

## رابطه بین رهبری فکورانه با اثربخشی مدارس ابتدایی شهر قدس بر

### اساس الگوی پارسونز

محمد رضا امام جمعه<sup>۱</sup>، عزیز کرامت<sup>۲\*</sup> و رضا ساکی<sup>۳</sup>

تاریخ پذیرش: ۹۴/۴/۱۲

تاریخ دریافت: ۹۳/۵/۱۰

#### چکیده

این پژوهش با هدف بررسی رابطه بین رهبری فکورانه با اثربخشی مدارس ابتدایی شهر قدس بر اساس الگوی پارسونز انجام شده است. روش پژوهش توصیفی و از نوع همبستگی است. از بین مدارس ابتدایی شهر قدس ۲۴ مدرسه به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده و از هر مدرسه ۱۲ معلم به عنوان نمونه پژوهش به تصادف انتخاب شدند و با تکمیل پرسش‌نامه محقق ساخته رهبری فکورانه و اثربخشی مدارس در این پژوهش شرکت کردند. روایی محتوایی هر دو پرسش‌نامه به وسیله اساتید صاحب‌نظر تأیید شد و برای تأیید پایایی، آلفای کرونباخ پرسش‌نامه رهبری فکورانه ۰/۹۶ و پرسش‌نامه اثربخشی مدارس ۰/۸۶ محاسبه گردید. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون، تحلیل رگرسیون هم‌زمان و رگرسیون گام به گام انجام گرفت. نتایج ضریب همبستگی و رگرسیون هم‌زمان نشان دادند که رهبری فکورانه و مؤلفه‌های آن با اثربخشی مدارس ابتدایی شهر قدس رابطه‌ای معنادار دارند. همچنین، نتایج رگرسیون گام به گام نشان دادند که بهترین پیش‌بینی‌کننده اثربخشی مدارس از میان مؤلفه‌های رهبری فکورانه، مؤلفه بازخورد است.

واژه‌های کلیدی: رهبری فکورانه، اثربخشی مدارس، دوره ابتدایی.

۱- استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی.

۲- کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی.

۳- عضو هیئت علمی دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی.

## مقدمه

سازمان‌ها به عنوان مجموعه‌ای از افراد و گروه‌های انسانی در معرض تحولات وسیع و پرشتاب محیطی قرار دارند. امروزه آموزش و پرورش، نهاد اجتماعی مهمی است که مسئولیت عظیمی را در قبال تعلیم و تربیت کودکان و نوجوانان برعهده دارد. توجه به عوامل پیشرفت و ترقی جوامع نشان می‌دهد که این کشورها از آموزش و پرورش کارآمد و اثربخش برخوردار بوده‌اند. از این -رو، پژوهش‌های متفاوت در این حوزه می‌تواند نواقص و کاستی‌های موجود را مشخص سازد و راه را برای برطرف کردن آن‌ها هموار سازد.

مدارس اثربخش<sup>۱</sup> و یادگیرنده هم‌چنان آرزوی جهانی برای همه نظام‌های آموزشی‌اند. گرچه مطالعات سودمندی در خصوص ویژگی‌های این مدارس تاکنون به انجام رسیده است اما هم‌چنان چگونگی کارکرد این مدارس و تحلیل راه‌های دسترسی به آن‌ها، کوشش‌های پژوهشی بیش‌تری را طلب می‌کند (Saki, 2009).

عواملی متعدد برای اثربخشی مدارس و تسهیل روند آن مؤثرند که یکی از این عوامل تأثیرگذار و شاید مهم‌ترین آن‌ها مدیریت مدرسه است. نیاز به مدیریت در هدایت سازمان و اهمیت رهبری مناسب و خوب جهت دستیابی به اهداف امری انکار ناپذیر است. از سوی دیگر، مدیران امروز در محیطی پر ابهام، پویا و بسیار متغیر کار می‌کنند. در چنین شرایطی دیگر نمی‌توان با علم و دانش گذشته و فناوری و راه حل‌های دیروز مسایل بسیار دشوار امروز را حل کرد. اداره امور سازمان‌های پیچیده امروز نیاز به آگاهی و دانش روز دارد. امروزه آگاهی و دانش اهمیت و ارزشی والا پیدا کرده است. به گونه‌ای که عصر کنونی را «عصر دانایی»، «عصر دانش» و «عصر فراوانی داده‌ها» نامیده‌اند (Iran Nejad Parizi et al, 2012). چنین عصری برای اداره سازمان‌های آموزشی بویژه، مدیرانی را طلب می‌کند که در نیل به اهداف سازمان عمل رهبری خود را با تأمل<sup>۲</sup> و عمل فکورانه<sup>۳</sup>، پرورش دهند. پژوهش اسمیت (Smith, 2010) نشان داد که عمل فکورانه در بهبود مدیریت مدرسه و ایجاد تغییرات در عمل معلمان به عنوان عاملی تأثیرگذار بوده است. هم‌چنین، یکی از تازه‌ترین نظریه‌هایی که در پی عمل فکورانه و یادگیری تأملی در سال‌های اخیر در رهبری مدیران و بویژه در سازمان‌های یادگیرنده با استقبال بسیار روبه‌رو شده است، دیدگاه رهبری فکورانه در سازمان‌هاست. در این زمینه رویکردها و نظراتی متفاوت وجود دارد. آنچه بیش از هر چیز اهمیت دارد بررسی این نظریه‌ها و اتخاذ رویکرد مطلوب برای اصلاح و بهبود عمل رهبری و اثربخشی

<sup>1</sup> - Effective Schools

<sup>2</sup> - Reflection

<sup>3</sup> - Reflective Practice

مدارس است. کارسون و فیشر (Carson and Fisher, 2006) جان دیویی<sup>۱</sup> را به عنوان سمبل و مبتکر کلیدی در حوزه تفکر فکورانه در نظر گرفته‌اند. در طول سال‌های اخیر، پژوهش‌های شایان توجهی در این زمینه گسترش یافته و فرآیند یادگیری تأملی با مفاهیمی مرتبط مانند آموزش تفکر انتقادی در حوزه آموزش کارکنان رسمیت یافته است. برای نمونه؛ بروکفیلد (Brookfield, 1995)، مزیرو (Mezirow 1978-1990)، شون (Schön, 1983) و مزیرو و تیلور (Mezirow & Taylor, 2009). افزون بر این، افراد بسیاری از جمله کرانتون (Cranton, 2002, 2006)، کارسون و فیشر (Carson and Fisher, 2006)، فیشر- یوشیدا (Fisher-Yoshida, 2009)، فیشر- یوشیدا و گلر (Fisher-Yoshida-Geller, 2008, 2009)، همیلتون (Hamilton, 2010) و اچون و همکاران (Vachon et al, 2011)، پارک و سون (Park and Son, 2011)، کاستلی (Castelli, 2011, 2012)، پتیس (Pitts, 2012) و تدسکو (Tedesco-Schneck, 2013) شیوه‌هایی گوناگون برای یادگیری تأملی<sup>۱</sup> و یکپارچه سازی تجارب خود در محیط کاری نشان دادند. تیلور (Taylor, 2007) بیان می‌کند که یادگیری تأملی در سطح جهان در حال شتاب گرفتن است و با افزایش ترویج تفکر تأملی، تغییر و تحولی در آموزش عالی در سطح جهانی ایجاد شده است. به باور کمبر و لانگ (Kember and Leung, 2000) یکی از تأثیرگذارترین افراد در حیطه تفکر تأملی، مزیرو است. مزیرو یک چارچوب کاربردی، مهم، مستدل و مفهومی برای ارزیابی مفهوم تفکر تأملی ابداع کرد و فعالیت تأملی<sup>۲</sup> را از فعالیت غیر تأملی<sup>۳</sup> جدا کرد. جوناس دویر و همکاران (Jonas-Dwyer et al, 2013) تأمل را رفتارهای شناختی و عاطفی تعریف می‌کنند که در نتیجه آن‌ها افراد بینشی نوین و درکی عمیق‌تر از تجربیات خود پیدا می‌کنند. کلب (Kolb, 1983) نظریه یادگیری تجربی را مطرح کرد. بر اساس استدلال کلب مردم هنگامی از تجربیات خود بهتر یاد می‌گیرند که زمان بیشتری را به فکر کردن در مورد آن تجربه اختصاص دهند. نکته جالب الگوی یادگیری تجربی کلب تأکید آن بر فرایند یادگیری تجربی به جای تأکید بر ویژگی‌های ثابت یادگیری است (Haqqani et al, 2013). کلب اذعان کرد که یادگیری در چرخه‌ای رخ می‌دهد که با یک تجربه آغاز شده و با تأمل ادامه می‌یابد. در طول فاز تأمل و مفهوم سازی انتزاعی، یادگیرنده به تجربه و عملکرد خود می‌اندیشد و ادراکات و مفاهیم شخصی و الگوهای ناکامل ذهنی خود را تصحیح می‌کند. این تلاش برای اصلاح نقص‌های شناخته شده در حیطه دانش، مهارت یا نگرش انجام می‌شود. چرخه با تجربه و عمل کردن کامل می‌شود. کلب تأمل را گام اصلی در تغییر باورها، نگرش‌ها و رفتارها می‌داند (Bernard et al, 2012). در ادامه الگوی یادگیری کلب؛ هوگز و همکاران (Hughes et al, 2009) این مفهوم را توسعه دادند و

<sup>1</sup> - John Dewey

<sup>2</sup> - Reflective activities

<sup>3</sup> - Non- Reflective activities

الگوی (اقدام - مشاهده - تأمل)<sup>۱</sup> را مطرح کردند. براساس این الگو زمانی که در طی هر سه گام این فرآیند (اقدام، مشاهده و تأمل) تجربه بدست آید، رهبری توسعه پیدا می‌کند. به باور هوگز و همکاران اگر شخصی کاری را انجام دهد، ولی بر پیامدهای انجام آن عمل آگاه نباشد و یا این که در مورد معنا، مفهوم و اهمیت آن کار تأمل و اندیشه نکند، منطقی نیست که گفته شود یادگیری در اثر تجربه بوده است. هنگامی که رهبران در اعمال خود زمان بیش‌تری را به تأمل کردن اختصاص دهند و رفتارهای خود را بیش‌تر مشاهده کنند و هم‌چنین، هنگامی که در مورد چگونگی بروز رفتارهای متفاوت‌تر تأمل کنند، آن‌گاه آن‌ها بیش‌تر مستعد تغییرند. هوگز و همکاران، ادعا می‌کنند مرحله‌ای که از راه تجارب مارپیچی تکرار می‌شوند، سازنده‌ترین راه برای رشد رهبر هستند. آرگریس (Argyris, 1991) در این زمینه اشاره می‌کند، "تأمل هر فرد را به پرسش کردن از استدلال خود تشویق می‌کند و به نوبه خود، هر کس کار پرس و جو را نه به عنوان نشانه‌ای از بی‌اعتمادی و یا تعرض به حریم شخصی بلکه به عنوان فرصتی ارزشمند برای یادگیری درک می‌کند" (Osterman and Kottkamp, 2004). در دهه گذشته هم‌زمان با رشد تفکر تأملی و عمل فکورانه، رهبری فکورانه به عنوان اندیشه‌ای نوین در سازمان‌ها مطرح شد. به زعم هورتون و شرود (Horton & Sherwood, 2008)، رهبری فکورانه شیوه‌ای است که رهبر بر خودآگاهی، توانایی شخصی و آموزش مداوم تأکید داشته و در طول روز بر تجربیات خود و کارکنان تمرکز دارد. مفهوم رهبری فکورانه در ادامه فلسفه آموزشی دیویی (Dewey, 1938) رایج شده است و در چرخه یادگیری کلب- (Kolb, 1983) و الگوی کارگزار فکور شون (Schön, 1992) نمود یافته است. کاستلی (Castelli et al, 2013) در ادامه کار پیشگامانه دیویی و شون الگوی یکپارچه‌ای برای ترویج رهبری فکورانه ارائه کرد که در شکل ۱ آمده است.

به باور کاستلی و همکاران (Castelli et al, 2013) رهبری فکورانه شامل پنج ساختار: باز بودن<sup>۲</sup>، هدف<sup>۳</sup>، معنا<sup>۴</sup>، به چالش کشیدن باورها<sup>۵</sup>، گفت و گو و بازخورد مداوم<sup>۶</sup> است. بازبودن: با فراهم شدن محیط کاری امن، کارکنان جهت به اشتراک گذاشتن باور تشویق می‌شوند. هدف: وظایف و مسئولیت‌های کارکنان در نیل به اهداف سازمان مرتبط شده و فعالیت‌های آنان هدایت و پشتیبانی می‌شود. معنی: کارکنان به وسیله رهبر تشویق می‌شوند تا با یادگیری از تجارب گذشته برای بهبود رفتار و عملکرد آینده خود تلاش کنند. چالش: به پیروان کمک می‌شود تا با پرسش‌گری؛ ارزش‌ها،

<sup>1</sup> - (A-O-R) model

<sup>2</sup> - Openness

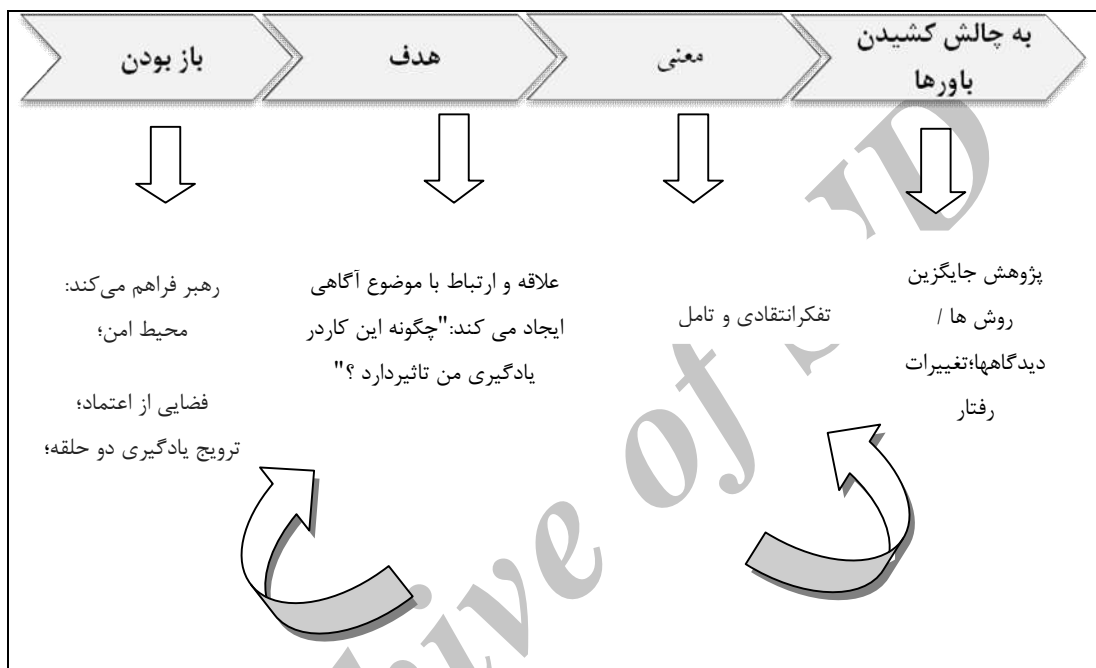
<sup>3</sup> - Purpose

<sup>4</sup> - Meaning

<sup>5</sup> - Challenging Beliefs

<sup>6</sup> - Ongoing Dialogue and Feedback

باورها و مفروضات تجربی خود را با ارزش‌های اعتقادی متفاوت مورد سنجش قرار دهند. بازخورد: گفت و گویی مداوم است که به وسیله ارایه بازخورد بر مشاهده‌های تجربی کارکنان تداوم می‌یابد.



شکل ۱- مدل یکپارچه رهبری فکورانه به نقل از کاستیلی و همکاران (Castelli et al, 2013).

بون لا و همکاران (Boonla et al, 2014) در پژوهشی با عنوان " رابطه بین سبک‌های رهبری و اثربخشی مدارس متوسطه " نشان دادند بین سبک رهبری و اثربخشی مدرسه رابطه‌ای مثبت و معنی دار وجود دارد و سبک‌های رهبری توانستند در کل ۰/۶۹ از واریانس اثربخشی مدرسه را تبیین کنند.

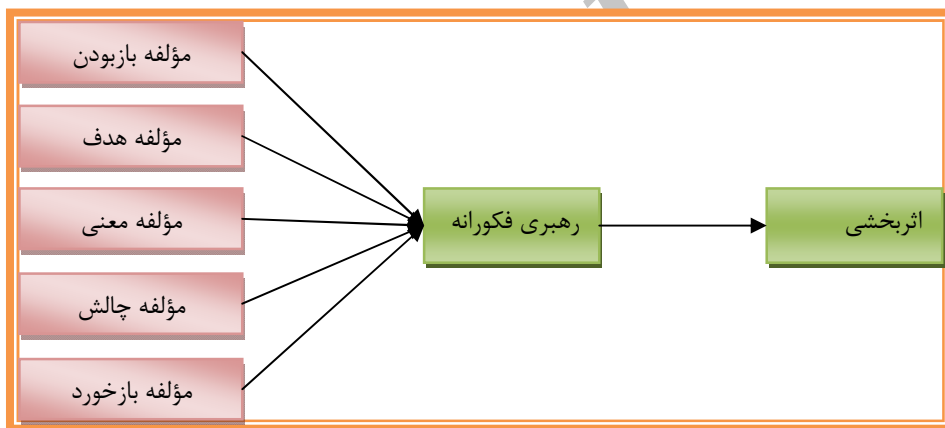
افزون بر این، نتایج تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش دی بون می و همکاران (Deeboonmee et al, 2014) نشان دادند بین رهبری استراتژیک و اثربخشی مدرسه، همبستگی مثبت و معنی‌دار وجود دارد و نتایج رگرسیون نشان داد رهبری استراتژیک توانست ۰/۵۲ درصد واریانس اثربخشی مدرسه را پیش‌بینی کند. هم‌چنین، هی‌سانگ ونگ و تانگ (Hsiang Weng and Tang, 2014) در پژوهش خود نشان دادند که فناوری استراتژی‌های رهبری تأثیری مثبت و معنی‌دار بر اثربخشی مدیریت مدرسه دارد و به این ترتیب، به گونه شایان توجهی می‌تواند پیش‌بینی کننده خوبی برای اثربخشی مدیریت مدرسه باشد. یافته‌های این پژوهش نشان دادند که بمنظور بهبود اثربخشی

مدیریت مدرسه، فناوری استراتژی‌های رهبری باید به عنوان یک بخش اساسی در برنامه‌های آموزشی مدیران مدارس دیده شود. کاستلی و همکاران (Castelli et al, 2013) بمنظور تعیین تأثیر رهبری فکورانه با میانجی‌گری فرهنگ انطباق‌پذیری بر عملکرد سازمانی پژوهشی انجام دادند. نتایج نشان دادند رهبری فکورانه با عملکرد سازمانی رابطه مثبت و معنی‌دار دارد و این رابطه از راه فرهنگ تطابق‌پذیری تقویت می‌شود. در این راستا اسمیت (Smith, 2010) در پژوهش خود با عنوان "استفاده از عمل فکورانه برای مطالعه رهبری مدرسه"، ادعا کرد که مدیر با استفاده از عمل فکورانه از توانایی‌های خود آگاه‌تر شده و در نهایت، با عمل فکورانه به بهبود رهبری خود در مدرسه و ایجاد تغییرات مثبت در اعمال معلمان مدرسه کمک کند. مدرسه از یک فضای دفاعی به سمت ارتباطات باز روی آورد و این پایه و اساسی برای مدرسه مبتنی بر یادگیری شد. هم‌چنین، هورتون و شرود (Horton and Sherwood, 2012) در پژوهش خود که به بررسی استراتژی‌های آموزشی با تمرکز بر عمل فکورانه و توسعه خودآگاهی در رهبری پرستاران پرداختند به این نتیجه دست یافتند که عمل فکورانه یک استراتژی کلیدی برای آماده‌سازی تحول است.

مرور پیشینه پژوهش در کشور ما نشان می‌دهد به بررسی رابطه رهبری فکورانه با اثربخشی مدارس توجهی نشده است. البته، پژوهش‌های بسیاری؛ رهبری و اثربخشی را مورد مطالعه قرار داده‌اند. برای نمونه سامری (Sameri, 2010) در پژوهشی با عنوان بررسی اثربخشی سازمانی مدارس متوسطه ناحیه یک شهر ارومیه با استفاده از مدل پارسونز نشان داد بین اثربخشی سازمانی مدارس و مؤلفه‌های آن (نوآوری، تعهد سازمانی، رضایت شغلی و روحیه دبیران) رابطه معنی‌دار وجود دارد. بدرلو (Badrlou, 2011) در پژوهشی با عنوان "بررسی مدیریت دانش در آموزش و پرورش شهرستان ورامین و رابطه آن با اثربخشی مدیران" به این نتیجه دست یافت که بین مؤلفه‌های مدیریت دانش (ساختار سازمانی، رهبری، فرهنگ سازمانی، فرایندهای داخلی، منابع انسانی) با اثربخشی مدیران رابطه‌ای معنی‌دار دارد. رستگار (Rastegar, 2012)، در پژوهشی به بررسی رابطه یادگیری سازمانی با اثربخشی مدیران مدارس راهنمایی شهرستان پلدختر پرداخت و نتایج زیر بدست آمد: الف) بین یادگیری سازمانی مدارس راهنمایی شهرستان پلدختر با اثربخشی مدیران آن مدارس رابطه مثبت وجود داشت. ب) بین مؤلفه‌های یادگیری سازمانی مدارس راهنمایی شهرستان پلدختر با اثربخشی مدیران آن مدارس همبستگی وجود داشت.

همان‌گونه که بررسی‌ها نشان دادند، رهبری فکورانه یکی از بخش‌های جدایی‌ناپذیر هر سازمان، بویژه سازمان‌های آموزشی است. هر سازمان آموزشی جهت رسیدن به اثربخشی، افزون بر این‌که نیاز به ساز و برگ‌هایی دارد، نیاز اساسی به رهبری توانا و فکور در سازمان دارد. پژوهش کاستلی و همکاران (Castelli et al, 2013) نشان داد که رهبری فکورانه با عملکرد سازمانی رابطه مثبت معنی‌دار دارد و به عنوان عاملی تأثیرگذار بر عملکرد سازمانی شناخته شد. هم‌چنین، نتایج

پژوهش‌های بسیاری از جمله پژوهش بون‌لا و همکاران (Boonla et al 2014)، دی‌بون‌می و همکاران (Deeboonmee et al, 2014)، اسکندری (Skandari, 2013)، سلاجقه (Salajegheh, 2012) نشان می‌دهد که رهبری عاملی تأثیرگذار در اثربخشی مدارس است. اگرچه نتایج پژوهش‌ها ارتباط بین رهبری و اثربخشی را تأیید می‌کند و عمل فکورانه را به عنوان عامل تأثیرگذار بر بهبود وضعیت مدرسه می‌دانند، با وجود این پژوهش‌های تجربی اندکی به گونه مستقیم روابط بین رهبری فکورانه و اثربخشی مدارس را بررسی کرده‌اند. لذا، نیاز به پژوهش‌های بیشتر در این حوزه احساس شد تا با استناد به آن‌ها بتوان در مورد ماهیت این روابط با قطعیت بیشتری اظهار نظر کرد. بنابراین، اهداف این پژوهش شفاف کردن ماهیت روابطی است که بین رهبری فکورانه و مؤلفه‌های آن با اثربخشی مدارس وجود دارد. برای نیل به این هدف و بمنظور پیش‌بینی احتمال وجود رابطه بین متغیرهای یاد شده با توجه به پیشینه پژوهش، الگویی مفهومی طراحی شده که در شکل ۲ نمایش داده شده است.



شکل ۲- الگوی مفهومی پژوهش.

### پرسش‌های پژوهش

**پرسش نخست پژوهش:** آیا بین رهبری فکورانه با اثربخشی مدارس ابتدایی شهر قدس رابطه‌ای معنادار وجود دارد؟

**پرسش دوم پژوهش:** آیا بین مؤلفه‌های رهبری فکورانه با اثربخشی مدارس ابتدایی شهر قدس رابطه‌ای معنادار وجود دارد؟

**پرسش سوم پژوهش:** بهترین پیش‌بینی کننده اثربخشی از بین مؤلفه‌های رهبری فکورانه به ترتیب کدام مورد است؟

## روش‌شناسی پژوهش

روش این پژوهش با توجه به روش گردآوری داده‌ها، توصیفی-همبستگی است. با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ۲۴ مدرسه از میان مدارس ابتدایی شهر قدس انتخاب شده و سپس به گونه تصادفی از هر مدرسه ۱۲ معلم انتخاب شدند که در نهایت، حجم نمونه ۲۸۸ نفر شد.

## ابزار پژوهش

بمنظور بررسی رابطه بین رهبری فکورانه با اثربخشی مدارس از دو مقیاس رهبری فکورانه و اثربخشی مدارس برای گردآوری داده‌های پژوهش استفاده شد.

## مقیاس رهبری فکورانه

پرسش‌نامه‌ای که برای اندازه‌گیری رهبری فکورانه در این پژوهش مورد استفاده قرار گرفت، پرسش‌نامه ۴۲ پرسشی است که بر اساس الگوی یکپارچه رهبری فکورانه کاستلی و همکاران (Castelli et al, 2013) ساخته شده است. پرسش‌نامه رهبری فکورانه کاستلی با ۵۸ پرسش برای سازمان‌هایی غیر از مدارس ساخته شده بود و به همین جهت پرسش‌ها با سازمان مدرسه تطبیق داده شد که انجام این عمل موجب حذف ۱۶ پرسش شد. جدول ۱ مؤلفه‌های مقیاس رهبری فکورانه را نشان می‌دهد.

جدول ۱- مؤلفه‌های مقیاس رهبری فکورانه

پرسش‌ها	مؤلفه‌ها
۴۱،۲۹،۲۴،۱۶،۱۴،۱۳،۹،۳	بازبودن
۴۲،۳۸،۳۶،۳۴،۲۵،۲۳،۱۸،۷،۵	هدف
۳۲،۲۸،۲۱،۱۹،۱۷،۱۲،۶،۲	معنی
۴۰،۳۳،۳۱،۲۷،۱۵،۱۱،۸،۱	چالش
۳۹،۳۷،۳۵،۳۰،۲۶،۲۲،۲۰،۱۰،۴	بازخورد

## پایایی و روایی مقیاس رهبری فکورانه

پایایی مقیاس از راه آلفای کرونباخ مورد بررسی قرار گرفت. پایایی بدست آمده برابر ۰/۹۶ است که حکایت از پایایی مطلوب مقیاس دارد. جدول ۲ مقدار آلفای کرونباخ برای مقیاس رهبری فکورانه و همبستگی مؤلفه‌های رهبری فکورانه را با نمره کل نشان می‌دهد. روایی محتوایی مقیاس توسط ده تن از اساتید صاحب‌نظر بررسی و مورد پذیرش واقع شد. از آن‌جا که پرسش‌نامه رهبری



فکورانیه برای نخستین بار در ایران استفاده شده و به وسیله پژوهشگر ترجمه شده است. لذا، پرسش‌نامه پس از ترجمه به زبان فارسی، در اختیار استاد راهنما و مشاور قرار گرفت و با نظر اساتید راهنما و مشاور از ۵۸ پرسش، ۵۰ پرسش جهت اجرا در نمونه اولیه تأیید شد. پس از اجرا در نمونه ۳۰ نفری و با نظر استاد راهنما و مشاور ۴۲ پرسش برای اجرای نهایی مورد تأیید قرار گرفت.

### جدول ۲- ضریب آلفای کرونباخ مؤلفه‌های مقیاس رهبری فکورانیه.

مؤلفه‌های رهبری فکورانیه	بازبودن	هدف	معنی	چالش	بازخورد	کل
آلفای کرونباخ	۰/۸۸	۰/۸۳	۰/۸۶	۰/۸۲	۰/۸۷	۰/۹۶
تعداد پرسش‌ها	۸	۹	۸	۸	۹	۴۲

### مقیاس اثربخشی مدارس

این مقیاس بر اساس مدل سیستم اجتماعی پارسونز به وسیله صامسونچی (Samsonchi, 1998) تهیه شده است. مقیاس ۳۰ پرسشی و دارای چهار مؤلفه؛ سازگاری، انطباق، انسجام، نیل به اهداف است. روش نمره‌گذاری این مقیاس بر اساس طرح چهار درجه‌ای لیکرت است. جدول ۳ مؤلفه‌های اثربخشی مدارس را نشان می‌دهد.

### جدول ۳- مؤلفه‌های مقیاس اثربخشی مدارس.

مؤلفه‌ها	۲،۳،۶،۱۱،۱۵،۱۷،۱۹
سازگاری	۵،۹،۱۴،۲۲،۲۳،۲۵،۲۷،۲۸
انطباق	۴،۸،۱۰،۱۲،۲۰،۲۱،۲۹
انسجام	۱،۷،۱۳،۱۶،۱۸،۲۴،۲۶،۳۰
نیل به هدف	۲،۳،۶،۱۱،۱۵،۱۷،۱۹

### پایایی و روایی مقیاس اثربخشی مدارس

پایایی این مقیاس در پژوهش‌های گوناگون از جمله در پژوهش پورتوفیق (portofigh, 1990) ۷۶٪ گزارش شده است. همچنین، پایایی این پرسش‌نامه در این پژوهش با استفاده از آلفای کرونباخ برابر با ۰/۹۶ محاسبه شد که حکایت از پایایی مطلوب مقیاس دارد. جدول ۴ مقدار آلفای کرونباخ برای مقیاس اثربخشی مدارس و همبستگی مؤلفه‌های هرکدام از مؤلفه‌های آن را با

نمره کل مقیاس نشان می‌دهد. روایی محتوایی مقیاس به وسیله ده تن از اساتید صاحب‌نظر بررسی و مورد پذیرش واقع شد.

#### جدول ۴- ضریب آلفای کرونباخ مؤلفه‌های مقیاس اثربخشی مدارس.

مؤلفه‌های مقیاس اثربخشی مدارس	سازگاری	انطباق	انجام	نیل به هدف	کل
آلفای کرونباخ	۰/۸۹	۰/۸۶	۰/۷۶	۰/۷۶	۰/۸۶
تعداد پرسش‌ها	۷	۸	۷	۸	۳۰

#### یافته‌های پژوهش

پرسش نخست پژوهش: آیا بین رهبری فکورانه با اثربخشی مدارس ابتدایی شهر قدس رابطه‌ای معنادار وجود دارد؟

برای بررسی این پرسش از روش آماری ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد که نتایج آن در جدول ۵ نشان داده شده است.

#### جدول ۵- ماتریس ضریب همبستگی میان مؤلفه‌های فکورانه با اثربخشی مدارس.

متغیر	رهبری فکورانه	بازبودن	هدف	معنی	چالش	بازخورد	اثربخشی مدارس
اثربخشی مدارس	۰/۶۷۵**	۰/۶۰۹**	۰/۶۸۶**	۰/۶۲۳**	**	**	۱
					۰/۶۷۲	۰/۷۰۳	

$$**P < 0.01$$

همان‌گونه که در جدول ۵ مشاهده می‌شود، بین رهبری فکورانه با اثربخشی مدارس رابطه‌ای معنی‌دار و مثبت وجود دارد ( $R=0.675$ ) و این رابطه در سطح ( $0.01$ ) معنادار است. پرسش دوم پژوهش: آیا بین مؤلفه‌های رهبری فکورانه با اثربخشی مدارس ابتدایی شهر قدس رابطه‌ای معنادار وجود دارد؟

نتایج ضریب همبستگی پیرسون نشان می‌دهند که همه مؤلفه‌های رهبری فکورانه با نمره کل اثربخشی مدارس رابطه‌ای معنادار دارند ( $P < 0.01$ ). همچنین، برای بررسی این فرضیه از روش رگرسیون همزمان نیز استفاده شد که نتایج آن در جدول ۶ آمده است. همان‌گونه که مشاهده می‌شود، ضریب استاندارد بازبودن  $0.240$ ، ضریب استاندارد هدف  $0.481$ ، ضریب استاندارد معنی  $0.214$ ، ضریب استاندارد چالش  $0.146$  و ضریب استاندارد بازخورد  $0.536$  است. بیش‌ترین سهم تبیین مربوط به متغیرهای بازخورد (با ضریب رگرسیونی  $0.23$ ) و هدف (با ضریب رگرسیونی  $0.22$ )

بوده است. همبستگی چندگانه نمرات مؤلفه‌های رهبری فکورانه با متغیر وابسته اثربخشی مدارس در جدول ۷ آرایه شده است.

جدول ۶- رگرسیون هم‌زمان مؤلفه‌های رهبری فکورانه با اثربخشی مدارس.

متغیر پیش‌بین	ضریب رگرسیون (B)	مقدار $R^2$	مقدار T	ضریب استاندارد B	مقدار F	سطح معنی داری
بازبودن	۰/۵۷۵	۰/۵۲۵	۲/۱۴۲	۰/۲۴۰	۵۸/۸۵	۰/۰۳۳
هدف	۱/۲۲۲		۳/۹۱۸	۰/۴۸۱		۰/۰۰۱
معنی	۰/۶۱۱		۱/۸۰۰	۰/۲۱۴		۰/۰۴۳
چالش	۰/۴۱۶		۱/۲۷۰	۰/۱۴۶		۰/۰۲۴
بازخورد	۱/۲۳۰		۳/۴۹۸	۰/۵۳۶		۰/۰۰۱

جدول ۷- همبستگی چندگانه نمره‌های بازخورد، چالش، هدف، معنی و بازبودن با اثربخشی مدارس.

متغیرهای پیش‌بین	چندگانه ضریب همبستگی	محدود ضریب همبستگی چندگانه	تعدیل شده	محدود ضریب همبستگی چندگانه	خطای استاندارد	ضریب F	معناداری
بازخورد	۰/۷۲۵	۰/۵۲۵	۰/۵۱۶	۰/۵۱۶	۹/۰۵۷	۵۸/۸۵	۰/۰۰۱
چالش							
هدف							
معنی							
بازبودن							

متغیر ملاک: اثربخشی مدارس

با توجه به نتایج جدول ۷ ضریب همبستگی چندگانه ( $R$ ) نشان می‌دهد که بین متغیرهای مستقل چندگانه (مؤلفه‌های رهبری فکورانه) و متغیر وابسته (اثربخشی مدارس) همبستگی نسبتاً قوی وجود دارد ( $R=۷۲$ ). و متغیرهای بازخورد، چالش، هدف، معنی و بازبودن توانسته‌اند در کل ۰/۵۲ درصد واریانس اثربخشی مدارس را به گونه‌ای معنی‌دار ( $p < ۰/۰۰۱$ ) تبیین کنند.

**پرسش سوم پژوهش:** بهترین پیش‌بینی کننده اثربخشی از بین مؤلفه‌های رهبری فکورانه به ترتیب کدام مؤلفه است؟

برای بررسی این پرسش از روش رگرسیون گام به گام استفاده شده است. نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام بازخورد، هدف، بازبودن، معنی و چالش با اثربخشی مدارس در جدول ۸ و ۹ ارائه شده است. چنان‌که در جدول ۸ مشاهده می‌شود، طی سه گام، بازخورد، هدف و بازبودن بیش‌ترین توان پیش‌بینی را بر اثربخشی مدارس داشته‌اند. بر پایه آنچه که در جدول ۹ ارائه شده، طی گام نخست، بازخورد با ضریب بتای استاندارد ۰/۷۰۱، ۴۹ درصد از واریانس اثربخشی مدارس را تبیین کرده است. در گام دوم هدف با ضریب بتای ۰/۲۸۴، به بازخورد (با ضریب بتای استاندارد ۰/۴۴۲) افزوده شده و توان تبیین اثربخشی مدارس را به ۵۰ درصد رسانده، که از این مقدار، ۰/۱۳ درصد به صورت انحصاری و افزوده مربوط به هدف بوده است. در گام دوم بازبودن با ضریب بتا ۰/۲۹۱ به بازخورد (با ضریب بتای استاندارد ۰/۵۹۱) و هدف با (ضریب بتای استاندارد ۰/۴۰۸) افزوده شده و توان تبیین اثربخشی مدارس را به ۵۱ درصد رسانده، که از این مقدار، ۰/۱۳ درصد به صورت انحصاری و افزوده مربوط به بازبودن بوده است.

**جدول ۸- ضریب همبستگی چندگانه در رگرسیون گام به گام.**

معناداری	ضریب F	خطای استاندارد برآورد	مجدور صری همبستگی چندگانه	تعددا شده مجدور ضریب همبستگی چندگانه	ضریب همبستگی چندگانه	متغیرهای پیش بین	گام‌ها	الگو
۰/۰۰۱	۲۶۰/۶۰	۹/۳۰	۰/۴۸۹	۰/۴۹۱	۰/۷۰۱	بازخورد	۱	
۰/۰۰۱	۱۳۶/۹۹	۹/۲۰	۰/۵۰۱	۰/۵۰۵	۰/۷۱۰	بازخورد + هدف	۲	گام به گام
۰/۰۰۱	۹۵/۸۲	۹/۰۹	۰/۵۱۲	۰/۵۱۸	۰/۷۱۹	بازخورد + هدف + بازبودن	۳	

جدول ۹ - ضرایب استاندارد و غیر استاندارد پیش بینی اثربخشی مدارس از راه متغیرهای پیش‌بینی در رگرسیون گام به گام.

معناداری	T مقدار	ضریب بتای استاندارد	خطای استاندارد	ضریب بتای غیر استاندارد	مقادیر ثابت و متغیرهای پیش بین	گام‌ها	الگو
۰/۰۰۱	۱۸/۸۴	-	۲/۴۱	۴۵/۵۳	مقدار ثابت	۱	ط م گ م
۰/۰۰۱	۱۶/۱۴۳	۰/۷۰۱	۰/۱۰۰	۱/۶۰۷	بازخورد		
۰/۰۰۱	۱۴/۷۶۶	-	۲/۸۱۳	۴۱/۵۴	مقدار ثابت	۲	
۰/۰۰۱	۴/۲۰۳	۰/۴۴۲	۰/۲۴۱	۱/۰۱۳	بازخورد		
۰/۰۰۷	۲/۷۰۳	۰/۲۸۴	۰/۲۶۷	۰/۷۲۱	هدف	۳	
۰/۰۰۱	۱۴/۳۹۲	-	۲/۸۱۱	۴۰/۴۵۳	مقدار ثابت		
۰/۰۰۱	۵/۰۱۳	۰/۵۹۱	۰/۲۷۰	۱/۳۵۶	بازخورد	۳	
۰/۰۰۱	۳/۵۸۸	۰/۴۰۸	۰/۲۸۹	۱/۰۳۶	هدف		
۰/۰۰۸	۲/۶۸۰	۰/۲۹۱	۰/۲۶۰	۰/۶۹۷	بازبودن		

بنابراین معادله رگرسیونی به صورت زیر است:

$$y = ۴۰/۴۵۳ + ۰/۵۹۱(\text{نمره بازخورد}) + ۰/۴۰۸(\text{نمره هدف}) + ۰/۲۹۱(\text{نمره بازبودن})$$

## بحث و نتیجه‌گیری

پرسش نخست پژوهش: آیا بین رهبری فکورانه با اثربخشی مدارس ابتدایی شهر قدس رابطه مثبت و معناداری وجود دارد؟

کاستلی (Castelli et al, 2013) رهبری فکورانه را دارای پنج مؤلفه می‌داند. بر این اساس، در این پژوهش رابطه میان پنج مؤلفه رهبری فکورانه با اثربخشی مدارس بررسی شده است. رابطه رهبری فکورانه با اثربخشی، با توجه به میانگین این پنج مؤلفه، بدست آمده است.

نتایج بدست آمده حاکی از وجود رابطه‌ای قوی میان این دو متغیر است ( $P < ۰/۰۱$ ) و  $۰/۶۷۵ = I$ ). با توجه به این پژوهش، مدیرانی که شیوه رهبری فکورانه را در مدرسه حاکم می‌کنند، دارای مدارسی با اثربخشی بالا هستند زیرا این مدیران در شیوه رهبری فکورانه خود، تأمل و عمل فکورانه را در محیط مدرسه عملی می‌کنند. این کار به گونه کامل در مسیر تحقق رهبری فکورانه، در هر

فعالیت مدیر که مربوط به مدرسه است، شروع می‌شود. مدیر در حفظ تعامل با دیگر همکاران، کارکنان، اولیاء، دانش‌آموزان و... به ارتباطات کلامی و غیر کلامی توجه نموده، برای پاسخ به پرسش‌ها و روشن ساختن نگرانی‌ها با اطمینان عمل می‌کند و پیش از ترسیم نتیجه‌گیری از تجربه خود، تجربه و مفروضات هر یک از کارکنان مدرسه را در نظر می‌گیرد. این اعمال حس احترام متقابلی را بوجود می‌آورد و زمینه‌ای فراهم می‌سازد تا کارکنان با مدیر مدرسه همسو و هم‌نوا شده و در مورد مشکلات کاری مدرسه او را یاری کنند. مدیر از این راه فرایند تحول‌آفرین رهبری فکورانه را برقرار کرده و در نیل به اثربخشی مدارس گام بر می‌دارد.

**پرسش دوم پژوهش:** آیا بین مؤلفه‌های رهبری فکورانه با اثربخشی مدارس ابتدایی شهر قدس رابطه معناداری وجود دارد؟

نتایج پرسش دوم نشان داد که مؤلفه باز بودن با اثربخشی مدارس ابتدایی شهر قدس رابطه معنادار دارد. مدیرانی که محیطی امن ایجاد کرده بودند و شرایطی فراهم کردند تا کارکنان بتوانند از تجربیات همدیگر استفاده کنند، مدارس اثربخش‌تری داشتند و مدرسی که کم‌تر به باز بودن و ایجاد شرایط برای ابراز عقاید کارکنان توجه کردند، مدرسی در سطح پایین اثربخشی داشتند. آن‌جا که معنا و مفهوم مؤلفه باز بودن، داشتن سیاست در باز جهت ابراز عقاید کارکنان و مشارکت دادن آنان در امر تصمیم‌گیری سازمان است. بنابراین، این مؤلفه با مفهوم مدیریت مشارکتی مشابهت دارد به همین جهت نتیجه این فرضیه با نتایج پژوهش، حسین‌پور ( Hossein Pour, 2009) که نشان داد بین مدیریت مشارکتی و اثربخشی سازمانی مدارس رابطه معنادار وجود دارد، هم‌خوانی دارد. از این یافته‌ها می‌توان نتیجه گرفت که مؤلفه باز بودن مدارس یکی از فاکتورهای مهم در نیل به اثربخشی مدارس است. بنابراین ضروری است مدیران آموزش و پرورش کشورمان که امروزه تلاش خود را در راستای بهبود کیفیت مدیریت آموزشی دو چندان نموده‌اند، به این نکته توجه کنند که این امر مستلزم برقراری امنیت و داشتن سیاست در باز جهت ابراز عقاید کارکنان و مشارکت آنان در تصمیم‌گیری‌های مدارس است تا هم بهبودی در مدیریت مدارس بدست آید و هم اثربخشی مدارس محقق شود.

هم‌چنین، در مورد مؤلفه هدف می‌توان گفت هر چه علایق و فعالیت‌های کارکنان بیش‌تر با اهداف مدارس همسو باشد، اثربخشی مدارس بالاتر می‌رود. مدیر فکور در دست‌یابی به اهداف مدرسه به انجام وظایف و نقش یکایک کارکنان کمک می‌کند. مدیری که مسئولیت کارکنان را با اهداف مدرسه همسو می‌سازد، مدرسه‌ای اثربخش‌تر خواهد داشت. بنابراین، برای دست‌یابی به اثربخشی بالا در مدرسه، می‌بایست هدف و جهت مدیران و کارکنان در یک راستا باشد و وجود آگاهی از اهداف و نوعی وحدت رویه در دست‌یابی به اهداف الزامی است.

نتایج نشان داد که بین مؤلفه معنی با اثربخشی مدارس رابطه معنادار وجود دارد، یعنی رهبر هر اندازه کارکنان را تشویق کند تا با یادگیری از تجارب گذشته در جهت بهبود رفتار و عملکرد آینده خود تلاش نمایند، مدارس اثربخش‌تر خواهند شد. این یافته با پژوهش اسمیت (Smith, 2010) هم‌خوانی دارد. اسمیت با آموزش عمل فکورانه به معلمان به بهبود عملکرد آنان کمک کرد و نشان داد که در صورت بهبود عملکرد تک تک معلمان مدرسه به سمت بهبودی و اثربخشی حرکت می‌کند زیرا در طی مرحله معنی از فرایند رهبری فکورانه مدیر به کارکنان کمک می‌کند تا بر اساس تجربیات خود و دیگران تصمیم‌گیری بهتری در مدرسه داشته باشند.

افزون بر این، بین مؤلفه چالش با اثربخشی رابطه معنادار وجود دارد. به بیان دیگر، هرچه مدیران از کارکنان بخواهد تا پیش فرض‌ها، باورها و ارزش‌های خود را در باره کارشان مورد ارزیابی قرار داده و با همدیگر بحث کنند که چگونه، ارزش‌ها و عقایدشان تحت تأثیر تجارب آن‌ها قرار گرفته است و چگونه روی کار آن‌ها اثر گذاشته است، مدارس اثربخش‌تری خواهند داشت. مؤلفه چالش با مؤلفه الگوهای ذهنی سازمان یادگیرنده شباهت زیادی دارد، بنابراین این یافته با یافته‌های رستگار (Rastegar, 2012)، اسکندری (Skandari, 2013) همسو است. نتایج پژوهش رستگار و اسکندری حکایت از وجود رابطه مثبت و معنادار بین الگوهای ذهنی با اثربخشی سازمانی مدارس دارد. تحقق این مؤلفه از رهبری فکورانه، یعنی احترام به عقاید و آداب و رسوم محلی و فرهنگ‌های گوناگون کارکنان، دانش آموزان و ارباب رجوع است. بنابراین، مدیر بایستی به کارکنان کمک کند تا با پرسشگری در مورد هنجارهای اصلی خود راهی جهت انطباق با فرهنگ و آداب و رسوم منطقه‌ای که مدرسه‌اشان در آنجا قرار دارد، پیدا کنند و با بهره‌گیری از تجربیات خود و همکاران الگوهای ذهنی نادرست خود را اصلاح کنند. اصلاح الگوهای ذهنی به بهبود عملکرد و اثربخشی مدرسه منجر خواهد شد.

در نهایت نتایج بدست آمده از تجزیه و تحلیل پرسش دوم پژوهش نشان داد که بین مؤلفه بازخورد و اثربخشی مدارس رابطه معنادار وجود دارد و این بدان معنا است که هرچه مدیر مدرسه بازخوردهای سازنده ارادیه دهد و با ارایه بازخورد مداوم به کارکنان کمک کند تا بتوانند با شرایط مدرسه سازگار شده و تصمیم‌هایی بهتری بگیرند، در آن صورت مدرسه اثربخشی بالاتری خواهد داشت.

**پرسش جانبی برگرفته از پژوهش:** بهترین پیش‌بینی کننده اثربخشی مدارس از بین مؤلفه‌های رهبری فکورانه به ترتیب کدام مورد است؟

نتایج پژوهش نشان دادند که مؤلفه‌های رهبری فکورانه قادر بودند ۴۹ درصد از واریانس متغیر اثربخشی مدارس را تبیین کنند. نتایج رگرسیون نشان داد که از بین پنج مؤلفه رهبری فکورانه، مؤلفه بازخورد دارای بزرگترین ضریب بتا برابر ۰/۴۹۱ برای اثربخشی مدارس است که نشان می‌دهد

این مؤلفه قوی‌ترین سهم را برای تبیین فراهم می‌آورد و پس از آن مؤلفه هدف و مؤلفه بازبودن به گونه‌ای معناداری اثربخشی مدارس را تبیین کردند. همان‌گونه که ملاحظه شد، اثرات تبیین متغیرهای بازبودن، هدف و بازخورد بر اثربخشی مدارس در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است. نتایج این بخش پژوهش نشان داد که بازخورد مهم‌ترین نقش را در اثربخشی مدارس ابتدایی شهر قدس داشته است. همان‌گونه که الگوی رهبری فکورانه هم نشان می‌دهد، بازخورد عاملی است که در سراسر این الگو از جانب رهبر به کارکنان ارایه می‌شود و تحقق سایر مؤلفه‌ها به نوعی وابسته به ارایه بازخورد است. به همین خاطر نقش بازخورد برجسته‌تر از سایر مؤلفه‌های دیگر است. بنابراین، از این یافته نتیجه گرفته می‌شود که کارکنان برای انجام وظایف و مسئولیت‌های خود، هم‌چنین، برای همسو شدن با اهداف مدرسه و تغییر الگوهای ذهنی خود نیازمند دریافت بازخورد از جانب مدیر هستند. در نتیجه لازم است مدیران به این نکته توجه داشته باشند و همواره به کارکنان مدارس بازخورد صادقانه و سازنده ارایه دهند، تا از این راه کارکنان در راستای اثربخشی مدارس گام بردارند.

### پیشنهادها

- باتوجه به آن‌که رابطه رهبری فکورانه با اثربخشی مدارس تایید گردید، پیشنهاد می‌شود:
- ۱- با انعکاس این نتایج به تمامی مدارس ابتدایی ترتیبی اتخاذ کنند تا بیش از پیش در نیل به اثربخشی به تحقق رهبری فکورانه در مدارس پرداخته شود.
  - ۲- بایستی بیش از پیش محیط امن در مدارس ایجاد کرد و به روش‌های گوناگون مشارکت دادن کارکنان در تصمیم‌گیری‌های مدارس پرداخت. مدیران شرایطی فراهم کنند تا کارکنان با آسودگی خاطر تجربه و عقاید خود را به اشتراک بگذارند.
  - ۳- با توجه به این‌که ارایه بازخورد از جانب مدیر در نیل به اثربخشی مدارس بیش‌ترین سهم را از بین مؤلفه‌های رهبری فکورانه داشته است، بنابراین پیشنهاد می‌شود بازخورد سازنده همواره به‌عنوان یک استراتژی کلیدی از جانب مدیر به کارکنان ارایه شود.

### References :

- Argyris, C. (1991). Teaching smart people how to learn. Harvard Business.
- Badrlou, D.A. (2011). Investigation of Knowledge Management in Education Varamin city and its relationship with the effectiveness of school administration, MS Thesis, School of Humanities and Social Sciences, Tehran Payam Noor University
- Boonla, D. & Treputtharat. S. (2014). The Relationship between the Leadership Style and School Effectiveness in School under the office of



Secondary Education Area 20. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 112 / 991 – 996.

- Brookfield, S. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Carson, L. & Fisher, K. (2006). Raising the bar on criticality: Students' critical reflection in an internship program. *Journal of Management Education* 30 ;700. Sage Publications.

- Castelli, (2011). *Reflective Learning in Practice: Transforming Experiences in a Graduate Global Leadership Curriculum*. Academic and Business Research Institute (AABRI). Nashville , TN International Conference Proceedings.

- Castelli, (2012). *The Global Leader as Reflective Practitioner*. Association for Global Business International Academy of Linguistics Behavioral and Social Sciences. Proceedings of the 24th Annual Meeting (Volume 24). November 15-17, 2012. Washington, D.C. U.S.A.

- Castelli, P.A., Marx T. & Egleston, D. (2013). *Reflective Leadership: Executive Summary*. Posted to LinkedIn April: [Reflective Leadership Executive Summar](#)

- Cranton, P. (2002). *Teaching for transformation*. New directions for adult and continuing education. no. 93, Spring. Wiley Periodicals, Inc. Pages: 63-72.

- Cranton, P. (2006). *Understanding and promoting transformative learning: A guide for educators of adults*, 2nd ed. San Francisco: Jossey-Bass.

- Deeboonmee, W & Wallapha, A. (2014). *Relationship between Strategic Leadership and School Effectiveness*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 112 / 982 – 985.

- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Lexington, MA: D.C. Health.

- Fisher-Yoshida (2003). *Self-awareness and the co-construction of conflict*. *Human Systems: The Journal of Systemic Consultation and Management*, Volume 14, Issue 4.

- Fisher-Yoshida, B. (2009). *Coaching to transform perspective*. In J. Mezirow, J. Taylor, & Associates (Eds.), *Transformative learning in practice; insights from community, workplace, and higher education*. San Francisco, Jossey-Bass.

- Fisher-Yoshida, B. & Geller, K. (2008). *Developing transnational leaders: five paradoxes for success*. *Industrial and commercial training* 40(1), 42-50.

- Fisher-Yoshida, B. (2009). *Coaching to transform perspective*. In J. Mezirow, J.

- Haqqani F., S. & Jafari, M. (2013). *Ehsani Mianai. Contemplative learning and teaching: A review of research*, *Journal of Education in Medical sciences / February*.13 (11) / 989

- Hamilton, J. Druva, R. (2010). *Fostering appropriate reflective learning in an undergraduate radiography course*. *Radiography*; 16 (4): 339-345.

- Horton Deutsch, S. & Sherwood, G. (2008). Reflections: Teaching strategies for nurse leaders to develop emotionally competent. *Manage J Nurs.*, 16 (8): 946954.
- Hossein Pour, E. (2009). Evaluation the relationship between organizational climate and effectiveness of Schools management and directors of primary schools in Bandar Abbas, Master's thesis, Faculty of Education and Psychology - University MARVDASHT.
- Hsiang Weng, C. & Tang, Y. (2014). The relationship between technology leadership strategies and effectiveness of school administration: An empirical study/ journal homepage: [www.elsevier.com/locate/compedu](http://www.elsevier.com/locate/compedu). *Computers & Education* 76 /91-107 *Journal of Education for Teaching*, 17(2), 139-150. doi:10.1080/
- Hughes, R., Ginnett, R., & Curphy, G. (2009). *Leadership: Enhancing the lessons of internship program*. *Journal of Management Education* 30 ;700. Sage Publications.
- Iran Nejad Parizi , M. et al. (2012). *Organization and management from theory to practice*, Iran Banking Institute.
- Jonas-Dwyer, D.R. Abbott, P.V. & Boyd, N. (2013). First reflections: third-year dentistry students' introduction to reflective practice. *Eur J Dent Educ*; 17(1): e64-e69.
- Kember, D., & Leung, D.Y.P. (2000). Development of questionnaire to measure the level of reflective thinking, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 4, 381-395.
- Kolb, D. (1983). *Experiential learning: Experience as the source of learning and devekipment*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Mezirow, J. (1978). Perspective transformation. *Adult Education Quarterly* 28; 100. Sage Publishing.
- Mezirow, J. (Ed.). (1990). *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipator learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. Taylor, & Associates (2009). *Transformative learning in practice; insights from community, workplace, and higher education*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Osterman, K. F. & Kottkamp, R. (2004). *Reflective practice for educators: Professional development to improve student learning* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Park, J.Y. & Son, J.B. (2011). Expression and connection: the integration of the reflective learning process and the writing process into social network sites. *Journal of Online Learning and Teaching.*; 7(1): 170-178.
- Pitts, J. (2010). *Portfolios, personal development and reflective practice*. *Understanding Medical Education: Evidence, Theory and Practice*. The Association for the Study of Medical Education.

- Portofigh, H. (1990). Investigating of managers Leadership style and its relationship to school effectiveness boy primary public school in Ardabil thesis, Department of Education, Teacher Training University.
- Rastegar, M. (2012). Evaluation the relationship between organizational learning effectiveness of Schools management Poldokhtar. MA thesis, Shahid Chamran University.
- Salajegheh, B. (2012). examined the relationship between communication skills and effective schools management in District 1 and 2 Kerman 90-91, Masters Thesis martyr Bahonar University.
- Saki, R. B. (2009). Teacher's Literacy research Public Danesh Afarin.
- Sameri, M. (1388). Study of organizational effectiveness in secondary schools in Urmia region using a model of Parsons, MS Thesis. Urmia University.
- Samsonchi, N. (1998). Testing the assumptions of contingency theory Fieder in boys' secondary school in Tabriz, MS Thesis, Tehran University of Teacher Education.
- Schön, D. (1983). The reflective practitioner. London: Temple Smith.
- Schön, D. (1992). The reflective turn: Case studies in and on education practice. New York, NY: Teachers College Press.
- Sherwood, G. & Horton-Deutsch, S. (2012). Reflective Practice: Transforming education and improving outcomes. Indianapolis: Sigma Theta Tau International Honor Society of Nursing.
- Skandari, A. (2013). Evaluation of the learning organization characteristics and transformational leadership styles and their relationship to organizational effectiveness and ordinary primary schools Amnaye Board province in year 92 - 1391, MS Thesis, Bu Ali Sina University – Hamedan.
- Smith, Cheryl A. (2010). USING REFLECTIVE PRACTICE TO STUDY SCHOOL LEADERSHIP. Retrieved from <http://dspace.rowan.edu/bitstream/handle/10927/280/smithc-d.pdf?sequence=1>
- Taylor, E. (2007). An update of transformative learning theory: A critical review of the
- Tedesco-Schneck, M. (2013). Active learning as a path to critical thinking: Are competencies a roadblock?. NurseEduc Pract; 13(1): 58-60.
- Vachon, B. LeBlanc, J. (2011). Effectiveness of past and current critical incident analysis on reflective learning and practice change. Med Educ; 45(9): 894-904.