مجلهٔ پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت

شمارهٔ پیاپی ۶۸، بهار و تابستان، سال۱۴۰۱

Journal of research on Issues of Education

مقاله علمی پژوهشی http://isoedmag.ir *Research Article*

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

سیروس منصوری[۱]، هادی عسکری[۲]

**چکیده**

هدف از پژوهش حاضر بررسی موانع اجرای مدیریت مدرسه محور در نظام آموزشی ایران بر مبنای رویکرد مدل¬سازی ساختاری تفسیری بود. روش پژوهش، مطالعه از نوع مدل¬سازی بود. جامعه¬آماری پژوهش، مختصصان اعضای هیات علمی دانشگاه بودند که ۲۵ نفر به صورت هدفمند از نوع موارد مطلوب انتخاب شدند. ابزار گرد¬آوری داده¬ها، پرسشنامه خود-تعاملی محقق¬ساخته بود. به منظور سنجش و ارزیابی روایی پرسشنامه، از ملاک روایی محتوایی استفاده شد. روایی محتوایی پرسشنامه ۰/۹۶ بدست آند.. تجزیه و تحلیل داده¬ها با روش مدل¬سازی ساختاری تفسیری انجام گرفت. نتایج پژوهش نشان داد که ۹ عامل به عنوان موانع مدیریت مدرسه محور نقش ایفا می¬کنند. همچنین نتایج نشان داد، موانع مالی(هزینه¬بر بودن مدیریت مدرسه¬محور)، موانع اجتماعی فرهنگی و موانع سیاسی به عنوان متغیر مستقل کلیدی دارای قدرت نفوذ بالا و وابستگی پایین هستند. همچنین نتایج نشان داد عدم باور به صلاحیت حرفه¬ای 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 می¬باشند و تمرکزگرایی در نظام آموزشی کشور و عدم اختیارات قانونی به مدیران و کادر مدرسه به عنوان متغیر وابسته دارای قدرت وابستگی زیاد و قدرت نفوذ کم می¬باشد..

**اطلاعات مربوط به مقاله**

**کلید واژگان**

نظام آموزشی، مدیریت مدرسه محور، رویکرد ساختاری- تفسیری.

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

[۲] کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی



[ Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-18 ]

## مقدمه

تغییرات اقتصادی، سیاسی، اجتماعی- فرهنگی جوامع به گونه ای است که سازمان‌ها و مدیریت آنها را با دگرگونی فوق العاده مواجه ساخته است. تغییرات مهمی به مانند عدم تمرکز، رقابتی 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 بپردازند. اصلاحات اساسی در آموزش و پرورش به دلیل توسعه سرمایه انسانی می‌تواند تسهیل‌کننده و اثربخش در امر توسعه کشور باشد( کنتوکو[1] و همکاران،۲۰۱۲؛ سودیرجونو[2]،۲۰۲۰؛ افندی[3]،۲۰۲۰). یکی از اصلاحات اثرگذار در این راستا، توسل به ساختارهای انعطاف پذیر می‌باشد چرا که نویدبخش مشارکت بیشتر طبقات متفاوت جامعه از جمله والدین، مدیران، معلمان، کارکنان اداری مدارس و دانش‌آموزان در فرآیند تصمیم‌گیری خواهند بود که در نهایت موجبات اثر بخشی و کارآمدی نظام‌های آموزشی را فراهم می‌آورد (مرادی و امین بیدختی، ۱۳۹۸). در این میان تمرکززدایی یکی از سیاست‌هایی است که موجب مشارکت مردم و افزایش سطح بهره‌وری نیروی انسانی به ویژه معلمان می‌شده و از اتلاف منابع می‌کاهد( لیدر[4]، کولومبو[5] و نرلینو[6]،۲۰۲۱؛ کورنیتو[7]،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 منجرگردد (پیریائی و همکاران، ۱۳۹۷).

از طرف دیگر اهمیت توجه به سیستم مدرسه از این جهت می‌تواند حائر اهمیت باشد که مدرسه از جایگاه و ارزش خاصی در فعالیت‌های سیستم آموزش و پرورش هر کشوری برخوردار است( باردواج[8]،۲۰۱۶). مدرسه مکانی است که یادگیری در آن با همه‌ی ابعاد به منظور پرورش انسان متعادل و تربیت شهروند موثر و مفید صورت می گیرد( بارگاوا[9] و جروم[10]،۲۰۲۰؛ کوپمن[11] و همکاران،۲۰۲۰) و لازم است سیاستگذاری ها و تصمیم‌گیری های کلان وزارت آموزش و پرورش به این موضوع عنایت خاص گردد. در آستانهٔ هزاهٔ سوم، روند مطالبات مردم و جامعه از مدارس در جهت توسعهٔ یادگیری در همهٔ 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،

1 Chentukov
2 Sodirjonov
۳ Efendi
۴ Leider
5 Colombo
6 Nerlino
7 Cornito
۸ Bhardwaj
9 Bhargava
10 Jerome
11 Coopmans



[ Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-18 ]

آموزش مادام‌العمر، برابری فرصتهای آموزشی و بالاخره پرورش فراگیران در ابعاد شناختی، عاطفی، روانی، اخلاقی رو به افزایش است و مدارس هم به عنوان محل انجام فعالیت های 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 خویش در این زمینه مستلزم بهره‌گیری از کلیهٔ توانمندی‌های موجود در مدارس است. مدارس دارای استعدادها و تواناییهای 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، محتوا 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 انضباطی، معرفی مدرسه در سطح اجتماع، ارزیابی معلمان و مواردی مشابه ارائه خدمت کنند و کمتر به مسئولیت‌های مدیران نسبت به برنامه‌درسی توجه و اشاره می شود. 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 محافل آموزشی، علمی و اجرایی قرار گرفته است. این دیدگاه زمینه‌های عدم تمرکز، کار گروهی و تصمیم‌گیری مشارکتی و به تبع آن، مسئولیت پذیری و پاسخگویی بیشتر تصمیم گیرندگان در قبال تصمیمات اتخاذ شده را فراهم می نماید. مدیریت متمرکز آموزش و پرورش در کشور و عدم مشارکت شایسته مدیران، کارکنان، اولیا و دانش آموزان در تصمیمات مربوط به نحوه اداره مدرسه و چگونگی برطرف نمودن مشکلات و محدودیت های آن، سالهاست که بر نظام آموزش و پرورش کشور سایه افکنده است. وضعیت یاد شده نیز اثربخشی مدارس را کاهش داده است. از این رو، 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 به‌عنوان نمونه؛ تربتی نژاد و حیدری (۱۴۰۰) در پژوهشی با عنوان برنامه‌ریزی درسی‌مدرسه‌محور، 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 مدرسه محوری 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 مولفه های موانع برون سازمانی شامل: عامل فرهنگی – اجتماعی، اقتصادی و سیاسی به دلیل ساختار خود از نظر پاسخگویان موانع جدی در سر راه مدرسه محوری در نظام آموزشی هستند. مرادی و همکاران (۱۳۹۸) در پژوهشی به بررسی مدیریت مدرسه محور، 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 می کنند. 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 حمایت های

[ Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-18 ]

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(۱۳۹۳) در پژوهش خود به بررسی تفاوت نظر مدیران، معاونان و کارشناسان آموزشی آموزش و پرورش شهرستان اهواز در به کارگیری الگوی مدیریت مدرسه‌محور در سیستم آموزشی(۳-۳-۶) 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 مدرسه‌محوری محسوب می‌شوند.

ادیب‌منش، علی‌عسگری و موسی‌پور (۱۳۹۰) در پژوهش خود با عنوان امکان‌سنجی اجرای برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور در دبیرستان‌های شهر کرمانشاه به این نتیجه رسیدند که گروه‌های مخاطب دارای دانش کافی، نگرش متوسط و مهارت ناکافی در زمینه ی اجرای برنامه ریزی درسی مدرسه محور می‌باشند و مدارس متوسطه‌ی شهر کرمانشاه، برای اجرای برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور، از امکانات مناسب برخوردار نیستند.

ساوادا[۱] و گریفین[۲](۲۰۱۵) در پژوهشی به نقش انجمن‌های مدیریت مدرسه در مدارس با مدیریت مدرسه‌محور پرداختند. نتایج نشان داد که این انجمن ها به طور قابل ملاحظه‌ای، سرمایه اجتماعی را با افزایش دادن مشارکت داوطلبانه در مدیریت مدرسه در بین مردم به میزان آن از ۸ درصد به ۲۷/۱۰ افزایش داده‌اند. الملجی[۳](۲۰۱۵) در مطالعه‌ای با عنوان "مدیریت مبتنی بر مدرسه‌محور" به رویکرد کیفیت تصمیم‌گیری در دبیرستان‌های کشور مصر پرداخت. این پژوهش تأیید کرده است که مدیریت مدرسه‌محور می‌تواند مشارکت بیش از پیش معلمان و کارمندان را در فرآیند تصمیم‌گیری تسهیل نماید. همچنین مدیریت مدرسه‌محور می‌تواند کیفیت تصمیم‌گیری را از طریق توانمندسازی معلم‌ها در اختیارات، نمایندگی‌ها و تشویق تصمیم‌گیری گروهی(مشارکتی) بهبود بخشد. یاسین[۴] و یوسف[۵] (۲۰۱۴) در پژوهش دیگری به بررسی سیاست‌ها و قابلیت اجرایی مدیریت مدارس در اندونزی پرداختند. نتایج نشان داد که که اکثر محدودیت‌های مشخص شده در اجرای سیاست مدیریتی مدیریت مدرسه محوری، مربوط به تمرکز زدایی یا خود مختاری، تصمیم‌گیری و مدیریت می‌شود.

## روش‌شناسی پژوهش

روش پژوهش حاضر مطالعه موردی از نوع مدل‌سازی بود. جامعه‌ی آماری پژوهش، شامل اعضای هیات علمی رشته علوم تربیتی دانشگاه-های ایران صاحب نظر در حوزه مدیریت مدرسه‌محور بود که ۲۵ نفر به صورت هدفمند از نوع موارد مطلوب انتخاب شدند. ابزار پژوهش پرسش‌نامه محقق‌ساخته خودتعاملی (ISM[۶]) بوده که برای ساخت آن ابتدا ازطریق ادبیات نظری و نظر خواهی از صاحب نظران عوامل استخراج شد و سپاس با ترکیب این عوامل در قالب ۹ عامل نهایی تدوین گردید. روایی عوامل با استفاده از روایی محتوایی با استفاده از

[۱] Sawada
[۲] Griffen
[3] Elmelegy
[4] Yasin,
[5] Yusuf
[6] Interpretative Structural Modeling



[ Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-18 ]

CVR بدست آمد که برابر با ۰/۹۶ بود. سپس این عوامل در سطر و ستون پرسشنامه قرار گرفته تا اثرپذیری و اثرگذاری هر یک از این عوامل، به صورت زوجی مقایسه شوند. همچنین، از تکنیک ISM برای تجزیه و تحلیل و ارائهٔ مدل موانع موثر بر مدیریت مدرسه محوری ستفاده شد. مراحل مختلف ISM به شرح ذیل است:

۱.تشکیل ماتریس خودتعاملی ساختاری (SSIM)[۱]؛ عوامل شناسایی‌شده وارد ماتریس خودتعاملی ساختاری می‌شوند. در این ماتریس، اگر عنصر سطر i منجر به ستون j شود، حرف V؛ اگر عنصر ستون j منجر به سطر i شود، حرف A را قرار داده و درصورتی‌که 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 خودتعاملی 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 تعیین‌شده 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 سطح‌بندی 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 انتخاب‌شده در سطر و ستون جدول قرار گرفتند و از پاسخ دهنده خواسته شد با توجه به نمادهای V، A، X و O نوع ارتباطات دوبه‌دوی عوامل را مشخص کند. در این مرحله، با تبدیل نمادهای روابط ماتریس SSIM به اعداد صفر و یک برحسب قواعد ذکرشده 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 موانع اجرای مدیریت مدرسه‌محور، در قالب ۹ عامل به‌عنوان عوامل نهایی مطرح شدند. این موانع شامل موانع مالی(هزینه‌بر بودن مدیریت مدرسه‌محور)، موانع اجتماعی فرهنگی، موانع سیاسی، تأکید مدیران بالادستی بر نظارت و کنترل مدارس، عدم باور به صلاحیت حرفه‌ای مدیران مدارس، عدم وجود امکانات زیرساختی، تمرکزگرایی در نظام آموزشی کشور، عدم اختیارات قانونی به مدیران و کادر مدرسه و عدم همراهی جوامع محلی با مدیریت مدرسه محور بودند

در مرحله بعد؛ این عوامل با استفاده از رویکرد ISM سطح‌بندی شدند. بدین منظور پرسشنامه‌های نهایی به منظور تجزیه و تحلیل روش ISM و سطح‌بندی عوامل در اختیار خبرگان قرار گرفت. بدین صورت که ۹ عامل انتخاب شده در سطر و ستون جدول قرار گرفتند و از پاسخ‌دهنده خواسته شد که با توجه به نمادهای تعریف شده شامل V، A، X و O نوع ارتباطات دو به دوی عوامل را مشخص کنند.

[۱]. Structural Self Interaction Matrix (SSIM)

[ Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-18 ]

**جدول ۱- ماتریس خودتعاملی ساختاری (*SSIM*)**

| عامل | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ | ۶ | ۷ | ۸ | ۹ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ۱ | | A | A | A | A | A | X | X | V |
| ۲ | | | O | X | O | A | A | V | X |
| ۳ | | | | V | O | A | V | A | O |
| ۴ | | | | | X | A | A | V | X |
| ۵ | | | | | | X | X | X | V |
| ۶ | | | | | | | V | V | V |
| ۷ | | | | | | | | X | V |
| ۸ | | | | | | | | | A |
| ۹ | | | | | | | | | |

**جدول ۲- ماتریس دستیابی اولیه (*RM*)**

| عامل | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ | ۶ | ۷ | ۸ | ۹ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ۱ | ۱ | ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | ۱ | ۱ | ۱ |
| ۲ | ۱ | ۱ | ۰ | ۱ | ۰ | ۰ | ۰ | ۱ | ۱ |
| ۳ | ۱ | ۰ | ۱ | ۱ | ۰ | ۰ | ۱ | ۰ | ۰ |
| ۴ | ۱ | ۱ | ۰ | ۱ | ۱ | ۰ | ۰ | ۱ | ۱ |
| ۵ | ۱ | ۰ | ۰ | ۱ | ۱ | ۱ | ۱ | ۱ | ۱ |
| ۶ | ۱ | ۱ | ۱ | ۱ | ۱ | ۱ | ۱ | ۱ | ۱ |
| ۷ | ۱ | ۱ | ۰ | ۱ | ۱ | ۰ | ۱ | ۱ | ۱ |
| ۸ | ۱ | ۰ | ۱ | ۰ | ۱ | ۰ | ۱ | ۱ | ۰ |
| ۹ | ۰ | ۱ | ۰ | ۱ | ۰ | ۰ | ۰ | ۱ | ۱ |

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.



[ Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-18 ]

**جدول ۳- ماتریس دستیابی نهایی**

| عامل | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ | ۶ | ۷ | ۸ | ۹ | قدرت نفوذ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ۱ | ۱ | ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | ۱ | ۱ | ۱ | ۴ |
| ۲ | ۱ | ۱ | ۰ | ۱ | ۰ | ۰ | ۰ | ۱ | ۱ | ۵ |
| ۳ | ۱ | ۰ | ۱ | ۱ | ۰ | ۰ | ۱ | ۱ ✶ | ۰ | ۵ |
| ۴ | ۱ | ۱ | ۰ | ۱ | ۰ ✶ | ۰ | ۰ | ۱ | ۱ | ۵ |
| ۵ | ۱ | ۱ | ۰ | ۱ | ۱ | ۱ | ۱ | ۱ | ۱ | ۸ |
| ۶ | ۱ | ۱ | ۱ | ۱ | ۱ | ۱ | ۱ | ۱ | ۱ | ۹ |
| ۷ | ۱ | ۱ | ۰ | ۱ | ۱ | ۰ | ۱ | ۱ | ۱ | ۷ |
| ۸ | ۱ | ۰ | ۱ | ۰ | ۱ | ۰ | ۱ | ۱ | ۰ | ۵ |
| ۹ | ۰ | ۱ | ۰ | ۱ | ۰ | ۰ | ۰ | ۱ | ۱ | ۴ |
| وابستگی | ۸ | ۶ | ۳ | ۷ | ۴ | ۲ | ۶ | ۹ | ۷ | - |

سپس برای تعیین سطح و اولویت متغیرها، مجموعه‌ی دستیابی و مجموعه‌ی پیش‌نیاز برای هر عامل تعیین شدند. مجموعه‌ی دستیابی(دریافتنی)، مجموعه‌ای است که در آن سطرهای متغیر به ستون متغیر ختم شده باشند و مجموعه‌ی پیش‌نیاز، مجموعه‌ای است که در آن ستون‌ها به سطرها ختم شده باشند، با به‌دست آوردن اشتراک این دو مجموعه، مجموعه‌ی مشترک به دست می‌آید. اگرعوامل 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 می‌گردند.

[ Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-18 ]

**تعیین سطوح عوامل:**

**جدول۴-تعیین سطح عوامل(سطح اول)**

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

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 دریافتنی دقیقا برابر با مجموعه دریافتنی است. این سه شاخص سطح اول مدل را تشکیل می‌دهند.

**جدول ۵- تعیین سطح عوامل(سطح دوم)**

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



[ Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-18 ]

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 دریافتنی دقیقا برابر با مجموعه دریافتنی است. این سه شاخص سطح دوم مدل را تشکیل می‌دهند.

**جدول ۶- تعیین سطح عوامل(سطح سوم)**

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

با توجه به نتایج جدول و از انجایی که در عامل ۱ (تمرکزگرایی در نظام آموزشی کشور) مجموعه اشتراک پیش‌نیاز با دریافتنی دقیقا برابر با مجموعه دریافتنی است. این عامل سطح سوم مدل را تشکیل می‌دهد.

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

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

[ Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-18 ]

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 دریافتنی دقیقا برابر با مجموعه دریافتنی است. این دو شاخص سطح چهارم مدل را تشکیل می‌دهند.

**جدول ۸-تعیین سطح عوامل(سطح پنجم)**

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

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

**جدول ۹- تعیین سطح عوامل(سطح ششم)**

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

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 دریافتنی دقیقا برابر با مجموعه دریافتنی است. این دو عامل سطح ششم مدل را شکل می‌دهند.

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

| عامل | مجموعه دریافتنی | مجموعه پیش نیاز | اشتراک پیش نیاز با دریافتنی | سطح |
|---|---|---|---|---|
| ۶ | ۶ | ۶ | ۶ | سطح هفتم |



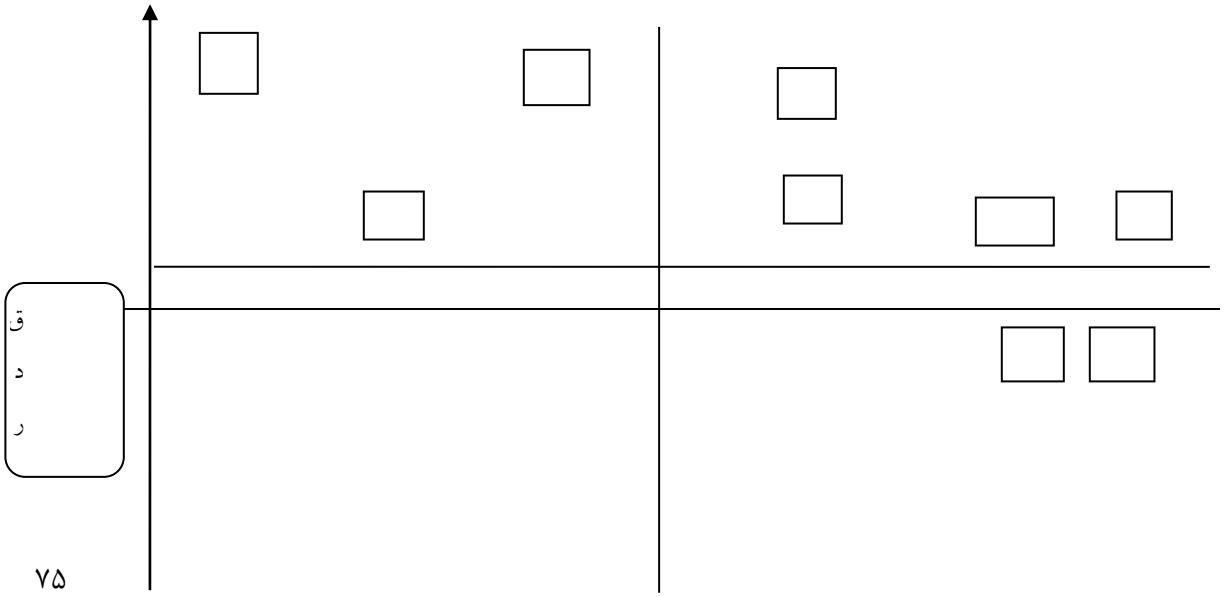
[ Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-18 ]

با توجه به نتایج جدول و از آنجایی که عامل ۶ یعنی موانع سیاسی مجموعه اشتراک پیش نیاز با دریافتنی دقیقا برابر با مجموعه دریافتنی 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.



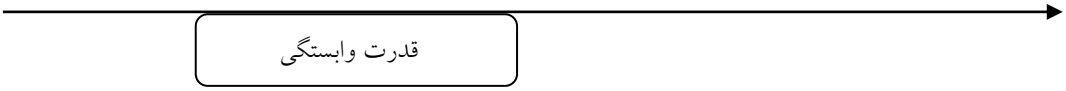

**نمودار۱- مدل نهایی پژوهش**

همان گونه که مدل مشخص شده است موانع اجرای مدیریت مدرسه محور در نظام آموزشی ایران دارای ۷ سطح می باشد 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.






[ Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-18 ]




**نمودار ۲- گراف M CMAC**

همان‌گونه که نمودار فوق نشان می‌دهد عامل ۳(موانع مالی- هزینه بر بودن مدیریت مدرسه محور)، ۵( عوامل اجتماعی فرهنگی) و ۶ (موانع سیاسی- تمرکز سیاسی بر مدارس) به عنوان متغیر مستقل کلیدی دارای قدرت نفوذ بالا و وابستگی پایین هستند، عامل‌های ۲(عدم باور به صلاحیت حرفه‌ای مدیران مدارس) ، ۴( عدم وجود امکانات زیرساختی ) ، ۷ (تأکید مدیران بالادستی بر نظارت و کنترل مدارس )و ۸ (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 ۹ (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 نفود 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 ۹ عامل مؤثر با استفاده از ادبیات پژوهش و نظر خبرگان استخراج و با استفاده از روش ISM ارائه شد. از بین این ۹ عامل؛ موانع سیاسی به‌عنوان مؤثرترین مانع در اجرای مدیریت مدرسه‌محور به حساب می‌آید. پس از آن، موانع مالی- هزینه بر بودن مدیریت مدرسه محور و عوامل اجتماعی فرهنگی قرار دارد. سپس کمال‌گرایی، نگرش‌های ناکارآمد و فضای حاکم بر خانواده به‌عنوان مانع محسوب می‌شود. عدم باور به صلاحیت حرفه ای مدیران مدارس و عدم باور به صلاحیت حرفه ای مدیران مدارس در سطح بعدی به‌عنوان موانع در راستای اجرای مدیریت مدرسه‌محور به‌دست 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 موانع سیاسی(تمرکز سیاسی بر مدارس) در سطح هفتم قرار دارد. بر این اساس می‌توان اظهار نمود که این عامل، به‌عنوان 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)،

[ Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-18 ]

بخشش 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 چارچوب-های 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 همچنین موانع اجتماعی– فرهنگی به‌عنوان دو مانع دیگر اثرگذار در سطح ششم قرار دارد که متأثر از موانع سیاسی می‌باشد. نتایج این سطح با پژوهش های دوست‌بین، 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 گفتنی است که تمرکزگرایی مسبب تغییر نگرش مردم نسبت به امرمدرسه داری شده و آنها مدرسه با دولت را مسئول تأمین مالی مدرسه می‌انگارند و از سویی دیگر، فقدان تناسب برنامه در مدرسه با واقعیت‌های زندگی مردمان روستا، آنان را نسبت به مدرسه و بازده‌های آن بی انگیزه 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 روستاها، حمایت متمرکز و غیرموازی از روستاها به عمل نمی‌آید. همچنین، به‌دلیل فقدان نظام نظارت کارآمد و نظام تلفیق 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 فرآیند تصمیم‌گیری جامع و فراگیر، همه اعضای گروه به طور برابر شرکت داشته باشند. لازم است اقتدار گروه هایی که در مدرسه تصمیم گیری 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 تصمیم گیری را از یک ناحیه مرکزی به یک مدرسه، به منظور بهبود عملکرد آن مدرسه به دنبال دارد. سوگیری این فرآیند به سمت افزایش دادن سطح دخالت و درگیری مدرسه در اداره مدیریت خود است. این فرآیند باعث توانمند شدن مدرسه برای ایجاد تصمیم‌گیری های آموزشی در مورد نیازهای یک مدرسه و کمک به استفاده



[ Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-18 ]

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 تصمیم گیری به مدرسه، به وجود می آید.

سطح چهارم را عدم باور به صلاحیت حرفه‌ای مدیران مدارس و عدم وجود امکانات زیرساختی قرار دارد. نتایج این سطح با پژوهش‌های، تربتی 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 مانعی تفویض اختیار به مدیران در سطح مدرسه می شوند.

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 تصمیم‌گیری ها، 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 ایفای 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 دانش‌آموزان 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 متمرکز 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 آیین نامه جامع در این زمینه و وجود مقررات متعدد، موردی و بعضا غیر هم سو، مدیران مدارس را با مشکلات عدیده‌ای روبه رو ساخته است. بر این اساس مقرر گردید دبیرخانه شورا با همکاری مدیران و کارشناسان حوزه ستادی نسبت به تدوین آیین‌نامه جامعی با عنوان آیین‌نامه اجرایی مدارس اقدام کند. آیین‌نامه 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. آیین‌نامه مذکور با توجه به نظرات واصله اصلاح شد و تلاش گردید در

[ Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-18 ]

بازنگری، اختیارات جدیدی در راستای سیاست مدرسه محوری به مدارس واگذار شود و بستر مناسبی برای تحقق شعار مدرسه‌محوری یا مدیریت مدرسه محور فراهم گردد. در مدیریت مدرسه‌محور که آن را اجمالاً راهبردی برای تسهیل دسترسی به اهداف تعلیم و تربیت از طریق واگذاری 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 برنامه‌ریزی های 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 دوره های تحصیلی به تفصیل تدوین و در اختیار مدارس قرار گرفت و ارکان مدرسه و اختیارات آن‌ها نیز در آیین نامه اجرایی مشخص گردید و به تصویب شورا رسید. بدون شک اجرای مناسب آیین نامه ی اجرایی زمینه ی 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 می آید و هم خود معلول عوامل دیگر است. به عبارت دیگر از این جهت معلول است که اگر فضای سیاسی، اجتماعی و میزان اختیارات کادر مدرسه برای شکل گیری مدیریت مدرسه‌محور فراهم باشد خود به خود جوامع محلی با  با کادر مدرسه همراه شده و در نقش توسعه‌دهنده مدیریت مدرسه‌محور 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 مدرسه‌محور در نظام آموزشی(۶-۳-۳). اولین کنفرانس بین‌المللی مدیریت در قرن ۲۱. تهران: موسسه مدیران ایده‌پرداز پایتخت ویرا

ادیب‌منش، مرزبان؛ علی‌عسگری، مجید و موسی‌پور، نعمت‌الله (۱۳۹۰). امکان‌سنجی اجرای برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور در دبیرستان‌های شهر کرمانشاه. مجله‌ی علمی پژوهشی «پژوهش‌های برنامه درسی». انجمن مطالعات برنامه‌ی درسی ایران، ۱(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؛ پرندفیروزی، نظیره و حسینی، چیا(۱۴۰۰). مفهوم مدیریت مدرسه محور وچالش های پیش روی آن،همایش ملی پژوهش های حرفه ای در روانشناسی و مشاوره با رویکرد ازنگاه معلم،میناب

[ Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-18 ]

پیریائی، 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.

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

جهانیان، رضا (۱۳۸۷). ابعاد و مولفه‌های نظام مدیریت مدرسه‌محوری و ارائهٔ مدل مفهومی. *دانش و پژوهش در علوم تربیتی*. ۱۷، ۷۴-۴۹.

مرادی پردنجانی، حجت الله؛ دیناشی، سیامک؛ ابدالی، فروتن و صفی‌خانی، 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 هیات‌امنایی کشور از منظر سیستم مدیریت مدرسه‌محور. *مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی*، ۱۲(۱). ۱۲۴-۱۰۱.

مظلومی‌پور، 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، یداالله؛ سپاسی، حسین؛ آتشفشان، فاطمه (۱۳۸۴). زمینه‌ها و موانع کاربست مدیریت مدرسه‌محور در ایران مطالعه‌ای در دبیرستان‌های دولتی شهر اهواز استان خوزستان. *علوم تربیتی* . ۱۲(۳) ، ۲۲-۱.

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؛ رفعتی، محسن؛ صاحب‌اختیاری، بهارک و آقامحمدی، محبوبه(۱۳۹۳). دگرگونی درمدیریت مدارس: مدیریت مدرسه محور بررسی اصول مدیریت مدرسه محور در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش،اولین همایش علمی پژوهشی علوم تربیتی و روانشناسی آسیب های 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.

[ Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-18 ]

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., & Nerlino, 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.

[ Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-18 ]

[ Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-18 ]