

شناسایی چالش‌های جاری طرح تدبیر در مدارس ابتدایی: رویکرد نظریه داده بنیاد مریم مشاکلاهی¹، اسماعیل کاظم پور²، غفار تاری³

چکیده

هدف: پژوهش حاضر باهدف شناسایی چالش‌های جاری طرح تدبیر در مدارس ابتدایی است.
روش: این پژوهش با رویکرد کیفی و با روش داده بنیاد انجام گرفت. مشارکت کنندگان شامل خبرگان حوزه مدیریت آموزشی، برنامه ریزی درسی و متخصصان آموزش ابتدایی کشور آشنا به طرح تدبیر بودند که از طریق نمونه‌گیری هدفمند از نوع ملاک محور انتخاب شدند. داده‌ها از طریق مصاحبه‌ی نیمه‌ساختاریافته جمع‌آوری شد. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش کدگذاری باز، محوری و گزینشی استفاده شد. برای تأمین روایی و پایایی از معیارهای لینکن و کوبا استفاده شد.
یافته‌ها: پژوهش نشان‌دهنده‌ی بیست و پنج مفهوم محوری و هشت مقوله منتخب است که در قالب مدل پارادیمی شامل ضعف در برنامه محوری و خودارزیابی مدارس به عنوان مقوله‌ی محوری و شرایط علی (عدم همراهی و مشارکت عوامل طرح، ضعف مدیریتی مدارس، بخشنامه محوری و کمیت‌گرایی آموزشی)، عوامل زمینه‌ای (عدم وجود جو حمایتی، ضعف در فرهنگ کار مشارکتی، ضعف در ساختارهای تکنولوژیکی، ساختار متمرکز آموزشی)، شرایط مداخله‌ای تسهیل‌گر (خصوصیات فردی، ویژگی‌های سازمانی و الزامات قانونی)، شرایط مداخله‌گر محدودکننده (موانع درون سازمانی و برون سازمانی)، راهبردها (بهبود فرهنگ سازمانی و جو مدرسه‌ای، تغییر نگرش سیاستگذاران، توجه به توسعه فردی مدیران و معلمان و تمرکززدایی) سازمان یافت.
نتیجه‌گیری: توجه به طرح تدبیر و اساس آن زمینه رشد حرفه‌ای مدیران را فراهم می‌آورد. در اجرای طرح‌هایی چون تدبیر باید به رویکردهای بومی اجرایی مدارس توجه شود. از رویکردهای مشارکتی در اجرای طرح تدبیر در مدارس استفاده گردد؛ به‌گزینش مدیران متخصص و آموزش دیده برای مدارس توجه و الزام شود؛ به رویکردهای جان‌شین‌پروری و منتورینگ در آموزش مدیران مدارس توجه بیشتری اعمال گردد.

کلیدواژه‌ها: طرح تدبیر، مدیران مدارس، مدارس ابتدایی، رویکرد داده بنیاد.

پذیرش مقاله: 1402/3/7

دریافت مقاله: 1401/10/28

¹ - دانشجوی دکتری گروه مدیریت آموزشی، واحد مرنند، دانشگاه آزاد اسلامی، مرنند، ایران.

mashaei_ep@yahoo.com

² - دانشیار گروه علوم تربیتی، واحد تنکابن، دانشگاه آزاد اسلامی، تنکابن، ایران. (نویسنده مسئول)

kazempour.edu@gmail.com

³ - استادیار گروه مدیریت، واحد مرنند، دانشگاه آزاد اسلامی، مرنند، ایران. gh_tari@marandiau.ac.ir

مقدمه

نظام آموزشی در جوامع کنونی نقش تعیین کننده‌ای در ارتقا فردی و جمعی دارد به عبارتی مسئله آموزش و پرورش، مسئله حیات و ممت ملت‌ها و جوامع است که برای جوامع پیشرفته از درجه بالایی از اهمیت برخوردار است (شهلائی، صفرنواده، آرمند و موسی پور، 1400؛ قهرمان مددلو، سعادت‌مند و یارمحمدیان، 1398). اهمیت آموزش در نظام آموزشی کشور ما نیز بر کسی پوشیده نیست؛ همان‌گونه که در سند تحول بنیادین از آن به عنوان بستر اصلی ارتقا فردی و اجتماعی جامعه یاد شده است (صلواتی، ملکی و سهرابی، 1399؛ فرازیر¹، 2020). نظام آموزشی همان‌طور که از عنوان آن پیداست از عوامل متعددی در جهت دستیابی به اهداف، طراحی شده است اما مهمترین رکن در نظام آموزشی و اثربخشی آن، کیفیت و توجه به کیفیت بخشی آموزشی است (مدرسی و جهانیان، 1395، مادن²، 2019).

کیفیت و کیفیت بخشی از ملزومات هر نظام آموزشی برای دستیابی به اهداف آن در چارچوب صحیح بوده (سوتووا³ و همکاران، 2022) و توجه به آن به شکلی در جوامع مختلف و به خصوص کشورهای اروپایی مدنظر قرار گرفته است (دمیر و همکاران⁴، 2021؛ تریا⁵، 2020). تضمین کیفیت و گواهی‌های مرتبط با آن به ستون اصلی در مؤسسات آموزشی تبدیل شده است و کسب گواهی‌های کیفیتی برایشان مدنظر است (دستورالعمل‌های آموزش عالی در تضمین کیفیت آموزش⁶، 2016). بررسی تاریخی کشورهای پیشرفته و یا در حال پیشرفت در شکوفایی اقتصادی و تحول نظام آموزشی، نشان دهنده توجه جدی مدیران و برنامه‌ریزان این کشورها به استاندارد و استانداردهای در آموزش و ترویج آن در میان جامعه است (ماشر⁷، 2021)؛ به طوری که هم‌اکنون در بسیاری از کشورها مقوله استاندارد و کیفیت در سال‌های آخر مقطع تحصیلی دبیرستان و مقاطع مختلف دانشگاهی تدریس می‌شود (میگانی⁸، 2020)، حال آنکه در این کشورها این امر پدیده‌ای

¹ -Frazier

² -Madani

³ -Süt'oová

⁴ -Demir et al

⁵ -Tria

⁶ -International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE)

2016

⁷ -Mashar

⁸ -Miqani

فرهنگی و اجتماعی حائز اهمیت است (عباسی و سادات و قورکاشانی، 1394). پژوهش‌ها و طرح‌های انجام‌شده پیرامون بحث کیفیت در نظام آموزشی، همواره مطرح بوده است (نگاواچو¹، 2020). از جمله طرح‌های ابلاغ‌شده به مدارس، طرح تعالی و طرح تدبیر بوده است (زارع اسحقی و خیری نیا، 1400). در همین راستا یکی از برنامه‌های مدون و سازمان‌یافته برای دستیابی و بهبود کیفیت آموزشی در کشورها، طرح تدبیر است (مجبی و مسگرزاده، 1394).

طرح تدبیر در راستای کیفیت‌بخشی به آموزش و با الهام از مدل تعالی سازمانی برای اجرا به مدارس ابتدایی در سراسر کشور ابلاغ گردید. این طرح با تکیه بر سند تحول بنیادین، باهدف فراهم‌سازی شرایطی که کلیه عوامل مؤثر در مدرسه ضمن شناسایی ظرفیت‌های داخلی و پیرامونی به انجام فعالیت پردازند و بتوانند زمینه پویایی، موفقیت و تعالی را در راستای کیفیت‌بخشی در مدارس ایجاد نمایند (وزارت آموزش و پرورش، 1393). طرح تدبیر برنامه‌ای مدیریتی برای انسجام بخشیدن به فعالیت‌های مدیران است این‌که طرح مدیریت انواع فعالیت‌های مربوط به مدرسه را شامل می‌شود این فعالیت‌ها در حوزه یاددهی - یادگیری، فضا و تجهیزات، مشارکت با مردم در قالب شاخص‌هایی صورت می‌گیرد. لذا مدیران با استفاده از ابزارها و روش‌های مناسب، عملکرد معلمان و دانش‌آموزان را به‌صورت پیوسته و همراه با فرایند رشد موردتوجه قرار دهند و با کمک شناخت کافی از جریان یادگیری، زمینه مناسب‌تری را برای آنان فراهم نمایند (شریفی، 1394). طرح تدبیر همان‌طور که اشاره شد با تکیه بر سند تحول بنیادین و در راستای اهداف آن است.

سند تحول بنیادین که به مانند نقشه راه و راهنمای نظام آموزشی در کشور ما است برای ایجاد ساختار جدید و منسجم آموزشی در نظام تعلیم و تربیت، از مهم‌ترین اولویت‌های نظام آموزشی ایران است. سند تحول دارای بخش‌های مختلف است که دستیابی به ساحت‌های تربیتی را مدنظر قرار داده است (نیکزاد و عزیزی نژاد، 1400). طرح تدبیر در راستای دستیابی به اهداف سند تحول بنیادین در ساحت‌های شش‌گانه و برای کیفیت‌بخشی به آموزش‌های مدرسه‌ای در دوره ابتدایی مطرح گردید. البته که طرح تدبیر در دوره‌های دیگر نظام آموزشی مانند متوسطه اول و دوم نیز انجام می‌شود اما در آن دوره‌ها بانام طرح تعالی شناخته می‌شود (سند تحول بنیادین، 1390).

¹ -Ngwacho

برنامه سالانه طرح تدبیر مدارس ابتدایی آموزش و پرورش را به سمت یک سیستم آموزشی مبتنی بر عمل پاسخ‌گویی بیشتر و توجه به نیازهای جامعه سوق می‌دهد. سیمای مدرسه در افق چشم‌انداز 1404 در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش با ویژگی‌های مترقی آن باهدف ارتقای کیفیت آموزشی و پرورشی مدرسه و بهبود مدیریت آموزشی هم‌چنین ارتقای سطح آگاهی عمومی جامعه و شکل‌گیری انتظارات جدید والدین نسبت به ماهیت و کارکردهای ما را از برای استقرار مدیریت برنامه محور، کیفیت‌مدار و تعالی‌بخش که در شکل‌گیری و هویت بخشی به مدارس نقش ایفا می‌کنند. برنامه سالانه طرح تدبیر مدارس ابتدایی سعی دارد با تأکید بر سند تحول بنیادین و نگاه تعالی‌بخش مخاطب محور، جو مدرسه، مدرسه محور و کیفیت مدارس ضمن تمرکز بر فرایندهای مدیریتی شرایطی را فراهم آورد تا کلیه عوامل مؤثر بر مدیریت مدرسه ضمن شناسایی مشکلات و ظرفیت‌ها برای ایجاد تغییر و تحول در آموزش و پرورش برنامه‌ریزی شود (شیوه‌نامه اجرایی و ارزیابی طرح تدبیر، 1400).

در راستای کیفیت‌بخشی به آموزش به‌طور عام و طرح تدبیر پژوهش‌هایی صورت گرفته است از جمله پژوهش نیکزاد و عزیزی نژاد (1399) که به ارزیابی کیفیت طرح تدبیر پرداختند و نتایج بیانگر بهبود وضعیت و کیفیت مدارس و فاکتورهای مهم در کیفیت‌بخشی به مدارس شده است. یا پژوهش نهاوندی و امیدیان (1400) که به ارزیابی طرح تدبیر در مدارس ابتدایی شهر دزفول پرداختند و نتایج بیانگر این بود که کیفیت اجرایی طرح تدبیر در مؤلفه‌های برنامه‌ریزی، آموزش و یادگیری، فعالیت‌های پرورشی و فوق‌برنامه، سلامت و تربیت‌بدنی، مشارکت، نظارت و ارزیابی و اداری مالی از سطح میانگین بالاتر قرار دارد. هم‌چنین اسحق‌قی و خیری نیا (1395) در پژوهشی به بررسی اثربخشی طرح تدبیر بر کیفیت برنامه‌ریزی درسی پرداختند که نشانگر بهبود کیفیت برنامه‌ریزی درسی در مدارس مجری این طرح بودند. هم‌چنین اوکه و فرناندز¹ (2020) و جوکن و همکاران² (2020) در پژوهش خود، کیفیت را در گرو توجه به ادغام طرح‌های آموزشی مدارس با فناوری‌های نوین و کارکردهای آن دانستند و به فناوری آموزشی و ارتقا آن به‌عنوان پیش‌نیاز این امر توجه نمودند. لطیف و همکاران³ (2017) نیز انجام نظارت‌ها به شیوه بالینی و توجه به استفاده از

¹ -Oke & Fernandes

² -Joaquin et al

³ -Latif et al

جمع‌گرایی و نظرات ارکان مختلف مدرسه را به‌عنوان ارکان کیفیت بخش آموزش معرفی نمودند. در ادامه این موارد، شاتیرو¹ (2021) کیفیت را هدف اصلی آموزش و اصلاح فرایندهای نظارتی را به‌عنوان مهم‌ترین بخش اصلاح کیفیت در آموزش می‌داند. به‌علاوه اباس² (2020) در پژوهشی به بررسی طرح‌های کیفیت‌بخشی مبتنی بر شاخص‌های نظارتی در جامعه اروپایی پرداختند که بنا به نتایج این پژوهش، عمدتاً متکی بر سنجش شاخص‌های مرتبط با عواملی همچون معلمان، برنامه درسی، زیرساخت‌ها و امکانات، مدیریت و کارکنان پشتیبانی، کیفیت استخدام، ایمنی و امنیت دانش‌آموزان و توسعه مهارت‌ها بود. با بررسی و جمع‌بندی پیشینه پژوهش مشخص می‌گردد که طرح‌های کیفیت بخش در امور آموزشی بیشتر ناظر بر سنجش ارکان مختلف مؤثر بر امور آموزشی و تسهیل اهداف است و در این زمینه چارچوب‌ها نظارتی گسترده و اثربخش مؤثر بوده است. ازجمله این عوامل همان‌گونه که در پژوهش‌های بیان‌شده به آن اشاره شده بود، نظارت بالینی و مبتنی بر محیط حرفه‌ای و هم‌چنین تلفیق فاوا در آموزش و برنامه درسی و سپس نظارت بر اجرای آن است. در این زمینه طرح ناظر بر کیفیت آموزش در مدارس ابتدایی ایران نیز همان‌گونه که عنوان شد، طرح تدبیر است که بنا به نتایج پژوهش‌های انجام‌گرفته ناظر بر سنجش جامع کیفیت در بخش‌های مختلف مدارس است و بر جنبه‌های مختلف کیفیت بخش به آموزش تأثیرگذار است. از سویی خلأها و کاستی‌های زیادی در زمینه اجرای طرح تدبیر در مدارس ابتدایی گزارش شده است (نیکزاد و عزیزنژاد، 1399؛ نهاوندی و امیدیان، 1400 و اسحق‌قی و خیری‌نیا، 1395). در این زمینه بررسی عوامل مؤثر بر اجرا و اثربخشی طرح تدبیر به‌عنوان یکی از گسترده‌ترین طرح‌های کیفیت‌بخشی و نظارت بر کیفیت مدارس جای ابهام و سوال دارد. در این زمینه، پژوهش‌های داخلی بیشتر تمرکز خود را بر شاخص‌های ارزیابی ابعاد درونی این برنامه گذاشته‌اند و پژوهش‌های خارجی نیز بیشتر به شناسایی شاخص‌های کیفیت‌بخشی و نظارت اشاره داشته‌اند. از این رو شناسایی الگوی جاری اجرای طرح تدبیر در مدارس ابتدایی زمینه شناخت چالش‌ها و راهبردهای موجود را فراهم می‌کند، لذا پژوهش حاضر بر آن است به شناسایی چالش‌های جاری طرح تدبیر در مدارس ابتدایی با رویکرد داده بنیاد بپردازد.

¹ -Shaturaev

² -Abas

سوالات تحقیق

چالش های جاری طرح تدبیر در مدارس ابتدایی کدام است؟

روش تحقیق

از آنجایی که هدف پژوهش شناسایی چالش های جاری طرح تدبیر در مدارس ابتدایی با توجه به بافت مدارس بود، از این رو پژوهش حاضر از نظر رویکرد جزو تحقیقات کیفی و از لحاظ روش، مبتنی بر مطالعات داده بنیاد می باشد. در این پژوهش از رویکرد سیستماتیک اشتراوس و کوربین برای نظریه داده بنیاد استفاده شده است. در رویکرد سیستماتیک محقق باید روش و فن مشخصی برای تحلیل در پیش بگیرد و کدگذاری مرحله بندی (باز، محوری و انتخابی) را به اجرا درآورد و کار نهایی خود را در الگوی پارادایمی یکسانی ارائه کند (فراستخواه، 1398). مشارکت کنندگان پژوهش حاضر خبرگان حوزه مدیریت آموزشی، برنامه ریزی درسی و متخصصان آموزش ابتدایی کشور که نسبت به موضوع پژوهش (طرح تدبیر) آشنایی و تسلط در ابعاد نظری و عملی و پژوهشی داشته اند می باشند که از طریق نمونه گیری هدفمند، از نوع ملاک محور، نمونه ی مورد نظر انتخاب و نمونه گیری تا رسیدن به حد اشباع نظری داده ها ادامه یافت. از این رو مشارکت کنندگان در پژوهش شامل 9 نفر از متخصصان مدیریت آموزشی و برنامه ریزی درسی، 7 نفر حوزه آموزش ابتدایی بودند. جهت محرمانه ماندن هر کدام از شرکت کنندگان در مراحل پژوهش و رعایت اخلاق پژوهشی به هر کدام از آن ها یک کد اختصاص داده شد. ابزار گردآوری داده ها در این تحقیق، مصاحبه نیمه ساختاریافته می باشد. فرایند تحلیل داده های حاصل از متن مصاحبه ها نیز با توجه به اهمیت آن در رویکرد نظریه داده بنیاد، همزمان با جمع آوری داده ها طی سه مرحله: الف) کدگذاری باز؛ ب) کدگذاری محوری و ج) کدگذاری انتخابی انجام شد. برای تأمین روایی و پایایی از روش گوبا و لینکلن¹ 1980 استفاده شد. آن ها چهار معیار «قابلیت اعتبار²، قابلیت انتقال³، قابلیت اتکا⁴ و قابلیت تأیید⁵» را به منظور ارزیابی دقت علمی پژوهش برشمردند (داناوی فرد و همکاران، 1396). در زمینه ی قابلیت اعتبار، از روش کنترل اعضاء شرکت کننده

1 -Guba & Lincoln

2 -Credibility

3 -Transferability

4 -Dependability

5 -Conformability

استفاده شد. در زمینه‌ی قابلیت انتقال، یافته‌ها در اختیار متخصصین قرار داده شد. در زمینه‌ی قابلیت اتکا (قابلیت اطمینان)، از روش توافق بین کدگذاران استفاده شد و در زمینه‌ی قابلیت تأیید مرور و بازخورد همتایان بکار برده شد. همچنین در کدگذاری مجدد توسط 4 نفر از خبرگان ضریب توافق بین کدگذاری با استفاده از رویکرد اسکات (2012) عدد 87 به دست آمد که نشان‌دهنده 87 درصد توافق بین ارزشیابان در کدگذاری‌ها بود.

$$C.R = \frac{95+89+90+92}{4 \times 105} \times 100 = 87/14$$

$$C.R = \frac{\text{تعداد مقوله مورد‌های توافق}}{\text{تعداد کل مقوله‌ها}} \times 100$$

یافته‌ها

محققان برای دستیابی به نظریه برآمده از خصوصیات واقعی الگوی جاری آموزش و پرورش در طرح تدبیر دوره ابتدایی با اطلاع‌رسان‌های کلیدی که تماس نظری و عملی ممتدی با موضوع پژوهش (الگوی جاری آموزش و پرورش در طرح تدبیر دوره دوم ابتدایی) داشتند، گفتگو کردند و کوشیدند تا در ساختار درونی ارزش‌ها، نگرش‌ها و تجارب آن‌ها تعمق کنند. درائتای مصاحبه‌ها مفاهیم ظهور می‌یافتند و از مقایسه مفاهیم مقوله‌ها عیان می‌شدند و ذهن پژوهشگران را به قضایا و گزاره‌های مختلفی درباره الگوی طرح تدبیر دوره ابتدایی سوق می‌دادند. مصاحبه‌های ضبط‌شده پس از پیاده‌سازی، به صورت سطر به سطر بررسی، مفهوم‌پردازی، مقوله‌بندی و سپس، بر اساس مشابهاً، ارتباط مفهومی و ویژگی‌های مشترک کدهای باز، محوری و منتخب (طبقه‌ای از مفاهیم) مشخص شدند. برای این کار روش‌های تحلیل اشتروس و کوربین مورد استفاده قرار گرفت (اشتروس و کوربین، 2008). این الگو شامل 7 محور است که در ادامه گزارش شده است.

1- شرایط محوری

مقوله محوری مضمون اصلی پژوهش است که اگرچه از درون پژوهش بیرون می‌آید اما یک مفهوم انتزاعی است (اشتراس و کوربین، 1390). جهت یافتن پدیده محوری محقق با مقایسه و طبقه‌بندی مجدد به تغییر، تکمیل، ترکیب و توسعه مقوله‌ها به صورت مستمر پرداخت (اشتراس و کوربین، 1996؛ کوربین و اشتراس، 2008). در پژوهش حاضر مرکز ثقل الگوی جاری آموزش طرح تدبیر در دوره ابتدایی "ضعف در برنامه محوری و خودارزیابی مدارس" احصا گردید. نتایج این بخش نتایج در جدول 1 نشان داده شده است.

جدول 1. شرایط محوری طرح تدبیر دوره ابتدایی

کد منتخب	کد محوری	نمونه بیانات مشارکت کنندگان (کدباز)
ضعف در برنامه محوری و خودارزیابی مدارس	عدم وجود رویکرد برنامه‌ای و نظام گرا در آموزش	بی توجهی به گزینش تخصصی و نیروهای توانمند در آموزش
		عدم توجه به فعالیت بر اساس برنامه و برنامه محوری در ارکان مختلف آموزش و مدارس
		عدم رعایت اصول تنظیم برنامه سالانه در برنامه‌ریزی
		بی توجهی به رویکرد سیستمی و نظام‌مند آموزشی و فعالیت حول محورهای جداگانه
	بی توجهی به کارکردهای مختلف مدرسه	تقلیل کارکردهای مدرسه به مجری بخشنامه‌های گوناگون
		عدم توجه به تفاوت‌ها و ظرفیت‌های بومی در مدارس
		عدم توجه به فرهنگ کار مشارکتی و گروهی در مدارس
		عدم استفاده از نظرات و پیشنهادها مدارس در تدوین طرح تدبیر
	بی توجهی به رویکرد تخصصی و مهارتی در مدیریت مدارس	عدم آشنایی مدیران با رویکرد مدیریتی نقدپذیر و مشارکت‌جو
		عدم تعامل اثربخش با محیط پیرامونی در مدیریت
		بی توجهی به گسترش فرهنگ پژوهش و ارزیابی پژوهش محور بین مدیران مدارس
		عدم توجه به خلاقیت و نوآوری در اجرای طرح‌های آموزشی
	عدم توجه به تداوم و استمرار ارزیابی‌های مدرسه‌ای	توجه بیش از حد به اجرا طرح تدبیر و عدم ارزیابی آن
		گسست بین برنامه‌ریزی طرح تدبیر و آسیب‌شناسی آن در اجرا
		بی توجهی به رویکردهای خود ارزیابانه و مستمر در طرح تدبیر
		توجه نکردن برنامه ریزان به ساحت‌های شش‌گانه تعلیم و تربیت در ارزیابی طرح تدبیر

1-1 عدم وجود رویکرد برنامه‌ای و نظام گرا در آموزش: طرح تدبیر، طرحی در راستای برنامه‌ریزی و توجه به آن در نظام آموزشی است با این حال در بسیاری از ارکان آموزش، جای خالی برنامه‌ریزی احساس می‌شود. طبق دیدگاه مشارکت‌کنندگان در پژوهش بی‌توجهی به‌گزینش تخصصی و نیروهای توانمند در آموزش، عدم توجه به فعالیت بر اساس برنامه و برنامه محوری در ارکان مختلف آموزش و مدارس، عدم رعایت اصول تنظیم برنامه سالانه در برنامه‌ریزی، بی‌توجهی به رویکرد سیستمی و نظام‌مند آموزشی و فعالیت حول محورهای جداگانه از جمله کدهای باز این مقوله محوری است. در ادامه به برخی از بیانات مشارکت‌کنندگان اشاره می‌شود:

"فعالیت‌های آموزشی مدارس بیشتر بر اساس فعالیت‌ها و بخشنامه‌هایی است که از آن‌ها خواسته می‌شود و کمتر در سالیان متمادی به فعالیت‌هایی که نیاز به برنامه‌ریزی داشته توجه شده است" (مدیر، 2).

1-2 بی‌توجهی به کارکردهای مختلف مدرسه: طبق دیدگاه مشارکت‌کنندگان، کارکردهای مدرسه تنها در به وجود آوردن فضای تحصیلی و بسترساز آن خلاصه نمی‌شود و باید به سایر کارکردهای آن نیز توجه داشت به‌خصوص در زمینه اجرای طرح تدبیر این توجه باید بیشتر مدنظر قرار گیرد. طبق دیدگاه مشارکت‌کنندگان در پژوهش تقلیل کارکردهای مدرسه، عدم توجه به تفاوت‌ها و ظرفیت‌های بومی، عدم توجه به فرهنگ کار مشارکتی در مدارس، عدم استفاده از نظرات و پیشنهادها مدارس در تدوین طرح تدبیر از جمله کدهای باز محور مذکور هستند.

1-3 بی‌توجهی به رویکرد تخصصی و مهارتی در مدیریت مدارس: طبق دیدگاه مشارکت‌کنندگان در پژوهش و مشاهدات و استنباط‌های میدانی پژوهشگران یکی دیگر از عوامل محوری وضعیت کنونی طرح تدبیر مدارس، بی‌توجهی به رویکرد تخصصی و مهارتی در مدیریت مدارس است؛ در این زمینه شاخص‌هایی چون عدم آشنایی مدیران با رویکرد مدیریتی، عدم تعامل اثربخش با محیط، بی‌توجهی به گسترش فرهنگ پژوهش، عدم توجه به خلاقیت و نوآوری در اجرای طرح‌های آموزشی احصا گردید. در ادامه به نمونه‌ای از بیانات مشارکت‌کنندگان اشاره می‌شود.

"مدیر مدرسه‌ی من امسال در آنجا معلم بودن با همکاران رابطه بسیار ضعیفی داشت به شکلی که فقط در حد چند جمله در طول روز با همکاران به شکل دستوری صحبت می‌کرد به نظرم مدیر باید رویکرد تعاملی و ارتباط قرار داشته باشه." (معلم، 11).

1-4 عدم توجه به تداوم و استمرار ارزیابی‌های مدرسه‌ای: طرح تدبیر به دنبال نهاده‌سازی فرهنگ برنامه‌ریزی و خودارزیابی در سطح مدارس است. طبق دیدگاه مشارکت‌کنندگان توجه بیش‌ازحد به اجرا طرح تدبیر و عدم ارزیابی آن، گسست بین برنامه‌ریزی طرح و

آسیب شناسی، بی توجهی به رویکردهای خود ارزیابانه، توجه نکردن برنامه ریزان به ساحت های شش گانه تعلیم و تربیت از جمله چالش های این محور ذکر شده بود.

2- شرایط علی

شرایط علی آن دسته از رویدادها و وقایع هستند که بر پدیده ها اثر گذارند (اشتراوس و کوربین، 1390). به عبارتی می توان گفت شرایط علی، حوادث و اتفاقاتی است که به وقوع یا رشد و توسعه پدیده محوری می انجامند. نتایج این بخش در جدول شماره 2 گزارش شده است.

جدول 2. عوامل و شرایط علی مؤثر بر طرح تدبیر دوره ابتدایی

کد منتخب	کد محوری	نمونه بیانات مشارکت کنندگان (کدباز)
شرایط علی	عدم همراهی و مشارکت عوامل طرح	عدم استفاده از ظرفیت های پنهان مدرسه در اجرای طرح ها
		عدم توجه به نظرات و پیشنهادات دست اندرکاران اجرایی طرح ها در برنامه ریزی طرح
		عدم پذیرش طرح از سوی معلمان و مدیران
		عدم توجه و تدوین رویکردهای صحیح در ارزشیابی از طرح های آموزشی
		بی توجهی به ابعاد مختلف طرح تدبیر در اجرا
		پیوند ضعیف اولیا و مدارس در راستای شناسایی ظرفیت ها و اجرای مؤثر طرح
	ضعف مدیریتی مدارس	ضعف در برنامه ریزی و زمان بندی طرح تدبیر
		ضعف در مهارت های ارتباطی و روابط بین فردی مدیران
		عدم آشنایی مدیران با رویکردهای جدید و بروز آموزشی و طرح های کارآمد
		عدم مهارت بودجه بندی و مدیریت بهینه منابع مالی در راستای اجرای طرح
		عدم توانایی مدیریت کارگروهی برای دستیابی به نتیجه
	بخشنامه محوری و کمیت گرایي	توجه و تأکید افراطی به نتایج طرح ها و دوری از واقعیت های اجرایی آن
		ارسال و ابلاغ بخشنامه های متعدد به مدارس و تعبیر مدرسه به مثابه

	آموزشی	مجری بخشنامه‌ها
		عدم بازخورد دهی به طرح تدبیر مدارس و تأکید صرف بر اجرای آن
		سلب قدرت اختیار از مدیران با مشخص‌سازی جزئیات و ریز اجراییات طرح تدبیر

تحلیل و بررسی بیانات مشارکت‌کنندگان نشان داد که شرایط و عوامل علی مؤثر بر طرح تدبیر در مدارس ابتدایی شامل عدم همراهی و مشارکت عوامل طرح، ضعف مدیریتی مدارس، بخشنامه محوری و کمیت‌گرایی آموزشی است. در زمینه عدم مشارکت عوامل طرح شاخص‌هایی چون عدم استفاده از ظرفیت‌های موجود در مدارس موردتوجه بود. در زمینه ضعف مدیریتی مدارس نیز مقوله‌هایی چون ضعف در برنامه‌ریزی طرح و عدم مهارت‌های مدیریتی مدیران موردتوجه بود. همچنین بخشنامه محوری و کمیت‌گرایی در مدارس و مدیریت آن موردتوجه بود. در ادامه به نمونه‌ای از بیانات مشارکت‌کنندگان اشاره می‌شود:

معلم (11) در این زمینه بیان داشت: "مدارس دارای پتانسیل‌های مختلفی برای اجرای طرح تدبیر است. یکی از این پتانسیل‌ها و ظرفیت‌ها و اولیا و معلمان هستند. انجمن اولیا از عوامل مؤثر بر طرح هستند."

نمونه مدیر (5) بیان داشت: "سال پیش که طرح تدبیر در مدرسه ما اجرا شد هیچ‌گونه بازخوردی از اجرای طرح و نتایج آن ما ارائه نکردید انگار تنها چیزی که مهم بود اجرای آن و ارسال گزارش‌ها مربوط به تحویل اداره بود."

3- راهبردها

راهبردها، استراتژی‌هایی هستند که باهدف خاصی برای اداره و کنترل پدیده موردنظر صورت می‌پذیرد (اشتراوس و کوربین، 1390). راهبردها مبتنی برکنش‌ها و واکنش‌هایی برای کنترل، اداره و بازخورد پدیده موردبررسی هستند. نتایج حاصل از تحلیل این بخش از پژوهش در جدول 3 گزارش شده است.

جدول 3. راهبردهای آموزش طرح تدبیر دوره ابتدایی

کد منتخب	کد محوری	نمونه بیانات مشارکت کنندگان (کدباز)
شرایط راهبردی	بهبود فرهنگ سازمانی و جو مدرسه‌ای	استفاده از فرم‌های خودارزیابی و نهادینه‌سازی فرهنگ آن در مدرسه
		انگیزه دهی و علاقه‌مندسازی معلمان به آموزش و بسترسازی ایجاد روحیه پژوهشی در آنان از طریق سیاست‌های تشویقی سازمانی
		ایجاد گروه‌های درون مدرسه‌ای طرح محور در راستای پیگیری و اجرای طرح
		توجه به فعالیت‌های مشارکتی و هم‌یارانه در اجرای طرح
		تقدیر از معلمان و دانش‌آموزان ساعی و فعال در زمینه اجرای طرح تدبیر
		برگزاری جلسات هم‌اندیشی بین والدین، معلمان و دانش‌آموزان در راستای ایجاد جو مشارکتی
		توجه به کوچینگ و مربیگری و استفاده از پتانسیل‌های درون مدرسه‌ای در جهت ارتقا دانش محتوایی معلمان
	تغییر نگرش سیاست‌گذاران	تغییر نگرش دست‌اندرکاران و سیاست‌گذاران جامعه نسبت به آموزش و پرورش
		انتظار عملکرد سازنده و پیشبرد فعالیت‌های علمی در سطح سازمان
		ارتقا مسئولیت‌پذیری اجتماعی مدارس در سطح سیاست‌گذاری به‌منظور بالابردن تعهدات حرفه‌ای آنان و مسئولیت‌پذیری نسبت به آینده دانش‌آموزان و جامعه
		ایجاد نگرش ضابطه‌مند و به دور از سیاسی‌کاری و جناحی‌گرایی در سازمان
	توجه به توسعه فردی مدیران و	آشناسازی مدیران و معلمان با اصول و مهارت‌های تخصصی طرح

	معلمان	ایجاد نگرش یادگیری مادام‌العمر در میان مدیران و معلمان
		خودآگاهی و برنامه‌ریزی نظام‌مند مدیران و معلمان در راستای ارتقاء شخصی
		توجه به مهارت‌های مدیریت زمان و تعهد کاری بین مدیران
		توانایی مدیریت هیجان و برخورداری از هوش هیجانی و ارتقاء آن
		ارائه آموزش‌های ضمن خدمت مؤثر جهت آشناسازی با طرح تدبیر
		استفاده از منتورینگ سازمان‌یافته در سطح سازمان
	تمرکززدایی	دادن استقلال نسبی به مدارس و مدیران در راستای بومی‌سازی طرح‌ها
		ابلاغ سیاست‌های کلی و سپردن جزئیات به مدارس محرجی
		تفویض اختیار سیستمی در سطح سازمان
		بسط و گسترش فرهنگ خود ارزشیابی به جای ارزشیابی بالادستی در سازمان

تحلیل مصاحبه‌ها و دیدگاه‌های مشارکت‌کنندگان در پژوهش نشان می‌دهد راهبردهای آموزش طرح تدبیر را می‌توان در چهار مؤلفه محوری شامل، بهبود فرهنگ‌سازمانی و جو مدرسه‌ای، تغییر نگرش سیاست‌گذاران، توجه به توسعه فردی مدیران و معلمان و تمرکززدایی سازمان داد.

3-1- بهبود فرهنگ‌سازمانی و جو مدرسه‌ای: ازجمله راهبردهای ارائه‌شده در زمینه طرح تدبیر، طبق برداشت از مصاحبه‌های به‌عمل‌آمده می‌توان، بهبود فرهنگ‌سازمانی را ذکر کرد. بهبود فرهنگ‌سازمانی به شرایط و جو حاکم بر سازمان به‌طور کلی اشاره دارد و مصاحبه‌شوندگان معتقد بودند که در صورتی که فرهنگ‌سازمانی و جو مدرسه‌ای به سمت همیاری و مشارکت پیش برود مشکلات در این زمینه مرتفع خواهد شد. در این زمینه به‌عنوان نمونه معلم (14) بیان داشت:

"یکی از کارهایی که برای اجرای موفق می‌توان انجام داد این است که به معلمان و مدیران موفق در این زمینه انگیزه بدهیم و آن‌ها را برای ادامه فعالیت علاقه‌مند کنیم."

2-3 تغییر نگرش سیاست‌گذاران: طبق دیدگاه مشارکت‌کنندگان در پژوهش، تغییر نگرش سیاست‌گذاران از دیگر شاخص‌های مورد توجه جهت توجه در زمینه طرح تدبیر است. در این زمینه کدهای تغییر نگرش دست‌اندرکاران و سیاست‌گذاران جامعه نسبت به آموزش و پرورش، انتظار عملکرد سازنده، ارتقاء مسئولیت‌پذیری اجتماعی مدارس، ایجاد نگرش ضابطه‌مند و به‌دوراز سیاسی کاری و جناحی‌گزینی در سازمان اشاره کرد.

3-3 توجه به توسعه فردی مدیران و معلمان: توسعه حرفه‌ای مدیران و معلمان از جمله راهبردهایی است که به طرح تدبیر کمک می‌کند. در این زمینه مواردی همچون آشناسازی مدیران و معلمان با اصول و مهارت‌های تخصصی، ایجاد نگرش یادگیری مادام‌العمر، خودآگاهی و برنامه‌ریزی نظام‌مند مدیران و معلمان، توجه به مهارت‌های مدیریت زمان و تعهد کاری، توانایی مدیریت هیجان و برخورداری از هوش هیجانی و ارتقا آن، ارائه آموزش‌های ضمن خدمت مؤثر جهت آشناسازی با طرح تدبیر، استفاده از منتورینگ سازمان‌یافته در سطح سازمان اشاره شد.

4-3 تمرکززدایی: از دیگر راهبردهای مؤثر بر موضوع، تمرکززدایی سازمانی است؛ که به اذعان مشارکت‌کنندگان شامل کدهای دادن استقلال نسبی به مدارس و مدیران، ابلاغ سیاست‌های کلی و سپردن جزئیات به مدارس، تفویض اختیار سیستمی در سطح سازمان، بسط و گسترش فرهنگ خود ارزشیابی به جای ارزشیابی بالادستی در سازمان می‌شود. در این باره مدیر (18) بیان داشت: "اگر ما همواره همه امور و همه جزئیات را به مدیران و معلمان دیکته کنیم از این افراد انسان‌هایی مطیع و بدون خلاقیت بار خواهیم آورد."

4-عوامل زمینه‌ای

عوامل زمینه‌ای نشان‌دهنده یکسری خصوصیات ویژه است که به پدیده‌های دلالت می‌کند و محل حوادث یا وقایع مرتبط با پدیده‌های در طول یک بُعد است که پدیده در آن نهفته است (اشتروس و کوربین، 1390). نتایج حاصل از تحلیل این بخش از پژوهش در جدول 4 گزارش شده است.

جدول 4. عوامل زمینه‌ساز طرح تدبیر دوره ابتدایی

کد منتخب	کد محوری	نمونه بیانات مشارکت کنندگان (کدباز)
عوامل محیطی - زمینه‌ای	عدم وجود جو حمایتی	عدم وجود فرهنگ یادگیری مشارکتی و تعامل سازنده در راستای اجرای طرح
		عدم حمایت مالی سازنده از مدارس مجری طرح تدبیر در راستای اجرای برنامه‌های طرح
		عدم وجود نظام ارزیابی عملکرد سازمانی منسجم
		ضعف در حمایت‌های برون‌سازمانی از طرح‌های آموزش و پرورش
		ضعف در حمایت‌های درون‌سازمانی از برنامه‌های طرح تدبیر
	ضعف در فرهنگ کار مشارکتی	میزان اهمیت به برنامه‌های طرح تدبیر در سطح سازمان
		ضعف در رویکردهای گروهی و کار تیمی در آموزش و پرورش
		بی‌توجهی به ارتقا فردی و جمعی در نظام آموزشی و وجود نوعی رخوت و سستی در میان کارکنان سازمان
		مقاومت در برابر تغییرات و عدم پذیرش طرح‌ها از سوی مدیران و معلمان
	ضعف در ساختارهای تکنولوژیکی	عدم وجود امکانات سخت‌افزاری و نرم‌افزاری مناسب
		بی‌توجهی به نقش شبکه‌های اجتماعی در همراه سازی سایر جریان‌ها با طرح تدبیر
		عدم آشنایی مدیران با مهارت‌های هفت‌گانه و عدم هوشمند سازی مدارس
	ساختار متمرکز آموزشی	عدم وجود استقلال نسبی در مدرسه در مقایسه با سایر ساختارهای بروکراتیک
		عدم استفاده از تفویض اختیار سازنده در سطح نظام آموزشی و تأکید بر تمرکز
		وجود سیستم دستوری از بالا به پایین
		وجود ساختار خشک و غیر منعطف در نظام آموزشی

طرح تدبیر در مدارس نه در خلأ، بلکه در شرایط زمینه‌ای شکل می‌گیرد که بر آن اثرگذار است بنابراین توضیح زمینه‌های شکل‌گیری این فضا در مدارس به فهم عوامل زمینه‌ای مؤثر بر آن نیازمند است. مقوله شرایط زمینه‌ای همان‌طور که در جدول 4 ملاحظه می‌شود، شامل عوامل محیطی - زمینه‌ای مشتمل بر چهار بخش عدم وجود جو حمایتی، ضعف در فرهنگ کار مشارکتی، ضعف در ساختارهای تکنولوژیکی، ساختار متمرکز آموزشی می‌شود. در ادامه به نمونه‌هایی از بیانات مشارکت‌کنندگان اشاره می‌شود:

نمونه مدیر (5) بیان داشتند: "سال پیش مدرسه ما به‌عنوان مدرسه مجری طرح تدبیر انتخاب شد من به‌عنوان مدیر مدرسه علاقه داشتند که این طرح در مدرسه اجرا بشه ولی لازمه اجرای این طرح در مدرسه، تأمین حمایت‌های مالی مربوط به برنامه‌ها بود که این حمایت‌ها در سطح سازمان انجام نگرفت و من در این زمینه احساس تنهایی و بدون حامی داشتم." مدیر (9) بیان کرد: "دنیای امروز دنیای فناوری است و برای هر طرح و برنامه ما نیاز داریم که از امکانات و ظرفیت‌های فناوری استفاده کنیم اما متأسفانه گاهی مشاهده می‌شود که مدیران ما به مهارت‌های فناورانه مسلط نیستند و اگر مدیر مسلط است در مدارس امکاناتی که توان از فناوری و تکنولوژی درصد بالا استفاده کرد متأسفانه وجود ندارد و این همان عواملی که اجرای طرح‌ها را با مشکل مواجه می‌کند شناخته میشن."

5- عوامل مداخله‌گر (تسهیل‌کننده)

شرایط میانجی / تسهیل‌کننده‌ها، شامل شرایط ساختاری هستند که موجب تسهیل در زمینه‌ی پدیده و راهبردها می‌شوند (استراوس و کوربین، 1390). در جدول شماره 5 با توجه به دیدگاه مصاحبه‌شوندگان عواملی که موجب بهبود طرح تدبیر دوره ابتدایی می‌شود ارائه گردید.

جدول 5. عوامل مداخله‌ای تسهیلگر طرح تدبیر دوره ابتدایی

کد منتخب	کد محوری	نمونه بیانات مشارکت کنندگان (کدباز)
عوامل مداخله‌گر تسهیل کننده	خصوصیات فردی مدیر	میزان تحصیلات و تخصص مدیران در راستای پیاده‌سازی تخصصی طرح تدبیر در مدارس
		داشتن روحیه پشتکار و تلاش مستمر در جهت دستیابی به نتیجه
		داشتن روحیه یادگیری و بهبود مستمر تخصصی مدیران و معلمان
		ممارست و پیگیری در کاربست ارکان طرح تدبیر و عدم ناامیدی
		انعطاف‌پذیری مدیریتی و داشتن روحیه برنامه‌ریزی
	ویژگی‌های سازمانی	شناسایی دقیق شاخص‌ها و معیارهای اجرای طرح و گزینش مدیران
		ایجاد جو سازمانی مثبت و رقابتی سازنده در راستای اجرای طرح تدبیر
		حمایت سازمانی و پاسخگویی به ابهامات پیرامون طرح تدبیر
		پیگیری و نظارت بر تکمیل طرح تدبیر توسط ارکان بالادستی
		آشناسازی معلمان با تمرین‌های تخصصی آموزش طرح تدبیر
	الزامات قانونی	تدوین اهداف عالیه در راستای اجرای طرح و نظارت بر آن
		اهمیت‌دهی و اولویت‌دهی به طرح‌های آموزشی در قوانین ارتقا سازمانی
		وجود قوانین و مقررات بخشنامه‌ای برای رفع ابهام پیرامون طرح
		وجود قوانین نظارتی بر اجرای دقیق طرح

پیااده سازی و اجرای طرح تدبیر در مدارس به عوامل مختلفی بستگی داشته و از آن تأثیر می پذیرد در میان نظرات مشارکت کنندگان وجود برخی عوامل موجب بهبود پیااده سازی آن در مدارس می شد؛ در این میان با توجه به نظرات مشارکت کنندگان سه محور خصوصیات فردی مدیران (مشمتمل بر شاخص هایی چون سطح تحصیلات و رشته تحصیلی، روحیه پشتکار، داشتن روحیه یادگیری و داشتن روحیه برنامه ریزی)، ویژگی های سازمانی (مشمتمل بر شاخص هایی چون گزینش مدیران، ایجاد جو سازمانی رقابتی و سازنده، حمایت سازمانی، پیگیری و نظارت بر طرح و آشناسازی مدیران با طرح) و الزامات قانونی (مشمتمل بر معیارهایی چون تدوین اهداف، توجه به قوانین ارتقاء سازمانی و وجود قوانین نظارتی بر اجرای طرح) منجر به تسهیل این امر می شود.

-عوامل مداخله گر (محدود کننده)

در بین تجارب مشارکت کنندگان، برخی از عوامل سازمانی و انسانی به عنوان محدود کننده یادگیری طرح تدبیر دوره ابتدایی بیان شدند. این عوامل مانع از اثربخشی برنامه های مربوط به اهداف پژوهش می شوند. نتایج این بخش از یافته ها در جدول 6 گزارش شده است.

جدول 6. عوامل مداخله ای محدود کننده یادگیری طرح تدبیر دوره ابتدایی

کد منتخب	کد محوری	نمونه بیانات مشارکت کنندگان (کد باز)
چالش های درون سازمانی	موانع ساختاری	عدم تغییر ساختار سنتی و قدیمی نظام آموزشی به ساختارهای به روز و مدرن
		عدم توانایی ساخت شبکه های یادگیری تعاملی
		تمرکزگرایی در سیستم آموزشی و سلب خلاقیت نظام مند در نظام آموزشی
		بخشنامه محوری و کمی گرایی در نظام آموزشی
		عدم ساختارمندی در نظام ارزشیابی و ناتوانی در اشاعه معیارهای صحیح ارزشیابی
		برگزاری صوری طرح و عدم توجه به اهمیت آن

	موانع آموزشی و مدیریتی	عدم آموزش صحیح دست‌اندرکاران طرح در راستای اجرای صحیح آن	
		عدم وجود شایسته‌سالاری در انتخاب و گزینش مدیران	
		عدم وجود جانشین پروری و توجه به منتورینگ در برنامه‌ها نظام آموزشی	
	موانع فرهنگی	وجود فرهنگ کم‌کاری و راحت‌طلبی در بین مدیران و اعضا نظام آموزشی	
		مقاومت نسبت به تغییرات و طرح‌های بروز در بین مدیران و معلمان	
		عدم مسئولیت‌پذیری و پذیرش طرح در بین مدیران	
		عدم استفاده از فرهنگ کار تیمی و گروهی در مدارس	
	چالش‌های برون‌سازمانی	موانع سیاسی - اجتماعی	حزب‌گرایی و گروه‌بندی در گزینش‌های سازمانی
			سیاست زدگی نظام آموزشی و عدم توجه به تخصص‌گرایی
			سایه انداختن سائق و باورهای شخصی بر کارهای گروهی و جمعی در نظام آموزشی
ارتباط ضعیف مدرسه و مراکز تحقیقاتی و پژوهشی			
عدم همکاری مناسب وزارت آموزش و پرورش با سایر نهادهای مؤثر بر طرح			
موانع اقتصادی		عدم تخصیص بودجه مناسب به طرح برای اجرا و برنامه‌ریزی آن	
		عدم تخصیص اعتبار مناسب به مدیران و اعتماد به ایشان در راستای توزیع و انجام طرح	
		وجود نگاه مصرفی به آموزش و پرورش و طرح‌های آن در سطح کلان	
		مشکلات معیشتی مدیران و معلمان و دغدغه‌مندی ایشان در این زمینه	

نتایج حاصل از مصاحبه‌ها نشان داد که موانع و چالش‌های آموزش طرح تدبیر را می‌توان در دودسته اصلی چالش‌های درون‌سازمانی و چالش‌های برون‌سازمانی قرارداد.

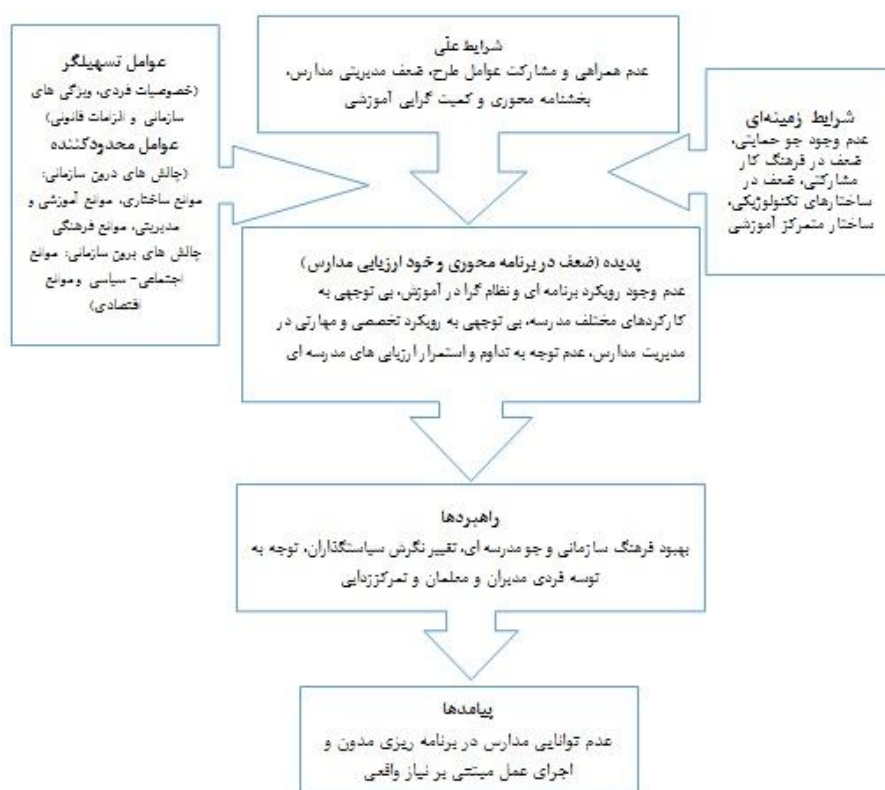
چالش‌های درون‌سازمانی: تحلیل و بررسی بیانات مشارکت‌کنندگان در پژوهش در این بُعد چالش‌های درون‌سازمانی را در سه دسته چالش‌های موانع ساختاری (مشمول بر مؤلفه‌هایی چون ساختار سستی آموزش، نبود شبکه‌های یادگیری تعاملی، تمرکزگرایی، بخشنامه محوری و ضعف در ساختار ارزشیابی)، موانع آموزشی و مدیریتی (مشمول بر چالش‌هایی چون صوری سازی در اجرا، عدم آموزش مجریان، عدم وجود شایسته‌سالاری و طرح‌هایی چون جانشین‌پروری) و موانع فرهنگی (مشمول بر چالش‌هایی چون وجود فرهنگ راحت‌طلبی، مقاومت نسبت به تغییر، عدم مسئولیت‌پذیری و نبود فرهنگ کار تیمی) مورد توجه مشارکت‌کنندگان در پژوهش بود. در این زمینه به‌عنوان نمونه مدیر (6) بیان داشت: "در نظام آموزشی ما، همیشه مدیر یک چشم به در دفتر دارد و یک چشم به صفحه مانیتور کامپیوتر مدرسه که ببیند چه بخشنامه‌ای برایش می‌آید و اون باید اجرا کنه به نظرم اینقدر بخشنامه‌ای که در مدارس ما می‌بینیم و می‌آید کارایی اون مدرسه کم می‌کنه یک مقدار باید به مدارس و معلمان فضا داد تا خودشون بر اساس سلیقه و خلاقیت خودشون کار کنن نه فقط بر اساس بخشنامه‌های ارسالی از اداره که تعدادشون هم کم نیست."

چالش‌های برون‌سازمانی: در این بُعد چالش‌هایی که یکی از زمینه‌های آن در خارج از حیطه وزارت آموزش و پرورش و مدارس است مورد توجه قرار می‌گیرد. در بعد چالش‌های برون‌سازمانی دودسته موانع اجتماعی - سیاسی (مشمول بر چالش‌هایی چون حزب‌گرایی، سیاست‌زدگی نظام آموزشی، سایه انداختن سائق‌ها و باورهای شخصی، ارتباط ضعیف مدرسه و مراکز تحقیقاتی و ضعف همکاری بین سازمانی) و موانع اقتصادی (مشمول بر مؤلفه‌هایی چون ضعف در بودجه، عدم تخصیص اعتبار مناسب به مدیران، وجود نگاه مصرفی به آموزش و پرورش و چالش‌های معیشتی معلمان و مدیران) تقسیم‌بندی نمود؛ که در ادامه به بیان مصادیق آن‌ها پرداخته می‌شود. مدیر (13) بیان کرد: "آموزش و پرورش شده محل سیاست‌بازی، هر کس می‌آید باید خودش رو میاره و افراد خودش را به کار می‌گیرد اصلاً توجهی نمی‌کنه که این فرد تا چه شایستگی دارد؟ تا چه حد می‌تونه کار انجام بده؟ تا چه حد در این زمینه تخصص دارد؟"

پیامدهای وضعیت جاری طرح تدبیر در دوره ابتدایی آموزش و پرورش، "عدم توانایی مدارس در برنامه‌ریزی مدون و اجرای عمل‌مبتهی بر نیاز واقعی" طرح‌گریزی مدارس و عدم توجه به برنامه‌ریزی مدون در مدارس است. این مهم زمینه اتلاف استعدادها، پتانسیل‌ها و منابع انسانی و مالی را فراهم می‌کند که باید مورد توجه قرار گیرد.

مدل پارادایمی برآمده از داده‌ها

با توجه به کدگذاری باز، محوری و انتخابی؛ مدل پارادایمی الگوی جاری طرح تدبیر در مدارس در شکل شماره 1 ارائه شده است.



شکل 1. الگوی جاری طرح تدبیر در دوره ابتدایی

بحث و نتیجه گیری

کیفیت و کیفیت بخشی از ملزومات هر نظام آموزشی برای دستیابی به اهداف آن در چارچوب صحیح بوده و توجه به آن به شکلی در جوامع مختلف نظر است (دستورالعمل تضمین کیفیت آموزش، 2016 و یونیز¹، 2020). طرح تدبیر در راستای کیفیت بخشی به آموزش و با الهام از مدل تعالی سازمانی برای اجرا به مدارس ابتدایی در سراسر کشور ابلاغ گردید. طرح تدبیر برنامه ای مدیریتی برای انسجام بخشیدن به فعالیت های مدیران است. این که طرح مدیریت انواع فعالیت های مربوط به مدرسه را شامل می شود این فعالیت ها در حوزه یاددهی - یادگیری، فضا و تجهیزات، مشارکت با مردم در قالب شاخص هایی صورت می گیرد (شریفی، 1394). از این رو شناخت وضعیت موجود طرح تدبیر در مدارس زمینه بهبود اجرای آن را فراهم می آورد. لذا در این پژوهش به بررسی چالش های جاری طرح تدبیر در مدارس ابتدایی پرداختیم.

بررسی بافت مدارس و تحلیل نظرات معلمان و مدیران در الگوی استروس و کوربین (2008) سازمان یافت. نتایج نشان داد ضعف در برنامه محوری و خودارزیابی مدارس به عنوان محور فعالیت های اجرا شده تدبیر در مدارس ابتدایی است. در این بُعد محورهایی چون عدم وجود رویکرد برنامه ای و نظام گرا در آموزش، بی توجهی به کارکردهای مدرسه، بی توجهی به رویکرد تخصصی و مهارتی در مدیریت مدارس و عدم توجه به تداوم و استمرار ارزیابی های مدرسه ای مورد توجه مشارکت کنندگان در پژوهش بود. به عبارتی با نگاه کل نگر در این زمینه می توان استدلال نمود که طرح تدبیر در مدارس ابتدایی با عدم برنامه منسجم و آموزش داده شده اجرا می شود و به قابلیت های مدارس در این زمینه توجه نمی شود. یافته های این بخش از پژوهش در راستای یافته های نیکزاد و عزیزی نژاد (1399)؛ نهاوندی و امیدیان (1400) و اسحققی و خیری نیا (1395) است.

موجبات علی که مستقیماً بر مقوله کانونی اجرای برنامه تدبیر در مدارس ابتدایی اثرگذار است، همان طور که در جدول 2 قابل مشاهده است در سه محور عدم همکاری و مشارکت همه عوامل در اجرای طرح تدبیر، ضعف در برنامه های مدیریتی مدارس (مشمول بر مؤلفه هایی چون ضعف در برنامه ریزی، ضعف در مهارت های ارتباطی، عدم آشنایی با رویکردهای نوین آموزشی، عدم

¹ -Yunus

مهارت در بودجه‌بندی و مدیریت مالی و ضعف در مدیریت گروهی) و بخشنامه محوری و کمیت‌گرایی در امر آموزش مورد توجه بود. یافته‌های این بخش از پژوهش در راستای یافته‌های نهاوندی و امیدیان (1400) و شریفی (1394) است.

از نظر مشارکت‌کنندگان هر چند اجرای طرح تدبیر در مدارس ابتدایی برای بهبود عملکرد مدیران ناشی از موجبات علی و تحت تأثیر شرایط زمینه‌ای است ولی در این اثنا نقش عاملیت انسانی و کنشگران را نباید نادیده گرفت. راهبردهایی که برای بهبود مواجهه با طرح تدبیر برای بهبود عملکرد مدیران در مدارس مورد توجه مشارکت‌کنندگان بود را می‌توان در چهار دسته؛ بهبود فرهنگ‌سازمانی و جو مدرسه‌ای در زمینه ایجاد فرهنگ مشارکتی و همکاری در مدارس، تغییر نگرش سیاستگذاران در آموزش و اجرای طرح‌های آموزشی، توجه به توسعه فردی مدیران و معلمان و تمرکززدایی در زمینه اجرای طرح‌های درون مدرسه‌ای است. یافته‌های این بخش از پژوهش در راستای یافته‌های نهاوندی و امیدیان (1400) است.

تحلیل و بررسی نظرات مشارکت‌کنندگان در پژوهش نشان‌دهنده این نکته است، که عوامل محیطی - زمینه‌ای به‌عنوان زمینه‌ساز اجرای طرح تدبیر در مدارس شناخته می‌شود. شاخص‌ها و زمینه‌های شناسایی شده در این بُعد شامل محورهایی چون عدم وجود جو حمایتی در زمینه اجرای طرح تدبیر، ضعف در فرهنگ کار مشارکتی در اجرای طرح تدبیر، ضعف در ساختارهای تکنولوژیکی در مدارس و زیرساختارهای آن و وجود ساختارهای متمرکز در آموزش به‌عنوان زمینه‌ساز اجرای طرح تدبیر شناخته می‌شود. یافته‌ها تحلیل مصاحبه‌ها و بیانات مشارکت‌کنندگان در پژوهش نشان داد محورهایی چون خصوصیات فردی مدیر (مشمول بر شاخص‌هایی چون سطح تحصیلات، داشتن روحیه پشتکار، داشتن روحیه یادگیری مستمر، ممارست در پیگیری کارها و داشتن روحیه برنامه‌ریزی)، ویژگی‌های سازمانی (مشمول بر شاخص‌هایی چون شناسایی دقیق معیارهای اجرای طرح، ایجاد جو سازمانی مثبت، حمایت سازمانی، پیگیری و نظارت در اجرای طرح و آموزش معلمان) و الزامات قانونی (مشمول بر شاخص‌هایی چون اهمیت‌دهی و اولویت‌دهی به طرح تدبیر، وجود قوانین ارزیابی طرح و وجود قوانین برای اجرای طرح) مورد توجه بود. یافته‌های این بخش از پژوهش در راستای یافته‌های نیکزاد و عزیزی‌نژاد (1399)؛ نهاوندی و امیدیان (1400) و اسحق‌ی و خیری‌نیا (1395) است.

بین تجارب و بیانات مشارکت کنندگان در زمینه عوامل مُخل و محدودکننده‌ی اجرای طرح تدبیر در مدارس نشان داد چالش‌های اجرای طرح تدبیر در دو محور چالش‌های درون‌سازمانی و برون‌سازمانی قابل تقسیم‌بندی است. در بُعد چالش‌های درون‌سازمانی محورهایی چون موانع ساختاری، موانع آموزشی و مدیریتی و موانع فرهنگی مورد توجه قرار داشت. همچنین در زمینه چالش‌ها و عوامل برون‌سازمانی چالش‌هایی چون موانع سیاسی - اجتماعی و موانع اقتصادی مورد شناسایی قرار دادند. یافته‌های این بخش از پژوهش در راستای یافته‌های نیکزاد و عزیزینژاد (1399)؛ نهایندی و امیدیان (1400) است.

پیامدهای وضعیت جاری طرح تدبیر در دوره ابتدایی آموزش و پرورش، "عدم توانایی مدارس در برنامه‌ریزی مدون و اجرای عمل مبتنی بر نیاز واقعی" طرح‌گریزی مدارس و عدم توجه به برنامه‌ریزی مدون در مدارس است. این مهم زمینه اتلاف استعدادها، پتانسیل‌ها و منابع انسانی و مالی را فراهم می‌کند که باید مورد توجه قرار گیرد.

به اعتقاد نگارنده گان توجه به توسعه حرفه‌ای مدیران و طرح‌های آن زمینه تغییرات بنیادین در آموزش و پرورش شناخته می‌شود. توجه به طرح تدبیر و اساس آن زمینه رشد حرفه‌ای مدیران را فراهم می‌آورد. طرح تدبیر به‌عنوان اساس آموزش مدیران در کشور شناخته می‌شود. در این پژوهش سعی کردیم هرچند به مقدار کم با به تصویر کشیدن وضعیت جاری اجرای طرح تدبیر در مدارس برای توسعه حرفه‌ای مدیران در میدان و بافت مدارس و آموزش و پرورش از منظر کارگزاران دخیل در آن به شناسایی نقاط کور (نقاط سخت) این رویکرد بپردازیم تا گامی کوچک در زمینه بهبود این برنامه برداریم. با توجه به نتایج پژوهش پیشنهاد می‌شود: در اجرای طرح‌هایی چون تدبیر باید به رویکردهای بومی اجرایی مدارس توجه شود. از رویکردهای مشارکتی در اجرای طرح تدبیر در مدارس استفاده گردد؛ به‌گزینش مدیران متخصص و آموزش‌دیده برای مدارس توجه و الزام شود؛ به رویکردهای جان‌شین‌پروری و متورینگ در آموزش مدیران مدارس توجه بیشتری اعمال گردد.

منابع

- استرواس، انسلم و کرین، جولیت. (1390). **مبانی پژوهش کیفی: فنون و مراحل تولید نظریه زمینه‌ای**، ترجمه ابراهیم افشار، انتشارات نشر نی.
- جمالی فر، محمدعلی. هاشمی مقدم، سید شمس الدین. عابدی کرجی بان، زهره و فقیهی، علیرضا. (1395). بررسی همخوانی برنامه درسی قصد شده درس تفکر و سبک زندگی پایه هشتم دوره اول متوسطه با برنامه درسی اجرا شده و کسب شده، **خانواده و پژوهش**، 13 (4): 21-42.
- خروشی، پوران. (1394). راهکارهای توسعه حرفه‌ای معلمان در کشورهای توسعه یافته با تأکید بر ضرورت توجه به آن در دانشگاه فرهنگیان، **راهبردهای نوین تربیت معلمان**، 1 (1): 53-66.
- زارع اسحق، ولی اله و خیری نیا، حسین. (1400). **بررسی اثربخشی طرح تعالی و تدبیر مدیران مدارس بر کیفیت برنامه ریزی درسی مدارس**، همایش ملی پژوهش های حرفه ای در روانشناسی و مشاوره با رویکرد از نگاه معلم، میناب.
- ساعدی، عاطفه. عباس پور، عباس. فراستخواه، مسعود. نیستانی، محمدرضا و حسین عبداللہی. (1399). واکاوی بسترهای ایجاد و توسعه تضمین کیفیت در آموزش عالی اروپا، **توسعه ی آموزش جندی شاپور**، 11 (2): 213-226.
- شریفی، علی. (1394). **مدل های اجرای تغییر برنامه کیفی مدارس**، گزیده مقالات همایش سازمان آموزش و پرورش استان لرستان اردیبهشت، خرم آباد.
- شهبازی، هما. صفرنواده، مریم. آرمند، محمد و موسی پور، نعمت الله. (1400). شناسایی ویژگی های کتاب درسی دانشگاهی به منظور طراحی الگو با رویکرد کیفی فراترکیب، **پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی**، 25 (48): 88-118.
- صلواتی، پرستو. ملکی، حسن و سهرابی، فاطمه. (1399). تحلیل محتوای کتاب مطالعات اجتماعی دوره اول دبیرستان بر اساس شاخص های محتوایی برنامه درسی ملی، **پژوهش در برنامه ریزی درسی**، 17 (3): 178-187.
- طیسی، سیدمصطفی. (1396). **بررسی میزان اثربخشی اجرای طرح تدبیر بر کیفیت مدیریت مدارس ابتدایی شهرستان سبزوار در سال تحصیلی 95-96**، پایان نامه ی چاپ نشده کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی واحد سبزوار.
- عباسی، عفت. سادات و قور کاشانی، مهدیه. (1394). تبیین جایگاه استانداردهای سازی در ارتقاء کیفیت نظام آموزشی، **فصلنامه آموزش مهندسی ایران**، 17 (4): 133-145.
- عصاره، علیرضا. مدرس سرزیدی، آسیه و رضازاده بهادران. حمیدرضا. (1394). ارزیابی نحوه اجرای طرح مدارس هوشمند در استان یزد بر اساس الگوی سیب، **نشریه خانواده و پژوهش**، 25 (3): 14-29.
- فتحی واجارگاه، کوروش. (1395). **اصول و مفاهیم اساسی برنامه ریزی درسی**، انتشارات علم استادان: تهران.

- فراستخواه، مقصود. (1398). **روش تحقیق کیفی در علوم اجتماعی (با تأکید بر نظریه پایه) گرنددتئوری (GTM)**. تهران: آگاه.
- مددلو، قهرمان. سعادت‌مند، زهره و یارمحمدیان، محمدحسین. (1398). شناخت مولفه های مشارکت والدین در اجرای برنامه های درسی دوره ابتدایی، **رهیافتی نو در مدیریت آموزشی**، 10 (4): 234-251.
- مجیبی، عظیم. مسگرزاده، مرضیه و مومن کیا، زهرا. (1394). **مدرسه در آینده تعالی**. تهران: انتشارات موسسه فرهنگی منادی تربیت.
- مدرسی، مریم و جهانیان، رمضان. (1395). **بررسی نگرش مدیران به اجرای کیفی طرح تدبیر، کرامت، الگوی مصرف و ارتقاء قرآنی**، دومین کنفرانس ملی روانشناسی علوم تربیتی و اجتماعی، بابل.
- نیکزاد، مریم و عزیزی نژاد، بهاره. (1399). **ارزیابی کیفیت طرح تدبیر مدیران بر اساس الگوی سیپ و تاثیر آن بر ارتقای عملکرد مدیریت در مدارس ابتدائی ناحیه یک شهر ارومیه در سال تحصیلی 98**، دومین کنفرانس ملی یافته های نوین یاددهی-یادگیری در دوره ابتدایی، بندرعباس.
- وزارت آموزش و پرورش؛ معاونت آموزش ابتدایی. (1400). **شیوه نامه اجرایی و ارزیابی طرح تدبیر**، تهران: انتشارات آموزش و پرورش.
- وزارت آموزش و پرورش؛ معاونت آموزش ابتدایی. (1400). **شیوه نامه برنامه تدبیر؛ راهنمای مدیران در ارتقای کیفیت مدیریت مدارس دوره ابتدایی**، تهران: انتشارات آموزش و پرورش.
- یارمحمدیان، محمدحسن. (1392). **مبانی و اصول برنامه درسی**، تهران: انتشارات یادواره کتاب.
- Butz, N. T. (2014). Motivation in synchronous hybrid graduate business programs: A self-determination approach to contrasting online and on-campus students, **MERLOT Journal of online Learning and Teaching**, 10(2): 211-227.
- Chang, Ch., Chen, Y. (2012). The determinants of green intellectual capital, **Management Decision**, 50 (1): 74 – 94.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2005). Mixed methods research: Developments, debates, and dilemmas. Research in organizations, **Foundations and methods of inquiry**, 2(6): 315-326.
- Scott, W. (2012). **Theory of financial accounting**. (Translated by Ali Parsaeen). Tehran: Terme.
- Abbas, J. (2020). HEISQUAL: A modern approach to measure service quality in higher education institutions, **Studies in Educational Evaluation**, 67(9): 100-133.
- Demir, A., Maroof, L., Sabbah Khan, N. U., & Ali, B. J. (2021). The role of E-service quality in shaping online meeting platforms: a case study from higher education sector, **Journal of Applied Research in Higher Education**, 13(5): 1436-1463.
- Frazier, A. (2020). **A roadmap for quality transformation in education**, CRC Press.
- Joaquin, J. B., Biana, H. T., & Dacela, M. A. (2020). The Philippine higher education sector in the time of COVID-19, **In Frontiers in Education**, 1(5): 208-219.

- Latif, K. F., Latif, I., Farooq Sahibzada, U., & Ullah, M. (2019). In search of quality: measuring higher education service quality (HiEduQual), **Total Quality Management & Business Excellence**, 30(7-8): 768-791.
- Madani, R. A. (2019). Analysis of Educational Quality, a Goal of Education for All Policy, **Higher Education Studies**, 9(1): 100-109.
- Ngwacho, A. G. (2020). COVID-19 pandemic impact on Kenyan education sector: Learner challenges and mitigations, **Journal of Research Innovation and Implications in Education**, 4(2): 128-139.
- Nouraei, P., Al-Badi, A., Riasati, M. J., Lyn Maata, R. (2020) Educational Program and Curriculum Evaluation Models: A Mini Systematic Review of the Recent Trends, **Universal Journal of Educational Research**, 8(9): 4048-4055.
- Oke, A., & Fernandes, F. A. P. (2020). Innovations in teaching and learning: Exploring the perceptions of the education sector on the 4th industrial revolution (4IR), **Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity**, 6(2): 31-45.
- Shaturaev, J. (2021). A Comparative Analysis of Public Education System of Indonesia and Uzbekistan, **Bioscience Biotechnology Research Communications**, 14(5): 89-92.
- Tria, J. Z. (2020). The COVID-19 pandemic through the lens of education in the Philippines: The new normal, **International Journal of Pedagogical Development and Lifelong Learning**, 1(1): 2-4.
- Yunus, J. (2020). Hubungan Budaya Organisasi Dan Organisasi Pembelajaran: Perbandingan Berdasarkan Gender, **Management Research Journal**, 9(1): 17-27.
- Mashar, A. (2021). Learning Organization at Madrasa Aliyah Negeri (Public Islamic Senior High School) Of Tulungagung Regency, East Java Province, **Turkish Journal of Computer and Mathematics Education**, 12(6): 1934-1947.
- Miqani, N. (2020). Learning Organization and Organizational Learning, **Bi-Quarterly Journal of Research in Arts and Specialized Sciences**, 8 (13): 79-86.
- Süt'ová, A.; Teplická, K.; Straka, M. (2022). Application of the EFQM Model in the Education Institution for Driving Improvement of Processes towards Sustainability, **Sustainability**, 14(8): 77-88.

Recognition of Challenges for Implimenting Tadbir Plan in Elementary Schools: A Grounded Theory Approach

*Quarterly Journal of Educational Leadership
& Administration
Islamic Azad University Garmsar Branch
Vol.17, No 1, spring2023, No.61*

Recognition of Challenges for Implimenting Tadbir Plan in Elementary Schools: A Grounded Theory Approach Maryam Mashakalayeh¹, Esmacil Kazempour², Ghafar Tari³

Abstract:

Purpose: This research seeks to recognize Challenges of Tadbir Plan currently executed in elementary schools.

Method: This is a qualitative research using grounded theory approach. The population of the study comprises experts in educational management, curriculum planning, and specialists of elementary schools in Iran who are familiar with Tadbir Plan. The participants were selected through purposive criterion-based sampling. The data were collected through semi-structured interviews. Open, axial, and selective coding were used for data analysis. The validity and reliability were measured using Lincoln and Guba criteria.

Findings: The results suggested 25 central concepts and eight selected items, which were organized in a paradigmatic model including poor plan orientation and self-assessment in schools as central items and the causal conditions (lack of cooperation and participation of agents of the plan, poor management in schools, directive-orientation and quantity-orientation education), contextual factors (lack of supportive atmosphere, poor teamwork culture, poor technological structures, centralized educational structure), facilitative intervention conditions (personal characteristics, organizational characteristics, and legal requirements), restrictive intervention conditions (intra-organizational and inter-organizational obstacles), and strategies (improving the organizational culture and school atmosphere, changing attitudes of policymakers regarding personal development of principals, teachers, and decentralization).

Conclusion: Paying attention to the Tadbir plan and its basis provides the professional growth of managers. In the implementation of plans such as Tadbir, attention should be paid to the local approaches of schools. Collaborative approaches should be used in the implementation of the Tadbir plan in schools; Selection of specialized and trained managers for schools should be considered and required; more attention should be paid to the approaches of succession and mentoring in the training of school administrators.

Keywords: Tadbir Plan, Principals, Elementary Schools, Grounded Theory Approach.

¹ - Educational Management Graduate, Department of Educational Sciences, Marand Branch, Islamic Azad University, Marand, Iran. mashaei_ep@yahoo.com

² - Associate Professor, Department of Educational Sciences, Tonekabon Branch, Islamic Azad University, Tonekabon, Iran, (Corresponding Author) kazempour.edu@gmail.com

³ - Assistant Professor, Department of Management, Marand Branch, Islamic Azad University, Marand, Iran. gh_tari@marandiau.ac.ir