

Principals' Sensemaking in the Process of Implementing Educational Policies: A Scoping Review

Morteza Taheri^{1*} , Zahra Jalili² , Abbas Abbaspour³  and Raheleh Gandomkar⁴ 

1. Corresponding author, Associate Professor, Department of Educational Administration and Planning, Faculty of Psychology and Education, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. E-mail: mtaheri56@gmail.com
2. Ph.D in Educational Administration, Faculty of Psychology and Education, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran E-mail: z_jalili@atu.ac.ir
3. Professor, Department of Educational Administration and Planning, Faculty of Psychology and Education, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. E-mail: abbaspour@atu.ac.ir
4. Associate Professor, Department of Linguistics, Faculty of Persian Literature and Foreign Languages, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. E-mail: r.gandomkar@atu.ac.ir

ABSTRACT

Article type:
Research Article

Received: 2024/10/20
Reviewed: 2025/02/09
Accepted: 2025/03/13
Published Online:
2025/11/05
Pages: 1-17

Keywords:
sensemaking
educational policy
educational reforms
principals
policy enactment
policy implementation

Background and Objectives: The achievement of educational policy objectives is contingent upon their implementation in schools. School principals, as the primary executors and leaders, interpret and construct new meaning from policies, thereby determining how these policies are operationalized. The "how" and "why" of this meaning construction and the subsequent actions of principals have consistently attracted the attention of researchers and policymakers. In this context, the sensemaking approach, as a novel framework from organizational studies, was introduced into educational research and has been welcomed by scholars as a lens for explaining intra-school processes. Based on this approach, individuals, when faced with the ambiguity and turbulence caused by change, construct a new sense of their role to guide appropriate actions. Despite over two decades since the introduction of the sensemaking approach into the field of education, and specifically into policy implementation research, this approach has not been utilized in educational studies within Iran. Therefore, this research aims to clarify the concept of school principals' sensemaking during the implementation of educational reforms and policies, and to illustrate its application in research within this domain. **Methods:** This study employed a scoping review methodology, a relatively new approach to literature reviews. The process followed the five-stage framework by Arksey & O'Malley (2005). After formulating the research questions, relevant studies were identified and selected. Subsequently, a table summarizing the key information from the selected studies was created, data were organized and synthesized, and finally, the findings were reported. **Findings:** The review of selected studies revealed that school principals are considered active sense-makers during the implementation of educational policies and reforms. This means that when encountering new policies and reforms, they interpret new information, procedures, and work arrangements, thereby constructing a fresh understanding of their leadership role. The main themes in research focused on principals' sensemaking can be divided into two categories: 1) understanding the meaning constructed by principals, and 2) investigating the factors influencing their sensemaking process. All reviewed studies utilized qualitative research designs, with interviews serving as at least one of the data collection tools. **Conclusion:** Utilizing the findings of this study in designing and guiding research through the sensemaking approach can equip researchers with a novel perspective and yield innovative analyses. Elucidating how educational policies and reforms are implemented within the school context, along with the reasons behind the resulting outcomes, will assist policymakers and educational leaders in navigating the complex journey of policies from formulation to execution. This understanding will provide the necessary foundation for developing more effective future educational policies and programs.

Cite this Article: Taheri, M, Jalili, Z, Abbaspour, A, & Gandomkar, R. (2025). Principals' Sensemaking in the Process of Implementing Educational Policies: A Scoping Review. *The Journal of Theory and Practice in Teachers Education*, 11(20), 1-17.
<https://doi.org/10.48310/itt.2025.17449.1014>



© the authors
Publisher: Farhangian University





معناسازی مدیران مدرسه در فرایند پیاده‌سازی سیاست‌های آموزشی: مرور دامنه‌ای

مرتضی طاهری^{۱*}، زهرا جلیلی^۲، عباس عباس‌پور^۳، و راحله گندمکار^۴

۱. نویسنده مسئول، دانشیار گروه مدیریت و برنامه ریزی آموزشی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.
رایانامه: mtaheri56@gmail.com

۲. دکتری مدیریت آموزشی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. رایانامه: z_jalili@atu.ac.ir

۳. استاد گروه مدیریت و برنامه ریزی آموزشی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. رایانامه: abbaspour@atu.ac.ir

۴. دانشیار گروه زبان‌شناسی، دانشکده ادبیات فارسی و زبان‌های خارجی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. رایانامه: r.gandomkar@atu.ac.ir

چکیده

پیشینه و اهداف: تحقق اهداف سیاست‌های آموزشی به چگونگی پیاده‌سازی آن‌ها در مدارس وابسته است. مدیران مدرسه در مقام مجریان و هدایتگران اصلی، به تفسیر و ساخت معنای جدیدی از سیاست‌ها پرداخته و نحوه عملیاتی‌سازی آن‌ها را تعیین می‌کنند. چگونگی و چرایی ساخت این معانی و در نهایت اقدامات اجرایی مدیران مدرسه مورد توجه همیشگی پژوهشگران و سیاست‌گذاران بوده است. در این راستا، رویکرد معناسازی به‌عنوان رویکردی جدید از مطالعات سازمان به پژوهش‌های حوزه آموزش راه یافت و به‌عنوان چارچوبی برای تبیین فرایندهای درون مدرسه، مورد استقبال پژوهشگران قرار گرفت. بر مبنای این رویکرد افراد در مواجهه با ابهام و آشفتگی حاصل از تغییرات، به ساخت معنای تازه‌ای از نقش خود می‌پردازند تا با اتکا بر آن، اقدامات مقتضی را عملیاتی سازند. با وجود گذشت بیش از دو دهه از راهیابی رویکرد معناسازی به حوزه آموزش و به ویژه پیاده‌سازی سیاست‌های آموزشی، اما همچنان این رویکرد در مطالعات آموزشی داخل ایران مورد استفاده قرار نگرفته است؛ بنابراین، پژوهش حاضر با هدف شفاف‌سازی مفهوم معناسازی مدیران مدرسه در دوره پیاده‌سازی اصلاحات و سیاست‌های آموزشی و همچنین چگونگی کاربرد آن در پژوهش‌های این حوزه انجام شده است. **روش‌ها:** روش این پژوهش مرور دامنه‌ای بود که یکی از روش‌های نسبتاً جدید در مطالعات مروری است. چارچوب پنج مرحله‌ای Arksey & O'Malley (۲۰۰۵) مبنای روند انجام مرور بود. به این صورت که پس از تعیین پرسش‌های پژوهش به تعیین و انتخاب مطالعات پرداخته شد. در مراحل بعد جدولی شامل اطلاعات مطالعات منتخب ترسیم شد و داده‌ها ساماندهی و خلاصه‌سازی گردید و در نهایت گزارش یافته‌ها تدوین شد. **یافته‌ها:** مرور پژوهش‌های منتخب نشان داد، مدیران مدرسه، معناسازی فعال در فرایند پیاده‌سازی سیاست‌ها و اصلاحات آموزشی در نظر گرفته می‌شوند. به این معنا که در مواجهه با سیاست‌ها و اصلاحات آموزشی به تفسیر اطلاعات، رویه‌ها و ترتیبات کاری جدید و خلق معنای تازه‌ای از نقش رهبری خود می‌پردازند. موضوعات اصلی پژوهش‌های متمرکز بر معناسازی مدیران مدرسه قابل تقسیم به دو دسته ۱. شناخت معنای ساخته شده مدیران مدرسه و ۲. جستجوی عوامل مؤثر در شکل‌گیری معناسازی آن‌ها بود. تمام پژوهش‌های مرور شده با استفاده از رویکرد کیفی طراحی شده و مصاحبه، حداقل یکی از ابزارهای گردآوری داده بود. **نتیجه‌گیری:** بهره‌گیری از یافته‌های پژوهش حاضر در طراحی و هدایت مطالعات با استفاده از رویکرد معناسازی می‌تواند پژوهشگران را به نگاهی تازه مجهز نموده و تحلیل‌های بدیعی به دست دهد. تبیین چگونگی پیاده‌سازی سیاست‌ها و اصلاحات آموزشی در بافت مدرسه و همچنین چرایی نتایج حاصل شده یاری‌گر سیاست‌گذاران و رهبران آموزشی در هدایت سفر پیچیده سیاست‌ها از تدوین تا اجرا خواهد بود. این شناخت، زمینه لازم در جهت سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی‌های آموزشی مؤثرتر آتی را فراهم خواهد ساخت.

نوع مقاله: پژوهشی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۷/۲۹

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۱۱/۲۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۱۲/۲۵

تاریخ انتشار آنلاین: ۱۴۰۴/۰۸/۱۵

شماره صفحات: ۱-۱۷

واژه‌های کلیدی:

معناسازی
سیاست آموزشی
اصلاحات آموزشی
مدیران مدرسه
وضع سیاست
پیاده‌سازی سیاست

۱. **ستناد به این مقاله:** طاهری، مرتضی، جلیلی، زهرا، عباس‌پور، عباس، و گندمکار، راحله. (۱۴۰۴). معناسازی مدیران مدرسه در

فرایند پیاده‌سازی سیاست‌های آموزشی: مرور دامنه‌ای. *نظریه و عمل در تربیت معلمان*، ۱۱(۲۰)، ۱-۱۷.

<https://doi.org/10.48310/itt.2025.17449.1014>



© نویسندگان

ناشر: دانشگاه فرهنگیان



مقدمه

پیاده سازی موفق سیاست‌های آموزشی یکی از فراگیرترین چالش‌های دولت‌ها است (Schleicher, 2018). علی‌رغم پیشرفت‌های صورت گرفته، همچنان بیشتر سیاست‌های آموزشی به دلیل پیاده‌سازی نادرست به حاشیه رانده شده و از ریل موفقیت خارج می‌شوند (Carraway & Young, 2015; Murphy, 2020). اساساً میزان حصول اهداف مدنظر سیاست‌ها همچون تغییر در برنامه درسی و راهبردهای تدریس (Shabanpour Karnami et al., 2024) وابسته به کمیت و کیفیت تغییرات در صحنه عمل است (Fullan, 2015)؛ اما سیاست‌ها به‌ندرت مطابق با برنامه قبلی پذیرفته شده و اجرایی می‌گردند (Ganon-Shilon et al., 2021). پژوهشگران عدم اجرای بی‌چون و چرای سیاست‌ها منطبق با خواست سیاست‌گذاران را یکی از ویژگی‌های طبیعی فرایند اجرا دانسته‌اند؛ چرا که بر اساس دیدگاه تکاملی یا سازگاری متقابل، فرایند تدوین و پیاده‌سازی سیاست، خطی نبوده و تحت تأثیر تفاسیر و مذاکره افراد متعدد در هر نقطه از چرخه سیاست قرار دارد که در نهایت منجر به ساخت و شکل‌گیری چندباره سیاست‌ها می‌شود؛ بنابراین، در واقعیت، مجریان محلی، سیاست‌ها و برنامه‌های جدید را با برنامه‌ها و موقعیت خود انطباق داده و سرنوشت آن‌ها را معین می‌سازند (Pagès, 2021; Bell, 2020).

رویکرد معناسازی، ساختار نظری بدیعی در زمینه پیاده‌سازی سیاست‌های آموزشی فراهم می‌سازد. به‌طور کلی معناسازی به فرایندی مداوم از تعبیر و خلق معنا توسط افرادی اشاره دارد که با رویدادهای جدید و مبهم روبه‌رو هستند (Maitlis & Christianson, 2014). بر اساس این رویکرد، سازمان‌ها نظام‌های خلق‌کننده معنا در نظر گرفته می‌شوند که اعضای آن‌ها مرتباً انگاشت خود از خویش و جهان اطراف خویش را آفریده و مجدد بازآفرینی می‌کنند (Rahman, 2023). تا پیامدهایی معقول و قابل‌درک پدید آورده و ناشناخته‌ها را ساختار بخشند (Weick, 1995). به‌طور خاص منظور از معناسازی در زمینه پیاده‌سازی سیاست‌های آموزشی، آفرینش معنایی قابل‌قبول از سیاست‌های جدید توسط مجریان است که در ادامه، وضع و عملیاتی می‌گردند (Ganon-Shilon & Schechter, 2019). تعبیر و معنای خلق شده، مبنای سیاست در عمل بوده و بر اساس دانش، تجارب، باورها و ارزش‌های پیشین فرد و همچنین زمینه اجتماعی آن‌ها ایجاد می‌گردد (Rodriguez, 2020; Reid, 2020)؛ بنابراین با استفاده از رویکرد معناسازی می‌توان به چرایی و چگونگی خروجی حاصل شده از پیاده‌سازی یک سیاست آموزشی دست‌یافت (Ganon-Shilon & Schechter, 2019).

باتوجه به ادبیات پیاده‌سازی سیاست‌های آموزشی، مدیران مدرسه به‌عنوان عامل اصلی تغییر (Schechter et al., 2018) و گزینشگر تغییر (Fullan, 2015) دارای نقش محوری در پیاده‌سازی موفقیت‌آمیز سیاست‌ها و اصلاحات آموزشی هستند (Reid, 2017; Gunnulfsen & Møller, 2017). نتایج پژوهش‌ها نشان‌دهنده تأثیر معناسازی مدیران مدرسه بر شیوه پیاده‌سازی سیاست‌ها در مدرسه است (Reid, 2020; Gawlik, 2015; Vekeman et al., 2015; Carraway & Young, 2015). علاوه بر این، معناسازی مدیران مدرسه به دلیل تسهیم تعبیر خود با معلمان، سوق‌دادن توجه به ابعاد خاصی از سیاست و تشویق آن‌ها به سمت آنچه خود اقدام صحیح می‌پندارند، معناسازی معلمان و همچنین شیوه پیاده‌سازی آن‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهد (Watkins et al., 2021; Coburn, 2005). از این‌رو مدیران مدارس می‌توانند در حکم حائل یا تسهیلگر اجرای سیاست ایفای نقش کنند (Yurkofsky, 2022; Bergmark & Hansson, 2021). در نتیجه شناخت معناسازی مدیران مدارس در فرایند پیاده‌سازی سیاست‌ها و اصلاحات آموزشی و چگونگی شکل‌گیری آن از اهمیت ویژه‌ای برخوردار می‌گردد.

حدود دو دهه از توجه پژوهشگران حوزه آموزش به رویکرد معناسازی می‌گذرد. به شکل خاص، به‌کارگیری این رویکرد در مطالعات پیاده‌سازی سیاست‌ها و اصلاحات آموزشی برجسته است. جستجوی پایگاه‌های اطلاعاتی داخل کشور نشان‌دهنده جای خالی بهره‌مندی پژوهش‌های حوزه آموزش از این رویکرد است. به دلیل این خلأ تحقیقاتی و اهمیت شگرف بررسی دقیق و صحیح چگونگی پیاده‌سازی سیاست‌های آموزشی و تغییرات برنامه‌ریزی شده جهت درس‌آموزی

و اصلاح سیاست‌های آتی، پژوهش حاضر با انگیزه معرفی رویکرد معنا سازی و پژوهش‌های انجام شده با ابتدا بر این رویکرد صورت گرفته است. تمرکز این مطالعه بر مدیران مدرسه در دوره پیاده سازی سیاست‌ها و اصلاحات آموزشی بوده و هدف اصلی آن آشنا ساختن سیاست‌گذاران و پژوهشگران با رویکرد معنا سازی و تسهیل به کارگیری این رویکرد در پژوهش‌های حوزه آموزش است.

پیشینه پژوهش

معنا سازی: رویکرد معنا سازی توسط Karel Weick (1995) و در زمینه مطالعات سازمان توسعه یافت. پس از مدت کوتاهی، رویکرد معنا سازی به حوزه‌های متعددی مانند علم اطلاعات، ارتباطات، آموزش، مطالعات نظامی و تعامل انسان-کامپیوتر راه یافت (Maitlis & Christianson, 2014). بر سی آثار اولیه ویک نشان‌دهنده پیوند عمیق ایده معنا سازی با سازماندهی است. از نگاه او سازمان محصول فرایند تکاملی سازمان‌دهی است که از معنا سازی سرچشمه می‌گیرد. معنا سازی شامل توسعه تصویری قابل قبول از موقعیتی است که فرد در آن قرار گرفته است. این تصویر بازپس‌نگر، اقدامات افراد را منطقی ساخته و محیط آن‌ها را به نظم‌ی نسبی می‌رساند (Weick, 2005)؛ بنابراین افراد به کمک فرایند معنا سازی محیط خود را به سامان کرده تا متعاقب آن، بتوانند اقدام مقتضی را انجام دهند (Schechter et al., 2018).

تمرکز رویکرد معنا سازی به طور خاص بر موقعیت‌های مبهم، آشفته و غیرمنتظره است. معمولاً چنین موقعیت‌هایی با اختلال یا انقطاع جریان مداوم فعالیت‌های افراد همراه است. در نتیجه افراد به منظور ابهام‌زدایی رویدادهای در حال وقوع، نجات خود از سردرگمی و بازیابی فعالیت‌های معمول سازمانی تلاش می‌کنند. آن‌ها با هدف کنش قابل قبول، به سرنخ‌های آشنا در محیط روی آورده و به ساخت روایتی قابل قبول می‌پردازند (Sandberg & Tsoukas, 2015; Maitlis & Christianson, 2014). بر اساس نظر Weick (2005) این فرایند ماهیتی بازپس‌نگر داشته و دربرگیرنده دغدغه‌های هویتی افراد است. در تعریف جامع معنا سازی فرایندی برخاسته از انتظارات نقض شده معرفی می‌شود که شامل دریافت سرنخ‌ها از محیط، ایجاد معانی بین‌الادانه‌ای از طریق چرخه‌های تفسیر و عمل و در نتیجه ایجاد محیطی منظم‌تر است که قابلیت دریافت سرنخ‌های بیشتری را دارد (Maitlis & Christianson, 2014). به بیانی ساده‌تر افراد در طول فرایند معنا سازی به تعبیر رویدادهای غیرمنتظره می‌پردازند، واقعیت را بر اساس دانش، باور، تجربه زیسته و زمینه اجتماعی خود وضع می‌کنند و در نتیجه محیط را شکل داده و ساختار می‌بخشند، به‌طوری که بتوانند کنش مقتضی را به فعلیت برسانند. شکل‌گیری محیط بر اساس تعبیر و اقدام بر مبنای آن، چرخه‌ای است که به طور مکرر در حال وقوع است؛ زیرا افراد به طور مستمر در حال استنباط واقعیت و اصلاح آن هستند (Sandberg & Tsoukas, 2015). Weick (1995) معنا سازی را دارای حداقل هفت ویژگی اصلی می‌داند که آن را از فهم و درک، تفسیر و اسناد متمایز می‌کند. این ویژگی‌ها چپستی معنا سازی و چگونگی کارکرد آن را نشان می‌دهند و به‌عنوان مرزهایی از این مفهوم تلقی می‌شوند. این هفت ویژگی عبارت‌اند از: ۱. مبتنی بر هویت سازی است؛ ۲. بازپس‌نگر است به این معنا که افراد با تکیه بر تجربیات گذشته خود رویدادها و موقعیت فعلی را تفسیر و درک می‌کنند؛ ۳. تصویب کننده محیط‌های معقول است به معنی خلق ویژگی‌های جدید محیطی، که پیش از آن وجود نداشته و اقدامات بعدی را ممکن می‌سازد؛ ۴. دارای جنبه اجتماعی است زیرا افراد در یک زمینه اجتماعی قرار دارند و افکار، احساسات و رفتارهای آن‌ها تحت تأثیر حضور واقعی، فرضی یا ضمنی دیگران است؛ ۵. مستمر است و هرگز متوقف نمی‌شود؛ ۶. شامل دریافت سرنخ‌ها از زمینه است که مانند بذرهایی برای تعبیر تلقی می‌گردند و اغلب به شکل انتظارات نقض شده ظهور می‌یابند؛ و ۷. بیشتر بر باورپذیری تأکید داشته تا دقت و صحت به این معنا که تمرکز آن بر امکان‌پذیری، عمل‌گرایی، معقول بودن، ابداع و اختراع است. این هفت ویژگی «چارچوب معنا سازی ویک» را شکل داده و مبنای پژوهش‌های بسیاری قرار گرفته است (Johnson, Akbari-Zardkhaneh, 2018; 2019; Weick, 1995).

تلاش‌های معناسازی از لحظه وقوع اخلاص و انقطاع فعالیت‌های سازمان تا زمان بازیابی رضایت‌بخش آن‌ها از طریق سه فرایند به‌هم‌پیوسته (۱ خلق، ۲ تفسیر و ۳ وضع، رخ می‌دهد. پیش از هر چیز، افراد به خلق آنچه که می‌خواهند تفسیر کنند می‌پردازند. فرایند خلق، شامل محدود ساختن، ملاحظه‌کردن و دریافت سرنخ‌ها بر اساس تجربه زیسته افراد در موقعیت مختل شده است. به عبارت دیگر افراد معنای اولیه‌ای از موقعیت خود را خلق کرده و سپس به تفسیر آن می‌پردازند. فرایند تفسیر در وهله اول به مفهوم استخراج معنای اولیه ساخته شده در فرایند خلق است که در ادامه به‌منظور حصول معنایی کامل‌تر و روایتی سازمان‌یافته‌تر، توسعه می‌یابد. در آخر، فرایند وضع به اقدام مبتنی بر معنای نهایی ساخته شده اشاره دارد. افراد از طریق فرایند وضع، میزان بازیابی فعالیت مختل شده را سنجیده و مجدد به فرایند خلق باز می‌گردند، تا زمان بازیابی رضایت‌بخش فعالیت مختل شده، این چرخه تکرار خواهد شد. این گفت‌وگوی مکرر و مستمر میان خروجی عمل و کاوش عمدی معنا، قلب معناسازی محسوب می‌گردد (Sandberg & Tsoukas, 2015; Weick, 1995).

پیاده‌سازی سیاست‌های آموزشی: پیاده‌سازی سیاست‌های آموزشی به معنای فرایند عملی کردن ایده‌ها، برنامه‌ها یا مجموعه‌ای از فعالیت‌ها و ساختارهای جدید است که توسط افرادی که در تلاش‌اند یا انتظار می‌رود که در تلاش باشند، انجام می‌شود. پیاده‌سازی به درجه و کیفیت تغییرات در عمل واقعی وابسته است که می‌تواند به صورت ناموجود^۱، سطحی^۲، جزئی^۳ یا کامل^۴ در نظر گرفته شود (Fullan, 2015). در نتیجه، دستیابی به اهداف مورد انتظار، به چگونگی پیاده‌سازی تغییرات وابسته است. در این راستا، پژوهشگران همچنان به جزئیات اجرای سیاست‌های آموزشی توجه دارند و به بررسی ابعاد مختلف آن می‌پردازند تا بتوانند از طریق به دست آوردن دانش بیشتر، مدارس را در رسیدن به اهداف مطلوب یاری کنند (Reimers, 2021). با وجود آنکه از اواخر دهه ۱۹۸۰ و اوایل دهه ۱۹۹۰، تحقیقات تغییرات آموزشی با چرخش تمرکز از نوآوری در برنامه درسی به سمت تحول کل مدرسه همراه بوده است؛ اما همچنان تغییرات بزرگ به طور خاص در دبیرستان برای دریافت همکاری همه‌جانبه با چالش مواجه است (Hargreaves, 2022).

دو پژوهش مروری گسترده، از جدیدترین مطالعات قابل توجه در حوزه پیاده‌سازی سیاست‌های آموزشی است. Aldridge and McLure (2024) در یک مطالعه به مرور سیستماتیک ۱۹۱ پژوهش منتشر شده در زمینه شناسایی عوامل بازدارنده یا تسهیلگر تلاش‌های اصلاحات الزامی بین سال‌های ۲۰۰۰ تا ۲۰۲۰ پرداختند. آن‌ها با تمرکز بر عوامل زمینه‌ای بافت مدرسه به این نتیجه دست یافتند که توسعه یک جو آماده اصلاح در مدرسه، برنامه‌ریزی جامع، آماده‌سازی برای اجرا و ایجاد ظرفیت (درک عمیق از الزامات اصلاحات) بر موفقیت اصلاحات آموزشی الزامی در سطح مدرسه مؤثر است. McLure and Aldridge (2023) در مقاله دیگری با عنوان «پیاده‌سازی اصلاحات پایدار: یک مرور سیستماتیک ادبیات» به بررسی پژوهش‌های مرتبط با پیاده‌سازی اصلاحات از سال ۲۰۰۰ تا ۲۰۲۲ پرداخته‌اند. آن‌ها بر اساس شواهد میدانی ۲۴۹ مطالعه در زمینه تلاش‌های تغییر آموزشی، ۸ عامل مؤثر بر موفقیت بلندمدت پیاده‌سازی اصلاحات را شناسایی کردند که عبارت‌اند از: ۱. رهبری مشترک یا توزیعی متمرکز بر حمایت از پیاده‌سازی اصلاحات ۲. تأمین بودجه و منابع اصلاحات به‌صورت کافی، منعطف و پایدار ۳. توسعه حرفه‌ای هدفمند و مستمر کارمندان در ارتباط با تغییرات ۴. جمع‌آوری سیستماتیک داده‌ها و استفاده در جهت ارزیابی پیشرفت و هدایت تغییرات ۵. مشارکت مستمر ذی‌نفعان در فرایند اصلاحات ۶. اطمینان از ثبات کارکنان جهت حفظ دانش و مهارت‌های مرتبط با تغییر ۷. حمایت هدفمند معلمان در حین پیاده‌سازی استراتژی‌های اصلاحات و ۸. وجود گروه‌های حمایتی بیرونی و تیم‌های مشاوره‌ای برای کمک به اصلاحات.

علاوه بر این، دشواری‌ها و پیچیدگی‌های پیاده‌سازی سیاست‌های آموزشی در بسیاری از مطالعات این حوزه به خوبی

1. nonexistent
2. superficial
3. partial
4. thorough

بازتاب یافته است. مطالعه موردی Sutherland (2022)، دشواری عملیاتی‌سازی سیاست‌ها در صحنه عمل را نشان می‌دهد. این پژوهش به بررسی درک و استفاده سیاست‌های مرتبط با ارزیابی در مدارس روستایی توسط اعضای هیئت‌امنا پرداخته است. یافته‌های این مطالعه نشان داد درعین حال که افراد از دیدگاه‌های متفاوتی نسبت به آزمون‌های استاندارد برخوردار هستند؛ اما شیوه هیچ یک در تطابق کامل با پیام‌های سیاست نبوده است. تجربه‌های زیسته مجریان محلی در پژوهش Werts and Brewer (2015) نیز نشان می‌دهد، مجریانی که خود را با سیاست‌گذاران برابر می‌دانند، دستورالعمل‌ها و خواسته‌های آن‌ها را زیر سؤال برده، مجدداً پیکربندی کرده، تطبیق داده، پذیرفته یا رد می‌کنند. در نتیجه، اجرای سیاست‌ها یک شیوه وابسته به موقعیت است که شامل مذاکره و استراتژی بوده که روش معینی برای انجام آن وجود نداشته و ماهیتاً امری سیاسی است. Hargreaves (2022) به طور مشابه اهمیت و تأثیر برجسته موقعیت مدرسه بر اجرای سیاست‌ها را نشان داده است. او به بررسی چرایی دستیابی یک مدرسه دورافتاده به تحول و درعین حال عدم موفقیت اغلب اصلاحات در مقیاس بزرگ پرداخته است. نتایج این مطالعه حاکی از تأثیر عوامل مختلف مانند اندازه مدرسه، ساختار آن و مقاومت در برابر تغییر بر چگونگی پیاده‌سازی سیاست‌ها است. علاوه بر این، تأثیرات مثبت عواملی چون چشم‌انداز، همکاری، رهبری و حل مسئله در موفقیت این فرایندهای اصلاحی قابل توجه است.

پژوهش داخلی قادرمزی و بلندهمتان (۱۴۰۰) با عنوان «بازنمایی تجارب مدیران مدارس از سیاست‌گذاری کیفیت آموزشی»، عوامل سیاسی، اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی، انسانی، حرفه‌ای و قانونی را از عوامل مؤثر بر سیاست‌گذاری‌های مدیران مدرسه معرفی کرده است که پیچیدگی این فرایند را نمایان می‌سازد. میرعرب رضی (۱۳۹۴) نیز در پژوهشی با عنوان «تبیین دلایل شکست اصلاحات آموزشی و مقاومت معلمان» پیاده‌سازی طرح‌های اصلاحی برنامه درسی و واکنش معلمان به آن‌ها را مورد مطالعه قرار داده است. یافته‌های این پژوهش نشان داد عدم زنده‌انگاری مدرسه، برنامه درسی و مجریان اصلاحات و همچنین عدم توجه به بعد فرهنگی اصلاحات آموزشی از دلایل شکست اصلاحات آموزشی در ایران است.

روش

باتوجه به هدف این مطالعه در جهت معرفی و شفاف‌سازی رویکرد معناسازی در مطالعات پیاده‌سازی سیاست‌های آموزشی از روش مرور دامنه‌ای استفاده شد. مرور دامنه‌ای یکی از روش‌های نسبتاً جدید در مطالعات مروری است. زمانی که هدف از مرور، شفاف‌سازی مفاهیم و ارائه بینشی جامع از مطالعات موجود باشد، مرور دامنه‌ای بر مرور سیستماتیک مقدم خواهد بود (Munn et al., 2018). مرور دامنه‌ای بر اساس چارچوب پنج مرحله‌ای Arksey and O'Malley (2005) انجام شده و دامنه آن شامل معناسازی مدیران مدرسه در مواجهه با سیاست‌ها و اصلاحات آموزشی بوده است. مراحل این چارچوب عبارت‌اند از: ۱. تعیین سؤال پژوهش ۲. تعیین مطالعات مرتبط ۳. انتخاب مطالعات ۴. ترسیم نمودار داده‌ها ۵. ساماندهی، خلاصه سازی و گزارش نتایج. در ادامه فرایند انجام پژوهش حاضر بر مبنای این چارچوب تشریح می‌گردد: در مرحله اول، پرسش‌های پژوهش عبارت‌اند از:

مفهوم معناسازی مدیران مدرسه در دوره پیاده‌سازی سیاست‌ها و اصلاحات آموزشی بر مبنای مطالعات چگونه تعریف می‌شود؟

تمرکز مطالعات بر چه موضوعاتی بوده و یافته‌های هر یک چیست؟

روش‌های پژوهش به کاررفته در این مطالعات کدام‌اند؟

در مرحله دوم، مطالعات مرتبط از طریق پایگاه‌های داده اسکوپوس، اشپرینگر و وب آو ساینس و موتور جستجوی گوگل اسکالر و با استفاده از ترکیب کلیدواژه‌های «معناسازی»، «پیاده‌سازی»، «سیاست آموزشی»، «اصلاح آموزشی» و «مدیر مدرسه» جستجو شد. در مرحله سوم ابتدا عنوان مطالعات و سپس چکیده آن‌ها بررسی شد و مطالعات خارج از حوزه مرور حذف گردید. در ادامه محتوای مقالات مورد بررسی قرار گرفت و ۲۱ مقاله انتخاب شد. معیار ورود مقالات قرارگیری در بازه سال ۲۰۱۰ تا ۲۰۲۴، طراحی بر اساس رویکرد معناسازی Weick، متمرکز بر پیاده‌سازی سیاست‌های

آموزشی توسط مدیر مدرسه و انتشار به زبان انگلیسی بود. در مرحله چهارم، اطلاعات مطالعات منتخب در جدولی با ستون‌های عنوان مقاله، سال انتشار، نام نویسنده (ها)، موضوع پژوهش، روش پژوهش، روش گردآوری داده‌ها و یافته‌ها تنظیم شد که در جدول ۱ ارائه شده است. در نهایت، مرحله پنجم به جمع‌بندی و تلخیص مطالب بررسی شده و پاسخ به پرسش‌های پژوهش اختصاص داشت. نتایج این مرحله در بخش یافته‌ها ارائه شده است.

جدول ۱. اطلاعات مقالات انتخاب شده

عنوان	روش	داده‌ها	یافته‌ها
معناسازی فردی و معناسازی مشترک در شبکه علمی مدیران مدارس ابتدایی	Marshall (2024) مطالعه موردی چندگانه	مصاحبه نیمه‌ساختار یافته با مدیران، معلمان و افراد حامی مدیران در درک اصلاحات، در ۳ نوبت پیش از شروع، حین ابلاغ اصلاحات و پس از ۳ ماه	یافته‌های این مطالعه نشان داد که تصمیم‌گیری مدیران در زمینه پیاده‌سازی اصلاحات درص علوم، تحت تأثیر دانش گذشته، باورهای موجود و شبکه اطلاعاتی در دسترس آن‌ها است.
بررسی نقش مدیر در مشارکت‌های بین‌بخشی: معناسازی و سیاست‌ها در یک دبیرستان با عملکرد بالا	Duncheon & DeMatthews (2023) مطالعه موردی	(۱) مصاحبه نیمه‌ساختار یافته و عمیق با مدیر مدرسه در ۴ نوبت؛ (۲) مشاهده مدیر به شیوه دنبال کردن سایه به سایه ^۱ (۳) بررسی اسناد مرتبط	یافته‌ها، عوامل مؤثر بر ساخت معنای این مدیر مدرسه را تجربیات شخصی و حرفه‌ای او مانند تجربه دوران دانش‌آموزی و همچنین عوامل بافتاری مانند زمان‌بندی برنامه اصلاحات، شبکه‌های اجتماعی و روابط نشان داده است.
از اطاعت تا بهبود: چگونه رهبران مدرسه مطالبات سازمانی و فنی را در زمان پیاده‌سازی بهبود مستمر معنا می‌کنند	Yurkofsky (2022) مطالعه موردی	(۱) مشاهده ۹ دبستان (هر مدرسه ۴ دوره ۱ الی ۲ روزه) (۲) مصاحبه با مدیران و حداقل ۴ معلم از هر مدرسه (۳) بررسی اسناد مرتبط	درک چرایی ترجیح انطباق خارجی به جای تمرکز بر نیازهای داخلی مدرسه؛ واکنش رهبران مدرسه در سه بعد دارای تفاوت است: (۱) برقراری پیوند یا جداسازی؛ (۲) پرداختن به ظاهر اصلاحات یا کاربرد آن؛ (۳) دغدغه و جاهد قانونی یا بهبود داخلی. همچنین ۳ عامل هویت حرفه‌ای رهبران، باورهای آن‌ها نسبت به سودمندی بهبود مستمر و تصور آن‌ها نسبت به قوانین و مقررات منطقه در ترجیح رهبران به انطباق به جای بهبود مدرسه مؤثر شناخته شد.
سیاست و هویت‌بخشی: واکاوی تأثیر ادراکات هویتی بر معناسازی رهبر مدرسه در آموزش ابتدایی سوئد	Andersson (2022) مطالعه کیفی با رویکرد تفسیری	مصاحبه با ۱۱ معاون و مدیر مدرسه ابتدایی	یافته‌ها نشان داد که فاصله میان هویت ایده‌آل و هویت فعلی ترسیم شده توسط سیاست، بر شکل‌گیری معناسازی رهبران مدرسه و اقدامات آن‌ها نسبت به سیاست صدور گواهینامه معلم در سوئد مؤثر است.
سیاست‌های مخاطره‌آمیز و سازگاری محلی: بررسی چگونگی واکنش مدیران مدارس به سیاست‌های متعدد	Constantinides (2022) مطالعه موردی	(۱) مشاهده ۳ مدرسه ابتدایی؛ (۲) مصاحبه نیمه‌ساختار یافته با مدیران مدرسه؛ (۳) مرور اسناد مرتبط	بر اساس یافته‌ها، مدیران مدرسه به تفسیر و تنظیم سیاست‌ها متناسب با زمینه مدرسه و جامعه خود و پاسخگویی به آن‌ها می‌پردازند. در نتیجه اولویت‌های آموزشی مدیران در صحنه عمل بر مبنای معناسازی آن‌ها تعیین می‌شود.
معناسازی مدیران مدرسه از رهبری در شرایط سیاست‌های پاسخگویی و نوآوری	Watkins, Anthony & Beard (2021) مطالعه موردی تطبیقی	مصاحبه نیمه‌ساختار یافته با ۱۰ مدیر مدرسه دولتی	مدیران مدرسه تناقضات پاسخگویی و نوآوری را درک کرده و در راستای اجرای سیاست‌ها، نقش‌های جدیدی برای خود در نظر گرفته‌اند. علاوه بر مدیریت و رهبری آموزشی، نقش‌های جدید مدیران مدرسه عبارتند از: پیونددهنده

عنوان	روش	داده ها	یافته ها
اهداف آموزشی قدیمی و جدید، نوآور، شبکه ساز، متخصص بازار و خبره در تکنولوژی			
معناسازی مدیران مدرسه از تخصیص منابع در دوره پیاده سازی اصلاحات ملی	Ganon-Shilon, Tamir & Schechter (2021) پدیدارشناسی	مصاحبه نیمه ساختاریافته با ۲۲ مدیر دبیرستان	ملاحظات مدیران مدرسه در زمینه تخصیص منابع اضافی در زمان پیاده سازی اصلاح ملی نشانگر سه موضوع بود: (۱) ارتقای دستاوردهای یادگیری دانش آموزان در جهت آزمون های ورود به دانشگاه؛ (۲) عمق بخشیدن به روابط میان دانش آموز و معلم و (۳) گسترش آموزش جدید
بال های بریده شده ^۱ : هویت رهبران مدرسه در چشم اندازهای آموزشی غنی شده با فناوری اطلاعات و ارتباطات - یک پژوهش روایی	Reyes (2021) روایت پژوهی	(۱) مصاحبه با ۱۰ مدیر مدرسه (۲) مشاهده (هر مدرسه حداقل ۱۰ نوبت)	رهبران مدرسه هویت های رهبری خیرخواهانه ^۲ ، رهبری مشارکتی ^۳ ، رهبری موقت ^۴ و رهبری متضاد ^۵ را در دوره های اصلاحات برای خود در نظر گرفتند. علاوه بر این، استعاره بال های بریده شده نشان دهنده شرایط رهبران مدرسه در موقعیت خودمختاری جدید است؛ به این معنا که مدیران نمی توانند اوج بگیرند و تنها امکان پرواز در یک فضای محدود شده را دارند.
شیوه وضع سیاست شکل دهی آموزش در سوئد بر اساس بنیان علمی و تجربه موثق: چالش ها و فرصت ها	Bergmark & Hansson (2021) مطالعه پیمایشی کیفی	پرسش نامه شامل سؤالات بسته پاسخ و باز پاسخ	یافته ها نشان دهنده نیاز به درک مفهوم سیاست مرکزی، همسویی با تجارب قبلی و یک زمینه اجتماعی که در آن سیاست فهم شده، مورد مذاکره و تصویب قرار گرفته است. تصویب سیاست با حمایت دریافت شده (توسعه حرفه ای، زمان و منابع مالی) مرتبط است.
هویت نقش و معناسازی به عنوان مکانیسم های نهادی برای ترجمه سیاست: مورد مدیران مدرسه و اصلاحات آموزشی در اسرائیل	Mizrahi-Shtelman (2021) رویکرد کیفی	مصاحبه نیمه ساختاریافته با ۳۲ مدیر ابتدایی و متوسطه	مدیران مدارس چگونه سیاست های وزارتخانه را دسته بندی، درک و به آن ها واکنش نشان دادند: (۱) توجه کردن: مدیران مدرسه سیاست هایی را مورد توجه قرار دادند که به هویت نقشی که از خود متصور هستند اشاره داشته باشد (مانند نقش مدیریت، رهبری، پرورش دهنده و تسهیلگر؛ (۲) پردازش کردن: برچسب زدن مجدد به سیاست ها بر اساس اهداف سیاست و استفاده از کدهایی که توصیف کننده آن ها هستند با زبان استعاری؛ (۳) واکنش نشان دادن: ۳ واکنش متفاوت پذیرش، متناسب سازی و مخالفت از خود نشان دادند.
ساختن معنا از سیاست ها و سیستم های ارزیابی معلم بر اساس تجربه مدیران مدرسه	Reid (2020) مطالعه کیفی	(۱) مصاحبه با ۱۲ مدیر مدرسه دولتی (هر کدام ۳ بار)؛ (۲) مشاهده مدیران مدرسه حین ارزیابی معلم ها؛ (۳) اسناد مرتبط با ارزیابی معلم ها	معناسازی مدیران از سیاست ها و سیستم های جدید ارزیابی معلم متأثر از سه نوع تجربه است: (۱) میزان تجربه مدیران مدرسه در نقش مدیر (۲) سال های حضور در مدرسه فعلی (۳) میزان تجربه در نقش معلم
درک اصلاحات	Rodriguez (2020)	مصاحبه نیمه ساختاریافته با ۱۰	تأثیر دانش افراد درباره اصلاحات و فواید شرایط

1. Clipped wings
2. Steward Leadership
3. Collaborative Leadership
4. Interim Leadership
5. Conflicted Leadership

عنوان	روش	داده‌ها	یافته‌ها
استخدام: بررسی معناسازی در میان مدیران و معلمان مدرسه	مطالعه کیفی	مدیر مدرسه و ۳۰ معلم در شرایط پیش از استخدام	استخدام بر معناسازی آن‌ها؛ مدیران از طریق ارتباط با همکاران منطقه و استان و معلمان از طریق همکاران همتای خود تلاش می‌کنند تا درکشان از سیاست جدید را توسعه دهند. از نظر مدیران، سیاست جدید موجب بهبود روند گذشته گردیده درحالی‌که در واقعیت پیشرفتی دیده نمی‌شود؛ اما معلمان به دلیل کمبود ارتباطات و پشتیبانی اداری و تناقض در اهداف، اجرای سیاست را کم‌اثر می‌دانند.
معناسازی مدیران مدرسه از نقش خود در دوره اجرای اصلاحات آموزشی	Ganon-Shilon & Schechter (2019) مطالعه کیفی	مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با ۶۰ مدیر دبیرستان	ملاحظات مدیران مدرسه در دوره پیاده‌سازی اصلاحات آموزشی عبارت‌اند از: (۱) مراقبت از نیازهای معلمان؛ (۲) حفظ صلاحیت و جهتگیری رهبری خود؛ (۳) تطبیق با واقعیت مدرسه
استعاره‌های رهبری: معناسازی مدیران مدرسه از اصلاحات ملی	Schechter, Shaked, Ganon-Shilon & Goldratt (2018) روایت پژوهی	مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با ۵۹ مدیر دبستان	استعاره‌های مدیران مدرسه به‌عنوان باز نمود و تأمل از معناسازی آن‌ها در زمان اجرای اصلاحات ملی شامل سه حوزه اصلی است: (۱) شکل‌دهی مجدد نقش مدیر؛ (۲) شکل‌دهی مجدد کار مدیر؛ (۳) شکل‌دهی مجدد ارتباط با معلمان
تفسیر و اجرای سیاست‌های ارزیابی معلمان توسط مدیران مدارس ایالات متحده	Reid (2017) مطالعه موردی اکتشافی	(۱) مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با ۶ مدیر مدرسه دولتی؛ (۲) بررسی اسناد مرتبط با ارزیابی معلمان	چگونگی ارزیابی معلمان و چگونگی تأثیر آن بر تصمیم‌گیری و اجرای سیاست‌ها مدیران متأثر از ارزش‌ها، ادراک مدیران از هدف ارزیابی و نوع ارتباطشان با معلمان است.
معناسازی هنگام راهبری در مه: استعاره‌های مدیران مدارس در دوره پیاده‌سازی اصلاحات ملی	Ganon-Shilon & Schechter (2017) روش کیفی	مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با ۶۰ مدیر دبیرستان	استعاره‌های مدیران مدارس، به‌عنوان بازنمایی از معناسازی آن‌ها در جریان یک اصلاح ملی، شامل بازنگری در چهار حوزه اصلی می‌گردد: (۱) نقش مدیر و استقلال آموزشی (۲) کار مدیر (۳) فرهنگ مدرسه (۴) روابط مدیر با معلم‌ها
معناسازی مشترک: چگونگی استناد معنا به پاسخگویی از سوری رهبران مدارس چارتر	Gawlik (2015) مطالعه موردی	(۱) مصاحبه عمیق با دو مدیر مدرسه چارتر و ۵ معلم از هر مدرسه (با هر مدیر ۴ مصاحبه) (۲) مشاهده (۱۰ ساعت مشاهده هر مدرسه) (۳) تحلیل اسناد	رهبران مدارس چارتر به اتخاذ رویکردهای تقویت و تأیید کننده ادراک گذشته خود در زمینه پاسخگویی تمایل دارند. آنها با استفاده از چارچوب‌های تفسیری (استعاره‌ها و مدل‌سازی) به دنبال اعمال سیاست‌هایی هستند که برای مدرسه حیاتی می‌دانند.
تأثیر انتظارات معلمان بر اجرای سیاست جدید ارزشیابی معلمان توسط مدیران مدرسه در آموزش متوسطه فنلاند	Vekeman, Devos & Tuytens (2015) مطالعه کیفی	مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با ۱۳ مدیر مدرسه متوسطه و ۳ معلم از هر مدرسه	نگرانی و ترس معلمان از پیاده‌سازی سیاست جدید ارزشیابی بر شکل‌گیری معناسازی مدیران مدرسه مؤثر بوده و باعث تلاش مدیران برای کاهش ناهماهنگی میان اصول اصلی سیاست و انتظارات معلمان شده است. در نتیجه پیاده‌سازی سیاست‌ها با اصول اصلی استانداردها و انتظارات معلمان از اجرای سیاست‌ها ناهمسان است.

عنوان	روش	داده‌ها	یافته‌ها
اجرای سیاست منطقه‌ای برای بهبود رهبری آموزشی مدیران مدرسه: معناسازی مدیران مدرسه از برنامه آزمایشگاه مشاهده و مربیگری ماهرانه	&Carraway Young (2015) مطالعه موردی چندگانه	(۱) مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با ۲ مدیر مدرسه؛ (۲) مشاهده؛ (۳) بررسی اسناد مرتبط با پیاده‌سازی برنامه	یافته‌ها مجموعه‌ای از عوامل مؤثر بر معناسازی و متعاقب آن اجرای برنامه آزمایشگاه مشاهده و مربیگری ماهرانه جهت تبدیل مدیران مدرسه به رهبران آموزشی را نشان داد: دانش قبلی مدیران، دانش محتوایی نسبت به برنامه، موقعیت ساختاری مانند زمان و تلاش لازم، تعاملات اجتماعی، تصور نسبت به میزان سودمندی برنامه، هویت ترسیم شده به عنوان یک رهبر آموزشی و احساسات مثبت.
معناسازی و وضع مدیران مدرسه از ارزشیابی معلمان	Rigby (2015) مطالعه موردی	(۱) مصاحبه عمیق با ۶ مدیر دبستان در اولین سال مدیریت؛ (۲) مشاهده مدیران در دوره‌های ۳ روزه به صورت دنبال کردن سایه به سایه (مشاهده هر مدیر در ۹ دوره)	یافته‌ها نشان داد که مدیران مدرسه تازه‌کار، پیام‌های متعددی در مورد چگونگی هدایت ارزشیابی معلمان دریافت می‌کنند و معناسازی آن‌ها تحت تأثیر زمینه مدرسه مانند میزان همراهی یا مقاومت معلمان و همچنین نوع برنامه آماده‌سازی آن‌ها برای مدیریت مدرسه قرار دارد
انتخاب مدرسه یا انتخاب‌های مدرسه: مدیریت در دوران پاسخگویی	Jenning (2010) قوم‌نگاری	(۱) مشاهده ۳ مدرسه (۲) مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با مدیران	شیوه ادراک مدیران از سیاست‌های پاسخگویی و انتخاب دانش‌آموزان وابسته به فعالیت‌های مدیران در شبکه‌های اجتماعی و همچنین چگونگی معناسازی آن‌ها است. مدیران مدرسه به شیوه‌های متفاوتی به این سیاست‌ها پاسخ داده و واکنش آن‌ها تابع مشوق‌های کوتاه‌مدت نیست.

یافته‌ها

معناسازی مدیران مدرسه پدیده مرکزی پژوهش‌های مرور شده در دو زمینه پیاده‌سازی سیاست‌های آموزشی و اصلاحات آموزشی است. با بررسی مقالات، موضوع اصلی مطالعات انجام شده درباره این پدیده مرکزی را می‌توان به دو دسته تقسیم کرد: ۱. شناخت تعبیر و معناسازی مدیران مدرسه و ۲. جستجوی عوامل مؤثر در شکل‌گیری این تعبیر و معناسازی. تمرکز بیشتر پژوهش‌ها بر یکی از این موضوعات عنوان شده است هرچند که برخی مطالعات به بررسی هر دو موضوع پرداخته‌اند. تمام پژوهش‌ها با استفاده از رویکرد کیفی طراحی شدند. بیشترین فراوانی در میان روش‌های بکار گرفته شده به مطالعه موردی اختصاص داشت (۱۰ مورد روایت پژوهی، پدیدارشناسی و قوم‌نگاری سایر روش‌های مشخص شده بود). در برخی از مطالعات نیز تنها به ذکر بهره‌گیری از رویکرد کیفی اکتفا شده و نام روش مشخصاً عنوان نشده است. در مجموع بر اساس توضیحات قسمت روش‌شناسی مقالات منتخب، تمام پژوهش‌ها به قصد شناسایی و توصیف تجربه‌های زیسته و روایت‌های معناسازی مدیران مدرسه از پدیده موردنظر به شکل کیفی طراحی شده‌اند. به جز در یک مورد که گردآوری داده‌ها با استفاده از پیمایش کیفی انجام شده است، در ۲۰ پژوهش دیگر ابزار مصاحبه جهت گردآوری داده‌ها مورد استفاده قرار گرفته است که در ۹ مطالعه با مشاهده و در ۶ مطالعه با تحلیل اسناد همراه بوده است. در ادامه تلاش شده تا تصویری روشن و یکپارچه از مفهوم معناسازی مدیران مدرسه و مقصود پژوهش‌ها در به‌کارگیری آن با ابتنابر مقالات مرور شده ارائه گردد. سپس یافته‌های پژوهش‌ها به تفکیک دو موضوع اصلی مشخص شده تشریح می‌گردد.

مفهوم معناسازی مدیران مدرسه: همان‌طور که پیش‌تر بیان شد، مواجهه افراد با موقعیت‌های مبهم و نامعینی همچون تغییر، موجب پیدایش فرایند معناسازی می‌گردد. در بستر پیاده‌سازی سیاست‌ها و اصلاحات آموزشی، مدیران مدارس در رویارویی با سیاست‌های جدید و الزام به اجرای آن‌ها، وضعیتی پیچیده و ناشناخته را تجربه می‌کنند (Reyes, 2021; Ganon-Shilon & Schechter, 2019) آن‌ها مسئول اصلی اجرا و هدایت تغییرات در مدرسه خود هستند

(Vekeman et al., 2015) درحالی که اغلب با اهداف متعارض (اهداف داخلی مدرسه و اهداف سیاستها) مطالبات متعدد (از سمت منطقه، والدین و معلمان) اطلاعات ناکافی و منابع محدود دست‌وپنجه نرم می‌کنند (Schechter et al., 2019; Bergmark & Hansson, 2021) چنین شرایطی به مثابه محرک فرایند معناسازی شناخته می‌شود و مدیران مدرسه را به سمت رفع ابهام و عدم قطعیت می‌کشاند.

بر اساس یافته‌های پژوهش‌ها، مدیران مدرسه، معناسازانی فعال در فرایند پیاده‌سازی سیاست‌ها و اصلاحات آموزشی هستند (Ganon-Shilon et al., 2021; Ganon-Shilon & Schechter, 2019) منظور از معناساز، اهتمام‌ورزیدن مدیران مدرسه به تعبیر اطلاعات، رویه‌ها و ترتیبات کاری جدید و خلق معنای تازه‌ای از نقش رهبری خود است. تعبیر و معناسازی مدیران مدرسه به هدف امکان دادن به اقدام کارآمد است. آن‌ها از طریق فرایند معناسازی به تفسیر اینکه چه کسی هستند و زمینه نوظهور چه اقدامی از سوی آن‌ها می‌طلبد می‌پردازند (Marshall, 2024) در حقیقت، مدیران مدرسه به عنوان مجریان محلی، تعبیر خود از مطالبات سیاست‌ها و اصلاحات آموزشی را آفریده، تصویب کرده و اجرایی می‌سازند؛ بنابراین عملیاتی‌سازی مطالبات سیاست‌ها را می‌توان محصول فرایند معناسازی مدیران مدرسه دانست (Andersson, 2022; Rigby, 2015) این فرایند تحت تأثیر عوامل متعددی نظیر باورها و تجربیات پیشین مدیران مدرسه، هنجارها و روتین‌های مدرسه، ارزش‌ها و سنت‌های سازمانی و فرهنگ حرفه‌ای قرار دارد (Watkins et al., 2021; Gawlik, 2015; Constantinides, 2022).

معناسازی مدیران مدرسه: یکی از موضوعات اصلی مطالعات، واکاوی تعبیر و معناسازی مدیران مدرسه بود. علی‌رغم آمیختگی عمیق معناسازی و هویت‌سازی (Mizrahi-Shtelman, 2021) و جای‌گیری مفهوم اجرا در دل فرایند معناسازی (Sandberg, J., & Tsoukas, 2015)، تمرکز بر نقش رهبری یا اجرایی مدیران و چگونگی عملیاتی‌سازی تعبیر به طور جداگانه مورد تأکید پژوهش‌ها قرار گرفته است. از این رو در نگارش قسمت اهداف و سؤالات، واژه‌هایی همچون «ادراک»، «تفسیر»، «واکنش»، «وضع» و «ملاحظات» علاوه بر عبارت «معناسازی» به کار برده شده است. بر اساس تحلیل یافته‌ها، توجه پژوهش‌ها عمدتاً به محصول فرایند معناسازی مدیران مدرسه معطوف بوده است. از جمله Ganon-Shilon and Schechter (2019) که چگونگی جهت‌گیری اقدامات مدیران مدرسه در طول اجرای اصلاحات آموزشی را با سه رویکرد اصلی ۱. مراقبت از نیازهای معلمان ۲. حفظ صلاحدید و جهت‌گیری رهبری و ۳. تطبیق با واقعیت مدرسه مشخص ساخته است. به طور مشابه یافته‌های Gawlik (2015) جهت‌گیری مدیران مدارس چارتر در پیاده‌سازی سیاست پاسخگویی را ترسیم ساخته و تمایل مدیران به اتخاذ رویکردهای تقویت‌کننده ادراک گذشته خود و اعمال سیاست‌هایی که برای مدرسه خود حیاتی متصور هستند را نشان داده است. بهره‌گیری از زبان استعاره‌ای نیز به جهت ملموس ساختن و به‌عنوان باز نمود و تأملی از معناسازی مدیران مدرسه مورد توجه برخی پژوهشگران قرار گرفته است. مثلاً مطالعه Reyes (2021)، بال‌های بریده شده را به‌عنوان استعاره‌ای از معناسازی مدیران مدرسه تحت فشار اصلاحات پرشتاب روایت کرده است. Schechter و همکاران (2018) و Ganon-Shilon and Schechter (2017b) نیز بر استعاره‌های مدیران مدرسه نسبت به رهبری خود به‌عنوان تصویری از معناسازی آن‌ها تمرکز داشته‌اند و به یافته‌های مشابهی دست یافته‌اند. بر اساس ترکیب یافته‌های این دو مطالعه، مدیران مدرسه به بازتعریف ۴ حیطه ۱. نقش مدیر مدرسه، ۲. وظیفه مدیر مدرسه، ۳. روابط با معلمان و ۴. فرهنگ مدرسه می‌پردازند. زمینه متفاوت در مطالعه Watkins و همکاران (2021) به دلیل بررسی معناسازی مدیران مدرسه در دوره پیاده‌سازی هم‌زمان دو سیاست حائز اهمیت است. این موقعیت علاوه بر ابهام و آشفتگی حاصل از سیاست و زمینه کاری مدیران مدرسه با تناقضات مضاعف همراه است. بر اساس یافته‌های این پژوهش، مدیران مدرسه علاوه بر مدیریت مدرسه و رهبری آموزشی نقش‌های جدیدی از جمله پیونددهنده اهداف آموزشی قدیمی و جدید، نوآور، شبکه ساز، متخصص بازار و خبره در تکنولوژی برای خود تعریف کرده‌اند.

یافته دیگر درخور توجه برخی از مطالعات، تبیینی از چرایی پدیده ناهمگونیدر سازمان است. تعبیر و ساخت معنای

ذهنی افراد در جهت کاهش سردرگمی و کمک به تصمیم‌گیری اقدام کارآمد است؛ بنابراین شکل‌گیری تعبیر و معانی درست متعددی امکان‌پذیر خواهد بود (Ganon-Shilon & Schechter, 2017a) به‌عنوان نمونه، Yurkofsky (2022) در پرتو رویکرد معناسازی، واکنش‌های متفاوت مدیران مدرسه نسبت به پیاده‌سازی سیاست بهبود مستمر را به‌خوبی نشان داده است. بر اساس یافته‌های این پژوهش، شش واکنش مدیران مدرسه در سه بعد متفاوت است: ۱. برقرارکننده اتصال یا جداسازی ۲. پرداختن به ظاهر و شکل یا کاربرد اصلاحات ۳. نگرانی در زمینه وجاهت قانونی یا بهبود داخلی. Jennings (2010) و Mizrahi-Shtelman (2021) نیز به شیوه‌های متفاوت واکنش مدیران مدرسه نسبت به سیاست‌های آموزشی اشاره کرده‌اند.

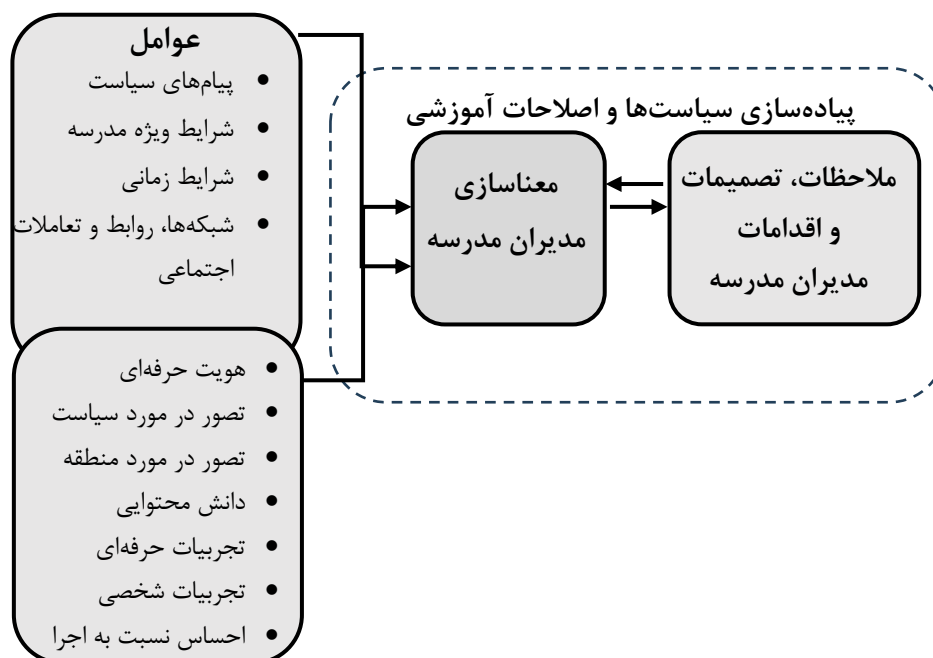
توجه به معناسازی مدیران مدرسه به‌عنوان یک فرایند، تنها در پژوهش Mizrahi-Shtelman (2021) دیده می‌شود. یافته‌های این مطالعه در قالب یک جریان به‌هم‌پیوسته به‌عنوان بازتابی از فرایند معناسازی است که در سه سطح ۱. توجه ۲. پردازش و ۳. واکنش روایت شده است. آن‌ها نشان دادند، مدیران مدرسه به سیاست‌هایی که به هویت نقش آن‌ها اشاره می‌کند توجه دارند (مانند نقش مدیریت، رهبری، پرورش‌دهنده و تسهیلگر) و با برجسب‌زدن مجدد سیاست‌ها و استفاده از کدهای توصیفی، سیاست‌ها را پردازش می‌کنند. در نهایت با سه عمل متفاوت ۱. پذیرش ۲. متناسب‌سازی و ۳. مخالفت به سیاست‌ها واکنش نشان می‌دهند.

عوامل شکل‌دهنده معناسازی مدیران مدرسه: فرایند معناسازی در خلأ رخ نمی‌دهد؛ بلکه عوامل متعددی در شکل‌گیری آن نقش دارند (Weick, 1995) از این‌رو موضوع دیگر مورد بررسی مطالعات به شناسایی عوامل مؤثر بر معناسازی مدیران مدرسه اختصاص داشت. بر اساس یافته‌های مطالعات، عوامل فردی و عوامل موقعیتی دو دسته اصلی از عوامل مداخله‌گر هستند. بررسی دقیق‌تر یافته‌های به دست داده شده در راستای درک مصادیق این عوامل و روشن‌سازی آن‌ها کمک‌کننده است. تصویری از یافته‌های این قسمت در ارتباط با یافته‌های پیشین در شکل ۱ ارائه شده است.

مطالعات منتخب، عوامل فردی متعددی را در شکل‌گیری معناسازی مدیران مدرسه معرفی کرده‌اند. هویت حرفه‌ای یکی از یافته‌های شاخص در این زمینه است. مدیران مدرسه سیاست‌ها را از دریچه هویت حرفه‌ای خود مورد تفسیر قرار می‌دهند. در این راستا، مطالعه Andersson (2022) نشان داد که ادراک مدیران مدرسه از هویتی که سیاست‌ها برایشان ترسیم می‌کنند و میزان تطابق (عدم تطابق) آن با هویت ایده‌آل خود در مدرسه، تعبیر و ساخت معنای آن‌ها را به‌شدت تحت‌تأثیر قرار می‌دهد. علاوه بر هویت حرفه‌ای، عوامل دیگر فردی مطرح شده عبارت‌اند از: میزان اعتماد و باور آن‌ها نسبت به سودمندی سیاست، تصور آن‌ها نسبت به قوانین و مقررات و همکاران خود در منطقه (Yurkofsky, 2022; Reid, 2017)، تجربیات شخصی مانند دوران دانش‌آموزی (Duncheon & DeMatthews, 2023) و تجربیات حرفه‌ای همچون ایفای نقش در مقام معلم، مدیر یا معاون مدیر (Rigby, 2015)، دانش محتوایی در زمینه اجرای سیاست و تقویت هویت آن‌ها در جایگاه رهبر آموزشی توسط سیاست (Carraway & Young, 2015). مطالعه Reid (2020) به طور خاص با تمرکز بر انواع تجربه‌های کاری مدیران مدرسه نشان داد که میزان تجربه آن‌ها در نقش مدیر مدرسه، سال‌های حضور در مدرسه فعلی و میزان تجربه در نقش معلم بر شکل‌گیری معناسازی و عملیاتی ساختن سیاست جدید دخیل است. نقش مؤثر احساسات در معناسازی مدیران مدرسه تنها در یافته‌های پژوهش Carraway and Young (2015) دیده می‌شود. پیدایش احساسات مثبت در زمان اجرای وظایف مرتبط با سیاست‌ها بر چگونگی تعبیر و ساخت معنای مدیران مدرسه مؤثر است.

یافته‌های مطالعات در خصوص عوامل موقعیتی نشان می‌دهد که علاوه بر پیام‌های سیاست، شرایط مدرسه مانند میزان همراهی یا مقاومت معلمان (Rigby, 2015)، موقعیت ساختاری مانند مدیریت کارهای روزانه مدرسه، زمان‌بندی و میزان تلاش لازم برای اجرا، روابط و تعاملات اجتماعی و حتی شبکه‌های اجتماعی (Carraway & Young, 2015; Vekeman, 2010) بر معناسازی مدیران مدرسه تأثیرگذار است.

و همکاران (2015) در پژوهش متفاوتی به طور ویژه بر چگونگی تأثیر معلمان بر معناسازی مدیران مدرسه در دوره اجرای سیاست جدید ارزیابی معلمان تمرکز کردند. بر اساس یافته‌های این مطالعه، بازتاب نگرانی و ترس معلمان از پیاده‌سازی این سیاست جدید به شکل تلاش مدیران در جهت کاهش ناهماهنگی میان اصول اصلی سیاست و انتظارات معلمان دیده می‌شود.



شکل ۱. چارچوب معناسازی مدیران مدارس

بحث و نتیجه‌گیری

تحقق اهداف سیاست‌ها و اصلاحات آموزشی پیچیده‌تر از تصورات و پیش‌بینی‌های سیاست‌گذاران است (Fullan, 2015). تاحدی که بخش عمده‌ای از ایده‌های خوب در میانه فرایند پیاده‌سازی زمین‌گیر شده و بی‌نتیجه می‌مانند (Schechter et al., 2018). تبیین چرایی این مسئله نیازمند توجه به فرایندی است که درون مدرسه رخ می‌دهد. مرور مطالعات نشان داد که در بسیاری از موارد، سیاست‌گذاران پیچیدگی‌های این فرایند را نادیده گرفته و آن را خطی و مستقیم تصور می‌کنند در حالی که یافته‌های مطالعات بررسی شده نشان داد که معناسازی مدیران مدرسه تحت تأثیر مجموعه‌ای از عوامل پویا قرار دارد. مدیران و معلمان به تفسیر سیاست‌ها پرداخته و آن‌ها را با موقعیت خود سازگار می‌سازند (Gawlik, 2015) و چگونگی به‌کارگیری سیاست‌ها در عمل تابعی از نگرش‌های آنان است (Kabiri, 2023; M & Shavand gharbi, 2023). این در حالی است که سیاست‌گذاران عموماً از نگرانی‌ها و تفاسیر مجریان بی‌اطلاع هستند (Vekeman et al., 2015). رویکرد معناسازی در شناخت چگونگی ظهور سیاست‌ها در عمل سودمند بوده و در جهت شناسایی چگونگی و چرایی واکنش افراد به ایده‌ها و قوانین سیاست‌های آموزشی کمک‌کننده است.

با راهیابی رویکرد معناسازی به حوزه آموزش، به‌کارگیری این رویکرد در زمینه پژوهش‌های پیاده‌سازی سیاست‌ها و اصلاحات آموزشی برجسته است. رویکرد معناسازی به دلیل ارائه توصیفات بدیع و دقیق از چرایی و چگونگی فرایند پیاده‌سازی مورد استقبال پژوهشگران این حوزه قرار گرفته است. پژوهش‌های صورت گرفته با ابتنا بر رویکرد معناسازی نشان داده‌اند که مدیران مدرسه در دوره پیاده‌سازی سیاست‌ها و اصلاحات آموزشی در مقام معناسازی فعال عمل می‌کنند (Ganon-Shilon et al., 2021; Schechter et al., 2018). به جهت ظهور ابهام، آشفتگی و مطالبات متناقض

در بستر پیاده‌سازی سیاست‌ها و اصلاحات آموزشی، مدیران مدرسه معنایی تازه از رهبری خود می‌آفرینند. به این مفهوم که مطالبات سیاست‌ها را بر مبنای ادراک پیشین خود و زمینه‌های اجتماعی داخل و خارج مدرسه (مانند سیاست‌گذاران، منطقه، معلمان، والدین و دانش‌آموزان) تعبیر و وضع می‌کنند (Andersson, 2022) بر اساس رویکرد معناسازی در نهایت چگونگی ساخت معنا، شکل‌دهنده پیاده‌سازی و سرنوشت سیاست‌های آموزشی است (Reid, 2020; Rigby, 2015).

بررسی پژوهش‌های منتخب نشان داد که طراحی تمام مطالعات انجام شده بر مبنای رویکرد معناسازی به شیوه کیفی صورت گرفته است. این امر نشان می‌دهد که رویکرد کیفی برای تبیین پیچیدگی‌های معناسازی افراد مفید است اما استفاده از رویکرد طولی نیز می‌تواند درک جامع‌تری از پویایی‌های این فرایند فراهم کند. از نظر موضوعات، مطالعات به دو موضوع واکاوی تعبیر و معناسازی مدیران مدرسه و شناسایی عوامل مؤثر در شکل‌گیری این تعبیر و معناسازی پرداخته‌اند. زمینه تمام پژوهش‌ها به دوره‌ای مشخص از یک سیاست یا اصلاح آموزشی در جریان محدود شده است. همان‌طور که Sandberg and Tsoukas (2015) در مرور خود عنوان کردند که معمولاً مطالعات معناسازی به دوره‌هایی مشخص محدود می‌گردند. علاوه بر این معناسازی مدیران مدرسه به صورت محصول در نظر گرفته شده بود و به جز یک مورد یافته‌های پژوهش‌ها نشانه‌ای از فرایندی بودن آن ارائه نکردند.

تحلیل یافته‌های پژوهش‌های منتخب نشان داد که مدیران مدرسه، نقش‌های رهبری جدیدی در دوره پیاده‌سازی سیاست‌ها برای خود تعریف می‌کنند که در ملاحظات و جهت‌گیری‌های اجرایی آن‌ها منعکس می‌گردد. از دیگر نتایج ترکیب یافته‌ها، روشن شدن برخی از عوامل مؤثر بر معناسازی مدیران مدرسه است که به دو گروه عوامل فردی و موقعیتی قابل تقسیم است. Spillane و همکاران (2002) در چارچوب شناختی پیاده‌سازی سیاست‌های آموزشی خود، علاوه بر نقش پیام‌های سیاست، تأثیر دو عامل اصلی شناخت فرد و زمینه را بر معناسازی مجریان سیاست‌ها در نظر گرفته است. به‌طور کلی دانش، باور و تجربیات پیشین و همچنین هویت حرفه‌ای مدیران به عنوان عوامل فردی و فرهنگ، هنجارها، سنت‌ها و جامعه مدرسه به عنوان عوامل موقعیتی لنزهای چندگانه‌ای معرفی شدند که معناسازی رهبران مدرسه از سیاست‌های جدید را شکل می‌دهند (Mizrahi-Shtelman, 2021; Schechter et al., 2018). علاوه بر این، رویکرد معناسازی در جهت تبیین پدیده ناهمگونی در مدارس سودمند بوده است. برخی از مطالعات با اشاره به عوامل متعدد فردی و موقعیتی منحصربه‌فرد هر یک از مدیران مدرسه، تعابیر گوناگون آن‌ها از سیاست‌ها و نحوه رهبری مقتضی در این میان را به تصویر کشیده‌اند. به طور مشابه در رویکرد ترکیبی ارائه شده توسط Diehl and Golann (2023)، نقش فرایند معناسازی در جهت کمک به روشن‌سازی پدیده ناهمگونی در سازمان تشریح شده است.

به‌طور کلی پیچیدگی محیط مدارس، مطالبات ذی‌نفعان متعدد و سیاست‌ها و اصلاحات آموزشی فزاینده، نقش جامعه مدرسه را دشوار ساخته است. در واقعیت همواره در حال تغییر امروز، مدیران و معلمان به کمک فرایند معناسازی به کاهش و رفع پیچیدگی و عدم قطعیت محیط خود می‌پردازند؛ بنابراین به کارگیری رویکرد معناسازی در زمینه‌های متعدد دیگری نیز سودمند خواهد بود. به عنوان مثال، بررسی معناسازی سرگروه‌های آموزشی که رهبران برنامه‌های تحولی و منتخب معلمان شناخته می‌شوند (Enayatizadeh & Ghorrooneh, 2023)، مطالعه معناسازی مدیران تازه‌کار در مواجهه با شرایط پیچیده کاری و بررسی معناسازی معلمان از برنامه‌ها و سیاست‌های آموزشی از دیگر زمینه‌هایی است که مطالعه و بررسی آن‌ها پیشنهاد می‌گردد. همچنین معناسازی جمعی نیز با توجه دقیق‌تر تعاملات اعضای مدرسه و هدایت مشارکتی محیط، چارچوب سودمندی برای پژوهش‌ها خواهد بود (Ganon-Shilon & Schechter, 2021) که بررسی و مرور آن توصیه می‌گردد. همچنین پیشنهاد می‌شود که پژوهش‌های آتی معناسازی را نه تنها در یک مقطع زمانی بلکه در طول زمان و به عنوان یک فرایند پویا و در حال تحول مورد بررسی قرار دهند. چنین مطالعاتی می‌توانند سیاست‌گذاران را در طراحی سیاست‌هایی یاری دهند که امکان تفسیر و معناسازی سازنده و همسو با اهداف آموزشی را برای مدیران مدرسه فراهم کند.

تشکر و قدردانی

این مقاله برگرفته از رساله دکتری در دانشگاه علامه طباطبائی می باشد و بدون حمایت مالی انجام شده است.

تعارض منافع

هیچ گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است.

References

- Akbari-Zardkhaneh, S., Zandi, S., Qorbani-Vanajemi, M. (2018). Conceptualization of Sensemaking and its Practical Implications in Industrial and Organizational Psychology. *Rooyesh*, 7(2), 179-204. [In Persian]
- Aldridge, J. M., & McLure, F. I. (2024). Preparing schools for educational change: Barriers and supports—a systematic literature review. *Leadership and Policy in Schools*, 23(3), 486-511.
- Andersson, R. (2022). Policy and identification: Exploring the influence of identity perceptions on school leader sense-making in the Swedish school-age Educare. *Management in Education*, 36(2), 57-63.
- Arksey, H., & O'malley, L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International journal of social research methodology*, 8(1), 19-32.
- Bell, L. A. (2020). Education policy: Development and enactment—the case of human capital. *Handbook of Education Policy Studies: Values, Governance, Globalization, and Methodology*, Volume 1, 31-51.
- Bergmark, U., & Hansson, K. (2021). How teachers and principals enact the policy of building education in Sweden on a scientific foundation and proven experience: Challenges and opportunities. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(3), 448-467.
- Carraway, J. H., & Young, T. (2015). Implementation of a districtwide policy to improve principals' instructional leadership: Principals' sensemaking of the skillful observation and coaching laboratory. *Educational Policy*, 29(1), 230-256.
- Coburn, C. E. (2005). Shaping teacher sensemaking: School leaders and the enactment of reading policy. *Educational policy*, 19(3), 476-509.
- Constantinides, M. (2022). High-stakes accountability policies and local adaptation: exploring how school principals respond to multiple policy demands. *School Leadership & Management*, 42(2), 170-187.
- Diehl, D. K., & Golann, J. W. (2023). An integrated framework for studying how schools respond to external pressures. *Educational Researcher*, 52(5), 296-305.
- Duncheon, J. C., & DeMatthews, D. E. (2023). Exploring the principal's role in cross-sector partnerships: Sensemaking and politics in a high-performing early college high school. *AERA Open*, 9, 23328584231205478.
- Enayatizadeh, F., & Ghorrooneh, D. (2023). IExamining the competences of the head of the educational group from the point of view of teachers and principals of elementary schools in mashhad city. *Theory and Practice in Teachers Education*, 9(16), 212-185. [In Persian] doi: 10.48310/itt.2023.3114
- Fullan, M. (2015). *The new meaning of educational change*. Teachers college press.
- Ganon-Shilon, S., & Schechter, C. (2017a). Making sense of school leaders' sense-making. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(4), 682-698.
- Ganon-Shilon, S., & Schechter, C. (2017b). Making Sense While Steering through the Fog: Principals' Metaphors within a National Reform Implementation. *Education Policy Analysis Archives*, 25(105), n105.
- 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.
- Ganon-Shilon, S., & Schechter, C. (2021). Shared sense-making processes within a national reform implementation: Principals' voices. *Leadership and Policy in Schools*, 20(3), 494-521.
- Ganon-Shilon, S., Tamir, E., & Schechter, C. (2021). Principals' sense-making of resource allocation within a national reform implementation. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(6), 921-939.

- Gawlik, M. A. (2015). Shared sense-making: How charter school leaders ascribe meaning to accountability. *Journal of Educational Administration*, 53(3), 393-415.
- Ghadermazi, S., Bolandhematan, K. (2021). Representation of school principals' experiences of quality education policy, *Journal of School administration*, 9(2), 442-483. [In Persian]
- Gunnulfson, A. E., & Møller, J. (2017). National testing: Gains or strains? School leaders' responses to policy demands. *Leadership and policy in schools*, 16(3), 455-474.
- Hargreaves, A. (2022). High school change: a reflective essay on three decades of frustration, struggle and progress. *Journal of Educational Administration*, 60(3), 245-261.
- Jennings, J. L. (2010). School choice or schools' choice? Managing in an era of accountability. *Sociology of Education*, 83(3), 227-247.
- Johnson, D. O. (2019). Becoming Culturally Responsive: A Case Study of School Level Sensemaking. Michigan State University (Doctoral dissertation).
- Kabiri, M., & Shavand gharbi, E. (2023). Modeling of role of factors in teachers' attitude towards research and presenting a framework to promote it. *Theory and Practice in Teachers Education*, 9(16), 306-281. [In Persian] doi: 10.48310/itt.2023.3228
- Maitlis, S., & Christianson, M. (2014). Sensemaking in organizations: Taking stock and moving forward. *Academy of Management Annals*, 8(1), 57-125.
- Marshall, S. L. (2024). Sensemaking and collective sensemaking within an elementary principal science network. *Research in Science Education*, 54(1), 133-147.
- McLure, F. I., & Aldridge, J. M. (2023). Sustaining reform implementation: a systematic literature review. *School Leadership & Management*, 43(1), 70-98.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). Qualitative data analysis: A methods sourcebook. 3rd
- Mirarab Razi, R. (2015). Explaining the Reasons for Failure of Educational Reform and Resistance by Teachers, *Journal of Curriculum Studies*, 10(38), 161-180. [In Persian]
- Mizrahi-Shtelman, R. (2021). Role identity and sensemaking as institutional mechanisms for policy translation: The case of school principals and education reforms in Israel. *Leadership and Policy in Schools*, 20(2), 203-221.
- Munn, Z., Peters, M. D., Stern, C., Tufanaru, C., McArthur, A., & Aromataris, E. (2018). Systematic review or scoping review? Guidance for authors when choosing between a systematic or scoping review approach. *BMC medical research methodology*, 18, 1-7.
- Murphy, J. (2020). The Five Essential Reasons for the Failure of School Reforms. *Journal of Human Resource and Sustainability Studies*, 8(1), 1-17.
- Pagès, M. (2021). Enacting performance-based accountability in a Southern European school system: Between administrative and market logics. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 33(3), 535-561.
- Rahman Seresht, H. (2023). Theories of organizations from modernism to post – modernism. Doran.
- Reid, D. B. (2017). US principals' interpretation and implementation of teacher evaluation policies. *The Qualitative Report*, 22(5), 1457.
- Reid, D. B. (2020). Making Sense of Teacher Evaluation Policies and Systems Based on Principals' Experience. *Leadership and Policy in Schools*, 19(2), 304-318.
- Reimers, F. M. (2021). Implementing deeper learning and 21st century education reforms: Building an education renaissance after a global pandemic (p. 198). Springer Nature.
- Reyes Jr, V. C. (2021). Clipped wings: School leaders' identities in ICT-enriched education landscapes—a narrative inquiry. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(5), 807-823.
- Rigby, J. G. (2015). Principals' sensemaking and enactment of teacher evaluation. *Journal of Educational Administration*, 53(3), 374-392.
- Rodriguez, L. A. (2020). Understanding tenure reform: an examination of sense-making among school administrators and teachers. *Teachers College Record*, 122(11), 1-42.
- Sandberg, J., & Tsoukas, H. (2015). Making sense of the sensemaking perspective: Its constituents, limitations, and opportunities for further development. *Journal of organizational behavior*, 36(S1), S6-S32.
- Schechter, C., Shaked, H., Ganon-Shilon, S., & Goldratt, M. (2018). Leadership metaphors: School principals' sense-making of a national reform. *Leadership and Policy in Schools*, 17(1), 1-26.
- Schleicher, Andreas (2018), "Making education reform happen", in World Class: How to Build a 21st-Century School System, OECD Publishing, Paris.

- Shabanpour Karnami, M., abedini baltork, M., & Saffar Heidari, H. (2024). Recognizing the components of teaching-learning strategies in education based on existentialism philosophy. *Theory and Practice in Teachers Education*, 10(17), 242-221. [In Persian] doi: 10.48310/itt.2023.3284
- Sutherland, D. H. (2022). School board sensemaking of federal and state accountability policies. *Educational Policy*, 36(5), 981-1010.
- Vekeman, E., Devos, G., & Tuytens, M. (2015). The influence of teachers' expectations on principals' implementation of a new teacher evaluation policy in Flemish secondary education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 27(2), 129-151.
- Watkins, S., Anthony, A. B., & Beard, K. S. (2021). Principals' sensemaking of leading under accountability and innovation policies. *Leadership and Policy in Schools*, 20(3), 522-542.
- Weick, K. E. (1979). *The social psychology of organizing* (2nd edn). Reading, MA: Addison-Wesley.
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations* (Vol. 3). Sage.
- Weick, K. E., Sutcliffe, K. M., & Obstfeld, D. (2005). Organizing and the process of sensemaking. *Organization science*, 16(4), 409-421.
- Werts, A. B., & Brewer, C. A. (2015). Reframing the study of policy implementation: Lived experience as politics. *Educational Policy*, 29(1), 206-229.
- Yurkofsky, M. (2022). From compliance to improvement: How school leaders make sense of institutional and technical demands when implementing a continuous improvement process. *Educational administration quarterly*, 58(2), 300-346.