

رابطه رهبری تحول آفرین و یادگیری حرفه ای معلم، نقش های میانجی اعتماد به مدیر و خودکارآمدی معلم (مورد مطالعه: مدارس ابتدایی منطقه ۱۲ تهران)
طیبه ارجمندی^۱، آصفه فضائی^۲

چکیده:

هدف: پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه رهبری تحول آفرین و یادگیری حرفه ای معلم با نقش های میانجی اعتماد به مدیر و خودکارآمدی انجام شده است.

روش: روش تحقیق مقاله حاضر توصیفی از نوع همبستگی بوده است. جامعه آماری شامل کلیه معلمان مدارس ابتدایی منطقه ۱۲ تهران بود که جمعیتی بالغ بر ۱۰۵۵ نفر را در بر می گیرد. حجم نمونه بر اساس جدول مورگان ۳۲۶ نفر برآورد گردید. روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای و ابزار جمع آوری داده ها، پرسشنامه استاندارد رهبری تحول آفرین باس و اولیو، یادگیری حرفه ای لی و همکاران، اعتماد به مدیر شائن-موران و خودکارآمدی لیو و همکاران بوده است. فرضیات پژوهش بوسیله آزمون های مدل معادلات ساختاری و سوبل با استفاده از نرم افزارهای SPSS و PLS بررسی شدند.

یافته ها: تحلیل فرضیات نشان داد بین مولفه های رهبری تحول آفرین و مولفه های یادگیری حرفه ای معلم، مولفه های رهبری تحول آفرین و اعتماد به مدیر و همچنین مولفه های رهبری تحول آفرین و خودکارآمدی معلم رابطه مثبت و مستقیم وجود دارد، بین اعتماد به مدیر و خودکارآمدی معلم و مولفه های یادگیری حرفه ای معلم رابطه مثبت و مستقیم وجود دارد، اعتماد به مدیر در رابطه بین رهبری تحول آفرین و یادگیری حرفه ای معلم نقش میانجی دارد اما خودکارآمدی معلم در این رابطه این نقش میانجی را ایفا نمی کند.

نتیجه گیری: رهبری تحول آفرین، با الهام بخشی و توانمندسازی معلمان، می تواند انگیزه آن ها را برای توسعه مهارت های حرفه ای تقویت کند، خودکارآمدی آنها را افزایش دهد، همچنین به شکل گیری فضایی سرشار از اعتماد و احترام در محیط آموزشی کمک شایانی می کند.

کلید واژه ها: رهبری تحول آفرین، یادگیری حرفه ای، اعتماد به مدیر، خودکارآمدی.

پذیرش مقاله: ۱۴۰۴/۶/۴

دریافت مقاله: ۱۴۰۴/۳/۱۹

^۱ - استادیار، گروه روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه پیام نور، تهران، ایران (نویسنده مسول). t_arjmandi@pnu.ac.ir

^۲ - دانش آموخته کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه پیام نور، تهران جنوب، تهران، ایران.

asfhfdayly@gmail.com

مقدمه

جهان معاصر، در مسیر پرشتاب تحولات فناوری و اجتماعی، نظام های آموزشی را با ضرورت قابلیت سازمانی برای یادگیری و انطباق مستمر مواجه کرده است. در این میان، یادگیری حرفه ای معلمان، به مثابه فرآیندی پویا و تحولی در قابلیت های پداگوژیک و باورهای حرفه ای، نقشی محوری در تضمین کیفیت آموزش و پرورش ایفا می کند (احمد زکی الاسلامی و همکاران، ۲۰۲۲: ۱، لیو و هالینگر^۱، ۲۰۲۰: ۲۱۴، کاراکابی^۲ و دیگران، ۲۰۲۲: ۵) ناتوانی در به روزرسانی مستمر شایستگی های معلمان، به فاصله گرفتن از نیازهای نسل جدید و کاهش اثربخشی منجر خواهد شد (پن و چن^۳، ۲۰۲۱: ۴۵۵). همگام با پیشرفت های نوظهور نظیر هوش مصنوعی، ضرورت انطباق پذیری برنامه های درسی، تحول نقش سنتی معلم و گسترش روزافزون محیط های یادگیری دیجیتال، ایجاب می کند که معلمان، توانمند شده و با این تحولات نوین سازگاری یابند (احمد زکی الاسلامی و همکاران، ۲۰۲۲: ۳).

یادگیری حرفه ای با مولفه های یادگیری رسمی و غیررسمی (لوید و دیویس^۴، ۲۰۱۸: ۹۵)، مشارکتی، توسعه ای و شغلی شناخته می شود، که توسط معلمان در حین خدمت برای بهبود عملکرد حرفه ای انجام می گیرد (کولوفاس و هالینگر^۵، ۲۰۲۰: ۶۰۶). یادگیری حرفه ای برای دستیابی به شایستگی های عصر جدید معلمان را یاری می نماید، متفکران، پرسشگران و مفهوم پردازانی شوند که در ایجاد و اشتراک گذاری دانش جدید و توسعه شیوه های نوین آموزش مشارکت می کنند (جوسینسکی^۶، ۲۰۱۹: ۵۸). بنابراین، شناسایی و تبیین عوامل تسهیل کننده یادگیری حرفه ای معلمان، از اولویت های پژوهش در مدیریت آموزشی محسوب می شود.

در مطالعات نوین آموزشی، عوامل اثرگذار بر فرایند یادگیری حرفه ای معلمان بررسی شده اند، یافته های این پژوهش ها، رهبری آموزشی را به عنوان یک پیشران بنیادین در ارتقاء و تعمیق دانش و مهارت حرفه ای معلمان معرفی می نمایند (بلیباس و دیگران، ۲۰۲۱: ۷۷۶؛ ثین، ۲۰۲۱: ۸۰۹، لیو و

¹ Liu and Hallinger

² Karacabey

³ Pan & Chen

⁴ Lloyd and Davis

⁵ Kulophas & Hallinger

⁶ Jusinski

هالینگر^۱، ۲۰۲۰: ۲۱۴؛ هالینگر و لیو، ۲۰۱۸: ۵۰۱). سیر تکاملی نظریه‌های رهبری با نظریه «انسان بزرگ» آغاز و پس از گذار از نظریه‌های «صفات»، «رهبری موقعیتی» و «اقتضایی»، نظریه «رهبری مبادله‌ای» ارائه و در نقد آن، «نظریه رهبری تحول‌آفرین» با هدف ایجاد تغییر و توانمندسازی کارکنان تکوین یافت (ارجمندی و همکاران، ۱۴۰۲: ۲۱).

نظریه رهبری تحول‌آفرین به عنوان یکی از مؤثرترین سبک‌های رهبری در سازمان‌های آموزشی شناخته شده است که می‌تواند بستری پویا برای رشد و توسعه حرفه‌ای معلمان فراهم آورد. رهبران تحول‌آفرین با الهام بخشی، ایجاد چشم‌انداز مشترک و حمایت از نوآوری، معلمان را فراتر از انتظارات اولیه سوق می‌دهند و فرصت‌هایی برای بهبود مستمر ایجاد می‌کنند (پراسیتیا^۲، ۲۰۲۴: ۳۳۵۶؛ کابایاک، ۲۰۲۴: ۲۰۹؛ کریم، ۲۰۲۳: ۲). مروری بر پیشینه پژوهش نشان می‌دهد سبک رهبری تحول‌آفرین پس از ارائه در سال ۱۹۷۸ توسط برنز^۳ بوسیله نظریه پردازان دیگری مانند، باس^۴ (۱۹۸۵)، بنیس و نانوس^۵ (۱۹۸۵) و... توسعه یافت، خط سیر مطالعاتی مربوط به نظریه رهبری تحول‌آفرین تا سال ۲۰۲۵ ادامه یافته و پژوهش‌های رومینینگ سیه و همکاران^۶ (۲۰۲۵)، پراسیتیا و همکاران (۲۰۲۴) و کابایاگ^۷ و همکاران (۲۰۲۴) شاهی بر این مدعا می‌باشد.

نظریه رهبری تحول‌آفرین، با تمرکز بر توسعه ظرفیت‌های انسانی و تحول سازمانی، خود را از سبک‌های سنتی تر رهبری متمایز می‌سازد و به دلیل پتانسیل بالا در ایجاد تغییرات مثبت و پایدار، به ابزاری حیاتی در دست مدیران مدارس و رهبران آموزشی تبدیل شده است. رهبری تحول‌آفرین در نظام‌های آموزشی، فراتر از یک سبک مدیریتی صرف، به مثابه یک کاتالیزور برای تحول سازمانی و توسعه انسانی عمل می‌کند. در محیط‌های آموزشی که مشخصه آن‌ها نیاز مبرم به نوآوری، پاسخگویی به تغییرات اجتماعی و تربیتی و ارتقاء مستمر کیفیت است، کارکردهای رهبری تحول‌آفرین به طور ویژه برجسته می‌شوند (باس و اولیو، ۲۰۰۰: ۵۸). نفوذ آرمانی، انگیزش الهام‌بخش، تحریک فکری و ملاحظات فردی، عناصر کلیدی نظریه رهبری تحول‌آفرین هستند

¹ Liu and Hallinger

² Prasatia

³ James McGregor Burns

⁴ Bass

⁵ Bennis and Nanos

⁶ Roesminingsih, E. Windasari

⁷ Cabayag

⁸ Bass, & Avolio

(کریم^۱ و همکاران، ۲۰۲۳: ۲). رهبری تحول آفرین، بنیادی برای موفقیت در مدارس ایجاد کرده و از طریق تشویق به تفکر انتقادی، نوآوری و یادگیری مستمر (باکتی و هارتونو^۲، ۲۰۲۲: ۱۱۱)، متورینگ هدفمند، ایجاد و تقویت فرهنگ سازمانی مبتنی بر اعتماد و همکاری، تعریف چشم انداز مشترک برای آینده (لیوبیخ^۳ و همکاران، ۲۰۲۲: ۴۳۱) و مدیریت تغییرات (بلیاس و دیگران، ۲۰۲۱: ۷۸۰) دستیابی به اهداف نظام آموزشی را تسهیل می نماید (ثین و همکاران، ۲۰۲۱: ۸۱۰).^۴

از منظر باس و آولیو^۵ (۲۰۰۰)، رهبری تحول گرا زمانی تحقق می یابد که رهبر علاقه ای عمیق را در میان همکاران خود برای تغییر نگرش نسبت به وظایف برمی انگیزد. این رهبران ضمن تبیین رسالت سازمان، پیروان را ترغیب می کنند که فراتر از منافع فردی، به اهداف و منافع گروهی توجه نمایند. آنان به جایگاه برابر کارکنان اعتقاد دارند و بر این باورند که هر یک از افراد دارای مهارت ها و تجربیات منحصر به فردی هستند. لذا به جای اتخاذ رویکرد دستوری، از طریق مربی گری و تشویق، در جهت شکوفایی توانمندی های بالقوه آنان می کوشند. این رویکرد حمایتی، به افزایش تعهد کاری و ماندگاری کارکنان در سازمان منجر می شود. رهبری تحول آفرین بر نگرش ها، رفتارها و مفروضات کلی کارکنان تأثیر می گذارد. فضای حرفه ای را تدارک می بیند که در آن معلمان بهتر عمل می کنند و راه حلی برای تضاد در سیستم و توانایی تغییر و پاسخگویی به نیازهای در حال تحول نظام آموزشی ارائه می دهد (کریم، ۲۰۲۳: ۲). رهبران تحول آفرین با بهره گیری از توانمندی های معلمان، مزایای بسیاری نظیر رضایت شغلی، افزایش بهره وری و کاهش استرس را برای آن ها به ارمغان می آورند.

تحقیقات نشان داده اند که رابطه رهبری تحول آفرین با یادگیری حرفه ای معلم می تواند مستقیم و یا غیرمستقیم از طریق نگرش، مشارکت، خودکارآمدی و اعتماد به مدیر باشد (ما و ماریون^۶، ۲۰۲۱: ۲۰۷؛ لیو و هالینگر^۷، ۲۰۲۰: ۲۱۹ و ۲۰۱۸: ۵۲۵؛ بلیاس و همکاران، ۲۰۲۲: ۷۷۶؛ لی^۸

¹ Kareem

² Bakti, R., and Hartono

³ Lyubykh

⁴ Thien

⁵ Bass, & Avolio

⁶ Ma and Marion

⁷ Liu, S., & Hallinger,

⁸ Li

و دیگران، ۲۰۱۶: ۴۵). با این حال، سازوکارهای دقیق اثرگذاری این سبک رهبری بر یادگیری حرفه‌ای معلمان، به ویژه از طریق مدلسازی نقش‌های میانجی، نیازمند تبیین و بررسی عمیق‌تری می‌باشد.

اعتماد معلم به مدیر به عنوان یکی از متغیرهای اثرگذار بر یادگیری حرفه‌ای نقش مهمی در گرایش به توسعه توانمندی‌ها ایفا می‌کند. اعتماد به مدیر، به معنای باور معلمان به قابلیت، صداقت و حسن نیت مدیر، به عنوان سنگ بنای هرگونه تعامل سازنده در محیط کار شناخته می‌شود (بریک و اشنایدر^۱، ۲۰۰۲: ۸۹، شانن و موران^۲، ۲۰۱۴: ۷۸۵). محیطی که در آن اعتماد متقابل میان مدیر و معلمان وجود دارد، امنیت روان‌شناختی را ایجاد می‌کند که برای یادگیری، نوآوری و ریسک‌پذیری ضروری است (ادمونسون^۳، ۲۰۱۸: ۵۸). معلمان در چنین فضایی، بدون ترس از قضاوت یا پیامدهای منفی، تمایل بیشتری به اشتراک‌گذاری ایده‌ها، درخواست کمک و مشارکت فعال در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای از خود نشان می‌دهند (هنگ^۴ و دیگران، ۲۰۲۰: ۱۱۰، اوی^۵، ۲۰۲۴: ۱۷۲). رهبران تحول‌آفرین با رفتارهای شفاف، حمایت‌گرانه و توجه فردی، به طور مستقیم بر شکل‌گیری این اعتماد تأثیر می‌گذارند. بنابراین رهبری آموزشی مؤثر فراتر از مدیریت صرف بوده و مستلزم تقویت اعتماد و نفوذ معنی در فرهنگ سازمان است.

اعتماد به عنوان بستر رشد، همکاری، نوآوری و ریسک‌پذیری عمل می‌کند. با ترویج اعتماد، رهبران شالوده یک سازمان منسجم و انعطاف‌پذیر را طراحی می‌کنند که قادر به عبور از چالش‌ها و تصرف فرصت‌ها خواهد بود (تسونگ^۶، ۲۰۲۰: ۱۲۵). این محیط مبتنی بر اعتماد، به نوبه خود، از طریق تأثیر بر منابع شناختی و هیجانی معلمان، می‌تواند به تقویت خودکارآمدی منجر شود. خودکارآمدی معلم، به مثابه باور هسته‌ای به توانایی فرد در سازماندهی و اجرای اقدامات لازم برای مدیریت موقعیت‌ها و دستیابی به نتایج مطلوب (ما^۷، ۲۰۲۲: ۸۷۲)، نه تنها پیش‌بینی‌کننده قوی برای انگیزه و پشتکار است، بلکه به طور مستقیم بر تمایل معلمان به پذیرش چالش‌ها، نوآوری

¹ Bryk, A. S., & Schneider

² Tschannen-Moran

³ Edmondson

⁴ Hong

⁵ Uy

⁶ Tsung

⁷ Ma

در روش های تدریس و مشارکت فعال در برنامه های توسعه حرفه ای تأثیر می گذارد (کلاسن^۱ و همکاران، ۲۰۱۴: ۴۵). محیطی که در آن معلمان به مدیر خود اعتماد دارند، فرصت های بیشتری برای تجربه موفقیت های جمعی و فردی و دریافت بازخوردهای حمایتی فراهم می آورد که این تجربیات موفقیت آمیز، اساس شکل گیری و تقویت باورهای خودکارآمدی را تشکیل می دهند. نظریه شناختی اجتماعی باندورا^۲ (۱۹۷۷) تبیین می کند که رهبران تحول آفرین می توانند خودکارآمدی معلمان را از طریق تجربه جانشین و متقاعدسازی کلامی (بازخورد و تشویق) ارتقا دهند، رفتارهای مدیر مانند مشارکت و حمایت از معلم برای بهبود شیوه های تدریس، منابع تجربه جانشین هستند. همچنین خودکارآمدی معلمان به طور مطلوب بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان تأثیر می گذارد (هان و وانگ^۳، ۲۰۲۱). لیو و همکاران^۴، (۲۰۱۹)، بررسی کرده اند که چگونه خودکارآمدی به طور مثبت با اثربخشی آموزشی مرتبط است، زیرا معلمان با احساس خودکارآمدی بالاتر تمایل بیشتری برای پذیرش آموزشهای جدید به منظور رفع نیازهای یادگیری دانش آموزان نشان می دهند (ویلف^۵ و همکاران ۲۰۱۳: ۹۸). از منظر روان شناختی، خودکارآمدی معلم، استرس های کار را خنثی و تسکین می دهد (لاورمان و یوهانس^۶، ۲۰۱۶: ۱۵) و انگیزه های درونی را برای تحقق اهداف فردی و جمعی را فعال می کند (فلورس و همکاران^۷، ۲۰۲۰: ۱۵۰). معلمان با سطح بالاتری از خودباوری و درگیری عاطفی، ادراکات مثبت تری در مورد کار از خود نشان می دهند (پرا و همکاران^۸، ۲۰۱۸: ۳۸). همچنین نشان داده شده است که این ارتباط دو طرفه است، معلمانی که عملکرد آموزشی بهتری دارند، به احتمال زیاد احساس قدردانی، اعتماد به نفس و رضایت بیشتری از کار خود نشان می دهند (اسکالویک و اسکالویک^۹، ۲۰۱۴: ۶۸). برخی شواهد حاکی از آنست که افزایش سطح قدردانی، اعتماد به نفس و رضایت می تواند به طور مثبت بر

¹ Klassen

² Bandura

³ Han and Wang

⁴ Liu

⁵ Vieluf

⁶ Lauermann, Johannes

⁷ Flores

⁸ Perera

⁹ Skaalvik & Skaalvik,

شایستگی آموزشی در برخورد با تعارضات دانش آموزان، برنامه ریزی درسی و حفظ روابط کاری تأثیر بگذارد (وانگ و همکاران^۱، ۲۰۱۵: ۱۲۶).

مرور ادبیات تحقیق نشان داد در مطالعات داخلی، رابطه سبک رهبری تحول‌آفرین با یادگیری حرفه‌ای معلم کمتر مورد توجه قرار گرفته است، اما در پژوهش‌های خارجی از جمله پژوهش کاراکابی و همکاران (۲۰۲۲) نشان داده شد که این سبک رهبری با یادگیری حرفه‌ای معلم رابطه مثبت دارد و اعتماد معلم به مدیر نقش میانجی ایفا می‌کند. یافته‌های لویتن و بازو (۲۰۱۹) حاکی از، تأثیر رهبری تحول‌آفرین از طریق اجتماع یادگیری و یادگیری مربی بر شیوه‌های آموزشی است، ثین و همکاران (۲۰۲۱) دریافته‌اند که رهبری آموزشی بر یادگیری حرفه‌ای معلم، تأثیر دارد. یافته‌های پژوهش بلباس و همکاران (۲۰۲۱) نشان داد، رهبری تحول‌آفرین نقش تعدیل‌کننده در رابطه بین رهبری آموزشی و شیوه‌های آموزشی معلمان ایفا می‌کند. همچنین یادگیری حرفه‌ای نیز نقش تعدیل‌کننده در رابطه میان رهبری و عملکرد معلمان ایفا می‌کند. هالینگرو لیو (۲۰۱۸) در پژوهشی رابطه رهبری آموزشی اصیل، خودکارآمدی معلم و یادگیری حرفه‌ای معلم را بررسی و دریافته‌اند که رهبری آموزشی مدیر اثرات متوسط و غیرمستقیمی را بر یادگیری حرفه‌ای معلم داشته و خودکارآمدی معلم تأثیرات کمی بر رهبری آموزشی مدیر دارد. لی و همکارانش (۲۰۱۶) اثر میانجی اعتماد بر رهبری مدیر و یادگیری حرفه‌ای معلمان را بررسی و دریافته‌اند که رهبری بر یادگیری حرفه‌ای معلم تأثیر گذاشته و اعتماد معلمان نیز نقش میانجی بین رهبری و یادگیری حرفه‌ای معلم ایفا می‌کند. همچنین یافته‌های پژوهش کریم و همکاران^۲ (۲۰۲۳) نشان داد که رهبری تحول‌آفرین تأثیر معناداری بر انواع مختلف تعهد معلمان دارد.

فرانسیسکا اوی^۳ و همکاران (۲۰۲۴) ضمن بررسی سبک‌های مختلف رهبری ناظر به تغییر از جمله سبک رهبری تحول‌گرا و بررسی رابطه آنها با اعتماد و سازگاری و گردآوری شواهد تجربی، چهار یافته کلیدی را گزارش نمودند: چشم‌انداز مشترک و همسویی استراتژیک برای ایجاد تغییرات سازمانی و دستیابی به اهداف آموزشی بسیار مهم است. اعتمادسازی و ایجاد معنا در موسسات آموزشی همکاری، نوآوری و همسویی میان ذینفعان را تقویت می‌کنند. پذیرش

¹ Wang

² Kareem

³ Francisca T. Uy

شکست به عنوان یک عامل رشد و ترویج فرهنگ یادگیری منجر به بهبود مستمر و انعطاف پذیری می شود. سرانجام، توانمندسازی نیروی کار و مسطح کردن ساختارهای سازمانی، چابکی، پاسخگویی و نوآوری را افزایش می دهد. یافته های پژوهش شایلا کابایاگ^۱ و همکاران (۲۰۲۴) حاکی از همبستگی مثبت و معنادار بین خودکارآمدی و تعهد سازمانی، عملکرد شغلی و تعهد سازمانی و رهبری تحول آفرین و تعهد سازمانی می باشد. همچنین یافته های پژوهش ایندرا پراسیتیا^۲ و همکاران (۲۰۲۴) نشان داد که رهبری تحول آفرین نیروی تحقق اثربخشی مدرسه است. نتایج بررسی های روسمینینگ سیه و وینداساری (۲۰۲۵) نشان داد که رهبری تحول آفرین، تأثیری مثبت بر سطح مشارکت معلمان در جوامع یادگیری حرفه ای دارد. جوامع یادگیری حرفه ای، نقش واسطه ای در تبیین رابطه میان رهبری تحول آفرین و عملکرد معلمان ایفا می کنند.

صابری و باقری (۱۴۰۲) دریافتند رهبری تحولی به صورت مستقیم و غیرمستقیم از طریق اجتماع یادگیری حرفه ای بر یادگیری حرفه ای معلمان موثر است. همچنین رهبری تحولی بر اجتماع یادگیری حرفه ای به صورت مستقیم موثر بود و اجتماع یادگیری حرفه ای به صورت مستقیم بر یادگیری حرفه ای اثر داشت. یافته های پژوهش اسماعیلی و همکاران (۱۳۹۹) حاکی از ارتباط مثبت و معنادار خودکارآمدی معلم، اعتماد و ادراک رهبری با توسعه حرفه ای معلم می باشد، اما خودکارآمدی اثر مستقیم و معنی داری بر توسعه حرفه ای ندارد. اثر غیرمستقیم اعتماد و خودکارآمدی بر توسعه حرفه ای از طریق ادراک رهبری مثبت و معنی دار می باشد و ادراک رهبری نیز نقش واسطه ای را در ارتباط اعتماد و خودکارآمدی با توسعه حرفه ای ایفا می کند. پژوهش پوررحیم و حسین پور (۱۳۹۹) نمایانگر رابطه معنادار بین رهبری آموزشی و خودکارآمدی با توسعه حرفه ای معلمان می باشد. میانگین نمرات رهبری آموزشی، خودکارآمدی و توسعه حرفه ای به طور معناداری بالاتر از میانگین است. همچنین متغیر رهبری آموزشی با بیشترین میزان تأثیر و خودکارآمدی با کمترین میزان تأثیر متغیر توسعه حرفه ای را پیش بینی می کنند. با این حال، سازوکارهای دقیق اثرگذاری این سبک رهبری بر یادگیری حرفه ای معلمان، به ویژه از طریق مدل سازی نقش های میانجی، نیازمند تبیین و بررسی عمیق تری می باشد.

¹ Cabayag

² Prasetya

بررسی جامع متون علمی مرتبط نشان می‌دهد که علی‌رغم وجود پژوهش‌هایی پیرامون روابط دوجانبه بین متغیرهای مورد مطالعه، پژوهشی که به طور همزمان به بررسی رابطه رهبری تحول‌آفرین با یادگیری حرفه‌ای معلمان با در نظر گرفتن نقش‌های میانجی اعتماد به مدیر و خودکارآمدی معلمان بپردازد، یافت نشده است. از این رو، پژوهش حاضر با هدف پر کردن این شکاف تحقیقاتی و تبیین سازوکارهای دقیق اثرگذاری رهبری تحول‌آفرین بر یادگیری حرفه‌ای معلمان از طریق مدل‌سازی نقش‌های میانجی اعتماد و خودکارآمدی، به دنبال پاسخ به این سوال اساسی است: آیا رهبری تحول‌آفرین از طریق نقش‌های میانجی اعتماد به مدیر و خودکارآمدی معلمان، با یادگیری حرفه‌ای معلمان رابطه دارد؟

فرضیه های تحقیق

بین رهبری تحول‌آفرین و یادگیری حرفه‌ای معلم با نقش‌های میانجی اعتماد به مدیر و خودکارآمدی معلم رابطه وجود دارد.

فرضیات فرعی:

۱) بین مولفه‌های رهبری تحول‌آفرین و مولفه‌های یادگیری حرفه‌ای معلم رابطه وجود دارد.

۲) بین مولفه‌های رهبری تحول‌آفرین و اعتماد به مدیر رابطه وجود دارد.

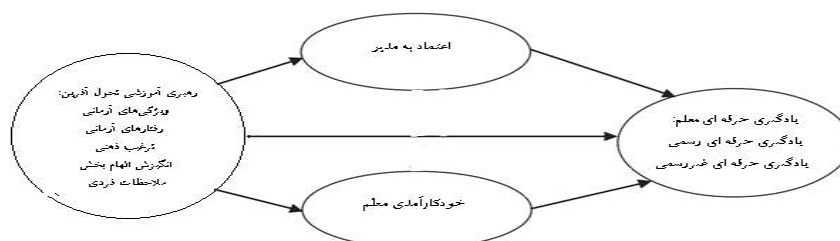
۳) بین مولفه‌های رهبری تحول‌آفرین و خودکارآمدی معلم رابطه وجود دارد.

۴) بین اعتماد به مدیر و مولفه‌های یادگیری حرفه‌ای معلم رابطه وجود دارد.

۵) بین خودکارآمدی معلم و مولفه‌های یادگیری حرفه‌ای معلم رابطه وجود دارد.

۶) اعتماد به مدیر در رابطه بین رهبری تحول‌آفرین و یادگیری حرفه‌ای معلم نقش میانجی دارد.

۷) خودکارآمدی معلم در رابطه بین رهبری تحول‌آفرین و یادگیری حرفه‌ای معلم نقش میانجی دارد.



شکل ۱. مدل تحقیق (برگرفته از پژوهش ثین و دیگران، ۲۰۲۱)

روش تحقیق

پژوهش حاضر از حیث هدف، کاربردی و به لحاظ روش گردآوری داده ها در زمره پژوهش های توصیفی- همبستگی قرار می گیرد جامعه آماری پژوهش حاضر معلمان مدارس ابتدایی دخترانه منطقه ۱۲ تهران می باشد.

جدول ۱. حجم جامعه و نمونه

جنسیت	حجم جامعه	حجم نمونه
مرد	۵۵	۴۸
زن	۱۰۰۰	۲۷۸
کل	۱۰۵۵	۳۲۶

همانطور که در جدول شماره ۱ مشاهده می شود جامعه آماری پژوهش حاضر معلمان شاغل در مدارس ابتدایی منطقه ۱۲ تهران می باشد که جمعیتی بالغ بر ۱۰۵۵ نفر را شامل می شود که ۱۰۰۰ نفر از آنها زن و ۵۵ نفر مرد می باشد. به منظور برآورد حجم نمونه از جدول مورگان استفاده و حجم نمونه آماری ۳۲۶ نفر تعیین شد. روش نمونه گیری نیز، به دلیل برخورداری بودن جامعه از زیر گروه تصادفی طبقه ای با روش اختصاص متناسب می باشد. ۲۷۸ نفر از معلمان زن و ۴۸ نفر از معلمان مرد در نمونه حضور داشته اند. به منظور جمع آوری داده ها از روش های کتابخانه ای و میدانی استفاده شده است. در بخش کتابخانه ای، جهت گردآوری مبانی نظری و پیشینه ی پژوهش، مقالات و کتاب های مورد نیاز از پایگاههای اطلاعاتی جستجو و مورد بررسی قرار گرفته شده است. در بخش میدانی نیز به منظور گردآوری داده ها از چهار پرسشنامه استفاده شد:

پرسشنامه رهبری تحول آفرین باس اولیو (۲۰۰۰): این پرسشنامه مشتمل بر ۲۰ سوال می باشد پایایی آن توسط آزمون آلفا کرونباخ بررسی و ضریب آلفا ۰,۸۸ توسط باس و اولیو برآورد شده است. پرسشنامه یادگیری حرفه ای معلم شامل ۸ سوال بوده و توسط لی و همکارانش (۲۰۱۶) طراحی و اعتبار یابی شده است. پایایی آن توسط آزمون آلفا کرونباخ بررسی و ضریب آلفا ۰,۹۱ برآورد شده است. پرسشنامه اعتماد به مدیر شامل ۸ سوال بوده و طراحی و اعتباریابی آن توسط هوی و شانن-موران (۲۰۰۳) انجام شده است. پایایی آن توسط آزمون آلفا کرونباخ بررسی و ضریب آلفا ۰,۸۶ برآورد شده است. پرسشنامه خودکارآمدی معلم شامل ۱۲ سوال برگرفته از پژوهش لیو و دیگران (۲۰۲۱) می باشد. پایایی آن توسط آزمون آلفا کرونباخ بررسی و ضریب آلفا ۰,۹۱ برآورد شده است به منظور تایید روایی، کلیه پرسشنامه های مذکور به تایید چند نفر از صاحب نظران رشته های روانشناسی و مدیریت رسیده است.

یافته ها

در پژوهش حاضر به منظور تجزیه و تحلیل داده ها، ابتدا از آزمون کولموگروف اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن توزیع داده ها استفاده و سپس به منظور بررسی فرضیات پژوهش از آزمون مدل معادلات ساختاری و آزمون سوبل به کمک نرم افزارهای Smart PLS و SPSS بهره گرفته شده است.

جدول ۲. بررسی نرمال بودن توزیع داده ها

متغیر	آماره	سطح معناداری
رهبری آموزشی تحول آفرین	۲,۱۹۰	۰,۰۰۲
	۳,۲۸۳	۰,۰۲۱
	۱,۹۸۲	۰,۰۴۵
	۲,۱۰۹	۰,۰۰۰
	۳,۱۹۰	۰,۰۰۰
	۴,۸۰۸	۰,۰۰۰
یادگیری حرفه ای معلم	۲,۳۷۸	۰,۰۱۱
	۲,۶۹۳	۰,۰۰۰
اعتماد به مدیر	۳,۲۰۳	۰,۰۳۰
خودکارآمدی معلم		

همانطور که در جدول ۲ مشاهده می شود سطح معناداری تمامی متغیرها کمتر از ۰,۰۵ بوده و نشان می دهد در سطح اطمینان ۹۵ درصد توزیع هیچ یک از متغیرها نرمال نیست، با این وجود می توان از نرم افزار Smart PLS برای انجام آزمون مدل معادلات ساختاری بهره برد. به منظور بررسی کفایت نمونه از آزمون کفایت نمونه بارتلت استفاده شده است.

جدول ۳. آزمون بارتلت و KMO تحلیل عاملی

مقدار	
۰,۸۶	شاخص KMO
۲۳۹,۴۹	آماره آزمون بارتلت
۰,۰۰۰	سطح معنی داری

براساس جدول شماره ۳ و با توجه به اینکه شاخص KMO، ۰,۸۶، بوده و این مقدار بالاتر از ۰,۷ می باشد و با توجه به معنی داری آزمون بارتلت، تعداد نمونه برای انجام تحلیل عاملی کافی و همبستگی بین مشاهدات مناسب است.

فرضیه فرعی اول: بین مولفه های رهبری تحول آفرین و مولفه های یادگیری حرفه ای معلم رابطه وجود دارد.

جدول ۴. رابطه رهبری تحول آفرین و یادگیری حرفه ای

T	ضریب مسیر (β)	مسیر
۲,۳۱	۰,۰۳	ویژگی های آرمانی <----- یادگیری حرفه ای رسمی
۳,۰۲	۰,۰۸	رفتارهای آرمانی <----- یادگیری حرفه ای رسمی
۲,۴۰	۰,۰۲	ترغیب ذهنی <----- یادگیری حرفه ای رسمی
۴,۶۰	۰,۰۵	انگیزش الهام بخش <----- یادگیری حرفه ای رسمی
۷,۰۷	۰,۶۹	ملاحظات فردی <----- یادگیری حرفه ای رسمی
۴,۰۹	۰,۰۴	ویژگی های آرمانی <----- یادگیری حرفه ای غیررسمی
۲,۳۲	۰,۰۸	رفتارهای آرمانی <----- یادگیری حرفه ای غیررسمی
۲,۶۰	۰,۰۲	ترغیب ذهنی <----- یادگیری حرفه ای غیررسمی
۵,۲۶	۰,۱۳	انگیزش الهام بخش <----- یادگیری حرفه ای غیررسمی
۲,۳۰	۰,۲۸	ملاحظات فردی <----- یادگیری حرفه ای غیررسمی

همانطور که در جدول ۴ مشاهده می شود مقدار t تمامی مسیرها (۴,۶۰، ۷,۰۷، ۴,۰۹، ۲,۳۲، ۲,۶۰، ۵,۲۶، ۲,۳۰) در فرضیه فرعی اول مقادیر بزرگتر از مقدار بحرانی t در سطح خطای ۰,۰۵ یعنی

بزرگتر از ۱,۹۶ بوده و تمامی ضرایب مسیرها نیز مثبت می باشد. این بدان معناست که بین مولفه های رهبری تحول آفرین (ویژگی های آرمانی، رفتارهای آرمانی، ترغیب ذهنی، انگیزش الهام بخش و ملاحظات فردی) و مولفه های یادگیری حرفه ای معلم (یادگیری رسمی و یادگیری غیررسمی) رابطه وجود داشته و نوع تاثیرگذاری نیز مثبت و مستقیم می باشد.

فرضیه فرعی دوم: بین مولفه های رهبری تحول آفرین و اعتماد به مدیر رابطه وجود دارد.

جدول ۵. رابطه رهبری تحول آفرین و اعتماد به مدیر

مسیر	ضریب مسیر (β)	T
ویژگی های آرمانی <----- اعتماد به مدیر	۰,۰۳۱	۴,۶۹
رفتارهای آرمانی <----- اعتماد به مدیر	۰,۰۴	۷,۱۱
ترغیب ذهنی <----- اعتماد به مدیر	۰,۰۸	۶,۳۶
انگیزش الهام بخش <----- اعتماد به مدیر	۰,۲۱	۲,۹۲
ملاحظات فردی <----- اعتماد به مدیر	۰,۸۲	۷,۹۴

همانطور که در جدول ۵ مشاهده می شود، مقدار t تمامی مسیرها (۴,۶۹، ۷,۱۱، ۶,۳۶، ۲,۹۲، ۷,۹۴) در فرضیه فرعی دوم مقادیر بزرگتر از مقدار بحرانی t در سطح خطای ۰,۰۵ یعنی بزرگتر از ۱,۹۶ بوده و تمامی ضرایب مسیرها نیز مثبت می باشد. این بدان معناست که بین مولفه های رهبری تحول آفرین (ویژگی های آرمانی، رفتارهای آرمانی، ترغیب ذهنی، انگیزش الهام بخش و ملاحظات فردی) و اعتماد به مدیر رابطه وجود داشته و نوع تاثیرگذاری نیز مثبت و مستقیم می باشد.

فرضیه فرعی سوم: بین مولفه های رهبری تحول آفرین و خودکارآمدی معلم رابطه وجود دارد.

جدول ۶. رابطه رهبری تحول آفرین و خودکارآمدی معلم

مسیر	ضریب مسیر (β)	T
ویژگی های آرمانی <----- خودکارآمدی معلم	۰,۴۷	۴,۷۷
رفتارهای آرمانی <----- خودکارآمدی معلم	۰,۱۸	۲,۸۰
ترغیب ذهنی <----- خودکارآمدی معلم	۰,۰۳	۳,۴۷
انگیزش الهام بخش <----- خودکارآمدی معلم	۰,۱۹	۲,۱۰
ملاحظات فردی <----- خودکارآمدی معلم	۰,۶۶	۴,۳۵

همانطور که در جدول ۶ مشاهده می شود مقدار t تمامی مسیرها (۴,۷۷، ۲,۸۰، ۳,۴۷، ۲,۱۰، ۴,۳۵) در فرضیه فرعی سوم مقادیر بزرگتر از مقدار بحرانی t در سطح خطای ۰,۰۵ یعنی بزرگتر از ۱,۹۶

بوده و تمامی ضرایب مسیرها نیز مثبت می باشد. این بدان معناست که بین مولفه های رهبری تحول آفرین (ویژگی های آرمانی، رفتارهای آرمانی، ترغیب ذهنی، انگیزش الهام بخش و ملاحظات فردی) و خودکارآمدی رابطه وجود داشته و نوع تاثیرگذاری نیز مثبت و مستقیم می باشد. فرضیه فرعی چهارم: بین اعتماد به مدیر و مولفه های یادگیری حرفه ای معلم (یادگیری رسمی و یادگیری غیررسمی) رابطه وجود دارد.

جدول ۷. رابطه اعتماد به مدیر و یادگیری حرفه ای

مسیر	ضریب مسیر (β)	T
اعتماد به مدیر <----- یادگیری حرفه ای رسمی	۰,۳۹	۵,۹۰
اعتماد به مدیر <----- یادگیری حرفه ای غیررسمی	۰,۶۱	۷,۸۷

همانطور که در جدول ۷ مشاهده می شود مقدار t تمامی مسیرها (۵,۹۰، ۷,۸۷) در فرضیه فرعی چهارم مقادیر بزرگتر از مقدار بحرانی t در سطح خطای ۰,۰۵ یعنی بزرگتر از ۱,۹۶ بوده و ضریب مسیر نیز مثبت می باشد. این بدان معناست که بین اعتماد به مدیر و مولفه های یادگیری حرفه ای معلم (یادگیری حرفه ای رسمی و یادگیری حرفه ای غیررسمی) رابطه وجود داشته و نوع تاثیرگذاری نیز مثبت و مستقیم می باشد.

فرضیه فرعی پنجم: بین خودکارآمدی معلم و مولفه های یادگیری حرفه ای رابطه وجود دارد.

جدول ۸. خودکارآمدی معلم و یادگیری حرفه ای

مسیر	ضریب مسیر (β)	T
خودکارآمدی معلم <----- یادگیری حرفه ای رسمی	۰,۰۲	۵,۳۷
خودکارآمدی معلم <----- یادگیری حرفه ای غیررسمی	۰,۰۱	۳,۱۵

همانطور که در جدول ۸ مشاهده می شود مقدار t مسیر (۳,۱۵، ۵,۳۷) در فرضیه فرعی پنجم مقادیر بزرگتر از مقدار بحرانی t در سطح خطای ۰,۰۵ یعنی بزرگتر از ۱,۹۶ بوده و ضریب مسیر نیز مثبت می باشد. این بدان معناست که بین خودکارآمدی معلم و مولفه های یادگیری حرفه ای معلم رابطه وجود داشته و نوع تاثیرگذاری نیز مثبت و مستقیم می باشد.

فرضیه فرعی ششم: اعتماد به مدیر در رابطه بین رهبری تحول آفرین و یادگیری حرفه ای نقش میانجی دارد.

برای بررسی این فرضیه از آزمون سوبل استفاده می شود. در این آزمون چنانچه مقدار Z-Value از ۱,۹۶ بیشتر شود تأثیر متغیر میانجی تایید می گردد (داوری و رضازاده، ۱۳۹۲).

$$Z - Value = \frac{a * b}{\sqrt{(b^2 * S_a^2) + (a^2 * S_b^2) + (S_a^2 * S_b^2)}}$$

جدول ۹. نمادها و مقادیر آزمون سوبل برای فرضیه فرعی ششم

نماد	مقدار
ضریب مسیر متغیرهای مستقل و میانجی: a	۰,۹۶
ضریب مسیر متغیرهای میانجی و وابسته: b	۰,۷۷
خطای استاندارد مسیر متغیرهای مستقل و میانجی: S_a	۰,۱۰
خطای استاندارد مسیر متغیرهای میانجی و وابسته: S_b	۰,۱۴
Z-Value	۶,۰۱

براساس جدول ۹ بدلیل بیشتر بودن مقدار Z-Value از ۱,۹۶ شرط تایید برقرار بوده و لذا اعتماد به مدیر در رابطه بین رهبری تحول آفرین و یادگیری حرفه ای معلم نقش میانجی دارد. فرضیه فرعی هفتم: خودکارآمدی معلم در رابطه بین رهبری تحول آفرین و یادگیری حرفه ای معلم نقش میانجی دارد.

به منظور بررسی این فرضیه نیز از آزمون سوبل استفاده شده است.

جدول ۱۰. نمادها و مقادیر آزمون سوبل نقش میانجی خودکارآمدی در رابطه بین رهبری تحول

آفرین و یادگیری حرفه ای

نماد	مقدار
ضریب مسیر متغیرهای مستقل و میانجی: a	۰,۹۲۹
ضریب مسیر متغیرهای میانجی و وابسته: b	۰,۱۴۰
خطای استاندارد مسیر متغیرهای مستقل و میانجی: S_a	۰,۱۲
خطای استاندارد مسیر متغیرهای میانجی و وابسته: S_b	۰,۱۱
Z-Value	۱,۱۴۵

براساس جدول ۱۰ بدلیل کمتر بودن مقدار Z-Value از ۱,۹۶ شرط تایید برقرار نیست و لذا خودکارآمدی معلم در رابطه بین رهبری تحول آفرین و یادگیری حرفه ای معلم نقش میانجی ندارد.

در نهایت با توجه به نتایج بدست آمده براساس فرضیات فرعی، با تایید فرضیه اصلی می توان گفت که بین رهبری تحول آفرین و یادگیری حرفه ای با نقش میانجی اعتماد به مدیر و خودکارآمدی، رابطه وجود دارد.

در رتبه بندی متغیرها با توجه به مقدار ضریب مسیر بدست آمده برای هر متغیر میزان تاثیرگذاری آن را مشخص می کنیم؛ یعنی متغیرهایی که مقدار ضریب مسیر آنها عدد بیشتری است، میزان تاثیرگذاری آنها نیز بیشتر است و بالعکس.

جدول ۱۱. ضرایب مسیر متغیرهای تاثیرگذار بر یادگیری حرفه ای رسمی

متغیر	ضریب مسیر (β)
ملاحظات فردی	۰,۶۹
اعتماد به مدیر	۰,۳۹
رفتارهای آرمانی	۰,۰۸
انگیزش الهام بخش	۰,۰۵
ویژگی های آرمانی	۰,۰۳
خودکارآمدی معلم	۰,۰۲
ترغیب ذهنی	۰,۰۲

با توجه به جدول ۱۱ که ضرایب مسیر (β) متغیرهای تاثیرگذار بر یادگیری حرفه ای رسمی را نشان می دهد، به ترتیب ملاحظه فردی، اعتماد به مدیر، رفتارهای آرمانی، انگیزش الهام بخش، ویژگی های آرمانی، خودکارآمدی و ترغیب ذهنی بیشترین تاثیر را بر یادگیری حرفه ای رسمی دارا هستند.

جدول ۱۲. ضرایب مسیر متغیرهای تاثیرگذار بر یادگیری حرفه ای غیررسمی

متغیر	ضریب مسیر (β)
اعتماد به مدیر	۰,۶۱
ملاحظات فردی	۰,۲۸
انگیزش الهام بخش	۰,۱۳
رفتارهای آرمانی	۰,۰۸
ویژگی های آرمانی	۰,۰۴
ترغیب ذهنی	۰,۰۲
خودکارآمدی معلم	۰,۰۱

با توجه به جدول ۱۲ که ضرایب مسیر (β) متغیرهای تاثیرگذار بر یادگیری حرفه ای غیررسمی را نشان می دهد، به ترتیب اعتماد به مدیر، ملاحظات فردی، انگیزش الهام بخش، رفتارهای آرمانی، ویژگی های آرمانی، ترغیب ذهنی و خودکارآمدی دارای بیشتر تاثیر بر یادگیری حرفه ای غیررسمی هستند.

جدول ۱۳. ضرایب مسیر متغیرهای تاثیرگذار بر اعتماد به مدیر

متغیر	ضریب مسیر (β)
ملاحظات فردی	۰,۸۲
انگیزش الهام بخش	۰,۲۱
ترغیب ذهنی	۰,۰۸
رفتارهای آرمانی	۰,۰۴
ویژگی های آرمانی	۰,۰۳

با توجه به جدول ۱۳ که ضرایب مسیر (β) متغیرهای تاثیرگذار بر اعتماد به مدیر را نشان می دهد، به ترتیب ملاحظات فردی، انگیزش الهام بخش، ترغیب ذهنی، رفتارهای آرمانی و ویژگی های آرمانی بیشترین تاثیر را بر اعتماد به مدیر دارا هستند.

جدول ۱۴. ضرایب مسیر متغیرهای تاثیرگذار بر خودکارآمدی معلم

متغیر	ضریب مسیر (β)
ملاحظات فردی	۰,۶۶
ویژگی های آرمانی	۰,۴۷
انگیزش الهام بخش	۰,۱۹
رفتارهای آرمانی	۰,۱۸
ترغیب ذهنی	۰,۰۳

همچنین با توجه به جدول ۱۴ که ضرایب مسیر (β) متغیرهای تاثیرگذار بر خودکارآمدی را نشان می دهد، به ترتیب ملاحظه فردی، ویژگی های آرمانی، انگیزش الهام بخش، رفتارهای آرمانی و ترغیب ذهنی بیشترین تاثیر را بر خودکارآمدی معلم دارا هستند.

جدول ۱۵ مقدار R^2 متغیرهای درون زای یادگیری حرفه ای رسمی، یادگیری حرفه ای غیررسمی، اعتماد به مدیر و خودکارآمدی معلم را نشان می دهد.

جدول ۱۵. مقدار R^2

یادگیری حرفه ای رسمی	یادگیری حرفه ای غیررسمی	اعتماد به مدیر	خودکارآمدی معلم
۰,۹۷	۰,۹۷	۰,۹۴	۰,۸۸
R^2			

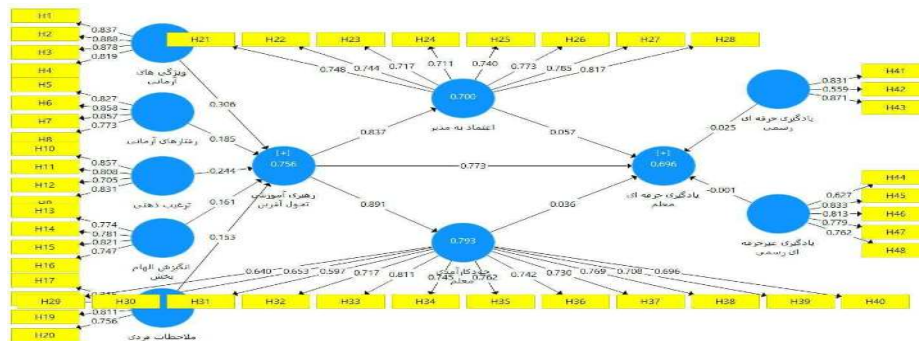
R^2 یکی از شاخص های برازش مدل است که قدرت پیش بینی متغیر وابسته (ملاک) براساس متغیرهای مستقل (پیشین) را نشان می دهد. همانطور که در جدول شماره ۱۵ ملاحظه می شود، ضریب تعیین متغیر وابسته خودکارآمدی ۰,۸۸ است، که نشان می دهد ۸۸٪ از تغییرات متغیر خودکارآمدی توسط رهبری تحول آفرین تبیین می شود، همچنین ضریب تعیین اعتماد به مدیر ۰,۹۴ می باشد و بیانگر این موضوع است که ۹۴٪ از تغییرات اعتماد به مدیر بوسیله رهبری تحول آفرین قابل تبیین است، ضریب تعیین یادگیری حرفه ای رسمی ۰,۹۷ می باشد که نشان می دهد ۹۷٪ از تغییرات در یادگیری حرفه ای رسمی توسط رهبری تحول آفرین تبیین می شود و در نهایت ضریب تعیین یادگیری حرفه ای غیررسمی نیز ۰,۹۷ می باشد که نشان می دهد ۹۷٪ از تغییرات در یادگیری حرفه ای غیررسمی توسط رهبری تحول آفرین تبیین می شود.

برای بررسی برازش کلی مدل از محاسبه معیار GOF به صورت زیر استفاده می شود:

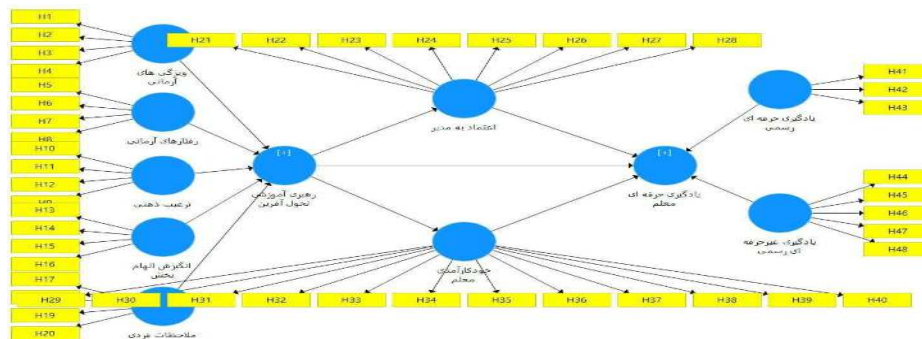
$$GOF = \sqrt{\text{Communalities} \times R^2}$$

Communalities میانگین مقادیر اشتراکی هر سازه مرتبه اول و برابر ۰,۱۶۰ می باشد. پس از محاسبات، مقدار ۰,۳۸۸ برای GOF به دست آمده که با توجه به سه مقدار ۰,۲۵، ۰,۳۶ و ۰,۳۸ عنوان مقادیر ضعیف، متوسط و قوی برای GOF (داوری و رضازاده، ۱۳۹۲)، حاصل شدن این مقدار نشان از برازش کلی قوی مدل دارد.

شکل های ۲ و ۳ مدل نهایی تحقیق در حالات تخمین ضرایب مسیر و تخمین ضرایب معناداری را نشان می دهند:



شکل ۲. مدل پژوهش در حالت تخمین ضرایب مسیر



شکل ۳. مدل پژوهش در حالت تخمین ضرایب معناداری

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه رهبری تحول آفرین و یادگیری حرفه ای معلم با نقش های میانجی اعتماد به مدیر و خودکارآمدی انجام شده است. جامعه آماری معلمان مدارس ابتدایی منطقه ۱۲ تهران بوده که جمعیتی بالغ بر، ۱۰۵۵ معلم را شامل می شود. حجم نمونه نیز به استناد جدول مورگان ۳۲۶ نفر برآورد گردید. روش نمونه گیری نیز تصادفی طبقه ای با شیوه اختصاص متناسب می باشد. ابزار گردآوری داده ها، پرسشنامه استاندارد شده رهبری تحول آفرین باس و آولیو (۲۰۰۰)، پرسشنامه یادگیری حرفه ای لی و همکاران (۲۰۱۶)، پرسشنامه اعتماد به مدیر هوی و شانن-موران (۲۰۰۳) و پرسشنامه خودکارآمدی معلم لیو و همکاران (۲۰۲۱) بوده است. به منظور تجزیه و تحلیل آماری داده ها نیز از آزمون های مدل معادلات ساختاری و سوبل استفاده شده است. براساس نتیجه آزمون کولموگروف- اسمیرنوف، توزیع هیچ یک از متغیرها نرمال نبوده، براساس

شاخص KMO و با توجه به معنی داری آزمون بارتلت، تعداد نمونه برای انجام تحلیل عاملی کافی و همبستگی بین مشاهدات مناسب بوده و در نهایت مدل از برازش کلی قوی برخوردار بوده است. یافته های پژوهش پس از آزمون فرضیه فرعی اول نشان داد که بین مولفه های رهبری تحول آفرین و مولفه های یادگیری حرفه ای معلم رابطه وجود داشته و نوع تاثیر گذاری نیز مثبت و مستقیم می باشد. این نتیجه با یافته تحقیقات کاراکابی (۲۰۲۲)، ثین و همکارانش (۲۰۲۱)، بلیاس (۲۰۲۱)، روسمیننگ سیه و وینداساری (۲۰۲۵) و صابری و باقری (۱۴۰۲) همخوانی دارد. در تبیین این یافته می توان اظهار داشت، در محیط های آموزشی که مشخصه آن ها نیاز مبرم به نوآوری، پاسخگویی به تغییرات اجتماعی و تربیتی و ارتقاء مستمر کیفیت است، کارکردهای رهبری تحول آفرین به طور ویژه برجسته می شوند. رهبران تحول آفرین، با تکیه بر نفوذ آرمانی، انگیزش الهام بخش، تحریک ذهنی و ملاحظات فردی، به طور مستقیم بر یادگیری حرفه ای معلمان اثر می گذارند. این رهبران، با درک و پذیرش تفاوت های فردی، شناسایی ظرفیتهای پنهان و جهت دهی معلمان به سمت آموزشهای مورد نیاز، در فضایی سرشار از اعتماد و احترام متقابل، آنان را درگیر فرآیندهای یادگیری مداوم می کند. همچنین، با ایجاد انگیزه درونی و فراهم کردن فرصت های رشد حرفه ای، نه تنها دانش و مهارت های معلمان را ارتقا می دهند، بلکه آنان را به عاملی فعال در بهبود مستمر کیفیت آموزش تبدیل می کنند. این تعامل پویا، با تقویت خودکارآمدی معلمان و ایجاد فرهنگ یادگیری سازمانی به بهبود عملکرد آموزشی و افزایش رضایت شغلی معلمان منجر می شود.

یافته های مدل سازی معادلات ساختاری آزمون فرضیه دوم نشان داد که بین مولفه های رهبری تحول آفرین و اعتماد به مدیر رابطه وجود داشته و نوع تاثیر گذاری نیز مثبت و مستقیم می باشد. این نتیجه با یافته های اوی و همکاران (۲۰۲۴)، کاراکابی و همکارانش (۲۰۲۲) و لی (۲۰۱۶) همخوانی دارد. در تبیین این یافته می توان چنین بیان داشت که رهبری تحولی با ایجاد و تقویت اعتماد در سازمان عجین شده است. رهبران تحول گرا با ویژگی های ارائه چشم انداز الهام بخش، حمایت از نوآوری و توجه به نیازهای فردی، اعتماد پیروان خود را جلب می کنند. این اعتماد، بستری را فراهم می سازد که در آن معلمان احساس امنیت و اطمینان می کنند تا نظرات خود را آزادانه بیان کنند، ایده های جدید را به اشتراک بگذارند و در فرآیندهای یادگیری حرفه ای مشارکت فعال داشته باشند. رهبران تحول گرا با ایجاد فرهنگ اعتماد، معلمان را به ریسک پذیری، کسب تجربه از اشتباهات و پیگیری

مداوم بهبود عملکرد، ترغیب می کنند. این اعتماد متقابل، به ایجاد روابط قوی تر بین رهبران و معلمان، افزایش تعهد سازمانی و بهبود عملکرد کلی منجر می شود. در نتیجه، رهبری تحول آفرین از طریق ایجاد اعتماد، شالوده‌ای استوار برای یک سازمان منسجم، که قادر به عبور از چالش ها و تصرف فرصت ها باشد بنا می نهد.

آزمون فرضیه سوم نشان داد که بین مولفه های رهبری تحول آفرین و خودکارآمدی معلم رابطه وجود داشته و نوع تاثیرگذاری نیز مثبت و مستقیم می باشد. این نتیجه با یافته های پژوهش های کابایاگ^۱ و همکاران (۲۰۲۴) ژنگ^۲ و همکاران (۲۰۱۹) و لیو و هالیگر (۲۰۱۸) همخوانی دارد. در تبیین این یافته می توان اظهار داشت که براساس نظریه شناختی اجتماعی باندورا (۱۹۷۷)، رهبری تحول آفرین می تواند از طریق سازوکارهای تجربه جانشین و متقاعدسازی کلامی، خودکارآمدی معلمان را ارتقا بخشد، به عبارت دقیق تر، رفتارهای رهبر، نظیر مشارکت دادن معلمان در تصمیم گیری ها و حمایت از آنها در جهت بهبود شیوه های تدریس، به عنوان منابعی برای تجربه جانشین عمل می کنند. بنابراین، استقرار سبک رهبری تحول آفرین، زمینه ساز بهبود و تقویت حس توانمندی و باور به شایستگی در معلمان خواهد بود. ارائه چشم انداز مشترک و الهام بخش، ایجاد انگیزه درونی، توجه به نیازها و ویژگی های فردی و آماده سازی ذهنی معلمان از سوی مدیر می تواند، این اطمینان را در آنها ایجاد نماید که قادر به مدیریت اثربخش چالش های آموزشی و رفتاری کلاس درس هستند و این تغییر نگرش، خودکارآمدی آنها را به نحو چشمگیری افزایش خواهد داد.

پس از بررسی و آزمون فرضیه چهارم مشخص شد که بین اعتماد به مدیر و مولفه های یادگیری حرفه ای معلم رابطه وجود داشته و نوع تاثیرگذاری نیز مثبت و مستقیم می باشد. این یافته با نتایج پژوهش های ابراهیمی و همکاران (۱۴۰۲)، اسماعیلی و همکارانش (۱۳۹۹)، لی و همکاران (۲۰۱۶) ثین و همکارانش (۲۰۲۱) همخوانی دارد. در تبیین این یافته می توان اظهار داشت، اعتماد به مدیر، به عنوان سرمایه اجتماعی، زیرساخت روان شناختی برای یادگیری حرفه ای محسوب می شود. این اعتماد، سرمایه روان شناختی معلمان را افزایش داده و به آنها شجاعت و اعتماد به نفس قرار گرفتن در مسیر یادگیری را می بخشد. همچنین، اعتماد با تقویت احساس ارزشمندی و خودکارآمدی،

¹ Cabayag

² Zheng

انگیزه درونی معلمان را برای یادگیری و پیشرفت افزایش می دهد. در این شرایط، ظرفیت شناختی معلمان آزاد شده و به جای صرف انرژی برای مدیریت تهدیدهای احتمالی، بر کسب مهارت ها و صلاحیتهای حرفه ای متمرکز می شود. معلمان برخوردار از این سرمایه، نه تنها از چالش های یادگیری استقبال می کنند، بلکه فعالانه به دنبال فرصت های توسعه حرفه ای هستند. این پویایی، ناشی از احساس ارزشمندی، امنیت و حمایت است که اعتماد به مدیر برای آن ها فراهم می کند. در این حالت، یادگیری حرفه ای، یک انتخاب آگاهانه و لذت بخش خواهد بود که به رشد شخصی و حرفه ای معلمان منتهی می شود و با ایجاد یک چرخه مثبت از یادگیری، رشد و رضایت شغلی، به توسعه حرفه ای پایدار معلمان کمک می کند.

پس از تحلیل فرضیه پنجم توسط آزمون مدل معادلات ساختاری مشخص شد که بین خودکارآمدی و مولفه های یادگیری حرفه ای رابطه وجود داشته و نوع تاثیرگذاری نیز مثبت و مستقیم می باشد. این یافته با نتایج پژوهش های محمدی و همکاران (۲۰۲۴)، لیو هالینگر (۲۰۱۸)، اسماعیلی و همکاران (۱۳۹۹)، و تین و همکارانش (۲۰۲۱) همخوانی دارد. در تبیین این یافته می توان اظهار داشت، خودکارآمدی، به عنوان یکی از مولفه های سرمایه روانشناختی، نقش محوری در تعیین و انتخاب رفتارهای حرفه ای ایفا می کند. یک منبع درونی قوی برای مقابله با چالش ها و دستیابی به موفقیت های حرفه ای محسوب می شود. معلمان با خودکارآمدی بالا، فعالانه در جستجوی فرصت های یادگیری و توسعه مهارت های خود هستند. این باور، آن ها را به پذیرش چالش ها و استفاده از بازخوردها برای بهبود عملکرد ترغیب می کند. مطالعات نشان می دهند که خودکارآمدی بالا با انگیزه بیشتر برای شرکت در دوره های آموزشی، به کارگیری روش های نوین تدریس و ارتقاء کیفیت تعامل با دانش آموزان مرتبط است. خودکارآمدی، به بهبود مستمر عملکرد آموزشی و ارتقای سطح یادگیری دانش آموزان منجر می شود. در نهایت، تقویت باور خودکارآمدی معلمان، یک راهبرد مؤثر برای بهبود کیفیت نظام آموزشی محسوب می گردد و توسعه ای آن نیازمند توجه به سایر عناصر سرمایه روانشناختی نیز می باشد.

به منظور بررسی فرضیه ششم از آزمون سوبل استفاده شده است. یافته ها نشان داد، اعتماد به مدیر در رابطه بین رهبری تحول آفرین و یادگیری حرفه ای نقش میانجی دارد. این یافته بانیات تحقیقات او (۲۰۲۴)، روسمینینگ سیه و وینداساری (۲۰۲۵)، تین و همکاران (۲۰۲۱)، کاراکابی و همکاران

(۲۰۲۲) و لی و همکاران (۲۰۱۶) همخوانی دارد. در تبیین این یافته می توان اظهار داشت، که رهبری تحول آفرین، با تأکید بر ایجاد انگیزه، تحریک ذهنی و ملاحظات فردی، بستر لازم را برای یادگیری حرفه ای فراهم می آورد. اعتماد به مدیر، رابطه این سبک رهبری با یادگیری حرفه ای را تقویت می کند. به عبارت دیگر، اعتماد از سویی پیامد مثبت استقرار سبک رهبری تحولی و از سوی دیگر، عامل تسهیل کننده در پیشبرد یادگیری حرفه ای می باشد. اعتماد به مدیر، با ایجاد امنیت روانی، کارکنان را قادر می سازد بدون ترس از قضاوت یا تنبیه به تبادل دانش و مشارکت فعال در برنامه های یادگیری حرفه ای بپردازند. فقدان اعتماد، مانع از ایجاد اشتیاق و پیگیری فرصتهای یادگیری در معلمان می شود، زیرا کارکنان در فضای بی اعتمادی، به ریسک پذیری و خروج از حوزه ای امن که لازمه یادگیری حرفه ای است تمایل نشان نمی دهند.

بررسی فرضیه هفتم توسط آزمون سوبل نشان داد که خودکارآمدی معلم در رابطه بین رهبری تحول آفرین و یادگیری حرفه ای نقش میانجی ندارد. این یافته با نتایج پژوهش های لیو و هالینگر (۲۰۱۸)، محمدی (۲۰۲۴)، ثین و همکاران (۲۰۲۱) و کاراکابی و همکاران (۲۰۲۲) همخوانی ندارد. در تبیین این یافته می توان اظهار داشت، استقرار سبک رهبری تحول آفرین با ویژگی های، انگیزه بخشی و توجه به ظرفیتهای منحصر بفرد معلمان، به خودی خود می تواند در ترغیب آنان به یادگیری مستمر و ارتقا صلاحیتهای حرفه ای اثر گذار باشد همچنین رهبری تحولی با ایجاد یک فرهنگ سازمانی حمایتی، تشویق به نوآوری و مشارکت فعال در تصمیم گیری ها و نیز ارائه بازخوردهای سازنده، می تواند به طور مستقیم انگیزه و فرصت لازم برای یادگیری حرفه ای معلمان را فراهم آورد و این امر نیازمند عامل میانجی خودکارآمدی نمی باشد. به عبارت دیگر، عدم ایفای نقش میانجی توسط خودکارآمدی در رابطه بین رهبری تحولی و یادگیری حرفه ای، نشان دهنده آن است که اثرگذاری رهبری تحولی بر یادگیری معلمان می تواند از مسیرهای دیگری غیر از بهبود خودکارآمدی صورت پذیرد. علاوه بر این از منظر روانشناسی، متغیر خودکارآمدی تابع عوامل مختلفی است که بررسی همه آنها در قالب پژوهش حاضر امکان پذیر نمی باشد.

در خصوص ترتیب تاثیرگذاری متغیرهای مستقل بر متغیرهای وابسته با توجه به مقدار ضرایب مسیر بدست آمده از معادلات ساختاری مشخص گردید: به ترتیب ملاحظات فردی، اعتماد به مدیر، رفتارهای آرمانی، انگیزش الهام بخش، ویژگی های آرمانی، خودکارآمدی معلم و ترغیب ذهنی بیشترین تاثیر را بر یادگیری حرفه ای رسمی دارا بوده اند.

اعتماد به مدیر، ملاحظات فردی، انگیزش الهام بخش، رفتارهای آرمانی، ویژگی های آرمانی، ترغیب ذهنی و خودکارآمدی معلم دارای بیشترین تاثیر بر یادگیری حرفه ای غیررسمی بوده اند. همچنین ملاحظات فردی، انگیزش الهام بخش، ترغیب ذهنی، رفتارهای آرمانی و ویژگی های آرمانی بیشترین تاثیر را بر اعتماد به مدیر داشته اند. ملاحظات فردی، ویژگی های آرمانی، انگیزش الهام بخش، رفتارهای آرمانی و ترغیب ذهنی بیشترین تاثیر را بر خودکارآمدی معلم دارا بودند. نکته مهم درخصوص رتبه بندی مذکور این است که ملاحظات فردی در هر چهار متغیر درون زا دارای ضریب تاثیر بالایی می باشد (در سه متغیر یادگیری حرفه ای رسمی، اعتماد به مدیر و خودکارآمدی بعنوان اولین متغیر تاثیرگذار و در یادگیری حرفه ای غیررسمی بعنوان دومین متغیر تاثیرگذار). در تبیین این یافته می توان اظهار داشت که توجه مدیر به ویژگی های شخصیتی و تفاوت های فردی معلمان، از نظر، شخصیت، توانمندی ها، نظرات و ایده های نوآورانه حائز اهمیت می باشد.

با عنایت به مزایای اثبات شده رهبری تحول آفرین، به سیاست گذاران و برنامه ریزان نظام آموزشی توصیه می شود با تبیین سازوکارهای اجرایی و برگزاری دوره های توانمندسازی هدفمند برای مدیران مدارس، زمینه استقرار این سبک رهبری را در مدارس فراهم آورند. علاوه بر این، به استناد شواهد متعدد پژوهشی مبنی بر ارتباط مثبت میان رهبری تحول آفرین و پیامدهایی نظیر، تعهد، افزایش اشتیاق، انگیزه و اهتمام معلمان به توسعه حرفه ای، پیشنهاد می گردد، مدیران مدارس با اتخاذ این رویکرد رهبری، ضمن نهادینه ساختن فرهنگ سازمانی مبتنی بر اعتماد متقابل و صمیمیت، نقش متورینگ را در راستای ارتقاء شایستگی های حرفه ای معلمان ایفا نمایند.

منابع

ارجمندی، طیبه، سمیه سادات، قمری. (۱۴۰۲) رابطه رهبری توزیعی و خودکارآمدی و رضایت شغلی معلمان با نقش میانجی فرهنگ حمایت مدار، **فصلنامه مدیریت و رهبری آموزشی**، ۱۷ (۳): ۲۰-۵۲.

ابراهیمی، الهام، مطهری نژاد، حسین، آذری، همایون. (۱۴۰۲). تبیین نقش اعتماد در رابطه رهبری یادگیری محور با یادگیری حرفه ای معلمان، **مدیریت بر آموزش سازمانها**، ۱۲(۱): ۹۹-۱۲۱.

احمدیوسفی، مریم، مطهری نژاد، حسین، آذری، همایون. (۱۳۹۷). مشارکت معلمان در فعالیت های یادگیری حرفه ای: نقش عوامل فردی، سازمانی و مدیریتی، **فصلنامه تعلیم و تربیت**، ۳۴(۲): ۷۲-۵۳.

اسماعیلی، الهام، سامری، مریم، حسنی محمد. (۱۳۹۹). رابطه مؤلفه های خودکارآمدی و اعتماد سازمانی با توسعه حرفه ای معلمان مدارس دوره ابتدائی: نقش میانجی ادراک رهبری، **مجله مدیریت مدرسه**، ۸(۱): ۴۴۶-۴۱۶.

پوررحیم، مریم، حسین پور، رضا (۱۳۹۹). رابطه رهبری آموزشی و خودکارآمدی معلم با توسعه ی حرفه ای معلمان دوره ابتدایی ناحیه ۲ شهر اردبیل، **مجله رهبری آموزشی کاربردی**، ۱(۳): ۷۵-۶۵.
داوری، علی، رضازاده، آرش. (۱۳۹۲). **مدل سازی معادلات ساختاری با نرم افزار PLS**، تهران: جهاد دانشگاهی.

صابری، زینب، باقری مجد، روح الله. (۱۴۰۲) اجتماع یادگیری حرفه ای حلقه میانجی ارتباط رهبری تحولی بر یادگیری حرفه ای معلمان. **مجله مطالعات آموزشی و آموزشگاهی**. ۱۲ (۴): ۳۲۵-۳۴۲.

Ahmad Zaky El Islami, R., et al. (2022) "Trends of Teacher Professional Development Strategies: A Systematic Review." **International Journal of Education**, 10(2):1-8.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change, **Psychological Review**, 84(2): 191-215.

Bakti, R., and Hartono, S. (2022). The influence of transformational leadership and work discipline on the work performance of education service employees. **Journal of Multicultural Education**. 8(1): 109-125.

Bass, B. M. & Avolio, B. J. (2000). **MLQ Multifactor Leadership Questionnaire**, Redwood City: Mind Garden.

Bellibaş MŞ, Kılınç AÇ, & Polatcan M. (2021). The Moderation Role of Transformational Leadership in the Effect of Instructional Leadership on Teacher Professional Learning and Instructional Practice: An Integrated Leadership Perspective, **Educational Administration Quarterly**, 57(5): 776-814.

Bellibas, M. S., Polatcan, M., & Kilinc, A. C. (2022). Linking instructional leadership to teacher practices: The mediating effect of shared practice and agency in learning effectiveness, **Educational Management Administration & Leadership**, 55(5): 812-831.

Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). **Trust in Schools: A Core Resource for Improvement**, New York: Russell Sage Foundation.

Bruce, C. D., Esmonde, I., Ross, J., Dookie, L., & Beatty, R. (2010). The effects of sustained classroom-embedded teacher professional learning on teacher efficacy and related student achievement. **Journal of Teaching and teacher education**, 26(8): 1598- 1608.

Cabayag, S. L., Guhao Jr. E. S. (2024) Self-efficacy, job performance, and, transformational leadership: A structural equation model on organizational commitment among public school teachers. **European Journal of Education Studies**. 11(1):209-247.

- De. Vries, S., Jansen, E. P., & van de Grift, W. J. (2013). Profiling teachers' continuing professional development and the relation with their beliefs about learning and teaching. **Journal of Teaching and teacher education**, 33:78-89.
- Edmondson, A. C. (2018). **The fearless organization: Creating psychological safety in the workplace for learning, innovation, and growth**. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Flores G, Fowler DJ, Posthuma RA (2020) Educational leadership, leader-member exchange and teacher self-efficacy. **Journal of Global Educating Research**.4 (2): 140–153.
- Hallinger, P., & Liu, S. (2016). Leadership and teacher learning in urban and rural schools in China: Meeting the dual challenges of equity and effectiveness, **International Journal of Educational Development**, 51(C): 163–173.
- Han, Y., & Wang, Y. (2021). Investigating the correlation among Chinese EFL teachers' self-efficacy, work engagement, and reflection, **Frontiers in Psychology**, 12(763234): 1-11.
- Hong, J., Francis, D. C., Wang, Q., Lewis, L., Parsons, A., Neill, C., & Meek, D. (2020). The Role of Trust: Teacher Capacity during School Leadership Transition, **Frontiers in Education**, 5(108):1-9.
- Jensen, U.T., Andersen, L.B., Bro, L.L., Bøllingtoft, A., Mundbjerg Eriksen, T.L., Holten, A-L., Jacobsen, C.B., Ladenburg, J., Nielsen, P.A., Salomonsen, H.H., Westergård-Nielsen, N., & Würtz, A. (2019). Conceptualizing and Measuring Transformational and Transactional Leadership, **Administration & Society**, 51(1): 1-31.
- Klassen RM, Chiu MM (2010) Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: teacher gender, years of experience, and job stress. **Journal of Educational Psychology**. 102(3):741–756.
- Kulophas, D., Hallinger, P. (2020). Leadership that matters: creating cultures of academic optimism that support teacher learning in Thailand. **Journal of Educational Administration**, 58(6): 605-627.
- Kareem J, Patrick HA, Prabakaran N, B V, Tania V, M. P. M. PK and Mukherjee U. (2023). Transformational educational leaders inspire school educators' commitment. **Journal Frontiers in Education**. 35(4):1-10.
- LauerMann F, Johannes K.(2016). Teachers' professional competence and wellbeing: understanding the links between general pedagogical knowledge, self-efficacy and burnout. **Learning and Instruction**. 45(2): 9–19.
- Liu, S., & Hallinger, P. (2020). Unpacking the effects of culture on school leadership and teacher learning in China, **Educational Management Administration & Leadership**, 49(2): 214–223.
- Lyubykh, Z., Gulseren, D., Turner, N., Barling, J., and Seifert, M. (2022). Shared transformational leadership and safety behaviours of employees, leaders, and teams: a multilevel investigation. **Journal of Occupational and Organizational Psychology**. 95(2):431–458.
- Luyten, H., & Bazo, M. (2019). Transformational leadership, professional teach communities, teacher learning and learner centered teaching practices; Evidence on

their interrelations in Mozambican primary education. **Journal of Studies in educational evaluation**, 60 (1); 14-31.

Ma, X., & Marion, R. (2021). Exploring how instructional leadership affects teacher efficacy: A multilevel analysis, **Journal of Educational Management Administration & Leadership**, 49(1): 188–207.

Ma, Y. (2022). The Effect of Teachers' Self-Efficacy and Creativity on English as a Foreign Language Learners' Academic Achievement, **Journal of Frontiers in Psychology**, 13:(1)1-4.

Skaalvik EM, Skaalvik S (2014) Teacher self-efficacy and perceived autonomy: relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. **Psychological Reports**, 114(1): 68–77.

Zheng, X., Yin, H., & Li, Z. (2019). Exploring the relationships among instructional leadership, professional learning communities and teacher self-efficacy in China, **Educational Management Administration & Leadership**, 47(6): 843-859.

investigating the relationship between transformational leadership and professional learning with the emphasise on the mediating roles of trust in manager and self-efficacy

Quarterly Journal of Educational Leadership
& Administration
Islamic Azad University Garmsar Branch
Vol.19, No 2, Summer 2025, No.72

investigating the relationship between transformational leadership and professional learning with the emphasise on the mediating roles of trust in manager and self-efficacy

Taybeh Arjmandi, Asefe Fazaeli

Abstract:

Purpose: The present research was conducted with the aim of investigating the relationship between transformational leadership and professional learning with the emphasise on the mediating roles of trust in manager and self-efficacy.

Method: The statistical population includes teachers' elementary schools in the region 12 of Tehran consisting of 1055 teachers, based on Morgan's table, 326 teachers were selected by stratified sampling. The data collection tool is a standard questionnaire consisting of transformational leadership Bass and Avolio, professional learning Li & et al., Trust in managers Hoy and Tschannen-Moran and self-efficacy questions Liu & et al. Research hypotheses were investigated by Structural Equation Modeling and Sobel test.

Findings: Based on the results of inferential statistics, there are positive and direct relationships between components of transformational leadership and the components of professional learning, between components of transformational leadership and trust in the manager, as well as the components of transformational leadership and self-efficacy; There is a positive and direct relationship between trust in the manager, as well as self-efficacy and components of professional learning; Trust in the managers has a mediating role in the relationship between transformational leadership and professional learning, but self-efficacy does not play this mediating role in this relationship.

Conclusion: Transformational leadership can create a foundation for teachers' interest in improving their professional skills and self-efficacy, and create an atmosphere of trust and respect in the educational environment.

Keywords: Transformational Leadership, Professional Learning, Trust in Manager, Self-Efficacy.