

## ساخت و اعتباریابی پرسشنامه سنجش رهبری تأملی مدیران مدارس

مرتضی طاهری<sup>۱\*</sup>، مجتبی طاهری<sup>۲</sup>

تاریخ دریافت: ۹۶/۰۲/۱۳

تاریخ پذیرش: ۹۶/۰۶/۱۵

### چکیده

هدف این پژوهش ساخت و اعتباریابی ابزار سنجش رهبری تأملی در مدارس بود. مرور پیشینه حاکی از آن است، هرچند یادگیری مبتنی بر تأمل دانش جدیدی نیست اما رهبری تأملی رویکردی جدید در مدیریت و رهبری مدارس است و در محدود پژوهش‌های انجام شده در این زمینه ابزار معتبری برای آشکارسازی این مفهوم در مدارس طراحی نشده است. پس از بررسی ادبیات پژوهش، بر اساس مدل کستلی (۲۰۱۲) از رهبری تأملی ابعاد و گویه‌ها پرسشنامه رهبری تأملی مدیران مدارس طراحی و داده‌ها با مشارکت ۳۲۷ نفر از معلمان دبیرستان دوره اول گردآوری شد. ضمن بررسی روایی صوری و محتوایی گویه‌ها و عوامل با مشارکت متخصصان مدیریت آموزشی، معلمان و اعمال نظرات آنها، در مطالعه مقدماتی علاوه بر اجرای پرسشنامه نظرات شرکت کنندگان در مورد ابهام سؤالات، تکرار و ارتباط آنها با مفاهیم و ابعاد پرسشنامه دریافت و اصلاحات اعمال شد. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی نشان داد ۲۹ گویه در ۵ عامل: احساس امنیت، گشودگی، هدف، به چالش کشیدن باورها و بازخورد ابزار سنجش رهبری تأملی را تشکیل می‌دهند. ضریب آلفای کرونباخ برای هر عامل محاسبه شد و ضریب پایایی کل مقیاس برابر با ۰/۹۷ محاسبه گردید. رهبری تأملی عاملی اساسی در جهت تغییر پارادایم اثبات‌گرایانه به تفسیری در مدارس ایران است. یافته‌های پژوهش برای متخصصان تعلیم و تربیت در سنجش و استقرار رهبری تأملی در مدارس مفید خواهد بود.

**واژه‌های کلیدی:** رهبری تأملی، رویه‌های تأملی، بازخورد، رهبری مدرسه

۱. \* استادیار گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشگاه علامه طباطبائی m.taheri@atu.ac.ir

۲. کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه اصفهان

## مقدمه

جهان فراتر از تصورات ما در حال تغییر است و این تحول و دگرگونی همه جوانب جوامع را در بر گرفته است. به دنبال این تحولات تعلیم و تربیت نیز دستخوش تغییرات فراگیر گردیده است و رهبری مدرسه یکی از عوامل اصلی در جهت تغییر در آموزش است. هر تغییری که بخواهد در جهت بهبود و اصلاح صورت گیرد، نیاز به تفکر و تأمل دارد، بنابراین هر نوع تغییر و اصلاحی در مدارس، مستلزم رهبرانی تأملی و توانمند خواهد بود. اگر رهبران تأملی در مدارس بر خود، معلمان و محیط مدرسه تأمل داشته باشند می‌توانند به بهبود و توسعه کمک کنند. رهبری تأملی در پی تأمل همیشگی به دنبال آگاهی از رفتارها، موقعیت‌ها و پیامدها در جهت بهبود عملکرد سازمان است و در این مسیر به شفافیت ارزش‌ها، احساسات، انگیزش و اهداف کارکنان خود کمک می‌کند (کستلی<sup>۱</sup>، ۲۰۱۲، ۲۰۱۶). رهبر تأملی فرایندی است که رهبر بر خود آگاهی، توانایی شخصی و آموزش مداوم تأکید داشته و همواره بر تجربیات خود و کارکنان تمرکز دارد (شروود و دیوتج-هورتن<sup>۲</sup>، ۲۰۱۲). رویه تأملی به رهبران کمک می‌کند عدم اطمینان و پیچیدگی محیط را درک کنند و بهترین رویه از بین رویه‌های بالقوه را به بالفعل تبدیل کنند (کستلی، مارکس و اگلستون<sup>۳</sup>، ۲۰۱۴).

مرور پیشینه نشان می‌دهد، پژوهش‌های اندکی در زمینه رهبری تأملی انجام شده و بسیاری از آنها در محیط‌های غیرآموزشی و در خصوص رویه‌های تأملی انجام شده است (مک دانیل و دیبلا-مک کارتی<sup>۴</sup>، ۲۰۱۲؛ کستلی و همکاران، ۲۰۱۴؛ کستلی، ۲۰۱۲، ۲۰۱۶؛ ارسوزلا<sup>۵</sup>، ۲۰۱۶ و ماتسو و ماتسو<sup>۶</sup>، ۲۰۱۶). کستلی و همکاران (۲۰۱۴) معتقداند مفهوم تفکر تأملی از کارهای جان

1. Castelli
2. Sherwood & Duetsch- Horton
3. Castelli & Marx & Egleston
4. McDaniel & DiBella-McCarthy
5. Ersozlu
6. Matsuo & Matsuo

دیویی شکل گرفت. کلب<sup>۱</sup> (۱۹۷۵) تحت تأثیر آثار دیویی در نظریه یادگیری تجربی خود، مشاهده تأملی را مطرح کرد. او معتقد بود که تجربه منبعی برای یادگیری و پیشرفت است و افراد از طریق تأمل بر تجربیات خود بهتر یاد می‌گیرند و می‌توانند تجارب جدیدی کسب کنند. شون<sup>۲</sup> (۱۹۸۳) رویکرد تأملی را به سه مرحله (۱) تأمل برای عمل، (۲) تأمل در حین عمل و (۳) تأمل بر روی عمل تقسیم کرده است که در آن به تجهیز امکانات و توجه به نیازها برای فرایند آموزش، مشاهده فرایند آموزش و گفتگوی تأملی بعد از فرایند آموزش اشاره شده است؛ بنابراین رهبران تأملی باید طوری عمل کنند که معلمان در مورد عملکرد شاگردان خود با آنها صحبت کنند و در جهت بهبود آموزش هر روز دانش آموزان، نقاط قوت معلمان را بدانند و به صورت حرفه‌ای از آنان حمایت کنند.

مدیران مدارس باید به قدرت معلمان در هم‌اندیشی برای ایجاد راهبردهای آموزشی تازه توجه داشته باشند و این رویه تأملی همکاری را ترغیب و حمایت کنند. یکی از ابعاد مهم رهبری تأملی در مدارس که مدیر باید به طور مستمر سعی در پیشرفت آن داشته باشد، توانایی معلمان برای تشخیص علل و مشکلاتی است که آنها سعی در شناسایی آن داشته و پاسخ‌هایی که به مسئله ارائه می‌دهند و اینکه کدام پاسخ، مؤثر یا غیرمؤثر بوده و چه چیزی علت آن است. توانایی مواجه کردن معلمان با چشم اندازهای نظری و پژوهشی درباره آموزش، یادگیری و تفاوت‌های فرهنگی می‌تواند توانایی آن‌ها در استفاده از چارچوب‌های تغییر برای تفکر بیشتر و طراحی مجدد رویه‌ها را افزایش دهد (سرجیوانی و استارات<sup>۳</sup>، ۱۳۹۳).

معلمان اغلب فکر می‌کنند در آموزش تنها هستند، بنابراین مدیران باید آنها را حمایت کنند و اطمینان دهند که آموزش و تدریس آنان به سود دانش آموزان است. مدیران مدارس به عنوان رهبران تأملی، می‌توانند با معلمان و دانش آموزان در مورد آموزش صحبت کنند، به تفاوت‌ها

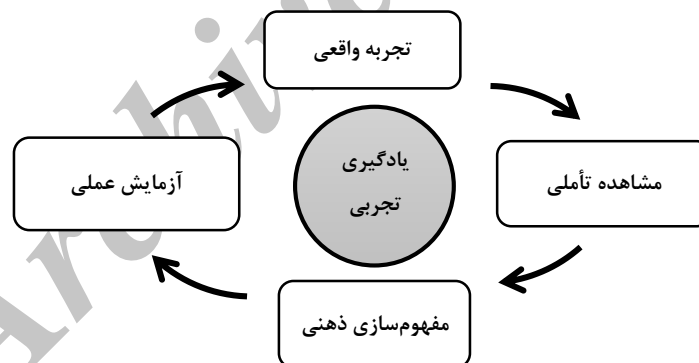
1. Kolb
2. Schon
3. Sergiovanni & Starratt

توجه کنند و به بازخورد مبتنی بر احترام معتقد باشند. اگرچه معلمان عهده‌دار آموزش هستند ولی در نهایت مدیران به عنوان مسئول موفقیت شاگردان شناخته می‌شوند و باید نقش فعالی در بهبود یادگیری شاگردان داشته باشند. رهبران تأملی می‌توانند تأثیر مستقیمی بر رویه‌های آموزشی معلمان و تأثیر غیرمستقیمی بر موفقیت شاگردان داشته باشند. رهبران تأملی در جهت بهبود مستمر شاگردان باید نقاط قوت معلمان را بدانند و آنان را حمایت کنند تا معلمان اطمینان یابند آموزشی که به شاگردان می‌دهند یادگیری‌شان را بهبود می‌بخشد (رأس و گری، ۲۰۰۶).

با وجود این که تأمل به یکی از مهمترین موضوعات در تعلیم و تربیت تبدیل شده است و توسعه، پرورش و ارزشیابی رویه‌های تأملی به یکی از کارکردهای اصلی تعلیم و تربیت تبدیل گردیده و در مطالعات مدیریت و رهبری نیز بحث درباره رویه‌های تأملی جایگاه خاصی پیدا کرده است و پژوهش‌ها نشان می‌دهد که تأمل در بهبود مدیریت مدرسه و رشد حرفه‌ای معلمان تاثیرگذار بوده است (ارسوزلا، ۲۰۱۶)، ولی ابزار مناسبی برای ارزیابی میزان رهبری تأملی مدیران در مدارس وجود ندارد؛ بنابراین این مطالعه به دنبال ساخت و توسعه ابزار رهبری تأملی مدیران مدارس است. رویکرد رهبری تأملی با فرایند یادگیری گره خورده است پس می‌توان این رویکرد را راهبردی مناسب در جهت اداره سازمان‌های آموزشی به ویژه مدارس در نظر گرفت. بررسی رهبری تأملی مدیران از این جهت دارای اهمیت است که این افراد از یک سو اجزاء اصلی نظام آموزشی هر جامعه‌ای به شمار می‌روند و می‌توانند انتقال دهنده تأمل در مدرسه باشند و از سوی دیگر نگرش فکری حاکم بر یک مجموعه، تحت تأثیر فلسفه فکری مدیران آن است. رهبری تأملی. در حوزه‌های مختلف رویه‌های تأملی معانی متفاوتی دارند، ولی در عین حال همگی یک روند را دنبال می‌کنند. با اجماع انبوه تعاریف به این نتیجه می‌رسیم که تأمل تنها به معنی تکرار و بازگشت به حوادث و اتفاقات در ذهنمان نیست. هدف از تأمل در نظر گرفتن آنچه که می‌دانیم و اضافه کردن اطلاعات جدید به آنها در جهت خلق معنایی جدید و فهم بهتر است

(مون<sup>۱</sup>، ۲۰۰۴). بروک فیلد<sup>۲</sup> (۲۰۱۷) تأمل را به عنوان نگاه و تفکر مستمر درباره تجارب، اعمال و احساسات و تفسیر در جهت یادگیری از آنها می‌داند. در مجموع، رویه تأملی به معنی فرایند یادگیری در حین و بعد از تجربه در جهت کسب بینش‌های جدید از خود و از کار خود است (میزرو<sup>۳</sup>، ۱۹۹۸؛ رومانو<sup>۴</sup>، ۲۰۰۶). این فرایند شامل بررسی مفروضات، خودآگاهی و ارزیابی انتقادی واکنش‌های خود در موقعیت‌های واقعی است. بسیاری از تعاریف تأمل، بر روی آموزش متمرکز است و آن را نوعی روش یادگیری از اعمال می‌دانند و در حوزه مدیریت و رهبری در سازمان‌های آموزشی و بویژه در مدارس تحت عنوان رهبری تأملی رواج یافته است.

اگرچه رهبری تأملی رویکردی جدید در مدیریت و رهبری مدارس است ولی یادگیری مبتنی بر تأمل دانش جدیدی نیست و در این زمینه نظریه‌ها و الگوهای متفاوتی وجود دارد. آنچه بیش از همه چیز اهمیت دارد بررسی این نظریات و اتخاذ رویکرد مطلوب برای اصلاح و بهبود عمل رهبری و یادگیری اثر بخش در مدارس است. کلب (۱۹۷۵)، تحت تأثیر آثار دیویی، لوین و پیازه نظریه یادگیری تجربی را ارائه کرد که از چهار مرحله تشکیل شده است.



شکل ۱. نظریه یادگیری تجربی منبع (کلب، ۱۹۷۵)

1. Moon
2. Brookfield
3. Mezirow
4. Romano

کلب معتقد بود یادگیری در چرخه‌ای اتفاق می‌افتد که با تجربه‌ای آغاز می‌شود و با تأمل ادامه می‌یابد. او تأکید می‌کند که تجربه منبعی برای یادگیری و پیشرفت است. افراد از طریق تأمل بر تجربیات خود بهتر یاد می‌گیرند و می‌توانند تجارب جدیدی کسب کنند. افراد از طریق تجارب از داده‌های خام به سمت اطلاعات حرکت می‌کنند و بعد از اینکه تجربه‌ای بدست آوردند در مرحله تأمل، به تأمل درباره جزئیات آن تجربه می‌پردازند و به فهمی کلی دست پیدا می‌کنند. در مرحله مفهوم‌سازی ذهنی باورها و مفاهیم ذهنی خود را اصلاح می‌کنند و به بررسی ادراک جدید در موقعیتی جدید می‌پردازند و آنچه را یاد گرفته‌اند در عمل آزمایش می‌کنند و بدین گونه دانشی جدید ایجاد می‌شود که در موقعیت‌های دیگر هم کاربرد دارد. کلب تأمل را مبنای اصلی تغییر در باورها، نگرش‌ها و رفتارها می‌داند (برنارد، گورگاس، گرین برگر، ژاک و خاندلوال، ۲۰۱۲).

شون (۱۹۸۳) نیز با ارائه نظریه تدریس تأملی رویکرد اثبات‌گرایانه حاکم بر آموزش حرفه‌ای و نظام تعلیم و تربیت غرب که وی آن را «عقلانیت فنی<sup>۱</sup>» می‌نامد، مورد انتقاد قرار داد. در چارچوب نظریه عقلانیت فنی در توسعه حرفه‌ای، عنصر حرفه‌ای به فردی اطلاق می‌شود که از طریق کاربرد دانش استاندارد شده و از پیش تعیین شده در موقعیت‌های خاص به حل مساله یا مشکل‌گشایی می‌پردازد. به همین سبب شون عنوان می‌کند که برنامه‌های توسعه حرفه‌ای را باید به جهتی سوق داد که محصول آن تربیت متخصصانی باشد که در حین عمل تأمل می‌کنند و برای توسعه حرفه‌ای، تأمل در عمل را پیشنهاد کرد. او با زیر سؤال بردن دیدگاه اثبات‌گرایانه معتقد است اندیشه‌های رایج در مورد دانش حرفه‌ای بر اساس عقلانیت فنی، در دنیای عمل کارآمد نیستند. در دنیای واقعی مسائل خودشان را به صورت موقعیت‌های درهم ریخته و نامعین عرضه کرده و در این موقعیت‌های مبهم و با ارزش‌های متضاد، وضوح کافی و اهداف ثابت وجود نداشته و فرد نمی‌تواند با انتخاب ابزارهای فنی موجود در گنجینه دانش حرفه‌ای خویش

1. Bernard, Gorgas, Greenberger, Jacques & Khandelwal
2. technical rationality

این مسائل را حل کند. حل مشکلات در موقعیت‌های واقعی چیزی فراتر از رویکرد دانش فنی را طلب می‌کند و آن تأمل است. او فرایند تأمل را به سه بخش تقسیم می‌کند:

- تأمل برای عمل: به نیازهای پیش از آموزش توجه می‌شود و بر طبق این نیازها طرح آموزشی پیاده می‌شود.

- تأمل در حین عمل: این مرحله در هنگام آموزش اتفاق می‌افتد و نظارت و اصلاح در جهت تسهیل یادگیری دانش‌آموزان اتفاق می‌افتد و اطلاعات از طریق مشاهده و تأمل جمع‌آوری می‌شود. به منظور تقویت مهارت تفکر در عمل باید به روش‌های تجزیه و تحلیل و ساخت استراتژی‌های مرییان حرفه‌ای توجه کرد و دانست چگونه انواع و سطوح مختلف تفکر در عمل را در هنر حرفه‌ای‌شان یاد گرفته‌اند و به کار می‌بندند.

- تأمل بر روی عمل: در این مرحله معلم و مدیر مدرسه بعد از اینکه آموزش داده شده است به گفتگوی تأملی درباره آن می‌پردازند و به بازخوردها توجه دارند. در این مرحله مدیر مدرسه به دنبال آن است که ارزیابی کند چقدر تدریس معلم، نیازهای دانش‌آموزان را پوشش داده است. معلمان در این مرحله بر اساس نیازهای دانش‌آموزان و توصیه‌های مدیران به بازسازی و اصلاح دوباره آموزش می‌پردازند. هر مرحله از تأمل، سطحی از تحلیل را نیاز دارد تا از روند یادگیری دانش‌آموزان آگاه شویم.

با وجود اینکه نظریه شون الهام بخش بسیاری از مدل‌های تأمل و رویه‌های تأملی بوده است ولی انتقادهایی به آن شده است. از جمله این انتقادات می‌توان به دقت و وضوح کم بین مراحل تأمل (ارات<sup>۱</sup>، ۲۰۰۴)، نادیده گرفتن ویژگی‌های اساسی محیط و بافت تأمل (باد و واکر<sup>۲</sup>، ۱۹۹۸)، توجه اندک به تأمل قبل از عمل (گرین وود<sup>۳</sup>، ۱۹۹۳) و از نظر فلسفه پدیدارشناسی، عدم امکان تأمل فرد در حین انجام عمل در موقعیت‌های واقعی (اکبرگک<sup>۴</sup>، ۲۰۰۷) اشاره کرد. چنین نقدهایی

1. Eraut
2. Boud & Walker
3. Greenwood
4. Ekebergh

بر رویه تأملی، پژوهشگران را بر آن داشت تا مدلی برای رویه تأملی ترسیم کنند که از خودآگاهی، تأمل و تفکر انتقادی تشکیل شده است (ابی<sup>۱</sup>، ۲۰۰۰). این مدل در شکل ۲ آمده است.



شکل ۲. مدل تأمل پژوهشگران دانشگاه آزاد انگلستان منبع (فینلی<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸)

با پیوند این مدل به حوزه آموزش و پرورش و مدیریت می توان مؤلفه های رویه تأملی را چنین تعریف کرد:

1. Eby
2. Finlay



خودآگاهی: اشاره دارد به اینکه رهبر باید از نقاط ضعف و قوتش و امکانات سازمان آگاهی داشته باشد و متعهد و علاقه‌مند به بررسی افکار، احساسات و واکنش‌ها و رفتار خودش در محیط کار باشد. خودآگاهی را می‌توان مشابه فرایند ذهن آگاهی<sup>۱</sup> دانست. ذهن آگاهی به معنی توجه ویژه و هدفمند در زمان حال و خالی از پیش‌داوری و قضاوت است (سگال، ویلیامز و تسدیل<sup>۲</sup>، ۲۰۱۲). ذهن آگاهی حالتی از آگاهی است که آگاهی رهبر را افزایش می‌دهد و به بهبود اثربخشی او منجر می‌شود (اپل<sup>۳</sup>، ۲۰۱۵). رویه رهبری ذهن آگاه این امکان را می‌دهد که با توجه به حال به شناخت، تنظیم و کنترل عواطف و احساسات خود پرداخت و از این طریق روابط خود را با دیگران بهبود بخشید. ذهن آگاهی می‌تواند به خودآگاهی بیشتری منجر شود و افزایش در خودآگاهی بهبود عملکرد را به دنبال دارد (سگال و همکاران، ۲۰۱۲).

تأمل: رهبران تأملی در تفسیر معنای آنچه که می‌بینند و می‌شنوند مهارت دارند و درباره واکنش‌ها و رفتار خود و دیگران حساس هستند و با مورد سؤال قرار دادن این عکس‌العمل‌ها به دنبال کسب اطلاعات بیشتر هستند.

تفکر انتقادی: به چالش کشیدن مفروضات شاید مهمترین مرحله در رویه تأملی است. در این مرحله رهبران با زیر سؤال بردن مفروضات کارکنان به دنبال شناخت ویژگی‌ها و انگیزه‌های آنها هستند. آن‌ها با شناخت کامل محیطی که در آن فعالیت می‌کنند به دنبال فهم چرایی رفتارهایی هستند که از سوی کارکنان بروز می‌کند. علت‌یابی رفتارهای کارکنان به مدیران و رهبران کمک می‌کند که راه‌حل‌های بهتری جهت بهبود عملکرد کارکنان ارائه دهند. از آنجایی که رهبران تأملی می‌دانند که نقش تک‌تک همکاران در سازمان حیاتی است و بهبود عملکرد آنها به بهبود عملکرد سیستم منجر می‌شود، از طریق ایجاد تفکر انتقادی از دیگران می‌خواهند که بی‌تفاوت

- 
1. mindfulness
  2. Segal, Williams & Teasdale
  3. Apple

از کنار مشکلات نگذرند و بر رویدادها تأمل کنند و بر اساس تأمل و بازخوردهایی که گرفته‌اند به بهبود عملکرد خود کمک کنند.

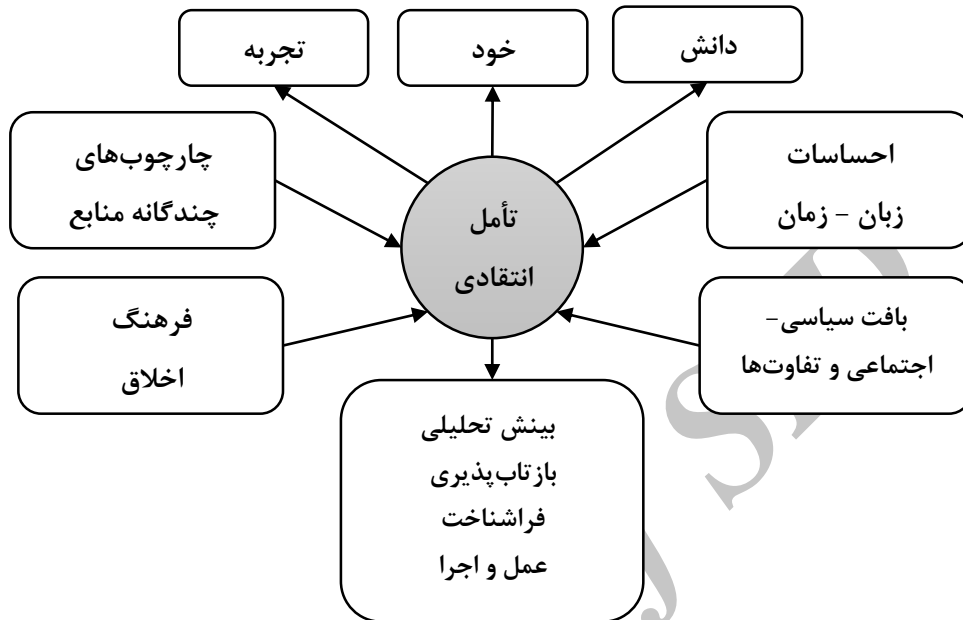
به دنبال یادگیری تأملی شون، سرجیوانی و استارات (۱۳۹۳) رویه‌های تأملی اولیه و ثانویه را مطرح کردند. رویه تأملی اولیه در حین انجام فعالیت اتفاق می‌افتد در حالی که رویه تأملی ثانویه پس از فعالیت رخ می‌دهد. در حوزه آموزش، رویه تأملی اولیه اشاره دارد به اینکه معلم چه چیزی را تدریس می‌کند و چگونه دانش‌آموزان را در فعالیت‌های آموزشی درگیر می‌سازد. رویه تأملی اولیه منبعی برای رویه تأملی ثانویه است که به صورت تأمل نسبت به فعالیتی که تازه در کلاس درس پایان یافته است بروز می‌کند. رویه تأملی ثانویه به تسهیم دیدگاه‌ها می‌انجامد و در طی آن معلم در جهت توانمندی و کارآمدی خود با سایر همکاران و معلمان در خصوص راهکارهای جدید و اصلاحی جهت بهبود کیفیت یادگیری در مدرسه به بحث و تبادل نظر می‌پردازند. این مشارکت، کلید ایجاد اجتماع یادگیری است. همان‌طور که معلم به شنیدن نظرات دیگران و پیچیدگی‌های یادگیری دانش‌آموزان عادت می‌کند، دانش‌آموزان در تسهیم تجربیات کلاس درس خود راحت‌تر می‌شوند و محیطی باز جهت ارائه نظرات و تجربیات آنها ایجاد می‌شود. در این صورت است که دانش‌ضمینی به دانش صریح تبدیل می‌شود و به ایده مشترک دست می‌یابیم.

لارنس-ویکس و اشمور<sup>۱</sup> (۲۰۱۴) نیز مدلی برای تأمل ارائه کردند که در آن تجارب، خود و دانش نقش مهمی ایفا می‌کند. آنها معتقد هستند که در فرایند تأمل بر روی یک اتفاق منابع و عوامل متعددی از جمله احساسات، زبان، فرهنگ، اخلاق، بافت سیاسی - اجتماعی، تعارضات به همراه تجارب، خود و دانش نقش دارند که از طریق تأمل می‌توان به بینشی تحلیلی، پاسخ‌های منعطف، فراشناخت و در نهایت به اجرا و عمل دست یافت. از دیدگاه آنها در فرایند تأمل باید به همه جوانب رویداد مشاهده شده توجه کرد. مدل تأملی آنها به مدل REFLECT هم معروف

1. Lawrence-Wilkes & Ashmore

است که به اختصار از هفت واژه یادآوری<sup>۱</sup>، تجربه<sup>۲</sup>، تمرکز<sup>۳</sup>، یادگیری<sup>۴</sup>، ارزیابی<sup>۵</sup>، تفکر<sup>۶</sup> و اجرا<sup>۷</sup> تشکیل شده است. در این مدل براساس تجارب و دانش قبلی که ساخت ذهنی را شکل می‌دهند، به مشاهده رفتار جدید می‌پردازیم و با تأمل بر جزئیات رفتار جدید و با توجه به شرایط سیاسی، فرهنگی، اجتماعی و زمینه‌ای که این رفتار در آن بروز پیدا کرده است به دنبال چرایی این رفتار هستیم تا با تأمل بر نقاط قوت و ضعف، راه‌حل‌های جایگزین را در شرایط متفاوت ارزیابی کنیم و به اجرا در آوریم. احساسات، زبان، فرهنگ، سیاست و منابع بر فرایند تأمل انتقادی اثر می‌گذارند و این تأمل نیز بر تجارب و ساخت ذهنی قبلی اثر می‌گذارد. در این الگو محیط سازنده تجربه نقش بسیار مهمی ایفا می‌کند و تجارب بر اساس بافت سیاسی و اجتماعی موجود شکل می‌گیرد. آن‌ها نیز مانند شون به دانش تنها اعتقادی ندارند و تجارب فرد را زمینه‌ای برای تأمل و خلق دانش نو در موقعیت جدید می‌دانند.

- 
1. remember
  2. experience
  3. focus
  4. learn
  5. evaluate
  6. consider
  7. trail



شکل ۳. مدل تأمل لارنس-ویکس و اشمور (۲۰۱۴)

به تدریج با گرایش یادگیری تجربی به سمت یادگیری تأملی، تفکر تأملی در آموزش رونق یافت و رهبران مدارس هم یادگیری تأملی را به تجارب کاری و آموزشی مرتبط ساختند و به تدریج رویکرد رهبری تأملی در آموزش شکل گرفت. در سال‌های اخیر کستلی (۲۰۱۲) الگوی یکپارچه‌ای برای رهبری تأملی ارائه کرده است که از پنج مؤلفه گشودگی<sup>۱</sup>، هدف<sup>۲</sup>، معناداری<sup>۳</sup>، به چالش کشیدن باورها<sup>۴</sup> و بازخورد و گفتگوی مستمر<sup>۵</sup> تشکیل شده است. الگوی رهبری تأملی او در سازمان‌های غیرآموزشی پیاده شده است که در تلفیق با سازمان‌های آموزشی و به ویژه مدارس به تعاریف زیر می‌توان دست یافت.

1. openness
2. purpose
3. meaning
4. challenging beliefs
5. ongoing dialogue and feedback

گشودگی: مدیران تأملی محیط امنی را فراهم می‌کنند که معلمان آزادانه می‌توانند در مورد تجارب مثبت و حتی منفی خود بحث و گفتگو کنند و عقاید و نظرات خود را به راحتی بیان کنند.

هدف: مدیران مدارس این تجارب را به اهداف مدرسه پیوند می‌زنند تا اثربخشی مدرسه را بهبود دهند.

معناداری: مدیران معلمان را به یادگیری از تجارب گذشته و پی بردن به معنای این تجارب در جهت بهبود عملکرد خود تشویق می‌کنند.

به چالش کشیدن باورها: مدیران در پی این هستند که معلمان نظام‌های ارزشی و باورهای مختلف را تشخیص، درک و احترام کنند و به دنبال معنا بخشیدن به تجارب گذشته خود ارزش‌ها و باورهای شخصی خود را مورد سؤال قرار دهند (کستلی، ۲۰۱۶).

بازخورد: بازخورد شاید اساسی‌ترین و گاهی سخت‌ترین اقدام در روابط متقابل مبتنی بر احترام بین کارکنان و مدیر است. گفتگوی تأملی و بازخورد نیازمند این است که رهبران، کارکنان خود را از نظر ویژگی‌های شخصیتی و انگیزه‌های کاری بشناسند و بعد از آن است که رهبران می‌توانند سازمان را به جهتی هدایت کنند که به توسعه و بهبود بیانجامد. آنان رفتار خود و دیگران را به خوبی درک می‌کنند و به دنبال چرایی و راه حل مناسب هستند تا بهترین نتیجه را کسب کنند. رهبر می‌داند چه چیزی معلم را بر می‌انگیزد و چه نیازهایی دارد و در صورت لزوم از او حمایت می‌کند. رهبران مدرسه با ایجاد فضای اعتماد بر انگیز زمینه را برای به اشتراک گذاری تجارب فراهم می‌آورند و با گفتگو که به اعتقاد سنگه<sup>۱</sup> (۱۳۹۵)، عالی‌ترین و کیفی‌ترین شکل ارتباط خلاقانه است به جستجو در افکار و عقاید کارکنان می‌پردازند و یادگیری مستمر از تجارب مشترک را در بین معلمان بر می‌انگیزانند (کستلی و همکاران، ۲۰۱۴).

---

1. Senge

## روش

در این مطالعه پیمایشی داده‌ها با استفاده از پرسشنامه محقق ساخته رهبری تأملی گردآوری شد. ساختار عاملی و روایی سازه این پرسشنامه با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی مورد بررسی قرار گرفت.

نمونه‌گیری به شیوه تصادفی طبقه‌ای انجام شد و شرکت‌کنندگان به نحوی انتخاب شدند که از معلمان متوسطه نواحی شش گانه آموزش و پرورش شهر اصفهان در نمونه پژوهش حضور داشته باشند. یکی از ملاک‌های تعیین حجم نمونه در مرحله کمی پژوهش، خصوصاً برای استفاده از تحلیل عاملی، محاسبه نسبت حجم نمونه به تعداد متغیرهای اندازه‌گیری شده است. نسبت پیشنهاد شده در حدود ۵ تا ۱۰ است (فابریگر، وگنر، مک کالوم و استراهان<sup>۱</sup>، ۱۹۹۹). روند اجرای پرسشنامه‌ها به گونه‌ای پیش رفت که محقق موفق به تکمیل پرسشنامه‌ها بر روی نمونه‌ای به حجم ۳۲۷ نفر از معلمان متوسطه گردید. با توجه به نسبت به دست آمده ( $11/28 = 327/29$ ) و ضرورت تقسیم نمونه به دو گروه جهت انجام تحلیل‌های بعدی، حجم نمونه انتخاب شده مناسب بوده است. از این تعداد ۳۲ درصد (۱۰۵ نفر) را مردان و ۶۷ درصد (۲۱۷ نفر) را زنان تشکیل می‌دادند و بیش از ۸۵ درصد شرکت‌کنندگان دارای مدرک کارشناسی و بالاتر بودند، همچنین ۸۳ درصد شرکت‌کنندگان بیش از ۱۰ سال سابقه کار داشتند.

در این پژوهش از پرسشنامه محقق ساخته رهبری تأملی مدیران<sup>۲</sup> (RLS) استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۲۹ گویه است که ادراک معلمان از رهبری تأملی مدیران را در مدارس متوسطه می‌سنجد. هر گویه در قالب مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت از یک (خیلی زیاد) تا پنج (خیلی کم) درجه‌بندی می‌شود. پرسشنامه رهبری تأملی مدیران (RLS) حاصل بررسی ادبیات تحقیق و همکاری متخصصان مدیریت آموزشی و بر پایه الگوی یکپارچه رهبری تأملی کستلی (۲۰۱۲)

1. Fabrigar, Wegener, MacCallum & Strahan
2. Reflective Leadership Scale

تهیه شد. نسخه اولیه پرسشنامه رهبری تأملی کستلی و همکاران (۲۰۱۴) دارای ۱۵ گویه بود که ۳ عامل را می‌سنجید. نسخه نخست در ابتدا با داده‌های بدست آمده از نمونه‌ای اینترنتی از مدیران حوزه‌های مختلف صنعت و تجارت در ایالات متحده ساخته شد که بر عملکرد تولید، فروش و سوددهی سازمان‌های غیر آموزشی تأثیر گذار بود. برای ساخت ابزار مورد استفاده در این پژوهش با اقتباس از پرسشنامه رهبری تأملی کستلی و همکاران (۲۰۱۴) گویه‌های مورد نیاز برای ساخت ابزار رهبری تأملی مدیران جمع آوری شد. این گویه‌ها میزان باور معلمان نسبت به رفتارهای تأملی مدیران مدارس خود را می‌سنجید. پس از اعمال نظر متخصصان گویه‌ها به مولفه‌های اصلی رهبری تأملی حاصل از الگوی رهبری تأملی کستلی اختصاص یافتند. بین ۱۰ تا ۱۲ گویه به هر مؤلفه اختصاص یافت. سپس با بررسی دقیق روایی صوری و محتوایی، گویه‌ها تقلیل یافتند و ۵ تا ۸ گویه به هر عامل تعلق گرفت. با انجام مطالعه مقدماتی بر روی ۵۰ نفر از معلمان متوسطه تحلیل‌های آماری صورت گرفت و اصلاحاتی در ابزار صورت پذیرفت و در نهایت نسخه‌ای با ۲۹ گویه در ۵ مؤلفه ارائه شد. در جدول زیر این عوامل ۵ گانه و تعریف آنها ارائه شده است.

جدول ۱. ویژگی‌های کلی پرسشنامه مورد استفاده در پژوهش

نام عامل	تعریف مفهوم و سؤال نمونه	ترتیب گویه‌ها	تعداد گویه‌ها
گشودگی	توانایی مدیر در ایجاد محیطی امن که تسهیم تجارب و اعتماد را در بین کارکنان ترویج می‌کند. (گویه ۶: معلمان را به شنیدن دیدگاه‌ها و نقطه نظرات مخالف تشویق می‌کند).	۷-۱	۷
هدف	توانایی مدیر در گره زدن تجارب، وظایف و مسئولیت‌های کارکنان به اهداف سازمان به نحوی که اثربخشی به حداکثر برسد. (گویه ۱۰: مسئولیت‌های مرتبط با هدف‌های آموزش و پرورش را به معلمان واگذار می‌کند).	۱۳-۸	۶
معنی‌داری	مدیران کارکنان خود را تشویق می‌کنند تا از تجارب گذشته در جهت بهبود رفتار و عملکرد آینده خود بهره بگیرند. (گویه ۱۷: به معلمان کمک می‌کند نسبت به اهمیت کار خود واقف شوند).	۱۷-۱۴	۴

نام عامل	تعریف مفهوم و سؤال نمونه	ترتیب گویه‌ها	تعداد گویه‌ها
به چالش کشیدن باورها	توانایی مدیر در به چالش کشیدن کارکنان به جهت زیر سؤال بردن ارزش‌ها، باورها و مفروضات خود که حاصل تجارب آنها در نظام‌های ارزشی متفاوت است. (گویه ۲۰: معلمان را تشویق می‌کند که امکان تأثیر باورهای خود بر عملکردشان را مورد سؤال قرار دهند).	۱۸-۲۱	۴
گفتگو و بازخورد مستمر	گفتگوی مستمر با کارکنان به منظور ارائه بازخورد مناسب به تجارب و مشاهدات آنها. (گویه ۲۵: اگر نظرات جدید معلمان، امور جای مدرسه را به چالش نکشاند به آن نظرات توجه می‌کند).	۲۲-۲۹	۸

در راستای نهایی شدن پرسشنامه با استفاده از نظریه‌های کلاسیک و جدید اندازه‌گیری موارد زیر انجام شد: تجزیه و تحلیل سؤالات؛ بررسی پایایی آزمون؛ بررسی روایی آزمون. جهت بررسی روایی در پژوهش حاضر روایی صوری و روایی سازه مورد نظر بوده است. به منظور حصول روایی صوری<sup>۳</sup> ابزار اندازه‌گیری پیش از اجرا، نظر کارشناسان و محققان مربوطه و همچنین افراد کلیدی و آگاه نسبت به معتبر بودن سؤالات پرسشنامه مورد بررسی قرار گرفت. روایی سازه که مهمترین بخش بررسی روایی است در این پژوهش از طریق تحلیل عاملی اکتشافی<sup>۴</sup> و تحلیل عاملی تأییدی<sup>۵</sup> مورد بررسی قرار گرفت. در عین حال ضریب پایایی پرسشنامه از طریق محاسبه ضریب آلفای کرانباخ برآورد گردید.

برای تجزیه و تحلیل، داده‌های حاصل از کل نمونه به طور تصادفی به دو زیر نمونه تقریباً مساوی (الف و ب) تقسیم شدند تا تحلیل‌های بعدی انجام شود. داده‌های زیر نمونه الف برای تحلیل عاملی اکتشافی<sup>۶</sup> (EFA) اولیه و داده‌های زیر نمونه ب برای تحلیل عاملی تأییدی<sup>۷</sup> (CFA)

1. Field testing the items
2. Reliability studies
3. Face validity
4. Explanatory Factor Analysis
5. Confirmatory factor analysis
6. Exploratory factor analysis
7. Confirmatory factor analysis



مورد استفاده قرار گرفت. به منظور کنترل تفاوت‌هایی موجود در زیرگروه‌ها که بر ساختار عاملی در نمونه‌های مختلف تأثیر می‌گذارد، انتساب تصادفی برای اعتباریابی متقابل<sup>۱</sup> اهمیت دارد. تحلیل عاملی اکتشافی: با استفاده از تحلیل عامل مشترک (عامل‌بایی محورهای اصلی)<sup>۲</sup> انجام شد. این روش عموماً به تحلیل مؤلفه‌های اصلی<sup>۳</sup> ترجیح داده می‌شود (کاستلو و آزبورن<sup>۴</sup>، ۲۰۰۵). از آنجا که فرض می‌شود عامل‌های رهبری تأملی با یکدیگر همبستگی دارند، روش پروماکس<sup>۵</sup> برای چرخش ماتریس انتخاب شد. داده‌ها با استفاده از IBM-SPSS نسخه ۲۱ تحلیل شد. تحلیل عاملی اکتشافی یک روش مبتنی بر داده است و در آن هیچگونه پیش‌داوری در مورد تعداد عوامل وجود ندارد. با این وجود، پژوهشگرانی که از EFA استفاده می‌کنند احتمالاً در مورد ساختار پنهانی که ممکن است ظاهر شود از قبل انتظاراتی داشته باشند. در این پژوهش نیز این ویژگی مصداق داشته است. با این حال، ذهنی بودن و عدم اطمینان مربوط به معیارهای مختلفی که برای استخراج عامل در EFA استفاده می‌شود، اغلب منجر به راه‌حل‌های غیرقابل اعتماد می‌شود. برای مقابله با این محدودیت، از چندین معیار برای تصمیم‌گیری در مورد تعداد عوامل استخراج شده استفاده شد. این معیارها شامل مقدار ویژه<sup>۶</sup> بزرگتر از ۱، نمودار اسکری<sup>۷</sup> برای تعیین نقطه‌ای که شیب مقادیر ویژه به صفر نزدیک می‌شود و تعداد متغیرهایی با بارهای عامل قوی (بزرگ‌تر از ۰/۵) در یک عامل بودند. لازم به ذکر است برای شناسایی عوامل مشترک پایدار به حداقل سه متغیر در هر عامل نیاز است.

تصمیم‌گیری در مورد نگهداری گویه‌های هر عامل بر مبنای بارهای عاملی و قضاوت متخصصان انجام شد. برآورد پایایی مقیاس نیز در تصمیم‌گیری در مورد حفظ گویه‌ها مورد

1. cross-validation
2. Principal Axis Factoring
3. principle components analysis
4. Costello & Osborne
5. Promax
6. eigenvalue
7. scree plot

توجه قرار گرفت. هرچند مطلوب به حداکثر رساندن ضریب آلفا است، اما تأکید بیش از حد بر این راهبرد در حفظ گویه‌ها موجب انتخاب مواردی می‌شود که همگنی<sup>۱</sup> مقیاس را افزایش داده و موجب می‌شود وسعت و ابعاد سازهٔ سنجیده شده توسط مقیاس اندازه‌گیری کاهش پیدا کند؛ بنابراین برای شناسایی مواردی که ناهمگونی را افزایش می‌دهند و تقویت معنی‌داری عملی مقیاس از قضاوت کارشناسان استفاده شد. افزایش عدم تجانس گویه‌ها در داخل یک عامل می‌تواند به روایی مقیاس در فرهنگ‌های مختلف و کاهش خطای اندازه‌گیری کمک کند (کوست<sup>۲</sup> و همکاران، ۱۹۹۷).

تحلیل عاملی تأییدی: تحلیل عاملی اکتشافی برای کاوش در مجموعه‌ای از داده‌ها مناسب است، اما در نتیجه‌گیری بر مبنای آن باید محتاط بود. تجزیه و تحلیل عاملی تأییدی به ما امکان می‌دهد تا فرضیه‌های نظری یا تجربی در مورد تعداد و ساختار عوامل مفروض و متغیرهای مربوط به هر کدام از آن‌ها طرح کنیم؛ بنابراین از CFA برای تأیید ساختار عاملی مفروض پدیده آمده از EFA، بررسی روایی سازه<sup>۳</sup> پرسشنامه و پالایش مجدد پرسشنامه استفاده شد. تحلیل عاملی تأییدی امکان بررسی مدل‌های جایگزین و بهبود بیشتر ابزار را فراهم می‌کند. به منظور آزمون نتایج EFA و در صورت لزوم اصلاح مدل پیشنهاد شده تحلیل عاملی تأییدی بر روی داده‌های نمونه ب با استفاده از نرم افزار لیزرل انجام شد. پنج عامل رهبری تأملی و سؤال‌های مربوط به هر کدام در مدل اندازه‌گیری تحلیل شد. به نظر براون<sup>۴</sup> (۲۰۰۶) نتایج تحلیل عاملی تأییدی می‌تواند شواهدی قانع‌کننده در مورد روایی همگرا<sup>۵</sup> و تفکیکی<sup>۶</sup> سازه‌های نظری فراهم کند.

1. homogeneity
2. Coste
3. Construct validity
4. Brown
5. Convergent
6. Discriminant

یکی از معیارهای بررسی برازش مدل اندازه‌گیری، معنی‌داری آماری هر یک از پارامترهای برآورد شده برای مسیرها در مدل است که معمولاً در سطح معنی‌داری ۰/۰۵ تعیین می‌شود و معیار دیگر شاخص‌های برازش<sup>۱</sup> مدل هستند (شوماخر و لومکس، ۱۳۸۸ ص. ۸۵). هرچند فهرست دقیق و مورد توافق از شاخص‌های برازش مدل و استانداردهای لازم در هنگام آزمون مدل وجود ندارد، با توجه به معیار ریشه میانگین مربعات خطای برآورد<sup>۲</sup> (RMSEA)، براون (۲۰۰۶) معیارهای  $\chi^2$  دو<sup>۳</sup>، شاخص نسبت مجذور  $\chi^2$  به درجه آزادی ( $\chi^2/df$ )، شاخص نیکویی برازش<sup>۴</sup> (GFI)، شاخص برازش تطبیقی<sup>۵</sup> (CFI)، شاخص برازش هنجار شده<sup>۶</sup> (NFI)، ریشه میانگین مربعات خطای برآورد<sup>۷</sup> (RMSEA) را برای تصمیم‌گیری در مورد برازش مدل پیشنهاد می‌کند. برای معیار  $\chi^2$  دو مقادیر غیرمعنادار مورد قبول است، اما این مقادیر تحت تأثیر حجم نمونه هستند؛ وقتی حجم نمونه افزایش پیدا می‌کند، نتایج به سمت مقادیر معنادار میل می‌کنند (شوماخر و لومکس، ۱۳۸۸). نقطه برش مناسب معیارهای برازش در نشریات مختلف متفاوت است. بر اساس معیارهای متداول، هر مدلی با معیار برازش بالاتر از ۰/۹ به عنوان مدلی قابل قبول پذیرفته می‌شود؛ با این حال هو و بنتلر<sup>۸</sup> (۱۹۹۹) نقطه برش ۰/۹۵ را برای معیارهای برازش GFI، CFI و NFI تعیین می‌کنند. در ضمن مقادیر RMSEA کمتر یا مساوی ۰/۰۸ و نسبت مجذور  $\chi^2$  به درجه آزادی بین ۲ و ۳ نسبت قابل قبولی است و هرچه این نسبت کوچکتر باشد، برازش مدل بهتر است (کلاین، ۱۳۸۲).

1. Fit indexes
2. Root Mean Square Error of Approximation
3. Chi-square
4. Goodness-of-fit index
5. Comparative Fit Index
6. Normed Fit Index
7. Root Mean Square Error of Approximation
8. Hu & Bentler

## یافته‌ها

برای کشف مؤلفه‌های رهبری تأملی ابتدا از تحلیل عاملی اکتشافی استفاده شد. پیش از انجام تحلیل عاملی، باید معناداری ماتریس همبستگی را مورد بررسی قرار داد تا ماتریس داده‌ها از اطلاعات معنی‌داری برخوردار باشد. مقدار کفایت نمونه برداری<sup>۱</sup> (KMO) برابر ۰/۹۲۸ بوده و آزمون کرویت بارتلت<sup>۳</sup> ( $\chi^2 = ۳۹۲۴/۷۲, p < ۰/۰۰۱$ ) نیز معنادار است؛ بنابراین با توجه به کفایت نمونه‌برداری و معناداری آزمون بارتلت، ماتریس همبستگی داده‌ها برای تحلیل عاملی مناسب است. در عین حال اجرای تحلیل عاملی شرط دیگری نیز دارد و آن بررسی میزان اشتراکات<sup>۴</sup> هر کدام از سؤالات با کل پرسشنامه است. نتایج نشان می‌دهد که تمامی مقادیر مرتبط با همبستگی سؤالات با کل آزمون در راستای تحلیل مؤلفه‌های اصلی بالاتر از ۰/۴۲ قرار دارند که نشان از همبستگی بالای بین تک تک مؤلفه‌ها با کل آزمون و مناسب بودن آن جهت تحلیل عاملی است. دومین مرحله از تحلیل عاملی مربوط به استخراج عوامل اولیه است. به منظور تعیین این که پرسشنامه رهبری تأملی از چه عواملی تشکیل شده است، ابتدا عوامل اولیه پرسشنامه استخراج می‌گردد.

برای استخراج عامل‌ها از ماتریس همبستگی از روش عامل‌یابی محورهای اصلی استفاده شد، زیرا هدف تبیین کل واریانس ماتریس همبستگی بود. همچنین جهت تعیین این که چند عامل مناسب برای چرخش وجود دارد، ملاک کیسر و آزمون اسکری کتل مورد بررسی قرار گرفت. بر پایه ملاک کیسر، عواملی که دارای ارزش ویژه بالاتر از یک هستند می‌توانند به عنوان عوامل استخراج شوند، ۵ عامل دارای ارزش ویژه بیشتر از یک هستند. چون ماتریس عاملی چرخش نیافته و بارهای عاملی آن، ساختاری بامعنا بدست نداد، از روش چرخش پرماکس با نرمال‌سازی

1. Sampling adequacy
2. Kaiser-Meyer-Olkin
3. Bartlett's Test of Sphericity
4. Communalities

کایزر<sup>۱</sup> استفاده شد تا کشف هیئت کلی مواد پرسشنامه و تشخیص ساختار ساده‌تری که نمایشگر خطوط اصلی و نسبتاً روشن برای رسیدن به راه حل‌های تأثیر پذیر، امکان‌پذیر شود. ماتریس عاملی داده‌ها پس از هفت چرخش همگرا شد و به بهترین ترکیب ساختار و سؤالات رسیده است که نتایج آن در جدول زیر مشاهده می‌گردد:

جدول ۲. ماتریس شاخص‌های عاملی بعد از چرخش پرومکس مربوط به رهبری تأملی

عامل	گویه‌ها	عوامل				
		۱	۲	۳	۴	۵
۲۰	معلمان را تشویق می‌کند که امکان تأثیر باورهای خود بر عملکردشان را مورد سؤال قرار دهند.	۱/۰۱				
۱۸	از معلمان می‌خواهد تأثیر تجربیات خود بر مفروضات، ارزش‌ها و باورهایشان را مورد بحث قرار دهند.	۰/۹۸				
۱۷	به معلمان کمک می‌کند نسبت به تأثیر کار خود بر کار همکاران و دانش آموزان آگاه‌تر شوند.	۰/۵۹				
۱۱	برای معلمان تبیین می‌کند که چگونه مسئولیت‌های آنان به غایات سازمانی گره خورده‌اند.	۰/۵۴				
۱۵	به معلمان کمک می‌کند نسبت به اهمیت کار خود واقف شوند.	۰/۵۱				
۲۱	از معلمان می‌خواهد مفروضات خود را در بدو هر فعالیتی مورد سؤال قرار دهند.	۰/۵۱				
۱۴	به دانش آموزان کمک می‌کند نسبت به دلایل انجام فعالیت‌های خود آگاه شوند.	۰/۵۰				
۱۹	از معلمان می‌خواهد چگونگی تأثیر ارزش‌ها و باورهایشان بر شیوه انجام وظایف خود را مورد بحث قرار دهند.	۰/۴۵				
۲۵	اگر نظرات جدید معلمان، امور جای مدرسه را به چالش نکشاند به آن نظرات توجه می‌کند.	۰/۸۹				

به چالش کشیدن باورها

نیز به چالش کشیدن باورها

## 1. Promax with Kaiser Normalization

عامل	گویه‌ها	عوامل				
		۵	۴	۳	۲	۱
احساس امنیت	۲۳	به ایده‌های جدید و خلاق افراد در مدرسه توجه نشان می‌دهد.	۰/۸۴			
	۲۶	برای بهبود ارتباطات خود با معلمان، همواره به نظرات دیگران اهمیت می‌دهد.	۰/۷۷			
	۱۲	بینش و دیدی روشن از چشم‌انداز آموزشی مدرسه ارائه می‌دهد.	۰/۶۸			
	۲۹	از مشارکت معلمان در تصمیم‌گیری‌های مرتبط با امور مدرسه قدردانی می‌کند.	۰/۶۷			
	۲۷	از حضور معلمان در دوره‌های آموزشی ضمن خدمت قدردانی می‌کند.	۰/۶۲			
	۲۲	در مورد فعالیت‌های معلمان به طور مشخص بازخورد مناسب ارائه می‌دهد.	۰/۵۲			
	۲۸	از صرف وقت برای شنیدن و درک نظرات جدید دریغ نمی‌کند.	۰/۴۵			
	۲۴	در رفتارهای خودش نشان می‌دهد که معلمان مهم‌ترین سرمایه مدرسه هستند.	۰/۴۵			
	۳	محیطی را فراهم می‌کند که در آن گفتگوی باز ارزشمند تلقی می‌شود.	۰/۹۲			
	۱	موجب می‌شود من در بیان تجربیات شغلی‌ام احساس راحتی کنم.	۰/۷۲			
گشودگی	۲	موجب می‌شود من در بیان عقایدم احساس راحتی کنم.	۰/۷۱			
	۴	موجب می‌شود معلمان تجربیات خود را به راحتی در اختیار یکدیگر قرار دهند.	۰/۳۷			
	۶	معلمان را به شنیدن دیدگاه‌ها و نقطه نظرات مخالف تشویق می‌کند.	۰/۸۴			
	۷	به حرف دانش‌آموزان به دقت گوش می‌دهد.	۰/۷۵			

عامل	گویه‌ها	عوامل				
		۵	۴	۳	۲	۱
۱۳	انتظارات خود را از معلمان به روشنی بیان می‌کند.		۰/۶۹			
۵	از ارتباط با معلمان و دانش‌آموزان استقبال می‌کند.		۰/۶۴			
۸	کار من را به اهداف آموزش و پرورش مرتبط می‌سازد.		۰/۸۴			
۱۰	مسئولیت‌های مرتبط با هدف‌های آموزش و پرورش را به معلمان واگذار می‌کند.		۰/۶۶			
۱۶	به افراد مدرسه کمک می‌کند ارتباط فعالیت‌ها و وظایف خود را با اهداف مدرسه درک نمایند.		۰/۴۲			
۹	توضیح می‌دهد که چگونه معلمان در اهداف آموزش و پرورش سهیم هستند.		۰/۴۱			

جدول فوق نشان می‌دهد که به طور کلی ۸ گویه با عامل اول، ۹ سؤال روی عامل دوم و با هریک از عوامل سوم، چهارم و پنجم ۴ گویه دارای بار عاملی بالا بودند که مقدار آن برای هر شاخص در جدول فوق مشاهده می‌شود. انطباق شاخص‌ها با عوامل از پیش در نظر گرفته شده برای رهبری تأملی نشان می‌دهد که عامل نخست را می‌توان عامل "به چالش کشیدن باورها" نامگذاری نمود و به همین ترتیب عامل دوم را "بازخورد"، عامل سوم را "احساس امنیت" عامل چهارم را "گشودگی" و در نهایت عامل پنجم را "هدف" نام نهاد. با توجه به همبستگی بین عامل‌ها، نمی‌توان مجذور بارهای عاملی را برای به دست آوردن واریانس کل جمع کرد. با این حال، ۱۲/۳۲ درصد واریانس کل توسط عامل اول، ۱۲/۴۸ درصد توسط عامل دوم، ۹/۷۳ درصد توسط عامل سوم، ۱۰/۸۶ درصد توسط عامل چهارم و ۹/۱۲ درصد واریانس کل توسط عامل پنجم تبیین می‌گردد. در مجموع این پنج عامل ۶۴/۷۸ درصد واریانس کل پرسشنامه را تبیین می‌نمایند.

نتایج تحلیل عاملی اکتشافی بر روی پرسشنامه رهبری تأملی نشان داده است که تمامی گویه‌ها در پنج عامل: به چالش کشیدن باورها، بازخورد، احساس امنیت، گشودگی و هدف قرار می‌گیرند؛ اما تحلیل عاملی اکتشافی میزان برازش مدل فرضی با داده‌ها را مشخص نمی‌کند. برای

دستیابی به روایی سازه مورد نظر، از تحلیل عامل تأییدی استفاده شد. نتایج حاصل از تحلیل عامل تأییدی:  $(p=0/01)$   $\chi^2(df=218) = 573/99$ ؛ شاخص نسبت مجذور خی به درجه آزادی  $2/63$   $(\chi^2/df) =$ ، شاخص نیکویی برازش  $GFI = 0/95$ ؛ شاخص برازش تطبیقی  $CFI = 0/96$ ؛ شاخص برازش هنجار شده  $NFI = 0/96$  و ریشه میانگین مربعات خطای برآورد  $RMSEA = 0/07$  با توجه به معیارهای برازش هو و بنتلر<sup>۱</sup> (۱۹۹۹) معیارهای برازش  $GFI$ ،  $CFI$  و  $NFI$  بالاتر از نقطه برش  $0/95$  بودند. در ضمن مقادیر  $RMSEA$  کمتر از  $0/08$  و نسبت مجذور خی به درجه آزادی بین ۲ و ۳ قرار داشت که نسبت قابل قبولی است و همه شاخص‌ها در حد مطلوبی قرار دارند. مقادیر  $t$  مربوط به بارهای عاملی (ضرایب ۲۹ گویه بین  $0/37$  تا  $0/73$  قرار داشت). تمامی سؤالات پرسشنامه معنی دار بود. بنابراین مدل با داده‌ها برازش خوبی دارد و این بیانگر همسو بودن گویه‌ها با سازه نظری است. ابعاد نهایی پرسشنامه رهبر تأملی، سؤال‌های مربوط به هر عامل و ضریب آلفا به همراه شاخص‌های توصیفی هر عامل در جدول ۳ گزارش شده است.

جدول ۳. ابعاد پرسشنامه رهبر تأملی، سؤال‌های مربوط به هر عامل و ضرایب آلفا

عوامل رهبری تأملی	سؤال‌های مربوط به هر عامل	میانگین	انحراف استاندارد	ضریب آلفا	بارهای عاملی گویه‌ها
به چالش کشیدن باورها	۲۱، ۲۰، ۱۹، ۱۸، ۱۷، ۱۵، ۱۴، ۱۱	۲/۹۲	۰/۹۶	۰/۹۲	بین ۰/۴۵ تا ۰/۶۵
بازخورد	۲۹، ۲۸، ۲۷، ۲۶، ۲۵، ۲۴، ۲۳، ۲۲، ۱۲	۲/۸۴	۱/۰۱	۰/۹۳	بین ۰/۴۵ تا ۰/۶۵
احساس امنیت	۴، ۳، ۲، ۱	۳/۰۳	۱/۲۰	۰/۹۲	بین ۰/۴۵ تا ۰/۶۵
گشودگی	۱۳، ۷، ۶، ۵	۳/۱۹	۱/۰۲	۰/۸۷	بین ۰/۴۵ تا ۰/۶۵
هدف	۱۶، ۱۰، ۹، ۸	۰۳/۰۷	۰/۹۲	۰/۸۳	بین ۰/۴۵ تا ۰/۶۵

پایایی ابزار: به منظور برآورد پایایی پرسشنامه رهبری تأملی از روش همسانی درونی آزمون یعنی میزان هماهنگی همه سؤال‌ها از طریق ضریب آلفای کرانباخ استفاده شد. ضریب پایایی پرسشنامه پس از حذف هر گویه نیز مجدداً محاسبه شده است. حذف هر گویه نشان می‌دهد که



زمانی که گویه‌ها حذف می‌شود، میزان پایایی کل پرسشنامه کاهش می‌یابد یا تغییر معناداری نشان نمی‌دهد که این امر مطلوب بودن این گویه‌ها را برای اندازه‌گیری سازه رهبری تأملی می‌رساند. در ضمن ضریب آلفای کل پرسشنامه رهبری تأملی برابر با ۰/۹۷ به دست آمد.

قبل از بحث درباره یافته‌ها مقتضی است، همبستگی‌های بین ابعاد رهبری تأملی مدل بررسی مختصری شود. همبستگی بین عوامل پنج‌گانه رهبری تأملی در جدول زیر گزارش شده است.

جدول ۴. ضرایب همبستگی بین عوامل رهبری تأملی

عامل	به چالش کشیدن باورها	بازخورد	احساس امنیت	گشودگی	هدف
بازخورد	۰/۷۹**	۱			
احساس امنیت	۰/۷۰**	۰/۷۴**	۱		
گشودگی	۰/۷۰**	۰/۶۸**	۰/۷۱**	۱	
هدف	۰/۷۴**	۰/۶۸**	۰/۶۶**	۰/۶۳**	۱

جدول فوق نشان می‌دهد همبستگی بین تمامی عوامل رهبری تأملی در سطح ۰/۰۱ درصد معنی‌دار است، اما همبستگی بین هیچ کدام از عوامل کامل نیست و ابعاد ماهیت جداگانه دارند.

### بحث و نتیجه‌گیری

مفهوم‌سازی، ساخت و اعتباریابی ابزاری برای سنجش و آشکارسازی رهبری تأملی در مدارس نقش مهمی در شناخت و مدیریت این سبک رهبری در جهت بهبود و تسهیل یادگیری معلمان و دانش‌آموزان ایفا می‌کند. کاربرد این سبک رهبری و تناسب آن با سبک یادگیری تجربی و تأملی (حقانی، جعفری میانایی و احسانی، ۱۳۹۲) و رویکرد نظریه سازندگی به یادگیری (سیف، ۱۳۸۰) ضمن این که با اثربخشی مدارس رابطه مثبت دارد (امام جمعه، کرامت و ساکی، ۱۳۹۵) می‌تواند مدرسه را به یک اجتماع یادگیری فعال تبدیل کند.

هدف این پژوهش ساخت و اعتباریابی ابزار سنجش رهبری تأملی در مدارس بود. مرور پیشینه حاکی از آن است، هرچند یادگیری مبتنی بر تأمل دانش جدیدی نیست، اما رهبری تأملی رویکردی جدید در مدیریت و رهبری مدارس است و در معدود پژوهش‌های انجام شده در این زمینه ابزار معتبری برای آشکارسازی این مفهوم در مدارس طراحی نشده است. پس از بررسی ادبیات پژوهش، بر اساس مدل کستلی (۲۰۱۲) از رهبری تأملی ابعاد آن شامل: گشودگی، هدف، معنی‌داری، به چالش کشیدن باورها و گفتگو و بازخورد مستمر و گویه‌ها پرسشنامه رهبری تأملی مدیران مدارس طراحی شد.

نتایج تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی نشان می‌دهد ۲۹ گویه پرسشنامه در ۵ عامل سازه رهبری تأملی را آشکار می‌کنند. با توجه به مفهوم سؤال‌های پرسشنامه این عوامل تحت عنوان‌های: احساس امنیت، گشودگی، هدف، به چالش کشیدن باورها و بازخورد نام‌گذاری شدند. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی حاکی از آن است سؤال‌های مربوط به بعد معنی‌داری در پرسشنامه اولیه در عامل به چالش کشیدن باورهای مدیران ادغام می‌شوند و توجه به تعاریف بعد معنی‌داری (کارکنان خود را تشویق می‌کنند تا از تجارب گذشته در جهت بهبود رفتار و عملکرد آینده خود بهره بگیرند.) و مؤلفه به چالش کشیدن باورها (توانایی مدیر در به چالش کشیدن کارکنان به جهت زیر سؤال بردن ارزش‌ها، باورها و مفروضات خود که حاصل تجارب آنها در نظام‌های ارزشی متفاوت است.) این نتایج را تأیید می‌کند، زیرا در حین به چالش کشیدن باورهای موجود، معنی‌داری آنها نیز مورد سؤال واقع می‌شود. همچنین سؤالات عامل گشودگی به دو عامل احساس امنیت و گشودگی افزای می‌شود، زیرا رهبر تأملی می‌تواند در مدرسه جوی ایجاد کند که معلمان را به بیان آزادانه تجارب کاری خود و گفتگو با مدیر مدرسه تشویق کند؛ به عبارت دیگر احساس امنیت در معلمان پیش‌آیند گشودگی است. بقیه عوامل تقریباً با مدل مفروض طراحی شده توسط کستلی (۲۰۱۲) و مدل درون‌داد این پژوهش و همچنین پژوهش امام جمعه و همکاران (۱۳۹۵) در مورد رهبری فکورانه تطابق دارند.

رهبران تأملی با ایجاد محیطی امن و سرشار از اعتماد بستر مناسبی برای بیان عقاید و نظرات معلمان فراهم می‌کنند. آنان با خلق محیطی باز زمینه پذیرش اشتباهات را فراهم نموده و به ایجاد مفروضات و باورهای جدیدی کمک می‌کنند که به اثربخشی مدرسه منجر می‌شوند. رهبران تأملی با تسهیم تجارب و تشویق پیروان به انجام آنها، فضای اعتماد را فراهم می‌کنند (کستلی و همکاران، ۲۰۱۴). شنیدن فعال هم‌ابزاری دیگر برای نشان دادن اهمیت و ارزش نظرات پیروان است. پژوهش‌ها نشان می‌دهد وقتی رهبران علاقه و اشتیاق خود را به اهمیت نقش پیروان در موفقیت سازمان نشان می‌دهند، انگیزه کاری افزایش می‌یابد (شوارتز و کستلی<sup>۱</sup>، ۲۰۱۴).

رهبری تأملی حلقه مفقوده در پژوهش‌های مدیریت آموزشی و عاملی کلیدی و تأثیرگذار در هدایت مدرسه و تحقق اهداف آموزشی است. اندازه‌گیری ساختارهای منحصر به فرد رهبری تأملی به طور قابل توجهی به درک ما از رهبری و تسهیل یادگیری تمامی کنشگران در مدارس می‌افزاید. رهبری تأملی عاملی اساسی در جهت تغییر پارادایم اثبات‌گرایانه به تفسیری در مدارس ایران است و یافته‌های پژوهش برای متخصصان تعلیم و تربیت در سنجش و استقرار رهبری تأملی در مدارس مفید خواهد بود. پس از آنکه معلمان در مدرسه احساس امنیت کنند و آزادانه نظرات و تجارب خود را ابراز دارند، رهبری تأملی از طریق برقراری دیالوگ می‌تواند مسئولیت‌ها و وظایف آنها را به اهداف و مأموریت‌های مدرسه پیوند دهد. معلمان با آگاهی از مأموریت‌ها و رسالت‌های مدرسه و اهمیت نقش خود در تحقق آنها هدفمند تلاش می‌کنند. رهبر تأملی در مدرسه بر این باور است که می‌توان بر باورها و مفروضات معلمان اثر گذاشت و در جهت تحقق اهداف مدرسه آنها را به چالش کشید. رهبر تأملی در پی تغییر باور دانش‌محوری در بین معلمان است و پیوند دانش با تجربه را راه حل اثربخشی مدرسه می‌داند. رهبر تأملی در مدرسه در تلاش است دانش و مفروضات معلم را به تجارب و باورهای او پیوند بزند و با ایجاد فضای باز زمینه را برای تسهیم تجارب و به چالش کشیدن مفروضات و باورها فراهم کند.

---

1. Schwartz & Castelli

اگرچه رهبری اثربخش روش‌های معناداری برای اعتمادسازی بین کارکنان به کار می‌گیرد ولی یکی از بهترین روش‌ها گفتگو است. گفتگو فرایند گوش جان سپردن به همه ایده‌ها و خلق مفاهیم مشترک است و هیچکس نمی‌خواهد اندیشه و نظر خود را بر دیگری تحمیل کند (نیستانی، ۱۳۹۱). گفتگو و شنیدن فعال یکی از ارکان رهبری تأملی است که نیازمند پژوهش‌های بیشتری از سوی پژوهشگران در آینده دارد. همچنین در این پژوهش رهبری تأملی مدیران در مدارس متوسطه و از دیدگاه معلمان بررسی گردید و می‌توان برای ارزیابی دقیق‌تر، ابزار رهبری تأملی در محیط‌های آموزشی دیگر و از منظر دانش‌آموزان و دیگر کارکنان مدرسه نیز بررسی شود؛ بنابراین اصلاح و ارزیابی مقیاس رهبری تأملی مدیران و بررسی روایی ابزار به شیوه‌های ملاکی، همزمان و پیش‌بین در پژوهش‌های دیگر و در سطوح دیگر آموزش و پرورش مطلوب است. اگرچه نتایج ابزاری روا و پایا را برای اندازه‌گیری رهبری تأملی مدیران مدارس معرفی می‌کند، در عین حال پژوهش با محدودیت‌هایی نیز مواجه بود. به جهت بررسی روایی ابزار پژوهش نمونه اصلی به صورت تصادفی به دو گروه تقسیم شد در حالیکه این دو زیر نمونه کاملاً مستقل نیستند. همچنین از روش‌های کیفی در گردآوری داده‌ها مانند مصاحبه و مشاهده استفاده نشد که می‌توانست دید وسیعی در خصوص رهبری تأملی مدیران ارائه دهد.

## منابع

- امام جمعه، محمد رضا؛ کرامت، عزیز و ساکی، رضا. (۱۳۹۵). رابطه بین رهبری فکورانه با اثربخشی مدارس ابتدایی شهر قدس براساس الگوی پارسونز. *رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*. ۲۸ (۴)، ۱۶۸-۱۴۹.
- حقانی، فریبا؛ جعفری میانایی، سهیلا و احسانی، مریم. (۱۳۹۲). یادگیری و یاددهی تأملی: مطالعه مروری. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۳ (۱۱)، ۹۹۸-۹۸۹.

- سرجیوانی، توماس و استارات، رابرت. (۱۳۹۳). نظارت آموزشی: بازتعریف. مترجم رضا هویدا، علی سیادت و حمید رحیمی. اصفهان: انتشارات دانشگاه اصفهان.
- سنگه، پیترو. ام. (۱۳۹۵). پنجمین فرمان، خلق سازمان‌های یادگیرنده. مترجم کمال هدایت و محمد روشن. تهران: سازمان مدیریت صنعتی.
- سیف، علی اکبر. (۱۳۸۰). نظریه سازندگی یادگیری و کاربردهای آموزشی آن. فصلنامه تعلیم و تربیت. ۶۵(۱)، ۶۱-۷۶.
- شوماخر، رندال ای و لومکس، ریچارد جی. (۱۳۸۸). مقدمه‌ای بر مدل‌سازی معادله ساختاری. ترجمه وحید قاسمی. تهران: انتشارات جامعه شناسان.
- کلاین، پل. (۱۳۸۲). راهنمای آسان تحلیل عاملی. ترجمه سیدجلال صدرالسادات و اصغر مینایی. تهران: سمت.
- نیستانی، محمدرضا. (۱۳۹۱). اصول و مبانی دیالوگ: روش شناخت و آموزش. اصفهان: نشر آموخته.
- Apple, R. (2015). Mindfulness matters: a powerful resource for over-stressed physician leaders. *Physician leadership journal*, 2(3), 42-44.
- Bernard, A. W., Gorgas, D., Greenberger, S., Jacques, A., & Khandelwal, S. (2012). The use of reflection in emergency medicine education. *Academic Emergency Medicine*, 19(8), 978-982.
- Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher*. John Wiley & Sons.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford Press.
- Boud, D., & Walker, D. (1998). Promoting reflection in professional courses: The challenge of context. *Studies in higher education*, 23(2), 191-206.
- 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. (2016). Reflective leadership review: a framework for improving organisational performance. *Journal of Management Development*, 35(2), 217-236.

- Castelli, P. A., Marx, T., & Egleston, D. (2014). Cultural adaptation mediates the relationship between reflective leadership and organizational performance for multinational organizations. *Journal of Scholastic Inquiry: Business*, 2(1), 57-70.
- Coste, J., Guillemin, F., Pouchot, J., & Fermanian, J. (1997). Methodological approaches to shortening composite measurement scales. *Journal of clinical epidemiology*, 50(3), 247-252.
- Costello, A. B., & Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical assessment, research & evaluation*, 10(7), 1-9.
- Eby, M. A. (2000). Understanding professional development. *Critical practice in health and social care*, 48-70.
- Ekebergh, M. (2007). Lifeworld-based reflection and learning: a contribution to the reflective practice in nursing and nursing education. *Reflective practice*, 8(3), 331-343.
- Ersozlu, A. (2016). School Principals' Reflective Leadership Skills through the Eyes of Science and Mathematics Teachers. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(5), 801-808.
- Eraut, M. (2004). The practice of reflection. *Learning in Health and Social Care*, 3(2), 47-52.
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4(3), 272-299.
- Finlay, L. (2008). Reflecting on reflective practice. *PBPL paper*, 52, 1-27.
- Greenwood, J. (1993). Reflective practice: a critique of the work of Argyris and Schön. *Journal of advanced nursing*, 18(8), 1183-1187.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.
- Lawrence-Wilkes, L., & Ashmore, L. (2014). *The reflective practitioner in professional education*. Springer.
- Kolb, D. A. (1975). Toward an applied theory of experiential learning. *Theories of group process*.
- McDaniel, E. A., & DiBella-McCarthy, H. (2012). Reflective leaders become causal agents of change. *Journal of Management Development*, 31(7), 663-671.
- Matsuo, M., & Matsuo, M. (2016). Reflective leadership and team learning: an exploratory study. *Journal of Workplace Learning*, 28(5), 307-321.

- Mezirow, J. (1998). On critical reflection. *Adult education quarterly*, 48(3), 185-198.
- Moon, J. A. (2004). *A handbook of reflective and experiential learning: Theory and practice*. Psychology Press.
- Romano, M. E. (2006). "Bumpy moments" in teaching: Reflections from practicing teachers. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 973-985.
- Ross, J. A., & Gray, P. (2006). Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy. *School effectiveness and school improvement*, 17(2), 179-199.
- Schon, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schwartz, M. L., & Castelli, P. A. (2014). Motivating strategies leaders employ to increase follower effort. *The Journal of Values-Based Leadership*, 7(1), 8.
- Segal, Z. V., Williams, J. M. G., & Teasdale, J. D. (2012). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression*. Guilford Press.
- Sherwood, G., & Horton-Deutsch, S. (2012). Turning vision into action: Reflection to build a spirit of inquiry. Reflective practice: *Transforming education and improving outcomes*, 3-19.

Archive of SID