



بررسی نقش سبک رهبری مدیران مدارس در توسعه روان‌شناختی دانش‌آموزان با میانجی‌گری امنیت روانی و مشارکت تحصیلی

۱. محمد پارسا متین: گروه روان‌شناسی مدرسه، دانشگاه مازندران، بابلسر، ایران

۲. سید امیر حسین موسوی*: گروه روان‌شناسی مدرسه، دانشگاه مازندران، بابلسر، ایران (نویسنده مسئول). sah.mousavi.psy@gmail.com

۳. شیرین صفری: گروه روان‌شناسی مدرسه، دانشگاه مازندران، بابلسر، ایران

شیوه‌استناددهی به این مقاله: متین، محمد پارسا، موسوی، سید امیر حسین، و صفری، شیرین. (۱۴۰۴). بررسی نقش سبک رهبری مدیران مدارس در توسعه روان‌شناختی دانش‌آموزان با میانجی‌گری امنیت روانی و مشارکت تحصیلی. *روان‌شناسی، آموزش و توسعه انسانی در مدارس*, ۱(۲), ۴۳-۵۵.

چکیده

هدف پژوهش حاضر تبیین نقش سبک رهبری مدیران مدارس در توسعه روان‌شناختی دانش‌آموزان با تأکید بر سازوکارهای میانجی امنیت روانی و مشارکت تحصیلی در مدارس شهر تهران بود. این پژوهش با رویکرد کیفی و روش تحلیل مضمون انجام شد. مشارکت‌کنندگان شامل ۲۴ نفر از مدیران مدارس، معلمان، مشاوران و دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر تهران بودند که با نمونه‌گیری هدفمند و با رعایت اصل بیشینه‌سازی تنوع انتخاب شدند. داده‌ها صرفاً از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته گردآوری شد. فرایند گردآوری داده‌ها تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت؛ اشباع در مصاحبه بیست‌ودوم حاصل شد و دو مصاحبه تکمیلی برای اطمینان از کفایت داده‌ها انجام گرفت. مصاحبه‌ها پس از پیاده‌سازی کامل، با استفاده از نرم‌افزار NVivo و بر اساس کدگذاری باز، محوری و انتخابی تحلیل شدند. برای افزایش اعتبار یافته‌ها از بازبینی مشارکت‌کنندگان، بررسی همتای پژوهشی، ثبت مسیر تصمیم‌گیری تحلیلی و توصیف غنی زمینه استفاده شد. تحلیل داده‌ها به استخراج چهار مقوله اصلی انجامید: «رهبری حمایتگر — تحول‌آفرین»، «امنیت روانی به‌مثابه فضای امن برای بیان، خطا و یادگیری»، «مشارکت تحصیلی فعال و معنادار» و «توسعه روان‌شناختی دانش‌آموزان». یافته‌ها نشان دادند مدیرانی که سبک رهبری آنان بر اعتماد، عدالت، ارتباط محترمانه، شنیدن صدای دانش‌آموز و حمایت از معلمان استوار است، به شکل غیرمستقیم زمینه امنیت روانی و سپس مشارکت رفتاری، عاطفی و شناختی دانش‌آموزان را تقویت می‌کنند. رهبری مدرسه صرفاً یک کارکرد اداری نیست، بلکه عامل زمینه‌ساز رشد روان‌شناختی دانش‌آموزان است. امنیت روانی و مشارکت تحصیلی دو حلقه واسط مهم هستند که از طریق آن‌ها رفتارهای رهبری مدیران به خودباوری، احساس تعلق، مسئولیت‌پذیری، تنظیم هیجان و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان تبدیل می‌شود.

کلیدواژه‌ها: رهبری مدرسه؛ توسعه روان‌شناختی؛ امنیت روانی؛ مشارکت تحصیلی؛ دانش‌آموزان؛ پژوهش کیفی؛ تهران.

The Role of School Principals' Leadership Style in Students' Psychological Development: The Mediating Role of Psychological Safety and Academic Engagement

1. Mohammad Parsa Matin: Department of School Psychology, University of Mazandaran, Babolsar, Iran
2. Seyed Amir Hossein Mousavi*: Department of School Psychology, University of Mazandaran, Babolsar, Iran (Corresponding Author).
sah.mousavi.psy@gmail.com
3. Shirin Safari: Department of School Psychology, University of Mazandaran, Babolsar, Iran

How to cite this article: Matin, M. P., Mousavi, S. A. H., & Safari, S. (2025). The Role of School Principals' Leadership Style in Students' Psychological Development: The Mediating Role of Psychological Safety and Academic Engagement. *Psychology, Education, and Human Development in Schools*, 1(2), 43-55.

Abstract

This study aimed to explain how school principals' leadership style contributes to students' psychological development through the mediating mechanisms of psychological safety and academic engagement in schools in Tehran. This study employed a qualitative design using thematic analysis. Participants included 24 principals, teachers, school counselors, and secondary school students from Tehran, selected through purposive maximum variation sampling. Data were collected exclusively through semi-structured interviews. Data collection continued until theoretical saturation was reached; saturation occurred at the twenty-second interview, and two additional interviews were conducted to confirm data adequacy. All interviews were transcribed verbatim and analyzed using NVivo software through open, axial, and selective coding. Credibility and trustworthiness were enhanced through member checking, peer review, audit trail documentation, and thick contextual description. Data analysis led to four main categories: "supportive-transformational leadership," "psychological safety as a safe climate for voice, error, and learning," "active and meaningful academic engagement," and "students' psychological development." The findings indicated that principals who practiced trust-based, fair, communicative, and student-centered leadership indirectly strengthened students' psychological development by creating psychologically safe school climates and enhancing behavioral, emotional, and cognitive engagement. Participants emphasized that students became more confident, emotionally regulated, responsible, and academically motivated when they felt respected, heard, and protected from humiliation or punitive responses. School leadership is not merely an administrative function; it is a developmental force shaping students' psychological growth. Psychological safety and academic engagement operate as two central mediating pathways through which principals' leadership behaviors are translated into students' self-confidence, sense of belonging, responsibility, emotional regulation, and academic motivation.

Keywords: *School leadership; psychological development; psychological safety; academic engagement; students; qualitative research; Tehran*

مقدمه

مدرسه در رویکردهای معاصر آموزش و پرورش، صرفاً نهادی برای انتقال دانش رسمی نیست؛ بلکه محیطی اجتماعی، عاطفی، اخلاقی و روان‌شناختی است که در آن دانش‌آموزان شیوه فهم خود، دیگران، آینده، موفقیت، شکست، مسئولیت و تعلق اجتماعی را تجربه و بازسازی می‌کنند. از این منظر، توسعه روان‌شناختی دانش‌آموزان نتیجه تعامل چندلایه میان ویژگی‌های فردی، روابط آموزشی، فرهنگ مدرسه، سبک مدیریت و کیفیت تجربه زیسته دانش‌آموز در فضای مدرسه است. نظریه خودتعیین‌گری تأکید می‌کند که رشد سالم انگیزشی و روان‌شناختی زمانی تقویت می‌شود که محیط اجتماعی سه نیاز بنیادین خودمختاری، شایستگی و ارتباط را حمایت کند (Ryan & Deci, ۲۰۰۰). بنابراین، اگر مدرسه بتواند دانش‌آموز را به‌عنوان کنشگری شنیده‌شده، توانمند و متعلق به اجتماع یادگیری بپذیرد، زمینه برای افزایش انگیزش درونی، خودکارآمدی، تنظیم هیجان، مسئولیت‌پذیری و بهزیستی روان‌شناختی فراهم می‌شود.

یکی از متغیرهای کلیدی در شکل‌دهی به چنین محیطی، سبک رهبری مدیران مدارس است. رهبری مدرسه از سطح تصمیم‌های اداری، کنترل انضباطی یا مدیریت منابع فراتر می‌رود و به طراحی فرهنگ سازمانی، تنظیم کیفیت روابط، حمایت از معلمان، هدایت چشم‌انداز آموزشی و ایجاد معنا در تجربه مدرسه مربوط می‌شود. پژوهش‌های حوزه رهبری آموزشی نشان داده‌اند که اثر مدیران بر پیامدهای دانش‌آموزان اغلب مستقیم و خطی نیست، بلکه از طریق بهبود شرایط آموزش، حمایت از معلمان، ارتقای فرهنگ همکاری، جهت‌دهی به انتظارات آموزشی و ایجاد فضای مثبت مدرسه عمل می‌کند (Hallinger & Heck, ۱۹۹۸; Leithwood et al., ۲۰۰۴; Robinson et al., ۲۰۰۸). از این رو، پرسش اصلی فقط این نیست که مدیر مدرسه چه تصمیمی می‌گیرد، بلکه این است که تصمیم‌ها و سبک تعامل او چگونه در تجربه روزمره دانش‌آموزان، معلمان و مشاوران بازتاب می‌یابد.

در ادبیات رهبری، سبک تحول‌آفرین به‌عنوان الگویی مطرح است که در آن رهبر از طریق الهام‌بخشی، توجه فردی، تحریک فکری و نفوذ آرمانی، پیروان را به مشارکت، رشد و تعهد بیشتر سوق می‌دهد (Bass & Riggio, ۲۰۰۶). در زمینه مدرسه، رهبری تحول‌آفرین زمانی اهمیت می‌یابد که مدیر بتواند چشم‌اندازی مشترک برای یادگیری و رشد ایجاد کند، معلمان را حمایت کند، فرصت مشارکت فراهم سازد و به جای کنترل صرف، فرهنگ اعتماد و مسئولیت مشترک را گسترش دهد (Leithwood & Jantzi, ۲۰۰۶). با این حال، پژوهش‌های جدیدتر نشان می‌دهند که رهبری مؤثر مدرسه معمولاً ترکیبی از رهبری تحول‌آفرین و رهبری آموزشی است؛ یعنی مدیر هم باید فرهنگ انگیزش جمعی را تقویت کند و هم بر کیفیت یاددهی - یادگیری، بازخورد آموزشی و انتظارات تحصیلی تمرکز داشته باشد (Day et al., ۲۰۱۶). این ترکیب برای توسعه روان‌شناختی دانش‌آموزان اهمیت خاصی دارد، زیرا رشد روانی در مدرسه هم به احساس ارزشمندی و امنیت وابسته است و هم به تجربه موفقیت، تلاش و مشارکت معنادار در یادگیری.

مفهوم امنیت روانی یکی از سازه‌های مهم برای فهم سازوکار اثر رهبری بر رشد و یادگیری است. امنیت روانی به ادراک مشترک افراد از ایمن بودن محیط برای بیان نظر، پرسیدن سؤال، پذیرش خطا، درخواست کمک و مشارکت بدون ترس از تحقیر، طرد یا تنبیه اشاره دارد (Edmondson, ۱۹۹۹). اگرچه این مفهوم ابتدا در مطالعات تیمی و سازمانی برجسته شد، اما منطق آن برای مدرسه نیز کاملاً معنادار است؛ زیرا دانش‌آموز در فرایند یادگیری پیوسته با موقعیت‌هایی روبه‌رو می‌شود که نیازمند ریسک بین‌فردی است: سؤال پرسیدن، اشتباه کردن، اظهار ندانستن، ارائه ایده، مخالفت محترمانه، درخواست کمک یا مشارکت در بحث کلاسی. در محیطی که خطا با سرزنش و تفاوت نظر با تمسخر مواجه شود، دانش‌آموز از مشارکت فعال فاصله می‌گیرد و به سکوت، اجتناب یا مشارکت نمایشی روی می‌آورد. در مقابل، امنیت روانی می‌تواند یادگیری را از وضعیت دفاعی به وضعیت اکتشافی تبدیل کند.

امنیت روانی در مدرسه به شدت تحت تأثیر رفتارهای رهبری است. مدیرانی که در برخورد با معلمان و دانش‌آموزان عادلانه، شفاف، پاسخ‌گو و حمایتگر عمل می‌کنند، پیام ضمنی مهمی به کل مدرسه منتقل می‌سازند: در این مدرسه، شأن افراد حفظ می‌شود و خطا بخشی از یادگیری است. چنین پیامی به تدریج در فرهنگ مدرسه رسوب می‌کند و بر رفتار معلمان، شیوه مدیریت کلاس، کیفیت ارتباط دانش‌آموزان با کارکنان و احساس تعلق آنان اثر می‌گذارد. ادبیات مدرسه نیز نشان می‌دهد که جو مدرسه یک سازه چندبعدی است که ابعاد روابط بین‌فردی، امنیت، ساختار آموزشی و ویژگی‌های نهادی را دربر می‌گیرد و با پیامدهای تحصیلی، رفتاری و روان‌شناختی دانش‌آموزان ارتباط دارد (Wang & Degol, ۲۰۱۶). بنابراین، سبک رهبری مدیر را می‌توان عامل بالادستی در شکل‌گیری جو مدرسه و امنیت روانی دانست.

مفهوم مشارکت تحصیلی نیز حلقه مهم دیگری در پیوند میان رهبری مدرسه و توسعه روان‌شناختی دانش‌آموزان است. مشارکت تحصیلی معمولاً به سه بعد رفتاری، عاطفی و شناختی تقسیم می‌شود: مشارکت رفتاری به حضور، تلاش، انجام تکلیف و درگیری فعال در فعالیت‌های آموزشی مربوط است؛ مشارکت عاطفی به احساس تعلق، علاقه، رضایت و پیوند هیجانی با مدرسه اشاره دارد؛ و مشارکت شناختی به سرمایه‌گذاری ذهنی، راهبردهای یادگیری، خودتنظیمی و تلاش برای فهم عمیق مربوط می‌شود (Fredricks et al., ۲۰۰۴). مشارکت از این نظر اهمیت دارد که صرفاً شاخصی برای عملکرد تحصیلی نیست، بلکه نشان‌دهنده کیفیت رابطه دانش‌آموز با مدرسه و یادگیری است. دانش‌آموزی که مشارکت فعال دارد، فقط «در مدرسه حاضر» نیست؛ بلکه خود را بخشی از فرایند یادگیری می‌داند.

رابطه میان امنیت روانی و مشارکت تحصیلی را می‌توان از طریق منطق روان‌شناختی مشارکت توضیح داد (Kahn, ۱۹۹۰). در بحث درباره مشارکت شخصی نشان داد که افراد زمانی خود واقعی، انرژی شناختی و هیجانی خود را در نقش‌هایشان وارد می‌کنند که محیط را معنادار، امن و حمایتگر تجربه کنند. در مدرسه نیز دانش‌آموز زمانی در یادگیری درگیر می‌شود که احساس کند تلاش او دیده می‌شود، پرسش او ارزشمند است و اشتباه او بهانه‌ای برای تحقیر نیست. مطالعات مشارکت نشان می‌دهند که مشارکت دانش‌آموزان با موفقیت تحصیلی، رفتار

مدرسه‌ای، انگیزش و پیشگیری از ترک تحصیل ارتباط دارد (Appleton et al., ۲۰۰۸; Skinner et al., ۲۰۰۹) از سوی دیگر، روابط حمایتی با معلمان، والدین و همسالان می‌تواند انگیزش و علاقه تحصیلی دانش‌آموزان را تقویت کند (Wentzel, ۱۹۹۸) بنابراین، اگر سبک رهبری مدیر بتواند روابط مدرسه را به سمت حمایت، احترام و مشارکت سوق دهد، مشارکت تحصیلی دانش‌آموزان نیز تقویت خواهد شد. توسعه روان‌شناختی دانش‌آموزان در این پژوهش به معنای مجموعه‌ای از پیامدهای رشدی شامل خودباوری، احساس ارزشمندی، تنظیم هیجان، مسئولیت‌پذیری، هویت تحصیلی، احساس تعلق، امید تحصیلی، تاب‌آوری و توانایی مشارکت اجتماعی در محیط مدرسه است. این مفهوم با رویکردهای یادگیری اجتماعی - هیجانی نیز هم‌پوشانی دارد. فراتحلیل Durlak و همکاران (۲۰۱۱) نشان داد مداخلات مدرسه‌محور یادگیری اجتماعی - هیجانی می‌توانند مهارت‌های اجتماعی و هیجانی، نگرش‌ها، رفتارها و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را بهبود دهند. با این حال، تمرکز پژوهش حاضر بر «مداخله برنامه‌ای» نیست، بلکه بر زمینه رهبری و فرهنگ مدرسه است؛ یعنی بررسی می‌کند چگونه رفتارهای روزمره مدیران، از طریق امنیت روانی و مشارکت تحصیلی، به بستر طبیعی رشد روان‌شناختی تبدیل می‌شود.

با وجود گستردگی پژوهش‌ها درباره رهبری آموزشی، مشارکت تحصیلی و جو مدرسه، هنوز نیاز به مطالعات کیفی زمینه‌مند وجود دارد؛ به‌ویژه در بافت مدارس شهری تهران که با تنوع فرهنگی، فشارهای تحصیلی، انتظارات خانواده، رقابت آموزشی و چالش‌های ارتباطی روبه‌رو هستند. بسیاری از مطالعات پیشین با رویکرد کمی، رابطه میان متغیرها را آزموده‌اند؛ اما تجربه زیسته کنشگران مدرسه کمتر نشان داده است که دانش‌آموزان، معلمان، مشاوران و مدیران چگونه سازوکار اثر رهبری را در زندگی روزمره مدرسه فهم می‌کنند. از این رو، پژوهش حاضر با رویکرد کیفی می‌کوشد نشان دهد سبک رهبری مدیران مدارس چگونه از مسیر امنیت روانی و مشارکت تحصیلی، توسعه روان‌شناختی دانش‌آموزان را تسهیل یا تضعیف می‌کند. پرسش اصلی پژوهش عبارت بود از: «کنشگران مدرسه نقش سبک رهبری مدیران را در توسعه روان‌شناختی دانش‌آموزان، با توجه به میانجی‌گری امنیت روانی و مشارکت تحصیلی، چگونه تجربه و تبیین می‌کنند؟»

مواد و روش‌ها

پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و روش تحلیل مضمون انجام شد. انتخاب روش کیفی از آن جهت مناسب بود که هدف پژوهش، سنجش آماری رابطه میان متغیرها نبود، بلکه تبیین عمیق تجربه‌ها، ادراک‌ها و معناهایی بود که کنشگران مدرسه درباره نقش سبک رهبری مدیران در امنیت روانی، مشارکت تحصیلی و توسعه روان‌شناختی دانش‌آموزان بیان می‌کردند. تحلیل مضمون به پژوهشگر امکان داد الگوهای معنایی تکرارشونده در مصاحبه‌ها شناسایی، سازمان‌دهی و تفسیر شوند (Braun & Clarke, ۲۰۰۶) جامعه پژوهش شامل مدیران مدارس، معلمان، مشاوران مدرسه و دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر تهران بود. مشارکت‌کنندگان با روش نمونه‌گیری هدفمند و با راهبرد بیشینه‌سازی تنوع انتخاب شدند تا دیدگاه‌های متفاوت از مدارس دولتی و غیردولتی، دخترانه و پسرانه و دوره اول و دوم متوسطه پوشش داده شود. معیارهای

ورود شامل داشتن تجربه مستقیم در مدرسه، تمایل به مشارکت، توانایی بیان تجربه‌ها و رضایت آگاهانه بود. برای دانش‌آموزان، رضایت والدین و موافقت خود دانش‌آموز دریافت شد.

تعداد مشارکت‌کنندگان ۲۴ نفر بود که شامل ۶ مدیر مدرسه، ۶ معلم، ۴ مشاور مدرسه و ۸ دانش‌آموز دوره متوسطه می‌شد. همه مشارکت‌کنندگان از مدارس شهر تهران انتخاب شدند. گردآوری داده‌ها صرفاً از طریق مصاحبه نیمه‌ساختاریافته انجام گرفت. راهنمای مصاحبه بر محورهایی مانند تجربه مشارکت در مدرسه، سبک تعامل مدیر، احساس امنیت یا ناامنی روانی، تجربه بیان نظر و خطا، حمایت معلمان، انگیزش تحصیلی، احساس تعلق و نشانه‌های رشد روان‌شناختی دانش‌آموزان طراحی شد. نمونه سؤال‌های مصاحبه عبارت بودند از: «به نظر شما رفتار مدیر مدرسه چگونه بر احساس امنیت دانش‌آموزان اثر می‌گذارد؟»، «چه زمانی دانش‌آموزان در مدرسه جرئت بیشتری برای سؤال پرسیدن یا مشارکت دارند؟»، «چه نوع مدیری باعث می‌شود دانش‌آموزان احساس ارزشمندی و تعلق بیشتری داشته باشند؟» و «مشارکت تحصیلی دانش‌آموزان در چه شرایطی افزایش یا کاهش می‌یابد؟» مدت هر مصاحبه بین ۴۵ تا ۷۰ دقیقه بود و همه مصاحبه‌ها با اجازه مشارکت‌کنندگان ضبط و سپس کلمه به کلمه پیاده‌سازی شد.

فرایند مصاحبه‌ها تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت. در مصاحبه بیست و دوم، داده‌های جدید عمده‌تاً تکرار مضامین قبلی بودند و کد یا مقوله جدید معناداری استخراج نشد. با این حال، دو مصاحبه تکمیلی دیگر برای اطمینان از کفایت و پایداری مقوله‌ها انجام شد. این تصمیم با ادبیات روش‌شناختی اشباع در پژوهش کیفی همسو است که نشان می‌دهد در مطالعات دارای هدف نسبتاً متمرکز و مشارکت‌کنندگان نسبتاً

همگن، اشباع معمولاً در اندازه نمونه محدود اما کافی حاصل می‌شود. (Guest et al., ۲۰۰۶; Hennink & Kaiser, ۲۰۲۲)

تحلیل داده‌ها هم‌زمان با گردآوری داده‌ها آغاز شد. پس از پیاده‌سازی مصاحبه‌ها، متن‌ها چندین بار خوانده شد تا آشنایی عمیق با داده‌ها حاصل شود. سپس کدگذاری اولیه در نرم‌افزار NVivo انجام گرفت. در مرحله کدگذاری باز، گزاره‌های معنادار استخراج و برچسب‌گذاری شدند. در مرحله کدگذاری محوری، کدهای مشابه در قالب زیرمقوله‌ها سازمان‌دهی شدند. در مرحله کدگذاری انتخابی، زیرمقوله‌ها در قالب مقوله‌های اصلی ادغام شدند و روابط مفهومی میان سبک رهبری، امنیت روانی، مشارکت تحصیلی و توسعه روان‌شناختی دانش‌آموزان تبیین شد. برای افزایش اعتبار پژوهش از چهار معیار اعتمادپذیری استفاده شد: اعتبار از طریق بازبینی مشارکت‌کنندگان و تطبیق برداشت پژوهشگر با تجربه آنان؛ انتقال‌پذیری از طریق توصیف غنی زمینه و ویژگی‌های مشارکت‌کنندگان؛ وابستگی از طریق ثبت مسیر تصمیم‌گیری، یادداشت‌های تحلیلی و فرایند کدگذاری؛ و تأییدپذیری از طریق بررسی همتای پژوهشی و نگهداری شواهد تحلیلی. (Lincoln & Guba, ۱۹۸۵) اصول اخلاقی شامل رضایت آگاهانه، محرمانگی اطلاعات، ناشناس‌سازی نقل‌قول‌ها، حق انصراف و استفاده پژوهشی از داده‌ها رعایت شد.

از مجموع ۲۴ مشارکت‌کننده، ۱۳ نفر زن و ۱۱ نفر مرد بودند. از نظر نقش سازمانی، ۶ نفر مدیر مدرسه، ۶ نفر معلم، ۴ نفر مشاور مدرسه و ۸ نفر دانش‌آموز بودند. در میان دانش‌آموزان، ۴ نفر در دوره اول متوسطه و ۴ نفر در دوره دوم متوسطه تحصیل می‌کردند. از نظر نوع مدرسه، ۱۳ نفر از مدارس دولتی و ۱۱ نفر از مدارس غیردولتی مشارکت داشتند. مشارکت‌کنندگان از مناطق مختلف تهران انتخاب شدند؛ منطقه ۵ با ۴ نفر، مناطق ۲، ۴، ۶، ۷، ۱۱ و ۱۴ هرکدام با ۳ نفر و منطقه ۱۰ با ۲ نفر در نمونه حضور داشتند. دامنه سنی دانش‌آموزان ۱۴ تا ۱۸ سال و دامنه سنی بزرگسالان ۲۹ تا ۵۴ سال بود. سابقه کاری مدیران، معلمان و مشاوران بین ۶ تا ۲۸ سال گزارش شد. تحلیل مصاحبه‌ها به استخراج چهار مقوله اصلی و چندین زیرمقوله انجامید.

۱. **رهبری حمایتگر - تحول‌آفرین: از مدیریت کنترلی تا مدیریت رشدمدار.** نخستین مقوله نشان داد مشارکت‌کنندگان میان دو نوع مدیریت تمایز آشکار قائل بودند: مدیریت کنترلی و مدیریت رشدمدار. در مدیریت کنترلی، مدیر بیشتر بر نظم بیرونی، مقررات، نمره، سکوت و اجرای بخشنامه‌ها تأکید می‌کند؛ اما در مدیریت رشدمدار، مدیر مدرسه را محیطی برای یادگیری، رابطه، حمایت و رشد می‌بیند. زیرمقوله‌های این بخش شامل «شنیدن صدای دانش‌آموز»، «حمایت از معلمان برای رفتار تربیتی»، «عدالت در تصمیم‌گیری»، «شفافیت انتظارات» و «الگوسازی احترام» بود. یکی از معلمان گفت: «وقتی مدیر فقط دنبال این است که مدرسه بی‌حاشیه باشد، همه یاد می‌گیرند سکوت کنند؛ اما وقتی مدیر سؤال می‌پرسد، گوش می‌دهد و پشت معلم و دانش‌آموز می‌ایستد، فضای مدرسه عوض می‌شود.» یکی از دانش‌آموزان نیز اظهار کرد: «مدیر قبلی فقط تذکر می‌داد؛ ولی مدیر جدید حتی وقتی اشتباه می‌کنیم، اول می‌پرسد چه شد. همین باعث می‌شود آدم کمتر بترسد و بیشتر توضیح بدهد.» این یافته نشان می‌دهد سبک رهبری مدیران در تجربه روزمره مدرسه به‌صورت پیام‌های رفتاری فهم می‌شود؛ یعنی دانش‌آموزان و معلمان بیش از شعارهای رسمی، از نوع برخورد مدیر با خطا، تعارض، پرسش و تفاوت نظر برداشت می‌کنند.

۲. **امنیت روانی: فضای امن برای بیان، خطا و درخواست کمک.** دومین مقوله بیانگر آن بود که امنیت روانی حلقه واسط مهم میان سبک رهبری و تجربه دانش‌آموزان است. مشارکت‌کنندگان امنیت روانی را با عباراتی مانند «ترس نداشتن از تحقیر»، «جرئت سؤال پرسیدن»، «احساس شنیده شدن»، «امکان اشتباه کردن» و «اطمینان از برخورد عادلانه» توصیف کردند. یکی از مشاوران مدرسه گفت: «دانش‌آموزی که مطمئن باشد با گفتن مشکلش برچسب نمی‌خورد، زودتر مراجعه می‌کند؛ اما اگر فضای مدرسه قضاوت‌گر باشد، مشکل را پنهان می‌کند تا بزرگ‌تر شود.» یک دانش‌آموز دوره دوم متوسطه نیز بیان کرد: «بعضی وقت‌ها جواب را بلد نیستیم، ولی از مسخره شدن می‌ترسیم. وقتی معلم و مدیر بگویند اشتباه کردن طبیعی است، بچه‌ها بیشتر دست بلند می‌کنند.» در این مقوله، نقش مدیر در ایجاد امنیت روانی غیرمستقیم اما تعیین‌کننده بود؛ زیرا مدیر با شیوه برخورد با معلمان، دانش‌آموزان و والدین، معیارهای رفتاری مدرسه را شکل می‌دهد. اگر مدیر برخورد

محترمانه و غیرتنبیهی را در سطح مدرسه تثبیت کند، معلمان نیز در کلاس فضای بازتری برای مشارکت ایجاد می‌کنند و دانش‌آموزان احساس می‌کنند مدرسه مکانی امن برای رشد است.

۳. مشارکت تحصیلی فعال و معنادار: از حضور فیزیکی تا درگیری شناختی و عاطفی. سومین مقوله نشان داد مشارکت تحصیلی در نگاه مشارکت‌کنندگان فقط به حضور در کلاس یا انجام تکلیف محدود نبود، بلکه شامل علاقه، تلاش، پرسشگری، همکاری گروهی، پیگیری هدف و احساس تعلق به مدرسه بود. زیرمقوله‌های این بخش شامل «مشارکت رفتاری»، «مشارکت عاطفی»، «مشارکت شناختی»، «انگیزش برای یادگیری» و «تعامل با معلم و همسالان» بود. یکی از معلمان بیان کرد: «در کلاس‌هایی که بچه‌ها مطمئن‌اند بابت جواب اشتباه تحقیر نمی‌شوند، بحث‌ها زنده‌تر است و حتی دانش‌آموزان ضعیف‌تر هم وارد گفت‌وگو می‌شوند.» یکی از دانش‌آموزان گفت: «وقتی حس کنم نظر من مهم است، حتی اگر درس سخت باشد، سعی می‌کنم مشارکت کنم؛ ولی وقتی همه چیز فقط نمره باشد، آدم فقط می‌خواهد از کلاس رد شود.» یافته‌ها نشان داد امنیت روانی زمینه مشارکت را فراهم می‌کند، اما مشارکت زمانی پایدار می‌شود که دانش‌آموزان یادگیری را معنادار تجربه کنند و مدیر مدرسه از طریق حمایت از روش‌های تدریس فعال، شوراهای دانش‌آموزی، فعالیت‌های گروهی و ارتباط محترمانه، مشارکت را به بخشی از فرهنگ مدرسه تبدیل کند.

۴. توسعه روان‌شناختی دانش‌آموزان: خودباوری، تعلق، تنظیم هیجان و مسئولیت‌پذیری. چهارمین مقوله نشان داد پیامد نهایی رهبری حمایتگر، امنیت روانی و مشارکت تحصیلی، تقویت جنبه‌های مختلف توسعه روان‌شناختی دانش‌آموزان است. مشارکت‌کنندگان به نشانه‌هایی مانند افزایش اعتمادبه‌نفس، کاهش ترس از شکست، احساس تعلق، بهبود رابطه با معلمان، مسئولیت‌پذیری بیشتر، توانایی بیان احساسات، کنترل خشم و امید به آینده اشاره کردند. یک مشاور مدرسه گفت: «وقتی دانش‌آموز احساس کند مدرسه جای امنی است، فقط درسش بهتر نمی‌شود؛ آرام‌تر می‌شود، بهتر حرف می‌زند، مسئولیت کارهایش را می‌پذیرد و از کمک گرفتن خجالت نمی‌کشد.» یکی از مدیران نیز اظهار کرد: «اگر دانش‌آموز در مدرسه دیده شود، حتی رفتار انضباطی او تغییر می‌کند؛ چون خودش را عضو مدرسه می‌داند نه کسی که فقط باید کنترل شود.» این مقوله نشان داد توسعه روان‌شناختی در مدرسه محصول تجربه‌های کوچک اما تکرارشونده است: دیده شدن، شنیده شدن، فرصت مشارکت، برخورد عادلانه با خطا و وجود بزرگسالانی که رشد دانش‌آموز را مهم‌تر از کنترل کوتاه‌مدت می‌دانند.

بحث

یافته نخست پژوهش نشان داد سبک رهبری حمایتگر - تحول‌آفرین مدیران مدارس نقش بنیادی در شکل‌دهی به شرایط روان‌شناختی و آموزشی مدرسه دارد. مشارکت‌کنندگان، مدیر مؤثر را فردی توصیف کردند که فقط مجری مقررات نیست، بلکه جهت‌دهنده فرهنگ مدرسه،

حامی معلمان، شنونده دانش‌آموزان و سازنده فضای اعتماد است. این یافته با ادبیات رهبری تحول‌آفرین همسو است که بر الهام‌بخشی، توجه فردی، تحریک فکری و ایجاد تعهد جمعی تأکید دارد (Bass & Riggio, ۲۰۰۶). همچنین با پژوهش‌های رهبری آموزشی همخوان است که نشان می‌دهند اثر مدیران بر دانش‌آموزان غالباً از طریق مسیرهای غیرمستقیم مانند بهبود فرهنگ مدرسه، حمایت از معلمان و ارتقای کیفیت یادگیری اعمال می‌شود (Hallinger & Heck, ۱۹۹۸; Leithwood et al., ۲۰۰۴; Robinson et al., ۲۰۰۸). در این پژوهش، مدیرانی که به جای کنترل صرف، رویکرد رشد‌مدار داشتند، توانستند مدرسه را از فضای اطاعت و ترس به فضای گفت‌وگو و مشارکت نزدیک کنند. این مسئله از نظر تربیتی اهمیت دارد؛ زیرا دانش‌آموزان نه تنها از محتوای رسمی برنامه درسی، بلکه از الگوهای ارتباطی و اخلاقی حاکم بر مدرسه می‌آموزند. وقتی مدیر در تصمیم‌گیری عادلانه عمل می‌کند، صدای دانش‌آموزان را می‌شنود و از معلمان برای رفتار حمایتی پشتیبانی می‌کند، نوعی «برنامه درسی پنهان مثبت» شکل می‌گیرد که پیام آن احترام، اعتماد و مسئولیت‌پذیری است. یافته حاضر همچنین با دیدگاه Day و همکاران (۲۰۱۶) همسو است که رهبری موفق مدرسه را ترکیبی از راهبردهای تحول‌آفرین و آموزشی می‌دانند. در واقع، مدیر مدرسه زمانی بر توسعه روان‌شناختی دانش‌آموزان اثرگذار است که هم فرهنگ انسانی مدرسه را تقویت کند و هم کیفیت تجربه یادگیری را جدی بگیرد.

۵۱

یافته دوم نشان داد امنیت روانی یکی از سازوکارهای اصلی میانجی میان سبک رهبری مدیر و رشد دانش‌آموزان است. مشارکت‌کنندگان امنیت روانی را با توانایی بیان نظر، پرسیدن سؤال، پذیرش خطا، درخواست کمک و نترسیدن از تحقیر توصیف کردند. این برداشت با تعریف Edmondson (۱۹۹۹) از امنیت روانی به عنوان باور مشترک نسبت به ایمن بودن محیط برای ریسک بین فردی همخوان است. در مدرسه، ریسک بین فردی بسیار رایج است: دانش‌آموز برای پرسیدن سؤال، پاسخ دادن، بیان مشکل خانوادگی یا تحصیلی، مراجعه به مشاور یا حتی اعتراف به ندانستن، نیازمند احساس امنیت است. اگر فضای مدرسه قضاوت‌گر، تنبیهی یا تحقیرآمیز باشد، دانش‌آموز به جای مشارکت و یادگیری، راهبردهای دفاعی مانند سکوت، پنهان‌کاری، کناره‌گیری یا رفتار مقابله‌ای را انتخاب می‌کند. یافته حاضر نشان می‌دهد امنیت روانی فقط در سطح کلاس ساخته نمی‌شود، بلکه از سطح رهبری مدرسه آغاز می‌شود. مدیرانی که با معلمان محترمانه رفتار می‌کنند، در حل تعارض‌ها عادلانه‌اند و خطا را فرصتی برای یادگیری می‌دانند، هنجاری ایجاد می‌کنند که به کلاس‌ها نیز منتقل می‌شود. این مسئله با ادبیات جو مدرسه نیز همسو است؛ زیرا جو مثبت مدرسه در ابعاد امنیت، روابط، ساختار و فرهنگ آموزشی با پیامدهای روان‌شناختی و تحصیلی بهتر همراه است (Wang & Degol, ۲۰۱۶). بنابراین، امنیت روانی را می‌توان سازه‌ای دانست که رهبری را از سطح مدیریت به سطح تجربه زیسته دانش‌آموزان پیوند می‌زند.

یافته سوم بیانگر آن بود که مشارکت تحصیلی فعال و معنادار دومین حلقه واسط در مسیر اثرگذاری رهبری بر توسعه روان‌شناختی است. مشارکت‌کنندگان نشان دادند دانش‌آموز زمانی در کلاس و مدرسه فعال‌تر می‌شود که احساس کند نظر او مهم است، اشتباه او با تحقیر پاسخ داده نمی‌شود و یادگیری برای او معنا دارد. این یافته با مفهوم‌پردازی Fredricks و همکاران (۲۰۰۴) همسو است که مشارکت را سازه‌ای چندبعدی شامل ابعاد رفتاری، عاطفی و شناختی می‌دانند. مشارکت رفتاری در حضور، تلاش و انجام فعالیت‌ها ظاهر می‌شود؛ مشارکت عاطفی در علاقه، تعلق و ارتباط مثبت با مدرسه؛ و مشارکت شناختی در تلاش ذهنی، خودتنظیمی و فهم عمیق. یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که این سه بعد از یکدیگر جدا نیستند. دانش‌آموزی که از نظر عاطفی احساس تعلق ندارد، به‌سختی درگیر شناختی عمیق می‌شود؛ و دانش‌آموزی که از خطا می‌ترسد، مشارکت رفتاری او نیز سطحی و نمایشی خواهد بود. این نتیجه با دیدگاه Kahn (۱۹۹۰) نیز قابل توضیح است؛ زیرا مشارکت زمانی رخ می‌دهد که فرد محیط را معنادار، امن و حمایتگر تجربه کند. همچنین یافته‌ها با پژوهش‌های Appleton و همکاران (۲۰۰۸) و Skinner و همکاران (۲۰۰۹) همخوان است که مشارکت را یکی از شاخص‌های مهم پیوند دانش‌آموز با مدرسه، انگیزش و عملکرد تحصیلی می‌دانند. از منظر کاربردی، مدیر مدرسه با حمایت از تدریس فعال، شوراهای دانش‌آموزی، بازخورد محترمانه، پروژه‌های گروهی و کاهش فرهنگ نمره‌محور می‌تواند مشارکت را از یک رفتار مقطعی به یک عادت مدرسه‌ای تبدیل کند.

یافته چهارم نشان داد توسعه روان‌شناختی دانش‌آموزان در بستر رهبری، امنیت روانی و مشارکت تحصیلی به‌صورت خودباوری، احساس تعلق، تنظیم هیجان، مسئولیت‌پذیری، امید و هویت تحصیلی ظاهر می‌شود. این یافته با نظریه خودتعیین‌گری همسو است؛ زیرا هنگامی که مدرسه نیازهای خودمختاری، شایستگی و ارتباط را حمایت می‌کند، انگیزش درونی و رشد روان‌شناختی دانش‌آموزان تقویت می‌شود (Ryan & Deci, ۲۰۰۰). دانش‌آموزانی که احساس می‌کنند شنیده می‌شوند، فرصت انتخاب دارند، خطای آنان بخشی از یادگیری تلقی می‌شود و روابط حمایتی با بزرگسالان مدرسه دارند، احتمالاً خود را توانمندتر، ارزشمندتر و متعلق‌تر تجربه می‌کنند. این یافته با مطالعات روابط حمایتی نیز همخوان است؛ Wentzel (۱۹۹۸) نشان داد روابط با والدین، معلمان و همسالان با انگیزش و مشارکت تحصیلی دانش‌آموزان ارتباط دارد. همچنین با یافته‌های Durlak و همکاران (۲۰۱۱) درباره اهمیت یادگیری اجتماعی - هیجانی در ارتقای مهارت‌ها، نگرش‌ها، رفتار و عملکرد تحصیلی همسو است. تفاوت پژوهش حاضر آن است که توسعه روان‌شناختی را نه به‌عنوان پیامد یک برنامه مداخله‌ای جداگانه، بلکه به‌عنوان پیامد فرهنگ روزمره مدرسه تبیین می‌کند. در این چارچوب، رفتار مدیر، نحوه برخورد با خطا، کیفیت شنیدن صدای دانش‌آموز و امکان مشارکت واقعی، همگی به رشد روانی تبدیل می‌شوند.

از نظر نظری، یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد رابطه میان سبک رهبری مدیران و توسعه روان‌شناختی دانش‌آموزان را باید رابطه‌ای غیرمستقیم، زمینه‌مند و چندسطحی دانست. مدیر مدرسه مستقیماً شخصیت یا هیجان دانش‌آموز را تغییر نمی‌دهد، بلکه شرایطی ایجاد می‌کند

که در آن دانش‌آموز تجربه‌های رشدی خاصی را تکرار می‌کند. این شرایط شامل امنیت روانی، عدالت ادراک‌شده، روابط حمایتی، مشارکت معنادار و احساس تعلق است. بنابراین، امنیت روانی و مشارکت تحصیلی را می‌توان دو سازوکار میانجی دانست: امنیت روانی، مانع ترس و سکوت را کاهش می‌دهد؛ مشارکت تحصیلی، انرژی شناختی و عاطفی دانش‌آموز را وارد فرایند یادگیری می‌کند؛ و ترکیب این دو، زمینه رشد روان‌شناختی را فراهم می‌سازد. این مدل با ادبیات جو مدرسه و کلاس نیز سازگار است که نشان می‌دهد محیط‌های مثبت آموزشی با انگیزش، شایستگی اجتماعی، پیشرفت و کاهش مشکلات هیجانی و رفتاری همراه‌اند (Wang et al., ۲۰۲۰) بر این اساس، توسعه روان‌شناختی دانش‌آموزان نباید صرفاً مسئولیت مشاور مدرسه یا برنامه‌های فوق‌برنامه تلقی شود؛ بلکه بخشی از مأموریت اصلی رهبری مدرسه است.

محدودیت‌ها: پژوهش حاضر با وجود ارائه فهم عمیق از تجربه کنشگران مدرسه، با چند محدودیت روبه‌رو بود. نخست، داده‌ها فقط از مدارس شهر تهران گردآوری شد و بنابراین انتقال یافته‌ها به مدارس شهرهای کوچک، مناطق روستایی یا بافت‌های فرهنگی متفاوت باید با احتیاط انجام شود. دوم، ماهیت کیفی پژوهش امکان تعمیم آماری نتایج را فراهم نمی‌کند، هرچند توصیف غنی زمینه می‌تواند به انتقال‌پذیری تحلیلی کمک کند. سوم، داده‌ها صرفاً از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته به دست آمد و از مشاهده میدانی یا تحلیل اسناد مدرسه استفاده نشد. چهارم، بخشی از داده‌ها مبتنی بر خودگزارش‌دهی مشارکت‌کنندگان بود و ممکن است تحت تأثیر ملاحظات اجتماعی یا تمایل به ارائه تصویر مطلوب از مدرسه قرار گرفته باشد.

پیشنهادهای آینده: پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های بعدی این مدل کیفی را در قالب مطالعات کمی یا آمیخته‌آزمون کنند و نقش میانجی امنیت روانی و مشارکت تحصیلی را در رابطه میان سبک رهبری مدیران و شاخص‌های رشد روان‌شناختی دانش‌آموزان بررسی نمایند. همچنین مقایسه مدارس دولتی و غیردولتی، دخترانه و پسرانه و دوره اول و دوم متوسطه می‌تواند به فهم تفاوت‌های زمینه‌ای کمک کند. استفاده از مشاهده کلاس، مصاحبه با والدین، گروه‌های کانونی دانش‌آموزی و تحلیل اسناد مدرسه نیز می‌تواند تصویر جامع‌تری از فرهنگ مدرسه ارائه دهد. افزون بر این، انجام مطالعات طولی می‌تواند نشان دهد تغییر در سبک رهبری مدیران چگونه در طول زمان بر امنیت روانی، مشارکت تحصیلی و رشد روان‌شناختی دانش‌آموزان اثر می‌گذارد.

پیشنهادهای عمل: بر اساس یافته‌ها، لازم است آموزش مدیران مدارس فقط بر مقررات اداری و مدیریت اجرایی متمرکز نباشد، بلکه مهارت‌های رهبری حمایتگر، گفت‌وگوی تربیتی، مدیریت تعارض، بازخورد غیرتحقیرآمیز، تصمیم‌گیری عادلانه و تقویت مشارکت دانش‌آموزان را نیز دربر گیرد. مدارس می‌توانند سازوکارهایی مانند جلسات شنیدن صدای دانش‌آموز، شوراهای فعال دانش‌آموزی، نظام بازخورد محرمانه، آموزش معلمان درباره امنیت روانی کلاس و برنامه‌های مشارکت خانواده - مدرسه را تقویت کنند. همچنین مدیران باید با

رفتار روزمره خود نشان دهند که خطا بخشی از یادگیری است، کرامت دانش آموز حفظ می شود و مشارکت واقعی ارزشمندتر از اطاعت خاموش است. چنین رویکردی می تواند مدرسه را از محیطی صرفاً آموزشی به بستری برای رشد روان شناختی، اجتماعی و تحصیلی دانش آموزان تبدیل کند.

نتیجه گیری

پژوهش حاضر نشان داد سبک رهبری مدیران مدارس در توسعه روان شناختی دانش آموزان نقش مهم اما عمدتاً غیرمستقیم دارد. مدیران از طریق ایجاد فرهنگ اعتماد، عدالت، احترام، حمایت از معلمان و شنیدن صدای دانش آموزان، زمینه شکل گیری امنیت روانی را فراهم می کنند. امنیت روانی نیز با کاهش ترس از خطا، تحقیر و طرد، امکان مشارکت فعال تر دانش آموزان را در یادگیری فراهم می سازد. مشارکت تحصیلی، به ویژه در ابعاد رفتاری، عاطفی و شناختی، مسیر تبدیل تجربه امن مدرسه به رشد روان شناختی است. بر این اساس، توسعه روان شناختی دانش آموزان زمانی تقویت می شود که مدرسه فقط بر نظم و نمره تمرکز نکند، بلکه به تعلق، خودباوری، مسئولیت پذیری، تنظیم هیجان و معنا در یادگیری نیز توجه داشته باشد. بنابراین، رهبری مدرسه باید به عنوان یکی از مؤلفه های کلیدی سلامت و رشد روان شناختی دانش آموزان در سیاست گذاری، آموزش مدیران و برنامه ریزی مدرسه های مورد توجه قرار گیرد.

سپاسگزاری

از تمامی کسانی که در به ثمر رسیدن این پژوهش باری رساندند تشکر و قدردانی می گردد.

مشارکت نویسندگان

تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

بر اساس اظهار نویسندگان، در این مقاله هیچ گونه تضاد منافی وجود ندارد.

موازین اخلاقی

در این پژوهش اصول اخلاقی مرتبط با نشر و انجام پژوهش رعایت گردیده است.

فهرست منابع

- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369–386. <https://doi.org/10.1002/pits.20303>
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership* (2nd ed.). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781410617095>

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221–258. <https://doi.org/10.1177/0013161X15616863>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350–383. <https://doi.org/10.2307/2666999>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, 18(1), 59–82. <https://doi.org/10.1177/1525822X05279903>
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980–1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157–191. <https://doi.org/10.1080/09243459800902023>
- Hennink, M., & Kaiser, B. N. (2022). Sample sizes for saturation in qualitative research: A systematic review of empirical tests. *Social Science & Medicine*, 292, 114523. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2021.114523>
- Juvonen, J. (2006). Sense of belonging, social bonds, and school functioning. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2nd ed., pp. 655–674). Lawrence Erlbaum Associates.
- Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33(4), 692–724. <https://doi.org/10.5465/256287>
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. Department for Education and Skills.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. The Wallace Foundation.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201–227. <https://doi.org/10.1080/09243450600565829>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.
- OECD. (2019). *PISA 2018 results: What school life means for students' lives* (Vol. III). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635–674. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321509>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493–525. <https://doi.org/10.1177/0013164408323233>
- Wang, M. T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28, 315–352. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>
- Wang, M. T., Degol, J. L., Amemiya, J., Parr, A., & Guo, J. (2020). Classroom climate and children's academic and psychological wellbeing: A systematic review and meta-analysis. *Developmental Review*, 57, 100912. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100912>
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202–209. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.202>