

**Providing a model leadership and managing change in the education system with a data foundation approach**

**Abstract**

Leadership and management in the formal and public education system as a mission-oriented activity is based on the principles, mission, goals and missions of the formal and public education system. The purpose of this study is to provide a model of leadership and managing change with a data foundation approach in the Iranian education system. The research method is mixed. Qualitative stage of inductive method and strategy of data foundation and Delphi fuzzy data theorizing and in quantitative stage, descriptive-survey type, fuzzy gap analysis strategy was used. Data collection is theoretically sufficient. Simultaneous coding and data chain coding was performed using Maxqda 18 software in 129 documents and in-depth interviews with 11 experts, which reached theoretical adequacy with 119 categories. The initial pattern of axial coding was provided to 12 experts from Farhangian University, Ferdowsi University of Mashhad, Payame Noor and Azad, until the final pattern was determined by fuzzy Delphi method. A total of 80 categories remained in the final axial coding pattern. Theoretical and selective coding of theoretical ideas was obtained through writing techniques from the relationships between the categories in the central coding model. By de-fuzzy and fuzzy gap analysis, the desired and existing status of the components was expressed and using the importance/performance matrix, it was determined that there is no indifference and loss domain and all indicators are important and were placed in two areas of acceptance and weakness.

**Keywords:** Leadership, Management, change, Data Foundation, Fuzzy

### ارائه الگوی راهبری و مدیریت تحول در نظام تعلیم و تربیت ایران با رویکرد داده بنیاد

سید محمد سیدی<sup>۱</sup>

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱۰/۱۰

مسعود پورکیانی<sup>۲</sup>

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۵/۰۷

مژگان درخشان<sup>۳</sup>

هدایت تیرگر<sup>۴</sup>

#### چکیده

راهبری و مدیریت در نظام تربیت رسمی و عمومی به عنوان یک فعالیت ماموریت‌گرا، بر مبنای، رسالت، اهداف و ماموریت‌های نظام تربیت رسمی و عمومی استوار است. هدف از اجرای این تحقیق، ارائه الگوی راهبری و مدیریت تحول با رویکرد داده بنیاد در نظام تعلیم و تربیت ایران است. روش تحقیق از نوع آمیخته است. مرحله کیفی از روش استقرائی و راهبرد نظریه پردازی داده بنیاد و دلفی فازی و در مرحله کمی، از نوع توصیفی-پیمایشی، از راهبرد تحلیل شکاف فازی استفاده شد. جمع‌آوری داده‌ها به شیوه کفایت نظری است. کدگذاری باز و هم‌زمان و زنجیره‌وار داده‌ها به کمک نرم افزار مکس کیودا ۱۸ در ۱۲۹ سند مرتبط و مصاحبه‌های عمیق با ۱۱ خبره به پایان رسید، که این مرحله با ۱۱۹ مقوله به کفایت نظری رسید. الگوی اولیه کدگذاری محوری در اختیار ۱۲ خبره از اساتید دانشگاه فرهنگیان، فردوسی مشهد، پیام نور و آزاد قرار گرفت، تا الگوی نهایی به روش دلفی فازی مشخص شد. در مجموع تعداد ۸۰ مقوله در الگوی نهایی کدگذاری محوری باقی ماند. کدگذاری نظری و انتخابی در خصوص ایده‌های نظری از طریق فنون نگارشی از روابط فیما بین مقوله‌های موجود در الگوی کدگذاری محوری بدست آمد. با فازی‌زدایی و تحلیل شکاف فازی وضعیت مطلوب و موجود مؤلفه‌ها بیان و با استفاده از ماتریس اهمیت/ عملکرد مشخص گردید، که حیطة بی‌تفاوتی و حیطة اتلاف وجود ندارد و کلیه شاخصها با اهمیت هستند و در دو حیطة قابل قبول و ضعف قرار گرفتند.

کلید واژه‌ها: راهبری، مدیریت، تحول، داده بنیاد، فازی

<sup>۱</sup> دانشجوی دکتری مدیریت دولتی (گرایش: تطبیق و توسعه)، دانشکده مدیریت، دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمان، کرمان، ایران

<sup>۲</sup> استادیار مدیریت دولتی، دانشکده مدیریت، دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمان، کرمان، ایران

pourmasoud180@gmail.com

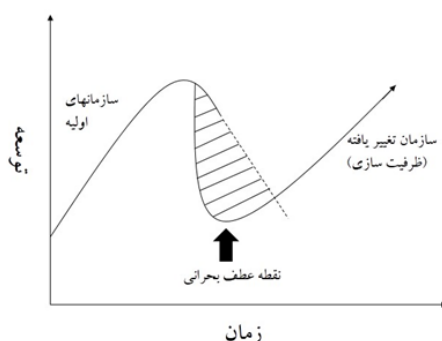
<sup>۳</sup> استادیار مدیریت دولتی، دانشکده مدیریت، دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمان، کرمان، ایران

<sup>۴</sup> استادیار مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه باهنر کرمان، کرمان، ایران

علیرغم اینکه یکی از مؤلفه‌های مهم و مؤثر در فرایند تعلیم و تربیت، قوانین و مقررات حاکم در نظام آموزشی و مدارس است و اینکه قوانین و مقررات، از سیاستها و راهبردهای کلان فرهنگی و اجتماعی به صورت مستقیم و غیرمستقیم نشأت می‌گیرند، تاکنون الگوی سیاستگذاری فرهنگی مدون و معتبر بومی در آموزش و پرورش، وجود نداشته و قوانین و مقررات آموزشی و تربیتی، براساس دانش فردی و تجربه زیسته افراد تدوین و تصویب شده است. الگوهای موجود نیز اکثراً غیربومی و ترجمه‌ای بوده و اقتضانات فرهنگی و اجتماعی جامعه ایرانی به ویژه فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی در آنها لحاظ نشده است (مبانی نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰). طراحی الگوی سیاستگذاری فرهنگی بومی برای آموزش و پرورش، بر مبنای نظریه‌ها و اقتضانات فرهنگ اسلامی - ایرانی، میتواند به نابسامانی پایان داده و دستیابی به قوانین و مقررات آموزشی و تربیتی کارا و اثربخش را تسهیل کند. (نویدادهم؛ صادق زاده قمصری، ۱۳۹۴) تولید دانش کاربردی مبتنی بر فلسفه تربیت اسلامی و در سطوح مختلف و انجام فعالیتهای مرتبط با آن، برای رسیدن به نقطه مطلوب تحول در سازمان، وظایف زیر را دنبال می‌کند: ۱- توسعه، تحول و ارتقاء پیوسته کیفیت ۲- پیش‌بینی چالش‌ها، مسائل و بحرانهای پیش رو (وظیفه پیشگیرانه) ۳- تشخیص مسائل و بحرانهای تربیتی و راههای مقابله با آنها (وظیفه درمانی) ۴- توسعه فرهنگ پژوهش. ظرفیت سازی آموزشی و پژوهشی با رویکردی متفاوت و میان رشته‌ای و بهبود ارزش‌های کمی و کیفی (ایجاد آگاهی، توسعه مهارت‌ها، تصمیم‌گیری عقلایی و...)، کمک شایانی در ارتقای مقوله آموزش در جامعه خواهد کرد. (محمد پویا، ۱۳۹۴) یکی از ضروریات تحول در سازمان‌ها و شرکت‌ها بررسی موقعیت برای ایجاد تحول است. مدارس ما از کاستی‌های نرم افزاری و سخت افزاری فراوانی رنج می‌برند و کارایی و اثربخشی آنها کاهش فراوان یافته است. معلمان در تحقق رسالت خطیر خویش و تربیت متریبان مؤمن، خلاق، فعال، توانمند با مشکلات متعدد روبرو هستند. تحولات بنیادی نظام‌های رسمی عموماً با منطق و تفکر راهبردی قابل هدایت می‌باشند و با سازوکار سیاست گذاری و برنامه‌ریزی راهبردی محقق می‌شوند. ترسیم وضع مطلوب نظام-متناسب با ارزشهای معتبر و مقبول در اجتماع و شرایط بومی- از لوازم اساسی و پیش نیاز ضروری هر گونه برنامه‌ریزی راهبردی است تا با توجه به این وضعیت آرمانی در وهله نخست با نگاهی آسیب شناسانه نقاط ضعف و قوت و فرصت‌ها و تهدیدهای نظام (در شرایط کنونی) شناسایی و تبیین شود، آنگاه چالش‌های پیش رو و چشم‌انداز میسور نظام (وضعیت مطلوب قابل تحقق در افق درازمدت) ترسیم گشته و سپس برای مواجهه هوشمندانه با این چالش‌ها و تحقق چشم انداز، راهبردهای اصلی و پشتیبان مشخص شوند. به سبب غفلت از ضرورت تدوین الگوی نظری جامع برای نظام تربیت رسمی و عمومی، بیشتر طرح‌ها و برنامه‌های نظام و اصلاحات و تحولات مورد نظر در بخش‌های مختلف آن، بر مبنای نظریه‌های غیر بومی و با اقتباس محض از دیگر نظام‌های آموزشی جهان و یا با التقاط ناموزون بدون ملاحظه تناسب و هماهنگی میان همه اجزا و یا ارتباط معنادار با دیگر عوامل سهیم و تأثیرگذار در موفقیت جریان تربیت انجام گرفته‌اند. (مبانی نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰). کارکنان در سطوح مختلف سیستم آموزشی مسئولیت‌های متفاوتی دارند، پژوهش و تحقیقات می‌توانند و باید با ارائه اطلاعات مربوطه از سیستم اطلاعات خود و همچنین تولید دانش جدید و در صورت لزوم و امکان، به مسائل جاری مدرسه کمک کنند. برخی از این اطلاعات به سرعت مورد نیاز است مانند یادگیری دیجیتال، مدیریت بحران و روش‌های آموزش ایمن، سیاست‌گذاری و عملکرد. البته، دانش جدید باید به شرایط موجود، واقعی، بومی و متناسب با

ویژگی های زمینه‌ای و موقعیتی بین کشورها، مناطق، مدارس و کلاس ها متفاوت در نظر گرفته شود (هلم<sup>۱</sup> و هوبر<sup>۲</sup>، ۲۰۲۰). تحول سازمان، مفهوم و فرآیند فزاینده ای مهم در سازمانهای ارائه دهنده خدمات انسانی است زیرا آنها باید با چالشها و فرصتهایی سازگار شوند که به سرعت در حال تغییر هستند، تا اثربخشی، کارایی و پایداری این سازمانها افزایش یابد. تحول سازمانی چهار جز دارد که شامل ارکان تحول، استراتژی های تحول، ظرفیت سازمان و خروجی ها و نتایج سازمان است (اسچالاک<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۱۸). تغییر سازگار یافته در سازمان (یعنی تحول) مستلزم ادامه توسعه سازمان است.

شکل شماره (۱) نمودار فرآیند تحول



همانطور که در شکل (۱) نشان می‌دهد، سازمانها بر اساس مأموریت و سیستم ارزشی خود از نظر ارائه خدمات و پشتیبانی به سرعت توسعه می‌یابند. علیرغم رشد اولیه و تأکید بر بهبود کیفیت مداوم (CQI)، سازمانهای ارائه دهنده خدمات انسانی غالباً به فلاتی می‌رسند که در آن توسعه و پیشرفت کند یا پایان می‌یابد، رکود اتفاق می‌افتد و پرسنل و ذینفعان سازمان استنباط می‌کنند که تغییر جواب نمی‌دهد. در "نقطه عطف بحرانی"، ارزشها و رویکردهای فعلی به چالش کشیده می‌شود و پرسنل سازمان به جای دو چندان کردن تلاش خود جهت بهبود شرایط فعلی و ضروری برای متحول ساختن سازمان، رفتار متفاوتی را انجام می‌دهند. در این راستا، تحول سازمان در کلنجار رفتن با ایده های جدید است و پرسنل اعتقاد دارد که می‌شود موارد بهتری را توسعه داد و مایل به تغییر اینگونه موارد هستند (اسچالاک و وردوگو<sup>۴</sup>، ۲۰۱۳؛ ریندرز<sup>۵</sup>، ۲۰۰۸).

سازمان های ارائه دهنده خدمات انسانی، مانند سازمان های آموزشی، در حال حاضر چالش های مربوط به کاهش منابع، افزایش نیاز به خدمات و پشتیبانی و تغییر عوامل سیاسی اجتماعی را تجربه می‌کنند. علاوه بر این، یکی از بزرگترین چالش های آنها ادامه تکامل و ایجاد تغییراتی است که اثربخشی، کارایی و پایداری مداوم سازمان را تسهیل می‌کند (اسچالاک، لی<sup>۶</sup> و وردوگو، ۲۰۱۶). سازمان پژوهنده، سازمانی است یادگیرنده که کلیه اجزا و فرایندهای آن در سطوح مختلف (از سطح ستاد، تا استان، شهرستان و منطقه) دارای ارزشها و چشم‌انداز مشترک، مسئولیت جمعی، فعالیتهای گروهی و یادگیری فردی براساس عنصر عقلانیت و پژوهش محوری طراحی و سازماندهی شده است و با طرح ایده‌های جدید و تبدیل دانش به عمل، موجب ارتقا و تضمین کیفیت فرایند

<sup>۱</sup>Helm

<sup>۲</sup>Huber

<sup>۳</sup>Schalock

<sup>۴</sup>Critical turning point

<sup>۵</sup>Verdugo

<sup>۶</sup>Reinders

<sup>۷</sup>Lee

تعلیم و تربیت رسمی عمومی می‌شود (پدیده، ۱۳۹۶). ارزشیابی عملکرد معلمان در مدارس به منظور بهبود کیفیت آموزش و در نهایت توسعه همه جانبه کشور، یک ضرورت می‌باشد (فینداواتی<sup>۱</sup> و تاوروستا<sup>۲</sup>، ۲۰۱۸). معلمانی که عملکرد سطح بالایی دارند (یاددهی و یادگیری در سطح بالا، ارزشیابی صحیح از شاگرد، تعهد، خلاقیت، همکاری و مدارج علمی بالا) معلمانی هستند که به سرعت اثر بخشی مدرسه را بهبود می‌بخشند آنان قادر هستند که عملکرد دانش‌آموزان را نیز ارتقاء دهند (استنبرگ<sup>۳</sup> و گرت<sup>۴</sup>، ۲۰۱۶). داشتن سبک مدیریت و رهبری مناسب از قبیل سبک رهبری تحول آفرین<sup>۵</sup> میتواند به اقدامات متفاوت و نوآورانه‌های در مدیریت مدارس منجر گردد و بیشک این رفتارهای نوآورانه میتواند در کارایی و اثربخشی مدیریت مدارس امروزی نقش چشم گیر و مهمی را ایفا نماید. مطالعات نشان می‌دهد که سبک رهبری تحولی نسبت به سایر سبکهای رهبری، نتایج مؤثرتری برای سازمان ها به همراه داشته است (وستبرگ<sup>۶</sup> و تافلین<sup>۷</sup>، ۲۰۱۴) در سازمان ها، وجود رهبرانی که در حقیقت توانسته اند چارچوب های سبک رهبری تحول آفرین را پیاده سازند در عمل با توسعه نوآوری و خلاقیت سازمانی مواجه شده و توانسته اند با توجه به بکارگیری استراتژی های تغییر و تحول، به افزایش همگرایی و توسعه کار تیمی و گروهی میزان روحیه کاری را در بین مجموعه کارکنان سازمان افزایش دهند (هامان<sup>۸</sup> و تیلور<sup>۹</sup>، ۲۰۱۱).

**پیشینه پژوهشی:** هوبر و هلم (۲۰۲۰) در تحقیقی با عنوان "کووید-۱۹ و تعلیم تربیت: ارزشیابی؛ ارزیابی و پاسخگویی در مواقع بحران-واکنش سریع برای کشف موضوعات اصلی سیاست، تمرین و پژوهش با فشارسنج مدرسه"<sup>۱۱</sup> بیان می‌کند که بحران ناشی از ویروس کووید ۱۹ در زمینه آموزش تأثیرات گسترده‌ای دارد، زیرا مدارس در مارس ۲۰۲۰ در بسیاری از کشورهای جهان تعطیل شدند.

شکل (۲) چارچوب نظری فشارسنج مدارس

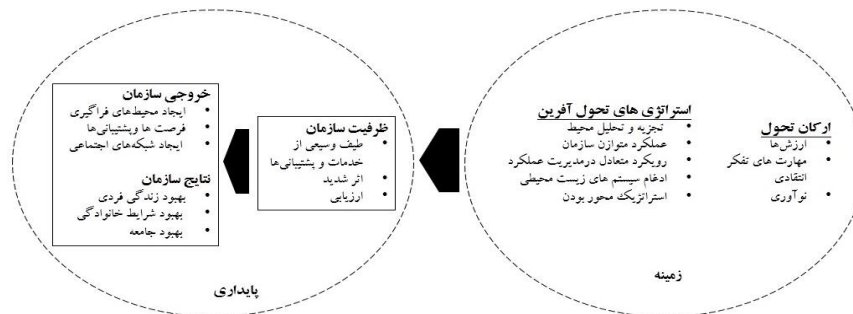


<sup>۱</sup>Findawati  
<sup>۲</sup>Taurusta  
<sup>۳</sup>Steinberg  
<sup>۴</sup>Garret  
<sup>۵</sup>Transformational leadership  
<sup>۶</sup>Westerberg  
<sup>۷</sup>Tafvelin  
<sup>۸</sup>Haman  
<sup>۹</sup>Taylor  
<sup>۱۰</sup>covid  
<sup>۱۱</sup>school barometer

این بررسی سریع (از نظر زمان واکنش، زمان پاسخ و زمان انتشار) در آلمان، اتریش و سوئیس در هفته های اولیه تعطیلی مدارس انجام شد و یک چارچوب نظری فشارسنج مدارس مطابق شکل (۲) برای واکنش سریع مدرسه در مواجهه با چالشهای جدید سیستم تعلیم و تربیت معرفی می‌کند.

احمدیان و همکاران در سال ۱۳۹۸ در تحقیقی با عنوان "تبیین وضعیت رهبری تحولی و رابطه آن با رفتار نوآورانه مدیران مدارس هوشمند" به نتایج زیر میرسند که از دیدگاه اکثر معلمان، مدیران مدارس هوشمند از ویژگیهای رهبری تحول آفرین و همچنین رفتارهای نوآورانه در حد متوسط بهره‌مند هستند. بین متغیر رهبری تحول آفرین از یک طرف و ابعاد پنجگانه‌ی آن از طرف دیگر، با رفتارهای نوآورانه‌ی مدیران مدارس هوشمند، رابطه‌ی مثبت و نسبتاً قوی وجود دارد. از بین مؤلفه‌های پنجگانه‌ی رهبری، مؤلفه ترغیب ذهنی بیشترین نقش را در پیشینی رفتار نوآورانه دارد و ویژگیهای آرمانی در اولویت دوم قرار دارد.

شکل (۳) مدل تحول سازمانی شالاک و همکاران (۲۰۱۸)



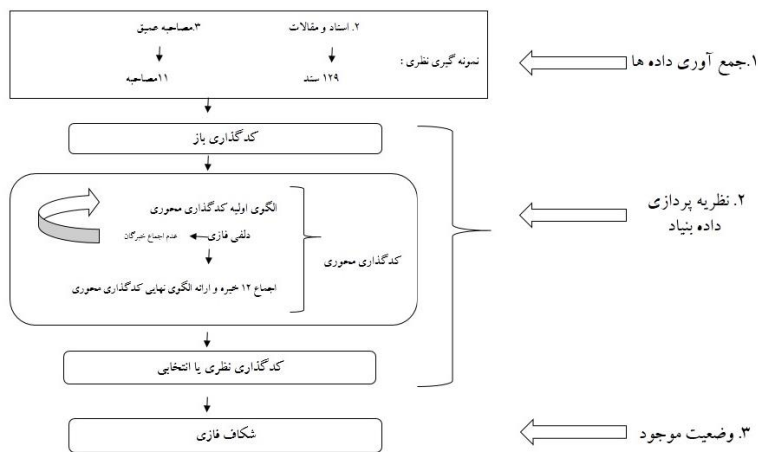
شالاک و همکاران در سال ۲۰۱۸ در مقاله‌ای با عنوان "درک تحول سازمان در ارزیابی و برنامه‌ریزی" چهار قسمت مهم مدل تحول سازمانی را اینگونه معرفی می‌کنند: ۱. ارکان تحول، ۲. استراتژی‌های تحول، ۳. ظرفیت سازمان و ۴. خروجی‌ها و نتایج سازمان است که مدل مذکور در شکل شماره (۳) نشان داده شده است. دفتر مطالعات اجتماعی (گروه آموزش و پرورش) مجلس شورای اسلامی (۲۰۱۵) در گزارشی با عنوان "بررسی جایگاه و عملکرد آموزش و پرورش در برنامه‌های توسعه" به موارد زیر می‌پردازد: بررسی وضعیت موجود آموزش و پرورش، بررسی چالشهای فراروی آموزش و پرورش، بررسی احکام مرتبط با آموزش و پرورش در برنامه‌های توسعه کشور، بررسی عملکرد آموزش و پرورش در برنامه پنجم توسعه، قوانین مورد نیاز سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، سیاستهای کلی ایجاد تحول در نظام آموزش و پرورش کشور و سیاستهای کلی نظام اداری. صدیقی خویدک و خانی (۱۳۹۴) در مقاله‌ای که به استفاده از روش توصیفی-کتابخانه‌ای نوشته شد، به بررسی نقش آموزش در توسعه پایدار ایران پرداختند. در این مقاله با استناد به پژوهش‌های سازمان بین‌المللی یونسکو و سازمان ملی یونسکو در خصوص نقش آموزش در توسعه پایدار نتیجه‌گیری شد که نقش آموزش برای یک برنامه پایدار آینده عبارت است از: آن آموزشی که توسعه حرفه‌ای معلمان، دانش‌آموزان، برنامه‌نویسان برنامه درسی، سیاست‌گذاران آموزشی و نویسندگان مواد آموزشی را به همراه داشته باشد، به طوری که درک کودکان و جوانان را نسبت به احساس مسئولیت در قبال محیط زیست و نسل‌های آینده و روحیه خوش بینی و امید برای زندگی با کیفیت و نیز نهایتاً آینده‌ی پایدار را افزایش دهد. داگلاس بورن او همکارانش (۲۰۱۶) مقاله‌ای تحت عنوان

«آموزش ابتدایی برای آموزش جهانی و توسعه پایدار» در فوریه ۲۰۱۶ منتشر کردند. این مقاله گزارشی از تحقیقات در دانشگاه نیویورک است. آنها می‌خواستند که این گزارش برای کمک به بحث در مورد آینده آموزش و پرورش ابتدایی باشد. اولویت موضوعات پرداخته شده در این مقاله، مربوط به پایداری، اهداف ۲ و برنامه درسی ۳ در مقاطع ابتدایی است و پیشنهادات زیر را بیان می‌کنند. پایداری: باید برنامه‌های آموزش توسعه برای ابتدایی بر اساس درونی کردن پایداری و برنامه‌های آموزش شهروند جهانی باشند. که این آموزشها باید در ارتباط با دستور کار سازمان ملل برای آموزش جهانی پس از سال ۲۰۱۵ باشند. هدف: یک آموزش توسعه‌ای برای آموزش ابتدایی مبتنی بر برنامه درسی، تربیتی و مدرسه محور می‌تواند برای قرن ۲۱ به یک هدف و چشم‌انداز منسجم تبدیل شود. برنامه درسی: توسعه برنامه درسی به یک برنامه درسی خوب، گسترده، متعادل و غنی می‌تواند پاسخ مناسبی به نیازهای ملی و محلی باشد. نوآوری پژوهش این است که با تکیه بر نظر خبرگان، مدیران ارشد آموزشی و اسناد معتبر، نظریه‌ای را ارائه می‌دهد که راهبری و مدیریت تحول را بعنوان مقوله محوری برای بهبود و ارتقاء نظام آموزش رسمی و عمومی ایران معرفی می‌کند. علل و ضرورت راهبری و مدیریت تحول را نشان می‌دهد. راهبردهای رسیدن به راهبری و مدیریت تحول، مقوله‌های زمینه‌ای و شرایط مداخله‌گر در راهبردها و در نهایت پیامدهای اجرای راهبردها را بیان می‌کند. در همین راستا سوالات زیر بررسی و پاسخ داده شده است.

**سوالات تحقیق:** سوال اصلی: الگوی نظری راهبری و مدیریت تحول در نظام تربیت رسمی و عمومی چگونه است و چه وضعیتی دارد؟ سوالات فرعی: مقوله‌های شرایط علی راهبری و مدیریت تحول کدامند و چه وضعیتی دارند؟ مقوله‌ی محوری راهبری و مدیریت تحول کدام است و چه وضعیتی دارد؟ مقوله‌های راهبردهای راهبری و مدیریت تحول کدامند و چه وضعیتی دارند؟ مقوله‌های زمینه‌ای تاثیرگذار بر راهبردهای راهبری و مدیریت تحول کدامند و چه وضعیتی دارند؟ مقوله‌های شرایط مداخله‌گر بر راهبردهای راهبری و مدیریت تحول کدامند و چه وضعیتی دارند؟ مقوله‌های پیامدهای استفاده از راهبردهای راهبری و مدیریت تحول کدامند و چه وضعیتی دارند؟

**روش تحقیق:** تحقیق حاضر از نوع آمیخته و کیفی-کمی می‌باشد و به شیوه داده بنیاد انجام و در پی شناخت از طریق تحلیل استقرایی و از مشاهده‌های خاص به سوی مشاهده‌های کلی حرکت می‌کند و مدلی در حوزه راهبری و مدیریت تحول در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی ایران ارائه می‌کند و سبب توسعه دانش موجود می‌شود، لذا دارای جهت گیری توسعه‌ای است.

شکل (۴) مراحل انجام تحقیق



این پژوهش در سه مرحله اصلی ۱. جمع آوری داده‌ها ۲. نظریه پردازی داده بنیاد ۳. بررسی وضعیت مطلوب و موجود انجام و مراحل آن در شکل شماره (۴) آورده شده است.

در رویکرد استقرایی پژوهشگر بدون سوگیری و توجه به نظریه خاصی، شروع به خواندن متن و سپس تحلیل آن کرده، که در بهترین حالت (نظریه داده بنیاد) می‌تواند به نظریه بینجامد (اسکندری و یوسفخوانی، ۱۳۹۸). در روش استقرایی نظریه پردازی داده بنیاد پژوهشگر از به کارگیری طبقات از پیش تعیین شده اجتناب ورزیده و اجازه می‌دهد طبقات و نامشان از درون داده‌ها بیرون آیند. در این روش، به جای اینکه شروع گردآوری داده‌ها با اتکا به فرضیه‌ای باشد که از نظریه استخراج شده است، نقطه شروع آن براساس پرسش و هدف پژوهش است. این فرایند به طور پیوسته از استخراج کدها تا نامگذاری آنها تداوم می‌یابد (شانن، ۲۰۰۵).

جدول (۱) مراحل شناسه و کدگذاری در نظریه پردازی داده بنیاد با رویکرد استقرایی

ردیف	جملات کلیدی (مصاحبه، مشاهده، و اسناد)	برچسب/ شناسه	مقوله / طبقه
۱	۱	۱	۱
۲	۲	۲	۲
۳	۳	۳	۳

برای شناسه و کدگذاری در رویکرد استقرایی از مراحل پیشنهادی مؤمنی‌راد و همکاران، (۱۳۹۲) شبیه مراحل جدول (۱) استفاده شد.

با عنایت به حضور پژوهشگر در محیط سازمانی جهت انجام پژوهش، جمع‌آوری داده‌ها و تحلیل اطلاعات، صیغه پژوهش میدانی و کتابخانه‌ای (شامل کتب، پایان‌نامه‌ها، نشریات تخصصی، مقالات داخلی و خارجی و سایت‌های معتبر) می‌باشد. از آنجا که بخشی از پژوهش در جست و جوی کشف ماهیت مدل نظری به منظور توسعه کیفی بخش راهبری و مدیریت تحول در نظام تعلیم و تربیت مبتنی بر اسناد آموزش و پرورش است، از نظر هدف توصیفی-اکتشافی می‌باشد.



**دقت علمی:** در مطالعات کیفی، معمولاً اصطلاحاتی همچون دقت علمی و موثق بودن (قابلیت اعتماد) بجای روایی استفاده می‌گردد. هدف از دقت علمی در مطالعه کیفی این است که بدرستی بیانگر تجربیات واقعی مشارکت کنندگان باشد. اخیراً معیارهای جدیدی جهت قضاوت در مورد دقت علمی تحقیقات کیفی، ارائه شده اما هیچکدام به گستردگی استفاده از معیارهای گوبا و لینکولن نیستند. لذا در این پژوهش از چهار معیار گوبا و لینکولن (۱۹۹۴) که عبارتند از اعتبار، انتقال‌پذیری، اطمینان‌پذیری و تأییدپذیری استفاده شد. ۱. اعتبار (معتبر بودن): روش‌های تأمین اعتبار این تحقیق عبارتند از: درگیری طولانی مدت و مشاهده مداوم<sup>۱</sup> محقق که طی ۳ سال غوطه‌وری<sup>۲</sup> انجام شده است و بازبینی توسط همکار<sup>۳</sup> و بازبینی توسط مشارکت کنندگان<sup>۴</sup> در مراحل دلفی فازی رخ داده است و همچنین با استفاده از جمع‌آوری داده‌ها به سه شیوه مشاهده، اسناد و مصاحبه در جستجو برای شواهد مغایر بوده‌ایم. همچنین با توجه به سابقه و اعتبار پژوهشگر در زمینه موضوع تحقیق، اعتبار تحقیق تأیید می‌شود. ۲. انتقال‌پذیری<sup>۵</sup>: با توجه به اینکه در این تحقیق در مراحل مختلف از خبرگان استفاده شده است و همچنین مدل خروجی این تحقیق در هر مکان و زمانی در آموزش و پرورش قابلیت اجرا دارد و مربوط به زمان خاصی نیست لذا دارای قابلیت انتقال‌پذیری دارد. ۳. اطمینان‌پذیری (اعتماد): سنجش وضعیت مطلوب و موجود توسط ۱۰۱ خبره و مشخص شدن اینکه حیطه بی‌تفاوتی و حیطه اتلاف وجود ندارد و کلیه شاخصها با اهمیت هستند و در دو حیطه قابل قبول و ضعف قرار دارند و بر اطمینان‌پذیری تحقیق صحه می‌گذارد. ۴. تأییدپذیری (قابلیت تأیید): شفاف، منطقی و توضیح کامل فرایند تحقیق و قابلیت اجرا تحقیق توسط سایر محققین به روش این تحقیق تأیید‌پذیری این تحقیق را نشان می‌دهد.

**جامعه آماری:** داده‌های این تحقیق از سه روش بدست آمده است: ۱- اسناد بالا دستی و رسمی آموزش و پرورش ایران به تعداد ۱۹ سند و کتب مرتبط، مقالات علمی و پژوهشی و مجلات معتبر به تعداد ۱۱۰ سند و در مجموع تعداد ۱۲۹ سند که تاریخ انتشارشان بین سالهای ۲۰۰۹ و ۲۰۱۹ است، در تحلیل و کدگذاری باز استفاده شد. ۲- مصاحبه عمیق در زمان متوسط ۷۰ دقیقه و مکان به اختیار مصاحبه شونده، با ۱۱ نفر از نخبگان و محققین واساتید دانشگاه که در زمینه آموزش و پرورش مشغول به فعالیت هستند و مدیران ارشد ادارات کل و مناطق و نواحی آموزش و پرورش استان خراسان و مدیران مدارس نمونه، بعنوان خبرگان در نظر گرفته شد. نمونه بخش کیفی مصاحبه با توجه به اشباع نظری ۱۱ نفر شد که از آن میان ۸ نفر مرد و ۳ نفر زن، با تحصیلات ۶ نفر دکتری، ۴ نفر کارشناسی ارشد و ۱ نفر کارشناسی و سابقه کاری حداقل ۱۹ سال و میانگین سابقه ۲۷ سال بودند. نمونه بخش کمی بواسطه اینکه نمونه‌گیری به صورت "هدفمند" در جهت حداکثر تفاوت برای مفاهیم ایجاد شده حرکت می‌کند، نهایتاً با "نمونه‌گیری نظری" ۱۰۱ نفر از خبرگان شامل اساتید دانشگاه فرهنگیان خراسان، دانشگاه فردوسی مشهد و مدیران ارشد و میانی و مدارس آموزش و پرورش خراسان انتخاب شدند. نمونه بخش کیفی مرحله کدگذاری محوری که بصورت دلفی فازی بود، بصورت مصاحبه نیمه ساختاریافته در زمان متوسط ۵۵ دقیقه و مکان به اختیار مصاحبه شونده انجام شد و شامل ۱۱ خبره مرحله قبل بعلاوه یک مرد خبره جدید با مدرک دکتری و سابقه ۲۵ سال که مجموعاً ۱۲ نفر شدند.

<sup>۱</sup>Prolonged engagement and persistent observation

<sup>۲</sup>Immersion

<sup>۳</sup>Peer debriefing

<sup>۴</sup>Member checking

<sup>۵</sup>Transferability

ابزار جمع‌آوری داده‌ها: داده‌هایی برای تشریح فرآیندها جمع‌آوری می‌شود، شامل انواع بسیاری از داده‌های کیفی است؛ از جمله مشاهدات، گفت و شنودها، مصاحبه‌ها، اسناد دولتی، خاطرات پاسخ دهندگان و مجلات، و تأملات خود شخصی پژوهشگر (طباطبایی و همکاران، ۱۳۹۲) مشاهده، مصاحبه و اسناد دولتی و مجلات در مرحله جمع‌آوری داده‌ها استفاده شد و در مرحله شکاف فازی، پرسشنامه محقق ساخته با ۸۰ گویه طراحی و در اختیار ۱۰۱ خبره قرار گرفت.

**مراحل نظریه پردازی داده بنیاد:** کدگذاری باز، فرآیند تحلیلی است که از طریق آن، مفاهیم شناسایی شده و ویژگیها و ابعاد آنها در داده‌ها کشف می‌شوند. کدگذاری محوری فرآیند ربطدهی مقوله‌ها به زیرمقوله‌ها و پیوند دادن مقوله‌ها در سطح ویژگیها و ابعاد است. بنابراین، مقوله محوری، بخش بسیار مهمی از یکپارچه سازی و بهبود مقوله‌هاست. محقق به تحلیل داده‌ها برای [تبدیل به] انواع ویژه‌ای از مقوله‌ها [موجود] بر کدگذاری محوری تکیه [و اطمینان] می‌کند و برای ارائه نظریه از نمودارها استفاده می‌کند. کدگذاری انتخابی، یافته‌های مراحل کدگذاری قبلی را گرفته، مقوله محوری را انتخاب می‌کند، به شکلی نظام‌مند آن را به دیگر مقوله‌ها ربط می‌دهد، آن روابط را اثبات می‌کند، و مقوله‌هایی را که به بهبود و توسعه بیشتری نیاز دارند، تکمیل می‌کند. مرحله کدگذاری انتخابی فرآیند یکپارچه سازی و بهبود مقوله‌هاست (لی، ۲۰۰۱). استفاده از این سه روال کدگذاری به این معناست که محقق از روال‌هایی طرح‌ریزی شده برای تدوین نظریه استفاده کرده است.

۱. کدگذاری باز: مبانی نظری و پیشینه پژوهش از راه مطالعات کتابخانه‌ای، در قالب قیاسی و گردآوری اطلاعات به شیوه نمونه برداری نظری یا کفایت نظری بصورت استقرایی و با رویکرد نظریه پردازی داده بنیاد انجام، که جمع‌آوری و تحلیل هم زمان و زنجیره‌وار داده‌ها از ۱۲۹ سند (شامل اسناد، کتب، پایان نامه‌ها، نشریات تخصصی، مقالات داخلی و خارجی) کدگذاری شد و مصاحبه عمیق با ۱۱ خبره شامل اساتید دانشگاه فرهنگیان، فردوسی مشهد، پیام نور و آزاد انجام شد و با توجه به اینکه بعد از هر مرحله و هر مصاحبه کدگذاری باز، که اولین مرحله از مراحل کدگذاری روش داده بنیاد است انجام شد لذا در مصاحبه یازدهم مفهوم و مقوله جدیدی وجود نداشت و کفایت نظری حاصل شد. این مرحله به کمک نرم افزار مکس کیودا<sup>۱</sup> انجام شد.

جدول شماره ۲ نشان دهنده مقوله‌های استخراج شده نهایی در کدگذاری باز است.

ردیف	مقوله	ردیف	مقوله	ردیف	مقوله
۱	توجه به فرایندها و پیامدها بر اساس نظام معیار	۴۱	مشارکت‌جویی و مسئولیت‌پذیری مبتنی برخرد جمعی	۸۱	عدالت مبتنی بر کیفیت مطلوب خدمات تربیتی
۲	شایسته سالاری	۴۲	دین محوری	۸۲	استمرار و پیوستگی
۳	توسعه زیرساختها	۴۳	بسط عدالت تربیتی	۸۳	تبدیل تهدیدها به فرصتها

۴	برنامه‌ریزی راهبردی و آینده‌نگر	۴۴	مخاطب محوری	۸۴	شایسته‌سالاری در مدیریت
۵	نظارت بر کیفیت و کمیت تمام سطوح	۴۵	راهبری تربیتی مبتنی بر نظام معیار اسلامی	۸۵	ترویج مسئولیت‌پذیری و پاسخگویی
۶	اختیارات کافی مدیران مدارس	۴۶	مشارکت جویی	۸۶	توزیع عادلانه منابع، امکانات
۷	مدرسه محوری	۴۷	پژوهش محوری	۸۷	عدالت تربیتی کیفی
۸	حسن اجرای وظایف و فعالیتها	۴۸	همه جانبه نگری	۸۸	عدالت تربیتی در بعد کمی
۹	عدم رابطه گرایی	۴۹	شفافیت در امور	۸۹	راهبری و مدیریت تحول
۱۰	پرهیز از انتصابهای سلیقه‌ای	۵۰	کاهش تمرکز	۹۰	تأمین اصل (وجود) تربیت
۱۱	پرهیز از انتصابهای مبتنی بر ارتباطات بین فردی	۵۱	برنامه‌ریزی، سازماندهی، هماهنگی، فرماندهی، کنترل	۹۱	بهره‌مندی مناسب برای فرزندان همه‌آحاد جامعه
۱۲	توانمندسازی و بالندگی شغلی منابع انسانی	۵۲	تحقق اهداف نظام تربیت رسمی و عمومی	۹۲	تربیت منطبق با خصوصیات فردی متربیان
۱۳	برگزاری اردوهای جهادی	۵۳	فرایند مداری و پیامد محوری	۹۳	اعتدال و توازن تربیت
۱۴	پژوهش محوری و اخلاق مداری	۵۴	دوری از نگاه جزیره‌ای حاکمیت	۹۴	مسئولیت‌پذیری نسبت به خویش
۱۵	سازماندهی و اصلاح عوامل ایجاد تحول	۵۵	تدوین بسته‌های آموزشی ویژه معلمان	۹۵	مسئولیت‌پذیری مبتنی بر خرد جمعی
۱۶	مشارکت سایر عوامل سهم	۵۶	توجه به خرد جمعی	۹۶	پاسخگو نسبت به اهداف تربیتی
۱۷	تصمیم‌سازی مبتنی بر سیستم اطلاعاتی	۵۷	تهیه و تدوین چارچوب ادراکی مناسب	۹۷	استقرار سیستم نظارت و ارزشیابی
۱۸	تبدیل دانش به عمل	۵۸	بازنگری قوانین و مقررات	۹۸	تبیین سیاستها و کلان
۱۹	برنامه محوری و قانون گرایی	۵۹	برنامه‌های تربیتی منعطف و سیار	۹۹	تضمین کارآمدی و اثربخشی

۲۰	پاسخگو به نیازهای فردی و اجتماعی و سازمانی	۶۰	استفاده از فضای مدرسه در ساعات غیررسمی آموزش	۱۰۰	بهره‌مندی همگان از منابع و امکانات و کسب رضایت
۲۱	شفاف سازی قوانین و مقررات	۶۱	گسترش مدارس هیئت امنایی	۱۰۱	ایجاد فرهنگ مشارکت جویی
۲۲	ارتقا و تکامل پیوسته	۶۲	جذب استعدادها برتر	۱۰۲	ارتقا و تضمین کیفیت
۲۳	شفاف سازی نظامهای مالی	۶۳	رقابت پذیری	۱۰۳	توجه به همه ابعاد سازمانی
۲۴	استفاده از افراد با صلاحیتهای دینی، اخلاقی، علمی و تجربی	۶۴	کلیه سازمانها و مراکز فرهنگی، مذهبی و ورزشی محلات	۱۰۴	تحقق آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبه در همه‌ی ابعاد
۲۵	دستیابی به اهداف بویژه	۶۵	عنصر عقلانیت	۱۰۵	عدالت متناسب با منابع انسانی
۲۶	احترام و توجه به تفاوت فردی	۶۶	یادگیری مادام‌العمر	۱۰۶	عدالت تربیتی همه جانبه و پایدار
۲۷	پرهیز از برنامه‌ریزی موردی و پراکنده	۶۷	مسئولیت‌پذیری و پاسخگویی مدیران	۱۰۷	پرهیز از مدیریت اداری و کنترلی
۲۸	پوشش منابع انسانی به صورت فردی و گروهی	۶۸	بهره‌مندی از سیره هدایتی و سبک رهبری و مدیریتی نبوی	۱۰۸	نگرش دینی و عدالت خواهانه در تدوین و اجرای برنامه‌ها
۲۹	تمام مکانهای مربوطه	۶۹	افزایش کارایی و اثربخشی	۱۰۹	بهبود و ارتقای فرهنگ سازمانی
۳۰	فرصتهای برابر برای همگان	۷۰	عدم تمرکزگرایی	۱۱۰	بهره‌مندی تربیت رایگان
۳۱	امکانات و فرصتهای تربیتی همگانی	۷۱	پیوستگی در محتوای برنامه‌ها و تعهد به آن	۱۱۱	تنوع بخشی به روشهای ارائه تربیت ا
۳۲	پژوهش و ارزشیابی	۷۲	اخلاق‌گرایی	۱۱۲	توسعه خلاقیت فردی و سازمانی
۳۳	سطوح مختلف مدیریت	۷۳	جامع و چابک	۱۱۳	انسجام سازمانی
۳۴	توجه به تجارب ملی و جهانی	۷۴	روحیه مسئولیت‌پذیری	۱۱۴	سازمان پژوهنده
۳۵	توسعه حرفه‌ای و اجتماعی	۷۵	بهبود فرایندهای مدرسه	۱۱۵	پیوستگی تجارب یادگیری

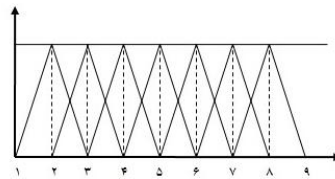
۳۶	استمرار تعالی وجودی آدمیان بویژه مدیران	۷۶	استفاده از ظرفیت کتابها و رسانه‌های آموزشی	۱۱۶	شفافیت در روابط زیر نظامها و سایر عوامل
۳۷	استمرار فرهنگ اسلامی- ایرانی	۷۷	نگرش نظام مند در مدیریت تغییرات و نوآوریها	۱۱۷	گزارش عملکرد به روش مکانیزه و تحت وب
۳۸	رهبری سازمان یادگیرنده و هوشمند	۷۸	استفاده توأمان از نگاه پیرامونی و مستقیم	۱۱۸	برقراری انسجام، تعامل و هم‌افزایی
۳۹	زمینه‌سازی و احیای مشارکتهای بیرونی دستگاه‌ها و مراجع تاثیرگذار	۷۹	برنامه‌ریزی، سازماندهی، رهبری، نظارت و کنترل تمام عوامل، مولفه‌ها، منابع و فرصت‌ها	۱۱۹	مسئولیت‌پذیری و پاسخگویی نسبت به کارکردها، وظایف، چشم‌انداز و راهبردها
۴۰	مدیریت تفویضی- مشارکتی جهت بهبود مستمر عملکرد سازمان	۸۰	اولویت محیطهای تربیتی با استفاده از تمام ظرفیتهای آموزشی و تربیتی		

۲. کدگذاری محوری با رویکرد دلفی فازی: دومین مرحله از مراحل کدگذاری داده بنیاد، کدگذاری محوری است همچنین استفاده از مجموعه‌های فازی، سازگاری بیشتری با توضیحات زبانی و مبهم انسانی دارد و بنابراین بهتر است که با استفاده از مجموعه‌های فازی (بکارگیری اعداد فازی) به پیش‌بینی بلند مدت و تصمیم‌گیری در دنیای واقعی پرداخت (کاهرامان؛ ۲۰۰۹). برای فازی سازی دیدگاه خبرگان از اعداد فازی مثلثی استفاده شد. لذا ۱۱۹ مقوله‌ی استخراج شده در مرحله کدگذاری باز در قالب مدل اولیه در اختیار ۱۲ خبره از دانشگاه‌های فرهنگیان، فردوسی مشهد، پیام نور و آزاد قرارداد شد و جایگاه مقوله‌ها در کدگذاری محوری به شیوه دلفی فازی، در سه مرحله مشخص شد.

جدول ۳ طیف نه درجه فازی برای ارزش گذاری شاخص‌ها

معیار عدد فازی	متغیر زبانی	معادل قطعی
(۱، ۱، ۱)	خیلی بی اهمیت	۱
(۳، ۲، ۱)	خیلی بی اهمیت تا بی اهمیت	۲
(۴، ۳، ۲)	بی اهمیت	۳
(۵، ۴، ۳)	بی اهمیت تا اهمیت متوسط	۴
(۶، ۵، ۴)	متوسط	۵

۶	متوسط تا با اهمیت	(۷، ۶، ۵)
۷	با اهمیت	(۸، ۷، ۶)
۸	با اهمیت تا خیلی با اهمیت	(۹، ۸، ۷)
۹	خیلی با اهمیت	(۹، ۹، ۸)



شکل (۴) ارزش گذاری شاخص ها نسبت به هم با استفاده از اعداد فازی مثلثی

در گام بعدی باید میانگین های فازی نمره نظرات افراد حساب شد. برای محاسبه میانگین نظرات  $n$  پاسخ دهنده، میانگین فازی بصورت زیر محاسبه و هر عدد فازی مثلثی برای هریک از شاخص ها به صورت زیرنمایش داده شد: رابطه ۱  $M_j = \sqrt[n]{\prod_{i=1}^n X_{ij}}$   $L_j = \min(X_{ij})$   $U_j = \max(X_{ij})$  اندیس  $i$  به فرد خبره اشاره دارد، به طوری که:  $T_j$ : میانگین فازی معیار  $j$  ام-  $X_{ij}$ : مقدار ارزیابی خبره  $i$  ام از معیار  $j$  ام-  $L_j$ : حداقل مقدار ارزیابی ها برای معیار  $j$  ام-  $M_j$ : میانگین هندسی مقدار ارزیابی خبرگان از عملکرد معیار  $j$  ام-  $U_j$ : حداکثر مقدار ارزیابی ها برای معیار  $j$  ام (چنگ<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۹؛ وو و فانگ<sup>۲</sup>؛ ۲۰۱۱) در واقع این روش های تجمیع روش هایی تجربی هستند که توسط پژوهشگران مختلف ارائه شده اند. برای نمونه یک روش مرسوم برای تجمیع مجموعه ای از اعداد فازی مثلثی را کمینه  $I$  و میانگین  $m$  و بیشینه  $u$  در نظر گرفته اند. رابطه ۲:  $F_{AGR} = (\min\{I\}, \{\frac{\sum m}{n}\}, \max\{u\})$  در این مطالعه ما از روش میانگین فازی استفاده کرده ایم. میانگین فازی  $n$  عدد فازی مثلثی با رابطه ۳ محاسبه شد: رابطه ۳:  $\tilde{F}_{AVE} = (L, M, U) = (\frac{\sum l_i^k}{n}, \frac{\sum m_i^k}{n}, \frac{\sum u_i^k}{n})$  که در این رابطه عدد فازی مثلثی  $\tilde{F}_i = (l_i^k, m_i^k, u_i^k)$  معادل فازی دیدگاه خبره  $k$  ام پیرامون معیار  $i$  ام است. برای فازی زدایی مقادیر از روش مرکز سطح به صورت زیر استفاده شد: رابطه ۴:  $DF_{ij} = \frac{[(u_{ij}-l_{ij})+(m_{ij}-l_{ij})]}{3} + l_{ij}$  (تی زنگ و تنگ، ۱۹۹۳).

یافته های روش دلفی فازی: مقدار فازی زدائی<sup>۳</sup> شده بزرگتر از ۰,۷ مورد قبول است و هر شاخصی که امتیاز کمتر از ۰,۷ داشت رد شد (وو و فانگ، ۲۰۱۱) که حذف، اصلاح و یا اذغام شد. تغییرات دلفی فازی در مراحل مختلف به ترتیب به شرح زیر است:

<sup>۱</sup>Cheng  
<sup>۲</sup>Wu & Fang  
<sup>۳</sup>Tzeng & Teng  
<sup>۴</sup>Defuzzification

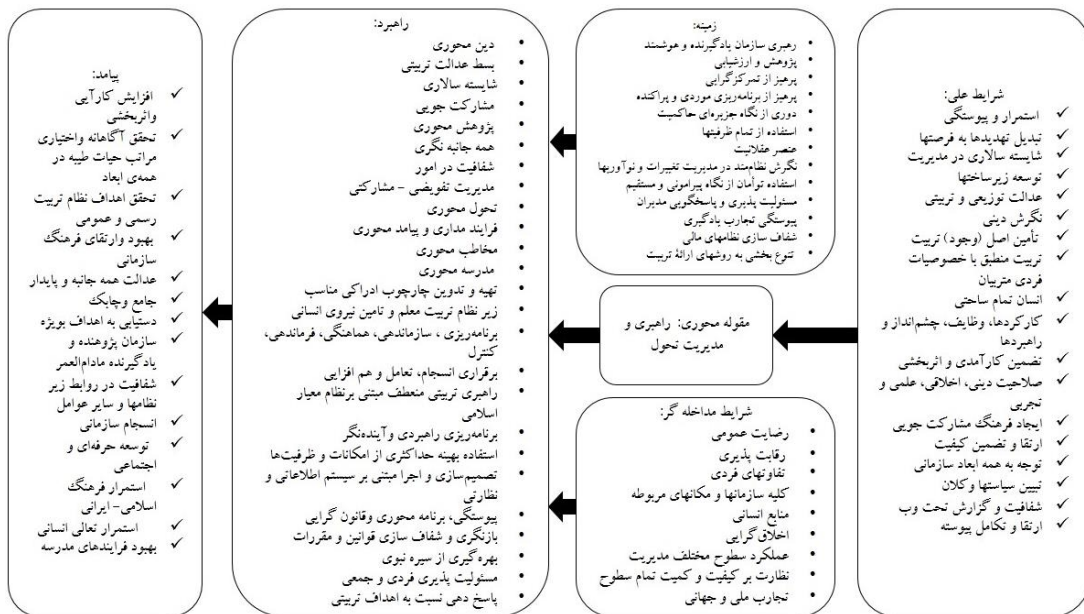
مرحله اول: الف: حذفیات در راهبرد: برنامه‌ریزی، سازماندهی، رهبری، نظارت و کنترل-تمام عوامل، مولفه‌ها، منابع و فرصت‌ها-گسترش مدارس هیئت امنایی-زمینه‌سازی و احیای مشارکتهای بیرونی دستگاه‌ها و مراجع تاثیر گذار-عدم رابطه گرایی-پرهیز از انتصابهای سلیقه‌ای-پرهیز از انتصابهای مبتنی بر ارتباطات بین فردی-برگزاری اردوهای جهادی-توجه به خرد جمعی-مشارکت سایر عوامل سهیم. در زمینه: امکانات و فرصتهای تربیتی همگانی-روحیه مسئولیت‌پذیری. تغییر نام در راهبرد: زیر نظام تربیت معلم و تامین نیروی انسانی بجای تدوین بسته‌های آموزشی ویژه معلمان-تصمیم‌سازی و اجرا مبتنی بر سیستم اطلاعاتی و نظارت بجای تصمیم‌سازی مبتنی بر سیستم اطلاعاتی. در مداخله گر: رضایت عمومی بجای بهره‌مندی همگان از منابع و امکانات و کسب رضایت-تفاوتهای فردی بجای احترام و توجه به تفاوتهای فردی-عملکرد سطوح مختلف مدیریت بجای سطوح مختلف مدیریت-تجارب ملی و جهانی بجای توجه به تجارب ملی و جهانی. در علی: عدالت توزیعی و تربیتی بجای ۱. توزیع عادلانه منابع، امکانات ۲. عدالت تربیتی کیفی و ۳. عدالت تربیتی در بعد کمی-کارکردها، وظایف، چشم‌انداز و راهبردها بجای مسئولیت‌پذیری و پاسخگویی نسبت به کارکردها، وظایف، چشم‌انداز و راهبردها-صلاحیت دینی، اخلاقی، علمی و تجربی بجای استفاده از افراد با صلاحیتهای دینی، اخلاقی، علمی و تجربی-فرصت تربیت رایگان بجای بهره‌مندی تربیت رایگان. ادغام در راهبرد: حسن اجرای وظایف و فعالیتها و توانمندسازی و بالندگی شغلی منابع انسانی ادغام در زیر نظام تربیت معلم و تامین نیروی انسانی-استقرار سیستم نظارت و ارزشیابی ادغام در تصمیم‌سازی و اجرا مبتنی بر سیستم اطلاعاتی و نظارت. تغییر نقش در الگوی کدگذاری محوری: نظارت بر کیفیت و کمیت تمام سطوح از راهبرد به مداخله گر-مسئولیت‌پذیری و پاسخگویی مدیران از راهبرد به زمینه-بهره‌مندی از سیره هدایتی و سبک رهبری و مدیریتی نبوی از زمینه به راهبرد - ۱. مسئولیت‌پذیری نسبت به خویش ۲. مسئولیت‌پذیری مبتنی بر خرد جمعی ۳. پاسخگو نسبت به اهداف تربیتی ۴. پاسخگو به نیازهای فردی و اجتماعی و سازمانی از علی به راهبرد-گزارش عملکرد به روش مکانیزه و تحت وب از پیامد به علی

مرحله دوم حذفیات شامل: ترویج مسئولیت‌پذیری و پاسخگویی-عدالت مبتنی بر کیفیت مطلوب خدمات تربیتی-مشارکت‌جویی و مسئولیت‌پذیری مبتنی بر خرد جمعی. تغییر نام شامل: تحول محوری بجای سازماندهی و اصلاح عوامل ایجاد تحول - پیوستگی، برنامه محوری وقانون گرایی بجای برنامه محوری وقانون گرایی-نگرش دینی بجای نگرش دینی و عدالت خواهانه در تدوین و اجرای برنامه‌ها-کلیه سازمانها و مکانهای مربوطه بجای کلیه سازمانها و مراکز فرهنگی، مذهبی و ورزشی محلات-منابع انسانی بجای پوشش منابع انسانی به صورت فردی و گروهی-انسان تمام ساحتی بجای اعتدال و توازن تربیت-مسئولیت‌پذیری فردی و جمعی بجای ۱. مسئولیت‌پذیری نسبت به خویش ۲.مسئولیت‌پذیری مبتنی بر خرد جمعی-پاسخ دهی نسبت به اهداف تربیتی بجای پاسخگو نسبت به اهداف تربیتی-سازمان پژوهنده و یادگیرنده مادام‌العمر بجای ۱. سازمان پژوهنده ۲.پژوهش محوری و اخلاق مداری ۳. یادگیری مادام‌العمر-پرهیز از تمرکزگرایی بجای ۱.پرهیز از مدیریت اداری و کنترلی ۲.عدم تمرکزگرایی-شفافیت و گزارش تحت وب بجای گزارش عملکرد به روش مکانیزه و تحت وب. ادغام شامل: کاهش تمرکز ادغام در پرهیز از تمرکزگرایی-بازنگری قوانین و مقررات ادغام در شفاف سازی قوانین و مقررات-۱.جذب استعدادهای برتر ۲. توسعه خلاقیت فردی وسازمانی ادغام در زیر نظام تربیت معلم و تامین نیروی انسانی-توجه به فرایندها و پیامدها بر اساس نظام معیار ادغام در فرایند مداری و پیامد محوری-اختیارات کافی مدیران مدارس ادغام در مدیریت تفویضی- مشارکتی جهت بهبود مستمر عملکرد سازمان-تبدیل

دانش به عمل ادغام در تصمیم‌سازی و اجرا مبتنی بر سیستم اطلاعاتی و نظارت-تمام مکانهای مربوطه ادغام در کلیه سازمانها و مکانهای مربوطه-فرصتهای برابر برای همگان ادغام در بسط عدالت تربیتی-بهره‌مندی مناسب برای فرزندان همهٔ آحاد جامعه ادغام در عدالت توزیعی و تربیتی-عدالت متناسب با منابع انسانی و فرصت تربیت رایگان ادغام در عدالت همه جانبه و پایدار. انتقال مقوله شامل: شفاف سازی نظامهای مالی از راهبرد به زمینه- پژوهش و ارزشیابی از مداخله گر به زمینه-جامع و چابک از زمینه به پیامد.

مرحله سوم تغییر نام شامل: مدیریت تفویضی - مشارکتی بجای مدیریت تفویضی-مشارکتی جهت بهبود مستمر عملکرد سازمان-راهبری تربیتی منعطف مبتنی برنظام معیار اسلامی بجای راهبری تربیتی مبتنی برنظام معیار اسلامی-استفاده بهینه حداکثری از امکانات و ظرفیتها بجای استفاده از ظرفیت کتابها و رسانه‌های آموزشی-بازنگری و شفاف سازی قوانین و مقررات بجای شفاف سازی قوانین و مقررات-بهره‌گیری از سیره نبوی بجای بهره‌مندی از سیره هدایتی و سبک رهبری و مدیریتی نبوی-استفاده از تمام ظرفیتها بجای اولویت محیطهای تربیتی با استفاده از تمام ظرفیتهای آموزشی و تربیتی-استمرار تعالی انسانی بجای استمرار تعالی وجودی آدمیان بویژه مدیران-مدیریت تفویضی - مشارکتی بجای مدیریت تفویضی-مشارکتی جهت بهبود مستمر عملکرد سازمان.ادغام شامل: پاسخگو به نیازهای فردی و اجتماعی و سازمانی ادغام در پاسخ دهی نسبت به اهداف تربیتی-استفاده از فضای مدرسه در ساعات غیررسمی آموزش ادغام در استفاده بهینه حداکثری از امکانات و ظرفیتها-برنامه‌های تربیتی منعطف و سیار ادغام در راهبری تربیتی منعطف مبتنی برنظام معیار اسلامی

شکل (۵) مدل نهایی کدگذاری محوری



۳. کدگذاری انتخابی و خلق نظریه: در این مرحله از کدگذاری، یک نظریه از روابط فیما بین مقوله‌های موجود در مدل کدگذاری محوری به نگارش در می‌آورد. در یک سطح اصلی، این نظریه شرحی انتزاعی برای فرآیندی که در پژوهش مطالعه می‌شود، ارائه می‌دهد. فرآیند یکپارچه سازی و بهبودبخشی نظریه در کدگذاری انتخابی، از طریق فنونی نظیر نگارش خط داستان که مقوله‌ها را به هم متصل می‌کند و فرآیند دسته بندی از طریق یادداشت‌های شخصی در خصوص ایده‌های نظری است. در یک خط داستان، پژوهشگر بررسی می‌کند که



چگونه عوامل مخصوصی بر پدیده اثر می‌گذارند و منجر به استفاده از راهبردهای خاص با خروجی ویژه می‌شوند (کروسل، ۲۰۰۵).

مقوله محوری در این پژوهش که یک صورت ذهنی از پدیده و اساس فرآیند است، راهبری و مدیریت تحول شد. شرایط علی یا مقوله‌هایی مربوط به شرایطی که بر مقوله محوری تأثیر می‌گذارند که در این مدل به این موارد اشاره می‌کند: استمرار و پیوستگی در فعالیتها وجود داشته باشد. تهدیدها به فرصتها تبدیل شود. شایسته سالاری در انتخاب مدیران رعایت شود. توسعه زیرساختها اولویت است. عدالت توزیعی و تربیتی توأمان باشد. نگرش دینی وجود داشته باشد. تأمین اصل (وجود) تربیت مهم است. تربیت منطبق با خصوصیات فردی متربیان اتفاق بیافتد. خروج نظام تعلیم تربیت انسان تمام ساحتی باشد. کارکردها، وظایف، چشم‌انداز و راهبردها مشخص باشد. کارآمدی و اثربخشی تضمین شود. صلاحیت دینی، اخلاقی، علمی و تجربی مد نظر قرار گیرد. فرهنگ مشارکت جویی وجود داشته باشد. کیفیت ارتقا یافته و تضمین شده باشد. به همه ابعاد سازمانی توجه شود. سیاستهای کلان تبیین شود. گزارشها تحت وب و شفافیت باشد. ارتقا و تکامل پیوسته می‌شود. راهبردها یا کنشها یا برهم کنشهای خاصی که از پدیده محوری منتج می‌شود شامل: دین محوری در همه ابعاد وجود داشته باشد. عدالت تربیتی بسط و گسترش یابد. تصمیمات مبتنی بر شایسته سالاری و مشارکت جویی باشد. تصمیمات و برنامه ریزی پژوهش محور باشد. همه جانبه نگری و شفافیت در همه امور باشد. مدیریت تفویضی - مشارکتی انجام شود. تحول محوری رکن اصلی همه فعالیتها باشد. فرآیند مداری، پیامد محوری و مخاطب محوری رخ دهد. نظام تعلیم و تربیت مدرسه محور باشد. چارچوب ادراکی مناسب تهیه و تدوین شود. زیر نظام تربیت معلم و تأمین نیروی انسانی همراستا با تغییرات باشد. برنامه‌ریزی، سازماندهی، هماهنگی، فرماندهی و کنترل به درستی انجام شود. برقراری انسجام، تعامل و هم افزایی در نظر گرفته شود. راهبری تربیتی منعطف و مبتنی بر نظام معیار اسلامی باشد. برنامه‌ریزی راهبردی و آینده‌نگر باشد. امکانات و ظرفیتها بهینه و حداکثری استفاده شود. تصمیم‌سازی و اجرا، مبتنی بر سیستم اطلاعاتی و نظارتی باشد. پیوستگی، برنامه محوری و قانون گرایی وجود داشته باشد. بازنگری و شفاف سازی قوانین و مقررات بصورت مستمر اتفاق بیافتد. از سیره مدیریت و رهبری نبوی بهره‌گیری شود. مسئولیت‌پذیری فردی و جمعی مورد تاکید است. پاسخ دهی نسبت به اهداف تربیتی می‌شود. زمینه یا شرایط خاصی که بر راهبردها تأثیر می‌گذارند شامل: هدف، رهبری سازمان یادگیرنده و هوشمند باشد. پژوهش و ارزشیابی در خدمت باشد. از تمرکزگرایی پرهیز شود. از برنامه‌ریزی موردی و پراکنده پرهیز شود. باید از نگاه جزیره‌ای حاکمیت دوری کرد. تمام ظرفیتها شناسایی و استفاده شود. عنصر عقلانیت تأثیر گذار است. نگرش مدیریت تغییرات و نوآوریها نظام‌مند شود. استفاده توأمان از نگاه پیرامونی و مستقیم رخ دهد. مدیران مسئولیت‌پذیری و پاسخگویی باشند. تجارب یادگیری بصورت پیوسته باشد. نظامهای مالی شفاف باشد. روشهای ارائه تربیت متنوع باشد. شرایط مداخله‌گر یا شرایط زمینه‌ای عمومی که بر راهبردها تأثیر می‌گذارند شامل: رضایت عمومی در سطح جامعه وجود داشته باشد. توجه به تفاوتهای فردی و پرهیز از رقابت‌پذیری. کلیه سازمانها و مکانهای مربوطه دخیل شوند. منابع انسانی مورد توجه قرار بگیرد. اخلاق‌گرایی مورد تاکید است. عملکرد سطوح مختلف مدیریت در میزان موفقیت موثر است. نظارت بر کیفیت و کمیت در تمام سطوح باید باشد. تجارب موفق ملی و جهانی استفاده شود. پیامدها یا خروجی‌های حاصل از استخدام راهبردها شامل: کارایی و اثربخشی افزایش می‌یابد. تحقق آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبه در همه‌ی ابعاد رخ می‌دهد. اهداف نظام

تربیت رسمی و عمومی محقق می‌شود. فرهنگ سازمانی بهبود و ارتقای میابد. عدالت همه جانبه و پایدار برقرار می‌شود. سیستم تعلیم و تربیت جامع و چابک خواهیم داشت. دستیابی به اهداف بویژه بهتر اتفاق می‌افتد. سازمان پژوهنده و یادگیرنده مادام‌العمر خواهیم داشت. روابط زیر نظامها و سایر عوامل شفافیت خواهد شد. انسجام سازمانی بوجود می‌آید. تعالی انسانی و توسعه حرفه‌ای و اجتماعی بصورت مستمر خواهد بود. فرهنگ اسلامی-ایرانی استمرار خواهد داشت. فرایندهای مدرسه بهبود می‌یابد.

**تحلیل شکاف فازی:** برای سنجش هر متغیر از اعداد فازی مثلثی<sup>۱</sup> استفاده شده است. به این ترتیب که ابتدا دیدگاه ۱۰۱ نفر از خبرگان با طیف لیکرت گردآوری شد.

جدول (۴) اعداد فازی مثلثی معادل طیف لیکرت ۵ درجه برای اهمیت (وضعیت مطلوب) و عملکرد (وضعیت موجود) (چنگ و همکاران، ۲۰۰۹).

کاملاً با اهمیت	خیلی با اهمیت	با اهمیت	متوسط	بی اهمیت	خیلی بی اهمیت	کاملاً بی اهمیت
(۱، ۱، ۰، ۹)	(۰، ۷۵، ۰، ۹)	(۰، ۵، ۰، ۷۵)	(۰، ۳، ۰، ۵)	(۰، ۱، ۰، ۳)	(۰، ۱، ۰، ۳)	(۰، ۱، ۰، ۰)
(۱)	(۰، ۹)	(۰، ۷۵)	(۰، ۵)	(۰، ۳)	(۰، ۱)	(۰، ۰)

عبارات کلامی طیف ۷ درجه لیکرت با استفاده از الگوی جدول (۴) به صورت اعداد فازی مثلثی ذخیره گردید. میانگین دیدگاه افراد پیرامون هر شاخص با استفاده از رابطه زیر محاسبه گردید:  $F_{AVE} = \left\{ \frac{El}{n} \right\}, \left\{ \frac{Em}{n} \right\}, \left\{ \frac{Eu}{n} \right\}$  سپس تفاضل فازی دیدگاه افراد در بعد عملکرد و اهمیت محاسبه شد. اگر  $F_1, F_2$  دو عدد فازی مثلثی باشند آنگاه فاصله این دو عدد با فرمول زیر محاسبه شد:  $F_1 = (l_1, m_1, u_1)$  رابطه (۳)؛  $F_2 = (l_2, m_2, u_2)$  رابطه (۴)

$$G(F_1, F_2) = \sqrt{\frac{1}{3} [(l_1 - l_2)^2 + (m_1 - m_2)^2 + (u_1 - u_2)^2]} \quad \text{رابطه (۵)}$$

**یافته‌های تحلیل شکاف فازی:** نتایج حاصل از محاسبه میانگین فازی و محاسبه تفاضل فازی مقادیر در جدول (۵) ارائه شده است.

جدول شماره (۵) نتایج تحلیل شکاف فازی

شاخص	اهمیت	عملکرد	شکاف
ca 1	(۰/ ۶۴۲، ۰/ ۸۱۱، ۰/ ۰)	(۰/ ۳۵۷، ۰/ ۵۰۸، ۰/ ۰)	۰/ ۲۸۷
	(۹۲۲)	(۶۴۹)	
...			...
ca 11	(۰/ ۶۹۹، ۰/ ۸۵۶، ۰/ ۰)	(۰/ ۴۳۶، ۰/ ۵۸۹، ۰/ ۰)	۰/ ۲۵۳

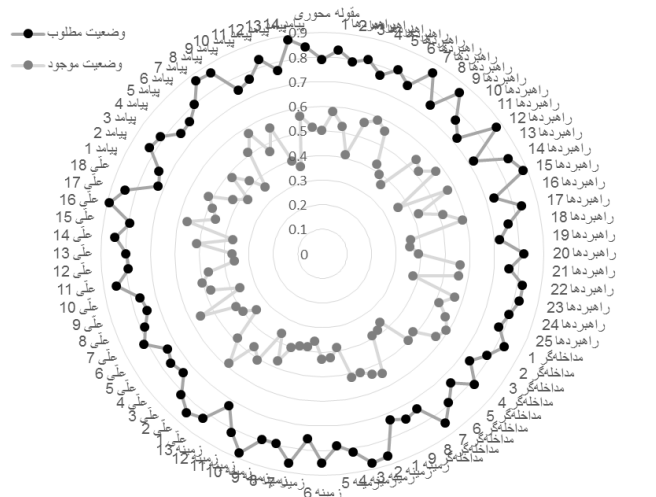
<sup>۱</sup>Triangular fuzzy number (TFN)

<sup>۲</sup>Cheng

	۷۱۵)	۹۴۳)	
ph	۰/ ۲۸۷ ۰/ ۰۰/ ۵۰۸۰(۰/ ۳۵۷ ۶۴۹)	۰/ ۰۰/ ۸۱۱۰(۰/ ۶۴۲ ۹۲۲)	
co 1	۰/ ۲۷۲ ۰/ ۰۰/ ۵۶۵(۰/ ۴۱۱ ۷۱)	۰/ ۰۰/ ۸۵۷(۰/ ۶۹۴ ۹۴۷)	
...	...	...	
co 14	۰/ ۳۳۲ ۰/ ۰۰/ ۵۱۵(۰/ ۳۵ ۶۸۳)	۰/ ۰۰/ ۸۶۵(۰/ ۷۱۹ ۹۵)	
I 1	۰/ ۲۷۲ ۰/ ۰۰/ ۵۶۵(۰/ ۴۱۱ ۷۱)	۰/ ۰۰/ ۸۵۷(۰/ ۶۹۴ ۹۴۷)	
...	...	...	
I 9	۰/ ۲۳۷ ۰/ ۰۰/ ۳۴۲(۰/ ۴۱۳ ۳۹۵)	۰/ ۰۰/ ۵۵۳(۰/ ۶۹۵ ۶۱۲)	
s 1	۰/ ۲۵۳ ۰/ ۰۰/ ۵۸۹(۰/ ۴۳۶ ۷۱۵)	۰/ ۰۰/ ۸۵۶(۰/ ۶۹۹ ۹۴۳)	
...	...	...	
۲۵s	۰/ ۲۶۵ ۰/ ۰۰/ ۵۱۹(۰/ ۳۵۸ ۶۶۸)	۰/ ۰۰/ ۸۰۱(۰/ ۶۳۲ ۹۰۶)	
o 1	۰/ ۳۰۴ ۰/ ۰۰/ ۴۳۹(۰/ ۵۲ ۵۴۱)	۰/ ۰۰/ ۵۸۳(۰/ ۶۹۵ ۷۱۲)	
...	...	...	
o 17	۰/ ۲۱ ۰/ ۰۰/ ۶۹۵(۰/ ۵۱۸ ۴۲۳)	۰/ ۰۰/ ۸۱۲(۰/ ۷۴۵ ۶۸۴)	

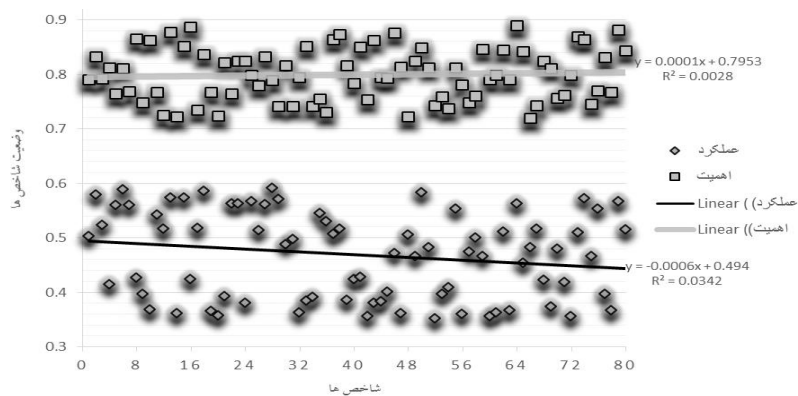
فاصله فازی زدایی شده بین صفر و یک خواهد بود. بهترین حالت زمانی است انتظارات (وضعیت موجود) بر ادراکات (وضعیت مطلوب) منطبق باشد. در بدترین حالت نیز فاصله برابر ۱ خواهد بود. بطور کلی چنانچه فاصله میان دو مقدار فازی از ۰,۲ بزرگتر باشد اختلاف مشاهده شده معنادار است (چنگ و همکاران، ۲۰۰۹). در تمامی موارد فوق فاصله فازی زدایی شده بزرگتر از شدت آستانه است.

شکل شماره (۶) نمودار دایره‌ای شکاف فازی مؤلفه‌های مدیریت و راهبری تحول



نتایج در شکل شماره (۶) نمودار دایره‌ای شکاف فازی مؤلفه‌های راهبری و مدیریت تحول نشان می‌دهد که در تمامی موارد بین وضعیت موجود (عملکرد یا ادراکات) با وضعیت مطلوب (اهمیت یا انتظارات) فاصله معناداری وجود دارد.

شکل (۷) نمودار تحلیل شکاف فازی



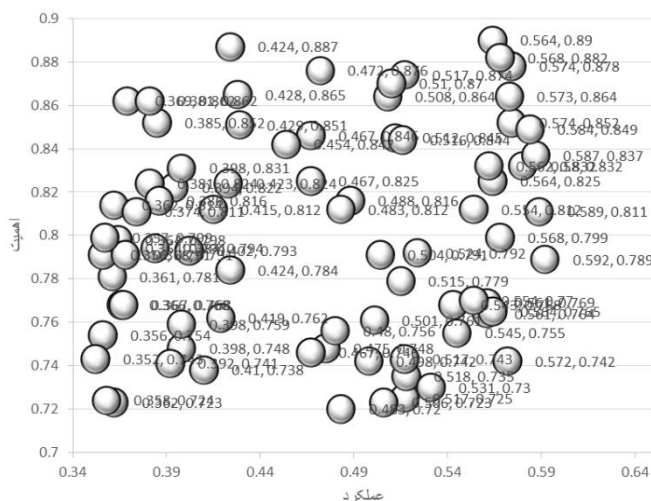
نحوه قرار گرفتن مقوله‌ها در محور افقی نمودار تحلیل شکاف فازی شکل (۷) به ترتیب مقوله‌ی محوری، راهبردها، شرایط مداخله‌گر، زمینه‌ای، شرایط علی و پیامدها است. این نمودار نشان می‌دهد که اهمیت مقوله‌ها بین ۰,۷۲۳ تا ۰,۸۹ قرار دارد و بطور متوسط مقوله‌ها دارای اهمیت ۰,۷۹۵ هستند. عملکرد مقوله‌ها بین ۰,۳۵۶ تا ۰,۵۹۲ قرار دارد و بطور متوسط مقوله‌ها دارای عملکرد ۰,۴۹۴ هستند. نزولی بودن خط عملکرد در نمودار فوق نشان دهنده کاهش عملکرد و افزایش شکاف فازی در پیامدها نسبت به راهبردهای مدل داده بنیاد است.

جدول (۶) ماتریس اهمیت-عملکرد (IPA)

حیطه قابل قبول	حیطه ضعف	اهمیت بالا
حیطه اتلاف	حیطه بی تفاوتی	
عملکرد بالا	عملکرد پایین	اهمیت پایین

ماتریس اهمیت-عملکرد (IPA): در تحقیق حاضر هر شاخص از دو منظر مورد بررسی قرار گرفت. منظر اهمیت<sup>۱</sup> که با I و منظر عملکرد<sup>۲</sup> که با P نمایش داده می‌شود. از آنجا که تحلیل جداگانه داده‌های بعد عملکرد و بعد اهمیت، بویژه زمانی که هر مجموعه داده‌ها، همزمان مورد مطالعه قرار می‌گیرند ممکن است معنادار نباشد، لذا داده‌های مربوط به سطح اهمیت و عملکرد شاخص‌ها روی شبکه ای دو بعدی نشان داده می‌شوند (شکل ۶). در این شبکه محور Y نشانگر بعد «اهمیت» و محور X نشانگر بعد «عملکرد» است. این شبکه دو بعدی ماتریس اهمیت/عملکرد یا ماتریس IPA نامیده می‌شود (جدول ۶). نقش ماتریس IPA که در واقع از چهار قسمت یا ربع تشکیل شده و در هر ربع استراتژی خاصی قرار دارد، کمک به فرایند تصمیم‌گیری است. از این ماتریس برای شناخت درجه اولویت شاخصها برای بهبود استفاده می‌شود. بر اساس اینکه هر شاخص چه میزان اهمیت (وضعیت مطلوب) دارد و عملکرد (وضعیت موجود) در زمینه این شاخص در چه حد است، چهار ربع قابل تشخیص است.

شکل (۸) نمودار نتیجه ارزیابی اهمیت-عملکرد



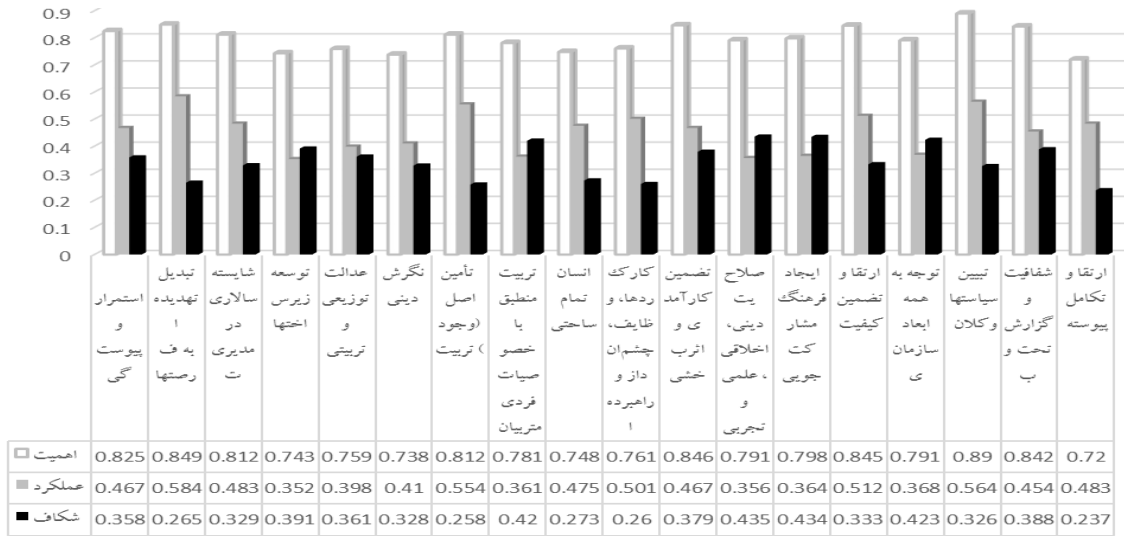
نتیجه ارزیابی اهمیت-عملکرد برای شاخص‌های تحقیق حاضر در شکل (۸) نشان داده شده است.

بر اساس نتایج بدست آمده، تمامی شاخصهای تحقیق از نظر اهمیت بالاتر از ۰,۷۲ هستند لذا با اهمیت محسوب می‌شوند، بنابراین حیطة بی‌تفاوتی و حیطة اتلاف وجود ندارد. از طرفی عملکرد در برخی موارد پایین (کمتر از ۰,۵) و در برخی موارد بالا (بزرگتر از ۰,۵) در نوسان است. بنابراین شاخصها در محدوده «حیطة قابل قبول» و «حیطة ضعف» قرار دارند.

سوالات فرعی:

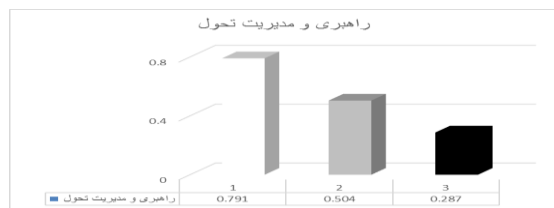
<sup>۱</sup>Importance  
<sup>۲</sup>Performance

شکل (۹) شکاف فازی شرایط علی راهبری و مدیریت تحول



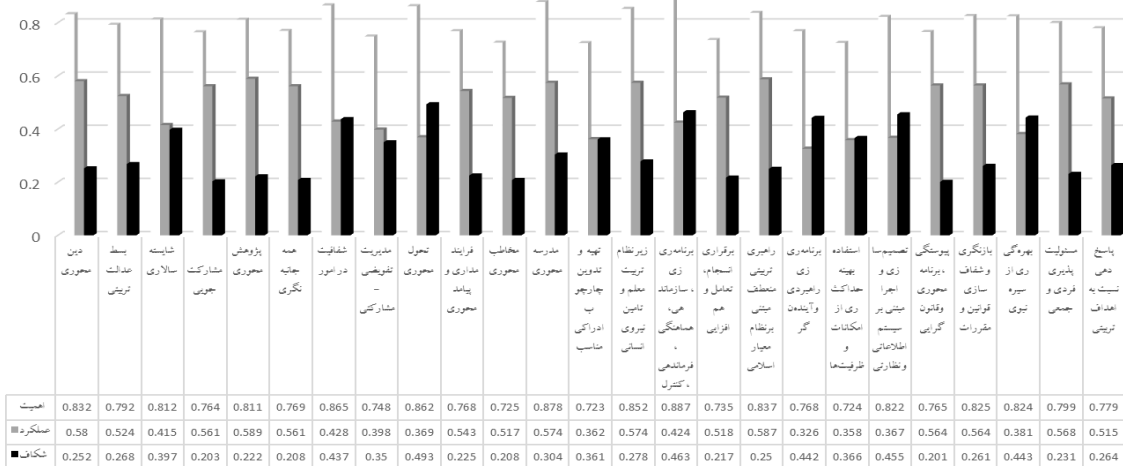
مقوله‌های شرایط علی راهبری و مدیریت تحول کدامند و چه وضعیتی دارند؟ شرایط علی یا مقوله‌هایی مربوط به شرایطی که بر مقوله محوری تأثیر می‌گذارند شامل: استمرار و پیوستگی-تبدیل تهدیدها به فرصتها-شایسته سالاری در مدیریت-توسعه زیرساختها-عدالت توزیعی و تربیتی-نگرش دینی-تأمین اصل (وجود) تربیت-تربیت منطبق با خصوصیات فردی متریبان-انسان تمام ساحتی-کارکردها، وظایف، چشم‌انداز و راهبردها-تضمین کارآمدی و اثربخشی-صلاحیت دینی، اخلاقی، علمی و تجربی-ایجاد فرهنگ مشارکت جویی-ارتقا و تضمین کیفیت-توجه به همه ابعاد سازمانی-تبیین سیاستها و کلان-شفافیت و گزارش تحت وب-ارتقا و تکامل پیوسته است. بررسی نمودار شکل (۹) شکاف فازی شرایط علی راهبری و مدیریت تحول نشان می‌دهد که تبیین سیاستهای کلان با عدد ۰٫۸۹، با اهمیت‌ترین و توسعه زیرساختها با عدد ۰٫۳۵۲، ضعیف‌ترین عملکرد را دارد، همچنین ایجاد فرهنگ مشارکت جویی با عدد ۰٫۴۳۴، بیشترین شکاف فازی و ارتقا و تکامل پیوسته با عدد ۰٫۲۳۷، کمترین شکاف فازی را دارند.

شکل (۱۰) شکاف فازی راهبری و مدیریت



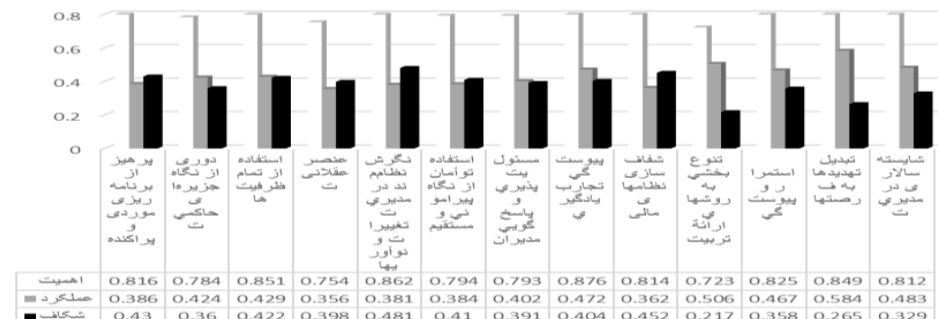
مقوله‌ی محوری راهبری و مدیریت تحول کدام است و چه وضعیتی دارد؟ بررسی نمودار شکل (۱۰) شکاف فازی راهبری و مدیریت تحول نشان می‌دهد که راهبری و مدیریت تحول دارای اهمیت ۰٫۷۹۱ و عملکرد ۰٫۵۰۴ و شکاف فازی ۰٫۲۸۷ است.

شکل (۱۱) شکاف فازی راهبردهای راهبری و مدیریت تحول



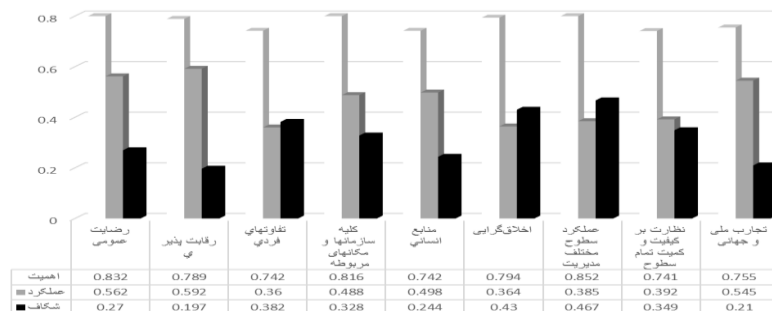
مقوله‌های راهبردهای راهبری و مدیریت تحول کدامند و چه وضعیتی دارند؟ راهبردها یا کنش‌ها یا برهم کنش‌های خاصی که از پدیده محوری منتج می‌شود شامل: دین محوری-بسط عدالت تربیتی-شایسته سالاری-مشارکت جویی-پژوهش محوری-همه جانبه نگری-شفافیت در امور-مدیریت تفویضی \_ مشارکتی-تحول محوری-فرایند مداری و پیامد محوری-مخاطب محوری-مدرسه محوری-تهیه و تدوین چارچوب ادراکی مناسب-زیر نظام تربیت معلم و تامین نیروی انسانی-برنامهریزی، سازماندهی، هماهنگی، فرماندهی، کنترل-برقراری انسجام، تعامل و هم افزایی-راهبری تربیتی منعطف مبتنی بر نظام معیار اسلامی-برنامهریزی راهبردی و آینده‌نگر-استفاده بهینه حداکثری از امکانات و ظرفیت‌ها-تصمیم‌سازی و اجرا مبتنی بر سیستم اطلاعاتی و نظارتی-پیوستگی، برنامه محوری و قانون گذاری-بازنگری و شفاف سازی قوانین و مقررات-بهره‌گیری از سیره نبوی-مسئولیت‌پذیری فردی و جمعی-پاسخ دهی نسبت به اهداف تربیتی است. بررسی نمودار شکل (۱۱) شکاف فازی راهبردهای راهبری و مدیریت تحول نشان می‌دهد که مدرسه محوری با عدد ۰,۸۷۸، با اهمیت‌ترین و برنامهریزی راهبردی و آینده‌نگر با عدد ۰,۳۲۶، ضعیف‌ترین عملکرد را دارد، همچنین تحول محوری با عدد ۰,۴۹۳، بیشترین شکاف فازی و پیوستگی، برنامه محوری و قانون گذاری با عدد ۰,۲۰۱، کمترین شکاف فازی را دارند.

نمودار شکل (۱۲) شکاف فازی شرایط زمینه‌ای



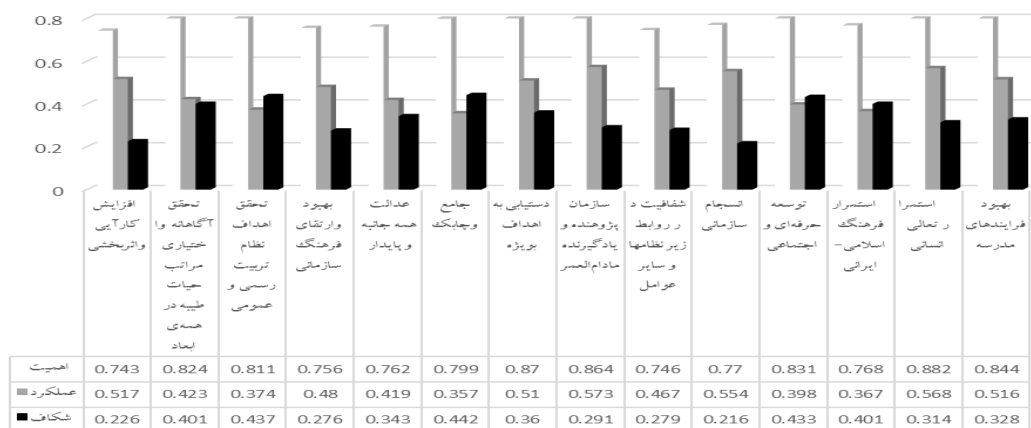
مقوله‌های زمینه‌ای تاثیرگذار بر راهبردهای راهبری و مدیریت تحول کدامند و چه وضعیتی دارند؟ زمینه یا شرایط خاصی که بر راهبردها تأثیر می‌گذارند شامل: رهبری سازمان یادگیرنده و هوشمند- پژوهش و ارزشیابی- پرهیز از تمرکزگرایی- پرهیز از برنامه‌ریزی موردی و پراکنده- دوری از نگاه جزیره‌ای حاکمیت- استفاده از تمام ظرفیتهای- عنصر عقلانیت- نگرش نظام‌مند در مدیریت تغییرات و نوآوریها- استفاده توأمان از نگاه پیرامونی و مستقیم- مسئولیت‌پذیری و پاسخگویی مدیران- پیوستگی تجارب یادگیری- شفاف سازی نظامهای مالی- تنوع بخشی به روشهای ارائه تربیت است. بررسی نمودار شکل (۱۲) شکاف فازی شرایط زمینه‌ای تاثیرگذار بر راهبردهای، نشان داد که پیوستگی تجارب یادگیری با عدد ۰,۸۷۶ با اهمیت‌ترین و شفاف سازی نظامهای مالی با عدد ۰,۳۶۲ ضعیفترین عملکرد دارد، همچنین نگرش نظام‌مند در مدیریت تغییرات و نوآوریها با عدد ۰,۴۸۱ بیشترین شکاف فازی و تنوع بخشی به روشهای ارائه تربیت با عدد ۰,۲۱۷ کمترین شکاف فازی دارند.

نمودار شکل (۱۳) شکاف فازی شرایط مداخله‌گر



مقوله‌های شرایط مداخله‌گر بر راهبردهای راهبری و مدیریت تحول کدامند و چه وضعیتی دارند؟ شرایط مداخله‌گر یا شرایط زمینه‌ای عمومی که بر راهبردها تأثیر می‌گذارند شامل: رضایت عمومی- رقابت پذیری- تفاوتهای فردی- کلیه سازمانها و مکانهای مربوطه- منابع انسانی- اخلاق‌گرایی- عملکرد سطوح مختلف مدیریت- نظارت بر کیفیت و کمیت تمام سطوح- تجارب ملی و جهانی می‌باشد. بررسی نمودار شکل (۱۳) شکاف فازی شرایط مداخله‌گر تاثیرگذار بر راهبردهای، راهبری و مدیریت تحول نشان می‌دهد که عملکرد سطوح مختلف مدیریت با عدد ۰,۸۵۲ با اهمیت‌ترین و- تفاوتهای فردی با عدد ۰,۳۶ ضعیفترین عملکرد را دارد، همچنین عملکرد سطوح مختلف مدیریت با عدد ۰,۴۶۷ بیشترین شکاف فازی و رقابت پذیری با عدد ۰,۱۹۷ کمترین شکاف فازی را دارند.

نمودار شکل (۱۴) شکاف فازی پیامدها





مقوله‌های پیامدهای استفاده از راهبردهای راهبری و مدیریت تحول کدامند و چه وضعیتی دارند؟ پیامدها یا خروجی‌های حاصل از استخدام راهبردها شامل: افزایش کارآیی و اثربخشی-تحقق آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبه در همه‌ی ابعاد-تحقق اهداف نظام تربیت رسمی و عمومی-بهبود و ارتقای فرهنگ سازمانی-عدالت همه جانبه و پایدار-جامع و چابک-دستیابی به اهداف بویژه-سازمان پژوهنده و یادگیرنده مادام‌العمر-شفافیت در روابط زیر نظامها و سایر عوامل-انسجام سازمانی-توسعه حرفه‌ای و اجتماعی-استمرار فرهنگ اسلامی-ایرانی-استمرار تعالی انسانی-بهبود فرایندهای مدرسه می‌باشد. بررسی نمودار شکل (۱۴) شکاف فازی پیامدهای راهبری و مدیریت تحول نشان می‌دهد که استمرار تعالی انسانی با عدد ۰,۸۸۲ با اهمیت‌ترین و جامع و چابک با عدد ۰,۳۵۷ ضعیف‌ترین عملکرد را دارد، همچنین جامع و چابک با عدد ۰,۴۴۲ بیشترین شکاف فازی و انسجام سازمانی با عدد ۰,۲۱۶ کمترین شکاف فازی را دارند.

بحث و نتیجه‌گیری:

یکی از زیر نظام‌های اصلی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، راهبری و مدیریت می‌باشد. این تحقیق در راستای ارائه الگوی است که به صورت ویژه به زیرنظام راهبری و مدیریت می‌پردازد و با توجه به اهمیت این زیر نظام در آموزش و پرورش، این زیرنظام می‌تواند عامل مهمی در اجرای موفق سند تحول بنیادین آموزش و پرورش باشد. یافته‌ها نشان داد که راهبری و مدیریت تحول بعنوان پدیده و مقوله محوری در راهبری و مدیریت نظام تعلیم و تربیت ایران است.

برای همراه سازی افراد با تغییر، یکی از اقداماتی که رهبران تغییر میتوانند انجام دهند، افزایش تعهد افراد است. اقدامات فراسازمانی به اقداماتی فراتر از وظایف سازمانی افراد اشاره دارد که ایجاد اعتماد و انجام موارد معنوی در کار را در بر دارد. به طور کلی، اگر افراد احساس کنند که رهبران در سازمان برای آنها ارزش قائل هستند و مسائل معنوی و اخلاقی را در مورد افراد در سازمان در نظر می‌گیرند، در این صورت میزان تعهد آنها به سازمان و رهبران افزایش می‌یابد (جان نثار احمدی<sup>۱</sup> و همکاران، ۱۳۹۹). در مدل نهایی و نتایج تحقیق مشخص شده است که توجه به صلاحیت دینی، اخلاقی، علمی و تجربی و نگرش دینی از شرایط علی و اخلاق گرایی از شرایط مداخله گر و دین محوری و راهبری تربیتی منعطف مبتنی بر نظام معیار اسلامی از راهبردها مدل راهبری و مدیریت تحول است.

مدل فشارسنج مدرسه برای مواجهه با تغییرات و بحرانها نظام تعلیم و تربیت مباحث زیر را مورد توجه قرار می‌دهد:

- ✓ توجه به اتفاقات و نحوه جمع کردن اطلاعات و ارزیابی از سیاست های سیستم آموزشی، مدیران مدارس و عملکرد آنها، رهبری در مدارس و عملکرد معلمان
- ✓ واکنش مناسب نسبت به تعطیلی مدارس و استرس ناشی از بحران کوید-۱۹ و همچنین درک شرایط فعلی دانش‌آموزان در خانه

- ✓ مراقبت و راهنمایی دانش‌آموزان در حین تعطیلی مدارس توسط والدین و کارکنان سیستم آموزشی
- ✓ آموزش و یادگیری دیجیتال شامل خواسته‌ها، منابع و روش‌ها و نقش رهبری مدرسه و همکاران آموزش
- ✓ نقش‌ها، انگیزه‌ها و شایستگی‌های کارکنان مدرسه و خواسته‌ها، انتظارات و آرزوهای والدین، دانش‌آموزان، کارکنان مدرسه، رهبری مسئولان مدرسه و سیستم پشتیبانی مدرسه (هلم و هوپر، ۲۰۲۰).

اما یافته‌های تحقیق نشان می‌دهد که تبدیل تهدیدها به فرصتها، توسعه زیرساختها و عدالت توزیعی و تربیتی در شرایط علی و رهبری سازمان یادگیرنده و هوشمند و پرهیز از تمرکزگرایی از شرایط زمینه‌ای و رضایت عمومی، عملکرد سطوح مختلف مدیریت و نظارت بر کیفیت و کمیت تمام سطوح از شرایط مداخله‌گر مخاطب محوری، مدرسه محوری، تهیه و تدوین چارچوب ادراکی مناسب و استفاده بهینه حداکثری از امکانات و ظرفیت‌ها از راهبردها و استمرار تعالی انسانی و بهبود فرایندهای مدرسه از پیامدها منتج شده در مدل این تحقیق است.

مدل فشارسنج مدرسه برای مواجهه با تغییرات و بحرانها نظام تعلیم و تربیت از دیدگاه‌های نظری و تجربی در رشته‌های زیر مشتق شده‌اند: (هلم و هوپر، ۲۰۲۰) اثربخشی مدرسه (تدیس و اسپرینگفیلد، ۲۰۰۷؛ کالمن، ۲۰۱۰؛ کریمرز<sup>۳</sup> و همکاران ۲۰۱۰؛ چاپمن<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۱۲؛ موس<sup>۵</sup> و هوپر، ۲۰۰۷؛ هوپر و همکاران، ۲۰۱۴)

نتایج تحقیق بیان می‌کند که یکی از شرایط علی، کارآمدی و اثربخشی است که راهبری و مدیریت تحولی با استفاده از راهبرد مدرسه محوری منجر به پیامد، بهبود فرایندهای مدرسه و افزایش کارایی و اثربخشی مدارس و نظام تعلیم و تربیت می‌شود. ورودی - توان مدیریت-خروجی (کرونباخ، ۱۹۷۲؛ دیتون، ۲۰۰۲) باید خروجی نظام تعلیم و تربیت دانش‌آموزانی باشد در تراز جمهوری اسلامی ایران که مدل نهایی داده بنیاد این تحقیق پیامدهای مهمی از جمله تحقق آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبه در همه‌ی ابعاد، تحقق اهداف نظام تربیت رسمی و عمومی، بهبود و ارتقای فرهنگ سازمانی و استمرار فرهنگ اسلامی-ایرانی را در پی دارد. همکاری بین تمام عوامل (راسنهلز، ۱۹۸۹؛ وست و هریست، ۲۰۰۳؛ مویجس<sup>۶</sup> و همکاران، ۲۰۱۰؛ هریس و جونز، ۲۰۱۲؛ هوپر و اهلگریم، ۲۰۱۲؛ هوپر، ۲۰۱۴) نتایج تحقیق بیان می‌کند که یکی از شرایط علی، ایجاد فرهنگ مشارکت جویی که بصورت زمینه‌ای استفاده از تمام ظرفیتها و به کمک شرایط مداخله‌گر، کلیه سازمانها و مکانهای مربوطه و با استفاده از راهبردهای مشارکت جویی، مدیریت تفویضی - مشارکتی و استفاده بهینه حداکثری از امکانات و ظرفیت‌ها نظام تعلیم تربیت را به همکاری بین تمام عوامل هدایت میکند. رهبری جریان آموزش و پرورش (رابینسون<sup>۷</sup> و همکاران، ۲۰۰۸؛ هوپر، ۲۰۱۶؛ هوپر و موجیز، ۲۰۱۰؛ هولینگر<sup>۸</sup> و هوپر، ۲۰۱۲؛ هوپر و

<sup>۱</sup>Teddis & Springfield

<sup>۲</sup>Calman

<sup>۳</sup>Creamers

<sup>۴</sup>Chapman

<sup>۵</sup>Moos

<sup>۶</sup>Cronbach

<sup>۷</sup>Ditton

<sup>۸</sup>Rosenholtz

<sup>۹</sup>West & Hirst

<sup>۱۰</sup>Muijs

<sup>۱۱</sup>Harris & Jones

<sup>۱۲</sup>Ahlgrimm

<sup>۱۳</sup>Robinson

<sup>۱۴</sup>Hollinger

اسپیلن؛<sup>۱</sup> ۲۰۱۸؛ تیان<sup>۲</sup> و هوبر،<sup>۳</sup> ۲۰۱۹) نتایج تحقیق بیان میکند که از اهداف و علت‌های راهبری و مدیریت تحول، کارکردها، وظایف، چشم‌انداز و راهبردهای آموزش و پرورش و توجه به شرایط زمینه‌ای مانند رهبری سازمان یادگیرنده و هوشمند، پرهیز از تمرکزگرایی، پرهیز از برنامه‌ریزی موردی و پراکنده، دوری از نگاه جزیره‌ای حاکمیت، استفاده از تمام ظرفیتها و نگرش نظام‌مند در مدیریت تغییرات و نوآوریها و با استفاده از راهبرد برنامه‌ریزی، سازماندهی، هماهنگی، فرماندهی، کنترل و راهبری تربیتی منعطف مبتنی بر نظام معیار اسلامی به تحقق اهداف نظام تربیت رسمی و عمومی منجر می‌شود. مدیریت بحرانها (ویک،<sup>۴</sup> ۲۰۱۰، ۱۹۸۸؛ پیرسون<sup>۵</sup> و همکاران،<sup>۶</sup> ۲۰۰۷؛ جانسن<sup>۷</sup> و همکاران،<sup>۸</sup> ۲۰۱۲؛ واردرلر،<sup>۹</sup> ۲۰۱۶)

تبدیل تهدیدها به فرصتها از شرایط علی این مدل محسوب می‌شود. حفظ سلامتی در فشار و استرس ناشی از تغییر (هوبر،<sup>۱۰</sup> ۲۰۱۳). مطالبات شغلی (بیکر و دمیراوتی،<sup>۱۱</sup> ۲۰۱۷؛ هوبر و رابینسون،<sup>۱۲</sup> ۲۰۱۶؛ هوبر و اسپیلن،<sup>۱۳</sup> ۲۰۱۶) نتایج تحقیق نشان می‌دهد که یکی از راهبردهای مهم مدل راهبری و مدیریت تحولی توجه به زیر نظام تربیت معلم و تامین نیروی انسانی که حفظ سلامتی در فشار و استرس ناشی از تغییر جزئی از این زیر نظام است. با توجه به مدل خروجی در مرحله کدگذاری محوری که مقوله محوری را راهبری و مدیریت تحول معرفی می‌کند بنابراین راهبری و مدیریت تحول مورد تاکید خبرگان می‌باشد و آن را جایگزین راهبری و مدیریت تربیتی برای رسیدن به اهداف سند تحول بنیادین می‌دانند.

مدل تحول سازمانی پیشنهادی شالاک و همکاران (۲۰۱۸) ۴ مرحله مشخص شده دارد ۱. ارکان تحول شامل: ارزش‌ها، مهارت‌های تفکر انتقادی و نوآوری ۲. استراتژی‌های تحول شامل: تجزیه و تحلیل محیط، عملکرد متوازن سازمان، رویکرد متعادل در مدیریت عملکرد، ادغام سیستم‌های زیست محیطی و استراتژی محور بودن ۳. ظرفیت سازمان شامل: طیف وسیعی از خدمات و پشتیبانی‌ها، اثر شدید و ارزیابی ۴. شامل دو بعد است الف: خروجی‌ها شامل: ایجاد محیط‌های فراگیری، فرصت‌ها و پشتیبانی‌ها و ایجاد شبکه‌های اجتماعی و ب: نتایج سازمان شامل: بهبود زندگی فردی، بهبود شرایط خانوادگی و بهبود جامعه است (اسکالاک و همکاران، ۲۰۱۸). از ۴ مرحله، مراحل یک و دو بعنوان زمینه تحول سازمانی است که از لحاظ تشابه به مدل این تحقیق بعنوان شرایط علی و زمینه‌ای و مداخله‌گر میتواند باشد و مراحل سه و چهار مدل شالاک و همکاران در قسمت پایداری است و از لحاظ تشابه به مدل این تحقیق مرحله سه به راهبردها نزدیک است و مرحله چهار به پیامدها اشاره دارد.

بصورت کلی چارچوب نظری فشارسنج مدارس هلم و هوبر (۲۰۲۰) برای واکنش سریع مدرسه در مواجهه با چالشهای جدید سیستم تعلیم و تربیت از خانواده با ۹ مولفه مانند سطح تحصیلات والدین، منابع مالی، شرایط زمینه آغاز و با توجه به ویژگیهای دانش‌آموزان با ۱۱ مولفه مانند توانایی یادگیری و خودتنظیم، راهکارهای آموختن، دانش قبلی، توانایی‌های شناختی، آرمانهای آموزشی به کمک فرایندهای یادگیری با ۵ مولفه مانند فعال سازی شناختی، یادگیری تعاملی و یادگیری اجتماعی به ۲ نتیجه کلی یادگیری شامل ۱. نتایج انضباطی، نتایج شناختی. ۲. نتایج بین رشته‌ای، نتایج غیرشناختی ختم می‌شود. اما جهت درست انجام شدن فرایندهای یادگیری

<sup>۱</sup>Spillane

<sup>۲</sup>Tian

<sup>۳</sup>Weick

<sup>۴</sup>Pearson

<sup>۵</sup>Johansen

<sup>۶</sup>Vardarlier

<sup>۷</sup>Bakker & Demerouti

باید دستورالعمل با ۵ مولفه مانند پتانسیل فعال سازی شناختی و پشتیبانی از یادگیری بوسیله معلم با ۸ مولفه مانند خودکارآمدی، صلاحیت و باورها یا ارزشهای حرفه‌ای در بستر مدرسه با ۱۲ مولفه مانند رهبری و مدیریت مدرسه/ هماهنگی عمل، استراتژی مدرسه (نوآوری، بهینه سازی، پایداری)، توسعه مدارس و کارکنان، اعتبار مدرسه و شاخص اجتماعی و با پشتیبانی سیستم با ۸ مولفه مانند حاکمیت/ هماهنگی عمل، اطلاعات/ ارتباطات، برنامه درسی، حرفه‌ای سازی کارکنان/ توسعه حرفه‌ای و پشتیبانی از توسعه مدارس حاصل می‌شود.

در مدل نهایی تحقیق حاضر مقوله محوری، راهبری و مدیریت تحول است. راهبردهای راهبری و مدیریت تحول ۲۵ مورد است و شامل: دین محوری/ بسط عدالت تربیتی/ شایسته سالاری/ مشارکت جویی/ پژوهش محوری/ همه جانبه نگری/ شفافیت در امور/ مدیریت تفویضی-مشارکتی/ تحول محوری/ فرایند مداری و پیامد محوری/ مخاطب محوری/ مدرسه محوری/ تهیه و تدوین چارچوب ادراکی مناسب/ زیر نظام تربیت معلم و تامین نیروی انسانی/ برنامه‌ریزی، سازماندهی، هماهنگی، فرماندهی، کنترل/ برقراری انسجام، تعامل و هم افزایی/ راهبری تربیتی منعطف مبتنی بر نظام معیار اسلامی/ برنامه‌ریزی راهبردی و آینده‌نگر/ استفاده بهینه حداکثری از امکانات و ظرفیت‌ها/ تصمیم‌سازی و اجرا مبتنی بر سیستم اطلاعاتی و نظارتی/ پیوستگی، برنامه محوری و قانون‌گرایی/ بازنگری و شفاف سازی قوانین و مقررات/ بهره‌گیری از سیره نبوی/ مسئولیت‌پذیری فردی و جمعی/ پاسخ دهی نسبت به اهداف تربیتی می‌شود. شرایط مداخله‌گر راهبری و مدیریت تحول ۹ مورد است و شامل: رضایت عمومی/ رقابت پذیری/ تفاوت‌های فردی/ کلیه سازمانها و مکانهای مربوطه/ منابع انسانی/ اخلاق‌گرایی/ عملکرد سطوح مختلف مدیریت/ نظارت بر کیفیت و کمیت تمام سطوح/ تجارب ملی و جهانی می‌شود. شرایط زمینه‌ای راهبری و مدیریت تحول ۱۳ مورد است و شامل: رهبری سازمان یادگیرنده و هوشمند/ پژوهش و ارزشیابی/ پرهیز از تمرکزگرایی/ پرهیز از برنامه‌ریزی موردی و پراکنده/ دوری از نگاه جزیره‌ای حاکمیت/ استفاده از تمام ظرفیتها/ عنصر عقلانیت/ نگرش نظام‌مند در مدیریت تغییرات و نوآوریها/ استفاده توأمان از نگاه پیرامونی و مستقیم/ مسئولیت‌پذیری و پاسخگویی مدیران/ پیوستگی تجارب یادگیری/ شفاف سازی نظامهای مالی/ تنوع بخشی به روشهای ارائه تربیت می‌شود. شرایط علی راهبری و مدیریت تحول ۱۸ مورد است و شامل: استمرار و پیوستگی/ تبدیل تهدیدها به فرصتها/ شایسته سالاری در مدیریت/ توسعه زیرساختها/ عدالت توزیعی و تربیتی/ نگرش دینی/ تأمین اصل (وجود) تربیت/ تربیت منطبق با خصوصیات فردی متربیان/ انسان تمام ساحتی/ کارکردها، وظایف، چشم‌انداز و راهبردها/ تضمین کارآمدی و اثربخشی/ صلاحیت دینی، اخلاقی، علمی و تجربی/ ایجاد فرهنگ مشارکت جویی/ ارتقا و تضمین کیفیت/ توجه به همه ابعاد سازمانی/ تبیین سیاستها و کلان/ شفافیت و گزارش تحت وب/ ارتقا و تکامل پیوسته می‌شود. پیامدهای راهبری و مدیریت تحول ۱۴ مورد است و شامل: افزایش کارایی و اثربخشی/ تحقق آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبه در همه‌ی ابعاد/ تحقق اهداف نظام تربیت رسمی و عمومی/ بهبود و ارتقای فرهنگ سازمانی/ عدالت همه جانبه و پایدار/ جامع و چابک/ دستیابی به اهداف بویژه/ سازمان پژوهنده و یادگیرنده مادام‌العمر/ شفافیت در روابط زیر نظامها و سایر عوامل/ انسجام سازمانی/ توسعه حرفه‌ای و اجتماعی/ استمرار فرهنگ اسلامی-ایرانی/ استمرار تعالی انسانی/ بهبود فرایندهای مدرسه می‌شود.

پیشنهادات حاصل از نتایج این تحقیق را می‌توان به دو دسته تقسیم کرد. دسته اول در حوزه اجرایی است که قطعا وزارت آموزش و پرورش میتواند مهمترین بهره بردار از نتایج این تحقیق باشد، بویژه در پیش برد برنامه تحول بنیادین و اجرایی کردن سند تحول بنیادین زیرا این تحقیق نشان دهنده اهمیت راهبری و مدیریت تحول در نظام تعلیم و تربیت است. در زیر نظام راهبری و مدیریت تربیتی در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش از مدل

راهبری و مدیریت تحول این تحقیق استفاده شود. ارزیابان و متولیان امر تعلیم و تربیت می‌توانند از الگوی نظری ارائه شده در این تحقیق برای سنجش وضعیت موجود نظام تعلیم و تربیت آگاه شوند و راهبردهای این مدل را برای دستیابی به پیامدهای این مدل بکاربرند. پیشنهادات دسته دوم به پژوهشگران است که می‌توانند از الگوی نظری ارائه شده در تحقیقات کاربردی خود استفاده کنند. همچنین بررسی راهکارهای کاهش شکاف فازی در تحقیقات آینده می‌تواند اتفاق بیافتد.

## منابع

- اسکندری، مجتبی. یوسفخواه، مصطفی. (۱۳۹۷). واکاوی مفاهیم تغییر، توسعه و تحول سازمانی با استفاده از روش تحلیل محتوا. توسعه سازمان پلیس، شماره، «۶۶»، صص ۱۱-۴۶.
- احمدیان، زکریا؛ قلعه ای، علیرضا؛ عزیزی تراب، زهرا؛ طالبی، اسماعیل؛ ۱۳۹۸؛ تبیین وضعیت رهبری تحولی و رابطه آن با رفتار نوآورانه مدیران مدارس هوشمند؛ فصلنامه علمی-پژوهشی پژوهشنامه تربیتی، سال چهاردهم، تابستان ۱۳۹۸-شماره ۵۹، صفحات ۱ تا ۲۴
- پدید، مجید (۱۳۹۶) ارزیابی عملکرد معلمان از نظریه تا عمل، کنگره بین المللی بهبود مدیریت و نظام آموزشی ایران، تهران، مرکز همایش های توسعه داتیس، -DMCI01 [https://www.civilica.com/Paper-DMCI01-DMCI01\\_052.html](https://www.civilica.com/Paper-DMCI01-DMCI01_052.html)
- جاهد مطلق، عذرا. یونسی، سید جلال آرخوش، منوچهر. فرضی، مرجان. (۱۳۹۴) اثربخشی آموزش تاب آوری بر فشار روانی دانش‌آموزان دختر دبیرستانی ساکن خوابگاه. فصلنامه روانشناسی مدرسه DOI: 10.22098/2015.322
- صدیقی خویدک، محمدمهدی. خانی، بتول. بررسی نقش آموزش در توسعه پایدار ایران. شانزدهمین کنفرانس آموزش فیزیک. خرم آباد. دانشگاه لرستان. شهریور ۱۳۹۴
- طباطبایی، امیر؛ حسنی، پرخیده؛ مرتضوی، حامد و طباطبایی چهر، محبوبه. (۱۳۹۲) راهبردهایی برای ارتقاء دقت علمی در تحقیقات کیفی؛ مجله دانشگاه علوم پزشکی خراسان شمالی؛ ۲۰۱۳، ۶۶۳-۶۷۰: (۳) ۵
- عباسی، عفت؛ سادات وقورکاشانی، مهدیه: ۱۳۹۳: تبیین جایگاه استاندارد سازی در ارتقاء کیفیت نظام آموزشی: اولین کنفرانس ملی ارزیابی کیفیت در نظامهای دانشگاهی تهران - دانشگاه صنعتی شریف-اردیبهشت ماه ۱۳۹۳
- مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران، آذر ماه ۱۳۹۰، تهران، دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران

محمدی پویا، فرامرز، صالحی، اکبر، مومیوند، فاطمه. تحلیل محتوای نهج البلاغه بر اساس ساحت‌های شش‌گانه‌ی تربیتی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. فصلنامه پژوهشنامه نهج البلاغه. سال سوم-شماره ۱۰-تابستان ۱۳۹۴ صفحه ۶۳

مؤمنی راد، اکبر؛ علی آبادی، خدیجه؛ فردانش، هاشم؛ مزینی، ناصر (۲۰۱۳). تحلیل محتوای کیفی در آیین پژوهش: ماهیت، مراحل و اعتبار نتایج. فصلنامه اندازه‌گیری آموزشی شماره ۱۴، سال چهارم، زمستان نویدادهم، مهدی؛ صادق زاده قمصری، علی رضا؛ ۱۳۹۴؛ طراحی الگوی سیاست‌های فرهنگی نظام آموزش و پرورش فصلنامه: علوم اجتماعی، راهبرد اجتماعی فرهنگی تابستان ۱۳۹۴-شماره ۱۵ از ۱۳۵ تا ۱۵۴

## References:

Bakker, A. B, & Demerouti, E. (2017). Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22 (3), 273–285

Bloxham, S, & Boyd, P. (2007). Developing effective assessment in higher education-a practical guide. New York: Open University press. [Developing Assessment and Feedback in Higher Education](#)

Butler, Y. G. (2018). Young learners' processes and rationales for responding to self-assessment items: cases for generic can-do and five-point Likert-type formats, in *Useful Assessment and Evaluation in Language Education*, Eds J. Davis et al. (Washington, DC: Georgetown University Press). Doi: 10.2307/j.ctvvngrq. 5

Calman, R. C. (2010). Exploring the underlying traits of high-performing schools. *Education Quality and Accountability Office EQAO*.

Chapman, C, Armstrong, P, Harris, A, Muijs, D, Reynolds, D, & Sammons, P. (2012). School effectiveness and improvement. *Research, policy and practice*. Challenging the Orthodoxy? London: Routledge.

Cheng, J. H, Lee, C. M, & Tang, C. H. (2009). An application of fuzzy Delphi and fuzzy AHP on evaluating wafer supplier in semi-conductor industry. *WSEAS Transactions on Information Science and Applications*, 6 (5), 756-767.

Creemers, B, Kyriakides, L, & Sammons, P. (2010). Methodological advances in educational effectiveness research. London: Routledge.

Creswell, J. W. (2005). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*

Ditton, H. (2002). Evaluation und Qualitätssicherung. In R. Tippelt (Ed.), *Handbuch Bildungsforschung* (pp. 775–790). Opladen: Leske-Budrich.

Dolovic, H. (2018). An examination of self-assessment and interconnected facets of second language reading. *Read. Foreign Langu.* 30, 189–208.

Findawati, Y & Taurusta, C. W. I. (۲۰۱۸). Teacher Performance Assessment Application using Naive Bayes Classifier Method, *International Symposium on Materials and Electrical Engineering (ISMEE)*

Fastre, G. M. J, van der Klink, M. R, Sluijsmans, D. & van Merrienboer, J. J. G. (2012). Drawing students' attention to relevant assessment criteria: effects on self-assessment skills and performance. *J. Voc. Educ. Train.* 64, 185–198. Doi: 10.1080/ 13636820.2011. 630537

Hallinger, P, & Huber, S. G. (2012). School leadership that makes a difference: International perspectives. *School Effectiveness and School Improvement*, 23 (4), 1–9. [https:// doi.org/ 10.1080/ 09243453.2012.681508](https://doi.org/10.1080/09243453.2012.681508)

Haman, J, and S. Taylor, (2011), Measuring Service Quality: A Reexamination and Extension, *Journal of Marketing*: 56 (3): 55–68.

Harris, A, & Jones, M. (2012). Professional learning communities and system improvement. *Improving Schools*, 13 (2), 172–181. [https:// doi.org/ 10.1177/ 1365480210376487](https://doi.org/10.1177/1365480210376487)

Heidi L. A, (2019). A Critical Review of Research on Student Self-Assessment, *Front. Educ*, 27 August 2019 | [https:// Doi. org/ 10.3389/ feduc. 2019. 00087](https://doi.org/10.3389/feeduc.2019.00087)

Huber, S.G. (2013). Forschung zu Belastung und Beanspruchung von Schulleitung. [Research on strain and stress of school leaders.] In S.G. Huber (Ed.), *Jahrbuch Schulleitung 2013. Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements* [Yearbook School Leadership 2013. *Impulses from research and practice*] (pp. 222-240). Köln: Wolters Kluwer Deutschland

Huber, S.G. (2014). Kooperative Bildungslandschaften. Netzwerke (n) im und mit System. [Cooperative education landscapes. Networking systematically in the system.] Neuwied/ Kronach/ München: LinkLuchterhand/ WoltersKluwer

Huber, S. G. (2016). Germany: The school leadership research base in Germany. In H. Ärlestig, C. Day, & O. Johansson (Eds.), *a decade of research on school principals* (pp. 375–401). Dordrecht: Springer

Huber, S.G. & Ahlgrimm, F. (2012). Kooperation: Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern. [Cooperation. Current research on collaboration in and among schools as well as with external partners.] Münster u.a.: Waxmann

Huber, S.G, Hader-Popp, S. & Schneider, N. (2014). Qualität und Entwicklung von Schule: Basiswissen Schulmanagement. [Quality and development of schools. Basic knowledge school management.] Reihe BildungsWissen Lehramt. [Series education knowledge for the teaching profession.] Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Huber, S. G, & Muijs, D. (2010). School leadership effectiveness. The growing insight in the importance of school leadership for the quality and development of schools and their pupils. In S. G. Huber (Ed), *School leadership-international perspectives* (pp. 57–78). Dordrecht: Springer

Huber, S.G. & Robinson, V. (2016). World school leadership study: practices and resilience. *Symposium at the Meeting of the World Education Research Association (WERA) in conjunction with the Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA)*, 8-12. April 2016 in Washington D.C.

Huber, S. & Spillane, J. (2016). World school leadership study – concept and design. *Symposium at the European Congress on Educational Research of the European Educational Research Association*, 23-26. August 2016 in Dublin, Ireland

Huber, S.G. & Spillane, J. (2018). Mapping the field of research on education leadership administration and management: methodological, thematic and regional perspective. *Symposium at the European Congress on Educational Research of the European Educational Research Association*. 3-4. September 2018 in Bozen, Italy

Jan Nishar Ahmadi, H. Shirazi, A. Rahimnia, F & Khorakian, A. 2020, Explain the components of leaders' actions in the successful implementation of change programs.

Johansen, W, Aggerholm, H. K, & Frandsen, F. (2012). Entering new territory: A study of internal crisis management and crisis communication in organizations. *Public Relations Review*, 38 (2), 270–279. <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2011.11.008>

Kahraman, Cengiz; (2009). Fuzzy Multi-Criteria Decision Making: Theory and Applications with Recent Developments Front Cover, Volume 16 of *Springer optimization and its applications*, ISSN 1931-6828, 187

Lee, J. (2001), a Grounded Theory: Integration and Internalization in ERP Adoption and Use, Unpublished Doctoral Dissertation, University of Nebreska, In Proquest UMI Database

McMillan, J. Myran, S, & Workman, D. (2002). Elementary teachers' classroom assessment and grading practices. *Journal of Educational Research*, 95 (4), 203-213. MomeniRad, Akbar; Aliabadi,

Moos, L, & Huber, S. G. (2007). School leadership, school effectiveness and school improvement: Democratic and integrative leadership. In T. Townsend (Ed.), *International handbook of school effectiveness and improvement* (pp. 579–596). Dordrecht: Springer

Muijs, D, West, M, & Ainscow, M. (2010). Why network? Theoretical perspectives on networking. *School Effectiveness and School Improvement*, 21 (1), 5–26. <https://doi.org/10.1080/09243450903569692>

Nguyen, T, & Foster, K. A. (2018). Research note—multiple time point course evaluation and student learning outcomes in an MSW course. *J. Soc. Work Educ.* 54, 715–723, *Journal of Social Work Education*. Doi: 10.1080/10437797.2018.1474151

Steinberg, M & Garret. R. (2016). Classroom composition and measured teacher performance, *Educational evaluation and policy analysis*, 38 (2), 239-317.

Pearson, C. M, Roux-Dufort, C, & Clair, J. A. (2007). *International handbook of organizational crises management*. Thousand Oaks: Sage

Reinders, H. (2008). The transformation of human services. *Journal of Intellectual Disability Research*, 52, 564–571.

Robinson, V. M, Lloyd, C. A, & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44 (5), 635–674. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321509>

Rosenholtz, S. J. (1989). Teachers' workplace. *The social organization of schools*. New York: Longman

Schalock, R. L, & Verdugo, M. A. (2013). *The transformation of disabilities organizations. Intellectual and Developmental Disabilities*, 51, 273–286.

Schalock, R. L, & Keith, K. D. (2016). *Cross-cultural quality of life: Enhancing the lives of persons with disability*. Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities

Schalock, R. L; Verdugo, A, M & Loon, J, v. (2018). Understanding organization transformation in evaluation and program planning; *Evaluation and Program Planning* 67 (2018) 53–60, journal homepage: [www.Elsevier.Com/locate/evalprogplan](http://www.Elsevier.Com/locate/evalprogplan)

Sewagegn, A. A. (2019). A Study on the Assessment Methods and Experiences of Teachers at an Ethiopian University. *International Journal of Instruction*, 12 (2), 605-622. Vol. 12, No. 2 e-ISSN: 1308-1470. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12238a>

Stassen, M. L. A. (2001). Program based review and assessment: *Tools and techniques for program improvement*. Amherst, MA: University of Massachusetts

Shannon S. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*; 15 (9). pp: 1277-88.

Teddle, C. & Stringfield, S. (2007). A History of School Effectiveness and Improvement Research in the USA focusing on the Past Quarter Century. In T. Townsend (Ed.),



International Handbook of School Effectiveness and Improvement, p. 131–166. Dordrecht: Springer. [https:// doi.org/ 10.1007/ 978-1-4020-5747-2](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5747-2)

Trang, N & Kirk A. F. (2017). Research Note-Multiple Time Point Course Evaluation and Student Tian, M, & Huber, S. G. (2019). Mapping educational leadership, administration and management research 2007–۲۰۱۶: Thematic strands and the changing landscape. *Journal of Educational Administration*, 58 (2), 129–150. [https:// doi.org/ 10.1108/ JEA-12-2018-0234](https://doi.org/10.1108/JEA-12-2018-0234)

Learning Outcomes in an MSW Course, *Journal of Social Work Education*, Pages 715-723 | Accepted 02 Aug 2017, Published online: 11 Dec 2018

Tzeng, G. H & Teng, J. Y. (1993). Transportation investment project selection with fuzzy multiobjectives. *Transp. Plann. Technol.* 17 (2), 91–112

Vardarlier, P. (2016). Strategic approach to human resources management during crisis. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 235, 463–472. [https:// doi.org/ 10.1016/ j.sbspro.2016.11.057](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.11.057)

West, M. A, & Hirst, G. (2003). Cooperation and teamwork for innovation. In M. A. West, D. Tjosvold, & K. G. Smith (Eds.), *International handbook of teamwork and cooperative working* (pp. 297–321). New York: Wiley

Westerberg, K, Tafvelin, S. (2014). The importance of leadership style and psychosocial work environment to staff-assessed quality of care: Implication for home help services. *Health & Social care in the Community*, 22 (5):461-468.

Wu, C. H, & Fang, W. C. (2011). Combining the Fuzzy Analytic Hierarchy Process and the fuzzy Delphi method for developing critical competences of electronic commerce professional managers. *Quality and Quantity*, 45 (4), 751

Yilmaz, F. N. (2017). Reliability of scores obtained from self-, peer-, and teacher-assessments on teaching materials prepared by teacher candidates. *Educ. Sci.* 17, 395–409, *Kuram ve Egitim Bilimleri Educational Sciences: Theory and Practice*. Doi: ۱۰.۱۲۷۳۸/ estp. 2017. 2. 0098