

توسعه فردی و تحول سازمانی

اعتبارسنجی مدل جانشین‌پروری در مدیران مدارس ابتدایی با تأکید بر رویکرد یادگیری‌محور

سمیه سعادت^۱، فخرالدین احمدی^۲، حمید شفیع زاده^۳

شیوه استناددهی: سعادت، س.، احمدی، ف.، شفیع زاده، ح. (۱۴۰۶).

اعتبارسنجی مدل جانشین‌پروری

در مدیران مدارس ابتدایی با تأکید بر رویکرد یادگیری‌محور.

توسعه فردی و تحول سازمانی، ۵(۲)، ۱-۲۴.

۱. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، واحد گرمسار، دانشگاه آزاد اسلامی، گرمسار، ایران

۲. گروه مدیریت آموزشی، واحد گرمسار، دانشگاه آزاد اسلامی، گرمسار، ایران

* ایمیل نویسنده مسئول: ahmadif@iau.ac.ir

چکیده

تاریخ چاپ نهایی: ۱ خرداد ۱۴۰۶

تاریخ چاپ اولیه: ۲۰ شهریور ۱۴۰۵

تاریخ پذیرش: ۲۰ شهریور ۱۴۰۵

تاریخ بازنگری: ۱۳ شهریور ۱۴۰۵

تاریخ ارسال: ۲ خرداد ۱۴۰۵

پژوهش حاضر با هدف اعتبارسنجی مدل جانشین‌پروری در مدیران مدارس ابتدایی با تأکید بر رویکرد یادگیری‌محور انجام شد. این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر روش، کمی و توصیفی-پیمایشی بود. جامعه آماری شامل مدیران مدارس ابتدایی، معاونان آموزشی و کارشناسان منابع انسانی آموزش و پرورش استان تهران بود که ۳۸۴ نفر از آنان با روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه محقق‌ساخته مبتنی بر مؤلفه‌های استخراج‌شده از مرحله کیفی پژوهش بود. روایی صوری ابزار با نظر ۱۰ نفر از خبرگان تأیید شد و ضریب آلفای کرونباخ ۰.۷۶ به دست آمد. برای تحلیل داده‌ها از آزمون کولموگوروف-اسمیرنوف، تحلیل عاملی تأییدی و شاخص‌های برازش مدل استفاده شد. نتایج آزمون کولموگوروف-اسمیرنوف نشان داد سطح معناداری تمامی ۱۴ سازه کمتر از ۰.۰۰۱ بود. تحلیل عاملی تأییدی، ساختار ۹۰ گویه‌ای مدل را تأیید کرد و بارهای عاملی استاندارد در دامنه ۰.۵۳۲ تا ۰.۸۲۱ قرار داشتند؛ تمامی بارهای آزاد برآوردشده نیز در سطح کمتر از ۰.۰۰۱ معنادار بودند. شاخص‌های برازش برای همه ابعاد مطلوب بود؛ به‌طوری‌که NFI در دامنه ۰.۹۱۶ تا ۰.۹۹۶، RFI در دامنه ۰.۹۲۲ تا ۰.۹۹۹، IFI در دامنه ۰.۹۰۲ تا ۱.۰۰۰، TLI در دامنه ۰.۹۱۶ تا ۱.۰۰۰، CFI در دامنه ۰.۹۲۳ تا ۱.۰۰۰ و GFI در دامنه ۰.۹۱۵ تا ۱.۰۰۰ قرار گرفت. همچنین RMSEA بین ۰.۰۰۰ تا ۰.۰۴۱، SRMR بین ۰.۰۰۵ تا ۰.۰۴۴ و CMIN/DF بین ۰.۱۴۴ تا ۱.۸۱۷ بود. مدل اعتبارسنجی‌شده، جانشین‌پروری مدیران مدارس ابتدایی را به‌عنوان فرایندی چندبعدی، مرحله‌ای و یادگیری‌محور تبیین می‌کند که از شناسایی ویژگی‌ها و مهارت‌های جانشین آغاز شده و با فراهم‌سازی ملزومات، اجرای مراحل متوالی، حمایت سازمانی و مدیریتی، سنجش فرایند و ارزیابی موفقیت یا شکست تکمیل می‌شود.

کلیدواژگان: جانشین‌پروری، مدیران مدارس ابتدایی، رویکرد یادگیری‌محور، تحلیل عاملی تأییدی، توسعه مدیریت

این مقاله متعلق به نویسنده است. انتشار این مقاله به‌صورت
دسترسی آزاد مطابق با گواهی (CC BY-NC 4.0)
صورت گرفته است.



© ۱۴۰۶ تمامی حقوق انتشار

Personal Development and Organizational Transformation

Validation of a Succession Planning Model for Elementary School Principals with an Emphasis on a Learning-Oriented Approach

Somayeh Saadati¹, Fakhreddin Ahmadi^{2*}, Hamid Shafizadeh²

1. PhD Student, Department of Educational Management, Ga.C., Islamic Azad University, Garmsar, Iran

2. Department of Educational Management, Ga.C., Islamic Azad University, Garmsar, Iran

*Corresponding Author's Email: ahmadif@iau.ac.ir

How to cite: Saadati, S., Ahmadi, F., & Shafizadeh, H. (2027). Validation of a Succession Planning Model for Elementary School Principals with an Emphasis on a Learning-Oriented Approach. *Personal Development and Organizational Transformation*, 5(2), 1-24.

Submit Date: 23 May 2026

Revise Date: 04 September 2026

Accept Date: 11 September 2026

Initial Publish: 11 September 2026

Final Publish: 22 May 2027

Abstract

This study aimed to validate a succession planning model for elementary school principals with an emphasis on a learning-oriented approach. This applied study employed a quantitative descriptive-survey design. The statistical population consisted of elementary school principals, educational deputies, and human resource experts in the Tehran education system, of whom 384 were selected through simple random sampling. Data were collected using a researcher-developed questionnaire based on components identified in the qualitative phase of the study. Face validity was confirmed by 10 experts, and Cronbach's alpha was 0.76. Data were analyzed using the Kolmogorov–Smirnov test, confirmatory factor analysis, and model fit indices. The Kolmogorov–Smirnov test indicated significance levels below 0.001 for all 14 constructs. Confirmatory factor analysis supported the 90-item measurement structure, with standardized factor loadings ranging from 0.532 to 0.821; all freely estimated loadings were significant at $p < 0.001$. Model fit indices were satisfactory across all dimensions. NFI ranged from 0.916 to 0.996, RFI from 0.922 to 0.999, IFI from 0.902 to 1.000, TLI from 0.916 to 1.000, CFI from 0.923 to 1.000, and GFI from 0.915 to 1.000. RMSEA ranged from 0.000 to 0.041, SRMR from 0.005 to 0.044, and CMIN/DF from 0.144 to 1.817. The validated model conceptualizes succession planning for elementary school principals as a multidimensional, sequential, and learning-oriented process encompassing successor competencies, organizational needs, developmental prerequisites, implementation stages, organizational and managerial support, process assessment, and evaluation of success or failure.

Keywords: *Succession Planning, Elementary School Principals, Learning-Oriented Approach, Confirmatory Factor Analysis, Management Development*



© 2027 the authors. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

مقدمه

جانشین‌پروری یکی از سازوکارهای راهبردی مدیریت منابع انسانی برای تضمین تداوم رهبری، حفظ دانش سازمانی، کاهش مخاطرات ناشی از خروج نیروهای کلیدی و آماده‌سازی افراد واجد صلاحیت برای تصدی مسئولیت‌های آینده است. در محیط‌های سازمانی امروز که با تغییرات سریع، پیچیدگی مأموریت‌ها، تحول نقش‌های مدیریتی و افزایش وابستگی عملکرد سازمان به سرمایه انسانی مواجه‌اند، جایگزینی مدیران دیگر نمی‌تواند صرفاً واکنشی به بازنشستگی، استعفا یا خروج ناگهانی افراد تلقی شود، بلکه باید به‌صورت فرایندی نظام‌مند برای شناسایی، توسعه، ارزیابی و آماده‌سازی استعدادهای مدیریتی طراحی شود. در این رویکرد، جانشین‌پروری با مدیریت استعداد، توسعه شایستگی، یادگیری مستمر و برنامه‌ریزی برای استمرار رهبری سازمان پیوند می‌خورد و هدف آن ایجاد خزانه‌ای از نیروهای توانمند است که بتوانند در زمان مناسب مسئولیت‌های حساس را بر عهده گیرند. Rothwell جانشین‌پروری اثربخش را سازوکاری برای تضمین استمرار رهبری و پرورش استعداد از درون سازمان می‌داند و بر این نکته تأکید دارد که سازمان‌های موفق، جانشینی را به‌عنوان یک برنامه مقطعی در نظر نمی‌گیرند، بلکه آن را در قالب نظام مستمر توسعه رهبران آینده سامان می‌دهند (Rothwell, 2010, 2016). مطالعات مروری نیز نشان داده‌اند که از جمله ویژگی‌های برنامه‌های موفق جانشین‌پروری می‌توان به شناسایی زودهنگام افراد مستعد، توسعه هدفمند شایستگی‌ها، حمایت مدیران ارشد، وجود معیارهای شفاف انتخاب، ارزیابی مستمر و پیوند جانشین‌پروری با راهبردهای منابع انسانی اشاره کرد (Bano et al., 2022; Siambi, 2022). از این منظر، جانشین‌پروری نه فقط ابزاری برای تأمین نیروی جایگزین، بلکه یکی از مؤلفه‌های بنیادی پایداری سازمان، مدیریت ریسک و حفظ ظرفیت عملکردی در بلندمدت است.

اهمیت این موضوع در سازمان‌های آموزشی، به‌ویژه مدارس، مضاعف است؛ زیرا کیفیت رهبری مدرسه ارتباط مستقیمی با نحوه سازمان‌دهی فرایندهای آموزشی، توسعه حرفه‌ای معلمان، ایجاد فضای یادگیری، کیفیت تصمیم‌گیری، تعامل با ذی‌نفعان و تحقق اهداف تربیتی دارد. مدیر مدرسه برخلاف بسیاری از مدیران سازمانی، صرفاً عهده‌دار وظایف اداری نیست، بلکه در شکل‌دهی به محیط یادگیری، هدایت فعالیت‌های آموزشی، پشتیبانی از معلمان، مدیریت روابط انسانی و ایجاد هماهنگی میان مدرسه، خانواده و نظام آموزش و پرورش نقش محوری ایفا می‌کند. پژوهش‌های مربوط به رهبری مدرسه نشان داده‌اند که مدیریت اثربخش زمانی تحقق می‌یابد که رهبران مدرسه فعالیت‌های خود را حول یادگیری دانش‌آموزان، یادگیری حرفه‌ای معلمان و بهبود مستمر عملکرد آموزشی سازمان‌دهی کنند (Portin et al., 2013). همچنین، مسئولیت‌های گسترده مدیران مدارس، فشارهای شغلی، نیاز به انطباق با تغییرات محیطی و ضرورت پاسخ‌گویی به نیازهای متنوع ذی‌نفعان، بر ضرورت توجه به توسعه مستمر مدیران و آمادگی آن‌ها برای مواجهه با شرایط پیچیده تأکید می‌کند (Toyama et al., 2022). از سوی دیگر، نوع سبک رهبری مدیران مدارس می‌تواند بر توان مدرسه در اجرای سیاست‌های آموزشی، پاسخ‌گویی به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان و تحقق اهداف فراگیر اثرگذار باشد (Stavrou & Kafa, 2023). بنابراین، هرگونه خلأ در رهبری مدرسه یا انتصاب مدیری که از شایستگی، تجربه و آمادگی کافی برخوردار نباشد، ممکن است نه‌تنها کارکرد اداری مدرسه بلکه فرایندهای یاددهی-یادگیری، انگیزش کارکنان و انسجام سازمانی را تحت تأثیر قرار دهد.

در این میان، مدارس ابتدایی از حساسیت بیشتری برخوردارند، زیرا نخستین سال‌های آموزش رسمی نقشی اساسی در شکل‌گیری نگرش تحصیلی، الگوهای یادگیری، مهارت‌های اجتماعی و تجربه آموزشی دانش‌آموزان دارد و مدیریت این مدارس مستلزم برخورداری از مجموعه‌ای ترکیبی از شایستگی‌های مدیریتی، آموزشی، ارتباطی و انسانی است. مدیر مدرسه ابتدایی باید علاوه بر مدیریت منابع، برنامه‌ها و نیروی انسانی،

از توانایی ایجاد محیط یادگیری حمایت‌کننده، هدایت معلمان، برقراری ارتباط مؤثر با خانواده‌ها، حل تعارض، تصمیم‌گیری در شرایط متغیر و درک نیازهای رشدی دانش‌آموزان برخوردار باشد. در نتیجه، جانشین مدیر مدرسه نیز نمی‌تواند صرفاً بر مبنای سابقه اداری یا معیارهای رسمی انتخاب شود و لازم است مجموعه‌ای از ویژگی‌های فردی، شایستگی‌های حرفه‌ای، تجربه‌های میدانی و قابلیت‌های یادگیری در او شکل گرفته باشد. مطالعات داخلی در حوزه مدارس و مراکز آموزشی نیز نشان داده‌اند که جانشین‌پروری در این محیط‌ها نیازمند توجه هم‌زمان به شناسایی استعدادها، توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای، آموزش مدیران آینده، حمایت سازمانی و تدوین مسیرهای روشن برای انتقال مسئولیت است (Jahanshiri et al., 2023). در همین راستا، پژوهش‌هایی که در حوزه آموزش عالی انجام شده‌اند نیز مؤید آن‌اند که جانشین‌پروری در سازمان‌های آموزشی ماهیتی چندبعدی دارد و صرف انتخاب فرد جایگزین، بدون توجه به آماده‌سازی، یادگیری و توسعه شایستگی‌ها، نمی‌تواند به استمرار اثربخش مدیریت منجر شود (Albad et al., 2020; Seniwoliba, 2015). طراحی مدل برای جانشینی مدیران علمی و آموزشی نیز نشان داده است که فرایند جانشین‌پروری باید از مرحله شناسایی نامزدهای بالقوه فراتر رفته و ارزیابی، آموزش، توسعه و آماده‌سازی تدریجی افراد را شامل شود (Arrieta et al., 2022).

یکی از کاستی‌های رویکردهای سنتی جانشین‌پروری آن است که تمرکز آن‌ها عمدتاً بر یافتن «فرد مناسب برای پست مناسب» در زمان خالی‌شدن یک موقعیت مدیریتی قرار دارد؛ حال آنکه رویکردهای جدید، جانشین‌پروری را نوعی فرایند یادگیری و توسعه تدریجی تلقی می‌کنند. در رویکرد یادگیری‌محور، مدیر آینده باید پیش از انتصاب رسمی، فرصت مشاهده، تجربه، مشارکت، بازخوردگیری، حل مسئله، پذیرش مسئولیت‌های کنترل‌شده و یادگیری از مدیران مجرب را داشته باشد. بنابراین، جانشین‌پروری از یک تصمیم اداری به یک فرایند توسعه‌ای تبدیل می‌شود که در آن یادگیری حین کار، منتورینگ، کوچینگ، گردش شغلی، واگذاری مسئولیت، آموزش رسمی و غیررسمی و ارزیابی مستمر نقش کلیدی ایفا می‌کنند. مفهوم تحرک استعداد نیز بر آن تأکید دارد که توسعه افراد با پتانسیل بالا زمانی مؤثرتر است که فرصت تجربه نقش‌ها و مسئولیت‌های متنوع برای آنان فراهم شود و مسیر رشد حرفه‌ای آنان به‌صورت هدفمند مدیریت گردد (Arth, 2011). همچنین، رابطه میان دانش، شایستگی‌های مدیریتی و جانشین‌پروری در مطالعات سازمانی نشان داده است که انتقال و به‌کارگیری دانش، زمانی به توسعه جانشینان کمک می‌کند که افراد علاوه بر دسترسی به اطلاعات، از شایستگی لازم برای تبدیل دانش به عملکرد مدیریتی برخوردار باشند (Mohammadi et al., 2017). بر همین اساس، رویکرد یادگیری‌محور می‌تواند حلقه مفقوده میان شناسایی استعداد و آمادگی واقعی برای تصدی مدیریت باشد؛ زیرا استعداد بالقوه بدون ایجاد تجربه‌های هدفمند یادگیری الزاماً به صلاحیت مدیریتی بالفعل تبدیل نمی‌شود.

جانشین‌پروری همچنین با مفهوم مدیریت استعداد رابطه‌ای نزدیک دارد. سازمان‌هایی که نظام جامع مدیریت استعداد دارند، معمولاً شناسایی نیروهای مستعد، ارزیابی شایستگی، برنامه‌ریزی مسیر شغلی، آموزش، نگهداشت و جانشین‌سازی را به‌صورت یک نظام به‌هم‌پیوسته مدیریت می‌کنند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که طراحی نظام مدیریت استعداد با جهت‌گیری جانشین‌پروری می‌تواند به افزایش بهره‌وری سازمانی و استفاده مؤثرتر از ظرفیت سرمایه انسانی منجر شود (Mahfouzi et al., 2019). همچنین، در سازمان‌های فرهنگی، جانشین‌پروری اثربخش نیازمند شناسایی مجموعه‌ای از ابعاد سازمانی، فردی، مدیریتی و توسعه‌ای است و نمی‌توان آن را تنها به معرفی چند گزینه برای جایگزینی مدیران محدود ساخت (Ranjbar et al., 2021). پژوهش‌های اخیر در سازمان‌های دولتی نیز نشان داده‌اند که مدل‌های جانشین‌پروری باید ساختاری چندمرحله‌ای و متناسب با زمینه نهادی سازمان داشته باشند و عواملی مانند معیارهای انتخاب، قابلیت‌های افراد، حمایت مدیران،

ساختارهای توسعه و شرایط سازمانی را هم‌زمان لحاظ کنند (Shahabi, 2024). در زمینه دانشگاه‌ها نیز مدل‌های جدید بر آن‌اند که اثربخشی جانشین‌پروری زمانی افزایش می‌یابد که با مأموریت‌های نوین سازمان، توسعه شایستگی‌های آینده‌محور و الزامات تحولات محیطی هماهنگ شود (Bahramzadeh et al., 2025). این شواهد نشان می‌دهد که برای مدارس نیز نمی‌توان از یک الگوی عمومی و غیرزمینه‌مند استفاده کرد، بلکه لازم است مدل جانشین‌پروری با ویژگی‌های سازمان آموزشی، الزامات مدیریتی مدارس و منطق یادگیری حرفه‌ای سازگار شود. در کنار مؤلفه‌های توسعه‌ای، جانشین‌پروری یکی از ابزارهای مدیریت ریسک منابع انسانی نیز محسوب می‌شود. خروج ناگهانی مدیران، بازنشستگی، انتقال، بیماری، ترک خدمت یا تغییرات غیرمنتظره ممکن است خلأیی ایجاد کند که در نبود جانشین آماده، ثبات و عملکرد سازمان را مختل سازد. مطالعات مربوط به خالی‌شدن ناگهانی سمت مدیرعامل نشان داده‌اند که فقدان آمادگی برای انتقال رهبری می‌تواند پیامدهای اقتصادی و عملکردی بلندمدتی برای سازمان ایجاد کند (Lambertides, 2009). هرچند ساختار مدارس با بنگاه‌های اقتصادی متفاوت است، منطق اصلی مشابه است: هرچه وابستگی سازمان به یک مدیر مشخص بیشتر و آمادگی جانشینان بالقوه کمتر باشد، آسیب‌پذیری سازمان هنگام انتقال مسئولیت بیشتر خواهد بود. از این رو، تحلیل ریسک‌های منابع انسانی باید احتمال خروج نیروهای کلیدی و پیامدهای نبود جانشین را نیز دربرگیرد (Ebrahimi Tabar et al., 2023). مطالعات انجام‌شده در سازمان‌های حساس و ساختاریافته نیز نشان داده‌اند که اجرای جانشین‌پروری بدون سازوکارهای اجرایی روشن، حمایت مدیریتی، آموزش، ارزیابی و نظارت ممکن است در مرحله اجرا با فاصله میان طراحی و عمل مواجه شود (Hosseini Golafshani et al., 2024). همچنین، بررسی چالش‌های جانشین‌پروری در سازمان‌های دولتی ایران، وجود موانع ساختاری، مدیریتی و فرهنگی را نشان داده و بر این نکته تأکید کرده است که اجرای موفق برنامه‌های جانشین‌پروری مستلزم رفع موانع سازمانی و ایجاد تعهد واقعی نسبت به پرورش جانشینان است (Rajaei & Daminejad, 2025). بنابراین، مدارس نیز برای کاهش ریسک ناشی از تغییر مدیران نیازمند مدلی هستند که پیش از وقوع خلأ مدیریتی، ظرفیت‌های لازم برای جایگزینی را ایجاد کند.

عامل دیگری که باید در طراحی نظام جانشین‌پروری مورد توجه قرار گیرد، نقش زمینه سازمانی و حاکمیتی است. شواهد جدید نشان می‌دهد که کیفیت نظام‌های حاکمیت، نحوه تصمیم‌گیری و سازوکارهای نظارتی می‌توانند بر کیفیت برنامه‌ریزی جانشینی و در نهایت عملکرد سازمان اثر بگذارند (Li et al., 2025). هرچند مطالعه مذکور در شرکت‌های خانوادگی انجام شده است، اصل اثرگذاری ساختار حکمرانی، شفافیت در تصمیم‌گیری و مسئولیت‌پذیری بر فرایند جانشینی قابل تعمیم مفهومی به سازمان‌های دیگر است. مطالعات مرتبط با کسب‌وکارهای خانوادگی نیز نشان داده‌اند که فقدان برنامه جانشینی ساختاریافته می‌تواند تداوم سازمان را تهدید کند، در حالی که برنامه‌ریزی زود هنگام، انتقال تدریجی مسئولیت و آماده‌سازی جانشینان احتمال استمرار موفقیت را افزایش می‌دهد (Aladejebi, 2022). در سازمان‌های آموزشی، این موضوع اهمیت بیشتری پیدا می‌کند؛ زیرا انتخاب مدیر معمولاً در بستر ضوابط اداری، مقررات، سیاست‌های منابع انسانی و ساختار سلسله‌مراتبی آموزش و پرورش انجام می‌شود و در نتیجه، هر مدل جانشین‌پروری باید با این محیط نهادی سازگار باشد. افزون بر این، توجه به عدالت و فرصت برابر در دسترسی به مسیرهای توسعه مدیریتی نیز ضروری است؛ زیرا جانشین‌پروری زمانی می‌تواند به ارتقای سرمایه انسانی منجر شود که افراد شایسته بدون موانع ساختاری یا کلیشه‌های غیرمرتبط، امکان شناسایی و رشد داشته باشند. تحلیل‌های مربوط به جانشین‌پروری مدیران زن نیز نشان داده‌اند که ساختارهای اجتماعی و تعاملات سازمانی می‌توانند بر فرصت‌های دسترسی افراد به موقعیت‌های

مدیریتی و مسیرهای جانشینی اثرگذار باشند (Amini Dehghi et al., 2024). بنابراین، مدل جانشین‌پروری مدارس باید علاوه بر اثربخشی، از شفافیت، انصاف و قابلیت اجرایی نیز برخوردار باشد.

فرایند جانشین‌پروری همچنین بدون مشارکت فعال مدیران فعلی و مدیران ارشد سازمان ناقص خواهد بود. مدیران کنونی از یک‌سو منبع مهم دانش ضمنی درباره اداره مدرسه، روابط با کارکنان، مدیریت مسائل روزمره و تصمیم‌گیری در موقعیت‌های پیچیده هستند و از سوی دیگر، می‌توانند از طریق واگذاری تدریجی مسئولیت، مربی‌گری و انتقال تجربه، نقش مستقیمی در توسعه جانشینان داشته باشند. موفقیت برنامه‌های جانشینی در سازمان‌های مختلف تا حد زیادی به تعهد مدیران ارشد، حمایت مستمر آنان، وجود فرهنگ توسعه افراد و پذیرش مسئولیت در قبال تربیت مدیران آینده وابسته است. پژوهش انجام‌شده درباره عوامل موفقیت برنامه‌های جانشین‌پروری در بیمارستان‌ها نیز اهمیت حمایت مدیریت، وجود برنامه مشخص، شناسایی نیروهای مناسب، توسعه قابلیت‌ها و ارزیابی برنامه را نشان داده است (Etemadian et al., 2019). از این رو، در مدرسه نیز نمی‌توان مسئولیت جانشین‌پروری را صرفاً به واحد منابع انسانی یا اداره آموزش‌وپرورش واگذار کرد؛ بلکه مدیر مدرسه، مدیران مناطق، کارشناسان منابع انسانی و ساختار سازمانی باید به‌صورت هماهنگ در شناسایی و توسعه جانشینان مشارکت کنند. این دیدگاه با رویکردی سازگار است که جانشین‌پروری را بخشی از مسئولیت رهبری و توسعه سرمایه انسانی می‌داند، نه یک فعالیت اداری مستقل.

رویکرد یادگیری‌محور در جانشین‌پروری به‌ویژه از این جهت اهمیت دارد که بسیاری از قابلیت‌های مدیریت مدرسه صرفاً از طریق آموزش نظری ایجاد نمی‌شوند. توان هدایت معلمان، حل مسائل انسانی، مدیریت تعارض، تعامل با والدین، تشخیص نیازهای آموزشی، ایجاد انگیزش و تصمیم‌گیری تحت فشار، قابلیت‌هایی هستند که بخش مهمی از آن‌ها از طریق تجربه، بازاندیشی و یادگیری در موقعیت واقعی شکل می‌گیرند. از این رو، لازم است گزینه‌های جانشینی پیش از انتصاب رسمی در معرض مجموعه‌ای از تجربه‌های واقعی و کنترل‌شده قرار گیرند. چنین فرایندی با منطق رهبری یادگیری‌محور سازگار است؛ زیرا در آن، توسعه رهبر از توسعه یادگیری سازمانی جدا نیست. هنگامی که مدیران آینده در فعالیت‌های واقعی مدرسه مشارکت می‌کنند، علاوه بر فراگیری مهارت‌های اجرایی، درک عمیق‌تری از نیازهای معلمان، دانش‌آموزان و محیط مدرسه پیدا می‌کنند. همچنین، تأمین نیازهای روان‌شناختی اساسی، احساس شایستگی و فرصت بازطراحی نقش می‌تواند به بهزیستی و عملکرد بهتر مدیران مدارس کمک کند (Toyama et al., 2022). افزون بر این، توجه به پاداش‌های مرتبط با کار، حمایت سازمانی و تجربه مثبت حرفه‌ای می‌تواند تعهد کارکنان آموزشی را تقویت کند و زمینه حفظ و توسعه نیروهای مستعد را فراهم سازد (Richard, 2010). بنابراین، جانشین‌پروری زمانی اثربخش خواهد بود که افراد مستعد نه‌فقط به‌عنوان ذخیره مدیریتی، بلکه به‌عنوان یادگیرندگان فعال در مسیر رشد حرفه‌ای در نظر گرفته شوند.

با وجود گسترش مطالعات جانشین‌پروری، بخش قابل توجهی از پژوهش‌ها بر سازمان‌های تجاری، دولتی، نظامی، درمانی، دانشگاهی یا فرهنگی تمرکز داشته‌اند و مطالعات اختصاصی درباره جانشین‌پروری مدیران مدارس، به‌ویژه مدارس ابتدایی، همچنان محدود است. افزون بر این، بسیاری از الگوها عمدتاً به شناسایی مؤلفه‌های جانشین‌پروری یا توصیف فرایند انتخاب جانشین پرداخته‌اند و پیوند نظام‌مند میان یادگیری، توسعه شایستگی، انتقال تجربه، توالی مراحل جانشینی، نقش سازمان و مدیران، و سنجش موفقیت یا شکست فرایند کمتر در قالب یک مدل یکپارچه مورد توجه قرار گرفته است. شواهد پژوهشی نشان می‌دهد که مدل‌های جانشین‌پروری زمانی از قابلیت کاربرد بیشتری برخوردارند که با شرایط زمینه‌ای سازمان سازگار شده و مراحل شناسایی، آماده‌سازی، انتخاب، توسعه و ارزیابی را به‌صورت منسجم پوشش دهند

(Arrieta et al., 2022; Shahabi, 2024). از سوی دیگر، چالش‌های گزارش شده در اجرای جانشین‌پروری در سازمان‌های ایرانی نیز نشان می‌دهد که صرف وجود یک الگوی نظری برای تحقق نتایج مطلوب کافی نیست و لازم است روابط میان مؤلفه‌ها در جامعه هدف به‌طور تجربی اعتبارسنجی شود (Rajaei & Daminejad, 2025). توجه به این خلأ در مدارس ابتدایی از آن جهت اهمیت دارد که انتقال موفق مدیریت در این مدارس باید هم‌زمان ثبات سازمانی، استمرار جهت‌گیری آموزشی، انتقال تجربه و توسعه ظرفیت رهبری را تضمین کند. بر این اساس، مدلی جامع برای جانشین‌پروری مدیران مدارس ابتدایی باید چند سطح مکمل را در بر گیرد: نخست، تعیین ویژگی‌های فردی و مهارت‌های مورد نیاز جانشین؛ دوم، تشخیص نیازهای پایه و مقطعی که ضرورت آغاز فرایند جانشین‌پروری را ایجاد می‌کند؛ سوم، مشخص کردن ملزومات سازمانی و مدیریتی پیش از شروع فرایند؛ چهارم، طراحی مراحل پیوسته برای شناسایی گزینه‌ها، رتبه‌بندی، انتخاب، آموزش اولیه و توسعه تخصصی؛ پنجم، تعیین نقش مدرسه، سازمان آموزش و پرورش و مدیران فعلی و پیشین در حمایت از فرایند؛ و در نهایت، ایجاد سازوکارهایی برای سنجش اثربخشی، تشخیص موفقیت و شناسایی عوامل ضعف یا شکست. چنین ساختاری با دیدگاه‌های جدید جانشین‌پروری که بر توسعه بلندمدت استعدادها و استمرار رهبری تأکید دارند هماهنگ است (Bano et al., 2022; Rothwell, 2016) و در عین حال، می‌تواند الزامات خاص محیط آموزشی و رهبری مدرسه را منعکس سازد (Jahanshiri et al., 2023; Portin, 2013). از سوی دیگر، توجه هم‌زمان به ابعاد توسعه سرمایه انسانی، مخاطرات منابع انسانی، ساختار سازمانی و فرایند یادگیری می‌تواند موجب شود جانشین‌پروری از یک اقدام اداری و واکنشی به یک نظام پیش‌نگر، توسعه‌ای و مبتنی بر یادگیری تبدیل شود (Bahramzadeh et al., 2025; Ebrahimi Tabar et al., 2023). در چنین الگویی، مدیر آینده به تدریج و بر مبنای تجربه، ارزیابی و یادگیری برای مسئولیت آماده می‌شود و سازمان نیز امکان می‌یابد پیش از ایجاد خلأ مدیریتی، گزینه‌های دارای شایستگی را شناسایی و پرورش دهد.

بنابراین، با توجه به اهمیت استمرار رهبری در مدارس ابتدایی، ضرورت کاهش آسیب‌پذیری ناشی از تغییر مدیران، نقش توسعه شایستگی و یادگیری در آماده‌سازی مدیران آینده و نیاز به برخورداری از یک الگوی منسجم و متناسب با ساختار آموزش و پرورش، هدف پژوهش حاضر اعتبارسنجی مدل جانشین‌پروری در مدیران مدارس ابتدایی با تأکید بر رویکرد یادگیری محور بود.

روش‌شناسی

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر ماهیت داده‌ها، کمی است که با روش توصیفی-پیمایشی انجام شد. این مطالعه، مرحله کمی فرایند تدوین و اعتبارسنجی مدل جانشین‌پروری در مدیران مدارس ابتدایی با تأکید بر رویکرد یادگیری محور را تشکیل می‌دهد و با هدف آزمون تجربی مؤلفه‌ها و روابط شناسایی شده در مرحله کیفی و ارزیابی برازش مدل پیشنهادی انجام گرفت. جامعه آماری پژوهش شامل مدیران مدارس ابتدایی، معاونان آموزشی و کارشناسان منابع انسانی آموزش و پرورش استان تهران بود که به‌طور مستقیم در فرایندهای مدیریت مدرسه، توسعه منابع انسانی، شناسایی استعدادها، مدیریتی، پرورش مدیران آینده و برنامه‌ریزی برای جانشینی مدیران نقش داشتند. با توجه به گستردگی جامعه آماری و ضرورت دستیابی به حجم نمونه مناسب برای انجام تحلیل‌های عاملی و اعتبارسنجی مدل، ۳۸۴ نفر به‌عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. انتخاب افراد نمونه با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انجام گرفت؛ به گونه‌ای که اعضای واجد شرایط جامعه آماری از فرصت یکسان برای ورود به نمونه برخوردار بودند. پس از مشخص شدن افراد نمونه، پرسشنامه پژوهش در اختیار آنان قرار گرفت و اطلاعات لازم برای بررسی ساختار مدل گردآوری شد. مشارکت در پژوهش با رعایت اصول اخلاقی، از جمله آگاهی پاسخ‌دهندگان

از هدف مطالعه، اختیاری بودن مشارکت و محرمانه ماندن اطلاعات فردی آنان صورت گرفت. مشخصات جمعیت شناختی پاسخ دهندگان نیز شامل جنسیت، سن، سطح تحصیلات و سابقه خدمت بود که به منظور ارائه تصویری روشن از ویژگی‌های نمونه پژوهش گردآوری شد. گردآوری داده‌های پژوهش با استفاده از دو شیوه مکمل مطالعات کتابخانه‌ای و بررسی میدانی انجام شد. در بخش کتابخانه‌ای، منابع علمی مرتبط با جانشین‌پروری، توسعه و پرورش مدیران، یادگیری سازمانی، رویکرد یادگیری‌محور، مدیریت استعداد و توسعه منابع انسانی در سازمان‌های آموزشی بررسی شد تا ضمن تدوین مبانی نظری و مرور پیشینه پژوهش، چارچوب مناسبی برای عملیاتی کردن مؤلفه‌های مدل فراهم شود. در بخش میدانی، ابزار اصلی گردآوری داده‌ها پرسشنامه محقق ساخته بود که بر مبنای مضامین، مؤلفه‌ها و شاخص‌های استخراج شده از مرحله کیفی پژوهش تدوین شد. بدین منظور، مضامین فرعی شناسایی شده در مرحله پیشین به گویه‌های قابل سنجش تبدیل شدند و پرسشنامه‌ای بسته پاسخ برای ارزیابی میزان تأیید تجربی مؤلفه‌های مدل جانشین‌پروری یادگیری‌محور طراحی گردید. پرسشنامه از دو بخش تشکیل شد. بخش نخست شامل توضیح هدف پژوهش، راهنمای نحوه تکمیل پرسشنامه و سؤالات مربوط به ویژگی‌های جمعیت شناختی پاسخ دهندگان شامل جنسیت، سن، تحصیلات و سابقه خدمت بود و بخش دوم گویه‌های اصلی مرتبط با ابعاد و مؤلفه‌های مدل پیشنهادی را دربر می‌گرفت. پاسخ به گویه‌های اصلی بر اساس طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت تنظیم شد و پاسخ دهندگان میزان موافقت خود با هر گویه را در دامنه‌ای از «کاملاً مخالفم» تا «کاملاً موافقم» مشخص کردند. به این ترتیب، پاسخ‌های کیفی به مقادیر عددی تبدیل شدند تا امکان انجام تحلیل‌های آماری فراهم شود. برای بررسی روایی ابزار، از روایی صوری مبتنی بر قضاوت خبرگان استفاده شد. پرسشنامه و نحوه صورت‌بندی گویه‌ها در اختیار ۱۰ نفر از صاحب‌نظران و متخصصان حوزه مدیریت آموزشی، مدیریت منابع انسانی و موضوع جانشین‌پروری قرار گرفت و آنان تناسب، وضوح، قابل فهم بودن و ارتباط گویه‌ها با مؤلفه‌های مورد بررسی را ارزیابی کردند. پس از دریافت دیدگاه‌های متخصصان، اصلاحات لازم در نحوه بیان و تنظیم گویه‌ها اعمال و نسخه نهایی پرسشنامه آماده شد. پایایی پرسشنامه نیز با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ بررسی شد. مقدار آلفای کرونباخ برای پرسشنامه برابر با ۰.۷۶ به دست آمد که با توجه به قرارگرفتن آن بالاتر از حد قابل قبول ۰.۷۰، نشان‌دهنده همسانی درونی و پایایی قابل قبول ابزار اندازه‌گیری بود. بنابراین، پرسشنامه از ویژگی‌های روان‌سنجی لازم برای گردآوری داده‌های مرحله کمی و بررسی اعتبار مدل پیشنهادی برخوردار بود.

پس از تکمیل پرسشنامه‌ها، داده‌های گردآوری شده کدگذاری و برای انجام تحلیل‌های آماری آماده شدند. تحلیل داده‌ها در دو سطح آمار توصیفی و استنباطی انجام گرفت. در سطح توصیفی، برای تشریح ویژگی‌های جمعیت شناختی پاسخ دهندگان از فراوانی و درصد و برای توصیف وضعیت گویه‌ها، مؤلفه‌ها و متغیرهای پژوهش از شاخص‌هایی مانند میانگین و انحراف معیار استفاده شد. میانگین نمرات مؤلفه‌ها به منظور بررسی وضعیت نسبی و میزان اهمیت هر یک از ابعاد استخراج شده از مرحله کیفی مورد توجه قرار گرفت و پراکندگی پاسخ‌ها نیز بر اساس انحراف معیار ارزیابی شد. پیش از اجرای تحلیل‌های چندمتغیره، داده‌ها از نظر پیش فرض‌های آماری مورد بررسی قرار گرفتند. وضعیت توزیع متغیرها و نرمال بودن داده‌ها با استفاده از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف و شاخص‌های توصیفی مناسب ارزیابی شد. همچنین، برای بررسی کفایت حجم نمونه و مناسب بودن ماتریس همبستگی برای تحلیل عاملی، از شاخص کفایت نمونه‌گیری Kaiser-Meyer-Olkin و آزمون کرویت بارتلت استفاده شد. پس از تأیید شرایط لازم، روابط میان مؤلفه‌های مدل با استفاده از ضرایب همبستگی بررسی شد تا جهت و شدت ارتباط میان سازه‌های شناسایی شده مشخص شود. در مرحله بعد، برای اعتبارسنجی ساختار اندازه‌گیری و بررسی میزان انطباق گویه‌ها با سازه‌های نهفته مدل، تحلیل عاملی تأییدی اجرا شد. در این مرحله، بارهای عاملی گویه‌ها، معناداری ضرایب و میزان انطباق

شاخص‌های مشاهده‌شده با مؤلفه‌های نظری مورد بررسی قرار گرفت. در ادامه، ساختار کلی مدل جانشین‌پروری مدیران مدارس ابتدایی با تأکید بر رویکرد یادگیری‌محور مورد آزمون قرار گرفت و روابط میان ابعاد و مؤلفه‌های مدل ارزیابی شد. برای قضاوت درباره اعتبار مدل نهایی، شاخص‌های برازش مطلق، تطبیقی و مقتصد مورد توجه قرار گرفتند و شاخص‌هایی نظیر نسبت کای دو به درجه آزادی، شاخص برازش تطبیقی، شاخص تاکر-لویس و ریشه میانگین مربعات خطای تقریب برای ارزیابی میزان انطباق مدل نظری با داده‌های تجربی بررسی شدند. بر این اساس، تصمیم‌گیری نهایی درباره تأیید مدل بر مبنای معناداری روابط، مطلوبیت بارهای عاملی و قرارگرفتن شاخص‌های برازش در دامنه‌های قابل قبول انجام گرفت و از نتایج حاصل برای اعتبارسنجی مدل نهایی جانشین‌پروری در مدیران مدارس ابتدایی با تأکید بر رویکرد یادگیری‌محور استفاده شد.

یافته‌ها

پیش از بررسی مدل اندازه‌گیری و اجرای تحلیل عاملی تأییدی، وضعیت توزیع داده‌های مربوط به سازه‌های اصلی پژوهش بررسی شد. بدین منظور، از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف استفاده شد و فرض صفر آزمون، نرمال‌بودن توزیع داده‌های هر یک از متغیرهای پژوهش در نظر گرفته شد. نتایج این آزمون در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای متغیرهای پژوهش

متغیر	آماره کولموگروف-اسمیرنوف	سطح معناداری	نتیجه آزمون
ویژگی‌های شخصی مورد نیاز جانشین	۳.۴۰۰	<۰.۰۰۱	غیرنرمال
مهارت‌های مورد نیاز جانشین	۳.۱۸۸	<۰.۰۰۱	غیرنرمال
نیاز پایه به جانشین‌پروری	۳.۴۰۲	<۰.۰۰۱	غیرنرمال
نیاز مقطعی به جانشین‌پروری	۳.۲۶۴	<۰.۰۰۱	غیرنرمال
ملزومات مورد نیاز پیش از شروع فرایند	۳.۲۱۳	<۰.۰۰۱	غیرنرمال
گام نخست: تعیین چندین گزینه	۳.۴۵۱	<۰.۰۰۱	غیرنرمال
گام دوم: رتبه‌بندی گزینه‌ها	۳.۲۳۷	<۰.۰۰۱	غیرنرمال
گام سوم: انتخاب نهایی و آموزش‌های اولیه	۳.۵۷۱	<۰.۰۰۱	غیرنرمال
گام چهارم: آموزش تخصصی به جانشین	۳.۶۱۲	<۰.۰۰۱	غیرنرمال
وظایف سازمان و مدرسه در قبال فرایند	۳.۳۲۰	<۰.۰۰۱	غیرنرمال
وظایف مدیران ارشد و پیشین در قبال فرایند	۳.۴۰۴	<۰.۰۰۱	غیرنرمال
سنجش فرایند جانشین‌پروری	۳.۴۹۹	<۰.۰۰۱	غیرنرمال
بررسی نتایج موفقیت فرایند	۳.۵۱۷	<۰.۰۰۱	غیرنرمال
دلایل ضعف یا شکست فرایند	۳.۴۹۴	<۰.۰۰۱	غیرنرمال

همان‌گونه که نتایج جدول ۱ نشان می‌دهد، سطح معناداری آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای تمامی ۱۴ متغیر پژوهش کمتر از ۰.۰۵ و در همه موارد کمتر از ۰.۰۰۱ بود؛ بنابراین، فرض صفر مبنی بر برخورداری داده‌ها از توزیع نرمال رد شد و توزیع متغیرهای پژوهش در سطح سازه‌ها غیرنرمال تشخیص داده شد. با وجود این، با توجه به اینکه هدف اصلی پژوهش اعتبارسنجی ساختار اندازه‌گیری مدل بود، وضعیت شاخص‌های توزیع در سطح گویه‌ها نیز در فرایند تحلیل مورد بررسی قرار گرفت و سپس تحلیل عاملی تأییدی برای ارزیابی روابط بین گویه‌های مشاهده‌شده و سازه‌های نهفته اجرا شد.

Personal Development and Organizational Transformation

در مرحله بعد، به منظور اعتبارسنجی ساختار اندازه‌گیری مدل جانشین‌پروری مدیران مدارس ابتدایی با تأکید بر رویکرد یادگیری‌محور، تحلیل عاملی تأییدی بر روی تمامی ابعاد مدل انجام شد. بار عاملی استاندارد شده، تخمین غیراستاندارد، خطای استاندارد، نسبت بحرانی، سطح معناداری و ضریب همبستگی چندگانه مربع برای تمامی ۹۰ گویه در جدول ۲ به صورت یکپارچه گزارش شده است.

جدول ۲. نتایج تحلیل عاملی تأییدی و بارهای عاملی گویه‌های مدل جانشین‌پروری با رویکرد یادگیری‌محور

سازه	گویه	تخمین غیراستاندارد	خطای استاندارد	نسبت بحرانی	سطح معناداری	ضریب استاندارد	SMC	رتبه	نتیجه
ویژگی‌های شخصی جانشین	q۱	۱.۰۰۰	—	—	—	۰.۶۸۲	۰.۴۸۰	هشتم	تأیید
	q۲	۰.۹۹۷	۰.۰۷۷	۱۳.۰۰۹	<۰.۰۰۱	۰.۷۷۵	۰.۵۹۳	چهارم	تأیید
	q۳	۰.۹۷۸	۰.۰۷۶	۱۲.۸۷۰	<۰.۰۰۱	۰.۷۵۵	۰.۵۸۱	پنجم	تأیید
	q۴	۱.۱۱۲	۰.۰۸۳	۱۳.۴۷۳	<۰.۰۰۱	۰.۸۲۱	۰.۶۵۶	اول	تأیید
	q۵	۰.۹۸۲	۰.۰۷۹	۱۱.۷۶۱	<۰.۰۰۱	۰.۷۵۳	۰.۵۶۷	ششم	تأیید
	q۶	۰.۹۹۳	۰.۰۸۴	۱۲.۱۶۳	<۰.۰۰۱	۰.۸۰۳	۰.۶۴۴	دوم	تأیید
	q۷	۰.۹۸۹	۰.۰۸۱	۱۳.۰۴۲	<۰.۰۰۱	۰.۷۹۲	۰.۶۲۷	سوم	تأیید
	q۸	۰.۹۸۱	۰.۰۷۸	۱۰.۹۸۸	<۰.۰۰۱	۰.۷۱۲	۰.۵۰۶	هفتم	تأیید
	q۹	۱.۰۰۰	—	—	—	۰.۷۷۷	۰.۶۱۸	چهارم	تأیید
جانشین									
مهارت‌های مورد نیاز جانشین	q۱۰	۰.۹۹۴	۰.۰۶۵	۱۵.۳۵۲	<۰.۰۰۱	۰.۷۸۷	۰.۶۳۲	سوم	تأیید
	q۱۱	۰.۸۶۴	۰.۰۶۳	۱۳.۷۲۱	<۰.۰۰۱	۰.۷۱۹	۰.۵۵۴	هفتم	تأیید
	q۱۲	۱.۰۶۰	۰.۰۶۷	۱۵.۸۱۸	<۰.۰۰۱	۰.۸۱۵	۰.۶۶۶	اول	تأیید
	q۱۳	۰.۹۹۴	۰.۰۶۵	۱۱.۳۲۵	<۰.۰۰۱	۰.۷۶۷	۰.۵۸۸	پنجم	تأیید
	q۱۴	۰.۸۶۴	۰.۰۶۳	۱۲.۱۲۷	<۰.۰۰۱	۰.۷۲۲	۰.۵۲۱	ششم	تأیید
	q۱۵	۱.۰۶۰	۰.۰۶۷	۱۲.۷۲۷	<۰.۰۰۱	۰.۸۰۶	۰.۶۴۹	دوم	تأیید
	q۱۶	۱.۰۰۰	—	—	—	۰.۷۵۲	۰.۵۷۶	دوم	تأیید
	q۱۷	۱.۰۲۱	۰.۰۷۷	۱۳.۳۴۸	<۰.۰۰۱	۰.۷۴۵	۰.۵۴۴	چهارم	تأیید
	q۱۸	۰.۹۸۸	۰.۰۷۹	۱۲.۴۸۳	<۰.۰۰۱	۰.۷۵۱	۰.۵۶۴	سوم	تأیید
نیاز پایه به جانشین‌پروری	q۱۹	۱.۱۶۳	۰.۰۸۳	۱۴.۹۶۰	<۰.۰۰۱	۰.۷۹۹	۰.۶۲۳	اول	تأیید
	q۲۰	۱.۰۰۰	—	—	—	۰.۷۳۳	۰.۵۸۷	دوم	تأیید
	q۲۱	۰.۹۳۱	۰.۰۷۷	۱۲.۰۰۷	<۰.۰۰۱	۰.۷۰۴	۰.۵۰۳	چهارم	تأیید
	q۲۲	۰.۹۷۷	۰.۰۷۹	۱۲.۴۴۱	<۰.۰۰۱	۰.۷۲۵	۰.۵۲۰	سوم	تأیید
	q۲۳	۱.۰۷۸	۰.۰۸۴	۱۲.۹۰۹	<۰.۰۰۱	۰.۷۷۶	۰.۶۱۸	اول	تأیید
	q۲۴	۱.۰۰۰	—	—	—	۰.۷۳۳	۰.۵۳۵	دوم	تأیید
ملزومات پیش از شروع فرایند									

توسعه فردی و تحول سازمانی

ملزومات پیش از شروع فرایند	q25	۰.۹۷۹	۰.۰۷۹	۱۱.۴۴۲	<۰.۰۰۱	۰.۷۲۸	۰.۵۲۹	سوم	تأیید
ملزومات پیش از شروع فرایند	q26	۱.۰۷۸	۰.۰۸۴	۱۳.۰۱۹	<۰.۰۰۱	۰.۷۷۷	۰.۶۰۲	اول	تأیید
ملزومات پیش از شروع فرایند	q27	۰.۹۷۳	۰.۰۷۹	۱۱.۴۲۳	<۰.۰۰۱	۰.۷۱۵	۰.۵۱۱	چهارم	تأیید
ملزومات پیش از شروع فرایند	q28	۱.۱۰۰	۰.۰۸۱	۱۲.۹۱۰	<۰.۰۰۱	۰.۶۴۰	۰.۴۰۹	ششم	تأیید
ملزومات پیش از شروع فرایند	q29	۰.۹۶۶	۰.۰۷۷	۱۲.۲۰۶	<۰.۰۰۱	۰.۶۷۳	۰.۴۵۲	پنجم	تأیید
گام نخست فرایند	q30	۱.۰۰۰	—	—	—	—	۰.۴۳۱	یازدهم	تأیید
گام نخست فرایند	q31	۱.۰۵۶	۰.۱۰۲	۱۰.۳۵۵	<۰.۰۰۱	۰.۶۸۰	۰.۴۶۲	دهم	تأیید
گام نخست فرایند	q32	۱.۲۰۶	۰.۱۱۱	۱۰.۸۵۳	<۰.۰۰۱	۰.۷۵۵	۰.۵۷۰	سوم	تأیید
گام نخست فرایند	q33	۰.۹۸۸	۰.۲۰۶	۱۲.۳۳۰	<۰.۰۰۱	۰.۷۰۴	۰.۴۹۵	هفتم	تأیید
گام نخست فرایند	q34	۱.۰۲۳	۰.۳۰۴	۱۱.۰۲۷	<۰.۰۰۱	۰.۷۳۲	۰.۵۳۶	ششم	تأیید
گام نخست فرایند	q35	۰.۹۷۳	۰.۱۷۷	۱۲.۴۲۳	<۰.۰۰۱	۰.۶۹۸	۰.۴۸۷	هشتم	تأیید
گام نخست فرایند	q36	۰.۹۹۹	۰.۱۱۶	۱۰.۰۰۶	<۰.۰۰۱	۰.۷۸۰	۰.۶۰۸	اول	تأیید
گام نخست فرایند	q37	۱.۰۱۱	۰.۱۲۳	۱۲.۳۵۳	<۰.۰۰۱	۰.۶۸۹	۰.۴۷۴	نهم	تأیید
گام نخست فرایند	q38	۱.۰۰۶	۰.۱۴۵	۱۱.۵۳۸	<۰.۰۰۱	۰.۷۴۹	۰.۵۶۱	چهارم	تأیید
گام نخست فرایند	q39	۰.۹۸۰	۰.۱۰۹	۱۲.۰۴۰	<۰.۰۰۱	۰.۷۳۶	۰.۵۴۱	پنجم	تأیید
گام نخست فرایند	q40	۰.۹۸۹	۰.۱۱۱	۱۱.۲۰۶	<۰.۰۰۱	۰.۷۶۱	۰.۵۷۹	دوم	تأیید
گام دوم فرایند	q41	۱.۰۰۰	—	—	—	—	۰.۷۲۱	چهارم	تأیید
گام دوم فرایند	q42	۰.۹۸۴	۰.۰۸۱	۱۲.۲۲۹	<۰.۰۰۱	۰.۷۴۲	۰.۵۵۰	سوم	تأیید
گام دوم فرایند	q43	۱.۱۸۰	۰.۰۸۷	۱۳.۵۹۱	<۰.۰۰۱	۰.۷۰۳	۰.۴۹۴	ششم	تأیید
گام دوم فرایند	q44	۱.۰۰۸	۰.۱۱۰	۱۰.۲۴۳	<۰.۰۰۱	۰.۶۹۲	۰.۴۷۸	هشتم	تأیید
گام دوم فرایند	q45	۰.۹۹۹	۰.۰۹۶	۱۱.۱۹۵	<۰.۰۰۱	۰.۶۹۹	۰.۴۸۸	هفتم	تأیید
گام دوم فرایند	q46	۱.۱۳۰	۰.۰۸۹	۱۲.۴۴۶	<۰.۰۰۱	۰.۷۱۶	۰.۵۱۲	پنجم	تأیید
گام دوم فرایند	q47	۱.۲۰۳	۰.۰۹۳	۱۱.۸۵۲	<۰.۰۰۱	۰.۷۸۰	۰.۶۰۸	اول	تأیید
گام دوم فرایند	q48	۰.۹۹۱	۰.۰۹۹	۱۰.۰۳۰	<۰.۰۰۱	۰.۷۵۰	۰.۵۶۲	دوم	تأیید
گام سوم فرایند	q49	۱.۰۰۰	—	—	—	—	۰.۶۵۷	پنجم	تأیید
گام سوم فرایند	q50	۱.۰۵۶	۰.۱۰۲	۱۰.۳۵۵	<۰.۰۰۱	۰.۶۸۰	۰.۴۶۲	چهارم	تأیید
گام سوم فرایند	q51	۱.۲۰۶	۰.۱۱۱	۱۰.۸۵۳	<۰.۰۰۱	۰.۷۵۵	۰.۵۷۰	اول	تأیید
گام سوم فرایند	q52	۱.۰۱۰	۰.۱۰۲	۹.۹۱۲	<۰.۰۰۱	۰.۶۳۷	۰.۴۰۵	هفتم	تأیید
گام سوم فرایند	q53	۰.۹۸۸	۰.۱۱۲	۱۲.۲۴۴	<۰.۰۰۱	۰.۶۴۵	۰.۴۱۶	ششم	تأیید
گام سوم فرایند	q54	۱.۰۰۱	۰.۰۹۹	۱۱.۶۳۰	<۰.۰۰۱	۰.۷۰۲	۰.۴۹۲	سوم	تأیید
گام سوم فرایند	q55	۰.۹۹۳	۰.۰۹۶	۱۰.۱۴۰	<۰.۰۰۱	۰.۷۱۴	۰.۵۰۹	دوم	تأیید
گام چهارم فرایند	q56	۱.۰۰۰	—	—	—	—	۰.۶۸۹	سوم	تأیید
گام چهارم فرایند	q57	۰.۹۹۷	۰.۰۷۷	۱۳.۰۰۹	<۰.۰۰۱	۰.۶۴۳	۰.۴۱۳	هفتم	تأیید
گام چهارم فرایند	q58	۰.۹۷۸	۰.۰۷۶	۱۲.۸۷۰	<۰.۰۰۱	۰.۶۵۰	۰.۴۲۲	پنجم	تأیید
گام چهارم فرایند	q59	۱.۱۱۲	۰.۰۸۳	۱۳.۴۷۳	<۰.۰۰۱	۰.۶۶۶	۰.۴۴۳	چهارم	تأیید
گام چهارم فرایند	q60	۱.۰۰۲	۰.۰۹۶	۱۰.۲۲۲	<۰.۰۰۱	۰.۶۲۳	۰.۳۸۸	نهم	تأیید
گام چهارم فرایند	q61	۰.۹۹۹	۰.۰۹۷	۱۱.۱۷۲	<۰.۰۰۱	۰.۷۰۸	۰.۵۰۱	دوم	تأیید
گام چهارم فرایند	q62	۰.۹۸۵	۰.۰۹۳	۱۰.۴۵۶	<۰.۰۰۱	۰.۷۲۲	۰.۵۲۱	اول	تأیید
گام چهارم فرایند	q63	۰.۹۹۱	۰.۰۹۰	۱۱.۰۳۳	<۰.۰۰۱	۰.۶۳۵	۰.۴۰۳	هشتم	تأیید
گام چهارم فرایند	q64	۱.۰۲۲	۰.۰۸۳	۱۰.۶۵۴	<۰.۰۰۱	۰.۶۴۸	۰.۴۲۰	ششم	تأیید

Personal Development and Organizational Transformation

تأیید	پنجم	۰.۴۵۴	۰.۶۷۴	—	—	—	۱.۰۰۰	q۶۵	وظایف سازمان و مدرسه
تأیید	هشتم	۰.۳۹۱	۰.۶۲۶	<۰.۰۰۱	۱۲.۰۹۰	۰.۰۸۶	۰.۹۸۹	q۶۶	وظایف سازمان و مدرسه
تأیید	دوم	۰.۵۵۰	۰.۷۴۲	<۰.۰۰۱	۱۱.۷۰۸	۰.۰۸۵	۰.۹۸۷	q۶۷	وظایف سازمان و مدرسه
تأیید	اول	۰.۵۹۴	۰.۷۷۱	<۰.۰۰۱	۱۲.۳۴۷	۰.۰۹۲	۱.۰۱۱	q۶۸	وظایف سازمان و مدرسه
تأیید	سوم	۰.۵۰۶	۰.۷۱۲	<۰.۰۰۱	۱۱.۱۱۲	۰.۰۹۶	۱.۲۰۲	q۶۹	وظایف سازمان و مدرسه
تأیید	هفتم	۰.۴۰۹	۰.۶۴۰	<۰.۰۰۱	۱۰.۲۷۱	۰.۰۹۳	۰.۹۸۸	q۷۰	وظایف سازمان و مدرسه
تأیید	چهارم	۰.۴۸۰	۰.۶۹۳	<۰.۰۰۱	۱۱.۴۴۲	۰.۰۹۶	۰.۹۹۵	q۷۱	وظایف سازمان و مدرسه
تأیید	ششم	۰.۴۴۴	۰.۶۶۷	<۰.۰۰۱	۱۱.۰۲۳	۰.۰۹۹	۰.۹۷۶	q۷۲	وظایف سازمان و مدرسه
تأیید	اول	۰.۶۲۵	۰.۷۹۲	—	—	—	۱.۰۰۰	q۷۳	وظایف مدیران ارشد و پیشین
تأیید	دوم	۰.۵۳۷	۰.۷۳۳	<۰.۰۰۱	۱۰.۱۱۱	۰.۰۸۸	۰.۹۹۹	q۷۴	وظایف مدیران ارشد و پیشین
تأیید	پنجم	۰.۳۶۷	۰.۶۰۶	<۰.۰۰۱	۱۰.۸۷۰	۰.۰۸۶	۰.۹۷۷	q۷۵	وظایف مدیران ارشد و پیشین
تأیید	سوم	۰.۴۷۳	۰.۶۸۸	<۰.۰۰۱	۱۱.۷۴۳	۰.۰۸۹	۰.۹۹۳	q۷۶	وظایف مدیران ارشد و پیشین
تأیید	چهارم	۰.۳۷۲	۰.۶۱۰	<۰.۰۰۱	۱۰.۲۹۶	۰.۰۷۸	۱.۰۰۱	q۷۷	وظایف مدیران ارشد و پیشین
تأیید	ششم	۰.۳۵۵	۰.۵۹۶	<۰.۰۰۱	۱۱.۷۴۵	۰.۰۸۸	۱.۰۱۳	q۷۸	وظایف مدیران ارشد و پیشین
تأیید	دوم	۰.۵۵۰	۰.۷۴۲	—	—	—	۱.۰۰۰	q۷۹	سنجش فرایند
تأیید	اول	۰.۵۸۶	۰.۷۶۶	<۰.۰۰۱	۱۱.۱۰۰	۰.۰۹۶	۰.۹۸۹	q۸۰	سنجش فرایند
تأیید	سوم	۰.۴۳۵	۰.۶۶۰	<۰.۰۰۱	۱۲.۰۰۹	۰.۰۸۸	۰.۹۶۳	q۸۱	سنجش فرایند
تأیید	پنجم	۰.۳۴۹	۰.۵۹۱	—	—	—	۱.۰۰۰	q۸۲	نتایج موفقیت فرایند
تأیید	ششم	۰.۲۸۳	۰.۵۳۲	<۰.۰۰۱	۱۱.۱۸۸	۰.۰۹۶	۰.۹۸۹	q۸۳	نتایج موفقیت فرایند
تأیید	دوم	۰.۵۱۸	۰.۷۲۰	<۰.۰۰۱	۱۲.۱۴۹	۰.۰۸۸	۰.۹۶۳	q۸۴	نتایج موفقیت فرایند
تأیید	سوم	۰.۴۶۱	۰.۶۷۹	<۰.۰۰۱	۱۰.۰۰۱	۰.۰۹۵	۱.۰۰۱	q۸۵	نتایج موفقیت فرایند
تأیید	اول	۰.۶۰۳	۰.۷۷۷	<۰.۰۰۱	۱۱.۱۹۶	۰.۰۸۹۸	۰.۹۹۹	q۸۶	نتایج موفقیت فرایند
تأیید	چهارم	۰.۳۸۴	۰.۶۲۰	<۰.۰۰۱	۱۲.۸۵۲	۰.۰۸۶۷	۰.۹۷۶	q۸۷	نتایج موفقیت فرایند
تأیید	سوم	۰.۳۷۳	۰.۶۱۱	<۰.۰۰۱	۱۰.۱۲۲	۰.۰۷۵	۱.۰۰۰	q۸۸	دلایل ضعف یا شکست فرایند
تأیید	دوم	۰.۳۹۵	۰.۶۲۹	<۰.۰۰۱	۸.۹۹۸	۰.۰۹۴	۰.۹۶۴	q۸۹	دلایل ضعف یا شکست فرایند
تأیید	اول	۰.۴۹۹	۰.۷۰۷	<۰.۰۰۱	۱۲.۴۱۹	۰.۰۸۸	۰.۹۲۵	q۹۰	دلایل ضعف یا شکست فرایند

نتایج جدول ۲ نشان داد که تمامی ۹۰ گویه باقی مانده در مدل از بار عاملی استاندارد بالاتر از حداقل قابل قبول برخوردار بودند و دامنه بارهای عاملی از ۰.۵۳۲ تا ۰.۸۲۱ متغیر بود. همچنین، برای تمام گویه‌هایی که پارامتر آن‌ها به صورت آزاد برآورد شده بود، نسبت‌های بحرانی معنادار و سطح معناداری کمتر از ۰.۰۰۱ به دست آمد؛ از این رو، ارتباط تمام شاخص‌های مشاهده شده با سازه‌های نهفته متناظر تأیید شد. در سازه ویژگی‌های شخصی جانشین، q4 با بار عاملی ۰.۸۲۱؛ در مهارت‌های مورد نیاز جانشین، q12 با بار ۰.۸۱۵؛ در نیاز پایه، q19 با بار ۰.۷۹۹؛ در نیاز مقطعی، q23 با بار ۰.۷۷۶؛ در ملزومات پیش از شروع، q26 با بار ۰.۷۷۷؛ در گام نخست، q36 با بار ۰.۷۸۰؛ در گام دوم، q47 با بار ۰.۷۸۰؛ در گام سوم، q51 با بار ۰.۷۵۵؛ در گام چهارم، q62 با بار ۰.۷۲۲؛ در وظایف سازمان و مدرسه، q68 با بار ۰.۷۷۱؛ در وظایف مدیران ارشد و پیشین، q73 با بار ۰.۷۹۲؛ در سنجش فرایند، q80 با بار ۰.۷۶۶؛ در نتایج موفقیت، q86 با بار ۰.۷۷۷؛ و در دلایل ضعف یا

شکست، q90 با بار ۰.۷۰۷ بیشترین سهم را در تبیین سازه مربوط به خود داشتند. مجموعه این نتایج، کفایت ساختار اندازه‌گیری و اعتبار عاملی گویه‌های مدل جانشین‌پروری با رویکرد یادگیری‌محور را تأیید کرد.

پس از تأیید بارهای عاملی، برازش مدل‌های اندازه‌گیری مربوط به ابعاد چهارده‌گانه پژوهش با استفاده از مجموعه‌ای از شاخص‌های برازش مطلق، تطبیقی و مقتصد ارزیابی شد. نتایج یکپارچه شاخص‌های NFI، RFI، IFI، TLI، CFI، GFI، RMSEA، SRMR، نسبت کای‌دو به درجه آزادی و سطح معناداری مدل‌ها در جدول ۳ ارائه شده است.

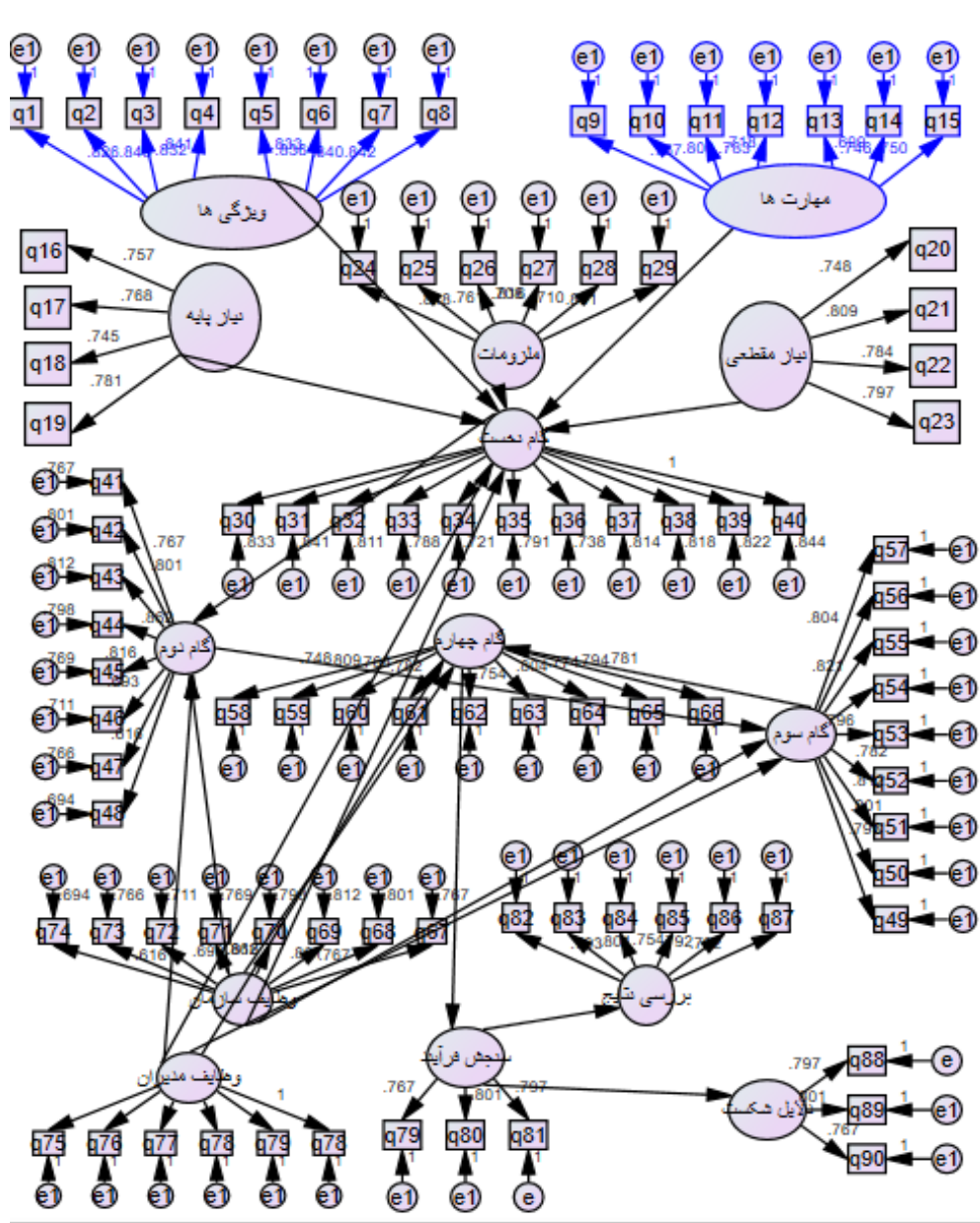
جدول ۳. شاخص‌های برازش مدل اندازه‌گیری ابعاد مدل جانشین‌پروری با رویکرد یادگیری‌محور

سازه	NFI	RFI	IFI	TLI	CFI	GFI	RMSEA	SRMR	CMIN/DF	p-value	نتیجه
ویژگی‌های شخصی جانشین	۰.۹۷۸	۰.۹۴۸	۰.۹۹۷	۰.۹۹۶	۰.۹۹۴	۰.۹۹۵	۰.۰۲۹	۰.۰۱۹	۱.۵۸۱	۰.۲۷۷	مناسب
مهارت‌های مورد نیاز جانشین	۰.۹۹۶	۰.۹۸۹	۱.۰۰۰	۱.۰۰۰	۰.۹۲۳	۰.۹۱۷	۰.۰۰۰	۰.۰۰۵	۰.۱۴۴	۰.۹۹۷	مناسب
نیاز پایه به جانشین‌پروری	۰.۹۹۲	۰.۹۷۶	۱.۰۰۰	۰.۹۷۵	۱.۰۰۰	۰.۹۷۸	۰.۰۰۲	۰.۰۱۲	۰.۸۸۸	۰.۳۳۴	مناسب
نیاز مقطعی به جانشین‌پروری	۰.۹۹۰	۰.۹۳۰	۰.۹۴۴	۰.۹۹۱	۰.۹۹۰	۰.۹۶۴	۰.۰۱۶	۰.۰۱۹	۱.۲۷۰	۰.۳۱۱	مناسب
ملزومات پیش از شروع فرایند	۰.۹۳۵	۰.۹۳۸	۱.۰۰۰	۰.۹۲۶	۰.۹۲۳	۱.۰۰۰	۰.۰۴۱	۰.۰۱۷	۱.۱۲۷	۰.۲۰۵	مناسب
گام نخست فرایند	۰.۹۱۶	۰.۹۲۲	۰.۹۹۰	۱.۰۰۰	۰.۹۲۹	۰.۹۸۹	۰.۰۰۱	۰.۰۰۸	۰.۴۰۸	۰.۶۶۵	مناسب
گام دوم فرایند	۰.۹۲۳	۰.۹۸۶	۰.۹۳۳	۰.۹۲۹	۱.۰۰۰	۰.۹۹۵	۰.۰۰۴	۰.۰۱۲	۰.۹۳۶	۰.۴۵۵	مناسب
گام سوم فرایند	۰.۹۲۵	۰.۹۹۹	۰.۹۱۴	۱.۰۰۰	۱.۰۰۰	۰.۹۱۶	۰.۰۰۳	۰.۰۰۸	۰.۸۰۴	۰.۶۶۵	مناسب
گام چهارم فرایند	۰.۹۷۸	۰.۹۴۸	۰.۹۹۷	۰.۹۹۶	۰.۹۹۴	۰.۹۹۵	۰.۰۲۹	۰.۰۱۹	۱.۵۸۱	۰.۲۷۷	مناسب
وظایف سازمان و مدرسه	۰.۹۳۶	۰.۹۳۷	۰.۹۸۶	۰.۹۸۵	۰.۹۳۸	۰.۹۸۴	۰.۰۳۸	۰.۰۲۸	۱.۵۱۸	۰.۲۸۴	مناسب
وظایف مدیران ارشد و پیشین	۰.۹۶۳	۰.۹۷۲	۰.۹۶۷	۰.۹۵۶	۰.۹۸۶	۰.۹۴۲	۰.۰۳۳	۰.۰۲۶	۱.۰۱۸	۰.۲۴۶	مناسب
سنجش فرایند	۰.۹۹۰	۰.۹۸۳	۰.۹۹۲	۰.۹۸۸	۰.۹۳۵	۰.۹۳۸	۰.۰۰۹	۰.۰۱۴	۱.۸۱۷	۰.۲۶۸	مناسب
نتایج موفقیت فرایند	۰.۹۲۰	۰.۹۴۰	۰.۹۳۳	۰.۹۱۶	۰.۹۸۳	۰.۹۵۵	۰.۰۱۹	۰.۰۳۶	۱.۱۰۲	۰.۰۶۰	مناسب
دلایل ضعف یا شکست فرایند	۰.۹۸۰	۰.۹۴۰	۰.۹۰۲	۰.۹۱۸	۰.۹۳۶	۰.۹۱۵	۰.۰۳۸	۰.۰۴۴	۰.۹۳۰	۰.۰۸۴	مناسب
حد قابل قبول	≥۰.۹۰	≥۰.۹۰	≥۰.۹۰	≥۰.۹۰	≥۰.۹۰	≥۰.۹۰	≤۰.۰۵	≤۰.۰۸	<۲.۰۰	>۰.۰۵	—

نتایج جدول ۳ نشان داد که تمامی مدل‌های اندازه‌گیری از برازش مطلوب برخوردار بودند. شاخص‌های NFI، RFI، IFI، TLI، CFI و GFI در همه سازه‌ها در سطح ۰.۹۰ یا بالاتر قرار داشتند؛ به‌طوری‌که دامنه NFI از ۰.۹۱۶ تا ۰.۹۹۶، RFI از ۰.۹۲۲ تا ۰.۹۹۹، IFI از ۰.۹۰۲ تا ۱.۰۰۰، TLI از ۰.۹۱۶ تا ۱.۰۰۰، CFI از ۰.۹۲۳ تا ۱.۰۰۰ و GFI از ۰.۹۱۵ تا ۱.۰۰۰ متغیر بود. همچنین، RMSEA در تمامی مدل‌ها کمتر از ۰.۰۵ و بین ۰.۰۴۱ تا ۰.۰۴۴ و SRMR نیز بین ۰.۰۰۵ تا ۰.۰۴۴ و به‌مراتب کمتر از حد ۰.۰۸ قرار داشت. نسبت کای‌دو به درجه آزادی نیز برای همه مدل‌ها کمتر از ۲.۰۰ بود و از ۰.۱۴۴ تا ۱.۸۱۷ تغییر می‌کرد. افزون بر این، سطح معناداری آزمون کای‌دو در تمام مدل‌ها بیشتر از ۰.۰۵ به دست آمد. بنابراین، مجموعه شاخص‌های برازش مطلق، تطبیقی و مقتصد به‌طور همسو نشان دادند که ساختار اندازه‌گیری ابعاد مدل با داده‌های تجربی انطباق مطلوبی دارد و مدل پیشنهادی از اعتبار ساختاری مناسب برای تبیین جانشین‌پروری مدیران مدارس ابتدایی با تأکید بر رویکرد یادگیری‌محور برخوردار است.

بر اساس نتایج تحلیل عاملی تأییدی و ارزیابی برازش مدل، ساختار نهایی پژوهش شامل ویژگی‌ها و مهارت‌های مورد نیاز جانشین، نیازهای پایه و مقطعی به جانشین‌پروری، ملزومات پیش از شروع فرایند، چهار گام متوالی اجرای جانشین‌پروری، وظایف سازمان و مدرسه، وظایف مدیران ارشد و پیشین، سنجش فرایند و ارزیابی پیامدهای موفقیت یا دلایل ضعف و شکست بود. ویژگی‌ها و مهارت‌های جانشین همراه با

ملزومات اولیه، زمینه ورود به فرایند جانشین‌پروری را فراهم می‌کنند و بیشترین اثر مستقیم آن‌ها در آغاز فرایند و تعیین گزینه‌های بالقوه جانشینی ظاهر می‌شود. سپس مراحل رتبه‌بندی گزینه‌ها، انتخاب و آموزش اولیه و در نهایت آموزش تخصصی به‌صورت زنجیره‌ای ادامه می‌یابند. نیاز پایه و نیاز مقطعی به جانشین‌پروری نیز ضرورت آغاز و استمرار این فرایند را تقویت می‌کنند. هم‌زمان، وظایف سازمان و مدرسه و حمایت مدیران ارشد و مدیران پیشین، زمینه نهادی و مدیریتی لازم برای اجرای مؤثر فرایند را فراهم می‌سازند. در پایان، مرحله سنجش امکان ارزیابی میزان دستیابی به اهداف جانشین‌پروری را فراهم کرده و بر اساس نتایج آن، شاخص‌های موفقیت یا دلایل ضعف و شکست فرایند شناسایی می‌شوند. بدین ترتیب، مدل نهایی پژوهش جانشین‌پروری را نه به‌عنوان یک اقدام مقطعی برای جایگزینی مدیر، بلکه به‌عنوان یک فرایند مستمر، مرحله‌ای و یادگیری‌محور در توسعه مدیران مدارس ابتدایی تبیین می‌کند.



شکل ۱. مدل نهایی اعتبارسنجی شده جانشین‌پروری در مدیران مدارس ابتدایی با تأکید بر رویکرد یادگیری‌محور همراه با ضرایب استاندارد

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف اعتبارسنجی مدل جانشین‌پروری در مدیران مدارس ابتدایی با تأکید بر رویکرد یادگیری محور انجام شد و نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که ساختار پیشنهادی پژوهش از اعتبار مناسب برخوردار است. مدل نهایی شامل چهارده سازه اصلی بود که ابعاد مختلف فرایند جانشین‌پروری را از مرحله شناسایی ویژگی‌ها و مهارت‌های مورد نیاز جانشین تا تشخیص نیاز به جانشین‌پروری، فراهم‌سازی ملزومات اولیه، اجرای چهار گام متوالی فرایند، ایفای نقش سازمان و مدیران، سنجش فرایند و ارزیابی موفقیت یا دلایل شکست پوشش می‌داد. تمامی ۹۰ گویه مدل دارای بارهای عاملی قابل قبول بودند و ضرایب استاندارد در دامنه ۰.۵۳۲ تا ۰.۸۲۱ قرار گرفتند. همچنین، شاخص‌های برازش مربوط به همه ابعاد مدل در محدوده مطلوب قرار داشتند؛ به گونه‌ای که شاخص‌های CFI، TLI، IFI، RFI، NFI و GFI در تمام سازه‌ها بالاتر از ۰.۹۰، RMSEA کمتر از ۰.۰۵، SRMR کمتر از ۰.۰۸ و نسبت کای دو به درجه آزادی نیز در تمام مدل‌ها کمتر از ۲ بود. این یافته‌ها نشان می‌دهد که مدل ارائه‌شده توانسته است ساختاری منسجم برای توضیح ابعاد مختلف جانشین‌پروری مدیران مدارس ابتدایی ارائه کند و میان مؤلفه‌های فردی، آموزشی، سازمانی، اجرایی و ارزیابی‌کننده فرایند، پیوندی منطقی برقرار سازد. چنین نتیجه‌ای با دیدگاه Rothwell همسو است که جانشین‌پروری را فرایندی نظام‌مند و چندمرحله‌ای برای تضمین تداوم رهبری، توسعه استعدادها و آماده‌سازی نیروهای بالقوه برای پذیرش مسئولیت‌های کلیدی تلقی می‌کند (Rothwell, 2010, 2016).

یکی از نخستین یافته‌های مهم پژوهش، تأیید نقش ویژگی‌های شخصی و مهارت‌های مورد نیاز جانشین در ساختار مدل بود. در بعد ویژگی‌های شخصی، تمامی گویه‌ها از بارهای عاملی قابل قبول برخوردار بودند و گویه q4 با ضریب استاندارد ۰.۸۲۱ بیشترین نقش را در تبیین این سازه ایفا کرد. در بعد مهارت‌های مورد نیاز جانشین نیز q12 با بار عاملی ۰.۸۱۵ بیشترین سهم را در تعریف سازه داشت. این نتایج نشان می‌دهد که انتخاب جانشین مناسب برای مدیریت مدارس ابتدایی نمی‌تواند صرفاً بر اساس سابقه خدمت یا موقعیت اداری صورت گیرد، بلکه ویژگی‌های فردی و شایستگی‌های واقعی مدیریتی باید در مرکز تصمیم‌گیری قرار گیرند. این یافته با مطالعات مربوط به مدیریت استعداد و جانشین‌پروری همسو است که تأکید دارند اثربخشی فرایند جانشینی زمانی افزایش می‌یابد که افراد مستعد بر مبنای شایستگی، قابلیت رشد، ظرفیت یادگیری و تناسب با نقش‌های آینده شناسایی شوند (Bano et al., 2022; Mahfouzi et al., 2019). همچنین، نتایج با پژوهش Mohammadi و همکاران همخوان است که بر نقش شایستگی‌های مدیریتی در پیوند میان مدیریت دانش و جانشین‌پروری تأکید کرده‌اند (Mohammadi et al., 2017). در محیط مدرسه، اهمیت این مؤلفه‌ها بیشتر است، زیرا مدیر باید هم‌زمان از قابلیت‌های تصمیم‌گیری، ارتباطی، رهبری آموزشی، حل مسئله و مدیریت منابع انسانی برخوردار باشد؛ از این‌رو، جانشین‌پروری موفق مستلزم تشخیص دقیق ویژگی‌هایی است که فرد را برای پذیرش چنین نقش چندوجهی آماده می‌سازد.

نتایج مربوط به سازه‌های «نیاز پایه» و «نیاز مقطعی به جانشین‌پروری» نیز نشان داد که هر دو بعد از اعتبار عاملی مطلوب برخوردارند و می‌توانند ضرورت آغاز فرایند جانشین‌پروری را توضیح دهند. این یافته اهمیت تمایز میان نیازهای ساختاری و پایدار از یک‌سو و نیازهای موقعیتی و ناگهانی از سوی دیگر را نشان می‌دهد. جانشین‌پروری در مدارس تنها نباید زمانی آغاز شود که بازنشستگی یا خروج مدیر قطعی شده است، بلکه باید بر اساس نیازهای بلندمدت سازمان، تراکم و پیچیدگی فعالیت‌ها، تغییر مأموریت‌ها و ضرورت تأمین رهبری آینده نیز طراحی شود. در کنار آن، عواملی مانند خروج ناگهانی، انتقال، استعفا یا سایر تغییرات غیرقابل پیش‌بینی می‌توانند نیاز مقطعی به جانشین را ایجاد کنند. این نتیجه با مطالعه Lambertides همسو است که نشان داد خالی‌شدن ناگهانی سمت‌های مدیریتی می‌تواند پیامدهای پایدار و

منفی برای عملکرد سازمان داشته باشد، به‌ویژه زمانی که برنامه‌ای برای جانشینی وجود نداشته باشد (Lambertides, 2009). همچنین، این یافته با مطالعات مربوط به ریسک‌های منابع انسانی هماهنگ است؛ زیرا نبود جانشین آماده یکی از اشکال آسیب‌پذیری سازمانی محسوب می‌شود که باید پیش از بروز بحران مدیریت شود (Ebrahimi Tabar et al., 2023). از این منظر، شناسایی هم‌زمان نیازهای پایه و مقطعی، مدل را از یک رویکرد واکنشی به یک رویکرد پیش‌نگر و پیشگیرانه سوق می‌دهد.

سازه «ملزومات مورد نیاز پیش از شروع فرایند» نیز در مدل پژوهش تأیید شد و q26 با ضریب استاندارد ۰.۷۷۷ بیشترین نقش را در تبیین این بعد داشت. این نتیجه نشان می‌دهد که آغاز جانشین‌پروری بدون فراهم‌بودن مقدمات سازمانی، شناخت اهداف، برخورداری از دیدگاه کل‌نگر و وجود سازوکارهای حمایتی نمی‌تواند به نتایج پایدار منجر شود. در بسیاری از سازمان‌ها، شکست برنامه‌های جانشین‌پروری نه به دلیل فقدان استعداد، بلکه به علت ضعف زیرساخت، عدم حمایت مدیریت، فقدان معیارهای روشن و بی‌توجهی به زمینه سازمانی رخ می‌دهد. این یافته با نتایج Etemadian و همکاران همخوان است که حمایت مدیریت، وجود برنامه مدون، شناسایی افراد مناسب و توسعه نظام‌مند شایستگی‌ها را از عوامل اصلی موفقیت برنامه‌های جانشین‌پروری معرفی کرده‌اند (Etemadian et al., 2019). همچنین، پژوهش‌های انجام‌شده در سازمان‌های دولتی ایران نشان داده‌اند که چالش‌های ساختاری، فرهنگی و مدیریتی می‌توانند مانع اجرای اثربخش جانشین‌پروری شوند (Rajaei & Daminejad, 2025; Shahabi, 2024). بنابراین، یافته حاضر تأکید می‌کند که جانشین‌پروری باید پیش از ورود به مرحله انتخاب افراد، از نظر زیرساختی و نهادی آماده‌سازی شود.

چهار گام اجرایی جانشین‌پروری نیز به‌صورت جداگانه در مدل مورد تأیید قرار گرفتند و بارهای عاملی مناسب گویه‌ها نشان داد که فرایند جانشینی در مدارس باید به‌صورت مرحله‌ای و متوالی انجام شود. در گام نخست، شناسایی چند گزینه و بررسی پیشینه و قابلیت‌های آنان اهمیت دارد؛ در گام دوم، گزینه‌ها باید ارزیابی و رتبه‌بندی شوند؛ در گام سوم، انتخاب نهایی همراه با واگذاری مسئولیت‌های کنترل‌شده و آموزش‌های اولیه صورت می‌گیرد؛ و در گام چهارم، توسعه تخصصی و آماده‌سازی نهایی جانشین دنبال می‌شود. این ساختار با رویکردهای جدید جانشین‌پروری که بر توسعه تدریجی افراد به جای جایگزینی ناگهانی تأکید دارند هماهنگ است (Arrieta et al., 2022; Siambi, 2022). همچنین، مفهوم تحرک استعداد بیان می‌کند که کارکنان مستعد برای تبدیل‌شدن به مدیران اثربخش باید فرصت تجربه نقش‌ها، مسئولیت‌ها و موقعیت‌های مختلف را پیدا کنند (Arth, 2011). این موضوع به‌ویژه با رویکرد یادگیری‌محور پژوهش حاضر سازگار است؛ زیرا جانشین در طی مراحل مختلف صرفاً ارزیابی نمی‌شود، بلکه از طریق تجربه، بازخورد، مشارکت و آموزش، به‌طور تدریجی برای نقش مدیریتی آماده می‌شود.

تأیید سازه‌های مربوط به «وظایف سازمان و مدرسه» و «وظایف مدیران ارشد و پیشین» از دیگر یافته‌های قابل توجه پژوهش بود. در بعد وظایف سازمان و مدرسه، q68 با بار عاملی ۰.۷۷۱ و در بعد وظایف مدیران، q73 با ضریب ۰.۷۹۲ بیشترین وزن را داشتند. این نتیجه نشان می‌دهد که جانشین‌پروری صرفاً مسئولیت فردی جانشین نیست و موفقیت آن به میزان زیادی به حمایت ساختاری و مدیریتی بستگی دارد. سازمان باید فضای لازم برای رشد، تعامل، تجربه‌اندوزی و یادگیری گزینه‌های جانشینی را فراهم کند و مدیران پیشین و ارشد نیز باید نقش مربی، حامی و انتقال‌دهنده دانش ضمنی را ایفا کنند. این یافته با پژوهش Seniwoliba همسو است که آماده‌سازی نسل بعدی نیروی انسانی را مسئولیتی سازمانی و وابسته به برنامه‌ریزی بلندمدت می‌داند (Seniwoliba, 2015). همچنین، ارزیابی اجرای برنامه‌های جانشین‌پروری نشان داده است که نقش مدیران ارشد، حمایت سازمانی و انسجام اجرای برنامه در موفقیت آن تعیین‌کننده است (Hosseini Golafshani, 2025).

(et al., 2024). از منظر نظام آموزشی نیز این یافته با نتایج Jahanshiri و همکاران هماهنگ است که جانشین‌پروری در مدارس و مراکز آموزشی را فرایندی وابسته به حمایت سازمان، توسعه شایستگی‌ها و مشارکت مدیران می‌دانند (Jahanshiri et al., 2023).

در مدل پژوهش، «مرحله سنجش فرایند» نیز به‌عنوان یک سازه مستقل تأیید شد و ۰.۷۶۶ با ضریب استاندارد بیشترین سهم را در تبیین این بعد داشت. این یافته نشان می‌دهد که اجرای برنامه جانشین‌پروری بدون ارزیابی مستمر نمی‌تواند تضمین‌کننده موفقیت باشد. در رویکرد یادگیری‌محور، ارزیابی نه تنها برای قضاوت درباره عملکرد جانشین، بلکه برای شناسایی نقاط ضعف، تعیین نیازهای آموزشی و اصلاح مسیر رشد او ضروری است. به همین دلیل، سنجش باید در طول فرایند و نه صرفاً در پایان آن انجام شود. این یافته با دیدگاه Rothwell همخوان است که ارزیابی آمادگی جانشینان و پایش مستمر برنامه را یکی از عناصر اساسی نظام‌های اثربخش جانشین‌پروری می‌داند (Rothwell, 2016, 2010). همچنین، مرور نظام‌مند Bano و همکاران نشان داده است که برنامه‌های موفق جانشین‌پروری از شاخص‌های روشن برای ارزیابی عملکرد، آمادگی و اثربخشی فرایند استفاده می‌کنند (Bano et al., 2022). در محیط مدارس ابتدایی، چنین ارزیابی‌ای می‌تواند شامل سنجش توانایی هدایت کارکنان، مدیریت موقعیت‌های آموزشی، تعامل با خانواده‌ها و قابلیت تصمیم‌گیری در شرایط واقعی باشد. دو سازه پایانی مدل، یعنی «بررسی نتایج موفقیت فرایند» و «دلایل ضعف یا شکست فرایند»، نیز از اعتبار مناسب برخوردار بودند. این نتیجه اهمیت نگاه چرخه‌ای به جانشین‌پروری را نشان می‌دهد؛ به این معنا که فرایند پس از انتخاب و انتصاب جانشین پایان نمی‌یابد، بلکه نتایج آن باید بررسی شود و بر اساس موفقیت یا شکست، بازخورد لازم برای دوره‌های بعدی به دست آید. در سازه موفقیت، ۰.۷۷۷ با بار عاملی ۰.۷۷۷ و در سازه دلایل شکست، ۰.۷۰۷ با بار ۰.۷۰۷ بیشترین وزن را داشتند. این یافته با ادبیات جانشین‌پروری همخوان است که بر ضرورت ارزیابی پیامدهای برنامه و یادگیری از نتایج آن تأکید دارد (Aladejebi, 2022; Siambi, 2022). جانشین‌پروری زمانی به یک نظام سازمانی پایدار تبدیل می‌شود که سازمان بتواند از تجربه‌های موفق و ناموفق خود یاد بگیرد و الگوهای بعدی را بر اساس شواهد اصلاح کند. چنین رویکردی به‌ویژه در مدارس با مفهوم سازمان یادگیرنده سازگار است؛ زیرا انتقال مدیریت به فرصتی برای بازتولید دانش، اصلاح تجربه و توسعه ظرفیت رهبری تبدیل می‌شود.

در سطح مفهومی، نتایج کلی پژوهش تأیید می‌کند که جانشین‌پروری در مدارس ابتدایی باید با منطق «یادگیری در فرایند» طراحی شود. این نتیجه با رویکرد رهبری یادگیری‌محور در مدارس همخوان است که رهبر را نه صرفاً مدیر عملیات، بلکه تسهیل‌گر یادگیری سازمانی، رشد حرفه‌ای معلمان و ارتقای کیفیت آموزشی می‌داند (Portin et al., 2013). همچنین، یافته‌های مرتبط با مدیران مدارس نشان داده‌اند که تجربه شغلی، امکان بازطراحی نقش و ارضای نیازهای روان‌شناختی می‌تواند به بهزیستی و اثربخشی بیشتر آنان منجر شود (Toyama et al., 2022). از این منظر، آماده‌سازی جانشین نیز باید به نحوی انجام شود که فرد فرصت تجربه واقعی، حل مسئله، دریافت بازخورد و شکل‌دهی تدریجی هویت رهبری خود را داشته باشد. در عین حال، نوع رهبری مدیران می‌تواند بر توان سازمان در اجرای سیاست‌ها و پاسخ‌گویی به نیازهای متنوع محیط آموزشی اثرگذار باشد (Stavrou & Kafa, 2023). بنابراین، جانشین‌پروری یادگیری‌محور می‌تواند زمینه‌ای فراهم سازد که جانشینان پیش از تصدی رسمی نقش، سبک رهبری و ظرفیت‌های مدیریتی خود را در بستر واقعی مدرسه توسعه دهند.

نتایج پژوهش حاضر همچنین با مطالعات انجام‌شده در زمینه جانشین‌پروری در آموزش عالی و سازمان‌های فرهنگی همسو است. Albad و همکاران نشان داده‌اند که جانشین‌پروری در نظام آموزش عالی ساختاری چندبعدی دارد و مؤلفه‌های سازمانی، مدیریتی و توسعه‌ای در کنار

یکدیگر معنا پیدا می‌کنند (Ranjbar, 2020). و همکاران نیز در سازمان‌های فرهنگی به این نتیجه رسیدند که جانشین‌پروری نیازمند ترکیبی از ابعاد فردی، سازمانی و مدیریتی است (Ranjbar et al., 2021). همچنین، مدل‌های جدید جانشین‌پروری در دانشگاه‌های نسل چهارم بر پیوند میان توسعه سرمایه انسانی، آینده‌نگری و آمادگی برای تغییرات محیطی تأکید دارند (Bahramzadeh et al., 2025). همسویی این مطالعات با نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که اگرچه زمینه مدارس ابتدایی ویژگی‌های خاص خود را دارد، منطق چندبعدی، توسعه‌محور و آینده‌نگر جانشین‌پروری در محیط‌های آموزشی از ثبات نظری مناسبی برخوردار است.

از سوی دیگر، نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که فرایند جانشین‌پروری باید در چارچوب حکمرانی و ساختار سازمانی مناسب قرار گیرد. وجود معیارهای شفاف، فرایندهای عادلانه، نقش‌های تعریف‌شده و حمایت از توسعه استعدادها می‌تواند کیفیت تصمیم‌گیری درباره جانشینان را افزایش دهد. این نتیجه با یافته‌های Li و همکاران درباره اثر ساختارهای حاکمیتی بر برنامه‌ریزی جانشینی و عملکرد سازمانی همخوانی دارد (Li et al., 2025). همچنین، توجه به فرصت‌های برابر در دسترسی افراد شایسته به مسیرهای توسعه مدیریتی اهمیت دارد؛ زیرا عوامل ساختاری و تعاملات سازمانی می‌توانند بر امکان ورود افراد به مسیرهای جانشینی اثرگذار باشند (Amini Dehghi et al., 2024). بنابراین، مدل حاضر علاوه بر تأکید بر شایستگی و یادگیری، به‌طور ضمنی ضرورت وجود سازوکارهای شفاف، منصفانه و قابل دفاع برای شناسایی و ارتقای جانشینان را نیز مطرح می‌کند.

در مجموع، یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که اعتبارسنجی مدل جانشین‌پروری در مدیران مدارس ابتدایی با رویکرد یادگیری‌محور، تصویری فرایندی و یکپارچه از جانشینی مدیریتی ارائه می‌دهد. در این مدل، جانشین‌پروری از شناسایی ویژگی‌ها و مهارت‌ها آغاز می‌شود، با تشخیص نیازهای پایه و مقطعی و فراهم کردن ملزومات ادامه می‌یابد، در قالب چهار گام متوالی اجرا می‌شود، از حمایت سازمان و مدیران بهره می‌گیرد و در نهایت با سنجش و تحلیل نتایج موفقیت یا شکست تکمیل می‌شود. این ساختار با دیدگاه‌های کلاسیک و معاصر جانشین‌پروری درباره استمرار رهبری، توسعه استعداد و آمادگی سازمان برای انتقال مدیریت سازگار است (Bano et al., 2022; Rothwell, 2016; Shahabi, 2024). همچنین، به دلیل تأکید بر تجربه، یادگیری، ارزیابی و توسعه تدریجی، مدل حاضر می‌تواند برای محیط مدارس ابتدایی مناسب‌تر از الگوهایی باشد که صرفاً بر انتخاب و انتصاب فرد جایگزین تمرکز دارند.

پژوهش حاضر با چند محدودیت همراه بود که باید در تفسیر و تعمیم نتایج مورد توجه قرار گیرد. نخست، جامعه آماری پژوهش به مدیران مدارس ابتدایی، معاونان آموزشی و کارشناسان منابع انسانی آموزش و پرورش استان تهران محدود بود؛ از این رو، تعمیم نتایج به مدارس سایر استان‌ها، مدارس روستایی، مدارس غیردولتی یا سایر مقاطع تحصیلی باید با احتیاط انجام شود. دوم، داده‌های پژوهش با استفاده از پرسشنامه خودگزارشی گردآوری شدند و بنابراین امکان تأثیر سوگیری پاسخ‌دهی، مطلوبیت اجتماعی یا تفاوت در برداشت افراد از گویه‌ها وجود دارد. سوم، ساختار مدل در یک مقطع زمانی مشخص اعتبارسنجی شد و پژوهش حاضر امکان بررسی تغییرات اثربخشی جانشین‌پروری در طول زمان یا پس از انتصاب واقعی جانشینان را فراهم نمی‌کرد. همچنین، اگرچه مدل ابعاد گسترده‌ای از فرایند جانشین‌پروری را پوشش داد، برخی متغیرهای زمینه‌ای مانند فرهنگ سازمانی، سبک رهبری مدیر فعلی، شرایط اقتصادی، ویژگی‌های منطقه آموزشی و میزان اختیار مدارس ممکن است بر اجرای مدل اثرگذار باشند و در پژوهش حاضر به‌صورت مستقل مورد آزمون قرار نگرفتند.

پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده مدل حاضر را در استان‌ها و مناطق جغرافیایی متفاوت و در مدارس دولتی و غیردولتی مورد آزمون قرار دهند تا میزان ثبات ساختار عاملی و قابلیت تعمیم آن مشخص شود. همچنین، اعتبارسنجی مدل در مقاطع متوسطه اول و دوم و مقایسه ساختار

جانشین‌پروری در مقاطع مختلف آموزشی می‌تواند تفاوت‌های احتمالی در نیازهای مدیریتی را آشکار سازد. استفاده از طرح‌های طولی نیز پیشنهاد می‌شود تا جانشینان شناسایی شده از مرحله انتخاب تا دوره پس از انتصاب پیگیری شوند و اثر واقعی آموزش، تجربه و حمایت سازمانی بر عملکرد آنان سنجیده شود. بررسی نقش متغیرهای میانجی و تعدیل‌گر مانند فرهنگ یادگیری، حمایت سازمانی ادراک شده، اعتماد سازمانی، سبک رهبری، آمادگی برای تغییر و سرمایه روان‌شناختی نیز می‌تواند به توسعه نظری مدل کمک کند. علاوه بر این، استفاده هم‌زمان از داده‌های کمی، مصاحبه‌های عمیق، ارزیابی عملکرد و داده‌های سازمانی واقعی می‌تواند اعتبار نتایج را افزایش دهد و زمینه تدوین مدل‌های دقیق‌تر و زمینه‌محورتر را فراهم سازد.

بر اساس یافته‌های پژوهش، پیشنهاد می‌شود ادارات آموزش و پرورش جانشین‌پروری مدیران مدارس ابتدایی را از یک اقدام موردی و واکنشی به یک نظام دائمی توسعه مدیریت تبدیل کنند و برای هر مدرسه یا منطقه، بانک استعداد مدیریتی تشکیل دهند. افراد دارای ظرفیت مدیریتی باید بر اساس معیارهای مشخص شایستگی، ویژگی‌های فردی، تجربه حرفه‌ای و توان یادگیری شناسایی شوند و سپس در یک مسیر توسعه تدریجی قرار گیرند. این مسیر می‌تواند شامل متورینگ توسط مدیران مجرب، مشارکت در تصمیم‌گیری‌های مدرسه، واگذاری مسئولیت‌های محدود و کنترل شده، حضور در کارگاه‌های تخصصی، گردش در نقش‌های مدیریتی و دریافت بازخورد منظم باشد. همچنین، لازم است مدیران فعلی و مدیران ارشد مناطق مسئولیت مشخصی در انتقال دانش و پرورش جانشینان داشته باشند و ارزیابی جانشینان صرفاً پیش از انتصاب انجام نشود، بلکه در مراحل مختلف فرایند استمرار یابد. در نهایت، پیشنهاد می‌شود نتایج هر دوره جانشین‌پروری، اعم از موفقیت‌ها و شکست‌ها، به صورت نظام‌مند ثبت و تحلیل شود تا اطلاعات حاصل برای اصلاح معیارهای انتخاب، محتوای آموزش‌ها، شیوه ارزیابی و بهبود دوره‌های بعدی مورد استفاده قرار گیرد.

تشکر و قدردانی

از تمامی کسانی که در انجام این پژوهش ما را همراهی کردند تشکر و قدردانی به عمل می‌آید.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ گونه تضاد منافی وجود ندارد.

موازین اخلاقی

در تمامی مراحل پژوهش حاضر اصول اخلاقی مرتبط با نشر و انجام پژوهش رعایت گردیده است.

Extended Abstract

Introduction

Succession planning has become a strategic component of human resource management because it contributes to leadership continuity, organizational stability, preservation of institutional knowledge, and the systematic development of individuals capable of assuming key managerial responsibilities. In contemporary organizations, succession planning is no longer considered a reactive response to retirement, resignation, transfer, or unexpected managerial vacancy. Instead, it is increasingly viewed as a continuous and developmental process through which potential successors are identified, assessed, trained, supported, and gradually prepared for future leadership roles. From

this perspective, effective succession planning integrates talent management, competency development, organizational learning, leadership development, and human resource risk management within a coherent framework (Rothwell, 2010, 2016). Systematic reviews also indicate that successful succession planning depends on clear identification criteria, senior management support, developmental opportunities, performance assessment, and integration with broader organizational strategies (Bano et al., 2022; Siambi, 2022).

The need for succession planning is particularly important in educational organizations because school leadership directly influences instructional processes, teacher development, school climate, organizational coordination, and the achievement of educational objectives. School principals are not merely administrative officers; they are expected to guide teaching and learning, manage human resources, support teachers, interact with families and stakeholders, respond to environmental changes, and create conditions conducive to organizational and professional learning. Learning-focused leadership therefore requires school principals to promote both student learning and the professional growth of teachers and staff (Portin et al., 2013). At the same time, school principals face demanding work conditions, multiple responsibilities, and considerable psychological and organizational pressures, making systematic preparation for leadership roles essential (Toyama et al., 2022). Leadership style also affects the capacity of schools to implement educational initiatives and respond effectively to diverse organizational and student needs (Stavrou & Kafa, 2023).

Succession planning in schools should therefore extend beyond the administrative selection of a replacement. It should involve the identification of individuals with appropriate personal characteristics, leadership potential, professional competencies, learning capacity, and practical readiness for school management. Previous studies in educational settings have emphasized that succession planning requires a multidimensional structure encompassing talent identification, competency development, organizational support, training, and planned transfer of responsibility (Jahanshiri et al., 2023). Similar findings in higher education suggest that succession planning is most effective when identification, development, assessment, and preparation of potential successors are integrated into a continuous process rather than treated as separate activities (Albad et al., 2020; Seniwoliba, 2015). Models developed for academic leadership likewise indicate that successors should be progressively prepared through systematic evaluation, training, and developmental experiences (Arrieta et al., 2022).

A learning-oriented approach is especially relevant because many managerial competencies cannot be fully developed through formal instruction alone. Potential successors need opportunities to observe experienced leaders, assume controlled responsibilities, participate in decision making, receive feedback, solve authentic problems, and learn through practical experience. Talent mobility and developmental assignments can strengthen readiness for high-impact leadership positions by exposing employees to varied responsibilities and organizational situations (Arth, 2011). Moreover, the relationship between knowledge management, managerial competencies, and succession planning indicates that leadership development requires not merely access to knowledge but the ability to transform knowledge into competent managerial action (Mohammadi et al., 2017). Accordingly, a learning-oriented succession model can bridge the gap between identifying leadership potential and developing actual readiness for managerial responsibility.

Succession planning is also related to organizational resilience and human resource risk. Unexpected vacancies in key leadership positions may disrupt organizational continuity, especially when no qualified successor has been prepared in advance (Lambertides, 2009). Human resource risk management therefore requires organizations to anticipate the possible loss of key personnel

and establish mechanisms for leadership continuity (Ebrahimi Tabar et al., 2023). Studies in Iranian organizations have also demonstrated that succession planning can be constrained by structural, managerial, cultural, and implementation-related barriers (Rajaei & Daminejad, 2025; Shahabi, 2024). Effective implementation therefore requires organizational commitment, supportive governance, transparent criteria, and alignment between succession planning and institutional objectives. Recent research has further emphasized the influence of governance structures on succession planning and organizational performance (Li et al., 2025), while studies in different organizational settings have highlighted the importance of fairness, developmental access, and organizational structures in shaping succession opportunities (Amini Dehghi et al., 2024).

The effectiveness of succession planning also depends on the active participation of senior managers and current leaders. Existing leaders possess substantial tacit knowledge regarding organizational routines, decision making, interpersonal relationships, and problem solving; consequently, they can play an important mentoring and developmental role in preparing successors. Previous research has identified management support, systematic planning, identification of capable individuals, competency development, and continuous evaluation as major success factors in succession planning programs (Etemadian et al., 2019). Similar evidence has shown that the implementation stage is particularly sensitive to managerial support, organizational coherence, and continuous monitoring (Hosseini Golafshani et al., 2024). More broadly, talent management models with a succession orientation indicate that systematic development of human capital contributes to productivity and organizational effectiveness (Mahfouzi et al., 2019), while studies in cultural organizations and universities similarly support the multidimensional and developmental nature of succession management (Bahramzadeh et al., 2025; Ranjbar et al., 2021). Accordingly, the present study aimed to validate a succession planning model for elementary school principals with an emphasis on a learning-oriented approach.

Methods and Materials

This applied study employed a quantitative, descriptive-survey design and constituted the validation phase of a broader model-development process. The statistical population consisted of elementary school principals, educational deputies, and human resource experts in the Tehran education system who were directly involved in school management and human resource development processes. Using simple random sampling, 384 participants were selected and completed the research questionnaire. Data were collected through complementary library research and a researcher-developed questionnaire. The library phase was used to review theoretical foundations and previous studies and to support the operationalization of the model. The questionnaire was developed on the basis of themes, components, and indicators identified in the preceding qualitative phase. It consisted of demographic questions and closed-ended items assessing the main constructs of the proposed succession planning model. Responses were recorded on a five-point Likert scale.

Face validity was assessed by 10 experts in educational management, human resource management, and succession planning, who evaluated the clarity, relevance, and appropriateness of the items. Necessary revisions were made based on their feedback. Internal consistency reliability was assessed using Cronbach's alpha, and the overall coefficient was 0.76, indicating acceptable reliability. Data analysis was conducted at descriptive and inferential levels. Descriptive statistics were used to summarize demographic characteristics and item distributions. The Kolmogorov-Smirnov test was used to assess normality at the construct level. Confirmatory factor analysis was then conducted to examine the measurement structure of the proposed model. Standardized factor loadings, unstandardized estimates, standard errors, critical ratios, significance levels, and squared

multiple correlations were examined. Model fit was assessed using NFI, RFI, IFI, TLI, CFI, GFI, RMSEA, SRMR, and the chi-square-to-degrees-of-freedom ratio.

Findings

The Kolmogorov–Smirnov test showed that all 14 principal constructs had significance levels below 0.001, indicating non-normal distributions at the construct level. The test statistics ranged from 3.188 to 3.612. Confirmatory factor analysis nevertheless supported the measurement structure of the proposed model. All 90 questionnaire items had acceptable standardized factor loadings, ranging from 0.532 to 0.821, and all freely estimated loadings were statistically significant at $p < 0.001$.

For personal characteristics of the successor, factor loadings ranged from 0.682 to 0.821, with q4 showing the strongest loading. For required successor skills, the loadings ranged from 0.719 to 0.815, with q12 showing the highest contribution. In the basic need for succession planning construct, loadings ranged from 0.745 to 0.799, while for situational need for succession planning they ranged from 0.704 to 0.776. The prerequisites before beginning the succession process had loadings between 0.640 and 0.777. For the first process step, standardized coefficients ranged from 0.657 to 0.780; for the second step, from 0.692 to 0.780; for the third step, from 0.637 to 0.755; and for the fourth step, from 0.623 to 0.722.

The organizational and managerial support dimensions were also confirmed. Loadings for organizational and school responsibilities ranged from 0.626 to 0.771, while loadings for the responsibilities of senior and former managers ranged from 0.596 to 0.792. The process assessment construct had loadings between 0.660 and 0.766. The success evaluation construct ranged from 0.532 to 0.777, and the reasons for process weakness or failure ranged from 0.611 to 0.707.

Model fit indices were satisfactory across all 14 measurement models. NFI ranged from 0.916 to 0.996, RFI from 0.922 to 0.999, IFI from 0.902 to 1.000, TLI from 0.916 to 1.000, CFI from 0.923 to 1.000, and GFI from 0.915 to 1.000. RMSEA values ranged from 0.000 to 0.041 and remained below 0.05 in all models. SRMR ranged from 0.005 to 0.044, well below the 0.08 threshold. The chi-square-to-degrees-of-freedom ratio ranged from 0.144 to 1.817, remaining below 2.00 for every construct. These findings collectively confirmed the acceptable factorial validity and overall fit of the proposed succession planning model.

Discussion and Conclusion

The findings indicate that succession planning for elementary school principals is best understood as a multidimensional, sequential, and learning-oriented process rather than a simple administrative replacement mechanism. The validated model begins with identification of the personal characteristics and professional competencies required of potential successors and then incorporates both basic and situational needs for succession planning. This distinction is important because some succession needs emerge from long-term organizational conditions, while others arise from unexpected vacancies, transfers, retirement, or sudden changes in school leadership.

The confirmed role of prerequisites before implementation demonstrates that succession planning requires appropriate organizational preparation. Schools and educational authorities need clear objectives, transparent selection procedures, appropriate information, institutional support, and a shared understanding of the succession process before candidate development begins. The four validated implementation steps also demonstrate that successors should not be appointed abruptly. Instead, the process should move gradually from identifying multiple candidates to evaluating and ranking them, selecting suitable individuals, providing initial developmental experiences, and finally delivering more specialized preparation.

The learning-oriented nature of the model is particularly evident in the emphasis on controlled responsibility, practical experience, gradual exposure to managerial duties, and continued professional development. This means that potential successors should be treated as developing leaders rather than merely as candidates waiting for a vacancy. Their readiness should be constructed through participation, feedback, mentoring, practical problem solving, and experience within the real school environment.

The confirmation of organizational, school, and managerial responsibilities further suggests that succession planning cannot succeed as an individual-level initiative. Senior managers, former principals, school administrators, and human resource units must collectively support the development of future leaders. In particular, experienced managers can facilitate the transfer of tacit knowledge and provide mentoring opportunities that are difficult to replace through formal training alone.

The validation of process assessment, success evaluation, and failure analysis also demonstrates that succession planning should operate as a cyclical learning system. The process should not end with the appointment of a successor. Instead, outcomes should be continuously evaluated, successful practices should be retained, weaknesses should be diagnosed, and lessons from unsuccessful transitions should inform future succession cycles. Such feedback can improve selection criteria, developmental programs, mentoring mechanisms, and organizational support arrangements over time.

Overall, the findings support a comprehensive model in which succession planning for elementary school principals integrates individual competencies, organizational needs, developmental prerequisites, sequential implementation, managerial support, continuous assessment, and organizational learning. The model therefore reframes succession planning as a continuous leadership development system that prepares qualified individuals before managerial vacancies occur. The validated structure can provide a practical framework for educational authorities seeking to strengthen leadership continuity, reduce managerial disruption, and develop a sustainable pool of future elementary school principals through systematic and learning-oriented preparation.

References

- Aladejebi, O. (2022). Succession Planning: A Key to Sustainable Family Business. *Journal of Business and Social Science Review*, 2(7), 26-38.
- Albad, E., Sattari, S., & Namvar, Y. (2020). Identifying the Dimensions and Components of Succession Planning in Higher Education: A Qualitative Meta-Synthesis Approach. *Jundishapur Journal of Educational Development*, 11(3), 295-310.
- Amini Dehghi, A., Nazari, R., Badami, R., & Mohammadian, F. (2024). Conceptual Analysis of Succession Planning for Female Managers Based on Interactionism and Structuration: A Study in Elite and Professional Sports. *Sport Management Studies*, 16(84), 12-32.
- Arrieta, G. S., Barrameda, C. N., & Sudarsana, I. K. (2022). A Succession Planning Model for Academic Heads. *Jurnal Penjaminan Mutu*, 8(1), 1-15. <https://ojs.uhnsugriwa.ac.id/index.php/JPM>
- Arth, B. (2011). *Talent Mobility: A Succession Management Best Practice for Developing High-Impact Employees*.
- Bahramzadeh, S., Alavi, Y., & Feghi, N. (2025). An Effectiveness Model of Succession Planning with an Emphasis on Fourth-Generation Universities. *Studies in Resource Development and Management*, 1(9), 1-12.
- Bano, Y., Omar, S. S., & Ismail, F. (2022). Succession Planning Best Practices for Organizations: A Systematic Literature Review Approach. *International Journal of Global Optimization and Its Application*, 1(1), 39-48.
- Ebrahimi Tabar, E., Gholipour, A., Moghimi, S. M., & Ghalibaf Asl, H. (2023). Analysis and Assessment of Human Resource Risks Using Fuzzy DEMATEL and Fuzzy Similarity Techniques. *Organizational Culture Management Quarterly*, 15(1), 1-22.
- Etemadian, M., Mosadeghrad, A. M., Soleimani, M. J., & Hedayati, S. P. (2019). Success Factors of Succession Planning Programs in Hospitals: A Case Study. *Payesh*, 19(1), 46-61.

- Hosseini Golafshani, S. M., Kheirgo, M., & Lazgi, A. (2024). Evaluation of the Implementation Stage of the Succession Planning Program in the Army of the Islamic Republic of Iran. *Sustainable Human Resource Management*, 6(11), 263-284.
- Jahanshiri, B., Pourshafei, H., & Momeni, H. (2023). Indicators and Components of Succession Planning in Schools and Educational Centers. *Human Resources Education and Development Quarterly*, 11(40), 88-112.
- Lambertides, N. (2009). Sudden CEO Vacancy and the Long-Run Economic Consequences. *Managerial Finance*, 35(7), 147-166.
- Li, Z., Mustapha, M., Sheikh Hassan, A. F., & Saidin, S. F. (2025). The Influence of Corporate Governance on Succession Planning and Organizational Performance in Chinese Family Firms. *Management Decision*, 63(7), 2392-2411.
- Mahfouzi, A., Lafzforoushan, D., & Ghorbani, M. (2019). Designing a Comprehensive Talent Management Model with a Succession Planning Approach for Organizational Productivity Development Using Structural Equation Modeling: A Study of Government Organizations. *Productivity management*, 48(1), 249-267.
- Mohammadi, M., Esmaili, M., & Sajjadi Hazaveh, S. H. (2017). Structural Analysis of the Mediating Role of Police Sports Managers' Competencies in Knowledge Management and Succession Planning. *Human Resource Management in the Police Force*, 5(4), 25-48.
- Portin, B. S., Russell, F. A., Russell, C., & Knapp, M. S. (2013). Leading Learning-Focused Teacher Leadership in Urban High Schools. *Journal of School Leadership*, 23(2), 220-252. <https://doi.org/10.1177/105268461302300202>
- Rajaei, Z., & Daminejad, M. (2025). Identifying the Challenges of Succession Planning in Iranian Government Organizations.
- Ranjbar, F., Salehi, M., Ahmadi, E., & Shahamat, N. (2021). Identifying the Dimensions and Components of Succession Management in Cultural Organizations: A Case Study of the Institute for the Intellectual Development of Children and Young Adults. *A New Approach in Educational Management*, 12(5), 45-57.
- Richard, B. (2010). Predicting the Organizational Commitment of Marketing Education and Health Occupations Education Teachers by Work-Related Rewards. *Journal of Industrial Teacher Education*, 32(1), 1-14.
- Rothwell, W. J. (2010). *Effective Succession Planning: Ensuring Leadership Continuity and Building Talent from Within* (4th ed.). American Management Association.
- Rothwell, W. J. (2016). *Effective Succession Planning: Ensuring Leadership Continuity and Building Talent from Within* (3rd ed.). American Management Association (AMACOM).
- Seniwoliba, J. A. (2015). Succession Planning: Preparing the Next Generation Workforce for the University for Development Studies. *Research Journal of Educational Studies and Review*, 1, 1-10.
- Shahabi, M. (2024). Presenting a Succession Planning Model in Government Organizations Using Thematic Analysis. *Modern Research Approach in Management and Accounting*, 30(1), 79-97.
- Siambi, J. K. (2022). Leadership Succession Planning and Organization Transition: A Review of Literature. *International Journal of Managerial Studies and Research*, 10(3), 16-30.
- Stavrou, E., & Kafa, A. (2023). School Principals' Leadership Styles on Implementing Inclusive Education: The Entrepreneurial Leadership Effect. *International Journal of Educational Management*, 38(1), 40-56.
- Toyama, H., Upadyaya, K., & Salmela-Aro, K. (2022). Job Crafting and Well-Being among School Principals: The Role of Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration. *European Management Journal*, 40(5), 809-818. <https://doi.org/10.1016/j.emj.2021.10.003>