

واکاوی الگوی رهبری توجهی در مدیران زن آموزش و پرورش

لیلا قزاقی*، الهام کاویانی**، فرامرز ملکیان***، محمدجواد کرم افروز****

چکیده

هدف از این پژوهش، واکاوی الگوی رهبری توجهی در مدیران زن آموزش و پرورش استان کرمانشاه است. نوع پژوهش از نظر هدف کاربردی - توسعه‌ای و از نظر ماهیت داده‌ها، کیفی - کمی است. در مرحله کیفی پژوهش بر اساس نظریه داده بنیاد با استفاده از مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته به روش غیر تصادفی هدفمند در بین ۱۵ نفر از مدیران زن و خبرگان مدیریت آموزش و پرورش و با معیار اشباع داده‌ها، ابعاد الگوی رهبری توجهی شناسایی شد. نتایج حاصل از بخش کیفی نشان داد الگوی پیشنهادی نهایی شامل شش بُعد اصلی است که شامل شرایط علی (بهره‌وری مدارس و ارزیابی خلاقانه)، پدیده محوری (رهبری همدلانه و تغییر و نوآوری)، شرایط زمینه‌ای (فرهنگ سازمانی و ساختار سازمانی)، شرایط مداخله‌گر (الزامات محیطی و کمبود مهارت‌های نرم)، راهبردها (همسوسازی آموزش پایدار و توسعه فردی) و پیامدها (تحلیل پیشگویانه و تصمیم سازی چابک) می‌باشند. در بخش کمی پژوهش با بررسی نمونه ۲۰۰ نفر از مدیران زن مدارس به روش طبقه‌ای - تصادفی نتایج بخش کیفی با استفاده از پرسش‌نامه محقق ساخته بررسی شد. روایی و پایایی پرسشنامه تأیید و در نهایت داده‌ها با استفاده از مدل‌سازی معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزار $plis3$ تجزیه و تحلیل شد. نتایج حاصل از بخش کمی پژوهش نشان می‌دهد الگوی طراحی شده برازش مناسبی دارد. الگوی رهبری توجهی به مدیران زن آموزش و پرورش کمک می‌کند تا با بهره‌گیری از مؤلفه‌های رهبری توجهی و تمرکز بر پدیده محوری مانند رهبری همدلانه و تغییر و نوآوری، محیطی یادگیری محور و کارآمدتر ایجاد کنند که به بهبود کیفیت آموزش و پرورش می‌انجامد.

واژگان کلیدی

الگو، رهبری توجهی، مدیران زن، آموزش و پرورش

*. دانشجوی مقطع دکترای علوم تربیتی، واحد کرمانشاه، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمانشاه، ایران (leila.ghazaghi2012@gmail.com)

**. استادیار، گروه علوم تربیتی، واحد کرمانشاه، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمانشاه، ایران (نویسنده مسئول) (eli.kaveani@gmail.com)

***. دانشیار، گروه علوم تربیتی، واحد کرمانشاه، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمانشاه، ایران (faramarz.malekian45@yahoo.com)

****. استادیار، گروه علوم تربیتی، واحد کرمانشاه، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمانشاه، ایران (mj.karamafrooz@yahoo.com)

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۱۱/۱۶

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۹/۲۹

۱. مقدمه و بیان مسئله

رقابت جهانی، فضایی به شدت ناپایدار برای سازمان‌ها به وجود آورده است که جهت مقابله با محیط نامطمئن و پذیرش تغییرات نیاز به افرادی در نقش رهبری عمیقاً احساس می‌شود (Grant, 2022). رهبری عاملی حیاتی در مدیریت بحران‌ها و عدم قطعیت است (Bundy & al, 2017) و احساس رهبر نسبت به وضعیت می‌تواند به‌طوری چشمگیر بر عملکرد پیروان تأثیر بگذارد. به بیان کوتر سلوک رهبری می‌تواند برای حفظ حرکت یک فعالیت، بهبود مداوم نظیر تحول سازمانی یا ترکیبی از تحول سازمانی با مدیریت کیفیت جامع بسیار مهم باشد (Kouter, 2021). رهبری مناسب با نیازهای سازمان و منابع انسانی آن باعث می‌شود، چنانچه سازمان در رابطه با مدیریت عملکرد کارکنان دچار خدشه‌ای باشد، پیامدها را شناسایی کرده و با توجه به محیط رقابتی با تقویت توانمندی‌ها و شایستگی‌های کارکنان به جبران خدشه بپردازد (Levy, 2019). واقع بدون رهبری اثربخش احتمال اینکه سازمان بتواند به هنگام مواجهه با چالش‌های محیطی و پیرامونی به عملکرد رضایت‌بخش دست یابد، کاهش خواهد یافت (Maula & et al, 2018).

در سال‌های اخیر، اهمیت مدیریت و رهبری در محیط‌های آموزشی به‌طور چشمگیری افزایش یافته است. رهبری در محیط‌های آموزشی یک حوزه مهم مطالعه است که بر این موضوع تمرکز دارد که چگونه رهبری مؤثر می‌تواند نتایج آموزشی را بهبود بخشد و یک محیط یادگیری مثبت ایجاد کند. انتظارات عمومی از رهبران آموزشی در ۵۰ سال گذشته تغییر کرده است (Hallinger, 2011). رهبری آموزشی به معنای مدیریت اثربخش فرایندهای آموزشی و تربیتی، فراهم کردن محیط مناسب برای رشد دانش‌آموزان و معلمان و ایجاد سیاست‌هایی است که موجب بهبود مستمر کیفیت آموزشی می‌شود (Bush, 2020). مدیریت آموزشی جای خود را به نقش شخصی گسترده‌تری برای رهبران آموزشی داده است، اگرچه همچنان به حفظ هدف جهانی آموزش رایگان و برابر برای همه ادامه می‌دهد (Shields, 2017). رهبران آموزشی باید توانایی ایجاد تغییرات مثبت در محیط‌های آموزشی داشته باشند و معلمان را برای دستیابی به بهترین نتایج هدایت کنند (Leithwood & Jantzi, 2019). لمبرت و بوچاما اظهار کرده‌اند که ۸۵ درصد از معیارهای رهبری که موفقیت دانش‌آموزان را بهبود می‌بخشد در سراسر کشورها یکسان است که بیانگر دیدگاه مشترک رهبری خوب است (Lambert & Bouchamma, 2019). در این زمینه، رهبری توجهی^۱ به‌عنوان یک رویکرد نوین مدیریتی می‌تواند نقش حیاتی در بهبود فرایندهای

آموزشی و تربیتی ایفا کند. رهبری توجهی به مدیران آموزشی کمک می‌کند تا با تمرکز بر نیازها و اولویت‌های آموزشی، به‌طور مؤثرتر به مدیریت کلاس‌ها و تدریس بپردازند و فضای آموزشی پویاتری را ایجاد کنند (Nicolini & Korica, 2021). در دنیای پیچیده و به سرعت در حال تغییر امروز، سازمان‌ها نیازمند رهبران توانا و مؤثر هستند که بتوانند به‌طور هوشمندانه و کارآمد، توجه خود و دیگران را مدیریت کنند. توجه به عنوان یکی از مؤلفه‌های کلیدی در رهبری، نقش اساسی در هدایت فرآیندهای شناختی و رفتاری افراد ایفا می‌کند. ساختار توجه در یک گروه، مرتبه‌بندی نسبی افراد را بیان می‌کند و رابطه رتبه‌ای بین افراد را می‌توان با ردیابی جهت توجه و شناسایی اینکه کدام افراد کانون توجه غالب می‌شوند آشکار کرد (Cheng & et al, 2023). با وجود رشد ادبیات رهبری در آموزش و شواهد بین‌المللی درباره کارآمدی «رهبری توجهی»، این رویکرد در بافت مدارس ایران به‌ویژه در میان مدیران زن آموزش و پرورش استان کرمانشاه هنوز تبیین و صورت‌بندی بومی نیافته است. شکاف دانشی در شناخت ابعاد و مؤلفه‌ها، شرایط علی/زمینه‌ای و راهبردهای به‌کارگیری توجه مدیریتی، تصمیم‌سازی مبتنی بر شواهد را برای بهبود عملکرد مدرسه محدود می‌کند. از این رو، مسئله اصلی پژوهش حاضر، تدوین و تبیین الگوی بومی رهبری توجهی مدیران زن و روشن‌سازی روابط میان مؤلفه‌های آن است؛ بدین معنا که مشخص شود: (۱) چه شرایطی رهبری توجهی را برمی‌انگیزد، (۲) مدیران چه راهبردهایی را برای هدایت و تخصیص توجه به کار می‌گیرند، و (۳) پیامدهای حاصل در سطح مدرسه چیست. بر این اساس، پرسش محوری پژوهش چنین صورت‌بندی می‌شود: الگوی رهبری توجهی مدیران زن آموزش و پرورش در استان کرمانشاه چگونه قابل تبیین است و چه سازوکارهایی آن را تقویت می‌کند؟

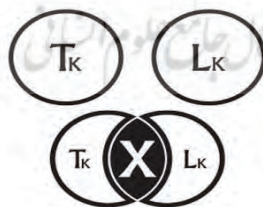
۲. پیشینه پژوهش

رهبری توجهی به‌عنوان یک حوزه تحقیقاتی نوین مورد توجه قرار گرفته و مطالعات متعددی در زمینه تأثیر آن در بخش‌های مختلف انجام شده است. سلطانی و همکاران (۱۳۹۹) در پژوهشی درباره مدیریت توجه در رسانه‌های ایران، با استفاده از مدل پارادایمی، ۲۱ مقوله را در قالب شرایط علی، پدیده محوری، شرایط زمینه‌ساز، شرایط مداخله‌گر، راهبردها و پیامدها شناسایی کردند. دورنیچ و لینچ (۲۰۲۴) نشان دادند که مراقبه ذهن‌آگاهی موجب بهبود ویژگی‌هایی مانند توجه، آگاهی و اصالت در رهبری می‌شود و ضرورت ادغام آن در برنامه‌های توسعه رهبری را مطرح کردند. چنگ و همکاران (۲۰۲۳) با بررسی ارتباط نگاه چشمی و توجه بصری با رهبری و پیروی، به نقش

کلیدی این فرآیندها در شکل‌دهی روابط رهبر و پیرو اشاره کردند. کوو و آکینبولا^۱ (۲۰۱۹) تأثیر رهبری توجهی را بر پایداری کسب‌وکارهای خصوصی بررسی کرده و دریافتند که جهت‌گیری‌های شناختی و برنامه‌ریزی‌های شناختی نقش مهمی در افزایش سودآوری دارند. ده‌ری و همکاران^۲ (۲۰۱۹) نیز بر تأثیر رهبری توجهی در مؤسسات مالی و اعتباری تأکید کرده و آن را عاملی مؤثر در ارتقای مدیریت دانش و نوآوری در سازمان‌های بانکی دانستند. رحمان و همکاران^۳ (۲۰۱۸) نقش رهبری توجهی را در صنعت خودروسازی مالزی بررسی کرده و نشان دادند که این نوع رهبری، هم‌راستایی منابع انسانی با راهبردهای تجاری و جهت‌گیری شناختی سازمانی را بهبود می‌بخشد. یافته‌های این مطالعات حاکی از آن است که رهبری توجهی را می‌توان در محیط‌های آموزشی، سازمانی و اجتماعی به کار گرفت و با تخصیص بهینه توجه، شیوه‌های رهبری اثربخش‌تری ایجاد کرد که منجر به پیشرفت و تحول مثبت می‌شود. به‌ویژه، رهبران آموزشی به دلیل نقش محوری در تربیت نسل آینده، نیازمند توسعه مهارت‌های مرتبط با رهبری توجهی هستند.

۳. چارچوب مفهومی

نظریه رهبری توجهی توسط بروس اچ. جکسون^۴ (۲۰۱۵) ارائه شده است و بر اهمیت نحوه تخصیص توجه و منابع توسط رهبران در هدایت مؤثر تأکید دارد. این نظریه، رهبری را فراتر از اعمال مستقیم فرماندهی دانسته و آن را توانایی تأثیرگذاری بر خود و دیگران برای دستیابی به اهداف در حوزه‌های فردی، تیمی، سازمانی و اجتماعی تعریف می‌کند. دانش فنی (مهارت‌های تخصصی در یک حوزه) و دانش رهبری (مهارت‌های قابل‌انتقال به سایر حوزه‌ها) دو مؤلفه کلیدی این نظریه هستند که ترکیب آن‌ها به ایجاد عامل X منجر شده (شکل ۱) و تأثیرگذاری رهبران را در سطوح مختلف افزایش می‌دهد (Plimpton, 1995).



شکل ۱. ارتباط دانش فنی و دانش رهبری (عامل X)

1. Kowo & Akinbola
2. Dahri
3. Rahman
4. Jackson

این نظریه، ۱۵ بعد کلیدی رهبری را معرفی می‌کند که شامل تمرکز درون‌فردی (فیزیکی، عاطفی، روانی، فلسفی و معنوی)، تمرکز خارجی (فردی، بین‌فردی، تیمی، سازمانی و اجتماعی) و ابعاد زمانی (آینده دور، آینده نزدیک، حال، گذشته نزدیک و گذشته دور) است (Sowcik & al, 2015). این ابعاد چارچوبی معنادار برای درک بهتر نقش رهبری در محیط‌های مختلف فراهم می‌کنند. در آینده، رهبری نیازمند رویکردی پویا، سیستمی و متصل خواهد بود که امکان تأثیرگذاری لحظه‌ای بر سیستم‌های انسانی را فراهم کرده و رهبران را قادر می‌سازد تا با چالش‌های متغیر مواجه شوند و تصمیم‌گیری مؤثرتری داشته باشند (Jackson, 2015).

نقش رهبری توجهی در مدیران زن از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است، زیرا زنان در موقعیت‌های مدیریتی معمولاً با چالش‌های منحصربه‌فردی روبه‌رو هستند که نیازمند تعادل میان قاطعیت و همدلی است (Eagly & Carli, 2007). رهبران زن در حوزه آموزش که رویکرد رهبری توجهی را اتخاذ می‌کنند، محیط‌های یادگیری فراگیر و عادلانه‌ای را با تأکید بر ایجاد روابط، رفاه عاطفی و توانمندسازی جمعی پرورش می‌دهند (Grogan & Shakeshaft, 2011). مطالعه اخیر دمپستر و بری^۱ (۲۰۲۲) نشان می‌دهد که زنان در نقش‌های رهبری، سطوح بالاتری از رهبری تحول‌آفرین را از خود نشان می‌دهند که ارتباط نزدیکی با اصول رهبری توجهی دارد؛ زیرا راهنمایی اخلاقی، مربی‌گری و توسعه حرفه‌ای را ترویج می‌کند. با ادغام رهبری توجهی در سبک مدیریت خود، رهبران زن می‌توانند به‌طور مؤثر با تعصبات جنسیتی مقابله کنند، میزان ماندگاری معلمان را افزایش دهند و اصلاحات آموزشی پایدار را هدایت کنند که برای دانش‌آموزان و کارکنان سودمند خواهد بود. رهبری توجهی در محیط‌های آموزشی می‌تواند به بهبود فرآیند یادگیری و تدریس کمک کند و فضای آموزشی را به‌گونه‌ای مدیریت کند که دانش‌آموزان و معلمان بتوانند به بهترین نحو ممکن به اهداف آموزشی دست یابند. از این‌رو، شناسایی و واکاوی مؤلفه‌های رهبری توجهی در مدیران آموزش و پرورش به‌منظور ارائه الگوی مناسب، اهمیت ویژه‌ای دارد (Goleman, 2013). از جهتی تحقیقات در زمینه رهبری توجهی بسیار محدود هستند و انجام تحقیقات در این زمینه می‌تواند زوایای مختلفی را برای سایر پژوهشگران نمایان سازد. به همین جهت تحقیق حاضر به دنبال واکاوی الگوی رهبری توجهی در مدیران زن آموزش و پرورش استان کرمانشاه است.

۴. روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش از نظر هدف، کاربردی-توسعه‌ای و از نظر ماهیت، اکتشافی است. از نظر روش نیز ترکیبی (کیفی-کمی) است. در بخش کیفی با استفاده از نظریه داده بنیاد انجام شده است. نظریه داده بنیاد شامل سه رهیافت نظام‌مند^۱، ظاهر شونده^۲ و ساخت‌گرایانه^۳ است (نوری و مهرمحمدی، ۱۳۹۰). در این پژوهش از رهیافت نظام‌مند (استراوس و کوربین) استفاده شده است. این رهیافت بر دقت روش کار، شفافیت فرآیند کدگذاری و توزیع داده‌ها به خوشه‌های مقوله‌ای مشخص و قابلیت کاربرد مدل پارادایمی تأکید دارد (فراست‌خواه ۱۳۹۵). بر اساس این دیدگاه، پژوهشگر برای تحلیل داده‌های کیفی باید سه مرحله کدگذاری باز^۴، کدگذاری محوری^۵ و کدگذاری انتخابی^۶ را طی کند تا به تدوین نظریه در حال تکامل برسد. جامعه آماری در بخش کیفی شامل (مدیران، خبرگان حوزه آموزش و پرورش و اساتید مدیریت آموزشی) می‌شود (جدول ۱). این افراد به روش گلوله برفی (ارجاع زنجیره‌ای^۷) انتخاب شده‌اند.

جدول ۱. ویژگی‌های جمعیتی شناختی مصاحبه‌شوندگان

شخص	جنسیت	حوزه فعالیت	سابقه کاری	تحصیلات	رشته تحصیلی
P1	زن	پژوهش	۱۰	دکتری	مدیریت آموزشی
P2	زن	معاونت	۱۵	دکتری	تکنولوژی آموزشی
P3	زن	استاد دانشگاه (دانشیار)	۲۲	دکتری	مدیریت آموزشی
P4	زن	استاد دانشگاه (استادیار)	۱۸	دکتری	مدیریت آموزشی

1. Systematic
2. Emergent
3. Constructivist
4. Open coding
5. Axial coding
6. Selective coding
7. Snow Ball

شخص	جنسیت	حوزه فعالیت	سابقه کاری	تحصیلات	رشته تحصیلی
P5	مرد	استاد تمام	۲۵	دکتری	مدیریت آموزشی
P6	مرد	استاد دانشگاه (دانشیار)	۲۰	دکتری	مدیریت آموزشی
P7	مرد	ریاست	۱۷	دکتری	مدیریت آموزشی
P8	مرد	ریاست	۱۷	دکتری	تکنولوژی آموزشی
P9	مرد	معاونت	۱۵	دکتری	مدیریت فرهنگی
P10	مرد	معاونت	۱۵	دکتری	برنامه ریزی درسی
P11	مرد	معاونت	۱۸	دانشجوی دکتری	مدیریت آموزشی
P12	مرد	معاونت	۱۶	دانشجوی دکتری	روانشناسی تربیتی
P13	مرد	معاونت	۲۰	دانشجوی دکتری	فلسفه تعلیم و تربیت
P14	مرد	معاونت	۱۶	کارشناسی ارشد	تکنولوژی آموزشی
P15	مرد	معاونت	۱۶	کارشناسی ارشد	برنامه ریزی درسی

روش جمع آوری اطلاعات در این بخش بیشتر مبتنی بر مصاحبه‌های عمیق و باز بوده است. در این مطالعه با ۱۵ نفر مصاحبه انجام شد و از مصاحبه دهم به بعد تکرار در اطلاعات دریافتی مشاهده گردید. از مصاحبه دوازدهم به بعد، داده‌ها کاملاً تکراری و به اشباع نظری رسیده بود؛ اما برای اطمینان، مصاحبه‌ها تا ۱۵ مورد ادامه یافت. مصاحبه‌ها با طرح سؤالاتی درباره «رهبری توجهی زنان در آموزش و پرورش» آغاز شد و سایر پرسش‌ها بر اساس پاسخ‌های مصاحبه‌شونده مطرح می‌شد. در بخش کمی با توجه به پرسشنامه‌های پژوهش از روش آمار استنباطی استفاده شد. ابزار گردآوری داده‌ها در این مرحله، پرسشنامه محقق ساخته مستخرج از نتایج بخش کیفی پژوهش است. جامعه آماری در بخش کمی دربرگیرنده‌ی مدیران زن مدارس استان کرمانشاه

است. محاسبه تعداد نمونه آماری در این بخش بر مبنای فرمول بارکلای و همکاران^۱ (۱۹۹۵) باشد از این رو تعداد ۲۰۰ پرسشنامه با روش تصادفی بین پاسخ‌دهنده‌ها توزیع گردید. پرسشنامه طراحی شده بر اساس طیف ۵ درجه‌ای لیکرت تنظیم و روایی آن با استفاده از روش محتوایی و سازه تأیید شد. برای آزمون صحت الگوی نظری پژوهش و محاسبه‌ی ضرایب تأثیر نیز از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزار PLS استفاده شده است.

در این پژوهش، برای بررسی روایی، یافته‌های پژوهش به مشارکت‌کنندگان ارائه و توسط آنها مطالعه گردیده است. سپس نظرات و پیشنهادها در نظریه‌نمایی اعمال شده است. در نهایت، این پژوهش توسط اساتید بررسی و بازبینی شده و مواردی برای اصلاح یا تغییر نظریه‌نمایی مطرح شده است. همچنین، در این تحقیق از روش «توافق درون موضوعی» برای محاسبه پایایی مصاحبه‌ها استفاده شده است. برای محاسبه پایایی مصاحبه‌ها با استفاده از این روش، از یک محقق حوزه مدیریت آموزشی دعوت شد تا به عنوان همکار پژوهش (کدگذار) در این پژوهش مشارکت کند. تکنیک‌ها و آموزش‌های لازم برای کدگذاری مصاحبه‌ها به ایشان ارائه شد. در هر مصاحبه، کدهایی که توسط دو نفر به صورت مشابه تعیین شده‌اند به عنوان «توافق» و کدهای متفاوت به عنوان «عدم توافق» مشخص شدند. سپس محقق به همراه این همکار پژوهش، سه مصاحبه را کدگذاری کردند و درصد توافق درون موضوعی که به عنوان شاخص پایایی تحلیل استفاده می‌شود، با استفاده از فرمول زیر محاسبه شد:

$$\text{درصد توافق درون موضوعی} = \frac{\text{تعداد توافقات} \times 2}{\text{تعداد کل کدها}} \times 100$$

نتایج حاصل از این کدگذاری‌ها در جدول زیر ارائه شده است:

جدول ۲. نتایج بررسی پایایی بین دو کدگذار

ردیف	شماره مصاحبه	تعداد کل کدها	تعداد توافقات	تعداد عدم توافقات	پایایی باز آزمون (درصد)
۱	ششم	۴۸	۳۹	۹	٪۶۵
۲	دهم	۵۲	۴۴	۸	٪۷۳
۳	سیزده هم	۵۰	۳۷	۱۳	٪۸۰
	کل	۱۵۰	۱۲۰	۳۰	٪۷۲

همان طور که جدول نشان می‌دهد تعداد کل کدهای ثبت شده توسط هر دو نفر (محقق و فرد همکاری کننده) برابر ۱۵۰، تعداد کل توافقات بین این کدها ۱۲۰ و تعداد کل عدم توافقات بین این کدها ۳۰ است. پایایی بین دو کدگذار با استفاده از فرمول ذکر شده ٪۷۲ است که از ٪۶۰ بالاتر بوده بنابراین قابلیت اعتماد کدگذاری‌ها مورد تأیید است.

۵. یافته‌های پژوهش

در این پژوهش، منبع اصلی داده‌ها بیشتر با اتکا بر مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته و باز بوده است؛ به‌طوری‌که مصاحبه‌های ابتدایی به‌صورت اکتشافی و توصیفی بوده‌اند. مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته‌ای با ۱۵ نفر از صاحب‌نظران صورت گرفت و تحلیل داده‌های مصاحبه به‌طور هم‌زمان از طریق سه مرحله کدگذاری باز، محوری و گزینشی انجام شد. در ابتدا، متون مصاحبه‌ها پیاده‌سازی شدند و داده‌های به‌دست آمده به‌صورت متن درآمدند. این داده‌ها سپس به‌منظور تحلیل دقیق و مقوله‌بندی به واحدهای کوچک‌تر تقسیم شدند. در مرحله اولیه کدگذاری باز، ۱۵۰ کد اولیه شناسایی شده که به ۱۲۰ کد باز غیرتکراری فیلتر شدند. این کدها به ۲۴ مقوله فرعی و ۱۲ مقوله اصلی کاهش یافتند. در فرآیند انتخاب مقوله‌ها، تمرکز بر مقوله‌هایی بود که بیشترین اشباع مفهومی را ارائه می‌دهند. در نهایت، در مرحله کدگذاری محوری، با استفاده از رویکرد سیستماتیک مرتبط با نظریه داده‌بنیاد رهیافت نظام‌مند، کدهای به‌دست آمده در شش دسته کلیدی مرتبط با پدیده اصلی «رهبری توجهی مدیران زن در آموزش و پرورش» قرار گرفتند که شامل شرایط علی، شرایط زمینه‌ای، عوامل مداخله‌گر، راهبردها و پیامدها می‌شود.

در این پژوهش طی مرحله اول کدگذاری باز، متن مصاحبه‌های پیاده شده برای تعیین ایده‌های موجود در آن‌ها چندین بار مطالعه شد. متن مصاحبه‌ها با استفاده از کدهای زنده علامت‌گذاری و ایده‌های تکراری شناخته شد. به عبارتی دیگر، متن مصاحبه‌ها با استفاده از روش مقایسه مداوم به صورت سطر به سطر بررسی و مفهوم‌پردازی شد. مفاهیم شامل کلمه‌ها و عبارت‌هایی بود که تجربه‌های مطلعان کلیدی را در خصوص چالش‌های ورزش بانوان در کشور منعکس می‌نمودند. سپس مفاهیم شناسایی شده در مرحله اول کدگذاری، بر اساس ارتباط با مفاهیم مشابه در قالب مقوله‌های فرعی طبقه‌بندی شدند، آنگاه با عنوانی که بیانگر مفهوم آن‌ها بود نام‌گذاری شدند. در آخرین مرحله از کدگذاری باز، مقوله‌های فرعی به دست آمده از مرحله قبل بر اساس مشابهت‌ها، ارتباط مفهومی و خصوصیات مشترک بین کدهای باز و مفاهیم، در طبقه‌ها یا مقوله‌های اصلی انتزاعی‌تری قرار گرفتند.

جدول ۳. مفاهیم، مقوله‌های فرعی و اصلی استخراج شده

کد	مفاهیم	مقوله‌های فرعی	مقوله‌های اصلی	شرایط
P8, P14, P11, P14, P9	تحلیل‌های آموزشی / شناسایی موانع آموزشی / تحلیل داده‌های آموزشی / فناوری‌های آموزشی / بازخورد آموزشی	بهینه‌سازی فرایند آموزشی	بهره‌وری مدارس	شرایط علی
P15, P4, P3, P15, P6, P8, P11, P12	سازگاری ساختاری / انطباق با تغییرات بازار / مدیریت مؤثر تغییرات / واکنش سریع و کارا / حمایت از نوآوری	انعطاف‌پذیری نهادی		
P12, P3, P2, P11, P1, P3, P10	پذیرش بازخورد سازنده / خودارزیابی مستمر / تحلیل بازخورد دریافتی / تعیین اهداف توسعه فردی / تعهد به بهبود مستمر	بازخورد و خودارزیابی	ارزیابی خلاقانه	
P15, P13, P8, P2, P8	بازخورد خاص و دقیق / بازخورد همدلانه / بازخورد زمانبندی شده / بازخورد با تمرکز بر رشد / بازخورد با زبان مثبت	بازخورد سازنده		

شرایط	مقوله‌های اصلی	مقوله‌های فرعی	مفاهیم	کد
شرایط زمینه‌ای	فرهنگ سازمانی	ترویج فرهنگ مشارکت فعال	تشویق به همکاری و کار تیمی / انگیزه‌بخشی به نوآوری / حمایت از ریسک‌پذیری آموزشی / برنامه‌های آموزشی برای اخلاقیت / قدردانی از مشارکت‌ها	P10, P1, P15, P2, P7, P10, P3, P9
		فرهنگ یادگیری پیوسته	آموزش مداوم / دسترسی به منابع آموزشی / تبادل دانش و تجربیات / حمایت از یادگیری مستقل / ارزیابی و بازخورد مستمر	P5, P11, P8, P7, P7, P4
	ساختار سازمانی	ایجاد ساختار سلسله‌مراتبی پویا	شفاف‌سازی نقش‌ها و مسئولیت‌ها / ساختار سلسله‌مراتبی کارآمد / تصمیم‌گیری مرکزی / گزارش‌دهی سیستماتیک / ارزیابی مستمر عملکرد	P1, P10, P6, P6, P13, P14
		ایجاد ساختار ماتریسی	گروه‌های چندوظیفه‌ای / مدیریت پروژه‌های میان واحدی / تسهیم منابع / هماهنگی میان واحدی / گزارش‌دهی دوگانه	P15, P12, P1, P13, P14
شرایط مداخله‌گر	الزامات محیطی	رقابت‌های آموزشی	تحلیل رقبا / فرصت‌ها و تهدیدها / استراتژی‌های رقابتی / رصد تغییرات بازار / پاسخ سریع به تغییرات	P14, P13, P14, P10, P12, P9
		تحولات اقتصادی	تحلیل نوسانات اقتصادی / مدیریت کارآمد بودجه / پیش‌بینی مالی / استراتژی‌های مالی پایدار / کاهش هزینه‌های آموزش	P7, P13, P5, P4, P10, P1, P7

شرایط	مقوله‌های اصلی	مقوله‌های فرعی	مفاهیم	کد
شرایط مداخله‌گر	مهارت‌های نرم	تغییرات سیاستی	تحلیل سیاست‌های آموزشی / انطباق سریع با سیاست‌ها / مدیریت تغییرات سیاستی / پیش‌بینی و آماده‌سازی / تعامل با نهادهای سیاست‌گذار	P9, P9, P15, P14, P2, P8, P6
		تحولات فرهنگی	شناسایی تفاوت‌های فرهنگی / مدیریت تعارضات فرهنگی / ترویج تنوع فرهنگی / آموزش آگاهی فرهنگی / بهره‌گیری از تنوع فرهنگی	P2, P3, P11, P4, P3, P12
	همسوسازی آموزش پایدار	ایجاد محیط‌های یادگیری پایدار	آموزش مداوم برای توسعه مهارت‌ها / یادگیری در محیط کار / بهره‌گیری از متخصصان داخلی / اعتباربخشی آموزشی / ارزیابی و بهبود مستمر آموزش‌ها	P1, P8, P6, P10, P7, P3
		آموزش مستمر	آموزش تخصصی مهارت‌ها / استفاده از متخصصان برتر / کارگاه‌های مهارت محور / انگیزش و مشارکت فعال / ارزیابی و بهبود کارگاه‌ها	P12, P5, P15, P8, P4, P11, P9
راهبردها	توسعه فردی	مربی‌گری مدیران	مربی‌گری اختصاصی / گروه‌های یادگیری و تبادل / بازخورد مستمر و سازنده / تعیین و پیگیری اهداف شخصی / پایش پیشرفت و بهبود فردی	P14, P2, P11, P10, P13, P6
		ایجاد فرصت‌های یادگیری شغلی	دسترسی به منابع یادگیری / یادگیری آنلاین / منابع به‌روز آموزشی / مشارکت در دوره‌های تخصصی / برنامه‌های تبادل دانش	P1, P9, P3, P15, P7, P13

شرایط	مقوله‌های اصلی	مقوله‌های فرعی	مفاهیم	کد
پیامدها	تحلیل پیش‌گویانه	ارتقاء عملکرد آموزشی	شناسایی مهارت‌های آینده / تحلیل بازار کار / تدوین سیاست‌های آینده‌نگر / سناریونویسی / آینده‌پژوهی	P۲، P۱۴، P۵، P۸، P۱۲
		استفاده بهینه از منابع آموزشی	مدیریت بهینه منابع مالی / کاهش ضایعات آموزشی / بهینه‌سازی مصرف انرژی / زمان‌بندی کارآمد / استفاده مجدد و بازیافت منابع	P۱، P۱۱، P۴، P۱۳، P۷، P۱۰
	تصمیم‌سازی چابک	تحلیل داده‌ها در تصمیم‌گیری	تحلیل داده‌های آموزشی / پایگاه داده متمرکز / ابزارهای پیشرفته تحلیل داده / پیش‌بینی نیازها و روندهای آموزشی / ارزیابی مبتنی بر داده	P۹، P۱۵، P۱۲، P۱۱، P۳
		کاهش خطاهای تصمیم‌گیری	سیستم‌های کنترل کیفیت / بازبینی و اصلاح تصمیمات / آموزش مهارت‌های تصمیم‌گیری / یادگیری از تجربیات گذشته / فرهنگ گزارش‌دهی و بهبود خطاها	P۸، P۱۰، P۶، P۵، P۱۴

در گام دوم، طبقه محوری که معمولاً پدیده مورد بررسی در پژوهش بود، مشخص شد و ارتباطی منطقی و علی بین این مقوله و سایر مقوله‌ها برقرار گردید. در این مرحله از کدگذاری، مقوله‌های شرایطی، تعاملی/فرآیندی و پیامدی تعیین شدند. در پژوهش حاضر، پدیده مورد بررسی (رهبری توجهی مدیران زن آموزش و پرورش استان کرمانشاه) تعیین گردید. بر همین اساس، به‌عنوان طبقه محوری در نظر گرفته شد و سایر طبقات به شرح جدول ذیل به‌عنوان مقولات شرایطی (علی، زمینه‌ای و مداخله‌گر)، تعاملی/فرآیندی و پیامدی بررسی گردید.

جدول ۴. شکل‌دهی طبقات اصلی نظریه

مدل پارادایم	مقولات اصلی
مقوله هسته	رهبری همدلانه / تغییر و نوآوری
شرایط علی	بهره‌وری مدارس / ارزیابی خلاقانه
شرایط زمینه‌ای	فرهنگ سازمانی / ساختار سازمانی
شرایط مداخله‌گر	الزامات محیطی / کمبود مهارت‌های نرم
راهبردها	همسوسازی آموزش پایدار / توسعه فردی
پیامدها	تحلیل پیشگویانه / تصمیم سازی چابک

در نهایت همان‌گونه که ذکر گردید، هدف از استفاده از نظریه زمینه‌ای تنها توصیف و توضیح صرف متغیر مورد مطالعه نیست. لذا برای یافتن مقوله محوری مراحل مختلف کدگذاری بایستی به‌طور منظم باهم مرتبط و مربوط شوند. مرحله کدگذاری انتخابی (بر اساس یافته‌های حاصل از دو مرحله کدگذاری قبلی) مرحله و گام اصلی این پژوهش است. بدین‌صورت که طبقه محوری را به شکلی سیستماتیک و نظام‌مند به دیگر مراحل کدگذاری مرتبط کرده و آن روابط را در چارچوب یک الگو و مدل ارائه نموده و مرحله‌ای که به توسعه بیشتری نیازمند هستند اصلاح می‌کند (دانایی‌فرد و اسلامی، ۱۳۸۹).

بر این اساس در مرحله‌ی کدگذاری انتخابی، بر پایه‌ی برون‌داد کدگذاری باز و محوری و با پیروی از الگوی پارادایمی استراوس و کوربین، روایت نظری پژوهش از دل مقولات استخراج‌شده سازمان‌دهی شد. بدین ترتیب، هر دسته از مقولات (شرایط علی، زمینه‌ای، مداخله‌گر، راهبردها و پیامدها) با ذکر زیر مقوله‌ها و شواهد داده بنیاد (کدهای شرکت‌کنندگان) گزارش می‌شود و در پایان، «مقوله هسته‌ای» به‌صورت برآورد نهایی یافته‌ها ارائه می‌گردد.

۱. شرایط علی

بهره‌وری مدارس: فشار بهینه‌سازی مصرف منابع، زمان‌بندی کارآمد و کاهش ضایعات آموزشی، نیاز به جهت‌دهی آگاهانه و توجه مدیریتی را برمی‌انگیزد.

ارزیابی خلاقانه: تأکید بر بازخورد سازنده و خودارزیابی مستمر، زمینه‌ی تمرکز توجه بر مسائل اولویت‌دار را فراهم می‌کند و چرخه‌ی یادگیری سازمانی را فعال نگه می‌دارد.

۲. پدیده‌ی محوری

در مرحله‌ی محوری، پدیده‌ی موردبررسی «رهبری توجهی مدیران زن آموزش و پرورش» تعیین و پیوندهای علی، زمینه‌ای، مداخله‌ای، راهبردی و پیامدی آن صورت‌بندی شد. در این مرحله، «رهبری همدلانه» و «تغییر و نوآوری» به‌عنوان ابعاد پدیده ظاهر شدند.

۳. شرایط زمینه‌ای

فرهنگ سازمانی: فرهنگ مشارکت فعال و یادگیری پیوسته، ظرفیت هدایت توجه جمعی را بالا می‌برد و پذیرش تمرکزهای تازه (مسئله محور) را ممکن می‌سازد.
ساختار سازمانی: ساختار سلسله‌مراتبی پویا و/یا ساختار ماتریسی، کانال‌های تخصیص توجه را تسهیل کرده و بوروکراسی مخل تمرکز را کاهش می‌دهد.

۴. شرایط مداخله‌گر

الزامات محیطی: رقابت‌های آموزشی، تحولات اقتصادی و تغییرات سیاستی و فرهنگی، محدوده و جهت کانون‌های توجه را جابه‌جا می‌کنند و حساسیت زمانی برای تصمیم‌سازی می‌آفرینند.
کمبود مهارت‌های نرم: کاستی در مهارت‌هایی چون ارتباط، مذاکره و کار تیمی می‌تواند «نشت توجه» ایجاد کند و کارایی تمرکز جمعی را بکاهد؛ لذا در روایت نظری به‌عنوان شرط مداخله‌گر کاهنده لحاظ شده است.

۵. راهبردها

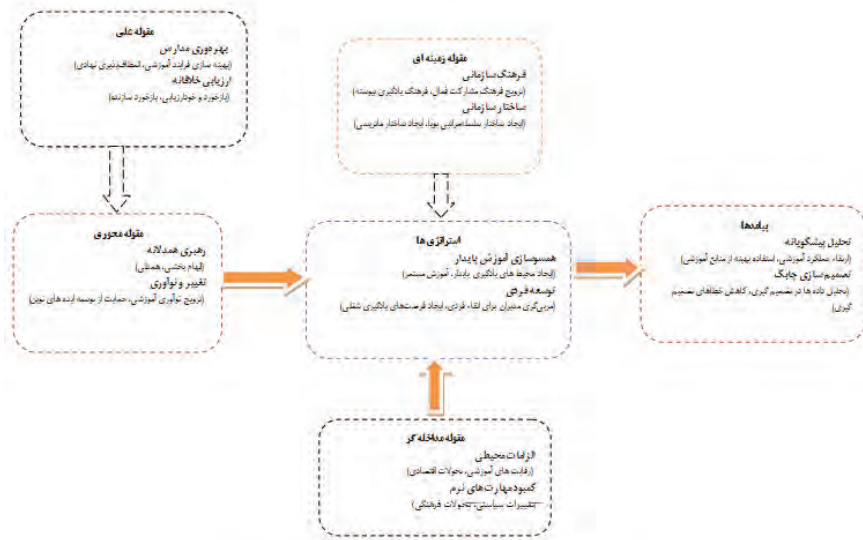
همسوسازی آموزش پایدار: طراحی محیط‌های یادگیری پایدار، پیاده‌سازی آموزش‌های مستمر و هم‌راستاسازی برنامه‌های توسعه حرفه‌ای با مسائل اولویت‌دار مدرسه.
توسعه فردی: مربی‌گری مدیران و فرصت‌های یادگیری شغلی برای معلمان به‌منظور تقویت «عضلات توجه» و توانایی تمرکز/توزیع به‌جا در سطح تیم.

۶. پیامدها

تحلیل پیشگویانه: استقرار داده‌افزارهای تحلیلی، پایگاه‌های متمرکز و ارزیابی‌های مبتنی بر داده، خط سیر توجه را از شهودمحوری به «شواهدمحوری» می‌کشاند و امکان پیش‌بینی نیازها/روندهای آموزشی را فراهم می‌کند.

تصمیم‌سازی چابک: با کاهش خطاهای تصمیم‌گیری (کنترل کیفیت، بازبینی و یادگیری از تجربه) و تسریع چرخه اقدام-بازخورد، رضایت ذی‌نفعان افزایش می‌یابد و کارایی اجرایی بالا می‌رود. وقتی فشار بهره‌وری و الزامات ارزیابی خلاقانه (شرایط علی) در متن فرهنگی مشارکت‌جو و ساختار منعطف (شرایط زمینه‌ای) و در مواجهه با قیود محیطی/کمبود مهارت‌های نرم (شرایط مداخله‌گر) عمل می‌کنند، مدیران زن آموزش‌وپرورش برای هدایت کانون‌های توجه مدرسه به راهبردهای همسوسازی آموزش پایدار و توسعه فردی متوسل می‌شوند؛ پیامد این فرایند، تحلیل پیشگویانه و تصمیم‌سازی چابک است که چرخه‌ی بهبود مستمر مدرسه را تقویت می‌کند. این روایت، مستقیماً بر مقولات و کدهای استخراج‌شده تکیه دارد و از تعمیم‌های برون‌داده‌ای پرهیز می‌کند. مقوله هسته‌ای دوبعدی را که در مرحله محوری به‌عنوان ابعاد پدیده نمایان شده بودند (رهبری همدلانه و تغییر/نوآوری) در سطحی بالاتر «ادغام» می‌کند: مدیر، با اتکا به همدلی شناختی-عاطفی، توجه فردی و جمعی را به مسائل اولویت‌دار یادگیری سازمان‌دهی و باز توزیع می‌کند تا نوآوری آموزشی ممکن و پایدار شود. بدین‌سان، «همدلی» نقش «سامان‌دهنده تخصیص توجه» و «نوآوری» نقش «جهت‌گالب این تخصیص» را می‌یابد. هرگاه مدارس با فشارهای بهره‌وری و الزامات ارزیابی خلاقانه در بافت فرهنگ مشارکت‌جو و ساختار منعطف روبه‌رو باشند و درعین‌حال، الزامات محیطی و کمبود مهارت‌های نرم بر میدان کنش اثر بگذارند، مدیران زن آموزش‌وپرورش از طریق راهبردهای همسوسازی آموزش پایدار و توسعه فردی، به «تنظیم توجه همدلانه برای نوآوری آموزشی» دست می‌زنند؛ نتیجه، استقرار تحلیل پیشگویانه و تصمیم‌سازی چابک و درنهایت بهبود کیفیت و کارایی مدرسه است.

در ادامه مدل مفهومی پژوهش الگوی رهبری توجهی مدیران زن در آموزش و پرورش در شکل ۱ نمایش داده شده است.



شکل ۲. کدگذاری محوری بر اساس مدل پارادایم

در پژوهش حاضر پس از تحلیل عمیق داده‌های کیفی، به شناسایی الگوها و مؤلفه‌های کلیدی رهبری توجهی در مدیران زن آموزش و پرورش پرداخته و اکنون با گذار به بخش کمی، گام‌هایی برای سنجش اعتبار این یافته‌ها و بررسی روابط آماری بین متغیرها برداشته می‌شود. در این مسیر، تحلیل‌های کیفی که با روش کدگذاری باز، محوری و انتخابی به شناسایی و طبقه‌بندی مفاهیم پرداخته‌اند، بنیان لازم برای تدوین ابزارهای سنجش کمی همچون پرسش‌نامه را فراهم می‌کنند؛ بنابراین، داده‌های کیفی از طریق ابزارهای کمی به آزمون گذاشته می‌شوند تا امکان تأیید و تعمیم‌پذیری یافته‌ها برای جامعه آماری گسترده‌تر فراهم شود. برای آزمون صحت مدل نظری پژوهش و محاسبه‌ی ضرایب تأثیر از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزار $pl3$ استفاده شده است. نتایج مدل‌سازی شامل دو بخش مربوط به شاخص‌های برازش و ضرایب روابط متغیرهای مدل است. برای بررسی برازش مدل اندازه‌گیری، سه معیار پایایی، روایی همگرا و روایی واگرا استفاده می‌شود و پایایی خود از سه طریق بررسی ضرایب بارهای عاملی، ضرایب آلفای کرونباخ، پایایی ترکیبی صورت می‌پذیرد. مقدار ملاک برای مناسب بودن ضرایب بارهای عاملی، $0/5$ است. برای تمامی سؤال‌ها، ضرایب بارهای عاملی سؤال‌ات از $0/5$ بیشتر است که نشان از مناسب بودن این معیار دارد. مقدار مربوط به آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی متغیرها در همه متغیرها، بالاتر از $0/7$ است که حاکی از پایایی مناسب مدل دارد. در

این تحقیق پایایی متغیرها در حد مطلوب قرار دارد. از آنجاکه پایایی تأیید می‌شود می‌توان به بررسی فرضیات توسط معادلات ساختاری پرداخت و نتیجه قابل تعمیم به کل جامعه موردنظر است. معیار دوم از بررسی مدل‌های اندازه‌گیری، روایی همگرا است که به بررسی همبستگی هر متغیر با سؤالات (شاخص‌ها) خود می‌پردازد. با توجه به روش فورنل و لارکر که مقدار مناسب برای AVE را ۰/۵ به بالا معرفی کرده‌اند؛ برای تمامی متغیرها، مقدار AVE بیشتر یا مساوی ۰/۵ است. روایی واگرا سومین معیار بررسی برازش مدل‌های اندازه‌گیری است. روایی واگرا وقتی در سطح قابل قبول است که میزان AVE برای هر متغیر بیشتر از واریانس اشتراکی بین آن متغیر و متغیرهای دیگر در مدل باشد. مقدار R^2 برای برازش سازه‌های درون‌زای مدل محاسبه می‌گردد و دارای سه سطح ضعیف (۰/۱۹)، متوسط (۰/۳۳) و قوی (۰/۶۷) است (هنسلر و همکاران^۱، ۲۰۰۹). معیار Q^2 قدرت پیش‌بینی مدل را مشخص می‌سازد و در مورد یک سازه درو زا قدرت پیش‌بینی ضعیف، متوسط و قوی (به ترتیب ۰/۰۲، ۰/۱۵ و ۰/۳۵) را مشخص می‌نماید (Heneseler & et al, 2009). مطابق جدول (۴) میزان شاخص‌های برازش برای متغیرهای مدل در دامنه مطلوبی هستند برای برازش کلی مدل هر دو بخش مدل اندازه‌گیری و ساختاری از معیار GOF استفاده شد که مقدار آن ۰/۰۱، ۰/۲۵ و ۰/۳۶ که به‌عنوان مقادیر ضعیف، متوسط و قوی برای GOF معرفی شده است (وتزلس و همکاران^۲، ۲۰۰۹)، در مدل پژوهش، ۰/۹۱ به دست آمد که نشان از برازش کلی قوی مدل دارد (جدول ۵).

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
رتال جامع علوم انسانی

- 1.
2. Wetzels et al

جدول ۵. شاخص‌های برازش متغیرها در مدل

GOF	Q2	R2	روایی همگرا (AVE)	پایایی توکیمی (CR)	آلفای کرونباخ	
۰/۹۱	۰/۴۱۸	—	۰/۵۶۶	۰/۹۴۵	۰/۹۳۸	شرایط علی
	۰/۳۴۴	۰/۸۳۰	۰/۵۶۳	۰/۹۲۷	۰/۹۱۲	بهره‌وری مدارس
	۰/۱۳۷	۰/۹۰۶	۰/۵۵۹	۰/۸۶۳	۰/۸۰۱	بهینه‌سازی فرایند آموزشی
	۰/۴۸۸	۰/۹۳۶	۰/۶۶۴	۰/۹۰۸	۰/۸۷۲	انعطاف‌پذیری نهادی
	۰/۴۷۷	۰/۸۲۹	۰/۵۵۴	۰/۹۲۵	۰/۹۰۸	ارزیابی خلاقانه
	۰/۶۱۱	۰/۸۶۳	۰/۶۶۱	۰/۹۰۵	۰/۸۶۶	بازخورد و خودارزیابی
	۰/۴۴۲	۰/۸۵۲	۰/۶۳۶	۰/۸۹۶	۰/۸۵۳	بازخورد سازنده
	۰/۴۳۶	۰/۶۰۴	۰/۵۴۴	۰/۹۵۹	۰/۹۵۴	مقوله محوری (رهبری توجهی)
	۰/۵۱۴	۰/۹۴۴	۰/۶۳۶	۰/۹۴۵	۰/۹۳۴	رهبری همدلانه
	۰/۴۶۳	۰/۸۸۰	۰/۶۹۹	۰/۹۱۹	۰/۸۸۷	الهام بخشی
	۰/۶۴۴	۰/۸۹۱	۰/۷۴۰	۰/۹۳۴	۰/۹۱۱	همدلی
	۰/۴۵۰	۰/۹۱۱	۰/۵۳۵	۰/۹۱۹	۰/۹۰۱	تغییر و نوآوری
	۰/۳۹۹	۰/۸۹۸	۰/۶۲۹	۰/۸۹۴	۰/۸۵۲	ترویج نوآوری آموزشی
	۰/۲۶۷	۰/۸۷۹	۰/۵۷۸	۰/۸۷۲	۰/۸۱۵	حمایت از توسعه ایده‌های نوین
	۴۳۹	—	۰/۵۷۸	۰/۹۶۴	۰/۹۶۱	شرایط زمینه‌ای
	۰/۵۴۲	۰/۹۱۹	۰/۶۳۴	۰/۹۴۵	۰/۹۳۴	فرهنگ سازمانی
	۰/۵۸۲	۰/۹۴۴	۰/۷۱۰	۰/۹۲۴	۰/۸۹۷	ترویج فرهنگ مشارکت فعال

GOF	Q2	R2	روایی همگرا (AVE)	پایایی تکریمی (CR)	آلفای کرونباخ	
۰/۹۱	۰/۵۰۶	۰/۹۳۵	۰/۶۴۲	۰/۸۹۸	۰/۸۵۶	فرهنگ یادگیری پیوسته
	۰/۵۴۰	۰/۹۲۲	۰/۶۲۱	۰/۹۴۲	۰/۹۳۱	ساختار سازمانی
	۰/۴۵۷	۰/۸۹۱	۰/۶۳۱	۰/۸۹۵	۰/۸۵۲	ایجاد ساختار سلسله مراتبی پویا
	۰/۷۲۶	۰/۹۱۹	۰/۷۴۱	۰/۹۳۴	۰/۹۱۲	ایجاد ساختار ماتریسی
	۰/۵۹۹	—	۰/۶۵۴	۰/۹۷۴	۰/۹۷۲	شرایط مداخله گر
	۰/۶۰۷	۰/۹۳۳	۰/۶۹۳	۰/۹۵۷	۰/۹۵۰	الزامات محیطی
	۰/۶۷۳	۰/۸۹۷	۰/۷۸۱	۰/۹۴۶	۰/۹۲۵	رقابت های آموزشی
	۰/۶۰۵	۰/۸۹۷	۰/۷۶۷	۰/۹۴۲	۰/۹۲۲	تحولات اقتصادی
	۰/۶۰۲	۰/۹۳۸	۰/۷۰۴	۰/۹۶۰	۰/۹۵۳	کمیود مهارت های نرم
	۰/۶۴۸	۰/۹۳۱	۰/۷۳۹	۰/۹۳۴	۰/۹۱۱	تغییرات سیاستی
	۰/۶۸۷	۰/۹۳۵	۰/۷۷۳	۰/۹۴۴	۰/۹۲۶	تحولات فرهنگی
	۰/۵۷۷	۰/۸۷۱	۰/۶۴۲	۰/۹۶۸	۰/۹۵۷	راهبردها
	۰/۶۳۰	۰/۹۴۴	۰/۷۲۲	۰/۹۶۳	۰/۹۵۶	همسوسازی آموزش پایدار
	۰/۶۸۶	۰/۹۳۸	۰/۸۰۸	۰/۹۵۵	۰/۹۴۰	ایجاد محیط های یادگیری پایدار
	۰/۵۷۲	۰/۹۲۵	۰/۷۴۴	۰/۹۳۵	۰/۹۱۴	آموزش مستمر
	۰/۶۰۴	۰/۹۳۲	۰/۶۴۶	۰/۹۳۱	۰/۸۸۷	توسعه فردی
	۰/۳۶۶	۰/۸۶۰	۰/۶۵۵	۰/۸۱۹	۰/۷۹۶	مربی گری مدیران برای ارتقاء فردی
	۰/۶۴۰	۰/۹۰۳	۰/۸۱۱	۰/۹۵۵	۰/۹۴۱	ایجاد فرصت های یادگیری شغلی
	۰/۶۰۹	۰/۸۷۰	۰/۹۲۰	۰/۹۸۱	۰/۹۷۹	پیامدها

GOF	Q2	R2	روایی همگرا (AVE)	پایایی تکریمی (CR)	آلفای کرونباخ	
۰/۹۱	۰/۶۵۷	۰/۹۷۱	۰/۷۵۴	۰/۹۶۸	۰/۹۶۳	تحلیل پیشگویانه
	۰/۵۹۴	۰/۹۵۴	۰/۷۴۹	۰/۹۳۷	۰/۹۱۶	ارتقاء عملکرد آموزشی
	۰/۷۱۲	۰/۹۶۲	۰/۸۲۴	۰/۹۵۹	۰/۹۴۶	استفاده بهینه از منابع آموزشی
	۰/۶۵۳	۰/۹۶۹	۰/۷۳۱	۰/۹۶۴	۰/۵۹۵	تصمیم سازی چابک
	۰/۶۵۲	۰/۹۴۳	۰/۷۶۸	۰/۹۴۳	۰/۹۲۴	تحلیل داده‌ها در تصمیم گیری
	۰/۶۵۸	۰/۹۴۴	۰/۷۸۱	۰/۹۴۷	۰/۹۳۰	کاهش خطاهای تصمیم گیری

نتایج میزان اثر و معنی داری رابطه بین متغیرهای الگو نیز مطابق جدول (۶) آمده است.

جدول ۶. نتایج روابط مستقیم و ضرایب معناداری مدل

ضریب تعیین (r2)	ضریب معنی داری (T Statistics)	ضریب استاندارد (Beta)	فرضیات الگوی مفهومی
۰/۶۰۴	۸/۶۲۳	۰/۷۷۷	شرایط علی -> رهبری توجهی
۰/۸۷۱	۲/۳۹۵	۰/۲۴۴	رهبری توجهی -> راهبردها
	۱/۹۹۲	۰/۱۷۷	شرایط زمینه‌ای -> راهبردها
	۳/۴۳۳	۰/۵۵۸	شرایط مداخله‌گر -> راهبردها
۰/۸۷۰	۲۷/۴۷۴	۰/۹۳۳	راهبردها -> پیامدها

بر اساس نتایج جدول (۶) ضریب استاندارد ۰/۷۷۷ نشان می‌دهد که شرایط علی تأثیر قابل توجهی بر روی رهبری توجهی دارد که توسط ضریب معنی‌داری ۸/۶۲۳ نیز تأیید می‌شود. ضریب تعیین (R^2) برابر با ۰/۶۰۴، بیانگر این است که شرایط علی حدود ۶۰/۴ درصد از تغییرات در رهبری توجهی را تبیین می‌کند. ضریب استاندارد ۰/۲۴۴ نشان می‌دهد که رهبری توجهی تأثیر متوسطی بر راهبردها دارد که با ضریب معنی‌داری ۲/۳۹۵ نیز به سطح معنی‌داری رسیده است. ضریب تعیین ۰/۸۷۱ نشان می‌دهد که حدود ۸۷/۱ درصد از واریانس راهبردها توسط رهبری توجهی و سایر عوامل تبیین می‌شود. شرایط زمینه‌ای با ضریب استاندارد ۰/۱۷۷ تأثیر کمتری بر راهبردها دارد و مقدار تی برابر با ۱/۹۹۲ نشان می‌دهد که این اثر در مرز معنی‌داری قرار دارد. مضامین اصلی این فرضیه شامل «فرهنگ سازمانی» و «ساختار سازمانی» است که شرایط زمینه‌ای را برای توسعه راهبردها مشخص می‌کنند. شرایط مداخله‌گر با ضریب استاندارد ۰/۵۵۸ و ضریب معنی‌داری ۳/۴۳۳ تأثیر قابل توجهی بر راهبردها دارد. مضامین اصلی شامل «کمبود مهارت‌های نرم» و «الزامات محیطی» هستند که به عنوان عوامل مداخله‌گر، نقش مهمی در جهت‌دهی به راهبردهای مدیریتی دارند. ضریب استاندارد ۰/۹۳۳ نشان‌دهنده تأثیر بسیار قوی راهبردها بر پیامدها است که توسط ضریب معنی‌داری ۲۷/۴۷۴ نیز تأیید می‌شود. ضریب تعیین (R^2) برابر با ۰/۸۷۰ نشان می‌دهد که ۸۷ درصد از واریانس پیامدها توسط راهبردها توضیح داده می‌شود. مضامین اصلی این فرضیه شامل «تحلیل پیشگویانه» و «تصمیم‌سازی چابک» است که از طریق پیاده‌سازی راهبردهای قوی و مؤثر به نتایج مثبت دست می‌یابند.

۱۶۲

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر واکاوی الگوی رهبری توجهی در مدیران زن آموزش و پرورش بود. الگوی پیشنهادی نهایی این پژوهش شامل شش بُعد اصلی است که شامل شرایط علی (بهره‌وری مدارس و ارزیابی خلاقانه)، پدیده محوری (رهبری همدلانه و تغییر و نوآوری)، شرایط زمینه‌ای (فرهنگ سازمانی و ساختار سازمانی)، شرایط مداخله‌گر (الزامات محیطی و کمبود مهارت‌های نرم)، راهبردها (همسوسازی آموزش پایدار و توسعه فردی) و پیامدها (تحلیل پیشگویانه و تصمیم‌سازی چابک) می‌باشند. تحلیل معادلات ساختاری نشان داد که شرایط علی تأثیر معناداری بر رهبری توجهی دارد. همچنین، رهبری توجهی بر راهبردها تأثیر گذار است. از سوی دیگر، شرایط زمینه‌ای و شرایط مداخله‌گر بر راهبردها تأثیر مثبت داشته‌اند. نهایتاً، راهبردها تأثیر بسزایی بر پیامدها دارند. یافته‌های پژوهش نشان داد که بهره‌وری مدارس (بهینه‌سازی فرایند آموزشی و انعطاف‌پذیری

نهادی) یکی از عوامل علی رهبری توجهی در مدیران آموزش و پرورش است. بهره‌وری مدارس می‌تواند به بهبود فرآیندهای آموزشی و کاهش هدر رفت منابع منجر شود که در نتیجه آن، کیفیت آموزش افزایش می‌یابد. در راستای رهبری توجهی، بهینه‌سازی فرایند آموزشی به مدیران امکان می‌دهد تا با تمرکز بر جنبه‌های کلیدی یادگیری و تدریس، نقاط قوت و ضعف سیستم آموزشی خود را شناسایی و به‌طور هدفمند به بهبود آن‌ها بپردازند. این تمرکز دقیق و جهت‌دار به مدیران کمک می‌کند تا در برابر تغییرات محیطی و نیازهای متنوع دانش‌آموزان انعطاف‌پذیری بیشتری داشته باشند و با برنامه‌ریزی دقیق و بهینه‌سازی مداوم فرایندها، فضای یادگیری پویاتری ایجاد کنند. مدیرانی که به بهینه‌سازی فرآیندهای آموزشی می‌پردازند، از رویکردهای نوآورانه‌ای مانند یادگیری ترکیبی و آموزش مبتنی بر پروژه استفاده می‌کنند تا دانش‌آموزان را به شیوه‌ای جامع‌تر و عملی‌تر آموزش دهند. از طرفی، سازمان‌های آموزشی با ساختارهای انعطاف‌پذیر نه تنها در برابر تغییرات پایداری بیشتری دارند، بلکه توانایی بیشتری نیز برای نوآوری و بهره‌برداری از فرصت‌های جدید از خود نشان می‌دهند. انعطاف‌پذیری نهادی در رهبری توجهی نقشی کلیدی ایفا می‌کند زیرا به مدیران امکان می‌دهد تا تمرکز خود را به‌طور فعال بر اولویت‌های آموزشی و نیازهای دانش‌آموزان و معلمان حفظ کنند. این نوع رهبری که به توجه و واکنش سریع نسبت به مسائل توجه دارد، بر این تأکید می‌کند که مدیران باید به‌جای تبعیت از یک مدل ثابت، به‌صورت پیوسته شرایط را ارزیابی کرده و بر اساس آن اقدامات مناسب را انجام دهند. از این منظر، انعطاف‌پذیری نهادی بستری مناسب برای ارتقاء خلاقیت و نوآوری در مدارس فراهم می‌آورد و مدیران را قادر می‌سازد تا با حفظ تمرکز بر اهداف و مقاصد بلندمدت، به تغییرات کوتاه‌مدت نیز پاسخ دهند. انعطاف‌پذیری نهادی، به‌ویژه در محیط‌های آموزشی، به معنای بازنگری مستمر در سیاست‌ها، رویه‌ها و ساختارهای سازمانی است که موجب ارتقای سازگاری و یادگیری سازمانی می‌شود.

همچنین، ارزیابی خلاقانه (بازخورد و خودارزیابی و بازخورد سازنده) یکی دیگر از عوامل علی رهبری توجهی در مدیران آموزش و پرورش است. بازخورد و خودارزیابی به‌عنوان یکی از زیرساخت‌های ارزیابی خلاقانه، می‌تواند تأثیر عمده‌ای بر رهبری توجهی مدیران آموزشی داشته باشد. مدیرانی که به بازخورد مؤثر و خودارزیابی منظم اهمیت می‌دهند، توانایی خود را برای شناسایی نقاط ضعف و قوت در عملکرد افزایش می‌دهند. این ارزیابی‌ها به آن‌ها امکان می‌دهد تا با آگاهی بیشتری به تصمیم‌گیری و مدیریت منابع بپردازند. بر این اساس، بازخورد و خودارزیابی، فرآیند یادگیری مستمر را برای مدیران تسهیل می‌کند و منجر به ارتقای مهارت‌های رهبری آن‌ها در جلب و هدایت توجه کارکنان و دانش‌آموزان می‌شود. به‌ویژه در زمینه‌های آموزشی، این رویکرد،

توانایی مدیران برای هدایت گروه‌های آموزشی و ایجاد محیط‌های یادگیری مؤثر را افزایش می‌دهد و به بهبود نتایج تحصیلی و رضایت کارکنان منجر می‌شود (Hattie, 2012). علاوه بر این، بازخورد و خودارزیابی در ایجاد فضای اعتماد و شفافیت در محیط آموزشی بسیار مؤثر است. مدیرانی که از خودارزیابی و بازخورد استفاده می‌کنند، تمایل بیشتری به پذیرش نظرات سازنده دارند و زمینه را برای تعاملات مثبت با کارکنان و دانش‌آموزان فراهم می‌کنند. این تعاملات می‌تواند به عنوان الگویی برای اعضای گروه آموزشی عمل کند و آن‌ها را به انجام ارزیابی‌های مشابه در کار خود ترغیب کند. به این ترتیب، فرهنگ یادگیری و بهبود مستمر در سازمان آموزشی تقویت می‌شود. این فرآیند همچنین به مدیران امکان می‌دهد تا تأثیرات بلندمدت تصمیمات خود را بررسی کنند و به‌طور پیوسته با تغییرات سازگار شوند (Senge, 2006). بازخورد سازنده یکی از مؤلفه‌های کلیدی در رهبری توجهی مدیران آموزشی است که می‌تواند به بهبود عملکرد کارکنان و دانش‌آموزان و همچنین تقویت مهارت‌های ارتباطی و مدیریتی مدیران کمک کند. مدیرانی که توانایی ارائه بازخورد سازنده و مؤثر دارند، می‌توانند عملکرد کارکنان را با تمرکز بر نقاط قوت و زمینه‌های بهبود تقویت کنند. بازخورد سازنده به‌ویژه زمانی که به شیوه‌ای تشویقی و محترمانه ارائه شود، می‌تواند انگیزه و اشتیاق کارکنان را برای یادگیری و رشد بیشتر تقویت کند و فضای مشارکت و خلاقیت را در محیط آموزشی ارتقا دهد (Brookhart, 2017). بازخورد سازنده همچنین به ایجاد ارتباطات شفاف و اثربخش بین مدیر و اعضای گروه کمک می‌کند. این فرآیند به‌عنوان یک راهبرد در ارزیابی خلاقانه، کمک می‌کند تا جو یادگیری و همکاری در سازمان تقویت شود و اعضای گروه آموزشی با اشتیاق بیشتری به بهبود عملکرد خود بپردازند، در نتیجه اثربخشی کلی رهبری توجهی مدیر افزایش می‌یابد (Stone & Heen, 2014).

پدیده محوری در این تحقیق رهبری توجهی است که از دو مقوله رهبری همدلانه و تغییر و نوآوری تشکیل شده است و سایر مقوله‌های حول محور رهبری توجهی شکل گرفته است. مؤلفه‌های فرهنگ‌سازمانی (ترویج فرهنگ مشارکت فعال و فرهنگ یادگیری پیوسته) و ساختار سازمانی (ایجاد ساختار سلسله‌مراتبی پویا و ایجاد ساختار ماتریسی) به‌عنوان شرایط زمینه‌ای در رهبری توجهی شناسایی شدند. ترویج فرهنگ مشارکت فعال در مدارس به معنای ایجاد فضایی است که در آن همه اعضای جامعه آموزشی، از معلمان و دانش‌آموزان گرفته تا والدین و سایر کارکنان، احساس می‌کنند که می‌توانند به‌طور فعال در تصمیم‌گیری‌ها و فعالیت‌های مدرسه مشارکت کنند. مشارکت فعال باعث می‌شود که اعضای مدرسه احساس مسئولیت بیشتری نسبت به نتایج و دستاوردهای مدرسه داشته باشند و انگیزه بیشتری برای بهبود و توسعه داشته باشند (Taylor

(Rios, 2019). همچنین، فرهنگ یادگیری پیوسته به معنای ایجاد محیطی است که در آن یادگیری و به‌روزرسانی دانش و مهارت‌ها یک فرایند همیشگی برای همه اعضای مدرسه است. این فرهنگ به‌ویژه برای مدیران آموزشی اهمیت دارد، زیرا آن‌ها را تشویق می‌کند تا به‌طور مداوم در حال بهبود و توسعه حرفه‌ای خود باشند. در چنین فرهنگی، اشتباهات به‌عنوان فرصتی برای یادگیری و رشد تلقی می‌شوند و مدیران به اعضای مدرسه انگیزه می‌دهند که با جرات بیشتری به آزمون و خطا پرداخته و از تجربیات خود درس بگیرند. این رویکرد به مدیران و معلمان امکان می‌دهد که به‌طور مستمر درک بهتری از نیازها و چالش‌های آموزشی پیدا کنند و با رویکردی انعطاف‌پذیر به آن‌ها پاسخ دهند. همچنین، این فرهنگ باعث ایجاد محیطی انگیزشی و حمایتی می‌شود که در آن، همه اعضای مدرسه به رشد و یادگیری ترغیب می‌شوند و برای بهبود و توسعه خود تلاش می‌کنند (Carter & Hughes, 2005). ایجاد ساختار سلسله‌مراتبی پویا نیز به معنای طراحی و تنظیم ساختاری است که انعطاف‌پذیری بیشتری نسبت به تغییرات و نیازهای مدرسه داشته باشد. این نوع ساختار به مدیران امکان می‌دهد تا به‌جای پیروی از سلسله‌مراتبی ثابت، رویکردی انعطاف‌پذیر در تخصیص وظایف و نقش‌ها داشته باشند. این رویکرد باعث می‌شود که اعضای مدرسه در شرایط خاص بتوانند با هماهنگی بیشتر و پاسخگویی بهتر عمل کنند و از قابلیت‌های فردی و گروهی خود برای حل مسائل بهره بگیرند. این ساختار پویا نه تنها باعث افزایش انگیزه و رضایت کاری می‌شود، بلکه محیطی حمایت‌گرا نه و تعامل‌محور ایجاد می‌کند که در آن اعضای مدرسه احساس ارزشمندی و تعلق بیشتری می‌کنند. ایجاد ساختار ماتریسی در مدارس به معنای طراحی ساختاری است که در آن ارتباطات و مسئولیت‌ها به‌صورت چندگانه و بر اساس پروژه‌ها و وظایف تعریف می‌شود. ساختار ماتریسی به مدیران اجازه می‌دهد که از تخصص‌ها و توانمندی‌های متنوع اعضای مدرسه در پروژه‌ها و فعالیت‌های گوناگون استفاده کنند. این رویکرد باعث می‌شود که کارکنان احساس کنند که به‌طور فعال در فرآیندهای مختلف مدرسه نقش دارند و می‌توانند به پیشبرد اهداف آموزشی کمک کنند. این رویکرد همچنین به توسعه مهارت‌های ارتباطی و کار گروهی کمک می‌کند و باعث می‌شود که محیط مدرسه پویاتر و خلاقانه‌تر باشد. ساختار ماتریسی، محیطی را ایجاد می‌کند که در آن همکاری و تعامل بیشتری میان اعضا برقرار است و تمامی اعضای مدرسه به رشد و پیشرفت خود و مدرسه متعهدتر می‌شوند.

رهبری توجهی تحت تأثیر الزامات محیطی و مهارت‌های نرم به‌عنوان شرایط مداخله‌گر در فرآیندهای مدیریتی آموزشی قرار دارد. رقابت‌های آموزشی و تحولات اقتصادی به‌عنوان عوامل محیطی، بر کیفیت و دسترسی به منابع آموزشی تأثیر می‌گذارند. در حالی که رقابت صحیح می‌تواند

نوآوری و خلاقیت را در مدارس تقویت کند، نوسانات اقتصادی نیز بر تأمین بودجه و امکانات آموزشی اثرگذار است. از سوی دیگر، تغییرات سیاستی و تحولات فرهنگی از طریق اصلاح مقررات آموزشی و تغییر ارزش‌های اجتماعی، نظام آموزشی را تحت تأثیر قرار داده و تطبیق‌پذیری مدیران و معلمان را ضروری می‌سازد. مدیران با استفاده از رویکرد رهبری توجهی باید بتوانند سیاست‌های جدید را اجرا کرده و محیطی هماهنگ با تحولات فرهنگی جامعه ایجاد کنند.

در بخش استراتژی‌های رهبری توجهی، همسوسازی آموزش پایدار و توسعه فردی نقش اساسی در بهبود فرآیندهای آموزشی دارند. ایجاد محیط‌های یادگیری پایدار به معنای طراحی ساختارهایی است که یادگیری مستمر و نوآوری را در مدارس تقویت کند. این امر با مدیریت منابع کارآمد و ارتقای تعاملات آموزشی محقق می‌شود. مربی‌گری مدیران و فرصت‌های یادگیری شغلی نیز به رشد حرفه‌ای معلمان و مدیران کمک کرده و تصمیم‌گیری‌های آگاهانه و چابک را تسهیل می‌کند. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهند که استفاده از رهبری توجهی در مدیریت مدارس منجر به افزایش کیفیت آموزش، بهره‌وری بالاتر، کاهش خطاهای تصمیم‌گیری و استفاده بهینه از منابع آموزشی می‌شود. این چارچوب علمی، مدیران را قادر می‌سازد تا با بهره‌گیری از داده‌های تحلیلی و رویکردهای مبتنی بر شواهد، برنامه‌های آموزشی را به شکلی پایدار و مؤثر اجرا کنند.

پیشنهادهای راهبردی

با توجه به یافته‌های پژوهش، پیشنهاد می‌شود که اداره کل آموزش و پرورش استان کرمانشاه و سایر نهادهای آموزشی به‌منظور بهبود کارایی رهبری توجهی، اقدامات زیر را بر اساس مقولات شناسایی شده اجرا کنند:

- پیشنهاد می‌شود که مدیران مدارس از هوش مصنوعی و یادگیری ماشینی برای شخصی‌سازی برنامه‌های درسی و شناسایی نیازهای آموزشی دانش‌آموزان استفاده کنند. این امر می‌تواند به بهبود کیفیت یادگیری و افزایش انگیزه دانش‌آموزان منجر شود. همچنین، معلمان با استفاده از روش‌های تدریس متنوع مانند یادگیری مبتنی بر پروژه و یادگیری شخصی‌سازی شده، می‌توانند مشارکت دانش‌آموزان را افزایش دهند. علاوه بر این، والدین نیز می‌توانند با ارائه بازخوردهای مثبت و حمایت از فرزندان خود، در فرایند یادگیری آن‌ها نقش مؤثری ایفا کنند.

- پیشنهاد می‌شود که مدیران با برگزاری کارگاه‌های نوآوری و جلسات تبادل تجربه بین معلمان و دانش‌آموزان، انگیزه تدریس و یادگیری را تقویت کنند. در همین راستا، کاهش سطوح مدیریتی غیرضروری و ایجاد ساختارهای آموزشی منعطف، می‌تواند کارایی نظام آموزشی را بهبود بخشد.

از سوی دیگر، معلمان باید با شرکت در دوره‌های آموزشی مستمر، دانش خود را به‌روز نگه‌داشته و به‌عنوان الگوهای یادگیری مادام‌العمر برای دانش‌آموزان عمل کنند.

- پیشنهاد می‌شود که مدیران با تشکیل گروه‌های مشاوره‌ای متشکل از معلمان، والدین و کارشناسان آموزشی، فرآیند تصمیم‌گیری را بهبود ببخشند و خطاهای مدیریتی را کاهش دهند. همچنین، فراهم‌سازی فرصت‌های یادگیری عملی و کارآموزی برای دانش‌آموزان، می‌تواند آن‌ها را برای ورود به بازار کار آماده کند. علاوه بر این، استفاده از سیستم‌های مدیریت اطلاعات آموزشی، امکان جمع‌آوری و تحلیل داده‌های مربوط به عملکرد دانش‌آموزان و معلمان را فراهم کرده و می‌تواند به اتخاذ تصمیمات آگاهانه‌تر منجر شود.

- پیشنهاد می‌شود که مدیران با ایجاد برنامه‌های آموزشی رقابتی، دانش‌آموزان را به یادگیری مستمر و مشارکت در نوآوری‌های آموزشی تشویق کنند. همچنین، آموزش مهارت‌های کارآفرینی و مدیریت مالی به دانش‌آموزان، می‌تواند آنان را برای مواجهه با چالش‌های اقتصادی آماده کند. از طرف دیگر، هماهنگ‌سازی نظام آموزشی با تحولات فرهنگی و اجتماعی، از طریق تدوین سیاست‌های آموزشی پویا، می‌تواند به ارتقای کیفیت آموزش کمک کند.

- پیشنهاد می‌شود که مدیران با استفاده از تحلیل داده‌های آموزشی و بازخوردهای مستمر، تصمیمات آگاهانه‌تری اتخاذ کنند. این امر می‌تواند به بهبود برنامه‌ریزی درسی، تخصیص منابع و ارزیابی عملکرد معلمان و دانش‌آموزان منجر شود. همچنین، تشکیل گروه‌های پژوهشی و توسعه برنامه‌های نوآورانه در مدارس، می‌تواند نظام آموزشی را به سمت پایداری و بهره‌وری بیشتر هدایت کند. این پیشنهادها به مدیران و سیاست‌گذاران آموزشی کمک می‌کند تا با بهره‌گیری از الگوی رهبری توجهی، محیط‌های یادگیری پویاتر و کارآمدتری ایجاد کنند و به بهبود کیفیت آموزش و ارتقای عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان منجر شوند.

منابع

- ◀ دانایی فرد، حسن؛ امامی، سید مجتبی. (۱۳۸۶). استراتژی‌های پژوهش کیفی: تأملی بر نظریه‌پردازی داده بنیاد. اندیشه مدیریت، ۲۱(۲)، ۶۹-۹۷.
- ◀ سلطانی، شکوه؛ اعتباریان، اکبر؛ شریفی، سعید؛ رشید پور، علی (۱۳۹۹). بازشناسی مدیریت توجه در سیمای جمهوری اسلامی ایران. رسانه‌های دیداری و شنیداری، ۱۴(۳۶)، ۱۹۳-۱۲۱.
- ◀ فراست خواه مقصود. (۱۳۹۵). روش تحقیق در علوم اجتماعی. تهران: آگاه.
- ◀ نوری، علی؛ مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۰). الگویی برای بهره‌گیری از روش نظریه برخاسته از داده‌ها در پژوهش‌های تربیتی. مطالعات برنامه درسی، ۲۳(۶)، ۸-۳۵.
- Barclay, D. Higgins, C., & Thompson, R. (1995). The partial least squares (PLS) approach to causal modeling: Personal computer adoption and use as an illustration, *Technology Studies* 2 (2): 285-309.
- Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19-31. [https://doi.org/10.1016/0090-2616\(90\)90061-S](https://doi.org/10.1016/0090-2616(90)90061-S)
- Branson, C. M., & Marra, M. (2019). *Leadership for learning: The new challenge in educational leadership*. Routledge.
- Brookhart, S. M. (2017). *How to give effective feedback to your students*. ASCD.
- Bundy, J., Pfarrer, M. D., Short, C. E., & Coombs, W. T. (2017). Crises and crisis management: Integration, interpretation, and research development. *Journal of Management*, 43(6), 1661-1692.
- Bush, T. (2020). *Theories of educational leadership and management* (5th ed). Sage Publications.
- Carter, E. W, Hughes, C. (2005). Increasing social interaction among adolescents with intellectual disabilities and their general education peers: effective interventions. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30(4): 179-193.
- Cheng, J.T., Gerpott, F.H., Benson, A.J., Buckner, B., Foulsham, T., Lansu, T.A.M., Schülke, O., Tsuchiya, K. (2023). Eye gaze and visual attention as a window into leadership and followership: A review of empirical insights and future directions. *The Leadership Quarterly*, 34(6), 101654. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2023.101654>

org/10.1016/j.leaqua.2022.101654.

- Dahri, A. S., Madihariaz, E., Amin, S., & Waseem, M. (2019). Effect of Strategic Leadership on Organizational Performance through Knowledge Management. *Journal of Managerial Sciences*, 13(3), 56–70.
- Dempster, N., & Berry, J. (2022). Women in leadership: The intersection of gender and educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 58(4), 475-499. <https://doi.org/10.1177/0013161X211053246>
- Doornich, J.B., Lynch, H.M. (2024). The mindful leader: a review of leadership qualities derived from mindfulness meditation. *Front. Psychol.* 15, 1322507. <http://doi:10.3389/fpsyg.2024.1322507>.
- Eagly, A. H., & Carli, L. L. (2007). *Through the labyrinth: The truth about how women become leaders*. Harvard Business Review Press.
- Goleman, D. (2013). *Focus: The Hidden Driver of Excellence*. HarperCollins.
- Grant, A. M. (2022). Giving time, time after time: Work design and sustained employee participation in corporate volunteering. *Academy of Management Review*, 37(4), 589–615.
- Grogan, M., & Shakeshaft, C. (2011). *Women and educational leadership*. Wiley.
- Hallinger, P., and Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effecti. Sch. Improv.* 9, 157–191.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Henseler, J., Ringle, C. M., & Sinkovics, R. R. (2009). The use of partial least squares path modeling in international marketing. *Advances in International Marketing*, 20, 277–319.
- Jackson, B.H. 2015. Attentional Leadership Theory: A Framework for the 2050 Leader. In Sowcik et al. (Eds.) 2015. *Leadership 2050. Challenges, Key Contexts, and Emerging Trends*.
- Kowo, S. A., & Akinbola, O. A. (2019). Attentional Leadership and sustainability performance of small and medium enterprises. *Ekonomicko-manazerske spektrum*, 13(1), 38-50.

- Lambert, M., and Bouchamma, Y. (2019). Leadership requirements for school principals: similarities and differences between four competency standards. *Can. J. Educ. Administr. Policy* 188, 53–68.
- Leithwood, K. (2021). How leadership influences student learning. *Educational Administration Quarterly*, 57(2), 359-395. <https://doi.org/10.1177/0013161X211015221>
- Levy, O. (2019). The influence of top management team attention patterns on global strategic posture of firms. *Journal of Organizational Behavior*, 26(7), 797–819.
- Maula, M. V. J., Keil, T., & Zahra, S. A. (2018). Top management's attention to discontinuous technological change. *Organization Science*, 24(13), 926–947.
- Nicolini, D., & Korica, M. (2021). Attentional engagement as practice: A study of the attentional infrastructure of healthcare chief executive officers. *Organization Science*, 32(5), 1273-1299.
- Noddings, N. (2012). *The ethics of care: Personal, political, and global*. University of California Press.
- Plimpton, S. (1995). Fast Parallel Algorithms for Short-Range Molecular Dynamics. *Journal of Computational Physics*, 117(1), 1-19.
- Rahman, N., Othman, M., Yajid, M., Rahman, S., Yaakob, A., Masri, R., ... & Ibrahim, Z. (2018). Impact of Attentional Leadership on organizational performance, cognitive orientation, and operational strategy. *Management Science Letters*, 8(12), 1387-1398.
- Senge, P. M. (2006). *The Fifth Discipline: The Art & Practice of The Learning Organization*. Doubleday.
- Shields, L. (2017). Equality of Educational Opportunity. In the *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Retrieved from: <https://plato.stanford.edu/entries/equal-ed-opportunity/> (accessed August 7, 2019).
- Sowcik, M., Andenoro, A. C., & McNutt, M. (2015). *Leadership 2050 : Critical Challenges, Key Contexts, and Emerging Trends*. Emerald Group Publishing Limited.
- Stone, D., & Heen, S. (2014). *Thanks for the feedback: The science and art*

of receiving feedback well. Penguin Books.

- Totton, R., Rios, K. (2019). Predictors of anti-transgender attitudes: Identity-confusion and deception as aspects of distrust. *Self and Identity*, 20(4), 496-514.
- Wetzels, M., Odekerken-Schröder, G., & Van Oppen, C. (2009). Using PLS path modeling for assessing hierarchical construct models: Guidelines and empirical illustration. *MIS Quarterly*, 33(1), 177-195.

