



## عنوان: تحلیل موافع اجرای مدیریت مدرسه محور در نظام آموزشی ایران با استفاده از روش مدل‌سازی ساختاری تفسیری

سیروس منصوری<sup>۱</sup>، هادی عسکری<sup>۲</sup>

### اطلاعات مربوط به مقاله

### چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی موافع اجرای مدیریت مدرسه محور در نظام آموزشی ایران بر مبنای رویکرد مدل‌سازی ساختاری تفسیری بود. روش پژوهش، مطالعه از نوع مدل‌سازی بود. جامعه آماری پژوهش، مختصصان اعضای هیات علمی دانشگاه بودند که ۲۵ نفر به صورت هدفمند از نوع موارد مطلوب انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها، پرسشنامه خود-عاملی محقق-ساخته بود. به منظور سنجش و ارزیابی روایی پرسشنامه، از ملاک روایی محتواهی استفاده شد. روایی محتواهی پرسشنامه ۹۶/۰ بدست آمد. تجزیه و تحلیل داده‌ها با روش مدل‌سازی ساختاری تفسیری انجام گرفت. نتایج پژوهش نشان داد که ۹ عامل به عنوان به عنوان موافع مدیریت مدرسه محور نقش ایفا می‌کنند. همچنین نتایج نشان داد، موافع مالی (هزینه‌بر بودن مدیریت مدرسه-محور)، موافع اجتماعی فرهنگی و موافع سیاسی به عنوان متغیر مستقل کلیدی دارای قدرت نفوذ بالا و وابستگی پایین هستند. همچنین نتایج نشان داد عدم باور به صلاحیت حرفه‌ای مدیران مدارس، عدم وجود امکانات زیرساختی، تأکید مدیران بالادستی بر نظارت و کنترل مدارس و عدم همراهی جوامع محلی با مدیریت مدرسه محور به عنوان متغیرهای پیوند دهنده دارای بیشترین قدرت نفوذ و بیشترین قدرت وابستگی می‌باشند و تمرکزگرایی در نظام آموزشی کشور و عدم اختیارات قانونی به مدیران و کادر مدرسه به عنوان متغیر وابسته دارای قدرت وابستگی زیاد مدرسه-محور، رویکرد ساختاری-تفسیری.

### کلید واژگان

گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه اراک، اراک، ایران (نویسنده مسئول): Smansoori06@gmail.com

<sup>۱</sup> گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه اراک، اراک، ایران (نویسنده مسئول): Smansoori06@gmail.com

<sup>۲</sup> کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی

## مقدمه

تغییرات اقتصادی، سیاسی، اجتماعی- فرهنگی جوامع به گونه‌ای است که سازمان‌ها و مدیریت آنها را با دگرگونی فوق العاده مواجه ساخته است. تغییرات مهمی به مانند عدم تمرکز، رقبابتی شدن تولیدات و خدمات و ظهور الگوهای مدیریت جدید مبتنی بر الگوی مدیریت کیفیت جامع نگر و از همه مهمتر مشتری محوری که از ویژگی‌های نظام جدید تولید، مصرف و سرمایه گذاری است (مهرعلیزاده و همکاران، ۱۳۹۴). عوامل فوق باعث شده است تا نظام‌های آموزشی نیز به بازنگری در سیاست‌ها و برنامه‌ریزی‌های خود پردازند. اصلاحات اساسی در آموزش و پژوهش به دلیل توسعه سرمایه انسانی می‌تواند تسهیل‌کننده و اثربخش در امر توسعه کشور باشد<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۲؛ سودیرجونو<sup>۲</sup>، ۲۰۲۰؛ افندی<sup>۳</sup>، ۲۰۲۰). یکی از اصلاحات اثرگذار در این راستا، توصل به ساختارهای انعطاف‌پذیر می‌باشد چرا که نویدبخش مشارکت بیشتر طبقات متفاوت جامعه از جمله والدین، معلمان، کارکنان اداری مدارس و دانشآموزان در فرآیند تصمیم‌گیری خواهد بود که در نهایت موجبات اثر بخشی و کارآمدی نظام‌های آموزشی را فراهم می‌آورد (مرادی و امین بیدختی، ۱۳۹۸). در این میان تمرکز زدایی یکی از سیاست‌هایی است که موجب مشارکت مردم و افزایش سطح بهره‌وری نیروی انسانی به ویژه معلمان می‌شده و از ائتلاف منابع می‌کاهد (لیدر<sup>۴</sup>، کولومبو<sup>۵</sup> و نرلینو<sup>۶</sup>؛ ۲۰۲۱؛ کورنیتو<sup>۷</sup>، ۲۰۲۱). این امر زمانی که منابع محدود می‌شوند، بیشتر خود را نشان می‌دهد در این راستا کشورها در تلاش هستند تا منابع ورودی در سیستم‌های مدرسه به بهترین شکل توزیع، استفاده و مدیریت شوند تا این امر به آموزش و یادگیری موفق و پیشرفت مداوم منجر گردد (پیریائی و همکاران، ۱۳۹۷).

از طرف دیگر اهمیت توجه به سیستم مدرسه از این جهت می‌تواند حائز اهمیت باشد که مدرسه از جایگاه و ارزش خاصی در فعالیت‌های سیستم آموزش و پژوهش هر کشوری برخوردار است (باردواج<sup>۸</sup>، ۲۰۱۶؛). مدرسه مکانی است که یادگیری در آن با همه‌ی ابعاد به منظور پژوهش انسان متعادل و تربیت شهروند موثر و مفید صورت می‌گیرد (بارگاؤ<sup>۹</sup> و جروم<sup>۱۰</sup>؛ ۲۰۲۰؛ کویمن<sup>۱۱</sup> و همکاران، ۲۰۲۰) و لازم است سیاستگذاری‌ها و تصمیم‌گیری‌های کلان وزارت آموزش و پژوهش به این موضوع عنایت خاص گردد. در آستانه هزاره سوم، روند مطالبات مردم و جامعه از مدارس در جهت توسعه یادگیری در همه ابعادش (یادگیری برای دانستن، یادگیری برای عمل کردن، یادگیری برای زندگی کردن و یادگیری برای با هم زندگی کردن) بهبود کیفیت عملکرد دانشآموزان، آموزش برای صلح و مدارا، آموزش برای شهروندی،

<sup>1</sup> Chentukov

<sup>2</sup> Sodirjonov

<sup>۳</sup> Efendi

<sup>۴</sup> Leider

<sup>۵</sup> Colombo

<sup>۶</sup> Nerlino

<sup>۷</sup>Cornito

<sup>۸</sup> Bhardwaj

<sup>۹</sup> Bhargava

<sup>۱۰</sup> Jerome

<sup>۱۱</sup> Coopmans

آموزش مادام‌العمر، برای برخی فرصت‌های آموزشی و بالاخره پرورش فراگیران در ابعاد شناختی، عاطفی، روانی، اخلاقی رو به افزایش است و مدارس هم به عنوان محل انجام فعالیت‌های مربوط به یادگیری نقش اساسی و اصلی در تحقق هدف‌های آموزش و پرورش و برآوردن انتظارات و مطالبات مردم و جامعه و ایفای موثر نقش خوبی در این زمینه مستلزم بهره‌گیری از کلیه توافقنامه‌های موجود در مدارس است. مدارس دارای استعدادها و توافقنامه‌های متعددی شامل دانش‌آموزان، اولیای آنها، معلمان، مدیران و سایر کارکنان است که اکنون در سیاست‌گذاری، تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی‌های مربوط به فعالیت‌های مدارس نقش چندانی ندارند. همین امر موجب شده است که مدارس، در حال حاضر به طور مناسب پاسخگو نباشند. از یک طرف پاسخگوی نیازهای فردی و اجتماعی فراگیران نمی‌باشد و از طرف دیگر پاسخگوی مطالبات جامعه و مردم هم نیست (جهانیان، ۱۳۸۷). مدرسه، سیستمی است که در آن برنامه درسی رسمی کشور اجرا می‌شود و برنامه‌های درسی یکی از چهار هسته اصلی سیستم مدرسه (دانش آموز، معلم، محبتوا و بافت) هستند. و به طور سنتی از مدیران انتظار می‌رود تا در نقش سرپرستی، پاسخ‌گو به بخش‌نامه‌ها، جمع‌آوری اسناد و مدارک، تنظیم و پیگیری امور انتظامی، معرفی مدرسه در سطح اجتماع، ارزیابی معلمان و مواردی مشابه ارائه خدمت کنند و کمتر به مسئولیت‌های مدیران نسبت به برنامه‌درسی توجه و اشاره می‌شود. تأکید بر اتخاذ تصمیمات مربوط به نحوه اداره مدرسه (اعم از بودجه ریزی، امور پرسنلی، روش‌ها و فرایندهای آموزشی) به وسیله کسانی که بیش از سایرین به عرصه اجرای تصمیمات نزدیک و به مسائل و ظرایف آن آگاهند، طی دهه گذشته، در پاسخ به چالش‌های یاد شده و در قالب نگرشی نوین با عنوان مدرسه محوری، مورد توجه جدی محاذل آموزشی، علمی و اجرایی قرار گرفته است. این دیدگاه زمینه‌های عدم تمرکز، کارگروهی و تصمیم‌گیری مشارکتی و به تبع آن، مسئولیت پذیری و پاسخگویی بیشتر تصمیم‌گیرندگان در قبال تصمیمات اتخاذ شده را فراهم می‌نماید. مدیریت متمرکز آموزش و پرورش در کشور و عدم مشارکت شایسته مدیران، کارکنان، اولیا و دانش‌آموزان در تصمیمات مربوط به نحوه اداره مدرسه و چگونگی برطرف نمودن مشکلات و محدودیت‌های آن، سالهاست که بر نظام آموزش و پرورش کشور سایه افکنده است. وضعیت یاد شده نیز اثربخشی مدارس را کاهش داده است. از این‌رو، امروزه ضرورت بازنگری و تحول در این نظام، در راستای عدم تمرکز، تفویض اختیار، مشارکت جمعی و تقویت اخلاق و روابط انسانی به طرق مختلف مورد تأکید صاحب‌نظران قرار گرفته است (نیامهر و همکاران، ۱۳۹۶). در نهایت پژوهش حاضر هدف خود را بر این نکته نهاده است تا مشخص کند چه موانع و با چه اولویتی، در راستای مدیریت مدرسه در سیستم آموزشی ایران وجود دارد.

در حوزه مدیریت مدرسه محور پژوهش‌های قابل توجهی در دو دهه اخیر انجام شده است به عنوان نمونه؛ تربیتی نژاد و حیدری (۱۴۰۰) در پژوهشی با عنوان برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور، راهبردی برای تمرکز‌زدایی از نظام برنامه‌ریزی درسی به این نتیجه دست یافتند که تمرکز‌زدایی از نظام برنامه‌ریزی درسی، از مهمترین مسائل تعلیم و تربیت در عصر حاضر است و ایده برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور بر این پایه استوار است، که بهترین مکان برای طراحی برنامه درسی آنجایی است، که معلم و شاگرد در تعامل با یکدیگر هستند.

مظلومی پور، اکبری و سیدی (۱۳۹۷) در پژوهشی به بررسی موانع اجرایی مدرسه‌محوری از دیدگاه مدیران مدارس منطقه تسوج پرداختند. نتایج حاکی از آن بود که در شرایط موجود نظام آموزشی هم عوامل و مولفه‌های درون سازمانی یا نهادی شامل: عامل مدیریت، عامل اطلاعات و دانش، عامل ساختاری و هم مولفه‌های موانع برون سازمانی شامل: عامل فرهنگی – اجتماعی، اقتصادی و سیاسی به دلیل ساختار خود از نظر پاسخگویان موانع جدی در سر راه مدرسه‌محوری در نظام آموزشی هستند. مرادی و همکاران (۱۳۹۸) در پژوهشی به بررسی مدیریت مدرسه‌محور، چالشها و مشکلات پیش رو در ایران پرداختند. نتایج نشان داد که: ۱- ساختار متمرکز، دیوان سالاری حاکم که همه فراگیران، طبق مقررات و قوانین ثابت آموزشی و اداری عمل می‌کنند. ۲- بی ثباتی مدیریت. ۳- بی توجهی به کیفیت آموزش ضمن خدمت معلمان و مدیران که فقط جنبه تشریفات پیدا نموده است. ۴- بی توجهی به کیفیت اثربخش آموزش. ۵- فقدان حمایت‌های

مالی لازم.۶- عدم ارتباط سازمان های محلی با مدارس و ضعف مالی و سواد والدین از جمله مشکلات اجرای مدرسه محوری در کشور است.

احسانی، مدنیان و مشتاقی<sup>(۳)</sup> در پژوهش خود به بررسی تفاوت نظر مدیران، معاونان و کارشناسان آموزشی آموزش و پرورش شهرستان اهواز در به کارگیری الگوی مدیریت مدرسه محور در سیستم آموزشی<sup>(۴-۳-۶)</sup> پرداختند. نتایج پژوهش نشان داد که مانع ساختاری و قدرت، مانع سیاسی و قدرت، مانع فرهنگی و اجتماعی، مانع اطلاعاتی و دانش، مانع مدیریتی به تربیت به عنوان موانع مهم مدرسه محوری محاسب می شوند.

ادیب منش، علی عسگری و موسی بور<sup>(۱۳۹۰)</sup> در پژوهش خود با عنوان امکان سنجی اجرای برنامه ریزی درسی مدرسه محور در دیبرستان های شهر کرمانشاه به این نتیجه رسیدند که گروه های مخاطب دارای دانش کافی، نگرش متوسط و مهارت ناکافی در زمینه ای اجرای برنامه ریزی درسی مدرسه محور می باشند و مدارس متوسطه ای شهر کرمانشاه، برای اجرای برنامه ریزی درسی مدرسه محور، از امکانات مناسب برخوردار نیستند.

ساوادا<sup>۱</sup> و گریفین<sup>(۲۰۱۵)</sup> در پژوهشی به نقش انجمن های مدیریت مدرسه در مدارس با مدیریت مدرسه محور پرداختند. نتایج نشان داد که این انجمن ها به طور قابل ملاحظه ای، سرمایه اجتماعی را با افزایش دادن مشارکت داوطلبانه در مدیریت مدرسه در بین مردم به میزان آن از ۸ درصد به ۲۷/۱۰ افزایش داده اند. المثلجی<sup>(۲۰۱۵)</sup> در مطالعه ای با عنوان "مدیریت مبتنی بر مدرسه محور" به روی کرد کیفیت تصمیم گیری در دیبرستان های کشور مصر پرداخت. این پژوهش تأیید کرده است که مدیریت مدرسه محور می تواند مشارکت بیش از پیش معلمان و کارمندان را در فرآیند تصمیم گیری تسهیل نماید. همچنین مدیریت مدرسه محور می تواند کیفیت تصمیم گیری را از طریق توانمندسازی معلم ها در اختیارات، نمایندگی ها و تشویق تصمیم گیری گروهی (مشارکتی) بهبود بخشد. یاسین<sup>۳</sup> و یوسف<sup>۴</sup> در پژوهش دیگری به بررسی سیاست ها و قابلیت اجرایی مدیریت مدارس در اندونزی پرداختند. نتایج نشان داد که که اکثر محدودیت های مشخص شده در اجرای سیاست مدیریتی مدرسه محوری، مربوط به تمرکز زدایی یا خود مختاری، تصمیم گیری و مدیریت می شود.

### روش شناسی پژوهش

روش پژوهش حاضر مطالعه موردی از نوع مدل سازی بود. جامعه ای آماری پژوهش، شامل اعضای هیات علمی رشته علوم تربیتی دانشگاه های ایران صاحب نظر در حوزه مدیریت مدرسه محور بود که ۲۵ نفر به صورت هدفمند از نوع موارد مطلوب انتخاب شدند. ابزار پژوهش پرسشنامه محقق ساخته خود تعاملی (ISM<sup>۵</sup>) بوده که برای ساخت آن ابتدا از طریق ادبیات نظری و نظر خواهی از صاحب نظران عوامل استخراج شد و سپas با ترکیب این عوامل در قالب ۹ عامل نهایی تدوین گردید. روایی عوامل با استفاده از روایی محتوایی با استفاده از

<sup>1</sup> Sawada

<sup>2</sup> Griffen

<sup>3</sup> Elmelegy

<sup>4</sup> Yasin,

<sup>5</sup> Yusuf

<sup>6</sup> Interpretative Structural Modeling

CVR بدست آمد که برابر با ۹۶٪ بود. سپس این عوامل در سطر و ستون پرسشنامه قرار گرفته تا اثرباری و اثرگذاری هر یک از این عوامل، به صورت زوجی مقایسه شوند. همچنین، از تکنیک ISM برای تجزیه و تحلیل و ارائه مدل موافق موثر بر مدیریت مدرسه محوری ستفاده شد. مراحل مختلف ISM به شرح ذیل است:

۱. تشکیل ماتریس خود تعاملی ساختاری (SSIM)<sup>۱</sup>: عوامل شناسایی شده وارد ماتریس خود تعاملی ساختاری می‌شوند. در این ماتریس، اگر عنصر سطر A منجر به ستون Z شود، حرف V؛ اگر عنصر ستون Z منجر به سطر A شود، حرف A را قرار داده و در صورتی که این رابطه دوطرفه باشد، حرف X و اگر ارتباطی نباشد، حرف O قرار داده می‌شود. از آنجا که در این پژوهش برای پر کردن پرسشنامه‌ها از چند خبره استفاده شده، برای تشکیل ماتریس خود تعاملی ساختاری از روش نما براساس بیشترین فراوانی در هر درایه استفاده شده است. ۲. تشکیل ماتریس دستیابی اولیه (RM). ۳. تشکیل ماتریس دستیابی نهایی. ۴. تعیین سطح و اولویت متغیرها. ۵. ترسیم مدل ساختاری تفسیری براساس سطوح تعیین شده و ماتریس دستیابی نهایی. ۶. تجزیه و تحلیل قدرت نفوذ-وابستگی.
- بر این اساس، پس از شناسایی عوامل مهم مؤثر با استفاده از رویکرد ISM سطح بندی شدن. بدین منظور، پرسشنامه‌های نهایی به منظور تجزیه و تحلیل روش ISM و سطح بندی عوامل در اختیار خبرگان قرار گرفت. بدین صورت که ۹ عامل انتخاب شده در سطر و ستون جدول قرار گرفتند و از پاسخ دهنده خواسته شد با توجه به نمادهای V، A، X و O نوع ارتباطات دوبعدی عوامل را مشخص کند. در این مرحله، با تبدیل نمادهای روابط ماتریس SSIM به اعداد صفر و یک بر حسب قواعد ذکر شده می‌توان به ماتریس RM دست پیدا کرد. در این گام، باید سازگاری درونی عوامل برقرار شود. در این جدول، اعداد صفر به یک تبدیل شده‌اند که نشان می‌دهند در ماتریس دستیابی صفر بوده‌اند و پس از سازگاری عدد یک گرفته‌اند.

#### یافته‌ها

پس از بررسی منابع و ادبیات پژوهش در حوزه‌ی موافق اجرای مدیریت مدرسه محور، در قالب ۹ عامل به عنوان عوامل نهایی مطرح شدند. این موافق شامل موافق مالی (هزینه بر بودن مدیریت مدرسه محور)، موافق اجتماعی فرهنگی، موافق سیاسی، تأکید مدیران بالادستی بر نظرارت و کنترل مدارس، عدم باور به صلاحیت حرفة‌ای مدیران مدارس، عدم وجود امکانات زیرساختی، تمرکزگرایی در نظام آموزشی کشور، عدم اختیارات قانونی به مدیران و کادر مدرس و عدم همراهی جوامع محلی با مدیریت مدرسه محور بودند در مرحله بعد؛ این عوامل با استفاده از رویکرد ISM سطح بندی شدند. بدین منظور پرسشنامه‌های نهایی به منظور تجزیه و تحلیل روش ISM و سطح بندی عوامل در اختیار خبرگان قرار گرفت. بدین صورت که ۹ عامل انتخاب شده در سطر و ستون جدول قرار گرفتند و از پاسخ دهنده خواسته شد که با توجه به نمادهای تعریف شده شامل V، A، X و O نوع ارتباطات دو به دوی عوامل را مشخص کنند.

<sup>۱</sup>. Structural Self Interaction Matrix (SSIM)

جدول ۱ - ماتریس خودتعاملی ساختاری (SSIM)

۹	۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	عام ل
V	X	X	A	A	A	A	A		۱
X	V	A	A	O	X	O			۲
O	A	V	A	O	V				۳
X	V	A	A	X					۴
V	X	X	X						۵
V	V	V							۶
V	X								۷
A									۸
									۹

جدول ۲ - ماتریس دستیابی اولیه (RM)

۹	۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	عامل
۱	۱	۱	.	.	.	.	.	۱	۱
۱	۱	.	.	.	۱	.	۱	۱	۲
.	.	۱	.	.	۱	۱	.	۱	۳
۱	۱	.	.	۱	۱	.	۱	۱	۴
۱	۱	۱	۱	۱	۱	.	.	۱	۵
۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۶
۱	۱	۱	.	۱	۱	.	۱	۱	۷
.	۱	۱	.	۱	۰	۱	.	۱	۸
۱	۱	۰	.	۰	۰	۱	۰	۰	۹

در این گام، باید سازگاری درونی عوامل برقرار شود. نتیجه‌ی حاصل در جدول (۳) قابل مشاهده است. در این جدول اعداد جدید علامت \*

گرفته‌اند که نشان می‌دهند که در ماتریس دستیابی اولیه متفاوت بوده‌اند و پس از سازگاری عدد جدید گرفته‌اند.

جدول ۳ - ماتریس دستیابی نهایی

قد ر ت ن ف وڈ	۹	۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	عام ل
۴	۱	۱	۱	۰	۰	۰	۰	۰	۱	۱
۵	۱	۱	۰	۰	۰	۱	۰	۱	۱	۲
۵	۰	۱	۱	۰	۰	۱	۱	۰	۱	۳
۵	۱	۱	۰	۰	۰	۱	۰	۱	۱	۴
۸	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۰	۱	۱	۵
۹	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۶
۷	۱	۱	۱	۰	۱	۱	۰	۱	۱	۷
۵	۰	۱	۱	۰	۱	۰	۱	۰	۱	۸
۴	۱	۱	۰	۰	۰	۱	۰	۱	۰	۹
-	۷	۹	۶	۲	۴	۷	۳	۶	۸	واب ست گی

سپس برای تعیین سطح و اولویت متغیرها، مجموعه‌ی دستیابی و مجموعه‌ی پیش‌نیاز برای هر عامل تعیین شدند. مجموعه‌ی دستیابی (دراافتی)، مجموعه‌ای است که در آن سطرهای متغیر به ستون متغیر ختم شده باشند و مجموعه‌ی پیش‌نیاز، مجموعه‌ای است که در آن ستون‌ها به سطرهای ختم شده باشند، با به دست آوردن اشتراک این دو مجموعه، مجموعه‌ی مشترک به دست می‌آید. اگر عوامل مجموعه‌ی مشترک با مجموعه‌ی دستیابی یکسان باشد، سطح اول اولویت در مدل را به خود اختصاص می‌دهند. با حذف این عوامل و تکرار این مرحله برای سایر عوامل، سطح تمام عوامل تعیین می‌گردد.

## تعیین سطوح عوامل:

جدول ۴- تعیین سطح عوامل(سطح اول)

سطح	اشتراک پیش نیاز با درباره	مجموعه پیش نیاز	مجموعه درباره	عامل
	۸-۷-۱	۸-۷-۶-۵-۴-۳-۲-۱	۹-۸-۷-۱	۱
	۹-۴-۲	۹-۷-۶-۵-۴-۲	۹-۸-۴-۲-۱	۲
	۸-۳-۱	۸-۶-۳	۸-۷-۴-۳-۱	۳
	۹-۴-۲	۹-۷-۶-۵-۴-۳-۲	۹-۸-۴-۲-۱	۴
	۸-۷-۶-۵	۸-۷-۶-۵	۹-۸-۷-۶-۵-۴-۲-۱	۵
	۶-۵	۶-۵	۹-۸-۷-۶-۵-۴-۳-۲-۱	۶
	۸-۷-۵-۱	۸-۷-۶-۵-۳-۱	۹-۸-۷-۵-۴-۲-۱	۷
سطح اول	۸-۷-۵-۳-۱	۹-۸-۷-۶-۵-۴-۳-۲-۱	۸-۷-۵-۳-۱	۸
	۹-۴-۲	۹-۷-۶-۵-۴-۲-۱	۹-۸-۴-۲	۹

با توجه به نتایج جدول و از آنجایی که در شاخص ۸ (عدم همراهی جوامع محلی با مدیریت مدرسه محور) مجموعه اشتراک پیش نیاز با درباره دقیقاً برابر با مجموعه درباره است. این سه شاخص سطح اول مدل را تشکیل می‌دهند.

جدول ۵- تعیین سطح عوامل(سطح دوم)

سطح	اشتراک پیش نیاز با درباره	مجموعه پیش نیاز	مجموعه درباره	عامل
	۷-۱	۷-۶-۵-۴-۳-۲-۱	۹-۷-۱	۱
	۹-۴-۲	۹-۷-۶-۵-۴-۲	۹-۴-۲-۱	۲
	۳-۱	۶-۳	۷-۴-۳-۱	۳
	۹-۴-۲	۹-۷-۶-۵-۴-۳-۲	۹-۴-۲-۱	۴
	۷-۶-۵	۷-۶-۵	۹-۷-۶-۵-۴-۲-۱	۵
	۶-۵	۶-۵	۹-۷-۶-۵-۴-۳-۲-۱	۶
	۷-۵-۱	۷-۶-۵-۳-۱	۹-۷-۵-۴-۲-۱	۷
سطح دوم	۹-۴-۲	۹-۷-۶-۵-۴-۲-۱	۹-۴-۲	۹

با توجه به نتایج جدول و از آنجایی که در شاخص ۹ (عدم اختیارات قانونی به مدیران و کادر مدرسه) مجموعه اشتراک پیش نیاز با دریافتی دقیقاً برابر با مجموعه دریافتی است. این سه شاخص سطح دوم مدل را تشکیل می‌دهند.

#### جدول ۶- تعیین سطح عوامل(سطح سوم)

سطح	اشتراک پیش نیاز با دریافتی	مجموعه پیش نیاز	مجموعه دریافتی	عامل
سطح سوم	۷-۱	۷-۶-۵-۴-۳-۲-۱	۷-۱	۱
	۴-۲	۷-۶-۵-۴-۲	۴-۲-۱	۲
	۳-۱	۶-۳	۷-۴-۳-۱	۳
	۴-۲	۷-۶-۵-۴-۳-۲	۴-۲-۱	۴
	۷-۶-۵	۷-۶-۵	۷-۶-۵-۴-۲-۱	۵
	۶-۵	۶-۵	۷-۶-۵-۴-۳-۲-۱	۶
	۷-۵-۱	۷-۶-۵-۳-۱	۷-۵-۴-۲-۱	۷

با توجه به نتایج جدول و از آنجایی که در عامل ۱ (تمرکزگرایی در نظام آموزشی کشور) مجموعه اشتراک پیش نیاز با دریافتی دقیقاً برابر با مجموعه دریافتی است. این عامل سطح سوم مدل را تشکیل می‌دهد.

#### جدول ۷- تعیین سطح عوامل(سطح چهارم)

سطح	اشتراک پیش نیاز با دریافتی	مجموعه پیش نیاز	مجموعه دریافتی	عامل
سطح چهارم	۴-۲	۷-۶-۵-۴-۲	۴-۲	۲
	۳	۶-۳	۷-۴-۳	۳
سطح چهارم	۴-۲	-۵-۴-۳-۲ ۷-۶	۴-۲	۴
	۷-۶-۵	۷-۶-۵	۷-۶-۵-۴-۲	۵
	۶-۵	۶-۵	۷-۶-۵-۴-۳-۲	۶
	۷-۵	۷-۶-۵-۳	۷-۵-۴-۲	۷

با توجه به نتایج جدول و از آنجایی که عامل ۲ (عدم باور به صلاحیت حرفه‌ای مدیران مدارس) و ۴ (عدم وجود امکانات زیرساختی) مجموعه اشتراک پیش‌نیاز با دریافتی دقیقاً برابر با مجموعه دریافتی است. این دو شاخص سطح چهارم مدل را تشکیل می‌دهند.

#### جدول ۸- تعیین سطح عوامل(سطح پنجم)

سطح	اشتراک پیش نیاز با دریافتی	مجموعه پیش نیاز	مجموعه دریافتی	عامل
	۳	۶-۳	۷-۳	۳
	۷-۶-۵	۷-۶-۵	۷-۶-۵	۵
	۶-۵	۶-۵	۷-۶-۵-۳	۶
سطح پنجم	۷-۵	۷-۶-۵-۳	۷-۵	۷

با توجه به نتایج جدول و از آنجایی که شاخص ۷ (تاكيد مدیران بالادستی بر نظارت و کنترل مدارس) مجموعه اشتراک پیش نیاز با دریافتی دقیقاً برابر با مجموعه دریافتی است. این سه شاخص یا سطح پنجم مدل را تشکیل می‌دهند.

#### جدول ۹- تعیین سطح عوامل(سطح ششم)

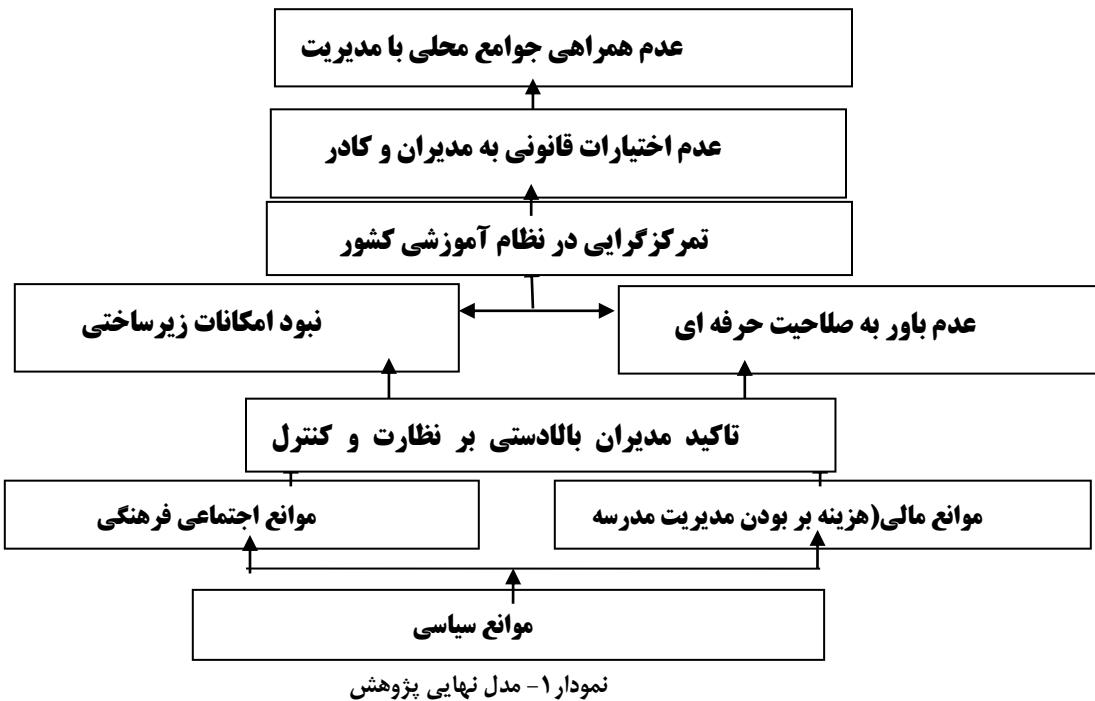
سطح	اشتراک پیش نیاز با دریافتی	مجموعه پیش نیاز	مجموعه دریافتی	عامل
سطح ششم	۳	۶-۳	۳	۳
سطح ششم	۶-۵	۶-۵	۶-۵	۵
	۶-۵	۶-۵	۶-۵-۳	۶

با توجه به نتایج جدول، از آنجایی که عامل ۳ (موانع مالی / هزینه‌بر بودن مدیریت مدرسه‌محور) و ۵ (موانع اجتماعی فرهنگی) مجموعه اشتراک پیش نیاز با دریافتی دقیقاً برابر با مجموعه دریافتی است. این دو عامل سطح ششم مدل را شکل می‌دهند.

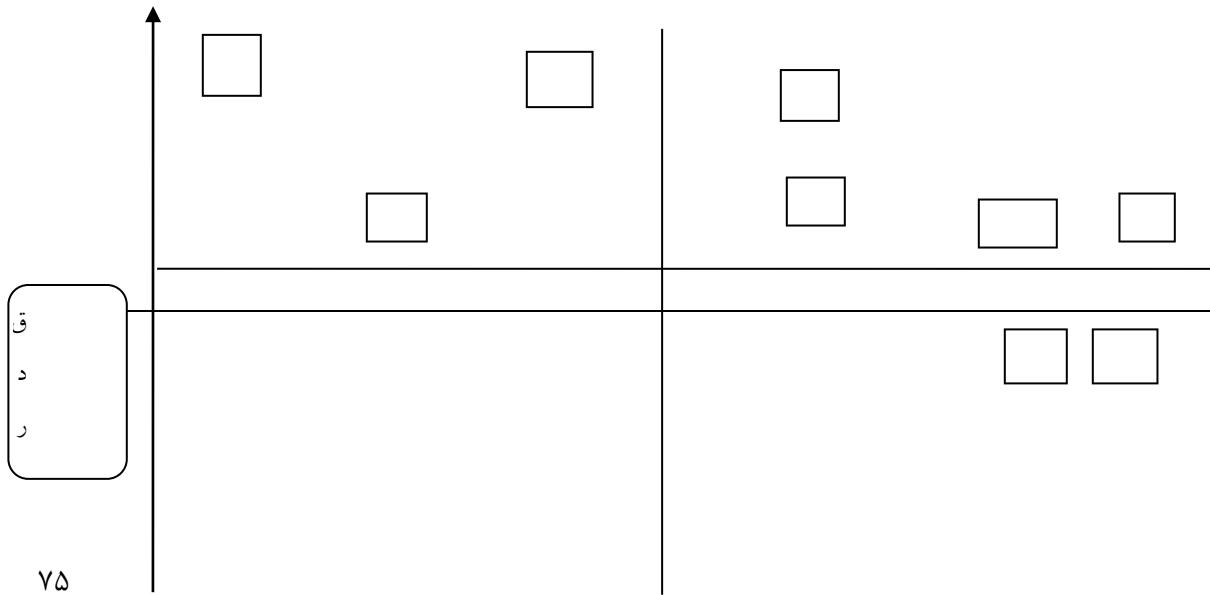
#### جدول ۱۰- تعیین سطح عوامل(سطح هفتم)

سطح	اشتراک پیش نیاز با دریافتی	مجموعه پیش نیاز	مجموعه دریافتی	عامل
سطح هفتم	۶	۶	۶	۶

با توجه به نتایج جدول و از آنجایی که عامل ۶ یعنی موانع سیاسی مجموعه اشتراک پیش نیاز با دریافتی دقیقاً برابر با مجموعه دریافتی است، این عامل سطح هفتم مدل را تشکیل می‌دهند. بر مبنای روابط بین عوامل موثر بر اجرای مدیریت مدرسه محور و تأثیرگذاری و تأثیرپذیری آنها از همدیگر مدل زیر قابل ارائه می‌باشد.



همان گونه که مدل مشخص شده است موانع اجرای مدیریت مدرسه محور در نظام آموزشی ایران دارای ۷ سطح می‌باشد که به شکل‌های مختلف و در سطوح هفت گانه بر همدیگر تأثیر گذاشته و تأثیر می‌پذیرند که در سطوح هفت گانه در مورد آن توضیح داده شد. در ادامه گراف MICMAC ارائه شده است.



قدرت وابستگی

## نمودار ۲- گراف CMAC

همان‌گونه که نمودار فوق نشان می‌دهد عامل<sup>۳</sup>(موانع مالی- هزینه بر بودن مدیریت مدرسه محور)،<sup>۵</sup>(عوامل اجتماعی فرهنگی) و<sup>۶</sup>(موانع سیاسی- تمرکز سیاسی بر مدارس) به عنوان متغیر مستقل کلیدی دارای قدرت نفوذ بالا و وابستگی پایین هستند، عامل‌های<sup>۲</sup>(عدم باور به صلاحیت حرفه‌ای مدیران مدارس)،<sup>۴</sup>(عدم وجود امکانات زیرساختی) ،<sup>۷</sup>(تأکید مدیران بالادستی بر نظارت و کنترل مدارس) و<sup>۸</sup>(عدم همراهی جوامع محلی با مدیریت مدرسه محور ) به عنوان متغیرهای پیوند دهنده دارای بیشترین قدرت نفوذ و بیشترین قدرت وابستگی می‌باشند. همچنین عامل شماره ۱(تمرکزگرایی در نظام آموزشی کشور) و<sup>۹</sup> (عدم اختیارات قانونی به مدیران و کادر مدرسه ) به عنوان متغیر وابسته دارای قدرت وابستگی زیاد و قدرت نفوذ کم می‌باشد. همچنین هیچ‌کدام از متغیرها به عنوان متغیر مستقل(قدرت نفوذ کم و قدرت وابستگی کم) نیستند. بنابراین می‌توان در یک نتیجه گیری کلی گفت که اغلب متغیرها با هم دیگر در کنش و واکنش بالا هستند و ارتباط متقابل با هم‌دیگر دارند.

### بحث و نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر<sup>۹</sup> عامل مؤثر با استفاده از ادبیات پژوهش و نظر خبرگان استخراج و با استفاده از روش ISM ارائه شد. از بین این عامل؛ موافع سیاسی به عنوان مؤثرترین مانع در اجرای مدیریت مدرسه محور به حساب می‌آید. پس از آن، موافع مالی- هزینه بر بودن مدیریت مدرسه محور و عوامل اجتماعی فرهنگی قرار دارد. سپس کمال‌گرایی، نگرش‌های ناکارآمد و فضای حاکم بر خانواده به عنوان مانع محسوب می‌شود. عدم باور به صلاحیت حرفه‌ای مدیران مدارس و عدم باور به صلاحیت حرفه‌ای مدیران مدارس در سطح بعدی به عنوان موافع در راستای اجرایی مدیریت مدرسه محور به دست آمده است. تمرکزگرایی در نظام آموزشی کشور، عدم اختیارات قانونی به مدیران و کادر مدرسه، عدم همراهی جوامع محلی با مدیریت مدرسه محور به ترتیب در سطوح بعد قرار دارند.

در نهایت مدل ارائه شده بر اساس نظر متخصصان و صاحب نظران دارای هفت سطح است که موافع سیاسی(تمرکز سیاسی بر مدارس) در سطح هفتم قرار دارد. بر این اساس می‌توان اظهار نمود که این عامل، به عنوان زیربنایی‌ترین و اثرگذارترین مانع محسوب می‌شود و بر سایر عوامل، بیشترین تأثیرگذاری را دارد. نتایج با پژوهش‌های دوست‌بین، حسینی، شیردل و عالی نژاد (۱۴۰۰)، مرادی و همکاران (۱۳۹۸)،

بخشن و همکاران (۱۴۰۰) و ساوادا و گریفین (۲۰۱۵) همسو می‌باشد. در تبیین این سطح می‌توان گفت، که بخش قابل توجهی از سیاست‌های نظام آموزشی از طریق سیاست‌های نظام سیاسی اجتماعی طرح‌ریزی می‌شود به همین دلیل به ندرت کشوری می‌توان یافت که نظام سیاسی متمرکزی داشته باشد و در مقابل نظام برنامه‌ریزی درسی غیرمتمرکزی داشته باشد و بالعکس، چرا که قالب‌ها و چارچوب‌های کلی سیاسی اجتماعی جامعه بر شیوه مدیریت مدرسه هم اثر می‌گذارد. به همین دلیل بسیاری از متخصصان یکی از بسترهای شکل‌گیری مدیریت مدرسه‌محوری در دهه ۷۰ میلادی را شکل‌گیری نظام‌های مردم‌سالاری می‌دانند (مهرمحمدی، ۱۳۹۲) و معتقدند در فرایند طرح‌ریزی نظام سیاسی مبتنی بر مردم‌سالاری این مساله خود را درآموزش و پرورش هم نشان می‌دهد که متولیان و تصمیم‌گیران مدیریت مدرسه نیز باید در دورن مدرسه و جامعه محلی باشند.

موانع مالی/ هزینه بر بودن مدیریت مدرسه محور و همجنین موافع اجتماعی- فرهنگی به عنوان دو مانع دیگر اثربخش در سطح ششم قرار دارد که متأثر از موافع سیاسی می‌باشد. نتایج این سطح با پژوهش‌های دوستبیان، حسینی، شیردل و عالی نژاد (۱۴۰۰) و مظلومی پور، اکبری و سیدی (۱۳۹۸) همسو می‌باشد. در تبیین این سطح می‌توان گفت، از آنجا که از بدو تأسیس مدارس به شکل نوین در ایران، متولی تأمین منابع برای آموزش و پرورش و مدارس دولتی مرکزی بوده است و هنوز این سنت ادامه دارد و اصل سی‌ام قانون اساسی، بیانگر ارائه آموزش رایگان در آموزش عمومی است و همچنین مردم بر این باورند که جز ثبت نام فرزندانشان در مدرسه نقشی اقتصادی و اجتماعی به عهده آنها نیست. از یک نظر گفتی است که تمرکز‌گرایی مسبب تغییر نگرش مردم نسبت به امر مدرسه داری شده و آنها مدرسه با دولت را مسئول تأمین مالی مدرسه می‌انگارند و از سویی دیگر، فقدان تابعیت برنامه در مدرسه با واقعیت‌های زندگی مردمان روستا، آنان را نسبت به مدرسه و بازده‌های آن بی‌انگیزه کرده است. به خصوص مناطق روستایی، مدرسه را برای زندگی روستایی مفید و مناسب ارزشیابی نمی‌کنند، از این رو تأمین مدرسه را بر نمی‌تابند. از آنجا که نوع نظام حکومتی و آموزش و پرورش ایران متمرکز است، به میزان زیادی در توزیع بودجه وامکانات، بنا به ماهیت این رویکردها، برابری و تقسیم عادلانه امکانات اتفاق نمی‌افتد. از دیگر سو، به رغم رویکرد دولت به حمایت از روستاهای حمایت متمرکز و غیرموارزی از روستاهای به عمل نمی‌آید. همچنین، به دلیل فقدان نظام نظارت کارآمد و نظام تلقیق طرح‌ها و برنامه‌ها حمایتی جدی و پیگیرانه از توزیع جدید امکانات صورت نمی‌گیرد. نکته حائز اهمیت دیگر در راستای این مسأله، عدم همخوانی تورم و سطح درآمدها می‌باشد که برای بسیاری از خانواده‌ها امکان پرداخت برخی هزینه‌ها به مدرسه مقدور نمی‌باشد. امروزه در بسیاری از مدارس شاهد هستیم که دانش‌آموزان باید هزینه برگه‌های امتحانی را پرداخت یا با خود به مدرسه بیاورند

سطح پنجم را تأکید مدیران بالادستی بر نظارت و کنترل مدارس تشکیل می‌دهد. مدرسه محوری به این امر اشاره دارد که در فرایند تصمیم‌گیری جامع و فراگیر، همه اعضای گروه به طور برابر شرکت داشته باشند. لازم است اقتدار گروه‌هایی که در مدرسه تصمیم‌گیری می‌کنند، به وسیله سطوح سازمانی و سلسله مراتب آن حمایت شوند و مورد احترام قرار گیرند، لذا مدرسه محوری یا تصمیم‌گیری مشارکتی در مدرسه، یک بازنگری در مدارس به ویژه مدارس دولتی است که انحصار قدرت تصمیم‌گیری را از یک ناحیه مرکزی به یک مدرسه، به منظور بهبود عملکرد آن مدرسه به دنبال دارد. سوگیری این فرایند به سمت افزایش دادن سطح دخالت و درگیری مدرسه در اداره مدیریت خود است. این فرایند باعث توانمند شدن مدرسه برای ایجاد تصمیم‌گیری‌های آموزشی در مورد نیازهای یک مدرسه و کمک به استفاده

موثر از منابع محدود مدرسه و تقویت مشارکت محلی در اداره امور مدارس است. به این ترتیب مدرسه محوری به دنبال تمرکز زدایی در نظام آموزشی و انتقال اختیار و قدرت تصمیم‌گیری به مدرسه، به وجود می‌آید.

سطح چهارم را عدم باور به صلاحیت حرفه‌ای مدیران مدارس و عدم وجود امکانات زیرساختی قرار دارد. نتایج این سطح با پژوهش‌های، تربیتی نژاد و حیدری (۱۴۰۰) همسو می‌باشد. در تبیین این سطح می‌توان گفت، حرفه‌ای بودن از ویژگی‌های بسیار اساسی و کلیدی برای مدیریت مدرسه محوری است و اگر مدیران بالادستی به توانایی و ظرفیت مدیریت کادر مدرسه اطمینان نداشته باشند، طبیعی است که مانع تفویض اختیار به مدیران در سطح مدرسه می‌شوند.

در سطح سوم، تمرکزگرایی در سیستم آموزشی کشور قرار دارد که از این منظر همسو با پژوهش‌های مرادی و همکاران (۱۳۹۸) و بخشش و همکاران (۱۴۰۰) می‌باشد. در تبیین این سطح می‌توان گفت، در پیشبرد اهداف آموزشی از طریق مشارکت در تصمیم‌گیری‌ها، پیروی از اصل آزمایش در خطا در اتخاذ تصمیمات آموزش و پرورش هم در نحوه برقراری ارتباط با کارکنان، دانش آموزان، مشغولیت ذهنی به امور غیر آموزشی مانند مکاتبات اداری، برداشتی که هم اکنون از مفهوم وظایف مدیریت آموزشگاهی در سطح مدارس وجود دارد برداشتی سنتی و ناکارآمد است. غالب مدیران آموزش دیده در اینجا درست وظایفشان با دشواری روبرو هستند. مدیریت آموزشی، فعالیتی است که خارج از مدارس در سازمان‌های آموزشی در بالاترین سطح سلسله مراتب صورت می‌گیرد و مقصود از آن اعمال ضوابط و مقررات رفتاری برای ایجاد نظم و گردش کار نظام به طور کلی است به جای تکیه بر تحقق و دستیابی به چهارچوب نظری هدایت کننده عمل به تدارک و تدوین روش‌ها و رویه‌های استاندارد برای اداره فعالیت تأکید می‌شود. مدرسه محوری، عبارت است از تمرکز زدایی پایدار، مستمر و تدریجی در نظام آموزشی و انتقال اقتدار و تصمیم‌گیری در ابعاد مختلف کارکردهای عملیاتی به مدرسه است. هدف اصلی مدیریت مدرسه محور بهبود عملکرد مدرسه و ارتقای کیفیت آموزشی به منظور افزایش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان است این فرایند به سمت افزایش سطح دخالت و درگیری مدرسه در اداره خود است. نتیجه آن تقویت کارکنان برای مشارکت در تصمیم‌سازی ها و کاستن شکاف بین مدیران و کارکنان برای رسیدن به کارایی و کار آمدی در اجراست. اخیراً این فکر که سازمانها دارای "توانایی‌های دسته جمعی" هستند، توجه بیشتری را براین موضوع متوجه ساخته است که چگونه محیط کار، می‌تواند تمام کارکنان را به خلاق‌تر شدن قادر سازد. بدین ترتیب، سازمان به بازنگری در مسایلی چون طراحی محیط کار، روش‌های انعطاف‌پذیر کار و بهره‌گیری موثر از فناوری، هدایت شده است.

عدم اختیارات قانونی مدیران و کادر مدرسه در سطح دوم قرار دارد. در تبیین این امر می‌توان گفت آشنایی مدیران مدارس و مسؤولان آموزش و پرورش با حدود اختیارات خود و ارکان مدرسه و مقررات تحصیلی از شرایط لازم برای موفقیت یک مدیر به شمار می‌آید. بررسی‌های دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش در سال ۱۳۷۶ نشان داد که فقدان یک آین نامه جامع در این زمینه وجود مقررات متعدد، موردی و بعض‌اً غیر هم سو، مدیران مدارس را با مشکلات عدیده‌ای رویه رو ساخته است. بر این اساس مقرر گردید دبیرخانه شورا با همکاری مدیران و کارشناسان حوزه ستادی نسبت به تدوین آین نامه جامعی با عنوان آین نامه اجرایی مدارس اقدام کند. آین نامه مذکور تدوین و پس از طرح در کمیسیون مقررات تحصیلی و کمیسیون معین شورای عالی آموزش و پرورش با مجوز شورا به صورت آزمایشی در سال تحصیلی ۷۸-۷۹ در کلیه‌ی مدارس کشور به اجرا در آمد. آین نامه مذکور با توجه به نظرات واصله اصلاح شد و تلاش گردید در

بازنگری، اختیارات جدیدی در راستای سیاست مدرسه محوری به مدارس واگذار شود و بستر مناسبی برای تحقق شعار مدرسه محوری یا مدیریت مدرسه محور فراهم گردد. در مدیریت مدرسه محور که آن را اجمالاً راهبردی برای تسهیل دسترسی به اهداف تعلیم و تربیت از طریق واکذاری بخشی از اختیارات تصمیم‌گیری به ارکان مدرسه تعریف می‌کنند، تأکید اساسی بر مشارکت مدیران، معلمان، دانش آموزان و اولیای آن‌ها در تصمیم‌گیری و شفاف کردن اهداف و اختیارات می‌شود تا مدارس به جای آنکه صرفاً مجری شیوه نامه‌های ابلاغی باشند، خود در برنامه‌ریزی‌های مدرسه نقش اصلی را عهده دار شوند. لازمه‌ی تحقق مدرسه محوری تدوین اهداف، تعریف ارکان و تعیین حدود اختیارات ارکان مدرسه است که شورای عالی آموزش و پرورش در طی دو سال اخیر بیش ترین وقت خود را به این امور اختصاص داده است. در سال ۱۳۷۹ برای اولین بار در تاریخ آموزش و پرورش ایران اهداف دوره‌های تحصیلی به تفصیل تدوین و در اختیار مدارس قرار گرفت و ارکان مدرسه و اختیارات آن‌ها نیز در آینه اجرایی مشخص گردید و به تصویب شورا رسید. بدون شک اجرای مناسب آینه نامه‌ی اجرایی زمینه‌ی واگذاری اختیارات بیشتر را به ارکان مدرسه فراهم خواهد کرد.

در نهایت سطح اول مدل را عدم همراهی جوامع محلی با مدیریت مدرسه محور تشکیل می‌دهد. در واقع عوامل دیگر بصورت مستقیم یا غیر مستقیم بر این دو عامل تأثیر می‌گذارند. خود این دو عامل بر عوامل دیگر تأثیر نمی‌گذارند، تنها تأثیر می‌پذیرند. نتایج به دست آمده در ارتباط با این سطح با پژوهش‌های انصاری (۱۳۹۳) خاوری و همکاران (۱۳۹۳) احسانی، مدنیان و مشتاقی (۱۳۹۳) همسو می‌باشد. به عبارت دیگر می‌توان گفت که عدم همراهی جوامع محلی در فرایند مدیریت مدرسه محور هم به عنوان عامل و مانع به حساب می‌آید و هم خود معلوم عوامل دیگر است. به عبارت دیگر از این جهت معلوم است که اگر فضای سیاسی، اجتماعی و میزان اختیارات کادر مدرسه برای شکل گیری مدیریت مدرسه محور فراهم باشد خود به خود جوامع محلی با کادر مدرسه همراه شده و در نقش توسعه‌دهنده مدیریت مدرسه محور بر می‌آیند.

## منابع

- احسانی، پری؛ مدنیان، عبدالحسن و مشتاقی، سعید(۱۳۹۳). بررسی تفاوت نظر مدیران، معاونان و کارشناسان آموزشی آموزش و پرورش شهرستان اهواز در به کارگیری الگوی مدیریت مدرسه محور در نظام آموزشی(۶-۳). اولین کنفرانس بین‌المللی مدیریت در قرن ۲۱. تهران: موسسه مدیران ایده‌پرداز پایتحت ویرا
- ادیب‌منش، مریزان؛ علی عسگری، مجید و موسی‌پور، نعمت‌الله (۱۳۹۰). امکان‌سنجی اجرای برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور در دیبرستان‌های شهر کرمانشاه. مجله‌ی علمی پژوهشی «پژوهش‌های برنامه درسی». انجمن مطالعات برنامه‌ی درسی ایران، ۱۱(۲): ۸۱-۱۰۴.
- دوست‌بین، فیروزه؛ حسینی، اعظم؛ شیردل، زهرا و عالی نژاد، فهیمه(۱۴۰۰). مدیریت مدرسه محور، تغییری جهت بهبود نظام آموزشی کشور، اولین همایش ملی علمی دانشجویی روانشناسی، اردبیل
- بخشش، مریم؛ بارخدا، سیده سروه؛ پرنده‌فیروزی، نظیره و حسینی، چیا(۱۴۰۰). مفهوم مدیریت مدرسه محور و چالش‌های پیش روی آن، همايش ملی پژوهش‌های حرفه‌ای در روانشناسی و مشاوره با رویکرد ازنگاه معلم، میناب

پیرایی، فاطمه؛ ملکی، افشین و زرگر، مژده (۱۳۹۷). الزامات و موانع استقرار بودجه‌ریزی عملیاتی مبتنی بر عملکرد مدرسه بر اساس الگوی سه عاملی شه در مسیر دستیابی به مدل مطلوب بودجه‌ریزی در خرده سیستم‌های آموزش و پرورش. پژوهش‌های رهبری و مدیریت آموزشی دانشگاه علامه طباطبائی، ۱۵(۴)، ۱۴۹-۱۷۴.

ترینی نژاد، حسین و حیدری، اکبر (۱۴۰۰). برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور راهبردی برای تمرکزدایی از نظام برنامه‌ریزی درسی. هفتمین کنفرانس بین‌المللی دانش و فناوری علوم تربیتی مطالعات اجتماعی و روانشناسی ایران. تهران: موسسه برگزار کننده همایش‌های توسعه محور دانش و فناوری سام ایرانیان

جهانیان، رضا (۱۳۸۷). ابعاد و مولفه‌های نظام مدیریت مدرسه‌محوری و ارائه مدل مفهومی. دانش و پژوهش در علوم تربیتی، ۱۷، ۴۹-۷۴. مرادی پردنجانی، حجت الله؛ دیناوشی، سیامک؛ ابدالی، فروتن و صفائی‌خانی، غلامرضا (۱۳۹۳). مدیریت مدرسه‌محور، چالش‌ها و مشکلات پیش‌رو در ایران، نخستین همایش ملی الکترونیکی رویکردهای کاربردی و پژوهشی در علوم انسانی و مدیریت، قم.

مرادی، سعید و امین‌بیدختی، علی‌اکبر (۱۳۹۸). نظام آموزش و پرورش و خلاء ده ساله یک الگوی عملیاتی برای ارزیابی عملکرد مدارس هیأت‌امنایی کشور از منظر سیستم مدیریت مدرسه‌محور. مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی، ۱۲(۱)، ۱۰۱-۱۲۴.

مطلوبی‌پور، محمدعلی و اکبری، فاطمه (۱۳۹۷). موانع اجرایی مدرسه‌محوری از دیدگاه مدیران مدارس منطقه نسوج. ششمین همایش ملی مطالعات و تحقیقات نوین در حوزه علوم تربیتی، روانشناسی و مشاوره ایران. تهران: انجمن توسعه و ترویج علوم و فنون بنیادین مهرعلی‌زاده، یدالله؛ سپاسی، حسین؛ آشفشان، فاطمه (۱۳۸۴). زمینه‌ها و موانع کاربست مدیریت مدرسه‌محور در ایران مطالعه‌ای در دیبرستان‌های دولتی شهر اهواز استان خوزستان. علوم تربیتی، ۱۲(۳)، ۱-۲۲.

نیامهر، وحیده؛ پرسته، فاطمه و علیپور، وحیده (۱۳۹۶). امکان‌سنجی تحقق مدیریت مدرسه‌محور از دیدگاه مدیران مقطع متوسطه در شهر کرج. پژوهش‌ها و مطالعات علوم رفتاری، ۳۳، ۵۸-۶۹.

خاوری، ابوذر؛ رفتی، محسن؛ صاحب‌اختیاری، بهارک و آقامحمدی، محبوبه (۱۳۹۳). دگرگونی در مدیریت مدارس: مدیریت مدرسه محور بررسی اصول مدیریت مدرسه محور در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، اولین همایش علمی پژوهشی علوم تربیتی و روانشناسی آسیب‌های اجتماعی و فرهنگی ایران، تهران

Bhardwaj, A. (2016). Importance of education in human life: A holistic approach. *International Journal of Science and Consciousness*, 2(2), 23-28.

Bhargava, M., & Jerome, L. (2020). Training teachers for and through citizenship: learning from citizenship experiences. *Societies*, 10(2), 36.

Chentukov, Y., Omelchenko, V., Zakharova, O., & Nikolenko, T. (2021). Assessing the impact of higher education competitiveness on the level of socio-economic development of a country. *Problems and Perspectives in Management*, 19(2), 370-383.

- Coopmans, M., Ten Dam, G., Dijkstra, A. B., & Van der Veen, I. (2020). Towards a comprehensive school effectiveness model of citizenship education: An empirical analysis of secondary schools in the Netherlands. *Social Sciences*, 9(9), 157.
- Cornito, C. M. (2021). Striking a balance between centralized and decentralized decision making: A school-based management practice for optimum performance. *International Journal of Social Sciences and Economic Review*, 3(4), 08-15.
- Efendi, S. (2020). The Role of Human Capital in the Education Sector in Efforts to Create Reliable Organizational Human Resources. *International Journal of Science and Society*, 2(1), 405-413.
- Elmelegy, R. I. (2015). School-based management: An approach to decision-making quality in Egyptian general secondary schools. *School Leadership & Management*, 35(1), 79-96.
- Leider, C. M., Colombo, M., & Nirlino, E. (2021). Decentralization, teacher quality, and the education of English learners: Do state education agencies effectively prepare teachers of Els?. *Education Policy Analysis Archives*, 29(January-July), 100-100.
- Sawada, Y., Aida, T., Griffen, A. S., Kozuka, E., Noguchi, H., & Todo, Y. (2015, August). Election, implementation, and social capital in school-based management: Evidence from a randomized field experiment of COGES project in Burkina Faso. In *Workshop on Participatory School-based Management for Improving Quality: Findings and Policy Implications from Three Studies. Ouagadougou: Ministry of Education of Burkina Faso and JICA*.
- Sodirjonov, M. M. (2020). EDUCATION AS THE MOST IMPORTANT FACTOR OF HUMAN CAPITAL DEVELOPMENT. *Theoretical & Applied Science*, (4), 901-905.
- Yasin, B., & Yusuf, Y. Q. (2014). The policy outcomes and feasibility of school-based management in Aceh. *Asia Pacific Journal of Educational Development (APJED)*, 3(1), 21-32.

