



Principals' sensemaking in the Path of Fundamental Reform Document of Education Implementation

Morteza Taheri¹, Zahra Jalili², Abbas Abbaspour³, Raheleh Gandomkar⁴

DOI: 10.30497/esi.2024.246111.1763



Abstract

The implementation of the Fundamental Reform Document of Education (FRDE) has been one of the significant issues of the education system in our country in the last decade. FRDE, similar to all educational policies and reforms, is affected by the adaption process and is not necessarily implemented according to policymakers' intentions. The aims of this study is to understand and explain the meaning made by school principals of their role during the implementation of FRDE and investigates how to implement the transformation document. This qualitative study was conducted using the phenomenology method and based on the cognitive framework of sensemaking. Data was gathered through semi-structured and in-depth interviews with 8 public high school principals in four district 3, 6, 7, and 13 of Tehran. Participants were selected using purposive sampling. Data analysis method of Miles et al. (2014) led to the formation of three main theme categories "ambiguity", "documentary", and "individual and situational factors". Finding illuminates, the ambiguity of FRDE's text and how it is transitioning to practice. The requirement to act in such a situation leads principals to make another sense of their role and they perceive themselves as documenters. In light of the findings, forming this meaning was affected by individual factors including same-old and to-no-avail attempts, as well as situational factors including the extent of applying, rules and regulations, and value position. According to the findings, despite the efforts made to implement the FRDE in schools, the main purpose of the implementation of it has not been achieved. The attention of policymakers to the factors that shape sensemaking can help in designing educational policies and more effective implementation.

Keywords: policy implementation, educational reforms, Reform Document, school principals, sensemaking.

1. Associate Professor of the Department of Educational Administration and Planning, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran (Corresponding Author). m.taheri@atu.ac.ir

2. Ph.D in Educational Administration, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.

z_jalili@atu.ac.ir

3. Professor of the Department of Educational Administration and Planning, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.

abbaspour@atu.ac.ir

4. Associate Professor of the Department of Linguistics, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.

r.gandomkar@atu.ac.ir

معناسازی مدیران مدرسه در مسیر پیاده‌سازی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش^۱

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۱/۱۴ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۳/۳۱

مرتضی طاهری^۲

زهرا جلیلی^۳

عباس عباس پور^۴

راحله گندمکار^۵

چکیده

سند تحول بنیادین آموزش و پرورش یکی از موضوعات برجسته نظام تعلیم و تربیت کشور در دهه اخیر بوده است. تحقق اهداف این سند همانند تمام سیاست‌ها و اصلاحات آموزشی تحت‌تأثیر تعبیر و فرایندهای تعدیل و سازگاری مجریان آن قرار گرفته و لزوماً منطبق با مقصود آنان اجرا نمی‌شود. هدف این مطالعه، شناخت و تبیین معنای ساخته شده و تعبیر مدیران مدارس از نقش خود در طول پیاده‌سازی و اجرای سند تحول بود که با استفاده از روش پدیدارشناسی و بر مبنای چارچوب شناختی معناسازی انجام شد. داده‌ها از طریق مصاحبه نیمه‌ساختاریافته و عمیق با ۸ مدیر دبیرستان دولتی دوره دوم در چهار منطقه ۳، ۶، ۷ و ۱۳ شهر تهران که به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند، گردآوری شد. تحلیل اطلاعات بر مبنای روش تحلیل داده‌های کیفی مایلز و هوبرمن به شکل‌گیری سه دسته مضمون اصلی «ابهام»، «مستندسازی» و «عوامل فردی و موقعیتی» منجر شد. یافته‌های پژوهش نشان‌دهنده ابهام مدیران مدارس در زمینه ادراک متن سند و چگونگی اجرای آن در مدارس بود. الزام به اقدام در چنین شرایطی، مدیران مدرسه را به سمت ساخت معنای دیگری از نقش خود سوق داده است؛ آن‌ها نقش خود را به عنوان «مستندسازان» اجرای سند تحول تعبیر می‌کنند. ساخت این معنا تحت‌تأثیر عوامل فردی شامل تصور تکرار مکررات و سعی بی‌فایده و همچنین عوامل موقعیتی شامل قابلیت اجرا، قوانین و مقررات و جایگاه ارزشی صورت گرفته است. نتایج پژوهش نشان می‌دهد با وجود تلاش‌های انجام شده در راستای اجرای سند تحول در مدارس، از منظر مدیران مدرسه مقصود اصلی از اجرای سند چندان حاصل نشده است. توجه سیاستگذاران به عوامل شکل‌دهنده معناسازی می‌تواند در طراحی سیاست‌های آموزشی و اجرای مؤثرتر آن‌ها کمک کننده باشد.

واژگان کلیدی: اجرای سیاست، اصلاحات آموزشی، سند تحول، مدیران مدارس، معناسازی.

۱. این مقاله برگرفته از رساله دکتری با عنوان «معناسازی مدیران مدرسه در فرایند تغییرات: مقایسه رهبری تغییر در بحران و اصلاحات آموزشی» در دانشگاه علامه طباطبائی است.

۲. دانشیار گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران (نویسنده مسئول).

m.taheri@atu.ac.ir

z_jalili@atu.ac.ir

۳. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

abbaspour@atu.ac.ir

۴. استاد گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

r.gandomkar@atu.ac.ir

۵. دانشیار گروه زبان‌شناسی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

بیان مسئله

اصلاحات و تغییرات آموزشی بسیاری جهت بهبود نتایج و یادگیری دانش‌آموزان در سراسر جهان در حال انجام است و درگیری دائم مدارس در اجرای این تغییرات از ویژگی‌های بارز قرن حاضر است (Aldridge & McLure, 2023; Holmes et al, 2013). بررسی تحولات آموزش و پرورش ایران پس از انقلاب اسلامی نیز نشان‌دهنده اصلاحات آموزشی متنوع در حوزه‌های مختلفی از جمله بازنگری برنامه درسی و تحول در مدیریت و رهبری مدرسه است (بنی‌اسد و همکاران، ۱۳۹۶). در حال حاضر سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به عنوان یک تغییر عمیق و همه‌جانبه در نظام آموزش و پرورش کشور در حال اجرا است. این سند به عنوان نقشه راه آموزش و پرورش برای پرورش دانش‌آموزان ایده‌آل در سال ۱۳۹۰ ابلاغ شد (نوید ادهم و راغب، ۱۳۹۹؛ قجری و همکاران، ۱۳۹۹). هدف از اجرای این سند، ایجاد زمینه تحول عمیق، همه‌جانبه، نظام‌مند، آینده‌نگر، مبتنی بر آموزه‌های وحیانی و معارف اسلامی و متناسب با فرهنگ اسلامی- ایرانی است. عدم‌ابتنای آموزش و پرورش موجود بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، کاستی در شکوفایی و تربیت همه‌جانبه شایستگی‌های انسانی، ناکارآمدی در تحقق رسالت فرهنگی و اجتماعی ملی و جهانی، پایین بودن نرخ بهره‌وری و اثربخشی نظام آموزش و پرورش و کوچک‌انگاری و مصرفی‌پنداشتن نظام آموزش و پرورش به عنوان دلایل عمده زمینه‌ساز تدوین سند تحول اعلام شده‌اند (نوید ادهم، ۱۳۹۱؛ اخلاقی و همکاران، ۱۳۹۹).

سیاستگذاران همواره موفقیت برنامه‌ها و اصلاحات آموزشی طراحی شده را پیگیری می‌کنند در حالی که دستیابی به اهداف و نتایج اثربخش تنها در گرو طراحی مناسب ایده‌های تغییر نیست و اکثریت آن‌ها با اجرای نادرست به برنامه‌هایی شکست‌خورده تبدیل می‌شوند. تغییرات بر اساس زمینه‌های داخلی و خارجی منحصر به فرد هر مدرسه تفسیر و تعدیل شده و حتی ممکن است نادیده گرفته شوند (Murphy, 2020; Schechter et al, 2018).

مدارس ایده‌های تغییر را با موقعیت خود تطبیق داده و در برخی موارد دگرگون می‌سازند؛ به این معنا که بر اجرای آن‌ها اثرگذاری قابل توجهی دارند (Gawlik, 2015). پژوهشگران حوزه سیاست آموزشی در ابتدا تصور می‌کردند مهارت کم مجریان و یا خواست عمده آن‌ها

موجب شکست یا اجرای سطحی سیاست‌ها می‌شود؛ اما از دهه ۱۹۷۰ بر ساخت دوباره و وضع مجدد سیاست‌ها در محیط مدرسه و کلاس درس مورد توجه قرار گرفت (Coburn, 2005). پژوهش‌هایی که به تازگی با رویکرد شناخت‌گرایی^۱ و برساخت‌گرایی^۲ مبتنی بر رویکرد معناسازی انجام شده منجر به ارائه تحلیل‌های متفاوتی از اجرای سیاست‌های آموزشی در مدارس شده است (e.g. Reid, 2023; Sutherland, 2022; Tan, 2019; Mokher et al. 2020; Allen, 2020). سیر پژوهش‌های جدید، این بازسازی و وضع مجدد را به عنوان یک جزء معمول فرایند اجتماعی یادگیری و تغییر مطرح کرده‌اند. به عبارتی رویکرد معناسازی، مدل‌های تغییر طراحی شده توسط متخصصان خارج از محیط مدرسه و پیش‌فرض‌های منطقی آن‌ها را به چالش می‌کشد (Janger, 2006).

مورفی^۳ (2020) با تشبیه ایده‌های تغییرات به بذرهایی که بی‌توجه به میزان تناسب با زمینه، صرفاً در مدارس کاشته شده و انتظار رشد و ثمردهی از آن‌ها می‌رود، نادرستی فرضیات اجرای ایده‌های تغییر را به خوبی روشن کرده و بر از بین رفتن اکثر این بذرهایی کاشته شده در زیر زمین تأکید می‌کند. از نگاه رویکرد معناسازی، اجرای ایده‌های تغییر به دلیل همراهی با ابهام، عدم قطعیت و سردرگمی، مدیران مدرسه را مجبور به ساخت معنایی جدید از نقش رهبریشان می‌سازد تا بتوانند با موقعیت سازگار شوند. آن‌ها ایده‌های تغییر را بر اساس معنای ساخته شده خود اجرا نموده، نه کاملاً منطبق با آنچه افراد خارج از مدرسه در نظر داشته‌اند (Schechter et al, 2018; Maitlis & Sonenshein, 2010; Sandberg & Tsoukas, 2020). بنابراین معناسازی مدیران مدرسه به عنوان میانجی اجرای ایده‌های تغییر می‌تواند موفقیت کل فرایند اجرا را تحت تأثیر قرار دهد (Potter, 2017).

نمی‌توان نتیجه اجرای تغییرات آموزشی را مستقیماً به اجرای یک سیاست طراحی شده بیرونی نسبت داد. با اینکه سیاست‌های طراحی شده بیرونی می‌توانند تا حدی مؤثر باشند، اما به ندرت بر طبق برنامه تدوین شده اجرایی می‌شوند. سیاست‌های آموزشی به عنوان یک فرایند سازگاری متقابل تعبیر می‌شوند، به این معنا که سیاست‌ها در مدارس تعدیل و سازگار

1. cognitivism
2. constructivism
3. Murphy

شده و زمانی که عملی می‌شوند تغییر شکل می‌یابند (Young & Lewis, 2015; Janger, 2006; Bell & Stevenson, 2006). تبیین چرایی خروجی این سیاست‌ها و به‌طور کلی شناخت تغییرات اجرا شده در مدارس نیازمند توجه به فرایندی است که درون مدرسه رخ می‌دهد. اینکه چگونه ایده‌های تغییر توسط مدیران مدرسه درک شده و مورد پذیرش قرار می‌گیرد یا به بیانی دیگر، فهم این‌که مدیران در طول اجرای تغییرات چگونه آن‌ها را تعبیر یا معناسازی می‌کنند.

با مرور پژوهش‌های متمرکز بر تحقق سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، جای خالی نگرش‌ها، نظرات و تجربه زیسته مجریان اصلی سند تحول به روشنی دیده می‌شود. شناسایی عوامل مؤثر بر تحقق سند تحول از طریق مرور پیشینه و تنها با تمرکز بر نظرات خبرگان (صادقی‌گوغری، ۱۳۹۹)، شناخت اهم چالش‌ها و موانع عملی در تحقق سند تحول با اکتفا بر دیدگاه‌های طراحان و مسئولانی که در تدوین و تنظیم سند تحول نقش داشته‌اند (قجری و همکاران، ۱۳۹۹) و در نهایت طراحی مدل اجرایی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بر مبنای نظرات نخبگان اجرایی و دانشگاهی (نوبد ادهم و راغب، ۱۳۹۹)، از جمله نمونه‌هایی هستند که فقدان توجه به مجریان سند تحول در آن‌ها دیده می‌شود.

با وجود اهمیت توجه به نظرات ارزشمند خبرگان و سیاستگذاران، فقدان واکاوی، آسیب‌شناختی و شناخت سند تحول از دیدگاه مجریان منجر به شکل‌گیری درکی ناقص از واقعیت اجرای سند تحول می‌شود. برطرف کردن این شکاف قابل توجه در ادبیات سند تحول، نیازمند پژوهش‌هایی با رویکرد پایین به بالا است که دیدگاه‌ها و تجربه زیسته مجریان و زمینه اجرای سند تحول را مورد بررسی قرار دهند. به همین دلیل این مطالعه به جای بررسی تطابق اجرا با ایده‌های تغییر بیرونی به دنبال شناخت فرایند معناسازی مدیران مدرسه است.

مشکلات پیاده‌سازی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش پس از گذشت بیش از ده سال از زمان تصویب و ابلاغ و تأکید پژوهش‌ها بر دشواری اجرا و تأخیر در پیشرفت آن، نشانه‌ای از نیاز به بازاندیشی درباره پیش‌فرض‌ها و مسیر طراحی و اجرای سند تحول است (صمدی، ۱۴۰۰، ۱۴۰۱؛ اخلاقی و همکاران، ۱۳۹۹). با توجه به اهمیت اجرای سند تحول برای کشور و نیاز آموزش و پرورش به تحقق آن به عنوان مهم‌ترین سند تعلیم و تربیت

کشور، نتایج این مطالعه می‌تواند با ارائه توصیفی از چگونگی پیاده‌سازی این سند در مدارس، گامی در راستای اجرای مؤثرتر سند تحول و طراحی و اجرای تغییرات جدید محسوب شود.

سند تحول بنیادین آموزش و پرورش

سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰) جهت تبیین چشم‌انداز و اهداف تعلیم و تربیت در افق ۱۴۰۴ هجری شمسی تدوین شده و توسط شورای عالی انقلاب فرهنگی به تصویب رسیده است. هدف غایی این سند دستیابی به انسان‌های متعالی و در تراز جمهوری اسلامی ایران است. اجرای سند تحول در قالب شش زیرنظام اصلی: ۱. برنامه درسی ۲. راهبری و مدیریت تربیتی ۳. تربیت معلم و تأمین منابع انسانی ۴. تأمین و تخصیص منابع مالی ۵. پژوهش و ارزشیابی و ۶. تأمین فضا، تجهیزات و فناوری صورت می‌گیرد. در کتاب مبانی نظری تحول بنیادین در نظام و تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۰)، مبانی نظری و راهکارها و برنامه‌های عملیاتی هر زیرنظام مشخص شده است. در این میان وظیفه مدیران مدرسه توجه به تعلیم و تربیت متوازن و تمام‌ساحتی بوده و باید از طریق شناخت اهداف دوره‌های تحصیلی و رابطه میان این اهداف و ساحت‌ها، به ایجاد پیوند میان فعالیت‌های مرتبط با هر ساحت و برنامه درسی اقدام کنند. ساحت‌های ذکر شده شامل شش ساحت تعلیم تربیت است که عبارتند از: ۱. اعتقادی، عبادی و اخلاقی ۲. اجتماعی و سیاسی ۳. زیستی و بدنی ۴. زیباشناختی و هنری ۵. اقتصادی و حرفه‌ای ۶. علمی و فناورانه. باید توجه داشت که اجرای سند تحول تماماً متوجه مدیران مدرسه نبوده و لزوم حمایت و پشتیبانی لازم از مدرسه مورد اشاره تدوین‌کنندگان سند نیز قرار گرفته است.

معناسازی

معناسازی بیانگر فرایند تلاش‌های افراد برای درک رویدادهای جدید، غیرمنتظره یا گیج‌کننده است. مفهوم معناسازی، سازمان‌ها را ایستا در نظر نمی‌گیرد و بر نبود یک واقعیت منفرد تأکید دارد. معناسازی، سازمان‌ها را به عنوان سازه‌های اجتماعی در نظر می‌گیرد که افراد دائماً آن‌ها را از نو ساخته و معنا را از زندگی کاری خودشان برمی‌سازند (weick, 1995). معناسازی «فرایندی برخاسته از انتظارات برآورده نشده است که با توجه به سرخ‌های^۱

1. cues

محیطی، خلق معانی بین‌الذهانی^۱ و چرخه‌های تفسیر و عمل منجر به ایجاد محیطی منظم‌تر می‌شود که از آن می‌توان سرنخ‌های بیشتری به دست آورد» (Maitlis & Christianson, 2014). افراد با استفاده از فرایند معناسازی تلاش می‌کنند تا موقعیت‌های ناشناخته را ساختارمند کرده، تصویری کلی از موقعیت مبهم و گیج‌کننده ترسیم کنند و به معنایی از آن دست یابند (Ganon-Shilon & Schechter, 2019).

بسیاری از پژوهش‌ها دربارهٔ پدیده تغییر بر مبنای چارچوب مفهومی معناسازی انجام شده‌اند (e.g. Allen & Penuel, 2015; Rigby, 2015; Reid, 2021, 2023; Sutherland, 2022). مداخلات تغییر یا اصلاحات با وجود برنامه‌ریزی اولیه، اغلب انتظارات را نقض کرده و عدم قطعیت، ابهام و سردرگمی قابل توجهی را برای افراد ایجاد می‌کند. فرایندهای تغییر برنامه‌ریزی شده ممکن است مستقیماً معانی سازمانی مانند هویت یا فرهنگ را هدف قرار دهند و موجب معناسازی شوند (عارف و همکاران، ۱۳۹۸). هنگامی که یک سازمان با تغییر چشمگیر روبه‌رو است، معانی فردی و مشترک با چالش مواجه شده و در معرض بازسازی قرار می‌گیرند (Ericson, 2001). نتایج پژوهش کانن‌شایلون و اسپچتر^۲ (2019) نشان می‌دهد که مدیران مدرسه به‌عنوان سازندهٔ معنا نقش فعالی در زمان تغییرات و اصلاحات آموزشی دارند. آن‌ها شرایط ابهام، سردرگمی و بدفهمی‌های برخاسته از اصلاحات را دلیل ورود مدیران مدرسه به فرایند معناسازی معرفی کرده‌اند؛ به این معنی که آن‌ها تلاش می‌کنند تا برنامهٔ اصلاحات را درک کرده و تصویر جامعی از آن به دست آورند. همچنین اسپچتر و همکاران^۳ (2018) نیز با تمرکز بر معناسازی مدیران مدرسه نسبت به رهبری خود در زمان اجرای اصلاحات، به اهمیت بالایی فرایند معناسازی مدیران مدرسه در اجرای اصلاحات اذعان کرده‌اند؛ زیرا نحوهٔ اجرای اصلاحات به شدت تحت تأثیر درک مدیران از آن قرار دارد.

چارچوب شناختی معناسازی ارائه شده توسط اسپایلن و همکارانش^۴ (2002) تأثیر قابل توجهی بر روند تحقیقات اجرای اصلاحات آموزشی داشته است. آن‌ها بررسی عمیق

-
1. intersubjective
 2. Ganon-Shilon & Schechter
 3. Schechter et al
 4. Spillane et al

معناسازی عوامل اجرایی با توجه به ابتکارات اصلاحات را هدف اصلی خود قرار دادند که تا قبل از آن به ندرت مورد توجه قرار گرفته است. معناسازی تنها یک رمزگشایی ساده از سیاست نیست بلکه یک فرایند پویا از تفسیر است که بر پایه دانش غنی فرد از ادراکات، باورها و نگرش‌ها شکل می‌گیرد. آن‌ها با تمرکز بر چگونگی تأثیر معناسازی در تغییر نگرش افراد نسبت به نقش خود و تغییر درک و رفتارشان، نشان دادند که درک مجریان از اصلاحات و چگونگی ایجاد این درک، تحت تأثیر الگوهایی قرار دارد. در نتیجه برای توصیف معناسازی در فرایند اجرای اصلاحات آموزشی یک چارچوب شناختی ارائه کردند. بر اساس این چارچوب، معناسازی مجریان حاصل تعامل سه مؤلفه است که عبارتند از: شناخت فرد (شامل چگونگی توجه فرد به نشانه‌ها و تأثیر دانش، باور و تجربه‌های قبلی بر ساخت فهم جدید)، شناخت موقعیت (شامل تأثیر ابعاد یک موقعیت بر درک افراد به عنوان یک عنصر سازنده مانند تعامل اجتماعی، زمینه سازمانی و ارتباطات غیر رسمی) و بازنمایی‌های سیاست (ایده‌ها و محرک‌هایی که توسط یک سیاست ارائه می‌شود). این مدل ابزار تحلیلی قوی برای کمک به سیاستگذاران و تحلیلگران بوده تا به کمک آن توضیحات جامع‌تری برای دلیل موفقیت یا شکست سیاست‌ها فراهم سازند.

روش پژوهش

رویکرد این پژوهش کیفی بوده و با استفاده از روش پدیدارشناسی انجام شده است. بر مبنای چارچوب شناختی معناسازی، ادراک مدیران مدرسه و اقداماتشان^۱ به عنوان مجری بخشی از سند تحول مورد بررسی قرار گرفت. به همین منظور، تمرکز پژوهشگران بر تجارب زیسته مدیران مدرسه مرتبط با به‌کارگیری و پیاده‌سازی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بود. جهت افزایش عمق و غنای داده‌های پژوهش، مشارکت‌کنندگان به صورت هدفمند انتخاب شدند؛ زیرا استفاده از نمونه‌گیری هدفمند می‌تواند مناسب‌ترین اطلاعات را در راستای روشن ساختن پدیده محوری پژوهش فراهم سازد. مدیرانی جهت شرکت در پژوهش انتخاب شدند که حداقل ۵ سال از تجربه مدیریت آن‌ها گذشته باشد و نسبت به ارائه تجربیات خود و همکاری با پژوهشگر علاقه‌مند باشند. به دلیل اهمیت دستیابی به تجربه واقعی افراد در طول مدت اجرای سند تحول، مدیرانی انتخاب شدند که از اعتماد لازم به پژوهشگران جهت حفظ

اطلاعاتشان برخوردار بودند. برای در نظر گرفتن تفاوت‌ها، مدیران مدارس دخترانه و پسرانه دولتی متوسطه (دوره دوم) از چهار منطقه ۳، ۶، ۷ و ۱۳ شهر تهران انتخاب شدند که اطلاعات آن‌ها در جدول ۱ ارائه شده است. انتخاب تعداد مشارکت‌کنندگان بر اساس فرایند پژوهش بود و تا زمان رسیدن به نقطه اشباع نظری ادامه داشت.

داده‌ها از طریق مصاحبه نیمه‌ساختاریافته و عمیق با ۸ مدیر مدرسه در طول نیم‌سال دوم سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ گردآوری شد. مصاحبه‌ها به‌طور میانگین ۳۰ دقیقه به طول انجامید و در طول مصاحبه سؤالاتی ناظر به انتظارات و اقدامات مرتبط با سند تحول، میزان اولویت آن‌ها، مسائل مواجه شده و تغییرات حاصل شده در مدرسه برای روشن شدن ادراک و اقدامات مدیران مدرسه در زمان اجرای سند تحول پرسیده شد. داده‌ها از طریق ضبط و پیاده‌سازی کلمه‌به‌کلمه به متن تبدیل شد و متن‌های پیاده شده پس از هر مصاحبه مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت تا در روشن شدن نقاط مبهم و جهت‌دهی به سؤالات مصاحبه‌های بعدی مورد استفاده قرار بگیرد.

جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها به‌طور همزمان و در طول فرایند پژوهش انجام شد. داده‌ها با استفاده از روش تحلیل داده‌های کیفی مایلز و هوبرمن به‌عنوان سه جریان اصلی همزمان شامل تلخیص داده‌ها، نمایش داده‌ها و ترسیم نتیجه‌گیری مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. تلخیص داده‌ها دربرگیرنده خلاصه‌نویسی، کدگذاری، توسعه مضامین، ایجاد مقوله‌ها و نوشتن یادداشت‌های تحلیلی بود و با استفاده از شیوه‌های مختلف نمایش داده‌ها به‌عنوان یک مجموع سازمان‌یافته و فشرده از اطلاعات، نتیجه‌گیری شکل گرفت (Miles et al., 2014).

بدین صورت که ابتدا بخش‌هایی از داده‌ها که با هدف پژوهش مرتبط بود مشخص شدند. سپس هر بخش بر اساس سؤال پژوهش و جنبه‌ای که مدیر بیان کرده بود کدگذاری شد. در ادامه با یافتن قسمت‌های مشابه سعی شد تا دسته‌بندی و توسعه مقوله‌ها و مضامین انجام شود. کدها با داده‌ها و تحلیل‌های در حال شکل‌گیری به‌صورت مستمر مورد مقایسه قرار گرفتند تا تحلیل نهایی حاصل شود. تجزیه و تحلیل نیز شامل دو مرحله بود: اول تحلیل هر مصاحبه به‌طور جداگانه و دوم تحلیل مصاحبه‌ها جهت ایجاد مضامین مشترک و روشن شدن تفاوت‌های میان مصاحبه‌ها. مقوله‌ها و مضامین نهایی در جدول ۲ نمایش داده شده است.

همچنین برای سهولت تحلیل داده‌ها در این پژوهش نرم‌افزار MAXQDA 2020 نیز مورد استفاده قرار گرفت.

جهت اعتباریابی یافته‌ها از کنترل اعضا استفاده شد که یکی از مهم‌ترین روش‌های ایجاد اطمینان‌پذیری در پژوهش کیفی است. داده‌ها، تحلیل‌ها و تفاسیر، مجدد به مشارکت‌کنندگان بازگردانده شد تا در مورد صحت و اطمینان‌پذیری شرح ارائه شده اظهار نظر کنند. به‌این ترتیب نظرات مشارکت‌کنندگان در جهت اصلاح داده‌ها و تحلیل‌ها مورد استفاده قرار گرفت.

جدول ۱. اطلاعات مشارکت‌کنندگان

کد مشارکت‌کننده	جنسیت	سابقه مدیریت	تحصیلات	منطقه
۱	زن	۲۸ سال	کارشناسی	۳
۲	زن	۲۲ سال	کارشناسی ارشد	۶
۳	زن	۱۴ سال	کارشناسی ارشد	۱۳
۴	زن	۷ سال	کارشناسی ارشد	۶
۵	مرد	۱۳ سال	کارشناسی	۶
۶	زن	۲۰ سال	کارشناسی ارشد	۱۳
۷	زن	۱۵ سال	کارشناسی ارشد	۷
۸	مرد	۶ سال	کارشناسی ارشد	۳

یافته‌های پژوهش

همانطور که در جدول ۲ نشان داده شده است یافته‌های اصلی این مطالعه به سه دسته قابل تقسیم است. اول، شکل‌گیری مضمون «ابهام» که حاصل تحلیل بخشی از داده‌های پژوهش است. این مضمون نشان‌دهنده مواجهه مجریان سند تحول با ابهام است. هر چند در مطالعات گذشته نیز ابهام به عنوان یکی از موانع اجرای سند بیان شده است؛ اما در این مطالعه آگاهی از وجود ابهام، نقطه آغاز یک فرایند دنباله‌دار -معناسازی- است. دوم، مضمون «مستندساز» است. این مضمون نشان‌دهنده چگونگی جهت‌گیری اقدامات مدیران مدرسه در صحنه عمل بوده و بازتابی از معنای خلق شده آن‌ها است. سوم، مضامین «عوامل فردی و موقعیتی» است که نشان‌دهنده مجموعه عوامل مؤثر بر تعبیر و معنای خلق شده مدیران مدرسه است که در این مطالعه شناسایی شده است.

جدول ۲. مضامین و مقوله‌های توسعه یافته

مضامین	مقوله‌ها
ابهام	نداشتن زبان مدرسه‌ای
	گم‌شدگی کاربست
	مدرسه محوری
مستندسازی	استقرار سیستم پیشین
	اتصال اقدامات به ساحات‌ها
	تهیه مستندات
عوامل فردی	تکرار مکررات
	سعی بی‌فایده
	قابلیت اجرا
عوامل موقعیتی	قوانین و مقررات
	جایگاه ارزشی سند

۱. ابهام

تحلیل یافته‌های پژوهش نشان‌دهنده مواجهه مدیران مدرسه با ابهام قابل توجه در خوانش و اجرای سند تحول است. نداشتن زبان مدرسه‌ای و گم‌شدگی کاربست نشان‌دهنده حضور ابهام و نبود شفافیت برای مدیران است. همچنین رویکرد مدرسه محوری سند تحول نیز بر افزایش ابهام مؤثر بوده است. زبان و نوع نگارش سند تحول خود مانعی برای برداشت دقیق از چیستی و هدف عملی آن برای برخی مدیران مدرسه شده است. در حقیقت «سند باید خیلی زبان مدرسه‌ای‌تری برای بیان اهداف می‌داشت (۲)». حتی برگزاری دوره‌های آموزشی نتوانسته است ذهنیتی شفاف و دقیق از سند برای مدیران مدرسه ایجاد کند. مدیر (۵) بیان می‌کند: «سند تحول یک کتاب کوچک است؛ اگر بخوانید چیزی دستگیرتان نمی‌شود. یک چیزهای کلی آنجا نوشتند حالا ولی چیزی سر در نمی‌آورد». علاوه‌براین مدیران (۷) و (۳) ایجاد نشدن علاقه و جذابیت برای خوانندگان متن سند تحول را حاصل نوع نگارش آن می‌دانند: «آنقدر جملاتش سنگین هست که خیلی از ما که می‌خواندیم وسطش رها می‌کردیم ... شما هم بخوانی وسط صفحه خسته می‌شوی» چرا که از کلمات بسیار سنگین فلسفی

استفاده شده است؛ در حالی که بهره‌گیری از نگارشی روان‌تر می‌توانست با جذابیت بیشتری برای اعضای مدرسه همراه باشد.

همچنین مدیران مدرسه از گمشدگی چگونگی کاربری سند تحول شکایت داشتند. ندانستن شیوه به کارگیری سند تحول در عمل به سردرگمی مجریان دامن می‌زند. مدیر (۳) نبود فایل اجرایی برای سند تحول را از مسائل مدرسه در اجرای سند می‌دانست: «سند فلسفه است، حُب فلسفه را که کسی اجرا نمی‌کند». مدیران (۵) و (۱) به تأکید یکی از مدیران کل آموزش و پرورش بر اجرای سند تحول اشاره کردند در حالی که نمی‌دانستند در عمل چه کاری باید انجام دهند: «... ما هم دائماً اعتراض می‌کردیم و موقع‌هایی که با هم جلسه داشتیم می‌گفتیم این اصلاً کاربردی نیست». مدیر (۵) معتقد بود به کار بستن سند در مدرسه نیازمند نقشه راه است: «نقشه راه ندادند به من مدیر، نقشه راه ندادند که من بنشینم آن نقشه راه را برای معلمان ترسیم کنم ... الان به نظر من هیچ کدام [با سند] آشنا نیستند».

به اعتقاد مدیر (۳) «سند باید یک ساده‌نویسی، خلاصه‌نویسی یا مصداق‌گرایی داشته باشد». کلی‌گویی سند تحول و نداشتن مصادیق کاربردی از دیگر موارد تأییدکننده وجود ابهام است:

مطالبی که در سند تحول هست بسیار کلی است. یک سری کلمات خیلی زیبا جمله‌بندی کردند، کنار هم گذاشتند خیلی خوب هست؛ اما خود سند تحول به نظر من به صورت کاربردی که بشود در مدرسه به کار برد در نیامده ... یعنی باید یک کارهایی بکنند که بشود در مدرسه اجرا کرد، در مدرسه بشود رویشان کار کرد، به دانش‌آموزان بشود ارائه داد. به نظرم این اتفاق هنوز نیفتاده (۵).

مدیران (۱) و (۲) رویکرد مدرسه‌محوری سند تحول را از دیگر موارد ایجادکننده ابهام می‌دانستند. «سند تحول می‌خواهد بگوید مدرسه، شما فکر کن. اول خودت بدان؛ اصلاً اطلاعات را بالا ببر، فکر کن، برنامه‌ریزی کن، اجرا کن و برس به تربیت یک انسان با هویت اسلامی ایرانی ملی. یعنی می‌خواهد بیشتر بگوید مدرسه‌محوری (۲)». در حقیقت سند تحول تنها تعیین‌کننده یک چارچوب برای عمل است و گامی به سمت مدرسه‌محوری محسوب می‌شود: «بخشنامه‌ها کلیت را مشخص می‌کنند. در واقع برنامه‌ریزی کلی و سیاست‌ها را مشخص می‌کنند ... ما با توجه به شناختی که از دانش‌آموزهایمان داریم برنامه‌هایی برای

آن‌ها طراحی می‌کنیم (۲)». همچنین مدیر (۱) چگونگی اجرای سیاست‌های کلی طرح شده را به‌مثابه هنری عنوان می‌کند که مدرسه باید از آن برخوردار باشد.

۲. مستندساز

بر اساس یافته‌های مصاحبه‌ها، مدیران مدرسه تحت تأثیر عوامل متعددی در حال حاضر خود را مستندسازانی یافته‌اند که باید به تهیه مستندات از چگونگی اجرای سند تحول بپردازند. مبنای این مضمون، سه مقوله استقرار سیستم پیشین، اتصال اقدامات به ساحت‌ها و تهیه مستندات است که روشن‌کننده چگونگی جهت‌گیری اقدامات مدیران مدرسه هستند. با توجه به برقراری سیستم گذشته در مدرسه، مدیران همچنان بر اساس اولویت‌ها و صلاحدید شخصی روند همیشگی‌شان را دنبال می‌کنند و صرفاً مرتبطسازی آن‌ها با ساحت‌های سند تحول به اقداماتشان افزوده شده است:

... می‌توانند ربطش بدهند. مثلاً خوردن همین چایی به عنوان یک آب می‌تواند برای سلامتی من مفید باشد پس من می‌توانم این را ببرم در قسمت یکی از بخش‌های سند تحول یا حتی من که در حیاط مدرسه راه می‌روم می‌توانم بگویم برای یکی از بخش‌های سند تحول هست مثلاً ورزش که بگویم زیستی هست و کدام بخش سند تحول هست ... ما هر چیزی را می‌توانیم به یک چیزی ربط بدهیم. مثلاً گلدان‌هایی که ما در راهرو گذاشتیم می‌توانیم در بخش زیبایی‌شناختی در یکی از ساحت‌ها باشد. مثلاً همین زیباسازی مدرسه، همین لامپ سالم، همین چهارتا دانه گل می‌تواند در آن بخش ما مرتبطش کنیم که ما آمدیم یک سری گلدان تهیه کردیم که در بخش زیبایی‌شناختی کار کرده باشیم. هر چیزی را ما می‌توانیم به یک چیزی ربطش بدهیم ولی مهم این هست که شما از این ساحت‌ها چطور استفاده کنی در امورات. مهم این هست که پیاده‌سازی دقیق و درستش چطور باشد یا اهداف کسی که این ساحت‌ها و سند را نوشته چه بوده (۴).

در حقیقت تهیه مستندات یا به بیان دیگر مستندسازی برای مدیران به موضوعی محوری

تبدیل شده است، به طوری که مدیر (۶) می‌گوید:

بعضی مدارس تا آنجایی که من سراغ دارم یک معاون را فقط گذاشتند برای تعالی، یعنی هیچ کاری نمی‌کند فقط مستندسازی می‌کند. برای اداره کلیربوک گرفته و تمام مستندات را در آن قرار می‌دهد و مرتب عکس می‌گیرد و مستندات درست می‌کند. هیچ کار دیگری انجام

نمی‌دهد. شاید دانش‌آموز رها باشد ولی مثلاً این کار دارد انجام می‌شود به نحو احسن هم انجام می‌شود.

در هر صورت مدیران مجبور به وقت گذاشتن برای تهیه مستندات هستند و از آن‌ها انتظار می‌رود تا کارهایشان را در قالب ساحت‌های شش‌گانه سند تحول ارائه بدهند. مدیران (۷) و (۴) با بیان اینکه پیش از دوره شیوع بیماری کرونا بیشتر ارزیاب‌ها از مدرسه و مستندات بازدید می‌کردند، چگونگی تهیه مستندات را به صورت قرار دادن تمام فعالیت‌های مدرسه در قالب ساحت‌های شش‌گانه توضیح دادند. مدیر (۱) به‌طور مشابه، دسته‌بندی کارهای مدرسه در قالب سند تحول را این‌گونه توصیف کرد: «... یعنی مستنداتی که وقتی می‌آیند بازدید از مدرسه‌تان باید تمام فعالیت‌های مدرسه را ببرد در این زیرشاخه‌هایی که خدمتتان عرض کردم. ساحت آموزشی، ساحت تربیتی، ساحت باور دینی» که این موضوع با صرف وقت و انرژی مدیران مدرسه همراه است: «برای مستندسازی‌هایش خیلی اذیت می‌شویم، بیشتر وقت مدارس گرفته می‌شود (۷)».

براساس یافته‌های پژوهش اقدامات مدیران در قالب دنبال‌کردن کارهای همیشگی‌شان شکل می‌گیرد و در عمل تحولی در مدارس رخ نداده است:

اینکه یک سند تحولی بیاید کاربردی شود بعد باعث رشد تعلیم و تربیت در کشور شود به نظر من هنوز اتفاق نیفتاده یا اگر جایی هست من اطلاع ندارم. به نظر من تحولی که بشود لمسش کرد هنوز در تعلیم و تربیت اتفاق نیفتاده. همچنان ما کارهای روزمره را یعنی من کارهای سال گذشته‌ام را دارم انجام می‌دهم، سال قبل هم کارهای سال قبل را انجام می‌دادم. تحولی که بشود رویش حساب کرد هنوز اتفاق نیفتاده (۵).

انتخاب فعالیت‌های مدیران مدرسه همچنان فقط بر اساس باورها، اولویت‌ها و صلاحیت‌های خود صورت می‌گیرد؛ به این معنی که سند در تغییر اولویت‌ها و نگاه آن‌ها نقش چندانی نداشته است.

۳. عوامل مؤثر بر معناسازی مدیران مدرسه

بر اساس چارچوب شناختی معناسازی که پیش‌تر توضیح داده شد، سه دسته عوامل بر معناسازی افراد مدرسه مؤثر هستند که شامل پیام‌های سیاست، شناخت فرد و شناخت موقعیت است. با مصاحبه‌های انجام شده با مدیران مدرسه دو عامل شناخت فرد و شناخت

موقعیت مورد تحلیل قرار گرفته‌اند. به دلیل عدم همکاری آموزش و پرورش در ارائه بخشنامه‌های ارسالی مرتبط با سند تحول به مدارس، نتوانستیم پیام‌های سیاست را مورد تحلیل قرار دهیم.

۱-۳. عوامل فردی

بر اساس یافته‌های پژوهش، مدیران مدرسه دو باور قابل توجه نسبت به اجرای سند تحول دارند. اول، وظیفه‌خواسته شده از خود را تکرار مکررات دانسته و بر جدید نبودن سند تحول تأکید کردند. دوم، حرکت در مسیر اجرای سند تحول را در برخی حوزه‌ها سعی بی فایده دانستند و دستیابی به نتایج مطلوب را صرفاً از راه اجرای سند، دور از دسترس می‌دیدند. تکرار مکررات: نگاه مدیران مدرسه به سند تحول تکرار مکررات است؛ درخواست اجرای کاری که از گذشته توسط مدیران در مدرسه جریان داشته است: «ما داشتیم انجام می‌دادیم. همیشه در جهت بهبود کارمان تلاش‌هایی بوده. بالای بیست سال هست که مدیر هستم. سند تحول چند سال هست که آمده؟ این کارها همیشه انجام می‌شده، فکر نمی‌کنم برای مدیرها چیز جدیدی بوده باشد (۶)». همینطور مدیر (۴) با بیان نمونه‌ای از اقداماتش، تکراری بودن موارد اجرایی سند را توضیح می‌دهد: «عملاً همه این کارها انجام می‌شده؛ شما مدرسه‌ات را رنگ می‌کنی، امکانات فراهم می‌کنی، مجبوری یک بودجه‌ای را اختصاص بدهی برای کارهای مالی». به‌طور مشابه مدیر (۳)، اهداف سند تحول را همان اهداف همیشگی خود در دوره مدیریتش بیان کرد: «قبل از اینکه تحت این عنوان، سند مطرح بشود من مدیریت مدارس مختلف را داشتم، مقاطع مختلف و رشته‌های مختلف را کار کردم. اهدافی که ما همیشه مدنظرمان هست، سند به آن مباحث اشاره کرده».

مدیران مدرسه تنها نوآوری سند تحول را در دسته‌بندی موضوعی و سازماندهی امور مدرسه می‌دیدند. بر اساس نظرات مدیران (۲) و (۸) در گذشته همین کارها انجام می‌شده ولی سند آن را منظم ساخته و دارای چارچوبی مشخص شده است. مدیر (۷) تدوین سند تحول را ساخت یک «قاب قشنگ» می‌دانست که هدف دارد و می‌تواند باعث افزایش آگاهی مدیر مدرسه شود؛ اما جدید نبوده و نه تنها خودش بلکه مدیران قبل از او هم همه این کارها را انجام می‌دادند هرچند به این نام نبوده و «حالا اسم و رسم پیدا کرده است». به‌طور مشابه مدیر (۴) در این زمینه این‌چنین اظهار نظر کرده است:

[سند تحول] تغییری ایجاد نکرده، یک سری بازی با کلمات شد و یک سری نقشه راه هست دیگر. مثلاً شما این کار را بکنید کدام ساحت هست، آن کار را بکنی کدام ساحت هست ولی عملاً کارهایی بوده که در همه مدارس همیشه بوده. شما زمان دانش‌آموزیتان را در نظر بگیرید همین کارهایی که در سند تحول گفتند در مدرسه خودتان در آن زمان‌ها انجام می‌شده که مثلاً حداقل پانزده سال پیش بوده بیست سال پیش بوده. در زمان ما هم همین کارها انجام می‌شده ولی الآن آمدند کمی موضوعی‌ترش کردند، یک ذره منظم‌ترش کردند و قالب بهش دادند و چارچوب بهش دادند ولی همان کارها انجام می‌شود.

بنابراین مدیران مدرسه تنظیم فعالیت‌ها بر اساس سند تحول را اقدام تازه‌ای نمی‌پندارند. تا جایی که مدیر (۵) معتقد است: «سند تحول را از روی کارهایی که در مدرسه انجام می‌شده نوشتند منتها تکمیل‌تر و کامل‌تر» در نتیجه مدیران لزومی به ایجاد تغییر در رویه فعالیت‌هایشان نمی‌بینند.

سعی بی‌فایده. مقوله قابل توجه دیگر، تصور بی‌فایده بودن تلاش در برخی از ساحت‌ها است. مدیران مدرسه نقش جامعه را پررنگ‌تر از مدرسه می‌دانند. مدیر (۱) با اعتقاد به پیشی گرفتن اثر جریان‌های جامعه نسبت به آموزش‌های درون مدرسه می‌گوید:

جریانی هست که شما دارید در جامعه می‌بینید، دارد اتفاق می‌افتد. نمی‌خواهم بگویم که ما کار نمی‌کنیم در آموزش و پرورش یا اجرا نمی‌شود ولی سرعت آن از اینور بیشتر هست. این بچه از مدرسه شما که خارج می‌شود می‌رود بیرون انگار پوست می‌اندازد یک چیز دیگر می‌شود بچه‌ها استقبالشان و گرایششان به آن سمت بیشتر هست.

مدیران (۴) و (۸) دستیابی به اهداف سند تحول را فراتر از توان مدرسه تصور می‌کردند. مدیر (۳) با بیان اینکه مدرسه نمی‌تواند به‌تنهایی عهده‌دار مسئولیت تربیت دانش‌آموزان باشد توضیح داد: «مدرسه از همه طرف محدودیت دارد. چه کار باید بکنند؟ می‌شود گفت یک کاتالیزور هست. یکی از فاکتورها ممکن هست باشد اما عامل اصلی نیست. ممکن هست لازم باشد ولی کافی نیست». «واقعیت قضیه این است که خواسته‌های تربیتی اصلاً متناسب با اختیارات و وظایف مدرسه نیست و بخش بزرگی از نهادهای جامعه باید این کار را همراه با مدرسه پیش برند (۸)». لازم به ذکر است که چنین رویکردی منجر به سکون مدیران مدرسه نشده است: «البته می‌گویم که ما به عنوان قشر فرهنگی، من به عنوان یک مدیر مدرسه

یا به‌عنوان یک معلم همه دست و پایم را دارم می‌زنم با همین چیزهایی که هست (۱)» با این حال چنین باوری با توجه به چارچوب شناختی معناسازی بر ساخت معنای مدیران مدرسه از نقش خود تأثیرگذار است.

۲-۳. شناخت موقعیت

معناسازی افراد به شدت تحت تأثیر موقعیت و زمینه کاری آنها است. مدیران مدرسه مجبور به عمل در یک زمینه چندگانه از انتظارات هستند و مجبورند از طریق اتخاذ تدابیری خود را با آنها تطبیق دهند. قابلیت اجرا، قوانین و مقررات حاکم بر مدارس و جایگاه ارزشی سند تحول میان افراد از موارد موقعیتی مهم در صحبت‌های مدیران بوده است.

قابلیت اجرا: سند تحول همانند تمام برنامه‌های تغییر نیازمند پیش‌بینی چگونگی اجرا و منابع و امکانات مورد نیاز است. مدیران مدرسه با ذکر موارد متعددی عملی نبودن اجرای سند تحول را توضیح دادند. مسائل مرتبط با زمان، امکانات، نیروی انسانی و برنامه درسی از جمله موارد مورد توجه مدیران بود (۱، ۳، ۴، ۶، ۷ و ۸). مدیران مدرسه درگیر مسائل متعددی بوده و ناگزیر به رسیدگی به آنها هستند. در نتیجه با توجه به میزان اولویت هر یک از امور، زمانی برای پرداختن به سند تحول و ایجاد نوآوری‌هایی مبتنی بر آن نمی‌یابند:

من آنقدر درگیری‌های جزئی و پیش‌پاافتاده در سیستم کاری برایم به وجود می‌آید و ذهن من را به عنوان یک مدیر درگیر می‌کند و من دغدغه آن را دارم، فرصت اینکه بنشینم و یک آسیب‌شناسی جامعی بخوادم داشته باشم [پیدا نمی‌کنم] همه تلاشم را هم کردم، نمی‌خواهم بگویم اصلاً هم موفق نبودیم البته در خیلی از زمینه‌ها به هر حال موفقیت‌هایی داشتیم ولی آن چیزی که آدم توقع و انتظار دارد رخ نمی‌دهد (۴).

علاوه بر مسئله محدودیت زمان، بدیهی است که اجرای همه این کارها بودجه می‌خواهد و پیاده‌سازی هر برنامه‌ای نیازمند امکانات مخصوص به خود است (۱، ۷). به عنوان مثال یکی از مدیران با اشاره به ساحت زیستی می‌گوید:

شما مثلاً فرض کنید بچه را به لحاظ زیستی و بدنی اجازه بدهید که بچه فعال باشد، از نظر زیستی و بدنی رشد بکند. خوب با کدام امکانات؟ الان ما سه سال هست که هیچی کلاً [به دلیل کرونا] تعطیل هستیم اما یک وقتی هم بود سه سال بود می‌خواستیم حیات مدرسه‌ام را

آسفالت کنم بودجه نبود. بودجه نبود در مدرسه. خب بچه می آمد می خواست والیبال بازی کند آنقدر پستی و بلندی بود دائم وحشت داشتیم الان بخورد زمین (۱).

یا مدیر (۴) با بیان نبود امکانات معتقد است پرداختن به برخی ساحت ها ممکن نیست: گاهی اوقات دست ما بسته هست. مثلاً من در مدرسه ام چگونه می توانم تمامی ساحت ها را داشته باشم یا تمامی مهارت های زندگی را به بچه ام یاد بدهم؟ ارتباط را می توانم یاد بدهم، بیان و کلام و کنترل خشم را ولی بعضی از مهارت ها نیاز دارد که من امکانات وسیع داشته باشم. یک حیاط بزرگ داشته باشم. حالا ضعف مدرسه خودم را می گویم یک حیاط بزرگ ندارم که بچه من از لحاظ زیستی بدنی بتواند آن فعالیت لازم را داشته باشد تمامی این ها می شود که من می آیم یک چیزی را پیدا می کنم که امکاناتش را داشته باشم. وقتی من امکانی را نداشته باشم چطوری می توانم مهارت اقتصادی را به بچه آموزش بدهم؟

علاوه بر این، مدیران با کمبود معلمان توانمندی که آن ها را در راستای اجرای سند تحول همراهی کنند مواجه هستند. از نظر مدیران (۷) و (۵)، تعداد معلم هایی که بتوانند با شیوه مد نظر سند تحول کار کنند کم است. مدیر (۴) نیز به نداشتن معلم های توانمند و آموزش دیده برای تدریس دروس مهارتی اشاره کرد:

هر دبیری که ساعت کارش اضافه می آید مثلاً شیمی پر شده دو ساعت خالی مانده می دهیم تفکر، آن یکی خالی شده می دهیم ... اصلاً دبیر مهارتی نداریم که ما بخواهیم بگذاریم برای این کارها. به خاطر همین این ها ضعف هست. حالا ما تلاش کردیم که دبیرهای خیلی خوش فکرمان را آنهایی که می دانیم موفق تر هستند، دبیرهایی که می دانیم طراح هستند، خلاق هستند، پویا هستند را در این درس ها بگذاریم ولی دیگر مگر چقدر ساعت آموزشی داریم یا چقدر دبیر این مدلی داریم؟

از طرفی مدرسه ملزم به اتمام کتاب های درسی حجیم بوده و با توجه به اهمیت کنکور و نمرات آزمون های نهایی که پیش تر نیز بیان شد، زمانی برای پرداختن به سند باقی نمی ماند (۳). «سند می گوید تو یک انسان تمام و کمال تربیت کن ولی آیا من می توانم امکانات داشته باشم؟ حجم درس ها آنقدر زیاد هست که تمام وقت و ساعت حضور بچه را گرفته. یا باید فیزیک بخواند یا ریاضی یا شیمی (۴)» که این موضوع نشان دهنده عدم تناسب برنامه درسی با سند تحول و تناقض انتظارات از مدیران مدرسه است.

در نتیجه با توجه به ناهمخوانی سند تحول با واقعیت‌های مدرسه، در مرحله اجرا با مشکل مواجه شده است: «... شاید آن چیزی که در سند تحول هست با واقعیت‌ها خیلی همخوانی ندارد. نمی‌توانم بگویم اصلاً حتی اجرا شده باشد ... یعنی من فکر می‌کنم خیلی عملی نبود (۶)» یا به‌طور مشابه: «اجرای خیلی از این‌ها با امکانات موجود ما همخوانی ندارد دیگر. من دلم می‌خواهد خیلی از این کارها را بکنم ولی امکانات را ندارم (۱)». در نهایت با توجه به مواجهه مدیران با کمبودهای عنوان شده اجرای سند را دور از دسترس می‌پندارند. قوانین و مقررات: قوانین و مقررات حاکم بر مدارس در جهت‌دهی چگونگی اقدام مدیران مدرسه نقش برجسته‌ای دارند. مدیر (۶) شاخص‌های ارزیابی مدارس و اهمیت ویژه کنکور را نامتناسب با اهداف سند تحول بیان کردند. همچنین تجربه مدیر (۴) از ارزیابی اقداماتشان در زمینه اجرای سند به صورت «یکی بودن دوغ و دوشاب» بوده است. نمرات امتحانات نهایی و به‌طور خاص کنکور، محور مقایسه و ارزیابی مدارس به حساب می‌آیند و سایر فعالیت‌های مدرسه مورد توجه جدی قرار نگرفته و امتیاز حائز اهمیتی برای مدرسه تلقی نمی‌شوند (۱، ۲ و ۶).

در حالی که به اعتقاد مدیر (۱): «موفقیت‌های بچه‌ها در زمینه‌های مختلف می‌تواند ملاک عمل قرار بگیرد ولی فقط شده کنکور و امتحان نهایی». دلیل این نوع نگاه می‌تواند سختی ارزیابی فعالیت‌های غیردرسی و در مقابل آسان بودن ارزیابی فعالیت‌های آموزشی باشد: «همه معیار ما شده آموزش، چون ملموس‌تر است ... نیامدیم این ساحت‌های شش‌گانه‌ای که در سند تحول هست را به صورت کاربردی در بیاریم طوری که بشود لمسش کرد (۵)». در نتیجه جای خالی قدرشناسی نسبت به چنین فعالیت‌هایی برای مدیران محسوس است: «گاهی اوقات دوغ و دوشاب یکی هست. کسی که کار کرده با کسی که نکرده فرقی نمی‌کند. یعنی هیچ امتیاز خاصی برای شما قائل نمی‌شوند، نهایتش یک تقدیرنامه خالی» یا «کار انجام می‌دهیم ولی نمره‌اش نمره اثرگذاری نیست (۴)».

علاوه بر این، شیوه ارزیابی اجرای سند دارای نواقصی است و باید مورد بازنگری قرار گرفته و اصلاح شود. مدیران (۲) و (۷) معتقد هستند برخی ارزیاب‌ها نگاه دیکته‌ای دارند؛ تنها به دنبال آیت‌های خودشان هستند و موجب آسیب می‌شوند. ممکن است کار مدرسه حتی فراتر از انتظار باشد؛ اما چنین ارزیاب‌هایی برخی موارد را به عنوان امتیاز منفی تلقی

می‌کنند. در نتیجه ممکن است برخی افراد «به این فکر کنند که فقط یک امتیاز بگیریم (۲)» در نتیجه «صرفاً همان‌ها را اجرا می‌کنند و نمی‌توان گفت این‌ها سند را اجرایی کردند؛ در حقیقت هدف اصلی سند اجرایی نمی‌شود (۷)». در نتیجه ارزیابی‌های فعلی در نظر مدیران، ناتوان در دستیابی به تشخیص صحیح و دقیق هستند: «وزارت‌خانه [می‌سنجد اما همیشه می‌داند آنچه در برگیره‌ها و مستندات سنجیده می‌شود، نمی‌تواند با عمق وجود تأثیر و اثربخشی‌اش سنجیده شود. وگرنه به عنوان یک نهاد نظارت‌کننده بله دارد انجام می‌شود و بررسی می‌شود (۲)».

جایگاه ارزشی: میزان ارزشمند بودن سند تحول در عمل و در میان افراد نکته قابل توجهی است که مدیران مدرسه با آن مواجه هستند. جایگاه ارزشی اقدامات برخاسته از سند تحول در میان خانواده‌ها، دانش‌آموزان و همکاران بر معناسازی مدیران مدرسه اثرگذار است. مدیران مدرسه مجبور به پاسخگویی انتظارات خانواده‌ها و دانش‌آموزان علاوه بر اداره آموزش و پرورش هستند. این در حالی است که اولویت خانواده‌ها و دانش‌آموزان کنکور بوده و فعالیت‌های غیر درسی از اهمیت کمتری برخوردار است:

در دبیرستان کنکور برای خانواده‌ها خیلی مهم هست. آنقدر درگیر کنکور شدند خانواده‌ها که اصلاً به این موارد [فعالیت‌های غیر درسی] اهمیت نمی‌دهند ... مجبور هستیم که بچه‌ها را برای کنکور آماده کنیم و بچه‌ها وارد سرزمین رویاهایشان دانشگاه بشوند ولی متأسفانه در فرهنگ‌سازی کردن و بچه‌ها را به کار مهارت‌آموزی دعوت کردن و مهارتی کار کردن فوق‌العاده کار سخت و سنگینی هست (۳).

چگونگی انتخاب مدرسه نیز می‌تواند روشن‌کننده جایگاه ارزشی رویکردها و فعالیت‌های مدرسه در نظر خانواده‌ها باشد. خانواده مدرسه‌ای را برای فرزندش برمی‌گزیند که دارای اولویت‌های مشابه با خود باشد. مدیر (۱) با طرح پرسشی معیار رایج انتخاب مدرسه را واضح می‌سازد:

حرف‌ها خیلی قشنگ هستند نسبت به سند تحول، اما شمایی که [مسئولیت داری] الان در دسته‌بندی مدارس اگر بچه خودتان را بخواهید بگذارید مدرسه، بچه خودتان را کدام مدرسه می‌فرستید؟ بچه‌تان را می‌فرستید مدرسه‌ای که میانگین معدل نهاییش بالا هست و

بچه‌های ورودی دانشگاهش بیشتر هست یا می‌فرستید مدرسه‌ای که بچه در آن یک بچه نرمال به لحاظ شخصیتی و روانی بار می‌آید؟ کدام برایت مهم هست؟
در نهایت با وجود اینکه سند تحول در کلام مورد تمجید افراد حتی مدیران مدرسه قرار می‌گیرد اما در عمل پیاده‌سازی آن ارزشمند قلمداد نمی‌شد.

بحث و نتیجه‌گیری

مسئولان آموزش و پرورش سال‌ها است که بر اجرای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش تأکید دارند. پژوهشگران نیز به‌منظور تسهیل اجرا، سند تحول را از زوایای متعددی مورد بررسی قرار داده‌اند؛ اما علی‌رغم اصرارها و پژوهش‌های انجام شده، همچنان سند تحول به شیوه مورد انتظار تدوین‌کنندگان و سیاستگذاران اجرایی نشده است.

نتایج این پژوهش که با تمرکز بر ادراک و اقدامات مجریان اصلی سند تحول، معنا و وضع سیاست توسط مدیران مدارس را مورد بررسی قرار داد نشان‌دهنده وجود ابهام در خوانش و اجرای سند تحول برای آن‌ها است. مواجهه با ابهام، مدیران مدارس را به سمت ساخت معنای جدیدی از نقش خودشان هدایت می‌کند.

بر اساس تحلیل مصاحبه‌ها، مدیران مدرسه نقش خود را صرفاً مستندسازی تعریف کرده‌اند که مجبور به تهیه گزارش جهت ارائه به ارزیاب‌ها هستند. ساخت چنین معنایی تحت تأثیر دو دسته عامل اصلی شناسایی شد: (۱) عوامل فردی: عقیده مدیران به جدید نبودن انتظارات سند و حتی بی‌ثمر بودن تلاش در برخی حوزه‌های مطرح شده (۲) عوامل موقعیتی: عدم قابلیت اجرای سند با توجه به واقعیت‌های مدرسه، قوانین و مقررات حاکم بر مدرسه و جایگاه ویژه کنکور در برابر عدم برخورداری اجرای سند از جایگاه ارزشی قابل قبول.

یافته‌های پژوهش نشان داد سند تحول به دلیل زبان ثقیل و فقدان زبان متناسب با مدرسه و همچنین نامشخص بودن کاربست آن در اجرا با ابهام همراه است. مدیران معتقدند فهم سند تحول با صرف خواندن آن میسر نمی‌شود و نیازمند نگارشی روان‌تر و متناسب با مدرسه است. علاوه بر این، چگونگی به کار بستن محتوای سند مورد غفلت سیاست‌گذاران واقع شده و خالی بودن آن از هرگونه مصداق موجب سردرگمی مدیران شده است. در همین راستا، یافته‌های سایر پژوهش‌ها نیز حاکی از ابهام نظری سند تحول و سردرگمی در چگونگی عملی کردن آن است (بیطرفان و همکاران، ۱۳۹۹؛ مرزوقی و همکاران، ۱۳۹۵؛ بختیاری و

دهقانی، ۱۴۰۰). این در حالی است که وضوح^۱ به معنی درجه بیان جزئیات، هدایتگری و شفافیت پیام‌های سیاست، اولین مورد از ویژگی‌های سیاست محسوب می‌شود و موجب تسهیل اقدام می‌شود. (Hill et al., 2022). در نتیجه سند تحول به‌طور جدی نیازمند شفاف‌سازی چگونگی انتقال محتوا به عمل و نقش افراد در چگونگی دستیابی به اهداف است. علی‌رغم همراهی ذاتی تغییر با ابهام اما سطوح بالای آن، نتایج را به شدت تحت‌تأثیر قرار می‌دهد؛ زیرا بلا تکلیفی حاصل از ابهام می‌تواند درک صحیح سیاست را مخدوش سازد (Taylor et al., 2021).

بنابراین از یک طرف مدیران مدرسه خود را در میان ابهام، بلا تکلیفی و نبود اطلاعات کافی در مورد چگونگی انتقال سیاست به عمل می‌بینند و از طرف دیگر با توقعات اداره و منطقه جهت اجرای سند تحول مواجه هستند. محصول چنین شرایطی، متمایز ساختن سیاست مکتوب با عمل و خلق معنایی قابل قبول برای نقش خودشان است. آن‌ها تلاش می‌کنند تا بر اساس دانش، باور و تجربه قبلی، معنای جدیدی از نقش خود ساخته و بر مبنای آن عمل کنند (Zahariadis & Exadaktylos, 2016). با استناد به نتایج این مطالعه «مستندساز» معنای خلق شده مدیران مدرسه از نقش خود به عنوان مجری سند تحول است.

توجه به این نکته ضروری است که بر اساس رویکرد معناسازی، افراد بیشتر از آنکه به درستی و دقت معنای ساخته شده توجه داشته باشند به دنبال ایجاد معنایی هستند تا بتوانند اقدام را ممکن ساخته تا به نتایج قابل اجرا منجر شود (Kezar, 2013; Weik, 2005). به همین دلیل خروجی اجرای تغییرات، متأثر از معناسازی افراد بوده و نقطه عطفی در اجرای تغییرات آموزشی محسوب می‌شود (Ganon-Shilon & Schechter, 2019; Coburn, 2005).

نتایج این مطالعه نیز تأییدکننده همین موضوع است؛ مرتبط‌سازی فعالیت‌های مدرسه با ساحت‌های شش‌گانه و تهیه گزارش‌هایی جهت ارائه به ارزیاب‌ها، همگی بر مبنای معنای ساخته شده توسط مدیران مدرسه در حال انجام است. مدیران به جای آنکه سند تحول را مبنای تصمیمات خود قرار دهند، بر اساس صلاح‌دید و اولویت‌های همیشگی خود عمل می‌کنند. مارش^۲ (2017) در پژوهش خود چنین واکنشی نسبت به یک سیاست آموزشی را

1. specificity
2. Marsh et al

سازگاری و اطاعت از قانون^۱ نامیده‌اند. در این حالت، مدیر مدرسه پذیرای روح سیاست نبوده، اراده‌ای بر تغییر رویه همیشگی خود ندارد و صرفاً به منظور رفع تکلیف، فعالیت‌هایی را انجام می‌دهد.

عوامل خلق این معنا نخست به دلیل نوع نگاه و باور مدیران مدرسه به سند تحول در قالب عوامل فردی است. از نگاه مدیران مدرسه سند تحول تکرار مکررات است؛ بیان مجدد فعالیت‌های همیشگی مدرسه که در ظاهر به شیوه‌ای جدید نام‌گذاری و دسته‌بندی شده است. به‌طور کلی باور به جدید نبودن مفاهیم سیاست می‌تواند نشان‌دهندهٔ بدفهمی ایده‌های جدید و یا شکل‌گیری یک درک سطحی از پیام‌های سیاست باشد (Spillane et al, 2002).

بر اساس سند تحول و اسناد مرتبط با آن، پیوستگی و یکپارچگی فرایند تربیت یکی از ملزومات تحقق حیات طیبه در تمام ابعاد است. به علاوه هماهنگی و پیگیری هدف مشخص شده باید در داخل و خارج از ساعات رسمی مدرسه وجود داشته باشد (ابوترابی و همکاران، ۱۳۹۸)؛ اما در حال حاضر ضمن جالی خالی چنین هماهنگی‌ای، مدیران مدرسه آموزش‌های مدرسه‌ای را فاقد اثر لازم دانسته و در مقابل نقش پررنگ‌تری برای جامعه در شکل‌دهی دانش‌آموزان متصور هستند. به‌طور مشابه یورکفسکی^۲ (2022) در بررسی چرایی ترجیح مدیران به سازگاری ظاهری با سیاست‌ها به جای به‌کارگیری آن‌ها در راستای بهبود مدرسه به این نتیجه دست یافت که میزان باور مدیران نسبت به سودمندی سیاست یکی از عوامل اصلی و اثرگذار بر چنین رفتاری است.

دومین عامل ساخت معنای مطرح شده، شرایط محیط بیرونی و درونی مدرسه در قالب عوامل موقعیتی است. بررسی زمینه کاری مدیران مدرسه نشان‌دهندهٔ در اختیار نداشتن امکانات لازم برای اجرایی‌سازی کامل سند تحول است. در حقیقت انتظارات اجرای سند تحول با واقعیت‌های مدرسه همخوانی ندارد در حالی که دستیابی به اهداف سیاست‌های آموزشی بدون برنامه‌ریزی و تدوین سیاست‌ها بر اساس واقعیت‌های موجود ناممکن است (زمان‌نژاد و همکاران، ۱۴۰۱). کمبود منابع مالی و ناهماهنگی برنامهٔ درسی و منابع انسانی با تحول مورد نظر منجر به ناتوانی مدیران در اجرای سند تحول شده است. نظرات مدیران

1. compliance
2. Yurkofsky

مدرسه مشارکت‌کننده در پژوهش رستمی‌آلیله و همکاران (۱۳۹۹) و یافته‌های پژوهش ملکی‌پور حرجندی و شریفیان (۱۳۹۷) نیز مؤید همین موضوع است.

چالش شیوه ارزیابی اجرا، از دیگر موارد مرتبط با عامل موقعیت است. شاخص‌های اصلی ارزیابی مدارس شامل نمرات آزمون‌های نهایی و رتبه‌های کنکور است. این در حالی است که بسیاری از فعالیت‌های مبتنی بر سند تحول در مقایسه مدارس و ارزیابی‌ها بی‌اهمیت محسوب می‌شوند و عدم طراحی شاخص‌های کمی و کیفی متناسب موجب فرصت‌سوزی‌های زیادی شده است (بختیاری و دهقانی، ۱۴۰۰). علاوه بر این عمدتاً انتظارات خانواده‌ها در محدوده نمره و رتبه خلاصه شده و نیازمند پاسخگویی از سمت مدیران است؛ بنابراین معیارها و پروتکل‌های ارزیابی نیازمند بازنگری بوده و ارزش‌های مورد نظر در سند تحول باید همچون نمره و رتبه از جایگاه ارزشی مناسبی برخوردار شود.

جمع‌بندی یافته‌ها نشان‌دهنده اجرای نمادین سند تحول است. هر چند با یک تحلیل سطحی، اجرای گزینشی نیز ممکن است به ذهن برسد؛ اما حقیقت امر در مواجهه با پارادوکس اظهار مدیران به اجرایی نشدن سند تحول در مقابل نشان دادن مستندات از اجرای آن روشن می‌شود. مدیران سند را صرفاً مجموعه‌ای از کلمات زیبا می‌دانند و از نبود امکانات و بودجه لازم برای اجرای آن شکایت داشته و در نهایت گزارشاتی از اجرای سند ارائه کردند.

مطالعه ما با بهره‌گیری از رویکرد شناختی معناسازی منجر به یافتن معنای خلق‌شده توسط مدیران مدرسه از نقش خود-مستندساز-شده است که در تبیین چنین پارادوکسی کمک‌کننده است. معناسازی، بخشی از پیوند مفقود شده پژوهش‌های حوزه رهبری و حوزه اجرای اصلاحات و تغییرات واقعی توسط رهبران است که ضرورت توجه بیشتری را می‌طلبد (Thomson & Hall, 2011).

منابع

ابوترابی، سیده‌بهاره؛ حسین‌قلی‌زاده، رضوان؛ و مهram، بهروز (۱۳۹۸). بازنمایی ساختار سازمانی مدرسه در سند تحول بنیادین جمهوری اسلامی ایران آموزش و پرورش. مدیریت مدرسه، ۷(۲)،

معناسازی مدیران مدرسه در مسیر پیاده‌سازی سند ... / مرتضی طاهری و دیگران ۷۵

اخلاقی، آزیتا؛ صالح‌صادق‌پور، بهرام؛ و نوید ادهم، مهدی (۱۳۹۹). آینده‌پژوهی اهداف سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در افق ۱۴۰۴. *مطالعات راهبردی سیاست‌گذاری عمومی*، ۱۰(۳۴)، ۵۶-۸۰.

بختیاری، لیلا؛ و دهقانی، مرضیه (۱۴۰۰). بررسی پژوهش‌های انجام شده مرتبط با سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ایران: یک مطالعه فراترکیب. *علوم تربیتی از دیدگاه اسلام*، ۱۰(۱۹)، ۵-۴۷.
بنی‌اسد، شهین؛ حسین‌قلی‌زاده، رضوان؛ و امین‌خندقی، مقصود (۱۳۹۶). از اثربخش تا تعالی: گسست نظریه، تحقیق و عمل در برنامه تعالی مدیریت مدرسه. *پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت*، ۷(۲)، ۱۲۴-۱۴۸.

بیطرفان، فاطمه سادات؛ سجودی، مرجان؛ و دهقانی، مرضیه (۱۳۹۹). بررسی موانع اجرایی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بر اساس مدل فولن: مورد کاوی ساحت تربیت زیبایی‌شناختی و هنری. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۲(۱۰)، ۹۰-۱۱۰.

رستمی‌آلیله؛ ترحم؛ نامور، یوسف؛ ستاری، صدرالدین؛ و راستگو، اعظم (۱۳۹۹). طراحی مدل فرآیندی کیفیت اجرای برنامه تعالی مدیریت مدرسه. *مدیریت مدرسه*، ۸(۲)، ۱۴۰-۱۶۱.
زمان‌نژاد، حبیب‌الله؛ دانش‌فرد، کرم‌اله؛ ازغندی، سیدعلیرضا؛ و توسلی رکن‌آبادی، مجید (۱۴۰۱). الگوی مبنایی تصمیم‌گیری توسعه پایدار در سیاست آموزشی (رویکردی جهت ارتقای بهره‌وری). *مدیریت بهره‌وری*، ۱۷(۱)، ۲۴۸-۲۲۳.

صادقی‌گوغری، مهدیه؛ یعقوبی‌پور، علی؛ و منتظری، محمد (۱۳۹۹). تحلیل عوامل مؤثر بر تحقق سند تحول بنیادین آموزش و پرورش با استفاده از روش دیتمل. *نوآوری‌های مدیریت آموزشی*، ۵۹(۲)، ۷۹-۹۶.

صمدی، معصومه (۱۴۰۱). شناسایی و احصاء ظرفیت‌های مغفول سیاستی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به روش فراترکیب. *فصلنامه مطالعات راهبردی سیاست‌گذاری عمومی*، ۱۲(۴۳)، ۸۰-۱۰۷.

صمدی، معصومه (۱۴۰۰). تبیین چالش‌های اجرای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بر اساس روش فراترکیب. *فصلنامه سیاست‌گذاری عمومی*، ۷(۴)، ۳۱۹-۳۳۰.

عارف، هادی؛ سیدجوادین، سیدرضا؛ پورعزت، علی‌اصغر؛ و محمد‌الیاسی، قنبر (۱۳۹۸). معناسازی: تحلیل مفهومی و کاربردی در مدیریت منابع انسانی. *مدیریت دولتی (دانشگاه تهران)*، ۳(۱۱)، ۵۰۹-۵۲۹.

- قجری، ناصر؛ مزیدی، محمد؛ و شمشیری، بابک (۱۳۹۹). واکاوی و فهم اهم چالش‌ها و موانع عملی پیش‌رو در تحقق سند تحول بنیادین با تمرکز بر زیرنظام‌های اصلی آن. پژوهش‌های برنامه درسی، ۱۰(۱)، ۱-۳۳.
- مرزوقی، رحمت‌اله؛ عقیلی، رضا؛ و مهرورز، محبوبه (۱۳۹۵). تحلیل و نقد نظری و روش‌شناختی اسناد تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۶(۲)، ۴۰-۲۱.
- ملکی‌پور حرجندی، احسان؛ و شریفیان، اسماعیل (۱۳۹۷). چالش‌های پیش‌روی برنامه‌ها و راهکارهای عملیاتی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در بخش تربیت بدنی و ورزش مدارس. مدیریت ورزشی و رفتار حرکتی، ۱۸(۳۵)، ۸۰-۶۱.
- نوید ادهم، مهدی (۱۳۹۱). الزامات مدیریتی تحول بنیادین آموزش و پرورش. راهبرد فرهنگ، ۱۷(۱)، ۲۹۵-۳۲۳.
- نوید ادهم، مهدی؛ و راغب، فاطمه (۱۳۹۹). طراحی مدل اجرای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. فرهنگ در دانشگاه اسلامی، ۱۰(۱)، ۶۷-۸۴.
- Aldridge, J. M., & McLure, F. I. (2023). Preparing Schools for Educational Change: Barriers and Supports—A Systematic Literature Review. *Leadership and Policy in Schools*, 1-26.
- Allen, C. (2020). The role of productive ambiguity in shaping teachers' sensemaking and implementation of science education reform. 14th International Conference of the Learning Sciences (ICLS), Nashville, Tennessee, Volume 4 (pp. 1847-1854).
- Allen, C. D., & Penuel, W. R. (2015). Studying teachers' sensemaking to investigate teachers' responses to professional development focused on new standards. *Journal of Teacher Education*, 66(2), 136-149.
- Coburn, C. E. (2005). Shaping teacher sensemaking: School leaders and the enactment of reading policy. *Educational policy*, 19(3), 476-509.
- Ericson, T. (2001). Sensemaking in organisations—towards a conceptual framework for understanding strategic change. *Scandinavian Journal of Management*, 17(1), 109-131.
- Ganon-Shilon, S., & Schechter, C. (2019). School principals' sense-making of their leadership role during reform implementation. *International Journal of Leadership in Education*, 22(3), 279-300.
- Gawlik, M. A. (2015). Shared sense-making: How charter school leaders ascribe meaning to accountability. *Journal of Educational Administration*, 53(3), 393-415.
- Hill, K. L., Desimone, L., Wolford, T., Reitano, A., & Porter, A. (2023). Inside school turnaround: What drives success?. *Journal of Educational Change*, 24(3), 393-423.

- Holmes, K., Clement, J., & Albright, J. (2013). The complex task of leading educational change in schools. *School Leadership & Management*, 33(3), 270-283.
- Janger, M. I. (2006). How does reform happen? Sensemaking and school reform: An interpretive case study. University of Michigan (Doctoral dissertation).
- Kezar, A. (2013). Understanding sensemaking/sensegiving in transformational change processes from the bottom up. *Higher Education*, 65(6), 761-780.
- Maitlis, S., & Christianson, M. (2014). Sensemaking in organizations: Taking stock and moving forward. *Academy of Management Annals*, 8(1), 57-125.
- Maitlis, S., & Sonenshein, S. (2010). Sensemaking in crisis and change: Inspiration and insights from Weick (1988). *Journal of management studies*, 47(3), 551-580.
- Marsh, J. A., Bush-Mecenas, S., Strunk, K. O., Lincove, J. A., & Huguet, A. (2017). Evaluating teachers in the Big Easy: How organizational context shapes policy responses in New Orleans. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(4), 539-570.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). Qualitative data analysis: A methods sourcebook. 3rd
- Mokher, C. G., Park-Gaghan, T. J., Spencer, H., Hu, X., & Hu, S. (2020). Institutional transformation reflected: Engagement in sensemaking and organizational learning in Florida's developmental education reform. *Innovative Higher Education*, 45, 81-97.
- Murphy, J. (2020). The Five Essential Reasons for the Failure of School Reforms. *Journal of Human Resource and Sustainability Studies*, 8(1), 1-17.
- Potter, H. M. (2017). Principal Sensemaking in Implementation: How Perspectives Influence Outcomes. Michigan State University (Doctoral dissertation).
- Reid, D. B. (2021). US principals' sensemaking of the future roles and responsibilities of school principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(2), 251-267.
- Reid, D. B. (2023). US Traditional Public School Principals' Sensemaking of Their Role as School Marketers. *NASSP Bulletin*, 107(1), 25-40.
- Rigby, J. G. (2015). Principals' sensemaking and enactment of teacher evaluation. *Journal of Educational Administration*, 53(3), 374-392.
- Sandberg, J., & Tsoukas, H. (2020). Sensemaking reconsidered: Towards a broader understanding through phenomenology. *Organization Theory*, 1(1).
- Schechter, C., Shaked, H., Ganon-Shilon, S., & Goldratt, M. (2018). Leadership metaphors: School principals' sense-making of a national reform. *Leadership and Policy in Schools*, 17(1), 1-26.
- Spillane, J. P., Reiser, B. J., & Reimer, T. (2002). Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research. *Review of educational research*, 72(3), 387-431.
- Sutherland, D. H. (2022). School board sensemaking of federal and state accountability policies. *Educational Policy*, 36(5), 981-1010.
- Tan, C. (2019). Sensemaking and sensegiving in schooling reform: South Korea and China. *Globalisation, Societies and Education*, 17(4), 536-547.
- Taylor, K., Zarb, S., & Jeschke, N. (2021). Ambiguity, uncertainty and implementation. *International Review of Public Policy*, 3(3): 1.

- Thomson, P., & Hall, C. (2011). Sense-making as a lens on everyday change leadership practice: The case of Holly Tree Primary. *International Journal of Leadership in Education*, 14(4), 385-403.
- Weick, K. E. (1995). Sensemaking in organizations (Vol. 3). Sage.
- Weick, K. E., Sutcliffe, K. M., & Obstfeld, D. (2005). Organizing and the process of sensemaking. *Organization science*, 16(4), 409-421.
- Young, T., & Lewis, W. D. (2015). Educational policy implementation revisited. *Educational policy*, 29(1), 3- 17.
- Yurkofsky, M. (2022). From compliance to improvement: How school leaders make sense of institutional and technical demands when implementing a continuous improvement process. *Educational administration quarterly*, 58(2), 300-346.
- Zahariadis, N., & Exadaktylos, T. (2016). Policies that succeed and programs that fail: Ambiguity, conflict, and crisis in Greek higher education. *Policy Studies Journal*, 44(1), 59-82.

