

## مدل سازی مدیریت حکمت بنیان مدرسه و مطالعه مؤلفه های آن در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش

سید محمد نوروزیان امیری

دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن. تنکابن. ایران.

nourozian@gmail.com

علی خلخالی

نویسنده مسئول و دانشیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن. تنکابن. ایران.

khalkhali\_ali@yahoo.com

زهره شکیبایی

استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن. تنکابن. ایران.

shakibaei.z@gmail.com

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف تبیین مؤلفه های مدیریت حکمت بنیان مدرسه و مطالعه آن در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش صورت گرفته است. رویکرد این پژوهش ترکیبی از نوع اکتشافی طبقه ای است. روش پژوهش در بخش کیفی نظریه مبنایی است و در بخش کمی از روش تحلیل محتوای کریپندروف (۱۳۹۰) استفاده شده است. برای جمع آوری داده در بخش کیفی از اطلاع رسانی ها، مصاحبه های عمیق غیررسمی و تحلیل اسناد استفاده شده است. اطلاع رسانی های پژوهش را پانزده تن از حکمای معاصر و فیلسوفان تعلیم و تربیت و علوم اجتماعی داخل و خارج از کشور و پنج سند مرتبط با موضوع تشکیل داده اند. تحلیل داده ها در سه مرحله کدگذاری باز، محوری و گزینشی صورت پذیرفت و نظریه نهایی حول مقوله محوری «مدیریت حکمت بنیان مدرسه» صورت بندی شد. در بخش کمی تحلیل محتوای داده ها از متن سند تحول بنیادین آموزش و پرورش گردآوری و پس از تجزیه و تحلیل میزان به کارگیری مؤلفه های مدیریت حکمت بنیان مدرسه

در سند تحول مشخص شد. یافته‌ها نشان داده است که از مجموع ۲۹۸ فراوانی به‌دست‌آمده از مؤلفه‌های مدیریت حکمت‌بنیان مدرسه ۱۰۴ فراوانی متعلق به بعد زمینه‌ای (۳۴ درصد)، ۶۳ فراوانی متعلق به بعد مداخله‌گر (۲۱ درصد)، ۵۱ فراوانی مربوط به بعد راهبردی (۱۷ درصد)، ۴۲ فراوانی مربوط به بعد پیامدی (۱۵ درصد) و ۳۸ فراوانی متعلق به بعد علی (۱۳ درصد) بوده است. با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر و نامتوازن بودن توزیع مؤلفه‌های تبیین‌شده در محتوای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، پیشنهادهایی برای توجه بیشتر به حکمت به‌مثابه دستگاه اندیشه‌ای، تعالی‌دهنده و حلقه مفقود سیاست‌گذاری آموزشی نظام در اسناد بالادستی و الگوهای آتی ارائه شد.

**کلیدواژه‌ها:** حکمت، مدیریت حکمت‌بنیان مدرسه، مدیریت مدرسه، سند

تحول بنیادین.

## ۱. مقدمه

بهره‌وران الگوهای مدیریت و رهبری آموزشی سال‌هاست به دنبال کشف الگویی مطلوب برای حل تعارضات، رقابت و پیچیدگی‌های محیطی هستند تا با کاربردی‌سازی آن در دستگاه‌های آموزشی و تعیین سبک‌های رهبری، گرایش‌های رفتاری و تمرکز مدیران را هدف قرار دهند (سوینس و همکاران، ۲۰۱۸: ص ۱۵۳). الگوهای مدیریتی مدرسه طی سال‌های اخیر، هم‌جهت با تحولات فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی این دوران به مدل‌های مشارکتی و غیرمتمرکز گرایش یافته‌اند (هامادا، ۲۰۱۰: ص ۳۷۸۹) و همین امر موجب شده است تا مطالبات از مدیران مدارس به‌نحوی اساسی تغییر کند و از آن‌ها انتظار رود تا اسناد بالادستی را درک و تفسیر کنند و رهبری لازم را برای انگیزه‌بخشی به معلمان خود و همچنین، افزایش مسئولیت‌پذیری شخصی به‌عنوان رهبران آموزشی به نمایش گذارند.

ماریا و همکارانش (۲۰۱۶) الگوهای مدیریت و رهبری آموزشی را تابعی از شرایط و اجتماعات متفاوت دانسته‌اند و با استناد به محققانی چون لورنزو و دلگادو (۱۹۹۹)، الگوهای

موجود را این گونه بر شمرده‌اند: رهبری تبدلی،<sup>۱</sup> رهبری معمارگونه،<sup>۲</sup> رهبری تشکیلات‌دهنده،<sup>۳</sup> رهبری حمایتی،<sup>۴</sup> رهبری پیامبر و شاعر،<sup>۵</sup> رهبری کاریزماتیک،<sup>۶</sup> رهبری اصولگرا،<sup>۷</sup> رهبری بین فرهنگی،<sup>۸</sup> رهبری اخلاقی،<sup>۹</sup> رهبری استراتژیک،<sup>۱۰</sup> رهبری مبتنی بر مهارت‌های خاص شخصی،<sup>۱۱</sup> رهبری خدمت‌گرا،<sup>۱۲</sup> رهبری استراتژیک<sup>۱۳</sup> و رهبری تحول‌گرا.<sup>۱۴</sup>

بررسی الگوهای نوین نشان می‌دهد که چندی است الگوهای مدیریتی جدیدی مبتنی بر مفهومی بدیع و ذوابعاد با عنوان «حکمت»، به‌عنوان منبعی کلیدی در مواجهه با پویایی‌های مدارس در حال تغییر، مطرح شده است (پارکو و گازمن، ۲۰۱۴: ص ۵۵۱) و برخی معتقدند که الگوهای مبتنی بر حکمت نوعی قضاوت، انتخاب و استفاده از دانش خاص برای یک زمینه خاص را برای مدیران به ارمغان خواهند آورد (بیرلی و کلودینسکی، ۲۰۰۷: ص ۶۵) تا با قدرت منشعب از قضاوت صحیح، مسیر درست عمل بر مبنای دانش، تجربه و درک را بیابند (مریام و بستر، ۱۹۹۷). این پویش نسبتاً جوان، محققان حوزه‌های آموزشی و مدیریت را تا جایی با خود همراه کرده است که به دنبال ارائه دیدگاه‌هایی نو و مبتنی بر تقوی و دانش و متکی به مفهوم فرونسیس یا حکمت عملی در فضای یاددهی و یادگیری مدرسه‌ای باشند و از حکمت به مثابه یک میانجی میان فضایل انسانی و دانش تئوریک در حوزه عمل (سالوم، ۲۰۱۶) و از سوی دیگر، به مثابه یک استراتژی مهم برای بهبود عملکرد و رقابت سازمانی استفاده کنند. حکمت پژوهان پژوهش‌های مرتبط با

- 
1. transactional leadership
  2. architectual leadership
  3. catalyst leadership
  4. advocate leadership
  5. prophet and poet leadership
  6. charismatic leadership
  7. principle-centred leadership
  8. transcultural leadership
  9. ethical leadership
  10. strategic leadership
  11. leadership based on certain personal skills
  12. service-oriented leadership
  13. strategic leadership
  14. transformational Leadership

حکمت را راهی برای مکاشفه حقیقت به جهت بهترین قضاوت‌ها در خدمت به نفع عموم، صلح و رفاه بشریت دانسته‌اند (دیوید و هوای، ۲۰۱۷: ص ۱۷۵) و معتقدند که حکمت زمانی رشد می‌کند که افراد از ارزش آن آگاه باشند و در برابر چالش‌های محیطی و در مسیر توسعه عمودی حکمت را به آغوش بکشند (پزو و تامپسون، ۲۰۱۸: ص ۱۲۴). این التفات پرجاذبه تا جایی ادامه یافت که منجر به خلق مفاهیمی جدید در جغرافیای حکمت شد که از آن جمله می‌توان به حکمت سازمانی<sup>۱</sup>، حکمت مدیریتی<sup>۲</sup>، حکمت اجرایی<sup>۳</sup> و سازمان حکمت‌بنیان (نوروزیان امیری و خلخالی، ۱۳۹۶: ص ۵) اشاره کرد.

مطالعه الگوهای مذکور این پرسش را به ذهن متبادر خواهد کرد که این الگوها براساس کدام نیاز و چگونه طراحی شده‌اند؟ آیا این الگوها توان نیل به اهداف قصدشده اسناد بالادستی را دارند؟ الگوهای تدوین‌شده تا چه میزان با مبانی، اهداف، چشم‌انداز، راهبردها و مأموریت‌های اسناد کلان تطابق و همگونی دارند؟

مباحث طرح‌شده مذکور نگارندگان این مقاله را بر آن داشت تا برای کشف الگویی نوین در حوزه مدیریت آموزشی بر مبنای حکمت به‌عنوان مدلی بومی، کارا، اثربخش و با ابتنا به مبانی، چشم‌انداز و راهبردهای موجود در اسناد بالادستی و تحولی کشور اقدام کنند؛ از این رو، در این پژوهش در نظر است تا ضمن کشف و تبیین مدل مدیریت حکمت‌بنیان مدرسه به میزان تطابق مدل خلق‌شده با سند تحول بنیادین آموزش و پرورش پرداخته شود. بر این اساس، سؤالات اصلی پژوهش بدین شرح است:

۱. ابعاد و مؤلفه‌های مدیریت حکمت‌بنیان مدرسه کدام است؟
۲. میزان فراوانی و ضریب اهمیت هر یک از مؤلفه‌های مدیریت حکمت‌بنیان مدرسه در سند تحول بنیادین چقدر است؟

## ۲. پیشینه نظری پژوهش

به نظر می‌رسد حکمت مفهومی بسیار گسترده و چندبعدی است (گلدویچ، ۱۹۸۱: ص ۱۴۱)؛

1. organizational wisdom
2. managerial wisdom
3. executive wisdom

کرامر، ۱۹۹۰: ص ۲۹۲) که به‌سختی قابل مفهوم‌سازی و عملیاتی‌شدن است و ماهیت پیچیده آن برای مطالعه، پرهزینه و زمان‌بر است (استرنبرگ، ۲۰۰۴: ص ۲۸۸). برخی محققان حکمت را به‌عنوان سطح نهایی فهم و کارکرد انسان معرفی کرده‌اند (بالتس و استادینگر، ۲۰۰۰: ص ۱۲۳). جیگاک و فیتز جرال (۲۰۱۱) معتقدند در واقع حکمت به تعادل و آن چیزی که درست می‌دانیم اشاره دارد و ترکیبی از تفکر و عمل برای حفظ منافع مشترک است. به نظر وبستر (۲۰۰۳) حکمت پدیده‌ای ذوابعد است که معرفان سطوح مختلفی برای آن در نظر گرفته‌اند و حوزه پژوهش هنوز برای یافتن ابعاد دیگر باز است. آن‌گونه که پوکونگ (۲۰۱۱) می‌گوید، برای هدایت و جهت‌دادن به امور انسانی، چیزی مهم‌تر از حکمت وجود ندارد. حکمت کیفیت انسانی نادری است (بالتس و کانزمن، ۲۰۰۳: ص ۱۳۱) که فزون‌تر از دانش، تفکری است که ظرفیت لازم، تشویق و ویژگی‌های موردنیاز برای اطمینان از آینده بلندمدت سازمان‌ها ارائه می‌دهد. استرنبرگ (۱۹۹۸) این موضوع را چنین بیان می‌کند: «حکمت نه‌تنها برای حداکثرسازی منافع فرد یا شخص دیگر استفاده می‌شود، بلکه بیشتر تعادلی از منافع شخصی مختلف (درون فردی) با منافع دیگران (بین فردی) و جنبه‌های دیگری از زمینه‌هایی که فرد در آن زندگی می‌کند (بین فرد و محیط) مانند شهر یا محله یا محیط یا حتی خدای فرد است». در نهایت می‌توان گفت حکمت عموماً به‌عنوان سطح عالی یا نهایی فهم و کارکرد انسان موردتوجه است (بالتس و استودینگر، ۲۰۰۰: ص ۱۲۲). علامه طباطبایی نیز در تعریف حکمت معتقد است حکمت قضایای مطابق با واقع است؛ قضایایی که به‌گونه‌ای سعادت انسانی را دربر می‌گیرد، مثل معارف الهی مربوط به مبدأ و معاد (طباطبایی، ۱۳۹۶: ج ۳: ص ۳۹۵). تعاریف مطروحه در خصوص حکمت این ظرفیت را به محققان خواهد داد تا در اندیشه‌ی ارائه‌ی الگوهای حکمت‌بنیان در اداره‌ی مدارس بهره‌برند. بر مبنای نظر استیونس (۲۰۰۰) شاید بتوان گفت مدرسه به‌مثابه سازمانی آموزشی و نوعی از جوامع انسانی است که بقای آن می‌تواند به حکمت مرتبط باشد. شواهد نشان داده است که دانش به‌چگونگی مدیریت مدرسه خواهد پرداخت و به‌تنهایی برای اداره‌ی مدرسه کافی نیست. اما حکمت در جایگاهی فراتر از دانش از چرایی انجام یا انجام‌دادن یا ندادن آن بحث کرده است (شوارتز، ۲۰۱۱: ص ۴) و به تعادل مدرسه کمک شایانی خواهد کرد.

### ۳. پیشنهاد تجربی پژوهش

زین (۲۰۱۷) در پژوهشی با عنوان «پداگوژی بودایی در آموزش معلم: آموزش حکمت به‌وسیله

ابزارهای ماهرانه» با بهره‌گیری از تعاریف سنتی حکمت در آیین بودایی با خلق الگویی آموزشی و تربیتی به چگونگی توسعه حکمت در کلاس‌های آینده می‌پردازد و نتیجه می‌گیرد که «کشت حکمت» در مدرسه نیازمند تمرین و موازنه میان سه حوزه اخلاق، تمرکز و بینش است. ماکسول (۲۰۱۵) در مقاله‌ای با عنوان «آیا روش علمی می‌تواند به ما کمک کند تا جهان حکیمانه‌ای ایجاد کنیم؟» به بررسی میان نسبت علم و فناوری و مواجهه انسان با جهان کنونی می‌پردازد و وصول به عمل حکیمانه را مشکل‌گشای بحران‌های فعلی جهانی می‌داند. او در این مقاله حرکت از «معرفت‌پژوهی» به «حکمت‌پژوهی» را پیشنهاد می‌کند. ماریشیرل (۲۰۱۴) در پژوهشی با عنوان «مدل معادلات ساختاری (SEM) تأثیر سبک‌های رهبری تحول‌گرا، چشم‌اندازگرا، کاریزماتیک و اخلاقی بر توسعه رهبری حکیمانه در مدرسان مدارس خصوصی فیلیپین» از حکمت به‌مثابه منبعی کلیدی برای رهبران مدارس در برخورد با پویایی محیط مدارس در حال تغییر یاد کرده است و از علاقه روبه‌رشد محققان در بهره‌گیری از حکمت در حل مسائل سخن گفته است و در نهایت مدل خود را در خصوص مدیریت و رهبری مدرسه ارائه کرده است. کای،<sup>۱</sup> مسکین<sup>۲</sup> و شیف<sup>۳</sup> (۲۰۱۱) در پژوهشی با عنوان «انتقال دانش، به اشتراک‌گذاری حکمت» کاربرد عملی حکمت را در مدیریت استعداد مطالعه کردند. رونی،<sup>۴</sup> مک‌کنا<sup>۵</sup> و لیش<sup>۶</sup> (۲۰۱۰) در پژوهشی با عنوان «مدیریت خرد در اقتصاد دانش» در دانشگاه آکسفورد به ارائه یک مدل تئوریک از «حکمت عمل اجتماعی» پرداخته‌اند و با توسعه مفهوم حکمت معتقدند که حکمت باید در تمام سازمان نمایش داده شود و به آن عمل شود. مرادی (۱۳۹۴) در پژوهشی با عنوان «ارائه یک مدل سازمان حکمت‌محور در ادارات دولتی» به ارائه مدلی جدید در حوزه سازمانی پرداخته است که با رویکردی حکمت‌محور سازمان را بررسی کرده است. نتایج مدل تحلیل مسیر در این پژوهش نشان داد که از پنج متغیر مورد توافق اعضای هیئت‌رئیسۀ دلفی، چهار متغیر الف) سبک رهبری و مدیریت، ب) اصول اخلاقی یادگیری، ج) مدیریت دانش، د) قضاوت و تصمیم‌گیری تأثیر مثبت و معناداری بر سازمان

1. Kaye
2. Meskin
3. Scheef
4. Rooney
5. McKenna
6. Liesch

حکمت محور دارند. مهدی فاتح راد (۱۳۹۳) در پژوهشی با عنوان دانشگاه حکمت بنیان به ترسیم الگویی جدید در نسبت با حکمت می‌پردازد. این کتاب به اجمال به تحلیل فلسفی و ترکیب و تکمیل نگرش برخی از حکمای برجسته اسلامی، مفهوم فرهنگ علم و فناوری می‌پردازد و با طرح الگوی توسعه حکمت، الگوی ستادی و محتوایی دانشگاه حکمت بنیان به کار خود پایان می‌دهد. دانایی فرد و همکارانش (۱۳۸۹) در پژوهشی با عنوان «آن سوی دانش و تجربه مدیریتی؛ تحلیلی بر ارکان شکل دهنده حکمت مدیریتی از نگاه مدیران ناجا» با افزودن پنج عنصر جدید به مقیاس رینولدز، که ۲۰ عنصر حکمت را شناسایی کرده بود، آن را در دو بعد ویژگی‌های درون فردی و بین فردی آزمودند.

نتایج بررسی‌ها نشان داده است تاکنون هیچ پژوهشی با رویکرد تأسیسی در حوزه مدیریت آموزشی با محوریت حکمت صورت نگرفته است؛ از این رو، این پژوهش در پی کشف مدل مدیریت حکمت بنیان مدرسه و فهم میزان همسویی مؤلفه‌های آن با سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به انجام رسیده است.

#### ۴. روش‌شناسی تحقیق

رویکرد این پژوهش ترکیبی از نوع اکتشافی طبقه‌ای است. روش پژوهش در بخش کیفی نظریه‌مبنایی است و در بخش کمی از روش تحلیل محتوای کریپنדרوف (۱۳۹۰) استفاده شده است. در بخش کیفی، به جهت غنی‌نبودن ادبیات پژوهش و اکتشاف مدل، از نظریه‌مبنایی استفاده شده است. روش نظریه‌مبنایی دارای سه طرح عمده است که عبارت‌اند از طرح نظام‌مند<sup>۱</sup>، طرح در حال ظهور<sup>۲</sup>، طرح ساخت‌گرایانه<sup>۳</sup> (کرسول، ۲۰۰۲: ص ۱۵۰). در این پژوهش از طرح نظام‌مند برای خلق مدل مدیریت حکمت بنیان مدرسه استفاده شده است. «اشتراوس و کوربین»<sup>۴</sup> این طرح را پایه‌گذاری کردند که بر تدوین یک تصویر عینی از نظریه در قالب شش مؤلفه اصلی تأکید می‌ورزد

1. systematic design
2. emerging design
3. constructivist design
4. Strauss and Corbin

که عبارت‌اند از: شرایط علی<sup>۱</sup>، بافت<sup>۲</sup>، مقوله محوری<sup>۳</sup>، شرایط مداخله‌گر<sup>۴</sup>، راهبردها<sup>۵</sup> و پیامدها<sup>۶</sup>. این نظریه شش بعدی حاصل کدگذاری داده‌ها در سه مرحله «کدگذاری باز»<sup>۷</sup>، «کدگذاری محوری»<sup>۸</sup> و «کدگذاری گزینشی»<sup>۹</sup> است (کرسول، ۲۰۰۲: ص ۱۵۵). برای جمع‌آوری داده‌ها در پژوهش حاضر از تلفیق مصاحبه نیمه‌ساختاریافته و غیررسمی و مطالعه اسناد و همچنین مشاهدات فراوان برای جمع‌آوری داده‌های اصلی موردنیاز استفاده شده است. مشارکت‌کنندگان بخش مصاحبه شامل پانزده نفر از حکمای معاصر داخل و خارج از کشور بودند که به علت تعداد کم افراد خبره در این حوزه، از روش نمونه‌گیری «غیرتصادفی - گلوله برفی»<sup>۱۰</sup> استفاده شد.

مصاحبه با مشارکت‌کنندگان خارجی از طریق ایمیل انجام شد. در بخش اسناد، تحلیل اسنادی بیشتر شامل قسمت‌های مربوط به تحلیل و کدگذاری عبارات و گزاره‌های برگرفته از تأملات و تجربیات موجود مشارکت‌کنندگان مذکور در حوزه حکمت بوده است که در برخی موارد جزء داده‌های دست یک پژوهش حاضر محسوب می‌شوند. همچنین، در بعضی موارد مستندات به‌عنوان مکمل و مؤید داده‌های جمع‌آوری‌شده از طریق مصاحبه‌ها و مشاهدات استفاده و به‌کار گرفته شده‌اند. مشاهدات صورت‌گرفته به منظور فراهم‌آوری داده‌های خام نیز بیشتر از نوع مشاهدات مشارکتی بوده است. این مشاهدات از طریق حضور در گروه‌ها و یا سازمان‌های با ویژگی‌های حکمت‌مدار انجام گرفته است؛ بنابراین، راهبرد نمونه‌گیری در این پژوهش را می‌توان نمونه‌گیری با حداکثر تنوع<sup>۱۱</sup> دانست.

انتخاب مشارکت‌کنندگان در حین پژوهش بر مبنای کمکی بود که می‌توانستند در تولید نظریه

1. causal conditions
2. context
3. core category
4. intervening conditions
5. strategies
6. consequences
7. open coding
8. axial coding
9. selective coding
10. snowball
11. maximum variation sampling



داشته باشند. به همین دلیل راهبرد دیگر نمونه‌گیری در این پژوهش را می‌توان نمونه‌گیری نظریه‌ای<sup>۱</sup> دانست. به منظور حصول اطمینان از باورپذیری<sup>۲</sup> نتایج، نظریه تولیدشده بر مبنای روش بازبینی اعضا<sup>۳</sup> در چندین مرحله در اختیار مشارکت‌کنندگان قرار گرفته، تعدیل و اصلاح شد. همچنین، به منظور جمع‌آوری داده‌ها از منابع مختلف و کسب تصویری واقعی‌تر از راهبرد «چند سویه‌سازی»<sup>۴</sup> استفاده شد. تحلیل موارد منفی<sup>۵</sup> نیز برای اعتباریابی نظریه به‌طور مستمر مورد استفاده قرار گرفت. علاوه بر این، به منظور تأمین معیار اعتمادپذیری<sup>۶</sup> فرایند تحلیل داده‌ها تا شکل‌گیری نظریه تا حد ممکن توصیف شده است. برای تحقق معیار انتقال‌پذیری<sup>۷</sup> نیز بافت پژوهش از حیث شرایط سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی توصیف شده است.

داده‌های بخش تحلیل محتوای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش از متن سند گردآوری و پس از تجزیه و تحلیل، میزان به‌کارگیری مؤلفه‌های مدیریت آموزشی حکمت‌بنیان در سند تحول مشخص شد.

بیابانگرد (۱۳۸۴)، به نقل از کرلینچر، تحلیل محتوا را روشی پژوهشی برای توصیف عینی منظم و کمی متغیرها دانسته است. پژوهشگر در تحلیل محتوا پیش از رمزگذاری باید واحدهای آن را تعیین کند. واحد تحلیل محتوا انواع متعددی دارد: «واحد ثبت» و «واحد فحوا»؛ واحد ثبت بخشی از متن است که پژوهشگر هنگام مطالعه با آن برخورد می‌کند و با توجه به هدف، کدی به آن اختصاص می‌یابد. اگر واحد ثبت کلمه باشد، در هر بار برخورد می‌توان به آن یک کد اختصاص داد. در واحد فحوا تنها مراجعه به یک کلمه کافی نیست، بلکه محقق باید از فحوای بخشی از متن آن را کدگذاری کند (کرپیندورف، ۱۳۹۰: ص ۶۷). واحد ثبت، در این پژوهش، مضمون است که به بخش معنادار و قابل رمزگذاری محتوا اطلاق می‌شود. روش شمارش فراوانی بوده است. مقوله‌بندی و تعیین شاخص‌ها به روش جعبه‌ای انجام شده است، به‌گونه‌ای که طبقات قبل از

1. theoretical sampling
2. credibility
3. member check
4. triangulation
5. negative case analysis
6. dependability
7. transferability

- اجرای تحقیق عیان شده‌اند؛ از این رو، به آن «روش از پیش تعیین شده» می‌گویند (نوریان، ۱۳۸۷).
- در نهایت، چهارچوب‌های تحلیل محتوا در این پژوهش را می‌توان به شرح زیر صورت‌بندی کرد:
۱. متن و داده‌هایی که تحلیلگر محتوا برای شروع تحلیل خود در دسترس دارد.
  ۲. یک سؤال تحقیقی که تحلیلگر با بررسی گسترده متن درصدد پاسخ‌گویی به آن است.
  ۳. یک ساختار تحلیلی که چیزی را اجرا کند که تحلیلگر درباره متن می‌داند.
  ۴. استنباط‌هایی که در راستای پاسخ به سؤال تحقیق هستند و اساس کاربرد تحلیل محتوا به‌شمار می‌آیند.
  ۵. اعتباریابی شواهد که استدلال و توجیه تحلیل محتوا را هماهنگ می‌کند (دهقانی، امین خندقی، ۱۳۹۰: ص ۱۰۶).
- در این پژوهش کدگذاری با تخصیص کد به هر مقوله استخراجی براساس دستورالعمل، که شامل متغیرهای پژوهش و مقوله‌های مربوط به آن است، انجام شد.

## ۵. یافته‌های پژوهش

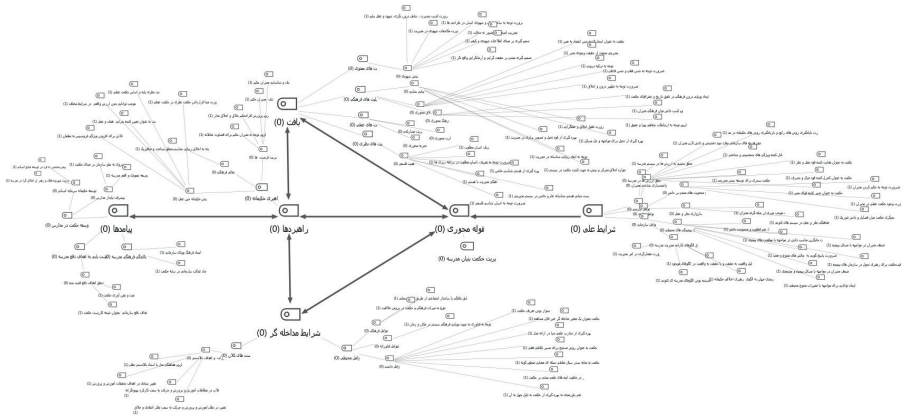
در این بخش سوالات پژوهش، یافته‌های بخش کیفی و کمی به تفکیک ارائه شده است.

### ۱-۵. ابعاد و مؤلفه‌های مدیریت حکمت‌بنیان مدرسه کدام است؟

با توجه به پرسش مطرح‌شده، یافته‌ها به تفکیک در سه مرحله کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری گزینشی گزارش می‌شود.

#### ۱-۵-۱. یافته‌های مرحله کدگذاری باز

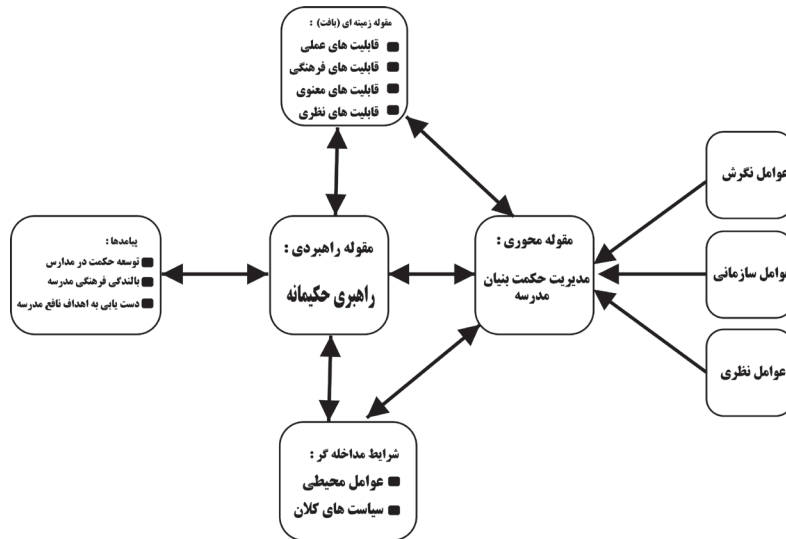
در مرحله کدگذاری باز با مرور و تحلیل چندباره داده‌های گردآوری‌شده با استفاده از نرم‌افزار MAXQDA، تکنیک تحلیل سطر به سطر، مقایسه شباهت و تفاوت اسناد با یکدیگر و نوشتن کد یا یادداشت تحلیلی کدگذاری اولیه انجام شد که در نتیجه آن ۱۶۳ کد استخراج شد. در مرحله بعد از کدگذاری باز، ۱۲۴ کد مفهومی بررسی شد و در نهایت، ۸۶ کد مفهومی و ۲۵ موضوع استنباطی و ۱۳ تم اصلی استخراج شد. نمایش دیداری نتایج این مرحله در نمودار شبکه‌ای ۱ آمده است.



نمودار ۱. شبکه مؤلفه‌های مدیریت حکمت بنیان مدرسه

### ۱-۲. یافته‌های مرحله کدگذاری محوری

در این مرحله به دلیل نقش اصلی «مدیریت آموزشی حکمت بنیان مدرسه» و پرداختن مکرر به آن در مراحل مختلف پژوهش، این مقوله به عنوان مقوله محوری انتخاب شد و سایر مقوله‌ها، پس از تعدیل و اصلاح در چهارچوب طرح نظام مند، به شکل نمودار ۲ سامان‌دهی شدند.



نمودار ۲. مدل نظری مدیریت حکمت بنیان مدرسه (منبع: یافته‌های پژوهش)

### ۳-۱-۵. یافته‌های مرحله کدگذاری گزینشی

در این مرحله سعی می‌شود نظریه تولیدشده با استفاده از شیوه نگارش انتزاعی تبیین و از گزاره‌های متعدد برای تبیین ارتباط بین مقوله‌ها استفاده شود. مطابق رویکرد نظریه‌بنیاد، گزارش‌ها در ابعاد مقوله محوری، مقوله راهبردی، شرایط مداخله‌گر، مقوله زمینه‌ای و پیامدها مدل‌سازی می‌شوند.

### ۱-۳-۱-۵. مقوله محوری

«مدیریت آموزشی حکمت‌بنیان مدرسه» سازه مفهومی جدیدی است که در نظر دارد الگویی جدید از مدیریت را بر مبنای حکمت جایگزین مدیریت مبتنی بر دانش کند تا سیستم مدرسه کنونی به حداکثر بهره‌وری و مزیت‌های رقابتی، با توجه به تحقق ارزش‌ها و مصالح فردی و اجتماعی برسد و احیاگر ظرفیت‌های نهفته و شکوفایی‌های ذی‌نفعان مدرسه شود. مدیریت حکمت‌بنیان با بهره‌گیری از شعور عمومی، قلب سلیم و شبکه‌سازی مجموعه‌ای از ارزش‌ها در اوج پیچیدگی‌ها و شرایط محیطی از نوعی عقلانیت حکمی بهره می‌برد که سیستم مدیریتی مدرسه را به تصمیمات یقینی یا تصمیم حکیمانه خواهد رساند؛ به عبارتی، حکمت به‌مثابه شبکه‌ای جامع از ارزش‌ها و مبتنی بر ادراکات نظام‌مند شهودی، عقلی و حسی عمل می‌کند. در این مسیر مدیر مدرسه از تمامی قابلیت‌های ذهنی و قلبی خویش برای درک حکمت بهره خواهد برد.

### ۲-۳-۱-۵. شرایط علی

در رویکرد داده‌بنیان، شرایط علی به عوامل یا رویدادهایی اشاره دارد که منجر به شکل‌گیری پدیده یا مقوله محوری می‌شوند (کرسول، ۲۰۰۲: ص ۱۵۹). براساس داده‌های حاصل از این پژوهش، مؤلفه‌هایی که منجر به شکل‌گیری مدیریت حکمت‌بنیان مدرسه می‌شوند در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. کدهای مفهومی، موضوع‌های استنباطی و تم‌های اصلی حاصل از تحلیل محتوای مصاحبه‌ها (بعد علی)

اطلاع‌رسان‌ها	تم‌های اصلی	موضوع‌های استنباطی	کدهای مفهومی
P1-p20-p9-p3-p7-p6	عوامل نگرشی	توانمندسازی شناختی مدیران	وجود هزینه‌های سازمانی به علت نبود تخصص و دانش لازم مدیران
			متعادل‌کننده ویژگی‌های شخصیتی و شناختی
			ضرورت نایادگیری روش‌های رایج و باز یادگیری روش‌های حکیمانه در مدیران
			حکمت به عنوان هدایت‌کننده قوه عمل و نظر
			حکمت به عنوان کنترل‌کننده قوه خیال و تصرف
			حکمت به عنوان تدبیرکننده قوای مدیر
		حکمت بستری برای توسعه بیش مدیریتی	
		تحقق بخشی به ارزش‌ها در سیستم مدرسه	
P9-p12-p2-p17	عوامل نظری	سازواری نظر و عمل	ناهماهنگی نظر و عمل در دستگاه‌های کنونی
			حکمت موجب دوری از حيله‌گری مدیران
		رفع محدودیت‌های مبتنی بر دانش	میانجی‌گری حکمت میان فضایل و دانش تئوریک
			ضرورت وجود حکمت عملی در مدیران
		ضرورت توجه به حکیم کردن مدیران	
P16-p10-p20-p1-p17-p9-p13-p14	عوامل سازمانی	درک پیچیدگی‌های محیطی	ظرفیت حکمت برای رهبری تحول در سازمان‌های پیچیده
			ضعف مدیران در مواجهه با مسائل پیچیده و چندبعدی
			ضعف مدیران در مواجهه با مسائل پیچیده
			ضرورت پاسخ‌گویی به چالش‌های متنوع و جدید
			درک عدم قطعیت و محدودیت دانش
			حکمت جایگزین مناسب دانش در مواجهه با موقعیت‌های پیچیده
		ایجاد توانایی برای مواجهه با تغییرات متنوع محیطی	
		خلق الگوهای کارآمد مدیریت مدرسه	نیازمندی جهان به الگوی رهبری اخلاقی حکیمانه
			نابسند بودن الگوهای مدرسه‌ای کنونی
			ضرورت معماری در امر مدیریت
تقلیل واقعیت به حقیقت و یا حقیقت به واقعیت در الگوهای موجود			

### ۱-۳-۳. راهبردها

راهبردها همان کنش‌ها و واکنش‌هایی هستند که جامعه در مقابل پدیده محوری از خود بروز می‌دهد (کرسول، ۲۰۰۲: ص ۱۶۰). داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها نشان می‌دهند که مشارکت‌کنندگان

مقوله راهبردی این مدل را «راهبری حکیمانه» دانسته‌اند که کدهای مفهومی آن در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. کدهای مفهومی، موضوع‌های استنباطی و تم‌های اصلی حاصل از تحلیل محتوای مصاحبه‌ها (بعد راهبردی)

اطلاع‌رسان‌ها	تم‌های اصلی	موضوع‌های استنباطی	کدهای مفهومی
P16-p6-p7-p1-p2-p11-p9-p16-p14-p20	راهبری حکیمانه	مدیریت فرصت‌ها	لزوم توجه به مدیران حکیم برای قضاوت عادلانه
			لزوم پرورش افراد حکیم خلاق و اخلاق مدار
			کشف و شناسایی مدیران حکیم
			کشف مدیران حکیم
		تعالی فرهنگی	توجه به اخلاق، زیبایی‌شناسی، منطق، شناخت و متافیزیک
			حکمت نظری پایه و اساس حکمت عملی
		بینش حکیمانه حین عمل	ضرورت مبنا قراردادن حکمت نظری بر حکمت عملی
			حکمت موجب توانایی دیدن ارزش واقعی در شرایط مختلف
			حکمت به‌عنوان تعیین‌کننده چرایی هدف و عمل
			تلاش برای افزودن ویژگی فرونیسیس به معلمان

#### ۴-۳-۱-۵. عوامل زمینه‌ای و بافتی

منظور از بافت، عوامل خاصی است که منبعث از پدیده محوری است و بر راهبردهای اتخاذشده جامعه تأثیر می‌گذارند (کرسول، ۲۰۰۲: ص ۱۶۰). در پژوهش حاضر، عمده‌ترین قابلیت‌های سیستم مدرسه‌ای که انتخاب راهبردها را تحت تأثیر قرار خواهند داد عوامل قابلیت‌های عملی، قابلیت‌های فرهنگی، قابلیت‌های معنوی و قابلیت‌های نظری هستند که کدهای مفهومی آن در جدول ۳ گزارش شده است.

جدول ۳. کدهای مفهومی، موضوعهای استنباطی و تم‌های اصلی حاصل از تحلیل محتوای مصاحبه‌ها (بعد زمینه‌ای)

اطلاع‌رسان‌ها	تم‌های اصلی	موضوع‌های استنباطی	کدهای مفهومی
P 3 - p 10 - p 1 - p 16 - p2-p7-p19	قابلیت‌های عملی	مدیریت مشارکتی	تسهیل‌گر و هماهنگ‌کننده ارتباطات تیمی
			حکمت به‌مثابه بستر ایجاد خلاقیت و درک ذی‌نفعان
			مشارکت سیستم با محیط پیرامونی
			حکمت به‌مثابه فرایند پویای ارتباط
			ایجاد توانایی تعامل با محیط و افراد
			توجه به شعور عمومی در قضاوت‌های مدیریتی
		تجربه‌محوری	بهره‌گیری از شیوه‌های حکیمانه مرسوم در مدیریت
			ضرورت توجه به خبرگی در سیستم
			ضرورت پیمودن مسیر زنجیره‌داده‌ها، اطلاعات، دانش، خرد در سیستم
			ضرورت توجه به روش‌های تجربی رایج در علوم انسانی
			خلق عقلانیت فرایندی در بستر فهم تاریخی
			تعمیم عمل حکیمانه در سیستم مدرسه
		مهارت‌محوری	ضرورت توجه به مهارت‌ها و ظرفیت‌های عقلانی
			مسئله‌یابی و تصمیم‌گیری عقلانی و متوازن
			بهره‌گیری از هوش هیجانی در مدیریت
			تصمیم‌بلندمدت و پیچیده
			توانایی انتخاب مؤثر و به‌کاربردن دانش مناسب در شرایط معین
			توجه به هوش هیجانی
P 10 - p 1 - p 3 - p 19 - p 15 - p 3 - p9-p7-p17	قابلیت‌های فرهنگی	زیبایی‌شنایی	بهره‌گیری از قوه تخیل و تصویرسازی در مدیریت
			توجه به ابعاد زیبایی‌شناسانه در مدیریت
			موازنه اخلاق، تمرکز و بینش به جهت کشت حکمت در سیستم
			بهره‌گیری از تخیل برای مواجهه و حل مسائل
			ضرورت تلفیق اخلاق و عمل‌گرایی
		فرهنگ‌محوری	ایجاد پویایی درون فرهنگی در تلفیق تاریخ و جغرافیای حکمت
			لزوم کسب دانش میان‌فرهنگی مدیران
			لزوم توجه به ارتباطات شفاهی پویا و عمیق
		اخلاق‌محوری	حکمت به‌عنوان ایجادکننده حس اعتماد به نفس
			اقتدار مدیریتی منبعث از حقیقت وجودی مدیر
			توجه به ترکیب درونی
			ضرورت توجه به حسن فعلی و حسن فاعلی
			ضرورت توجه به تطهیر درون و اخلاق

P9-p3-p7- p9-p19	قابلیت‌های معنوی	بیش شهودی	تصمیم‌گیری مبتنی بر حقیقت‌گرایی و آرمان‌گرایی واقع‌نگر
			تصمیم‌گیری بر مبنای اطلاعات شهودی و کیفی
			ضرورت مکاشفات شهودی در مدیریت
			ضرورت کسب بصیرت شامل درون‌نگری، شهود و عقل سلیم
			ضرورت توجه به ساحت عقل و شهودی انسان در طراحی‌ها
P 6 - p 7 - p 10 - p 9 - p8-p6	قابلیت‌های نظری	ذهنیت فلسفی	مدیریت آمیخته با حضور، نه دخالت
			بهره‌گیری از هستی‌شناسی خاص
			ضرورت توجه به انسان‌شناسی فلسفی
			تعریف انسان مطلوب
			ضرورت توجه به تعریف انسان مطلوب در برنامه‌ریزی‌ها
			هماهنگی مدیریت با هستی
کار بست مبانی هستی‌شناسانه‌ی عام و خاص در سیستم مدیریتی			

### ۵-۱-۳-۵. شرایط مداخله‌گر

شرایط مداخله‌گر عوامل کلی هستند که بر انتخاب راهبردها توسط اعضای اجتماع تأثیر می‌گذارند (کرسول، ۲۰۰۲: ص ۱۶۱). براساس یافته‌های حاصل از پژوهش حاضر، عمده‌ترین شرایط مداخله‌گر عواملی چون عوامل محیطی و سیاست‌های کلان هستند که همراه کدهای مفهومی آن در جدول ۴ گزارش شده است.

جدول ۴. کدهای مفهومی، موضوع‌های استنباطی و تم‌های اصلی حاصل از تحلیل محتوای مصاحبه‌ها (بعد مداخله‌گر)

اطلاع‌رسان‌ها	تم‌های اصلی	موضوع‌های استنباطی	کدهای مفهومی
P18-p1	عوامل محیطی	عوامل فناورانه	توجه به فناوری به جهت پویایی فرهنگی سیستم در مکان و زمان
			رجوع به میراث فرهنگی و حکمت در پرورش خلاقیت
		عوامل فرهنگی	تطابق یافتگی با ساختار اجتماعی از طریق حکمت بومی
			عدم باور مندی به بهره‌گیری از حکمت به دلیل جهل به آن
			دشوار بودن تعریف حکمت
			حکمت به مثابه بستر سیال تعاملی شبکه‌ای معنایی منظوم‌گونه
			حکمت به مثابه روش صحیح برای مسیر تکاملی فعلی
			حکمت به مثابه یک متغیر مداخله‌گر غیر قابل مشاهده
			تغییر در ماهیت ایده‌های علمی مبتنی بر حکمت
			بهره‌گیری از تجارب علمی دنیا در ارائه مدل



P 17-p 13- p 9 - p 18 - p2-p9-p20	سیاست‌های کلان	مقررات و اهداف	لزوم هماهنگی مدل با اسناد بالادستی نظام
			تغییر در نظام آموزش و پرورش و حرکت به سمت تفکر انتقادی و اخلاق
			تغییر بنیادی در اهداف تحقیقات آموزش و پرورش
			انقلاب در مطالعات آموزش و پرورش و حرکت به سمت کارکرد بهبودگرانه

### ۵-۱-۳-۶. پیامدها

در رویکرد نظریه‌مبنایی، پیامدهای نتایج قصدشده یا قصدناشده حاصل از به‌کارگیری و اتخاذ راهبردها هستند (کرسول، ۲۰۰۲، ص ۱۶۲). براساس داده‌ها، پیامدهای حاصل از اتخاذ راهبردهای سه‌گانه یافت‌شده شامل توسعه حکمت در مدارس، بالندگی فرهنگی مدرسه و دستیابی به اهداف نافع مدرسه هستند که کدهای مفهومی آن در جدول ۵ مشاهده می‌شود.

جدول ۵. کدهای مفهومی، موضوع‌های استنباطی و تم‌های اصلی حاصل از تحلیل محتوای مصاحبه‌ها (بعد پیامدی)

اطلاع‌رسان‌ها	تم‌های اصلی	موضوع‌های استنباطی	کدهای مفهومی
P 10 - p 14 - p16-p10	توسعه حکمت در مدارس	توسعه حکیمانه سرمایه انسانی	بیش منحصربه‌فرد در توسعه منابع انسانی
			تربیت شهروند فعال و رهبران اخلاق‌گرا در مدرسه
		پیشرفت پایدار مدارس	پیشروی به جلو سازمان بر مبنای حکمت
			توسعه عمودی و افقی مدرسه
P16	بالندگی فرهنگی مدرسه	رشد فرهنگ	ایجاد فرهنگ پویای سازمانی
			ایجاد عدالت سازمانی در سایه حکمت
P7-p8	دستیابی به اهداف نافع مدرسه	تحقق اهداف نافع قصدشده	قطعیت و یقین‌آوری حکمت
			اهداف نافع سازمانی به‌عنوان نتیجه کار بست حکمت

۵-۲. میزان فراوانی و ضریب اهمیت هریک از مؤلفه‌های مدیریت حکمت‌بنیان مدرسه در سند تحول بنیادین چقدر است؟

در پاسخ به این سؤال در ابتدا سند تحول بنیادین مطالعه و میزان فراوانی و ضریب اهمیت مؤلفه‌های مدیریت حکمت‌بنیان مدرسه در پنج بعد علی، راهبردی، زمینه‌ای، مداخله‌گر و پیامدی کدگذاری و در مقایسه با مقولات احصاشده در سند بررسی و تحلیل و در جدول ۶ نشان داده شده است.

جدول ۶. خرده‌مؤلفه‌های کدگذاری شده مدیریت حکمت بنیان مدرسه

پيامدها		راهبردها		زمينه‌ای		مداخله‌گر		علی	
A	بیش منحصر به فرد در توسعه منابع انسانی	I	لزوم توجه به مدیران حکیم برای قضاوت عادلانه	V	تسهیل‌گر و هماهنگ‌کننده ارتباطات تیمی	AAA	توجه به فناوری به جهت پویایی فرهنگی سیستم در مکان و زمان	MMM	وجود هزینه‌های سازمانی به علت نبود تخصص و دانش لازم مدیران
B	تربیت رهبران اخلاقی‌گرا در مدرسه	K	لزوم پرورش افراد خلاق	W	حکمت به مثابه بستر ایجاد خلاقیت و درک ذی‌نفعان	BBB	رجوع به میراث فرهنگی و حکمت در پرورش خلاقیت	NNN	ضرورت ناپایداری روش‌های رایج و بازآبادگری روش‌های حکیمانه در مدیران
C	پیشروی به جلو مدرسه بر مبنای حکمت	L	کشف و شناسایی مدیران حکیم	X	مشارکت سیستم با محیط پیرامونی	CCC	تطابق یافتگی با ساختار اجتماعی از طریق حکمت بومی	OOO	دورافتادگی نظر و عمل
D	توسعه عمودی و افقی مدرسه	M	توجه به اخلاق	Y	توجه به شعور عمومی در قضاوت‌های مدیریتی	DDD	عدم باور مندی به بهره‌گیری از حکمت به دلیل جهل به آن	PPP	تدبیر قوای چندگانه مدیر
E	ایجاد فرهنگ پویای مدرسه‌ای	N	حکمت نظری پایه و اساس حکمت عملی	Z	بهره‌گیری از شیوه‌های حکیمانه مرسوم در مدیریت	EEE	دشواری در تعریف حکمت	QQQ	حکمت بستری برای توسعه بیش مدیریتی
F	ایجاد عدالت مدرسه‌ای در سایه حکمت	O	توانایی دیدن ارزش واقعی در شرایط مختلف	AA	ضرورت توجه به خبرگی در سیستم	FFF	حکمت به مثابه یک متغیر مداخله‌گر غیر قابل مشاهده	RRR	تحقق بخشی به ارزش‌ها در سیستم مدرسه
G	قطعیت و یقین‌آوری حکمت	P	توجه به چرایی هدف و عمل	BB	خلق عقلانیت فرایندی در بستر فهم تاریخی	GGG	تغییر در ماهیت ایده‌های علمی	SSS	دوری از حيله‌گری مدیریتی
H	تحقق اهداف نافع مدرسه‌ای	Q	تلاش برای افزودن ویژگی فرونیس به معلمان	CC	تعمیم عمل حکیمانه در سیستم مدرسه	HHH	بهره‌گیری از تجارب علمی دنیا در ارائه مدل	TTT	میانجی‌گری حکمت میان فضایل و دانش تئوریک

WWW	ضرورت توجه به حکیم کردن مدیران	III	لزوم هماهنگی مدل با اسناد بالادستی نظام	DD	ضرورت توجه به مهارت‌ها و ظرفیت‌های عقلانی	R	توجه به متافیزیک	J	تربیت شهروند فعال
XXX	ظرفیت حکمت برای رهبری تحول در سازمان‌های پیچیده	JJJ	تغییر در نظام آموزش و پرورش و حرکت به سمت تفکر انتقادی و خلاق	EE	مسئله‌یابی و تصمیم‌گیری عقلانی و متوازن	S	توجه به شناخت		
YYY	ضعف مدیران در مواجهه با پیچیدگی‌ها	KKK	تحول بنیادی در اهداف تحقیقات و آموزش و پرورش	FF	بهره‌گیری از هوش هیجانی در مدیریت	T	توجه به منطق		
ZZZ	درک عدم قطعیت و محدودیت دانش	LLL	انقلاب در مطالعات آموزش و پرورش و حرکت به سمت کارکرد بهبودگرانه	GG	ظرفیت تصمیم‌گیری بلندمدت و پیچیده	U	توجه به زیبایی‌شناسی		
AAAA	نیازمندی جهان به الگوی رهبری اخلاقی حکیمانه			HH	توانایی انتخاب مؤثر و به‌کاربردن دانش مناسب در شرایط معین				
BBBB	ضرورت معمارگری در امر مدیریت			II	بهره‌گیری از قوه‌ی تخیل و تصویرسازی در مدیریت				
CCCC	تقلیل واقعیت به حقیقت و یا حقیقت به واقعیت در الگوهای موجود			JJ	موازنه‌ی اخلاق، تمرکز و بینش به جهت کشت حکمت در سیستم				
				KK	ایجاد پویایی درون‌فرهنگی در تلفیق تاریخ و جغرافیای حکمت				

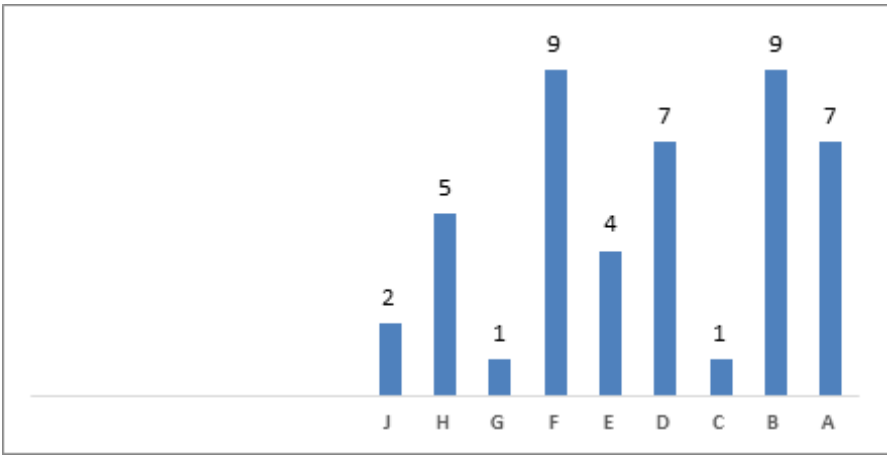
				LL	لزوم کسب دانش میان‌فرهنگی مدیران				
				MM	لزوم توجه به ارتباطات شفاهی پویا و عمیق				
				NN	حکمت به‌مثابه ایجادکننده حس اعتماد به نفس				
				OO	اقتدار مدیریتی منبعث از حقیقت وجودی مدیر				
				PP	توجه به ترکیه درونی				
				QQ	ضرورت توجه به حسن فعلی و حسن فاعلی				
				RR	تصمیم‌گیری مبتنی بر حقیقت‌گرایی و آرمان‌گرایی واقع‌نگر				
				SS	تصمیم‌گیری بر مبنای اطلاعات شهودی و کیفی				
				TT	ضرورت مکاشفات شهودی در مدیریت				
				UU	ضرورت کسب بصیرت شامل درون‌نگری، شهود و عقل سلیم				
				VV	مدیریت آمیخته با حضور، نه دخال				

				WW	بهره‌گیری از هستی‌شناسی خاص				
				XX	ضرورت توجه به انسان‌شناسی فلسفی				
				YY	هماهنگی مدیریت با هستی				
				ZZ	کار بست مبانی هستی‌شناسانه عام و خاص در سیستم مدیریتی				

فراوانی مؤلفه‌های پیامدی مدیریت حکمت‌بنیان مدرسه در سند تحول بنیادین در جدول ۷ نشان داده شده است.

جدول ۷. فراوانی مؤلفه‌های پیامدی مدیریت حکمت‌بنیان مدرسه در سند تحول بنیادین

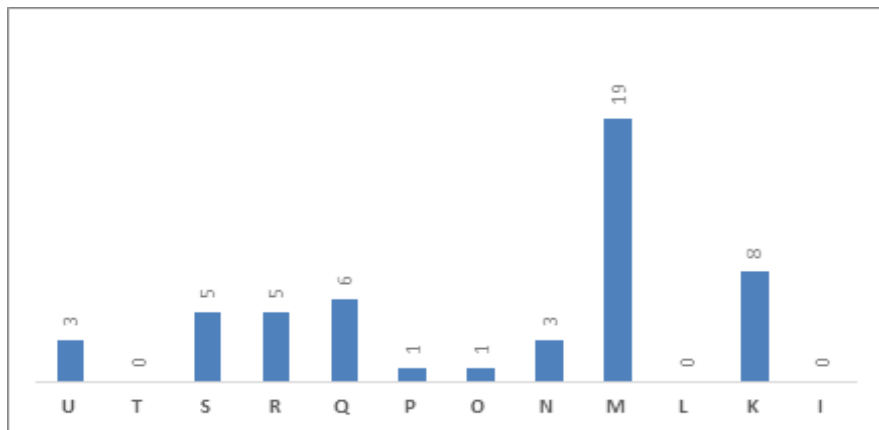
درصد فراوانی	فراوانی	فصل ۷	فصل ۶	فصل ۵	فصل ۴	فصل ۳	فصل ۲	فصل ۱	
٪۱۵/۵۵	۷	۰	۴	۲	۱	۰	۰	۰	<b>A</b>
٪۲۰	۹	۰	۵	۱	۱	۲	۰	۰	<b>B</b>
٪۲/۲۲	۱	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۱	<b>C</b>
٪۱۵/۵۵	۷	۰	۶	۰	۰	۱	۰	۰	<b>D</b>
٪۸/۸۸	۴	۰	۴	۰	۰	۰	۰	۰	<b>E</b>
٪۲۰	۹	۰	۴	۱	۱	۱	۰	۲	<b>F</b>
٪۲/۲۲	۱	۰	۱	۰	۰	۰	۰	۰	<b>G</b>
٪۱۱/۱۱	۵	۱	۳	۱	۰	۰	۰	۰	<b>H</b>
٪۴/۴۴	۲	۰	۲	۰	۰	۰	۰	۰	<b>J</b>
	۴۵	۱	۲۹	۵	۳	۴	۰	۳	فراوانی
		٪۲/۲۲	٪۶۴/۴۴	٪۱۱/۱۴	٪۶/۶۶	٪۸/۸۸	۰	٪۶/۶۶	درصد فراوانی



نمودار ۳. فراوانی مؤلفه‌های پیامدی مدیریت حکمت‌بنیان مدرسه در سند تحول بنیادین همچنین، فراوانی مؤلفه‌های راهبردی مدیریت حکمت‌بنیان مدرسه در سند تحول بنیادین در جدول ۸ ارائه شده است.

جدول ۸. فراوانی مؤلفه‌های راهبردی مدیریت حکمت‌بنیان مدرسه در سند تحول بنیادین

فصل ۱	فصل ۲	فصل ۳	فصل ۴	فصل ۵	فصل ۶	فصل ۷	فراوانی درصد فراوانی	
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	I
۰	۰	۰	۰	۱	۷	۰	۱۵/۶۸٪	K
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	L
۴	۰	۳	۲	۱	۹	۰	۳۷/۲۵٪	M
۱	۰	۰	۲	۰	۰	۰	۵/۸۸٪	N
۰	۰	۱	۰	۰	۰	۰	۱/۹۶٪	O
۰	۰	۱	۰	۰	۰	۰	۱/۹۶٪	P
۰	۰	۰	۰	۰	۶	۰	۱۱/۷۶٪	Q
۱	۰	۰	۰	۰	۴	۰	۹/۸٪	R
۱	۰	۰	۱	۱	۲	۰	۹/۸٪	S
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	T
۱	۰	۰	۰	۰	۲	۰	۵/۸۸٪	U
۸	۰	۵	۵	۳	۳۰	۰	۵۱	فراوانی
۱۵/۶۸٪	.	۹/۸٪	۹/۸٪	۵/۸۸٪	۵۸/۸۲٪	۰		درصد فراوانی

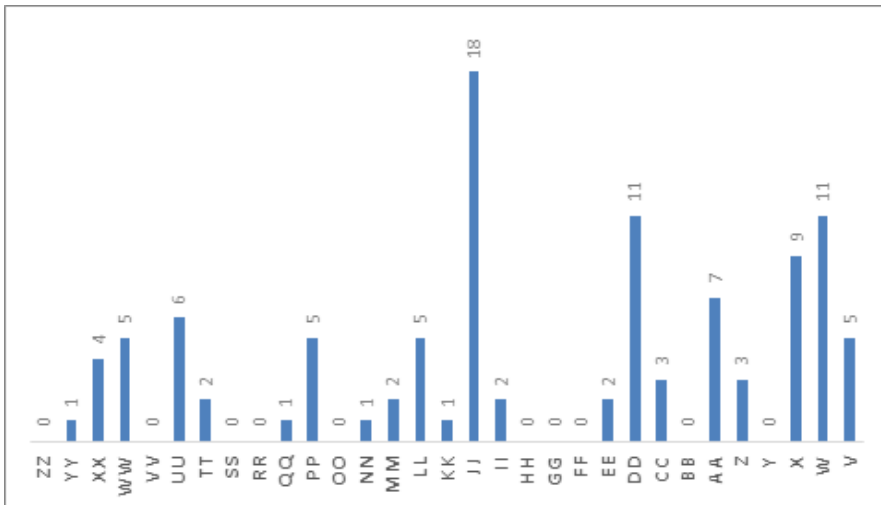


نمودار ۴. نمودار فراوانی مؤلفه‌های راهبردی مدیریت حکمت‌بنیان مدرسه در سند تحول بنیادین فراوانی مؤلفه‌های زمینه‌ای مدیریت حکمت‌بنیان مدرسه در سند تحول بنیادین در جدول ۹ نشان داده شده است.

جدول ۹. فراوانی مؤلفه‌های زمینه‌ای مدیریت حکمت‌بنیان مدرسه در سند تحول بنیادین

فراوانی درصد فراوانی		فصل ۷	فصل ۶	فصل ۵	فصل ۴	فصل ۳	فصل ۲	فصل ۱	
۴/۸٪	۵	۰	۵	۰	۰	۰	۰	۰	V
۱۰/۵۷٪	۱۱	۰	۹	۱	۱	۰	۰	۰	W
۸/۶۵٪	۹	۰	۷	۰	۰	۱	۰	۱	X
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	Y
۲/۸۸٪	۳	۰	۲	۰	۰	۰	۰	۱	Z
۶/۷۳٪	۷	۰	۵	۰	۰	۰	۰	۲	AA
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	BB
۲/۸۸٪	۳	۰	۰	۰	۰	۱	۰	۲	CC
۱۰/۵۷٪	۱۱	۰	۹	۰	۱	۰	۰	۱	DD
۱/۹۲٪	۲	۰	۱	۰	۰	۱	۰	۰	EE
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	FF
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	GG
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	HH
۱/۹۲٪	۲	۰	۲	۰	۰	۰	۰	۰	II

٪۱۷/۳	۱۸	۰	۸	۱	۲	۳	۰	۴	JJ
٪۰/۹۶	۱	۰	۱	۰	۰	۰	۰	۰	KK
٪۴/۸	۵	۰	۴	۰	۰	۰	۰	۱	LL
٪۱/۹۲	۲	۰	۲	۰	۰	۰	۰	۰	MM
٪۰/۹۶	۱	۰	۰	۰	۰	۱	۰	۰	NN
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	OO
٪۴/۸	۵	۰	۲	۰	۱	۱	۰	۱	PP
٪۰/۹۶	۱	۰	۱	۰	۰	۰	۰	۰	QQ
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	RR
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	SS
٪۱/۹۲	۲	۰	۲	۰	۰	۰	۰	۰	TT
٪۵/۷۶	۶	۰	۱	۱	۲	۱	۰	۱	UU
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	VV
٪۴/۸	۵	۰	۲	۲	۰	۰	۰	۱	WW
٪۳/۸۴	۴	۰	۰	۰	۱	۰	۰	۳	XX
٪۰/۹۶	۱	۰	۱	۰	۰	۰	۰	۰	YY
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	ZZ
	۱۰۴	۰	۶۴	۵	۸	۹	۰	۱۸	فراوانی
		۰	٪۶۱/۵۳	٪۴/۸	٪۷/۶۹	٪۸/۶۵	۰	٪۱۷/۳	درصد فراوانی



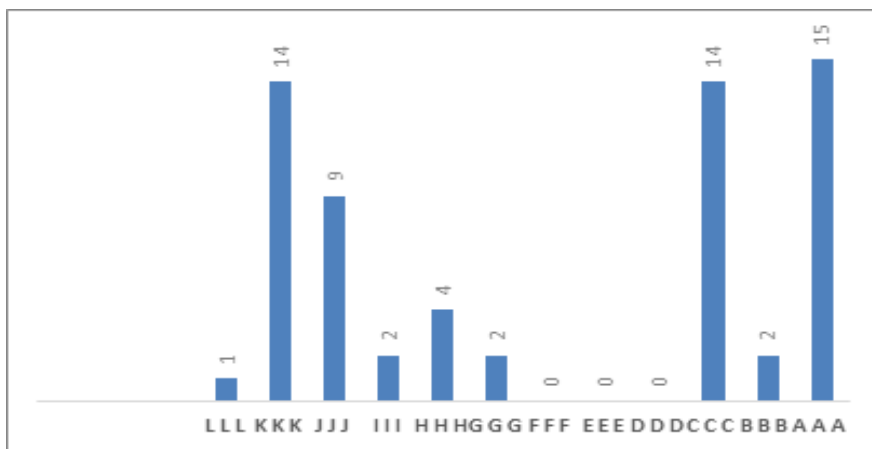
نمودار ۵. فراوانی مؤلفه‌های زمینه‌ای مدیریت حکمت‌بنیان مدرسه در سند تحول بنیادین



فراوانی مؤلفه‌های مداخله‌گر مدیریت حکمت‌بنیان مدرسه در سند تحول بنیادین در جدول ۱۰ نشان داده شده است.

جدول ۱۰. فراوانی مؤلفه‌های مداخله‌گر مدیریت حکمت‌بنیان مدرسه در سند تحول بنیادین

فراوانی درصد فراوانی	فراوانی	فصل ۷	فصل ۶	فصل ۵	فصل ۴	فصل ۳	فصل ۲	فصل ۱	
		٪۲۳/۸۰	۱۵	۰	۱۰	۱	۱	۱	
٪۳/۱۷	۲	۰	۱	۰	۰	۰	۰	۱	BBB
٪۲۲/۲۲	۱۴	۰	۷	۰	۰	۲	۰	۵	CCC
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	DDD
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	EEE
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	FFF
٪۳/۱۷	۲	۰	۱	۰	۰	۱	۰	۰	GGG
٪۶/۳۴	۴	۰	۳	۰	۰	۰	۰	۱	HHH
٪۳/۱۷	۲	۰	۱	۱	۰	۰	۰	۰	III
٪۱۴/۲۸	۹	۰	۷	۱	۰	۱	۰	۰	JJJ
٪۲۲/۲۲	۱۴	۵	۳	۲	۱	۱	۱	۱	KKK
٪۱/۵۸	۱	۰	۱	۰	۰	۰	۰	۰	LLL
	۶۳	۵	۳۴	۵	۲	۶	۱	۱۰	فراوانی
		٪۳/۱۷	٪۵۳/۹۶	٪۳/۱۷	٪۳/۱۷	٪۹/۵۲	٪۱/۵۸	٪۱۵/۸۷	درصد فراوانی

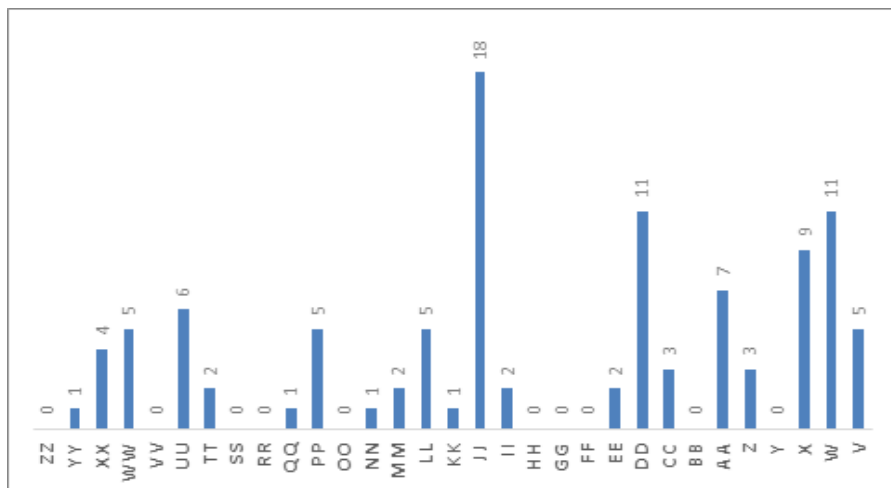


نمودار ۶. فراوانی مؤلفه‌های مداخله‌گر مدیریت حکمت‌بنیان مدرسه در سند تحول بنیادین

فراوانی مؤلفه‌های علی مدیریت حکمت‌بنیان مدرسه در سند تحول بنیادین در جدول ۱۱ نشان داده شده است.

جدول ۱۱. فراوانی مؤلفه‌های علی مدیریت حکمت‌بنیان مدرسه در سند تحول بنیادین

درصد فراوانی	فراوانی	فصل							فراوانی
		۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	
۷/۸۹٪	۳	۰	۲	۰	۰	۱	۰	۰	MMM
۳۶/۸۴٪	۱۴	۰	۱۳	۱	۰	۰	۰	۰	NNN
۵/۲۶٪	۲	۰	۰	۱	۰	۰	۰	۱	OOO
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	PPP
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	QQQ
۲۸/۹۴٪	۱۱	۰	۴	۰	۱	۰	۰	۶	RRR
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	SSS
۱۳/۱۵٪	۵	۰	۲	۰	۰	۲	۰	۱	TTT
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	WWW
۵/۲۶٪	۲	۰	۲	۰	۰	۰	۰	۰	XXX
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	YYY
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	ZZZ
۷/۸۹٪	۱	۰	۱	۰	۰	۰	۰	۰	AAAA
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	BBBB
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	CCCC
	۳۸	۰	۲۴	۲	۱	۳	۰	۸	فراوانی
		۰	۶۳/۱۵٪	۵/۲۶٪	۷/۸۹٪	۷/۸۹٪	۰	۲۱/۰۵٪	درصد فراوانی

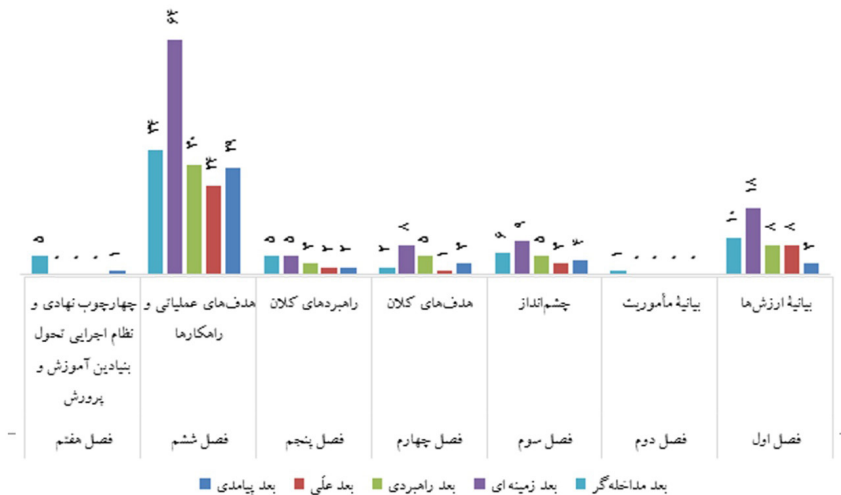


نمودار ۷. فراوانی مؤلفه‌های علی مدیریت حکمت‌بنیان مدرسه در سند تحول بنیادین

نتایج تحلیل کلی تم‌های اصلی مدیریت حکمت‌بنیان مدرسه به تفکیک فصول سند تحول بنیادین آموزش و پرورش نشان می‌دهد که سهم هر یک از فصول سند در همپوشانی با مؤلفه‌های به‌دست‌آمده بدین شرح است: فصل اول با فراوانی ۴۷ (۱۵/۷۷ درصد)، فصل دوم با فراوانی ۱ (۳۳/۰ درصد)، فصل سوم با فراوانی ۲۷ (۹/۰۶ درصد)، فصل چهارم با فراوانی ۱۹ (۳۷/۶ درصد)، فصل پنجم با فراوانی ۱۷ (۵/۷ درصد)، فصل ششم با فراوانی ۱۸۱ (۶۰/۷۳ درصد) و فصل هفتم با فراوانی ۶ (۲/۰۱ درصد) مواجه بوده‌اند. نتایج به‌دست‌آمده در جدول ۱۲ و نمودار ۸ نشان داده شد.

جدول ۱۲. نتایج تحلیل کلی تم‌های اصلی مدیریت حکمت‌بنیان مدرسه به تفکیک فصول سند تحول بنیادین آموزش و پرورش

درصد فراوانی	فراوانی	فصل اول	فصل دوم	فصل سوم	فصل چهارم	فصل پنجم	فصل ششم	فصل هفتم	فصل اول	فصل دوم	فصل سوم	فصل چهارم	فصل پنجم	فصل ششم	فصل هفتم
		بیانیه ارزش‌ها	بیانیه مأموریت	چشم‌انداز	هدف‌های کلان	راهبردهای کلان	هدف‌های عملیاتی و راهکارها	چهارچوب نهادی و نظام اجرایی تحول بنیادین آموزش و پرورش							
	۴۲	۳	۰	۴	۳	۲	۲۹	۱	پیامدی بعد						
	۳۸	۸	۰	۳	۱	۲	۲۴	۰	بعد علی						
	۵۱	۸	۰	۵	۵	۳	۳۰	۰	بعد راهبردی						
	۱۰۴	۱۸	۰	۹	۸	۵	۶۴	۰	بعد زمینه‌ای						
	۶۳	۱۰	۱	۶	۲	۵	۳۴	۵	بعد مداخله‌گر						
	۲۹۸	۴۷	۱	۲۷	۱۹	۱۷	۱۸۱	۶	فراوانی						
درصد فراوانی		۱۵/۷۷٪	۳۳/۰٪	۹/۰۶٪	۳۷/۶٪	۵/۷٪	۶۰/۷۳٪	۲/۰۱٪							



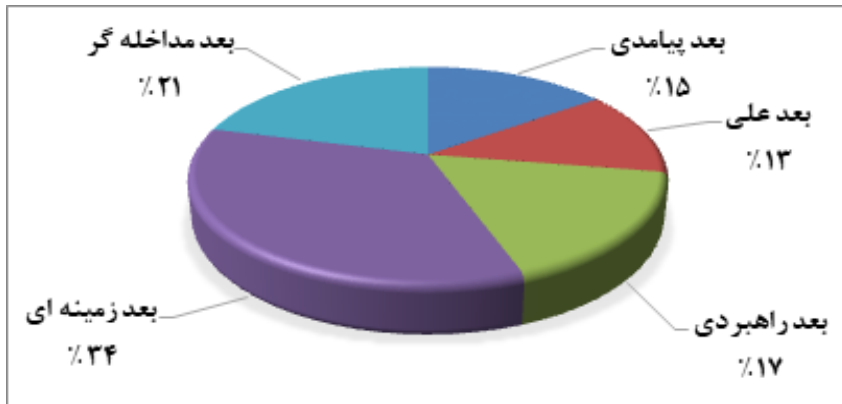
نمودار ۸. نتایج تحلیل کلی تم‌های اصلی مدیریت حکمت‌بنیان مدرسه به تفکیک فصول سند تحول بنیادین آموزش و پرورش

نتایج پژوهش حاکی از آن است که از مجموع ۲۹۸ فراوانی به‌دست‌آمده از مؤلفه‌های مدیریت حکمت‌بنیان مدرسه، ۴۲ فراوانی مربوط به بعد پیامدی (۱۵ درصد)، ۳۸ فراوانی متعلق به بعد علی (۱۳ درصد)، ۵۱ فراوانی مربوط به بعد راهبردی (۱۷ درصد)، ۱۰۴ فراوانی مرتبط با بعد زمینه‌ای (۳۴ درصد) و ۶۳ فراوانی متعلق به بعد مداخله‌گر (۲۱ درصد) بوده است. درصد فراوانی هر یک از تم‌های اصلی مدل در جدول ۱۳ گزارش شده است.

جدول ۱۳. فراوانی و درصد فراوانی مؤلفه‌های مدیریت حکمت‌بنیان مدرسه در سند تحول بنیادین

مؤلفه‌ها	فراوانی (fi)	درصد فراوانی (pi)
بعد پیامدی	۴۲	٪۱۵
بعد علی	۳۸	٪۱۳
بعد راهبردی	۵۱	٪۱۷
بعد زمینه‌ای	۱۰۴	٪۳۴
بعد مداخله‌گر	۶۳	٪۲۱
جمع	۲۹۸	

در ادامه و در نمودار ۹ سهم هرکدام از تم‌های اصلی مدیریت حکمت‌بنیان مدرسه در سند تحول نشان داده شده است.



نمودار ۹. سهم مؤلفه‌های مدیریت حکمت‌بنیان مدرسه در سند تحول

## ۶. بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تبیین ابعاد و مؤلفه‌های مدیریت حکمت‌بنیان مدرسه، جایگاه و سهم مؤلفه‌های آن در یکی از اسناد قابل توجه و تأثیرگذار در حوزه آموزش و پرورش کشور یعنی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بوده است. نتایج نشان داده‌اند که از مجموع ۲۹۸ فراوانی به‌دست آمده از مؤلفه‌های «مدیریت حکمت‌بنیان مدرسه» بیشترین فراوانی با ۱۰۴ فراوانی متعلق به بعد زمینه‌ای (۳۴ درصد) و در مراتب بعدی ۶۳ فراوانی متعلق به بعد مداخله‌گر (۲۱ درصد)، ۵۱ فراوانی مربوط به بعد راهبردی (۱۷ درصد)، ۴۲ فراوانی مربوط به بعد پیامدی (۱۵ درصد) و ۳۸ فراوانی متعلق به بعد علی (۱۳ درصد) بوده است. نتایج نشان داده است که برخی مؤلفه‌های کلیدی مدیریت حکمت‌بنیان مدرسه در سند تحول سهمی نداشته‌اند. این مفاهیم عبارت‌اند از: لزوم توجه به مدیران حکیم برای قضاوت عادلانه، کشف و شناسایی مدیران حکیم، توجه به شعور عمومی در قضاوت‌های مدیریتی، خلق عقلانیت فرایندی در بستر فهم تاریخی، ظرفیت تصمیم‌گیری بلندمدت و پیچیده، اقتدار مدیریتی منبث از حقیقت وجودی مدیر، مدیریت آمیخته با حضور و نه دخالت و غیره.

نتایج نشان داده‌اند که مؤلفه‌های بعد زمینه‌ای یا بافت مدیریت حکمت‌بنیان مدرسه در همسویی با درصد بالایی با مقولات استخراج‌شده از سند تحول بنیادین آموزش و پرورش قرار داشتند و مؤلفه‌هایی چون تسهیل‌گر و هماهنگ‌کننده ارتباطات تیمی، حکمت به‌مثابه بستر ایجاد خلاقیت و درک ذی‌نفعان، مشارکت سیستم با محیط پیرامونی، حکمت به‌مثابه فرایند پویای ارتباط،

ایجاد توانایی تعامل با محیط و افراد، توجه به شعور عمومی در قضاوت‌های مدیریتی، بهره‌گیری از شیوه‌های حکیمانه مرسوم در مدیریت، ضرورت توجه به خبرگی در سیستم در همسویی و هماهنگی حداکثری با مقولات استخراج‌شده از سند تحول بنیادین قرار دارند.

از طرفی، مؤلفه‌هایی مانند توجه به اخلاق (۳۷/۲۵٪)، ضرورت نایادگیری روش‌های رایج و بازیادگیری روش‌های حکیمانه در مدیران (۳۶/۸۴٪)، توجه به فناوری به جهت پویایی فرهنگی سیستم در مکان و زمان (۲۳/۸۰٪)، تطابق‌یافتگی با ساختار اجتماعی از طریق حکمت بومی (۲۲/۲۲٪)، تحول بنیادی در اهداف تحقیقات آموزش و پرورش (۲۲/۲۲٪)، موازنه اخلاق، تمرکز و بینش به جهت کشف حکمت در سیستم (۱۷/۳٪) و ضرورت توجه به مهارت‌ها و ظرفیت‌های عقلانی (۱۰/۵۷٪) بیشترین سهم را در سند تحول بنیادین دارند.

در ادامه، نتایج تحلیل کلی تم‌های اصلی مدیریت حکمت‌بنیان مدرسه به تفکیک فصول سند تحول بنیادین آموزش و پرورش نشان داده است که سهم هر یک از فصول سند در همپوشانی با مؤلفه‌های به‌دست‌آمده بدین شرح است: فصل اول با فراوانی ۴۷ (۷۷/۱۵ درصد)، فصل دوم با فراوانی ۱ (۳۳/۰ درصد)، فصل سوم با فراوانی ۲۷ (۹/۰۶ درصد)، فصل چهارم با فراوانی ۱۹ (۳۷/۶ درصد)، فصل پنجم با فراوانی ۱۷ (۵/۷ درصد)، فصل ششم با فراوانی ۱۸۱ (۷۳/۶۰ درصد) و فصل هفتم با فراوانی ۶ (۲/۰۱ درصد) مواجه بوده‌اند.

در بعد راهبردی مدل مدیریت حکمت‌بنیان مدرسه مقوله «راهبری حکیمانه» به‌منزله تم اصلی معرفی شد که خرده‌مؤلفه‌های آن همچون اخلاق‌گرایی، زیبایی‌شناسی، توجه به فرونیسیس (حکمت عملی) و لزوم پرورش افراد خلاق سهم مناسبی در همپوشانی محتوایی با سند تحول داشته‌اند. نتایج نشان داده‌اند که «راهبری حکیمانه مدرسه» از تجربه‌ای جدید در حوزه عقلانیت بهره‌می‌برد که در این رویکرد برخلاف نگاه ابزاری به انسان و محوریت عقل معاش در مدیریت مدارس، به نسبتی جدید با ساکنان مدرسه نظر دارد و معنای واقعی «حیات معقول مدرسه‌ای» را نمایان خواهد کرد. هماهنگ با این نظر، الوانی (۱۳۹۵) و میرطاهری (۱۳۹۴) در نظریه عقلانیت جوهری تأکید داشته و معتقدند واقعیت محوری مبتنی بر «عقلانیت جوهری» به همراه اعتقادات و نظام فکری آن منجر به شکل‌گیری، ترکیب دانش و تولید بینش حکیمانه می‌شود و رهبری کل‌نگر، آینده‌نگر و عاقبت‌اندیش برای مدرسه خواهد داشت. نتایج نشان داده‌اند که «راهبری حکیمانه» تأمین‌کننده و همپوشان بند ۳ از فصل پنج (راهبردهای کلان) سند تحول بنیادین، براساس هدف‌های ۱، ۲، ۳، ۴، ۵ و ۶ نیز است.

به نظر می‌رسد مؤلفه‌های بعد مداخله‌گر در مدل حکمت‌بنیان سهم مناسبی نسبت به دیگر ابعاد در نسبت با سند تحول داشته است و توجه به فنّاوری‌های نوین به جهت پویایی فرهنگی مدرسه، بهره‌گیری از تجارب علمی دنیا در ارائه مدل، لزوم هماهنگی مدل با اسناد بالادستی نظام، تغییر در نظام آموزش و پرورش و حرکت به سمت تفکر انتقادی و خلاق و تحول بنیادی در اهداف تحقیقات آموزش و پرورش جزء مؤلفه‌های تأکیدی سند تحول و همسو با مؤلفه‌های مدل حکمت‌بنیان است.

نتایج نشان داده است که بیشترین فراوانی تجمعی مؤلفه‌های مدل حکمت‌بنیان در سند تحول متعلق به هدف‌های عملیاتی و راهکارها بوده است و پس از آن فصل بیانیه ارزش‌ها، چشم‌انداز و هدف کلان قرار دارد. این نتیجه حکایت از ظرفیت نظری و عملی مدل بر ارائه راهکاری عملیاتی مبتنی بر حکمت برای نیل به اهداف قصدشده موجود در سند تحول بنیادین دارد.

نتایج نشان داده است که حکمت به مثابه بستری برای پدیدآیی استعدادها و خلاقیت، نقش تحولی بسزایی در مدارس کنونی ایفا خواهد کرد. آلن (۲۰۰۸) نیز همسو با این ایده معتقد است حکمت در مسیر فردانندی خود، نوآوری و ابداعات توسعه‌بخش مدرسه را به اعمال مؤثر بر عملکرد ذی‌نفعان مدارس بدل می‌کند. این دست‌یافت ظرفیت لازم برای ایفای نقش در تحقق بند ششم از فصل ششم سند تحول (گسترش و تعمیق فرهنگ پژوهش و ارزشیابی، خلاقیت و نوآوری، نظریه‌پردازی و مستندسازی تجربیات علمی - تربیتی بومی در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی) را دارد و به نظر می‌رسد می‌تواند بخشی از اهداف سیاست‌گذاران آموزشی را برآورده کند. یافته دیگر پژوهش کاربست مؤلفه‌های زیبایی‌شناسانه در مدیریت حکمت‌بنیان و پی‌جویی همپوشانی آن در تم‌های استخراج‌شده از سند تحول بوده است. این دست‌یافت با پژوهش پورحسینی و همکارانش (۱۳۹۳)، که معتقدند فرایند تدریس و یادگیری در مدارس تجربه‌ای زیبایی‌شناختی است و باید به صورت زیبایی‌شناختی ارائه شود، همسو است و ازسوی دیگر، در همپوشانی با بند دوم فصل بیانیه ارزش‌های سند تحول مبنی بر بهره‌گیری از رویکرد زیباشناسانه در تعلیم و تربیت قرار دارد.

## ۷. محدودیت‌ها و پیشنهاد‌های پژوهش

حکمت مفهومی ذوابعد است که به علت دشواری در تعریف، حکمت‌پژوهان را با رویکردهای متنوعی چون موضوع‌محوری، مسئله‌محوری، غایت‌محوری و ترکیبی (خسروپناه، ۱۳۸۷:

ص ۱۵۶) مواجه کرده است و در نتیجه، مطالعه و کاربری آن به نظامات تعلیم و تربیت را با مشکل مواجه کرده است؛ از سوی دیگر، به نظر می‌رسد حکمت چنان که باید، در اسناد بالادستی نظام به مثابه بستری تعالی بخش و مسیر تکاملی فزاینده دانش در اسناد بالادستی، به خصوص در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، به گونه‌ای مشخص و جامع گنجانده نشده است و این امر نیاز به مطلع کردن سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان از ظرفیت متعالی حکمت و بازنگری در اسناد بالادستی دارد؛ از این رو، پیشنهادهای زیر ارائه می‌شود:

۱. واکاوی هندسه مفهومی حکمت و صورت‌بندی ابعاد آن به جهت کاربری به نظامات تعلیم و تربیت؛

۲. ویراست مجدد سند تحول بنیادین و توجه به مؤلفه‌های مرتبط با حکمت در تدوین آن؛

۳. طراحی و تدوین الگوهای مبتنی بر حکمت در خرده‌دستگاه‌های آموزش و پرورش.

۴. بازشناسی ماهیت امور مدرسه‌ای، بازطراحی و سامان‌بخشی ساختار، مضمون، فرایند و سازوکار آن بر مبنای حکمت؛

۵. ایجاد حس افزایش مالکیت سیاست‌گذاران و تصمیم‌سازان نظام آموزش و پرورش به الگو، به روش به‌کارگیری آنان به عنوان مشارکت‌کنندگان خلق الگوی جدید. این روش از مواجهه دفاعی و مقاومت احتمالی مدیران با الگوی جدید جلوگیری می‌کند و زمینه ترغیب آن‌ها را به جهت حکمت‌بنیان کردن اسناد کلان در حوزه آموزش و پرورش فراهم خواهد کرد.

### کتابنامه

۱. الوانی، مهدی. ۱۳۹۵. مدیریت عمومی. تهران: نشر نی.
۲. بیابانگرد، اسماعیل. ۱۳۸۴. روش‌های تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی. تهران: نشر دوران.
۳. پورحسینی، محمد؛ سجادی، سید مهدی؛ ایمانی، محسن. ۱۳۹۳. «تبیین دلالت‌های دیدگاه جان دیویی در خصوص هنر و زیبایی‌شناسی برای فرایند تدریس و یادگیری». فصلنامه علمی پژوهشی پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی. مقاله ۶. دوره ۲. شماره ۷. زمستان. صص ۱۰۰-۸۳.
۴. خسروپناه، عبدالحسین. ۱۳۸۷. «حکمت نوین اسلامی (حکمت خودی)». فصلنامه علمی پژوهشی قیسات. شماره ۵۰.
۵. دانایی فرد، حسن؛ رجب‌زاده، علی؛ سالاری، علی محمد. ۱۳۸۹. «آن سوی دانش و تجربه



- مدیریتی: تحلیلی بر ارکان شکل دهنده حکمت مدیریتی از نگاه مدیران ناجا». مدیریت، مطالعات مدیریت انتظامی. ۵(۳). صص ۳۹۷-۴۱۷.
۶. دهقانی، مرضیه؛ امین خندقی، مقصود؛ جعفری ثانی، حسین؛ نوغانی دخت بهمنی، محسن. ۱۳۹۰، «واکاوی الگوی مفهومی در حوزه برنامه درسی: نقدی بر پژوهش های انجام شده با رویکرد طراحی الگو در برنامه درسی». پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت. ۱(۱). صص ۹۹-۱۲۶.
۷. طباطبایی، محمد حسین. ۱۳۹۶. تفسیر المیزان. قم: انتشارات دارالفکر.
۸. فاتح راد، مهدی. ۱۳۹۳. دانشگاه حکمت بنیان، قلب الگوی اسلامی ایرانی پیشرفت. تهران: مرکز الگوی اسلامی ایرانی پیشرفت.
۹. کرپیندورف، کلوس. ۱۳۹۰. تحلیل محتوا؛ مبانی روش شناسی. ترجمه هوشنگ نایی. تهران: نشر نی.
۱۰. مرادی، مرتضی. ۱۳۹۴. «ارائه یک مدل سازمان حکمت محور در ادارات دولتی». فصلنامه علمی پژوهشی مدیریت دولتی دانشگاه تهران. بهار، شماره ۲۲. صص ۲۰۹-۱۵۸.
۱۱. میرطاهری، سید محمد هادی. ۱۳۹۴. «عوامل مؤثر بر مدیریت حکمت فردی در سازمان». ۲۷ آذر. تهران: کنفرانس سالانه مدیریت و اقتصاد کسب و کار.
۱۲. نوریان، محمد. ۱۳۸۷. تحلیل محتوای رسانه های آموزشی با تأکید بر کتاب های درسی. تهران: دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران جنوب.
۱۳. نوروزیان امیری، سید محمد؛ خلخالی، علی. ۱۳۹۶. «زمان گذار از مدیریت دانش و حرکت به سوی استقرار سازمان حکمت بنیان». کنفرانس ملی مدیریت دانش. بهمن ماه. مازندران: دانشگاه علوم دریایی نوشهر.
14. Allen, M. 2008. **“Wisdom Management”**. Leadership Excellence; Sep; 25:9; ABI/INFORM GLOBAL PG.11
15. Baltes P. B. & Ursula M. Staudinger. 2000. **“A metaheuristic (pragmatic) to orchestrate mind and virtue toward excellence”**. American Psychologist. vol. 55. pp 122-136.
16. Baltes, P. B. & U. Kunzmann. 2003. **Wisdom**. Psychologist. 16. PP 131-133.
17. Bierly, P. E., & Kolodinsky, R. W. 2007. **Strategic logic: Toward a wisdom-based approach to strategic management**. In E. H. Kessler., &

- J. R. Bailey (Ed.). Handbook of organizational and managerial wisdom. PP 61-88. Thousand Oaks, California: Sage Publication.
18. Creswell, J. W. 2002. **Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative** (pp. 146-166). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
  19. David Yun Dai & Huai Cheng. 2017. **“How to Overcome the OneTrack Mind: Teaching for Creativity and Wisdom”**. Roper Review. 39: 3. PP 174-177. DOI: 10.1080/02783193.2017.1318659
  20. Godlovitch, S. 1981. **“On wisdom. Canadian Journal of Philosophy.** 11(1). PP 137-154.
  21. Gygax, M., & Fitzgerald, S. 2011. **“Enriching the positive organizational behavior framework with wisdom”**. International Journal of Business Research. 11(2). PP 23–41.
  22. Hammada, W. 2010. **Boards of trustees (BOTs) as avenues for shared decision-making in Egyptian schools: Teachers’ perceptions.** Procedia: Social and Behavioral Sciences 2, 3787–3791.
  23. Kaye, B., Meskin, I., & Scheef, D. 2011. **Knowledge transfer as wisdom sharing.** Available at: [talentmgt.com/articles/view/knowledge\\_transfer\\_as\\_wisdom\\_sharing\\_/print](http://talentmgt.com/articles/view/knowledge_transfer_as_wisdom_sharing_/print), 1.
  24. Kramer, D. A. 1990. **“Conceptualizing wisdom: affect-cognition”**. In R. J. Sternberg (Ed.), *Wisdom: Its nature, origins, and development*. PP 279-313. Cambridge: Cambridge University Press.
  25. Lorenzo Delgado, M. 1999. **The complexity of leadership in educational organizations.** Granada: GEU.
  26. Maria del Pilar Jaime Cuadros, María Pilar Cáceres Reche & Francisco Javier Hinojo Lucena. 2016. **“Analysis of leadership styles developed by teachers and administrators in technical-technological programs: the case of the Cooperative University of Colombia”**. International Journal of Leadership in Education. DOI: 10.1080/13603124.2016.1172734.
  27. . Parco-Tropicales, M., & de Guzman, A. B. 2014. **A structural equation model (SEM) of the impact of transformational, visionary, charismatic and ethical leadership styles on the development of wise leadership among Filipino private secondary school principals.** Asia Pacific Education Review, 15(4), 547-559.
  28. Pesut. Daniel J. Thompson. Sarah A. 2018. **“Nursing leadership in**

- academic nursing: The wisdom of development and the development of wisdom**". Journal of Professional Nursing, vol 34.2. Published - Mar 1 2018. pp 122-127
29. Po Keung Ip. 2011. **"Practical wisdom of Confucian ethical leadership: a critical inquiry"**. Journal of Management Development. 30 (7/8). PP 685-696.
  30. Rooney D., McKenna B., & Liesch P., 2010, **Managing wisdom in the knowledge economy**, Oxford: Routledge.
  31. Salloum, Sara. 2016. **The place of practical wisdom in science education: what can be learned from Aristotelian ethics and a virtue-based theory of knowledge**. Cult Stud of Sci Educ, DOI 10.1007/s11422-015-9710-8.
  32. Schwartz, Barry. 2011. **"Practical wisdom and organizations"**. Research in Organizational Behavior. 31. PP 3-23.
  33. Sevinç Peker, Yusuf İnandı, Fahrettin Gılıç. 2018. **"Published in the Slovak Republic European"**. Journal of Contemporary Education E-ISSN 2305-6746 2018, 7(1). PP 150-164. DOI: 10.13187/ejced.2018.1.150
  34. Sternberg RJ. 1990. **Wisdom: Its nature, origins, and development**. Cambridge University Press; New York.
  35. ————. 1998. **A balance theory of wisdom**. Review of General Psychology 1998; 2 (4). PP 347– 365.
  36. Sternberg, R. J. 2004. **"Words to the wise?"**. Human Development. no. 47. PP 286-289.
  37. Stevens, K. J. 2000. **"Wisdom as an organizational construct: Reality or rhetoric?"**. (Unpublished doctoral dissertation). The Fielding Institute, Santa Barbara, CA.
  38. Merriam-Webster's collegiate dictionary. 1997. Springfield, MA: Merriam-Webster.
  39. Webster, J. D. 2003. **"An exploratory analysis of a Self-Assessed Wisdom Scale"**. Journal of Adult Development.no. 10 (1). PP 13-22. 11 (2). 23-41.

