

مهندسی نوین رهبری تحول آفرین در پرتو خودکارآمدی جمعی و رضایت از منابع شغلی^۱

خسرو روشناس^۲، بهنوش جووری^۳

چکیده

هدف از تحقیق حاضر بررسی چرایی و چگونگی مهندسی رهبری تحول آفرین مبتنی بر خودکارآمدی جمعی و رضایت از منابع شغلی معلمان آموزش و پرورش استثنایی شهر یاسوج. روش تحقیق این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر ماهیت از نوع تحقیقات توصیفی پیمایشی است. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل معلمان آموزش و پرورش استثنایی شهر یاسوج می باشد. در این تحقیق از روش نمونه گیری در دسترس استفاده گردید و حجم نمونه با استفاده از جدول مورگان ۱۲۵ نفر در نظر گرفته شد. برای گردآوری داده ها از پرسشنامه استاندارد استفاده شد و روایی و پایایی آن پیش از توزیع نهایی مورد تأیید قرار گرفت و برای تجزیه و تحلیل داده های گردآوری شده از نرم افزار اسمارت پی آل اس^۴ استفاده شد. یافته های به دست آمده بیانگر تأیید فرضیات تحقیق بود بگونه ای که اندازه اثر سازه های پژوهش با شاخص اندازه اثر کوهن ارزیابی شد که نتایج آن حاکی از اثر متوسط (۰/۵۱۴) رهبری تحول آفرین بر رضایت معلمان آموزش و پرورش استثنایی شهر یاسوج از منابع شغلی، اثر متوسط (۰/۱۶۴) رهبری تحول آفرین بر خودکارآمدی جمعی معلمان آموزش و پرورش استثنایی شهر یاسوج و اثر قوی (۰/۳۵۷) رضایت از منابع شغلی بر خودکارآمدی جمعی معلمان آموزش و پرورش استثنایی شهر یاسوج است. در نهایت مبتنی مدل احصا شده تحقیق پیشنهادهای علمی - کاربردی مرتبط ارائه شد.

کلیدواژه ها

خودکارآمدی جمعی، رهبری تحول آفرین، رضایت از منابع شغلی، سازمان آموزش و پرورش استثنایی.

مقدمه

معلمان آموزش و پرورش استثنایی به عنوان یکی از نقش آفرینان اصلی در نظام آموزش و پرورش استثنایی هستند. ایفای نقش راهبردی این معلمان در زمینه یادگیری و موفقیت تحصیلی دانش آموزان استثنایی، مستلزم برخورداری آنها از شایستگی های گوناگون است. با توجه به مسئولیت دوچندان سنگین و دشوار این معلمان در مقایسه با معلمان آموزش و پرورش عادی، متغیرهای اثرگذار بر توسعه شایستگی های حرفه ای آنان برای انجام مطلوب مسئولیت های آموزشی در جهت تقویت یادگیری دانش آموزان استثنایی و موفقیت نظام آموزش و پرورش استثنایی باید مورد مذاقه قرار گیرد. نشان داده شده است که ارائه آموزش اثربخش و ثمربخش و نیز تأثیرگذاری بر نحوه

^۱ این مقاله مستخرج از پایان نامه کارشناسی ارشد می باشد.

^۲ دانشجوی کارشناسی ارشد گروه مدیریت دولتی و خط مشی گذاری، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

Khosro.Roshnas@iau.ac.ir

^۳ استادیار گروه مدیریت دولتی و خط مشی گذاری، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)

Behnoush.jovari@iau.ac.ir

تاریخ پذیرش ۱۴۰۳/۷/۱۰

تاریخ وصول ۱۴۰۳/۵/۲۹

یادگیری دانش‌آموزان استثنایی، با خودکارآمدی این معلمان مرتبط است (Mccordbrock, 2023). خودکارآمدی جمعی معلم باور گروهی از معلمان درباره شایستگی‌های بالفعلشان است (Smith, 2021) و این اعتماد به شایستگی موجب می‌شود معلمان اهداف بالاتری را برای رشد خود و دانش‌آموزان در نظر بگیرند (Dimitrios et al., 2020) که این رشد معلم و دانش‌آموز در نهایت به توسعه نظام تعلیم و تربیت و رشد و تعالی علمی کشور می‌انجامد.

در مقایسه با دانش‌آموزان عادی، نحوه آموزش به دانش‌آموزان استثنایی به مراتب دشوارتر است و رساندن آن‌ها به رشد و تعالی، تلاش دوجندانی را از معلم می‌طلبد. این دانش‌آموزان به‌نوعی از خدمات آموزشی نیازمند هستند که به‌طور هم‌زمان هم قابلیت پیشرفت و هم نگرانی‌های تحصیلی و اجتماعی-عاطفی آنان را شناسایی نموده و در خدمت آن‌ها باشد. خودکارآمدی جمعی می‌تواند در معلمانی که با دانش‌آموزان استثنایی سروکار دارند این باور ذهنی را ایجاد کند که به‌عنوان یک گروه می‌توانند یادگیری این دانش‌آموزان را تقویت کنند و به‌خوبی و با مشارکت یکدیگر بر چالش‌های برآوردن نیازهای دانش‌آموزان استثنایی غلبه کنند (Mccordbrock, 2023).

در این بین اثر واسطه‌ای رضایت از منابع شغلی در رابطه میان رهبری تحول‌آفرین مدرسه و خودکارآمدی جمعی معلمان می‌تواند قابل تأمل باشد به‌ویژه در بستر شهر یاسوج؛ از این رو، کسب اطلاعاتی درباره میزان رضایت از منابع شغلی در میان معلمان آموزش و پرورش استثنایی و نقشی که این رضایت می‌تواند در رابطه میان رهبری تحول‌آفرین مدرسه و خودکارآمدی جمعی معلمان ایفا نماید، زمینه‌ساز انجام تحقیق فعلی شده است؛ چراکه داده‌های اندکی در زمینه خودکارآمدی جمعی معلمان آموزش و پرورش استثنایی، نحوه ارزیابی سطح جمعی توانمندی، آمادگی آنان در رویارویی با چالش‌های پاسخگویی به نیازهای دانش‌آموزان استثنایی و نیز عوامل اثرگذار بر خودکارآمدی جمعی این معلمان وجود دارد.

پیرو موارد مذکور، پژوهش حاضر، تأثیر مستقیم و غیرمستقیم (با واسطه‌گری رضایت از منابع شغلی) رهبران تحول‌آفرین بر خودکارآمدی جمعی معلمان مدارس استثنایی شهر یاسوج را به‌عنوان مسئله پژوهش خود مورد بررسی قرار داد. پرداختن به خودکارآمدی جمعی در معلمان مدارس استثنایی و عوامل اثرگذار بر آن، با توجه به این‌که آنان مسئولیت یادگیری کودکان با ویژگی‌ها و ناتوانی‌های خاص را بر دوش می‌کشند، ضروری به نظر می‌رسد. همچنین با توجه به ادبیات تحقیق، می‌توان تصور کرد که خودکارآمدی جمعی بالا یادگیری را در این کودکان بهبود بخشد. از طرفی، وجود مطالعات بسیار کم در این زمینه، ارزش این بررسی را بیشتر نمایان می‌کند. در راستای مسئله اصلی پژوهش، این سؤال شکل گرفت که رهبری تحول‌آفرین در مدارس استثنایی شهر یاسوج به چه میزان می‌تواند خودکارآمدی جمعی معلمان مدارس استثنایی شهر یاسوج را به‌صورت مستقیم یا غیرمستقیم (از طریق رضایت از منابع شغلی) تحت تأثیر قرار دهد؟

ادبیات نظری و پیشینه

خودکارآمدی جمعی معلم^۱

خودکارآمدی جمعی معلم به ادراکات معلمان اشاره دارد مبنی بر این‌که تلاش‌های جمعی اعضای هیئت علمی می‌تواند تأثیر مثبتی بر پیشرفت دانش‌آموزان بگذارد (Stanton, 2024). این اصطلاح ریشه در تئوری شناخت

اجتماعی^۱ آلبرت بندورا^۲ (۱۹۸۹) در مورد انگیزش فردی و گروهی دارد. بر اساس این تئوری کارآمدی یک عامل کلیدی برای عملکرد موفق است، زیرا افراد و گروه‌ها به احتمال قوی‌تری فعالیت‌هایی را دنبال می‌کنند که باور داشته باشند توانایی لازم را برای اجرای موفقیت‌آمیز آن فعالیت‌ها دارند (Elliott and Hollingsworth, 2023). در زمینه مدرسه، خودکارآمدی جمعی معلمان نسبت به سایر متغیرهای ثابت نظیر وضعیت اجتماعی-اقتصادی، پیش‌بینی‌کننده قوی‌تری برای پیشرفت دانش‌آموزان است و به‌این‌ترتیب، علاقه‌مندی محققان را به این حوزه تحقیقاتی جلب نمود (Sánchez-Rosas et al., 2023).

خودکارآمدی جمعی معلم، سازه‌ای در سطح جمعی است که به‌عنوان یک متغیر مهم در زمینه پیشرفت مدرسه مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است و ارتباط آن با اثربخشی مدرسه و معلم و نیز رشد تحصیلی دانش‌آموزان اثبات شده است (Lu and Mustafa, 2021).

اهمیت خودکارآمدی جمعی در این است که معلمان، نه فقط به‌عنوان افراد مجزا بلکه به‌عنوان عضوی از یک گروه حرفه‌ای در مدرسه با یکدیگر در تعامل هستند و می‌توانند برای تحقق اهداف آموزشی با یکدیگر همکاری کنند، بنابراین مهم است که معلمان به این باور برسند که تلاش‌های مشترک آن‌ها می‌تواند تأثیر مثبتی بر یادگیری و پیشرفت دانش‌آموزان بگذارد. هنگامی که معلمان ایمان داشته باشند که به‌عنوان یک گروه از شایستگی لازم برای ارتقای عملکرد دانش‌آموزان برخوردارند، قادر خواهند بود برای دانش‌آموزان با مشکلات یادگیری، تفاوت آموزشی ایجاد کنند (Yurt, 2022).

در این خصوص، بسیاری از پژوهش‌هایی که در زمینه تأثیر رهبری مدیران مدرسه بر رشد معلمان صورت گرفته است، گزارش کرده‌اند که سبک رهبری تحول‌آفرین نقش به‌سزایی در ارتقای خودکارآمدی جمعی معلمان دارد (Stanton, 2024). مدیران تحول‌گرا در مدارس عمدتاً با ویژگی‌های خاصی مانند کاریزما، الهام‌بخشی، ترغیب ذهنی و توجه فردی شناخته می‌شوند. در چارچوب این ویژگی‌ها، رفتارهای رهبری تحول‌آفرین به‌عنوان یک الگوی رفتاری اثربخش می‌تواند به حل مسائل مختلف مدرسه و پویایی آن کمک کند. مدیران مدارس با سبک رهبری تحول‌آفرین قادرند معلمان را حول اهداف مشترک برای رسیدن به اهداف مدرسه جمع کنند و در معلمان تحولی ذهنی ایجاد کنند تا به این باور مشترک برسند که به‌عنوان یک گروه می‌توانند اثربخش و شایسته باشند. هنگامی که رهبران به ارتقای شایستگی معلمان توجه نشان دهند و برای آن اقدام کنند، آن دسته از معلمانی که احساس شایستگی نمی‌کنند می‌توانند توسط کسانی که از تجربه بیشتری برخوردارند، هدایت شوند (Cansoy, 2020). بدین ترتیب، مدیران با مشارکت در باورهای خودکارآمدی جمعی معلمان می‌توانند تأثیر مثبتی بر پیشرفت دانش‌آموزان بگذارند. تحقیقات نشان داده‌اند که شبکه پیچیده‌ای از عوامل می‌توانند واسطه ارتباط میان رهبری تحول‌آفرین و خودکارآمدی جمعی باشند. در این پژوهش، نقش میانجی رضایت از منابع شغلی در تأثیر رهبری تحول‌آفرین بر خودکارآمدی جمعی معلمان بررسی شد. ارزش بررسی نقش میانجی رضایت از منابع شغلی در این است که نشان داده شده است وجود منابع مادی و اجتماعی شغلی با رفاه، انگیزه، تعهد، باورهای کارآمدی جمعی و عملکرد

1 Social Cognitive Theory

2 Albert Bandura

معلمان مرتبط است و از طرفی ثابت شده است که رهبران تحول‌آفرین قادرند تأثیر زیادی بر رضایت از منابع شغلی و نیز خودکارآمدی جمعی بگذارند (Sánchez-Rosas et al., 2023).

در مدرسه، خودکارآمدی جمعی معلم بر ظرفیت کل هیئت‌علمی برای همراهی کردن با دانش‌آموزان برای دستیابی به اهداف یادگیری متمرکز است. این سازه یک عامل قوی است که بر زمینه‌های گوناگون سازمان مدرسه اثر می‌نهد و بر هنجارهای اجتماعی مدرسه اثر می‌گذارد و می‌تواند رفتارهای مختلف معلمان مانند شیوه‌های آموزشی، مدیریت کلاس‌های درس و انگیزه بخشی به دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار دهد (Erdogan et al., 2022). در این پژوهش، برای سنجش خودکارآمدی جمعی معلم از مقیاس خودکارآمدی جمعی معلم^۱ استفاده شد که شامل ابعاد چندگانه به شرح: خودکارآمدی برای تصمیم‌گیری^۲، خودکارآمدی برای تدریس^۳، خودکارآمدی برای مشارکت خانوادگی^۴، خودکارآمدی برای مشارکت اجتماعی^۵، خودکارآمدی برای جو مثبت مدرسه^۶ (Sánchez-Rosas et al., 2023) است.

رهبری تحول‌آفرین^۷

اهمیت رهبری تحول‌آفرین در مدیریت آموزشی از آنجا ناشی می‌شود که رهبران تحول‌آفرین توانایی اثرگذاری مثبت بر کل اکوسیستم آموزشی را دارا هستند. این رهبران قادرند با پدیدآوری یک محیط مثبت و حمایتی به رشد و توسعه، نوآوری و همکاری در میان معلمان، دانش‌آموزان و سایر ذی‌نفعان در محیط آموزشی کمک کنند؛ بنابراین رهبری تحول‌آفرین با مدیریت بهتر معلمان و عملکرد کلی مؤسسات آموزشی پیوند می‌خورد (Kilag et al., 2024). برای رهبری تحول‌آفرین چهار بعد شامل: نفوذ آرمانی^۸، ترغیب ذهنی^۹، انگیزش الهام‌بخش^{۱۰} و ملاحظات فردی^{۱۱} معرفی شده است، در پژوهش حاضر نیز برای سنجش رهبری تحول‌آفرین از این مقیاس استفاده شد.

نفوذ آرمانی: به این اشاره دارد که چگونه رفتار رهبران تحول‌آفرین آن‌ها را به یک الگو برای افراد خود تبدیل می‌کند؛ ترغیب ذهنی: شامل انگیزش افراد برای خلاقیت و نوآوری، پرورش خودآگاهی در میان آن‌ها و نیز بهبود تفکر انتقادی، برهان و مهارت‌های حل مسئله است؛ انگیزش الهام‌بخش: توصیف‌کننده شیوه‌هایی است که رهبران از طریق آن به انگیزش پیروان خود می‌پردازند و آن‌ها را الهام می‌بخشند و ملاحظات فردی: هنگامی روی می‌دهد که رهبر توجه خود را بر دستیابی افراد به نیازهای کاری مرتبط با موفقیت و رشد و نیز توسعه توانمندی‌های بالقوه آن‌ها معطوف می‌کند (Sengendo and Musunguzi (2024); Tari et al., (2023)).

1 Collective Teacher Self-Efficacy Scale
 2 Self-Efficacy For Decision Making
 3 Self-Efficacy For Teaching
 4 Self-Efficacy For Familial Participation
 5 Self-Efficacy For Community Participation
 6 Self-Efficacy For The Positive School Climate
 7 Transformational Leadership
 8 Idealized Influence
 9 Intellectual Stimulation
 10 Inspirational Motivation
 11 Individualized Consideration

رضایت از منابع شغلی^۱

رضایت از منابع شغلی سطوح فردی، رهبری، گروهی و سازمانی را شامل می‌شود و بهبود در: (۱) منابع مرتبط با کار (بازخورد عملکرد)، (۲) اجرای منابع کاری جدید (حمایت همتایان) و (۳) منابع اجتماعی در محل کار (مربیگری سرپرست) را ممکن می‌سازد، سنجش‌های را برای ارزیابی رضایت از منابع شغلی ایجاد کردند. آن‌ها چهار بعد را برای ارزیابی رضایت از منابع شغلی ارائه کردند که شامل رضایت از منابع رهبر^۲، رضایت از منابع وظیفه^۳، رضایت از منابع گروه^۴ و رضایت از منابع سازمان^۵ است (Quinteros-Durand et al. 2023). پژوهش حاضر نیز از این ابعاد برای سنجش رضایت از منابع شغلی استفاده کرد. شرح مختصر هر یک از ابعاد در زیر ارائه شده است:

رضایت از منابع رهبر: شامل جنبه‌هایی از رابطه با رئیس یا سرپرست است، نظیر وضوح دستورالعمل‌های ارائه‌شده، بازخورد و قدردانی از وظایف انجام‌شده.

رضایت از منابع وظیفه: بر ویژگی‌های درونی یا فوری شغل، نظیر در دسترس بودن زمان و منابع مادی ضروری برای اجرای وظایف و امکان استفاده از مهارت‌ها و احساس چالش در کار انجام‌شده، متمرکز است.

رضایت از منابع گروه: به محیط اجتماعی کاری، به‌ویژه تعامل با همکاران یا با گروه کاری در جنبه‌های مرتبط با همکاری، هم‌نوایی، کارایی و حل خلاقانه مسئله، اشاره دارد.

رضایت از منابع سازمان: به شرایط کاری و شیوه‌های سازمانی در معنای عام گفته می‌شود. این بعد، شامل رضایت از مزایای مالی و غیرمالی، احساس غرور نسبت به عضویت در سازمان و نیز احساس باارزش تلقی شدن از سوی سازمان است (Spontón et al. 2019).

سازمان آموزش و پرورش استثنایی

سازمان آموزش و پرورش استثنایی دو مأموریت اساسی را بر عهده دارد که عبارت‌اند از:

- (۱) تصریح فراگیر سازی و توسعه آموزش برای همه
 - (۲) معتبر شناختن حقوق دانش‌آموزان کم‌توان برای بهره‌جویی از فرصت‌های آموزشی برابر با سایر کودکان در نظام آموزش همگانی.
- (ب) اهداف سازمان
- (۱) طراحی سیستم آموزشی، پرورشی و توان‌بخشی به‌گونه‌ای که ناتوانی‌های ذهنی و جسمی کودکان و دانش‌آموزان استثنایی جبران گردد و آن‌ها قادر باشند پس از سپری کردن مراحل تحصیلی خویش به‌جایگاه اجتماعی و اقتصادی مناسب شرایط خویش دست یابند.
 - (۲) تغییر و بازسازی پیوسته آموزش و پرورش استثنایی بر اساس جدیدترین شیوه‌های آموزش و پرورش استثنایی در جهان و نیازهایی که کودکان و دانش‌آموزان استثنایی در ارتباط با وضعیت خاص جامعه دارند.

1 Satisfaction With Job Resources

2 Satisfaction With Leader Resources

3 Satisfaction With Task Resources

4 Satisfaction With Team Resources

5 Satisfaction With Organizational Resources

(۳) آموزش و پرورش دسته‌های مختلف کودکان و دانش‌آموزان استثنایی بر اساس نیازهای ویژه هر دسته در کلیه مقاطع و با تصریح آموزش حرفه‌ای و کوشش برای زیرپوشش قرار دادن تمامی کودکان و دانش‌آموزان استثنایی.

(۴) کمک به پیشگیری از پیدایی ناتوانی‌های جسمی و ذهنی، پیش از تولد، هنگام تولد و پس از تولد با ارتقای سطح آگاهی عمومی در زمینه عوامل پیدایی معلولیت‌ها و خصوصیات کودکان استثنایی.

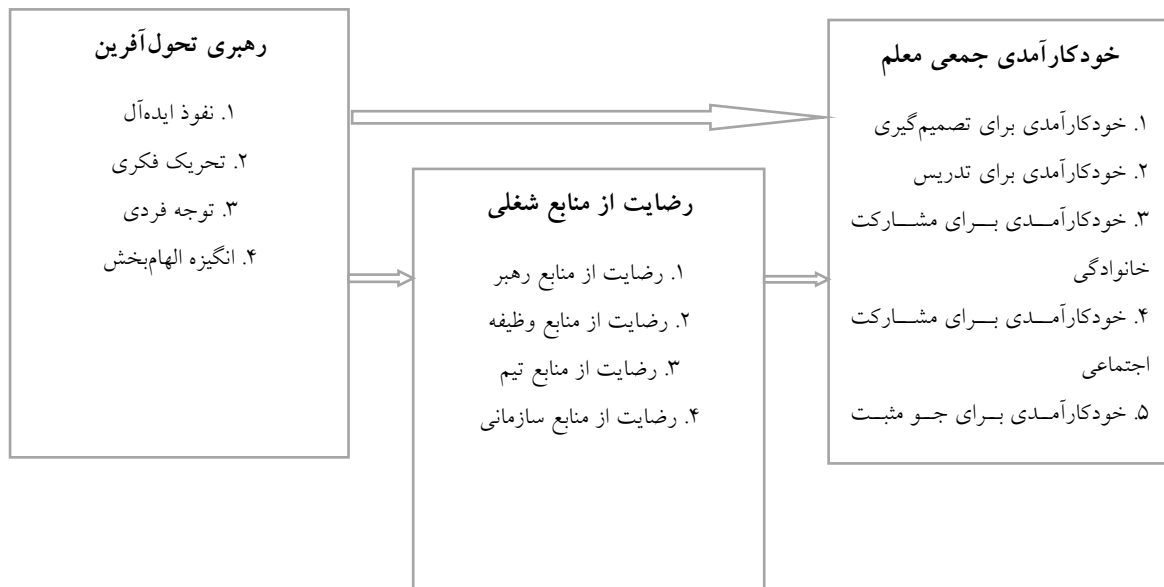
پیشینه

رابطه میان خودکارآمدی جمعی معلم، رضایت از منابع شغلی و رهبری تحول‌آفرین، در پژوهش‌های مختلفی مورد مطالعه قرار گرفته است. به منظور رعایت اختصار، در زیر به چند نمونه از این پژوهش‌ها اشاره می‌گردد. مرور یافته‌های این پژوهش‌ها به ایجاد درک بهتر از موضوع پژوهش و چگونگی روابط میان متغیرها کمک می‌کند.

محققانی همچون [Zhang and Liu \(2023\)](#) ; [Ninković and Florić \(2018\)](#) ; [Gkolia et al. \(2018\)](#) و در یافته‌های خود، تأثیر مثبت، مستقیم و معنی‌دار رهبری تحول‌آفرین را بر کارآمدی جمعی معلم گزارش کردند. این محققان دریافته‌اند که رهبری تحول‌آفرین مدرسه از پیش‌بینی‌کننده‌های مستقل کارآمدی جمعی معلم است. از این یافته‌ها می‌توان چنین استنباط کرد که رفتارهای مرتبط با خرده‌مقیاس‌های رهبری تحول‌آفرین برای تقویت خودکارآمدی جمعی معلم ضروری است. لذا، باید مورد توجه مدیران مدارس قرار گیرد. تعداد قابل‌ملاحظه‌ای از مطالعات پیشین نیز نقش مثبت رهبری تحول‌آفرین را در رضایت شغلی معلمان گزارش کرده‌اند. به این معنی که هراندازه که معلمان در کارشان رهبری مدیر را قوی‌تر درک کنند، رضایت شغلی آن‌ها بیشتر می‌شود [Weng \(2023\); Paskova \(2023\)](#). باین حال، تعداد اندکی از مطالعات وجود دارند که نقش میانجی رضایت از منابع شغلی را در رابطه میان رهبری تحول‌آفرین و خودکارآمدی جمعی معلم، بررسی کرده‌اند. در بیشتر پژوهش‌های انجام‌شده، این رابطه در جهت مخالف بررسی شده است. بدین معنی که این پژوهش‌ها استنباط کرده‌اند معلمان هنگامی که نسبت به عملکرد تدریس جمعی خود ایمان بیشتری داشته باشند، احساس رضایت بیشتری را نشان می‌دهند [Özdemir et al. \(2024\)](#). در یکی از مطالعات اخیر، که توسط [Sánchez-Rosas et al. \(2022\)](#) انجام شده است، روابط پیش‌بینی‌کننده رهبری تحول‌آفرین و رضایت از منابع شغلی با خودکارآمدی جمعی معلمان مورد بررسی قرار گرفته است. مطالعه این محققان نشان داد که رضایت معلمان از منابع شغلی پیش‌بینی‌کننده مثبت خودکارآمدی جمعی معلمان است. یافته‌های این محققان ضمن تأیید تأثیر مستقیم رضایت از منابع شغلی بر خودکارآمدی جمعی معلمان، نشان داد که رضایت از منابع شغلی به صورت کامل تأثیر رهبری تحول‌آفرین بر خودکارآمدی جمعی معلمان را میانجی‌گری می‌کند. بنابراین آن‌ها نشان دادند که رهبری تحول‌آفرین از طریق رضایت از منابع شغلی تأثیر مثبت و قابل‌ملاحظه‌ای بر خودکارآمدی جمعی معلمان می‌گذارد.

پس از مرور ادبیات مرتبط با موضوع تحقیق، یک مدل نظری بر پایه پژوهش [Sánchez-Rosas et al. \(2021\)](#) طراحی شد. این مدل، شامل متغیر مستقل، میانجی و وابسته است و روابط میان متغیرها در آن بدین صورت در نظر گرفته شد: (۱) رهبری تحول‌آفرین به‌عنوان متغیر مستقل که: الف) تأثیر مستقیم آن بر متغیر خودکارآمدی جمعی معلمان آموزش و پرورش استثنایی شهر یاسوج و متغیر رضایت از منابع شغلی مورد ارزیابی قرار گرفت. ب) تأثیر غیرمستقیم آن بر متغیر خودکارآمدی جمعی معلمان

آموزش و پرورش استثنایی شهر یاسوج از طریق رضایت از منابع شغلی مورد ارزیابی قرار گرفت. مؤلفه‌های رهبری تحول‌آفرین شامل نفوذ آرمانی، انگیزش الهام‌بخش، ترغیب ذهنی و ملاحظات فردی بود. (۲) خودکارآمدی جمعی معلمان به‌عنوان متغیر وابسته که: الف) تأثیر مستقیم متغیر رهبری تحول‌آفرین و نیز متغیر رضایت از منابع شغلی بر آن مورد ارزیابی قرار گرفت. ب) تأثیر غیرمستقیم رهبری تحول‌آفرین از طریق رضایت از منابع شغلی بر آن مورد ارزیابی قرار گرفت. مؤلفه‌های خودکارآمدی جمعی معلمان شامل خودکارآمدی برای تصمیم‌گیری، خودکارآمدی برای تدریس، خودکارآمدی برای مشارکت خانوادگی، خودکارآمدی برای مشارکت اجتماعی و خودکارآمدی برای جو مثبت بود. (۳) رضایت از منابع شغلی به‌عنوان متغیر میانجی که: الف) تأثیر مستقیم آن بر متغیر خودکارآمدی جمعی معلمان آموزش و پرورش استثنایی شهر یاسوج مورد ارزیابی قرار گرفت. ب) اثر میانجی آن در تأثیرگذاری رهبری تحول‌آفرین بر خودکارآمدی جمعی معلمان آموزش و پرورش استثنایی شهر یاسوج مورد ارزیابی قرار گرفت. مؤلفه‌های رضایت از منابع شغلی شامل رضایت از منابع رهبر، رضایت از منابع وظیفه، رضایت از منابع گروه و رضایت از منابع سازمان بود. تصویر شماره (۱) مدل مفهومی تحقیق را نشان می‌دهد.



تصویر (۱): مدل نظری پژوهش (برگرفته از مدل سانچز-رزاس و همکاران، ۲۰۲۳)

بر اساس مدل نظری پژوهش، یک فرضیه اصلی و سه فرضیه فرعی طراحی شد:

فرضیه اصلی: رهبری تحول‌آفرین با نقش میانجی رضایت از منابع شغلی بر خودکارآمدی جمعی معلمان آموزش و پرورش استثنایی شهر یاسوج تأثیر مستقیم دارد.

فرضیه‌های فرعی

۱. رهبری تحول‌آفرین بر رضایت از منابع شغلی معلمان آموزش و پرورش استثنایی شهر یاسوج تأثیر مستقیم

دارد.

۲. رضایت از منابع شغلی بر خودکارآمدی جمعی معلمان آموزش و پرورش استثنایی شهر یاسوج تأثیر مستقیم

دارد.

۳. رهبری تحول‌آفرین بر خودکارآمدی جمعی معلمان آموزش و پرورش استثنایی شهر یاسوج تأثیر مستقیم دارد.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر روش جمع‌آوری داده‌ها توصیفی-پیمایشی بود. جامعه آماری تحقیق حاضر شامل معلمان آموزش و پرورش استثنایی شهر یاسوج در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲، به تعداد ۱۸۵ نفر بود. حجم نمونه با استفاده از فرمول کوکران برابر با ۱۲۵ نفر تعیین شد. پس از تعیین حجم نمونه از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده برای انتخاب شرکت‌کنندگان استفاده شد. بدین صورت که نخست به تعداد برابر مدارس دخترانه و پسرانه انتخاب گردید و سپس با توجه به آنلاین بودن نظرسنجی، پرسشنامه برای مدیران مدارس به‌منظور گنجاندن در گروه‌ها و کانال‌های مجازی ارسال شد. داده‌های پژوهش با استفاده از دو روش گردآوری شد: (۱) روش کتابخانه‌ای به‌منظور مرور ادبیات نظری تحقیق و نیز ارزیابی روند مطالعات پیشین و آگاهی از یافته‌ها و برآوردهای آن‌ها از طریق مراجعه به پایگاه‌های علمی معتبر اینترنتی و (۲) روش میدانی (با تکیه بر ابزار پرسشنامه) به‌منظور جمع‌آوری داده‌های موردنیاز از شرکت‌کنندگان. ابزار جمع‌آوری داده‌ها پرسشنامه استاندارد بود. پرسشنامه پژوهش، دویخشی بود: پرسشنامه بخش اول برای گردآوری اطلاعات دموگرافیک شرکت‌کنندگان و پرسشنامه بخش دوم برای اندازه‌گیری متغیرهای پژوهش استفاده شد. متغیر رهبری تحول‌آفرین با هفده گویه با استفاده از مقیاس پنج‌درجه‌ای (Solano et al., 2004)، متغیر رضایت از منابع شغلی با شانزده گویه با استفاده از مقیاس پنج‌درجه‌ای (Spontón et al., 2019) و متغیر خودکارآمدی جمعی معلمان با بیست گویه با استفاده از مقیاس ده درجه‌ای خودکارآمدی جمعی معلم (Sánchez-Rosas et al., 2022) اندازه‌گیری شد. روایی مقیاس‌های مورد استفاده با روایی محتوا^۱ و روایی سازه^۲ تعیین شد. روایی محتوا به روش کیفی و با قضاوت کارشناسی^۳ تعیین شد. بدین صورت که پرسشنامه در اختیار یک پانل ۳ نفره از کارشناسان (اساتید رشته مدیریت) قرار گرفت تا با بررسی کیفی آن بر اساس معیارهای رعایت دستور زبان، استفاده از واژه‌های مناسب، ضرورت، اهمیت، قرارگیری گزاره‌ها در جای مناسب خود و امتیازدهی مناسب، بازخورد سازنده را ارائه دهند. سپس، روایی سازه پرسشنامه بررسی شد که در ادامه به آن پرداخته می‌شود. پایایی مقیاس‌ها با ضریب آلفای کرونباخ^۴، ضریب رو^۵ و ضریب پایایی ترکیبی^۶ مورد ارزیابی قرار گرفت و با توجه به نتایج آزمون مبنی بر بزرگ‌تر شدن مقدار آن از ۰/۷، پایایی ترکیبی، آلفای کرونباخ و ضریب رو برای تمامی متغیرها تأیید شد. داده‌ها با استفاده از آمار توصیفی و آمار استنباطی تجزیه و تحلیل شد. بدین صورت که ابتدا به توصیف متغیرهای دموگرافیک شرکت‌کنندگان با شاخص‌های آمار توصیفی (فراوانی و درصد فراوانی) و سپس به ارزیابی روابط میان متغیرها یا همان آزمون فرضیه‌ها با آمار استنباطی پرداخته شد. آزمون

1 Content Validity

2 construct validity

3 Expert Judgement

4 Cronbach's Coefficient Alpha

5 Rho

6 Composite reliability

فرضیه‌ها نیز با استفاده از روش مدل‌سازی معادلات ساختاری حداقل مربعات جزئی^۱ با نرم‌افزار اسمارت پی.آل. اس انجام شد که نتایج آن در بخش یافته‌های پژوهش ارائه شده است.

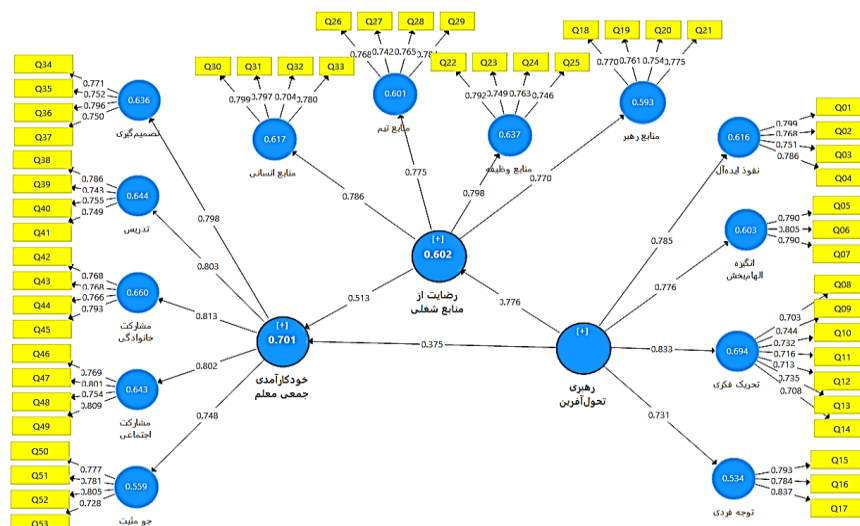
یافته‌های پژوهش در بخش توصیفی

در بخش توصیفی از شاخص‌های آمار توصیفی به منظور بررسی ویژگی‌های دموگرافیک نمونه پژوهش (جنسیت، سن، تحصیلات و سابقه خدمت) استفاده شد. یافته‌های توصیفی در خصوص متغیر جنسیت نشان داد که ۷۲ نفر (۵۸٪) از معلمان مرد و ۵۳ نفر (۴۲٪) زن بودند. از منظر تحصیلات ۶۷ نفر (۵۳٪) کارشناسی، ۴۹ نفر (۳۹٪) کارشناسی ارشد و ۹ نفر (۷٪) دکتری داشتند. از منظر سنی ۲۹ نفر (۲۳٪) کمتر از ۳۰ سال، ۳۹ نفر (۳۱٪) ۳۰ تا ۴۰ سال، ۳۴ نفر (۲۷٪) ۴۰ تا ۵۰ سال و ۲۳ نفر (۱۸٪) بیش از ۵۰ سال سن داشتند. از منظر سابقه کاری ۲۴ نفر (۱۹٪) کمتر از ۱۰ سال، ۳۹ نفر (۳۱٪) ۱۰ تا ۱۵ سال، ۳۷ نفر (۲۹٪) ۱۵ تا ۲۰ سال و ۲۵ نفر (۲۰٪) بیش از ۲۰ سال سابقه کاری داشتند.

یافته‌های پژوهش در بخش استنباطی

روش حداقل مجذورات جزئی

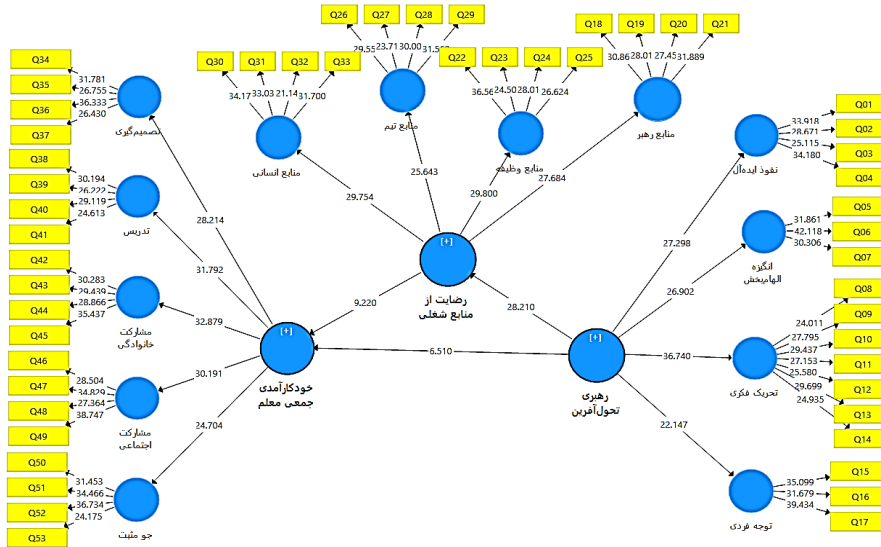
برای اعتبارسنجی مدل پژوهش از روش حداقل مجذورات جزئی استفاده شد. نتایج حاصل از اجرای مدل در حالت تخمین استاندارد، جهت و شدت رابطه میان متغیرها را نشان می‌دهد. خروجی نرم‌افزار اسمارت پی.آل. اس ۲ برای تخمین استاندارد در تصویر شماره (۱) ارائه شده است. آماره t و مقدار بوت استرپینگ برای سنجش معناداری روابط نیز در تصویر شماره (۲) آمده است.



شکل (۱) خروجی اعتبارسنجی مدل با روش حداقل مربعات جزئی

1 Partial Least Squares Structural Equation Modelling (PLS-SEM)

2 Smart Partial Least Squares (SmartPLS)



شکل (۲): معناداری روابط متغیرها با روش حداقل مربعات جزئی (بوت‌استرپینگ)

بخش بیرونی مدل حداقل مجذورات جزئی (مدل اندازه‌گیری)

در مطالعه حاضر از روش بوت‌استرپ^۱ برای باز نمونه‌گیری استفاده شده است. نتایج مدل بیرونی نشان داد که مقادیر بارهای عاملی مشاهده شده برای هر یک از گویه‌ها بزرگ‌تر از ۰/۵ و آماره t نیز بزرگ‌تر از ۱/۹۶ به دست آمد؛ بنابراین مدل بیرونی پژوهش، تأیید شد.

بخش درونی مدل حداقل مجذورات جزئی (مدل ساختاری)

روابط میان سازه‌های اصلی پژوهش در بخش ساختاری بررسی شده است.

جدول (۱): خلاصه نتایج بخش ساختاری مدل (روابط متغیرهای مدل)

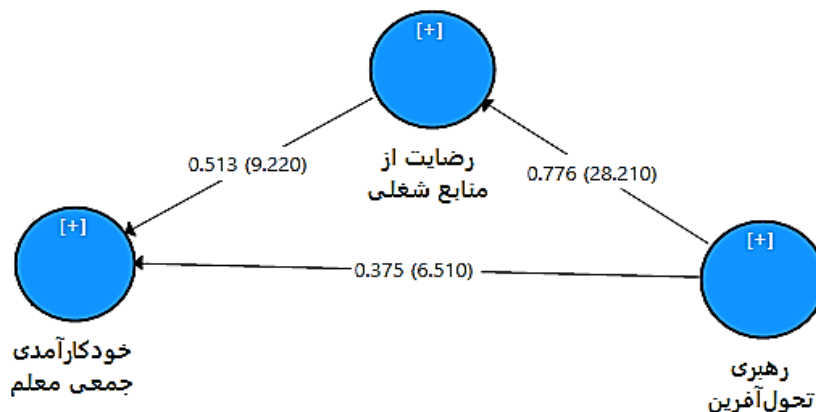
نتیجه	معناداری	آماره t	ضریب مسیر	رابطه
تأیید	۰/۰۰۰	۲۸/۲۱۰	۰/۷۷۶	رهبری تحول‌آفرین بر رضایت از منابع شغلی
تأیید	۰/۰۰۰	۶/۵۱۰	۰/۳۷۵	رهبری تحول‌آفرین بر خودکارآمدی جمعی معلم
تأیید	۰/۰۰۰	۹/۲۲۰	۰/۵۱۳	رضایت از منابع شغلی بر خودکارآمدی جمعی معلم

بر اساس ضریب مسیر مشاهده شده و مقدار آماره t (بوت‌استرپینگ) روابط متغیرها به صورت زیر قابل تفسیر است:

ضریب مسیر رهبری تحول‌آفرین بر رضایت از منابع شغلی مقدار ۰/۷۷۶ به دست آمد و آماره t نیز ۲۸/۲۱۰ محاسبه شد؛ بنابراین با اطمینان ۹۵٪ می‌توان ادعا کرد: این فرضیه تأیید می‌شود.

ضریب مسیر رهبری تحول‌آفرین بر خودکارآمدی جمعی معلم مقدار ۰/۳۷۵ به دست آمد و آماره t نیز ۶/۵۱۰ محاسبه شد؛ بنابراین با اطمینان ۹۵٪ می‌توان ادعا کرد: این فرضیه تأیید می‌شود.

ضریب مسیر رضایت از منابع شغلی بر خودکارآمدی جمعی معلم مقدار ۰/۵۱۳ به دست آمد و آماره t نیز ۹/۲۲۰ محاسبه شد؛ بنابراین با اطمینان ۹۵٪ می‌توان ادعا کرد: این فرضیه تأیید می‌شود.



شکل (۳) خلاصه نتایج بخش ساختاری مدل (آزمون فرضیه‌ها)

در هریک از فرضیه‌های پیشین مشخص شد «رهبری تحول‌آفرین» بر «رضایت از منابع شغلی» و «خودکارآمدی جمعی معلم» تأثیر دارد. از سوی دیگر «رضایت از منابع شغلی» خود نیز بر «خودکارآمدی جمعی معلم» تأثیر دارد؛ بنابراین باید تأثیر رهبری تحول‌آفرین بر خودکارآمدی جمعی معلم با عنایت به رضایت از منابع شغلی نیز موردسنجش قرار گیرد.

در نتیجه

تأثیر مستقیم رهبری تحول‌آفرین بر خودکارآمدی جمعی معلم: ۰/۳۷۵

تأثیر غیرمستقیم رهبری تحول‌آفرین بر خودکارآمدی جمعی معلم با نقش میانجی رضایت از منابع شغلی = تأثیر رهبری تحول‌آفرین بر رضایت از منابع شغلی × تأثیر رضایت از منابع شغلی بر خودکارآمدی جمعی معلم = ۰/۷۷۶ × ۰/۵۱۳ = ۰/۳۹۸

تأثیر کل رهبری تحول‌آفرین بر خودکارآمدی جمعی معلم = اثر مستقیم + اثر غیرمستقیم = ۰/۳۷۵ + ۰/۳۹۸ = ۰/۷۷۳

برای بررسی معناداری نقش میانجی رضایت از منابع شغلی در رابطه رهبری تحول‌آفرین و خودکارآمدی جمعی معلم از آزمون سوبل^۱ استفاده شد:

$$Z = \frac{a \times b}{\sqrt{b^2 s_a^2 + a^2 s_b^2}} = \frac{0.776 \times 0.513}{\sqrt{0.513^2 \cdot 0.028^2 + 0.776^2 \cdot 0.056^2}} = 8.698$$

آماره آزمون سوبل ۸/۶۹۸ به دست آمد که از مقدار ۱/۹۶ بزرگ‌تر است؛ بنابراین می‌توان گفت رضایت از منابع شغلی در رابطه رهبری تحول‌آفرین و خودکارآمدی جمعی معلم نقش میانجی دارد.

روایی و پایایی سازه‌ها

پایایی سازه‌های پژوهش

برای بررسی پایایی هریک از سازه‌ها، پایایی ترکیبی، ضریب رو و آلفای کرونباخ محاسبه شد که نتایج آن در

جدول شماره (۲) آمده است.

جدول (۲): پایایی سازه‌های پژوهش

ضریب رو (Rho)	پایایی ترکیبی (CR)	آلفای کرونباخ	سازه‌های اصلی
۰/۸۳۸	۰/۷۱۰	۰/۷۱۰	انگیزه الهام‌بخش
۰/۸۸۴	۰/۸۴۷	۰/۸۴۷	تحریک فکری
۰/۸۴۴	۰/۷۵۶	۰/۷۵۴	تدریس
۰/۸۵۱	۰/۷۶۹	۰/۷۶۷	تصمیم‌گیری
۰/۸۴۷	۰/۷۲۸	۰/۷۲۹	توجه فردی
۰/۸۵۶	۰/۷۷۹	۰/۷۷۶	جو مثبت
۰/۸۷۵	۰/۸۲۲	۰/۸۲۱	خودکارآمدی جمعی معلم
۰/۸۵۲	۰/۷۶۷	۰/۷۶۶	رضایت از منابع شغلی
۰/۸۵۷	۰/۷۷۷	۰/۷۷۷	رهبری تحول‌آفرین
۰/۸۶۴	۰/۷۹۰	۰/۷۹۰	مشارکت اجتماعی
۰/۸۵۷	۰/۷۷۷	۰/۷۷۷	مشارکت خانوادگی
۰/۸۵۴	۰/۷۷۳	۰/۷۷۱	منابع انسانی
۰/۸۴۹	۰/۷۶۵	۰/۷۶۴	منابع گروه
۰/۸۴۹	۰/۷۶۴	۰/۷۶۴	منابع رهبر
۰/۸۴۷	۰/۷۶۱	۰/۷۶۰	منابع وظیفه
۰/۸۵۸	۰/۷۸۰	۰/۷۸۰	نفوذ ایده‌آل

پایایی ترکیبی، آلفای کرونباخ و ضریب رو تمامی متغیرها بزرگ‌تر از ۰/۷ بوده، بنابراین پایایی مورد تأیید است. روایی همگرا^۱

روایی همگرا میزان همبستگی یک سازه با شاخص‌های خود را نشان می‌دهد که هرچه این همبستگی بیشتر باشد، برازش نیز بیشتر است. اگر مقدار معیار میانگین واریانس استخراج‌شده، بالاتر از ۰/۵ باشد مدل اندازه‌گیری دارای روایی همگرا است.

جدول (۳): روایی همگرای سازه‌های پژوهش

میانگین واریانس استخراج‌شده	سازه‌های اصلی
۰/۶۳۳	انگیزه الهام‌بخش
۰/۵۲۱	تحریک فکری
۰/۵۷۵	تدریس
۰/۵۸۹	تصمیم‌گیری
۰/۶۴۸	توجه فردی
۰/۵۹۸	جو مثبت
۰/۵۸۳	خودکارآمدی جمعی معلم

۰/۵۹۰	رضایت از منابع شغلی
۰/۵۹۹	رهبری تحول آفرین
۰/۶۱۴	مشارکت اجتماعی
۰/۵۹۹	مشارکت خانوادگی
۰/۵۹۴	منابع انسانی
۰/۵۸۵	منابع گروه
۰/۵۸۵	منابع رهبر
۰/۵۸۲	منابع وظیفه
۰/۶۰۲	نفوذ ایده آل

نتایج نشان داد میانگین واریانس استخراج شده بزرگتر از ۰/۵ است و بنابراین روایی همگرا وجود دارد. روایی واگرا^۱

در روش پی.ال. اس، این امر به وسیله یک ماتریس صورت می گیرد که خانه های این ماتریس حاوی مقادیر ضرایب همبستگی بین سازه ها و قطر اصلی ماتریس جذر مقادیر واریانس استخراج شده مربوط به هر سازه است. ماتریس روایی واگرا در جدول شماره (۴) ارائه شده است.

جدول (۴): ماتریس سنجش روایی واگرا

۳	۲	۱	سازه های پژوهش
		۰.۷۹۶	رهبری تحول آفرین (۱)
	۰.۷۲۲	۰.۲۱۷	رضایت از منابع شغلی (۲)
۰.۷۵۸	۰.۲۹۷	۰.۶۳۰	خودکارآمدی جمعی معلم (۳)

همان گونه که در جدول شماره (۴) قابل مشاهده است، جذر واریانس استخراج شده که برای هر سازه گزارش شده است (قطر اصلی) از همبستگی آن با سایر سازه های مدل بیشتر است که این موضوع بیانگر روایی واگرای قابل قبول برای مدل های اندازه گیری است. پس از اطمینان از مدل های اندازه گیری از طریق آزمون پایایی، روایی همگرا و روایی واگرا، می توان نتایج حاصل از مدل بیرونی را ارائه کرد.

قدرت پیش بینی مدل

از شاخص ضریب تعیین^۲ (R^2) و شاخص ارتباط پیش بین^۳ (Q^2) برای سنجش قدرت پیش بینی مدل استفاده شد. این دو شاخص برای متغیرهای درونزا محاسبه می شوند. در جدول شماره (۵) گزارش شده است.

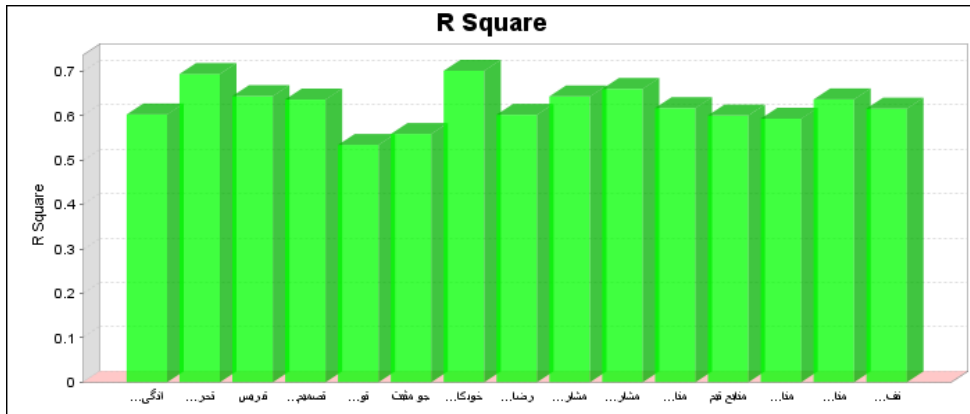
جدول (۵): ضریب تعیین و ضریب تعیین تعدیل شده

سازه های اصلی	ضریب تعیین	ضریب تعیین تعدیل شده
خودکارآمدی جمعی معلم	۰/۷۰۱	۰/۷۰۰
رضایت از منابع شغلی	۰/۶۰۲	۰/۶۰۱

1 divergent validity

2 Coefficient of determination

3 Predictive relevance

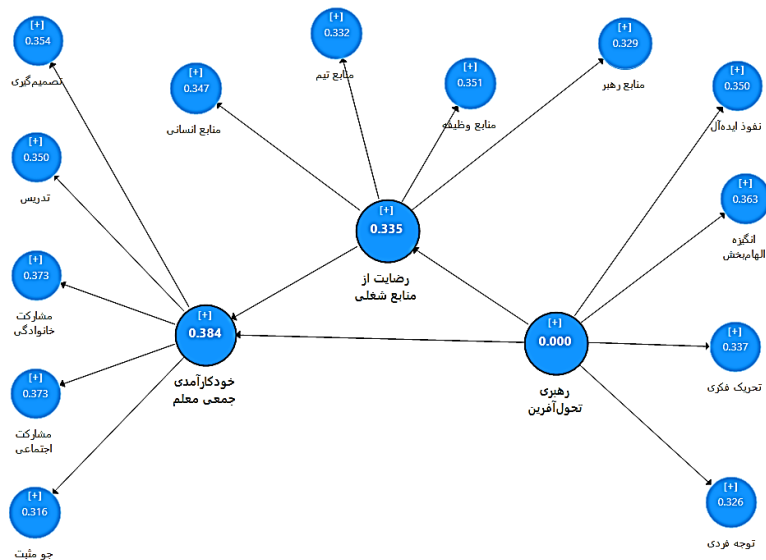


شکل (۴) ضریب تعیین سازه‌های پژوهش

بر اساس نتایج جدول (۵)، ضریب تعیین سازه‌های درون‌زای مدل پژوهش مطلوب است. مقدار ضریب تعیین خودکارآمدی جمعی معلم ۰/۷۰۱ و رضایت از منابع شغلی ۰/۶۰۲ گزارش شده است که مقدار قابل‌قبولی است. این نشان می‌دهد که متغیرهای مدل توانسته‌اند ۷۰٪ از تغییرات در خودکارآمدی جمعی معلم را تبیین کنند. شاخص ارتباط پیش‌بین (Q^2) نیز برای سنجش قدرت پیش‌بینی مدل استفاده شد. مقدار مثبت این شاخص نشان‌دهنده توان پیش‌بینی مناسب مدل است. شاخص ارتباط پیش‌بین در جدول شماره (۶) گزارش شده است.

جدول (۶): قدرت پیش‌بینی مدل

Q2	سازه‌های اصلی
۰/۳۶۳	انگیزه الهام‌بخش
۰/۳۳۷	تحریک فکری
۰/۳۵۰	تدریس
۰/۳۵۴	تصمیم‌گیری
۰/۳۲۶	توجه فردی
۰/۳۱۶	جو مثبت
۰/۳۸۴	خودکارآمدی جمعی معلم
۰/۳۳۵	رضایت از منابع شغلی
۰/۳۷۳	مشارکت اجتماعی
۰/۳۷۳	مشارکت خانوادگی
۰/۳۴۷	منابع انسانی
۰/۳۳۲	منابع گروه
۰/۳۲۹	منابع رهبر



شکل (۵) شاخص ارتباط پیش‌بین سازه‌ها (بالایندفولدینگ)

شاخص (Q^2) نیز در تمامی موارد مثبت شد که نشان می‌دهد مدل از قابلیت پیش‌بینی مناسبی برخوردار است.

اندازه اثر^۱

اندازه اثر (F^2)، قدرت رابطه بین دو متغیر را در مقیاس عددی اندازه‌گیری می‌کند. این شاخص میزان تغییراتی است که متغیرهای مستقل بر متغیرهای وابسته می‌گذارند. در این شاخص، مقدار ۰/۰۲ (ضعیف)، ۰/۱۵ (متوسط) و ۰/۳۵ (بزرگ) در نظر گرفته می‌شود. مقادیر اندازه اثر در جدول شماره (۷) ارائه شده است.

جدول (۷): اندازه اثر سازه‌های پژوهش

نتیجه	اندازه اثر	رابطه
متوسط	۰/۵۱۴	رهبری تحول‌آفرین بر رضایت از منابع شغلی
متوسط	۰/۱۶۴	رهبری تحول‌آفرین بر خودکارآمدی جمعی معلم
قوی	۰/۳۵۷	رضایت از منابع شغلی بر خودکارآمدی جمعی معلم

اندازه اثر در هیچ‌یک از موارد کمتر از ۰/۰۲ به دست نیامده است و در تمامی موارد بین متوسط تا قوی برآورد شده است.

ارزیابی برازش مدل

در این مطالعه شاخص GOF برابر ۰/۶۰۸ به دست آمد که از ۰/۳۶ بزرگ‌تر است. شاخص RMS_theta میزان ۰/۱۰۳ به دست آمد که از ۰/۱۲ کمتر است. شاخص SRMR نیز ۰/۰۵۱ محاسبه گردید که از ۰/۰۸ کمتر است بنابراین برازش مدل مطلوب است.

¹ Effect Size

بحث و نتیجه‌گیری

در این بخش به تحلیل و تفسیر یافته‌های ارائه‌شده در بخش پیشین در ارتباط با فرضیه‌های پژوهش خواهیم پرداخت این امر به درک روابط میان متغیرها کمک می‌کند.

تحلیل و تفسیر یافته‌های به‌دست‌آمده از آزمون فرضیه‌ها

رهبری تحول‌آفرین بر رضایت از منابع شغلی معلمان آموزش و پرورش استثنایی شهر یاسوج تأثیر مستقیم دارد. تحلیل روابط میان متغیرها نشان داد که ضریب مسیر رهبری تحول‌آفرین بر رضایت از منابع شغلی معلمان آموزش و پرورش استثنایی شهر یاسوج برابر با ۰/۷۷۶ و مقدار آماره تی برابر با ۲۸/۲۱۰ است که نشان می‌دهد فرضیه موردبررسی با اطمینان ۹۵٪ مورد تأیید است؛ بنابراین، همان‌طور که محقق انتظار داشت، رهبری تحول‌آفرین به‌صورت مستقیم و مثبت رضایت از منابع شغلی معلمان آموزش و پرورش استثنایی شهر یاسوج را تحت تأثیر قرار داد. نتیجه به‌دست‌آمده منعکس‌کننده یافته‌های پژوهش‌هایی است که پیش‌ازین در این پژوهش موردبحث قرار گرفت ([Zhang and Liu \(2023\)](#); [Ninković and Florić \(2018\)](#); [Gkolia et al. \(2018\)](#)).

در تبیین این‌که رفتارهای رهبری تحول‌آفرین اعمال‌شده توسط مدیران مدارس آموزش و پرورش استثنایی شهر یاسوج چگونه توانسته است رضایت از منابع شغلی معلمان را افزایش دهد، می‌توان چنین گفت که رکن اساسی موفقیت این رهبران در ایجاد و افزایش رضایت از منابع شغلی معلمان، تمرکز و توجه به انگیزه‌ها، توانمندی‌ها و نیازهای معلمان آموزش و پرورش استثنایی شهر یاسوج در ارتباط با انجام وظایف روزانه محوله بوده است که در مجموع به افزایش ادراک از توانمندی معلمان و افزایش ادراک از پشتیبانی عاطفی و مادی موردنیاز برای انجام وظایف روزانه و به‌تبع آن، افزایش رضایت از منابع شغلی منجر شده است. برای مثال، می‌توان چنین تبیین کرد رفتاری نظیر تعیین وظایف معلمان توسط مدیران آموزش و پرورش استثنایی شهر یاسوج به‌گونه‌ای چالش‌برانگیز و مبتنی بر توسعه توانمندی‌های (ایجاد فرصت‌های توسعه) آنان بوده و بنابراین با افزایش ادراک از توانمندی معلمان برای انجام وظایف روزانه به افزایش رضایت معلمان آموزش و پرورش استثنایی شهر یاسوج از منابع وظیفه کمک کرده است. افزون بر این، افزایش رضایت معلمان آموزش و پرورش استثنایی شهر یاسوج از منابع وظیفه را می‌توان نتیجه تقویت منافع مادی معلمان توسط مدیران تحول‌گرا (در حد امکان) در ارتباط با انجام وظایف محوله معلمان در نظر گرفت و چنین تفسیر نمود که تأمین مادی موردنیاز برای انجام وظایف روزانه معلمان توسط رهبر به بهبود رضایت معلمان از منابع وظیفه کمک کرده است. از طرفی، درباره افزایش رضایت این معلمان از منابع رهبر می‌توان چنین تبیین کرد که اعمالی نظیر فراهم ساختن و تقویت منافع غیرمادی معلمان آموزش و پرورش استثنایی شهر یاسوج (مانند تأیید و تمجید از تلاش‌ها و نتایج کار) تا حد امکان توسط رهبر به افزایش رضایت معلمان از منابع رهبر کمک کرده است. این را می‌توان به‌نوعی تبادل اجتماعی رهبر-پیرو میان مدیران مدارس معلمان آموزش و پرورش استثنایی شهر یاسوج و معلمان این مدارس تلقی کرد که در نهایت از طریق برآورده ساختن منابع ضروری برای انجام وظایف روزانه به افزایش رضایت از منابع رهبر منجر شده است.

افزایش رضایت معلمان از منابع گروه را می‌توان ناشی از رفتارهای حمایتی رهبری تحول‌آفرین اتخاذشده توسط مدیران مدارس آموزش و پرورش استثنایی شهر یاسوج نظیر ظرفیت‌سازی برای کار تیمی (ظرفیت‌سازی برای

همکاری تیمی، ظرفیت‌سازی برای خلاقیت تیمی، ظرفیت‌سازی برای هماهنگی تیمی، ظرفیت‌سازی برای کارایی تیمی) دانست. در واقع می‌توان چنین پنداشت که این ظرفیت‌سازی از طریق رزم زدن تجربه کار در محیط تیمی که توسعه‌دهنده ظرفیت گروه معلمان برای انجام وظایف روزانه و پاسخگویی به مشکلات به‌گونه‌ای خلاقانه و مبتنی بر هماهنگی و همکاری باشد، به افزایش رضایت معلمان آموزش و پرورش استثنایی شهر یاسوج از گروه کاری منجر شده است. همچنین بهبود رضایت معلمان آموزش و پرورش استثنایی شهر یاسوج از منابع سازمان را می‌توان به‌عنوان نتیجه اتخاذ رفتارهای حمایتی و انگیزشی (به‌عنوان دو رفتار اصلی رهبران تحول‌آفرین) توسط مدیران مدارس آموزش و پرورش استثنایی شهر یاسوج تفسیر کرد. برای مثال، می‌توان این‌گونه برداشت کرد که مزایای مالی و غیرمالی که معلمان این مدارس به‌تناسب کار و تلاش خود از سوی مدیریت مدرسه دریافت می‌کنند، از طریق ایجاد انگیزه، رضایت آن‌ها را از منابع سازمان بهبود بخشیده است. افزون بر این، می‌توان چنین تصور کرد که مدیران مدارس آموزش و پرورش استثنایی شهر یاسوج با القای احساس ارزشمندی به معلمان این مدارس، ادراک از ارزشمندی معلمان را بالا برده و از این طریق، به بهبود رضایت معلمان آموزش و پرورش استثنایی شهر یاسوج از منابع سازمان کمک کرده‌اند.

در نهایت، می‌توان یافته‌های پژوهش را چنین تفسیر کرد که مدیران مدارس آموزش و پرورش استثنایی شهر یاسوج توانسته‌اند با بهبود محیط و شرایط عمومی مدارس خود، از جمله تأمین منابع مادی و غیرمادی مورد نیاز برای انجام وظایف روزانه، ارائه مزایای مالی و غیرمالی، ایجاد و بهبود فرصت‌های توسعه و نیز ایجاد و بهبود احساس ارزشمند تلقی شدن (از طرف مدرسه محل خدمت) در معلمان، سطح رفاه معلمان را بالا برند که این بهبود رفاه در مجموع به بهبود رضایت معلمان آموزش و پرورش استثنایی شهر یاسوج از منابع شغلی کمک کرده است.

رضایت از منابع شغلی بر خودکارآمدی جمعی معلمان آموزش و پرورش استثنایی شهر یاسوج تأثیر مستقیم دارد. با توجه به یافته‌های پژوهش در ارتباط با فرضیه فرعی سوم، مشخص شد که مقدار ضریب مسیر رضایت از منابع شغلی بر خودکارآمدی جمعی معلمان آموزش و پرورش استثنایی شهر یاسوج برابر با 0.513 و مقدار آماره تی برابر با $9/220$ است؛ بنابراین این فرضیه در سطح اطمینان 95% تأیید شد. با توجه به تأیید این فرضیه می‌توان گفت رضایت معلمان آموزش و پرورش استثنایی شهر یاسوج از منابع شغلی (وظیفه، گروه، سازمان، رهبر) به اعتماد آن‌ها به توانایی‌های جمعی خود برای انجام اقدامات مربوطه نظیر تصمیم‌گیری، انجام تدریس، دستیابی به مشارکت خانواده و جامعه و ایجاد جو مثبت کمک کرده است. این نتیجه را می‌توان با نتیجه پژوهش [Sánchez-Rosas](#) (2021) هم‌راستا دانست که دریافتند رضایت از منابع شغلی بر منابع مربوطه برای خودکارآمدی جمعی معلمان تأثیر می‌گذارد.

این نتیجه را می‌توان این‌گونه تبیین کرد که رفاه تجربه‌شده توسط معلمان آموزش و پرورش استثنایی شهر یاسوج در ارتباط با عوامل مرتبط با کار توانسته است باورهای خودکارآمدی جمعی را در این معلمان تقویت کند. برای مثال، می‌توان چنین تفسیر کرد که برخورداری معلمان آموزش و پرورش استثنایی شهر یاسوج از همکاری و اثربخشی همکاران خود (از طریق ایجاد یک مشوق عاطفی) به بهبود باورهای خودکارآمدی جمعی آن‌ها کمک کرده است؛ به عبارت دیگر، تقویت باورهای خودکارآمدی جمعی این معلمان را می‌توان به‌عنوان نتیجه بهبود رضایت معلمان آموزش و پرورش استثنایی شهر یاسوج از منابع گروه تلقی کرد. این از طریق یادگیری از راه مشاهده

همکاران عمل کرده است و از طریق تقویت بهزیستی عاطفی، این باور را در معلمان تقویت کرده است که می‌توانند با همکاری متقابل، فعالیت‌های آموزشی را طوری سازمان‌دهی کنند که یادگیری دانش‌آموزان را بهبود بخشد.

بر اساس یافته‌ها رضایت از منابع وظیفه نیز عامل دیگری است که به بهبود خودکارآمدی جمعی معلمان آموزش‌وپرورش استثنایی شهر یاسوج کمک کرده است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که احساس رضایت و راحتی که معلمان آموزش‌وپرورش استثنایی شهر یاسوج با ویژگی‌های مرتبط با وظایفشان (نظیر سطح چالش‌برانگیز بودن کار، در اختیار داشتن فرصت کافی برای پیشبرد وظیفه، در اختیار داشتن منابع مادی برای پیشبرد وظیفه)، همگی توانسته است از طریق تأثیرگذاری بر تجربیات عملکرد موفق، باورهای خودکارآمدی جمعی آنان را تحت تأثیر قرار دهد.

رضایت از منابع رهبر نیز عاملی است که تأثیر آن بر خودکارآمدی جمعی معلمان آموزش‌وپرورش استثنایی شهر یاسوج در یافته‌های تحقیق به‌دست آمده است. به این معنی که رضایت از وضوح دستورالعمل‌ها، بازخوردها و قدردانی‌ها، به‌صورت مثبت، باورهای خودکارآمدی جمعی معلمان آموزش‌وپرورش استثنایی شهر یاسوج را تحت تأثیر قرار داده است. این یافته را می‌توان این‌گونه تفسیر کرد که قدردانی به‌موقع رهبر از تلاش و نتیجه کار، باور و اعتماد معلمان را به تلاش جمعی‌شان در زمینه تأثیرگذاری بر یادگیری دانش‌آموزان استثنایی شهر یاسوج تحت تأثیر قرار داده است.

رهبری تحول‌آفرین بر خودکارآمدی جمعی معلمان آموزش‌وپرورش استثنایی شهر یاسوج تأثیر مستقیم دارد. بر اساس یافته‌ها مشخص گردید که ضریب مسیر رهبری تحول‌آفرین بر خودکارآمدی معلمان آموزش‌وپرورش استثنایی شهر یاسوج برابر با ۰/۳۷۵ و مقدار آماره تی برابر با ۶/۵۱۰ است که نشان می‌دهد فرضیه موردبررسی با اطمینان ۹۵٪ مورد تأیید است؛ بنابراین، می‌توان ادعا کرد که رهبری تحول‌آفرین، باورهای خودکارآمدی جمعی معلمان را افزایش داده است. این یافته‌ای ارزشمند است، زیرا همان‌گونه که در مطالعات پیشین مورد اشاره قرار گرفته است، معلمان با باورهای خودکارآمدی جمعی بر نگرش‌های فیزیکی خودکنترل دارند و برخورد مناسب‌تر و راحت‌تری با مشکلات کاری دارند (Tari et al., 2023) که این می‌تواند برای سازمان آموزش‌وپرورش استثنایی شهر یاسوج ارزش زیادی داشته باشد.

این تحقیق نشان داد معلمان که مدیران خود را به‌عنوان مدیران تحول‌گرا (با ویژگی‌های نفوذ آرمانی، ترغیب ذهنی، ملاحظات فردی، انگیزش الهام‌بخش) گزارش کردند، سطوح بالاتری از خودکارآمدی جمعی را نشان دادند؛ بنابراین می‌توان چنین نتیجه گرفت که خودکارآمدی جمعی معلمان آموزش‌وپرورش استثنایی شهر یاسوج تحت تأثیر وجود رهبران تحول‌آفرین به‌عنوان یک الگوی نقش قوی و هدایتگر مطلوب، افزایش یافته است. این نتیجه با نتایج مطالعات (Zhang and Liu (2023) ; Ninković and Florić (2018) ; Gkolia et al. (2018) در یک راستا قرار دارد که در پژوهش خود، تأثیر مستقیم رهبری تحول‌آفرین بر خودکارآمدی معلم را گزارش کردند. باین‌حال نتیجه تحقیق با نتیجه گزارش شده توسط Sánchez-Rosas et al. (2023) مبنی بر این‌که رهبری تحول‌آفرین تنها به‌صورت غیرمستقیم (از طریق رضایت از منابع شغلی) بر خودکارآمدی جمعی معلمان تأثیر مثبت و فزاینده‌ای دارد، در تضاد قرار داد. این محققان نشان دادند که تأثیر مستقیم رهبری تحول‌آفرین بر خودکارآمدی جمعی معلمان در هنگام در نظر گرفتن رضایت از منابع شغلی سرکوب می‌شود.

نتیجه تحقیق حاضر نشان داد که رفتارهای رهبری تحول‌آفرین (نفوذ آرمانی، ترغیب ذهنی، ملاحظات فردی، انگیزش الهام‌بخش)، توانسته است خودکارآمدی جمعی معلمان آموزش و پرورش استثنایی شهر یاسوج را تحت تأثیر قرار دهد. در ارتباط با خرده مقیاس انگیزش الهام‌بخش می‌توان چنین تفسیر کرد که مدیران تحول‌آفرین آموزش و پرورش استثنایی شهر یاسوج از طریق ارائه رفتارهایی همچون انگیزه‌بخشی و تشویق معلمان به استفاده از روش‌های نوآورانه و خلاقانه و تلاش برای حمایت و حفظ معلمان خلاق، باورهای خودکارآمدی جمعی معلمان را تحت تأثیر قرار دهند. این کمک کرده است تا معلمان آموزش و پرورش استثنایی شهر یاسوج روش‌های نوآورانه را برای ترویج یادگیری قابل توجه به اشتراک بگذارند. در ارتباط با خرده مقیاس ترغیب ذهنی می‌توان بر اساس یافته‌ها چنین برداشت کرد که مدیران تحول‌آفرین آموزش و پرورش استثنایی شهر یاسوج، با فراهم‌آوری فرصت‌هایی برای معلمان خود، کوشش‌های آن‌ها را برای نوآوری تحریک نموده‌اند و به آن‌ها امکان بخشیده‌اند تا مفروضات آموزشی خود را زیر سؤال ببرند و به مشکلات از زوایای متعدد بنگرند. این رهبران همچنین موفق شده‌اند به جای ارائه دستورالعمل‌هایی صرف برای حل سریع مسائل، به معلمان خود قدرتی ببخشند تا خود بخشی از فرآیند حل مسئله باشند و بدین ترتیب با توسعه محیطی از ترغیب ذهنی، در نهایت این باور را در معلمان ایجاد کرده‌اند که به‌عنوان یک هیئت‌علمی می‌توانند در زمینه یادگیری دانش‌آموزان استثنایی اثربخش واقع شوند و با همکاری گروهی بر مسائل چیره شوند. ملاحظات فردی خرده مقیاس دیگری است که تأثیر آن بر خودکارآمدی جمعی معلمان آموزش و پرورش استثنایی شهر یاسوج به‌دست آمده است. این یافته را می‌توان به تلاش رهبران تحول‌آفرین برای ارائه آموزش‌های لازم به معلمان و نیز توسعه نقاط قوت شخصی و تقویت نقاط ضعف آنان برای تحقق اهداف مورد انتظار و خدمت بهتر به مأموریت کلی مدرسه نسبت داد. در ارتباط با خرده مقیاس نفوذ آرمانی یافته‌های مطالعه نشان داد مدیران آموزش و پرورش استثنایی شهر یاسوج که به شیوه‌هایی عمل کرده‌اند که برای معلمان خود احترام قائل شوند و به خاطر ارتباط با مدیر در آن‌ها غرور ایجاد کنند، تأثیر چشمگیری بر خودکارآمدی جمعی معلمان گذاشتند. همچنین یافته‌ها نشان داد معلمانی که رهبر را به‌عنوان فرد قابل اعتماد و توانا گزارش کردند، خودکارآمدی جمعی بالاتری را نشان دادند. این یافته را می‌توان چنین تبیین کرد که قابل اعتماد و توانمند تصور کردن رهبران از دیدگاه معلمان آموزش و پرورش استثنایی شهر یاسوج، از طریق افزایش ادراک از توانمندی رهبر، ادراک از توانمندی جمعی معلمان را تحت تأثیر قرار داده است؛ زیرا باعث شده تا آن‌ها احساس کنند در صورت لزوم از حمایت رهبری توانمند برخوردارند.

این یافته‌ها از ارزش قابل ملاحظه‌ای برخوردارند و به مدیران مدارس آموزش و پرورش استثنایی شهر یاسوج شواهد روشنی ارائه می‌دهد که رفتارهای مرتبط با خرده مقیاس‌های رهبری تحول‌آفرین برای تقویت خودکارآمدی جمعی معلمان آموزش و پرورش استثنایی شهر یاسوج که با صعوبت وظیفه مواجه هستند و نیاز به حمایت همه‌جانبه و ویژه از سوی مدیریت مدرسه دارند، ضروری است.

رهبری تحول‌آفرین با نقش میانجی رضایت از منابع شغلی بر خودکارآمدی جمعی معلمان آموزش و پرورش استثنایی شهر یاسوج تأثیر مستقیم دارد.

ارزیابی اثر میانجی رضایت از منابع شغلی در رابطه میان رهبری تحول‌آفرین و خودکارآمدی جمعی معلمان آموزش‌وپرورش استثنایی شهر یاسوج نشان داد که مقدار آماره آزمون سوبل^۱ برابر با ۸/۶۹۸ به دست آمد که با توجه به بزرگ‌تر شدن آن از مقدار ۱/۹۶، فرضیه میانجی تأیید شد که نشان می‌دهد رضایت از منابع شغلی به‌طور کامل تأثیر رهبری تحول‌آفرین را بر خودکارآمدی جمعی معلمان آموزش‌وپرورش استثنایی شهر یاسوج میانجی‌گری می‌کند؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که منابع شغلی در دسترس معلمان آموزش‌وپرورش استثنایی شهر یاسوج، متغیر میانجی مهمی است که رهبران تحول‌آفرین آموزش‌وپرورش استثنایی شهر یاسوج از طریق تأمین مطلوب آن توانسته‌اند خودکارآمدی جمعی معلمان خود را بهبود بخشند.

یافته‌های تحقیق مرتبط با فرضیه میانجی را می‌توان با یافته‌های [Sánchez-Rosas et al., \(2023\)](#) همسو دانست که در مطالعه خود نشان دادند رهبری تحول‌آفرین به‌طور غیرمستقیم و از طریق رضایت از منابع شغلی بر خودکارآمدی جمعی معلمان تأثیر گذاشته است. بنابراین یافته‌های تحقیق حاضر از یافته‌های [Sánchez-Rosas et al., \(2023\)](#) مبنی بر تأثیرگذاری غیرمستقیم رهبری تحول‌آفرین بر خودکارآمدی جمعی معلمان، پشتیبانی می‌کند. با این حال، تحقیق حاضر در مقایسه با آن یافته‌های جدیدی را در مورد نقش میانجی رضایت از منابع شغلی در تأثیرگذاری رهبری تحول‌آفرین بر خودکارآمدی جمعی معلمان به ادبیات تحقیق اضافه می‌کند:

- تحقیق حاضر نقش میانجی رضایت از منابع شغلی را در رابطه میان رهبری تحول‌آفرین و خودکارآمدی جمعی در میان معلمان آموزش‌وپرورش استثنایی ارزیابی کرد. پیش‌از این مطالعه، بخش عمده‌ای از مطالعات حول محور معلمان مدارس عادی می‌چرخید، درحالی‌که این مطالعه این مفاهیم را به معلمان مدارس استثنایی گسترش داد.

- تحقیق حاضر، شواهدی از اهمیت درک پیوستگی سبک رهبری تحول‌آفرین و رضایت از منابع شغلی در بهبود خودکارآمدی جمعی معلمان آموزش‌وپرورش استثنایی ارائه می‌کند.

محدودیت‌های پژوهش

این پژوهش با محدودیت‌هایی مواجه بود که مورد اشاره قرار می‌گیرد. محدودیت ابزاری: این مطالعه به روش کمی انجام شد و بنابراین در مقایسه با روش‌های کیفی، امکان دیدن تصویری جامع از موضوع را برای محقق دشوار ساخت. محدودیت نمونه: حجم نمونه در این مطالعه محدود به ۱۲۵ معلم بود که ایمنی استنتاج را کاهش می‌دهد و امکان تعمیم نتایج را محدود می‌سازد. درحالی‌که حجم نمونه بزرگ‌تر ممکن است نتایج متفاوتی را به همراه داشته باشد.

محدودیت متغیر: این مطالعه محدود به بررسی تغییرپذیری خودکارآمدی جمعی معلمان بر اساس متغیرهای رهبری تحول‌آفرین و رضایت از منابع شغلی بود، بنابراین، سایر متغیرهای احتمالی اثرگذار بر خودکارآمدی جمعی معلمان مانند خودکارآمدی معلمان، یادگیری حرفه‌ای معلم، رهبری آموزشی و... بررسی نشدند.

¹ Sobel Test

محدودیت موضوعی: این مطالعه حول محور معلمان و بهبود خودکارآمدی جمعی آن‌ها چرخید و به نحوه درک مدیران از ویژگی‌های رهبری خود یا به نحوه درک دانش‌آموزان استثنایی از خودکارآمدی‌شان و یا عوامل مؤثر بر خودکارآمدی دانش‌آموزان استثنایی نپرداخت.

پیشنهادها

پیشنهادهای کاربردی

با توجه به نتایج به‌دست‌آمده از آزمون فرضیه‌ها، توصیه‌هایی به مدیران آموزش و پرورش استثنایی شهر یاسوج ارائه شده است:

۱. اتخاذ راهبردهایی برای تأمین مطلوب و معقول منابع شغلی مادی و غیرمادی لازم برای اجرای وظایف معلمان آموزش و پرورش استثنایی شهر یاسوج به‌منظور افزایش رضایت آن‌ها از منابع شغلی به‌عنوان عاملی اثرگذار بر خودکارآمدی جمعی معلمان.
۲. تهیه چارچوبی برای توسعه رهبری تحول‌آفرین در مدارس استثنایی شهر یاسوج به‌منظور افزایش خودکارآمدی جمعی معلمان. این کمک می‌کند تا مدیران با نمایش مطلوب رفتارهای رهبری تحول‌آفرین، سطح خودکارآمدی تصمیم‌گیری، تدریس، جو مثبت، مشارکت خانواده و جامعه را در میان معلمان تحت نظارت خود بهبود بخشند.
۳. توسعه مکانیزمی برای شناسایی نیازها، توانایی‌ها و نقاط قوت و ضعف معلمان در زمینه‌های مرتبط با خودکارآمدی جمعی (جلب مشارکت خانواده و جامعه، راهبردهای تدریس و غیره)
۴. ایجاد محیط حمایتی در مدارس استثنایی شهر یاسوج به‌گونه‌ای که معلمان بتوانند نقاط قوت خود را در زمینه‌های مرتبط با خودکارآمدی جمعی (جلب مشارکت خانواده و جامعه، راهبردهای تدریس و غیره) توسعه دهند و نقاط ضعف خود را تقویت کنند.
۵. توسعه اقداماتی که نمایه تحول‌آفرین رهبری را بهبود بخشد و رضایت معلمان آموزش و پرورش استثنایی شهر یاسوج را از منابع شغلی افزایش دهد تا بدین وسیله زمینه برای پرورش مطلوب خودکارآمدی جمعی معلمان فراهم شود.

پیشنهادها برای تحقیقات آینده

- با توجه به محدودیت‌های پژوهش، پیشنهادهایی برای پژوهش‌های آینده ارائه شده است:
۱. به پژوهش‌های آینده پیشنهاد می‌شود برای ایجاد درک بهتر از رابطه میان رهبری تحول‌آفرین، رضایت از منابع شغلی و خودکارآمدی جمعی معلمان از رویکرد روش ترکیبی (کمی و کیفی) در صورت امکان استفاده کنند.
 ۲. به پژوهش‌های آینده پیشنهاد می‌شود برای بالا بردن قدرت تعمیم‌پذیری نتایج، نمونه با حجم بزرگ‌تری را مورد مطالعه قرار دهند.
 ۳. به پژوهش‌های آینده پیشنهاد می‌شود در صورت امکان مطالعاتی را با در نظر گرفتن سایر متغیرهای احتمالی اثرگذار بر خودکارآمدی جمعی معلمان نظیر رهبری آموزشی، خودکارآمدی و غیره انجام دهند.

۴. به پژوهش‌های آینده پیشنهاد می‌شود در صورت امکان این موضوعات را بررسی کنند: (۱) رهبران چگونه رضایت معلمان و ویژگی‌های رهبری خود را درک می‌کنند. (۲) دانش‌آموزان استثنایی چگونه خودکارآمدی خود را درک می‌کنند. (۳) عوامل اثرگذار بر خودکارآمدی دانش‌آموزان استثنایی کدام‌اند.

References:

- Cansoy, R. (2020). Transformational School Leadership: Predictor of Collective Teacher Efficacy. *Sakarya University Journal of Education*, 10(1), 90-103. doi: <https://doi.org/10.19126/suje.569750>
- Dimitrios, S., Foteini, C., Harilaos, Z., Zakopoulou, V., & Papadimitropoulou, P. (2020). Self-efficacy of special education teachers in Greece. *European Journal of Education Studies*, 7(4), 150-160. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3809401>
- Elliott, K. & Hollingsworth, H. (2023). *Collective Efficacy Tracking Tool: Development framework*. Australian Council for Educational Research. <https://doi.org/10.37517/978-1-74286-722-9>
- Elliott, K., Hollingsworth, H., Thornton, A., Gillies, L., & Henderson, K. (2022). *School leadership that cultivates collective efficacy: Emerging insights 2022*. Australian Council for Educational Research. <https://doi.org/10.37517/978-1-74286-694-9>
- Erdogan, U., Dipaola, M. F., & Donmez, B. (2022). School-level variables that enhance student achievement: Examining the role of collective teacher efficacy and organizational citizenship behavior. *International Journal of Educational Management*, 36(7), 1343-1361. <https://doi.org/10.1108/IJEM-02-2021-0069>
- Gkolia, A., Koustelios, A., & Belias, D. (2018). Exploring the association between transformational leadership and teacher's self-efficacy in Greek education system: A multilevel SEM model. *International Journal of Leadership in Education*, 21(2), 176-196. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1094143>
- Kilag, O. K. T., Malbas, M. H., Nengasca, M. K. S., Longakit, L. J. H., Celin, L. C., Pasigui, R., & Valenzona, M. A. V. N. (2024). Transformational Leadership and Educational Innovation. *European Journal of Higher Education and Academic Advancement*, 1(2), 103-109. <https://risejournals.org/index.php/imjrise/article/view/12>
- Lu, Q., & Mustafa, Z. (2021). Toward the Impact of EFL Teachers' Self-Efficacy and Collective Efficacy on Students' Engagement. *Front. Psychol.* 12:744586. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.744586>
- McCordBrock, T. L. (2023). Middle School Teachers' Self-Efficacy in Teaching Twice-Exceptional Learners: A Phenomenological Study (*Doctoral dissertation, Northcentral University*).
- Ninković, S. R., & Florić, O. C. (2018). Transformational School Leadership and Teacher Self-Efficacy as Predictors of Perceived Collective Teacher Efficacy. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 49-64. <https://doi.org/10.1177/1741143216665842>
- Özdemir, M., Eriçok, B., Topaloğlu, H., & Tuti, G. (2024). Transformational leadership and job satisfaction in vocational high schools in Türkiye: a multilevel mediation model of teacher professional learning and self-efficacy. *Journal of Educational Administration*, 62(3), 309-324. <https://doi.org/10.1108/JEA-08-2023-0200>
- Paskova, L. (2023). Job satisfaction and performance motivation in the context of transformational leadership of Slovakian teachers. *17th International Technology, Education and Development Conference*, Valencia, Spain. <https://doi.org/10.21125/inted.2023.0669>
- Quinteros-Durand, R., Almanza-Cabe, R. B., Morales-García, W. C., Mamani-Benito, O., Sairitupa-Sanchez, L. Z., Puño-Quispe, L., ... & Ramírez-Coronel, A. A. (2023). Influence of

servant leadership on the life satisfaction of basic education teachers: the mediating role of satisfaction with job resources. *Front. Psychol.* 14:1167074. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1167074>

Sánchez-Rosas, J., Dyzenchouz, M., & Dominguez-Lara, S. (2021). Validez de contenido de la escala de autoeficacia colectiva docente. *Revista Argentina De Ciencias Del Comportamiento*, 13(1), 59–72. <https://doi.org/10.32348/1852.4206.v13.n1.28132>

Sánchez-Rosas, J., Dyzenchouz, M., Dominguez-Lara, S., & Hayes, A. (2022). Collective teacher self-efficacy scale for elementary school teachers. *International Journal of Instruction*, 15(1), 985-1002. <https://doi.org/10.29333/iji.2022.15156a>

Sánchez-Rosas, J., Dyzenchouz, M., Freiberg-Hoffmann, A., García-Rubiano, M. G., & Okinishi, M. (2023). Transformational leadership and collective teacher self-efficacy: The mediating role of satisfaction with job resources. *International Journal of Instruction*, 16(1), 801-820. <https://doi.org/10.29333/iji.2023.16145a>

Sengendo, D., & Musunguzi, B. (2024). Influence of Headteachers' Transformational Leadership Attributes on Academic Performance: A Case of Private Secondary Schools in Uganda. *East African Journal of Education Studies*, 7(2), 29-43. <https://doi.org/10.37284/eajes.7.2.1856>

Smith, M. L. E. (2021). Exploring the relationship between work engagement, collective teacher efficacy and transformational leadership in times of change. (*Doctoral dissertation, California State University, San Bernardino*.) Retrieved from CSUSB scholarWorks, <https://scholarworks.lib.csusb.edu/etd/1342>

Solano, A. C., Nader, M., & Casullo, M. M. (2004). La evaluación de los estilos de liderazgo en población civil y militar argentina. *Revista de Psicología*, 22(1), 63-88. <https://doi.org/10.18800/psico.200401.004>

Spontón, C. L., Trógolo, M. A., Castellano, E., Morera, L. P., & Medrano, L. (2019). Desarrollo y validación de una escala para medir satisfacción con los recursos laborales. *Suma Psicológica*, 26(1), 64-74. <http://dx.doi.org/10.14349/sumapsi.2019.v26.n1.8>

Stanton, J. (2024). Transformational leadership behaviors of departmental leaders as predictors of collective teacher effectiveness. (*thesis doctorate degree in education, Long Island University*.) https://digitalcommons.liu.edu/post_fultext_dis/73

Tarí, J. J., Portela Maquieira, S., & Molina-Azorín, J. F. (2023). The link between transformational leadership and the EFQM model elements. *Business Process Management Journal*, 29(2), 447-464. <https://doi.org/10.1108/BPMJ-10-2022-0498>

Voelkel, Jr, R. H. (2019). Causal relationship among transformational leadership, professional learning communities, and teacher collective efficacy, *International Journal of Leadership in Education*, <https://doi.10.1080/13603124.2019.1690699>

Weng, S., Compan, P., & NaraNgong-ard, S. (2023). The Relationship between Transformational Leadership and Teachers' Job Satisfaction in Hainan Vocational Colleges. *Science, Technology, and Social Sciences Procedia*, (2), CiM06-CiM06. <https://wjst.wu.ac.th/index.php/stssp/article/view/25791>

Yurt, E (2022). Collective teacher self-efficacy and burnout: the mediator role of job satisfaction. *International Journal of Modern Education Studies*, 6(1), 51-69. <http://dx.doi.org/10.51383/ijonmes.2022.168>

Zhang, J., & Liu, Z (2023). How transformational leadership affects teacher collective efficacy? the mediating role of professional learning communities and the moderating role of trust, *Asia Pacific Journal of Education*, <https://doi.org/10.1080/02188791.2023.2270173>

COPYRIGHTS

© 2023 by the authors. Licensee Advances in Modern Management Engineering Journal. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

