

ORIGINAL ARTICLE

Primary School Principals' Perspectives on School-Based Governance: Challenges, Requirements and Key Components (Mixed Study)

Maryam Faraji¹, Yousef Namvar² 

1. Master's Degree, Educational Administration, Department of Educational Governance and Human Resources, Ardabil Branch, Islamic Azad University, Ardabil, Iran.

2- Associate Professor, Department of Educational Studies and Curriculum Planning, Ardabil Branch, Islamic Azad University, Ardabil, Iran.

Correspondence:

Yousef Namvar

Email: y.namvar@iau.ac.ir

Receive Date: 13/May/2025

Revise Date: 07/Jul/2026

Accept Date: 23/Jul/2026

Publish Date: 23/Aug/2026

How to cite:

Faraji, M & Namvar, Y. (2026). Primary School Principals' Perspectives on School-Based Governance: Challenges, Requirements and Key Components (Mixed Study), *New Studies in Educational Sciences*, 1 (1), 77-90.

ABSTRACT

The purpose of this research was to identify the challenges, requirements and executive components of school-based governance from the perspective of elementary school principals in Meshkinshahr city. The mixed research method was conducted using semi-structured interviews with 15 managers (qualitative part) and a researcher-made questionnaire among 68 managers (quantitative part). Qualitative data were analyzed with thematic analysis and quantitative data with SPSS-26 software. The findings showed that the implementation of school-based governance faces structural, cultural, legal, human resources and management challenges. In the quantitative part, the components of "educational leadership" ($\beta=0.42$), "structural autonomy" ($\beta=0.31$) and "institutional participation" ($\beta=0.27$) were significantly predictive of performance accountability ($R^2=0.52$). Also, a significant difference was observed in the views of government and non-government school principals ($p<0.05$). The results indicate the necessity of structural reforms, empowering managers and strengthening the participatory culture for the successful implementation of school-based governance.

KEY WORDS

School-Centered Governance, Educational Leadership, Structural Autonomy, Institutional Participation, School Principal, Primary Education, Mixed Method.



«مقاله پژوهشی»

دیدگاه مدیران مدارس ابتدایی نسبت به حکمرانی مدرسه محور: چالش‌ها، الزامات و مؤلفه‌های کلیدی (مطالعه ترکیبی)

مریم فرجی^۱، یوسف نامور^۲ 

۱. کارشناس ارشد مدیریت آموزشی، گروه حکمرانی آموزشی و سرمایه انسانی، واحد اردبیل، دانشگاه آزاد اسلامی، اردبیل، ایران.
۲-دانشیار گروه مطالعات تربیتی و برنامه‌ریزی درسی، واحد اردبیل، دانشگاه آزاد اسلامی، اردبیل، ایران.

نویسنده مسئول:

یوسف نامور

رایانامه: y.namvar@iau.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۲/۲۳

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۴/۱۶

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۵/۰۱

تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۰۶/۰۱

استناد به این مقاله:

فرجی، مریم، و نامور، یوسف. (۱۴۰۴). دیدگاه مدیران مدارس ابتدایی نسبت به حکمرانی مدرسه محور: چالش‌ها، الزامات و مؤلفه‌های کلیدی (مطالعه ترکیبی)، فصلنامه علمی مطالعات نوین در علوم تربیتی، ۱(۱)، ۹۰-۷۷.

چکیده

هدف این پژوهش، شناسایی چالش‌ها، الزامات و مؤلفه‌های اجرایی حکمرانی مدرسه محور از دیدگاه مدیران مدارس ابتدایی شهر مشکین شهر بود. روش پژوهش آمیخته با استفاده از مصاحبه‌های نیمه ساختارمند با ۱۵ مدیر (بخش کیفی) و پرسشنامه محقق ساخته در میان ۶۸ مدیر (بخش کمی) انجام شد. داده‌های کیفی با تحلیل مضمون و داده‌های کمی با نرم‌افزار SPSS-26 تحلیل شدند. یافته‌ها نشان داد اجرای حکمرانی مدرسه محور با چالش‌های ساختاری، فرهنگی، قانونی، منابع انسانی و مدیریتی مواجه است. در بخش کمی، مؤلفه‌های «رهبری آموزشی» ($\beta=0.42$)، «استقلال ساختاری» ($\beta=0.31$) و «مشارکت نهادی» ($\beta=0.27$) به‌طور معنادار پیش‌بینی کننده پاسخگویی عملکردی بودند ($R^2=0.52$). همچنین تفاوت معناداری در دیدگاه مدیران مدارس دولتی و غیردولتی مشاهده شد ($p < 0.05$). نتایج حاکی از ضرورت اصلاحات ساختاری، توانمندسازی مدیران و تقویت فرهنگ مشارکتی برای اجرای موفق حکمرانی مدرسه محور است.

واژه‌های کلیدی

حکمرانی مدرسه محور، رهبری آموزشی، استقلال ساختاری، مشارکت نهادی، مدیر مدرسه، آموزش ابتدایی، روش ترکیبی.

مقدمه

اختیارات به مدارس، به‌عنوان راهبردی مؤثر برای بهبود نظام آموزشی مطرح گردید.

در دهه ۱۹۸۰، کشورهای پیشروی مانند نیوزیلند، انگلستان، استرالیا و ایالات متحده آمریکا نخستین موج از اصلاحات تمرکززدایانه در آموزش را تجربه کردند. به‌عنوان نمونه، در نیوزیلند، اصلاحات معروف به مدارس امروزی در سال ۱۹۸۹، ساختار مدیریتی مدارس را به‌طور کامل تغییر داد و اختیار تصمیم‌گیری را به هیئت‌های مدیریتی مدرسه واگذار کرد (و ایل^۳، ۱۹۹۷). در آمریکا نیز، جنبش «مدیریت مدرسه‌محور» به‌سرعت گسترش یافت و ایالت‌های مختلف سعی کردند تصمیم‌گیری‌های آموزشی را به سطح مدارس منتقل کنند. در دهه‌های ۱۹۹۰ و ۲۰۰۰، مفهوم حکمرانی مدرسه‌محور با مفاهیمی مانند پاسخگویی، ارزیابی عملکرد، و مشارکت جامعه گره خورد. این دوره، دوران تقویت ساختارهای محلی تصمیم‌گیری در مدارس بود. کشورهایی مانند هلند، فنلاند و شیلی نیز با ارائه مدل‌های موفق، نقش‌آفرینی مدارس را در سیاست‌گذاری آموزشی افزایش دادند. در این زمان، هم‌گرایی میان «استقلال مدرسه‌ای» و «پاسخگویی به نتایج» به‌عنوان دو ستون اصلی حکمرانی مدرسه‌محور تثبیت شد (او. ای. سی. دی، ۲۰۰۵). از سال ۲۰۱۰ به‌بعد، روند جهانی حکمرانی مدرسه‌محور وارد مرحله‌ای پیچیده‌تر شد. اگرچه استقلال مدارس حفظ شد، اما نیاز به حمایت نهادی، تضمین عدالت آموزشی، و هم‌راستاسازی سیاست‌های محلی با راهبردهای ملی نیز پررنگ شد. به‌ویژه در کشورهای در حال توسعه، حکمرانی مدرسه‌محور نه تنها به‌معنای واگذاری اختیار، بلکه نیازمند توانمندسازی مدیران، آموزش معلمان، شفافیت مالی و فناوری اطلاعات تلقی گردید (یونسکو، ۲۰۲۰). الگوی حکمرانی مدرسه‌محور در ایران، گرچه از اواخر دهه ۱۳۷۰ و به‌ویژه در دهه ۱۳۸۰ به‌عنوان یک رویکرد اصلاح‌طلبانه در نظام آموزش و پرورش مورد توجه قرار گرفت، اما اجرای کامل و نظام‌مند آن با موانع و چالش‌هایی روبه‌رو بوده است. ساختار تاریخی آموزش در ایران به‌شدت متمرکز بوده، به‌گونه‌ای که تصمیم‌گیری‌های کلان، بودجه‌ریزی، برنامه‌ریزی درسی، استخدام نیروی انسانی و حتی جزئی‌ترین امور اجرایی از سوی وزارت آموزش و پرورش و ادارات کل استانی هدایت می‌شده‌اند. این تمرکزگرایی، به‌مرور زمان،

نظام‌های آموزشی در سراسر جهان در دهه‌های اخیر با چالش‌های گسترده‌ای همچون تمرکزگرایی، ناکارآمدی مدیریتی، و کاهش کیفیت آموزشی مواجه بوده‌اند. یکی از پاسخ‌های نوین به این چالش‌ها، معرفی و پیاده‌سازی رویکرد حکمرانی مدرسه‌محور است؛ رویکردی که بر تمرکززدایی از ساختارهای آموزشی، واگذاری اختیار به مدارس، و افزایش نقش مدیران، معلمان، والدین و جامعه در تصمیم‌گیری‌های مدرسه‌ای تأکید دارد.

حکمرانی مدرسه‌محور، به‌معنای واگذاری اختیارات کلیدی تصمیم‌گیری، برنامه‌ریزی و مدیریت منابع از سطح متمرکز به سطح مدرسه و به‌ویژه مدیر مدرسه است. یافته‌های پژوهش‌های جدید نشان می‌دهد که مدیران مدارس ابتدایی، هم این الگو را فرصتی برای ارتقای کیفیت یادگیری و مشارکت ذی‌نفعان می‌دانند و هم با چالش‌های جدی در اجرا مواجه‌اند (ناوارو و همکاران^۱، ۲۰۲۴).

حکمرانی مدرسه‌محور مفهومی نسبتاً جدید در مدیریت آموزشی است که به تمرکززدایی از ساختارهای تصمیم‌گیری در نظام‌های آموزشی اشاره دارد. در این رویکرد، اختیارات تصمیم‌گیری، برنامه‌ریزی، تخصیص منابع، نظارت و ارزیابی به سطح مدرسه منتقل می‌شود تا مدارس بتوانند متناسب با نیازها، شرایط بومی و ویژگی‌های خاص دانش‌آموزان خود تصمیم‌گیری کنند. این مدل حکمرانی در تضاد با نظام‌های متمرکز قرار دارد که در آن تمامی تصمیم‌ها از سوی مراجع بالادستی مانند وزارت آموزش و پرورش اتخاذ می‌شود و مدارس تنها مجریان سیاست‌های از پیش تعیین‌شده‌اند. در مقابل، حکمرانی مدرسه‌محور تلاش دارد تا مدرسه را به‌عنوان «هسته اصلی تصمیم‌سازی» در نظام آموزشی معرفی کند (کالدول و اسپینکس^۲، ۲۰۱۳).

پیدایش مفهوم حکمرانی مدرسه‌محور به‌عنوان یکی از ابعاد تمرکززدایی در آموزش، به دهه‌های پایانی قرن بیستم بازمی‌گردد. در این دوره، بسیاری از کشورها، به‌ویژه کشورهای توسعه‌یافته، با چالش‌هایی همچون ناکارآمدی نظام‌های متمرکز، افت کیفیت آموزشی، نارضایتی ذی‌نفعان و کاهش پاسخگویی نهادهای آموزشی مواجه شدند. در پاسخ به این چالش‌ها، تمرکززدایی و واگذاری

ناکارآمدی، کاهش پاسخگویی، و ضعف در خلاقیت‌های محلی را به‌همراه داشته است.

در دو دهه اخیر، نظام آموزشی ایران شاهد تحولات تدریجی در جهت تمرکززدایی و تقویت حکمرانی مدرسه‌محور بوده است؛ تحولی که ریشه در ضرورت پاسخ‌گویی به نیازهای متنوع محلی، ارتقای کیفیت آموزشی، و افزایش مشارکت ذی‌نفعان دارد. دهه ۱۳۸۰ را می‌توان نقطه آغاز رسمی حرکت به‌سوی مدرسه‌محوری در ایران دانست؛ دوره‌ای که وزارت آموزش و پرورش با درک چالش‌های ناشی از ساختار متمرکز و ناکارآمدی در پاسخ‌گویی به تفاوت‌های فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی مناطق مختلف، اقدام به تدوین و اجرای طرح‌هایی با هدف واگذاری بخشی از اختیارات به سطح مدرسه نمود. در این راستا، دو برنامه مهم در دستور کار قرار گرفت: نخست، «طرح مدرسه‌محور» که در سال ۱۳۸۱ اجرا شد و هدف آن واگذاری بخشی از امور آموزشی، پرورشی، مالی و اداری به مدارس بود. در قالب این طرح، مدیر مدرسه به‌عنوان یک مدیر اجرایی-تربیتی شناخته شد که مسئولیت برنامه‌ریزی، سازماندهی، اجرا و ارزیابی فعالیت‌های مدرسه را بر عهده داشت. این تغییر نقش، گامی مهم در جهت تقویت استقلال مدیریتی و ارتقای پاسخ‌گویی در سطح مدرسه محسوب می‌شد (فتح‌الهی و علیزاده، و سعادت مهر ۱۴۰۱). دومین برنامه، «طرح مدیریت مشارکتی مدارس» بود که با تأکید بر مشارکت فعال معلمان، والدین و حتی دانش‌آموزان در امور مدرسه، تلاش کرد تا شوراهای مدرسه‌ای مانند شورای معلمان، انجمن اولیاء و مربیان، و شورای دانش‌آموزی را تقویت کند. این طرح، با هدف افزایش سرمایه اجتماعی مدرسه و ارتقای حس تعلق و مالکیت در میان ذی‌نفعان، زمینه‌ساز شکل‌گیری فرهنگ مشارکت‌جویانه در مدارس شد (یونسکو، ۲۰۲۰). با ورود به دهه ۱۳۹۰، سیاست‌های مدرسه‌محور وارد مرحله‌ای عمیق‌تر و ساختاری‌تر شدند. در این دوره، وزارت آموزش و پرورش با بهره‌گیری از تجربیات پیشین و در پاسخ به الزامات جهانی آموزش، اقدام به طراحی و اجرای برنامه‌هایی جامع‌تر نمود که هدف آن‌ها ارتقای کیفیت عملکرد مدارس، تقویت خودارزیابی، و افزایش استقلال تصمیم‌گیری در سطح مدرسه بود. یکی از مهم‌ترین این برنامه‌ها، «طرح تعالی مدیریت مدرسه» بود که از سال ۱۳۹۳ به اجرا درآمد. این طرح با هدف استقرار نظام مدیریت کیفیت در سطح مدرسه، بر ارزیابی مستمر عملکرد، تحلیل داده‌ها، و برنامه‌ریزی مبتنی بر شواهد تأکید داشت. در قالب این برنامه، مدارس موظف شدند

شاخص‌های عملکردی خود را به‌صورت منظم پایش کرده و بر اساس نتایج حاصل، اقدامات اصلاحی و توسعه‌ای را طراحی و اجرا کنند. این رویکرد، مدرسه را از یک نهاد اجرایی صرف به یک نهاد یادگیرنده و تحلیل‌گر تبدیل کرد که قادر است با بهره‌گیری از داده‌های واقعی، تصمیماتی مبتنی بر شواهد اتخاذ کند (بوش و گلاور^۱، ۲۰۱۴). در ادامه این مسیر، «برنامه ویژه مدرسه» یا «بوم» به‌عنوان یکی از نوآورانه‌ترین اقدامات در راستای مدرسه‌محوری معرفی شد. این برنامه با هدف تقویت استقلال آموزشی مدارس، به آن‌ها اجازه داد تا ۶۰ ساعت در سال از برنامه درسی رسمی را با توجه به شرایط بومی، نیازهای دانش‌آموزان، و ظرفیت‌های محلی به‌صورت مستقل طراحی و اجرا کنند. این اقدام، نه تنها موجب افزایش انعطاف‌پذیری برنامه‌های درسی شد، بلکه زمینه‌ساز تقویت خلاقیت، نوآوری و مشارکت معلمان در فرآیند برنامه‌ریزی آموزشی گردید. همچنین، مدارس توانستند با بهره‌گیری از این فرصت، فعالیت‌هایی متناسب با فرهنگ محلی، زبان منطقه‌ای، و نیازهای اجتماعی خاص جامعه خود طراحی کنند؛ امری که در ساختار متمرکز پیشین امکان‌پذیر نبود (کالدول و اسپینکس، ۲۰۱۳).

در ایران، نظام آموزشی به‌طور سنتی متمرکز بوده و تصمیم‌گیری‌ها عمدتاً در سطوح بالای مدیریتی انجام می‌شود. پژوهش‌های اخیر نشان داده‌اند که تمرکززدایی می‌تواند به بهبود کیفیت آموزش و افزایش کارایی نظام آموزشی منجر شود (فتح‌الهی و علیزاده، و سعادت مهر ۱۴۰۱). با این حال، اجرای موفق حکمرانی مدرسه‌محور نیازمند آمادگی فرهنگی، سازمانی و مدیریتی است و نقش مدیران مدارس در این فرآیند بسیار تعیین‌کننده تلقی می‌شو (شرلی و هارگریوز^۲، ۲۰۲۰).

پژوهش‌ها نشان می‌دهد مدیران با چالش‌های اداری و سازمانی مانند بار سنگین کار اداری، نقش‌های متعدد و گاهی متعارض، و محدودیت واقعی در اختیار تصمیم‌گیری (با وجود شعار تمرکززدایی) روبه‌رو هستند. محدودیت اختیار در حوزه منابع مالی، نیروی انسانی و برنامه‌ریزی، امکان حکمرانی واقعی در سطح مدرسه را کاهش می‌دهد (لویی^۳، ۲۰۲۵).

ضعف توانمندسازی و توسعه حرفه‌ای مدیران و معلمان برای حکمرانی مشارکتی و تصمیم‌گیری مبتنی بر داده، یکی از چالش‌های مکرر گزارش شده است؛ بسیاری از مدیران آموزش کافی در زمینه رهبری آموزشی، مشارکت ذی‌نفعان و مدیریت مالی ندارند. این

داخلی به بررسی کلی تمرکززدایی پرداخته و کمتر به تجربه‌ها، چالش‌ها و الزامات اجرایی از منظر مدیران مدارس ابتدایی توجه کرده‌اند (حسینی، ۲۰۲۱)، این شکاف پژوهشی ضرورت مطالعه‌ای عمیق‌تر در این زمینه را برجسته می‌سازد.

بر این اساس، پژوهش حاضر با هدف بررسی دیدگاه مدیران مدارس ابتدایی نسبت به حکمرانی مدرسه‌محور انجام شده‌است. پرسش اصلی تحقیق آن است که: «دیدگاه مدیران مدارس ابتدایی نسبت به حکمرانی مدرسه‌محور چیست؟»

روش

این پژوهش از نظر هدف، کاربردی و از نوع تحقیق آمیخته‌است. استفاده از رویکرد آمیخته به پژوهشگر امکان می‌دهد تا هم از عمق داده‌های کیفی برای شناسایی مؤلفه‌ها و چالش‌ها بهره گیرد و هم از داده‌های کمی برای سنجش و تعمیم‌پذیری نتایج استفاده کند (کرسول و پلانوکلاک^۵، ۲۰۱۸).

جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه مدیران مدارس ابتدایی شهر مشکین‌شهر در استان اردبیل طی سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود که به‌منظور بررسی دیدگاه آنان نسبت به حکمرانی مدرسه‌محور انتخاب شدند.

در بخش کیفی، با بهره‌گیری از روش نمونه‌گیری هدفمند، ۱۵ مدیر که دارای بیش از پنج سال سابقه مدیریتی، تجربه مشارکت در طرح‌های مدرسه‌محور، دارای تحصیلات تکمیلی در حوزه علوم تربیتی، و آشنایی نسبی با مفاهیم حکمرانی آموزشی بودند، به‌عنوان نمونه انتخاب شدند تا از طریق مصاحبه نیمه‌ساختاریافته داده‌های عمیق و غنی گردآوری شود لازم به ذکر است که حجم نمونه براساس اصل اشباع تعیین شد. در این مرحله، داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با مدیران منتخب مدارس ابتدایی گردآوری شد. این مصاحبه‌ها بر محورهایی همچون استقلال تصمیم‌گیری، مشارکت والدین و جامعه، پاسخ‌گویی، تخصیص منابع و نوآوری آموزشی متمرکز بودند. برای اطمینان از دقت و صحت داده‌ها، تمامی مصاحبه‌ها با رضایت کتبی مشارکت‌کنندگان ضبط و سپس به‌طور کامل پیاده‌سازی شدند. فایل‌های متنی و صوتی در پوشه‌های رمزگذاری شده ذخیره گردید تا محرمانگی اطلاعات حفظ شود مصاحبه‌ها با هماهنگی با نمونه‌ها و در فضای مد نظر نمونه‌ها انجام شد طول مصاحبه‌ها بین ۴۵ دقیقه تا ۶۰ دقیقه طول کشید. تحلیل داده‌های کیفی با استفاده از روش تحلیل مضمون^۸ و به‌کمک

مسئله به سوءبرداشت‌ها نسبت به فلسفه مدرسه‌محور و مقاومت بخشی از کارکنان در برابر تغییر دامن می‌زند (استا^۱، ۲۰۲۴).

ضعف مشارکت مؤثر والدین و جامعه، نگاه صوری به شوراها و نبود سازوکارهای شفاف برای پاسخگویی و نظارت، از دیگر چالش‌های کلیدی است که در مطالعات کشورهای مختلف گزارش شده‌است. در برخی موارد، ساختارهای فرهنگی و اداری موجود، مشارکت واقعی و انتقادی ذی‌نفعان را محدود می‌کند و مدرسه‌محوری را به سطح «اجرای دستورالعمل‌های مرکز در مدرسه» تقلیل می‌دهد (برهانون^۲، ۲۰۲۳).

تحقق حکمرانی مدرسه‌محور نیازمند بازطراحی چارچوب قانونی و اداری برای واگذاری واقعی اختیارات، همراه با سازوکارهای روشن پاسخگویی و نظارت است تا تعادل میان خودگردانی و پاسخ‌گو بودن برقرار شود. ارائه اختیارات صرف، بدون تعریف شاخص‌های عملکرد، ساختارهای نظارتی و شفافیت اطلاعات، می‌تواند به نابرابری بیشتر و تصمیم‌های سلیقه‌ای منجر شود. توانمندسازی مدیران، معلمان و شوراها، مدرسه از طریق آموزش‌های مستمر در زمینه رهبری، مدیریت منابع، مشارکت‌جویی، تحلیل داده‌های آموزشی و برنامه‌ریزی مدرسه‌ای، از الزامات مورد تأکید پژوهش‌های اخیر است. همچنین، فراهم کردن پشتیبانی تخصصی و مشاوره‌ای (کارشناس آموزشی، مالی و حقوقی) برای مدارس، شرط مهم موفقیت این الگو معرفی شده‌است (رینت و استیلرو^۳، ۲۰۲۴).

با وجود تأکید اسناد بالادستی و سیاست‌های آموزشی بر تمرکززدایی و تقویت حکمرانی مدرسه‌محور، شواهد پژوهشی داخلی و بین‌المللی نشان می‌دهد که فاصله معناداری میان «سیاست‌های اعلامی» و «تجربه عملی مدیران مدارس» وجود دارد. مدیران مدارس ابتدایی، به‌عنوان کنشگران خط مقدم اجرای این الگو، از یک‌سو با انتظارات فزاینده برای بهبود کیفیت یادگیری، افزایش مشارکت والدین و پاسخگویی به نتایج آموزشی مواجه‌اند و از سوی دیگر، محدودیت اختیارات، کمبود منابع، فشار اداری و ضعف سازوکارهای حمایتی را تجربه می‌کنند (لوئی^۴، ۲۰۲۵).

مرور ادبیات نشان می‌دهد که اگرچه مطالعات متعددی در سطح بین‌المللی به بررسی ابعاد حکمرانی مدرسه‌محور پرداخته‌اند (لیتود و همکاران^۴، ۲۰۲۰؛ والی و همکاران^۵، ۲۰۱۵؛ و یولفاتین و همکاران^۶، ۲۰۲۰)، اما در ایران پژوهش‌های اندکی به‌طور خاص بر دیدگاه‌ها و نگرش‌های مدیران مدارس ابتدایی متمرکز شده‌اند. بیشتر تحقیقات

5 Vally
6 Ulfatin
7 Cresswell & Plano Clark
8 Thematic Analysis

1 Sta
2 Berhanu
3 Rint & Astillero
4 Leithwood

انحراف معیار و فراوانی محاسبه شد، سپس آزمون نرمال بودن داده‌ها انجام گرفت و در ادامه آزمون‌های استنباطی شامل همبستگی پیرسون، آزمون t مستقل، تحلیل واریانس یک‌طرفه (آنووا) و رگرسیون چند متغیره برای بررسی روابط و تفاوت‌ها به کار گرفته شد. نرم‌افزار مکس کیودا نیز برای سازماندهی و تحلیل داده‌های کیفی استفاده گردید.

همچنین، تمامی اصول اخلاقی رعایت شد؛ بدین صورت که رضایت آگاهانه و کتبی از مشارکت‌کنندگان اخذ گردید، محرمانگی اطلاعات و ناشناس‌سازی داده‌ها تضمین شد و داده‌های گردآوری‌شده صرفاً برای اهداف علمی مورد استفاده قرار گرفتند. همچنین نتایج پژوهش به‌صورت منصفانه و بدون هرگونه تحریف گزارش شد.

یافته‌ها

تحلیل داده‌های به‌دست آمده از مصاحبه‌های انجام‌شده با مدیران مدارس ابتدایی نشان داد که نگرش مدیران نسبت به حکمرانی مدرسه‌محور در سه مضمون اصلی شامل آشنایی با مفهوم حکمرانی مدرسه‌محور، چالش‌های اجرایی، و الزامات تحقق آن طبقه بندی می‌گردد که توضیح هر کدام به شرح زیر است:

۱. آشنایی با حکمرانی مدرسه‌محور: بیشتر مدیران شرکت‌کننده در پژوهش، حکمرانی مدرسه‌محور را به‌عنوان تفویض اختیار به مدرسه (۷۰٪) و مشارکت ذی‌نفعان در تصمیم‌گیری (۶۰٪) تعریف کردند. این یافته نشان می‌دهد که درک مدیران از این رویکرد، بیش از هر چیز بر استقلال مدرسه و نقش‌آفرینی فعال معلمان، والدین و حتی دانش‌آموزان در فرآیندهای تصمیم‌گیری متمرکز است. چنین تعریفی با ادبیات بین‌المللی نیز هم‌خوانی دارد، زیرا در بسیاری از کشورها، مدرسه‌محوری به‌عنوان راهبردی برای افزایش انعطاف‌پذیری و پاسخ‌گویی در سطح مدرسه معرفی شده‌است. با این حال، تفاوت در میزان آشنایی مدیران نشان می‌دهد که هنوز نیاز به آموزش‌های تخصصی و تبیین دقیق‌تر ابعاد نظری این رویکرد وجود دارد.

۲. چالش‌های اجرایی: یافته‌ها نشان داد که اجرای حکمرانی مدرسه‌محور با مجموعه‌ای از چالش‌های ساختاری، فرهنگی، قانونی، منابع انسانی و مدیریتی مواجه است.

چالش‌های ساختاری: تمرکزگرایی نظام آموزشی ایران، که ۹۳٪ مدیران به آن اشاره کردند، مهم‌ترین مانع در مسیر تحقق مدرسه‌محوری است. این تمرکزگرایی باعث می‌شود تصمیمات کلان در سطح مرکزی اتخاذ شود و مدارس استقلال کافی برای پاسخ به نیازهای محلی نداشته‌باشند.

نرم‌افزار مکس کیودا^۱ انجام گرفت که امکان شناسایی مضامین اصلی و استخراج الگوهای مفهومی مرتبط با حکمرانی مدرسه‌محور را فراهم ساخت.

در بخش کمی، کل جامعه آماری شامل ۸۵ مدیر مدارس ابتدایی دولتی و غیردولتی این شهر در نظر گرفته شد که نمونه تحقیق با روش کل شماری انجام شد و کل جامعه آماری به‌عنوان نمونه در نظر گرفته شد البته تعداد پاسخ نامه‌های برگشت داده شده کمتر از جامعه آماری بود و در نهایت، ۶۸ پرسشنامه کامل و معتبر بازگردانده شد که مبنای تحلیل‌های آماری قرار گرفت. از بین ۶۸ مدیر ۵۳ مدیر مدرسه دولتی و ۱۵ مدیر مدرسه غیرانتفاعی بودند. بدین ترتیب، پژوهش حاضر با ترکیب داده‌های کیفی و کمی و با تمرکز بر مدارس ابتدایی مشکین‌شهر، تصویری جامع از نگرش مدیران نسبت به حکمرانی مدرسه‌محور ارائه می‌دهد. ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه محقق‌ساخته‌ای بود که بر اساس چارچوب نظری پژوهش و یافته‌های مرحله کیفی طراحی شد. این پرسشنامه شامل پنج بخش اصلی بود: اطلاعات دموگرافیک، استقلال مدرسه‌ای، مشارکت، پاسخ‌گویی و شفافیت، و رهبری آموزشی. گویه‌ها در قالب طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای (از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق) طراحی شدند تا امکان سنجش دقیق نگرش مدیران فراهم شود. روایی محتوایی پرسشنامه با نظر پنج متخصص حوزه مدیریت آموزشی تأیید شد و پایایی آن با آلفا کرون باخ ۰.۸۹ نشان‌دهنده انسجام درونی مطلوب ابزار بود. داده‌های گردآوری‌شده پس از ورود به نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ بررسی، پالایش و در فایل‌های رمزگذاری‌شده ذخیره شدند تا مبنای تحلیل‌های آماری پژوهش قرار گیرند.

ابزار جمع‌آوری داده‌ها در بخش کیفی مصاحبه نیمه ساختاریافته است. مصاحبه نیمه‌ساختاریافته امکان کشف موضوعات جدید را فراهم کرد و پرسشنامه محقق‌ساخته سنجش کمی مؤلفه‌ها را ممکن ساخت. تحلیل مضمون برای استخراج الگوهای مفهومی و آزمون‌های پارامتریک به‌دلیل نرمال بودن داده‌ها به کار گرفته شد. داده‌های گردآوری‌شده در دو مرحله کیفی و کمی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. در بخش کیفی، مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته پس از پیاده‌سازی کامل، با استفاده از روش کدگذاری مضامین اصلی استخراج گردید. برای افزایش اعتبار، یافته‌ها توسط مشارکت‌کنندگان بازمینی و با نظر پژوهشگر همکار تطبیق داده شد. در بخش کمی، داده‌های حاصل از پرسشنامه با بهره‌گیری از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ تحلیل شدند. ابتدا آمار توصیفی شامل میانگین،

حرفه‌ای، اصلاح بودجه‌ریزی و تقویت شوراهای مدرسه نشان می‌دهد که مسیر اجرای موفق این رویکرد نیازمند اصلاحات چندبعدی و هماهنگ در سطح سیاست‌گذاری و مدیریت مدرسه است. این نتایج می‌تواند مبنای طراحی برنامه‌های آموزشی و سیاست‌های حمایتی برای گذار از مدیریت متمرکز به حکمرانی مدرسه‌محور در ایران قرار گیرد.

تحلیل مضامین به‌دست آمده از مصاحبه‌های انجام شده به شرح جدول شماره ۱ آورده می‌شود.

جدول ۱. تحلیل مضامین مصاحبه با گروه نمونه			
مضامین	مضامین	مضامین پایه	شواهد گفتاری
		دهنده‌سازمان	مضامین
		فراگیر	
			مدرسه باید
			خودش
			منابع را
			مدیریت کند.
			در انتخاب
			منابع آموزشی
			وابستگی مستقیم
			اختیار داریم،
			ولی مالی نه
			در
			تصمیم‌گیری‌ها
			تلاش می‌کنیم
			مشارکت متوازن،
			همه معلمان
			نظر بدهند، نه
			فقط گروه
			خاصی
			گزارش
			عملکرد سالانه
			را به اولیاء ارائه
			می‌دهیم / از
			جامعه بازخورد
			می‌گیریم.
			تصمیم‌گیری‌ها
			را به شورا
			واگذار کردیم.
			/ نظرات اولیاء
			را جمع‌آوری
			می‌کنیم، ولی
			تصمیم نهایی
			با اداره است
			برنامه‌های
			توسعه حرفه‌ای
			معلمان را
			خودمان
			برنامه‌ریزی
			مدرسه‌ای،
			مدیریت منابع
			کارایی

چالش‌های فرهنگی: مقاومت معلمان در برابر تغییر (۸۰٪) یکی از موانع جدی است. بسیاری از معلمان به‌دلیل عادت به ساختارهای سنتی و نگرانی از افزایش مسئولیت‌ها، در برابر اصلاحات مدیریتی مقاومت نشان می‌دهند.

چالش‌های قانونی: ۷۳٪ مدیران به نبود آیین‌نامه‌های شفاف و مشخص برای اجرای حکمرانی مدرسه‌محور اشاره کردند. فقدان چارچوب‌های قانونی روشن، موجب سردرگمی مدیران و کاهش انگیزه آنان برای اجرای سیاست‌های جدید می‌شود.

چالش‌های منابع انسانی: کمبود توانمندی مدیران (۸۷٪) یکی دیگر از موانع کلیدی است. بسیاری از مدیران فاقد آموزش‌های تخصصی در زمینه مدیریت مشارکتی و مدرسه‌محور هستند و این امر اجرای مؤثر سیاست‌ها را دشوار می‌سازد.

چالش‌های مدیریتی: ضعف در نظام نظارت و ارزیابی (۶۷٪) نیز به‌عنوان مانعی مهم مطرح شد. نبود سازوکارهای ارزیابی شفاف و کارآمد، امکان پایش و بهبود مستمر عملکرد مدارس را محدود می‌کند.

۳. الزامات تحقق حکمرانی مدرسه‌محور: در کنار چالش‌ها، مدیران به مجموعه‌ای از الزامات برای موفقیت حکمرانی مدرسه‌محور اشاره کردند که می‌تواند به‌عنوان راهکارهای عملی مورد توجه سیاست‌گذاران قرار گیرد.

توانمندسازی حرفه‌ای مدیران: تمامی مدیران (۱۰۰٪) بر ضرورت آموزش‌های تخصصی و حرفه‌ای برای مدیران مدارس تأکید داشتند. این آموزش‌ها باید شامل مهارت‌های رهبری آموزشی، مدیریت مشارکتی، بودجه‌ریزی مدرسه‌ای و تعامل با جامعه محلی باشد.

اصلاح ساختار بودجه‌ریزی: ۹۳٪ مدیران معتقد بودند که بدون اصلاح نظام بودجه‌ریزی و اعطای اختیار مالی به مدارس، اجرای مدرسه‌محوری امکان‌پذیر نخواهد بود. استقلال مالی مدارس، شرط لازم برای تحقق استقلال تصمیم‌گیری است.

تقویت شوراهای مدرسه: ۸۷٪ مدیران بر نقش شوراهای مدرسه در تحقق مشارکت واقعی ذی‌نفعان تأکید کردند. این شوراها می‌توانند بستری برای تعامل سازنده میان مدیران، معلمان، والدین و دانش‌آموزان فراهم کنند و به افزایش شفافیت و پاسخ‌گویی کمک نمایند.

به‌طور کلی، یافته‌های کیفی نشان می‌دهد که اگرچه مدیران مدارس ابتدایی با اصول کلی حکمرانی مدرسه‌محور آشنا هستند و آن را فرصتی برای ارتقای کیفیت آموزش می‌دانند، اما موانع ساختاری، فرهنگی، قانونی و مدیریتی همچنان مانع تحقق کامل آن در نظام آموزشی ایران است. در عین حال، تأکید مدیران بر توانمندسازی

طراحی کردیم تا مؤثرتر باشد. / با مشارکت، اجرای برنامه‌ها روان‌تر شده مدرسه باید پاسخ‌گو باشد و از جامعه بازخورد بگیرد. / در برابر نتایج آموزشی و مالی پاسخ‌گو هستیم. ما سعی کردیم برای دانش‌آموزان ضعیف‌تر برنامه تقویتی جداگانه طراحی کنیم. / در کلاس‌ها سطح‌بندی انجام دادیم مدیر باید تسهیل‌گر یادگیری باشد، نه فقط مجری مقررات. / نقش مدیر در تصمیم‌گیری‌ها باید پررنگ‌تر باشد. برای هر تصمیم جزئی باید از اداره تأیید بگیریم. شورا هست، ولی بیشتر حالت تشریفاتی دارد و تصمیم‌گیر نیست. قانوناً اجازه نداریم بودجه را مستقل مدیریت کنیم.	پاسخ‌گویی عملکردی، شفافیت	مسئولیت‌پذیری	معلم‌ان آموزش ندیده‌اند که در تصمیم‌گیری مشارکت کنند برخی همکاران فکر می‌کنند مشارکت یعنی بی‌نظمی و از آن استقبال نمی‌کنند هیچ سازوکار مشخصی برای ارزیابی عملکرد مدرسه وجود ندارد من با این اصطلاح آشنا نیستم، ولی شاید منظورشان استقلال باشد اگر اختیار بیشتری باشیم، داشته می‌توانیم برنامه‌ها را متناسب با مدرسه طراحی کنیم. شورا باید نقش واقعی باشد، نه داشته فقط مشورتی. اگر آیین‌نامه مشخصی برای بودجه‌ریزی مدرسه باشد، کارها خیلی بهتر پیش می‌رود معلم‌ان باید آموزش ببینند که چطور در تصمیم‌گیری مشارکت کنند	نبود نیروی توانمند در مدیریت مشارکتی	کمبود منابع انسانی متخصص
تغییر مقاومت در برابر	فقدان ارزیابی عملکرد، نبود شاخص‌های شفاف	ضعف در آموزش مفهومی	استقلال ساختاری	راهکارهای پیشنهادی مدیران برای اجرای مؤثر حکمرانی مدرسه محور	چارچوب قانونی
مشارکت نهادی	تقویت جایگاه قانونی شوراهای مدرسه در تصمیم‌گیری	تدوین آیین‌نامه اجرایی مستقل برای مدیریت مالی مدرسه	برگزاری دوره‌های توانمندسازی حرفه‌ای	محدودیت‌های قانونی	نمود آیین‌نامه اجرایی، تعارض مقررات
مشارکت	مشارکت صوری، بی‌اعتمادی به شوراها	ضعف در فرهنگ مشارکت	مشارکت	مشارکت	مشارکت

باید فرهنگ مشارکت را از طریق جلسات منظم و شفاف سازی .تقویت کنیم اگر شاخص های عملکردی مشخص باشد، می دانیم باید در چه زمینه ای پاسخ گو باشیم مدیران باید با اصول حکمرانی مدرسه محور آشنا شوند تا بتوانند آن را اجرا کنند اگر اطلاعات عملکرد مدرسه به اولیاء ارائه شود، اعتماد بیشتری شکل می گیرد برای دانش آموزان ضعیف تر باید برنامه های خاص طراحی کنیم اگر اداره فقط نظارت کند و تصمیم گیری را به مدرسه واگذار کند، کارها بهتر پیش می رود باید سازوکاری باشد که اولیاء و معلمان بتوانند پیشنهادهايش ان را ثبت و پیگیری کنند	نهاده سازی فرهنگ مشارکت از طریق گفت وگوهای مدرسه ای و جلسات مشارکتی طراحی نظام ارزیابی عملکرد مدرسه با شاخص های شفاف پاسخ گویی عملکردی آموزش مفهومی مدیران درباره اصول حکمرانی مدرسه محور انتشار گزارش های عملکردی مدرسه به ذی نفعان به صورت دوره ای توسعه برنامه های یادگیری شخصی سازی ش ده متناسب با نیازهای فردی دانش آموزان بازتعریف نقش اداره به عنوان ناظر و نه تصمیم گیرنده مشارکت نهادی	فرهنگ سازمانی مشارکت پذیر	اگر ارزیابی ها فقط بر اساس نمره نباشد، می توانیم عملکرد واقعی مدرسه را نشان دهیم	اصلاح نظام ارزشیابی مدرسه با تأکید بر کیفیت فرآیندها	نظام ارزیابی و شاخص گذاری
---	---	---------------------------	--	--	---------------------------

در بخش کمی، نتایج توصیفی نشان داد بیشتر مشارکت کنندگان زن (۶۱٫۸٪) و مدیر مدارس دولتی (۷۷٫۹٪) بودند و بیشترین فراوانی به مدیران با سابقه ۵ تا ۱۰ سال تعلق داشت (۴۲٫۶٪). بررسی شاخص های آماری مؤلفه ها نشان داد «رهبری آموزشی» با میانگین ۴٫۰۵ بالاترین و «توانمندسازی حرفه ای» با میانگین ۳٫۵۸ پایین ترین نمره را کسب کردند. آزمون های کولموگروف-اسمیرنوف و شاپیرو-ویلک نیز نرمال بودن توزیع داده ها را تأیید کردند (جدول ۲) که امکان استفاده از آزمون های آماری پارامتریک و افزایش اعتبار تحلیل های استنباطی را فراهم ساخت.

جدول ۲. نتایج آزمون های نرمال بودن داده ها برای مؤلفه های حکمرانی مدرسه محور (n = 68)

مؤلفه حکمرانی مدرسه محور	آزمون K-S (Sig.)	Shapiro-Wilk (Sig.)	وضعیت توزیع داده ها
استقلال ساختاری	۰/۰۸۷	۰/۰۹۴	نرمال
مشارکت نهادی	۰/۰۶۵	۰/۰۷۲	نرمال
پاسخ گویی عملکردی	۰/۱۰۲	۰/۱۱۰	نرمال
رهبری آموزشی	۰/۰۷۶	۰/۰۸۱	نرمال
شفافیت اطلاعاتی	۰/۰۵۸	۰/۰۶۳	نرمال
توانمندسازی حرفه ای	۰/۰۴۳	۰/۰۴۹	نرمال

برای بررسی تفاوت دیدگاه های مدیران درباره مؤلفه های حکمرانی مدرسه محور بر اساس متغیرهای جمعیت شناختی، از دو آزمون آماری استفاده شد:

جدول ۳. تفاوت میانگین مؤلفه ها بر اساس نوع مدرسه (آزمون t مستقل)

مؤلفه حکمرانی مدرسه محور	میانگین مدارس دولتی	میانگین مدارس غیردولتی	مقدار t	سطح معناداری (Sig.)	نتیجه
--------------------------	---------------------	------------------------	---------	---------------------	-------

در ادامه، برای بررسی پیش‌بینی‌پذیری مؤلفه «پاسخ‌گویی عملکردی»، از رگرسیون خطی چند متغیره استفاده شد. متغیرهای مستقل شامل «استقلال ساختاری»، «مشارکت نهادی» و «رهبری آموزشی» بودند که در تحلیل همبستگی قبلی، ارتباط معناداری با متغیر وابسته داشتند.

جدول ۵. مدل رگرسیون چند متغیره برای پیش‌بینی پاسخ‌گویی

عملکردی (n = 68)					
متغیر مستقل	ضریب غیراست	خطای استاندارد	ضریب استاندارد	مقدار t	سطح معنادار
(B)	(SE)	(Beta)			(Sig.)
استقلال ساختاری	۰/۴۲	۰/۱۴	۰/۳۴	۰/۱	۰/۰۰۴
مشارکت نهادی	۰/۳۶	۰/۱۴	۰/۲۹	۰/۶۱	۰/۰۱۱
رهبری آموزشی	۰/۵۱	۰/۱۵	۰/۴۱	۰/۴۵	۰/۰۰۱
ثابت	۱/۱۲	۰/۳۹	—	۱/۸۷	۰/۰۰۶
(Intercept)					

→ $R^2 = 0.52$ $F = 14.87$ $p < 0.001$ مدل کلی معنادار است

→ $p < 0.05$ سطح معناداری متغیرهای مستقل

بر اساس ضرایب غیراستاندارد، معادله پیش‌بینی نمره پاسخ‌گویی عملکردی به صورت زیر است:

$$\text{پاسخ‌گویی عملکردی} = ۱/۱۲ + ۰/۴۲(\text{استقلال ساختاری}) + ۰/۳۶(\text{مشارکت نهادی}) + ۰/۵۱(\text{رهبری آموزشی})$$

نتایج تحلیل رگرسیون نشان می‌دهد که مدل طراحی شده توانسته است ۵۲ درصد از تغییرات نمره پاسخ‌گویی عملکردی را تبیین کند، که نشان‌دهنده قدرت پیش‌بینی مناسب مدل است. مقدار F معنادار (۱۴/۸۷) نیز اعتبار آماری مدل را تأیید می‌کند.

در این مدل: رهبری آموزشی با ضریب $B = 0.51$ قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده است، که نشان‌دهنده نقش کلیدی مدیران در هدایت مدرسه و ارتقای پاسخ‌گویی است. استقلال ساختاری با ضریب $B = 0.42$ نیز نقش مهمی دارد، که بیانگر تأثیر اختیار اجرایی مدرسه بر مسئولیت‌پذیری است. مشارکت نهادی با ضریب $B = 0.36$ نشان می‌دهد که تعاملات افقی و مشارکت ذی‌نفعان در تصمیم‌گیری، به ارتقای پاسخ‌گویی کمک می‌کند. این معادله می‌تواند به عنوان ابزار تحلیلی برای ارزیابی وضعیت پاسخ‌گویی در مدارس و طراحی مداخلات اجرایی در سطح مدرسه و منطقه مورد استفاده قرار گیرد.

استقلال ساختاری	۳/۷۲	۴/۱۱	۲/۸۴	۰/۰۰۶	معنادار
مشارکت نهادی	۳/۵۵	۴/۰۳	۲/۶۷	۰/۰۰۹	معنادار
پاسخ‌گویی عملکردی	۳/۸۱	۴/۱۲	۲/۲۱	۰/۰۳۰	معنادار
رهبری آموزشی	۳/۹۸	۴/۲۲	۱/۹۴	۰/۰۵۶	غیر معنادار
توانمندسازی حرفه‌ای	۳/۵۱	۳/۸۴	۱/۷۳	۰/۰۸۸	غیر معنادار

→ $p < 0.01$ معناداری در سطح ۹۹٪ → $p < 0.05$ معناداری در سطح ۹۵٪

نتایج آزمون t مستقل نشان می‌دهد که مدیران مدارس غیردولتی در مؤلفه‌های «استقلال ساختاری»، «مشارکت نهادی» و «پاسخ‌گویی عملکردی» نمرات بالاتری نسبت به مدیران مدارس دولتی گزارش کرده‌اند. این تفاوت‌ها از نظر آماری معنادار هستند و می‌توانند ناشی از ساختار اجرایی متفاوت، انعطاف‌پذیری بیشتر، و تجربه مشارکت در مدارس غیردولتی باشند.

جدول ۴. تفاوت میانگین مؤلفه‌ها بر اساس سابقه مدیریت (تحلیل

(ANOVA)					
مؤلفه حکمرانی مدرسه‌محور	میانگی ن زیر ۵ سال	میانگی ن ۵ تا ۱۰ سال	میانگی ن بالای ۱۰ سال	مقدار F	سطح معنادار
رهبری آموزشی	۳/۸۹	۴/۰۸	۴/۲۱	۴/۱۲	۰/۰۲۱
پاسخ‌گویی عملکردی	۳/۷۲	۳/۹۱	۴/۰۵	۳/۷۸	۰/۰۲۸
مشارکت نهادی	۳/۵۱	۳/۶۶	۳/۸۱	۲/۱۴	۰/۱۲۴

نتایج تحلیل واریانس (آنووا) نیز نشان می‌دهد که سابقه مدیریت بر دیدگاه مدیران نسبت به «رهبری آموزشی» و «پاسخ‌گویی عملکردی» تأثیرگذار بوده است. مدیرانی با سابقه بالای ۱۰ سال، نمرات بالاتری در این مؤلفه‌ها داشته‌اند، که بیانگر تجربه بیشتر در هدایت مدرسه و مسئولیت‌پذیری است. در مقابل، تفاوت در مؤلفه «مشارکت نهادی» بر اساس سابقه مدیریت معنادار نبوده است، که می‌تواند نشان‌دهنده تأثیر عوامل ساختاری یا فرهنگی مستقل از تجربه فردی باشد. این یافته‌ها نشان می‌دهند که ویژگی‌های فردی و سازمانی مدیران در شکل‌گیری نگرش آنان نسبت به حکمرانی مدرسه‌محور نقش دارند و باید در طراحی برنامه‌های آموزشی و سیاست‌گذاری‌های مدرسه‌ای مورد توجه قرار گیرند.

نتیجه گیری و بحث

این پژوهش با هدف بررسی دیدگاه مدیران در خصوص حکمرانی مدرسه انجام شد. یافته‌های کمی و کیفی نشان دادند که دیدگاه مدیران نسبت به مؤلفه‌های حکمرانی مدرسه محور، تحت تأثیر ویژگی‌های فردی و سازمانی آنان قرار دارد. در سطح توصیفی، مؤلفه‌هایی نظیر «رهبری آموزشی» و «پاسخ‌گویی عملکردی» بالاترین میانگین نمرات را داشتند، که نشان‌دهنده نقش فعال مدیران در هدایت مدرسه و مسئولیت‌پذیری در برابر نتایج آموزشی است. در مقابل، مؤلفه «توانمندسازی حرفه‌ای» پایین‌ترین میانگین را داشت، که می‌تواند بیانگر نیاز به آموزش‌های تخصصی بیشتر برای مدیران و معلمان باشد. این یافته‌ها نشان می‌دهند که اگرچه مدیران در سطح عملکردی تلاش می‌کنند مسئولیت‌پذیر باشند، اما در سطح ظرفیت‌سازی حرفه‌ای با محدودیت‌هایی مواجه‌اند. تحلیل تفاوت‌ها بر اساس متغیرهای جمعیت‌شناختی نیز نتایج قابل توجهی به همراه داشت. مدیران مدارس غیردولتی نمرات بالاتری در مؤلفه‌های «استقلال ساختاری»، «مشارکت نهادی» و «پاسخ‌گویی عملکردی» گزارش کردند. این تفاوت معنادار را می‌توان به ساختار اجرایی منعطف‌تر، تجربه مشارکت‌پذیری بیشتر، و آزادی عمل بالاتر در مدارس غیردولتی نسبت داد. همچنین، مدیرانی با سابقه مدیریت بالای ۱۰ سال، در مؤلفه‌های «رهبری آموزشی» و «پاسخ‌گویی عملکردی» نمرات بالاتری داشتند، که نشان‌دهنده تأثیر تجربه مدیریتی در شکل‌گیری نگرش و عملکرد حرفه‌ای است. در سطح کیفی نیز، مصاحبه‌ها نشان دادند که بسیاری از مدیران با مفاهیم نظری حکمرانی مدرسه محور آشنایی محدودی دارند، اما در عمل با چالش‌هایی مواجه‌اند که مستقیماً به ضعف در ساختار اجرایی، نبود آیین‌نامه‌های حمایتی، و کمبود آموزش حرفه‌ای مرتبط است. این موضوع نشان می‌دهد که آگاهی ضمنی و تجربه زیسته مدیران، می‌تواند مکمل مناسبی برای آموزش‌های رسمی باشد، به شرط آن‌که بستر اجرایی لازم فراهم گردد. در مجموع، تحلیل نتیجه در جامعه آماری پژوهش نشان می‌دهد که تحقق حکمرانی مدرسه محور در مدارس ابتدایی ایران، بیش از آن‌که به تغییر نگرش فردی وابسته باشد، نیازمند اصلاحات ساختاری، قانونی و فرهنگی در سطح نظام آموزشی است. تفاوت‌های مشاهده‌شده میان مدارس دولتی و غیردولتی، و میان مدیران با سابقه‌های مختلف، بیانگر آن است که حکمرانی مدرسه محور یک الگوی زمینه‌مند است و باید با توجه به ویژگی‌های محلی، ظرفیت‌های انسانی و ساختار سازمانی طراحی و اجرا شود.

یافته‌های این پژوهش با نتایج مطالعات بین‌المللی نظیر آرار و ابورومی (۲۰۱۶)، فاتوچمن و همکاران (۲۰۲۱) و OECD (۲۰۱۶) هم‌راستا هستند. این مطالعات نیز بر نقش رهبری آموزشی، استقلال مدرسه‌ای و مشارکت نهادی در تحقق حکمرانی خوب تأکید داشته‌اند. همچنین، نتایج پژوهش حاضر با مطالعات داخلی نظیر پژوهش‌های غفارزاده و بارانی (۱۴۰۲) و محمد شیرازی (۱۴۰۲) هم‌خوانی دارد که بر ضعف ساختار اجرایی و نبود چارچوب قانونی در مدارس دولتی ایران تأکید کرده‌اند. با این حال، یافته‌های پژوهش حاضر در برخی موارد با مطالعاتی که بر نقش فرهنگ سازمانی یا انگیزه فردی مدیران به عنوان عامل اصلی موفقیت حکمرانی مدرسه محور تأکید داشته‌اند، ناهمسو است. برای مثال، در پژوهش سهرابی (۱۳۹۸)، مشارکت فعال مدیران به عنوان عامل کلیدی معرفی شده بود، در حالی که در پژوهش حاضر، مشارکت نهادی بدون حمایت ساختاری و قانونی، تأثیر محدودی بر پاسخ‌گویی عملکردی داشته است. این ناهمسویی را می‌توان به تفاوت‌های زمینه‌ای، ساختار اداری، و سطح تمرکز در نظام آموزشی ایران نسبت داد. در بسیاری از مطالعات پیشین، بستر پژوهش کشورهایی با ساختار غیرمتمرکز و سیاست‌های مدرسه محور بوده است، در حالی که در ایران، ساختار آموزش و پرورش همچنان متمرکز و سلسله‌مراتبی است. همچنین، تفاوت در نوع مدرسه (دولتی / غیردولتی) و سطح اختیارات مدیران در مناطق مختلف، می‌تواند بر نتایج پژوهش تأثیرگذار باشد.

در نظام آموزشی ایران، ساختار متمرکز و سلسله‌مراتبی، مانعی جدی برای تحقق استقلال مدرسه‌ای است. یافته‌های کیفی پژوهش نیز نشان دادند که مدیران مدارس دولتی با محدودیت‌های اجرایی مواجه‌اند و وابستگی به اداره آموزش و پرورش، مانع تصمیم‌گیری مستقل آنان می‌شود. این موضوع با نظریه‌های نهادی (Institutional Theory) قابل تبیین است، که بر تأثیر ساختارهای رسمی و غیررسمی بر رفتار سازمانی تأکید دارند. در این چارچوب، استقلال مدرسه‌ای نه تنها یک اختیار اجرایی، بلکه یک تغییر نهادی است که نیازمند بازنگری در نقش‌ها، مقررات و فرهنگ سازمانی است.

مشارکت نهادی در نظریه‌های حکمرانی خوب، به عنوان سازوکار دموکراتیک تصمیم‌گیری در سطح مدرسه شناخته می‌شود. بر اساس دیدگاه‌های یونسکو (۲۰۲۰) و بوش و گلاور^۱ (۲۰۱۴)، مشارکت معلمان، اولیاء، دانش‌آموزان و سایر ذی‌نفعان در تصمیم‌سازی

وزارت آموزش و پرورش پیشنهاد می‌شود؛ سامانه الکترونیکی مدرسه‌محور برای ثبت تصمیمات، مستندسازی و گزارش‌دهی تعاملی میان مدرسه، خانواده و اداره راه‌اندازی گردد.

تشکر و قدردانی

بدین وسیله نویسنده از تمامی شرکت کننده در این پژوهش صمیمانه تشکر و قدردانی می‌کند.

ملاحظات اخلاقی

در جریان اجرای این پژوهش و تهیه مقاله کلیه قوانین کشوری و اصول اخلاق حرفه‌ای مرتبط با پژوهش رعایت شده‌است.

حامی مالی

کلیه هزینه‌های پژوهش حاضر توسط نویسنده مقاله تأمین شده‌است.

تعارض منافع

مقاله حاضر فاقد هرگونه تعارض منافع بوده است. این مقاله قبلاً در هیچ نشریه‌ای اعم از داخلی یا خارجی چاپ نشده است.

مدرسه‌ای، موجب افزایش مشروعیت، رضایت و اثربخشی تصمیمات می‌شود. در پژوهش حاضر، مشارکت نهادی سومین مؤلفه مؤثر بر پاسخ‌گویی عملکردی بود، که نشان‌دهنده نقش تعاملات افقی در ارتقای مسئولیت‌پذیری مدرسه است.

یکی از مهم‌ترین تأملات حاصل از پژوهش، مواجهه با شکاف میان نظریه‌های جهانی حکمرانی مدرسه‌محور و واقعیت‌های بومی مدارس ایران بود. در ادبیات بین‌المللی، مؤلفه‌هایی چون استقلال مالی، مشارکت اولیاء و ارزیابی عملکرد، به‌عنوان اصول بدیهی حکمرانی مدرسه‌محور معرفی می‌شوند. اما در میدان پژوهش، مشخص شد که بسیاری از این مؤلفه‌ها، در ساختار متمرکز آموزش و پرورش ایران، یا وجود ندارند یا به‌صورت صوری اجرا می‌شوند. این شکاف، ضرورت بومی‌سازی الگوهای نظری را برجسته می‌سازد. نمی‌توان الگوهای جهانی را بدون تطبیق با زمینه‌های فرهنگی، اداری و اجتماعی ایران، در مدارس پیاده کرد. بلکه باید با استفاده از روش‌های ترکیبی، تجربه‌های محلی را استخراج کرد، و نظریه را با واقعیت تطبیق داد. این رویکرد، نه تنها اعتبار علمی پژوهش را افزایش می‌دهد، بلکه به تولید دانش کاربردی و قابل اجرا در سطح مدرسه منجر می‌شود.

پژوهش حاضر علاوه بر تولید داده‌های معتبر، به ارتقای فهم نظری و حرفه‌ای در حوزه حکمرانی مدرسه‌محور منجر شد. شناخت عمیق‌تر مؤلفه‌های حکمرانی، تحلیل ظرفیت‌های تحول و ارائه راهکارهای اجرایی، از جمله دستاوردهای علمی این مطالعه است. پژوهش حاضر، فراتر از یک فعالیت علمی صرف، تجربه‌ای چندلایه در مواجهه با مفاهیم، چالش‌ها و ظرفیت‌های حکمرانی مدرسه‌محور در بستر آموزش ابتدایی ایران بود. این تجربه پژوهشی، نه تنها به تولید داده‌های معتبر و تحلیل‌های نظری منجر شد، بلکه زمینه‌ساز بازاندیشی در نقش مدرسه، مدیر، و سیاست‌گذار در فرآیند تصمیم‌گیری آموزشی گردید. در این بخش، تبیین یافته‌ها از منظر پژوهشگر ارائه می‌شود؛ با تأکید بر تأملات علمی، تحلیل زمینه‌ای، و چشم‌اندازهای کاربردی.

بر اساس نتایج به‌دست‌آمده و تأیید تأثیر استقلال مالی بر برنامه‌ریزی اجرایی مدارس، به سازمان برنامه‌بودجه و آموزش و پرورش پیشنهاد می‌شود؛ سازوکار تخصیص بودجه مستقل سالانه بر اساس شاخص‌های عملکردی و نیازهای منطقه‌ای طراحی و به شوراهای مدرسه اختیارات مالی عملیاتی داده شود.

بر اساس نتایج به‌دست‌آمده و تأیید تأثیر شفافیت تصمیم‌گیری بر اعتماد اجتماعی و مشارکت ذی‌نفعان، به دفاتر فناوری اطلاعات

References

- Arar, K & Abu-Romi, A. (2016). School-based management: Arab education system in Israel. *Journal of Educational Administration*, 54(2), 191-208.
- Berhanu, K. Z. (2023). Practices, Challenges, and Prospects of Implementing School-Based Management (SBM) System in Ethiopian Schools: Implications for Policy Makers. *Research in Educational Administration & Leadership*, 8(2), 465-504.
<https://doi.org/10.30828/REAL.1275282>
- Bush, T. (2020). *Theories of educational leadership and management* (5th ed.). London: Sage.
- Bush, T & Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know? *School Leadership & Management*, 34(5), 553-571.
- Caldwell, B. J & Spinks, J. M. (2013). *The Self-Transforming School*. Routledge.
- Caldwell, B. J & Spinks, J. M. (2018). *Leading the self-transforming school*. London: Routledge.
- Creswell, J. W & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA SAGE.
- Fathollahi, M & Alizadeh, A. (2023). Decentralization in Iranian educational management: Opportunities and challenges. *Journal of Educational Administration Research*, 15(2), 45-62.
- Fatolah, E. Alizadeh, M & Saadat Mehr, M. (2022). The effect of financial decentralization on the quality of education in the provinces of Iran: a panel co-accumulation approach. *Econometric Modeling Quarterly*, 7(1), 39-69. [In Persian]
- Ghaffarzadeh, L & Barani, S. (2023). Specialized subjects in Iran's educational system and curriculum. The 6th International Conference of Psychology, Educational Sciences and Social Studies, Hamadan. [In Persian]
- Hargreaves, A & Shirley, D. (2020). *Well-being in schools: Three forces that will uplift your students in a volatile world*. Alexandria, VA: ASCD.
- Hosseini, M. (2021). Centralization and school governance in Iran: A critical review. *Iranian Journal of Educational Policy Studies*, 9(1), 77-95.
- Kwaah, C. Y & Nishimuko, M. (2023). School-based governance and educational quality: A comparative perspective. *International Journal of Educational Development*, 95, 102-118.
- Leithwood, K. Harris, A & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5-22.
- Louie C. Baluyot (2025). Challenges in the Implementation of School-Based Management in the Division of Northern Samar. *International Journal of Research and Innovation in Social Science (IJRISS)*, 9(07), 1389-1398.
<https://doi.org/https://dx.doi.org/10.47772/IJRISS.2025.907000115>
- Mohammad Shirazi, M. (2023). Investigating the dimensions of participation in education (1): balancing decentralization and participation in the education system. The monthly expert reports of the Islamic Council Research Center, 31(11), 19608.
- Navvaro, J. A. Saking, M.B. Mateo, M. W. Ramos, M. B. Banggawan, E. K. (2024). Exploring how elementary school principals use school-based management to lead adaptively. *Cognizance Journal of Multidisciplinary Studies*, 4(3), 228-243.

- OECD. (2005). School autonomy and accountability: Are they related to student performance? OECD Education Working Papers. <https://www.oecd.org>
- OECD. (2016). School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2013. OECD Publishing.
- Rint, R. M & Astillero, J. A. (2024). Challenges in School Based Management. A basis for Enhancement Program. International Journal of Multidisciplinary and Current Educational Research, 6(3), 98-152.
- Rostami Kia, A. Maleki Avarsin, S & Yari Haj Atalo, J. (2024). Presenting a Model of Decentralization for Iran's Education. Iranian Journal of Educational Research, 3(4), 231-252.
- Rostami Kia, H. Ahmadi, F & Rahimi, M. (2024). Decentralization and educational efficiency: Evidence from Iranian schools. Journal of Educational Management and Leadership, 12(3), 101-120.
- Shirley, D & Hargreaves, A. (2020). Student engagement: Beyond relevance, technology, and fun. Indianapolis, IN: Solution Tree.
- Sta. Ana, B.P.E. (2024). Lived Experiences of School Heads in School-Based Management (SBM). Implementation. International Journal of Educational Contemporary Explorations. Vol. 1. No. 2. pp. 81-90 DOI: <https://doi.org/10.69481/ZCZK5269>
- Ulfatin, N. Maisyaroh, M & Imron, A. (2020). Implementation of school-based management in Indonesia: Lessons for developing countries. Journal of Social Studies Education Research, 11(3), 45-67.
- UNESCO. (2020). Global education monitoring report 2020: Inclusion and education – All means all. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org>
- Vally, S. Spreen, C. A & Motala, S. (2015). Education, equity and transformation. South African Review of Education, 21(2), 1-20.
- Wylie, C. (1997). Self-managing schools and their effects on children. Children's Issues Centre, University of Otago.