



## رابطه رهبری تحول آفرین با خود توسعه ای معلمان مقطع متوسطه دوم آموزش و پرورش شهرستان محمودآباد

شهرزاد هدایتی

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف تعیین رابطه رهبری تحول آفرین با خود توسعه ای معلمان مقطع متوسطه دوم، انجام شد. این پژوهش از لحاظ هدف، کاربردی؛ از نظر ماهیت، توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری شامل کلیه معلمان مقطع متوسطه دوم آموزش و پرورش شهرستان محمودآباد در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ به تعداد ۴۴۸ نفر بود که به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای بر حسب جنسیت تعداد ۲۱۰ نفر (۱۲۰ نفر مرد و ۹۰ نفر زن) به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. ابزار اندازه‌گیری، پرسشنامه‌های استاندارد رهبری تحول آفرین باس و اولیو (۲۰۰۴) و خود توسعه ای پرالت (۲۰۰۸) بود که از طریق محاسبه ضریب آلفای کرونباخ، پایایی هر یک از پرسشنامه‌ها به ترتیب برابر ۰/۹۰ و ۰/۸۷ محاسبه شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و در سطح اطمینان ۹۵ درصد ( $\alpha=0/05$ ) انجام گرفت. یافته‌ها نشان داد رابطه مثبت معنی‌دار بین رابطه رهبری تحول آفرین (و ابعاد آن: ترغیب ذهنی، نفوذ آرمانی، انگیزش الهام بخش و ملاحظه فردی) با خود توسعه‌ای معلمان مقطع متوسطه دوم آموزش و پرورش شهرستان محمودآباد وجود دارد.

**واژگان کلیدی:** سواد اطلاعاتی، عملکرد شغلی، عملکرد آموزشی و عملکرد پژوهشی.

## مقدمه

دنیای امروز، دنیای سازمان ها است و نیروی انسانی و متولیان سازمان ها به عنوان با ارزش ترین منابع سازمانی محسوب می شوند. منابع انسانی به سازمان معنا و مفهوم می بخشد و زمینه های تحقق اهداف سازمانی را فراهم می نماید (بهرام زاده و همکاران، ۱۳۹۴). در این میان، مشغله های خانوادگی، استرس و فرسودگی شغلی، کم انگیزشی و نگرش های منفی، خستگی، کمبود کارکنان برای جایگزینی، در اولویت نبودن، عدم حمایت از سوی مدیریت و غیره، از جمله عواملی هستند که دسترسی افراد به برنامه های آموزشی را ضروری می نمایند (کارن و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۰۶). این امر سبب شده که امروزه توجه زیادی به سوی برنامه های خودتوسعه ایی<sup>۲</sup> صورت گیرد (فروتنی و همکاران، ۱۳۹۲). توسعه فردی فرآیندی اجرایی است که از طریق شناسایی و تامین نیازهای آموزشی و پرورشی فرد (کارمند)، مشارکت او در موفقیت سازمان متبوعش را ارتقاء می دهد. این برنامه یک مدرک مدون رسمی است که اهداف یادگیری و توسعه مهارت ها و قابلیت های فرد را شناسایی و تعیین می کند. هر فرد به همراه مدیرش به صورت مشترک این برنامه را تدوین می کنند. این برنامه شامل آموزش ها و برنامه های رسمی و غیررسمی پرورشی است که کمک می کند تا مهارت ها و شایستگی های مورد نیاز برای تحقق اهداف توسعه فردی کسب و تقویت شود (ابیلی و مزاری، ۱۳۹۳). در این میان، خودتوسعه ایی، شیوه جدیدی در توسعه مدیریت است که توسط پیدلر و همکاران (۱۹۸۶) با هدف مشارکت مدیران در جریان توسعه مهارت های مدیریتی طراحی شده است (پیدلر و همکاران<sup>۳</sup>، ۱۹۸۶). دکترین ارتش آمریکا خودتوسعه ایی را یکی از سه رکن توسعه رهبری عنوان کرده است. این سه رکن حالت پویا داشته و با یکدیگر روابط درونی دارند. آن ها خودتوسعه ایی را فرآیندی تعریف نموده اند که برای سه منظور، افزودن بر مهارت ها، دانش و تجربه های قبلی کسب شده، کاستن از نقاط ضعف و دستیابی به اهداف توسعه فردی، استفاده می شود (رابرتز و همکاران<sup>۴</sup>، ۲۰۱۲). بویس و همکاران<sup>۵</sup> (۲۰۰۷) خودتوسعه ایی را شامل فرآیندهایی تعریف کرده اند که توسعه گر مسئولیت شناسایی نقطه تمرکز توسعه، تعیین کردن فرآیندهای توسعه و شناسایی منابع برنامه آموزشی توسعه را بر عهده دارند. خودتوسعه ایی به وسیله فرد آغاز می شود و به وسیله احکام و فرامین سازمانی، اتفاق نمی افتد. اگر چه، خودتوسعه ایی به عنوان فرآیندی که افراد مسئولیت اولیه برای تجارب یادگیری خود را بر عهده می گیرند، معنی شده است، اما، خودتوسعه ایی موفق، اغلب به تلاش و همکاری همکاران، پیروان و سرپرستان نیز بستگی دارد (رابرتز و همکاران، ۲۰۱۲). بر اساس دکترین ارتش آمریکا، خودتوسعه ایی می تواند در سراسر فعالیت های یک فرد اتفاق بیافتد و به وسیله آموزش های مؤسسه ای و تقاضاهای عملیاتی که از فرد انتظار می رود، تکمیل گردد (دپارتمان ارتش آمریکا<sup>۶</sup>، ۲۰۰۸). بر این اساس، خود-توسعه ایی فرآیند برنامه ریزی شده، چند بعدی، پیشرونده و دائمی است که فرد آن را به کار می گیرد تا عملکردش را بهبود بخشد و به اهداف توسعه ای مد نظر دست یابد. در واقع، خودتوسعه ایی فرآیندی مداوم است و درون آموزش ها و کارآموزی های سازمانی و تکالیف عملی جای می گیرد. فعالیت های خودتوسعه ایی به این منظور ایجاد شده اند که نیازها و اهداف خاص فردی را

۱. Curran et al.

۲. Self-Development

۳. Peadler et al.

۴. Roberts et al.

۵. Boyce et al.

۶. U.S. Department of the Army

محقق سازند (ادیرونو<sup>۱</sup>، ۲۰۱۳). بنابراین، عنصری که فعالیت خودتوسعه ایی را متمایز می کند، ماهیت داوطلبانه بودن آن است. این امر برای سازمانی که به برنامه های آموزشی نیاز دارد، می تواند جنبه اقتصادی داشته باشد، زیرا چنین فعالیت های خود محور، خود سرمایه گذاری و تکمیلی می توانند خارج از کار روزانه توسط کارکنان انجام گیرند (الینگر<sup>۲</sup>، ۲۰۰۴). از سویی، می توانند منافع رو به افزایشی هم چون اثربخشی و پیشرفت شغلی (داونپورت و پروساک<sup>۳</sup>، ۱۹۹۷)، تعهد سازمانی و رضایت شغلی (میکلسن و همکاران<sup>۴</sup>، ۱۹۹۹) را به همراه آورند. از طرفی، حوزه خودتوسعه ایی منابع انسانی دارای بیشترین تمرکز بر رفتار است. برای تغییر رفتار نخست می بایست عواملی را که سبب می شوند کارکنان به شیوه ای که می خواهند عمل کنند، شناسایی کرد. شناسایی علل رفتار کاری آسان نیست، زیرا عوامل مرتبط با هر رفتار، متعدد و پیچیده و دشوارند. اما با این وجود، شناخت رفتار کارکنان و علل آن ضروری است، زیرا این رفتارها بر پیامدهای شخصی و سازمانی اثرگذار هستند. مطالعات نشان می دهند افرادی که آزادی عمل بیشتری برای شرکت در آموزش دارند، نسبت به کسانی که آزادی عمل کمتری داشتند، نتایج بهتری کسب می کنند، زیرا انگیزه یادگیری تبدیل به محرک شخصی مهم می شود و نقش مثبت و مهمی در نتایج حاصل از فعالیت های یادگیری دارد (نو و ویلک<sup>۵</sup>، ۱۹۹۳). به نظر می رسد یکی از متغیرهای موثر بر خودتوسعه ای، رهبری تحول آفرین است. رهبری تحول آفرین (و یا تحول گرا<sup>۶</sup>)، یکی از تازه ترین رویکردهای مطرح شده نسبت به رهبری است. این نظریه یکی از چارچوب های نظری در دنیا است که از سوی برنز<sup>۷</sup> (۱۹۷۸) و باس<sup>۸</sup> (۱۹۸۵) مطرح شده است. بر اساس نظریه رهبری تحول گرا، یک رهبر، نیازمند استفاده از بازیگران داخلی جهت انجام وظایف لازم برای سازمان است تا به اهداف مطلوبش دست یابد. در این راستا، هدف رهبری تحول گرا آن است که اطمینان یابد مسیر رسیدن به هدف، به وضوح از سوی بازیگران داخلی درک شده است، موانع بالقوه درون سیستم را برطرف می کند و بازیگران را در رسیدن به اهداف از پیش تعیین شده ترغیب می نماید (بائتکه و همکاران<sup>۹</sup>، ۲۰۰۳). باس (۱۹۹۰)، بیان کرد که رهبران می توانند با استفاده از ویژگی های رفتاری رهبری تحول گرا، پیروان خود را به سوی عملکرد بیش از انتظار، رهنمون کنند (هامفریز و اینشتین<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۳). تحقیقات هم چنین نشان داد بین رهبری تحول گرا با تعهد کارکنان، سطوح پایین استرس شغلی، رضایت شغلی و رضایت از رهبر، خلاقیت، هوش عاطفی، مبادله رهبر- پیرو و رفتار شهروندی سازمانی ارتباط مثبتی وجود دارد (یعقوبی و همکاران، ۱۳۸۹). رهبری تحول گرا برای عملی شدن به چهار مؤلفه یا عامل که به عنوان عناصر تشکیل دهنده این نظریه نیز شناخته شده اند نیاز دارد. این عوامل عبارتند از، نفوذ آرمانی (و یا ویژگی های آرمانی / رفتارهای آرمانی<sup>۱۱</sup>)، در این حالت فرد، خصوصیات رهبر کارزماتیک را دارد، مورد اعتماد و تحسین زبردستان است، زبردستان او را به عنوان یک الگو و مدل می شناسند و سعی می کنند که همانند او شوند؛ انگیزش الهام بخش<sup>۱۲</sup>، در این حالت، رهبر کارکنان را ترغیب می کند تا به هدف و قابل دستیابی بودن آن با تلاش، باور پیدا کنند. این افراد معمولاً نسبت به آینده و قابل دسترس بودن اهداف خوش بین

- 
۱. Odierno
  ۲. Ellinger
  ۳. Davenport & Prusak
  ۴. Mikkelsen et al.
  ۵. Noe & Wilk
  ۶. Transformational Leadership
  ۷. Burns
  ۸. Bass
  ۹. Boenke et al.
  ۱۰. Humphreys & Einstein
  ۱۱. Idealized Influence
  ۱۲. Inspirational Motivation

هستند؛ ترغیب ذهنی<sup>۱</sup>، در این حالت، رهبر به صورت ذهنی کارکنان را بر می‌انگیزد. این رهبران پیروان شان را تشویق می‌کنند که در حل مسائل خلاقانه برخورد کنند و فروض بدیهی را مورد سؤال قرار دهند. آن‌ها پیروان را ترغیب می‌کنند که مشکلات را از زوایای مختلف مورد بررسی قرار دهند و فنون حل مسئله نوآورانه را پیاده کنند و ملاحظات فردی<sup>۲</sup>، در این حالت، رهبر نیازهای احساسی زیر دستان را برآورده می‌کند. این رهبران نیازهای افراد را تشخیص می‌دهند و به آن‌ها کمک می‌کنند تا مهارت‌هایی که برای رسیدن به هدف مشخص لازم دارند را پرورش دهند. این رهبران ممکن است زمان قابل ملاحظه‌ای را صرف پرورش دادن، آموزش و تعلیم کنند (اسپکتور و همکاران<sup>۳</sup>، ۲۰۰۴). باس (۱۹۸۵) بیان نمود که رهبری تحول آفرین منجر به عملکردی فراتر از انتظارات در محیط‌های سازمانی می‌شود و ارتباط مثبتی مابین رهبری تحول‌گرا و عملکرد سازمانی وجود دارد. رهبران تحول‌گرا در باورها، ارزش‌ها و اهداف پیروان نفوذ کرده و تأثیر فوق‌العاده‌ای در پیروان خود به جای می‌گذارند. آن‌ها از طریق گفتار و کردارشان کل سازمان را دچار تحول می‌کنند. پیروان این رهبران نسبت به آن‌ها احساس اعتماد و وفاداری می‌کنند. نفوذ رهبران تحول آفرین از طریق کلمات، گفتگو، بینش و الهام بخشی به دیگران است (یعقوبی و همکاران، ۱۳۸۹). رهبران تحول‌گرا، افراد جذابی هستند که زبردستان شان را به لحاظ عاطفی و احساسی شناسایی می‌کنند و کارکنان زمانی به افزایش تلاش‌ها و کوشش‌های فوق‌العاده (اضافی) مبادرت خواهند کرد که آن‌ها با رهبران حمایتی و تحول آفرین کار کنند. به علاوه، این گروه رهبران یک چشم‌انداز هدفمند و آرمانی را به شرکتی که کارکنان را برای اجرای اهداف موفقیت‌آمیز از طریق تأکید و علاقه‌مندی به سازمان بیش از افراد کنار هم گرد می‌آورد، ابلاغ می‌کنند. کارکنانی که برای چنین مدیرانی کار می‌کنند اغلب فراتر از وظایف رسمی برای منفعت رساندن به سازمان انگیزش پیدا می‌کنند، در ضمن وقتی که رهبران روابط نزدیک، صمیمانه، حمایتی و توسعه یافته را پرورش دهند در آن صورت کارکنان برای بروز سطح بالایی از رفتار شهروندی سازمانی تمایل خواهند داشت. به طور کلی، سرپرستانی که با کارکنان شان پیوند و روابط ضعیفی را به وجود می‌آورند و با آن‌ها دیر آشنا شوند و نیز هنگامی که کارکنان سرپرستان شان را ناآگاه و بی‌اطلاع تلقی کنند، احتمالاً کمتر در رفتار شهروندی سازمانی درگیر می‌شوند (زارعی متین و همکاران، ۱۳۸۵). باید در نظر داشت که اغلب سازمان‌ها، آموزشی که به کارکنان خود ارائه می‌کنند یا به هیچ وجه مورد نیاز آنان نمی‌باشد. آموزش‌های بی‌موقع، بدون برنامه و هدف، بدون نیازسنجی و صرفاً به جهت انجام امر آموزش و هزینه کردن بودجه اختصاصی آن، انگیزه و توان را از کارکنان گرفته و سازمان را هم‌چنان با مشکلاتش رها می‌نماید (شمس‌مورکانی و همکاران، ۱۳۹۴). خودتوسعه‌ایی سبب می‌شود تا کارکنان داوطلبانه و خارج از محیط سازمانی، دانش و مهارت شغلی لازم را کسب و حفظ نمایند که می‌تواند شامل فعالیت‌هایی نظیر مطالعه مقاله، مجله، حضور در کنفرانس، گرفتن گواهینامه و غیره باشد. از آن‌جا که عوامل خودتوسعه‌ایی بر بهبود بهره‌وری نیروی انسانی اثرگذار هستند، خودتوسعه‌ایی منابع انسانی، به طور بسیار نزدیکی با توسعه منابع انسانی همراه است (احمدی و همکاران، ۱۳۹۶). بنابراین، باید با نگاهی نو در بستر اندیشه و فرهنگ بومی ایرانی اسلامی زمینه تولد مدل‌ها و رویه‌های نوین فراهم شود تا فاصله روش کار با بستر اجرای کار به حداقل برسد و در نتیجه، بالاترین سطح ممکن بهره‌وری فراهم شود (حسینی و همکاران، ۱۳۹۵). بی‌تردید، شتاب گرفتن تغییرات، تحولات و پیشرفت‌های علمی و تکنولوژیک، یادگیری مهارت‌های جدید را اجتناب‌ناپذیر نموده است. به خصوص برای جامعه تعلیم و تربیت، یادگیری پیوسته و بی‌پایان علوم و مهارت‌های جدید یک ضرورت است. در این شرایط، مطالعه‌ای که به صورت جامع و دقیق به تبیین خودتوسعه

۱. Intellectual Stimulation

۲. Individual Consideration

۳. Spector et al.

ایبی معلمان و ارتباط آن با رهبری تحول آفرین بپردازد، می تواند با عمق بخشیدن به درک همگان از فایده و اهمیت توسعه فردی، آگاهی و شناخت کافی از عوامل سازمانی و غیر سازمانی را در تحقق آن ارتقاء دهد. از سویی، با توجه به این که در بررسی منابع داخلی و خارجی قابل دسترس در یک دهه اخیر، چنین مطالعه ای مشاهده نشد، بنابراین، دغدغه اصلی این پژوهش، فقدان آگاهی از میزان و جهت ارتباط میان این دو متغیر است. بر اساس نقش برجسته سبک رهبری و مدیریت تحول گرا به عنوان سبک مدیریت موفق در سازمان های امروزی در توسعه آموزش و پژوهش، هم چنین، خودتوسعه ای به عنوان یکی از عوامل مهم اثربخشی سازمان ها، پرسش اصلی آن است که آیا بین رهبری تحول آفرین با خود توسعه ای معلمان مقطع متوسطه دوم آموزش و پرورش شهرستان محمودآباد رابطه ای وجود دارد؟

## روش

پژوهش حاضر از لحاظ هدف، کاربردی؛ از لحاظ ماهیت، توصیفی و به لحاظ روش تحقیق از نوع همبستگی است. جامعه آماری شامل کلیه معلمان مقطع متوسطه دوم آموزش و پرورش شهرستان محمودآباد در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ به تعداد ۴۴۸ نفر (۲۵۴ نفر مرد و ۱۹۴ نفر زن) است که به روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای بر حسب جنسیت تعداد ۲۱۰ نفر (۱۲۰ نفر مرد و ۹۰ نفر زن) به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. ابزار اندازه گیری پرسشنامه هایی به شرح ذیل است: پرسشنامه رهبری تحول آفرین: جهت اندازه گیری متغیر رهبری تحول آفرین از پرسشنامه استاندارد باس و اولیو (۲۰۰۴) استفاده شد. این پرسشنامه از ۲۰ سوال با طیف نگرش سنج لیکرت در مقیاس فاصله ای تشکیل شده است که چهار مولفه ترغیب ذهنی (گویه های ۵-۱)، نفوذ آرمانی (گویه های ۱۲-۶)، انگیزش الهام بخش (گویه های ۱۶-۱۳) و ملاحظه فردی (گویه های ۲۰-۱۷) را اندازه گیری می کند. پاسخگو با انتخاب گزینه همیشه، ۴ امتیاز؛ اغلب اوقات، ۳ امتیاز؛ بعضی اوقات، ۲ امتیاز؛ به ندرت، ۱ امتیاز و هیچگاه، ۰ امتیاز؛ کسب می نماید. در پژوهش مرادی چالشتری و همکاران (۱۳۸۸)، برای اطمینان از روایی، بعد از تدوین آن از نظرها و راهنمایی های ۱۰ تن از استادان صاحب نظر در علم مدیریت استفاده شد و دیدگاه های آنان در پرسشنامه نهایی لحاظ شد. برای اطمینان از پایایی در مطالعه ای مقدماتی پرسشنامه ها بین ۳۰ نفر از اعضا جامعه آماری توزیع و پس از تکمیل، جمع آوری شد و به فاصله ۱۵ روز، دوباره در اختیار همان پاسخگویان قرار گرفت. همبستگی میان امتیازهای پرسشنامه ها، محاسبه و ضریب بازآزمایی برابر ۰/۷۲ به دست آمد. هم چنین ضریب پایایی به روش همسانی درونی با استفاده از روش آلفای کرونباخ برابر ۰/۹۰ محاسبه شد.

پرسشنامه خودتوسعه ای: سنجش خودتوسعه ای معلمان با بهره گیری از پرسشنامه خودتوسعه ای پرالت (۲۰۰۸) انجام شد. این پرسشنامه از ۶ گویه تشکیل شده است. هر گویه دارای مقیاس نگرش سنج ۵ درجه ای لیکرت است به طوری که برای انتخاب گزینه کاملاً مخالفم، ۱ امتیاز؛ مخالفم، ۲ امتیاز؛ نه مخالف و نه موافق، ۳ امتیاز؛ موافقم، ۴ امتیاز و کاملاً موافقم ۵ امتیاز کسب می شود. در پژوهش تقوایی یزدی و یوسفی سعیدآبادی (۱۳۹۸)، پایایی به روش همسانی درونی با استفاده از روش آلفای کرونباخ برابر ۰/۸۷ گزارش شد.

در این پژوهش برای تجزیه و تحلیل داده ها از روش های آمار توصیفی و استنباطی از طریق برنامه نرم افزاری SPSS23 و سطح اطمینان ۹۵ درصد ( $\alpha=0/05$ ) استفاده شد. جهت توصیف ویژگی های جمعیت شناختی و متغیرها از شاخص های آمار توصیفی چون فراوانی، درصد فراوانی، میانگین و انحراف معیار استفاده و جهت تعمیم اطلاعات حاصل از نمونه به جامعه آماری و آزمون فرضیه ها از آزمون ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. نخست، آزمون معتبر کولموگروف-اسمیرنوف، جهت تشخیص نرمال بودن متغیرهای پژوهش اجرا و مشخص گردید متغیرها از یک توزیع نرمال تبعیت می کنند.

### یافته‌ها

جدول ۱، توزیع فراوانی متغیرهای جمعیت‌شناختی نمونه آماری را نشان می‌دهد.

**جدول ۱: توزیع فراوانی و درصد فراوانی متغیرهای جمعیت‌شناختی**

متغیرها	شاخص‌ها	فراوانی	درصد فراوانی
جنسیت	مرد	۱۲۰	۵۷
	زن	۹۰	۴۳
سن	۳۰ سال و کمتر	۳۶	۱۷
	۳۱ - ۴۰	۶۹	۳۳
	۴۱ - ۵۰	۸۳	۴۰
	۵۱ سال و بیشتر	۲۲	۱۰
تحصیلات	لیسانس	۱۲۲	۵۸
	فوق لیسانس	۸۸	۴۲
سابقه کار	کمتر از ۱۰ سال	۴۷	۲۲
	۱۱ - ۲۰	۱۰۲	۴۹
	۲۱ سال و بیشتر	۶۱	۲۹

جدول ۱، نشان داد ۵۷ درصد مرد و ۴۳ درصد زن می‌باشند. ۱۷ درصد ۳۰ سال و کمتر، ۳۳ درصد ۳۱ الی ۴۰ سال، ۴۰ درصد ۴۱ الی ۵۰ سال و ۱۰ درصد دیگر ۵۱ سال و بیشتر سن دارند. ۵۸ درصد لیسانس و ۴۲ درصد فوق لیسانس دارند. ۲۲ درصد کمتر از ۱۰ سال، ۴۹ درصد ۱۱ الی ۲۰ سال و ۲۹ درصد ۲۱ سال و بیشتر سابقه کار دارند. بنابراین، اکثریت مرد (۵۷ درصد)، ۴۱ الی ۵۰ سال (۴۰ درصد)، لیسانس (۵۸ درصد) و ۱۱ الی ۲۰ سال (۴۹ درصد) سابقه کار دارند.

جدول ۲، شاخص‌های میانگین و انحراف استاندارد مربوط به متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد.

**جدول ۲: شاخص‌های مرکزی و پراکندگی متغیرها**

متغیرها	کمینه	بیشینه	میانگین نظری	میانگین نمونه	انحراف استاندارد
رهبری تحول آفرین	۰	۴	۲	۳/۱۰	۰/۹۱
خودتوسعه‌ای	۱	۵	۳	۴/۳۶	۰/۹۸

جدول ۲، نشان داد میانگین متغیرهای رهبری تحول آفرین و خودتوسعه‌ای به ترتیب برابر ۳/۱۰ و ۴/۳۶ است که بیشتر از متوسط (میانگین نظری یا نقطه برش) می‌باشد.

جدول ۳، میزان و جهت رابطه بین رهبری تحول آفرین و خودتوسعه‌ای معلمان را نشان می‌دهد.

**جدول ۳: بررسی رابطه بین رهبری تحول آفرین و خودتوسعه‌ای معلمان**

متغیرها	ملاک	تعداد	$r$	سطح معناداری
پیش بین				
ترغیب ذهنی		۲۱۰	۰/۶۶	۰/۰۰۰
نفوذ آرمانی		۲۱۰	۰/۶۹	۰/۰۰۰
انگیزش الهام بخش	خودتوسعه‌ای	۲۱۰	۰/۶۳	۰/۰۰۰
ملاحظه فردی		۲۱۰	۰/۶۱	۰/۰۰۰
رهبری تحول آفرین		۲۱۰	۰/۷۰	۰/۰۰۰

جدول ۳ نشان داد در سطح اطمینان ۹۵ درصد ( $\alpha=0/05$ )، داده ها فرضیه صفر ( $H_0$ ) را رد و فرضیه پژوهش ( $H_1$ ) مبنی بر وجود رابطه معنی دار را تایید می نمایند، یعنی، می توان ادعا نمود رابطه مثبت معنی داری بین رهبری تحول آفرین و ابعاد آن (ترغیب ذهنی، نفوذ آرمانی، انگیزش الهام بخش و ملاحظه فردی) با خودتوسعه ای معلمان وجود دارد، چرا که مقدار سطح معناداری (Sig.) از مقدار  $0/05$ ،  $\alpha$  کوچک تر است.

### بحث و نتیجه گیری

یافته های حاصل از پژوهش حاضر حاکی از آن است که رابطه مثبت معنی دار بین رهبری تحول آفرین و ابعاد آن یعنی ترغیب ذهنی، نفوذ آرمانی، انگیزش الهام بخش و ملاحظه فردی با خودتوسعه ای معلمان مقطع متوسطه دوم آموزش و پرورش شهرستان محمودآباد وجود دارد. این یافته با نتایج پژوهش های احمدی و همکاران (۱۳۹۶)، حسینی و همکاران (۱۳۹۵) و شمس مورکانی و همکاران (۱۳۹۴) همسو می باشد. رهبر تحول گرا کارکنان را از رسالت یا بینش سازمان آگاه می کند و سطوح بالاتر توانایی همکاران و پیروان را توسعه می دهد. علاوه بر این، رهبر تحول گرا همکاران و پیروان را تحریک می کند که فراسوی منافع خودشان به منافع توجیه کننده که به گروه بهره برساند. رهبران تحول گرا قادرند پیروان را برانگیزانند، توانایی الهام بخشی دارند، در پیروان تعهد ایجاد می کنند و می توانند باورها، نگرش ها و اهداف افراد و هنجارهای سازمان را تغییر دهند. این رهبران احساسی را در زیردستان ایجاد می کنند که به آنان به عنوان انسان نگرسته شود و به افراد کمک می کنند که مسایل را به روشی جدید ببینند. در واقع رهبری تحول گرا یک فرآیند آگاهانه، اخلاقی و معنوی است که الگوهای مساوی روابط قدرت در میان رهبران و پیروان را جهت رسیدن به یک هدف جمعی و یا تحول واقعی بنا می کند. بنابراین، سازمان های موفق آموزشی به رهبرانی نیازمند هستند که با ژرف نگری، جهت مناسب و مسیر آینده سازمان را مشخص سازند، افراد را به آن مسیر هدایت کنند و انگیزه ایجاد تحول را در کارکنان به وجود آورند. مدرسه نیز برای دستیابی به اهداف خود از نظر تحول و تغییر برای موفقیت نیازمند رهبر تحول گرا است. رهبری تحولی تسهیل گر تحول آموزشی است و در بهبود و اثربخشی سازمانی و نیز فرهنگ آموزشی مؤثر است. بنابراین، در رهبری تحول گرا، فرد رهبر، مورد اعتماد و تحسین زیردستان است. زیردستان او را به عنوان یک الگو می شناسند و سعی می کنند که همانند او شوند. رهبر، کارکنان را ترغیب می کند. افراد معمولاً نسبت به آینده و قابل دسترس بودن اهداف خوش بین هستند. رهبر تحول گرا پیروان را ترغیب می کند که مشکلات را از زوایای مختلف مورد بررسی قرار دهند و در حل مسائل، خلاقانه برخورد کنند. رهبر نیازهای احساسی زیردستان را برآورده می کند، یعنی نیازهای افراد را تشخیص می دهد و به آن ها کمک می کند تا مهارت هایی که برای رسیدن به هدف مشخص لازم دارند را پرورش دهند. رهبران به عملکردهای موفق کارکنان پاداش داده و باعث افزایش انگیزه کاری شان می شوند. به طور کلی، رهبران تحول گرا با نفوذی که بر پیروان دارند و باورهایی را که به آن ها القا می کنند، زمینه را برای تحقق اهداف فراهم می کنند و سبب ایجاد تغییرات مثبت در اشخاص و فرآیند خودتوسعه ای آنان می شوند. از آن جایی که هر پژوهشی با محدودیت هایی مواجه می باشد، این پژوهش نیز از این امر مستثنی نبوده است، محدود بودن اجرای پژوهش به معلمان مقطع متوسطه دوم شهرستان محمودآباد در استان مازندران و همزمانی با شیوع و همه گیری اپیدمی کووید-۱۹، از جمله مهم ترین محدودیت های قابل اشاره است که لازم است در تعمیم نتایج به سایر جوامع، نهایت دقت و احتیاط به عمل آید. با توجه به این که مشخص شد رابطه مثبت معنی داری بین رهبری تحول آفرین با خودتوسعه ای معلمان وجود دارد. از این رو، پیشنهاد می گردد مدیران و معلمان با استفاده از اصول یادگیری سازمانی تعاملات دوسویه را توسعه دهند، مشارکت و تشریک مساعی علمی را ارتقاء بخشند، خودانگیزگی در امور آموزشی و تربیتی را رشد دهند. در مسیر خود بهبودی و اصلاح حرکت نمایند، خلاقیت و نوآوری را مورد توجه قرار دهند، تعامل با دانش آموزان را تسهیل نمایند، در امور آموزشی و تربیتی انعطاف پذیر باشند، احساس ارزشمندی در مدارس را رشد دهند. از تصمیمات جمعی و تیمی حمایت کنند، به طور مستمر در جستجوی

نیازهای آموزشی و توسعه ای خود باشند، مسئولیتپذیری آموزشی و تربیتی را تسهیم نمایند. جو حمایتی و مبتنی بر اعتماد ایجاد نمایند، روش های جدید آموزش و تدریس را آموخته و بیازمایند، به طور مستمر در دوره های آموزشی بازآموزی شرکت نمایند و فرایند تغییر و تحول امور آموزشی و تدریسی را در صدر اهداف خود قرار دهند. با بهره گیری از این مکانیسم ها در جهت انجام موفق و مطلوب تر امور آموزشی و تربیتی حرکت نموده و درنهایت، از توسعه و تحقق اهداف متعالی آموزش و پرورش حمایت کنند. در پایان پیشنهاد می گردد این پژوهش در سایر مقاطع تحصیلی در این شهرستان و دست کم در سطح استانی انجام پذیرد.

## منابع

- ابیلی، خدایار و مزاری، ابراهیم. (۱۳۹۳). توسعه منابع انسانی با تأکید بر خودتوسعه ای، خودرهبری و خودمدیریتی. تهران: نشر امید (جلد نخست).
- احمدی، سید علی اکبر؛ عسکری نژاد، منیره و احمدیان، محسن. (۱۳۹۶). بررسی رابطه رفتار خود توسعه ای و عوامل مؤثر بر آن با بهره وری کارکنان معاونت نیروی انسانی ناجا. فصل نامه منابع انسانی ناجا، ۱(۴۷)، ۳۹-۶۲.
- بهرام زاده، حسینعلی؛ امیری، هوشنگ و قدیری، رامین. (۱۳۹۴). آسیب شناسی مدیریت نیروی انسانی در ستاد دانشگاه علوم پزشکی مازندران بر اساس مدل سه شاخگی. فصلنامه روان شناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن، ۶(۲)، ۸۲-۵۹.
- تقوایی یزدی، مریم و یوسفی سعیدآبادی، رضا. (۱۳۹۴). تأثیر رهبری فضیلت‌گرا بر خودتوسعه‌ای معلمان با میانجیگری یادگیری سازمانی معلمان. مطالعات کارورزی در تربیت معلم، ۱(۱)، ۱۱۹-۱۴۴.
- حسینی، مهدی؛ موغلی، علیرضا؛ سرلک، محمدعلی و دلجو، غلامحسین. (۱۳۹۵). طراحی مدل سازمان جهادی. فصلنامه مدیریت سازمان های دولتی، ۴(۳)، ۱۳-۲۸.
- زارعی متین، حسن؛ جندقی، غلام رضا و توره، ناصر. (۱۳۹۶). شناخت عوامل رفتار شهروندی سازمانی و بررسی ارتباط آن با عملکرد سازمانی. نشریه مدیریت فرهنگ سازمانی، ۴(۲)، ۳۱-۶۳.
- شمس‌مورکانی، غلامرضا؛ صفایی‌موحد، سعید و فاطمی صفت، علی. (۱۳۹۴). آسیب شناسی فعالیت‌های آموزش و بهسازی منابع انسانی بر اساس مدل سه شاخگی (مورد مطالعه: صنایع الکترونیکی فجر). فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی، ۲(۷)، ۷۱-۱۰۰.
- فروتنی، زهرا؛ آذر، عادل؛ احمدی، سید علی اکبر و عسکری نژاد، منیره. (۱۳۹۲). طراحی و تبیین مدل خودتوسعه ای منابع انسانی. فصلنامه مدیریت سازمان های دولتی، ۱(۴)، ۵۹-۷۶.
- مرادی چالشتی، محمدرضا؛ حمیدی، مهرزاد؛ سجادی، سید نصرالله؛ کاظم نژاد، انوشیروان؛ جعفری، اکرم و مرادی چالشتی، جواد. (۱۳۸۸). رابطه سبک های رهبری تحول آفرین \_ تبادلی با عدالت سازمانی و ارائه مدل در سازمان تربیت بدنی جمهوری اسلامی ایران. نشریه مدیریت ورزشی، ۱(۲)، ۷۳-۹۶.
- یعقوبی، نورمحمد؛ مقدمی، مجید و کیخا، عالمه. (۱۳۸۹). بررسی رابطه بین رهبری تحول آفرین و رفتار شهروندی سازمانی کارکنان. پژوهش نامه مدیریت تحول، ۲(۴)، ۶۴-۹۶.
- Boenke, K. B. N., Distefano, J. J. & Distefano, A. C. (2003). Transformational leadership. Leadership and Organizational journal, 1(24), 5-6.



- Boyce, L. A., Wisecarveer, M. M. & Zaccaro, S. J. (2007). Understanding, predicting, and supporting leader self-development. Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences, available in [www.Google.com](http://www.Google.com).
- Curran, V. R., Fleet, I. & Kirby, F. (2006). Factors Influencing Rural Health Care Professionals Access to Continuing Professional Education. *Australian Journal of Rural Health*, 14(2), 51-55.
- Davenport, T. & Prusak, L. (1997). *Working Knowledge*. Boston, M.A: Harvard Business School Press.
- Ellinger, A. D. (2004). The Concept of Self-directed Learning and its Implications for Human Resource Development. *Journal of Advances in Developing Human Resources*, 6(2), 158-177.
- Humphreys, J. H. & Einstein, W. O. (2003). Noting New under the sun: transformational leadership from a historical perspective. *Journal of Management Decision*, 41(1), 85-95.
- Mikkelsen, A., Saksvik, P., Eriksen, H. & Ursin, H. (1999). The Impact of Learning Opportunities and Decision Authority on Occupational Health. *Journal of Work Stress*, 13(1), 20-31.
- Noe, R. A. & Wilk, S. L. (1993). Investigation of the Factors that Influence Employees' Participation in Development Activities. *Journal of Applied Psychology*, 78(2), 291-302.
- Odierno, R, T. (2013). *Army Leader Development Program*. Department of the Army Washington, DC, 1-24.
- Peadler, M., burgoyne, J. & boydel, T. (2001). *A manager guide,s to sel-development .forth edition london. Mcgrawhill*.
- Roberts, M. K., Halpin, S. & Brunner, J. M. (2012). Leader Identity, Individual Differences, and Leader Self-development. *United States Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences*, 13(4), 1-34.
- Spector, P., Borman, W. & Cimino, C. (2004). Emotional intelligence and leadership styles. Department of Psychology College of Arts and Sciences, available at Shannon Webb.
- U. S. Department of the Army (2008). Training for full spectrum operations. Retrieved from <file:///C:/Users/est/Downloads/233070.pdf>.