

**The Effect of Reflective Leadership on School Effectiveness with mediating of Tendency to Lifelong Learning and Teacher's Academic Optimism**

Saied Hashemineya<sup>1</sup> | Naser Nastiezaie<sup>\*2</sup>

14

Vol. 4  
Sumer 2023



Research Paper

Received:  
14 December 2022  
Accepted  
10 January 2023  
P.P: 159-175

Print ISSN: 2717-4484  
Online ISSN: 2717-4492



DOI: 10.22098/AEL.2023.11804.1184

**Abstract**

The purpose of this study is to investigate the effect of reflective leadership on school effectiveness with mediating of tendency to lifelong learning and teacher's academic optimism. The research method is descriptive-correlation. The statistical population of the study was all teachers in Nookabad city (Sistan and Baluchestan province) in the academic year 2021-2022 (N=307). By stratified-stratified sampling of 171 teachers through questionnaires of reflective leadership, school effectiveness, lifelong learning and teacher's academic optimism were studied. Structural equation modeling was used to analyze the data. The results showed that the direct effect of reflective leadership on school effectiveness is positive and significant. Also, the indirect effect of reflective leadership on school effectiveness through mediation of lifelong learning and teacher's academic optimism is positive and significant. Therefore, school principals who design school programs based on thinking, encourage teachers to participate in In-service training courses, personal studies and exchange experiences with other colleagues, and believe that teachers are influential in the success and learning of students, they can improve the schools effectiveness.

**Keywords:** Reflective Leadership, School Effectiveness, Lifelong Learning, Academic Optimism.

<sup>1</sup> M. A. Student of educational administration, Department of education, Faculty of education and psychology, University of Sistan and Baluchestan, Zahedan, Iran.

<sup>2</sup> \* Corresponding author: Associate professor of educational administration, Department of education, Faculty of education and psychology, University of Sistan and Baluchestan, Zahedan, Iran.

## نشریه علمی رهبری آموزشی کاربردی

### اثر رهبری تأملی بر اثربخشی مدرسه با نقش‌های میانجی گرایش به یادگیری مادام‌العمر و خوش‌بینی تحصیلی معلمان

سعید هاشمی‌نیا<sup>۱</sup> | ناصر ناستی زایی\*<sup>۲</sup>

۱۴

سال چهارم  
تابستان ۱۴۰۲



#### مقاله پژوهشی

تاریخ دریافت:

۱۴۰۱/۰۹/۲۳

تاریخ پذیرش:

۱۴۰۱/۱۰/۲۰

صص: ۱۷۵-۱۵۹

شاپا چاپی: ۴۴۸۴-۲۷۱۷

الکترونیکی: ۴۴۹۲-۲۷۱۷



#### چکیده

هدف پژوهش بررسی اثر رهبری تأملی بر اثربخشی مدرسه با نقش‌های میانجی گرایش به یادگیری مادام‌العمر و خوش‌بینی تحصیلی معلمان بود. روش پژوهش توصیفی-همبستگی است. جامعه‌ی آماری پژوهش کلیه‌ی معلمان نوک آباد (استان سیستان و بلوچستان) در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بود ( $N=307$ ). به شیوه نمونه‌گیری تصادفی- طبقه‌ای تعداد ۱۷۱ معلم از طریق پرسشنامه‌های رهبری تأملی، اثربخشی مدرسه، یادگیری مادام‌العمر و خوش‌بینی تحصیلی معلم مورد مطالعه قرار گرفت. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از مدل معادلات ساختاری استفاده شد. نتایج نشان داد که اثر مستقیم رهبری تأملی بر اثربخشی مدرسه مثبت و معنی‌دار است؛ همچنین اثر غیرمستقیم رهبری تأملی بر اثربخشی مدرسه با میانجی‌گری‌های گرایش به یادگیری مادام‌العمر و خوش‌بینی تحصیلی معلمان مثبت و معنی‌دار است؛ بنابراین مدیران مدارس که برنامه‌های مدرسه را بر محور تفکر و اندیشیدن طراحی می‌کنند، معلمان را به شرکت در دوره‌های آموزش ضمن خدمت، مطالعات شخصی و تبادل تجارب با سایر همکاران ترغیب می‌کنند و باور دارند که معلمان در موفقیت و یادگیری دانش‌آموزان تأثیرگذار هستند، می‌توانند اثربخشی مدارس را بهبود ببخشند.

واژگان کلیدی: رهبری تأملی، اثربخشی مدرسه، یادگیری مادام‌العمر، خوش‌بینی تحصیلی.

DOI: 10.22098/AEL.2023.11804.1184

<sup>۱</sup> دانشجوی کارشناسی ارشد، رشته مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران.

<sup>۲</sup> نویسنده مسئول: دانشیار مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران.

مدارس مثل همه سازمان‌ها به دنبال تحقق اهداف خود هستند و این موضوع سبب توجه به موضوع اثربخشی مدرسه شده است (Kovarski et al., 2020). اثربخشی مدرسه بر میزان دستیابی به اهداف و مقاصد آموزشی تمرکز دارد (Kheykha & Nastiezaie, 2020). اصطلاح "اثربخشی مدرسه" اشاره به اثربخشی چند بعدی مربوط به رهبران، معلمان و دانش‌آموزان یک مدرسه در دستیابی به اهداف آموزشی دارد (GhasemzadehAlishahi et al., 2020). به جهت اهمیت غیرقابل انکار آموزش و پرورش و ارتباط آن با انواع توسعه در جوامع انسانی و ماهیت اهداف آموزش و پرورش جامعه اهمیت و حساسیت قابل توجهی نسبت به مدرسه و نحوه اداره آن نشان داده و فعالیت‌ها و عملکرد مدارس را تحت نظارت مستقیم و غیر مستقیم قرار می‌دهد؛ حتی اولیای دانش‌آموزان نیز به دلیل داشتن حساسیت و اهمیتی که برای آینده‌ی فرزندان‌شان قائل هستند، متحمل سختی‌هایی مثل حمل و نقل و پرداخت هزینه‌هایی خاص می‌شوند تا بتوانند فرزندان‌شان را در مدرسی که موفق‌تر و اثربخش‌تر عمل می‌کنند، ثبت نام کنند (Amjadzabardast et al., 2015): به همین دلیل، مسئله‌ی اثربخشی مدارس باید مورد توجه مدیران آموزشی و محققان حوزه تعلیم و تربیت قرار بگیرد تا با شناسایی عوامل مؤثر در اثربخشی مدارس بتوان به ارتقای بازده‌های آموزشی کمک کرد؛ به عبارت دیگر به منظور به فعلیت درآوردن کامل پتانسیل انسانی در مدارس، ضرورت دارد تمامی نظام آموزشی، موضوع اثربخشی آموزشی به طور عام و اثربخشی مدارس به طور خاص را به عنوان یکی از راهبردهای کلیدی مورد توجه مستمر قرار دهند (Poursafar et al., 2021). با توجه به اهمیت اثربخشی مدارس، باید به دنبال شناسایی عوامل تأثیرگذار بر آن بود که در این مطالعه به نقش رهبری تأملی<sup>۱</sup>، خوش‌بینی تحصیلی معلم و تمایل به یادگیری مادام‌العمر پرداخته شده است.

تأمل و عمل فکورانه به یکی از مهمترین موضوعات در تعلیم و تربیت تبدیل شده است و در سال‌های اخیر پیوند بین تأمل و عمل فکورانه با رهبری در مدارس، رویکرد رهبری تأملی را شکل داده است که به نظر می‌رسد هدفی بجز بهبود فرایند یاددهی و یادگیری و در نهایت ارتقای اثربخشی مدرسه ندارد. نظریه‌ی رهبری تأملی که برای اولین بار توسط Castelli در سال ۲۰۱۳ مطرح گردید (Ahmadian & Ghalavandi, 2019) فرایندی است که رهبر بر خودآگاهی، توانایی شخصی و آموزش مداوم تأکید داشته و همواره بر تجربیات خود و کارکنان تمرکز دارد (Sherwood & Duetsch- Horton, 2012). در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش مدیر مدرسه فردی فکور است که در پی ایجاد تغییر در باور معلمان به عنوان عاملی تأثیرگذار در بهبود مدرسه است و 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 سؤال قرار دهند و عملکرد خود را در مدرسه اصلاح کنند (Taheri & Hoveida, 2019). دنیای معلمی و تدریس، دنیایی پر از شرایط نامعین و پیچیده است که برای مسایل متعدد آن، راه حل‌های از پیش تعیین شده وجود ندارد. در این دنیای سرشار از مسایل معماگونه، موقعیت‌های تصمیم‌گیری بسیار است و لازمه تصمیمات اخلاقی و منطقی، تأمل و تفکر تأملی است (Ulvik & Smith, 2011). مدیران مدارس باید فرصت

تمرین تأمل را به‌عنوان رویکردی مناسب در توانمندسازی معلمان در نظر بگیرند؛ زیرا در صورت ایجاد آن در معلمان، دانش و مهارت برای حل مشکلات، در موقعیت‌های معین در آن‌ها ایجاد می‌گردد، به‌طوری که در کل زندگی حرفه‌ای خود، قادر می‌شوند یادگیری خود را ادامه داده و مشکلاتشان را در زمینه‌ی دانش محتوایی، دانش تربیتی و دانش تربیتی موضوعی حل نمایند (Dipardo et al., 2015). رهبران تأملی با مشارکت دادن معلمان در عمل فکورانه و برقراری ارتباط با آنان، تسهیل‌گران فرایند یادگیری در مدرسه خواهند بود (Morrison & Pitfield, 2006) و می‌توانند به اثربخشی مدارس کمک کنند (Taheri & Taheri, 2017). با توجه به این که موضوع رهبری تأملی در مدارس کمتر مورد توجه محققان قرار گرفته است (Taheri & Hoveida, 2019) ضرورت خواهد داشت که به بررسی این سبک رهبری در مدارس و پیامدهای آن از جمله اثربخشی مدرسه، خوش‌بینی تحصیلی معلم و تمایل معلم به یادگیری مداوم پرداخته شود.

از پیامدهای رهبری مناسب در مدارس، خوش‌بینی تحصیلی معلم است که با اثربخشی مدرسه ارتباط مثبتی دارد (Nasetizaie et al., 2017). خوش‌بینی تحصیلی که اولین بار توسط Hoy, Tarter & Woolfolk در سال ۲۰۰۶ مطرح شد (Mehni et al., 2022) باوری مثبت در معلمان است مبنی بر این که آن‌ها می‌توانند سبب پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان شوند (Jafari & Barimani, 2021). یکی از چالش‌های اصلی رهبران مدرسه در ایجاد فرهنگ خوش‌بینی تحصیلی این است که معلمان را به سویی هدایت کنند که باور داشته باشند می‌توانند در موفقیت و یادگیری دانش‌آموزان تأثیرگذار باشند؛ بدین صورت که معلمان باور داشته باشند که ظرفیت‌های قابل قبولی برای ایجاد موفقیت در دانش‌آموزان دارند و این که می‌توانند با ایجاد فضای قابل اعتماد بین خود، دانش‌آموزان و والدین زمینه‌ی مشارکت و همکاری دانش‌آموزان و والدین را در فعالیت‌های مدرسه فراهم سازند؛ همچنین کادر آموزشی بر عملکرد تحصیلی تأکید داشته باشند و دانش‌آموزان نیز این تأکید را بپذیرند (Abdullahzadeh et al., 2017). مدارس اثربخش، نیازمند معلمان خوش‌بینی هستند که شیوه‌ی انسان دوستانه و اعتماد‌آمیز در مدیریت دانش‌آموزان دارند، آنان را در طرح‌ریزی و ارزیابی کارهای خود مشارکت می‌دهند، از ارزیابی‌های غیر رسمی بهره می‌برند، پذیرای والدین در کلاس هستند و بیش از وظیفه‌ی رسمی، زمان و انرژی در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌دهند و آنان را یاری می‌کنند و به جای اعمال فشار و تنبیه، به همکاری و پیوند بیشتر گرایش دارند (Badri Gargari et al., 2015). معلمان خوش‌بین به ویژگی‌های مثبت دانش‌آموزان کلاس، مدرسه و جامعه توجه دارند. چنین معلمانی به سبب داشتن اهداف چالش برانگیز، تلاش زیاد، پافشاری، تاب‌آوری و بازخوردهای سازنده، دانش‌آموزانی تلاشگر و با انگیزه پرورش می‌دهند (Hamidi, 2016) و در نتیجه اثربخشی مدارس را ارتقا می‌بخشند (Hendawy Al-Mahdy, et al., 2018)؛ بنابراین ضرورت خواهد داشت که مسئله خوش‌بینی تحصیلی معلمان مورد مطالعه دقیق قرار گیرد.

از دیگر عوامل مؤثر در اثربخشی مدارس تمایل معلمان به یادگیری مادام‌العمر است. در جهانی که با تغییرات گسترده همراه است، دیگر استفاده از منابع محدود اطلاعات انباشته شده در دوران آموزش رسمی و به‌کارگیری آن‌ها در مواقع لزوم در آینده قابل اتکا نیست. تمام این عوامل ایجاب می‌کنند که یادگیری به یک دوره‌ی مشخص از زندگی افراد محدود نشود. تأثیرات این رویکرد موجب شده است تا پارادایم جدیدی با عنوان یادگیری مادام‌العمر شکل بگیرد (Yousefi et al., 2019). توسعه‌ی یادگیری مادام‌العمر به‌عنوان یک چالش آموزشی عمده‌ی جهان امروز ظهور یافته است چرا که دانش کسب شده

خیلی زود کهنه خواهد شد و نیاز به یادگیری مباحث جدید که برای زندگی عادی شهروندان مفید باشد، بیش از پیش درک می‌شود (Zandi & Masomifard, 2018). یادگیری مادام‌العمر، نوعی یادگیری ارادی است که باید همه مردم از گهواره تاگور در پی کسب آن باشد (Giyahi et al., 2019). در قرن ۲۱ بیسوادان آن‌هایی نیستند که نمی‌توانند بخوانند یا بنویسند؛ بلکه کسانی هستند که نمی‌توانند یاد بگیرند و نیازهای یادگیری جدید خود را رفع کنند. اهمیت پرداختن به موضوع یادگیری مادام‌العمر در آن است که به دلایل مختلف از جمله تغییرات روزافزون محیط بیرونی انسان‌ها و تبدیل جهان ملموس به جهان ناشناخته، پیچیده، غیرخطی و البته آشوبناک و پیش‌بینی‌ناپذیر، سبب شده است که نظام‌های تعلیم و تربیت کنونی نتوانند به نیازهای آموزشی جوامع در حال رشد فزاینده پاسخ مناسب دهند؛ بنابراین همچنان با چالش‌هایی برای همگام شدن با این پیشرفت‌ها وجود دارد و به توانمندسازی افراد برای تبدیل به شهروندان جهانی خلاق و پاسخگو و در نهایت دستیابی به توسعه پایدار از طریق شهروندان آگاه و مسئول کمک می‌کند (Zandi & Masomifard, 2018). از این‌رو امروزه تسلط معلمان به مهارت‌های یادگیری مادام‌العمر جزء ضروریات نظام آموزش و پرورش محسوب می‌شود و یکی از عوامل توسعه به شمار می‌رود؛ بنابراین ارتقای این مهارت‌ها و توانمندی‌ها به انجام دادن بهتر کارها و وظایف توسط معلمان و متعاقباً افزایش کارایی و اثربخشی محیط آموزشی و در مجموع ارتقای بهره‌وری مدرسه منجر می‌شود (Hosseini Largani & Amani, 2019).

در ایران، به رغم کوشش‌های فراوانی که برای افزایش اثربخشی مدارس انجام می‌پذیرد، همچنان عملکرد ضعیف مدارس در این زمینه مورد انتقاد است؛ بنابراین سیاست‌گذاران آموزشی باید به انتقادات درباره اثربخشی سیستم‌های آموزشی خود پاسخ دهند. یافته‌های مطالعات بین‌المللی تیمز درباره کیفیت آموزش و پرورش ایران نشان می‌دهد جایگاه و عملکرد دانش‌آموزان ایران در همه‌ی دوره‌های تیمز همواره پایین‌تر از میانگین عملکرد بین‌المللی بوده است که با توجه به انتظارات سند چشم‌انداز ایران در افق ۱۴۰۴ قدری نگران‌کننده است (Yousefi et al., 2021). در این میان میزان افت تحصیلی در مناطق پیرامونی دور از مرکز از جمله استان سیستان و بلوچستان که از سطح توسعه یافتگی پایینی برخوردارند، معمولاً به دلیل عدم دسترسی و برابری آموزشی در مقایسه با دیگر مناطق، بالاتر گزارش می‌شود و این مسائل در هم افزایی با هم قرار داشته و دور باطلی ایجاد می‌کنند. در همین ارتباط، طبق گزارش سال ۱۳۹۹ وزارت تعاون، کار و رفاه اجتماعی، استان سیستان و بلوچستان اگرچه طی دهه‌های گذشته در کانون توجه برنامه‌های توسعه بوده است؛ اما همچنان از فقر و محرومیت رنج می‌برد و از منظر شاخص‌های مختلف توسعه، اغلب در بدترین وضعیت در بین استان‌های کشور قرار دارد. وضعیت آموزشی نیز به تبع توسعه‌نیافتگی این استان از وضعیت مطلوبی برخوردار نیست و این استان در حوزه کمبود فضای آموزشی، پایین بودن معدل کتبی دیپلم دانش‌آموزان، کودکان بازمانده از تحصیل، کمبود نیروی آموزشی، نرخ تکرار پایه در دوره ابتدایی و ترک تحصیل زودرس دانش‌آموزان رتبه نخست کشور را دارد (Hosseinbor & Balochzahi, 2021) که همگی این مسایل می‌توانند اثربخشی مدارس را کاهش دهند. پژوهشگر به عنوان یک راهبر آموزشی، که در شهر نوک آباد (استان سیستان و بلوچستان) مشغول به خدمت است، با پدیده‌های افت تحصیلی، تکرار پایه، ترک تحصیل زودرس و نمرات پایین دانش‌آموزان در مدارس مواجه شده است که همگی نشان از عملکرد ضعیف مدارس و پایین بودن اثربخشی آن‌ها می‌باشد؛ از این رو این مطالعه از آن جهت اهمیت دارد که با مطالعه روابط بین متغیرهای رهبری تأملی، خوش‌بینی تحصیلی و تمایل به یادگیری مادام‌العمر در بین معلمان می‌توان گام مهمی برای افزایش اثربخشی مدرسه

برداشت؛ بنابراین مسئله‌ی اصلی مطالعه حاضر این است که آیا رهبری تأملی بر اثربخشی مدارس با نقش‌های میانجی تمایل به یادگیری مادام‌العمر و خوش‌بینی تحصیلی معلمان اثر مثبت و معناداری دارد؟

## روش

روش پژوهش توصیفی-همبستگی است. جامعه آماری پژوهش کلیه‌ی معلمان شهر نوک‌آباد (استان سیستان و بلوچستان) در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بود که حجم جمعیت آن ۳۰۷ نفر (۱۸۷ مرد و ۱۲۰ زن) است؛ همچنین ۲۲۷ نفر در دوره‌ی ابتدایی، ۴۳ نفر در دوره اول متوسطه و ۳۷ نفر در دوره‌ی دوم متوسطه مشغول به خدمت بودند. با توجه به این که تعداد معلمان بر حسب جنسیت و مقطع آموزشی برابر نبودند، به شیوه‌ی نمونه‌گیری تصادفی-طبقه‌ای (بر حسب جنسیت و مقطع آموزشی) ۱۷۱ معلم مورد مطالعه قرار گرفتند. در تعیین حجم نمونه در نرم‌افزار حداقل مربعات جزئی هوشمند برخی از متخصصین توصیه می‌کنند از راهبرد "قاعده ۱۰" مشابه با مدل‌یابی مبتنی بر کوواریانس استفاده کنند. حجم نمونه باید ۱۰ برابر بیشترین از تعداد مسیرهای بین سازه‌ها (یعنی همان روابط بین متغیرهای پنهان) باشد. این قواعد سرانگشتی معادل این است که گفته شود حداقل حجم نمونه باید ده برابر حداکثر تعداد پیکان‌هایی باشد که به یک متغیر پنهان در مدل مسیری حداقل مربعات جزئی وارد می‌شود. علاوه بر روش قبلی، بسیاری از محققان برای محاسبه حجم نمونه در حداقل مربعات جزئی از روش تحلیل توان<sup>۱</sup> که توسط Jacob Cohen (1992) ارائه شده، استفاده می‌کنند. پژوهشگران معتقدند حجم نمونه مورد نیاز باید بوسیله تحلیل توان براساس قسمتی از مدل با بزرگترین تعداد پیش‌بین‌ها تعیین شود. در تحلیل توان آماری کوهن برای مدل‌های رگرسیون چندگانه آمده است که مدل‌های اندازه‌گیری کیفیتی قابل قبول برحسب بارهای بیرونی دارند. بارهای عاملی باید بالاتر از آستانه مشترک ۷/۰ باشند. حجم نمونه لازم برای روش حداقل مربعات جزئی در سطح اطمینان ۹۵٪ با ضریب تشخیص ۲۵٪ در جدول زیر ارائه شده است. این جدول بیش از همه روش‌های دیگر مورد استفاده پژوهشگران قرار می‌گیرد.

جدول (۱) - حجم نمونه در حداقل مجزورات جزئی (کوهن، ۱۹۹۲)

تعداد روابط	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰
حجم نمونه	۵۲	۵۹	۶۵	۷۰	۷۵	۸۰	۸۴	۸۸	۹۱

برای جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه‌های زیر استفاده شد:

**پرسشنامه یادگیری مادام‌العمر<sup>۲</sup>:** پرسشنامه توسط Wetzel و همکاران در سال ۲۰۱۰ طراحی شده است. پرسشنامه در قالب ۱۴ گویه و ۳ بعد باورهای مرتبط با یادگیری و انگیزش (۷ گویه)، مهارت جست‌وجوی اطلاعات (۴ گویه)، توجه به صلاحیت‌های فردی (۳ گویه) به بررسی یادگیری مادام‌العمر معلم می‌پردازد. پرسشنامه بر اساس مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت از ۱= کاملاً مخالفم تا ۵= کاملاً موافقم تنظیم شده است که حداقل و حداکثر نمره به ترتیب برابر با ۱۴ و ۷۰ است. هر چه نمره به ۷۰ نزدیکتر باشد نشانه آن است که معلم به یادگیری مادام‌العمر توجه بهتری دارد. Taghipour و همکاران (2015) به بررسی روایی و پایایی این پرسشنامه پرداختند. آن‌ها برای بررسی روایی پرسشنامه از روایی سازه با استفاده از روش تحلیل عاملی اکتشافی استفاده کردند که نتایج اشتراکات اولیه و استخراجی مربوط به مؤلفه‌ها نشان داد تمام بارهای عاملی بالاتر از ۰/۴ هستند و لذا هیچ گویه‌ای حذف نشد؛ بنابراین داده‌ها برای اجرای تحلیل عاملی مناسب هستند.

<sup>1</sup> .Power Analysis

<sup>2</sup> .Role Overload

شاخص‌های نیکویی برازش، شامل شاخص RMSEA نزدیک ۰/۱ و شاخص‌های GFI و CFI نزدیک ۱ بود، بنابراین برازش الگو مناسب بود. تحلیل عاملی تأییدی، نشان داد که ساختار سه عاملی پرسشنامه یادگیری مادام‌العمر از برازش قابل قبولی با داده‌ها دارد؛ همچنین Taghipour و همکاران (۲۰۱۴) پایایی پرسشنامه را ۰/۶۹ گزارش کردند و نتیجه گرفتند که این ابزار برای ارزیابی یادگیری مادام‌العمر در جامعه‌ی ایرانی زبان مناسب است.

**پرسشنامه خوش‌بینی تحصیلی معلم<sup>۱</sup>:** پرسشنامه توسط Beard و همکاران در سال ۲۰۱۰ طراحی شده است. پرسشنامه در قالب ۱۱ گویه و ۳ بعد اعتماد معلم به دانش‌آموزان و والدین (۴ گویه)، خودکارآمدی معلم (۳ گویه) و تأکيدات تحصیلی (۴ گویه) به بررسی خوش‌بینی تحصیلی معلم می‌پردازد. پرسشنامه بر اساس مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت از ۱ = کاملاً مخالفم تا ۵ = کاملاً موافقم تنظیم شده است و حداقل و حداکثر نمره به ترتیب برابر با ۱۱ و ۵۵ است. هر چه نمره به ۵۵ نزدیکتر باشد نشانه خوش‌بینی تحصیلی بالاتر معلم است. Ghasemi و همکاران (2018) به بررسی روایی و پایایی این پرسشنامه پرداختند. آن‌ها برای بررسی روایی پرسشنامه از روایی سازه با استفاده از روش تحلیل عاملی اکتشافی استفاده کردند که نتایج اشتراکات اولیه و استخراجی مربوط به مؤلفه‌ها نشان داد تمام بارهای عاملی بالاتر از ۰/۴ هستند؛ لذا هیچ سؤالی حذف نشد؛ بنابراین داده‌ها برای اجرای تحلیل عاملی مناسب هستند. نتایج حاصل از تحلیل عاملی بر پاسخ‌های ۵۰۱ معلم، اعتماد معلم به دانش‌آموزان و والدین، خودکارآمدی معلم و تأکيدات تحصیلی را در قالب مؤلفه‌های خوش‌بینی تحصیلی معلم نشان می‌دهد که ۲۴/۳۵ درصد واریانس کل توسط عامل اول، ۲۲/۱۲ درصد توسط عامل دوم و ۱۹/۱۹ درصد توسط عامل سوم تبیین می‌گردد. در مجموع این سه عامل ۶۵/۶۷ درصد از واریانس کل پرسشنامه را تبیین می‌کنند؛ همچنین Ghasemi و همکاران (۲۰۱۸) پایایی پرسشنامه را با استفاده از آزمون آلفای کرونباخ ۰/۸۵ بیان کردند و در نهایت نتیجه گرفتند که پرسشنامه ابزاری معتبر و با روایی مطلوب بوده و قابلیت کاربرد در پژوهش‌های آموزشی و روان‌شناختی در ایران را دارد.

**پرسشنامه رهبری تأملی:** پرسشنامه توسط Taheri & Taheri در سال ۲۰۱۷ طراحی شده است. پرسشنامه در قالب ۲۹ گویه و ۵ بعد به چالش کشیدن باورها (۸ گویه)، بازخورد (۹ گویه)، احساس امنیت (۴ گویه)، گشودگی (۴ گویه)، هدف (۴ گویه) به بررسی سبک رهبری تأملی در مدرسه می‌پردازد. پرسشنامه بر اساس مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت از ۱ = هرگز تا ۵ = همیشه تنظیم شده است و حداقل و حداکثر نمره در این پرسشنامه به ترتیب برابر با ۲۹ و ۱۴۵ است. هر چه نمره به ۱۴۵ نزدیکتر باشد نشانه کاربرد بهتر سبک رهبری تأملی در مدرسه است. جهت بررسی روایی در پژوهش حاضر روایی صوری و روایی سازه مورد نظر بوده است. به منظور حصول روایی صوری ابزار اندازه‌گیری پیش از اجرا، نظرکارشناسان و محققان مربوط و همچنین افراد کلیدی و آگاه نسبت به معتبر بودن سؤالات پرسشنامه مورد بررسی قرار گرفت. روایی سازه از طریق تحلیل عاملی اکتشافی و تحلیل عاملی تأییدی مورد بررسی قرار گرفت. 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 که 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 توسط عامل پنجم تبیین می‌گردد. در مجموع این پنج عامل ۶۴/۷۸ درصد از واریانس کل پرسشنامه را تبیین می‌کنند. در بررسی تحلیل عاملی تأییدی نیز مشخص شد که بار عاملی تمام گویه‌ها بین ۰/۴۵ تا ۰/۶۵ (با مقدار  $t$  بین ۰/۳۷ تا ۰/۷۳) معنادار است. همچنین سازندگان پایایی پرسشنامه را آلفای کرونباخ ۰/۹۷ گزارش کردند. با توجه به این نتایج سازندگان نتیجه می‌گیرند که پرسشنامه رهبری تأملی از روایی و پایایی مطلوبی برخوردار است.

<sup>1</sup> . Teacher Stress Inventory (TSI)

**پرسشنامه اثربخشی مدرسه:** پرسشنامه توسط Imani و همکاران در سال ۲۰۱۷ طراحی شده است. پرسشنامه در قالب ۲۴ گویه و ۶ بعد مدیریت و رهبری (۴ گویه)، اعتقاد به خرد جمعی (۳ گویه)، ارتقای سطح سلامت، بهداشت و ایمنی در مدرسه (۴ گویه)، توانمندسازی نیروی انسانی (۴ گویه)، استقرار نظام یاددهی و یادگیری (۵ گویه)، فعالیت‌های فوق برنامه (۴ گویه) به بررسی میزان اثربخشی مدرسه می‌پردازد. پرسشنامه بر اساس مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت از خیلی کم=۱ تا خیلی زیاد=۵ تنظیم شده است که حداقل و حداکثر نمره در این پرسشنامه به ترتیب برابر با ۲۴ و ۱۲۰ است. هر چه نمره به ۱۲۰ نزدیکتر باشد نشانه اثربخشی بالاتر مدرسه است. سازندگان برای بررسی روایی پرسشنامه از روایی سازه با استفاده از روش تحلیل عاملی اکتشافی استفاده کردند که نتایج اشتراکات اولیه و استخراجی مربوط به مؤلفه‌ها نشان داد تمام بارهای عاملی بالاتر از ۰/۴ هستند و نیاز به حذف شاخصی نیست؛ بنابراین داده‌ها برای اجرای تحلیل عاملی مناسب هستند. نتایج حاصل از تحلیل عاملی، مؤلفه‌های مدیریت و رهبری، اعتقاد به خرد جمعی، ارتقای سطح سلامت، بهداشت و ایمنی در مدرسه، توانمندسازی نیروی انسانی، استقرار نظام یاددهی و یادگیری و فعالیت‌های فوق برنامه را در قالب مؤلفه‌های ارتقای اثربخشی مدارس نشان می‌دهد که ۶۶/۹۱۲ درصد کل واریانس توسط آن‌ها تبیین می‌شود؛ همچنین سازندگان پایایی پرسشنامه را با استفاده از آزمون آلفای کرونباخ مطلوب بیان کردند؛ بنابراین می‌توان گفت که پرسشنامه برای سنجش میزان اثربخشی مدارس از روایی و پایایی مطلوبی برخوردار است.

در پژوهش حاضر برای بررسی روایی پرسشنامه‌ها از شاخص‌های تحلیل عاملی تأییدی و روایی واگرایی استفاده شد که نتایج به شرح زیر می‌باشد:

جدول (۲) - بارهای عاملی مؤلفه‌های هر سازه

سازه: اثربخشی مدرسه			سازه: رهبری تأملی		
مؤلفه	$\beta$	t	مؤلفه	$\beta$	t
به چالش کشیدن باورها	۰/۸۲۷	۲۰/۵۴	مدیریت و رهبری	۰/۷۸۸	۱۸/۲۴
بازخورد	۰/۸۴۸	۱۸/۲۷	اعتقاد به خرد جمعی	۰/۸۱۱	۱۸/۱۰
احساس امنیت	۰/۸۳۳	۱۵/۹۲	ارتقای بهداشت و ایمنی	۰/۷۵۴	۱۱/۷۹
گشودگی	۰/۸۱۸	۱۵/۴۸	توانمندسازی نیروی انسانی	۰/۸۴۰	۲۲/۶۱
هدف	۰/۷۷۹	۱۵/۴۳	استقرار نظام یاددهی و یادگیری	۰/۷۶۳	۱۱/۳۱
			فعالیت‌های فوق برنامه	۰/۷۸۹	۱۸/۴۷
سازه: یادگیری مادام‌العمر			سازه: خوش‌بینی تحصیلی		
مؤلفه	$\beta$	t	مؤلفه	$\beta$	t
باورهای یادگیری	۰/۷۵۰	۱۱/۶۷	اعتماد به دانش‌آموزان و والدین	۰/۸۱۲	۱۳/۵۳
مهارت جست‌وجوی اطلاعات	۰/۸۴۳	۲۳/۵۷	خودکارآمدی	۰/۷۷۸	۱۳/۲۲
صلاحیت‌های فردی	۰/۸۶۶	۲۱/۰۱	تأکیدات تحصیلی	۰/۷۵۴	۸/۴۵

نتایج تحلیل عاملی نشان می‌دهد که ضریب معناداری (t) تمام مؤلفه‌ها از ضریب استاندارد ۱/۹۶ بزرگتر است که به این معناست مؤلفه‌های هر سازه از بار عاملی مناسب برخوردار هستند. برای بررسی روایی واگرایی از مقادیر AVE جذر گرفته شد و آن‌ها جایگزین اعداد ۱ یا قطر ماتریس شدند.



جدول (۳) - ماتریس جذر AVE ضرایب همبستگی بین متغیرها

AVE	رهبری تأملی	یادگیری مادام‌العمر	خوش‌بینی تحصیلی	اثربخشی مدرسه	
۰/۶۲۶				۰/۷۹۱	اثربخشی مدرسه
۰/۶۱۱			۰/۷۸۱	۰/۵۴۴	خوش‌بینی تحصیلی
۰/۶۷۵		۰/۸۲۱	۰/۳۷۴	۰/۵۰۶	یادگیری مادام‌العمر
۰/۶۷۴	۰/۸۲۰	۰/۳۴۶	۰/۵۰۹	۰/۶۴۱	رهبری تأملی

مقدار قابل قبول جذر نوشته شده در قطر ماتریس باید بیشتر از همبستگی یک سازه با سازه‌های دیگر باشد که با توجه به نتایج جدول (۳) می‌توان پذیرفت این مقدار مطلوب و پرسشنامه‌ها از روایی و اگرایی مناسبی برخوردار بوده‌اند.

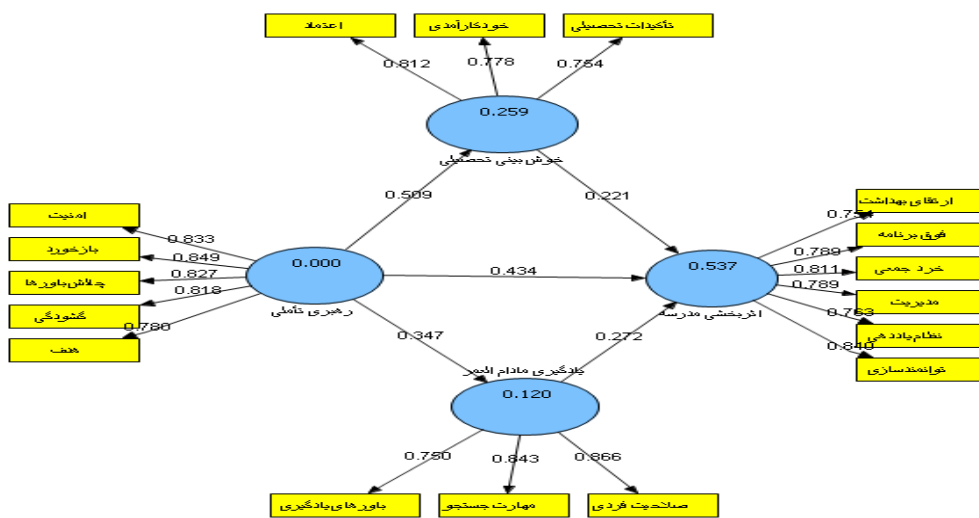
برای بررسی پایایی پرسشنامه‌ها از آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی استفاده شد که مقدار آن به ترتیب برای پرسشنامه اثربخشی مدرسه ۰/۸۸ و ۰/۹۱، برای پرسشنامه خوش‌بینی تحصیلی ۰/۶۹ و ۰/۸۲، برای پرسشنامه یادگیری مادام‌العمر ۰/۷۵ و ۰/۸۶ و برای پرسشنامه رهبری تأملی ۰/۸۹ و ۰/۹۱ به دست آمد. با توجه به آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی به دست آمده می‌توان پذیرفت که پرسشنامه‌ها از پایایی مطلوبی برخوردارند. برای تجزیه و تحلیل اطلاعات از دو آمار توصیفی و آمار استنباطی استفاده شد که در آمار توصیفی از شاخص‌هایی چون فراوانی، درصد، میانگین، انحراف معیار و در آمار استنباطی از ضریب همبستگی و مدل معادلات ساختاری با استفاده از نرم افزارهای SPSS و اسمارت پی ال اس استفاده شد. مقدار قابل قبول جذر نوشته شده در قطر ماتریس باید بیشتر از همبستگی یک سازه با سازه‌های دیگر باشد که با توجه به نتایج جدول ۳ می‌توان پذیرفت این مقدار مطلوب و پرسشنامه‌ها از روایی و اگرایی مناسبی برخوردار بوده‌اند.

برای بررسی پایایی پرسشنامه‌ها از آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی استفاده شد که مقدار آن به ترتیب برای پرسشنامه اثربخشی مدرسه ۰/۸۸ و ۰/۹۱، برای پرسشنامه خوش‌بینی تحصیلی ۰/۶۹ و ۰/۸۲، برای پرسشنامه یادگیری مادام‌العمر ۰/۷۵ و ۰/۸۶ و برای پرسشنامه رهبری تأملی ۰/۸۹ و ۰/۹۱ به دست آمد. با توجه به آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی به دست آمده می‌توان پذیرفت که پرسشنامه‌ها از پایایی مطلوبی برخوردارند. برای تجزیه و تحلیل اطلاعات از دو آمار توصیفی و آمار استنباطی استفاده شد که در آمار توصیفی از شاخص‌هایی چون فراوانی، درصد، میانگین، انحراف معیار و در آمار استنباطی از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف، ضریب همبستگی و مدل معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS و اسمارت پی ال اس استفاده شد.

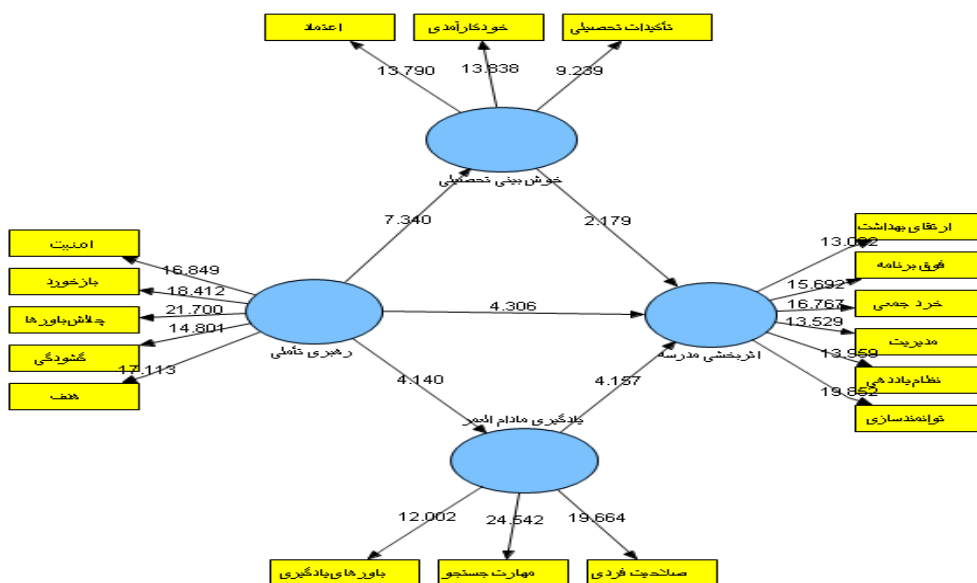
### یافته‌ها

بر اساس یافته‌های توصیفی میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش این گونه بود: یادگیری مادام‌العمر  $99/71 \pm 12/89$ ، رهبری تأملی  $59/17 \pm 13/20$ ، خوش‌بینی تحصیلی  $46/10 \pm 5/38$ ، اثربخشی مدرسه  $99/71 \pm 12/89$ . قبل از طراحی مدل معادلات ساختاری پیش فرض نرمال بودن داده‌ها با آزمون کولموگروف-اسمیرنوف بررسی شد که نتایج نشان داد که مقدار آماره  $Z$  آزمون کولموگروف-اسمیرنوف و سطح معناداری آن برای متغیرهای اثربخشی مدرسه ( $P=0/099, Z=1/226$ )، خوش‌بینی تحصیلی ( $P=0/068, Z=1/301$ )، یادگیری مادام‌العمر ( $P=0/054, Z=1/344$ ) و رهبری تأملی ( $P=0/524, Z=0/812$ ) می‌باشد. هر گاه سطح معناداری مقدار آماره  $Z$  آزمون کولموگروف-اسمیرنوف از  $0/05$  بزرگتر باشد، فرض مبتنی بر نرمال بودن داده‌ها تأیید می‌شود. با توجه به این که سطح معناداری مقدار آماره  $Z$  به دست آمده در تمامی موارد بزرگتر از  $0/05$  است بنابراین می‌توان پذیرفت که پیش‌فرض نرمال بودن متغیرها رعایت شده است.

پیش فرض ارتباط بین متغیرهای پژوهش نیز از طریق آزمون ضریب همبستگی پیرسون بررسی شد که مقدار ضریب همبستگی رهبری تأملی (متغیر مستقل) با خوش بینی تحصیلی (متغیر میانجی اول)  $0/509$ ، اثربخشی مدرسه (متغیر وابسته)  $0/641$  و یادگیری مادام‌العمر (متغیر میانجی دوم)  $0/346$  است که همگی مثبت و در سطح کمتر از  $0/01$  معنادار هستند. مقدار ضریب همبستگی خوش بینی تحصیلی (متغیر میانجی اول) با اثربخشی مدرسه (متغیر وابسته)  $0/544$  است که مثبت و در سطح کمتر از  $0/01$  معنادار است. مقدار ضریب همبستگی یادگیری مادام‌العمر (متغیر میانجی دوم) با اثربخشی مدرسه (متغیر وابسته)  $0/506$  است که مثبت و در سطح کمتر از  $0/01$  معنادار است؛ بنابراین می‌توان به طراحی مدل معادلات ساختاری پرداخت. در شکل ۱ کلیه روابط متغیرهای پنهان و بارهای عاملی هر یک از مؤلفه‌ها و در شکل ۲ ضرایب معناداری تحلیل مسیر نشان داده شده است.



شکل ۱. مدل معادلات ساختاری (ضرایب مسیر)



شکل ۲. مدل معادلات ساختاری (ضرایب معناداری)

با توجه به مدل به دست آمده (شکل‌های ۱ و ۲) می‌توان فرضیات پژوهش را این گونه تحلیل کرد:

**فرضیه‌ی اول:** رهبری تأملی بر اثربخشی مدرسه معلم اثر مثبت و معنادار دارد. بر اساس یافته‌ها مقدار ضریب  $\beta$  رهبری تأملی بر اثربخشی مدرسه معلم  $0/434$  است. با توجه به این که مقدار  $t$  به دست آمده که برابر با  $4/30$  می‌باشد و از مقدار استاندارد  $2/58$  بزرگتر است فرضیه‌ی پژوهش تأیید می‌شود.

**فرضیه‌ی دوم:** رهبری تأملی بر اثربخشی مدرسه معلم با میانجی‌گری خوش‌بینی تحصیلی اثر مثبت و معنادار دارد. برای بررسی این فرضیه از آزمون سوبل استفاده شد که با توجه به مقدار شاخص‌های الف) مقدار ضریب مسیر متغیر مستقل بر متغیر میانجی  $a = 0/509$ ، ب) مقدار ضریب مسیر متغیر میانجی بر متغیر وابسته  $b = 0/221$ ، ج) خطای استاندارد مسیر متغیر مستقل و میانجی  $S_a = 0/035$ ، د) خطای استاندارد مسیر متغیر میانجی و وابسته  $S_b = 0/055$ ، مقدار  $Z$  به دست آمده برابر با  $3/87$  بود. از آن جا که این مقدار  $Z$  از مقدار  $2/58$  بزرگتر بود بنابراین اثر غیرمستقیم رهبری تأملی بر اثربخشی مدرسه معلم با میانجی‌گری خوش‌بینی تحصیلی  $(\beta = 0/112)$  معنادار است.

**فرضیه‌ی سوم:** رهبری تأملی بر اثربخشی مدرسه معلم با میانجی‌گری یادگیری مادام‌العمر اثر مثبت و معنادار دارد. برای بررسی این فرضیه از آزمون سوبل استفاده شد. که با توجه به مقدار شاخص‌های الف) مقدار ضریب مسیر متغیر مستقل بر متغیر میانجی  $a = 0/347$ ، ب) مقدار ضریب مسیر متغیر میانجی بر متغیر وابسته  $b = 0/272$ ، ج) خطای استاندارد مسیر متغیر مستقل و میانجی  $S_a = 0/041$ ، د) خطای استاندارد مسیر متغیر میانجی و وابسته  $S_b = 0/051$ ، مقدار  $Z$  به دست آمده برابر با  $4/51$  بود. از آن جا که این مقدار  $Z$  از مقدار  $2/58$  بزرگتر بود؛ بنابراین اثر غیرمستقیم رهبری تأملی بر اثربخشی مدرسه معلم با میانجی‌گری یادگیری مادام‌العمر  $(\beta = 0/100)$  معنادار است.

در جدول ۴ اثرات مستقیم، غیر مستقیم و کل متغیرهای پژوهش آورده شده است:

جدول (۴) - اثرات مستقیم، غیر مستقیم و کل

مسیر	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	Z	اثر کل	t
رهبری تأملی بر اثربخشی مدرسه معلم	0/434				4/30
رهبری تأملی بر اثربخشی مدرسه با میانجی‌گری خوش‌بینی تحصیلی	0/112	0/546	3/87	0/546	2/08
رهبری تأملی بر اثربخشی مدرسه با میانجی‌گری یادگیری مادام‌العمر	0/100	0/534	4/51	0/534	2/93

بر اساس یافته‌های جدول (۴) ضریب اثر مستقیم رهبری تأملی بر اثربخشی مدرسه معلم برابر  $0/434$  است. رهبری تأملی بر اثربخشی مدرسه با میانجی‌گری خوش‌بینی تحصیلی دارای ضریب اثر غیرمستقیم  $0/112$  و ضریب اثر کل (مجموع ضرایب اثر مستقیم و غیرمستقیم)  $0/546$  است. رهبری تأملی بر اثربخشی مدرسه با میانجی‌گری یادگیری مادام‌العمر دارای ضریب اثر غیرمستقیم  $0/100$  و ضریب اثر کل (مجموع ضرایب اثر مستقیم و غیرمستقیم)  $0/534$  است.



## بحث و نتیجه گیری

این پژوهش با هدف بررسی اثر رهبری تأملی بر اثربخشی مدرسه با میانجی‌گری میل به یادگیری مادام‌العمر و خوش‌بینی تحصیلی معلمان انجام گرفت. یافته اول نشان داد که رهبری تأملی بر اثربخشی مدرسه اثر مثبت و معنادار دارد. این یافته با نتایج مطالعات Emamjome و همکاران (2017)، Castelli (2016)، Matsuo (2016)، Ersozlu (2016) همخوان است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که چون رهبران تأملی از طریق تشویق معلمان به تأمل و تفکر در مسایل محیط مدرسه و دادن آزادی عمل در حل آن مسائل بر توانمندسازی معلمان تأکید می‌کنند؛ از این‌رو معلمان می‌توانند اهداف متعالی برای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تعیین کنند؛ معلمان احساس کنند که توانایی دارند تا به موفقیت دانش‌آموزان و مدارس خود به صورت مثبت کمک کنند؛ در نتیجه این رهبران بر موفقیت‌ها و اثربخشی مدرسه تأثیر مثبت خواهند داشت. در تبیین اثر مؤلفه‌های رهبری تأملی بر اثربخشی مدارس می‌توان گفت چون رهبران تأملی محیطی امن در مدرسه ایجاد و شرایطی فراهم می‌کنند تا معلمان بتوانند از تجربیات همدیگر استفاده کنند (توجه به مؤلفه‌ی باز بودن)، تلاش می‌کنند اهداف، علایق و فعالیت‌های معلمان را با اهداف مدارس همسوتر کنند (توجه به مؤلفه‌ی هدف)، معلمان را تشویق می‌کنند تا با تجربه‌اندوزی از گذشته در جهت بهبود رفتار و عملکرد آینده خود تلاش نمایند (توجه به مؤلفه‌ی معنی)، از معلمان می‌خواهند تا به‌طور مداوم پیش فرض‌ها، باورها و ارزش‌های خود را درباره‌ی فعالیت‌های کاریشان مورد ارزیابی قرار دهند و تفکر کنند که چگونه ارزش‌ها و عقایدشان تحت تأثیر تجارب آن‌ها قرار گرفته است (توجه به مؤلفه‌ی چالش)، می‌توانند اثربخشی مدارس را ارتقا ببخشند. رهبران تأملی با مشارکت دادن دیگران در عمل فکورانه و برقراری ارتباط با آنان، تسهیل‌گران فرایند یادگیری در مدرسه هستند؛ رهبران تأملی، تأمل و عمل فکورانه را در مدارس گسترش می‌دهند که منجر به افزایش خودآگاهی و اعتماد به نفس در معلمان و دانش‌آموزان می‌شود و با ایجاد حس توانمند بودن، به خلق مفهوم خود می‌پردازند که پیامد آن تحقق هر چه بهتر اهداف و اثربخشی مدرسه خواهد بود. رهبر تأملی به دنبال تشویق معلمان است که با انتظارات بالا و انرژی کامل وارد کلاس شوند و به موفقیت دانش‌آموزان باور و اطمینان داشته باشند؛ 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 سؤال قرار دهند و عملکرد خود را در مدرسه اصلاح کنند (Matsuo, 2016) و از این طریق بر اثربخشی مدرسه اثرگذار خواهند بود. Ersozlu (2016) بر این باور است که چون رهبران تأملی در جهت بهبود مستمر شاگردان نقاط قوت معلمان را می‌دانند و آنان را حمایت می‌کنند تا معلمان اطمینان یابند آموزشی که به شاگردان می‌دهند یادگیریشان را بهبود می‌بخشد و از این طریق می‌توانند اثربخشی مدرسه را بهبود ببخشند. Emamjome و همکاران (2017) معتقدند رهبر تأملی در حفظ تعامل با معلمان، کارکنان، اولیا، دانش‌آموزان و... به ارتباطات کلامی و غیر کلامی توجه و 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 معلمان مدرسه را در نظر می‌گیرد. این اعمال حس احترام متقابلی را به وجود می‌آورد و زمینه‌ای فراهم می‌سازد تا معلمان 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 می‌کند و در نیل به اثربخشی مدارس گام بر می‌دارد.

یافته‌ی دوم نشان داد که رهبری تأملی بر اثربخشی مدرسه با میانجی‌گری تمایل معلمان به یادگیری مادام‌العمر اثر مثبت و معنادار دارد. این یافته با نتایج مطالعات Akbari و همکاران (2018)، Sherwood & Horton-Deutsch

(2012)، Castelli (2016) همخوان است. در تبیین این یافته می‌توان گفت از آن جا که رهبری تأملی شیوه‌ای است که رهبر بر خودآگاهی، توانایی شخصی و آموزش مداوم تأکید داشته و در طول روز بر تجربیات خود و کارکنان تمرکز دارد (Sherwood & Horton-Deutsch, 2012)، معلمان را به پرسش کردن از استدلال خود تشویق می‌کند و به‌نوبه‌ی خود، هر کس کار پرس‌وجو را نه به‌عنوان نشانه‌ای از بی‌اعتمادی و یا تعرض به حریم شخصی بلکه به‌عنوان فرصتی ارزشمند برای یادگیری درک می‌کند (Osterman & Kottkamp, 2004) و در نتیجه معلمان به منظور افزایش نگرش‌ها، توانایی‌ها و عادات خودکفایی و رشد حرفه‌ای و توسعه‌ی کیفیت مهارت‌ها و توجه به شناخت مادام‌العمر یادگیری، به‌طور مداوم در حال کسب، به‌روزرسانی و افزایش دانش، مهارت‌ها و نگرش‌ها، با روش‌های رسمی، غیر رسمی و غیراصولی هستند که پیامد آن اثربخشی مدرسه خواهد بود. رهبری تأملی در پی تأمل همیشگی به دنبال آگاهی از رفتارها، موقعیت‌ها و پیامدها در جهت بهبود عملکرد معلمان و مدرسه است (Castelli, 2016) و در این راستا معلمان را تشویق به یادگیری مادام‌العمر می‌کنند. معلمان یادگیرنده مادام‌العمر با توسعه‌ی توانایی یادگیری مادام‌العمر، انجام درست برنامه، مدیریت زمان یادگیری، استفاده از روش‌های مختلف یادگیری و استراتژی، بهره‌گیری یادگیری تیمی، انجام یادگیری خودراهبر و ارزیابی یادگیری مادام‌العمر (Akbari et al., 2018) به تحقق هر چه بهتر اهداف مدرسه و اثربخشی آن کمک می‌کنند. Li & Tsai (2007) بر این باورند که چون معلم یادگیرنده مادام‌العمر یک فرد آگاه با درک عمیق، یک متفکر پیچیده، یک فرد خلاق، یک محقق فعال، یک یادگیرنده معطوف به خود است می‌تواند در مدرسه اثربخشی لازم را داشته باشد. معلمان یادگیرنده مادام‌العمر را افرادی می‌دانند که از رابطه بین یادگیری و زندگی واقعی آگاه‌اند، نیاز به یادگیری مادام‌العمر را به رسمیت می‌شناسند، انگیزه بالایی برای شرکت در فرآیند یادگیری مادام‌العمر دارند؛ همچنین دارای مهارت‌های یادگیری و اعتماد به نفس لازم هستند و در نتیجه باعث افزایش اثربخش مدرسه می‌شوند.

یافته‌ی سوم نشان داد که رهبری تأملی بر اثربخشی مدرسه با میانجی‌گری خوش بینی تحصیلی اثر مثبت و معنادار دارد. این یافته با نتایج مطالعات Moradi و همکاران (2015)، Amjadzabardast و همکاران (2015)، Moienpour (2014)، Bush & Grotjohann (2020)، Hendawy Al-Mahdy و همکاران (2018) همخوان است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که تأمل گام اصلی در تغییر باورها، نگرش‌ها و رفتارها است و رهبرانی تأملی برای تغییر باورها، نگرش‌ها و رفتارها معلمان از آن‌ها می‌خواهند که زمان بیشتری را به تأمل کردن درباره‌ی فعالیت‌ها و رفتارهای خود اختصاص دهند، رفتارهای خود را بیشتر مشاهده کنند؛ همچنین در مورد چگونگی بروز رفتارهای متفاوت‌تر تأمل کنند، اجازه می‌دهند که معلمان در مورد عملکرد شاگردان خود با آن‌ها صحبت کنند و در جهت بهبود آموزش هر روز دانش‌آموزان، نقاط قوت معلمان را می‌دانند و به صورت حرفه‌ای از آنان حمایت کنند و در نتیجه معلمان را به سوی سوق می‌دهند که باور داشته باشند می‌توانند در موفقیت و یادگیری دانش‌آموزان تأثیرگذار باشند؛ بدین‌صورت که معلمان باور داشته باشند که ظرفیت‌های قابل قبولی برای ایجاد موفقیت در دانش‌آموزان دارند و این که می‌توانند با ایجاد فضای قابل اعتماد بین خود، دانش‌آموزان و والدین زمینه‌ی مشارکت و همکاری دانش‌آموزان و والدین را در فعالیت‌های مدرسه فراهم سازند (Abdollahzadeh et al., 2017) و از این طریق بر خوش‌بینی تحصیلی معلمان اثر مثبتی داشته باشند. خوش‌بینی تحصیلی نیز با ایجاد و توسعه‌ی این باور مثبت در معلمان که آن‌ها می‌توانند با تأکید بر تدریس و یادگیری، با اعتماد به مشارکت والدین و دانش‌آموزان و با ایمان به ظرفیت خود در غلبه بر مشکلات و شکست‌ها، با تلاش و پشتکار، سبب پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان شوند می‌تواند در اثربخشی مدرسه نقش مثبتی داشته باشد. معلمانی که از خوش‌بینی تحصیلی خوبی برخوردارند قادرند تا ارتباط بین قابل



اعتمادی با دانش‌آموزان برقرار نمایند. زمانی که محیط قابل اعتماد ایجاد می‌گردد، دانش‌آموزان برای ریسک کردن و یادگیری اشتباهات احساس راحتی می‌کنند و والدین باور پیدا می‌کنند که معلمان به دنبال ایجاد بهترین محیط یادگیری برای کودکان آنها هستند معلمان باید این اعتماد را داشته باشند که دانش‌آموزان به یادگیری علاقه دارند و آنها می‌توانند مهارت‌های رسیدن به موفقیت را در دانش‌آموزان ایجاد نمایند (Ghafarkhani et al., 2018) و در نتیجه اثربخشی مدارس افزایش می‌یابد. Dehghani & Mohammadi (2020) بر این باورند که معلمانی که خوش‌بینی تحصیلی بالایی دارند نسبت به دستاوردهای آینده خوشبین خواهند بود، آنها با دیده خوش‌بینی به چالش‌های موجود خواهند نگرست و در رویارویی با مشکلات، به جای دلسردی و تسلیم موقعیت شدن، تلاش خواهند کرد که مسائل آموزشی را به نحو مناسب حل و فصل کنند و این خود موجب اثربخشی مدرسه خواهد شد. Bush & Grotjohann (2020) بیان می‌کنند معلمان با خوش‌بینی تحصیلی بالا چون به مشارکت گروهی باور دارند از کارایی جمعی بهتری برخوردارند و در نتیجه اثربخشی مدرسه را بهبود می‌بخشند. Hendawy Al-Mahdy و همکاران (2018) معتقدند معلمان خوش‌بینی دارای کارایی جمعی بوده و بر این باورند که می‌توانند در یادگیری دانش‌آموزان تغییرات مثبتی ایجاد کنند؛ از چالش‌های کلاس با موفقیت عبور کنند و با شرایط تغییرپذیر سازگار شوند می‌توانند اثربخشی خود و مدرسه را ارتقا دهند.

در مجموع یافته‌های این مطالعه نشان داد که رهبری تأملی بر اثربخشی مدرسه با میانجی‌گری میل به یادگیری مادام‌العمر و خوش‌بینی تحصیلی معلمان اثر مثبت و معناداری دارد؛ بنابراین به مدیران عالی سازمان آموزش و پرورش پیشنهاد می‌شود که در انتخاب کاندیدهای پست مدیریت مدرسه یکی از شاخص‌های گزینش را مهارت و شایستگی فرد در تفکر و اندیشیدن قرار دهند. همچنین به مدیران عالی سازمان آموزش و پرورش برگزاری کارگاه آموزشی آشنایی با سبک رهبری تأملی و چگونگی کاربرد آن برای مدیران مدارس پیشنهاد می‌شود؛ همچنین به مدیران مدارس پیشنهاد می‌شود که برنامه‌های مدرسه را بر محور آموختن اندیشیدن و نه آموزش اندیشه‌ها طراحی کنند و بر طرح‌ها و روش‌هایی تمرکز کنند که معلمان به جای آموختن، قابلیت‌های چگونه آموختن را از طریق نظم فکری بیاموزند، مدیران مدارس جلسات را چنان سازماندهی کنند که معلمان را به جای ذخیره سازی حقایق علمی، درگیر مسئله کند، مدیران معلمان را تشویق و ترغیب کنند که به جای کسب حقایق علمی صرف، به روش کسب حقایق علمی توجه کنند و به جای انباشت حقایق علمی در ذهن، بیاموزند که چگونه شخصاً فکر کنند، تصمیم بگیرند و درباره‌ی امور مختلف مدرسه قضاوت کنند و به خود تنظیمی دست یابند، مدیران در جلسات متکلم وحده نباشند و از روش‌های بحث و گفت‌وگو، مباحثه و مناظره بهره گیرند؛ زیرا این روش‌ها مهارت اندیشیدن را در معلمان تقویت می‌کند. برای تقویت خوش‌بینی تحصیلی معلمان پیشنهاد می‌شود که مدیران مدارس، معلمان را به سویی سوق دهند که باور داشته باشند می‌توانند در موفقیت و یادگیری دانش‌آموزان تأثیرگذار باشند. برای ارتقای میل به یادگیری مادام‌العمر معلمان، مدیران مدارس معلمان به شرکت در کلاس‌های آموزش ضمن خدمت، مطالعات شخصی و تبادل تجارب با سایر همکاران ترغیب کنند. این پژوهش محدودیت‌هایی دارد. از آن جا که این مطالعه بر روی معلمان ابتدایی شهر نوک‌آباد (استان سیستان و بلوچستان) انجام شده است؛ در تعمیم نتایج بر سایر معلمان باید احتیاط نمود؛ لذا انجام چنین مطالعه‌ای بر روی معلمان سایر شهرها پیشنهاد می‌شود؛ همچنین از آنجا که روش پژوهش کمی بود به سایر پژوهشگران انجام چنین مطالعاتی به روش کیفی و یا آمیخته پیشنهاد می‌شود.

## قدردانی

این مقاله مستخرج از پایان نامه کارشناسی ارشد رشته مدیریت آموزشی دانشگاه سیستان و بلوچستان است. نویسندگان از همه کسانی که در انجام این پژوهش با ما یاری رساندند، به ویژه معلمان مورد مطالعه، تشکر و قدردانی می‌نمایند. تعارض منافع وجود ندارد.

## References

- Abdollahzadeh, H., Abbaasiyaan, H., & Alinejad, M. (2017). The Effect of Authentic Leadership Managers on Teacher Organizational Commitment with Organizational Justice Mediators. *Educational and Scholastic studies*, 6(2), 51-74. [in Persian]
- Ahmadian, Z., & Ghalavandi, H. (2019). Structural model of Effect of Reflective Leadership on Working Conscience with mediating of Organizational Trust of Employees, *Managing Education in Organizations*, 7(2), 139-166. [in Persian]
- Akbari, N., Ayati, M., & Zare-Moghaddam, A. (2018). Validation of the Lifelong Learning Literacy Questionnaire In secondary school teachers. *Quarterly of Educational Measurement*, 8(31), 191-216. [in Persian]
- Amjadzabardast, M., Gholami, K., & Nemati, S. (2015). The effects of principals' distributed leadership, teachers' motivation and academic optimism on high school effectiveness: Developing a model. *Research in School and Virtual Learning*, 2(7), 7-26. [in Persian]
- Badri Gargari, R., Beyraami, M., & Gholaami, S. (2015). Academic Optimism, Occupational Goal Orientation, and Job Satisfaction among Teachers, *Quarterly Journal of Education*, 31(2), 71-90. [in Persian]
- Bush, A., & Grotjohann, N. (2020). Collaboration in teacher education: A cross-sectional study on future teachers' attitudes towards collaboration, their intentions to collaborate and their performance of collaboration. *Teaching and Teacher Education*, 88 (2020); 102968.
- Castelli, P. A. (2016). Reflective leadership review: a framework for improving organisational performance. *Journal of Management Development*, 35(2), 217-236.
- Dehghani, S., & Mohammadi, R. (2020). The Relationship between Teacher's Academic Optimism and Organizational Health with School Effectiveness in Elementary Board of Trustee's and State-Run Schools. *Research in Elementary Education*, 1(2), 43-56. [in Persian]
- Dipardo, A., Whitney, A., Fleischer, C., Johnson, T. S., Mayher, J., McCracken, N. (2015). understanding the relationship between research and teaching. *English Education*, 38(2015), 295-311.
- Emamjome, M., Karamat, A., & Saki, R. (2017). The Relationship between Reflective Leadership and Primary Schools Effectiveness in Quds City Based on Parsons Model. *Journal of New Approaches in Educational Administration*, 7(28), 149-168. [in 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.
- Ghafarkhani, M., rashidi, A., & bahrami, F. (2018). Relationship between Spiritual well-being and Authentic leadership with Elementary Teacher's Academic Optimism. *Research on Educational Leadership and Management*, 5(17), 119-142.
- Ghasemi, A., Kadivar, P., Keramati, H., & Arabzadeh, M. (2018). The Investigation of validity and reliability of academic optimism of individual teacher questionnaire. *Psychological Methods and Models*, 9(32), 131-148. [in Persian]
- Ghasemzadeh Alishahi, A., Foladvand, Z., & Zavvar, T. (2020). The Relationship between School Principals' Development and Self-efficacy with the Effectiveness of High Schools, *Journal of School administration*, 8(2), 186-202. [in Persian]



- Giyahi, F., Rezaei, A. M., & Kianersi, F. (2019). Determine the psychometric properties of lifelong learning scale among Sem-nan university students. *Research in School and Virtual Learning*, 7(1), 69-78. [in Persian]
- Hamidi, F. (2016). The Relationship between Mindfulness, Personality Traits and Academic Optimism among Teachers. *Quarterly Journal of Family and Research*, 12(4), 57-76. [in Persian]
- Hendawy Al-Mahdy, Y. F., Emam, M. M., & Hallinger, Ph. (2018). Assessing the contribution of principal instructional leadership and collective teacher efficacy to teacher commitment in Oman. *Teaching and Teacher Education*, 69 (1), 191-201.
- Hosseini, M. O., & Balochzahi, A. (2021). Educational decline in Peripheral Areas (Case study: high school students in Nikshahr, Sistan and Baluchestan province). *Quarterly of Social Studies and Research in Iran*, 10(3), 805-829. [in Persian]
- Hosseini Largani, S., & Amani, M. (2019). The study of the relationship between lifelong learning and school effectiveness in the teachers of smart schools In the district 5 of Tehran. *Journal of School Administration*, 7(1), 23-39. [in Persian]
- Jafari, O., & Barimani, A. (2021). The relationship between organizational health and social responsibility with the mediating role of academic optimism in teachers. *Sociological Researches*, 14(4), 117-138. [in Persian]
- Kheykha, Z., & Nastiezaie, N. (2020). The Effect of Authentic Leadership on Effectiveness of schools Management with Mediating Role of Knowledge Sharing. *Journal of Educational Psychology Studies*, 17(39), 172-145. [in Persian]
- Kovarski, C., Portalier, S., Faucher, C., Carlu, C., Bremond-Gignac, D., & Orssaud, C. (2020). Effects of visual disorders on the academic achievement of French secondary school students. *Archives de Pédiatrie*, 27(8), 436-441.
- Li, A., & Tsai, C. (2007). An Indicator System for Adult Lifelong Learning Literacy: *The Journal of Human Resource and Adult Learning*, 3(2007), 61-69.
- Matsuo, M. (2016). Reflective Leadership and Team Learning: An Exploratory Study *Journal of Workplace Learning*, 28(5), 307-321.
- Mehni, O., Mashayekhi, M., Mokhtari, S., Faizy, A., & Tavan, A. (2021). The Relationship between Organizational Identity and Academic Optimism with the Mediating Role of Organizational Image in the Islamic Schools in Tehran. *Applied Issues in Islamic Education*, 6(3), 103-122. [in Persian]
- Morrison, L., & Pitfield, M. (2006). Flexibility in initial teacher education: implications for pedagogy and practice. *Journal of Education for Teaching*, 32(2), 185-196.
- Nasetizaie, N., Kashanian, M., & GHayeninejad, Z. (2017). The Relationship between Distributed Leadership Style with Job Performance and Teacher's Academic Optimism, *Journal of Career and Organization Consulting*, 9(31), 107-123. [in Persian]
- Osterman, K. F., & Kottkamp, R. (2004). *Reflective practice for educators: Professional development to improve student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Poursafar, A., Rezaei, S., & Hazari, N. (2021). The structural model of schools' effectiveness by distributed leadership with the mediating role of teachers' citizenship behavior. *Managing Education in Organizations*, 10(3), 155-176. [in Persian]
- Sherwood, G., & Horton-Deutsch, S. (2012). Reflection to build a spirit of inquiry. *Reflective practice: Transforming education and improving outcomes* (Pp: 3-19). Sigma Theta Tau International.
- Taghipour, A., Karimi, F. Z., Mousavi Bazaz, S. M., Khosravi Anbaran, Z., & Abdolah, M. I. (2015). Factor Structure and Reliability of the Persian Version of the Jefferson Scale of Physician Lifelong Learning-Medical Students (JeffSPLL-MS). *Iranian Journal of Medical Education*, 14(11), 988-997. [in Persian]
- Taheri, M., & Hoveida, R. (2019). Introducing and developing reflective leadership at schools And its role in improving teachers' self-efficacy beliefs, *Journal of School administration*, 7(2), 1-19. [in Persian]
- Taheri, M., & Taheri, M. (2017). Development and validation of School Reflective Leadership scale. *Quarterly of Educational Measurement*, 7(28), 65-95. [in Persian]
- Ulvik, M., & Smith, K. (2011). What characterizes a good practicum in teacher education? *Education Inquiry*, 2(3), 517-536.



- Yousefi, A., Zahed Bablan, A., Moeinikia, M. (2021). The Relationship Between School Culture and School Effectiveness with the Moderating Role of School Size: A Case Study of Ardabil Province Junior High Schools, *Organizational Culture Management*, 19(60), 325-351. [in Persian]
- Yousefi, M., Shieh, E., khatibi, M. R., & saeidi rezvani, N. (2019). Identifying and prioritizing the components of the learning city with an emphasis on the lifelong learning. *Educational Innovations*, 18(3), 105-126. [in Persian]
- Zandi, B., & Masomifard, M. (2018). Life-Long Learning Priorities in the Form of the Current Era Literacies from the Perspective of Faculty Members and Students. *Research in School and Virtual Learning*, 6(3), 65-80. [in Persian]

