

## بررسی مقایسه‌ای میزان کاربست مؤلفه‌های برنامه‌ریزی استراتژیک در

### (توسعه پایدار) آموزش و پرورش شهرهای اصفهان و کرمانشاه

سلیمان دارابی<sup>۱</sup>

محمدرضا نیستانی<sup>۲</sup>

داود میرزایی فر<sup>۳</sup>

تاریخ دریافت: ۹۱/۱۱/۲۸

تاریخ پذیرش: ۹۲/۶/۱۶

#### چکیده

آموزش و پرورش نقش اساسی در توسعه پایدار دارد که یکی از ابعاد توسعه پایدار برنامه‌ریزی استراتژیک است. در نتیجه توجه آموزش و پرورش به برنامه‌ریزی استراتژیک، توجه به توسعه پایدار را نشان می‌دهد. در این راستا هدف اصلی این پژوهش بررسی مقایسه‌ای میزان کاربست مؤلفه‌های برنامه‌ریزی استراتژیک در "توسعه پایدار" شهرهای اصفهان و کرمانشاه بوده است. روش پژوهش توصیفی - پیمایشی استفاده شده است. جامعه آماری این پژوهش را ۱۱۱۱ نفر تشکیل دادند که از این تعداد، ۷۴۲ نفر از شهر اصفهان و ۳۶۹ نفر مربوط به شهر کرمانشاه بوده

---

<sup>۱</sup> دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه اصفهان Mirzai\_davod@yahoo.com

<sup>۲</sup> استاد یار گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان Salman.darabi@yahoo.com

<sup>۳</sup> نویسنده مسئول: دانشجوی دکترای برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه بو علی همدان

Mirzai\_davod@yahoo.com

است. حجم نمونه آماری پژوهش با استفاده از فرمول حجم نمونه کوکران ۲۸۵ نفر برآورد گردید که از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای متناسب با حجم نمونه انتخاب شده‌اند. به منظور گردآوری داده‌ها از پرسش‌نامه محقق ساخته استفاده شده که پایایی پرسشنامه از طریق ضریب آلفای کرونباخ محاسبه و در وضعیت موجود (۰/۹۴) و در وضعیت مطلوب (۰/۹۱) درصد برآورد گردیده است. تجزیه و تحلیل داده‌های پرسشنامه در دو سطح آمار توصیفی و استنباطی با استفاده از نرم‌افزار SPSS انجام پذیرفته است. همچنین از نرم افزار ایموس در مدل معادلات ساختاری استفاده گردید. یافته‌های پژوهش نشان داد که از دید مدیران، معاونین و کارشناسان ستادی آموزش و پرورش میزان کاربست مؤلفه‌های برنامه‌ریزی استراتژیک در وضعیت موجود پایین‌تر از حد متوسط است، ولی در وضعیت مطلوب بالاتر از حد متوسط می‌باشد.

#### واژه‌های کلیدی:

برنامه‌ریزی آموزشی، توسعه پایدار، برنامه‌ریزی استراتژیک. آموزش و پرورش



## مقدمه

سازمان‌های بین‌المللی از جمله یونسکو<sup>۱</sup> برای عملیاتی کردن معیارهایی همچون اخلاق، احترام، مسئولیت‌پذیری، پاسخ‌گویی به زندگی اجتماعی، یکپارچگی اکولوژیکی، عدالت، برابری اقتصادی و اجتماعی، منفعت جامعه، برنامه‌ریزی آموزشی و تفکر استراتژیک، از سال ۲۰۰۵ تا ۲۰۱۴ را به عنوان دهه ملل متحد برای آموزش در توسعه پایدار اعلام کردند. هدف اصلی آن، یکپارچه کردن ارزش‌های ماندگار توسعه پایدار به منظور آماده کردن شهروندان برای رودرویی مستقیم با چالش‌های حال و آینده، تصمیم‌گیری توأم با مسئولیت‌پذیری و پاسخ‌گویی در جهت یک جامعه پویا و زنده مورد توجه قرار می‌گیرد (رکن‌الدین افتخاری و همکاران، ۱۳۸۹). مطابق تعریفی که در سال ۱۹۸۲ در گزارش کمیسیون سازمان ملل در خصوص توسعه آمده، توسعه پایدار چنین تعریف شده که ضمن تأمین نیازهای حال حاضر، توانایی نسل‌های آینده را در برآورد ساختن نیازهای خود به مخاطره نیندازد. پس آموزش و ترویج توسعه پایدار به مفهوم استفاده بهینه و بهره‌برداری درست از منابع پایه، منابع طبیعی و منابع نیروی انسانی برای تأمین نیاز نسل فعلی و نسل‌های آینده است (عظمتی و باقری، ۱۳۸۷). در جهان پیوسته و در حال تغییر و تحول کنونی، کشوری پیشرفته خواهد بود که دارای نظام آموزشی کارآمد، مترقی، منعطف و پویا باشد. چالش‌ها و فرصت‌هایی که نظام آموزشی با آن مواجه است هر ساله رو به افزایش هستند. یک نیاز ثابت برای بدست آوردن زیادی از منابع در دسترس وجود دارد. هم‌چنین تصمیمات و انتخاب‌های مؤسسات همیشه در ارتباط با نیاز دانش‌آموزان، کارکنان، کارفرمایان و تغییرات جامعه پیچیده‌تر می‌شوند و همه این مراحل در برنامه‌ریزی استراتژیک مفید و سودمند اهمیت دارند (میچیل، ۲۰۰۳). با این وصف در عصری که دانایی، محور توسعه شناخته شده و آموزش و پرورش موتور و محرک توسعه همه جانبه و پایدار است، مسئولیت خطیر تربیت نیروهای طراز توسعه، مأموریت بزرگی است که این دستگاه باید همت خود را مصروف تحقق آن بنماید. آموزش و پرورش سازمانی است که از دیر باز نقش سازنده و اساسی در بقاء و تداوم فرهنگی و تمدن بشری

<sup>۱</sup>. UNESCO

داشته و امروزه نیز سنگ زیر بنای توسعه فرهنگی، سیاسی، اقتصادی و اجتماعی هر جامعه به شمار می‌آید (میر کمالی، ۱۳۷۳). امروزه یکی مؤلفه‌های اساسی در توسعه پایدار سازمان‌ها و به خصوص سازمان‌های آموزشی، برنامه‌ریزی و نگاه استراتژیک به مسایل است. در واقع امروزه سازمان‌های بین‌المللی و علی‌الخصوص یونسکو، برنامه‌ریزی استراتژیک را یکی از مؤلفه‌ها و اصول اساسی در توسعه همه جانبه مطرح کرده است.

سیستم‌های سازمانی در راستای کسب موفقیت در میدان رقابت باید از نوعی برنامه‌ریزی بهره‌گیرند که آینده‌نگر و محیط‌گرا باشد به طوری که ضمن شناسایی عوامل و تحولات محیطی، در یک افق زمانی بلند مدت تأثیر آنها را بر سازمان و نحوه تعامل سازمان با آنها را مشخص سازد (آقازاده، ۱۳۸۵). سازمان‌های آموزشی و به‌خصوص آموزش و پرورش به لحاظ فرایند اجتماعی که بر عهده دارند و هم به لحاظ بازدهی تولید، یعنی پرورش نیروی انسانی تنها سازمانی است که صرفاً با انسان سروکار دارد و محصول آن نیز با سازمان‌ها و مؤسسات دیگر اقتصادی، صنعتی و فنی کاملاً متفاوت می‌باشد، زیرا که در این سیستم درون داد، انسان، فرایندی که بر روی انسان صورت می‌گیرد و سرانجام برونداد آن نیز انسان است، بدین جهت تنها سازمانی می‌باشد که صد در صد انسانی است و به همین لحاظ از اهمیت و حساسیت بسیاری برخوردار است و بیش از هر سازمان اجتماعی دیگری باید به آن توجه شود (قرائی مقدم، ۱۳۷۵: ۳۴). آنچه که سال‌ها کمبود آن در حوزه برنامه‌ریزی و مدیریت آموزش و پرورش احساس می‌شود، فقدان برنامه‌ریزی‌های شفاف، دقیق، قابل اندازه‌گیری، راهبردی و ارزیابی برای آینده است. با توجه به شرایط و حجم زیاد تغییرات پیش‌روی آموزش و پرورش در هزاره سوم، قبل از اینکه قربانی تغییرات بشویم، می‌توانیم در ایجاد تغییرات مطلوب نقش ایفا کنیم و به صورت فراکنشی تغییرات مطلوب را برای آینده ایجاد کنیم که این از خصوصیات بارز برنامه‌ریزی استراتژیک می‌باشد (ایمانی و ربیعی، ۱۳۸۷).

برنامه‌ریزی استراتژیک مجموعه مفاهیم، رویه‌ها و ابزارهایی است که جهت کمک به رهبران، مدیران و برنامه‌ریزان برای تفکر و اقدام استراتژیک طراحی شده است (درلی، ۲۰۰۷)؛ بنابراین برای ایجاد تغییرات مطلوب به صورت فراکنشی در آینده نیازمند یک

برنامه استراتژی خلاق می‌باشیم که این نوع برنامه، چارچوبی از مجموعه حرکات و اقدامات اصلی را برای دستیابی به اهداف ترسیم کرده و چگونگی منابع را برای به دست آوردن موقعیتهای مطلوب و خنثی کردن تهدیدات در حال و آینده بیان می‌کند. پس می‌توان گفت استراتژی آموزش عبارت است از خطوط اصلی برنامه‌ها و اقداماتی که نشان‌دهنده روش دستیابی به اهداف آموزشی است (هداوند، ۱۳۸۴). از این دیدگاه، لازمه ماندگاری در دنیای رقابت همسویی با شرایط عصر جدید، جهانی فکر کردن و عمل کردن و یافتن فرصت‌های لازم در جهت هر چه اثربخش‌تر شدن نظام تعلیم و تربیت می‌باشد (میرزایی، ۱۳۸۴). این روش یکی از ویژگی‌هایی است که برنامه‌ریزی استراتژیک را از الگوهای سنتی و بلندمدت متمایز می‌کند. از طریق این فرایند اعضای گروه برنامه‌ریزی استراتژیک، سازمان را به عنوان یک کل در ارتباط با محیطش در نظر می‌گیرند (نیکلز، ۲۰۰۲).

برای اجرایی کردن برنامه‌ریزی استراتژیک در نظام آموزشی، نیازمند کاربست مقوله‌های هستیم که از جمله این مؤلفه‌ها: تفکر استراتژیک، نظام اطلاعات آموزشی، بازاندیشی، بازسازی، بازآفرینی و تحلیل قوت‌ها، ضعف‌ها، فرصت‌ها و تهدیدها<sup>۱</sup> می‌باشد. گراتس<sup>۲</sup> (۲۰۰۲) معتقد است که عناصر تفکر در سمت راست مغز از جمله خلاقیت، جستجوگری و کارآفرینی، اجزای طراحی استراتژی یا به عبارتی استراتژیک هستند.

تفکر استراتژیک، فرایندی خلاقانه، واگرا و ترکیبی است که با خلق استراتژیهای بدیع و خلاقانه جهت رسیدن به اهداف سازمان کمک می‌کند (هراکلیوس<sup>۳</sup>، ۱۹۹۸). همچنین یک فرایند مداوم است که هدف آن رفع ابهام و معنا بخشیدن به یک محیط پیچیده است (بون، ۲۰۰۵). لازمه برنامه‌ریزی استراتژیک همچنین برخورداری از نظام اطلاعات آموزشی می‌باشد. نظام اطلاعاتی به مجموعه‌ای از سخت افزارها، نرم افزارها، تکنولوژیهای وابسته و منابع مختلف اطلاق می‌شود که با یکدیگر متشکل، سازماندهی و یکپارچه شده و زمینه جمع‌آوری، ذخیره‌سازی، پردازش، تولید و تبادل اطلاعات را به صورت اتوماتیک فراهم می‌نماید. اطلاعاتی که توسط یک سیستم اطلاعاتی تأمین می‌شود، می‌تواند مستقیماً در

<sup>1</sup>. Strengths, Weakness, Opportunitys, Threats (SWOT)

<sup>2</sup>. Graetz

<sup>3</sup>. Heracleos

تحقق و اجرای اهداف و انتظارات مختلف مدیران مورد استفاده قرار گیرد. در واقع سیستم اطلاعاتی به سیستمی گفته می‌شود که محصول نهایی آن اطلاعات است (محمودی، ۱۳۸۲). لازمه دیگر فرایند برنامه‌ریزی استراتژیک شامل سه محور: بازاریابی، بازسازی ساختارها و بازآفرینی می‌باشد. در محور بازاریابی، چه چیزی قصد آن است که به متقاضیان (جامعه، سازمان، فرد) عرضه گردد مشخص می‌شود. در محور بازسازی چه تغییراتی لازم است در ساختارهای نظام آموزشی داده شود، مشخص می‌گردد و در محور بازآفرینی تغییرات اجرا و بر آنها نظارت می‌شود (کافمن و هرمن<sup>۱</sup>، ۱۳۸۷: ۸۰-۶۶). لازمه دیگر رویکرد برنامه‌ریزی استراتژیک، فرایند ارزیابی محیط داخلی و خارجی سازمان است که تحلیل درونی و بیرونی نامیده می‌شود و نوعی مقیاس واقع بینانه و قابل اعتماد برای ارزیابی سازمان را فراهم می‌آورد، زیرا شامل نقاط قوت، ضعف‌ها، فرصت‌ها و تهدیدها می‌شود (رولی و همکاران، ۱۹۹۷). پیام اصلی تحلیل استراتژیک درونی و بیرونی سازمان، پیشرفت و حرکت رو به جلو براساس قوت‌ها، به حداقل رساندن ضعف‌ها و فراهم کردن زمینه‌های قابل بهبود، غنیمت شمردن فرصت‌ها و خنثی کردن تهدیدها می‌باشد (انصاری و همکاران، ۱۳۸۸).

در حوزه توسعه پایدار به دلیل همپوشی ابعاد متفاوت حیات طبیعی، انسانی و اقتصادی اتخاذ روش تحلیل سیستمی و همه جانبه بر مبنای راهبردهای توسعه پایدار، در شناخت بهتر عناصر، رفتار و عملکرد اجزاء سیستم و همچنین نحوه تعامل آن با محیط پیرامون گریز ناپذیر است (رکن‌الدین افتخاری و همکاران، ۱۳۸۹). به علاوه برای پی‌ریزی اصول توسعه پایدار مبنا قرار دادن دیدگاه راهبردی به عنوان پایه دیدگاه آموزشی در قالب فرایند برنامه‌ریزی برای نیل به جامعه آرمانی انسانی که توان بالایی از سازگاری و انطباق با محیط به جهت درک و آگاهی از اهمیت استراتژیک آن در فرایند توسعه دارند، ضروری می‌باشد (نصیرپور، ۱۳۸۵: ۱۱). بر اساس گزارش کمیته برانت‌لند توسعه پایدار «نیازهای نسل امروز را بدون تضعیف توان‌های نسل آتی در برآوردن نیازهایشان تأمین می‌کند». این پارادایم به طور گسترده در دهه ۱۹۹۰ میلادی به عنوان هدف سیاسی توسط بسیاری از

<sup>1</sup>. Kafman & Hernan

سازمان‌های بین‌المللی، دولت‌ها و سازمان‌های غیردولتی مورد پذیرش قرار گرفت (بلویت<sup>۱</sup> ۲۰۰۸).

توسعه پایدار<sup>۲</sup> به معنای تلفیق اهداف اقتصادی، اجتماعی، سیاسی، فرهنگی و زیست محیطی برای حداکثرسازی رفاه انسان فعلی، بدون آسیب به توانایی نسل‌های آینده برای برآوردن نیازهایشان می‌باشد (زاهدی و نجفی، ۱۳۸۵). توسعه پایدار تنظیم و سامان‌دهی تعامل انسان و محیط و انسان با انسان را دربرمی‌گیرد، توسعه پایدار در اساس یک موقعیت ثابت نیست. بلکه عبارت است از «فرایند مستمر از دگرگونی، انطباق و سازگاری» که طی آن بهره‌کشی از منابع جهت سرمایه‌گذاری، جهت‌گیری توسعه تکنولوژیک، نهادینه کردن و هماهنگی فعالیت‌ها در ارتباط با هم برای بالفعل رساندن نیازهای انسان. توسعه پایدار، برآورنده نیازهای آرمانی انسان‌ها نه فقط در یک کشور و یک منطقه بلکه، تمامی مردم در سراسر جهان در حال و آینده است. توسعه پایدار به عنوان مفهومی فراگیر، ابعاد متفاوتی شامل: ابعاد اقتصادی، زیست محیطی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی دارد. به منظور آنکه توسعه در درازمدت پایداری خود را حفظ کند وجود تعامل بین ابعاد ذکر شده ضروری است (نصیری، ۱۳۸۴: ۱۸۷-۱۸۶).

در واقع توسعه پایدار بر پایه هوشیاری انسان نسبت به خودش و نسبت به منابع طبیعی کره زمین استوار است و خواهان یک سبک زندگی پایداری برای همه انسان است و مخالف مصرف بیش از اندازه، اتلاف منابع و بی‌توجهی به نسل‌های آینده و قطع رابطه با گذشته است. از سوی دیگر، توسعه پایدار به زبان فنی می‌تواند به عنوان مسیر توسعه‌ای که در آن بهینه‌سازی رفاه برای نسل امروزی که منجر به کاهش رفاه آینده نمی‌شود، تعریف شود.

**اصول<sup>۳</sup> توسعه پایدار عبارتند از:** کنار گذاشتن تصور قدرقدرتی انسان، اکوسیستم بسیار مهم‌تر از درک و تصور فعلی است، عدالت و برابری، آشتی و توسعه پایدار، مشارکت و وفاق، مردم‌محور، برنامه جامع حرفه‌ای و تلفیق، دید سیستمی و کل‌گرایانه،

1. Blewitt

2. Sustainable Development

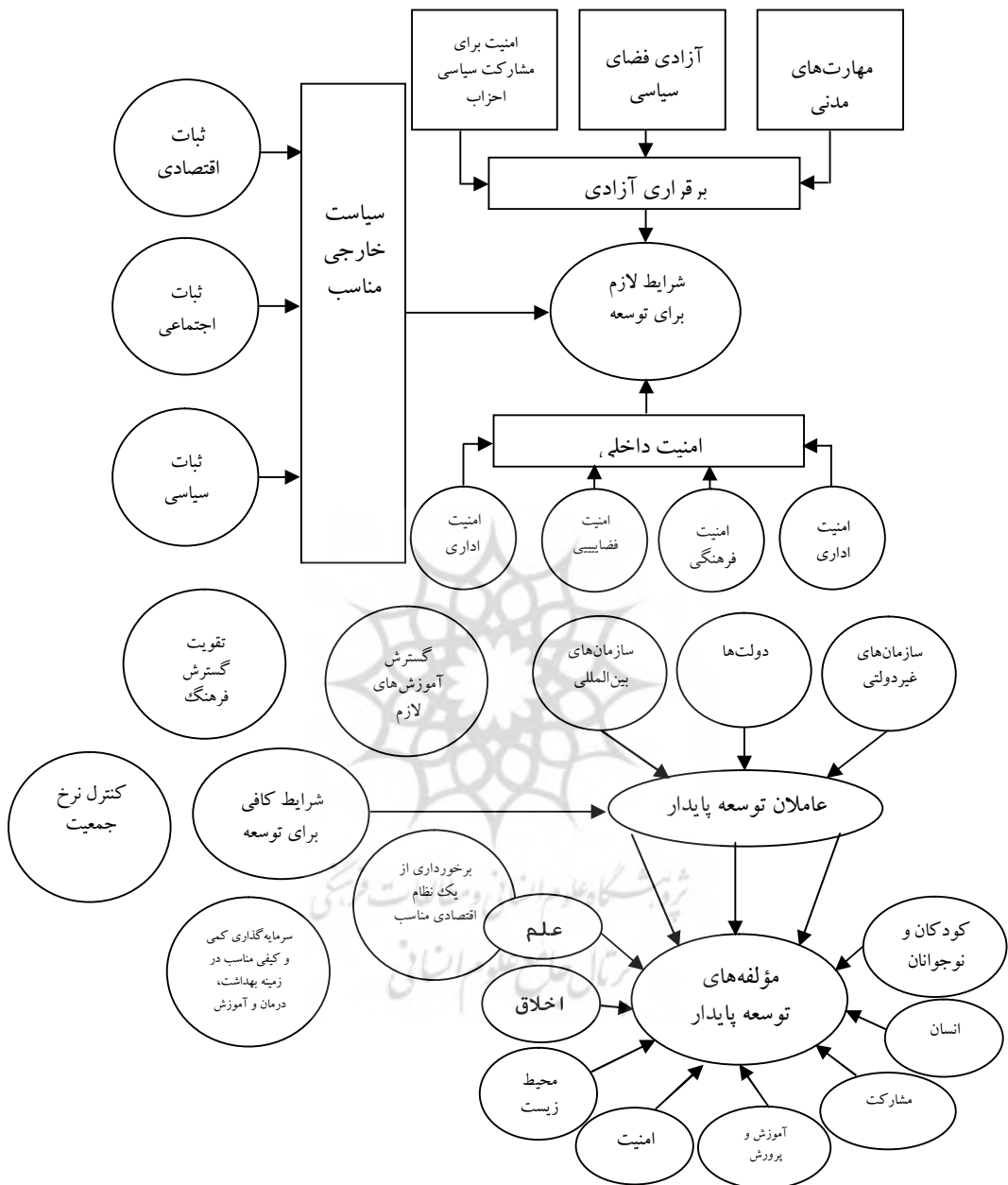
3. Principles

ساخت بر روی آنچه وجود دارد، انعطاف پذیری، استفاده عاقلانه از منابع، تفکر جهانی و عمل محلی (زاهدی و نجفی، ۱۳۸۵).

بنابراین می توان به صورت کلی، جامع ترین مؤلفه های توسعه پایدار را به صورت شکل زیر رسم کرد. منبع: بهرامزاده، ۱۳۸۲ شکل (۱)







شکل (۱): نگاه کلی به مؤلفه‌های توسعه پایدار منبع: (بهرامزاده، ۱۳۸۳)

بر این اساس یکی از راه‌هایی که می‌توان به وسیله آن به تحقق توسعه پایدار امیدوار بود، برنامه‌ریزی‌های آموزشی صحیح و اصولی منابع و به ویژه منابع انسانی هر کشور و استفاده بهینه از آنهاست. با عنایت به این حقیقت که اصلی‌ترین محور توسعه، انسان و اولین گام در امر توسعه، تشکیل سرمایه انسانی است. از این‌رو سرمایه‌گذاری در آموزش و پرورش به مثابه یک راهبرد تعیین کننده نقش قابل توجهی در فرایند توسعه اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی جوامع ایفا می‌کند. به طوری که امروزه تغییر و تحول در شاخص‌های توسعه جوامع همبستگی مستقیمی با میزان سرمایه انسانی پیدا کرده است.

مجمع عمومی سازمان ملل در ۱۹۹۷ با تصویب قطعنامه‌ای نظام تعلیم و تربیت مؤثر و تخصیص منابع مالی متناسب برای همه سطوح تحصیلی و به خصوص (آموزش و پرورش)<sup>۱</sup> را پیش زمینه و اساس ضرورت برای نیل به توسعه پایداری تعریف کرده و لزوم بازنگری و تصحیح جهت‌گیری‌های تعلیم و تربیت در همه کشورها مورد تأکید قرار داد (نظرزاده، ۱۳۸۷). در دوران ما آموزش و پرورش به عنوان مؤثرترین ابزار جوامع برای ورود به چالش‌های آینده مورد توافق قرار گرفته است و اصولاً پذیرفته شده است که در پرتو آموزش و پرورش امروز دنیای فردا شکل خواهد گرفت. آموزش و پرورش پایدار به مفهوم وسیع خود در دهه‌های آینده این توانایی را خواهد داشت تا به مثابه ابزاری قابل اعتماد پل مستحکم بین کلاس درس و اجتماع و بین کلاس درس و بازار بنا کند. در عرصه آموزش و پرورش پایدار، سازمان‌ها و نهادهای مختلفی در جهان به ویژه در سال‌های اخیر به حرکت درآمده‌اند و در این میان بخصوص تحرک و تلاش یونسکو مثال‌زدنی است (بهرام‌زاده، ۱۳۸۲). بر این اساس با توجه به تغییرات، چالش‌ها و ضرورت‌های آموزش و پرورش، این سازمان نیز با توجه به این شرایط موجود، نیازمند برنامه‌ریزی‌های جامع، همه‌جانبه و آینده‌نگر است که بتواند با توجه به تغییرات به وجود آمده بهترین راهکارها و حرکت فراکنشی داشته باشند.

اگر مقصدی را که در آینده باید به سوی آن حرکت کنیم، تمامی ابعاد و ویژگی‌هایش را شناسایی نماییم و مختصات نقطه شروع خود را به درستی بازباییم، می‌توان با امکانات امروزی و شناسایی همه موانع، ضعف‌ها، مسیر راه یابی به مقصدها را با گام‌های اصولی و

<sup>۱</sup>. Education

منطقی‌تر تدوین کرد، ولی اگر ندانیم مقصد ما کجاست و خرد جمعی به تفاهم و اجماع در این زمینه‌ها راه نیافته باشد باید مطمئن باشیم که روزمرگی خواهیم داشت که در انبوهی از چه باید کرده‌ها گرفتار و اسیر خواهد شد (سبحانی، ۱۳۸۵).

برنامه‌ریزی استراتژیک به عنوان فرایندی که در آن از طریق هدایت مخاطبان، ذینفعان و مدعیان سازمان، آینده سازمان را ترسیم و خط مشی‌های ضروری را برای عملیاتی کردن برنامه‌ها مهیا می‌سازد. مشخصه‌های برنامه‌ریزی راهبردی عبارتند از: ۱- خود ارزیابی سازمانی ۲- برخورد مقتضی در مواجهه با انتخابهای مشکل و حساس و تنظیم اولویت‌ها (فیتز روی و هالبرت<sup>۱</sup>، ۲۰۰۵: ۶).

بنابراین می‌توان گفت بزرگترین نفع برنامه‌ریزی آموزشی استراتژیک آن است که کمک می‌کند با بهره‌گیری از روش‌های منظم‌تر، معقول‌تر و منطقی‌تر، نیازهای واقعی آموزشی، مدیران و کارکنان انتخاب گردد و بدین گونه بهترین متدولوژی‌های آموزش را برگزیند. (هداوند، ۱۳۸۴: ۱۲). کلید موفقیت برای برنامه‌ریزی استراتژیک ایجاد یک چشم‌انداز آرمانی و مطلوب به عنوان پنداره سازمان می‌باشد (کتر، ۲۰۰۲: ۳).

به طور کلی برنامه‌ریزی استراتژیک به عنوان یک فرایند پویا با دورنگری نسبت به واقعیات و موقعیت‌های موجود و ارایه راهبردها و تاکتیک‌های مؤثر، رسیدن به فردای بهتر را امکان‌پذیر می‌سازد.

در زیر به برخی از تحقیقات مرتبط با پژوهش حاضر اشاره می‌شود: خوبیاری (۱۳۸۹) در پژوهشی با عنوان امکان‌سنجی برنامه‌ریزی استراتژیک در آموزش متوسط شهرهای اصفهان و شیراز دریافت که از دید مدیران ستادی و صفی میزان امکان تمرکز زدایی، تفکر استراتژیک، بازاندیشی، بازسازی و بازآفرینی در آموزش متوسطه دو استان پایین‌تر از حد متوسط است. کهن (۱۳۸۸) در پژوهشی راجع به باورهای معرفت‌شناختی مدیران و نگرش آنها در خصوص برنامه‌ریزی استراتژیک در آموزش عالی دریافت که بین باورهای معرفت‌شناختی مدیران و نگرش آنها در خصوص برنامه‌ریزی راهبردی رابطه معناداری وجود دارد. شهاب فرد (۱۳۸۸) پژوهشی تحت عنوان بررسی کاربست مؤلفه‌های مدیریت استراتژیک در دانشگاه آزاد خوراسگان و دانشگاه اصفهان انجام داد. نتایج نشان داد که از

<sup>1</sup>. Fitzroy & Hullbert

پنج مؤلفه ذکر شده میزان توجه به مؤلفه‌های اول، سوم، چهارم و پنجم (منظور مؤلفه‌های، امکانات، توجه به فرایندها، توجه به امور استراتژیک و کنترل بر اجرای برنامه‌ها) بیش از حد متوسط بوده است. ولی میزان توجه به مؤلفه دوم (منظور مؤلفه تبادل اطلاعات میان مدیران و اساتید) کم‌تر از میزان متوسط بوده است. در تحقیقی که با هدف بررسی قوت‌ها، ضعف‌ها، فرصت‌ها و تهدیدهای برنامه‌ریزی استراتژیک در آموزش و پرورش کرمان، توسط زین الدین میمند (۱۳۸۶) صورت گرفته، به این یافته‌ها دست یافت که قوت‌ها، ضعف‌ها، فرصت‌ها و تهدیدهای فرایند برنامه‌ریزی استراتژیک در آموزش و پرورش استان کرمان در مراحل طراحی، اجرا، نظارت بر اجرا، ارزیابی و تغییر از دیدگاه مدیران، دبیران و کارشناسان کم‌تر از سطح متوسط مورد توجه قرار گرفته است. ویلیمز<sup>۱</sup> (۲۰۰۹) در پژوهشی با عنوان رهبری برنامه‌ریزی استراتژیک در دانشگاه ایلونویز: چگونگی فرایند یادگیری؟ به این نتیجه رسید افرادی که مسؤول رهبری فعالیت‌های برنامه‌ریزی استراتژیک در آموزش عالی می‌باشند مطابق با نظریه رفتاری رهبری می‌کنند. میلر و همکاران (۲۰۱۰) نیز در پژوهشی با عنوان اجرای روش‌های آگاهی بخشی از حوزه‌ها به عنوان چهارچوب مفهومی در جوامع یادگیری حرفه‌ای و اثر آنها بر برنامه‌ریزی استراتژیک در آموزش و پرورش معتقدند که رهبران، معلمان و مدیران مناطق آموزشی برای موفقیت کارشان باید به سمت برنامه‌ریزی راهبردی روی بیاورند و در این رویکرد از تفکر استراتژیک بهره گیرند. لافسترم و نوجی<sup>۲</sup> (۲۰۰۷) در پژوهشی با عنوان برنامه‌ریزی استراتژیک برای یادگیری معنی دار، با استفاده از روش کمی و توزیع پرسشنامه در میان ۳۳۳ نفر از کارشناسان معلمان و دانش‌آموزان به این نتیجه رسیدند که برنامه‌ریزی راهبردی در کیفیت ارائه تدریس وب محور و افزایش یادگیری دانشجویان مؤثر می‌باشد. پژوهشی تحت عنوان آیا برنامه‌ریزی استراتژیک تلاشی ارزش مند است، توسط چاسپارو و جانسون<sup>۳</sup> در سال (۲۰۰۶) انجام شد. در این پژوهش با هشت نفر از مدیران مصاحبه رسمی به عمل آمد، یافته‌های حاصل از این پژوهش نشان داد: مدیران مورد مصاحبه قاطعانه موافق بودند که برنامه‌ریزی استراتژیک، ارزش، تلاش، سرمایه‌گذاری و صرف وقت را در ایالاتشان دارد و

<sup>۱</sup>. Williama

<sup>۲</sup>. Lofstrom & Nevgi

<sup>۳</sup>. Jaspardo & Jonson

آنها دلیل عمده اجرای برنامه‌ریزی استراتژیک در مدارس نواحی خود را تمرکز و هدایت بخشی به فعالیت‌های ناحیه خود می‌دانستند. ماکاندان و مارک (۲۰۰۵) در پژوهشی با عنوان تمرکززدایی برنامه‌ریزی آموزشی، اذعان داشته‌اند علی‌رغم پذیرفتن استراتژی تمرکززدایی، این موضوع به دلیل عدم تغییر نگرش دست‌اندرکاران آموزشی و عدم توافق و هماهنگی برنامه‌ها با نیازهای آموزشی کلیه مشارکت‌کنندگان در فرایند تمرکز زدایی برنامه‌های آموزشی با شکست منجر شده است. لین و همکاران (۲۰۰۵) به این نتیجه رسیدند که برنامه‌ریزی استراتژیک دارای مزیت‌هایی در آموزش و پرورش می‌باشد. طرح استراتژیک منبع تدوین پنداره، مأموریت و باورهای مدارس نواحی می‌باشد، این طرح سیر دستیابی به آینده مطلوب را ترسیم کرده و این امکان را به افراد جامعه می‌دهد تا جهت دستیابی به اهداف، مقاصد و فعالیت‌های این طرح را به وجود آورند و با همدیگر همکاری کنند.

پژوهش حاضر با توجه به نو و بکر بودن موضوع در کشور در صدد: ۱- کمک به غنی‌سازی ادبیات برنامه‌ریزی استراتژیک و توسعه پایدار در آموزش و پرورش. ۲- کمک به برنامه‌ریزان، مدیران و مسئولان جهت توسعه و بهبود طراحی، اجرا و ارزیابی فعالیت‌ها و برنامه‌های آموزش و پرورش. ۳- همچنین عنوان تحقیق از اولویت‌های پژوهشی وزارت آموزش و پرورش انتخاب شده است.

اگر چه در سال‌های گذشته تحقیقاتی در رابطه با برنامه‌ریزی استراتژیک در صنایع و شرکت‌ها انجام گرفته و دیدگاه‌های مختلفی ارایه شده است؛ اما لازم به ذکر است که در زمینه کاربست مؤلفه‌های برنامه‌ریزی استراتژیک به عنوان ملاکی در توسعه پایدار آموزش و پرورش که یکی از حساس‌ترین و مهم‌ترین نهادهای اجتماعی و بشری است، پژوهشی صورت نگرفته است. لذا با توجه به اهمیت این مبحث در این پژوهش تلاش گردید که میزان کاربست مؤلفه‌های برنامه‌ریزی استراتژیک به صورت مقایسه‌ای در آموزش و پرورش شهرهای کرمانشاه و اصفهان بررسی گردد.

## سؤال‌های تحقیق

- ۱- میزان کاربست تفکر استراتژیک در توسعه پایدار آموزش و پرورش شهرهای اصفهان و کرمانشاه در وضعیت موجود و مطلوب تا چه اندازه می‌باشد؟
- ۲- میزان کاربست نظام اطلاعات آموزشی در توسعه پایدار آموزش و پرورش شهرهای اصفهان و کرمانشاه در وضعیت موجود و مطلوب تا چه اندازه می‌باشد؟
- ۳- میزان کاربست بازاندیشی در توسعه پایدار آموزش و پرورش شهرهای اصفهان و کرمانشاه در وضعیت موجود و مطلوب تا چه اندازه می‌باشد؟
- ۴- میزان کاربست بازسازی در توسعه پایدار آموزش و پرورش شهرهای اصفهان و کرمانشاه در وضعیت موجود و مطلوب تا چه اندازه می‌باشد؟
- ۵- میزان کاربست بازآفرینی در توسعه پایدار آموزش و پرورش شهرهای اصفهان و کرمانشاه در وضعیت موجود و مطلوب تا چه اندازه می‌باشد؟
- ۶- میزان توجه به قوت‌ها، ضعف‌ها، فرصت‌ها و تهدیدها در توسعه پایدار آموزش و پرورش شهرهای اصفهان و کرمانشاه در وضعیت موجود و مطلوب تا چه اندازه می‌باشد؟
- ۷- آیا بین میزان کاربست مؤلفه‌های برنامه‌ریزی استراتژیک و ویژگی‌های دموگرافیک پاسخ‌گویان (جنسیت، سطح تحصیلات، سمت) در وضعیت موجود و مطلوب تفاوت وجود دارد؟

## روش تحقیق

با توجه به هدف پژوهش حاضر که مقایسه میزان کاربست مؤلفه‌های برنامه‌ریزی استراتژیک در توسعه پایدار آموزش و پرورش در ابعاد شش‌گانه تفکر استراتژیک، نظام اطلاعات آموزشی، بازاندیشی، بازسازی ساختارها، بازآفرینی و قوت‌ها، ضعف‌ها، فرصت‌ها و تهدیدها می‌باشد، روش انجام تحقیق، به لحاظ هدف از نوع کاربردی و با توجه به ماهیت موضوع و هدف‌های پژوهش، توصیفی از نوع پیمایشی است. جامعه آماری این پژوهش را، کلیه مدیران، معاونین و کارشناسان ستادی آموزش و پرورش شهرهای اصفهان و کرمانشاه در سال تحصیلی (۱۳۹۰-۱۳۹۱) تشکیل می‌دهند. جامعه

آماري این پژوهش را ۱۱۱۱ نفر تشکیل داده است که از این تعداد، ۷۴۲ نفر از شهر اصفهان و ۳۶۹ نفر مربوط به شهر کرمانشاه انتخاب گردید. جدول (۱) جامعه پژوهش را به تفکیک شهرها، اداره کل و ناحیه‌ها نشان می‌دهد.

جدول (۱): توزیع فراوانی جامعه آماری به تفکیک شهر، اداره کل و ناحیه<sup>۱</sup>

اداره و ناحیه شهر	اداره کل	ناحیه ۱	ناحیه ۲	ناحیه ۳	ناحیه ۴	ناحیه ۵	ناحیه ۶	جمع	درصد
اصفهان	۲۵۸	۶۱	۷۷	۹۴	۱۰۱	۹۳	۵۸	۷۴۲	۶۶/۸
کرمانشاه	۱۶۴	۶۱	۷۰	۷۴				۳۶۹	۳۳/۲

حجم نمونه با استفاده از فرمول نمونه‌گیری کوکران ۲۸۵ نفر برآورد گردید. ولی با توجه به این که تعدادی از پرسشنامه‌ها برگشت داده نمی‌شد و یا مخدوش و خوانا نبود، پژوهش گر ۳۰۰ پرسشنامه را در بین جامعه آماری توزیع نمود و در نهایت ۲۸۴ پرسشنامه عودت و مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت...

$$n = \frac{Nt^2 pq}{Nd^2 + t^2 pq} = \frac{1110 \times 3/84 \times 0/5 \times 0/5}{1110 \times 0/0025 + 3/84 \times 0/5 \times 0/5} = 285$$

در پژوهش حاضر برای جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه محقق ساخته استفاده شده است. این ابزار اندازه‌گیری شامل پرسشنامه مشخصات فردی و پرسشنامه میزان کاربست مؤلفه‌های برنامه‌ریزی استراتژیک در توسعه پایدار آموزش و پرورش در دو قسمت وضعیت موجود و وضعیت مطلوب بوده است. این پرسشنامه در ۶۳ سؤال که محقق ساخته بوده است طراحی گردیده است.

ضریب پایایی پرسشنامه از طریق نرم‌افزار SPSS (وضعیت موجود) ۰/۹۴ و (وضعیت مطلوب) ۰/۹۱ محاسبه گردید. برای برآورد روایی پرسشنامه از روایی محتوایی استفاده شد. در این پژوهش با توجه به این که پرسشنامه‌ها محقق ساخته بوده است، روایی صوری و محتوایی آن توسط چند تن از اساتید و متخصصان مجرب مورد تأیید قرار گرفت. در بخش آمار توصیفی مشخصه‌های آماری مانند فراوانی، درصد، میانگین و انحراف معیار و در بخش آمار استنباطی آزمون‌های t تک متغیره، t زوجی، آزمون تحلیل واریانس چند راهه استفاده شد. همچنین از نرم‌افزار ایموس در مدل معادلات ساختاری استفاده گردید.

<sup>۱</sup> منبع: قسمت آمار اداره آموزش و پرورش شهرهای اصفهان و کرمانشاه

## یافته‌ها

یافته‌های جمعیت شناختی تحقیق شامل جنس، شهر، سمت، سابقه کار و مدرک تحصیلی در گروه‌های شرکت‌کنندگان به شرح زیر می‌باشد. بر اساس یافته‌ها ۵۲/۱ درصد شرکت‌کنندگان در پژوهش مرد و ۴۷/۹ درصد آن‌ها زن هستند. ۶۶/۵ درصد شرکت‌کنندگان در پژوهش ساکن شهر اصفهان و ۳۳/۵ آن‌ها ساکن شهر کرمانشاه هستند. ۲۸/۵ درصد شرکت‌کنندگان در پژوهش مدیر یا معاون و ۷۱/۵ درصد آن‌ها کارشناس هستند. ۳۲ درصد شرکت‌کنندگان در پژوهش سابقه کار بین ۲۱ تا ۲۵ سال دارای بالاترین درصد و سابقه کار بین ۱ تا ۷ و ۸ تا ۱۵ در کدام ۶ درصد دارای کم‌ترین درصد و فراوانی است. همچنین ۶ درصد دارای مدرک دیپلم و فوق دیپلم، ۶۰/۲ درصد شرکت‌کنندگان در پژوهش دارای مدرک تحصیلی لیسانس، ۳۳/۸ مدرک فوق لیسانس و بالاتر.

## یافته‌های استنباطی تحقیق

در این بخش، یافته‌های استنباطی تحقیق بر اساس سؤالات تحقیق تنظیم و به آن پرداخته شده است.

**سؤال اول:** میزان کاربست تفکر استراتژیک در آموزش و پرورش شهرهای اصفهان و کرمانشاه تا چه اندازه می‌باشد؟

جدول (۲): مقایسه میانگین نمره وضعیت موجود و مطلوب کاربست تفکر استراتژیک در

آموزش و پرورش شهرهای اصفهان و کرمانشاه با میانگین فرضی ۳

مؤلفه	میانگین	انحراف معیار	انحراف از میانگین	t	درجه آزادی	سطح معناداری
وضعیت موجود	۲/۸۰	۰/۷۰	۰/۰۴۲	-۴/۶۶۸	۲۸۳	۰/۰۰۱
وضعیت مطلوب	۴/۲۴	۰/۶۴	۰/۰۳۸	۳۲/۱۸۷	۲۷۷	۰/۰۰۱

بر اساس یافته‌های جدول (۲) میانگین کاربست تفکر استراتژیک در آموزش و پرورش شهرهای اصفهان و کرمانشاه در وضعیت موجود ۲/۸۰ و میانگین کاربست تفکر استراتژیک در آموزش و پرورش شهرهای اصفهان و کرمانشاه در وضعیت مطلوب ۴/۲۴ می‌باشد که میانگین کاربست تفکر استراتژیک در آموزش و پرورش شهرهای اصفهان و کرمانشاه در وضعیت مطلوب از وضعیت موجود بالاتر می‌باشد. در واقع، تفاضل میانگین وضعیت مطلوب و موجود ۱/۴۲ می‌شود. قدرمطلق t محاسبه شده از t جدول بزرگتر بوده



است؛ بنابراین کاربست تفکر استراتژیک در آموزش و پرورش شهرهای اصفهان و کرمانشاه در وضعیت موجود پایین‌تر از سطح متوسط و در وضعیت مطلوب، بالاتر از سطح متوسط می‌باشد.

جدول (۳): آزمون نمونه‌های زوجی کاربست تفکر استراتژیک در آموزش و پرورش شهرهای اصفهان و کرمانشاه.

سطح معنی داری	درجه آزادی	t	تفاوت‌های زوجی	
			انحراف معیار	میانگین
۰/۰۰۱	۲۷۷	-۲۹/۰۲۰	۰/۸۱	-۱/۴۲

یافته‌های جدول (۳) نشان می‌دهد مقدار  $t$  زوجی به دست آمده برابر  $-۲۹/۰۲۰$  می‌باشد که از مقدار بحرانی جدول بیشتر است ( $p < ۰/۰۱$ ) لذا بین کاربست تفکر استراتژیک در آموزش و پرورش شهرهای اصفهان و کرمانشاه در وضعیت موجود و وضعیت مطلوب تفاوت معنی‌دار وجود دارد و در واقع کاربست تفکر استراتژیک در آموزش و پرورش شهرهای اصفهان و کرمانشاه در وضعیت مطلوب از وضعیت موجود فراتر است.

**سؤال دوم:** میزان کاربست نظام اطلاعاتی آموزشی در آموزش و پرورش شهرهای اصفهان و کرمانشاه تا چه اندازه می‌باشد؟

جدول (۴): مقایسه میانگین نمره وضعیت موجود و مطلوب کاربست نظام اطلاعاتی

آموزشی در آموزش و پرورش شهرهای اصفهان و کرمانشاه با میانگین فرضی ۳

مؤلفه	میانگین	انحراف معیار	انحراف از میانگین	t	درجه آزادی	سطح معناداری
وضعیت موجود	۲/۸۸	۰/۷۲	۰/۰۴۳	-۲/۶۵۰	۲۸۱	۰/۰۰۱
وضعیت مطلوب	۴/۱۹	۰/۶۸	۰/۰۴۱	۲۹/۲۰۰	۲۷۷	۰/۰۰۱

بر اساس یافته‌های جدول (۴) میانگین کاربست نظام اطلاعاتی آموزشی در آموزش و پرورش شهرهای اصفهان و کرمانشاه در وضعیت موجود  $۲/۸۸$  و میانگین کاربست نظام اطلاعاتی آموزشی در آموزش و پرورش شهرهای اصفهان و کرمانشاه در وضعیت مطلوب  $۴/۱۹$  می‌باشد که میانگین کاربست نظام اطلاعاتی آموزشی در آموزش و پرورش شهرهای اصفهان و کرمانشاه در وضعیت مطلوب از وضعیت موجود بالاتر می‌باشد. در واقع، تفاضل میانگین وضعیت مطلوب و موجود  $۱/۳۲$  می‌شود. قدرمطلق  $t$  محاسبه شده از  $t$  جدول

بزرگتر بوده است؛ بنابراین کاربرد نظام اطلاعاتی آموزشی در آموزش و پرورش شهرهای اصفهان و کرمانشاه در وضعیت موجود پایین تر از سطح متوسط و در وضعیت مطلوب، بالاتر از سطح متوسط می باشد.

جدول (۵): آزمون نمونه های زوجی کاربرد نظام اطلاعاتی آموزشی در آموزش و پرورش شهرهای اصفهان و کرمانشاه.

سطح معنی داری	درجه آزادی	t	تفاوت های زوجی	
			انحراف معیار	میانگین
۰/۰۰۱	۲۷۵	-۲۳/۸۹۴	۰/۹۱	-۱/۳۲

یافته های جدول (۵) نشان می دهد مقدار t زوجی به دست آمده برابر ۲۳/۸۹۴- می باشد که از مقدار بحرانی جدول بیشتر است ( $p < 0/01$ ) لذا بین کاربرد نظام اطلاعاتی آموزشی در آموزش و پرورش شهرهای اصفهان و کرمانشاه در وضعیت موجود و وضعیت مطلوب تفاوت معنی داری وجود دارد و در واقع کاربرد نظام اطلاعاتی آموزشی در آموزش و پرورش شهرهای اصفهان و کرمانشاه در وضعیت مطلوب از وضعیت موجود فراتر است.

**سؤال سوم:** میزان کاربرد بازنندیشی در آموزش و پرورش شهرهای اصفهان و کرمانشاه تا چه اندازه می باشد؟

جدول (۶): مقایسه میانگین نمره وضعیت موجود و مطلوب کاربرد بازنندیشی در

آموزش و پرورش شهرهای اصفهان و کرمانشاه با میانگین فرضی ۳

مؤلفه	میانگین	انحراف معیار	انحراف از میانگین	t	درجه آزادی	سطح معناداری
وضعیت موجود	۲/۷۹	۰/۶۶	۰/۰۳۹	-۵/۳۲۲	۲۸۳	۰/۰۰۱
وضعیت مطلوب	۴/۰۱	۰/۷۱	۰/۰۴۲	۲۳/۶۲۷	۲۷۷	۰/۰۰۱

بر اساس یافته های جدول (۶) میانگین کاربرد بازنندیشی در آموزش و پرورش شهرهای اصفهان و کرمانشاه در وضعیت موجود ۲/۷۹ و میانگین کاربرد بازنندیشی در آموزش و پرورش شهرهای اصفهان و کرمانشاه در وضعیت مطلوب ۴/۰۱ می باشد که میانگین کاربرد بازنندیشی در آموزش و پرورش شهرهای اصفهان و کرمانشاه در وضعیت مطلوب از وضعیت موجود بالاتر می باشد. در واقع، تفاضل میانگین وضعیت مطلوب و موجود ۱/۲۳ می شود. قدر مطلق t محاسبه شده از t جدول بزرگتر بوده است؛ بنابراین کاربرد بازنندیشی در آموزش و پرورش شهرهای اصفهان و کرمانشاه در

وضعیت موجود پایین‌تر از سطح متوسط و در وضعیت مطلوب، بالاتر از سطح متوسط می‌باشد.

جدول (۷): آزمون نمونه‌های زوجی کاربست بازاندیشی در آموزش و پرورش شهرهای اصفهان و کرمانشاه.

سطح معنی داری	درجه آزادی	t	تفاوت‌های زوجی	
			انحراف معیار	میانگین
۰/۰۰۱	۲۷۷	-۲۲/۴۷۰	۰/۹۱	-۱/۲۳

یافته‌های جدول (۷) نشان می‌دهد مقدار t زوجی به دست آمده برابر ۲۴/۴۷۰- می‌باشد که از مقدار بحرانی جدول بیشتر است ( $p < ۰/۰۱$ ) لذا بین کاربست بازاندیشی در آموزش و پرورش شهرهای اصفهان و کرمانشاه در وضعیت موجود و وضعیت مطلوب تفاوت معنی داری وجود دارد و در واقع کاربست بازاندیشی در آموزش و پرورش شهرهای اصفهان و کرمانشاه در وضعیت مطلوب از وضعیت موجود فراتر است.

**سؤال چهارم:** میزان کاربست بازسازی در آموزش و پرورش شهرهای اصفهان و کرمانشاه تا چه اندازه می‌باشد؟

جدول (۸): مقایسه میانگین نمره وضعیت موجود و مطلوب ا کاربست بازسازی در آموزش و پرورش شهرهای اصفهان و کرمانشاه با میانگین فرضی ۳

مؤلفه	میانگین	انحراف معیار	انحراف از میانگین	t	درجه آزادی	سطح معناداری
وضعیت موجود	۲/۷۹	۰/۶۷	۰/۰۴۰	-۴/۹۸۷	۲۸۰	۰/۰۰۱
وضعیت مطلوب	۴/۱۴	۰/۹۴	۰/۰۵۶	۲۰/۱۳۸	۲۷۹	۰/۰۰۱

بر اساس یافته‌های جدول (۸) میانگین کاربست بازسازی در آموزش و پرورش شهرهای اصفهان و کرمانشاه در وضعیت موجود ۲/۷۹ و میانگین کاربست بازسازی در آموزش و پرورش شهرهای اصفهان و کرمانشاه ۴/۱۴ می‌باشد که میانگین کاربست بازسازی در آموزش و پرورش شهرهای اصفهان و کرمانشاه در وضعیت مطلوب از وضعیت موجود بالاتر می‌باشد. در واقع، تفاضل میانگین وضعیت مطلوب و موجود ۱/۳۲ می‌شود. قدر مطلق t محاسبه شده از t جدول بزرگتر بوده است؛ بنابراین کاربست

بازسازی در آموزش و پرورش شهرهای اصفهان و کرمانشاه در وضعیت موجود پایین تر از سطح متوسط و در وضعیت مطلوب، بالاتر از سطح متوسط می باشد.

جدول (۹): آزمون نمونه های زوجی کاربست بازسازی در آموزش و پرورش

شهرهای اصفهان و کرمانشاه.

سطح معنی داری	درجه آزادی	t	تفاوت های زوجی	
			انحراف معیار	میانگین
۰/۰۰۱	۲۷۶	-۱۹/۱۵۲	۱/۱۴	-۱/۳۲

یافته های جدول (۹) نشان می دهد مقدار t زوجی به دست آمده برابر ۱۹/۱۵۲- می باشد که از مقدار بحرانی جدول بیشتر است ( $p < ۰/۰۱$ ) لذا بین کاربست بازسازی در آموزش و پرورش شهرهای اصفهان و کرمانشاه در وضعیت موجود و وضعیت مطلوب تفاوت معنی داری وجود دارد و در واقع کاربست بازسازی در آموزش و پرورش شهرهای اصفهان و کرمانشاه در وضعیت مطلوب از وضعیت موجود فراتر است.

**سؤال پنجم:** میزان کاربست بازآفرینی در آموزش و پرورش شهرهای اصفهان و

کرمانشاه تا چه اندازه می باشد؟

جدول (۱۰): مقایسه میانگین نمره وضعیت موجود و مطلوب کاربست بازآفرینی

در آموزش و پرورش شهرهای اصفهان و کرمانشاه با میانگین فرضی ۳

مؤلفه	میانگین	انحراف معیار	انحراف از میانگین	t	درجه آزادی	سطح معناداری
وضعیت موجود	۲/۷۸	۰/۵۸	۰/۰۳۴	-۶/۲۹۳	۲۸۱	۰/۰۰۱
وضعیت مطلوب	۴/۰۸	۰/۶۵	۰/۰۳۸	۲۷/۸۹۳	۲۸۳	۰/۰۰۱

بر اساس یافته های جدول (۱۰) میانگین کاربست بازآفرینی در آموزش و پرورش شهرهای اصفهان و کرمانشاه در وضعیت موجود ۲/۷۸ و میانگین کاربست بازآفرینی در آموزش و پرورش شهرهای اصفهان و کرمانشاه ۴/۰۸ می باشد که میانگین کاربست بازآفرینی در آموزش و پرورش شهرهای اصفهان و کرمانشاه در وضعیت مطلوب از وضعیت موجود بالاتر می باشد. در واقع، تفاضل میانگین وضعیت مطلوب و موجود ۱/۳۰ می شود. قدرمطلق t محاسبه شده از t جدول بزرگتر بوده است؛ بنابراین کاربست بازآفرینی در آموزش و پرورش شهرهای اصفهان و کرمانشاه در وضعیت موجود پایین تر از سطح متوسط و در وضعیت مطلوب، بالاتر از سطح متوسط می باشد.

جدول (۱۱): آزمون نمونه‌های زوجی کاربست بازآفرینی در آموزش و پرورش شهرهای اصفهان و کرمانشاه.

سطح معنی داری	درجه آزادی	t	تفاوت‌های زوجی	
			انحراف معیار	میانگین
۰/۰۰۱	۲۸۱	-۲۴/۲۸۹	۰/۹۰	-۱/۳۰

یافته‌های جدول (۱۱) نشان می‌دهد مقدار t زوجی به دست آمده برابر ۲۴/۲۸۹- می‌باشد که از مقدار بحرانی جدول بیشتر است ( $p < ۰/۰۱$ ) لذا بین کاربست بازآفرینی در آموزش و پرورش شهرهای اصفهان و کرمانشاه در وضعیت موجود و وضعیت مطلوب تفاوت معنی داری وجود دارد و در واقع کاربست بازآفرینی در آموزش و پرورش شهرهای اصفهان و کرمانشاه در وضعیت مطلوب از وضعیت موجود فراتر است.

**سؤال ششم:** میزان توجه به قوت‌ها، ضعف‌ها، فرصت‌ها و تهدیدها در آموزش و

پرورش شهرهای اصفهان و کرمانشاه تا چه اندازه می‌باشد؟

جدول (۱۲): مقایسه میانگین نمره وضعیت موجود و مطلوب توجه به قوت‌ها، ضعف‌ها،

فرصت‌ها و تهدیدها در آموزش و پرورش شهرهای اصفهان و کرمانشاه با میانگین فرضی ۳

مؤلفه	میانگین	انحراف معیار	انحراف از میانگین	t	درجه آزادی	سطح معناداری
وضعیت موجود	۲/۶۱	۰/۷۶	۰/۰۴۵	-۸/۳۹۲	۲۸۳	۰/۰۰۱
وضعیت مطلوب	۳/۹۹	۰/۸۲	۰/۰۴۹	۲۰/۲۴۷	۲۸۰	۰/۰۰۱

بر اساس یافته‌های جدول (۱۲) میانگین توجه به مؤلفه ششم در آموزش و پرورش شهرهای اصفهان و کرمانشاه در وضعیت موجود ۲/۶۱ و میانگین توجه به آن در وضعیت مطلوب ۳/۹۹ می‌باشد که میانگین توجه به قوت‌ها، ضعف‌ها، فرصت‌ها و تهدیدها در آموزش و پرورش شهرهای اصفهان و کرمانشاه در وضعیت مطلوب از وضعیت موجود بالاتر می‌باشد. در واقع، تفاضل میانگین وضعیت مطلوب و موجود ۱/۳۷ می‌شود. قدر مطلق t محاسبه شده از t جدول بزرگتر بوده است؛ بنابراین توجه به قوت‌ها، ضعف‌ها، فرصت‌ها و تهدیدها در آموزش و پرورش شهرهای اصفهان و کرمانشاه در وضعیت موجود پایین‌تر از سطح متوسط و در وضعیت مطلوب، بالاتر از سطح متوسط می‌باشد.

جدول (۱۳): آزمون نمونه‌های زوجی توجه به قوت‌ها، ضعف‌ها، فرصت‌ها و تهدیدها در آموزش و پرورش شهرهای اصفهان و کرمانشاه.

سطح معنی داری	درجه آزادی	t	تفاوت‌های زوجی	
			انحراف معیار	میانگین
۰/۰۰۱	۲۸۰	-۲۰/۵۹۲	۱/۱۱	-۱/۳۷

یافته‌های جدول (۱۳) نشان می‌دهد مقدار  $t$  زوجی به دست آمده برابر  $-۲۰/۵۹۲$  می‌باشد که از مقدار بحرانی جدول بیشتر است ( $p < ۰/۰۱$ ) لذا بین توجه به قوت‌ها، ضعف‌ها، فرصت‌ها و تهدیدها در آموزش و پرورش شهرهای اصفهان و کرمانشاه در وضعیت موجود و وضعیت مطلوب تفاوت معنی داری وجود دارد و در واقع توجه به قوت‌ها، ضعف‌ها، فرصت‌ها و تهدیدها در آموزش و پرورش شهرهای اصفهان و کرمانشاه در وضعیت مطلوب از وضعیت موجود فراتر است.

**سؤال هفتم:** آیا بین میزان کاربست مؤلفه‌های برنامه‌ریزی استراتژیک و ویژگی‌های دموگرافیک پاسخ‌گویان (جنسیت، سطح تحصیلات، سمت) برای وضعیت موجود و مطلوب تفاوت وجود دارد؟

نتایج نشان می‌دهد که بین تمامی مؤلفه‌های برنامه‌ریزی استراتژیک بر حسب جنس مؤلفه بازاندیشی و نظام اطاعات بر حسب مدرک تحصیلی برای نمرات وضعیت موجود تفاوت معنی دار است. آزمون‌های تعقیبی ارایه شده در ادامه تفاوت بین گروه‌ها را مشخص می‌کند.

جدول (۱۴): مقایسه زوجی بازاندیشی در وضعیت موجود بر حسب مدرک تحصیلی

سطح معناداری	اختلاف میانگین	مدرک تحصیلی
۰/۰۰۶	۰/۵۰۵	فوق دیپلم ← لیسانس
۰/۰۰۱	۰/۷۶۶	فوق دیپلم ← فوق لیسانس
۰/۰۳۵	۰/۲۶۱	لیسانس ← فوق لیسانس

همان‌طور که نتایج جدول (۱۴) نشان می‌دهد که بین میانگین نمرات بازاندیشی در وضعیت موجود بین کارکنان با مدرک فوق دیپلم با مدارک لیسانس و فوق لیسانس و نظرات افراد با مدرک لیسانس و فوق لیسانس تفاوت معنی دار وجود دارد.

جدول (۱۵): مقایسه زوجی نظام اطلاعات در وضعیت موجود بر حسب مدرک تحصیلی

سطح معناداری	اختلاف میانگین	مدرک تحصیلی
۰/۰۱۷	۰/۴۵۳	فوق دیپلم ← لیسانس

همان‌طور که نتایج نشان می‌دهد که بین میانگین نمرات نظام اطلاعات در وضعیت موجود بین کارکنان با مدرک فوق دیپلم با مدرک لیسانس تفاوت معنی‌دار وجود دارد. همچنین نتایج نشان می‌دهد که بین مؤلفه بازاندیشی بر حسب جنس مؤلفه تهدیدها، فرصت‌ها و قوت‌ها و ضعف‌ها بر حسب سمت و مؤلفه‌های تفکر استراتژیک، بازسازی ساختارها و بازآفرینی بر حسب مدرک تحصیلی برای نمرات وضعیت مطلوب تفاوت معنی‌دار است. آزمون‌های تعقیبی ارایه شده در ادامه تفاوت بین گروه‌ها را مشخص می‌کند.

جدول (۱۶): مقایسه زوجی بازاندیشی در وضعیت مطلوب بر حسب جنس

سطح معناداری	اختلاف میانگین	جنس
۰/۰۴۱	۰/۲۲۰	مرد ← زن

همان‌طور که نتایج نشان می‌دهد که بین میانگین نمرات زنان و مردان در بازاندیشی در وضعیت مطلوب تفاوت معنی‌دار وجود دارد.

جدول (۱۷): مقایسه زوجی بازاندیشی در وضعیت مطلوب بر حسب سمت

سطح معناداری	اختلاف میانگین	سمت
۰/۰۰۵	۰/۳۷۰	مدیر یا معاون ← کارشناس

نتایج نشان می‌دهد که بین میانگین نمرات بازاندیشی بین مدیران یا معاونین با نظرات کارشناسان در وضعیت مطلوب تفاوت معنی‌دار وجود دارد.

جدول (۱۸): مقایسه زوجی تفکر استراتژیک در وضعیت مطلوب بر حسب مدرک تحصیلی

سطح معناداری	اختلاف میانگین	مدرک تحصیلی
۰/۰۱۷	-۰/۲۵۰	لیسانس ← فوق لیسانس

نتایج نشان می‌دهد که بین میانگین نمرات تفکر استراتژیک در وضعیت مطلوب بین نظرات افراد با مدرک لیسانس و فوق لیسانس تفاوت معنی‌دار وجود دارد.

جدول (۱۹): مقایسه زوجی بازسازی ساختاری در وضعیت مطلوب بر حسب مدرک تحصیلی

سطح معناداری	اختلاف میانگین	مدرک تحصیلی
۰/۰۴۸	-۰/۶۵۶	فوق دیپلم ← فوق لیسانس
۰/۰۳۵	-۰/۳۴۳	لیسانس ← فوق لیسانس

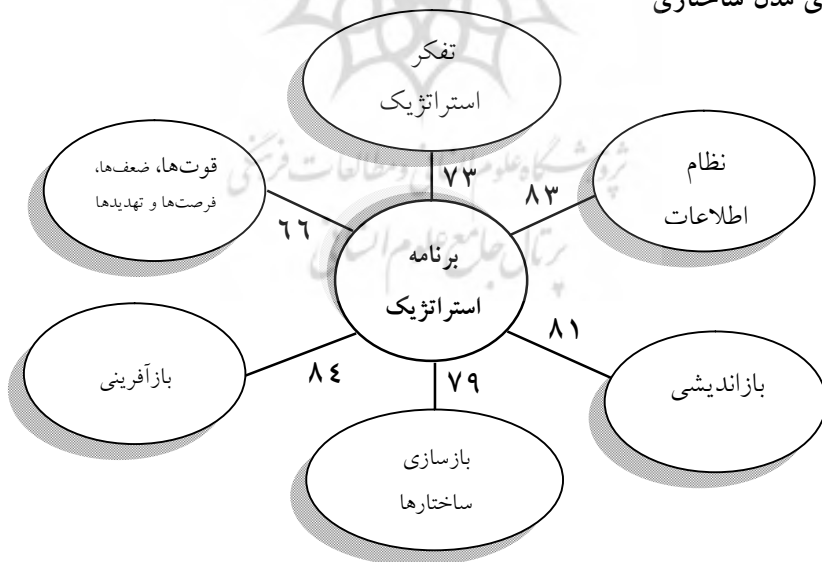
نتایج نشان می‌دهد که بین میانگین نمرات بازسازی ساختاری در وضعیت مطلوب بین نظرات افراد با مدرک فوق لیسانس با نظرات افراد با مدرک فوق دیپلم و لیسانس تفاوت معنی‌دار وجود دارد.

جدول (۲۰): مقایسه زوجی بازآفرینی در وضعیت مطلوب بر حسب مدرک تحصیلی

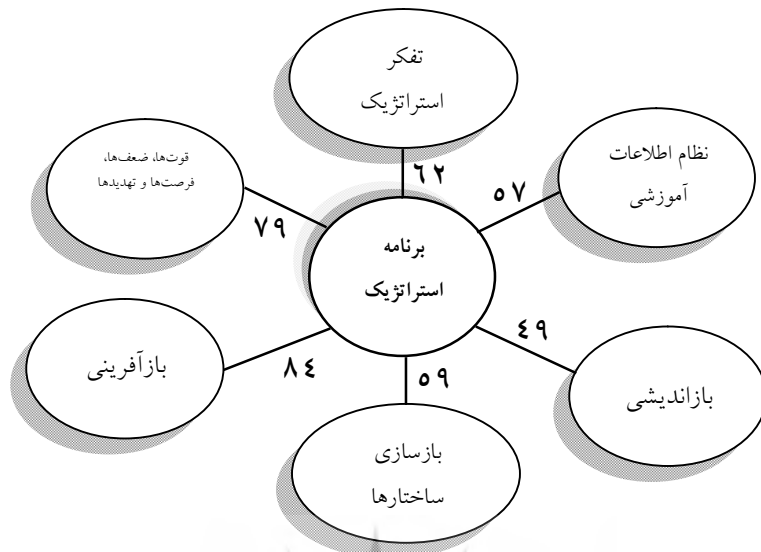
سطح معناداری	اختلاف میانگین	مدرک تحصیلی
۰/۰۰۳	-۰/۵۴۲	فوق دیپلم ← فوق لیسانس
۰/۰۱۸	-۰/۲۵۳	لیسانس ← فوق لیسانس

نتایج جدول (۲۰) نشان می‌دهد که بین میانگین نمرات بازآفرینی در وضعیت مطلوب بین نظرات افراد با مدرک فوق لیسانس با نظرات افراد با مدرک فوق دیپلم و لیسانس تفاوت معنی‌دار وجود دارد.

### یافته‌های مدل ساختاری







نتایج حاصل از معادله ساختاری در مرحله وضعیت موجود نشان می‌دهد رابطه بین برنامه استراتژیک با هر شش عامل معنی‌داری است و بالاترین ضریب همبستگی مربوط به مؤلفه بازآفرینی با (۰/۸۴) و پایین‌ترین ضریب همبستگی مربوط به قوت‌ها، ضعف‌ها، فرصت‌ها و تهدیدها با (۰/۶۶) می‌باشد.

نتایج حاصل از معادله ساختاری در مرحله وضعیت مطلوب نشان می‌دهد رابطه بین برنامه استراتژیک با هر شش عامل معنی‌داری است و بالاترین ضریب همبستگی مربوط به مؤلفه بازآفرینی با (۰/۸۴) و پایین‌ترین ضریب همبستگی مربوط به بازاندیشی با (۰/۴۹) می‌باشد.

#### رتبه‌بندی مؤلفه‌های برنامه‌ریزی استراتژیک در وضعیت موجود

بر همین اساس آزمون فریدمن جهت رتبه‌بندی مؤلفه‌ها استفاده شد؛ که نتایج این رتبه‌بندی در ادامه آمده است.

جدول (۲۱): میانگین رتبه‌بندی مؤلفه‌های برنامه‌ریزی استراتژیک در آموزش و پرورش

در وضعیت موجود.

مؤلفه‌ها	میانگین رتبه بندی
نظام اطلاعات آموزشی	۴/۰۸
بازآفرینی	۳/۶۳
بازسازی ساختارها	۳/۵۸
بازاندیشی	۳/۵۴
تفکر استراتژیک	۳/۲۳
قوت‌ها، ضعف‌ها، فرصت‌ها و تهدیدها	۲/۹۴

نتایج میانگین رتبه‌بندی ابعاد نشان می‌دهد نظام اطلاعات آموزشی در وضعیت موجود بالاترین رتبه و قوت‌ها، ضعف‌ها، فرصت‌ها و تهدیدها در وضعیت موجود پایین‌ترین رتبه را به خود اختصاص داده است.

جدول (۲۲): آزمون فریدمن

تعداد	۲۲۷
مقدار خی دو	۵۹/۳۱۲
درجه آزادی	۵
سطح معناداری	۰/۰۰۱

نتایج نشان می‌دهند که نتایج حاصل بین مجموعه رتبه‌های شش مؤلفه‌های برنامه‌ریزی استراتژیک در آموزش و پرورش در وضعیت موجود در سطح  $p < 0/01$  معنی‌دار است (مقدار خی دو ۵۹/۳۱۲). لذا سؤال تحقیق مبنی بر این که تفاوت معنی‌داری بین مجموعه نمرات در شش مؤلفه‌های برنامه‌ریزی استراتژیک در آموزش و پرورش در وضعیت موجود وجود دارد، تأیید می‌گردد.

آزمون فریدمن جهت رتبه‌بندی مؤلفه‌ها استفاده شد؛ که نتایج این رتبه‌بندی در ادامه آمده است.

جدول (۲۳): میانگین رتبه‌بندی مؤلفه‌های برنامه‌ریزی استراتژیک در آموزش و پرورش

### در وضعیت مطلوب.

میانگین رتبه بندی	مؤلفه‌ها
۳/۸۳	نظام اطلاعات آموزشی
۳/۸۴	تفکر استراتژیک
۳/۵۸	بازآفرینی
۳/۳۹	بازسازی ساختارها
۳/۲۵	بازاندیشی
۳/۱۲	قوت‌ها، ضعف‌ها، فرصت‌ها و تهدیدها

نتایج میانگین رتبه بندی ابعاد نشان می‌دهد نظام اطلاعات آموزشی در وضعیت مطلوب، بالاترین رتبه و قوت‌ها، ضعف‌ها، فرصت‌ها و تهدیدها در وضعیت مطلوب پایین‌ترین رتبه را به خود اختصاص داده است.

### جدول (۲۴): آزمون فریدمن

تعداد	۲۵۹
مقدار خی دو	۳۴/۴۳۸
درجه آزادی	۵
سطح معناداری	۰/۰۰۱

نتایج نشان می‌دهند که نتایج حاصل بین مجموعه رتبه‌های شش مؤلفه‌های برنامه‌ریزی استراتژیک در آموزش و پرورش در وضعیت مطلوب در سطح  $p < 0/01$  معنی‌دار است (مقدار خی دو ۳۴/۴۳۸). لذا سؤال تحقیق مبنی بر این که تفاوت معنی‌داری بین مجموعه نمرات در شش مؤلفه‌های برنامه‌ریزی استراتژیک در آموزش و پرورش در وضعیت مطلوب وجود دارد، تأیید می‌گردد.

### نتیجه گیری

همانگونه که بیان شد، توسعه پایدار دارای ابعاد سیاسی، اقتصادی، فرهنگی و... می‌باشد و آموزش و پرورش از ابعاد مهم در توسعه پایدار هر کشور محسوب می‌شود. از سوی دیگر یکی از شاخص‌های توسعه پایدار برنامه‌ریزی استراتژیک نام دارد که میزان کاربست آن نشان دهنده توسعه پایدار است. حال با توجه به اهمیت توسعه پایدار،

برنامه ریزی استراتژیک (به عنوان مؤلفه‌ایی از توسعه پایدار) و نقش آموزش و پرورش باید بررسی نمود که تا چه میزان آموزش و پرورش به برنامه ریزی استراتژیک به عنوان عاملی مهم در توسعه پایدار، توجه می‌نماید. بنابر این هدف از پژوهش حاضر «بررسی مقایسه‌ای میزان کاربست مؤلفه‌های برنامه‌ریزی استراتژیک در توسعه پایدار آموزش و پرورش شهرهای اصفهان و کرمانشاه» می‌باشد. سؤالات پژوهشی تحقیق در قالب شش مؤلفه بر نامه‌ریزی استراتژیک که یکی از مقوله‌های اساسی در توسعه پایدار است، مطرح گردیدند. در این راستا میانگین کاربست تفکر استراتژیک در آموزش و پرورش شهرهای اصفهان و کرمانشاه در وضعیت مطلوب از وضعیت موجود بالاتر می‌باشد. در واقع کاربست تفکر استراتژیک در آموزش و پرورش شهرهای اصفهان و کرمانشاه در وضعیت مطلوب از وضعیت موجود فراتر است. نتایج با پژوهش خوباری (۸۹) و آقاسی (۸۵) که تفکر استراتژیک مهم‌ترین زمینه در تحقق برنامه‌ریزی استراتژیک می‌باشد، همسویی دارد. همچنین میانگین کاربست نظام اطلاعاتی آموزشی در آموزش و پرورش شهرهای اصفهان و کرمانشاه در وضعیت مطلوب از وضعیت موجود بالاتر می‌باشد. نتایج به صورت کلی حاکی از این بود که در وضعیت موجود میزان کاربست نظام اطلاعات آموزشی پایین‌تر از حد متوسط است و اکثر افراد معتقد بودند که برای رسیدن به شرایط مطلوب نیازمند توجه جدی به این مسئله هستیم. نتایج پژوهش با پژوهش کریمی (۸۱) و شهاب‌فرد (۸۸) بر این که نظام و سیستم‌های اطلاعاتی و تبادل اطلاعات بین افراد مورد مطالعه پایین‌تر از حد متوسط است، همسویی دارد. بین کاربست بازاندیشی در آموزش و پرورش شهرهای اصفهان و کرمانشاه در وضعیت موجود و وضعیت مطلوب تفاوت معنی‌داری وجود دارد و در واقع کاربست بازاندیشی در آموزش و پرورش شهرهای اصفهان و کرمانشاه در وضعیت مطلوب از وضعیت موجود فراتر است. در میانگین کاربست بازاندیشی در آموزش و پرورش شهرهای اصفهان و کرمانشاه در وضعیت مطلوب از وضعیت موجود بالاتر می‌باشد. ایرجی (۱۳۸۳) آینده‌نگری و آینده‌نگاری را ابزار مفید برای تدوین اهداف می‌داند. علاوه بر این در تدوین اهداف باید با توجه به نیازسنجی، فاصله بین وضع موجود و مطلوب آموزش و پرورش مشخص گردد و بر آن اساس برنامه‌ریزی صورت گیرد و واقع‌دین کاربست بازسازی در آموزش و پرورش شهرهای اصفهان و کرمانشاه در

وضعیت موجود و وضعیت مطلوب تفاوت معنی‌داری وجود دارد و در واقع کاربست بازسازی در آموزش و پرورش شهرهای اصفهان و کرمانشاه در وضعیت مطلوب از وضعیت موجود فراتر است. همچنین نتایج تحقیق نشان می‌دهد که مؤلفه بازسازی ساختارها در آموزش و پرورش اصفهان و کرمانشاه در وضعیت موجود پایین‌تر از حد متوسط است؛ و با تحقیق زین الدین میمند (۱۳۸۶) و خویباری (۸۹) همسویی دارد. از سوی دیگر میانگین کاربست بازآفرینی در آموزش و پرورش شهرهای اصفهان و کرمانشاه در وضعیت مطلوب از وضعیت موجود بالاتر بوده و در واقع کاربست بازآفرینی در آموزش و پرورش شهرهای اصفهان و کرمانشاه در وضعیت موجود پایین‌تر از سطح متوسط و در وضعیت مطلوب، بالاتر از سطح متوسط می‌باشد. در مجموع مدیران، معاونین و کارشناسان ستادی آموزش و پرورش اصفهان و کرمانشاه، کاربست مؤلفه بازآفرینی را پایین‌تر از حد متوسط دانستند؛ و با تحقیق زین الدین میمند و خویباری در زمینه اجرا، نظارت و ارزیابی که نتایج‌شان نشان دادند، میزان توجه به این مقوله‌ها پایین‌تر از حد نرمال است، هم خوانی دارد. میانگین توجه به قوت‌ها، ضعف‌ها، فرصت‌ها و تهدیدها در آموزش و پرورش شهرهای اصفهان و کرمانشاه در وضعیت مطلوب از وضعیت موجود بالاتر می‌باشد. در واقع، توجه به قوت‌ها، ضعف‌ها، فرصت‌ها و تهدیدها در آموزش و پرورش شهرهای اصفهان و کرمانشاه در وضعیت موجود پایین‌تر از سطح متوسط و در وضعیت مطلوب، بالاتر از سطح متوسط می‌باشد. نتایج تحقیق با نتایج زین الدین میمند (۱۳۸۶) در استان کرمان صورت گرفت هم راستا می‌باشد. نتایج حاصل از معادله ساختاری در مرحله وضعیت موجود نشان می‌دهد رابطه بین برنامه استراتژیک با هر شش عامل معنی‌داری است و بالاترین ضریب همبستگی مربوط به مؤلفه بازآفرینی با (۰/۸۴) و پایین‌ترین ضریب همبستگی مربوط به قوت‌ها، ضعف‌ها، فرصت‌ها و تهدیدها با (۰/۶۶) می‌باشد. همچنین در مرحله وضعیت مطلوب نشان می‌دهد رابطه بین برنامه استراتژیک با هر شش عامل معنی‌داری است و بالاترین ضریب همبستگی مربوط به مؤلفه بازآفرینی با (۰/۸۴) و پایین‌ترین ضریب همبستگی مربوط به بازاندیشی با (۰/۴۹) می‌باشد. همچنین بین تمامی مؤلفه‌های برنامه‌ریزی استراتژیک بر حسب جنس و محل سکونت، مؤلفه بازاندیشی و نظام اطلاعات بر حسب مدرک تحصیلی در وضعیت موجود تفاوت معنی‌دار است. از

سوی دیگر نیز بین مؤلفه بازاریابی بر حسب جنس و محل سکونت، مؤلفه تهدیدها، فرصت‌ها و قوت‌ها و ضعف‌ها بر حسب سمت و مؤلفه‌های تفکر استراتژیک، بازسازی ساختارها و بازآفرینی بر حسب مدرک تحصیلی برای نمرات وضعیت مطلوب تفاوت معنی‌دار است. بنابر این از دید مدیران، معاونین و کارشناسان ستادی آموزش و پرورش، میزان کاربست مؤلفه‌های برنامه‌ریزی استراتژیک در وضعیت موجود پایین‌تر از حد متوسط است، ولی در وضعیت مطلوب بالاتر از حد متوسط می‌باشد. این مسأله (نتیجه) نشان دهنده نیاز به کاربست مؤلفه‌های برنامه‌ریزی استراتژیک در آموزش و پرورش می‌باشد زیرا نقش عمده‌ای را در توسعه پایدار این سازمان ایفا می‌کند. وضعیت موجود نشان از کم توجهی به برنامه ریزی استراتژیک دارد و نشان دهنده کم توجهی به توسعه پایدار در آموزش و پرورش است، زیرا برنامه‌ریزی استراتژیک از مؤلفه‌های توسعه پایدار می‌باشد.

با توجه به یافته‌های تحقیق پیشنهاد آتی جهت بهبود وضعیت موجود ارائه می‌گردد:

۱- با توجه به عدم قطعیت و تغییرات گسترده در جامعه، لازم است مدیران و برنامه‌ریزان با جمع‌آوری اطلاعات و نگاه سیستمی به تمام مسایل، به کلیت سیستم توجه کنند و متناسب با تمام پتانسیل‌ها و ظرفیت‌های موجود در آن به برنامه‌ریزی بپردازند؛ یعنی ایجاد کمیته برنامه‌ریزی راهبردی آموزش و پرورش در شهرهای اصفهان و کرمانشاه.

۲- لازم است مسئولان و تصمیم‌گیران اصلی سازمان به هماهنگی بین واحدهای سازمانی مسئول طراحی و اجرای برنامه‌های آموزشی و همچنین به فراهم‌سازی فرصت بروز خلاقیت در افراد درگیر در برنامه‌ریزی آموزشی بپردازند.

۳- نگرش تحولی به آموزش و پرورش و ایجاد ارتباط منطقی بین نتیجه‌های اجتماعی، سازمانی و فردی و در پایان هر سال تحصیلی بررسی و بازنگری برنامه‌ها و پی بردن به نقاط قوت، ضعف‌ها و کاستی‌ها.

۴- توجه به کلیت سیستم (درون‌داد، فرایند، برون‌داد و پیامدها، ارتباط و تعامل بین آنها) و توجه به نیازهای جامعه محلی، منطقه‌ای و جهانی در برنامه‌ها و سیاست‌گذاری‌ها.

۵- توجه به آینده و توجه به تغییرات نیاز بازار کار در برنامه‌ریزیها و سیاست‌گذاری‌ها.

- ۶- اطلاعات علمی روزافزون و نیز تکنولوژیهای پیشرفته در اختیار مدارس و سازمان‌های آموزش و پرورش قرار داده شود تا آنان با توجه به منابع داخلی و خارج از سازمان به تنظیم برنامه‌های راهبردی و اولویت‌بندی‌های آنان بپردازند.
- ۷- پیشنهاد می‌گردد که برای تدوین اهداف، مسئولان و تصمیم‌گیران به نیازهای مناطق و تنوع قومی و فرهنگی توجه نمایند و با توجه به نیازسنجی‌های به عمل آمده، برنامه‌ها تدوین گردد.
- ۸- پیشنهاد می‌گردد که در برنامه‌ریزیها به منافع جامعه، سازمان و فرد توجه شود.
- ۹- توجه برنامه‌ریزان و مدیران آموزشی نسبت به شناسایی هماهنگی‌ها و ناهماهنگی‌ها در باورها، ارزش‌ها و مأموریت‌های سازمان و تغییر در برنامه‌ها بر اساس نیازهای به وجود آمده تا آموزش و پرورش دچار روزمرگی نگردد.
- ۱۰- تلاش برای تدوین یک مجموعه بخش‌نامه‌ها و آیین‌نامه‌ها برای تصمیم‌گیری درست و همچنین هماهنگ‌سازی برنامه‌های راهبردی با فرهنگ و بافت سازمان و مدرسه.
- ۱۱- پیشنهاد می‌گردد که مسئولین از پیش به جلب حمایت‌های دولتی و خصوصی لازم برای اجرای برنامه بپردازند تا در موقع اجرای برنامه‌ها دچار مشکلاتی از قبیل بودجه و مشکلات قانونی نشوند.
- ۱۲- مدیران لازم است به ارزیابی نتایج برنامه‌ها بپردازند و به کمک سایرین علت موفقیت و عدم موفقیت برنامه مورد نظر را بررسی و در صورت لزوم به تغییر، اصلاح و یا تکمیل برنامه راهبردی بپردازند.
- ۱۳- دستیابی به اهداف و استانداردها، نیازمند نظارت مستمر بر برنامه‌های در حال اجرا می‌باشد، بنابراین باید با تشکیل تیم‌ها و کمیته‌های نظارتی به منظور تعیین میزان تطابق برنامه‌ها با استانداردها اقدام نمود.
- ۱۴- توجه به محیط دونی سازمان (قوت‌ها و ضعف‌ها) تا بر این اساس کالبد شکافی ویژه‌ای از وضعیت سازمان آشکار گردد و بر این اساس به دنبال افزایش و استفاده بهتر از قوت‌ها و کاهش ضعف‌ها برآییم.

۱۵- پیشنهاد می‌گردد در شرایط کنونی به محیط بیرون از سازمان یعنی فرصت‌ها و تهدیدهای که اطراف سازمان واقع شده است توجه لازم مبذول گردد. تا بتوانیم آینده را پیش‌بینی کنیم.

و در پایان به صورت کلی، پیشنهادات نیز ارایه می‌گردد:

- \* تغییر نگرش مسؤولان آموزش و پرورش نسبت به اهمیت و ضرورت برنامه‌ریزیهای راهبردی از طریق کارگاههای آموزشی، توسط اساتید متخصص در این زمینه.
- \* گسترش آگاهی و دانش تخصصی برنامه‌ریزان آموزشی سازمان از مسایل مرتبط به آموزش و پرورش از طریق دوره‌های آموزشی.
- \* تصمیم‌گیری‌ها بر مبنای اطلاعات حاصل از پژوهشهای دقیق و مستمر انجام گیرد.
- \* بازنگری مداوم برنامه‌ها و سیاست‌های پیش‌رو بر اساس نیازهای تمام افراد ذینفع، ذیصلاح و ذی‌علاقه.





## فهرست منابع:

- آموزشی با استفاده از الگوی عناصر سازمانی، فصلنامه مدیریت، ۱۹، ۱۳۴. ۲۷-۲۲.
- آقازاده، هاشم (۱۳۸۵). توسعه تفکر استراتژیک یک قابلیت اصلی، تدبیر، ۱۴۹، ۲۳-۱۸.
- آقاسی، اکرم (۱۳۸۲). بررسی زمینه‌ها و شرایط تحقق برنامه‌ریزی استراتژیک در آموزش و پرورش استان اصفهان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه اصفهان.
- انصاری، مریم و همکاران (۱۳۸۸). تحلیل استراتژیک درونی و بیرونی (SWOT ANALYSIS) دانشکده مدیریت و اطلاع‌رسانی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان. مجله مدیریت، ۱۲ (۳۶). ۳۸-۳۳.
- ایرجی، افشین (۱۳۸۴). کاربرد تکنیک‌های آینده‌نگری و آینده‌نگاری در برنامه‌ریزی استراتژیک، فصلنامه مدیریت فردا، ۵ و ۶، ۱۸-۱۳...
- ایمانی، محمد تقی؛ ربیعی، مجید (۱۳۸۷). نیازسنجی آموزش در برنامه‌ریزی استراتژیک بهرام‌زاده، حسینعلی (۱۳۸۲). توسعه پایدار، فصلنامه تدبیر، ۱۳۴، ۴۲-۳۵.
- خوبیاری، علی اکبر (۱۳۸۹). امکان‌سنجی برنامه‌ریزی استراتژیک در آموزش متوسطه اصفهان و شیراز، پایان‌نامه کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی آموزشی، دانشگاه اصفهان.
- رکن‌الدین افتخاری، عبدالرضا و همکاران (۱۳۸۹). راهبردهای توسعه آموزش توسعه پایدار در ایران. فصلنامه علمی پژوهشی انجمن جغرافیای ایران، ۸، ۲۵، ۶۶-۴۷.
- زارعی، ابراهیم؛ قلی‌ها، علی محمد (۱۳۸۹). مدیریت و برنامه‌ریزی استراتژیک، تهران: نشر پیام.
- زاهدی، شمس‌السادات؛ بخشی، غلامعلی (۱۳۸۵). بسط مفهوم توسعه پایدار، فصلنامه مدرس علوم انسانی، ۱۰ (۴): ۷۶-۴۳.
- سبحانی، علی محمد (۱۳۸۵). برنامه‌ریزی استراتژیک، معاونت پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی گیلان.
- شهاب‌فرد، زهره (۱۳۸۸). بررسی مقایسه‌ای کاربست مؤلفه‌های مدیریت استراتژیک در دانشگاه آزاد خوراسگان و دانشگاه اصفهان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد خوراسگان.

- شهامت نژاد، مینا (۱۳۹۰). سنجش تفکر استراتژیک در مدیران شهرداری تهران، **پایان نامه کارشناسی ارشد مدیریت اجرایی**، دانشگاه تهران.
- عظمتی، حمیدرضا؛ باقری، محمد (۱۳۸۷). آموزش مفاهیم توسعه پایدار. **مجله فناوری آموزشی**، ۲، شماره ۴، ۲۸۳-۲۹۲.
- غفاریان، وفا؛ عمادزاده، مرتضی (۱۳۸۲). **معانی نوظهوری در مفهوم استراتژی**، چاپ اول، تهران: سازمان مدیریت صنعتی.
- قرایی مقدم، امان الله (۱۳۷۵). **مدیریت آموزشی**. تهران: انتشارات ابجد.
- کهن، امیرحسین (۱۳۸۸). باورهای معرفت شناختی مدیران و نگرش آنها در خصوص برنامه ریزی استراتژیک در آموزش عالی (دانشگاهای شمال شرق ایران). **فصلنامه پژوهش در آموزش عالی**، ۵۱، ۵۰-۲۷.
- کافمن، راجر؛ هرمن، جری (۱۳۸۷). **برنامه ریزی استراتژیک در نظام های آموزشی (بازاندیشی، بازسازی ساختارها و بازآفرینی)**، ترجمه فریده مشایخ و عباس بازرگان، تهران: انتشارات مدرسه.
- کریمی، محمدحسین (۱۳۸۷). بررسی رابطه دانش مدیران از برنامه ریزی استراتژیک با مشارکت کارکنان و برنامه ریزی دانشگاه شاهد، **پایان نامه کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی**، دانشگاه شاهد.
- محمودی، سیدمحمد (۱۳۸۲). **نقش سیستم های اطلاعاتی در مدیریت بحران**، فرهنگ مدیریت، ۱، ۴، ۹۲-۵۹.
- میرزایی، داود (۱۳۸۴). نگاهی به برنامه ریزی استراتژیک سازمان تأمی اجتماعی. **برنامه ریزی راهبردی در بستری از چالش های فرارو**، هفته نامه آتیه، ۵۴۲، ۵۴-۴۰.
- میرکمالی، سید محمد (۱۳۷۳). **رهبری و مدیریت آموزشی**، تهران: رامین.
- نصیرپور، محمدحسن (۱۳۸۵). **آموزش زیست محیطی زنان و تغییر در الگوی مصرف جامعه**. سازمان حفاظت محیط زیست، ۱۸-۱۶.
- نصیری، حسن (۱۳۸۴). **توسعه و توسعه پایدار**، تهران: نشر سازمان حفاظت از محیط زیست.

نظرزاده، محسن (۱۳۸۷). آموزش بزرگسالان و توسعه پایدار، فصلنامه ارتباط علمی، ۱۰(۱): ۱-۱۰

هداوند، سعید (۱۳۸۴). رویکرد استراتژیک به فرایند آموزش. مقالات تدبیر، ۱۶۲، ۱۷-۱۲.

Blewitt, J. (2008). *Understanding sustainable development earth scan*. first published. Uk

Bonn, I. (2005). Improving strategic thinking: a multi level approach. *Leadership and Organization Development Journal*, 25. 5, 336-345.

Dereli, C. (2007). The developing environment for strategic formation in smaller local authority. *International Journal of Public Sector Management*, 20, 5. 366- 379.

Fitzroy, P., & Hulbert, J. (2005). *Strategic Management: Creating Value in Turbulent times*. London: Wiley..

Graetz, F.(2002). Strategic thinking versus strategic planning: towards understanding, the complementarities. *Management Decision*, 40, 5, 456-469.

Graetz, F. (2002). Strategic thinking versus strategic planning: towards understanding, the complementarities. *Management Decision*, 40, 5, 456-469.

Heracleous, L. (1998). Strategic thinking or strategic planning? *Journal of long Rang Planning*, 31(3), 481-487.

Jasparro, R., & Jonson, H. (2006). Strategic planning: is the worth the effort? The superintendent perspective. (should school superintendents use the process of the strategic planning to lead school improvement and change initiatives)?

Line, R., Bishop, H., & Wilson, J. (2005). Creating an effective strategic planning for the school district. *The Journal of Instructional Psychology*, 32(3).

Lofstrom, E., & Nevgi, A. (2007). From strategic planning to meaningful learning: diverse perspective on the development of web- based teaching and learning in higher education. *Journal of Educational Technology*, 38(2), 312-324.

Miller, Q., Kritsonis, W., Wiliam, A. (2010). Implementation of the ways of knowing through the realam of meaning as A conceptual framework in professional learning communities as the impact Strategic planning in education. *Journal of Educational Research*, 23, 3-10.

Moxley, S. E. (2003). Strategic planning process used in school districts in the south eastern united states. Submitted to the graduate faculty of education in partial fulfillment of the for the doctorate rate in education and university of Central Florida.

Mukundan, M., & Mark, B. (2005). Decentralization of educational planning in kerala state in India. *Ideal and Reality in Educational Research*, 26(3).

Nicols, A. (2002). The rol of strategic planning in the performance of small professional service firms: A research note.

Rowley, D., Lujan, H., Dolence, M. (1997). *Strategic change in collage and universities*. San Francisco: Jossey- Bass Publishers.

Williams, T. (2009). Strategic planning leadership in illinois community colleges: who is leading the process? A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirement for the degree doctor of education in university of louis.