

پدیدارشناسی عارضه‌یابی سازمانی مدارس (تحلیل تجربه زیسته مدیران مدارس)

پیمان دراج، دانشجوی دکترای پژوهش محور مدیریت آموزشی، واحد تنکابن، دانشگاه آزاداسلامی، تنکابن، ایران
علی خلخالی*، دانشیار مدیریت آموزشی، واحد تنکابن، دانشگاه آزاداسلامی، تنکابن، ایران.

چکیده

پژوهش حاضر با هدف استخراج سازه‌های بنیادی برای عارضه‌یابی سازمانی مدارس انجام شد. ماهیت این پژوهش، کیفی از نوع پدیدارشناسی تفسیری مبتنی بر تجربه زیسته مدیران مدارس بود. مشارکت‌کنندگان در این پژوهش ۹ نفر از مدیران مدارس با سابقه و تجربه کافی بودند که با روش نمونه‌گیری هدفمند و با لحاظ اشباع نظری از بین مدیران موفق سرتاسر کشور دعوت به همکاری شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از مصاحبه نیمه ساختاریافته عمیق استفاده شد. مصاحبه‌ها (۳۰ تا ۴۵ دقیقه) شامل یک سؤال بازپاسخ در زمینه تجارب مدیران درباره مشکلات مدیریتی مدارس بودند. تحلیل داده‌ها براساس روش تحلیل مضمون انجام شد. براساس تحلیل داده‌ها ۲۹ زیردرونمایه استخراج شد که در ۹ کدگزینشی اصلی شامل عارضه‌های محیطی (جامعه و فرهنگ، خانواده) عارضه‌های ساختاری (قوانین، منابع، تکنولوژی)، عارضه‌های عملکردی (آموزشی، تحصیلی) و عارضه‌های فردی و گروهی (مدیران، معلمان و دانش‌آموزان) طبقه‌بندی شدند. نتایج پژوهش نشان داد که از این سازه‌های بنیادی که مبتنی بر تجربه زیسته مدیران استخراج شده‌اند، می‌توان برای طراحی مدل عارضه‌یابی سازمانی مدارس استفاده کرد. بدون تردید کاربرد این سازه‌های عارضه‌یابی و مدل‌های انشعابی احتمالی از آنها، بخش مهمی از هر مداخله موثر برای تحول در سیستم مدیریتی و سازمانی مدارس محسوب می‌شود.

واژگان کلیدی: عارضه‌یابی سازمانی، مدیران مدارس، تجربه زیسته، پدیدارشناسی

* نویسنده مسئول: khalkhali_ali@yahoo.com

دریافت مقاله: ۹۸/۱/۲۸ پذیرش مقاله: ۹۸/۴/۹

Phenomenology of Organizational Diagnosis of Schools (An analysis of the Lived experiences of Principals)

Peyman Dorraj, Ph.D. Student of Educational Management (Research Based),
Department of Educational Management, Tonekabon Branch, Islamic Azad
University Tonekabon, Iran.

***Ali Khalkhali**, Associate professor, Department of Educational Management,
Tonekabon Branch, Islamic Azad University Tonekabon, Iran.

Abstract

The purpose of this study was to explore the fundamental construction for school organizational diagnosis. The nature of this research was a qualitative type of interpretive phenomenology based on the lived experience of principals. Participants in this study were 9 principals with sufficient background and experience to be invited to collaborate with successful target-based sampling and theoretical saturation among successful principals all over the country. Semi-structured interviews were used to collect data. Interviews (30 to 45 minutes) included a reciprocal response to the lived experiences of principals about school management problems. Data analysis was carried out based on the method of the analysis of the content. Based on the data analysis, 29 sub-media were extracted in 9 main coding schemes including environmental Diagnosis (community and culture, family), structural Diagnosis (laws, resources, technology), functional Diagnosis (educational, academic), and individual and group Diagnosis (managers, teachers and students) classification. The results of this study showed that these fundamental structures based on the lived experience of principals have been used to design school organizational modeling complication. Undoubtedly, the use of this constructs of diagnosis is an important part of any effective intervention for the evolution and development of school management and organization systems.

Keywords: Organizational Diagnosis, Principals, Lived Experience, Phenomenology

* Corresponding author: khalkhali_ali@yahoo.com

Receiving Date: 17/4/2019 Acceptance Date: 30/6/2019

مقدمه

مدارس به عنوان سازمانی هولوگرافیک، ماهیتا درهم تنیده با محیط‌های پویا و تعاملی خود هستند [۱۸]. در چنین وضعیتی مدیران مدارس بطور مستمر با کمبود منابع، رقابت فزاینده، تنوع تقاضا، تغییرات در تکنولوژی، قوانین و تحولات اجتماعی که سرچشمه‌های محیطی دارند مواجه هستند و هم‌زمان در جلب رضایت گروه‌های ذینفع و تحقق اهداف، فشار شکننده‌ای را تحمل می‌کنند. در چنین شرایط پیچیده و غیریقینی، همه عناصر سیستم‌های آموزشی به ویژه مدیران مدارس جهت بقا و رقابت پذیری، نیاز به پاسخگویی سریع به تحولات محیطی دارند [۲۶]. در عین حال پیش‌نیاز هر استراتژی تحولی در سازمان‌ها، عارضه‌یابی است. تجربه نشان می‌دهد مداخلاتی که بدون عارضه‌یابی دقیق، تجویز و اعمال شوند، پیامدهای مخربی به دنبال خواهند داشت [۶]. لذا انتظار می‌رود مدیران مدارس تلاش نمایند تا شایستگی‌های لازم برای ایفای نقش آسیب‌شناس سازمانی مدارس را در خود توسعه دهند.

مدیران مدارس در نقش آسیب‌شناس سازمانی درک می‌کنند که مدارس تحت مدیریت آنها مانند همه سیستم‌های زنده در مواجهه با پاتوژن‌ها آسیب‌پذیر هستند، بیمار می‌شوند و در شرایط پاتولوژیکال قرار می‌گیرند [۴]. بعضی از محققین سیستم‌های آموزشی، مفهوم آسیب‌شناسی را به عنوان فلسفه زیربنایی مدل رقابتی مدارس می‌دانند [۵]. یک آسیب‌شناس سازمانی همانند یک پزشک بالینی در گام اول مداخلات درمانی خود، به بررسی وضعیت فعلی سازمان می‌پردازد [۳۷] و تلاش می‌کند تا به این پرسش پاسخ دهد که سازمان هم اکنون در چه وضعیتی قرار دارد؟

عارضه‌یابی سازمانی فرایند تشخیص پاتوژن‌ها و شناسایی پاتوژن اصلی سازمانی و مدیریتی است [۱]. متخصصین رشته تحول سازمانی معمولاً از عارضه‌یابی سازمانی برای تجزیه و تحلیل سطح فعلی کارکردی سازمان استفاده می‌کنند [۲۷.۳]. آنها همچنین با هدف بهبود عملکرد سازمانی، این اطلاعات تحلیلی را مبنای توسعه یک مداخله تحولی مناسب قرار می‌دهند [۳۴]. بدیهی است هر برنامه مداخله‌ای باید با معیارهای سلامت سازمانی طراحی و پیشنهاد گردد. سلامت سازمانی حالتی از سازمان است که شرایط رهبری، استراتژی، سیستم‌ها و ساختارها در متن و درون محیط بطور متوازن تعبیه شده باشند [۳۷].

بازسازی سیستم‌های آموزشی از طریق هماهنگ کردن اهداف و فعالیت‌ها با وضعیت‌های نوظهور و اصلاح و بهبود روش‌های تحقق این اهداف دنبال می‌شود. به علاوه، امروزه به ضرورت پیش‌بینی نیازها و راه‌های رفع آن‌ها تاکید بیشتری می‌شود؛ زیرا سازمان‌ها مجبورند خود را برای

ایجاد چنین تغییراتی آماده سازند یا خطر مواجهه با بحران‌های احتمالی را بپذیرند [۲۸،۲۹]. نوآوری‌های لحظه‌ای به حدی است که مدیران را چاره‌ای جز همزیستی با تازه‌ها نمی‌باشد [۴۱]. تداوم حیات نظام‌های آموزشی نیز به عنوان یک سازمان به قدرت بازسازی آن‌ها بستگی دارد. سازمان‌های آموزشی در مواجهه با شرایط نوظهور، از موقعیت پیچیده‌تری برخوردارند و به همین سبب می‌توان آن‌ها را سازمان‌های موجود در خط مقدم برخورد با عوامل بحران‌زای محیطی معرفی کرد. این سازمان‌ها از یک سو برای آن‌که بقا و اثربخشی خود را تضمین کنند، باید فعالیت‌های خود را متناسب با فشارهای محیطی موجود، بررسی و تغییر و اصلاح نمایند و از سوی دیگر با توجه به نقشی که در جوامع به عنوان الگو و قالب سایر سازمان‌ها دارند، باید در جهت ایجاد بستری مناسب برای اثربخش کردن سازمان‌های دیگر نیز برنامه‌ریزی و تلاش نمایند [۴۴،۳۶].

بررسی‌ها نشان می‌دهند که دوگانگی بین اجزای رسمی و غیررسمی یا اجزای سخت و نرم بر مدل‌های تحلیلی و تشخیصی غلبه داشته است. از ابتدای پژوهش‌های سازمانی، دانشمندان به این نکته توجه داشتند که سازمان از ساختارها و سیستم از یک طرف، و از افراد و عملکردهای آن‌ها، از طرفی دیگر تشکیل می‌شود [۲۹]. تئوری سازمانی کلاسیک بر ساختارها متمرکز است، در حالی که در تئوری روابط انسانی تمرکز بر انسان‌ها است. یکی از حوزه‌های اصلی علوم سازمانی، طراحی سازمانی است که ساختارها و سیستم‌ها را بررسی می‌کند و حوزه دیگر رفتار سازمانی است که در آن عملکرد افراد در سازمان در نظر گرفته می‌شود [۳۳،۳۹]. مدل‌های تشخیصی (عارضه‌یابی) طراحی شده توسط محققان، اساساً در جهت منطقی‌سازی این دو بعد در مدارس و برقراری تعادل بین این دو جزء در سازمان‌ها عمل می‌کنند. این همان دلیلی است که تقریباً تمام مدل‌های تشخیصی مهم مربوط به مطالعات مدیریت تغییر سازمانی دربرگیرنده عناصر مشترکی می‌شوند. محققان با تلاش برای یافتن تعادلی بین این دو بعد سازمان بر اساس یک معیار مشخص، معمولاً معیارهای دیگری که بر اساس آن‌ها، ابعاد مختلف سازمان قابل تمایز هستند را نادیده گرفته‌اند، که بعد ساکن- پویا است. اجزای ساکن و ایستای سازمان، عناصری هستند که وضعیت‌ها را تشکیل می‌دهند، در حالی که اجزای پویای سازمان، عناصری هستند که دربرگیرنده روندها هستند. جدول ۱ مدلی برای معرفی عناصر سازمانی رایج است [۲۲].

جدول ۱: بازشناسی عناصر سازمانی [۲۲]

عناصر رسمی یا سخت	عناصر غیررسمی یا نرم
عناصر ساکن و ایستا	عناصر متحرک و پویا
طرح، ساختار و سیستم‌های سازمانی	عملکرد، فرهنگ، گروه‌های غیررسمی، ساختار قدرت
فراایندهای تجاری	روند بین فردی، روند گروهی، رهبری، روند سیاسی، ارتباطات

مرور ادبیات پژوهشی در قلمرو مدیریت آموزشی نشان می‌دهد که مدل‌های عارضه‌یابی در مطالعات و در جریان تحول سازمانی در عرصه سیستم‌های آموزشی، به ویژه مدارس، تحت تسلط عناصر ساکن و ثابت هستند و کمتر به فرایندهای غیررسمی توجه شده است. البته عدم وجود فرایندهای تجاری نیز در مدل‌های عارضه‌یابی سازمانی سیستم‌های آموزشی به شکل اجزای رسمی متحرک و پویای سازمان، نیز کاملاً مشهود است. در حالی که حداقل دو برنامه تغییر سازمانی یعنی مدیریت کیفیت جامع و مهندسی مجدد فرایندهای کسب و کار، بر اساس تغییر روندهای تجاری عمل می‌کنند [۴۴].

در سیستم‌های آموزشی، مدیریت تغییر نه تنها یک فرآیند چالش برانگیز و مستمر برای موفقیت مدارس است، بلکه یک مسئله حیاتی در زمینه توسعه سازمانی است. تغییر می‌تواند به بهبود عملکرد سازمانی منجر شود و شانس بقای سازمان برای حفظ رشد اقتصادی را افزایش دهد [۳۰۱۴]. اما تغییرات در سیستم‌های آموزشی کاملاً وابسته به افراد است. اگر اعضای سازمان تغییری را قبول نکنند و خودشان را تغییر ندهند، و انگیزه و آمادگی لازم را نداشته باشند، تغییر نمی‌تواند موفقیت‌آمیز باشد [۱۳۰۹]. همچنین مدیریت تغییر در سیستم‌های آموزشی، به طور عمده به ساختار سازمانی و تمایل آن به محیطی که در آن عمل می‌کند، بستگی دارد. مدیریت تغییر به عنوان فرایندی است که سازمان برای طراحی، پیاده سازی و ارزیابی اقدامات داخلی مناسب برای مقابله با نیازهای توسعه پایدار با اصلاحات سازمانی اعمال می‌کند [۳۰]. برای سازگاری مدیریت، تغییر سازمانی برای توسعه پایدار شامل جابجایی یک سازمان از موقعیت فعلی آن به موقعیت مورد نظر خود از طریق یک دوره گذار است [۱۱۰۲۵]. برای عوامل رهبری و تغییر دهنده ضروری است که عوامل موثر، مانند نسخه، نگرش و هدف توسعه سازمانی شرکت را درک و شناسایی کنند. البته مهم این است که چگونه این عوامل تعیین کننده رفتارها، نگرش‌ها، رهبری و واکنش به تغییر

سازمانی را تحت تأثیر قرار می‌دهند و اینکه چگونه ممکن است مسائل مربوط به مقاومت در ارتباط با تغییر سازمانی مانع توسعه پایدار سازمانی شود [۱۲] مورد ارزیابی قرار گیرند. در یکی از پودمان‌های آموزشی منتشره توسط سازمان آموزشی، علمی و فرهنگی ملل متحد (یونسکو)، عارضه‌یابی در سیستم‌های آموزشی به عنوان بررسی انتقادی وضعیت، کارکرد و نتایج سیستم‌های آموزشی تعریف شده‌است که با هدف شناسایی قوت‌ها، ضعف‌ها، تهدیدها و فرصت‌ها برای بهبود طراحی می‌شوند. براساس این تعریف عناصر پیشنهادی برای عارضه‌یابی در سیستم‌های آموزشی شامل بافت، کیفیت، دسترسی، اثربخشی درونی، اثربخشی بیرونی، عدالت، هزینه‌ها، امور مالی و مدیریت هستند [۴۰]. لیکن جهت غنی‌سازی مدل‌های عارضه‌یابی سازمانی به ویژه در متن مدرسه، لازم‌است مدیران مدارس دامنه گسترده‌تری از مدل‌های تجربه‌شده را در اختیار داشته‌باشند. در مقاله حاضر تلاش شده‌است تا مدل‌های عمومی عارضه‌یابی برای موقعیت‌های مدرسه‌ای شبیه‌سازی شوند. پاهنگ و همکاران در تحلیل کیفی عوامل موثر بر کیفیت مدارس، مقوله‌های اصلی محیطی، ویژگی‌های معلم، امکانات و تجهیزات، مدیر مدرسه، ویژگی‌های دانش‌آموز، روابط انسانی خانواده، اهداف آموزشی و محتوای تدریس، منابع و روش تدریس را استخراج کرده‌اند [۳۲] و امکان بهره‌برداری از این مقوله‌ها برای طراحی مدل عارضه‌یابی مدارس وجود دارد.

یکی از فراگیرترین مدل‌های عارضه‌یابی سازمانی، لوزی‌لویت است. وی مدعی بود که اغلب تلاش‌های تغییر سازمانی به دلیل محدودیت قلمروی که برای عارضه‌یابی انتخاب می‌کنند، با شکست رو به‌رو شدند به زعم وی عامل اصلی این شکست‌ها، بررسی مجزای عناصر سازمانی است [۲۸] و با درک این واقعیت، تلاش می‌نماید تا تصویری جامع برای عارضه‌یابی سازمانی پیشنهاد نماید. در تعمیم عناصر این مدل در بافت مدرسه‌ای، لازم است به عناصر ساختاری، تکنولوژیکی، وظایف و افراد در متن محیط توجه شود. مدل وایزبورد [۴۲] با رویکردی سیستماتیک یک مدل ۶ بعدی برای عارضه‌یابی سازمانی طراحی کرده‌است. این مدل در موقعیت مدرسه‌ای به ماهیت مهم شش جزء سازمانی اشاره دارد که باید در عارضه‌یابی در نظر گرفته شوند: (۱) از لحاظ هدف، مدرسه در کدام مسیر قرار دارد؟ (۲) از جنبه ساختاری، در مدرسه کارها چگونه تقسیم شده‌اند؟ (۳) از لحاظ ارتباطی، چگونه اختلافات بین افراد مدرسه مدیریت و حل می‌شود؟ (۴) رهبری چگونه این شش بعد را در متن مدرسه متعادل می‌کند؟ (۵) آیا تکنولوژی کافی به عنوان مکانیزم‌های کمکی برای هماهنگ‌سازی در دسترس مدرسه قرار دارد؟ (۶) آیا در مدرسه به طور

کافی برای انجام کامل وظایف ضروری پاداشی در نظر گرفته می‌شود؟. در واقع این مدل اهمیت عناصر سازمانی رسمی و غیررسمی مدرسه را در متن محیط آن متوازن کرده‌است.

مدل عارضه‌یابی مهم دیگر، مدل پنج‌اس خوانده می‌شود [۴۱]. این مدل با تمرکز بر تکالیف سامان دادن، نظم و ترتیب، پاکیزه سازی، هماهنگی و ایجاد انضباط در محیط در تلاش برای نشان دادن لزوم بررسی سازمان به عنوان یک سیستم پیچیده و متشکل از عناصر سخت یا رسمی و عناصر نرم یا غیررسمی است. براساس این مدل باید در فرایند عارضه‌یابی هنگام تصمیم برای رویکردهای تحولی در مدارس، به مؤلفه‌های استراتژی، ساختار، سیستم‌ها، افراد، سبک، ارزش‌های مشترک و مهارت‌ها توجه شود. پوراتس و روبرتسون تلفیق برجسته‌ای را روی تمام مدل‌های عارضه‌یابی در توسعه سازمانی انجام داده‌اند [۳۵، ۳۶]. براین اساس در موقعیت مدرسه‌ای عناصری مانند محیط، ماموریت، گرایش‌های سازمانی، روابط اجتماعی، تکنولوژی، شرایط فیزیکی و نتایج در عارضه‌یابی دارای اهمیت محوری هستند. مدل عارضه‌یابی بورک و لیتوین، پیچیده‌ترین، جالب‌ترین و در عین حال جامع‌ترین مدلی است که قابلیت زیادی برای بسط در سیستم‌های آموزشی دارد. در این مدل بین عناصر سخت و نرم مدرسه با لحاظ سه سطح مدرسه، کلاس درس و فردی می‌توان تعادل برقرار کرد [۷]. مطابق مدل عارضه‌یابی سازمانی نادلر و تاشمن امکان برقراری تعادل بین مؤلفه‌های ثابت رسمی و غیر رسمی مدارس وجود دارد و مدرسه به عنوان یک سیستم باز لازم است در مدل عارضه‌یابی خود، محیط و استراتژی را نیز لحاظ کند [۳۱]. مدل تحلیل میدان نیروی لوین، تئوری سیستم‌های باز، مدل تحلیل سیستم لیکرت، مدل همخوانی تحلیل سازمانی، چارچوب هفت سطحی مک کنزی، چارچوب فرهنگی، سیاسی، فنی تیچی، مدل برنامه‌ریزی عملکرد متعالی، مدل عارضه‌یابی رفتار فردی و گروهی، مدل هوش سازمانی فالیتا و مدل تحلیل شبکه معنایی نیز از دیگر مدل‌هایی هستند که با رویکرد عارضه‌یابی مفهوم‌سازی شده‌اند [۴۳، ۴۴، ۱۵].

جنیاجوی با مقایسه مؤلفه‌هایی که مدل‌های فعلی عارضه‌یابی سازمانی معرفی کرده‌اند، معتقدند در هر مدل عارضه‌یابی لازم است ترکیبی از مؤلفه‌ها تعبیه گردد. در کاربست این مدل در موقعیت مدرسه‌ای مؤلفه‌های محیط، هدف و ماموریت، استراتژی، ساختار، تکنولوژی، سیستم‌ها، وظایف، انگیزه، فرهنگ (ارزش‌ها)، جو و موقعیت، سبک رهبری، توانایی‌ها و نیازهای افراد، روابط انسانی، شرایط فیزیکی، عملکرد و روند تجاری باید لحاظ گردند. البته تحلیل مقایسه‌ای نشان می‌دهد عناصری مانند وظیفه، استراتژی، ساختار سازمانی، افراد و توانایی‌های آنها از اهمیت نسبی

بیشتری برخوردارند. همچنین براین نکته تاکید می‌شود که متناسب با پیچیدگی‌های سازمانی، مدل‌های عارضه‌یابی نیز باید غنی‌سازی شوند [۲۲].

بطور تاریخی بیشتر مولفین حوزه مطالعاتی تحول و تغییر سازمانی، تلاش کرده‌اند تا یک مدل عارضه‌یابی سازمانی پیشنهاد کنند [۴۴]. اما بررسی‌ها نشان می‌دهد مدلی در خصوص عارضه‌یابی سازمانی با لحاظ مشکلات متنوع مدارس به ویژه از دیدگاه مدیریتی، گزارش نشده است. لذا مقاله حاضر درصدد است تا گزارش مربوط به یک مطالعه پدیدارشناسانه از عارضه‌یابی سازمانی در موقعیت مدرسه‌ای را گزارش کند و این پرسش را موردتحلیل قراردهد که مبتنی بر تجربه زیسته مدیران مدارس، چه ترکیبی از مشکلات مدیریتی مدارس را می‌توان برای طراحی یک مدل عارضه‌یابی سازمانی مدارس مورد توجه قرارداد؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر با هدف طراحی مدلی برای عارضه‌یابی سازمانی مدارس انجام شد. ماهیت این پژوهش، کیفی از نوع پدیدارشناسی تفسیری مبتنی بر تجربه‌زیسته بود. در این نوع پژوهش معمولاً از توصیف تجربیات زندگی و آشکارسازی معانی نهفته در پدیده‌ها با بررسی معانی و روابط دانش و زمینه آن استفاده می‌شود. پدیدارشناسی تفسیری بر عمق تجربیات تأکید دارد و درک پژوهشگران را از تجربیات زندگی افزایش می‌دهد. مشارکت‌کنندگان در این پژوهش ۹ نفر از مدیران مدارس با سابقه و تجربه کافی بودند که از بین مدیران موفق شهرهای مختلف ایران، با روش نمونه‌گیری مبتنی بر هدف^۱ از نوع گلوله‌برفی و با لحاظ اشباع نظری دعوت به همکاری شدند. ملاک موفقیت مدیران، تأیید اجماع اجتماع علمی و صنفی بود. برای دعوت از مشارکت‌کنندگان، معیارهایی مانند سن بالای ۴۰ سال، حداقل ۱۵ سال تجربه مدیریت مدرسه و توانایی و تمایل به بیان تجربیات خود لحاظ شدند. از میان نه مدیر شرکت‌کننده در پژوهش، ۱ مدیر زن و ۸ مدیر مرد و همگی متأهل بودند. از نظر تحصیلات، ۱ نفر کارشناسی و ۸ نفر کارشناسی ارشد بودند. محدوده سنی شرکت‌کنندگان ۴۰ تا ۵۳ سال بود. برای جمع‌آوری داده‌ها از مصاحبه نیمه ساختاریافته عمیق استفاده شد. فرایند مصاحبه شامل یک سؤال بازپاسخ در زمینه تجارب مدیران درباره مشکلات مدیریتی مدارس بود. همه مصاحبه‌ها با اجازه مشارکت‌کنندگان و

1. Target-based Sampling

با اطمینان از محرمانه‌بودن، ضبط شدند. مدت هر مصاحبه بین ۳۰ تا ۴۵ دقیقه در نوسان بود. با هدف اعتباربخشی به داده‌ها، در همه مراحل، اعم از طراحی پرسش و پروتکل مصاحبه، انجام مصاحبه‌های مقدماتی، موازی و بازگشتی، و در نهایت تشخیص کفایت نظری مصاحبه‌ها، دقیقاً تحت کنترل یک کمیته راهنما قرار گرفت. فرایند تجزیه و تحلیل داده‌ها براساس روش تحلیل مضمون یعنی خواندن دقیق کلیه توصیف‌ها و یافته‌های مهم شرکت‌کنندگان؛ استخراج کدگذاری باز عبارات با اهمیت و جملات مرتبط با پدیده؛ مفهوم بخشی به جملات مهم استخراج شده و مرتب‌سازی توصیف‌های شرکت‌کنندگان و مفاهیم مشترک در دسته‌های خاص از طریق کدگذاری‌های محوری؛ تبدیل کلیه عقاید استنتاج شده به توصیف‌های جامع و کامل و نیز تبدیل توصیف‌های کامل پدیده به یک توصیف واقعی خلاصه و مختصر از طریق کدگذاری‌های گزینشی؛ و مراجعه به شرکت‌کنندگان برای روشن نمودن ایده‌های به دست آمده و موثق نمودن یافته‌ها انجام شد.

صحت و استحکام مطالعه حاضر بر چهار محور ارزش واقعی، کاربردی بودن، تداوم و مبنی بر واقعیت بودن ریشه دارد. ارزش واقعی به این معنا است که بیان حاصل از تجربه برای کسی که آن‌را واقعا تجربه کرده‌است، پذیرفتنی باشد. در این پژوهش با مراجعه مجدد به شرکت‌کنندگان و به تأیید رساندن بیانیه‌های حاصله، این امر محقق شد و چنانچه در مواردی نظر شرکت‌کننده با گزارش‌های پژوهشگران متفاوت بود، کدها با نظر شرکت‌کننده اصلاح شد. جهت کاربردی بودن، یا افزایش قابلیت اجرای یافته‌ها تلاش شد تا با عدم انتخاب یک مکان مشخص برای نمونه‌گیری و انتخاب نمونه‌ها از طیف نسبتاً گسترده سنی و سابقه کاری، این مهم برآورده شود. همچنین، ثبات هنگامی به دست آمد که شرکت‌کنندگان پاسخ‌های نامتناقض و همسانی به سؤال مشابه که در قالب‌های مختلف مطرح شده بود، می‌دادند. جهت واقعی بودن پژوهش و فرایند اجرایی آن، پژوهشگران تلاش کردند تا از هر گونه تعصب در مورد پدیده مورد پژوهش در تمام مراحل مطالعه اجتناب نمایند.

یافته‌ها

داده‌های حاصل از بازخوانی مصاحبه‌ها در این پژوهش، با استفاده از روش تحلیل مضمون مورد بررسی قرار گرفتند. طی این روش ابتدا متن هر مصاحبه جهت درک تجارب شرکت‌کنندگان چندبار مطالعه شد تا پس از دریافت و ثبت همه توصیف‌های مصاحبه‌شوندگان زیر اطلاعات با

معنی، بیانات مرتبط با پدیده مورد بحث خط متمایز شوند و به این طریق جملات مهم مشخص، مفاهیم اصلی استخراج و مبتنی بر شباهت‌های مفهومی و معنایی دسته‌بندی معنایی شدند. در انتها برای توصیف جامعی از پدیده تحت مطالعه به هم می‌پیوندند و دسته‌های کلی‌تری را به وجود می‌آورند. همچنین با ارجاع به هر نمونه و بازخوانی تجربه آن‌ها درباره یافته‌ها، نتایج حاصله اعتباریابی شدند. ملاحظات اخلاقی مانند رعایت امانت در بازخوانی مصاحبه‌ها و حفظ حقوق مصاحبه‌شوندگان از طریق استناد صریح نیز در این پژوهش رعایت گردید. خلاصه گام‌های تحلیل در ادامه گزارش شده‌است.

گام اول تحلیل: در این گام متن هر مصاحبه بازخوانی شد تا تجارب شرکت‌کنندگان درک‌گردد. با دریافت و ثبت همه توصیف‌های مصاحبه‌شوندگان و متمایزسازی اطلاعات با معنی و بیانات مرتبط با پدیده مورد بحث، کدهای باز استخراج شدند. گزیده‌ای از کدهای باز استخراج شده از مصاحبه‌ها در ادامه ارائه شده است.

جدول ۲. کدهای باز حاصل از مصاحبه با مدیر اول

کمبود نیروی تخصصی در مدارس در رشته‌های مختلف
عدم توانمندی برخی نیروها در حوزه‌های دفتری، اداری، اجرایی، پرورشی و آموزشی
عدم قابلیت اجرایی شدن برنامه‌های سالانه
وجود اسناد بالادستی از بالا به پایین و متمرکز بودن آن‌ها
مشکلات مالی مدارس
عدم تعهد برخی کارکنان نسبت به وظایف محوله در مدارس
عدم ایجاد انگیزه در فراگیران و کارکنان از سوی عوامل ستادی
نداشتن معیارهای صحیح در بحث هدایت‌های تحصیلی (ارجحیت معیارهای کمی بر کیفی)
نبود زمینه کافی و مناسب اشتغال در جامعه و بدین بودن نسبت به آینده شغلی
کمبود فضای فیزیکی - لوازم ورزشی -
نامناسب بودن و استاندارد نبودن فضای مدرسه
وجود آسیب‌های اجتماعی در مدارس (طلاق و اعتیاد خانواده)
عدم کارایی آموزش‌های ضمن خدمت از حیث محتوا - مدرس - انگیزش
عدم تعامل نهادهای مختلف شهری با مدارس (مصاحبه شماره ۱).

منبع: یافته‌های پژوهش حاضر

جدول ۳. کدهای باز حاصل از مصاحبه با مدیر دوم

فراموش شدن اخلاق محوری در مدارس
مشکلات مالی و عدم امکانات بروز در مدارس
نگاه مصرفی به آموزش و پرورش بجای نگاه تولیدی و پویا
عدم وجود فضای آموزشی مناسب
ظاهرسازی فعالیت ها در مدارس توسط نهادهای مختلف بجای کیفی سازی
مشکلات و آسیب‌های اجتماعی ناشی از طلاق، اعتیاد و فضای مجازی
عدم همکاری نهادهای مختلف در کمک به دانش آموزان نیازمند
عدم تأمین امنیت و آرامش در معلمان توسط عوامل مافوق
وجود اختلافات طبقاتی در مشاغل مختلف با معلمان
عدم واریز سرانه‌های آموزشی

منبع: یافته‌های پژوهش حاضر

جدول ۴. کدهای باز حاصل از مصاحبه با مدیر سوم

عدم وجود منابع ملی کافی و واریز سرانه‌های آموزشی
عدم وجود امنیت روانی در مدارس
تقدم مدیریت مالی بر مدیریت آموزشی در مدارس به علت کمبود منابع مالی
نقش نداشتن مدیران در تنظیم برنامه ها و دستوری بودن برنامه ها
عدم بومی سازی برنامه‌های اجرایی مدارس
نبود انگیزه در فراگیران جهت حضور در مدرسه به علت نداشتن آینده شغلی
بی انگیزه بودن معلمان به دلیل کم بودن حقوق و مزایای شغلی
تاکید بر نتایج کمی به جای کیفی در مدارس از سوی اداره
از بین رفتن حس رقابت در مدارس عادی به جهت تعدد مدارس
وجود تبعیض‌های آموزشی در مدارس به جهت سازماندهی ناعادلانه دبیران
عدم وجود امکانات مناسب در مدرسه
عدم آگاهی برخی معلمان به شیوه‌های نوین تدریس (تخته‌های هوشمند)
نبود آزمایشگاه‌های مناسب در مدارس و حذف متصدی آزمایشگاهی
وجود بروکراسی‌های اداری

منبع: یافته‌های پژوهش حاضر

جدول ۵. کدهای باز حاصل از مصاحبه با مدیر چهارم

عدم آگاهی کافی برخی مدیران نسبت به مسائل آموزشی و تربیتی
همگام نبودن اولیا با مدارس به علت عدم آگاهی کافی و لازم در حوزه‌های مختلف
مشکلات و مسائل مالی خصوصا در رشته‌های کارودانش
عدم وجود تجهیزات و امکانات کافی در مدارس
آسیب‌های اجتماعی ناشی از خانواده‌های طلاق و معتاد و بدسرپرست
بی‌انگیزگی دانش آموزان نسبت به تحصیل و فعالیت‌های مختلف
کمبود نیروی انسانی توانمند و ماهر بومی

منبع: یافته‌های پژوهش حاضر

جدول ۶. کدهای باز حاصل از مصاحبه با مدیر پنجم

عدم انگیزه کافی در بین دانش آموزان به جهت نداشتن آینده شغلی
وجود فضاهای مجازی غیرقابل کنترل و تاثیر آن بر رفتار و فعالیت‌های فراگیران
عدم نظارت کافی خانواده ها بر فعالیت‌های دانش آموزان
عدم وجود انگیزه کافی در بین معلمان به علت مسائل حقوقی و معیشتی
تعجیل در اجرای اسنادبالادستی در مدارس
کمبود نیروهای انسانی توانمند
کمبود منابع مالی در مدارس
ناهماهنگی بین وزارت آموزش و پرورش
عدم وجود انگیزه کافی در بین معلمان جهت شرکت در کلاس‌های ضمن خدمت
به دلیل ناهماهنگی در محتوا، شیوه ی ارائه و مشوق‌های مادی و معنوی
عدم وجود امنیت شغلی کافی بین مدیران و معلمان

منبع: یافته‌های پژوهش حاضر

جدول ۷. کدهای باز حاصل از مصاحبه با مدیر ششم

عدم تناسب کارها و فعالیت ها در مدارس با حقوق و دستمزد پرداختی
عدم تأمین منابع مالی در مدارس
کمبود نیروی انسانی متخصص در مدارس
آسیب‌های اجتماعی دانش آموزان
حق التدریس بودن بیشتر کادر آموزشی و آن هم از بازنشسته ها
عدم نظارت بر فعالیت‌های مدارس و عدم اهمیت به فعالیت مدیران
دغدغه تأمین نیرو جهت تدریس در مدرسه
عدم انگیزه معلمان حق التدریس به جهت عدم پرداخت بموقع حقوق و مزایا
عدم آموزش محتواهای آموزشی جدید به همکاران

منبع: یافته‌های پژوهش حاضر

جدول ۸. کدهای باز حاصل از مصاحبه با مدیر هفتم

واگذاری تدریس برخی از دروس به دبیران غیر مرتبط
نبود انگیزه در همکاران جهت شرکت در کلاس و دوره‌های آموزشی بمنظور تقویت مهارت
بروز نبودن معلمان با محتواها و روش‌های جدید تدریس
عدم همکاری برخی از نهادها مخصوصاً شهرداری ها
با توجه به مصوبه قانونی در پرداخت درصدی از عوارض به حساب مدارس
کم بودن حوزه اختیارات مدیران و دستوری بودن دستورالعمل ها
مشکل در تفکرات مدیریت کلان آموزش و پرورش در برنامه ریزی‌های آموزشی و پرورشی

منبع: یافته‌های پژوهش حاضر

جدول ۹. کدهای باز حاصل از مصاحبه با مدیر هشتم

کمبود نیروی انسانی کارآمد
نبود انگیزه کافی بین معلمان و عوامل مدرسه
عدم اجرای عدالت بین معلمان و کارکنان دیگر سازمان
مشکلات مالی مدارس و تناقض بین قانون و مشارکت اولیاء
عدم تحقق و اجرای برنامه‌های مدارس به دلیل مشکلات مالی
وجود نیروهای بازنشسته و حق التدریس در مدارس و عدم پرداخت بموقع حق الزحمه آن ها
اولویت نبودن آموزش و پرورش در کشور از دیدگاه مسئولان نسبت به سایر نهادها و سازمان ها
تعطیلی تربیت معلم از بعنوان مهمترین چالش تأمین نیروی انسانی مجرب و متعهد
عدم انگیزه جهت شرکت در کلاس‌های ضمن خدمت کارکنان نیازمند به آموزش
عدم حمایت نهادها از آموزش و پرورش و مدارس
عدم مدیریت صحیح در آموزش و پرورش از جهات مالی، تأمین و توزیع نیروی انسانی
نگرانی از عدم حضور معلمان بازنشسته در کلاس‌های درس

منبع: یافته‌های پژوهش حاضر

جدول ۱۰. کدهای باز حاصل از مصاحبه با مدیر نهم

دستورالعمل ها و بخشنامه‌های متعدد
دستوری بودن اکثر بخشنامه و دستورالعمل ها
کم بودن قدرت و اختیارات مدیران
حجم کاری زیاد مدیران با توجه به فراوانی کارها و مخاطب بودن مدیر جهت پاسخگویی
وجود آسیب‌های اجتماعی در مدرسه و نبود زیر ساخت‌های لازم
نداشتن مشاور متخصص و یا رابط آسیب‌های اجتماعی مجرب
بومی نبودن برخی طرح ها و برنامه ها و عدم قابلیت اجرایی کردن آن ها
چایگاه نداشتن مدیران و معلمان در جامعه
مشکلات مالی مدرسه و کمبود فضا و امکانات
اعمال نظرهای برخی اولیاء در فعالیت‌های مدرسه به جهت تأمین منابع مالی مدارس
عدم تخصیص نیروهای انسانی مجرب و کارآمد در مدارس
پایین بودن سطح علمی مدیران و بی انگیزگی آن ها جهت حضور در کلاس‌های ضمن خدمت
عدم رعایت جذب معلمان به شیوه صحیح و اصولی آن
عدم حمایت برخی نهادها(شهرداری) از مدارس

منبع: یافته‌های پژوهش حاضر

نتیجه این مرحله، شناسایی ۱۰۹ کد بود. سپس با ادغام موارد مشابه و حذف موارد تکراری، کدهای استخراج شده در قالب ۲۹ عبارت معنادار صورت‌بندی شدند. خلاصه نتایج در جداول ۱۱ به تفکیک عوامل، نمایش داده شده است.

جدول ۱۱. کدگذاری محوری مصاحبه‌ها

۱. سازماندهی نامناسب مدیران
۲. انتخاب نادرست مدیران بر اساس سلايق شخصی
۳. انتخاب مدیران بدون در نظر گرفتن توانایی آنان
۴. تأخیر و تعجیل دبیران در ورود و خروج
۵. رعایت نکردن قوانین مدرسه از طرف دبیران
۶. احساس قدرت کردن و پشتوانه داشتن در ادارات
۷. به کار نبردن روابط درست و منطقی با دبیران
۸. عدم توانایی مدیران در کنترل مدارس
۹. عدم آگاهی نسبت به مسائل آموزشی

۱۰.	پشتوانه داشتن در سازمان‌های دیگر
۱۱.	وابسته بودن مدیران به قدرت
۱۲.	تشنج و ناامنی در محیط خانواده
۱۳.	ضعیف بودن خانواده‌ها از لحاظ اقتصادی
۱۴.	مشکلات خانوادگی (طلاق، اعتیاد)
۱۵.	آسیب‌های فضای مجازی
۱۶.	سن و سال زیاد مدیران
۱۷.	خستگی زیاد مدیران در اثر فعالیت بیش‌ازحد در مدارس
۱۸.	بی‌تجربه بودن مدیران
۱۹.	ناراحت و مضطرب بودن مدیران
۲۰.	بیماری و مشکلات جسمی مدیران
۲۱.	متمرکز بودن مدارس
۲۲.	کنترل دبیران و عدم اعتماد به دبیران
۲۳.	بخشنامه‌های دست و پاگیر
۲۴.	تأکید بیش‌ازحد بر نمره و درصد قبولی
۲۵.	عدم توجه به پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان
۲۶.	انگیزه نداشتن دانش‌آموزان به آینده شغلی
۲۷.	بی‌انگیزه بودن دبیران
۲۸.	وجود مشکلات مالی در آموزشگاه‌ها
۲۹.	کمبود امکانات (فضا و تجهیزات) در مدارس

منبع: یافته‌های پژوهش حاضر

گام دوم تحلیل: در این گام مفاهیم اصلی و دسته‌بندی موضوعی مبتنی بر شباهت‌های معنایی مفاهیم اولیه و ساخت تم‌های اصلی، استخراج شدند. همانطور که اشاره شد، خوانش انتقادی محتوای مصاحبه‌ها منجر به استخراج ۲۹ کد محوری گردید. این کدهای مفهومی، مبتنی بر دریافت‌های تخصصی صاحب‌نظران و نیز مبانی نظری و پیشینه‌های پژوهشی، در موضوعات استنباطی خوشه بندی شدند. در انتهای این گام با رعایت قرابت‌های معنایی و نیز دامنه تعمیم‌پذیری، خوشه‌های تشکیل شده از کدهای مفهومی در سازه‌های نه‌گانه، تم‌یابی شدند. نتایج در جدول ۱۲ نمایش داده شده است.

جدول ۱۲. کدگذاری گزینشی در تبیین عارضه‌های سازمانی مدارس

عارضه‌های محیطی (جامعه و فرهنگ)
عارضه‌های محیطی (خانواده)
عارضه‌های ساختاری (ساختار و قوانین)
عارضه‌های ساختاری (منابع)
عارضه‌های ساختاری (تکنولوژی)
عارضه‌های عملکردی (آموزشی و تحصیلی)
عارضه‌های فردی و گروهی (مدیران)
عارضه‌های فردی و گروهی (معلمان)
عارضه‌های فردی و گروهی (دانش‌آموزان)

منبع: یافته‌های پژوهش حاضر

مجدداً و برای بار سوم صحت، استحکام و ارزش‌های واقعی سازه‌های تولید شده، با مراجعه مجدد به شرکت‌کنندگان و اخذ تأییدیه آنها نسبت به بیانیه‌های حاصله، و نیز دریافت دیدگاه انتقادی تعدادی از صاحب‌نظران دانشگاهی مورد بررسی و تأیید قرارگفت. در عین حال تنوع مکانی مشارکت‌کنندگان در این پژوهش و تاحد زیادی تناقض‌های مشاهده شده در تجربه‌های ابرازی آنان، موید کاربردی و اجرایی بودن سازه‌های اکتشافی است.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاضر حاصل بررسی پدیدارشناسی عارضه‌های سازمانی مدارس مبتنی بر تحلیل تجربه زیسته مدیران مدارس است. هدف نهایی این پژوهش تبیین مؤلفه‌های سازنده یک مدل عارضه‌یابی سازمانی، برای کمک به مدیران مدارس بود. براساس تحلیل داده‌ها ۲۹ زیردرونیامیه استخراج شد که در ۹ کدگزینشی اصلی شامل عارضه‌های محیطی (مربوط به جامعه و فرهنگ، خانواده) عارضه‌های ساختاری (منشعب از قوانین، منابع، تکنولوژی)، عارضه‌های عملکردی (ناشی از فعالیت‌های آموزشی و تحصیلی) و عارضه‌های فردی و گروهی (با منشا مدیران، معلمان و دانش‌آموزان) طبقه‌بندی شدند. نتایج این پژوهش نشان داد که مبتنی بر تجربه زیسته مدیران، می‌توان مدلی برای عارضه‌یابی سازمانی مدارس ایران طراحی کرد. بدون تردید کاربست این سازه‌های عارضه‌یابی، بخش مهمی از هر مداخله موثر برای تحول در سیستم مدیریت مدارس

محسوب می‌شوند. این سازه‌ها معرف ترکیبی از فرایندهای نشانه‌شناسی، آسیب‌شناسی و سبب‌شناسی هستند. علم نشانه‌ها، مطالعه فرایند معناسازی است. در این فرایند نشانه‌ها و فرآیندهای نشانه‌ها مانند دلالت‌ها، نقش‌ها، شباهت، قیاس، استعاره‌ها، نمادها، معنی و ارتباطات در هر موقعیت برای نوعی معنی‌سازی مورد تحلیل قرار می‌گیرند. در عمل، شناخت نشانه‌ها مستلزم بکارگیری موثر حواس توأم با توانایی ترکیب آنها و ارائه استنتاجی ماورای محسوسات است. بطور مثال هنگامی که در یک برنامه آماده‌سازی و یا توانمندسازی مدیران آموزشی مطابق این مدل، از مدیران مدارس خواسته می‌شود تا مشاهدات خود از یک موقعیت آموزشی را ثبت کند، آنچه که ناشی از مشاهدات عینی خود روایت می‌کند نشانه‌ها و آنچه که از تجربیات ذهنی دیگران نقل می‌کند علامت محسوب می‌شوند. شاید علت‌یابی برای نشانه‌ها و علامت‌های محدود چندان دشوار نباشد، اما هنگامی که ترکیب پیچیده‌ای از نشانه‌ها و علائم در یک موقعیت حضور داشته باشند، علت‌یابی بسیار دشوار خواهد بود در این وضعیت یک سندروم شکل گرفته است.

سندروم(نشانگان) آمیزه‌ای از علائم و نشانه‌هایی است که معمولاً با هم اتفاق می‌افتند و بطور همبسته‌ای حاکی از وجود یک مسئله خاص هستند. در واقع وقوع یکی از این نشانه‌ها در مورد وجود بقیه ویژگی‌ها هشدار می‌دهد. هرچند واژه سندروم اصطلاحی در ترمینولوژی پزشکی است، لیکن در سال‌های اخیر از این واژه، خارج از پزشکی، در ارتباط دادن میان چند پدیده مربوط به هم نیز استفاده شده است[۳۸]. برای نمونه بخشی از یافته‌های پژوهشی که در خصوص شیوع سندروم‌های مدیریتی در بین مدیران مدارس تهران [۲۰] انجام شد، نشان می‌دهند که این مدیران دچار حد قابل توجهی از سندروم مدیریتی رفتار مستبدانه هستند. تشخیص وجود این سندروم با مشاهده نشانه‌ها و علامت‌هایی مانند تحمیل فشار مضاعف به زیردستان، لذت بردن از آزار دیگران، بروز رفتار تهاجمی با منتقدین، پرخاشگری مداوم نسبت به دیگران، تمایل به کینه‌ورزی و اداره جلسات مبتنی بر برد و باخت از جانب مدیر مدرسه از یک سو و سکوت مداوم، غرزدن‌های مستمر، غیبت‌های مکرر، عدم تمایل به شرکت در جلسات و شکایت‌های متعدد از جانب معلمان امکان پذیر است[۲۱]. البته روابط بین سندروم‌ها و نشانه‌های مربوطه باید از لحاظ آماری معنی‌دار باشد.

از لحاظ علمی بررسی سندروم‌ها در حیطه عارضه‌یابی است. عارضه‌یابی در مدیریت آموزشی، فرایند مطالعه و شناخت ریشه‌های نابسامانی، ناکارآمدی و اختلال در یک سیستم آموزشی و عناصر آن است[۳۸]. در فرایند آسیب‌شناسی، تغییرات ساختاری و فرایندی پایدار در یک سیستم

آموزشی که منجر به اختلال مزمن در کارکرد و عملکرد آن می‌شود مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌گیرد. در عارضه‌یابی سیستم‌های آموزشی، مسئله پاسخ، کلیدی است. پاسخ طیف وسیعی از واکنش‌ها است که همه ناکارآمدی‌های برگشت‌پذیر، برگشت‌ناپذیر تا بحران‌ها و اضمحلال سیستمی را در برمی‌گیرد. زمانی که نوع پاسخ، باعث اختلال در کارکردهای اصلی سیستم آموزشی شود، یک مسئله، بحران یا عارضه روی داده است. یک سیستم آموزشی و عناصر آن در قبال انواع محرک‌های درونی و بیرونی سازنده و مخرب، پاسخ می‌دهد. برخی از این پاسخ‌ها فعال و برخی دیگر از پاسخ‌ها غیرفعال هستند. این پاسخ‌ها ترکیبی از علامت‌ها و نشانه‌ها هستند، که عیناً می‌توانند مخرب و یا سازنده باشند. مدیران آموزشی به عنوان آسیب‌شناس سیستم‌های آموزشی باید قادر به تشخیص این نکته باشند که تمامی این واکنش‌ها واقعی، ثابت و قابل تشخیص بوده و نیز نسبت به سازندگی و مخرب بودن آنها در سیستم مورد مطالعه شناخت کافی داشته‌باشند. در این مرحله ترکیبی از عارضه‌یابی‌های روانی، سازمانی و محیطی می‌توانند مورد استفاده قرارگیرند. ضمناً در تمام این مراحل باید به پدیده پویایی سیستم‌های آموزشی نیز توجه شود. از این منظر فرایند عارضه‌یابی با فرایند تحلیل سیستمی انطباق می‌یابد. بخش‌های اصلی یک پروژه آسیب‌شناسی شامل سبب شناسی اختلال، مکانیسم‌های رشد ناهنجاری، تغییرات ایجاد شده در عناصر سیستم و در نهایت پیامدهای کارکردی ناشی از تغییرات ریخت‌شناسی سیستم آموزشی مورد مطالعه است. در نهایت مبتنی بر سبب‌شناسی‌های انجام شده می‌توان در خصوص ترکیبی از مداخلات تصمیم‌گیری صورت گیرد. هرچند این فرایند در آموزش پزشکی، ماهیتی الگوریتمی دارد و در حیطه مسائل سیستم‌های آموزشی طراحی الگوریتم‌های دقیق تصمیم‌گیری دشوار است، لیکن این مسیر آماده‌سازی و تربیت مدیران آموزشی، سطح هوشیاری مشارکت‌کنندگان در این برنامه را بطور قابل توجهی تعالی می‌بخشد [۲۳]. هم عرض با یافته‌های پژوهش حاضر، خان در مقاله خود تأثیر ساختار سازمانی در مدیریت تغییر را تبیین می‌کند. وی معتقد است که یک سیستم بسیار سلسله‌مراتبی فرایند مدیریت تغییر را تضعیف می‌کند، زیرا اهداف چندگانه در سازمان ایجاد می‌کند. براین اساس یک ساختار بسیار سلسله‌مراتبی منجر به عدم تقارن هدف می‌شود و در نتیجه مقاومت در برابر تغییرات ایجاد می‌کند [۲۴]. هاریسون در کتاب عارضه‌یابی سازمانی استدلال می‌نماید که چگونه سازمان‌ها فرصت‌ها و تهدیدهایی را که ناشی از بازارهای سریع و بازارهای خارجی هستند را مدیریت کنند و اثربخشی کلی خود را بهبود ببخشند [۱۶]. بوش و مارشاک در یک مقاله، اشکال اصلی و معاصر توسعه سازمانی را بررسی و مورد مقایسه قرار

می‌دهند. این نویسندگان اشاره می‌کنند که شیوه‌های معاصر در توسعه سازمان، به موارد و پیش فرض‌های ایجاد شده توسط بنیانگذاران مفهوم توسعه سازمانی پی‌نبرده‌اند. به زعم آنها مفهوم اصلی توسعه سازمانی در عین واقعیت‌گرایی، دارای رویکرد مثبت گرا و سازنده‌گرا است [۸]. هسین توضیح می‌دهد چگونه سازمان می‌تواند روند عارضه‌یابی را ارتقا دهد. وی معتقد است کسب‌وکارهای مدرن در محیط‌های بسیار پویا و تعاملی کار می‌کنند. این محیط بر دیدگاه دینفعان بر روی کسب‌وکار تأثیر می‌گذارد. فرایند عارضه‌یابی به سازمان کمک می‌کند که یک ارزیابی دقیق از محیط انجام دهد و زمینه‌هایی را که نیاز به تغییر دارند شناسایی کند. تشخیص اشتباه موجب می‌شود روند تغییر ناکارآمد باشد. براین اساس مدیران نیاز به طراحی مکانیسم عارضه‌یابی موثر سازمانی برای اجرای تغییراتی دارند که برای سازمان معنادار است [۱۷]. بعضی از پژوهشگران معتقدند پیچیدگی محیط کسب‌وکار مدرن چالش‌هایی را در اجرای الگوهای مدیریت تغییر به وجود آورده است. این نویسندگان تأکید می‌نمایند که محیط کسب‌وکار مدرن با تغییرات متعدد و همزمان، تغییرات در افزایش سرعت و تغییرات پیچیده مشخص می‌شود. آنها توصیه می‌کند که چگونه رهبران و مدیران می‌توانند در هنگام اجرای مدل‌های مدیریت تغییر، بر این چالش‌ها غلبه کنند [۳۸، ۱۹]. موضوع مهم دیگری که باید در عارضه‌یابی سازمانی توسط مدیران آموزشی مورد تأکید قرار گیرد مسئله تدوین یک مجموعه جامع از سندروم‌ها و نشانه‌ها و علائم مربوطه همراه با سبب‌شناسی و روش‌های مداخله احتمالی در زمینه سیستم‌های آموزشی و عناصر آن است. همه روابط علی بین این سندروم‌ها و نشانه‌ها و علامت‌های مربوطه و نیز مداخلات پیشنهادی باید قبلاً با روش‌های معتبر کمی و کیفی مدلسازی شده باشند. این مجموعه پیشنهادی بی‌شبهت به یک کتاب داروشناسی نخواهد بود و به عنوان یک راهنمای بالینی در تشخیص و مداخله جهت بهبود سیستم‌های آموزشی می‌تواند مورد استفاده قرار گیرد. در چنین شرایطی سطح اعتبار تصمیم‌های مدیران آموزشی ارتقا یافته و چشم انداز روشنی برای حرفه‌ای سازی این رشته ایجاد خواهد شد.

مطابق تلویحات استنباطی از یافته‌های پژوهش حاضر پیشنهاد می‌شود به عنوان یک پروژه عارضه‌یابی سازمانی، ابتدا مداخلات تغییر برای بهبود عملکرد مدارس که قبلاً مورد استفاده قرار گرفته‌اند، مورد ارزیابی قرار گیرد. همچنین عوامل و اقدامات احتمالی که تعیین کننده توسعه بیشتر سیستم سازمانی مدارس است، مشخص گردند. در این مسیر لازم است تا از دانش تئوری سازمان، طراحی و تکنولوژی برای طراحی، توسعه، پیاده سازی و هدایت تغییرات برای بهینه سازی

عملکرد سازمانی و برای اعتباربخشی تصمیمات بهره‌گیری شود. در همه این مراحل باید مسایل محوری مدیریت مدارس از نشانه‌ها تفکیک شوند. در نهایت مزایا و معایب مدل‌های مختلف عارضه‌یابی سازمانی و کاربرد آنها در شرایط مختلف مورد ارزیابی قرار گرفته، و مداخلات عارضه‌یابی برای حل مسائلی که مانع عملکرد سازمانی هستند، طراحی شود. تحقق بالندگی سازمانی و بهبود عملکرد مستمر سازمان و مدیریت مدارس، مستلزم اجرای چنین پروژه‌ای است.

تعارض منافع/حمایت مالی

این مقاله مستخرج از رساله دکتری تخصصی نویسنده اول در دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن است و منابع مالی آن از محل قرارداد دانشگاه، استاد راهنما و دانشجوی پژوهش محور تأمین شده‌است. همچنین نتایج پژوهش حاضر با منافع هیچ ارگان و سازمانی در تعارض نیست.

منابع

1. Alderfer, C. P. (1976). "Boundary Relations and Organizational Diagnosis," Humanizing Organizational Behavior, , Vol. 142, p. 175.
2. Anderson, D.; Ackerman-Anderson, L.S.(2010). Beyond Change Management: How to Achieve Breakthrough Results through Conscious Change Leadership, 2nd ed.; Pfeiffer: San Francisco, CA, USA.
3. Armenakis, A. A., Mossholder, K. W. and Harris, S. G. (1990). "Diagnostic Bias in Organizational Consultation," Omega, Vol. 18, No. 6, 1990, pp. 563-572.
4. Beer, S. (1994). "The Heart of Enterprise," John Wiley & Sons, Chichester.
5. Behrangi, M., Abdolahi, B., NaveEbrahim, A., Goodarzi, A.(2015). Diagnosing cultural pathology of high school Based on the competing Values framework (Case study). 3. 4 (1):9-41. [Persian]

6. Bolton, M. and Heap, J. (2002), 'The myth of continuous improvement, *Work Study*, vol.51,
7. Burke, W. W.; Litwin, G. H. (2008) A Causal Model of Organizational Performance and Change. In Burke W.W., Lake D.G. & Paine W. J. (Eds), *Organizational Change: A Comprehensive Reader*, San Francisco: Jossey Bass.
8. Bushe G. & Marshak R. (2010). Revisioning Organization Development. *The Journal of Applied Behavioral Science*. 45 (3): 348- 368
9. Cook, S.; Macaulay, S.; Coldicott, H. (2004). *Change Management Excellence: Using the Four Intelligences for Successful Organizational Change*; Kogan Page: London, UK; Sterling, VA, USA.
10. Felkins, P.K.; Chakiris, B.J.; Chakiris, K.N.(2001). *Change Management: A Model for Effective Organizational Performance*; Productivity Press: Portland, OR, USA.
11. Franklin, M. (2014). *Agile Change Management: A Practical Framework for Successful Change Planning and Implementation*; Kogan Page: London, UK.
12. Gavrea, C.; Stegorean, R.; Marin, A.(2012). Corporate board structure and organizational performance: Evidence from romanian firms. *Stud. Univ. Babeş Bolyai Negot.* 57, 21–33.
13. Giauque, D. (2015). Attitudes toward organizational change among public middle managers. *Public Pers. Manag.* 44, 70–98.
14. Ha, H.(2014). *Change Management for Sustainability*; Business Expert Press: New York, NY, USA.
15. Hamid, R. et al. (2011). "The Analysis of Organizational Diagnosis on Based Six Box Model in Universities". *Higher Education Studies* Vol. 1, No. 1; June.
16. Harrison, Michael I.(2005). *Diagnosing Organizations: Methods, Models, and Processes*.

17. Hassin A. (2009) Effective Diagnosis in Organization Change Management. *Journal of Business Systems, Governance and Ethics*. 5 (2): 23- 28
18. Hassin.A (2010).Effective Diagnosis in Organization Change Management. Deakin University, Australia. *Journal of Business Systems, Governance and Ethics*.Vol 5, No2, pp 23.
19. Hayes, J. (2002), *The Theory and Practice of Change Management*, New York: Palgrave
20. Hoseini, S., Khalkhali, A. (2014). Managerial Syndromes in School Principals: A Case of Tehran's High Schools. *International Journal of Current Life Sciences - Vol. 4, Issue, 12, pp. 11430-11433, December,*
21. Hoseini, S., Khalkhali, A. (2015). A Survey of Managerial Syndromes between School Principals. *International Conference on Management and Industrial Engineering, Tehran, 4March. [Persian]*
22. Janićijević N. (2010). Business processes in organizational diagnosis. *Management*, Vol. 15, 2, pp. 85-106.
23. Khalkhali, A. (2015). *Generalized Educational Management (Readout & Reconstruction of Discipline Role)*. Islamic Azad University, Tonekabon Branch Publication. IRAN. [Persian]
24. Khan W. (2012). The Functions of Dysfunctions. Implications for Organizational Diagnosis and Change. *Consulting Psychology Journal*. 64 (3): 225- 241
25. Knuf, J. (2000). Benchmarking the lean enterprise: Organizational learning at work. *J. Manag. Eng.* 16, 58–71.
26. KorkorTetteh, V. (2012). *Organizational Diagnosis – A Management Tool for Change the Telecommunication Industry*. A Thesis submitted to the School of Graduate Studies, Kwame Nkrumah University of Science and Technology, Ghana.

27. Langley A. and Denis, J.-L. (2006). "Neglected Dimensions of Organizational Change: Towards a Situated View," *New Perspectives on Organizational Change and Learning*, Vol. 1, pp. 136-159.
28. Leavitt, H. (1965). *Applied Organizational Change in Industry*. In March, J. (Ed.) *Handbook of Organization*, Chicago: Rand McNally.
29. Morgan, G. (1990) *Images of Organization*, San Francisco: Sage.
30. Murthy, C.S.V. (2007). *Change Management*, 1st ed.; Himalaya Publishing House Pvt. Ltd.: Mumbai, India.
31. Nadler D. A.; Tushman M. (1995) *Types of Organizational Change: From Incremental Improvement to Discontinuous Transformation*. In Nadler D. A.; Shaw R. B.; Walton E. no. 6, pp. 309 – 313.
32. Pahang, N., Mahdiyoun, R., Yarigholi, B. (2017). A survey on Quality of Schools and Identifying Related Affecting Factors: A Mixed Method Research. *Jsa*, 5(1), 173-193. [Persian]
33. Pettigrew, A. (1987). Introduction: researching strategic change. In Pettigrew, A. (Ed.), *The Management of Strategic Change*. London: Basil Blackwell
34. Pofi J. A. Di. (2002). "Organizational Diagnostics: Integrating Qualitative and Quantitative Methodology," *Journal of Organizational Change Management*, Vol. 15, No. 2, pp. 156-168.
35. Porras J.; Robertson P. (1987). Organization Development Theory: A Typology and Evaluation. *Research in Organizational Change and Development*, vol. 1, pp 1-57.
36. Pryor M.; Taneja S. ; Humphrey J. & Singleton L. (2008). Challenges Facing Change Management Theories and Research. *Delhi Business Review*. 9 (1): 1-20

37. Saeed B. and Wang, W.(2013). "The Art of Organizational Diagnosis: Pathogens and Remedies," *iBusiness*, Vol. 5 No. 2, pp. 55-58.
38. Samue, Yitzhak. (2010). *Organizational Pathology: Life and Death of Organizations*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
39. Stegorean, R.; Gavrea, C.; Marin, A. (2010). The application of a diagnostic model: An empirical study. *Stud. Univ. Babeş Bolyai Negot.* 3, 3–13.
40. UNESCO.(2010). Module 3 “Education Sector Diagnosis” of our distance education programme on Education Sector Planning. unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Beirut/images/T3.pdf
41. Waterman R.; Peters T.; Phillips J. (1980) Structure is Not Organization, *Business Horizons*, Vol.23, Issue 3, pp 14-26.
42. Weisbord M. R. (1978). Organization Diagnosis: Six Places to Look for Trouble With or Without a Theory, *Group and Organizational Studies*, December, pp 17-32.
43. Wikipedia Contributors. (2018, October 3). Organizational Diagnostics. In Wikipedia, The Free Encyclopedia. Retrieved 19:55, February 1, 2019, from https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Organizational_diagnostics&oldid=862248762
44. Zhang, J., Schmidt, K. & Li, H. (2016). An Integrated Diagnostic Framework to Manage Organization Sustainable Growth: An Empirical Case. *Sustainability*, 8, 301.