

# Identification and Prioritization of School Principals' Sensemaking Components for Implementing the Fundamental Transformation Document of Education

1. Hosna Ghasemian<sup>✉</sup>: Department of Educational Sciences, Ro.C., Islamic Azad University, Roudehen, Iran

2. Soghra Afkaneh<sup>✉\*</sup>: Department of Educational Sciences, Ro.C., Islamic Azad University, Roudehen, Iran

3. Mohammad Taghi Imani<sup>✉</sup>: Department of Educational Sciences, Ro.C., Islamic Azad University, Roudehen, Iran

\*Corresponding Author's Email Address: [Safkane@iau.ac.ir](mailto:Safkane@iau.ac.ir)

## Abstract:

This study aimed to identify and prioritize the key dimensions and components of school principals' sensemaking to facilitate the implementation of the Fundamental Transformation Document of Education. This applied study adopted a sequential mixed-methods design with an exploratory approach. In the qualitative phase, a systematic literature review, semi-structured interviews with 19 academic and organizational experts, and thematic analysis were conducted to extract sensemaking components. In the quantitative phase, data were collected from 259 school principals in Tehran using a researcher-developed questionnaire and analyzed through confirmatory factor analysis and structural equation modeling. Confirmatory factor analysis supported a four-dimensional model of principals' sensemaking, including communication skills, specialized knowledge, adaptation to local needs, and organizational support. Model fit indices indicated an acceptable fit. Prioritization results showed that communication skills ranked first among the dimensions, while organizational support ranked last, and among the components, human resource provision demonstrated the highest factor loading. The findings indicate that principals' sensemaking is a multidimensional construct, and effective implementation of the Fundamental Transformation Document requires integrated attention to communicative capacities, professional knowledge, contextual adaptation, and organizational support mechanisms.

**Keywords:** sensemaking, school principals, prioritization, Fundamental Transformation Document of Education

**How to Cite:** Ghasemian, H., Afkaneh, S., & Imani, M. T. (2026). Identification and Prioritization of School Principals' Sensemaking Components for Implementing the Fundamental Transformation Document of Education. *Management, Education and Development in Digital Age*, 3(4), 1-19.



## شناسایی و اولویت‌بندی مؤلفه‌های معناسازی مدیران مدرسه در جهت پیاده‌سازی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش

۱. حسنا قاسمیان<sup>ID</sup>: گروه علوم تربیتی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران

۲. صغری افکنه<sup>ID</sup>\*: گروه علوم تربیتی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران

۳. محمدتقی ایمانی<sup>ID</sup>: گروه علوم تربیتی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران

\*پست الکترونیک نویسنده مسئول: Safkane@iau.ac.ir

### چکیده

هدف این پژوهش شناسایی و اولویت‌بندی ابعاد و مؤلفه‌های معناسازی مدیران مدارس به‌منظور تسهیل و تقویت پیاده‌سازی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش است. پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر روش، آمیخته متوالی با رویکرد اکتشافی انجام شد. در بخش کیفی، با استفاده از مرور نظام‌مند ادبیات، مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با ۱۹ خبره دانشگاهی و سازمانی و تحلیل مضمون، مؤلفه‌های معناسازی استخراج شد. در بخش کمی، داده‌ها از طریق پرسشنامه محقق‌ساخته مبتنی بر الگوی نهایی از ۲۵۹ مدیر مدرسه شهر تهران گردآوری و با تحلیل عاملی تأییدی و مدل‌سازی معادلات ساختاری تحلیل گردید. نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان داد الگوی معناسازی مدیران مدرسه از چهار بعد اصلی شامل مهارت‌های ارتباطی، دانش تخصصی، تطبیق با نیازهای محلی و حمایت سازمانی برخوردار است. شاخص‌های برآزش مدل در سطح مطلوب قرار داشت و اولویت‌بندی ابعاد نشان داد مهارت‌های ارتباطی بالاترین اولویت و حمایت سازمانی پایین‌ترین اولویت را دارد. در سطح مؤلفه‌ها، تأمین منابع انسانی بالاترین بار عاملی را به خود اختصاص داد. نتایج حاکی از آن است که معناسازی مدیران مدرسه فرایندی چندبعدی است که تحقق مؤثر سند تحول بنیادین مستلزم توجه همزمان به مهارت‌های ارتباطی، توانمندی‌های تخصصی، اقتضائات محلی و سازوکارهای حمایتی سازمانی است.

**کلیدواژه‌گان:** معناسازی، مدیران مدرسه، اولویت‌بندی، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش

**نحوه استناددهی:** قاسمیان، حسنا، افکنه، صغری، و ایمانی، محمدتقی. (۱۴۰۵). شناسایی و اولویت‌بندی مؤلفه‌های معناسازی مدیران مدرسه در جهت پیاده‌سازی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. مدیریت، آموزش و توسعه در عصر دیجیتال، ۳(۴)، ۱۹-۰۱.



## مقدمه

نظام‌های آموزشی معاصر در سراسر جهان با مجموعه‌ای از تحولات ساختاری، فرهنگی و اجتماعی مواجه‌اند که ماهیت نقش‌ها، انتظارات و شیوه‌های کنش بازیگران کلیدی، به‌ویژه مدیران مدارس، را به‌طور بنیادین دگرگون کرده است. در چنین شرایطی، اجرای اسناد تحولی و سیاست‌های کلان آموزشی صرفاً به انتقال دستورالعمل‌ها و الزامات اجرایی محدود نمی‌شود، بلکه مستلزم فرایندی عمیق‌تر از درک، تفسیر و بازتعریف معنا در سطح کنشگران آموزشی است. یکی از مفاهیم محوری که در سال‌های اخیر برای تبیین این فرایند مورد توجه گسترده قرار گرفته، مفهوم «معناسازی» است که به چگونگی فهم، تفسیر و معنابخشی افراد به سیاست‌ها، تغییرات و موقعیت‌های سازمانی اشاره دارد (Urquhart et al., 2025).

معناسازی در حوزه آموزش، فرایندی پویا و تعاملی است که از خلال آن مدیران، معلمان و سایر ذی‌نفعان می‌کوشند تغییرات تحمیل‌شده از سطوح بالادستی را با تجربیات زیسته، ارزش‌ها و زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی خود پیوند دهند. پژوهش‌های نظری و تجربی نشان می‌دهد که بدون شکل‌گیری معناسازی مؤثر، حتی دقیق‌ترین و جامع‌ترین سیاست‌های آموزشی نیز در مرحله اجرا با مقاومت، سوءتفسیر یا اجرای صوری مواجه می‌شوند (Ganon-Shilon & Schechter, 2019). از این منظر، معناسازی نه یک فعالیت جانبی، بلکه هسته مرکزی رهبری و مدیریت آموزشی در شرایط تحول به شمار می‌آید.

در ادبیات مدیریت آموزشی، مدیر مدرسه به‌عنوان کنشگری کلیدی معرفی می‌شود که در نقطه اتصال سیاست و عمل قرار دارد و نقش واسط میان نظام تصمیم‌گیری کلان و واقعیت‌های روزمره مدرسه را ایفا می‌کند. مطالعات نشان داده‌اند که مدیران مدارس از طریق فرایندهای معناسازی، سیاست‌ها و اسناد رسمی را تفسیر کرده و آن‌ها را به رویه‌ها، هنجارها و اقدامات عملی قابل فهم برای معلمان و کارکنان تبدیل می‌کنند (Rigby, 2015). در نتیجه، کیفیت معناسازی مدیران می‌تواند به‌طور مستقیم بر میزان موفقیت یا ناکامی اصلاحات آموزشی اثرگذار باشد.

سند تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران به‌عنوان مهم‌ترین سند بالادستی در حوزه تعلیم و تربیت، افق‌ها، اهداف و الزامات گسترده‌ای را برای تحول نظام آموزشی ترسیم کرده است. این سند بر ابعاد گوناگونی همچون تربیت همه‌جانبه، هویت اسلامی-ایرانی، عدالت آموزشی و ارتقای کیفیت یاددهی-یادگیری تأکید دارد. با این حال، پیچیدگی مفاهیم، گستردگی اهداف و تنوع بافت‌های اجرایی سبب شده است که درک و اجرای یکپارچه این سند در سطح مدارس با چالش‌های متعددی همراه باشد (Firoduni et al., 2021). در چنین شرایطی، نقش مدیران مدارس در معناسازی مفاهیم سند و ترجمه آن به عمل، اهمیتی دوچندان می‌یابد.

پژوهش‌های داخلی نشان داده‌اند که بخشی از دشواری‌های اجرای سند تحول بنیادین ناشی از ابهام مفهومی، تفاوت در برداشت‌ها و نبود چارچوب مشترک معنایی میان مدیران و سایر عوامل مدرسه است (Taheri et al., 2024). این یافته‌ها حاکی از آن است که بدون شناسایی مؤلفه‌های مؤثر بر معناسازی مدیران و اولویت‌بندی آن‌ها، تلاش‌های اجرایی ممکن است به نتایج مورد انتظار منجر نشود. به بیان دیگر، مسئله اصلی صرفاً «چه باید کرد» نیست، بلکه «چگونه باید فهمید» نیز اهمیت بنیادین دارد.

در سطح بین‌المللی، پژوهش‌های متعددی به بررسی معناسازی مدیران مدارس در بستر اصلاحات آموزشی پرداخته‌اند. مطالعات گانون-شیلون و چن نشان می‌دهد که معناسازی مدیران فرایندی فردی-جمعی است که در تعامل با فرهنگ مدرسه، شبکه‌های حرفه‌ای و فشارهای نهادی شکل می‌گیرد (Ganon-Shilon & Chen, 2019). این پژوهش‌ها تأکید می‌کنند که مدیران موفق کسانی هستند که قادرند میان الزامات رسمی اصلاحات و واقعیت‌های محلی مدرسه پیوند معنایی برقرار کنند.

از سوی دیگر، بعد تحولی معناسازی مدیران نیز مورد توجه قرار گرفته است. پژوهش‌های گیل‌بریدج و همکاران نشان می‌دهد که توانایی معناسازی مدیران با مراحل رشد روانی-اجتماعی و خودآگاهی آن‌ها ارتباط دارد و این توانایی بر نحوه تجربه و ادراک دیگران از رهبری مدیر اثر می‌گذارد (Gilbride et al., 2021). این یافته‌ها بیانگر آن است که معناسازی صرفاً یک مهارت فنی نیست، بلکه ریشه در ابعاد عمیق‌تری از هویت و تجربه حرفه‌ای مدیران دارد.

در بستر ایرانی، مطالعات متعددی به ابعاد مختلف معناسازی در سازمان‌های آموزشی پرداخته‌اند. عارف و همکاران با تحلیل ارزیابی عملکرد، آن را عرصه تقابل معناها معرفی می‌کنند و نشان می‌دهند که نبود توافق معنایی می‌تواند به تعارض و ناکارآمدی در نظام‌های مدیریتی بینجامد (Aref et al., 2019). همچنین زرینبال با طراحی مدل مفهومی معنابخشی خدمات آموزشی نشان می‌دهد که ایجاد معنا مستلزم توجه همزمان به ساختارها، فرایندها و ادراک کنشگران است (Zarrinbal, 2019).

مسئله معناسازی در سال‌های اخیر در شرایط بحران نیز برجسته‌تر شده است. پژوهش محمدی و همکاران درباره راهبردهای معناسازی معلمان در مدیریت کلاس در دوران کرونا نشان داد که در شرایط عدم قطعیت، کنشگران آموزشی بیش از پیش به چارچوب‌های معنایی برای تفسیر موقعیت و تصمیم‌گیری نیازمندند (Mohammadi et al., 2023). این یافته‌ها به‌طور غیرمستقیم بر اهمیت نقش مدیران در ایجاد و هدایت معناسازی در مدرسه تأکید می‌کند.

از منظر رهبری آموزشی، معناسازی به‌عنوان یکی از کارکردهای اصلی رهبران تحول‌گرا مطرح شده است. زارعی و همکاران با ارائه الگوی توانمندسازی رهبری از طریق معناپردازی نشان می‌دهند که رهبران زمانی می‌توانند کارکنان را توانمند سازند که قادر به بازتعریف معانی و ایجاد فهم مشترک باشند (Zarei et al., 2024). این دیدگاه با یافته‌های پژوهش شریف درباره مهارت‌های انسانی مدیران آموزشی همسو است که بر نقش روابط انسانی و ارتباطات معنادار در اثربخشی مدیریت تأکید دارد (Sharif, 2022). در سطح سیاست‌گذاری، اسناد بالادستی نظیر سند تحول بنیادین، چارچوب‌های هنجاری و ارزشی را ارائه می‌دهند، اما تحقق آن‌ها در عمل نیازمند فرایندهای معناسازی در سطح مدرسه است. پژوهش بندری و همکاران درباره الگوی شایستگی مدیران مدارس نشان می‌دهد که بسیاری از شایستگی‌های مورد انتظار، بدون درک معنایی عمیق از مفاهیم سند، قابلیت تحقق ندارند (Bandari et al., 2018). افزون بر این، نجف‌آبادی و همکاران با بررسی مؤلفه‌های برنامه‌های مشاوره مدرسه مبتنی بر اسناد بالادستی، بر ضرورت ترجمه مفاهیم کلان به نیازهای واقعی مدرسه تأکید می‌کنند (Mahdiyeh Najaf Abadi et al., 2024).

چالش‌های زمینه‌ای نظام آموزشی ایران نیز بر اهمیت معناسازی می‌افزاید. دارائینی‌نیا با بررسی آموزش سایه نشان می‌دهد که شکاف میان سیاست‌های رسمی و تجربه زیسته معلمان و دانش‌آموزان می‌تواند به شکل‌گیری معانی موازی و بعضاً متعارض منجر شود (Daraini Neia, 2024). در چنین فضایی، مدیران مدارس نقشی کلیدی در هم‌راستا کردن معانی و کاهش این شکاف ایفا می‌کنند.

در ادبیات جدید، توجه به پیوند معناسازی با رفاه اجتماعی-هیجانی دانش‌آموزان نیز افزایش یافته است. یوشیزاوا نشان می‌دهد که نحوه معناسازی مدیران از تغییرات مدرسه می‌تواند بر تجربه هیجانی و احساس امنیت دانش‌آموزان اثرگذار باشد (Yoshizawa, 2025). این یافته‌ها نشان می‌دهد که معناسازی صرفاً یک فرایند مدیریتی نیست، بلکه پیامدهای تربیتی و روان‌شناختی گسترده‌ای دارد.

همچنین، پژوهش‌های اخیر بر نقش یادگیری حرفه‌ای مدیران در توسعه توانایی معناسازی تأکید کرده‌اند. ساهلین نشان می‌دهد که مدیران باتجربه از خلال تأمل در یادگیری حرفه‌ای خود، چارچوب‌های معنایی پیچیده‌تری برای تفسیر تغییرات آموزشی می‌سازند (Sahlin, 2025). این امر بیانگر آن است که معناسازی قابلیت‌ای ایستا نیست، بلکه در طول زمان و در تعامل با تجربه و یادگیری رشد می‌یابد.

با وجود غنای نسبی ادبیات نظری و تجربی، خلأهایی در پژوهش‌های موجود به چشم می‌خورد. نخست، بسیاری از مطالعات به توصیف کلی معناسازی پرداخته‌اند و کمتر به شناسایی نظام‌مند ابعاد و مؤلفه‌های آن در بستر مشخص سند تحول بنیادین توجه کرده‌اند. دوم، اولویت‌بندی این مؤلفه‌ها از منظر مدیران مدارس، که می‌تواند راهنمایی عملی برای سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان آموزشی فراهم آورد، کمتر مورد بررسی قرار گرفته است. سوم، بخش قابل توجهی از پژوهش‌ها یا صرفاً کیفی یا صرفاً کمی بوده‌اند و کمتر از رویکردهای آمیخته برای دستیابی به تصویری جامع استفاده کرده‌اند.

بر این اساس، ضرورت انجام پژوهشی که به‌صورت نظام‌مند به شناسایی و اولویت‌بندی مؤلفه‌های معناسازی مدیران مدارس در جهت پیاده‌سازی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بپردازد، آشکار می‌شود. چنین پژوهشی می‌تواند از یک سو به غنای ادبیات نظری در حوزه معناسازی و رهبری آموزشی بیفزاید و از سوی دیگر، شواهدی کاربردی برای بهبود فرایند اجرای سند تحول در سطح مدارس فراهم آورد. هدف این پژوهش شناسایی و اولویت‌بندی مؤلفه‌های معناسازی مدیران مدارس در جهت پیاده‌سازی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش است.



## روش‌شناسی پژوهش

با توجه به هدف اصلی پژوهش حاضر با عنوان «ارائه الگوی معناسازی مدیران مدرسه در جهت پیاده‌سازی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش» نوع تحقیق بر هدف پژوهش از نوع تحقیقات کاربردی است. بر اساس نوع داده از نوع تحقیقات آمیخته با رویکرد متوالی اکتشافی است و بر اساس ماهیت (رویکرد و طراحی) ابتدا از نوع تحقیقات اکتشافی و سپس توصیفی-تحلیلی است که در آن داده‌های گردآوری شده توصیف و تحلیل شده اند. جامعه آماری بخش کیفی شامل مقالات مرتبط با زمینه پژوهش و همچنین، خبرگان دانشگاهی و سازمانی بود که از روش نمونه‌گیری غیر تصادفی از نوع هدفمند برای انتخاب مصاحبه‌شونده‌ها و بر اساس ملاک‌های ورود در پژوهش استفاده شد. در نهایت، ۱۹ مصاحبه‌شونده با توجه به اصل اشباع در نظر گرفته شد، یعنی مصاحبه‌شونده‌های شماره ۲۰ و ۲۱ کد جدیدی به مصاحبه‌ها اضافه نکردند و مصاحبه متوقف شد.

در بخش کمی این پژوهش، جامعه آماری شامل کلیه مدیران مدارس ابتدایی، متوسطه اول و دوم در شهر تهران، به عنوان پاسخ‌دهندگان کلیدی بودند که با استفاده از روش مدل‌سازی معادلات ساختاری و تحلیل عاملی تعداد، ۲۶۵ پاسخ‌دهنده به عنوان حجم نمونه در نظر گرفته شد. در این پژوهش در بخش کمی از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای مرحله‌ای استفاده شد.

در این پژوهش به منظور گردآوری داده از دو روش کتابخانه‌ای و میدانی استفاده شد. در بخش میدانی این پژوهش، دو روش مجزا به کار گرفته شد: قسمت کیفی و قسمت کمی. ابزار گردآوری داده در مرحله اول بخش کیفی (فراترکیب)، مرور سیستماتیک ادبیات و منابع معتبر علمی بود. این فرآیند شامل جستجوی دقیق و هدفمند در پایگاه‌های داده علمی، مقالات، کتب و پایان‌نامه‌های مرتبط با موضوع پژوهش بود. در بخش کیفی این پژوهش از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته استفاده شد و به منظور گردآوری داده‌ها در بخش کمی، از پرسشنامه‌های محقق‌ساخته، برای پاسخ به سؤالات بخش کمی استفاده شد.

در این پژوهش به منظور محاسبه روایی از چک لیست ۲۷ موردی بر اساس مدل پریزما استفاده شد. برای محاسبه پایایی از ضریب کاپای کوهن استفاده شد که مورد تایید قرار گرفتند.

در بخش مصاحبه، برای تعیین روایی از روش‌های همسویی با مطالعات پیشین<sup>۱</sup>؛ همسویی بین محققان<sup>۲</sup>؛ همسویی با مشارکت‌کنندگان<sup>۳</sup> و برای سنجش پایایی از روش‌های ثبت دقیق فرایند پژوهش<sup>۴</sup>؛ همسویی درون‌محقق<sup>۵</sup> و همسویی بین‌محقق<sup>۶</sup> استفاده شد.

به‌منظور تعیین روایی پرسشنامه هم از روایی ظاهری، محتوایی و سازه استفاده شد و پایایی از طریق ضریب آلفای کرونباخ<sup>۷</sup>، پایایی ترکیبی<sup>۸</sup> محاسبه شد. مقادیر این ضریب برای همه ابعاد پرسشنامه بالای ۰/۷ به دست آمد که نشان‌دهنده پایا بودن ابزار اندازه‌گیری بود. ضرایب روایی و پایایی ذکر شده برای پرسشنامه اصلی در جدول زیر قابل مشاهده است:

جدول ۱. نتایج محاسبه روایی و پایایی پرسشنامه اصلی پژوهش

سازه	$\alpha$	CR	$\omega$	AVE	MSV	ASV	HTMT
دانش تخصصی	۰.۷۳	۰.۸۰	۰.۸۳	۰.۵۶	۰.۴۱	۰.۲۳	۰.۶۸
مهارت ارتباطی	۰.۷۸	۰.۸۲	۰.۸۵	۰.۵۸	۰.۴۳	۰.۲۵	۰.۶۴
تطبیق با نیازهای محلی	۰.۷۲	۰.۸۱	۰.۸۲	۰.۶۴	۰.۴۶	۰.۳۰	۰.۷۳
حمایت سازمانی	۰.۷۵	۰.۷۹	۰.۸۴	۰.۶۱	۰.۴۵	۰.۲۹	۰.۷۱

1 - Literature Triangulation

2 - Peer Debriefing

3 - Member Checking

4 - Audit Trail

5 - Intrarater Reliability

6 - Interrater Reliability

7 -  $\alpha$

8 - CR

با توجه به جدول فوق می‌توان گفت: پایایی ابعاد مورد تأیید است زیرا آلفای کرونباخ و ضریب پایایی ترکیبی بالای ۰.۷ است و همچنین  $AVE > 0.5$  است، روایی همگرا مورد تأیید است زیرا  $CR > 0.7$ ؛  $CR > AVE$ ؛  $AVE > 0.5$  و همین‌طور روایی واگرا نیز مورد تأیید است زیرا  $MSV < AVE$  و  $ASV < AVE$ . برای تحلیل داده‌ها و برای شناسایی شاخص‌ها از روش تحلیل مضمون با نرم‌افزار MAXQDA نسخه Analytics Pro سال ۲۰۱۸ استفاده شد. در بخش کمی با توجه به سؤال‌های پژوهش از روش‌های آمار توصیفی و استنباطی استفاده شد. در بخش استنباطی برای پاسخ به سؤال اولویت‌بندی و اعتبارسنجی از آزمون تحلیل عاملی تأییدی با نرم‌افزار SmartPLS-V3 سال ۲۰۱۶ استفاده شد.

## یافته‌ها

در بخش کیفی پژوهش حاضر، با تکیه بر بررسی‌های حاصل از فراترکیب، به شناسایی ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های معناسازی مدیران مدرسه در جهت پیاده‌سازی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش پرداخته شده است. در این مرحله با استفاده از روش فراترکیب با مرور نظام‌مند و با رهیافت مدل پریزما و با استفاده از روش فراترکیب، ابعاد معناسازی مدیران مدرسه در جهت پیاده‌سازی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش شناسایی می‌شود. در نهایت در جدول زیر چک لیست ۲۷ موردی مدل پریزما جهت بررسی کیفیت مقالات منتخب آورده شده است.

جدول ۲. چک لیست بررسی کیفیت مقالات بر اساس مدل پریزما

ردیف	نتیجه درصد کیفیت	گزارش شده است	گزارش نشده است	قابل اجرا نیست	معیارها
۱	تأیید چکیده	۲۸٪	۸	۰	اشاره به مرور نظام‌مند، فراتحلیل و یا هر دو در عنوان
۲	تأیید مقدمه	۶۳.۸۸٪	۲۳	۰	ارائه چکیده ساختارمند شامل جزئیات زمینه، اهداف، منابع داده‌ها، معیارهای ورود مطالعات با در نظر گرفتن مشخصات مشارکت‌کنندگان و مداخلات آنها، روش ارزیابی و ترکیب مطالعات، نتایج، محدودیت‌ها، نتیجه‌گیری، کاربرد یافته‌ها و کد ثبت مطالعه
۳	تأیید روش پژوهش	۷۵٪	۲۷	۰	توجیه لزوم اجرای مطالعه و مرور در اطلاعات موجود شناخته شده
۴	تأیید روش پژوهش	۵۰٪	۱۸	۰	ارائه یک جمله صریح و روشن از سوال پژوهش با ذکر دقیق جزئیات پیکو <sup>۱</sup>
۵	تأیید روش پژوهش	۸۰٪	۲۹	۰	در صورت وجود، ارائه پروتکل مرور و آدرس آن (برای مثال: آدرس سایت) و اطلاعات ثبت مطالعه نظیر کد ثبت
۶	تأیید روش پژوهش	۵۸.۳۳٪	۲۱	۰	توصیف ویژگی‌های مطالعه (به‌عنوان مثال: پیکو و طول مدت مطالعه) و ویژگی‌های که به عنوان معیار ورود مطالعات در نظر گرفته شده‌اند (برای مثال: سال‌های مورد بررسی، زبان و وضعیت انتشار مطالعات)
۷	تأیید روش پژوهش	۷۷.۷۷٪	۲۸	۰	توصیف تمام منابع اطلاعاتی مورد جستجو (به‌عنوان مثال: پایگاه‌های اطلاعاتی با تاریخ جستجو در آنها، ارتباط با نویسندگان مطالعات به منظور شناسایی مطالعات بیشتر) و تاریخ و زمان آخرین جستجو
۸	تأیید روش پژوهش	۶۳.۸۸٪	۲۳	۰	شرح کامل راهبرد جستجوی الکترونیکی برای حداقل یک پایگاه اطلاعاتی (شامل هرگونه محدودیت استفاده شده در جستجو) بطوری که قابل تکرار و پیگیری باشد.
۹	تأیید روش پژوهش	۵۰٪	۱۸	۰	ذکر فرآیند انتخاب مطالعات (یعنی شرایط ورود مطالعات به مرور نظام‌مند و در صورت امکان به فراتحلیل)

<sup>۱</sup> - PICO

۱۰	توصیف روش استخراج داده‌ها از مطالعات (به‌عنوان مثال: استفاده از فرم‌های جمع‌آوری داده، انجام پیش مطالعه برای ارزیابی فرم‌ها، استخراج داده‌ها در دو نسخه به طور مستقل از هم) و هرگونه فرآیندی برای به‌دست آوردن و تأیید داده‌ها از محققان	۰	۹	۲۷	٪۷۵	تأیید
۱۱	ارایه فهرست و تعریف کلیه متغیرهای مورد استفاده در استخراج داده‌ها (به عنوان مثال: پیکو و منابع مالی) و تمام فرضیات و ساده سازی‌های در نظر گرفته شده	۰	۱۸	۱۸	٪۵۰	تأیید
۱۲	توصیف روش‌های مورد استفاده برای ارزیابی خطر سوگیری‌های موجود در مطالعات مورد بررسی (از جمله خصوصیات سوگیری‌های رخ داد در مطالعه یا سطح پیامد)، و این که این اطلاعات چگونه در ترکیب داده‌ها استفاده می‌شوند.	۰	۷	۲۹	٪۸۰	تأیید
۱۳	ذکر شاخص‌های اصلی سنجش شده در هر مطالعه (به عنوان مثال: نسبت خطر، تفاوت میانگین‌ها)	۰	۹	۲۷	٪۷۵	تأیید
۱۴	توصیف روش آماده‌سازی داده‌ها و ترکیب نتایج مطالعات و در صورت انجام، روش تعیین میزان توافق مطالعات اولیه (به عنوان مثال: I <sup>2</sup> ) در فراتحلیل	۰	۱۳	۲۳	٪۶۳.۸۸	تأیید
۱۵	توصیف روش ارزیابی سوگیری‌هایی که ممکن است نتیجه تجمعی مطالعات را تحت تأثیر قرار دهند (به عنوان مثال: سوگیری در انتشار و گزارش انتخابی مطالعات)	۰	۷	۲۹	٪۸۰	تأیید
۱۶	توصیف آنالیزهای جانبی (برای مثال: تحلیل حساسیت با آنالیز زیرگروه‌ها، متارگرسیون)؛ در صورت انجام نشان می‌دهند که از پیش تعیین شده‌اند.	۰	۱۸	۱۸	٪۵۰	تأیید
	نتایج					
۱۷	ذکر تعداد مطالعات اولیه و مطالعاتی که مورد ارزیابی قرار گرفته‌اند، همراه با علل ریزش آنها در فرآیند انتخاب؛ ترجیحاً استفاده از دیاگرام	۰	۱۳	۲۳	٪۶۳.۸۸	تأیید
۱۸	ارائه مشخصات هر مطالعه‌ای که در مورد استخراج داده قرار گرفته است (برای مثال: حجم نمونه، پیکو و طول مدت مطالعه) به همراه آدرس آن	۰	۹	۲۷	٪۷۵	تأیید
۱۹	ذکر میزان خطر سوگیری‌های موجود در هر مطالعه و در صورت وجود، ذکر هرگونه ارزیابی سطح پیامد	۰	۷	۲۹	٪۸۰	تأیید
۲۰	برای تمامی پیامدها و برای هر مطالعه، گزارش الف) خلاصه داده‌های هر گروه مداخله ب) تخمین شدت اثر و فاصله اطمینان، ترجیحاً با استفاده از فارست پلات <sup>۱</sup>	۰	۸	۲۸	٪۷۷.۷۷	تأیید
۲۱	ذکر نتایج هر فراتحلیل انجام یافته شامل فاصله اطمینان و میزان توافق	۰	۱۸	۱۸	٪۵۰	تأیید
۲۲	ذکر نتایج ارزیابی خطر سوگیری‌های مجموع مطالعات	۰	۱۳	۲۳	٪۶۳.۸۸	تأیید
۲۳	در صورت انجام، ارائه نتایج آنالیزهای جانبی (برای مثال: تحلیل حساسیت یا آنالیز زیرگروه‌ها، متارگرسیون)	۰	۱۵	۲۱	٪۵۸.۳۳	تأیید
	بحث					
۲۴	خلاصه کردن یافته‌های مهم و کلیدی شامل قدرت شواهد برای هر پیامد اصلی؛ ارتباط این یافته‌ها با گروه‌های کلیدی (به عنوان مثال: ارایه‌دهندگان مراقبت‌های بهداشتی، کاربران و سیاستگذاران)	۰	۷	۲۹	٪۸۰	تأیید
۲۵	بحث در مورد محدودیت‌های مطالعه و سطح پیامد (به عنوان مثال: میزان خطر سوگیری) و در سطح مرور (به عنوان مثال: بازبینی ناقص پژوهش‌های مشخص شده و گزارش سوگیری)	۰	۹	۲۷	٪۷۵	تأیید
۲۶	ارائه تفسیری کلی از نتایج و کاربرد در مطالعات آتی	۰	۷	۲۹	٪۸۰	تأیید
	تامین بودجه					
۲۷	معرفی منابع تامین بودجه و نقش آنها در مطالعه حاضر	۰	۱۳	۲۳	٪۶۳.۸۸	تأیید

<sup>1</sup> - Forest Plot

با توجه به نتایج جدول فوق در مورد کیفیت مقالات منتخب می‌توان گفت که تمام مقالات یا از کیفیت مناسب برخوردارند و یا از کیفیت بالا چرا که درصد کیفیت برای هر آیتم یا بالاتر از ۷۵٪ است و یا بین ۵۰٪ تا ۷۵٪ و اگر درصد کیفیت کسب شده کمتر از ۵۰٪ بود می‌توانستیم بگوییم که کیفیت آیتم مورد نظر پایین است. در ادامه، برای پاسخ به سوال بخش کیفی روش تحلیل مضمون با رویکرد انعطاف پذیر، مورد استفاده قرار گرفت.

در نهایت ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های معناسازی مدیران مدرسه در جهت پیاده‌سازی سند تحول بنیادین آموزش مستخرج از فراترکیب و مصاحبه با خبرگان در جدول زیر آورده شده است.

### جدول ۳. ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های معناسازی مدیران مدرسه در جهت پیاده‌سازی سند تحول بنیادین آموزش مستخرج از فراترکیب و مصاحبه

سازه	بعد	مؤلفه	شاخص	کدمصاحبه شونده
معناسازی مدیران مدرسه در جهت پیاده‌سازی سند تحول بنیادین	دانش تخصصی	آموزش مفاهیم سند	تعداد دوره‌های آموزشی برگزار شده	I۲, I۷, I۱۲, I۱۹
			کیفیت محتوای آموزشی	I۳, I۴, I۶, I۱۷
			دسترسی به منابع آموزشی	I۲, I۸, I۱۰, I۱۴
			تنوع دوره‌های آموزشی	I۳, I۹, I۱۱
			ارزیابی نیازهای آموزشی مدیران	I۵, I۱۱, I۱۷
			میزان بازخورد مثبت از دوره‌ها	I۶, I۸, I۱۹
			توانایی مدیران در تحلیل اهداف	I۵, I۷, I۱۰
			میزان انطباق اهداف با نیازهای محلی	I۲, I۳, I۱۴
			استفاده از داده‌های تحلیل شده	I۴, I۱۲, I۱۶
			شفافیت در تفسیر اهداف	I۵, I۸, I۱۷
شناخت چالش‌ها			ارتباط اهداف با برنامه‌های عملیاتی	I۱, I۷, I۱۰, I۱۴
			استفاده از تحلیل اهداف در تصمیم‌گیری‌ها	I۶, I۹, I۱۱, I۱۸
			تطبيق اهداف با نیازهای جامعه	I۳, I۵, I۸, I۱۶
			شناسایی مشکلات اجرایی سند	---
			تحلیل دلایل چالش‌ها	I۲, I۵, I۱۳
			ارتباط چالش‌ها با منابع موجود	I۴, I۹, I۱۷
			استفاده از تجربه‌های گذشته	I۵, I۸, I۱۹
			ارزیابی تأثیر چالش‌ها بر عملکرد مدرسه	I۲, I۶, I۱۴
			توانایی پیش‌بینی چالش‌های آینده	I۳, I۱۱, I۱۶
			میزان انطباق مفاهیم سند با شرایط منطقه‌ای	I۱۰, I۱۴, I۱۶
تطبيق مفاهیم سند			توانایی مدیران در بومی‌سازی مفاهیم	I۳, I۸, I۱۳
			استفاده از مثال‌های عملی	I۶, I۹, I۱۰
			ارتباط مفاهیم سند با نیازهای دانش‌آموزان	I۵, I۱۲, I۱۴
			بررسی تطبیق مفاهیم با فرهنگ محلی	I۱, I۶, I۹, I۱۲
			ارزیابی سازگاری مفاهیم با برنامه‌های مدرسه	I۱, I۳, I۷, I۱۵
			میزان پذیرش مفاهیم توسط معلمان و دانش‌آموزان	I۲, I۹, I۱۲, I۱۴
			میزان ارتباط مدیران با معلمان	I۵, I۶, I۸, I۱۶
			کیفیت ارتباط با دانش‌آموزان	I۱, I۲, I۵, I۱۳
			تعداد جلسات برگزار شده	I۱, I۷, I۱۲
			شفافیت در ارتباطات	I۱, I۲, I۵, I۱۳
ارتباط مؤثر	مهارت‌های ارتباطی	ارتباط مؤثر	استفاده از ابزارهای ارتباطی نوین	I۳, I۶, I۱۱, I۱۷
			توانایی مدیران در گوش دادن فعال	I۴, I۸, I۱۰, I۱۹
			میزان تأثیرگذاری ارتباطات بر عملکرد مدرسه	I۶, I۸, I۱۴, I۱۵
			تعداد جلسات مشارکتی برگزار شده	I۴, I۸, I۱۰, I۱۶
			ایجاد محیط مشارکتی	

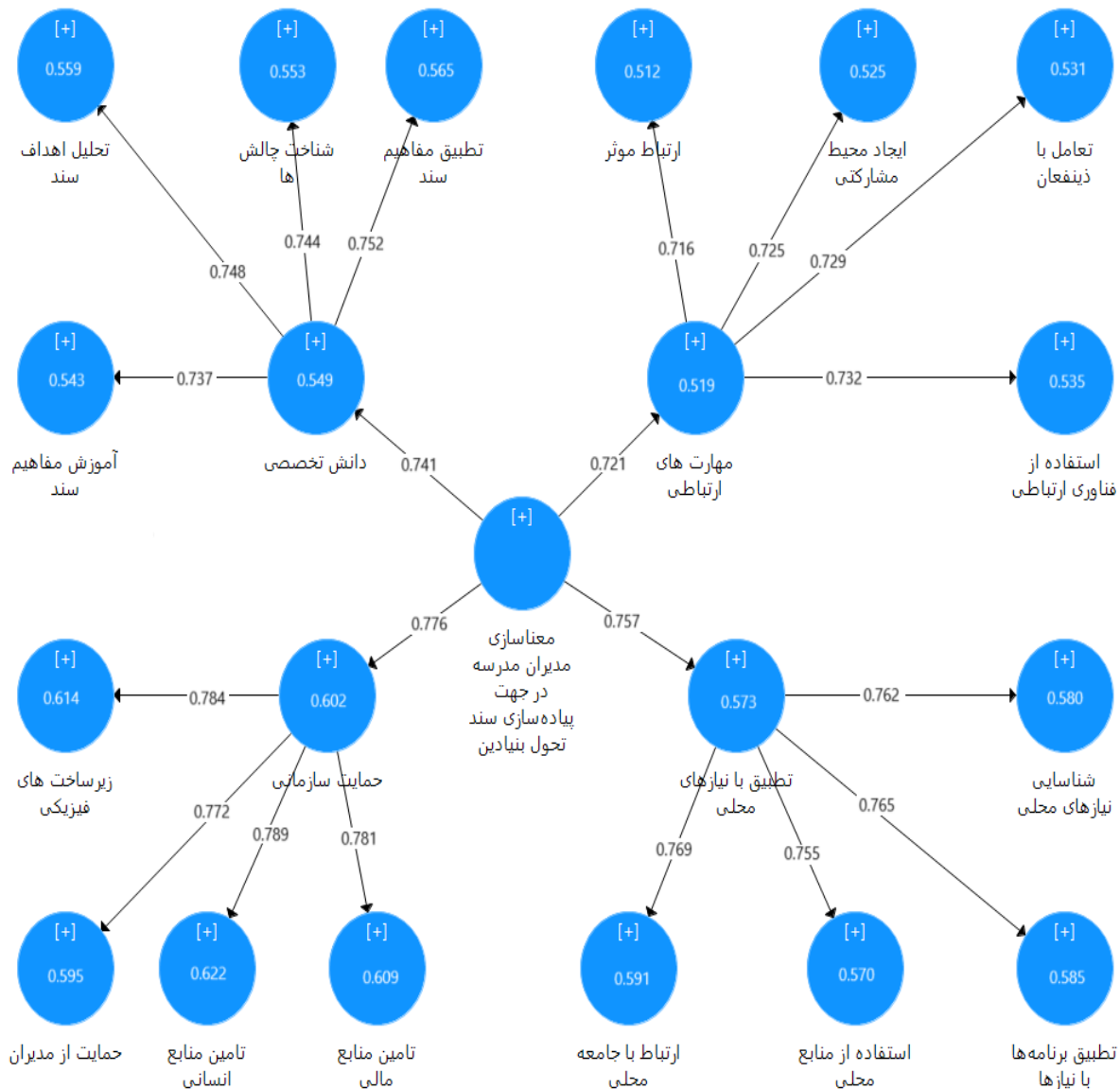
۱۱, ۱۴, ۱۱۰, ۱۱۸	میزان مشارکت معلمان در تصمیم‌گیری‌ها			
---	کیفیت تعاملات بین کارکنان			
۱۲, ۱۷, ۱۱۱, ۱۱۹	توانایی مدیران در تسهیل بحث‌های گروهی			
۱۲, ۱۷, ۱۱۱, ۱۱۵	ارزیابی رضایت کارکنان از محیط مشارکتی			
۱۳, ۱۵, ۱۱۲, ۱۱۶	میزان مشارکت دانش‌آموزان			
۱۱, ۱۶, ۱۱۱	استفاده از روش‌های نوین مشارکت			
۱۳, ۱۸, ۱۱۵	کیفیت ارتباط با والدین	تعامل با ذی‌نفعان		
۱۳, ۱۵, ۱۱۴, ۱۱۹	تعداد جلسات برگزار شده با ذی‌نفعان			
۱۱۳, ۱۱۵, ۱۱۸	میزان مشارکت ذی‌نفعان در فرآیندهای مدرسه			
۱۲, ۱۵, ۱۱۹	شفافیت در ارائه اطلاعات به ذی‌نفعان			
۱۶, ۱۷, ۱۱۰	ارزیابی رضایت ذی‌نفعان			
۱۱, ۱۷, ۱۱۹, ۱۱۵	استفاده از بازخوردهای ذی‌نفعان			
۱۵, ۱۶, ۱۱۲, ۱۱۹	توانایی مدیران در مدیریت تضادها			
۱۲, ۱۳, ۱۱۱, ۱۱۸	تعداد ابزارهای ارتباطی مورد استفاده	استفاده از فناوری		
---	کیفیت ابزارهای ارتباطی	ارتباطی		
۱۳, ۱۶, ۱۱۰, ۱۱۸	میزان دسترسی به فناوری ارتباطی			
۱۴, ۱۶, ۱۱۹	میزان رضایت کاربران از فناوری			
۱۲, ۱۵, ۱۱۹	ارزیابی کارایی ابزارها			
۱۱, ۱۴, ۱۱۳, ۱۱۸	توانایی مدیران در استفاده از فناوری			
۱۸, ۱۱۰, ۱۱۳	میزان تأثیر فناوری بر بهبود ارتباطات			
۱۴, ۱۱۰, ۱۱۸	تعداد پژوهش‌های انجام‌شده درباره نیازهای محلی	نیازهای	شناسایی	تطبیق با نیازهای محلی
۱۹, ۱۱۱, ۱۱۷	میزان ارتباط نیازهای محلی با برنامه‌های مدرسه		محلی	
۱۴, ۱۷, ۱۱۱, ۱۱۳	توانایی مدیران در تحلیل نیازها			
۱۱, ۱۲, ۱۱۰, ۱۱۴	استفاده از داده‌های محلی در تصمیم‌گیری‌ها			
۱۶, ۱۱۰, ۱۱۳	ارتباط نیازهای محلی با اهداف سند			
۱۸, ۱۱۱, ۱۱۴	ارزیابی تأثیر برنامه‌های مدرسه بر نیازهای محلی			
۱۶, ۱۸, ۱۱۰, ۱۱۷	میزان پذیرش برنامه‌ها توسط جامعه محلی	تطبیق برنامه‌ها با		نیازها
۱۴, ۱۱۲, ۱۱۳	میزان انطباق برنامه‌های مدرسه با نیازهای محلی			
۱۴, ۱۱۱, ۱۱۶	توانایی مدیران در تغییر برنامه‌ها			
۱۳, ۱۵, ۱۱۸	استفاده از بازخوردهای محلی			
۱۱, ۱۶, ۱۱۱	ارزیابی تأثیر برنامه‌ها بر جامعه			
۱۲, ۱۷, ۱۱۱	میزان موفقیت برنامه‌های تطبیق‌یافته			
۱۵, ۱۱۲, ۱۱۸	ارتباط برنامه‌های مدرسه با فرهنگ محلی			
---	میزان مشارکت جامعه در برنامه‌ها			
۱۱, ۱۱۰, ۱۱۳	تعداد منابع محلی مورد استفاده	استفاده از منابع محلی		
۱۳, ۱۵, ۱۱۷	کیفیت منابع محلی			
۱۲, ۱۸, ۱۱۹	ارزیابی تأثیر منابع محلی بر عملکرد مدرسه			
۱۳, ۱۱۰, ۱۱۴	توانایی مدیران در مدیریت منابع محلی			
۱۲, ۱۵, ۱۱۹, ۱۱۶	ارتباط منابع محلی با اهداف سند			
۱۶, ۱۸, ۱۱۰	توانایی مدیران در ایجاد شراکت‌های محلی			
۱۲, ۱۸, ۱۱۵	تعداد جلسات برگزار شده با جامعه محلی	ارتباط با جامعه محلی		
۱۴, ۱۷, ۱۱۰	کیفیت ارتباطات با جامعه			
۱۵, ۱۹, ۱۱۷	ارزیابی تأثیر ارتباطات بر رضایت جامعه			

I۱۵, I۱۷, I۱۸	توانایی مدیران در ایجاد اعتماد در جامعه		
I۱, I۳, I۶	میزان تأثیر ارتباطات بر اهداف سند		
I۳, I۱۲, I۱۵, I۱۹	میزان بودجه تخصیص یافته	تأمین منابع مالی	حمایت سازمانی
I۴, I۱۰, I۱۱	کیفیت مدیریت منابع مالی		
---	استفاده بهینه از منابع مالی		
I۸, I۱۰, I۱۳	شفافیت در گزارش دهی مالی		
I۵, I۸, I۱۲, I۱۷	ارزیابی تأثیر منابع مالی بر اهداف سند		
I۲, I۱۵, I۱۶	توانایی مدیران در جذب منابع جدید		
I۳, I۱۲, I۱۹	رضایت کارکنان از شفافیت مالی		
I۱, I۴, I۱۰	تعداد نیروی انسانی متخصص	تأمین منابع انسانی	
I۴, I۳, I۱۹	کیفیت آموزش نیروی انسانی		
I۳, I۴, I۶, I۱۵	توانایی مدیران در مدیریت منابع انسانی		
I۱, I۸, I۱۰, I۱۹	ارزیابی تأثیر نیروی انسانی بر عملکرد مدرسه		
I۳, I۹, I۱۹	میزان رضایت کارکنان از محیط کاری		
I۵, I۷, I۱۴	استفاده از بازخوردهای کارکنان		
I۵, I۴, I۱۲, I۱۴	توانایی مدیران در انگیزه بخشی به کارکنان		
I۳, I۹, I۱۰	تعداد دوره های حمایتی برگزار شده	حمایت از مدیران	
I۲, I۳, I۱۱, I۱۵	میزان مشارکت مدیران در دوره ها		
I۵, I۶, I۱۹	کیفیت برنامه های حمایتی		
I۲, I۱۱, I۱۳, I۱۹	ارزیابی رضایت مدیران از حمایت ها		
I۶, I۱۸, I۱۱	توانایی مدیران در استفاده از حمایت ها		
I۱, I۵, I۱۰, I۱۶	ارتباط حمایت ها با اهداف سند		
---	میزان تأثیر حمایت ها بر عملکرد مدیران		
I۴, I۶, I۹, I۱۸	کیفیت امکانات مدرسه	زیرساخت های	
I۱, I۹, I۱۰, I۱۸	میزان دسترسی به امکانات فیزیکی	فیزیکی	
I۴, I۶, I۹, I۱۸	ارزیابی تأثیر امکانات بر عملکرد مدرسه		
---	استفاده بهینه از زیرساخت ها		
I۵, I۶, I۹, I۱۵	میزان رضایت دانش آموزان از امکانات		
I۳, I۸, I۱۱, I۱۴	توانایی مدیران در مدیریت زیرساخت ها		

در این بخش، مفروضات آزمون تی تک نمونه ای برای اعتبارسنجی الگو از منظر مشارکت کنندگان بخش کیفی بررسی می شود. این آزمون به منظور بررسی تفاوت میانگین پاسخ های ۱۹ خبره در مقیاس ۵ درجه ای لیکرت (از خیلی زیاد (۵) تا خیلی کم (۱)) با میانگین نظری ۳ به کار می رود که برای اطمینان از اعتبار نتایج آزمون، برآورده شدن مفروضات ضروری است. در ادامه مفروضات آزمون تحلیل عاملی تأییدی بررسی می شود. این آزمون به منظور بررسی روابط علی بین متغیرهای آشکار و پنهان شناسایی شده در الگو مبتنی بر نظر ۲۵۹ پاسخ دهنده در مقیاس لیکرت به کار می رود.

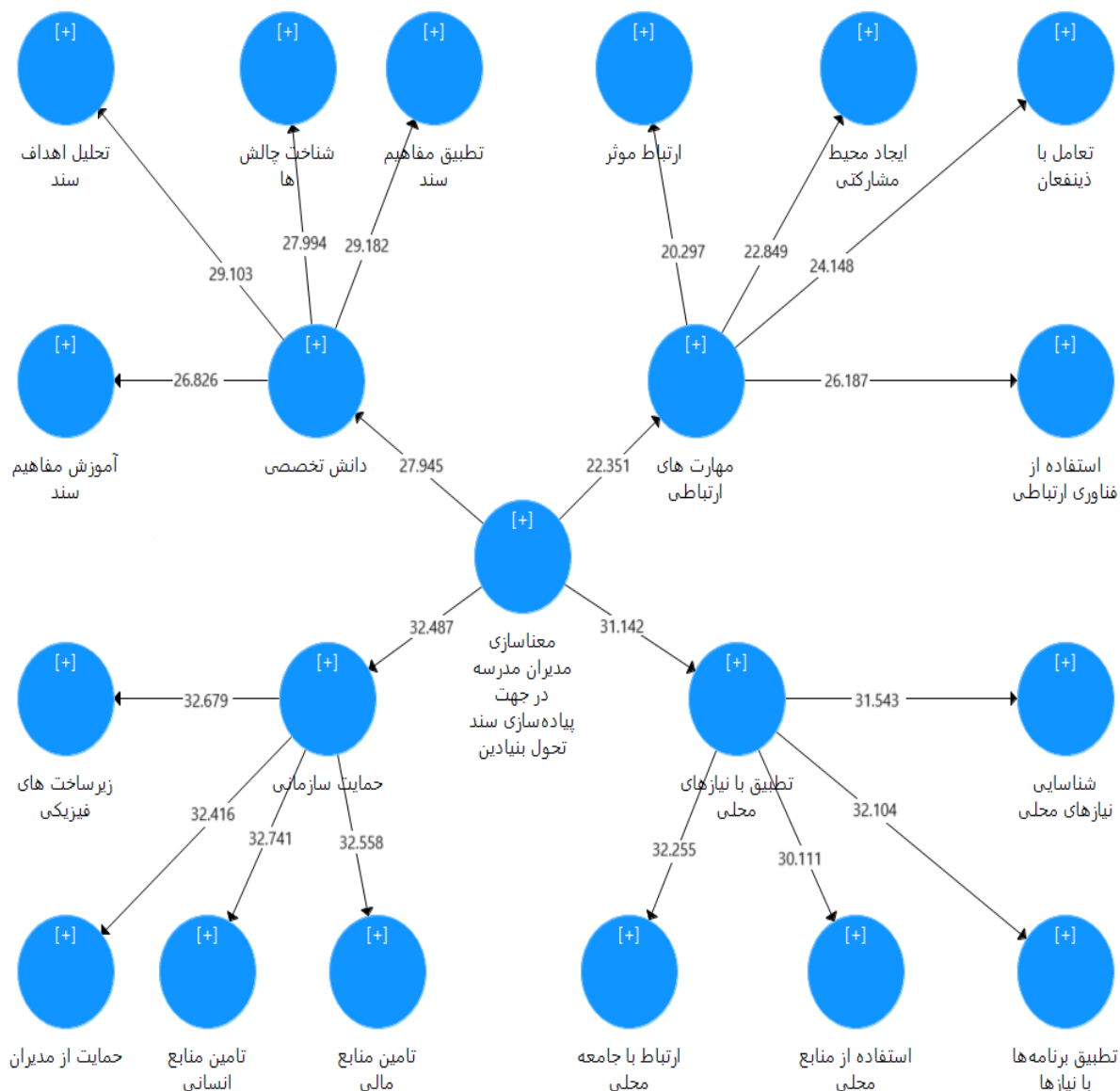
برای اولویت بندی مولفه ها از بار عاملی و جهت اولویت بندی ابعاد از شاخص AVE استفاده شد که ابتدا نتایج تحلیل عاملی تأییدی (مدل اندازه گیری) آورده شده است:

نتایج بررسی الگو معناسازی مدیران مدرسه در جهت پیاده سازی سند تحول بنیادین به شرح زیر است.



شکل ۱. نمایش گرافیکی بارهای عاملی در مدل اندازه‌گیری معناسازی مدیران مدرسه در جهت پیاده‌سازی سند تحول بنیادین

الگو اندازه‌گیری معناسازی مدیران مدرسه در جهت پیاده‌سازی سند تحول بنیادین شامل ابعاد دانش تخصصی، مهارت‌های ارتباطی، تطبیق با نیازهای محلی و حمایت سازمانی است که به ترتیب دارای بارهای عاملی ۰.۷۴۱، ۰.۷۲۱، ۰.۷۳۲، ۰.۷۳۷، ۰.۷۲۶ و ۰.۷۷۶ بودند. این بارهای عاملی نشان‌دهنده میزان ارتباط قوی با سازه اصلی است. همچنین با توجه به نتایج، بعد حمایت سازمانی دارای بیشترین بار عاملی و بعد مهارت‌های ارتباطی دارای کمترین بار عاملی است.



شکل ۲. نمایش گرافیکی ضرایب معناداری مدل اندازه گیری معناسازی مدیران مدرسه در جهت پیاده سازی سند تحول بنیادین

هدف از ارزیابی برازش کل الگو این است که مشخص شود تا چه حد کل مدل با داده‌های تجربی مورد استفاده سازگاری و توافق دارد. مدل یابی معادلات ساختاری، ترکیبی از تحلیل تأییدی و رگرسیون چند متغیره می‌باشد. در این روش، آزمون کلی مدل شامل آزمون مدل اندازه‌گیری (بررسی پایایی و روایی) و آزمون مدل ساختاری (ضریب مسیر و واریانس تبیین شده) می‌باشد.

شاخص ضریب تعیین ( $R^2$ ) متغیرهای وابسته: ضریب  $R^2$  مربوط به متغیرهای پنهان درون‌زا (وابسته) است و تأثیر یک متغیر مستقل بر یک متغیر وابسته را نشان می‌دهد که سه مقدار ۰.۱۹، ۰.۳۳ و ۰.۶۷ به عنوان مقدار ملاک برای مقادیر ضعیف، متوسط و قوی  $R^2$  در نظر گرفته می‌شوند. مقدار  $R^2$  برای ابعاد دانش تخصصی، مهارت‌های ارتباطی، تطبیق با نیازهای محلی و حمایت سازمانی به ترتیب ۰.۵۴۹، ۰.۵۱۹، ۰.۵۷۳ و ۰.۶۰۲ محاسبه شده است.

شاخص اشتراک: این معیار نشان می‌دهد که چه مقدار از تغییرپذیری شاخص‌ها (سوالات) توسط سازه مرتبط با خود تبیین می‌شود و از میانگین شاخص اشتراک برای تعیین روایی همگرا استفاده می‌شود که این شاخص ۰.۵۴ است.

معیار نیکویی برازش: مقدار این شاخص، با استفاده از میانگین هندسی  $R^2$  و متوسط شاخص اشتراک برای کل مدل مقدار ۰.۵۵۳ محاسبه می‌شود.

$$GOF = \sqrt{\text{Communality} \times R^2} = \sqrt{\text{communalities} \times R^2} = \sqrt{0.54 * 0.567} = 0.553$$

از آنجایی که مقادیر محاسبه شده GOF برای مدل فرضیه اصلی پژوهش بزرگتر از ۰.۳۶ بدست آمده، نشان دهنده برازش مناسب مدل است.

شاخص ارتباط پیش بین  $Q^2$ : این معیار، قدرت پیش‌بینی مدل در متغیرهای وابسته را نشان می‌دهد. ملاک تفسیر  $Q^2$ ، سه مقدار ۰.۰۲، ۰.۱۵ و ۰.۳۵ عنوان قدرت پیش‌بینی کم، متوسط و قوی می‌باشد. مقدار  $Q^2$  برای متغیر تحقیق ۰.۲۲۴ که در سطح مطلوب است. بر همین اساس می‌توان گفت قدرت پیش‌بینی مدل در مورد متغیرها مطلوب هستند. شاخص NFI: شاخص تناسب غیرهنجاردار که نشان می‌دهد، مدل معرفی شده تناسب را تا ۹ درصد بهبود می‌بخشد. اعداد این مدل باید بزرگتر از ۰.۹ باشد. شاخص NFI برای این مدل، عدد ۰.۹۹۸ را نشان می‌دهد.

با توجه به این یافته‌ها می‌توان نتیجه گرفت که مدل آزمون شده در نمونه مورد بررسی برازش مناسبی دارد. همچنین با توجه به اینکه بارهای عاملی تمامی متغیرهای آشکار مدل بیشتر از ۰.۴ و معناداری بیشتر از ۱.۹۶ است، می‌توان گفت سازه حاضر از روایی مطلوبی برخوردار است. نتایج در جدول زیر آورده شده است.

#### جدول ۴. الویت‌بندی ابعاد و مولفه‌های معناسازی مدیران مدرسه در جهت پیاده‌سازی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش

اولویت	بارعاملی	مولفه	اولویت	شاخص AVE	بعد
۱۲	۰.۷۳۷	آموزش مفاهیم سند	۲	۰.۵۵	دانش تخصصی
۱۰	۰.۷۴۸	تحلیل اهداف سند			
۱۱	۰.۷۴۴	شناخت چالش‌ها			
۹	۰.۷۵۲	تطبيق مفاهیم سند			
۱۶	۰.۷۱۶	ارتباط مؤثر	۱	۰.۵۲	مهارت‌های ارتباطی
۱۵	۰.۷۲۵	ایجاد محیط مشارکتی			
۱۴	۰.۷۲۹	تعامل با ذینفعان			
۱۳	۰.۷۳۲	استفاده از فناوری ارتباطی			
۷	۰.۷۶۲	شناسایی نیازهای محلی	۳	۰.۵۸	تطبيق با نیازهای محلی
۶	۰.۷۶۵	تطبيق برنامه‌ها با نیازها			
۸	۰.۷۵۵	استفاده از منابع محلی			
۵	۰.۷۶۹	ارتباط با جامعه محلی			
۳	۰.۷۸۱	تامین منابع مالی	۴	۰.۶۰	حمایت سازمانی
۱	۰.۷۸۹	تامین منابع انسانی			
۴	۰.۷۷۲	حمایت از مدیران			
۲	۰.۷۸۴	زیرساخت‌های فیزیکی			

در این پژوهش، چهار بعد اصلی شامل دانش تخصصی، مهارت‌های ارتباطی، تطبيق با نیازهای محلی، و حمایت سازمانی مورد ارزیابی قرار گرفتند. بر اساس شاخص میانگین واریانس استخراج شده (AVE)، بالاترین مقدار مربوط به بعد حمایت سازمانی با AVE برابر با ۰.۶۰ و اولویت چهارم بوده و پایین‌ترین مقدار به مهارت‌های ارتباطی با AVE برابر با ۰.۵۲ و اولویت نخست اختصاص یافته است.

در بعد دانش تخصصی، چهار مؤلفه با بارهای عاملی متفاوت شناسایی شدند: “تطبيق مفاهیم سند” با بالاترین بار عاملی (۰.۷۵۲) در اولویت نهم قرار دارد، در حالی که “آموزش مفاهیم سند” با بار عاملی ۰.۷۳۷ در جایگاه دوازدهم قرار گرفته است.

در بعد مهارت‌های ارتباطی، مؤلفه “استفاده از فناوری ارتباطی” با بار عاملی ۰.۷۳۲ در رتبه سیزدهم قرار دارد، و “ارتباط مؤثر” با بار عاملی پایین‌تر (۰.۷۱۶) در رتبه شانزدهم جای گرفته است.

در بعد تطبیق با نیازهای محلی، مؤلفه "ارتباط با جامعه محلی" بالاترین بار عاملی (۰.۷۶۹) را دارد و در جایگاه پنجم قرار گرفته است، در حالی که "استفاده از منابع محلی" با بار عاملی ۰.۷۵۵ در جایگاه هشتم قرار دارد.

در بعد حمایت سازمانی، "تأمین منابع انسانی" با بالاترین بار عاملی (۰.۷۸۹) در جایگاه اول قرار دارد، در حالی که "حمایت از مدیران" با بار عاملی ۰.۷۷۲ در رتبه چهارم جای گرفته است.

این داده‌ها نشان می‌دهند که حمایت سازمانی و تطبیق با نیازهای محلی بیشترین تأثیر را در پیاده‌سازی موفقیت‌آمیز سند تحول بنیادین دارند، در حالی که تقویت مهارت‌های ارتباطی به‌عنوان اولویت مهم نیز باید مورد توجه قرار گیرد.

## بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که معناسازی مدیران مدارس در مسیر پیاده‌سازی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ساختاری چندبعدی دارد و از چهار بعد اصلی مهارت‌های ارتباطی، دانش تخصصی، تطبیق با نیازهای محلی و حمایت سازمانی تشکیل شده است. نتایج تحلیل عاملی تأییدی و شاخص‌های برازش بیانگر آن بود که مدل استخراج‌شده از اعتبار آماری و مفهومی مناسبی برخوردار است و می‌تواند به‌عنوان چارچوبی معتبر برای تبیین فرایند معناسازی مدیران مدارس مورد استفاده قرار گیرد. این یافته با رویکردهای نظری معناسازی که آن را فرایندی پویا، تفسیری و وابسته به زمینه می‌دانند همخوانی دارد، زیرا در این مدل هم عوامل فردی مدیران و هم عوامل سازمانی و محیطی به‌صورت توأمان در نظر گرفته شده‌اند (Urquhart et al., 2025).

در سطح اولویت‌بندی ابعاد، نتایج نشان داد که مهارت‌های ارتباطی بالاترین اولویت را در میان ابعاد معناسازی مدیران به خود اختصاص داده است. این یافته بیانگر آن است که مدیران مدارس بیش از هر چیز، معناسازی را در قالب تعاملات انسانی، گفت‌وگو، اقناع و ایجاد فهم مشترک با معلمان، دانش‌آموزان و سایر ذی‌نفعان تجربه و اعمال می‌کنند. این نتیجه با پژوهش‌های پیشین همسو است که نقش ارتباطات و فرایندهای جمعی را در معناسازی اصلاحات آموزشی برجسته کرده‌اند. گانون-شیلون و چن نشان می‌دهند که معناسازی مدیران از سطح فردی فراتر رفته و در بستر تعاملات مدرسه‌ای شکل می‌گیرد و بدون ارتباطات مؤثر، امکان شکل‌گیری معنای مشترک وجود ندارد (Ganon-Shilon & Schechter, 2019). همچنین یافته‌های پژوهش شریف نیز تأکید می‌کند که مهارت‌های انسانی و ارتباطی مدیران آموزشی نقش تعیین‌کننده‌ای در اثربخشی مدیریت و هدایت سازمان آموزشی دارند (Sharif, 2022).

اولویت بالای مهارت‌های ارتباطی را می‌توان در چارچوب نظری رهبری آموزشی نیز تبیین کرد. مدیران مدارس در فرایند اجرای سند تحول بنیادین با مفاهیم پیچیده و گاه انتزاعی مواجه‌اند که نیازمند ترجمه و ساده‌سازی برای سطوح مختلف مدرسه است. این ترجمه مفهومی عمدتاً از طریق ارتباطات روزمره، جلسات رسمی و غیررسمی، و تعاملات چهره‌به‌چهره انجام می‌شود. پژوهش ریگی نشان می‌دهد که مدیران در فرایند ارزیابی و اجرای سیاست‌های آموزشی، از طریق گفت‌وگو و تعامل مستمر با معلمان به معناسازی دست می‌زنند و این تعاملات، سیاست‌ها را به عمل پیوند می‌دهد (Rigby, 2015).

بعد دانش تخصصی به‌عنوان دومین اولویت در معناسازی مدیران مدارس شناسایی شد. این نتیجه نشان می‌دهد که آگاهی عمیق مدیران از مفاهیم، اهداف و الزامات سند تحول بنیادین، شرط لازم برای معناسازی مؤثر است، هرچند به‌تنهایی کافی نیست. مدیرانی که فاقد دانش تخصصی نسبت به سند هستند، حتی با برخورداری از مهارت‌های ارتباطی بالا، قادر نخواهند بود تفسیرهای دقیق و منسجمی ارائه دهند. این یافته با نتایج پژوهش طاهری و همکاران همسو است که نشان دادند ابهام در فهم مفاهیم سند تحول یکی از موانع اصلی اجرای آن در مدارس است (Taheri et al., 2024). همچنین بندری و همکاران در الگوی شایستگی مدیران مدارس، دانش تخصصی مرتبط با اسناد بالادستی را از مؤلفه‌های اساسی شایستگی مدیریتی معرفی می‌کنند (Bandari et al., 2018).

بعد تطبیق با نیازهای محلی در رتبه سوم اولویت قرار گرفت. این یافته بیانگر آن است که معناسازی مدیران مدارس زمانی اثربخش خواهد بود که مفاهیم و اهداف کلان سند تحول بنیادین با شرایط اجتماعی، فرهنگی و آموزشی هر مدرسه و منطقه همخوان شود. این نتیجه با دیدگاه‌های زمینه‌محور در معناسازی همراستاست که بر نقش بافت و زمینه

در شکل‌گیری معنا تأکید دارند (Urquhart et al., 2025). پژوهش گانون-شیلون و شختر نیز نشان می‌دهد که مدیران مدارس در فرایند اصلاحات، ناگزیر به بازتفسیر سیاست‌ها بر اساس واقعیت‌های محلی هستند و این بازتفسیر بخش جدایی‌ناپذیر معناسازی است (Ganon-Shilon & Chen, 2019).

در بستر ایرانی، اهمیت تطبیق با نیازهای محلی با توجه به تنوع فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی مدارس دوچندان است. یافته‌های دارائینی‌نیا نشان می‌دهد که شکاف میان سیاست‌های رسمی و تجربه زیسته معلمان و دانش‌آموزان می‌تواند به شکل‌گیری معانی موازی و حتی متعارض منجر شود (Daraini Neia, 2024). در چنین شرایطی، مدیرانی که توانایی تطبیق مفاهیم سند تحول با نیازهای واقعی مدرسه را دارند، می‌توانند از بروز این شکاف‌ها بکاهد و زمینه اجرای معنادار سند را فراهم کنند.

بعد حمایت سازمانی در رتبه چهارم اولویت قرار گرفت. اگرچه این بعد نسبت به سایر ابعاد اولویت پایین‌تری داشت، اما همچنان به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های معنادار معناسازی مدیران شناسایی شد. این نتیجه نشان می‌دهد که معناسازی مدیران مدارس صرفاً محصول توانمندی‌های فردی نیست، بلکه به میزان حمایت ساختاری، منابع انسانی و مالی، و سیاست‌های پشتیبان نیز وابسته است. پژوهش ابوشاویش و قامراوی نشان می‌دهد که نقش‌های رهبری میانی و فرایند معناسازی آن‌ها به‌شدت تحت تأثیر حمایت‌های سازمانی و انتظارات نهادی قرار دارد (Abu-Shawish & Ghamrawi, 2025).

در سطح مؤلفه‌ها، نتایج نشان داد که تأمین منابع انسانی بالاترین بار عاملی را در میان مؤلفه‌های معناسازی دارد. این یافته بیانگر آن است که مدیران مدارس، وجود نیروی انسانی توانمند، آگاه و همراه را شرط اساسی برای تحقق معناسازی و اجرای سند تحول بنیادین می‌دانند. این نتیجه با پژوهش‌های مرتبط با توسعه حرفه‌ای و یادگیری سازمانی همسو است. ساهلین نشان می‌دهد که معناسازی مدیران به‌طور مستقیم با فرصت‌های یادگیری حرفه‌ای و حمایت از توسعه شایستگی‌های آن‌ها ارتباط دارد (Sahlin, 2025). همچنین پژوهش گیل‌بریدج و همکاران نشان می‌دهد که ظرفیت معناسازی مدیران در تعامل با دیگران و در بستر روابط حرفه‌ای شکل می‌گیرد (Gilbride et al., 2021). یافته‌های پژوهش حاضر همچنین با مطالعات انجام‌شده در حوزه معناسازی در شرایط بحران همخوانی دارد. محمدی و همکاران نشان دادند که در دوران بحران کرونا، معلمان برای مدیریت کلاس به راهبردهای معناسازی متوسل شدند و این فرایند بدون هدایت و حمایت مدیران امکان‌پذیر نبود (Mohammadi et al., 2023). این موضوع نشان می‌دهد که نقش مدیران در معناسازی نه تنها در شرایط عادی، بلکه در موقعیت‌های بحرانی نیز حیاتی است.

در نهایت، نتایج این پژوهش را می‌توان در چارچوب پیوند میان معناسازی و پیامدهای تربیتی نیز تفسیر کرد. پوشیزاوا نشان می‌دهد که نحوه معناسازی مدیران از تغییرات مدرسه می‌تواند بر رفاه اجتماعی-هیجانی دانش‌آموزان اثرگذار باشد (Yoshizawa, 2025). از این منظر، معناسازی مدیران مدارس در اجرای سند تحول بنیادین، فراتر از یک مسئله مدیریتی، دارای پیامدهای عمیق تربیتی و انسانی است و می‌تواند به بهبود کیفیت تجربه آموزشی دانش‌آموزان منجر شود.

به‌طور کلی، همسویی یافته‌های پژوهش حاضر با ادبیات داخلی و بین‌المللی نشان می‌دهد که معناسازی مدیران مدارس مفهومی چندسطحی و چندبعدی است که در آن مهارت‌های ارتباطی، دانش تخصصی، توجه به زمینه محلی و حمایت سازمانی به‌صورت درهم‌تنیده عمل می‌کنند. این نتایج بر ضرورت توجه نظام‌مند به معناسازی مدیران در سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی آموزشی تأکید دارد و نشان می‌دهد که اجرای موفق سند تحول بنیادین بدون درک عمیق این فرایند امکان‌پذیر نخواهد بود.

از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به تمرکز آن بر مدیران مدارس شهر تهران اشاره کرد که ممکن است تعمیم‌پذیری نتایج به سایر مناطق کشور با احتیاط همراه باشد. همچنین استفاده از پرسشنامه خودگزارشی در بخش کمی می‌تواند تحت تأثیر سوگیری پاسخ‌دهندگان قرار گرفته باشد. محدودیت دیگر به ماهیت مقطعی پژوهش بازمی‌گردد که امکان بررسی پویایی معناسازی مدیران در طول زمان را فراهم نکرده است.

پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده با رویکردهای طولی به بررسی تغییرات معناسازی مدیران در فرایند اجرای سند تحول بنیادین بپردازند. همچنین انجام مطالعات مقایسه‌ای میان مناطق مختلف کشور یا میان مدارس دولتی و غیردولتی می‌تواند به درک عمیق‌تری از نقش زمینه‌های فرهنگی و سازمانی در معناسازی مدیران منجر شود. استفاده از روش‌های کیفی عمیق‌تر مانند مشاهده میدانی و تحلیل روایت نیز می‌تواند ابعاد پنهان معناسازی را آشکار سازد.

در سطح عملی، لازم است برنامه‌های توانمندسازی مدیران مدارس به‌گونه‌ای طراحی شوند که علاوه بر انتقال دانش تخصصی درباره سند تحول بنیادین، بر تقویت مهارت‌های ارتباطی و توانایی تطبیق مفاهیم با نیازهای محلی تمرکز داشته باشند. همچنین فراهم‌سازی حمایت‌های سازمانی، به‌ویژه در حوزه منابع انسانی و فرصت‌های یادگیری حرفه‌ای،

می‌تواند بستر لازم برای معناسازی مؤثر مدیران را فراهم آورد. توجه سیاست‌گذاران به معناسازی به‌عنوان یک فرایند کلیدی می‌تواند نقش مهمی در افزایش اثربخشی اجرای سند تحول بنیادین در مدارس ایفا کند.

## تشکر و قدردانی

از تمامی کسانی که در طی مراحل این پژوهش به ما یاری رساندند تشکر و قدردانی می‌گردد.

## مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

## تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

## حمایت مالی

این پژوهش حامی مالی نداشته است.

## موازن اخلاقی

در انجام این پژوهش تمامی موازن و اصول اخلاقی رعایت گردیده است.

## Extended Summary

### Introduction

Educational systems across the world are undergoing profound transformations driven by social complexity, policy reforms, and increasing expectations for accountability and quality. In this context, the successful implementation of large-scale educational reforms depends not only on formal regulations and structural arrangements but also on how key actors interpret, understand, and enact these reforms in practice. The concept of *sensemaking* has therefore gained increasing attention in educational leadership and policy studies as a theoretical lens for explaining how individuals and organizations construct meaning in situations of change and uncertainty (Urquhart et al., 2025). Sensemaking emphasizes interpretation, contextualization, and the ongoing construction of shared understanding rather than linear policy implementation.

Within school systems, principals occupy a pivotal position at the intersection of policy and practice. They are responsible for translating abstract policy texts into concrete actions that are understandable and acceptable to teachers, students, and other stakeholders. Research shows that principals' sensemaking processes strongly influence how reforms are enacted at the school level and whether they are perceived as meaningful or merely symbolic (Rigby, 2015). In this regard, sensemaking is not an individual cognitive act but a social and relational process shaped by interaction, organizational culture, and contextual constraints (Ganon-Shilon & Schechter, 2019).



In Iran, the *Fundamental Transformation Document of Education* represents the most comprehensive upstream policy framework for reshaping the national education system. The document outlines ambitious goals related to holistic education, Islamic–Iranian identity, social justice, and educational quality. Despite its strategic importance, empirical studies have reported significant challenges in its implementation at the school level, including conceptual ambiguity, diverse interpretations, and weak alignment between policy intentions and everyday school practices (Firoduni et al., 2021; Taheri et al., 2024). These challenges highlight the importance of understanding how school principals make sense of the document and how their interpretations shape implementation outcomes.

Prior research in educational leadership suggests that principals' sensemaking is influenced by multiple factors, including professional knowledge, communication practices, organizational support, and sensitivity to local contexts (Ganon-Shilon & Chen, 2019; Gilbride et al., 2021). International studies have also shown that effective sensemaking by school leaders contributes to organizational coherence, teacher engagement, and students' socioemotional wellbeing (Yoshizawa, 2025). In the Iranian context, several studies have addressed meaning-making, leadership competencies, and evaluation practices in education, yet few have systematically identified and prioritized the specific components of principals' sensemaking in relation to the Fundamental Transformation Document (Aref et al., 2019; Bandari et al., 2018; Zarrinbal, 2019).

Moreover, existing studies often focus either on qualitative descriptions of sensemaking or on general leadership competencies, without offering an integrated and prioritized framework that can guide both policy and practice. Recent research has emphasized the need for mixed-methods approaches that combine in-depth qualitative exploration with quantitative validation to capture the complexity of sensemaking processes (Urquhart et al., 2025). Addressing this gap, the present study seeks to develop and validate a comprehensive model of school principals' sensemaking for implementing the Fundamental Transformation Document and to prioritize its key dimensions and components based on empirical evidence.

### Methods and Materials

This study adopted an applied research orientation and employed a sequential exploratory mixed-methods design. In the qualitative phase, data were collected through a systematic review of relevant literature and semi-structured interviews with academic and organizational experts in the field of education. Purposeful sampling was used, and interviews continued until theoretical saturation was achieved. Qualitative data were analyzed using thematic analysis to extract dimensions, components, and indicators of principals' sensemaking.

Based on the qualitative findings, a researcher-developed questionnaire was designed for the quantitative phase. The statistical population consisted of school principals at the elementary, lower secondary, and upper secondary levels in Tehran. A multi-stage cluster random sampling method was used, and data were collected from 259 principals. Quantitative data were analyzed using confirmatory factor analysis and structural equation modeling to validate the proposed model and to prioritize dimensions and components based on factor loadings and average variance extracted indices. Reliability and validity of the measurement model were assessed using standard criteria, including internal consistency and construct validity.

### Findings

The results of qualitative analysis led to the identification of a multidimensional model of principals' sensemaking for implementing the Fundamental Transformation Document. Four main dimensions emerged: communication skills, specialized knowledge, adaptation to local needs, and organizational support. Each dimension comprised several components and indicators reflecting both individual and organizational aspects of sensemaking.



Confirmatory factor analysis supported the adequacy of the proposed measurement model. All factor loadings were statistically significant and exceeded acceptable thresholds, indicating strong relationships between observed indicators and their respective latent constructs. Model fit indices demonstrated that the overall model exhibited a satisfactory fit with the empirical data.

Prioritization of the main dimensions revealed that communication skills ranked first, followed by specialized knowledge, adaptation to local needs, and organizational support. At the component level, human resource provision showed the highest factor loading among all components, indicating its critical role in principals' sensemaking. Other high-priority components included effective communication, interaction with stakeholders, and alignment of school programs with local contextual needs. These findings suggest that principals perceive sensemaking primarily as a relational and interactive process, supported by professional competence and contextual awareness.

### Discussion and Conclusion

The findings of this study underscore the multidimensional nature of school principals' sensemaking in the context of implementing a major educational reform. The prominence of communication skills as the top-ranked dimension highlights the fundamentally social character of sensemaking in schools. Principals do not merely interpret policy texts individually; rather, they construct meaning through dialogue, interaction, and ongoing engagement with teachers, students, parents, and other stakeholders. This emphasizes the importance of interpersonal relationships and shared understanding in translating abstract reform goals into everyday practice.

The high priority assigned to specialized knowledge indicates that effective sensemaking requires a solid understanding of the concepts, objectives, and implications of the Fundamental Transformation Document. Principals who lack such knowledge may struggle to provide coherent interpretations, even if they possess strong communication abilities. At the same time, the role of adaptation to local needs reflects the contextual sensitivity of sensemaking, suggesting that successful implementation depends on aligning national policy goals with the cultural, social, and educational realities of individual schools.

Although organizational support ranked lower than other dimensions, it remained a significant component of the sensemaking process. This finding suggests that while principals rely heavily on their own skills and interactions, structural and institutional support provides an enabling environment that facilitates or constrains sensemaking efforts. In particular, the centrality of human resource provision indicates that sensemaking is not an isolated leadership activity but a collective process involving competent and engaged staff.

Overall, this study contributes to the literature by offering an empirically validated and prioritized model of principals' sensemaking tailored to the context of a national educational reform. The results have practical implications for policymaking, leadership development, and professional training, as they highlight specific areas where investment and support can enhance the meaningful implementation of reform initiatives. By emphasizing sensemaking as a core leadership process, the study suggests that the success of the Fundamental Transformation Document depends not only on policy design but also on the capacity of school principals to construct, share, and sustain meaningful interpretations of change within their schools.

### References

- Abu-Shawish, R. K., & Ghamrawi, N. (2025). Sense-making and middle leaders: Analyzing perceptions of role in the development of teacher leadership. *Management in Education*, [Volume not specified]([Issue not specified]).  
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/08920206251315629>



- Aref, H., Seyed Javad, S. R., Pour Azad, A. A., & Mohammadi Yalasi, Q. (2019). Performance evaluation: The arena of meaning confrontation. *Management of Government Organizations*, 27, 29-44. <https://www.sid.ir/paper/393085/>
- Bandari, H., Fani, A. A., & Seyed Javadin, S. R. (2018). Designing and defining a competency model for school managers based on the Fundamental Transformation Document of Education and other superior documents. *Studies in Education and Educational Institutions*, 7(19), 113-144. <https://www.sid.ir/paper/261739/>
- Daraini Neia, S. (2024). Examining the challenges of shadow education based on teachers' experiences. *Strategic Research in Education and Training*, 29, 327-357. <https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/2228099/>
- Firoduni, Z., Shamsiri, B., Khormayi, F., & Shahsani, S. (2021). Critique and analysis of "the meaning of life" in the Fundamental Transformation Document of Education of the Islamic Republic of Iran. *Islam and Educational Research*, 13(1), 7-24. <https://ensani.ir/fa/article/483100/>
- Ganon-Shilon, S., & Chen, S. (2019). No school principal is an island: From individual to school sense-making processes in reform implementation. *Management in Education*, 33(2), 77-85. <https://doi.org/10.1177/0892020618805799>
- Ganon-Shilon, S., & Schechter, C. (2019). School principals' sense-making of their leadership role during reform implementation. *International Journal of Leadership in Education*, 22(3), 279-300. <https://doi.org/10.1080/13603124.2018.1450996>
- Gilbride, N., James, C., & Carr, S. (2021). School principals at different stages of adult ego development: Their sense-making capabilities and how others experience them. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(2), 234-250. <https://doi.org/10.1177/1741143220903724>
- Mahdiyeh Najaf Abadi, M., Farahbakhsh, K., Salimi, H., & Kalantar Hormozi, A. (2024). Essential components of school counseling activity programs based on superior documents. *Cultural Psychology*, 8(1), 204-226. [https://jcp.samt.ac.ir/article\\_202283\\_feaf7b01dd8cceb0fa361bf08885995b.pdf](https://jcp.samt.ac.ir/article_202283_feaf7b01dd8cceb0fa361bf08885995b.pdf)
- Mohammadi, M., Naseri Jahromi, R., Khademi, S., Shadi, S., Mosgarpour, M., & Hosampour, Z. (2023). Teachers' meaning-making strategies in classroom management during the COVID-19 crisis. *Educational Innovations*, 88, 8-22. <https://www.sid.ir/paper/1746534/fa>
- Rigby, J. G. (2015). Principals' sensemaking and enactment of teacher evaluation. *Journal of Educational Administration*, 53(3), 374-392. <https://doi.org/10.1108/JEA-04-2014-0051>
- Sahlin, S. (2025). Professional development of school principals-how do experienced school leaders make sense of their professional learning? *Educational Management Administration & Leadership*, 53(2), 380-397. <https://doi.org/10.1177/17411432231168235>
- Sharif, F. (2022). Essential skills for educational organization managers with a focus on desirable human relations indicators in the educational environment. *Management Research in the Islamic World*, 4(10), 173-190. <https://www.ensani.ir/fa/article/500817/>
- Taheri, M., Jalili, Z., Abbaspoor, A., & Gandomkar, R. (2024). Meaning-making for school administrators in the implementation of the Fundamental Transformation Document of Education. *Educational Sciences from an Islamic Perspective*, 12(26), 51-78. [https://esi.isu.ac.ir/article\\_77325.html](https://esi.isu.ac.ir/article_77325.html)
- Urquhart, C., Cheuk, B., Lam, L., & Snowden, D. (2025). Sense-making, sensemaking and sense making - A systematic review and meta-synthesis of literature in information science and education: An Annual Review of Information Science and Technology (ARIST) paper. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 76(1), 3-97. <https://doi.org/10.1002/asi.24866>
- Yoshizawa, L. (2025). Sensemaking, Sensegiving, and the Challenges of Making School Changes for Students' Socioemotional Wellbeing. *Educational Administration Quarterly*, [Volume not specified]([Issue not specified]). <https://doi.org/10.1177/0013161X251316587>
- Zarei, H., Pour Azad, A. A., Zarei Matin, H., & Salmani, A. (2024). Proposing a leadership empowerment model through meaning-making utilizing behavioral and cognitive scripts. *Public Administration*, 16(2). [https://jipa.ut.ac.ir/article\\_97892.html](https://jipa.ut.ac.ir/article_97892.html)
- Zarrinbal, M. (2019). Designing a conceptual model for implementing meaningful services in the Ganji system at the Research Institute of Iran's Science and Technology Information. *Information Processing and Management*, 98, 77-106. [https://jipm.irandoc.ac.ir/article\\_699575\\_8b647f99d1e709663c6bbfa0e25866bc.pdf](https://jipm.irandoc.ac.ir/article_699575_8b647f99d1e709663c6bbfa0e25866bc.pdf)

