

Presenting a management model of learning schools in public schools of Tehran

- Amirhosein Shokoufi Moghimān, PhD in Educational Management, Islamic Āzād University (Tehran West Branch), Tehran, Iran.
E-mail: shokoofi@gmail.com
- Parināz benisi (PhD), Assistant Professor of Educational Management, Islamic Āzād University (Tehran West Branch), Tehran, Iran. (Corresponding Author).
E-mail: parinazbenisi2017@gmail.com
- Maryam Mosleh (PhD), Associate Professor of Management, Islamic Āzād University, (Tehran West Branch), Tehran, Iran.
E-mail: maryammosleh79@yahoo.com

Abstract

Public Schools in Iran are far from the principles of the learning organization due to their structural and managerial characteristics influenced by the centralized management structure. Therefore, the purpose of this research was Proposing a management model of learning schools in public schools of Tehran. This study employed a mixed-methods approach. In the qualitative phase, a semi-structured interview was conducted with 22 experts from the Ministry of Education and schools in Tehran, selected through purposive sampling until theoretical saturation was achieved. In the quantitative phase, 351 questionnaires were distributed among public school principals in Tehran, using convenience sampling. Qualitative data were analyzed using grounded theory through MAXQDA software to explore the initial model. Quantitative data were analyzed using structural equation modeling via Smart PLS software to test the proposed model. In the qualitative phase, after conducting the interviews and coding, the causal, contextual, and intervention factors, strategies and consequences of the management of learning schools were determined. The results of the quantitative phase showed the significance of the measurement models and structural equations, which finally confirmed the management model of learning schools with 6 main dimensions, 17 subcategories and 221 indicators. The managers of the Ministry of Education and all schools' stakeholders can benefit from the implementation of learning school management, taking into account the causal and contextual factors and intervening conditions, while adopting strategies such as human resource empowerment, advancing knowledge and learning management, team and collaborative learning, learning communication network and self-assessing, responsible and accountable school.

Keywords

Learning, Learning Schools, Public Schools



ارائه مدل مدیریت مدارس یادگیرنده در مدارس دولتی شهر تهران

■ امیرحسین شکوفی مقیمان* ■ پریناز بنیسی** ■ مریم مصلح***

چکیده:

مدارس دولتی در ایران با توجه به ویژگی‌های ساختاری و مدیریتی خود، که متأثر از ساختار متمرکز مدیریت آن است، با اصول سازمان یادگیرنده فاصله دارند؛ بنابراین هدف پژوهش حاضر، ارائه مدل مدیریت مدارس یادگیرنده در مدارس دولتی شهر تهران است. رویکرد پژوهش کیفی و کمی است. در بخش کیفی، از طریق نمونه‌گیری هدفمند با ۲۲ نفر از خبرگان وزارت آموزش و پرورش و مدارس شهر تهران تا دستیابی به اشباع نظری مصاحبه نیمه‌ساختاریافته انجام شد و در بخش کمی نیز از طریق نمونه‌گیری در دسترس، ۳۵۱ پرسش‌نامه بین مدیران مدارس دولتی شهر تهران توزیع شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها در بخش کیفی، برای اکتشاف مدل مدیریت مدارس یادگیرنده با استفاده از تئوری داده‌بنیاد از طریق نرم‌افزار مکس کیودا و در بخش کمی، برای آزمون مدل ارائه‌شده با استفاده از مدل‌سازی معادلات ساختاری از طریق نرم‌افزار اسمارت پی‌ال‌اس انجام شد. در بخش کیفی پس از انجام مصاحبه‌های کیفی و کدگذاری‌ها، عوامل علی، زمینه‌ای، مداخله‌ای، راهبردها و پیامدهای مدیریت مدارس یادگیرنده مشخص شد. در بخش کمی نیز نتایج مبین معناداری مدل‌های اندازه‌گیری و معادلات ساختاری بود که در نهایت مدل مدیریت مدارس یادگیرنده با ۶ بعد اصلی و ۱۷ مقوله فرعی و ۲۲۱ شاخص تأیید شد. مدیران وزارت آموزش و پرورش و تمامی ذی‌نفعان مدارس با توجه به عوامل علی و شرایط زمینه‌ای و مداخله‌ای و اتخاذ راهبردهایی در زمینه توانمندسازی منابع انسانی، توسعه مدیریت دانش و یادگیری، یادگیری تیمی و مشارکتی، شبکه ارتباطات یادگیری و مدرسه خودارزیاب، مسئول و پاسخ‌گو از مزایای مدیریت مدارس یادگیرنده بهره‌مند خواهند شد.

یادگیری، مدارس یادگیرنده، مدارس دولتی

کلیدواژه‌ها:

□ تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۳/۱۱/۲ □ تاریخ شروع بررسی: ۱۴۰۲/۱۲/۱۵ □ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۳/۲/۶

* دکترای مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی. E-mail: shokooft@gmail.com

** (نویسنده مسئول) استادیار گروه روانشناسی و مشاوره، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران غرب، تهران، ایران. E-mail: parinazbenisi2017@gmail.com

*** دانشیار گروه مدیریت، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران غرب، تهران، ایران. E-mail: maryamosleh79@yahoo.com

مقدمه

تا زمانی که محیط بیرونی سازمان‌ها محیطی ایستا باشد، سازمان‌ها و مدیران آن‌ها می‌توانند صرفاً با تمرکز بر محیط درونی به اهداف سازمانی دست یابند؛ اما بعد از متحول شدن محیط بیرونی، سازمان‌ها دیگر نمی‌توانند به‌طور مستقل وظایف خود را انجام دهند و براین‌اساس تعامل با محیط بیرونی به یک مسئله برای سازمان‌ها تبدیل می‌شود تا سازمان‌ها به‌واسطه آن بتوانند منابع حیاتی و موردنیاز خود را تأمین کنند (گومز و ووجان^۱، ۲۰۱۷). در این میان، محوریت پارادایم‌های جدید، یادگیری است و بنابراین، سازمان‌هایی موفق‌ترند که سریع‌تر و بهتر از رقبا یاد بگیرند و این یادگیری و آموخته‌ها را در فرایندهای کاری خود نشان دهند. دقیقاً به همین دلیل است که مفهوم سازمان‌های یادگیرنده در سال‌های اخیر مطرح شده و رشد درخور توجهی داشته است (دیکسون^۲، ۲۰۱۷). سازمان یادگیرنده سازمانی است که در آن افراد به‌طور مستمر در حال توسعه ظرفیت خود برای تحصیل نتایجی هستند که به‌واقع طالب آن‌اند، جایی که الگوهای تازه فکر کردن پرورش می‌یابد، محلی که خواسته‌ها و تمایلات گروهی محقق می‌شود و بالاخره مجموعه‌ای که در آن، افراد پیوسته می‌آموزند چگونه در کنار هم یاد بگیرند (دیویس و ناتلی^۳، ۲۰۱۸).

از میان سازمان‌های امروزی، سازمان‌های آموزشی به‌ویژه آموزش و پرورش سازمان‌هایی هستند که مسئولان و سیاست‌گذارانشان همگام شدن با پیشرفت‌های سریع عصر جدید را سرلوحه کار خود قرار داده‌اند و به نظر می‌رسد موضوع سازمان یادگیرنده در ارتباط با سازمان‌های آموزشی، مسئله‌ای درخور توجه باشد (یحیی‌زاده واقفی و همکاران، ۱۳۹۸). امروزه سازمان‌های آموزشی، به‌ویژه مدارس، با چالش‌های فزاینده‌ای مواجه هستند. از یک‌سو مدارس شاهد گسترش روزافزون دانش، اطلاعات و فناوری و پیچیده‌تر شدن شرایط سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جوامع هستند و از سوی دیگر، درصدد دستیابی به اهداف اساسی تعلیم و تربیت یعنی آموزش، یادگیری، رشد و تکامل دانش‌آموزان و تعالی جامعه‌اند (هانا و لستر^۴، ۲۰۰۹). با وجود اینکه کشورهای جهان همواره به دنبال تطبیق نظام آموزشی خود با توجه به تغییرات سریع و پیچیده در دنیا هستند، در بسیاری از موارد این تطبیق با شکست مواجه می‌شود و بی‌نتیجه می‌ماند یا در بهترین شرایط، فقط تغییری سطحی صورت گرفته و رفتار و باورهای بازیگران این تغییر، با نوع جدید خود جایگزین نمی‌شود (فولان^۵، ۲۰۲۳).

یادگیری سازمانی مجموعه‌ای از اقدامات سازمانی مانند کسب دانش، توزیع اطلاعات و تفسیر آن‌هاست که به‌صورت آگاهانه یا ناآگاهانه تأثیری مثبت در فرایند تحول سازمانی می‌گذارد. یادگیری سازمانی فرآیندی است که از طریق آن سازمان تجارب اعضای خود را جذب می‌کند و در راستای اصلاح فعالیت‌های سازمانی خود به کار می‌گیرد (صفری، ۱۴۰۲). یادگیری سازمانی خروجی اصلی یک فرآیند مدیریتی دانش است که از فرآیندهای سازمانی پشتیبانی می‌کند. این فرایند با گذشت زمان بهبود می‌یابد، تصمیم‌گیری مشارکتی را القا می‌کند و در بازایی اطلاعات کارآمدی ایجاد می‌کند (وید-شرترز^۶، ۲۰۲۰).

سازمان یادگیرنده سازمانی است که در خلق، کسب و نشر دانش مهارت دارد و رفتارش را متناسب با دانش و بینش جدید اصلاح می‌کند (عباسقلی زاده و همکاران، ۱۴۰۱). سازمان یادگیرنده چهارچوبی سازمانی است که بر یادگیری فعال و مستمر به‌منزله پایه‌ای برای نیروی کار فعال و مولد متکی است. سازمان یادگیرنده سازمانی است که این مدل را برای دستیابی به مشارکت بیشتر کارکنان، بدون ذکر نتایج مالی و رضایت مشتری، پذیرفته است (وید-شرتزر، ۲۰۲۰).

ایده‌ی مدرسه‌ای که می‌تواند یاد بگیرد در خلال چند سال گذشته به‌صورت فزاینده‌ای معروف شده است. آشکار شده است که مدارس می‌توانند بازآفرینی شوند، سرزنده و بانشاط شوند و به‌طور مدام و نه با دستور و نه با مقررات، بلکه با پذیرفتن و اهمیت قائل شدن برای یک جهت‌یابی یادگیری احیا شوند. این به معنای مجذوب کردن افراد در سیستم برای اظهار آرمان‌ها و امیدهایشان، پرورش دادن آگاهی‌شان و توسعه قابلیت‌هایشان به‌صورت هم‌زمان و در کنار هم است (سنگه، ۱۳۹۵/۲۰۱۲). مدرسه یادگیرنده مدرسه‌ای است که از فرایندهای کسب و انتقال دانش، تشویق به یادگیری، فراهم کردن محیط مناسب یادگیری، تجربیات عملی، توسعه کارکنان، توانمندسازی و تعهد رهبری و وضوح نقش‌ها در پرتو اهداف و چشم‌اندازها حمایت و پشتیبانی می‌کند (کارم^۷، ۲۰۱۶). در مدارس یادگیرنده، منابع پشتیبانی یادگیری از محدوده معلمان و کلاس‌های سنتی فراتر می‌روند. در چنین مدرسه‌ای، همه افراد از یکدیگر می‌آموزند، معلمان از پرسش‌های دانش‌آموزان استقبال می‌کنند، والدین به سؤالات فرزندان خود به چشم گوهی انسانی می‌نگرند، دانش‌آموزان بیشتر به دنبال فهم مسئله‌اند تا پاسخ صحیح، برنامه‌ریزان آموزشی و درسی تنوع روش‌ها و منابع برای رسیدن به حقایق علمی را به رسمیت می‌شناسند و بیش از دانش بر مهارت‌های زندگی تأکید می‌کنند (شهسواری و همکاران، ۱۴۰۰). در مدرسه‌ای که یاد می‌گیرد، چه‌بسا کسانی که به‌صورت سنتی به هم یا به یکی ظنین و بدگمان بوده و یکدیگر را مقصر می‌دانند، سهم مشترکشان در آینده سیستم مدرسه و چیزهایی را که می‌توانند از هم یاد بگیرند تشخیص داده و می‌پذیرند (سنگه، ۱۳۹۵/۲۰۱۲).

سازمان‌های آموزشی باید بتوانند خود را با پیشرفت‌های سریع فناوری همگام سازند تا نیروهایی کارآمد را به جامعه عرضه کنند. در حال حاضر، نیاز به مدیرانی که شایستگی‌های فردی و اجتماعی و تخصص و علم و دانش لازم را در زمینه آموزش و پرورش داشته باشند و همچنین کارکنان و معلمانی که آگاهی‌های لازم را در رشته‌های تخصصی خود داشته و دانش خود را مرتب به‌روز کرده و آخرین اطلاعات را در زمینه رشته تخصصی خود داشته باشند، کاملاً محسوس است و در صورت بی‌توجهی به این نیاز، جامعه در آینده با معضلاتی مواجه خواهد شد که مقابله با آن‌ها بسیار مشکل خواهد بود (یحیی‌زاده‌واقفی و همکاران، ۱۳۹۸).

از این‌رو، با توجه به تدوین سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش ایران و توجه ویژه به افزایش کیفیت و ارتقای خدمات مدارس دولتی در این سند، این مدارس برای بقا و توسعه خویشتن نیازمند

یادگیری مستمر و تبدیل شدن به سازمان‌های یادگیرنده، هم‌زمان با تحول در رویکردهای آموزشی در جهان هستند.

این در حالی است که در مدارس ایران، آرمان‌ها و اهداف اغلب توسط آموزش و پرورش تدوین و بر اساس دستورالعمل‌ها و شیوه‌نامه‌ها به مدارس ابلاغ می‌شود و این شیوه عمل سازمان‌های سنتی است که اهداف و آرمان سازمان از طریق مدیران ارشد و رهبران تعیین و اعضای سازمان در بهترین شکل با تمکین و ایجاب، آن را پذیرفته و در چهارچوب قوانین و دستورات برای حصول آن‌ها تلاش می‌کنند. نتیجه این روش، خمودگی روحیه اعضا و روزمرگی در کارهاست. در بینش کنونی حاکم بر مدارس، دیدگاه تجزیه‌گرانه درخور توجهی وجود دارد که جنبه‌ای از آن ناشی از ساخت‌دهی و سازمان‌دهی مدارس و متأثر از تفکر تحلیلی است که بر اساس آن برای افزایش کارایی، باید کارایی ه یک از اجزا به صورت مجزا افزایش یابد. بر همین مبناست که این ایده ترویج می‌شود که شغل معلمی فرآیند انفرادی آموزش به دانش‌آموزان است و معلمان در ایفای نقش خود به یاری و مساعدت دیگران احساس نیاز نمی‌کنند و به کار گروهی و شرکت در جلسات تمایلی نشان نمی‌دهند. در این شرایط، آموزش و پرورش باید به اصلاح تصورات و الگوهای ذهنی معلمان و اعضای خویش بپردازد؛ تصوراتی که مانعی برای اجرای اندیشه‌های نوین در مدارس است. این‌ها بخش‌هایی از مواردی است که تشکیل سازمان یادگیرنده در مدارس ایران را با سختی مواجه کرده و پژوهش در این حوزه را به مدد می‌طلبد.

اگرچه مفهوم مدرسه در جایگاه یک سازمان یادگیرنده به صورت پیوسته در ذهن و قلب اندیشمندان، معلمان و سیاست‌سازان سراسر دنیا القا می‌شود، به‌واقع پیشرفت نسبتاً کمی، چه در نظریه و چه در پژوهش و عمل، در این مفهوم حاصل شده و در این زمینه، تحقیقات و اسناد محدودی در دست است که از یک سو پژوهش در این موضوع را مشکل می‌کند و از سوی دیگر، نیاز به پژوهش در زمینه سازمان‌های یادگیرنده را بیش از هر زمان دیگری نشان می‌دهد (کولز و استول^۱، ۲۰۱۶).

بین رعایت اصول مدارس یادگیرنده و میزان بهره‌وری مدارس ارتباط معناداری وجود دارد؛ به طوری که فیض‌اللهی و هاشمی خوزانی (۱۴۰۱) در تحقیقی با عنوان «بررسی بهره‌وری مدارس مقطع ابتدایی با توجه به مؤلفه‌های مدارس یادگیرنده» نشان دادند که بین رعایت اصول مدارس یادگیرنده و میزان بهره‌وری مدارس مقطع ابتدایی ارتباط معناداری وجود دارد و معلم و مدیر مدرسه در این فرآیند تأثیر چشمگیری دارند. مدارس ابتدایی ایران با بهره‌مندی از فرهنگ مطلوب یادگیری، از مکانی برای آموزش دیدن ساده به محلی برای ترویج صحیح فرهنگ یادگیری اعضای مدرسه تبدیل خواهند شد. رحیمی و همکاران (۱۴۰۱) در تحقیقی با عنوان «بررسی نقش فرهنگ یادگیری در تبدیل مدارس به عنوان سازمان یادگیرنده» نشان دادند که یک فرهنگ یادگیری مناسب و حامی و مشوق محیط‌های آموزشی در مدارس ابتدایی فعلی ضروری است. همچنین بر اساس تحقیق زاهدی پور و همکاران

(۱۴۰۰)، برخی از مؤلفه‌هایی که در ارائه الگوی مدارس اثربخش مبتنی بر سازمان یادگیرنده نقش دارند به ترتیب اولویت عبارت‌اند از: شایستگی‌های معلمان، سیاست‌های آموزشی، توانمندسازی نیروی انسانی، فعالیت‌های فوق برنامه، استقرار نظام یاددهی و یادگیری، شایستگی‌های مدیران، امکانات فناورانه، آینده‌نگری، روش‌ها و ابزار نوآورانه، ارتقای سطح سلامت، بهداشت و ایمنی مدرسه، اعتقاد به خرد جمعی، مدیریت و رهبری.

یحیی‌زاده واقفی و همکاران (۱۳۹۸) در تحقیقی با عنوان «ارائه الگوی سازمان یادگیرنده در مدارس ابتدایی» نشان دادند که مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده سازمان یادگیرنده، شامل تسلط فردی، الگوهای ذهنی، تفکر سیستمی، آرمان مشترک، یادگیری تیمی و فناوری اطلاعات بود. همچنین، مؤلفه‌های اثرگذار بر سازمان یادگیرنده در مدارس ابتدایی، شامل فرهنگ سازمانی، رهبری و نیروی انسانی بودند. سازمان‌های یادگیرنده به‌منزله ابزاری مهم برای بهبود مستمر مدرسه عمل می‌کنند. رهبران مدرسه می‌توانند فرهنگ مدرسه را از کنترل از بالا به پایین به محیطی یادگیری محور تغییر دهند که در آن، همه کارکنان در مسئولیت جمعی برای بهبود سهیم باشند. این امر مستلزم فرهنگ مشارکتی، تأمل مداوم درباره داده‌ها برای به‌چالش کشیدن مدل‌های ذهنی موجود و توانایی پذیرش تفکر سیستمی است (سانچز^۹ و همکاران، ۲۰۲۲). یان^{۱۰} (۲۰۲۱) در تحقیقی با عنوان سازمان یادگیرنده: شرایط موفقیت مدارس عالی در هونان چین نشان دادند که هشت جنبه سازمان یادگیرنده را شکل می‌دهد: (۱) سیاست‌ها و اهداف مدرسه؛ (۲) محیط حمایتی؛ (۳) توسعه حرفه‌ای؛ (۴) همکاری؛ (۵) راهبردهای سازگاری با تغییرات؛ (۶) رهبری؛ (۷) اشتراک چشم‌انداز؛ (۸) اطلاعات و فناوری. از مصاحبه‌های مدیران، شش مضمون به‌دست آمده است: (۱) تغییرات در همه زمینه‌های مؤثر در آموزش و راهبردهای مواجهه با تغییر؛ (۲) انتخاب برنامه‌های درسی و آموزشی؛ (۳) راه‌های موفقیت‌آمیز برای رشد معلم؛ (۴) آمادگی دانش‌آموزان برای آینده؛ (۵) همکاری همه ذی‌نفعان مدرسه؛ (۶) تمرکز بر نوآوری‌ها. بر اساس یافته‌ها، یک الگوی پیشنهادی برای مدارس که قصد دارند به مدارس ممتاز تبدیل شوند پیشنهاد شده است. تحقیقی در مدارس ابتدایی بومی منطقه کوالا لنگات، سلانگور، مالزی نشان داد که شیوه‌های سازمان یادگیرنده، که از طریق معلمان و با رهبری آن‌ها به کار گرفته می‌شوند، ارزش بسیاری ایجاد می‌کنند. بین شیوه‌های سازمان یادگیرنده و رهبری معلم رابطه متوسط، مثبت و معناداری وجود دارد. این یافته، شیوه‌های سازمان یادگیرنده را در مدارس ترویج می‌کند که ممکن است به تغییرات مثبت در رهبری معلم منجر شود (کولان و منصور^{۱۱}، ۲۰۲۰).

با توجه به مطالب مطرح‌شده، امروزه تبدیل مدارس به سازمانی یادگیرنده مسئله‌ای مهم است. برای تحقق این امر، باید به درک و بینش درستی از برخی مفاهیم و مسائل پیرامونی آن رسید و با آگاهی از ضرورت‌ها و پیش‌نیازهای لازم برای پیاده‌سازی این رویکرد، نتایج و پساایندهای تحقق

آن را نیز بررسی کرد؛ بنابراین پژوهشگر به دنبال آن است که به منظور افزایش کیفیت و اثربخشی مدارس، به ارائه الگوی مدیریت مدارس یادگیرنده در مدارس دولتی شهر تهران پرداخته و به این سؤال اصلی پاسخ داده شود که: «الگوی مدیریت مدارس یادگیرنده در مدارس دولتی شهر تهران چگونه است؟»

■ اهداف فرعی پژوهش:

۱. شناسایی ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های توسعه مدارس یادگیرنده در مدارس دولتی شهر تهران؛
۲. تعیین اولویت‌بندی ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های توسعه مدارس یادگیرنده در مدارس دولتی شهر تهران؛
۳. اعتباریابی الگوی توسعه مدارس یادگیرنده در مدارس دولتی شهر تهران.

◆ سؤال‌های فرعی:

۱. ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های توسعه مدارس یادگیرنده در مدارس دولتی شهر تهران کدام‌اند؟
۲. اولویت‌بندی ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های توسعه مدارس یادگیرنده در مدارس دولتی شهر تهران چگونه است؟
۳. اعتبار الگوی توسعه مدارس یادگیرنده در مدارس دولتی شهر تهران چگونه است؟

لازم به ذکر است که پاسخ به برخی اهداف و سؤالات فرعی پژوهش در مقاله دیگری توسط پژوهشگر منتشر شده است.^{۱۲}

■ روش پژوهش

روش پژوهش حاضر بر اساس الگوی شش‌لایه پیاز پژوهش ساندروز^{۱۳} و همکاران (۲۰۰۹)، به لحاظ فلسفه، تفسیر‌گرایانه و به لحاظ رویکرد، استقرایی است. به لحاظ راهبردی، توسعه‌ای و کاربردی از نوع توصیفی - پیمایشی است. به لحاظ انتخاب داده‌ها، ترکیبی (کیفی و کمی) است. به لحاظ بازه زمانی، مقطعی و به لحاظ روش گردآوری داده‌ها، مصاحبه‌ای (کیفی) و پرسش‌نامه‌ای (کمی) است. جامعه آماری پژوهش در بخش کیفی، با هدف اکتشاف مدل مدیریت مدارس یادگیرنده، مسئولان ارشد و میانی وزارت آموزش و پرورش، مدیران مجرب مدارس و خبرگان تعلیم و تربیت در مدارس شهر تهران، که سوابق تحقیق در حوزه سازمان و مدارس یادگیرنده را داشته‌اند، در نظر گرفته شدند تا تحت مصاحبه عمیق قرار بگیرند. نمونه‌گیری به صورت غیراحتمالی نظری (هدفمند) بود و تا رسیدن به اشباع نظری، به تعداد ۲۲ مصاحبه به شرح مشخصات جدول (۱) انجام شد.

جدول ۰۱ مشخصات مشارکت‌کنندگان در مصاحبه بخش کیفی

ردیف	رشته تحصیلی	مدرک تحصیلی	مقالات علمی	بیشترین سوابق تجربی	سابقه فعالیت
۱	مدیریت آموزشی	دکتری	*	وزیر آپ	بیش از ۳۰ سال
۲	مدیریت دولتی	کارشناسی ارشد	*	وزیر آپ	بیش از ۳۰ سال
۳	مدیریت	کارشناسی ارشد	*	معاون وزیر آپ	بیش از ۳۰ سال
۴	برنامه‌ریزی درسی	دکتری	*	معاون وزیر آپ	بیش از ۲۵ سال
۵	مدیریت	کارشناسی ارشد	*	معاون وزیر آپ	بیش از ۳۰ سال
۶	مدیریت فرهنگی	دکتری	*	معاون وزیر آپ	بیش از ۳۰ سال
۷	مدیریت آموزشی	دکتری	*	مشاور وزیر	بیش از ۳۰ سال
۸	برنامه‌ریزی آموزشی	کارشناسی ارشد	*	مشاور وزیر	بیش از ۳۰ سال
۹	تعلیم و تربیت	دکتری	*	مشاور وزیر	بیش از ۲۵ سال
۱۰	مدیریت آموزشی	دکتری	*	رئیس سازمان آپ	بیش از ۲۵ سال
۱۱	مدیریت رسانه	دکتری	*	رئیس سازمان آپ	بیش از ۲۵ سال
۱۲	مدیریت آموزشی	دکتری	*	رئیس سازمان آپ	بیش از ۲۵ سال
۱۳	مدیریت آموزشی	دکتری	*	رئیس منطقه در تهران	بیش از ۳۰ سال
۱۴	مدیریت آموزشی	دکتری	*	رئیس منطقه در تهران	بیش از ۲۵ سال
۱۵	مدیریت آموزشی	دکتری	*	رئیس منطقه در تهران	بیش از ۳۰ سال
۱۶	مدیریت آموزشی	دکتری	*	رئیس منطقه در تهران	بیش از ۳۰ سال
۱۷	مدیریت آموزشی	دکتری	*	مدیرکل ستادی	بیش از ۳۰ سال
۱۸	مدیریت آموزشی	دکتری	*	مدیرکل ستادی	بیش از ۳۰ سال
۱۹	مدیریت آموزشی	دکتری	*	سازمان پژوهش آپ	بیش از ۳۰ سال
۲۰	برنامه‌ریزی آموزشی	دکتری	*	سازمان پژوهش آپ	بیش از ۲۵ سال
۲۱	مدیریت آموزشی	دکتری	*	مدیر مدرسه	بیش از ۲۵ سال
۲۲	مدیریت آموزشی	دکتری	*	مدیر مدرسه	بیش از ۲۵ سال

در بخش کیفی، پس از بررسی ادبیات موضوع، شاخص‌های مدل پارادایمی توسعه مدارس یادگیرنده شناسایی شد. مصاحبه‌های عمیق نیمه‌ساختارمند به همراه مشاهده و نظارت بر شرکت‌کنندگان، هسته فعالیت‌های جمع‌آوری داده‌ها را در پژوهش کیفی تشکیل داده است. هر مصاحبه‌ای شامل یک پروتکل بوده است. پروتکل به‌جای فهرستی از سؤالات، فهرستی از موضوعات بوده و پژوهشگر ابتدا مفهوم سازه مدارس یادگیرنده برای مصاحبه‌شونده را تعریف کرده و سپس سؤال‌های مرتبط مطرح شده است. برای تمامی مشارکت‌کنندگان قبل از انجام مصاحبه، هماهنگی تلفنی و ارسال متن سؤالات از طریق ابزارهای مجازی انجام شد و پس از هماهنگی زمان ملاقات، مصاحبه‌ها به‌صورت انفرادی و با رعایت پروتکل‌های مربوطه به اتمام رسید. زمان انجام هر مصاحبه بین ۵۰ تا ۸۰ دقیقه بوده است. به‌منظور ثبت داده‌های کیفی و تمرکز مصاحبه‌کننده بر فرایند مصاحبه، تمامی مصاحبه‌ها از طریق ضبط‌صوت، جمع‌آوری و درنهایت تجزیه و تحلیل شده‌اند. به‌منظور جمع‌آوری داده‌های لازم، با توجه به مطالعه انجام‌شده در بخش ادبیات و پیشینه نظری پژوهش، سؤالات اصلی زیر مطابق با جدول (۲) مطرح شد:

جدول ۲. دسته‌بندی سه‌بعدی هیجان‌های موفقیت (پکرون، ۱۹۹۲)

ردیف	سؤال از خبرگان
۱	تعریف و برداشت شما از یک «مدرسه یادگیرنده» چیست؟
۲	شرایط «پدیدآورنده» و «مقوله‌های اصلی» در ایجاد و توسعه «مدارس یادگیرنده در مدارس دولتی شهر تهران» کدام‌اند؟
۳	برای ایجاد و توسعه مدارس یادگیرنده در مدارس دولتی شهر تهران، چه «راهبردها»، «اقدامات هدفمند» و یا «فرایندهایی» پیشنهاد می‌کنید؟
۴	عوامل «ممانعت‌کننده و یا مداخله‌گر» در تحقق شکل‌گیری و توسعه مدارس یادگیرنده در مدارس دولتی شهر تهران چیست؟
۵	«مؤلفه‌های زمینه‌ساز» که شرایط ایجاد و توسعه مدارس یادگیرنده را در مدارس دولتی شهر تهران فراهم می‌کنند، کدام‌اند؟
۶	«پیامدهای حاصل» از ایجاد و توسعه مدارس یادگیرنده در مدارس دولتی شهر تهران چیست؟
۷	برنامه‌های آموزش و پرورش در خصوص ایجاد و توسعه مدارس یادگیرنده را چگونه ارزیابی می‌کنید؟
۸	وجوه تمایز مدارس یادگیرنده دولتی با مدارس سنتی دولتی چیست؟
۹	تهدیدها و فرصت‌های موجود در تحقق این مفهوم در مدارس دولتی چیست؟
۱۰	مدارس دولتی شهر تهران از چه نقاط ضعف و قوتی در تبدیل و ارتقا به مدارس یادگیرنده برخوردارند؟

جامعه آماری پژوهش در بخش کمی، برای تبیین مدل مدیریت مدارس یادگیرنده، مدیران مدارس شهر تهران بودند که در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ در مدارس مشغول به کار بوده‌اند و تجربه کافی از موضوع تحقیق داشتند که تعداد آن‌ها ۴ هزار نفر بود. بر اساس جدول کرجسی و مورگان، تعداد ۳۵۱ نفر نمونه به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند.

برای بررسی روایی در بخش کیفی، به لحاظ کیفیت مصاحبه‌ها و تحلیل و تفسیر داده‌ها، از معیار قابلیت اعتماد، شامل چهار معیار (اعتبار‌پذیری، انتقال‌پذیری، اتکا‌پذیری و تأیید‌پذیری)، استفاده شد. همچنین در پژوهش حاضر، به دلیل فرایند رفت‌وبرگشتی و تحلیل تک‌به‌تک مصاحبه‌ها قبل از انجام مصاحبه‌های بعدی، خوداصلاحی بودن داده‌ها بهترین شاخص تعیین قابلیت اعتماد داده‌های حاصل از پژوهش بوده است. علاوه بر این، در این پژوهش از پایایی دو کدگذار (توافق درون‌موضوعی) برای بررسی پایایی مصاحبه‌ها و تحلیل و تفسیر داده‌ها استفاده شد. برای این منظور، از یکی از خبرگان حوزه مدیریت آموزشی خواسته شد تا به‌عنوان همکار پژوهش (کدگذار) مشارکت کند. آموزش‌ها و شیوه‌های لازم برای کدگذاری به همکار پژوهش منتقل می‌شود. در هر کدام از مصاحبه‌ها، کدهایی که در نظر دو نفر مشابه هستند با عنوان «توافق» و کدهایی که غیرمشابه هستند با عنوان «عدم توافق» مشخص می‌شوند. مصاحبه‌های انتخابی برای بررسی پایایی دو کدگذار، حاوی ۱۰۶ کد بود که در ۱۹ کد بین دو کدگذار توافق وجود نداشت و در ۸۷ کد، توافق وجود داشت. به این ترتیب، درصد توافق بین دو کدگذار، ۸۲ درصد محاسبه می‌شود که قابل قبول بوده و پایایی پژوهش را در بخش کیفی تأیید می‌کند.

در بخش کمی نیز در بدو کار پس از طراحی و تدوین پرسش‌نامه مبتنی بر ابعاد و شاخص‌های مکشوفه در بخش کیفی تحقیق، با کمک خبرگان و متخصصان از روایی صوری و محتوایی استفاده شد. همچنین پس از تأیید پرسش‌نامه و توزیع آن در بین افراد نمونه آماری، از روایی سازه، روایی همگرا و واگرا استفاده شد. در نهایت به‌منظور تعیین پایایی پرسش‌نامه نیز از ضریب آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی استفاده و تمامی موارد تأیید شد.

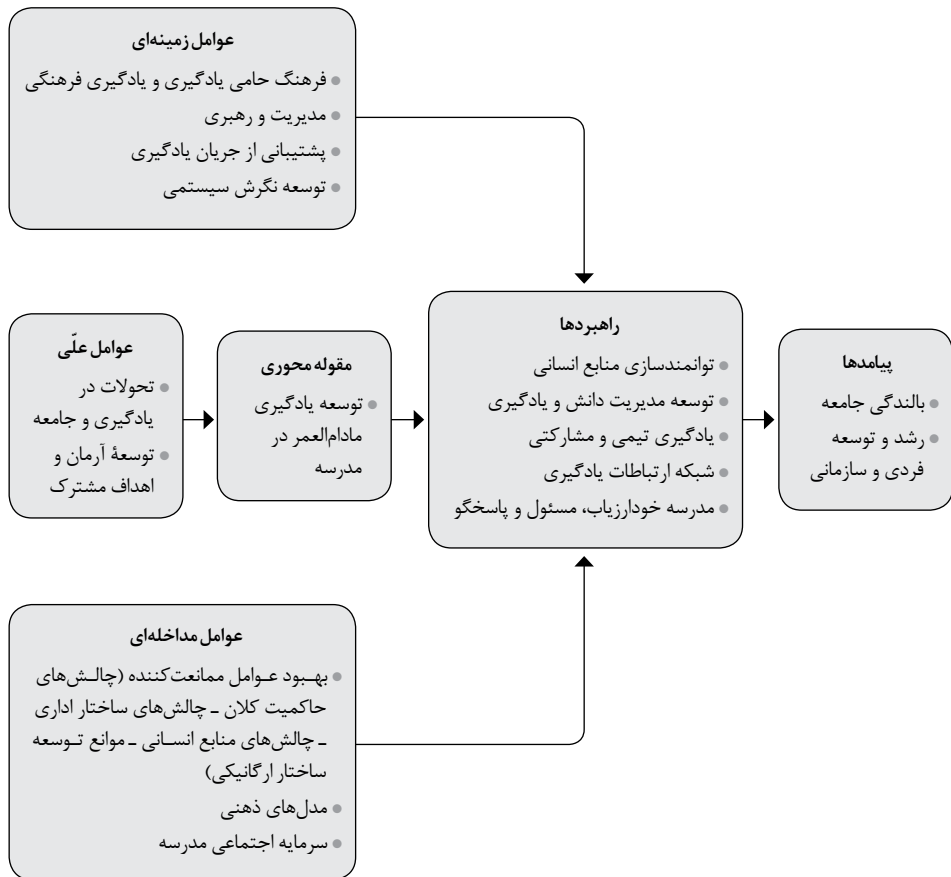
■ یافته‌های پژوهش

در این تحقیق در بخش کیفی، پس از پیاده‌سازی متن مصاحبه‌ها، از روش داده‌بنیاد (گراندد تئوری)^{۱۴} اشتراوس و کوربین^{۱۵} (۱۹۹۸) با استفاده از نرم‌افزار مکس کیودا بهره گرفته شد. اشتراوس و کوربین فرایند کدگذاری را به سه مرحله کدگذاری باز (آزاد)، محوری و انتخابی (گزینشی) تقسیم کرده‌اند. در این پژوهش، توسعه یادگیری مادام‌العمر در مدرسه، به‌منزله مقوله محوری تلقی شده است؛ به‌طوری‌که دیگر مقوله‌ها را می‌تواند حول خود جمع کند. شرح کدگذاری‌های باز و محوری انجام‌شده از مصاحبه‌های دریافتی، در قالب جدول (۳) ذکر شده است:

جدول ۳. نتایج کدگذاری باز و محوری

زیرمقوله	مقوله فرعی	مقوله کلی
	تحولات در یادگیری و جامعه	عوامل علی
	توسعه آرمان و اهداف مشترک	
	توسعه یادگیری مادام‌العمر در مدرسه	مقوله محوری
	فرهنگ حامی یادگیری و یادگیری فرهنگی	عوامل زمینه‌ای
	مدیریت و رهبری	
	پشتیبانی از جریان یادگیری	
	توسعه نگرش سیستمی	
چالش‌های حاکمیت کلان	بهبود عوامل ممانعت‌کننده	عوامل مداخله‌ای
چالش‌های ساختار اداری		
چالش‌های منابع انسانی		
موانع توسعه ساختار ارگانیک		
	مدل‌های ذهنی	راهبردها
	سرمایه اجتماعی مدرسه	
	توانمندسازی منابع انسانی	
	توسعه مدیریت دانش و یادگیری	
	یادگیری تیمی و مشارکتی	پیامدها
	شبکه ارتباطات یادگیری	
	مدرسه خودارزیاب، مسئول و پاسخ‌گو	
	بالندگی جامعه	پیامدها
	رشد و توسعه فردی و سازمانی	

با مشخص شدن مقوله‌های متشکله، در این مرحله، کدگذاری انتخابی و مدل پارادایمی ارائه می‌شود که تصویرگر روابط بین شرایط علی، پدیده محوری، راهبردها، شرایط مداخله‌گر، شرایط زمینه‌ای و پیامدهاست (شکل ۱).



شکل ۱. کدگذاری انتخابی

در بخش کمی با توجه به نرمال نبودن توزیع داده‌ها و با توجه به چندسطحی بودن مدل و تعدد شاخص‌ها، برای بررسی و اعتبارسنجی مدل اندازه‌گیری، مدل ساختاری و مدل کلی مدارس یادگیرنده، استفاده از مدل‌سازی معادلات ساختاری به روش حداقل مربعات جزئی با استفاده از نرم‌افزار اسمارت پی‌ال‌اس ضرورت می‌یابد و تحلیل‌های لازم در سه بخش (۱) برازش مدل اندازه‌گیری؛ (۲) برازش مدل ساختاری و (۳) برازش مدل کلی انجام می‌شود.

دارند. علاوه بر آن، بارهای عاملی مرتبه دوم تمامی مقوله‌های فرعی نیز بالاتر از $0/3$ و آزمون بوت استراپ نشان داد آماره‌ی آن‌ها بزرگ‌تر از $1/96$ هستند و در سطح 95 درصد معنادارند. این بدان معناست که تمامی مقوله‌های فرعی نقش تعیین‌کننده‌ای را در اندازه‌گیری شرایط علی، زمینه‌ای، مداخله‌ای، پدیده‌محوری، راهبردها و پیامدها دارند. نتایج بارهای عاملی مرتبه دوم در جدول ۴ آمده است:

جدول ۴. نتایج بارهای عاملی مرتبه دوم

تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم				مؤلفه	متغیرهای اصلی
نتیجه	سطح معناداری	آماره تی	بار عاملی		
تأیید	۰/۰۰	۲۸/۹	۰/۷۴	● تحولات در یادگیری و جامعه	شرایط علی
تأیید	۰/۰۰	۸۴/۴۷	۰/۸۶	● توسعه آرمان و اهداف مشترک	
تأیید	۰/۰۰	۱۸۰/۰۵	۰/۶۶	● توانمندسازی منابع انسانی	راهبردها
تأیید	۰/۰۰	۳۶/۱۳	۰/۸۱	● توسعه مدیریت دانش و یادگیری	
تأیید	۰/۰۰	۱۹/۸۷	۰/۶۶	● شبکه ارتباطات یادگیری	
تأیید	۰/۰۰	۱۴/۴۱	۰/۶۱	● مدرسه خودارزیاب، مسئول و پاسخ‌گو	
تأیید	۰/۰۰	۱۹/۱۵	۰/۶۵	● یادگیری تیمی و مشارکتی	شرایط زمینه‌ای
تأیید	۰/۰۰	۱۴/۹۸	۰/۶۲	● توسعه نگرش سیستمی	
تأیید	۰/۰۰	۲۱/۱۹	۰/۷۳	● فرهنگ حامی یادگیری و یادگیری فرهنگی	
تأیید	۰/۰۰	۲۱/۸۴	۰/۷۱	● مدیریت و رهبری	شرایط مداخله‌گر
تأیید	۰/۰۰	۲۰/۲۲	۰/۶۵	● پشتیبانی از جریان یادگیری	
تأیید	۰/۰۰	۵۸/۱۲	۰/۸۶	● بهبود موانع خارج از مدرسه	
تأیید	۰/۰۰	۲۵/۴۹	۰/۷۴	● سرمایه اجتماعی مدرسه	
تأیید	۰/۰۰	۲۲/۰۶	۰/۷۱	● مدل‌های ذهنی	
تأیید	۰/۰۰	۱۷/۱۵	۰/۶۳	● چالش‌های رسمیت و ساختار ارگانیکی در مدرسه	پیامدها
تأیید	۰/۰۰	۲۳/۱۹	۰/۷۳	● بهبود موانع خارج از مدرسه	
تأیید	۰/۰۰	۳۴/۵۴	۰/۸۲	● چالش‌های ساختار اداری	
تأیید	۰/۰۰	۱۶/۳۲	۰/۶۳	● چالش‌های منابع انسانی	
تأیید	۰/۰۰	۲۷/۹	۰/۷۱	● بالندگی جامعه	پیامدها
تأیید	۰/۰۰	۱۶۷/۹	۰/۹۵	● رشد و توسعه فردی و سازمانی	

همچنین طبق جدول (۵)، نتایج آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی نشان می‌دهد که ضریب پایایی تمامی مقوله‌های شرایط علی، زمینه‌ای، مداخله‌ای، پدیده‌محوری، راهبردها و پیامدها بیشتر از ۰/۷ است و پایایی درونی مناسب را نشان می‌دهد. نتایج روایی همگرا نشان می‌دهد که تمام مقوله‌های شرایط علی، زمینه‌ای، مداخله‌ای، پدیده‌محوری، راهبردها و پیامدها دارای میانگین واریانس استخراج‌شده بالاتر از ۰/۵ هستند و بیانگر این است که هر مفهوم استخراج‌شده از شرایط علی، زمینه‌ای، مداخله‌ای، پدیده‌محوری، راهبردها و پیامدها فقط مقوله خود را اندازه‌گیری می‌کند و ترکیب آن‌ها باید به‌گونه‌ای باشد که تمام مقوله‌ها به‌خوبی از یکدیگر تفکیک شده‌اند.

جدول ۵. نتایج روایی و پایایی

متغیرهای پنهان	آلفا کرونباخ CA>۰/۷	قابلیت اطمینان rho_A>۰/۶	پایایی ترکیبی CR>۰/۷	میانگین واریانس تبیین‌شده AVE>۰/۵
تحولات در یادگیری و جامعه	۰/۸۸	۰/۸۸	۰/۹۲	۰/۸۱
توسعه آرمان و اهداف مشترک	۰/۹۱	۰/۹۱	۰/۹۴	۰/۷۹
پدیده‌محوری: توسعه یادگیری مادام‌العمر در مدرسه	۰/۹۱	۰/۹۱	۰/۹۴	۰/۸
فرهنگ حامی یادگیری و یادگیری فرهنگی	۰/۹۲	۰/۹۲	۰/۹۴	۰/۷۶
مدیریت و رهبری	۰/۹۲	۰/۹۲	۰/۹۴	۰/۷۶
پشتیبانی از جریان یادگیری	۰/۸۴	۰/۸۴	۰/۹	۰/۷۶
توسعه نگرش سیستمی	۰/۸۸	۰/۸۹	۰/۹۲	۰/۷۵
چالش‌های حاکمیت کلان	۰/۹۱	۰/۹۱	۰/۹۳	۰/۷۸
چالش‌های ساختار اداری	۰/۸۶	۰/۸۷	۰/۹	۰/۶۳
چالش‌های منابع انسانی	۰/۶۶	۰/۷۲	۰/۸۲	۰/۶۱
چالش‌های رسمیت و ساختار ارگانیکی در مدرسه	۰/۷۱	۰/۷۳	۰/۸۴	۰/۶۴
مدل‌های ذهنی	۰/۸۶	۰/۸۷	۰/۹۱	۰/۷۱
سرمایه اجتماعی مدرسه	۰/۸۸	۰/۸۸	۰/۹۱	۰/۷۳
توانمندسازی منابع انسانی	۰/۹	۰/۹	۰/۹۳	۰/۷۷
یادگیری تیمی و مشارکتی	۰/۸۵	۰/۸۵	۰/۸۸	۰/۵۶
توسعه مدیریت دانش و یادگیری	۰/۸۹	۰/۸۹	۰/۹۳	۰/۸۲

جدول ۵. (ادامه)

متغیرهای پنهان	آلفا کرونباخ CA > ۰/۷	قابلیت اطمینان rho_A > ۰/۶	پایایی ترکیبی CR > ۰/۷	میانگین واریانس تبیین شده AVE > ۰/۵
شبکه ارتباطات یادگیری	۰/۸۸	۰/۸۸	۰/۹۱	۰/۷۳
مدرسه خودارزیاب، مسئول و پاسخگو	۰/۸۹	۰/۸۹	۰/۹۲	۰/۷۶
بالندگی جامعه	۰/۷۴	۰/۷	۰/۸۱	۰/۶
رشد و توسعه ردی و سازمانی	۰/۸۵	۰/۸۷	۰/۸۸	۰/۵۱
بهبود موانع خارج از مدرسه	۰/۸۷	۰/۸۷	۰/۸۹	۰/۵۵
راهنمها	۰/۹	۰/۹	۰/۹۱	۰/۵۱
شرایط زمینه‌ای	۰/۸۸	۰/۸۹	۰/۹	۰/۵۶
شرایط علی	۰/۸۵	۰/۸۵	۰/۸۹	۰/۶۳
شرایط مداخله‌گر	۰/۸۸	۰/۸۸	۰/۹	۰/۶۴
پیامدها	۰/۸۵	۰/۸۶	۰/۸۸	۰/۶۲

روایی واگرا میزان رابطه یک سازه با شاخص‌هایش در مقایسه رابطه آن سازه با سایر سازه‌ها را بررسی می‌کند. در صورتی روایی واگرا قابل قبول است که ریشه دوم میانگین واریانس تبیین شده از اعداد زیرین خود (هم‌بستگی بین سازه‌ها) بیشتر باشند.

جدول ۶. نتایج روایی واگرا

متغیرهای پنهان	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴	۱۵	۱۶	۱۷	۱۸	۱۹	۲۰	
تحولات در یادگیری و جامعه	۰/۹																				
توسعه آرمان و اهداف مشترک	۰/۳	۰/۹																			
توسعه یادگیری مادام‌العمر در مدرسه	۰/۴	۰/۳	۰/۹																		
فرهنگ حامی یادگیری و یادگیری فرهنگی	۰/۳	۰/۳	۰/۳	۰/۹																	
مدیریت و رهبری	۰/۴	۰/۳	۰/۳	۰/۳	۰/۹																

جدول ۶. (ادامه)

متغیرهای بنیان	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴	۱۵	۱۶	۱۷	۱۸	۱۹	۲۰	
پشتیبانی از جریان یادگیری	۰/۴	۰/۳	۰/۳	۰/۳	۰/۴	۰/۹															
توسعه نگرش سیستمی	۰/۴	۰/۳	۰/۳	۰/۳	۰/۲	۰/۳	۰/۹														
چالش‌های حاکمیت کلان	۰/۳	۰/۲	۰/۳	۰/۳	۰/۳	۰/۲	۰/۹														
چالش‌های ساختار اداری	۰/۳	۰/۳	۰/۴	۰/۳	۰/۳	۰/۲	۰/۴	۰/۸													
چالش‌های منابع انسانی	۰/۴	۰/۳	۰/۴	۰/۴	۰/۳	۰/۶	۰/۵	۰/۳	۰/۸												
چالش‌های رسمیت و ساختار ارگانیکی در مدرسه	۰/۶	۰/۶	۰/۴	۰/۳	۰/۴	۰/۳	۰/۴	۰/۲	۰/۴	۰/۸											
مدل‌های ذهنی	۰/۴	۰/۳	۰/۴	۰/۴	۰/۳	۰/۴	۰/۴	۰/۲	۰/۴	۰/۵	۰/۴	۰/۸									
سرمایه اجتماعی مدرسه	۰/۴	۰/۳	۰/۴	۰/۴	۰/۴	۰/۵	۰/۴	۰/۳	۰/۴	۰/۵	۰/۳	۰/۹									
توانمندسازی منابع انسانی	۰/۵	۰/۴	۰/۴	۰/۴	۰/۳	۰/۴	۰/۴	۰/۴	۰/۳	۰/۴	۰/۵	۰/۳	۰/۹								
یادگیری تیمی و مشارکتی	۰/۵	۰/۴	۰/۵	۰/۵	۰/۵	۰/۴	۰/۴	۰/۵	۰/۵	۰/۵	۰/۵	۰/۴	۰/۳	۰/۴	۰/۸						
توسعه مدیریت دانش و یادگیری	۰/۵	۰/۴	۰/۴	۰/۴	۰/۴	۰/۴	۰/۳	۰/۴	۰/۴	۰/۵	۰/۵	۰/۳	۰/۳	۰/۳	۰/۴	۰/۹					
شبکه ارتباطات یادگیری	۰/۴	۰/۳	۰/۴	۰/۴	۰/۴	۰/۴	۰/۴	۰/۳	۰/۴	۰/۴	۰/۴	۰/۳	۰/۳	۰/۳	۰/۴	۰/۹					
مدرسه خودارزباب، مسئول و پاسخ‌گو	۰/۴	۰/۴	۰/۴	۰/۳	۰/۴	۰/۴	۰/۳	۰/۳	۰/۴	۰/۴	۰/۴	۰/۳	۰/۲	۰/۳	۰/۴	۰/۳	۰/۳	۰/۳	۰/۳	۰/۹	
بالندگی جامعه	۰/۵	۰/۴	۰/۴	۰/۵	۰/۴	۰/۴	۰/۴	۰/۴	۰/۴	۰/۵	۰/۵	۰/۴	۰/۳	۰/۴	۰/۴	۰/۶	۰/۵	۰/۳	۰/۸	۰/۸	
رشد و توسعه فردی و سازمانی	۰/۵	۰/۴	۰/۶	۰/۵	۰/۴	۰/۴	۰/۴	۰/۴	۰/۴	۰/۵	۰/۴	۰/۴	۰/۳	۰/۴	۰/۴	۰/۴	۰/۴	۰/۵	۰/۵	۰/۷	۰/۷

طبق جدول (۶)، نتایج روایی و اگر برازش خوب الگوی اندازه‌گیری شرایط علی، زمینه‌ای، مداخله‌ای، پدیده‌محوری، راهبردها و پیامدها را نشان می‌دهد.

● برازش الگوی ساختاری

پس از آنکه الگوی اندازه‌گیری اعتبارسنجی شد، به بررسی الگوی ساختاری (درونی) تحقیق پرداخته می‌شود که الگوی تحلیل عاملی مرتبه سوم است. معیار اول برای بررسی برازش مدل ساختاری، ضرایب معناداری Z یا همان مقادیر (t-value) است؛ به این صورت که این ضرایب باید از ۱/۹۶ بیشتر باشند تا بتوان در سطح اطمینان ۹۵ درصد معنادار بودن رابطه بین مقوله‌های کلی (شرایط علی، زمینه‌ای، مداخله‌گر، پدیده‌محوری، راهبردها و پیامدها) را تأیید کرد. دومین معیار برای بررسی برازش مدل ساختاری، ضرایب تعیین R^2 مربوط به متغیرهای پنهان درون‌زای (وابسته) الگو است که نشان‌دهنده تأثیر یک متغیر برون‌زا بر یک متغیر درون‌زاست. چین^{۱۶} (۱۹۹۸) سه مقدار ۰/۱۹، ۰/۳۳ و ۰/۶۷ را میزان ملاک برای مقادیر ضعیف، متوسط و قوی R^2 مربوط به متغیر وابسته الگو مشخص کرده است. همچنین سومین معیار برای بررسی برازش الگوی ساختاری، اندازه اثر (f^2) است که نشان‌دهنده تغییر در مقدار (R^2) پس از حذف یک متغیر پنهان برون‌زای معین از الگو است. هنسلا^{۱۷} و همکاران (۲۰۰۹) بیان می‌کنند که مقادیر ۰/۰۲، ۰/۱۵ و ۰/۳۵ به ترتیب تأثیرات کوچک، متوسط و بزرگ را نشان می‌دهد.

جدول ۷. نتایج تحلیل مسیر مدل ساختاری مدارس یادگیرنده

نتایج فرضیات		کیفیت معادلات ساختاری			معادلات ساختاری			فرضیات اصلی
		R ² adj	R ²	F ²	ضریب مسیر	آماره تی	سطح معناداری	
جهت رابطه	نتیجه							
+	تأیید	۰/۱۹	۰/۱۹	۰/۱۶	۰/۴۴	۱۰/۹۲	۰/۰۰	شرایط علی ← مقوله محوری
+	تأیید			۰/۰۴	۰/۵۱	۱۳/۸۳	۰/۰۰	شرایط زمینه‌ای ← راهبردها
+	تأیید	۰/۷۶	۰/۷۶	۰/۰۹	۰/۲۵	۵/۷۵	۰/۰۰	شرایط مداخله‌گر ← راهبردها
+	تأیید			۰/۰۱	۰/۲۴	۶/۴۷	۰/۰۰	مقوله محوری ← راهبردها
+	تأیید	۰/۵۳	۰/۵۳	۰/۰۳	۰/۷۳	۲۹/۶۵	۰/۰۰	راهبردها ← پیامدها

مطابق جدول ۷، ضریب معناداری مربوط به مسیرهای ارتباطی بین مقوله‌های کلی از ۱/۹۶ بیشتر است و معنادار بودن مسیرهای ارتباطی بین مقوله‌های کلی و مناسب بودن برازش الگوی ساختاری مدارس یادگیرنده را نشان می‌دهد. همچنین نتایج به دست آمده بیانگر معنادار بودن تمامی ضرایب تعیین متغیرهای وابسته و اندازه اثر الگو است و مناسب بودن برازش الگوی ساختاری مدارس یادگیرنده را نشان می‌دهد.

● برازش الگوی کلی

الگوی کلی شامل هر دو بخش الگوی اندازه‌گیری و ساختاری می‌شود و با تأیید برازش آن، بررسی برازش در یک مدل کامل می‌شود. برای بررسی برازش مدل کلی مدارس یادگیرنده از معیاری به نام، GOF، SRMR و NFI استفاده می‌شود. این معیارها، سازش بین کیفیت الگوی ساختاری و الگوی اندازه‌گیری شده را نشان می‌دهند (جدول ۸).

جدول ۸. نتایج برازش الگوی کلی مدارس یادگیرنده

شاخص‌های برازش الگو	مقدار برآورده شده	حد مجاز
SRMR	۰/۰۸	کمتر از ۱۲/۰
NFI	۰/۸۱	بیشتر از ۸/۰
GOF	۰/۶۴	بیشتر از ۳۶/۰

مقدار شاخص‌های برازش الگوی کلی نشان‌دهنده سازش بین کیفیت الگوی ساختاری و الگوی اندازه‌گیری مدارس یادگیرنده است؛ بنابراین الگوی مدارس یادگیرنده، که در بخش کیفی بر اساس مصاحبه با خبرگان و نظریه گراند تئوری ارائه شد، بر اساس یافته‌های کمی تحقیق نیز تأیید می‌شود. براین اساس، تمامی عوامل شش گانه (شرایط علی، زمینه‌ای، مداخله‌گر، پدیده محوری، راهبردها، پیامدها) شناسایی شده در الگوی پارادایمی مدارس یادگیرنده نقش دارند و روابط بین آن‌ها بر اساس الگوی پارادایمی استراوس و کوربین تأیید می‌شود.

■ نتیجه‌گیری

با توجه به مصاحبه‌های انجام شده در بخش کیفی و تحلیل آن‌ها به روش رویکرد داده‌بنیاد و سپس تحلیل کمی انجام شده توسط مدل‌سازی معادلات ساختاری برای داده‌های حاصل از توزیع پرسش‌نامه، الگوی توسعه مدارس دولتی یادگیرنده در قالب الگوی پارادایمی در ۶ مقوله اصلی، ۱۷ مقوله فرعی و ۲۲۱ شاخص استخراج شد. یافته‌های تحقیق نشان داد که:

شرایط علی شامل دو بعد تحولات در یادگیری و جامعه و توسعه آرمان و اهداف مشترک است. در این راستا، فیض‌اللهی و هاشمی خوزانی (۱۴۰۱) به منظور بررسی بهره‌وری مدارس مقطع ابتدایی با توجه به مؤلفه‌های مدارس یادگیرنده، مؤلفه آرمان مشترک را به عنوان عاملی انطباقی در مدارس یادگیرنده مورد سنجش قرار دادند.

زاهدی‌پور و همکاران (۱۴۰۰) نشان دادند که مؤلفه آینده‌نگری در ارائه الگوی مدارس اثربخش مبتنی بر سازمان یادگیرنده مؤثر است. در تحقیق حاضر نیز تغییر مدرسه، متناسب با حال و آینده جامعه، از شاخص‌های عوامل علی است.

پدیده‌محوری شامل بعد توسعه یادگیری مادام‌العمر در مدرسه است. در این راستا، شهسواری و همکاران (۱۴۰۰) در اعتباریابی الگوی مدارس یادگیرنده، مقوله محیط یادگیری را از عوامل مدارس یادگیرنده دانستند که در تحقیق حاضر نیز، تأمین‌کننده نیازهای فردی و اجتماعی و محیط اخلاقی یادگیرندگان از شاخص‌های پدیده‌محوری است.

شرایط زمینه‌ای شامل بعد فرهنگ حامی یادگیری و یادگیری فرهنگی، مدیریت و رهبری، پشتیبانی از جریان یادگیری و توسعه نگرش سیستمی است. در این راستا، رحیمی و همکاران (۱۴۰۱) به منظور بررسی نقش فرهنگ یادگیری در تبدیل مدارس به‌عنوان سازمانی یادگیرنده، بیان کردند که فرهنگ یادگیری مناسب، حامی و مشوق محیط‌های آموزشی در مدارس ابتدایی کنونی ضروری است. در این مقاله، برای اصلاح فرهنگ یادگیری در مدارس ابتدایی، پیشنهاد شده است که مدیران و معلمان با بهره‌گیری از ویژگی‌های سازمان یادگیرنده، به پیاده‌سازی و تقویت فرهنگ آن نیز در محیط‌های آموزشی توجه داشته باشند. فیض‌اللهی و هاشمی‌خوزانی (۱۴۰۱) به منظور بررسی بهره‌وری مدارس مقطع ابتدایی، با توجه به مؤلفه‌های مدارس یادگیرنده، مؤلفه تفکر سیستمی را به‌منزله موارد انطباقی مدارس یادگیرنده بررسی کردند. فرضی‌خالدی و همکاران (۱۴۰۱) برای تدوین الگوی مفهومی هوشمندسازی هنرستان‌های تربیت‌بدنی با رویکرد مدرسه یادگیرنده و پایدار، ظرفیت‌سازی و حمایت‌ها را یکی از عوامل دانستند. در تحقیق حاضر نیز، استفاده از ظرفیت‌ها، فرصت‌ها و اختیارات و نظارت بر منابع مختلف و بهره‌مندی مناسب از ظرفیت‌ها و منابع مادی و معنوی و حمایت‌گری، مشارکت‌جویی، مسئله‌یابی و امیدآفرینی از شاخص‌های عوامل زمینه‌ای هستند. شهسواری و همکاران (۱۴۰۰) در اعتباریابی الگوی مدارس یادگیرنده، مقوله پشتیبانی را در مدارس یادگیرنده مؤثر دانستند. در تحقیق حاضر نیز پشتیبانی از جریان یادگیری، از مقوله‌های عوامل زمینه‌ای است. زاهدی‌پور و همکاران (۱۴۰۰) نشان دادند که مؤلفه امکانات فناورانه، روش‌ها و ابزار نوآورانه و ارتقای سطح سلامت، بهداشت و ایمنی مدرسه و مدیریت و رهبری در ارائه الگوی مدارس اثربخش مبتنی بر سازمان یادگیرنده مؤثر است. در تحقیق حاضر نیز مجهزبودن به فناوری و ابزار آموزشی و کمک آموزشی و فرهنگ

خلاقیت و نوآوری و پژوهش‌محوری و شوق یادگیری، سلامت و امنیت، نشاط و تقویت اراده و تأمین امنیت و سلامت جسمانی و روحی و روانی و بهداشتی فراگیران از شاخص‌ها و مدیریت و رهبری از مقوله‌های عوامل زمینه‌ای هستند. سانچز و همکاران (۲۰۲۲) فرهنگ مشارکتی و توانایی پذیرش تفکر سیستمی را در تشکیل سازمان یادگیرنده مؤثر دانستند. در تحقیق حاضر نیز فرهنگ مشارکت و یادگیری گروهی از شاخص‌ها و توسعه نگرش سیستمی از مقوله‌های عوامل زمینه‌ای هستند. یان (۲۰۲۱) راهبردهای سازگاری با تغییرات و رهبری را به‌مثابه جنبه‌هایی از شرایط موفقیت مدارس عالی به‌منزله سازمان یادگیرنده شناسایی کردند. در تحقیق حاضر نیز رهبری تغییر پیشگیرانه و توسعه خلاقیت فردی و سازمانی در مدرسه از شاخص‌های عوامل زمینه‌ای هستند.

شرایط مداخله‌گر شامل سه بعد (بهبود عوامل ممانعت‌کننده، الگوهای ذهنی و سرمایه اجتماعی مدرسه) است که بعد بهبود عوامل ممانعت‌کننده دارای چهار مؤلفه چالش‌های حاکمیت کلان با مدرسه یادگیرنده، چالش‌های ساختار اداری با مدرسه یادگیرنده، چالش‌های منابع انسانی مدرسه یادگیرنده و رسمیت و ساختار ارگانیکی در مدرسه است. در این راستا، فیض‌اللهی و هاشمی خوزانی (۱۴۰۱) به‌منظور بررسی بهره‌وری مدارس مقطع ابتدایی با توجه به مؤلفه‌های مدارس یادگیرنده، مؤلفه الگوهای ذهنی را به‌منزله موارد انطباقی مدارس یادگیرنده بررسی کردند. فرضی خالدی و همکاران (۱۴۰۱) برای تدوین الگوی مفهومی هوشمندسازی هنرستان‌های تربیت‌بدنی با رویکرد مدرسه یادگیرنده و پایدار، حمایت‌ها را یکی از عواملی دانستند. در همین راستا، نتایج تحقیق حاضر نیز نشان می‌دهد که مانع‌تراشی و کمبود حمایت‌گری در مدیریت مدارس یادگیرنده، از شاخص‌های عوامل مداخله‌ای به‌شمار می‌رود. شهسواری و همکاران (۱۴۰۰) در اعتباریابی الگوی مدارس یادگیرنده، مقوله ساختار، سیاست‌گذاری و پشتیبانی را در مدارس یادگیرنده مؤثر دانستند. در تحقیق حاضر نیز، چالش‌های ساختار اداری با مدرسه یادگیرنده و رسمیت و ساختار ارگانیکی در مدرسه، فقدان وحدت رویه و چرخش‌های مبهم و اشتباه در سیاست‌گذاری، ضرورت پشتیبانی و تأمین نیازهای مدارس یادگیرنده از شاخص‌های عوامل مداخله‌ای هستند. زاهدی‌پور و همکاران (۱۴۰۰) نشان دادند که مؤلفه شایستگی‌های معلمان و مدیران در ارائه الگوی مدارس اثربخش مبتنی بر سازمان یادگیرنده مؤثر است. در تحقیق حاضر نیز بهره‌مندی از عوامل انسانی دارای شایستگی‌های حرفه‌ای از شاخص‌های عوامل مداخله‌ای به‌شمار می‌رود. سانچز

و همکاران (۲۰۲۲) تأمل مداوم درباره‌ی داده‌ها برای به‌چالش کشیدن الگوهای ذهنی موجود و توانایی پذیرش تفکر سیستمی را در تشکیل سازمان یادگیرنده مؤثر دانستند. در تحقیق حاضر نیز الگوهای ذهنی از مقوله‌های عوامل مداخله‌گر هستند. یان (۲۰۲۱) سیاست‌ها و اهداف مدرسه، محیط حمایتی، و راهبردهای سازگاری با تغییرات را به‌منزله‌ی جنبه‌هایی از شرایط موفقیت مدارس عالی در نقش سازمان یادگیرنده شناسایی کرد. در تحقیق حاضر نیز فقدان وحدت رویه و چرخش‌های مبهم و اشتباه در سیاست‌گذاری، مانع‌تراشی و کمبود حمایتگری در مدیریت مدارس یادگیرنده و احساس نیاز به تغییر و خلاقیت از شاخص‌های عوامل مداخله‌گر به شمار می‌روند.

راهبردها شامل پنج بعد توانمندسازی منابع انسانی، توسعه مدیریت دانش و یادگیری، یادگیری تیمی و مشارکتی، شبکه ارتباطات یادگیری و مدرسه خودارزیاب، مسئول و پاسخ‌گو هستند. در این راستا، فیض‌اللهی و هاشمی خوزانی (۱۴۰۱) به‌منظور بررسی بهره‌وری مدارس مقطع ابتدایی، با توجه به مؤلفه‌های مدارس یادگیرنده، مؤلفه یادگیری تیمی را به‌منزله‌ی عاملی انطباقی در مدارس یادگیرنده سنجیدند. شهسواری و همکاران (۱۴۰۰) در اعتباریابی الگوی مدارس یادگیرنده، مقوله توانمندسازی، محیط یادگیری و فناوری اطلاعات را در مدارس یادگیرنده مؤثر دانستند. در تحقیق حاضر نیز تنوع‌بخشی و غنی‌سازی محیط‌های یادگیری و استفاده از فناوری اطلاعات برای تبادل دانش از شاخص‌های راهبردها به شمار می‌روند. زاهدی‌پور و همکاران (۱۴۰۰) نشان دادند که مؤلفه توانمندسازی نیروی انسانی و خرد جمعی در ارائه الگوی مدارس اثربخش مبتنی بر سازمان یادگیرنده مؤثر است. در تحقیق حاضر نیز توانمندسازی منابع انسانی از مقوله‌ها و استفاده از خرد جمعی در تصمیم‌سازی و یادگیری از شاخص‌های راهبردها هستند. سانچز و همکاران (۲۰۲۲) فرهنگ مشارکتی را در تشکیل سازمان یادگیرنده مؤثر دانستند. در تحقیق حاضر نیز یادگیری تیمی و مشارکتی از مقوله‌های راهبردها هستند. یان (۲۰۲۱) همکاری و اطلاعات و فناوری را جنبه‌هایی از شرایط موفقیت مدارس عالی به‌منزله‌ی سازمان یادگیرنده دانستند. در تحقیق حاضر نیز تعمیق‌بخشیدن به یادگیری با همکاری مراکز پژوهشی و همکاری با اولیا و جامعه و استفاده از فناوری اطلاعات برای تبادل دانش از شاخص‌های راهبردها به شمار می‌روند.

پیامدها شامل دو بعد بالندگی جامعه و توسعه فردی و سازمانی است. در این راستا، حسنی و همکاران (۱۴۰۱) بیان کردند که سازمان یادگیرنده عاملی اثرگذار

بر تعهد سازمانی و عملکرد است و بر اساس این نتایج، سیاست‌گذاری و سیاست توسعه باید به‌کارگیری سازمان یادگیرنده در سازمان‌های تحقیقاتی را مدنظر قرار دهند. در تحقیق حاضر نیز افزایش بهره‌وری، بهبود و تعالی عملکرد از شاخص‌های پیامدهاست.

در پایان گفتنی است الگوی تحقیق بیانگر این است که مدیران مدارس باید قبل از اجرای راهبردها، از مناسب‌بودن و تطبیق آن‌ها با توجه به شرایط زمینه‌ای و عوامل مداخله‌کننده در جریان ارائه الگوی مدیریت مدارس یادگیرنده اطمینان حاصل کنند تا این راهبردها تأثیرات بهینه‌ای در مدیریت مدارس یادگیرنده داشته باشد.

در بخش کمی، با توجه به ضرایب مسیر سازه‌های اصلی مشخص شد که در الگوی ساختاری تحقیق، تمامی روابط معنا دارند. مقوله علی تأثیر مثبت و معناداری در مقوله پدیده‌محوری دارد. مقوله پدیده‌محوری تأثیر مثبت و معناداری در راهبردها دارد و شرایط زمینه‌ای و مداخله‌گر تأثیر مثبت و معناداری در راهبردها دارد؛ به‌طوری‌که شرایط علی، شرایط زمینه‌ای، شرایط مداخله‌گر نقش متغیر مستقل، مقوله‌محوری و راهبردها نقش متغیر میانجی و متغیر پیامدها نقش متغیر وابسته را ایفا می‌کنند. نتایج تحقیق نشان می‌دهد که مقوله علی ۱۹ درصد از مقوله پدیده‌محوری؛ سه مقوله پدیده‌محوری، زمینه‌ای و مداخله‌گر ۷۶ درصد از مقوله راهبردها و در نهایت راهبردها ۵۳ درصد از پیامدها را تبیین می‌کند. همچنین از میان شرایط زمینه‌ای، شرایط مداخله‌گر و پدیده‌محوری، نتایج ضرایب مسیر نشان داد که شرایط زمینه‌ای بیشترین تأثیر و پدیده‌محوری کمترین تأثیر را در راهبردها دارد.

در نهایت با تطبیق و تلفیق نتایج، تحلیل بخش کیفی و کمی حاکی از ارائه الگویی با شش بعد اصلی و هفده مقوله فرعی شامل شرایط علی (تحولات در یادگیری و جامعه و توسعه آرمان و اهداف مشترک)، مقوله‌محوری (توسعه یادگیری مادام‌العمر در مدرسه)، عوامل زمینه‌ای (فرهنگ حامی یادگیری و یادگیری فرهنگی، مدیریت و رهبری، پشتیبانی از جریان یادگیری و توسعه نگرش سیستمی)، عوامل مداخله‌گر (بهبود عوامل ممانعت‌کننده، الگوهای ذهنی و سرمایه اجتماعی مدرسه)، راهبردها (توانمندسازی منابع انسانی، توسعه مدیریت دانش و یادگیری، یادگیری تیمی و مشارکتی، شبکه ارتباطات یادگیری و مدرسه خودارزیاب، مسئول و پاسخ‌گو)، پیامدها (بالندگی جامعه و توسعه فردی و سازمانی) و ۲۲۱ شاخص است.

پس از ارائه الگوی مدارس یادگیرنده در تحقیق حاضر، به‌منظور جامعیت‌پذیری الگویی ارائه‌شده پیشنهادهایی به شرح زیر به محققان آتی ارائه می‌شود:

بررسی و شناخت موانع پیش رو در پیاده‌سازی الگوی مطروحه تحقیق حاضر در مسیر مدیریت مدارس یادگیرنده،

تحقیق مشابهی در سایر مدارس دولتی و غیردولتی به صورت کیفی یا کمی و یا آمیخته در مسیر شکل‌دهی الگویی جامع‌تر انجام شود و نتایج حاصل با نتایج تحقیق فعلی مقایسه شود تا امکان تعمیم‌پذیری آن افزایش یابد و کاربردهای آن مشخص‌تر شود.

کدهای باز استخراج‌شده در این پژوهش، راهنمای مناسبی برای مطالعات و پژوهش‌های عمیق‌تر و تخصصی‌تر در این حوزه در آینده است.

در پایان، شایان ذکر است که مهم‌ترین محدودیت تحقیق در بخش کیفی، ناشی از سؤالات مطرح‌شده توسط مصاحبه‌شوندگان از پژوهشگر در حین مصاحبه بود. خطر عمده این بود که ارائه دیدگاه‌های پژوهشگر می‌توانست بر پاسخ‌های مصاحبه‌شوندگان تأثیر بگذارد. این موارد تا حد امکان در حین مصاحبه در کنترل پژوهشگر باقی ماند و به سؤالات در پایان مصاحبه جواب داده شد.

محدودیت دیگر مربوط به ذات پرسش‌نامه است. در بخش دوم تحقیق، که روش کمی بود، از پرسش‌نامه استفاده شد. پرسش‌نامه محدودیت‌های ذاتی دارد که به محقق مربوط نیست؛ بلکه با دانش و نگرش و حالات روحی و روانی پاسخ‌دهنده مرتبط است که با توجه به شرایط زمانی و مکانی به پرسش‌نامه پاسخ می‌دهد؛ بنابراین در شرایط مختلف پاسخ‌ها می‌توانند یکسان نباشند و در نتیجه پایایی پرسش‌نامه زیر سؤال برود.

یکی از محدودیت‌های محقق مشکلات هماهنگی با مصاحبه‌شوندگانی بود که اکثراً مسئولان ارشد و میانی وزارت آموزش و پرورش، مدیران مجرب مدارس و خبرگان تعلیم و تربیت در مدارس شهر تهران بودند که نیازمند پیگیری مستمر و هماهنگی با آن‌ها همواره زمان‌بر بود. همچنین متقاعد کردن افراد شرکت‌کننده برای صرف وقت به منظور انجام مصاحبه نیمه‌ساختار یافته مشکل بود. در بیشتر موارد، افراد به محض مطلع شدن از زمان‌بر بودن مصاحبه و همچنین استفاده از ضبط صوت از پذیرفتن و انجام آن امتناع می‌کردند.

منابع REFERENCES

- صفری، امید. (۱۴۰۲). ارتباط بین یادگیری سازمانی و کارآفرینی سازمانی از طریق اشتیاق کاری در کارکنان اداره کل ورزش و جوانان فارس. *پژوهش‌های کاربردی در علوم ورزشی و سلامت*، ۲(۱)، ۵۰-۶۳. https://journals.iau.ir/article_701352.html
- عباسقلی‌زاده، محمد، یاری حاج عطالو، جهانگیر، و ملکی آوارسین، صادق. (۱۴۰۱). ارزیابی کاربرد سازمان یادگیرنده در شرکت برق منطقه‌ای آذربایجان بر اساس مدل واتکینز و مارسیک. *آموزش و ارزشیابی*، ۱۴(۵۶)، ۱۲۳-۱۵۰. https://journals.iau.ir/article_690801.html
- فرضی‌خالدی، شبنم، بهرامی، شهاب، و یوسفی، بهرام. (۱۴۰۱). تدوین الگوی مفهومی هوشمندسازی هنرستان‌های تربیت‌بدنی با رویکرد مدرسه یادگیرنده و پایدار. *پژوهش در ورزش تربیتی*، ۱۰(۲۶)، ۱۱۷-۱۴۶. <https://doi.org/10.22089/res.2020.8836.1872>
- فیض‌اللهی، محمد، و هاشمی‌خوزانی، حبیب. (۱۴۰۱، ۳۰ مهر). بررسی بهره‌وری مدارس مقطع ابتدایی با توجه به مؤلفه‌های مدارس یادگیرنده [مقاله ارائه‌شده در کنفرانس]. دهمین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روانشناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی، تهران. <https://civilica.com/doc/1556850/>
- حسنی، سید رضا، و حسن‌بیگی، محمد رسول. (۱۴۰۱). ارزیابی کیفی تأثیر سازمان یادگیرنده و تعهد به عملکرد سازمان‌های تحقیقاتی. *فصلنامه پژوهش‌های جدید در مدیریت و حسابداری*، ۵۴(۵۴)، ۵۳۷-۵۵۵. <https://pantajournals.ir/buy.aspx?id=97109&t=1>
- رحیمی، مریم، قربانی‌زاده، وجه‌اله، و رحیمی، معصومه. (۱۴۰۱، ۳۱ خرداد). بررسی نقش فرهنگ یادگیری در تبدیل مدارس به عنوان سازمان یادگیرنده [مقاله ارائه‌شده در کنفرانس]. چهارمین همایش ملی پژوهش‌های حرفه‌ای در روانشناسی و مشاوره با رویکرد از نگاه معلم، میناب. <https://civilica.com/doc/1527985/>
- زاهدی‌پور، مسعود، اولادیان، معصومه، و حسینی، سیدرسول. (۱۴۰۰). ارائه الگوی مدارس اثربخش مبتنی بر سازمان یادگیرنده (مطالعه موردی: مدارس مقطع ابتدایی شهر تهران). *جامعه‌شناسی آموزش و پرورش*، ۷(۲)، ۲۲۹-۲۴۰. https://www.iase-jrn.ir/article_242057.html
- شهسواری، تهمینه، سلیمانپور عمران، محبوبه، و حافظیان، مریم. (۱۴۰۰). اعتباریابی مدل مدارس یادگیرنده و داددهنده در آموزش و پرورش. *دوماهنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۱۲(۴)، ۵۳-۷۲. <https://doi.org/10.30495/jedu.2021.24967.4979>
- یحیی‌زاده واقفی، مریم‌السادات، صالحی، محمدجواد، سعیدی، احمد، و فضل‌اللهی، سیف‌الله. (۱۳۹۸). ارائه الگوی سازمان یادگیرنده در مدارس ابتدایی. *نوآوری‌های مدیریت آموزشی*، ۱۵(۱)، ۵۲-۷۰. <https://civilica.com/doc/1488638>
- سنگه، پیترام. (۱۳۹۵). *مدارسی که یاد می‌گیرند* (ترجمه هوشنگ عزتی امینی). انتشارات مؤسسه فرهنگی هنری پویه مهر اشراق. (تاریخ چاپ به زبان اصلی ۲۰۱۲).

- Chin, W. W. (1998). The partial least squares approach to structural equation modeling. In G. A. Marcoulides (Ed.), *Modern Methods for Business Research* (pp. 295-336). Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.9781410604385/4324>
- Davies, H., & Nutley, S. (2018). Organizations as learning systems. In D. Kernick (Ed), *Complexity and healthcare organization: A View from the Street* (pp. 59-68). CRC Press. <https://doi.org/10.9781315376318/1201>
- Dixon, N. M. (2017). *The organizational learning cycle: How we can learn collectively*. Routledge.
- Fullan, M. (2023). *The principal 2.0: Three keys to maximizing impact*. John Wiley & Sons.
- Gomes, G., & Wojahn, R. M. (2017). Organizational learning capability, innovation and performance: Study in small and medium-sized enterprises (SMEs). *Revista de Administração (São Paulo)*, 52(2), 163-175. <https://doi.org/10.1016/j.rausp.2016.12.003>
- Hannah, S., & Lester, P. (2009). A multilevel approach to building and leading learning organizations. *The Leadership Quarterly*, 20 (1), 34-48. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2008.11.003>

- Henseler, J., Ringle, C. M., & Sinkovics, R. R. (2009). The use of partial least squares path modeling in international marketing. In R.R. Sinkovics & P.N. Ghauri (Eds.) *New challenges to international marketing: Advances in International Marketing* (Vol. 20, pp. 277-319). Emerald Group Publishing Limited.
[https://doi.org/10.1108/S1474-7979\(2009\)0000020014](https://doi.org/10.1108/S1474-7979(2009)0000020014)
- Kareem, J. (2016). The influence of leadership in building a learning organization. *IUP Journal of Organizational Behavior*, 15(1), 7-18.
https://www.iupindia.in/1601/Organizational/20Behavior/The_Influence_of_Leadership.html
- Kools, M., & Stoll, L. (2016, July). *What makes a school a learning organization?* (OECD Education Working Papers No 137). <http://dx.doi.org/10.5/1787/jlwm62b3bvh-en>
- Kullan, S., & Mansor, M. (2020). Relationship between the practices of learning organization and teacher leadership at indigenous primary schools of Kuala Langat District, Selangor, Malaysia. *Jurnal Manajemen Pendidikan: Jurnal Ilmiah Administrasi, Manajemen dan Kepemimpinan Pendidikan*, 2(2), 148-158.
<http://dx.doi.org/10.21831/jump.v2i2.34345>
- Sanchez, J., Lash, C., & Usinger, J. (2022). Antecedents in creating a learning organization: Experiences among principals at three native rural schools. *Education*, 143(1), 15-28. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1379922>
- Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2009). *Research methods for business students* (5th ed.). Pearson Education.
- Senge, P. M. (2012). *The Fifth Discipline: The Art & Practice of The Learning Organization*. Crown Business.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Sage Publications.
- Weed-Schertzer, B. (2020). (II) logical knowledge process. In B.Weed-Schertzer (Ed.), *(II) logical knowledge management: A guide to knowledge management in the 21st century* (pp. 53-82). Emerald Publishing Limited.
- Yuan, A. (2021). *A learning organization: Conditions for success of the excellent schools in Hunan, China* [Doctoral dissertation, Rangsit University]. <https://rsuir-library.rsu.ac.th/handle/1347/123456789>

پی‌نوشت‌ها

- | | |
|--|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Gome & Wojahn 2. Dixon 3. Davie & Nutely 4. Hanna & Lester 5. Fullan 6. Weed & Schertzer 7. Kareem 8. Kool & Stoll 9. Sanchez | <ol style="list-style-type: none"> 10. Yuan 11. Kulla & Mansor ۱۲. نشریه علمی پژوهش‌های رهبری آموزشی، دوره ۷، شماره ۲۷. 13. Saunders 14. Grounded Theory 15. Straus & Corbin 16. Chin 17. Henseler |
|--|--|