

تحلیل نقش مدیران در رهبری بازگشت به مسیر اصلی در مدارس (مرور نظام مند)

محمود احمد نژاد* حسن رضا زین آبادی** حمید رضا آراسته*** بیژن عبدالهی****

* دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه خوارزمی. Std_ahmadnejad@khu.ac.ir
** (نویسنده مسئول) استاد، گروه مدیریت آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی. zeinabadi_hr@khu.ac.ir
*** استاد، گروه مدیریت آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی. arasteh@khu.ac.ir
**** استاد، گروه مدیریت آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی. biabdollahi@khu.ac.ir

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۳/۳/۱۰ تاریخ شروع بررسی: ۱۴۰۳/۳/۲۰ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۳/۱۱/۷

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی و شناسایی وظایف و نقش های مدیران مدارس در خصوص رهبری بازگشت به مسیر در مدارس متوسطه انجام شده است. پژوهش حاضر با رویکرد مرور نظام مند پژوهش های علمی مرتبط با پژوهش پیرامون نقش مدیران مدارس در رهبری بازگشت مسیر مدارس متوسطه انجام گرفته است. به طوریکه پژوهش های مرتبط از مجلات معتبر بین المللی استخراج و سپس مورد سنجش قرار گرفته تا در ارتباط با موضوع پژوهش باشند. بعد از بررسی داده ها به تجزیه و تحلیل آنها، کدگذاری باز و مقوله های مورد نظر صورت گرفته است کدهای باز در کد انتخابی نقش مدیران در رهبری بازگشت به مسیر شناسایی گردید که در قالب مولفه های راهبردی دسته بندی شدند. نتایج پژوهش نشان داد: پس از تحلیل و بررسی محتوای متون و کدگذاری محوری و انتخاب مقوله ها و زیر مقوله هادر مجموع ۸۱ کد باز و ۶ کد محوری (تحول و بهبود ساختار مدرسه، توسعه مهارت های سازمانی، توسعه و بهبود حرفه ای در محیط آموزشی، رهبری شبکه های آموزشی، بهبود رهبری آموزشی و ارتقاء کیفیت تدریس، موفقیت پایدار مدارس) برای فعالیتهای مدیران مدارس در رهبری بازگشت به مسیر شناسایی شد.

کلیدواژه ها: رهبری بازگشت به مسیر، تحول و بهبود ساختار مدرسه، توسعه مهارت های سازمانی، توسعه و بهبود حرفه ای در محیط آموزشی، رهبری شبکه های آموزشی، بهبود رهبری آموزشی و ارتقاء کیفیت تدریس، موفقیت پایدار مدارس

Analysis of the role of principals in turnaround leadership in schools (Systematic review)

Mahmoud Ahmadnejad*, Hassan Reza Zeinabadi (Corresponding Author), Hamid Reza Arasteh, Bijan Abdollahi

* PhD Candidate in Educational Management, Kharazmi University. Std_ahmadnejad@khu.ac.ir

** (Corresponding Author) Professor, Department of Educational Management, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Kharazmi University. zeinabadi_hr@khu.ac.ir

*** Professor, Department of Educational Management, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Kharazmi University. arasteh@khu.ac.ir

**** Professor, Department of Educational Management, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Kharazmi University. biabdollahi@khu.ac.ir

Date of Submission: May 30, 2024

Date of Review Initiation: June 9, 2024

Date of Acceptance: January 26, 2025

Abstract

This study aims to examine and identify the roles and responsibilities of school principals in turnaround leadership in secondary schools. The present research adopts a systematic review approach to analyze scientific studies related to the role of school principals in turnaround leadership in secondary education. Relevant studies were extracted from reputable international journals and rigorously assessed to ensure their relevance to the research topic. After reviewing the data, open coding and categorization were conducted, leading to the identification of open codes related to the role of principals in turnaround leadership, which were subsequently categorized into strategic components.

The findings of the study revealed that through content analysis, axial coding, and selection of categories and subcategories, a total of 81 open codes and six axial codes were identified regarding school principals' activities in turnaround leadership. These axial codes include: school structure transformation and improvement, organizational skills development, professional growth and enhancement in the educational environment, leadership of educational networks, improvement of educational leadership and teaching quality, and sustainable school success.

Keywords: Turnaround leadership, school structure transformation and improvement, organizational skills development, professional growth and enhancement in the educational environment, leadership of educational networks, improvement of educational leadership and teaching quality, sustainable school success.

مقدمه

با شکل‌گیری آموزش و پرورش رسمی، مدیریت مدرسه در کانون توجه برنامه‌ریزان، صاحب‌نظران و پژوهشگران قرار گرفت چرا که توجه به این امر مهم، موجب بهبود کیفیت فرایندها در آموزش و پرورش می‌شود و زمینه‌ی دستیابی به نتایج مورد انتظار جامعه و توسعه‌ی سرمایه‌ی انسانی را فراهم می‌سازد. این در حالی است که همواره رویارویی با مسائل و مشکلات، عملکرد مدرسه را تحت تأثیر قرار داده و باعث کاهش میزان کارایی و اثربخشی می‌شود و ایفای نقش، انجام مأموریت‌ها و وظایف محوله را با مشکل روبرو می‌کند. با این وجود در دوره متوسطه دانش‌آموزانی وجود دارند که باید برای زندگی آینده تربیت شوند و طبیعی است که در این میان، رهبری آموزشی نظام تعلیم و تربیت، باید نگاهی به آینده داشته باشد. به گونه‌ای که بتواند آینده را شناسایی کند، شرایط زندگی در سال‌های آینده را تحلیل کند، مشکلات، نیازها، مقدمات و محدودیت‌ها را فهرست کند و در برنامه ریزی فعالیت‌های آموزشی خود، با این هدف به دانش‌آموزان توانایی ببخشد و توانایی‌هایی را در آنها ایجاد کند که بتوانند از فرصت‌های آینده بهتر استفاده کرد برای حل مشکلات و رفع نیازهایشان چاره‌اندیشی کنند و برنامه‌های آینده را تدوین و اجرا کنند (شاه‌بیگی و بروج، ۱۳۹۹، به نقل از نودهی و همکاران، ۱۳۸۹).

از اواخر قرن بیستم، کیفیت آموزش مدرسه یک نگرانی بین‌المللی بوده است که در نتیجه فعالیت‌های قابل توجهی در مورد تغییر مدرسه انجام شده است (تائو^۱، ۲۰۲۲). هرچند تغییر برای سازمان‌های در حال رشد در محیط کنونی و آتی ضروری به نظر می‌رسد، ولی تغییر اثربخش، به سادگی انجام‌پذیر نیست در این بین نقش مدیر یا رهبر به عنوان تسهیل‌کننده تغییر، ضروری است (محمدی و همکاران، ۱۳۹۸).

رهبری مدارس یکی از چالشی‌ترین شغل‌ها به حساب می‌آید. نقش اصلی رهبران مدرسه ایجاد محیط‌های یادگیری با کیفیت است که در آن کودکان، موفقیت را در آماده شدن برای آینده تجربه کنند (رومن^۲، ۲۰۲۱). نقش محوری مدیران در هدایت تحول آموزشی مدارس به طور گسترده شناخته شده است (لیو^۳، ۲۰۲۲). علاوه بر این، لوننبورگ^۴ (۲۰۱۰) بیان می‌کند که رهبر آموزشی، مدیر، عامل حیاتی در موفقیت و بهبود مدرسه است. مسئولیت اصلی مدیر این است که باعث ارتقای یادگیری و موفقیت همه دانش‌آموزان شود همچنین مدیریت مدرسه باید پاسخگوی انتظارات دولت هم باشد تا سیستمی بسازد که در آن تمام دانش‌آموزان از نظر تحصیلی و عاطفی پیشرفت کنند. علاوه بر این رهبران مدارس وظیفه دارند کارکنان خود را مدیریت کنند، یک برنامه آموزشی را رهبری کنند، بر رشد همه جانبه دانش‌آموزان تمرکز کنند، خانواده‌ها را مشارکت دهند و به مدرسه توجه کنند (دوک و سالمونویچ^۵، ۲۰۱۰).

چالش کار زمانی پیچیده می‌شود که مدرسه شکست می‌خورد و از اثربخشی آن کاسته می‌شود و بازگشت به مسیر اصلی ضرورت می‌یابد. بهبود سریع مدرسه به دلیل افزایش مدارس شکست خورده به یک موضوع مهم تبدیل شده است (ریس و گارسیا^۶، ۲۰۱۳). از نظر مفهوم شناسی بازگشت به مسیر اصلی در نظام‌های آموزشی با مفاهیمی چون موفقیت مدرسه، رهبری اثر بخش و مدیریت تغییر بسیار نزدیک است (هاوک^۷، ۲۰۰۸ به نقل از رمضان‌فهندری و همکاران، ۱۳۹۴). از ابتدای پیدایش مفهوم بازگشت به مسیر تعاریف مختلفی توسط اندیشمندان ارائه شده است، اما مهم‌ترین تعریف مربوط به کالینگز^۸ و همکاران (۲۰۰۷) است که آن را بازگشت به مسیر اصلی، مداخله جدی و جامع در یک مرکز آموزشی با عملکرد پایین که در طی دو سال گذشته عملکرد قابل توجهی نداشته و در قبال سیاست‌های آموزشی نتوانسته است تغییراتی را در زمینه عملکرد بالای سازمان انجام دهد بیان می‌کنند. بازگشت

1- Tao

2- Roman

3- Liu

4- Lunenburg

5- Duke & Salmonowicz

6- Reyes & Garcia

7- Hawk

8- Calkins

به مسیر فرآیند بهبود سریع پیشرفت دانش‌آموزان در یک مدرسه با عملکرد پایین است. این فرآیندی است که از طریق آن مدرسه از دشواری به ثبات و سپس به سوی موفقیت حرکت می‌کند که با سطح بالاتری از عملکرد دانش‌آموز و پیشرفت تحصیلی منعکس خواهد شد (لیو، ۲۰۲۲).

در پژوهشی که توسط وولفین و واینر^۱ (۲۰۱۹) انجام شد، مشخص گردید که مدیران موفق در حوزه‌هایی همچون بهره‌گیری از چشم‌انداز و رهبری استراتژیک، تقویت ظرفیت سازمانی همراه با پشتیبانی و مسئولیت‌پذیری، و ایجاد فرهنگی مشارکتی عملکرد برتری دارند. شواهد علمی نشان می‌دهد که برنامه‌های بهبود مدرسه با کیفیت بالا می‌توانند نقشی اساسی در ارتقای جو مدرسه و بهبود فرآیند یادگیری دانش‌آموزان در مدارس با عملکرد پایین ایفا کنند (مایرز و هیت، ۲۰۱۸). یکی از رویکردهای مؤثر در این زمینه، راهبرد «بازگشت به مسیر اصلی» است. اگرچه برخی محققان بر این باورند که این فرآیند ممکن است با شکست مواجه شود، اما بسیاری دیگر معتقدند که سازمان‌هایی که توانسته‌اند از تهدید بقا جان سالم به در برند و سودآوری پایدار را به دست آورند، موفق به بازگشت به مسیر اصلی مدیریت و عملکرد بهینه شده‌اند (کومالو و اسشپیرز^۳، ۲۰۲۰).

اوکن و کونینگهام^۴ (۲۰۱۴) هم‌چنین در تعریف خود از رهبری بازگشت به مسیر از پایداری حمایت می‌کنند و بازگشت به مسیر را این‌گونه توصیف می‌کنند: "زمانی که یک سازمان در طی چند سال با کاهش عملکرد تهدید کننده بقا مواجه می‌شود، اما می‌تواند افت عملکرد را معکوس کند، به تهدید برای بقای سازمان پایان دهد و به سودآوری پایدار دست یابد". بازگشت به مسیر به عنوان یک فرآیند به تبدیل مدارس با عملکرد ضعیف، به مدارس کارآمد، اشاره دارد. این فرآیند به طور مداوم بر رهبری متمرکز است و اگر در مدارس با کمترین پیشرفت انجام شود، می‌تواند شرایط را کاملاً بازسازی کند (لیو، ۲۰۲۰). فعالیت مدارس بازگشت به مسیر نیز به فشار و حمایت خارجی بستگی دارد. تغییر مدرسه از لحاظ فشار خارجی بر افزایش مسئولیت‌پذیری مدارس در مورد عملکردشان از طریق تعیین هدف و بازرسی متمرکز است، که بودجه زیادی به همراه دارد و باعث می‌شود رهبران در مورد وضعیت مدرسه خود بیشتر فکر کنند (مک ماهن^۵، ۲۰۱۷). مدارس بازگشت به مسیر می‌توانند ظرفیت سازی خود را از طریق تلاش‌های داخلی تقویت کنند و تلاش‌های ذینفعان درون مدرسه‌ای مانند مدیران، مشاوران، معلمان و دانش‌آموزان را نیز در این راستا برجسته کنند (هاینز و همکاران^۶، ۲۰۲۰).

تمرکز این پژوهش بر طراحی الگوی رهبری مدیران مدارس متوسطه جهت بازگشت به مسیر اصلی است. که از بطن آن بتوان به ایجاد دیدگاه جدیدی درباره فعالیت‌های مدیران بازگشت به مسیر اصلی دست یافت؛ زیرا یافته‌های این پژوهش الگویی را ارائه خواهد کرد که در آن فعالیت‌ها و فرایندهای رهبری مدیران موفق بازگشت به مسیر اصلی مشخص خواهد شد، مدارس از جمله مهم‌ترین نهادهای اجتماعی محسوب می‌شوند که از راه تربیت نیروی انسانی نقش خود را در تکامل انسان‌ها ایفا می‌کنند و باید بتوانند خود را با تغییرات محیطی منطبق و همگام سازند. در حقیقت مدارس برای بقا و رشد خود به جهت‌گیری‌های مثبت و جدید رهبری در زمینه‌های مختلف مانند: روش، برنامه و کارکنان نیاز دارند تا از طریق نوآوری و تحول و در اصل، ایجاد رهبری تحولی تحقق می‌یابد. می‌توان بیان داشت از عوامل مؤثر در افزایش اثربخشی، رهبری مدیران مدارس می‌باشد که با بهره‌گیری از تحول در رهبری می‌توانند در زمره سازمان‌های موفق قرار گیرند، در ضمن، می‌بایست در مدارس تحولات اساسی و بنیادی در شیوه‌های سنتی به وجود آورده و رویکردهای نوین را جایگزین آن‌ها نموده تا همواره آماده پذیرای تفکرات جدید برای سازگاری با تغییر و تحولات باشند. وجود نوآوری در نظام آموزش و پرورش کشور ما یکی از ضروریات مهم سیستم آموزشی است و این نوآوری نیازمند مدیران تحول‌گراست

-
- 1- Woulfin & Weiner
 - 2- Meyers & Hitt
 - 3- Kumalo & Scheepers
 - 4- O'Kane & Cunningham
 - 5- McMahon
 - 6- Hines

تا با تحول خود باعث تغییرات متناسب با سیستم آموزشی کشور شوند، همچنین تحولات و نوآوری های الزام آور و متناسب با جامعه و سطح فرهنگ و امکانات آموزش کشور در مدارس اعمال و توسعه آموزشی را ایجاد نماید (مژدگان، ۱۳۹۷).

دبیرستان‌ها سخت‌ترین بازگشت به مسیرها در مدارس با عملکرد ضعیف در نظر گرفته شده‌اند (دوک و جاکوبسون^۱، ۲۰۱۱). فلیشمن و هین^۲ (۲۰۰۹) استدلال کردند که اگرچه برخی از مدل‌های بهبود شواهد در حال ظهور اثربخشی دارند، هیچ مدلی برای پرداختن به پیچیدگی مسائل در دبیرستان‌های با عملکرد پایین در مقایسه با مدارس ابتدایی، دبیرستان‌ها به طور مداوم پیشرفت‌های کمتری را در طول اصلاحات مدرسه تجربه می‌کنند (دلا توره و همکاران^۳، ۲۰۱۳؛ دوک و جاکوبسون، ۲۰۱۱؛ فلیشمن و هین، ۲۰۰۹؛ اسماریک^۴، ۲۰۱۰). طی دوران بازگشت به مسیر شیکاگو، علیرغم افزایش خواندن و ریاضیات در مدارس ابتدایی، دبیرستان‌ها پیشرفت کمی در اهداف اصلاحی نشان دادند. میزان غیبت در کلاس نهم، در مسیر فارغ التحصیلی به عنوان معیارهای بهبود در دبیرستان‌های شرکت کننده شیکاگو در نظر گرفته شد. این مدارس در طول فرآیند بازگشت به مسیر هیچ پیشرفت قابل توجهی در غیبت دانش آموزان کلاس ۹ تجربه نکردند (دلا توره، و همکاران، ۲۰۱۳). اسماریک (۲۰۱۰) با توجه به نتایج بازگشت به مسیر در مدارس متوسطه کالیفرنیا، اثربخشی بازگشت به مسیر در مدارس شکست خورده آمریکا را رد کرد. پس از بررسی در ۲۰ درصد مدارس در ایالت کالیفرنیا تنها توانست یک مدرسه از ۶۹۴ مدرسه راهنمایی و دبیرستان را بهبود یابد، در حالی که ۱۰۹ مدرسه از ۹۶۸ مدرسه ابتدایی شناسایی شده را بهبود یافته بود.

تاکنون درباره ویژگی‌های مراکز آموزشی موفق، پژوهش‌های بسیاری صورت گرفته است؛ اما شیوه راهبری بازگشت به مسیر اصلی در این پژوهش‌ها چندان مورد توجه قرار نگرفته است. با توجه به مطالب مذکور و بررسی ادبیات موضوع در ایران مشخص گردید که تاکنون پژوهشی نظری یا عملی در ارتباط با رهبری بازگشت به مسیر در نظام آموزشی ایران انجام نشده است، لذا این پژوهش به دلیل طرح این موضوع دارای اهمیت بوده و نتایج آن می‌تواند منجر به ارائه الگویی جهت کاربرد اصول رهبری بازگشت به مسیر اصلی در مدارس بالاخص مدارس متوسطه گردد. با توجه به موارد مطرح شده حال، سوال اصلی پژوهش حاضر این است که مدیران مدارس متوسطه چه فعالیت‌هایی را در اجرای رهبری بازگشت به مسیر می‌توانند انجام دهند؟

روش

این پژوهش به روش کیفی و با رویکرد مرور نظام‌مند پژوهش‌های علمی موجود، پیرامون نقش مدیران مدارس در رهبری بازگشت به مسیر در مدارس متوسطه، انجام شده است. هدف این پژوهش شناسایی فعالیت‌های مدیران مدارس متوسطه در رهبری بازگشت به مسیر است. گام‌های اجرایی این پژوهش بر اساس مراحل عنوان شده توسط رایت و همکاران^۵ (۲۰۰۷) و همچنین با نظر بر چک لیست پریسما^۶ اجرا شده است. گام اول: تعیین سوال پژوهش است؛ سوال کلی پژوهش حاضر این است که مدیران مدارس چه فعالیت‌هایی را در اجرای رهبری بازگشت به مسیر می‌توانند انجام دهند؟ به این منظور شناسایی فعالیت‌ها و راهبردهای مدیران مدارس در رهبری بازگشت به مسیر، هدف این پژوهش است. گام دوم: تعیین پروتکل پژوهش است؛ روش‌های جستجوی ادبیات، معیارهای دقیق ورود و خروج برای مطالعات، غربالگری، استخراج داده‌ها و تجزیه و تحلیل برای به حداقل رساندن سوگیری قبل از شروع جستجوی ادبیات برنامه ریزی و مکتوب گردید. برای شناسایی اسناد مربوط به پژوهش حاضر، ۳۵ مقاله از مجلات نیمه معتبر و معتبر شناسایی شدند، سپس ۹ مجله علمی در آموزش (جدول شماره ۲)، شناسایی و انتخاب گردید. انتشارات مربوط به هر یک از

-
- 1- Jacobson
 - 2- Fleischman & Heppen
 - 3- De la Torre
 - 4- Smarick
 - 5- Wright
 - 6- prisma

این مجلات شناسایی و جستجو از طریق پایگاه الکترونیکی ناشر مجلات صورت پذیرفت. این مجلات علمی معتبر بین‌المللی، منابع پژوهش حاضر را فراهم آورده‌اند و مقالات مرتبط نمایه شده در این پایگاه‌ها به عنوان جامعه این مطالعه مروری نظام مند در نظر گرفته شده‌اند. شناسه این مجلات در جدول شماره ۲ ارائه شده است. گام سوم: جستجوی متون و ادبیات است؛ در این مرحله برای جستجوی محتوای مورد نظر از کلید واژه های پژوهش استفاده شد. کلید واژه هایی تعیین شدند که بتوانند مفهوم فعالیت های مدیران متوسطه در رهبری بازگشت به مسیر و نقش ایشان را پوشش بدهند.

جدول شماره ۱: کلید واژه‌ها و عبارات جستجو

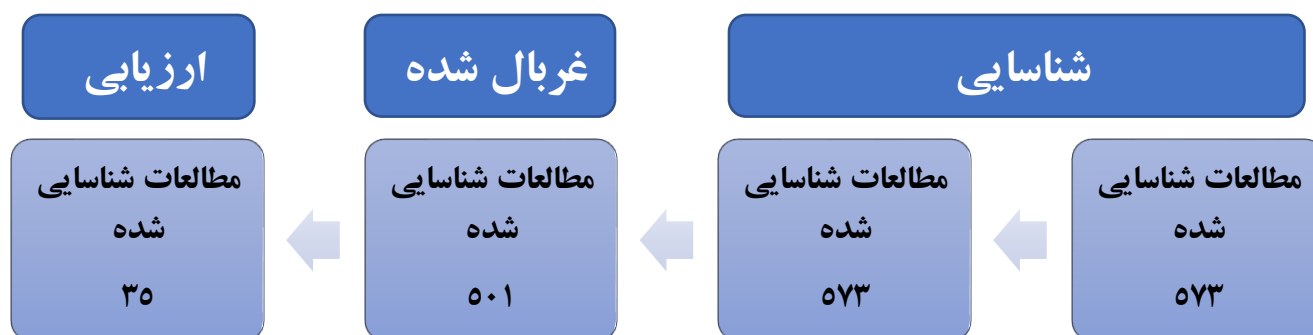
ها و عبارات جستجو کلیدواژه
Turnaround Leadership*Development and School Turnaround School Turnarounds Actions + Results distributed leadership successful school* Organizational learning in schools under sanction school reform& school turnaround* Systems Leadership leaders + school turnaround Turnaround, transformational, or transactional leadership an ethical dilemma in school reform

گام چهارم: استخراج داده ها است. معیارهای ورود و خروج و غربالگری پژوهش ها از بدو امر با تعیین کلیدواژه های مرتبط آغاز و با بررسی عنوان، چکیده و محتوای پژوهش ها و مرتبط بودن با موضوع و هدف پژوهش حاضر انجام پذیرفت. آن دسته از مطالعات شناسایی شده که از نظر موضوع و سوالات پژوهش همسو با پژوهش حاضر نبودند از دایره پژوهش خارج شدند. به عنوان مثال مقالاتی که موضوع اصلی آن‌ها رهبری بازگشت به مسیر، رهبری و مدیریت مدارس تحولی، مدارس بازگشت به مسیر و ... همچنین مقالاتی که یک موضوع اصلی دیگر را در کنار رهبری بازگشت به مسیر، مورد توجه قرار داده بودند، حذف شدند؛ برای نمونه: نظام آموزش عالی، رهبری انگیزشی، تاب آوری سازمانی، رهبری تحول آفرین در سایر سازمان ها، انسان شناسی، اثربخشی مدیران. همچنین مقالاتی که صرفاً به طور کلی به تبیین اجتماعات یادگیری حرفه‌ای پرداخته بودند و نقش مدیران مدارس در آن‌ها به عنوان موضوع کلیدی و اصلی مطرح نبود، حذف شدند. از ۵۷۳ مقاله شناسایی شده ۱۲ مقاله برای بررسی انتخاب شد. فرایند شناسایی و غربالگری در شکل های شماره ۱ و ۲ نمایش داده شده است. گام پنجم: ارزیابی کیفیت متون است؛ از آنجا که مقالات مربوط به پژوهش حاضر از نشریات معتبر بین المللی در حوزه مدیریت آموزشی انتخاب شده اند، اعتبار آن ها آزموده شده است. لیکن به منظور بررسی کیفیت مطالعات مشمول پژوهش رتبه‌بندی مجلات در پایگاه اسکوپوس^۱ مورد بررسی قرار گرفت. رتبه‌بندی مجلاتی که در این پژوهش به عنوان منبع مورد استفاده قرار گرفته‌اند در جدول شماره ۳ نمایش داده شده است.

جدول شماره ۲: شناسه مجلات علمی مورد استفاده در پژوهش

ردیف	عنوان مجله	ناشر
۱	مجله بین‌المللی پژوهش‌های علمی در علوم کسب‌وکار و اجتماعی (IJARBSS) ^۲	پرایمر ^۱
۲	مجله مدیریت تغییر سازمانی (JOCM) ^۴	امerald اینسایت ^۳
	مجله اروپایی مدیریت (EMJ) ^۵	
۳	مجله آموزش برای دانش‌آموزان در معرض خطر (JESPAR) ^۷	تیلور و فرانسیس ^۶
۴	مجله تغییرات آموزشی (JEC) ^۹	اسپرینگر ^۸
۵	مجله بین‌المللی توسعه آموزشی (IJED) ^{۱۱}	استیون پی هاینمن ^{۱۰}
۶	مجله پژوهش و عمل (JIP) ^{۱۳}	نیکلاس جیمز ^{۱۲}
۷	مجله بین‌المللی مربیگری ورزشی (ISCJ) ^{۱۵}	سیج ^{۱۴}
	مجله مطالعات موردی در رهبری آموزشی (JCEL) ^{۱۶}	

شکل شماره ۱: فرایند غربالگری اولیه



1 Primer

2- International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences (IJARBSS)

3 Emerald Insight

4- Journal of Organizational Change Management (JOCM)

5- European Management Journal (EMJ)

6 Taylor & Francis

7- Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)

8 Springer

9- Journal of Educational Change (JEC)

10 Stephen P Heyneman

11- International Journal of Educational Development (IJED)

12 Nicolase James

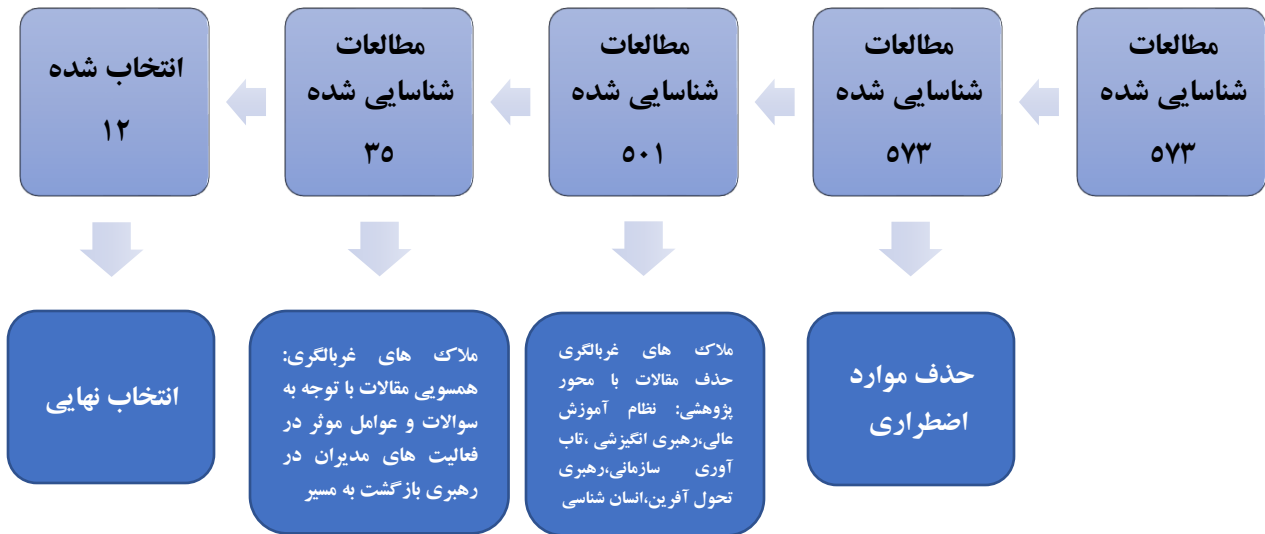
13- A Journal of Inquiry and Practice (JIP)

14 Sage

15- International Sport Coaching Journal (ISCJ)

16- Journal of Cases in Educational Leadership (JCEL)

شکل شماره ۲: فرایند شناسایی و غربالگری مطالعات مشمول



جدول شماره ۳: رتبه بندی مجلات

مجله	تعداد	امتیاز ارجاع	ارجاعات	اسناد	درصد ارجاع	شاخص SNIP	شاخص SJR	ناشر
IJARBSS	۱	۱/۸	۲۱۷	۱۰۰	۳۵	۰/۲۷	۰/۱۶۳	پرایمر
JOCM	۱	۴/۹	۳۹۰	۱۷۰	۳۲	۵/۸	۱	امerald اینسایت
CEMJ	۱	۴/۸	۷۷۶	۶۵	۱۰۰	۳/۳۵	۱/۶۸	تیلور و فرانسیس
JESPAR	۳	۴/۸	۵۰۰	۹۹	۵۸	۳/۱۷	۱/۲۳	تیلور و فرانسیس
JEC	۲	۳/۴	۳۹۰	۱۵۰	۴۸	۲/۳	۱/۶	اسپرینگر
IJED	۱	۲/۸	۴۰۰	۱۹۰	۲۷	۳/۶	۰/۷۵	استیون پی هایمن
JIP	۱	۰/۴	۱۲۷۸	۴۱	۲۷	۰/۵۷۱	۰/۱۵۵	نیکلاس جیمز
ISCJ	۱	۲/۱	۵۰۰	۲۰۰	۲۸	۲/۶	۰/۸	سیج
JCEL	۱	۳/۲	۵۸۰	۱۹۰	۴۸	۰/۳	۰/۵	سیج

گام ششم: تحلیل داده ها و ارائه نتایج است؛ تجزیه، تحلیل و ترکیب داده ها در این پژوهش به روش دستی توسط خود پژوهشگر صورت گرفته است. در این پژوهش به منظور تجزیه و تحلیل داده ها از رویکرد استقرایی و کدگذاری باز، محوری و انتخابی استفاده شده است. در مرحله اول یا کدگذاری باز، محتوایی که مستقیماً به سوال پژوهش حاضر مرتبط بوده و به صورت زنده یا تفسیری قابل شناسایی بودند، استخراج و کدگذاری گردید. این امر از طریق بررسی کامل و خط به خط عبارات، کلمات یا جمله ها برای شناسایی مفاهیم یا تعیین ارتباط بین آن ها و رمزگشایی کدها انجام پذیرفت. برای انجام سطح دوم یا کدگذاری محوری، بازبینی و بررسی کدهای شناسایی شده، منجر به تشکیل دسته ها، سازماندهی و گروه بندی کدها گردید. شناسایی شباهت ها و تفاوت ها هنگام بازبینی کدها به گروه بندی و مضامین امکان تحقق می دهد. این مراحل به صورت دوری و با چند مرتبه بازبینی در راستای کد انتخابی

پژوهش "فعالیت های مدیران مدارس در رهبری بازگشت به مسیر" صورت پذیرفت. به منظور اعتبار پژوهش از نظر ۵ نفر از متخصصان به عنوان ناظر پژوهش برای پرهیز از اعمال سوگیری در فرایند پژوهش استفاده شد. بدین ترتیب اعتبار کدهای شناسایی شده مورد تایید قرار گرفت. گام هفتم: تفسیر نتایج است؛ نتایج مربوط به گام ششم در این بخش گزارش شده است.

محقق بر اساس ادراک و فهم خود از متن مورد مطالعه، نوشتن تحلیل اولیه را آغاز و این کار را ادامه داد تا پیش‌زمینه‌هایی برای ظهور رمزها آغاز شد. این عمل اغلب موجب می‌شود که طرح‌ریزی رمزها از متن ظهور یابد و سپس بر اساس شباهت‌ها و تفاوت‌هایشان مقوله‌بندی شوند. این مقوله‌بندی از سازمان‌دهی و گروه‌بندی کردن رمزها به‌صورت خوشه‌های معنادار دسته‌بندی شد. بسته به کیفیت ارتباط بین زیرمقوله‌ها، محقق می‌تواند با ترکیب و سازمان‌دهی این زیرمقوله‌ها، آنها را به شمار کمتری از دسته‌بندی (مقوله) تبدیل کند. نمودار درختی می‌تواند برای سازمان‌دهی کردن این مقوله‌ها به‌صورت یک ساختار سلسله‌مراتبی استفاده شود. در مرحله بعدی تعاریفی برای هر مقوله و زیرمقوله و رمز صورت می‌گیرد. برای تهیه گزارش از یافته‌ها، مثال‌هایی برای رمزها و مقوله‌ها از روی داده‌ها مشخص شد. بسته به هدف تحقیق، محقق تصمیم گرفت ارتباطی بین مقوله‌ها و زیرمقوله‌های بیشتر بر اساس موافقت بین خود، پیشینه موضوع یا سلسله‌مراتب بین داده‌ها مشخص کند. امتیاز بارز تحلیل محتوای کیفی بر اساس رویکرد عرفی، به‌دست‌آوردن اطلاعات مستقیم و آشکار از مطالعه، بدون تحمیل کردن مقوله یا نظریه‌های از پیش تعیین شده است. البته به این روش انتقادهایی نیز وارد است؛ از جمله ضعف در ایجاد فهم جامع از محتوای متن، که در نتیجه، موجب نقصان شناسایی مقوله‌های اصلی می‌شود و ممکن است بیان واقعی از داده‌ها ارائه نشود.

رمزگذاری و در نتیجه مقوله‌بندی مطالب در تحلیل محتوای عرفی بدون در نظر داشتن هیچ پیشینه تئوریک، هم‌زمان با مطالعه متن آغاز می‌شود. با توجه به موضوع، مرحله‌به‌مرحله به تعیین واحد معنا و فشرده ساختن آن تا تعیین رمز می‌پردازیم و در صورت داشتن زمینه‌ای مشترک، رمزها ادغام می‌شوند تا مقوله‌ها تعیین گردند و سپس مفهوم کلی که حاصل جمع‌بندی این مقوله‌هاست (تم) حاصل می‌آید. برای حفظ پایایی، بازبینی مطالب در دو مرحله، یکی پس از اینکه بین ۱۰-۵۰ درصد مقوله‌بندی‌ها تکمیل شد و دیگری در پایان کار صورت پذیرفت و اگر پرسش تحقیق جنبه‌ای کمی را نیز دربرگیرد، در پایان می‌توان آنها را نیز تحلیل کرد.

ابزار کار

در این پژوهش برای بررسی اسناد و مدارک مکتوب علمی و پژوهشی، از تحلیل مطالب به صورت فیش نویسی به عنوان ابزار کار استفاده شده است. بدین صورت که پس از ثبت اطلاعات مقاله مورد نظر به عنوان منبع، متن انتخاب شده و کدهای باز استخراج شده از آن ثبت گردید.

یافته ها

در ابتدا با توجه به سوال اصلی پژوهش که مدیران مدارس متوسطه چه فعالیتهایی را در اجرای رهبری بازگشت به مسیر می‌توانند انجام دهند؟، مقالات مرتبط از سایت‌ها و مجلات معتبر داخلی و خارجی جمع‌آوری شدند و سپس مرتبط و غیر مرتبط بودن آنها به موضوع پژوهش بررسی شد و در نهایت موضوعات مربوط به مقالات کاملاً مرتبط به پژوهش انتخاب شدند. مطالعات تحلیل شده در این پژوهش از نظر بازه زمانی اجرا متعلق به سال ۲۰۰۸ تا ۲۰۲۲ هستند. بیشترین مقالات مربوط به سال‌های ۲۰۱۳ و ۲۰۲۲ است. از نظر روش پژوهش، محدودیتی برای شیوه اجرای پژوهش اعمال نشد و تمام پژوهش‌هایی که در فرایند جستجو، شناسایی شده و با سوالات پژوهش هماهنگی داشتند بدون اعمال فیلتر در شیوه پژوهش مورد بررسی قرار گرفتند. برای پاسخ به سوال پژوهشی و شناسایی فعالیت‌های مدیران مدارس در رهبری بازگشت به مسیر مدیران مدارس متوسطه انجام گرفت. در ابتدا کدگذاری برای همه مقالات به صورت جداگانه انجام گرفت و سپس کدگذاری محوری در چند مرحله انجام شد. تا

اینکه در پایان نشانگرها و مولفه های رفتاری و راهبردی مدیران مدارس در رهبری بازگشت به مسیر به شرح جدول شماره های ۵۴ شناسایی گردید.

۸۱ کد باز و ۶ کد محوری در کدهای انتخابی فعالیت های مدیران مدارس در رهبری بازگشت به مسیر شناسایی گردید. تحول و بهبود ساختار مدرسه، توسعه مهارت‌های سازمانی، توسعه و بهبود حرفه ای در محیط آموزشی، رهبری شبکه های آموزشی، بهبود رهبری آموزشی و ارتقاء کیفیت تدریس، موفقیت پایدار مدارس، شناسایی شدند.

تحول و بهبود ساختار مدرسه با ۱۱ کد رفتاری (نظارت بر داده‌ها، بهبود برنامه درسی و آموزش، تغییر فرهنگ مدرسه، بهبود سریع، چشمگیر و حذف عوامل بازدارنده، تئوری مبتنی بر تجربی، اجرای اصلاحات مدرسه، مرجع عملیاتی، پشتیبانی و نظارت، راهنمای میدانی رهبری بازگشت به مدرسه، استراتژی‌های موفق برای بهبود مدارس با عملکرد پایین)؛ توسعه مهارت‌های سازمانی با ۱۰ کد رفتاری (نظارت بر پیشرفت و پاسخگویی، پشتیبانی و همکاری محلی، اجرای مؤثر و پاسخگویی متقابل، ویژگی‌ها و اقدامات رهبری بازگشت به مدرسه، توسعه هدفمند مهارت‌ها، تحول مبتنی بر تعهد، شایسته‌گزینی در اقدامات، توسعه فرهنگ یادگیری سازمانی، توسعه فرهنگ مشارکت، تمرکز بر بهبود سریع و مستمر)؛ توسعه و بهبود حرفه ای در محیط آموزشی با ۱۳ کد رفتاری (توازن در رهبری، تسهیم چشم‌انداز و آرمان‌ها، ایجاد دانش حرفه‌ای، جوامع یادگیری حرفه‌ای، اجرای تغییر، برنامه ریزی بهبود یافته، تلاش مشترک و تیم سازی و به اشتراک گذاری مسئولیت‌ها، دانش به روز و نمرات بالاتر، کلاس‌های حسابرسی همسالان، انجام پژوهش‌ها مبتنی بر مدرسه، آماده سازی کلاس مشترک، سازماندهی کارگاه‌ها و فعالیت‌های خواندن، تدوین برنامه‌های کاری مشترک و سایر فعالیت‌ها)؛ رهبری شبکه های آموزشی با ۷ کد رفتاری (شبکه‌های تحت رهبری دولت، به رهبری شخص ثالث و تحت رهبری مدرسه، رهبری متمرکز، ایجاد یک تیم، طراحی شرایط یادگیری، تنظیم جهت، شناسایی استانداردهای عمل)؛ ارتقاء کیفیت تدریس با ۱۰ کد رفتاری (بازنگری در رهبری، ارزیابی سیستم‌های فعلی برای شناسایی مناطق بهبود، تعریف انتظارات برای کیفیت و استحکام آموزش کلاس، توسعه تیم رهبری از طریق آموزش، شیوه‌های آموزشی مبتنی بر داده، بازخورد معلمان در مورد شیوه‌های خود، ثبات آموزش، کیفیت از طریق ساختارهای جوامع یادگیری حرفه‌ای، تمرکز بر یادگیری بزرگسالان و دانش‌آموزان، همکاری بین تیم رهبری و معلمان) و موفقیت پایدار مدارس با ۳۱ کد رفتاری (تغییرات در سازمان‌ها، مدیریت، تقویت موفقیت کار و دستیابی به کار، بهبود مشارکت والدین، استفاده از شبکه‌ها، متفاوت فکر کردن، توانمندسازی رویکردهای رهبری، بهبود حضور، نمرات آزمون استاندارد و نرخ فارغ‌التحصیلی، مونتاژ کارکنان دستیاران باکیفیت، ایجاد چشم‌انداز برای موفقیت برنامه، تدوین یک برنامه قوی که از چشم‌انداز پشتیبانی می‌کند، خرید از بازیکنان و اعضای اصلی برنامه، ایجاد و تجلیل از دستاوردهای اولیه، حفظ موفقیت از طریق ایجاد اهداف و معیارهای جدید، مبارزه با خواستار این‌که پس از دستیابی به سطح جدید موفقیت، ایجاد تغییر، رهبری مؤثر، برنامه‌ریزی بهبود مدرسه با کیفیت بالا، استفاده از چشم‌انداز و رهبری استراتژیک، ظرفیت‌سازی با پشتیبانی و مسئولیت‌پذیری، شکل دادن به فرهنگ، شروع و پشتکار، ایجاد ظرفیت با مسئولیت‌پذیری و پشتیبانی، الهام‌بخش و برانگیختن دیگران، متعهد به یادگیری دانش‌آموز، مشکلات را متبلور می‌کند و راه‌حل‌ها را ایجاد می‌کند، تاکید مدیران بر فرایندهای ارتباطی و تصحیح اطلاعات در تصمیم‌گیری‌ها، ساخت یک مدل معتبر، استخدام مدیران مؤثر مدرسه و توسعه مدیران مدرسه، تغییر در نگرش معلمان در ارتباط با برنامه‌ها، تعدیل نیروی انسانی و حذف برخی فعالیت‌های اضافی در آموزش و پرورش. شناسایی گردید.

نشانگان رهبری بازگشت به مسیر بخش ادبیات پژوهش

باتوجه به بررسی‌های پژوهشگر عوامل کلیدی برای رهبری بازگشت به مسیر مدرسه عبارت‌اند از: حمایت و همکاری محلی، اجرای مؤثر، پاسخگویی متقابل، نظارت بر داده‌ها، بهبود برنامه درسی و آموزش، و تغییر فرهنگ مدرسه، ویژگی‌ها و اقدامات رهبر بازگشت به مسیر، حفظ معلم، و تغییر مثبت در فرهنگ مدرسه نیز برای موفقیت در رهبری بازگشت به مدرسه پایدار ضروری است. این

عوامل برای بهبود نتایج دانش‌آموزان، افزایش حفظ معلمان، و ایجاد محیط مثبت مدرسه ضروری هستند که همگی برای بهبود سریع مدارس با عملکرد پایین حیاتی هستند که در زیر نمونه‌هایی اشاره می‌شود.

جدول شماره ۴: نشانگان رهبری بازگشت به مسیر در ادبیات پژوهش

ردیف	منبع	تعریف	نشانگان
۱	فلاورز ^۱ و همکاران (۲۰۱۷)	مدارسی که با موفقیت تغییر کرده‌اند به سه استراتژی مشترک مبتنی بر پژوهش‌ها متکی هستند که شامل نظارت بر داده‌ها، بهبود برنامه درسی و آموزش، و تغییر فرهنگ دانشگاه است.	نظارت بر داده‌ها، بهبود برنامه درسی و آموزش، و تغییر فرهنگ مدرسه
۲	بکستروم ^۲ (۲۰۱۹)	همکاری کالیفرنیا در تعالی آموزشی تأکید می‌کند که تغییر مدرسه مستلزم بهبود سریع و چشمگیر با حذف عواملی است که مانع رشد مدرسه می‌شوند و از آموزش و یادگیری مؤثر حمایت نمی‌کنند.	بهبود سریع، چشمگیر و حذف عوامل بازدارنده
۳	هیل ^۳ و همکاران (۲۰۲۳)	مطالعه‌ای که در مجله تغییرات آموزشی منتشر شده است، یک نظریه مبتنی بر تجربی را در مورد اینکه چگونه اجرای اصلاحات مدرسه با اثربخشی مرتبط است، پیشنهاد می‌کند، و اهمیت درک مؤلفه‌های کلیدی و ویژگی‌های اجرایی یک مدل برای رهبری بازگشت به مدرسه را برجسته می‌کند.	تئوری مبتنی بر تجربی و اجرای اصلاحات مدرسه
۴	ون ایپرین ^۴ و همکاران (۲۰۲۲)	مؤسسه علوم تعلیم و تربیت بر اجرای کمک‌های مالی بهبود مدرسه و اهمیت اختیارات عملیاتی مدرسه، حمایت ایالتی و ناحیه‌ای برای رهبری بازگشت به مدرسه، و نظارت دولتی بر تلاش‌های برگشت تمرکز دارد.	مرجع عملیاتی، پشتیبانی و نظارت
۵	مته ^۵ (۲۰۱۴)	راهنمای میدانی گردش مدرسه بنیاد والاس بر اهمیت اندازه‌گیری نتایج و پیشرفت‌های دانش‌آموزان در فرهنگ مدرسه، تعیین نوارهای بالا برای موفقیت و تلاش برای پیشرفت‌های معنادار در طی دو تا سه سال تأکید می‌کند.	راهنمای میدانی رهبری بازگشت به مسیر مدرسه
۶	پورشه و نومرسکی ^۶ (۲۰۱۵)	مرکز تغییر وضعیت مدرسه بر اهمیت رهبری مؤثر برای تغییر مسیر مدرسه و استراتژی‌ها و شایستگی‌های خاص موردنیاز برای تلاش‌های موفقیت‌آمیز برای تغییر تأکید می‌کند.	استراتژی‌های موفق برای بهبود مدارس با عملکرد پایین
۷	بوزنز و گیبسون ^۷ (۲۰۱۱)	دفتر آموزش ابتدایی و متوسطه بر اهمیت نظارت بر پیشرفت، پاسخگویی، و تعیین انتظارات دقیق اما قابل‌دستیابی برای بهبود در	نظارت بر پیشرفت و پاسخگویی

- 1- Flowers
- 2- Backstrom
- 3- Hill
- 4- Van Iperen
- 5- Mette
- 6- Peurach & Neumerski
- 7- Burns & Gibbons

	مدارسی که برای حمایت و بهبود همه‌جانبه شناسایی شده‌اند، تأکید می‌کند.	
۸	فیسون ^۱ (۲۰۱۴)	"سه اصل تغییر مدرسه برای موفقیت" WestEd بر اهمیت حمایت و همکاری محلی، اجرای مؤثر و مسئولیت‌پذیری متقابل برای تغییر مدرسه تأکید می‌کند.
۹	مایر و هیت (۲۰۱۸)	کارشناسان ملی دانشگاه ویرجینیا در زمینه مدارس نوبت‌دهی بر اهمیت ویژگی‌ها و اقدامات رهبری بازگشت به مدرسه برای موفقیت رهبری بازگشت به مدرسه پایدار تأکید می‌کنند.
۱۰	رمضانیان فهندری (۱۳۹۴)	نتایج حاصل ارائه مدلی شامل هشت فرایند؛ توسعه هدفمند مهارت‌ها، تحول مبتنی بر تعهد، شایسته‌گزینی در اقدامات، توسعه فرهنگ یادگیری سازمانی، توسعه فرهنگ مشارکت، تمرکز بر بهبود سریع و مستمر، توازن در رهبری، تسهیم چشم‌انداز و آرمان‌ها بود.
۱۱	سلاتر ^۲ (۲۰۲۲)	اجرای جوامع یادگیری حرفه‌ای به ایجاد دانش حرفه‌ای و معلمان در آموزش خواندن کمک می‌کند. پیامدهای این یافته می‌تواند برای بخش‌های مدرسه باشد تا یادگیری حرفه‌ای را به معلمان و مدیران در مورد نحوه اجرای جوامع یادگیری حرفه‌ای ارائه دهد.
۱۲	بالیزان ^۳ (۲۰۲۲)	با اجرای تغییر، برنامه‌ریزی بهبودیافته، تلاش مشترک و تیم‌سازی و به‌اشتراک‌گذاری مسئولیت‌ها از موارد مهم در بازگشت به مسیر مدارس هستند.
۱۳	هارباتکین ^۴ (۲۰۲۲)	معلمان مؤثرتر نسبت به از دست دادن آن‌ها، تمایل داشتند معلمان مؤثرتر خود را با دانش به‌روز و نمرات بالاتر قوی‌تر کنند.
۱۴	لیو (۲۰۲۲)	این پژوهش فعالیت‌های متنوعی را نشان می‌دهد که ظرفیت معلمان را به میزان قابل‌توجهی تقویت می‌کند، از جمله کلاس‌های حسابرسی هم‌سالان، انجام پژوهش‌ها مبتنی بر مدرسه، آماده‌سازی کلاس مشترک، تدوین برنامه‌های کاری مشترک و سایر فعالیت‌ها. این مقاله استدلال می‌کند که کارگاه‌های آموزشی متخصص معلمان، به‌عنوان نوعی جامعه یادگیری حرفه‌ای، یک استراتژی تغییر مؤثر است که به

- 1- Faison
- 2- Slater
- 3- Balizan
- 4- Harbatkin

<p>شبکه‌های تحت رهبری دولت، به رهبری شخص ثالث و تحت رهبری مدرسه</p>	<p>توسعه ظرفیت معلمان در مدارس بازگشت به مسیر چینی کمک می‌کند.</p> <p>این یافته‌ها سه الگوی حاکمیت شبکه را مشخص می‌کند - شبکه‌های تحت رهبری دولت، به رهبری شخص ثالث و تحت رهبری مدرسه. در الگوهای مختلف، بازیگران سه‌جانبه نقش‌های مختلفی را ایفا می‌کنند (مدارس به‌عنوان پیروان مطیع، مجری تغییر یا تلاش آگاهانه؛ دولت‌های محلی به‌عنوان سلطه‌گر، اسکان دهنده یا تسهیل‌کننده؛ و اشخاص ثالث به‌عنوان نماینده دولت، رهبر خود علاقه‌مند یا شریک حمایتی) و استراتژی‌های مقابله‌ای مختلف را در تعامل آنها اتخاذ کنید.</p>	<p>۱۵</p> <p>تائو (۲۰۲۲)</p>
<p>رهبری متمرکز؛ ایجاد یک تیم؛ طراحی شرایط یادگیری؛ تنظیم جهت؛ شناسایی استانداردهای عمل؛ بازنگری در رهبری</p>	<p>این پژوهش‌ها نشان داد که این شش استراتژی رهبری بازگشت به مسیر - رهبری متمرکز؛ ایجاد یک تیم؛ طراحی شرایط یادگیری؛ تنظیم جهت؛ شناسایی استانداردهای عمل؛ بازنگری در رهبری - ابزارهای بازگشت به مسیر هستند که می‌توانند در هنگام ایجاد مسیر جدیدی برای تصور مجدد آنچه برای بهبود عملکرد دانشجویی در مدارس با وضعیت اجتماعی - اقتصادی پایین لازم است، مؤثر باشند.</p>	<p>۱۶</p> <p>روبرتو^۱ (۲۰۲۱)</p>
<p>ارزیابی سیستم‌های فعلی برای شناسایی مناطق بهبود، تعریف انتظارات برای کیفیت و استحکام آموزش کلاس، توسعه تیم رهبری از طریق آموزش است، شیوه‌های آموزشی مبتنی بر داده، بازخورد معلمان در مورد شیوه‌های خود، ثبات آموزش کیفیت از طریق ساختارهای جوامع یادگیری حرفه‌ای، تمرکز بر یادگیری بزرگسالان و دانش آموزان، همکاری بین تیم رهبری و معلمان</p>	<p>در این پژوهش ده اولویت رهبری توسط متخصصان در سطح اجماع ۰/۷۰ درصد شناسایی شد. این اولویت‌ها عبارتند از: ارزیابی سیستم‌های فعلی برای شناسایی مناطق بهبود، تعریف انتظارات برای کیفیت و استحکام آموزش کلاس، توسعه تیم رهبری از طریق آموزش است، شیوه‌های آموزشی مبتنی بر داده، بازخورد معلمان در مورد شیوه‌های خود، ثبات آموزش کیفیت از طریق ساختارهای جوامع یادگیری حرفه‌ای، تمرکز بر یادگیری بزرگسالان و دانش آموزان، همکاری بین تیم رهبری و معلمان، تعیین ۲-۳ اولویت/تمرکز در سال و استفاده از اطلاعات از ارزیابی‌های سازنده و خلاصه برای اطلاع‌رسانی به تمرین.</p>	<p>۱۷</p> <p>رومن (۲۰۲۱)</p>
<p>تغییرات در سازمان‌ها، مدیریت، تقویت موفقیت کار و دستیابی به کار</p>	<p>یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که تعداد کمی از معلمان وجود دارد که ناشی از استفاده از رهبری بازگشت به مسیر در بین معلمان را اجرا کرده که در آن مستقیماً با تغییرات در سازمان‌ها، مدیریت، تقویت موفقیت کار و دستیابی به کار به‌طور کلی ارتباط دارد. پیامدهای این پژوهش در آینده می‌تواند به افزایش اثربخشی در</p>	<p>۱۸</p> <p>آدات و موسین^۲ (۲۰۲۱)</p>

1- Roberto
2- Adat and Mosin

	<p>مدیریت آموزش و پرورش کمک کند و معلمان درخشان را به عنوان الگوی نقش در ارائه مدل‌های نقش درخشان‌تر در دانشگاهی شکل می‌دهد.</p>	
<p>بهبود مشارکت والدین</p>	<p>تغییر در ادراک معلمان در رابطه با تلاش‌های مدیران برای بهبود مشارکت والدین به عنوان مهم‌ترین عملکرد رهبری مدیر درک شده توسط معلم برای رشد در خواندن مدرسه و عملکرد ریاضی مدرسه در سطوح پایه شناسایی شد.</p>	<p>شن^۱ و همکاران (۲۰۲۱)</p> <p>۱۹</p>
<p>استفاده از شبکه‌ها، متفاوت فکر کردن، توانمندسازی رویکردهای رهبری</p>	<p>این پژوهش تمرکز فزاینده‌ای بر روی استفاده از شبکه‌ها برای پیشبرد بهبود مدرسه دارد. دستیابی به مزایای مشارکت در شبکه‌ها مستلزم آن است که رهبران متفاوت فکر و عمل کنند. به نفع همه معلمان و دانش‌آموزان، رهبران مدارس شرکت‌کننده در شبکه‌ها باید فعالانه از بسیج نوآوری‌های مبتنی بر شبکه حمایت کنند. یکی از رویکردهای بسیج، توانمندسازی رویکردهای رهبری توزیع شده است</p>	<p>براون^۲ و همکاران (۲۰۲۰)</p> <p>۲۰</p>
<p>بهبود حضور، نمرات آزمون استاندارد و نرخ فارغ‌التحصیلی</p>	<p>نتایج نشان داد که تغییر مدرسه با بهبود حضور، نمرات آزمون استاندارد و نرخ فارغ‌التحصیلی مرتبط است. هنگامی که نتایج را با مدل‌های مختلف بازگشت به مسیر جدا می‌کنیم، مدل‌های تبدیل، رهبری بازگشت به مدرسه و راه‌اندازی مجدد با بهبود نمرات آزمون دانش‌آموز همراه است.</p>	<p>ریدینگ و ان‌گوین^۳ (۲۰۲۰)</p> <p>۲۱</p>
<p>هماهنگی کارکنان و دستیاران باکیفیت، ایجاد چشم‌انداز برای موفقیت برنامه، تدوین یک برنامه قوی که از چشم‌انداز پشتیبانی می‌کند، خرید از بازیکنان و اعضای اصلی برنامه، ایجاد و تجلیل از موفقیت دستاوردهای اولیه، حفظ موفقیت از طریق ایجاد اهداف و معیارهای جدید، و مبارزه با خواستار پس از دست‌یابی به سطح جدید موفقیت، ایجاد تغییر،</p>	<p>مراحل فرایند بازگشت به مسیر شامل: هماهنگی کارکنان و دستیاران باکیفیت، ایجاد چشم‌انداز برای موفقیت برنامه، تدوین یک برنامه قوی که از چشم‌انداز پشتیبانی می‌کند، خرید از بازیکنان و اعضای اصلی برنامه، ایجاد و تجلیل از موفقیت دستاوردهای اولیه، حفظ موفقیت از طریق ایجاد اهداف و معیارهای جدید، و مبارزه با خواستار این‌که پس از دستیابی به سطح جدید موفقیت، خودکشی کنید (ایجاد تغییر). به عنوان بخشی از بازگشت به مسیر مربیگری خود، همه شرکت‌کنندگان در مورد اهمیت ترکیب یک برنامه قدرت و تهویه باکیفیت در نوع آموزش تیم خود صحبت کردند. در همین حال، اکثر شرکت‌کنندگان "دوومیدانی آموزشی" را به عنوان هسته اصلی فلسفه مربیگری خود معرفی کردند که در آن آن‌ها شغل خود را به عنوان مربی به عنوان گسترش کلاس می‌دانستند. علاوه بر این، بیشتر شرکت‌کنندگان آموزش شخصیت‌ها را در برنامه‌های خود اجرا</p>	<p>وست فال^۴ (۲۰۲۰)</p> <p>۲۲</p>

1. Shen

2- Brown

3- Redding & N guyen

4- Westfall

<p>رهبری مؤثر</p>	<p>این مطالعه نشان داد که در این شرایط بازگشت به مسیر، رهبری در قالب یک مدیرعامل فردی یا مدیرکل از رهبری مشترک یا رهبری توزیع شده در سراسر سازمان ترجیح می‌داد. این مطالعه چهار قسمت مهم را نشان داد که در تمام بازگشت به مسیر خدمات عمومی مورد بررسی قرار گرفتند و مشخص کردند که الزامات اصلی رهبری در این قسمت‌ها متفاوت است.</p>	<p>کومالو و اسشیپر (۲۰۲۰)</p> <p>۲۳</p>
<p>برنامه‌ریزی بهبود مدرسه باکیفیت بالا</p>	<p>پژوهش‌ها نشان می‌دهد که برنامه‌ریزی بهبود مدرسه باکیفیت بالا که منعکس‌کننده نیازها و اهداف مدرسه است، برای موفقیت یک مدیر در رهبری مدرسه نقش اساسی دارد. برخی از محققان آمریکایی معتقدند که "پیروزی‌های سریع" با موفقیت برنامه‌ریزی شده و اجرا شده برای راه‌اندازی فرایندهای تغییر سازمانی در سطح بالا که برای تغییر مدارس با عملکرد پایین ضروری است، بسیار مهم است</p>	<p>مایرز و هیت (۲۰۱۸)</p> <p>۲۴</p>
<p>استفاده از چشم‌انداز و رهبری استراتژیک، ظرفیت‌سازی با پشتیبانی و مسئولیت‌پذیری، شکل‌دادن به فرهنگ،</p>	<p>نتایج نشان داد که این موارد عبارت‌اند از: استفاده از چشم‌انداز و رهبری استراتژیک (رهبر بازگشت به مسیر در مدرسه چشم‌انداز متمرکز بر انتظارات تحصیلی بالا را ایجاد، شکل می‌دهند و هدایت می‌کنند، شناسایی، تجزیه و تحلیل و پاسخ به علل سقوط و شکست مدرسه، خط‌مشی‌هایی را دنبال می‌کنند که در ظاهر، توانایی آن‌ها برای رهبری مؤثر یا توانایی معلمانشان را برای ارائه کیفیت بالا محدود می‌کند، آموزش متمایز، در صورت لزوم تصمیمات یک‌جانبه می‌گیرند)، ظرفیت‌سازی با پشتیبانی و مسئولیت‌پذیری (فرصت‌های مهم و هدفمند را برای معلمان برای توسعه و رشد تضمین می‌کنند، پرورش رهبری در مدیریت و هیئت‌علمی، بر بهبود فرهنگ و آموزش به‌ویژه در سواد و ریاضیات تمرکز می‌کنند، از داده‌ها به طور مؤثر برای اتخاذ تصمیمات اداری و آموزشی استراتژیک استفاده می‌کنند، به‌شدت بر بهبود هدایت آموزش تمرکز می‌کنند) و شکل‌دادن به فرهنگ (ایجاد یا بهبود فضایی امن و متمرکز بر آموزش و یادگیری، برنده‌های سریع ایجاد می‌کنند تا به طور عمومی تغییر اولویت‌ها را نشان دهند و این بهبود امکان‌پذیر است، روابط معتبری را با والدین و جامعه به طور گسترده ایجاد می‌کنند).</p>	<p>مایرز و هیت (۲۰۱۷)</p> <p>۲۵</p>

<p>شروع و پشتکار، پاسخ‌های موردنظر را برمی‌انگیزد، ایجاد ظرفیت با مسئولیت‌پذیری و پشتیبانی، الهام‌بخش و برانگیختن دیگران، متعهد به یادگیری دانش‌آموز، مشکلات را متبلور می‌کند و راه‌حل‌ها را ایجاد می‌کند</p>	<p>از داده‌های مصاحبه، هفت شایستگی را استخراج شد که آنها عبارت‌اند از: (الف) شروع و پشتکار می‌کند، (ب) پاسخ‌های موردنظر را برمی‌انگیزد، (ج) ایجاد ظرفیت با مسئولیت‌پذیری و پشتیبانی، (د) الهام‌بخش و برانگیختن دیگران: تیم را درگیر می‌کند، (ه) متعهد به یادگیری دانش‌آموز است، (و) مشکلات را متبلور می‌کند و راه‌حل‌ها را ایجاد می‌کند و (ز) از پرس‌وجو برای چارچوب‌بندی و حل مسائل استفاده می‌کند.</p>	<p>هیت و همکاران (۲۰۱۸)</p>	<p>۲۶</p>
<p>تأکید مدیران بر فرایندهای ارتباطی و تصحیح اطلاعات در تصمیم‌گیری‌ها</p>	<p>نشان داد که تأکید مدیران بر فرایندهای ارتباطی و تصحیح اطلاعات در تصمیم‌گیری‌ها از مهم‌ترین متغیرهای مدیران در جهت بازگشت به مسیر اصلی برنامه مدرسه هستند.</p>	<p>هاپکینز^۱ (۲۰۱۱)</p>	<p>۲۷</p>
<p>ساخت یک مدل معتبر، استخدام مدیران مؤثر مدرسه و توسعه مدیران مدرسه</p>	<p>نشان دادند که شناسایی شایستگی‌های متمایز: ساخت یک مدل معتبر، استخدام مدیران مؤثر مدرسه و توسعه مدیران مدرسه از عوامل مؤثر برای بهبود موفقیت مدیران مدارس بازگشت به مسیر می‌باشد.</p>	<p>استینر و هایسل^۲ (۲۰۱۱)</p>	<p>۲۸</p>
<p>تغییر در نگرش معلمان در ارتباط با برنامه‌ها، تعدیل نیروی انسانی و حذف برخی فعالیت‌های اضافی در آموزش و پرورش</p>	<p>نتایج نشان داد که راهکارهای بازگشت به مسیر اصلی عبارت‌اند از: تغییر در نگرش معلمان در ارتباط با برنامه‌ها، تعدیل نیروی انسانی و حذف برخی فعالیت‌های اضافی در آموزش و پرورش.</p>	<p>برینسون و هاسل^۳ (۲۰۰۸)</p>	<p>۲۹</p>

1- Hopkins
2- Steiner & Hassel, B
3- Brinson & Hassel, E. A

جدول شماره ۵: زیر مقوله و مقوله‌های مستخرج از مولفه‌های رهبری بازگشت به مسیر مدارس بر اساس پیشینه‌های پژوهش

مقوله‌ها	زیر مقوله‌ها
تحول و بهبود ساختار مدرسه	نظارت بر داده‌ها، بهبود برنامه درسی و آموزش، تغییر فرهنگ مدرسه، بهبود سریع، چشمگیر و حذف عوامل بازدارنده، ثنوری مبتنی بر تجربی، اجرای اصلاحات مدرسه، مرجع عملیاتی، پشتیبانی و نظارت، راهنمای میدانی رهبری بازگشت به مدرسه، استراتژی‌های موفق برای بهبود مدارس با عملکرد پایین
توسعه مهارت‌های سازمانی	نظارت بر پیشرفت و پاسخگویی، پشتیبانی و همکاری محلی، اجرای مؤثر و پاسخگویی متقابل، ویژگی‌ها و اقدامات رهبری بازگشت به مسیر، توسعه هدفمند مهارت‌ها، تحول مبتنی بر تعهد، شایسته‌گزینی در اقدامات، توسعه فرهنگ یادگیری سازمانی، توسعه فرهنگ مشارکت، تمرکز بر بهبود سریع و مستمر
توسعه و بهبود حرفه ای در محیط آموزشی	توازن در رهبری، تسهیم چشم‌انداز و آرمان‌ها، ایجاد دانش حرفه‌ای، جوامع یادگیری حرفه‌ای، اجرای تغییر، برنامه ریزی بهبود یافته، تلاش مشترک و تیم سازی و به اشتراک گذاری مسئولیت‌ها، دانش به روز و نمرات بالاتر، کلاس‌های حسابرسی همسالان، انجام پژوهش‌ها مبتنی بر مدرسه، آماده سازی کلاس مشترک، سازماندهی کارگاه‌ها و فعالیت‌های خواندن، تدوین برنامه‌های کاری مشترک و سایر فعالیت‌ها
رهبری شبکه‌های آموزشی	شبکه‌های تحت رهبری دولت، به رهبری شخص ثالث و تحت رهبری مدرسه، رهبری متمرکز، ایجاد یک تیم، طراحی شرایط یادگیری، تنظیم جهت، شناسایی استانداردهای عمل
بهبود رهبری آموزشی و ارتقاء کیفیت تدریس	بازنگری در رهبری، ارزیابی سیستم‌های فعلی برای شناسایی مناطق بهبود، تعریف انتظارات برای کیفیت و استحکام آموزش کلاس، توسعه تیم رهبری از طریق آموزش، شیوه‌های آموزشی مبتنی بر داده، بازخورد معلمان در مورد شیوه‌های خود، ثبات آموزش، کیفیت از طریق ساختارهای جوامع یادگیری حرفه‌ای، تمرکز بر یادگیری بزرگسالان و دانش‌آموزان، همکاری بین تیم رهبری و معلمان
موفقیت پایدار مدارس	تغییرات در سازمان‌ها، مدیریت، تقویت موفقیت کار و دستیابی به کار، بهبود مشارکت والدین، استفاده از شبکه‌ها، متفاوت فکر کردن، توانمندسازی رویکردهای رهبری، بهبود حضور، نمرات آزمون استاندارد و نرخ فارغ‌التحصیلی، مونتاژ کارکنان دستیاران باکیفیت، ایجاد چشم‌انداز برای موفقیت برنامه، تدوین یک برنامه قوی که از چشم‌انداز پشتیبانی می‌کند، خرید از بازیکنان و اعضای اصلی برنامه، ایجاد و تجلیل از دستاوردهای اولیه، حفظ موفقیت از طریق ایجاد اهداف و معیارهای جدید، مبارزه با خواستار این‌که پس از دستیابی به سطح جدید موفقیت، ایجاد تغییر، رهبری مؤثر، برنامه‌ریزی بهبود مدرسه با کیفیت بالا، استفاده از چشم‌انداز و رهبری استراتژیک، ظرفیت‌سازی با پشتیبانی و مسئولیت‌پذیری، شکل دادن به فرهنگ، شروع و پشتکار، ایجاد ظرفیت با مسئولیت‌پذیری و پشتیبانی، الهام‌بخش و برانگیختن دیگران، متعهد به یادگیری دانش‌آموز، مشکلات را متبلور می‌کند و راه‌حل‌ها را ایجاد می‌کند، تاکید مدیران بر فرایندهای ارتباطی و تصحیح اطلاعات در تصمیم‌گیری‌ها، ساخت یک مدل معتبر، استخدام مدیران مؤثر مدرسه و توسعه مدیران مدرسه، تغییر در نگرش معلمان در ارتباط با برنامه‌ها، تعدیل نیروی انسانی و حذف برخی فعالیت‌های اضافی در آموزش و پرورش.

نتیجه گیری

پژوهش حاضر به روش کیفی و تحلیل منابع علمی و پیشینه‌های پژوهشی مرتبط با هدف شناسایی فعالیت‌های مدیران مدارس در رهبری بازگشت به مسیر صورت گرفته است. پس از تحلیل و بررسی محتوای متون و کدگذاری محوری و انتخاب مقوله‌ها و زیر مقوله هادر مجموع ۸۱ کدباز و ۶ کد محوری (تحول و بهبود ساختار مدرسه، توسعه مهارت‌های سازمانی، توسعه و بهبود حرفه ای در محیط آموزشی، رهبری شبکه‌های آموزشی، بهبود رهبری آموزشی و ارتقاء کیفیت تدریس، موفقیت پایدار مدارس) برای فعالیت‌های مدیران مدارس در رهبری بازگشت به مسیر شناسایی شد. کدهای شناسایی شد در زیر مورد بحث قرار می‌گیرند.

تحول و بهبود ساختار مدرسه

اهمیت تغییر و تحول مثبت بر کسی پوشیده نیست، چرا که نیاز آینده است. سازمان های موفق در جهان امروز سازمان هایی هستند که تغییر و تحول را در چهارچوب تشکیلاتی خود بگنجانند. برکسی پوشیده نیست که بنیان هر سازمان بر پایه برآورده سازی نیازها است و از آنجائی که نیاز انسان ها دائم در حال تغییر و یا میل به سمت نیاز جدید است بنابراین لزوم تحول در سازمان ها همواره دیده می شود و احساس نیاز به مدیریت بر روی این تحولات بیش از پیش خود را نشان می دهد نکته مهم این است که از آنجائی که موفقیت یک سازمان به پویایی آن بستگی دارد و برای پویایی بایستی همواره تحول را پذیرفت و متحول شد، بنابراین سازمان ها و افرادی موفق ترند که میزان تحولات برنامه ریزی شده آن ها بیش از تحولات اتفاقی آن ها باشد یعنی سعی کنند همواره ابتکار عمل را بدست بیاورند و مجبور به حرکت به میل و خواسته دیگران نباشد. توجه به یافته های پژوهش، مشخص شد مدیران با فعالیت های مختلفی چون: نظارت بر داده ها، بهبود برنامه درسی و آموزش، تغییر فرهنگ مدرسه، بهبود سریع، چشمگیر و حذف عوامل بازدارنده، ثنوری مبتنی بر تجربی، اجرای اصلاحات مدرسه، مرجع عملیاتی، پشتیبانی و نظارت، راهنمای میدانی رهبری بازگشت به مدرسه، استراتژی های موفق برای بهبود مدارس با عملکرد پایین از رهبری بازگشت به مسیر حمایت می کنند. پورشه و نومرسکی (۲۰۱۵) با تاکید بر اهمیت رهبری مؤثر برای تغییر مسیر مدرسه و استراتژی ها و شایستگی خاص مورد نیاز برای تلاشهای موفقیت آمیز برای تغییر تاکید می کنند. در راستای این پژوهش، پژوهش های مته (۲۰۱۳)، ون ایپرین و همکاران (۲۰۲۲)، هیل و همکاران (۲۰۲۳)، بکستروم (۲۰۱۹) و فلاورز و همکاران (۲۰۱۷) با این یافته پژوهشی همسو هستند.

توسعه مهارتهای سازمانی

هر تغییری دارای عواملی است که غیر قابل پیش بینی و ناشناخته است. علت اصلی و سرچشمه پیش بینی ناپذیری ها و ریسک تغییرات در ماهیت تمایل به تخریب و مقاومت در سازمان ها و مقابله با رزش های جدید تغییرات است. بسیاری از مواقع علت تغییرات، کاهش نیروی انسانی و یا کوچک سازی در سازمان است. بنابراین در چنین فرصتی باید از روش برون سپاری، بازساختاری، باز مهندسی برای افزایش بهره وری و کاهش هزینه های پرسنلی استفاده شود. معمولاً مدیران عالی وظیفه تصمیم گیری و اجرای استراتژی بازساختاری را به عهده دارند. این راهبرد با تجزیه و تحلیل توانمندی ها، تنگناها و فرصت ها و تهدیدهای رقابتی سازمان آغاز می شود، سپس بر اساس گزارش های مرحله تجزیه و تحلیل نسبت به انتخاب استراتژی باز ساختاری اقدام می گردد. یکی از روش های انتخاب استراتژی بازساختاری "راهبرد ارزش گرایی" است. بنابراین مولفه مهم دیگری که مدیران مدارس در رهبری بازگشت به مسیر مورد توجه قرار می دهند، توسعه سازمانی است که با نظارت بر پیشرفت و پاسخگویی، پشتیبانی و همکاری محلی، اجرای مؤثر و پاسخگویی متقابل، ویژگی ها و اقدامات رهبری بازگشت مسیر در مدرسه، توسعه هدفمند مهارت ها، تحول مبتنی بر تعهد، شایسته گزینی در اقدامات، توسعه فرهنگ یادگیری سازمانی، توسعه فرهنگ مشارکت، تمرکز بر بهبود سریع و مستمر از آن مشخص شده است. فیسون (۲۰۱۴) نیز با بررسی سه اصل تغییر مدرسه برای موفقیت "بر اهمیت حمایت و همکاری محلی، اجرای مؤثر و مسئولیت پذیری متقابل برای تغییر مدرسه تأکید می کند. این یافته با پژوهش های بوزنز و گیسیون (۲۰۱۱)، مایر و هیت (۲۰۱۷)، رمضانین فهندری (۱۳۹۴) همسو می باشد. بوزنز و گیسیون (۲۰۱۱) بر دفتر آموزش ابتدایی و متوسطه بر اهمیت نظارت بر پیشرفت، پاسخگویی، و تعیین انتظارات دقیق اما قابل دستیابی برای بهبود در مدارس که برای حمایت و بهبود همه جانبه شناسایی شده اند، تأکید می کند. رمضانین و فهندری (۱۳۹۴) الگویی بر اساس توسعه هدفمند مهارت ها، تحول مبتنی بر تعهد، شایسته گزینی در اقدامات، توسعه فرهنگ یادگیری سازمانی، توسعه فرهنگ مشارکت، تمرکز بر بهبود سریع و مستمر، توازن در رهبری، تسهیم چشم انداز و آرمان ها را طراحی کردند که بر توسعه سازمانی مؤثر است. در این باره مایر و هیت (۲۰۱۷) نیز بر اهمیت نظارت بر پیشرفت، پاسخگویی، و تعیین انتظارات دقیق اما قابل دستیابی برای بهبود در

مدارسی که برای حمایت و بهبود همه‌جانبه شناسایی شده‌اند، تأکید می‌کند که با نتایج بوزنز و گیسیون (۲۰۱۱) و فیسون (۲۰۱۴) همسو می‌باشد.

توسعه و بهبود حرفه ای در محیط آموزشی

اجرای روش بازبینی و بازنگری یا بهبود فرایند پیوسته فعالیت‌ها نتایج موثری در بهبود فرایند فعالیت‌های سازمان خواهد داشت و در حقیقت نشان می‌دهد که فعالیت‌ها چگونه آغاز می‌شوند و برای بهبود آن چه بازنگری باید صورت گیرد. در حالی که نگرش باز مهندسی در زمان معینی و برای هدف خاصی آغاز و به بازنگری نظام‌ها و فعالیت‌ها می‌پردازد و برای باز طراحی و ساخت آن‌ها باید برنامه ریزی دقیق صورت گیرد. بنابراین به مشکلات روزمره تولید توجهی ویژه نخواهد داشت، بلکه تأکید بر روی ایجاد تحولات و تغییرات اساسی در نظام‌ها است.

در نظام‌های آموزشی هماهنگی برنامه‌ها با معیارها و شاخص‌های ارزیابی نقش مهمی در تدوین محتوا و تنظیم بدنه دانش و آموزش ایفا می‌نماید (هوتوین^۱ و همکاران، ۲۰۰۷). مارزانو^۲ و همکاران (۲۰۰۵) معتقد است که هماهنگی برنامه‌ها با معیارهای آموزشی مهم‌ترین عامل موفقیت مدیران و رهبران آموزشی است و هرگاه در بازگشت به مسیر اصلی این معیارها مورد توجه باشند سرعت پیشرفت و کیفیت فرایند آموزش و پژوهش افزایش می‌یابد. توجه عمیق به شاخص‌ها در شناسایی و درک بهتر نارسایی‌ها، کمبودها و در بهبود برنامه از جهت کمی و کیفی کمک شایانی می‌کند. شاخص‌های عملکردی سه نگاه اساسی دارد؛ یکی این که به نظام ارزشیابی مدد می‌رساند، دیگر این که، روش حرکت و مسیر را برای شناخت از کارکرد مدیران فراهم می‌آورد و سوم خلاءهای برنامه‌ها را از طریق ارزشیابی مشخص می‌کند.

مقوله بهبود فرایندها و کیفیت با ایجاد توازن در رهبری، تسهیم چشم‌انداز و آرمان‌ها، ایجاد دانش حرفه‌ای، جوامع یادگیری حرفه‌ای، اجرای تغییر، برنامه ریزی بهبود یافته، تلاش مشترک و تیم‌سازی و به اشتراک گذاری مسئولیت‌ها، دانش به روز و نمرات بالاتر، کلاس‌های حسابرسی همسالان، انجام پژوهش‌ها مبتنی بر مدرسه، آماده‌سازی کلاس مشترک، سازماندهی کارگاه‌ها و فعالیت‌های خواندن، تدوین برنامه‌های کاری مشترک و سایر فعالیت‌ها شناسایی گردید.

اجرای جوامع یادگیری حرفه‌ای به ایجاد دانش حرفه‌ای و معلمان در آموزش خواندن کمک می‌کند. پیامدهای این یافته، می‌تواند برای بخش‌های مدرسه باشد تا یادگیری حرفه‌ای را به معلمان و مدیران در مورد نحوه اجرای جوامع یادگیری حرفه‌ای ارائه دهد. رضانیان و فهندری (۱۳۹۴) نیز با ارائه مدلی شامل هشت فرایند؛ توسعه هدفمند مهارت‌ها، تحول مبتنی بر تعهد، شایسته‌گزینی در اقدامات، توسعه فرهنگ یادگیری سازمانی، توسعه فرهنگ مشارکت، تمرکز بر بهبود سریع و مستمر، توازن در رهبری، تسهیم چشم‌انداز و آرمان‌ها بر توسعه هدفمند مهارت‌ها و یادگیری سازمانی تأکید می‌کند که با نتایج پژوهش‌های سلاتر (۲۰۲۲) با تأکید بر ایجاد دانش حرفه‌ای و جوامع یادگیری حرفه‌ای، بالیزان (۲۰۲۲) با تأکید بر اجرای تغییر، برنامه‌ریزی بهبود یافته، تلاش مشترک و تیم‌سازی و به اشتراک‌گذاری مسئولیت‌ها، هارباکتین (۲۰۲۲) با تأکید بر دانش به روز و نمرات بالاتر و لیو (۲۰۲۲) بر اجرای کلاس‌های حسابرسی همسالان، انجام پژوهش‌ها مبتنی بر مدرسه، آماده‌سازی کلاس مشترک، سازماندهی کارگاه‌ها و فعالیت‌های خواندن، تدوین برنامه‌های کاری مشترک و سایر فعالیت‌ها همسو می‌باشد.

رهبری شبکه‌های آموزشی

مدیر سیستم گرا، معتقد است که بین اجزاء و واحدهای یک سازمان ارتباط پویا وجود دارد و بهبود مدیریت متضمن بررسی همه جانبه کل سیستم یا سازمان مورد نظر است و معتقد است که بین اجزاء سیستم و محیط روابط پویا وجود دارد و در بررسی و حل و

1- Houtveen
2- Marzano

فصل مسائل و ارائه راه حل باید به نقشی که هر کدام از راه حل‌ها در کل ایفا می‌کند، توجه شود. به نظر پیتر سنج بسیاری از کارکنان سازمان‌ها فراموش کرده‌اند که جزئی از یک کل فراگیر هستند. مدیران در گردابی از اطلاعات تغییرات بسیار سریع و مطالبات فزاینده محیطی و داخلی گرفتار آمده‌اند. وقتی از آنان سوال می‌شود برای گذران زندگی چه می‌کنند غالباً این طور پاسخ می‌شنوید که آن‌ها به بخش مشخصی از کاری که انجام می‌دهند اشاره می‌کنند و نه هدف کلی سازمان و یا کل سازمان که آن‌ها بخشی از آن هستند. همین طور آن‌ها خود را جزئی از سیستم کلی می‌دانند که بندرت می‌توان بر آن تأثیر گذاشته و یا آن را کنترل کرد. به نظر سنگه این عدم توانایی مقابله با پیچیدگی نتیجه مستقیم رویکردهای سنتی به مدیریت است، لذا ما یاد گرفته ایم تا یک مسئله یا پدیده مورد مطالعه را به اجزاء تفکیک کنیم و همین طور دنیا را به عنوان مکانی که از اجزاء ترکیب یافته می‌بینیم و این طور می‌اندیشیم که کنترل این پدیده‌ها از طریق این تفکیک میسر است. در خصوص مسائل سازمانی اگر به این ترتیب عمل کنیم عواقب اعمال خود را تشخیص نخواهیم داد و احساس درونی ارتباط خود را با یک کل برتر از دست خواهیم داد (روزبهانه، ۱۳۸۰). شبکه‌های تحت رهبری دولت، به رهبری شخص ثالث و تحت رهبری مدرسه، رهبری متمرکز، ایجاد یک تیم، طراحی شرایط یادگیری، تنظیم جهت، شناسایی استانداردهای عمل، نشانگرهای شناسایی شده در مولفه همکاری و ارتباطات است. تائو (۲۰۲۲)، سه الگوی حاکمیت شبکه را مشخص می‌کند: شبکه‌های تحت رهبری دولت، به رهبری شخص ثالث و تحت رهبری مدرسه. در الگوهای مختلف، بازیگران سه‌جانبه نقش‌های مختلفی را ایفا می‌کنند (مدارس به‌عنوان پیروان مطیع، مجری تغییر یا تلاش آگاهانه؛ دولت‌های محلی به‌عنوان سلطه‌گر، اسکان دهنده یا تسهیل‌کننده؛ و اشخاص ثالث به‌عنوان نماینده دولت، رهبر خود علاقه‌مند یا شریک حمایتی) و باید استراتژی‌های مقابله‌ای مختلف را در تعامل آنها اتخاذ کنند. روبرتو (۲۰۲۱) معتقد است که شش استراتژی رهبری بازگشت به مسیر - رهبری متمرکز؛ ایجاد یک تیم؛ طراحی شرایط یادگیری؛ تنظیم جهت؛ شناسایی استانداردهای عمل؛ بازنگری در رهبری - ابزارهای بازگشت به مسیر هستند که می‌توانند در هنگام ایجاد مسیر جدیدی برای تصور مجدد آنچه برای بهبود عملکرد دانشگاهی در مدارس با وضعیت اجتماعی - اقتصادی پایین لازم است، مؤثر باشند.

بهبود رهبری آموزشی و ارتقاء کیفیت تدریس

ارائه طرح برای موفقیت از وظایف بسیار مهم مدیران است و با سایر وظایف آن‌ها ارتباطی تنگاتنگ دارد. نیاز به برنامه ریزی از آنجا است که همه سازمان‌ها با فعالیت در محیطی پویا، مترصد آن هستند که منابع محدودشان را برای رفع نیازهای متنوع و فزاینده خود صرف نمایند و این پویایی محیط و وجود تلاطم و عدم اطمینان ناشی از تغییرات محیطی، بر ضرورت انکار ناپذیر برنامه ریزی می‌افزاید. یکی از شاخص‌های مهم راهبرد بازگشت به مسیر اصلی موفق، تمرکز آن بر استفاده از مزیت‌های موفقیت سریع است که به سرعت فرهنگ سازمان را تغییر می‌دهد (کانتر^۱، ۲۰۰۶). این راهبرد به مربیان کمک می‌کند که موفقیت‌های سریع؛ اما کوچک را در کلاس‌شان تجربه کنند؛ زیرا آن‌ها به تجارب واقعی و عمیق نیازمندند (فولان^۲، ۲۰۰۶) این موفقیت‌ها می‌تواند بر مدرسان اثر بگذارد تا نگرش‌شان را نسبت به تغییرات مثبت نمایند. در این شیوه از برنامه ریزی نوعی تعهد به عمل بر مبنای تعقل و تفکر آینده‌نگر و عزم راسخ بر استمرار آن ایجاد می‌شود.

ارزیابی و بهینه‌سازی مولفه دیگری برای فعالیتهای مدیران در رهبری بازگشت به مسیر می‌باشد. این مولفه با ۱۰ نشانگر بازنگری در رهبری، ارزیابی سیستم‌های فعلی برای شناسایی مناطق بهبود، تعریف انتظارات برای کیفیت و استحکام آموزش کلاس، توسعه تیم رهبری از طریق آموزش، شیوه‌های آموزشی مبتنی بر داده، بازخورد معلمان در مورد شیوه‌های خود، ثبات آموزش، کیفیت از طریق ساختارهای جوامع یادگیری حرفه‌ای، تمرکز بر یادگیری بزرگسالان و دانش‌آموزان، همکاری بین تیم رهبری و معلمان، شناسایی شده است.

تغییرات در سازمان ها، ایجاد یک تیم؛ طراحی شرایط یادگیری؛ تنظیم جهت؛ شناسایی استانداردهای عمل؛ بازنگری در رهبری - ابزارهای بازگشت به مسیر هستند که بر ارزیابی و بهینه سازی راهبران مؤثر است. که در این ارتباط، روبرتو (۲۰۲۱) بر شش استراتژی رهبری بازگشت به مسیر - رهبری متمرکز؛ ایجاد یک تیم؛ طراحی شرایط یادگیری؛ تنظیم جهت؛ شناسایی استانداردهای عمل؛ بازنگری در رهبری - ابزارهای بازگشت به مسیر هستند که می توانند در هنگام ایجاد مسیر جدیدی برای تصور مجدد آنچه برای بهبود عملکرد دانشگاهی در مدارس با وضعیت اجتماعی - اقتصادی پایین لازم است، مؤثر باشند و رومن (۲۰۲۱) بر ده اولویت رهبری توسط متخصصان که در سطح اجماع ۰/۷۰ درصد شناسایی شد تاکید دارد که این اولویت ها عبارتند از: ارزیابی سیستم های فعلی برای شناسایی مناطق بهبود، تعریف انتظارات برای کیفیت و استحکام آموزش کلاس، توسعه تیم رهبری از طریق آموزش است، شیوه های آموزشی مبتنی بر داده، بازخورد معلمان در مورد شیوه های خود، ثبات آموزش کیفیت از طریق ساختارهای جوامع یادگیری حرفه ای، تمرکز بر یادگیری بزرگسالان و دانش آموزان، همکاری بین تیم رهبری و معلمان، تعیین ۲-۳ اولویت/تمرکز در سال و استفاده از اطلاعات از ارزیابی های سازنده و خلاصه برای اطلاع رسانی به تمرین، تاکید دارند.

موفقیت پایدار مدارس

تغییرات در سازمان ها، مدیریت، تقویت موفقیت کار و دستیابی به کار، بهبود مشارکت والدین، استفاده از شبکه ها، متفاوت فکر کردن، توانمندسازی رویکردهای رهبری، بهبود حضور، نمرات آزمون استاندارد و نرخ فارغ التحصیلی، مونتاژ کارکنان دستیاران با کیفیت، ایجاد چشم انداز برای موفقیت برنامه، تدوین یک برنامه قوی که از چشم انداز پشتیبانی می کند، خرید از بازیکنان و اعضای اصلی برنامه، ایجاد و تجلیل از دستاوردهای اولیه، حفظ موفقیت از طریق ایجاد اهداف و معیارهای جدید، مبارزه با خواستار این که پس از دستیابی به سطح جدید موفقیت، ایجاد تغییر، رهبری مؤثر، برنامه ریزی بهبود مدرسه با کیفیت بالا، استفاده از چشم انداز و رهبری استراتژیک، ظرفیت سازی با پشتیبانی و مسئولیت پذیری، شکل دادن به فرهنگ، شروع و پشتکار، ایجاد ظرفیت با مسئولیت پذیری و پشتیبانی، الهام بخش و برانگیختن دیگران، متعهد به یادگیری دانش آموز، مشکلات را متبلور می کند و راه حل ها را ایجاد می کند، تاکید مدیران بر فرایندهای ارتباطی و تصحیح اطلاعات در تصمیم گیری ها، ساخت یک مدل معتبر، استخدام مدیران مؤثر مدرسه و توسعه مدیران مدرسه، تغییر در نگرش معلمان در ارتباط با برنامه ها، تعدیل نیروی انسانی و حذف برخی فعالیت های اضافی در آموزش و پرورش، کدهای باز مولفه توسعه فردی و سازمانی شناسایی شدند. پژوهش ها نشان داده است که تعهد کارکنان برای یک بازگشت به مسیر موفقیت آمیز حیاتی است (کوچیارا و همکاران^۱، ۲۰۱۵؛ دی^۲، ۲۰۱۴؛ گراچوسکی و همکاران^۳، ۲۰۰۷؛ مورفی و مایرز^۴، ۲۰۰۹). بسیاری از سازمان ها با بازگشت به مسیرهای موفق، فرهنگی از افراد هیجان زده و تشویق شده برای پذیرش چالش هایی که تغییر مدرسه به همراه دارد، ارائه کرده اند (مورفی و مایرز، ۲۰۰۹). مؤسسه علوم تعلیم و تربیت^۵ (۲۰۰۸) به رهبران بازگشت به مسیر توصیه کرد که با کارکنان ارتباط برقرار کنند تا نقاط قوت و ضعف آنها را ارزیابی کنند و در صورت لزوم استعدادهای را مجدداً به کار گیرند. هر پرسنلی که عدم تعهد را نشان می دهد، برای اخراج فوری توصیه می شود، زیرا چنین نگرش هایی می تواند مانع از نتایج موفقیت آمیز در فرآیند بازگشت به مسیر شود.

متحد کردن کارکنان و همچنین ایجاد ارزش ها، اهداف و باورهای مشترک، در ایجاد تمایل در کارکنان کمک می کند (مورفی، ۲۰۰۸)، جنبه ای که برای بازگشت به مسیرهای موفقیت آمیز حیاتی است. مورفی و مایرز (۲۰۰۹) در بررسی ادبیات سه مؤلفه را یافتند که برای تجمع و توانمند سازی کارکنان مدرسه نقش اساسی داشتند. اولاً، رهبران بازگشت به مسیر، در کارکنان خود ایجاد انگیزه کنند. در مدارس بازگشت به مسیر موفق، کارکنان احساس قدرت و توانایی در انجام مأموریت بازگشت به مسیر داشتند. مطالعات دیگر در

- 1- Cucchiara
- 2- Day
- 3- Graczewski
- 4- Murphy & Meyers
- 5- Institute of Education Sciences (IES)

مورد بازگشت به مسیر موفقیت آمیز مدرسه این یافته ها را تأیید کرده اند (دی، ۲۰۰۷، همینگز^۱، ۲۰۱۲؛ مؤسسه علوم تعلیم و تربیت، ۲۰۰۸؛ مورفی، ۲۰۰۹؛ تیلمن^۲، ۲۰۱۲).

ثانیاً، مورفی و مایرز (۲۰۰۹) دریافتند که رهبران بازگشت به مسیر، روحیه کارکنان را بالا می برند. همانطور که مورفی و مایرز اشاره می کنند، ایجاد روحیه یک پدیده روانی بود که شامل ایجاد فرهنگی از جمله مثبت بودن و کارآمدی شخص می باشد. رهبران بازگشت به مسیر بر این باور بودند که شرکت می تواند زنده بماند و این باور را به طور مداوم و قطعی به کارکنان شرکت منتقل کردند. رهبران منصفانه و شفاف در طول فرآیند بازگشت به مسیر عمل کردند و بازگشت به مسیر را به عنوان یک سرمایه مشترک تبدیل کردند و مشارکت همه کارکنان مدرسه را بکار گرفتند. ارتباط مستقیم و باز کارکنان نیز برای ایجاد روحیه ضروری بود. ارتباطات زمانی بیشترین تاثیر را دارد که به صورت چهره به چهره رخ دهد و به سلسله مراتب سازمانی وابسته نباشد.

کوچیارا و همکاران (۲۰۱۵) تأثیرات مشابهی از رهبری بازگشت به مسیر مدرسه بر روحیه کارکنان یافتند. در طول بازگشت به مسیر مدرسه، معلمانی که احساس می کردند توسط رهبری مدرسه مورد حمایت و احترام بیشتری قرار می گیرند، مدارس خود را و تجربیات بازگشت به مسیر را نسبت به معلمان با رهبرانی که آنها را بی احترامی و غیرحمایتی می دانستند، مثبت تر توصیف می کردند. در تجربیات مثبت، رهبران انتظارات بالایی را دارند و آن را حفظ می کنند، و کارکنان را نیز بر رسیدن به اهداف اصلی بهبود مدرسه متمرکز می کنند. چنین احساسات مربوط حمایت و همکاری باعث افزایش اعتماد کارکنان به اصلاحات و همچنین توانایی آنها برای ایجاد تغییرات مثبت شد.

در سال ۲۰۱۰، لیثوود^۳ در مورد ویژگی های مناطق مدرسه ای گزارش داد که به طور استثنایی در کاهش شکاف پیشرفت موثر بودند. لیثوود با استفاده از یک مرور ادبیات ۳۱ مقاله، ده ویژگی از مناطق مؤثر مدرسه را شناسایی کرد. از جمله این ویژگی ها ایجاد و حفظ روابط خوب با معلمان و مدیران مدارس بود. در نواحی موفق، مدیران مدرسه ملزم به ایجاد محیطی از پشتیبانی و حمایت در مدرسه مربوطه خود بودند. این نواحی ها همچنین دارای استراتژی های بهبود منسجمی بودند که در سرتاسر منطقه گسترش یافت و ساختارهای ارتباطی جانبی ایجاد کردند که باعث می شد معلمان و رهبران احساس کنند در روند بهبود مشارکت دارند. برعکس، نواحی هایی که فرآیندهای غیرهمکاری داشتند، تنش ها و بی اعتمادی را در بین معلمان مدارس ایجاد کردند. لیثوود هشدار می دهد که محدودیت های طرح پژوهش، در ارتباط با تعداد مطالعات مورد استفاده، این یافته های پژوهش را بیشتر پیشنهاد می کند تا قطعی. علی رغم این محدودیت ها، لیثوود (۲۰۱۰) بینش ارزشمندی در مورد اقدامات مناطق مدرسه ارائه می کند که می توانند با موفقیت شکاف پیشرفت را کاهش دهند.

مطالعات رایج در رهبری بازگشت به مسیر، استفاده از آموزش و توسعه کارکنان برای توانمندسازی کارکنان و حمایت از بهبود مستمر است (مورفی و مایر، ۲۰۰۹). کارکنان از طریق تیم سازی و توسعه مهارت های ضروری برای انجام مأموریت بازگشت به مسیر، یادگیری را در اولویت قرار می دهند و فضای همکاری را ایجاد می کنند (فنینگان^۴ و همکاران، ۲۰۱۲). این امر فضای چالشی همراه با یادگیری مستمر را ترویج می کند، که به کارکنان مدرسه اجازه می دهد تا وضعیت موجود را از بین برند و از شیوه های بی اثر گذشته دور شوند. بررسی آی ای اس در سال ۲۰۰۸ از ده مطالعه موردی که ۳۵ مدرسه را مورد بررسی قرار می داد، که پیشرفت دانش آموزان را حداقل ده درصد بهبود می بخشد و حداقل یک عامل ثانویه عملکرد تحصیلی را طی سه سال یا کمتر بهبود می بخشد، نشان داد که رهبری در این مدارس تمرکز ثابتی بر روی بهبود آموزش در سطح مدرسه، کارکنان و دانش آموزان این مدارس دارد. از داده ها برای ایجاد فضای پیشرفت استفاده شد، با داده های جدید در هر سطح از بازگشت به مسیر برای پیشرفت و تعیین مسیر مناسب استفاده شد. در مدارس بازگشت به مسیر این اطلاعات در جلسات مشارکتی و جوامع یادگیری حرفه ای مورد مطالعه قرار گرفت و به اشتراک گذاشته شد. این اطلاعات در جلسات مشارکتی و جوامع یادگیری حرفه ای در هر مدرسه ای مورد مطالعه قرار گرفت و به اشتراک

-
- 1- Hemmings
 - 2- Thielman
 - 3- Leithwood
 - 4- Finnigan

گذاشته شد. رهبری در این مدارس با تسهیل همکاری و بهبود مستمر کارکنان و با تشویق و ایجاد تعهد بیشتر، فرآیند بازگشت به مسیر را تقویت می‌کند (مؤسسه علوم تعلیم و تربیت، ۲۰۰۸).

مطالعات دیگر در مورد مدارس بازگشت به مسیر واقع در داخل و خارج از ایالات متحده از اهمیت بهبود مستمر در اصلاح مدارس حمایت کرده است. دوک و جاکوبسون (۲۰۱۱) دریافتند که اصلاحات موفق در دبیرستان‌های ریگان و ساوت هیلز شامل تنظیم برنامه برای فراهم کردن زمان کافی برای برنامه ریزی و همکاری میان کارکنان است و تاکید رهبری بر داده‌ها و استفاده از آن برای هدایت اصلاحات مدرسه استفاده کرد. اصلاحات موفقیت آمیز در آکادمی آموزشی دیکسون دیترویت همچنین شامل: استفاده از داده‌ها توسط رهبری بازگشت به مسیر برای اطلاع رسانی مداخلات فعلی و آتی بود. رهبری از داده‌ها برای اندازه‌گیری تأثیرات مداخلات و شناسایی مناطقی که نیاز به تمرکز بیشتر دارند، استفاده کرد. این عمل منجر به فرهنگ بهبود مستمر شد که شامل: همه اعضای هیئت علمی و کارکنان می‌شد (ماروودی و بیرد^۱، ۲۰۱۳).

تقویت موفقیت آمیز کار، بهبود مشارکت والدین، توانمندسازی رویکردهای رهبری و تغییر کمی و کیفی مدرسه می‌تواند بر توسعه فردی و سازمانی تاثیر مثبت داشته باشد که این موضوع با نتایج پژوهش‌های آدات و موسین (۲۰۲۱)، شن و همکاران (۲۰۲۱)، براون و همکاران (۲۰۲۰)، ریدینگ و آن‌گوین (۲۰۲۰) نیز مطابقت دارد.

برنامه ریزی بهبود سازمان با کیفیت بالا منعکس کننده نیازها و اهداف سازمان که برای موفقیت رهبری سازمان نقش اساسی دارد می‌تواند بر فرایندهای ارتباطی، تغییر در نگرش، مسئولیت پذیری، شکل دادن به فرهنگ سازمانی کارکنان و حتی مدیران مؤثر است. این یافته با نتایج پژوهش‌های مایرز و هیت (۲۰۱۷)، هیت و همکاران (۲۰۱۸)، هاپکینز (۲۰۱۱)، استینر و هایسر (۲۰۱۱) و برینسون و همکاران (۲۰۰۸) و مایرز و هیت (۲۰۱۸) همسویی دارد.

با توجه به نتایج فوق، کدهای شناسایی شده که فعالیت‌های مدیران در رهبری بازگشت به مسیر مداس را شامل می‌شوند، نمایی از پژوهش‌های ارائه شده در این خصوص را نشان می‌دهد که می‌تواند برای مدیران مدارس یک راهنما جهت تغییر باشد. مدیران مدارس می‌توانند با توجه به مولفه‌های مطرح شده در این پژوهش به اقتضای موقعیت، ترکیبی از روشهای مدیریت کلاسیک، نئوکلاسیک و جدید را استفاده کنند. با توجه به پیشینه پژوهش و تحلیل پژوهش‌های مرتبط و مقوله‌های بدست آمده، در خصوص رهبری بازگشت به مسیر مدیران مدارس، استفاده از مدیریت تغییر، مدیریت تحول، مدیریت کیفیت، توجه به فرهنگ سازمانی و سیاست مدارس و استفاده از روشهای مشارکتی براساس کدها و نشانگرهای حاصل از تحلیل را می‌توان تبیین کرد.

منابع

رمضانیان فهندری، هادی، آراسته، حمیدرضا، بهرنگی، محمدرضا، و نوه ابراهیم، عبدالرحیم. (۱۳۹۴). ارائه مدلی برای رهبری بازگشت به مسیر اصلی نظام آموزش عالی ایران. *اندیشه مدیریت راهبردی*، ۹ (۲)، ۱۵۷-۱۸۲.

<https://doi.org/10.30497/smt.2015.1866>

رمضانیان فهندری، هادی. (۱۳۹۴). شناسایی و تبیین فعالیت‌ها و فرایندهای رهبری بازگشت به مسیر اصلی در دانشگاه فردوسی مشهد [آپایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه فردوسی مشهد]. ایرانداک.

روزبهنانه، داریوش. (۱۳۸۰). به سوی یک علم جدید مدیریتی و مبانی نظری سازمان یادگیرنده. *تدبیر*، ۱۲ (۱۱۲)، ۳۶-۳۸.

<https://sid.ir/paper/457512/fa>

شاهبیگی، بهناز، و باروج، مهرزاد. (۱۳۹۹). مدیریت تحول‌آفرین و نقش آن در کاهش سایش اجتماعی مدرسه. *رشد مدیریت مدرسه*، ۱۸ (۳)، ۵۸-۵۹. <https://www.roshdmag.ir/fa/article/24248/>

محمدی، سارا، رحیمی، فرج‌الله، و باقری، مژگان‌السادات. (۱۳۹۸). تبیین تأثیر سبک‌های رهبری تحول‌آفرین و خدمتگزار بر الگوی رفتاری کارکنان در برابر تغییر. *فرآیند مدیریت و توسعه*، ۳۲ (۲)، ۱۳۵-۱۶۲.

<https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.17350719.1398.32.2.1.1>

مژدگان، سپیده. (۱۳۹۷). طراحی و اعتباریابی الگوی رهبری تحولی برای مدیران مدارس دوره ابتدایی ارساله دکتری، دانشگاه خوارزمی تهران. ایرانداک.

Adat, M. H. S., & Mosin, M. (2021). The application of the turnaround leadership concept amongst senior assistants of student affairs towards teachers' viability in rural primary schools in Sabah. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 11(1), 825-832. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBS/v11-i1/9003>

Backstrom, B. (2019). *School turnaround efforts: What's been tried, why those efforts failed, and what to do now*. Nelson A. Rockefeller Institute of Government. <https://eric.ed.gov/?id=ED605669>

Balizan, D. M. (2022). *Principal professional development and school turnaround in New Mexico school districts: A phenomenological study* (NO 29069645) [Doctoral dissertation, University of the Southwest]. ProQuest. <https://www.proquest.com/openview/7702054d6ccd46f4f2e254805e739e6e/1?cbl=18750&diss=y&pq-origsite=gscholar>

Brisson, D., & Hassel, B. (2008). *School turnarounds: Actions and results*. Public Impact, Academic Development Institute. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED507589.pdf>

- Brown, C., MacGregor, S., & Flood, J. (2020). Can models of distributed leadership be used to mobilize network-generated innovation in schools? A case study from England. *Teaching and Teacher Education*, 94, Article 103101. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103101>
- Burns, M. K., & Gibbons, K. (2011). *Implementing response-to-intervention in elementary and secondary schools: Procedures to assure scientific-based practices*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203133903>
- Calkins, A., Guenther, W., Belfiore, G., & Lash, D. (2007). *The turnaround challenge: Why America's best opportunity to dramatically improve student achievement lies in our worst-performing schools*. Mass Insight Education (NJ1). <https://eric.ed.gov/?id=ED538298>
- Cucchiara, M. B., Rooney, E., & Robertson-Kraft, C. (2015). "I've never seen people work so hard!" Teachers' working conditions in the early stages of school turnaround. *Urban Education*, 50(3), 259-287. <https://doi.org/10.1177/0042085913501896>
- Day, C. (2014). Sustaining the turnaround: What capacity building means in practice. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(5), 9-20. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55132460009.pdf>
- De la Torre, M., Allensworth, E., Jagesic, S., Sebastian, J., Salmonowicz, M., Meyers, C., & Gerdeman, R. D. (2013). *Turning around low-performing schools in Chicago*. Consortium on Chicago School Research. <https://eric.ed.gov/?id=ED542565>
- Duke, D. L., & Jacobson, M. (2011). Tackling the toughest turnaround—Low-performing high schools. *Phi Delta Kappan*, 92(5), 34-38. <https://doi.org/10.1177/003172171109200508>
- Duke, D., & Salmonowicz, M. (2010). Key decisions of a first-year 'turnaround' principal. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(1), 33-58. <https://doi.org/10.1177/1741143209345450>
- Faison, P. J. (2014). *What makes a successful school turnaround? The story of three schools* (NO 3673042) [The University of North Carolina at Greensboro]. ProQuest. <https://www.proquest.com/openview/8038ef4740f6814b0634c65609d0ef23/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>
- Finnigan, K. S., Daly, A. J., & Stewart, T. J. (2012). Organizational learning in schools under sanction. *Education Research International*, 2012, Article 270404. <https://doi.org/10.1155/2012/270404>

- Fleischman, S., & Heppen, J. (2009). Improving low-performing high schools: Searching for evidence of promise. *The Future of Children*, 19(1), 105-133.
<https://www.jstor.org/stable/27795037>
- Flowers, N., Begum, S., Carpenter, D. M., & Mulhall, P. F. (2017). Turnaround success: An exploratory study of three middle grades schools that achieved positive contextual and achievement outcomes using the Schools to Watch i3 Project. *RMLE Online*, 40(8), 1-14.
<https://doi.org/10.1080/19404476.2017.1361295>
- Fullan, M. (2007). Change theory as a force for school improvement. In J. M. Burger, C. F. Webber, & P. Klinck (Eds.), *Intelligent leadership: Constructs for thinking education leaders* (pp. 27-39). Springer. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-1-4020-6022-9#page=39>
- Graczewski, C., Ruffin, M., Shambaugh, L., & Therriault, S. B. (2007). Selecting and implementing whole school improvement models: A district and school administrator perspective. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 12(1), 75-90.
<https://doi.org/10.1080/10824660701247283>
- Harbatkin, E. (2023). Staffing for school turnaround in rural settings. *Leadership and Policy in Schools*, 22(4), 1013-1035. <https://doi.org/10.1080/15700763.2022.2058963>
- Hemmings, A. (2012). Four Rs for urban high school reform: Re-envisioning, reculturation, restructuring, and remoralization. *Improving Schools*, 15(3), 198-210.
<https://doi.org/10.1177/1365480212458861>
- Hill, K. L., Desimone, L., Wolford, T., Reitano, A., & Porter, A. (2023). Inside school turnaround: What drives success? *Journal of Educational Change*, 24(3), 393-423.
<https://link.springer.com/article/10.1007/s10833-022-09450-w>
- Hines, E. M., Moore, J. L., Mayes, R. D., Harris, P. C., Vega, D., Robinson, D. V., Gray, C. N., & Jackson, C. E. (2020). Making student achievement a priority: The role of school counselors in turnaround schools. *Urban Education*, 55(2), 216-237.
<https://doi.org/10.1177/0042085916685761>
- Hitt, D. H., Woodruff, D., Meyers, C. V., & Zhu, G. (2018). Principal competencies that make a difference: Identifying a model for leaders of school turnaround. *Journal of School Leadership*, 28(1), 56-81. <https://doi.org/10.1177/105268461802800103>

- Hopkins, D. (2011). Realizing the potential of system leadership. In J. Robertson, & H. Timperley (Eds.), *Leadership and Learning* (pp. 86-100). Sage.
<https://doi.org/10.4135/9781446288931.n7>
- Houtveen, T., van de Grift, W., Kuijpers, J., Boot, M., Groot, F., & Kooijman, H. (2007). Improving underperforming schools. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 12(4), 361-381. <https://doi.org/10.1080/10824660701758884>
- Institute of Education Sciences. (2008). *Turning around chronically low-performing schools (IES Practice Guide NCEE 2008-4020)*. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED501241.pdf>
- Kanter, R. M. (2006). *Confidence: How winning streaks and losing streaks begin and end*. Crown Business. <https://www.bqm.com.pe/libros/Confianza.pdf>
- Kumalo, M., & Scheepers, C. B. (2021). Leadership of change in South Africa public sector turnarounds. *Journal of Organizational Change Management*, 34(1), 137-157.
<https://doi.org/10.1108/JOCM-04-2017-0142>
- Leithwood, K. (2010). Characteristics of school districts that are exceptionally effective in closing the achievement gap. *Leadership and Policy in Schools*, 9(3), 245-291.
<https://doi.org/10.1080/15700761003731500>
- Liu, P. (2022). Understanding the roles of expert teacher workshops in building teachers' capacity in Shanghai turnaround primary schools: A teacher's perspective. *Teaching and Teacher Education*, 110, Article 103574. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103574>
- Lunenburg, F. C. (2010). The principal as instructional leader. *National Forum of Educational and Supervision Journal*, 27(4), 1-7.
<http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Lunenburg,%20Fred%20C.%20The%20Principal%20as%20Instructional%20Leader%20NFEASJ%20V27%20N4%202010.pdf>
- Marrapodi, M., & Beard, O. (2013). A powerful partnership. *The Learning Professional*, 34(2), 50-54. <https://learningforward.org/wp-content/uploads/2013/04/a-powerful-partnership.pdf>
- McMahon, K. A. (2017). Relations between accountability and school improvement strategies in New York City's Children First networks. *Education Policy Analysis Archives*, 25(122), 1-31. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.3210>

- Mette, I. (2014). Turnaround reform efforts in a rural context: How community and culture impart change. *Rural Educator*, 35(3), Article n3. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1225570>
- Mette, I. M., & Scribner, J. P. (2014). Turnaround, transformational, or transactional leadership: An ethical dilemma in school reform. *Journal of Cases in Educational Leadership*, 17(4), 3-18. <https://doi.org/10.1177/1555458914549665>
- Meyers, C. V., & Hambrick Hitt, D. (2017). School turnaround principals: What does initial research literature suggest they are doing to be successful? *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 22(1), 38-56. <https://doi.org/10.1080/10824669.2016.1242070>
- Meyers, C. V., & Hitt, D. H. (2018). Planning for school turnaround in the United States: An analysis of the quality of principal-developed quick wins. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(3), 362-382. <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1428202>
- Murphy, J. (2008). Turnaround insights from the organizational sciences: A review of the empirical evidence and the development of a staged model of recovery with potential implications for the PK–12 education sector. *Leadership and Policy in Schools*, 7(4), 331-357. <https://doi.org/10.1080/15700760802071266>
- Murphy, J., & Meyers, C. V. (2009). Rebuilding organizational capacity in turnaround schools: Insights from the corporate, government, and non-profit sectors. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(1), 9-27. <https://doi.org/10.1177/1741143208098162>
- O’Kane, C., & Cunningham, J. (2014). Turnaround leadership core tensions during the company turnaround process. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 32(6), 963-980. <https://doi.org/10.1016/j.emj.2014.04.004>
- Peurach, D. J., & Neumerski, C. M. (2015). Mixing metaphors: Building infrastructure for large scale school turnaround. *Journal of Educational Change*, 16, 379-420. <https://doi.org/10.1007/s10833-015-9259-z>
- Redding, C., & Nguyen, T. D. (2020). The relationship between school turnaround and student outcomes: A meta-analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 42(4), 493–519. <https://doi.org/10.3102/0162373720949513>
- Reyes, A., & Garcia, A. (2013). Turnaround policy and practice: A case study of turning around a failing school with English-language learners. *Urban Review*, 46(3), 349-371. <https://doi.org/10.1007/s11256-013-0261-6>

- Roberto, J. (2021). *Implementing six turnaround leadership strategies to promote change and enhance student achievement in focus schools (low socio-economic status/SES schools)* (Publication No. 28543914) [Doctoral dissertation, Niagara University]. ProQuest. <https://www.proquest.com/openview/b163dfd351a4ce39571d3463defaf676/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Roman, L. H. (2021). *Successful turnaround leadership: A Delphi study* (Publication No. 28801879) [Doctoral dissertation, Sam Houston State University]. ProQuest. <https://www.proquest.com/openview/6668ddcc379829b73a7f6a93c7572240/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Shen, J., Ma, X., Mansberger, N., Wu, H., Palmer, L. A. B., Poppink, S., & Reeves, P. L. (2021). The relationship between growth in principal leadership and growth in school performance: The teacher perspective. *Studies in Educational Evaluation*, 70, Article 101023. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101023>
- Slater, T. L. (2022). Principals' and teachers' perceptions of elementary turnaround principals' leadership practices to reading achievement in one Virginia school division [Doctoral dissertation, Virginia Tech]. <https://vtechworks.lib.vt.edu/items/358a05b2-815d-4095-bc0c-99f9c5f87224>
- Smarick, A. (2010). The turnaround fallacy. *Education Next*, 10(1), 20-26. http://www.k12accountability.org/resources/Turnaround-Schools/The_Turnaround_Fallacy.pdf
- Steiner, L., & Hassel, E. A. (2011). Using competencies to improve school turnaround principal success. Public Impact. <https://eric.ed.gov/?id=ED539544>
- Tao, Y. (2022). Understanding the interactions between multiple actors in network governance: Evidence from school turnaround in China. *International Journal of Educational Development*, 91, Article 102590. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102590>
- Thielman, J. (2012). School turnaround: Cristo Rey Boston high school case study. *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, 16(1), 115-147. <https://ejournals.bc.edu/index.php/cej/article/view/2593>
- Van Iperen, T., Kroon, D., & Khapova, S. (2022). It's time for a turnaround on turnaround studies: Putting people and process first. In S. Taneja (Ed.), *Academy of Management Proceedings*

(Vol. 2022, No. 1, p. 14450). Academy of Management.

<https://doi.org/10.5465/AMBPP.2022.14450abstract>

Westfall, S. (2020). Worst to first: Turnaround leadership through the lens of successful high school football coaches. *International Sport Coaching Journal*, 7(2), 163-174.

<https://doi.org/10.1123/iscj.2019-0076>

Woulfin, S. L., & Weiner, J. (2019). Triggering change: An investigation of the logics of turnaround leadership. *Education and Urban Society*, 51(2), 222–246.

<https://doi.org/10.1177/0013124517714865>

Wright, R. W., Brand, R. A., Dunn, W., & Spindler, K. P. (2007). How to write a systematic review. *Clinical Orthopaedics and Related Research*, 455, 23-29.

<https://doi.org/10.1097/BLO.0b013e31802c9098>