

یادگیری، تربیت و آموزش مدارس در هزاره سوم، دوره دوم، شماره سوم، سال ۱۴۰۴

تاریخ پذیرش: ۲۶ آبان ۱۴۰۴

تاریخ بازنگری: ۱۷ آبان ۱۴۰۴

تاریخ ارسال: ۸ شهریور ۱۴۰۴

تاریخ چاپ: ۲۰ آذر ۱۴۰۴

© ۱۴۰۴ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است.

انتشار این مقاله به‌صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی CC BY-NC 4.0 صورت گرفته است.

واکاوی کیفی ابعاد رهبری تحول‌آفرین مدیران دوره ابتدایی

شیوه استناددهی: فعلی، محمد ابراهیم.، موسوی، سید کریم.، شفیعی، ناهید.، و دهنوی، زهرا. (۱۴۰۴). واکاوی کیفی ابعاد رهبری تحول‌آفرین مدیران دوره ابتدایی، *یادگیری، تربیت و آموزش مدارس در هزاره سوم*، ۲(۳)، ۲۲-۱.

مشخصات نویسندگان:

۱. محمد ابراهیم فعلی: گروه علوم تربیتی، واحد اسلامشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، اسلامشهر، ایران

۲. سید کریم موسوی*: گروه مدیریت، واحد ورامین-پیشوا، دانشگاه آزاد اسلامی، ورامین، ایران

۳. ناهید شفیعی: گروه علوم تربیتی، واحد اسلامشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، اسلامشهر، ایران

۴. زهرا دهنوی: گروه مدیریت، واحد ورامین-پیشوا، دانشگاه آزاد اسلامی، ورامین، ایران

*پست الکترونیکی نویسنده مسئول: s.mousavy@iau.ir

چکیده

هدف پژوهش حاضر واکاوی کیفی ابعاد و مؤلفه‌های رهبری تحول‌آفرین مدیران دوره ابتدایی شهر تهران از دیدگاه خبرگان و صاحب‌نظران حوزه مدیریت و رهبری آموزشی بود. این پژوهش با رویکردی کاملاً کیفی و مبتنی بر پارادایم تفسیرگرایی انجام شد. جامعه پژوهش شامل خبرگان دانشگاهی و حرفه‌ای دارای دانش و تجربه مرتبط با مدیریت آموزشی، رهبری مدرسه و دوره ابتدایی بود. مشارکت‌کنندگان با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند و قضاوتی انتخاب شدند و فرایند نمونه‌گیری تا دستیابی به اشباع نظری ادامه یافت. در نهایت، ۹ نفر در پژوهش مشارکت کردند. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های عمیق نیمه‌ساختاریافته گردآوری و پس از پیاده‌سازی کامل، با استفاده از تحلیل محتوای کیفی مورد تحلیل قرار گرفتند. فرایند تحلیل شامل آشنایی با داده‌ها، استخراج واحدهای معنایی، کدگذاری اولیه، مقایسه مستمر کدها، تشکیل مقوله‌ها، بازبینی مضامین و تعریف و نام‌گذاری مضامین نهایی بود. تحلیل داده‌های کیفی به شناسایی هفت مقوله اصلی در رهبری تحول‌آفرین مدیران دوره ابتدایی منجر شد که شامل چشم‌انداز قانع‌کننده، ایجاد اعتماد از طریق جایگاه‌یابی، معنا از طریق ارتباطات، به چالش کشیدن فرآیند، الگوسازی راه، تشویق قلب و ملاحظات فردی بود. این مقوله‌ها مجموعه‌ای از مفاهیم شامل ترسیم آینده مطلوب، ایجاد اعتماد و صداقت، انتقال روشن چشم‌انداز، حمایت از نوآوری و ریسک‌پذیری، الگوسازی اخلاقی، قدردانی از دستاوردها، توجه به تفاوت‌های فردی، مشارکت‌دهی، تفویض اختیار، آموزش و مربی‌گری و توسعه ظرفیت‌های فردی را دربر گرفتند. یافته‌ها نشان داد که رهبری تحول‌آفرین در مدارس ابتدایی پدیده‌ای چندبعدی و یکپارچه است که از تعامل میان جهت‌دهی آینده‌نگرانه، اعتمادسازی، ارتباطات معنادار، نوآوری، الگوسازی رفتاری، انگیزش و توسعه فردی شکل می‌گیرد و می‌تواند مبنایی برای توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس ابتدایی قرار گیرد.

واژگان کلیدی: رهبری تحول‌آفرین، مدیران مدارس، دوره ابتدایی، مدیریت آموزشی، تحلیل محتوای کیفی.

Learning, Training, and Education in Schools in the Third Millennium, Vol. 2, No. 3, Year 2025

Submit Date: 30 August 2025
Revise Date: 08 November 2025
Accept Date: 17 November 2025
Publish Date: 11 December 2025



© 2025 the authors. This is an open access article under the terms of the CC BY-NC 4.0 License.

A Qualitative Exploration of the Dimensions of Transformational Leadership among Elementary School Principals

How to cite: Feli, M., Mousavy, S. K., Shafiee, N., & Dehnavi, Z. (2025). A Qualitative Exploration of the Dimensions of Transformational Leadership among Elementary School Principals. *Learning, Training, and Education in Schools in the Third Millennium, 2*(3), 1-22.

Authors' Information:

1. Mohammadebrahim Feli: Department of Educational Sciences, Isl.C., Islamic Azad University, Islamshahr, Iran
2. Seyed Karim Mousavy*: Department of Management, VaP.C., Islamic Azad University, Varamin, Iran
3. Nahid Shafiee: Department of Educational Sciences, Isl.C., Islamic Azad University, Islamshahr, Iran
4. Zahra Dehnavi: Department of Management, VaP.C., Islamic Azad University, Varamin, Iran

Corresponding author's email: s.mousavy@iau.ir

Abstract

The present study aimed to qualitatively explore the dimensions and components of transformational leadership among elementary school principals in Tehran from the perspectives of experts in educational management and leadership. This study employed a purely qualitative design grounded in an interpretive paradigm. The study population consisted of academic and professional experts with relevant knowledge and experience in educational management, school leadership, and elementary education. Participants were selected through purposive and judgmental sampling, and recruitment continued until theoretical saturation was achieved. A total of 9 experts participated in the study. Data were collected through in-depth semi-structured interviews and were fully transcribed. Qualitative content analysis was used to analyze the data. The analytic process included familiarization with the data, identification of meaning units, initial coding, constant comparison of codes, development of categories, review of themes, and definition and naming of the final themes. The qualitative analysis identified seven major dimensions of transformational leadership among elementary school principals: compelling vision, building trust through positioning, meaning through communication, challenging the process, modeling the way, encouraging the heart, and individualized consideration. These dimensions encompassed concepts such as articulating a desirable future, establishing trust and honesty, communicating the vision clearly, supporting innovation and risk-taking, demonstrating ethical behavior, recognizing achievements, attending to individual differences, encouraging participation, delegating authority, coaching and mentoring, and facilitating individual growth. The findings indicated that transformational leadership in elementary schools is a multidimensional and integrated phenomenon formed through the interaction of future-oriented direction, trust building, meaningful communication, innovation, behavioral modeling, motivation, and individualized development, and may provide a useful basis for the professional development of elementary school principals.

Keywords: *Transformational Leadership, School Principals, Elementary Education, Educational Management, Qualitative Content Analysis.*

مقدمه

رهبری مدرسه یکی از عناصر بنیادین در شکل‌دهی کیفیت آموزش، فرهنگ سازمانی، عملکرد معلمان و ظرفیت مدرسه برای مواجهه با تغییرات محیطی و آموزشی است. مدرسه به‌عنوان یک سازمان اجتماعی و تربیتی، صرفاً از طریق ساختارهای رسمی و برنامه‌های آموزشی اداره نمی‌شود، بلکه کیفیت تعاملات، جهت‌گیری‌های مدیریتی، شیوه تصمیم‌گیری و نحوه اثرگذاری مدیر بر معلمان، کارکنان و دانش‌آموزان نقش اساسی در اثربخشی آن ایفا می‌کند. در این میان، مدیر مدرسه از یک سو مسئول هماهنگی امور اجرایی، آموزشی و انسانی است و از سوی دیگر باید بتواند اعضای مدرسه را حول اهداف مشترک سازمان‌دهی کند، برای آنان معنا و انگیزه ایجاد نماید و ظرفیت‌های موجود را برای دستیابی به اهداف آموزشی توسعه دهد. مطالعات مربوط به رهبری آموزشی نشان داده‌اند که رفتارها و ویژگی‌های مدیران می‌توانند بر خودکارآمدی جمعی معلمان، انگیزش حرفه‌ای، همکاری سازمانی، رضایت شغلی و عملکرد مدرسه اثرگذار باشند و از این رو، فهم دقیق سبک‌های رهبری و شیوه‌های عملی اعمال رهبری در محیط مدرسه اهمیت فراوانی دارد (Juhji et al., 2022; Mendenhall et al., 2025; Voelkel et al., 2024).

تحولات گسترده در محیط‌های آموزشی، افزایش پیچیدگی نیازهای دانش‌آموزان، تغییر انتظارات اجتماعی از مدارس، گسترش فناوری‌های آموزشی و ضرورت سازگاری مستمر با شرایط جدید، نقش مدیران مدارس را از یک نقش صرفاً اداری به نقشی راهبردی و تحول‌آفرین تغییر داده است. مدیران مدارس امروزی ناگزیرند علاوه بر کنترل امور جاری، برای آینده مدرسه چشم‌انداز داشته باشند، زمینه نوآوری را فراهم کنند، معلمان را برای یادگیری و تغییر مستمر برانگیزانند و ظرفیت سازمانی مدرسه را برای پاسخ به تحولات توسعه دهند. حتی گسترش مفهوم رهبری دیجیتال در ادبیات جدید مدیریت آموزشی نشان می‌دهد که انتظار از مدیر مدرسه دیگر محدود به اداره سنتی مدرسه نیست و ابعاد جدیدی مانند سازگاری فناورانه، هدایت تغییر و توانایی ایجاد فرهنگ یادگیری مستمر به وظایف رهبری افزوده شده است (Liu et al., 2025). مرورهای جدید حوزه رهبری آموزشی نیز نشان می‌دهند که پژوهش در این حوزه به‌طور روزافزونی از بررسی رفتارهای اداری مدیران به سمت مطالعه نقش آنان در یادگیری سازمانی، تغییر، نوآوری، توسعه کارکنان و بهبود کیفیت مدرسه حرکت کرده است (Karaköse et al., 2024; Mertkan & Gümüş, 2024).

در چنین بستری، رهبری تحول‌آفرین به‌عنوان یکی از رویکردهای اثرگذار در مدیریت مدارس مورد توجه گسترده قرار گرفته است. رهبری تحول‌آفرین بر توانایی رهبر برای ایجاد چشم‌انداز مشترک، برانگیختن افراد، ایجاد اعتماد، تقویت تعهد، حمایت از نوآوری و رشد دادن ظرفیت‌های فردی و جمعی تأکید دارد. در این رویکرد، رهبر تنها وظایف را توزیع یا عملکرد را کنترل نمی‌کند، بلکه از طریق تأثیرگذاری بر نگرش‌ها، باورها و ارزش‌های اعضا زمینه‌ای فراهم می‌سازد که افراد فراتر از انتظارات حداقلی سازمانی عمل کنند. تحلیل ساختار دانش در حوزه رهبری تحول‌آفرین مدرسه نشان داده است که این رویکرد طی سال‌های اخیر به یکی از محورهای مهم پژوهش در مدیریت آموزشی تبدیل شده و ارتباط آن با موضوعاتی مانند فرهنگ مدرسه، انگیزش معلمان، تغییر سازمانی، اثربخشی مدرسه و توسعه حرفه‌ای کارکنان به‌طور

گسترده مورد توجه قرار گرفته است (Karaköse et al., 2023). در مطالعات مدارس ابتدایی نیز رهبری تحول‌آفرین به‌عنوان رویکردی معرفی شده است که می‌تواند از طریق تقویت ارزش‌های مشترک، ایجاد تعهد و فعال‌سازی ظرفیت‌های کارکنان در بهبود عملکرد مدرسه نقش داشته باشد (Septariani, 2024; Sunaengsih et al., 2023).

اهمیت رهبری تحول‌آفرین در دوره ابتدایی از ویژگی‌های خاص این دوره ناشی می‌شود. مدارس ابتدایی نخستین محیط رسمی و پایدار آموزشی برای بسیاری از کودکان محسوب می‌شوند و کیفیت مدیریت و رهبری در این مدارس می‌تواند به شکل مستقیم و غیرمستقیم بر تجربه یادگیری، احساس امنیت، انگیزش، رشد اجتماعی و شکل‌گیری نگرش دانش‌آموزان نسبت به مدرسه اثر بگذارد. در این سطح، مدیر مدرسه باید میان انتظارات خانواده‌ها، نیازهای دانش‌آموزان، شرایط حرفه‌ای معلمان، الزامات سازمانی و اهداف آموزشی تعادل ایجاد کند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که مدیریت اثربخش مدیران مدارس ابتدایی می‌تواند در ارتقای شایستگی معلمان و بهبود کیفیت فعالیت‌های آموزشی نقش داشته باشد (Lisnasari et al., 2023). همچنین سبک رهبری مدیر، همراه با عواملی مانند شایستگی حرفه‌ای، انگیزش و اقلیم سازمانی، با عملکرد معلمان مدارس ابتدایی ارتباط دارد (Kusumaningsih & Sulianto, 2024; Setyaningrum & Irambona, 2024). از این منظر، شناخت ابعاد رهبری تحول‌آفرین متناسب با بافت دوره ابتدایی، صرفاً یک موضوع نظری نیست، بلکه می‌تواند برای بهبود مدیریت مدرسه و توسعه حرفه‌ای مدیران اهمیت کاربردی داشته باشد.

یکی از ابعاد مهم رهبری تحول‌آفرین، توانایی مدیر در ایجاد چشم‌اندازی روشن و مشترک برای مدرسه است. زمانی که اعضای مدرسه نسبت به جهت حرکت سازمان، اهداف بلندمدت و آینده مطلوب درک مشترک داشته باشند، امکان هماهنگی و همسویی بیشتر میان آنان فراهم می‌شود. رهبر تحول‌آفرین نه‌تنها آینده مطلوب را تصور می‌کند، بلکه آن را به نحوی برای اعضا قابل فهم و معنادار می‌سازد. رهبری یادگیری‌محور نیز بر اهمیت نقش مدیر در هدایت فرایندهای یادگیری، تعیین اولویت‌ها و ایجاد جهت مشترک در مدرسه تأکید کرده است (Wright et al., 2023). افزون بر این، مطالعه الگوهای رهبری مدیران مدارس نشان می‌دهد که ایجاد جهت مشترک، مشارکت دادن افراد و تقویت ارتباطات میان اعضای مدرسه از عناصر مهم مدیریت اثربخش به شمار می‌روند (Talia et al., 2023). بنابراین، چشم‌انداز در رهبری تحول‌آفرین زمانی اثربخش خواهد بود که از سطح یک شعار رسمی فراتر رود و به بخشی از معنا و جهت فعالیت‌های روزانه مدرسه تبدیل شود. اعتماد نیز یکی دیگر از پایه‌های مهم رهبری تحول‌آفرین است. مدیرانی که رفتار آنان با گفته‌هایشان سازگار است، در تصمیم‌گیری‌ها ثبات دارند و با اعضای مدرسه صادقانه و منصفانه برخورد می‌کنند، زمینه شکل‌گیری اعتماد سازمانی را فراهم می‌سازند. اعتماد باعث می‌شود کارکنان در مواجهه با تغییرات، احساس امنیت بیشتری داشته باشند و با آمادگی بیشتری در فرایندهای نوآورانه مشارکت کنند. تحقیقات مرتبط با خودکارآمدی جمعی معلمان نشان داده‌اند که رفتارهای حمایتی، مشارکت‌جویانه و اعتمادآفرین مدیران می‌تواند به شکل‌گیری باور مشترک در میان معلمان درباره توانایی جمعی آنان برای اثرگذاری بر یادگیری دانش‌آموزان کمک کند (Mendenhall et al., 2025; Voelkel et al., 2024). از سوی دیگر، دیدگاه معلمان درباره ویژگی‌های رهبری مدیر نیز با احساس خودکارآمدی حرفه‌ای آنان مرتبط دانسته شده

است (Hayward & Ohlson, 2023). در نتیجه، اعتماد در مدرسه صرفاً یک رابطه شخصی میان مدیر و کارکنان نیست، بلکه می‌تواند به سرمایه‌ای سازمانی تبدیل شود که اجرای تغییر و همکاری حرفه‌ای را تسهیل می‌کند.

بعد مهم دیگر رهبری تحول‌آفرین، توانایی ایجاد معنا از طریق ارتباطات است. مدیر باید بتواند چشم‌انداز، ارزش‌ها و اولویت‌های مدرسه را به نحوی منتقل کند که برای اعضای مختلف سازمان قابل درک و مرتبط با وظایف روزمره آنان باشد. ارتباطات اثربخش تنها انتقال اطلاعات نیست، بلکه فرایندی است که از طریق آن اعضا متوجه می‌شوند چرا یک تغییر ضرورت دارد، چه نقشی در تحقق آن دارند و چگونه تلاش‌های فردی آنان با اهداف کلی مدرسه پیوند می‌خورد. تجربه مدیران در اجرای تغییر نشان داده است که موفقیت اصلاحات آموزشی تا حد زیادی به چگونگی معنا دادن مدیران به تغییر و نحوه انتقال آن به کارکنان وابسته است (Gonzales & Roberts, 2022; Kim et al., 2022). در شرایطی که تغییرات بیرونی یا سیاست‌های آموزشی جدید بر مدرسه تحمیل می‌شوند، توانایی مدیر برای تفسیر و بومی‌سازی این تغییرات نقش تعیین‌کننده‌ای در میزان پذیرش آن‌ها در مدرسه دارد.

رهبری تحول‌آفرین همچنین با به چالش کشیدن فرایندهای موجود و حمایت از نوآوری ارتباط نزدیکی دارد. مدیر تحول‌آفرین وضع موجود را به‌صورت غیرانتقادی نمی‌پذیرد، بلکه به دنبال شناسایی فرصت‌های بهبود، کشف راه‌حل‌های تازه و تشویق اعضا به آزمودن ایده‌های جدید است. مطالعات مربوط به نوآوری در مدارس نشان داده‌اند که مدیران می‌توانند از طریق ایجاد فرصت برای ایده‌پردازی، حمایت از پیشنهادهای جدید و فراهم کردن فضای امن برای تجربه و یادگیری، ظرفیت نوآوری سازمانی را افزایش دهند (Gonzales et al., 2024). همچنین سبک رهبری مدیران با میزان نوآوری سازمانی و عملکرد مدارس ابتدایی مرتبط دانسته شده است (Diano & Calbi, 2024). رهبر تحول‌آفرین باید بتواند فضایی ایجاد کند که در آن شکست‌های منطقی به‌عنوان بخشی از فرایند یادگیری پذیرفته شوند و کارکنان از بیان ایده‌های متفاوت یا نقد رویه‌های موجود هراس نداشته باشند. این مسئله به‌ویژه در مدرسه‌ای اهمیت دارد که بهبود مستمر کیفیت آموزش مستلزم یادگیری، آزمون و بازنگری مداوم است.

در کنار نوآوری، الگوسازی رفتاری نیز یکی از عناصر مهم رهبری تحول‌آفرین محسوب می‌شود. اعضای مدرسه رفتار واقعی مدیر را بیش از سخنان رسمی او ارزیابی می‌کنند و زمانی که میان ارزش‌های اعلام‌شده و رفتار مدیر همخوانی وجود داشته باشد، احتمال پذیرش و درونی شدن آن ارزش‌ها افزایش می‌یابد. نقش ارزش‌ها در رهبری مدارس به‌ویژه زمانی برجسته می‌شود که مدیر در پی ایجاد فرهنگ مشترک و هدایت رفتارهای حرفه‌ای کارکنان است (Zhuge, 2022). مطالعات مربوط به سبک‌های رهبری مدیران نیز نشان داده‌اند که رفتار رهبر، شیوه تعامل او با کارکنان و نحوه نمایش ارزش‌های سازمانی می‌تواند در شکل‌دهی الگوهای رفتاری و فرهنگ مدرسه اثرگذار باشد (Estacio & Estacio, 2022; Ismail, 2022). از این جهت، مدیر تحول‌آفرین نه فقط از دیگران انتظار پایبندی به استانداردهای حرفه‌ای دارد، بلکه خود باید نمایانگر همان استانداردها باشد.

تشویق، قدردانی و توجه به نیازهای انسانی کارکنان نیز بخش مهمی از فرایند تحول در مدرسه است. معلمان زمانی انگیزه بیشتری برای مشارکت در اهداف سازمانی دارند که تلاش‌های آنان دیده شود و دستاوردهای فردی و گروهی آنان مورد توجه قرار گیرد. رهبری مدرسه

می‌تواند از طریق بازخورد مثبت، حمایت حرفه‌ای، به رسمیت شناختن تلاش‌ها و ایجاد فرصت برای مشارکت، احساس تعلق و تعهد را در میان کارکنان تقویت کند. یافته‌های مربوط به رضایت شغلی معلمان نشان داده‌اند که سبک رهبری مدیر می‌تواند با تجربه حرفه‌ای و رضایت کارکنان مرتبط باشد (Juhji et al., 2022). همچنین بررسی نقش رهبری معنوی در فرسودگی شغلی معلمان نشان داده است که کیفیت رهبری از طریق سازوکارهایی مانند احساس معنا، رسالت حرفه‌ای و هوش هیجانی می‌تواند بر تجربه شغلی معلمان اثرگذار باشد (Li et al., 2023). در نتیجه، تشویق در رهبری تحول‌آفرین تنها پاداش دادن نیست، بلکه بخشی از فرایند ایجاد معنا، ارزشمندی و پیوند عاطفی اعضا با مدرسه است.

ملاحظات فردی نیز در مرکز رهبری تحول‌آفرین قرار دارد. اعضای مدرسه از نظر نیازها، توانایی‌ها، تجربه‌ها، انگیزه‌ها و آرمان‌های حرفه‌ای یکسان نیستند و مدیر تحول‌آفرین باید بتواند این تفاوت‌ها را درک و در تعاملات مدیریتی خود لحاظ کند. توجه به فردیت افراد، گوش دادن به آنان، فراهم کردن فرصت رشد، تفویض مسئولیت و حمایت از یادگیری حرفه‌ای می‌تواند موجب تقویت ظرفیت‌های فردی و سازمانی شود. مرور نظام‌مند مطالعات رهبری تحول‌آفرین در مدارس ابتدایی نشان داده است که این نوع رهبری می‌تواند بر کارکنان و فرهنگ مدرسه اثرگذار باشد و از طریق حمایت و توانمندسازی اعضا به ایجاد محیطی مثبت برای کار و یادگیری کمک کند (Heenan et al., 2023). همچنین رهبری جوامع یادگیری حرفه‌ای در مدارس ابتدایی مستلزم ایجاد ساختارهای همکاری، اعتماد، تعامل حرفه‌ای و یادگیری مستمر میان معلمان است (Extremera et al., 2023). بنابراین، توجه فردی در مدرسه باید در پیوند با توسعه ظرفیت حرفه‌ای، مشارکت و توانمندسازی کارکنان در نظر گرفته شود.

یکی از نشانه‌های رهبری تحول‌آفرین، گسترش مشارکت و به رسمیت شناختن صداهای مختلف در مدرسه است. این مشارکت نه‌تنها شامل معلمان و کارکنان، بلکه دانش‌آموزان را نیز در بر می‌گیرد. پژوهش درباره تجربه مدیران در مشروعیت‌بخشی به صدای دانش‌آموزان نشان داده است که گوش دادن به دانش‌آموزان و وارد کردن دیدگاه آنان در فرایندهای تصمیم‌گیری می‌تواند بخشی از رهبری پاسخ‌گو و یادگیرنده باشد (Flores & Ahn, 2024). چنین رویکردی با ماهیت تحول‌آفرین رهبری سازگار است؛ زیرا رهبر به جای تمرکز انحصاری بر قدرت رسمی، ظرفیت سازمان را از طریق مشارکت و تعامل گسترش می‌دهد. در مدارس ابتدایی، این ویژگی اهمیت بیشتری دارد، زیرا کیفیت روابط میان مدیر، معلمان، کارکنان، دانش‌آموزان و خانواده‌ها می‌تواند فضای تربیتی مدرسه را به‌طور مستقیم تحت تأثیر قرار دهد.

از سوی دیگر، رهبری تحول‌آفرین در خلأ شکل نمی‌گیرد و تحت تأثیر زمینه سازمانی و اجتماعی مدرسه قرار دارد. مدیران در بسیاری از مواقع باید تغییر را در شرایطی هدایت کنند که با محدودیت منابع، مقاومت کارکنان، فشارهای بیرونی یا تغییرات جمعیتی و اجتماعی مواجه‌اند. مدل‌های مفهومی رهبری در شرایط تغییر نشان داده‌اند که مدیران باید ضمن حفظ انسجام سازمانی، نسبت به تحولات محیطی حساس باشند و شیوه‌های رهبری خود را با شرایط زمینه‌ای سازگار کنند (Butler & Boggs, 2023). در عین حال، تجربه اجرای برنامه‌های جامع در مدارس نشان می‌دهد که موفقیت تغییر صرفاً به وجود یک برنامه مناسب وابسته نیست، بلکه به ظرفیت رهبری، آمادگی کارکنان، حمایت

سازمانی و کیفیت اجرای برنامه نیز بستگی دارد (Odom et al., 2022). از این رو، مطالعه رهبری تحول‌آفرین باید در بستر واقعی مدرسه و با توجه به ویژگی‌های محیطی و سازمانی آن انجام شود.

آماده‌سازی مدیران برای ایفای چنین نقش پیچیده‌ای نیز به یکی از موضوعات مهم در مدیریت آموزشی تبدیل شده است. برنامه‌های تربیت و آماده‌سازی مدیران زمانی اثربخش خواهند بود که آنان را نه فقط برای انجام امور اجرایی، بلکه برای رهبری یادگیری، توسعه کارکنان، مدیریت تغییر، حل مسئله و ایجاد فرهنگ سازمانی آماده کنند. بررسی برنامه‌های آماده‌سازی رهبران آموزش اولیه نشان داده است که توسعه شایستگی‌های رهبری در سطوح ابتدایی نیازمند توجه ویژه به ویژگی‌های این دوره و نقش‌های چندگانه مدیران است (Drake et al., 2024). همچنین مطالعات مربوط به عملکرد مدیران مدارس ابتدایی نشان می‌دهند که کیفیت رهبری آنان با عملکرد معلمان و فضای سازمانی مدرسه ارتباط دارد و بنابراین توسعه حرفه‌ای مدیران باید یکی از محورهای اساسی سیاست‌های آموزشی باشد (Kusumaningsih & Sulianto, 2024; Setyaningrum & Irambona, 2024).

با وجود گسترش پژوهش‌ها در زمینه رهبری تحول‌آفرین، همچنان بخش مهمی از دانش موجود بر مدل‌ها و چارچوب‌های توسعه‌یافته در بافت‌های متفاوت فرهنگی و سازمانی استوار است. مرورهای نظام‌مند پژوهش‌های رهبری آموزشی نشان داده‌اند که توزیع جغرافیایی مطالعات در این حوزه متوازن نیست و برخی زمینه‌های فرهنگی و آموزشی کمتر مورد مطالعه قرار گرفته‌اند (Mertkan & Gümüş, 2024). علاوه بر این، مطالعات مختلف نشان می‌دهند که شکل ظهور رهبری تحول‌آفرین می‌تواند با ویژگی‌های مدرسه، شرایط فرهنگی، نوع روابط حرفه‌ای و انتظارات سازمانی تغییر کند (Heenan et al., 2023; Sunaengsih et al., 2023). بنابراین، نمی‌توان صرفاً با تکیه بر چارچوب‌های کلی، ابعاد رهبری تحول‌آفرین را در همه محیط‌های آموزشی یکسان فرض کرد.

در مدارس ابتدایی شهر تهران نیز مدیران در بستری فعالیت می‌کنند که ویژگی‌های فرهنگی، سازمانی، اجتماعی و اجرایی خاص خود را دارد. پیچیدگی نظام آموزشی، تنوع مدارس، انتظارات متعدد از مدیران، ضرورت هماهنگی با معلمان و خانواده‌ها و نیاز به پاسخ‌گویی هم‌زمان به اهداف آموزشی و تربیتی، سبب می‌شود رهبری مدرسه ماهیتی چندبعدی داشته باشد. مطالعات بین‌المللی نشان داده‌اند که شیوه‌های رهبری اثربخش در مدارس ابتدایی می‌توانند مجموعه‌ای از رفتارهای مربوط به چشم‌انداز، اعتمادسازی، نوآوری، ارتباطات، حمایت، الگوسازی و توسعه حرفه‌ای را دربر گیرند (Diano & Calbi, 2024; Estacio & Estacio, 2022; Talia et al., 2023). با این حال، برای شناخت دقیق این ابعاد در بافت مدارس ابتدایی تهران، لازم است تجربه و برداشت خبرگانی که مستقیماً با مدیریت و رهبری آموزشی در این محیط آشنا هستند مورد بررسی قرار گیرد. رویکرد کیفی در چنین شرایطی امکان می‌دهد مفاهیم از دل تجربه‌ها و تفسیرهای مشارکت‌کنندگان استخراج شوند و ابعاد رهبری تحول‌آفرین نه به‌صورت از پیش تعیین‌شده، بلکه متناسب با زمینه واقعی مدرسه شناسایی شوند.

بر این اساس، هدف پژوهش حاضر واکاوی کیفی ابعاد و مؤلفه‌های رهبری تحول‌آفرین مدیران دوره ابتدایی شهر تهران از دیدگاه خبرگان و صاحب‌نظران این حوزه بود.

روش‌شناسی

پژوهش حاضر با رویکردی کاملاً کیفی و با هدف واکاوی ابعاد رهبری تحول‌آفرین مدیران دوره ابتدایی انجام شد. انتخاب رویکرد کیفی بر مبنای ماهیت اکتشافی مسئله پژوهش صورت گرفت؛ زیرا هدف اصلی، دستیابی به درکی عمیق و زمینه‌مند از ابعاد، مؤلفه‌ها و ویژگی‌های رهبری تحول‌آفرین در میان مدیران مدارس ابتدایی شهر تهران و استخراج مفاهیم از دیدگاه افراد دارای تجربه و دانش تخصصی در این حوزه بود. پارادایم حاکم بر پژوهش تفسیرگرایی بود و تلاش شد پدیده رهبری تحول‌آفرین نه بر اساس شاخص‌های از پیش تعیین‌شده، بلکه از خلال معانی، تجربه‌ها، برداشت‌ها و تفسیرهای مشارکت‌کنندگان مورد شناسایی و تحلیل قرار گیرد. از نظر افق زمانی، پژوهش در یک مقطع زمانی مشخص انجام شد و داده‌های مورد نیاز از طریق تعامل مستقیم با مشارکت‌کنندگان گردآوری شد. جامعه پژوهش شامل خبرگان و صاحب‌نظرانی بود که از دانش نظری یا تجربه عملی مرتبط با مدیریت آموزشی، رهبری آموزشی، رهبری تحول‌آفرین و مدیریت مدارس ابتدایی برخوردار بودند. مشارکت‌کنندگان با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند و قضاوتی انتخاب شدند؛ به این معنا که پژوهشگر افرادی را انتخاب کرد که با توجه به سابقه علمی، مدیریتی و حرفه‌ای خود قادر بودند اطلاعات غنی، مرتبط و عمیقی درباره پدیده مورد مطالعه ارائه دهند. ملاک‌های اصلی ورود به پژوهش شامل آشنایی کافی با مباحث رهبری و مدیریت آموزشی، تجربه فعالیت در مدارس ابتدایی یا ساختارهای مدیریتی آموزش و پرورش، برخورداری از تجربه عملی یا تخصص دانشگاهی در حوزه مورد مطالعه، تمایل به مشارکت و امکان دسترسی برای انجام مصاحبه بود. در انتخاب مشارکت‌کنندگان تلاش شد از دیدگاه‌های متنوع خبرگان دانشگاهی و حرفه‌ای بهره گرفته شود تا ابعاد نظری و عملی پدیده به‌صورت هم‌زمان مورد توجه قرار گیرد. فرایند انتخاب نمونه و انجام مصاحبه‌ها به‌صورت مرحله‌ای ادامه یافت و پس از هر مصاحبه، داده‌ها مورد بررسی و کدگذاری اولیه قرار گرفتند تا میزان اطلاعات جدید حاصل از مصاحبه بعدی مشخص شود. نمونه‌گیری تا دستیابی به اشباع نظری ادامه یافت؛ یعنی تا زمانی که انجام مصاحبه‌های بیشتر به ظهور کد، مفهوم یا مقوله جدیدی منجر نشد و داده‌های تازه موجب توسعه یا تغییر ساختار مفهومی در حال شکل‌گیری نشدند. در نهایت، اشباع داده‌ها پس از مصاحبه با ۹ نفر از خبرگان حاصل شد و همین افراد مشارکت‌کنندگان نهایی پژوهش را تشکیل دادند.

ابزار اصلی گردآوری داده‌ها در این پژوهش، مصاحبه عمیق نیمه‌ساختاریافته با خبرگان بود. استفاده از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته این امکان را فراهم ساخت که ضمن حفظ تمرکز بر موضوع اصلی پژوهش، مشارکت‌کنندگان بتوانند تجربه‌ها، برداشت‌ها، دیدگاه‌ها و تفسیرهای خود را درباره ویژگی‌ها و ابعاد رهبری تحول‌آفرین مدیران دوره ابتدایی به‌صورت آزاد و تفصیلی بیان کنند. چارچوب اولیه مصاحبه بر اساس هدف و سؤال اصلی پژوهش و با توجه به مبانی نظری مرتبط با رهبری تحول‌آفرین و مدیریت آموزشی طراحی شد؛ با این حال، ترتیب و نحوه طرح پرسش‌ها در جریان مصاحبه‌ها انعطاف‌پذیر بود و پژوهشگر متناسب با پاسخ‌های هر مشارکت‌کننده از پرسش‌های کاوشگرانه و پیگیری‌کننده برای روشن‌تر شدن مفاهیم، دریافت مثال‌های تجربی و دستیابی به لایه‌های عمیق‌تر معنا استفاده کرد. محورهای مصاحبه بر شناخت ویژگی‌های مدیر تحول‌آفرین، شیوه‌های اثرگذاری بر معلمان و کارکنان، نحوه ایجاد انگیزش و اعتماد، چگونگی ترسیم چشم‌انداز، الگوسازی رفتاری، توجه

به تفاوت‌های فردی، ایجاد مشارکت، حمایت از نوآوری و تغییر، توسعه فرهنگ سازمانی مدرسه و سایر ابعاد مرتبط با رهبری تحول‌آفرین در بافت مدارس ابتدایی متمرکز بود. پیش از آغاز هر مصاحبه، هدف پژوهش برای مشارکت‌کننده توضیح داده شد و رضایت آگاهانه برای مشارکت در پژوهش و ثبت محتوای مصاحبه اخذ شد. مصاحبه‌ها در فضایی مناسب و با حفظ محرمانگی اطلاعات انجام شدند و پس از پایان هر جلسه، محتوای مصاحبه در کوتاه‌ترین زمان ممکن به‌صورت کامل پیاده‌سازی شد تا جزئیات داده‌ها حفظ شود. هم‌زمان با مصاحبه‌ها، یادداشت‌های پژوهشگر درباره نکات برجسته، برداشت‌های اولیه، مفاهیم تکرارشونده و روابط احتمالی میان مفاهیم ثبت شد و این یادداشت‌ها در مراحل بعدی تحلیل مورد استفاده قرار گرفتند. برای افزایش اعتبار داده‌ها، فرایند طراحی پرسش‌ها، اجرای مصاحبه‌ها، پیاده‌سازی داده‌ها و تحلیل آن‌ها با دقت مستندسازی شد. همچنین بخشی از یافته‌ها و برداشت‌های حاصل از تحلیل در اختیار تعدادی از مشارکت‌کنندگان و متخصصان مدیریت آموزشی قرار گرفت تا میزان انطباق آن‌ها با تجربه و دیدگاه خبرگان بررسی شود. بازخوردهای دریافتی در صورت لزوم در اصلاح و پالایش مفاهیم و مقوله‌ها مورد استفاده قرار گرفت. افزون بر این، پژوهشگر با مراجعه مکرر به متن مصاحبه‌ها و مقایسه مستمر کدها با داده‌های اولیه تلاش کرد وابستگی نتایج به تفسیر شخصی را کاهش دهد و پیوند میان داده‌های خام، کدها، مقوله‌ها و مضامین نهایی را حفظ کند.

داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها با استفاده از تحلیل محتوای کیفی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. تحلیل داده‌ها هم‌زمان با فرایند گردآوری اطلاعات آغاز شد و ماهیتی رفت و برگشتی داشت؛ به این معنا که پژوهشگر در طول انجام مصاحبه‌ها به‌طور مداوم میان داده‌های خام، کدهای اولیه، مفاهیم و مضامین در حال شکل‌گیری حرکت می‌کرد. در مرحله نخست، متن کامل هر مصاحبه چندین بار مطالعه شد تا پژوهشگر با محتوای داده‌ها آشنایی عمیق پیدا کند و تصویری کلی از تجربه‌ها و دیدگاه‌های مشارکت‌کنندگان به دست آورد. در این مرحله، عبارات مهم، گزاره‌های معنادار و بخش‌هایی که به نحوی با ابعاد رهبری تحول‌آفرین مدیران دوره ابتدایی ارتباط داشتند مشخص شدند. سپس واحدهای معنایی استخراج و برای هر یک کدهای اولیه متناسب با محتوای آن‌ها در نظر گرفته شد. کدگذاری به‌صورت مستمر انجام گرفت و کدهای حاصل از هر مصاحبه با کدهای مصاحبه‌های پیشین مقایسه شدند تا شباهت‌ها، تفاوت‌ها، تکرارها و مفاهیم جدید شناسایی شوند. در ادامه، کدهای دارای قرابت معنایی در گروه‌های مفهومی مشترک سازمان‌دهی شدند و مقوله‌های اولیه شکل گرفتند. مقوله‌ها بارها با متن اصلی مصاحبه‌ها مقایسه شدند تا اطمینان حاصل شود که هر مقوله به‌درستی بازتاب‌دهنده داده‌های مشارکت‌کنندگان است. پس از آن، مقوله‌های مرتبط در سطحی انتزاعی‌تر در قالب مضامین اصلی و فرعی ادغام شدند و روابط میان آن‌ها مورد بررسی قرار گرفت. در مرحله بازبینی مضامین، پژوهشگر بررسی کرد که هر مضمون از انسجام درونی کافی برخوردار باشد و در عین حال مرز مفهومی روشنی با سایر مضامین داشته باشد. در مواردی که مضمون با مجموعه داده‌ها همخوانی کامل نداشت، کدگذاری و طبقه‌بندی داده‌ها مجدداً مورد بازنگری قرار گرفت و برخی کدها ادغام، تفکیک، حذف یا جابه‌جا شدند. پس از دستیابی به ساختاری منسجم، مضامین به‌طور دقیق تعریف و نام‌گذاری شدند و ابعاد و ویژگی‌های هر یک با توجه به شواهد موجود در مصاحبه‌ها تبیین شد. فرایند تحلیل تا زمانی ادامه یافت که ساختار مفهومی حاصل بتواند به‌صورت منسجم و جامع، ابعاد رهبری تحول‌آفرین مدیران دوره ابتدایی را توضیح دهد. برای افزایش قابلیت اعتماد تحلیل، مسیر تبدیل داده‌های خام به کدها، مقوله‌ها و مضامین ثبت و مستندسازی شد، تحلیل‌ها چندین بار با متن مصاحبه‌ها تطبیق داده شدند و نظرات متخصصان درباره منطق

طبقه‌بندی و نام‌گذاری مضامین مورد توجه قرار گرفت. همچنین از بازبینی مشارکت‌کنندگان برای بررسی تناسب برخی از یافته‌های اصلی با تجربه زیسته آنان استفاده شد. در نهایت، مضامین نهایی به‌عنوان ابعاد اصلی رهبری تحول‌آفرین مدیران دوره ابتدایی استخراج و مبنای گزارش یافته‌های پژوهش قرار گرفتند.

یافته‌ها

یافته‌های حاصل از تحلیل محتوای مصاحبه‌های انجام‌شده با خبرگان نشان داد که رهبری تحول‌آفرین در مدارس ابتدایی شهر تهران دارای مجموعه‌ای از مؤلفه‌های به‌هم‌پیوسته است که هر یک بخشی از رفتارها، نگرش‌ها و کنش‌های مدیریتی مدیران تحول‌آفرین را تبیین می‌کنند. تحلیل داده‌ها در نهایت به شناسایی هفت مقوله فرعی اصلی شامل چشم‌انداز قانع‌کننده، ایجاد اعتماد از طریق جایگاه‌یابی، معنا از طریق ارتباطات، به چالش کشیدن فرآیند، الگوسازی راه، تشویق قلب و ملاحظات فردی منجر شد. مفاهیم استخراج‌شده مربوط به هر یک از این مقوله‌ها در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. مؤلفه‌های رهبری تحول‌آفرین مدارس ابتدایی شهر تهران

مقوله فرعی	مفاهیم
چشم‌انداز قانع‌کننده	چشم‌انداز روشن؛ چشم‌اندازی طنین‌انداز و منطبق با ارزش‌ها و آرمان‌های اعضا؛ شم جهت‌یابی؛ هدف مشترک؛ تجسم آینده؛ ایجاد تصویر ایده‌آل و منحصربه‌فرد
ایجاد اعتماد از طریق جایگاه‌یابی	رفتار منسجم؛ جلب اعتماد قلبی نسبت به موفقیت؛ برقراری اعتماد عمومی در سطح سازمان؛ برخورداری از حس قوی خودآگاهی و صداقت
معنا از طریق ارتباطات	انتقال چشم‌انداز؛ اطمینان از درک و پذیرش چشم‌انداز توسط همه ذی‌نفعان؛ پیام‌رسانی واضح، مختصر و منسجم؛ مرتبط کردن چشم‌انداز با کار روزمره و فرهنگ کلی سازمان
به چالش کشیدن فرآیند	خلق ایده‌های جدید؛ تبدیل ایده‌ها به عمل؛ پذیرش محصولات، فرآیندها و خدمات جدید؛ تغییر وضع موجود؛ ریسک‌پذیری؛ اشتراک‌گذاری ریسک‌ها با معلمان و کارکنان؛ روحیه پرسشگری؛ حل مسئله؛ یادگیری؛ تشویق به جای مجازات شکست؛ جست‌وجوی راه‌های نوآورانه؛ تمایل به چالش کشیدن سیستم؛ آمادگی برای اشتباه کردن؛ شناسایی و حمایت از ایده‌های جدید؛ کمک به رشد پیروان از طریق چالش‌های شخصی
الگوسازی راه	تعیین استانداردهای بالا برای رفتارهای اخلاقی خاص سازمان؛ مشخص کردن قهرمانان؛ استفاده ماهرانه از استعاره‌ها و نمادها؛ تبیین اصول و نحوه پیگیری اهداف خاص سازمان
تشویق قلب	تجلیل از دستاوردهای فردی؛ برگزاری برنامه‌ها و مراسم برنامه‌ریزی‌شده برای تجلیل از دستاوردهای برجسته؛ توجه کافی به مراتب نیازهای معلمان، کارکنان و دانش‌آموزان؛ توسعه توانایی‌های آنان؛ ارائه پاداش‌های خاص؛ تجلیل از دستاوردهای گروهی
ملاحظات فردی	توجه به تفاوت‌های فردی معلمان، کارکنان و دانش‌آموزان؛ برانگیختگی و واگذاری مسئولیت؛ ایجاد فرصت برای تعاملات هدفمند با معلمان، کارکنان و دانش‌آموزان؛ مشارکت دادن دیگران در برنامه‌ریزی؛ دادن آزادی انتخاب در فرآیند تصمیم‌گیری؛ اشتراک‌گذاری دانش با همکاران؛ استفاده از تفویض اختیار به‌عنوان ابزاری برای توانمندسازی؛ آموزش و مربی‌گری؛ توجه به معلمان، کارکنان و دانش‌آموزان به‌عنوان هویت‌های مستقل؛ رفتار با آنان به‌عنوان اشخاص دارای نیازها، توانایی‌ها، آرمان‌ها و خواسته‌های متفاوت؛ گوش دادن دقیق به علایق و خواسته‌های معلمان، کارکنان و دانش‌آموزان؛ توسعه فردیت و تسهیل رشد آنان

تحلیل مقوله «چشم‌انداز قانع‌کننده» نشان داد که یکی از بنیادی‌ترین ویژگی‌های مدیران تحول‌آفرین در مدارس ابتدایی، توانایی آنان در شکل‌دهی و ارائه تصویری روشن، جذاب و قابل درک از آینده مدرسه است. از دیدگاه مشارکت‌کنندگان، چشم‌انداز زمانی می‌تواند موجب حرکت و همگرایی اعضای مدرسه شود که صرفاً یک گزاره رسمی نباشد، بلکه با ارزش‌ها، نیازها و آرمان‌های معلمان، کارکنان و سایر اعضای

مدرسه همخوانی داشته باشد. مدیر تحول‌آفرین با بهره‌گیری از شم جهت‌یابی و ترسیم آینده‌ای مطلوب، زمینه شکل‌گیری هدف مشترک را فراهم می‌کند و اعضای مدرسه را قادر می‌سازد موقعیت کنونی خود را در نسبت با آینده مطلوب درک کنند. همچنین ایجاد تصویری ایده‌آل و منحصربه‌فرد از آینده مدرسه سبب می‌شود اعضا اهداف سازمانی را معنادارتر تلقی کرده و خود را در مسیر تحقق آن سهیم بدانند.

مقوله «ایجاد اعتماد از طریق جایگاه‌یابی» بیانگر آن بود که اعتماد یکی از پایه‌های اصلی نفوذ و اثربخشی رهبران تحول‌آفرین در مدارس ابتدایی است. یافته‌ها نشان داد مدیرانی که میان گفته‌ها و رفتارهای آنان انسجام وجود دارد، امکان بیشتری برای کسب اعتماد قلبی معلمان و کارکنان دارند. مشارکت‌کنندگان بر این باور بودند که مدیر باید بتواند از طریق رفتار قابل پیش‌بینی، صداقت، خودآگاهی و پایبندی به تعهدات، زمینه شکل‌گیری اعتماد عمومی را در مدرسه فراهم سازد. این اعتماد فقط به رابطه میان مدیر و کارکنان محدود نمی‌شود، بلکه می‌تواند به‌تدریج به یکی از ویژگی‌های فرهنگ سازمانی مدرسه تبدیل شود. هنگامی که اعضا به صداقت، ثبات و شایستگی مدیر اطمینان پیدا می‌کنند، احتمال همراهی آنان با برنامه‌های تغییر، پذیرش مسئولیت‌های جدید و مشارکت فعال در تصمیم‌گیری‌های مدرسه افزایش می‌یابد.

در مقوله «معنا از طریق ارتباطات»، بر نقش اساسی ارتباط اثربخش در تبدیل چشم‌انداز مدیریتی به ادراکی مشترک تأکید شد. صرف داشتن چشم‌انداز برای ایجاد تحول کافی نیست و مدیر باید بتواند آن را به شیوه‌ای روشن، مختصر، منسجم و قابل فهم به ذی‌نفعان منتقل کند. یافته‌ها نشان داد مدیران تحول‌آفرین تلاش می‌کنند اطمینان حاصل کنند که چشم‌انداز نه‌فقط شنیده، بلکه توسط معلمان، کارکنان و سایر اعضای مدرسه فهم و پذیرفته شده است. همچنین ارتباط دادن چشم‌انداز با فعالیت‌های روزمره مدرسه و فرهنگ کلی سازمان از عوامل مهم در درونی‌شدن آن محسوب می‌شود. بر این اساس، ارتباطات در رهبری تحول‌آفرین فقط انتقال اطلاعات نیست، بلکه فرایندی برای معنا دادن به فعالیت‌ها، ایجاد درک مشترک و پیوند دادن اهداف کلان مدرسه با وظایف روزمره اعضاست.

یافته‌های مربوط به مقوله «به چالش کشیدن فرآیند» نشان داد که مدیر تحول‌آفرین به حفظ وضع موجود بسنده نمی‌کند و همواره در جست‌وجوی شیوه‌های نو برای بهبود عملکرد مدرسه است. خلق ایده‌های جدید، تبدیل ایده‌ها به عمل، حمایت از روش‌ها و فرآیندهای تازه و تلاش برای تغییر رویه‌های ناکارآمد از جمله مفاهیمی بود که به‌طور مکرر در داده‌ها مشاهده شد. مشارکت‌کنندگان همچنین بر اهمیت ریسک‌پذیری و تقسیم ریسک با معلمان و کارکنان تأکید داشتند. بر اساس یافته‌ها، ایجاد فضای پرسشگری و حل مسئله، پذیرش امکان اشتباه و ترجیح یادگیری از شکست به جای مجازات آن، از ویژگی‌های محیطی است که رهبر تحول‌آفرین ایجاد می‌کند. چنین مدیری نه‌تنها خود در جست‌وجوی راه‌های نوآورانه است، بلکه ایده‌های تازه کارکنان را نیز شناسایی و حمایت می‌کند و از چالش‌های حرفه‌ای به‌عنوان فرصتی برای رشد و توسعه پیروان بهره می‌برد.

مقوله «الگوسازی راه» نشان‌دهنده نقش رفتار شخصی مدیر در تثبیت ارزش‌ها و استانداردهای مورد انتظار در مدرسه بود. یافته‌ها نشان داد که مدیر تحول‌آفرین پیش از انتظار تغییر از دیگران، ارزش‌ها و اصول مورد تأکید را در رفتار خود به نمایش می‌گذارد. تعیین استانداردهای بالای اخلاقی، مشخص کردن الگوها و قهرمانان سازمانی و استفاده از نمادها و استعاره‌های معنادار از جمله شیوه‌هایی است که مدیر از طریق آن‌ها جهت حرکت اعضای مدرسه را مشخص می‌کند. همچنین مدیر با روشن ساختن اصول اقدام و چگونگی پیگیری اهداف، ابهام موجود در

مسیر دستیابی به اهداف سازمانی را کاهش می‌دهد. از این منظر، الگوسازی راه به معنای پیوند دادن ارزش‌های اعلام‌شده با رفتار واقعی مدیر و فراهم کردن یک الگوی قابل مشاهده برای سایر اعضای مدرسه است.

تحلیل مقوله «تشویق قلب» نشان داد که قدردانی و توجه به تلاش‌ها و دستاوردهای افراد نقش مهمی در تداوم انگیزش و مشارکت اعضای مدرسه دارد. مشارکت‌کنندگان تأکید داشتند که مدیران تحول‌آفرین دستاوردهای فردی و گروهی را مشاهده کرده و آن‌ها را به شیوه‌ای مناسب مورد تجلیل قرار می‌دهند. برگزاری برنامه‌ها و مراسم مشخص برای تقدیر از عملکرد برجسته، ارائه پاداش‌های متناسب و توجه به نیازهای معلمان، کارکنان و دانش‌آموزان، از جمله رفتارهایی بود که در این مقوله شناسایی شد. یافته‌ها همچنین نشان داد که تشویق صرفاً دارای جنبه مادی نیست، بلکه قدردانی کلامی، توجه به تلاش افراد، فراهم کردن فرصت رشد و به رسمیت شناختن موفقیت‌های گروهی می‌تواند موجب تقویت احساس ارزشمندی، تعلق سازمانی و انگیزش اعضای مدرسه شود.

مقوله «ملاحظات فردی» از گسترده‌ترین مقوله‌های شناسایی‌شده در پژوهش بود و بر توجه مدیر به تفاوت‌های فردی، نیازها، توانایی‌ها و آرمان‌های اعضای مدرسه دلالت داشت. یافته‌ها نشان داد مدیر تحول‌آفرین معلمان، کارکنان و دانش‌آموزان را صرفاً به‌عنوان اعضای یک مجموعه یکسان در نظر نمی‌گیرد، بلکه آنان را افرادی مستقل با ویژگی‌ها، استعدادها، علایق و نیازهای متفاوت می‌داند. ایجاد فرصت برای تعاملات هدفمند، مشارکت دادن دیگران در برنامه‌ریزی، فراهم کردن آزادی انتخاب در تصمیم‌گیری و واگذاری مسئولیت از جمله سازوکارهایی بود که به توانمندسازی افراد کمک می‌کرد. همچنین اشتراک‌گذاری دانش، آموزش و مربی‌گری، گوش دادن دقیق به خواسته‌ها و علایق افراد و ایجاد فرصت برای توسعه فردیت، از مهم‌ترین عناصر این مقوله بودند. بر اساس داده‌ها، تفویض اختیار زمانی دارای اثر تحول‌آفرین است که نه به‌عنوان انتقال ساده وظایف، بلکه به‌عنوان ابزاری برای رشد، یادگیری، افزایش اعتمادبه‌نفس و توسعه ظرفیت‌های حرفه‌ای اعضای مدرسه مورد استفاده قرار گیرد.

در مجموع، یافته‌های کیفی نشان داد که رهبری تحول‌آفرین در مدارس ابتدایی شهر تهران پدیده‌ای چندبعدی است که از تعامل میان جهت‌دهی آینده‌نگرانه، اعتمادسازی، ارتباطات معنادار، نوآوری، الگوسازی رفتاری، تشویق و توجه به تفاوت‌های فردی شکل می‌گیرد. این ابعاد به‌صورت جدا از یکدیگر عمل نمی‌کنند، بلکه در عمل مکمل یکدیگر هستند. مدیر زمانی می‌تواند زمینه تحول پایدار را در مدرسه ایجاد کند که ضمن ترسیم آینده‌ای روشن، اعتماد اعضا را جلب کند، معنا و هدف را از طریق ارتباطات منتقل سازد، شرایط لازم برای نوآوری و به چالش کشیدن رویه‌های موجود را فراهم آورد، خود الگوی ارزش‌ها و رفتارهای مورد انتظار باشد، تلاش‌های افراد را به رسمیت بشناسد و فرصت لازم را برای رشد و توانمندسازی آنان فراهم کند.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف واکاوی کیفی ابعاد رهبری تحول‌آفرین مدیران دوره ابتدایی شهر تهران انجام شد و نتایج تحلیل داده‌های کیفی نشان داد که این پدیده از هفت مقوله اصلی شامل چشم‌انداز قانع‌کننده، ایجاد اعتماد از طریق جایگاه‌یابی، معنا از طریق ارتباطات، به چالش کشیدن

فرآیند، الگوسازی راه، تشویق قلب و ملاحظات فردی تشکیل شده است. این یافته‌ها نشان می‌دهد که رهبری تحول‌آفرین در مدارس ابتدایی نه یک رفتار منفرد یا سبک مدیریتی محدود، بلکه مجموعه‌ای درهم‌تنیده از رفتارهای جهت‌دهنده، ارتباطی، انگیزشی، اخلاقی و توسعه‌ای است که در تعامل با یکدیگر ظرفیت مدرسه را برای تغییر و بهبود افزایش می‌دهند. یافته کلی پژوهش با ادبیات رهبری تحول‌آفرین در مدارس همسو است؛ به‌گونه‌ای که مطالعات پیشین نیز بر نقش این سبک رهبری در شکل‌دهی فرهنگ مدرسه، افزایش مشارکت کارکنان، بهبود عملکرد و تقویت ظرفیت تغییر سازمانی تأکید داشته‌اند (Heenan et al., 2023; Karaköse et al., 2023; Sunaengsih et al., 2023). همچنین مرورهای جدید حوزه رهبری آموزشی نشان داده‌اند که پژوهش‌های معاصر بیش از گذشته بر نقش مدیران در یادگیری سازمانی، توسعه کارکنان، مدیریت تغییر و ایجاد ظرفیت‌های جمعی تمرکز دارند (Karaköse et al., 2024; Mertkan & Gümüş, 2024).

نخستین مقوله شناسایی‌شده، «چشم‌انداز قانع‌کننده» بود. بر اساس یافته‌های پژوهش، مدیر تحول‌آفرین باید توانایی ترسیم آینده‌ای روشن، قابل فهم و الهام‌بخش را داشته باشد و این چشم‌انداز را با ارزش‌ها، آرمان‌ها و نیازهای اعضای مدرسه پیوند دهد. وجود هدف مشترک، شم جهت‌یابی، تجسم آینده و ایجاد تصویر ایده‌آل از مدرسه، از مهم‌ترین مفاهیم این مقوله بود. این یافته با دیدگاه‌هایی که رهبری مدرسه را متکی بر جهت‌دهی روشن و ساختن اهداف مشترک می‌دانند همخوانی دارد. پژوهش Wright و همکاران نشان داد که رهبران یادگیری‌محور از طریق تعیین اولویت‌ها، هدایت فرایندهای یادگیری و ایجاد جهت مشترک، زمینه هماهنگی بیشتر میان اعضای مدرسه را فراهم می‌کنند (Wright et al., 2023). همچنین Talia و همکاران بر اهمیت الگوهای رهبری مبتنی بر جهت‌دهی، مشارکت و هماهنگی در مدارس تأکید کرده‌اند (Talia et al., 2023). یافته حاضر از این منظر قابل تبیین است که چشم‌انداز مشترک، ابهام را کاهش می‌دهد و به معلمان و کارکنان کمک می‌کند نقش خود را در مسیر آینده مدرسه درک کنند. زمانی که چشم‌انداز صرفاً در سطح اسناد رسمی باقی نماند و به تجربه روزمره اعضا پیوند بخورد، می‌تواند به منبعی برای انگیزش و تعهد تبدیل شود.

مقوله دوم، «ایجاد اعتماد از طریق جایگاه‌یابی»، بر نقش انسجام رفتاری، صداقت، خودآگاهی و ایجاد اعتماد عمومی در مدرسه تأکید داشت. یافته‌های پژوهش نشان داد که مدیر تحول‌آفرین زمانی می‌تواند دیگران را با خود همراه کند که رفتار او برای کارکنان قابل اتکا باشد و میان سخن و عملش شکاف آشکاری وجود نداشته باشد. این نتیجه با مطالعاتی همسو است که اعتماد و رفتارهای حمایتی مدیر را از پیش‌شرط‌های شکل‌گیری خودکارآمدی جمعی معلمان می‌دانند. Mendenhall و همکاران نشان دادند که ویژگی‌ها و اقدامات رهبران مدرسه می‌تواند در تقویت خودکارآمدی جمعی معلمان نقش داشته باشد (Mendenhall et al., 2025). Voelkel و همکاران نیز رفتارهای اثربخش مدیران را با افزایش باور مشترک معلمان نسبت به توانایی جمعی خود مرتبط دانسته‌اند (Voelkel et al., 2024). همچنین Hayward و Ohlson نشان دادند که برداشت معلمان از ویژگی‌های رهبری مدیر با خودکارآمدی آنان ارتباط دارد (Hayward & Ohlson, 2023). بنابراین، اعتماد را می‌توان زیرساخت روان‌شناختی و سازمانی رهبری تحول‌آفرین دانست؛ زیرا بدون آن، پذیرش تغییر، مشارکت داوطلبانه و پذیرش ریسک‌های حرفه‌ای با دشواری بیشتری همراه خواهد بود.

«معنا از طریق ارتباطات» سومین مقوله اصلی بود. بر اساس داده‌های پژوهش، انتقال روشن چشم‌انداز، اطمینان از درک و پذیرش آن و مرتبط کردن اهداف کلان با کارهای روزمره مدرسه، از عناصر مهم رهبری تحول‌آفرین محسوب می‌شوند. این یافته نشان می‌دهد که ارتباطات در رهبری تحول‌آفرین صرفاً کارکرد اطلاعاتی ندارد، بلکه دارای کارکرد تفسیری و معناپردازانه است. مدیر باید بتواند توضیح دهد چرا یک تغییر ضروری است، چه اهدافی دنبال می‌شود و هر یک از اعضا چگونه در تحقق آن نقش دارند. این یافته با نتایج Gonzales و Roberts همسو است که نشان دادند موفقیت تغییر در مدارس تا حد زیادی به نحوه ادراک و هدایت تغییر توسط مدیران وابسته است (Gonzales & Roberts, 2022). همچنین Kim و همکاران نشان دادند که مدیران در شرایط اصلاحات آموزشی میان تداوم و تغییر قرار می‌گیرند و نقش آنان در تفسیر و انتقال تغییر برای اعضای مدرسه اهمیت زیادی دارد (Kim et al., 2022). از این رو، مدیر تحول‌آفرین از طریق ارتباطات منسجم و شفاف، تغییر را از یک الزام بیرونی به یک هدف مشترک و قابل فهم تبدیل می‌کند.

چهارمین مقوله، «به چالش کشیدن فرآیند»، شامل مفاهیمی مانند خلق ایده‌های جدید، تبدیل ایده به عمل، ریسک‌پذیری، پرسشگری، حل مسئله، حمایت از نوآوری و پذیرش اشتباه به‌عنوان بخشی از یادگیری بود. این یافته با ماهیت تحول‌آفرین رهبری سازگاری زیادی دارد؛ زیرا تحول زمانی رخ می‌دهد که مدیر و اعضای مدرسه قادر باشند رویه‌های موجود را مورد پرسش قرار دهند و برای بهبود آن‌ها راه‌های تازه‌ای بیابند. Gonzales و همکاران نشان داده‌اند که مدیران مدارس می‌توانند از طریق ایجاد فرصت برای ایده‌پردازی و حمایت از نوآوری، به شکل‌گیری ایده‌های جدید برای بهبود مدرسه کمک کنند Diano .(Gonzales et al., 2024) و Calbi نیز ارتباط میان سبک رهبری مدیران و نوآوری سازمانی و عملکرد مدارس ابتدایی را گزارش کرده‌اند (Diano & Calbi, 2024). این نتایج از یافته پژوهش حاضر حمایت می‌کند و نشان می‌دهد که رهبر تحول‌آفرین محیطی ایجاد می‌کند که در آن اعضای مدرسه از بیان ایده، آزمون راه‌حل‌های جدید و تجربه روش‌های متفاوت هراس نداشته باشند. به بیان دیگر، نوآوری در مدرسه نیازمند نوعی امنیت روانی و مدیریتی است که در آن اشتباه به‌عنوان فرصتی برای یادگیری تلقی شود، نه دلیلی برای سرزنش.

مقوله «الگوسازی راه» نیز از یافته‌های مهم پژوهش بود. مدیران تحول‌آفرین باید استانداردهای رفتاری و اخلاقی مورد انتظار را در رفتار خود بازنمایی کنند و از طریق عملکرد روزانه نشان دهند که ارزش‌های اعلام‌شده در مدرسه واقعاً اهمیت دارند. تعیین استانداردهای بالا، معرفی الگوهای مثبت، استفاده از نمادها و روشن کردن اصول حرکت به سوی اهداف، از عناصر این مقوله بود. این یافته با مطالعاتی که نقش رهبری ارزشی و رفتاری مدیر را برجسته کرده‌اند همسو است. Zhuge بر اهمیت رهبری مبتنی بر ارزش در شکل‌دهی جهت و رفتار سازمانی مدرسه تأکید کرده است (Zhuge, 2022). همچنین مطالعات Ismail و Estacio و Estacio نشان داده‌اند که سبک و رفتار رهبر می‌تواند در شکل‌دهی فرهنگ، عملکرد و شیوه عمل کارکنان مدرسه مؤثر باشد (Estacio & Estacio, 2022; Ismail, 2022). تبیین این یافته آن است که کارکنان بیش از آنکه صرفاً به دستورها و پیام‌های رسمی واکنش نشان دهند، رفتار واقعی مدیر را به‌عنوان شاخصی از ارزش‌های سازمانی تفسیر می‌کنند. بنابراین، هماهنگی گفتار و رفتار مدیر برای مشروعیت‌بخشی به اهداف و ارزش‌های مدرسه ضروری است.

«تشویق قلب» یکی دیگر از مقوله‌های اصلی بود که بر تجلیل از دستاوردهای فردی و گروهی، توجه به نیازها، ارائه پاداش و توسعه توانایی‌ها تأکید داشت. یافته‌های پژوهش نشان داد که رهبر تحول‌آفرین باید تلاش‌های کارکنان را ببیند، موفقیت‌ها را به رسمیت بشناسد و از طریق حمایت و قدردانی، انگیزش افراد را تقویت کند. این یافته با نتایج فراتحلیل Juhji و همکاران همسو است که رابطه میان رهبری مدیر و رضایت شغلی معلمان را برجسته کرده‌اند (Juhji et al., 2022). همچنین Li و همکاران نشان دادند که رهبری می‌تواند از طریق سازوکارهای روان‌شناختی و حرفه‌ای بر فرسودگی شغلی معلمان اثر بگذارد (Li et al., 2023). این همسویی نشان می‌دهد که قدردانی و حمایت مدیریتی صرفاً یک رفتار تشریفاتی نیست، بلکه می‌تواند بر تجربه حرفه‌ای معلمان اثرگذار باشد و احساس ارزشمندی، تعلق و انگیزش آنان را تقویت کند. در مدارس ابتدایی که تعاملات انسانی و عاطفی نقش برجسته‌ای دارند، این بعد از رهبری می‌تواند در حفظ مشارکت و انرژی حرفه‌ای کارکنان نقش مهمی ایفا کند.

آخرین و یکی از گسترده‌ترین مقوله‌های پژوهش، «ملاحظات فردی» بود. یافته‌ها نشان داد که مدیر تحول‌آفرین باید تفاوت‌های فردی معلمان، کارکنان و دانش‌آموزان را بشناسد، به نیازها و علایق آنان گوش دهد، فرصت تعامل و مشارکت فراهم کند و از تفویض اختیار، آموزش و مربی‌گری به‌عنوان ابزارهای رشد استفاده نماید. این یافته با نتایج Heenan و همکاران همخوانی دارد که در مرور نظام‌مند خود نشان دادند رهبری تحول‌آفرین در مدارس ابتدایی می‌تواند بر کارکنان و فرهنگ مدرسه اثر بگذارد و از طریق حمایت و توانمندسازی، محیطی مثبت‌تر ایجاد کند Extremera. (Heenan et al., 2023) و همکاران نیز بر نقش رهبری در ایجاد جوامع یادگیری حرفه‌ای، تعامل، اعتماد و توسعه مستمر معلمان تأکید کرده‌اند (Extremera et al., 2023). همچنین Lisnasari و همکاران نشان داده‌اند که مدیریت و رهبری مدیران مدارس ابتدایی می‌تواند در افزایش شایستگی معلمان نقش داشته باشد (Lisnasari et al., 2023). در نتیجه، توجه فردی را می‌توان یکی از مهم‌ترین سازوکارهای تبدیل رهبری از کنترل اداری به توسعه انسانی دانست.

یافته‌های پژوهش حاضر همچنین نشان داد که ملاحظات فردی با مشارکت دادن دیگران در برنامه‌ریزی، آزادی انتخاب در تصمیم‌گیری و اشتراک دانش پیوند دارد. این بخش از یافته‌ها با رویکردهایی که بر توزیع مشارکت و شنیدن صداهای مختلف در مدرسه تأکید دارند همسو است. Flores و Ahn نشان داده‌اند که مدیران می‌توانند با مشروعیت‌بخشی به صدای دانش‌آموزان، آنان را به بخشی از فرایند رهبری و یادگیری مدرسه تبدیل کنند (Flores & Ahn, 2024). در چنین شرایطی، مدیریت از ساختاری یک‌سویه و سلسله‌مراتبی فاصله می‌گیرد و به فرایندی تعاملی‌تر تبدیل می‌شود. این موضوع به‌ویژه در مدارس ابتدایی اهمیت دارد، زیرا تصمیمات مدیریتی نه فقط بر معلمان، بلکه بر تجربه روزانه دانش‌آموزان و خانواده‌ها نیز اثرگذار است.

ترکیب هفت مقوله شناسایی‌شده نشان می‌دهد که رهبری تحول‌آفرین در مدارس ابتدایی باید به‌صورت یک الگوی یکپارچه در نظر گرفته شود. چشم‌انداز بدون اعتماد ممکن است به شعار تبدیل شود؛ اعتماد بدون ارتباطات مؤثر نمی‌تواند جهت مشترک ایجاد کند؛ ارتباطات بدون حمایت از نوآوری ممکن است به حفظ وضع موجود منجر شود؛ نوآوری بدون الگوسازی رفتاری و حمایت عاطفی پایدار نمی‌ماند؛ و همه این ابعاد بدون توجه به تفاوت‌های فردی و توسعه افراد، اثر عمیق و ماندگاری نخواهند داشت. این برداشت با مطالعاتی همخوان است که رهبری تحول‌آفرین

را پدیده‌ای چندبعدی و مرتبط با فرهنگ، عملکرد و تغییر سازمانی مدرسه می‌دانند (Heenan et al., 2023; Karaköse et al., 2023). افزون بر این، Setyaningrum و Irambona و نیز Kusumaningsih و Sulianto نشان داده‌اند که رهبری مدیر در کنار عوامل سازمانی و حرفه‌ای می‌تواند با عملکرد معلمان مدارس ابتدایی مرتبط باشد (Kusumaningsih & Sulianto, 2024; Setyaningrum & Irambona, 2024).

یافته‌ها همچنین با این دیدگاه سازگار است که رهبری تحول‌آفرین باید متناسب با شرایط متغیر مدرسه و محیط پیرامون آن باشد. Butler و Boggs نشان داده‌اند که رهبران مدارس در شرایط تغییرات اجتماعی و محیطی نیازمند الگوهای رهبری منعطف و سازگار هستند (Butler & Boggs, 2023). Odom و همکاران نیز بر نقش عوامل رهبری و سازمانی در موفقیت اجرای برنامه‌های مدرسه‌محور تأکید داشته‌اند (Odom et al., 2022). از این منظر، ابعاد شناسایی‌شده در پژوهش حاضر را باید نه صرفاً مجموعه‌ای از صفات ثابت، بلکه ظرفیت‌هایی دانست که مدیر بر اساس شرایط مدرسه فعال می‌کند. برای مثال، در شرایط تغییر، اعتمادسازی و ارتباطات اهمیت بیشتری پیدا می‌کند؛ در موقعیت‌های رکود سازمانی، به چالش کشیدن فرآیند و نوآوری برجسته‌تر می‌شود؛ و در شرایط فشار کاری، تشویق و ملاحظات فردی می‌تواند نقش پررنگ‌تری داشته باشد.

در مجموع، یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که رهبری تحول‌آفرین در مدارس ابتدایی شهر تهران بر تلفیق جهت‌دهی، اعتمادسازی، معناپردازی، نوآوری، الگوسازی، انگیزش و توسعه فردی استوار است. این نتیجه با روند کلی تحولات دانش رهبری آموزشی همسو است؛ روندی که در آن رهبر مدرسه دیگر صرفاً مدیر امور اجرایی نیست، بلکه تسهیل‌گر یادگیری، توسعه‌دهنده ظرفیت‌های انسانی و عامل اصلی هدایت تغییر سازمانی محسوب می‌شود (Drake et al., 2024; Karaköse et al., 2024). همچنین ظهور موضوعاتی مانند رهبری دیجیتال نشان می‌دهد که ابعاد رهبری مدارس در حال گسترش است و مدیران باید توانایی سازگاری با محیط‌های پیچیده و متحول را نیز توسعه دهند (Liu et al., 2025). بنابراین، نتایج این پژوهش را می‌توان تأییدی بر ضرورت نگاه چندبعدی، زمینه‌مند و توسعه‌گرا به رهبری تحول‌آفرین در مدارس ابتدایی دانست.

پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی همراه بود که باید در تفسیر یافته‌ها مورد توجه قرار گیرد. نخست، ماهیت کیفی پژوهش و استفاده از تعداد محدودی از خبرگان موجب می‌شود که هدف یافته‌ها تعمیم آماری به همه مدیران مدارس ابتدایی نباشد، بلکه ارائه درکی عمیق و زمینه‌مند از پدیده مورد مطالعه باشد. دوم، مشارکت‌کنندگان از میان افراد دارای دانش و تجربه مرتبط انتخاب شدند و بنابراین ممکن است دیدگاه سایر گروه‌های ذی‌نفع مانند معلمان، معاونان، والدین و دانش‌آموزان به‌طور مستقیم در داده‌ها بازنمایی نشده باشد. سوم، پژوهش در بافت مدارس ابتدایی شهر تهران انجام شد و برخی ویژگی‌های فرهنگی، مدیریتی و سازمانی این محیط ممکن است بر نوع مفاهیم استخراج‌شده اثر گذاشته باشد. همچنین داده‌ها بر پایه مصاحبه و روایت مشارکت‌کنندگان گردآوری شد و امکان تأثیر تجربه شخصی، برداشت فردی یا ملاحظات اجتماعی بر پاسخ‌های آنان وجود دارد.

پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده ابعاد شناسایی‌شده در این مطالعه در سایر شهرها، استان‌ها و بافت‌های آموزشی مورد بررسی قرار گیرد تا میزان ثبات یا تفاوت آن‌ها در زمینه‌های فرهنگی و سازمانی گوناگون روشن شود. همچنین می‌توان با استفاده از نمونه‌های کیفی متنوع‌تر، دیدگاه معلمان، معاونان، والدین و حتی دانش‌آموزان را درباره ویژگی‌های مدیر تحول‌آفرین بررسی کرد و یافته‌های حاصل را با دیدگاه خبرگان مقایسه نمود. انجام مطالعات پدیدارشناختی درباره تجربه زیسته مدیران تحول‌آفرین، پژوهش‌های موردی در مدارس دارای عملکرد برجسته و مطالعات طولی برای بررسی چگونگی شکل‌گیری و تحول رفتارهای رهبری در طول زمان نیز می‌تواند به غنای ادبیات این حوزه کمک کند. علاوه بر این، بررسی نقش زمینه‌های جدیدی مانند فناوری آموزشی، مدیریت بحران، تنوع فرهنگی، عدالت آموزشی و تغییرات نسلی در بازتعریف ابعاد رهبری تحول‌آفرین مدارس ابتدایی می‌تواند مسیرهای جدیدی برای پژوهش فراهم سازد.

بر اساس یافته‌های پژوهش، پیشنهاد می‌شود برنامه‌های انتخاب، آموزش و توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس ابتدایی بر هفت بعد شناسایی‌شده تمرکز داشته باشند. آموزش مدیران باید از تمرکز صرف بر امور اجرایی فاصله گرفته و مهارت‌هایی مانند تدوین و انتقال چشم‌انداز، اعتمادسازی، ارتباط مؤثر، مدیریت تغییر، حمایت از نوآوری، الگوسازی اخلاقی، قدردانی از کارکنان و مربی‌گری را دربر گیرد. همچنین توصیه می‌شود مدیران مدارس سازوکارهایی منظم برای مشارکت معلمان و کارکنان در تصمیم‌گیری ایجاد کنند، موفقیت‌های فردی و گروهی را به رسمیت بشناسند و فضایی فراهم آورند که در آن بیان ایده‌های جدید و تجربه روش‌های تازه با امنیت بیشتری همراه باشد. توجه به تفاوت‌های فردی کارکنان، تفویض اختیار هدفمند، استفاده از گفت‌وگوهای توسعه‌ای و ایجاد فرصت‌های یادگیری حرفه‌ای نیز می‌تواند به توانمندسازی اعضای مدرسه کمک کند. در سطح سیاست‌گذاری نیز شایسته است ارزیابی عملکرد مدیران مدارس تنها بر شاخص‌های اداری و اجرایی متکی نباشد و کیفیت رهبری، توسعه کارکنان، ایجاد اعتماد، نوآوری و توانایی ساختن فرهنگ مشارکتی مدرسه نیز در ارزیابی‌های مدیریتی مورد توجه قرار گیرد.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافعی وجود ندارد.

موازین اخلاقی

در تمامی مراحل پژوهش حاضر اصول اخلاقی مرتبط با نشر و انجام پژوهش رعایت گردیده است.

تشکر و قدردانی

از تمامی کسانی که در انجام این پژوهش ما را همراهی کردند تشکر و قدردانی به عمل می‌آید.

EXTENDED SUMMARY

Introduction

School leadership is widely recognized as a central factor in shaping educational quality, organizational culture, teacher motivation, and the capacity of schools to respond effectively to changing educational demands. Contemporary school principals are expected to move beyond routine administrative responsibilities and assume broader roles related to vision building, organizational learning, staff development, innovation, and the management of change. Recent developments in educational leadership research have reinforced this shift by emphasizing leadership as a multidimensional process through which principals influence collective beliefs, professional practices, and the overall direction of schools (Karaköse et al., 2024; Mertkan & Gümüş, 2024). In this context, transformational leadership has attracted substantial attention because of its emphasis on developing a shared vision, building trust, motivating followers, encouraging innovation, and promoting the personal and professional growth of organizational members (Heenan et al., 2023; Karaköse et al., 2023).

The importance of transformational leadership is particularly evident in elementary schools, where principals work in environments characterized by close interactions among teachers, staff, students, and families. Leadership in these settings has consequences not only for organizational functioning but also for the quality of teaching, teachers' professional confidence, and students' educational experiences. Evidence indicates that principal leadership is associated with teacher performance, professional competence, job satisfaction, and collective efficacy (Juhji et al., 2022; Kusumaningsih & Sulianto, 2024; Setyaningrum & Irambona, 2024). Moreover, effective leadership behaviors can strengthen teachers' shared beliefs in their collective capacity to influence student learning and school improvement (Mendenhall et al., 2025; Voelkel et al., 2024). These findings suggest that school leadership should be understood not merely as formal authority but as a process of influencing, supporting, and developing the human capacities of the school.

A central characteristic of transformational leadership is the ability to formulate and communicate a compelling vision. Principals need to create a shared sense of direction and connect organizational goals with the values and aspirations of school members. Learning-centered leadership research has similarly emphasized the importance of establishing priorities, guiding learning processes, and creating coherence around common goals (Wright et al., 2023). At the same time, leadership effectiveness depends on the principal's ability to translate vision into meaningful communication and daily practice. Studies of school change have shown that principals play a critical role in interpreting reforms, communicating their significance, and helping staff understand how change relates to their work (Gonzales & Roberts, 2022; Kim et al., 2022).

Transformational leadership also involves challenging existing routines and promoting innovation. Principals are expected to encourage questioning, experimentation, problem solving, and the generation of new ideas while providing a climate in which staff members can take reasonable risks. Research has shown that principals can facilitate school improvement by generating and supporting innovative ideas and by creating organizational conditions conducive to innovation (Diano & Calbi, 2024; Gonzales et al., 2024). Likewise, transformational school leadership has been associated with positive changes in school culture and staff development (Heenan et al., 2023). The increasing attention to digital leadership further demonstrates that school leaders must continuously develop their capacity to guide organizations through technological and environmental change (Liu et al., 2025).

Another important dimension of transformational leadership is individualized consideration. Effective principals recognize that teachers, staff members, and students differ in their needs, abilities, motivations, and professional aspirations. Leadership therefore involves listening, coaching, empowering, delegating, and creating opportunities for meaningful participation. Professional learning community research has highlighted the importance of trust, collaboration, and continuous professional learning in elementary schools (Extremera et al., 2023), while studies of principal leadership have emphasized its role in enhancing teacher competence and professional development (Lisnasari et al., 2023). In addition, greater recognition of student voice reflects a broader understanding of school leadership as an inclusive process in which diverse stakeholders can contribute to decision making and organizational learning (Flores & Ahn, 2024).

Despite the expansion of research on transformational school leadership, leadership practices remain strongly influenced by cultural, organizational, and institutional contexts. Systematic reviews indicate that educational leadership research is unevenly distributed across geographical settings and that more context-sensitive studies are needed (Mertkan & Gümüş, 2024). Leadership models developed in one educational system may not fully capture the expectations, relationships, and organizational realities of another. Accordingly, a qualitative investigation of transformational leadership in the specific context of elementary schools in Tehran can provide a deeper understanding of how this form of leadership is interpreted and enacted in practice. Therefore, the aim of the present study was to qualitatively explore the dimensions and components of transformational leadership among elementary school principals in Tehran.

Methods and Materials

This study employed a purely qualitative research design based on an interpretive paradigm. The qualitative approach was selected because the study sought to obtain an in-depth and context-sensitive understanding of the dimensions, characteristics, and behavioral manifestations of transformational leadership among elementary school principals. Rather than testing a predetermined model, the study focused on identifying concepts and categories emerging from the experiences and perspectives of knowledgeable participants.

The study population consisted of experts and professionals with theoretical knowledge or practical experience in educational management, school leadership, transformational leadership, and elementary education in Tehran. Participants were selected through purposive and judgmental sampling. The main inclusion criteria were sufficient familiarity with educational leadership, relevant managerial or professional experience in elementary schools or educational administration, theoretical or practical expertise in the field, willingness to participate, and accessibility for in-depth interviews. Both academic and professional experts were considered in order to obtain a combination of theoretical and practice-based perspectives.

Sampling proceeded iteratively and continued until theoretical saturation was reached. After each interview, the data were reviewed and initially coded, and subsequent interviews were conducted with attention to emerging concepts and categories. Saturation was considered achieved when additional interviews no longer generated new codes, categories, or substantive modifications to the developing conceptual structure. The final sample consisted of 9 experts.

Data were collected through in-depth semi-structured interviews. The interview protocol was developed in accordance with the main research question and the conceptual domain of transformational leadership in elementary schools. The semi-structured format enabled the researcher to maintain focus on the study topic while allowing participants to elaborate freely on their experiences, interpretations, and professional judgments. Probing questions were used to clarify meanings, obtain practical examples, and explore issues emerging during the interviews. Major interview areas included future orientation, trust building, communication, innovation, behavioral modeling, staff recognition, participation, empowerment, individual differences, and professional development.

All interviews were conducted with informed consent and attention to confidentiality. Interview content was transcribed in full shortly after each session. Research notes were also recorded to document initial impressions, recurring ideas, emerging relationships among concepts, and analytic reflections.

The data were analyzed using qualitative content analysis. The analytic process was iterative and began concurrently with data collection. Each transcript was read several times to achieve immersion in the data. Meaning units relevant to transformational leadership were identified and assigned initial codes. Codes were continuously compared within and across interviews to identify similarities, differences, repetition, and new concepts. Related codes were subsequently grouped into preliminary categories. These categories were repeatedly compared with the original interview data and refined to ensure conceptual coherence. In the next stage, related categories were integrated into broader themes representing the major dimensions of transformational leadership. The themes were reviewed for internal consistency and conceptual distinctiveness, and their definitions and labels were refined through repeated comparison with the data. The analytical process continued until a coherent thematic structure was achieved.

Findings

The qualitative analysis resulted in the identification of seven major dimensions of transformational leadership among elementary school principals in Tehran: compelling vision, building trust through positioning, meaning through communication, challenging the process, modeling the way, encouraging the heart, and individualized consideration.

The first dimension, compelling vision, included such concepts as having a clear vision, developing a vision consistent with members' values and aspirations, possessing a sense of direction, establishing shared goals, visualizing the future, and creating an ideal and distinctive image of the school. Participants described transformational principals as leaders who can articulate a desirable future and help school members understand both the direction of the organization and their own role in achieving that future.

The second dimension, building trust through positioning, consisted of behavioral consistency, creating confidence in the possibility of success, establishing general trust throughout the school, and demonstrating self-awareness and honesty. Participants emphasized that principals cannot mobilize teachers and staff toward change unless their behavior is perceived as credible, stable, and trustworthy. Trust was therefore described as a foundation for cooperation, commitment, and willingness to participate in school improvement.

The third dimension, meaning through communication, involved communicating the vision, ensuring that stakeholders understand and accept it, delivering messages clearly, concisely, and consistently, and linking the vision to daily work and the overall culture of the school. The findings indicated that communication was not limited to transmitting information. Rather, it was a mechanism through which principals gave meaning to organizational goals and connected abstract objectives to everyday educational practices.

The fourth dimension, challenging the process, was one of the most extensive categories. It included generating new ideas, transforming ideas into action, accepting new processes and services, changing the status quo, taking risks, sharing risks with teachers and staff, encouraging questioning, problem solving and learning, replacing punishment of failure with learning from mistakes, seeking innovative approaches, challenging existing systems, being prepared to make mistakes, identifying and supporting new ideas, and facilitating the growth of followers through personal and professional challenges. Participants viewed transformational leadership as inherently connected with innovation and continuous improvement.

The fifth dimension, modeling the way, referred to establishing high ethical and behavioral standards, identifying organizational role models, making effective use of symbols and metaphors, and clarifying the principles through which organizational goals should be pursued. Participants emphasized that transformational principals must personally demonstrate the standards and values they expect from others. Behavioral consistency between stated values and actual conduct was regarded as critical to leadership credibility.

The sixth dimension, encouraging the heart, included recognizing individual achievements, organizing planned forms of recognition, attending to the needs of teachers, staff, and students, developing their capacities, providing meaningful rewards, and celebrating group accomplishments. Participants regarded recognition and appreciation as important mechanisms for strengthening motivation, organizational belonging, and commitment to school goals.

The seventh dimension, individualized consideration, encompassed attention to individual differences among teachers, staff, and students; assigning responsibility; creating opportunities for purposeful interaction; involving others in planning; providing freedom of choice in decision making; sharing knowledge; using delegation as a means of empowerment; coaching and mentoring; recognizing individuals as independent persons; responding to diverse needs, abilities, aspirations, and interests; listening carefully to personal concerns; and facilitating individual growth. This dimension reflected a developmental approach to leadership in which empowerment and professional growth were considered central responsibilities of the principal.

Overall, the findings demonstrated that transformational leadership in elementary schools is a multidimensional and integrated phenomenon. The seven dimensions were not perceived as isolated behaviors but as mutually reinforcing components of a broader leadership process. Vision provided direction, trust provided relational legitimacy, communication created shared meaning, challenge stimulated innovation, modeling translated values into behavior, encouragement sustained motivation, and individualized consideration supported personal and professional development.

Discussion and Conclusion

The findings of this study indicate that transformational leadership among elementary school principals is best understood as an integrated process of directing, influencing, supporting, and developing school members rather than as a single leadership behavior. The identified dimensions show that effective transformational leadership combines strategic, interpersonal, ethical, developmental, and innovative functions.

The compelling vision dimension demonstrates that transformational leadership begins with a clear and meaningful understanding of the school's desired future. A principal who can create a shared picture of future success provides members with a sense of direction and helps align individual efforts with collective goals. However, the findings also indicate that vision alone is insufficient. Its transformational effect depends on whether members see the vision as relevant to their values and daily work.

Trust emerged as an equally fundamental component. Transformational principals need credibility before they can successfully promote change. Consistency, honesty, and self-awareness create the relational conditions in which teachers and staff become more willing to participate, assume responsibility, and accept uncertainty. In this sense, trust is not an additional leadership quality but a structural prerequisite for other transformational practices.

The communication dimension further demonstrates that leadership involves meaning making. Principals must translate strategic intentions into understandable messages and connect organizational goals with daily routines. Effective communication reduces ambiguity and helps stakeholders understand why change is necessary and how their work contributes to broader school objectives.

The dimension of challenging the process highlights the dynamic nature of transformational leadership. School improvement requires principals to question established routines, encourage experimentation, tolerate reasonable mistakes, and convert new ideas into practice. The findings suggest that innovation is more likely to emerge when leaders create a psychologically safe environment in which staff members can question existing practices without fear of punitive consequences.

Modeling the way reinforces the ethical and behavioral dimension of leadership. Principals influence organizational culture not only through formal statements but also through their own conduct. When leaders demonstrate the standards they expect from others, organizational values become more credible and visible. Conversely, inconsistency between stated expectations and actual behavior can undermine trust and weaken the legitimacy of change initiatives.

Encouraging the heart highlights the motivational side of transformational leadership. Recognition of achievements, attention to needs, and meaningful appreciation can strengthen teachers' sense of value and belonging. In elementary schools, where staff

relationships are often close and emotionally significant, such practices may help sustain motivation during demanding periods of change.

Finally, individualized consideration shows that transformational leadership is fundamentally developmental. Teachers, staff members, and students differ in their needs, capacities, and aspirations. Effective principals therefore need to listen, delegate, coach, empower, and provide differentiated opportunities for growth. Delegation becomes transformational when it is used not merely to redistribute workload but to build confidence, competence, and professional agency.

Taken together, the seven dimensions identified in this study provide a context-sensitive account of transformational leadership in elementary schools in Tehran. The findings suggest that transformational leadership is most effective when principals integrate future-oriented vision, trust, meaningful communication, innovation, ethical modeling, recognition, and individualized development into a coherent leadership practice. Such leadership can create a school environment in which members understand the direction of the organization, feel valued and trusted, participate in decision making, and are encouraged to learn and innovate. The study therefore concludes that transformational leadership in elementary education should be viewed as a comprehensive and relational process aimed simultaneously at organizational improvement and human development.

References

Butler, A., & Boggs, R. (2023). Commanding Through Change: A Conceptual Model for School Leadership Amid Gentrification. *Journal of School Leadership*, *33*(5), 452-471. https://doi.org/10.1177/10526846231169780

Diano, F. M., & Calbi, J. S. (2024). School Heads' Leadership Styles: Impact on Organizational Innovativeness and Performance of Public Elementary Schools in the New Normal. *Randwick International of Education and Linguistics Science Journal*, *5*(2), 410-425. https://doi.org/10.47175/rielsj.v5i2.944

Drake, T. A., Chapman, K., & Gragson, A. (2024). Preparing Early Education Leaders: An Analysis of UCEA Principal Preparation Programs. *Educational Administration Quarterly*, *60*(5), 718-749. https://doi.org/10.1177/0013161x241281514

Estacio, M. R., & Estacio, D. L. (2022). Public School Heads' Leadership Style and Best Practices in the Depart-Ment of Education in Bulacan, Philippines. *International Journal of Multidisciplinary Applied Business and Education Research*, *3*(9), 1622-1629. https://doi.org/10.11594/ijmaber.03.09.03

Extremera, M. O., Fernández-Terol, L., & Segovia, J. D. (2023). Leading a Professional Learning Community in Elementary Education: A Systematic Review of the Literature. *Journal of Research on Leadership Education*, *19*(1), 53-76. https://doi.org/10.1177/19427751221145207

Flores, O. J., & Ahn, J. (2024). "Kids Have Taught Me. I Listen to Them": Principals Legitimizing Student Voice in Their Leadership. *AERA Open*, *10*. https://doi.org/10.1177/23328584241232596

Gonzales, M. M., Garza, T., & Zaragoza, E. L. (2024). Generating Innovative Ideas for School Improvement: An Examination of School Principals. *Education Sciences*, *14*(6), 650. https://doi.org/10.3390/educsci14060650

Gonzales, M. M., & Roberts, M. B. (2022). Realities of Leading Change: Challenges and Successes of an Innovation Faced by Principals. *International Journal of Educational Reform*, *34*(1), 3-20. https://doi.org/10.1177/10567879221106713

Hayward, C., & Ohlson, M. A. (2023). Teachers' Perspectives on Teacher Self-Efficacy and Principal Leadership Characteristics. *International Journal of Education Policy and Leadership*, *19*(2). https://doi.org/10.22230/ijepl.2023v19n2a1291

Heenan, I. W., Paor, D. d., Lafferty, N., & McNamara, P. (2023). The Impact of Transformational School Leadership on School Staff and School Culture in Primary Schools—A Systematic Review of International Literature. *Societies*, *13*(6), 133. https://doi.org/10.3390/soc13060133

Ismail, I. (2022). Literature Study: Leadership Style Principals. *Jurnal Pendidikan Dan Media Pembelajaran*, *1*(1), 1-8. https://doi.org/10.59584/jundikma.v1i1.1

Juhji, J., Ma'mur, I., Nugraha, E., Nurhadi, A., & Tarihoran, N. a. (2022). A Meta-Analysis Study of Principal Leadership and Teacher Job Satisfaction. *Al-Ishlah Jurnal Pendidikan*, *14*(2), 1645-1652. https://doi.org/10.35445/alishlah.v14i2.1498

Karaköse, T., Leithwood, K. A., & Tülübaş, T. (2024). The Intellectual Evolution of Educational Leadership Research: A Combined Bibliometric and Thematic Analysis Using SciMAT. *Education Sciences*, *14*(4), 429. https://doi.org/10.3390/educsci14040429

Karaköse, T., Tülübaş, T., Papadakis, S., & Yirci, R. (2023). Evaluating the Intellectual Structure of the Knowledge Base on Transformational School Leadership: A Bibliometric and Science Mapping Analysis. *Education Sciences*, *13*(7), 708. https://doi.org/10.3390/educsci13070708

Kim, J., Reid, D., & Galey, S. (2022). "A Very Small Cog in the Wheel": Principals' Perceptions of Change and Continuity in the Wake of ESSA Reforms. *Asia Pacific Education Review*, *25*(2), 299-312. https://doi.org/10.1007/s12564-022-09802-4

Kusumaningsih, W., & Sulianto, J. (2024). The Effect of Leadership Style, Organizational Climate, and Academic Supervision on the Performance of State Elementary School Teachers in Sumowono District, Semarang Regency. *Advances in Social Humanities Research*, *2*(10), 1136-1150. https://doi.org/10.46799/adv.v2i10.300

Li, J., Ju, S.-Y., Kong, L.-K., & Jiang, N. (2023). A Study on the Mechanism of Spiritual Leadership on Burnout of Elementary and Secondary School Teachers: The Mediating Role of Career Calling and Emotional Intelligence. *Sustainability*, *15*(12), 9343. https://doi.org/10.3390/su15129343

Lisnasari, S. F., Sekali, P. B. K., Jainab, J., Widiyarti, G., Sidebang, R., & Simbolon, R. (2023). The Importance of Principal Leadership Management in Increasing the Competence of Elementary School Teachers in Medan City, North Sumatra. *International Journal of Multidisciplinary Applied Business and Education Research*, *4*(2), 609-615. https://doi.org/10.11594/ijmaber.04.02.27

Liu, Y., Li, X., Chen, J., & Lee, J. C. (2025). A Bibliometric Review of Research on Digital Leadership, 1991–2025: Implications for Digital Leadership in Education. *Educational Management Administration & Leadership*, *54*(5), 1810-1831. https://doi.org/10.1177/17411432251349806

Mendenhall, D. R., Jones, S. H., & Putney, L. G. (2025). Making Visible Leadership Characteristics and Actions in Fostering Collective Teacher Efficacy: A Cross-Case Study. *Merits*, *5*(2), 12. https://doi.org/10.3390/merits5020012

Mertkan, Ş., & Gümüş, S. (2024). Review of Systematic Reviews in Educational Leadership and Management: Methods Used, Topics Explored and Geographies Covered. *Educational Management Administration & Leadership*, *54*(3), 693-721. https://doi.org/10.1177/17411432241291197

Odom, S. L., Sam, A. M., & Tomaszewski, B. R. (2022). Factors Associated With Implementation of a School-Based Comprehensive Program for Students With Autism. *Autism*, *26*(3), 703-715. https://doi.org/10.1177/13623613211070340

Septariani, S. F. (2024). Principal's Transformational Leadership for Strengthening Religious Values at SD Negeri Banyuraden Yogyakarta. *Journal of Islamic Education and Ethics*, *2*(1), 55-64. https://doi.org/10.18196/jiee.v2i1.30

Setyaningrum, D., & Irambona, A. (2024). The Influence of Principal Leadership, Work Competence, and Work Motivation on the Performance of Elementary School Teachers in Yogyakarta. *Indonesian Journal of Educational Management and Leadership*, *2*(2), 152-163. https://doi.org/10.51214/ijemal.v2i2.1010

Sunaengsih, C., Djuanda, D., Irawati, R., Isrok'atun, I. a., Karlina, D. A., & Juneli, J. A. (2023). Survey on Transformational Leadership Models in Improving the Quality of Academic Services of Elementary Schools. *Mimbar Sekolah Dasar*, *10*(2), 429-455. https://doi.org/10.53400/mimbar-sd.v10i2.51289

Talia, Y. N., Aslamiah, A., & Suhaimi, S. (2023). Principal Leadership Models: A Multi-Site Study at SDN Pasar Lama 1 and SDN Seberang Mesjid 1 Banjarmasin. *International Journal of Social Science and Human Research*, *06*(01). https://doi.org/10.47191/ijsshr/v6-i1-33

Voelkel, R. H., Prusak, K. J., & Tassell, F. v. (2024). Effective Principal Leadership Behaviors That Enhance Teacher Collective Efficacy. *Education Sciences*, *14*(4), 431. https://doi.org/10.3390/educsci14040431

Wright, J. G., Hallam, P. R., & Bowles, W. B. (2023). Learning-Centered Leadership: Exploring How Distinguished Learning-Centered Principals Apply Key Processes of Learning-Centered Leadership. *Nassp Bulletin*, *107*(2), 93-119. https://doi.org/10.1177/01926365231179967

Zhuge, H. (2022). Principals' Value Leadership and Campus Football Development: Ideal Pursuits and Present Dilemmas. https://doi.org/10.2991/assehr.k.220110.019