

Research Paper



Investigating the Relationship between Transformational Leadership and Teachers' Collective Responsibility in Khorramabad County with the Mediating Role of Intellectual Stimulation

Saeed Farahbakhsh ¹, Rezvan Shiri ^{2*}, Iraj Nikpay ³

1. Associate Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Literature and Humanities, Lorestan University, Khorramabad, Iran

2. PhD student in Educational Management, Department of Educational Sciences, Faculty of Literature and Humanities, Lorestan University, Khorramabad, Iran.

3. Associate Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Literature and Humanities, Lorestan University, Khorramabad, Iran

Article Info:

Received: 08 July 2025

Revised: 06 September 2025

Accepted: 19 September 2025

Published: 23 September 2025

PP: 16 - 39

Use your device
to scan and read
the article online:



DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.22034/NJOURNAL.2025.533278.1063](https://doi.org/10.22034/NJOURNAL.2025.533278.1063)

Keywords:

Transformational Leadership, Teachers' Collective Responsibility, Intellectual Stimulation, Collective Agency, Iranian Educational System

Abstract

Background and Objective: This study aimed to elucidate the relationship between transformational leadership and teachers' collective responsibility in Khorramabad city, with intellectual stimulation as a mediating variable. Within the context of challenges in Iran's educational system (centralization, resistance to innovation), transformational leadership has been identified as a key paradigm for fostering social capital and collective responsibility. The current research addresses a theoretical gap in understanding the mechanisms of transformational leadership's influence in hierarchical systems and the need to provide localized strategies.

research methodology: This applied research adopted a descriptive-correlational approach, utilizing structural equation modeling (PLS-SEM). The statistical population comprised 1619 primary school teachers in Khorramabad during the academic year 2024-2025. A stratified random sampling method was used to select 310 participants based on Krejcie and Morgan's table. Data were collected using standardized questionnaires for transformational leadership (Yi et al. 2019), collective responsibility (LoGerfo & Goddard, 2008), and intellectual stimulation (Butaki et al. 2024). The reliability of the instruments was confirmed using Cronbach's Alpha (0.712, 0.805, and 0.850 for transformational leadership, collective responsibility, and intellectual stimulation, respectively) and Composite Reliability (0.711, 0.805, and 0.851, respectively), all of which were above the minimum criterion of 0.7. Convergent validity was assessed using the Average Variance Extracted (AVE) index; the value for collective responsibility (0.507) was desirable, and for transformational leadership (0.445) and intellectual stimulation (0.488) were close to the 0.5 criterion, collectively indicating acceptable convergent validity. Discriminant validity was also confirmed using the Fornell-Larcker criterion, where the square root of each construct's AVE was greater than its correlations with other constructs, demonstrating sufficient distinctiveness among the constructs.

Findings: The findings indicate that transformational leadership has a direct, positive, and significant effect on teachers' collective responsibility ($\beta=0.141$). Transformational leadership also has a direct positive effect on intellectual stimulation ($\beta=0.381$). Intellectual stimulation has a direct positive effect on collective responsibility ($\beta=0.470$). As a mediating variable, intellectual stimulation facilitates the indirect effect of transformational leadership on collective responsibility ($\beta=0.185$). The overall model fit index (GOF = 0.323) was desirable.

Conclusion: The results suggest that transformational leaders, through intellectual stimulation (encouraging critical rethinking, innovation, and collective problem-solving), strengthen teachers' shared belief in collective efficacy and elevate responsibility from an individual level to a group commitment. This mechanism operates even within Iran's hierarchical context, overcoming barriers like centralization. Educational administrators are recommended to institutionalize intellectual stimulation and collective responsibility by designing problem-solving workshops, professional dialogues, and redesigning evaluation systems (emphasizing group criteria). The main limitation of the study is its lack of generalizability to other educational levels and regions with different cultural contexts.

Citation: Farah Bakhsh S., Shiri R., Nikpey I (2025). The Relationship between coping strategies and dysfunctional attitudes with distress tolerance in students with the mediating role of empathy. *Journal of New Advances in Educational Management*, 6 (3), 1-15. Persian [https://doi.org/10.22034/njournal.2025.533278.1063]

*Corresponding author: Rezvan Shiri

Address: PhD student in Educational Management, Department of Educational Sciences, Faculty of Literature and Humanities, Lorestan University, Khorramabad, Iran.

Email: srezvanh94@gmail.com



بررسی رابطه رهبری تحول‌گرا و مسئولیت جمعی معلمان شهرستان خرم‌آباد با نقش میانجی تحریک فکری

سعید فرحبخش^۱، رضوان شیری^۲، ایرج نیک‌پی^۳

۱. دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران.
۲. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران.
۳. دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران.

چکیده

مقدمه و هدف: این پژوهش باهدف تبیین رابطه میان رهبری تحول‌گرا و مسئولیت جمعی معلمان شهرستان خرم‌آباد با نقش میانجی تحریک فکری انجام شد. در بافت چالش‌های نظام آموزشی ایران (تمرکزگرایی، مقاومت در برابر نوآوری)، رهبری تحول‌گرا به‌عنوان پارادایمی کلیدی برای تقویت سرمایه اجتماعی و مسئولیت‌پذیری جمعی شناسایی شده است. پژوهش حاضر شکاف نظری در درک مکانیسم‌های اثرگذاری رهبری تحول‌گرا در نظام‌های سلسله‌مراتبی و نیاز به ارائه راهبردهای بومی را موردتوجه قرار می‌دهد.

روش‌شناسی پژوهش: مطالعه از نوع کاربردی با رویکرد توصیفی-همبستگی و مبتنی بر معادلات ساختاری (PLS-SEM) بود. جامعه آماری شامل ۱۶۱۹ معلم مقطع ابتدایی خرم‌آباد در سال ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود که با استفاده از جدول کرجسی و مورگان، ۳۱۰ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. داده‌ها با پرسشنامه‌های استاندارد شده رهبری تحول‌گرا (بی و همکاران، ۲۰۱۹)، مسئولیت جمعی (لوگرفو و گادارد، ۲۰۰۸) و تحریک فکری (بوتاک و همکاران، ۲۰۲۴) جمع‌آوری شد. پایایی ابزارها با استفاده از آلفای کرونباخ (به ترتیب ۰٫۷۱۲، ۰٫۸۰۵ و ۰٫۸۵۰ برای رهبری تحول‌گرا، مسئولیت جمعی و تحریک فکری) و پایایی ترکیبی (به ترتیب ۰٫۷۱۱، ۰٫۸۰۵ و ۰٫۸۵۱) که همگی بالاتر از حداقل معیار ۰٫۷ بودند، تأیید شد. روایی همگرا با شاخص متوسط واریانس استخراج شده (AVE) موردسنجش قرار گرفت که مقادیر آن برای مسئولیت جمعی (۰٫۵۰۷) مطلوب و برای رهبری تحول‌گرا (۰٫۴۴۵) و تحریک فکری (۰٫۴۸۸) نزدیک به معیار ۰٫۵ بود و در مجموع روایی همگرا مطلوب ارزیابی شد. روایی واگرا نیز با روش فورنل-لاکرک تأیید شد؛ بدین‌صورت که ریشه دوم AVE هر سازه از همبستگی آن با سایر سازه‌ها بیشتر بود که نشان‌دهنده تمایز کافی بین سازه‌ها است.

یافته‌ها: یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که رهبری تحول‌گرا اثر مستقیم مثبت و معنادار بر مسئولیت جمعی معلمان دارد ($\beta = ۰/۱۴۱$). رهبری تحول‌گرا اثر مستقیم مثبت بر تحریک فکری دارد ($\beta = ۰/۳۸۱$). تحریک فکری اثر مستقیم مثبت بر مسئولیت جمعی دارد ($\beta = ۰/۴۷۰$). تحریک فکری به‌عنوان متغیر میانجی، اثر غیرمستقیم رهبری تحول‌گرا بر مسئولیت جمعی را تسهیل می‌کند ($\beta = ۰/۱۸۵$). شاخص برازش کلی مدل ($GOF = ۰/۳۲۳$) مطلوب بود.

بحث و نتیجه‌گیری: نتایج نشان می‌دهد رهبران تحول‌گرا از طریق تحریک فکری (تشویق به بازنمایش انتقادی، نوآوری و حل مسئله جمعی)، باور مشترک معلمان به تأثیرگذاری جمعی را تقویت و مسئولیت‌پذیری را از سطح فردی به تعهد گروهی ارتقا می‌دهند. این مکانیسم حتی در بافت سلسله‌مراتبی ایران با غلبه بر موانعی مانند تمرکزگرایی عمل می‌کند. به مدیران آموزشی توصیه می‌شود با طراحی کارگاه‌های حل مسئله، گفتگوهای حرفه‌ای و بازطراحی نظام ارزیابی (تأکید بر معیارهای گروهی)، تحریک فکری و مسئولیت جمعی را نهادینه کنند. محدودیت اصلی پژوهش، عدم تعمیم‌پذیری به سایر مقاطع تحصیلی و مناطق با بافت فرهنگی متفاوت است.

اطلاعات مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۴/۱۷

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۶/۱۵

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۶/۲۸

تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۷/۱

شماره صفحات: ۳۹ - ۱۶

از دستگاه خود برای اسکن و خواندن مقاله به صورت آنلاین استفاده کنید:

DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.22034/NJOURNAL.2025.533278.1063](https://doi.org/10.22034/NJOURNAL.2025.533278.1063)

واژه‌های کلیدی:

رهبری تحول‌گرا، مسئولیت جمعی، معلمان، تحریک فکری، عاملیت جمعی

استناد: فرحبخش، سعید؛ شیری، رضوان؛ و نیک‌پی، ایرج. (۱۴۰۴). بررسی رابطه رهبری تحول‌گرا و مسئولیت جمعی معلمان شهرستان خرم‌آباد با نقش میانجی تحریک فکری. فصلنامه پیشرفتهای نوین در مدیریت آموزشی، ۶ (۳) ۳۹-۱۶. [\[https://doi.org/10.22034/njournal.2025.533278.1063\]](https://doi.org/10.22034/njournal.2025.533278.1063)

*نویسنده مسئول: رضوان شیری

نشانی: دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران.

تلفن: ۰۹۱۶۶۹۳۱۰۳۶

پست الکترونیکی: srezvanh94@gmail.com

در دو دهه اخیر، نظام‌های آموزشی جهانی با چالش‌های بی‌سابقه‌ای روبه‌رو شده‌اند: افزایش نابرابری‌های یادگیری پس از همه‌گیری کووید-۱۹، فشار برای ادغام فناوری‌های دیجیتال و نیاز فزاینده به تربیت دانش‌آموزان تاب‌آور و خلاق (Carney, 2022). در این بافت پیچیده، نقش رهبران آموزشی از مدیران سنتی به معماران تحول‌گرا تغییر یافته است؛ افرادی که نه تنها بر بهبود عملکرد تحصیلی متمرکزند، بلکه با تقویت سرمایه اجتماعی و ظرفیت جمعی، مدارس را به سوی تاب‌آوری سوق می‌دهند (Mugabekazi & Mukanziza, 2025).

رهبری تحول‌آفرین، به‌عنوان پارادایمی کلیدی در ادبیات مدیریت آموزشی، با تأکید بر چهار مؤلفه ترغیب ایدئال شده، انگیزش الهام‌بخش، تحریک فکری و توجه فردی؛ به بازتعریف رابطه رهبر-پیرو و خلق محیطی پویا می‌پردازد (Bass & Avolio, 1994). Burns (1978)، برای اولین بار مفهوم رهبری تحول‌آفرین را معرفی کرد. او رهبری تحول‌آفرین را به‌عنوان سبکی از رهبری تعریف کرد که نگرش‌ها، باورها و رفتارهای پیروان را به سطح بالاتری از انگیزه تبدیل می‌کند، جایی که رهبر پیروان را الهام می‌بخشد تا انگیزه پیدا کنند و فراتر از سطوح فعلی دستاورد و عملکرد، به سطوح بالاتر دستاورد و عملکرد برسند. Bass (1999) نیز اصطلاح رهبری تحول‌آفرین را به‌عنوان اشاره به رهبری که پیرو را از طریق نفوذ ایدئال (کاریزما)، الهام، تحریک فکری یا ملاحظات فردی از منافع شخصی فوری فراتر می‌برد، تعریف کرد. از زمان ایده پردازی توسط برنز که بعداً توسط باس به‌طور گسترده مورد مطالعه قرار گرفت، رشد تصاعدی در ادبیات مطالعات مرتبط با رهبری تحول‌آفرین وجود داشته است. رهبری تحول‌آفرین توانایی الهام بخشیدن و توانمندسازی کارکنان برای هدایت منافع شخصی خود به‌منظور بهبود سازمان و داشتن تأثیری عمیق و خارق‌العاده بر پیروان است (Mahmood et al, 2019; Fan et al, 2017). یک رهبر تحول‌آفرین آن‌ها را در زیر سؤال بردن وضعیت موجود توانمند می‌کند و با درگیر کردن آن‌ها در تفکر واگرا به‌جای مطیع بودن، آن‌ها را به چالش می‌کشد و تحریک می‌کند تا خارج از چارچوب فکر کنند (Azim et al, 2019). اساساً، رهبری تحول‌آفرین ایمان عمیق خود را به توانایی‌های پیروان نشان می‌دهد و به آن‌ها اجازه می‌دهد درگیر مشارکت خلاقانه در پیگیری‌های نوآورانه شوند. مطالعه Grant (2023) نشان می‌دهد این سبک رهبری با عملکرد معلمان و یادگیری دانش‌آموزان مرتبط است. در محیط‌های آموزشی، رهبران تحول‌آفرین با ایجاد چشم‌اندازهای روشن (مانند همه دانش‌آموزان می‌توانند موفق شوند) و تقویت خودکارآمدی حرفه‌ای، معلمان را به خروج از منطقه امن و پذیرش مسئولیت‌های جمعی ترغیب می‌کنند (Zhang et al, 2020).

مطالعه Sianipar (2024)، نشان داد که رهبری تحول‌آفرین با تقویت فرهنگ اعتماد و همکاری در مدارس، مسئولیت جمعی معلمان را افزایش می‌دهد. رهبری تحول‌آفرین با افزایش خودکارآمدی جمعی معلمان و با ایجاد فرصت‌های یادگیری مشترک و تشویق به گفتگوی انتقادی، مسئولیت جمعی را تقویت می‌کند (Chkheidze, 2024; Permana & Yuslimah, 2025). این سبک رهبری در نظام‌های آموزشی غیرمتمرکز مسئولیت جمعی را از طریق ایجاد چشم‌انداز مشترک تقویت می‌کند (Ma et al, 2016; Zastrozhnikova & Cheremisina, 2022). اما در مقابل، در نظام‌های متمرکز این رابطه به دلیل ساختار سلسله‌مراتبی ضعیف‌تر است (King & Guerra, 2005). داده‌های اخیر OECD (2022) نشان می‌دهد تنها ۳۴٪ از معلمان در کشورهای عضو، احساس تعلق به یک جامعه حرفه‌ای با مسئولیت مشترک را تجربه می‌کنند. این آمار هشداردهنده، ضرورت بازتعریف سبک‌های رهبری را برای تقویت همبستگی جمعی در مدارس پررنگ می‌سازد.

مسئولیت جمعی معلمان، به‌عنوان سازه‌ای چندبعدی، نه تنها به اشتراک‌گذاری دانش، بلکه به پذیرش پاسخگویی مشترک در قبال موفقیت همه دانش‌آموزان اشاره دارد (Cai et al, 2022). Bolam et al (2005) معتقد بودند که مسئولیت جمعی ویژگی یک جامعه حرفه‌ای است که تمایل قوی و باور مشترکی ایجاد می‌کند که معلمان برای پیشبرد یادگیری همه دانش‌آموزان بهترین تلاش خود را انجام می‌دهند. مدرسی که علاقه‌مند به افزایش ظرفیت سازمانی خود برای تقویت یادگیری دانش‌آموزان هستند، باید بر ایجاد یک جامعه حرفه‌ای که باهدف مشترک، فعالیت مشارکتی و مسئولیت جمعی در بین کارکنان مشخص می‌شود، کار کنند. مسئولیت جمعی بر توسعه اعتماد جمعی برای اتخاذ ابتکار عمل و مالکیت بیشتر در تلاش‌های جمعی برای بهبود اثربخشی مدرسه و توسعه نقش‌های رهبری مشترک و انتظارات بالا برای همه دانش‌آموزان متکی است (Kruse & Louis, 2009). مدارس با سطح بالای مسئولیت جمعی، بیشتر احتمال دارد که بهبود پایدار در نتایج دانش‌آموزان محروم را تجربه کنند (Cansoy et al, 2020). این پدیده، مستلزم وجود سه شرط اساسی است: اعتماد سازمانی، فرصت‌های یادگیری حرفه‌ای مشترک و رهبری تحول‌گرا که تفکر انتقادی و خلاقیت را تحریک کند (Whalan, 2010). با این حال، در بسیاری از نظام‌های آموزشی، موانع ساختاری (مانند سیستم‌های ارزیابی فرد محور) و فرهنگی (مانند احترام به سلسله‌مراتب) مانع شکل‌گیری این مسئولیت مشترک می‌شوند (Gilbert, 2005).

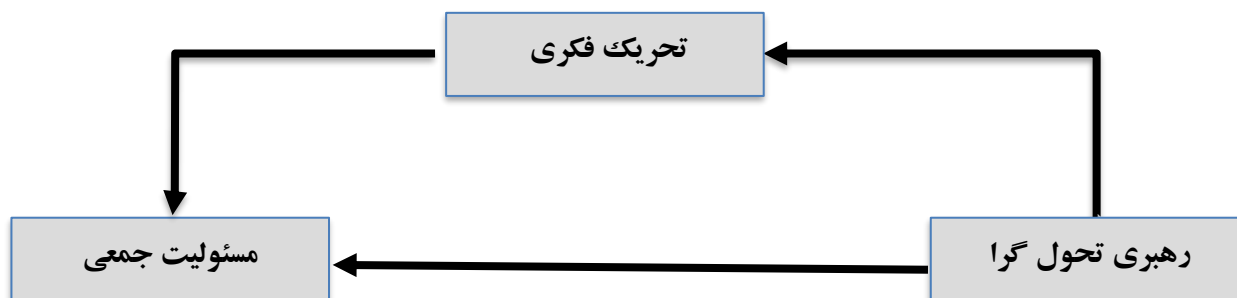
نظریه عاملیت جمعی که ریشه در کارهای Bandura (2018) دارد، بر این ایده استوار است که گروه‌ها و سازمان‌ها نه تنها از طریق اقدامات فردی، بلکه از طریق باور مشترک به توانایی جمعی در دستیابی به اهداف پیچیده عمل می‌کنند. این نظریه تأکید می‌کند که عاملیت

توانایی تأثیرگذاری بر محیط) تنها یک ویژگی فردی نیست، بلکه پدیده‌های اجتماعی است که در تعاملات گروهی و باورهای مشترک شکل می‌گیرد (Bandura, 2018). بر این اساس، مسئولیت جمعی معلمان نه تنها محصول تعهدات فردی، بلکه نتیجه باور مشترک به توانایی گروه در تأثیرگذاری بر نتایج آموزشی است. این باور از طریق تعاملات تقویتی و رهبری‌ای شکل می‌گیرد که ظرفیت‌های فکری معلمان را تحریک می‌کند (Lamcja, 2024) در محیط آموزشی، این نظریه توضیح می‌دهد که چگونه رهبری تحول‌آفرین، با تحریک فکری، خودکارآمدی جمعی معلمان را تقویت کرده و زمینه‌ای برای مسئولیت‌پذیری مشترک ایجاد می‌کند. برای مثال، هنگامی که معلمان تحت تأثیر تحریک فکری، راه‌حل‌های نوآورانه‌ای برای چالش‌های آموزشی می‌یابند، باور آن‌ها به توانایی جمعی افزایش می‌یابد و احساس مسئولیت مشترک تقویت می‌شود (Kilg et al, 2023).

در چارچوب رهبری آموزشی و توسعه حرفه‌ای، تحریک فکری به‌عنوان یک جزء کلیدی از رهبری تحول‌آفرین شناخته می‌شود (Bass & Avolio, 1994). مطالعات اخیر، (Cheruse, 2021)، بر تأثیر مثبت مدیرانی که تحریک فکری را ارائه می‌دهند، بر اثربخشی معلمان و تعامل دانش‌آموزان تأکید می‌کند. نیز بیان می‌کند تحریک فکری، به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های رهبری تحول‌آفرین، در سال‌های اخیر به دلیل نقش آن در سازگاری با تغییرات آموزشی (مانند آموزش ترکیبی) مورد توجه قرار گرفته است. این سازه، معلمان را به تجدیدنظر در فرضیات، آزمایش روش‌های نوین تدریس و مشارکت در حل مسائل پیچیده تشویق می‌کند. تحریک فکری توسط رهبری نشان داده می‌شود که هدف آن توسعه ظرفیت پیرو با به چالش کشیدن فرضیات و چارچوب‌بندی مجدد مشکلات است. این عنصر همچنین شامل رهبری است که از پیروان می‌خواهد ایده‌های جدید تولید کنند و خلاق باشند (Bass & Avolio, 1994). علاوه بر این که تحریک فکری به ایجاد یک محیط کاری مثبت در مدارس کمک می‌کند. معلمانی که تشویق می‌شوند مفاهیم جدید را کشف کرده و بینش‌های خود را با همکاران به اشتراک بگذارند، فرهنگ همکاری و حمایت متقابل را تقویت می‌کنند. این فضای مشارکتی نه تنها تبادل شیوه‌های تدریس مؤثر را افزایش می‌دهد، بلکه به ایجاد حس هدف مشترک و جامعه حرفه‌ای نیز کمک می‌کند. پویایی فکری در میان کارکنان آموزشی می‌تواند منجر به حل مسئله جمعی، اشتراک منابع و پیگیری مستمر تعالی شود و در نهایت بهره‌وری کلی مدرسه را افزایش دهد (Kilg et al, 2023).

مطالعات نشان می‌دهند که رهبری تحول‌آفرین با تشویق به بازناندیشی در روش‌ها، پذیرش ریسک و تشویق به استفاده از راه‌حل‌های خلاقانه، تحریک فکری را به‌طور معناداری افزایش می‌دهد (Menon, 2024; Cemaloğlu, 2012). پژوهش (Gunawan, 2023)، نیز نشان داد که در دوران همه‌گیری کووید-۱۹، رهبری تحول‌آفرین با تحریک فکری معلمان، سازگاری آن‌ها با آموزش آنلاین را تسهیل کرد. همچنین پژوهش‌های صورت گرفته نشان می‌دهند که تحریک فکری در محیط‌های یادگیری حرفه‌ای مشترک از طریق ایجاد فضای گفتگوی انتقادی، تقویت همکاری و اعتماد متقابل، اشتراک دانش بین معلمان را افزایش می‌دهد و مسئولیت جمعی را تقویت می‌کند (Shin & Bolkan, 2020; Basar et al, 2021). در واقع، تحریک فکری به‌عنوان یک مکانیسم کلیدی عمل می‌کند که رابطه بین رهبری تحول‌آفرین و مسئولیت جمعی معلمان را واسطه‌گری می‌کند.

بیشتر پژوهش‌های صورت گرفته در این زمینه در بافت کشورهای غربی صورت گرفته است و به‌منظور حل چالش‌ها و موانع آموزشی در بافت فرهنگی و آموزشی در این کشورها می‌باشد. نظام آموزشی ایران در سال‌های اخیر با چالش‌های ساختاری و فرهنگی متعددی از جمله تمرکزگرایی شدید، مقاومت در برابر نوآوری و ضعف در تقویت مسئولیت جمعی معلمان روبه‌رو بوده است. این چالش‌ها نه تنها مانع تحقق اهداف سند تحول بنیادین آموزش و پرورش شده‌اند، بلکه کیفیت آموزش را در مواجهه با نیازهای پیچیده قرن بیست و یکم (مانند پرورش خلاقیت و تاب‌آوری دانش‌آموزان) به خطر انداخته‌اند (Mohammad Shirazi, 2023; Eskandari et al, 2024). در این میان، رهبری تحول‌گرا به‌عنوان پارادایمی اثربخش در ادبیات جهانی شناخته شده است که با تأکید بر تحریک فکری، انگیزش الهام‌بخش و تقویت خودکارآمدی جمعی، می‌تواند بسترساز تغییرات عمیق در محیط‌های آموزشی باشد. با این حال، پژوهش‌های داخلی در ایران عمدتاً بر جنبه‌های فردی رهبری تمرکز داشته و نقش مکانیسم‌های میانجی مانند تحریک فکری را در تبدیل رهبری تحول‌گرا به مسئولیت جمعی معلمان نادیده گرفته‌اند. این در حالی است که مسئولیت جمعی، به‌عنوان کلید بهبود مدرسه محور، نیازمند محیطی پویاست که در آن معلمان به بازناندیشی انتقادی، مشارکت در حل مسائل پیچیده و اشتراک دانش ترغیب شوند. ضرورت این پژوهش از دو جنبه آشکار می‌شود: نخست، شکاف نظری در درک نحوه تأثیر رهبری تحول‌گرا بر مسئولیت جمعی در بافت سلسله‌مراتبی ایران و دوم، نیاز عملی به ارائه راهبردهای بومی برای مدیران مدارس که بتوانند با تحریک فکری، فرهنگ همکاری و پاسخگویی مشترک را نهادینه کنند. این مطالعه با تمرکز بر نقش تحریک فکری به‌عنوان حلقه مفقوده ادبیات موجود، تلاش می‌کند تا رابطه بین رهبری تحول‌آفرین و مسئولیت جمعی معلمان را با در نظر گرفتن نقش میانجی‌گری تحریک فکری در نظام آموزشی ایران تبیین نماید؛ بنابراین، هدف اصلی این پژوهش بررسی رابطه بین رهبری تحول‌آفرین و مسئولیت جمعی معلمان با نقش میانجی‌گری تحریک فکری است. بر همین اساس مدل مفهومی پژوهش حاضر در نمودار (۱) نمایش داده شده است.



نمودار ۱. مسیرهای مدل فرضی نقش میانجی تحریک فکری در رابطه بین رهبری تحول‌گرا و مسئولیت جمعی

این مطالعه با تکیه بر ادبیات جهانی و نیازهای بومی به دنبال آزمون فرضیه‌های زیر می‌باشد.

فرضیه ۱: رابطه معناداری بین رهبری تحول‌گرا و مسئولیت جمعی معلمان شهرستان خرم‌آباد وجود دارد؛

فرضیه ۲: رابطه معناداری بین رهبری تحول‌گرا و تحریک فکری معلمان شهرستان خرم‌آباد وجود دارد؛

فرضیه ۳: رابطه معناداری بین تحریک فکری و مسئولیت جمعی معلمان شهرستان خرم‌آباد وجود دارد و

فرضیه ۴: رابطه بین رهبری تحول‌گرا و مسئولیت جمعی معلمان شهرستان خرم‌آباد با میانجی‌گری تحریک فکری معنادار است.

مبانی نظری

نظریه رهبری تحول‌آفرین، ریشه در کارهای پیشگامانه برنز و باس دارد؛ کسانی که رهبری را نه صرفاً اعمال اقتدار، بلکه به‌عنوان یک فرآیند رابطه‌ای مفهوم‌سازی کردند که پتانسیل دگرگون‌سازی هم‌زمان رهبر و پیرو را داراست. این مدل بر چهار رفتار کلیدی استوار است: نفوذ آرمانی، انگیزش الهام‌بخش، تحریک فکری و توجه فردی که به‌طور جمعی برای ارتقای ارزش‌ها، باورها و عملکرد پیروان فراتر از مبادلات صرفاً معامله‌ای عمل می‌کنند (Geijssel et al,2003;Hebert,2010). در هسته این نظریه، بر ابعاد اخلاقی و ارزشی رهبری تأکید می‌شود؛ جایی که رهبران با به چالش کشیدن مفروضات موجود و مدل‌سازی رفتارها، تغییرات عمیقی را برای دستیابی به اهداف عالی سازمانی برمی‌انگیزند (Leithwood,1993). تحولات بعدی در این نظریه، عناصر رهبری معامله‌ای، از جمله پاداش‌های مشروط و مدیریت بر مبنای استثناء را نیز در بر گرفت. این عناصر، با وجود تمایز از رفتارهای تحول‌آفرین، برای حفظ ثبات سازمانی ضروری تلقی می‌شوند و می‌توانند در کنار تحریک انگیزه درونی، به عملکرد سازمانی کمک کنند (Leithwood,1993;Marks & Printy,2003). همچنین، پیشرفت‌های نظری متأخر، مفاهیمی از نظریه شناختی اجتماعی و هوش هیجانی را در خود جای داده‌اند و بر اهمیت توانایی رهبر در مدیریت احساسات، پرورش تفکر نوآورانه و تحریک یادگیری جمعی تأکید دارند (Slavich & Zimbardo,2012;Sun et al,2017). این چارچوب نظری جامع، در مجموع یک پارادایم رهبری را پشتیبانی می‌کند که اولویت آن، تحول فرهنگ سازمانی و افزایش ظرفیت جمعی از طریق یک چشم‌انداز و تعهد مشترک است (Hebert,2010;Leithwood,1993).

در محیط‌های آموزشی، چارچوب رهبری تحول‌آفرین به‌طور خاص برای پاسخگویی به پیچیدگی‌های ذاتی در اداره مدارس و فرآیندهای اصلاحی آن‌ها تطبیق یافته است. رهبران مدارس، به‌ویژه مدیران، تشویق می‌شوند تا از حدود رهبری آموزشی سنتی فراتر روند. این امر شامل توسعه و ابلاغ یک چشم‌انداز متقاعدکننده، ارائه حمایت فردی به کارکنان و مهم‌تر از همه، پرورش تحریک فکری در میان کادر آموزشی است (Hallinger,2003). این رویکرد، بستر را برای ساخت فرهنگ‌های مشارکتی و توزیع مسئولیت‌های رهبری به شکلی گسترده‌تر فراهم می‌آورد که به‌نوبه خود به افزایش تعهد معلمان، نوآوری و عملکرد کلی مدرسه منجر می‌شود (Berkovich,2016). تحقیقات تجربی در مدارس، رهبری تحول‌آفرین را با بهبودهایی در شهروندی سازمانی، رضایت شغلی معلمان و بازسازی ساختاری مدارس مرتبط دانسته است. این پژوهش‌ها اثربخشی این رویکرد را در ایجاد هر دو نوع تغییرات مرتبه اول (اولیه و تدریجی) و مرتبه دوم (عمیق و بنیادی) که برای اصلاحات پایدار ضروری هستند، به‌وضوح نشان داده‌اند (Leithwood,1993). علاوه بر این، این مدل رهبری با همسو کردن اهداف اخلاقی، ارزشی و استراتژیک با رویه‌های روزمره، به ماهیت چندوجهی سازمان‌های آموزشی پاسخ می‌دهد و در برابر فشارهای پاسخگویی بیرونی و خواسته‌های متنوع ذینفعان مؤثر عمل می‌کند (Stewart,2006). ادغام رهبری تحول‌آفرین در مدیریت آموزشی، برنامه‌های آموزشی مدیران مدارس در سراسر جهان را متحول کرده و به سمت محیط‌های پویایی سوق داده است که مشخصه آن‌ها تصمیم‌گیری مشترک و یادگیری مستمر است (Shields,2010). مبانی نظری رهبری تحول‌آفرین در مدارس بر یک رویکرد جامع و کل‌نگر

تأکید دارد که نه تنها به بهبود دستاوردهای تحصیلی کمک می‌کند، بلکه از طریق توانمندسازی رهبران و پیروان، به تحولات فرهنگی و سازمانی ماندگار نیز دامن می‌زند (Stewart, 2006). مبانی نظری رهبری تحول‌آفرین در حوزه آموزش و پرورش، به دلیل تأکید بر فراتر رفتن از رفتارهای روزمره و تمرکز بر توسعه ظرفیت‌های انسانی، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. این رویکرد، پویایی‌های پیچیده مدارس را در نظر می‌گیرد و به جای تمرکز صرف بر خروجی‌ها، بر فرآیندهایی مانند تقویت توانایی‌های فکری و حل مسئله تمرکز دارد. این نگاه، اساس بررسی حاضر را تشکیل می‌دهد؛ جایی که تلاش می‌شود تا رابطه بین رهبری تحول‌گرا و مسئولیت جمعی معلمان با در نظر گرفتن نقش تحریک فکری به‌عنوان یک سازوکار حیاتی، مورد واکاوی قرار گیرد.

مبانی نظری مسئولیت‌پذیری جمعی معلمان عمدتاً بر نظریه شناختی اجتماعی بندورا و سازه گسترش‌یافته خودکارآمدی جمعی استوار است. این نظریه‌ها بر باورهای مشترک معلمان در توانایی خود برای تأثیرگذاری بر نتایج یادگیری دانش‌آموزان و پیشبرد بهبودهای آموزشی تأکید دارند (Friesen & Brown, 2022). در این چارچوب، خودکارآمدی جمعی از طریق تجربه‌های فعال (تجربه موفقیت‌های واقعی)، یادگیری نیابتی (مشاهده موفقیت دیگران) و ترغیب اجتماعی (بازخوردهای مثبت و تشویق) تقویت می‌شود. این عوامل، تعهد یکپارچه در بین متخصصان آموزش را برای غلبه بر محدودیت‌های بیرونی و ایجاد تغییرات معنادار در مدرسه تقویت می‌کنند (Goddard et al, 2015). این حس مشترک از توانایی، فراتر از مجموع خودکارآمدی‌های فردی است و به‌عنوان یک تعهد درونی شده ظهور می‌کند که معلمان را وادار می‌سازد تا به‌صورت مشترک مسئولیت یادگیری تمامی دانش‌آموزان را بپذیرند (Wu, 2012). علاوه بر این، رهبران معلم در پرورش این طرز فکر جمعی نقش محوری دارند؛ آن‌ها از طریق ترویج شیوه‌های مشارکتی و همگام‌سازی استراتژی‌های آموزشی در سراسر مدرسه، این مسئولیت‌پذیری را تقویت می‌کنند (Qian et al, 2013). ادغام این فرآیندهای شناختی با عملکرد حرفه‌ای، گذر از تدریس انفرادی در کلاس درس به یک تعهد جمعی را که در بطن فرهنگ گسترده‌تر جامعه مدرسه ریشه دوانده است، برجسته می‌سازد (Bakhshae & Ebrahimi, 2015).

از منظر جامعه‌شناختی و سازمانی، مسئولیت‌پذیری جمعی معلمان همچنین به‌عنوان یک ویژگی نوظهور جوامع حرفه‌ای، فرهنگ‌های مشارکتی مدرسه و آشکال دموکراتیک رهبری مفهوم‌سازی می‌شود (Hillen, 2020). نظریه‌های ریشه‌دار در کنش ارتباطی و اعتماد رابطه‌ای فرض می‌کنند که پاسخگویی مشترک - که از طریق گفت‌وگوی همکارانه و همکاری ساختاریافته نمود می‌یابد - به‌عنوان بستر هنجاری عمل می‌کند که ابتکارات بهبود مدرسه بر آن بنا می‌شوند (Hillen, 2020). این رویکرد تأکید دارد که مسئولیت‌پذیری جمعی صرفاً مجموع نگرش‌های فردی نیست، بلکه یک سازه متمایز در سطح گروه است که جوامع یادگیری حرفه‌ای مؤثر و رهبری توزیع‌شده را پایداری می‌بخشد (Wahlstrom & Louis, 2008). مطالعات تجربی همچنین نشان می‌دهند که هنگامی که معلمان ارشد و مربیان سطوح بالایی از مسئولیت‌پذیری جمعی را از خود نشان می‌دهند، فراوانی و کیفیت تعاملات با معلمان تازه‌کار بهبود می‌یابد که بدین ترتیب توسعه حرفه‌ای کلی و نوآوری آموزشی را تسریع می‌بخشد (Qian et al, 2013). علاوه بر این، مدل‌های نشئت‌گرفته از جوامع دانش‌ساز نشان می‌دهند که حرکت از ساختار سلسله‌مراتبی و سفت‌وسخت به سمت یک سیستم ارگانیک‌تر و نوظهور همکاری، معلمان و دانش‌آموزان را قادر می‌سازد تا به‌صورت مشترک دانش را بسازند و بهبود مستمر را حفظ کنند (Zhang et al, 2009). این دیدگاه‌های نظری یکپارچه بر این نکته تأکید دارند که همسو کردن خودکارآمدی فردی با شیوه‌های حرفه‌ای جمعی و دموکراتیک، برای پیشبرد اصلاحات آموزشی پایدار و افزایش دستاورد تحصیلی دانش‌آموزان ضروری است (Helker & Wosnitza, 2014). مبانی نظری مسئولیت‌پذیری جمعی معلمان، این سازه را فراتر از یک نگرش فردی، یک باور جمعی و یک ویژگی گروهی می‌داند که ریشه در خودکارآمدی جمعی و شیوه‌های مشارکتی دارد. این چارچوب نظری به ما کمک می‌کند تا مسئولیت‌پذیری جمعی را نه به‌عنوان یک خروجی ساده، بلکه به‌عنوان یک محصول از تعاملات و فرآیندهای درون‌گروهی در نظر بگیریم. این دیدگاه، به‌طور خاص، زمینه نظری لازم برای بررسی رابطه میان تحریک فکری و مسئولیت جمعی را فراهم می‌سازد و این فرضیه را تقویت می‌کند که رهبری که تفکر انتقادی را در معلمان پرورش می‌دهد، به تقویت این حس مشترک از مسئولیت‌پذیری نیز کمک می‌کند.

مبانی نظری تحریک فکری معلمان عمدتاً در نظریه رهبری تحول‌آفرین ریشه دارد. این نظریه بیان می‌دارد که رهبران با پرورش تفکر انتقادی، خلاقیت و حل مسئله مشارکتی، عملکرد معلمان را ارتقاء می‌دهند (Bolkan et al, 2011). این چارچوب که ریشه در مشارکت‌های برجسته برنز و باس دارد، بر تحریک فکری به‌عنوان کاتالیزوری برای انگیزه درونی و رشد حرفه‌ای تأکید می‌کند. این امر با به چالش کشیدن هنجارهای رایج آموزشی و تشویق به کاوش در استراتژی‌های تدریس نوآورانه محقق می‌شود (Ajape & Ayuba, 2024). در محیط‌های آموزشی، مدیران و رهبران آکادمیک که این شیوه‌ها را به کار می‌گیرند، محیط‌های پویایی را ایجاد می‌کنند که یادگیری مستمر، تمرین تأملی و تصمیم‌گیری انطباقی را ترویج می‌دهد؛ بدین ترتیب، خودکارآمدی و رضایت شغلی معلمان را بهبود می‌بخشد (Furaha et al, 2023). یافته‌های تجربی نشان می‌دهند که چنین رفتارهای رهبری، تعهد معلمان به حرفه خود را تقویت می‌کند و درعین حال چالش‌های روزمره را به فرصت‌هایی برای حل مسئله خلاقانه و توسعه حرفه‌ای تبدیل می‌نماید. در نتیجه، تحریک فکری به‌عنوان یک ابزار استراتژیک

عمل می‌کند که اهداف فردی معلمان را با اهداف گسترده‌تر نهادی همسو می‌سازد و فرهنگ نوآوری و بهبود مستمر را پرورش می‌دهد (Chukwuma & Zondo, 2024). این بینش‌ها در مجموع این دیدگاه را تقویت می‌کنند که رهبری تحول‌آفرین، از طریق تمرکز بر چالش فکری و توانمندسازی، در بازآرایی پارادایم‌های آموزشی سنتی و افزایش اثربخشی کلی تدریس نقش اساسی دارد (Furaha et al, 2023). فراتر از پارادایم رهبری تحول‌آفرین، تحریک فکری معلمان در نظریه‌های روانشناسی تربیتی نظیر سازنده‌گرایی، نظریه شناختی اجتماعی و نظریه یادگیری تحول‌آفرین نیز مبنای محکمی پیدا می‌کند (Chukwuma & Zondo, 2024). رویکردهای سازنده‌گرا فرض می‌کنند که یادگیری یک فرآیند فعال و میانجی‌گری شده اجتماعی است که در آن متخصصان آموزش درگیر تمرین تأملی می‌شوند و استراتژی‌های نوآورانه را برای ساخت دانش هم به صورت فردی و هم به صورت مشارکتی اتخاذ می‌کنند. به موازات آن، نظریه یادگیری تحول‌آفرین بر اهمیت ارزیابی انتقادی باورهای تثبیت‌شده و پارادایم‌های آموزشی تأکید دارد و بدین ترتیب معلمان را قادر می‌سازد تا شیوه‌های آموزشی خود را در پاسخ به چالش‌های نوظهور بازنگری کنند (Slavich & Zimbardo, 2012). نظریه خودتعیین‌گری نیز به این چارچوب چندوجهی کمک می‌کند و با تمرکز بر برآورده کردن نیازهای روان‌شناختی اصلی خودمختاری، شایستگی و ارتباط، این نیازها را برای پرورش انگیزه درونی و حفظ سطوح بالای مشارکت معلمان ضروری می‌داند. در مجموع، این دیدگاه‌های نظری یکدیگر را تقویت می‌کنند و به این درک همگرا می‌شوند که تحریک فکری صرفاً یک ابتکار مدیریتی از بالا به پایین نیست، بلکه فرآیندی متقابل است که تمرین تأملی، تفکر نوآورانه و همکاری همکارانه را تشویق می‌نماید. (Dago-oc & Tagadiad, 2023). این رویکرد یکپارچه نشان می‌دهد که با استفاده از هم‌افزایی بین رهبری تحول‌آفرین، آموزش سازنده‌گرا و خودتعیین‌گری، مؤسسات آموزشی می‌توانند به‌طور مؤثر محیطی را پرورش دهند که از توسعه حرفه‌ای مستمر و استراتژی‌های تدریس انطباقی حمایت می‌کند (Chukwuma & Zondo, 2024). تحریک فکری به‌عنوان یک عامل توانمند ساز حیاتی برای موفقیت معلم و دانش‌آموز ظهور می‌کند و تعهد به بهبود مستمر و پیگیری تعالی در محیط‌های آموزشی معاصر را تقویت می‌نماید (Slavich & Zimbardo, 2012). تحریک فکری به‌عنوان یک سازوکار کلیدی در چارچوب رهبری تحول‌آفرین، برای این پژوهش حائز اهمیت است. این سازه نه تنها عاملی برای ارتقاء تفکر خلاق و نوآورانه در معلمان است، بلکه انتظار می‌رود که با پرورش این مهارت‌ها، مسئولیت جمعی آنان را در قبال مسائل و اهداف سازمانی نیز تقویت نماید؛ بنابراین، تحریک فکری به‌عنوان یک متغیر میانجی، رابطه میان رهبری تحول‌گرا و مسئولیت جمعی را به‌صورت غیرمستقیم تبیین می‌کند.

پیشینه پژوهش

در فضای آموزشی امروز، رهبری تحول‌آفرین به‌عنوان یک رویکرد محوری برای پرورش محیط‌های یادگیری پویا و ارتقای اثربخشی معلم شناخته شده است. این سبک رهبری که توسط باس و آوولیو پایه‌ریزی شد، با رفتارهایی چون بیان چشم‌انداز الهام‌بخش، توجه فردی به نیازهای معلمان، انگیزش بخشی و به چالش کشیدن فکری آنان مشخص می‌شود (Oude Grootte Beverborg et al. 2015). یکی از مهم‌ترین پیامدهای این نوع رهبری در مدارس، تقویت مسئولیت‌پذیری جمعی معلمان است؛ مفهومی که به تعهد مشترک آن‌ها برای همکاری، حل چالش‌ها و بهبود مستمر نتایج یادگیری دانش‌آموزان اشاره دارد. در این میان، تحریک فکری، به‌عنوان یکی از ابعاد کلیدی رهبری تحول‌آفرین، نقشی حیاتی در تسهیل این فرآیند ایفا می‌کند. تحریک فکری شامل تشویق معلمان به تفکر انتقادی، زیر سؤال بردن روش‌های سنتی و یافتن راه‌حل‌های خلاقانه برای مسائل آموزشی است (Shaikhah et al, 2023). هدف این مرور پیشینه، ارائه خلاصه‌ای متمرکز و به‌روز از ادبیات موجود در خصوص رابطه بین رهبری تحول‌آفرین و مسئولیت‌پذیری جمعی معلمان، با تأکید ویژه بر نقش میانجی‌گر تحریک فکری می‌باشد.

اگرچه در ایران پژوهشی که مستقیماً رابطه رهبری تحول‌گرا با مسئولیت جمعی معلمان و نقش تحریک فکری را بررسی کرده باشد یافت نشد، اما پژوهش‌های متعددی به بررسی متغیرهای نزدیک پرداخته‌اند. برای نمونه، نتایج تحقیقات نشان داده‌اند که رهبری تحول‌گرا موجب افزایش تعهد سازمانی، خودکارآمدی و رفتارهای مشارکتی معلمان می‌شود. از سوی دیگر، برخی پژوهش‌ها نقش این سبک رهبری را در ارتقای نوآوری، خلاقیت و یادگیری سازمانی معلمان تأیید کرده‌اند که می‌توان آن را معادل تحریک فکری دانست. همچنین مطالعات داخلی نشان داده‌اند که تعهد، همکاری و رفتار شهروندی سازمانی معلمان در پرتو رهبری تحول‌گرا تقویت می‌شود که این یافته‌ها به‌طور غیرمستقیم می‌تواند اهمیت نقش این سبک رهبری را در شکل‌گیری مسئولیت جمعی معلمان تبیین کند.

Afshari & Arshadi (2014) در پژوهشی با عنوان بررسی رابطه بین سبک رهبری تحولی، ساختار سازمانی و جوسازمانی با خلاقیت سازمانی به بررسی تأثیر مستقیم و غیرمستقیم رهبری تحول‌آفرین بر خلاقیت سازمانی پرداختند. یافته‌های آنان نشان داد که رهبری تحول‌آفرین به‌طور غیرمستقیم و از طریق تقویت انگیزش درونی و خود اثربخشی خلاق، موجب افزایش خلاقیت سازمانی می‌شود. این یافته

نشان می‌دهد رهبری تحول‌آفرین می‌تواند با تحریک فکری (از طریق تقویت انگیزش درونی و خود اثربخشی) منجر به بروز رفتارهای مطلوب سازمانی مانند مسئولیت‌پذیری جمعی و تعهد شود.

Tabatabaei et al (2020) در پژوهشی با عنوان نقش فرهنگ‌سازمانی و رهبری تحول‌آفرین در گرایش به رفتار شهروندی سازمانی به این نتیجه دست یافتند که بین ابعاد رهبری تحول‌آفرین و فرهنگ‌سازمانی با رفتار شهروندی سازمانی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. آن‌ها دریافته‌اند که رهبران تحول‌آفرین با تعریف یک رسالت مشترک و الهام‌بخش، کارکنان را ترغیب می‌کنند که فراتر از وظایف رسمی و شرح شغل خود عمل کنند و در قبال موفقیت سازمان احساس مسئولیت نمایند. این تحقیق از این جهت برای مطالعه حاضر حائز اهمیت است که رفتار شهروندی سازمانی نمونه‌ای عینی از مسئولیت‌پذیری جمعی است و نشان می‌دهد چگونه رهبری تحول‌آفرین با تحریک فکری و ایجاد انگیزه، میل به همکاری و مشارکت جمعی داوطلبانه را در اعضای سازمان نهادینه می‌کند.

Ghadiri Sheikhi Abadi & Ghanbari (2022) در پژوهشی با عنوان رابطه رهبری تحول‌آفرین با خلاقیت با میانجی‌گری یادگیری سازمانی به این نتیجه رسیدند که رهبری تحول‌آفرین هم به‌صورت مستقیم و هم غیرمستقیم و از طریق تقویت یادگیری سازمانی، برافزایش خلاقیت معلمان تأثیر مثبت و معناداری دارد. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که مدیران تحول‌آفرین با ترغیب ذهنی کارکنان و ایجاد محیطی پویا برای یادگیری، بستر لازم برای بروز نوآوری و تفکر خلاق را فراهم می‌کنند. این نتایج بیان می‌کند که مؤلفه تحریک فکری به‌عنوان یکی از ارکان اصلی رهبری تحول‌آفرین، از طریق مکانیسم‌هایی مانند یادگیری سازمانی و تقویت خلاقیت می‌تواند منجر به افزایش حس مسئولیت‌پذیری و تعهد جمعی در معلمان شود.

Zahed Bablean et al (2022) در مطالعه‌ای با عنوان الگوسازی تأثیر رهبری تحول‌آفرین بر خودکارآمدی معلمان با میانجی‌گری فرهنگ مدرسه دریافته‌اند که رهبری تحول‌آفرین هم به شکل مستقیم و هم با واسطه‌گری فرهنگ مدرسه، بر خودکارآمدی معلمان تأثیرگذار است. آن‌ها استدلال کردند که مدیران تحول‌گرا با ایجاد فرهنگی مشارکتی، حمایتی و مبتنی بر اعتماد، این باور را در معلمان تقویت می‌کنند که می‌توانند به‌طور جمعی بر چالش‌ها غلبه کرده و بر نتایج آموزشی تأثیر بگذارند. این یافته با مفهوم مسئولیت‌پذیری جمعی مرتبط است، زیرا نشان می‌دهد رهبری تحول‌آفرین از طریق ایجاد یک فرهنگ‌سازمانی که مشوق همکاری و نوآوری (شکل دیگری از تحریک فکری) است، می‌تواند احساس توانمندی و تعهد گروهی را در معلمان افزایش دهد.

Nikkhah & Heydari (2022) در پژوهشی با عنوان الگوی ساختاری رهبری تحولی با خلاقیت کارکنان و نوآوری سازمانی با توجه به نقش میانجی خودکارآمدی خلاق به این نتیجه رسیدند که رهبری تحول‌آفرین از طریق خودکارآمدی خلاق، تأثیر غیرمستقیمی بر خلاقیت و نوآوری سازمانی دارد. این یافته نشان می‌دهد که رهبری تحول‌آفرین می‌تواند با تقویت خودکارآمدی، به‌عنوان یکی از ابعاد مسئولیت‌پذیری جمعی، منجر به تحریک فکری و رفتارهای نوآورانه در معلمان شود.

Barkhoda et al (2024) در مطالعه‌ای با عنوان تأثیر رهبری تحول‌آفرین بر خلاقیت و نوآوری کارکنان با نقش تعدیل‌گر انگیزه درونی دریافته‌اند که رهبری تحول‌آفرین به‌طور مستقیم بر خلاقیت و نوآوری معلمان تأثیرگذار است و انگیزه درونی نیز این رابطه را تقویت می‌کند. این نتایج حاکی از آن است که رهبری تحول‌آفرین می‌تواند با تحریک فکری و تقویت انگیزه درونی، بستری برای بروز خلاقیت و نوآوری فراهم کند که با مفهوم تحریک فکری همپوشانی دارد. همچنین، تقویت انگیزه درونی می‌تواند به افزایش تعهد و مسئولیت‌پذیری جمعی معلمان بیانجامد.

Ismaeili et al (2024) در پژوهشی با عنوان رابطه سواد دیجیتال و رهبری تحول‌آفرین با توسعه حرفه‌ای معلمان با نقش میانجی خودکارآمدی نشان دادند که رهبری تحول‌آفرین تأثیر مستقیم و مثبتی بر خودکارآمدی و توسعه حرفه‌ای معلمان دارد. همچنین خودکارآمدی به‌عنوان یک متغیر میانجی، رابطه بین رهبری تحول‌آفرین و توسعه حرفه‌ای را تقویت می‌کند. این یافته‌ها بیان می‌کند خودکارآمدی می‌تواند به‌عنوان بخشی از مسئولیت‌پذیری جمعی و تحریک فکری در نظر گرفته شود و نشان می‌دهد که رهبری تحول‌آفرین می‌تواند از طریق تقویت باورهای جمعی و انگیزشی، به بهبود رفتارهای مشارکتی و مسئولیت‌پذیری جمعی معلمان منجر شود.

Changae et al (2024) در مطالعه‌ای با عنوان پیش‌بینی رفتارهای نوآورانه و توسعه حرفه‌ای معلمان بر اساس مؤلفه‌های رهبری تحول‌گرای مدیران دریافته‌اند که مؤلفه‌های رهبری تحول‌گرا (به‌ویژه ملاحظات فردی و نفوذ آرمانی) به‌طور معناداری قادر به پیش‌بینی رفتارهای نوآورانه و توسعه حرفه‌ای معلمان هستند. این پژوهش نشان می‌دهد که رهبری تحول‌آفرین با ایجاد فضای اعتماد و حمایت، زمینه را برای بروز رفتارهای مشارکتی و مسئولیت‌پذیری جمعی فراهم می‌کند؛ بنابراین، می‌توان استنباط کرد که تحریک فکری به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های رهبری تحول‌آفرین می‌تواند نقش میانجی‌گری در تقویت مسئولیت‌پذیری جمعی معلمان ایفا کند.

Lee and Kuo (2019) در مطالعه‌ای بر روی مدارس تایوان، رابطه بین رهبری تحول‌آفرین مدیران و انگیزش شغلی معلمان را مورد بررسی قرار دادند. یافته‌های آنان نشان داد که بین این دو همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد و از میان مؤلفه‌های رهبری

تحول‌آفرین، تحریک فکری و ملاحظات فردی قوی‌ترین پیش‌بین‌کننده‌های انگیزش شغلی معلمان بودند. این مطالعه مؤید آن است که وقتی مدیران ذهنیت معلمان را به چالش می‌کشند و به نیازهای فردی آنان توجه می‌کنند، سطح انگیزش درونی و تعهد حرفه‌ای آنان به‌طور قابل‌توجهی افزایش می‌یابد. این مؤلفه‌ها همگی از ابعاد اساسی مسئولیت‌پذیری جمعی به‌شمار می‌روند.

Liu et al (2020) در پژوهشی با عنوان درک رابطه بین رهبری تحول‌آفرین و اثربخشی جمعی معلمان در مدارس ابتدایی چین، به بررسی این رابطه در بافتی بافاصله قدرت بالا پرداختند. نتایج تحلیل مسیر آنان نشان داد که مؤلفه‌های رهبری تحول‌آفرین، به‌ویژه تعیین جهت و مدیریت برنامه آموزشی، پیش‌بین‌کننده‌های معناداری برای خودکارآمدی جمعی معلمان هستند. این یافته حائز اهمیت است زیرا نشان می‌دهد حتی در بافت‌های سلسله‌مراتبی، رهبری تحول‌آفرین می‌تواند باور مشترک معلمان به توانایی‌های جمعی خود برای تأثیرگذاری بر برنامه‌های آموزشی را تقویت کند.

Windlinger et al (2020) در یک مطالعه چند سطحی پیشرفته در سوئیس، به بررسی اثرات دوگانه رهبری تحول‌آفرین (در سطح فردی و گروهی) بر خودکارآمدی فردی و جمعی معلمان پرداختند. یافته‌های پیچیده آنان نشان داد که ابعاد مختلف رهبری تحول‌آفرین (مانند تحریک فکری) را می‌توان به‌صورت تجربی به مؤلفه‌های متمرکز بر فرد و گروه تفکیک کرد و هرکدام اثرات مستقلاً بر پیامدهای آموزشی دارند. به‌طور خاص، آن‌ها دریافته‌اند که رابطه بین رهبری تحول‌آفرین و خودکارآمدی جمعی در موقعیت‌های رهبری نزدیک (حوزه کنترل کوچک‌تر برای مدیر) قوی‌تر است که بر اهمیت مجاورت و تعامل مستقیم رهبر با تیم برای تقویت باورهای جمعی تأکید دارد.

Cheruse (2021) در پژوهشی با عنوان رابطه بین شایستگی‌های رهبری تحول‌آفرین مدیر مدرسه و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، به بررسی تأثیر مؤلفه تحریک فکری پرداخت. یافته‌های این تحقیق نشان داد مدیرانی با سبک رهبری تحول‌آفرین که با به چالش کشیدن مفروضات، تشویق به بازناندیشی و ترغیب معلمان به آزمایش روش‌های نوین تدریس، تحریک فکری را ارائه می‌دهند، به‌طور مستقیم بر اثربخشی معلمان تأثیر مثبت می‌گذارند. این مطالعه نقش محوری تحریک فکری را به‌عنوان یک سازوکار کلیدی در سازگاری موفقیت‌آمیز با تغییرات آموزشی، به‌ویژه در دوران گذار به آموزش ترکیبی، برجسته می‌سازد.

Karacabey et al (2022) در پژوهشی با عنوان رهبری مدیر و یادگیری حرفه‌ای معلم در مدارس ترکیه، به بررسی نقش واسطه‌ای اعتماد و خودکارآمدی جمعی پرداختند. نتایج آنان که با استفاده از مدل‌سازی معادلات ساختاری به دست آمد، نشان داد که هر دو سبک رهبری آموزشی و تحول‌آفرین مدیران، به‌طور غیرمستقیم و از طریق تقویت اعتماد معلمان و خودکارآمدی جمعی، یادگیری حرفه‌ای معلمان را تسهیل می‌کنند. این پژوهش بر اهمیت سرمایه اجتماعی و باورهای جمعی به‌عنوان مکانیسم‌های کلیدی در تبدیل رهبری به پیامدهای مطلوب سازمانی تأکید می‌کند.

Gunawan (2023) در پژوهشی با عنوان رهبری تحول‌آفرین و رفتار شهروندی سازمانی در آموزش مجازی طی همه‌گیری کووید-۱۹، به بررسی نقش واسطه‌ای رضایت شغلی پرداخت. نتایج این مطالعه که بر روی معلمان اندونزیایی انجام شد، نشان داد که ادراک معلمان از رهبری تحول‌آفرین، از طریق افزایش رضایت شغلی آنان، منجر به بهبود رفتار شهروندی سازمانی در محیط آموزش مجازی می‌شود. این یافته بر این نکته حیاتی تأکید دارد که در شرایط بحرانی و پرچالش (مانند همه‌گیری)، رهبری تحول‌آفرین با تأمین رضایت روان‌شناختی معلمان، می‌تواند آنان را به انجام رفتارهای فرا نقش که برای موفقیت جمعی ضروری است، ترغیب نماید. این مطالعه تأییدی بر نقش کلیدی تحریک فکری در آماده‌سازی معلمان برای مواجهه با چالش‌ها و تغییرات آموزشی هستند.

Sianipar (2024) در یک مرور نظام‌مند جامع بر روی مقالات پنج سال اخیر، به واکاوی تأثیر رهبری تحول‌آفرین بر عملکرد مدرسه پرداخت. یافته‌های این مطالعه نشان داد که رهبری تحول‌آفرین به‌طور معناداری از طریق مکانیسم‌های متعددی چون افزایش انگیزه معلمان، توسعه فرهنگ مشارکتی و تقویت تعهد سازمانی، عملکرد مدرسه را ارتقا می‌بخشد. این پژوهش به‌طور خاص بر نقش کلیدی عوامل واسطه‌ای مانند اعتماد، حمایت همکاران و جو مدرسه در تقویت این رابطه تأکید کرد. این یافته‌ها حاکی از آن است که رهبری تحول‌آفرین صرفاً یک سبک مدیریتی نیست، بلکه بسترساز ایجاد یک اکوسیستم سازمانی است که در آن بهبود عملکرد امکان‌پذیر می‌شود. این پژوهش، زمینه را برای درک اثرات گسترده رهبری تحول‌آفرین فراهم می‌آورد و اهمیت آن را در بسترسازی فرهنگی مناسب برای مسئولیت‌جمعی معلمان تأیید می‌کند.

Chkheidze (2024) در مقاله‌ای مفهومی با عنوان رهبری تحول‌آفرین در مدیریت تغییر در سازمان‌های آموزشی، بر این موضوع تأکید کرد که این سبک رهبری با تکیه بر چهار مؤلفه نفوذ آرمانی، انگیزش الهام‌بخش، تحریک فکری و ملاحظات فردی، ظرفیت لازم برای مدیریت تغییرات پیچیده آموزشی (مانند بازننگری در برنامه درسی و ادغام فناوری) را ایجاد می‌کند. این پژوهش نتیجه می‌گیرد که رهبران تحول‌آفرین با ایجاد اعتماد، تقویت انعطاف‌پذیری و توانمندسازی کارکنان، نه‌تنها مقاومت در برابر تغییر را کاهش می‌دهند، بلکه بستر لازم برای نوآوری، خلاقیت و حل مسئله جمعی را فراهم می‌آورند.

مرور دقیق ادبیات داخلی و خارجی نشان می‌دهد که رهبری تحول‌آفرین به‌عنوان یک نیروی محرک اصلی در ارتقای اثربخشی آموزشی شناخته شده است. پژوهش‌های متعدد داخلی، هرچند به‌طور مستقیم به مدل پیشنهادی ما نپرداخته‌اند، اما تأثیر مثبت این سبک رهبری بر متغیرهای مرتبطی مانند تعهد سازمانی، خلاقیت، خودکارآمدی و رفتار شهروندی سازمانی معلمان را تأیید می‌کنند. این یافته‌ها به‌طور ضمنی حاکی از آن است که رهبری تحول‌آفرین می‌تواند بستر مناسب برای شکل‌گیری مسئولیت جمعی را فراهم آورد. به‌طور مشابه، تحقیقات بین‌المللی نیز به رابطه قوی رهبری تحول‌آفرین با اثربخشی جمعی، انگیزش شغلی و یادگیری حرفه‌ای معلمان اشاره کرده‌اند. در این میان، تحریک فکری به‌عنوان یکی از ابعاد کلیدی رهبری تحول‌آفرین، در هر دو زمینه به‌عنوان مکانیزمی مهم برای ترویج نوآوری، حل مسئله و انگیزش درونی شناسایی شده است.

باوجود این پیشینه‌ها، یک شکاف تحقیقاتی آشکار وجود دارد: هیچ پژوهش داخلی و تعداد معدودی از پژوهش‌های خارجی به‌طور جامع و مشخص، رابطه سه‌گانه رهبری تحول‌آفرین، مسئولیت جمعی معلمان و نقش میانجی تحریک فکری را بررسی نکرده‌اند. پژوهش‌های قبلی، هرچند به تأثیر رهبری تحول‌آفرین بر مؤلفه‌هایی مانند خلاقیت یا خودکارآمدی اشاره کرده‌اند که می‌توانند بخشی از مسئولیت جمعی باشند، اما به‌طور مدوار به نقش میانجی‌گرانه تحریک فکری در تبیین رابطه میان رهبری تحول‌آفرین و کل مفهوم مسئولیت جمعی نپرداخته‌اند؛ بنابراین، پژوهش حاضر تلاش می‌کند با پر کردن این شکاف، درک عمیق‌تری از سازوکارهای تأثیرگذاری رهبری تحول‌آفرین بر مسئولیت‌پذیری گروهی در میان معلمان ارائه دهد. این پژوهش از این جهت ضروری است که به مدیران آموزشی کمک می‌کند تا با تمرکز بر مؤلفه تحریک فکری، فرهنگی را در مدارس ایجاد کنند که در آن معلمان به‌طور جمعی برای بهبود مستمر نتایج آموزشی و حل چالش‌های مشترک احساس تعهد و مسئولیت داشته باشند. اهمیت انجام این پژوهش فراتر از تکمیل شکاف‌های نظری است و پیامدهای عملی مهمی را در بردارد. با درک دقیق‌تر چگونگی تأثیر رهبری تحول‌آفرین و به‌ویژه تحریک فکری بر مسئولیت‌پذیری جمعی معلمان در مدارس ایران، می‌توانیم برنامه‌های توسعه رهبری مؤثرتری را برای مدیران مدارس طراحی کنیم. این برنامه‌ها می‌توانند به مدیران کمک کنند تا نه تنها چشم‌اندازی روشن و الهام‌بخش ایجاد کنند، بلکه با به چالش کشیدن فکری معلمان و تشویق آن‌ها به تفکر انتقادی و نوآوری، زمینه را برای ارتقای همکاری، تعهد و درنهایت بهبود کیفیت آموزشی در سطح مدارس کشور فراهم آورند. درنهایت، این پژوهش می‌تواند گامی مهم در جهت توسعه دانش بومی در حوزه مدیریت و رهبری آموزشی ایران باشد و به سیاست‌گذاران و متصدیان نظام تعلیم و تربیت کمک کند تا استراتژی‌های کارآمدتری را برای پرورش جوامع یادگیری حرفه‌ای و پویا در مدارس ایرانی اتخاذ نمایند.

روش‌شناسی پژوهش

مطالعه‌ی حاضر از نظر هدف در گروه مطالعات کاربردی قرار دارد. همچنین از نظر نحوه گردآوری داده‌ها پیمایشی و از نظر روش پژوهش جزء پژوهش‌های توصیفی - همبستگی و از نوع معادلات ساختاری است. جامعه‌ی آماری پژوهش شامل ۱۶۱۹ معلم مقطع ابتدایی نواحی یک و دو شهر خرم‌آباد است که همگی در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ مشغول به کار می‌باشند. برای انتخاب حجم نمونه از جدول کرجسی و مورگان استفاده شد که با توجه به تعداد جامعه، حجم نمونه برابر ۳۱۰ (۱۷۲ نفر ناحیه دو: ۱۳۱ نفر زن و ۲۱۶ نفر مرد؛ و ۱۳۸ نفر از ناحیه یک: ۱۱ نفر زن و ۴۱ نفر مرد) به‌صورت تصادفی طبقاتی به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. جهت گردآوری داده‌ها از پرسشنامه‌های مربوط به هریک از متغیرها در طیف ۵ درجه‌ای لیکرت استفاده شد.

به‌منظور سنجش رهبری تحول‌گرا از پرسشنامه ۵ گویه‌ای ساخته‌شده توسط (Yi et al, 2019)، استفاده شد. برای سنجش مسئولیت جمعی از پرسش‌نامه ۶ گویه‌ای (LoGerfo & Goddard, 2008)، استفاده شد. همچنین برای سنجش تحریک فکری از پرسشنامه ۸ گویه‌ای (Butaki et al, 2024) استفاده شده است. برای سنجش پایایی متغیرهای مدل از شاخص‌های آلفای کرونباخ و پایایی مرکب استفاده شد. حد قابل قبول برای شاخص آلفای کرونباخ و شاخص پایایی مرکب، حداقل ۰/۷ است (Safari Shali & Habibpour Gatabi, 2009; Mohsenin & Esfandiari, 2014). همچنین به‌منظور سنجش روایی متغیرهای پژوهش از روایی همگرا و واگرا استفاده شد. روایی همگرا، از شاخص متوسط واریانس استخراج‌شده موردسنجش قرار گرفت. مقدار قابل قبول برای این شاخص، حداقل ۰/۵ در نظر گرفته شده است و این بدین معناست که متغیر پنهان موردنظر حداقل ۵۰ درصد واریانس مشاهده‌پذیرهای خود را تبیین می‌کند (Mohsenin & Esfandiari, 2014). نیز به‌منظور سنجش روایی واگرا از روش فورنل لارکر استفاده شده که نتایج آن‌ها در جداول (۱) و (۲) ارائه شده است.

جدول ۱. شاخص‌های پایایی و روایی همگرا ابزار پژوهش

متغیر	آلفای کرونباخ	پایایی مرکب	متوسط واریانس استخراج‌شده
رهبری تحول‌گرا	۰/۷۱۲	۰/۷۱۱	۰/۴۴۵
مسئولیت جمعی	۰/۸۰۵	۰/۸۰۵	۰/۵۰۷
تحریک فکری	۰/۸۵۰	۰/۸۵۱	۰/۴۸۸

جدول ۲. روایی واگرا به روش فورنل و لاکر

متغیر	رهبری تحول‌گرا	مسئولیت جمعی	تحریک فکری
رهبری تحول‌گرا	۰/۶۶۷		
مسئولیت جمعی	۰/۳۲۰	۰/۷۱۲	
تحریک فکری	۰/۳۸۱	۰/۵۲۴	۰/۶۹۹

نتایج بررسی شاخص‌های سه‌گانه بیان‌گر پایایی و روایی ابزار پژوهش است (جدول ۱ و ۲). با توجه به اینکه همبستگی هر سازه با شاخص مربوط به آن بیشتر از سازه با شاخص متغیرهای دیگر است، بنابراین روایی واگرا در این مدل تأیید می‌شود. همچنین به منظور تجزیه و تحلیل توصیفی و استنباطی داده‌های پژوهش از نرم‌افزارهای آماری به‌ویژه نرم‌افزار SPSS و SmartPLS استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

تجزیه و تحلیل اطلاعات جمعیت شناختی پاسخ‌دهندگان نشان داد که ۲۴۲ نفر (۷۸/۰۶ درصد) از پاسخگویان را زنان و ۶۸ نفر (۲۱/۹۳ درصد) از پاسخگویان را مردان تشکیل داده‌اند. از نظر مدرک تحصیلی ۹۸ نفر (۳۱/۶ درصد) دارای مدرک کارشناسی، ۱۹۳ نفر (۶۲/۳ درصد) دارای مدرک کارشناسی ارشد و ۱۹ نفر (۶/۱ درصد) دارای مدرک دکترا هستند. تحلیل شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش در جدول ۴ نشان داده شده است (جدول ۴).

جدول ۴. آمار توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد
رهبری تحول‌گرا	۳/۵۲۵	۰/۱۹۷
مسئولیت جمعی	۲/۵۰۱	۰/۲۷۹
تحریک فکری	۲/۲۲۶	۰/۳۶۵

همبستگی بین متغیرهای پژوهش در جدول ۵ ارائه شده است. از تحلیل همبستگی میان متغیرهای برون‌زا و درون‌زا می‌توان نتیجه‌گیری کرد که هرگونه افزایش در میزان رهبری تحول‌گرا همراه با افزایش مسئولیت جمعی و افزایش در تحریک فکری در معلمان خواهد بود و هرگونه افزایش در تحریک فکری همراه با افزایش مسئولیت جمعی معلمان خواهد بود.

جدول ۵. همبستگی میان متغیرهای پژوهش

متغیر	رهبری تحول‌گرا	مسئولیت جمعی	تحریک فکری
رهبری تحول‌گرا	۱		
مسئولیت جمعی	۰/۳۱۵**	۱	
تحریک فکری	۰/۳۸۰**	۰/۵۲۰**	۱

ارزیابی برازش مدل

شاخص GOF در مدل PLS راه‌حلی برای بررسی برازش کلی مدل بوده و بین صفر تا یک قرار دارد و مقادیر نزدیک به یک نشانگر کیفیت مناسب مدل هستند. این شاخص توانایی پیش‌بینی کلی مدل را بررسی می‌کند و اینکه آیا مدل آزمایش‌شده در پیش‌بینی متغیرهای مکنون درون‌زا موفق بوده است یا خیر. برای بررسی برازش مدل کلی از معیار GOF استفاده می‌شود که $GOF = 0/1$ می‌باشد، $GOF = 0/25$ مقدار متوسط و مقدار بزرگ $GOF = 0/36$ برای سنجش اعتبار مدل‌های PLS به کار می‌رود (Wetzels et al, 2009). نتایج برازش کلی مدل در جدول زیر ارائه شده است. این معیار از طریق فرمول زیر محاسبه می‌شود:

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

با توجه به مقدار به‌دست‌آمده برای GOF به میزان ۰/۳۲۳ برازش بسیار مناسب مدل کلی تأیید می‌شود. علاوه بر این با توجه به جدول (۶) ضرایب R^2 معیاری برای بررسی برازش مدل ساختاری محسوب می‌شوند. ضرایب R^2 مربوط به متغیرهای پنهان درون‌زای (وابسته) مدل است که با توجه به نتایج به‌دست‌آمده، مقادیر R^2 مطلوب است (جدول ۶).

جدول ۶. شاخص‌های کلی برازش مدل

متغیر	Communalities	R^2
رهبری تحول‌گرا	۰/۴۴۵	—
مسئولیت جمعی	۰/۵۰۷	۰/۲۹۲
تحریک فکری	۰/۴۸۸	۰/۱۴۵
میانگین	۰/۴۸۰	۰/۲۱۸
GOF	۰/۱۰۴	
جزر GOF	۰/۳۲۳	

آزمون فرضیه‌های پژوهش

پس از تأیید برازش مدل پژوهش، می‌توان به آزمون فرضیات پرداخت. در این راستا، نتایج کلی آزمون فرضیات پژوهش که به تأثیر مستقیم متغیرها اشاره دارد، با توجه به ضرایب مسیر (β) و مقادیر معناداری (T Statistics) در جدول (۷) به‌طور خلاصه ارائه شده است. همان‌طور که در جدول ۷ مشاهده می‌شود متغیرهای رهبری تحول‌گرا و تحریک فکری به ترتیب با ضرایب ۰/۱۴۱ و ۰/۴۷۰ تأثیر معناداری بر مسئولیت جمعی معلمان دارند. همچنین متغیر رهبری تحول‌آفرین با ضریب ۰/۳۸۱ تأثیر معناداری بر تحریک فکری در معلمان داشته است.

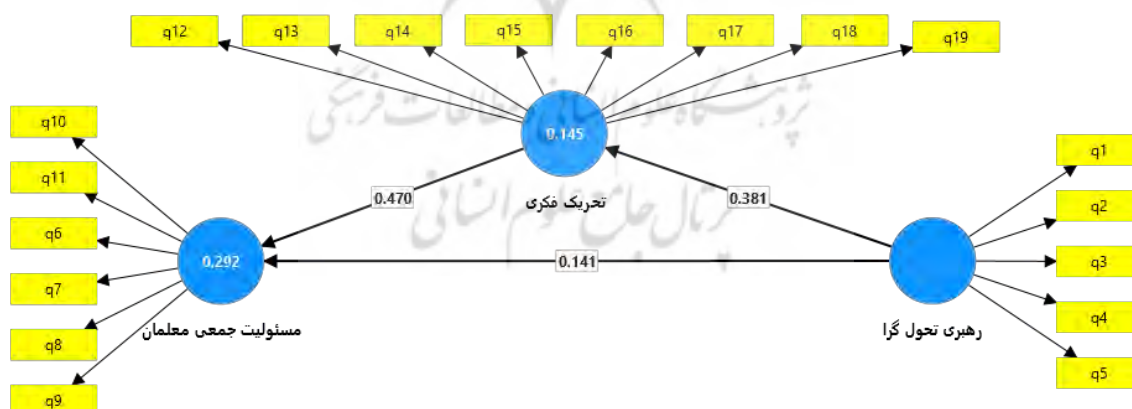
جدول ۷. آزمون فرضیه‌های پژوهش

فرضیه‌ها	مسیر	β	T- Statistics	P- Values	نتیجه
فرضیه ۱	رهبری تحول‌گرا به مسئولیت جمعی	۰/۱۴۱	۲/۳۹۵	۰/۰۱۷	تائید
فرضیه ۲	رهبری تحول‌گرا به تحریک فکری	۰/۳۸۱	۷/۵۲۹	۰/۰۰۰	تائید
فرضیه ۳	تحریک فکری به مسئولیت جمعی	۰/۴۷۰	۹/۳۹۸	۰/۰۰۰	تائید

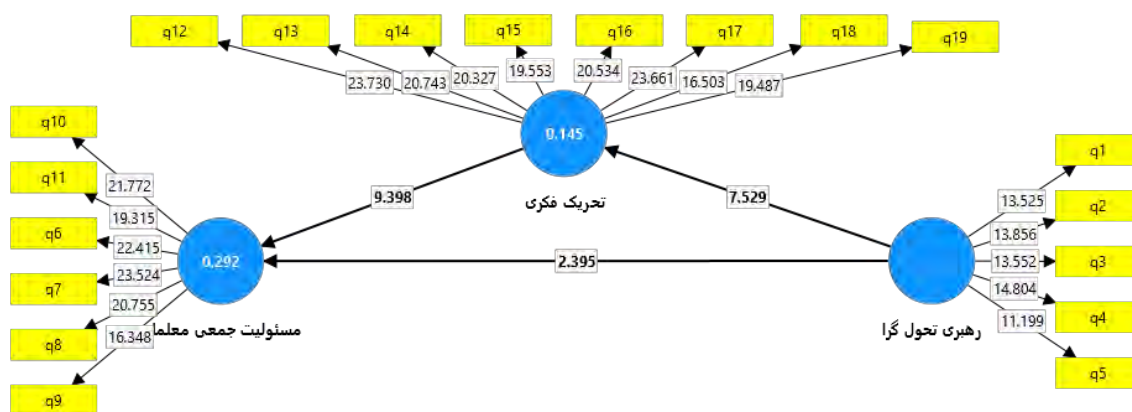
ضرایب مسیر که نشان از اثرگذاری مثبت و معنی‌دار میان مسیرهای اصلی مدل نهایی پژوهش است، از این رو می‌توان گفت که از نظر تحلیل مسیر نیز مدل پژوهش از اعتبار قابل قبولی برخوردار است (نمودار ۲ و ۳). همان‌طور که بیان شد متغیر میانجی پژوهش، تحریک فکری است. با توجه به مسیر غیرمستقیم موجود در مدل به بررسی رابطه میانجی متغیر در پژوهش حاضر پرداخته شد. به‌منظور آزمون مسیر واسطه‌ای، الگوی ساختاری از آزمون بوت استراپ و در ادامه آزمون سوبل استفاده شد. همان‌طور که در جدول (۸) مشاهده می‌شود، این مسیر واسطه‌ای در سطح آماری $p < ۰/۰۰۱$ معنادار است. همچنین ضرایب بتا (β) و هم‌چنین سطح معناداری (P) برای مسیر رهبری تحول‌گرا به مسئولیت جمعی $\beta = ۰/۱۸۵$ و $P < ۰/۰۰۱$ است.

جدول ۸. نتایج روابط غیرمستقیم مدل (فرضیه چهارم)

فرضیه	مسیر غیرمستقیم	β	T- Statistics	P- Values	نتیجه
فرضیه ۴	رهبری تحول‌گرا به مسئولیت جمعی	۰/۱۸۵	۵/۵۲۴	۰/۰۰۰	تائید



نمودار ۲. ضرایب مسیر استاندارد مدل ساختاری



نمودار ۳. ضرایب آماری تی مدل ساختاری پژوهش

آزمون متغیر میانجی

برای آزمون تأثیر یک متغیر میانجی (فرضیه ۴)، یک آزمون پرکاربرد به نام آزمون سوبل^۱ وجود دارد؛ که برای معناداری تأثیر میانجی یک متغیر در رابطه میان دو متغیر دیگر به کار می‌رود. این آزمون نیاز به داده‌های زیاد برای کسب یک نتیجه دقیق و معتبر دارد. در آزمون سوبل، یک مقدار Z_Value از طریق فرمول زیر به دست می‌آید که در صورت بیشتر شدن این مقدار از $1/96$ ، می‌توان در سطح اطمینان ۹۵٪ معنادار بودن تأثیر میانجی یک متغیر را تأیید نمود. فرمول آزمون سوبل به شرح ذیل می‌باشد:

$$Z - value = \frac{a * b}{\sqrt{(b^2 * s_a^2) + (a^2 * s_b^2) + (s_a^2 * s_b^2)}}$$

ضریب مسیر رابطه میان آموزش رهبری تحول‌گرا به تحریک فکری $0/381$ است و ضریب مسیر بین تحریک فکری و مسئولیت جمعی $0/470$ است. نتایج به‌دست‌آمده از آزمون سوبل برای این فرضیه $5/849$ است و مقدار آن بالاتر از آستانه معنی‌داری یعنی $1/96$ به‌دست‌آمده است. لذا فرضیه چهارم پژوهش نیز تأیید می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

در مواجهه با چالش‌های پیچیده آموزشی نظیر نابرابری‌های یادگیری، تحولات فناورانه و ضرورت تربیت دانش‌آموزان تاب‌آور، نقش رهبران آموزشی از مدیریت سنتی به سمت معماران تحول‌گرا تغییر یافته است (OECD, 2022; Mugabekazi & Mukanziza, 2025). رهبری تحول‌گرا، با مؤلفه‌های کلیدی الهام‌بخشی، تحریک فکری و ترسیم چشم‌انداز مشترک، به‌عنوان پارادایمی اثربخش در خلق محیط‌های مشارکتی و تقویت مسئولیت جمعی معلمان شناخته می‌شود (Bass & Avolio, 1994; Sianipar, 2024). مسئولیت جمعی، به‌عنوان باور مشترک به تأثیرگذاری گروهی بر نتایج آموزشی، نه‌تنها از تعهدات فردی، بلکه از تعاملاتی نشأت می‌گیرد که رهبری تحول‌گرا از طریق تحریک فکری تشویق به بازاندیشی انتقادی، نوآوری و حل مسئله جمعی آن را تقویت می‌کند (Bandura, 2018; Lamçja, 2024). اگرچه مطالعات جهانی رابطه مثبت این سازه‌ها را تأیید می‌کنند، پژوهش در بافت‌های سلسله‌مراتبی مانند ایران، با چالش‌هایی نظیر تمرکزگرایی و مقاومت در برابر تغییر، محدود است (Mohammad Shirazi, 2023). این مطالعه با تکیه بر نظریه عاملیت جمعی و تبادل اجتماعی، در پی کشف مکانیسمی است که از طریق آن رهبری تحول‌گرا، با واسطه‌گری تحریک فکری، مسئولیت‌پذیری مشترک معلمان را در نظام آموزشی ایران شکل می‌دهد. در ادامه، نتایج این پژوهش به‌تفصیل ارائه خواهد شد.

یافته‌های این پژوهش نشان داد که فرضیه اول مبنی بر وجود رابطه مثبت و معنادار بین رهبری تحول‌گرا و مسئولیت جمعی معلمان تأیید می‌شود. این نتیجه با یافته‌های مطالعات داخلی و خارجی متعددی همسو است. در سطح بین‌المللی، مطالعاتی همچون تحقیق Sianipar (2024) و Chkheidze (2024) به‌وضوح نشان داده‌اند که رهبری تحول‌آفرین با تقویت فرهنگ اعتماد و همکاری، بستر لازم برای شکل‌گیری احساس مسئولیت مشترک در قبال موفقیت دانش‌آموزان را فراهم می‌آورد. به‌طور مشابه، در پژوهش‌های داخلی، اگرچه مطالعه‌ای به‌صورت مستقیم این رابطه را بررسی نکرده بود، اما یافته‌های پژوهش‌هایی مانند Afshari & Arshadi (2014) و Tabatabaei et al (2020) به‌طور غیرمستقیم بر این موضوع صحه گذاشته‌اند. این پژوهش‌ها نشان دادند که رهبری تحول‌گرا از طریق مکانیسم‌هایی مانند

^۱ . Sobel Test

افزایش تعهد سازمانی و تقویت رفتارهای شهروندی سازمانی (که نمونه‌ای از مسئولیت‌پذیری فراتر از نقش رسمی است)، زمینه‌ساز بروز رفتارهای جمع‌گرایانه در معلمان می‌شود. نیز شواهد تجربی فراوانی، این رابطه را در بافت‌های فرهنگی مختلف تأیید می‌کنند. برای مثال، Liu et al (2020) در مدارس ابتدایی چین دریافتند که رهبری تحول‌گرا تأثیر مثبت و قوی بر اثربخشی جمعی معلم و مسئولیت‌پذیری جمعی دارد. Karacabey (2022) در ترکیه و Lee & Kuo (2019) در تایوان نیز به نتایج مشابهی دست یافتند که نشان‌دهنده تعمیم‌پذیری این رابطه در بسترهای متفاوت فرهنگی است. حتی پژوهش Windlinger et al (2020) در مدارس ابتدایی هلند، ارتباط مثبت بین رهبری تحول‌گرا و مسئولیت‌پذیری جمعی را تأیید می‌کند. رهبران تحول‌گرا، با ترسیم چشم‌اندازهای الهام‌بخش (مانند موفقیت همه دانش‌آموزان) و تقویت خودکارآمدی حرفه‌ای، معلمان را از تمرکز بر وظایف فردی به سمت اهداف جمعی سوق می‌دهند. تبیین این یافته را می‌توان در چارچوب نظریه رهبری تحول‌آفرین باس و آوولیو (1994) و نظریه عاملیت جمعی بندورا (2018) ارائه داد. رهبران تحول‌گرا با به‌کارگیری مؤلفه‌هایی همچون نفوذ آرمانی و انگیزش الهام‌بخش، یک چشم‌انداز مشترک و جذاب برای مدرسه ترسیم می‌کنند که معلمان را حول محور یک هدف واحد گرد هم می‌آورد. این کار باعث می‌شود معلمان احساس تعلق و مالکیت بیشتری نسبت به نتایج مدرسه پیدا کنند و موفقیت یا شکست را نه یک امر فردی، بلکه نتیجه‌ای جمعی بدانند (Wahlstrom & Louis, 2008). علاوه بر این، این سبک رهبری با تقویت خودکارآمدی جمعی (Goddard et al. 2015)، این باور را در معلمان ایجاد می‌کند که آن‌ها به‌صورت گروهی توانایی تأثیرگذاری مثبت بر یادگیری همه دانش‌آموزان را دارند؛ بنابراین، رهبری تحول‌گرا با ایجاد یک حس هویت جمعی و تقویت باور به توانایی‌های گروهی، معلمان را به سمت پذیرش مسئولیت جمعی سوق می‌دهد. مدیران تحول‌گرا بانفوذ آرمانی خود (مدل‌سازی ارزش‌ها و آرمان‌ها) و انگیزش الهام‌بخش (ایجاد چشم‌انداز مشترک)، می‌توانند معلمان را به فراتر رفتن از مسئولیت‌های فردی و مشارکت فعال در اهداف جمعی مدرسه ترغیب کنند. درواقع، آنان محیطی را فراهم می‌آورند که در آن معلمان احساس امنیت و توانمندی می‌کنند تا فراتر از انتظارات، برای دستیابی به اهداف مشترک تلاش کنند. این یافته به‌ویژه در نظام آموزشی ایران که با چالش‌های ساختاری و فرهنگی متعددی از جمله تمرکزگرایی شدید و ضعف در تقویت مسئولیت جمعی معلمان روبه‌رو بوده است، از اهمیت حیاتی برخوردار است. مسئولیت جمعی، به‌عنوان کلید بهبود مدرسه محور، نیازمند محیطی پویاست که در آن معلمان به بازاریابی انتقادی، مشارکت در حل مسائل پیچیده و اشتراک دانش ترغیب شوند. رهبری تحول‌گرا دقیقاً چنین بستری را فراهم می‌کند. با تقویت این سبک رهبری در مدیران مدارس، می‌توانیم گام مهمی در جهت پرورش جوامع یادگیری حرفه‌ای و پویا برداریم و به بهبود پایدار نتایج دانش‌آموزان محروم کمک کنیم. این امر، نهایتاً به تحقق اهداف سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و ارتقاء کیفیت آموزش در مواجهه با نیازهای پیچیده قرن بیست و یکم، نظیر پرورش خلاقیت و تاب‌آوری دانش‌آموزان، یاری می‌رساند.

یافته‌های این پژوهش رابطه‌ی مثبت و معنادار رهبری تحول‌گرا بر تحریک فکری معلمان را تأیید می‌کند، نتیجه‌ای که با مبانی نظری Bass & Avolio (1994) و مطالعات تجربی اخیر (Cheruse, 2021؛ Gunawan, 2023) و پژوهش‌های Liu et al (2020) در مدارس چین همسواست.

از منظر نظری، تحریک فکری به‌عنوان یکی از ارکان اصلی و تعریف‌کننده رهبری تحول‌گرا در نظر گرفته می‌شود (Bass & Avolio, 1994). رهبران تحول‌گرا با به چالش کشیدن مفروضات، تشویق به تفکر خلاق و ترغیب معلمان به تجربه کردن روش‌های نوین، به‌طور مستقیم محیطی را فراهم می‌کنند که در آن کنجکاوی فکری و یادگیری مستمر ارزشمند تلقی می‌شود (Slavich & Zimbardo, 2012). همسو با یافته حاضر، پژوهش‌های داخلی نیز بر این رابطه تأکید دارند. برای مثال، Ghadiri Sheikhi Abadi & Ghanbari (2022) و Barkhoda et al (2024) در یافته‌های خود نشان دادند که مدیران تحول‌گرا با ترغیب ذهنی کارکنان و ایجاد محیطی پویا، بستر لازم برای بروز نوآوری و تفکر خلاق را فراهم می‌کنند که خود شکلی از تحریک فکری است. در سطح بین‌المللی نیز مطالعاتی همچون پژوهش Cheruse, (2021) و Gunawan, (2023) به‌وضوح نشان داده‌اند که سبک رهبری تحول‌گرا، به‌ویژه از طریق مؤلفه تحریک فکری، نقش تعیین‌کننده‌ای در توانمندسازی معلمان برای انطباق با تغییرات و حل مسائل پیچیده آموزشی ایفا می‌کند. این ادبیات بیانگر آن است که رهبران تحول‌گرا با پرسش از مفروضات سنتی، تشویق به تفکر مستقل و ارائه دیدگاه‌های جدید، ذهنیت معلمان را به چالش می‌کشند و آنان را به فراتر رفتن از روش‌های روتین ترغیب می‌کنند. رهبران تحول‌گرا، با به چالش کشیدن مفروضات سنتی، تشویق به تفکر واگرا و ایجاد فضای امن برای گفتگوهای انتقادی، معلمان را به بازتعریف رویکردهای آموزشی ترغیب می‌کنند. این فرآیند، مطابق با تعریف تحریک فکری به‌عنوان یکی از ارکان رهبری تحول‌گرا، نه‌تنها نوآوری در روش‌های تدریس را تقویت می‌کند، بلکه مشارکت فعال معلمان در حل مسائل پیچیده را ممکن می‌سازد. به‌عنوان مثال، در بحران‌هایی نظیر همه‌گیری کووید-۱۹، رهبری تحول‌گرا با تحریک فکری، سازگاری معلمان با آموزش آنلاین و توسعه راه‌حل‌های خلاقانه را تسهیل کرد (Gunawan, 2023). همسو با نظریه عاملیت جمعی (Bandura, 2018)، این یافته نشان می‌دهد که تحریک فکری، با تقویت خودکارآمدی حرفه‌ای و اشتراک دانش، بستری برای

شکل‌گیری باور مشترک به توانایی تأثیرگذاری جمعی فراهم می‌کند. حتی در بافت سلسله‌مراتبی ایران که چالش‌هایی مانند تمرکزگرایی و مقاومت در برابر تغییر وجود دارد (Mohammad Shirazi, 2023)، رهبری تحول‌گرا از طریق تحریک فکری، موانع ساختاری را تعدیل و فرهنگ یادگیری مشارکتی را نهادینه می‌نماید. این یافته همچنین از اهمیت آموزش و توسعه مهارت‌های رهبری تحول‌گرا برای مدیران مدارس ابتدایی تأکید می‌کند. با توجه به اینکه تحریک فکری پایه و اساس نوآوری و بهبود مستمر در سازمان‌های آموزشی است، سرمایه‌گذاری بر روی توانمندسازی مدیران در این زمینه می‌تواند به ایجاد مدارس پویاتر و پاسخگوتر منجر شود. پرورش معلمان خلاق و متفکر که خود از تحریک فکری رهبران‌شان بهره‌مند شده‌اند، به‌طور مستقیم بر کیفیت یادگیری دانش‌آموزان و تربیت نسلی از شهروندان تاب‌آور و نوآور تأثیر می‌گذارد؛ این امر در راستای اهداف کلی آموزش و پرورش برای آماده‌سازی دانش‌آموزان برای آینده‌ای نامعلوم است. رهبری تحول‌گرا نه تنها محرک مستقیم تحریک فکری معلمان است، بلکه بستر لازم برای پویایی و نوآوری مستمر در مدارس ایران را فراهم می‌آورد.

از دیگر یافته‌های این پژوهش که تأیید‌کننده فرضیه سوم نیز می‌باشد، رابطه مثبت و معنادار تحریک فکری بر مسئولیت جمعی معلمان است. این یافته نشان می‌دهد تحریک فکری به‌عنوان مکانیسمی کلیدی، مسئولیت جمعی معلمان را به‌طور معناداری تقویت می‌کند، نتیجه‌ای که با مبانی نظری عاملیت جمعی (Bandura, 2018) همسو است. بر اساس نظریه بندورا، تحریک فکری با تشویق معلمان به بازاندیشی انتقادی، آزمایش روش‌های نوین تدریس و مشارکت در حل مسائل پیچیده، باور مشترک به توانایی تأثیرگذاری جمعی را شکل می‌دهد (Lancja, 2024). این فرآیند، مسئولیت‌پذیری را از سطح فردی به تعهدی گروهی ارتقا می‌دهد که در آن موفقیت دانش‌آموزان به‌مثابه هدفی مشترک درک می‌شود. در ادبیات پیشین، به‌طور مکرر بر این نکته تأکید شده است که محیط‌هایی که در آن‌ها تفکر انتقادی و نوآوری تشویق می‌شود، به‌طور طبیعی به مسئولیت‌پذیری جمعی بالاتری منجر می‌شوند. این یافته با نتایج مطالعات داخلی و خارجی متعددی همسو است. برای مثال، در پژوهش‌های داخلی، Ghadiri Sheikhi Abadi & Ghanbari (2022) و نیز Nikkha & Heydari (2022) نشان دادند که تحریک فکری از طریق تقویت خلاقیت، خودکارآمدی و یادگیری سازمانی منجر به افزایش تعهد و مسئولیت‌پذیری جمعی در معلمان می‌شود.

در سطح بین‌المللی همسو با پژوهش Basar et al (2021)، تحریک فکری از طریق ایجاد فضای گفتگوی انتقادی و اشتراک دانش، اعتماد متقابل و همکاری بین معلمان را افزایش می‌دهد. این تعاملات، نه تنها اشتراک منابع آموزشی را تسهیل می‌کند، بلکه پذیرش پاسخگویی مشترک در قبال نتایج یادگیری را نهادینه می‌نماید. حتی در بافت‌های آموزشی با چالش‌های ساختاری مانند ایران که مقاومت در برابر نوآوری وجود دارد (Mohammad Shirazi, 2023)، تحریک فکری به‌عنوان پلی بین رهبری تحول‌گرا و مسئولیت جمعی عمل کرده و موانع سلسله‌مراتبی را کاهش می‌دهد. این یافته، تأکید می‌نماید که تقویت پویایی‌های فکری، سنگ بنای ایجاد جامعه حرفه‌ای مسئولیت‌پذیر است. هنگامی که معلمان از طریق تحریک فکری به چالش کشیده می‌شوند تا فراتر از هنجارها فکر کنند، سؤال بپرسند و ایده‌های جدید را کاوش کنند، آن‌ها به تدریج احساس مالکیت بیشتری نسبت به نتایج جمعی مدرسه پیدا می‌کنند. این فرآیند ذهنی و شناختی، منجر به پذیرش مسئولیت‌های بالاتر و مشارکت فعال‌تر در جوامع حرفه‌ای یادگیرنده می‌شود. برای مثال، اگر معلمی در مورد چگونگی بهبود نمرات پایین دانش‌آموزان در یک درس خاص به چالش کشیده شود و به او اجازه داده شود تا راه‌حل‌های جدیدی را امتحان کند، او نه تنها مسئولیت بهبود عملکرد آن دانش‌آموزان را بر عهده می‌گیرد، بلکه در صورت موفقیت، این تجربه را با همکاران خود به اشتراک می‌گذارد و به این ترتیب، به تقویت مسئولیت جمعی در کل گروه کمک می‌کند. این پژوهش قویاً پیشنهاد می‌کند که مدیران مدارس باید بر پرورش محیطی که در آن تحریک فکری تشویق می‌شود، تمرکز کنند. این امر می‌تواند شامل برگزاری جلسات تیمی برای طوفان فکری، تشویق به پژوهش عملی توسط معلمان، ایجاد فرصت‌هایی برای آزمایش روش‌های نوین تدریس و یادگیری و فراهم آوردن فضایی امن برای طرح سؤالات چالش‌برانگیز باشد. تأکید بر تحریک فکری نه تنها به توسعه فردی معلمان کمک می‌کند، بلکه با تقویت باورهای مشترک در مورد توانایی تیم برای دستیابی به اهداف (خودکارآمدی جمعی)، به‌طور مستقیم به افزایش مسئولیت جمعی و درنهایت، بهبود پایدار عملکرد مدرسه منجر می‌شود. این رویکرد، در راستای اهداف ارتقاء کیفیت آموزش و تربیت نسل‌های خلاق و کارآمد در نظام آموزشی ایران، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است.

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد رهبری تحول‌گرا نه تنها به‌صورت مستقیم، بلکه از طریق مکانیسم تحریک فکری، مسئولیت جمعی معلمان را تقویت می‌کند. این نتیجه که با نظریه عاملیت جمعی (Bandura, 2018) و تبادل اجتماعی همسوست، حاکی از آن است که رهبران تحول‌گرا با ایجاد محیطی پویا و چالش‌برانگیز، معلمان را به بازاندیشی در مفروضات، پذیرش ایده‌های نو و مشارکت در حل مسائل پیچیده ترغیب می‌کنند. اگرچه در ادبیات به‌طور مستقیم به مدل‌های میانجی‌گر تحریک فکری در رابطه رهبری تحول‌گرا و مسئولیت جمعی کمتر پرداخته شده است، اما این یافته با مبانی نظری و تجربی هر سه سازه کاملاً مطابقت دارد. از منظر پیشینه پژوهشی، این نتیجه

با یافته‌های (Changae et al, 2024) همخوانی دارد که نشان دادند مؤلفه‌های رهبری تحول‌گرا مانند تحریک فکری، از طریق ایجاد فضای اعتماد و حمایت، بستر را برای بروز رفتارهای مشارکتی و مسئولیت‌پذیری جمعی فراهم می‌کنند. پژوهش‌هایی مانند (Chkheidze, 2024) تأکید می‌کنند که رهبری تحول‌آفرین با افزایش خودکارآمدی جمعی معلمان و ایجاد فرصت‌های یادگیری مشترک و تشویق به گفتگوی انتقادی، مسئولیت جمعی را تقویت می‌کند. حال، پژوهش حاضر، مسیر این تأثیر را شفاف‌تر می‌سازد؛ رهبر تحول‌گرا ابتدا با تحریک فکری، معلمان را به چالش می‌کشد تا فراتر از هنجارها بیندیشند، ایده‌های نو ارائه دهند و به‌طور فعال در حل مسائل مشارکت کنند. این فرآیند تحریک فکری، به‌نوبه خود، منجر به افزایش حس مسئولیت‌پذیری مشترک در قبال اهداف و نتایج جمعی مدرسه می‌شود. به‌عبارت‌دیگر، تحریک فکری به‌عنوان یک پُل شناختی و انگیزشی عمل می‌کند که تأثیر رهبری تحول‌گرا را به مسئولیت جمعی انتقال می‌دهد. درواقع، این نتیجه با رویکردهای نوین به رهبری که بر نقش رهبر در پرورش ظرفیت‌های درونی کارکنان برای خود رهبری و مشارکت فعال تأکید دارند، کاملاً منطبق است. مطالعه (Windlinger et al, 2020) نیز ارتباط مثبت بین رهبری تحول‌گرا و مسئولیت‌پذیری جمعی را تأیید کرده است و یافته ما نشان می‌دهد که تحریک فکری یکی از مکانیسم‌های مهم پشت این رابطه است. این فرآیند، باور مشترک معلمان به توانایی تأثیرگذاری جمعی بر نتایج آموزشی را شکل می‌دهد و مسئولیت‌پذیری را از سطح فردی به تعهدی گروهی ارتقا می‌دهد (Kilag et al, 2023). از منظر نظریه تبادل اجتماعی، رهبری تحول‌گرا با سرمایه‌گذاری در رشد فکری و حرفه‌ای معلمان، چرخه‌ای مثبت از اعتماد و همکاری ایجاد می‌کند. معلمان، در پاسخ به این حمایت، با افزایش تعهد و مشارکت جمعی، مسئولیت‌پذیری مشترک را نهادینه می‌سازند (Zhang et al, 2020). این مکانیسم، حتی در بافت سلسله‌مراتبی ایران با چالش‌هایی نظیر تمرکزگرایی و مقاومت در برابر نوآوری (Mohammad Shirazi, 2023) قادر است موانع ساختاری را تعدیل کند. به‌عنوان مثال، تحریک فکری با تشویق به گفتگوی انتقادی و اشتراک دانش، سلسله‌مراتب خشک را به شبکه‌ای از همکاری تبدیل می‌کند که در آن معلمان احساس مالکیت نسبت به اهداف جمعی دارند (Sianipar, 2024). این یافته با پژوهش‌های پیشین در محیط‌های غیرمتمرکز (Ma et al, 2016) همسو است، اما تفاوت کلیدی در توانایی رهبری تحول‌گرا برای غلبه بر محدودیت‌های نظام‌های متمرکز (King & Guerra, 2005) از طریق تحریک فکری است. به‌علاوه، همسو با مطالعه (Gunawan, 2023)، این پژوهش نشان می‌دهد که تحریک فکری نه‌تنها سازگاری با تغییرات (مانند آموزش ترکیبی) را تسهیل می‌کند، بلکه تاب‌آوری سازمانی را در مواجهه با بحران‌ها افزایش می‌دهد. تأیید نقش میانجی‌گر تحریک فکری در رابطه رهبری تحول‌گرا و مسئولیت جمعی معلمان، از نظر نظری و عملی بسیار حائز اهمیت است. از دیدگاه نظری، این یافته به درک عمیق‌تر مکانیسم‌های پنهان در تأثیر رهبری تحول‌گرا بر پیامدهای سازمانی کمک می‌کند. این بدان معناست که رهبری تحول‌گرا صرفاً با اعمال نفوذ مستقیم بر معلمان، مسئولیت جمعی را تقویت نمی‌کند، بلکه با فعال‌سازی توانایی‌های فکری و شناختی معلمان (تحریک فکری)، بستر لازم را برای پذیرش مسئولیت‌های بالاتر و مشارکت جمعی فراهم می‌آورد. این یک بینش مهم است که به تئوری رهبری تحول‌گرا عمق بیشتری می‌بخشد و نشان می‌دهد چگونه ابعاد مختلف رهبری به‌هم‌پیوسته عمل می‌کنند. از منظر عملی، این نتیجه پیامدهای حیاتی برای مدیران مدارس و برنامه‌های توسعه رهبری آموزشی دارد. برای پرورش مسئولیت جمعی در معلمان، کافی نیست که مدیران تنها سبک رهبری تحول‌گرا را اتخاذ کنند؛ بلکه باید به‌طور خاص بر پرورش و تقویت مؤلفه تحریک فکری در معلمان خود تمرکز کنند. این بدان معناست که مدیران باید آگاهانه فرصت‌هایی را برای معلمان فراهم آورند تا به چالش کشیده شوند، مفروضات خود را زیر سؤال ببرند، به‌طور خلاقانه به حل مسائل بپردازند و ایده‌های نوآورانه را تجربه کنند. این می‌تواند شامل: ترویج گفتگوهای باز و انتقادی در جلسات تیمی، تشویق معلمان به انجام پژوهش‌های عملی و اقدام پژوهی در کلاس درس، فراهم آوردن فضای امن برای آزمایش روش‌های جدید تدریس، توانمندسازی معلمان برای مشارکت فعال در تصمیم‌گیری‌های مربوط به بهبود مدرسه. درنهایت، این پژوهش با تأیید نقش میانجی‌گر تحریک فکری، یک نقشه راه عملی برای مدیران آموزشی ارائه می‌دهد. مدیران با تمرکز بر توسعه مهارت‌های رهبری تحول‌گرا و به‌ویژه عنصر تحریک فکری، می‌توانند نه‌تنها معلمان را از نظر فردی توانمند سازند، بلکه به‌طور سیستماتیک فرهنگ مسئولیت جمعی را در مدارس تقویت کنند. این امر، به‌نوبه خود، به ایجاد مدارس کارآمدتر، نوآورتر و پاسخگوتر به نیازهای متغیر دانش‌آموزان و جامعه، به‌ویژه در بافت آموزشی ایران، منجر خواهد شد. این مدل نشان می‌دهد که تأثیرات مثبت رهبری تنها با توجه به ابعاد واسطه‌ای آن به‌طور کامل آشکار می‌شود.

در جمع‌بندی، این مطالعه تأکید می‌کند که تحریک فکری به‌عنوان حلقه واسطه کلیدی، رهبری تحول‌گرا را از سبکی صرفاً الهام‌بخش به نیرویی ملموس برای تغییر ساختاری تبدیل می‌کند. این یافته، چشم‌اندازی عملی برای مدیران آموزشی ایران فراهم می‌سازد: تقویت تحریک فکری از طریق کارگاه‌های حل مسئله، گفتگوهای حرفه‌ای و نظام‌های تشویقی مبتنی بر نوآوری، می‌تواند فرهنگ مسئولیت‌پذیری جمعی را حتی در سخت‌ترین بافت‌ها نهادینه نماید.

نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که تقویت رهبری تحول‌گرا و تحریک فکری در نظام آموزشی ایران نیازمند بازنگری در سیاست‌ها و رویه‌های مدیریتی است. به‌منظور نهادینه‌سازی مسئولیت‌جمعی معلمان، طراحی دوره‌های آموزشی ویژه برای مدیران مدارس ضروری است تا مهارت‌هایی مانند ترغیب به تفکر انتقادی، ایجاد فضای امن برای نوآوری و تسهیل گفتگوهای حرفه‌ای را بیاموزند. همچنین، ایجاد سازوکارهای نهادی مانند کمیته‌های حل مسئله و پلتفرم‌های دیجیتال برای اشتراک تجارب آموزشی، می‌تواند تعاملات فکری بین معلمان را افزایش دهد. بازطراحی نظام ارزیابی معلمان با تأکید بر معیارهای گروهی به‌جای فرد محور، گام دیگری است که پاسخگویی مشترک را تقویت می‌کند. علاوه بر این، حمایت از جوامع یادگیری حرفه‌ای از طریق کارگاه‌های آموزشی و نشست‌های بازاریابی، خودکارآمدی جمعی معلمان را ارتقا می‌دهد و زمینه‌ای برای مسئولیت‌پذیری مشترک فراهم می‌سازد.

این مطالعه با وجود دستاوردهای ارزشمند، از چند محدودیت کلیدی رنج می‌برد. نخست، تمرکز پژوهش بر معلمان مقطع ابتدایی شهرستان خرم‌آباد، تعمیم‌پذیری نتایج به سایر مقاطع تحصیلی یا مناطق با بافت فرهنگی متفاوت (مانند مناطق روستایی یا کلان‌شهرها) را با چالش مواجه می‌کند. دوم، رویکرد مقطعی در جمع‌آوری داده‌ها، امکان تحلیل روندهای بلندمدت یا استنباط رابطه علیت بین متغیرها را محدود ساخته است.

به‌منظور ارائه پیشنهادها، پژوهشی، پژوهش‌های آتی می‌توانند با گسترش دامنه این مطالعه، به درک عمیق‌تری از رابطه رهبری تحول‌گرا و مسئولیت‌جمعی دست یابند. انجام مطالعات تطبیقی در نظام‌های آموزشی متمرکز و غیرمتمرکز (مانند ایران و فنلاند) تأثیر ساختارهای کلان بر این رابطه را روشن خواهد کرد. مطالعات طولی با رصد تغییرات مسئولیت‌جمعی در بازه‌های ۳ تا ۵ ساله، پایداری تأثیر رهبری تحول‌گرا را بررسی می‌کند. همچنین، کشف مکانیسم‌های میانجی جدید مانند تاب‌آوری سازمانی یا سرمایه روان‌شناختی، لایه‌های پنهان این پویایی را آشکار می‌سازد. تلفیق روش‌های کیفی (مصاحبه‌های عمیق) با داده‌های کمی، تجربیات زیسته معلمان را در تعامل با تحریک فکری و اکاوی می‌کند. در بخش پایانی، به‌منظور تکمیل یافته‌های این پژوهش، تمرکز بر پیامدهای دانش‌آموز محور پیشنهاد می‌شود. پژوهش‌های آتی می‌توانند با بررسی چگونگی تأثیر مسئولیت‌جمعی معلمان بر نتایج یادگیری دانش‌آموزان، به‌ویژه در زمینه‌هایی مانند کاهش نابرابری‌های آموزشی و بهبود عملکرد تحصیلی، اثربخشی این سازه را در سطح خرد و کلان نظام آموزشی به‌صورت ملموس‌تری نشان دهند. این رویکرد، ارتباط نظریه با عمل را تقویت کرده و نشان می‌دهد که چگونه پویایی‌های سازمانی در سطح مدرسه، به نتایج ملموس در کلاس درس منجر می‌شود.

این پژوهش مسیر جدیدی را برای تحول در رهبری آموزشی ایران ترسیم می‌کند: تبدیل مدارس به جامعه‌های یادگیرنده که در آن معلمان، با اتکا به تحریک فکری و تعاملات انتقادی، موفقیت دانش‌آموزان را مسئولیتی همگانی می‌دانند. دستیابی به این چشم‌انداز، مستلزم همگرایی نهادهای سیاست‌گذاری، مدیران و پژوهشگران برای طراحی مداخلات مبتنی بر شواهد است. اگرچه محدودیت‌هایی وجود دارد، یافته‌های این مطالعه گامی به‌سوی الگویی بومی از رهبری تحول‌گراست که نه تنها بر چالش‌های ساختاری غلبه می‌کند، بلکه فرهنگ مشارکت و تاب‌آوری را در قلب نظام آموزشی جای می‌دهد.

ملاحظات اخلاقی

تمامی اصول اخلاقی در این مقاله در نظر گرفته شده است. شرکت‌کنندگان در جریان هدف پژوهش و مراحل اجرای آن قرار گرفتند. آن‌ها همچنین از محرمانه بودن اطلاعات خود اطمینان داشتند.

حامی مالی

این مقاله هیچ‌گونه حامی مالی نداشته است.

تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان مقاله حاضر فاقد هرگونه تعارض منافع بوده است.

References

- Afshari, A., & Arshadi, N. (2014). Investigating the relationship between transformational leadership style, organizational structure, and organizational climate with organizational creativity. *Innovation and Creativity in Human Sciences*, 4(3), 77-95. [https://sid.ir/paper/223279/fa] [In Persian]
- Ajape, R. O., & Ayuba, A. O. (2024). Principals' Intellectual Stimulation Strategies and Teachers' Job Satisfaction in Public Secondary Schools in Ilorin East, Nigeria. *Chalim Journal of Teaching and Learning*, 4(2), 79-88. [DOI: https://doi.org/10.31538/cjotl.v4i2.1667]
- Azim, M. T., Fan, L., Uddin, M. A., Abdul Kader Jilani, M. M., & Begum, S. (2019). Linking transformational leadership with employees' engagement in the creative process. *Management Research Review*, 42(7), 837-858. [DOI:https://doi.org/10.1108/MRR-08-2018-0286]
- Bakhshaei, F., & Ebrahimi, G. S. (2015). Modeling the Relationship between Educational Beliefs and Collective Responsibility with Teachers' Academic Optimism. *Management and Administrative Sciences Review*, 4(1), 23-33. [In Persian]
- Bandril, G. R. D. (2025). Transformational Leadership Of Middle Management And Teacher Commitment Toward Enhanced Faculty Leadership Program. *International Journal of Environmental Sciences*, 319-333. [Available in: https://theaspd.com/index.php/ijes/article/view/1835]
- Bandura, A. (2018). Toward a psychology of human agency: Pathways and reflections. *Perspectives on Psychological Science*, 13(2), 130-136. [DOI:https://doi.org/10.1177/1745691617699280]
- Barkhoda S. J, Heydari F, Salehi M.(2024). The Impact of Transformational Leadership on Employee Creativity and Innovation Considering the Modifying Role of Employees' Intrinsic Motivation(Case Study: Primary School Teachers in District 1 of Kermanshah).*Journal of New Approaches in Educational Administration*; 15(2):173-190. [DOI:doi: 10.30495/jedu.2024.31763.6369] [In Persian]
- Basar, Z. M., Mansor, A. N., & Hamid, A. H. A. (2021). The role of transformational leadership in addressing job satisfaction issues among secondary school teachers. *Creative Education*, 12(8), 1939-1948. [DOI:https://doi.org/10.4236/ce.2021.128148]
- Bass, B. M. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(1), 9-32.[DOI: https://doi.org/10.1080/135943299398410]
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (Eds.). (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Sage. [Available in: https://books.google.com/books?hl=fa&lr=&id=_z3_BOVYK-IC&oi=fnd&pg=PP11&dq=Bass,+B.+M.,+%26+Avolio,+B.+J.+(Eds.).+(1994).+Improving+organizational+effectiveness+through+transformational+leadership.+Sage.&ots=aUvYY6DjPM&sig=AbJBsfTmkuELrhiLpAlhc_iNLLo]
- Berkovich, I. (2016). School leaders and transformational leadership theory: time to part ways? *Journal of Educational Administration*, 54(5), 609-622. [DOI:https://doi.org/10.1108/JEA-11-2015-0100]
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., & Smith, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities* (Research Report No. 637). [Available in: https://www.researchgate.net/publication/242082516_Creating_and_Sustaining_Effective_Professional_Learning_Communities]
- Bolkan, S., Goodboy, A. K., & Griffin, D. J. (2011). Teacher leadership and intellectual stimulation: Improving students' approaches to studying through intrinsic motivation. *Communication Research Reports*, 28(4), 337-346.[DOI: https://doi.org/10.1080/08824096.2011.615958]
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harper & Row. [Available in: https://books.google.com/books/about/Leadership.html?id=DeztAAAAMAAJ]
- Butaki, N. C; Ndaita, J & Matere, A. (2024). The Influence of Intellectual Stimulation on Teacher Productivity in Public Primary Schools in Trans Nzoia West Sub County, Kenya. *Journal of Popular Education in Africa*. 8(2), 14 - 30. [Available in: https://www.jopea.org/images/journals/jan-mar-

2024/PDF_Butaki_et_al_The_Influence_of_Intellectual_Stimulation_on_Teacher_Productivity_in_Schools_in_Trans_Nzoia_Kenya.pdf]

- Cai, Y., Wang, L., Bi, Y., & Tang, R. (2022). How can the professional community influence teachers' work engagement? The mediating role of teacher self-efficacy. *Sustainability*, 14(16), 10029. [DOI:https://doi.org/10.3390/su141610029]
- Cansoy, R., Parlar, H., & Polatcan, M. (2020). Collective teacher efficacy as a mediator in the relationship between instructional leadership and teacher commitment. *International Journal of Leadership in Education*, 25(6), 900–918. [DOI:https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1708470]
- Carney, S. (2022). Reimagining our futures together: a new social contract for education: by UNESCO, Paris, UNESCO, 2021, 186 pages, ISBN 978-92-3-100478-0. *Comparative Education*, 58(4), 568–569. [DOI:https://doi.org/10.1080/03050068.2022.2102326]
- Cemaloğlu, N., Sezgin, F., & Kılınc, A. Ç. (2012). Examining the relationships between school principals' transformational and transactional leadership styles and teachers' organizational commitment. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 2(2), 53–64. [Available in: https://www.researchgate.net/publication/277712314_EXAMINING_THE_RELATIONSHIPS_BETWEEN_SCHOOL_PRINCIPALS'_TRANSFORMATIONAL_AND_TRANSACTIONAL_LEADERSHIP_STYLES_AND_TEACHERS'_ORGANIZATIONAL_COMMITMENT]
- Changae, F.; Afzali, Afshin; Taajobi, M, Esmaeili Sedeh, F. (2024). Predicting Innovative Behaviors and Professional Development of Teachers Based on the Components of Transformational Leadership of Managers. *The Journal of Teacher's Professional Development*, 9(1), 155-173. [DOI: https://doi.org/10.48310/tpd.2024.16093.1625] [In Persian]
- Cheruse, J. K. (2021). *Relationship Between Head Teacher's Transformational Leadership Competencies and Learners' Academic Performance in Primary Schools in Kericho County, Kenya* [Doctoral dissertation, University of Kabianga]. [Available in: https://ir-library.kabianga.ac.ke/items/be054dff-358f-48e4-98da-7f4ba36628e7]
- Chkheidze, S. (2024). Transformational Leadership in Change Management in Educational Organizations. *Business Administration Research Papers*, 9.[DOI: https://doi.org/10.62232/barp.9.2024.8577]
- Chukwuma, N., & Zondo, R. W. D. (2024). The role of intellectual stimulation on students creativity improvement in higher education: A systematic literature review. *International Journal of Business Ecosystem & Strategy*, 6(5), 116–122. [DOI:https://doi.org/10.36096/ijbes.v6i5.671]
- Dago-oc, N. C., & Tagadiad, C. L. (2023). The Mediating Effect of Teachers Engagement on the Relationship Between Students Intellectual Stimulation and Their Engagement. *United Int. J. Res. Technol*, 4, 63-78. [Available in: https://uijrt.com/articles/v4/i10/UIJRTV4I100008.pdf]
- Eskandari, A., Abbaszadeh Sahroun, Y., & Yarmuhammadzadeh, P. (2024). Investigation and Explanation of Implementation Obstacles of the Fundamental Transformation Document of the Education System. *Journal of Research and Innovation in Education and Development*, 4(2), 145–161. [DOI:https://doi.org/10.61838/jsied.4.2.9] [In Persian]
- Fan, L., Uddin, M. A., & Das, A. K. (2017). Empirical study on the antecedents predicting organizational innovation of the small and medium enterprises in Bangladesh. *Journal on Innovation and Sustainability RISUS*, 8(2), 142–150. [DOI:https://doi.org/10.24212/2179-3565.2017v8i2p142-150]
- Friesen, S., & Brown, B. (2022). Teacher leaders: Developing collective responsibility through design-based professional learning. *Teaching Education*, 33(3), 254–271. DOI:https://doi.org/10.1080/10476210.2020.1856805]
- Furaha, L., Lyamtane, R. D. E., & Mandila, T. (2023). Contribution of Inspirational Motivation on Teachers Job Satisfaction in Public Secondary Schools in Kagera Region, Tanzania. *International Journal of Education Humanities and Social Science*, 6(5), 271–283. [DOI:https://doi.org/10.54922/IJEHSS.2023.0595]
- Geijsel, F., Slegers, P., Leithwood, K., & Jantzi, D. (2003). Transformational leadership effects on teachers' commitment and effort toward school reform. *Journal of Educational Administration*, 41(3), 228–256. [DOI:https://doi.org/10.1108/09578230310474403]

- Ghadiri Sheikhi Abadi, M., & Ghanbari, S. (2022). The Relationship between Transformational Leadership and Creativity with the Mediating Role of Organizational Learning. *Sociology of Education*, 7(1), 15-25. [Available in: <https://www.jedusocio.com/index.php/se/article/view/181>] [In Persian]
- Gilbert, J. H. (2005). Interprofessional learning and higher education structural barriers. *Journal of Interprofessional Care*, 19(Suppl. 1), 87–106. [DOI: <https://doi.org/10.1080/13561820500067132>]
- Goddard, R., Goddard, Y., Kim, E. S., & Miller, R. (2015). A theoretical and empirical analysis of the roles of instructional leadership, teacher collaboration, and collective efficacy beliefs in support of student learning. *American Journal of Education*, 121(4), 501–530. [DOI: <https://doi.org/10.1086/681926>]
- Grant, D. (2023). “Or is that just your opinion?”: Incorporating faculty of color into the foundational literature on learner-centered classrooms—A review. *Educational Research Review*, 39, 100512. [DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100512>]
- Gunawan, I. (2023). Transformational Leadership and Organizational Citizenship Behavior of Virtual Teaching during the COVID-19 Pandemic in Indonesia: The Mediating Role of Job Satisfaction. *Educational Process: International Journal*, 12(3), 56–78. [DOI: <https://doi.org/10.22521/edupij.2023.12.3>]
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329–352. [DOI: <https://doi.org/10.1080/0305764032000122005>]
- Hebert, E. B. (2010). *The relationship between emotional intelligence, transformational leadership, and effectiveness in school principals*. [Doctoral dissertation, Georgia State University]. [Available in: <https://core.ac.uk/download/pdf/214034647.pdf>]
- Helker, K., & Wosnitza, M. (2014). Responsibility in the school context—Development and validation of a heuristic framework. *Frontline Learning Research*, 2(3), 115–139. [DOI: <https://doi.org/10.14786/flr.v2i3.99>]
- Hillen, S. A. (2020). School staff-centered school development by communicative action: working methods for creating collective responsibility—from the idea to action. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 13(4), 189-203. DOI: [DOI: <https://doi.org/10.7160/eriesj.2020.130403>]
- Ismaeili, M., Abdollahzadeh, M., & Rajabzadeh, J. (2024). The relationship between digital literacy and transformational leadership with teachers' professional development: The mediating role of self-efficacy. *Applied Educational Leadership Journal*, 5(4), 92-103. [DOI: [doi: 10.22098/ael.2023.13344.1315](https://doi.org/10.22098/ael.2023.13344.1315)] [In Persian]
- Karacabey, M. F., Bellibaş, M. Ş., & Adams, D. (2022). Principal leadership and teacher professional learning in Turkish schools: Examining the mediating effects of collective teacher efficacy and teacher trust. *Educational studies*, 48(2), 253-272. [DOI: <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1749835>]
- Kilag, O. K. T., Malbas, M. H., Nengasca, M. K. S., Longakit, L. J. H., Celin, L. C., Pasigui, R., & Valenzona, M. A. V. N. (2023). Transformational Leadership and Educational Innovation. *Journal of Higher Education and Academic Advancement*, 1(2), 103–109. [DOI: <https://doi.org/10.61796/ejheaa.v1i2.107>]
- Kilag, O. K., Tokong, C., Enriquez, B., Deiparine, J., Purisima, R., & Zamora, M. (2023). School leaders: The extent of management empowerment and its impact on teacher and school effectiveness. *Excellencia: International Multi-disciplinary Journal of Education (2994-9521)*, 1(1), 127–140. [Available in: <https://multijournals.org/index.php/excellencia-imje/article/view/13>]
- King, E., & Guerra, S. (2005). *Education reforms in East Asia: Policy, process, and impact*. World Bank Publications. [Available in: <https://www.semanticscholar.org/paper/7d3c1c9249f7032c38124a04f43205274a267134>]
- Kruse, S. D., & Louis, K. S. (2008). *Building strong school cultures: A guide to leading change*. Corwin Press.
- Lamcja, D. (2024). Boosting Teacher Motivation and Performance with Transformational Leadership in Education. *International Journal of Science and Research (IJSR)*, 13(2), 103–107. [DOI: <https://doi.org/10.21275/sr24116024616>]

- Lee, Y. D., & Kuo, C. T. (2019). PRINCIPALS' TRANSFORMATIONAL LEADERSHIP AND TEACHERS' WORK MOTIVATION: EVIDENCE FROM ELEMENTARY SCHOOLS IN TAIWAN. *International Journal of Organizational Innovation*, 11(3), 90-113. [Available in: <https://www.ijoi-online.org/attachments/article/114/0898%20Final.pdf>]
- Leithwood, K. (1993). *Contributions of transformational leadership to school restructuring*. [DOI: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED367061.pdf>]
- Liu, P., Li, L., & Wang, J. (2020). Understanding the relationship between transformational leadership and collective teacher efficacy in Chinese primary schools. *International Journal of Leadership in Education*, 23(5), 604-617. [DOI: <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1623922>]
- LoGerfo L., Goddard R. D. (2008). Defining, measuring, and validating teacher and collective responsibility. In Hoy W. K., Dipaola M. (Eds.), *Improving schools: Studies in leadership and culture* (pp. 73-98). Information Age Publishing. [Available in: https://books.google.de/books/about/Improving_Schools.html?id=iCKdAAAAMAAJ&redir_esc=y]
- Ma, L., Matsuzawa, Y., Chen, B., & Scardamalia, M. (2016). Community knowledge, collective responsibility: The emergence of rotating leadership in three knowledge building communities. In *Proceedings of the 12th International Conference of the Learning Sciences* (pp. 80). International Society of the Learning Sciences. [Available in: <https://repository.isls.org/handle/1/171>]
- Mahmood, M., Uddin, M. A., & Fan, L. (2019). The influence of transformational leadership on employees' creative process engagement: A multi-level analysis. *Management Decision*, 57(3), 741-764. [DOI: <https://doi.org/10.1108/MD-07-2017-0707>]
- 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. [DOI: <https://doi.org/10.1177/0013161X03253412>]
- Menon, M. E. (2024). Transformational leadership and educational outcomes: A literature review. *Journal of Education, Innovation and Communication*, 6(1), 98-115. [DOI: <https://doi.org/10.34097/jecom-6-1-6>]
- Mohammad Shirazi, M. (2023). Investigation of Dimensions of Participation in Education (1): Balance of Decentralization and Participation in the Education System. *Monthly Reports of the Research Center of the Islamic Consultative Assembly*, 31(11), 19608. [Available in: <https://doi.org/10.22034/report.2024.16604.1613>] [In Persian]
- Mohsenin, S., & Esfandiari, M. R. (2014). *Structural equations based on partial least squares approach using Smart-PLS software: Educational and applied*. Mehraban Nashr Book Institute. [In Persian]
- Mugabekazi, J. C., & Mukanziza, J. (2025). Educational leadership, mental health, and equity: a review of effective interventions in schools. *European Journal of Educational Management*, 8(1), 49-62. [DOI: <https://doi.org/10.12973/eujem.8.1.49>]
- Nikkhah, M., & Heydari, M. H. (2022). Structural Pattern of Transformational Leadership with Employee Creativity and Organizational Innovation Considering the Mediating Role of Creative Self-Efficacy. *The Journal of Modern Thoughts in Education*, 18(2), 16-34. [Available in: <https://sanad.iau.ir/Journal/jmte/Article/1110159/FullText>] [In Persian]
- OECD. (2022). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*. OECD Publishing. [DOI: <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>]
- Oude Groote Beverborg, A., Slegers, P. J., & van Veen, K. (2015). Promoting VET teachers' individual and social learning activities: the empowering and purposeful role of transformational leadership, interdependence, and self-efficacy. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 7, 5. [DOI: <https://doi.org/10.1186/s40461-015-0018-4>]
- Permana, J., & Yuslimah, A. I. (2025). Principal's Transformational Leadership in Developing a Positive and Happy School Organizational Culture. *International Journal of Social Science and Human Research*. [DOI: <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v8-i1-02>]

- Qaderi Sheikhi Abadi, M., & Ghanbari, S. (2022). The relationship between transformational leadership and creativity with the mediation of organizational learning. *Sociology of Education*, 7(1), 15-25. [Available in: <https://iase-jrn.ir/index.php/se/article/view/181>]
- Qian, H., Youngs, P., & Frank, K. (2013). Collective responsibility for learning: Effects on interactions between novice teachers and colleagues. *Journal of Educational Change*, 14(4), 445-464. [DOI:<https://doi.org/10.1007/s10833-013-9210-0>]
- Safari Shali, R., & Habibpour Gatabi, K. (2009). *Comprehensive guide to SPSS application in survey research (Quantitative data analysis)*. Loyeh. [In Persian]
- Shaikhah, J. A., Almonawer, N. S., & Al-Hammad, F. A. (2023). Transformational Leadership in Education: Review of Literature. *The International Journal of Business & Management*, 11(2). [DOI:<https://doi.org/10.24940/theijbm/2023/v11/i2/BM2302-016>]
- Shields, C. M. (2010). Transformative leadership: Working for equity in diverse contexts. *Educational Administration Quarterly*, 46(4), 558-589. [DOI:<https://doi.org/10.1177/0013161X10375609>]
- Shin, M., & Bolkan, S. (2020). Intellectually stimulating students' intrinsic motivation: the mediating influence of student engagement, self-efficacy, and student academic support. *Communication Education*, 70(2), 146-164. [DOI:<https://doi.org/10.1080/03634523.2020.1828959>]
- Sianipar, A. (2024). *The role of transformational leadership in improving school performance: A systematic literature review (SLR)*. SSRN. [DOI:<https://doi.org/10.2139/ssrn.5086830>]
- Slavich, G. M., & Zimbardo, P. G. (2012). Transformational teaching: Theoretical underpinnings, basic principles, and core methods. *Educational Psychology Review*, 24(4), 569-608. [DOI:<https://doi.org/10.1007/s10648-012-9199-6>]
- Stewart, J. (2006). Transformational leadership: An evolving concept examined through the works of Burns, Bass, Avolio, and Leithwood. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (54). [Available in: <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjeap/article/view/42735/30595>]
- Sun, J., Chen, X., & Zhang, S. (2017). A review of research evidence on the antecedents of transformational leadership. *Education Sciences*, 7(1), 15. [DOI:<https://doi.org/10.3390/educsci7010015>]
- Tabatabaei, S. M., & Qamari, A. (2020). The role of organizational culture and transformational leadership in the tendency towards organizational citizenship behavior. *Teaching Research*, 8(3), 217-235. [DOI:[doi:10.1001.1.24765686.1399.8.3.10.9](https://doi.org/10.1001.1.24765686.1399.8.3.10.9)] [In Persian]
- Wahlstrom, K. L., & Louis, K. S. (2008). How teachers experience principal leadership: The roles of professional community, trust, efficacy, and shared responsibility. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 458-495. [DOI: <https://doi.org/10.1177/0013161X08321502>]
- Wetzels, M., Odekerken-Schröder, G., & Van Oppen, C. (2009). Using PLS path modeling for assessing hierarchical construct models: Guidelines and empirical illustration. *MIS Quarterly*, 33(1), 177-195. [DOI:<https://doi.org/10.2307/20650284>]
- Whalan, F. (2010). *An investigation of teachers' collective responsibility for student learning*. [Available in: <https://www.semanticscholar.org/paper/1a029ec498f1617f3f2fa1da4535a0a54718d2f3>]
- Windlinger, R., Warwas, J., & Hostettler, U. (2020). Dual effects of transformational leadership on teacher efficacy in close and distant leadership situations. *School Leadership & Management*, 40(1), 64-87. [DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13632434.2019.1585339>]
- Wu, H. C. (2012). *Collective responsibility, academic optimism, and student achievement in Taiwan elementary schools*. [Doctoral dissertation, The Ohio State University]. [Available in: https://etd.ohiolink.edu/acprod/odb_etd/ws/send_file/send?accession=osu1332497667&disposition=inline]

- Yi, L., Uddin, M.A., Das, A.K., Mahmood, M., & Sohel, S.M. (2019). Do transformational leaders engage employees in sustainable innovative work behaviour? Perspective from a developing country. *Sustainability*, 11, 2485. [DOI: <https://doi.org/10.3390/su11092485>]
- Zahed Bablean, A., Abedinia, A., Taghavi Qarebagh, H., & Ghorbanzadeh Toolarood Paeen, P. (2022). Modeling the impact of transformational leadership on teachers' self-efficacy mediated by school culture. *Educational Innovations*, 21(2), 49-66. [DOI:doi: 10.22034/jei.2022.297909.2049] [In Persian]
- Zastrozhnikova, I., & Cheremisina, T. (2022). DECENTRALIZATION OF EDUCATION SYSTEMS IN UKRAINE. *Scientific Papers of Berdiansk State Pedagogical University Series Pedagogical Sciences*. [DOI:<https://doi.org/10.31494/2412-9208-2022-1-2-133-138>]
- Zhang, J., Scardamalia, M., Reeve, R., & Messina, R. (2009). Designs for collective cognitive responsibility in knowledge-building communities. *The Journal of the Learning Sciences*, 18(1), 7-44. [DOI:<https://doi.org/10.1080/10508400802581676>]
- Zhang, S., Bowers, A. J., & Mao, Y. (2020). Authentic leadership and teachers' voice behaviour: The mediating role of psychological empowerment and moderating role of interpersonal trust. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(5), 768-785. [DOI:<https://doi.org/10.1177/1741143220915925>]

