

شناسایی شاخصه‌های مدیریت تحول آفرین در مدارس متوسطه جهت ارائه مدل (بر مبنای نمونه مطالعاتی مدارس متوسطه شهرستان اردبیل)

حسن اصلان زاده^۱

مسعود مرادی^۲

محمد مجتبی زاده^۳

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۵/۱۰

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۷/۲۵

چکیده

هدف پژوهش حاضر، شناسایی شاخصه‌های لازم جهت طراحی الگوی مناسب مدیریت تحول آفرین برای مدارس متوسطه است. در مرحله کیفی از روش داده بنیاد استفاده شد و برای دستیابی به مدل پژوهش از مصاحبه نیمه ساختاریافته بهره گرفته شد و جامعه مورد بررسی متشکل از منتخبین خبرگان شامل اساتید دانشگاهی و مدیران کلان آموزش و پرورش بود که در زمینه موضوع مورد نظر تخصص و تجربه داشتند. به این منظور، تعداد ۳۰ نمونه از طریق نمونه‌گیری هدفمند غیراحتمالی و رویکرد اشباع نظری انتخاب شد. در بخش کمی، جامعه آماری، شامل تمام مدیران و معلمان مدارس متوسطه شهرستان اردبیل، در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰، به تعداد ۱۷۱۴ نفر بود که با استفاده از جدول کرجسی و مورگان (۱۹۷۰)، از طریق روش نمونه‌گیری تصادفی ساده، ۳۱۴ نفر به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شد، سپس پرسشنامه مقایسه زوجی تهیه و توسط مدیران و معلمان مرتبط تکمیل گردید. اعتبارسنجی بخش کیفی به روش بازآزمون انجام گرفت و در بخش کمی نیز از روش شاخص روایی محتوایی و ضریب آلفای کرونباخ استفاده گردید که گویای اعتبار و پایایی هر دو بخش کیفی و کمی بود. نتایج نشان داد، عوامل تسهیل در برنامه‌ریزی و آموزش؛ مدیریت نگهداشت منابع انسانی؛ خلق نوآوری؛ رهبری حمایتی؛ خودمدیریتی؛ رهبری انگیزشی؛ طراحی سیستم مدیریت عملکردسازمانی، اثربخشی و استراتژی محوری عوامل مدیریت تحول آفرین هستند. همچنین، برازش الگوی مدیریت تحول آفرین با استفاده از روش تحلیل عاملی تأیید شد. بنابراین، نتیجه‌گیری شد، الگوی ارائه‌شده دارای چارچوب مطلوب برای مدیریت تحول آفرین مدارس متوسطه است. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم افزارهای Lisrel و Expert Choice استفاده گردیده است.

کلیدواژه‌ها: مدیریت تحول آفرین؛ نظریه داده بنیاد؛ الگو؛ تحلیل عاملی.

^۱ دانشجوی دکتری علوم تربیتی گرایش مدیریت آموزشی، واحد زنجان، دانشگاه آزاد اسلامی، زنجان، ایران. Hasanaslanzadeh1400@gmail.com

^۲ دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه زنجان، زنجان، ایران. Massod76@yahoo.com

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

مقدمه

رهبری تحول‌گرا فرآیندی ابتکاری و نوگرا است که طی آن رهبران اقداماتی را برای بالابردن آگاهی از آن چیزی که صحیح و مهم است و همچنین افزایش انگیزه و فراتر رفتن از منافع شخصی افراد به نفع سازمان انجام می‌دهند (کاشیم و همکاران^۱، ۲۰۰۰). رهبری تحول بر عملکرد سازمان تاثیر 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^۲، ۱۹۹۴). تغییر و تحول در ساختار، برنامه‌ها، اهداف و روش‌های همه سازمان‌های اجتماعی، به ویژه آموزش و پرورش در فرآیند توسعه ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است (صدیق، ۱۳۹۷). آموزش و پرورش یک ضرورت و عامل سازنده در زندگی انسان است و همچنین حق هر فرد است که آن را دریافت کند (بویان^۳، ۲۰۱۸). آموزش و پرورش در روند توسعه کشورها نقش کلیدی دارد، و اصلاحات آموزشی به منظور ارتقای کیفیت آموزش و پرورش، و توسعه‌ی همه جانبه‌ی نظام آموزشی اجرا می‌شود (دیبون‌می و آریراتانا^۴، ۲۰۱۴). کشورهایی که اولویت اصلی استفاده از منابعشان را، به ارائه آموزش با کیفیت برای افراد جامعه سرمایه‌گذاری می‌کنند، پیشرفت اقتصادی خودشان را تضمین می‌کنند. این مساله، یکی از مهمترین چالش‌های رهبران آموزشی است. به همین منظور آنها باید ارتقای پیشرفت تحصیلی را برای همه‌ی کودکان در نظر بگیرند (بونلا و تری پورتهارت^۵، ۲۰۱۴). نتایج بررسی‌ها نشان می‌دهد تحول در مدیریت و برنامه ریزی مدارس، یکی از عناصر مهم در بهبود فرآیند آموزش و به عنوان عنصر رقابتی در عصر حاضر می‌باشد (کایزوری و همکاران^۶، ۲۰۲۰). و در این میان، دانش آموزان دوره متوسطه به اقتضای سنی خود با مسائل روانشناختی و اجتماعی عدیده‌ای مواجه هستند که حساسیت مدیریت مدارس متوسطه را نشان می‌دهد (حمدان والیرانو^۷، ۲۰۱۶). چالش‌های اساسی قرن ۲۱ همزمان با تغییرات اساسی و بنیادین در فناوری، مسائل اجتماعی و اقتصادی عدیده‌ای را موجب شده است که به نظر می‌رسد نظام آموزش و پرورش نیز همانند سایر نظامات اجتماعی باید سیاست‌های تحول آفرین را در ابعاد مدیریتی به کار

¹ Cashim, J. Crewe, P. Desai, J. Desrosters, L. Prince, J. Shallow, G. & Slaney, S.

² Schnhav, Y. W., Shrumand, A.

³ Bhuyan, B.

⁴ Deeboonmee, W., & Ariratana, W.

⁵ Boonla, D., & Treputtharat, S

⁶ Kayzouri, A. H., Mohammadi Hoseini, S. A., & Hoseinpoor, A.

⁷ Hamdan, G., & Valeriano, Jr.

گیرد تا بتواند بر این مسائل فائق آید، بنابراین نظام تعلیم و تربیت برای محقق ساختن رسالت آموزشی مناسب خود، باید بتواند دانش آموز را همانند یک شهروند جهانی با مهارت‌های به روز و مناسب برای حفظ توان رقابتی در آینده آماده سازد (لی، لی و لو، ۲۰۱۴). مدیر تحول آفرین در مدارس نسبت به برنامه ریزی‌های آینده نگرانه با توجه به نقش معلمان و دانش آموزان اقدام می‌نماید و محیط مدرسه و محتوای آموزشی را بر مبنای تحول بنیان می‌نهد (ویلیام و آرمیستید^۱، ۲۰۱۱). بر این اساس؛ پیچیدگی، اهمیت و رسالت آموزش و پرورش به‌عنوان رکن اصلی نظام تعلیم و تربیت جوامع کنونی، ایجاب می‌کند که نظام آموزشی کشور با تغییرات اجتماعی همخوانی داشته باشد تا بتواند به فرآیند تعلیم و تربیت مطلوب دست پیدا یابد (طرح کلیات نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۶۷). لذا نتایج بررسی‌ها نشان می‌دهد مدارس موفق کنونی در اجتماعات توسعه یافته جهانی رویکرد تحول آفرین را در مدیریت خود در پیش گرفته اند و با توجه به ابعاد آن چشم انداز مناسب و آینده نگرانه‌ای را ترسیم نموده اند که بیش از پیش به سوی تعالی و رشد کیفیت رسالت آموزشی منجر شده است (گارسیا مورالز^۲، ۲۰۱۱). اما در کشور ما توجه به مدیریت تحول آفرین در مدارس همگام با رشد فناوری، علیرغم پژوهش‌های مختلف و تدوین سند بنیادین تحول در نظام آموزش و پرورش کشور (سند بنیادین تحول آموزش و پرورش، ۱۳۹۰) که در این حوزه انجام گرفته است، در عمل با اقدام خاصی همراه نبوده است. پژوهش‌ها نشان می‌دهد که در ایران عملکرد مدیران در سطح مناسبی قرار ندارد، بطوریکه رضایت دانش آموزان و معلمان در مدرسه تامین نشده است که نشان دهنده عدم توجه به تحول در مدیریت مدرسه با رویکرد آینده نگرانه است (مهاجران و قلعه‌ای، ۱۳۹۴). دوره متوسطه بعنوان دوره‌ای تکمیلی در دوران دانش آموزی و پلی برای ورود به دانشگاه می‌باشد، بعلاوه این دوره دربرگیرنده آموزش فنون زندگی، مهارت‌های ورود به بازار کار و کسب دانش متعالی برای سنجش استعداد و توانایی‌های دانش آموز برای ورود به رشته تخصصی در مقاطع دانشگاهی و یا بازار کار است، این علل به همراه علت شرایط اقتصادی سنی دانش آموزان در این دوره، لزوم تحول در مدیریت و سبک آموزش در مدارس متوسطه را هر چه بیشتر مهم جلوه می‌نماید، از طرفی برنامه‌های امروز و فردا در فرایند تعلیم و تربیت به شدت بهم گره خورده است و این نهاد بیش از سایر ارگان‌ها و نهادها به برنامه‌های تحولی نیازمند است (تامپسون و همکاران^۳، ۲۰۲۱)، لذا

¹ Williams, B., & B. Armistead, L.

² Garcia-Morales, V. J., Jimenez-Barrionuevo, M. M., & Gutierrez-Gutierrez, L.

³ Thompson, G., Buch, R., Thompson, P. M., and Glasø, L.

پژوهش حاضر از سوئی به دنبال شناسائی مولفه‌های مدیریت تحول آفرین در مدارس متوسطه است و از طرفی دنبال دستیابی به الگویی در این رابطه است. بنابراین سوال پژوهش این است که عوامل موثر در ایجاد مدیریت تحول آفرین و مدل مناسب تحول آفرین در مدارس متوسطه شهرستان اردبیل کدامند و چه روابطی بین مولفه‌های مدل مزبور وجود دارد؟

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نظر روش گردآوری داده‌ها، توصیفی و از لحاظ هدف، کاربردی و بصورت آمیخته (کیفی-کمی) است. جهت تحلیل داده‌ها از روش تحلیل سلسله مراتبی- روش مقایسه‌های زوجی، تحلیل عاملی تأییدی مرحله اول، تحلیل عاملی تأییدی مرحله دوم و مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شده است. ابزار پژوهش در مرحله کیفی مصاحبه خبرگان و در مرحله کمی پرسشنامه مدیران و معلمان حوزه آموزش پرورش شهرستان اردبیل است. در مرحله کیفی از شیوه تحلیل محتوا استفاده شده است. جامعه مورد بررسی مرحله کیفی، متشکل از منتخبین خبرگان حوزه آموزش و پرورش، با سال‌ها تجارب ارزنده در زمینه رهبری تحول آفرین مدارس بوده و پس از مطالعه مبانی نظری، استخراج مصاحبه‌ها و کدبندی جهت تحلیل کمی، از طریق برگزاری مصاحبه‌های نیمه عمیق با خبرگان واجد شرایط در نمونه که قادر به کمک در شناختن ابعاد مختلف موضوع تحقیق هستند، انجام گردید. با اینکه پیش‌بینی شده بود که با توجه به دشواری‌های احتمالی و قابل پیش‌بینی در دستیابی به این افراد و یا عدم امکان مصاحبه حضوری، مصاحبه می‌تواند به طور تلفنی و یا آنلاین نیز صورت پذیرد، اما با توجه به همکاری مناسب نمونه‌هایی که دعوت به مصاحبه را پذیرفتند، کلیه مصاحبه‌ها به طور حضوری انجام شد. با توجه به اینکه در پایان هر مصاحبه کدگذاری انجام می‌پذیرفت، این مصاحبه‌ها تا زمانی ادامه یافت که اشباع نظری حاصل شد. سوال‌های مصاحبه بشرح ذیل بودند:

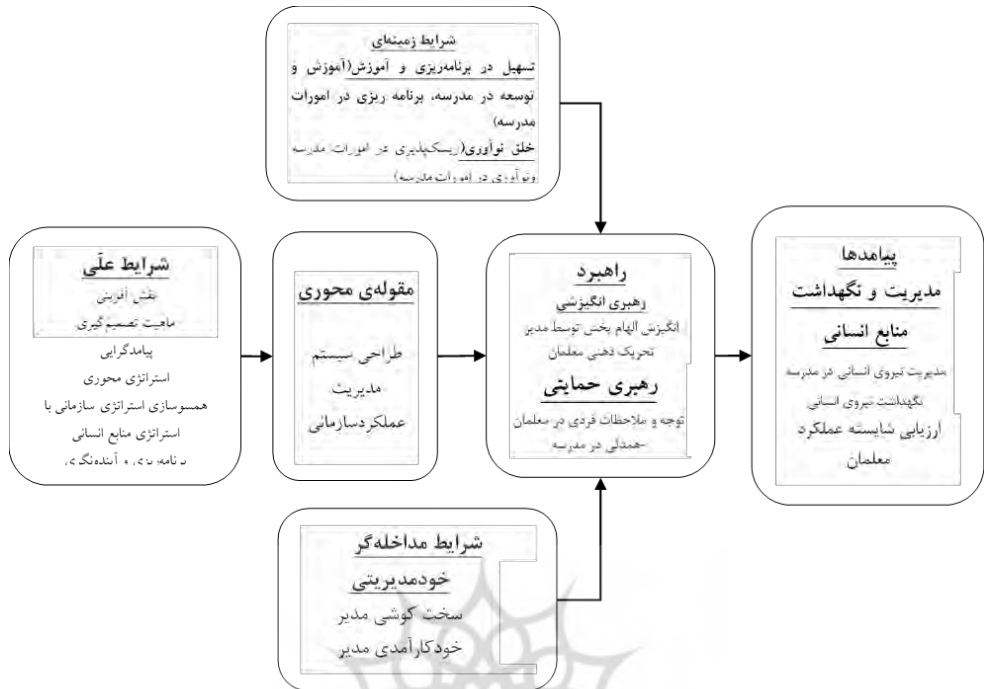
۱. مدیران متوسطه باید دارای چه ویژگی‌هایی از مدیریت باشند؟
۲. عواملی که زمینه ساز ایجاد مدیریت تحول آفرین می‌شوند، کدامند؟
۳. مهم‌ترین شاخص‌های مدیر تحول آفرین چیست؟
۴. چنانچه پیشنهاد خاصی در این زمینه دارید، بیان کنید؟

در این پژوهش اطمینان از رسیدن به نقطه اشباع زمانی حاصل می‌شود که تحلیل مصاحبه سبب ایجاد کد جدیدی نشود و مفاهیم متن در کدهای موجود جای بگیرند. در چنین زمانی به دلیل عدم ایجاد کد جدید، می‌توان به این نتیجه رسید که مصاحبه اطلاعات جدیدی اضافه نکرده است که در

نهایت در نمونه آماری سی ام این مهم حاصل گردید، بنابراین انتخاب مشارکت کنندگان در مصاحبه‌ها که به صورت هدفمند در دسترس انجام شده بود با روش اشباع نظری تعداد ۳۰ نفر نهایی شد، به این معنی که به وضوح پنج مصاحبه آخر عاری از یافته‌های جدیدی بودند که چیزی به دانش به دست آمده اضافه کنند.

کدگذاری باز نخستین مرحله از تجزیه و تحلیل مصاحبه‌ها به روش داده بنیاد می‌باشد و بر این اساس، چارچوب مفهومی ایجاد شده و تمامی مصاحبه‌ها تحلیل و ۹۸ مفهوم استخراج گردید. پایایی مصاحبه‌ها به شیوه بازآزمون با نمره بالای ۰/۷ درصد تایید شد. کدگذاری محوری دومین مرحله از روش داده بنیاد می‌باشد که نیاز به دقت بیشتری دارد. در این مرحله مفاهیم مستخرج از مرحله کدگذاری باز در ۲۰ محور دسته بندی شدند. در مرحله کمی، پرسشنامه محقق ساز، برگرفته از شاخص‌های منتخب مرحله کیفی، طراحی گردید. جامعه آماری در این مرحله، شامل کلیه مدیران و معلمان آموزش و پرورش ناحیه ۱ و ۲ شهرستان اردبیل در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ به تعداد ۱۷۱۴ نفر می‌باشد، و در روش نمونه گیری مطابق جدول کرجسی و مورگان^۱ (۱۹۷۰)، نمونه آماری پژوهش به تعداد ۳۱۴ بود. نمونه آماری بصورت تصادفی ساده از مدارس متوسطه دخترانه و پسرانه در سطح شهرستان اردبیل انتخاب شد. روایی پرسشنامه توسط خبرگان تایید و پایایی آن توسط ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۴ بدست آمد که نشاندهنده پایایی آن است. کدگذاری گزینشی سومین مرحله از روش داده بنیاد می‌باشد. به عبارت دیگر، این مرحله از کدگذاری، فرایند یکپارچه‌سازی و بهبود مقوله‌ها می‌باشد که بر اساس نتایج 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. در این مرحله ۹ شاخص یا مولفه اصلی شناسایی شدند. سپس مدل پارادایمی پژوهش با استفاده از الگوی کدگذاری محوری و انتخابی در قالب شرایط علی، پدیده محوری، راهبردها، شرایط زمینه‌ای، شرایط مداخله‌گر و پیامدها، بصورت نمودار ترسیم شد.

^۱ Krejcie, R. V. & Morgan, D. W.



نمودار ۱- مدل پارادایمی پژوهش

در ادامه، فرضیه‌های زیر استخراج گردید:

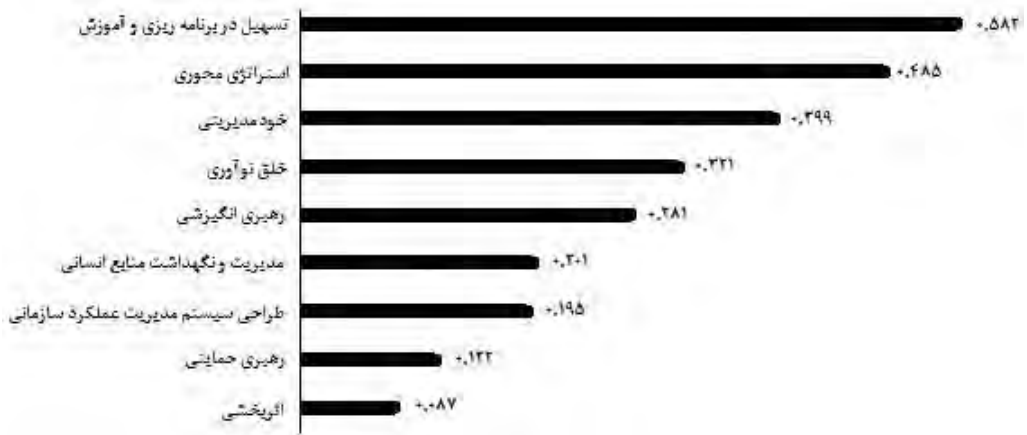
-مقوله علی (نقش آفرینی، ماهیت تصمیم‌گیری، پیامدگرایی، استراتژی محوری، همسوسازی استراتژی سازمانی با استراتژی منابع انسانی و برنامه‌ریزی و آینده‌نگری) بر راهبردها (رهبری انگیزشی و رهبری حمایتی) تأثیر دارد.

-مقوله زمینه‌ای (تسهیل در برنامه‌ریزی و آموزش و خلق نوآوری) بر راهبردها (رهبری انگیزشی و رهبری حمایتی) تأثیر دارد.

-مقوله مداخله‌گر (خودمدیریتی) بر راهبردها (رهبری انگیزشی و رهبری حمایتی) تأثیر دارد.

-مقوله راهبردی (رهبری انگیزشی و رهبری حمایتی) بر پیامدها (مدیریت و نگهداشت منابع انسانی و ارزیابی شایسته عملکرد معلمان) تأثیر دارد.

در پژوهش حاضر، برازش کیفی مدل مزبور با استفاده از ۱۰ شاخص مقبولیت استراوس و کوربین و همچنین برازش کمی مدل و آزمون فرضیه‌ها نیز با کمک معادلات ساختاری و نرم افزار Lisrel انجام گرفت.



شکل ۱. میانگین هندسی ماتریس‌های مقایسه‌ای برای شاخص‌های اصلی

برازش کیفی مدل پژوهش، با استفاده از روش ۱۰ شاخص مقبولیت استراوس و کوربین مورد تایید قرار گرفت. با اجرای تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول برای هریک از ۲۰ کد محوری، شاخص ریشه میانگین مربعات خطای برآورد برای شاخص‌ها محاسبه شد که به طور میانگین نشان از برازندگی خوب مدل پژوهش برای مدارس متوسطه تحقیق داشت. در نهایت با اجرای تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم در حالت ضریب استاندارد نتایج خروجی لیزرل قسمت تخمین استاندارد مدل نشان می‌دهد که مدل اندازه‌گیری مدل مناسبی می‌باشد بطوریکه با توجه به خروجی لیزرل مقدار χ^2 محاسبه شده برابر $395/28$ است و با توجه به اینکه نسبت χ^2 بر درجه آزادی برابر با $39/2$ است پس در بازه بین ۱ تا ۵ قرار دارد، لذا می‌توان گفت طبق نظر شوماخر و لومکس (۲۰۰۴) مدل از برازش قابل قبولی برخوردار می‌باشد. همچنین نتایج آزمون فرضیه‌ها بصورت زیر بدست آمد:

آزمون فرضیه اول

مقوله علی (نقش آفرینی، ماهیت تصمیم‌گیری، پیامدگرایی، استراتژی محوری، همسوسازی استراتژی سازمانی با استراتژی منابع انسانی و برنامه‌ریزی و آینده‌نگری) بر راهبردها (رهبری انگیزشی و رهبری حمایتی) تأثیر دارد.

جدول ۳- ضرایب و معنی‌داری اثرات مقوله علی بر راهبردها

متغیر مستقل	متغیر وابسته	ضریب مسیر	آماره	نتیجه آزمون
مقوله علی	راهبردها	۲۷/۰	۵۷/۱۳	تأیید فرضیه

با استناد به نتایج مندرج در جدول ۳، مقدار آماره t بدست آمده (۱۳/۵۷) بیشتر از مقدار ملاک ۹۶/۱ می‌باشد، بنابراین فرضیه تایید می‌شود و از طرف دیگر میزان ضریب مسیر نیز برابر ۲۷/۰ بوده که نشانگر تاثیر خوب متغیر مستقل بر وابسته است.

آزمون فرضیه دوم

مقوله زمینه‌ای (تسهیل در برنامه‌ریزی و آموزش و خلق نوآوری) بر راهبردها (رهبری انگیزشی و رهبری حمایتی) تاثیر دارد.

جدول ۴- ضرایب و معنی‌داری اثرات عوامل شرایط زمینه‌ای بر پدیده محوری

متغیر مستقل	متغیر وابسته	ضریب مسیر	آماره	نتیجه آزمون
مقوله زمینه‌ای	راهبردها	۵۱/۰	۱۳/۷	تایید فرضیه

با استناد به نتایج مندرج در جدول ۴ مقدار آماره t بدست آمده (۷/۱۳) بیشتر از مقدار ملاک ۹۶/۱ می‌باشد، بنابراین فرضیه تایید می‌شود و از طرف دیگر میزان ضریب مسیر نیز برابر ۵۱/۰ بوده که نشانگر تاثیر خوب متغیر مستقل بر وابسته است.

آزمون فرضیه سوم

مقوله مداخله‌گر (خودمدیریتی) بر راهبردها (رهبری انگیزشی و رهبری حمایتی) تاثیر دارد.

جدول ۵- ضرایب و معنی‌داری اثرات مقوله مداخله‌گر بر راهبردها

متغیر مستقل	متغیر وابسته	ضریب مسیر	آماره	نتیجه آزمون
مقوله مداخله‌گر	راهبردها	۵۳/۰	۵۷/۷	تایید فرضیه

با استناد به نتایج مندرج در جدول ۵، مقدار آماره t بدست آمده (۹/۴۶) بیشتر از مقدار ملاک ۹۶/۱ می‌باشد، بنابراین فرضیه تایید می‌شود و از طرف دیگر میزان ضریب مسیر نیز برابر ۵۵/۰ بوده که نشانگر تاثیر خوب متغیر مستقل بر وابسته است.

آزمون فرضیه چهارم

مقوله راهبردی (رهبری انگیزشی و رهبری حمایتی) بر پیامدها (مدیریت و نگهداشت منابع انسانی و ارزیابی شایسته عملکرد معلمان) تاثیر دارد.

جدول ۶- ضرایب و معنی‌داری اثرات مقوله راهبردی بر پیامدها

متغیر مستقل	متغیر وابسته	ضریب مسیر	آماره	نتیجه آزمون
مقوله راهبردی	پیامدها	۵۱/۰	۳۹/۶	تایید فرضیه

با استناد به نتایج مندرج در جدول ۶، مقدار آماره t بدست آمده (۶/۳۹) بیشتر از مقدار ملاک ۹۶/۱ می‌باشد، بنابراین فرضیه تایید می‌شود و از طرف دیگر میزان ضریب مسیر نیز برابر ۵۱/۰ بوده که نشانگر تاثیر خوب متغیر مستقل بر وابسته است.

بحث و نتیجه گیری

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

انعطاف‌پذیری برنامه‌های آموزشی،

مهارت‌ها و توانمندی‌های مدیران،

ایجاد پیوند بین استراتژی‌های منابع انسانی با استراتژی‌های مدرسه،

برنامه‌ریزی درسی،

فرآیندگرایی،

استفاده از فن‌آوری‌های آموزشی،

توسعه امکانات آموزشی مبتنی بر فن‌آوری،

پیگیری‌های مداوم مشکلات و چالش‌های مدرسه،

تدوین برنامه‌های کوتاه‌مدت و بلندمدت برای سازمان.

اهمیت ۹ زیرشاخص به دست آمده، در مقایسه با نتایج تحقیقات پیشین (به ترتیب) چیست؟

۱. انعطاف‌پذیری برنامه‌های آموزشی: افروز (۱۳۹۷) در پژوهش خود انعطاف‌پذیری برنامه-

های آموزشی را کوشش برای شناسایی، برنامه‌ریزی و ایجاد تسهیلات آموزشی هر چه بیشتر برای دانش‌آموزان است که گامی مؤثر در تحقق اهداف عالی هر نظام آموزش و پرورش می‌باشد. معین (۱۳۷۱) و علاقبند راد (۱۳۸۲)، انعطاف‌پذیری را به معنای شایستگی هماهنگی با هر وضع و هر

محیط تعریف می‌کنند که به مفهوم سادگی تغییرپذیری به منظور سازگاری و مناسب بودن برای محیط و تغییرات آن در موقعیت‌های متفاوت می‌باشد و طبق تعاریف جدید عبارت است از دسترسی به راهبردهای غلبه‌ای گوناگون برای فائق آمدن بر یک عامل روانی فشارزا و تمایل به بررسی همه آنها. فرهودیان (۱۳۸۳)، انعطاف‌پذیری در برنامه‌های آموزشی را یک فرایند پویا تعریف می‌کند که مسئول ایجاد انطباق مثبت، علی‌رغم وجود تجارب مخالف یا تروماتیک در دانش‌آموز است. فیشر (۱۳۸۶) بیان می‌کند، انعطاف‌پذیری برنامه‌های آموزشی مدرسه در دانش‌آموز یک توانایی برای غلبه بر موانع فکری ایجاد می‌کند. دانش‌آموز با استفاده از این توانایی می‌تواند رویکرد خود را تغییر داده و آن را بهبود ببخشد. رهبری تحول‌آفرین در مدارس، با تدوین برنامه‌های آموزشی به صورت انعطاف-پذیر می‌تواند رویکرد آموزشی مدرسه را بهبود ببخشد (رحیمیان و همکاران، ۱۳۹۴). سیفی (۱۳۹۲)، سلاجقه و احمدزاده (۱۳۹۳)، زبردست و همکاران (۱۳۹۶) و ابودینه (۲۰۰۳)، در بررسی‌های خود شاخص انعطاف‌پذیری در برنامه‌های آموزشی مدرسه را مهم ارزیابی کرده‌اند، بنابراین این شاخص از عوامل بسیار مهم در ایجاد مدیریت تحول آفرین در مدارس متوسطه بیان شده است.

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

^۱ Abu-Tineh, A.

^۲ Knuth & Banks

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

۳. ایجاد پیوند بین استراتژی‌های سازمان با استراتژی‌های منابع انسانی: منوربان

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

۴. برنامه‌ریزی درسی: ویلز^۵ (۲۰۰۹)، کیفیت آموزش و ارتقاء آن را به عنوان یکی از هدف‌های

متعالی در آموزش و پرورش در گرو برنامه‌های درسی با کیفیت و جامع می‌داند، کیفیت بالای برنامه-های درسی در مرحله نخست شرط لازم تحقق هدف‌های آموزشی می‌باشد. فانگ^۴ (۲۰۱۲) نشان داد رهبری سنتی به شکل رهبری آموزشی، شکل مناسبی برای دهه‌های اخیر نمی‌تواند باشد. در حقیقت، وقتی یک شکل رهبری به سمت رهبری تحول آفرین در سیستم آموزشی تغییر می‌یابد، مجموعه‌ای از افکار به سمت اقتدار، رابطه قدرت، کار در مورد مدیریت برنامه‌ریزی درسی و تصمیم‌گیری، به تغییر یافتن در ارتباط با استلزامات یکدیگر نیاز پیدا می‌کنند. منتظری و پورحسینعلی (۱۳۹۸)، لث و ورد و

^۱ Rodriguez-Campos

^۲ Alger, G.

^۳ Berkovich, I., & Eyal, O.

^۴ Barnett K,

^۵ Wiles, J.

) Fung

جانتزی (۲۰۰۰) و لینگ و لینگ (۲۰۱۲)، در بررسی‌های خود نقش مهم برنامه‌ریزی درسی را در رهبری تحول آفرین مدارس اثبات کرده‌اند.

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

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

۷. توسعه امکانات آموزشی مبتنی بر فن‌آوری: به بیان بایهان و همکاران^۴ (۲۰۰۲)، علی-رغم وجود پژوهش‌های مختلف که به نقش فن‌آوری در بالا بردن کیفیت آموزش و پرورش تاکید کرده‌اند، اما هنوز این مورد در کشورهای توسعه‌نیافته و در حال توسعه مورد توجه کافی قرار نگرفته است، علت نیز آن است که کشورهای پیشرفته به درک اهمیت رهبری تحول آفرین که یکی از مولفه‌های اصلی آن فن‌آوری هست توجه اساسی داشته‌اند. پژوهش‌های جکسون^۵ (۲۰۰۹) و

¹ Mercy, M.D.

² Page-Jones, A. B.

³ Macaulay, L.

⁴ Bayhan

⁵ Jackson D.

چانگ^۱ (۲۰۱۲)، در بررسی‌های خود به نقش و اهمیت امکانات و فن‌آوری‌ها در بعد آموزش و امکانات در رهبری تحول‌آفرین اشاره کرده‌اند.

۸. پیگیری‌های مداوم مشکلات و چالش‌های مدرسه: به گفته باس (۱۹۹۹)، رهبران تحول‌آفرین تحریک فکری یا ترغیب ذهنی را به منظور به چالش کشیدن و پیگیری مشکلات، درک افکار و تصورات و ارتقای خلاقیت و نوآوری پیروان و همچنین در جهت افزایش دانش آنان به کار می‌گیرند. تحریک فکری شامل درخواست ایده‌های پیروان و به چالش کشیدن آنها برای طرح پرسش در مورد فرضیه‌های قدیمی و تحلیل مشکلات از دیدگاه‌های جدید است. منتظری و پورحسینعلی (۱۳۹۸) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که در مدارس تحول‌آفرین، مدیر مدرسه بعنوان رهبر تحول‌آفرین همواره خود را در متن چالش‌های مدرسه متناسب با استراتژی‌های از پیش تعیین شده همراه با مشارکت دانش‌آموزان و معلمان قرار می‌دهد و این یکی از خصیصه‌های بارز رهبری تحول‌آفرین می‌باشد. مطلومی و شاه‌طلبی (۱۳۸۹)، محمدی (۱۳۹۲) و بارنت و همکاران (۲۰۰۰)، در بررسی‌های خود به مولفه پیگیری مشکلات مدرسه توسط مدیر تحول‌آفرین در مدارس اشاره کرده‌اند.

۹. تدوین برنامه‌های کوتاه‌مدت و بلندمدت برای سازمان: بولمن و دی ال^۲ (۲۰۰۳) در پژوهش خود نشان دادند که تکیه کردن رهبر مدرسه صرفاً به برنامه‌های بلندمدت و نگهداشت موفقیت‌ها بصورت بلندمدت نمی‌تواند راهبرد مناسبی برای پیشبرد برنامه‌های آموزشی باشد، بنابراین لازم است در وهله اول مدیر مدرسه صرفاً به عنوان رهبر آموزشی عمل نکند و تحول‌آفرین باشد، ثانیاً بنا به رویکرد مدیریت تحول‌آفرین، برنامه‌های بلندمدت را در قالب برنامه‌های کوتاه‌مدت در برنامه‌های آموزشی اجرا نماید، چراکه تنها در اینصورت است که می‌تواند رویکرد تحول‌آفرین را متناسب با ظرفیت‌ها و پتانسیل‌های جامعه اجرایی سازد. هولپیا و دووس^۳ (۲۰۰۹) بیان می‌داد که در مقایسه با رهبری سنتی آموزشی که بصورت یکطرفه و با در نظر گرفتن چشم‌انداز صرف عمل می‌کند، رهبری تحول‌آفرین شبکه تعاملی از دانش‌آموزان، معلمان و مدیران را در نظر دارد که اینگونه مشارکتی با در نظر گرفتن چشم‌انداز، برنامه‌های کوتاه‌مدت برای رسیدن به اهداف بلندمدت و بازخوردگرایانه عمل می‌کند. سرمد (۱۳۸۰)، رضانی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۰)، بونلا^۴ (۲۰۱۴) و

¹ Chang

² Bolman & Deal

³ Hulpia, H., & Devos, G.

⁴ Boonla, D

به‌ویان^۱ (۲۰۱۸)، در بررسی خود نقش برنامه‌های کوتاه مدت و بلندمدت در رهبری تحول آفرین در مدارس را اثبات نموده‌اند. همچنین در بخش کمی، نتایج تحلیلی آزمون فرضیه‌ها به شرح ذیل است: آزمون فرضیه اول نشان داد مقوله علی (نقش آفرینی، ماهیت تصمیم‌گیری، پیامدگرایی، استراتژی محوری، همسوسازی استراتژی سازمانی با استراتژی منابع انسانی و برنامه‌ریزی و آینده‌نگری) بر راهبردها (رهبری انگیزشی و رهبری حمایتی) تأثیر معنی داری دارد.

در مطالعات کهزاد و همکاران (۱۳۹۲) و لیازین (۲۰۲۰) نیز نتایج مشابهی بدست آمده است که با نتایج این پژوهش منطبق است. در بررسی پیشینه پژوهش می‌توان بیان کرد شناسایی مدیریت نیروی انسانی به عنوان یک عامل از ابعاد مدیریت تحولی با نتیجه پژوهش حجتی نجف‌آبادی و سادات فدوی (۱۳۹۶) و پترسون (۲۰۲۱) مطابقت دارد. آنها نیز در مطالعات خود به نتایج مشابه دست یافته و اعتقاد دارند مدیریت منابع انسانی در مدرسه با مدیران تحول آفرین، نتایج مثبتی در راستای تحقق اهداف آموزشی در پی خواهد داشت. این مطالعه با نتایج پژوهش‌های اونگ و همکاران^۲ (۲۰۲۲)، تیسنگ و همکاران (۲۰۲۲)، هارتونگ و بریتر (۲۰۲۰) مطابقت دارد آنها شاخصه‌هایی از قبیل تدوین استاندارد عملکرد در بخش‌های مدیریتی و آموزشی، مقایسه عملکرد مدیران، کارکنان و مربیان مدرسه با استانداردهای کنونی، ارائه بازخورد و اقدام اصلاحی مدیران تحول آفرین را به عنوان محورهای ارزیابی عملکرد بیان نموده‌اند.

سرمایه انسانی مهمترین بخش از سرمایه‌های یک سازمان می‌باشد. در واقع نگهداشت این دارایی نامشهود از اولویت‌های اساسی سازمان‌های امروزی است (هاریس و وجونز، ۲۰۱۹) که نیاز به مدیران تحول آفرین را می‌طلبد، زیرا در در عصر جدید به انسان در مدیریت به عنوان سرمایه‌ای بی‌پایان و باارزش نگریده می‌شود (انگیشه، ۳، ۲۰۱۶). بطوریکه بریکس^۴ (۲۰۱۸) نیز اعتقاد دارند نگهداشت کارکنان کلیدی برای حصول موفقیت در سازمان ضروری است و ترک خدمت برای سازمان بسیار پرهزینه می‌باشد. بنابراین مدیران تحول آفرین با توانایی در حفظ و نگهداشت کارکنان سازمانی بالاخص کارکنان مستعد نقش اساسی را ایفا می‌کنند. لازم به ذکر است از میان انواع مدیریت منابع انسانی در سازمان‌های مختلف، مدیریت در مراکز آموزشی، بااهمیت‌ترین، مؤثرترین و

^۱ Bayhan

^۲ Aung, M. N., Vanapruks, V., Sithisarakul, P., Yenbutra, P., Rattamongkolgul, S., Suvarnabhumi, K., & Wannakrairot, P.

^۳ Ngaithe, L. N.

^۴ Brix, J.

حساس ترین نوع مدیریت می باشد به علت اینکه موضوع آن انسان است. و مدیر تحول گرا بایستی تمامی ابعاد جسمانی، عاطفی، اجتماعی، عقلانی و اخلاقی را لحاظ نماید. لذا مدیریت کارساز و کارآمد در سازمان های آموزش و پرورش، توانایی بالا بردن میزان رضایت معلمان از شغلشان را با مدیریت بهینه منابع انسانی دارد (صافی، ۱۳۸۲). از سوی دیگر بهبود مستمر عملکرد سازمان ها مستلزم ارزشیابی عملکرد بوده و بدون کسب آگاهی از میزان پیشرفت و بدون شناسایی چالش های پیش روی سازمان و کسب بازخورد و اطلاع از میزان تحقق سیاست های تدوین شده، بهبود مستمر عملکرد میسر نخواهد شد. تمامی موارد مذکور بدون اندازه گیری و ارزشیابی امکان پذیر نیست. بنابراین مدیر (تحول آفرین) در فواصل معینی با هدف اصلاح مسیر، اقدام به ارزیابی عملکرد می کند تا بتواند تصمیمات بجا و لازم را در جهت بالابردن کمیت و کیفیت کار کارکنان اتخاذ نمایند و از آنجا که در نظام های آموزشی، معلمان نقش اساسی و کلیدی را در اثربخشی و کارایی سازمان آموزشی ایفا می کنند (کههریزی و عبدی، ۱۳۹۵) بنابراین ارزیابی عملکرد معلمان در این راستا نیاز به مدیری تحول آفرین دارد. لذا می توان نتیجه گرفت مدیران تحول آفرین برای اینکه رهبرانی انگیزشی باشند و برای کارکنان به عنوان رهبری حمایتی قلمداد شوند، باید در وهله اول در امورات مدرسه نقش آفرینی نمایند و ماهیت تصمیم گیری آنها مبتنی بر تحول آفرینی باشد و بجای عملکرد محوری، پیامدگرا و نتیجه محور باشند، به عبارتی مدیر تحول آفرین در مواجهه با مسائل مختلف مدرسه بر نتیجه و بهره وری تاکید می نماید و صرف فعالیت و داشتن عملکرد کافی نمی باشد و از سوی دیگر همسوسازی استراتژی سازمانی با استراتژی منابع انسانی و برنامه ریزی و آینده نگری از دیگر اولویت های مدیر تحول آفرین است.

آزمون فرضیه دوم نشان داد مقوله زمینه ای (تسهیل در برنامه ریزی و آموزش و خلق نوآوری) بر راهبردها (رهبری انگیزشی و رهبری حمایتی) تأثیر معنی داری دارد. مطالعات آقاحسینی و همکاران (۱۳۸۵)، اونگ و همکاران (۲۰۲۲) و هوارد و همکاران (۲۰۱۹) نیز موید نتایج این پژوهش می باشد. در این رابطه بریکس (۲۰۱۸) و پری و تاپسون (۲۰۱۱) نیز به نتایج مشابه دست یافته اند که با این تحقیق همراستا می باشد. سازمان برای رسیدن به اهداف و رسالت خویش نیاز به برنامه ریزی دارد و مدیر تحول آفرین کسی می باشد که بتواند آینده را به خوبی دیده و نتیجه تصمیم های خود را از قبل مجسم کند. بنابراین برنامه ریزی وسیله ای در راستای تحقق اهداف سازمانی و هدف نهایی کلیه

¹ Howard, P., O'Brien, C., Kay, B., & O'Rourke, K.

برنامه ریزی‌ها این است تا کارکنان را در ایجاد و توسعه یک سازمان پویا، تشویق و تسهیم کند. هر برنامه در سازمان بایستی هم عناصر کمی (مسائلی که جنبه مقداری و شمارشی دارند مانند تعداد کارکنان و پرسنلی که لازم است آموزش ببینند) و هم عناصر کیفیتی (محتوای آموزش و تخصص‌های مورد نیاز و همچنین بررسی تعاریف مربوط به آرمان‌ها، مقاصد، هدف‌ها و...) را در نظر گیرد و به هر دو توجه نماید (سیدعبودی، ۱۳۸۷). همچنین برنامه ریزی در مدیریت نقش موثری جهت دستیابی به مدیریت تحولی و تحقق اهداف استراتژیک سازمان را دارد (سلحشوری و همکاران، ۱۳۹۴). از سوی دیگر گفتنی است آموزش یکی از عوامل مهم در توسعه مدارس به عنوان ابعاد مدیریت تحولی می‌باشد بطوریکه که سازمان یونسکو نیز آموزش برای توسعه پایدار را نامگذاری کرده است (کریمی و عنایتی، ۱۳۹۱). همچنین نخستین اولویت در مدارس، به‌سازی آموزش پایه می‌باشد که هدف آن لحاظ کردن پایداری در این آموزشها از طریق بازنگری و گسترش آن به نحوی است که مهارت‌های سازماندهی و تفسیر اطلاعات و داده‌ها، مهارت‌های تفکر انتقادی، مهارت‌های تدوین پرسش‌ها و توانایی تحلیل مسائلی که اجتماع با آنها روبه رو می‌شود را دربرگیرد (اوانگ و همکاران، ۲۰۲۲). وجود چنین چشم‌انداز وسیعی در توجه به کیفیت آموزش، نیاز به مدیریت تحول آفرین دارد. لذا می‌توان نتیجه گرفت مدیران تحول آفرین برای اینکه یک رهبر انگیزشی باشند و برای کارکنان به عنوان رهبری حمایتی قلمداد شوند، در ادامه پیامدگرایی و نتیجه محوری و ... باید به محوری ترین بحث آموزش و پرورش یعنی برنامه‌ریزی و آموزش و خلق نوآوری توجه ویژه نماید. زیرا هدف اصلی آموزش و پرورش از تعلیم و تربیت، ایجاد دانش آموزان خلاق و کارآفرین می‌باشد و این مساله با وجود معلمان خلاق و نوآور و به تبع آن مدیر برنامه ریز امکان پذیر می‌باشد.

آزمون فرضیه سوم نشان داد مقوله مداخله‌گر (خودمدیریتی) بر راهبردها (رهبری انگیزشی و رهبری حمایتی) تاثیر معناداری دارد. فرضیه مزبور با نتیجه مطالعات عرب‌پور و محمدزاده (۱۳۹۵) و بورینی و همکاران (۲۰۱۹) همراستا می‌باشد. لازم به ذکر است خودکارآمدی مدیر، منبع مهمی برای تداوم فعالیت‌های هدفمند و خلاق کارکنان محسوب می‌شود. در همین خصوص امین‌بیدختی و یوسفی نژاد (۱۳۹۴) نیز در مطالعات خود به نتیجه مشابه دست یافته و اعتقاد دارند خودمدیریتی از ویژگی‌های مدیران تحول آفرین است. در واقع مدیران دارای خودکارآمدی زیاد، از انگیزش درونی، احساس شایستگی، قدرت انتخاب و تعهد به اهداف و پشتکار در برابر تکالیف چالش‌انگیز بیشتری

برخوردار هستند (کمالی زارچ و همکاران، ۱۳۸۵). مدیران تحول آفرین با خودکارآمدی بالا، نیازهای تمام سطوح سازمانی را در نظر می‌گیرند تا اهداف سازمانی بدرستی تحقق یابد در همین رابطه سفرد-جونز و همکاران (۲۰۱۸) معتقد است: خودکارآمدی مدیران یکی از مهمترین پل‌های ارتباطی مدیران با زیرمجموعه خود می‌باشد تا توانایی آنها را توسعه بخشیده و به تبع آن اهداف سازمانی را محقق سازد. لازم به ذکر می‌باشد. مدیران سخت‌کوش نسبت به مسئولیت‌های خود متعهدتر هستند و تمام همت خود را صرف هدفشان می‌کنند. آنها بر اوضاع مسلط تر هستند و چالش‌ها و فرصت‌های پیش آمده را زمینه‌ای برای رشد و پیشرفت قلمداد می‌کنند و نه تهدید و محدودیت (کانسوی ۲۰۱۹، ۲)، به عبارتی سخت‌کوشی به صورت ترکیبی از احساسات، تفکرات و رفتارها به غنی‌سازی و افزایش کیفیت فعالیت مدیر کمک می‌کند (راهاردجا و همکاران، ۲۰۱۸، ۳). مدیران سخت‌کوش با چالش‌ها سازگاری بیشتری دارند، زیرا افرادی که خصیصه چالش در آنها بیشتر باشد، تغییرات را عادی دانسته و این تغییرات سبب تهدید آنها نمی‌گردد. آنان به استقبال تغییرات رفته و آن را به عنوان محرک و فرصتی برای رشد می‌شمارند (کمالی زارچ و همکاران، ۱۳۸۵). در مقابل، مدیرانی که حس چالش پایینی دارند، از کشمکش‌های کاری کناره رفته و به نظم‌های ایمن و قابل پیش‌بینی اتکا می‌کنند (توماس و همکاران، ۴، ۲۰۲۰) و در نتیجه این مدیران تحول آفرین نبوده و معمولاً تغییرات بنیادی و موفقیت و رشد در زیرمجموعه آنها مشاهده نمی‌شود.

از جمله ویژگی مهم خودمدیریتی، ریسک‌پذیری در امورات مدرسه است که جکسون (۲۰۱۹) ۵ نیز چنین اعتقادی دارد، زیرا مدیران تحول آفرین با اجرای برنامه‌های متهورانه سطح بازدهی و انرژی کارکنان و سازمان را بالا می‌برند چون معتقدند وجود روحیه ریسک‌پذیری، موجب افزایش بازدهی کارکنان در عملکرد روزانه خود می‌گردد. بطوریکه پنگ و همکاران (۲۰۱۹) بیان کرده است سازمان‌هایی که تحمل ریسک بیشتری دارند فرصت‌های زیادی برای پیشرفت سازمان کسب می‌کنند. اوریلی و همکاران (۲۰۲۰) ۶ اعتقاد دارد برخی از مدیران ریسک‌گریزند، برخی مدیران نسبت به ریسک بی‌تفاوت هستند و بعضی مدیران نیز ریسک را می‌پذیرند اگرچه ریسک‌گریزی حاکی از اجتناب از عدم اطمینان و اقدام با اطمینان می‌باشد اما غافل هستند که لازمه هر نوآوری و پیشرفت سازمانی با ریسک‌پذیری

¹ Shepherd-Jones, A. R., & Salisbury-Glennon, J. D.

² Cansoy, R.

³ Rahardja, U., Moein, A., & Lutfiani, N.

⁴ Thomas, L., Tuytens, M., Devos, G., Kelchtermans, G., & Vanderlinde, R.

⁵ Jackson, N. C.

⁶ O'Reilly, C. A., & Chatman, J. A.

امکانپذیر می‌باشد. بدین دلیل که این گونه مدیران از عواقب تصمیمات خود نگران هستند و به دلیل عدم قطعیت و سوگیری‌های شناختی و برای ایمن ماندن و دوری از فشار، ریسک‌گریزی دارند، لذا در بیشتر مواقع تصمیم‌گیری را به تعویق اندخته که نتیجه آن، عدم توانایی در تصمیم‌گیری به هنگام خواهد بود (جانسن و همکاران، ۲۰۱۶). بنابراین ریسک‌پذیری مدیران لازمه مدیریت تحول آفرین می‌باشد و مدیران برای توسعه سازمانی و منابع انسانی نیاز به مدیر تحول آفرین دارند.

لذا می‌توان نتیجه گرفت مدیران تحول آفرین برای اینکه یک رهبر انگیزشی باشند و برای کارکنان به عنوان رهبری حمایتی قلمداد شوند در ادامه پیامدگرایی و نتیجه محوری و ... و برنامه‌ریزی و آموزش و خلق نوآوری بایستی خودمدیریتی را الگوی خود قرار دهند. امروزه خودمدیریتی یکی از شاخص‌های اصلی توسعه فردی و در سطح سازمانی و اجتماعی محور تحول آفرینی محسوب می‌شود و مدیرانی که توانایی خودمدیریتی دارند یعنی به منبع کنترل درونی بجای منابع کنترل برونی متوسل می‌شوند محور تحول و نوآوری شده‌اند و به عنوان رهبر انگیزش بخش و همچنین حمایت گر در سازمان شهرت دارند.

آزمون فرضیه چهارم نشان داد مقوله راهبردی (رهبری انگیزشی و رهبری حمایتی) بر پیامدها (مدیریت و نگهداشت منابع انسانی و ارزیابی شایسته عملکرد معلمان) تأثیر معنی داری دارد. این نتیجه با مطالعات احمدی و همکاران (۱۳۹۱) و لی و کو (۲۰۱۹) همخوانی دارد آنها نیز به این نتیجه رسیدند که انگیزه الهام بخش و نفوذ مدیران در کارکنان از اهمیت بسزائی برخوردار است. هوی و میسکل (۲۰۱۳) سه مؤلفه از رفتار مدیران (حمایتی، دستوری و مانع‌زا) را مدیریت تحول آفرین موثر می‌دانند. همچنین تحقیقات مطالعات آقاحسینی و همکاران (۱۳۸۵) و زبردست و همکاران (۱۳۹۶) و علائی و مودنی (۱۳۹۴) نیز با این فرضیه همراستا می‌باشد، اسدی ملک آبادی (۱۳۹۴) نیز در مطالعه خود به نتیجه مشابه دست یافته و معتقد است همدلی مدیر در سازمان بر شکوفائی کارکنان به عنوانی رکنی از مدیریت تحولی، تأثیر مستقیمی دارد که از میان این موارد، رفتار حمایتی مدیر مبنی بر انگیزشی و الهام بخش بودن با این تحقیق همخوانی دارد. مدیران تحول‌گرا با آگاه ساختن کارکنان از رسالت سازمان آگاه، می‌توانند توانایی آنها را توسعه داده و برای آنها الهام بخش باشند، همانگونه که پنگ و همکاران (۲۰۱۹) بیان کرده‌اند مدیر تحول‌گرا، زیرمجموعه خود را تحریک می‌کند که فراتر از منافع خودشان به منافع گروه و سازمان بهره‌برسانند. زیرا مدیران تحول‌آفرین قادرند کارکنان

¹ Jansen, J. J., Kostopoulos, K. C., Mihalache, O. R., & Papalexandris, A.

² Lee, Y. D., & Kuo, C. T.

را برانگیزانند و توانایی الهام بخشی دارند. از سوی دیگر مدیران انگیزشی و الهام بخش این احساس را در کارکنان ایجاد می‌کنند که به آنان به‌عنوان انسان نگریده شود و به افراد کمک می‌کنند که مسایل را به روشی جدید ببینند (گونوان و آدها، ۲۰۲۱). در حقیقت مدیر تحول‌گرا یک فرآیند آگاهانه، انگیزشی و الهام بخش است که با ژرف‌نگری، جهت مناسب و مسیر آینده سازمان را مشخص ساخته و افراد را به آن مسیر هدایت می‌کند تا انگیزه‌ی ایجاد تحول را در زیرمجموعه به وجود آورند. مدرسه نیز برای دستیابی به اهداف و رسالت خود از نظر تحول برای موفقیت نیازمند مدیر تحول آفرین است و مدیر تحولی تسهیل‌گر تحول آموزشی بوده و در بهبود و اثربخشی سازمانی و نیز فرهنگ آموزشی مؤثر است (جکسون، ۲۰۱۹). بنابراین مدیر مدرسه به عملکردهای موفق پاداش داده و سبب افزایش انگیزه کاری کارکنان می‌شود. از نظر هوی و میسکل (۲۰۱۳) مدیران به عملکردهای موفق کارکنان پاداش داده و باعث افزایش انگیزه‌ی کاریشان می‌شوند.

لازم به ذکر است از جمله روش‌های انگیزش بخشی، همدلی مدیر با زیرمجموعه خود است. همدلی مدیر باعث تقویت ارتباطات و اثربخشی مدیریت و درک متقابل کارکنان می‌شود. مدیران بایستی در زمان بحران و یا عدم قطعیت از خود همدلی نشان دهند تا نزد کارکنان از اعتماد لازم برخوردار باشند این امر سبب می‌شود کارکنان در کارها مشارکت بیشتری داشته باشند و به زعم الجمال^۲ (۲۰۱۸) همدلی مدیر نوعی توانایی دریافت، درک و نشان دادن واکنش به عواطف کارکنان می‌باشد. مدیران برای رشد، پیشرفت و نگهداشت افراد توانای سازمان، نیاز به همدلی دارند، رسیدن به این مهم دشوارتر است و این مهم فقط با مدیران تحول‌آفرین امکانپذیر است. از جهتی دادن بازخوردهای انتقادی هم کار دشواری است که به ظرافت و هنرمندی مدیران نیاز دارد. بنابراین کارکنان برای موفقیت و پیشرفت کاری نیاز به همدلی از سوی مدیران را دارند (ابوالعالی، ۱۳۸۹). آقاحسینی و همکاران (۱۳۸۵) و زبردست و همکاران (۱۳۹۶) نیز معتقدند ویژگی‌های فردی مدیران در بالاترین سطح اثرگذاری در مدیریت تحول آفرین قرار دارد و مؤلفه‌ی رفتار حمایتی مدیر بیشترین قدرت پیش بینی‌کنندگی در سبک رهبری تحول‌گرای مدیران را دارد که با نتایج این پژوهش همراستا می‌باشد. همچنین یکی از عوامل تاثیرگذار بر مدیریت تحول آفرین "توجه و ملاحظات فردی در معلمان" می‌باشد از دیدگاه الجمال (۲۰۱۸) مدیران باید در سه سطح شناختی (شامل دانش، افکار و اعتقادات)، ویژگی‌های عاطفی (مبنی بر شیوه خاصی از بیان احساس و عواطف به موضوع خاص) و

¹ Gunawan, I., & Adha, M. A.

² Aljamal, S.

همچنین ویژگی رفتار (مبنی بر آمادگی خاص برای پاسخ دادن و نیز تمایل به عمل کردن) توانایی داشته باشند و از این طریق بتوانند نسبت به کارکنان خود حمایت همه جانبه داشته، نیازها و تواناییها و خلاقیت‌های مختلف آنها را مورد توجه قرار داده و با کارکنان (معلمان) به عنوان یک شخص و نه به عنوان یک عضو رفتار نمایند. بطوریکه زبردست و همکاران (۱۳۹۶) در مطالعات خود به این نتیجه رسیده‌اند که از بین مؤلفه‌های سبک رهبری تحولگرا، ترغیب ذهنی بیشترین قدرت پیش بینی را دارد، بیک و همکاران (۲۰۱۲) نیز در مطالعات خود به نتایج مشابه دست یافته و اعتقاد دارند ترغیب ذهنی به عنوان رفتاری که توسط مدیر تحول گرا صورت می‌گیرد، باعث آگاهی و درگیری کارکنان از چالش‌ها و مشکلات از منظری جدید می‌گردد که با نتایج این پژوهش مطابقت دارد. مدیر تحول گرا بایستی این توانایی را داشته باشد که کارکنان مدارس را در برای انجام تغییرات و ایجاد نوآوری ترغیب نماید و همانگونه که کانسوی (۲۰۱۹) تاکید دارد رهبری تحول گرا نیاز دارد کارکنان خویش را برای ایجاد تغییرات و خلاقیت در امورات سازمان درگیر نماید و به عقیده الفتاونه (۲۰۱۸) رهبر تحول گرا با ایجاد تغییرات در اعتقادات، نگرش و اهداف زیرمجموعه خود، شرایط بهتری برای ترغیب آنها در انجام کارهای سخت و چالش برانگیز ایجاد می‌نماید.

نتایج قبلی نشان داد که خودمدیریتی، تسهیل در برنامه‌ریزی و آموزش و خلق نوآوری و نقش آفرینی، ماهیت تصمیم‌گیری، پیامدگرایی، استراتژی محوری، همسوسازی استراتژی سازمانی با استراتژی منابع انسانی و برنامه‌ریزی و آینده‌نگری مدیر بر رهبری انگیزشی و رهبری حمایتی بودن مدیران تحول آفرین تاثیر دارد و از سوی دیگر انگیزش بخش و حمایت گرد بودن مدیران مدارس، می‌تواند پیامدهای مثبتی به دنبال داشته باشد و به مدیریت و نگهداشت منابع انسانی و ارزیابی شایسته عملکرد معلمان کمک شایانی نماید. به عبارتی می‌توان نتیجه گرفت در مجموع از جمله نشانگرها و شاخص‌های اصلی تحول آفرینی مدیران در مدارس می‌توان به تعلق کارکنان برای ادامه فعالیت در محل کار خود و شایسته سالاری و شایسته‌گزینی و ادراک مثبت کارکنان از تصمیم‌گیرهای مدیران اشاره نمود.

کتابنامه:

- احمدیان، زکریا، قلعه ای، علیرضا، عزیزی تراب، زهرا و طالبی، اسماعیل (۱۳۹۸). تبیین وضعیت رهبری تحولی و رابطه آن با رفتار نوآورانه مدیران مدارس هوشمند. فصلنامه علمی- پژوهشی پژوهشنامه تربیتی، ۱۴(۵۹)، ۱-۲۴.
- افروز، غلامعلی (۱۳۹۷). مقدمه ای بر روان شناسی و آموزش کودکان استثنایی. تهران: انتشارات دانشگاه تهران، چاپ سی و پنجم.
- بختیاری فایندری، منصوره، بذرافشان مقدم، مجتبی، اهنچیان، محمدرضا و کارشکی، حسین (۱۳۹۳). ساخت و اعتباریابی مقیاس نفوذ آرمانی مدیران. فصلنامه اندازه گیری تربیتی، ۵(۱۷)، ۴۳-۶۰.
- جعفری، مصطفی و اخوان، پیمان (۱۳۸۳). بررسی نقش فرایندگرایی در بهره وری سازمان ها با رویکردهای بهبود فرایند و مهندسی مجدد فرایندها. نشریه بین المللی مهندسی صنایع و مدیریت تولید، ۱۵(۵)، ۸۵-۱۰۴.
- رجائی، هادی، و 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 و ویسی، روناک (۱۳۹۴). نقش رهبری تحولی در آمادگی کارکنان برای تغییر در مدارس ابتدایی. فصلنامه پژوهش های رهبری و مدیریت آموزشی، ۲(۶)، ۸۳-۹۵.
- رضائی نژاد، رحیم، همتی نژاد، مهرعلی، اندام، رضا، زارع، صبا و صادق پور، نعمتالله (۱۳۹۰). رابطه سبک های رهبری تحولگرا و عملکردی مدیران مدارس با تعهد سازمانی دبیران تربیت بدنی. دو فصلنامه پژوهش در مدیریت ورزشی و رفتار حرکتی، ۱(۱)، ۳۶-۷۲.
- زبردست، محمد امجد. غلامی، خلیل. رحیمی، مهناز. (۱۳۹۶). رابطه بین رهبری تحول گرای مدیران و جوسازمانی: دیدگاه معلمان مدارس دخترانه، دو فصلنامه علمی پژوهشی مدیریت مدرسه، دوره پنجم، شماره اول.
- سرمد، غلامعلی (۱۳۸۰). روابط انسانی در سازمان های آموزشی. تهران: چاپ دوم.
- سلاجقه، سنجر، و احمدزاده، سلیمان (۱۳۹۳). بررسی تأثیر رهبری تحول آفرین مدیران بر نگرش های شغلی دبیران با نقش میانجی هویت سازمانی. پژوهشنامه مدیریت تحول، ۶(۱۲)، ۹۰-۷۲.
- 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.
- علاقه بندراد، جواد. (۱۳۸۲). مواجهه با خشونت در نوجوانان: عوامل شناختی- رفتاری و انعطاف پذیری. مجله تازه های علوم شناختی، ۵(۲)، ۳۶-۲۶.
- علاقه بند، علی (۱۳۹۱). مدیریت آموزشی در مجموعه مقالات علوم تربیتی ماهیت و قلمرو آن. جمعی از نویسندگان زیر نظر علیمحمد کردان. تهران: انتشارات سمت، ۱۸۰-۱۵۵.

فروهردیان، علی (۱۳۸۴). انعطاف‌پذیری، سازگاری و نشانه‌های روان‌پزشکی. *مجله تازه‌های علوم شناختی*، ۷(۱)، ۷۴-۷۵.

فیشر، رابرت (۱۳۸۶). *آموزش تفکر به کودکان*. ترجمه دکتر مسعود صفایی مقدم و افسانه نجاریان. اهواز: نشر رسش.

گروه کارشناسان OECD (۱۳۸۸). *رویکردهای نوین در مدیریت آموزشی: گزارش تطبیقی آخرین نوآوری‌ها در مدیریت آموزشی*. ترجمه محمدرضا آهنچیان و وجیهه نوظهورپرونده. تهران: انتشارات رشد. محرابی، فاطمه. (۱۳۹۲). *رابطه سبک‌های رهبری با سکوت سازمانی و تأثیر آن بر انگیزش و رضایت شغلی کارکنان صندوق ضمانت صادرات ایران*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده مدیریت و حسابداری - دانشگاه علامه طباطبائی.

محمدی ششکل، توران. (۱۳۹۲). *بررسی رابطه بین سبک رهبری تحول آفرین و خودکارآمدی مدیران مدارس متوسطه سازمان آموزش و پرورش شهر تهران*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تهران. مظلومی، پریسا و شاه‌طالبی، بدری (۱۳۸۹). *رابطه بین سبک رهبری تحولی مدیران و سلامت سازمانی مدارس ابتدایی دخترانه شهر اصفهان*. *دانش و پژوهش در علوم تربیتی برنامه درسی*، ۱ (۲۵): ۱۶۷ - ۱۵۲. معین، محمد (۱۳۷۱). *فرهنگ فارسی*. تهران: انتشارات امیرکبیر.

مقدسی، رحیم. (۱۳۷۵). *بررسی و مقایسه جو سازمانی مدارس ابتدایی دولتی و غیرانتفاعی شهر اراک*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبائی.

منتظری، محمد و پورحسینعلی، نسرین (۱۳۹۸). *ارتباط رهبری تحول آفرین مدیران مدارس با عملکرد معلمان: تبیین نقش تعدیل‌کننده انگیزه خدمت عمومی*. *فصلنامه علمی پژوهشی مدیریت مدرسه*، ۷(۳)، ۶۷-۴۵.

منوریان، عباس (۱۳۶۹). *فرایند برنامه‌ریزی استراتژیک*. *فصلنامه مدیریت دولتی*، ۴(۳)، ۸۱-۶۰. نبوی‌راد، بهزاد. (۱۳۹۷). *رابطه رهبری تحول آفرین با مهارت‌های ارتباطی و ذهن آگاهی مدیران مدارس ابتدایی شهر سبزوار*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد واحد سبزوار.

طرح کلیات نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران (۱۳۶۷). *شورای تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش*، آموزش و ترویج کشاورزی.

سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰). *شورای عالی انقلاب فرهنگی*، تهران: دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی.

Abu-Tineh, A. (2003). *Exploring the relationship between the perceived leadership styles and organizational learning in schools*. Unpublished doctoral dissertation. Florida State University.

- Alger, G. (2008). Transformational leadership practice of teacher leader. *Online Journal Academic Leadership* 6(2).
- Aung, M. N., Vanapruks, V., Sithisarankul, P., Yenbutra, P., Rattanamongkolgul, S., Suvannahumi, K., & Wannakrairot, P. (2022). *A Mixed-Method National Study of Public Health Core Competencies in Undergraduate Medical Schools in Thailand to Find out the Need for Transformative Changes*.
- Azizi, M. Mohebbi, N. Mohebbi Gargari, R. & Ziaie, M. (2012). Determination of effective criteria on site-selection of Iran wood furniture units, using AHP method. *Journal of Wood & Forest Science and Technology*, 18(3): 127-139.
- Barnett, K. McCormick, J. & Conners R. (2000). *Leadership behavior of secondary school principals, teacher outcomes, and school culture*. In: The Australian Association for Research in Education annual conference, Sydney, Australia, December 2000.
- Bass, B. M. (1999). character, and authentic transformational leadership behavior. *Leadership Quarterly*, 10(2), 181-217.
- Bayhan, P. Olgun, P. & Yelland, N. (2002). A study of pre-school teachers' thoughts about computer assisted instruction. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 3(2), 298-303.
- Berkovich, I. & Eyal, O. (2017). The mediating role of principals' transformational leadership behaviors in promoting teachers' emotional wellness at work: A study in Israeli primary schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(2), 316-335..
- Bhuyan, B. (2018). A study on the organizational effectiveness and academic achievement of secondary schools in Assam. *International Journal of Advance Research and Development*, 3(8), 147-149.
- Bolman, L. G. & Deal, T. E. (2003). *Reframing organization: Artistry, choice, and leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Boonla, D. & Treputtharat, S. (2014). The relationship between the leadership style and school effectiveness in school under the office of secondary education area 20. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 112, 991-996.
- Brix, J. (2018). Innovation capacity building: An approach to maintaining balance between exploration and exploitation in organizational learning. *The Learning Organization*.
- Cansoy, R. (2019). The Relationship between School Principals' Leadership Behaviours and Teachers' Job Satisfaction: A Systematic Review. *International Education Studies*, 12(1), 37-52.

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.

Chang, I. H. (2012). The Effect of principals' technological leadership on teachers' technological literacy and teaching effectiveness in Taiwanese elementary schools. *Educational Technology & Society*, 15(2), 328-340.

Dirks, K.T. & Ferrin, D.L. (2002). Turst in Leadership: Meta-Analytic Findings and Implications For Research and Practice. *journal Of Applied Psychology*, 87(4), 611-628.

Fauzi, M. A. Martin, T. & Ravesangar, K. (2021). The influence of transformational leadership on Malaysian students entrepreneurial behaviour. *Entrepreneurial Business and Economics Review*, 9(1), 89-103.

Fung, Y. S. (2012). *A Study of Curriculum Leadership Strategies in Different Curriculum Implementation Stages: Liberal Studies of New Senior Secondary Curriculum in Hong Kong*. A Thesis for the Degree of Doctor of Education In Education. The Chinese University of Hong Kong.

Garcia-Morales, V. J., Jimenez-Barrionuevo, M. M., & Gutierrez-Gutierrez, L. (2011). Transformational leadership influence on organizational performance through organizational learning and innovation. *Journal of Business Research*, 65(7), 1040-1050.

Hall, J. Johnson, S., Wysocki, A. & Kepner, K. (2002). *Transformational leadership: the transformation of managers and associates*.

Harris, A., & Jones, M. (2019). Teacher leadership and educational change. *School Leadership & Management*, 39(2), 123-126.

Hartong, S., & Breiter, A. (2020). Between fairness optimization and 'inequalities of dataveillance': The emergence and transformation of social indices in German school monitoring and management. In *World Yearbook of Education 2021* (pp. 76-93). Routledge.

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.

Hoy, W.K., & Miskel, C.G. (2013). *Educational administration: Theory, research, and practice*, 7th edition. New York: McGraw-Hill.

Hulpia, H. & Devos, G. (2009). Exploring the link between distributed leadership and job satisfaction of school leaders. *Educational Studies*, 35(2), 153-171.

Ilyasin, M. (2020). Transformation of learning management: Integrative study of Islamic boarding school curriculum. *Dinamika Ilmu*, 13-22.

Jackson, D. (2009). *Relationship between principals' technological leadership and their schools' implementation of instructional technology*. Unpublished doctoral dissertation. Georgia Southern University.

Jovanovica, D. & Ciricb, M. (2016). Benefits of transformational leadership in the context of education. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS*, 497-503.

Knuth, R. K. & Banks, P. A. (2006). The Essential Leadership Model. *NASSP Bulletin*, 90(1), 4-18..

Law, H.C. Ireland, S. & Hussain, Z. (2007). *Psychology of Coaching, Mentoring and Learning*, Chichester, Wiley.

Leithwood, K. & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), p. 112.

Ling, S. & Ling, M. (2012). *The influence of transformational leadership on teacher commitment towards organization, teaching profession, and student learning in secondary schools in Miri, Sarawak, Malaysia*. *Educare*, 4(2).

Macaulay, L. (2009). *Elementary principals as technology instructional leaders*. Unpublished doctoral dissertation, Towson University.

Mercy, M.D. (2004). *nn llll tttt inn ff flll ty ddd eeeee ic rrrrrr rs perception of Leadership styles in Malawian higher education Institution*. A Dissertation for degree of doctora of state University philosophy Illionis.

Mohebbi Gargari, R. Azizi, M. Safi Samghabadi, A. & Tarmian, A. (2010). Determination of effective criteria for location selection of kiln wood drying plants by AHP technique. *Iranian Journal of Wood and Paper Industries*, 1(2): 55-67.

Muliati, L., Asbari, M., Nadeak, M., Novitasari, D., & Purwanto, A. (2022). Elementary School Teachers Performance: How The Role of Transformational Leadership, Competency, and Self-Efficacy?. *International Journal of Social and Management Studies*, 3(1), 158-166.

Mussen, P. Conger, J. Kagan, J. & Houston, A. (2002). *Child development and personality (M. Yasayi, Trans.)*. Iran, Tehran: University Publication Center.

Ngaithe, L. N. (2016). *The Effect of Transformational Leadership on Staff Performance in State Owned Enterprises in Kenya (Doctoral dissertation, United States International University-Africa)*.

Page-Jones, A. B. (2008). *Leadership behavior and technology activities: The relationship between principals and technology use in schools*. Unpublished doctoral dissertation. University of Central Florida, Orlando, Florida

Parry, E. & Tyson, Sh. (2011). Desired goals and actual outcomes of e-HRM. *Human Resource Management Journal*, 21(3), 335 –354. 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.

Pettersson, F. (2021). Understanding digitalization and educational change in school by means of activity theory and the levels of learning concept. *Education and Information Technologies*, 26(1), 187-204.

Piaw, C. Y. Hee, T. F. Ismail, N. R. & Ying, L. H. (2014). Factors of leadership skills of secondary school principals. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 5125.

Rodriguez-Campos, L. Rincones-Gomez, R. & Shen, J. (2005). Secondary principals' educational attainment, experience, and professional development in the USA. *Leadership in Education*, 8(4), 309-319.

Schnhav, Y. W. & Shrumand, A. (1994). Goodness concepts in the study of organizations: A longitudinal survey of four leading Journals. *Organization Studies*, 15 (5), 753-776.

Tsang, K. K., Du, Y., & Teng, Y. (2022). Transformational leadership, teacher burnout, and psychological empowerment: A mediation analysis. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 50(1), 1-11.

Waruwu, H. Asbari, M. Purwanto, A. Nugroho, Y. A. Fikri, M. A. A. Fauji, A. & Dewi, W. R. (2020). The Role of Transformational Leadership, Organizational Learning and Structure on Innovation Capacity: Evidence from Indonesia Private Schools. *Journal of Education, Psychology and Counseling*, 2(1), 378-397.

Wiles, J. (2009). *Leading curriculum development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Identifying the characteristics of transformational management in secondary schools in order to present a model (based on the study sample of secondary schools in Ardabil city)

hasan aslanzadeh 1 Massod moradi 2 mohammad mojtabazadeh

Abstract:

The purpose of this research is to identify the necessary indicators to design a suitable model of transformational management for secondary schools. The research was conducted through a mixed (qualitative-quantitative) approach. In the qualitative phase, the Foundation's data method was used, and semi-structured interviews were used to obtain the research model, and the research community consisted of selected experts, including university professors and general managers of education, who had expertise and experience in the subject. For this purpose, 30 samples were selected through non-probability targeted sampling and theoretical saturation approach. In the quantitative part, the statistical population, including all principals and teachers of secondary schools in Ardabil city, in the academic year of 1399-1400, was 1714 people, using the table of Karjesi and Morgan (1970), through the simple random sampling method, 314 people It was selected as a sample of the research, then a paired comparison questionnaire was prepared and completed by managers and related teachers. Validation of the qualitative part was done by retest method, and in the quantitative part, the method of content validity index and Cronbach's alpha coefficient was used, which indicated the validity and reliability of both qualitative and quantitative parts. The results showed that facilitating factors in planning and education; Management and maintenance of human resources; creating innovation; supportive leadership; self-management; motivational leadership; Organizational performance management system design, effectiveness and strategy are the key factors of transformational management. Also, the fit of the transformational management model was confirmed using the factor analysis method.

Keywords: transformational management Foundation data theory Pattern Factor Analysis