

## رهبری تأملی در مدارس و نقش آن در بهبود باورهای خودکارآمدی

### معلمان

مجتبی طاهری<sup>۱</sup>، رضا هویدا<sup>۲\*</sup>

Received: 03/02/2019  
Accepted: 05/06/2019

صفحات: ۱۹-۱

دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۱۱/۱۴  
پذیرش مقاله: ۱۳۹۸/۰۳/۱۵

#### چکیده

این پژوهش توصیفی - همبستگی با مشارکت ۳۲۷ نفر از معلمان دوره اول متوسطه شهر اصفهان از طریق نمونه گیری طبقه ای متناسب با حجم انجام شد. داده‌ها با استفاده از پرسشنامه محقق ساخته رهبری تأملی مدیران مدارس بر اساس الگوی یکپارچه رهبری تأملی (Castelli, 2016) و پرسشنامه خودکارآمدی معلم (Tschannen-Moran & Hoy, 2001) گردآوری شد. روایی محتوایی پرسشنامه‌ها تعیین گردید و پایایی پرسشنامه‌های رهبری تأملی مدیران و خودکارآمدی معلمان با استفاده از آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۹۶ و ۰/۹۲ بدست آمد. از نرم افزار آماری SPSS و آزمون‌های تحلیل رگرسیون، آزمون تی تک نمونه ای، تحلیل واریانس یکراهه، ضریب همبستگی پیرسون و آزمون توکی جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها بهره گرفته شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که بین رهبری تأملی مدیران مدارس با خودکارآمدی معلمان رابطه مستقیم و معناداری وجود دارد. همچنین از بین مولفه‌های رهبری تأملی مدیران، مولفه‌های هدف و معناداری بهترین پیش‌بینی کننده خودکارآمدی معلمان بود. ضمناً ابعاد رهبری تأملی مدیران می‌تواند ۷۴ درصد تغییرات خودکارآمدی معلمان را پیش‌بینی کند. رهبری تأملی عاملی اساسی در جهت تغییر پارادایم آموزشی در مدارس است که از طریق پیوند دانش و تجربه می‌تواند باور به خودکارآمدی را در معلمان تقویت کند.

**کلید واژگان:** رهبری تأملی، خودکارآمدی معلم، رویه تأملی، مدارس متوسطه.

۱- کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه اصفهان، اصفهان. ایران

۲- دانشیار دانشگاه اصفهان، اصفهان. ایران

Email: r.hoveida@edu.ui.ac.ir

نویسنده مسئول:

## مقدمه

یکی از حیاتی‌ترین مسائلی که در تجدیدنظرها و نوآوری‌های مربوط به نظام آموزشی باید در نظر داشت توجه به مدارس است و هرگونه پیشنهادی برای اصلاح، تغییر ساختار یا تحول مدارس به باور، نگرش و رفتار معلمان به عنوان اساسی‌ترین وسیله ایجاد تغییر وابسته است (Abdollahi, 2016) و بسیاری از باورها و رفتارهای معلمان با سازوکارهای نفوذ بر خود<sup>۱</sup>، برانگیخته و کنترل می‌شود (Bandura, 1986). در میان سازوکارهای نفوذ بر خود، هیچکدام مهم‌تر و فراگیرتر از باور به خودکارآمدی شخصی نیست (Bandura, 1997)، پس هر تغییری نیازمند معلمانی خودکارآمد است (Mojavezi & Tamiz, 2012). بسیاری از معلمان پس از تغییر یا تجدید بنای نظام آموزشی نمی‌توانند آنچه در زمینه تعلیم و تربیت و ارتباط آن با شرایط تغییر یافته آموخته‌اند را در کلاس درس اجرا کنند (Shabani, 2015) و در نتیجه پیوسته احساس ناکامی و ناکارآمدی می‌کنند. آنها در مواجهه با این ناکامی خود را سرزنش می‌کنند و یا در مقابل نوآوری‌ها در مدرسه مقاومت می‌کنند (Mousapour, 2012). پس به نظر می‌رسد بدون تحول در طرز فکر، نگرش و باور معلم به عملیاتی شدن تغییرات در مدرسه نمی‌توان امید داشت.

احساس خودکارآمدی یکی از مهم‌ترین خصیصه‌های معلمان است که در دهه‌های اخیر مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است. بنیادهای نظری خودکارآمدی در نظریه شناختی اجتماعی (Bandura, 1977) ریشه دارد. (Bandura, 1977, 1993, 2006) خودکارآمدی را باور به توانایی شخص در انجام فعالیت‌های مورد نیاز در جهت تحقق عملکرد مورد نظر می‌داند که تاثیر بسیاری بر رفتار و اهداف فرد دارد. رویارویی با پیچیدگی‌ها و چالش‌های پیش روی مدارس نیازمند وجود معلمانی است که هم از ویژگی‌ها و توانایی‌های ذاتی برخوردار باشند (Croninger, Rice, Rathbun & Nishio, 2007) و هم درحوزه صلاحیت‌های حرفه‌ای و راهبردهای تدریس توانمند باشند (Ololube, 2006) تا با باور به این توانمندی‌ها بتوانند وظایف محوله را به طور موفقیت آمیزی انجام دهند. معلمانی که موفقیت در مدرسه را به عواملی خارج از کنترل خود نسبت می‌دهند (Snowman & McCown, 2011) که توانایی تاثیر بر آنها را ندارند، نسبت به معلمانی که باور دارند تلاش‌های خود آنها عامل اصلی در یادگیری دانش آموزان است (Klieme & Vieluf, 2009) احتمالاً متفاوت از هم تدریس می‌کنند. در سال‌های اخیر پژوهش‌های بی شماری درباره مفهوم خودکارآمدی انجام شده است. (Tschannen-

1. self - influence

(Moran & Hoy, 2001) با جمع بندی پژوهش‌های قبلی، خودکارآمدی معلم را به عنوان قضاوت درباره قابلیت‌های خود جهت ایجاد پیامدهای مثبت برای یادگیری دانش آموزان و مشتاق کردن آنها به تحصیل، حتی با وجود دانش آموزان مشکل دار یا بی انگیزه، تعریف می‌کنند. آنها برای خودکارآمدی معلمان سه مولفه مدیریت کلاس<sup>۱</sup>، راهبردهای تدریس<sup>۲</sup> و ایجاد اشتیاق در دانش آموزان<sup>۳</sup> را بر می‌شمارند.

البته معلم تنها عنصر تاثیرگذار در این فرایند نیست بلکه عوامل متعدد دیگری از جمله مدیریت و رهبری مدرسه در آن نقش دارند و اساساً هر تحولی بدون درایت مدیران و رهبران شکست خواهد خورد (Karimi & Sheshpari, 2012). مدیریت مدرسه مهمترین بخش مدیریت در آموزش و پرورش (Behbahani, 2011) از حساسیت‌های فوق العاده ای برخوردار است و باید همه امکانات را در راستای تعالی و تقویت معلم و دانش آموزان به کار گیرد (Mulford, 2003). مدیر مدرسه در سند تحول بنیادین، فردی فکور است که در پی ایجاد تغییر در باور معلمان به عنوان عاملی تاثیرگذار در بهبود مدرسه است.

مدیر مدرسه جهت ایجاد تغییر و تحول معنادار در مدرسه به تفکر و تأمل نیاز دارد (Beatriz, Deborah & Hunter, 2008)، و در این میان آگاهی مدیران مدارس از رویه‌های تأملی می‌تواند مفید باشد. با گره خوردن رویه‌های تأملی با رویکردهای مدیریت و رهبری در مدارس، رویکرد رهبری تأملی<sup>۴</sup> شکل گرفت. در این رویکرد، مدیر و رهبر مدرسه به دنبال تشویق معلمان است که با انتظارات بالا و انرژی کامل وارد کلاس شوند و به موفقیت دانش آموزان باور و اطمینان داشته باشند (Shaffer, 2013). بنابراین به نظر می‌رسد رهبری تأملی در مدرسه با ایجاد محیطی باز و سرشار از اعتماد در پی شنیدن عقاید و نظرات معلمان و رسیدن به ایده‌های مشترک است تا از طریق آن معلمان عقاید و باورهای خود را مورد سوال قرار دهند و عملکرد خود را در مدرسه اصلاح کنند.

یکی از رفتارهایی که مدیران و رهبران به توسعه آن نیازمند هستند تأمل است (Emamjome, Karamat & Saki, 2017). آنان باید در مورد خودشان، دیگران و محیطی که در آن کار می‌کنند، تأمل کنند. بدون تأمل و عمل فکورانه افراد و سازمان‌ها به سرعت چشم انداز آینده خود را از دست می‌دهند (Willis, 2010). (Huber & West, 2002) نیز معتقد

1. classroom management

2. instructional strategies

3. student engagement

4. reflective leadership

هستند رهبران تأملی با مشارکت دادن دیگران در عمل فکورانه و برقراری ارتباط با آنان، تسهیل گران فرایند یادگیری در مدرسه هستند. رهبران تأملی، تأمل و عمل فکورانه را در مدارس گسترش می‌دهند (Parlakian & Seibel, 2001). که منجر به افزایش خودآگاهی و اعتماد به نفس در معلمان و دانش آموزان می‌شود و با ایجاد حس توانمند بودن، به خلق مفهوم خود می‌پردازند (Morrison & Pitfield, 2006). رهبران آموزشی باید مردان عمل باشند و دیدگاه خود را به سمت عمل تغییر دهند (Bagheri, Ranjbar & Tab, 2016)، زیرا تغییر یک فرایند بی وقفه و مداوم است و رهبران تأملی در مدارس باید کنجکاو بوده و درباره نگاه دیگران در مورد مسایل پیش رو، از خودشان سوال کنند و اطمینان یابند که عمده نیازها و مشکلات مد نظر قرار گرفته است. تأمل در دنیای در حال تغییر کنونی، ابزاری قدرمند و تأثیرگذار است (Reave, 2005).

### رویه تأملی و رهبری تأملی

رویه تأملی در طول چند دهه گذشته در حوزه‌های مختلف و بویژه در آموزش و پرورش اهمیت پیدا کرده است. در برخی از رشته‌ها، تأمل به یکی از شاخص‌های مهم شایستگی و توانمندی تبدیل شده است. در حوزه‌های مختلف رویه‌های تأملی معانی متفاوتی دارند (Fook, White & Gardner, 2006)، ولی 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 (Mezirow, 1978؛ Romano, 2006). این فرایند شامل بررسی مفروضات، خودآگاهی و ارزیابی انتقادی واکنش‌های خود در موقعیت‌های واقعی است. (Finlay, 2008) دیویی را از اولین کسانی می‌داند که تأمل را به عنوان شکل خاصی از تفکر مطرح کرد. دیویی تأمل را ناشی از تردید کردن در موقعیت تجربه شده فرد می‌دانست (Badri Gargari, 2011)، که همان الگوی حل مساله و پژوهش هدفمند است. دیویی معتقد بود که تفکر تأملی فرد را از تفکر معمول رهایی می‌بخشد و به سمت عمل تأملی و فکورانه پیش می‌برد (Finlay, 2008). نظرات و عقاید دیویی اساس مفهوم رویه تأملی را ایجاد کرد که با کارهای (Mezirow, 1978) و (Schon, 1983) ادامه یافت. میزرو مفهوم یادگیری تحولی را در حوزه آموزش بزرگسالان در سال ۱۹۷۸ مطرح کرد. در این راهبرد معلمان در تلاش هستند با طرح سوالات انتقادی یادگیری دانش آموزان را به چالش بکشند و پیش فرض‌های آنها را مورد ارزیابی قرار دهند (Castelli, 2012)، تا یادگیری واقعی و معنادار رخ دهد.

یادگیری تحولی تئوری چند وجهی است که مولفه‌هایی از یادگیری بزرگسالان، طراحی آموزشی و یادگیری تجربی و علوم اجتماعی را در بر می‌گیرد (Castelli, 2011)، که در سال‌های اخیر به مفهوم یادگیری تأملی تغییر یافته است. (Schon, 1983) نیز با انتشار کتاب "مربیان فکور: چگونه حرفه ای‌ها بر عمل خود تأمل می‌کنند" مفهوم یادگیری تأملی را گسترش داد و روش‌هایی که حرفه ای‌ها برای یادگیری از دانش ضمنی و تجربیات خود بکار می‌برند را شرح داد. او تأمل را به سه نوع عمده تأمل برای عمل، تأمل در حین عمل و تأمل بر عمل تقسیم می‌کند و تأمل برای عمل را مقدمه یادگیری تأملی می‌داند.

با گرایش یادگیری تجربی به سمت یادگیری تأملی، تفکر تأملی در آموزش رونق یافت (Taylor, 2007) 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 تحقیقات بسیاری در این زمینه انجام شده است و افرادی مانند (Looman, 2003)؛ (Sergiovanni, 2008)؛ (Taylor, Wang & Zhan, 2012)؛ (Atkinson & Duncan, 2013)؛ (Emamjome, 2017) et al) به دنبال روشن تر کردن مفهوم تأمل و یادگیری تأملی و ارتباط آن با سبک‌های رهبری و در نهایت کمک به اثربخشی مدارس بودند. در این میان تحقیقات (Castelli, 2008, 2011, 2012, 2016) از همه پررنگ تر بود و توانست الگویی برای رهبری تأملی ارائه دهد که در آن مدیر تأملی در پی فهم ارزش‌ها و اعتماد به فرایندهای درونی تفکر است و به ویژگی‌های بیرونی از جمله دانش و تجربه تمرکز دارد و نقش هر دو را حیاتی می‌داند. (Castelli, 2016) با بررسی بسیاری از پژوهش‌ها در حوزه آموزش بزرگسالان، یادگیری تجربی، روان شناسی، علوم اجتماعی و تئوری‌های مدیریت و رهبری عناصر مشترک تشکیل دهنده رهبری تأملی را به شکل چارچوبی در آورد که می‌توانست ابزاری در جهت رهبری اثربخش مدیران و بهبود عملکرد سازمانی باشد. این چارچوب در شکل ۱ آورده شده است.

1. The reflective practitioner: how professionals think in action

جدول ۱. چارچوب رهبری تأملی برای بهبود عملکرد سازمانی منبع (Castelli, 2016)

		رهبری تأملی	
		رویه‌ها و رفتارها	اجزا
نتایج و پیامدها کارکنان با انگیزه تلاش مستمر و پیگیرانه بهبود عملکرد تحقق اهداف		رفتار پایدار الگو بودن آغازگر گفتگو احترام به نظرات مختلف صداقت و امانت	۱- ایجاد محیط امنی که اعتماد را افزایش دهد.
		سیاست در باز شفافیت همدردی و شنیدن فعال پذیرش انتقادات سازنده شنونده مورد اعتماد	۲- ارزش گذاری به ارتباطات باز
		توصیف وظایف اثرگذار بر مأموریت سازمان تبیین سهم وظایف در اهداف ارتباط کار با اهداف سازمان نگاه هدفمند به کار	۳- ارتباط کار با مأموریت سازمان
		نگاه مبتنی بر اعتماد خلق روابط حمایتی استفاده از تقویت مثبت هدایت و راهنمایی	۴- ایجاد حس اعتماد به نفس و اطمینان
		احترام به تنوع و ارزش‌های متفاوت تشویق اتحاد و یکپارچگی انطباق با رویه‌ها و خط مشی‌های بومی رفتار خود نظارتی	۵- احترام به نظرات و فرهنگ‌های مختلف
		مورد سوال قرار دادن مفروضات تشخیص نقاط کور و چالش برانگیز استقبال از راه‌حل‌های جایگزین تمایل به تغییر تسهیم تجارب و درس‌های یاد گرفته شده	۶- به چالش کشیدن باورها و مفروضات

در نهایت برای عملی شدن رهبری تأملی به پنج مولفه اساسی که در بیشتر تعاریف و آثار نظریه پردازان این حوزه به چشم خورده و به عنوان عناصر تشکیل دهنده آن نیز شناخته شده اشاره می‌کند که شامل گشودگی، هدف، معناداری، به چالش کشیدن

باورها و بازخورد و گفتگوی مستمر می‌شود. رهبران تأملی با گشودگی در روابط و محیط کار، جو بازی ایجاد می‌کنند که در آن روابط آزادانه و بدون ترس شکل می‌گیرد و به دیدگاه‌های مخالف احترام گذاشته می‌شود (Castelli, Marx & Egleston, 2014b) آنان در پی ایجاد ارتباط بین وظایف شغلی و مسئولیت‌های کارکنان با مأموریت و اهداف سازمان هستند و از این طریق، در بین کارکنان سازمان انگیزه و آگاهی ایجاد می‌کنند و منجر به فهم و ادراک تأثیر کار آنها بر اثربخشی سازمان می‌شوند (Castelli et al, 2014a). رهبر تأملی با پرورش تأمل و تفکر انتقادی در بین کارکنان، می‌خواهد آنها به دنبال دلایل انجام وظایف شغلی خود باشند و به کار خود معنا ببخشند (Castelli, 2012) و با تشخیص راه حل‌ها و دیدگاه‌های جایگزین به دنبال تغییر رفتار کارکنان است. او با به چالش کشیدن مفروضات و باورهای اولیه کارکنان در پی اصلاح و بهبود این باورهاست (Castelli et al, 2014a). در نهایت بازخورد گفتگویی مداوم و مستمر و دوسویه است که از طریق آن رهبران تأملی از یک سو به دنبال یادگیری مستمر از تجارب کارکنان هستند و از سوی دیگر می‌تواند به رشد حرفه ای آنان کمک می‌کند (Castelli, 2016).

بررسی ادبیات تحقیق، پژوهشی که هر دو متغیر رهبری تأملی مدیران و خودکارآمدی معلمان را مطالعه کرده باشد، نشان نمی‌دهد. در عین حال می‌توان به پژوهش‌های (Emamjome et al, 2017)؛ (Shaffer, 2013)؛ (Castelli et al, 2014a) و (Ersozlu, 2016) اشاره کرد. (Emamjome et al, 2017) در تحقیق خود با عنوان " بررسی رابطه بین رهبری فکورانه با اثربخشی مدارس ابتدایی شهر قدس بر اساس الگوی پارسونز" به این نتایج دست یافتند که رهبری فکورانه و مولفه‌های آن با اثربخشی مدارس ابتدایی شهر قدس رابطه دارند. همچنین بهترین پیش‌بینی‌کننده اثربخشی مدارس از میان مولفه‌های رهبری فکورانه، مولفه بازخورد است و میزان رهبری فکورانه و اثربخشی در مدارس دخترانه بیشتر از مدارس پسرانه است. (Shaffer, 2013) در پژوهشی آمیخته به " بررسی تأثیر گفتگوی تأملی مدیر و معلم بر احساس خودکارآمدی معلمان " پرداخت. او گفتگوی تأملی بین مدیر مدرسه و معلم را نوعی مربی‌گری، نظارت و بررسی رویه‌های آموزشی می‌داند که به بهبود و موفقیت دانش آموزان منجر می‌شود و به این نتیجه دست یافت که گفتوی تأملی مدیر و معلم تأثیر مثبت و معناداری بر خودکارآمدی معلمان دارد. (Castelli et al, 2014a) نیز در پژوهشی به " بررسی رابطه بین رهبری تأملی و عملکرد سازمانی با میانجی‌گری انطباق فرهنگی " پرداختند. آنها به این نتیجه دست یافتند که بین رهبری تأملی و عملکرد سازمانی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. رهبری تأملی و مولفه‌های آن باعث بهبود عملکرد سازمانی می‌شود و انطباق فرهنگی این

رابطه را تقویت می‌کند. با این وجود مشخص نشد تأثیر رهبری تأملی مدیران بر عملکرد سازمانی ناشی از بهبود عملکرد فردی یا عملکرد گروهی کارکنان سازمان است. همچنین (Ersozlu, 2016) در تحقیقی تحت عنوان "مهارت‌های رهبری تأملی مدیران از منظر دبیران علوم و ریاضی دبیرستانهای شهر یوروم" به این نتیجه رسید که معلمان ریاضی و علوم مهارت‌های رهبری تأملی مدیران را در سطح متوسط می‌دانند و با توجه به ویژگی‌های جنسیت، تجربه، سن و رشته تحصیلی بین ادراک معلمان ریاضی و علوم در مورد رهبری تأملی مدیران مدارس تفاوتی وجود ندارد.

با توجه به مطالب گفته شده می‌توان چنین برداشت کرد که تأمل و عمل فکورانه به یکی از مهمترین موضوعات در تعلیم و تربیت تبدیل شده است و در مطالعات مدیریت و رهبری نیز بحث درباره رویه های تأملی جایگاه ویژه ای پیدا کرده است. در سال های اخیر پیوند بین تأمل و عمل فکورانه با رهبری در مدارس، رویکرد رهبری تأملی را شکل داده است که به نظر می رسد هدفی بجز بهبود فرایند یاددهی و یادگیری و در نهایت ارتقای عملکرد مدرسه ندارد، که تحقق چنین هدفی بدون مشارکت معلمان و باور به توانمندی های آنان دشوار است. بنابراین با توجه به موارد فوق و اهمیت پرداختن به متغیر های رهبری تأملی مدیران و باور به خودکارآمدی معلمان و نیز پژوهش های بسیار اندکی که در این حوزه در مدارس انجام شده است، پژوهش حاضر به دنبال معرفی و گسترش رهبری تأملی در مدارس و نقش آن در بهبود باورهای خودکارآمدی معلمان بوده تا شاید بتوان بخشی از مشکلات مدارس در استقرار نظام تحول بنیادین آموزش و پرورش را حل کرد. در این راستا پژوهش حاضر به بررسی سه فرضیه پرداخته است:

- ۱- ابعاد رهبری تأملی مدیران مدارس با خودکارآمدی معلمان رابطه دارد.
- ۲- ابعاد رهبری تأملی مدیران پیش بینی کننده خودکارآمدی معلمان است.
- ۳- بین نظرات پاسخگویان در زمینه رهبری تأملی مدیران و خودکارآمدی معلمان بر اساس سابقه کار و تحصیلات تفاوت وجود دارد.

### روش پژوهش

این پژوهش از نوع کاربردی بوده و با استفاده از روش توصیفی همبستگی، نقش رهبری تأملی مدیران در بهبود باورهای خودکارآمدی معلمان دوره اول متوسطه شهر اصفهان را بررسی نموده است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه معلمان دوره اول متوسطه نواحی ششگانه شهر



اصفهان در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۵ بوده است. همچنین بر اساس جدول (Krejcie & Morgan, 1970) برای جامعه آماری ۲۱۶۵ نفر، حجم نمونه برابر با ۳۲۷ کفایت می‌کند. بنابراین حجم نمونه در این پژوهش ۳۲۷ نفر در نظر گرفته شده است. همچنین از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای متناسب با حجم (۲۹ نفر ناحیه یک، ۳۶ نفر ناحیه دو، ۶۶ نفر ناحیه سه، ۷۸ نفر ناحیه چهار، ۷۲ نفر ناحیه پنج و ۴۶ نفر ناحیه شش) استفاده شده 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. به منظور گردآوری داده‌های مورد نیاز از پرسشنامه محقق ساخته رهبری تأملی مدیران و پرسشنامه خودکارآمدی معلمان (Tschannen-Moran & Hoy, 2001) استفاده شد. پرسشنامه رهبری تأملی مدیران یک ابزار محقق ساخته است و بر پایه الگوی یکپارچه رهبری تأملی (Castelli, 2012, 2016) تدوین شده است. ابتدا با توجه به مبانی نظری و مولفه‌های رهبری تأملی یعنی گشودگی، هدف، معناداری، به چالش کشیدن باورها و بازخورد و گفتگوی مستمر ۴۱ گویه تهیه شد که با مولفه‌های رهبری تأملی ارتباط داشتند. سپس نمونه پرسشنامه و گویه‌ها توسط پنج نفر از متخصصان مدیریت آموزشی مورد بررسی قرار گرفت و روایی صوری و محتوایی آن تأیید شد و به یک پرسشنامه ۲۹ گویه‌ای تقلیل یافت. در نهایت این ابزار تحت عنوان پرسشنامه رهبری تأملی مدیران نام‌گذاری شد. سوالات این پرسشنامه پنج مولفه رهبری تأملی مدیران را در قالب ۲۹ گویه و بر روی یک مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از خیلی زیاد تا خیلی کم مورد سنجش قرار می‌دهد. ضریب پایایی کل مقیاس برابر با ۰/۹۶ محاسبه گردید. پرسشنامه خودکارآمدی معلم سه مولفه مدیریت کلاس، راهبردها آموزشی و ایجاد اشتیاق در دانش‌آموزان را می‌سنجد. این پرسشنامه شامل ۲۴ گویه و نحوه پاسخگویی آن به شکل طیف مدرج پنج درجه‌ای لیکرت و از خیلی زیاد تا خیلی کم متغیر است. برای گزینه خیلی زیاد نمره ۵ و برای خیلی کم نمره ۱ در نظر گرفته شده است. جمع نمرات گویه‌ها بیانگر نمره کارآمدی معلم است. روایی این پرسشنامه به لحاظ محتوایی و صوری دارای اعتبار مناسب گزارش شده است. همچنین روایی سازه این مقیاس، به وسیله (Tschannen-Moran & Hoy, 2001) با روش تحلیل عاملی، ساختار عاملی مناسبی را متشکل از سه عامل یادشده به دست داده است. این محققان، پایایی مقیاس را با روش همسانی درونی تعیین و برابر با ۰/۹۴ گزارش کرده‌اند. همچنین در پژوهش (Zeinabadi & Rezaee Varmarzyar, 2013) نیز ضرایب پایایی کل ۰/۸۹، راهبردهای آموزشی ۰/۶۸، مدیریت کلاس ۰/۷۸ و ایجاد اشتیاق در دانش‌آموزان ۰/۷۵ گزارش شده است و با استفاده از

تحلیل عاملی تأییدی مشخص شد که این خرده مقیاس‌ها با توان بالا و با برازش کامل متغیر احساس کارآمدی معلم را اندازه‌گیری می‌کنند.

همچنین داده‌های پژوهش با بهره‌گیری از روشهای آماری آزمون‌های تحلیل رگرسیون، ضریب همبستگی پیرسون، آزمون تی تک نمونه‌ای، تحلیل واریانس یکراهه و آزمون توکی تجزیه و تحلیل شد.

### یافته‌ها

فرضیه ۱- ابعاد رهبری تأملی مدیران مدارس با خودکارآمدی معلمان رابطه دارد. برای بررسی رابطه بین رهبری تأملی مدیران و ابعاد آن با خودکارآمدی معلمان از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد که نتایج آن در جدول ۱ آمده است.

جدول ۲. ماتریس همبستگی رهبری تأملی مدیران و ابعاد آن با خودکارآمدی معلمان

ابعاد	خودکارآمدی معلم	سطح معناداری
رهبری تأملی مدیران	۰/۸۱	۰/۰۰۱
گشودگی	۰/۶۷۱	۰/۰۰۱
هدف	۰/۸۱۲	۰/۰۰۱
معناداری	۰/۸۰۹	۰/۰۰۱
به چالش کشیدن باورها	۰/۶۱۶	۰/۰۰۱
بازخورد و گفتگوی مستمر	۰/۷۲۹	۰/۰۰۱

همانطور که در جدول شماره ۱ مشاهده می‌شود، ضریب همبستگی برآورد شده در سطح  $p \leq 0/05$  همبستگی مثبت و معناداری را بین رهبری تأملی مدیران و خودکارآمدی معلمان نشان می‌دهد. بنابراین دو متغیر اصلی پژوهش ارتباط معنادار، مستقیم و بسیار قوی با یکدیگر دارند. همچنین ضرایب همبستگی در سطح  $p \leq 0/05$  همبستگی مثبت و معناداری را بین مولفه‌های رهبری تأملی مدیران و خودکارآمدی معلمان نشان می‌دهد. در این میان مولفه هدف بیشترین همبستگی و مولفه به چالش کشیدن باورها کمترین همبستگی با خودکارآمدی معلم را دارد.

فرضیه ۲- ابعاد رهبری تأملی مدیران مدارس پیش بینی کننده خودکارآمدی معلمان است.

به منظور تبیین سهم هر یک از مولفه‌های رهبری تأملی در پیش‌بینی خودکارآمدی معلمان مدارس متوسطه از روش رگرسیون چندگانه با روش گام به گام استفاده شد. پس از تأیید پیش‌فرض‌های رگرسیون شامل خطی بودن رابطه متغیر ملاک و پیش‌بین، نرمال بودن توزیع و استقلال مقادیر خطا، نتایج آزمون کلی مدل رگرسیون در جدول ۲ گزارش شده است.

جدول ۳. نتایج رگرسیون ابعاد رهبری تأملی بر باور خودکارآمدی معلمان

سطح معناداری	$R^2_{\text{مدل}}$	$R^2$	F	R	دوربین واتسون	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	مدل
۰/۰۰۱	۰/۴	۰/۴	۲۳۰/۹۵	۰/۸۶	۱/۸۴۳	۲۰۶۰۲/۷۵	۴	۸۲۴۱۰/۹۹	رگرسیون
						۸۹/۳۱	۳۲۲	۲۸۷۲۴/۹۷	باقیمانده
						۲۳۰/۹۵	۳۲۶	۱۱۱۱۳۵/۹۶	کل

با توجه به اینکه آماره دوربین - واتسون از مقدار استاندارد آن بزرگتر می‌باشد و ضریب F مشاهده شده در سطح  $p \leq 0/05$  معنادار بوده است بنابراین در تحلیل‌ها، رگرسیون خطی برآورد شده از کفایت لازم برخوردار است و مورد قبول است. همان‌طور که در جدول شماره ۲ مشاهده می‌شود سطح معناداری کمتر از ۰/۰۱ شده است و نشان از معنی‌دار بودن مدل رگرسیون است، یعنی حداقل یکی از متغیرهای پیش‌بین بر متغیر ملاک اثر معنادار دارد. ضریب تعیین چندگانه نشان می‌دهد که ابعاد رهبری تأملی به میزان ۷۴ درصد توانایی پیش‌بینی خودکارآمدی معلمان را دارند. با توجه به معنادار بودن کل مدل، اکنون باید بررسی کرد کدام متغیر یا متغیرها اثر معنادار در مدل دارند.

جدول ۴. ضرایب استاندارد، غیراستاندارد و آماره تی متغیرهای وارد شده در معادله رگرسیون

سطح معناداری	ماره t	ضرایب رگرسیون		متغیر پیش‌بین
		استاندارد	غیراستاندارد	

		$\beta_0$	شده $\beta$	
			۲۳/۷۷	مقدار ثابت
۰/۰۰۱	۷/۴	۰/۴۱	۱/۳۶	هدف
۰/۰۰۱	۶/۹	۰/۴۱	۱/۹۰	معناداری
۰/۰۰۱	۴/۲	۰/۲۴	۰/۵۵	بازخورد
۰/۰۰۱	۳/۳	۰/۱۷	۰/۷۳	به چالش کشیدن
۰/۳۲۸	-۱/۳	-۰/۰۷	-۰/۰۸	گشودگی

همان‌طور که نتایج جدول شماره ۳ نشان می‌دهد اثر ابعاد هدف ( $\beta = ۰/۴۱$ )، معناداری ( $\beta = ۰/۴۱$ )، بازخورد ( $\beta = ۰/۲۴$ ) و چالش ( $\beta = ۰/۱۷$ ) بر باور خودکارآمدی معلمان معنی‌دار است، اما بعد گشودگی ( $\beta = -۰/۰۷$ ) اثر معنی‌داری بر باور خودکارآمدی معلمان ندارد. بنابراین معادله رگرسیون به صورت زیر است:

$$Y = ۲۳/۷۷ + ۰/۴۱(\text{هدف}) + ۰/۴۱(\text{معناداری}) + ۰/۲۴(\text{بازخورد}) + ۰/۱۷(\text{چالش})$$

فرضیه ۳- بین نظرات پاسخگویان در زمینه رهبری تأملی مدیران مدارس و خودکارآمدی معلمان بر اساس سابقه کار و تحصیلات تفاوت وجود دارد. برای مقایسه میانگین رهبری تأملی بر اساس متغیرهای سابقه کار و میزان تحصیلات از آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه (ANOVA) استفاده شد. نتایج این آزمون در جدول شماره ۴ گزارش شده است.

جدول ۵. مقایسه میانگین رهبری تأملی بر اساس متغیر سابقه کار و تحصیلات

سطح معناداری	F	میانگین مجزورات	درجه آزادی	مجموع مجزورات	منبع تغییرات	تایفه کار
۰/۰۰۱	۲۲/۸۹	۱۳۹۰۵/۲۰۱	۲	۲۷۸۱۰/۴۰۳	بین گروهی	
		۶۰۷/۳۲۹	۳۲۴	۱۹۶۷۷۴/۶۶۱	درون گروهی	
			۳۲۶	۲۲۴۵۸۵/۰۶۴	کل	

۰/۰۰۱	۹/۶۴۹	۶۳۱۲/۱۴۷	۲	۱۲۶۲۴/۲۹۳	بین گروهی	تحصیلات
		۶۵۴/۲۰۰	۳۲۴	۲۱۱۹۶۰/۷۷۱	درون گروهی	
			۳۲۶	۲۲۴۵۸۵/۰۶۴	کل	

نتایج جدول شماره ۴ نشان می‌دهد که تفاوت میزان رهبری تأملی ( $F_{(۲,۳۲۴)} = ۲۲/۸۹$ ) و ( $p < ۰/۰۱$ ) بر اساس سابقه افراد متفاوت است. برای بررسی اینکه میانگین کدام گروه‌ها با هم تفاوت معنی‌داری از آزمون تعقیبی توکی استفاده شد و مقایسه دوتایی بین میانگین‌ها انجام شد. نتایج آزمون توکی نشان می‌دهد افراد با سابقه کاری بالای ۲۱ سال تفاوت معنی‌داری با سایر گروه‌ها دارند و میزان بالاتری از (میانگین =  $۱۰۱/۱۸$ ) رهبری تأملی گزارش داده‌اند. همچنین بین میانگین اصلی ( $۹۱/۱۷$ ) و میانگین پیراسته ( $۹۱/۵۱$ ) تفاوت معناداری وجود نداشت، بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که نمره‌های کرانه ای بر میانگین تأثیر نداشته اند. همچنین تفاوت میزان رهبری تأملی ( $p < ۰/۰۱$  و  $F_{(۲,۳۲۴)} = ۹/۶۴۹$ ) بر اساس تحصیلات افراد متفاوت است. برای بررسی اینکه میانگین کدام گروه‌ها با هم تفاوت معنی‌داری از آزمون تعقیبی توکی استفاده شد. نتایج آزمون توکی نشان می‌دهد افراد با تحصیلات بالاتر از کارشناسی تفاوت معنی‌داری با سایر گروه‌ها دارند و میزان بالاتری از (میانگین =  $۱۰۶/۳۵$ ) رهبری تأملی گزارش داده‌اند.

برای مقایسه میانگین خودکارآمدی معلمان بر اساس متغیرهای سابقه کار و میزان تحصیلات نیز از آزمون تحلیل واریانس یکراهه (ANOVA) استفاده شد. نتایج این آزمون نشان داد که تفاوت میزان خودکارآمدی معلمان بر اساس سابقه افراد ( $p < ۰/۰۱$  و  $F_{(۲,۳۲۴)} = ۳۱/۷۸۹$ ) و تحصیلات ( $p < ۰/۰۱$  و  $F_{(۲,۳۲۴)} = ۸/۰۶۲$ ) متفاوت است. همچنین نتایج آزمون توکی نشان داد افراد با سابقه کاری بالای ۲۱ سال و تحصیلات بالاتر از کارشناسی تفاوت معنی‌داری با سایر گروه‌ها دارند و میزان بالاتری از خودکارآمدی معلمان گزارش داده‌اند.

### بحث و نتیجه گیری

در پژوهش حاضر تلاش گردید تا به معرفی رهبری تأملی در مدارس و نقش آن در بهبود باورهای خودکارآمدی معلمان پرداخته شود. یافته‌های بدست آمده موید رابطه مثبت و معناداری بین رهبری تأملی مدیران و خودکارآمدی معلمان بود. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت با اعمال صحیح رهبری تأملی مدیران در مدرسه میزان خودکارآمدی معلمان افزایش می‌یابد. با توجه به اینکه پژوهشی که رهبری تأملی مدیران را با خودکارآمدی معلمان به طور همزمان

مورد بررسی قرار دهد یافت نشد، در عین حال می توان گفت این نتایج با مطالعات پژوهشگرانی چون (Emamjome et al, 2017)؛ (Shaffer, 2013)؛ (Castelli et al, 2014a) و (Ersozlu, 2016) که رابطه بین رهبری تأملی و گفتگوی فکورانه را با اثربخشی مدارس و عملکرد سازمانی مورد بررسی قرار داده اند، همخوانی دارند. این بخش از یافته ها نشان دهنده این است که امروزه نقش مدیران و معلمان در مدرسه حیاتی است و تأمل رهبران مدارس بر رویه های جاری مدرسه و پیرنگ کردن نقش معلمان در تحقق اهداف به بهبود باور خودکارآمدی آنها می انجامد. و همانگونه که (Woolfolk, 2007) معتقد است باور معلم تعیین کننده رفتارهای او در حین آموزش است. بنابراین رهبری تأملی مدیر می تواند این باورها و به ویژه باور به خودکارآمدی را در معلمان بر انگیزاند تا به دنبال آن رفتارهای آموزشی معلمان هم بهبود یابد و به قابلیت های خود جهت ایجاد پیامدهای مثبت در یادگیری دانش آموزان اعتقاد پیدا کند.

همچنین بین احساس خودکارآمدی ادراک شده معلمان و کلیه مولفه های رهبری تأملی مدیران شامل گشودگی، هدف، معناداری، به چالش کشیدن باورها، بازخورد و گفتگوی مستمر رابطه معناداری وجود دارد و در بین مولفه های رهبری تأملی، مولفه های هدف و معناداری بیشترین اثر ( $\beta = 0/41$ )، و مولفه به چالش کشیدن باورها کمترین اثر ( $\beta = 0/17$ ) را بر باور خودکارآمدی معلمان دارد. بنابراین رهبر تأملی با ایجاد فضای باز مبتنی بر احترام، می تواند زمینه را برای مشارکت معلمان خود ایجاد کند و با هدایت نظرات و ایده های ارائه شده احساس خودکارآمدی و اعتماد به نفس را در آنها تقویت کند. رهبری تأملی از طریق برقراری روابط مثبت و سازنده، توجه به نیازها و خواسته های معلمان و برقراری شرایط مناسب رشد، موجب ارتقای باور خودکارآمدی در آنها می شود و از این طریق اهداف آموزش و پرورش را در مدرسه محقق می سازد. معلمان به احساس امنیت نیاز دارند تا بتوانند در کمال آرامش به تأمل در جهت یافتن راه حل های مناسب برای مشکلات دانش آموزان و روش های تدریس خود بپردازند. اگر چه در نظام آموزشی متمرکز ما، مدیران از قدرت قانونی و امکانات مناسب برخوردار نیستند و نمی توانند به طور رسمی به حل مشکلات معلمان بپردازند، ولی بسیاری از مشکلات نیازمند توجه به کمک های روانی و حمایت از طرف مدیر دارد و مدیر تأملی می تواند با گشودگی در محیط و توجه به معلمان خود از عهده آن برآید.

سرانجام نتایج مطالعه نشان داد که بین نظرات پاسخگویان در زمینه رهبری تأملی مدیران و خودکارآمدی معلمان بر اساس متغیر جمعیت شناختی سابقه کار و تحصیلات تفاوت معناداری مشاهده می شود. بنابراین شاید بتوان گفت دانش و تجربه معلمان در ادراک آنان نسبت به خود

کارآمدی خود و همچنین نسبت به رفتارهای تاملی مدیران نقش مهمی داشته و بنابراین لازم است مدیران مدارس در دانش افزایی و کسب تجربه معلمان از هیچ کوششی دریغ نمایند. مدیر تاملی باید حداکثر سعی خود را در پذیرش و به کار بردن پیشنهادات معلمان معمول دارد. پذیرش و توجه به عقاید و پیشنهادات معلمان، علاوه بر آن که محیطی خلاق و مبتکر به وجود می‌آورد، سبب دلگرمی و احساس رضایت معلمان نسبت به کارشان و در نهایت باور به توانایی‌های خود که همان خودکارآمدی است می‌شود. اینکه هر معلم فرصت بیان ایده‌های خود را داشته باشد، یکی از راه‌های اساسی علاقمند سازی معلمان به کار خود، اهداف مدرسه و باور توانایی‌های خود می‌باشد. معلمان، مانند همه انسان‌های دیگر علاقمند هستند که در امور سازمان آموزشی سهیم و شریک باشند و در سرنوشت محل کار خود مؤثر واقع شوند. مدیر باید زمینه مشارکت و فرصت اظهار نظر و بیان عقیده به همه همکاران خود بدهد و با دقت فراوان نظرات مثبت و دلسوزانه آن‌ها را بکار بندد. همانگونه که (Shaffer, 2013) روابط مثبت و تاملی بین مدیر و معلم را باعث پیشرفت احساس خودکارآمدی معلم می‌داند. به عبارت دیگر رهبر تاملی تنها رهبر آموزشی در مدرسه نیست بلکه الهام بخش و الگویی برای معلمان است تا با اعتماد و الهام گرفتن از او و برقراری روابط حسنه و مثبت به توانایی‌های خود باور داشته باشند و همه تلاش خود را برای پیشرفت دانش آموزان و به دنبال آن موفقیت مدرسه به کار گیرند.

با توجه به مطالب بیان شده به جهت توسعه و ترویج رهبری تاملی مدیران و خودکارآمدی معلمان به مسئولان آموزش و پرورش و مدیران مدارس توصیه می‌شود آهنگ یادگیری در مدرسه را تغییر دهند و نقش مهمی در هدایت و تسهیل امور ایفا کنند. همچنین از طریق گفتگوی تاملی به غنی سازی رویه‌های اخلاقی و ارزشی معلمان کمک کنند. گفتگوی تاملی بین مدیر مدرسه و معلمان می‌تواند به کشف نکاتی منجر شود که فعالیت‌های آموزشی را بهبود دهد و باور به توانمندی و خودکارآمدی را در معلمان پرورش دهد و با به عمل در آوردن این نکات و نظرات به غنی سازی یادگیری شاگردان کمک کند. مدیران مدارس باید به دنبال ایجاد تعادل بین موقعیت و امکانات با تخصص معلم باشند. همچنین مدیران مدارس میتوانند از طریق استفاده از تفکر انتقادی، تشویق تغییر دیدگاه، غنی کردن رویه‌های اخلاقی و ارزشی معلمان و احترام به ارزش‌های آنان به بهبود رویه‌ها و روش‌های عملی در آموزش کمک نمایند. به عبارت دیگر مدیران مدارس در نقش رهبری تاملی می‌توانند معلمان را به مشارکت و نقش آفرینی در فرایند تغییر دعوت کرده و به نوعی رهبری را با آنان تقسیم نمایند. بنابراین مدیران مدارس از

طریق تأثیر مستقیم بر توسعه حرفه ای و شغلی معلمان، تأثیر غیر مستقیمی بر بهبود عملکرد شاگردان دارند.

مدیران مدارس در نقش رهبران تأملی می توانند شرایط و بستری را فراهم کنند که معلمان نسبت به وظایف، مسئولیت‌ها و اهداف مدرسه احساس تعهد کنند و این احساس پابندی به قوانین و مقررات را به دانش آموزان هم منتقل کنند و ضمن پیوند اهداف فردی معلمان به اهداف مدرسه، آنها را تشویق کنند تا از تجارب گذشته در جهت رفتار و عملکرد آینده خود بهره بگیرند و از طریق تأمل بر وظایف شغلی خود نقش شان را در موفقیت مدرسه درک کنند. مدیران مدارس بایداز به چالش کشیدن باورها و انتقاد مستقیم در خصوص باور خودکارآمدی معلمان پرهیز نموده و به صورتی عمل کنند که چالش درونی شود و خود معلمان بر مبنای اعتماد و احترام، مسایل و چالش‌های پیش روی خود را با مدیران مطرح کنند. چنین مدیرانی در برخورد با معلمان با سابقه و دارای تحصیلات بالا از گشودگی بیشتری برخوردار بوده و سعی می نمایند محیطی را فراهم آورند که چنین معلمانی با اعتماد و آسودگی بیشتری با آنها گفتگو کنند و باور داشته باشند که مدیر مدرسه به آنها اعتماد کامل دارد. مدیران مدارس به نظرات معلمان توجه نموده و آنها را در تدوین اهداف مدرسه مشارکت داده و از این مسیر فعالیت‌ها و مسئولیت‌های آنان را معنادار می نمایند، به آنها اطمینان داده که نظرات و عقاید آنها می تواند بر پیشرفت دانش آموزان تأثیر گذار باشد و از این طریق باور به خودکارآمدی را در معلمان تقویت می نمایند. رهبران تأملی در مدارس، تفکر و تجربه را به دانش و معلومات پیوند می زنند و این همان جان مایه رهبری تأملی است.

در پایان باید اذعان کرد که این پژوهش بر اساس مدل (Castelli, 2016) در زمینه رهبری تأملی و مطالعه (Tschannen-Moran & Hoy, 2001) در زمینه احساس خود کار آمدی معلمان انجام شده و داده های آن با استفاده از ابزار پرسشنامه جمع آوری شده است بنا براین تعمیم یافته های این مطالعه باید با احتیاط صورت گرفته و نیازمند انجام پژوهش های بیشتر و تکمیل آن با استفاده از روش های کیفی پژوهشی است.

#### منابع

- Abdollahi, B. (2016). *Class-based educational supervision (clinical supervision)*. Tehran: Merat Publication. (Persian).
- Atkinson, L., & Duncan, J. L. (2013). Eight Buddhist Methods for Leaders. *Journal of Organizational Learning & Leadership*, 11(2), 8-18.



- Badri Gargari, R. (2011). Cognitive ability and personality characteristic as predictors of critical thinking. *The Journal of New Thoughts on Education*, 7(4), 59-76. (Persian).
- Bagheri, M., Ranjbar; M.H., & Tab, S. (2016). Investigating the role of mediators of trust and collective self-efficacy on the relationship between transformational leadership and teamwork. *Journal of Research in Educational Systems*, 9(31), 127-162. (Persian).
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of social and clinical psychology*, 4(3), 359-373.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Macmillan.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 5(307-337).
- Beatriz, P., Deborah, N., & Hunter, M. (2008). *Improving School Leadership: Policy and Practice (Vol. 1)*. OECD publishing.
- Behbahani, A. (2011). Educational leaders and role of education on the efficiency of school's principals. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 9-11. (Persian).
- Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher*. John Wiley & Sons.
- Castelli, P. A. (2008). The leader as motivator: coach and self-esteem builder. *Management Research News*, 31(10), 717-728.
- Castelli, P. A. (2011). An integrated model for practicing reflective learning. *Academy of Educational Leadership Journal*, 1(15), 15-28.
- Castelli, P. A. (2012). The global leader as reflective practitioner. *In Association for Global Business International Academy of Linguistics Behavioural and Social Sciences 2012 Proceedings of the 24th Annual Meeting (Vol. 24)*.
- Castelli, P. A. (2016). Reflective leadership review: a framework for improving organizational performance. *Journal of Management Development*, 35(2), 217-236.
- Castelli, P. A., Marx, T. G., & Egleston, D. O. (2014a). Cultural Adaptation Mediates the Relationship Between Reflective Leadership and Organizational Performance for Multinational Organizations. *Journal of Scholastic Inquiry: Business*, (2)2, 57-70.
- Castelli, P.A., Marx, T.G., & Egleston, D.O. (2014b). Reflective Leadership: An Empirical Study. *International Academic Research*, (2), 243-247.
- Croninger, R. G., Rice, J. K., Rathbun, A., & Nishio, M. (2007). Teacher qualifications and early learning: Effects of certification, degree, and

- experience on first-grade student achievement. *Economics of Education Review*, 26(3), 312-324.
- Emamjome, M., Karamat, A., & Saki, R. (2017). The relationship between reflective leadership and primary schools effectiveness in Quds city based on Parsons Model. *Journal Management System*, 7(28), 149-168. (Persian).
- 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.
- Finlay, L. (2008). *Reflecting on reflective practice*. PBPL paper, 52, 1-27.
- Fook, J., White, S., & Gardner, F. (2006). Critical reflection: a review of contemporary literature and understandings. *Critical reflection in health and social care*, (3), 1- 20.
- Huber, S. G., & West, M. (2002). Developing school leaders: A critical review of current practices, approaches and issues, and some directions for the future. *Second international handbook of educational leadership and administration*, 1071-1101.
- Karimi, F., & Sheshpari, L. (2012). The relationship between transformational, transactional & laissez-faire leadership with high schools manager's conflict management in Isfahan. *Journal of Instruction & Evaluation*, 5(17), 95-111. (Persian).
- Klieme, E., & Vieluf, S. (2009). *Teaching practices, teachers' beliefs and attitudes: Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from. TALIS*.
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and psychological measurement*, 30(3), 607-610.
- Looman, M. D. (2003). Reflective leadership: Strategic planning from the heart and soul. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 55(4), 215.
- Mezirow, J. (1978). Perspective transformation. *Adult education*, 28(2), 100-110.
- Mezirow, J. (1998). On critical reflection. *Adult education quarterly*, 48(3), 185-198.
- Mojavezi, A., & Tamiz, M. P. (2012). The impact of teacher self-efficacy on the students' motivation and achievement. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(3), 483-498.
- Morrison, L., & Pitfield, M. (2006). Flexibility in initial teacher education: implications for pedagogy and practice. *Journal of Education for Teaching*, 32(2), 185-196.
- Mousapour, N. (2012). Approaches that Govern Change in Iran's Education System and Curriculum; from the Engineering Approach to Cultural Approach. , *Strategy for cultures*, (17-18), 243-273. (Persian).

- Mulford, B. (2003). *School leaders: Changing roles and impact on teacher and school effectiveness: Education and Training Policy Division*. OECD.
- Ololube, N. P. (2006). *Teacher education, school effectiveness and improvement: A study of academic and professional qualification on teachers' job effectiveness in Nigerian secondary schools (Doctoral Dissertation)*. University of Helsinki.
- Parlakian, R., & Seibel, N. L. (2001). *Being in Charge: Reflective Leadership in Infant/Family Programs*. Zero to Three, Washington.
- Reave, L. (2005). Spiritual values and practices related to leadership effectiveness. *The leadership quarterly*, 16(5), 655-687.
- Romano, M. E. (2006). "Bumpy moments" in teaching: Reflections from practicing teachers. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 973-985.
- Schon, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action* (p. 1983). New York: Basic Books.
- Sergiovanni, T. J. (2008). *The principalship: A reflective practice perspective*. Allyn and Bacon,
- Shabani, H. (2015). *Educational & Developmental Skills (Methods & Techniques of Teaching)*. Tehran: Samt Publication. (Persian).
- Shaffer, C. A. (2013). *How Do Reflective Conversations between a Principal and a Teacher Promote Teachers' Perceptions of Self-efficacy?* (Doctoral dissertation). Drexel University.
- Snowman, J., & McCown, R. (2011). *Psychology applied to teaching*. Nelson Education.
- Taylor, E. W. (2007). An update of transformative learning theory: A critical review of the empirical research (1999–2005). *International journal of lifelong education*, 26(2), 173-191.
- Taylor, S. N., Wang, M., & Zhan, Y. (2012). Going beyond self–other rating comparison to measure leader self-awareness. *Journal of Leadership studies*, 6(2), 6-31.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805.
- Willis, S. (2010). Becoming a reflective practitioner: frameworks for the prehospital professional. *Journal of Paramedic Practice*, 2(5), 212-216.
- Woolfolk a. (2007). *Educational psychology: instructor's copy*. Boston: Alley and bacon.
- Zeinabadi, H.R., & Rezaee Varmarzyar, M.A. (2013). Rethinking the Role of Teachers' Job Attitudes in Students' Academic Achievement: A New Look at the Causal Role of an Exogenous Latent and an Endogenous Latent Variable. *Career & organizational Counseling*, (15): 129-148. (Persian).