

طراحی الگوی تفکر راهبردی مدیران آموزشی به روش آمیخته

اکتشافی^۱

امیر وشنی^۲، فرانک موسوی^۳، مریم اسلام پناه^۴، محمدجواد کرم افروز^۵

تاریخ دریافت: ۹۷/۳/۳۰ صص ۵۴-۲۹ تاریخ پذیرش: ۹۷/۸/۲۸

چکیده

هدف از این مطالعه، طراحی الگوی تفکر راهبردی مدیران آموزشی بود. این پژوهش از دیدگاه هدف، کاربردی و از نظر راهبرد و روش، تحقیقی ترکیبی از نوع اکتشافی است. جامعه آماری پژوهش در بخش کیفی شامل اساتید گروه علوم تربیتی و دانشجویان دکترای مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد کرمانشاه و در مرحله کمی مدیران مدارس ابتدایی استان کرمانشاه بودند. حجم نمونه در مرحله کیفی ۱۲ نفر و در مرحله کمی ۲۰۰ نفر بود. اعضای نمونه در مرحله کیفی به روش نمونه گیری هدفمند بر اساس اصل اشباع در نظر گرفته شد و در مرحله کمی، روش نمونه گیری مبتنی بر اصول تعیین حجم نمونه در مدل یابی معادلات ساختاری به کار رفت. ابزار گردآوری داده های پژوهش در بخش کیفی مصاحبه نیمه ساختاریافته و در بخش کمی پرسشنامه محقق ساخته بود. روایی و پایایی ابزار در بخش کیفی با معیارهای مقبولیت و قابلیت تأیید و در بخش کمی روایی ابزار با نظر متخصصان و تحلیل عاملی تأییدی و پایایی آن با آلفای کرونباخ، روش اسپیرمن- براون و روش ترکیبی به دست آمد. تحلیل داده های کیفی با روش تحلیل مضمون و بر اساس مدل براون و کلارک (۲۰۰۶) و داده های کمی از طریق تحلیل معادلات ساختاری در قالب نرم افزار اس پی اس و لیزرل مورد آزمون قرار گرفت. یافته های بدست آمده از بخش کیفی منجر به شناسایی پنج عنصر اصلی آینده نگری، تفکر خلاق، تفکر شهودی، هوشمندی محیطی و فرصت گرایی هوشمندانه در رابطه با تفکر راهبردی مدیران آموزشی گردید و در قالب مقیاسی ۳۲ گویه ای به جامعه آماری در بخش کمی ارائه شد. یافته های حاصل از تحلیل داده ها در بخش کمی نشان داد که الگوی عناصر استخراج شده از شاخص های برازش مطلوبی برخوردار است.

کلید واژه ها: تفکر راهبردی، عناصر تفکر راهبردی، مدیران آموزشی

^۱ این مقاله مستخرج از رساله دکتری دانشجو در رشته مدیریت آموزشی وابسته به دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمانشاه می باشد.

^۲ دانشجوی دوره دکتری تخصصی مدیریت آموزشی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، واحد کرمانشاه، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمانشاه، ایران

^۳ استادیار گروه مدیریت آموزشی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، واحد کرمانشاه، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمانشاه، ایران

^۴ استادیار گروه مدیریت آموزشی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، واحد کرمانشاه، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمانشاه، ایران

^۵ استادیار گروه برنامه ریزی درسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، واحد کرمانشاه، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمانشاه، ایران

* نویسنده مسئول مقاله: frnkmosavi@yahoo.com

مقدمه

رهبری و مدیریت آموزشی به عنوان یکی از عوامل مهم بهبود و اثربخشی مدارس شناخته شده است. امروزه در آموزش و پرورش به مدیران و رهبرانی نیاز است که نه تنها در تعلیم و تربیت صاحب نظر باشند، بلکه در درک و تشخیص مسائل و مشکلات سازمانی نیز مهارت‌های لازم را داشته باشند (Sahami et al, 2013, p86). مدیران مدارس بر همه جنبه های مدارس مدرن تأثیر می گذارند و فعالیت های گوناگونی در راستای تحقق اهداف آموزش و پرورش انجام می دهند. اما علی رغم این فعالیتها، جامعه متحول ما نمی تواند به مدیریت مدارس امروزی با کیفیت کنونی اکتفا نماید، زیرا کیفیت کنونی نامطلوب است و پاسخگوی نیازها و انتظارات جامعه فردا نیست (Nyaz Azari et al, 2014).

مسئله بکارگیری تفکر راهبردی یکی از روش های بهبود دهنده مدیریت مدرسه محور به شمار می رود که در سال های اخیر به عنوان یک روند مؤثر بهبود مدیریت مدرسه در کشورهای در حال توسعه یافته در نظر گرفته شده است (Bandur, 2012). در محیط پر تحول و غیرقابل پیش بینی امروز، تفکر راهبردی رویکردی مناسب برای شکل دهی به راهبرد سازمان به حساب می آید (Labafi & Abouei, 2016, p118) و به عنوان یک ویژگی مهم در ادبیات راهبردی دو دهه گذشته (Yasini et al, 2017, p56)، چالش مهمی پیش روی مدیران و رهبران اجرایی بوده است. همچنین به عنوان یکی از توانمندی های اصلی مدیران و رهبران دارای عملکرد مطلوب به شمار می رود (Benito-Ostolaza & Sanchis-Llopis, 2014).

تفکر راهبردی در مدیریت مدارس به عنوان یک نیاز مطرح گردیده است (Talaye Zavareh, 2009, p22) و اهمیت جایگاه مدیران مدارس در نظام آموزشی کشور و نیز تهدیدات و مخاطرات ناشی از تغییرات محیطی پیش روی مؤسسات آموزشی، لزوم نهادینه شدن تفکر راهبردی را به عنوان ضرورتی انکارناپذیر در جهت تحقق اهداف نظام آموزش و پرورش مطرح ساخته است. این توانایی راهبردی می تواند به مدیران کمک نماید که بتوانند وقایع آینده را درک، تشخیص، پیش بینی و کنترل نمایند و به جای آنکه تحت تأثیر تغییرات قرار بگیرند، تغییرات آتی را تحت تأثیر خود قرار دهند (Golmohammadi et al, 2014, p89).

تفکر راهبردی به معنای درک و تحلیل موقعیت بیرونی و درونی سازمان و ترکیب بهینه بین آنهاست که منجر به تدوین راهبرد مناسب می شود. از طریق تفکر راهبردی بهتر می توان از فرصت های محیطی جهت کسب مزیت رقابتی استفاده و تهدیدات محیطی را تبدیل به فرصت نمود. درک و حمایت از راهبردهای سازمانی با تفکر راهبردی معنی و مفهوم پیدا می کند و سازمان را از خطرات احتمالی مصون می دارد (Goldman & Casey, 2010). تفکر راهبردی از

دیدگاهی کل نگر، با تمرکز بر اهداف، درکی درست از وابستگی متقابل میان گذشته، حال و آینده، فرضیه محوری، توانایی تفکر هوشمندانه، استفاده از فرصت های ظهور یافته و توانایی اصلاح، انشعاب، درک مستقیم، نوآوری و خلاقیت بهره می برد (Abbas & Khali, 2016). این نوع تفکر، راه حلی برای مشکلات راهبردی است که رویکرد منطقی و همگرا را با روند تفکر خلاق و متفاوت برای پیدا کردن راه های جایگزین رقابت و ارائه ارزش برای مشتری ترکیب می کند (Moon, 2013). بررسی ادبیات حوزه تفکر راهبردی نشان می دهد که اکثر تحقیقات و مطالعات صورت گرفته در این حوزه در اواخر دهه ۱۹۸۰ و اوایل دهه ۱۹۹۰ بصورت نظری به بررسی تعاریف، وجوه اشتراک و افتراق تفکر راهبردی و مقوله هایی چون مدیریت و برنامه ریزی راهبردی متمرکز بوده است (Kavyani et al, 2017, p154). در دو دهه اخیر، پژوهشگران و صاحب نظران غالباً بر شناسایی عوامل مؤثر بر تفکر راهبردی توجه نموده اند و عده ای از پژوهشگران نیز به طراحی الگوهای مختلف از عناصر تفکر راهبردی پرداخته اند که به عنوان نمونه می توان به تحقیقات مینتزبرگ (Mintzberg, 1994)، لینگرن و بندهودل (Lindgren & Bandhold, 2003)، بون (Bonn, 2005)، گراتس (Graetz, 2002)، لیدکا (Lidtko, 1998)، ناپیر و آلبرت (Napier & Albert, 1990)، هامل (Hamel, 1998)، مشبکی و خزاعی (Moshabaki & Khazaei, 2009)، آقاجانیان و رستمی (Aghajanian & Rostami, 2013)، حسینی و همکاران (Hosseini et al, 2012)، دارایی و همکاران (Daraei et al, 2013)، نانتامانوپ و همکاران (Nuntamanop et al, 2013)، منوریان (Monavarian, 2014)، سلطانی و همکاران (Soltani et al, 2015)، سید کلالی و همکاران (Seyed Kalali et al, 2015)، دهگامی و همکاران (Dehghani et al, 2015)، سلوتی و همکاران (Salavati et al, 2017) و یاسینی و همکاران (Yasini et al, 2017) اشاره نمود.

مرور این پژوهش ها نشان می دهد که پیرامون الگوی تفکر راهبردی در بین مدیران مدارس، ارزیابی و سنجش آن، این مهم تاکنون در این حوزه مورد توجه قرار نگرفته است و پژوهشها صورت گرفته بیشتر بر طراحی الگوهایی از تفکر راهبردی برای مدیران سازمان های مختلفی مانند مدیران صنعت کاشی و سرامیک، مدیران شرکت گاز، مدیران شرکت های هلدینگ و مدیران دانشگاه های علوم پزشکی متمرکز بوده است. حسینی و همکاران (Hosseini et al, 2012) در پژوهشی به ارائه مدلی برای سنجش تفکر راهبردی مدیران صنعت کاشی و سرامیک ایران با رویکرد مدل سازی معادلات ساختاری پرداختند. نتایج پژوهش آنان نشان داد که قابلیت تفکر راهبردی یک مدیر با پنج مؤلفه تصور آینده آرمانی و تمرکز بر آن، فرصت جویی هوشمندانه با دیدگاه سیستمی، درک موقعیت بر مبنای یادگیری و مفاهیم شناختی، تصمیم گیری منعطف بر مبنای فرضیه سازی، قابلیت ایجاد زیرساخت های سازمانی به عنوان متغیرهای

مشاهده پذیر قابل اندازه گیری است. دارایی و همکاران (Daraei et al, 2013) در پژوهشی، مدلی برای سنجش وضعیت موجود تفکر راهبردی در کارکنان سازمانها تدوین نمودند. عناصر طراحی شده بر پایه مدل مذکور شامل: خلاقیت، چشم انداز آینده، تفکر سیستمی، آینده گرایی، قدرت تجزیه و تحلیل، بصیرت و درون بینی، تمرکز بر هدف، توان تجربه، دانش بهنگام، یادگیری مستمر، ارتباطات کارآمد، توانایی ساخت و ساز، تفکر مبتنی بر معنویت بود. نانتامانوپ و همکاران (Nuntamanop et al, 2013) در کشور تایلند، مدلی از شایستگی های تفکر راهبردی ارائه دادند. این مدل هفت ویژگی از تفکر راهبردی را در بر می گرفت که عبارتند از: توانایی تفکر مفهومی، تفکر بینشی، عینیت، خلاقیت، توانایی تفکر تحلیلی، توانایی یادگیری، توانایی ترکیب کردن. منوریان (Monavarian, 2014) در پژوهشی به ارائه مدل تفکر راهبردی از دیدگاه اسلامی و ایرانی پرداخت. نتایج مطالعه منجر به استخراج عناصری شد که عبارت اند از: بینش و بصیرت، توانایی تحلیل، تفکر سیستمی، خلاقیت، یادگیری، دیدگاه مبتنی بر هدف و آشنایی با علوم نوین. سلطانی و همکاران (Soltani et al, 2015) در مطالعه ای به بررسی مؤلفه های تفکر راهبردی در مدیران شرکت گاز استان خوزستان به وسیله مدل جین لیدکا پرداختند. بر اساس نتایج، در مجموع هشت عامل شناسایی گردید که شامل کل نگری، الگوی ذهنی کامل از نظام خلق ارزش، توجه به نقش فرد در تصمیم گیری ها برای تفکر سیستمی، داشتن چشم انداز و تمرکز بر آن و تمرکز منابع برای تمرکز برهدف، هوشمندی محیطی و نگرش مثبت به تغییرات برای فرصت طلبی هوشمندانه، فرضیه سازی خلاقانه و آزمون سازی فرضیه برای فرضیه محوری و یادگیری از زمان و تفکر به هنگام برای تفکر در زمان بود. سید کلالی و همکاران (Seyed Kalali et al, 2015) پژوهشی با عنوان «عناصر کلیدی تفکر راهبردی در مدیران شرکتهای هلدینگ در ایران» انجام دادند. نتایج نشان داد که داشتن چشم انداز، توانایی تحلیل، داشتن تفکر سیستمی، توانایی پرسش، خلاقیت، توانایی ایجاد ساینرژي و توانایی خلق مزیت از مهمترین عناصر تفکر راهبردی به شمار می روند. دهگاهی و همکاران (Dehghi et al, 2015) در مطالعه ای به شناسایی عناصر تفکر راهبردی و نقش آنها در بهبود فرایند تصمیم گیری مدیران پرداختند. با مرور ادبیات و الگوهای مرتبط با تفکر راهبردی و فرایند تصمیم گیری، شش عنصر اصلی به کارگیری ایده های جدید، فرصت گرایی هوشمندانه، خلاقیت، تفکر سیستمی، تفکر در طول زمان و اثربخشی شناسایی نمودند که مبنای مدل مفهومی مطالعه آن ها قرار گرفت. سلواتی و همکاران (Salavati et al, 2017) در پژوهشی با هدف دستیابی به سطوح تفکر راهبردی در مدیران و کارکنان دانشگاه علوم پزشکی جندی شاپور اهواز به منظور سنجش تفکر راهبردی از عناصری مانند تفکر سیستمی، آینده گرایی، تفکر مفهومی و فرصت گرایی هوشمندانه استفاده نمودند. یاسینی و همکاران (Yasini et al, 2017) نیز در پژوهشی با هدف

شناسایی مؤلفه های تفکر راهبردی بر مبنای آموزه های نهج البلاغه به این نتیجه دست یافتند که یک متفکر راهبردی باید از مؤلفه هایی مانند بصیرت و فهم، دوراندیشی و آینده نگری، حقیقت جویی، پرسشگری، زمان شناسی، یادگیری از تجربیات، شجاعت، اعتماد به نفس، عدالت و انصاف برخوردار باشد.

مرور تحقیقات انجام شده در این حوزه نشان می دهد که در کشور ما برای نهادینه ساختن تفکر راهبردی به عنوان یک ضرورت مدیریت آموزشی جای زیادی وجود دارد و همواره مورد بی توجهی محققان و همچنین سیاستگذاران نظام آموزشی بوده است. بنابراین لزوم توجه محققان در این زمینه به عنوان یک نیاز و ضرورت مطرح می باشد تا بواسطه آن بتوان مدیرانی خلاق و نوآور جهت این امر مهم به مدارس اختصاص داد و جهت توسعه توانمندی های مدیران و بهبود مدیریت مدارس بر اساس سنجش توانایی تفکر راهبردی آنان آموزش هایی ارائه داد. لذا در این پژوهش سعی بر این خواهد بود که با مرور ادبیات حوزه تفکر راهبردی و تحقیقات انجام شده و مشخص کردن زیر سازه های تشکیل دهنده آن یک معیار سنجش برای مدیران آموزشی تدوین گردد. این پژوهش در نگاه اول می تواند باعث پیشبرد حوزه دانش و ادبیات موضوعی تفکر راهبردی گردد. در وهله دوم، یافته های پژوهش حاضر در عمل نیز می تواند مورد استفاده مدیران و سیاستگذاران سازمان آموزش و پرورش قرار گیرد چرا که سازمانهای آموزشی و پرورشی کشورمان نیازمند پیشبرد اهداف سازمانی در شرایط محیط متغیر و متحول امروزی هستند. در نهایت پژوهش حاضر به پیشبرد روش شناسی پژوهش در حوزه مدیریت آموزشی نیز کمک می نماید و می تواند پایه و نقطه شروعی برای مطالعات بعدی در حوزه تفکر راهبردی مدیران آموزشی باشد.

سوالات اصلی پژوهش

۱- عناصر شکل دهنده تفکر راهبردی مدیران آموزشی کدامند؟

۲- آیا عناصر طراحی شده برای الگوی تفکر راهبردی مدیران آموزشی از برآزش لازم برخوردار است؟

روش پژوهش

مبنای پژوهش حاضر بر اساس طرح ترکیبی از نوع اکتشافی (طرح تدوین ابزار) است. از نظر زمان بندی روش های کیفی و کمی به صورت متوالی، از نظر وزن دهی به صورت یکسان و چگونگی تلفیق روش های کیفی و کمی به صورت اتصال داده هاست. جامعه آماری در بخش

کیفی، اساتید گروه علوم تربیتی و دانشجویان دوره دکترای تخصصی مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد کرمانشاه بودند. نمونه تحقیق با روش نمونه گیری غیراحتمالی و هدفمند با تکنیک گلوله برفی انتخاب شدند. از آنجاکه تعیین تعداد حجم نمونه تحقیق در بخش کیفی از ابتدا میسر نبود، این کار تا زمان رسیدن به مرحله اشباع نظری ادامه یافت. این مسأله در مصاحبه دوازدهم محقق شد. جامعه آماری در بخش کمی، مدیران مدارس ابتدایی استان کرمانشاه بودند. در این بخش از روش نمونه گیری مبتنی بر اصول تعیین حجم نمونه در مدل یابی معادلات ساختاری استفاده گردید. از ملاک های تعیین حجم نمونه در مرحله کمی پژوهش، خصوصاً برای استفاده از تحلیل عاملی، محاسبه نسبت حجم نمونه به تعداد متغیرهای اندازه گیری شده است. فابریگر و همکاران (Fabrigar et al, 1999) نسبت ۵ تا ۱۰ نمونه را به ازای هر متغیر پیشنهاد داده اند. مک کالم و همکاران (MacCallum et al, 1999) برای انجام تحلیل عاملی تأییدی، حداقل حجم نمونه ۲۰۰ نفر را پیشنهاد داده اند. لذا در این پژوهش با توجه به تعداد گویه های پرسشنامه محقق ساخته (۳۲ گویه)، روند اجرای پرسشنامه ها در بخش کمی به گونه ای پیش رفت که محقق موفق به تکمیل پرسشنامه ها بر روی نمونه ای به حجم ۲۰۰ نفر از مدیران مدارس گردید.

ابزار گردآوری داده ها در بخش کیفی، انجام مصاحبه های فردی نیمه ساختاریافته با اساتید گروه علوم تربیتی و دانشجویان دوره دکترای مدیریت آموزشی بود. تحلیل داده ها در این بخش از طریق تحلیل مضمون (تم) صورت گرفت. برای تحلیل مضمون فرایندی شش مرحله ای (آشنایی با داده ها، ایجاد کدهای اولیه، جستجوی کدهای گزینشی، شکل گیری مقوله های فرعی، تعریف و نامگذاری تم های اصلی، تهیه گزارش و ترسیم شبکه مضامین) توسط براون و کلارک (Broun & Cklark, 2006) پیشنهاد گردیده است که در این پژوهش مبنا قرار گرفته است. در این پژوهش، مصاحبه های انجام گرفته به دقت پیاده سازی شدند و براساس مدل نظام مند کلارک و برون تجزیه و تحلیل گردیدند. برای اطمینان از روایی و پایایی ابزار داده ها با معیارهای ویژه پژوهش کیفی، بررسی های لازم شامل مقبولیت و قابلیت تأیید صورت گرفت. به منظور افزایش مقبولیت از روش های بازنگری از سوی شرکت کنندگان استفاده شد و همچنین ۵ نفر از مصاحبه شوندهگان اولیه کدگذاری های اولیه را تأیید کردند. برای قابلیت تأیید، در مرحله پایانی طبقات به دست آمده به سه نفر از مشارکت کنندگان اولیه به منظور بازبینی و تأیید برگردانده شد و نکات پیشنهادی اعمال گردید. در نهایت تحلیل داده های کیفی منجر به شناسایی پنج عنصر اصلی در رابطه با تفکر راهبردی مدیران آموزشی گردید.

ابزار گردآوری داده ها در بخش کمی پرسشنامه محقق ساخته ای با ۳۲ گویه بود که پنج عنصر اصلی شناسایی شده در مرحله کیفی تحقیق را پوشش می داد. مقیاس مورد نظر در

چارچوب طیف پنج درجه ای لیکرت و با توجه به نظر اساتید محترم راهنما و مشاور، مشتمل بر دو بخش اطلاعات جمعیت شناختی و بخش مربوط به عناصر و گویه ها تنظیم گردید. به منظور حصول روایی محتوا و روایی صوری ابزار پیش از اجرا، برای کارشناسان و اساتید صاحب نظر در مدیریت و همچنین تعدادی از دانشجویان دوره دکترای مدیریت در گرایش های مختلف علی الخصوص مدیریت آموزشی ارسال گردید که اکثریت آنان گویه های طراحی شده را با توجه به عناصر مرتبط با آنها مناسب ارزیابی نمودند. روایی سازه نیز از طریق تحلیل عاملی تأییدی مورد بررسی قرار گرفت. به منظور ارزیابی پایایی اولیه، پرسشنامه با روش نمونه گیری در دسترس در اختیار نمونه مقدماتی ۳۵ نفری از مدیران مدارس قرار گرفت. ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده برای نمونه مقدماتی گویایی پایایی مناسب مقیاس و مؤلفه های آن بود $0.96 \leq \alpha \leq 1$. پس از اجرا نیز پایایی مقیاس با محاسبه آلفای کرونباخ، میانگین همبستگی بین سؤالی و روش اسپیرمن- براون مورد ارزیابی قرار گرفت.

روش تجزیه و تحلیل داده ها در بخش کیفی، تحلیل مضمون مطابق با اصول شش مرحله ای براون و کلارک و به صورت دستی صورت گرفت. برای تجزیه و تحلیل داده ها در بخش کمی از آزمون بررسی نرمال بودن توزیع داده ها، روش های محاسبه پایایی و تحلیل معادلات ساختاری در قالب نرم افزارهای SPSS²³ و LISREL^{8.5} استفاده شد.

یافته های پژوهش

یافته های این پژوهش در دو بخش کیفی و کمی ارائه شده است. یافته های کیفی مبتنی بر تحلیل داده های گردآوری شده از مصاحبه می باشد. به عبارتی، پژوهشگران برای پاسخ به این سؤال که عناصر تفکر راهبردی مدیران آموزشی کدامند؟ از پژوهش کیفی مبتنی بر مصاحبه های فردی نیمه ساختاریافته استفاده نمودند. پس از بررسی دقیق و آشنایی با داده های حاصل از مصاحبه های نیمه ساختاریافته با اساتید گروه علوم تربیتی و دانشجویان دوره دکترای مدیریت آموزشی، فرایند کدگذاری با تعداد ۱۲۷ کد اولیه انجام گرفت. به عبارتی، گزاره های کلامی مستقل در قالب مفاهیم (مانند: توانایی افزایش مسئولیت پذیری اعضای مدرسه برای اداره مشارکتی مدرسه) و مقوله های فرعی (مانند: فرصت جویی) شناسایی شد و سپس به هر کدام یک کد داده شد. سپس به منظور شناسایی مقوله های اصلی، موارد مشابه در مرحله قبل دسته بندی شد و با حذف موارد تکراری، مقوله های اصلی برای تفکر راهبردی مدیران آموزشی شناسایی گردید. در جدول (۱)، نمونه هایی از مفاهیم شناسایی شده از گزاره های کلامی ارائه گردیده که در قالب مقوله های فرعی دسته بندی شده اند.

جدول ۱- نمونه ای از مقوله های فرعی (کدگذاری اولیه)

مقوله های فرعی		
آینده اندیشی	توجه به محیط بیرونی	بهره گیری درست از منابع
انعطاف پذیری ذهنی	توجه به محیط درونی	تجسم موفقیت
تجسم تأثیرات آینده فناوری	تفکر مدیریت تنش	توانایی تصمیم گیری صحیح
درک چالش ها و تهدیدات	یادگیری از گذشته	تفکر جانبی
شناسایی نیازها متناسب با آینده	تفکر بهنگام	استقلال فکری
تفکر انتزاعی تحلیل محیط و ذینفعان	فرضیه گرایی کل گرایی	توانایی شهودی تفکر انتقادی
حل مسأله تفکر مشارکتی	تفکر استقرائی شناسایی راه های میان بر	تفکر مفهومی مشوق رفتار اثربخش و اخلاقی
تعامل با مدارس موفق	قدرت تحلیل مسائل	آمادگی ذهنی برای موقعیت ها
خلق آینده مطلوب تجسم هدف و آینده مطلوب	تفکر سیستمی هوشیاری محیطی	شناسایی الگوهای تکراری درک شایستگی های موجود کارکنان
داشتن چشم انداز ایده آل	کل اندیشی	درک رسالت موسسه آموزشی
جذب مشارکت ذی نفعان	فرصت جویی	درک روابط بین پدیده ها
تبادل نظر با مدارس موفق	بصیرت	به چالش کشیدن مفروضات قبلی
یافتن فرصت های جدید	ریسک پذیری	توجه به عملکرد رقبا
سیالیت فکر	پایش مستمر محیط	توانایی تحمل ابهام

تمرکز بر هدف	تفکر واگرا	خلاقیت
--------------	------------	--------

پس از تحلیل کدهای استخراج شده و رفت و برگشت در میان تم های فرعی، در نهایت پنج تم اصلی (آینده نگری، تفکر شهودی، تفکر خلاق، فرصت گرایی هوشمندانه و هوشمندی محیطی) در رابطه با تفکر راهبردی مدیران آموزشی به دست آمد. برخی از تم های فرعی که تم های اصلی از آن ها استخراج شده است در جدول (۲) مشاهده می شود.

جدول ۲- تم های فرعی و شکل دهی به تم های اصلی

تم های اصلی	تعداد موارد تکرار	تم های فرعی
آینده نگری (Prophecy)	۷	داشتن چشم انداز ایده آل
	۵	درک چالش ها و تهدیدات
	۵	تجسم هدف و آینده مطلوب
	۸	تجسم تأثیرات آینده فناوری
	۶	آمادگی ذهنی برای موقعیت های غیرمنتظره
	۴	شناسایی نیازهای متناسب با آینده
	۵	شناسایی الگوهای تکرار شونده
	۶	انعطاف ذهنی و عملی برای عدم قطعیت آینده
	تفکر شهودی (Intuitive Thinking)	۵
۹		درک شایستگی های موجود کارکنان
۶		درک رسالت مؤسسه آموزشی
۸		درک روابط بین پدیده ها
تفکر خلاق (Creative Thinking)	۵	به چالش کشیدن مفروضات قبلی
	۷	جستجوی مستمر راه های بدیع
	۶	انعطاف پذیری ذهنی
	۴	استقلال فکری
	۹	تفکر بهنگام
	۶	سیالیت فکر
فرصت گرایی هوشمندانه	۴	توجه به ذینفعان
	۹	یافتن فرصت های جدید

(Intellectual Opportunity)	۷	بهبودی نیروی انسانی
	۵	گوش فرا دادن به صداهای جدید
هوشمندی محیطی	۶	تحلیل ذینفعان
Environmental)	۸	توجه به عملکرد رقبا
(Intellegence	۸	تبادل نظر با مدارس موفق

پس از شناسایی عناصر اصلی تفکر راهبردی در بخش کیفی برای این عناصر در بخش کمی تعداد ۳۲ گویه در نظر گرفته شد و پس از تأیید روایی محتوایی و صوری و پایایی اولیه به جامعه آماری در بخش کمی ارائه گردید. داده های جمع آوری شده مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. در جدول (۳) نتایج محاسبه پایایی ابزار با استفاده از آلفای کرونباخ، میانگین همبستگی بین سؤالی و روش اسپیرمن - براون (توصیف) ارائه شده است.

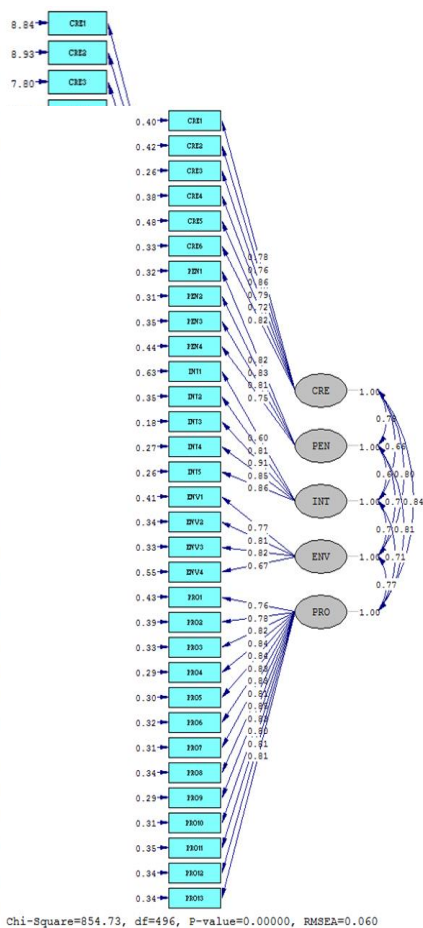
جدول ۳- نتایج محاسبه پایایی ابزار

متغیرها	تعداد آیتم ها	آلفای کرونباخ	میانگین همبستگی	توصیف
آینده نگری	۱۳	۰/۹۶۳	۰/۶۶۶	
تفکر شهودی	۴	۰/۸۹۸	۰/۶۴۳	
تفکر خلاق	۶	۰/۹۰۸	۰/۶۲۱	۰/۹۴۰
فرصت گرایی	۵	۰/۸۷۵	۰/۶۳۷	
هوشمندانانه				
هوشمندی محیطی	۴	۰/۸۵۰	۰/۵۸۶	
کل مقیاس	۳۲	۰/۹۷۲	-	

با توجه به مندرجات جدول (۳)، ضرایب اعتبار محاسبه شده برای تمامی مؤلفه ها و همچنین کل مقیاس بیانگر همسانی درونی مناسب و قابل قبول مقیاس مورد نظر است. ضریب اعتبار کل مقیاس با روش آلفای کرونباخ برابر با ۰/۹۷۲ و با روش توصیف (دو نیمه ساختن) برابر با ۰/۹۴۰ می باشد. میانگین همبستگی بین سؤالی زیر مقیاس ها حاکی از رابطه نسبتاً قوی بین سؤالات برای هر زیر مقیاس است، بدین معنی که زیر مقیاس ها از پایایی مناسبی برخوردارند.

سپس به ارائه نتایج آزمون الگوی طراحی شده و بررسی سؤال دوم پژوهش که آیا عناصر طراحی شده برای الگوی تفکر راهبردی مدیران آموزشی از برآش لازم برخوردار است؟ با

استفاده از نرم افزار لیزرل و روش تحلیل معادلات ساختاری پرداخته شد. شکل (۱)، مدل اندازه گیری مرتبه اول را در حالت تخمین استاندارد^۱ و ضرایب معناداری^۲ نشان می دهد.



Chi-Square=854.73,

شکل ۱- الگوی اندازه گیری مرتبه اول در حالت تخمین استاندارد و ضرایب معناداری (ضرایب t)

با توجه به شکل (۱) می توان بار عاملی هر یک از متغیرهای آشکار (گویه ها) را در توضیح و تبیین واریانس متغیر اصلی مشاهده نمود. بارهای عاملی شش گویه بر روی عنصر تفکر خلاق، بین ۰/۷۲ تا ۰/۸۶، بارهای عاملی چهار گویه بر روی عنصر تفکر شهودی، بین ۰/۷۵ تا ۰/۸۳، بارهای عاملی پنج گویه بر روی عنصر فرصت گرایی هوشمندانه، بین ۰/۶۰ تا ۰/۹۱، بارهای عاملی چهار گویه بر روی عنصر هوشمندی محیطی، بین ۰/۶۷ تا ۰/۸۲ و بارهای عاملی سیزده گویه بر روی عنصر آینده نگر، بین ۰/۷۶ تا ۰/۸۵ است. همچنین با توجه به اینکه در سطح خطای ۰/۰۵ و آزمون دو طرفه (پیش فرض نرمال) مقادیر بحرانی اعداد $+1/96$ و $-1/96$ می باشند، لذا ضرایب به دست آمده (آماره های t) معنادار هستند.

برای بررسی روایی همگرا^۱ در این پژوهش دو معیار در نظر گرفته شد: میزان بار عاملی و میانگین واریانس استخراج شده^۲ (AVE) برای هر متغیر مکنون. برای بررسی پایایی سازه^۳ نیز از روش پایایی ترکیبی^۴ (CR) استفاده شد. نتایج بررسی روایی همگرا و پایایی ترکیبی در جدول (۴) ارائه شده است.

جدول ۴- میزان بار عاملی، میانگین واریانس استخراج شده و پایایی ترکیبی

CR	AVE	میزان بار عاملی	متغیرهای مکنون
۰/۹۶	۰/۶۷	۰/۷۶ تا ۰/۸۵	آینده نگری
۰/۹۰	۰/۶۲	۰/۷۲ تا ۰/۸۶	تفکر خلاق
۰/۸۵	۰/۵۹	۰/۶۷ تا ۰/۸۲	هوشمندی محیطی
۰/۸۷	۰/۶۴	۰/۷۵ تا ۰/۸۳	فرصت گرایی هوشمندانه
۰/۹۰	۰/۶۶	۰/۶۰ تا ۰/۹۱	تفکر شهودی

مندرجات جدول (۴) نشان می دهد، میزان بارهای عاملی بین ۰/۶۰ تا ۰/۹۱ و میانگین واریانس استخراج شده بین ۰/۵۹ تا ۰/۶۷ می باشند. این نتایج بیانگر روایی همگرایی ابزار مورد نظر است. در این خصوص محققان بار عاملی و میانگین واریانس استخراج شده بزرگتر از ۰/۵ را ملاک روایی همگرا دانسته اند (Raminmehr & Charsetad, 2015, p169). همچنین مقادیر به دست آمده از پایایی ترکیبی بیشتر از مقدار استاندارد ۰/۷ هستند. اگر عدد بزرگی (معمولا بالاتر از ۰/۷۰) برای پایایی سازه در مدل های اندازه گیری محاسبه گردد بدین معنی است که تمام

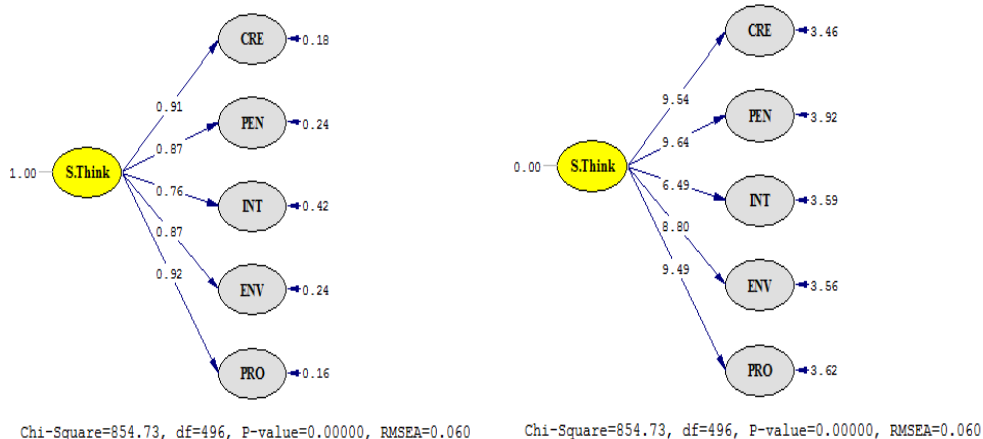
^۱ . Convergent Validity

^۲ . Average Variance Extracted

^۳ . Construct Reliability

^۴ . Combinational Reliability

معیارها به نحوی سازگار و هم راستا نشان دهنده موضوع واحدی هستند (Raminmehr & Charsetad, 2015, p170). پس از تأیید روایی همگرا و اعتبار سازه، رابطه میان عناصر تفکر راهبردی با مفهوم اصلی (تفکر راهبردی مدیران) بررسی گردید. این مرحله از طریق برنامه نویسی قابل اجرا می باشد و در دو حالت تخمین استاندارد و ضرایب معناداری قابل توضیح است که در شکل (۲) ارائه گردیده است.



شکل ۲- الگوی اندازه گیری مرتبه دوم در حالت تخمین استاندارد و ضرایب معناداری

با توجه به شکل (۲)، میزان بارهای عاملی برای عناصر تفکر راهبردی بین ۰/۷۶ تا ۰/۹۲ است و میزان ضرایب معناداری برای این عناصر بین ۶/۴۹ تا ۹/۶۴ محاسبه شده که معنادار هستند. بررسی روایی هم گرا در این مرحله نشان می دهد که بارهای عاملی پنج عنصر بزرگتر از ۰/۵، میانگین واریانس استخراج شده ۰/۷۵ و پایایی سازه نیز به روش ترکیبی برابر با ۰/۹۳ محاسبه شد. از مجموعه آماره های برازش شش مقیاس مطلوبیت برازش شامل: شاخص برازش هنجار شده (NFI)، شاخص کای اسکوئر نسبی^۲ (χ^2/df)، شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)، ریشه میانگین مربعات خطای تقریب (RMSEA)^۳، شاخص نیکویی برازش (GFI)^۴، شاخص نیکویی

^۱ . Normed Fit Index

^۲ . Relative Chi-Square

^۳ . Comparative Fit Index

^۴ . Root Mean Squared Error of Approximation

برازش تعدیل شده (AGFI)^۲ در این مدل اندازه گیری گردید که در جدول (۵) ارائه گردیده است.

جدول ۵- شاخص های برازش مدل اندازه گیری

شاخصها	χ^2	Df	CMIN/df	RMSEA	GFI	AGFI	NFI	CFI
مقادیر	۸۵۴/۷۳	۴۹۶	۱/۷۲	۰/۰۶	۰/۹۰	۰/۸۴	۰/۹۶	۰/۹۹

مقدار کای اسکوئر (χ^2) برابر با ۸۵۴/۷۳، مقدار درجه آزادی برابر با ۴۹۶ و کای اسکوئر نسبی (CMIN/df) برابر با ۱/۷۲ محاسبه شده است که کوچکتر از عدد ۲ است. آماره کای اسکوئر پرکاربردترین شاخص برازش در مدلسازی معادله ساختاری و پایه سایر برازش ها محسوب می شود؛ به لحاظ نظری تغییر دامنه مقدار کای اسکوئر بین صفر تا بی نهایت امکان پذیر است و هر چقدر به صفر نزدیکتر باشد، برازش بهتری را نشان می دهد اما این امر در موقعیت های واقعی به سختی امکان پذیر است. از آن جا که این مقدار نسبت به انحراف از مفروضه نرمال بودن، حساس است و از حجم نمونه تأثیر می پذیرد، اغلب کای اسکوئر نسبی در معادلات مورد توجه قرار می گیرد (Zavar & Enayati, 2016). کلاین (Kline, 2011)، مقادیر بین ۱ تا ۳ را در رابطه با این شاخص قابل قبول می داند. ریشه میانگین مربعات خطای تقریب (RMSEA) برابر با ۰/۰۶۰ محاسبه شد. براون و کودک (Browne & Cudeck, 1993)، در رابطه با ریشه میانگین مربعات خطای تقریب، استدلال می کنند که مقادیر بزرگتر از ۰/۱۰ برازش ضعیف، مقادیر بین ۰/۰۸ و ۰/۱۰ برازش متوسط، مقادیر بین ۰/۰۵ و ۰/۰۸ برازش معقول و مقادیر کمتر از ۰/۰۵ برازش خوب را نشان می دهد (Savari & Arabzadeh, 2014). شاخص برازش تطبیقی (CFI) برابر با ۰/۹۹ و شاخص برازش هنجار شده (NFI) برابر با ۰/۹۶ محاسبه شدند. مقدار مطلوب این شاخص ها بین ۰/۹ تا یک است (Zavar & Enayati, 2016). شاخص نیکویی برازش (GFI) و شاخص نیکویی برازش تعدیل شده (AGFI) به ترتیب برابر با ۰/۹۰ و ۰/۸۴ ارزیابی گردیدند. اکثر محققان مقادیر نزدیک به یک را برای این شاخص ها مناسب دانسته اند (MacCallum & Browne, 1993). بنابراین از مجموع این شاخص ها می توان دریافت که برازش الگوی اندازه گیری در سطح مناسبی است.

^۱ Goodness of Fit Index

^۲ Adjusted Goodness of Fit Index

بحث و نتیجه گیری

این پژوهش با هدف ارائه الگوی تفکر راهبردی مدیران آموزشی با روش آمیخته اکتشافی صورت گرفت. بدین منظور ضمن انجام مصاحبه، تحلیل مصاحبه ها با روش تحلیل مضمون، مقوله های فرعی و اصلی شناسایی گردید و ضمن تأیید روایی و پایایی آن ها، در قالب پرسشنامه ای به جامعه آماری در بخش کمی ارائه شد. نتایج بخش کمی نیز نتایج حاصل از بخش کیفی را تأیید نمود. نتایج به دست آمده در بخش کیفی حاکی از آن بود که عناصر تفکر راهبردی مدیران آموزشی در شش مقوله اصلی آینده نگری، تفکر خلاق، تفکر شهودی، فرصت گرایی هوشمندانه و هوشمندی محیطی گنجانده شده است. در بخش کمی، بارهای عاملی متغیرها و همچنین میانگین واریانس استخراج شده، روایی همگرا را تأیید نمود. اعتبار ابزار با محاسبه آلفای کرونباخ، روش تنصیف و میانگین همبستگی بین سؤالی بدست آمد. همچنین پایایی سازه از طریق روش ترکیبی محاسبه شد. در الگوی اندازه گیری مرتبه اول در حالت تخمین استاندارد، همبستگی مناسبی بین گویه ها با عناصر مربوطه وجود داشت و ضرائب t محاسبه شده نیز معنادار بودند. در الگوی اندازه گیری مرتبه دوم نیز رابطه بالایی بین عناصر تفکر راهبردی مدیران با مفهوم اصلی (تفکر راهبردی مدیران) وجود داشت. همچنین آماره های t محاسبه شده در سطح خطای $0/05$ معنادار بودند و شاخص های محاسبه شده برازش الگوی اندازه گیری حاکی از مناسب بودن برازش الگوی مورد نظر بود.

فرصت گرایی هوشمندانه یکی از عناصر استخراج شده در این پژوهش بود که با نتایج پژوهش های لیدکا (Liedtka, 1998)، گراتس (Graetz, 2002)، آقاجانیان و رستمی (Aghajanian & Rostami, 2013)، مشبکی و خزاعی (Moshabaki & Khazae, 2009)، حسینی و همکاران (Hosseini et al, 2012)، معمایی و همکاران (Moamaei et al, 2013)، سلطانی و همکاران (Soltani et al, 2015)، دهگاهی و همکاران (Dehghi et al, 2015)، قربان پور و همکاران (Ghorbanpur et al, 2010) و سلواتی و همکاران (Salavati et al, 2017) همخوانی دارد. در این باره می توان گفت که فرصت گرایی هوشمندانه، در کل هوشمندی نسبت به محیط، توجه به تحولات فضای محیط کاری و فرصت های حاصل از آن است (Monavarian, 2014) و محققان آن را به عنوان یکی از قابلیت های اصلی تفکر راهبردی ذکر کرده اند (Monavarian et al, 2011; Graetz, 2002; Liedtka, 1998; Moshabaki & Khazae, 2009;) (Ghafaryan & Kyani, 2005). کارکرد مهم راهبرد، شناخت منافع بالقوه و تبدیل آنها به منافع بالفعل راهبردی است. به عبارت ساده تر معنی این جمله این است که در درون مدارس ظرفیت ها و در بیرون مدارس فرصتهایی وجود دارد که می توان آن ها را به مزیت و منفعت تبدیل

ساخت. با توجه به شاخص فرصت گرایی هوشمندانه انتظار می رود مدیران مدارس به نظرات و اطلاعات دیگران هنگام تصمیم گیری ها اعتماد نمایند، از ایده های معلمان و کارکنان در اداره مدرسه استقبال نموده، به نظرات والدین، معلمان و دانش آموزان در تصمیم گیری های مدرسه اهمیت داده، مسئولیت پذیری اعضا را برای اداره مشارکتی مدرسه افزایش و بستر مشارکت های اجتماعی در مدرسه و حمایت از مدرسه را فراهم سازند.

تفکر خلاق، دیگر عنصر استخراج شده در این تحقیق بود. در پژوهش های گراتس (Graetz, 2002)، بون (Bonn, 2005)، آقاجانیان و رستمی (Aghajanian & Rostami, 2013)، مشبکی و خزاعی (Moshabaki & Khazaei, 2009)، حسینی و همکاران (Hosseini et al, 2012)، قربان پور و همکاران (Ghorbanpur et al, 2010)، میرآخوری (Mirakhori et al, 2014)، سید کلالی و همکاران (Seyed Kalali et al, 2015)، گلابمور (Gallimore, 2010)، نانتامانوپ و همکاران (Nuntamanop et al, 2013)، منوریان (Monavarian, 2014)، دهگاهی و همکاران (Dehghi et al, 2015) از تفکر خلاق به عنوان یکی از عناصر تفکر راهبردی اشاره شده است. پورتر (Porter, 1980) معتقد است، یک متفکر راهبردی همیشه به فعالیت های خلاقانه برای ترکیب و انتخاب نیاز دارد. از سوی برخی از پژوهشگران (Howard, 1989; Mintezberg, 1994; Graetz, 2002; Bonn, 2001, 2005) خلاقیت به عنوان هسته مرکزی تفکر راهبردی مطرح شده است. گراتس (Graetz, 2002) معتقد است که تفکر راهبردی مهارتی است که به طور عادی بیش تر در افرادی یافت می شود که خلاق و توانا هستند. یک مدیر با قابلیت تفکر راهبردی باید بتواند با برداشتن دیوارهای تخیل و تفکر و ساختن آینده های محتمل در خیال، گزینه های اثربخش برای هر سناریوی فرضی را طراحی و هزینه، منافع و احتمال وقوع هر یک از گزینه ها را تعیین کند (Williamson, 1999). بنابراین مدیری با قابلیت تفکر راهبردی باید بداند در چه زمانی باید قوانین همیشگی را نقض و از شیوه های جدید استفاده کند و چگونه الگوها و راهبردهای گوناگون را با شهود و خلاقیت ترکیب نماید (Stacey, 2005). وی باید ایده های نو را بپذیرد (Ghaffarian & Kiani, 2005) و بینش ها و حالت های جدید کاری را با توجه به دیدگاه ها، چارچوبها، مدل های ذهنی، و گفتمان های چندگانه با جستجوی دیدگاه های متفاوت ایجاد کند (Pisapia et al, 2009). در شاخص تفکر خلاق انتظار می رود مدیران به جای دنبال کردن گام به گام روشها و قواعد به جستجوی آزاد تمام امکانات و احتمالات زمان حل مسائل بپردازند، نسبت به مسائل غیر معمول و مفاهیم تازه و بدیع به جای مفاهیم و عقاید قابل اجرا و امکان پذیر علاقه داشته و کنجکاو باشند. برای حل مسائل و مشکلات به جای یک راه حل یا بهترین راه حل به راه حل های متفاوت بیاورند، توانایی به کارگیری خلاقیت در حین تصمیم گیری در فرصت های

زمانی محدود را داشته باشند، توانایی به کارگیری راه‌های میانبر در مسیر حرکت به سوی هدف به جای روشهای متداول را داشته باشند، خود را به رسم و عادت محدود نکرده، در برقراری ارتباط سیال میان مسائل و به کارگیری فراگردهای فکری و عملی منعطف بوده، زمان درگیر بودن با مسأله یا پرداختن به مشکل، به جای محدود کردن توجه روی همان مسأله یا نظر خاص، طیف وسیعی از نظرات را با ذهن باز جویا شده و به مسائل با ذهن باز بپردازند، همچنین در فرضیه سازی خلاقانه در محیط مدرسه و در تلفیق اطلاعات گوناگون جهت استفاده بهینه و مناسب از آنها توانایی بالایی داشته باشند.

هوشمندی محیطی سومین عنصر استخراج شده بود که با تحقیقات آقاجانیان و رستمی (Aghajanian & Rostami, 2013)، مشبکی و خزاعی (Moshabaki & Khazaei, 2009)، آمیتاب و ساهای (Amitabh & Sahay, 2008)، سلطانی و همکاران (Soltani et al, 2015)، قربان پور و همکاران (Ghorbanpur et al, 2010) همخوان است. هوشمندی محیطی پیش نیاز و عامل پیش برنده برای تفکر فرضیه محور (توانایی طرح فرضیات مناسب درخصوص محیط کار و گردآوری اطلاعات جهت آزمون آنها)، تفکر در طول زمان (استفاده از تجربیات پیشین) و یافتن راهکارهای خلاقانه جهت استفاده بهینه از فرصت هاست (Moshabaki & Khazaei, 2009). در شاخص هوشمندی محیطی انتظار می رود مدیران نیروهای موجود در محیط مدرسه که می تواند بر رقابتی بودن مدرسه تاثیر بگذارد را شناسایی نمایند، توانایی یادگیری از محیط و مخاطبان مدارس (دانش آموزان، اولیاء و ...) به جای اطلاع گیری از آنها را در خود تقویت نمایند، با مدارس موفق تعامل و ارتباط نزدیکی برقرار نموده و برای رفع موانع و مشکلات مدرسه خود تبادل نظر نمایند، به عملکرد مدارس همسو جهت تصمیم گیری برای مدرسه تحت مدیریت خود آگاه بوده و توجه نمایند، از موارد درخواست دانش آموزان و اولیاء آنان از محیط مدرسه و منطقه آموزشی، از امکانات موجود در محیط مدرسه و منطقه آموزشی و از نارضایتی های موجود در محیط مدرسه و منطقه آموزشی اطلاع کافی داشته باشند.

عنصر آینده نگری نیز از دیگر عناصر استخراج شده بود که در تحقیقات بون (Bonn, 2005)، لیندگرن و بنهولد (Lindgern & Benhold, 2003)، حسینی و همکاران (Hosseini et al, 2012)، آمیتاب و ساهای (Amitabh & Sahay, 2008)، معمایی و همکاران (Moamaei et al, 2013)، یاسینی و همکاران (Yasini et al, 2017)، گلایمور (Gallimore, 2010)، میرآخوری (Mirakhori et al, 2014)، منوریان (Monavarian, 2014)، سلاوتی و همکاران (Salavati et al, 2017) به عنوان یکی از عناصر تفکر راهبردی به آن اشاره شده است. از خصوصیتی که یک متفکر راهبردی دارا است و او را نسبت به دیگران متمایز می سازد آینده نگر بودن وی است

(Showartz, 1996). ما در ذهن خود با رؤیایپردازی آینده ای را ایجاد می کنیم و سپس با تحقق بخشیدن به آن در دنیای بیرون به آن دست می یابیم (Kaufman et al, 2003). سنگه (Senge, 1990) چشم اندازها را تصاویر یا پندارهایی که مردم در سر یا قلب خود دارند، تعریف می کند. بنابراین لازم است یک مدیر بتواند با شجاعت، آینده آرمانی مورد نظر خود را قطع نظر از موانع امروز و پیش از این که اقدامی در خصوص آن انجام دهد تصور کند. سپس با نگاه به این مطلوب آرمانی و با توجه به اهداف بارزش تمامی کارکنان، چشم اندازی را که در آن ارزیابی های داخلی و خارجی را نیز مورد نظر قرار داده است، خلق و در سازمان اعتقادی مشترک نسبت به آن ایجاد کند (Bonn, 2001). مدیر بدین شیوه می تواند اهداف نهایی را تعریف کند، تمامی فرایندهای سازمان را در راستای چشم انداز مشترک جهت دهد و ارزشمندی اهداف میانی را با توجه به اهداف نهایی و آینده آرمانی تعیین کند (Lidtkka, 1998). در شاخص آینده نگری انتظار می رود، مدیران مدارس، تصویر و درک درستی از تأثیرات آینده فناوری بر یادگیری و فعالیت های آموزشی و پرورشی مدرسه، درک عمیق از اینکه چگونه فناوری در حال تغییر شغل رهبری و مدیریت آموزشی است، درک آینده مطلوب و مرجح آموزشی و پرورشی برای مدرسه، درک درستی از وضعیت اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و فرهنگی موجود به منظور پیش بینی فرصت ها و تهدیدات پیش روی مدرسه داشته باشند. مدیران همچنین توانایی پیش بینی روندها و اتفاقاتی که در محیط آموزشی تکرار خواهند شد، توانایی کشف موقعیت های جدید در حوزه آموزشی و پرورشی ناشی از تغییرات محیطی مدرسه، توانایی پیش بینی آسیب های فرهنگی و اجتماعی ناشی از شرایط نوین آموزشی و پرورشی در مدرسه، توانایی برآورد و تعیین نیازمندی های جدید آموزشی و پرورشی مدرسه متناسب با آینده، توانایی تحلیل وضعیت اقتصادی، سیاسی، اجتماعی و فرهنگی مؤسسه آموزشی با توجه به وضعیت فعلی و گذشته را داشته باشند و به ایجاد انعطاف در ساختار مدرسه و ماموریت های آن با هدف کنترل آسیب های آینده اعتقاد داشته باشند.

تفکر شهودی پنجمین عنصر استخراج شده در این پژوهش بود که با نتیجه تحقیقات آقاجانیان و رستمی (Aghajanian & Rostami, 2013)، آمیتاب و ساهای (Amitabh & Sahay, 2008)، گلایمور (Gallimore, 2010)، میرآخوری (Mirakhori et al, 2013)، ناتامانوپ و همکاران (Nuntamanop et al, 2013) هماهنگ و همسو می باشد. شهود به عنوان یکی از مشخصه هایی است که متخصصان به کرات به آن اشاره نموده اند (Zavala-Vinces, 2007; Graetz, 2002; Lidtkka, 1998). آنها دو نوع شهود را شناسایی نموده اند. یکی شهود متخصص که نشان دهنده توانایی شناسایی الگوهای قدیمی بر اساس تجربه است و دیگری شهود کارآفرینانه که به مفهوم توانایی تصور اتفاقات آتی با استفاده از مشاهده اتفاقات موازی فعلی

است (Crossan & Berdrow, 2003). در ادبیات تفکر راهبردی منظور از شهود، بیشتر نوع کارآفرینانه آن است (Aghajanian & Rostami, 2013). در شاخص تفکر شهودی، انتظار می رود مدیران، توانایی ایجاد اشتیاق و درک درباره چشم انداز آینده مدرسه در قلب و ذهن اعضای مدرسه را داشته باشند، درک کامل از مهارت‌های فردی گوناگون، صلاحیت‌ها و دانش موجود معلمان و سایر اعضای مدرسه داشته، توانایی بالقوه ذهنی در درک و شناخت پدیده‌ها و روابط موجود بین آنها در داخل و خارج مدرسه با کنار هم قرار دادن اطلاعات قبلی داشته باشند، با بهره‌گیری از نیروهای حسی، ذهنی و بینشی درک مناسبی از عوامل موثر بر روابط یادگیری و تربیت داشته باشند، نگرش کلی نسبت به مدرسه و محیط آن و درک صحیح از رسالت موسسه آموزشی و همچنین نگرش عمیقی نسبت به ابعاد انسانی موجود در محیط آموزشی، توانایی کشف شهودی زوایای ناشناخته ارتباطات درونی و بیرونی مدرسه، توانایی بالقوه ذهنی در درک و شناخت پدیده‌ها و روابط موجود بین آنها در داخل و خارج مدرسه با کنار هم قرار دادن اطلاعات قبلی و توانایی ایجاد یک چشم انداز هدایت کننده مدرسه در ابعاد سیاسی، اقتصادی، فرهنگی و اجتماعی را داشته باشند.

یافته‌های فوق، یک مجموعه از عناصر را به حوزه تفکر راهبردی مدیران آموزشی معرفی نمود که می‌تواند کمک به رشد تحقیقات آتی در این زمینه باشد. سازه‌های شناسایی شده در این پژوهش در راستای تکمیل و جمع‌بندی تحقیقات گذشته قرار گرفته و در ادبیات موضوع اشاره شده‌اند. این امر می‌تواند توجیهی بر اعتبار عناصر استخراج شده باشد. بنابراین با عناصر طراحی شده برای الگوی تفکر راهبردی مدیران آموزشی می‌توان به عنوان معیار، نسبت به سنجش تفکر راهبردی مدیران مدارس اقدام کرد، در فاصله‌های زمانی معین بر مبنای این عناصر، وضعیت موجود تفکر راهبردی مدیران را مورد سنجش قرار داد و با وضعیت مطلوب مقایسه نمود و در صورت وجود فاصله، برنامه‌ها، روش‌ها و راهکارهایی برای آموزش، تغییر و بهبود وضعیت موجود پیشنهاد داد. مسئولان نظام آموزش و پرورش می‌توانند با استفاده از این الگو در جهت آموزش، بهسازی و توانمندسازی مدیران مدارس اقدام نمایند. این پژوهش با محدودیت‌هایی نیز روبرو بود. نمونه مطالعه این تحقیق مدیران مدارس دوره ابتدایی بودند و می‌توانست مدیران سایر مقاطع تحصیلی و نمونه‌های ناهمگن را به منظور افزایش واریانس در طی انجام تحلیل در برگیرد. لذا پیشنهاد می‌گردد در تحقیقات آتی نمونه‌ای وسیع‌تر از مدیران سایر مقاطع تحصیلی نیز انتخاب گردند. در این مطالعه، آزمون ویژگی‌های فنی ابزار با تمرکز بر روایی عاملی و روایی واگرا مبتنی بود. بنابراین سنجش ویژگی‌های فنی با تأکید بر روش‌های دیگر مانند روایی تشخیصی پیشنهاد می‌گردد. همچنین به منظور افزایش آگاهی و درک بیشتر از

ساختار عاملی ابزار نیاز است مطالعات طولی برای ثبات اندازه‌گیری در طی زمان‌های مختلف و در بین گروه‌های متفاوت از مدیران مدارس با حجم نمونه زیاد انجام گیرد. پیشنهاد می‌گردد در تحقیقات آتی بر روی توسعه سازه‌ها و عناصر تفکر راهبردی مدیران آموزشی پرداخته شود زیرا همان‌گونه که در ادبیات موضوع مرور شد این امر در هدایت راهبردی مؤسسات آموزشی علی‌الخصوص مدارس بسیار بااهمیت‌تر از برنامه‌ریزی راهبردی است. علاوه براین پیشنهاد می‌گردد در پژوهشی دیگر به میزان تأثیرگذاری هریک از مقوله‌های شناسایی شده در عملکرد مدیران آموزشی در قالب یک پژوهش کمی و به صورت پیمایشی پرداخته شود.

تشکر و قدردانی

این مقاله حاصل یافته‌های رساله دوره دکترای مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمانشاه است، لذا نویسندگان از حمایت دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمانشاه تقدیر و تشکر می‌نمایند. همچنین از اساتید گروه علوم تربیتی، دانشجویان دکترای مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد کرمانشاه و مدیران مدارس دوره ابتدایی استان کرمانشاه به واسطه مشارکت در این پژوهش صمیمانه قدردانی می‌گردد.

References

- Abbas, A. A. H., & Khali, H. H. (2016). Effect of the empowerment leadership's on job involvement reinforcement through a mediator role for strategic thinking skills. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 6(6): 189-220.
- Aghajanian, S., & Rostami, M. (2013). Determining the elements of the strategic thinking structure. *Iranian Journal of Management Sciences*, 8(29): 59-72. (in persian)
- Amitabh, M., & Sahay, A. (2008). Strategic thinking: Is leadership the missing link. Peresented at the 11th annual convention of the strategic management forum, Kanpur, India.
- Bandur, A. (2012). School-based management developments and partnership: Evidence from Indonesia. *International Journal of Educational Development*, 32: 316-328.
- Benito-Ostolaza, J. M., & Sanchis-Llopis, J. A. (2014). Training strategic thinking: Experimental evidence. *Journal of Business Research*, 67(5): 785-789.
- Bonn, I. (2005). Improving strategic thinking: A multilevel approach. *Leadership & Organization Development Journal*, 26(5): 336-354.

Bonn, I. (2001). Developing strategic thinking as a core competency. *Management Decision*, 39(1): 63-70.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology Journal*, 3(2): 1349-1364.

Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit, In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp.136-161). Sage, Newbury Park.

Crossan, M. M., & Berdrow, I. (2003). Organizational learning and strategic renewal. *Strategic Management Journal*, 24: 1087-1105.

Daraei, M. R., Salamzadeh, Y., Mirakhori, A. R., & Moradi, M. (2013). Measurement pattern for the current status of strategic thinking at the organizations' staff. *Technical Journal of Engineering and Applied Sciences*, 3 (20): 2578-2582. (in Persian)

Dehgahi, A., Salari Nahand, E., & Moghni, H. (2015). Identifying components of strategic thinking and their role in improving the decision-making process for managers (case study: organization for the protection of consumers and producers). *World Essays Journal*, 3 (2): 150-160. (in Persian)

Gallimore, K. (2010). Developing a tentative framework for strategic thinking. *British Academy of Management Conference*, Sheffield.

Ghaffarian, V., & Kiani, G. (2005). *Five discipline for strategic thinking*. Tehran: Fara Management Publishing. (in Persian)

Ghorbanpur, A., Mirzaei Chaboki, M., & Nejadnsani, B. (2010). Identify and prioritize the factors affecting the strategic thinking based on fuzzy network analysis process approach. *Fourth International Conference on Strategic Management*, Tehran. (in Persian)

Goldman, E. F., & Casey, A. J. (2010). Building a culture that encourages strategic thinking. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 17(2): 119- 128.

Golmohammadi, E., Mohammadi, N., & Boroumandan, Z. (2014). Commands and strategic thinking learning model. *Development Strategy*, 9 (36): 88-108. (in Persian)

Graetz, F. (2002). Strategic thinking versus strategic planning: towards understanding the complementarities. *Management Decision*, 40 (5): 456-462.

Hamel, G. (1998) Strategy innovation and the quest for value. *Sloan Management Review*, 39 (4): 8.

Hosseini, S.Y., Behjati Ardakani, B., & Rahmani, S. (2012). Presenting a model for assessing strategic thinking of iranian tile and ceramic industry directors using structural equation modeling approach. *Executive Management Research Journal*, 4(7): 13-36. (in persian)

Howard, E. F. (1989). Strategic thinking in insurance. *Long Range Planning*, 22(3): 76-79.

Kavyani, H., Shokohyar, S., & Fathabadi, H. (2017). Identifying and explaining the underlying factors affecting strategic thinking in the petrochemical industry. *Strategical Management Research Journal*, 23(67): 149-173. (in persian)

Kaufman, R., Oakley-Brown, H., Watkins, R., & Leigh, D. (2003). *Strategic planning for success*. San Francisco, CA, Jossey-Bass/Pfeiffer: 39-56.

Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. Second Edition, New York: The Guilford Press.

Labafi, S., & Abouei, M. (2016). Proponents and obstacles of critical factors for the success of strategic thinking in cultural organizations; case study: cultural organizations of Isfahan city. *Strategic Management Thought*, 10(1): 117-150. (in persian)

Liedtka, J. M. (1998). Strategic thinking: Can it be taught?. *Long Range Planning*, 31(1): 120-129.

Lindgren, M., & Bandhold, H. (2003). *Scenario planning: The link between future and strategy*, New York, NY: Palgrave Macmilan.

MacCallum, R. C., & Browne, M. W. (1993). The use of causal indicators in covariance structure models: some practical issues. *Psychological Bulletin*, 114: 533-541.

MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Zhang, S., & Hong, S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Methods*, 2: 84-99.

Mintzberg, H. (1994). The fall and rise of strategic planning. *Harvard Business Review*, 72(1): 107-114.

Mirakhori, A. R., Daraei, M. R. & Salamzadeh, Y. (2014). Comprehensive strategic thinking model considering three aspects: Current literature, Islam and Iran. *World of Sciences Journal*, 1(7): 20-26. (in persian)

Moammai, H., Amini, M. T., Dargahi, H., Mashayekh, M. R. & Janbozorgi, M. (2013). Strategic thinking measurement among staff managers of Tehran university of medical science. *Quarterly Journal of Helth Management*, 16(53): 73-84. (in persian)

Monavarian, A. (2014). A model of strategic thinking: Islamic and Iranian perspective. *International Journal of Business, Economics and Management*, 1(10): 316-328. (in Persian)

Monavarian, A., Farmani, G., & Yajam, H. (2011). Strategic thinking in Benetton. *Business Strategy Series*, 12(2): 63-72.

Moon, B. J. (2013). Antecedents and outcomes of strategic thinking. *Journal of Business Research*, 66(10): 1698-1708.

Moshabaki, A., & Khazaei, A. (2009). Designing the strategic thinking factors in Iranian organizations. *Business Management Journal*, 1(1): 105-118. (in Persian)

Napier, N. K. & Albert, M. S. (1990). East asian and american perspectives on thinking strategically: The leopard and his spots. *Asia Pacific Journal of Human Resources*. 28(4): 40-50.

Nuntamanop, P., Kauranen, I., & Igel, B. (2013). A new model of strategic thinking competency. *Journal of Strategy and Management*, 6(3): 242-264.

Nyaz Azari, K., Taghvaei Yazdi, M., & Nyaz Azari, M. (2014). Theories of organization and management in the third thousandth. Second edition, Ghaemshahr: Mehralnabi. (in Persian)

Pisapia, J., Sun-Keung Pang, N., Hee, T. F., Lin, Y., & Morris, J. D. (2009). A comparison of the use of strategic thinking skills of school leaders in Hong Kong, Malaysia, Shanghai, and the United States: Exploratory study. *International Education Studies*, 2(2): 46-58.

Porter, M. E. (1980) *Competitive strategy*, New York: Free Press.

Raminmehr, H., & Charsetad, P. (2015). Quantitative research method using structural equation modeling (Lisrel Software). Second edition, Tehran: Terme. (in persian).

Sahami, S., Ghesari, M., & Abasi, Z. (2013). A survey of teachers and administrators attitudes towards the performance of principals with a degree in management and educational planning and other disciplines. *Journal of new approaches in educational administration*, 3 (4): 85-97. (in persian)

Salavati, S., Jahanbani Veshareh, E., Safari, J., Veysian, V & Amirnezhad, Gh. (2017). Strategic thinking and its related factors in a medical science university in Iran. *Electronic Physician*, 9(5): 4332-4340. (in persian)

Savari, K., & Arab Zadeh, Sh. (2014). Making and determining the psychometric properties of the self-regulatory questionnaire. *Journal of School Psychology*, 2(2): 92-75. (in persian)

Schwartz, P. (1996). *The Art of the Long View: Planning for the future in an uncertain world*. New York: Currency Doubleday: 241-248.

Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*, New York, NY: Doubleday.

Seyed Kalali, N., Momeni, M., & Heydari, E. (2015). Key elements of thinking strategically. *International Journal of Management, Accounting and Economics*, 2(8): 801-809. (in persian)

Soltani, T., Hamdani, M., Amirnezhad, Gh., & Bavarsad Salehpour, I. (2015). Investigating the components of strategic thinking in managers of Khuzestan gas company by Jane Lidka model. *Second national conference of the 2nd international conference on management and accounting of Iran, Hamedan*. (in persian)

Stacey, R. D. (2005) *Strategic thinking and the management of change: International perspectives on organisational dynamics*. Translated by M. Ja'fary, & M. Kazemi Movahed, Tehran, Iran: Rasa. (in persian)

Talaei Zavareh, S. H. (2009). Strategic thinking is a need or necessity?. *Mountly Development of School Management*, 8(6): 22-24. (in Persian)

Williamson, P. J. (1999). Strategy as options on the future. *Sloan management review*, 40(3): 117-126.

Yassini, A., Abdi, M., & Taban, M. (2017). Identify the components of strategic thinking based on the teachings of Nahj al-Balaghah. *Journal of Nahj al-Balaghah Research*, 5(18): 75-55. (in persian)

Zavala-Vinces, j. j. (2007). Individual strategic thinking as facilitator of organizational absorptive capacity: An examination of new product development projects. Doctoral dissertation, ESADE business school.

Zavar, T., & Enayati, B. (2016). Structural equation modeling relationship between organizational spirituality and social responsibility with organizational health of Tabriz educational officers staff. *Journal of Managing Education in Organizations*, 5(2): 73 -102. (in persian)

