

## شناسایی و سطح بندی مولفه های موثر در ایجاد مدیریت تحول آفرین در مدارس (مورد مطالعه: مدارس متوسطه شهرستان اردبیل) حسن اصلان زاده<sup>۱</sup>، مسعود مرادی<sup>۲</sup>، محمد مجتبی زاده<sup>۳</sup> چکیده

این پژوهش به منظور شناسایی و سطح بندی مولفه های موثر در ایجاد مدیریت تحول آفرین در مدارس متوسطه انجام شده است. پژوهش از نوع آمیخته (کیفی- کمی) می باشد. در بخش کیفی از رویکرد تحلیل محتوای مصاحبه استفاده شد. جامعه مورد بررسی متشکل از منتخبین خبرگان حوزه آموزش و پرورش است که سال ها در زمینه رهبری تحول آفرین مدارس تجارب ارزنده ای کسب کرده اند. مشارکت کنندگان بخش کیفی تعداد ۳۰ نفر بودند که با روش گلوله برفی و رویکرد اشباع نظری انتخاب شدند. داده های بدست آمده از مصاحبه ها به روش تحلیل محتوا با کدبندی، ۵۱ کد باز بعنوان زیرشاخص و ۹ کد انتخابی بعنوان شاخص های اصلی استخراج شد. پایایی مصاحبه ها به شیوه بازآزمون با نمره بالای ۰/۷ درصد تایید شد. در بخش کمی پرسشنامه مقایسه زوجی تهیه و توسط مدیران و معلمان مرتبط تکمیل گردید. روایی پرسشنامه توسط خبرگان تایید و پایایی آن توسط ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۴ بدست آمد که نشان دهنده پایایی آن است. جهت تجزیه و تحلیل داده های پرسشنامه از نرم افزار Expert Choice استفاده شد. تحقیق نشان داد که در میان شاخص های سطح اول، شاخص های تسهیل در برنامه ریزی و آموزش، استراتژی محوری و خودمدیریتی به ترتیب با ارزش های وزنی ۰/۵۸۲، ۰/۴۸۵ و ۰/۳۹۹ بیشترین ارجحیت را دارند. همچنین در میان زیرشاخص های تأثیرگذار، زیرشاخص های انعطاف پذیری برنامه های آموزشی (۰/۲۱۷)، مهارت ها و توانمندی های مدیران (۰/۱۷۵)، ایجاد پیوند بین استراتژی های منابع انسانی با استراتژی های مدرسه (۰/۱۵۲)، برنامه ریزی درسی (۰/۱۴۱)، فرآیندگرایی (۰/۱۲۸)، استفاده از فن آوری های آموزشی (۰/۱۱۸)، توسعه امکانات آموزشی مبتنی بر فن آوری (۰/۱۰۲)، پیگیری های مداوم مشکلات و چالش های مدرسه (۰/۰۸۲) و تدوین برنامه های کوتاه مدت و بلندمدت سازمانی (۰/۰۶۷) به ترتیب دارای بیشترین ارزش های وزنی بوده و از اهمیت بیشتری برخوردارند. بنابراین، مدارس متوسطه برای ایجاد مدیریت تحول آفرین در درون خود باید در زمینه انعطاف پذیری برنامه های آموزشی، مهارت ها و توانمندی های مدیران، ایجاد پیوند بین استراتژی های منابع انسانی با استراتژی های مدرسه، برنامه ریزی درسی، فرآیندگرایی، استفاده از فن- آوری های آموزشی، توسعه امکانات آموزشی مبتنی بر فن آوری، پیگیری های مداوم مشکلات و چالش های مدرسه و تدوین برنامه های کوتاه مدت و بلندمدت سازمانی، برنامه ریزی داشته باشند.

**کلید واژه ها: مدیریت تحول آفرین، تحلیل سلسله مراتبی، مدارس متوسطه.**

پذیرش مقاله: ۱۴۰۱/۰۵/۱۹

دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۰۳/۱۶

<sup>۱</sup> - دانشجوی دکتری علوم تربیتی گرایش مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد زنجان، زنجان، ایران.

Hasanaslanzadeh1400@gmail.com

<sup>۲</sup> - دانشیار دانشگاه زنجان، گروه روان شناسی، زنجان، ایران. (نویسنده مسئول) Massod76@yahoo.com

<sup>۳</sup> - استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد خدابنده، گروه مدیریت و علوم اداری، خدابنده، ایران.

m.mojtabazadeh@yahoo.com

### مقدمه

رهبری تحول‌گرا فرآیندی ابتکاری و نوگرا است که طی آن رهبران اقداماتی را برای بالابردن آگاهی از آن چیزی که صحیح و مهم است و همچنین افزایش انگیزه و فراتر رفتن از منافع شخصی افراد به نفع سازمان انجام می‌دهند (کاشیم و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۰۰). رهبری تحول بر عملکرد سازمان تاثیر مستقیم دارد و عملکرد سازمانی و تحول سازمانی رابطه مستقیم با یکدیگر دارند به طوری که پژوهش‌ها در طی ۳۵ سال گذشته نشان داده‌اند که این دو رویکرد از یکدیگر مستقل نبوده و در هم تنیده هستند- (شنهاو و شورمند<sup>۲</sup>، ۱۹۹۴). مطابق نظر بس<sup>۳</sup> (۱۹۹۹) رهبری تحول‌آفرین دربرگیرنده ۴ معیار اصلی است که رهبران عملکرد کارکنان را از طریق این ۴ معیار بسط می‌دهند که شامل: نفوذ آرمانی<sup>۴</sup>، انگیزش الهام بخش<sup>۵</sup>، ملاحظات فردی<sup>۶</sup>، ترغیب ذهنی<sup>۷</sup>. نفوذ آرمانی رهبرانی را توصیف می‌کند که به عنوان اسوه‌هایی هستند که مورد مدح، احترام و اعتماد توسط کارکنان واقع می‌شوند (بختیاری فایندری و همکاران، ۱۳۸۹). انگیزش الهام بخش رهبرانی را توصیف می‌کند که از کارکنانش توقعات بالایی دارند و به آنها از طریق انگیزش الهام می‌بخشند تا متعهد شوند و بخشی از چشم‌انداز مشترک سازمان باشند (رجائی و میرمحمدی، ۱۳۹۳). ملاحظات فردی نشان‌دهنده تلاش منعطف رهبران برای رفتار با هر فردی به عنوان یک انسان متعالی و اقدام به عنوان رهبری که همواره تلاش در ارتقای ظرفیت بالقوه کارکنان دارد، می‌باشد (سلیمی، ۱۳۹۲). رهبران تحول‌آفرین، ترغیب ذهنی را در جهت به چالش کشیدن افکار، تصورات و خلاقیت کارکنان بکار می‌گیرند. این امر لازمه آن است که رهبران، کارکنان خود را در جهت آزمون مجدد روش‌های سنتی حل مساله سوق داده و مشوق آنها به تلاش جهت رویکردهای خلاق و بدیع برای انجام کارها باشد (محرابی، ۱۳۹۲).

رهبران تحول‌آفرین در مدرسه به توسعه فرهنگ مشارکت جمعی در مدرسه کمک می‌کنند و ارزش‌ها را توسعه می‌دهند (لیثوود و ریل<sup>۸</sup>، ۲۰۰۳). رهبری تحول‌گرا در مدارس با رویکردی نوآورانه انگیزه جمعی برای مشارکت در مدیریت مدرسه را افزایش می‌دهد و چالش‌های فعلی را تا

<sup>۱</sup>- Cashim, J. Crewe, P. Desai, J. Desrosters, L. Prince, J. Shallow, G. & Slaney, S.

<sup>۲</sup>- Schnhav, Y. W., Shrumand, A.

<sup>۳</sup>-Bass, B. M.

<sup>۴</sup>- Idealized influence

<sup>۵</sup>- Inspirational motivation

<sup>۶</sup>- Individual consideration

<sup>۷</sup>- Intellectual stimulation

<sup>۸</sup>- Leithwood, K. & Riehl, C.

حدود زیادی مرتفع می کند (لاو و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷). بنابراین ضرورت ایجاد سازوکار تحول گرا در مدیریت مدارس روزبه روز نمایانتر می شود.

دیرکاس و فرین<sup>۲</sup> (۲۰۰۰)، در بررسی های خود تسهیل در برنامه ریزی را یکی از مولفه های اساسی رهبری تحول آفرین در هر سازمانی معرفی کرده اند، همچنین از نظر این پژوهشگران رهبری تحول-آفرین در جهت مدیریت و نگهداشت بهتر منابع انسانی بصورت پویا، همواره برنامه ریزی های انگیزشی را برای کارکنان و کاربران مدنظر قرار داد تا با بوجود آوردن احساس کارآمدی در آنان زمینه را برای اجرای برنامه های سازمان مهیا نماید. رویکردهایی همانند تحول ایمنی محیط مدرسه، کارکنان و دانش آموزان، ارتقای بهداشت محیط مدرسه، بهداشت فردی و ذهنی کارکنان و دانش-آموزان، تحول تنظیم حقوق و مزایا و نگهداشت حساب ها با رویکرد فن آورانانه و بهبود خدمات ارائه شده کنونی و توسعه خدمات نوین در سطوح آموزشی و کارکردی مدرسه بعنوان سیاست های نگهداشت در بسیاری از مدارس موفق در زمینه اجرای اصول رهبری تحول آفرین موفقیت حاصل شده است.

هایتون<sup>۳</sup> (۲۰۰۵) در پژوهش، تسهیل در امر آموزش را در سازمان های آموزشی یکی از نتایج و دستاوردهای مدیریت تحول آفرین قلمداد نمود. احمدیان و همکاران (۱۳۹۸)، در بررسی های خود لازمه ایجاد خلق نوآوری در مدارس را استقرار مدل های رهبری تحول آفرین متناسب با فرهنگ بومی منطقه عنوان کرد و نشان داد یکی از مولفه های اساسی رهبری تحول آفرین، خلق نوآوری است. هال و همکاران<sup>۴</sup> (۲۰۰۲)، در تحقیقشان، رهبری حمایتی را به عنوان یک راه حل سازمانی برای بهبود یادگیری دانش آموزان و توسعه تدریس معلمان اثبات نموده اند که لازمه این امر استقرار سیستم مدیریت تحول آفرین در مدارس است. پری و تیسون<sup>۵</sup> (۲۰۱۱)، مولفه خودمدیریتی را از پایه های اساسی رهبری تحول آفرین دانسته اند و در این راستا افزایش دانش مدیریتی و مهارت های تخصصی مدیر مدرسه را مهم ارزیابی نموده اند. لاو و همکاران (۲۰۰۷)، در بررسی های خود نشان دادند،

1- Law, H.C. Ireland, S. & Hussain, Z.

2- Dirks, K.T., & Ferrin, D.L.

3- Hayton, J. C.

4- Hall, J. Johnson, S., Wysocki, A. & Kepner, K.

5- Parry, E., & Tyson, Sh.

رهبری تحول‌گرا در مدارس با رویکردی نوآورانه انگیزه جمعی (رهبری انگیزشی) برای مشارکت در مدیریت مدرسه را افزایش می‌دهد و چالش‌های فعلی را تا حدود زیادی مرتفع می‌کند. رحیمیان و همکاران (۱۳۹۴) و جووانوویکا و کریک<sup>۱</sup> (۲۰۱۶)، در پژوهش‌های خود نشان دادند مدارس موفق با طراحی سیستم مدیریت عملکرد سازمانی کارآ در قالب اصول مدیریت تحول‌آفرین در زمینه نوآوری، شناسایی و درک مشکلات دانش آموزان و معلمان، مشارکت محوری و استفاده از فن‌آوری موفق عمل کرده‌اند. واروو<sup>۲</sup> (۲۰۲۰) و فاووزی و همکاران<sup>۳</sup> (۲۰۲۱)، در بررسی‌های خود در مدارس موفق به این نتیجه رسیدند که مولفه اثربخشی که از شاخص‌های اساسی رهبری تحول-آفرین است به طور واضح در اینگونه مدارس مشهود است، این مدارس در زمینه برنامه‌ریزی، مدیریت و اجرا با رویکرد مشارکت‌محور و توجه به تمامی پتانسیل‌های مدرسه موفق عمل کرده‌اند. همچنین نشان دادند مولفه استراتژی محوری در این مدارس موفق بسیار مورد توجه است، که رویکرد استراتژی محوری شامل داشتن چشم‌انداز، فرآیند‌گرایی، تدوین برنامه‌های کوتاه‌مدت و بلندمدت، بازخورگرایی و ایجاد پیوند بین استراتژی‌های سازمان با استراتژی‌های منابع انسانی است. در میان دوره‌های آموزشی مدارس، دوره متوسطه که به دوران نوجوانی مربوط است، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است؛ زیرا نوجوانان ممکن است با ورود به مرحله تفکر انتزاعی دچار مسائلی همچون آسیب‌پذیری و فشار همسالان شده و به آسانی درگیر رفتارهای ناامن با پیامدهای منفی بلندمدت شوند (موسن و همکاران<sup>۴</sup>، ۲۰۰۲). مهارت‌های رهبری مدرسه عامل اصلی تفاوت عملکرد مدارس اثربخش با کمتر اثربخش است (پیائو<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۱۴). مدارس اثربخش در زمینه اجرای اصول رهبری تحول‌آفرین در دنیا سرآمد هستند و دوره متوسطه نیز یکی از دوره‌های حساس هر فردی در زندگی می‌باشد که نیازمند توجه اساسی است.

این پژوهش با هدف شناسایی و سطح‌بندی مولفه‌های موثر در ایجاد مدیریت تحول‌آفرین در مدارس متوسطه با نمونه مورد مدارس شهرستان اردبیل انجام یافته است، بنابراین سوال پژوهش این

<sup>۱</sup>- Jovanovica, D., & Ciricb, M.

<sup>۲</sup>- Waruwu, H.

<sup>۳</sup>- Fauzi, M. A

<sup>۴</sup>- Mussen, P.

<sup>۵</sup>-Piaw, C. Y. Hee, T. F. Ismail, N. R. & Ying, L. H.

است که مولفه های موثر در ایجاد مدیریت تحول آفرین در مدارس متوسطه شهرستان اردبیل کدامند و به چه طریقی می توان این مولفه ها را متناسب با تاثیر گذاری سطح بندی نمود؟

### روش تحقیق

این پژوهش براساس هدف از نوع کاربردی و از نظر روش گردآوری داده ها توصیفی می باشد. شیوه پژوهش از نوع آمیخته (کمی-کیفی) و تحلیل داده ها به روش تحلیل سلسله مراتبی- روش مقایسه های زوجی است. ابزار پژوهش در مرحله کیفی مصاحبه خبرگان و در مرحله کمی پرسشنامه مدیران و معلمان حوزه آموزش پرورش شهرستان اردبیل است. در مرحله کیفی از شیوه تحلیل محتوا استفاده شده است. جامعه مورد بررسی مرحله کیفی، متشکل از منتخبین خبرگان حوزه آموزش و پرورش، با سال ها تجارب ارزنده در زمینه رهبری تحول آفرین مدارس بوده و استخراج مصاحبه ها و کدبندی جهت تحلیل کمی در گام بعدی، تحت مراحل ذیل انجام یافت:

در اولین فاز انجام تحقیق (با عنوان مطالعات اسنادی)، نیاز به انجام مطالعات کتابخانه ای و اینترنتی و آگاهی یافتن از ادبیات تحقیق، شامل حوزه نظری و پیشینه پژوهش های انجام شده می باشد. در این مرحله محقق با بررسی آثار موجود در زمینه مدیریت تحول آفرین در مدارس متوسطه تلاش نمود تا حد ممکن به تمام دانش موجود در زمینه مسئله تحقیق دست یابد. برای این جستجو محقق ملزم به مطالعه حوزه نظری در زمینه همپوشانی چند حوزه مشخص است. مطالعه دانش موجود در زمینه همپوشانی این حوزه های علمی، محقق را با دانش کنونی در زمینه الگوی مدیریت تحول آفرین آشنا می سازد و به او کمک می کند تا برای ارائه چارچوب مورد نظر در حوزه خاص تحقیق آمادگی پیدا کند.

در مرحله دوم به برگزاری مصاحبه های نیمه عمیق با خبرگان واجد شرایط در نمونه که قادر به کمک در شناختن ابعاد مختلف موضوع تحقیق هستند، اقدام گردید. با اینکه پیش بینی شده بود که با توجه به دشواری های احتمالی و قابل پیش بینی در دستیابی به این افراد و یا عدم امکان مصاحبه حضوری، مصاحبه می تواند به طور تلفنی و یا آنلاین نیز صورت پذیرد، اما با توجه به همکاری مناسب نمونه هایی که دعوت به مصاحبه را پذیرفتند، کلیه مصاحبه ها به طور حضوری انجام شد. در این مصاحبه ها پژوهشگر با تمام توانایی که در شناخت موضوع تحقیق کسب کرده بود، تلاش نمود تا جنبه های مختلف موضوع را با فرد مصاحبه شونده مطرح سازد و بتواند به حداکثر اطلاعات مورد

نیاز خود دست یابد. رویکرد این مصاحبه‌ها، روایتگری بود، پس از پایان روایت، مصاحبه‌گر در مورد زوایای ناگفته که بر اثر مراحل قبلی برایش ناشناخته باقی مانده بود پرسش‌هایی را به فراخور مطرح می‌ساخت. با توجه به اینکه در پایان هر مصاحبه کدگذاری انجام می‌پذیرفت، این مصاحبه‌ها تا زمانی ادامه یافت که اشباع نظری حاصل شد که در نهایت در نمونه آماری سی ام این مهم حاصل گردید، بنابراین انتخاب مشارکت کنندگان در مصاحبه‌ها که به صورت هدفمند در دسترس انجام شده بود با روش اشباع نظری تعداد ۳۰ نفر نهایی شد، به این معنی که به وضوح پنج مصاحبه آخر عاری از یافته‌های جدیدی بودند که چیزی به دانش به دست آمده اضافه کنند.

و سرانجام در مرحله سوم کدگذاری مصاحبه‌ها به موازات انجام مصاحبه‌ها صورت گرفت و نه به طور متوالی. به این معنی که پس از انجام هر مصاحبه، داده‌های آن مصاحبه مورد کدگذاری قرار می‌گرفت تا از طریق کدگذاری‌ها، دسته‌بندی داده‌ها و تفسیر آنها صورت پذیرد. با کدگذاری چهار مصاحبه نخست، پژوهشگر چارچوب ذهنی اولیه را ایجاد کرد و با انجام مصاحبه‌های بعدی، با استفاده از کدهای جدید به دست آمده، چارچوب ذهنی را توسعه داد تا زمانی که اشباع نظری حاصل شد و مصاحبه‌ها به پایان رسید. در نهایت تمامی مصاحبه‌ها تحلیل و مفاهیم موجود در آن‌ها استخراج شد. سپس، تمام این مفاهیم، فهرست شد و مفاهیم مشابه، مطابق (جدول ۲) کدبندی گردید که ۹ کد انتخابی بعنوان شاخص اصلی و ۵۱ کدهای باز بعنوان زیرشاخص‌ها استخراج گردید. با توجه به روش تحلیل محتوا، چارچوب مفهومی ایجاد شد. پایایی مصاحبه‌ها به شیوه بازآزمون با نمره بالای ۰/۷ درصد تایید شد.

در مرحله کمی، پرسشنامه محقق‌ساز، برگرفته از شاخص‌های منتخب مرحله کیفی، طراحی گردید. روایی پرسشنامه توسط خبرگان تایید و پایایی آن توسط ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۴ بدست آمد که نشاندهنده پایایی آن است. شاخص‌ها بوسیله مدل سلسله‌مراتبی رتبه‌بندی شد. فرآیند استفاده از این روش به این صورت بوده است که پس از طرح درخت سلسله‌مراتبی برای شاخص‌ها و زیرشاخص‌های تأثیرگذار بر مدیریت تحول‌آفرین در مدارس متوسطه و طرح پرسشنامه با عنوان مقایسه زوجی شاخص‌ها و زیرشاخص‌ها، نظر ۳۰ نفر از خبرگان در زمینه درجه اهمیت این شاخص‌ها و زیرشاخص‌ها نسبت به یکدیگر به صورت ماتریس‌های مقایسه زوجی در قالب پرسشنامه دریافت شد. آنگاه از طریق پر کردن پرسشنامه مقایسه زوجی شاخص‌ها و زیرشاخص‌ها نسبت به

یکدیگر، ماتریس های مقایسه ای شکل گرفت. سپس میانگین هندسی همه سلول های ماتریس مقایسه زوجی و عادی کردن نتایج صورت گرفت و با تلفیق وزن های عناصر پایین با عناصر سطوح بالای مربوط در سلسله مراتب، وزن شاخص ها و زیرشاخص ها به دست آمد. از آنجا که داوری های صورت گرفته به درک افراد و حالت های روحی آنها وابسته است به طور معمول در داوری ها ناسازگاری وجود دارد. بر پایه نظر ساعتی برای اینکه داوری ها سازگار شوند باید نرخ ناسازگاری ماتریس ها برابر ۰/۱ یا کمتر از آن باشد (محبی گرگری، ۲۰۱۰). در مدل های سلسله مراتبی، معیارها بر مبنای اهمیت یا ویژگی های دیگر در سطوح مختلفی تعریف می شوند. یکی از معروف ترین مدل ها در این زمینه که در این پژوهش نیز استفاده شده، روش تحلیل سلسله مراتبی - روش مقایسه های زوجی است. در روش مقایسه های زوجی تصمیم گیرندگان می پذیرند که اولویت های خود را با استفاده از یک درجه شفاهی تعیین کنند. اعدادی که در مقایسه های زوجی برای تعیین وزن شاخص ها استفاده می شوند از ۱/۹ تا ۹ است که به صورت یک مقیاس استاندارد در آمده است. جهت تجزیه و تحلیل داده های پرسشنامه از نرم افزار Expert Choice استفاده شد.

### یافته ها

مشخصات توصیفی جامعه آماری مرحله کیفی در جدول ۱، ارائه شده است.

جدول ۱. مشخصات جمعیت شناختی مشارکت کنندگان مرحله کیفی تحقیق

شغل	سطح تحصیلات		تجربه کاری	
	کارشناسی ارشد	دکتری	۱۰-۲۰ سال	بالای ۲۰ سال
کارشناس خبره	۱	۱۸	۳	۱۰
مدیر	۲	۹	۵	۱۲

نتایج مصاحبه با تعداد ۳۰ نفر از خبرگان حوزه آموزش و پرورش مطابق جدول ۲ استخراج و تنظیم شد و در ادامه مدل مفهومی پژوهش بصورت شکل ۱ ارائه گردید.

## جدول ۲. کدگذاری مستخرج از مصاحبه بخش کیفی

کدگذاری انتخابی	کدگذاری محوری	کدگذاری باز ثانویه	کدگذاری باز اولیه
			رویکرد تحول مکان آموزش به محل کسب تجربه های تربیتی و کانون تربیتی محله
			رویکرد تحول مکان آموزش به محیط متنوع یادگیری
			رویکرد تحول دانش آموز به فراگیر فعال، تربیت پذیر و پرستشگر خلاق
			رویکرد تحول انحصار کتاب درسی به برنامه محوری، بسته آموزشی و مواد آموزشی چند رسانه ای
	آموزش و توسعه در مدرسه	انعطاف پذیری برنامه های آموزشی استفاده از فن آوری های آموزشی	رویکرد تحول ساعات رسمی آموزش به یادگیری مادام العمر
			رویکرد تحول ابزار آموزشی به توانمندساز برای زندگی در عصر فناوری
			رویکرد تحول خدمات مالی و اداری و پشتیبانی به رهبری آموزشی و تربیتی
تسهیل در برنامه ریزی و آموزش			رویکرد تحول تامین کننده بخشی از منابع مالی به رکن سهیم و موثر در فرایند تربیت
			توسعه فن آوری در همه ابعاد آموزشی، تربیتی و مدیریتی در محیط مدرسه
			نیازسنجی مدیریتی
			تجدید ساختار و سیستم مدیریت آموزشی مدرسه
			بررسی چالش های موجود در مدرسه
			استاندارد نمودن شاخص های مدیریتی، آموزشی، عناصر فیزیکی و امکانات مدرسه
	برنامه ریزی در امورات مدرسه	برنامه ریزی درسی برنامه ریزی مدیریت مدرسه	برنامه ریزی بهبود فرهنگ و جو سازمانی مدرسه
			برنامه ریزی تصمیم گیری مشارکت طلبانه فعال در همه سطوح مدرسه
			برنامه ریزی بهبود روابط بین فردی مطلوب در بین مدیران، کارکنان، مربیان و دانش آموزان
			تبیین و فرهنگسازی نقش معلم بعنوان مربی، اسوه، مشاور و تسهیل کننده یادگیری،
			الگوی رفتاری بودن مدیر برای کارکنان، مربیان و دانش آموزان
مدیریت و نگهداشت منابع انسانی	مدیریت نیروی انسانی در مدرسه	دستمزد و پاداش ایجاد خلاقیت در آموزش	اقدام انگیزشی و احساس کارآمدی برای کارکنان
			اقدام ادراک عدالت سازمانی در مدرسه برای همه سطوح
			معاونین، مسئولین و مربیان و ...
			اقدام ادراک حمایت سازمانی در مدرسه برای کارکنان و مربیان مدرسه



کدگذاری انتخابی	کدگذاری محوری	کدگذاری باز ثانویه	کدگذاری باز اولیه
			<p>اقدام افزایش رضایت شغلی در کارکنان مدرسه و مربیان</p> <p>اقدام افزایش رویکرد رفتار شهروندی سازمانی</p> <p>اقدام افزایش تعهد سازمانی کارکنان و مربیان مدرسه</p> <p>ترغیب عملکرد و رای انتظار کارکنان و مربیان توسط مدیر مدرسه</p>
	نگهداشت نیروی انسانی	تامین نیازهای مادی و عاطفی نظام ارزشی و تخصص گرایی	<p>تحول ایمنی محیط مدرسه، کارکنان و دانش آموزان</p> <p>ارتقای بهداشت محیط مدرسه، بهداشت فردی و ذهنی کارکنان و دانش آموزان</p> <p>تحول تنظیم حقوق و مزایا و نگهداشت حساب ها با رویکرد فن آورانه</p> <p>بهبود خدمات ارائه شده کنونی و توسعه خدمات نوین در سطوح آموزشی و کارکردی مدرسه</p>
	ارزیابی شایسته عملکرد معلمان	ایجاد نظام سنجش شایستگی آموزش رشد شغلی روابط انسانی امور اداری	<p>تدوین استاندارد عملکرد در بخش های مدیریتی و آموزشی</p> <p>مقایسه عملکرد مدیران، کارکنان و مربیان مدرسه با استانداردهای کنونی</p> <p>ارائه بازخورد</p> <p>اقدام اصلاحی</p>
	ریسک پذیری در امورات مدرسه	تبادل شفاف اطلاعات مواجهه با چالش ها وجود انگیزه رویارویی با چالش ها اعتماد به نفس	<p>ریسک پذیری در امورات مدرس</p> <p>میل به خطرپذیری حساب شده در طی زمان</p> <p>توانایی تشکیل تیم در ارتباط با انجام یک کار پرخطر</p>
خلق نوآوری	تحریک ذهنی معلمان و نوآوری	توسعه امکانات آموزشی مبتنی بر فن آوری برنامه ریزی مبتنی بر الگوهای موفق آموزشی	<p>داشتن مهارت خلاق در نظم بخشیدن به منابع مورد نیاز</p> <p>داشتن مهارت اساسی در پی ریزی و طراحی یک طرح منسجم و پایدار در مدرسه</p> <p>داشتن چشم انداز برای یافتن فرصت در یک موقعیت به هم ریخته و پر آشوب</p> <p>بررسی دقیق پیشنهادات معلمان، جهت اطمینان از مناسب بودن آنها</p> <p>در نظر گرفتن دیدگاه های مختلف در هنگام حل مسائل مدرسه</p> <p>درخواست از معلمان و کادر مدرسه برای بررسی امورات از زوایای مختلف</p>



کدگذاری انتخابی	کدگذاری محوری	کدگذاری باز ثابته	کدگذاری باز اولیه
			تأکید بر اهمیت آینده‌نگری در امورات مدرسه امید دادن به دانش‌آموزان در دستیابی به اهداف
	نفوذ آرمانی در کارکنان مدرسه	الگودهی نقش احترام ارزش‌های اخلاقی بصیرت چشم‌انداز	شناسایی یک نقش بعنوان الگو توسط کارکنان ایجاد ارتباط عاطفی قوی با کارکنان مدیریت نمودن ارزش‌هایی که تأکید بر تحریک افراد، مهارت‌ها و ارزش‌ها خلاق دارند شخصیت کاریزماتیک مدیر در مواجهه با رویدادهای احتمالی آینده و ارائه ایده‌های جدید
	رشد خلاقیت و عملکرد سازمانی	نوآوری، تنوع و تحریک پیچیده برقراری ارتباط با عقاید، باورها و افکار حل مشکل	رشد و تعالی ایده‌های خلاق افزایش خلاقیت سازمانی به‌کارگیری خلاقیت و نوآوری در افق زمانی بلندمدت
طراحی سیستم مدیریت عملکردسازمانی	بهبود تعاملات و عملکرد درون سازمانی	استفاده از فن آوری شیوه مدیریتی مشارکت محور	پاسخگویی و تعامل با اولیاء داشتن سیستم یکپارچه مدیریت منابع انسانی شناخت استعدادهای منابع انسانی نظام مبتنی بر شایستگی منابع انسانی اصلاح رفتارهای نامناسب کارکنان
	ماهیت تصمیم‌گیری	تصمیم‌گیری مشارکت محور در نظر گرفتن تمامی پتانسیل‌ها	ریسک‌پذیری در تصمیم‌گیری‌ها دقت و سرعت در تصمیم‌گیری‌ها تفویض امورات
اثربخشی	پیامدگرایی	در نظر گرفتن عواقب تصمیمات متجر به حل مشکل و چالش	توانمندسازی گروه‌های هدف به عنوان سرمایه اجتماعی توجه به خدمات ارائه شده به گروه‌های هدف ارتقای کیفیت ارائه خدمات آموزشی به گروه‌های هدف
	نقش آفرینی	نقش آفرینی در یادگیری دانش‌آموزان نقش آفرینی در تدریس معلمان ایجاد پیوند بین	داشتن تفکر مدیریت علمی داشتن مدیریت زمان مدیریت هزینه داشتن مشروعیت و مقبولیت مدیران همسوسازی ماموریت‌ها و اهداف سازمانی
استراتژی محوری	همسوسازی استراتژی منابع انسانی با استراتژی سازمانی	استراتژی‌های منابع انسانی با استراتژی‌های مدرسه فرآیندگرایی	بازنگری استراتژی‌های موجود نهادینه کردن استراتژی سازمانی به‌کارگیری استراتژی‌های تحول‌سازمانی داشتن استراتژی‌های انگیزشی

کدگذاری انتخابی	کدگذاری محوری	کدگذاری باز ثابته	کدگذاری باز اولیه
	برنامه‌ریزی و آینده‌نگری	تدوین برنامه‌های کوتاه مدت، میان مدت و بلندمدت سازمانی بازخوردگیری مداوم از اجرای برنامه‌ها داشتن چشم انداز	داشتن برنامه‌های پنج ساله برنامه‌ریزی آینده‌نگر داشتن برنامه‌ریزی جامع داشتن برنامه‌ریزی عملیاتی



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش





شکل ۲. میانگین هندسی ماتریس‌های مقایسه‌ای برای شاخص‌های اصلی



شکل ۳. نتیجه نهایی ارزش‌وزنی زیرشاخص‌های موثر تحقیق

### بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف شناسایی و سطح بندی مولفه های موثر در ایجاد مدیریت تحول آفرین در مدارس متوسطه انجام شد. با استفاده از مصاحبه نیمه ساختار یافته با مدیران مدارس و خبرگان حوزه آموزش و پرورش داده ها شاخص ها استخراج گردید و در نهایت با استفاده از پرسشنامه مقایسه زوجی که توسط خبرگان تکمیل شده بود، تحلیل ها صورت گرفت و زیرشاخص ها شناسایی و سطح بندی گردید. نتایج بدست آمده نشان دهنده آن است که سه شاخص تسهیل در برنامه ریزی و آموزش، استراتژی محوری و خودمدیریتی بیشترین تاثیر را در ایجاد سیستم مدیریت تحول آفرین در مدارس متوسطه دارند. از بین زیرشاخص های مدیریت تحول آفرین نیز ۹ عامل به عنوان بصورت زیر نامگذاری شدند:

انعطاف پذیری برنامه های آموزشی،

مهارت ها و توانمندی های مدیران،

ایجاد پیوند بین استراتژی های منابع انسانی با استراتژی های مدرسه،

برنامه ریزی درسی،

فرآیندگرایی،

استفاده از فن آوری های آموزشی،

توسعه امکانات آموزشی مبتنی بر فن آوری،

پیگیری های مداوم مشکلات و چالش های مدرسه،

تدوین برنامه های کوتاه مدت و بلندمدت برای سازمان.

در ادامه، اهمیت این ۹ زیر شاخص، در مقایسه با نتایج تحقیقات پیشین بررسی شده است:

۱. **انعطاف پذیری برنامه های آموزشی:** افروز (۱۳۹۷) در پژوهش خود انعطاف پذیری برنامه های آموزشی را کوشش برای شناسایی، برنامه ریزی و ایجاد تسهیلات آموزشی هر چه بیشتر برای دانش آموزان است که گامی مؤثر در تحقق اهداف عالی هر نظام آموزش و پرورش می باشد. معین (۱۳۷۱) و علاقبند راد (۱۳۸۲)، انعطاف پذیری را به معنای شایستگی هماهنگی با هر وضع و هر محیط تعریف می کنند که به مفهوم سادگی تغییر پذیری به منظور سازگاری و مناسب بودن برای محیط و تغییرات آن در موقعیت های متفاوت می باشد و طبق تعاریف جدید عبارت است از دسترسی

به راهبردهای غلبه‌ای گوناگون برای فائق آمدن بر یک عامل روانی فشارزا و تمایل به بررسی همه آنها. فرهودیان (۱۳۸۳)، انعطاف‌پذیری در برنامه‌های آموزشی را یک فرایند پویا تعریف می‌کند که مسئول ایجاد انطباق مثبت، علی‌رغم وجود تجارب مخالف یا تروماتیک در دانش‌آموز است. فیشر (۱۳۸۶) بیان می‌کند، انعطاف‌پذیری برنامه‌های آموزشی مدرسه در دانش‌آموز یک توانایی برای غلبه بر موانع فکری ایجاد می‌کند. دانش‌آموز با استفاده از این توانایی می‌تواند رویکرد خود را تغییر داده و آن را بهبود ببخشد. رهبری تحول‌آفرین در مدارس، با تدوین برنامه‌های آموزشی به صورت انعطاف‌پذیر می‌تواند رویکرد آموزشی مدرسه را بهبود ببخشد (رحیمیان و همکاران، ۱۳۹۴). سیفی (۱۳۹۲)، سلاجقه و احمدزاده (۱۳۹۳)، زبردست و همکاران (۱۳۹۶) و ابودینه (۲۰۰۳)، در بررسی‌های خود شاخص انعطاف‌پذیری در برنامه‌های آموزشی مدرسه را مهم ارزیابی کرده‌اند، بنابراین این شاخص از عوامل بسیار مهم در ایجاد مدیریت تحول‌آفرین در مدارس متوسطه بیان شده است.

۲. **مهارت‌ها و توانمندی‌های مدیران:** بررسی‌های ناث و و بنکس<sup>۱</sup> (۲۰۰۶) نشان می‌دهد که مهارت‌ها و توانمندی‌های مدیر مدرسه تا جایی حائز اهمیت است که شکست مدیر مدرسه، هزینه اجتماعی فراوانی بر دانش‌آموزان و خانواده آنها تحمیل می‌کند. نتایج پژوهش نوربخش دهکردی (۱۳۸۳)، نشان می‌دهد که مدیران مدارس، از توان کافی برای بهبود کیفیت آموزش برخوردار نیستند و دانش آنها درباره نظریه‌های یادگیری که اساس تعلیم و تربیت به شمار می‌رود، ناکافی است. نتایج پژوهش علاقه‌بند (۱۳۹۱) نشان می‌دهد، مدیران آموزشی علاوه بر دانش و معلومات در زمینه آموزش و پرورش و روان‌شناسی، و تسلط بر روش‌ها و مهارت‌های عملی، باید به اندازه کافی سابقه آموزشی داشته باشند تا بتوانند مأموریت اصلی و مسائل و مشکلات کار خود را به درستی درک کنند. به علاوه از لحاظ شخصیتی مستعد و پایبند اصول و موازین اخلاقی باشند تا بتوانند از کجروی‌ها و انحرافات در محیط آموزشی جلوگیری نمایند و با رفتار و کردار خود نمونه و سرمشق دانش‌آموزان قرار گیرند. گروه کارشناسان OECD (۱۳۸۸)، نشان دادند همچنان که مدیریت مدارس پیچیده تر می‌شود، مدیران مدرسه ناگزیرند حرفه‌ای تر شوند به گفته سیفی (۱۳۹۲)، مدیران تحول‌آفرین رویکرد حرفه‌ای متناسب با شغل مدیریت مدرسه را در پیش می‌گیرند و علاوه

<sup>۱</sup>- Abu-Tineh, A.

<sup>۲</sup>- Knuth & Banks



بر اینکه دارای توانمندی‌ها و استعدادها متناسب با شغل خود هستند، همواره سعی در مهارت اندوزی نیز دارند. وظیفه اصلی مدیران، رهبری عملیات مدرسه است، اما در رویکرد کنونی مدیریت تحول آفرین، رهبری آموزشی نیز به این امر اضافه شده است (به نقل از رودریگز-کامپوس<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۵). مظلومی و شاه‌طلبی (۱۳۸۹)، منتظری و پورحسینعلی (۱۳۹۸) و آلگر<sup>۲</sup> (۲۰۰۸)، در بررسی‌های خود به نقش و اهمیت مهارت‌ها و توانمندی‌های مدیران مدارس در رویکرد رهبری تحول آفرین اشاره کرده‌اند.

**۳. ایجاد پیوند بین استراتژی‌های سازمان با استراتژی‌های منابع انسانی:** منوریان (۱۳۶۹)، برنامه‌ریزی استراتژیک را تلاش سازمان‌یافته و منظم برای تصمیم‌گیری اساسی و انجام اقدامات بنیادی است که جهت‌گیری فعالیت‌های یک سازمان با دیگر نهادها را در چارچوب قانونی شکل می‌دهند. برکوویچ و اوآل<sup>۳</sup> (۲۰۱۷) نشان دادند، مدیران مدارس تحول آفرین با اجرای برنامه‌های استراتژیکی سازمانی همانند توسعه حس مشارکت در تمامی برنامه‌های آموزشی مدرسه، اثربخشی برنامه‌ها، تمرکز بر اولویت‌ها و منابع پایه‌ای مدرسه، فراهم نمودن مبنا و اساسی برای پیشرفت دانش - آموزان و برنامه‌های آموزشی، ایجاد چشم‌انداز مشترک برای ایجاد رضایت در بین دانش‌آموزان و معلمان و تلاش برای بهره‌وری آموزشی، سعی در پیوند بین استراتژی‌های مدرسه با استراتژی‌های منابع انسانی دارند. زبردست و همکاران (۱۳۹۶)، نبوی‌راد (۱۳۹۷) و بارت و همکاران<sup>۴</sup> (۲۰۰۰)، در بررسی‌های خود به اهمیت ایجاد پیوند بین استراتژی‌های مدرسه با استراتژی‌های منابع انسانی در مدیریت تحول آفرین مدارس اشاره کرده‌اند.

**۴. برنامه‌ریزی درسی:** ویلز<sup>۵</sup> (۲۰۰۹)، کیفیت آموزش و ارتقاء آن را به عنوان یکی از هدف‌های متعالی در آموزش و پرورش در گرو برنامه‌های درسی با کیفیت و جامع می‌داند، کیفیت بالای برنامه‌های درسی در مرحله نخست شرط لازم تحقق هدف‌های آموزشی می‌باشد. فانگ<sup>۶</sup> (۲۰۱۲) نشان داد رهبری سنتی به شکل رهبری آموزشی، شکل مناسبی برای دهه‌های اخیر نمی‌تواند باشد. در حقیقت، وقتی یک شکل رهبری به سمت رهبری تحول آفرین در سیستم آموزشی تغییر می‌یابد،

<sup>۱</sup>- Rodriguez-Campos

<sup>۲</sup>- Alger, G.

<sup>۳</sup>- Berkovich, I., & Eyal, O.

<sup>۴</sup>- Barnett K,

<sup>۵</sup>- Wiles, J.

<sup>۶</sup>- Fung

مجموعه‌ای از افکار به سمت اقتدار، رابطه قدرت، کار در مورد مدیریت برنامه‌ریزی درسی و تصمیم‌گیری، به تغییر یافتن در ارتباط با استلزامات یکدیگر نیاز پیدا می‌کنند. منتظری و پورحسینعلی (۱۳۹۸)، لث وورد و جانتری (۲۰۰۰) و لینگ و لینگ (۲۰۱۲)، در بررسی‌های خود نقش مهم برنامه‌ریزی درسی را در رهبری تحول‌آفرین مدارس اثبات کرده‌اند.

**۵. فرآیند‌گرایی:** جعفری و اخوان (۱۳۸۳)، فرآیند‌گرایی را، تمسک به یک کار مشخص تعریف می‌کند که چارچوب و روند و تعریف مشخصی دارد و همواره باید مطابق با یک مسیر از پیش تعیین شده، انجام شود. برای هر فرایند می‌توان نقطه‌ی آغاز و پایانی تعریف کرد. مرسی<sup>۱</sup> (۲۰۰۴) بیان داشت در رهبری تحول‌آفرین آموزشی، مسیر برنامه‌های آموزش از پیش تعریف شده، با مشارکت دانش‌آموزان و معلمان بصورت کارآ اجرا می‌شود بطوریکه رضایت آموزشی را منجر گردد. به بیان مقدسی (۱۳۷۵) رهبران آموزشی فرآیند‌گرا همان مدیران تحول‌آفرین هستند که همواره در تلاش برای اجرای برنامه‌های از پیش تعیین شده آموزشی هستند که هم در تهیه و هم در اجرا با مشارکت همه دانش‌آموزان و معلمان انجام می‌گیرد. ویلز (۲۰۰۹) و بارت و همکاران (۲۰۰۰)، در بررسی‌های خود نقش فرآیند‌گرایی را در رهبری تحول‌آفرین در مدارس اثبات کرده‌اند.

**۶. استفاده از فن‌آوری‌های آموزشی:** پیچ جونز<sup>۲</sup> (۲۰۰۸) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که دانش‌آموزان برای مشارکت هرچه بیشتر در امورات مدرسه، نیازمند توانمندی در استفاده از فن‌آوری‌ها هستند و پر واضح است که مدارس برای بسترسازی مشارکت دانش‌آموزان و معلمان در برنامه‌های آموزشی باید زیرساخت‌های فن‌آوری را در مدارس برپا کنند. به بیان مکولاری<sup>۳</sup> (۲۰۰۹)، در چنین شرایطی متخصصین تعلیم و تربیت بر این باورند که اگر دانش‌آموزان به طور فعال در موقعیت‌های آموزشی واقعی که مبتنی بر فن‌آوری باشد، قرار گیرند، بهترین یادگیری را خواهند داشت، بنابراین ضرورت استفاده از فناوری در آموزش اجتناب‌ناپذیر می‌باشد.

**۷. توسعه امکانات آموزشی مبتنی بر فن‌آوری:** به بیان بایهان و همکاران<sup>۴</sup> (۲۰۰۲)، علی‌رغم وجود پژوهش‌های مختلف که به نقش فن‌آوری در بالا بردن کیفیت آموزش و پرورش تاکید کرده‌اند، اما هنوز این مورد در کشورهای توسعه‌نیافته و در حال توسعه مورد توجه کافی قرار نگرفته

<sup>۱</sup> - Mercy, M.D.

<sup>۲</sup> - Page-Jones, A. B.

<sup>۳</sup> - Macaulay, L.

<sup>۴</sup> - Bayhan

است، علت نیز آن است که کشورهای پیشرفته به درک اهمیت رهبری تحول آفرین که یکی از مولفه های اصلی آن فن آوری هست توجه اساسی داشته اند. پژوهش های جکسون<sup>۱</sup> (۲۰۰۹) و چانگ<sup>۲</sup> (۲۰۱۲)، در بررسی های خود به نقش و اهمیت امکانات و فن آوری ها در بعد آموزش و امکانات در رهبری تحول آفرین اشاره کرده اند.

**۸. پیگیری های مداوم مشکلات و چالش های مدرسه:** به گفته باس (۱۹۹۹)، رهبران تحول-آفرین تحریک فکری یا ترغیب ذهنی را به منظور به چالش کشیدن و پیگیری مشکلات، درک افکار و تصورات و ارتقای خلاقیت و نوآوری پیروان و همچنین در جهت افزایش دانش آنان به کار می گیرند. تحریک فکری شامل درخواست ایده های پیروان و به چالش کشیدن آنها برای طرح پرسش در مورد فرضیه های قدیمی و تحلیل مشکلات از دیدگاه های جدید است. منتظری و پورحسینعلی (۱۳۹۸) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که در مدارس تحول آفرین، مدیر مدرسه بعنوان رهبر تحول آفرین همواره خود را در متن چالش های مدرسه متناسب با استراتژی های از پیش تعیین شده همراه با مشارکت دانش آموزان و معلمان قرار می دهد و این یکی از خصیصه های بارز رهبری تحول آفرین می باشد. مطلومی و شاه طلبی (۱۳۸۹)، محمدی (۱۳۹۲) و بارت و همکاران (۲۰۰۰)، در بررسی های خود به مولفه پیگیری مشکلات مدرسه توسط مدیر تحول آفرین در مدارس اشاره کرده اند.

**۹. تدوین برنامه های کوتاه مدت و بلندمدت برای سازمان:** بولمن و دی ال<sup>۳</sup> (۲۰۰۳) در پژوهش خود نشان دادند که تکیه کردن رهبر مدرسه صرف به برنامه های بلند مدت و نگهداشت موفقیت ها بصورت بلندمدت نمی تواند راهبرد مناسبی برای پیشبرد برنامه های آموزشی باشد، بنابراین لازم است در وهله اول مدیر مدرسه صرفاً به عنوان رهبر آموزشی عمل نکند و تحول آفرین باشد، ثانیاً بنا به رویکرد مدیریت تحول آفرین، برنامه های بلندمدت را در قالب برنامه های کوتاه مدت در برنامه های آموزشی اجرا نماید، چراکه تنها در این صورت است که می تواند رویکرد تحول آفرین را متناسب با ظرفیت ها و پتانسیل های جامعه اجرایی سازد. هولپیا و دووس<sup>۴</sup> (۲۰۰۹) بیان می داد که در مقایسه با رهبری سنتی آموزشی که بصورت یکطرفه و با در نظر گرفتن چشم انداز صرف عمل

1- Jackson D.

2- Chang

3- Bolman & Deal

4- Hulpia, H., & Devos, G.

می‌کند، رهبری تحول‌آفرین شبکه تعاملی از دانش‌آموزان، معلمان و مدیران را در نظر دارد که اینگونه مشارکتی با در نظر گرفتن چشم‌انداز، برنامه‌های کوتاه‌مدت برای رسیدن به اهداف بلندمدت و بازخوردگرایانه عمل می‌کند. سرمد (۱۳۸۰)، رضوانی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۰)، بونلا<sup>۱</sup> (۲۰۱۴) و بهویان<sup>۲</sup> (۲۰۱۸)، در بررسی خود نقش برنامه‌های کوتاه‌مدت و بلندمدت در رهبری تحول‌آفرین در مدارس را اثبات نموده‌اند.

بر مبنای یافته‌های این پژوهش، پیشنهادات ذیل ارائه می‌گردد:

- ۱) مدارس باید جهت انعطاف‌پذیری برنامه‌های آموزشی به نکات مثبت خود تکیه کنند و از ابزارها و شیوه‌های فن‌آورانه جهت شکوفایی استعداد دانش‌آموزان و کم کردن استرس آنان و مدیریت بهتر برنامه‌های آموزشی بر مبنای رویکرد تحول‌آفرین استفاده کنند.
- ۲) در زمینه مهارت‌های مدیران مدارس، مدیر مدرسه باید فردی سختکوش و توانمند به لحاظ به روز نگه داشتن شیوه‌های مدیریتی در حوزه آموزش و پرورش باشد، بدین منظور اصلاح سیستم انتخاب مدیران مدارس متوسطه و برگزاری دوره‌های مدیریتی در زمینه رویکردهای آموزشی مدیریت تحول‌آفرین امری ضروری است.
- ۳) سیستم آموزش پرورش باید رویکردی را اتخاذ نماید تا بتواند استراتژی‌های مدیریتی مدارس را مبتنی بر استراتژی‌ها منابع انسانی و همسو با آن مستقر سازد.
- ۴) در اجرای برنامه‌های درسی در مدارس متوسطه باید نظر دانش‌آموزان و معلمان اخذ گردد و مبتنی بر جنبه روانشناختی و سیستم مبتنی بر آموزش بر مبنای فن‌آوری و تکنولوژی‌های نوین آموزشی باشد.

---

<sup>۱</sup>- Boonla, D

<sup>۲</sup>- Bayhan

## منابع

- احمدیان، زکریا. قلعه ای، علیرضا. عزیزی تراب، زهرا و طالبی، اسماعیل. (۱۳۹۸). تبیین وضعیت رهبری تحولی و رابطه آن با رفتار نوآورانه مدیران مدارس هوشمند، **فصلنامه علمی - پژوهشی پژوهشنامه تربیتی**، ۱۴(۵۹): ۲۴-۱.
- افروز، غلامعلی. (۱۳۹۷). **مقدمه ای بر روان شناسی و آموزش کودکان استثنایی**، تهران: انتشارات دانشگاه تهران، چاپ ۳۵.
- بختیاری فایندی، منصوره. بذرافشان مقدم، مجتبی. آهنچیان، محمدرضا و کارشکی، حسین. (۱۳۹۳). ساخت و اعتباریابی مقیاس نفوذ آرمانی مدیران، **فصلنامه اندازه گیری تربیتی**، ۵(۱۷): ۶۰-۴۳.
- جعفری، مصطفی. اخوان، پیمان. (۱۳۸۳). بررسی نقش فرایندگرایی در بهره وری سازمان ها با رویکردهای بهبود فرایند و مهندسی مجدد فرایندها، **نشریه بین المللی مهندسی صنایع و مدیریت تولید**، ۱۵(۵): ۱۰۴-۸۵.
- رجائی، هادی و میرمحمدی، سیدمحمد. (۱۳۹۳). رابطه رهبری تحول آفرین و مسئولیت اجتماعی سازمان، **فصلنامه مطالعات مدیریت بهبود و تحول**، ۲۳(۷۴): ۱۹-۱.
- رحیمیان، حمید. طاهری، مرتضی و ویسی، روناک. (۱۳۹۴). نقش رهبری تحولی در آمادگی کارکنان برای تغییر در مدارس ابتدایی، **فصلنامه پژوهش های رهبری و مدیریت آموزشی**، ۲(۶): ۹۵-۸۳.
- رمضانی نژاد، رحیم. همتی نژاد، مهرعلی. اندام، رضا. زارع، صبا و صادق پور، نعمتالله. (۱۳۹۰). رابطه سبک های رهبری تحولگرا و عملکرد مدیران مدارس با تعهد سازمانی دبیران تربیت بدنی، **دو فصلنامه پژوهش در مدیریت ورزشی و رفتار حرکتی**، ۱(۱): ۷۲-۳۶.
- سلاجقه، سنجر و احمدزاده، سلیمان. (۱۳۹۳). بررسی تأثیر رهبری تحول آفرین مدیران بر نگرش های شغلی دبیران با نقش میانجی هویت سازمانی، **پژوهشنامه مدیریت تحول**، ۶(۱۲): ۹۰-۷۲.
- علاقه بندراد، جواد. (۱۳۸۲). مواجهه با خشونت در نوجوانان: عوامل شناختی-رفتاری و انعطاف پذیری، **مجله تازه های علوم شناختی**، ۵(۲): ۳۶-۲۶.
- فرهودیان، علی. (۱۳۸۴). انعطاف پذیری، سازگاری و نشانه های روانپزشکی، **مجله تازه های علوم شناختی**، ۷(۱): ۷۴-۷۵.
- گروه کارشناسان OECD (۱۳۸۸). **رویکردهای نوین در مدیریت آموزشی: گزارش تطبیقی آخرین نوآوری ها در مدیریت آموزشی**، ترجمه محمدرضا آهنچیان و وجیهه نوظهور پرونده. تهران: انتشارات رشد.
- محرابی، فاطمه. (۱۳۹۲). **رابطه سبک های رهبری با سکوت سازمانی و تاثیر آن بر انگیزش و رضایت شغلی کارکنان صندوق ضمانت صادرات ایران**، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده مدیریت و حسابداری-دانشگاه علامه طباطبائی.
- محمدی ششکل، توران. (۱۳۹۲). **بررسی رابطه بین سبک رهبری تحول آفرین و خودکار آمدی مدیران مدارس متوسطه سازمان آموزش و پرورش شهر تهران**، پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تهران.

- مظلومی، پریسا، و شاه‌طالبی، بدری (۱۳۸۹). رابطه بین سبک رهبری تحولی مدیران و سلامت سازمانی مدارس ابتدایی دخترانه شهر اصفهان، **دانش و پژوهش در علوم تربیتی برنامه درسی**، ۱ (۲۵): ۱۶۷ - ۱۵۲.
- منتظری، محمد، و پورحسینعلی، نسرین (۱۳۹۸). ارتباط رهبری تحول آفرین مدیران مدارس با عملکرد معلمان: تبیین نقش تعدیل کننده انگیزه خدمت عمومی، **فصلنامه علمی پژوهشی مدیریت مدرسه**، ۷ (۳): ۶۷-۴۵.
- نبوی راد، بهزاد. (۱۳۹۷). **رابطه رهبری تحول آفرین با مهارت های ارتباطی و ذهن آگاهی مدیران مدارس ابتدایی شهر سبزوار**، پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد واحد سبزوار.
- Abu-Tineh, A. (2003). **Exploring the relationship between the perceived leadership style of principals and their teacher's practice of the five disciplines of learning schools**. Unpublished doctoral dissertation. Florida State University.
- Alger, G. (2008). Transformational leadership practice of teacher leader. **Online Journal Academic Leadership**, 6(2):20-31.
- Azizi, M. Mohebbi, N. Mohebbi Gargari, R. & Ziaie, M. (2012). Determination of effective criteria on site-selection of Iran wood furniture units, using AHP method, **Journal of Wood & Forest Science and Technology**, 18(3): 127-139.
- Bass, B. M. (1999). character, and authentic transformational leadership behavior, **Leadership Quarterly**, 10(2): 181-217.
- Bayhan, P. Olgun, P. & Yelland, N. (2002). A study of pre-school teachers' thoughts about computer assisted instruction, **Contemporary Issues in Early Childhood**, 3(2): 298-303.
- Berkovich, I. & Eyal, O. (2017). The mediating role of principals' transformational leadership behaviors in promoting teachers' emotional wellness at work: A study in Israeli primary schools, **Educational Management Administration & Leadership**, 45(2): 316-335.
- Chang, I. H. (2012). The Effect of principals' technological leadership on teachers' technological literacy and teaching effectiveness in Taiwanese elementary schools, **Educational Technology & Society**, 15(2): 328-340.
- Fauzi, M. A. Martin, T. & Ravesangar, K. (2021). The influence of transformational leadership on Malaysian students' entrepreneurial behavior, **Entrepreneurial Business and Economics Review**, 9(1): 89-103.
- Hulpia, H. & Devos, G. (2009). Exploring the link between distributed leadership and job satisfaction of school leaders, **Educational Studies**, 35(2): 153-171.
- Jackson, D. (2009). **Relationship between principals' technological leadership and their schools' implementation of instructional technology**, Unpublished doctoral dissertation. Georgia Southern University.
- Jovanovica, D. & Ciricb, M. (2016). Benefits of transformational leadership in the context of education, **The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences**, 5 (2): 497-503.
- Knuth, R. K. & Banks, P. A. (2006). The Essential Leadership Model. **NASSP Bulletin**, 90(1): 4-18.
- Law, H.C. Ireland, S. & Hussain, Z. (2007). **Psychology of Coaching, Mentoring and Learning**, Chichester, Wiley.

- Leithwood, K. & Riehl, C. (2003). **What do we already know about successful school leadership**. AERA division a task force on developing research in educational leadership, 1-60.
- Muliati, L., Asbari, M., Nadeak, M., Novitasari, D., & Purwanto, A. (2022). Elementary School Teachers Performance: How the Role of Transformational Leadership, Competency, and Self-Efficacy? **International Journal of Social and Management Studies**, 3(1):158-166.
- Page-Jones, A. B. (2008). **Leadership behavior and technology activities: The relationship between principals and technology use in schools. Unpublished doctoral dissertation**, University of Central Florida, Orlando, Florida
- Piaw, C. Y. Hee, T. F. Ismail, N. R. & Ying, L. H. (2014). Factors of leadership skills of secondary school principals. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, 116: 5125.
- Rodriguez-Campos, L. Rincones-Gomez, R. & Shen, J. (2005). Secondary principals' educational attainment, experience, and professional development in the USA, **Leadership in Education**, 8(4): 309-319.
- Schnhav, Y. W. & Shrumand, A. (1994). Goodness concepts in the study of organizations: A longitudinal survey of four leading Journals, **Organization Studies**, 15 (5): 753-776.
- Waruwu, H. Asbari, M. Purwanto, A. Nugroho, Y. A. Fikri, M. A. A. Fauji, A. & Dewi, W. R. (2020). The Role of Transformational Leadership, Organizational Learning and Structure on Innovation Capacity: Evidence from Indonesia Private Schools. **Journal of Education, Psychology and Counseling**, 2(1): 378-397.

## **Identifying and leveling effective components of creating transformative management in schools (Case study: Secondary schools of Ardabil county)**

**Hassan Aslanzadeh, Massod Moradi, Mohammad Mojtazadeh**

### **Abstract:**

The purpose of the research is to identify and leveling the effective components of creating transformational management in secondary schools. This research is of a mixed type (quantitative-qualitative) and has been carried out with the method of hierarchical analysis - the method of paired comparisons. In the qualitative phase, the investigated community consists of selected experts in the field of education who have gained valuable experiences in the field of transformational leadership of schools. The sampling method of the qualitative stage was theoretical saturation and 30 samples were selected. Through interviews with experts in the field of education, Data by content analysis method with coding (51 open codes as sub-indices and 9 selected codes as main indicators) were extracted. The reliability of the interviews was confirmed by a retest method with a score above 0.7%. A paired comparison questionnaire was prepared and completed by managers and related teachers. In the quantitative phase, the validity of the questionnaire was confirmed by experts and its reliability was obtained by Cronbach's alpha coefficient of 0.74, which indicates its reliability. Expert Choice software was used to analyze the questionnaire data. The study showed that among the first level indicators, the indicators of facilitation in planning and education, strategy-oriented and self-management are the most preferred with weighted values of 0.582, 0.485 and 0.399 respectively are more important. Also, among the influencing sub-indices, sub-indices of flexibility of training programs (0.217), skills and abilities of managers (0.175), creating a link between resource strategies human and the school strategies (0.152), curriculum planning (0.141), process orientation (0.128), use of educational technologies (0.118), development of technology-based educational facilities (0.102), continuous follow-up of school problems and challenges (0.082) and formulation of short-term and long-term plans for the organization (0.067) respectively have the highest weight values and are more important. To create transformational management in their organization, secondary schools should focus on the flexibility of educational programs, skills and capabilities of managers, the link between human resource strategies and school strategies, curriculum planning, process orientation and the use of technologies. Also, they should plan in the development of technology-based educational facilities, continuous follow-up of school problems and challenges, and formulation of short-term and long-term organizational plans.

**Keywords: transformational management, hierarchical analysis, secondary schools, Ardabil county**