

ارائه الگوی مدیریت پیشران‌های خودگردانی مدارس متوسطه اول شهر اهواز

نسیم جعفری^۱ غلامحسین برکت^{۲*} محمد حسین پور^۳

چکیده

هدف اصلی از اجرای پژوهش حاضر، ارائه الگوی مدیریت پیشران‌های خودگردانی مدارس متوسطه اول شهر اهواز بود. روش پژوهش از نوع کمی - پیمایشی بود. روش پژوهش حاضر کمی و با ابزار پیمایش انجام شده است. جامعه آماری شامل مدیران مدارس دوره متوسطه شهر اهواز در سال ۱۴۰۰ بودند که در این مرحله برای تعیین حجم نمونه از جدول مورگان استفاده شد. با توجه به اینکه آمار دقیقی از تعداد اعضای جامعه آماری در دسترس نبود. محقق از آخرین عدد جدول مورگان (۳۸۴) بعنوان حجم نمونه استفاده کرد. با این حال محقق جهت اطمینان بیشتر از تعداد حجم نمونه، حجم نمونه نهایی را ۴۰۰ نفر در نظر گرفت. شیوه نمونه‌گیری در این پژوهش نیز به صورت تصادفی ساده و از بین جامعه آماری با مشخصات ذکر شده بوده است. ابزار پژوهش پرسشنامه محقق ساخته بود که اعتبار آن توسط اعتبار صوری و پایایی با آلفای کرونباخ ۰/۹۱ شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها نیز از روش تحلیل عامل تأییدی و با استفاده از نرم افزار PLS استفاده شد. یافته‌ها بر اساس رویکرد تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که مدل ارائه شده از اعتبار و برازش مناسبی برخوردار است. تحلیل اثرات متقابل پیشران‌ها نشان داد که پیشران اقتصادی و پیشران سیاست‌گذاری و تصمیم‌گیری تأثیر خیلی زیادی بر پیشران‌های امکانات و تجهیزات خودگردانی مدارس دارند. همچنین نتایج نشان داد که پیشران دانش و اطلاعات تأثیر قوی بر پیشران‌های سیاست‌گذاری و تصمیم‌گیری در حوزه خودگردانی مدارس دارند. بر اساس نتایج می‌توان گفت که موضوع خودگردانی مدارس متأثر از مولفه‌ها و شاخص‌های مختلفی است که برنامه‌ریزان حوزه مدیریت آموزشی می‌توانند با اولویت دادن و سازگار کردن مولفه‌ها و شاخص‌های مختلف برای افزایش کیفیت رهبری مدارس اقدام کنند.

واژگان کلیدی: خودگردانی مدارس، خودگردانی مدارس، پیشران، آینده پژوهشی

^۱ دانشجوی دکتری، گروه مدیریت آموزشی، واحد اهواز، دانشگاه آزاد اسلامی، اهواز، ایران، nasemjafari2023@gmail.com

^۲ دانشیار، گروه مدیریت آموزشی، واحد اهواز، دانشگاه آزاد اسلامی، اهواز، ایران (نویسنده مسئول). ، v_data@yahoo.com

^۳ دانشیار، گروه مدیریت آموزشی، واحد اهواز، دانشگاه آزاد اسلامی، اهواز، ایران، hosseinpour6@yahoo.com

مقدمه

در یکی دو دهه اخیر، رقابت شدید بین‌المللی، جهانی‌سازی اقتصادی، پیشرفت‌های فناوری اطلاعات و افزایش سریع تقاضاهای سیاسی-اجتماعی، بر همه ارکان از جمله سیستم‌های آموزشی در هر کشوری تأثیر پذیرفته گذاشته است. تلاش‌ها برای آماده‌سازی نسل جوان برای رویارویی با این فرآیندهای پویا، منجر به اصلاحات آموزشی برای بهبود اثربخشی سیستم‌های مدرسه در اکثر کشورهای جهان شده است (چئونگ و موک^۱، ۲۰۰۷؛ لی^۲ و همکاران، ۲۰۱۶).

تلاش‌های متعددی از سوی صاحب نظران و نظام‌های آموزشی برای خروج از وضعیت تمرکزگرایی در برنامه‌های آموزشی و داشتن مدیریت غیرمتمرکز به منظور به حداکثر رساندن فعالیت سطوح پایینتر تصمیم‌گیری، فائق آمدن به تضادهای موجود، افزایش مشروعیت و کارایی برنامه‌های آموزشی با به حداقل رساندن فاصله این مقوله با کاربران و مؤثران اصلی آن که همانا معلمان و دانش‌آموزان می‌باشند؛ صورت گرفته است (نگی و اسکریبنر^۳، ۲۰۱۷). بسیاری از کشورها بر این باورند که تمرکززدایی، اثربخشی مدارس را بهبود می‌بخشد، زیرا مسئولیت بیشتری را بر رهبری مدرسه تحمیل می‌کند. از این رو خودگردانی مدارس به عنوان یکی از برجسته‌ترین استراتژی‌ها برای اجرای اصلاحات غیرمتمرکز کردن آموزش در بسیاری از کشورهای دنیا در نظر گرفته شده است (آرار^۴ و همکاران، ۲۰۱۸: سان^۵، ۲۰۱۸). خودگردانی مدارس یکی از الگوهای اصلاحات بوروکراتیک است که در نتیجه تمرکززدایی در دنیای آموزش و پرورش برای ایجاد شکلی از آینده بهتر مدرسه از مدرسه قبلی است. انتظار می‌رود تمرکززدایی باعث افزایش همکاری بین مدیران، معلمان، کارکنان و جامعه در بهبود کیفیت و بهره‌وری شود (نیورخولیس^۶، ۲۰۱۶).

از خودگردانی مدارس تاکنون تعاریف گوناگون شده و با واژه‌ها و اصطلاحات مختلفی نامیده شده است. مدیریت مدرسه محور^۷، مدیریت مبتنی بر مدرسه یا مدیریت در سطح مدرسه^۸، مدارس خودگردان^۹، مدیریت متمرکز مدرسه^{۱۰}، بودجه مدرسه محوری^{۱۱}، مدیریت (اداره) مشارکتی^{۱۲}، مدیریت محلی مدرسه^{۱۳}، آموزش و پرورش جامعه محور^{۱۴}، مدیریت مدرسه / جامعه محور^{۱۵}، بالاخره آموزش و پرورش مشارکتی^{۱۶} و مدیریت مشارکتی^{۱۷} واژه‌هایی است که به این نوع مدارس اطلاق شده است. همه این واژه‌ها در نوشته‌های گوناگون کم و بیش معنای یکسانی دارند و نویسندگان آنها سعی می‌کنند مفهومی را در ذهن خواننده متبادر سازند که به چند اصل اساسی برای انجام اصلاحات زیربنایی در آموزش و پرورش و مدیریت آن اشاره می‌کند. این منشور جدید که جوهره اصلی آن مشارکت، تمرکز زدایی، تقسیم قدرت و اختیار و انعطاف پذیری است توسط بیشتر کشورهای توسعه یافته به عنوان فلسفه اصلاحات

¹ Cheong Y, Mok

² Li

³ Negy & Scribner

⁴ Arar

⁵ Sun

⁶ Nurkholis

⁷ Shcool-Based Management

⁸ Shcool-Site Management

⁹ Self-Managing (Managed) School or: School-Site Autonomy

¹⁰ School-Centered Management

¹¹ School-Based Budgeting

¹² School-Shared Governance

¹³ Site-Based Management

¹⁴ Community Based Edgucation

¹⁵ School- Community-Based Management

¹⁶ Participatory Education

¹⁷ Participatory Management

آموزش و پرورش پذیرفته شده و این فلسفه در غالب ساختارها، روشها و رویکردهای جدید در مدارس پدیدار شده است. (نیکنمای، ۱۳۸۷:ص ۷).

خودگردانی مدارس رهیافتی اصلاحی برای اعمال نوعی کنترل غیر متمرکز و نیز تأمین فرصت‌هایی برای تصمیم‌گیری تک تک مدارس و افراد ذی نفع می‌باشد. از نظر بسیاری از پژوهشگران، خودگردانی مدارس به تجدید ساختار نظام آموزشی در جهت افزایش انعطاف پذیری، نبود تمرکز و تفویض اختیار به واحدهای اجرایی کوچک کمک می‌کند. این مقصود با نزدیک کردن محل اتخاذ تصمیم‌ها به محل اجرای آن و اتخاذ تصمیم به شیوه گروهی و مشارکت جویانه حاصل می‌شود. کسانی در این تصمیمات دخالت می‌کنند که بیشترین اطلاعات درباره نیازمندیهای مدرسه و شرایط حاکم بر آن را دارا هستند و بیش از هرکس از نتایج آموزش متأثر می‌شوند. افزایش مشارکت والدین، دانش‌آموزان، معلمان، کارکنان، مدیران، گروه‌های ذی نفع جامعه و سازمان‌های محلی سبب می‌شود که استقلال، مسئولیت پذیری و پاسخگویی مدرسه افزایش یابد. با بالا رفتن میزان مسئولیت پذیری مدارس، انتظار می‌رود که کارآمدی برنامه ارتقا یابد و اثر بخشی آموزش‌ها بهبود پیدا کند. سرانجام بر اساس دیدگاه بسیاری از صاحب نظران، فرایند خودگردانی مدرسه اجازه می‌دهد تا افرادی که در آن مدرسه کار می‌کنند جنبه‌های گسترده تری از موضوعات مدرسه‌ای که در آن کار می‌کنند را در نظر گرفته، از نیروی خود به منظور بهبود و توسعه بیشتر مدرسه استفاده کنند (لینگارد و همکاران، ۲۰۰۲، انیل، ۱۹۹۵، به نقل از داودی پور، ۱۳۸۴). مورفی^۱ (۱۹۹۷) خودگردانی مدارس را استراتژی تصمیم‌گیری مدارس جداگانه و ایجاد تسهیلات توانمند سازی والدین، معلمان و اعطای حق مشارکت در تصمیم‌گیری‌های محلی و افراد ذی نفع در مدرسه تعریف کرده است.

از جمله دلایل استفاده از این رویکرد خودگردانی مدارس عبارتند از: (۱) اهمیت خودمختاری مدرسه، با این خودمختاری، مدارس می‌توانند با نگاه به پتانسیل‌هایی که دارند و در عین حال در نظر گرفتن خرد محلی، توسعه بهینه مدارس را ایجاد کنند. (۲) انعطاف پذیری، مدارس خودگردان آزادانه و تهاجمی تر از منابع مدرسه استفاده می‌کنند، (۳) مدارس خودگردان، نقاط قوت، ضعف، فرصت‌ها و تهدیدهای موجود را می‌شناسند، (۴) مدارس می‌دانند که چه چیزی باید بهبود یابد، بنابراین مدارس می‌توانند برنامه ریزی بر اساس نیازها و تمرکز بر حل مشکلات موجود داشته باشند، (۵) تصمیم را مدرسه تعیین می‌کند، زیرا شرایط مدرسه را خود مدرسه می‌دانند، (۶) استفاده بهینه از منابع، (۷) مدارس و جوامع مشارکت شهروندان، (۸) مدارس مسئول کیفیت آموزش مربوطه خود به دولت هستند، (۹) مدارس می‌توانند رقابت سالمی با مدارس دیگر داشته باشند، (۱۰) مدارس می‌توانند به سرعت به خواسته‌های جامعه و محیط زیست پاسخ دهند (روحان و همکاران، ۲۰۲۰). استقلال در خودگردانی مدارس برای مدارس به بهبود پیشرفت کارکنان، مشارکت مستقیم گروه‌های مربوطه و افزایش درک عمومی از آموزش مفید است (لورنسیوس و راجیب^۳، ۲۰۲۱: سیومی^۴، ۲۰۲۲).

خودگردانی مدارس طی دهه اخیر به عنوان رویکرد استراتژیک اکثریت قریب به اتفاق نظام‌های آموزشی پیشرو جهان در آمده که این رویکرد در کشور ما تاکنون از رشد و شتاب مطلوب و منطقی برخوردار نبوده است. براساس سالنامه آماری ۱۴۰۰ مرکز برنامه ریزی منابع انسانی و امور اداری وزارت آموزش و پرورش کشورمان، ایران در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ برخوردار از تعداد ۱۵/۰۴۶/۲۲۱ نفر نوآموز و دانش‌آموز در دوره‌های پیش دبستانی، ابتدایی و متوسطه روزانه، بزرگسالان و استثنایی است که در تعداد ۱۴۵/۸۶۲ واحد آموزشی (آموزشگاه) مشغول به تحصیل هستند. تعداد کارکنان وزارت آموزش و پرورش در این سال تحصیلی، ۸۳۱/۷۸۱ نفر هستند که تعداد ۵۰۰/۵۸۲ نفر از آنها را گروه معلم، تعداد ۱۶۹/۴۲۲ نفر را گروه مدیریت مدرسه (مدیران و معاونین)، تعداد ۴۱/۶۸۹ نفر را گروه کیفیت بخشی (سرپرستان بخش‌ها متصدیان، مراقبین سلامت، مربیان پرورشی و مشاوران) تشکیل داده اند (قلی زاده و همکاران، ۱۴۰۰).

¹ Morphy

² Rohma

³ Lorensius & Rajib

⁴ Sumei

ارقام مزبور معرف بزرگی نظام آموزش عمومی کشور است که در زمره شاخص‌های کمی قابل طبقه‌بندی است، با این وجود نظام آموزشی کشور در شاخص‌های کیفی با اشکالاتی جدی و نگران‌کننده مواجه است. بنا بر گزارش سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش (۱۳۹۸) نتایج مطالعات بین‌المللی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان طی سال‌های ۱۹۹۵ تا ۲۰۱۹ حاکی از پائین‌تر بودن رتبه ایران از میانگین سطح جهانی است. یافته‌ها و اطلاعات بدست آمده از مطالعات منبع مهم و تعیین‌کننده‌ای برای کشف و شناسایی نقاط قوت و ضعف نظام‌های آموزشی کشورها در مقیاس ملی و بین‌المللی و ارائه راهکارهای برخاسته از نتایج پژوهشی در بهبود فرایند یاد‌دهی - یادگیری است. براساس نتایج مطالعات مزبور، دانش‌آموزان ایرانی در استنباط و تحلیل دچار مشکل هستند و این بدان معناست که سیاست‌گذاری‌های کلان آموزشی موفق نبوده و مدارس از کارایی و اثربخشی کافی برخوردار نیستند (قلی‌زاده و همکاران، ۱۴۰۰). نکته دیگر آنکه امتیازات نسبتاً ضعیف در این آزمون‌ها اغلب به عنوان شاهدی از سرمایه‌گذاری ناکافی در شکل‌بندی سرمایه انسانی و پیش‌بینی نرخ رشد اقتصادی پائین‌تر در آینده در نظر گرفته شده است (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۶).

همانطوری که گفته شد، در کشور ما، مدیریت متمرکز آموزش و پرورش، عدم مشارکت شایسته مدیران، کارکنان، اولیا و دانش‌آموزان در تصمیم‌های مربوط به نحوه اداره مدرسه و چگونگی برطرف کردن مشکلات و محدودیت‌های آن، سال‌هاست بر نظام آموزش و پرورش سایه افکنده است. این وضعیت، اثربخشی مدارس را کاهش داده است. از این‌رو امروزه صاحب‌نظران، ضرورت بازنگری و تغییر در این نظام، در راستای عدم تمرکزگرایی، تفویض اختیار، مشارکت جمعی و تقویت اخلاق و روابط انسانی به طرق مختلف را تأیید و بر آن تأکید می‌کنند. حرکت به سوی مدیریت مدرسه‌محور از تحولات بارز نظام‌های آموزشی در دو دهه اخیر به شمار می‌رود و به منظور بهبود عملکرد مدرسه و ارتقای کیفی آموزش انجام می‌شود (صالحی و همکاران، ۱۳۹۹). این در حالی است که نظام آموزشی کشور ما نیز اگرچه خواهان اعمال این نوع تجربه در مدیریت مدارس است، هنوز بر سر چگونگی پیاده‌سازی این راهبرد اتفاق نظری مشاهده نمی‌شود و موانع و چالش‌های زیادی برای استقرار این مدیریت وجود دارد. خودگردانی مدارس به دلیل گستردگی و اهمیتی که دارد، دارای عناصر بسیار مهم و پیچیده‌ای است که غفلت از رصد کردن تغییرات آتی آنها می‌تواند صدمات غیرقابل جبران و عمیقی به نتایجی که جوامع قصد نائل آمدن به آنها را دارند، وارد سازد. به همین دلیل نقش برنامه‌های آینده‌نگر و راهبردی علمی، عمیق‌تر و مؤثرتر از گذشته خواهد بود.

در مورد موضوع حاضر به پژوهش‌هایی که نزدیکی بیشتری دارند اشاره می‌شود. لهراسبی و کرامتی (۱۴۰۱) در پژوهشی به بررسی نقش برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور در کیفیت یادگیری پرداختند. نتایج به دست آمده نشان می‌دهد با توجه به نقش برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور در گسترش اختیارات و تاثیرگذاری مدیران جهت تدوین برنامه درسی متناسب با نیازهای بومی و انتظارات اولیا و دانش‌آموزان مدارس، توجه به ابعاد و پیامدهای مثبت به کارگیری این شیوه از برنامه‌ریزی درسی زیر ساخت‌های لازم را جهت تمرکز زدایی از سیستم آموزشی کشور فراهم می‌کند که این امر می‌تواند گامی به سوی ارتقا کیفیت یادگیری باشد. باقری و همکاران (۱۴۰۱) در پژوهشی به بررسی نقش مدیریت مدرسه محور در کارآمدی مدارس پرداختند. نتایج نشان داد که مدیریت مدرسه محور که با هدف تمرکززدایی و اعطای اختیار و تصمیم‌گیری و انتقال و یا تقسیم قدرت در مدرسه به وجود آمد. طرفداران مدیریت مدرسه محور ادعا می‌کنند که شیوه برنامه‌های بهتر و مؤثرتری را برای دانش‌آموزان ارائه می‌دهد؛ زیرا منابع و امکانات فراهم شده و فعالیتها و اقدامات انجام یافته منطبق با نیازها و انتظارات دانش‌آموزان است. طرفداران این شیوه همچنین مدعی هستند که این نوع تصمیم‌ها در مدیریت مدرسه محوری کیفیت بالایی دارند؛ چراکه گروهی هستند و باعث افزایش و توسعه ارتباطات میان افراد ذی نفع در مدرسه از جمله هیئت مدیران، مدیران روسای مناطق، آموزشی‌معلم‌ان، اولیای دانش‌آموزان و اعضای جامعه می‌شود در کشور ایران، مدیریت متمرکز آموزش و پرورش عدم مشارکت شایسته مدیران، کارکنان، اولیا و دانش‌آموزان در تصمیم‌های مربوط به نحوه اداره مدرسه و چگونگی برطرف کردن مشکلات و محدودیت‌های آن سال‌هاست بر نظام آموزش و پرورش سایه افکنده است. ضرورت بازنگری و تغییر در این

نظام در راستای عدم مرکزگرایی تفویض اختیار مشارکت جمعی و تقویت اخلاق و روابط انسانی به طرق مختلف را تأیید و بر آن تأکید می‌کنند. جعفری (۱۴۰۰) در پژوهشی به بررسی تدوین و روانسنجی مدل خودگردانی مدارس بر اساس سند تحول بنیادین پرداختند. جامعه آماری بخش کیفی، اسناد، متخصصان حوزه مدیریت مدرسه‌محور و مدیران مدارس با تجربه عملی بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند از نوع نظری ۲۰ نفر به عنوان مشارکت‌کننده انتخاب شدند. داده‌ها با بهره‌گیری از تحلیل محتوای کیفی از اسناد و ابزار مصاحبه نیمه ساختاریافته گردآوری شد. نتیجه تحلیل داده‌ها در بخش کیفی منجر به شناسایی ۱۲۱ مضمون پایه در زمینه مدیریت مدرسه‌محور گردید که در قالب ۶ مضمون فراگیر و ۱۶ مضمون سازمان‌دهنده، سازمان‌دهی شدند. در بخش کمی مدیران، معاونان و معلمان مدارس استان سمنان (۹۰۰۰ نفر) جامعه آماری را تشکیل دادند که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای تعداد ۲۶۷ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. در این بخش برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه تدوین شده برگرفته از داده‌های کیفی پژوهش استفاده شد و برای سنجش روایی پرسشنامه از تحلیل عامل اکتشافی و تأییدی و برای محاسبه پایایی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. تحلیل عامل اکتشافی و تأییدی نشان داد که ۱۶ مضمون سازمان‌دهنده استخراج شده دارای بار عاملی کافی جهت سنجش ابزار اندازه‌گیری مدیریت مدرسه‌محور است. نتایج نشان داد که این پرسشنامه به لحاظ کمی از روایی و پایایی لازم برخوردار است و در نتیجه مقیاس نهایی با ۶ زیرنظام و ۱۲۱ نشانگر مورد تأیید قرار گرفت و ابزاری جهت سنجش مدیریت مدرسه‌محور بر اساس سند تحول بنیادین معرفی شد. باز قلی زاده و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهشی به بررسی مدیریت مدرسه‌محور در تراز جمهوری اسلامی ایران پرداختند. برای دستیابی به اطلاعات و توصیفی اجمالی از تجارب و ادراک متخصصان، خبرگان و مجریان از مصاحبه‌های نیمه ساختارمند استفاده شد. در این پژوهش از راهبرد سه سویه‌سازی به طور جامع و دقیق بهره‌گیری شد و به منظور انجام مصاحبه نیمه‌ساختارمند از روش نمونه‌گیری هدفمند «رویکرد افراد کلیدی» استفاده گردید و نمونه‌گیری با روش «گلوله برفی» تا حد اشباع نظری استمرار یافت. در همین راستا با تعداد ۲۳ نفر از اساتید دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی استان کهگیلویه و بویراحمد در سال ۱۳۹۹، پژوهشگران حوزه علوم تربیتی و مدیران با تجربه مدارس دوره ابتدایی و مدیران دبیرستان‌ها و هنرستان‌های دوره متوسطه که دارای مدرک تحصیلی دکترا و کارشناسی ارشد (۱۵ نفر دکترا و ۸ نفر کارشناسی ارشد) در رشته‌های مرتبط بودند مصاحبه انجام شد تا امکان تکامل هرچه بیشتر پژوهش فراهم آید. اعتباریابی این پژوهش به عنوان یک پارادایم کیفی برپایه چهارمعیار: قابلیت اعتبار (باورپذیری)، بی‌طرفی (تأییدپذیری)، قابلیت اطمینان (سازگاری)، و قابلیت کاربرد (انتقال‌پذیری) در نظر گرفته شد. براساس یافته‌های پژوهش، برای مضمون فراگیر (مدیریت مدرسه‌محور در تراز جمهوری اسلامی ایران) تعداد یازده مضمون سازمان‌دهنده تحت عناوین: رویکرد دموکراتیک ستاد (وزارت)، اشتراک‌پذیری، تشکل‌های راهبردی، چشم‌انداز مدرسه، چشم‌انداز دانش‌آموزی، تکریم کارکنان، حرفه‌مندی و تخصص‌گرایی، نقش‌پذیری اولیا، نقش‌پذیری سازمان‌ها، مؤسسات و... محاسبه‌پذیری و پایش فراگیر، و انحرافات و بیراهه‌ها و تعداد شصت و دو مضمون پایه شناسایی گردید. بازگیر، ازکات و صالحی (۱۳۹۹)، به بررسی خودگردانی مدارس: موانع و راهکارها؛ پژوهشی پدیدارشناسانه پرداختند. پژوهش در قالب رویکرد کیفی و با روش پدیدارشناسی انجام و از مصاحبه نیمه ساختاریافته برای جمع‌آوری اطلاعات استفاده شد. جامعه پژوهش شامل همه نظارت و معلمان دبیرستان شهرستان مریان است که در صورت هدفمند و قاعده‌اشباع تعداد ۱۱ نفر از آنها را به عنوان نمونه تحقیق انتخاب شده است. بر اساس یافته‌ها شرایط فعلی مدارس برای استقرار خودگردانی مدارس، پایین‌تر از حد متوسط است و مناسب نیست. موانع در ۶ مقوله کلی شامل: مدیریت و تصمیم‌گیری، اقتصادی، ساختاری، دانشی و اطلاعات، طبقه‌بندی شخصی و موانع فرهنگی و اجتماعی شد. و ربو^۱ و همکاران (۲۰۲۳) در پژوهشی به بررسی سبک رهبری مدیران نسبت به اجرای خودگردانی مدارس در مدارس دولتی منتخب متوسطه در شهر ماندالویونگ، فیلیپین پرداختند. هدف از انجام این پژوهش شناسایی سبک‌های رهبری مدیران مدارس در اجرای خودگردانی مدارس بود. همانطور که در نتایج این مطالعه مشخص شد، اکثر اعضای مدارس با رویکرد خودگردانی مدارس از سبک‌های رهبری تحول‌آفرین، رهبری تعاملی، رهبری استراتژیک و رهبری

^۱ Verbo

دموکراتیک سبک در اجرای خودگردانی مدارس استفاده می‌نمایند. هانو^۱ و همکاران (۲۰۲۱)، به بررسی سه جهت برای درک خودمختاری آموزشی: صدای مدیران مدارس از استرالیا، فنلاند و جامائیکا پرداختند. جمع آوری سیستماتیک داده‌ها به صورت مصاحبه با مدیران مدارس انجام شد و داده‌ها با استفاده از رویکرد کیفی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. تجزیه و تحلیل نشان می‌دهد که: (۱) شیوه‌های مدیران مدارس با ویژگی‌های سیرهای تاریخی و سنت‌های ایدئولوژیکی که در سایت‌های مدرسه احاطه شده است، ترسیم می‌شود. (۲) این تنظیمات به نوبه خود بر تحولات مختلف تصمیم‌گیری مستقل در سایت‌های ملی تأثیر می‌گذارد. و (۳) حتی در بیان سطح خودمختاری بالا / پایین، شیوه‌های متناقض و متناقضی وجود دارد. از طریق تجزیه و تحلیل، سه جهت گیری مختلف برای خودمختاری پیدا شد: گرایش بازار نئولیبرال، گرایش تمرین حرفه‌ای و گرایش عملی عملی. توبی گرینی^۲ (۲۰۲۰)، به بررسی حکمرانی و رهبری مبتنی بر مکان در سیستم‌های مدارس غیرمتمرکز پرداخت. او دریافت پاسخ‌ها و نتایج به طور گسترده‌ای در پنج محل متفاوت است و تغییر تولید "میان‌ه بیرون" به هیچ وجه داده نشده است، بنابراین مقاله فرایندهای کار و تأثیر آنها را در زمینه‌های مختلف تجزیه و تحلیل می‌کند. نتیجه گیری با ارزیابی پیامدهای تحقیق، سیاست‌گذاری و عملکرد در سیستم‌های آموزش معاصر است. کیدیه و هولو وای^۳ (۲۰۱۹)، به بررسی خودمختاری مدارس، پاسخگویی مدارس و عدالت اجتماعی پرداختند. این مقاله مسائل عدالت اجتماعی را در رابطه با عملکرد دو مدیر از دو مدرسه دولتی استرالیا بررسی می‌کند. داستان این مدیران در زمینه سیاست در استرالیا تنظیم می‌شود که از یک سو شاهد تأکید مجدد بر اصلاح خودمختاری مدارس و افزایش مسئولیت و انطباق خارجی از سوی دیگر است. این پژوهش با استفاده از داده‌های مصاحبه، برخی از تنش‌ها را برای عدالت توزیع مجدد در سطح مدارس محلی به طور گسترده تری عدالت توزیع را به خطر می‌اندازد و می‌کنند که تلاش مدیران برای عدالت توزیع مجدد در سطح مدارس محلی به طور گسترده تری عدالت توزیع را به خطر می‌اندازد و اهمیت مداوم بررسی نحوه تدوین تصمیمات مدیران در رابطه با عدالت اجتماعی را برجسته می‌کنند. این مقاله توجه سایرین را به ضرورت پایدار پاسخگویی متمرکز بر ارزش سهام جلب می‌کند. ویجایاباسکار شارسوارا^۴ (۲۰۱۹)، اثربخشی مدیریت مدرسه - محور در توانمندسازی رهبری مدارس پرداختند. این تحقیق برای ارزیابی رابطه بین اثربخشی متغیر مستقل مدیریت مدرسه - محور و توانمندسازی رهبری مدیران به عنوان متغیر وابسته با استفاده از تکنیک‌های آماری همبستگی طراحی گردید. داده‌ها با استفاده از نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای از جمعیت مدیران و اعضای مدارس ۲۰ مدرسه از بخش آموزش جمع‌آوری شد. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه، مصاحبه‌های گروه متمرکز و مطالعه اسناد استفاده شد. مقررات مدیریت مدرسه - محوری باعث شده است که رهبری از طریق مدیریت مشارکتی درجه قابل توجهی برای روند مدیریت داشته باشد. نتایج نشان داد که ۲۵٪ از مدیران معتقدند که مدیریت مدرسه - محوری تسهیلات بسیار خوبی برای عملکردهای کلی رهبری در مدارس فراهم می‌کند. در حالی که ۳۵٪ آن را متوسط و ۴۰٪ کمتر از سطح متوسط می‌دانند. تقریباً همه مدیران احساس می‌کنند سطح دخالت مقامات مرکزی در مدیریت مدرسه - محوری مشخص است که بر تأثیر مدیریت مدرسه - محوری در تولید منافع مورد انتظار در مدیریت مدرسه تأثیر می‌گذارد. حبیبات ابوبکر یوسف و همکاران^۵ (۲۰۱۹)، به بررسی تأثیر واسطه‌ای مدیریت مبتنی بر مدرسه بر اوضاع مدارس، بوروکراسی و اثربخشی مدارس متوسطه پرداختند. چهار مجموعه ابزار با نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای از روش متناسب، بر روی نمونه ۳۵۰ معلم در مدارس متوسطه نیجریه سازگار و اجرا شد. برای آزمون برازش داده‌ها در رابطه با سازه‌های موجود در مدل و تأیید بیشتر فرضیه‌های تولید شده برای این مطالعه، از تحلیل مدل سازی معادلات ساختاری (SEM) استفاده شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که پیش‌بینی‌های اساسی اندازه‌گیری واقعی ساختارهای مربوطه بودند. یک اثر میانجی‌گری مدیریت مدارس مدار بر بوروکراسی و اثربخشی مدرسه وجود دارد در حالی که تحلیل

¹ Hannu

² Toby Greany

³ Keddie & Holloway

⁴ Vijayabaskar & Sharveswara

⁵ Habibat Abubakar Yusuf

مسیر دیگر نشان داد که خودگردانی مدارس بین جو مدرسه و اثربخشی مدرسه نقش واسطه‌ای نداشته است. این مطالعه نظریه مربوط به بوروکراسی را به عنوان جنبه روشن گسترش داده و این ادعا را که بوروکراسی در مدارس دولتی مورد نیاز است تأیید می‌کند.

کاتوک^۱ و همکاران (۲۰۱۸)، در پژوهش خود به بررسی اثربخشی شیوه‌های مدیریت مدرسه - محور در افزایش مشارکت جامعه و اجرای برنامه‌های مدرسه پرداختند. مطالعه اثربخشی شیوه‌های مدیریت مدرسه - محور را از دو جنبه، مشارکت جامعه و اجرای برنامه مدرسه مورد بررسی قرار داد. تحقیق در ۶ مدرسه ابتدایی که خودگردانی مدارس را اجرا کرده‌اند، انجام گرفت. این تحقیق داده‌ها با استفاده از ابزاری که بر اساس مدل ارزیابی روش‌های مدیریت مدرسه - محوری تدوین شده است، جمع‌آوری گردید. منابع داده ۴۶ شرکت کننده از معلمان، مدیر مدرسه و کمیته‌های مدرسه تشکیل شدند. داده‌ها به صورت کمی تجزیه و تحلیل و بر اساس درصد بیان گردید. یافته‌ها نشان داد که اثربخشی شیوه‌های مدیریت مدرسه - محور در افزایش مشارکت جامعه و اجرای برنامه‌های مدرسه به طور قابل توجهی از پیاده سازی و اجرای سیاست‌های مدیریتی، دستورالعمل‌های مدیریت، برنامه‌های مدیریتی، نظارت و برنامه توسعه پایدار تأثیر دارد.

فرجام سرعت تغییرات فراوان در دنیای امروز باعث شده که ساختار نظام آموزشی کشور برای بقا و پایداری نیاز به آینده‌نگری داشته باشند. مرور در ادبیات مربوط به تجدید ساختار نظام آموزشی نیز مشخص کننده نوعی نیاز به اصلاح نظام مدیریت مدارس است. تحول علم و فن آوری ضرورت تحول در فرایند فعالیت‌های آموزشی را انکارناپذیر ساخته است. هرگز نمی‌توان با طرز تلقی گذشته و سوگیری کهنه به دانش‌آموزان و تربیت آنان نگریست. نظام‌های آموزش امروزی باید نیروهای تربیت کنند که در این دنیای پیچیده موجودی توانمند و در مدیریت و رهبری خلاق و مبتکر بوده و منطقی رفتار نمایند. تربیت انسان‌هایی متفکر روش خاص خود را می‌طلبند و چارچوب‌های گذشته هرگز نمی‌توانند چنین بستر و موقعیتی را فراهم سازند. با توجه به مشکلات آشکاری همانند ساختار متمرکز، بی ثباتی مدیریت، بی توجهی به کیفیت آموزش ضمن خدمت معلمان و مدیران، عدم ارتباطات سازمان‌های محلی با مدارس، بهره‌وری پایین در مدیریت مدارس و... که در ساختار و کارکرد مدیریت خودگردان مدارس وجود دارد، شناخت پیشران‌های خودگردانی مدارس را در کشور به طور عام و در مدارس متوسطه اول شهر اهواز به طور خاص ضروری می‌سازد.

لذا پژوهش حاضر به پرسش زیر پاسخ می‌دهد: الگوی مناسب جهت تعیین پیشران‌های خودگردانی مدارس متوسطه اول شهر اهواز چگونه است؟

روش‌شناسی

روش پژوهش حاضر کمی و با ابزار پیمایش انجام شده است. جامعه آماری شامل مدیران مدارس دوره متوسطه شهر اهواز در سال ۱۴۰۰ بودند که در این مرحله برای تعیین حجم نمونه از جدول مورگان استفاده شد. با توجه به اینکه آمار دقیقی از تعداد اعضای جامعه آماری در دسترس نبود. محقق از آخرین عدد جدول مورگان (۳۸۴) بعنوان حجم نمونه استفاده کرد. با این حال محقق جهت اطمینان بیشتر از تعداد حجم نمونه، حجم نمونه نهایی را ۴۰۰ نفر در نظر گرفت. شیوه نمونه‌گیری در این پژوهش نیز به صورت تصادفی ساده و از بین جامعه آماری با مشخصات ذکر شده بوده است. ابزار پژوهش پرسشنامه محقق ساخته بود که اعتبار آن توسط اعتبار صوری و پایایی با آلفای کرونباخ ۰/۹۱ شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها نیز از روش تحلیل عامل تأییدی و با استفاده از نرم افزار PLS استفاده شد.

^۱. Katuuk

یافته‌ها

مشخصات توصیفی پاسخگویان ارائه شده است:

جدول ۱: مشخصات توصیفی پاسخگویان

متغیر	فراوانی	درصد	متغیر	فراوانی	درصد
کمتر از ۳۰ سال	۶	۱/۵	تحصیلات	تعداد	درصد
بین ۳۱-۴۰ سال	۱۳۸	۳۴/۵	کاردانی	۰	۰
بین ۴۱-۵۰ سال	۱۴۸	۳۷	کارشناسی	۲۶۵	۶۶/۳
بالتر از ۵۰ سال	۱۰۸	۲۷	کارشناسی ارشد	۱۰۷	۲۶/۸
کل	۴۰۰	۱۰۰	دکتری	۲۸	۷
جنسیت			سابقه کار	تعداد	درصد
زن	۱۷۸	۴۴/۵	کمتر از ۱۰ سال	۴۸	۱۲/۰
مرد	۲۲۲	۵۵/۵	بین ۱۱-۱۵ سال	۱۱۸	۲۹/۵
			بین ۱۶-۲۰ سال	۱۱۰	۲۷/۵
			بیشتر از ۲۱ سال	۱۲۴	۳۱

یافته‌های جدول (۱) نشان می‌دهد که در خصوص وضعیت سنی نشان داد، ۱/۵ درصد پاسخگویان کمتر از ۳۰ سال، ۳۴/۵ درصد بین ۳۱-۴۰ سال، ۳۷ درصد بین ۴۱-۵۰ سال و ۲۷ درصد بالاتر از ۵۰ سال سن دارند. از نظر جنسیت ۵۵/۵ درصد پاسخگویان مرد و ۴۴/۵ درصد زن بودند. در خصوص وضعیت تحصیلات پاسخگویان ۶۶/۳ درصد پاسخگویان تحصیلات کارشناسی، ۲۶/۸ درصد تحصیلات کارشناسی ارشد و ۷ درصد تحصیلات دکتری داشته‌اند. همچنین، در خصوص وضعیت سابقه کار پاسخگویان نشان داد، ۱۲ درصد از پاسخگویان کمتر از ۱۰ سال، ۲۹/۵ درصد بین ۱۱-۱۵ سال، ۲۷/۵ درصد بین ۱۶-۲۰ سال و ۳۱ درصد بیشتر از ۲۱ سال سابقه کار داشتند.

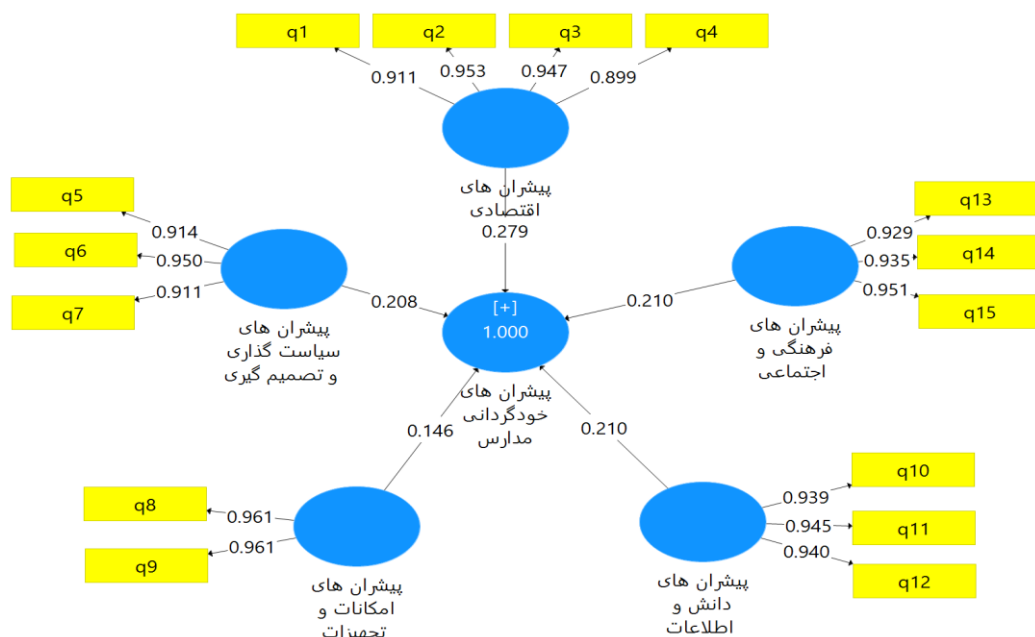
در این بخش برای بررسی وضعیت متغیرهای پژوهش با توجه به نرمال بودن توزیع متغیرها از آزمون t تک نمونه‌ای استفاده شده است.

جدول ۲: نتایج آزمون تی تک نمونه‌ای برای تعیین وضعیت متغیرهای پژوهش

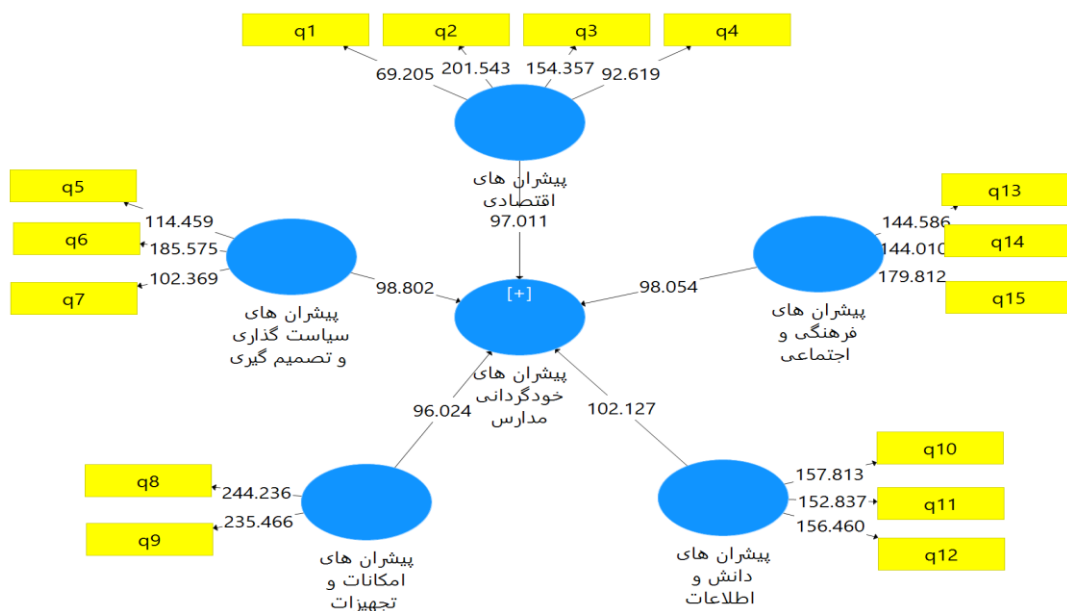
پیشران‌ها	گویه‌ها	میانگین	انحراف استاندارد	مؤثر	زیاد	خیلی زیاد	میانگین	آماره t	سطح معناداری		فاصله اطمینان ۹۵ %
									حد بالا	حد پایین	
پیشران‌های اقتصادی	۱- جلب مشارکت خانواده‌ها، نهادها و سازمان‌ها	۳۷	۴۵	۶۶	۱۳۰	۱۲۲	۳/۶۳۸	۵۷/۰۶۷	۰/۰۰۰	۳/۵۱۲	۳/۷۶۳
	۲- حمایت و بودجه دولت	۶۶	۲۹	۵۲	۹۷	۱۵۶	۳/۶۲۰	۴۹/۳۰۸	۰/۰۰۰	۳/۴۷۶	۳/۷۶۴
	۳- مدیریت هزینه و درآمد	۵۶	۳۸	۴۵	۱۲۰	۱۴۱	۳/۶۳۰	۵۱/۶۸۶	۰/۰۰۰	۳/۴۹۲	۳/۷۶۸
	۴- درآمدزایی مدارس	۴۵	۳۹	۷۴	۱۳۹	۱۰۳	۳/۵۴۰	۵۵/۳۲۸	۰/۰۰۰	۳/۴۱۴	۳/۶۶۶
پیشران‌های سیاست‌گذاری و تصمیم‌گیری	۱- تمرکز زدایی	۶۲	۳۱	۵۰	۹۸	۱۵۹	۳/۶۵۳	۵۰/۲۶۶	۰/۰۰۰	۳/۵۱۰	۳/۷۹۵
	۲- تعیین حدود اختیارات و مسئولیت‌ها	۵۳	۳۰	۸۲	۱۳۳	۱۰۲	۳/۵۰۳	۵۳/۵۸۰	۰/۰۰۰	۳/۳۷۴	۳/۶۳۱
	۳- بازنگری، اصلاح و تصویب قوانین	۲۴	۵۷	۹۶	۱۴۶	۷۷	۳/۴۸۸	۶۱/۵۷۸	۰/۰۰۰	۳/۳۷۶	۳/۵۹۹
پیشران‌های امکانات و تجهیزات	۱- فضای آموزشی	۵۲	۳۴	۸۱	۱۲۱	۱۱۲	۳/۵۱۸	۵۲/۹۶۷	۰/۰۰۰	۳/۳۸۷	۳/۶۴۸
	۲- تجهیزات سخت افزاری و نرم افزاری	۵۹	۲۹	۸۰	۷۱	۱۶۱	۳/۶۱۵	۵۰/۱۶۸	۰/۰۰۰	۳/۴۷۳	۳/۷۵۷
پیشران‌های دانش و اطلاعات	۱- آموزش مدیران و معلمان و ذی‌نفعان	۵۰	۳۴	۸۲	۹۶	۱۳۸	۳/۵۹۵	۵۲/۷۸۲	۰/۰۰۰	۳/۴۶۱	۳/۷۲۹
	۲- دانش مدیریت آموزشی	۵۴	۲۷	۹۰	۱۰۳	۱۲۶	۳/۵۵۰	۵۲/۵۲۷	۰/۰۰۰	۳/۴۱۷	۳/۶۸۳
	۳- دانش خبرگان	۲۹	۵۰	۸۴	۱۳۳	۱۰۴	۳/۵۸۳	۵۹/۴۶۵	۰/۰۰۰	۳/۴۶۴	۳/۷۰۱
پیشران‌های فرهنگی و اجتماعی	۱- فرهنگ سازی و آگاهی خانواده‌ها از مسائل آموزشی	۴۱	۴۵	۷۷	۱۲۰	۱۱۷	۳/۵۶۸	۵۵/۱۳۶	۰/۰۰۰	۳/۴۴۰	۳/۶۹۵
	۲- مسئولیت پذیری عوامل اجرایی	۳۷	۴۳	۹۷	۱۱۷	۱۰۶	۳/۵۳۰	۵۶/۶۵۳	۰/۰۰۰	۳/۴۰۸	۳/۶۵۲
	۳- استفاده از نهادهای فرهنگی برای آگاهی	۴۳	۳۸	۸۶	۱۴۳	۹۰	۳/۴۹۸	۵۶/۳۸۹	۰/۰۰۰	۳/۳۷۶	۳/۶۱۹

همانگونه که یافته‌های جدول ۲، نشان می‌دهد، سطح معناداری برای تمامی متغیرها ارائه شده در پرسشنامه، کمتر از ۰/۰۵ و سطح آماری t برای این سوالات بیشتر از ۱/۹۶ است. از این رو می‌توان بیان کرد که بین جواب پاسخگویان به سوالات پرسشنامه، تفاوت معناداری وجود دارد. از سوی دیگر بر اساس این آزمون و مقایسه با عدد سه که حد وسط طیف لیکرت ۵ گزینه‌ای است مشخص گردید که در برای خودگردانی مدارس، وضعیت تمامی پیشران‌ها در حد متوسطی می‌باشند.

به منظور تحلیل ساختار پرسشنامه و کشف عوامل تشکیل دهنده هر سازه از بارهای عاملی استفاده شده است. نتایج بارهای عاملی متغیرهای تحقیق در شکل (۱ و ۲) نشان داده شده اند.



شکل ۱: مدل نهایی ترسیم شده همراه با مقادیر استاندارد شده بار عاملی



شکل ۲: مدل نهایی ترسیم شده همراه با مقادیر ضرایب معناداری t-value

در این مرحله مشاهده گردید که تمامی مقادیر بارهای عاملی سوالات پژوهش بیشتر از $0/40$ می‌باشند. لذا میتوان همسویی سوالات پرسشنامه برای اندازه گیری مفاهیم را در این مرحله معتبر نشان داد (هومن، ۱۳۸۸). در واقع نتایج فوق نشان می‌دهد آنچه پژوهشگران توسط سوالات پرسشنامه قصد سنجش آنها را داشته است توسط این ابزار محقق شده است. لذا روابط بین سازه‌ها یا متغیرهای پنهان قابل استناد است. شاخصی که بار عاملی بالاتری داشته باشد، دارای اهمیت بالاتری نسبت به سایر شاخص‌ها است. با توجه به اینکه مقدار مناسب برای آلفای کرونباخ برابر با $0/7$ (Cronbach, 1995) و برای پایایی ترکیبی مقدار $0/7$ و برای AVE مقدار $0/5$ مناسب است. مطابق با یافته‌های جدول (۴-۲۱) تمامی این معیارها در مورد متغیرهای مکنون مقادیر مناسبی اتخاذ نموده اند. پس می‌توان مناسب بودن وضعیت پایایی و روایی همگرایی پژوهش را تایید نمود.

جدول ۳: ضرایب بارهای عاملی، آلفای کرونباخ-پایایی ترکیبی، روایی همگرا

پیشران‌ها	گویه‌ها	ضریب بار عاملی	آماره t	ضریب آلفای کرونباخ	پایایی ترکیبی (CR)	میانگین واریانس (AVE)
		$>0/4$	$t > 1/96$	$\alpha \geq 0/7$	$CR \geq 0/7$	$AVE \geq 0/4$
پیشران‌های اقتصادی	۱- جلب مشارکت خانواده‌ها، نهادها و سازمان‌ها	۰/۹۱۱	۶۹/۲۰۵	۰/۹۴۶	۰/۹۶۱	۰/۸۶۱
	۲- حمایت و بودجه دولت	۰/۹۵۳	۲۰۱/۵۴۳			
	۳- مدیریت هزینه و درآمد	۰/۹۴۷	۱۵۴/۳۵۷			
	۴- درآمدزایی مدارس	۰/۸۹۹	۹۲/۶۱۹			
پیشران‌های سیاست‌گذاری و تصمیم‌گیری	۱- تمرکز زدایی	۰/۹۱۴	۱۱۴/۴۵۷	۰/۹۱۸	۰/۹۶۱	۰/۹۲۴
	۲- تعیین حدود اختیارات و مسئولیت‌ها	۰/۹۵	۱۸۵/۵۷۵			
	۳- بازنگری، اصلاح و تصویب قوانین	۰/۹۱۱	۱۰۲/۳۶۹			
پیشران‌های امکانات و تجهیزات	۱- فضای آموزشی	۰/۹۶۱	۲۴۴/۲۳۶	۰/۹۳۶	۰/۹۵۹	۰/۸۸۶
	۲- تجهیزات سخت افزاری و نرم افزاری	۰/۹۶۱	۲۳۵/۴۶۶			
پیشران‌های دانش و اطلاعات	۱- آموزش مدیران و معلمان و ذی‌نفعان	۰/۹۳۹	۱۵۷/۸۱۳	۰/۹۱۶	۰/۹۴۷	۰/۸۵۶
	۲- دانش مدیریت آموزشی	۰/۹۴۵	۱۵۲/۸۳۷			
	۳- دانش خبرگان	۰/۹۴	۱۵۶/۴۶۰			
پیشران‌های فرهنگی و اجتماعی	۱- فرهنگ سازی و آگاهی خانواده‌ها از مسائل آموزشی	۰/۹۲۹	۱۴۴/۵۸۶	۰/۹۳۲	۰/۹۵۶	۰/۸۸۰
	۲- مسئولیت پذیری عوامل اجرایی	۰/۹۳۵	۱۴۴/۰۱۰			
	۳- استفاده از نهادهای فرهنگی برای آگاهی	۰/۹۵۱	۱۷۹/۸۱۲			

در ادامه با بکارگیری سه معیار « R^2 »، « Q^2 » و « F^2 » به برازش ساختاری مدل پژوهش اقدام می‌کنیم. جدول ۴، مقادیر این سه معیار را برای ابعاد مدل پژوهش نشان می‌دهد:

جدول ۴: مقادیر سه معیار برای برازش مدل پژوهش

ردیف	ابعاد	شاخص	R^2	Q^2
۱	پیشران‌های خودگردانی مدارس	مقدار آستانه	ضعیف ۰/۱۹	ضعیف ۰/۰۲
			متوسط ۰/۳۳	متوسط ۰/۱۵
			قوی ۰/۶۷	قوی ۰/۳۵
۱	پیشران‌های خودگردانی مدارس	مقدار	۱	۰/۷۳۵
		نتیجه (قوی/متوسط/ضعیف)	قوی	قوی

علاوه بر این دو معیار، معیار « F^2 » نیز شدت رابطه میان سازه‌های مدل را تعیین می‌کند. مقادیر ۰/۰۲، ۰/۱۵ و ۰/۳۵ به ترتیب نشانه شدت رابطه ضعیف، متوسط و قوی است. مقدار این معیار در جدول ۵، ملاحظه می‌شود:

جدول ۵: مقادیر معیار F^2 برای برازش مدل پژوهش

پیشران‌های خودگردانی مدارس	پیشران‌های مستقل
۰/۴۵۲	پیشران‌های اقتصادی
۰/۲۷۶	پیشران‌های امکانات و تجهیزات
۰/۳۶۰	پیشران‌های دانش و اطلاعات
۰/۷۰۷	پیشران‌های سیاست‌گذاری و تصمیم‌گیری
۰/۶۰۴	پیشران‌های فرهنگی و اجتماعی

در نهایت با استفاده از معیار «نیکویی برازش» به ارزیابی کلی مدل پژوهش می‌پردازیم. برای محاسبه GoF از رابطه زیر استفاده می‌کنیم. سه مقدار ۰/۰۱، ۰/۲۵ و ۰/۳۶ به ترتیب مقادیر ضعیف، متوسط و قوی برای GoF است. این معیار عبارت است از میانگین هندسی متوسط ضریب تعیین چندگانه در متوسط مشترکات. میانگین هندسی R^2 و متوسط مشترکات است. بدین ترتیب با انجام محاسبات، مقدار GoF برای مدل پژوهش برابر با ۰/۹۳۸ محاسبه شد که نشان‌دهنده قوت برازش مدل است.

$$GOF = \sqrt{Communnality \times R^2} = 0.938 \times 1 = 0.938$$

برای تأیید فرضیه‌های پژوهش از فرمان Bootstrapping نرم افزار Smart PLS استفاده شد که خروجی حاصل ضرایب t را نشان می‌دهد (شکل ۴-۱). وقتی مقادیر t در بازه بیشتر از ۱/۹۶ و کمتر از -۱/۹۶ باشند، گویای معنادار بودن پارامتر مربوط و متعاقباً تأیید فرضیه‌های پژوهش است. شدت تأثیر متغیرها بر یکدیگر با استفاده از ضرایب استاندارد شده (ضریب مسیر) مشخص گردیده است. ضریب مسیر نشان دهنده شدت و نوع رابطه بین دو متغیر پنهان است. عددی بین -۱ تا +۱ است که اگر برابر با صفر شوند، نشان دهنده نبود رابطه‌ی خطی بین دو متغیر پنهان است که این ضریب نشان از همبستگی بین دو متغیر پنهان دارد.

در جدول زیر نتایج مربوط به آزمون روابط بین متغیرهای پژوهش با توجه به شکل ۱ و ۲ ارائه شده است:

جدول ۶: آزمون روابط بین متغیرهای پژوهش

روابط	ضریب مسیر	انحراف استاندارد	آماره T	مقادیر P	نتایج
پیشران‌های اقتصادی -> پیشران‌های خودگردانی مدارس	۰/۲۷۹	۰/۰۰۳	۹۳/۰۶۴	۰/۰۰۰	تأیید رابطه
پیشران‌های امکانات و تجهیزات -> پیشران‌های خودگردانی مدارس	۰/۱۴۶	۰/۰۰۱	۹۸/۰۵۷	۰/۰۰۰	تأیید رابطه
پیشران‌های دانش و اطلاعات -> پیشران‌های خودگردانی مدارس	۰/۲۱	۰/۰۰۲	۱۰۱/۹۶۵	۰/۰۰۰	تأیید رابطه
پیشران‌های سیاست‌گذاری و تصمیم‌گیری -> پیشران‌های خودگردانی مدارس	۰/۲۰۸	۰/۰۰۲	۱۰۴/۰۳۴	۰/۰۰۰	تأیید رابطه
پیشران‌های فرهنگی و اجتماعی -> پیشران‌های خودگردانی مدارس	۰/۲۱	۰/۰۰۲	۹۶/۶۹۶	۰/۰۰۰	تأیید رابطه

یافته‌های این پژوهش در خصوص روابط بین متغیرهای پژوهش نشان داد که پیشران‌های اقتصادی با سطح معناداری ۰/۰۰۰ و ضریب ۰/۲۷۹ تاثیر مثبت و معناداری بر پیشران‌های خودگردانی مدارس دارد. پیشران‌های امکانات و تجهیزات با سطح معناداری ۰/۰۰۰ و ضریب ۰/۱۴۶ تاثیر مثبت و معناداری بر پیشران‌های خودگردانی مدارس دارد. پیشران‌های دانش و اطلاعات با سطح معناداری ۰/۰۰۰ و ضریب ۰/۲۱۰ تاثیر مثبت و معناداری بر پیشران‌های خودگردانی مدارس دارد. پیشران‌های سیاست‌گذاری و تصمیم‌گیری با سطح معناداری ۰/۰۰۰ و ضریب ۰/۲۰۸ تاثیر مثبت و معناداری بر پیشران‌های خودگردانی مدارس دارد. پیشران‌های فرهنگی و اجتماعی با سطح معناداری ۰/۰۰۰ و ضریب ۰/۲۱۰ تاثیر مثبت و معناداری بر پیشران‌های خودگردانی مدارس دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از این پژوهش واکاوی پیشران‌های خودگردانی مدارس متوسطه اول شهر اهواز به منظور ارائه الگو و اعتباریابی آن بود. ماحصل اجرای این پژوهش دستیابی به مدلی در خصوص پیشران‌های خودگردانی مدارس متوسطه اول شهر اهواز به منظور ارائه الگو و اعتباریابی آن بوده است. در این مدل، پیشران‌های خودگردانی مدارس ابتدایی شهر اهواز، تابعی از پیشران‌های اقتصادی (۱- جلب مشارکت خانواده ها، نهادها و سازمان ها، ۲- حمایت و بودجه دولت ۳- مدیریت هزینه و درآمد ۴- درآمدزایی مدارس)، پیشران‌های سیاست‌گذاری و تصمیم‌گیری (۱- تمرکز زدایی ۲- تعیین حدود اختیارات و مسئولیت‌ها ۳- بازاریابی، اصلاح و تصویب قوانین)، پیشران‌های امکانات و تجهیزات (۱- فضای آموزشی ۲- تجهیزات سخت افزاری و نرم افزاری، پیشران‌های دانش و اطلاعات (۱- آموزش مدیران و معلمان و ذی نفعان ۲- دانش مدیریت آموزشی ۳- دانش خبرگان) و پیشران‌های فرهنگی و اجتماعی (۱- فرهنگ سازی و آگاهی خانواده‌ها از مسائل آموزشی ۲- مسئولیت پذیری عوامل اجرایی ۳- استفاده از نهادهای فرهنگی برای آگاهی) بوده است.

یافته‌های این بخش نشان داد که مدل ارائه شده از برآش مناسبی برخوردار می‌باشد. همچنین دیگر نتایج این بخش نشان داد که که پیشران‌های اقتصادی با سطح معناداری ۰/۰۰۰ و ضریب ۰/۲۷۹ تاثیر مثبت و معناداری بر پیشران‌های خودگردانی مدارس دارد. پیشران‌های امکانات و تجهیزات با سطح معناداری ۰/۰۰۰ و ضریب ۰/۱۴۶ تاثیر مثبت و معناداری بر پیشران‌های خودگردانی مدارس

دارد. پیشران‌های دانش و اطلاعات با سطح معناداری ۰/۰۰۰ و ضریب ۰/۲۱۰ تاثیر مثبت و معناداری بر پیشران‌های خودگردانی مدارس دارد. پیشران‌های سیاست‌گذاری و تصمیم‌گیری با سطح معناداری ۰/۰۰۰ و ضریب ۰/۲۰۸ تاثیر مثبت و معناداری بر پیشران‌های خودگردانی مدارس دارد. و در نهایت پیشران‌های فرهنگی و اجتماعی با سطح معناداری ۰/۰۰۰ و ضریب ۰/۲۱۰ تاثیر مثبت و معناداری بر پیشران‌های خودگردانی مدارس دارد.

یافته‌های این بخش با یافته‌های یاسین و یوسف^۱ (۲۰۱۴)، جعفری (۱۴۰۰)، قلی زاده و همکاران (۱۴۰۰) اسماعیلی (۱۳۹۹)، بازگیر، ازکات و صالحی (۱۳۹۹) و آهنگران (۱۳۷۹) همسو است. در تبیین و تفسیر یافته‌های این بخش می‌توان بیان کرد که امروز دستیابی به قله‌های دانش و فرهنگ و درخشش هر چه بیشتر کشور در زمینه‌های علمی ریشه در آموزش و پرورش دارد و تأمین امکانات و تجهیزات مناسب و کارا و هماهنگ با نظام آموزشی کشور از مهمترین لوازم دستیابی به این مهم است. مسلماً تأمین امکانات و تجهیزات مناسب آموزشی برای خودگردانی مدارس نیازمند دسترس به منابع مالی مناسب می‌باشد تا با خرید امکانات و تجهیزات مناسب، زمینه بهبود عملکرد خودگردانی مدارس فراهم گردد. در این میان دولت و برنامه ریزان آموزشی با تصمیم‌گیری و سیاست‌گذاری‌های مناسب می‌توانند، شرایط لازم برای بکارگیری تجهیزات و امکانات آموزشی توسط مدارس خودگردان فراهم نمایند.

^۱ Yasin, B., & Yusuf

فهرست منابع فارسی

- ابراهیمی؛ مجتبی، سلیمانی؛ نادر، شفیع زاده؛ حمید. (۱۳۹۹). ارائه الگویی برای مدیریت غیر متمرکز در آموزش و پرورش براساس نظریه داده بنیاد.
- ابوترابی، بهاره، قلی زاده، رضوان، مهران، بهروز. (۱۳۹۸). بازنمایی ساختار سازمانی مدرسه در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران. فصلنامه علمی پژوهشی مدیریت مدرسه. دوره هفتم، شماره ۱۷: ۲.
- ابوضحی، ابتسام. (۱۳۹۰). مدیریت خودگردان مدرسه، ترجمه گرایی نژاد، غلامرضا؛ اللهیار ترکمن، علی؛ کاظم، رخساره؛ عدل بند، طاهره. سازمان مدیریت و برنامه ریزی کشور و دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش، تهران، انتشارات مدرسه.
- اچسون، کیت، ا، دامین گال، مردیت. (۱۳۹۸). نظارت و راهنمایی تعلیماتی، ترجمه محمد رضا بهرنگی. تهران: کمال تربیت.
- احمدی، غلامعلی و عباس زاده شهری، طاهره و درویشی، علی و میرجووانی زنگنه، کاترین (۱۳۹۵) مروری بر نحوه تامین منابع مالی در آموزش و پرورش، کنفرانس بین المللی نخبگان مدیریت، تهران.
- باقری، محدثه و اسبو چین، زهرا (۱۴۰۱). نقش مدیریت مدرسه محور در کارآمدی مدارس، هفتمین کنفرانس ملی رویکردهای نوین در آموزش و پژوهش، محمودآباد.
- بانو، مرضیه. (۱۳۸۸). رویکرد مدیریت خودگردان (مدرسه محور).
- بلالی، مجید (۱۳۹۴)، آینده نگاری رسانه ملی در افق چشم انداز ۲۰ ساله (پایان نامه منتشر نشده دکترا) دانشگاه تهران.
- بنی اسد، شهین؛ حسین قلی زاده، رضوان؛ امین خندقی، مقصود. (۱۳۹۶). از اثربخشی تا تعالی گسست نظریه، تحقیق و عمل در برنامه تعالی مدیریت مدرسه، پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت، سال هفتم، شماره دوم، ۱۲۴ - ۱۴۸
- بیدختی، امین. فتحی، علی اکبر واجارگاه، کورش. مرادی، سعید. (۱۳۹۶). تحلیل ساختاری مولفه‌های مدیریت مدرسه محور مبتنی بر نظریه پردازی تطبیقی، فصلنامه علمی - پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، سال هشتم، شماره ۱، بهار ۶۹، پیاپی ۲۹، صص ۵۲-۲۷.
- جعفری مقدم، سعید و فانی، علی. (۱۳۸۱). طراحی نظام مدیریت مدرسه محور در ایران. مدرس، دوره ۶، شماره ۳، پاییز ۸۱.
- جعفری مقدم، سعید (۱۳۹۳)، مفاهیم و تعاریف خودگردانی مدارس و نقش تئوری‌های سازمان و مدیریت در ظهور و توسعه این دیدگاه. مبانی، چالشها و الزامات مدیریت مبتنی بر مدرسه در آموزش و پرورش ایران. تهران، انتشارات پژوهشکده ی تعلیم و تربیت، صص ۹۳-۱۱۷.
- جعفری، پرپوش (۱۳۸۸)، ارائه مدلی برای خصوصیسازی آموزش و پرورش ایران. قابل دسترس در سایت سازمان خصوصی سازی کشور.
- جلیلی، مائده. (۱۳۹۶). بررسی رابطه مدیریت خودگردان مدرسه با توانمند سازی منابع انسانی (مورد مطالعه: مدیران مدارس آموزش و پرورش شهرستان آمل)، پایان نامه کارشناسی ارشد، گروه مدیریت (آموزش و بهسازی منابع انسانی)، موسسه آموزش عالی آمل - آمل (غیردولتی - غیر انتفاعی).
- جهانیان، رمضان؛ حیدری، آزاده. یوسفی، معصومه. (۱۳۹۶). مدیریت خودگردان مدرسه، دهمین کنفرانس بین المللی اقتصاد و مدیریت، رشت، دانشگاه آزاد اسلامی واحد رشت.

- حاجیان، ابراهیم، همتی، علی رضا. (۱۳۹۴). مروری بر الگوهای روش تحلیل تاثیر متقابل و معرفی الگویی با منطق همبستگی. آینده پژوهی مدیریت، ۲۶ (شماره ۱ (پیاپی ۱۰۲))، ۶۹-۸۵.
- حبیب الهی، معصومه. (۱۳۹۵). بررسی مولفه‌های خودگردانی مدارس در مدارس ابتدایی شهرستان ایزد با توجه به آیین نامه‌ها و مقررات و سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. پایان نامه کارشناسی ارشد. گروه مدیریت آموزشی. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی. دانشگاه شهید چمران اهواز.
- قلی زاده علی باز، قاسمی زاد علیرضا، مشایخ پری (۱۴۰۰). مدیریت مدرسه محور در تراز جمهوری اسلامی ایران. عنوان نشریه ۱۴۰۰؛ ۹ (۴۳): ۱۹-۵۰.
- گمینیان، وجیهه. (۱۳۸۲). توانمندسازی در آموزش و پرورش، فصلنامه مدیریت در آموزش و پرورش، سال نهم، شماره ۳۵ و ۳۶، صص ۱۲۰-۱۱۱
- لطفی، اشرف (۱۳۹۸)، ارزشیابی مدیریت خودگردان مدرسه و رابطه آن با اثربخشی مدارس، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.
- لهراسبی، محمد و کرامتی، محمدرضا (۱۴۰۱). نقش برنامه ریزی درسی مدرسه محور در کیفیت یادگیری، هفتمین کنفرانس ملی رویکردهای نوین در آموزش و پژوهش، محمودآباد.
- مرادی، سعید. (۱۳۹۴). ارائه مدلی جهت ارزیابی عملکرد مدارس هیات امنایی در مقطع متوسطه مبتنی بر مدل جامع مدیریت خودگردان مدرسه؛ رویکرد ایرانی - اسلامی، پایان نامه دوره دکتری مدیریت آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه سمنان.
- مرادی؛ سعید، امین بیدختی؛ علی اکبر. (۱۳۹۸). نظام آموزش و پرورش و خلاء ده ساله یک الگوی عملیاتی برای ارزیابی عملکرد مدارس هیات امنایی کشور از منظر سیستم خودگردانی مدارس. مدیریت برنامه ریزی در نظام‌های آموزشی. دوره ۱۲. شماره ۱ (پیاپی)، بهار و تابستان ۱۳۹۸، ۱۰۱-۱۲۴.
- مصدق خواه، مسعود و ساکت چقوش، علیرضا. (۱۳۹۰). طراحی الگوی ارزیابی عملکرد کارکنان نهادهای ارزش محور (مطاله موردی: سازمان بسیج مستضعفان). دو فصلنامه مدیریت اسلامی، ۱۹ (۱)، ۸۹-۹۲.
- مهر علی زاده، یداله (۱۳۹۵): نظریه‌های نوین مدیریتبا تاکید بر تجربه‌ی سازمان‌های ایرانی، اهواز: انتشارات دانشگاه شهید چمران.
- مهر علی زاده، یداله. (۱۳۸۷). نظریه‌های نوین مدیریت (مبانی نظری و تجربی). چاپ اول: دانشگاه شهید چمران اهواز.
- مولایی؛ محمد مهدی، طالبیان؛ حامد. (۱۳۹۴). آینده پژوهی مسائل ایران با روش تحلیل ساختاری. مجلس و راهبرد، ۲۳ (۸۶). ۵-۳۲.

فهرست منابع انگلیسی

- Adam, E., & Miran, N. M. (2018). The equity consequences of school-based management. *International Journal of Educational Management*, (20)2, 116-126.
- Al Kaabi, S. A. , & Ali, S. (2015). An evaluation of the school-based management practices in the new school model: a study on al AIN schools. United Arab Emirates University.
- Amanda Keddie & Jessica Holloway (2019): School autonomy, school accountability and social justice: stories from two Australian school principals, *School Leadership & Management*, DOI: 10. 1080/13632434. 2019. 1643309
- Anderson, W. (2006). Site-based management. In: Smith, S.C., Pile, P.K. (Eds.), *School Leadership: Handbook for Excellence in Student Learning*. SAGE Publications, London, pp. 223–244.
- Arar, Khalid & Abu Nasra, Muhammed. (2018). Linking School-Based Management and School Effectiveness: The Influence of Self-Based Management, Motivation and Effectiveness in the Arab education in Israel Khalid Arar & Muhammad Abo-Nasrah *Linking School-Based Management and School Effectiveness: The Influence of Self-Based Management, Motivation and Effectiveness in the Arab education in Israel*. *Educational Management Administration & Leadership*. 48. 10.1177/1741143218775428.
- Godet, M. (2004). *Scenarios and strategies: a toolbox for scenario planning*. Paris: LIPSOR.
- Godet, M. (2004). *Scenarios and strategies: a toolbox for scenario planning*. Paris: LIPSOR.
- Godet, M., Durance, P., & Gerber, A. (2008). Strategic foresight, la prospective, use and misuse of scenario building. Paris: Cahiers du LIPSOR.
- Godet, M., Durance, P., & Gerber, A. (2008). Strategic foresight, la prospective, use and misuse of scenario building. Paris: Cahiers du LIPSOR.
- Murphy, j. , 1997. *Restructuring through school-based management*. london: Routledge
- Muslihah, E. (2015). Understanding the Relationship between School-Based Management, Emotional Intelligence and Performance of Religious Upper Secondary School Principals in Ban Ten Province. *Higher Education Studies*, 5(3), 11 – 14.
- Okitsu. T., & Edwards, D. B. (2017). Policy promis and the reality of community involvemen in school-based management in Zambia: can the rural poor hold schools and teacher to accont *international Journal of Educational Development*, 56, 2841. [DOI:10.1016/j.ijedudev.2017.07.001]
- Patrinos, H. (2010). *Handbook on Public Private Partnership*. retrieved
- Peck, E., Gulliver, P., & Towell, D. (2002). *Modernizing Partnerships: An Evaluation of Somerset’s Innovations inthe Commissioning and Organisation of Mental HealthServices*. London: Institute for Applied Health Social Policy.