

Explaining teachers' Self-Management and Self-Efficacy Based on Transformational Leadership with the Mediating Role of Learning Organisation in Mashhad Schools

Sarah Bazohoori¹, Jahangir Yari haj atalo^{2*}, Sadegh Maleki avarsin³

Received: 01/02/2020

صفحات: ۱۵۶-۱۲۸

دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۱۱/۱۲

Accepted: 20/05/2020

پذیرش مقاله: ۱۳۹۹/۰۲/۳۱

Abstract

The purpose of this study was to explain teachers' self-leadership and self-efficacy based on transformational leadership with Mediating role of the learning organization. Today's world is constantly changing and it is necessary for schools to cope with these changes to succeed. One factor that can help the education system, especially schools, is human resources. In the education department of Mashhad, the principals have realized this and have come to believe that in order to achieve success, they need to adapt to the changes in today's world. Also, since the Education Organization's responsible for the serious educational issues of the community; It is necessary for this organization to always be aware of the changes in today's world and to maintain its level of knowledge in order to be able to provide appropriate services to society. Therefore, in the education department of Mashhad city, managers are trying to develop and improve the situation of their human resources and have seen the need for this in terms of proper leadership. Management and leadership has always been considered as one of the basic human factors in the success and failure of organizations, especially educational institutions and schools as a knowledge-based organization and has always been studied and researched in various dimensions. Accordingly, the aim of this study was to investigate the effect of transformational leadership on self-leadership and self-efficacy with the mediating role of the learning organization. The present study is based on scientific research as a quantitative paradigm, based on the purpose of applied research, based on data collection and information of descriptive research (structural equation

1. Ph.d student of Educational Administration, Department of Educational Sciences, Azad University, Tabriz Branch, Tabriz, Iran.

2. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Azad University, Tabriz Branch, Tabriz, Iran.

* Corresponding Author:

Email: j.yari@iaut.ac.ir

3. Associate Professor, Department of Educational Sciences, Azad University, Tabriz Branch, Tabriz, Iran.

modeling), to study the theoretical foundations and research background of the library method and to collect the necessary data. In order to test the research hypotheses, the field method with a questionnaire was used, which are: Transformational leadership (Bass & Avolio (2002) which consists of 20 items and 4 components of individual considerations (1-5), mental motivation (6-10), inspirational motivation (15-15) and ideal influence (16-20). Learner (Senge (1990, which consists of 22 items that have five components of individual mastery (questions 1 to 4), team learning (questions 5 to 10), common goal (questions 11 to 14), systemic thinking (questions 15 to 18) Measures mental models (questions 19 to 22) Rahimi (2013) self-direction which consists of 26 items and seven components of personal goal setting (questions 1 to 5), self-motivation (questions 6 to 8), self-punishment (questions 9 to 12) Personal care (questions 13 to 16), markup (questions 17 to 18), implicit job incentives (questions 19 to 23) and visualization of successful performance (questions 24 to 26) Teacher self-efficacy Tschannen, Moran, & Woolfolk (2001) It consists of 24 items and 3 components of inclusive involvement (1-7), teaching methods (16-18) and classroom management (17-24).

The validity of the instruments was confirmed by the construct validity and their reliability by Cronbach's alpha and combined reliability. Data analysis was performed using SPSS23 and SMART PLS2 software using correlation and structural equation modeling. The statistical population includes all primary and secondary teachers (first and second) in Mashhad with 18,750 people and from this number, based on Cochran's formula, a sample of 384 people was selected by stratified random sampling method from among the seven education districts of Mashhad. According to the results, it was found that male teachers were 205 (53.4%) and female teachers were 179 (46.4%) of the total sample. Teachers 20-20 years old 88 people (22.9%), 40-31 years old 150 people (39.1%), 50-41 years old 112 people (29.2%) and teachers 51 years old and older 34 people (9.9 8%) were. There were 46 teachers (12%) with a master's degree, 200 with a bachelor's degree (52.1%), 100 with a master's degree (26%) and 38 with a doctorate (9.9%). Teachers with a history of 5 years under 102 (26.6%), 5-10 years 119 (31%), 11-15 years 71 (18.5%) and 16 years and over 92 (24%) in The samples were examined. The results of research hypotheses also showed that the learning organization variable is a mediating variable between transformational leadership variables with self-leadership and self-efficacy. Transformational leadership has a positive and direct effect on the learning organization, self-leadership and self-efficacy, as well as the learning organization on self-leadership, but transformational leadership has not been able to affect self-efficacy. The validity of the measurement model was confirmed by cv.com test and the structural model by cv.red test. Also, the quality of the final research model

according to the GOF index, which is 0.305, showed that the model has a strong fit and finally the coefficient of determination R² For the learning organization, it was 0.320, self-directed 0.285 and self-efficacy 0.033. Finally, according to the results of hypotheses, it can be said that school leaders and principals can apply transformational leadership components and focus on new teacher educational ideas, emphasizing the creation and sharing of knowledge in schools, paying attention to knowledge interactions between teachers and emphasizing Improving teaching principles and new teaching methods will facilitate the conditions required for teachers' self-leadership and self-efficacy. The present study also had some limitations for researchers, such as the measurement tool, which was a questionnaire. This tool has special limitations such as measuring the answers in the form of a multi-point Likert scale and... . Also, research data has been collected from teachers in Mashhad. Therefore, caution should be exercised in generalizing the results to other organizations and schools in the country. Causal relationships between variables should also be used with caution because structural equation modeling does not have strong explanations for expressing causal relationships between variables. Finally, according to the research results, to improve the level of self-efficacy and self-leadership of teachers, it is suggested that school principals and education officials pay special attention to the management style and use of transformational leadership components and by removing obstacles, Provide the necessary platforms to institutionalize learning schools and motivate teachers to be as effective as possible. Managers also provide the right environment for participation and cooperation and competition of the year between teachers and other members, to institutionalize the culture of achieving double success through collective decision-making, thus enabling the creation and establishment of a learning organization platform.

Keywords: Transformational leadership, learning organization, teachers' self-leadership and self-efficacy.

تبیین خودرهبری و خودکارآمدی معلمان بر اساس رهبری تحولی با نقش میانجی سازمان یادگیرنده در مدارس مشهد

سارا باظهوری^۱، جهانگیر یاری حاج عطالو^{۲*}، صادق ملکی آوارسین^۳

چکیده

روش پژوهش، توصیفی-همبستگی با رویکرد معادلات ساختاری است. جامعه آماری شامل کلیه معلمان ابتدایی و متوسطه (اول و دوم) به تعداد ۱۸۷۵۰ نفر است که بر اساس فرمول کوکران، نمونه‌ای برابر با ۳۸۴ نفر با روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شد. ابزار جمع‌آوری اطلاعات، پرسش‌نامه رهبری تحولی، سازمان یادگیرنده، خودرهبری و خودکارآمدی معلمان است که روایی آن‌ها با روایی سازه و پایایی آن‌ها با آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی تأیید شد. داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS23 و SMART PLS2 تحلیل شدند. نتایج فرضیه‌های پژوهش نشان داد که متغیر سازمان یادگیرنده یک متغیر میانجی بین متغیرهای رهبری تحولی با خودرهبری و خودکارآمدی است. رهبری تحولی بر سازمان یادگیرنده، خودرهبری و خودکارآمدی و همچنین سازمان یادگیرنده بر خودرهبری اثر مثبت و مستقیم دارد اما رهبری تحولی نتوانسته است که بر خودکارآمدی تأثیر بگذارد. روایی مدل اندازه‌گیری با آزمون cv.com و مدل ساختاری با آزمون cv.red تأیید شد و همچنین کیفیت مدل نهایی پژوهش با توجه به شاخص GOF که ۰/۳۰۵ شده است، نشان داد که مدل از برازش قوی برخوردار است و در نهایت ضریب تعیین R²، برای سازمان یادگیرنده ۰/۳۲۰، خودرهبری ۰/۲۸۵ و خودکارآمدی ۰/۰۳۳ شد.

کلیدواژه‌ها: رهبری تحولی، سازمان یادگیرنده، خودرهبری و خودکارآمدی معلمان.

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

۲- استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تبریز، تبریز، ایران.

* نویسنده مسؤل:

Email: j.yari@iaut.ac.ir

۳- دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تبریز، تبریز، ایران.

مقدمه

منابع انسانی ارزشمندترین منابع سازمان محسوب می‌شوند که با تلاش و کوشش و ایجاد هماهنگی و به‌کارگیری دیگر اجزای سازمان، اهداف سازمان را تحقق می‌بخشند. برنامه‌توانمند کردن، برانگیختن و مشارکت این منابع یکی از برنامه‌های راهبردی و حیاتی مدیریت هر مجموعه تلقی می‌شود. سازمان آموزش و پرورش نیز از جمله سازمان‌هایی است که نیازمند نیروی انسانی توانمند و با دانش است. امروزه آموزش و پرورش اساس و زیربنای توسعه فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و سیاسی هر جامعه است و در اغلب کشورها به عنوان صنعت رشد قلمداد می‌شود (Akbari, Puroli, Diyanati, Mohammadi & Rezai, 2016). بنابراین با توجه به اهمیتی که مدارس در جامعه ما دارند توجه به معلمان و عوامل تأثیرگذار بر آنان باید از اولویت‌های اساسی جامعه ما باشد. یکی از عواملی که می‌تواند تأثیر مثبتی در مدارس داشته باشد توانایی خودرهبری^۱ معلمان است. به تازگی برای مدارس و معلمان بسیار مهم است که بتوانند خود را کنترل کنند و به عبارت دیگر به مدیریت خودشان بپردازند (Ay, Karakaya & Yilmaz, 2015). خودرهبری فرایند نفوذ خودخواسته بر خود است که هدف اولیه آن حمایت از افراد برای مواجهه اثربخش با دنیای پیچیده و هدایت آن‌ها به خودشکوفایی در زندگی است (Neck & Manz, 2013). خودرهبری به عنوان فرایندی ایفای نقش می‌کند که بر افکار و دلایل افراد تأثیر می‌گذارد (Ay et al, 2015). خودرهبری، تمرینی آگاهانه است که بر افکار، رفتار و احساسات تأثیر می‌گذارد و ما را به هدف‌هایمان نزدیک‌تر می‌کند (Aslani, 2015). معلمان خودرهبر، بر توانایی خود برای بهتر شدن، تمرکز می‌کنند. معلم خودرهبر، خودخواه نیست و حتی وظایفش را نسبت به زندگی و اهداف دیگران نادیده نمی‌گیرد (Aslani, Hozuri, 2014). عامل دیگر که در ارتباط با مدارس اهمیت دارد، خودکارآمدی^۲ معلمان است. خودکارآمدی اشاره به یک باور عمومی در مورد صلاحیت برای به سرانجام رساندن وظایف دارد (Zou, Chen, Rico Lam & Liu, 2015). خودکارآمدی اطمینان به توانایی خود در کنترل افکار، احساسات و فعالیت‌ها است. بنابراین روی پیامد اعمال مؤثر است (Izadi, Barzegar & Javidi, 2017). بندورا خودکارآمدی را به عنوان باور فرد در مورد توانایی‌های خود برای رسیدن به اهداف خاص در وظایف خود تعریف می‌کند (Fu et al, 2016). به عبارتی خودکارآمدی یک محصول یا نتیجه از قضاوت افراد است؛ درباره آنچه که

1. self-leadership

2. self-efficacy

می‌توانند با استفاده از مهارت‌های خود انجام دهند (Kontas & Demir, 2015). معلمان برخوردار از خودکارآمدی در انجام کارها امیدوارتر و موفق‌تر هستند و خودکارآمدی این توانایی را به آنان می‌دهد تا بر رفتارهایشان در مدرسه و کلاس درس کنترل و نظارت داشته باشند (Yousefpour, Malekzadeh & Khanzadeh, 2017). بنابراین باور خودکارآمدی دارای تأثیر مثبت بر تصمیم‌گیری در مورد انجام کارها، هزینه و تلاش در برابر مشکلات است (Kula & Taşdemir, 2014). در نهایت می‌توان گفت که مفهوم خودکارآمدی نشان می‌دهد که معلمان باید دارای اعتماد به نفس بالا باشند و پشتکار لازم را برای موفقیت در مواجهه با کارهای چالش‌برانگیز انجام دهند (Eid, Mearns, Larsson, Laberg & Johnsen, 2012).

با توجه به مطالبی که بیان شد می‌توان به اهمیت خودکارآمدی و خودرهبری برای معلمان در مدارس پی برد، لذا لازم است عوامل مؤثر بر این متغیرها شناسایی شود که از مهم‌ترین این عوامل می‌توان به رهبری تحولی^۱ اشاره کرد. پژوهش‌های (Bagheri, Ranjbar & Tab, 2015) و (Meserova, Prochazka, Vaculik & Prochazka, Gilova & Vaculik, 2017) و (Smutny, 2015) نشان دادند که رهبری تحولی بر خودکارآمدی کارکنان تأثیرگذار است. همینطور پژوهش‌های (Tavassoli, 2015) و (Andressen, Konradt & Neck, 2011) نشان دادند که بین رهبری تحولی با خودرهبری کارکنان رابطه معناداری وجود دارد. صاحب‌نظران معتقدند که رهبران تحول‌آفرین با توسعه قابلیت‌های پیروان خود تأثیر مثبتی بر عملکرد آنان می‌گذارند (Montazeri & Pour Hossein Ali, 2019). بنابراین می‌توان انتظار داشت که رهبری تحول‌آفرین بر خودکارآمدی و خودرهبری کارکنان تأثیرگذار باشد. رهبری تحولی سبکی از رهبری است که در آن بر ارزش‌های اساسی پیروان، باورها و نگرش‌های آنان تأثیر می‌گذارد (Gozukara & Simsek, 2015). رهبران تحول‌آفرین کسانی هستند که یک تغییر را در پیروان خود از طریق جاذبه و چشم‌انداز خود ایجاد کرده و قادر به توسعه یک انگیزه شخصی در میان پیروان خود هستند (Guiu, Moya, Molero & Moriano, 2016). می‌توان گفت که رهبری تحولی به عنوان یک سبک رهبری که باعث افزایش انگیزه، روحیه و عملکرد زیردستان از طریق انواع مکانیزم‌ها مانند فراهم کردن یک حس مسؤولیت، به چالش کشیدن باورها و مفروضات زیردستان تعریف می‌شود (Doci & Hofmans, 2015). رهبری تحول‌گرا کارکنان را از رسالت یا بینش سازمان آگاه می‌کند و سطوح بالاتر توانایی همکاران و پیروان را توسعه می‌دهد (Zebardast, Amjad, Gholami & Rahimi, 2017).

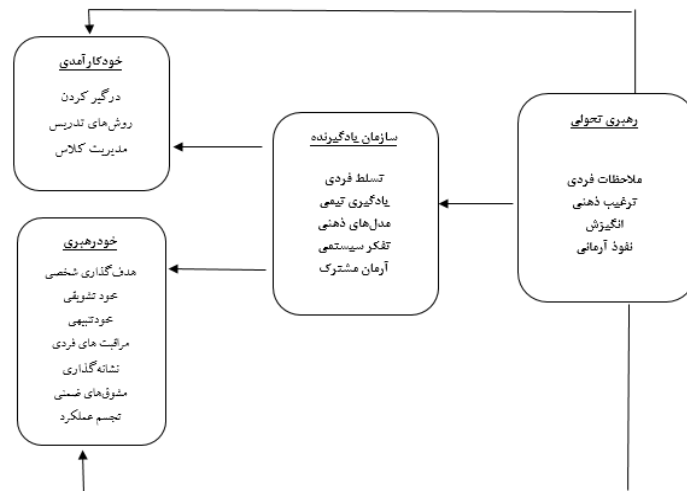
1. transformational leadership

همچنین رهبری تحول آفرین بر درگیر کردن کارکنان برای رسیدن به اهداف سازمانی تأکید دارد (Gozukara & Simsek, 2015). از این رو، با توجه به احساس نیاز شدید سازمان‌ها برای انطباق خود با محیط متحول از طریق نوآوری، اهمیت و نیاز به رهبری تحول آفرین بیش از پیش احساس می‌شود (Jazini & Nowaie, 2013). رهبران تحولی به عنوان رهبرانی توصیف می‌شوند که علایق پیروانشان را ارتقا می‌دهند، آگاهی و تعهد افراد را در جهت هدف و مأموریت گروه پرورش می‌دهند و زیردستان را توانمند می‌کنند تا سود شخصی‌شان را برای بهبود (ترقی) گروه بالا ببرند (Samadi, Samadi & Aghajani, 2016). به کمک این سبک از رهبری، بهتر می‌توان استعداد‌های انسانی سازمان‌ها را بالا برد و از ظرفیت‌ها و انرژی فزاینده آن‌ها در حرکت تمام عیار به سمت تحقق هدف‌ها و دورنمای سازمانی بهره گرفت (RosIntan, Ramlee, Ariff & Hairunnisa, 2012). حال به نظر می‌رسد در رابطه بین رهبری تحولی با خودکارآمدی و خودرهبری معلمان برخی عوامل نقش میانجی را ایفا می‌کنند. از این عوامل می‌توان به سازمان یادگیرنده (مدرسه یادگیرنده) اشاره کرد (Chooppawa, Sirisuthi, Ampai & Sripathar, 2012; Ghanbari & Eskandari, 2014). مدارس در قرن بیست و یکم بی‌وقفه با تغییر مواجه‌اند. برای این‌که آن‌ها به رقابت مؤثر در بازارهای رقابتی توانمند شوند، نکته کلیدی این است که چگونه یاد بگیرند و دانایی جدید تولید کنند (Mohammadi, Niyaz Azeri & Taghvaiy, 2017). یادگیری در سازمان نقش حیاتی در فرایند تغییرات و تحولات ایفا می‌کند؛ زیرا سازمانی که قابلیت یادگیری دارند نوآوری و بهبود عملکرد را تجربه می‌کند (Gülhan & A.Zafer, 2015). سازمان یادگیرنده، سازمانی است که به طور مستمر، از طریق خلق و پرورش سریع قابلیت‌های مورد نیاز برای دستیابی به موفقیت‌های آتی، توسعه می‌یابد (Safamanesh, Hussein & Oladian, 2015). سازمان‌های یادگیرنده سازمان‌های جسور و توانمندی هستند که بنیان‌شان بر یادگیری استوار است و بهترین راه بهبود عملکرد را در درازمدت یادگیری می‌دانند. از این رو سازمان یادگیرنده منجر به بهبود مستمر در محصولات، خدمات و فرایندهای توسعه در یک سازمان می‌شود (Serinkan, Kiziloglu, Akcıt & Enli, 2014). در نهایت می‌توان گفت که سازمان یادگیرنده، سازمانی است که در آن دانش به طور کامل مورد استفاده قرار گرفته، ظرفیت‌های سازمان به طور کامل توسعه یافته است و افراد شایسته نیز در آن جمع‌آوری شده‌اند (Liu, Chang, Fu, Wang & Wang, 2010). امروزه تمام سازمان‌ها تلاش گسترده‌ای را برای بقای خود به کار می‌برند. آن‌ها برای آن‌که بتوانند خود را در محیط پر تلاطم اطراف حفظ کنند، باید از قالب‌های غیر پویا خارج و به سمت سازمان یادگیرنده متحول شوند (Cheraghi & Kuchi, 2015). در این راستا

مدارس نیز از این قاعده مستثنی نیستند. لذا مدارس باید قادر به دریافت دانش مناسب در زمان مناسب و با استفاده از دانش در فرایندهای مناسب خود باشند. بنابراین لازم است دانش در سراسر مدارس به روزرسانی بشود (Demirel, Arzova, Ardic & Bas, 2013). در مدارس یادگیرنده، معلمان و سایر پرسنل اهدافی بلند برای خویش قرار می‌دهند، می‌آموزند که چگونه نتایجی که مطلوب‌شان است خلق کنند و بالاخره این‌که سود کافی را، که لازمه بقا و حفظ موقعیت‌ها در شرایط محیطی با نیازهای متنوع است، کسب کنند (Mambini, 2015). همچنین همه افراد در نظام مدرسه‌ای درگیر شناسایی و حل مسائل هستند و مدارس بدین وسیله به طور مستمر رشد و ارتقا می‌یابد. افراد در مدارس یادگیرنده، دارای آرمان مشترکی هستند که با تمام وجود به آن اعتقاد دارند. همین امر سبب هم‌سویی انرژی و توان افراد و در نهایت به تحقق اهداف اصلی مدارس منجر می‌شود (Khawjei, Moradi, Dorudi & Hasani, 2014). لذا وجود مدرسه یادگیرنده می‌تواند رشد و توسعه نظام آموزشی را همراه داشته باشد. در این خصوص به نظر می‌رسد سبک رهبری تحول‌آفرین با دارا بودن ویژگی‌هایی چون فرهنگی، الهام بخشی، بصیرت و ملاحظات فردی (Samadi, Samadi & Aghajani, 2016) توانایی اخلاقی کردن سازمان، مدیریت درست داده‌ها و اطلاعات و استقرار پلات فرم سازمان یادگیرنده را دارا باشد (Gozukara & Simsek, 2015) و به این صورت موجبات خودتوسعه‌ای، خودکارآمدی و خودراهبری کارکنان را فراهم آورند.

حال با توجه به مطالبی که بیان شد، می‌توان اشاره کرد که دنیای امروزی همواره در حال تغییر و دگرگونی است و لازم است مدارس برای رسیدن به موفقیت با این تغییرات مقابله کنند. عاملی که می‌تواند به نظام آموزش و پرورش و به طور خاص مدارس در این امر کمک کند، منابع انسانی است. در اداره آموزش و پرورش شهر مشهد نیز مدیران به این امر پی برده‌اند و به این باور رسیده‌اند که لازم است برای رسیدن به موفقیت، خود را با تغییرات دنیای امروزی هماهنگ کنند. همچنین از آنجا که سازمان آموزش و پرورش به دلیل مسؤلیت خطیری که در ارتباط با مسائل آموزشی جامعه بر عهده دارد؛ لازم است که این سازمان همواره از تغییرات دنیای امروزی آگاه باشد و سطح دانش خود را بالا نگه دارد تا بتواند خدمات مناسبی را به جامعه ارائه دهد. بنابراین در اداره آموزش و پرورش شهرستان مشهد مدیران سعی در توسعه و بهبود وضعیت منابع انسانی خود دارند و لازمه این امر را در توجه به رهبری مناسب دیده‌اند. بنابراین با توجه به مطالب بیان شده مهم‌ترین سؤال پژوهش حاضر این است که آیا رهبری تحولی می‌تواند با میانجی‌گری سازمان یادگیرنده بر خودرهبری و خودکارآمدی معلمان تأثیرگذار باشد؟ برای پیش بینی روابط احتمالی بین متغیرهای پژوهش، بررسی اثر مستقیم و

غیرمستقیم متغیرهای مذکور و برآورد ضریب برازش الگوی مفهومی ذیل طراحی و بررسی و آزمون قرار می گیرد.



شکل (۱): مدل مفهومی پژوهش

پیشینه پژوهش

در پژوهشی با عنوان «تأثیر رهبری فضیلت‌گرا بر خودتوسعه‌ای معلمان با میانجیگری یادگیری سازمانی» (Ghanbari & Eskandari (2017) به این نتیجه رسیده‌اند که اثر مستقیم رهبری فضیلت‌گرا بر یادگیری سازمانی و خودتوسعه‌ای معلمان مثبت و معنادار است. به علاوه، اثر غیرمستقیم رهبری فضیلت‌گرا بر خودتوسعه‌ای معلمان با میانجی‌گری یادگیری سازمانی مثبت و معنادار است. (Dehghan (2017 نشان داده است که بین تسهیم دانش و خودکارآمدی در پژوهشگران دانشگاه صنعتی مالک اشتر رابطه معناداری وجود دارد. بیشترین ارتباط میان تسهیم دانش ترتیبی و خودکارآمدی، کم‌ترین ارتباط نیز میان تسهیم دانش راهبردی و خودکارآمدی به دست آمد. (Shah Mansuri & Arani (2015 در پژوهش خود با عنوان «تأثیر سبک رهبری تحول‌آفرین بر خودکارآمدی کارکنان» بیان می‌دارند که سبک رهبری تحول‌آفرین و تمام ابعاد آن بر خودکارآمدی کارکنان شهرداری شهرستان آران و بیدگل تأثیر معناداری دارند. از میان ابعاد رهبری تحول‌آفرین، ویژگی‌های آرمانی بیشترین تأثیر و ملاحظات فردی کم‌ترین تأثیر را بر خودکارآمدی کارکنان سازمان داشت. (Prochazka (2017 در پژوهش خود تبیین می‌کنند که رابطه بین رهبری تحول‌گرا و خودکارآمدی ضعیف است؛ در

حالی که رابطه بین خودکارآمدی و مشارکت به نظر می‌رسد نسبتاً قوی است. تجزیه و تحلیل میانجی‌گری اثرات غیر مستقیم اثر رهبری تحول‌گرایانه را در مشارکت با خودکارآمدی نشان داد. نتایج حاصل از یافته‌های پژوهش (Meserova (2015) نشان داد که بین خودکارآمدی و رهبری تحول‌گرا رابطه معناداری وجود ندارد، همچنین بین خودکارآمدی و اثربخشی رهبر نیز رابطه معناداری وجود نداشت. (Mazari, Abili, Pourkarimi & Khabare (2014) در پژوهش خود به تبیین رابطه مثبت و معناداری بین خودتوسعه‌ای، خودرهبری و عملکرد افراد و معرفی خودرهبری و خودمدیریتی به عنوان مکانیسم‌های توسعه و بالندگی منابع انسانی پرداختند. نتایج به دست آمده از یافته‌های پژوهش (Aggarwal & Krishnan (2014) نشان داد که رهبری تحولی بر خودکارآمدی پیروان تأثیرگذار است. مدیریت عاطفه نیز می‌تواند در این رابطه نقش میانجی را ایفا کند. نتایج پژوهش (Forootani (2013) بیانگر این است که حمایت مدیران و سرپرستان از کارکنان و فراهم آوردن زمان، اطلاعات، همراهی، منابع و پاداش می‌تواند باعث خودرهبری و خودتوسعه‌ای کارکنان شود. (Marshall, Kiffin Petersen & Soutar (2012) مطابق نتایج به دست آمده از پژوهش خویش توضیح می‌دهند که خودباوری و پیروی از وجدان به عنوان ویژگی شخصیتی، با خودرهبری مرتبطاند. نتایج به دست آمده از یافته‌های پژوهش (Andressen, Konradt & Neck (2011) نشان داد که بین رهبری تحول‌گرا و خودرهبری رابطه معناداری وجود دارد. نتایج همچنین نشان داد که خودرهبری می‌تواند در رابطه بین رهبری تحول‌گرا و انگیزش کارکنان نقش میانجی را ایفا کند. نتایج به دست آمده از یافته‌های پژوهش (Nielsen, Yrker, Randall & Munir (2009) نشان داد که رهبری تحول‌گرا بر خودکارآمدی تأثیرگذار است. همچنین تیم و خودکارآمدی می‌تواند در رابطه بین رهبری تحول‌گرا و رضایت شغلی نقش میانجی را ایفا کند.

روش شناسی پژوهش

تحقیق حاضر بر اساس تحقیقات علمی به صورت پارادیم کمی، براساس هدف پژوهش از نوع کاربردی، بر اساس نحوه گردآوری داده‌ها و اطلاعات از نوع تحقیقات توصیفی (مدل‌یابی معادلات ساختاری)، برای مطالعه مبانی نظری و پیشینه پژوهش از روش کتابخانه‌ای و برای گردآوری داده‌های لازم به منظور بررسی فرضیه‌های پژوهش از روش میدانی با ابزار پرسش‌نامه استفاده شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها با نرم افزار SMART-PLS و با استفاده از هم‌بستگی و مدل‌یابی معادلات ساختاری انجام شد. جامعه آماری شامل کلیه معلمان ابتدایی و متوسطه (اول و دوم) شهر مشهد به تعداد ۱۸۷۵۰ نفر است و از این تعداد بر اساس فرمول کوکران، نمونه‌ای

برابر ۳۸۴ نفر با روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای از بین نواحی هفتگانه آموزش و پرورش شهر مشهد انتخاب شد. ابزار اصلی جمع‌آوری داده‌ها در این پژوهش پرسش‌نامه است که عبارتند از: رهبری تحولی: در پژوهش حاضر جهت اندازه‌گیری رهبری تحولی از پرسش‌نامه استاندارد رهبری تحولی (2002) Bass & Avolio برای معلمان - که نظرات معلمان را در رابطه به مدیر خویش و بر اساس ویژگی‌های رهبری تحولی می‌سنجد - استفاده شد که مشتمل بر ۲۰ گویه و ۴ مؤلفه ملاحظات فردی (۱-۵)، ترغیب ذهنی (۶-۱۰)، انگیزش الهام‌بخش (۱۱-۱۵) و نفوذ آرمانی (۱۶-۲۰) است. سازمان یادگیرنده: جهت اندازه‌گیری سازمان یادگیرنده از پرسش‌نامه استاندارد سازمان یادگیرنده (1990) Senge، استفاده شد و مشتمل بر ۲۲ گویه است که پنج مؤلفه تسلط فردی (سؤالات ۱ تا ۴)، یادگیری تیمی (سؤالات ۵ تا ۱۰)، آرمان مشترک (سؤالات ۱۱ تا ۱۴)، تفکر سیستمی (سؤالات ۱۵ تا ۱۸)، مدل‌های ذهنی (سؤالات ۱۹ تا ۲۲) را اندازه‌گیری می‌کند. خودرهبری: جهت اندازه‌گیری خودرهبری از پرسش‌نامه (2013) Rahimi استفاده شد که مشتمل بر ۲۶ گویه و هفت مؤلفه هدف‌گذاری شخصی (سؤالات ۱ تا ۵)، خودتشویقی (سؤالات ۶ تا ۸)، خودتنبیهی (سؤالات ۹ تا ۱۲)، مراقبت‌های فردی (سؤالات ۱۳ تا ۱۶)، نشانه‌گذاری (سؤالات ۱۷ تا ۱۸)، مشوق‌های ضمنی شغل (سؤالات ۱۹ تا ۲۳) و تجسم عملکرد موفق (سؤالات ۲۴ تا ۲۶) است. خودکارآمدی: به منظور اندازه‌گیری خودکارآمدی کارکنان از پرسش‌نامه استاندارد خودکارآمدی معلمان (Tschannen, Moran, & Woolfolk 2001) استفاده شد که مشتمل بر ۲۴ گویه و ۳ مؤلفه درگیر کردن فراگیر (۱-۷)، روش‌های تدریس (۸-۱۶) و مدیریت کلاسی (۱۷-۲۴) است.

یافته‌های پژوهش

طبق نتایج پژوهش مشخص شد که معلمان مرد ۲۰۵ نفر (۵۳/۴ درصد) و معلمان زن ۱۷۹ نفر (۴۶/۴ درصد) از کل نمونه مورد بررسی را تشکیل دادند. معلمان ۲۰-۳۰ سال ۸۸ نفر (۲۲/۹ درصد)، ۳۱-۴۰ سال ۱۵۰ نفر (۳۹/۱ درصد)، ۴۱-۵۰ سال ۱۱۲ نفر (۲۹/۲ درصد) و معلمان ۵۱ سال به بالا ۳۴ نفر (۸/۹ درصد) بودند. معلمان با سطح تحصیلات فوق دیپلم ۴۶ نفر (۱۲ درصد)، لیسانس ۲۰۰ نفر (۵۲/۱ درصد)، فوق لیسانس ۱۰۰ نفر (۲۶ درصد) و دکتری ۳۸ نفر (۹/۹ درصد) بودند. معلمان با سابقه زیر ۵ سال ۱۰۲ نفر (۲۶/۶ درصد)، ۵-۱۰ سال ۱۱۹ نفر (۳۱ درصد)، ۱۱-۱۵ سال ۷۱ نفر (۱۸/۵ درصد) و ۱۶ سال به بالا ۹۲ نفر (۲۴ درصد) در نمونه مورد بررسی بودند. در جدول (۱) یافته‌های توصیفی، روایی و پایایی متغیرهای پژوهش گزارش شده است.

متغیر	مؤلفه‌ها	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشیدگی	آلفا	CR	AVE
رهبری تحولی	ملاحظات فردی	۱۹/۲۶۵	۲/۷۶۱	-۰/۴۶۴	-۰/۰۸۵	۰/۷۶۹	۰/۷۸۹	۰/۴۳۳
	ترغیب ذهنی	۱۹/۶۲۵	۲/۸۵۵	-۰/۷۰۱	۱/۰۴۷	۰/۷۴۷	۰/۸۳۳	۰/۵۰۵
	انگیزش الهام‌بخش	۱۹/۰۸۳	۲/۸۷۴	-۰/۰۷۳	-۰/۶۵۸	۰/۷۷۰	۰/۸۴۷	۰/۵۳۲
	نفوذ آرمانی	۱۸/۴۱۱	۲/۹۸۶	۰/۱۷۸	-۰/۷۱۵	۰/۷۸۳	۰/۸۴۸	۰/۵۲۹
	کل	۷۶/۳۸۵	۹/۰۳۵	-۰/۳۹۸	۰/۲۹۴	۰/۸۸۰	۰/۸۹۸	۰/۴۱۵
سازمان یادگیرنده	تسلط فردی	۱۵/۰۳۳	۲/۱۵۲	۰/۱۴۱	-۰/۱۱۸	۰/۷۷۰	۰/۷۴۴	۰/۵۹۲
	یادگیری تیمی	۲۲/۳۵۹	۲/۳۵۰	۰/۲۵۵	-۰/۲۷۵	۰/۷۷۸	۰/۷۲۴	۰/۴۸۰
	آرمان مشترک	۱۵/۷۷۸	۲/۴۶۵	-۰/۰۵۰	-۰/۳۷۱	۰/۸۰۶	۰/۷۱۹	۰/۶۳۲
	تفکر سیستمی	۱۵/۲۲۱	۲/۳۸۶	۰/۱۳۳	-۰/۶۱۰	۰/۷۹۰	۰/۸۰۰	۰/۶۲۲
	مدل‌های ذهنی	۱۵/۵۱۵	۱/۹۷۸	-۰/۱۴۱	۰/۷۵۸	۰/۷۴۱	۰/۷۲۱	۰/۴۸۴
خودرهبری	کل	۸۳/۹۰۸	۹/۷۶۸	۰/۲۱۳	۰/۲۲۱	۰/۹۱۰	۰/۷۲۰	۰/۴۵۵
	هدف‌گذاری شخصی	۲۰/۸۹۲	۲/۴۲۹	-۰/۴۲۶	۱/۴۶۱	۰/۷۶۳	۰/۸۴۰	۰/۵۱۵
	خودتشویقی	۱۱/۶۰۴	۱/۷۵۰	۰/۰۸۸	-۰/۰۰۵	۰/۷۱۸	۰/۸۱۲	۰/۵۲۰
	خودتنبیهی	۱۴/۶۴۵	۳/۱۱۳	-۰/۶۹۴	۰/۰۰۴	۰/۸۴۹	۰/۹۰۸	۰/۷۶۸
	مراقبت‌های فردی	۱۶/۵۵۲	۱/۹۰۵	-۰/۹۳۸	۱/۰۷۵	۰/۷۳۲	۰/۷۸۳	۰/۴۷۹
	نشانه‌گذاری	۸/۲۲۶	۱/۳۵۷	-۰/۸۹۶	۱/۱۳۱	۰/۷۹۷	۰/۸۶۸	۰/۷۶۷
	مشوق‌های ضمنی شغل	۲۰/۶۷۹	۲/۶۵۰	-۰/۲۱۸	۰/۱۰۵	۰/۷۵۳	۰/۸۳۶	۰/۵۰۹
	تجسم عملکرد موفق	۱۲/۰۷۵	۱/۸۵۲	-۰/۴۶۸	۰/۲۱۸	۰/۷۸۳	۰/۸۷۴	۰/۶۹۸
	کل	۱۰۴/۶۷۷	۹/۳۸۹	-۰/۷۳۸	۱/۱۹۶	۰/۸۶۵	۰/۸۸۵	۰/۴۳۹
	خودکارآمدی	درگیر کردن فراگیران	۲۹/۰۶۲	۳/۲۵۶	۰/۲۵۵	-۰/۴۶۱	۰/۸۰۵	۰/۸۵۵
روش‌های تدریس		۳۷/۱۹۲	۴/۱۸۳	-۰/۶۳۱	۱/۲۸۸	۰/۷۹۰	۰/۷۴۳	۰/۴۸۲

۱۴۰ تبیین فوذرهبیری و فوذرکارآمدی معلمان بر اساس رهبری تحولی با نقش میانمی سازمان یادگیرنده در مدارس مشهد

۰/۴۰۸	۰/۸۴۴	۰/۹۰۰	۰/۲۲۱	-۰/۲۳۵	۴/۱۱۲	۳۳/۲۹۶	مدیریت کلاس
۰/۴۴۱	۰/۹۱۳	۰/۷۶۳	-۰/۰۵۲	-۰/۱۵۲	۹/۹۷۱	۹۹/۵۵۲	کل

جدول ۱. وضعیت توصیفی، روایی و پایایی متغیرها

بر اساس نتایج جدول (۱)، میانگین متغیر رهبری تحولی (براساس نظرات معلمان) ۷۶/۳۸۵، سازمان یادگیرنده ۸۳/۹۰۸، خودرهبری ۱۰۴/۶۷۷ و خودکارآمدی ۹۹/۵۵۲ شده است. همچنین توزیع چولگی متغیرهای پژوهش در سطح خطای ۰/۱۲۵ و کشیدگی در سطح خطای ۰/۲۴۸ نرمال است. بنابراین از آزمون پارامتریک استفاده می‌شود. همین‌طور مقادیر آلفای کرونباخ برای متغیرهای رهبری تحولی ۰/۸۸۰، سازمان یادگیرنده ۰/۹۱۰، خودرهبری ۰/۸۶۵ و خودکارآمدی ۰/۷۶۳ و مقادیر پایایی ترکیبی (CR) متغیرهای رهبری تحولی ۰/۷۲۴، سازمان یادگیرنده ۰/۷۲۰، خودرهبری ۰/۸۸۵ و خودکارآمدی ۰/۹۱۳ و مقادیر میانگین واریانس استخراج‌شده (AVE) رهبری تحولی ۰/۴۱۵، سازمان یادگیرنده ۰/۴۵۵، خودرهبری ۰/۴۶۱ و خودکارآمدی ۰/۴۴۱ است. در پژوهش حاضر برای بررسی هم‌بستگی دورنی متغیرهای پژوهش از ضریب هم‌بستگی پیرسون استفاده شد که نتایج در جدول (۲) گزارش شده است.

جدول ۲. آزمون همبستگی درونی متغیرهای پژوهش

ردیف	متغیر	۱	۲	۳	۴
۱	رهبری تحولی	۱			
۲	سازمان یادگیرنده	۰/۵۵۹**	۱		
۳	خودرهبری	۰/۴۹۵**	۰/۴۵۶**	۱	
۴	خودکارآمدی	۰/۱۴۶**	۰/۱۶۴**	۰/۲۳۴**	۱

** همبستگی در سطح ۰/۰۰۰

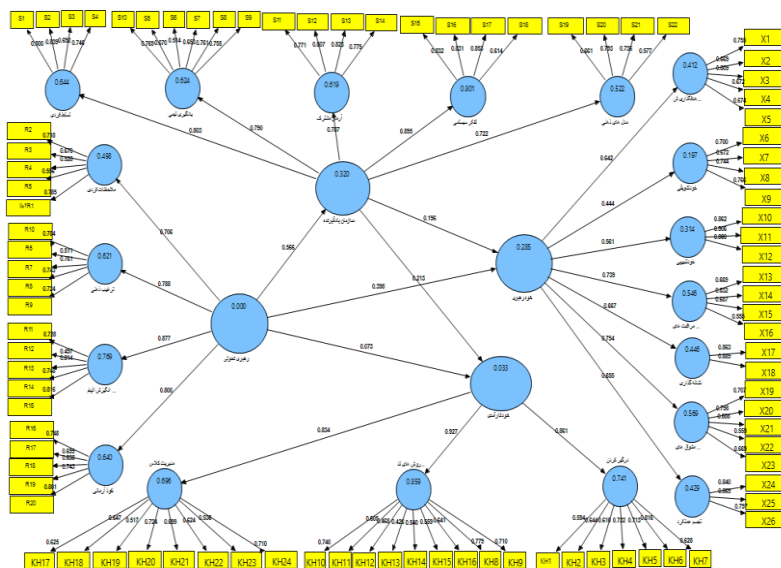
طبق نتایج جدول (۲)، رهبری تحولی با سازمان یادگیرنده ($r = ۰/۵۵۹$)، خودرهبری ($r = ۰/۴۹۵$) و خودکارآمدی ($r = ۰/۱۴۶$) رابطه مثبت و مستقیم دارد. همچنین سازمان یادگیرنده با خودرهبری ($r = ۰/۴۵۶$) و خودکارآمدی ($r = ۰/۱۶۴$) رابطه مثبت و مستقیم دارد. آزمون فورنل - لارکر: آزمون فورنل - لارکر رویکرد محافظه کارانه برای سنجش روایی واگرا (افتراقی)^۱ است. این معیار ریشه‌ی دوم مقدار AVE را با همبستگی میان متغیرهای مکنون مقایسه می‌کند. در صورتی پژوهش روایی واگرای قابل قبولی دارد که اعداد مندرج در قطر اصلی از مقادیر زیرین و کناری (طول و عرض) خود بیشتر باشند.

جدول ۴. آزمون فورنل - لارکر

ردیف	متغیر	۱	۲	۳	۴
۱	رهبری تحولی	۰/۶۴۵			
۲	سازمان یادگیرنده	۰/۵۶۵	۰/۶۷۵		
۳	خودرهبری	۰/۵۰۹	۰/۴۲۱	۰/۶۶۳	
۴	خودکارآمدی	۰/۰۴۷	۰/۱۷۱	۰/۲۴۶	۰/۶۶۵

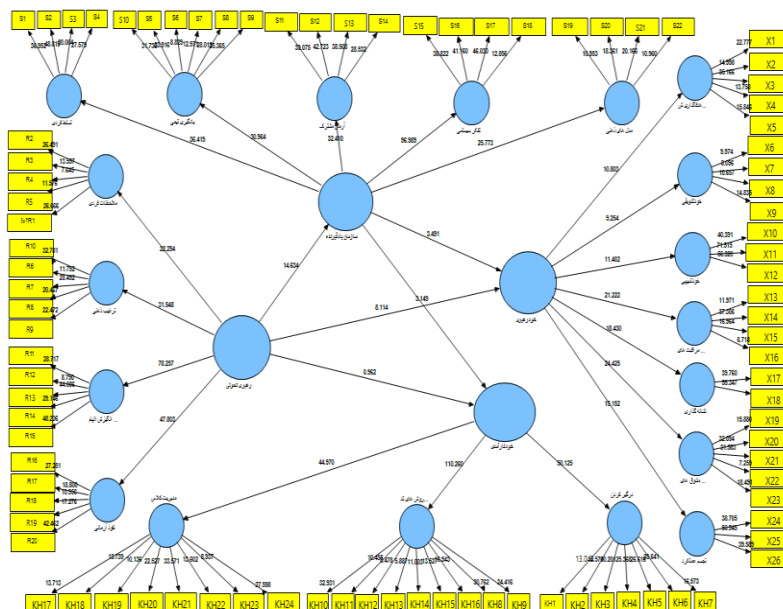
1. Divergent Validity

با توجه به نتایج، می توان اظهار داشت که سازه‌ها (متغیرهای مکنون) در مدل تعامل بیشتری با شاخص‌های خود دارند تا با سازه‌های دیگر، به بیان دیگر، روایی واگرایی مدلی در حد مناسبی است. مدلسازی معادلات ساختاری: به منظور تحلیل داده‌های پژوهش و استنباط آماری از نرم‌افزار Smart PLS به منظور تحلیل‌های مدل مفهومی و بررسی فرضیه‌های پژوهش استفاده شده است.



شکل ۲) مدل اندازه‌گیری انعکاسی در حالت بارهای عاملی در نرم‌افزار Smart PLS

در اصلاح مدل با توجه به شکل (۲) بار عاملی تمام سؤالات بالاتر از ۰/۵ و همچنین با توجه به شکل (۳) تمام ضرایب t سؤالات از ۱/۹۶ بیشتر است. کیفیت مدل (برازش مدل): معیار Q^2 (Cv.Red) قدرت پیش‌بینی مدل و معیار R^2 (متوسط) و ۰/۳۵ (قوی) مورد ارزیابی قرار می‌گیرند. معیار R Squares یا R^2 نشان از تأثیر یک متغیر برون‌زا بر یک متغیر درون‌زا دارد و با سه مقدار ۰/۱۹ (ضعیف)، ۰/۳۳ (متوسط) و ۰/۶۷ (قوی) مورد ارزیابی قرار می‌گیرد.



شکل ۳) مدل اندازه‌گیری انعکاسی در حالت سطح معناداری در نرم‌افزار Smart PLS

جدول ۳. نتایج برازش متغیرهای پنهان پژوهش

متغیر	مؤلفه‌ها	Q2	cv.com	R2	Communality
رهبری تحولی	ملاحظات فردی	۰/۲۱۱	۰/۴۳۳	۰/۴۹۷	۰/۴۳۳
	ترغیب ذهنی	۰/۳۰۹	۰/۵۰۵	۰/۶۲۱	۰/۵۰۵
	انگیزش الهام‌بخش	۰/۴۰۴	۰/۵۳۲	۰/۷۶۹	۰/۵۳۲
	نفوذ آرمانی	۰/۳۲۰	۰/۵۲۹	۰/۶۴۰	۰/۵۲۹
	کل	۰/۳۱۵	۰/۳۱۵	-	۰/۴۱۵
سازمان یادگیرنده	تسلط فردی	۰/۳۸۰	۰/۶۱۷	۰/۶۴۴	۰/۵۹۲
	یادگیری تیمی	۰/۲۷۶	۰/۵۰۳	۰/۶۲۴	۰/۴۸۰
	آرمان مشترک	۰/۳۸۱	۰/۶۶۸	۰/۶۱۹	۰/۶۳۲
	تفکر سیستمی	۰/۴۹۳	۰/۶۳۷	۰/۸۰۰	۰/۶۲۲
	مدل‌های ذهنی	۰/۲۵۲	۰/۴۷۸	۰/۵۲۱	۰/۴۸۴
خودرهبری	کل	۰/۱۱۱	۰/۳۵۹	۰/۳۲۰	۰/۴۵۵
	هدف‌گذاری شخصی	۰/۲۰۴	۰/۵۴۳	۰/۴۱۲	۰/۵۱۵
	خودتشویقی	۰/۰۸۵	۰/۵۴۷	۰/۱۹۷	۰/۵۲۰
	خودتنبیهی	۰/۲۲۴	۰/۷۷۳	۰/۳۱۴	۰/۷۶۸

۰/۴۷۹	۰/۵۴۵	۰/۵۰۹	۰/۲۴۷	مراقبت‌های فردی	
۰/۷۶۷	۰/۴۴۵	۰/۷۶۱	۰/۳۰۹	نشانه‌گذاری	
۰/۵۰۹	۰/۵۶۹	۰/۵۴۱	۰/۲۷۸	مشوق‌های ضمنی شغل	
۰/۶۹۸	۰/۴۲۸	۰/۷۱۶	۰/۲۹۹	تجسم عملکرد موفق	
۰/۴۳۹	۰/۲۸۵	۰/۲۴۶	۰/۱۶۶	کل	
۰/۴۶۱	۰/۷۴۱	۰/۳۰۳	۰/۳۳۳	درگیر کردن فراگیران	
۰/۴۸۲	۰/۸۵۹	۰/۲۲۱	۰/۳۴۰	روش‌های تدریس	
۰/۴۰۸	۰/۶۹۵	۰/۲۵۱	۰/۲۶۹	مدیریت کلاس	
۰/۴۴۱	۰/۰۳۳	۰/۲۵۵	۰/۱۱۹	کل	

مقدار $cv.com$ برای متغیرهای رهبری تحولی، سازمان یادگیرنده، خودرهبری و خودکارآمدی به ترتیب: ۰/۳۱۵، ۰/۳۵۹، ۰/۲۴۶ و ۰/۲۵۵ شد که قوی است. بنابراین برازش مناسب مدل اندازه‌گیری ($cv.com$) تأیید می‌شود. مقدار Q^2 برای متغیرهای رهبری تحولی، سازمان یادگیرنده، خودرهبری و خودکارآمدی به ترتیب: ۰/۳۱۵، ۰/۱۱۱، ۰/۱۶۶ و ۰/۱۱۹ شد که مناسب ارزیابی می‌شود. بنابراین برازش مدل ساختاری ($cv.Red$) تأیید می‌شود. همچنین مقدار R^2 برای متغیر درون‌زای سازمان یادگیرنده ۰/۳۲۰ شده است که متوسط ارزیابی می‌شود و برای متغیر خودرهبری ۰/۲۸۵ و خودکارآمدی ۰/۰۳۳ شده است که قوی ارزیابی می‌شود. آزمون اندازه اثر (f^2): برای ارزیابی این‌که آیا سازه حذف‌شده اثر قابل توجهی بر سازه‌های درون‌زا دارد، مورد استفاده قرار می‌گیرد که با مقادیر: ۰/۰۲ (ضعیف)، ۰/۱۵ (متوسط) و ۰/۳۵ (قوی) ارزیابی می‌شود (Tenenhaus, Amato & Esposito Vinzi, 2004) که از فرمول زیر محاسبه می‌گردد.

$$f^2 = \frac{R_{included}^2 - R_{excluded}^2}{1 - R_{included}^2}$$

جدول ۵. مقادیر آزمون اندازه اثر

متغیر	اندازه اثر	خودرهبی	خودکارآمدی
رهبی تحولی	R ² Included ^۱	۰/۲۸۵	۰/۰۳۳
	R ² Excluded ^۲	۰/۱۷۹	۰/۰۲۹
	f ²	۰/۱۱۸	۰/۰۰۴
سازمان یادگیرنده	R ² Included	۰/۲۸۵	۰/۰۳۳
	R ² Excluded	۰/۲۵۵	۰/۰۰۲
	f ²	۰/۰۴۱	۰/۰۳۲

با توجه به نتایج جدول (۵) در نرم افزار PLS زمانی که متغیر برون زای رهبی تحولی از مدل حذف می شود اندازه اثر سازه متغیرهای خودرهبی ۰/۱۱۸ (متوسط) و خودکارآمدی ۰/۰۰۴ (ضعیف) می شود. همچنین زمانی که متغیر سازمان یادگیرنده از مدل حذف می شود اندازه اثر سازه متغیرهای برون زای خودرهبی ۰/۰۴۱ (ضعیف) و خودکارآمدی ۰/۰۳۲ (ضعیف) می شود. معیار GOF^۳ (برازش کلی مدل): هر دو بخش مدل اندازه گیری و ساختاری را کنترل می کند که با سه مقدار ۰/۰۱ (ضعیف)، ۰/۲۵ (متوسط) و ۰/۳۶ (قوی) مورد ارزیابی قرار می گیرد. این معیار از طریق فرمول زیر محاسبه می گردد:

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

$$GOF = \sqrt{0.437 \times 0.212} = 0.305$$

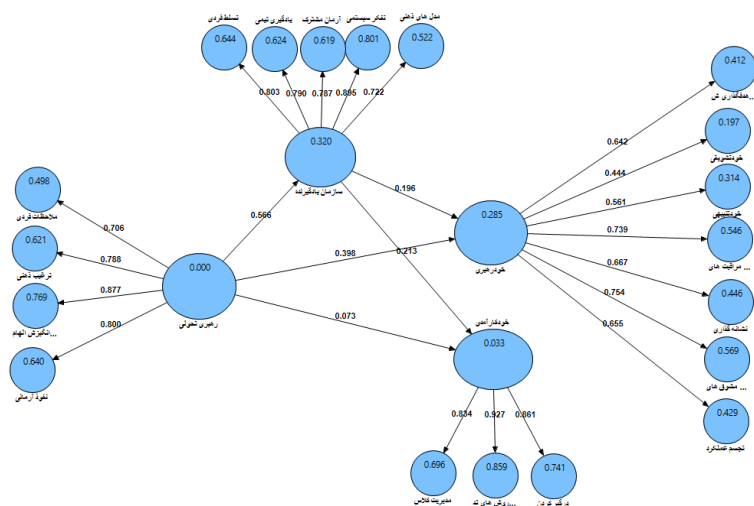
با توجه به مقدار به دست آمده برای GOF به میزان ۰/۳۰۵، برازش قوی مدل پژوهش تأیید می شود. ارزیابی مدل ساختاری: الگوی نهایی ساختاری مدل پژوهش در ادامه گزارش شده است و بر اساس آن ها فرضیه های پژوهش مورد بررسی قرار گرفته اند.

۱. متغیر مکنون درون زا هنگامی که متغیر مکنون برون زای انتخاب شده، در مدل است.

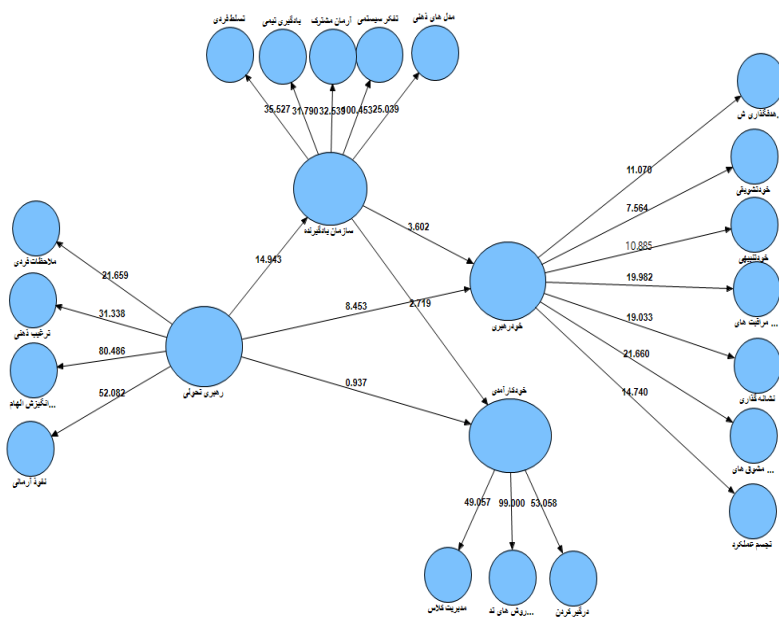
۲. متغیر مکنون درون زا هنگامی که متغیر مکنون برون زای انتخاب شده، از مدل حذف شده است.

3. Goodness of Fit

۱۴۶ تبیین خودرهبری و خودکارآمدی معلمان بر اساس رهبری تحولی با نقش میانجی سازمان یادگیرنده در مدارس مشهد



شکل ۴) مدل ساختاری در حالت ضرایب مسیر در نرم افزار Smart PLS



شکل ۵) مدل ساختاری در حالت سطح معناداری در نرم افزار Smart PLS

جدول ۶. نتایج فرضیه‌های پژوهش

نتیجه	سطح معناداری		ضریب مسیر		جهت فرضیه‌ها		
	غیرمستقیم	مستقیم	غیرمستقیم	مستقیم			
تأیید	۳/۶۰۲	۱۹/۹۴۳	۰/۱۹۶	۰/۵۶۶	خودرهبری با نقش میانجی سازمان یادگیرنده	<---	رهبری تحولی
تأیید	۲/۷۱۹	۱۹/۹۴۳	۰/۲۱۳	۰/۵۶۶	خودکارآمدی با نقش میانجی سازمان یادگیرنده		
تأیید	-	۱۹/۹۴۳	-	۰/۵۶۶	سازمان یادگیرنده		
تأیید	-	۸/۴۵۳	-	۰/۳۸۸	خودرهبری	<---	
رد	-	۰/۹۳۷	-	۰/۰۷۳	خودکارآمدی	<---	
تأیید	-	۳/۶۰۲	-	۰/۱۹۶	خودرهبری	<---	سازمان یادگیرنده
تأیید	-	۲/۷۱۹	-	۰/۲۱۳	خودکارآمدی	<---	سازمان یادگیرنده

بحث و نتیجه‌گیری

مدیریت و رهبری، همواره به عنوان یکی از عوامل اساسی انسانی در موفقیت و شکست سازمان‌ها و بالأخص نهادهای آموزشی و مدارس به عنوان یک سازمان دانش بنیان محسوب می‌شود؛ بر همین اساس همواره مورد مطالعه و پژوهش در ابعاد گوناگون بوده است. بر همین اساس هدف پژوهش حاضر بررسی تأثیر رهبری تحولی بر خودرهبری و خودکارآمدی با نقش میانجی سازمان یادگیرنده بود. نتایج حاصل از هم‌بستگی پیرسون نشان داد که رهبری تحولی با سازمان یادگیرنده، خودرهبری و همچنین سازمان یادگیرنده با خودرهبری و خودکنترلی رابطه مستقیم و مثبت دارند اما رهبری تحولی بر خودکارآمدی تأثیر مستقیمی ندارد. در بررسی مدل مفهومی پژوهش حاضر نتایج نشان داد که متغیر سازمان یادگیرنده نقش میانجی بین متغیرهای رهبری تحولی با خودرهبری و خودکارآمدی را دارد.

در تبیین و توجیه یافته‌ها مبنی بر نقش میانجی سازمان یادگیرنده در رابطه بین رهبری تحولی و خود رهبری و خودکارآمدی می‌توان عنوان کرد که رهبران و مدیران مدارس می‌توانند با به کارگیری مؤلفه‌های رهبری تحول‌گرا و با تمرکز بر ایده‌های جدید آموزشی معلمان، تأکید بر ابداع و تسهیم دانش در مدارس، توجه به تعاملات دانشی میان معلمان و تأکید بر بهبود اصول آموزشی و روش‌های جدید تدریس، شرایط مورد نیاز برای خود رهبری معلمان را تسهیل کنند (Ghanbari & Eskandari, 2014). یکی از ویژگی‌های بنیادی رهبران تحول‌آفرین ترغیب ذهنی و انگیزش الهام بخش است. بر این اساس، مدیران و رهبران مدارس دوست‌دار یادگیری، خلاقیت و قضاوت صحیح هستند و می‌توانند به منظور خودرهبری معلمان جوی مساعد برای یادگیری روش‌های نوین آموزشی فراهم آورند، آن‌ها را نسبت به یادگیری‌های مستمر ترغیب کنند، بر حل مسایل آموزشی و تربیتی توسط معلمان تأکید کنند، به معلمان اجازه دهند تا آن‌ها روش‌های جدید آموزشی را در کلاس‌ها اجرا کنند؛ نسبت به ارزیابی مناسب فعالیت‌های معلمان اقدام و بر استدلال و تعقل برای اثربخش کردن فعالیت‌ها تأکید کنند. مدیران و رهبران مدارس می‌توانند الهام‌بخش معلمان باشند تا آن‌ها بتوانند نقش‌های رهبری تحول‌آفرین را در مدارس و کلاس‌ها ایفا کنند (Chooppawa, Sirisuthi, Ampai & Sripathar, 2012) در ادامه باید عنوان کرد که مدیران و رهبران سازمان‌های آموزشی می‌توانند به منظور ایجاد انگیزش و ترغیب کارکنان برای یادگیری مهارت‌ها و تخصص‌های جدید و همچنین بهبود عملکردهای فردی و سازمانی به آن‌ها استقلال و آزادی عمل دهند تا کارکنان از این طرق بتوانند آزادانه تفکر کنند، ایده‌ها و نظرات خود را ابراز کنند، رویه‌های جدیدی خلق کنند، وظایف خود را زمان‌بندی کنند و حداکثر تلاش خود را برای انجام وظایف به کارگیرند (Ghanbari & Eskandari, 2014). حمایت رهبران و مدیران موجب می‌شود تا ابتدا سازمان تبدیل به سازمان یادگیرنده شود و از طرفی کارکنان نسبت به انجام وظایف محوله احساس مسؤلیت کنند و بدین صورت خودکارآمدتر شوند (Ghanbari & Eskandari, 2017). این نتایج نیز با یافته‌های حاصل از پژوهش (Ghanbari & Eskandari, 2017)، (Ghanbari & Eskandari, 2014)، (Eskandari, 2014)، (Eskandari, 2011)، (Elami, Mirkamali, Narnji Sani, & Feyzpor, 2011) و (Behbodi & Chooppawa et al, 2012) هم‌سو و هم‌جهت است.

در تبیین و توجیه تأثیر رهبری تحول‌آفرین بر خودرهبری و سازمان یادگیرنده باید عنوان کرد که خود مختاری و تصمیم‌گیری از راهبردهای اساسی ارتباط بین رهبری تحول‌آفرین و خودرهبری هستند. خود رهبر کردن معلمان و تجدید نظر در فرایندهای بروکراتیک در مدرسه مستلزم استفاده از سبک رهبری جدید است که در این راستا رهبری تحول‌آفرین توانایی لازم را

برای پاسخگویی به این تغییرات دارد. همچنین رهبری تحول‌آفرین را می‌توان به عنوان یکی از بهترین سبک رهبری دانست که از طریق گسترش و ترفیع اهداف زیردستان، اعمال نفوذ می‌کند و با ایجاد اعتماد در آن‌ها باعث می‌شود آنان بیشتر از انتظارات توافق شده عمل کنند و این خودرهبری بالا در فرد را همراه خواهد داشت. در ادامه شاید در این تردیدی وجود نداشته باشد که یادگیرنده شدن سازمان‌ها نمی‌تواند بدون راهنمایی، حمایت و تعهد رهبران تحقق یابد (Khalkhali, Abiri & Mojdeh, 2014). رهبران تحول‌آفرین با اقداماتی نظیر خلق چشم‌انداز مشترک برای کارکنان و تلاش برای استقرار فرهنگ سازمانی مبتنی بر ارزش‌های انسانی می‌توانند به خلق و تقویت فضای یادگیری در سازمان کمک کنند و از طریق ایجاد مدارس یادگیرنده به پویایی مدارس در فضای رقابتی امروز یاری رسانند. همچنین در خصوص عدم تأثیر مستقیم رهبری تحول‌آفرین بر خودکارآمدی معلمان باید عنوان کرد که هرچند مبانی نظری و تجربی موجود مخالف این نتیجه است ولی به نظر می‌رسد در جامعه آماری پژوهش حاضر این مورد نتوانسته مثبت باشد؛ لذا نتیجه حاصل از فرضیه مذکور منفی بوده که خلاف نتایج یافته‌های پژوهش‌های پیشین است. این یافته‌ها با نتایج پژوهش Prochazka, Gilova & Vaculik (2017)، Meserova (2015) و Bagheri, Ranjbar & Tab (2015) ناهم‌سو است. دلیل ناهم‌سو بودن نتیجه این فرضیه با سایر پژوهش‌ها می‌تواند ناشی از ماهیت جامعه آماری باشد به این معنی که در مدارس شهر مشهد، مدیران مدارس به دلیل عدم برخورداری از ویژگی‌های رهبری تحولی نتوانسته‌اند معلمان را خودکارآمد بار بیاورند. در تبیین و تفسیر نتایج تأثیر سازمان یادگیرنده بر خودرهبری معلمان نیز می‌توان عنوان داشت اگر مدیران و رهبران مدارس به فرایند کسب، خلق، تسهیم، انتقال و به‌کارگیری دانش و اطلاعات جدید در مدارس توجه کنند، معلمان در جهت خودرهبری حرکت خواهند کرد. بنابراین یکی از فاکتورهای خودرهبر شدن معلمان استقرار پلاتفرم سازمان یادگیرنده در مدارس است. این نتایج با یافته‌های حاصل از پژوهش (Ghanbari & Eskandari (2017)، (Dehghan (2017)، Abili, Mazari, Pourkarimi & Khabare (2014) Khabaze, Mazari & gerayli (2016) و Bridgstock (2008) هم‌سو و هم‌جهت است؛ چراکه آنان نیز در پژوهش به نتایج مشابهی دست یافتند. در حقیقت می‌توان گفت یافته‌های فوق، مکمل یافته‌های پژوهش‌های پیشین است.

پژوهش حاضر محدودیت‌هایی نیز برای محققان به همراه داشت که از جمله می‌توان به ابزار اندازه‌گیری که پرسش‌نامه بود اشاره کرد. این ابزار دارای محدودیت‌های ویژه‌ای هم‌چون سنجش پاسخ‌ها در قالب یک طیف چنددرجه‌ای لیکرت و... است. همچنین داده‌های پژوهش از

معلمان شهر مشهد جمع‌آوری شده است. لذا در تعمیم نتایج به سایر سازمان‌ها و مدارس کشور بایستی جانب احتیاط را رعایت کرد. در خصوص روابط علی بین متغیرها نیز باید احتیاط کرد چراکه مدل‌یابی معادلات ساختاری برای بیان روابط علی بین متغیرها دارای تبیین‌های قوی نیستند. در نهایت با توجه به نتایج پژوهش، پیشنهادهایی به شرح ذیل به مدیران و متولیان آموزش و پرورش مشهد ارائه می‌گردد؛

- پیشنهاد می‌شود که مدیران زمینه مناسب برای مشارکت و همکاری و رقابت سال بین دبیران و سایر اعضا را فراهم ساخته، فرهنگ دست‌یابی به موفقیت مضاعف از طریق تصمیم‌گیری‌های جمعی را نهادینه سازند تا بدین صورت امکان ایجاد و استقرار پلاتفرم سازمان یادگیرنده را فراهم سازند.
- پیشنهاد می‌شود مسئولین آموزش و پرورش شهر مشهد حداکثر تلاش خود را به کارگیرند تا افرادی به عنوان مدیران مدارس شناسایی و انتخاب شوند که با ویژگی‌های رهبری تحول‌آفرین و سازمان یادگیرنده آشنایی داشته باشند. همچنین توصیه می‌شود مسئولین آموزش و پرورش شهر مشهد دوره‌های کارآموزی و ضمن خدمت برای آشنایی با ویژگی‌های رهبری تحول‌آفرین برای مدیران، دبیران و سایر افراد دست‌اندرکار آموزش برگزار کنند.
- با توجه به نقش رهبری تحول‌آفرین در خودرهبری و مشارکت و حس وظیفه‌شناسی معلمان در محیط کار توصیه می‌شود که مدیران مدارس با تنوع بخشیدن به فعالیت‌های معلمان، دادن اختیار به معلمان، مشارکت آن‌ها در فعالیت‌های گروهی و دادن بازخورد به معلمان نسبت به کارشان زمینه را برای ارتقای سطح خودرهبری معلمان در مدارس فراهم کنند.
- برای ارتقای سطح خودکارآمدی و خودرهبری معلمان پیشنهاد می‌شود مدیران مدارس و مسئولین آموزش و پرورش توجه خاصی به سبک مدیریت و بهره‌گیری از مؤلفه‌های رهبری تحول‌آفرین داشته باشند و با از بین بردن موانع، بسترهای لازم برای نهادینه‌سازی مدارس یادگیرنده و برانگیختن معلمان برای اثربخشی هر چه بیشتر آنان را فراهم کنند.
- در نهایت پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های آتی از روش تحقیق کیفی برای بررسی عمیق دیدگاه معلمان درباره وضعیت رهبری تحول‌آفرین استفاده شود. همچنین با توجه عدم تأثیر رهبری تحولی بر خودکارآمدی در پژوهش حاضر، پیشنهاد می‌شود که این امر در سایر مدارس کشور در شهرها و استان‌های دیگر عمیقاً بررسی شود و در آخر توصیه

می‌شود که محققان بعدی اثرات سایر متغیرهای سازمانی را بر خودکارآمدی و خودرهبری معلمان بررسی کنند.

منابع

- Abili, Kh., Khabaze, K., Mazari, E., & Gerayli, B. (2016). The Role of Self-Governance and Self-Management on Human Capital of Public Service Organizations (Case Study: Ministry of Cooperatives, Labor and Social Welfare). *Public Management Review*, 8(1): 93-112. [In Persian].
- Aggarwal, J., & Krishnan, VR. (2014). Impact of Transformational Leadership on Follower' s Self-Efficacy: Moderating Role of Follower' s Impression Management. *Management and Labour Studies*, 12(4): 1-17.
- Akbari, M., Nasserli, S., & Al-Taha, H. (2014). Investigating the Effect of Lessens' Content and Self-leadership on Hope in Employment of Business Management Students: The Mediating Role of Self-efficacy and Self-Determination. *Research and Writing Academic Books*, 34, 95-67. [In Persian].
- Akbari, M., Puroli, B., Diyanati, M., Mohammadi, M., & Rezai, N. (2016). Genuine leadership and psychological capital: The effect of mediating variable of trust and breach of psychological contract. *Government Management Quarterly*, 8(3): 532-511. [In Persian].
- Amin Bidokhti, A., & Mardani, E. (2015). The Relationship between Mental Health and Professional Ethics in Nursing Staff. *Medical Ethics Journal*, 9 (31): 73-49. [In Persian].
- Andressen, P., Konradt, U., & Neck, CP. (2011). The Relation Between Self-Leadership and Transformational Leadership. *Leadership & Organizational Studies*, 19(1): 68-82.
- Aslani, F. (2015). Designing and Developing a Model of Organizational Self-Leadership in Payame Noor University: Grounded Theory Test with a Mixed Method. *Specialized Doctoral Thesis, State Management of Organizational Behavior*, Faculty of Economics and Social Sciences, Payame Noor University. [In Persian].
- Aslani, F., Hozuri, J., Rafiei, M., & Hassanzadeh, A. (2014). Designing and Explaining an Organizational Self-leadership Model Based on a Grounded Theory (Case Study: Payame Noor University). *Management of Governmental Organizations*, 2(9): 55-39. [In Persian].
- Ay, F.A., Karakaya, A., & Yilmaz, K. (2015). Relations Between Self-Leadership And Critical Thinking Skills. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 207(2): 29-41.
- Bagheri, M., Ranjbar, M. H., & Tab, S. (2015). Investigating the mediating role of trust and collective self-efficacy on the relationship between transformational leadership and team performance (Case study: Education

- Office of Hormozgan Province). *Research in Educational Systems*, 9(31): 162-127. [In Persian].
- Bass, B.M., & Avolio, B.J. (2007). Developing Transformational Leadership: 1992 and Beyond. *European Industrial Training*, 14(5): 21-27.
- Bridgstock, R. (2008). The graduate attributes we've overlooked: enhancing graduate employability through career management skills. *Higher Education Research & Development*, 28(1): 31-44.
- Cheraghi, A., & Kuchi, S. (2015). Factors Influencing the Learning Organization in the Islamic Republic of Iran Police Force. *Forensic Science Education*, 3(3): 128-89. [In Persian].
- Chooppawa, R., Sirisuthi, C., Ampai, A. S., & Sripathar, S. (2012). The development of learning organization model for private vocational schools. *European Journal of Social Sciences*, 30(4): 586-596.
- Dehghan S., Shabani, M., & Rajaipour, S. (2017). The Relationship between Knowledge Sharing and Self-Efficacy in Researchers at Malek Ashtar University of Technology. *Library and Information Science*, 7(2): 291-273. [In Persian].
- Demirel, Y., Arzova, B., Ardic, K., & Bas, T. (2013). Organizational learning on coepetition strategy: an exploratory research on a Turkish private banks credit card application. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 99, 902-910.
- Doci, E., & Hofmans, J. (2015). Task complexity and transformational leadership: The mediating role of leaders' state core self-evaluations, *The Leadership Quarterly*, 34(2): 1-12.
- Eid, J., Mearns, K., Larsson, G., Laberg, J.C., & Johnsen, B.H. (2012). Leadership, psychological capital and safety research: Conceptual issues and future research questions. *Safety Science*, 50(1): 55-61.
- Feyzpor, M., Ghaforyan, A., & Behbodi, O. (2015). The Relationship between Transformational Leadership and Organizational Performance: Investigating the Moderating Role of Organizational Learning. *Tomorrow Management*, 13, 105-116. [In Persian].
- Forootani, Z., Azar, A., Ahmadi, S., & Asgarinejad, M. (2013). Design and Define Self - development of Human Resources Model. *Management of public organizations*, 1(4): 61-78.
- Fu, B., Yan, P., Yin, H., Zhu, S., Liu, Q., Liu, Y., Dai, C., Tang, G., Yan, C., & Lei, J. (2016). Psychometric properties of the Chinese version of the Infertility Self-Efficacy Scale. *international journal of nursing sciences*. 3, 259-267.
- Ghadyani, H. (2010). Investigating the Relationship between Leadership Style (Transformational, Interactive, and Abandoned) with Self-Efficacy of Cultural and Art Organization Personnel of Tehran Municipality. *MA thesis*,

- Allameh Tabataba'i University, Faculty of Educational Sciences and Psychology. [In Persian].
- Ghalavandi, H., Hassani, M., & Fatahi, M. (2018). The Mediating Role of Professional Ethics in the Relationship between Reliable Leadership and Organizational Citizenship Behavior in Staff of Urmia University. *Biological Ethics*, 8(28): 27-27. [In Persian].
- Ghanbari, S., & Eskandari, A. (2014). The Relationship between Leadership Styles and Learning Organization in Elementary Schools. *New Approach in Educational Management*, 5(4): 65-94. [In Persian].
- Ghanbari, S., & Eskandari, A. (2017). The Impact of Virtual Leadership on Teachers' Self-Development with Mediating of Organizational Learning. *Management on Organizational Learning*, 6(1): 102-73. [In Persian].
- Gozukara, I., & Simsek, OF. (2015). Linking Transformational Leadership to Work Engagement and the Mediator Effect of Job Autonomy: A Study in a Turkish Private. Non-Profit University. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 195(4): 963-971.
- Guiu, CG., Moya, M., Molero, F., & Moriano, JA. (2016). Transformational leadership and group potency in small military units: The mediating role of group identification and cohesion. *Work and Organizational Psychology*, 8(3): 1-8.
- Gülhan, K., & A.Zafer, A. (2015). The Mediating Role of Organizational Learning Capability On The Relationship Between Innovation and Firm's Performance: A Conceptual Framework. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 210(1): 164-169.
- Izadi, A., Barzegar, M., & Javidi, H. (2017). Investigating the relationship between emotional intelligence and quality of work life with employee self-efficacy. *Resource Management in Law Enforcement*, 5(3): 161-129. [In Persian].
- Jazini, A., & Nowaie, M. (2014). The Impact of Transformational Leadership Style on Organizational Innovation in Iranian Prevention Police. *Social Discipline*, 5(3): 49-31. [In Persian].
- Khalkhali, A., Abiri I., & Mojdeh, Z. (2014). Explanation of schools' management effectiveness. *International Journal of Economy. Management and Social Sciences*, 3(1): 107-109.
- Khawjei, S., Moradi, S., Dorudi, H., & Hasani, D. (2014). Characteristics of Learning Organization in Zanjan University of Medical Sciences. *Education Development in Medical Sciences*, 7(15): 38-30. [In Persian].
- Kontas, H., & Demir, M. (2015). The effect of pedagogical formation courses upon the professional self-efficacy perception of pre-service teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 1643-1649.

- Kula, S., & Taşdemir, M. (2014). Evaluation Of Pre-Service Teachers' Academic Self-Efficacy Levels In Terms Of Some Certain Variables. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 141(1): 686-690.
- Liu, L., Chang, Y., Fu, J., Wang, J., & Wang, L. (2012). The mediating role of psychological capital on the association between occupational stress and depressive symptoms among Chinese physicians: a cross-sectional study. *BMC Public Health*; 12(4): 1-8.
- Mambini, Y. (2015). Investigating the Impact of Total Quality Management and Organizational Learning on Organizational Excellence. *Police Organizational Development*, 54, 75-61. [In Persian].
- Marshall, G., S. Kiffin-Petersen., & Soutar, G. (2012). The influence personality and leader behaviours have on teacher selfleadership in vocational colleges. *Educational Management Administration & Leadership* 40(6): 707-723.
- Master, D. (2013). Knowledge sharing, job satisfaction, and self-efficacy among trainers from one California training and development organization: A case study (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://goo.gl/hXzEBg>.
- Mazari, E., Abili, Kh., Pourkarimi, J., & Khabare, K. (2014). Analysis Condition of Self-Development Qualities of School Principals (Based on Successful Managers' Self-Development Model). *International Management and Humanity Sciences*, 3(1): 2050-2060.
- Meserova, J., Prochazka, J., Vaculik, M., & Smutny, P. (2015). Relationship between self-efficacy, transformational leadership and leader effectiveness. *Advanced Management Science*, 3(2): 109-122.
- Mirkamali, S.M., Narnji Sani, F., & Elami, F. (2011). Investigating the Relationship between Transformational Leadership and Organizational Learning (Case Study: Saipa Company). *Transformation Management Research*, 3(26): 1-27. [In Persian].
- Mohammadi, A., Niyaz Azeri, K., & Taghvaui, M. (2017). The Impact of Organizational Justice and Organizational Culture on Organizational Citizenship Behavior. *New Approach in Educational Management*, 8(3): 78-55. [In Persian].
- Montazeri, M., & Pour Hossein Ali, N. (2019). Relationship between transformational leadership of school principals and teachers' performance: Explaining the moderating role of public service motivation, *Journal of School Administration (JSA)*, 7(3): 45-67.
- Mohammadi, M F., Shah Mohammadi, A., Fatahi, M., & Seifpanahi, H. (2015). Determining the effects of servant leadership on organizational learning by studying the mediating role of organizational forgetting. *Educational Leadership & Management Quarterly*, 9(1): 94-75. [In Persian].
- Neck, C. P., & Manz, C. C. (2013). Mastering Self-Leadership. Empowering Yourself for Personal Excellence. 6th ed. Upper Saddle River: Pearson Education.

- Nielsen, K., Yrker, J., Randall, R., & Munir, F. (2009). The mediating effects of team and self-efficacy on the relationship between transformational leadership, and job satisfaction and psychological well-being in healthcare professionals: A cross-sectional questionnaire survey.
- Prochazka, J., Gilova, H., & Vaculik, M. (2017). The Relationship Between Transformational Leadership and Engagement: Self-Efficacy as a Mediator. *leadership studies*, 18(2): 320-330.
- RosIntan, SM., Ramlee, AR., Ariff, M., & Hairunnisa, M. (2012). Relationship between Transformational Leadership and Employees Job Satisfaction Among the Academic Staff. *Social and Behavioral Sciences*, 65(1): 885 – 890.
- Safamanesh, P., Hussein, R., & Oladian, M. (2015). The Effect of Learning Organization Components on Entrepreneurial Performance of an Insurance Company Employee. *Journal of Insurance*, 30(1): 124-95. [In Persian].
- Samadi, H., Samadi, H., & Aghajani, H. A. (2016). Explaining the role of transformational leadership style in organizational culture. *Management of Organizational Culture*, 14(2): 519-499. [In Persian].
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline*. New York: Doubleday.
- Senge, P., Kleiner, A., Roberts, C., Roth, G., & Smith, B. (1999). *The dance of change: Mastering the twelve challenges to change in a learning organization*. New York: Doubleday.
- Serinkan, C., Kiziloglu, M., Akcit, V., & Enli, P. (2014). Organizational learning capacity in cargo industry. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116(3), 4005-4009.
- Shah M., Ashraf. S., & Arani, M. (2015). The effect of transformational leadership style on staff self-efficacy (in Aran and Bidgol municipality). *Management of Development and Transformation*, 21(4): 48-43. [In Persian].
- Singh K. (2011). Developing ethics at the workplace through transformational leadership: a study of business organizations in India. *Journal of Knowledge Globalization*, 4(2): 31-52.
- Singh, K. (2016). Relationship between Learning Organization and Transformational Leadership: Banking Organizations in India. *International Business and Management Research*, 1(1): 97-111.
- Tavassoli, M. (2015). Investigating the Effect of Transformational Leadership on Pro-Environmental Behaviors by Self-motivation (Case Study: Waste Management Organization of Mashhad's Municipality). *MA Thesis*. Ferdowsi University of Mashhad, Faculty of Economics. [In Persian].
- Tenenhau, M., Amato, S., & Esposito Vinzi, V. (2004). A Global Goodness-Of-Fit Index for PLS Structural Equation Modeling. *In Proceedings of the Xlii Sis Scientific Meeting*, 21(2): 739-742.

- Wetzels, M., Odekerken-Schroder, G., & Van Oppen, C. (2009). Using PLS path modeling for assessing hierarchical construct models: Guidelines and empirical illustration, *MIS Quarterly*, 33(1): 174-187.
- Yousefpour, Q., Malekzadeh, G., & Khanzadeh, H. (2017). The Intermediate Role of Organizational Spirituality in the Relationship between Ethical Leadership and Staff Self-Efficacy (Case Study: Ferdowsi University of Mashhad Staff). *Ferdowsi University Journal of Social Sciences*; 1(4): 221-261. [In Persian].
- Zebardast, M., Amjad. Gholami, Kh., & Rahimi, M. (2017). The Relationship between Transformational Leadership of Managers and Organizational Atmosphere: The Viewpoints of Girl School Teachers. *School Management*, 5(1): 150-129. [In Persian].
- Zou, H., Chen, X., Rico Lam, LW., & Liu, X. (2015). Psychological capital and conflict management in the entrepreneur-venture capitalist relationship in China: The entrepreneur perspective. *International Small Business*, 28(4): 1-22.