



فصلنامه علمی سیاست پژوهی تحول در علوم انسانی



حکمرانی آموزشی و سیاست گذاری تربیت دینی در مدارس: تحلیل نقش مدیریت مدرسه در تحقق اهداف فرهنگی نظام تعلیم و تربیت اسماعیل قاسمی^۱، روناک شیرزادیان گیلان^۲

۱۹

دوره ۵، شماره ۳، پیاپی ۱۹
پاییز ۱۴۰۵

مقاله پژوهشی

تاریخ دریافت:
۱۴۰۵-۲-۱۵
تاریخ پذیرش:
۱۴۰۵-۶-۱۳
صص: ۷۰-۵۱

شابا چاپی: ۲۳۸۳-۰۲۶۳

رتبه علمی

ب

پورتال مجله کواهی در:
JOURNALS.MSRT.IR

چکیده

فاصله میان سیاست‌های کلان تربیت دینی و نحوه تحقق آن‌ها در محیط واقعی مدرسه، ضرورت توجه به نقش مدیریت مدرسه در فرایند سیاست‌گذاری و حکمرانی آموزشی را برجسته می‌کند. پژوهش حاضر با هدف تحلیل نقش مدیریت مدرسه در تحقق سیاست‌های تربیت دینی و اهداف فرهنگی نظام تعلیم و تربیت انجام شده است. این پژوهش با رویکرد کیفی و روش تحلیل اسنادی و محتوای منابع و مطالعات مرتبط انجام گرفت. یافته‌ها نشان می‌دهد که مدیریت مدرسه صرفاً مجری سیاست‌های ابلاغی نیست، بلکه از طریق تفسیر و عملیاتی کردن سیاست‌ها، رهبری تربیتی، شکل‌دهی به فرهنگ مدرسه، هدایت برنامه‌های رسمی و پنهان، و هماهنگ‌سازی تعامل میان معلمان، دانش‌آموزان و خانواده‌ها، در تحقق اهداف تربیت دینی نقش دارد. همچنین، میزان انسجام میان سیاست‌های رسمی و تجربه روزمره دانش‌آموزان، از عوامل تعیین‌کننده در اثربخشی سیاست‌های تربیتی است. بر این اساس، تحقق اهداف فرهنگی نظام تعلیم و تربیت نیازمند تقویت حکمرانی مدرسه‌محور و ارتقای جایگاه مدیر مدرسه از مجری اداری به کنشگر تربیتی و سیاست‌گذار در سطح مدرسه است.

کلیدواژه‌ها:

سیاست‌پژوهی، تحول، آموزش و پرورش، مدیریت آموزشی، تربیت دینی، حکمرانی آموزشی.

مقدمه و بیان مسأله

نظام‌های آموزشی، افزون بر انتقال دانش و مهارت، بستری برای شکل‌گیری ارزش‌ها، نگرش‌ها، هویت و رفتار نسل جدید هستند. مدرسه نیز محیطی اجتماعی و فرهنگی است که دانش‌آموزان در آن از طریق برنامه‌های درسی، روابط، هنجارها و تجربه‌های روزمره با ارزش‌ها مواجه می‌شوند. از این رو، تحقق اهداف تربیتی تنها به محتوای رسمی و فعالیت‌های آموزشی محدود نیست و فرهنگ و زندگی روزمره مدرسه نیز در شکل‌گیری تجربه تربیتی دانش‌آموزان نقش دارد. (Daniel et al., 2024; Oeschger et al., 2024)

در این میان، تربیت دینی فراتر از انتقال مفاهیم اعتقادی، فرایندی شناختی، عاطفی، اخلاقی و رفتاری است که اثربخشی آن به تجربه ارزش‌های دینی در نگرش، رفتار و زندگی روزمره دانش‌آموزان وابسته است. این رویکرد، تربیت دینی را با مسئله فرهنگ و حکمرانی مدرسه پیوند می‌دهد. اگر ارزش‌های مورد انتظار تنها در اسناد، برنامه‌های درسی یا دستورالعمل‌های رسمی بیان شوند، تحقق آنها در عمل تضمین نمی‌شود. ارزش‌ها زمانی در زندگی مدرسه‌ای نهادینه می‌شوند که میان اهداف رسمی، رفتار کنشگران، فرهنگ سازمانی و تجربه زیسته دانش‌آموزان هماهنگی وجود داشته باشد. اُشگر و همکاران (۲۰۲۴) نشان داده‌اند که اهداف ارزشی معلمان و اقلیم ارزشی مدرسه رابطه‌ای متقابل دارند؛ به گونه‌ای که هر یک بر دیگری اثر می‌گذارد. این یافته، ماهیت تعاملی و سازمانی انتقال ارزش‌ها در مدرسه را نشان می‌دهد.

در چنین شرایطی، مسئله تربیت دینی را نمی‌توان صرفاً از منظر محتوای آموزشی بررسی کرد، بلکه باید به چگونگی حکمرانی تربیتی در سطح مدرسه نیز باید به حکمرانی آموزشی توجه داشت که سازوکارهای تصمیم‌گیری، توزیع مسئولیت، هماهنگی، تخصیص منابع و اجرای سیاست‌ها را دربرمی‌گیرد. در این سطح، حکمرانی ناظر بر تبدیل سیاست‌های رسمی به عمل و مشارکت کنشگران مدرسه است؛ بنابراین، مدرسه صرفاً مجری سیاست نیست، بلکه در تفسیر و شکل‌گیری آن نیز نقش دارد.

اهمیت این موضوع در تربیت دینی با تمایز میان سیاست‌گذاری و اجرای آن آشکار می‌شود؛ سیاست‌گذاری اهداف و ارزش‌ها را تعیین می‌کند، اما تحقق آنها به ظرفیت نهادهای اجرایی برای تفسیر و عملیاتی‌سازی وابسته است. مینکو (۲۰۲۴) بر نقش مدیران در تبدیل الزامات سیاستی به رویه‌های مدرسه‌ای تأکید کرده و مدرسه را سطحی کلیدی در تحقق سیاست‌های تربیتی می‌داند.

در این میان، مدیریت مدرسه جایگاهی محوری در حکمرانی آموزشی دارد. مدیر مدرسه از طریق تعیین اولویت‌ها، تدوین و پیگیری چشم‌انداز، هدایت کارکنان، مدیریت منابع، ایجاد هماهنگی میان فعالیت‌های آموزشی و تربیتی و برقراری ارتباط با ذی‌نفعان، در تعیین جهت‌گیری مدرسه نقش دارد. چشم‌انداز و ارزش‌های مورد تأکید مدرسه نیز می‌توانند به



ایجاد انسجام در فعالیت‌های سازمانی کمک کنند. دانیل و همکاران (۲۰۲۴) در بررسی ارزش‌های بازنمایی‌شده در بیانیه‌های چشم‌انداز مدارس نشان داده‌اند که ارزش‌های سازمانی می‌توانند در جهت‌گیری و هویت مدرسه بازتاب یابند. از این رو، نحوه تعریف و نهادینه‌سازی ارزش‌های محوری توسط مدیریت مدرسه می‌تواند بخشی از فرایند حکمرانی فرهنگی و تربیتی مدرسه باشد.

نقش مدیریت مدرسه در تربیت دینی همچنین با کیفیت اقلیم مدرسه ارتباط دارد. اقلیم مدرسه به ادراکات اعضای مدرسه از کیفیت روابط، هنجارها، امنیت، مشارکت و ویژگی‌های محیط آموزشی اشاره دارد. آلدريج و همکاران (۲۰۲۴) با رویکرد تناسب فرد — محیط، بر هماهنگی ویژگی‌های محیط مدرسه با نیازها و ادراکات اعضای آن تأکید کرده‌اند. بنابراین، رشد اخلاقی و ارزشی دانش‌آموزان مستلزم همسویی کیفیت روابط و فضای مدرسه با اهداف تربیتی است.

مدیریت مدرسه از طریق سبک رهبری، شیوه ارتباط با معلمان و دانش‌آموزان، مدیریت تعارض‌ها، حمایت از کارکنان و تعیین هنجارهای سازمانی می‌تواند در شکل‌گیری این اقلیم نقش داشته باشد. گریسون و همکاران (۲۰۲۴) نیز نشان داده‌اند که رهبری مدیران با اقلیم مدرسه مرتبط است و از طریق شکل‌دهی روابط و هنجارها بر تحقق اهداف تربیتی اثر می‌گذارد. این مسئله در مدارس دارای مأموریت دینی اهمیت بیشتری دارد؛ زیرا ارزش‌های دینی افزون بر برنامه درسی، در تعاملات، روابط، تصمیم‌گیری‌ها و مشارکت دانش‌آموزان نیز بازنمایی می‌شوند.

العظمی و بوش (۲۰۲۴) با ارائه الگویی برای رهبری آموزشی مبتنی بر ارزش‌های اسلامی، نشان داده‌اند که رهبری مدرسه را نمی‌توان مستقل از زمینه فرهنگی و ارزشی آن تحلیل کرد و ارزش‌ها و باورهای رهبران می‌توانند بر نحوه نگرش و اعمال رهبری آنان اثرگذار باشند.

از همین منظر، مدیر مدرسه را می‌توان واسطه سیاستی میان سطح سیاست‌گذاری و سطح عمل تربیتی دانست. سیاست‌های تربیتی برای آنکه در مدرسه تحقق پیدا کنند، نیازمند تفسیر و انطباق با شرایط واقعی مدرسه هستند. مدیر در این فرایند، اهداف و الزامات سیاستی را دریافت کرده و آنها را با ظرفیت‌های سازمانی، شرایط محیطی، ویژگی‌های معلمان و نیازهای دانش‌آموزان پیوند می‌دهد. پیلو و همکاران (۲۰۲۴) نیز در بررسی رهبری و مدیریت مدارس اسلامی، بر پیچیدگی نقش مدیران و ضرورت توجه به ویژگی‌های زمینه‌ای در تحلیل رهبری مدرسه تأکید کرده‌اند. بنابراین، تفاوت در نحوه تحقق سیاست‌های تربیتی در مدارس مختلف می‌تواند تا حدی به تفاوت در ظرفیت‌های مدیریتی، فرهنگی و سازمانی آنها مرتبط باشد.

از سوی دیگر، در شرایط گسترش رسانه‌های دیجیتال، تربیت دینی نیازمند عبور از رویکرد انتقالی و ایجاد فرصت گفت‌وگو، مشارکت و تجربه ارزش‌هاست. از این رو، رهبری مدرسه نیز باید فراتر از مدیریت اداری، با ایجاد انسجام تربیتی، حمایت از معلمان و تقویت فرهنگ و مشارکت مدرسه، زمینه تحقق ارزش‌ها در تجربه روزمره دانش‌آموزان را فراهم کند.

بوکانن (۲۰۲۳) بر پیوند رهبری آموزش دینی با سیاست‌گذاری و شرایط سازمانی مدرسه تأکید دارد. بر این اساس، چالش اصلی تربیت دینی، تبدیل سیاست‌های رسمی به تجربه واقعی دانش‌آموزان است؛ فرایندی که به تفسیر سیاست‌ها، ظرفیت رهبری، فرهنگ مدرسه و هماهنگی کنشگران وابسته است. ازاین‌رو، پژوهش حاضر نقش مدیریت مدرسه را به‌عنوان حلقه پیوند سیاست و عمل بررسی می‌کند و می‌پرسد مدیریت مدرسه از چه سازوکارهایی میان اهداف سیاستی، فرهنگ سازمانی، عملکرد کنشگران و تجربه دانش‌آموزان هماهنگی ایجاد می‌کند؟

پیشینه پژوهش

مطالعات انجام‌شده در سال‌های اخیر نشان می‌دهد که تحقق اهداف تربیتی در مدرسه، تا حد زیادی به نحوه حکمرانی، رهبری و سازمان‌دهی فرایندهای مدرسه‌ای وابسته است. در این رویکرد، مدرسه صرفاً به‌عنوان محل اجرای سیاست‌های آموزشی در نظر گرفته نمی‌شود، بلکه نهادی است که در آن سیاست‌ها تفسیر، تعدیل و به برنامه‌ها و اقدامات عملی تبدیل می‌شوند. ازاین‌رو، نقش مدیر مدرسه در پیوند میان سیاست‌های رسمی و عمل تربیتی، در مطالعات جدید مورد توجه قرار گرفته است.

مینکو (۲۰۲۴) در مطالعه سازوکارهای حکمرانی آموزشی نشان داده است که مدیر مدرسه با تفسیر سیاست‌ها، هماهنگی فعالیت‌ها و انطباق آنها با شرایط مدرسه، نقشی محوری در تبدیل الزامات سیاستی به عمل و تحقق اهداف آنها دارد.

در همین راستا، پیلو و همکاران (۲۰۲۴) نشان داده‌اند که رهبری مدارس اسلامی متأثر از زمینه فرهنگی و ارزشی است و تحقق اهداف تربیت دینی به بازتاب این ارزش‌ها در عملکرد مدیریتی وابسته است.

العظمی و بوش (۲۰۲۴) نیز با تمرکز بر رهبری آموزشی اسلامی نشان داده‌اند که ارزش‌های دینی و فرهنگی در تصمیم‌گیری، روابط سازمانی و رفتار رهبران مدرسه نقش دارند؛ ازاین‌رو، مدیریت مدارس دارای مأموریت دینی را نمی‌توان صرفاً با شاخص‌های عمومی مدیریتی تحلیل کرد.

از سوی دیگر، پژوهش‌های انجام‌شده درباره فرهنگ و اقلیم مدرسه نشان می‌دهد که محیط سازمانی مدرسه یکی از عوامل مهم در شکل‌گیری تجربه تربیتی دانش‌آموزان است. آلدريج و همکاران (۲۰۲۴) با رویکرد تناسب فرد - محیط نشان داده‌اند که اقلیم مدرسه بر روابط، مشارکت و تجربه اعضا اثر می‌گذارد؛ ازاین‌رو، تربیت دینی را نمی‌توان به محتوای آموزشی محدود کرد و باید نقش محیط و تعاملات مدرسه را نیز در نظر گرفت.

اُشگر و همکاران (۲۰۲۴) نشان دادند که اهداف ارزشی معلمان و فرهنگ ارزشی مدرسه رابطه‌ای متقابل دارند؛ بنابراین، انتقال ارزش‌ها در تعامل میان کنشگران و محیط سازمانی شکل می‌گیرد و تربیت دینی نیز متأثر از رفتار معلمان، روابط و فضای ارزشی مدرسه است.



دانیل و همکاران (۲۰۲۴) نیز نشان داده‌اند که ارزش‌های منعکس‌شده در چشم‌انداز مدرسه می‌توانند با تعیین اولویت‌ها و ایجاد انسجام میان اهداف، در جهت‌دهی به فعالیت‌ها و فرهنگ سازمانی مدرسه نقش داشته باشند.

گریسوم و همکاران (۲۰۲۴) نیز نشان داده‌اند که سبک رهبری مدیر بر اقلیم و کیفیت محیط مدرسه اثر می‌گذارد؛ از این‌رو، شیوه رهبری و تعامل مدیر با اعضای مدرسه در تحلیل تربیت دینی اهمیت دارد.

در حوزه رهبری آموزش دینی نیز بوکانن (۲۰۲۳) بر نقش رهبری در پیوند اهداف تربیتی، سیاست‌های آموزش دینی و شرایط مدرسه تأکید کرده و موفقیت این برنامه‌ها را وابسته به توان رهبران در ایجاد هماهنگی میان سیاست و عمل می‌داند.

مطالعات پیشین عمدتاً حکمرانی و اجرای سیاست، رهبری مدرسه و فرهنگ سازمانی را جداگانه بررسی کرده‌اند و پیوند آنها در تربیت دینی کمتر تبیین شده است. از این‌رو، پژوهش حاضر با تمرکز بر این خلأ، نقش مدیریت مدرسه را به‌عنوان حلقه اتصال سیاست‌گذاری و عمل تربیتی در تحقق اهداف فرهنگی بررسی می‌کند.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر رویکرد، کیفی است و با استفاده از روش مرور نظام‌مند منابع و تحلیل مضمون انجام شده است. انتخاب این روش با توجه به هدف پژوهش، یعنی شناسایی، بررسی و تبیین شواهد علمی موجود درباره حکمرانی آموزشی، سیاست‌گذاری تربیت دینی و نقش مدیریت مدرسه در تحقق اهداف فرهنگی نظام تعلیم و تربیت، صورت گرفته است. در این رویکرد، مطالعات علمی مرتبط به‌صورت نظام‌مند شناسایی، غربال و ارزیابی شده و سپس یافته‌های آنها با استفاده از تحلیل مضمون مورد بررسی قرار گرفته‌اند. هدف از این فرایند، صرفاً ارائه خلاصه‌ای از مطالعات پیشین نبوده، بلکه شناسایی الگوهای مفهومی، مضامین مشترک، روابط میان مفاهیم و خلأهای موجود در ادبیات پژوهش است تا بر اساس آنها بتوان نقش مدیریت مدرسه را در حکمرانی و اجرای سیاست‌های تربیت دینی تبیین کرد.

جامعه پژوهش شامل مطالعات و مقالات علمی منتشرشده مرتبط با موضوع حکمرانی آموزشی، سیاست‌گذاری آموزشی، تربیت دینی، آموزش دینی، مدیریت و رهبری مدرسه، فرهنگ و اقلیم مدرسه و تحقق اهداف فرهنگی و ارزشی در محیط‌های آموزشی است. واحد تحلیل در این پژوهش، مطالعات و اسناد علمی منتشرشده است و انتخاب منابع بر اساس معیارهای از پیش تعیین‌شده انجام گرفته است. در فرایند جست‌وجو، پایگاه‌های علمی معتبر از جمله Scopus، Web of Science، ERIC، ScienceDirect، SpringerLink و Google Scholar مورد استفاده قرار گرفته‌اند و برای افزایش جامعیت جست‌وجو، کلیدواژه‌های مرتبط با مفاهیم اصلی پژوهش به زبان انگلیسی و در صورت دسترسی، زبان فارسی، با استفاده از عملگرهای منطقی AND و OR ترکیب شده‌اند. مهم‌ترین کلیدواژه‌های مورد استفاده شامل «حکمرانی آموزشی»، «رهبری آموزشی»، «مدیریت مدرسه»، «رهبری مدرسه»، «سیاست‌گذاری آموزشی»، «تربیت دینی»، «آموزش دینی»، «رهبری اسلامی»، «فرهنگ مدرسه»، «اقلیم مدرسه»، و معادل‌های انگلیسی این مفاهیم بوده است. اولویت

جست‌وجو با مطالعات منتشرشده در سال‌های اخیر بوده است؛ بااین‌حال، منابع معتبر و بنیادی مرتبط با چارچوب نظری و مفهومی پژوهش نیز در صورت ضرورت مورد استفاده قرار گرفته‌اند.

برای انتخاب مطالعات، معیارهای ورود و خروج از پیش تعیین شد. مطالعات مرتبط با دست‌کم یکی از محورهای حکمرانی آموزشی، مدیریت و رهبری مدرسه، سیاست‌گذاری تربیتی، تربیت دینی یا فرهنگ و ارزش‌های مدرسه که در مجلات علمی معتبر منتشر شده و دارای روش روشن و یافته‌های قابل تحلیل بودند، وارد بررسی شدند. در مقابل، منابع تکراری، غیرعلمی، فاقد اطلاعات کتاب‌شناختی کافی یا نامرتب با اهداف پژوهش حذف شدند. انتخاب منابع طی مراحل شناسایی، حذف موارد تکراری، بررسی عنوان و چکیده، ارزیابی متن کامل و انتخاب نهایی انجام و فرایند شناسایی و غربالگری بر اساس منطق گزارش‌دهی PRISMA مستندسازی شد.

پس از انتخاب مطالعات، اطلاعات اصلی منابع استخراج و واحدهای معنایی مرتبط کدگذاری شدند. کدهای مشابه پس از بازبینی و ادغام در قالب مضامین سازمان‌دهی و روابط مفهومی آنها تبیین شد. تحلیل مضمون با رویکرد استقرایی انجام گرفت و مضامین از مقایسه یافته‌های مطالعات استخراج شدند. برای افزایش اعتبار و قابلیت اعتماد، فرایند جست‌وجو، انتخاب و تحلیل بر اساس منطق PRISMA مستندسازی و تنها مضامین دارای پشتوانه شواهد وارد ساختار نهایی شدند. در نهایت، یافته‌ها در قالب مضامین فراگیر و سازمان‌دهنده ارائه و نقش مدیریت مدرسه در حکمرانی تربیت دینی تبیین شد.

مبانی نظری پژوهش

حکمرانی آموزشی و سیاست‌گذاری تربیت دینی

حکمرانی آموزشی فراتر از مدیریت اداری، ناظر بر تصمیم‌گیری و تبدیل سیاست‌ها به عمل است و مدرسه را عرصه

تفسیر و تحقق اهداف آموزشی و فرهنگی می‌داند. (Mincu, 2024; Brooks & Brooks, 2024)

سیاست‌گذاری تربیتی نیز فرایندی خطی و یک‌سویه نیست که صرفاً از طریق تدوین اسناد و ابلاغ برنامه‌ها به نتیجه برسد. سیاست‌ها هنگام ورود به مدرسه با شرایط واقعی سازمان، ظرفیت نیروی انسانی، فرهنگ مدرسه، منابع موجود، برداشت مدیران و معلمان و ویژگی‌های دانش‌آموزان مواجه می‌شوند و در این فرایند ممکن است متناسب با شرایط محلی تفسیر و اجرا شوند. بنابراین، فاصله میان سیاست رسمی و سیاست اجراشده تا حد زیادی به ظرفیت سازمان مدرسه و

چگونگی مدیریت فرایند اجرا وابسته است. (Brooks & Brooks, 2024; Mincu, 2024)

در حوزه تربیت دینی، اهمیت حکمرانی آموزشی بیشتر می‌شود؛ زیرا تربیت دینی صرفاً انتقال محتوای آموزشی نیست، بلکه با نگرش، ارزش‌ها، اخلاق، رفتار و شیوه زندگی دانش‌آموزان ارتباط دارد. تحقق چنین اهدافی مستلزم آن است که سیاست‌های تربیت دینی در تمام اجزای مدرسه، از برنامه‌های آموزشی و پرورشی گرفته تا روابط انسانی، فرهنگ سازمانی،



رفتار مدیر و معلم و فعالیت‌های روزمره دانش‌آموزان انعکاس پیدا کند. بنابراین، سیاست تربیت دینی هنگامی اثربخش خواهد بود که از سطح اسناد رسمی به سطح فرهنگ و عملکرد مدرسه منتقل شود. (Alazmi & Bush, 2024; Fahrurrozi, 2024)

مدیریت مدرسه به عنوان حلقه واسط سیاست و عمل

مدیریت مدرسه در نظام حکمرانی آموزشی جایگاهی فراتر از اداره امور اجرایی دارد. مدیر مدرسه یکی از مهم‌ترین کنشگرانی است که سیاست‌های کلان را دریافت، تفسیر و به برنامه‌ها و فعالیت‌های مدرسه تبدیل می‌کند. تعیین اولویت‌ها، تنظیم برنامه‌های مدرسه، هدایت کارکنان، تخصیص منابع، ایجاد هماهنگی میان بخش‌های مختلف، نظارت بر اجرای برنامه‌ها و ارتباط با خانواده‌ها از جمله وظایفی است که مدیر را در موقعیتی قرار می‌دهد که می‌تواند بر میزان تحقق اهداف سیاستی اثرگذار باشد (Grissom et al., 2021; Mifsud, 2023).

از این منظر، مدیر مدرسه را می‌توان نوعی واسطه سیاستی دانست؛ زیرا میان سیاست‌گذار و مجریان مستقیم تربیت قرار می‌گیرد. مدیر باید بتواند اهداف کلی سیاست تربیتی را به زبان قابل فهم برای معلمان و دانش‌آموزان تبدیل کند و شرایط سازمانی لازم برای تحقق آنها را فراهم آورد. کیفیت این فرایند می‌تواند موجب تفاوت در نحوه اجرای یک سیاست واحد در مدارس مختلف شود؛ زیرا ظرفیت رهبری، فرهنگ سازمانی، روابط انسانی و شیوه تصمیم‌گیری مدیران در مدارس یکسان نیست (Brooks & Brooks, 2024; Mincu, 2024).

در سیاست‌گذاری تربیت دینی، این نقش اهمیت بیشتری دارد؛ زیرا اهداف تربیت دینی زمانی تحقق پیدا می‌کنند که میان برنامه رسمی و تجربه واقعی دانش‌آموزان هماهنگی ایجاد شود. مدیر مدرسه از طریق تعیین اولویت‌های فرهنگی، حمایت از فعالیت‌های تربیتی، ایجاد هماهنگی میان معلمان، تقویت ارتباط مدرسه و خانواده و توجه به رفتارهای روزمره سازمان می‌تواند زمینه تبدیل اهداف رسمی تربیت دینی به تجربه واقعی دانش‌آموزان را فراهم کند (Fahrurrozi, 2024; Nuryahman et al., 2024).

رهبری آموزشی و فرهنگی مدیر مدرسه

رهبری آموزشی یکی از مهم‌ترین ابعاد مدیریت مدرسه است که بر هدایت فرایند یاددهی — یادگیری، ایجاد چشم‌انداز مشترک، حمایت از معلمان، بهبود کیفیت مدرسه و ایجاد شرایط مناسب برای رشد دانش‌آموزان تأکید دارد. مدیر در این رویکرد صرفاً مسئول اداره امور جاری نیست، بلکه وظیفه دارد جهت‌گیری آموزشی و تربیتی مدرسه را مشخص کرده و میان فعالیت‌های مختلف سازمان انسجام ایجاد کند. مطالعات مربوط به رهبری مدرسه نشان می‌دهند که نقش مدیر در ایجاد شرایط سازمانی مناسب و هدایت فرایندهای بهبود مدرسه اهمیت قابل توجهی دارد. (Grissom et al., 2021; Karmakar, 2023)

رهبری فرهنگی نیز یکی از ابعاد مهم نقش مدیر در مدرسه است. مدیر از طریق رفتار، تصمیم‌ها، شیوه ارتباط با کارکنان و دانش‌آموزان، نحوه برخورد با مسائل و ارزش‌هایی که در مدرسه مورد تأکید قرار می‌دهد، در شکل‌دهی به فرهنگ سازمانی نقش دارد. از این‌رو، ارزش‌های مورد نظر در تربیت دینی نمی‌توانند صرفاً در محتوای برنامه‌های درسی مطرح شوند، بلکه باید در رفتار و تصمیم‌های مدیریتی نیز بازتاب پیدا کنند. هماهنگی میان ارزش‌های اعلام‌شده و عملکرد واقعی مدیر می‌تواند اعتبار و اثربخشی پیام‌های تربیتی مدرسه را افزایش دهد (Eger & Egerová, 2023; Daniel et al., 2024).

مدیر با ایجاد مشارکت، حمایت حرفه‌ای و توزیع مسئولیت‌های رهبری میان اعضای مدرسه، می‌تواند ظرفیت تربیتی و اجرای برنامه‌ها را ارتقا دهد. (Mifsud, 2023; Karmakar, 2023)

تربیت دینی به‌عنوان فرایندی چندبعدی

تربیت دینی فراتر از انتقال مفاهیم، فرایندی شناختی، عاطفی، اخلاقی و رفتاری است که پیوند باورها و ارزش‌ها با نگرش و رفتار را در بستر تربیتی مدرسه دنبال می‌کند. (Henderson, 2023; Sooniste, 2024)

موفقیت تربیت دینی فراتر از یادگیری محتوا، به تجربه و کاربرد ارزش‌های دینی در رفتار، روابط و زندگی روزمره دانش‌آموز وابسته است. (Tirri, 2023; Oeschger et al., 2024)

تربیت دینی فرایندی فراگیر در مدرسه است که از طریق برنامه‌های رسمی و غیررسمی، رفتار کنشگران و کیفیت روابط، در شکل‌گیری ارزش‌ها و رفتار دانش‌آموزان نقش دارد. (Oeschger et al., 2024; Eger & Egerová, 2023)

فرهنگ سازمانی مدرسه و تربیت دینی

فرهنگ سازمانی مدرسه مجموعه‌ای از ارزش‌ها، باورها، هنجارها، انتظارات و الگوهای رفتاری مشترک است که در طول زمان در مدرسه شکل می‌گیرد. فرهنگ مشخص می‌کند چه رفتارهایی مطلوب تلقی می‌شوند، روابط میان اعضای مدرسه چگونه شکل می‌گیرد و مسائل سازمانی با چه روشی حل می‌شوند. به همین دلیل، فرهنگ مدرسه یکی از مهم‌ترین زمینه‌های تحقق اهداف آموزشی و تربیتی محسوب می‌شود. (Demirhan, 2023; Eger & Egerová, 2023)

در تربیت دینی، فرهنگ مدرسه اهمیت ویژه‌ای دارد؛ زیرا ارزش‌های دینی زمانی درونی‌تر می‌شوند که دانش‌آموز آنها را در محیط واقعی تجربه کند. اگر مدرسه بر ارزش‌هایی مانند عدالت، احترام، مسئولیت‌پذیری، صداقت و همکاری تأکید کند، اما در رفتار سازمانی این ارزش‌ها رعایت نشوند، میان پیام رسمی و تجربه واقعی دانش‌آموز شکاف ایجاد می‌شود. بنابراین، فرهنگ مدرسه می‌تواند نقش واسطه میان سیاست تربیت دینی و تجربه تربیتی دانش‌آموزان ایفا کند. (Oeschger et al., 2024; Daniel et al., 2024)



رابطه میان فرهنگ و رهبری مدرسه نیز دوسویه است. مدیران می‌توانند از طریق تصمیم‌ها و رفتارهای خود بر فرهنگ سازمانی اثر بگذارند و فرهنگ موجود مدرسه نیز می‌تواند بر نحوه اعمال رهبری مدیر تأثیرگذار باشد. پژوهش‌های جدید نشان می‌دهند که فرهنگ حمایتی مدرسه با ظرفیت رهبری و عملکرد سازمانی ارتباط دارد و ایجاد محیطی مبتنی بر اعتماد، حمایت و مشارکت می‌تواند ظرفیت مدرسه برای اجرای اهداف تربیتی را تقویت کند. (Demirhan, 2023; Eger & Egerová, 2023)

اقلیم مدرسه و تجربه تربیتی دانش‌آموز

اقلیم مدرسه به ادراک اعضای مدرسه از کیفیت محیط آموزشی، اجتماعی و ارتباطی اشاره دارد و مؤلفه‌هایی مانند روابط بین‌فردی، حمایت، امنیت، مشارکت، عدالت و احساس تعلق را دربرمی‌گیرد. اقلیم مدرسه اگرچه با فرهنگ سازمانی ارتباط دارد، بیشتر بر تجربه اعضای مدرسه از محیط واقعی تأکید می‌کند. از این منظر، ممکن است مدرسه ارزش‌های مشخصی را در اسناد رسمی خود بیان کند، اما تجربه دانش‌آموزان از روابط و محیط مدرسه متفاوت باشد. (Aldridge et al., 2024)

اقلیم مطلوب مدرسه می‌تواند زمینه مناسب‌تری برای رشد اخلاقی و تربیتی دانش‌آموزان فراهم کند. دانش‌آموز زمانی بهتر می‌تواند ارزش‌هایی مانند مسئولیت‌پذیری، احترام و عدالت را درونی کند که آنها را در روابط واقعی مدرسه مشاهده و تجربه کند. بنابراین، مدیریت مدرسه با ایجاد فضای امن، حمایتی و مشارکتی می‌تواند در تحقق اهداف تربیت دینی نقش داشته باشد (Aldridge et al., 2024; Oeschger et al., 2024).

از این منظر، کیفیت اقلیم مدرسه باید بخشی از ارزیابی سیاست‌های تربیت دینی محسوب شود. تعداد فعالیت‌های رسمی یا میزان اجرای برنامه‌ها به‌تنهایی نشان‌دهنده موفقیت تربیت دینی نیست؛ بلکه باید بررسی شود دانش‌آموزان تا چه اندازه ارزش‌های مورد نظر را در محیط مدرسه تجربه می‌کنند و چه میزان احساس تعلق، احترام، عدالت و حمایت دارند. این نگاه، ارزیابی تربیت دینی را از سنجش صرف محتوای آموزشی به سنجش تجربه تربیتی گسترش می‌دهد. (Aldridge et al., 2024; Daniel et al., 2024)

نقش معلم در تحقق تربیت دینی

معلم یکی از مهم‌ترین کنشگران تربیت دینی در مدرسه است. نقش معلم صرفاً انتقال محتوای درسی نیست، بلکه رفتار، نگرش، شیوه ارتباط و نحوه برخورد او با دانش‌آموزان نیز بخشی از فرایند تربیتی محسوب می‌شود. از این رو، اثربخشی سیاست‌های تربیت دینی تا حد زیادی به میزان آمادگی و هماهنگی معلمان با اهداف تربیتی مدرسه وابسته است. (Oeschger et al., 2024).

اهداف ارزشی معلمان نیز تحت تأثیر محیط سازمانی قرار می‌گیرند. میان اهداف ارزشی معلمان و اقلیم ارزشی مدرسه رابطه‌ای دوسویه وجود دارد؛ به این معنا که مدرسه بر جهت‌گیری ارزشی معلمان اثر می‌گذارد و اهداف ارزشی معلمان نیز می‌تواند در طول زمان فرهنگ مدرسه را تحت تأثیر قرار دهد. بنابراین، سیاست تربیت دینی باید هم به توانمندی حرفه‌ای معلمان و هم به شرایط سازمانی آنان توجه داشته باشد. (Oeschger et al., 2024)

مدیر مدرسه از طریق حمایت حرفه‌ای از معلمان، فراهم کردن فرصت‌های همکاری، هماهنگ کردن فعالیت‌های آموزشی و تربیتی و ایجاد فضای مناسب برای تبادل تجربه می‌تواند نقش مهمی در تقویت ظرفیت معلمان ایفا کند. در این شرایط، تربیت دینی از یک مسئولیت فردی معلم به یک مسئولیت سازمانی تبدیل می‌شود که مدیر و سایر اعضای مدرسه در تحقق آن مشارکت دارند (Grissom et al., 2021; Karmakar, 2023).

چشم‌انداز مدرسه و جهت‌گیری فرهنگی

چشم‌انداز مدرسه ابزاری برای ایجاد جهت‌گیری مشترک میان اعضای سازمان است. چشم‌انداز مشخص می‌کند مدرسه چه اهداف و ارزش‌هایی را مطلوب می‌داند و اعضای سازمان باید فعالیت‌های خود را در چه جهتی سامان دهند. زمانی که چشم‌انداز برای اعضای مدرسه روشن و قابل فهم باشد، می‌تواند به هماهنگی فعالیت‌های آموزشی و تربیتی کمک کند (Daniel et al., 2024).

در زمینه تربیت دینی، مدیر می‌تواند ارزش‌ها و اهداف تربیت دینی را در چشم‌انداز و برنامه‌های مدرسه منعکس کند و سپس آنها را به فعالیت‌های عملی تبدیل نماید. در این صورت، تربیت دینی از یک برنامه منفرد به بخشی از هویت و مأموریت مدرسه تبدیل می‌شود. چشم‌انداز مدارس می‌تواند ارزش‌های سازمانی را بازنمایی کرده و برای جهت‌دهی به رفتار اعضای سازمان مورد استفاده قرار گیرند. (Daniel et al., 2024)

رهبری اخلاقی و الگوسازی مدیر

رهبری اخلاقی یکی از ابعاد مهم مدیریت مدرسه در تحقق اهداف تربیتی است. در این نوع رهبری، مدیر باید میان ارزش‌هایی که در برنامه‌های مدرسه اعلام می‌شود و رفتار واقعی خود هماهنگی ایجاد کند. عدالت، صداقت، مسئولیت‌پذیری، احترام و پاسخ‌گویی تنها زمانی می‌توانند به ارزش‌های پایدار تبدیل شوند که در رفتار مدیر و سایر کارکنان مدرسه نیز مشاهده شوند (Eger & Egerová, 2023).

در تربیت دینی، مدیر می‌تواند به‌عنوان یک الگوی رفتاری در شکل‌گیری تجربه دانش‌آموزان نقش داشته باشد. شیوه برخورد با خطا، نحوه حل اختلاف، عدالت در تصمیم‌گیری، احترام به دانش‌آموزان و معلمان و میزان پایبندی مدیر به اصول اخلاقی، همگی پیام‌های تربیتی غیرمستقیم به دانش‌آموزان منتقل می‌کنند. از این رو، مدیریت مدرسه بخشی از محیط



تربیتی محسوب می‌شود و نمی‌توان نقش آن را صرفاً به امور اداری محدود کرد. (Alazmi & Bush, 2024; Eger & Egerová, 2023)

حکمرانی مشارکتی در مدرسه

حکمرانی مشارکتی بر حضور و مشارکت کنشگران مختلف در تصمیم‌گیری و اجرای برنامه‌های مدرسه تأکید دارد. مشارکت مدیر، معلمان، دانش‌آموزان و خانواده‌ها می‌تواند موجب افزایش احساس تعلق و مسئولیت مشترک نسبت به اهداف مدرسه شود. در چنین شرایطی، تصمیم‌ها تنها از بالا به پایین منتقل نمی‌شوند، بلکه در تعامل میان اعضای سازمان شکل می‌گیرند (Mifsud, 2023; Mincu, 2024).

در حوزه تربیت دینی، مشارکت اهمیت بیشتری پیدا می‌کند؛ زیرا ارزش‌ها زمانی بهتر درونی می‌شوند که دانش‌آموزان در محیطی فعال و مشارکتی قرار داشته باشند. مدیر می‌تواند با ایجاد فرصت برای گفت‌وگو، مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های تربیتی و استفاده از ظرفیت معلمان و خانواده‌ها، زمینه تحقق اهداف تربیتی را تقویت کند. بنابراین، حکمرانی مشارکتی می‌تواند یکی از سازوکارهای مؤثر در پیوند دادن سیاست تربیت دینی با تجربه مدرسه باشد. (Mifsud, 2023; Fahrurrozi, 2024)

مدیریت مدرسه و سیاست‌گذاری تربیت دینی

بر اساس مباحث مطرح‌شده، مدیریت مدرسه را می‌توان یکی از حلقه‌های اصلی اتصال سیاست‌گذاری تربیت دینی به عمل تربیتی دانست. سیاست‌های کلان اهداف و جهت‌گیری‌های تربیت دینی را مشخص می‌کنند، اما این اهداف در سطح مدرسه از طریق تصمیم‌های مدیریتی، برنامه‌های آموزشی و پرورشی، رفتار معلمان، فرهنگ سازمانی و روابط میان اعضای مدرسه به تجربه دانش‌آموز تبدیل می‌شوند. بنابراین، کیفیت مدیریت مدرسه می‌تواند بر میزان تحقق اهداف سیاستی اثرگذار باشد (Mincu, 2024; Brooks & Brooks, 2024).

مدیر در این فرایند چند نقش هم‌زمان دارد: مجری سیاست، تفسیرکننده سیاست، رهبر آموزشی، رهبر فرهنگی، هماهنگ‌کننده کنشگران و شکل‌دهنده محیط سازمانی. این نقش‌ها نشان می‌دهند که مدیریت مدرسه در سیاست تربیت دینی صرفاً یک جایگاه اداری نیست، بلکه یک ظرفیت حکمرانی است. هرچه این ظرفیت در زمینه‌هایی مانند رهبری، مشارکت، فرهنگ‌سازی، حمایت از معلمان و مدیریت روابط تقویت شود، امکان تحقق اهداف تربیت دینی نیز افزایش خواهد یافت (Grissom et al., 2021; Mifsud, 2023).

تحولات محیط تربیتی و ضرورت بازاندیشی در تربیت دینی

گسترش رسانه‌های دیجیتال و تغییر الگوهای ارتباطی موجب شده است که دانش‌آموزان بخش قابل توجهی از اطلاعات و تجربه‌های خود را خارج از مدرسه به دست آورند. در نتیجه، مدرسه دیگر تنها منبع انتقال اطلاعات و ارزش‌ها نیست و

تربیت دینی با محیط ارتباطی پیچیده‌تری مواجه شده است. این شرایط ضرورت حرکت از روش‌های صرفاً انتقالی به سمت روش‌هایی را افزایش می‌دهد که فهم، تفکر، مشارکت و کاربرد ارزش‌های دینی در زندگی روزمره را تقویت کنند (Sooniste, 2024; Suyanto et al., 2024).

در چنین شرایطی، مدیریت مدرسه باید ظرفیت سازمان را برای پاسخ‌گویی به تغییرات محیطی افزایش دهد. حمایت از معلمان، فراهم کردن فرصت‌های آموزشی، تقویت فعالیت‌های تربیتی، استفاده مناسب از فناوری و ایجاد محیطی برای گفت‌وگو درباره مسائل اخلاقی و دینی می‌تواند بخشی از وظایف مدیریتی در شرایط جدید باشد. بنابراین، مدیریت مدرسه باید از رویکرد اداری صرف فراتر رفته و به سمت رهبری تربیتی و فرهنگی حرکت کند. (Grissom et al., 2021; Karmakar, 2023)

یافته‌ها

بررسی و تحلیل مفاهیم استخراج‌شده از منابع، مجموعه‌ای از مضامین مرتبط با نقش مدیریت مدرسه در سیاست‌گذاری و تحقق تربیت دینی را در سه مضمون فراگیر حکمرانی تربیتی، ظرفیت نهادی و فرهنگ سازمانی صورت‌بندی کرد. این سه مضمون دربرگیرنده ۱۰ مضمون سازمان‌دهنده‌اند که هر یک بخشی از سازوکارهای اثرگذار بر تحقق اهداف تربیتی را پوشش می‌دهند. ارتباط میان این مضامین به گونه‌ای است که سیاست‌گذاری و راهبری، به ظرفیت‌های سازمانی برای اجرا نیاز دارد و تحقق برنامه‌ها نیز در بستر فرهنگ و روابط حاکم بر مدرسه معنا پیدا می‌کند.

مضمون فراگیر حکمرانی تربیتی

مضمون فراگیر «حکمرانی تربیتی» بیانگر فرایند پیوند سیاست‌های تربیتی با شرایط و عملکرد واقعی مدرسه است و از سه مضمون سازمان‌دهنده «سیاست‌گذاری و جهت‌گیری»، «رهبری و تصمیم‌سازی» و «اجرا و پاسخ‌گویی» تشکیل می‌شود. در این فرایند، مدیریت مدرسه با اولویت‌بندی و تطبیق اهداف رسمی با شرایط مدرسه، ایجاد جهت مشترک و مشارکت در تصمیم‌سازی، و تبدیل سیاست‌ها به اقدام همراه با پیگیری، ارزیابی و بازخورد، زمینه انسجام میان اهداف تربیتی و عملکرد مدرسه را فراهم می‌کند.

جدول ۱. شواهد مرتبط با مضمون فراگیر حکمرانی تربیتی

مضمون سازمان‌دهنده	شواهد موجود در منابع
سیاست‌گذاری و جهت‌گیری	ترجمه سیاست‌های آموزشی؛ پیوند سیاست، رهبری و عمل در مدرسه (Mincu, 2024).
رهبری و تصمیم‌سازی	اثرگذاری مدیران بر مدرسه: هدف‌گذاری، جهت‌دهی و حمایت (Grissom et al., 2021).



	نقش ارزش‌ها و باورهای رهبران در تصمیم‌گیری و رهبری (Alazmi & Bush, 2024).
اجرا و پاسخ‌گویی	نیاز اجرای سیاست‌ها به سازوکارهای سازمانی، هماهنگی و پیگیری مدرسه (Ninković, 2024).
	ارتباط مدیریت با سازمان‌دهی فعالیت‌ها و پاسخ‌گویی عملکرد مدرسه (Fahrurrozi, 2024).

مضمون فراگیر ظرفیت نهادی

مضمون فراگیر «ظرفیت نهادی» بیانگر توان مدرسه در بسیج و هماهنگ‌سازی شرایط انسانی، مادی و سازمانی برای تحقق برنامه‌های تربیتی است و سه مضمون سازمان‌دهنده «توانمندی نیروی انسانی»، «منابع و زیرساخت‌ها» و «برنامه‌ریزی و انسجام» را دربرمی‌گیرد. در این چارچوب، مدیریت مدرسه با حمایت از رشد حرفه‌ای کارکنان، تخصیص هدفمند منابع و زیرساخت‌ها و ایجاد انسجام میان اهداف تربیتی، برنامه‌های آموزشی و فرهنگی و فعالیت‌های مدرسه، ظرفیت لازم برای اجرای مؤثر و پایدار سیاست‌های تربیتی را فراهم می‌کند.

جدول ۲. شواهد مرتبط با مضمون فراگیر ظرفیت نهادی

مضمون سازمان‌دهنده	شواهد موجود در منابع
توانمندی نیروی انسانی	حمایت از معلمان و توسعه حرفه‌ای آنان (Grissom et al., 2021).
	نقش ظرفیت حرفه‌ای معلمان در فرهنگ مدرسه (Oeschger et al., 2024).
	به‌روزرسانی آموزش، تفویض اختیار، انگیزش و کارگروهی در توانمندسازی منابع انسانی (زارعی و باقری، ۱۴۰۴).
منابع و زیرساخت‌ها	سازمان‌دهی شرایط کاری و منابع مدرسه (Grissom et al., 2021). ظرفیت مدیریتی و سازمانی برای تحقق مدیریت مدرسه‌محور (Fahrurrozi, 2024).
برنامه‌ریزی و انسجام	پیوند میان سیاست، رهبری و عمل مدرسه برای تحقق سیاست‌های آموزشی (Mincu, 2024).
	چشم‌انداز مشترک؛ هم‌سوسازی فعالیت‌های مدرسه (Daniel et al., 2024).

مضمون فراگیر فرهنگ سازمانی

مضمون فراگیر «فرهنگ سازمانی» بیانگر مجموعه ارزش‌ها، هنجارها، روابط و الگوهای رفتاری شکل‌دهنده تجربه تربیتی در مدرسه است و چهار مضمون سازمان‌دهنده «اقلیم و روابط»، «ارزش‌ها و هنجارها»، «مشارکت و تعامل» و «تجربه دانش‌آموزی» را دربرمی‌گیرد. در این چارچوب، کیفیت روابط و احساس امنیت و تعلق، هماهنگی ارزش‌های اعلام‌شده با رفتارهای واقعی، مشارکت معلمان، خانواده‌ها و دانش‌آموزان و بازتاب ارزش‌های تربیتی در تجربه روزمره دانش‌آموز، زمینه نهادینه‌شدن ارزش‌ها و تحقق اهداف تربیت دینی را فراهم می‌سازد.

جدول ۳. شواهد مرتبط با مضمون فراگیر فرهنگ سازمانی

مضمون سازمان‌دهنده	شواهد موجود در منابع
اقلیم و روابط	تناسب ویژگی‌های محیط و ادراکات اعضای مدرسه برای تجربه و بهبود (Aldridge et al., 2024).
	رابطه دوسویه اقلیم ارزشی مدرسه و اهداف ارزشی معلمان (Oeschger et al., 2024).
ارزش‌ها و هنجارها	چشم‌انداز مدرسه؛ بازنمایی ارزش‌ها و جهت‌دهی رفتار اعضا (Daniel et al., 2024).
	تأثیر ارزش‌ها و باورهای رهبران بر رهبری و رفتار سازمانی (Alazmi & Bush, 2024).
مشارکت و تعامل	مشارکت و همکاری؛ عناصر مهم حکمرانی مدرسه و محیط سازمانی (Mifsud, 2023).
	توجه به صدای دانش‌آموزان؛ بازاندیشی فرایندهای آموزشی و تربیتی (Santos & Amatullah, 2024).
تجربه دانش‌آموزی	ارتباط اقلیم مدرسه با هویت و ارزش‌های دانش‌آموزان (Vaknin & Schachter, 2024/2025).
	ارتباط زمینه و اقلیم مدرسه با رفتار و تجربه دانش‌آموزان (Coman et al., 2024).
	تأثیر باورهای دینی و ارزش‌های اخلاقی بر رشد توانایی آینده‌پژوهی دانش‌آموزان (نودهی و همکاران، ۱۴۰۴).

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌ها نشان می‌دهند تحقق تربیت دینی به تعامل سه مضمون «حکمرانی تربیتی»، «ظرفیت نهادی» و «فرهنگ سازمانی» وابسته است؛ به گونه‌ای که مدیریت مدرسه با تفسیر و هدایت سیاست‌ها، سازمان‌دهی ظرفیت‌ها و شکل‌دهی محیط فرهنگی، زمینه تبدیل اهداف تربیتی به تجربه دانش‌آموزان را فراهم می‌کند.



حکمرانی تربیتی به چگونگی تعیین جهت، تصمیم‌گیری، اجرای سیاست‌ها و پاسخ‌گویی در سطح مدرسه مربوط می‌شود. سیاست‌های تربیت دینی هنگامی از سطح اهداف و اسناد به عرصه عمل وارد می‌شوند که در مدرسه درباره آنها تصمیم‌گیری شود، مسئولیت‌ها مشخص گردد، منابع مورد نیاز فراهم شود و روند اجرای فعالیت‌ها مورد بازبینی قرار گیرد. بنابراین، مدرسه تنها محل اجرای سیاست نیست، بلکه یکی از عرصه‌هایی است که در آن سیاست متناسب با شرایط واقعی تفسیر و عملیاتی می‌شود.

این برداشت با دیدگاه مینچو (۲۰۲۴) درباره پیوند میان سیاست، رهبری و عمل مدرسه هم‌خوانی دارد. سیاست آموزشی در هنگام ورود به مدرسه با شرایط متفاوتی از نظر نیروی انسانی، منابع، فرهنگ سازمانی و نیازهای دانش‌آموزان مواجه می‌شود. از این رو، کیفیت اجرای آن تا اندازه‌ای به ظرفیت مدیر و سایر کنشگران برای ایجاد ارتباط میان اهداف رسمی و شرایط واقعی بستگی دارد.

مضمون سیاست‌گذاری و جهت‌گیری در همین چارچوب قابل تفسیر است. مدیر مدرسه برای جلوگیری از پراکندگی فعالیت‌ها باید بتواند اهداف تربیتی را در مجموعه اولویت‌های مدرسه جای دهد و میان برنامه‌های مختلف ارتباط برقرار کند. تعیین جهت مشترک، زمانی اثربخش خواهد بود که در برنامه‌ریزی، تصمیم‌های مدیریتی و فعالیت‌های روزمره مدرسه انعکاس پیدا کند. دانیل و همکاران (۲۰۲۴) نیز بر نقش چشم‌انداز مدرسه در بازنمایی ارزش‌ها و ایجاد جهت مشترک برای فعالیت‌های سازمان تأکید کرده‌اند.

رهبری و تصمیم‌سازی نیز بخشی از حکمرانی تربیتی است. مدیر مدرسه در این حوزه تنها صادرکننده تصمیم نیست، بلکه می‌تواند با ایجاد فرصت مشارکت برای معلمان و سایر اعضای مدرسه، دانش و تجربه آنان را وارد فرایند تصمیم‌گیری کند. چنین رویکردی به‌ویژه در حوزه تربیت دینی اهمیت دارد؛ زیرا بسیاری از موقعیت‌های تربیتی در جریان تعاملات روزمره شکل می‌گیرند و برای مدیریت آنها شناخت شرایط واقعی مدرسه ضروری است. گریسوم و همکاران (۲۰۲۱) حمایت از معلمان، تعیین اهداف و بهبود شرایط سازمانی را از مسیرهای مهم اثرگذاری مدیران مدرسه می‌دانند. العظمی و بوش (۲۰۲۴) نیز بر نقش ارزش‌ها و باورهای رهبران در شکل‌گیری شیوه رهبری تأکید کرده‌اند.

اجرا و پاسخ‌گویی نیز به فاصله میان سیاست و عمل مربوط می‌شود. اجرای برنامه‌ها مستلزم تعیین مسئولیت، سازمان‌دهی فعالیت‌ها، فراهم کردن شرایط لازم و پیگیری مستمر است. پاسخ‌گویی در این معنا تنها کنترل عملکرد کارکنان نیست، بلکه امکان بررسی نتایج، دریافت بازخورد و اصلاح برنامه‌ها را فراهم می‌کند. بنابراین، وجود سازوکارهای بازبینی می‌تواند به کاهش فاصله میان اهداف مورد انتظار و عملکرد واقعی مدرسه کمک کند.



ظرفیت نهادی بیانگر توان مدرسه برای فراهم کردن شرایط انسانی، مادی و سازمانی لازم برای اجرای سیاست‌ها و فعالیت‌های تربیتی است. حتی سیاستی که از نظر محتوایی منسجم باشد، در صورت فقدان نیروی انسانی توانمند، منابع مناسب و برنامه‌ریزی هماهنگ، با محدودیت در اجرا مواجه خواهد شد.

توانمندی نیروی انسانی در این میان اهمیت ویژه‌ای دارد. معلم بخش قابل توجهی از تجربه تربیتی دانش‌آموز را شکل می‌دهد و دانش، مهارت، نگرش و توانایی ارتباطی او می‌تواند بر کیفیت این تجربه اثرگذار باشد. حمایت حرفه‌ای، یادگیری مستمر، تبادل تجربه و مشارکت در تصمیم‌گیری از جمله شرایطی هستند که می‌توانند توانمندی کارکنان را افزایش دهند. گریسون و همکاران (۲۰۲۱) توسعه حرفه‌ای و حمایت از معلمان را از مسیرهای مهم اثرگذاری رهبری مدرسه معرفی کرده‌اند.

رابطه میان فرد و محیط سازمانی نیز در این زمینه اهمیت دارد. اوشگر و همکاران (۲۰۲۴) رابطه دوسویه میان اهداف ارزشی معلمان و اقلیم ارزشی مدرسه را مورد توجه قرار داده‌اند. بر این اساس، نمی‌توان توانمندی حرفه‌ای معلم را جدا از محیطی که در آن فعالیت می‌کند بررسی کرد. مدرسه‌ای که فرصت همکاری، یادگیری و حمایت حرفه‌ای را فراهم می‌کند، ظرفیت بیشتری برای استفاده از توانمندی کارکنان خواهد داشت.

منابع و زیرساخت‌ها شرایط مادی و سازمانی مورد نیاز برای اجرای فعالیت‌ها را فراهم می‌کنند. زمان، امکانات، منابع آموزشی، فناوری و حمایت سازمانی از جمله عواملی هستند که می‌توانند امکان یا محدودیت اجرای برنامه‌های تربیتی را تحت تأثیر قرار دهند. نقش مدیریت در این حوزه صرفاً به تأمین منابع محدود نمی‌شود؛ بلکه نحوه اولویت‌بندی و تخصیص منابع نیز اهمیت دارد. استفاده هدفمند از امکانات موجود می‌تواند ظرفیت مدرسه را برای اجرای برنامه‌های تربیتی افزایش دهد.

برنامه‌ریزی و انسجام نیز امکان پیوند میان فعالیت‌های مختلف مدرسه را فراهم می‌کند. تربیت دینی زمانی از حالت فعالیتی منفصل خارج می‌شود که با آموزش، برنامه‌های فرهنگی، روابط اجتماعی و سایر بخش‌های زندگی مدرسه ارتباط داشته باشد. برنامه‌ریزی منسجم، مسئولیت‌ها را روشن می‌کند، منابع را در مسیر اهداف مشترک قرار می‌دهد و از پراکندگی فعالیت‌ها جلوگیری می‌کند. در همین راستا، تأکید دانیل و همکاران (۲۰۲۴) بر نقش جهت‌گیری مشترک مدرسه در ایجاد انسجام میان فعالیت‌های سازمان اهمیت پیدا می‌کند.

فرهنگ سازمانی به ارزش‌ها، هنجارها، روابط و الگوهای رفتاری موجود در مدرسه مربوط می‌شود. تربیت دینی در محیطی تحقق پیدا می‌کند که دانش‌آموز در آن علاوه بر دریافت محتوای آموزشی، رفتارها، روابط و شیوه‌های تصمیم‌گیری را نیز تجربه می‌کند. بنابراین، فرهنگ مدرسه می‌تواند فاصله میان ارزش‌های رسمی و ارزش‌های تجربه‌شده را کاهش دهد یا افزایش دهد.



اقلیم و روابط از عناصر مهم این فرهنگ هستند. کیفیت ارتباط میان مدیر، معلمان و دانش‌آموزان، میزان حمایت، احساس امنیت، عدالت و تعلق، بخشی از تجربه روزمره مدرسه را شکل می‌دهند. آلدريج و همکاران (۲۰۲۴) بر اهمیت ویژگی‌های محیط مدرسه و تناسب آن با ادراکات اعضای مدرسه تأکید کرده‌اند. در چنین محیطی، رابطه میان افراد تنها یک مسئله اداری نیست، بلکه بخشی از تجربه تربیتی دانش‌آموز به شمار می‌رود.

ارزش‌ها و هنجارها زمانی در مدرسه نهادینه می‌شوند که در رفتارهای روزمره حضور داشته باشند. دانش‌آموز ارزش‌هایی مانند احترام، عدالت، مسئولیت‌پذیری و صداقت را تنها از طریق محتوای رسمی یاد نمی‌گیرد؛ بلکه آنها را در نحوه برخورد مدیر و معلم، شیوه حل تعارض، رعایت حقوق دیگران و تصمیم‌های سازمانی تجربه می‌کند. به همین دلیل، رفتار مدیر و معلمان می‌تواند نقش الگویی مهمی در شکل‌گیری نگرش‌های ارزشی دانش‌آموزان داشته باشد. یافته‌های اوشگر و همکاران (۲۰۲۴) درباره رابطه اقلیم ارزشی مدرسه و اهداف ارزشی معلمان نیز با این برداشت سازگار است.

مشارکت و تعامل امکان‌پذیر برای ارتباط دوسویه میان اعضای مدرسه را فراهم می‌کند. دانش‌آموزان، معلمان و خانواده‌ها در فرایند تربیتی نقش دارند و مشارکت آنها می‌تواند به افزایش احساس تعلق و مسئولیت مشترک کمک کند. توجه به دیدگاه دانش‌آموزان نیز اهمیت دارد؛ زیرا آنان تنها دریافت‌کننده برنامه‌های تربیتی نیستند، بلکه تجربه و برداشت خود از محیط مدرسه را شکل می‌دهند. سانتوس و امات‌الله (۲۰۲۴) نیز توجه به صدای دانش‌آموزان را در بازاندیشی فرایندهای آموزشی و تربیتی مهم می‌دانند.

تجربه دانش‌آموزی محل تلاقی سیاست، ظرفیت و فرهنگ مدرسه است. دانش‌آموز سیاست تربیتی را در قالب یک سند یا دستورالعمل تجربه نمی‌کند، بلکه آن را از طریق روابط، رفتار معلمان، تصمیم‌های مدیر، قوانین مدرسه، فعالیت‌های آموزشی و فرهنگی و فضای عمومی مدرسه دریافت می‌کند. از این رو، ارزیابی تحقق اهداف تربیت دینی تنها با بررسی میزان اجرای برنامه‌ها کامل نمی‌شود و تجربه واقعی دانش‌آموز نیز باید مورد توجه قرار گیرد.

رابطه میان سه مضمون فراگیر، ماهیتی متقابل دارد. حکمرانی تربیتی جهت و سازوکار تصمیم‌گیری را فراهم می‌کند، ظرفیت نهادی امکان‌های عملیاتی‌شدن تصمیم‌ها را افزایش می‌دهد و فرهنگ سازمانی محیطی را شکل می‌دهد که سیاست‌ها و ارزش‌ها در آن تجربه می‌شوند. هیچ‌یک از این حوزه‌ها به تنهایی نمی‌تواند تحقق اهداف تربیت دینی را توضیح دهد.

سیاست تربیتی بدون ظرفیت اجرایی، در سطح برنامه باقی می‌ماند؛ ظرفیت سازمانی بدون جهت‌گیری روشن ممکن است به فعالیت‌های پراکنده منجر شود؛ و وجود سیاست و ظرفیت مناسب نیز بدون فرهنگ سازمانی سازگار، الزاماً تجربه تربیتی مطلوبی ایجاد نمی‌کند. در نتیجه، کیفیت تربیت دینی به میزان هم‌راستایی این سه حوزه وابسته است.

مدیریت مدرسه در این میان جایگاهی پیونددهنده دارد. مدیر از طریق تصمیم‌گیری و راهبری بر حکمرانی اثر می‌گذارد، با حمایت از کارکنان و سازمان‌دهی منابع ظرفیت نهادی را تقویت می‌کند و از طریق رفتار، روابط و شیوه اداره مدرسه در



شکل‌گیری فرهنگ سازمانی مشارکت دارد. بنابراین، نقش مدیر را باید در ارتباط میان سیاست، سازمان و تجربه دانش‌آموز بررسی کرد، نه صرفاً در اجرای فعالیت‌های از پیش تعیین‌شده.

تحقق اهداف تربیت دینی در تعامل میان «حکمرانی تربیتی»، «ظرفیت نهادی» و «فرهنگ سازمانی» شکل می‌گیرد و مدیریت مدرسه حلقه پیوند این ابعاد با تجربه تربیتی دانش‌آموزان است. از این رو، تحقق پایدار این اهداف مستلزم رهبری مؤثر، ظرفیت‌های انسانی و سازمانی مناسب، انسجام برنامه‌ها و همسویی فرهنگ و روابط مدرسه با ارزش‌های تربیتی است. همچنین، ارزیابی برنامه‌ها باید افزون بر میزان اجرا، کیفیت روابط، مشارکت، احساس تعلق، تجربه دانش‌آموزان و هماهنگی میان ارزش‌های رسمی و عملکرد واقعی مدرسه را دربرگیرد.



فهرست منابع

۱. زارعی، محمد امین و باقری، زهرا (۱۴۰۴). مدل تحول نظام آموزش و توانمندسازی منابع انسانی در سازمان‌های دولتی ایران و ارائه راهکارهای مناسب (مطالعه موردی: وزارت آموزش و پرورش). فصلنامه علمی سیاست پژوهی تحول در علوم انسانی، ۴(۱)، ۲۹-۶۱.
۲. نودهی، محمدعلی، احمدی، مجتبی و صفایی، ایمان (۱۴۰۴). بررسی تأثیر باورهای دینی و ارزش‌های اخلاقی بر رشد توانایی آینده پژوهی دانش-آموزان با نقش میانجی سبک‌های یادگیری. فصلنامه علمی سیاست پژوهی تحول در علوم انسانی، ۴(۱)، ۱۱۵-۱۳۷.
- Aldridge, J. M., Blackstock, M. J., & McLure, F. I. (2024). School climate: Using a person-environment fit perspective to inform school improvement. *Learning Environments Research*, 27, 411-430. <https://doi.org/10.1007/s10984-023-09490-w>
- Alazmi, A. A., & Bush, T. (2024). An Islamic-oriented educational leadership model: Towards a new theory of school leadership in Muslim societies. *Journal of Educational Administration and History*, 56(3), 312-334. <https://doi.org/10.1080/00220620.2023.2292573>
- Brooks, J. S., & Brooks, M. C. (2024). Hot leadership, cool leadership: How education policies are implemented (and ignored) in schools. *Educational Policy*, 38(7), 1608-1637. <https://doi.org/10.1177/08959048241268309>
- Buchanan, M. T. (2023). Sustaining religious education leadership: Implications for policy reform. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 14(1), 72-84. <https://doi.org/10.2478/dcse-2023-0007>
- Daniel, E., Arieli, S., & Akerman, L. (2024). The values of schools: An analysis of vision statements. *European Journal of Psychology of Education*, 39, 3661-3683. <https://doi.org/10.1007/s10212-024-00886-7>
- Demirhan, G. (2023). School culture types as predictors of school leadership capacity. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 10(3), 715-723. <https://doi.org/10.52380/ijcer.2023.10.3.535>
- Eger, L., & Egerová, D. (2023). The relation between leadership and expected results from the educational process within school culture. *Revija za Elementarno Izobraževanje*, 16(1), 1-19. <https://doi.org/10.18690/rei.16.1.2684>
- Fahrurrozi, F. (2024). Strengthening Islamic education leadership: An analysis of school-based management training follow-up programs. *Millah: Journal of Religious Studies*, 23(2), 645-680. <https://doi.org/10.20885/millah.vol23.iss2.art5>
- Grissom, J. A., Egalite, A. J., & Lindsay, C. A. (2021). How principals affect students and schools: A systematic synthesis of two decades of research. The Wallace Foundation.
- Karmakar, D. (2023). Role of school leadership for ensuring learning outcomes: A review. *Journal of Indian Education*, 49(1), 67-81.
- Mifsud, D. (2023). A systematic review of school distributed leadership: Exploring research purposes, concepts and approaches in the field between 2010 and 2022. *Journal of Educational Administration and History*, 56(2), 154-179. <https://doi.org/10.1080/00220620.2022.2158181>
- Mincu, M. E. (2024). Governance mechanisms, school principals and the challenge of personalized education in contexts. *Prospects*, 54, 103-119. <https://doi.org/10.1007/s11125-023-09663-8>
- Nuryahman, M., Majeed, M. K., & Zulaiha, D. (2024). Islamic education management: Integration of holistic approaches in formal and non-formal education. *Leadership: Jurnal Mahasiswa Manajemen Pendidikan Islam*, 6(1), 127-143.



Oeschger, T. P., Makarova, E., Raman, E., Hayes, B., & Döring, A. K. (2024). The interplay between teachers' value-related educational goals and their value-related school climate over time. *European Journal of Psychology of Education*, 39, 3633–3660. <https://doi.org/10.1007/s10212-024-00849-y>

Pilo, A. S., van Jaarsveld, L., & Challens, B. H. (2024). School principalship leadership and management in integrated Muslim schools in South Africa: An investigation. *Leadership and Policy in Schools*, 40–57. <https://doi.org/10.1080/15700763.2024.2324019>

Sooniste, A. (2024). Measuring the instrumental aspects of religious literacy of Estonian Basic School graduates. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 14.(2), 1–29. <https://doi.org/10.62902/nordidactica.v14i2024:2.26010>

Suyanto, B., Sirry, M., Sugihartati, R., Kartono, D. T., & Yani, M. T. (2024). Problems of religious literacy in Indonesian education. *Journal of Religious Education*, 72.(2), 165–181. <https://doi.org/10.1007/s40839-024-00228-1>

Tirri, K. (2023). Religious education and values education in contemporary schooling. *Journal of Beliefs & Values*, 44.(3).