

طراحی و اعتباریابی الگوی نوآورانه رهبری تحول آفرین در مدارس متوسطه با رویکرد کیفی

(نمونه موردی: مدارس متوسطه شهرستان اردبیل)

حسن اصلان زاده^۱، مسعود مرادی^{۲*}، محمد مجتبی زاده^۳

چکیده

هدف: هدف اصلی پژوهش طراحی الگوی نوآورانه رهبری تحول آفرین در مدارس متوسطه و اعتباریابی آن است.

روش: روش پژوهش، کیفی از نوع داده بنیاد بوده است. جامعه مورد بررسی متشکل از منتخبین خبرگان شامل اساتید دانشگاهی و مدیران کلان آموزش و پرورش که سالها در زمینه رهبری تحول آفرین مدارس تجارب ارزنده‌ای کسب کرده‌اند. تعداد ۳۰ نمونه انتخاب شد. برای دستیابی به مدل پژوهش از مصاحبه نیمه ساختاریافته بهره برده شده است. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم افزار مکس کیو دی ای استفاده شد و برای اعتباریابی مدل از ۱۰ شاخص مقبولیت کوربین و استراوس بهره برده شد.

یافته‌ها: تحلیل داده‌ها در تئوری داده بنیاد دربرگیرنده سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی بود و طی آن داده‌های جمع‌آوری شده مرحله به مرحله انتزاعیتر شد تا در نهایت الگوی پژوهش به دست آمد. این مدل با محوریت مقوله طراحی سیستم مدیریت عملکردی مدارس متوسطه با مشخص کردن شرایط علی، راهبرد، شرایط زمینه‌ای، شرایط مداخله‌گر و پیامدها طراحی شد. اعتبار مدل نیز تأیید شد.

نتیجه‌گیری: نتایج پژوهش نشان می‌دهد که رهبری تحول در مدارس متوسطه از ۹ فصل انتخابی متشکل از تسهیل در برنامه‌ریزی و آموزش، مدیریت و نگهداشت منابع انسانی، خلق نوآوری، رهبری حمایتی، خودمدیریتی، رهبری انگیزشی، طراحی سیستم مدیریت عملکردسازمانی، اثربخشی و استراتژی محوری و کدهای محوری آنها است که در تشکیل مدل پژوهش مؤثر هستند.

کلیدواژه‌ها: رهبری تحول آفرین، نوآوری، دوره متوسطه، نظریه داده بنیاد.

۱. دانشجوی دکتری علوم تربیتی گرایش مدیریت آموزشی، واحد زنجان، دانشگاه آزاد اسلامی، زنجان، ایران

Hasanaslanzadeh1400@gmail.com

۲. دانشیار دانشگاه زنجان، گروه روان‌شناسی، زنجان، ایران (نویسنده مسئول) Massod76@yahoo.com

۳. استادیار گروه مدیریت و علوم اداری، واحد خدابنده، دانشگاه آزاد اسلامی، خدابنده، ایران m.mojtabazadeh@yahoo.com

پیشگفتار

موفقیت هر سازمانی در گرو همسوئی و همگامی با تحولات جامعه کنونی و پیش‌بینی نمودن مسیر آینده خود متناسب با تحولات نوآورانه امروزی است (آقایی فیثانی، ۱۳۷۷). رهبر تحول‌گرا رسالت سازمان را در بین کارکنان رواج می‌دهد و آنها را تحریک می‌کند تا علاوه بر منافع خود، منافع سازمان را نیز در نظر بگیرند (بس و الیوا، ۱۹۹۶). رهبری تحول‌گرا فرایندی 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^۲، ۲۰۰۰). مطابق نظر بس (۱۹۹۹) و بس و الیوا (۱۹۹۶)، رهبری تحول‌آفرین دربرگیرنده ۴ معیار اصلی است که رهبران عملکرد کارکنان را از طریق این ۴ معیار بسط می‌دهند که شامل: نفوذ آرمانی^۳، انگیزش الهام بخش^۴، ملاحظات فردی^۵، ترغیب ذهنی^۶. 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 چشم انداز 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، است (سلیمی، ۱۳۹۲). رهبران تحول‌آفرین، ترغیب ذهنی را در جهت به چالش کشیدن افکار، تصورات و خلاقیت کارکنان به کار می‌گیرند. این امر لازمه آن است که رهبران، کارکنان خود را در

1. Avolio, B.J., Bass, M.
 2. Cashim et al.
 3. Idealized influence
 4. Inspirational motivation
 5. Individual consideration
 6. Intellectual stimulation

جهت آزمون مجدد روش‌های سنتی حل مسئله سوق داده و مشوق آنها به تلاش جهت رویکردهای خلاق و بدیع برای انجام کارها باشد (محرابی، ۱۳۹۲).

سازمان‌های آموزشی، همانند سازمان‌های دیگر، تحقق اهداف خود را در اولویت قرار می‌دهند و این موضوع پایه بررسی مدیریت تحول در مدرسه را فراهم می‌کند (احمدیان و همکاران، ۱۳۹۸). رهبری تحول بر عملکرد سازمان تأثیر مستقیم دارد و عملکرد سازمانی و تحول سازمانی رابطه مستقیم با یکدیگر دارند به طوریکه پژوهش‌ها در طی ۳۵ سال گذشته نشان داده‌اند که این دو رویکرد از یکدیگر مستقل نبوده و در هم تنیده هستند (شنه‌او و شورمند^۱، ۱۹۹۴). رهبری به عنوان یک راه حل سازمانی برای بهبود یادگیری دانش‌آموزان و توسعه تدریس معلمان عمل می‌کند (هال و همکاران^۲، ۲۰۰۲؛ فولان^۳، ۱۹۹۲). مهمترین چالش رهبری در مدرسه، ایجاد رویه مستمر و حفظ فرهنگ مدرسه است که بر بهبود برنامه‌های آموزشی، توانایی‌ها و مهارت‌های معلمان و یادگیری دانش‌آموزان متمرکز است (آلگر^۴، ۲۰۰۸)، برای دستیابی به این اهداف رویه‌ای در مدرسه، در کنار تحول در مدیریت مدرسه و رهبری آن، باید از افراد خبره و کارشناس در کنار مدیر مدرسه استفاده کرد و همچنین آموزش رهبری در معلمان را نیز در دستور کار قرار داد (هریس، ۲۰۰۳؛ فولان، ۲۰۰۱). آموزش و ایجاد انگیزه رهبری تحول آفرین در معلمان ایجاد انگیزه نموده و بهبود کیفیت آموزش و تأثیر مثبت پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان را در پی دارد (آلگر، ۲۰۰۸). رهبران تحول آفرین در مدرسه به توسعه فرهنگ مشارکت جمعی در مدرسه کمک می‌کنند و ارزش‌ها را توسعه می‌دهند (لیثوود و ریل^۵، ۲۰۰۳). رهبری تحول‌گرا در مدارس با رویکردی نوآورانه انگیزه جمعی برای مشارکت در مدیریت مدرسه را افزایش می‌دهد و

-
1. Schnhav, Y. W., Shrumand, A.
 2. Hall et al.
 3. Fullan
 4. Alger
 5. Leithwood & Riehl

چالش‌های فعلی را تا حدود زیادی مرتفع می‌کند (لاو و همکاران^۱، ۲۰۰۷). بنابراین ضرورت ایجاد سازوکار تحول‌گرا در مدیریت مدارس روزبه روز نمایانتر می‌شود.

مدل‌های رهبری تحول‌آفرین در آموزش از سال ۱۹۸۰ بسط داده شد، لیثوورد^۲ (۱۹۹۰) در انطباق با مدل باس^۳ (۱۹۹۱)، به ارائه مدل‌های رهبری تحول‌آفرین در مدارس پرداخته است. اولاً مدل او شامل هفت جزء حمایت فردی، اهداف مشترک، چشم انداز، تحریک فکری، فرهنگ سازی، پاداش، انتظارات آرمانی است که پایه مدل بر همکاری مشترک مدیر با معلمان است و به هیچ وجه یک مدیر بطور مستقل نمی‌تواند اعمال رهبری کند (لاو و همکاران، ۲۰۰۷). همچنین این مدل مبتنی بر درک نیازهای معلمان و دانش‌آموزان و تأثیرگذاری بر آنان است (لیثوود و جانتزی^۴، ۱۹۹۹).

رهبری تحول‌آفرین همراه با مؤلفه‌های مدیریت قابلیت عملی شدن می‌یابد: رهبری تحول‌آفرین و برنامه‌ریزی: برنامه‌ریزی یکی از مؤلفه‌های هر رهبری از جمله رهبری تحول‌آفرین هست (دیرکاس و فرین^۵، ۲۰۰۲). رهبری تحول‌آفرین و مدیریت نیروی انسانی: رهبری تحول‌آفرین در جهت مدیریت بهتر منابع انسانی به صورت پویا، همواره برنامه‌ریزی‌های انگیزشی را برای کارکنان و کاربران مدنظر قرار داد تا با به وجود آوردن احساس کارآمدی در آنان زمینه را برای اجرای برنامه‌های سازمان مهیا نماید (دیرکاس و فرین، ۲۰۰۲). رهبری تحول‌آفرین و آموزش و توسعه: یکی از ارکان اساسی رهبری تحول‌آفرین در مدرسه، توسعه فناوری در همه ابعاد آموزشی، تربیتی و مدیریتی در محیط مدرسه است (هایتون^۶، ۲۰۰۵). رهبری تحول‌آفرین و ارزیابی عملکرد: ارزیابی‌ها مقایسه عملکرد مدیران، کارکنان و مربیان مدرسه با استانداردهای کنونی رهبری تحول‌آفرین را در مدارس دنبال می‌کند و در مدل رهبری تحول‌آفرین بعد از انجام ارزیابی‌ها و به دست آمدن نتایج و

1. Law et al.
2. Leithwood
3. Bass
4. Leithwood, K., & Jantzi, D.,
5. Dirks, K.T., & Ferrin, D.L.
6. Hayton, J. C.

اثرات آن در برنامه‌های آموزشی نسبت به ارائه بازخوردها اقدام می‌شود (پوساکف و همکاران^۱، ۲۰۰۰). رهبری تحول آفرین و نگهداشت: در راستای اجرای اصول رهبری تحول آفرین در مدرسه رویکردهایی همانند تحول ایمنی محیط مدرسه، کارکنان و دانش‌آموزان، ارتقای بهداشت محیط مدرسه، بهداشت فردی و ذهنی کارکنان و دانش‌آموزان، تحول تنظیم حقوق و مزایا و نگهداشت حساب‌ها با رویکرد فن آورانه و بهبود خدمات ارائه شده کنونی و توسعه خدمات نوین در سطوح آموزشی و کارکردی مدرسه به‌عنوان سیاست‌های نگهداشت در بسیاری از مدارس موفق در زمینه اجرای اصول رهبری تحول آفرین موفقیت حاصل شده است (پری و تیسون^۲، ۲۰۱۱). محمدی (۱۳۹۲) نشان داد، رابطه مثبت و معناداری بین رهبری تحول آفرین با خودکارآمدی مدیران وجود دارد. سارانی و همکاران (۱۳۹۴)، به اثبات رابطه معنادار بین سبک رهبری تحول آفرین و بهبود عملکرد آموزش دهنده اشاره کرده‌اند. رحیمیان و همکاران (۱۳۹۴)، نشان دادند بین سبک رهبری تحولی مدیران و آمادگی کارکنان برای تغییر رابطه معناداری وجود دارد. زمانی و چناری (۱۳۹۸)، نتایج پژوهششان حاکی از این بود سبک‌های رهبری (تحول‌گرا و عمل‌گرا) تأثیر مثبت و معناداری بر نوآوری سازمانی دارد. نتایج پژوهش احمدیان و همکاران (۱۳۹۸)، نشان داد که از دیدگاه اغلب معلمان، مدیران مدارس از ویژگی‌های رهبری تحول آفرین و همچنین رویکردهای نوآورانه در حد متوسط بهره‌مند هستند. ابودینه و همکاران^۳ (۲۰۰۹)، نتایج پژوهش آنها نشان داد که رهبری تحول‌گرا در حد متوسطی در مدارس مدیران اردنی اعمال می‌شود. کوئین و همکاران^۴ (۲۰۱۵)، در پژوهشی نشان دادند که مدیران مدارس برنامه‌های اصلی آماده سازی مدل رهبری تحول آفرین کوزز و پوزنر را در برنامه درسی خود قرار دهند. آس و براندمو^۵ (۲۰۱۶)، نشان دادند با اجرای اصول علمی و تئوریک رهبری تحول آفرین در

1. Podsakoff & etl
2. Parry, E., & Tyson, Sh.
3. Abu-Tineh
4. Quin, J., Deris, A., Bischoff, G., & Johnson, J. T.
5. Aas, M., & Brandmo, C.

مدارس با اتکا به شیوه مشارکتی و تصمیم‌گیری از پایین به بالا در مدارس می‌توان به بهبود آموزش و برنامه‌های آن در مدارس نروژ اقدام نمود. جووانوویکا و کریک^۱ (۲۰۱۶)، در پژوهشی که در زمینه مزایای رهبری تحول‌آفرین در زمینه آموزش پرداخته‌اند، سبک رهبری تحول‌آفرین را مناسبترین راه برای هدایت دانش‌آموزان در مدرسه دانسته‌اند. جونرات و همکاران^۲ (۲۰۲۰)، در پژوهشی با عنوان تأثیرات مدیریت نوآوری بر عملکرد مدرسه مدارس متوسطه در تایلند، یافته‌ها نشان داد که عوامل مدیریت نوآوری، یعنی رهبری تحول‌گرا، یادگیری سازمانی، مدیریت منابع و نوآوری مدارس، بر عملکرد مدرسه تأثیر گذاشته و مشخص شده است که با داده‌های تجربی سازگار است. واروو^۳ (۲۰۲۰)، در پژوهش خود به نقش رهبری تحول‌آفرین بر نوآوری در مدارس تأکید نموده‌اند. آلموناور^۴ (۲۰۲۱)، به تأثیر مثبت رهبری تحول‌آفرین بر تغییر آموزش در مدارس متوسطه کشور مورد کشور کویت تأکید نموده است. فاووزی و همکاران^۵ (۲۰۲۱)، در پژوهش خود تأثیر رهبری تحول‌آفرین بر روی رفتار دانش‌آموزان مدارس مالزی را اثبات نموده‌اند.

دوره متوسطه به‌عنوان دوره‌ای تکمیلی در دوران دانش‌آموزی و پلی برای ورود به دانشگاه است، علاوه بر این دوره دربرگیرنده آموزش فنون زندگی، مهارت‌های ورود به بازار کار و کسب دانش متعالی برای سنجش استعداد و توانایی‌های دانش‌آموز برای ورود به رشته تخصصی در مقاطع دانشگاهی و یا بازار کار است، این علل به همراه علت شرایط اقتضای سنی دانش‌آموزان در این دوره، لزوم تحول در مدیریت و سبک آموزش در مدارس متوسطه را هر چه بیشتر مهم جلوه می‌نماید، این پژوهش در پی ارائه الگوی رهبری تحول‌آفرین برای بهبود و ارتقای مدیریت و آموزش مدارس متوسطه است.

روش پژوهش

1. Jovanovica, D., & Ciricb, M.
2. Junrat, S., Kanokorn, S., Songsak, P.
3. Waruwu, H.
4. Almonawer, N. S.
5. Fauzi, M. A

هدف کلی این پژوهش، ارائه الگوی مدیریت تحول آفرین در مدارس متوسطه شهرستان اردبیل است و در این راستا به داده‌های کیفی نیاز است، جهت گیری پژوهش کاربردی است. رویکرد کیفی در بررسی موضوع مورد مطالعه انتخاب شد و از روش مفهوم سازی استفاده می‌شود. لذا برای شناسایی مفاهیم ابتدا اسناد علمی مرتبط مطالعه شد و سپس از نظرات خبرگان در بخش کیفی بهره برده شد و در نهایت بر اساس نتایج حاصله ابزاری برای مرحله کمی تدوین شد. جامعه آماری در مرحله کیفی از شامل کارشناسان خبره و مدیرانی هستند که حداقل ۱۰ سال سابقه مدیریتی داشته‌اند. نمونه گیری در این مرحله از پژوهش، به صورت هدفمند^۱ است. همچنین تکنیک به کار رفته در نمونه برداری در این مرحله از پژوهش حاضر از نوع گلوله برفی^۲ است. در این پژوهش جمع‌آوری اطلاعات در قسمت کیفی به روش مصاحبه با رویکرد هدایت کلیات^۳ و به صورت نیمه ساختاریافته^۴ انجام گرفته است.

از آنجایی که در این پژوهش به دنبال طراحی یک الگو یا نظریه برآمده از داده‌ها هستیم، لذا روش نظریه پردازی داده بنیاد (گرنند تئوری) رهیافت نظام‌مند (استراوس و کربین) است و نرم‌افزار تحلیل کیفی مکس کیو دی ای (MAXQDA) به کار گرفته شد. در این روش، پژوهشگر سعی نمود از دل داده‌های جمع‌آوری شده به نظریه و یا الگویی دست پیدا کند.

روایی به معنای صحیح و درست بودن است (خاکی، ۱۳۹۱). در اینجا از دو شاخص CVR (نسبت روایی محتوا) و CVI (روایی محتوایی) برای محاسبه روایی محتوایی استفاده شده است. در این روش سوال‌های دارای نمره روایی محتوایی بالاتر از ۰/۷۹ مناسب هستند، بین ۰/۷۰ تا ۰/۷۹ نیاز به اصلاح دارند و کمتر از ۰/۷۰ غیرقابل قبول هستند و بایستی حذف شوند. در این مطالعه ۳۰ نفر پرسشنامه اولیه را تکمیل کرده‌اند لذا مقدار CVR برای پرسشنامه بایستی بزرگتر از ۰/۳۳ باشد تا روایی محتوایی پرسشنامه تأیید شود. مقدار CVR

-
1. Purposive
 2. Snowball
 3. The General Interview Guide Approach
 4. Semi Structured Interview

این مطالعه ۰/۷۳ به دست آمد که نشان می‌دهد می‌توان نسبت به محاسبه CVI اقدام کرد که در این مطالعه نمره CVI برابر با ۰/۸۳ محاسبه شده است که نشان دهنده تأیید روایی محتوایی پرسشنامه است. برای سنجش پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده شده است (که در این راستا ۳۰ نفر انتخاب شد) که در این مطالعه برابر با ۰/۷۵ محاسبه شد و نشان دهنده پایایی پرسشنامه است.

تحلیل داده‌ها در روش تئوری زمینه‌ای داده‌بنیاد شامل سه مرحله کدگذاری باز (ابتدائی)، محوری و گزینشی است و طی این سه مرحله است که داده‌های جمع‌آوری شده مرحله به مرحله انتزاعی‌تر شد تا در نهایت نظریه و یا مدل حاصل شد. روش اجرا داه بنیاد در این پژوهش بدین صورت است که مصاحبه بین افراد تا زمانی ادامه می‌یابد که به جواب‌های تکراری دست پیدا کنیم و پاسخ سوالات اشباع شود و در پژوهش حاضر ۳۰ مصاحبه انجام شد که به نقطه اشباع رسید. ابزار گردآوری داده‌های مورد نیاز در این پژوهش، هم از روش تحلیل اسنادی و هم مصاحبه بود. در این خصوص ابتدا ادبیات مربوطه مرور و سپس ابزار اندازه‌گیری با توجه به الگوی اولیه در قالب فیش برداری از اسناد پرسشنامه طراحی و اجرا می‌شود که اعتبارسنجی مدل بر مبنای مدل پژوهش مورد آزمون قرار گرفت. در ادامه پس از نظرخواهی و گرفتن تأیید خبرگان به همراه مصاحبه، سنجش عوامل در بین پاسخ دهندگان انجام شد. در نهایت الگوی به دست آمده در این مرحله با تأیید و تعدیل خبرگان به الگوی اثربخش ختم شد. برای اعتباریابی مدل از الگوی ۱۰ شاخص مقبولیت کوربین و استراوس (۲۰۰۸) استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

در این قسمت از پژوهش به بررسی ویژگی‌های فردی مصاحبه شوندگان پژوهش پرداخته شده است و مواردی از قبیل میزان تحصیلات و جنسیت اشاره می‌شود.



جدول ۱. توزیع فراوانی مصاحبه شوندگان، بر حسب جنسیت

فراوانی		درصد
مرد	۲۵	۸۳/۵
زن	۵	۱۶/۵
کارشناسی ارشد	۳	۱۰
دکترا	۲۷	۹۰

با استناد به نتایج به دست آمده در جدول ۱، اکثریت پاسخگویان با ۸۳/۵ درصد مرد است. همچنین در خصوص میزان تحصیلات مصاحبه شوندگان، نشان می‌دهد که بیشترین فراوانی، مربوط به مصاحبه شوندگان دارای میزان تحصیلات دکترا با ۹۰ درصد است و سپس دارندگان تحصیلات فوق لیسانس با ۱۰ درصد قرار دارد.

در پژوهش حاضر متون به دست آمده از مصاحبه‌ها به روش داده‌بنیاد مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. به این صورت که در وهله اول کدگذاری باز صورت گرفت، سپس از کنار هم قرار دادن کدهای اولیه مفاهیم ساخته شد و در نهایت، مقوله‌ها نیز با ربط دهی مفاهیم، نمودار گرفتند، در ادامه کار هر یک از مراحل فرایند کدگذاری بررسی شده‌اند و در پایان اطلاعات مرتبط به تحلیل‌های تکمیلی از مرحله کیفی گزارش شده‌اند.

۱- کدگذاری باز

کدگذاری باز نخستین مرحله از تجزیه و تحلیل مصاحبه‌ها به روش گرنند تئوری است. این مرحله از پژوهش به این خاطر باز نامیده می‌شود که پژوهشگر با داشتن ذهنی باز و بدون هیچ گونه محدودیتی در تعداد کدها اقدام به استخراج کدها می‌کند (گلدینگ^۱، ۲۰۰۲). در این پژوهش در مرحله کدگذاری باز، ۹۸ کد از ۳۰ مصاحبه دقیق با خبرگان و متخصصان حوزه پژوهش شناسایی شدند.

1. Goulding, Ch.

۲- کدگذاری محوری

کدگذاری محوری دومین مرحله از روش گرندد تئوری است که نیاز به دقت بیشتری دارد. این کدگذاری شامل ارتباط دادن گروه‌ها به زیرگروه‌هایشان است و به همین علت محوری نامیده می‌شود که کدگذاری حول یک گروه، با ارتباط دادن گروه‌ها از نظر ویژگی‌ها انجام می‌شود (کوربین و استروس^۱، ۱۹۹۰) در این مرحله داده‌هایی که در فرایند قبلی شکسته شده بودند، دوباره طبقه‌بندی می‌شوند تا تبیین دقیق‌تری از پدیده مورد نظر ارائه شود (مطابق نمودار ۱)، در این مرحله ۹۸ کد باز در قالب کدهای محوری مبتنی بر ۱۸ گویه شامل: برنامه‌ریزی در امورات مدرسه، مدیریت نیروی انسانی در مدرسه، آموزش و توسعه در مدرسه، ارزیابی شایسته عملکرد معلمان، نگهداشت نیروی انسانی، انگیزش الهام بخش توسط مدیر، ریسک‌پذیری در امورات مدرسه، تحریک ذهنی معلمان و نوآوری، توجه و ملاحظات فردی در معلمان، همدلی در مدرسه، سخت‌کوشی مدیر، خودکارآمدی مدیر، نقش آفرینی، ماهیت تصمیم‌گیری، رشد خلاقیت و عملکرد سازمانی، همسوسازی استراتژی سازمانی با استراتژی منابع انسانی، برنامه‌ریزی و آینده‌نگری، بهبود تعاملات و عملکرد درون سازمانی و پیامدگرائی تقسیم‌بندی شدند.

۳- کدگذاری انتخابی

کدگذاری انتخابی سومین مرحله از روش گراندد تئوری می‌باشد. این مرحله از کدگذاری، فرایند یکدست‌سازی و بهبود مقوله‌ها است که بر اساس نتایج به‌دست از دو مرحله قبلی کدگذاری باز و محوری بوده و به این ترتیب مقوله محوری را به نموداری نظام‌مند به دیگر مقوله‌ها ربط داده و آن روابط را در چارچوب یک روایت ارائه کرده و مقوله‌هایی که نیازمند بهبود و توسعه بیشتری هستند را اصلاح می‌کند (استراوس و کوربین، ۱۹۹۰). همانگونه که مشاهده می‌شود در این مرحله ۹ شاخص یا مؤلفه اصلی به شرح جدول ۲ شناسایی شدند. به عبارتی بررسی نهایی متون مصاحبه به نه مقوله یا مفهوم اصلی ختم شد.

1. Corbin, J. & Strauss, A.

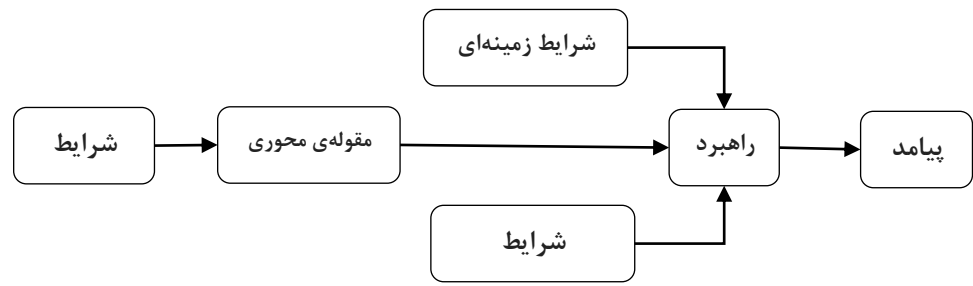
جدول ۲. کدگذاری انتخابی

کدگذاری انتخابی	کدگذاری محوری
تسهیل در برنامه‌ریزی و آموزش	آموزش و توسعه در مدرسه
مدیریت و نگهداشت منابع انسانی	برنامه‌ریزی در امورات مدرسه مدیریت نیروی انسانی در مدرسه نگهداشت نیروی انسانی
خلق نوآوری	ارزیابی شایسته عملکرد معلمان ریسک‌پذیری در امورات مدرسه تحریک ذهنی معلمان و نوآوری
رهبری حمایتی	توجه و ملاحظات فردی در معلمان همدلی در مدرسه
خودمدیریتی	خودکارآمدی مدیر سخت‌کوشی مدیر
رهبری انگیزشی	انگیزش الهام بخش توسط مدیر نفوذ آرمانی در کارکنان مدرسه
طراحی سیستم مدیریت عملکردسازمانی	رشد خلاقیت و عملکرد سازمانی بهبود تعاملات و عملکرد درون سازمانی
اثربخشی	ماهیت تصمیم‌گیری پیامدگرایی نقش آفرینی
استراتژی محوری	همسوسازی استراتژی سازمانی با استراتژی منابع انسانی برنامه‌ریزی و آینده‌نگری

۴- مدل‌سازی

در این مرحله، پژوهشگر بر حسب فهم خود از متن پدیده مورد مطالعه یا چارچوب، مدل پارادایم را به صورت روایت عرضه می‌نماید و به صورت ترسیمی نظریه نهایی نمایش می‌دهد (دانایی فرد و اسلامی، ۱۳۸۹). نتایج کدگذاری باز و محوری و انتخابی، منتج به مدل‌سازی شد. برای این منظور، مقوله‌ها و روابط میان آنها با استفاده از الگوی کدگذاری

محوری و انتخابی در قالب شرایط علی^۱، پدیده محوری^۲، راهبردها^۳، شرایط زمینه‌ای^۴، شرایط مداخله‌گر^۵ و پیامدها^۶ ترسیم می‌شوند.



نمودار ۱. عناصر اصلی پارادایم در کدگذاری محوری

مقوله‌ی محوری؛ مقوله‌ای است که سایر مقوله‌ها به آن ربط داده می‌شود. شرایط علی، مقوله‌هایی بوده که نسبت به پدیده محوری مقدم است و بر آن تأثیر می‌گذارند. شرایط زمینه‌ای، شرایط خاصی می‌باشند که بر راهبردها اثر دارند. شرایط مداخله‌گر، شرایط عمومی بوده که بر راهبردها اثر می‌گذارد و آنها را تسهیل یا محدود می‌سازد. راهبردها نیز کنش‌ها یا برهم‌کنش‌هایی بوده که از پدیده محوری تأثیر پذیرفته و پیامدها حاصل این کنش‌ها و برهم‌کنش‌ها هستند (دانایی فرد و امامی، ۱۳۸۶).

الف) طراحی مدل پارادایمی

انتخاب پدیده محوری: در الگوی کدگذاری محوری شرایط علی بر پدیده محوری اثر می‌گذارند، پدیده محوری، شرایط زمینه‌ای و مداخله‌گر بر راهبردها اثر می‌گذارند و راهبردها بر پیامدها اثر می‌گذارد (کریسول^۷، ۲۰۰۳). از نظر کوربین و اشتراوس (۲۰۰۸) مقوله‌ای محوری است که بتوان مقوله‌های اصلی دیگر را بتوان به آن مربوط کرد، با

1. Casual Conditions
2. Core Category
3. Strategies
4. Context Conditions
5. Intervening Conditions
6. Consequences
7. Creswell

ربط‌دهی مقولات توضیحی منسجم و منطقی را ارائه دهد، به کرات در داده‌ها ظاهر شود، یک نظریه عمومی‌تری را شکل دهد و در برابر دگرگونی‌ها خاصیت تبیینی خود را حفظ کند. بنابراین مقوله‌ی محوری، مقوله‌ای است که سایر مفاهیم و مقوله‌ها بر محور و حول آن تنظیم می‌شوند در این مدل مقوله‌ی محوری (پدیده‌ی اصلی) همان "طراحی سیستم مدیریت عملکردسازمانی" است که با ارائه مفاهیم، مقوله‌های فرعی و اصلی با نظر ناظر طرح، پژوهشگران و چند نفر از مسئولین و کارشناسان منتخب در حوزه‌ی ارتباطات تعیین شد.

شرایط علی: مقوله‌هایی هستند که بر مقوله‌ی محوری تأثیر می‌گذارند. این شرایط باعث شکل‌گیری پدیده یا مقوله محوری شده‌اند و شامل مجموعه‌ای از ویژگی‌هایی بوده که مقوله اصلی را تحت تأثیر قرار داده و آن را شکل می‌دهد. با توجه به مفاهیم به دست آمده می‌توان گفت اثربخشی (نقش آفرینی، ماهیت تصمیم‌گیری، پیامدگرایی)، استراتژی محوری، همسوسازی استراتژی سازمانی با استراتژی منابع انسانی و برنامه‌ریزی و آینده‌نگری در مقوله محوری نقش ایفا می‌کنند.

شرایط زمینه‌ای مؤثر بر راهبردها: متغیر زمینه‌ای متغیری است که با توجه به اینکه بر راهبردها تأثیر می‌گذارد زمینه‌ای یا بستر گفته می‌شود. لذا بر اساس یافته‌های پژوهش متغیرهای زمینه‌ای می‌توانند راهبردها را تحت تأثیر قرار دهند. لذا خبرگان منتخب، تسهیل در برنامه‌ریزی و آموزش (آموزش و توسعه در مدرسه، برنامه‌ریزی در امورات مدرسه) و خلق نوآوری (ریسک‌پذیری در امورات مدرسه و نوآوری در امورات مدرسه) را به عنوان متغیر یا عوامل زمینه‌ای اثرگذار بر راهبردها انتخاب کردند.

شرایط مداخله‌گر مؤثر بر راهبردها: شرایطی هستند که راهبردها از آنها تأثیر می‌پذیرند و این شرایط شامل مجموعه‌ای از متغیرهای میانجی هستند. لازم به ذکر است شرایط مداخله‌گر علی و عمومی بوده و به نوعی مداخله‌ی سایر عوامل را محدود یا تسهیل می‌کنند. در نتیجه خبرگان منتخب، خودمدیریتی شامل سخت‌کوشی مدیر و خودکارآمدی مدیر را به عنوان شرایط مداخله‌گر مدل پارادایمی حاضر انتخاب کردند.

راهبردها: راهبردها بیانگر رفتارها، کنش‌ها و تعاملات بوده و تحت تأثیر شرایط مداخله‌گر و زمینه‌ای حاصل می‌شوند. خبرگان منتخب، رهبری انگیزشی و رهبری حمایتی را به عنوان راهبردهای مدل پارادایمی حاضر انتخاب کردند. به طوری که راهبردها پس از اتخاذ مقوله محوری و با توجه به عوامل زمینه‌ای و مداخله‌ای تعیین می‌شوند.

پیامدها: پیامدها خروجی‌های حاصل از به کارگیری راهبردها را مشخص می‌کنند. نتایج مثبت حاصل از راهبردها به عنوان پیامدهای مدل شناخته می‌شوند به طوری که پس از طراحی سیستم مدیریت عملکردسازمانی و تحقق شرایط علی و مداخله‌ای و اتخاذ راهبرد مناسب، پیامدهای مثبت حاصل می‌شود. لذا خبرگان منتخب، مدیریت و نگهداشت منابع انسانی و ارزیابی شایسته عملکرد معلمان را به عنوان پیامدهای مدل پارادایمی انتخاب کردند.



نمودار ۲. مدل پارادایمی پژوهش

ب) اعتبارسنجی کیفیت پژوهش و مدل بر اساس شاخص "مقبولیت" کورین و استراوس

برای ارزیابی پژوهشی که به شیوه‌ی گردند تئوری انجام یافته و همچنین به روش‌هایی که منجر به شکل‌گیری آن شده است شیوه‌های مختلفی وجود دارد که عبارتند از: زاویه‌بندی (اجماع / مثلث‌سازی)، کنترل اعضا (بررسی توسط اعضا) و ارزیابی بر اساس ده شاخص

"مقبولیت"^۱ کوربین و استراوس (۲۰۰۸) در این پژوهش از روش ۱۰ شاخص مقبولیت کوربین و استراوس استفاده شده است. معنی مقبولیت است که یافته‌های پژوهش تا چه اندازه در انعکاس تجارب مشارکت کنندگان، پژوهشگر و خواننده در رابطه با پدیده مورد مطالعه موثق و قابل باور است. به منظور ارزیابی کیفیت تحقیقات مبتنی بر نظریه پردازی داده بنیاد (و همچنین دیگر پژوهش‌های کیفی)، کوربین و استراوس ۱۰ شاخص مقبولیت را معرفی کرده‌اند.

۱- تناسب: به این سؤال پاسخ می‌دهد که آیا یافته‌های پژوهش با تخصص و حوزه‌ی مورد مطالعه‌ی گروه خبرگان، سازگاری و همخوانی دارد؟. در پژوهش حاضر تلاش شد به کمک و مشارکت اساتید برجسته مدیریت، مفاهیم و مقوله‌ها به شکل صحیح و در ارتباط با تجربه‌ی آن‌ها استخراج شود.

۲- کاربردی بودن یا مفید بودن نتایج: به این سؤال پاسخ می‌دهد که آیا یافته‌های حاصل از پژوهش امکان کاربرد در سیاست‌گذاری، اقدامات اجرایی و دانش‌افزایی را دارد؟. در این پژوهش تلاش شد که راهبردهای پژوهش به شکل دقیق، اقدامات اجرایی لازم برای پیاده‌سازی مدل را پیشنهاد دهد، از آنجا که در مصاحبه‌ها به اقدامات عملی برای پیاده‌سازی مدل اشاره می‌شود انتظار می‌رود با توجه به تأیید راهبردها، شرایط زمینه‌ای و مداخله‌گر توسط خبرگان گروه، نتایج کاربردی داشته باشد.

۳- مفاهیم: مفاهیم برای دستیابی به زبان مشترک و درک مناسب از پدیده مورد مطالعه ضروری هستند و انتظار می‌رود یافته‌های پژوهش از مفاهیم و مقوله‌های استخراج شده باشند. همان‌گونه که بیان شد در این پژوهش مدل ارائه شده از مفاهیم استخراج شده از مصاحبه‌ها به ظهور رسیده است و با طبقه‌بندی مکرر در مقوله‌های اصلی و شاخص‌ها، تلاش شده تا مدلی موجز و کاربردی ترسیم شود که متخصصان مربوطه در مطالعه حاضر آن را تأیید کرده‌اند.

۴- زمینه مفاهیم: به این سؤال پرداخت می‌کند که آیا شرایط بستر به درستی شناسایی شده‌اند و به آن‌ها اشاره شده است یا خیر؟ گاهی شناسایی راهبردها از شرایط مداخله‌گر و شرایط بستر مشکل است. با نظرخواهی چندباره از متخصصان مفاهیم و مقوله‌های جدیدی در این مدل استخراج شده‌اند که ناشی از شناسایی درست، بستر و زمینه و شرایط مداخله‌گر بوده است.

۵- منطق: آیا مدل پژوهش جریان منطقی‌ای را با خود همراه داشته و آن را به مخاطب القاء می‌کند؟ آیا شکافی در مدل وجود ندارد که مخاطب را دچار ابهام سازد؟ آیا مدل پژوهش منطقی است؟ در این پژوهش تلاش شده تا با ترسیم روابط و نمایش چند زاویه‌ای از مفاهیم و مقوله‌ها، این رابطه به صورت منطقی برقرار شود: تسهیل در برنامه‌ریزی و آموزش (آموزش و توسعه در مدرسه، برنامه‌ریزی در امورات مدرسه) و خلق نوآوری (ریسک‌پذیری در امورات مدرسه و نوآوری در امورات مدرسه).

۶- عمق: آیا در ارائه‌ی مدل به‌اندازه‌ی کافی به جزئیات اشاره شده است؟ با توجه به متغیرهای رهبری انگیزشی، انگیزش الهام بخش توسط مدیر، تحریک ذهنی معلمان، رهبری حمایتی، توجه و ملاحظات فردی در معلمان و همدلی در مدرسه مطرح شده در راهبردها به جزئیات و ابعاد آن‌ها نیز به شکل تخصصی در سه گام به لحاظ زمانی و فرایند اجرا پرداخت شده است.

۷- تغییرپذیری یا انحراف: آیا درون یافته‌ها، انحراف وجود دارد یا به بیان دیگر، آیا مواردی وجود دارد که همسو با الگوی پژوهش نباشد؟ در این پژوهش موارد ذکر شده در شرایط مداخله‌ای، عوامل علی، عوامل زمینه‌ای و راهبردها کاملاً منطبق و در راستای اهداف پژوهش هستند.

۸- بداعت: آیا یافته‌ها به شکل بدیع ارائه شده‌اند؟ آیا پژوهش حرف جدیدی برای گفتن دارد؟ پژوهش حاضر اولین پژوهشی است که در جامعه هدف انجام می‌گیرد و تا کنون به صورت گرنند تئوری مورد مطالعه قرار نگرفته است.

۹- حساسیت: آیا پژوهشگر نسبت به موضوع حساس بوده و آن را جدی گرفته است؟ آیا داده‌ها در فرآیند پژوهش شکل گرفته‌اند یا این که پژوهش‌گر پیش فرض‌هایی داشته و بر اساس آن داده‌ها را جمع‌آوری کرده است؟. تمامی یافته‌های پژوهش با استناد به مفاهیم و مقولات استخراج شده از مصاحبه‌ها و با داوری متخصصین و بدون تعصب بوده است.

۱۰- استناد به یادداشت‌ها: آیا به یادداشت‌های مصاحبه‌ها استناد شده است یا خیر؟. در پژوهش حاضر پژوهشگر با ابزارهایی همچون یادداشت‌های تحلیلی و برگشت متعدد به متون مصاحبه بدون تعصب به بازنگری مفاهیم و مقوله‌ها پرداخته است.

در مدل سازی پژوهش مقوله محوری (طراحی سیستم مدیریت عملکرد سازمانی) تابعی از شرایط علی (نقش آفرینی، ماهیت تصمیم‌گیری، پیامدگرایی، استراتژی محوری، همسوسازی استراتژی سازمانی با استراتژی منابع انسانی و برنامه‌ریزی و آینده‌نگری)، شرایط زمینه‌ای (تسهیل در برنامه‌ریزی و آموزش و خلق نوآوری) و شرایط مداخله‌گر (خودمدیریتی) است. این عوامل، شرایط را برای اعمال کنش‌ها و تعاملات (رهبری انگیزشی و رهبری حمایتی) مهیا می‌کند که پیامدهای (مدیریت و نگهداشت منابع انسانی و ارزیابی شایسته عملکرد معلمان) را به دنبال دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف ارائه الگوی رهبری تحول آفرین در مدارس متوسطه و اعتباریابی آن با رویکرد کیفی داده بنیاد انجام گرفته است. نتایج این پژوهش نشان داد که با توجه به اجرای فرآیند رویکرد داده بنیاد روی ۹۸ مفهوم استخراج شده از ادبیات و مصاحبه با خبرگان، ۲۰ عامل در کدگذاری انتخابی شناسایی شدند که این ۲۰ عامل در کدگذاری محوری به ۹ عامل اصلی به عنوان شاخص‌های مدیریت تحول آفرین با توجه به ادبیات

پژوهش بصورت زیر نامگذاری شدند که در طراحی مدل نهایی رهبری تحول آفرین در مدارس متوسطه به کار برده شد:

تسهیل در برنامه‌ریزی و آموزش، مدیریت و نگهداشت منابع انسانی، خلق نوآوری، رهبری حمایتی، خودمدیریتی، رهبری انگیزشی، طراحی سیستم مدیریت عملکرد سازمانی، اثربخشی و استراتژی محوری. در ادامه به بحث و تبیین موارد مذکور و همچنین مطابقت با تحقیقات پیشین پرداخته شده است. در ابتدا لازم به ذکر است که نیازسنجی مدیریتی، تجدید ساختار و سیستم مدیریت آموزشی مدرسه، بررسی چالش‌های موجود در مدرسه، استاندارد نمودن شاخص‌های مدیریتی، آموزشی، عناصر فیزیکی و امکانات مدرسه، برنامه‌ریزی بهبود فرهنگ و جو سازمانی مدرسه، برنامه‌ریزی تصمیم‌گیری مشارکت طلبانه فعال در همه سطوح مدرسه و برنامه‌ریزی بهبود روابط بین فردی مطلوب در بین مدیران، کارکنان، مربیان و دانش‌آموزان توسط لاوکروئک و سیواسوبرامانیام^۱ (۱۹۹۶) و دیرکس و فرین^۲ (۲۰۰۲) مورد تأکید قرار گرفته‌اند که در کدگذاری باز مفاهیم حاصل شدند. لازم به ذکر می‌باشد تبیین و فرهنگسازی نقش معلم به‌عنوان مربی، اسوه، مشاور و تسهیل‌کننده یادگیری، الگوی رفتاری بودن مدیر برای کارکنان، مربیان و دانش‌آموزان، برنامه‌ریزی انگیزشی و احساس کارآمدی برای کارکنان، برنامه‌ریزی ادراک عدالت سازمانی در مدرسه برای همه سطوح معاونین، مسئولین و مربیان و...، برنامه‌ریزی ادراک حمایت سازمانی در مدرسه برای کارکنان و مربیان مدرسه، برنامه‌ریزی افزایش رضایت شغلی در کارکنان مدرسه و مربیان، افزایش اعتماد به مدیر، برنامه‌ریزی افزایش رویکرد رفتار شهروندی سازمانی، برنامه‌ریزی افزایش تعهد سازمانی کارکنان و مربیان مدرسه و ترغیب عملکرد و رای انتظار کارکنان و مربیان توسط مدیر مدرسه مفاهیمی هستند که توسط یوکل^۳ (۲۰۰۲) و ورماس و ولدوون^۴

1. Lowe, K.B., Kroeck, K.G. & Sivasubramaniam, N.

2. Dirks & Ferrin

3. Yukl, G.

4. Voermans, M., & Veldhoven, M.

(۲۰۰۷) برای مدیریت تحول آفرین مطرح شده‌اند. رویکرد تحول مکان آموزش به محل کسب تجربه‌های تربیتی و کانون تربیتی محله، رویکرد تحول مکان آموزش به محیط متنوع یادگیری، رویکرد تحول دانش آموز به فراگیر فعال، تربیت پذیر و پرسشگر خلاق، رویکرد تحول انحصار کتاب درسی به برنامه محوری، بسته آموزشی و مواد آموزشی چند رسانه‌ای، 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، رویکرد تحول تامین کننده بخشی از منابع مالی به رکن سهیم و مؤثر در فرایند تربیت و توسعه فن آوری در همه ابعاد آموزشی، تربیتی و مدیریتی در محیط مدرسه نیز از جمله مفاهیم استخراجی از ادبیات پژوهش بوده که در نظریات‌هایتون^۱ (۲۰۰۵)، پری و تایسون^۲ (۲۰۱۱) برای مدیریت تحول آفرین در مدرسه مورد تأکید قرار گرفته‌اند. در ادامه کدگذاری باز مفاهیم با استناد به ادبیات پژوهش می توان به تدوین استاندارد عملکرد در بخش‌های مدیریتی و آموزشی، مقایسه عملکرد مدیران، کارکنان و مربیان مدرسه با استانداردهای کنونی، ارائه بازخورد و اقدام اصلاحی در مدرسه اشاره نمود که از نظریات ورمنس و وولد هومن (۲۰۰۷)، ولپاک و اسنل (۱۹۹۸) و پودساکف و همکاران (۲۰۰۰) استخراج شده‌اند. مک گوین^۳ (۲۰۰۵)، مید و همکاران^۴ (۲۰۰۷) نیز در رابطه با مدیریت تحول آفرین در مدرسه به موارد زیر تأکید داشته‌اند: تحول ایمنی محیط مدرسه، کارکنان و دانش‌آموزان، ارتقای بهداشت محیط مدرسه، بهداشت فردی و ذهنی کارکنان و دانش‌آموزان، تحول تنظیم حقوق و مزایا و نگهداشت حساب‌ها با رویکرد فناورانه و بهبود خدمات ارائه شده کنونی و توسعه خدمات نوین در سطوح آموزشی و کارکردی مدرسه. همچنین در این پژوهش نتایج کدگذاری باز و محوری و انتخابی مورد

1. Hayton, J. C.
2. Parry, E., & Tyson, Sh.
3. McGuigan, L.
4. Mead, NR. Et al.

بحث فوق، منتج به مدل سازی شد. برای این منظور، مقوله‌ها و روابط میان آنها با استفاده از الگوی کدگذاری محوری و انتخابی در قالب شرایط علی، پدیده محوری، راهبردها، شرایط زمینه‌ای، شرایط مداخله‌گر و پیامدها ترسیم شد. مقوله محوری (طراحی سیستم مدیریت عملکردسازمانی) تابعی از شرایط علی (نقش آفرینی، ماهیت تصمیم‌گیری، پیامدگرایی، استراتژی محوری، همسوسازی استراتژی سازمانی با استراتژی منابع انسانی و برنامه‌ریزی و آینده‌نگری)، شرایط زمینه‌ای (تسهیل در برنامه‌ریزی و آموزش و خلق نوآوری) و شرایط مداخله‌گر (خودمدیریتی) است. این عوامل، شرایط را برای اعمال کنش‌ها و تعاملات (رهبری انگیزشی و رهبری حمایتی) مهیا می‌کند که پیامدهای (مدیریت و نگهداشت منابع انسانی و ارزیابی شایسته عملکرد معلمان) را به دنبال دارد که این روابط پدیده‌ها در پژوهش‌های هریس^۱ (۲۰۰۳)، فوزی و همکاران^۲ (۲۰۲۱) و وارون و همکاران^۳ (۲۰۲۰) اشاره شده است. اعتبار الگوی ارائه شده براساس ۱۰ شاخص مقبولیت کوربین و استراوس (۲۰۰۸) تأیید شد.

سپاسگزاری: این پژوهش برگرفته از رساله دکتری دانشگاه آزاد اسلامی واحد زنجان (کد ۱۶۲۵۲۰۹۰۴) است. نویسندگان مقاله بر خود لازم می‌دانند از راهنمایی‌های ارزنده اساتید معظم آقایان دکتر مسعود مرادی و دکتر محمد مجتبی زاده قدردانی نمایند.

منابع و مأخذ

- احمدیان، زکریا؛ قلعه‌ای، غلیرضا؛ عزیزی تراب، زهرا؛ طالبی، اسماعیل (۱۳۹۸). تبیین وضعیت رهبری تحولی و رابطه آن با رفتار نوآورانه مدیران مدارس هوشمند. *فصلنامه علمی- پژوهشی پژوهشنامه تربیتی*، ۴(۵۹)، ۱-۲۴.
- استراس، آنسلم؛ کوربین، جولیت (۲۰۰۸). *اصول روش تحقیق کیفی، نظریه‌مبنایی رویه‌ها و شیوه‌ها*. ترجمه محمدی، تهران: نشر پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

1. Harris, A.
2. Fauzi, M. A. et al.
3. Waruwu, H., et al.

آقای فیشانی، تیمور. (۱۳۷۷). *اخلاقیت و نوآوری در انسان‌ها و سازمان‌ها*. چاپ اول، تهران، نشر ترمه.

بختیاری فایندری، منصوره؛ بذرافشان مقدم، مجتبی؛ آهنچیان، محمدرضا؛ کارشکی، حسین (۱۳۹۳). ساخت و اعتباریابی مقیاس نفوذ آرمانی مدیران. فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی، ۵(۱۷)، ۳۴-۶۰. دانایی فرد، حسن؛ امامی، سیدمجتبی (۱۳۸۶). استراتژی‌های پژوهش کیفی: تأملی بر نظریه‌پردازی داده‌بنیاد. فصلنامه اندیشه مدیریت راهبردی، ۱(۲)، ۶۹-۹۷.

رجائی، هادی؛ میرمحمدی، سیدمحمد (۱۳۹۳). رابطه رهبری تحول آفرین و مسئولیت اجتماعی سازمان. فصلنامه مطالعات مدیریت بهبود و تحول، ۲۳(۷۴)، ۱-۱۹.

رحیمیان، حمید؛ طاهری، مرتضی؛ ویسی، روناک (۱۳۹۴). نقش رهبری تحولی در آمادگی کارکنان برای تغییر در مدارس ابتدایی. فصلنامه پژوهش‌های رهبری و مدیریت آموزشی، ۲(۶)، ۸۳-۹۵.

زمانی، علیرضا؛ چناری، علیرضا (۱۳۹۸). ارائه الگوی ساختاری نوآوری بر اساس سبک‌های رهبری (تحول‌گرا و عملگر) تعهد سازمانی و جو سازمانی در سازمان امور مالیاتی کشور. فصلنامه علمی-پژوهشی علوم اجتماعی دانشگاه آزاد اسلامی واحد شوشتر، ۱۳(۲)، ۷۳-۱۰۴.

سارانی، ولی‌اله؛ حجازی، یوسف؛ حسنی، سیدمحمد؛ رضوانفر، احمد (۱۳۹۴). بررسی رابطه بین سبک رهبری تحول آفرین با بهبود کیفیت آموزش عالی کشاورزی (مورد مطالعه: پردیس کشاورزی و منابع طبیعی دانشگاه تهران). مجله علوم کشاورزی ایران، ۴۶(۲)، ۲۵۵-۲۶۵. سلیمی، مهدی (۱۳۹۲). تأثیر رهبری تحول آفرین بر توسعه منابع انسانی، مورد مطالعه: ستاد شرکت ملی نفت ایران. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشکده مدیریت و حسابداری-دانشگاه علامه طباطبائی.

محرابی، فاطمه. (۱۳۹۲). رابطه سبک‌های رهبری با سکوت سازمانی و تأثیر آن بر انگیزش و رضایت شغلی کارکنان صندوق ضمانت صادرات ایران. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشکده مدیریت و حسابداری-دانشگاه علامه طباطبائی.

محمدی، باقر. (۱۳۹۲). بررسی رابطه بین سبک رهبری تحول آفرین و خودکار آمدمی مدیران مدارس متوسطه سازمان آموزش و پرورش شهر تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشکده علوم تربیتی - دانشگاه تهران.

- Aas, M., & Brandmo, C. (2016). Revisiting instructional and transformational leadership: The contemporary Norwegian context of school leadership. *Journal of Educational Administration*, 14(1), 34-49.
- Abu-Tineh, A. M., Khasawneh, S. A., & Omary, A. A. (2009). Kouzes and Posner's transformational leadership model in practice: The case of Jordanian schools. *Journal of Leadership Education*, (3), 265-283.
- Alger, G. (2008). Transformational leadership practice of teacher leader. *Online Journal Academic Leadership*, 6(2), 67-83.
- Almonawer, N. S. (2021). The impact of transformational leadership on transforming education in secondary schools: the case of Kuwait (Doctoral dissertation. Brunel University London.
- Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19-31.
- Bass, M., Avolio, B. J. (1996). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Cashim, J., Crewe, P., Desai, J., Desrosters, L., Prince, J., Shallow, G. & Slaney, S. (2000). Transformational leadership: A brief overview & guidelines for implementation. Education 4361.
- Corbin, J. & Strauss, A. (1990). Grounded Theory Research: Procedure and Evaluative Criteria. *Qualitative Sociology*, 13: 3-21.
- Creswell, J. W. (2003). *Research designs: Qualitative, quantitative, and mixed methods approach*, 2nded. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Dirks, K.T., & Ferrin, D.L. (2002). Trust in Leadership: Meta-Analytic Findings and Implications for Research and Practice. *Ajournal of Applied Psychology*, 87(4), 611-628.
- Fauzi, M. A., Martin, T., & Ravesangar, K. (2021). The influence of transformational leadership on Malaysian student's entrepreneurial

- behaviour. *Entrepreneurial Business and Economics Review*, 9(1), 89-103.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. G. (1992). Getting reform right: What works and what doesn't. *Phi Delta kappa*, 73 (10), 744-752.
- Goulding, Ch. (2002). *Grounded Theory A Practical Guide for Management*. Business and Market Researchers, SAGE Publications.
- Hall, J., Johnson, S., Wysocki, A. & Kepner, K. (2002). Transformational leadership: the transformation of managers and associates. Retrieved August 3, 2006, from <http://edis.ifas.ufl.edu>.
- Harris, A. (2003). Improving school through teacher leadership. *Education Journal*, 59, 22-23.
- Hayton, J. C. (2005). Promoting corporate entrepreneurship through human resource management practices: A review of empirical research. *Human Resource Management Journal*, 15(5): 21-41.
- Hayton, J. C. (2005). Promoting corporate entrepreneurship through human resource management practices: A review of empirical research. *Human Resource Management Journal*, 15(5): 21-41.
- Jovanovica, D., & Ciricb, M. (2016). Benefits of transformational leadership in the context of education. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS*, 497-503.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. J. (2002). *Leadership challenge* (3rd Ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Law, H.C., Ireland, S. and Hussain, Z. (2007). *Psychology of Coaching, Mentoring and Learning*, Chichester, Wiley.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1990). Transformational leadership: How principals can help reform school cultures. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(4), 249-280.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1999). The relative effects of principal and teacher sources of leadership on student engagement with school. *Educational administration quarterly*, 35(5), 679-706.
- 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 (pp. 1-60).

- Lowe, K.B., Kroeck, K.G. & Sivasubramaniam, N. (1996). Effectiveness Correlates of Transformational and Transactional Leadership: A meta-analytic review of the MLQ Literature. *The Leadership Quarterly*, 7(3), 385-425.
- Parry, E., & Tyson, Sh. (2011). Desired goals and actual outcomes of e-HRM. *Human Resource Management Journal*, 21(3), 335 –354.
- Podsakoff, P.M. & Mackenzie, S. B. & Paine J. B. & Bachrach, D. G. (2000) Organizational Citizenship Behaviors: A Critical Review of the Theoretical and Empirical Literature and Suggestions for Future Research. *Journal of Management*, 26, 513-563.
- Quin, J., Deris, A., Bischoff, G., & Johnson, J. T. (2015). Comparison of transformational leadership practices: Implications for school districts and principal preparation programs. *Journal of Leadership Education*, 14(3), 123-141.
- 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.
- Sitthisomjin, J., Somprach, K., & Phuseeorn, S. (2020). The effects of innovation management on school performance of secondary schools in Thailand. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 41(1), 34-39.
- 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. *EduPsyCouns: Journal of Education, Psychology and Counseling*, 2(1), 378-397.
- Yukl, G. (2002). *Leadership and Organizations*. (5th Ed), New Jersey: Prentice Hall, Inc.

