

## تأثیر رهبری تحول آفرین بر خودکارآمدی معلمان با نقش میانجی تسهیم دانش و فرهنگ مدرسه دانش محور

❖ شلیر مرادی<sup>۱</sup> ❖ انور شاهمحمدی<sup>۲\*</sup>

صفحه: ۱۲۱-۱۰۴

### چکیده

هدف این پژوهش بررسی رابطه رهبری تحول آفرین بر خودکارآمدی معلمان با نقش میانجی تسهیم دانش و فرهنگ مدرسه دانش محور بود. روش پژوهش از نظر هدف کاربردی و از لحاظ گردآوری داده ها، توصیفی و از نوع همبستگی بود. جامعه آماری شامل کلیه معلمان دوره متوسطه اول شهر سنندج در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بود، که از میان آنها ۲۱۰ نفر به روش نمونه گیری طبقه ای نسبتی انتخاب شدند. داده ها از طریق پرسشنامه های خودکارآمدی تدریس (اسپانن و همکاران، ۲۰۰۱)، رهبری تحول آفرین (دوستدار و همکاران، ۱۳۹۵)، تسهیم دانش (جاکوبز و گرت روود، ۲۰۰۷) و فرهنگ مدرسه دانش محور (فیگوایردو، ۲۰۱۶) جمع آوری گردید و از آمار توصیفی و ضریب همبستگی پیرسون و مدل یابی معادلات ساختاری برای تحلیل داده ها استفاده گردید. یافته ها نشان داد که مدل مفهومی پژوهش از برازش دارد و در آن رهبری تحول آفرین بر خودکارآمدی معلمان با نقش میانجی تسهیم دانش و فرهنگ مدرسه دانش محور تأثیر معناداری دارد.

**واژگان کلیدی:** رهبری تحول آفرین، خودکارآمدی، تسهیم دانش، فرهنگ مدرسه دانش محور.

■ پذیرش مقاله: ۱۴۰۳/۰۳/۰۶

■ دریافت مقاله: ۱۴۰۲/۱۱/۲۷

۱. کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

۲. استادیار مدیریت آموزش عالی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

## مقدمه

مدارس جایگاه مهمی در کیفیت آموزش دارند (Gerber et al, 2024). موفقیت در هر مدرسه و آموزشگاهی وابسته به توانمندیهای معلم در کیفیت آموزش و مدیریت کلاس درس است؛ در این راستا توجه به نقش محوری معلم در موفقیت نظام آموزشی دارای اهمیت و ضروری به نظر می رسد (Dastbaz, Rezai & Azemi, 2024). رهبری تحولی<sup>۱</sup> یکی از آن نقش ها است که به عنوان یک سبک مدیریتی مدرن، که می تواند با متغیرهایی در ارتباط و یا متأثر از آنان باشد، به طور فزاینده ای در نظام های آموزشی در جهان مورد توجه قرار گرفته است. رهبری تحول گرا، مفهومی است که نخستین بار توسط جیمز مک گرگور برنز<sup>۲</sup> (۱۹۷۸) معرفی شد. برنز رهبری تحول گرا را به عنوان فرآیندی تعریف می کند که در آن رهبران و پیروان به گونه ای با یکدیگر تعامل دارند که هر دو به سطوح بالاتری از انگیزش و اخلاق دست می یابند. به عبارت دیگر، رهبران تحول گرا با الهام بخشی، ایجاد چشم انداز مشترک و تشویق به خلاقیت و نوآوری، پیروان خود را به دستیابی به اهداف والاتر و رشد فردی و حرفه ای سوق می دهند. تحقیقات موجود در زمینه رهبری، نتایج مختلف عینی (یعنی نتایجی که قابل اندازه گیری یا کمی سازی هستند، مانند عملکرد در یک کار) و نتایج ذهنی (یعنی نتایجی که نمی توانند به طور مستقیم اندازه گیری شوند، مانند رضایت پیروان و رفاه روانشناختی) را برای نشان دادن تاثیر رهبری موفق بررسی کرده اند. به همین ترتیب، طیف وسیعی از نتایج در رابطه با رهبری از جمله اثربخشی (مثلاً اثربخشی رهبر، عملکرد)، نگرش ها (مثلاً تعهد، رفاه)، رفتار (مثلاً فرآیندهای گروهی) و نتایج شناختی (مثلاً اقلیم) مورد بررسی قرار گرفته است (Hiller et al, 2011). رهبران تحولی با برقراری ارتباط مؤثر و ارائه بازخوردهای سازنده، می توانند احساس توانمندی را در افراد تقویت کنند. این بازخوردها و تشویق ها باعث می شود که افراد احساس کنند که توانایی انجام کارها را دارند و به افزایش خودکارآمدی آنها کمک می کند (Prochazka et al, 2017).

خودکارآمدی معلمان یک از متغیرهای است که در ارتباط یا متأثر از رهبری تحولی می باشد و از اهمیت بالایی در نظام های آموزشی برخوردار است زیرا باور معلمان به توانایی خود در تدریس، نقش بسزایی در کیفیت آموزش و پرورش دارد (Wray et al, 2022). خودکارآمدی معلمان به این معناست

<sup>1</sup>.Transformational Leadership<sup>2</sup>.James MacGregor Burns

که آن‌ها اعتقاد قوی به توانایی خود در انجام وظایف و مسئولیت‌های حرفه‌ای خود دارند (Lai, 2012). این باور به آن‌ها انگیزه و انرژی می‌دهد تا بهترین خدمات آموزشی را به دانش‌آموزان ارائه دهند. معلمان می‌دانند که از خودکارآمدی بالایی برخوردارند، اغلب بهترین نتایج را در کلاس درس خود مشاهده می‌کنند و این موضوع باعث افزایش رضایت شغلی آن‌ها می‌شود (Bong et al, 2009). خودکارآمدی رابه عنوان باور و قضاوت شخص از توانایی خود برای انجام یک تکلیف خاص است (Bandura, 1978). مادلونگ<sup>۱</sup> و فرای<sup>۲</sup> (۱۹۹۷) خودکارآمدی را به عنوان باورهای فرد درباره توانایی‌های خود در انجام رفتارهای مورد نیاز برای رسیدن به نتایج خاص تعریف می‌کنند. این دو معتقدند که خودکارآمدی نه تنها به احساس توانایی در انجام کارها بلکه به انتظارات فرد از پیامدهای عملکرد خود نیز مرتبط است. معلمان با خودکارآمدی بالا، انگیزه بیشتری برای یادگیری و بهبود تدریس خود دارند و از کارشان رضایت بیشتری می‌برند. این امر منجر به کاهش فرسودگی شغلی و افزایش ماندگاری آن‌ها در حرفه معلمی می‌شود (Bourne et al, 2021). همچنین، معلمان با خودکارآمدی بالا، از روش‌های تدریس متنوع‌تری استفاده می‌کنند، دانش‌آموزان را بیشتر درگیر فرایند یادگیری می‌کنند و در نتیجه، کیفیت آموزش را بهبود می‌بخشند (Alibakhshi et al, 2020). علاوه بر این، آن‌ها محیط‌های یادگیری مثبتی را ایجاد می‌کنند که در آن دانش‌آموزان احساس امنیت، حمایت و انگیزه می‌کنند. با شناسایی سطح خودکارآمدی معلمان، می‌توان برنامه‌های توسعه حرفه‌ای مناسب‌تری را برای آن‌ها طراحی و اجرا کرد و در نهایت، به ارتقای سطح کیفی آموزش و پرورش کمک کرد (Šabić et al, 2020; Hajovsky et al, 2022). رهبری تحولی با ایجاد انگیزه و الهام بخشی به پیروان، آنان را به سمت خودکارآمدی بیشتر سوق می‌دهد (Mesterova et al, 2015). این روند نه تنها به بهبود عملکرد فردی منجر می‌شود، بلکه به سازمان نیز در دستیابی به اهداف کلان کمک می‌کند (Eliophotou & Lefteri, 2020).

رهبری تحولی به عنوان یک رویکرد نوین در مدیریت و رهبری سازمان‌ها، تأثیر بسزایی بر فرآیند تسهیم دانش در داخل سازمان‌ها دارد. این نوع رهبری با ایجاد تغییرات بنیادی در نگرش‌ها و رفتارها به دنبال ارتقاء عملکرد و نوآوری در محیط‌های کاری است (Kim & Park, 2020). رهبری تحولی به رهبران این

---

<sup>1</sup>. Maddux

<sup>2</sup>. Fry

امکان را می‌دهد که با ایجاد انگیزش و تعاملات مثبت با اعضای سازمان، زمینه‌های تسهیم دانش را فراهم آورند. این رویکرد به گونه‌ای طراحی شده است که رهبران بتوانند با الهام بخشیدن به کارمندان، آن‌ها را به مشارکت فعال در فرآیندهای یادگیری و تبادل دانش ترغیب کنند. بر این اساس، رهبران تحولی با تأکید بر ارزش‌ها و اهداف مشترک، فضایی را ایجاد می‌کنند که در آن افراد به راحتی تجربیات و دانش‌های خود را با یکدیگر به اشتراک بگذارند (Lin & Hsiao, 2014).

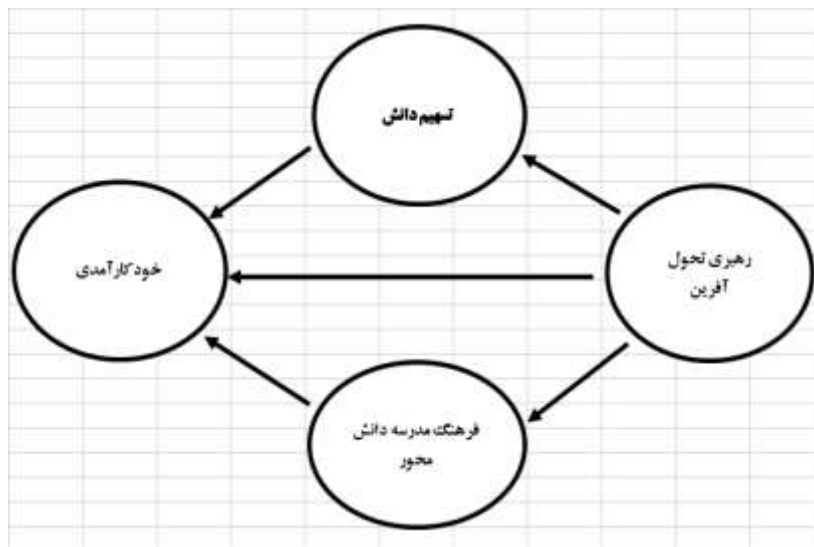
رهبری تحولی همچنین به ایجاد فرهنگ سازمانی مثبت کمک می‌کند که در آن افراد احساس امنیت و ارزشمندی می‌کنند، امری که به نوبه خود بر تسهیم دانش اثرگذار است. در رهبری تحولی، مشارکت افراد در فرآیند تصمیم‌گیری نه تنها موجب افزایش احساس تعلق و مسئولیت‌پذیری آن‌ها می‌شود، بلکه توانایی سازمان را در بهره‌برداری از دانش و تجربیات بالقوه اعضا افزایش می‌دهد (Al-Husseini et al, 2021). تسهیم دانش می‌تواند به‌طور مستقیم و غیرمستقیم بر خودکارآمدی تأثیر بگذارد. از یک سو، به اشتراک‌گذاری دانش میان افراد، به آن‌ها ابزارها و اطلاعات لازم برای انجام وظایف و تصمیم‌گیری‌های مؤثر را می‌دهد. به‌طوری‌که افراد با دسترسی به دانش و تجارب یکدیگر، احساس تسلط بیشتری بر وظایف خود پیدا می‌کنند. این امر موجب افزایش اعتماد به نفس و توانمندی آن‌ها خواهد شد، که خودکارآمدی را به‌طور مستقیم تقویت می‌کند (Van Acker et al, 2014). از سوی دیگر، تسهیم دانش می‌تواند به تشکیل گروه‌های پشتیبان و انگیزشی منجر شود. در یک محیط کاری یا آموزشی، هنگامی که افراد دانش و تجربه‌های خود را به اشتراک می‌گذارند، احساس تعلق و حمایت متقابل تقویت می‌شود. این حمایت اجتماعی می‌تواند به تقویت احساس خودکارآمدی کمک کند و به افراد انگیزه بیشتری برای تلاش در جهت یادگیری و بهبود مستمر ببخشد (Safdar et al, 2021). علاوه بر این، تسهیم دانش می‌تواند به شناسایی نقاط قوت و ضعف فرد کمک کند. وقتی افراد دانش خود را به اشتراک می‌گذارند، می‌توانند بازخوردهای سازنده‌ای از دیگران دریافت کنند. این بازخوردها به فرد کمک می‌کند تا نقاط ضعفی که ممکن است در توانمندی‌های خود نداشته باشد را شناسایی کند و در نتیجه، بر روی بهبود آن‌ها تمرکز کند (Shaari et al, 2014).

این رهبری بر مبنای ایجاد تغییرات مثبت و مؤثر در فرهنگ و ساختار مدارس پایه گذاری شده و در پی ارتقاء کیفیت آموزش و یادگیری است. یکی از جنبه های کلیدی رهبری تحولی، تأثیر آن بر فرهنگ مدرسه دانش محور است. فرهنگ مدرسه دانش محور به عنوان محیطی که در آن یادگیری و دانش افزایی در مرکز توجه قرار دارد، می تواند به عنوان بستر مناسبی برای تحقق اهداف آموزشی و تربیتی عمل کند. رهبری تحولی با ترویج ارزش های نوین، ایجاد حس مشارکت و همکاری بین معلمان و دانش آموزان، و همچنین انگیزش افراد برای دستیابی به هدف های بزرگ تر، به تقویت این فرهنگ در مدارس کمک می کند (Veeriah et al, 2017). فرهنگ مدرسه دانش محور بر اساس اصول اعتبار علمی و یادگیری متمرکز است. در چنین فرهنگی، معلمان به عنوان راهنمایان دانش آموزان عمل کرده و آن ها را در فرآیند یادگیری مشارکت می دهند. این نوع فرهنگ، بر تشویق تفکر انتقادی، حل مسأله و کار گروهی تأکید دارد. در نتیجه، دانش آموزان در محیطی مثبت و حمایت کننده قرار می گیرند که به آن ها امکان می دهد مهارت های خود را توسعه دهند و در مواجهه با چالش ها، به خود اتکایی بیشتری دست یابند. این حمایت و تشویق می تواند به تقویت احساس خودکارآمدی در دانش آموزان منجر شود، به طوری که آن ها به تدریج باور می کنند که توانایی دستیابی به اهداف خود را دارند (Hoang & Le, 2024). علاوه بر این، فرهنگ مدرسه دانش محور با فراهم آوردن فرصت های یادگیری متنوع، دانش آموزان را ترغیب می کند تا مهارت های جدیدی را کسب کنند. این فرصت ها، از طریق کارگاه های عملی، پروژه های تحقیقاتی، و فعالیت های گروهی به وجود می آیند که به دانش آموزان اجازه می دهند استعداد های خود را بشناسند و به آن ها اعتماد به نفس بیشتری ببخشند (Lin, 2014).

پژوهش های صورت گرفته مرتبط با موضوع نشان می دهد که بیشتر آنها به بررسی اثرات عوامل مختلف اشاره داشته اند. بنابراین تلاش شد تا مطالعاتی که در این زمینه وجود دارد مورد بررسی قرار گیرند تا دید جامعی نسبت به موضوع بدست آید برای این اساس مطالعه Sasan et al (2023) پژوهشی تحت عنوان تأثیر رهبری تحول آفرین بر فرهنگ مدرسه انجام دادند. نتایج این مطالعه بینش های ارزشمندی در مورد تأثیر رهبری تحول آفرین بر فرهنگ مدرسه ارائه داده است. در مطالعه دیگری که توسط Salanova et al (2020) با عنوان "تأثیر باورهای اثربخشی گروهی و رهبری تحول آفرین بر خودکارآمدی پیروان: یک

مطالعه طولی چندسطحی، انجام گرفته است، نشان داده اند که باورهای کارآمدی جمعی در گروه‌ها و تأثیر رهبری تحول آفرین در پرورش خودکارآمدی فردی برجسته بوده است. (Bablan et al (2021 در پژوهشی تحت عنوان الگوسازی تأثیر رهبری تحول آفرین بر خودکارآمدی معلمان با میانجی‌گری فرهنگ مدرسه نشان دادند که تأثیر رهبری تحول آفرین بر فرهنگ مدرسه (۹۳/۰) مثبت و معنادار بوده است. Mohammadi (2020) در مطالعه ای تحت عنوان بررسی تأثیر خودکارآمدی و خودراهبری بر تسهیم دانش و سبک‌های رهبری مدیران مدارس دولتی در شهرستان خواف نشان داد که برنامه آموزشی خودکارآمدی و خودراهبری سبب افزایش تسهیم دانش در بین مدیران شده و همچنین در سبک‌های رهبری اثربخش بوده است. (Beheshti (2020 در پژوهش خود با عنوان بررسی تأثیر راهبردهای خود مدیریتی و رهبری تحول آفرین بر تسهیم دانش، نشان داد که بین رهبری تحول آفرین و تسهیم دانش رابطه ای مثبت و معناداری وجود دارد. مطالعه (Arjmandi (2020 نشان می دهد که خود کارآمدی معلمان ناشی از فرهنگ مدرسه بوده است. بررسی ها نشان می دهد که تاکنون پژوهشی که رابطه بین رهبری تحول آفرین با نقش میانجی های تسهیم دانش و فرهنگ مدرسه دانش محور بر خود کارآمدی را در معلمان را بررسی کرده باشد در کشور وجود ندارد و عمده پژوهشهای داخلی به بررسی یک متغیر در ارتباط با رهبری تحول آفرین پرداخته است که انتظار می رود نتایج پژوهش حاضر مورد استفاده مسئولین، مدیران مدارس، معلمان و پژوهشگران این حوزه قرار گیرد تا با بهره گیری از نتایج این تحقیق، در افزایش خودکارآمدی معلمان تلاش نمایند؛ بنابراین با توجه به مباحث ذکر شده خودکارآمدی معلمان یکی از راهبردهای ایجاد مزیت رقابتی در دنیای در حال تغییر امروز است و معلمان باید اهمیت این مسئله را درک کنند. خودکارآمدی تحت تأثیر عوامل متعددی قرار می گیرد. در این بین بررسی وضعیت خودکارآمدی معلمان و ارتباط آن با رهبری تحول آفرین می تواند به معلمان در تسهیل و ارتقا خودکارآمدی کمک نماید. معلمان با شناخت تأثیر رهبری تحول آفرین و اثر آن بر خودکارآمدی معلمان می تواند اقدامات مؤثرتری در راستای ارتقا تسهیم دانش و فرهنگ مدرسه دانش محور انجام دهند. در نهایت، با توجه به پیشینه های انجام شده و اهمیت خودکارآمدی معلمان و رابطه آن با رهبری تحول آفرین و تسهیم دانش و فرهنگ مدرسه دانش

محور، این پژوهش به دنبال پاسخگویی به این سؤال است که آیا رهبری تحول آفرین بر خودکارآمدی با نقش میانجی تسهیم دانش و فرهنگ مدرسه دانش محور معلمان دوره متوسط اول شهر سنندج اثر دارد؟



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

## روش پژوهش

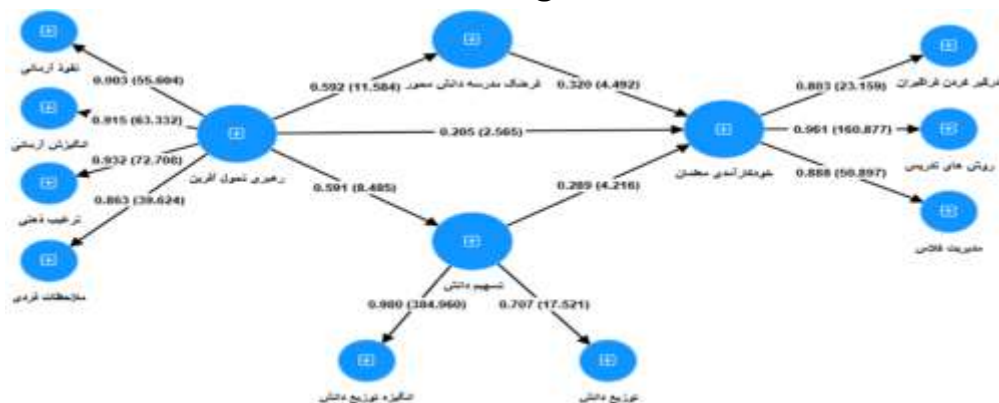
این پژوهش از لحاظ هدف کاربردی و از نظر اجرا توصیفی از نوع همبستگی می باشد. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه معلمان دوره متوسطه اول شهر سنندج در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ که طبق گزارش نواحی ۱ و ۲ آموزش و پرورش تعداد کل معلمان ۴۸۳ نفر بودند که با استفاده از روش نمونه گیری طبقه ای نسبتی و با استفاده از جدول کرجی مورگان (۱۹۷۰) نمونه ای با حجم ۲۱۰ نفر برآورد گردید. برای گردآوری داده ها از سه پرسشنامه استفاده گردید: ۱- پرسشنامه خودکارآمدی تدریس معلمان (Tschannen-Moran & Hoy, 2001) که شامل ۲۴ سوال که در سه بعد اصلی شامل درگیر کردن فراگیران، روش های تدریس و مدیریت کلاس و در طیف ۵ درجه ای لیکرت (از ۱= خیلی کم تا ۵= خیلی زیاد) می باشد. پایایی آن نیز با روش آلفای کرونباخ ۰٫۸۳ محاسبه شده و روایی آن نیز در پژوهش Hosenchavi et al (2000) به تایید رسیده است. ۲- پرسشنامه رهبری تحول آفرین (Dosdar et al,

(2015). که شامل ۲۰ سوال و چهار بعد در ۵ درجه ای لیکرت (از ۱=خیلی کم تا ۵=خیلی زیاد) می باشد. پایایی آن با استفاده از آلفای کرونباخ برای تمامی ابعاد بالای ۰,۸۳ برآورد شده و روایی محتوایی این پرسشنامه توسط کارشناسان و اساتید تأیید و گزارش شده است. ۳- پرسشنامه تسهیم دانش (Jacobs & Roodt, 2007) دارای ۱۷ سوال می باشد. سوالات بر اساس طیف لیکرت (خیلی کم تا خیلی زیاد) نمره گذاری شده است همسانی درونی پرسشنامه ها با استفاده از آلفای کرونباخ در پژوهش Torbatenejad (2020) & Ghahari ۹۱,۵ گزارش شده است. ۴- پرسشنامه فرهنگ مدرسه دانش محور (۲۰۱۶) Figueiredo که شامل ۷ گویه است و بر اساس طیف لیکرت پنج گزینه ای (از هرگز تا همیشه) انجام می شود. روایی محتوایی این پرسشنامه تأیید شده و پایایی آن با آلفای کرونباخ ۰,۹۳۰ محاسبه شده است. برای تحلیل داده ها از آمار توصیفی و ضریب همبستگی پیرسون و مدل یابی معادلات ساختاری با نرم افزار SPSS-27 و Smart PLS نسخه ۴ استفاده شد

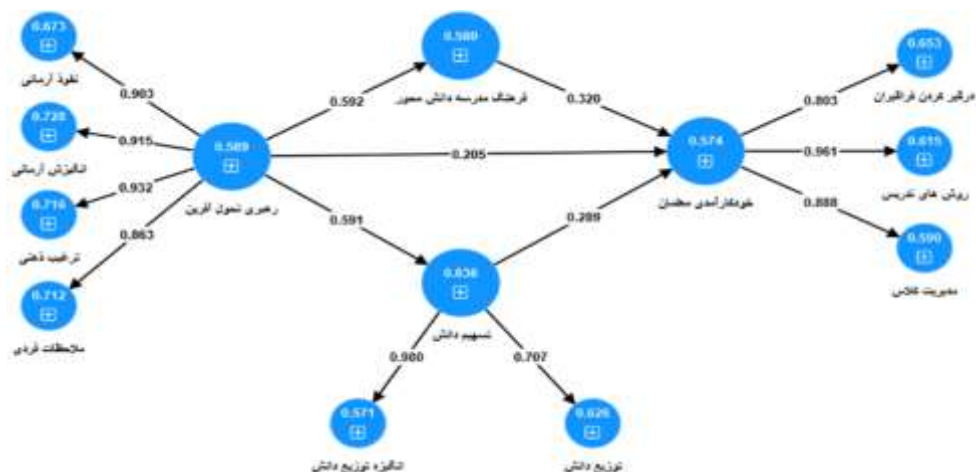
### یافته های تحقیق

#### یافته ها:

یافته های پژوهش بر اثربخشی رهبری تحول آفرین بر خودکارآمدی معلمان با نقش میانجی تسهیم دانش و فرهنگ مدرسه دانش محور حکایت دارد. که نتایج آن در شکل ۱ و ۲ آمده است.



شکل ۲. مدل ساختاری نهایی پژوهش بر اساس مدل مفهومی با مقادیر سطح معنی داری



شکل ۳. مدل ساختاری نهایی پژوهش بر اساس مدل مفهومی با مقادیر AVE

همان طور که در شکل های ۱ و ۲ مشاهده می شود مدل ساختاری نهایی بر اساس مدل مفهومی با مقادیر سطح معناداری ضرایب مسیر پژوهش بعد از اصلاح، دارای برازش مناسب است، به این معنی که تمام مقادیر  $T$  برای همه روابط بیشتر از مقدار مطلوب ۱/۹۶ است و همچنین مقادیر میانگین واریانس استخراجی برای همه متغیرها بیشتر از مقدار معیار ۰/۵ هستند.

جدول (۱) مقادیر  $T$ ، ضرایب مسیر و معناداری روابط مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای پژوهش

| مسیر                  | مقصد                  | VIF   | $\beta$ | T      | Sig   | اثر مستقیم            |               |
|-----------------------|-----------------------|-------|---------|--------|-------|-----------------------|---------------|
|                       |                       |       |         |        |       | ضرایب مسیر و معناداری | فاصله اطمینان |
| تسهیم دانش            | خودکارآمدی معلمان     | ۱/۶۶۷ | ۰/۲۸۹   | ۲/۲۱۶  | ۰/۰۰۱ | ۰/۲۸۹                 | ۰/۹۷/۵        |
| رهبری تحول آفرین      | تسهیم دانش            | ۱     | ۰/۵۹۱   | ۸/۴۸۵  | ۰/۰۰۱ | ۰/۵۹۱                 | ۰/۷۱۸         |
| رهبری تحول آفرین      | خودکارآمدی معلمان     | ۱/۸۴۱ | ۰/۲۰۵   | ۲/۵۶۵  | ۰/۰۱۱ | ۰/۲۰۵                 | ۰/۳۵۶         |
| رهبری تحول آفرین      | فرهنگ مدرسه دانش محور | ۱     | ۰/۵۹۲   | ۱۱/۵۸۴ | ۰/۰۰۱ | ۰/۵۹۲                 | ۰/۶۹۱         |
| فرهنگ مدرسه دانش محور | خودکارآمدی معلمان     | ۱/۶۶۸ | ۰/۳۲۰   | ۴/۴۹۲  | ۰/۰۰۱ | ۰/۳۲۰                 | ۰/۴۴۶         |

| اثر غیرمستقیم    |            |            |            |       |       |
|------------------|------------|------------|------------|-------|-------|
| رهبری            | تحول آفرین | -->        | خودکارآمدی | -     | ۰/۱۸۹ |
| فرهنگ مدرسه      | معلمان     |            |            |       | ۴/۲۴۲ |
| دانش محور        |            |            |            |       | ۰/۰۰۱ |
| رهبری تحول آفرین | -->        | خودکارآمدی | -          | ۰/۱۷۱ | ۳/۶۰۳ |
| تسهیم دانش       | معلمان     |            |            |       | ۰/۰۸۸ |
|                  |            |            |            |       | ۰/۲۷۰ |

با توجه به جدول ۱ مشاهده می شود شرط عدم هم خطی برای هر متغیر رعایت شده است. همچنین نتایج جدول نشان می دهد که رابطه مستقیم بین تسهیم دانش با خودکارآمدی معلمان (۰/۲۸۹) و رابطه مستقیم بین رهبری تحول آفرین با خودکارآمدی معلمان (۰/۲۰۵) معنی دار و درحد ضعیف و رابطه مستقیم بین رهبری تحول آفرین با تسهیم دانش (۰/۵۹۱)، رابطه مستقیم بین رهبری تحول آفرین با فرهنگ مدرسه دانش محور (۰/۵۹۲) و رابطه مستقیم بین فرهنگ مدرسه دانش محور با خودکارآمدی معلمان (۰/۳۲۰) معنی دار و متوسط است. همچنین رابطه غیرمستقیم بین رهبری تحول آفرین با خودکارآمدی معلمان با نقش واسطه ای فرهنگ مدرسه دانش محور (۰/۱۸۹) و رابطه غیرمستقیم بین رهبری تحول آفرین با خودکارآمدی معلمان با نقش واسطه ای تسهیم دانش (۰/۱۷۱) معنی دار و ضعیف است.

### بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش رهبری تحول آفرین بر خودکارآمدی با نقش میانجی تسهیم دانش و فرهنگ مدرسه دانش محور انجام شد. نتایج پژوهش نشان داد که بین رهبری تحول آفرین و خودکارآمدی رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد. این نتایج با یافته های (2020) Salanova et al و Hoseni (2020) همخوانی دارد. آنها معتقدند که رهبری تحول آفرین هم مستقیم بر رضایت شغلی و خودکارآمدی معلمان تأثیر دارد و هم غیرمستقیم با میانجی گری فرهنگ حمایتی مدرسه و همکاری معلمان بر رضایت شغلی و خودکارآمدی معلمان تأثیر دارد. در تبیین این یافته می توان گفت که رهبری تحول آفرین و خودکارآمدی رابطه ای نزدیک دارند که از طریق تأثیر مثبت رهبران بر باورها و اعتماد به نفس افراد تبیین می شود. رهبران تحول آفرین با ایجاد انگیزه، ارائه چشم انداز روشن، و تشویق به نوآوری، محیطی ایجاد

می کنند که افراد احساس می کنند توانایی تغییر و پیشرفت را دارند. این رهبران از طریق حمایت شخصی و توجه به نیازهای فردی، خودکارآمدی پیروان را تقویت می کنند و به آن ها کمک می کنند تا با اعتماد به نفس بیشتری با چالش ها روبه رو شوند. در نتیجه، افراد در محیط های تحت رهبری تحول آفرین اغلب احساس قدرت و توانمندی بیشتری در انجام وظایف خود دارند.

بر اساس یافته های حاصل از مدل برازش شده، رابطه بین رهبری تحول آفرین و خودکارآمدی با نقش میانجی تسهیم دانش مثبت و معنی داری است. در تبیین این یافته می توان گفت که رهبری تحول آفرین و تسهیم دانش رابطه ای هم افزا و تأثیرگذار دارند که به شکل مستقیم و غیرمستقیم بر بهبود عملکرد سازمانی و ارتقای یادگیری سازمانی تأثیر می گذارد. رهبری تحول آفرین با الهام بخشی و انگیزش پیروان، محیطی فراهم می کند که افراد به اشتراک گذاری دانش و تجربیات خود با دیگران ترغیب می شوند. این رهبران از طریق ایجاد اعتماد، تشویق به همکاری، و ایجاد چشم اندازهای مشترک، فرهنگ سازمانی ای را شکل می دهند که در آن تسهیم دانش یک ارزش اساسی تلقی می شود. رهبران تحول آفرین با استفاده از مهارت های خود در نفوذ آرمانی و انگیزش الهام بخش، افراد را به اشتراک گذاری دانش و اطلاعات ترغیب می کنند. همچنین، با توجه فردی به نیازها و توانایی های کارکنان و تحریک فکری، فضایی ایجاد می کنند که کارکنان به بررسی ایده های جدید و تبادل دانش و اطلاعات تشویق می شوند. این نوع رهبری باعث می شود افراد احساس امنیت کنند و تمایل بیشتری به تسهیم دانش و همکاری در سازمان داشته باشند، چرا که اعتماد به رهبر و چشم انداز مشترک، احساس تعلق و هم افزایی را افزایش می دهد. اشتراک گذاری دانش در محیط های کاری و آموزشی می تواند به تقویت اعتماد به نفس و خودکارآمدی افراد منجر شود. زمانی که افراد دانش خود را با دیگران به اشتراک می گذارند، احساس توانمندی بیشتری در مورد مهارت ها و توانایی های خود پیدا می کنند، زیرا بازخورد مثبت دریافت کرده و ارزش خود را در گروه یا سازمان بیشتر درک می کنند. از طرف دیگر، دسترسی به دانش و اطلاعات از سوی دیگران نیز خودکارآمدی فرد را افزایش می دهد، چرا که افراد با بهره گیری از تجربیات و دانش جمعی، می توانند با اطمینان بیشتری چالش ها را حل کرده و وظایف خود را بهتر انجام دهند. این یافته با نتایج (Mohammadi 2020) و

Beheshti (2020) که معتقد بودند برنامه آموزشی خودکارآمدی و خودراهبری سبب افزایش تسهیم دانش در بین معلمان شده و همچنین درسبک‌های رهبری آنها اثربخش بوده است. نتایج پژوهش‌ها نشان داد که بین رهبری تحول آفرین و فرهنگ مدرسه دانش محور رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت که رهبری تحول آفرین و فرهنگ مدرسه دانش محور رابطه‌ای عمیق و متقابل دارند. رهبران تحول آفرین با ایجاد انگیزه و تشویق به نوآوری، محیط مدرسه را به سمت یادگیری مستمر و بهبود دانش هدایت می‌کنند. آن‌ها از طریق الهام‌بخشی و ارائه چشم‌اندازهای روشن، معلمان و دانش‌آموزان را ترغیب می‌کنند تا به طور فعال در تولید، تسهیم، و به‌کارگیری دانش مشارکت کنند. این رهبران با تقویت اعتماد و ایجاد فضای باز و خلاقانه، فرهنگی در مدرسه ایجاد می‌کنند که در آن یادگیری و دانش به عنوان ارزش‌های محوری شناخته می‌شوند. در نتیجه، مدارس با رهبری تحول آفرین به محیط‌هایی تبدیل می‌شوند که دانش محوری و یادگیری مستمر در همه سطوح تقویت می‌شود. این یافته با نتایج (Sasan et al (2023 و (Bablan et al (2021 و (Arjmandi (2020 همخوانی دارد.

در پایان برازش مدل مفهومی رهبری تحول آفرین بر خودکارآمدی با نقش میانجی تسهیم دانش و فرهنگ مدرسه دانش محور، به گونه‌ای است که رهبری تحول آفرین، از طریق ایجاد انگیزه و الهام‌بخشی، می‌تواند باعث تقویت خودکارآمدی افراد شود. رهبران تحول آفرین با ایجاد اعتماد، حمایت از کارکنان و تقویت مشارکت آن‌ها در تصمیم‌گیری، باعث افزایش اعتماد به نفس و باور به توانایی‌های خود می‌شوند. تسهیم دانش به عنوان یک متغیر میانجی، نقشی کلیدی در این فرایند ایفا می‌کند، زیرا رهبری تحول آفرین با ایجاد فضای باز برای اشتراک‌گذاری دانش و تجربیات، به افراد کمک می‌کند تا از دانش دیگران بهره‌مند شوند و از طریق یادگیری اجتماعی، خودکارآمدی خود را تقویت کنند. در نهایت، فرهنگ مدرسه دانش محور نیز به عنوان بستری برای ایجاد انگیزه‌های یادگیری و توسعه دانش، موجب تقویت اثرات مثبت تسهیم دانش و خودکارآمدی می‌شود. در این مدل، فرهنگ مدرسه که بر یادگیری و تحقیق تأکید دارد، نه تنها تسهیم دانش را تشویق می‌کند، بلکه به شکل‌گیری محیطی پویا برای رشد شخصی و حرفه‌ای کمک می‌نماید. بعبارت دیگر در محیطی که دانش به عنوان یک ارزش محوری شناخته می‌شود، فضای یادگیری

و تبادل دانش به طور مستمر تقویت می شود. در چنین مدرسی، دانش آموزان و معلمان تشویق می شوند تا به طور فعال در فرآیند یادگیری و تسهیم دانش مشارکت کنند. این فرهنگ باعث می شود افراد احساس کنند که مهارت ها و توانایی های لازم برای مواجهه با چالش های آموزشی و حرفه ای را دارند. دسترسی به دانش و حمایت های مداوم در چنین محیط هایی باعث افزایش اعتماد به نفس و خودکارآمدی می شود، زیرا افراد با اتکا به اطلاعات و دانش جمعی، احساس توانمندی بیشتری در حل مسائل و دستیابی به اهداف خود پیدا می کنند. این نتایج با یافته های (Salanova et al (2020 و Hoseni (2020 و Mohammadi(2020 و Beheshti(2020 و Sasan et al (2023 و Bablan et (2021 و al همخوانی دارد.

## References

- Al-Husseini, S. E. Beltagi, I. & Moizer, J. (2021). Transformational leadership and innovation: the mediating role of knowledge sharing amongst higher education faculty. *International Journal of Leadership in Education* ,24(5): 670-693.
- Alibakhshi, G., Nikdel, F. & Labbafi, A. (2020). Exploring the consequences of teachers' self-efficacy: a case of teachers of English as a foreign language. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education* ,5(1): 1-20. <https://doi.org/10.1186/s40862-020-00102-1>.
- Arjomandi, N. (2020). *The role of school culture in teachers' self-efficacy and job satisfaction, (Master's thesis)*. University of Sistan and Baluchestan, Faculty of Educational Sciences and Psychology. [in Persian].
- Babelān, A. Z. et al. (2022). Modeling the impact of transformational leadership on teacher's self- efficacy mediated by school culture. *Journal of Educational Innovations*, 21(82): 49-66. [in Persian]. [10.22034/jei.2022.297909.2049](https://doi.org/10.22034/jei.2022.297909.2049).
- Bandura, A. (1978). Reflections on self-efficacy. *Advances in behavior research and therapy* ,1(4): 237-269.
- Beheshti, Hassan. (1400). *Investigating the impact of self-management and transformational leadership strategies on knowledge sharing (case study of employees and representatives of Iran Insurance, Ardabil Province)*, (Master's thesis). Islamic Azad University, Germe Branch. [in Persian].
- Bong, Y. S., So. H. S. & You, H. S. (2009). A study on the relationship between job stress ,self-efficacy and job satisfaction in nurses. *Journal of Korean Academy of Nursing Administration* ,15(3): 425-433.
- Bourne, M. J, Smeltzer ,S. C. ,& Kelly ,M. M. (2021). Clinical teacher self-efficacy: A concept analysis. *Nurse education in practice* ,52 ,103029.
- Doostar, M. Mombeini, Y. & Goodarzi, M. (2016). Investigating the Effect of Transformational Leadership on Organizational Changes with an Emphasis on the Mediating Role of Political Intelligence. *Public Organizations Management*, 4(3): 85-104. [in Persian].
- Eliophotou Menon, M. & Lefteri, A. (2021). The link between transformational leadership and teacher self-efficacy. *Education* ,142(1): 42-52.
- Figueiredo, P. (2016). Knowledge-centered school culture: A framework for educational improvement. *Journal of Educational Leadership*, 12(3): 45-60.
- Gerber, B. L. Guay, D. M. & Burnette, J. (Eds.). (2024). *Reaching and teaching students with special needs through art*. Taylor & Francis.

- Ghahari bidgoli, S. & Torbatenejad, H. (2020). The Effect of Information and Communication Technology on Innovation, Creativity, and Knowledge Sharing among Faculty Members of Shahid Rajaei Technical and Vocational University in Kashan. *Journal of Teacher's Professional Development*. 5(3): 1-11. [in Persian].
- Hajovsky, D. B. Chesnu, S. R. & Jensen, K. M. (2020). The role of teachers' self-efficacy beliefs in the development of teacher-student relationships. *Journal of school psychology*, 82: 141-158. DOI:[10.1016/j.jsp.2020.09.001](https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.09.001).
- Hiller, N. J., DeChurch, L. A., Murase, T., & Doty, D. (2011). Searching for outcomes of leadership: A 25-year review. *Journal of Management*, 37(4), 1137-1177. <https://doi.org/10.1177/0149206310393520>.
- Hoang, T. N. & Le, P. B. (2024). The influence of transformational leadership on self-efficacy and knowledge sharing of teachers: moderating role of knowledge-oriented school culture. *VINE Journal of Information and Knowledge Management Systems*. 9(2): 3517-3529. <https://doi.org/10.33282/rr.vx9i2.18>.
- Jacobs, E., & Roodt, G. (2007). The development of a knowledge sharing construct to predict turnover intentions. *Aslib Proceedings*, 59(3): 229-248. <https://doi.org/10.1108/00012530710752034>.
- Kerjcie, R. V. & Morgan, D.W. (1970). Determining Sample Size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30(3), 607-610
- Kim, E. J. & Park, S. (2020). Transformational leadership, knowledge sharing, organizational climate and learning: an empirical study. *Leadership & organization development journal*, 41(6): 761-775. DOI:[10.1108/LODJ-12-2018-0455](https://doi.org/10.1108/LODJ-12-2018-0455).
- Lai, M. C. & Chen, Y. C. (2012). Self-efficacy, effort, job performance, job satisfaction, and turnover intention: The effect of personal characteristics on organization performance. *International Journal of Innovation, Management and Technology*, 3(4): 1-6. DOI:[10.7763/IJMT.2012.V3.260](https://doi.org/10.7763/IJMT.2012.V3.260).
- Lin, H. C. (2014). Structure correlation between knowledge-oriented culture, knowledge sharing, and innovative management at junior high schools. In *Innovative management in information and production* (pp. 333-341): Springer New York.
- Lin, R. S. J. & Hsiao, J. K. (2014). The relationships between transformational leadership, knowledge sharing, trust and organizational citizenship behavior. *International journal of innovation management and technology*, 5(3): 1-4 <http://dx.doi.org/10.7763/IJMT.2014.V5.508>.

- Maddux, J. E. & Fry, W. R. (1997). Self-efficacy theory: A guide for stress , development ,and exercise. In R. L. Jones & D. R. Brehm (Eds.), *Social psychology and behavioral medicine* (pp. 39-66): Springer
- Mesterova, J. Procházka, J. Vaculík, M. & Smut, P. (2015). Relationship between self-efficacy, transformational leadership and leader effectiveness. *Journal of Advanced Management Science* ,3(2): 109-122. DOI: 10.15388/infedu.2022.11.
- Mohammadi, Mohammad. (1400). Investigating the effect of self-efficacy and self-direction on knowledge sharing and leadership styles of public school principals in Khaf city, (Master's thesis). Islamic Azad University, Taybad Branch, Department of Educational Sciences. [in Persian].
- Prochazka, J. Gilova, H. & Vaculik, M. (2017). The relationship between transformational leadership and engagement: Self-efficacy as a mediator. *Journal of Leadership Studies* ,11(2): 22-33. <https://doi.org/10.1002/jls.21518>.
- Sabić, J. Baranović, B. & Rogošić, S. (2022). Teachers' self-efficacy for using information and communication technology: The interaction effect of gender and age. *Informatics in education* ,21(2): 1-21. <https://doi.org/10.15388/infedu.2022.11>.
- Safdar, M. Batool, S. H. & Mahmood K. (2021). Relationship between self-efficacy and knowledge sharing: systematic review. *Global Knowledge ,Memory and Communication* ,70(3): 254-271. <https://doi.org/10.1108/GKMC-11-2019-0139>.
- Salanova, M., Rodríguez-Sánchez, A.M. and Nielsen, K. (2022). The impact of group efficacy beliefs and transformational leadership on followers' self-efficacy: a multilevel-longitudinal study. *Current Psychology*, 41 (4): 2024-2033. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00722-3>.
- Sasan, J. M., Escultor, G. R. & Larsari, V. N. (2023). The Impact of Transformational Leadership on School Culture. In *International Journal of Social Service and Research*. 3(8): 1899–1907. <https://doi.org/10.46799/ijssr.v3i8.334>.
- Shaari, R., Rahman, S. A. A. & Rajab, A. (2014). Self-efficacy as a determined factor for knowledge sharing awareness. *International Journal of Trade , Economics and Finance* ,5(1): 39-42. <https://doi.org/10.7763/IJTEF.2014.V5.337>.

- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7): 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1).
- Van Acker, F. Vermeulen, M., Kreijns, K., Lutgerink, J., & Van Buuren, H. (2014). The role of knowledge sharing self-efficacy in sharing Open Educational Resources. *Computers in Human Behavior* ,39: 136-144. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.07.006>.
- Veeriah ,J. ,Piaw ,C. Y. ,Li ,S. Y. ,& Hoque ,K. E. (2017). Teachers' perception on the relationships between transformational leadership and school culture in primary cluster schools. *MOJEM: Malaysian Online Journal of Educational Management* ,5(4) ,18-34. <https://doi.org/10.22452/mojem.vol5no4.2>.
- Wray, E. Sharma, U. & Subban, P. (2022). Factors influencing teacher self-efficacy for inclusive education: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education* ,117 ,103800. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103800>.

## The effect of transformational leadership on teachers' self-efficacy with the mediating role of knowledge sharing and knowledge-based school culture

Sheler Moardi <sup>1</sup> Anvar Shahmohammadi <sup>2</sup>

### Abstract

The aim of this study was to investigate the relationship between transformational leadership and teachers' self-efficacy with the mediating role of knowledge sharing and knowledge-based school culture. The research method was applied in terms of purpose and descriptive and correlational in terms of data collection. The statistical population included all junior high school teachers in Sanandaj in the academic year 1402-1403, from which 210 people were selected using proportional stratified sampling. Data were collected through questionnaires on teaching self-efficacy (Schanen et al., 2001), transformational leadership (Doostdar et al., 2016), knowledge sharing (Jacobs and Garrett Rood, 2007), and knowledge-based school culture (Figueiredo, 2016), and descriptive statistics, Pearson correlation coefficient, and structural equation modeling were used to analyze the data. The findings showed that the conceptual model of the research is appropriate and that transformational leadership has a significant effect on teachers' self-efficacy with the mediating role of knowledge sharing and knowledge-based school culture.

**Keywords:** Transformational leadership, self-efficacy, knowledge sharing, knowledge-based school culture.

<sup>1</sup>.Master of Educational Management, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Payame Noor University, Tehran, Iran.

<sup>2</sup>.Associate Professor of Higher Education Management, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Payame Noor University, Tehran, Iran.