

# الگوسازی تأثیر رهبری تحول آفرین بر خودکارآمدی معلمان با میانجی‌گری فرهنگ مدرسه

■ عادل زاهد بابلان<sup>\*</sup> ■ افشین عابدی‌نیا<sup>\*\*</sup> ■ حسین تقوی قره‌بلاغ<sup>\*\*\*</sup> ■ پدram قربانزاده طولارود پایین<sup>\*\*\*\*</sup>

## چکیده:

این پژوهش با هدف الگوسازی تأثیر رهبری تحول آفرین با میانجی‌گری فرهنگ مدرسه بر خودکارآمدی معلمان دوره ابتدایی شهرستان تالش انجام شده است. روش پژوهش توصیفی - همبستگی با تأکید بر معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش را مدیران و معلمان ابتدایی شهر تالش، به تعداد ۷۸۵ نفر، تشکیل دادند که بر مبنای جدول مورگان نمونه‌ای به حجم ۲۵۷ نفر به روش تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از سه پرسش‌نامه استاندارد، رهبری تحول آفرین باس و اولیو (۲۰۰۰)، فرهنگ مدرسه گرونرت (۲۰۰۵) و خودکارآمدی معلمان اسپانن - موران و وولفولک (۲۰۰۱) به ترتیب با ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۳، ۰/۸۸ و ۰/۸۷ استفاده شد. تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش با استفاده از روش الگوسازی معادلات ساختاری و نرم‌افزار اسپ‌پی‌اس‌اس (SPSS) و لیزرل (LISREL) انجام شد. بر اساس یافته‌ها، الگوی علی مفروض برازش مناسبی دارد و تعمیم‌پذیر به جامعه پژوهش است. اثر مستقیم رهبری تحول آفرین بر فرهنگ مدرسه (۰/۹۳) و بر خودکارآمدی معلمان (۰/۶۳) مثبت و معنادار است. همچنین اثر مستقیم فرهنگ مدرسه بر خودکارآمدی معلمان (۰/۴۳) مثبت و معنادار است. اثر غیرمستقیم رهبری تحول آفرین با میانجی‌گری فرهنگ مدرسه بر خودکارآمدی معلمان (۰/۴۰) مثبت و معنادار است. با توجه به یافته‌های آماری، فرهنگ مدرسه رابطه میان رهبری تحول آفرین با خودکارآمدی معلمان را به صورت معناداری میانجی‌گری می‌کند. لذا رهبران تحول آفرین باید با ایجاد فرهنگ سازنده و قوی در مدرسه زمینه را برای ارتقای سطح خودکارآمدی معلمان، برای عملکرد بهینه، فراهم کنند.

## کلید واژه‌ها:

خودکارآمدی معلمان، رهبری تحول آفرین، فرهنگ مدرسه

□ تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۵/۱۵ □ تاریخ شروع بررسی: ۱۴۰۰/۶/۲۰ □ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۰/۱۲/۱

\* استاد گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی. E-mail: zahed@uma.ac.ir  
 \*\* (نویسنده مسئول) دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی. E-mail: a.abedinia@uma.ac.ir  
 \*\*\* دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی. E-mail: taqavi@uma.ac.ir  
 \*\*\*\* دانش‌آموخته کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی. E-mail: pedramqorbanzadeh@gmail.com

## مقدمه

نیروی انسانی کارآمد یکی از بارزترین سرمایه‌های آموزش و پرورش است که در تحول و توسعه آن سهمی حیاتی دارد (حمیدی و سعادت، ۱۳۹۴). در میان منابع انسانی آموزش و پرورش سهم معلمان در اجرای برنامه‌دستی و تحقق اهداف آموزش و پرورش از همه مهم‌تر است. متفکران مسائلی تربیتی معلمان را بزرگ‌ترین و مهم‌ترین عامل مؤثر در جریان تعلیم و تربیت می‌دانند که شالوده و اساس نظام آموزشی موفق را تشکیل می‌دهند (امانی، ۱۳۹۷). آن‌ها می‌توانند کمبودها و کاستی‌های برنامه‌های آموزشی و تربیتی تدوین‌شده را رفع کنند یا برنامه‌ای که در بهترین حالت تدوین شده است را به علت کارایی نداشتن لازم‌پوچ یا بی‌اثر کنند. بنابراین در آموزش و پرورش به هیچ تحول یا نوآوری دست نمی‌توان یافت مگر آنکه پیشاپیش معلمان را کارگزاران واقعی دانست و آن‌ها را به نگرش‌ها و باورهای مطلوب و اثربخش مجهز کرد (کریمیان و همکاران، ۱۳۹۵). یکی از این نگرش‌ها و باورهای مطلوب خودکارآمدی معلمان است.

احساس خودکارآمدی از مهم‌ترین خصیصه‌های معلمان است که پژوهشگران در دهه‌های اخیر به آن توجه کرده‌اند (اسماعیلی و همکاران، ۱۳۹۹). خودکارآمدی از نظریه شناخت اجتماعی بندورا<sup>۱</sup> مشتق شده است که به باور یا قضاوت‌های فرد به توانایی‌های خود در انجام دادن وظایف و مسئولیت‌ها از آن‌ها اشاره می‌کند. به نظر وی داشتن دانش، مهارت و دستاوردهای قبلی افراد پیش‌بینی‌کننده‌های مناسبی برای عملکرد آینده آن‌ها نیستند، بلکه باور انسان درباره توانایی‌های خود در نحوه عملکرد او مؤثر است. خودکارآمدی معلم دربرگیرنده انتظارات، افکار و احساسات معلم، انتخاب نوع فعالیت‌های کلاسی، مقدار تلاش وی در کلاس درس و همچنین مقاومت در برابر موانع تدریس است (قاسمی و همکاران، ۱۳۹۷). معلمان خودکارآمدتر عملکرد بهتری از خود نشان می‌دهند که درنهایت به پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان منجر خواهد شد (استادرحیمی و همکاران، ۱۳۹۹). اسپانچن - موران و وولفولک<sup>۲</sup> (۲۰۰۱) دریافته‌اند که معلمان با خودکارآمدی بالا خوش‌بینی تحصیلی بیشتری دارند و علاقه‌مندی آنان نیز به تدریس بیشتر است و با استفاده از کنترل درونی مسئولیت موفقیت و شکست خود را می‌پذیرند. معلمانی که خودکارآمدی پایین‌تری دارند موفقیت و شکست خود را به عوامل بیرونی نسبت می‌دهند و دچار کناره‌گیری و تردیدهای دردآلودی از خود می‌شوند. خودکارآمدی معلمان شامل سه مؤلفه است که عبارت‌اند از: خودکارآمدی برای درگیر کردن دانش‌آموزان، خودکارآمدی برای مدیریت کلاس و خودکارآمدی برای راهبردهای آموزشی (قاسمی و همکاران، ۱۳۹۷). در خودکارآمدی برای درگیر کردن دانش‌آموزان معلمان می‌توانند با بهره‌گیری از روش‌ها و شیوه‌های مناسب امر آموزش را به نحوی مؤثر و کارآمد کنند که به یادگیری بهینه منجر شود. در خودکارآمدی برای مدیریت کلاس معلمان به ایجاد نظم، انگیزه و جلب مشارکت دانش‌آموزان در فرایند یادگیری می‌پردازند (رضایی و حقانی، ۱۳۹۴). در خودکارآمدی برای راهبردهای آموزشی معلمان با شناخت کامل ویژگی‌ها، استعدادها و توانایی‌های

شاگردانشان از یک دسته روش‌ها و راهبردهایی در امر آموزش و تدریس استفاده می‌کنند که در نهایت به آموزش مؤثر و باکیفیت منجر می‌شود (عظیم‌پور و همکاران، ۱۳۹۴).

نتایج و پیامدهای خودکارآمدی معلمان توجه‌های بسیاری را به بررسی عوامل مؤثر در ارتقای آن جلب کرده است. از نظر هارگریوز و فولان<sup>۳</sup> (۲۰۱۵) ارتقای سطح خودکارآمدی معلمان به شکل عمیقی تحت تأثیر زمینه و ویژگی‌های مدرسه است. از عوامل مهم و تأثیرگذار بر خودکارآمدی معلمان سبک رهبری حاکم بر مدارس است. با توجه به اینکه تصمیمات رهبران بر شرایط کاری روزمره معلمان در سطح مدرسه و کلاس درس تأثیرگذار است، رهبران باید سبکی را در رهبری کردن برگزینند که تجارب مثبت، عواطف و هیجانات مطلوب برای معلمان ایجاد کند. از مؤثرترین سبک‌های رهبری سبک رهبری تحول‌آفرین است که به رابطه میان رهبر و پیروان توجه دارد (تامسون<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۱۶). رهبران تحول‌آفرین در باورها، ارزش‌ها و اهداف پیروان خود نفوذ می‌کنند و تأثیر فوق‌العاده‌ای در آنان بر جای می‌گذارند. به همین علت پیروان رهبران تحول‌آفرین انگیزش و اعتمادبه‌نفس پیدا می‌کنند و اغلب بالاتر از حد وظایف رسمی خود برای سازمان کار می‌کنند. سبک رهبری تحول‌آفرین چهار مؤلفه یا شاخصه مهم دارد که عبارت‌اند از: نفوذ آرمانی، ترغیب ذهنی، انگیزش الهام‌بخش و ملاحظات فردی. در نفوذ آرمانی رهبر خصوصیات کاریزماتیک (جاذبه‌دار) دارد که به‌صورت الگویی قوی برای پیروان عمل می‌کند و مورد اعتماد و تحسین آنان است. در ترغیب ذهنی رهبر پیروان را برای ارائه طرح‌های جدید تشویق می‌کند تا مسائل را از زوایای مختلف بررسی کنند و با نگاهی خلاقانه آن‌ها را حل کنند. انگیزش الهام‌بخش توصیف‌کننده رهبرانی است که از پیروان خود خواسته‌ها و انتظارات بسیاری دارند. پیروان با الهام‌گرفتن از رهبران خود به اهداف و دستیابی به آن با تلاش‌های خود باور پیدا می‌کنند و به آینده خوش‌بین‌اند. ملاحظات فردی بیانگر رهبرانی است که جوی حمایتی برای پیروان خود به وجود می‌آورند، به‌دقت به نیازهای آنان گوش می‌دهند و به تفاوت‌های فردی پیروان خود باور دارند و به این تفاوت‌ها توجه می‌کنند (آگاه<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۱۶). هنگامی که سبک رهبری تحول‌آفرین به‌درستی اجرا شود توانمندی پیروان برای کار بهتر افزایش می‌یابد، چون آنان می‌توانند برای رسیدن به اهداف دشوارتر از خلاقیت و نوآوری خود استفاده کنند (بارترام و کازیمیر<sup>۶</sup>، ۲۰۰۷). درواقع رهبران تحولی سطح خودکارآمدی را در پیروان خود ارتقا می‌دهند.

عامل دیگری که می‌تواند بر خودکارآمدی معلمان تأثیر داشته باشد فرهنگ مدرسه است. فرهنگ مدرسه‌ای که جهت‌گیری‌های مشترک آن مبتنی بر همیاری، حمایت، اشتراک و تسهیم دانش، شایستگی‌ها و حرفه‌ای‌گرایی باشد و در این قابلیت‌ها قوی‌تر باشد می‌تواند معلمان خودکارآمدتری را بپروراند. هوی و میسکل<sup>۷</sup> (۲۰۰۵) فرهنگ سازمانی را نظامی از جهت‌گیری‌های مشترک تعریف می‌کنند که مجموعه‌ای را به شکل واحد کنار هم نگه می‌دارد و به آن هویتی متمایز می‌دهد. این هویت می‌تواند مثبت، منفی، جمع‌گرا یا فردگرا باشد. وظیفه اصلی یک رهبر باید تمرکز بر تحلیل و

ادراک فرهنگ موجود و آگاهی از نیازها، احساسات، ادراکات و نگرش‌های معلمان باشد (زاهد بابلان و همکاران، ۱۳۹۸). فرهنگ مدرسه شش عامل دارد. نخستین عامل رهبری همیارانه است که به میزان برقراری روابط همیارانه مدیر مدرسه با کارکنان مدرسه اشاره دارد. عامل دوم حمایت همکاران است که به میزان همکاری اثربخش معلمان با یکدیگر اشاره دارد. سومین عامل اشتراک‌یادگیری است که به میزان همکاری معلمان، اولیا و فراگیران برای موفقیت دانش‌آموزان اشاره دارد. عامل چهارم توسعه حرفه‌ای است که به میزان ارزش‌دهی معلمان به توسعه و رشد شخصی خود و بهسازی مستمر مدرسه اشاره دارد. عامل پنجم مشارکت معلمان است که به میزان درگیری و مشارکت معلمان در گفت‌وگوهای سازنده‌ای اشاره دارد که دورنمای آموزشی مدرسه را ارتقا می‌دهد. آخرین عامل وحدت هدف است که به میزان تلاش معلمان در راستای مأموریتی مشترک برای مدرسه اشاره دارد (کولابی و همکاران، ۱۳۹۶). به نظر پترسون و دیل<sup>۸</sup> (۲۰۰۹) رهبران مدارس در آفرینش هنرمندان فرهنگ بسیار مؤثرند. رهبران مدارس می‌توانند فرهنگ مشارکت و همکاری به‌وجود آورند عملکرد بهتر معلمان و دانش‌آموزان را شاهد خواهند بود (گرونرت<sup>۹</sup>، ۲۰۰۵). سازماندهی فرهنگ سازمانی قوی می‌تواند بر رفتارهای کارکنان و نگرش آن‌ها به شغلشان تأثیر مثبت بگذارد و باعث بهبود عملکرد آن‌ها شود. در مقابل، فرهنگ سازمانی ضعیف، که نقص‌ها و کمبودهایی دارد، سازمان را به نابودی می‌کشاند (اکبری و راحلی‌نمین، ۱۳۹۹).

## پیشینه پژوهشی

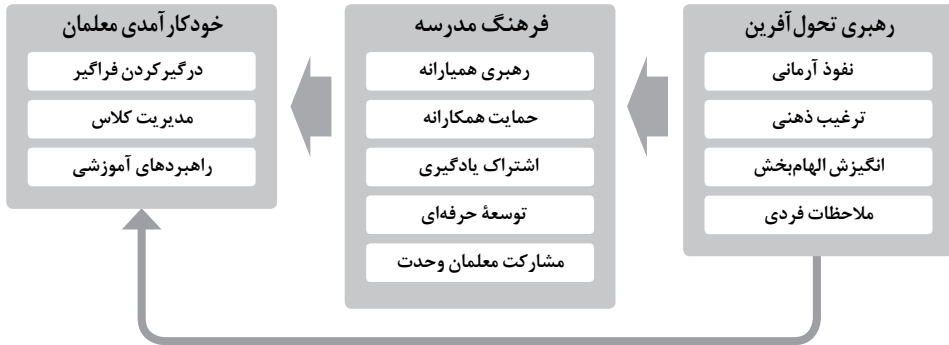
بر اساس یافته‌های پژوهش نویدادهم و شفیع‌زاده (۱۳۹۹)، ابعاد رهبری تحولی رابطه مثبت و معناداری با عملکرد شغلی معلمان دارد و با استفاده از رهبری تحولی می‌توان عملکرد شغلی معلمان را بهبود بخشید. طاهری و هویدا (۱۳۹۸) طی پژوهشی نشان دادند که میان رهبری در مدارس و باورهای خودکارآمدی معلمان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. ویسه و همکاران (۱۳۹۷) در پژوهشی با هدف تأثیر رهبری اصیل و باورهای خودکارآمدی کارکنان از طریق فرهنگ سازمانی (مورد مطالعه: کارکنان دانشگاه ایلام) دریافتند که رهبری اصیل هم به‌صورت مستقیم و هم از طریق فرهنگ سازمانی بر خودکارآمدی کارکنان تأثیرگذار است و مدیران دانشگاه می‌توانند با استفاده بیشتر از این سبک رهبری میزان کارآمدی کارکنان خود را افزایش دهند. رستمی و همکاران (۱۳۹۶) در پژوهشی برای بررسی رابطه سبک رهبری با فرهنگ سازمانی و سهم آن در خودکارآمدی و اشتیاق کاری کارکنان دانشگاه شهید بهشتی به این نتیجه رسیدند که میان سبک رهبری و فرهنگ سازمانی با خودکارآمدی و اشتیاق کاری کارکنان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. علی‌بخشی و همکاران (۱۳۹۵) نیز در پژوهشی برای بررسی ارتباط فرهنگ سازمانی با خودکارآمدی مدیران مدارس شهر صیدون به این نتیجه رسیدند که میان فرهنگ سازمانی و خودکارآمدی مدیران رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. طبق یافته‌های

پژوهش صمدی میارکلایی و همکاران (۱۳۹۵)، میان رهبری تحول‌آفرین و فرهنگ سازمانی کارکنان اداره آموزش و پرورش استان مازندران ارتباط مثبت و معنادار نسبتاً قوی وجود دارد. یافته‌های پژوهش شیربگی و همکاران (۱۳۹۱) نشان داد که همبستگی معناداری میان اثربخشی رهبری و خودکارآمدی مدیران متوسطه استان گیلان وجود دارد. بر اساس نتایج پژوهش لیو و همکاران<sup>۱۱</sup> (۲۰۲۱)، رهبری آموزشی و رهبری توزیع‌شده هم مستقیم بر رضایت شغلی و خودکارآمدی معلمان تأثیر دارد و هم غیرمستقیم با میانجی‌گری فرهنگ حمایتی مدرسه و همکاری معلمان بر رضایت شغلی و خودکارآمدی معلمان تأثیر دارد. طبق نتایج پژوهش دامانیک و آلدريج<sup>۱۱</sup> (۲۰۱۷)، میان سبک رهبری و جو مدرسه با خودکارآمدی معلمان دبیرستان‌های اندونزی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. نی<sup>۱۲</sup> (۲۰۱۶) طی پژوهشی نتیجه گرفت که فرهنگ می‌تواند رابطه میان رهبر و کارکنان را تحت تأثیر قرار دهد و ویژگی‌های فرهنگی مانند همیاری، اعتماد و باهم‌بودن تعاملات را میان مدیران و کارکنان بهبود بخشد. کلاسن و دورکسن<sup>۱۳</sup> (۲۰۱۴) در مطالعات فراتحلیل مشخص کرده‌اند که خودکارآمدی معلم با نحوه ارزیابی‌های مؤثر صورت گرفته فرد، سرپرستان و مدیران همبستگی بالایی دارد. بر اساس پژوهش دومای و گلاند<sup>۱۴</sup> (۲۰۱۲) در مدرسه ابتدایی بلژیک، رهبری تحول‌آفرین بر تعهد معلمان به واسطه فرهنگ مدرسه و باورهای کارآمدی جمعی معلمان تأثیر می‌گذارد.

با توجه به مطالب گفته‌شده، آنچه در حال حاضر آموزش و پرورش را با چالش‌های گوناگون روبه‌رو ساخته است استفاده از سبک‌های رهبری سنتی و توجه نکردن به فرهنگ مدرسه و سطح خودکارآمدی معلمان به‌منزله باارزش‌ترین و مهم‌ترین سرمایه این سازمان است که نه تنها مشکلات موجود را کاهش نداده، بلکه به افزایش چالش‌های موجود نیز منجر شده است. بنابراین آموزش و پرورش، نهادی پویا برای اجرای هرگونه تغییرات، تجدیدنظرها و اصلاحات در نظام آموزشی، نیازمند معلمان خودکارآمدی است. معلمانی که به توانایی‌های خود در انجام‌دادن وظایف و مسئولیت‌ها برای پیشبرد اهداف تعیین‌شده مدرسه باور دارند. خودکارآمدی معلمان با عواملی همچون سبک رهبری تحول‌آفرین و فرهنگ مدرسه در ارتباط است. اما تاکنون تحقیقی رابطه این متغیرها و تعامل آن‌ها را در سازمان آموزش و پرورش، و به‌خصوص در مدارس در میان معلمان، بررسی نکرده است. از این‌رو هدف از پژوهش حاضر الگوسازی سبک رهبری تحول‌آفرین از طریق فرهنگ مدرسه بر خودکارآمدی معلمان دوره ابتدایی شهرستان تالش بود. محقق در پی بررسی و رسیدن به پاسخ این سؤال است که آیا سبک رهبری تحول‌آفرین از طریق فرهنگ مدرسه بر خودکارآمدی معلمان تأثیر دارد.

## ■ الگوی مفهومی پژوهش

بر اساس یافته‌های محققان و روابط موجود میان متغیرهای مطرح‌شده، شکل ۱ الگوی مفهومی پژوهش را نشان می‌دهد که برآزش آن با داده‌های گردآوری‌شده از نمونه موردنظر آزمون خواهد شد.



شکل ۱. الگوی مفهومی پژوهش

**سؤال اصلی:** آیا الگوی نظری ارائه‌شده با داده‌های واقعی برآزش می‌شود؟

### ■ فرضیه‌های پژوهش

۱. رهبری تحول‌آفرین بر فرهنگ مدرسه تأثیر مستقیم دارد.
۲. فرهنگ مدرسه بر خودکارآمدی معلمان تأثیر مستقیم دارد.
۳. رهبری تحول‌آفرین از طریق فرهنگ مدرسه بر خودکارآمدی معلمان تأثیر غیرمستقیم دارد.
۴. رهبری تحول‌آفرین بر خودکارآمدی معلمان تأثیر دارد.

### ■ روش‌شناسی

پژوهش حاضر از نوع مطالعات توصیفی - همبستگی مبتنی بر الگوسازی معادلات ساختاری است که از لحاظ هدف کاربردی است. جامعه آماری پژوهش را کلیه مدیران و معلمان مدارس دولتی و غیردولتی دوره ابتدایی آموزش و پرورش شهرستان تالش در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ به تعداد ۷۸۵ نفر تشکیل می‌دادند. حجم نمونه آماری با استفاده از جدول مورگان به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای ۲۵۷ نفر تعیین شد. ابزار گردآوری داده‌ها شامل سه پرسش‌نامه استاندارد به صورت زیر بود که سؤالات آن در طیف لیکرتی پنج‌گزینه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) تنظیم شدند.

● **پرسش‌نامه رهبری تحول‌آفرین:** برای ارزیابی رهبری تحول‌آفرین از پرسش‌نامه استاندارد باس و اولیو<sup>۱۵</sup> (۲۰۰۰) استفاده شد که شامل ۲۰ سؤال است و چهار خرده‌مقیاس دارد. این خرده‌مقیاس‌ها عبارت‌اند از: نفوذ آرمانی (۷ سؤال)، ترغیب ذهنی (۵ سؤال)، انگیزش الهام‌بخش (۴ سؤال) و ملاحظات فردی (۴ سؤال). برای بررسی روایی کل مؤلفه‌های این پرسش‌نامه از روش تحلیل عاملی تأییدی بهره‌گیری شد که طبق شاخص‌های برآزش  $CFI = ۰/۹۷$ ،  $RMSEA = ۰/۰۹۱$

GFI = ۰/۸۹ و  $AGFI = ۰/۰۴۳$ ،  $RMSEA = ۰/۰۴۳$ ، روایی این پرسش‌نامه مناسب است. ضریب آلفای کرونباخ این پرسش‌نامه ۰/۸۳ به‌دست آمد که نشان‌دهنده پایایی مناسب آن است.

● **پرسش‌نامه فرهنگ مدرسه:** برای سنجش فرهنگ مدرسه از پرسش‌نامه استاندارد فرهنگ مدرسه گرونرت (۲۰۰۵) استفاده شده است. این مقیاس دارای ۳۵ سؤال و ۶ مؤلفه است که شامل رهبری همیارانه (۱۱ سؤال)، حمایت همکارانه (۴ سؤال)، اشتراک یادگیری (۴ سؤال)، توسعه حرفه‌ای (۵ سؤال)، مشارکت معلمان (۵ سؤال) و وحدت هدف (۶ سؤال) است. برای بررسی روایی کل مؤلفه‌های این پرسش‌نامه از روش تحلیل عاملی تأییدی بهره‌گیری شد که طبق شاخص‌های برازش  $CFI = ۰/۹۴$ ،  $GFI = ۰/۹۰$ ،  $AGFI = ۰/۸۸$  و  $RMSEA = ۰/۰۷$ ، روایی این پرسش‌نامه خوب است. ضریب آلفای کرونباخ این پرسش‌نامه ۰/۸۸ به‌دست آمد که نشان‌دهنده پایایی مناسب آن است.

● **پرسش‌نامه خودکارآمدی:** برای سنجش خودکارآمدی معلمان از پرسش‌نامه استاندارد خودکارآمدی اسپچانن - موران و وولفولک (۲۰۰۱) با ۲۴ سؤال استفاده شد. این سؤال‌ها شامل سه بعد درگیر کردن فراگیر (۷ سؤال)، راهبردهای آموزشی (۹ سؤال) و مدیریت کلاس (۸ سؤال) است. برای بررسی روایی کل مؤلفه‌های این پرسش‌نامه از روش تحلیل عاملی تأییدی بهره‌گیری شد که طبق شاخص‌های برازش  $CFI = ۰/۹۲$ ،  $GFI = ۰/۸۹$ ،  $AGFI = ۰/۸۷$  و  $RMSEA = ۰/۰۷۱$ ، روایی این پرسش‌نامه خوب است. ضریب آلفای کرونباخ این پرسش‌نامه ۰/۸۷ به‌دست آمد که نشان‌دهنده پایایی مناسب آن است. در ضمن روایی صوری و محتوایی هر سه پرسش‌نامه به تأیید چند تن از متخصصان و استادان علوم تربیتی رسید.

با توجه به شیوع کرونا در میان افراد جامعه، پیوند<sup>۱۶</sup> پرسش‌نامه با احتساب تقریباً ۱۰ درصد ریزش برای ۲۸۵ نفر ارسال شد که از این میزان درنهایت ۲۵۷ پرسش‌نامه وارد مرحله تحلیل شد. تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش با استفاده از شاخص‌های توصیفی، ماتریس همبستگی و روش الگوی معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزارهای آماری اسپ‌اس‌اس نسخه ۲۲ و لیزرل نسخه ۸/۸ انجام شد.

## ■ یافته‌های پژوهش

بر اساس خصوصیات جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان در پژوهش حاضر، ۵۵/۳ درصد (معادل ۱۴۲ نفر) از کل پاسخ‌دهندگان را زنان و ۴۴/۷ درصد (معادل ۱۱۵ نفر) را مردان تشکیل دادند. از نظر سطح تحصیلات ۲/۳ درصد دیپلم، ۱۷/۵ درصد فوق دیپلم، ۵۲/۹ درصد کارشناسی و ۲۷/۲ درصد کارشناسی ارشد و بالاتر داشتند؛ بیشترین افراد نمونه آماری را معلمان با مدرک کارشناسی تشکیل می‌دادند. در ضمن از لحاظ سابقه کاری هم بیشتر افراد سابقه بین ۸ تا ۱۵ سال داشتند.

در جدول ۱ نتایج بررسی نرمال بودن متغیرها بر اساس آزمون کولموگروف - اسمیرنوف<sup>۱۷</sup> ارائه شده است.

جدول ۱. نتایج آزمون بررسی نرمال بودن متغیرها

کولموگروف - اسمیرنوف			متغیرها
سطح معناداری	درجه آزادی	آماره	
۰/۰۷۳	۲۵۷	۰/۵۴	رهبری تحول آفرین
۰/۰۵۴	۲۵۷	۰/۶۰	فرهنگ مدرسه
۰/۰۶۱	۲۵۷	۰/۵۷	خودکارآمدی معلمان

در الگویابی علی توزیع متغیرها باید نرمال باشد. به این منظور، از آزمون کولموگروف - اسمیرنوف استفاده شد. با توجه به نتایج این آزمون، در جدول ۱ سطح معناداری بیشتر از ۰/۰۵ در همه متغیرها مشاهده می‌شود که طبق آن، داده‌ها از توزیع نرمال برخوردارند. بنابراین برای آزمون فرضیه‌ها از روش‌های پارامتریک و نرم‌افزار لیزرل استفاده شد. جدول ۲ میانگین، انحراف معیار و ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد.

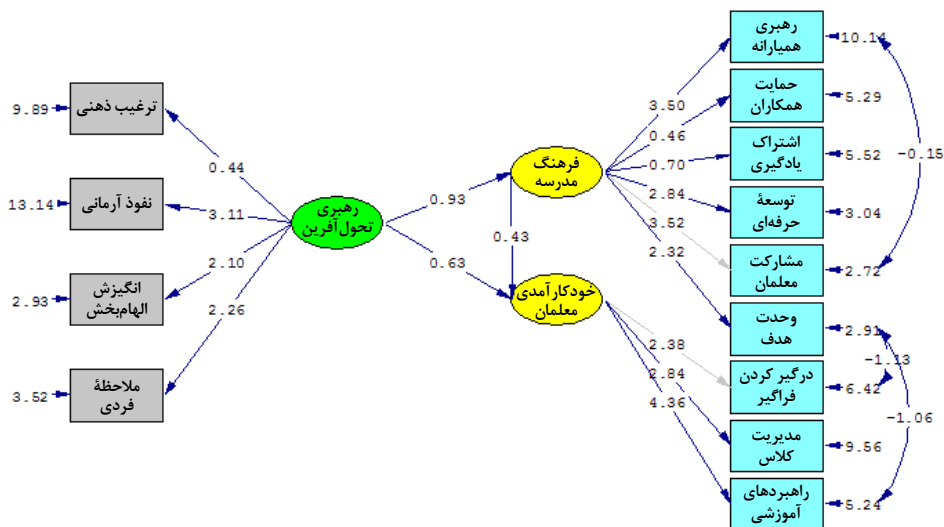
جدول ۲. میانگین، انحراف معیار و همبستگی میان متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار	رهبری تحول آفرین	فرهنگ مدرسه	خودکارآمدی معلمان
رهبری تحول آفرین	۸۱/۸۴	۹/۶۹	**۱		
فرهنگ مدرسه	۱۴۷/۲۸	۱۴/۴۵	**۰/۷۱	**۱	
خودکارآمدی معلمان	۱۰۲/۲۴	۱۰/۷۷	**۰/۷۵	**۰/۸۰	**۱

\*\* معنی‌داری در سطح ۰/۰۱

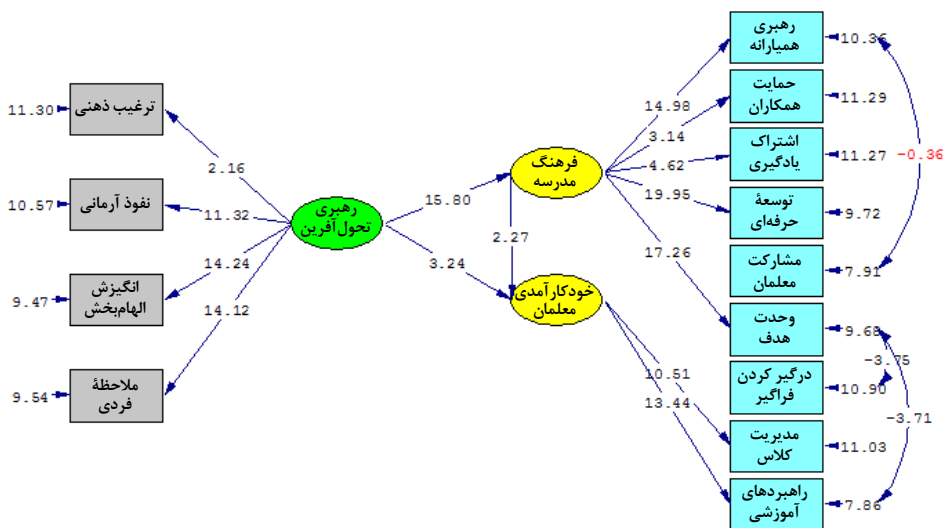
با توجه به جدول ۲، رابطه مثبت و معناداری میان تمامی متغیرهای الگوی نظری وجود دارد. بیشترین رابطه درزمینه ارتباط فرهنگ مدرسه با خودکارآمدی معلمان ( $r = 0/80$ ) و کمترین رابطه درزمینه ارتباط رهبری تحول آفرین با فرهنگ مدرسه ( $r = 0/71$ ) در سطح معناداری ۰/۰۱ است. همچنین رابطه رهبری تحول آفرین با خودکارآمدی معلمان ( $r = 0/79$ ) است. از این رو، همبستگی بالای میان متغیرهای پژوهش پیش فرض استفاده از الگویابی معادلات ساختاری را برقرار می‌کند. برای آزمون الگوی نظری پژوهش و برازش آن با داده‌های گردآوری شده، با روش بیشینه احتمال از نرم‌افزار لیزرل نسخه ۸/۸ استفاده شد. شکل ۲ الگوی آزمون شده پژوهش حاضر با ضرایب استاندارد و شکل ۳ با ضرایب  $t$  را نشان می‌دهد.





Chi-Square=150.74, df=59, P-value=0.00000, RMSEA=0.078

شکل ۲. الگوی آزمون‌شده پژوهش با ضرایب استاندارد



Chi-Square=150.74, df=59, P-value=0.00000, RMSEA=0.078

شکل ۳. الگوی آزمون‌شده پژوهش با ضرایب t

همان‌طور که در شکل ۲ مشاهده می‌شود، بالاترین ضریب مربوط به مسیر رهبری تحول آفرین به فرهنگ مدرسه (۰/۹۳) است. ضرایب مسیر بین فرهنگ مدرسه و خودکارآمدی معلمان (۰/۴۳)

و از رهبری تحول‌آفرین به خودکارآمدی معلمان (۰/۶۲) است. در شکل ۳ به‌منظور بررسی معناداربودن روابط میان متغیرهای مکنون از آماره  $t$ -valu استفاده شد. برای معنادارشدن روابط در سطح ۰/۰۵ مقدار  $t$  باید از قدر مطلق ۱/۹۶ بیشتر باشد. بر اساس نتایج به‌دست‌آمده از آزمون  $t$ ، همه مسیرها معنادارند.

جدول ۳. مسیرهای آزمون‌شده در الگوی معادلات ساختاری

اثر کل	اثر مستقیم		اثر غیرمستقیم		مسیرها
	ضریب مسیر	آماره $t$	ضریب مسیر	آماره $t$	
۱/۰۲	۰/۴۰	۲/۲۴	۰/۶۲	۳/۲۴	رهبری تحول‌آفرین ← خودکارآمدی معلمان
۰/۴۳	-	-	۰/۴۳	۲/۲۷	فرهنگ مدرسه ← خودکارآمدی معلمان
۰/۹۳	-	-	۰/۹۳	۱۵/۸۰	رهبری تحول‌آفرین ← فرهنگ مدرسه

در جدول ۳ می‌توان به مقایسه آثار مستقیم، غیرمستقیم و آثار کل متغیرها پرداخت. اثرهای مستقیم همان ضرایب مسیرند که در شکل ۲ ملاحظه می‌شود. اثرهای غیرمستقیم این امکان را فراهم می‌آورند تا سهم میانجی متغیرها در الگو بررسی شود و اثرهای کل نیز مجموع آثار مستقیم و غیرمستقیم‌اند. بر اساس نتایج الگویایی معادلات ساختاری در شکل‌های ۲ و ۳ و نیز جدول ۳، سؤال اصلی پژوهش و فرضیه‌های تدوین‌شده به ترتیب زیر بررسی می‌شود:

#### سؤال اصلی: آیا الگوی نظری ارائه‌شده با داده‌های واقعی برازش می‌شود؟

هدف از ارزیابی برازش کل الگو این است که مشخص شود تا چه حد الگو در کل با داده‌های تجربی مورد استفاده سازگاری و توافق دارد. برای بررسی برازندگی الگوی پژوهش حاضر از شاخص‌های برازندگی زیر استفاده شد که مقادیر محاسبه‌شده و حد پذیرفته‌شده این شاخص‌ها در جدول ۴ گزارش شده است.

جدول ۴. مشخصه‌های نیکویی برازش الگوی آزمون‌شده پژوهش

شاخص‌های برازش	df/X <sup>۲</sup>	GFI	CFI	AGFI	NFI	PNFI	RMSEA
مقدار محاسبه‌شده	۲/۵۵	۰/۹۲	۰/۹۸	۰/۸۷	۰/۹۷	۰/۷۳	۰/۰۷۸
حد قابل پذیرش	< ۳	> ۰/۹	> ۰/۹	> ۰/۸	> ۰/۹	> ۰/۶	< ۰/۰۸

با توجه به جدول ۴، شاخص مجذور خی بر درجه آزادی ( $df/X^2 = 2/55$ ) کمتر از ۳ است که دلالت بر برازش مطلوب دارد. مقادیر محاسبه‌شده شاخص نیکویی برازش<sup>۱۸</sup> ( $GFI = 0/97$ )، شاخص برازش تطبیقی<sup>۱۹</sup> ( $CFI = 0/92$ ) و شاخص برازش هنجار شده<sup>۲۰</sup> ( $NFI = 0/97$ ) بیشتر از ۰/۹ است و برازش بسیار مطلوب و مناسب الگوی برآورد شده را نشان می‌دهد. شاخص نیکویی برازش تعدیل یافته<sup>۲۱</sup> ( $AGFI = 0/87$ ) بیشتر از ۰/۸، شاخص برازش ایجاز<sup>۲۲</sup> ( $PNFI = 0/73$ ) بیشتر از ۰/۶ است و شاخص مجذور میانگین مربعات خطای تقریب<sup>۲۳</sup> ( $RMSEA = 0/078$ ) کمتر از ۰/۰۸ نشان‌دهنده برازش خوب الگوی پژوهش با داده‌های گردآوری شده است. بنابراین برازش الگوی پیش‌بینی خودکارآمدی معلمان در سطح خوبی است و این مشخصه‌ها حاکی از همسویی الگوی برازش شده با جامعه نظری پژوهش است. به استناد شاخص‌های مذکور می‌توان نتیجه گرفت الگوی تدوین شده قابلیت تعمیم را به جامعه آماری پژوهش دارد و توان تبیین کاربست سازه راهبردهای خودکارآمدی معلمان را به همراه رهبری تحول‌آفرین با میانجی‌گری فرهنگ مدرسه دارد.

### ● فرضیه ۱: رهبری تحول‌آفرین بر فرهنگ مدرسه تأثیر مستقیم دارد؛ اثر مستقیم رهبری

تحول‌آفرین در فرهنگ مدرسه با ضریب مسیر (۰/۹۳) و آماره  $t$  (۱۴/۵۰) در سطح اطمینان ۹۵ درصد مثبت و معنادار است. به عبارتی دیگر، رهبری تحول‌آفرین بر فرهنگ مدرسه تأثیر مستقیم دارد. رهبری تحول‌آفرین ۵۰ درصد واریانس فرهنگ مدرسه را تبیین می‌کند.

### ● فرضیه ۲: فرهنگ مدرسه بر خودکارآمدی معلمان تأثیر مستقیم دارد؛ اثر مستقیم

فرهنگ مدرسه در خودکارآمدی معلمان با ضریب مسیر (۰/۵۳) و آماره  $t$  (۲/۳۸) در سطح اطمینان ۹۵ درصد مثبت و معنادار است. یعنی توسعه فرهنگ مدرسه بر خودکارآمدی معلمان تأثیر مستقیم دارد. بنابراین اگر بستر فرهنگی مناسب و مثبتی در مدرسه حاکم باشد، سطح خودکارآمدی معلمان ارتقا خواهد یافت.

### ● فرضیه ۳: رهبری تحول‌آفرین از طریق فرهنگ مدرسه بر خودکارآمدی معلمان تأثیر

غیرمستقیم دارد؛ ضریب مسیر آثار غیرمستقیم از حاصل ضرب دو مسیر مستقیم به دست می‌آید. تأثیر غیرمستقیم رهبری تحول‌آفرین بر خودکارآمدی معلمان با میانجی‌گری فرهنگ مدرسه با ضریب مسیر ( $0/43 \times 0/93 = 0/40$ ) و آماره  $t = 2/24$  در سطح اطمینان ۹۵ درصد مثبت و معنادار است. با محاسبه بر خط (آنلاین) آزمون سوبل<sup>۲۴</sup>، در وبگاه سوبل، مقدار  $2/24 = t$  و مقدار  $P\text{-value} = 0/02$  به دست آمد. چون سطح معناداری ( $P\text{-value} = 0/02$ ) کمتر از ۰/۰۵ است، بنابراین نقش میانجی‌گری فرهنگ مدرسه در زمینه ارتباط میان رهبری تحول‌آفرین و خودکارآمدی معلمان تأیید می‌شود و رهبری تحول‌آفرین از طریق فرهنگ مدرسه بر خودکارآمدی معلمان تأثیر غیرمستقیم دارد.

● فرضیه ۴: رهبری تحول آفرین بر خودکارآمدی معلمان تأثیر دارد؛ اثر کل رهبری تحول آفرین بر خودکارآمدی معلمان با مجموع ضریب مسیر مستقیم و غیرمستقیم  $(1/07) = 0/58 + 0/49$  به‌دست می‌آید که در سطح اطمینان ۹۵ درصد مثبت و معنادار است. در کل با توجه به خروجی به‌دست آمده از تحلیل لیزرل، مجموعه متغیرهای رهبری تحول آفرین و فرهنگ مدرسه ۷۱ درصد واریانس خودکارآمدی معلمان را تبیین می‌کنند. در جدول ۵ نتایج بررسی فرضیه‌های پژوهش به اختصار ارائه شده‌اند.

جدول ۵. بررسی فرضیه‌های پژوهش

ردیف	فرضیه	ضریب مسیر	T	نتیجه
۱	رهبری تحول آفرین بر فرهنگ مدرسه تأثیر مستقیم دارد.	۰/۹۳	۱۴/۵	تأیید
۲	فرهنگ مدرسه بر خودکارآمدی معلمان تأثیر مستقیم دارد.	۰/۵۳	۲/۳۸	تأیید
۳	رهبری تحول آفرین از طریق فرهنگ مدرسه بر خودکارآمدی معلمان تأثیر غیرمستقیم دارد.	۰/۴۹	۲/۳۴	تأیید
۴	رهبری تحول آفرین بر خودکارآمدی معلمان تأثیر دارد.	۱/۰۷		تأیید

## ■ بحث و نتیجه‌گیری ■

آموزش و پرورش به‌منزله نهادی پویا برای رویارویی با چالش‌ها و اجرای هرگونه تغییرات و اصلاحات در نظام آموزشی نیازمند معلمانی خودکارآمد است. معلمانی که به توانایی‌های خود در انجام‌دادن وظایف و مسئولیت‌ها برای پیشبرد اهداف تعیین‌شده مدرسه باور دارند. با توجه به آنچه در پیشینه نظری و پژوهشی مطرح شد، خودکارآمدی معلمان متأثر از سبک رهبری تحول آفرین و فرهنگ مدرسه است. هدف از پژوهش حاضر تبیین رابطه ساختاری رهبری تحول آفرین در خودکارآمدی معلمان دوره ابتدایی شهرستان تالش با میانجی‌گری فرهنگ مدرسه بود. روابط یادشده از طریق الگوی معادلات ساختاری آزمون شد. با توجه به نتایج به‌دست آمده، در ادامه به بحث و بررسی هریک از فرضیه‌های پژوهش می‌پردازیم.

با توجه به فرضیه اول، در نتایج پژوهش مشخص شد که رهبری تحول آفرین بر فرهنگ مدرسه تأثیر مستقیم مثبت و معنادار دارد. این نتیجه با یافته پژوهش‌های صمدی میارکلایی و همکارانش (۱۳۹۵) مبنی بر اینکه میان رهبری تحول آفرین و فرهنگ سازمانی کارکنان اداره آموزش و پرورش استان مازندران ارتباط مثبت و معناداری وجود دارد، پترسون و دیل (۲۰۰۹) مبنی بر اینکه سهم رهبران مدارس در

آفرینش هنرمندانۀ فرهنگ مؤثر است، ولنتاین<sup>۲۵</sup> (۲۰۰۶) مبنی بر اینکه رهبران مدارس به شکل‌گیری ماهیت فرهنگ مدرسه کمک می‌کنند و با یافته‌های گرونرت (۲۰۰۵) مبنی بر اینکه رهبران مدارس می‌توانند فرهنگ مشارکت و همکاری به وجود آورند می‌توانند عملکرد بهتر معلمان و دانش‌آموزان را نیز شاهد باشند همسوست. طبق کاوش در ادبیات موجود پیرامون این فرضیه، سبک رهبری تحول‌آفرین بر فرهنگ مدرسه تأثیر دارد. در ضمن فرهنگ رخ‌دانی نیست، بلکه تمامی رهبران رسمی و غیررسمی و همه عوامل مدرسه که به ارزش‌ها پایبندند آن را رفته‌رفته می‌سازند. فرهنگ مدرسه ریشه در روح و ذهن کارکنان، دانش‌آموزان و والدین دارد اما رهبران می‌توانند آن را تکوین دهند. در واقع یکی از وظایف رهبران ایجاد فرهنگ به واسطه تعاملات روزمره، تلاش‌های آگاهانه و بازاندیشی دقیق است (پترسون و دیل، ۲۰۰۹). راهبران تحول‌آفرین از طریق ایجاد تصویر آرمانی مشترک، جو همکاری و حمایتی، روابط مبتنی بر اعتماد و حرفه‌ای‌گرایی سبب شکل‌گیری فرهنگ مثبت و سازنده در مدرسه می‌شوند.

با توجه به فرضیه دوم، نتایج پژوهش حاکی از تأثیر مستقیم فرهنگ مدرسه بر خودکارآمدی معلمان بود که با یافته‌های پژوهش اکبری و راحلی‌نمین (۱۳۹۹) مبنی بر اینکه فرهنگ سازمانی قوی می‌تواند بر رفتارهای کارکنان و نگرش آن‌ها به شغلشان تأثیر مثبت بگذارد و باعث بهبود عملکرد آن‌ها شود و در مقابل، فرهنگ سازمانی ضعیف، که نقص‌ها و کمبودهایی دارد، سازمان را به نابودی می‌کشاند و با یافته‌های علی‌بخشی و همکارانش (۱۳۹۵) مبنی بر اینکه میان فرهنگ سازمانی و خودکارآمدی مدیران مدارس رابطه مثبت و معناداری وجود دارد همسوست. فرهنگ مدرسه یکی از متغیرهای اثرگذار بر خودکارآمدی معلمان است. در واقع به تبع فرهنگ مدرسه است که سطح خودکارآمدی معلمان رشد می‌کند. اگر در مدرسه بستر فرهنگی به شکلی مهیا باشد که معلمان در محیطی انعطاف‌پذیر فعالیت کنند و در انجام‌دادن وظایف خودمختار باشند، احساس ارزشمندی می‌کنند و به لحاظ روانی آماده پذیرش مسئولیت خود می‌شوند و به توانایی‌های خود در انجام‌دادن امور محوله باور می‌کنند که به عملکرد بهینه و ارتقای سطح خودکارآمدی آنان منجر می‌شود. در مقابل، اگر در مدرسه فرهنگ مناسبی حاکم نباشد، تلاش‌های انجام‌گرفته برای ارتقای سطح خودکارآمدی معلمان با شکست مواجه خواهد شد. بنابراین مدیران مدارس باید انرژی بیشتری را برای توسعه فرهنگ مثبت و مشارکتی در مدرسه اختصاص دهند تا بتوانند زمینه را برای رشد سطح خودکارآمدی معلمان تسهیل کنند.

در ادامه، با توجه به فرضیه سوم، در نتایج پژوهش مشخص شد که رهبری تحول‌آفرین

با میانجی‌گری فرهنگ مدرسه بر خودکارآمدی معلمان تأثیر غیرمستقیم دارد. با توجه به جدیدبودن موضوع، پژوهشی که ترکیب و تعامل این متغیرها را بررسی کرده باشد یافت نشد، اما نتایج حاصل از این بخش نیز از جنبه‌هایی با نتایج پژوهش ویسه و همکارانش (۱۳۹۷) مبنی بر اینکه رهبری اصیل هم به صورت مستقیم و هم از طریق فرهنگ سازمانی بر خودکارآمدی کارکنان تأثیرگذار است و مدیران دانشگاه می‌توانند با استفاده بیشتر از این سبک رهبری میزان کارآمدی کارکنان خود را افزایش دهند، رستمی و همکارانش (۱۳۹۶) مبنی بر اینکه میان سبک رهبری و فرهنگ سازمانی با خودکارآمدی کارکنان دانشگاه شهید بهشتی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد، لیو و همکارانش (۲۰۲۱) مبنی بر اینکه رهبری آموزشی غیرمستقیم با میانجی‌گری فرهنگ حمایتی مدرسه و همکاری معلمان بر خودکارآمدی معلمان تأثیر دارد و با نتایج نی (۲۰۱۶) مبنی بر اینکه فرهنگ می‌تواند رابطه میان رهبر و کارکنان را تحت تأثیر قرار دهد و تعاملات میان مدیران و کارکنان را بهبود بخشد همسوست. یاسینی و همکارانش (۱۳۹۲) اظهار می‌دارند که رهبری غیرمستقیم و به واسطه تأثیرگذاری بر متغیرهای میانجی بر عملکرد شغلی معلمان تأثیر می‌گذارد. بنابراین برای ارتقای سطح خودکارآمدی معلمان فرهنگ مدرسه به منزله متغیر میانجی عمل می‌کند. لازم است که راهبران تحول‌آفرین فرهنگ مدرسه را متغیری مهم مدنظر قرار دهند و برای شکل‌گیری فرهنگ همیاری، مشارکتی و حمایتی در میان معلمان و کارکنان مدرسه تلاش کنند و بنا بر اقتضات فرهنگی هر مدرسه و ملاحظات فردی تصمیم بگیرند. در چنین بستر فرهنگی معلمان مسئولیت و وظایف محوله را بر عهده می‌گیرند و به توانایی‌های خود در انجام‌رساندن وظایف و تحقق عملکرد موردنظر باور پیدا می‌کنند. اگر راهبران تحولی بتوانند فرهنگی قوی در مدرسه شکل دهند، معلمانی با سطح خودکارآمدی بالا خواهند داشت.

در نهایت، با توجه به فرضیه چهارم، به این نتیجه می‌توان رسید که رهبری تحول‌آفرین بر خودکارآمدی معلمان تأثیر مثبت و معناداری دارد. این موضوع با یافته‌های پژوهش نویدادهم و شفیع‌زاده (۱۳۹۹) مبنی بر اینکه با استفاده از رهبری تحولی می‌توان عملکرد شغلی معلمان را بهبود بخشید، طاهری و هویدا (۱۳۹۸) مبنی بر اینکه میان رهبری در مدارس و باورهای خودکارآمدی معلمان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد، لیو و همکارانش (۲۰۲۱) مبنی بر اینکه رهبری آموزشی هم مستقیم و هم غیرمستقیم با میانجی‌گری فرهنگ حمایتی مدرسه و همکاری معلمان بر خودکارآمدی معلمان تأثیر دارد، دامانیک و آلدريج (۲۰۱۷) مبنی بر اینکه میان سبک رهبری با خودکارآمدی معلمان دبیرستان‌های اندونزی رابطه مثبت و

معناداری وجود دارد، با نتایج ویسه و همکاران (۱۳۹۷)، رستمی و همکاران (۱۳۹۶) و یاسینی و همکاران (۱۳۹۲) مبنی بر اینکه میان رهبری تحول‌آفرین و خودکارآمدی معلمان همبستگی وجود دارد همسوست. بنابراین رهبری تحول‌آفرین هم مستقیم و هم غیرمستقیم با میانجی‌گری فرهنگ مدرسه بر خودکارآمدی معلمان تأثیر گذار است. رهبران تحول‌آفرین با خصوصیات کاریزماتیک خود مورد اعتماد و تحسین معلمان قرار می‌گیرند و باعث می‌شوند که معلمان بیش از انتظارات توافق‌شده عمل کنند. همچنین از طریق انگیزش الهام‌بخش چشم‌اندازی روشن از آینده ترسیم می‌کنند و با الگو قراردادن رفتار و عمل خود امکان دستیابی اهداف را به معلمان نشان می‌دهند تا باور آنان را در زمینه قابلیت‌های خودشان تحت تأثیر قرار دهند. از آنجا که خودکارآمدی نیز اشاره به باور فرد به توانایی‌ها و مهارت‌های خود برای انجام دادن مسئولیت‌ها و تکالیف دارد، می‌توان گفت که با اجرای درست سبک رهبری تحول‌آفرین می‌توان سطح خودکارآمدی معلمان را افزایش داد.

در بیانی کلی می‌توان نتیجه‌گیری کرد که رهبری تحول‌آفرین بر خودکارآمدی معلمان تأثیر مثبت و معناداری دارد. در مجموع متغیرهای رهبری تحول‌آفرین و فرهنگ مدرسه ۷۱ درصد واریانس خودکارآمدی معلمان را تبیین می‌کنند که نشان‌دهنده اهمیت بالای این دو متغیر در تبیین سازه خودکارآمدی است. ضروری است که مدیران و راهبران آموزشی و تربیتی به این موضوع توجه کنند. بنابراین راهبران تحول‌آفرین قادرند به معلمان برای رشد سطح خودکارآمدی کمک کنند و با ایجاد فرهنگ سازنده و قوی در مدرسه زمینه را برای ارتقای سطح خودکارآمدی معلمان برای عملکرد بهینه فراهم کنند.

یکی از محدودیت‌های مطالعه حاضر این است که داده‌ها از معلمان دوره ابتدایی گردآوری شده است. با توجه به اینکه معلمان در این دوره ثابت‌اند نتایج مطالعه صرفاً به این جامعه تعمیم‌پذیر است و در تعمیم نتایج به سایر دوره‌های تحصیلی باید احتیاط لازم صورت گیرد. محدودیت دیگر پژوهش مشکل جمع‌آوری داده‌ها از طریق پرسش‌نامه اینترنتی با توجه به وضعیت کرونایی جامعه بود که معلمان پرسش‌نامه‌ها را به موقع تکمیل نمی‌کردند. پیشنهاد می‌شود در تحقیقات آینده به مطالعه این موضوع در دوره‌های تحصیلی متوسطه و نمونه‌هایی از جوامع دیگر پرداخته شود. با توجه به اینکه شیوه این پژوهش کمی بود، پژوهش‌های آینده می‌توانند از روش‌های پژوهشی کیفی یا آمیخته استفاده کنند و عواملی که در این پژوهش بررسی نشده‌اند مانند تأثیر اشتیاق شغلی، تعهد سازمانی و دیگر سبک‌های رهبری بر خودکارآمدی معلمان را مورد مطالعه قرار دهند. در پایان بر اساس یافته‌های پژوهش پیشنهادهای

کاربردی زیر ارائه می‌شود:

- ◀ مدیران و راهبران مدارس می‌توانند از طریق توسعه عوامل نفوذ آرمانی، ترغیب ذهنی، انگیزش الهام‌بخش و ملاحظات فردی با انجام‌دادن اقداماتی از قبیل همکاری و مشارکت بیشتر با معلمان، ایجاد چشم‌انداز مشترک و تفکر خوش‌بینانه به آینده، داشتن انتظارات بالا از معلمان، ترغیب معلمان به ارائه طرح‌های جدید و خلاقانه، توجه به تفاوت‌های فردی، رشد و توسعه معلمان و ارائه فرصت‌های لازم برای تأثیرگذاری معلمان در تصمیمات مدرسه تحول‌آفرین باشند. این اقدامات مدیران باعث می‌شود که معلمان شایستگی‌ها و توانمندی خود را دریابند و احساس خودکارآمدی کنند.
- ◀ مدیران مدارس باید با تنوع بخشیدن به فعالیت‌های معلمان، دادن اختیار به معلمان، مشارکت آن‌ها در فعالیت‌های گروهی و بهره‌گیری از مهارت‌های خودارزیابی و دادن بازخورد به معلمان درباره کارشان زمینه را برای ارتقای سطح خودکارآمدی معلمان در مدارس فراهم کنند.
- ◀ مدیران مدارس ضمن توجه به نظرها و پیشنهادهای معلمان باید به آنان اطمینان دهند که پیشنهادهای دیدگاه‌های آن‌ها می‌تواند بر پیشرفت مدرسه و دانش‌آموزان تأثیرگذار باشد. در این صورت معلمان احساس ارزشمندی می‌کنند که این موضوع موجب تقویت باور به توانایی‌هایشان، که همان خودکارآمدی است، می‌شود.
- ◀ با توجه به اینکه فرهنگ مدرسه بر خودکارآمدی معلمان تأثیر دارد، مدیران و راهبران باید مؤلفه‌های فرهنگ مدرسه (رهبری همیارانه، حمایت همکاران، اشتراک یادگیری، توسعه حرفه‌ای، مشارکت معلمان و وحدت هدف) را تقویت کنند تا مدرسه به سازمانی تبدیل شود که در آن همه کارکنان مدرسه مسئول عملکرد بهینه، خلق دانش و نوآوری باشند. در بستر چنین فرهنگی در مدرسه معلمان به توانایی‌ها و استعداد‌های خود باور پیدا می‌کنند و خودکارآمدی آنان افزایش می‌یابد.
- ◀ مدیران و راهبران آموزشی ضمن تمجید و قدردانی از کارهای خوب معلمان و در صورت لزوم با ارائه بازخوردهای سازنده در فضای همراه با احترام و اعتماد موجبات افزایش احساس خودکارآمدی، شایستگی و تأثیرگذاری معلمان را فراهم آورند.
- ◀ در پایان به سیاست‌گذاران، برنامه‌ریزان و مجریان تعلیم و تربیت پیشنهاد می‌شود برای ارتقای سطح خودکارآمدی معلمان، کارگاه‌های آموزش حضوری یا مجازی درباره عوامل مؤثر بر خودکارآمدی معلمان، از جمله رهبری تحولی و فرهنگ مدرسه، برگزار کنند.



## منابع REFERENCES

- استادرحیمی، مریم، آراسته، حمیدرضا و عبدالهی، بیژن. (۱۳۹۹). بررسی رابطه معلم‌رشدی با خودکارآمدی معلمان تازه‌کار. *نوآوری‌های آموزشی*، ۱۹(۴)، ۱۱۱-۱۳۶.
- اسماعیلی، الهام، سامری، مریم و حسینی، محمد. (۱۳۹۹). رابطه مؤلفه‌های خودکارآمدی و اعتماد سازمانی با توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس دوره ابتدایی: نقش میانجی ادراک رهبری. *مدیریت مدرسه*، ۱۸(۱)، ۴۱۶-۴۴۶.
- اکبری، تقی و راحلی نمین، مهسا. (۱۳۹۹). تحلیل ساختاری رابطه فرهنگ سازمانی با اشتیاق شغلی با میانجیگری اخلاق حرفه‌ای. *رهبری آموزشی کاربردی*، ۱(۳)، ۱-۱۶.
- امانی، ملاحظ. (۱۳۹۷). ارتباط رضایت شغلی و کیفیت تدریس معلمان با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه. *روانشناسی*، ۱۷(۱۲)، ۲۴۱-۲۵۴.
- حمیدی، فریده و سعادت، ربابه. (۱۳۹۴). تأثیر کارکردهای رهبری مدیران بر توانمندسازی معلمان. *نوآوری‌های آموزشی*، ۱۴(۲)، ۴۷-۶۰.
- رستمی، مهدی، خوش‌کنش، ابوالقاسم، آقازارتنی، علی و ملک‌شیخی، سمیه. (۱۳۹۶). بررسی رابطه سبک رهبری با فرهنگ سازمانی و نقش آن در خودکارآمدی و اشتیاق کاری کارکنان دانشگاه شهید بهشتی. *مشاوره شغلی و سازمانی*، ۹(۳۰)، ۲۸-۹.
- رضایی، حبیب‌الله و حقانی، فریبا. (۱۳۹۴). فنون مدیریت کلاس: راهنمایی برای اداره کردن کلاس درس. *آموزش در علوم پزشکی*، ۱۵(۲۷)، ۱۹۲-۲۰۴.
- زاهد بابلان، عادل، معینی کیا، مهدی، رضایی شریف، علی و کولایی، قدرت‌اله. (۱۳۹۸). مدل‌سازی نقش رهبری آموزشی مدیران از طریق فرهنگ مدرسه در اشتیاق شغلی معلمان. *رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۱۰(۳۹)، ۱-۲۴.
- شیربگی، ناصر، عزیز، نعمت‌اله، زبردست، محمد امجد و نصرتی سرایدشتی، رقیه. (۱۳۹۱). رابطه خودکارآمدی با اثربخشی رهبری در بین مدیران دبیرستان‌های استان گیلان. *رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۳(۱۲)، ۳۷-۵۰.
- صمدی میار کلابی، حسین، صمدی میار کلابی، حمزه و آقاجانی، حسنعلی. (۱۳۹۵). تبیین نقش سبک رهبری تحول‌آفرین در فرهنگ سازمانی. *مدیریت فرهنگ سازمانی*، ۲(۱۴)، ۴۹۹-۵۱۹.
- طاهری، مجتبی و هویدا، رضا. (۱۳۹۸). رهبری تأملی در مدارس و نقش آن در بهبود باورهای خودکارآمدی معلمان. *مدیریت مدرسه*، ۱۹(۲)، ۱-۱۹.
- عظیم‌پور، احسان، مصرآبادی، جواد و یارمحمدزاده، پیمان. (۱۳۹۴). طراحی و اعتباربخشی مقیاس راهبردهای آموزشی معلمان. *آموزش و ارزشیابی (علوم تربیتی)*، ۳۱(۸)، ۶۳-۷۵.
- علی‌بخشی، محسن، برکت، غلام‌حسین و گراوند، رقیه. (۱۳۹۵). بررسی ارتباط ساختار سازمانی با کارآمدی مدیران مدارس شهر صیدون در سال تحصیلی ۹۴-۹۵ [مقاله ارائه شده]. *دومین کنفرانس ملی علوم مدیریت نوین و برنامه‌ریزی فرهنگی اجتماعی*، قم.
- قاسمی، علی، کدیور، پروین، کرامتی، هادی و عربزاده، مهدی. (۱۳۹۷). بررسی روایی و پایایی پرسش‌نامه خودکارآمدی معلم. *پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۶(۲)، ۸۱-۹۴.
- کریمیان، ندا، عزتی، میترا و دیالمه، نیکو. (۱۳۹۵). شناسایی عوامل اعتمادسازی در سازمان با تأکید بر آموزه‌های اسلامی. *مدیریت اسلامی*، ۲(۲)، ۱۹۱-۲۱۶.
- کولایی، قدرت‌اله، زاهد بابلان، عادل، معینی کیا، مهدی و رضایی شریف، علی. (۱۳۹۶). ویژگی‌های روان‌سنجی پرسش‌نامه فرهنگ مدرسه. *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۱(۱)، ۶۳-۸۸.
- نویدادهم، مهدی و شفیعی‌زاده، حمید. (۱۳۹۹). بررسی رابطه رهبری تحولی با عملکرد شغلی معلمان دوره دوم متوسطه شهر تهران. *نوآوری‌های آموزشی*، ۲(۱۹)، ۳۵-۵۶.
- ویسه، صیدمهدی، عباس‌پور، حیدر و کوچی، صدیقه. (۱۳۹۷). تأثیر رهبری اصیل بر خودکارآمدی کارکنان با تأکید بر نقش فرهنگ سازمانی (مورد مطالعه: کارکنان دانشگاه ایلام). *فرهنگ ایلام*، ۱۹(۶۰-۶۱)، ۱۰۲-۱۲۹.
- یاسینی، علی، عباسیان، عبدالحسین و یاسینی، طاهره. (۱۳۹۲). نقش سبک رهبری توزیعی مدیران بر عملکرد شغلی معلمان مدارس متوسطه شهر مهران: ارائه یک مدل. *رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۴(۱۳)، ۳۳-۵۰.

- Aga, D. A., Noorderhaven, N., & Vallejo, B. (2016). Transformational leadership and project success: The mediating role of team-building. *International Journal of Project Management*, 34(5), 806-818.
- Bartram, T., & Casimir, G. (2007). The relationship between leadership and follower in-role performance and satisfaction with the leaders: The mediating effects of empowerment and trust in the leader. *Leadership & Organization Development Journal*, 1(28), 4-19.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (2000). *MLQ multifactor leadership questionnaire*. Mind Garden.
- Damanik, E., & Aldridge, J. (2017). Transformational Leadership and its Impact on School Climate and Teachers' Self-Efficacy in Indonesian High Schools. *Journal of School Leadership*, 27(2), 269-296.
- Dumay, X., & Galand, B. (2012). The multilevel impact of transformational leadership on teacher commitment: cognitive and motivational pathways. *British Educational Research Journal*, 38(5), 703-729.
- Gruenert, S. (2005). Correlations of collaborative school cultures with student achievement. *Nassp Bulletin*, 89(645), 43-55.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2015). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College press.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2005). *Educational leadership and reform*. IAP.
- Klassen, R. M. & Durksen, T. L. (2014). Weekly self-efficacy and work stress during the teaching practicum: A mixed methods study. *Learning and Instruction*, 33(6), 158-169.
- Liu, Y., Bellibas, M. S., & Gumus, S. (2021). The Effect of Instructional Leadership and Distributed Leadership on Teacher Self-efficacy and Job Satisfaction: Mediating Roles of Supportive School Culture and Teacher Collaboration. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(3), 430-453.
- Nie, D. (2016). *Culture matters: the leader-follower relationship in the Chinese organizational context*. University of Jyväskylä.
- Peterson, K. D., & Deal, T. E. (2009). *The shaping school culture fieldbook*. The Jossey-Bass Education Series.
- Thomson, N. B., Rawson, J. V., Slade, C. P., & Bledsoe, M. (2016). Transformation and Transformational Leadership: A Review of the Current and Relevant Literature for Academic Radiologists. *Academic radiology*, 23(5), 592-599.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Valentine, J. (2006). *A collaborative culture for school improvement: Significance, definition, and measurement*. Middle Level Leadership Center University of Missouri.

## پی‌نوشت‌ها

- |   |  |  |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>1. Bandura</li> <li>2. Tschannen-Moran &amp; Woolfolk</li> <li>3. Hargreaves &amp; Fullan</li> <li>4. Thomson</li> <li>5. Aga</li> <li>6. Bartram &amp; Casimir</li> <li>7. Hoy &amp; Miskel</li> <li>8. Peterson &amp; Deal</li> <li>9. Gruenert</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>10. Liu</li> <li>11. Damanik &amp; Aldridge</li> <li>12. Nie</li> <li>13. Klassen &amp; Durksen</li> <li>14. Dumay &amp; Galand</li> <li>15. Bass &amp; Avolio</li> <li>۱۶. معادل فارسی لینک (link)</li> <li>17. one sample s-k</li> <li>18. goodness of fit index</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>19. comparative fit index</li> <li>20. normed fit index</li> <li>21. adjusted goodness of fit index</li> <li>22. parsimony fit index</li> <li>23. root mean square error of approximation</li> <li>24. sobel test</li> <li>25. Valentine</li> </ul> |
|---|--|--|

## Modeling the impact of transformational leadership on teacher's self- efficacy mediated by school culture

- Ädel Zähed Babelän(PhD), University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran<sup>1</sup>
- Afshin ÄbediniyÄ, PhD Candidate in Educational Management at University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran<sup>2</sup>
- Hossein Taqavi QarabolÄgh (PhD), University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran<sup>3</sup>
- PedrÄm GhorbÄnzÄde TolÄrood PÄyin, MA in educational Research from University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran<sup>4</sup>

### Abstract

The purpose of this study was to model the effect of transformational leadership mediated by school culture on the self-efficacy of primary school teachers in TÄlesh city. It was descriptive-correlational research, with emphasis on the structural equations.

The research population consisted of 785 primary school principals and teachers in TÄlesh. Based on Morgan's table, a sample of 257 people was selected by stratified random sampling. The research instrument consisted of three Standard questionnaires, i.e., transformational leadership of Bass and Avolio (2015), Gronert's school culture (2005) and self-efficacy of teachers' Teschanen-Moran and Wolfak (2001) with Cronbach's alpha coefficient of 0.83, 0.88 and 0.87, respectively. Data was analyzed using structural equation modeling technique and SPSS and LISREL software.

The results showed that the assumed causal model had a good fit and can be generalized to the research population. The direct effect of the transformational leadership on the teachers' self-efficacy (0.63) and school culture (0.93) was positive and significant. Also, the direct effect of school culture on the teachers' self-efficacy (0.43) was positive and significant. The indirect effect of transformational leadership mediated by school culture on teachers' self-efficacy (0.40) was also positive and significant. According to the findings, school culture significantly mediates the relationship between the transformational leadership and teachers' self-efficacy. Therefore, transformational leaders must create a constructive and strong culture in the school, to provide the ground for improving the level of self-efficacy of teachers for the optimal performance.

### Keywords

Teachers' Self-efficacy, Transformational Leadership, School Culture

E-mail: 1. zahed@uma.ac.ir 2. a.abedinia@uma.ac.ir (Corresponding Author) 3. taqavi@uma.ac.ir  
4. pedramqorbanzadeh@gmail.com