

Research Paper

Self-Managing School: A New Mechanism for Aligning Schools with a Knowledge-Based Society

Masoumeh Jaberi Kia ¹, Hamid Farhadi Rad ^{2*}, Hojatolah Darafsh ³

1. Graduated Student, Department of Education, Shahid Chamran University of Ahvaz

2. Associate Professor, Department of Education, Shahid Chamran University of Ahvaz

3. Assistant Professor, Department of Education, Shahid Chamran University of Ahvaz

Received: 2023/08/04

Accepted: 2023/12/05

PP:210-227

Use your device to scan and read the article online



DOI:

[10.30495/jedu.2024.32229.6466](https://doi.org/10.30495/jedu.2024.32229.6466)

Keywords:

Self-Managing School, School in Knowledge Society, High Autonomy, Low-Control, Open-Vision

Abstract

Introduction: Schools, as the implementers of educational policies in each country, are social organizations that embody the relationship between the government and the education system. On one hand, modern schools are expected to operate in accordance with knowledge-based societies. However, centralized school administration is often seen as a major obstacle in achieving this mission. In light of new perspectives, self-governance has emerged as a potential solution to align schools with knowledge-based societies. Consequently, the primary aim of this study was to investigate the correlation between the elements of school self-governance and the establishment of a school that is aligned with a knowledge-based society.

research methodology: In this descriptive study, a random sample of 315 teachers was selected from a population of 1,376 teachers in the city of Abadan using stratified sampling. The selection process took into account the six different forms of Iranian public/private schools. The samples were chosen proportionally from each category to ensure representation. Two questionnaires, developed by the researchers, were utilized to collect data. One questionnaire assessed the level of school self-managing, while the other measured the level of alignment with a knowledge-based society. The data was analyzed using descriptive statistics, Z-test, correlation analysis, and multiple regression analysis.

Findings: The findings of this study revealed a significant correlation between the elements of Self-Managing School (including Autonomy, Control, and Vision) and the seven Gestalts of knowledge-based Society schools. The scores pertaining to the structure of Self-Managing School exhibited variations depending on the type and management approach, yet these variances did not demonstrate statistical significance. Additionally, no significant distinctions were observed among different types of schools with regard to their alignment with a knowledge-based society.

Conclusion: To adapt schools to the requirements of the 21st century, it is necessary to make fundamental changes. These changes include granting independence to schools and their managers, modifying methods of school control, and fostering an open vision for schools. Ignoring these components will result in disharmony within the school and hinder its alignment with a knowledge-based society.

Citation: Jaber Kia Masoumeh, Farhadi Rad Hamid, Darafsh Hojatolah. (2024).. Self-Managing School: A New Mechanism for Aligning Schools with a Knowledge-Based Society, Journal of New Approaches in Educational Administration; 15(1):210-227

Corresponding author: Hamid Farhadi rad

Address: Shahid Chamran University of Ahvaz

Tell: 09124266355

Email: h.farhadirad@scu.ac.ir

Extended Abstract

Introduction:

Universal education is now recognized as a fundamental right of individuals and a crucial responsibility of governments. Schools not only provide education but also serve as symbols of the government's dedication to the holistic development of society. The issue of schools can be examined from two perspectives: firstly, the complex functions of the education system have made school management and government support one of the most significant challenges for governments. Secondly, profound societal changes have occurred, emphasizing the need to align the educational system with the modern social order.

Therefore, it is essential to critically evaluate school management and the internal components of schools, which reflect policymakers' perspectives and government decisions regarding education. In this regard, there are fundamental questions that can be grouped into two main categories: the first category involves inquiries about the relationship between the school and the external environment. These include the extent of government involvement in the education system, the connection between the school and the social system, key actors in educational policy-making, the level of control exerted by higher authorities over schools, and the role and degree of stakeholders' participation in schools - all of which shape the model of school governance.

The second category encompasses internal transformations within schools required to keep up with the modern world. These include technological integration, student-centered curriculum, the level of student participation in the learning process, and preparing students for life beyond academia. Collectively, these questions prompt the consideration that schools should transcend the private-public dichotomy and move towards self-governance.

Context:

"Self-managing schools, a colloquial term, encompasses the efforts of educational thinkers to transform the traditional model of school management by merging two approaches: public choice and market mechanisms. The key components of a self-managing school include a) Independence, which refers to the extent of decision-making power delegated to lower levels. b) Control, which can involve strict oversight at macro levels despite independence in certain cases, as well as the delegation of decision-making authority to others in other cases. c) An open vision, indicating the education system's ability to adapt to external environmental changes (Caldwell & Spinks, 2013). Typically, self-managing schools are recognized based on their possession of an open vision and an

acceptable level of independence with limited control over their decisions. The concept of self-managing schools emerged as part of the broader movement towards decentralization in education during the late 1960s. A realistic evaluation demonstrates that self-managing schools are effective strategies due to their proper understanding of social conditions and their ability to provide a unique combination of students' needs, desires, and talents (Caldwell, 2008. In a self-managing school, a significant portion of authority and responsibilities for decision-making related to resource allocation within the framework of goals, policies, curriculum, standards, and accountability has been decentralized (Heffernan et al., 2022).".

Goal:

The goal of present study is explaining the relationship among the components of the self-managing school and the aligning schools with a knowledge-based society.

Method:

In this descriptive study, a random sample of 315 teachers was selected from a population of 1,376 teachers in the city of Abadan using stratified sampling. The selection process took into account the six different forms of Iranian public/privet schools. The samples were chosen proportionally from each category to ensure representation. Two questionnaires, developed by the researchers, were utilized to collect data. One questionnaire assessed the level of school self-managing, while the other measured the level of alignment with a knowledge-based society. The data was analyzed using descriptive statistics, Z-test, correlation analysis, and multiple regression analysis.

Findings:

The findings of this study revealed a significant correlation between the elements of Self-Managing School (including Autonomy, Control, and Vision) and the seven Gestalts of knowledge-based Society schools. The scores pertaining to the structure of Self-Managing School exhibited variations depending on the type and management approach, yet these variances did not demonstrate statistical significance. Additionally, no significant distinctions were observed among different types of schools with regard to their alignment with a knowledge-based society

Results:

To adapt schools to the requirements of the 21st century, it is necessary to make fundamental changes. These changes include granting independence to schools and their managers, modifying methods of school control, and fostering

an open vision for schools. Ignoring these components will result in disharmony within the

school and hinder its alignment with a knowledge-based society.



مقاله پژوهشی

مدرسه خودگردان: سازوکاری نو برای متناسب سازی مدرسه با جامعه دانش محور

معصومه جابری کیا^۱، حمید فرهادی راد^{۲*}، حجت الله درفش^۳

۱. دانش آموخته کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه شهید چمران اهواز

۲. دانشیار مدیریت آموزشی، عضو هیأت علمی گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز

۳. استادیار مدیریت آموزشی، عضو هیأت علمی گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز

چکیده

مقدمه و هدف: مدرسه به عنوان مجری سیاست‌های آموزشی هر کشور یک سازمان اجتماعی است که سیاستگذاری برای چگونگی اداره آن، تبلور رابطه دولت با نظام آموزشی است. در این خصوص از یک طرف انتظار می‌رود مدارس امروزی متناسب با جامعه دانش محور فعالیت کنند و از طرفی دیگر، اداره متمرکز مدارس، یکی از موانع مهم تحقق این رسالت به شمار می‌رود. بر اساس دیدگاه‌های نو به نظر می‌رسد خودگردانی به عنوان رویکردی میانه می‌تواند گره متناسب سازی مدارس با جامعه دانش محور را حل نماید. لذا هدف اصلی این پژوهش، بررسی رابطه مولفه‌های خودگردانی مدرسه با شکل گیری مدرسه متناسب با جامعه دانش محور بود.

روش شناسی پژوهش: در این مطالعه توصیفی ۳۱۵ نفر از جامعه ۱۳۷۶ نفری معلمان شهر آبادان به صورت تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. از آنجا که مدارس ایران به شش شکل متفاوت شامل مدارس دولتی، شاهد، هیئت امنایی، تیزهوشان، غیرانتفاعی و نمونه دولتی و با سطوح متفاوت خودگردانی اداره می‌شوند، نمونه‌ها از معلمان شاغل در همه طبقات و متناسب با حجم آنها انتخاب شد. برای جمع‌آوری داده‌ها از دو پرسشنامه محقق ساخته که اولی میزان خودگردانی مدرسه و دومی میزان تناسب با جامعه دانش محور را اندازه‌گیری می‌کردند، استفاده شد. برای تحلیل داده‌ها از فتون آمار توصیفی، آزمون Z و آزمون همبستگی و تحلیل رگرسیون چندگانه استفاده شد.

یافته‌ها: نتایج این پژوهش نشان داد که بین مولفه‌های خودگردانی مدرسه شامل: استقلال، کنترل و چشم‌انداز- و ویژگی‌های هفتگانه مدرسه متناسب با جامعه دانش محور رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد. نمره سازه خودگردانی مدارس بر حسب نوع و شیوه اداره آنها متفاوت است ولی تفاوت معنی داری نیست و از نظر تناسب با جامعه دانش محور نیز بین انواع مدارس تفاوت‌های معنی داری وجود ندارد.

بحث و نتیجه‌گیری: برای متناسب سازی مدارس با الزامات زیست در قرن بیست و یکم لازم است در واگذاری استقلال به مدارس و مدیران آنها، تغییر در شیوه‌های کنترل مدرسه و تدوین چشم‌انداز باز برای مدارس تحول اساسی ایجاد شود. بی‌توجهی به این مولفه‌ها منجر به ناهماهنگی مدرسه با جامعه دانش محور خواهد شد.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۵/۱۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۹/۱۴

شماره صفحات: ۲۱-۲۲۷

از دستگاه خود برای اسکن و خواندن
مقاله به صورت آنلاین استفاده کنید



DOI:

10.30495/jedu.2024.32229.6466

واژه‌های کلیدی:

مدارس خود گردان-مدرسه متناسب با جامعه
دانش محور-استقلال زیاد-کنترل محدود-چشم
انداز باز

استناد: جابری کیا معصومه، فرهادی راد حمید، درفش حجت الله (۱۴۰۳) مدرسه خودگردان: سازوکاری نو برای متناسب سازی مدرسه با جامعه دانش محور، دوماهنامه علمی- پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی. ۱۵ (۱): ۲۱-۲۲۷

* نویسنده مسوول: حمید فرهادی راد

نشانی: دانشیار مدیریت آموزشی، عضو هیأت علمی گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز

تلفن: ۰۹۱۳۴۲۶۶۳۵۵

پست الکترونیکی: h.farhadirad@scu.ac.ir

مقدمه

قبل از شکل گیری دولت های مدرن، آموزش و پرورش پراکنده و بی نظم بود و بسیاری از کودکان و نوجوانان به دلایل مختلفی مانند وضعیت مالی، نژاد، قومیت، جنسیت، محدودیت جغرافیایی، جایگاه اجتماعی و دلایل دیگر، به آموزش به ویژه آموزش با کیفیت دسترسی نداشتند (Center on Education Policy, 2020). از اواخر قرن هیجدهم میلادی آموزش همگانی به عنوان حق فرد و تکلیف دولت، در بسیاری از کشورهای غربی شکل عینی بخود گرفت (Golizadeh, 2019) و سازمانی بنام مدرسه، متولی اجرای آن شد. تأسیس مدرسه و تصمیم گیری درباره نحوه اداره آن در این دوره و تا کنون، کمابیش بر عهده دولت بوده است. پیچیدگی نظام تعلیم و تربیت به همراه دگرگونی های اجتماعی باعث شدند که الگوی اداره مدرسه و نحوه پشتیبانی دولت از آن، همواره و بخصوص در نیم قرن اخیر، یکی از مهمترین چالش های حوزه آموزش قلمداد شود. از طرفی تحولات چشمگیری مانند شکل گیری نیازها و خواسته های نوظهور ذینفعان، پیشرفت های دم افزای فناوری های آموزشی، دانش محور شدن جامعه و کسب و کار و نظایر آن (Hasanbandi, et, al. 2022)، ضرورت متناسب سازی نظام آموزشی با نظام اجتماعی نوین را دو چندان کرده است. از این رو چگونگی اداره مدرسه و نحوه چینش مولفه های درونی مدرسه که بازتاب دیدگاه حکمرانان کشورها در خصوص آموزش است، برای همه جوامع اهمیت اساسی پیدا کرده است. در این راستا پرسش های بنیادین زیادی وجود دارد که می توان آنها را به دو دسته کلی تقسیم کرد: دسته اول پرسش درباره نحوه ارتباط مدرسه با محیط بیرونی است که به مباحثی مانند میزان دخالت دولت در نظام آموزشی، رابطه مدرسه با نظام اجتماعی، بازیگران اصلی سیاست گذاری آموزشی، میزان کنترلی که بالادستی ها بر مدارس اعمال می کنند، نقش و میزان مشارکت ذینفعان در مدرسه برمی گردند که بیانگر الگوی اداره مدرسه هستند؛ دسته دوم، تحولات درونی مدرسه برای هم راستایی با جهان مدرن مانند؛ میزان استفاده از فناوری، برنامه درسی دانش آموز محور، میزان مشارکت دانش آموزان در فرایند یادگیری، چگونگی آماده سازی دانش آموزان برای زندگی و غیره را در بر می گیرند.

برای پاسخگویی به سوالات دسته اول و انتخاب الگوی اداره مدرسه، به طور معمول دو رویکرد رقیب و سستی (الف) انتخاب عمومی و (ب) سازوکار بازار، در کشورهای مختلف به کار گرفته می شوند. طرفداران هر دو دیدگاه با استفاده از تحلیل های نظری و ارائه شواهد تجربی، رقابت گسترده ای دارند و سعی می کنند اثبات کنند دیدگاه آنها برای دنیای تعلیم و تربیت نتایج مطلوب تری خواهد داشت. به عبارتی گروهی تمام قد مدافع حضور کامل دولت و گروهی موافق تسلط بخش خصوصی در این صحنه هستند؛ به عنوان مثال راویچ (۲۰۲۰) - مشاور وزیر آموزش و پرورش آمریکا که در ابتدا خود یکی از موافقان خصوصی سازی مدارس بود- طرفداران خصوصی سازی یا جنبش سرمایه گذاری در آموزش را "اصلاح گران جعلی" و "اخلاگران آموزشی" می خواند و معتقد است آنها به مدرسه به سان یک بنگاه اقتصادی می نگرند و برای تضمین بازگشت سرمایه، فعالیت های آموزشی را سنج پذیر، جوامع محلی را تکه تکه، آموزگاران را تحقیر و تلاش می کنند با ترفندهای بازاریابی، مردم را بفربینند (Ravitch, 2020). برخی دیگر بر این باورند که سازوکار بازار، راهبرد مناسب تری است؛ زیرا رقابت جوهره کیفیت است و حضور بخش خصوصی در آموزش، منجر به بالابردن کیفیت برنامه های آموزشی، تنوع فرصت های آموزشی، دسترسی و برخورداری از آموزش با کیفیت، کمک به رفع تنگناهای مالی نظام آموزشی و مشارکت معنی دار بخش خصوصی در آموزش خواهد شد (Lhungdim & Hangsing, 2021). بدیهی است که هر کدام از این دو رویکرد کلی، نقاط قوت و نقاط ضعفی دارند که موجبات موفقیت ها و ناکامی های را فراهم می آورند. لذا سوالی اساسی که می تواند همواره نظام های آموزشی را به چالش بکشد این است که کدام الگوی اداره نظام آموزشی، اثربخشی مدرسه را تضمین خواهد کرد؟ آیا الزاماً این دو الگو معتبرند یا رویکرد سومی برای اداره مدرسه قابل تصور است؟

در ادبیات مدیریت و رهبری آموزشی و بر اساس پژوهش های علمی، برای پاسخ به این مسئله بنیادی الگوهای متفاوتی تدوین و پیشنهاد شده است. الگوهای میانه ای که با هدف بهره مندی همزمان از مزایای دو رویکرد انتخاب عمومی و سازوکار بازار و اجتناب از معایب آنها تدوین شده اند و زمینه شکل گیری ایده خودگردانی مدرسه را فراهم آورده اند. بر اساس این دیدگاه باید از دو دیدگاه افراطی فوق عبور کرد و از نگاه صفر و صدی دست برداشت. از پیشگامان اجرایی این جنبش می توان به دولت ایالات متحده آمریکا در دهه ۱۹۹۰ اشاره کرد که از استعاره مدارس چارتری ۴ به عنوان "سیاست راه سوم" که نه چپ است و نه راست، استقبال کرد (Ravitch, 2020). در بعد نظری نیز ایده های بسیار تأثیرگذاری ارائه شد که از جمله آنها می توان به موارد زیر اشاره کرد؛ مدیریت مدرسه محوره در اواخر قرن بیستم و سال های نخستین قرن بیست و یکم با هدف واگذاری قدرت تصمیم گیری و مسئولیت پاسخگویی در چارچوب سیاست های کلی به مدیران مدارس طراحی و تدوین

- 1 Fake Reformers
- 2 Educational disruptors
- 3 Scalable
- 4 Charter Schools
- 5 School Based Management

شد (Cheng, 2022). مدرسه خودگردان ۱ با هدف تأکید بر تمرکز زدایی از نظام آموزشی، واگذاری استقلال بیشتر به مدارس و متناسب سازی مدارس با تحولات اجتماعی شکل گرفت (Caldwell & Spinks, 1988; Caldwell, 2006 & Caldwell & Spinks, 2013). ایده خلق یک مدرسه خود بهبودگر ۲ به عنوان یک راهکار کلیدی برای کاهش نظارت سلسله مراتبی و بومی سازی راهبردهای بهبود مدرسه معرفی شد (Hargreaves, 2010). پیشنهاد ایجاد و گسترش مدراس خود تحولگر ۳ با این هدف بود که مدارس بتوانند با توجه به تغییرات، شرایط دستیابی همه دانش آموزان به موفقیت را فراهم کنند و به منظور بالابردن سازگاری با نظام اجتماعی-اقتصادی، خود را به صورت منظم، پایدار و اساسی متحول کنند (Caldwell & Spinks, 2013). این موارد تنها نمونه‌هایی از تلاش‌های متفکرین برای معرفی الگوهای اداره مدرسه در سده بیست و یکم هستند که ذیل عنوان «مدرسه خودگردان ۴» تعریف می‌شوند.

مدرسه خودگردان، اسم عامی برای همه تلاش‌های متفکرین آموزشی در راستای تحول در الگوی اداره مدرسه و در قالب سنتز دو رویکرد انتخاب عمومی و سازوکار بازار می‌باشد. سه مولفه کلیدی مدرسه خودگردان عبارتند از الف) استقلال یا میزان واگذاری قدرت تصمیم‌گیری به سطوح پایین‌تر؛ ب) کنترل که سطوح کلان ممکن است با وجود استقلال در برخی موارد کنترل شدید اعمال کنند و در برخی موارد اختیار تصمیم‌گیری را به دیگران واگذار کنند؛ و چشم انداز باز؛ یعنی توانایی نظام آموزشی برای سازگاری با تغییرات محیط بیرونی (Caldwell & Spinks, 2013). به طور کلی مدرسی که در مواجهه با تغییرات چشم‌اندازی باز دارند، سطح قابل قبولی از استقلال داشته‌باشند و بر تصمیم‌گیری‌های آن‌ها کنترل کمی اعمال شود، به عنوان مدرسه خودگردان شناخته می‌شوند. در حقیقت مدرسه خودگردان، مانیفست‌گرایی عمومی آموزش و پرورش برای تمرکز زدایی در اواخر دهه ۱۹۶۰ بود؛ و ارزیابی واقع بینانه آن نشان می‌دهد که مدرسه خودگردان به واسطه درک مناسب شرایط اجتماعی و ارائه ترکیبی منحصر بفرد از نیازها، آرزوها و استعدادها دانش‌آموزان، یک استراتژی اثربخش است. (Caldwell, 2008). در مدرسه خودگردان بخش زیادی از اختیارات و مسئولیت‌ها برای اتخاذ تصمیمات درباره تخصیص منابع در چارچوب اهداف، سیاست‌ها، برنامه درسی، استانداردها و پاسخگویی‌ها، تمرکززدایی شده است (Heffernan et al, 2022). مبنای نظری استقلال مدرسه را باید در این اندیشه جستجو کرد که نظریه پردازان معتقدند واگذاری استقلال به مدرسه موجب انعطاف‌پذیری در تصمیم‌گیری، تخصیص بهتر منابع به فعالیت‌های آموزشی و پاسخگویی کارآمد به ذینفعان محلی و ملی می‌شود (Amanda & Holloway, 2020). در حقیقت بر پایه مبنای نظری، استقلال مدرسه یک پدیده چندوجهی و ضروری است که موجب سرعت عمل و انعطاف در تصمیم‌گیری شده و فعالیت‌های مدیر مدرسه بخصوص پاسخگویی مدیر را معنی دار می‌کند (Nordholm et. al, 2021). مطابق نظریه مشارکت دموکراتیک، مشارکت ذینفعان در تصمیم‌گیری‌های مدرسه موجب احساس مالکیت در اندیشه و محصول می‌شود و تعهد، مسئولیت‌پذیری و پاسخگویی را بهبود می‌بخشد (Hasani Shalmani, 2016). کنترل یکی از مفاهیم مدیریتی است که از دوران کلاسیک‌ها مورد توجه بوده و هدف اصلی آن اطمینان سیاستگذاران آموزشی از تحقق اهداف است. فرض اصلی مدارس خودگردان این است که در شرایط متغیر کنونی، اگر مدیران تخصص بالایی داشته‌باشند، کنترل محدود در کنار استقلال بالا و چشم‌انداز باز، می‌تواند فرصت‌های بی‌نظیری برای توسعه و بهبود نظام آموزشی فراهم نماید (Caldwell & Spinks, 2013). چشم‌انداز باز نیز به سرعت عمل مدارس در مواجهه با نوپیدی‌های جهان شبکه‌ای و دانش محور اشاره دارد و مطابق این دیدگاه هر سازمانی از جمله مدرسه برای سازگاری با محیط بیرونی نیازمند داشتن چشم‌اندازی باز برای سازگاری با محیط بیرونی می‌باشد (Caldwell, 2012). بنابراین می‌توان گفت الگوهای مدرن اداره مدرسه و نظام آموزشی، گرایش معناداری به خودگردانی به معنی واگذاری استقلال و گسترش مشارکت ذینفعان، کاستن از کنترل و داشتن چشم‌انداز باز، دارند. لذا می‌توان گفت حرکت در جهت خودگردانی، مستلزم بازآفرینی الگوی اداره مدرسه و تجدید نظر در چگونگی ارتباط بین تصمیم‌گیرندگان، مجریان و ذینفعان نظام آموزشی می‌باشد.

از طرف دیگر جوامع کنونی را جوامع دانش‌محور می‌نامند؛ دانش‌محور شدن جوامع مستلزم تغییرات اساسی در کلان روندهای اجتماعی است (Buckland, 2017). این نظام اجتماعی نوپا با سازه‌هایی مانند اقتصاد دانش بنیان (Ranga & Etzkowitz, 2013)، اقتصاد مبتنی بر دانش (Murphy et al. 2009)، جامعه اطلاعاتی، یا جامعه شبکه‌ای (Custells, 2015; Sxtion, 2010) معرفی می‌شود. درک مفهوم جامعه دانش‌محور و عمل بر اساس قواعد آن برای مدرسه در دوران پساصنعتی، اهمیت زیادی دارد؛ زیرا بدون شناسایی تغییرات ساختاری جامعه مانند تولید پسا-سرمایه داری که مبتنی بر فناوری و اشیا غیر فیزیکی مانند دانش است، صحبت از آموزش با کیفیت و اثربخش، معنی‌دار نیست (Tight, 2012). لذا به زعم بیکره «موفقیت تاریخی» آموزش مرهون تطبیق‌پذیری آن با جامعه دانش‌محور است (Baker, 2014) و نظام تعلیم و تربیت به هم‌منظور هم‌نوایی با جامعه دانش‌محور، نیازمند بازآفرینی مولفه‌های دورنی خود می‌باشد. به عبارتی موفقیت نظام

- 1 Self Managing School
- 2 SISS Self Improved School System
- 3 Self-Transforming School
- 4 Self managing school
- 5 Baker

آموزشی در عصر دانش محوری مستلزم تغییرات مهمی مانند آمیختگی آموزش با فناوری‌های دیجیتالی (Bulman, & Fairlie, 2016; Boholano, 2017)، مشارکت فعال دانش آموزان در فرایند یاددهی-یادگیری (Long, 2009; Kampen, 2020)، برنامه‌های درسی متنوع (Caldwell, 2008; Caldwell & Spinks, 2013)، آموزش مهارت‌های مورد نیاز بازار کار (Punit & Brown, 2018)، یادگیری شخصی سازی شده (Bernacki, et al. 2021; Watters, 2023) و یادگیری مسئله محور (Hmelo-Silver, 2004; Hartman, et.al. 2013; Nurkhin, & Pramusinto, 2020)، می‌باشد. این تحولات موجب می‌شوند که بین عناصر سازنده نظام آموزشی سنتی و متمرکز (برنامه درسی، روش‌ها و نگرش‌ها) و موضوعات جدیدی که برای کارآمدی در جامعه دانش بنیان ضرورت دارند، تفاوت‌های اساسی وجود داشته‌باشد (Garay & Quintana, 2019). این تفاوت‌ها چنانچه مورد توجه سیاستگذاران کلان آموزشی قرار نگیرند، زمینه زوال سیستم و ناکارآمدی مجموعه آموزشی را فراهم خواهند نمود. لذا مطابق دیدگاه (Caldwell, 2006) مدرسه متناسب با جامعه دانش محور به هفت کلیت یا هفت گشتالت شامل: برنامه درسی مرتبط^۱، تحولات محیط کار^۲، ساختار مدرسه و جهانی شدن^۳، حرفه‌ای شدن و تدریس متعالی^۴، تیم‌ها و مراقبت‌های پدرا^۵، سیاست سایبری، دسترسی عدالت آموزشی^۶ و مدرسه مجازی^۷ نیاز دارد. حال سوال اساسی که در واقع چالش جدی سیستم‌های آموزشی قرن بیست و یکم است این است که آیا خودگردانی مدرسه یا همان راه سوم، می‌تواند زمینه شکل‌گیری مدرسه متناسب با جامعه دانش محور را فراهم نماید؟ و در حقیقت دانش‌آموزان را برای زیستن در جامعه دانش محور آماده کند؟

علاوه بر مباحث نظری فوق، دگردیسی نظام آموزشی به‌عنوان یک ضرورت حیاتی قرن بیست و یکم و حرکت به سمت مدرسه خودگردان، موضوع مطالعات متعددی نیز بوده است. در این زمینه مطالعات زیادی ظهور مدارس خودگردان را راهکاری برای دموکراسی آموزشی دانسته و بر ضرورت آن صحنه می‌گذارند و البته این الگوی اداره نظام آموزشی منتقدانی هم دارد. بوردیا (۱۹۹۷) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که معایب مدارس دولتی مانند عدم پاسخگویی، عدم کنترل مالی و مدیریت مالی، رهبری ضعیف، پایین بودن ابتکار و نوآوری، درگیری بین دستگاه‌های ناظر و تیم‌های مدیریت مدرسه، در مدارس خودگردان کمتر دیده می‌شود (Bordia, 1997 In Soga, 2004) نتیجه پژوهش تامسون (۲۰۰۱) نشان داد مدارس خودگردان به دلیل برخورداری از آزادی عمل بیشتر در تخصیص بودجه، استراتژی موثری برای بهبود یادگیری، به‌کارگیری پرسنل ماهر و خرید تجهیزات و منابع لازم برای دانش‌آموزان هستند (Thomson, 2001). بر اساس نتایج پژوهش سوگا (۲۰۰۴) در مدارس خودگردان، قدرت بین دستگاه‌های فرماندهی و تیم‌های مدیریت مدرسه مشترک است، هر مدرسه برنامه‌های یادگیری خود را در رهنمودهای ملی طراحی می‌کند که متناسب با نیازها و علاقه‌های فراگیران است و هر مدرسه برنامه توسعه خود را انجام می‌دهد، یعنی بیانیه دیدگاه و رسالت مخصوص به خود را دنبال می‌کند (Soga, 2004) پاتر و الیزابت، (۲۰۱۰) در پژوهشی دریافتند که خودگردانی بر کارآمدی مدارس تأثیر دارد و منجر به افزایش مشارکت و مالکیت محلی، تقویت مشارکت والدین در تصمیم‌گیری، رهبری و کار گروهی مشترک یا مدیریت مشارکتی، استقلال اجرایی مدارس، پاسخگویی مدارس در برابر تصمیماتی که می‌گیرند، می‌شود (Pather & Elizabeth, 2010). اسمیت (۲۰۱۱) مدرسه خودگردان را فاجعه آموزشی نامیده و معتقد است این مدارس بحث برانگیزترین و خشن‌ترین اصلاحات آموزشی نیم قرن گذشته بوده و نتیجه عملی خودگردانی مدرسه از بین بردن آموزش عمومی و خصوصی کردن آن بدون بحث یا بررسی دقیق است (Smyth, 2011). ابولنسیا (۲۰۱۲) در پژوهش خود بر این موضوع تأکید دارد که سیاست یکسانی که توسط سلسله مراتب بوروکراتیک تحمیل می‌شود، سبب محدود کردن خلاقیت و پاسخگویی مدارس می‌شود. تداوم روند تمرکززدایی و خودگردانی مدرسه، چارچوبی از حکمرانی، قدرت و اختیار و همچنین منابع را به سطح مدرسه منتقل می‌کند (Abulencia, 2012). آینی و ایباک (۲۰۱۳) عوامل افت کیفیت و عملکرد در مدارس را توانایی و ظرفیت پایین مدیران در سیاست‌گذاری، نبود انگیزه کافی به دلیل عدم حمایت‌های مالی دولت، فقدان مشارکت در مدارس و مقاومت والدین و معلمان در برابر نوآوری‌های این مدارس عنوان کردند (Aveni & Ibunk, 2013). نتایج پژوهش لوبینسکی (۲۰۱۲) یکی از سوء کارکردهای خودگردانی مدرسه را بازنمایی می‌کند؛ شواهد در این پژوهش نشان می‌دهد که بسیاری از مدارس مناطق مرفه نشین موجب شکل‌گیری محدوده اختصاصی^۸ می‌شوند که در مجموع، دسترسی کودکان محروم به مدارس مطلوب‌تر را کاهش می‌دهد. این الگوها نشان می‌دهند که مدارس ممکن است به منظور حفظ یا ارتقای موقعیت خود در بازار، چنین اقدامی را انجام دهند (Lubienski, et al. 2012). ساراوانتی (۲۰۱۴) در پژوهش خود از زاویه دیگری به مسئله خودگردانی مدرسه نگاه می‌کند. نتایج پژوهش وی نشان می‌دهد راه اثربخش شدن مدرسه استفاده از هر چهار شکل سرمایه و همزمان بهره‌مندی از رهبری توزیعی است. اشکال چهارگانه سرمایه شامل سرمایه

- 1 Connectedness in curriculum
- 2 Workplace transformation
- 3 School fabric and globalization
- 4 Professionalism and great teaching
- 5 Teams and pastoral care
- 6 Cyber-policy, access and equity
- 7 Virtual school
- 8 Privet zone

فکری به منظور تولید دانش، سرمایه اجتماعی برای ایجاد تعامل بین ذینفعان، سرمایه مالی تخصیص مناسب منابع به نیازهای توسعه و سرمایه معنوی برای ایجاد حس خودباوری و انگیزه موفقیت از طریق باورها، هنجارها و ارزش‌های مشترک، می‌باشد (Sarasvathie, 2014). متقین (۲۰۱۶) معتقد است استفاده از مدل مدرسه خودگردان بستگی به توانمندی، خواست و اراده دولت دارد (Muttaqin, 2016). لی و ادمونسون (۲۰۱۷) با انتقاد از تمرکز و عدم تمرکز رادیکال، خودگردانی را تلاشی مثبت برای توزیع سیستماتیک قدرت در کل سازمان می‌دانند (Lee & Edmondson, 2017). ساپوترا (۲۰۲۰) اعتقاد دارد که در سیستم مدرسه خودگردان به دلیل مشارکت معلمان، یادگیرندگان و والدین در فرایند تصمیم‌گیری، بهبود کیفیت آموزش تشویق می‌شود و این تفویض قدرت و اختیار منجر به تعهد، اعتماد و احساس مالکیت می‌شود (Saputra, 2020). بر پایه پژوهش‌های فوق می‌توان گفت علیرغم مخالفت‌ها و کمبود شواهد تجربی قابل اعتماد، خودگردانی مدرسه به عنوان یک راه سوم، مسیر آینده نظام آموزشی خواهد بود.

با وجود اینکه نظام آموزشی ایران در زمره نظام‌های متمرکز و سلسله مراتبی قرار دارد و مطابق اصل سی‌ام قانون اساسی، نظامی دولتی محسوب می‌شود، اما تلاش برای واگذاری استقلال، داشتن چشم انداز باز و کاستن از کنترل (مولفه‌های مدرسه خودگردان)، به شیوه‌های گوناگون مورد توجه دولتهای مختلف بوده است. قانون تأسیس مدارس غیرانتفاعی با هدف بهره‌مندی از مشارکت همگانی و تأمین مالی امر آموزش‌پرورش (The law on the establishment of non-profit schools, 1988)، طرح مدرسه محوری و طرح ایجاد مجتمع‌های آموزشی و پرورشی در نظام آموزشی ایران، برای واگذاری استقلال بیشتر به مدرسه و کاستن از میزان تمرکز در سازمانهای آموزشی (Izadi & Jouzchal, 2014)، هوشمندسازی مدرسه با هدف تنوع بخشی، بالابردن کیفیت به فعالیت‌های آموزشی و استفاده از فناوریهای نو در محیط‌های آموزشی (Talaie et al, 2016)، نمونه‌هایی از تلاش سیاستگذاران آموزشی برای متناسب سازی مدرسه با ساختار جامعه، نیازهای دانش آموزان و تحولات اجتماعی و بین‌المللی می‌باشند. همچنین مطابق سند تحول بنیادی نظام آموزش‌وپرورش در افق ۱۴۰۴، اصل بر کاهش تصدی‌گری دولت و واگذاری اختیارات و مسئولیتها به به ارکان مدرسه از قبیل معلمان، دانش‌آموزان و شوراهای مختلف است؛ تصمیم دولت برای واگذاری اختیارات و مسئولیتها یک تصمیم راهبردی است که آینده تعلیم و تربیت کشور را به شدت تحت تأثیر قرار خواهد داد. اگرچه بدیهی است که نمی‌توان بر پایه این تلاش‌ها آموزش‌وپرورش ایران را در گروه سیستم‌های خودگردان دسته‌بندی نمود، اما باید اذعان نمود که خودگردانی یک مسئله صفر و صدی نیست. در حقیقت متمرکزترین سیستم‌های آموزشی هم به منظور همنوایی با ساختارهای اجتماعی مجبورند سطحی از استقلال، کاهش کنترل و گشودگی چشم انداز را بپذیرند. لذا در این پژوهش مسئله اصلی تحلیل وضعیت خودگردانی و تناسب مدارس با جامعه دانش محور و تبیین رابطه بین این دو سازه در جامعه پژوهش در قالب یک مطالعه موردی بوده است. برای این منظور در این پژوهش سوالات مهمی در خصوص سطح خودگردانی مدارس، میزان تناسب با جامعه دانش‌محور و رابطه بین مولفه‌های خودگردانی و مدرسه متناسب با جامعه دانش محور تحلیل و بررسی شده است.

روش شناسی پژوهش

پژوهش حاضر یک مطالعه موردی است که به روش توصیفی-همبستگی انجام شده است. از آنجا که هدف نهایی آن توصیف رابطه خودگردانی مدرسه با شکل‌گیری مدرسه متناسب با جامعه دانش محور بود، در دسته پژوهشهای توصیفی-همبستگی قرار می‌گیرد. با توجه به اینکه آموزش‌وپرورش شهرستان آبادان به‌عنوان یک نهاد اجتماعی مورد مطالعه قرار گرفته شد، می‌توان گفت یک مطالعه موردی است؛ زیرا می‌دانیم مطالعه موردی یک رویکرد پژوهشی است که در آن هر واحد اجتماعی همچون یک کل در نظر گرفته می‌شود و این کل می‌تواند یک فرد، یک خانواده و یا یک نهاد اجتماعی بزرگتر باشد (Allameh, 2021). واحد تحلیل پژوهش مدرسه بود، لذا جامعه پژوهش کلیه مدارس شهرستان آبادان و تعداد ۱۳۷۶ معلم شاغل در آن، در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بودند. تمامی مدارس شهرستان آبادان شامل ۶ مدرسه شاهد، ۱۸ مدرسه هیئت امنایی، ۲ مدرسه تیزهوشان، ۴۰ مدرسه غیرانتفاعی، ۴ مدرسه نمونه دولتی و ۱۵۰ مدرسه دولتی در این پژوهش مشارکت داشتند. از هر مدرسه تعدادی از معلمان همان مدرسه به پرسشنامه‌ها پاسخ دادند. در این پژوهش از یک پرسشنامه محقق ساخته استفاده شد که در دو بخش متوالی تنظیم شده بود و مجموعاً شامل ۴۹ سوال داشت. در بخش اول پرسش‌های مربوط به خودگردانی مدرسه و در بخش دوم پرسش‌های مربوط تناسب مدرسه با جامعه دانش محور ارائه شده بود. به‌منظور اندازه‌گیری میزان خودگردانی مدارس بر اساس مولفه‌های استقلال، کنترل و چشم انداز باز ۲۱ سوال و برای اندازه‌گیری میزان تناسب مدرسه با جامعه دانش‌محور ۲۸ سوال بر اساس هفت مولفه (انتخاب یک برنامه درسی یکپارچه، متناسب‌سازی مدرسه با فضای کسب‌وکار جدید، همنوایی مدرسه با زیست جهانی، انتخاب رویکردها و روش‌های متعالی تدریس، تشکیل تیم‌های همکاری، عدالت آموزشی، دسترسی و برخورداری و آموزش مجازی) تدوین و اعتبار یابی شد. برای بررسی روایی صوری پرسشنامه‌ها از متخصصین علوم تربیتی و معلمان شاغل در جامعه پژوهشی کسب نظر شد و برای سنجش پایایی آنها در یک گروه کوچک ۳۰ نفره از جامعه پژوهش اجرای مقدماتی شد. ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه‌ها در جدول (۱) آمده است.

جدول ۱- ضریب الفای کرونباخ پرسشنامه ها و ابعاد آن ها

پرسشنامه	ابعاد پرسشنامه	پایایی
خودگردانی مدرسه	استقلال	۰/۸۵۱
	کنترل	۰/۸۲۶
	چشم انداز	۰/۹۲۷
	خودگردانی (کلی)	۰/۹۳۰
	برنامه درسی مرتبط	۰/۹۴۸
	تحوالات محیط کار	۰/۹۳۵
	ساختار مدرسه و جهانی شدن	۰/۹۴۰
تناسب مدرسه با جامعه دانش محور	حرفه ای شدن و تدریس متعالی	۰/۹۴۷
	تیم ها و مراقبت های پدرا نه	۰/۹۵۱
	سیاست سایبری، دسترسی عدالت آموزشی	۰/۸۵۲
	مدرسه مجازی	۰/۹۵۳
	جامعه دانش محور (کلی)	۰/۹۸۰

برای تجزیه و تحلیل داده ها و پاسخ به سوالات پژوهش از فتون آمار توصیفی و آزمون همبستگی پیرسون برای تعیین همبستگی بین متغیرها و آزمون رگرسیون چند گانه استفاده شد.

یافته ها

مدارس آبادان از نظر میزان خودگردانی چگونه دسته بندی می شوند؟

اولین موضوعی که در این پژوهش مورد توجه قرار گرفت توصیف وضعیت خودگردانی مدرسه و مولفه های آن و پاسخ به سوال در مدارس شهرستان آبادان بود. لذا سوال اول بدین شرح بود: **مدارس آبادان از نظر میزان خودگردانی چگونه دسته بندی می شوند؟** برای پاسخ به سوالات مرتبط با این موضوع در پرسشنامه، یک طیف ۱۰ نمره ای در نظر گرفته شده بود. بنابراین بالاترین نمره برای هر مولفه ۷۰ و کمترین نمره صفر بود. نتایج این بررسی در جدول شماره (۲) گزارش شده است.

جدول ۲- نمره وضعیت خودگردانی مدارس شهرستان آبادان

وضعیت مولفه	نقطه برش	انحراف استاندارد	میانگین	نمونه دولتی	تیزهوشان	شاهد	هیئت امنایی	غیرانتفاعی	دولتی	نوع مدرسه مولفه ها
پایین	۵۲٫۵	۸٫۳۳	۳۶٫۳۵	۴۲٫۲۵	۵۲٫۸۵	۳۱٫۴۲	۳۷٫۸۱	۲۷٫۰۶	۲۸٫۷۲	استقلال
بالا	۱۷٫۵	۳٫۳۶	۵۲٫۲۳	۵۲٫۲۵	۵۰٫۵۴	۴۸٫۷۴	۵۱٫۶۷	۵۰٫۸۷	۵۹٫۳۵	کنترل
بسته	۵۲٫۵	۶٫۰۸	۴۴٫۵۰	۴۸٫۸۵	۵۴٫۳۸	۳۹٫۶۸	۴۷٫۰۶	۳۷٫۱۶	۳۹٫۸۵	چشم انداز

به طور کلی با توجه به تعداد مولفه های خودگردانی (۳ مولفه شامل استقلال، کنترل و چشم انداز) و تعداد حالات (۲ حالت بالا و پایین و در مورد چشم انداز باز یا بسته بودن) ۸ وضعیت برای خودگردانی مدارس، مطابق جدول زیر قابل توصیف است.

جدول ۳- وضعیت های ممکن برای خودگردانی مدرسه بر اساس مولفه های سه گانه

نوع مدرسه مولفه ها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
استقلال	پایین	پایین	پایین	پایین	بالا	بالا	بالا	بالا
کنترل	زیاد	زیاد	کم	کم	زیاد	زیاد	کم	کم
چشم انداز	بسته	باز	بسته	باز	بسته	باز	بسته	باز

لازم است این نکته مهم یادآوری شود که با توجه به زمینه های اجتماعی-اقتصادی، بلوغ فکری دست اندکاران و سیاستگذاران، نیازها و خواسته های ذینفعان و سایر متغیرهای اثرگذار، هر کدام از وضعیت های فوق ممکن است برای مدرسه یا سیستم های آموزشی خاصی مناسب تشخیص داده شود. بر اساس یافته های جدول (۲) در مولفه استقلال و باز بودن چشم انداز مدارس تیزهوشان بیشترین نمره را کسب نموده اند و بیشترین کنترل بر مدارس دولتی اعمال می شود. با توجه به نقطه برش تعیین شده همه انواع مدرسه در جامعه پژوهش تحت کنترل زیاد اداره می شوند. با تطبیق نمرات کسب شده با وضعیت های تعریف شده در جدول (۳)، خودگردانی مدارس شهرستان آبادان در وضعیت نوع ۱ ارزیابی می شود.

جدول ۴- توصیف وضعیت خودگردانی مدارس شهرستان آبادان

نمونه دولتی	تیزهوشان	شاهد	هیئت امنایی	غیرانتفاعی	دولتی	نوع مدرسه مولفه‌ها
پایین	بالا	پایین	پایین	پایین	پایین	استقلال
بالا	بالا	بالا	بالا	بالا	بالا	کنترل
بسته	باز	بسته	بسته	بسته	بسته	چشم‌انداز

یافته‌های جداول (۲ و ۴) نشان می‌دهد از بین همه انواع مدرسه در جامعه پژوهش، فقط مدارس تیزهوشان با توجه به وضعیت استقلال و داشتن چشم‌انداز باز، در نوع ۶ دسته بندی می‌شوند. سایر انواع مدرسه همه در نوع یک طبقه بندی می‌شوند. شاید یکی از مهمترین نکات این جداول این باشد که در همه انواع مدرسه در این جامعه پژوهشی، کنترل شدید اعمال می‌شود.

تناسب مدارس با جامعه دانش‌محور

مسئله دوم در این پژوهش آگاهی از میزان تناسب مدارس با جامعه دانش‌محور بود. بنابراین سوال این بود که مدارس آبادان از نظر تناسب با جامعه دانش‌محور چگونه دسته‌بندی می‌شوند؟ برای بررسی این سؤال ابتدا نمره تناسب مدرسه با جامعه دانش‌محور در هفت مؤلفه اصلی سازه، محاسبه شد. حداقل و حداکثر نمره کل برای انواع مدرسه ۰ تا ۲۸۰ و این دامنه برای هر مؤلفه صفر تا ۴۰ بود. برای قضاوت درباره این نمرات از منحنی توزیع نرمال و آزمون Z استفاده شد. وضعیت مدارس آبادان از نظر تناسب با جامعه دانش‌محور در جدول (۵) تشریح شده است.

جدول ۵- وضعیت تناسب مدارس شهرستان آبادان با جامعه دانش‌محور

مقدار آماره Z	خطای استاندارد	انحراف استاندارد	میانگین	نمونه دولتی	تیزهوشان	شاهد	هیئت امنایی	غیرانتفاعی	دولتی	نوع مدرسه مولفه‌ها
۰,۵	۲,۲۲	۳,۱۹	۲۳,۲۹	۲۶,۱۰	۲۷,۷۷	۲۱,۶۸	۳۴,۲۸	۱۸,۲۹	۲۱,۱۹	برنامه درسی مرتبط
-۰,۴۹	۲,۵۲	۳,۴۱	۲۰,۹۴	۲۵,۶۵	۲۲,۹۲	۱۹,۹۷	۳۳,۱۱	۱۵,۱۳	۱۸,۸۳	تحولات محیط کار
-۱,۹۸	۲,۴۶	۳,۳۲	۱۷,۳۰	۲۰,۵۰	۳۱,۴۶	۱۶,۰۳	۱۹,۰۳	۱۲,۰۵	۱۴,۷۵	ساختار مدرسه و جهانی شدن
۰,۹۸	۲,۲۶	۳,۰۵	۲۴,۴۰	۲۶,۴۰	۲۹,۱۵	۲۲,۳۵	۲۶,۲۵	۲۰,۷۷	۲۱,۵۰	حرفه‌ای شدن و تدریس متعالی
۰,۰۷	۲,۲۷	۳,۰۷	۲۲,۳۴	۲۴,۴۵	۲۶,۳۰	۲۰,۵۵	۲۵,۳۶	۱۸,۰۵	۱۹,۵۷	تیم‌ها و مراقبت‌های پدران
۰,۰۹	۲,۳۰	۳,۱۰	۲۳,۸۸	۲۴,۹۵	۲۹,۲۳	۲۲,۳۲	۲۵,۵۰	۱۹,۷۶	۲۱,۴۹	سیاست سایبری، دسترسی عدالت آموزشی
۰,۳۶	۱,۷۶	۲,۳۸	۲۲,۸۵	۲۴,۶۰	۲۵,۶۲	۲۱,۹۰	۲۶,۰۳	۱۹,۶۰	۲۰,۳۲	مدرسه مجازی
-۱,۰۴	۱۵,۷۶	۲۱,۲۷	۱۵۵,۲۸	۱۷۲/۶۵	۱۸۲/۳۸	۱۴۴/۸۱	۱۶۹/۵۶	۱۲۳/۶۵	۱۳۷/۶۵	جامعه دانش‌محور (کلی)
-	-	-	-	۲۴,۶۶	۲۶,۲۰	۲۰,۶۹	۲۴,۲۲	۱۷,۶۶	۱۹,۶۶	میانگین
-	-	-	-	۱,۹۸	۲,۸۴	۲,۲۴	۲,۵۳	۳,۰۶	۲,۳۹	انحراف استاندارد
-	-	-	-	۱,۸۳	۲,۶۳	۲,۰۷	۲,۳۴	۲,۸۴	۲,۲۱	خطای استاندارد
-	-	-	-	-۱,۳۶	-۱,۵۳	-۰,۷۲	-۰,۸۷	-۱,۵۹	-۱,۱۴	مقدار آماره Z

مقدار آماره Z که در جدول (۵) ذکر شده است نشان می‌دهد به طور کلی همه مدارس شهرستان آبادان فارغ از نوع، مالکیت و نحوه اداره آنها، از منظر تناسب با جامعه دانش‌محور وضعیت نامطلوبی دارند. اگر بر حسب نوع مدرسه به این موضوع پرداخته شود، مدارس غیرانتفاعی و تیزهوشان کمترین تناسب را با جامعه دانش‌محور دارند. از منظر مولفه‌های مدارس متناسب با جامعه دانش‌محور، مولفه ساختار مدرسه و جهانی شدن، فاصله بیشتری با وضعیت مطلوب دارد و به نظر می‌رسد در مولفه تدریس متعالی قدم‌های مثبتی برداشته شده است.

رابطه مولفه‌های خودگردانی مدرسه و متناسب بودن آن با جامعه دانش‌محور

برای بررسی این موضوع، سه سوال با مضمون ذیل مطرح و بررسی شد. آیا بین استقلال، کنترل و چشم‌انداز مدرسه با تناسب مدرسه با جامعه دانش‌محور، رابطه معنی‌داری وجود دارد؟ برای پاسخ به این سوالات از آزمون ضریب همبستگی استفاده گردید. نتایج مرتبط با این سوالات در جدول شماره (۶)، (۷) و (۸) ارائه شده است.

جدول ۶- رابطه بین استقلال و ویژگی های هفتگانه مدرسه متناسب با جامعه دانش محور

جامعه دانش محور (کلی)	مدرسه مجازی	سیاست سایبری، دسترسی عدالت آموزشی	تیم ها و مراقبت های پدرانه	حرفه ای شدن و تدریس متعالی	ساختار مدرسه و جهانی شدن	تحولات محیط کار	برنامه درسی مرتبط
$r = 0.808$ sig. = 0.001	$r = 0.715$ sig. = 0.001	$r = 0.753$ sig. = 0.001	$r = 0.756$ sig. = 0.001	$r = 0.772$ sig. = 0.001	$r = 0.746$ sig. = 0.001	$r = 0.707$ sig. = 0.001	$r = 0.701$ sig. = 0.001
استقلال							

نتایج جدول شماره (۶) نشان می دهد مقدار ضریب همبستگی پیرسون استقلال مدرسه با تناسب مدرسه با جامعه دانش محور و هفت مؤلفه آن در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است. از آنجا که علامت ضریب همبستگی در همه مولفه ها مثبت است می توان گفت رابطه بین این دو مقدار مستقیم است، یعنی با افزایش میزان استقلال مدرسه میزان تناسب آن با جامعه دانش محور افزایش می یابد.

جدول ۷- رابطه بین کنترل و ویژگی های هفتگانه مدرسه متناسب با جامعه دانش محور

جامعه دانش محور (کلی)	مدرسه مجازی	سیاست سایبری، دسترسی عدالت آموزشی	تیم ها و مراقبت های پدرانه	حرفه ای شدن و تدریس متعالی	ساختار مدرسه و جهانی شدن	تحولات محیط کار	برنامه درسی مرتبط
$r = -0.437$ sig. = 0.001	$r = -0.398$ sig. = 0.001	$r = -0.417$ sig. = 0.001	$r = -0.433$ sig. = 0.001	$r = -0.427$ sig. = 0.001	$r = -0.360$ sig. = 0.001	$r = -0.353$ sig. = 0.001	$r = -0.399$ sig. = 0.001
کنترل							

نتایج جدول شماره (۷) نشان می دهد مقدار ضریب همبستگی پیرسون کنترل با تناسب مدرسه با جامعه دانش محور و هفت مؤلفه آن در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است. با توجه به علامت منفی ضرایب همبستگی می توان گفت رابطه بین این دو متغیر معکوس است، یعنی با کاهش کنترل بر مدرسه میزان تناسب آن با جامعه دانش محور افزایش می یابد.

جدول ۸- رابطه بین چشم انداز و ویژگی های هفتگانه مدرسه متناسب با جامعه دانش محور

جامعه دانش محور (کلی)	مدرسه مجازی	سیاست سایبری، دسترسی عدالت آموزشی	تیم ها و مراقبت های پدرانه	حرفه ای شدن و تدریس متعالی	ساختار مدرسه و جهانی شدن	تحولات محیط کار	برنامه درسی مرتبط
$r = 0.899$ sig. = 0.001	$r = 0.786$ sig. = 0.001	$r = 0.861$ sig. = 0.001	$r = 0.848$ sig. = 0.001	$r = 0.881$ sig. = 0.001	$r = 0.756$ sig. = 0.001	$r = 0.758$ sig. = 0.001	$r = 0.844$ sig. = 0.001
چشم انداز							

نتایج جدول شماره (۸) نشان می دهد مقدار ضریب همبستگی پیرسون چشم انداز باز مدرسه و تناسب آن با جامعه دانش محور و هفت مؤلفه آن در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است. از آنجا که علامت ضریب همبستگی در همه مولفه ها مثبت است می توان گفت رابطه بین این دو مقدار مستقیم است، یعنی با افزایش میزان باز بودن چشم انداز مدرسه، میزان تناسب آن با جامعه دانش محور نیز افزایش می یابد.

پیش بینی کننده های خودگردانی

برای بررسی این موضوع سوال به این صورت مطرح شد که آیا مؤلفه های مدرسه خودگردان پیش بینی کننده مناسبی برای شکل گیری مدرسه متناسب جامعه دانش محور هستند؟ برای پاسخ به این سوال از آزمون رگرسیون چندگانه به روش (Enter) استفاده گردید. نتایج در جداول ش (۹)، (۱۰) و (۱۱) نشان داده شده است.

جدول ۹- میزان پیش بینی کنندگی سازه خودگردانی مدرسه

دوربین واتسون	خطای استاندارد برآورد	R^2 تعدیل شده	R^2	R	متغیر پیش بین
۲/۱۹	۲۵/۵۵	۰/۸۳۸	۰/۸۴۰	۰/۹۱۷	خودگردانی مدرسه

داده های جدول (۹) نشان می دهد که میزان اثرگذاری مؤلفه های خودگردانی بر تناسب با مدرسه جامعه دانش محور به میزان ۹۲ درصد می باشد و در حقیقت این سازه می تواند حدود ۸۴ درصد از تناسب با مدرسه جامعه دانش محور را تبیین و پیش بینی نماید. همچنین می توان ادعا کرد که آماره دوربین واتسون با مقدار (۲/۱۹) مدل تحلیل رگرسیون در بازه قابل قبول یعنی ۱/۵ تا ۲/۵ دارد و عدم خودهمبستگی باقیمانده ها را نشان می دهد.

جدول ۱۰- نتایج تحلیل واریانس رگرسیون چندگانه

sig	F	میانگین مجزورات	df	مجموع مجزورات	مدل
۰,۰۰۱	۴۸۲,۰۸۵	۳۱۴۷۴,۵۶	۳	۹۴۴۲۲۱,۶۶۴	رگرسیون
---	---	۶۵۲,۸۷	۲۷۵	۱۷۹۵۴۰,۲۷۳	باقیمانده
---	---	---	۲۷۸	۱۱۲۳۷۶۱,۹۳۵	جمع

داده‌های جدول (۹) نشان می‌دهد که مقدار F محاسبه شده برای مؤلفه‌های خودگردانی مدارس برابر با (۴۸۲/۰۸۵) می‌باشد که در سطح (۰/۰۰۱) $P <$ معنی دار می‌باشد در نتیجه معادله رگرسیونی مورد تأیید قرار می‌گیرد یعنی مؤلفه‌های خودگردانی مدارس بر شکل‌گیری مدرسه متناسب با جامعه دانش محور تأثیرگذار است. در نهایت برای برازش مدل رگرسیونی چندگانه سؤال فوق از اطلاعات جدول زیر استفاده می‌کنیم

جدول ۱۱- ضریب استاندارد شده پیش‌بینی مدرسه متناسب با جامعه دانش محور

متغیرهای پیش‌بین	متغیر ملاک	B مقدار	خطای استاندارد برآورد	Beta	T	sig
مقدار ثابت	مدرسه متناسب با جامعه دانش محور	-۲/۹۰۵	۶/۵۷۴	---	-۰/۴۴۲	۰/۶۵۹
استقلال		۱/۰۳۸	۰/۱۳۹	۰/۲۸۵	۷/۴۷۹	۰/۰۰۱
کنترل		۰/۱۶۹	۰/۱۴۷	۰/۰۳۱	۱/۱۴۸	۰/۲۵۲
چشم‌انداز		۲/۵۴۸	۰/۱۵۷	۰/۶۶۴	۱۶/۲۳۳	۰/۰۰۱

بر اساس داده‌های جدول (۱۱) و با توجه به سطح معنی‌داری، دو مؤلفه (استقلال و چشم‌انداز) از مؤلفه‌های خودگردانی مدرسه به صورت معنی‌داری شکل‌گیری مدرسه متناسب با جامعه دانش محور را پیش‌بینی می‌کنند که با افزایش یک انحراف استاندارد در نمره مؤلفه استقلال مدرسه، ۰/۲۸۵ و با افزایش یک انحراف استاندارد در باز بودن چشم‌انداز مدرسه، ۰/۶۶۴ انحراف استاندارد تناسب مدرسه با جامعه دانش محور، افزایش می‌یابد. اما مؤلفه کنترل معنی‌دار نیست، بدین معنی که بر اساس داده‌های این پژوهش، کنترل مدرسه در تناسب مدرسه با جامعه دانش محور نقشی نداشت.

بحث و نتیجه گیری

مدرسه خودگردان تجلی نسل جدیدی از سیستم‌های آموزشی است که دوگانه آموزش خصوصی-دولتی را به چالش کشیده است و از طرفی به نظر می‌رسد می‌تواند زمینه‌های هم‌نوایی مدارس با تحولات جامعه دانش محور را فراهم بیاورد. در این الگوی اداره نظام آموزشی، بر خلاف نظام‌های متمرکز، در یک چارچوب تعیین شده، میزان قابل توجهی از قدرت تصمیم‌گیری به مدارس واگذار می‌شود، مدارس دارای استقلال بیشتری هستند و مسئولیت برنامه‌ریزی و اجرای فعالیت‌های آموزشی را بر عهده دارند. در یک مدرسه با خودگردان، تصمیمات کلیدی مربوط به برنامه‌های درسی، روش‌های آموزش و پرورش، استخدام معلم و حتی انتصاب مدیر مدرسه به صورت مستقل توسط ذینفعان مدارس گرفته می‌شود. این امر به مدارس اجازه می‌دهد تا بهترین روش‌ها و راهکارهای آموزشی را براساس نیازها و شرایط خاص خود انتخاب کنند. با استفاده از استقلال نسبی، کنترل محدود و توانایی پذیرش تغییرات، مدرسه برنامه‌های مرتبط تدوین می‌کند، به تحولات بازار کار توجه دارد، در تدریس حرفه‌ای و متعالی می‌شود، از امکانات دنیای فناوری بهره‌مند می‌شود و به طور کلی دانش آموزان را برای زیستن در جهان جدید آماده می‌کند. نظام آموزشی ایران علیرغم تلاش‌های جدی مانند طرح مجتمع‌های آموزشی، قانون مدارس غیرانتفاعی، طرح هوشمند سازی مدارس و البته تأکید جدی سند تحول بنیادین بر تمرکز زدایی، هنوز در ابتدای مسیر خودگردانی هستند. این نیاز نظام آموزشی در ایران به خوبی تشخیص داده شده است ولی با گذشت بیش از دو دهه از این تلاش‌ها اثرات آن در جامعه آموزشی بسیار محدود است. در ادامه نتایج پژوهش حاضر تبیین خواهد شد.

وضعیت خودگردانی مدارس ایران

نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که از ترکیب سه مؤلفه مدرسه خودگردان، مدارس شهرستان آبادان که با توجه به ساختار یک شکل و متمرکز نظام آموزشی ایران با اغماض می‌توان آن را معرف مدارس ایران دانست، در زمره مدارس نوع (۱) خودگردانی، یعنی استقلال پایین، کنترل بالا و چشم‌انداز بسته، قرار دارند. این نتیجه در پژوهش‌های دیگری مانند (Golparast & Shahandeh, 2011; Emamvirdi et al., 2013; Alizadeh, 2019; Farhadi Rad, et, al. 2019) نیز تکرار شده است. به طور کلی پژوهش‌های مذکور ادعا می‌کنند تفویض اختیار به مدرسه موجب مشارکت‌پذیری و انعطاف‌پذیری بیشتر می‌شود ولی در مدارس ایران به این امر توجه چندانی نشده است. در حقیقت در مدارس نوع ۱، مدیران از اختیارات و مسئولیت حداقلی برای تصمیم‌گیری در امور مهم برخوردارند و سیستم یا مقامات مافوق بر عملکرد آنها نظارت جدی دارند. این مدارس عموماً در برابر تحولات محیط بیرونی خود انعطاف‌پذیری محدودی دارند. اما چرا این الگوی اداره در شهرستان آبادان و ایران انتخاب شده است؟ می‌توان گفت این وضعیت در قالب نظریه نهادی که بر ساختار کنترل شده سازمان‌های بخش دولتی تأکید دارد (Kraft & Furlong, 2019) قابل تبیین است؛ زیرا در سیستم آموزشی ایران انسجام، نظم و حرکت بر اساس استانداردهای از پیش تعیین شده، اهمیت بسیار زیادی دارد. این دیدگاه که ریشه در انقلاب صنعتی دارد، نگران خروج مدارس از دایره نظم تدوین شده است و به همین دلیل با احتیاط زیاد حرکت به سمت خودگردانی مدرسه را می‌پذیرد. مدارس خودگردان که ریشه در نظریه دموکراسی مشارکتی دارند مشارکت

همه ذینفعان در موضوعات مربوط به آن‌ها را تشویق و ترغیب می‌کند. لذا با وجود پذیرش هدف خودگردانی مدرسه یعنی ایجاد یک محیط آموزشی مناسب، نوآورانه و اثربخش برای دانش‌آموزان، در عمل نظم نهادی بر خواسته‌های منطقی غلبه پیدا می‌کند. این موضوع زمانیکه با مسئله ایدئولوژی عجین شود، کنترل شدیدتر و چشم‌انداز بسته‌تری را به همراه خواهد داشت. دلیل دیگر را می‌توان با دیدگاه سیاستگذاران و رهبران نظام آموزشی مرتبط دانست؛ هنگامی که رهبران و سیاستگذاران سیستم آموزشی از مهارت بالایی برخوردار بوده و در سوی مقابل، مجریان حرفه‌ای نباشند، یا سیاستگذاران تصور کنند که مجریان از مهارت‌های سطح بالایی برخوردار نیستند، این الگوی اداره تسلط پیدا خواهد کرد. در این حالت بیم زیادی برای واگذاری استقلال، پذیرش آزادانه تغییرات محیط بیرونی و محدود نمودن کنترل وجود دارد. نهایتاً این رویکرد کلاسیک دستوردهی و کنترل که در زمان پیچیدگی و تغییر، ناکارآمد است، می‌تواند بازتاب اعتماد بین سطوح مختلف بوروکراسی باشد. اعتماد افقی و عمودی مخدوش شده، کنترل شدید، استقلال محدود و مقاومت زیاد در برابر تغییرات را به همراه خواهد داشت.

متناسب بودن مدارس ایران با جامعه دانش‌محور

آموزش و پرورش سنتی، متمرکز، کنترل شده و مقاوم در برابر نوپیدی‌ها، برای هم‌نوایی با تحولات اجتماعی و اقتصادی قرن بیست و یکم کافی نیست. جامعه دانش‌محور نیازمند شهروندان خلاق، منتقد، سازگار با فناوری، توانمند برای پذیرش و انجام کسب‌وکارهای نو و به‌طور کلی کسی است که پیچیدگی‌های جهان نوین را درک کند و برای زیستن در آن مهیا شده باشد. این نکته در پژوهش‌های زیادی مانند (Caldwell, 2010; Hargrives, 2013; Caldwell & Spinks, 2008; 2006) برجسته شده است. اما نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد فارغ از نوع مدرسه و دولتی-غیر دولتی بودن آنها، مدارس شهرستان آبادان سازگاری زیادی با معیارهای مدرسه متناسب با جامعه دانش‌محور ندارند. پاسخ به چرایی این ناسازگاری را می‌توان در شیوه حکمرانی نظام آموزشی ایران دانست؛ برنامه درسی ملی و یکسان، کم توجهی به تنوع فرهنگ‌ها، شیوه‌های اداره تقریباً یکسان، قواعد و مقررات واحد، محتوای درسی برابر و حتی زمانبندی یکسان در آموزش و پرورش، بعید است معیارهای گزیده چنین مدرسی را فراهم نماید. زیرا در جامعه دانش‌محور، آموزش مهارت‌های مورد نیاز بازار کار (Punit & Brown, 2018)، که مظهر تنوع و خلاقیت‌های دما افزا هستند و یادگیری شخصی سازی شده (Watters, 2023; Bernacki, et al. 2021) که بسیار متکثر و گوناگون است، پایه و اساس هستند و سازگاری بین برنامه درسی و روش‌های متمرکز و تعلیم و تربیت شخصی سازی شده، دشوار است. از طرفی می‌دانیم آموزش در جامعه دانش‌محور نیازمند یادگیری پیشرفته شناختی است و مجموعه‌ای در حال گسترش و در حال تغییر از شیوه‌های آموزش مبتنی بر پژوهش، یادگیری مداوم، تدریس حرفه‌ای، خود نظارتی معلم و شاگردان، کار گروهی، مراقبت‌های پدرانه، مشارکت یادگیری با والدین، توسعه و استفاده از هوش جمعی و پرورش حرفه‌ای که ارزش حل مسئله، خطرپذیری، اعتماد حرفه‌ای، کنار آمدن با تغییر و تعهد به بهبود مستمر است (Garay & Quintana, 2019). همه این موارد نیازمند واگذاری بخش زیادی از استقلال مدرسه به مدیران مدارس، مشارکت جدی ذینفعان در تنظیم و تدوین برنامه‌ها و بالابردن ظرفیت مواجهه با تغییرات است که در نظام‌های متمرکز و سلسله مراتبی به سختی امکان ظهور و بروز پیدا می‌کنند. شاید به همین دلیل است که ساختار مدارس آبادان (ایران)، از بین شاخص‌های مدرسه متناسب با جامعه دانش‌محور و جهانی شدن بیشترین فاصله را با وضعیت مطلوب دارد و در دسته بسیار ضعیف‌ها قرار می‌گیرد (به جدول ۵ نگاه کنید). در حقیقت این یافته یعنی مدارس جامعه مذکور در یک وضعیت ویژه فعالیت می‌کنند که دانش‌آموختگان آن توانایی لازم برای زیستن در سایر نقاط دنیا را کسب نمی‌کنند.

رابطه مولفه‌های خودگردانی با تحولات در مدرسه

بحث در خصوص سه وجهی مدرسه خودگردان، از اهمیت بسیاری برخوردار است؛ وجه نخست استقلال مدرسه است که در ادبیات پژوهش از آن به‌عنوان آزادی و اقتدار مدرسه برای تصمیم‌گیری در چارچوب تعیین‌شده‌ی اهداف، سیاست‌ها، استانداردها و پاسخگویی‌ها تعریف شده است (Caldwell, 2013). استقلال مدرسه بر دو موضوع اساسی تأکید دارد؛ از یک طرف، استقلال مدرسه به آزادی مدارس برای تصمیم‌گیری در مورد استراتژی‌ها و عملیات مدرسه (Patrinis et al. 2015) متمرکز است و از طرفی دیگر به خودمختاری مدرسه، به معنی داشتن قواعد و مقررات خاص، که مدرسه بر اساس آن مقررات خاص اداره می‌شود (Neeleman, 2015) اشاره دارد. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که بین متغیر استقلال با ویژگی‌های هفتگانه مدرسه متناسب با جامعه دانش‌محور رابطه معناداری وجود دارد. در واقع می‌توان گفت با افزایش استقلال، شرایط مدرسه برای هم‌نوایی با جامعه دانش‌محور بیشتر می‌شود. این موضوع با یافته‌های پژوهش‌های بسیاری از جمله (Abdollahi et al. 2020; Heffernan et al, 2022; Amanda & Holloway, 2020; Mazloumipoor et al. 2018; Alizadeh, 2018; Emamvirdi et al. 2013)، که دریافته‌اند واگذاری اختیارات به مدرسه می‌تواند انتظارات و خواسته‌های جامعه را از طریق فرآیند استقلال در تصمیم‌گیری برای ارتقاء کیفیت آموزش متناسب با جامعه حاضر پاسخ دهند، هم‌راستا می‌باشد. اینکه چرا استقلال منجر به تحولات اثربخش در مدرسه می‌شود می‌تواند دلایل زیادی داشته باشد. استقلال عامل زمینه ساز پاسخگویی است (Heffernan et al, 2022)؛ اگر مدیر مدرسه در انجام کارهایش از استقلال کافی برخوردار نباشد، احتمالاً پاسخگوی عملکرد هم نخواهد بود. از طرفی وقتی تصمیم‌گیری در خصوص مدرسه به

بازیگران سطح مدرسه مانند مدیران، معلمان، کارکنان غیر آموزشی و شورای مدرسه تفویض می‌شود، حس مالکیت و تعهد در این افراد تقویت می‌شود؛ بر عکس زمانی که دیگرانی خارج از مدرسه چنین تصمیمات مهمی را مدرسه بگیرند، درونی کردن تصمیمات بسیار زمانبر خواهد بود. مسئله بعدی چرخه بوروکراسی در مدرسه است؛ اگر حلقه اول مجریان، تصمیم‌گیرنده هم باشند، وحدت بین هدف فرد و مدرسه ممکن به نظر می‌رسد ولی هرچه فاصله بین قاعده و راس هرم تصمیم‌گیرنده در بوروکراسی بیشتر باشد، پذیرفتن اهداف سیاستگذاران و عمل بر اساس آن، به استاندارد یعنی کمترین سطح قابل قبول، میل می‌کند.

وجه دوم کنترل است؛ درک مشترک از مفهوم کنترل بالا نیست که مجری از صلاحیت کافی برای انجام امور برخوردار نیست؛ لذا توصیه مدارس خودگردان محدود کردن کنترل است. به عبارتی قدرت از کنترل مرکزی دولت تا آنجا که مقدور است، به سطح مدارس منتقل می‌شود. هدف اصلی این جابجایی قدرت، ایجاد فضایی است که ذینفعان و مردم محلی بتوانند در فرآیندهای آموزشی مشارکت و تصمیم‌گیری کنند. از آنجا که مشارکت ذینفعان در تصمیم‌گیری‌های مدرسه تعهد، مسئولیت‌پذیری و پاسخگویی را بهبود می‌بخشد (Hasani Shalmani, 2016)، کنترل محدود، با رعایت سایر شرایط می‌تواند زمینه این توسعه اثربخش در مدرسه را فراهم آورد و فرصت‌های توسعه، عدالت آموزشی و اثربخشی آموزشی نظام‌آموزشی را فراهم نماید (Caldwell & Spinks, 2013). نتایج پژوهش حاضر نشان دهنده رابطه معکوس بین کنترل و شکل‌گیری مدرسه متناسب با جامعه دانش محور است. این نتیجه با یافته‌های پژوهش‌های (Golparast & Shahandeh, 2011; Hasani Shalmani, 2016; Farhadi Rad, et al, 2019; Amiri & Zeinaldin, 2019) هم راستا می‌باشد. پژوهش‌های فوق ادعا می‌کنند موفقیت مدارس مستلزم انتقال قدرت از سطح ساختاری به سطح اجرایی آموزش یعنی مدارس است. اینکه چرا کنترل در مدارس خودگردان ضرورت دارد محدود شود، دلایل متعددی دارد. کنترل زیاد زمان تصمیم‌گیری را افزایش می‌دهد، بی‌اعتمادی را تشدید می‌نماید و انعطاف‌پذیری در برابر تغییرات را کاهش می‌دهد. از طرفی کنترل در سازمان به عنوان ابزاری برای رسیدن به اهداف و حفظ نظم، اهمیت زیادی دارد؛ اما هنگامی که کنترل به صورت نامتعادل و توسط افرادی خارج از مجموعه اعمال شود یا به نحوی باشد که حریم شخصی و خلاقیت افراد را تهدید کند، می‌تواند موجب ناکارآمدی سیستم شود. در حقیقت وقتی که مدیران و سایر ارکان مدرسه احساس می‌کنند همه جزئیات کارشان کنترل می‌شود، هیچ فضایی برای آزادی عمل و پیاده‌سازی ایده‌های خود در اختیارشان نیست، برای اجرای تصمیمات کوچک و روزمره به مجوز و تأیید مدیران بالادستی نیاز دارند، حس عدم اعتماد به خود و دیگران در آنها تقویت می‌شود. لذا هر قدر داشتن اختیارات موجب لذت بردن از یک موقعیت می‌شود، کنترل مستقیم و دقیق توسط افراد مافوق، می‌تواند نتیجه عکس داشته باشد.

وجه سوم یعنی چشم‌انداز، هسته اصلی یک مدرسه خودگردان است. اعتقاد بر این است که داشتن یک چشم‌انداز باز، یک استراتژی کلیدی است که به مدارس برای مواجهه با تغییرات کمک می‌کند. باید توجه داشت که چشم‌انداز بسته می‌تواند بین رهبران و ذینفعان مدرسه فاصله ایجاد می‌کند. داشتن چشم‌انداز مانند داشتن تصویری از وضعیت آینده است که فرد را برای تلاش در راستای حالت مطلوب متقاعد می‌نماید (Caldwell, 2013). یافته‌های این پژوهش با یافته‌های (Abdollahi Asl, 2020; Farhadi Rad et al, 2018; Booyse, 2018) هم راستا می‌باشد. این پژوهش‌ها ادعا می‌کنند چشم‌انداز باز می‌تواند معیار استفاده بهینه از منابع موجود مدارس برای دستیابی اهداف و هم‌نویی با تحولات اجتماعی قرن بیست و یکم باشد. چشم‌انداز باز زمینه‌ساز شناخت و استفاده از فرصت‌هاست. با داشتن یک چشم‌انداز باز، سازمان قادر است به شناسایی و درک بهتر فرصت‌ها و رویدادهای بیرونی شود. این فرصت‌ها می‌توانند از طریق تغییرات در جامعه محلی، نیازهای جدید مدانش‌آموزان، پیشرفت‌های فناوری و سایر عوامل به وجود آیند. با شناخت دقیق فرصت‌ها، مدرسه می‌تواند استراتژی‌های مناسب را برای بهره‌برداری از آن‌ها تعیین کند. مسئله بعدی موضوع نوآوری است؛ مدارس و مدیران آنها با داشتن آگاهی از نیازهای دانش‌آموزان، می‌توانند محتوای آموزشی مناسب، برنامه زمانی متناسب و اهداف آگاهانه تری انتخاب نمایند و در نهایت پاسخگوی نیازهای جدید دانش‌آموزان متناسب با الزامات دنیای دانش‌محور باشند. بنابراین، چشم‌انداز باز بودن به مدرسه این امکان را می‌دهد تا در جهت موفقیت، نوآوری و رقابت‌پذیری پیش برود.

یافته پایانی این پژوهش قدرت پیش‌بینی‌کنندگی مولفه‌های مدرسه خودگردان برای شکل‌گیری یک مدرسه متناسب با تحولات قرن بیست و یکم است. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که با ایجاد نظام آموزشی مبتنی بر خودگردانی و منشور آن، می‌توان مدرسه متناسب با تحولات جامعه دانش محور بنیان نهاد. خودگردانی نظام آموزشی می‌تواند یک عامل مهم تحولات مدرسه باشد. زیرا خودگردانی زمینه مشارکت ذینفعان کلیدی را فراهم می‌آورد و موجب می‌شود آنها به طور فعال در تصمیم‌گیری‌های مهم شرکت کنند. این مسئله به چند دلیل می‌تواند به تحولات مدرسه کمک کند؛ نخست اینکه وقتی ذینفعان در فرآیند تصمیم‌گیری و مدیریت شرکت کنند، انگیزه و علاقه آن‌ها به نتیجه و پاسخگویی در برابر تحولات مدرسه افزایش می‌یابد. آن‌ها احساس می‌کنند که دیدگاه‌ها و نظراتشان ارزشمند است، به شکل فعال در بهبود مدرسه شرکت می‌کنند و خود را ملزم به پاسخگویی می‌دانند. دوم، خودگردانی می‌تواند یک فرآیند بازخورد قوی را در مدرسه برقرار کند. اعضا می‌توانند نظرات و پیشنهادات خود را به صورت مستقیم به مدیران و سایر اعضا ارائه دهند. این بازخورد می‌تواند در بهبود عملکرد مدرسه و ارتقای

کیفیت آموزش و پرورش مؤثر باشد. سوم، خودگردانی تشویق به همکاری و هماهنگی بین اعضا را فراهم می‌کند. آن‌ها با همدیگر در تصمیم‌گیری‌ها شرکت کرده و برای دستیابی به اهداف مشترک کار می‌کنند. این همکاری می‌تواند موجب ایجاد یک فضای مدرن، خلاقانه و پویا در مدرسه شود. در آخر، خودگردانی به مدرسه کمک می‌کند تا بتواند سریعاً به تغییرات در محیط آموزش و پرورش و جامعه واکنش نشان دهد. زیرا اعضا با تجربه خود در فرآیند تصمیم‌گیری، قادر خواهند بود به تغییر اقدام کنند و الزامات جدید را در نظر بگیرند. بنابراین، خودگردانی می‌تواند به عنوان یک پیش‌بینی کننده خوب برای متناسب سازی مدرسه با جامعه دانش محور باشد.

پیشنهادهای کاربردی پژوهش

- استقلال مدرسه زمینه ساز اعتماد به نفس، ایجاد حس مالکیت، پاسخگویی، تعهد، انعطاف‌پذیری و پیامدهای مهم و مثبت دیگری است. پیشنهاد می‌شود سیاست‌گذاران و مدیران عالی آموزش و پرورش نهراسیند، تمرکز زدایی کنند و به دلیل نگرانی از تکرر، مدارس از موهبت و مزایای استقلال در چارچوب قانون محروم ننمایند.

- کنترل در کنار مزایای مهمی مانند جلوگیری از هز رفتن منابع و امکانات، نوع شدید آن برای مدیران زمینه‌ساز حس عدم اعتماد و نالایق فرض شدن را به همراه خواهد داشت. پیشنهاد می‌شود تا سرحد امکان کنترل از بالا به پایین محدود و خودکنترلی و کنترل و بازخورد توسط ذینفعان را جایگزین آن شود.

- داشتن چشم‌انداز به خودی خود مثبت است و نوع باز آن نشان دهنده توانمندی سیستم برای مواجهه با تغییرات دنیای پیرامون است. با برنامه‌های بدیع و خلاقانه زمینه پذیرش نوآوری‌ها در نظام آموزشی فراهم شود. مطمئناً بستن درهای مدرسه به روی تغییرات چاره توفیق حال و آینده نظام آموزشی نیست.

- مدارس فردا با داشتن برنامه‌های کلی، ارتباط محدود با دنیای کسب و کار، استفاده محدود از فناوری و سایر مولفه‌های مدارس متناسب با جامعه دانش محور، در آینده تعلیم و تربیت جایگاهی نخواهند داشت. حتی اگر با استفاده از منابع دولتی چنین مدرسی وجود داشته باشند، دانش آموختگانی مناسب برای جهان آینده پرورش نخواهند داد. لذا پیشنهاد می‌شود حرکت از برنامه‌های عمومی به سمت آموزش شخصی سازی شده جدی گرفته شود.

نتیجه گیری

تاکنون دو دیدگاه رقیب- الگوی انتخاب عمومی و الگوی مبتنی بر سازوکار بازار- در مورد الگوی اداره نظام‌های آموزشی وجود داشت و در کشورهای مختلف بر اساس قواعد آنها عمل می‌شد. امروزه نقاط قوت و نواقص جدی هر دو دیدگاه برای متخصصین و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت مشخص شده‌است. و ستر خودگردانی چالش جدی نظام‌های آموزشی می‌باشد. به نظر می‌رسد خودگردانی رویکرد میانه‌ای است که می‌تواند دنیای تعلیم و تربیت را با جامعه دانش‌محور و تحولات آن سازگار نماید. لازم به ذکر است که در این بین یافتن نقطه بهینه مولفه‌ها مهمتر از رد و تایید آنها شده است. به عنوان مثال در نظام دولتی ساختار متمرکز به منظور اهمیت سازمان یافتگی آموزش و پرورش اهمیت بسیاری دارد ولی در خودگردانی میزان تمرکز زدایی اهمیت دارد نه بودن یا نبودن آن. لذا یافتن بهترین ترکیب سه مولفه استقلال، کنترل و بازبودن چشم‌انداز، می‌تواند به اثربخشی هرچه بیشتر نظام آموزشی بیانجامد.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

در مطالعه حاضر اصول اخلاقی پژوهش رعایت شده است.

حامی مالی

هزینه‌های پژوهش حاضر توسط گرنت اعطا شده دانشگاه شهید چمران اهواز با شماره..... تامین شد.

مشارکت نویسندگان

طراحی و ایده پردازی: معصومه جابری کیا، حمید فرهادی راد؛ کمک به تدوین مبانی نظری: حجت اله درفش؛ جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها: معصومه جابری کیا؛ تدوین و نگارش نهایی مقاله: حمید فرهادی راد

تعارض منافع

مقاله حاضر فاقد هرگونه تعارض منافع است.

References

- Abdollahi Asl, S., Ebrahimi, N., & Valizadeh, M.(2020). Strategies for educating students on school-based curriculum in the primary schools, *6th International Conference on Psychology, Educational Sciences and Lifestyle*, Retrieved from: <https://civilica.com/doc/1123038> , 2021 [In Persian]
- Abulencia, A. S. (2012). School-based management: A structural reform intervention, *The normal light, Online Journal on teacher education*, Vol. 6 No. 1 Retrieved from: <https://po.pnuresearchportal.org/ejournal/index.php/normalights/article/view/70> 2020
- Alizadeh, K. (2019). An Investigation into School-Based Management System with MWM Technique, *1th International Conference on New Researches in Psychology, Counseling & Behavioral sciences, Tehran*, Retrieved from: <https://civilica.com/doc/913134>[in Persian]
- Allameh, S.(2021). Case Study as a Methodology, *Journal of Social Development*, Vol, 15(4), pp. 277-311, [In Persian]
- Amanda, K., & Holloway, J.(2020). School autonomy, school accountability and social justice: Stories from two Australian school principals, *School Leadership & Management*, Vol,40(4), pp, 288-302.
- Ayeni, A. J., & Ibukun, O. W.(2013). A Conceptual model for school based management operation and quality assurance in Nigerian secondary school, *Journal of Education and Learning*, 2(2), 36-43
- Baker, P., D. (2014). *The Schooled Society: The Educational Transformation of Global Culture*, Stanford: Stanford University Press
- Bernacki, M.L., Greene, M.J. & Lobczowski, N.G. A.(2021). Systematic Review of Research on Personalized Learning: Personalized by Whom, to What, How, and for What Purpose(s)?. *Educational Psychology Review*, Vol, 33, 1675–1715 (2021), <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09615-8>
- Boholano, H. (2017). Smart social networking: 21th century teaching and learning skills, *Research in Pedagogy*, Vol. 7, Issue 1, pp. 21-29
- Booyse, N. J. (2018). Development of a school-based performance management framework for self-managing schools in South Africa, *UNISA University of South Africa dissertation*, Retrieved from: <http://hdl.handle.net/10500/25384>, 2021
- Bordia, A. (1997). *Moving towards Self-Managing Schools*, Revised discussion paper: 1-5
- Bulman, G. & Fairelie, W.(2016). Technology and Education: Computers, Software, and the Internet, Book chapter, *Handbook of the Economics of Education*, Volume 5, pp, 239-281
- Buckland, M.(2017). *Information and Society*, Cambridge: MIT Press Essential Knowledge series
- Caldwell, B. J., & Spinks, J.M.(1998). *The Self-Managing School*, London, Routledge.
- Caldwell, B. J., & Spinks, J.M.(2013). *Leading the self- Transforming School*, London, Routledge
- Caldwell, B. J. (2006). *Re-imagining Educational Leadership*, London, SAGE Publications
- Caldwell, B. J.(2008). Re-conceptualizing the Self-managing School, *Educational Management Administration & Leadership*, pp, 235–252, Vol36,(20, doi.org/10.1177/1741143207087775
- Castells, M.(2015). *Networks of Outrage and Hope: Social Movements in the Internet Age*, Cambridge: Polity Press
- Center on Education Policy (2020), *History and Evolution of Public Education in the US*, The George Washington University, Graduate School of Education and Human Development Retrieved 2022 from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED606970.pdf>
- Chang, Y. C.(2022). *School effectiveness and school-based management: A mechanism for development*, Taylor & Francis
- Emamvirdi, M., Seyed Abbaszadeh, M. M., & Emamvirdi, S. (2013). Evaluating the Implementation of Self-Administered Schools with Participatory Approach in Public Schools (Case Study of Khoy County), *2nd National Conference on Modern Management Sciences, Gorgan, 2013*, Retrieved from: <https://civilica.com/doc/231479/> 2021, [In Persian]
- Farhadi Rad, H., Shahi, S., & Tahmasebi, F.(2019). An investigation into the requirements and circumstances of decentralization in Ahvaz education: Viewpoint, Leadership, and, Human Resource, *Journal of New Approaches in Educational Administration*, 10(38), 57-76, [in Persian]
- Garay, I.S. & Quintana, M. G.B.(2019). 21st Century Skills. An Analysis of Theoretical Frameworks to Guide Educational Innovation Processes in Chilean Context, *Research & Innovation Forum 2019*, Springer Proceedings in Complexity. pp,37-46, [doi:10.1007/978-3-030-30809-4](https://doi.org/10.1007/978-3-030-30809-4)
- Golizadeh, T.(2018). *European Pedagogical Thinkers: From the Age of Enlightenment (17th Century) to Today*, Iran: Aaron, Publication, [In Persian]
- Golparast, GH. & Shahandeh, H.(2011). Decentralization in Education System, *The 1th National Conference in Iran Education on 2025, Tehran: Research Center for Science Technology and Industry Policy-Making*, Retrieved from, https://www.civilica.com/Paper-INCE01-INCE01_288.html, 2021. [in Persian]
- Hargreaves, D. H.(2010). *Creating a self-improving school system*, UK, National College for Leadership of Schools and Children's Services, Retrieved 2022 from: <https://assets.publishing.service.gov.uk/>

- Hartman, K., Moberg C.R., & Lambert, J. M.(2013). Effectiveness of problem-based learning in introductory business courses, *Journal of Instructional Pedagogies*, Vol, 12, Retrived 2021, from, <http://aabri.com/jip.html>
- Hasanbandi, M., Farhadi Rad, H., & Rahimidoost, G.(2022). The Identifying and structural analyzing Good Governance drivers in Iran's Education System using cross-impact analysis approach, *Journal of New Approaches in Educational Administration*, 13(2), 107-87. <https://doi.org/10.30495/jedu.2022.27834.5577>, [In Persian]
- Hasani Shalmani, M. H. (2016). School Administrators' Approach to Cooperation and Its Impact on Development of Cooperative Programs, *Quarterly Journal Of Education*, Vol, 32 (2) pp.47-68, URL: <http://qjoe.ir/article-1-142-fa.html>, [In Persian]
- Heffernan, A., Macdonald, K., & Longmuir, F.(2022). The emotional intensity of educational leadership: a scoping review, *International Journal of Leadership in Education*, Published Online: 28 Feb 2022, <https://doi.org/10.1080/13603124.2022.2042856>
- Hmelo-Silver, C.E. (2004). Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn?. *Educational Psychology Review* 16, 235–266, <https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3>
- Izadi, S., & Jouzchal, M.(2014). The Educational Complexes Establishment Plan from Theory to the realities of the implementation process, *Journal of Educational Planning studies*, Vol,2(3), pp, 171-198, [In Persian]
- Kampen, M.(2020). *17 Best Student Engagement Strategies*, Retrived march, 2021, from <https://www.prodigygame.com/>
- Kraft, M. E., & Furlong, S. R.(2019). *Public policy: Politics, analysis, and alternatives*, Cq Press.
- Lhungdim, M. L., & Hangsing, E.(2021). Privatization of School Education: Problems and Prospects, *International Journal of Education*, Volume 9(3):261-267, DOI: 10.34293/education.v9i3.3897
- Lee, Y. M. & Edmondson, A.(2017). Self-managing organizations: Exploring the limits of less-hierarchical organizing, *Research in Organizational Behavior*, 37(1), DOI: 10.1016/j.riob.2017.10.002
- Long, H.(2009). *32-skills-for-self-directed-learning*, Retrieved, from studylib.net/doc/8219776/, 2020
- Lubienski, C., Lee, J. & Gordon, L.(2012). Self-managing schools and access for disadvantaged students: Organizational behavior and school admissions, *New Zealand Journal of Educational Studies*, Vol, 48(1), pp,82-98
- Mazlounipoor, M. A., Akbari F., & Sayedi Nazarloo, S. T.(2018). Obstacles to the implementation of School-Based from the point of view of principals in Tasuj region, *6th National Conference of Modern Studies and Researches in the field of educational sciences, psychology and counseling in Iran*, Tehran, Retrieved from: <https://civilica.com/doc/854246>, 2021. [in Persian]
- Murphy, P. and Peters, M. and Marginson, S.(2009). *Imagination: Three Models of Imagination in the Age of the Knowledge Economy*, New York: Peter Lang Inc
- Muttaqin, T.(2016). *School-Based Management*, Available February 2016 at: DOI:10.13140/RG.2.1.1546.6005
- Neeleman, A. (2019). The scope of school autonomy in practice: An empirically based classification of school interventions, *Journal of Educational Change*, Vol,20,pp, 31-55
- Nordholm, D., Arnqvist, A. & Nihlfors, E.(2022). Sense making of autonomy and control: Comparing school leaders in public and independent schools in a Swedish case, *Journal of Educational Change*, Vol, 23, pp. 497–519, <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09429-z>
- Nurkhin, A., & Pramusinto, M. H.(2020). Problem-Based Learning Strategy: Its Impact on Students' Critical and Creative Thinking Skills, *European Journal of Educational Research*, Vol, 9(3), PP, 1141-1150
- Pether, S. S., & Elizabeth, P.(2010). The influence of emotional intelligence on change management strategies in establishing self-managing schools: A multi-site case study, Nelson Mandela Metropolitan University, Retrieved from <http://vital.seals.ac.za/>
- Patrinos, H. A., Arcia, G., & Macdonald, K.(2015). School autonomy and accountability in Thailand: Does the gap between policy intent and implementation matter? *Prospects*, 45(4), 429–445.
- Punit, R. & Brown, S. (2018). Preparing tomorrow's workforce for the Fourth Industrial Revolution | For business: A framework for action, *Deloitte Global and the Global Business Coalition*, 16. file:///C:/Users/md/Downloads/gx-preparing-tomorrow-workforce-for-4IR.pdf.
- Ravitch, D.(2020). *Slaying Goliath: The Passionate Resistance to Privatization and the Fight to Save America's Public Schools*, USA, Knopf Doubleday Publishing Group
- Ranga, M. and Etzkowitz, H.(2013). Triple Helix Systems: An analytical framework for innovation, policy and, practice in the Knowledge Society, *Industry and Higher Education*, 27(3), pp.237–262
- Sexton, J. (2010). The Global Network University Refection, [online] available at: <https://www.nyu.edu/>
- Soga, N. N.(2004). Self-managing schools in Gauteng : challenges and opportunities for school-based managers, Master Thesis in Educational Management, University of South Aferica, Retrieved 2020 from <https://uir.unisa.ac.za/handle/10500/1284>
- Sarasvathie, P.(2014). What does it entail to be a self-managing school? : evidence from one South African school, *PH.D Thesis in University of Kwazulu-Natatl*, Retrived from: <https://researchspace.ukzn.ac.za/xmlui/handle/10413/11446>

- Saputra, H. A. (2020). *Principal Leadership For School-Based Management* (June 25, 2020). Available at: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3635107>
- Smyth, J. (2011). The disaster of the Self-Managing school – genesis, trajectory, undisclosed agenda, and effects, *Journal of Educational Administration and History*, Vol, 43(2), <https://doi.org/10.1080/00220620.2011.560253>
- Tight, M.(2012). Higher Education research 2000-2010: Changing Journal publication Patterns, *Higher Education Research and Development*, 31(5), pp.723-740
- The law on the establishment of non-profit schools [the law on the establishment and management of non-governmental schools, educational centers and educational in Iran(1998)*, Available at: <https://qavanin.ir/Law/PrintText/84111>
- Thomson, P. (2001). The epic of self-managing schools: A case of policy as narrative technology, *publications/conference*, Retrieved from: <http://www.unisa.edu.au/2019>
- Talae, E. Ansary, N., Pahlavan, M., & Abootalebi, Z.(2016). Making Iranian Schools Smart: From Policy to Practice, *Quarterly Journal of Education*, Vol,32(3), pp,79-105[In Persian]
- Watters, A.(2023). *Teaching Machines: The History of Personalized Learning*, MIT Press

