

توسعه فردی و تحول سازمانی

رهبری به مثابه فرایند یادگیری: چارچوبی تلفیقی برای توسعه رهبران مبتنی بر بازاریابی، معنا و حکمت عملی

سکینه رستگار مقدم ابراهیمیان^۱

شیوه استناددهی: رستگار مقدم ابراهیمیان، سکینه. (۱۴۰۶).

رهبری به مثابه فرایند یادگیری: چارچوبی تلفیقی برای توسعه

۱. استادیار، گروه الهیات، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

رهبران مبتنی بر بازاریابی، معنا و حکمت عملی. توسعه

فردی و تحول سازمانی، ۵(۱)، ۲۵-۱.

* ایمیل نویسنده مسئول: rastegar@cfu.ac.ir

چکیده

تاریخ چاپ نهایی: ۱ فروردین ۱۴۰۶

تاریخ چاپ اولیه: ۲۲ شهریور ۱۴۰۵

تاریخ پذیرش: ۴ شهریور ۱۴۰۵

تاریخ بازنگری: ۲۷ مرداد ۱۴۰۵

تاریخ ارسال: ۱۰ خرداد ۱۴۰۵

هدف پژوهش حاضر تدوین و آزمون یک چارچوب تلفیقی برای تبیین توسعه رهبران با درک رهبری به مثابه فرایند یادگیری و با تأکید بر نقش بازاریابی، معناسازی، حکمت عملی و انتقال یادگیری به کنش بود. پژوهش با طرح آمیخته اکتشافی متوالی در شهر تهران انجام شد. در مرحله کیفی، ۲۴ نفر از اعضای هیئت علمی، مدیران ارشد و میانی و متخصصان توسعه رهبری با نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند و داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته گردآوری و با تحلیل مضمون انعکاسی و مقایسه مستمر تحلیل شدند. در مرحله کمی، ۳۸۴ مدیر از سازمان‌های دولتی، عمومی و خصوصی تهران با روش نمونه‌گیری چندمرحله‌ای بررسی شدند. ابزار پژوهش، پرسشنامه محقق‌ساخته مبتنی بر یافته‌های کیفی بود و روایی و پایایی آن با تحلیل عاملی تأییدی، آلفای کرونباخ، پایایی ترکیبی، میانگین واریانس استخراج‌شده و HTMT ارزیابی شد. برای آزمون مدل نیز از مدل‌سازی معادلات ساختاری و بوت‌استرپ با ۵۰۰۰ بازنمونه استفاده شد. تجربه‌های توسعه‌ای اثر مثبت و معنی‌داری بر بازاریابی داشتند ($\beta=0.61, p<0.001$). بازاریابی بر معناسازی ($\beta=0.53, p<0.001$) و حکمت عملی ($\beta=0.29, p<0.001$) اثر مثبت داشت. معناسازی نیز حکمت عملی ($\beta=0.47, p<0.001$) و انتقال یادگیری به کنش ($\beta=0.21, p<0.001$) را پیش‌بینی کرد. حکمت عملی بر انتقال یادگیری به کنش اثر معنی‌دار داشت ($\beta=0.58, p<0.001$) و انتقال یادگیری قوی‌ترین پیش‌بین توسعه رهبری بود ($\beta=0.63, p<0.001$). اثر مستقیم تجربه‌های توسعه‌ای بر توسعه رهبری معنی‌دار نبود ($\beta=0.08, p=0.051$), در حالی که اثر زنجیره‌ای تجربه از مسیر بازاریابی، معناسازی، حکمت عملی و انتقال یادگیری معنی‌دار بود ($\beta=0.11, p<0.001$). مدل نهایی ۶۱.۴ درصد از واریانس توسعه رهبری را تبیین کرد. توسعه رهبری بیش از آنکه پیامد مستقیم انباشت تجربه باشد، حاصل پردازش بازاریابانه تجربه، معناسازی، شکل‌گیری حکمت عملی و تبدیل یادگیری به کنش است؛ بنابراین، برنامه‌های توسعه رهبران باید از آموزش صرف مهارت فراتر رفته و بر ایجاد چرخه‌های مستمر تجربه، بازاریابی، معنا، قضاوت و عمل تمرکز کنند.

کلیدواژگان: توسعه رهبری، یادگیری رهبری، بازاریابی، معناسازی، حکمت عملی، انتقال یادگیری

این مقاله متعلق به نویسنده است. انتشار این مقاله به صورت
دسترسی آزاد مطابق با گواهی (CC BY-NC 4.0)



این مقاله متعلق به نویسنده است. انتشار این مقاله به صورت

دسترسی آزاد مطابق با گواهی (CC BY-NC 4.0)

صورت گرفته است.

Personal Development and Organizational Transformation

Leadership as a Learning Process: An Integrative Framework for Leader Development Based on Reflection, Meaning, and Practical Wisdom

Sakineh Rastegar Moghadam Ebrahimi^{1*}

1. Assistant Professor, Department of Theology, Farhangian University, Tehran, Iran

*Corresponding Author's Email: rastegar@cfu.ac.ir

How to cite: Rastegar Moghadam Ebrahimi, S. (2027). Leadership as a Learning Process: An Integrative Framework for Leader Development Based on Reflection, Meaning, and Practical Wisdom. *Personal Development and Organizational Transformation*, 5(1), 1-25.

Submit Date: 31 May 2026

Revise Date: 18 August 2026

Accept Date: 26 August 2026

Initial Publish: 13 September 2026

Final Publish: 21 March 2027

Abstract

This study aimed to develop and empirically test an integrative framework of leader development by conceptualizing leadership as a learning process centered on reflection, meaning-making, practical wisdom, and the transfer of learning into action. An exploratory sequential mixed-methods design was conducted in Tehran. In the qualitative phase, 24 university academics, senior and middle managers, and leadership development specialists were selected through purposive sampling, and data were collected using semi-structured interviews and analyzed through reflective thematic analysis and constant comparison. In the quantitative phase, 384 managers from governmental, public, and private organizations in Tehran were selected using multistage sampling. A researcher-developed questionnaire derived from the qualitative findings was used. Construct validity and reliability were assessed through confirmatory factor analysis, Cronbach's alpha, composite reliability, average variance extracted, and HTMT. Structural equation modeling and bootstrapping with 5,000 resamples were used to test the hypothesized relationships and indirect effects. Developmental experiences significantly predicted reflection ($\beta=0.61$, $p<0.001$). Reflection significantly predicted meaning-making ($\beta=0.53$, $p<0.001$) and practical wisdom ($\beta=0.29$, $p<0.001$). Meaning-making significantly predicted practical wisdom ($\beta=0.47$, $p<0.001$) and learning transfer into action ($\beta=0.21$, $p<0.001$). Practical wisdom significantly predicted learning transfer ($\beta=0.58$, $p<0.001$), while learning transfer was the strongest direct predictor of leader development ($\beta=0.63$, $p<0.001$). The direct effect of developmental experiences on leader development was not significant ($\beta=0.08$, $p=0.051$), whereas the sequential indirect effect through reflection, meaning-making, practical wisdom, and learning transfer was significant ($\beta=0.11$, $p<0.001$). The final model explained 61.4% of the variance in leader development. Leader development is better understood as a cyclical learning process in which experience becomes developmentally effective only when it is reflected upon, interpreted through meaning-making, transformed into practical wisdom, and translated into leadership action.

Keywords: *Leader development, leadership learning, reflection, meaning-making, practical wisdom, learning transfer*



© 2027 the authors. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

مقدمه

رهبری در ادبیات معاصر مدیریت و سازمان دیگر صرفاً به عنوان مجموعه‌ای از صفات فردی، رفتارهای نفوذگرانه یا توانایی هدایت دیگران در جهت تحقق اهداف سازمانی تعریف نمی‌شود، بلکه به طور فزاینده‌ای به مثابه فرایندی پویا، زمینه‌مند و یادگیرنده فهم می‌شود که در آن رهبر از طریق تجربه، تعامل، بازاندیشی و بازسازی مداوم چارچوب‌های ادراکی و ارزشی خود رشد می‌کند. پیچیدگی محیط‌های سازمانی، افزایش عدم قطعیت، تحول دیجیتال، ظهور اشکال جدید کار، تغییر انتظارات کارکنان و گسترش مسائل اخلاقی و اجتماعی موجب شده است الگوهای سنتی توسعه رهبری که عمدتاً بر انتقال دانش، آموزش مهارت‌های استاندارد یا الگوبرداری از شایستگی‌های از پیش تعریف شده استوارند، برای مواجهه با شرایط امروز کفایت نداشته باشند. در این شرایط، توسعه رهبری بیش از آنکه یک رویداد آموزشی مقطعی باشد، فرایندی مستمر از یادگیری از تجربه و بازسازی شیوه فهم و کنش است. پژوهش‌های اخیر نیز نشان داده‌اند که رهبری اثربخش با شکل‌دهی محیط‌های یادگیری، تقویت ظرفیت‌های یادگیری فردی و جمعی و ایجاد شرایطی برای بازاندیشی و نوآوری پیوند عمیقی دارد (Baydar & Demirci, 2026; Boyask & Smith, 2026; Kareem et al., 2025; Soriano & Bautista, 2025). این تغییر در نگاه، پیامد مهمی برای نظریه و عمل توسعه رهبران دارد، زیرا در چنین رویکردی پرسش اصلی دیگر صرفاً این نیست که «یک رهبر موفق چه ویژگی‌هایی دارد»، بلکه این است که «رهبران چگونه از خلال تجربه به رهبرانی پخته‌تر، سنجیده‌تر و توان‌تر در قضاوت و عمل تبدیل می‌شوند».

در بسیاری از مطالعات، رابطه میان رهبری و یادگیری سازمانی از زاویه تأثیر رهبر بر یادگیری کارکنان یا سازمان بررسی شده است. شواهد نشان می‌دهد سبک‌ها و رفتارهای رهبری می‌توانند بر اشتراک دانش، فرهنگ یادگیری، یادگیری تیمی، نوآوری، رفتارهای فراتر از نقش و عملکرد سازمانی اثرگذار باشند. برای مثال، رهبری تحول‌آفرین از طریق تقویت اشتراک دانش و فرهنگ دانش‌محور ظرفیت یادگیری و عملکرد را ارتقا می‌دهد (Hoang & Le, 2025; Pajouhan et al., 2024). همچنین رهبری توانمندساز از طریق تسهیل اشتراک دانش و قابلیت یادگیری، نوآوری سازمانی را تقویت می‌کند (Nguyen et al., 2024) و رهبری فراگیر می‌تواند با واسطه یادگیری سازمانی زمینه بروز رفتارهای فراتر از نقش را فراهم آورد (Rajabi Farjad et al., 2024). در سطح تیمی نیز تعامل میان رهبری دوسوتوان و ایمنی روان‌شناختی برای تقویت یادگیری تیمی اهمیت دارد (Zaman et al., 2024)، در حالی که در سطح سازمانی، رهبری نوآورانه و رهبری تحول‌آفرین با شکل‌گیری سازمان یادگیرنده، ظرفیت سازگاری و مزیت رقابتی پایدار مرتبط دانسته شده‌اند (Renalwin, 2025; Worapongpat, 2024). با این حال، تمرکز غالب این مطالعات بر این بوده است که رهبر چگونه یادگیری را در دیگران یا در سازمان تسهیل می‌کند و کمتر به این مسئله پرداخته‌اند که خود رهبر چگونه در جریان عمل یاد می‌گیرد و چگونه این یادگیری به تحول در هویت، داوری و شیوه رهبری او منجر می‌شود.

درک رهبری به عنوان فرایند یادگیری مستلزم توجه به تجربه به عنوان نقطه آغاز توسعه است. رهبران در طول فعالیت حرفه‌ای با موقعیت‌هایی مواجه می‌شوند که دانش پیشین و الگوهای معمول کنش برای پاسخ‌گویی به آنها کافی نیست؛ از جمله بحران‌ها، تعارض‌های ارزشی، شکست‌ها، مسئولیت‌های جدید، تغییرات فناوری، تصمیم‌های مبهم، بازخوردهای منفی، اختلاف دیدگاه با دیگران و موقعیت‌هایی که منافع کوتاه‌مدت و بلندمدت در تعارض قرار می‌گیرند. چنین موقعیت‌هایی بالقوه واجد ظرفیت توسعه‌ای‌اند، اما تجربه به‌خودی‌خود مساوی با یادگیری نیست. در واقع، دو رهبر ممکن است با یک موقعیت مشابه مواجه شوند، اما یکی از آن به بازنگری بنیادین در شیوه قضاوت و عمل خود برسد و دیگری صرفاً تجربه را پشت سر بگذارد بدون آنکه تغییری پایدار در الگوی رهبری او ایجاد شود. پژوهش‌های مرتبط با توسعه

حرفه‌ای و یادگیری مادام‌العمر رهبران نیز بر همین نکته تأکید دارند که توسعه پایدار به توانایی تبدیل تجربه‌های شغلی به فرصت‌های یادگیری، بازآموزی و بازسازی قابلیت‌ها وابسته است (Gladys et al., 2025). همچنین رویکردهای جدید به توسعه رهبری در محیط‌های فناورانه و دیجیتال نشان می‌دهند که رهبران ناگزیرند به صورت مداوم مفروضات خود را بازنگری کرده و شیوه‌های تصمیم‌گیری و یادگیری را با شرایط متغیر سازگار کنند (Chowdhury, 2025; Rahimi & Al Hashim, 2025; Vargas Portillo, 2025). بنابراین، پرسش اساسی آن است که چه سازوکارهایی تجربه را به یادگیری عمیق و سپس به توسعه واقعی رهبری تبدیل می‌کنند.

یکی از مهم‌ترین این سازوکارها بازاندیشی است. بازاندیشی به معنای بازگشت آگاهانه به تجربه، تحلیل کنش‌ها و پیامدها، پرسشگری درباره مفروضات زیربنایی و ارزیابی مجدد شیوه ادراک و تصمیم‌گیری است. در این فرایند، رهبر صرفاً به این نمی‌اندیشد که چه اتفاقی رخ داده است، بلکه می‌پرسد چرا رویداد به این شکل رخ داد، چه پیش‌فرض‌هایی در تصمیم او نقش داشتند، چه دیدگاه‌هایی نادیده گرفته شدند و چه چیزهایی باید در آینده متفاوت انجام شود. این سطح از یادگیری از اصلاح رفتارهای سطحی فراتر می‌رود و می‌تواند به بازسازی چارچوب ذهنی فرد منتهی شود. پژوهش در زمینه رهبری پارادوکسیکال نشان داده است که مواجهه فعال با تناقض‌ها و تنش‌های هم‌زمان می‌تواند ذهنیت پارادوکسیکال را تقویت کرده و یادگیری تحول‌آفرین را تسهیل کند (Khan et al., 2025). به همین ترتیب، مطالعه رهبری و یادگیری عمیق نشان می‌دهد که رهبران زمانی می‌توانند تغییرات معنادار ایجاد کنند که از الگوهای سطحی حل مسئله فاصله بگیرند و شرایطی برای یادگیری عمیق‌تر و بازنگری در شیوه‌های تثبیت‌شده فراهم آورند (Sliwka et al., 2024). حتی در زمینه‌های آموزشی، رهبری یادگیری‌محور با تقویت خودکارآمدی، انگیزش و ظرفیت حرفه‌ای افراد ارتباط دارد (Nikouei & Mirshakari, 2025; Ozdogru et al., 2025). این شواهد نشان می‌دهد که بازاندیشی صرفاً یک فعالیت شناختی فردی نیست، بلکه سازوکاری اساسی در تبدیل تجربه به تغییر در فهم، هویت و شیوه عمل رهبری است.

با این حال، بازاندیشی تنها زمانی به تحول پایدار منجر می‌شود که تجربه برای رهبر واجد معنا شود. معناسازی فرایندی است که طی آن فرد رویدادهای پیچیده و گاه متناقض را در قالب روایتی قابل فهم سازمان می‌دهد و آنها را با هویت، ارزش‌ها، اهداف و مسئولیت‌های خود مرتبط می‌کند. رهبران در موقعیت‌های مبهم ناگزیرند از میان تفاسیر مختلف، برداشتی را شکل دهند که مبنای کنش بعدی آنان قرار گیرد. بنابراین، یادگیری رهبری تنها دریافت اطلاعات یا اصلاح مهارت نیست، بلکه شامل بازسازی این پرسش‌ها نیز می‌شود که «من به عنوان رهبر چه کسی هستم»، «چه چیزی برای من و سازمان اهمیت دارد»، «این تجربه چه معنایی برای مسئولیت من دارد» و «بر چه مبنایی باید عمل کنم». اهمیت این موضوع در مطالعاتی که بر فرهنگ یادگیری، رهبری چشم‌اندازمحور و رهبری یادگیری‌محور تأکید دارند نیز قابل مشاهده است؛ زیرا رهبران با ایجاد معنا، جهت و انسجام می‌توانند یادگیری را با اهداف و ارزش‌های جمعی پیوند دهند (Candrasari et al., 2025; Zandi & Sadeghi, 2024). همچنین رهبری کارآفرینانه زمانی می‌تواند رفتار نوآورانه را تقویت کند که از طریق سازوکارهایی مانند خودکارآمدی خلاق و یادگیری سازمانی به بازتفسیر فرصت‌ها و ظرفیت کنش منجر شود (Takeed et al., 2025). از این منظر، معنا حلقه‌ای واسط میان تجربه و عمل است و بدون آن، بازاندیشی ممکن است به مجموعه‌ای از تحلیل‌های پراکنده تبدیل شود که فاقد جهت توسعه‌ای هستند.

بعد سوم که در بسیاری از رویکردهای رایج توسعه رهبری کمتر به صورت مستقل مورد توجه قرار گرفته، حکمت عملی است. حکمت عملی به توانایی قضاوت سنجیده درباره آنچه در یک موقعیت خاص باید انجام شود اشاره دارد؛ قضاوتی که نه صرفاً از قواعد انتزاعی، نه فقط از تجربه گذشته و نه تنها از تحلیل عقلانی ناشی می‌شود، بلکه حاصل تلفیق دانش، تجربه، ارزش‌ها، حساسیت به زمینه، ملاحظات اخلاقی و

پیش‌بینی پیامدهای کنش است. رهبران در بسیاری از موقعیت‌ها با مسئله‌ای مواجه‌اند که پاسخ واحد و ازپیش‌تعیین‌شده‌ای ندارد؛ ممکن است یک تصمیم از نظر عملکردی سودمند اما از نظر اخلاقی مسئله‌دار باشد، یا اقدامی در کوتاه‌مدت کارآمد اما در بلندمدت مخرب باشد. در چنین شرایطی، رهبر باید میان ارزش‌ها، اهداف و منافع متعارض موازنه برقرار کند. پژوهش درباره اجتماعات یادگیری مبتنی بر فضیلت نشان می‌دهد که عدالت، اخلاق و فضیلت نمی‌توانند از فرایند یادگیری و رهبری جدا شوند (Edwards & Franklin, 2025). به‌همین ترتیب، مطالعات مربوط به رهبری خیرخواهانه نشان داده‌اند که اعتماد، ارتباط و اشتراک دانش از سازوکارهای اساسی شکل‌گیری یادگیری سازمانی‌اند (Iqbal et al., 2025) و این امر نشان می‌دهد که کیفیت رهبری صرفاً به انتخاب کارآمدترین گزینه محدود نیست، بلکه به شیوه در نظر گرفتن روابط انسانی و پیامدهای اجتماعی کنش نیز وابسته است. از این رو، حکمت عملی را می‌توان مرحله‌ای دانست که در آن آنچه رهبر از تجربه فهمیده و برای خود معنادار ساخته است، به قضاوتی قابل دفاع و متناسب با موقعیت تبدیل می‌شود.

محیط‌های سازمانی معاصر نیاز به چنین قضاوتی را تشدید کرده‌اند. تحول دیجیتال، هوش مصنوعی و افزایش سرعت تصمیم‌گیری موجب شده‌اند رهبران نه تنها به مهارت‌های فناورانه، بلکه به ظرفیت یادگیری مستمر، بازنگری در مفروضات و ارزیابی اخلاقی پیامدهای فناوری نیاز داشته باشند. مطالعات جدید در زمینه رهبری دیجیتال و هوش مصنوعی بر این نکته تأکید دارند که فناوری زمانی به بهبود عملکرد منجر می‌شود که با یادگیری سازمانی و بازسازی ظرفیت‌های مدیریتی همراه باشد (Asiabar et al., 2025; Chowdhury, 2025). همچنین توسعه رهبری در عصر هوش مصنوعی مستلزم آن است که رهبران از نقش دریافت‌کننده منفعل فناوری فراتر روند و بتوانند معنای تحولات فناورانه، پیامدهای انسانی آنها و الزامات تغییر در شیوه رهبری را درک کنند (Vargas Portillo, 2025). در حوزه آموزش نیز تحول دیجیتال، سبک زندگی دیجیتال و تغییرات ناشی از جامعه ۵.۰ ضرورت بازتعریف شایستگی‌های رهبری، طراحی یادگیری و کیفیت خدمات را برجسته ساخته است (Samsudin et al., 2025; Tusiarnifudin & Syamsul, 2024). قابلیت رهبری دیجیتال همچنین با خودکارآمدی و آمادگی افراد برای مواجهه با محیط‌های متحول ارتباط دارد (Zhan et al., 2024). این مجموعه شواهد نشان می‌دهد که توسعه رهبران نمی‌تواند به انتقال مجموعه‌ای ثابت از شایستگی‌ها محدود باشد، زیرا شرایطی که رهبر باید در آن قضاوت و عمل کند به‌طور مستمر در حال تغییر است.

در کنار تحولات فناوری، یادگیری در رهبری ماهیتی عمیقاً اجتماعی و رابطه‌ای نیز دارد. رهبران از طریق گفت‌وگو، بازخورد، مشاهده دیگران، مشارکت در اجتماعات حرفه‌ای و مواجهه با دیدگاه‌های متفاوت یاد می‌گیرند. در این زمینه، اجتماعات یادگیری حرفه‌ای می‌توانند با افزایش صدای سازمانی و کاهش رفتارهای مخرب مانند پنهان‌سازی دانش، زمینه یادگیری و تعامل سازنده را فراهم کنند (Mirghafouri et al., 2024). همچنین سبک رهبری می‌تواند با تقویت رفتار بازخوردجویی و فراهم کردن دسترس‌پذیری روان‌شناختی، ظرفیت یادگیری و خلاقیت افراد را افزایش دهد (Cui & Wang, 2025). یافته‌های مربوط به یادگیری حرفه‌ای در سیاست‌گذاری‌های مدرسه نیز نشان می‌دهد که رهبران برای عمل اثربخش باید در شبکه‌ای از تعاملات حرفه‌ای، بازنمایی مشترک و یادگیری از تجربه مشارکت کنند (Boyask & Smith, 2026). از سوی دیگر، رهبری در سازمان یادگیرنده تنها با ساختارهای رسمی شکل نمی‌گیرد، بلکه نیازمند فرهنگ تعهد، اعتماد، یادگیری و گفت‌وگوست (Kareem et al., 2025; Soriano & Bautista, 2025). بنابراین، حتی زمانی که بازنمایی و معناسازی به‌صورت فرایندهایی درونی توصیف می‌شوند، در عمل به‌شدت از روابط اجتماعی و زمینه سازمانی تأثیر می‌پذیرند.

از منظر نظری، یکی از چالش‌های اصلی ادبیات موجود پراکندگی مفهومی است. برخی پژوهش‌ها بر سبک‌های رهبری و پیامدهای یادگیری سازمانی تمرکز دارند، برخی بر یادگیری تیمی یا حرفه‌ای، برخی بر نوآوری و تحول دیجیتال و برخی دیگر بر توسعه شایستگی‌ها. برای مثال، رهبری یادگیری‌محور در مدارس با بهبود یادگیری، انگیزش و کیفیت آموزشی پیوند داده شده است (Baydar & Demirci, 2026; Ozdogru et al., 2025; Rofiq, 2024). در حالی که رهبری تحول‌آفرین و توانمندساز عمدتاً از منظر تأثیر بر یادگیری سازمانی، اشتراک دانش و نوآوری بررسی شده‌اند (Hoang & Le, 2025; Nguyen et al., 2024; Pajouhan et al., 2024). از سوی دیگر، ادبیات دوستوانی نشان می‌دهد سازمان‌ها و رهبران باید هم‌زمان میان اکتشاف و بهره‌برداری، ثبات و تغییر و کارایی و نوآوری تعادل برقرار کنند و یادگیری سازمانی در این میان نقش محوری دارد (Singer-Coudoux et al., 2024). مطالعات رهبری نوآورانه نیز بر همین ضرورت تأکید دارند (Worapongpat, 2024). با وجود این، هنوز چارچوبی که تجربه، بازاندیشی، معنا و حکمت عملی را به‌صورت اجزای یک فرایند واحد و پیوسته در توسعه رهبران تلفیق کند، کمتر مورد توجه قرار گرفته است.

یکی دیگر از کاستی‌های موجود، غلبه نگاه ابزاری به توسعه رهبری است. بسیاری از برنامه‌های توسعه‌ای در عمل بر آموزش مهارت‌هایی مانند ارتباط، حل مسئله، تفویض اختیار، مدیریت تعارض یا تصمیم‌گیری تمرکز دارند، اما کمتر بررسی می‌کنند که چه چیزی باعث می‌شود رهبر بتواند این مهارت‌ها را در موقعیت‌های پیچیده، مبهم و اخلاقاً دشوار به‌صورت سنجیده به کار گیرد. در حالی که یافته‌های مطالعات جدید نشان می‌دهد انعطاف‌پذیری برنامه‌های یادگیری، یادگیری خلاق و طراحی تجربه‌های توسعه‌ای باید متناسب با نیازهای قرن بیست‌ویکم بازنگری شوند (Rezanegad Karimi et al., 2025). همچنین توجه به برابری و عدالت در پیامدهای یادگیری نشان می‌دهد که توسعه رهبری تنها مسئله کارآمدی سازمانی نیست و باید ظرفیت رهبر برای درک تفاوت‌های زمینه‌ای و پیامدهای انسانی تصمیم‌ها نیز مورد توجه قرار گیرد (Tan & Gümüş, 2024). در چنین شرایطی، توسعه واقعی زمانی رخ می‌دهد که رهبر نه‌فقط بداند «چه کاری» انجام دهد، بلکه بتواند بفهمد «چرا»، «در چه زمانی»، «برای چه کسی» و «با چه پیامدی» باید آن کار را انجام دهد. این سطح از بلوغ، دقیقاً جایی است که پیوند میان بازاندیشی، معنا و حکمت عملی اهمیت پیدا می‌کند.

در مجموع، ادبیات موجود شواهد گسترده‌ای درباره رابطه رهبری با یادگیری، نوآوری، خودکارآمدی، انگیزش، اشتراک دانش، تحول دیجیتال، عملکرد و یادگیری سازمانی فراهم کرده است (Asiabar et al., 2025; Cui & Wang, 2025; Rajabi Farjad et al., 2024). همچنین پژوهش‌ها بر اهمیت یادگیری مادام‌العمر، قابلیت‌های دیجیتال، فرهنگ یادگیری، تعهد حرفه‌ای و ظرفیت تطبیق رهبران با شرایط متحول تأکید دارند (Gladys et al., 2025; Rahimi & Al Hashim, 2025; Renalwin, 2025). با این حال، هنوز این نیاز وجود دارد که توسعه رهبر نه فقط به‌عنوان پیامد آموزش یا مجموعه‌ای از شایستگی‌ها، بلکه به‌عنوان فرایندی تبیین شود که در آن تجربه به بازاندیشی، بازاندیشی به معناسازی، معنا به قضاوت مبتنی بر حکمت عملی و این قضاوت به کنش رهبری تبدیل می‌شود؛ فرایندی که به‌صورت چرخه‌ای ادامه می‌یابد و هر کنش تازه، تجربه جدیدی برای یادگیری بعدی فراهم می‌کند. چنین چارچوبی می‌تواند از یک‌سو شکاف میان ادبیات رهبری و نظریه‌های یادگیری را کاهش دهد و از سوی دیگر، مبنایی برای طراحی مداخلات توسعه رهبری فراهم آورد که فراتر از آموزش مهارت بوده و بر شکل‌گیری ظرفیت تأمل، معنا، قضاوت و عمل سنجیده تمرکز داشته باشند. بر همین اساس، هدف پژوهش حاضر تدوین و آزمون یک چارچوب تلفیقی برای تبیین توسعه رهبران با درک رهبری به‌مثابه فرایند یادگیری و با تأکید بر نقش بازاندیشی، معناسازی و حکمت عملی است.

روش‌شناسی

پژوهش حاضر با هدف تدوین چارچوبی تلفیقی برای تبیین توسعه رهبران بر مبنای تلقی رهبری به‌مثابه یک فرایند یادگیری و با تمرکز بر سه سازوکار محوری بازانديشي، معنا سازي و حکمت‌عملی، با رویکرد آمیخته اکتشافی متوالی انجام شد. انتخاب این طرح از آن رو صورت گرفت که مفهوم توسعه رهبری در این پژوهش نه به‌عنوان مجموعه‌ای از ویژگی‌های ثابت فردی یا مهارت‌های منفرد مدیریتی، بلکه به‌عنوان فرایندی پویا، تجربه‌محور، زمینه‌مند و تحول‌آفرین در نظر گرفته شد که در آن رهبران از طریق مواجهه با تجربه، بازانديشي درباره کنش‌های خود، تفسیر و بازسازی معنا و تبدیل دانش و قضاوت به اقدام مناسب در موقعیت‌های پیچیده رشد می‌کنند. پژوهش در دو مرحله کیفی و کمی در شهر تهران انجام شد. در مرحله کیفی، ۲۴ نفر از صاحب‌نظران و افراد دارای تجربه حرفه‌ای مرتبط با رهبری و توسعه مدیران به روش نمونه‌گیری هدفمند مبتنی بر معیار انتخاب شدند. مشارکت‌کنندگان این مرحله شامل اعضای هیئت علمی حوزه‌های مدیریت رفتار سازمانی، مدیریت منابع انسانی و توسعه رهبری، مدیران ارشد و میانی سازمان‌ها و متخصصان آموزش و توسعه مدیران بودند. معیارهای ورود شامل برخورداری از حداقل مدرک کارشناسی ارشد، حداقل ۱۰ سال سابقه حرفه‌ای یا دانشگاهی مرتبط با مدیریت و رهبری، تجربه مستقیم در زمینه آموزش، ارزیابی یا توسعه مدیران و تمایل آگاهانه به مشارکت در پژوهش بود. نمونه‌گیری تا زمان دستیابی به اشباع مفهومی ادامه یافت؛ به‌گونه‌ای که پس از مصاحبه بیست‌ویکم، مقوله جدیدی که بتواند ساختار مفهومی چارچوب را به‌طور معناداری تغییر دهد مشاهده نشد و سه مصاحبه تکمیلی برای اطمینان از کفایت و تثبیت مقوله‌ها انجام گرفت. در مرحله کمی، جامعه آماری شامل مدیران سازمان‌های دولتی، عمومی و خصوصی مستقر در شهر تهران بود و ۳۸۴ نفر به‌عنوان نمونه نهایی پژوهش مورد بررسی قرار گرفتند. انتخاب نمونه در این مرحله با روش نمونه‌گیری چندمرحله‌ای انجام شد؛ به این ترتیب که ابتدا سازمان‌ها بر اساس نوع فعالیت و بخش سازمانی طبقه‌بندی شدند، سپس تعدادی از سازمان‌ها از هر طبقه انتخاب و در نهایت مدیران واجد شرایط از سطوح مختلف مدیریتی وارد مطالعه شدند. داشتن حداقل سه سال تجربه مدیریتی و حداقل مدرک کارشناسی از معیارهای ورود به مرحله کمی بود. حجم نمونه ۳۸۴ نفر با توجه به ضرورت برخورداری از توان آماری کافی برای ارزیابی مدل اندازه‌گیری و آزمون روابط میان سازه‌های چارچوب و همچنین امکان تحلیل مدل معادلات ساختاری تعیین شد. مشارکت در هر دو مرحله داوطلبانه بود، هدف پژوهش پیش از گردآوری داده‌ها برای مشارکت‌کنندگان توضیح داده شد و به آنان درباره محرمانگی اطلاعات، عدم ثبت مشخصات هویتی در تحلیل‌ها و امکان انصراف از پژوهش در هر مرحله اطمینان داده شد.

داده‌های مرحله کیفی با استفاده از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته عمیق گردآوری شد. راهنمای اولیه مصاحبه بر اساس مسئله اصلی پژوهش و با تمرکز بر تجربه یادگیری رهبران، نقش تجربه‌های چالش‌برانگیز در تغییر شیوه رهبری، فرایند بازانديشي درباره تصمیم‌ها و کنش‌های مدیریتی، چگونگی شکل‌گیری و بازسازی معنا در تجربه رهبری، نقش ارزش‌ها و هویت در توسعه رهبر، نحوه قضاوت در موقعیت‌های مبهم و متعارض و سازوکار تبدیل تجربه و دانش به حکمت‌عملی تدوین شد. پرسش‌های مصاحبه ماهیتی باز و اکتشافی داشتند و ترتیب و عمق آنها متناسب با پاسخ هر مشارکت‌کننده تغییر می‌کرد. در طول مصاحبه‌ها از پرسش‌های پیگیرانه نظیر درخواست ارائه نمونه از تجربه واقعی، تشریح فرایند تصمیم‌گیری، بیان تغییرات حاصل از یک تجربه خاص و توضیح رابطه میان تأمل، معنا و اقدام استفاده شد تا از پاسخ‌های توصیفی سطحی فراتر رفته و منطق زیربنایی یادگیری و تحول رهبری آشکار شود. مدت هر مصاحبه بین ۵۵ تا ۹۰ دقیقه بود و با رضایت مشارکت‌کنندگان، مصاحبه‌ها ضبط و سپس به‌طور کامل پیاده‌سازی شدند. هم‌زمان با فرایند گردآوری داده‌ها، یادداشت‌های تحلیلی و تأملی پژوهشگر نیز ثبت شد تا ایده‌های اولیه، روابط احتمالی میان مفاهیم و پرسش‌های نیازمند بررسی در مصاحبه‌های بعدی مستند شوند. برای افزایش اعتبار داده‌های

کیفی، از بازبینی مشارکت‌کنندگان، مقایسه مستمر داده‌ها، بررسی موارد متفاوت و مخالف، مرور فرایند کدگذاری توسط دو صاحب‌نظر حوزه رفتار سازمانی و نگهداری مسیر مستند تصمیم‌های تحلیلی استفاده شد.

در مرحله کمی، بر اساس نتایج مرحله کیفی و تلفیق مفاهیم استخراج‌شده با مبانی نظری توسعه رهبری، یادگیری تجربی، بازاندیشی، معناسازی و حکمت عملی، پرسشنامه پژوهش تدوین شد. گویه‌های اولیه به گونه‌ای طراحی شدند که ابعاد اصلی چارچوب پیشنهادی، شامل یادگیری از تجربه‌های رهبری، بازاندیشی انتقادی، خودآگاهی بازاندیشانه، معناسازی از تجربه، بازسازی هویت رهبری، توجه به ارزش‌ها و غایت‌کنش، حساسیت زمینه‌ای، قضاوت عملی، یکپارچه‌سازی دانش و تجربه و انتقال یادگیری به کنش رهبری را پوشش دهند. گویه‌ها با طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت از «کاملاً مخالفم» تا «کاملاً موافقم» سنجیده شدند. برای بررسی روایی محتوایی، نسخه اولیه ابزار در اختیار ۱۰ نفر از متخصصان مدیریت رفتار سازمانی، توسعه منابع انسانی، رهبری و روش‌شناسی پژوهش قرار گرفت و از آنان خواسته شد هر گویه را از نظر ضرورت، تناسب مفهومی، وضوح و انطباق با سازه مربوط ارزیابی کنند. بر اساس بازخورد متخصصان، گویه‌های دارای هم‌پوشانی مفهومی حذف، برخی عبارات اصلاح و تعدادی از گویه‌ها برای پوشش دقیق‌تر ابعاد مدل بازنویسی شدند. سپس پرسشنامه در یک مطالعه مقدماتی با مشارکت ۴۰ مدیر خارج از نمونه اصلی اجرا شد تا وضوح گویه‌ها، زمان پاسخ‌گویی، توزیع پاسخ‌ها و عملکرد اولیه مقیاس بررسی شود. پایایی درونی سازه‌ها با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی و روایی همگرا با استفاده از بارهای عاملی و میانگین واریانس استخراج‌شده مورد ارزیابی قرار گرفت. افزون بر این، روایی واگرا از طریق بررسی میزان تمایز تجربی میان سازه‌های مفهومی چارچوب ارزیابی شد. فرایند تدوین ابزار به گونه‌ای انجام گرفت که پرسشنامه صرفاً مجموعه‌ای از شاخص‌های رفتاری رهبری نباشد، بلکه فرایند تبدیل تجربه مدیریتی به یادگیری، معنا، قضاوت و کنش سنجیده را در طول توسعه رهبر بازنمایی کند.

تحلیل داده‌ها متناسب با منطق طرح آمیخته در دو مرحله انجام شد. در مرحله کیفی، متن مصاحبه‌ها چندین بار مطالعه و تحلیل با رویکرد تحلیل مضمون انعکاسی و فرایند مقایسه مستمر انجام گرفت. در نخستین سطح تحلیل، واحدهای معنایی مرتبط با تجربه‌های یادگیری، تأمل درباره تجربه، تفسیر رویدادهای مدیریتی، تحول در ادراک خود و دیگران، شکل‌گیری معنا، مواجهه با تعارض ارزش‌ها، قضاوت موقعیتی و تغییر در شیوه عمل شناسایی و کدگذاری شدند. در مرحله بعد، کدهای دارای قرابت معنایی در قالب مفاهیم و مضامین اولیه سازمان‌دهی و روابط میان آنها بررسی شد. مضامین اولیه طی چند دور بازبینی، ادغام، تفکیک و بازتعریف شدند تا مرز مفهومی میان بازاندیشی، معناسازی، حکمت عملی و سایر سازوکارهای توسعه رهبری مشخص شود. در سطح نهایی تحلیل، مضامین در قالب یک ساختار فرایندی سازمان‌دهی شدند که نحوه حرکت رهبر از تجربه و مواجهه با موقعیت‌های رهبری به بازاندیشی، بازسازی معنا، تحول در چارچوب‌های تفسیری، شکل‌گیری قضاوت عملی و انتقال یادگیری به کنش آگاهانه را تبیین می‌کرد. در سراسر تحلیل، مقایسه میان مشارکت‌کنندگان با پیشینه‌های دانشگاهی و اجرایی متفاوت انجام شد تا مؤلفه‌های مشترک و در عین حال حساس به زمینه شناسایی شوند. همچنین، مواردی که با الگوی غالب همخوانی نداشتند به صورت مستقل بررسی شدند تا چارچوب نهایی صرفاً بازتاب دیدگاه‌های غالب نباشد و ظرفیت تبیین تنوع تجربه‌های توسعه رهبری را نیز داشته باشد.

در مرحله کمی، ابتدا داده‌ها از نظر مقادیر مفقود، پاسخ‌های پرت، الگوی توزیع متغیرها و کیفیت پاسخ‌گویی بررسی شدند و سپس ویژگی‌های جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان و شاخص‌های توصیفی سازه‌های پژوهش محاسبه شد. برای ارزیابی ساختار ابزار، ابتدا تحلیل عاملی اکتشافی بر روی ساختار اولیه گویه‌ها انجام گرفت و کفایت داده‌ها برای تحلیل عاملی با شاخص Kaiser-Meyer-Olkin و آزمون

کرویت Bartlett بررسی شد. سپس ساختار استخراج شده از مرحله کیفی و تحلیل عاملی اکتشافی با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی مورد آزمون قرار گرفت. بارهای عاملی استاندارد شده، آلفای کرونباخ، پایایی ترکیبی و میانگین واریانس استخراج شده برای ارزیابی مدل اندازه گیری محاسبه شدند و روایی واگرا نیز از طریق نسبت HTMT ارزیابی شد. در ادامه، برای آزمون چارچوب تلفیقی پژوهش از مدل سازی معادلات ساختاری استفاده شد. روابط میان تجربه های توسعه ای، بازاندیشی، معنا سازی، حکمت عملی و پیامد توسعه رهبری به صورت هم زمان در مدل ساختاری بررسی شد و آثار مستقیم و غیرمستقیم میان سازه ها مورد آزمون قرار گرفت. برازش مدل با مجموعه ای از شاخص های متعارف شامل نسبت کای دو به درجه آزادی، RMSEA، CFI و TLI ارزیابی شد و مقادیر χ^2/df کمتر از ۳، RMSEA کمتر از ۰.۸ و مقادیر CFI و TLI بالاتر از ۰.۹ به عنوان شاخص های برازش قابل قبول در نظر گرفته شدند. برای بررسی آثار میانجی بازاندیشی، معنا سازی و حکمت عملی نیز از روش بوت استرپ با ۵۰۰۰ باز نمونه استفاده شد و معنی داری آثار غیرمستقیم بر اساس فاصله اطمینان ۹۵ درصد تعیین گردید. در مرحله نهایی، یافته های کیفی و کمی در سطح تفسیر با یکدیگر ادغام شدند؛ به گونه ای که مضامین حاصل از تجربه زیسته و حرفه ای مشارکت کنندگان، منطق نظری چارچوب را فراهم کردند و نتایج کمی، ساختار اندازه گیری و روابط میان اجزای آن را مورد ارزیابی تجربی قرار دادند. بر این اساس، چارچوب نهایی توسعه رهبران نه به صورت توالی ساده ای از مهارت آموزی، بلکه به عنوان چرخه ای پویا و بازگشتی از تجربه، بازاندیشی، معنا سازی، قضاوت مبتنی بر حکمت عملی و کنش تحول یافته صورت بندی شد.

یافته ها

در مرحله کیفی پژوهش، ۲۴ نفر از صاحب نظران و افراد دارای تجربه حرفه ای در حوزه رهبری، توسعه مدیران، رفتار سازمانی و توسعه منابع انسانی مشارکت داشتند که از این تعداد، ۱۵ نفر مرد و ۹ نفر زن بودند. میانگین سنی مشارکت کنندگان این مرحله ۴۶.۸۳ سال با انحراف معیار ۷.۴۱ و دامنه سنی آنان بین ۳۵ تا ۶۱ سال بود. از نظر تحصیلات، ۱۸ نفر دارای مدرک دکتری و ۶ نفر دارای مدرک کارشناسی ارشد بودند. همچنین، ۱۰ نفر از مشارکت کنندگان عضو هیئت علمی دانشگاه، ۹ نفر مدیر ارشد یا میانی سازمان های دولتی و خصوصی و ۵ نفر متخصص آموزش، کوچینگ و توسعه رهبری بودند. میانگین سابقه حرفه ای آنان ۱۸.۵۴ سال با انحراف معیار ۶.۷۲ بود. تحلیل مصاحبه ها نشان داد که پس از مصاحبه بیست و یکم، کد یا مقوله مفهومی جدیدی که بتواند ساختار مدل را به طور معنادار تغییر دهد حاصل نشد و سه مصاحبه پایانی نیز الگوی مفهومی به دست آمده را تأیید کردند. در مرحله کمی، از ۴۱۲ پرسشنامه توزیع شده، ۳۹۳ پرسشنامه بازگردانده شد که پس از حذف ۹ پرسشنامه به دلیل ناقص بودن پاسخ ها یا وجود الگوی پاسخ گویی نامعتبر، داده های ۳۸۴ نفر وارد تحلیل نهایی شد و نرخ پاسخ قابل استفاده برابر با ۹۳.۲۰ درصد بود. از مجموع ۳۸۴ مدیر، ۲۳۵ نفر معادل ۶۱.۲۰ درصد مرد و ۱۴۹ نفر معادل ۳۸.۸۰ درصد زن بودند. میانگین سنی پاسخ دهندگان ۴۳.۲۷ سال با انحراف معیار ۷.۹۶ و میانگین سابقه مدیریتی آنان ۱۱.۸۴ سال با انحراف معیار ۶.۳۱ بود. از نظر سطح مدیریت، ۷۹ نفر معادل ۲۰.۵۷ درصد در سطح مدیریت ارشد، ۱۸۸ نفر معادل ۴۸.۹۶ درصد در سطح مدیریت میانی و ۱۱۷ نفر معادل ۳۰.۴۷ درصد در سطح مدیریت عملیاتی یا سرپرستی قرار داشتند. از نظر تحصیلات، ۵۴ نفر معادل ۱۴.۰۶ درصد دارای مدرک کارشناسی، ۲۲۹ نفر معادل ۵۹.۶۴ درصد دارای مدرک کارشناسی ارشد و ۱۰۱ نفر معادل ۲۶.۳۰ درصد دارای مدرک دکتری بودند. همچنین، ۱۲۶ نفر معادل ۳۲.۸۱ درصد در سازمان های دولتی، ۷۸ نفر معادل ۲۰.۳۱ درصد در سازمان های عمومی و ۱۸۰ نفر معادل ۴۶.۸۸ درصد در سازمان های خصوصی فعالیت داشتند. بررسی اولیه داده ها نشان داد که میزان داده های مفقود در گویه های پژوهش کمتر از ۱ درصد بود و هیچ الگوی نظام مند

معناداری در داده‌های مفقود مشاهده نشد. همچنین، مقادیر چولگی و کشیدگی تمامی سازه‌ها در دامنه قابل قبول قرار داشت و نشانه‌ای از انحراف شدید از توزیع نرمال مشاهده نشد.

تحلیل کیفی داده‌ها در نهایت به استخراج پنج مضمون فراگیر و ۱۷ مضمون سازمان‌دهنده منجر شد. مضامین فراگیر شامل «تجربه‌های توسعه‌ای و برهم‌زننده»، «بازاندیشی و خودبازنگری رهبری»، «معناسازی و بازسازی چارچوب تفسیری»، «حکمت عملی و قضاوت زمینه‌مند» و «انتقال یادگیری به کنش رهبری» بودند. یافته‌های کیفی نشان داد که توسعه رهبری زمانی آغاز می‌شود که مدیر با تجربه‌ای مواجه شود که الگوهای پیشین ادراک، تصمیم‌گیری یا رفتار او را با چالش مواجه کند. با این حال، تجربه به‌تنهایی به یادگیری رهبری منجر نمی‌شود، بلکه زمانی واجد ارزش توسعه‌ای می‌شود که رهبر بتواند آن را به موضوع بازاندیشی تبدیل کند، پیش‌فرض‌های خود را مورد پرسش قرار دهد، معنای تجربه را در ارتباط با هویت، ارزش‌ها، روابط و پیامدهای سازمانی بازسازی کند و سپس قضاوت حاصل را به کنش متناسب با موقعیت تبدیل نماید. در این ساختار، حکمت عملی حلقه واسط میان فهم و عمل بود و به توانایی تشخیص اینکه در یک موقعیت خاص چه اقدامی، برای چه کسی، با چه پیامدی و با در نظر گرفتن چه محدودیت‌های اخلاقی و سازمانی مناسب‌تر است اشاره داشت. بر این مبنا، یافته‌های کیفی از یک مدل خطی ساده حمایت نکردند، بلکه فرایندی چرخه‌ای و بازگشتی را نشان دادند که طی آن کنش جدید خود به تجربه‌ای تازه تبدیل شده و چرخه دیگری از بازاندیشی، معناسازی و قضاوت را فعال می‌کند.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی سازه‌های اصلی پژوهش

سازه	تعداد گویه	میانگین	انحراف معیار	حداقل	حداکثر	چولگی	کشیدگی
تجربه‌های توسعه‌ای رهبری	۶	۳.۸۹	۰.۶۱	۱.۸۳	۵.۰۰	-۰.۴۷	۰.۱۸
بازاندیشی انتقادی	۶	۳.۷۸	۰.۶۵	۱.۶۷	۵.۰۰	-۰.۳۹	-۰.۰۶
خودآگاهی بازاندیشانه	۵	۳.۷۲	۰.۶۷	۱.۶۰	۵.۰۰	-۰.۳۱	-۰.۱۲
معناسازی از تجربه	۶	۳.۸۴	۰.۶۲	۱.۸۳	۵.۰۰	-۰.۴۴	۰.۰۹
بازسازی هویت رهبری	۵	۳.۶۶	۰.۶۹	۱.۴۰	۵.۰۰	-۰.۲۸	-۰.۲۱
حکمت عملی	۷	۳.۸۱	۰.۶۰	۱.۸۶	۵.۰۰	-۰.۴۲	۰.۱۶
حساسیت زمینه‌ای	۵	۳.۸۸	۰.۶۳	۱.۸۰	۵.۰۰	-۰.۴۶	۰.۲۲
قضاوت عملی	۶	۳.۷۶	۰.۶۴	۱.۶۷	۵.۰۰	-۰.۳۷	۰.۰۴
انتقال یادگیری به کنش رهبری	۶	۳.۷۳	۰.۶۶	۱.۵۰	۵.۰۰	-۰.۳۴	-۰.۰۸
توسعه رهبری	۷	۳.۷۹	۰.۶۱	۱.۷۱	۵.۰۰	-۰.۴۱	۰.۱۴

مطابق جدول ۱، میانگین تمامی سازه‌های اصلی پژوهش بالاتر از نقطه میانی نظری مقیاس پنج‌درجه‌ای بود که نشان می‌دهد پاسخ‌دهندگان در مجموع سطح نسبتاً بالایی از تجربه‌های توسعه‌ای، بازاندیشی، معناسازی، حکمت عملی و انتقال یادگیری به عمل را گزارش کرده‌اند. بالاترین میانگین مربوط به تجربه‌های توسعه‌ای رهبری با میانگین ۳.۸۹ و پس از آن حساسیت زمینه‌ای با میانگین ۳.۸۸ و معناسازی از تجربه با میانگین ۳.۸۴ بود. این یافته نشان می‌دهد مدیران مورد مطالعه نه تنها با موقعیت‌های چالش‌برانگیز و فرصت‌های یادگیری قابل توجه مواجه بوده‌اند، بلکه در ارزیابی شرایط، بازیگران، محدودیت‌ها و اقتضائات موقعیتی نیز از سطح نسبتاً بالایی برخوردار بوده‌اند. در مقابل، بازسازی هویت رهبری با میانگین ۳.۶۶ کمترین مقدار را در میان سازه‌ها داشت. این تفاوت حاکی از آن است که تغییر در فهم مدیر از خود به‌عنوان رهبر و بازتعریف هویت رهبری احتمالاً فرایندی عمیق‌تر و دشوارتر از یادگیری رفتارها یا ارزیابی تجربه‌های مدیریتی است. میانگین توسعه رهبری نیز برابر با ۳.۷۹ بود که از ارزیابی نسبتاً مثبت پاسخ‌دهندگان از تحول در ظرفیت‌های رهبری خود حکایت داشت. دامنه انحراف معیارها از

توسعه فردی و تحول سازمانی

۰.۶۰ تا ۰.۶۹ بود و بنابراین پراکندگی پاسخ‌ها در هیچ‌یک از سازه‌ها بیش از حد بالا نبود. همچنین، مقادیر چولگی بین -۰.۴۷ و -۰.۲۸ و کشیدگی بین -۰.۲۱ و ۰.۲۲ قرار داشت که نشان‌دهنده نبود انحراف جدی از نرمال بودن تک‌متغیره بود و شرایط لازم برای ادامه تحلیل‌های عاملی و مدل‌سازی معادلات ساختاری را تأیید کرد.

جدول ۲. نتایج ارزیابی پایایی و روایی همگرایی سازه‌های پژوهش

سازه	دامنه بارهای عاملی	آلفای کرونباخ	پایایی ترکیبی	AVE
تجربه‌های توسعه‌ای رهبری	۰.۶۸-۰.۸۴	۰.۸۶	۰.۹۰	۰.۶۰
بازاندیشی انتقادی	۰.۷۱-۰.۸۶	۰.۸۸	۰.۹۱	۰.۶۳
خودآگاهی بازاندیشانه	۰.۶۹-۰.۸۵	۰.۸۴	۰.۸۹	۰.۶۱
معناسازی از تجربه	۰.۷۲-۰.۸۸	۰.۸۹	۰.۹۲	۰.۶۶
بازسازی هویت رهبری	۰.۷۰-۰.۸۴	۰.۸۵	۰.۸۹	۰.۶۲
حکمت عملی	۰.۷۳-۰.۸۹	۰.۹۱	۰.۹۳	۰.۶۷
حساسیت زمینه‌ای	۰.۷۰-۰.۸۶	۰.۸۶	۰.۹۰	۰.۶۴
قضاوت عملی	۰.۷۴-۰.۸۸	۰.۹۰	۰.۹۲	۰.۶۶
انتقال یادگیری به کنش رهبری	۰.۷۲-۰.۸۷	۰.۸۸	۰.۹۱	۰.۶۴
توسعه رهبری	۰.۷۵-۰.۹۰	۰.۹۲	۰.۹۴	۰.۶۹

نتایج ارائه‌شده در جدول ۲ نشان داد که مدل اندازه‌گیری پژوهش از پایایی و روایی همگرایی مطلوبی برخوردار است. تمامی بارهای عاملی استانداردشده بالاتر از ۰.۶۸ بودند و همه آنها در سطح کمتر از ۰.۰۰۱ معنی‌دار شدند که نشان می‌دهد گویه‌های هر سازه سهم قابل قبولی در تبیین مفهوم نهفته مربوط به خود داشته‌اند. ضرایب آلفای کرونباخ در دامنه ۰.۸۴ تا ۰.۹۲ قرار گرفت و بالاتر بودن همه مقادیر از آستانه ۰.۷۰ نشان‌دهنده هماهنگی درونی مناسب گویه‌ها بود. مقادیر پایایی ترکیبی نیز بین ۰.۸۹ و ۰.۹۴ قرار داشت که علاوه بر تأیید ثبات درونی ابزار، نشان داد سازه‌های پژوهش با مجموعه‌ای نسبتاً منسجم از شاخص‌های مشاهده‌پذیر سنجیده شده‌اند. میانگین واریانس استخراج‌شده برای تمام سازه‌ها از ۰.۶۰ بیشتر بود و بالاترین مقدار آن برای توسعه رهبری برابر با ۰.۶۹ و پس از آن برای حکمت عملی برابر با ۰.۶۷ به دست آمد. این نتایج نشان می‌دهد که بخش عمده واریانس گویه‌های هر سازه توسط عامل نهفته مربوط به همان سازه تبیین شده و سهم خطای اندازه‌گیری در سطح قابل قبول قرار دارد. بررسی روایی واگرا با استفاده از نسبت HTMT نیز نشان داد که مقادیر این شاخص بین ۰.۳۱ و ۰.۸۲ قرار داشت و هیچ‌یک از روابط از آستانه ۰.۸۵ فراتر نرفت. بنابراین، علی‌رغم ارتباط نظری میان بازاندیشی، معناسازی، حکمت عملی و توسعه رهبری، هر یک از آنها از تمایز تجربی کافی برخوردار بودند و نمی‌توان آنها را صرفاً بازنمایی‌های متفاوت یک سازه واحد تلقی کرد. این نتیجه به‌ویژه از منظر چارچوب نظری پژوهش اهمیت داشت، زیرا نشان داد بازاندیشی، معنا و حکمت عملی سه سازوکار مرتبط اما متمایز در فرایند یادگیری رهبری هستند.

جدول ۳. شاخص‌های برازش مدل اندازه‌گیری و مدل ساختاری

شاخص برازش	مدل اندازه‌گیری	مدل ساختاری	معیار پذیرش
χ^2	۱۲۶۸.۴۳	۱۳۹۴.۷۶	—
df	۶۱۲	۶۲۸	—
χ^2/df	۲.۰۷	۲.۲۲	کمتر از ۳
RMSEA	۰.۰۵۳	۰.۰۵۶	کمتر از ۰.۰۸
۹۰٪ CI RMSEA	۰.۰۴۹-۰.۰۵۷	۰.۰۵۲-۰.۰۶۰	—

Personal Development and Organizational Transformation

CFI	۰.۹۴۶	۰.۹۳۷	بیشتر از ۰.۹۰
TLI	۰.۹۳۹	۰.۹۳۰	بیشتر از ۰.۹۰
GFI	۰.۹۱۲	۰.۹۰۴	بیشتر از ۰.۹۰
AGFI	۰.۸۹۶	۰.۸۸۹	نزدیک یا بیشتر از ۰.۹۰
SRMR	۰.۰۴۷	۰.۰۵۲	کمتر از ۰.۰۸

مطابق جدول ۳، مدل اندازه‌گیری و مدل ساختاری از برازش مناسب با داده‌های تجربی برخوردار بودند. نسبت کای‌دو به درجه آزادی برای مدل اندازه‌گیری برابر با ۲.۰۷ و برای مدل ساختاری برابر با ۲.۲۲ بود که هر دو کمتر از مقدار معیار ۳ قرار گرفتند. مقدار **RMSEA** در مدل اندازه‌گیری ۰.۰۵۳ و در مدل ساختاری ۰.۰۵۶ به دست آمد و حدود فاصله اطمینان ۹۰ درصد نیز به‌طور کامل پایین‌تر از ۰.۰۸ قرار داشت. شاخص **CFI** به‌ترتیب برابر با ۰.۹۴۶ و ۰.۹۳۷ و شاخص **TLI** برابر با ۰.۹۳۹ و ۰.۹۳۰ بود که همگی از مقدار ۰.۹۰ بیشتر بودند و برازش تطبیقی مطلوب مدل را تأیید کردند. مقدار **GFI** نیز در هر دو مدل بالاتر از ۰.۹۰ قرار گرفت. اگرچه **AGFI** مدل ساختاری برابر با ۰.۸۸۹ بود و اندکی کمتر از مقدار مطلوب ۰.۹۰ قرار داشت، مجموع شواهد حاصل از سایر شاخص‌ها نشان داد که این تفاوت جزئی خللی در پذیرش کلی مدل ایجاد نمی‌کند. همچنین **SRMR** برای مدل اندازه‌گیری ۰.۰۴۷ و برای مدل ساختاری ۰.۰۵۲ بود که به‌وضوح کمتر از آستانه ۰.۰۸ است. در مجموع، همگرایی شاخص‌های مطلق، تطبیقی و مبتنی بر خطای تقریب نشان داد که ساختار مفهومی استخراج‌شده از مرحله کیفی، پس از عملیاتی‌شدن در قالب سازه‌های قابل اندازه‌گیری، با الگوی کوواریانس مشاهده‌شده در داده‌های مدیران تهرانی سازگاری مطلوبی دارد. بنابراین، امکان آزمون روابط ساختاری و سازوکارهای واسطه‌ای میان تجربه، بازاندیشی، معنا، حکمت عملی و توسعه رهبری فراهم شد.

جدول ۴. ضرایب مسیر و آثار مستقیم و غیرمستقیم مدل ساختاری پژوهش

رابطه	β	خطای استاندارد	t	p	نتیجه
تجربه‌های توسعه‌ای → بازاندیشی	۰.۶۱	۰.۰۴۹	۱۲.۴۵	<۰.۰۰۱	تأیید
تجربه‌های توسعه‌ای → معناسازی	۰.۲۴	۰.۰۵۲	۴.۶۲	<۰.۰۰۱	تأیید
بازاندیشی → معناسازی	۰.۵۳	۰.۰۴۶	۱۱.۵۲	<۰.۰۰۱	تأیید
بازاندیشی → حکمت عملی	۰.۲۹	۰.۰۵۰	۵.۸۰	<۰.۰۰۱	تأیید
معناسازی → حکمت عملی	۰.۴۷	۰.۰۴۵	۱۰.۴۴	<۰.۰۰۱	تأیید
حکمت عملی → انتقال یادگیری به کنش	۰.۵۸	۰.۰۴۳	۱۳.۴۹	<۰.۰۰۱	تأیید
معناسازی → انتقال یادگیری به کنش	۰.۲۱	۰.۰۴۷	۴.۴۷	<۰.۰۰۱	تأیید
انتقال یادگیری به کنش → توسعه رهبری	۰.۶۳	۰.۰۴۱	۱۵.۳۷	<۰.۰۰۱	تأیید
حکمت عملی → توسعه رهبری	۰.۲۲	۰.۰۴۴	۵.۰۰	<۰.۰۰۱	تأیید
تجربه‌های توسعه‌ای → توسعه رهبری	۰.۰۸	۰.۰۴۱	۱.۹۵	۰.۰۵۱	تأیید نشد
تجربه‌های توسعه‌ای → بازاندیشی → معناسازی	۰.۳۲	۰.۰۳۹	۸.۲۱	<۰.۰۰۱	میانجی‌گری معنی‌دار
بازاندیشی → معناسازی → حکمت عملی	۰.۲۵	۰.۰۳۳	۷.۵۸	<۰.۰۰۱	میانجی‌گری معنی‌دار
معناسازی → حکمت عملی → انتقال یادگیری	۰.۲۷	۰.۰۳۵	۷.۷۱	<۰.۰۰۱	میانجی‌گری معنی‌دار
حکمت عملی → انتقال یادگیری → توسعه رهبری	۰.۳۷	۰.۰۳۸	۹.۷۴	<۰.۰۰۱	میانجی‌گری معنی‌دار
تجربه‌های توسعه‌ای → بازاندیشی → معناسازی → حکمت عملی → انتقال یادگیری → توسعه رهبری	۰.۱۱	۰.۰۲۴	۴.۵۸	<۰.۰۰۱	اثر زنجیره‌ای معنی‌دار

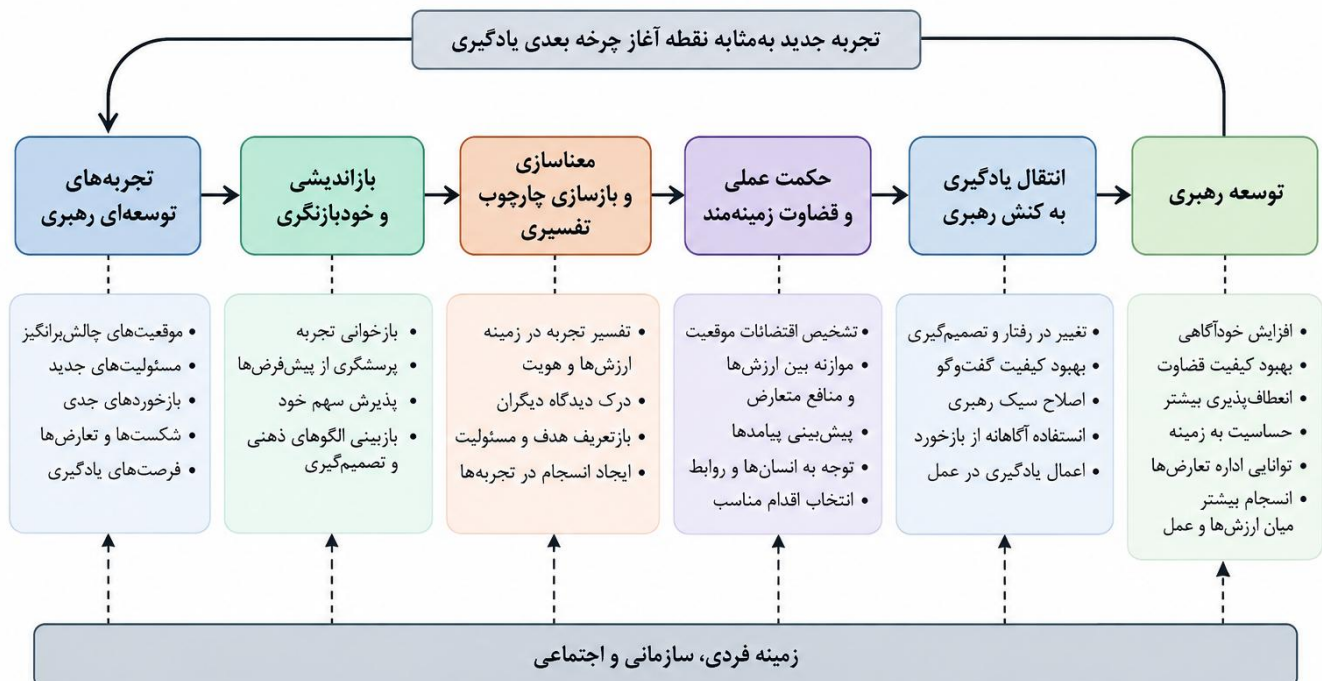
نتایج مدل ساختاری در جدول ۴ نشان داد که تجربه‌های توسعه‌ای اثر مستقیم و نیرومندی بر بازاندیشی رهبران دارد و ضریب مسیر ۰.۶۱ نشان می‌دهد هرچه مدیران بیشتر با تجربه‌های چالش‌برانگیز، مسئولیت‌های جدید، تعارض‌های مدیریتی، شکست‌ها، بازخوردهای جدی و موقعیت‌های نیازمند بازنگری در شیوه عمل مواجه شوند، احتمال ورود آنان به فرایند بازاندیشی نیز افزایش می‌یابد. تجربه‌های توسعه‌ای علاوه بر اثر خود از مسیر بازاندیشی، یک اثر مستقیم کوچک اما معنی‌دار بر معناسازی داشت. با این حال، اثر بازاندیشی بر معناسازی با ضریب ۰.۵۳ به مراتب قوی‌تر بود و نشان داد معناسازی عمدتاً زمانی شکل می‌گیرد که تجربه خام به موضوع تأمل، پرسشگری و بازنگری در پیش‌فرض‌های فرد تبدیل شود. بازاندیشی همچنین اثر مستقیم ۰.۲۹ بر حکمت عملی داشت، در حالی که اثر معناسازی بر حکمت عملی برابر با ۰.۴۷ بود. بر این اساس، قضاوت سنجیده در موقعیت‌های رهبری صرفاً حاصل تفکر درباره تجربه نیست، بلکه بخش قابل توجهی از آن از طریق بازسازی معنای تجربه و قراردادن آن در چارچوبی گسترده‌تر از ارزش‌ها، هویت، روابط انسانی و پیامدهای سازمانی شکل می‌گیرد. قوی‌ترین پیش‌بین انتقال یادگیری به کنش، حکمت عملی با ضریب ۰.۵۸ بود. این یافته نشان می‌دهد که فاصله میان «دانستن» و «عمل کردن» در توسعه رهبران از طریق ظرفیت قضاوت زمینه‌مند و انتخاب اقدام متناسب کاهش می‌یابد. انتقال یادگیری به کنش نیز با ضریب ۰.۶۳ قوی‌ترین پیش‌بین مستقیم توسعه رهبری بود. در مقابل، مسیر مستقیم تجربه‌های توسعه‌ای به توسعه رهبری با ضریب ۰.۰۸ و مقدار p برابر با ۰.۰۵۱ معنی‌دار نشد. این نتیجه از نظر نظری یکی از مهم‌ترین یافته‌های پژوهش است، زیرا نشان می‌دهد صرف مواجهه با تجربه‌های مدیریتی، حتی تجربه‌های دشوار و توسعه‌دهنده، الزاماً به رشد رهبری منتهی نمی‌شود و اثر تجربه عمدتاً از طریق زنجیره‌ای از فرایندهای شناختی، تفسیری و عملی تحقق می‌یابد.

تحلیل آثار غیرمستقیم با ۵۰۰۰ بازنمونه بوت‌استرپ نیز از ماهیت فرایندی مدل حمایت کرد. اثر غیرمستقیم تجربه‌های توسعه‌ای بر معناسازی از مسیر بازاندیشی برابر با ۰.۳۲ و معنی‌دار بود. همچنین اثر غیرمستقیم بازاندیشی بر حکمت عملی از طریق معناسازی برابر با ۰.۲۵ و اثر غیرمستقیم معناسازی بر انتقال یادگیری به کنش از طریق حکمت عملی برابر با ۰.۲۷ به دست آمد. افزون بر این، حکمت عملی از طریق انتقال یادگیری به کنش اثری برابر با ۰.۳۷ بر توسعه رهبری داشت. مهم‌تر از همه، اثر زنجیره‌ای کامل تجربه‌های توسعه‌ای بر توسعه رهبری از مسیر بازاندیشی، معناسازی، حکمت عملی و انتقال یادگیری برابر با ۰.۱۱ بود و فاصله اطمینان بوت‌استرپ این اثر شامل صفر نشد. این نتیجه شواهد تجربی مستقیمی برای منطق مرکزی چارچوب پیشنهادی فراهم کرد؛ بدین معنا که تجربه هنگامی به توسعه رهبری تبدیل می‌شود که ابتدا به موضوع بازاندیشی تبدیل شود، سپس از طریق معناسازی در نظام تفسیری فرد جای گیرد، در قالب حکمت عملی به قضاوت موقعیتی تبدیل شود و نهایتاً در کنش رهبری ظهور پیدا کند. ضرایب تعیین نیز نشان دادند که تجربه‌های توسعه‌ای ۳۷.۲ درصد از واریانس بازاندیشی را تبیین کرد. تجربه‌های توسعه‌ای و بازاندیشی در مجموع ۴۸.۹ درصد از واریانس معناسازی را تبیین کردند. بازاندیشی و معناسازی ۵۲.۷ درصد از واریانس حکمت عملی و حکمت عملی همراه با معناسازی ۵۵.۸ درصد از واریانس انتقال یادگیری به کنش را توضیح دادند. در نهایت، انتقال یادگیری به کنش، حکمت عملی و سایر مسیرهای مدل در مجموع ۶۱.۴ درصد از واریانس توسعه رهبری را تبیین کردند که نشان‌دهنده قدرت تبیینی قابل توجه چارچوب پیشنهادی است.

یافته‌های تلفیقی مرحله کیفی و کمی نشان داد که سه مفهوم بازاندیشی، معنا و حکمت عملی را نمی‌توان به صورت مجموعه‌ای از قابلیت‌های مستقل و موازی در نظر گرفت. بازاندیشی در داده‌های کیفی به عنوان سازوکاری برای توقف در برابر تجربه، فاصله‌گیری از واکنش فوری و بازبینی پیش‌فرض‌ها ظاهر شد و در مدل کمی نیز نخستین حلقه اصلی میان تجربه‌های توسعه‌ای و سایر سازوکارهای یادگیری بود. معناسازی

مرحله‌ای فراتر از بازاندیشی بود که در آن رهبر تلاش می‌کرد تجربه را در یک روایت منسجم درباره خود، دیگران، سازمان، مسئولیت و هدف رهبری جای دهد. حکمت عملی نیز نقطه‌ای بود که فهم حاصل از بازاندیشی و معنا باید به قضاوت عملی تبدیل می‌شد. مشارکت‌کنندگان کیفی بارها تأکید کردند که ممکن است مدیری پس از یک شکست یا تعارض درباره تجربه خود بسیار فکر کند، اما اگر نتواند از آن معنا استخراج کند یا نتواند تشخیص دهد در موقعیت بعدی چگونه باید متفاوت عمل کند، توسعه واقعی رخ نمی‌دهد. الگوی روابط کمی نیز همین منطق را تأیید کرد و نشان داد که قدرت تبیینی مدل زمانی افزایش می‌یابد که این سه سازوکار نه به صورت متغیرهای منفرد، بلکه به صورت یک زنجیره یادگیری در نظر گرفته شوند.

از منظر محتوای کیفی، بازاندیشی شامل چهار فرایند اصلی «بازخوانی تجربه»، «پرسشگری از پیش‌فرض‌های شخصی»، «پذیرش سهم خود در پیامدها» و «بازبینی الگوهای تصمیم‌گیری» بود. معناسازی از طریق «پیوند تجربه با هویت رهبری»، «تفسیر رویداد از منظر دیگران»، «بازتعریف هدف و مسئولیت» و «ایجاد انسجام میان تجربه‌های پراکنده» شکل می‌گرفت. حکمت عملی نیز شامل «تشخیص اقتضائات موقعیت»، «موازنه میان ارزش‌ها و منافع متعارض»، «پیش‌بینی پیامدهای کوتاه‌مدت و بلندمدت»، «توجه به انسان‌ها و روابط در کنار اهداف عملکردی» و «انتخاب اقدام قابل دفاع در شرایط عدم قطعیت» بود. انتقال یادگیری به کنش نیز در قالب تغییر در الگوهای تصمیم‌گیری، بازتنظیم روابط با کارکنان، افزایش کیفیت گفت‌وگو، اصلاح سبک اعمال قدرت، تحمل بیشتر ابهام و استفاده آگاهانه‌تر از بازخورد آشکار شد. در نتیجه، داده‌های کیفی نشان داد که توسعه رهبری نه صرفاً به معنای افزایش دانش مدیریت یا تسلط بر مجموعه‌ای از تکنیک‌های رفتاری، بلکه به معنای تغییر در شیوه‌ای است که رهبر تجربه را می‌فهمد، خود را در آن تجربه می‌بیند، درباره گزینه‌های ممکن قضاوت می‌کند و در نهایت دست به عمل می‌زند.



شکل ۱. چارچوب تلفیقی رهبری به مثابه فرایند یادگیری بر اساس توالی تجربه‌های توسعه‌ای، بازاندیشی، معناسازی، حکمت عملی، انتقال یادگیری به کنش و توسعه رهبری

در مجموع، شکل ۱ منطق نهایی مدل را به صورت یک فرایند چرخه‌ای بازنمایی می‌کند که از تجربه‌های توسعه‌ای آغاز می‌شود و از طریق بازاندیشی، معناسازی و حکمت عملی به انتقال یادگیری در رفتار و تصمیم‌گیری رهبری منجر می‌شود. پیامد این فرایند، توسعه رهبری در سطح خودآگاهی، کیفیت قضاوت، انعطاف‌پذیری، حساسیت به زمینه، توانایی اداره تعارض‌ها و انسجام بیشتر میان ارزش‌ها و عمل است. با این حال، فرایند در نقطه توسعه رهبری خاتمه نمی‌یابد؛ زیرا کنش جدید رهبر خود به تجربه‌ای تازه تبدیل می‌شود که می‌تواند چرخه دیگری از یادگیری را آغاز کند. بدین ترتیب، مدل نهایی پژوهش رهبری را نه به عنوان وضعیت یا مجموعه‌ای از صفات تثبیت‌شده، بلکه به مثابه فرایندی مستمر از تجربه کردن، بازاندیشیدن، معنا بخشیدن، قضاوت کردن و عمل کردن مفهوم‌پردازی می‌کند. این ساختار چرخه‌ای همچنین توضیح می‌دهد که چرا دو مدیر ممکن است با تجربه‌ای مشابه مواجه شوند اما پیامدهای توسعه‌ای کاملاً متفاوتی داشته باشند؛ زیرا کیفیت توسعه بیش از آنکه تابع شدت یا تعداد تجربه‌ها باشد، به نحوه پردازش، تفسیر و تبدیل آنها به قضاوت و کنش وابسته است.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که توسعه رهبری را می‌توان به صورت یک فرایند یادگیری چندمرحله‌ای و در عین حال بازگشتی تبیین کرد که از تجربه‌های توسعه‌ای آغاز می‌شود و از طریق بازاندیشی، معناسازی، حکمت عملی و انتقال یادگیری به کنش، به توسعه رهبری منتهی می‌شود. یکی از مهم‌ترین نتایج پژوهش آن بود که تجربه‌های توسعه‌ای اثر مستقیم و قوی بر بازاندیشی داشتند، در حالی که اثر مستقیم تجربه بر توسعه رهبری معنی‌دار نبود. این یافته نشان می‌دهد که صرف قرار گرفتن مدیران در موقعیت‌های دشوار، پیچیده یا چالش‌برانگیز الزاماً به رشد رهبری منجر نمی‌شود، بلکه کیفیت پردازش تجربه تعیین می‌کند که آیا تجربه به منبعی برای یادگیری تبدیل خواهد شد یا خیر. از این منظر، تجربه زمانی ماهیت توسعه‌ای پیدا می‌کند که رهبر بتواند از واکنش‌های فوری فاصله بگیرد، مفروضات خود را بررسی کند، سهم خود را در شکل‌گیری پیامدها ببیند و شیوه‌های پیشین قضاوت و عمل را مورد بازبینی قرار دهد. این نتیجه با رویکردهایی همسو است که یادگیری حرفه‌ای و توسعه رهبری را فرایندی فراتر از انتقال مهارت دانسته و بر ضرورت یادگیری مستمر از موقعیت‌های واقعی عمل تأکید کرده‌اند (Boyask & Smith, 2026; Gladys et al., 2025). همچنین یافته حاضر با مطالعاتی سازگار است که رهبری یادگیری‌محور را برآمده از تعامل مستمر میان تجربه، بازخورد و توسعه ظرفیت حرفه‌ای می‌دانند (Baydar & Demirci, 2026; Soriano & Bautista, 2025).

نقش محوری بازاندیشی در مدل حاضر از دیگر یافته‌های اساسی پژوهش بود. ضریب بالای مسیر تجربه‌های توسعه‌ای به بازاندیشی نشان داد که موقعیت‌های دشوار، مسئولیت‌های جدید، تعارض‌ها، شکست‌ها و بازخوردهای جدی می‌توانند به عنوان محرک‌های بازاندیشی عمل کنند. با این حال، داده‌های کیفی نشان دادند که آنچه اهمیت دارد صرف وقوع چنین تجربه‌هایی نیست، بلکه ظرفیت رهبر برای تبدیل آنها به موضوع پرسشگری و خودبازنگری است. این یافته از این دیدگاه حمایت می‌کند که توسعه رهبری نیازمند شکستن الگوهای تثبیت‌شده ادراک و تصمیم‌گیری است. پژوهش‌های مرتبط با رهبری پارادوکسیکال نیز نشان داده‌اند که مواجهه با تناقض‌ها و تنش‌های هم‌زمان می‌تواند ذهنیت فرد را برای یادگیری تحول‌آفرین آماده کند (Khan et al., 2025). به همین ترتیب، رهبری تحول‌آفرین برای یادگیری عمیق زمانی اثربخش است که شرایط لازم برای بازاندیشی درباره رویه‌های موجود و ایجاد شیوه‌های نوین فهم و عمل فراهم شود (Sliwka et al., 2024). بر

این اساس، بازاندیشی در چارچوب پژوهش حاضر را می‌توان حلقه‌ای دانست که تجربه خام را از سطح رویداد روزمره به سطح ماده اولیه یادگیری رهبری منتقل می‌کند.

یافته دیگر پژوهش نشان داد که بازاندیشی اثر مثبت و معنی‌داری بر معناسازی دارد. این نتیجه از نظر نظری اهمیت ویژه‌ای دارد، زیرا نشان می‌دهد بازاندیشی زمانی به توسعه عمیق منجر می‌شود که رهبر بتواند تجربه را در یک چارچوب تفسیری گسترده‌تر قرار دهد. معناسازی در داده‌های کیفی شامل تفسیر تجربه در ارتباط با هویت رهبری، ارزش‌های فردی، مسئولیت سازمانی، دیدگاه دیگران و پیامدهای تصمیم‌ها بود. بنابراین، رهبر فقط درباره این پرسش نمی‌کند که «چه اتفاقی افتاد»، بلکه تلاش می‌کند بفهمد «این تجربه چه معنایی برای من به‌عنوان رهبر دارد». این نتیجه با پژوهش‌هایی همسو است که رهبری را نه صرفاً مجموعه‌ای از رفتارها، بلکه منبعی برای ایجاد جهت، معنا و انسجام در محیط‌های یادگیری معرفی کرده‌اند (Candrasari et al., 2025; Zandi & Sadeghi, 2024). همچنین در مطالعات مربوط به رهبری کارآفرینانه و رفتار نوآورانه، نقش یادگیری در بازتعریف فرصت‌ها و تبدیل تجربه به کنش خلاق مورد توجه قرار گرفته است (Takeed et al., 2025). از این رو، معناسازی را می‌توان پلی میان تأمل شناختی و تحول در هویت و جهت‌گیری رهبری دانست.

نتایج همچنین نشان داد که معناسازی اثر قوی و معنی‌داری بر حکمت عملی دارد. این یافته بیانگر آن است که توانایی قضاوت سنجیده در شرایط پیچیده، صرفاً محصول دانش تخصصی یا تجربه انباشته نیست، بلکه نیازمند فهم عمیق معنای موقعیت و ارتباط آن با ارزش‌ها، هویت و پیامدهای انسانی و سازمانی است. حکمت عملی در چارچوب حاضر به توانایی تشخیص اقتضائات موقعیت، موازنه میان ارزش‌ها و منافع متعارض، پیش‌بینی پیامدهای کنش و انتخاب گزینه‌ای اشاره داشت که هم از نظر اجرایی و هم از نظر اخلاقی قابل دفاع باشد. این نتیجه با دیدگاه‌های مبتنی بر فضیلت و عدالت در یادگیری و رهبری سازگار است که تأکید دارند کیفیت رهبری تنها با معیارهای کارایی سنجیده نمی‌شود و ملاحظات اخلاقی و انسانی نیز باید در قضاوت رهبران وارد شوند (Edwards & Franklin, 2025). همچنین پژوهش درباره رهبری خیرخواهانه نشان داده است که اعتماد، ارتباط و اشتراک دانش می‌تواند ظرفیت یادگیری سازمانی را تقویت کنند (Iqbal et al., 2025). چنین یافته‌هایی مؤید آن است که حکمت عملی در بستر روابط انسانی و درک پیچیدگی‌های موقعیتی شکل می‌گیرد و نمی‌توان آن را به کاربرد مکانیکی قواعد مدیریتی تقلیل داد.

یکی دیگر از نتایج مهم پژوهش، اثر مثبت حکمت عملی بر انتقال یادگیری به کنش بود. این یافته نشان می‌دهد که فاصله میان فهم و عمل در فرایند توسعه رهبران زمانی کاهش می‌یابد که فرد بتواند آموخته‌های خود را به قضاوتی متناسب با موقعیت تبدیل کند. بسیاری از برنامه‌های توسعه رهبری بر افزایش دانش یا مهارت متمرکزند، اما مسئله اساسی آن است که چرا برخی مدیران با وجود دانش گسترده مدیریتی قادر نیستند در موقعیت‌های واقعی تصمیم‌های مناسب اتخاذ کنند. نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد پاسخ بخشی از این مسئله را باید در حکمت عملی جست‌وجو کرد. رهبر زمانی می‌تواند یادگیری خود را به عمل منتقل کند که تشخیص دهد کدام دانش در چه شرایطی باید به کار گرفته شود و چگونه باید میان الزامات متعارض موازنه برقرار کند. این نتیجه با پژوهش‌هایی همسو است که بر نقش یادگیری سازمانی در تبدیل ظرفیت‌های رهبری به عملکرد، نوآوری و رفتارهای سازنده تأکید کرده‌اند (Asiabar et al., 2025; Nguyen et al., 2024). در این مطالعات نیز یادگیری به‌عنوان سازوکاری واسط میان رهبری و پیامدهای سازمانی در نظر گرفته شده است و یافته حاضر این منطق را از سطح سازمان به سطح توسعه خود رهبر گسترش می‌دهد.

نتایج مدل ساختاری نشان داد که انتقال یادگیری به کنش قوی‌ترین پیش‌بین مستقیم توسعه رهبری بود. این نتیجه اهمیت عملی بالایی دارد، زیرا نشان می‌دهد توسعه رهبری تنها زمانی تحقق می‌یابد که یادگیری در رفتار، تصمیم‌گیری، تعامل، شیوه اعمال قدرت و مدیریت تعارض‌ها تجلی پیدا کند. داده‌های کیفی نشان دادند که نشانه‌های توسعه رهبری شامل افزایش خودآگاهی، اصلاح الگوی گفت‌وگو، پذیرش بازخورد، تحمل بیشتر ابهام، انعطاف‌پذیری در تصمیم‌گیری و هماهنگی بیشتر میان ارزش‌ها و عمل است. این نتیجه با پژوهش‌هایی همسو است که یادگیری سازمانی را با رفتارهای نوآورانه، رفتارهای فراتر از نقش و بهبود عملکرد مرتبط دانسته‌اند (Rajabi Farjad et al., 2024; Takeed et al., 2025). همچنین پژوهش درباره رهبری آموزشی نشان می‌دهد که رهبری اثربخش زمانی معنا پیدا می‌کند که در عمل به بهبود کیفیت یاددهی، یادگیری و شایستگی حرفه‌ای منجر شود (Nikouei & Mirshakari, 2025; Rofiq, 2024). بنابراین، توسعه رهبری را نمی‌توان صرفاً با افزایش آگاهی ذهنی یا رضایت از برنامه‌های آموزشی سنجید، بلکه باید تغییر واقعی در کنش رهبری را معیار اصلی آن دانست.

عدم معنی‌داری اثر مستقیم تجربه‌های توسعه‌ای بر توسعه رهبری نیز یکی از یافته‌های مهم و متمایز پژوهش حاضر بود. این نتیجه نشان می‌دهد که تجربه لزوماً آموزنده نیست و حتی تجربه‌های متعدد مدیریتی نیز ممکن است بدون بازاندیشی و معناسازی به تثبیت الگوهای نامناسب منجر شوند. به بیان دیگر، سابقه بیشتر الزاماً معادل توسعه بیشتر نیست. این یافته با ادبیات توسعه حرفه‌ای سازگار است که بر یادگیری مادام‌العمر، بازآموزی و بازسازی مستمر قابلیت‌ها تأکید می‌کند (Gladys et al., 2025). همچنین پژوهش‌هایی که نقش فرهنگ یادگیری، تعهد شخصی و فضای سازمانی را در شکل‌گیری سازمان یادگیرنده بررسی کرده‌اند نشان داده‌اند که تجربه حرفه‌ای زمانی به یادگیری منجر می‌شود که بسترهای مناسب برای پردازش، اشتراک و بازسازی دانش فراهم باشد (Kareem et al., 2025; Soriano & Bautista, 2025). بنابراین، یافته حاضر نقدی ضمنی بر رویکردهایی است که توسعه رهبری را تابع ساده سنوات خدمت، تعداد مسئولیت‌های مدیریتی یا حضور در دوره‌های آموزشی می‌دانند.

تحلیل آثار غیرمستقیم نیز نشان داد که تجربه‌های توسعه‌ای از طریق زنجیره بازاندیشی، معناسازی، حکمت عملی و انتقال یادگیری به کنش، بر توسعه رهبری اثر می‌گذارند. معنی‌داری اثر زنجیره‌ای کامل، منطق مرکزی چارچوب پیشنهادی را تأیید کرد و نشان داد که فرایند یادگیری رهبری دارای توالی درونی مشخصی است. این یافته از این دیدگاه حمایت می‌کند که توسعه رهبران بیشتر از آنکه حاصل یک متغیر منفرد باشد، محصول تعامل مجموعه‌ای از سازوکارهای شناختی، تفسیری و عملی است. پژوهش‌های مربوط به دوستوانی نیز بر اهمیت یادگیری برای مدیریت هم‌زمان الزامات متعارض تأکید کرده‌اند (Singer-Coudoux et al., 2024; Zaman et al., 2024). در چنین شرایطی، رهبران باید بتوانند هم‌زمان تجربه را تحلیل کنند، تفاسیر مختلف را در نظر بگیرند، میان گزینه‌های متعارض قضاوت کنند و تصمیمی متناسب با وضعیت اتخاذ نمایند. از این منظر، مدل حاضر می‌تواند توضیح دهد که چرا توانایی مدیریت تناقض‌ها و ابهام‌ها یکی از نشانه‌های بلوغ رهبری است.

یافته‌های پژوهش همچنین نشان دادند که بازاندیشی، معناسازی و حکمت عملی اگرچه با یکدیگر ارتباط بالایی دارند، از نظر تجربی سازه‌هایی متمایزند. این تمایز اهمیت نظری دارد، زیرا نشان می‌دهد نمی‌توان این سه مفهوم را تحت یک عنوان کلی مانند «یادگیری» ادغام کرد. بازاندیشی بیشتر به بازبینی تجربه و مفروضات مربوط است، معناسازی به تفسیر تجربه در ارتباط با هویت و ارزش‌ها اشاره دارد و حکمت عملی به تبدیل فهم به قضاوت و انتخاب اقدام مناسب مربوط می‌شود. این تمایز با پژوهش‌هایی سازگار است که یادگیری را پدیده‌ای چندسطحی و

چندبعدی می‌دانند و میان یادگیری فردی، تیمی و سازمانی تفاوت قائل‌اند (Kareem et al., 2025; Singer-Coudoux et al., 2024). همچنین یافته‌های مرتبط با رفتار بازخوردجویی و دسترس‌پذیری روان‌شناختی نشان می‌دهد که شکل‌گیری یادگیری نیازمند مجموعه‌ای از سازوکارهای متفاوت اما مرتبط است (Cui & Wang, 2025). بنابراین، یکی از ارزش‌های چارچوب حاضر آن است که مسیر درونی یادگیری رهبر را به اجزای مفهومی متمایز اما پیوسته تفکیک می‌کند.

از سوی دیگر، نتایج پژوهش حاضر اهمیت زمینه فردی، سازمانی و اجتماعی را در سراسر چرخه یادگیری رهبری تأیید کرد. داده‌های کیفی نشان دادند که تجربه، معنا و قضاوت رهبران در خلأ شکل نمی‌گیرد، بلکه تحت تأثیر فرهنگ سازمانی، روابط قدرت، هنجارهای حرفه‌ای، فضای روان‌شناختی و سطح حمایت سازمانی قرار دارد. این نتیجه با پژوهش‌هایی همسو است که یادگیری را وابسته به فرهنگ دانش‌محور، حمایت سازمانی، ایمنی روان‌شناختی و اجتماعات یادگیری حرفه‌ای می‌دانند (Hoang & Le, 2025; Mirghafouri et al., 2024; Zaman et al., 2024). همچنین پژوهش درباره رهبری هم‌افزا نشان داده است که اجتماعات یادگیری حرفه‌ای می‌توانند رابطه میان رفتارهای رهبری و رفتارهای دانشی را شکل دهند (Mirghafouri et al., 2024). بر این اساس، توسعه رهبر صرفاً پروژه‌ای فردی نیست و سازمان‌ها باید محیطی ایجاد کنند که در آن بازخورد، گفت‌وگو، خط‌پذیری، بازاندیشی و یادگیری از تجربه امکان‌پذیر باشد.

نتایج پژوهش از منظر تحولات دیجیتال نیز قابل تفسیر است. محیط‌های دیجیتال و مبتنی بر هوش مصنوعی سرعت تغییر را افزایش داده و بسیاری از الگوهای سنتی تصمیم‌گیری را ناکافی کرده‌اند. در چنین شرایطی، رهبران بیش از گذشته نیازمند ظرفیت یادگیری مستمر و بازسازی مکرر مدل‌های ذهنی خود هستند. پژوهش‌های جدید نشان داده‌اند که رهبری مبتنی بر هوش مصنوعی و رهبری دیجیتال زمانی به عملکرد مطلوب منجر می‌شوند که با یادگیری سازمانی و توسعه شایستگی‌های جدید همراه باشند (Asiabar et al., 2025; Chowdhury, 2025). همچنین در ادبیات توسعه رهبری، هوش مصنوعی به‌عنوان عاملی مطرح شده است که نه تنها ابزارهای مدیریتی، بلکه ماهیت توسعه مدیران را نیز دگرگون می‌کند (Vargas Portillo, 2025). پژوهش‌های حوزه آموزش دیجیتال نیز نشان می‌دهند رهبران باید بتوانند هم‌زمان فناوری، یادگیری، برنامه درسی و کیفیت خدمات را مدیریت کنند (Samsudin et al., 2025; Tusmiarifudin & Syamsul, 2024). از این رو، چارچوب حاضر می‌تواند برای محیط‌های دیجیتال نیز کاربرد داشته باشد، زیرا بر ظرفیت‌هایی تأکید می‌کند که رهبران را قادر می‌سازند در مواجهه با تغییرات سریع، تجربه را به یادگیری و یادگیری را به قضاوت سنجیده تبدیل کنند.

در مجموع، یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که مفهوم توسعه رهبری باید از الگوی سنتی مبتنی بر انتقال مهارت به سمت الگویی فرایندی، بازاندیشانه و زمینه‌مند حرکت کند. این نتیجه با پژوهش‌هایی همسو است که رهبری را با یادگیری، تحول، نوآوری و توسعه ظرفیت حرفه‌ای پیوند داده‌اند (Renalwin, 2025; Rezanegad Karimi et al., 2025; Worapongpat, 2024). همچنین شواهد مربوط به عدالت، یادگیری و رهبری نشان می‌دهد که توسعه رهبران باید در کنار شایستگی‌های فنی، ظرفیت فهم زمینه و قضاوت مسئولانه را نیز دربرگیرد (Tan & Gümüş, 2024). بر این اساس، سهم اصلی پژوهش حاضر در آن است که بازاندیشی، معناسازی و حکمت عملی را در یک زنجیره واحد قرار می‌دهد و نشان می‌دهد چگونه تجربه‌های توسعه‌ای از طریق این سازوکارها به تغییر واقعی در کنش رهبری منجر می‌شوند. این چارچوب می‌تواند شکاف میان ادبیات توسعه رهبری و ادبیات یادگیری را کاهش دهد و مبنایی برای بازطراحی برنامه‌هایی فراهم آورد که به جای تمرکز صرف بر آموزش مهارت، ظرفیت رهبران برای تجربه‌ورزی آگاهانه، تأمل، تفسیر، قضاوت و عمل مسئولانه را توسعه می‌دهند.

یکی از محدودیت‌های پژوهش حاضر آن بود که بخش کمی مطالعه به مدیران سازمان‌های مستقر در شهر تهران محدود شد و بنابراین تعمیم نتایج به سایر مناطق جغرافیایی، سازمان‌های کوچک، محیط‌های روستایی یا ساختارهای سازمانی با زمینه فرهنگی متفاوت باید با احتیاط انجام شود. همچنین، بخش قابل توجهی از داده‌های کمی بر مبنای خودگزارشی مدیران گردآوری شد و این امر می‌تواند تحت تأثیر سوگیری مطلوبیت اجتماعی یا ارزیابی خوش‌بینانه افراد از میزان بازاندیشی و توسعه رهبری خود قرار گرفته باشد. ماهیت مقطعی مرحله کمی نیز امکان استنباط قطعی روابط علی را محدود می‌کند، زیرا اگرچه مدل ساختاری از توالی نظری تجربه، بازاندیشی، معناسازی، حکمت عملی و توسعه رهبری حمایت کرد، بررسی دقیق تحول این فرایند در طول زمان نیازمند داده‌های طولی است. علاوه بر این، حکمت عملی مفهومی پیچیده و به‌شدت زمینه‌مند است و سنجش آن با ابزارهای پرسشنامه‌ای ممکن است همه ابعاد قضاوت واقعی رهبران را در شرایط عدم قطعیت، تعارض و فشار زمانی منعکس نکند.

پژوهش‌های آینده می‌توانند چارچوب حاضر را در صنایع، سازمان‌ها و بافت‌های فرهنگی مختلف آزمون کنند و میزان پایداری ساختار پیشنهادی را مورد ارزیابی قرار دهند. استفاده از طرح‌های طولی می‌تواند مشخص کند که تجربه‌های توسعه‌ای چگونه در گذر زمان به تغییر در بازاندیشی، هویت رهبری، حکمت عملی و رفتار منجر می‌شوند. همچنین پیشنهاد می‌شود از روش‌های چندمنبعی مانند ارزیابی کارکنان، همکاران و مافوق‌ها در کنار خودگزارشی مدیران استفاده شود تا تغییر واقعی در کنش رهبری با دقت بیشتری سنجیده شود. مطالعات آینده می‌توانند نقش متغیرهایی مانند ایمنی روان‌شناختی، فرهنگ یادگیری، تواضع رهبری، هویت حرفه‌ای، پیچیدگی شناختی و تجربه شکست را به‌عنوان عوامل تعدیل‌گر یا پیشاینده بررسی کنند. همچنین طراحی مطالعات مداخله‌ای می‌تواند مشخص سازد که آیا آموزش ساختارمند بازاندیشی، روایت‌سازی تجربه و قضاوت موقعیتی قادر است حکمت عملی و کیفیت توسعه رهبری را افزایش دهد. بررسی مدل در محیط‌های مبتنی بر هوش مصنوعی و تصمیم‌گیری الگوریتمی نیز می‌تواند مسیر مهمی برای توسعه این چارچوب باشد.

از منظر کاربردی، سازمان‌ها باید برنامه‌های توسعه رهبری را از الگوی غالب مبتنی بر دوره‌های آموزشی کوتاه‌مدت و انتقال مجموعه‌ای از مهارت‌های ثابت فراتر ببرند و یادگیری را در بطن تجربه واقعی کار قرار دهند. طراحی مأموریت‌های توسعه‌ای، گردش شغلی، پروژه‌های چالش‌برانگیز، جلسات بازاندیشی پس از اقدام، کوچینگ فردی، منتورینگ و گفت‌وگوهای ساختاریافته درباره شکست‌ها و تصمیم‌های دشوار می‌تواند به فعال‌شدن چرخه یادگیری رهبری کمک کند. در برنامه‌های توسعه مدیران لازم است صرفاً پرسیده نشود که فرد چه آموخته است، بلکه باید بررسی شود چگونه تجربه خود را تفسیر کرده، چه پیش‌فرضی را تغییر داده، چه معنایی از موقعیت ساخته، بر چه اساسی درباره گزینه‌های موجود قضاوت کرده و در عمل چه تغییری ایجاد کرده است. همچنین سازمان‌ها باید محیطی ایجاد کنند که در آن پذیرش اشتباه، درخواست بازخورد، بیان تردید و بازنگری تصمیم‌ها نشانه ضعف مدیریتی تلقی نشود. ارزیابی رهبران نیز بهتر است علاوه بر شاخص‌های عملکردی، شامل معیارهایی مانند کیفیت قضاوت، توانایی یادگیری از تجربه، حساسیت زمینه‌ای، انسجام میان ارزش‌ها و عمل و قابلیت تبدیل بازخورد به تغییر رفتاری باشد.

تشکر و قدردانی

از تمامی کسانی که در انجام این پژوهش ما را همراهی کردند تشکر و قدردانی به عمل می‌آید.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ گونه تضاد منافی وجود ندارد.

موازن اخلاقی

در تمامی مراحل پژوهش حاضر اصول اخلاقی مرتبط با نشر و انجام پژوهش رعایت گردیده است.

Extended Abstract

Introduction

Leadership development has increasingly moved beyond the traditional conception of leadership as a relatively stable set of personal traits, competencies, or behavioral techniques. Contemporary organizational environments are characterized by uncertainty, digital transformation, shifting stakeholder expectations, ethical complexity, and rapidly changing knowledge requirements, all of which make fixed competency-based models increasingly insufficient. From this perspective, leadership development is better understood as an ongoing learning process through which leaders interpret experience, reconsider assumptions, reconstruct meaning, exercise context-sensitive judgment, and translate learning into more effective action. Recent research has increasingly connected leadership with individual, team, and organizational learning, emphasizing that leadership effectiveness depends not only on directing others but also on creating and participating in processes of continuous professional learning (Baydar & Demirci, 2026; Boyask & Smith, 2026; Kareem et al., 2025; Soriano & Bautista, 2025). Accordingly, an important theoretical question is not merely what effective leaders possess, but how individuals progressively become more reflective, adaptive, and practically wise leaders through experience.

A substantial body of research has demonstrated that leadership is associated with knowledge sharing, organizational learning, innovation, professional development, and organizational performance. Transformational leadership can facilitate knowledge sharing and create conditions conducive to organizational learning, while empowering, inclusive, and entrepreneurial forms of leadership can strengthen learning capabilities and convert them into innovation and constructive extra-role behavior (Hoang & Le, 2025; Nguyen et al., 2024; Rajabi Farjad et al., 2024; Takeed et al., 2025). Similarly, learning-centered and innovative leadership have been associated with stronger learning cultures, professional competence, and organizational adaptation (Rofiq, 2024; Worapongpat, 2024; Zandi & Sadeghi, 2024). However, much of this literature examines how leaders facilitate learning among employees or within organizations rather than how leaders themselves learn through practice. This distinction is important because extensive experience does not necessarily generate leadership development unless experience is cognitively and interpretively processed.

Reflection represents one of the principal mechanisms through which experience can be converted into learning. Developmentally significant events, including failures, conflict, challenging assignments, unexpected outcomes, critical feedback, and ambiguous decisions, may disturb established assumptions and prompt leaders to reconsider the logic underlying their actions. Research on paradoxical leadership suggests that exposure to competing demands can promote transformative learning when individuals develop the capacity to reconsider established cognitive frames (Khan et al., 2025). Research on transformational leadership for deeper learning similarly underscores the importance of moving beyond routine problem solving toward deeper reconsideration of established practices (Sliwka et al., 2024). Yet reflection alone may remain incomplete unless leaders construct meaning from experience. Meaning-making allows leaders to

integrate events into broader interpretations of identity, values, responsibility, organizational purpose, and relationships. Visionary and learning-centered approaches to leadership likewise emphasize the importance of connecting learning with shared purpose and interpretive direction (Candrasari et al., 2025; Zandi & Sadeghi, 2024).

The conversion of reflection and meaning into effective leadership action additionally requires practical wisdom. Leadership frequently involves situations in which no universal rule can determine the most appropriate response. Leaders must weigh competing interests, short- and long-term consequences, ethical obligations, human relationships, and organizational constraints. Thus, development involves more than acquiring knowledge; it requires the capacity to judge what should be done in a particular context. The growing emphasis on virtue, fairness, trust, communication, and psychologically supportive learning environments reinforces the importance of such context-sensitive judgment (Edwards & Franklin, 2025; Iqbal et al., 2025; Zaman et al., 2024). This requirement has become even more salient under digital transformation and artificial intelligence, where leaders must continuously reinterpret emerging technologies and their organizational and human implications (Asiabar et al., 2025; Chowdhury, 2025; Vargas Portillo, 2025). Digital leadership competencies, continuous upskilling, flexible learning, and organizational learning are therefore increasingly regarded as central elements of contemporary leadership development (Gladys et al., 2025; Rahimi & Al Hashim, 2025; Rezanegad Karimi et al., 2025; Samsudin et al., 2025; Tusmiarifudin & Syamsul, 2024; Zhan et al., 2024).

Despite these developments, the literature remains conceptually fragmented. Studies have separately examined leadership style, learning organizations, professional learning communities, feedback seeking, organizational voice, ambidexterity, self-efficacy, and organizational learning (Cui & Wang, 2025; Mirghafouri et al., 2024; Ozdogru et al., 2025; Singer-Coudoux et al., 2024). Transformational leadership has also been linked to organizational learning, entrepreneurship, and sustainable competitive advantage (Pajouhan et al., 2024; Renalwin, 2025), while educational leadership research has highlighted the importance of learning quality, equity, and professional development (Nikouei & Mirshakari, 2025; Tan & Gümüş, 2024). Nevertheless, relatively limited attention has been devoted to integrating developmental experience, reflection, meaning-making, practical wisdom, and behavioral transfer into a unified process model of how leaders themselves develop. Therefore, the present study aimed to develop and empirically test an integrative framework that conceptualizes leadership as a learning process in which developmental experiences are transformed into leadership development through reflection, meaning-making, practical wisdom, and the transfer of learning into leadership action.

Methods and Materials

The study adopted an exploratory sequential mixed-methods design and was conducted in Tehran. The qualitative phase included 24 participants selected through criterion-based purposive sampling from university faculty members specializing in organizational behavior, human resource management, and leadership development, senior and middle managers, and professionals involved in executive education, coaching, and leadership development. Participants were required to possess at least a master's degree, at least 10 years of relevant professional or academic experience, and direct experience in leadership development, management education, or executive practice. Semi-structured in-depth interviews lasting approximately 55 to 90 minutes were conducted until conceptual saturation was achieved. Saturation was observed after the twenty-first interview, and three additional interviews were undertaken to confirm conceptual adequacy.

The quantitative phase involved 384 managers from governmental, public, and private organizations in Tehran. Participants were selected through multistage sampling and were required to have at least three years of managerial experience and a bachelor's degree. A researcher-developed questionnaire was constructed on the basis of the qualitative findings and the conceptual dimensions identified during framework development. The instrument assessed developmental leadership experiences, critical reflection, reflective self-awareness, meaning-making, leadership identity reconstruction, practical wisdom, contextual sensitivity, practical judgment, transfer of learning into leadership action, and leadership development. Items were rated on a five-point Likert scale. Content validity was examined by 10 experts, and a pilot study involving 40 managers outside the final sample was used to assess clarity and preliminary psychometric performance.

Qualitative data were analyzed through reflective thematic analysis and constant comparison. Meaning units were coded, conceptually similar codes were organized into themes, and relationships among themes were progressively refined into a process framework. Quantitative analysis included descriptive statistics, exploratory factor analysis, confirmatory factor analysis, reliability and validity assessment, and structural equation modeling. Cronbach's alpha, composite reliability, average variance extracted, and the HTMT ratio were used to assess measurement quality. Model fit was evaluated using χ^2/df , RMSEA, CFI, TLI, GFI, AGFI, and SRMR. Indirect effects were examined using 5,000 bootstrap resamples.

Findings

The qualitative analysis generated five overarching themes and 17 organizing themes. The five overarching themes were developmental and disruptive experiences, reflection and leadership self-reconsideration, meaning-making and reconstruction of interpretive frameworks, practical wisdom and context-sensitive judgment, and transfer of learning into leadership action. The qualitative findings indicated that leadership development was not triggered by experience alone. Rather, experience became developmentally meaningful when leaders critically reconsidered their assumptions, interpreted the experience in relation to identity and values, exercised situational judgment, and subsequently modified their leadership behavior.

In the quantitative phase, 235 participants were men and 149 were women. The mean age was 43.27 years with a standard deviation of 7.96, and mean managerial experience was 11.84 years with a standard deviation of 6.31. All principal constructs demonstrated acceptable descriptive distributions, with mean scores ranging from 3.66 to 3.89. Developmental leadership experiences had the highest mean of 3.89, followed by contextual sensitivity at 3.88 and meaning-making at 3.84. Leadership identity reconstruction showed the lowest mean at 3.66, while overall leadership development had a mean of 3.79.

The measurement model demonstrated satisfactory psychometric properties. Standardized factor loadings ranged from 0.68 to 0.90. Cronbach's alpha coefficients ranged from 0.84 to 0.92, composite reliability values ranged from 0.89 to 0.94, and average variance extracted ranged from 0.60 to 0.69. HTMT values ranged from 0.31 to 0.82, supporting discriminant validity. The structural model also demonstrated adequate fit, with $\chi^2/df = 2.22$, RMSEA = 0.056, CFI = 0.937, TLI = 0.930, GFI = 0.904, and SRMR = 0.052.

Structural path analysis showed that developmental experiences strongly predicted reflection ($\beta = 0.61$, $p < 0.001$). Reflection significantly predicted meaning-making ($\beta = 0.53$, $p < 0.001$) and practical wisdom ($\beta = 0.29$, $p < 0.001$). Meaning-making significantly predicted practical wisdom ($\beta = 0.47$, $p < 0.001$) and transfer of learning into action ($\beta = 0.21$, $p < 0.001$). Practical wisdom was a strong predictor of learning transfer ($\beta = 0.58$, $p < 0.001$), and learning transfer was the strongest direct

predictor of leadership development ($\beta = 0.63, p < 0.001$). Practical wisdom also directly predicted leadership development ($\beta = 0.22, p < 0.001$). In contrast, the direct effect of developmental experiences on leadership development was not statistically significant ($\beta = 0.08, p = 0.051$). The complete sequential indirect effect from developmental experiences through reflection, meaning-making, practical wisdom, and learning transfer to leadership development was significant ($\beta = 0.11, p < 0.001$). The final model explained 61.4% of the variance in leadership development.

Discussion and Conclusion

The findings support a process-based conception of leadership development in which experience serves as necessary but insufficient developmental material. The absence of a significant direct relationship between developmental experiences and leadership development suggests that simply accumulating managerial responsibilities, difficult assignments, or years of experience does not automatically produce more developed leaders. Development depends on how experience is processed.

Reflection emerged as the first critical conversion mechanism. It enables leaders to distance themselves from immediate action, reconsider assumptions, recognize their own contribution to outcomes, and identify alternative interpretations. Meaning-making then extends reflection by integrating experience with leadership identity, values, relationships, and purpose. Practical wisdom transforms this reconstructed understanding into context-sensitive judgment, enabling leaders to determine not merely what can be done, but what should be done under particular circumstances. Finally, learning must be translated into observable changes in decision-making, communication, use of power, conflict management, feedback behavior, and responsiveness to contextual demands. The significant sequential mediation provides empirical support for viewing these mechanisms as interconnected stages rather than isolated leadership competencies. Reflection, meaning-making, and practical wisdom were empirically distinguishable yet functionally interdependent. This distinction is theoretically important because it clarifies the internal architecture of leadership learning: reflection re-examines experience, meaning-making interprets it, practical wisdom evaluates appropriate action, and learning transfer converts judgment into changed leadership practice.

The findings also have implications for leadership development programs. Conventional interventions focused predominantly on classroom instruction and standardized competency acquisition may be insufficient unless they incorporate opportunities for challenging experience, structured reflection, identity and meaning exploration, judgment under ambiguity, and subsequent behavioral experimentation. Leadership development should therefore be designed as a recurring cycle in which new action generates new experience, which in turn activates further reflection and learning.

In conclusion, the study conceptualizes leadership development as a continuous, cyclical learning process rather than a linear accumulation of competencies. Its principal contribution lies in integrating developmental experience, reflection, meaning-making, practical wisdom, and behavioral transfer within a single empirically supported framework. The model suggests that leaders develop not merely because they experience more, but because they become increasingly capable of reflecting on experience, constructing meaning from it, exercising wise contextual judgment, and translating that judgment into more deliberate and adaptive leadership action.

References

- Asiabar, M. G., Asiabar, M. G., & Asiabar, A. G. (2025). The Role of AI-Enabled Leadership in Enhancing Organizational Performance: The Mediating Effect of Organizational Learning in Technology-Driven Firms. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-7220642/v1>
- Baydar, F., & Demirci, M. E. (2026). The Relationship between School Principals' Instructional Leadership and Teacher Motivation: The Mediating Role of the Learning Organization. *BMC psychology*, 14, 350. <https://doi.org/10.1186/s40359-026-04090-8>
- Boyask, R., & Smith, J. (2026). Professional learning and leadership practice for supporting policy work in schools. *Journal of Educational Administration and History*, 58(1), 105-123. <https://doi.org/10.1080/00220620.2025.2585182>
- Candrasari, R., Yorman, Y., Mayasari, N., Yulia, R., & Lake, F. (2025). Visionary leadership in education management: leading toward optimal achievement in the era of independent learning. *Indonesian Journal of Education (INJOE)*, 2(3), 451-467. <http://felifa.net/index.php/INJOE/article/view/161>
- Chowdhury, R. H. (2025). *Digital Leadership and Organizational Learning: Technologies for Business Transformation and Operational Excellence*. Deep Science Publishing. <https://doi.org/10.70593/978-93-49910-03-4>
- Cui, H., & Wang, J.-F. (2025). Impact of Leadership Styles on Creative Deviance: Mediating Roles of Feedback-Seeking and Psychological Availability, With Moderating Effects of Achievement Motivation and Learning Climate. *Edelweiss Applied Science and Technology*, 9(1), 1302-1331. <https://doi.org/10.55214/25768484.v9i1.4404>
- Edwards, E. K., & Franklin, F. L. (2025). Building Virtue-Based Learning Communities: Strategies for Promoting Educational Fairness. *Educational Leadership Quarterly*, 45(2), 90-112. <https://doi.org/10.xxxx/elq.xxxx>
- Gladys, D. A., Jalal, A., & Hussein, N. I. (2025). Leadership Development in U.S. Higher Education: Strategies for Lifelong Learning and Upskilling. *Journal of Innovation & Knowledge*, 10(4). <https://doi.org/10.1016/j.jik.2025.100754>
- Hoang, T. N., & Le, P. B. (2025). The influence of transformational leadership on knowledge sharing of teachers: the roles of knowledge-centered culture and perceived organizational support. *The Learning Organization: An International Journal*, 32(2), 328-349. <https://doi.org/10.1108/TLO-08-2023-0144>
- Iqbal, S., Ullah, S., Zanker, M., & Zainab, F. (2025). Benevolent Leadership Enhances Organizational Learning Through Communication, Trust, and Knowledge Sharing. *Scientific reports*, 15(1), 29769. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-15170-x>
- Kareem, J., Patrick, H. A., & Prabakaran, N. (2025). Exploring the factors of learning organization in school education: the role of leadership styles, personal commitment, and organizational culture. *Central European Management Journal*, 33(2), 232-251. <https://doi.org/10.1108/CEMJ-12-2023-0457>
- Khan, M. T., Ullah, S., Sami, A., Kukreti, M., & Shaukat, M. R. (2025). Cultivating a paradoxical mindset: Enhancing transformative learning through paradoxical leadership. *Leadership & Organization Development Journal*. <https://doi.org/10.1108/LODJ-04-2024-0223>
- Mirghafouri, S., Aghazadeh Bafq, M., & Saffari Darbarzi, A. (2024). The Effect of Synergistic Leadership Behaviors on Knowledge Hiding of Kashan Teachers: The Mediating Role of Professional Learning Community and Organizational Voice. *Strategic Management of Organizational Knowledge*, 7(3), 11-20. <https://doi.org/10.47176/SMOK.2024.1779>
- Nguyen, T. T., Tran, Q. H., & Le, H. T. (2024). Empowering Leadership and Organizational Innovation: The Mediating Role of Knowledge Sharing and Learning Capability. *Journal of Knowledge Management*, 28(2), 512-530.
- Nikouei, H., & Mirshakari, L. (2025). The Role of Educational Leadership in Improving the Quality of Teaching and Learning. Fourth National Conference on Applied Ideas in Educational Sciences, Psychology and Cultural Studies,
- Ozdogru, M., Tulubas, T., Karakose, T., Kanadlı, S., Kardas, A., & Papadakis, S. (2025). How Does Teacher Self-Efficacy Mediate the Relationship between Student Outcomes and Principal Leadership for Learning? Results from Meta-Analytic Structural Equation Modelling (MASEM). *Acta Psychologica*, 258, 105144. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105144>
- Pajouhan, A., Behvar, S., & Malekpour, Z. (2024). Analyzing the Influence of Organizational Entrepreneurship by Transformational Leadership Style with Regard to the Mediating Role of Organizational Learning. *Public Management Research*(3), 301-326.
- Rahimi, M., & Al Hashim, K. (2025). Assessing Digital Management Maturity in Public Schools: Dimensions, Indicators, and Leadership Competencies. *International Journal of Digital Learning*, 19(2), 88-109.
- Rajabi Farjad, H., Ramazanzadeh, M. M., & Soleimani, A. (2024). The Impact of Inclusive Leadership on Extra-Role Behaviors with the Mediating Role of Organizational Learning.

- Renalwin, R. (2025). The Influence of Learning Organizational Culture, Employee Engagement, Digital Transformation, and Esg on Sustainable Competitive Advantage: The Role of Transformational Leadership at Abc University, Indonesia. *International Journal of Social Science Humanity & Management Research*, 04(03). <https://doi.org/10.58806/ijsshmr.2025.v4i3n08>
- Rezanegad Karimi, F. Z., Moradi, Z., & Fallah Aghamaleki, M. (2025). Designing a Flexible Curriculum Based on Creative Learning Principles in Twenty-First-Century Education. First Conference on Educational Sciences and Educational Leadership Studies in the Twenty-First Century, Babol.
- Rofiq, M. H. (2024). The Principal's Leadership in Improving Teachers' Professional Competence at SDN. *Journal of Education and Learning Innovation*, 1(2), 217-229. <https://doi.org/10.59373/jelin.v1i2.64>
- Samsudin, M., Sari, R., Casnan, & Hanafi, A. I. (2025). Strategic Pathways to Educational Excellence: An ISM Analysis of Leadership, Curriculum, and Service Quality in Muhammadiyah Schools amid Society 5.0. *Indonesian Journal on Learning and Advanced Education*, 7(2), 361-374. <https://doi.org/10.23917/ijolae.v7i2.9705>
- Singer-Coudoux, K., Kretschmer, M., & Houssni, K. A. (2024). Navigating Dualities: A Literature Review of the Role of Organizational Learning in Fostering Ambidexterity. *European Conference on Management Leadership and Governance*, 20(1), 537-546. <https://doi.org/10.34190/ecmlg.20.1.3052>
- Sliwka, A., Klopsch, B., Beigel, J., & Tung, L. (2024). Transformational leadership for deeper learning: shaping innovative school practices for enhanced learning. *Journal of Educational Administration*, 62(1), 103-121. <http://dx.doi.org/10.1108/JEA-03-2023-0049>
- Soriano, R., & Bautista, A. (2025). School Leadership and Learning Culture in Philippine Basic Education. *International Journal of Leadership in Education*. <https://doi.org/10.1080/13603124.2025.1009281>
- Takeed, Z., Ali, M. D., Shah, S. I., Muhammad, A., & Qiu, S. (2025). The Effect of Entrepreneurial Leadership on Innovative Work Behavior: The Mediating Roles of Creative Self-Efficacy and Organizational Learning. *Journal of Entrepreneurship in Emerging Economies*, 17(5), 1288-1310. <https://doi.org/10.1108/jeee-08-2024-0326>
- Tan, C. Y., & Gümüş, S. (2024). Editorial: How Educational Leadership Promotes Equity in Student Learning Outcomes: International Evidence. *International Journal of Educational Management*, 38(6), 1561-1562. <https://doi.org/10.1108/ijem-10-2024-660>
- Tusmiarifudin, H., & Syamsul, W. (2024). Principals' Transformational Learning Leadership in Digital Lifestyles and Teachers' Digital-Based Learning. *Jurnal Imiah Pendidikan Dan Pembelajaran*, 8(1), 34-43. <https://doi.org/10.23887/jipp.v8i1.66714>
- Vargas Portillo, P. (2025). The Transformative Role of Artificial Intelligence in Leadership and Management Development: An Academic Insight. *Development and Learning in Organizations: An International Journal*. <https://doi.org/10.1108/DLO-10-2024-0301>
- Worapongpat, N. (2024). Innovative leadership that Influences Becoming an Innovative Learning Organization Private Universities in Bangkok. *UBRU International Journal*, 4(2), 29-44. <https://so04.tci-thaijo.org/index.php/ubruj/article/view/274931>
- Zaman, N. U., Atta, A., Parvez, A., & Ahmad, A. (2024). Cultivating Team Learning: Interplay of Ambidextrous Leadership and Psychological Safety. *Pakistan Business Review*, 26(1), 27-49. <https://journals.iobm.edu.pk/index.php/pbr/article/view/1172>
- Zandi, K., & Sadeghi, S. (2024). A Learning-Centered Leadership Model in Iranian Primary Schools. *Applied Educational Leadership Quarterly*, 5(5), 4-16. https://ael.uma.ac.ir/article_2884.html
- Zhan, H., Cheng, K. M., Wijaya, L., & Zhang, S. (2024). Investigating the Mediating Role of Self-Efficacy Between Digital Leadership Capability, Intercultural Competence, and Employability Among Working Undergraduates. *Higher education, skills and work-based learning*. <https://doi.org/10.1108/HESWBL-02-2024-0032>