

بازنمایی تجارب موفقیت و ناکامی مدیران مدارس

توران رستمی هفشجانی^۱، محبوبه سادات فدوی^۲، زهرا یوسفی^۳

Received: 23/07/2020
Accepted: 21/10/2020

صفحات: ۹۱-۷۳

دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۰۵/۰۲
پذیرش مقاله: ۱۳۹۹/۰۷/۳۰

چکیده

مدیران مدارس تأثیر چشمگیری بر پیامدهای مدرسه دارند. اثر مدیران برجسته در افزایش بهره‌وری سازمانی امروزه به خوبی در سازمان‌های آموزش و پرورش آشکار است. با توجه به اهمیت این موضوع، هدف پژوهش حاضر دستیابی به تجارب موفقیت و شکست در بین مدیران مدارس بود. برای انتخاب افراد از نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد. لذا برای درک آنچه مدیران مدارس انجام می‌دهند، این پژوهش با رویکردی تفسیری و به شیوه کیفی نظریه داده بنیاد انجام شد. میدان تحقیق، شهر اصفهان و مشارکت‌کنندگان ۲۰ مدیر بوده‌اند که از جانب دانش‌آموزان، اولیا و مسؤولین اداره آموزش و پرورش موفق محسوب شده‌اند. در این پژوهش به منظور گردآوری داده‌ها از مصاحبه نیمه‌ساختار یافته استفاده شد. تحلیل داده‌ها به شکل کدگذاری سه مرحله‌ای انجام گرفت. تحلیل مصاحبه‌ها نشان داد که تجارب موفق مدیران را می‌توان در این مضامین برشمرد: موضوعات انسانی، مالی و عمرانی، ارزشیابی و امور اداری. همچنین، نتایج نشان داد مدیران موفق از طریق ۴ سازوکار شامل سازوکار انسانی، تخصصی، معنایی و رشدی به اداره تجارب دست می‌زنند. نتایج پژوهش نکته‌های کاربردی مفیدی برای متصدیان حوزه آموزش دربردارد؛ از جمله آن که با تصمیم‌گیری‌هایی مانند ایجاد تحصیلات تکمیلی ویژه فرهنگیان شاغل در بخش مدیریت و توجه به تخصص، بهبود وضعیت اقتصادی و روش‌های ارزشیابی می‌توان محیط کاری مطلوب‌تری برای مدیران و کسب موفقیت آنان فراهم کرد.

کلیدواژه‌ها: تجارب، مدیریت موفق، مدیریت آموزشی، کارراهه شغلی.

۱- دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اصفهان (خوراسگان)، اصفهان، ایران.

۲- استادیار مدیریت آموزش عالی، دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اصفهان (خوراسگان)، اصفهان، ایران.

Email: Mahboube.fadavi@gmail.com

نویسنده مسؤول:

۳- استادیار روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اصفهان (خوراسگان)، اصفهان، ایران.

مقدمه

مدرسه از مهم‌ترین نهادهای اجتماعی، تربیتی و آموزشی و اصلی‌ترین رکن تعلیم و تربیت است که به منظور تربیت صحیح دانش‌آموزان در ابعاد مختلف علمی و اجتماعی و براساس اهداف مصوب دوره‌های تحصیلی همچنین برابر ضوابط و دستورالعمل‌های آموزش و پرورش تأسیس و اداره می‌شود (Karami & Nasiri, 2020). با توجه به این ابعاد متعدد تربیتی و حوزه‌های مختلف آموزشی، نیاز است تا سبک مدیریتی مطلوب و مناسب هدایت‌گر آن باشد؛ زیرا با سبک مدیریتی مناسب، مدیران می‌توانند اهداف آموزشی را به درستی به اجرا درآورند و معلمان نیز می‌توانند به اهداف فردی دست یابند که از آن جمله، مدیریت موفق است (Mason & Gargano & Kumar & Northridge, 2019). مدیران مدارس در نقش رهبر برنامه‌داری باید از هسته اصلی هر برنامه‌داری اجرا شده در مدرسه، درک روشنی داشته باشند. لازم نیست که مدیران مدارس در همه برنامه‌های درسی موضوعی تخصص داشته باشند، بلکه باید مطمئن شوند که دانش‌آموزان بخش دانش، ادراک و مهارت‌هایی را که در برنامه‌های درسی تعبیه شده است و در عمل تدریس می‌شوند؛ به‌طور مؤثری یاد گرفته‌اند (SheikhMomahmmadi & Khalkhali, 2018). مدیریت خوب، موفقیت سازمان را پیش‌بینی می‌کند. یافته‌های پژوهشی از مقایسه رویکردهای مدیریت با انتظارات سنتی نشان می‌دهد فنون مدیریت ۱۸٪، تحقیق و توسعه ۱۷٪، مهارت کارکنان ۱۱٪ و فناوری اطلاعات ۸٪ عملکرد سازمان‌ها را توضیح می‌دهند (Bloom & Van Reenen & Brynjolfsson 2017). مدیریت موفق مدیریتی است که به کسب هدف‌های سازمانی یا چیزی بیش از آن می‌انجامد. مدیری که بتواند حداقل نتیجه قابل قبول را با استفاده از ابزارهایی نظیر تنبیه، توبیخ، کسر حقوق و... فراهم سازد، مدیر موفق نامیده می‌شود (Baniasad & Gholizadeh & Khandaghi, 2018). برای مدیریت موفق صفات متعددی از قبیل هوش، شخصیت، انگیزه‌های توفیق‌طلبی و نیل به هدف، انسان‌گرایی، به عنوان خصوصیات شغلی بیان شده است (Agasisti & Bowers & Soncin, 2018). (Beare & Caldwell & Millikan 2018) سه مؤلفه اصلی مدیر موفق را شفافیت عمل، اعتماد به نفس و ارتباط دانسته‌اند.

مطالعات فراوانی در خصوص موفقیت، عوامل ایجاد موفقیت، نیل به موفقیت و مدیران آموزشی موفق در ابعاد مختلف وجود دارد. برای مثال، (Sabzianpoor & Eslampana 2020) طی مطالعه‌ای کیفی نشان داده‌اند که صلاحیت‌های مدیران آموزشی موفق در چهار دسته شامل دانایی، تعالی معنوی، پویندگی و پایستگی طبقه‌بندی می‌شود. (Day 2011) برای مدیریت

موفق ویژگی‌هایی را برمی‌شمرد که می‌تواند الگویی برای تمرین مدیریت و رهبری آموزشی به حساب آید. این ویژگی‌ها عبارتند از: استقلال فکری، اتکای به نفس، قضاوت مناسب، ابتکار عمل، پیش‌بینی احتمالات، قدرت پیروی از قوانین، رعایت انصاف، قاطعیت و پایبندی به اصول اخلاقی. کسانی که در رهبری توانمند هستند، معمولاً فلسفه و جهان‌بینی روشنی دارند. آن‌ها برای جهان خلقت، پدیده‌های جهان و زندگی اهدافی قائل هستند و می‌دانند که هیچ چیز بدون هدف وجود ندارد. این افراد در زندگی فردی، اجتماعی و سازمانی خود هدفمند و همواره به اهداف خود آگاه هستند. یک مدیر آموزشی موفق دلایل مدیر شدن خود را به خوبی می‌داند، به وظایف خود آشنا است و می‌تواند آینده روشنی برای مدرسه یا سیستم آموزشی خود ترسیم کند. این اهداف ممکن است میان‌مدت یا بلندمدت باشند (Pedler & Burgoyne & Boydell, 2013). مدیران موفق می‌دانند که با مردم چگونه برخورد کنند، چگونه صحبت کنند و چگونه با آن‌ها رفتار کنند و قدرت این را دارند که افراد را با یکدیگر سازگار سازند تا با همدلی بیشتر با یکدیگر کار کنند و در عین حال اگر لازم باشد، موضع قاطع خود را نیز با تمامی مخالفت‌ها ابراز کنند. مدیری که شجاع باشد، موجب می‌شود پیروانش نسبت به فرامین او متعهد شوند و اشخاص را وامی‌دارند تا درست عمل کنند (Karlsson & Wijk & Banziger, 2011). به هر حال تلاش برای بهبود و استفاده مؤثر از منابع گوناگون مانند نیروی کار، اطلاعات و تجربیات، هدف تمامی مدیران موفق سازمان‌های آموزشی و خدماتی است (Anca & Dumitru, 2012). وجود ساختار سازمانی مناسب و نیروی انسانی و مدیران شایسته از ضروریاتی هستند که برای نیل به بهره‌وری مطلوب باید مورد توجه مدیران آموزشی قرار گیرند. اشتراک‌گذاری تجربه‌های موفق مدیران و تلاش‌های هوشیارانه و آگاهانه آنان همراه با انضباط کاری می‌تواند بر میزان بهره‌وری در یک محیط توأم با آرامش و امنیت تأثیر گذارد. روح فرهنگ به اشتراک گذاشتن تجربیات موفق باید در کالبد سیستم آموزشی دمیده شود که در آن میان مدیران آموزشی هسته مرکزی آن را تشکیل می‌دهند (Prusak & Davenport, 1998). در همین راستا تجربه^۱ مهم‌ترین عامل در فراگیری قابلیت‌های مدیریتی است. کسب قابلیت‌های مدیریتی تا ۷۰٪ از طریق تجربه صورت می‌پذیرد. این که فردی در سازمان خود مجرب است و شایسته عهده‌دار شدن مسؤلیتی می‌شود، ناشی از همین موضوع است. افراد به مرور و با قرار گرفتن در موقعیت‌های مختلف به توانایی‌هایی می‌رسند که به وسیله آن می‌توانند با مسائل گوناگون روبرو شوند و بر شرایط دشوار غلبه کنند. مدیران همیشه نقش مهم و حیاتی در سازمان‌ها بازی می‌کنند. اثر

مدیران برجسته در موفقیت سازمانی به خوبی در بسیاری از سازمان‌های موفق بارز و آشکار است. در حال حاضر تغییرات شگرفی در سازمان‌های آموزشی رخ می‌دهد و این تغییرات موجب می‌شود سازمان‌ها نیز دست‌خوش تحولات عظیم مدیریتی شوند. به هر حال موفقیت آموزش و پرورش در گرو داشتن مدیران موفق است (SheikhMohammadi et al, 2018).

در مطالعه (Alvan & Hamidi & Mohammadloo, 2011) بیان شده است که برای تجربه مدیریتی می‌توان با در نظر گرفتن ابعاد گوناگون، تعاریف مختلفی ارائه کرد. از یک منظر، تجربه مدیریتی هرگونه اقدام، مأموریت یا پروژه‌ای است که موجب ایجاد تغییر و یا ارتقا در سطح عملکرد سازمان از طریق به کارگیری رویکردها، شیوه‌ها و روش‌های مدیریتی می‌شود. همچنین، تجربه مدیریتی را می‌توان فرایند مواجهه و شناخت مسأله، اتخاذ تصمیم و اقدام برای اجرای آن در جریان حل یک مسأله یا مشکل جدید تعریف کرد. مستندسازی تجارب مدیران نیز فرایندی است که طی آن با دیدگاهی جامع به ثبت تجارب مدیریتی آنان پرداخته می‌شود به گونه‌ای که دیگران بتوانند با مراجعه به منابعی که تهیه شده است، به ابعاد گوناگون تجربه و فرایند تحقق آن پی ببرند و از آن بهره لازم را داشته باشند (Amanchukwu & Stanley & Oloolube, 2015). از این رو می‌توان بیان کرد یکی از مهم‌ترین ابزارها برای رشد یادگیری و توسعه دانش در مدیریت مدرسه، ضبط، بازیافت و به کارگیری مجدد تجارب مدیریتی است. تجربه به رغم این که در زمان طولانی‌تری حاصل می‌شود اما به دلیل اثر عمیقی که در حافظه فرد و مدرسه ایجاد می‌کند، در بین دیگر عوامل یادگیری اهمیت بیشتری دارد. انتشار تجربه در مدرسه، دانش موجود را غنی می‌کند و به تبع آن فضای مدرسه به یک فضای یادگیرنده تبدیل می‌شود که در آن دانش و آگاهی‌های موجود، در یک چرخه فراگیری و حل مسأله انتقال یافته و سبب ارتقای دانش جدید در سطح سازمان و جامعه می‌شود. گرچه تمام تجارب موجود در مدرسه لزوماً به افزایش دانش منجر نخواهد شد اما می‌توان با ایجاد یک نظام منطقی، تجارب معتبر را گزینش کرد. دانش از طریق تجاربی که چندین بار کاربرد مجدد داشته‌اند، ارتقا می‌یابد و زمینه کاربرد مجدد آن را فراهم می‌آورد و از این رهگذر به یک تجربه کاربردی و مؤثر دست می‌یابد. به رغم این که ضبط و ثبت (مستندسازی) تجارب مدیریت از گام‌های اولیه و مهم در مدیریت تجربه به شمار می‌آید اما برای توسعه یادگیری مدرسه کافی نیست. زیرا تعامل بین کارکنان، ایجاد چرخه یادگیری و بسترسازی فرهنگی از عوامل اصلی در ارتقای یادگیری از راه تجربه هستند (Daft, 2014).

تاکنون پژوهش‌های گوناگونی در زمینه بهبود مدیریت انجام شده است. به عنوان مثال، (Khuzwayo 2019) در پژوهشی نشان داد که مدیران موفق ارشد زن با تعدادی از موانع بیرونی و داخلی روبرو هستند و برای غلبه بر این چالش‌ها از راه‌هایی مقابله‌ای ویژه استفاده می‌کنند. علاوه بر این نتایج نشان داد که تجارب در شکل‌گیری هویت شخصی و حرفه‌ای مدیران ارشد زن نقش دارد و عدم تناسب با محیط کاری تأثیر مثبتی بر اثربخشی رهبری آن‌ها داشته است. (Yukongdi 2016) نیز طی پژوهشی تفاوت بین مدیران زن و مرد موفق را در زمینه ادراک صفات لازم برای موفقیت بررسی کرد و نشان داد که زنان این صفات را به ترتیب توانایی مدیریت، میل به مسؤولیت‌پذیری، توانایی تحلیل، منطق و خلاقیت می‌دانند. در حالی که مردان توانایی مدیریت، توانایی تحلیل، منطق و شایستگی را برای مدیریت موفق معرفی کرده بودند. همچنین، (Guedes & da Conceicao Goncalves 2019) با مطالعه ۷۸۴ مدیر موفق متوجه شدند که تصویر خود مدیران و کنترل بر محیط شغلی و همکاران اثر مهمی بر ارزیابی واقعی عملکردشان دارد. (MehrParsa 2019) نیز در همین راستا نشان داد که رهبری اخلاقی و مؤلفه‌های آن با عملکرد موفق مدیران ارتباط معناداری دارد و همچنین (Masumi 2020) نشان داد که مدیرانی که اولویت‌های سازمان را به اهداف کارکنان گره می‌زنند، شانس بیشتری برای منصف قضاوت شدن از سوی همکاران و کارکنان‌شان دارند. مرور ادبیات پژوهش نشان می‌دهد که تاکنون پژوهشی در خصوص تجارب مدیران آموزشی موفق انجام نشده است. به نظر می‌رسد گردآوری تجارب موفق مدیران به تدوین نظریه تجارب مدیران موفق کمک کند و در نتیجه به سؤالات مهمی در زمینه مدیریت موفق در مدارس پاسخ داده و به پژوهشگران، مدیران و آموزش‌گران این حوزه قدرت پیش‌بینی بدهد. همچنین کمک می‌کند تا گنجینه تجارب ارزشمند مدیران موفق حفظ و مستند شود. بنابراین با توجه به مطالب هدف عمده این تحقیق مطالعه تجربیات مدیران از ناکامی‌های احتمالی و موفقیت‌ها در فرایند مدیریت آموزشی بوده است. از این‌رو، سؤالات پژوهشی ذیل مطرح شده است:

- ۱) تجارب مدیران موفق در چه مواردی است؟
- ۲) مدیران چگونه تجارب موفق کسب می‌کنند؟

روش‌شناسی پژوهش

با توجه به ماهیت موضوع و هدف، این پژوهش رویکردی تفسیری دارد. از این‌رو، در زمره پژوهش‌های کیفی است که با روش نظریه داده‌بنیاد انجام می‌گیرد. در پژوهش کیفی بررسی معنایی، درک عمیق و همه‌جانبه پدیده‌ها، مطالعه پدیده‌ها در بافت و موقعیت طبیعی آن‌ها مهم

است. روش نظریه داده‌بنیاد روشی استقرایی و اکتشافی است که به پژوهشگران امکان می‌دهد تا به جای اتکا به تئوری‌های موجود، خود به تدوین تئوری اقدام کنند. این تئوری به شکل نظام‌مند و براساس داده‌های واقعی تدوین می‌شود. این روش در مواردی کاربرد دارد که دانش ما در آن زمینه‌ها محدود است (Clarke, 2007). مشارکت‌کنندگان بالقوه و شیوه نمونه‌گیری در این پژوهش، مدیران موفق شاغل در آموزش و پرورش شهر اصفهان به عنوان میدان اولیه تحقیق انتخاب شد. نمونه‌گیری برای انتخاب این افراد به شیوه هدفمند و ملاکی انجام شد. یعنی افرادی برای مشارکت دعوت می‌شدند که معیارهای از پیش تعیین شده مد نظر پژوهشگر -برخورداری مدیر از شهرت موفقیت به وسیله پرسشگری از دانش‌آموزان، والدین آنان، معلمان و مراجعه به آموزش و پرورش- را داشتند. این مدیران در طول حدود ۶ ماه به شیوه ذیل به همکاری دعوت شدند:

نخست، با افرادی که می‌توانستند در خصوص وضعیت مدیریت مدیران اظهار نظر کنند (دانش‌آموزان، اولیای دانش‌آموز، مسئولین آموزش و پرورش) دیدار انجام گرفت. پس از آشنایی و معرفی پژوهشگر با آنان با بیان هدف پژوهش و گفت‌وگوهای اولیه در صورتی که اطمینان حاصل می‌شد که مدیر معیارهای ورود به مطالعه را دارد و به شرکت در تحقیق علاقمند است، با او برای تعیین محل و زمان مصاحبه هماهنگی می‌شد. معیارهای ورود به مطالعه شامل اشتغال در جایگاه مدیریت در زمان اجرای مطالعه، تمایل به همکاری و ورود به مصاحبه، دادن اجازه ضبط مصاحبه سپس پیاده‌سازی مصاحبه‌ها، بیش از ۵ سال سابقه مدیریت داشتن بود. ملاک‌های خروج از پژوهش نیز شامل تمایل به خروج از روند پژوهش در هر مرحله از فرایند پژوهش بود. دوم، برای رعایت اصل حداکثر تنوع در نمونه‌گیری با هماهنگی اداره آموزش و پرورش مشخصات غیرمحرمانه و محل کار مدیران در یک سال گذشته دریافت شد و با استفاده از این اطلاعات و از طریق دعوت‌نامه مکتوب، افراد به مشارکت در مصاحبه دعوت شده‌اند. همراه با دعوت‌نامه‌ها، معرفی‌نامه‌ای مکتوب که پژوهشگر را از طرف اداره کل آموزش و پرورش معرفی کرده همراه پژوهشگر بود و همچنین، مجوز انجام پژوهش و درخواست همکاری از سوی مدیران کل بخش پژوهشی آموزش و پرورش ارائه شده بود. اصل اشباع نظری برای اتمام نمونه‌گیری به کار گرفته شده است. در مجموع با ۲۰ نفر مصاحبه انجام گرفت. خلاصه ویژگی‌های مدیران شرکت‌کننده در پژوهش در جدول شماره ۱ ارائه شده است. به دلیل رعایت محرمانگی از ذکر عنوان مدرسه و ناحیه خودداری شده است.

جدول ۱. مشخصات شرکت کنندگان در مصاحبه

سن	تحصیل	تعداد دانش‌آموزان	تعداد معلم با کادر اداری	سابقه کار	کد مدرسه
۴۸	لیسانس	۳۱۰	۴۰	۲۷	۱
۴۷	فوق لیسانس	۳۲۵	۴۳	۲۴	۲
۵۰	لیسانس	۳۲۸	۴۲	۳۰	۳
۳۹	لیسانس	۳۲۰	۴۱	۱۸	۴
۴۸	لیسانس	۳۵۰	۲۰	۲۸	۵
۴۶	فوق لیسانس	۴۳۳	۲۴	۲۷	۶
۴۶	فوق لیسانس	۳۰۰	۱۷	۲۷	۷
۴۷	فوق لیسانس	۳۲۵	۴۳	۲۵	۸
۵۰	فوق لیسانس	۲۰۷	۴۱	۳۱	۹
۴۸	لیسانس	۱۳۰	۳۴	۲۶	۱۰
۴۶	لیسانس	۲۴۳	۳۵	۲۲	۱۱
۵۰	فوق لیسانس	۳۰۰	۴۱	۲۸	۱۲
۵۰	فوق لیسانس	۲۰۱	۳۰	۳۰	۱۳
۴۷	لیسانس	۴۲۵	۲۴	۲۵	۱۴
۴۷	فوق لیسانس	۴۲۷	۳۰	۲۴	۱۵
۴۷	فوق لیسانس	۳۴۴	۳۳	۳۰	۱۶
۴۹	لیسانس	۳۰۵	۳۰	۳۰	۱۷
۴۸	لیسانس	۳۷۰	۲۶	۲۶	۱۸
۴۹	لیسانس	۳۹۰	۲۲	۲۹	۱۹
۴۸	لیسانس	۳۱۰	۳۹	۲۲	۲۰

لازم به ذکر است نمونه‌گیری نظری زمانی استفاده شد که کد محوری و یا طبقه حاصل از مجموعه‌ای از کدهای محوری ابهام داشتند و هدف از نمونه‌گیری نظری تصفیة طبقات پدیدار شده، شناسایی محدودیت‌های آن‌ها و ارتقای معنا و روشن‌سازی ارتباط طبقات با یکدیگر بود. همچنین شکاف بین طبقات نیز بررسی شد. این کار کمک به پاسخ‌گویی به سؤالات «چرایی» کرد و فراتر از پاسخگویی به سؤالات «چه» بود. برای نمونه‌گیری نظری با دو تن از مدیران مجدداً تماس گرفته شد و درخواست مصاحبه دوم شد. دلیل انتخاب این دو مدیر قدرت و سیالیت کلامی آنان در انتقال مطالب بود. پس از ملاقات حضوری نتایج مستخرج از داده‌ها به آن‌ها ارائه داده شد در این‌جا روشن‌سازی نتایج مستخرج بود و هدف اعتباریابی یا تصدیق تحلیل انجام شده نبود بلکه پژوهشگر به دنبال گسترش و تقویت تحلیل‌ها به کمک دیدگاه‌های

آزمودنی در خصوص حوزه مورد مطالعه بود. ابزار: برای جمع‌آوری داده‌ها از مصاحبه نیمه ساختاریافته استفاده شد. مصاحبه شامل ۸ سؤال در زمینه تجارب مدیران آموزشی موفق بود. مصاحبه‌ها در زمان فراغت از کار مشارکت‌کنندگان و در محیطی آرام و به دور از هر نوع عامل مزاحم و استرس‌زا انجام شده است. مدت مصاحبه‌ها بین ۶۰ تا ۱۲۰ دقیقه متغیر بود. با اجازه شرکت‌کنندگان و با اطمینان از محرمانه بودن، مصاحبه‌ها ضبط شد. در طول پژوهش نیز از کد مشخص به‌جای اسامی مشارکت‌کنندگان استفاده شد تا اصل رازداری در پژوهش رعایت شود. شیوه تجزیه و تحلیل داده‌ها: تحلیل داده‌ها طی مراحل انجام شد. در مرحله کدگذاری اولیه طبق نظر چارمز ابتدا مصاحبه‌ها مطالعه و به طور خط به خط کدگذاری شد. در این کار تحلیل نظام‌مند داده‌ها با حداقل مغفول ماندن عقاید و مفاهیم همراه است. در خلال این مرحله تلاش شد تا کدهایی تولید شود که کوتاه، نزدیک به داده‌ها و انتزاعی‌تر از خود داده‌ها باشند در حالی که در این مرحله از مفاهیم بسیار انتزاعی یا نظری اجتناب شد. هدف این مرحله حرکت آرام و هم‌زمان از داده‌های خط به خط به سوی تفکر نقادانه تحلیلی و فاصله گرفتن از محاسبات شرکت‌کنندگان بود. برای مثال زمانی که یک خط از داده در نظر اول به تولید کد منجر نمی‌شد از آن خط نکته‌برداری انجام می‌شد و مجدداً با ذهن باز به همان خط از داده‌ها بازگشت می‌شد، همچنین چنانچه خطی از داده‌ها حاوی بیش از یک پیام بود پژوهشگر خود را محدود به یک پیام نکرد و همه پیام‌ها را استخراج کرد. همچنین، در صورت نیاز کدها مجدداً نام‌گذاری شد. طبق نظر (Charmaz 2000) تحلیل مقایسه‌ای مداوم امری است بنیادی و اشاره به مقایسه‌ی مکرر داده‌ها، کدها و طبقات دارد. این مرحله ترکیبی از فعالیت‌ها و مقایسه‌هایی هستند که عبارتند از: تنظیم داده‌ها در بطن یک مصاحبه، تنظیم داده در مصاحبه‌های متفاوت، کدگذاری اولیه در بطن همان مصاحبه، کدگذاری اولیه در بطن مصاحبه‌های متفاوت، تنظیم داده‌های کدگذاری اولیه همان مصاحبه، تنظیم داده‌های کدگذاری اولیه مصاحبه‌های متفاوت. کدگذاری به کمک استخراج مصدرهای هر خط از داده‌ها پژوهشگر را قادر ساخت تا فرایندهای حاکم بر داده‌ها را توضیح دهد و گرفتار کدگذاری افراد مختلف نشود نیز بتواند از مفاهیم و نظریه‌های از پیش موجود در مراحل اولیه پژوهش بهره‌برد. نقل قول‌هایی از آزمودنی‌ها به هنگامی که به نظر می‌رسید تجارب و دیدگاه‌های آزمودنی‌ها باید به شکل موجز خلاصه شوند به شکل دست‌نخورده و نقل قول مستقیم ارائه شدند. دومین مرحله کدگذاری، کدگذاری محوری بود در این مرحله کدهای اولیه در هر مصاحبه دسته‌بندی و سپس آن‌هایی که ارزش تحلیلی بالا دست داشتند شناسایی شدند. در این مرحله کدهایی که بیشتر تکرار شده بودند و با سؤالات پژوهش

مرتبط‌تر بودند، مورد توجه قرار گرفتند. طبق نظریه (2015) Briks & Mills در فرایند کدگذاری محوری، پژوهشگر برخی کدهای اولیه دست نخورده را حفظ کرد و در پاره‌ای دیگر چند کد اولیه را در یک کد خلاصه کرد و در برخی موارد چندین کد اولیه در یک کد محوری ادغام شد. عامل استقرا در این مرحله پدیدار شد و در این حال با تحلیل مقایسه‌ای مداوم بین یک مصاحبه یا مصاحبه‌های گوناگون فرصت قیاس و تصدیق داده‌های تولید شده، فراهم شد. این بدان معناست که پژوهشگر با حرکت‌های رو به جلو و عقب در داده‌ها کاربرد کدهای محوری برای مجموعه‌ای از داده‌ها یا سایر مصاحبه‌ها را محک زده است. کدگذاری اولیه و محوری برای هر مصاحبه قبل از تحلیل مصاحبه دیگر انجام شد. با تحلیل هر مصاحبه و پیش‌روی در تحلیل‌های مقایسه‌ای برخی کدهای محوری بازتاب صحیح‌تری از آنچه در داده‌ها نهفته بود را ارائه می‌کرد. ضمن ترکیب لایه‌های چندگانه‌ی معنا و عمل، کدهای محوری که به نظر ارزش بالادستی در مفهوم‌سازی داشتند عنوان طبقات را دریافت کردند. با شکل‌گیری طبقات، تحلیل‌ها به سمت مفهومی حرکت کردند. در پایان این مرحله طبقات مفهومی استخراج شد.

پس از تحلیل داده‌ها و کامل شدن طبقات مفهومی، برای بار دوم متن‌ها مرور شد که این کار موجب شد تا بر اساس نتایج و نظریه‌های موجود، نظریه خود را توسعه دهد. یادداشت‌برداری و پیاده‌سازی افکار و عقاید، هسته اصلی کار به حساب می‌آید در نتیجه در این مطالعه نیز پژوهشگر افکار و عقایدش را به شکل متون نوشتاری در می‌آورد که عبارات و پاراگراف‌های نیمه تمام یا کامل و اشکال و نمودارها را در بر می‌گرفت و در سراسر تحلیل، یادداشت‌ها بازبینی و یادداشت‌های جدید از یادداشت‌های قبلی استخراج شد. در این میان به آن‌ها نظم داده یا بارها و بارها مجدداً تنظیم شده است. از همان آغاز تحلیل داده‌ها از نمودارها برای ایجاد کدها و تشخیص ارتباط بالقوه آن‌ها استفاده شد. این کار با تهیه فهرستی از کدها در برگه‌های جداگانه تحت عنوان یک طبقه آغاز شد. سپس خوشه‌ها به کمک نقشه ذهنی‌ای که در آن یک کد محوری به سایر کدها مرتبط شده، جاگذاری شده است. به کمک یادداشت‌برداری و تحلیل مقایسه‌ای مداوم نقشه ذهنی، پیش‌داوری‌های احتمالی، پژوهشگر مورد توجه قرار گرفت و متن و محتوای نوشتاری اصلاح شد؛ پس از آن طبقات بالقوه، ویژگی‌ها، جهت مفاهیم و محل آن‌ها مشخص شد. گرچه رسم نمودارها برای پژوهشگر به درک مفاهیم کمک کرد اما در شکل‌گیری نتایج و نتایج نهایی تغییری ایجاد نکرد.

در مطالعات کیفی، پژوهشگر باید معیار ارزشمندی را که شواهد مربوط به دقت در گردآوری و تحلیل داده‌ها را نشان می‌دهد، رعایت کند در این راستا طبق نظر (1985) Lincon & Guba به منظور رسیدن به اعتبار که یکی از ملاک‌های ارزشمندی است داده‌ها و تفسیرهای مطالعه

در بطن حوادث و رویدادهای مطالعه باید زمینه‌بندی شوند نه سوگیری‌های شخصی پژوهشگر. به این منظور پس از تفسیر نهایی داده‌ها نتیجه نهایی تحلیل داده‌ها از سوی مدیران شرکت کننده بررسی و تأیید شد. همچنین یک متخصص روانشناسی خارج از رشته مدیریت آموزشی که در حوزه پژوهش کیفی تخصص داشت کل روند گردآوری تا تحلیل و نگاشتن تفاسیر را نظارت و صحت روند پژوهش و تحلیل را تأیید کرد. یکی دیگر از معیارهایی که به منظور ارزشمندی طبق نظر (Lincon et al (1985) بررسی شد قابلیت انتقال مفاهیم مستخرج بود به نحوی که قضاوت بیرونی امکان‌پذیر گردد. این کار به کمک رسم نمودارهای نهایی و تأیید سه متخصص مدیریت آموزشی در دانشگاه بررسی و تأیید شد، در نهایت مدل نظری به مدل آموزشی تبدیل گردید و در یک پژوهش آموزشی اثربخشی آن بررسی شد و نتایج مؤید اثربخشی این مدل در کاهش افسردگی مدیرانی بود که برای این پژوهش انتخاب شده بودند؛ به این ترتیب با توجه به روش‌های مذکور در کل سه سو سازی انجام شد و ارزشمندی پژوهش تأیید شد. نتیجه این مرحله، شناسایی ۱۳۱ گزاره کلیدی بود. سپس با ادغام موارد مشابه و حذف موارد تکراری، عبارتهای استخراج شده در قالب عبارتهای معنادار فرموله شدند. خلاصه نتایج در جداول ۲ به تفکیک پرسش‌های مصاحبه نمایش داده شده است.

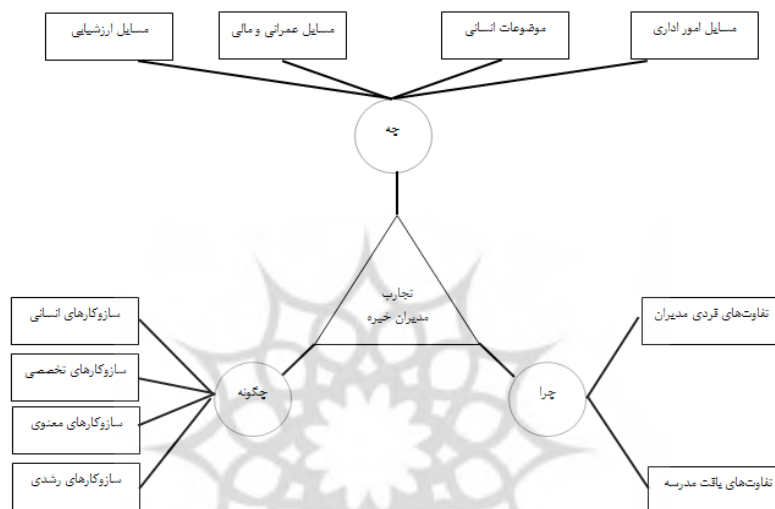
جدول ۲. نمونه‌ای از کدگذاری مرحله‌ای داده‌ها

طبقه	کد محوری	کدبندی باز
تجربه مدیران با معلمان	مسائل انسانی مربوط به معلمان	-درک اهمیت معلم در مدرسه -معرفی مدرسه و محیط به معلم جدیدالورود -کمک به معلم برای حل مشکلاتش -برقراری ارتباط دوستانه و محرمانه با معلمان
	مسائل قانونی مربوط به معلمان	-تذکر به معلمان بد قلق -استفاده از معاونین به عنوان میانجی بین مدیر و معلمان -جويا شدن علل بی‌نظمی -گفتگوی مستقیم -تعریف چشمانداز سه ساله -شناسایی خصوصیات تک‌تک معلمان -کمک گرفتن از معلمان با تجربه برای کمک به معلمان بی‌تجربه
		-یادآوری قوانین و مقررات -دعوت از استادان متخصص در شورای دبیران برای حل مشکل -حل مسئله خلاقانه -همدلی و همراهی با دانش‌آموز -صبر و حوصله -مدیریت دانش‌آموزان بدسرپرست، تک‌سرپرست، بی‌سرپرست -حل مسئله رایج با راهنمایی و کمک متخصص
تجربه مدیران با دانش‌آموزان	مسائل غیر انضباطی و انسانی	-جدیدت و برقراری انضباط -کمک تحصیلی به دانش‌آموزان ضعیف
	مسائل انضباطی و آموزشی است	

تجربه مدیران با والدین	برقراری ارتباط با والدین	-حفظ حریم با والدین -برخورد قانونی با والدین -مقابله با والدین بی تفاوت
	جلب مشارکت والدین	-کمک گرفتن برای دانش آموزان بی بضاعت -کمک به امور عمرانی مدرسه -کمک به سرایدار مدرسه
	افزایش آگاهی والدین	-شفافیت با والدین و آگاه سازی والدین -آگاهی از وضعیت بچه ها و مشاوره دادن به والدین
تجارت مدیران با مسائل عمرانی و مالی	هزینه مالی مربوط به امور عمرانی	-تجهیزات و بازسازی و زیباسازی مدرسه -تجهیزات آزمایشگاه
	هزینه های مربوط به مسائل آموزشی	تأمین هزینه امتحانات
	هزینه های مالی مربوط به مسائل انسانی	کمک مالی به خانواده های بی بضاعت
تجارت مربوط به امتحانات	مدیریت امور غیرانسانی	-اجرای امتحانات و پذیرایی حین امتحانات -هزینه های امتحانات
	مدیریت امور انسانی در امتحانات	-مدیریت معلم در امتحانات -مدیریت دانش آموز بیمار
تجارت مربوط به بخشنامه ها و آیین نامه های اداری	امور اداری	-امور اداری معلم بدقلق -عدم همکاری اداره با مدیر
	بخشنامه ها و آیین نامه های مؤثر و سودمند	ضرورت وجود بخشنامه کمک گرفتن از بخشنامه ها برای حل مشکلات

یافته‌های پژوهش

نتایج تحلیل داده‌ها به روش (Charms 2014) با عبور از مراحل که پیش از آن بدان اشاره شد به یک مدل نظری ختم شد. که در شکل (۲) درج شده است.



شکل ۲) طبقات و کدهای محوری مستخرج از تحلیل داده‌ها

همان‌گونه که در شکل (۲) دیده می‌شود. مدل نظری شامل دو بخش است که به پرسش‌های پژوهش پاسخ می‌دهد. پاسخ به سؤال اول نشان می‌دهد که تجارب در زمینه چيستی عبارتند از: تجاربی با موضوعات انسانی (شامل کدهای محوری تجارب با دانش‌آموزان، با والدین، با معلم، با کادر اداری و خدمه و سرایدار)، تجارب با مسائل مالی و عمرانی (شامل کدهای محوری تجارب با هزینه‌های عمرانی برای حفظ و نوسازی مدرسه، هزینه‌های مربوط به مسائل انسانی و هزینه‌های مربوط به مسائل آموزشی)، تجارب با مسایل ارزشیابی (شامل تجارب امتحانات و ارزیابی‌های رسمی و غیررسمی نیروی انسانی، دانش‌آموزان و والدین) و تجارب مربوط به امور اداری (شامل کدهای محوری تجارب با بخشنامه‌ها و آیین‌نامه‌های سودمند و غیرسودمند و امور اداری). در این خصوص می‌توان گفت در یک دهه گذشته توجه به کیفیت مدیریت و رهبری مدارس در صدر موضوعات آموزشی قرار گرفته است. Amanchukwu et al

(2015) معتقدند که هیچ کشوری فراتر از کیفیت رهبری و مدیریت آموزشی خود حرکت نمی‌کند. لذا مدیران مدارس نقش مهمی در موفقیت یا شکست برنامه‌های مدارس دارند. یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهد مدیریت موفق و اثربخش به بهبود عملکرد منجر می‌شود. به عبارت دیگر، مدیریت بهتر و عملکرد برتر قویاً به هم مرتبط هستند و مدیریت با تأثیر بر عملکرد ملی، تفاوت‌ها را خلق می‌کند. لذا مدیریت واقعاً کار می‌کند. همان‌گونه که Bloom et al (2017) می‌گویند: مدیران سرنوشت شرکت و کارکنان خود را شکل می‌دهند و ما به مدیران بیشتری نیاز داریم اما آن‌ها نسبتاً کمیاب و بی‌قیمت هستند. یافته‌های پژوهش درباره موفقیت مدیران، از نقش آموزش حمایت می‌کند. (2017) Alagheband می‌گوید: مدیر مدرسه به اقتضای موقعیت، اصول و یافته‌های علمی و مهارت‌های فنی را هنرمندانه و با رعایت موازین اخلاقی به کار می‌بندد و مشکلات را حل می‌کند تا اهداف نظام آموزشی را محقق سازد. یافته‌های پژوهش (2014) Lemos & Van Reenen نشان می‌دهد موفقیت مدیریت مدرسه حتمی است. اگر مدیران در اداره مدرسه سبک‌ها، اصول و روش‌های مدیریت و رهبری مناسب و کامل را بدانند و به کار ببرند.

پاسخ به سؤال دوم نشان می‌دهد که مدیران برای موفقیت چهار طبقه ساز و کار را به کار می‌برند: (۱) ساز و کارهای انسانی که شامل کدهای محوری تعامل دوستانه با همکاران، همدلی و اهمیت دادن به کار گروهی بود که نشان می‌داد مدیران از ساز و کارهایی بهره می‌برند که در آن اهمیت دادن به دیگران، مشاهده می‌شود. (۲) ساز و کارهای تخصصی که شامل کدهای محوری داشتن تجربه، طی کردن نردبان شغلی، زمان‌بندی فعالیت‌ها، قانون‌مندی و تبعیت از قانون، توجه به فوریت‌ها، اهمیت دادن به کار گروهی، استفاده از شیوه‌های مناسب کنترل، ممانعت از شکل‌گیری زیر گروه‌های قدرت بود. (۳) طبقه معنایابی و معنویت که شامل کدهای محوری کار برای رضای خدا و عشق به کار در مدرسه بود. (۴) طبقه ساز و کارهای رشدی که شامل استقبال از تذکرات و انتقادات، خوش‌بینی و دغدغه‌مندی برای یادگیری بود.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف مطالعه تجربیات مدیران از ناکامی‌های احتمالی و موفقیت‌ها در فرایند مدیریت آموزشی انجام و نتایج نشان داد که چیستی تجارب شامل چهار طبقه از تجارب (موضوعات انسانی، مسائل ارزشیابی، اموراداری و مسائل مالی و عمرانی) می‌شود. در خصوص چگونگی مدیریت تجارب چهار دسته سازوکار مدیریتی (انسانی، تخصصی، معنایی و رشدی) آشکار شد و در زمینه چرایی تفاوت در کاربرد سازوکارهای مدیریتی گوناگون دو دسته علت

(تفاوت‌های فردی و تفاوت‌های بافتی در فضای مدرسه) مشخص شد. تاکنون هیچ پژوهشی به چستی تجارب، چگونگی مدیریت موفق تجارب و چرایی تفاوت در مدیریت تجارب نپرداخته است که بتوان هم‌سوئی یا ناهم‌سوئی آن را با سایر پژوهش‌ها بررسی کرد اما تاکنون مدل‌های نظری گوناگونی برای مدیریت در مدرسه ارائه شده است. در مدل‌های رسمی یا کلاسیک مدیریت آموزشی قدرت متمرکز، ساختار مشخص، سلسله مراتب محکم، ارتباطات بالا به پایین و کنترل سخت‌گیرانه وجود دارد (Everard & Mirris & Wilson, 2004). در مدل‌های همکارانه^۱ یا انسانی توافق در اداره مدرسه حایز اهمیت است و ارزش‌های مشترک و نقش فعال در تصمیم‌گیری‌ها مد نظر است. عده زیادی از متخصصان در این حوزه این مدل از مدیریت را کمال‌گرایانه و برای اجرا ناکارآمد دانسته‌اند. یکی دیگر از مدل‌های آموزشی مدل سیاسی است طبق این مدل مدیریت در مدارس مبتنی بر روابط قدرتی است که در مدرسه و در بین زیرگروه‌ها وجود دارد، بنابراین ممکن است تعارضات زیادی در مدرسه پیش بیاید. در مدل فرهنگی مدیریت مدرسه هنجارها و آیین‌های غیررسمی مدرسه به اندازه ساختارهای رسمی حایز اهمیت است. همان‌گونه که مشاهده می‌شود در مدل‌های مذکور مدیریت آموزشی امری طرح‌مند و مشخص است در حالی که یکی از مدل‌های مطرح در این زمینه تحت عنوان مدل ابهامی^۲ در مدیریت آموزشی است که طبق آن مدیران آموزشی با مشکلات غیر پیش‌بینی‌پذیر در خارج از مدرسه و چه در داخل مدرسه روبه‌رو هستند که با طرح‌های از پیش تعیین شده قابل حل نیستند و مدیران مجبور به انتخاب از بین گزینه‌های مختلف هستند (Bush & Middlewood, 2013).

نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد مدیران موفق انواع مدل‌های مذکور را در موقعیت‌های ساده و بغرنج آموزشی به کار می‌برند برای مثال احساس مسؤولیت آنان در قانون‌مندی، اهمیت دادن به فوریت، استفاده از شیوه‌های کنترل رسمی حکایت از سودمندی مدل‌های رسمی و سلسله مراتب قدرت در اداره مدرسه دارد. نیز ممانعت آنان از شکل‌گیری زیرگروه‌های قدرت در مدرسه و حفظ یک‌پارچگی در مدرسه نشان دهنده آن است که آنان به طور ضمنی طبق مدل سیاسی مدیریت آموزشی مانع ایجاد تعارضات گروهی می‌شوند. همچنین این نظریه به لحاظ پاسخ‌گویی به علل به کارگیری سازوکارهای مختلف در اداره مدرسه با مدل فرهنگی مدیریت آموزشی هماهنگ است. طبق مدل فرهنگی هنجارهای غیررسمی یک منطقه همچون

1. Collegial Models
2. Political Model
3. Ambiguity Model

هنجارهای رسمی بر اداره مدرسه مؤثر است و نتایج نظریه زمینه‌ای حاضر با مدل ابهامی مدیریت آموزشی هماهنگ است که مدیران در نهایت مؤظفند موقعیت‌های پیش‌بینی نشده داخلی و خارج از مدرسه را که بر فضای مدرسه تأثیرگذارند مدیریت کنند؛ هماهنگ است و مدل یک‌پارچه‌ای از نظریه‌های مذکور را در قالب مفاهیم دیگر ارائه می‌کند. گرچه در مدل‌های گوناگون مدیریت آموزشی به ابعاد مختلف تجارب مدیران به طور ضمنی و آشکار اشاره شده است اما این‌که چگونه آنان این ابعاد را مدیریت می‌کنند مغفول مانده است. گرچه در اکثر مدل‌های تدوین شده به طور ضمنی به این نکته اشاره می‌شود که قوانین، بخشنامه‌ها و آیین‌نامه‌ها به شکل از بالا به پایین صادر شده و سازوکارهای نحوه مدیریت را مشخص کرده‌اند. با این حال نتایج نشان داد که تبعیت از قوانین و نظام‌های از پیش تعیین شده تنها سازوکار مدیریت بین مدیران موفق نیستند. به هر ترتیب نتایج پژوهش حاضر به شکل‌گیری نظریه‌ای ختم شد که در سه زمینه چابکی، چگونگی و چرایی خرده‌تجارب، مدل دقیق و معتبری را ارائه کرد اما محدودیت‌هایی نیز داشت همچون محدودیت تعداد مدیران موفق که باعث شد تا از مقاطع مختلف مدیران انتخاب شوند، همچنین تفاوت‌های جنسیتی مدیران در نحوه مدیریت در این تحلیل‌ها مدنظر قرار نگرفت. به نظر می‌رسد با توجه به رعایت نکات دقیق در فرایند اجرا و تحلیل پژوهش این مدل نظری به فهم عمیق‌تر تجارب مدیران موفق کمک کرده و بخشی از واقعیت وظایف مدیران موفق را روشن‌سازی و یا باز شکل‌دهی کرده است اما برای نتایج دقیق‌تر این مدل نظری به شکل آموزشی به بوته آزمایش گذاشته شد و نتایج آن در بهبود کیفیت متغیرهای مدیریتی در بین مدیران مؤید این مدل نظری بود که در این مجال بسط و شرح نتایج آن امکان‌پذیر نیست. با توجه به نتایج حاصل از این پژوهش پیشنهاد می‌گردد تا سایر پژوهشگران با انجام آن در جوامع دیگر و در جمعیت بزرگ‌تری از مدیران به افزایش توان تعمیم نتایج این مطالعه و تدوین چارچوب‌هایی در زمینه موفقیت در مدیران آموزشی کمک کنند. همچنین پیشنهاد می‌شود تا مسئولان آموزش و پرورش با استفاده از این مدل و آموزش‌های برگرفته از آن، آموزش‌های ضمن خدمت به مدیران را غنی‌تر ساخته و به این ترتیب از استرس‌های شغلی آنان بکاهند.

این پژوهش برای متصدیان آموزش و پرورش پیشنهادهایی دارد؛ از جمله این‌که در زمینه توسعه و تقویت مهارت‌های ارتباطی مدیران، توجه به سیستم‌های ارزشیابی و تعامل با همکاران معلم نیز وضعیت مالی مدیران می‌تواند بسیاری از مشکلات آموزشی در سطح مدارس را هموار سازد. این مدیران زیر نظارت آموزش و پرورش هستند. در نتیجه تداخل برنامه‌ها و وظایف

مدیریت و تدریس توسط مدیران از دیگر مشکلات ناشی از انجام دو نقش به طور همزمان توسط افراد است. همچنین، با توجه به این مطالعه می‌توان گفت لازم است در زمینه مدیریت مانند نحوه تدریس که در دانشگاه فرهنگیان آموزش ارائه می‌گردد، برنامه‌های تدوین و آموزش‌هایی برای مدیران ضمن خدمت ارائه شود. این مطالعه نیز با محدودیت‌هایی همراه بود. نخستین محدودیت مطالعه مربوط به ناتوانی در کنترل برخی از متغیرهای غیر مرتبط و مخدوش کننده بود. همچنین مقطعی بودن پژوهش و محدودیت نتایج به زمان ارزیابی متغیرها در کوتاه مدت و محدود بودن جمعیت مطالعه به مدیران شهر اصفهان از جمله محدودیت‌های دیگر این مطالعه بودند که تعمیم نتایج را به مدیران سایر ارگان‌ها و سایر شهرها با محدودیت همراه می‌سازد. به علاوه، در این مطالعه از آنجایی که آموزشگر و پژوهشگر یکسان بود، لازم است در تعمیم نتایج احتیاط شود.

منابع

- Agasisti, T., Bowers, A.J., & Soncin, M. (2018). School principals' leadership types and student achievement in the Italian context: Empirical results from a three-step latent class analysis. *Educational Management Administration & Leadership*, 10(17):1-27.
- Alagheband, A. (2017). *Theoretical Foundations and Principles of Educational Administration*. Ed(6). Ravan.
- Alvani, S. M., Hamidi, N., & Mohammadloo, A. (2011). A survey on the relationship between the personal characteristics of successful schools administrators and their performance. *Abhar department of education Journal Quanti Tative Researches in Manajement*, 2(2):179-160. [in persian].
- Anca, V.Ă.C & Dumitru, D.D. (2012). LEADERSHIP-A KEY FACTOR TO A SUCCESSFUL ORGANIZATION-part I. *Studies in Business & Economics*, 7(3):67-78.
- Amanchukwu, R. N., Stanley, G. J., & Ololube, N. P. (2015). A review of leadership theories, principles and styles and their relevance to educational management. *Management*, 5(1):6-14.
- Bloom, N., Van Reenen, J., Brynjolfsson E. (2017). *Good Management Predicts a Firm's Success Better Than IT, R&D, or Even Employee Skills*. Harvard Business Review. April 19. <https://hbr.org/>. Retrieved Nov 2017.
- Baniasad, S., HosseinGholiZadeh, R., & AminKhandaghi, M. (2018). From Effectiveness to Excellence: Gap between Theory, Research and Practice in the School Management Excellence Program. *Foundation of Education*. 7(2):124-148.

- Bush, T., & Middlewood, D. (2013). *Leading and managing people in education*. Sage.
- Beare, H., Caldwell, B. J., & Millikan, R. H. (2018). *Creating an excellent school: Some new management techniques*. Routledge.
- Birks, M., & Mills, J. (2015). *Grounded theory: A practical guide*. Sage.
- Clarke, A. E. (2007). *Feminisms, grounded theory, and situational analysis*. na.
- Charms, K. (2000). *Constructivist and objectivist grounded theory*. In Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.), *Handbook of Qualitative Research, Second Edition* (Second, pp. 509–536). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory*. sage.
- Day, C. (2011). *Successful school leadership: Linking with learning and achievement*. McGraw-Hill Education (UK).
- Daft, R. L. (2014). *The leadership experience*. Cengage Learning.
- Everard, K. B., Morris, G., & Wilson, I. (2004). *Effective school management*. Sage.
- Guedes, M. J., & da Conceição Gonçalves, V. (2019). Top managers' characteristics as causal explanations for self-reported performance. *Journal of Business Research*, 101:pp 869-874.
- Karami R, Nasiri F. (2020). A Study of Relationship between School-Based Management Style with Career Success and Job Compatibility. *Journal of School Administration*, 8(1):283-301. [in persian].
- Karlsson, T., Wijk, K., & Bänziger, T. (2011). A description of work environment management in succesful companies. In *NES2011: 43rd Annual Conference of the Nordic Ergonomics Society, Oulu, Finland, 18-21 september 2011* pp. 460-465. Nordic Ergonomics Society.
- Khuzwayo, T. (2019). *An exploratory study of the leadership experiences of senior African female executives in the private sector* (Doctoral dissertation, University of Pretoria).
- Lemos, R., Van Reenen, J. (2014). *Why school management matters even more than we thought*. <https://www.theguardian.com/teacher-network/teacher-blog/2014/may>. Retrieved Nov 2017.
- Lincon, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, California: SAGE Publication.
- Mason, M., Gargano, L., Kumar, A., & Northridge, ME. (2019). Implementing a Patient-Centered and Cost-Effective School-Based Oral Health Program. *J Sch Health*. 89(12):1024–1027.
- MehrParsa, S (2019). The relationship between ethical leadership and the performance of school principals in Tehran. *Journal leadership and educational management*. 13(4):261-247. [in persian].
- Masumi, KH. (2019). Performance management in agile organizations. *Journal of Tadbir a Monthly Macazing on ManaGement*, 30(315):15-11 [in persian].

- Pedler, M., Burgoyne, J., & Boydell, T. (2013). *A Manager's Guide to Self-development*. McGraw-Hill Education (UK).
- Prusak, L., & Davenport, T. (1998). Working knowledge: how organizations manage what they know.
- SheikhMohammadi, Z., & Khalkhali, A. (2018). Principals' Lived Experience of Curriculum Leadership in Secondary Schools. *Journal of School Administration*, 6(1):22-42. [in persian].
- Sabzianpoor, Z., & Eslampanah, M. (2019). Identifying Indicators of Education leadership in teaching– learning process. *Journal of Educational Administration Research Quarterly, Articl in press*, [in persian].
- Yukongdi, V. (2016). Characteristics of Successful Managers: A Study of Thai Employees' Perception. *Review of Integrative Business and Economics Research*, 5(3):322-31.

