

مقدمه

امروزه مدرسه به‌عنوان واحد اصلی نظام آموزشی، مهم‌ترین و دشوارترین وظایف را برعهده دارد. مدرسه در زندگی شخصی افراد جامعه بسیار تأثیرگذار است، زیرا عهده‌دار تربیت نسلی است که می‌خواهد به‌عنوان آینده‌سازان فکور، چرخه‌های مدیریت کشور را به دست گیرد. در نیل به اهداف «سند تحول آموزش و پرورش» کشورمان نیز یکی از وظایف خطیر مدارس، پرورش دانش‌آموزانی پژوهشگر و فکور است. بی‌تردید، مدارس از مهم‌ترین، مؤثرترین و گسترده‌ترین سازمان‌هایی هستند که وظیفهٔ تعلیم و تربیت رسمی افراد جامعه و همچنین تأمین منابع انسانی دیگر سازمان‌ها را بر عهده دارند.

تحقق اهداف مدرسه، مهم‌ترین وظیفهٔ مدیران است. آنان باید در مقابل منابعی که از جامعه دریافت می‌کنند، به تحقق اهداف مبادرت ورزند. این نکته هم برای همگان مشخص است که در شرایط کنونی از حیات سازمان‌ها، دیگر نمی‌توان با علم و دانش گذشته و فناوری و راه‌حل‌های دیروز، مسائل بسیار دشوار امروز را حل کرد.

در دههٔ اخیر، هم‌زمان با رشد تفکر تأملی و عمل فکورانه، رهبری فکورانه به‌عنوان اندیشه‌ای جدید در سازمان‌ها مطرح شده است. به زعم **شروود**^۱ و همکارانش، رهبری فکورانه فرایندی است که رهبر بر خودآگاهی، توانایی شخصی و آموزش مداوم تأکید می‌کند و در طول روز بر تجربیات خود و کارکنان تمرکز دارد. همچنین، رهبری فکورانه کلید ایجاد سازمان مبتنی بر ارتباطات باز است. در این فرایند مشاهده می‌شود که رهبران فکور از مهارت‌های خودآگاهی، مشاهدهٔ دقیق و توأم با تفکر و انعطاف‌پذیری برخوردارند (Parlakian and seibel, 2001). می‌توان ادعا کرد که دستیابی به اهداف «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش» مستلزم تحول در مدیریت مدارس و بهبود کیفیت آن است. بنابراین، هدف این مقاله معرفی الگوی یکپارچهٔ رهبری فکورانه به‌عنوان رویکردی نو در بهبود کیفیت مدیریت آموزشگاهی است. در ادامه، در مورد دیدگاه رهبری فکورانه، ویژگی‌ها و نحوهٔ تحقق آن در مدارس بحث خواهد شد.

بررسی دیدگاه رهبری فکورانه

مفهوم رهبری فکورانه در ادامهٔ فلسفهٔ آموزشی **جان دیویی** (۱۹۳۸) ارائه شده و عبارات مشابه آن در «چرخهٔ یادگیری» **دیوید کلب**^۲ (۱۹۸۳) و مدل «کارگزار فکور» **دونالد شون** (۱۹۹۱) نمود پیدا کرده است. همهٔ این‌ها شامل همان فرایند تأمل در رفتار و استفاده از بازخورد برای یادگیری و تغییر رفتار است.

تفکر تأملی دیویی

جوناس دویر و همکارانش، «تأمل» را رفتارهای شناختی و عاطفی تعریف می‌کنند که در نتیجهٔ آن‌ها، افراد بینش جدید و درک عمیق‌تری از تجربیات خود پیدا می‌کنند. (Dewey, 2013) ریشهٔ لاتین لغت تأمل به «عمل خم شدن یا بازگشت به عقب» برمی‌گردد. در زمینهٔ شناخت ذهنی، تأمل فرایندی

رهبری فکورانه

رویکردی نو در بهبود کیفیت مدیریت آموزشگاهی

عزیز کرامت

مدیر دبیرستان مهاجر زیوه
منطقهٔ سیلوانا، ارومیه



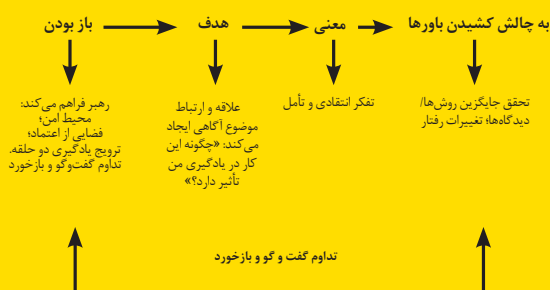


الگوی تجربه‌های مارپیچی

در ادامه الگوی یادگیری کلب، **هوگز**^۵ و همکارانش (۲۰۰۹) این مفهوم را توسعه دادند و الگوی (اقدام، مشاهده و تأمل)^۶ را مطرح کردند. براساس این الگو، زمانی که تجربه طی هر سه گام این فرایند (اقدام، مشاهده و تأمل) حاصل شود، رهبری توسعه می‌یابد. به اعتقاد هوگز و همکارانش، اگر شخص عملی را انجام دهد، ولی بر عواقب انجام آن عمل واقف نباشد، یا اینکه در مورد معنا، مفهوم و اهمیت آن عمل تأمل و اندیشه نکند، منطقی نیست گفته شود یادگیری در اثر تجربه بوده است. وقتی رهبران در اعمال خود زمان بیشتری را به تأمل کردن اختصاص دهند و رفتارهای خود را بیشتر مشاهده کنند، آن وقت آمادگی بیشتری برای تغییر دارند. هوگز و همکارانش ادعا می‌کنند، حرکاتی که از طریق تجربه‌های مارپیچی تکرار می‌شوند، سازنده‌ترین راه برای رشد رهبر هستند.

الگوی یکپارچه رهبری فکورانه

کاستلی (۲۰۱۳) الگوی یکپارچه رهبری فکورانه را ارائه کرد که شامل پنج ساختار است: باز بودن، هدف، معنا، به چالش کشیدن باورها^۷ و بازخورد مداوم^۸. رهبری فکورانه با فراهم کردن محیط کاری امن، کارکنان را برای به اشتراک گذاشتن عقایدشان تشویق می‌کند (باز بودن). وظایف و مسئولیت‌های کارکنان را در نیل به اهداف سازمان مرتبط می‌سازد و فعالیت‌های آنان را هدایت و پشتیبانی می‌کند (هدف). کارکنان را تشویق می‌کند با یادگیری از تجربه‌های گذشته، برای بهبود رفتار و عملکرد آینده خود تلاش کنند (معنی). به پیروان کمک می‌کند با پرسشگری ارزش‌ها، باورها و مفروضات خود را در تطابق با ارزش‌های اعتقادی دیگران به چالش بکشند (به چالش کشیدن اعتقادات). و سرانجام گفت‌وگوی مداومی را به وسیله ارائه بازخورد روی مشاهدات تجربی کارکنان تداوم می‌بخشد (تداوم گفت‌وگو و بازخورد).



شکل ۱. الگوی یکپارچه رهبری فکورانه (کاستلی، ۲۰۱۳)

رهبری فکورانه با یادگیری از طریق تأمل در تجربه‌های گذشته تعریف می‌شود. در سازمان‌های یادگیرنده، به‌خصوص مدارس که با آموزش و یادگیری سر و کار دارند، پیچیده‌ترین مسئله‌ای که از نقطه نظر یادگیری فرا روی آن‌ها قرار دارد، در این نکته نهفته است که: «بهترین نقطه یادگیری تجربه است». اما ما هرگز مستقیماً نتایج بسیاری از مهم‌ترین تصمیماتمان را نمی‌آزماییم؛

در نظر گرفته می‌شود که هر زمان افکار ما به عقب بازگشت می‌کند، اتفاق می‌افتد. تأمل فرایندی شناختی است که طی آن اطلاعات جدید و تجربیات با ساختارهای موجود دانش و مدل‌های ذهنی ترکیب می‌شوند و یادگیری معنادار را ایجاد می‌کنند. **تاشیرو** به نقل از **تامورا**^۹ بیان می‌کند، از نظر مفهومی، تأمل نوعی فرایند شناختی نظام‌دار است که از فلسفه آموزشی دیویی سرچشمه گرفته است. در تأمل، شخص به صورت عمیق تجربه خود را از طریق بررسی درونی درک می‌کند. بنابراین، می‌تواند رفتار یا عملکرد خود را ارتقا بخشد (Tashiro et al, 2010).

نظریه یادگیری تجربی کلب

تا سال ۲۰۰۴ بیش از ۷۱ الگو برای روش یادگیری شناسایی شد که تأثیرگذارترین آن‌ها الگوی کلب است. کلب (۱۹۸۳) نظریه یادگیری تجربی را مطرح کرد. براساس استدلال کلب، مردم وقتی از تجربیات خود بهتر یاد می‌گیرند که وقت بیشتری را به فکر کردن در مورد آن تجربه اختصاص دهند. به عبارت ساده، یادگیری تجربی، یادگیری از تجربه است. نکته جالب در الگوی یادگیری تجربی کلب، تأکید آن بر فرایند یادگیری تجربی به جای تأکید بر ویژگی‌های ثابت یادگیری است (حقانی و همکاران، ۱۳۹۲). کلب اذعان کرد که یادگیری در چرخه‌ای اتفاق می‌افتد که با یک تجربه آغاز می‌شود و با تأمل ادامه می‌یابد. در طول فاز تأمل و مفهوم‌سازی انتزاعی، یادگیرنده به تجربه و عملکرد خود می‌اندیشد و ادراکات و مفاهیم شخصی و الگوهای ناکامل ذهنی خود را تصحیح می‌کند. این تلاش برای اصلاح نقص‌های شناخته شده در حیطه دانش، مهارت یا نگرش انجام می‌شود. چرخه با تجربه و عمل کردن کامل می‌شود. کلب تأمل را گام اصلی در تغییر اعتقادات، نگرش‌ها و رفتارها می‌داند (Bernard, et al, 2012).

نظریه شون

شون (۱۹۹۲) می‌گوید: «من تحت تأثیر نظریه تحقیق دیویی، برداشت جدیدی از آن ارائه دادم و عمل فکورانه را به جای تفکر متأملانه^۴ دیویی عرضه کردم. با الهام از تئوری تحقیق دیویی، همان گونه که او در جست‌وجوی راهایی برای تلفیق فکر و عمل، نظریه و عمل، دانشگاه و زندگی روزمره بود، من نیز سعی کردم با رویکردی ساخت‌وسازگرایانه، با توجه به راه‌های گوناگونی که ما واقعیت موقعیت مسئله‌دار را می‌سازیم، برداشت خودم را ارائه دهم. تأمل در عمل بیشتر با تجربه‌های غیرمنتظره ارتباط دارد. وقتی عملکرد شهودی و فی‌البداهه فقط نتایج مورد انتظار را به دنبال می‌آورد، ما به تفکر درباره آن تمایل نداریم. اما وقتی که عملکرد فی‌البداهه به نتایج غیرمنتظره و ناخواسته منجر می‌شود، ما ممکن است با تأمل در عمل به آن پاسخ دهیم» (امام جمعه، ۱۳۸۵).

اساسی‌ترین تصمیماتی که در سازمان‌ها اتخاذ می‌شوند و اثرات فراگیری دارند و نتایج آن‌ها پس از گذشت چندین سال مشخص می‌شود (سنگه، ۱۳۸۵)، این نکته بسیار حیاتی است که مدارس پندار بیهوده در مورد یادگیری از تجربه‌ها را دور کنند و خود را با راهبردها، سیاست‌ها، و هنجارهای جامعه محلی خود منطبق سازند. براساس الگوی رهبری فکورانه کاستلی، رهبر به‌عنوان یک کارگزار فکور، نیروی جلو برنده یادگیری مدارس است. او نقش مهمی را در فرایند تغییر و تحول شخصی و تسهیل خدمت به دیگران ایفا می‌کند. به‌نظر می‌رسد پایداری و تداوم یادگیری، در سازمانی بسیار شایع‌تر است که در آن رهبران به‌طور کامل در این فرایند درگیرند.

الگوی یکپارچه رهبری فکورانه در واقع الگویی است که شرایط لازم را برای تبدیل مدرسه به سازمان یادگیرنده فراهم می‌کند؛ مدرسی که همه در حال یادگیری هستند. البته این یادگیری براساس تأمل بر وقایع گذشته یا براساس تجربه است. رهبر در اینجا مربی و مروج یادگیری است. نقش مربیان به‌عنوان مروج یادگیری تأملی در تمام مراحل حیاتی است که اگر یادگیری تأملی با یک دوره ضمن خدمت یا برنامه درسی ترکیب شود، به‌عنوان یک رویکرد یکپارچه توصیه می‌شود. هر الگوی یکپارچه برای ترکیب یادگیری در آموزش کارکنان، از پنج عنصر اصلی تشکیل می‌شود: باز بودن، هدف‌ها، معنا، به چالش کشیدن اعتقادات، و گفت‌وگو و بازخورد مداوم.



گام اول: باز بودن

نقش رهبر در ایجاد حالت «باز بودن» در برخورد، اولین گام ضروری است؛ مشروط بر اینکه استاد یا مربی محیط آموزشی امن و فضای اعتمادبرانگیزی ایجاد کند تا فراگیرندگان تجربیات شخصی خود را متناسب‌تر به اشتراک بگذارند. رویدادهای آموزشی اولیه که یادگیرندگان تک‌حلقه‌ای و دو حلقه‌ای با آن مواجه هستند، برای تقویت مرحله دوم (هدف) بسیار کمک‌کننده خواهند بود؛ به‌خصوص زمانی این مطلب درست‌تر است که یادگیرنده تغییرات را در مفروضات، ارزش‌ها و عقاید خود شروع کند. مهم‌تر اینکه مربیان می‌توانند به سرعت اعتماد یادگیرندگان را جلب کنند تا عقاید، تجربیات اولیه‌شان، اشتباهاتی که انجام داده‌اند و درس‌هایی را که از زندگی ارزشمند یاد گرفته‌اند، به اشتراک بگذارند. در این مرحله، داشتن فضای باز و سیاست «در باز» رهبران در آماده‌سازی یادگیرندگان برای یادگیری و به اشتراک گذاری عقاید مهم است. گرچه فضای باز تفکر و اندیشه به نحو بسیار چشمگیری از تعمق، تفحص و قابلیت‌های برخاسته از نگرش و دانش نظام‌مند بهره می‌جوید، برخورد باز ابعادی به مراتب وسیع‌تر از مجموعه‌ای از قابلیت‌ها و توانایی‌ها دارد. اگر یادگیرنده برای حل مشکلات تلاش کند، از جانب رهبر مورد قدرانی قرار می‌گیرد. کارهای مربی و یادگیرنده در این قسمت، به گام اول الگوی رهبری فکورانه مربوط است و برای ورود به گام بعدی لازم است فرد علاقه‌های خود را مشخص

کند تا بتواند با خودآگاهی بیشتری آن‌ها را در مسیر اهداف سازمان قرار دهد.

گام دوم: هدف

گام دوم اهداف بهتری را در مورد شرایط یادگیرندگان توصیف می‌کند. چه چیزی علاقه‌مندی یادگیرندگان را دامن می‌زند؟ در چه صورت این یادگیری برای فراگیرندگان تأثیرگذار خواهد بود؟ رهبر در این قسمت از فرایند رهبری فکورانه، با نیازهای یادگیرندگان هم‌نوا می‌شود و به آنان توجه می‌کند و اهمیت می‌دهد. فرصت‌هایی از آموزش ارائه می‌دهد که به‌طور خاص با تجربیاتی مرتبط است که برای یادگیرنده هدفمندند و او را به رشد و توسعه حرفه‌ای تشویق می‌کنند، به اعتقاد سنگه، گفت‌وگو عالی‌ترین و کیفی‌ترین شکل ارتباط خلاقانه و دوطرفه است و بیشترین جست‌وجو در افکار و عقاید و همچنین بیشترین توضیح و اظهار عقیده و بیان افکار را دربرمی‌گیرد. توجه به افکار، احساسات و رفتارهای کارکنان، به نوبه خود، پیشرفت به سوی دستیابی به اهداف حرفه‌ای و سازمانی را آسان می‌سازد. با گفت‌وگوست که می‌توان به علاقه‌های کارکنان و یادگیرندگان در مدارس پی برد. اگر قرار است علاقه‌های کارکنان با اهداف و فعالیت‌های سازمان هم‌سو باشد، لازم است رهبر از خواسته‌ها و علاقه‌های آنان آگاهی یابد و شرایطی فراهم کند تا کارکنان علاقه‌های خود را بدون احساس ترس با رهبر در میان بگذارند.

گام سوم: معنی

پی بردن به معنا و مفهوم تجربیات یادگیری مستلزم تفکر انتقادی و تأملی است. آگاهی‌های جدید سبب می‌شوند که یادگیرنده در مورد افکار و مفروضات متناقض پرسشگری کند. به این صورت او در میدانی قدم می‌گذارد که گام سوم فرایند رهبری فکورانه (معنا) محسوب می‌شود. رهبری به یادگیرندگان کمک می‌کند تا عملکرد خود را براساس تجربیاتشان بهبود بخشند و تصمیم‌گیری‌های بهتری در مدرسه داشته باشند. برگشت به عقب و تأمل روی اتفاقات گذشته، در بهبود عملکرد کارکنان و تصمیم‌گیری‌های بهتر، راهبردی کلیدی در این مرحله است. رهبران فکور از یادگیرندگان می‌خواهند تا بی‌تفاوت از کنار مشکلات نگذرند و بر رخدادها تأمل کنند. همچنین، براساس درس‌هایی که از گذشته و تجربه خود و دیگران گرفته‌اند، به بهبود عمل خود کمک کنند. زیرا رهبران فکور به خوبی می‌دانند، نقش یکایک کارکنان در سازمان حیاتی است و بهبود عملکرد آنان به بهبودی سیستم منجر می‌شود.

گام چهارم: چالش

زمانی که یادگیرنده معنای تجربیات کسب شده شخصی را دریافت، ممکن است به این نکته پی ببرد که باورها و اعتقادات فعلی دقیق و قابل اعتماد نیستند. به همین دلیل برای ایجاد تغییرات در رفتار خود سعی می‌کند راه‌های سفت و سخت‌تری را جایگزین کند و به این ترتیب، جست‌وجو و بررسی خود را آغاز می‌کند. احساس تفکر باز و تمایل به روش‌های جایگزین یا غیر

معمولی، منطقاً را برای آنچه اتفاق افتاده است، می‌سازد. این فرایند معمولاً «یادگیری دو حلقه‌ای» نامیده می‌شود. در واقع در این فرایند، یادگیرنده الگوهای ذهنی خود را در جهت انطباق با شرایط محیطی مورد پرسشگری قرار می‌دهد و ممکن است حتی خود را زیر سؤال ببرد.

الگوهای ذهنی انگاشت‌های بسیار عمیق و یا حتی تصویرها و شکل‌هایی هستند که بر فهم ما از دنیا و نحوه عمل ما در مقابل آن اثر می‌گذارند (سنگه، ۱۳۸۸). بسیاری از مواقع ما از الگوهای ذهنی خود و اثری که آن‌ها بر عملکرد ما می‌گذارند، آگاهی کامل نداریم. رهبر در این مرحله اهمیت الگوهای ذهنی را برای کارکنان روشن می‌کند. یادگیرنده هنجارهای اصلی خود را با خرده نظام‌های سیاسی، آداب و رسوم، و فرهنگ محلی سازگار می‌کند و این چیزی است که رهبر فکور از یادگیرندگان می‌خواهد. چرا که احترام به آداب و رسوم و ارج نهادن به فرهنگ محلی یکی از اعمال مهمی است که در گام چهارم از رهبری فکورانه باید مورد توجه قرار گیرد. یادگیرنده هنجارهای اصلی خود را در رویارویی با فرهنگ‌های مختلف به چالش می‌کشد و سعی می‌کند با شرایط موجود محیط خود انطباق پیدا کند. انجام این اعمال درست شبیه تفکر انتقادی **ارسطو** و تفکر تأملی دیویی است که یادگیرنده از تفکر بد و روتین دوری می‌کند و به‌منظور انطباق با محیط بیرون مدرسه، حتی خود را در مورد پرسشگری قرار می‌دهد. همچنین، مشابه آن، در عمل فکورانه شون و الگوهای ذهنی سازمان یادگیرنده **پیتز سنگه** نمود پیدا می‌کند.

گام پنجم: بازخورد مداوم

قدم نهایی در الگوی رهبری فکورانه «بازخورد» است. رهبر فرصت‌های برنامه‌ریزی شده از قبل تعیین شده را برای گفت‌وگو و بازخورد مداوم ایجاد می‌کند. برای اثرگذار بودن، گفت‌وگوها و بازخوردها را باید «یک به یک» (بین مربی و یادگیرنده) و همچنین در بحث‌های گروهی به‌طور برنامه‌ریزی شده ارائه دهیم. این مرحله حیاتی، در سراسر فرایند یادگیری با هدف ارائه بازخورد اتفاق می‌افتد. رهبر با ارائه بازخوردهای صادقانه و سازنده خود در تمام مراحل قبلی، به یادگیرندگان برای یادگیری بهتر از تجربه کمک می‌کند. ممکن است بازخوردها به‌صورت رسمی و یا غیررسمی و شخصی از جانب رهبر ارائه شوند. ارائه هرگونه بازخوردی از جانب رهبر برای یادگیری بهتر کارکنان و شخص رهبر است.

چرا پرورش تفکر تأملی لازم است؟

«تفکر تأملی» فرایندی است که درک و فهم مهارت تفکر انتقادی را ارتقا می‌بخشد. انجام این فعالیت معنی‌دار برای آگاهی از عملکرد شخص و یا سازمان لازم است. بنابراین مهم است که به‌منظور درک عقاید کارکنان مدرسه و تصمیم‌گیری آگاهانه و منطقی هنگام کار با آن‌ها، از تفکرشان آگاه شد. توجه به افکار، احساسات و رفتارهای کارکنان مدرسه به نوبه خود، تسهیل پیشرفت و دستیابی به اهداف حرفه‌ای و سازمانی را میسر

می‌سازد. با فکر کردن در مورد تجربیات می‌توان توانایی‌های رهبری در محیط مدرسه را افزایش داد. رهبران با تأمل می‌توانند از «دانش شهودی»^۹ خود آگاه شوند و مسائل را به‌طور خلاقانه حل کنند. این امر به آن‌ها کمک می‌کند توانایی‌های آموزشی خود را قوی‌تر سازند و رشد حرفه‌ای‌شان را افزایش دهند (Sherwood and Horton, 2008).

برای خودآگاهی و تأمل بیشتر چه ابزار، منابع و راهبردهایی می‌توانند کمک‌کننده باشند؟

از آنجا که ارتباطات در زمینه آگاهی رخ می‌دهند، برای تأثیر برقراری ارتباط باید از آنچه شما در موردش فکر می‌کنید، آگاهی داشته باشید. چرخه آگاهی میلر، شروود و فیلیس که در این جدول آورده شده است، ابزاری برای خودتنظیمی و خودآگاهی بیشتر فراهم می‌کند.

چرخه آگاهی میلر، شروود و فیلیس

داده‌های حسی	چیزهایی که دیده‌ام/شنیده‌ام
افکار	به انجام چه کاری فکر می‌کنم؟/داستان چه کسانی را در سر دارم؟ عقاید، قضاوت‌ها و تأثیرات
احساسات	احساس من چگونه است؟ دیوانه‌وار، غمگین، ترسو، متعجب، متنفر و یا خوشحالم
خواسته‌ها	من چه می‌خواهم؟ برای خودم، برای دیگران، برای ذی‌نفعان. نیت، تمایلات و امید من چیست؟
عملیات	چه خواهد شد (در آینده)؟ آنچه من انجام داده‌ام (گذشته و حال)؟

منبع: (Miller, 2012)



در این زمینه باید پرسید که چه چیزی برایم ارزش است؟ چه چیزی احساس می‌کنم؟ به چه چیزی فکر می‌کنم؟ به انجام چه کاری تمایل دارم؟ یا به انجام چه کاری تمایل ندارم؟ این خیلی مهم است که به این سؤالات وقت کافی اختصاص داد. گاهی رسیدن به پاسخ واقعی چند روز طول می‌کشد. احساسات ابزار ارزشمندی هستند که ما را به سمت آنچه به آن فکر می‌کنیم، هدایت می‌کنند. برای دادن پاسخ به سؤالات فوق بهتر است از دیگران کمک بگیریم. استفاده از مهارت کلامی در بیان سؤالات فوق، ارتباطات را اثربخش‌تر می‌کند. در کل، چرخه آگاهی ابزاری است برای نظارت بر خود، خودآگاهی، گسترش افکار و گوش دادن با دقت به دیگران.

نتایج بررسی‌ها نشان داد که رهبری فکورانه شامل خودآگاهی و همچنین تسهیل فرایند پیچیده خودآگاهی در دیگران است. بنابراین، به‌عنوان رهبری فکور برای انجام این عمل، باید افکار تأملی خود را با دیگران به اشتراک گذاشت و بدون جبهه‌گیری و



نیستند و به همین دلیل برای ایجاد تغییرات در رفتار خود سعی می‌کنند، راه‌های سخت‌تری را جایگزین کنند. به این ترتیب جست‌وجو و بررسی خود را آغاز خواهند کرد تا با بررسی‌های بیشتر، موفقیت‌های بهتری کسب کنند. این فرایند قدم چهارم است. قدم نهایی دادن فرصت‌های برنامه‌ریزی شده و از قبل تعیین شده برای گفت‌وگو و بازخورد مداوم است. بازخوردها باید یک به یک (بین رهبر و کارکنان) باشند و همچنین در بحث‌های گروهی برنامه‌ریزی شده رخ دهند. این مرحله حیاتی، در سراسر فرایند یادگیری، با هدف ارائه بازخورد اتفاق می‌افتد. بدون شک مدیر از طریق این فرایند فکوران کارکنان را در مسیری قرار می‌دهد که به تعالی و بهبود کیفیت مدرسه منجر خواهد شد.

پی‌نوشت

1. Sherwood
2. David A. Kolb
3. Tamura
4. Reflectively
5. Hughes
6. A-O-R model
7. Challenging Beliefs
8. ongoing Dialogue and Feedback
9. Intuitive
10. Bilotta

منابع

۱. امام جمعه، سیدمحمد رضا (۱۳۸۵). «نقد و بررسی رویکردهای تدریس فکوران به منظور ارائه برنامه درسی تربیت معلم فکور». فصل‌نامه مطالعات برنامه درسی. شماره مسلسل ۱۳۸۵.
۲. حقانی، فریبا و سهیلا جعفری میانایی و مریم احسانی (۱۳۹۲). «یادگیری و یاددهی تأملی: مطالعه مروری». مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی. بهمن.
3. Bernard AW, Gorgas D, Greenberger S, Jacques A, Khandelwal S. The Use of Reflection in Emergency Medicine Education. Acad Emerg Med. 2012; 19(8): 978-982.
4. Bilotta V, Bilotta G. (2012) Reflective Conversation with the-founders of the organization's leadership. March. <http://www.reflective leadership.com>. Accessed December 17.
5. Castelli (2013). 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.
6. Dewey, J. (1938). How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. Lexington, MA: D.C. Heath
7. Hughes, R., Ginnett, and R., Curphy, G. (2009). Leadership: Enhancing the lessons of experience, 6th edition. McGraw-Hill Companies, Inc.
8. Jonas-Dwyer DR, Abbott PV, Boyd N. First reflections: third-year dentistry students' introduction to Kolb, D. (1983). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
9. Miller Sherod, Phyllis. <http://www.primarygoals.org/models/awareness-wheel/Connecting with Self and Others>. Accessed December 20, 2012.
10. parlakian, r. seibel, n. (2001) being in charge : Reflective Leadership in infant-family program. Washington, dc: zero to there. reflective practice. Eur J Dent Educ. 2013; 17(1): e64- e69
11. Schön, D. (1991). The reflective turn: Case studies in and on education practice. New York, NY: Teachers College Press.
12. Sherwood, G. Deutsch, S. Horton (2012). reflex action: Transforming education and improving results. Indianapolis: Sigma Theta Tau International Honor Society of Nursing
13. Tashiro J, Shimpuku Y, Naruse K, Matsutani M, Matsutani M. Concept analysis of reflection in nursing professional development. Japan Journal of Nursing Science. 2012; 10(2): 170-179.

با تظاهر، با دیگران ارتباط برقرار کرد. از طرف دیگر، رهبری فکوران شامل گوش دادن به منظور یادگیری از دیگران است. این گوش دادن مستلزم باز بودن در برخورد با دیگران (فراهم کردن محیط امن برای ابراز عقیده دیگران) است که برای درک و عکس‌العمل انسانی حیاتی است. گوش دادن کامل و فکوران عملی نیست که بدون تلاش به دست بیاید. مهارت و هنری است که با تمرین، بحث، دقت و زیرکی به دست می‌آید.

تبدیل شدن به رهبری فکور در محیط مدرسه، با تأمل و بازاندیشی در عمل و کردار شخصی رهبر شروع می‌شود. این کار به طور کامل در مسیر تبدیل شدن به رهبری فکور، در هر فعالیتی که مربوط به مدرسه است، شروع می‌شود. همان‌طور که در حفظ تعامل با دیگران، همکاران، کارکنان، اولیا، دانش‌آموزان و ... به ارتباطات کلامی و غیر کلامی توجه می‌شود، برای پاسخ به سؤالات و روشن ساختن نگرانی‌ها باید با اطمینان عمل کرد. لازم است شنونده فعالی هم بود و قبل از ترسیم نتیجه تجربه خود، تجربه و مفروضات هر یک از کارکنان مدرسه را در نظر گرفت. در این مسیر باید اطمینان حاصل کرد که کارکنان احساس رهبر را درک کرده‌اند. این اعمال، روابط و حس احترام متقابلی را به وجود می‌آورند.

در این زمان، رهبر فکور متوجه می‌شود که دیگران با او هم‌سو شده‌اند و در جهت تفکر و تأمل در خصوص مشکلات کاری مدرسه او را یاری می‌کنند. رهبر از طریق این فرایند تحول آفرین در مسیری برای تبدیل شدن به رهبری فکور قدم برمی‌دارد. رهبران ایده‌آل و فکور باید نقش مهمی نیز در فرایند تغییر و تحول شخصی، مربیگری و تسهیل خدمت به دیگران ایفا کنند.

به نظر می‌رسد فرایند یاددهی و یادگیری، در سازمانی بسیار شایع‌تر است که در آن رهبران به طور کامل در این فرایند درگیرند. رهبری فکوران با تفکر فکوران شروع می‌شود و قدم بعدی آن فکوران زیستن است. بیلوتا^{۱۱} (۲۰۱۲) بیان می‌کند که زندگی فکوران، بهره‌گیری از تجربیات گذشته در خانه، جامعه و در محل کار و یا کار گروهی خاص است. یعنی تفکر و تأمل در زندگی شخصی رهبر رسوخ می‌کند و به عادات روزمره تبدیل می‌شود. در محیطی که زندگی فکوران در آن پرورش یافته است، رهبر فکور هماهنگ و صادقانه کارها را به دست می‌گیرد و عمل رهبری را با ایجاد محیطی امن برای ابراز عقاید و به اشتراک گذاری مفروضات کارکنان مدرسه شروع می‌کند.

به این ترتیب، رهبری فکوران در قدم اول شرایط را برای ابراز عقاید کارکنان فراهم می‌آورد تا بتوانند با آسودگی خاطر عقاید خود را با دیگر کارکنان و شخص رهبر به اشتراک بگذارند. قدم دوم هم‌سو کردن فعالیت‌های آنان با اهداف مدرسه است که رهبر فکور در این مرحله در جست‌وجوی راه‌هایی است تا به کارکنان کمک کند که از آن طریق، بهتر بتوانند به تحقق اهداف مدرسه کمک کنند. در قدم سوم این فرصت را به آنان می‌دهد که براساس تجربیاتشان عملکرد خود را بهبود بخشند. ممکن است کارکنان به این نکته دست یابند که باورها و اعتقادات فعلی دقیق