

دستاوردهای رهبری آموزشی تحول آفرین مبتنی بر سند تحول بنیادین آموزش و پرورش اسمعیل امینی^۱، جهانگیر یاری حاج عطالو^۲، زرین دانشور هریس^۳

چکیده

هدف پژوهش حاضر، شناسایی دستاوردهای رهبری آموزشی تحول آفرین مبتنی بر سند تحول بنیادین بود. رویکرد پژوهش، آمیخته از نوع اکتشافی بود. جامعه آماری در بخش کیفی شامل اعضای هیأت علمی، مدیران مدارس و مدیران و کارشناسان ستاد آموزش و پرورش بودند. روش نمونه‌گیری به صورت هدفمند و نظری بود. جامعه آماری در بخش کمی نیز شامل کلیه مدیران و معلمان مدارس استان آذربایجان غربی در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ به تعداد ۲۶ هزار نفر بود که بر اساس فرمول کوکران تعداد اعضای نمونه ۳۷۸ تعیین شد. ابزار گردآوری اطلاعات در بخش کیفی مصاحبه نیمه ساختاریافته و در بخش کمی، پرسشنامه محقق ساخته بود. پایایی ابزار با استفاده از آلفای کرونباخ تأیید شد. جهت تحلیل داده‌ها در بخش کیفی از رویکرد داده بنیاد و برای تحلیل داده‌های کمی از آزمون تک نمونه‌ای استفاده شد. یافته‌ها نشان داد دستاوردهای رهبری آموزشی تحول آفرین شامل: پیامدهای آموزشی، پرورشی، مثبت اقتصادی، منفی اقتصادی، مثبت اجتماعی، منفی اجتماعی، رشد و توسعه حرفه‌ای همکاران و تعالی و کارآمدی مدرسه بودند؛ مؤلفه‌های بهبود کیفیت آموزش دارای اولویت اول و دسترسی به اهداف سازمانی، افزایش انگیزه خدمت در بین معلمان و منزلت اجتماعی بیشتر داری اولویت‌های دوم تا چهارم بودند.

کلید واژه‌ها: رهبری آموزشی، رهبری تحول آفرین، سند تحول بنیادین، رویکرد داده بنیاد.

پذیرش مقاله: ۱۴۰۰/۱۲/۲۵

دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۰۹/۱۵

^۱ - دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تبریز، تبریز، ایران.

amini663520@gmail.com

^۲ - استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز، تبریز، ایران (نویسنده مسئول)

john_yari@yahoo.com

^۳ - استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تبریز، تبریز، ایران

daneshvar88@yahoo.com

مقدمه

مفهوم رهبری تحول‌آفرین^۱ به عنوان یکی از الگوهای کاربردی رهبری در آموزش و پرورش (بوش^۲، ۲۰۱۷) در دهه هشتاد بوجود آمد و تأکید می‌کند که رهبران باید به پیروان انگیزه دهند تا تا در جهت اهداف متعالی و رسیدن به موفقیت و تحقق خودشان تلاش کنند (سان و لیث وود^۳، ۲۰۱۳). بنابر اظهارات باس^۴، این رهبران رفتارهای تحول‌گرایانه را در تعاملات روزمره خود با کارمندان یا زیردستان از خود نشان می‌دهند که عبارتند از: نفوذ آرمانی، انگیزه الهام بخش، ملاحظه فردی و ترغیب ذهنی (جکسون^۵، ۲۰۱۶). انگیزه الهام بخش به رهبرانی اشاره دارد که انتظارات با عملکرد بالا را به طرز دلگرم‌کننده و مشتاقانه برقرار می‌کنند. ملاحظه فردی شامل ویژگی‌های مربیگری، راهنمایی و ارائه بازخورد به روشی مطابق با نیازهای هر فرد است و ترغیب ذهنی شامل ویژگی‌هایی است که رهبر پیروان را به چالش می‌کشد تا از روش‌های جدید تفکر استقبال کنند، آن‌ها را انجام می‌دهند و ارزش‌ها و اعتقادات را دوباره ارزیابی می‌کنند. رهبر ایده‌های جدیدی را از پیروان می‌خواهد و در برابر اشتباهات آنان تاب آور است. نفوذ آرمانی، رهبری است که چشم‌انداز و احساس مأموریت را ارائه می‌دهد، در حالی که تعهد کامل نسبت به چشم‌انداز و مأموریت دارد (اندرسون^۶، ۲۰۱۷). هدف رهبری تحول‌آفرین، تقویت ظرفیت‌سازی و تعهدات شخصی بالاتر به اهداف سازمانی است که منجر به افزایش تلاش و بهره‌وری می‌شود (باس و اولیو^۷، ۱۹۹۴، به نقل از دانیلز، هوندگام و دوچی^۸، ۲۰۱۹).

اعتقاد بر این است که رهبران مدارس عامل مهمی در روند تغییر نیز هستند، زیرا رهبری تحول‌آفرین می‌تواند شرایط مناسب را برای فرهنگ مدرسه مشترک فراهم کند و معلمان را برای گسترش و ارتقا مهارت‌های خود تحریک کند. اهمیت رهبری آموزشی در فرایندهای تغییر آموزشی به طور گسترده‌ای تصدیق شده است. تعداد زیادی از بررسی‌ها و فراتحلیل‌های ادبیات تحقیق، ارتباط آن را تأیید می‌کنند. مدل‌های نظری که تأثیر رهبری را توصیف می‌کنند بر

1. transformational leadership

2. Bush

3. Sun, & Leithwood

4. Bass

5. Jackson

6. Anderson

7. Avolio

8. Daniëls, Hondeghem, and Dochy

ماهیت غیر مستقیم آن تأکید می کنند (گیجسل^۱ و همکاران، ۲۰۰۹ و لیث وود و سان، ۲۰۱۲). لیث وود تحقیقات اولیه تجربی در مورد سبک های رهبری تحول گرا در محیط مدرسه را ارائه داد. وی معتقد است که رهبری تحول گرا به طور مثبت بر توانایی رهبری مدارس در ایجاد تغییرات در طرح های تغییر ساختار مدار تأثیر می گذارد و برای برآورده ساختن تقاضاها و خواسته های مدارس در قرن بیست و یکم مناسب است. وی توصیه می کند که رویکرد رهبری تحول گرا به عنوان مؤلفه های اصلی برنامه های آماده سازی رهبران در نظر گرفته شود و مورد استفاده قرار گیرند (سان، چن و ژانگ^۲، ۲۰۱۷). رهبری آموزشی تحول گرا^۳ یک نوع رهبری است که بهبود توانایی های حل مسأله فردی و جمعی در فرآیند تغییر مدرسه تمرکز دارد (لیث وود، ۱۹۹۴) و از نفوذ آرمانی و ترغیب ذهنی خود در جهت تحریک و ترغیب به واسطه ایجاد تعهد به اهداف جمعی کارکنان استفاده می کند، از طریق ترغیب ذهنی همکاران، خلاقیت و توان حل مسأله را در آنان افزایش می دهد، ارتباطات باز و صحیح را در بین گروه افزایش داده و همکاران را تشویق به کاوشگری و یادگیری می کند. رهبران تحول آفرین در مدرسه از طریق ملاحظه فردی، به همکاران به عنوان یک انسان منحصر به فرد نگاه می کنند، تفاوت های فردی آنان را در نظر می گیرند و سبب می شوند که آنان علایق واقعی و اصلی خود را نشان دهند (پافن^۴، ۲۰۱۱). ویژگی های نفوذ ایده آل و انگیزه الهام بخش رهبران آموزشی تحول آفرین، انگیزه درونی معلمان را پیش بینی می کند. ملاحظات فردی انگیزه برای کارهای تکمیلی را پیش بینی می کند (شیلدز^۵، ۲۰۱۴). رهبری تحول آفرین بر توسعه ظرفیت سازمان برای نوآوری به جای تمرکز ویژه بر هماهنگی^۶، کنترل^۷ و نظارت^۸ مستقیم بر برنامه درسی و آموزشی متمرکز است. رهبری تحول آفرین تلاش می کند تا ظرفیت سازمان را برای انتخاب اهداف خود و حمایت از توسعه تغییرات شیوه های آموزش و یادگیری افزایش دهد (هالینگر و هک^۹، ۲۰۱۰). رهبرانی که

1. Geijsel

2. Chen & Zhang

3. transformational educational leadership

4. Paffen

5. Shields

6. coordination

7. control

8. supervision

9. Hallinger, & Heck

نگرش‌های تحول خواهانه دارند، توسط پیروان محترم، با انصاف و برخوردار از استانداردهای اخلاقی و ارزشی ارزیابی می‌شوند و پیروان در پاسخ به عدالت تعاملی و اجتماعی این گونه رهبران، وابستگی به اهداف سازمانی پیدا می‌کنند (تامسون^۱ و همکاران، ۲۰۲۱). جهت‌گیری رهبر (یعنی رهبری تحول آفرین) در سطوح چندگانه عمل می‌کند و از طریق انگیزه و تعهد به عملکرد معلم ارتباط دارد. به طور خاص، زمانی که معلم یک مدیر تحول آفرین را به عنوان مدیری حامی، مثبت، همکار و مؤثر درک می‌کند، این به عنوان مبنایی برای تشویق آنها به انجام کار در مدارس با انگیزه کامل عمل می‌کند (تالیب^۲ و همکاران، ۲۰۱۹). سیلینز و مولفورد^۳ (۲۰۰۲) اظهار داشتند که رهبری تحول آفرین، هم یادگیری سازمانی و هم یادگیری معلم را بهبود می‌بخشد: نقش مدیر در تسهیل بازسازی مدرسه به طور کلی و به طور خاص، تغییر شکل مدارس به عنوان سازمان‌های یادگیرنده، نقش مهمی دارد. مارکس و پرینتی^۴ (۲۰۰۳) تأکید می‌کنند که مدیران مدارس تحول آفرین با افزایش آگاهی در مورد اهداف سازمانی، به معلمان و دانش آموزان انگیزه می‌دهند. کواچ و میدلتاون^۵ (۲۰۱۹) خاطر نشان می‌سازند که رهبری تحول آفرین در زمینه‌های آموزشی، منجر به افزایش نمرات امتحانات و عملکرد تحصیلی، برنامه‌های بهبود پایدار، افزایش انگیزه دانش آموزان، بهبود رضایت شغلی، تعهد و اعتماد به رهبری شده است. همه این نتایج مطلوب همچنان به ارتقای ارزش رهبری تحول آفرین و اینکه به عنوان یک کاتالیزور در دستاوردهای بالا عمل می‌کند، ادامه می‌دهد. زمان و عباسی^۶ (۲۰۲۰) معتقدند که رهبری تحول آفرین رفتارهای نوآورانه و توانایی‌های یادگیری، تحولات سازمانی موفق و اقدامات مؤثر برای عملکرد فراتر از انتظارات را پرورش می‌دهد.

در همین رابطه، نتایج پژوهش‌ها حاکی از تأثیر رهبری تحول آفرین بر افزایش عملکرد سازمانی (پارا-گونزالز، جیمز-جیمز و مارتینز-لورنته^۷، ۲۰۱۸؛ جعفری هرنندی و نجفی، ۱۳۹۶)، توانمندسازی همکاران (مرادیگی، ۱۳۹۶)، یادگیری حرفه‌ای (لویتن و بازو^۸، ۲۰۱۹)، تعهد

1. Thompson

2. Talib

3. Silins, & Mulford

4. Marks, & Printy

5. Kovach & Middletown

6. Zaman & Abbasi

7. Para-González, Jiménez-Jiménez, and Martínez-Lorente

8. Luyten & Bazo

سازمانی کارکنان (لیو^۱، ۲۰۱۳؛ کونسولاس، آناستازیو و لوکری^۲، ۲۰۱۴؛ درگاهی، رجب نژاد و رشادت جو، ۱۳۹۵)، به کارگیری شیوه‌های نوین تدریس همکاران (همتی، حاجی زاده و ضرغام، ۱۳۹۵)، افزایش رضایت شغلی کارکنان (لن^۳ و همکاران، ۲۰۱۹؛ داتا و سانی^۴، ۲۰۱۶؛ کونسولاس، آناستازیو و لوکری، ۲۰۱۴؛ منون^۵، ۲۰۱۴؛ خزعلی و جووری، ۱۳۹۴)؛ خلاقیت دبیران (کریم پور، ۱۳۸۸)، پیشرفت تحصیلی دانش آموزان (داتا و سانی، ۲۰۱۶ و گریفیت^۶، ۲۰۰۴، لیث وود و جانتزی^۷، ۱۹۹۹ و هالینگر، ۲۰۰۳)، شکل‌گیری اهداف درونی کارکنان (لیو، ۲۰۱۳)، اولویت بندی مشکلات، درک و فهم رابطه بین مشکلات و راه حل‌ها، خلق ایده‌ها^۸، ایجاد یک بینش مشترک^۹، تقسیم قدرت^{۱۰}، افزایش اعتماد^{۱۱} و تجربه موفقیت^{۱۲}، بهبود عملکرد و اثربخشی مدرسه (یانگ^{۱۳}، ۲۰۱۴)، موفقیت، درگیری شغلی و بهزیستی شغلی کارکنان (وینسنت-هوپر، موزر و ژنک^{۱۴}، ۲۰۱۲)، شرایط مدرسه از قبیل اهداف، برنامه‌ریزی و ساختار مدرسه (لیث وود و جانتزی و استینباخ^{۱۵}، ۱۹۹۹)، افزایش ظرفیت و توان رهبری (باس و ریجیو^{۱۶}، ۲۰۰۸)، رفتار شهروندی همکاران و اعتماد عاطفی به مدیر (آلتون اوغلو^{۱۷} و همکاران، ۲۰۱۹)، احساس تعلق پیروان به سازمان (پنگ، لیاو^{۱۸} و سان، ۲۰۱۹)، اعتماد سازمانی و گشودگی به تغییر زیردستان (یو، من و فرگوسن^{۱۹}، ۲۰۱۹)، کاهش فرسودگی شغلی و دوری اجتماعی پیروان (خان^۱ و همکاران، ۲۰۲۰) می‌باشد.

-
1. Liu
 2. Konsolas, Anastasiou, and Loukeri
 3. Lan
 4. Dutta & Sahney
 5. Menon
 6. Griffith
 7. Jantzi
 8. forming ideas
 9. building a shared vision
 10. power sharing
 11. gaining credence
 12. experiencing success
 13. Yang
 14. Vincent, Höper, Muser, and Janneck
 15. Steinbach
 16. Bass and Riggio
 17. Altunoğlu
 18. Peng & Liao
 19. Yue, Men and Ferguson

آموزش و پرورش به عنوان یک نهاد مدرن در عصر مدرنیسم و در پاسخ به نیازهای جامعه صنعتی متولد و با کمترین تغییراتی به جوامع دیگر، از جمله کشور ایران منتقل شد. لذا از همان ابتدای ورود با فرهنگ بومی ناسازگار و پیامدها و برون‌دادهای آن، در پاسخگویی به نیازهای جامعه با چالش روبه‌رو بوده است و افزایش اثربخشی و بهره‌وری آن به انجام تحولات و تغییرات خرد و کلان نیاز داشته است (نویدادهم، ۱۳۹۱). رهایی از کاستی‌ها و ناکارآمدی‌های موجود و دستیابی به آموزش و پرورش پویا، موفق و اثربخش، نیازمند تحول عمیق و ریشه‌ای در این نهاد گسترده و سرنوشت‌ساز است تا با بازخوانی و بازتولید تمام عوامل مؤثر پیدا و پنهان این نظام، بتوان با استفاده بهینه از فرصت‌ها، منابع و امکانات، تحقق اهداف را تسهیل و تسریع کرد (خنیفر، ۱۳۸۹). به طوری که در سه دهه گذشته تلاش‌های زیادی از سوی مسئولان و دست‌اندرکاران نظام تعلیم و تربیت برای بهبود و اصلاح نظام آموزشی کشور به عمل آمد که نتایج مثبت و مفیدی نیز بر جای گذاشته است (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰: ۲۱) و منجر به تدوین سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش کشور شده است. سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در حقیقت برنامه راهبردی آموزش و پرورش می‌باشد. یکی از گسترده‌ترین طرح‌های نرم‌افزاری است که با تأکید بر جنبه‌های کیفی، رابطه عناصر نظام در درون و با محیط پیرامون و مباحث ساختاری تدوین شده است. قلمرو سند، عرصه‌های توسعه اعم از اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی را در آموزش و پرورش دربرمی‌گیرد و برای آن‌ها تعیین تکلیف می‌کند. این سند پایه، ملاک و راهنمای تصمیم‌گیری‌های اساسی برای هدایت، راهبری، نظارت و ارزشیابی نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی به منظور تحقق تحولات محتوایی و ساختاری است (رعنائی، ۱۳۹۳).

بدون تردید مدارس نقش خطیری را در توسعه فردی نسل‌های آینده خواهند داشت و نقش مدیران آموزشی در این بین بسیار تعیین‌کننده و کلیدی است؛ کما اینکه مدارس با مشکلاتی مانند: سبک‌های مدیریتی سنتی، تجهیزات و ملزومات غیرمناسب، فضاهای نامناسب آموزشی، منابع درسی متمرکز و غیرقابل انعطاف، نظام‌های رسمی خشک و بدون انعطاف، بی‌توجهی و عدم پاسخگویی به مسایل مختلف تعلیم و تربیت و مواردی از این قبیل، دست و پنجه نرم می‌کنند که توانایی نظام آموزشی را در اجرای مأموریت‌های اصلی بر مبنای اسناد بالادستی به حداقل

¹. Khan

رسانده است. سبک مدیریتی و رهبری موجود و فعلی در نظام آموزش و پرورش عمدتاً از جنس مدیریت متمرکزگرا، سلیقه ای، اداری و کنترلی است و رویکرد رهبری آموزشی بر اساس سند تحول بنیادین تغییر به سمت رویکرد تحول گرایانه مبتنی بر نظام معیار اسلامی می باشد. شیوه های رهبری و مدیریتی فعلی یکی از موانع موجود بر سر راه تحول، موفقیت و بهبود فعالیت های آموزش و پرورش است. شیوه های مدیریتی که تطابق خاصی با اسناد بالادستی به خصوص سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ندارند. شیوه های مدیریتی که قادر به تغییر وضعیت نامطلوب فضای تعلیم و تربیت نیستند و زمینه رشد و تعالی آموزش و پرورش را تسهیل نمی کنند. برای تغییر رویکرد سنتی و نهادینه سازی تحول آفرینی در نظام آموزش و پرورش لازم است که دستاوردها و پیامدهای رهبری آموزشی تحول آفرین به خوبی شناسایی و تبیین شوند تا بتوان با تکیه بر آنها از این رویکرد دفاع نموده و آن را در مدارس اجرایی نمود. به بیانی دیگر، از بعد نظری واکاوی دستاوردهای مختلف رهبری تحول آفرین در آموزش و پرورش در چهارچوب ارائه مدل رهبری تحول آفرین خواهد توانست، ضمن معرفی بیشتر این مفهوم، زمینه اجرایی شدن آن را نیز فراهم آورد. یقیناً ارائه یک مدل موفق برای رهبری تحول آفرین خواهد توانست در حوزه کاربردی نیز با گره گشایی از این سؤال که چگونه رهبری تحول آفرین در آموزش و پرورش می تواند در تحقق رسالت های سند تحول بنیادین مؤثر باشد؟ مدارس را به سمت نیل به اهداف و رسالت های آن سوق دهد.

سؤالات تحقیق

- ۱) رهبری آموزشی تحول آفرین مبتنی بر سند تحول بنیادین چه دستاوردهایی را به دنبال دارد؟
- ۲) اولویت بندی دستاوردهای رهبری آموزشی تحول آفرین در آموزش و پرورش مبتنی بر سند تحول بنیادین چگونه است؟

روش تحقیق

این پژوهش از لحاظ رویکرد پژوهشی، پژوهش آمیخته از نوع اکتشافی بود. درواقع، ابتدا از طریق روش تحقیق کیفی اطلاعات مورد نیاز در مورد دستاوردهای رهبری آموزشی تحول آفرین گردآوری شده و با استفاده از راهبرد پژوهش کیفی و روش داده بنیاد، پدیده رهبری آموزشی تحول آفرین مورد موشکافی دقیق قرار گرفت. در روش تحلیل داده های کیفی از روش کدگذاری باز، تولید مفاهیم اولیه، تولید مقوله های عمده، کدگذاری محوری و فرآیند کدگذاری انتخابی

استفاده گردید. پس از این مرحله پژوهشگر به منظور اولویت بندی دستاوردها از آزمون t استفاده نمود. دلیل به کارگیری روش های کیفی وجود ضعف در پیشینه نظری و تجربی پژوهش و نیز نبود اجماع پژوهشگران نسبت به رهبری آموزشی تحول آفرین است. جامعه آماری در بخش کیفی شامل اعضای هیأت علمی، مدیران مدارس و مدیران و کارشناسان خبره ستاد آموزش و پرورش بودند و روش نمونه گیری به صورت هدفمند و نظری بود. نمونه گیری از صاحب نظران در این پژوهش تا زمانی ادامه پیدا کرد که فرآیند اکتشاف و تجزیه و تحلیل به نقطه اشباع نظری^۱ رسید.

جدول ۱. ویژگی اعضای پنل دلفی

تعداد	ویژگی
۴	اعضای هیأت علمی
۴	مدیران و کارشناسان ستادی
۴	مدیران مدارس
۱۲	جمع کل

جامعه آماری در بخش کمی، کلیه مدیران و معلمان مدارس استان آذربایجان غربی در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ بودند که تعداد آنها بر اساس آمار و اطلاعات موجود، حدود ۲۶ هزار نفر بود. برای تعیین تعداد نمونه در پژوهش حاضر از فرمول کوکران استفاده شده است (۳۸۰ نفر). روش نمونه گیری، نمونه گیری خوشه ای بود. مناطق آموزش و پرورش استان آذربایجان غربی به دو دسته تقسیم شدند: خوشه اول. شمال، جنوب، مرکز، غرب و شرق مرکز استان و خوشه دوم؛ شهرهای تابع. از خوشه اول، دو منطقه و از خوشه دوم، سه شهر به صورت تصادفی برای نمونه گیری انتخاب شدند. با توجه به عدم پاسخگویی و یا پاسخدهی ناقص برخی از اعضای نمونه آماری، تعداد ۴۰۰ پرسشنامه بین اعضای نمونه توزیع شد که از این تعداد، ۳۷۸ پرسشنامه قابل استفاده به دست آمد (نرخ پاسخگویی ۹۴/۵ درصد).

$$\text{نرخ پاسخگویی} = \frac{۳۷۸}{۴۰۰} = \frac{؟}{۱۰۰} = ۹۴/۵$$

در این پژوهش با توجه به معیارهای ارائه شده توسط کرسول (۲۰۰۷) برای حصول اطمینان از روایی پژوهش آمیخته و به منظور اطمینان خاطر از دقیق بودن یافته ها از دیدگاه پژوهشگر، مشارکت کنندگان یا خوانندگان پژوهش، پایایی بازآزمون و پایایی بین دو کدگذار محاسبه شد.

^۱ Theoretical Saturation

$$\text{درصد پایایی} = \frac{۲ \times \text{تعداد توافقات}}{\text{تعداد کل کدها}} \times ۱۰۰$$

در تحقیق کنونی برای محاسبه پایایی باز آزمون از بین مصاحبه‌های انجام گرفته، تعداد ۳ مصاحبه انتخاب شده و هر کدام از آن‌ها دو بار در یک فاصله زمانی ده‌روزه کدگذاری شده‌اند. نتایج حاصل از این کدگذاری‌ها در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲. محاسبه پایایی باز آزمون

ردیف	عنوان مصاحبه	تعداد کل کدها	تعداد توافقات	تعداد عدم توافقات	پایایی باز آزمون (درصد)
۱	۴م	۲۷	۱۰	۶	۷۴
۲	۷م	۳۵	۱۳	۵	۷۴
۳	۱۰م	۲۶	۱۱	۸	۸۴
	کل	۸۸	۳۴	۱۹	۷۷

با توجه به یافته‌های جدول فوق، پایایی کل باز آزمون برابر با ۷۷ است؛ از آنجایی که پایایی بالای ۶۰ درصد قابل قبول است (هومن، ۱۳۹۳). بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که کدگذاری‌های انجام گرفته از پایایی مناسبی برخوردار است.

به منظور محاسبه پایایی مصاحبه با روش توافق درون موضوعی دو کدگذار، از یکی از دارندگان مدرک دکتری مدیریت آموزشی آشنا به تحلیل مصاحبه‌ها درخواست شد تا به عنوان کدگذار ثانویه در پژوهش مشارکت نماید. نتایج حاصل از این کدگذاری‌ها در جدول ۳ آمده است.

جدول ۳. محاسبه پایایی بین دو کدگذار

ردیف	عنوان مصاحبه	تعداد کل کدها	تعداد توافقات	تعداد عدم توافقات	پایایی بین دو کدگذار (درصد)
۱	۴م	۲۷	۱۱	۴	۸۱
۲	۷م	۳۵	۱۵	۸	۸۵
۳	۱۰م	۲۶	۱۱	۶	۸۴
	کل	۸۸	۳۷	۱۸	۸۳

با توجه به یافته‌های جدول فوق، نتایج حاکی از این است که پایایی هر سه مصاحبه بالاتر از ۶۰ درصد است، بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که کدگذاری‌های انجام گرفته از پایایی مناسبی برخوردار است.

ابزار گردآوری در بخش کمی، پرسشنامه محقق ساخته بود. شایان ذکر است، پژوهش‌های کیفی نیز همچون پژوهش‌های کمی مبتنی بر یک سری معیارها است که بسیاری از آن‌ها معادل

معیارهای ارزشیابی در پژوهش‌های کمی است. گویا و لینکلن^۱ (۱۹۸۹) برای پژوهش کیفی، معیار اعتبار^۲ را معادل روایی درونی^۳، انتقال^۴ را معادل روایی بیرونی^۵، اعتماد^۶ را معادل پایایی^۷ و تأیید^۸ را معادل عینیت^۹ در پژوهش‌های کمی می‌دانند. آن‌ها علاوه بر این معیارها، معیار اصالت^{۱۰} را به‌عنوان یکی از معیارهای دیگر برای ارزشیابی پژوهش‌های کیفی تلقی می‌کنند (نوری و مهرمحمدی، ۱۳۹۰).

جدول ۴. دستاوردهای رهبری آموزشی تحول آفرین، مؤلفه‌ها و گویه‌های آن

ردیف	دستاوردهای رهبری آموزش تحول آفرین	گویه‌ها
۱	پیامد آموزشی	(۱) بهبود کیفیت آموزش (۲) تأکید بر روش مسأله محوری
۲	پیامد منفی اقتصادی	(۳) هدر رفتن زمان (۴) متضرر شدن در کوتاه مدت
۳	پیامدهای مثبت اجتماعی	(۵) منزلت اجتماعی بیشتر (۶) تشویق و پاداش
۴	رشد و توسعه حرفه ای همکاران	(۷) افزایش انگیزه خدمت در بین معلمان (۸) پرورش معلمان پژوهشگر و خلاق
۵	پیامد پرورشی	(۹) بهبود عزت نفس (۱۰) افزایش خودکارآمدی و خلاقیت
۶	پیامد مثبت اقتصادی	(۱۱) منفعت بردن در درازمدت (۱۲) دریافت بودجه بیشتر
۷	پیامدهای منفی اجتماعی	(۱۳) یأس و ناامیدی در کوتاه مدت (۱۴) مورد انتقاد قرار گرفتن
۸	تعالی و کارآمدی مدرسه	(۱۵) دسترسی به اهداف سازمانی (۱۶) مدرسه به عنوان کانون پرورش محله

1- Guba & Lincoln

2- Credibility

3- Internal Validity

4- Transferability

5- External Validity

6- Dependability

7- Reliability

8- Confirm Ability

9- objectivity

10- authenticity

در خصوص روایی یا اعتبار پرسشنامه مورد استفاده در این پژوهش برای شروع کار از روش اعتبار محتوا^۱ استفاده شد. پس از تأیید روایی محتوایی ابزار پژوهش به منظور اطمینان از پایایی پرسشنامه در بین ۱۵ نفر از افراد نمونه به اجرا درآمد و آلفای کرونباخ محاسبه و تأیید شد. داده های بخش کیفی از طریق رویکرد داده بنیاد و با سه روش کدگذاری باز، محوری و انتخابی تحلیل شدند. روش تحلیل داده ها در بخش کمی نیز، استفاده از آزمون t با به کارگیری نرم افزار SPSS بود.

یافته ها

سوال اول: رهبری آموزشی تحول آفرین مبتنی بر سند تحول بنیادین چه پیامدها و دستاوردهایی را به دنبال دارد؟

به منظور پاسخ به این سؤال پژوهش از روش پژوهش کیفی و ابزار مصاحبه با متخصصان به شیوه نیمه ساختاریافته استفاده شد. لذا جهت شناسایی دستاوردهای رهبری آموزشی تحول آفرین در جلسه مصاحبه از افراد سؤالاتی پرسیده شد.^۲ صاحب نظران در مصاحبه های دوازده گانه به طیف نسبتاً وسیعی از دستاوردهای رهبری آموزشی تحول آفرین اشاره کرده اند. به منظور جمع بندی و شناسایی مؤلفه های اصلی و به عبارتی الگوی رهبری آموزشی تحول آفرین، کدها (مفاهیم) شناسایی شده در جدول ۵ ارائه شده و در مرحله بعد مؤلفه های اصلی شناسایی می گردد.

^۱ -Content Validity

^۲ - شایان ذکر است در اینجا به منظور جلوگیری از افزایش حجم مقاله، متن مصاحبه ها آورده نشده است.

جدول ۵. کدها (مفاهیم) شناسایی شده دستاوردهای رهبری آموزشی تحول آفرین

مصاحبه	کدها
۱م	بهبود کیفیت آموزش، تأکید بر روش مسأله محوری، بها دادن به فاکتورهایی مثل خلاقیت، نوآوری، کار تیمی و گروهی و ایجاد انگیزه و مشوق های مادی و معنوی
۲م	ایجاد انگیزه، تشویق عملکرد خوب، ایجاد جوی عاری از سرزنش و تنبیه، بهبود عزت نفس، افزایش خودکارآمدی
۳م	منفعت دانش آموز، رضایت مشتری شرط موفقیت، اثربخشی، کارایی، هدر رفتن زمان هدر رفتن هزینه، ناامیدی و یأس
۴م	رضایت و علاقه شغلی معلمان، توسعه فرهنگ مشارکتی، احساس شایستگی، احساس ارزشمندی
۵م	ارتقای شأن معلمی، احساس مهم بودن، لذت بردن از کار، منزلت اجتماعی بیشتر، تشویق و پاداش، ارزیابی عملکرد دقیق و مبتنی بر معیارهای واقع بینانه، بازخورد اصلاحی به قصد بهبود
۶م	دسترسی به اهداف سازمانی، پویایی برنامه های آموزشی، محیط پویا و خلاق و سرزنده
۷م	حاشیه بردن یک سری، در متن قرار گرفتن یک سری، متضرر شدن، منفعت بردن
۸م	افزایش انگیزه خدمت در بین معلمان، معلمان پژوهشگر و خلاق، استقبال از راه حل های ابتکاری و خلاقانه معلمان
۹م	توجه به بحث انگیزش در مدرسه، تأکید بر انگیزش درونی، شکل گیری هویت مدرسه، شکل گیری هویت همه جانبه دانش آموزان و رشد متعادل آنها
۱۰م	توجه به مقوله مدرسه یادگیرنده و مدرسه پویا، مهارت و تجربه معلم، مدرسه به عنوان کانون پرورش محله
۱۱م	افزایش بهره وری مدرسه، یادگیری عمیق و معنادار
۱۲م	پرورش خلاقیت و نوآوری، پرورش صفات مثبت انسانی

همان طور که در جدول ۵، مشاهده می شود، در ارتباط با سؤال اول پژوهش ابعاد گسترده ای شناسایی شد. بنابراین در ادامه پاسخگویی به سؤال اول پژوهش و با استفاده از نتایج مصاحبه های نیمه ساختاریافته طی دو مرحله کدگذاری و نیز با الهام از پیشینه پژوهش، مفاهیم شناسایی شده در هشت مقوله دسته بندی شده است. همان گونه که در جدول ۶، ملاحظه می شود مقوله های هشت گانه عبارت اند از؛

جدول ۶. دسته‌بندی مفاهیم شناسایی شده در قالب مقوله‌های اصلی سؤال اول

صاحب‌نظران	مقوله اصلی	مفاهیم شناسایی شده مرتبط
م ۱، م ۶، م ۱۰، م ۱۱	پیامد آموزشی	بهبود کیفیت آموزش، افزایش بهره‌وری مدرسه، یادگیری عمیق و معنادار، تأکید بر روش مسأله‌محوری
م ۳، م ۷	پیامد منفی اقتصادی	هدر رفتن زمان، متضرر شدن
م ۴، م ۵، م ۸	پیامدهای مثبت اجتماعی	منزلت اجتماعی بیشتر، تشویق و پاداش
م ۱، م ۲، م ۴، م ۱۱، م ۱۲	رشد و توسعه حرفه ای همکاران	رضایت و علاقه شغلی معلمان، توسعه فرهنگ مشارکتی، احساس شایستگی، افزایش انگیزه خدمت در بین معلمان، معلمان پژوهشگر و خلاق
م ۲، م ۳، م ۵، م ۶، م ۹	پیامد پرورشی	بهبود عزت نفس، افزایش خودکارآمدی، پرورش خلاقیت و نوآوری، پرورش صفات مثبت انسانی
م ۳، م ۷	پیامد مثبت اقتصادی	منفعت بردن، دریافت بودجه بیشتر
م ۳	پیامدهای منفی اجتماعی	یأس و ناامیدی، مورد انتقاد قرار گرفتن
م ۶، م ۹	تعالی و کارآمدی مدرسه	دسترسی به اهداف سازمانی، پویایی برنامه‌های آموزشی، شکل‌گیری هویت مدرسه، مدرسه به عنوان کانون پرورش محله

جدول ۷. دستاوردهای رهبری آموزشی تحول آفرین

ردیف	دستاورد اصلی	زیرمؤلفه	ردیف	دستاورد اصلی	زیرمؤلفه
۱	پیامد آموزشی	بهبود کیفیت آموزش افزایش بهره‌وری مدرسه یادگیری عمیق و معنادار تأکید بر روش مسأله‌محوری	۲	پیامد پرورشی	بهبود عزت نفس افزایش خودکارآمدی پرورش خلاقیت و نوآوری پرورش صفات مثبت انسانی
۳	پیامد منفی اقتصادی	هدر رفتن زمان متضرر شدن	۴	پیامد مثبت اقتصادی	منفعت بردن دریافت بودجه بیشتر
۵	پیامدهای مثبت اجتماعی	منزلت اجتماعی بیشتر تشویق و پاداش	۶	پیامدهای منفی اجتماعی	یأس و ناامیدی مورد انتقاد قرار گرفتن
۷	رشد و توسعه حرفه ای همکاران	رضایت و علاقه شغلی معلمان، توسعه فرهنگ مشارکتی، احساس شایستگی، افزایش انگیزه خدمت در بین معلمان، معلمان پژوهشگر و خلاق	۸	تعالی و کارآمدی مدرسه	دسترسی به اهداف سازمانی، پویایی برنامه‌های آموزشی، شکل‌گیری هویت مدرسه، مدرسه به عنوان کانون پرورش محله

سوال دوم: اولویت بندی پیامدهای رهبری آموزشی تحول آفرین در آموزش و پرورش مبتنی بر سند تحول بنیادین چگونه است؟

نتایج آزمون t تک نمونه‌ای در جدول ۸ نشان می‌دهد که از دیدگاه افراد نمونه، میانگین بهبود کیفیت آموزش برابر با ۴,۴۱۴۷ مقدار t برابر با ۴۴,۰۱۴ و سطح معناداری حاصل نیز ۰/۰۰۱ می‌باشد ($p < .01$). با توجه به مثبت و معنادار بودن مقدار t، می‌توان گفت که از نظر افراد نمونه، وضعیت بهبود کیفیت آموزش به‌طور معناداری بالاتر از متوسط است. در مورد گویه‌های دیگر نیز نتایج آزمون t در جدول ارائه شده است.

جدول ۸. وضعیت دستاوردهای رهبری آموزشی تحول آفرین و اولویت بندی آنها

ردیف	گویه‌ها	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	آماره t	اولویت	درجه آزادی	سطح معناداری
۱	متضرر شدن در کوتاه مدت	۳۲۸	۴,۱۶۲۴	۰.۷۲۶	۲۸,۹۹۲	شانزدهم	۳۲۷	۰,۰۰۰
۲	هدر رفتن زمان	۳۲۸	۴,۲۲۶۲	۰.۷۱۷	۳۰,۹۴۹	چهاردهم	۳۲۷	۰,۰۰۰
۳	بهبود کیفیت آموزش	۳۲۸	۴,۴۱۴۷	۰.۵۸۲	۴۴,۰۱۴	اول	۳۲۷	۰,۰۰۰
۴	افزایش انگیزه خدمت در بین معلمان	۳۲۸	۴,۳۱۷۴	۰.۶۰۸	۳۹,۲۱۱	سوم	۳۲۷	۰,۰۰۰
۵	تشویق و پاداش	۳۲۸	۴,۲۳۱۰	۰.۵۹۴	۳۷,۵۱۴	ششم	۳۲۷	۰,۰۰۰
۶	منزلت اجتماعی بیشتر	۳۲۸	۴,۲۴۱۴	۰.۵۷۵	۳۹,۰۹۶	چهارم	۳۲۷	۰,۰۰۰
۷	تأکید بر روش مسأله محوری	۳۲۸	۴,۱۹۳۱	۰.۶۱۴	۳۵,۱۴۲	هشتم	۳۲۷	۰,۰۰۰
۸	پرورش معلمان پژوهشگر و خلاق	۳۲۸	۴,۰۸۲۱	۰.۶۱۶	۳۱,۷۸۲	دوازدهم	۳۲۷	۰,۰۰۰
۹	بهبود عزت نفس	۳۲۸	۴,۲۱۹۴	۰.۵۸۹	۳۷,۴۷۵	هفتم	۳۲۷	۰,۰۰۰
۱۰	دسترسی به اهداف سازمانی	۳۲۸	۴,۳۰۶۹	۰.۵۸۱	۴۰,۷۳۵	دوم	۳۲۷	۰,۰۰۰
۱۱	منفعت بردن در درازمدت	۳۲۸	۴,۲۸۴۲	۰.۶۶۴	۳۴,۹۸۲	نهم	۳۲۷	۰,۰۰۰
۱۲	دریافت بودجه بیشتر	۳۲۸	۴,۲۵۰۱	۰.۵۸۹	۳۸,۴۳۴	پنجم	۳۲۷	۰,۰۰۰
۱۳	یأس و ناامیدی در کوتاه مدت	۳۲۸	۴,۱۱۴۹	۰.۶۴۲	۳۱,۴۳۱	سیزدهم	۳۲۷	۰,۰۰۰
۱۴	مورد انتقاد قرار گرفتن	۳۲۸	۴,۱۱۱۰	۰.۶۵۰	۳۰,۹۲۸	پانزدهم	۳۲۷	۰,۰۰۰
۱۵	افزایش خودکارآمدی و خلاقیت	۳۲۸	۴,۱۳۵۵	۰.۶۳۳	۳۲,۴۷۶	یازدهم	۳۲۷	۰,۰۰۰
۱۶	مدرسه به عنوان کانون پرورش محله	۳۲۸	۴,۲۱۱۱	۰.۶۵۵	۳۳,۴۶۸	دهم	۳۲۷	۰,۰۰۰

اولویت بندی ابعاد نیز بر اساس مقادیر t در جدول ۸ آورده شده است. همان گونه که ملاحظه می‌شود، گویه بهبود کیفیت آموزش دارای اولویت اول و گویه‌های دسترسی به اهداف سازمانی، افزایش انگیزه خدمت در بین معلمان و منزلت اجتماعی بیشتر دارای اولویت‌های دوم تا چهارم می‌باشند.

بحث و نتیجه گیری

بر اساس نتایج پژوهش حاضر، پیامدهای رهبری آموزشی تحول آفرین شامل: پیامدهای آموزشی، پرورشی، مثبت اقتصادی، منفی اقتصادی، مثبت اجتماعی، منفی اجتماعی، رشد و توسعه حرفه ای همکاران، تعالی و کارآمدی مدرسه می باشد. نتایج پژوهش حاضر را می توان همسو با پژوهش لیث وود (۱۹۹۴) دانست. وی تحقیقات اولیه تجربی را مورد سبک های رهبری تحول گرا در محیط مدرسه ارائه داد. وی معتقد است که رهبری تحول گرا به طور مثبت بر توانایی رهبری مدارس در ایجاد تغییرات در طرح های تغییر ساختار مدار تأثیر می گذارد و برای برآورده ساختن تقاضاها و خواسته های مدارس در قرن بیست و یکم مناسب است. وی توصیه می کند که رویکرد رهبری تحول گرا به عنوان مؤلفه های اصلی برنامه های آماده سازی رهبران، در نظر گرفته شود و مورد استفاده قرار گیرند (به نقل از سان، چن و ژانگ، ۲۰۱۷). همچنین لیث وود (۱۹۹۴)، اظهار می دارند، رهبری آموزشی تحول گرا یک نوع رهبری است که بر بهبود توانایی های حل مسأله فردی و جمعی در فرآیند تغییر مدرسه تمرکز دارد. این نتیجه در راستای نتایج پژوهش حاضر است؛ زیرا که یکی از پیامدهای رهبری آموزشی تحول آفرین، تأکید بر روش مسأله محوری و بهبود کیفیت آموزش در مدرسه است. همچنین این سبک رهبری، پیامدهای پرورشی مانند بهبود عزت نفس و افزایش خودکارآمدی و خلاقیت را دارد که می تواند همسو با پژوهش لیث وود (۱۹۹۴) باشد. علاوه بر این، پافن (۲۰۱۱) بیان می کند، رهبری آموزشی تحول گرا از نفع آرمانی و ترغیب ذهنی خود در جهت تحریک و ترغیب به واسطه ایجاد تعهد به اهداف جمعی کارکنان استفاده می کند، از طریق ترغیب ذهنی همکاران، خلاقیت و توان حل مسأله را در آنان افزایش می دهد، ارتباطات باز و صحیح را در بین گروه افزایش داده و همکاران را تشویق به کاوشگری و یادگیری می کند. سرانجام، رهبران تحول آفرین در مدرسه از طریق ملاحظه فردی، به همکاران به عنوان یک انسان منحصر به فرد نگاه می کنند، تفاوت های فردی آنان را در نظر می گیرند و سبب می شوند که آنان علایق واقعی و اصلی خود را نشان دهند. نگاهی به نتایج پژوهش حاضر نشان می دهد که دستاوردهایی مانند بهبود کیفیت آموزش، مسأله محوری، ارتقای خلاقیت و نوآوری در مدرسه، دسترسی به اهداف سازمانی، افزایش انگیزه خدمت در بین معلمان و پرورش معلمان پژوهشگر و خلاق برای رهبری آموزشی تحول آفرین مبتنی بر سند تحول بنیادین معرفی

شده است که همسو با پژوهش پافن (۲۰۱۱) می باشد. در واقع شباهت پژوهش فوق با تحقیق حاضر در پیامدهای مثبتی است که برای رهبری آموزشی تحول آفرین ارائه شده است و از نظر مبنا قرار دادن سند تحول بنیادین و در نظر گرفتن پیامدهای منفی کوتاه مدت، تحقیق حاضر با پژوهش پافن (۲۰۱۱) متفاوت است که البته این موضوع به جامعیت و ژرف نگری تحقیق حاضر مربوط می شود. پارا-گونزالز، جیمنز-جیمنز و مارتیتز-لورنته (۲۰۱۸) و جعفری هرنندی و نجفی (۱۳۹۶) معتقدند یکی از دستاوردهای رهبری آموزشی تحول آفرین افزایش عملکرد سازمانی است که در تحقیق حاضر نیز مواردی مانند: دسترسی به اهداف سازمانی و ارتقای کیفیت آموزش همسو با تحقیق پژوهشگران فوق الذکر است. مرادیگی (۱۳۹۶) یکی از پیامدهای رهبری آموزشی تحول آفرینی را توانمندسازی همکاران می داند همچنین لویتن و بازو (۲۰۱۹) توسعه یادگیری حرفه ای را یکی از پیامدهای مثبت رهبری تحول آفرین دانسته اند. که در تحقیق حاضر به این موضوع در قالب مقوله هایی مانند افزایش توسعه یادگیری معلمان، افزایش انگیزه خدمت و پرورش معلمان پژوهشگر و خلاق پرداخته شده است. بنابراین می توان پژوهش حاضر را در راستای تحقیق مرادیگی (۱۳۹۶) و لویتن و بازو (۲۰۱۹) قرار داد. از سوی دیگر برخی محققان (لیو، ۲۰۱۳؛ کونسولاس، آناستازو و لوکری، ۲۰۱۴؛ درگاهی، رجب نژاد و رشادت جو، ۱۳۹۵) در تحقیقات خود به این نتیجه رسیدند رهبری آموزشی تحول آفرین تعهد سازمانی کارکنان را به دنبال دارد که در تحقیق حاضر نیز به آن اشاره شده و رهبری آموزشی تحول آفرین به عنوان وسیله ای جهت نیل به اهداف سازمانی و تعالی و کارآمدی مدرسه در نظر گرفته شده است. بدون تردید معلمان و کارکنان چنانچه به اهداف و رسالت های مدرسه متعهد باشند در قبال آنها احساس مسئولیت کرده و برای دستیابی به آنها تلاش می کنند. موضوع دیگری که در این رابطه مطرح شده است، در نظر گرفتن مدرسه به عنوان کانون پرورش محله است؛ البته شایان ذکر است که این مقوله برگرفته از آموزه های سند تحول بنیادین آموزش و پرورش است و قطعاً کارکنان و معلمان متعهد می توانند مدرسه را به کانون رشد و پیشرفت محله تبدیل نمایند. پیامدها و دستاوردهای دیگری که برای رهبری آموزشی تحول آفرین بیان شده شامل: به کارگیری شیوه های نوین تدریس همکاران (همتی، حجاجی زاده و ضرغام، ۱۳۹۵)، افزایش رضایت شغلی کارکنان (لن و همکاران، ۲۰۱۹؛ داتا و سانی، ۲۰۱۶؛ کونسولاس، آناستازو و لوکری، ۲۰۱۴؛ منون، ۲۰۱۴؛ خزعلی و جووری،

(۱۳۹۴) سرمایه انسانی و مدیریت دانش (فروزنده، ۱۳۹۳)، خلاقیت دبیران (کریم پور، ۱۳۸۸)، پیشرفت تحصیلی دانش آموزان (داتا و سانی، ۲۰۱۶ و گریفیت، ۲۰۰۴، لیث وود و جانتری، ۱۹۹۹ و هالینگر، ۲۰۰۳)؛ شکل گیری اهداف درونی کارکنان (لیو، ۲۰۱۳)، خلق ایده ها، بهبود عملکرد و اثربخشی مدرسه (یانگ، ۲۰۱۴)، موفقیت شغلی کارکنان (وینسنت-هوپر، موزر و ژنک، ۲۰۱۲)، درگیری شغلی همکاران (وینسنت-هوپر، موزر و ژنک، ۲۰۱۲)، بهزیستی ذهنی همکاران (وینسنت-هوپر، موزر و ژنک، ۲۰۱۲)، رفتار شهروندی همکاران و اعتماد عاطفی به مدیر (آلتون اوغلو و همکاران، ۲۰۱۹)، احساس تعلق پیروان به سازمان (پنگ، لیاو و سان، ۲۰۱۹)، اعتماد سازمانی و گشودگی به تغییر زیردستان (یو، من و فرگوسن، ۲۰۱۹)، کاهش فرسودگی شغلی و دوری اجتماعی پیروان (خان و همکاران، ۲۰۲۰) می باشد. که در بین مقوله ها و پیامدهای اشاره شده در تحقیق حاضر به کرات به چشم می خورد و همسو با نتایج پژوهش حاضر است؛ تنها تفاوت در این زمینه به غنای مفهومی و جامعیتی است که سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به تحقیق حاضر داده است و به نوعی این خلأ و کاستی در پژوهش های دیگر به چشم می خورد. در حقیقت، رهبران تحول آفرین به کسانی گفته می شود که تلاش می کنند با تولید ایده ها و دیدگاه های جدید، مسیر جدیدی را برای پیشرفت و موفقیت سازمان نشان دهند (جندقی و همکاران، ۲۰۰۸). رهبر تحول گرا در انرژی بخشی به پیروان در جهت ارتقاء خلاقیت و نوآوری فعال بوده و بر تفکر و تصور زیردستان تاثیر جدی داشته، هوش، عقلانیت و مشکل گشایی دقیقی را بهبود می بخشد. رهبر تحول گرا وضع موجود را نه تنها چالش نمی داند، بلکه همکاران را به کار خلاقانه ترغیب می کند. رهبر از پیروانش می خواهد که راهکارهای جدید را برای انجام کارها بررسی کنند (پوخارل^۱، ۲۰۱۴). تربیت انسانی موحد و مومن و معتقد به معاد و آشنا و متعهد به مسئولیت ها و وظایف در برابر خدا، خود، دیگران و طبیعت، حقیقت جو و عاقل، عدالت خواه و صلح جو، ظلم ستیز، جهادگر، شجاع و ایثارگر و وطن دوست، مهرورز، جمع گرا و جهانی اندیش، ولایت مدار و منتظر و تلاشگر در جهت تحقق حکومت عدل جهانی، با اراده و امیدوار، خودباور و دارای عزت نفس، امانتدار، دانا و توانا، پاکدامن و با حیا، انتخابگر و آزادمنش، متعلق به اخلاق اسلامی،

^۱. Pokharel

خلاق و کارآفرین و مقتصد و ماهر، سالم و بانشاط، قانون‌مدار و نظم‌پذیر و آماده ورود به زندگی شایسته فردی، خانوادگی و اجتماعی براساس نظام معیار اسلامی.

علاوه بر موارد ذکر شده، نتایج پژوهش حاضر را می‌توان همسو با نظر مایرز دانست؛ وی معتقد است، رشد و پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی مانند قدرت تجزیه و تحلیل، ارزیابی، استدلال منطقی و تفکر خلاق و بهره‌مندی از مهارت‌های حل مسئله در موقعیت‌های همگی از لازمه‌های جدی رهبری تحول‌گرا هستند (به نقل از رضوانی، ۱۳۸۸). بر پایه چشم‌انداز ۱۴۰۴ مدرسه جلوه‌ای است از تحقق مراتب حیات طیبه، کانون عرضه خدمات و فرصت‌های تعلیم و تربیت، زمینه‌ساز درک و اصلاح موقعیت توسط دانش‌آموزان و تکوین و تعالی پیوسته هویت آنان بر اساس نظام معیار اسلامی، در چارچوب فلسفه و رهنامه نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران که دارای رویکرد مبتنی بر رویکرد مدیریت نقد‌پذیر و مشارکت‌جو است (شورای عالی انقلاب فرهنگی: ۲۳). همچنین یکی از اهداف ساحت تربیت علمی و فناورانه شناخت و بهره‌گیری از نتایج تجارب متراکم بشری در حوزه علم و فناوری (فهم و درک دانش‌های پایه و علوم کاربردی، کسب مهارت دانش‌افزایی، کسب دانش، بینش و تفکر فناورانه برای بهبود کیفیت زندگی، به کارگیری شیوه تفکر علمی و منطقی و داشتن تفکر انتقادی در مواجهه با مسائل زندگی) براساس نظام معیار اسلامی است.

در نهایت، اولویت‌بندی دستاوردهای رهبری آموزشی تحول‌آفرین در آموزش و پرورش مبتنی بر سند تحول بنیادین نشان داد که بهبود کیفیت آموزش دارای اولویت اول و دسترسی به اهداف سازمانی، افزایش انگیزه خدمت در بین معلمان و منزلت اجتماعی بیشتر داری اولویت‌های دوم تا چهارم می‌باشند. قطعاً مأموریت اصلی مدرسه، آموزش و پرورش است و بهبود کیفیت آموزش یکی از مهمترین پیامدهای رهبری آموزشی تحول‌آفرین است. رهبر آموزشی تحول‌آفرین تمامی امکانات و منابع را بسیج می‌کند تا به این هدف برسد و درواقع کیفیت آموزش از هر دستاوردی برایش با ارزش‌تر است. دسترسی به اهداف مدرسه مانند رشد و پرورش دانش‌آموزان، ارتقای سطح علمی معلمان و ... می‌توانند از جمله اهداف نظام‌های آموزشی باشند. انگیزه معلمان به واسطه حقوق کم و یا دلایل دیگر نزول پیدا کرده است حتی شأن و شخصیت معلمان کم شده است و رهبر آموزشی تحول‌آفرین باید برای این مسائل چاره‌اندیشی کند و حل آنها را جزء

برنامه های اولویت دار خود قرار دهد. در نهایت بر اساس نتایج پژوهش حاضر، در مورد پیامدهای رهبری آموزشی تحول آفرین می توان پیشنهادات ذیل را ارائه نمود:

- ۱) یکی از مهم ترین پیامدهای رهبری آموزشی تحول آفرین، بهبود کیفیت آموزش است؛ مدیران می توانند با تشویق کارهای گروهی و تیمی در بین معلمان و مشارکت دادن آنها در تصمیم گیری، تأکید بر روش مسأله محوری و به روزرسانی ابزارهای کمک آموزشی مدرسه، نقش پررنگ تری در بهبود کیفیت آموزشی مدارس ایفا نمایند.
- ۲) هرچند اجرای رهبری آموزشی تحول آفرین در کوتاه مدت می تواند هدر رفتن زمان را به دنبال داشته باشد ولی مدیران می توانند با برنامه ریزی و مدیریت زمان بر این چالش فائق آیند.
- ۳) با اجرای رهبری آموزشی تحول آفرین، انگیزه خدمت در بین معلمان افزایش می یابد و مدیران می توانند از این طریق منزلت و وجهه اجتماعی و عزت و اقتدار معلمان را نیز ارتقا دهند. یکی از مهم ترین زیرساخت های این کار، ایجاد فضایی برای آزادی عمل معلمان و تشویق خلاقیت و نوآوری آنان است.
- ۴) هرچند بعضاً به دلیل عدم وجود فرهنگ انتقادپذیری در مدارس، رهبری آموزشی تحول آفرین ممکن است با چالش مواجه شود ولی مدیران باید فرهنگ انتقادپذیری را در مدارس نهادینه کنند و خود آنها از انتقادهای همکاران و معلمان و دانش آموزان و اولیاء استقبال نمایند و برای بهبود عملکرد خود به آنها توجه کنند.
- ۵) رهبری آموزشی تحول آفرین دسترسی به اهداف سازمانی را به دنبال دارد ولی در بین لازم و ضروری است مدیران با مشارکت دادن معلمان در تعیین اهداف مدرسه، کارایی و بهره وری مدرسه را نیز ارتقا دهند.
- ۶) در سند تحول بنیادین، مدرسه به عنوان کانون پرورش محله در نظر گرفته می شود؛ رهبری آموزشی تحول آفرین باید با شناخت جامعه پیرامونی مدرسه و با جلب مشارکت آنان در برنامه ها و مراسم گوناگون، ارتباط اثربخشی با آنها برقرار کرده و به عنوان کانون پرورش و رشد محله عملکرد موفق و اثربخشی داشته باشد.

منابع

- جعفری هرندی، رضا و نجفی، حبیبه. (۱۳۹۶). تأثیر سبک رهبری بر عملکرد منابع انسانی با میانجی‌گری سکوت سازمانی، **مطالعات مدیریت (بهبود و تحول)**، ۸۵: ۸۵-۵۷.
- خزعلی، انیسه و جووری، بهنوش. (۱۳۹۴). بررسی رضایت شغلی کارکنان از سبک رهبری مدیران (مطالعه موردی: کارکنان زن دانشگاه الزهرا (س))، **مطالعات زن و خانواده**، ۳(۱): ۱۱۱-۱۲۶.
- خنیفر، حسین. (۱۳۸۹). **مبانی تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش**، دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش. درگاهی، حسین. رجب نژاد، زینب و رشادت جو، حمیده. (۱۳۹۵). بررسی ارتباط رهبری تحول آفرین مدیران با تعهد سازمانی کارکنان ستادی دانشگاه علوم پزشکی تهران، **فصلنامه علمی پژوهش‌های سلامت محور**، ۲: ۱۴۶-۱۳۳.
- رعنایی، مجید. (۱۳۹۳). **جزئیات نقشه‌راه اجرای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش**، بازیابی از سایت <http://ayaronline.ir/1393/09/100697.html> به تاریخ ۱۳۹۹/۳/۱۷
- رمضانی، زهرا. (۱۳۸۸). **تحقیق مقطعی پیرامون بررسی تأثیر آموزش عالی بر رشد مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز**، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید چمران اهواز.
- شورای عالی انقلاب فرهنگی. (۱۳۹۰). **سند تحول بنیادین آموزش و پرورش**، تهران: دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی
- فروزنده، بنفشه. (۱۳۹۳). **بررسی رابطه مدیریت دانش و سرمایه انسانی با رهبری تحول آفرین در مدیران آموزش و پرورش منطقه ۷ تهران**، پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.
- کریم پور، سید طاهره. (۱۳۸۸). **ارتباط رهبری تحول آفرین با خلاقیت دبیران**. پایان‌نامه کارشناسی ارشد **مدیریت آموزشی**، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه الزهرا (س).
- مرادیگی، کمال. (۱۳۹۶). **بررسی رابطه بین رهبری تحول آفرین و توانمندسازی آموزگاران بامیانجیگری جامعه پذیری سازمانی در میان معلمان زن و مرد مدارس دولتی دخترانه و پسرانه دوره ابتدایی شهرستان پیرانشهر در سال تحصیلی ۹۵-۹۶**، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم انسانی دانشگاه ارومیه. نوری، علی و مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۰). **الگوی برای بهره‌گیری از روش نظریه برخاسته از داده‌ها در پژوهش‌های تربیتی**، **فصلنامه مطالعات برنامه درسی**، ۶(۳): ۱-۱۹.
- نوید ادهم، مهدی. (۱۳۹۱). **الزامات مدیریتی تحول بنیادین در آموزش و پرورش**، **راهبرد فرهنگ**، ۵(۱): ۲۹۵-۳۲۳.
- همتی، امیر. حاجی زاده، فاطمه و ضرغام، آرزو. (۱۳۹۵). **بررسی اثربخشی رهبری تحول آفرین مدیران مدارس ابتدایی در نوآوری شیوه‌های تدریس معلمان در منطقه انزل شهرستان ارومیه طی سال تحصیلی**

۹۴-۹۵، کنفرانس جهانی مدیریت، اقتصاد حسابداری و علوم انسانی در آغاز هزاره سوم، شیراز، پژوهش شرکت ایده بازار صنعت سبز.

هومن، حیدرعلی. (۱۳۹۳). **مدل یابی معادلات ساختاری با کاربرد نرم افزار لیزرل (با اصلاحات)**. تهران: سمت.

Altunoğlu, A.E., Şahin, F. and Babacan, S. (2019). Transformational leadership, trust, and follower outcomes: a moderated mediation model, **Management Research Review**, 42 (3): 370-390.

Anderson, M. (2017). Transformational Leadership in Education: A Review of Existing Literature. **International Social Science Review**, 1 (4): 1-15.

Bass, B. M. & Riggio, R. E. (2008). **Transformational Leadership**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc

Bush, T (2017). The enduring power of transformational leadership. **Educational Management Administration & Leadership**, 45(4): 563-565.

Daniëls, E.; Hondeghem, A. and Dochy, F. (2019). A review on leadership and leadership development in educational settings, **Educational Research Review**, 27(3): 110-125.

Dutta, V., & Sahney, S. (2016). "School leadership and its impact on student achievement: The mediating role of school climate and teacher job satisfaction", **International Journal of Educational Management**, 30(6): 941-958.

Geijsel, F.; Slegers, P.; Stoel, R.D. & Krüger, M. L. (2009). The Effect of Teacher Psychological and School Organizational and Leadership Factors on Teachers' Professional Learning in Dutch Schools. **The Elementary School Journal**, 109(4):406-427.

Griffith, J. (2004). Relation of principal transformational leadership to school staff job satisfaction, staff turnover, and school performance, **Journal of Educational Administration**, 42(3), 333 – 356.

Hallinger, P. (2003), "Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership", **Cambridge Journal of Education**, 33(3): 329-351.

Hallinger, P.H. & Heck, R.H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning, **School Leadership and Management**, 30(2):95-110.

Jackson, T. D. (2016). **The Relationship between Transformational Leadership Style and Employees' Perception of Leadership Success in Higher Education**, ProQuest LLC, D.B.A. Dissertation, Liberty University, ERIC publication.

Jandaghi, Gh, Matin, H. Z., & Farjami, A. (2008). Comparing transformational leadership in successful and unsuccessful companies, **African Journal of Business Management**, 3(7): 272-280.

Jandaghi, Gh, Matin, H. Z., & Farjami, A. (2008). Comparing transformational leadership in successful and unsuccessful companies, **African Journal of Business Management**, 3(7): 272-280.

- Khan, H., Rehmat, M., Butt, T.H, Farooghi, S., and Asim, J. (2020). Impact of transformational leadership on work performance, burnout and social loafing: a mediation model, **Futur Bus J**, 6 (1): 1-13.
- Konsolas, E., Ananstasiou, O., and Loukeri, P. (2014). The Impact of Leadership on Teachers' Effectiveness, **International Journal of Humanities and Social Science**, 4 (7): 34-40.
- Kovach, M., & Middletown, M. (2019). Transformational Leadership Produces Higher Achievement Outcomes: A Review in Education and Military Contexts, **Association for University Regional Campuses of Ohio**, 25: 137-147.
- Lan, T. S., Chang, I. H., Ma, T. C., Zhang, L.P., Chuang, K. C. (2019). Influences of Transformational Leadership, Transactional Leadership, and Patriarchal Leadership on Job Satisfaction of Cram School Faculty Members, **Sustainability**, 11: 34-65.
- Leithwood, K., & Sun, J. (2012). The Nature and Effects of Transformational School Leadership: A Meta-Analytic Review of Unpublished Research, **Educational Administration Quarterly**, 48(3): 387-423.
- Leithwood, K., (1994). Leadership for school restructuring, **Educational Administration Quarterly**, 30 (4): 498-518.
- Leithwood, K., Jantzi, D. and Steinbach, R. (1999). **Changing Leadership for Changing Times**, Open University Press, Buckingham.
- Liu, P. (2013), "A Transformational School Leadership Model in Chinese Urban Upper Secondary Schools", **International Studies of Educational Administration**, 41(3): 73-94.
- Luyten, H., & Bazo, M. (2019). Transformational leadership, professional learning communities, teacher learning and learner centered teaching practices; Evidence on their interrelations in Mozambican primary education, **Studies in Educational Evaluation**, 60: 14-31.
- Marks, H. M. & Printy, S. M. (2003). Principal Leadership and School Performance: An Integration of Transformational and Instructional Leadership, **Educational Administration Quarterly**, 39 (3): 370-397.
- Menon, M. E. (2014) "The relationship between transformational leadership, perceived leader effectiveness and teachers' job satisfaction", **Journal of Educational Administration**, 52 (4): 509-528.
- Paffen, P. (2011). What is typical for transformational leaders? **Holland Belgium Management Review**, 139: 8-14.
- Para-González, L., Jiménez-Jiménez, D., and Martínez-Lorente, A.R. (2018). Exploring the mediating effects between transformational leadership and organizational performance, **Employee Relations**, 40(2): 412-432.
- Peng, Sh., Liao, Y., and Sun, R. (2019). The Influence of transformational leadership on employees' affective organizational commitment in Public and Nonprofit organizations: A moderated mediation model, **Public Personnel Management**, 49(1): 29-56.

- Pokharel, B. (2014). Principal as Transformational Leader: Getting to Know New Dimension in School Leadership, **American International Journal of Social Science**, 3 (6): 61-66.
- Silins, H. & Mulford, B. (2003). Leadership for Organizational Learning and Improved Student Outcomes—What Do We Know? **Cambridge Journal of Education**, 33(2):175-195.
- Sun, J., leithwood, k. (2013), Transformational School Leadership. Effects on student achievement, **Leadership and Policy in Schools**, 11(4): 418-451.
- Sun, J.; Chen, X. & Zhang, S. (2017). A Review of Research Evidence on the Antecedents of Transformational Leadership, **Journals Education Sciences**, 7 (1): 1-15.
- Talib, N. Z., Ramli, N. B., Hussin, Z. B., and Jamaludin, Sh. B (2019). Transformational Leadership and Teacher's Performance: The mediating role of motivation and commitment, **Opción**, 35 (21): 306-322.
- Thompson, G., Buch, R., Thompson, P. M., and Glasø, L. (2021). The impact of transformational leadership and interactional justice on follower performance and organizational commitment in a business context, **Journal of General Management**, 46 (4): 274-283.
- Vincent-Hoper, V., Muser, C., and Janneck, M. (2012). Transformational leadership, work engagement, and occupational success", **Career Development International**, 17 (7): 663-682.
- Yang, Y. (2014). Principals' transformational leadership in school improvement", **International Journal of Educational Management**, 28 (3): 279-288.
- Yue, C. A., Men, L. R., and Ferguson, M. A. (2019). Bridging transformational leadership, transparent communication, and employee openness to change: The mediating role of trust, **Public Relations Review**, 45 (3): 1-13.
- Zaman, U., & Abbasi, M. (2020). Linking transformational leadership and individual learning behavior: Role of psychological safety and uncertainty avoidance, **Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences**, 14 (1): 167-201.