



Research Paper



The Symphony of the Classroom: A Teacher's Transformational Leadership Model in the Orchestra of Transformation

Roya Pourhaji¹, Behrooz Mahram^{2*}, Rezvan Hosseingholizadeh³

1. Ph. D student of Educational Administration, Faculty of Education and psychology, Ferdowsi University of Mashhad, Iran.
2. Professor, Department of Curriculum Studies and Instruction, Faculty of Education and Psychology, Ferdowsi University of Mashhad, Iran.
3. Associate Professor, Department of Educational Administration and Human Resources Development, Faculty of Education and psychology, Ferdowsi University of Mashhad, Iran.



Article Info:

Received: 2026/05/23

Accepted: 2026/08/14

PP: 102-120

Use your device to scan and read the article online:



DOI: <https://doi.org/10.22026/ael.2026.19868.1729>

Keywords:

Teacher Transformational Leadership, Classroom, Grounded Theory.

Abstract

Background and Objective: This study was applied in nature and aimed to explain teachers' transformational leadership, identify its contributing factors, and delineate its outcomes.

research methodology: The research adopted a qualitative approach using a grounded theory methodology. The study population comprised elementary school teachers and principals from District Two of Mashhad. A purposive sampling strategy was employed, selecting twenty participants based on theoretical saturation. Data were collected through semi-structured interviews. Information analysis was conducted using the Strauss and Corbin stages, with the assistance of MAXQDA software.

Findings: transformational leadership within the school. This model is comprised of five categories: Causal Conditions (Teacher's self-development and professional growth, psychological capital, and professional ethics), Contextual Conditions (School culture, principal support, and infrastructure); Intervening Conditions (Structural-policy barriers, livelihood and occupational pressures, and individual and cultural limitations); Strategies and Actions (Innovation in teaching-learning, ethical and inspirational leadership, and student empowerment); Consequences: For students, teachers, schools, the educational system, and society.

Conclusion: Based on the findings, "teachers' transformational leadership" is a multidimensional and context-dependent phenomenon, shaped by the interaction of individual teacher factors (self-development, professional growth, and psychological capital) and organizational school factors (culture, principal support, and collective synergy). Teachers' transformational leadership is an action-oriented process that serves as a key leverage for enhancing the quality of teaching-learning and achieving sustainable school transformation, holding significant importance for policymakers and educational administrators.

Citation: Pourhaji R., Mahram B., Hosseingholizadeh R. (2026). The Symphony of the Classroom: A Teacher's Transformational Leadership Model in the Orchestra of Transformation. *Journal of Applied Educational Leadership*, 7(3), 102-120. Persian [<http://dx.doi.org/10.22098/ael.2026.19868.1729>]

***Corresponding author:** Behrooz Mahram

Address: Department of Curriculum Studies and Instruction, Faculty of Education and Psychology, Ferdowsi University of Mashhad, Iran.

Tell: 09153141041

Email: bmahram@um.ac.ir

Extended Abstract

Introduction:

Fundamental transformation in society is closely tied to educational transformation (Aslan & Pong, 2023; Negussie & Bekele, 2023). Schools prepare future generations for challenges (Kovacs, 2018), while technological change and approaches to teaching and learning increase the need for educational transformation (Negussie & Bekele, 2023). Accordingly, transformational leadership has become a driver of change in educational institutions (Sahlberg, 2021; Sarmila et al., 2023). Their transformational leadership can strengthen learning environments and influence students' perceptions and behaviors (Aslan & Pong, 2023; Muhammadiyah et al., 2022; Moriki et al., 2022). It is associated with innovation, empathy, adaptability, trust, collaboration, and professional development, supporting motivation, school effectiveness, professional commitment, academic achievement, and students' socio-emotional development (Negussie et al., 2023; Sarong, 2023; Almonawer et al., 2023; Pramesworo et al., 2024). Studies link teacher leadership with innovative teaching, peer mentoring, professional learning, and school transformation (Jakavonytė et al., 2023; Jiazhi, 2024; Harris, 2025). Despite these capacities, gaps remain between teachers' existing and desired professional competencies and roles (Yakub & Hamzah, 2022). Limited learning, resistance to methods, weak motivation, ineffective professional development, bureaucracy, and centralization can hinder this process (Safi, 2011, as cited in Ahmadi, 2021). In Iran, reform documents emphasize teachers' transformative agency (Fundamental Reform Document of Education, 2011; National Curriculum Document, 2011). Yet the concept, formation, contributing factors, and outcomes of teacher transformational leadership remain insufficiently understood (Omodan & Addam, 2022; Moriki et al., 2022). This study examines teacher transformational leadership in school contexts, focusing on its meaning, formation, conditions, and outcomes.

Methodology:

This study employed a qualitative grounded theory approach based on the Strauss and Corbin model during the 2024–2025 academic year. Participants were 20 teachers and educational administrators from Mashhad Educational Area 2, selected through purposive sampling, with subsequent sampling decisions informed by emerging analysis and theoretical saturation. Teachers were included based on at least five years of professional teaching experience, recognition as exemplary and transformational teachers within their school context, and willingness to participate. Data were collected through individual semi-structured interviews. Theoretical saturation was reached after the seventeenth interview; three additional interviews were conducted to further examine emerging categories and ensure the adequacy of the developing theoretical structure. Data analysis followed Strauss and Corbin's systematic procedures of open, axial, and selective coding (Strauss & Corbin, 2008), supported by MAXQDA 2020. Analysis involved continuous movement among data, codes, categories, subcategories, and theoretical memos. Open coding identified initial concepts from meaningful data segments; axial coding examined relationships among categories and subcategories; and selective coding integrated major categories around the core phenomenon, leading to the final conceptual model of transformational teacher leadership. Trustworthiness was addressed using four criteria proposed by Newman (1997) and Iman (2010): ecological validity, natural history, member validation, and competent conduct of research. These criteria were supported through sustained engagement with the research context, transparent documentation of procedures, participant review of findings, and feedback from academic peers and participants during review sessions and focus group discussions, strengthening the study's credibility and methodological rigor.

Results: Findings from in-depth interviews showed that 750 meaning units were identified and organized into categories. Teachers conceptualized transformational teacher leadership as a multidimensional, dynamic, and context-bound phenomenon extending beyond teaching roles. Its dimensions include ethical and authentic leadership, inspiration and motivation, participation and empowerment, communication, future orientation, purposeful instructional leadership, and professional commitment. Its formation begins with self-transformation and professional growth and develops through educational innovation, teaching-learning transformation, student development, educational equity, and school culture transformation. The process is shaped by professional competencies, psychological capital, teacher character, supportive principal leadership, collective synergy, social capital, infrastructure, resources, and organizational support. Its outcomes encompass student

The Symphony of the Classroom: A Teacher's Transformational Leadership Model in the Orchestra of Transformation
 development, teacher growth, collaboration, collective learning, school culture and curriculum transformation, educational-system enhancement, and teacher dignity and social status.

Table 1: Main Findings and Dimensions of Transformational Teacher Leadership in the School

Finding Domain	Main Category		Key Dimensions or Components
Nature	Transformational Leadership	Teacher Based on Comprehensive Empowerment in the School	Ethical and authentic leadership; inspiration and motivation; participation and empowerment; communication; future orientation; purposeful instructional leadership; professional commitment
Formation and Continuity	Dynamic Process of Developing Transformational Teacher Leadership within the School Context		Self-transformation; professional growth; educational innovation; teaching-learning transformation; holistic education; educational equity; school culture transformation
Influential Factors and Contextual Conditions	Factors	Influencing Transformational Teacher Leadership in the School	Professional competencies; psychological capital and teacher character; supportive principal leadership; collective synergy; social capital; infrastructure and resources; organizational policies and support
Outcomes	Multilevel Transformational Leadership	Outcomes of Teacher	Student learning and development; teacher professional growth; collaboration and collective learning; school culture and curriculum transformation; educational-system enhancement; teacher dignity and social status

Discussion and conclusion

This study aimed to explicate teacher transformational leadership, identify its influencing factors, and examine its consequences based on elementary teachers' lived experiences. Using Strauss and Corbin's grounded theory approach, interviews with teachers and principals yielded 750 initial concepts, integrated into 28 themes and five main categories: causal conditions, contextual conditions, intervening conditions, strategies, and consequences. Causal conditions included teacher self-transformation, continuous professional growth, psychological capital, and professional ethics, indicating that transformational leadership is rooted in continuous learning, renewal, motivation, self-efficacy, commitment, emotional intelligence, and ethical responsibility.

The findings revealed that teacher transformational leadership is a multilevel, context-dependent phenomenon shaped by teachers' internal capacities, school structures, and educational policies. Contextual conditions included school culture and climate, supportive leadership, collective synergy, and school infrastructure. Conversely, structural and policy barriers, socio-economic pressures, burnout, and individual and cultural constraints could hinder teachers' leadership agency. Transformational teachers enacted leadership through instructional innovation, ethical and inspirational leadership, and empowerment of students and colleagues. Consequences emerged at multiple levels, including deeper student learning, increased motivation and creativity, psychosocial and moral development, teacher professional growth, strengthened collaboration and innovation, improved school culture and educational quality, and broader educational and social development. Overall, teacher transformational leadership can be conceptualized as a "conductor of transformation orchestra" integrating individual capacities, enabling contexts, intervening constraints, transformative actions, and multilevel consequences within a unified framework. The findings underscore the need for flexible, competency-based curricula, increased teacher professional autonomy, reduced centralization, and formal institutional support for teacher leadership.

Reference:

- Almonawar, K; Abraham, A; Shaikhah, A; Prof. Faisal Al-Hammad, PAAET, Kuwait; Rasheedul Haque & Abdul Rahman bin, S. (2023). *Transformational Leadership Style and School Transformation: The Case of Secondary Schools in Kuwait*, Volume 29, Number 1, pp. 51-67. doi:10.46970/2022.29.1.4.
- Aslan, A., & Pong, K. S. (2023). Understanding the trend of digital da'wah among Muslim housewives in Indonesia. *Fikroh: Jurnal Pemikiran Dan Pendidikan Islam*, 16(1), 11-22. DOI:10.37812/fikroh.v16i1.681.
- Fundamental Reform Document of Education. (2011). *Fundamental reform document of education*. Tehran: Secretariat of the Supreme Council of Education. [In Persian]
- Iman, M. T. (2009). *Foundational paradigms of quantitative and qualitative research methods in the humanities*. Qom: Research Institute of Hawzah and University. [In Persian]
- Jakavonytė, K., Railienė, A., & Žydzūnaitė, V. (2023). Transformational teacher leadership in creating an innovative educational culture: A qualitative study. *Education Sciences*, 13(5), 482. <https://doi.org/10.3390/educsci13050482>.
- Jiazhi, Y., & Batool, H. (2024). A qualitative study on the components of teacher leadership based on the perspective of teacher behaviour. *Journal of Innovation and Entrepreneurship*, 13, 64. <https://doi.org/10.1186/s13731-024-00423-2>
- Kovacs, H. (2018). *Change, challenge, transformation: A qualitative inquiry into transformative teacher learning*. *CEPS Journal*, 8(3), 133–155. <https://doi.org/10.26529/cepsj.472>.
- Muhammadiyah, M. H., Hamsiah, A., Muzakki, N. A., & Fauzi, Z. A. (2022). The role of the professional teacher as the agent of change for students. *Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan*, 14(4), 6887–6896. <https://doi.org/10.35445/alishlah.v14i4.2384>
- Muriuki, J. N., Nzinga, E., & Chiroma, J. A. (2022). The influence of teacher transformational leadership on students' academic performance in Kirinyaga County secondary schools: A qualitative review. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 27(3), 24–33. <https://doi.org/10.9790/0837-2703012433>.
- National Curriculum Development Plan Secretariat. (2011). *National Curriculum Document of the Islamic Republic of Iran*. Tehran, Iran: National Curriculum Development Plan Secretariat. [In Persian]
- Negussie, D., & Bekele, H. A. J. (2023). Impact of transformational leadership on the achievement of objectives in the implementation of new educational policies: A literature review. *International Journal of Advanced Research in Science, Communication and Technology*, 3(1), 466–472. <https://doi.org/10.9790/0837-2703012433>.
- Omodan, B. I., & Addama, B. (2022). Analysis of transformational teaching as a philosophical foundation for effective classrooms. *Journal of Curriculum Studies Research*, 4(2), 15–29. <https://doi.org/10.59661/jcsr.4124>
- Pramesworo, I. S., Judijanto, L., Manoppo, Y., Rahmi, E., & Yemmardotillah, M. (2024). Optimizing educational excellence: The dynamic impact of transformative leadership on teacher and student performance through innovation and collaboration. *International Journal of Teaching and Learning (INJOTEL)*, 2(1), 1–13. <https://injotel.org/index.php/12/article/view/43>.
- Safi, A. (2011). *Primary, guidance, and secondary education*. Tehran: SAMT. [In Persian]
- Sahlberg, P. (2021). *Finnish lessons 3.0: What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press.
- Sarmila, U., Aslan, A., & Astaman, A. (2023). The role of parents towards YouTube users in building children's religious behavior in Kuala Pangkalan Keramat Village. *Archipelago Journal of Southeast Asia Islamic Studies (AJSAIS)*, 1(2), Article 2. <https://journal.iaisambas.ac.id/index.php/archipelago/article/view/2459&ved=2ahUKEwjXv>.
- Sarong, J. S. (2023). Exploring transformative leadership approaches in modern educational institutions. *Randwick International of Education and Linguistics Science Journal*, 4(4), 873–881. <https://doi.org/10.47175/rielsj.v4i4.845>.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Sage Publications.
- Yakop, F. B. M., & Hamzah, M. I. B. M. (2022). *The relationship between principal transformational leadership practices and teacher learning organization practices in cluster secondary schools* [Conference paper or

The Symphony of the Classroom: A Teacher's Transformational Leadership Model in the Orchestra of Transformation
.....
unpublished manuscript]. Faculty of Education, National University of Malaysia. Retrieved from, 1-10.
<http://eprints.iab.edu.my/v2/id/eprint/577/>.



مقاله پژوهشی

سمفونی کلاس درس: الگوی رهبری معلم در ارکستر تحول

رویا پورحاجی^۱، بهروز مهram^{۲*}، رضوان حسین قلی زاده^۳

۱. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران.

۲. استاد، گروه مطالعات برنامه درسی و آموزش، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران.

۳. دانشیار، گروه مدیریت آموزشی و توسعه منابع انسانی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران.

چکیده

مقدمه و هدف: پژوهش حاضر از نوع کاربردی و با هدف تبیین رهبری تحول آفرین معلم، شناسایی عوامل مؤثر و پیامدهای آن انجام شد.

روش شناسی پژوهش: مطالعه از حیث رویکرد کیفی و به روش داده بنیاد انجام شد. میدان پژوهش را معلمان و مدیران دوره ابتدایی ناحیه دو شهر مشهد تشکیل داد. نمونه گیری به صورت هدفمند بود که تعداد بیست نفر بر اساس اشباع نظری به عنوان نمونه انتخاب شدند. داده ها از طریق مصاحبه های نیمه ساختاریافته جمع آوری شد و تحلیل اطلاعات با استفاده از مراحل استراوس و کوربین و با کمک نرم افزار MAXQDA 2020 مورد تحلیل قرار گرفت.

یافته ها: یافته ها نشان داد هسته مرکزی با عنوان سمفونی کلاس درس: الگوی رهبری معلم در ارکستر تحول، رهبری تحول آفرین معلم را در مدرسه به تصویر می کشد که از پنج مقوله؛ شرایط علی (خودتحولی و رشد حرفه ای معلم، سرمایه روان شناختی و اخلاق حرفه ای)؛ شرایط زمینه ای (فرهنگ مدرسه، حمایت مدیر، زیرساخت ها)؛ شرایط مداخله گر (موانع ساختاری-سیاستی، فشارهای معیشتی و شغلی، محدودیت های فردی و فرهنگی)؛ راهبردها و کنش ها (نوآوری در یاددهی-یادگیری، رهبری اخلاقی و الهام بخش، توانمندسازی دانش آموزان) و پیامدها برای دانش آموزان، معلم، مدرسه، نظام آموزشی و جامعه) تشکیل می شود.

بحث و نتیجه گیری: بر اساس یافته ها، «رهبری تحول آفرین معلم»، پدیده ای چندبعدی و زمینه مند است که از تعامل عوامل فردی معلم (خودتحولی، رشد حرفه ای و سرمایه روان شناختی) و عوامل سازمانی مدرسه (فرهنگ، حمایت مدیر و هم افزایی جمعی) شکل می گیرد. رهبری تحول آفرین معلم، فرایندی کنش مند است که به عنوان اهرمی کلیدی برای ارتقای کیفیت یاددهی-یادگیری و تحقق تحول پایدار مدارس، اهمیت ویژه ای برای سیاست گذاران و مدیران آموزشی دارد.



اطلاعات مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۵/۰۳/۰۲

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۵/۲۳

شماره صفحات: ۱۰۲-۱۲۰

از دستگاه خود برای اسکن و خواندن مقاله به صورت آنلاین استفاده کنید:

DOI: <https://doi.org/10.22098/ael.2026.19868.1729>

واژه های کلیدی:

رهبری تحول آفرین معلم، کلاس درس، نظریه داده بنیاد.

استاد: پورحاجی، رویا؛ مهram، بهروز؛ و حسین قلی زاده، رضوان. (۱۴۰۵). سمفونی کلاس درس: الگوی رهبری معلم در ارکستر تحول. فصلنامه علمی- پژوهشی رهبری آموزشی کاربردی، ۷(۳)، ۱۰۲-۱۲۰.

*نویسنده مسئول: بهروز مهram

نشانی: گروه مطالعات برنامه درسی و آموزش، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران.

تلفن: ۰۹۱۵۳۱۴۱۰۴۱

پست الکترونیکی: bmahram@um.ac.ir

تحول اساسی در هر جامعه به‌طور مستقیم وابسته به تحول در نظام آموزشی آن است؛ زیرا آموزش، سنگ‌بنای پیشرفت اجتماعی (Aslan & Pong, 2023) و یکی از بنیادی‌ترین سرمایه‌های انسانی برای تربیت نیروی کارآمد به‌شمار می‌رود (Negussie & Bekele, 2023). مدارس به‌عنوان نهاد اصلی انتقال‌دهنده فرهنگ و دانش، نسل‌ها را برای چالش‌های آینده آماده می‌سازند و نقشی کلیدی در مواجهه با تحولات پیش‌رو ایفا می‌کنند (Kovacs, 2018). از آنجا که محیط آموزشی امروز با تغییرات سریع فناورانه و دگرگونی در پارادایم‌های یاددهی-یادگیری روبه‌رو است، مدارس ناگزیرند شیوه‌های آموزشی خود را بازنگری کرده و با این تحولات همسو سازند (Negussie & Bekele, 2023). این امر مستلزم شکل‌گیری نگرشی تحول‌گرایانه در مدیران، معلمان، دانش‌آموزان و حتی نگرش عمومی جامعه است (Bekele, 2023). در فرایند پیچیده یادگیری و رشد، رهبری تحول‌آفرین به‌عنوان محرک اصلی تغییر، جهت‌گیری نهادهای آموزشی را تعیین می‌کند (Sahlberg, 2021) و پاسخی ضروری به نیازهای نظام آموزشی متحول تلقی می‌شود (Sarmila et al., 2023). با شواهدی از تأثیر رهبری تحول‌آفرین بر کیفیت آموزش، یادگیری دانش‌آموزان و بهبود مدارس (Shields, 2017; Hallinger, 2011)، معلمان به‌عنوان بازیگران کلیدی نهادینه سازی این رهبری (Aslan & Pong, 2023)، عناصر سازنده محیط‌های آموزشی (Esmaeili et al., 2025)، توسعه سرمایه دانش‌آموزان و ایجاد تحول را بر عهده دارند (Moriki et al., 2022). افزون بر این، معلمان مهم‌ترین عامل تحقق اهداف آموزشی (Muhammadiah et al., 2022) و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزانند (Clifford, 2024). معلمانی که ویژگی‌های رهبری تحول‌آفرین را در کلاس درس به‌کار می‌گیرند، قادرند فضای یادگیری را دگرگون کرده و رفتارها و ادراکات دانش‌آموزان را بهبود بخشند (Bolkan & Goodboy, 2011; Pawnder, 2006).

پژوهش‌های متعدد، رهبری تحول‌آفرین را از الگوهای سنتی متمایز دانسته و آن را با مؤلفه‌هایی چون نوآوری، همدلی، سازگاری، اعتمادسازی و فرهنگ همکاری پیوند زده‌اند (Jovanović & Ciricb, 2016; Sarong, 2023; Negussie et al., 2023). یافته‌های پژوهشی (Sarong, 2023)، نشان می‌دهد رهبری تحول‌آفرین در مؤسسات آموزشی با مدیریت سنتی تفاوت معناداری دارد و با ایجاد فرهنگ اعتماد، رشد حرفه‌ای و سازگاری با تحولات فناورانه نقش برجسته‌ای ایفا می‌کند (Jovanović and Ciricb, 2016). در مطالعه مزایای این رهبری در آموزش، آن را مناسب‌ترین شیوه برای هدایت دانش‌آموزان در بستر مدرسه دانستند (Negussie et al., 2023). با تأکید بر نقش، نوآوری، همکاری و تعامل‌گرایی را عامل هم‌راستاسازی آموزش با سیاست‌های نوین می‌دانند (Almonawer et al., 2023). شواهد دیگر نشان می‌دهد که استقرار رهبران تحول‌آفرین در مدارس، انگیزه معلمان و اثربخشی مدرسه را افزایش می‌دهد و (Pramesworo et al., 2024)، موجب تقویت تعهد حرفه‌ای معلمان، بهبود عملکرد تحصیلی و ارتقای رفاه اجتماعی-عاطفی دانش‌آموزان می‌شود.

در حوزه رهبری معلم؛ (Jiazhi, 2024) نیز این الگو شامل آموزش نوآورانه، هدایت همکاران، خدمت اجتماعی و توسعه فردی است و نقشی اساسی در رشد نوآوری و همکاری دارد. (Harris, 2025). در مرور شواهد بین‌المللی، ظرفیت رهبری تحول‌آفرین معلم را در تسریع تغییر مدرسه/نظام آموزشی با شرایط مناسب، برجسته ساخت. (Jakavonytė et al., 2023). تجربه معلمان نشان می‌دهد از طریق توجه به دیگران، آغاز تغییر، ایجاد جامعه و توسعه حرفه‌ای، فرهنگ نوآوری را تقویت می‌کند. شواهد تجربی نیز بر تأثیر مثبت آن بر عملکرد تحصیلی (Moriki et al., 2022)، رشد اجتماعی دانش‌آموزان و مدیریت کلاس (Shahbeigi Gil Kalai, 2017) تأکید دارند.

آموزش و پرورش زیربنای توسعه هر کشور است و مدارس به‌عنوان کانون تحقق اهداف نظام آموزشی، ناگزیر باید از الگوهای سنتی به رویکردهای تحول‌آفرین و مدرسه‌یادگیرنده گذر کنند؛ مسئله‌ای که در ایران با توجه به تغییرات اجتماعی، تحولات فناورانه و دگرگونی پارادایم‌های آموزشی اهمیت بیشتری یافته است (Ghadamgahi & Ahanchian, 2005, as cited in Shahsavari et al., 2021). پیشینه پژوهشی، ضرورت رهبری تحول‌آفرین معلم را در پیشبرد این تحولات تأیید می‌کند، اما موانع متعددی موجب ایجاد شکاف میان وضع موجود و مطلوب صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان در ابعاد آموزشی، فردی و سازمانی شده است (Yakop & Hamzah, 2022). در بعد آموزشی، نبود آموزش‌های مستمر و فرصت‌های یادگیری مداوم، کمبود تبادل دانش با همکاران و مقاومت در برابر روش‌های نوین، از

چالش‌های اصلی معلمان محسوب می‌شود (Safi, 2011, as cited in Ahmadi, 2021). در بعد فردی نیز عواملی چون کاهش انگیزه درونی، تمایل اندک به فعالیت‌های گروهی، ضعف دانش محتوایی و ناتوانی در بهره‌گیری از منابع علمی روزآمد مانع رشد حرفه‌ای آنان است. بعد سازمانی نیز با مشکلاتی مانند جذب افراد کم‌انگیزه، ناکارآمدی آموزش‌های پیش‌خدمت و ضمن خدمت، نبود ارزیابی واقعی عملکرد، دیوان‌سالاری‌های ناکارآمد، ضعف همکاری، کمبود فرصت‌های مطالعاتی و تمرکزگرایی در تصمیم‌گیری مواجه است. از آنجا که مدارس امروز با تنوع فرهنگی و اجتماعی بیشتری روبه‌رو هستند، بازنگری معلمان در چارچوب‌های مرجع (Resch, 2022) و ایفای نقش رهبری تحول‌آفرین برای هدایت فرآیند یاددهی-یادگیری ضروری است (Jovanović & Ciricb, 2016). اسناد تحول بنیادین نیز تأکید دارند که پرورش دانش‌آموزانی کارآمد در گرو نگرش تحول‌گرا و نقش‌آفرینی مؤثر معلمان است (Fundamental Transformation). (National Curriculum Document, 2011 Document of Education, 2011). با این حال، پژوهش‌ها نشان می‌دهد جایگاه رهبری تحول‌آفرین معلمان در مدارس کمتر مورد توجه قرار گرفته و آثار آن بر مدرسه و عملکرد دانش‌آموزان به‌طور منسجم بررسی نشده است (Omodan & Addam, 2022). بی‌توجهی علمی به جایگاه شیوه‌های رهبری تحول‌آفرین معلمان در مدارس، موجب شکل‌گیری شکاف‌هایی در این حوزه شده است و برای دستیابی به نتایج معتبر، انجام پژوهش‌های علمی بیشتری ضروری به نظر می‌رسد (Moriki et al., 2022). از این رو پژوهش حاضر با تمرکز بر تبیین جایگاه رهبری تحول‌آفرین معلمان در مدرسه و کلاس درس تلاش می‌کند این خلأ را برطرف سازد. سوالات اصلی پژوهش که در این مطالعه به آنها پاسخ داده شده است؛ عبارتند از:

۱) معلمان چگونه مفهوم رهبری تحول‌آفرین معلم را در مدرسه و کلاس درس خود درک و تفسیر می‌کنند؟

۲) رهبری تحول‌آفرین معلم چگونه در بستر تجارب زیسته و فضای مدرسه‌ای شکل می‌گیرد و توسعه می‌یابد؟

۳) چه عوامل و زمینه‌هایی در شکل‌گیری و تقویت رهبری تحول‌آفرین معلمان مؤثر هستند؟

۴) رهبری تحول‌آفرین معلم چه پیامدهایی به همراه دارد؟

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و به روش داده‌بنیاد بر اساس مدل استراوس و کوربین در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ با مشارکت بیست نفر از معلمان و مدیران ناحیه دو آموزش و پرورش مشهد انجام شد. انتخاب مشارکت‌کنندگان از طریق نمونه‌گیری هدفمند و بر مبنای اشباع نظری صورت گرفت. در روش نمونه‌گیری هدفمند، ملاک انتخاب، معلمان و مدیرانی بودند که بیشترین اطلاعات را در زمینه رهبری تحول‌آفرین معلم در مدرسه در اختیار پژوهشگر قرار دهند. معیارهای انتخاب مشارکت‌کنندگان عبارت‌اند از: ۱) معلمانی که توسط مدرسه یا کارشناس آموزش و پرورش اداره محل خدمت، به عنوان معلمان نمونه و تحول‌آفرین شناخته شده‌اند؛ ۲) معلمانی که حداقل پنج سال سابقه حرفه‌ای و فعالیت آموزشی در مدرسه دارند؛ ۳) معلمان و مدیرانی که رضایت و تمایل به شرکت در مطالعه داشتند. مصاحبه‌ها به صورت انفرادی انجام شد و پس از انجام مصاحبه هفدهم، داده‌ها به اشباع رسید؛ اما برای اطمینان بیشتر، مصاحبه‌ها تا نفر بیستم ادامه یافت. داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از مراحل سه‌گانه کدگذاری استراوس و کوربین و به کمک نرم‌افزار MAXQDA (2020) تحلیل شد. در این تحقیق از روش نظام‌دار کدگذاری استراوس و کوربین برای تجزیه و تحلیل داده‌ها استفاده شد. روش نظام‌دار دارای سه مرحله اصلی، کدگذاری باز^۱، کدگذاری محوری^۲ و کدگذاری انتخابی^۳ است (Strauss & Corbin, 2008). این سه مرحله لزوماً از یکدیگر مجزا نبوده و در فرایند تحقیق به تکمیل یکدیگر یاری می‌رسانند. بر این اساس، ابتدا طی کدگذاری باز، کدهای مناسب به بخش‌های مختلف داده‌ها اختصاص یافته و مفاهیم شناسایی شدند. در مرحله بعد، در کدگذاری محوری، محقق اقدام به مدل‌سازی و توسعه قضایا (یا فرضیات) نمود. در کدگذاری انتخابی، مقوله‌ها در ارتباط با یکدیگر در قالب یک مدل عرضه شده و این ارتباط توصیف می‌شود. برای مثال، این مدل‌ها

^۱. open coding

^۲. axial coding

^۳. selective coding

می‌توانند به صورت اظهارات حکایتی و داستانی (Corbin & Strauss, 1990) به صورت نمودار (Morrow & Smith, 1995) و یا در قالب مجموعه‌ای از قضایا یا فرضیات (Creswell & Brown, 1992) بیان شوند (Iman, 2010). جهت سنجش دقت و اعتبار تحقیق کیفی، از چهار نوع اعتبار معرفی شده توسط نیومن^۴ (۱۹۹۷) و ایمان (۲۰۱۰) شامل «اعتبار اکولوژیکی»، «تاریخ طبیعی»، «اعتبار عضو» و «انجام شایسته فعالیت‌های درون تحقیق» استفاده شد. برای اعتبار اکولوژیکی، مشارکت فعال در جامعه مورد مطالعه و دریافت بازخورد از مشارکت‌کنندگان صورت گرفت. تاریخ طبیعی پژوهش از طریق توصیف شفاف مراحل تحقیق حاصل شد. اعتبار عضو از طریق ارائه گزارش نتایج به اعضای مورد مطالعه و دریافت بازخورد از آن‌ها تأمین گردید. همچنین، برای اطمینان از «انجام شایسته فعالیت‌های درون تحقیق»، نتایج با جزئیات به افراد خارج از میدان ارائه و چارچوبی شامل دریافت بازخورد و تشکیل گروه‌های کانونی برای اعتبارسنجی نتایج ایجاد شد.

یافته‌های پژوهش

بر اساس تحلیل متون مصاحبه‌ها، ۷۵۰ واحد معنایی کلیدی استخراج و در قالب کدهای اولیه ثبت شد. در گام‌های بعدی، کدهای مشابه از طریق تحلیل تماتیک (بر اساس شباهت‌های معنایی) دسته‌بندی و در پنج مقوله اصلی سامان‌دهی شدند. برای پاسخ به سؤالات پژوهش، یافته‌ها در قالب جدول‌های ۱ تا ۳ گزارش می‌شود.

به‌منظور پاسخ‌گویی به سؤال اول پژوهش «معلمان چگونه مفهوم رهبری تحول‌آفرین معلم را در مدرسه و کلاس درس خود درک و تفسیر می‌کنند؟»، داده‌های حاصل از مصاحبه‌های عمیق از طریق کدگذاری باز، مقایسه مستمر و مفهوم‌پردازی مورد تحلیل قرار گرفت. در نتیجه این فرایند، مجموعه‌ای از مفاهیم اولیه استخراج و بر اساس شباهت‌ها و ارتباطات معنایی در قالب مضامین و مقوله‌های انتزاعی‌تر سازمان‌دهی شدند.

جدول ۱: ادراک معلمان از مفهوم رهبری تحول‌آفرین معلم در مدرسه

مقوله	مضامین	کدهای باز (مفاهیم اولیه)
رهبری تحول‌آفرین معلم مبتنی بر توانمندسازی همه جانبه در مدرسه	رهبری اخلاقی و اصیل	عمل به گفته‌های خود، تطابق رفتار، عملکرد و گفتار، داشتن شخصیت اخلاق‌مدار، توجه به صفات والای انسانی، عدم نگاه از بالا به پایین، قدردانی از تلاش افراد، دلسوز و مسئولیت‌پذیر، سعه صدر بالا، تکیه‌گاه امن، اعتمادساز، ایجاد احترام متقابل، اهمیت شخصیت رهبر، انرژی‌بخش، انگیزه‌بخش، نفوذ در قلب‌ها / نفوذ در دل‌ها، محبوبیت، فرمانروای قلب‌ها، الهام‌بخش، مشوق تیم، ایجاد روحیه مثبت در گروه، توجه به نقاط قوت افراد
	رهبری الهام‌بخش و انگیزه‌ساز	انرژی‌بخش، انگیزه‌بخش، نفوذ در قلب‌ها / نفوذ در دل‌ها، محبوبیت، فرمانروای قلب‌ها، الهام‌بخش، مشوق تیم، ایجاد روحیه مثبت در گروه، توجه به نقاط قوت افراد
	رهبری مشارکتی و توانمندساز	مشارکت دادن همه افراد در طرح‌ها، اعتماد به نیروها، شناسایی استعدادهای افراد، پشتیبانی و حمایت مستمر، کمک‌کننده بودن، تشویق به همکاری، توجه به نقش پیروان در تصمیم‌گیری، توانمندسازی، ایجاد احساس مسئولیت در افراد
	رهبری مبتنی بر ارتباط	ارتباط با دانش‌آموزان، ارتباط و تعامل مؤثر، برقراری ارتباط مؤثر با افراد، توجه به روحیه گروه، پیگیری مسائل دانش‌آموزان، اعتمادسازی در روابط، کاهش شکاف‌های اجتماعی با ارتباطات درست
	رهبری راهبردی و آینده‌نگر	برنامه‌ریزی داشتن، داشتن برنامه‌ریزی شفاف، رهبر به عنوان شروع‌کننده کارها، دارای چشم‌انداز، شکل‌دهی سیاست‌های آموزشی، توانایی ترغیب افراد برای پذیرش تغییر، آشنایی با اهداف آموزش و پرورش ایران و سایر کشورها، کاهش‌دهنده شکاف بی‌عدالتی بین مدارس
رهبری آموزشی هدفمند و تعهد حرفه‌ای معلم	رهبری آموزشی هدفمند و تعهد حرفه‌ای معلم	داشتن برنامه‌ریزی درست، عمل به گفته‌های خویش (یکپارچگی گفتار و رفتار)، مسئولیت‌پذیر، متعهد، دلسوز، اخلاق‌مدار، پایبندی به ارزش‌های دینی، انگیزه‌بخشی، راهنمایی تمام‌عیار بودن، ایجاد مشارکت دانش‌آموز در تدریس، برنامه‌ریزی متناسب با نیاز دانش‌آموز، داشتن محبوبیت و نفوذ مثبت.
	رهبری عاطفی و حمایت‌گرانه	توجه به روحیه گروه، حمایت مستمر، انعطاف‌پذیری، تلاش برای رفع ایرادات، انتقادپذیری، گرفتن

^۴ Newman.

مقوله	مضامین	کدهای باز (مفاهیم اولیه)
بازخورد مستمر از دیگران، کمک به بهبود نقاط ضعف افراد		

یافته‌های جدول ۱ نشان می‌دهد که ادراک معلمان از رهبری تحول‌آفرین معلم، ذیل مقوله «رهبری تحول‌آفرین معلم مبتنی بر توانمندسازی همه‌جانبه در مدرسه» قابل تبیین است. در این چارچوب، معلمان این نوع رهبری را مجموعه‌ای یکپارچه از شش بعد اساسی شامل رهبری اخلاقی و اصیل، رهبری الهام‌بخش و انگیزه‌ساز، رهبری مشارکتی و توانمندساز، رهبری مبتنی بر ارتباط مؤثر، رهبری راهبردی و آینده‌نگر، و رهبری آموزشی هدفمند و متعهدانه می‌دانند. این ابعاد نشان می‌دهد که رهبری تحول‌آفرین معلم صرفاً به ایفای نقش تدریس در شیوه متداول محدود نمی‌شود، بلکه تلفیقی از ویژگی‌های اخلاقی، ارتباطی، انگیزشی و حرفه‌ای است که به توانمندسازی همه‌جانبه دانش‌آموزان و بهبود فرایند یاددهی-یادگیری منجر می‌شود. در واقع، معلمان این پدیده را به‌عنوان کنشگری چندبعدی در نظر می‌گیرند که همزمان بر ارتقای کیفیت تعاملات انسانی، بهبود عملکرد آموزشی و ایجاد چشم‌اندازهای تحول‌گرایانه در مدرسه اثرگذار است (جدول ۱).

به‌منظور پاسخ‌گویی به سؤال دوم پژوهش «رهبری تحول‌آفرین معلم چگونه در بستر تجارب زیسته و فضای مدرسه‌ای شکل می‌گیرد و توسعه می‌یابد؟»، داده‌های حاصل از مصاحبه‌های عمیق با رویکرد نظریه داده‌بنیاد و از طریق کدگذاری باز، محوری و مقایسه مداوم مورد تحلیل قرار گرفت. در این مرحله، تمرکز تحلیل بر شناسایی فرایندها، کنش‌ها و الگوهای رفتاری معلمان در مسیر شکل‌گیری و گسترش رهبری تحول‌آفرین در بستر واقعی مدرسه بوده است.

جدول ۲: فرایندهای شکل‌گیری و تداوم رهبری تحول‌آفرین معلم در بستر تجارب زیسته و فضای مدرسه‌ای

مقوله	مضامین	کدهای باز (مفاهیم اولیه)
فرایند پویای تکوین رهبری تحول‌آفرین معلم در بستر مدرسه	خودتحولی معلم و رشد حرفه‌ای مداوم	تلاش برای خودپروری، تحول شخصیت خویش، تربیت نفس، تلاش برای یادگیری مداوم، گذراندن دوره‌های آموزشی، کارگاه‌ها، کسب مهارت، به‌روزرسانی دانش و مهارت، اشراف بر مقالات علمی، داشتن چشم‌انداز، دیدگاه مثبت، نگاه مثبت به چالش‌ها و تبدیل تهدید به فرصت، قوی، منعطف، دوراندیش بودن، شناخت ویژگی‌های نسل جدید و آشنایی با روانشناسی، داشتن توان حرفه‌ای بالا
	نوآوری آموزشی و دگرگونی در یاددهی-یادگیری	اجتناب از روش‌های سنتی، استفاده از روش‌های نوین و خلاقانه تدریس، تدریس تلفیقی، کاربردی تدریس کردن، استفاده از مثال‌های واقعی زندگی، استفاده از سبک‌های مختلف یادگیری، تنوع در تکالیف و آزمون‌ها، تیم‌سازی در کلاس، هم‌راستاسازی تکالیف با فناوری، آموزش مهارت‌های فکری، حل مسئله و تفکر انتقادی، افزایش کیفیت تدریس
	تعلیم و تربیت جامع‌نگر و رشد چندبعدی دانش‌آموز	پرورش مهارت‌های اجتماعی و عاطفی، آموزش خوداحترامی، مدیریت، عدم مقایسه‌گری، شناخت نیازهای دانش‌آموزان، توجه به تفاوت‌های فردی، کشف و شکوفایی استعدادها، توانایی بالا بردن اعتماد به نفس دانش‌آموز، تلاش برای علاقه‌مند کردن دانش‌آموز به یادگیری و مدرسه، ایجاد محیط مثبت، خلاق و الهام‌بخش، تأثیر مثبت بر رفتار، اخلاق و نگرش دانش‌آموز
	عدالت آموزشی و تغییر فرهنگ مدرسه	تلاش برای برقراری عدالت آموزشی، نقش اساسی در تغییر فرهنگ مدرسه، صرف‌نظر نکردن از هیچ استعدادی، توجه به کلیه ابعاد شخصیت دانش‌آموز، ایجاد تغییرات مثبت در یادگیری و توسعه همه دانش‌آموزان

یافته‌های جدول ۲ نشان می‌دهد که شکل‌گیری و تداوم رهبری تحول‌آفرین معلم در بستر تجارب زیسته و فضای مدرسه‌ای، یک فرایند تدریجی، تعاملی و زمینه‌مند است که بر چهار محور اصلی استوار است: خودتحولی و رشد حرفه‌ای مداوم، نوآوری آموزشی و دگرگونی در یاددهی-یادگیری، تعلیم و تربیت جامع‌نگر و رشد چندبعدی دانش‌آموز، و عدالت آموزشی و تغییر فرهنگ مدرسه. این مقوله‌ها نشان می‌دهند که رهبری تحول‌آفرین معلم از سطح رشد فردی آغاز شده و در تعامل با نوآوری‌های آموزشی و بازتعریف نقش معلم در کلاس درس، به بهبود تجربه یادگیری و توسعه همه‌جانبه دانش‌آموزان منتهی می‌شود. در نهایت، این فرایند با جهت‌گیری عدالت‌محور و

فرهنگ‌ساز، به تثبیت و استمرار رهبری تحول‌آفرین در محیط مدرسه کمک می‌کند و آن را به یک کنش پویا و مستمر در بستر آموزشی تبدیل می‌سازد (جدول ۲).

به‌منظور پاسخ به سؤال سوم پژوهش «چه عوامل و زمینه‌هایی در شکل‌گیری و تقویت رهبری تحول‌آفرین معلمان مؤثر هستند؟»، داده‌های حاصل از مصاحبه‌های عمیق با مشارکت‌کنندگان با تمرکز بر «عوامل تقویت‌کننده» تحلیل و در قالب کدهای باز، مضامین و مقوله‌های اصلی سازمان‌دهی شد.

جدول ۳: عوامل مؤثر بر رهبری تحول‌آفرین معلم در مدرسه

مقوله	مضامین	کدهای باز (مفاهیم آغازین)
عوامل مؤثر بر رهبری تحول‌آفرین معلم در مدرسه	شایستگی‌ها و توانمندی‌های حرفه‌ای - تخصصی معلم	دانش، آگاهی و مهارت علمی بالا، تسلط بر تدریس، آشنایی با روش‌های نوین، طراحی آموزشی مناسب، توانایی ایجاد فعالیت‌های جذاب، شناخت تفاوت‌های فردی و روان‌شناسی رشد، نیازسنجی، توانایی استفاده از فناوری، کامپیوتر، هوش مصنوعی، کسب تجربه از دیگران، مدیریت صحیح کلاس، مهارت حل مسئله و مواجهه با چالش‌های تربیتی، شنونده خوب بودن، تسلط بر محتوای آموزشی.
	سرمایه روان‌شناختی و ویژگی‌های شخصیتی و منش معلم	انگیزه، اشتیاق و انرژی، خودباوری، اعتمادبه‌نفس، اراده، نترسیدن از موانع، هوش هیجانی بالا، صبر، انعطاف‌پذیری، انتقادپذیری، خلاقیت، نوآوری، نبوغ، عشق به دانش‌آموز، حساسیت نسبت به شغل، اخلاق حرفه‌ای و صداقت، خودآگاهی، مدیریت هیجان و تصمیم‌گیری مؤثر.
	رهبری حمایتی مدیر مدرسه و هم‌افزایی جمعی	حمایت مدیر، معاون، همکاران، ذهنیت مثبت مدیر نسبت به خلاقیت معلم، همکاری کادر مدرسه، وجود اعتماد، دوستی و صمیمیت در مدرسه، توسعه فرهنگ همکاری، ایجاد فضای امن و مثبت، مدیریت بحران با همراهی دیگران، ارائه فرصت خلاقیت به معلمان، حذف بخشنامه‌های مخل نوآوری.
	سرمایه اجتماعی پشتیبان رهبری تحول‌آفرین معلم (تعامل سازنده با خانواده و جامعه)	همکاری والدین، دریافت بازخورد از خانواده‌ها، ارتباط سه‌گانه خانواده-مدرسه-جامعه، حمایت اجتماعی و فرهنگی از معلم، علاقه دانش‌آموزان به مدرسه (پیامد تعامل مثبت).
	زیرساخت‌های محیطی و منابع توانمندساز مدرسه	فضای آموزشی سالم و امن، تجهیزات و وسایل کمک‌آموزشی، دسترسی به منابع آموزشی، زمان کافی، برنامه درسی مناسب، محیط یادگیری مشارکتی، شرایط فیزیکی مناسب، بسترهای فرهنگی مدرسه.
	سیاست‌ها و حمایت‌های اجتماعی معلمان، کاهش بخشنامه‌های زائد، اعتماد سیستم آموزشی به معلم، ایجاد فرصت رشد و نوآوری، سیاست‌های آموزشی مؤثر بر عملکرد معلم.	حمایت سازمان آموزش و پرورش، برگزاری دوره‌ها و کارگاه‌های توسعه حرفه‌ای، ارزش‌گذاری فرهنگی و اجتماعی معلمان، کاهش بخشنامه‌های زائد، اعتماد سیستم آموزشی به معلم، ایجاد فرصت رشد و نوآوری، سیاست‌های آموزشی مؤثر بر عملکرد معلم.

اطلاعات گزارش‌شده در جدول ۳ نشان می‌دهد که مقوله عوامل مؤثر بر رهبری تحول‌آفرین معلم شامل شش مضمون است: شایستگی‌های حرفه‌ای-تخصصی معلم؛ سرمایه روان‌شناختی و ویژگی‌های شخصیتی و منش معلم؛ رهبری حمایتی مدیر مدرسه و هم‌افزایی جمعی؛ سرمایه اجتماعی پشتیبان رهبری تحول‌آفرین معلم (تعامل سازنده با خانواده و جامعه)؛ زیرساخت‌های محیطی و منابع توانمندساز مدرسه؛ و سیاست‌ها و حمایت‌های نظام آموزشی و سازمانی است. تحلیل تماتیک واحدهای معنایی استخراج‌شده از مصاحبه‌ها، عوامل و زمینه‌های مؤثر بر شکل‌گیری و تقویت رهبری تحول‌آفرین معلمان را در شش مقوله اصلی همگرا می‌سازد. این مقوله‌ها نه تنها عوامل را توصیف می‌کنند، بلکه روابط علی و زمینه‌ای میان آن‌ها را آشکار می‌سازند: شایستگی‌های حرفه‌ای-تخصصی (پایه فردی) با سرمایه روان‌شناختی (ویژگی‌های شخصیتی) هم‌افزایی یافته و توسط حمایت‌های سازمانی/مدرسه‌ای (رهبری مدیر، سیاست‌های نظام) تقویت می‌گردد، در حالی که سرمایه اجتماعی (تعاملات خانواده-جامعه) و زیرساخت‌های محیطی، زمینه‌های تسهیل‌گر فراهم می‌آورند. تفسیر یافته‌ها نشان می‌دهد رهبری تحول‌آفرین، فرایندی چندلایه است که بدون هم‌افزایی فردی-سازمانی-اجتماعی، پایدار نمی‌ماند؛ برای مثال، فقدان حمایت مدیر یا زیرساخت‌ها، شایستگی‌های معلم را ناکارآمد می‌سازد، که این یافته بر ضرورت مداخلات نظام‌دار تأکید دارد (جدول ۳).

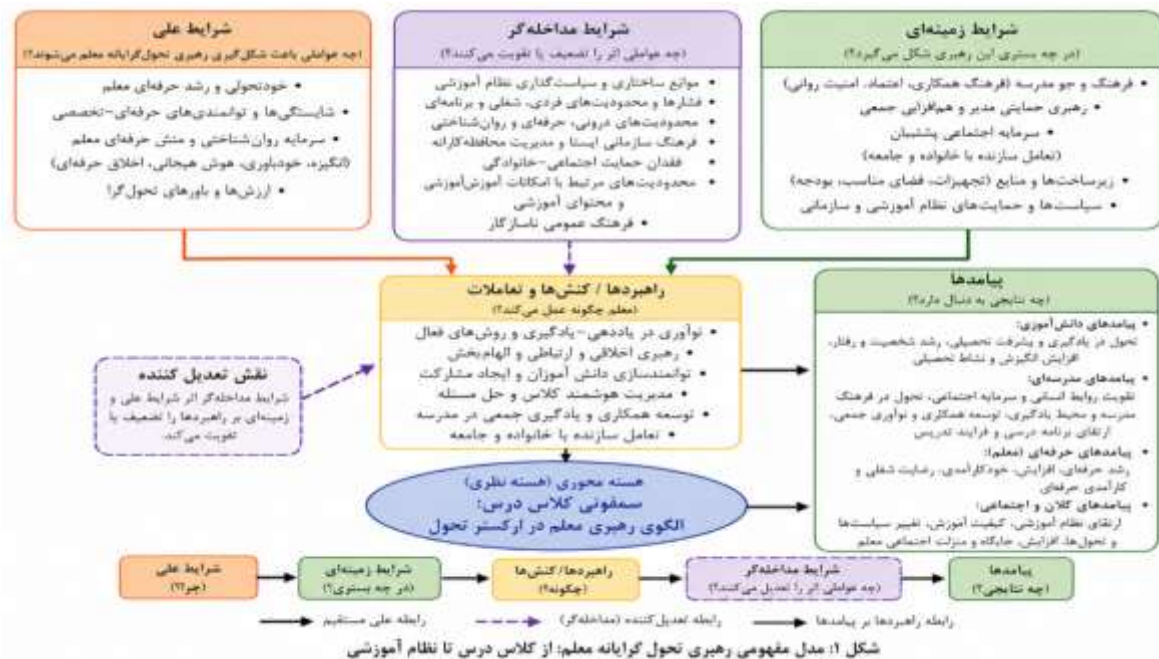
در راستای پاسخ‌گویی به سؤال چهارم پژوهش «رهبری تحول‌آفرین معلم چه پیامدهایی به همراه دارد؟»، یافته‌های حاصل از تحلیل داده‌ها در قالب کدهای باز، مضامین و مقوله‌ها سازمان‌دهی و تلخیص شده است. این بخش از تحلیل، بر شناسایی و تبیین پیامدهای چندسطحی رهبری تحول‌آفرین معلم در بستر مدرسه تمرکز دارد؛ پیامدهایی که هم در سطح فردی (دانش‌آموز و معلم)، هم در سطح بین‌فردی (روابط و تعاملات مدرسه‌ای) و هم در سطح سازمانی و اجتماعی قابل مشاهده‌اند.

جدول ۴: پیامدهای رهبری تحول‌آفرین معلم در مدرسه

مقوله	مضامین	کدهای باز
پیامدهای رهبری تحول‌آفرین معلم	تحول در یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان	یادگیری عمیق‌تر در دانش‌آموزان، تعمیق و تفهیم بیشتر مطالب درسی، تثبیت بهتر یادگیری، نتیجه بهتر در درس و پیشرفت تحصیلی، بهبود یادگیری دانش‌آموزان، ایجاد یادگیری عمیق‌تر و لذت‌بخش‌تر، مشارکت بیشتر دانش‌آموزان در فرایند یادگیری، یادگیری کاربردی، یادگیر مفهومی و عمیق، متناسب شدن برنامه درسی با نیاز دانش‌آموزان، بالا رفتن کیفیت خروجی‌های آموزشی، رشد و پیشرفت تحصیلی، جلوگیری از اتلاف وقت، گسترش علم و دانش و فناوری، افزایش مهارت دانش‌آموزان، ایجاد تفاوت در ذهنیت دانش‌آموزان نسبت به یادگیری، رشد فردی، تحصیلی و انگیزشی دانش‌آموز، آماده شدن بهتر دانش‌آموز برای چالش‌های آینده
	رشد شخصیت، رفتار و سلامت روان دانش‌آموزان	رشد عقلی، ایمانی و علمی دانش‌آموزان، تغییرات رفتاری، اخلاقی، علمی و دینی، رفع مشکلات اخلاقی و رفتاری، تأثیر مثبت بر اخلاق و رفتار، ایجاد امنیت و آرامش خاطر در دانش‌آموز، تشویق به رفتارهای صادقانه، تأثیر عمیق بر روح و روان دانش‌آموز، تقویت توانایی اجتماعی و همکاری، تربیت دانش‌آموز به عنوان شهروندی مسئول، ایجاد جامعه‌ای پویا و سرزنده
	انگیزش، اشتیاق و نشاط تحصیلی دانش‌آموزان	علاقه‌مند شدن بچه‌ها به مدرسه، افزایش اشتیاق برای آمدن به مدرسه، افزایش انرژی مثبت در دانش‌آموز، نشاط بیشتر دانش‌آموزان، ایجاد یادگیری لذت‌بخش، دور شدن از یادگیری خسته‌کننده، ایجاد حال خوب در دانش‌آموز، ایجاد کلاس شاد و پویا، تفاوت در انگیزه و خلاقیت دانش‌آموزان، افزایش محبوبیت معلم در میان دانش‌آموزان
	تقویت روابط انسانی و سرمایه اجتماعی در مدرسه	بهبود کیفیت ارتباط خانواده و معلم، همکاری بیشتر خانواده با اجتماع، افزایش مشارکت والدین، ارتباط مؤثر دانش‌آموز با معلم، ارتباط مؤثر بین معلمان و کادر مدرسه، افزایش تعامل میان عوامل مدرسه، افزایش صمیمیت در کلاس، گسترش تعامل همه‌جانبه بین جامعه، والدین و نظام آموزشی، ایجاد اعتماد متقابل، احترام ویژه به معلم
	تحول در فرهنگ مدرسه و محیط یادگیری	ایجاد محیط امن و شاد برای دانش‌آموز، ایجاد محیطی پویا برای مدرسه، ایجاد کلاسی پویا و با انگیزه، افزایش امید و انرژی در فضا، ایجاد محیط یادگیری خلاق، پویایی و نشاط کلاس، بالا رفتن کیفیت فضای آموزشی، محیط پویاتر در مدرسه
	تحول حرفه‌ای و رشد معلم	به‌روز شدن معلم، تقویت مهارت‌های معلم، رشد حرفه‌ای معلم، افزایش اعتمادبه‌نفس معلم، توانایی در کنترل احساسات، رشد انعطاف‌پذیری و انتقادپذیری، ایجاد انگیزه مثبت در معلم، احساس آرامش روانی در معلم، استفاده از همه ظرفیت‌ها و توانایی‌ها.
	توسعه همکاری، نوآوری و یادگیری جمعی مدرسه	تشویق و ترغیب همکاران به فعالیت‌های خلاقانه، الهام‌بخشی برای کارهای نو، اشتراک‌گذاری تجربه و دانش، استفاده از تجربیات معلمان باسابقه، تشویق به تدریس تلفیقی، ایجاد تحول جمعی، افزایش انگیزه در همکاران
	تحول در برنامه درسی و فرایند تدریس	اثربرداری معلم بر برنامه درسی، تغییر در محتوای کتاب‌های درسی، خروج برنامه درسی از یکنواختی، استفاده از شیوه‌های نوین تدریس، یکپارچگی و ترکیب موضوعات، مدیریت بهتر کلاس، یادگیری تلفیقی، افزایش مشارکت دانش‌آموزان در تدریس معلم
	تغییر سیاست‌ها، ارتقای نظام آموزشی و اثرات اجتماعی	ارتقا نظام آموزشی کشور، بهبود عملکرد و کیفیت آموزش، تغییر نگاه مدیران و سیاست‌گذاران به معلم، افزایش ارزش‌گذاری برای آموزش، تحول در سطح جامعه، تقویت ارتباط علم و عمل، نتایج بهتر در خروجی‌های آموزشی
	افزایش کرامت و جایگاه اجتماعی معلم	دیده شدن و مطرح شدن معلم، احترام ویژه به معلم، استحکام جایگاه معلم در آموزش و پرورش و جامعه، افزایش محبوبیت معلم

اطلاعات گزارش‌شده در جدول ۴ نشان می‌دهد که مقوله پیامدهای رهبری تحول‌آفرین معلم شامل ده مضمون است: تحول در یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، رشد شخصیت، رفتار و سلامت روان دانش‌آموزان، انگیزش، اشتیاق و نشاط تحصیلی دانش‌آموزان، تقویت

روابط انسانی و سرمایه اجتماعی در مدرسه، تحول در فرهنگ مدرسه و محیط یادگیری، تحول حرفه‌ای و رشد معلم، توسعه همکاری، نوآوری و یادگیری جمعی مدرسه، تحول در برنامه درسی و فرآیند تدریس، تغییر سیاست‌ها، ارتقای نظام آموزشی و اثرات اجتماعی، و افزایش کرامت و جایگاه اجتماعی معلم. یافته‌ها پاسخی چندبعدی به سؤال چهارم پژوهش ارائه می‌دهند: پیامدها از سطح فردی (تحول حرفه‌ای معلم و رشد دانش‌آموز) به سطح جمعی (همکاری مدرسه، تغییر فرهنگ) و کلان (ارتقای نظام آموزشی) گسترش می‌یابند. این گسترش با روابط علی واضح همراه است؛ برای نمونه، «تحول در یادگیری» (پایه آموزشی) به «انگیزش و نشاط» و «رشد شخصیت» منجر شده و با «تقویت روابط انسانی» هم‌افزا می‌گردد. این زنجیره، اثرات پایدار را توجیه می‌کند (جدول ۴).



مدل فوق، الگوی جامعی از هسته مرکزی «سمفونی کلاس درس: رهبری معلم در ارکستر تحول» ارائه می‌دهد که روابط علی، زمینه‌ای، مداخله‌گر، راهبردی و پیامدی را به‌طور نظام‌مند تبیین می‌کند. این مدل؛ فراتر از توصیف، فرایندی پویا را آشکار می‌سازد: شرایط علی (خودتحولی و رشد حرفه‌ای معلم، سرمایه روان‌شناختی و اخلاق حرفه‌ای) در بستر زمینه‌ای (فرهنگ مشارکتی مدرسه، حمایت مدیریتی، زیرساخت‌ها) فعال می‌شوند، اما عوامل مداخله‌گر (موانع ساختاری و سیاسی، فشارهای معیشتی و فرسودگی شغلی، محدودیت‌های فردی و فرهنگی) رهبری تحول‌آفرین معلم را محدود می‌کنند. با این حال، معلم می‌تواند با راهبردهای عملی (نوآوری در یاددهی-یادگیری، رهبری اخلاقی، ارتباطی و الهام‌بخش، توانمندسازی دانش‌آموز و همکاران) عمل کرده و به پیامدهای چندسطحی از (رشد دانش‌آموز تا تحول نظام آموزشی) برسد. این الگو نشان می‌دهد رهبری تحول‌آفرین، نه به‌صورت ایستا، بلکه فرایندی تعاملی و زمینه‌مند است که با حذف موانع مداخله‌گر (مانند سیاست‌های ناکارآمد)، پایداری بیشتری می‌یابد؛ یافته‌ها بر لزوم مداخلات نظام‌مند سیاست‌گذاری حمایتی برای حداکثرسازی پیامدها تأکید دارند.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف تبیین رهبری تحول‌آفرین معلم، شناسایی عوامل مؤثر و پیامدهای آن بر اساس تجارب زیسته و ادراک معلمان دوره ابتدایی انجام و از مصاحبه با معلمان و مدیران برای طراحی الگو بهره گرفته شد. تحلیل مصاحبه‌های انجام شده با روش استرواس و کوربین انجام و در مجموع ۷۵۰ مفهوم اولیه در قالب ۲۸ مضمون و پنج مقوله اصلی شامل شرایط علی، شرایط زمینه‌ای، شرایط مداخله‌گر، راهبردها و کنش‌ها و پیامدها شناسایی شدند. شرایط علی شامل دو مضمون خودتحولی و رشد حرفه‌ای معلم (یادگیری مداوم، به‌روز بودن، خودپرووری، تربیت نفس، نگاه مثبت به چالش‌ها و آینده‌نگری، شناخت نسل جدید و روان‌شناسی رشد) و سرمایه روان‌شناختی و اخلاق

حرفه‌ای (انگیزه، خودباوری، عشق به دانش‌آموز، صداقت، تعهد، مسئولیت‌پذیری، هوش هیجانی) است. این یافته با بخشی از نتایج مطالعات (2025) هماهنگ و همسو می‌باشد. «خودتحولی و رشد حرفه‌ای معلم» به‌عنوان مقوله علی نخست، نشان می‌دهد معلم تحول‌آفرین «یادگیرنده‌محور» و «خودنوساز» است؛ این رشد، فرایندی درونی و آگاهانه است که معلم را «یادگیرنده‌محور» و «خودنوساز» می‌سازد و آموزش را به طراحی تجربه یادگیری معنادار ارتقا می‌دهد. «سرمایه روان‌شناختی و اخلاق حرفه‌ای» (شامل انرژی روانی، انگیزه، خودباوری، عشق به دانش‌آموز و هوش هیجانی) مقوله علی دوم است که استمرار و اثرگذاری این رهبری را تضمین می‌کند. این سرمایه، معلم را از مجری صرف به کنشگری فعال تبدیل کرده و توانایی مقابله با مقاومت‌ها را می‌بخشد. یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که رهبری تحول‌آفرین معلم، پدیده‌ای چندسطحی و زمینه‌مند است که در تعامل ظرفیت‌های درونی معلم، ساختار مدرسه و سیاست‌های آموزشی شکل می‌گیرد؛ این نتیجه با دیدگاه‌های جدید در متون رهبری آموزشی که رهبری تحول‌آفرین معلم را پدیده‌ای «توزیع‌شده» و «وابسته به زمینه» می‌داند، نه یک توانمندی فردی مستقل (Wenner & Campbell, 2021; Harris & Jones, 2019) همسو است. معلم تحول‌آفرین با یادگیری مداوم و نگاه آینده‌نگر، آموزش را به طراحی تجربه یادگیری معنادار ارتقا داده و خود به بازطراح برنامه درسی تبدیل می‌شود (Darling-Hammond et al., 2022; OECD, 2020).

شرایط زمینه‌ای شامل سه مقوله فرهنگ و جو مدرسه (فضای امن، صمیمی و مشارکتی، اعتماد، دوستی، همکاری کادر مدرسه)؛ حمایت مدیر و هم‌افزایی جمعی (حمایت مدیریتی، حذف بخشنامه‌های مخل، فرصت بروز خلاقیت و نوآوری)؛ زیرساخت‌ها و منابع مدرسه (تجهیزات، زمان، برنامه درسی منعطف، محیط یادگیری مشارکتی) است. این یافته‌ها با بخشی از نتایج (Alzourika et al., 2024; Heenan et al., 2024; Permana & Yuslima, 2025; Zadok et al., 2024; Edmondson, 2019) هماهنگ و همسو می‌باشد. این سبک رهبری به شدت به بستر اجتماعی، سازمانی و امکانات مدرسه وابسته است. اساسی‌ترین ویژگی سازمانهای موفق در قرن بیست و یکم تأکید بر فرهنگ سازمانی آن است (Yousefi et al., 2024).

فرهنگ سازمانی یکی از حیاتی‌ترین عوامل در موفقیت هر سازمانی، از جمله مدارس، محسوب می‌شود. به بیان دیگر، فرهنگ سازمانی و جو مدرسه به‌عنوان «بستر تسهیل‌گر»، همراه با حمایت مدیر، نقش کلیدی در فعال‌سازی رهبری معلم ایفا می‌کنند. جو مدرسه یکی از ویژگی‌های مداوم محیط مدرسه است که از طریق آن اعضا انتخاب‌های خود را درک می‌کنند و بر آن تأثیر می‌گذارند (Javaheri, 2024; Moghanlou et al., 2024). در محیطی با اعتماد و امنیت روانی، معلمان ایده‌های نو را بدون ترس اجرا می‌کنند (Edmondson, 2019).

همچنین، زیرساخت‌ها و منابع کافی، نقش «توانمندساز سازمانی» داشته و تحقق عملی راهبردهای تحول‌آفرین را پایدار می‌نمایند. شرایط مداخله‌گر شامل سه مقوله موانع ساختاری و سیاستی (دیوان‌ساری، نظارت افراطی، سیاست‌های ناکارآمد، عدم اختیار معلم)؛ فشارهای معیشتی و فرسودگی شغلی (حقوق پایین، کمبود زمان، تراکم کلاس)؛ محدودیت‌های فردی و فرهنگی (ترس از تغییر، مقاومت همکاران، فرهنگ ایستای مدرسه و جامعه) است. ساختارهای متمرکز و دستوری، زمینه بروز خلاقیت، تصمیم‌گیری مستقل و نقش‌آفرینی معلم را محدود می‌کند و باعث می‌شود رهبری معلم به جای یک کنش حرفه‌ای، به فعالیتی پرهزینه و همراه با ریسک تبدیل شود که این با پژوهش‌های بین‌المللی (Zadok et al., 2024; Wenner & Campbell, 2017) هماهنگ و همسو می‌باشد. ساختارهای سلسله‌مراتبی و رویکردهای مدیریتی متمرکز در مدارس می‌توانند با محدود کردن نقش‌های حرفه‌ای معلمان و کاهش فرصت مشارکت در تصمیم‌گیری، زمینه شکل‌گیری رهبری معلم را تضعیف کنند. در چنین شرایطی، توسعه رهبری معلم نیازمند بازتوزیع قدرت، حمایت سازمانی و ایجاد بسترهای مشارکتی در ساختار مدرسه است که امکان کنش‌گری حرفه‌ای معلمان را افزایش دهد (Wenner & Campbell, 2017).

راهبردها و کنش‌ها شامل سه مقوله نوآوری در یاددهی-یادگیری (روش‌های نوین، تدریس تلفیقی، یادگیری عمیق، آموزش مهارت‌های تفکر، حل مسئله، تفکر انتقادی)؛ رهبری اخلاقی، ارتباطی و الهام‌بخش (ارتباط صمیمی، اعتمادسازی، الگوی رفتاری، انگیزش، نفوذ معنوی، حمایت عاطفی)؛ توانمندسازی دانش‌آموز و همکاران (مشارکت‌دهی، تیم‌سازی، کشف استعدادها، اشتراک تجربه و یادگیری جمعی) است. این یافته‌ها با بخشی از نتایج (Al-Hamadi, 2025; Hassieh, 2024; Wu & Dapat, 2024) هماهنگ و همسو است. «راهبردها و

کنش‌ها» به‌عنوان بعد عملیاتی رهبری تحول‌آفرین معلم، نقش محوری در تحقق تحول پایدار مدرسه دارد. معلمان تحول‌آفرین از طریق نوآوری آموزشی، نفوذ اخلاقی و تقویت همکاری حرفه‌ای می‌توانند ظرفیت‌های مدرسه را برای یادگیری و تغییر ارتقا دهند.

پیامدها شامل چهار مقوله: پیامدها برای دانش‌آموزان (یادگیری عمیق، لذت‌بخش و معنادار، افزایش انگیزه، اعتمادبه‌نفس، خلاقیت، رشد اخلاقی، اجتماعی، علمی و هویتی، آمادگی برای چالش‌های آینده و شهروندی مسئول) پیامدها برای معلم (رشد حرفه‌ای، افزایش انگیزه و رضایت شغلی، تثبیت جایگاه حرفه‌ای و اجتماعی، افزایش خلاقیت و توانمندی آموزشی)؛ پیامدها برای مدرسه (فرهنگ همکاری، پویایی و نوآوری، ارتقای کیفیت آموزش و خروجی‌های آموزشی، مطرح شدن مدرسه به‌عنوان مدرسه تحول‌آفرین)؛ پیامدها برای نظام آموزشی و جامعه (ارتقای نظام آموزشی، تغییر نگاه سیاست‌گذاران به نقش معلم، شکل‌گیری جامعه‌ای پویا، یادگیرنده و اخلاق‌محور) است. این یافته‌ها با بخشی از نتایج (Heenan et al., 2024; Li et al., 2024; Zadok, 2024; Alzouiki et al., 2024) هماهنگ و همسو می‌باشد.

رهبری تحول‌آفرین معلم در مدرسه صرفاً یک الگوی رفتاری منفرد نیست، بلکه فرایندی چندسطحی است که پیامدهای گسترده‌ای را در ابعاد مختلف نظام آموزشی ایجاد می‌کند. این پیامدها نه تنها بر عملکرد و تجربه یادگیری دانش‌آموزان تأثیر مثبت دارند، بلکه به‌طور همزمان بر رشد حرفه‌ای معلم، فرهنگ و کیفیت مدرسه، و حتی ساختار و چشم‌انداز نظام آموزشی و جامعه نیز اثرگذار هستند. چنین تأثیرات چندسطحی، با ادبیات اخیر در حوزه رهبری تحول‌آفرین کاملاً همسو است، که نشان داده این سبک رهبری نه فقط رفتارهای آموزشی را تغییر می‌دهد، بلکه ساختارهای اجتماعی و فرهنگی مدرسه را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد.

بر اساس موارد فوق می‌توان چنین تبیین نمود که: رهبری تحول‌آفرین معلم، صرفاً یک مهارت یا سبک تدریس نیست، بلکه یک «معماری تحول پایدار» است؛ یعنی شبکه‌ای از عوامل علی (ظرفیت‌های فردی)، زمینه‌ای (شرایط مدرسه)، مداخله‌گر (موانع و فشارها)، راهبردها (کنش‌های تحول‌آفرین) و پیامدها (تحول چندسطحی). این مدل نشان می‌دهد اگر حتی یکی از این اجزا تضعیف شود (مثلاً فشار معیشتی یا کنترل افراطی)، کل معماری تحول در معرض فروپاشی قرار می‌گیرد؛ بنابراین برنامه درسی رسمی باید از رویکرد «محتوای محور و دستوری» به رویکرد «شایستگی‌محور و انعطاف‌پذیر» حرکت کند، زیرا معلم تحول‌آفرین برای اجرای نوآوری، به آزادی عمل در انتخاب روش تدریس، تلفیق محتوا، آموزش مهارت‌های تفکر و طراحی تجربه یادگیری نیاز دارد. برای تحقق این امر بایستی طراحان برنامه درسی، چارچوبی تدوین کنند که در آن معلم نه مجری صرف، بلکه «طراح یادگیری» و «تسهیل‌گر رشد» تلقی شود و سهم برنامه درسی مدرسه‌محور و بومی‌سازی شده افزایش یابد (OECD, 2020). شورای عالی آموزش و پرورش نیز، باید سیاست‌های خود را به سمت «حمایت رسمی از رهبری معلم» هدایت کند. مهم‌ترین اقدام در این سطح، کاهش تمرکزگرایی، حذف بخشنامه‌های مخل، و تعریف سازوکارهای تشویقی و قانونی برای نوآوری معلمان است. اگر رهبری تحول‌آفرین معلم قرار است پایدار باشد، باید به‌عنوان یک نقش حرفه‌ای معتبر شناخته شود و از سطح توصیه اخلاقی به سطح سیاست رسمی ارتقا یابد.

پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی در مسیر اجرا نیز مواجه بود. قلمروی پژوهش حاضر تنها معطوف به یک ناحیه آموزش و پرورش شهر مشهد بود که به اقتضای نوع مطالعه، تعمیم دهی نتایج را به صورت نظری (تئوریک) و بر اساس مشابهت‌های اجتماعی و به خصوص در بعد آموزشی ممکن می‌سازد. حجم نمونه نیز اگرچه بر حسب اشباع نظری برای کفایت تعداد و منطبق با پژوهش‌های مبتنی بر نظریه داده بنیاد برابر با بیست نفر از معلمان و مدیران تعیین شد، اما ممکن است تنوع تجارب حرفه‌ای با این تعداد به‌طور کامل پوشش داده نشده باشد. از سوی دیگر، ماهیت کیفی پژوهش و اتکای آن به داده‌های حاصل از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته، امکان تأثیرگذاری برداشت‌های تفسیری پژوهشگر و سوگیری‌های ادراکی در فرایند گردآوری و تحلیل داده‌ها را به همراه دارد و ممکن است پژوهشگر علیرغم تلاش برای تعلیق سوداری و باورهای خود، به طور کامل در این مهم موفق نشده باشد.

پیشنهادهای کاربردی پژوهش

با توجه به یافته‌های این پژوهش و الگوی حاصل از تحلیل داده‌ها، پیشنهادهای کاربردی در سه سطح کلان، میانی و خرد قابل ارائه است. الف) سطح کلان (سیاست‌گذاران):

- شورای عالی آموزش و پرورش/انقلاب فرهنگی: بازنگری در سیاست‌های تمرکزگرا، افزایش اختیار حرفه‌ای معلمان، کاهش بوروکراسی و تقویت رویکرد مدرسه‌محور.

- کمیسیون آموزش مجلس: تصویب قوانین حمایتی، تقویت منابع مالی و زیرساختی مدارس، و تغییر شاخص‌های ارزیابی به سمت نوآوری، توانمندسازی، اخلاق حرفه‌ای و رهبری آموزشی.
- (ب) سطح میانی (ادارات آموزش و پرورش): دوره‌های ضمن خدمت: تبدیل به کارگاه‌های مسئله‌محور در حوزه‌های رهبری اخلاقی، نوآوری، مدیریت فرسودگی شغلی، هوش هیجانی و اجتماعات یادگیری حرفه‌ای.
- شبکه‌سازی: ایجاد شبکه‌های معلمان تحول‌آفرین برای هم‌افزایی و تبادل تجربه.
- (پ) سطح خرد (معلمان): خودسازی: برنامه‌ریزی برای یادگیری مداوم، خودتحولی، تقویت سرمایه روان‌شناختی و پایبندی به اخلاق حرفه‌ای.
- گسترش نقش: مشارکت‌دهی دانش‌آموزان و همکاران، اشتراک دانش حرفه‌ای و گسترش نقش از کلاس به مدرسه.

ملاحظات اخلاقی

تمامی اصول اخلاقی در این مقاله در نظر گرفته شده است. شرکت کنندگان در جریان هدف پژوهش و مراحل اجرای آن قرار گرفتند. آن‌ها همچنین از محرمانه بودن اطلاعات خود اطمینان داشتند.

حامی مالی

پژوهش حاضر برگرفته از رساله دکتری رشته مدیریت آموزشی در دانشگاه فردوسی مشهد است و بدون حمایت مالی انجام شده است.

تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان مقاله حاضر فاقد هرگونه تعارض منافع بوده است.

References

- Al Hammadi, M., Dayan, M., Bellibaş, M. Ş., Tafesse, W., & Kulzer Sacilotto, C. (2025). *How does transformational leadership improve instructional practices? Examining the mediation role of teachers' change-oriented organizational citizenship behavior and the moderating role of organizational appreciation*. SAGE Open, 15(3), 1–16. <https://doi.org/10.1177/21582440251367816>.
- Aliakbari, M. A; Darabi, R. (2013). *On The Relationship between Efficacy of Classroom Management , Transformational Leadership Style, and Teachers' Personality*. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 1716 – 1721. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.10.105.
- Almonawer, K; Abraham, A; Shaikhah, A; Prof. Faisal Al-Hammad, PAAET, Kuwait; Rasheedul Haque & Abdul Rahman bin, S. (2023). *Transformational Leadership Style and School Transformation: The Case of Secondary Schools in Kuwait.*, Volume 29, Number 1, pp. 51-67. doi:10.46970/2022.29.1.4
- Alzoraiki M, Ahmad AR, Ateeq A and Milhem M. (2024) .*The role of transformational leadership in enhancing school culture and teaching performance in Yemeni public schools*. Front. Educ. 9:1413607, 1-11. doi: 10.3389/feduc.2024.1413607.
- Aslan, A., & Pong, K. S. (2023). Understanding the trend of digital da'wah among Muslim housewives in Indonesia. *Fikroh: Jurnal Pemikiran Dan Pendidikan Islam*, 16(1), 11-22. DOI:10.37812/fikroh.v16i1.681
- Avidov-Ungar, O. (2025). *Empowering teacher professionalism through personalized continuing professional learning: A systematic literature review using a multidimensional approach to self-assessment and growth*. Education Sciences, 15(12), 1686. 1-19. <https://doi.org/10.3390/educsci15121686>.
- Bellibaş, M. Ş., Polatcan, M., & Berkovich, I. (2025). *Teachers' self-efficacy, hope, resilience, and optimism: Linking social justice leadership, transformational leadership, and psychological capital*. Educational Management Administration & Leadership, 1–21. <https://doi.org/10.1177/17411432251350794>.
- Berkovich, I. (2018). Will it sink or will it float: Putting three common conceptions about principals' transformational leadership to the test. *Educational Management Administration and Leadership*, 46(6), 888-907. doi/10.1177/1741143217714253.

- Bolkan, S., & Goodboy, A. K. (2011). Leadership in the classroom: The use of charismatic leadership as a deterrent to student resistance strategies. *Journal of Classroom Interaction*, 46(2), 4-10. doi: 10.1080/17459435.2011.601520.
- Clifford, B. (2024). *Components of Successful Classrooms that Create Positive Climate and Academic Engagement*. Research Gate, 1-7. See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/378234764>.
- Curriculum Document of the Islamic Republic of Iran. (2011). *National curriculum document*. Tehran: Secretariat for National Curriculum Development. [In Persian]
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2022). *Implications for educational practice of the science of learning and development*. Applied Developmental Science. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>.
- Edmondson, A. C. (2019). *The fearless organization: Creating psychological safety in the workplace for learning, innovation, and growth*. John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1111/peps.12509>.
- Esmaili, M., Abdollahzadeh, M., Rajabzadeh, J. (2025). The relationship between Digital Literacy and Transformational Leadership with Teachers Professional Development, the mediating role of SelfEfficacy. *Journal of Applied Educational Leadership*, 5(4), 92-103. <http://dx.doi.org/10.22098/AEL.2023.13344.1315> [In Persian]
- Fundamental Reform Document of Education. (2011). *Fundamental reform document of education*. Tehran: Secretariat of the Supreme Council of Education. [In Persian]
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142. <https://doi.org/10.1108/0957823111116699>
- Harris, A., & Jones, M. (2019). *Teacher leadership and educational change*. *School Leadership & Management*, 39(2), 123-126. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1574964>.
- Harris, A., Jones, M., & Ismail, N. (2025). Teacher leadership and school/system change: Exploring the contemporary evidence. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 21(3), 1-15. <https://doi.org/10.22230/ijepl.2025v21n3a1589>.
- Heenan, I. W., Lafferty, N., & McNamara, P. M. (2024). Enactment of transformational school leadership—Insights from primary school and system leaders. *Education Sciences*, 14(6), 557. <https://doi.org/10.3390/educsci14060557>.
- Hasieh, C.-C., Tai, S.-E., & Li, H.-C. (2024). Impact of school leadership on teacher innovativeness: Evidence from multilevel analysis of Taiwan TALIS 2018. [Journal Name], Volume(Issue), 1-18. <https://doi.org/10.1080/02188791.2024.2397040>
- Iman, M. T. (2009). *Foundational paradigms of quantitative and qualitative research methods in the humanities*. Qom: Research Institute of Hawzah and University. [In Persian]
- Jakavonytė, K., Railienė, A., & Žydžiūnaitė, V. (2023). Transformational teacher leadership in creating an innovative educational culture: A qualitative study. *Education Sciences*, 13(5), 482. <https://doi.org/10.3390/educsci13050482>.
- Javaheri Moghanlou A., Moghaddasi khiavi M., Amanat Glodar S., Rahimi, S. (2024). Examining the Mediating Role of the organizational Atmosphere of Schools in the Relationship Between Self-Efficacy and Effective Teaching in Teachers. *Journal of Applied Educational Leadership*, 6 (1), DOI: 10.22098/AEL.2024.14 505.1409. [In Persian]
- Jiazhi, Y., & Batool, H. (2024). A qualitative study on the components of teacher leadership based on the perspective of teacher behaviour. *Journal of Innovation and Entrepreneurship*, 13, 64. <https://doi.org/10.1186/s13731-024-00423-2>
- Kovacs, H. (2018). *Change, challenge, transformation: A qualitative inquiry into transformative teacher learning*. *CEPS Journal*, 8(3), 133-155. <https://doi.org/10.26529/cepsj.472>.
- Lee, A., Legood, A., Hughes, D., Tian, A. W., Newman, A., & Knight, C. (2020). Leadership, creativity and innovation: A meta-analytic review. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 29(1), 1-35. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2019.1661837>.
- Li, M., Liu, F., & Yang, C. (2024). Teachers' emotional intelligence and organizational commitment: A moderated mediation model of teachers' psychological well-being and principal transformational leadership. *Behavioral Sciences*, 14(4), 1-14. <https://doi.org/10.3390/bs14040345>.

- Luo, X., Alias, B. S., & Adnan, N. H. (2024). *Exploring the interplay between teacher leadership and self-efficacy: A systematic literature review (2013–2024)*. *Education Sciences*, 14(9), Article 990. <https://doi.org/10.3390/educsci14090990>
- Muhammadiyah, M. H., Hamsiah, A., Muzakki, N. A., & Fauzi, Z. A. (2022). The role of the professional teacher as the agent of change for students. *Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan*, 14(4), 6887–6896. <https://doi.org/10.35445/alishlah.v14i4.2384>
- Muriuki, J. N., Nzinga, E., & Chiroma, J. A. (2022). The influence of teacher transformational leadership on students' academic performance in Kirinyaga County secondary schools: A qualitative review. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 27(3), 24–33. <https://doi.org/10.9790/0837-2703012433>.
- National Curriculum Development Plan Secretariat. (2011). *National Curriculum Document of the Islamic Republic of Iran*. Tehran, Iran: National Curriculum Development Plan Secretariat. [In Persian]
- Negussie, D., & Bekele, H. A. J. (2023). Impact of transformational leadership on the achievement of objectives in the implementation of new educational policies: A literature review. *International Journal of Advanced Research in Science, Communication and Technology*, 3(1), 466–472. <https://doi.org/10.9790/0837-2703012433>.
- OECD. (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- Omodan, B. I., & Addama, B. (2022). Analysis of transformational teaching as a philosophical foundation for effective classrooms. *Journal of Curriculum Studies Research*, 4(2), 15–29. <https://doi.org/10.59661/jcsr.4124>
- Pawnder, P. (2006). *Teacher leadership and school improvement movements*. *International Review of Education*, 52(3), 211–230. <https://doi.org/10.1007/s11159-006-9003-5>.
- Permana, J., & Yuslimah, A. I. (2025). Principal's transformational leadership in developing a positive and happy school organizational culture. *International Journal of Social Science and Human Research*, 8(1), 15–20. <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v8-i1-02>.
- Pramesworo, I. S., Judijanto, L., Manoppo, Y., Rahmi, E., & Yemmardotillah, M. (2024). Optimizing educational excellence: The dynamic impact of transformative leadership on teacher and student performance through innovation and collaboration. *International Journal of Teaching and Learning (INJOTEL)*, 2(1), 1–13. <https://injotel.org/index.php/12/article/view/43>
- Resch, K. A. (2022). Diversity skills for future teachers: How transformative learning prepares pre-service teachers for diversity in Austrian schools. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 13(1), 66–79. <https://doi.org/10.1108/HESWBL-05-2022-0096>.
- Sadeghipour, A. M., Mahdizadeh, M. S., & Perkan, E. (2025). *The impact of transformational leadership of school principals on teachers' psychological capital: A systematic review*. Paper presented at the National Conference on Psychology and Educational Sciences, 1–9. <https://civilica.com/doc/2382529>. [In Persian]
- Safi, A. (2011). *Primary, guidance, and secondary education*. Tehran: SAMT. [In Persian]
- Sahlberg, P. (2021). *Finnish lessons 3.0: What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press.
- Sarmila, U., Aslan, A., & Astaman, A. (2023). The role of parents towards YouTube users in building children's religious behavior in Kuala Pangkalan Keramat Village. *Archipelago Journal of Southeast Asia Islamic Studies (AJSAIS)*, 1(2), Article 2. <https://journal.iaisambas.ac.id/index.php/archipelago/article/view/2459&ved=2ahUKEwjXv>.
- Sarong, J. S. (2023). Exploring transformative leadership approaches in modern educational institutions. *Randwick International of Education and Linguistics Science Journal*, 4(4), 873–881. <https://doi.org/10.47175/rielsj.v4i4.845>
- Shahbeigi Gil Kalai, B. (2017). The effect of teachers' transformational leadership on students' social development: A case study of primary school students in Chalous. *Journal of Educational Planning and Curriculum Studies*, 7(1), 67–76. (in Persian).
- Shahsavari, T., Soleimanpour Omran, M., & Hafezian, M. (2021). Identifying the dimensions and components of learning-teaching schools: A mixed-methods study. *Journal of Educational Leadership and Management*, 15(4), 189–215. [doi:10.30495/jedu.2021.24967.4979](https://doi.org/10.30495/jedu.2021.24967.4979). [In Persian]
- Shields, C. M. (2017). *Transformative leadership in education: Equitable and socially just change in an uncertain and complex world* (2nd ed.). Routledge.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Sage Publications.

- Wei, Z. (2025). *Exploring the role of transformational leadership in promoting teacher well-being and retention in rural Chinese schools*. *Uniglobal Journal of Social Sciences and Humanities*, 4(2), 176–182. <https://doi.org/10.53797/ujssh.v4i2.21.2025>.
- Wenner, J. A., & Campbell, T. (2017). *The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature*. *Review of Educational Research*, 87(1), 134–171. <https://doi.org/10.3102/0034654316653478>.
- Wenner, J. A., & Campbell, T. (2021). Teacher leadership as distributed leadership: Conceptualizations and enactments in context. *Journal of Educational Administration*, 59(4), 1–18. <https://doi.org/10.1108/JEA-01-2021-0001>.
- Wu, Y., & Dapat, R. O. (2024). Exploring the relationship of transformational leadership on teaching effectiveness and commitment towards teachers' empowerment program. *International Journal of Education and Humanities*, 16(2), 245–252. <https://www.researchgate.net/publication/384543811>.
- Yakop, F. B. M., & Hamzah, M. I. B. M. (2022). *The relationship between principal transformational leadership practices and teacher learning organization practices in cluster secondary schools* [Conference paper or unpublished manuscript]. Faculty of Education, National University of Malaysia. Retrieved from, 1-10. <http://eprints.iab.edu.my/v2/id/eprint/577/>.
- Yousefi, A., Zahed, A., & Yousefi, E. (2024). Investigating the Relationship between Principals' Instructional Leadership and School Culture (Case Study: Ardabil High School). *Journal of Applied Educational Leadership*, 5(3), 65-79. <https://doi.org/10.22098/ael.2023.9297.1058>. [In Persian]
- Zadok, A., Benoliel, P., & Schechter, C. (2024). Organizational resilience and transformational leadership for managing complex school systems. *Frontiers in Education*, 1-13. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1333551>.