

طراحی و اعتبارسنجی الگوی ارتقای کیفیت مدیریت آموزشگاهی در مدارس ابتدایی استان لرستان

شیوه استاندارد: الماسی، سیده مریم، فرحبخش، سعید، و ابراهیمی، زینب. (۱۴۰۵). طراحی و اعتبارسنجی الگوی ارتقای کیفیت مدیریت آموزشگاهی در مدارس ابتدایی استان لرستان. یادگیری هوشمند و تحول مدیریت، ۴(۵)، ۳۱-۱.	تاریخ چاپ نهایی: ۱ دی ۱۴۰۵ تاریخ چاپ اولیه: ۸ مرداد ۱۴۰۵ تاریخ پذیرش: ۳۰ تیر ۱۴۰۵ تاریخ بازنگری: ۲۳ تیر ۱۴۰۵ تاریخ ارسال: ۱۷ فروردین ۱۴۰۵	سیده مریم الماسی ^۱ سعید فرحبخش ^{۲*} زینب ابراهیمی ^۳
--	---	--

چکیده

پژوهش حاضر با هدف طراحی و اعتبارسنجی الگوی ارتقای کیفیت مدیریت آموزشگاهی در مدارس ابتدایی استان لرستان انجام شد. این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از لحاظ رویکرد، آمیخته اکتشافی متوالی بود. در بخش کیفی، ۲۳ نفر از خبرگان آموزش و پرورش استان لرستان به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند و در مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته شرکت کردند. داده‌های حاصل با استفاده از تحلیل محتوای استقرایی و نرم‌افزار MAXQDA تحلیل شدند. در بخش کمی، جامعه آماری شامل ۱۰۷۹ نفر از مدیران، کارشناسان و راهبران آموزشی بود که از میان آنان، براساس جدول مورگان، ۲۸۳ نفر با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. داده‌ها با استفاده از پرسشنامه محقق‌ساخته گردآوری و از طریق تحلیل عاملی تأییدی و مدل‌سازی معادلات ساختاری در نرم‌افزارهای SPSS و LISREL تحلیل شدند. نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که بار عاملی تمامی گویه‌های الگو بیشتر از ۵۰/۰ و از نظر آماری معنادار بود. شاخص‌های برازش نیز برازش مطلوب الگوی اندازه‌گیری و ساختاری را تأیید کردند ($\chi^2/df=2.34$ و $NNFI=0.92$ ، $CFI=0.94$ ، $RMSEA=0.062$). همچنین، تمامی عوامل اصلی اثر مثبت و معناداری بر ارتقای کیفیت مدیریت آموزشگاهی داشتند. در میان عوامل بررسی‌شده، شایستگی‌های حرفه‌ای مدیران با ضریب مسیر ۴۱/۰، بیشترین اثر مستقیم را بر کیفیت مدیریت آموزشگاهی نشان داد. الگوی طراحی‌شده از روایی سازه و برازش مطلوبی برخوردار است و می‌تواند به‌عنوان چارچوبی بومی و جامع برای ارزیابی، برنامه‌ریزی و ارتقای کیفیت مدیریت مدارس ابتدایی استان لرستان و سایر مناطق کمتر توسعه‌یافته به کار گرفته شود. توجه ویژه به توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای مدیران می‌تواند اثربخشی اجرای این الگو را افزایش دهد.

واژگان کلیدی: مدیریت آموزشگاهی، ارتقای کیفیت، مدارس ابتدایی، الگوی بومی، استان لرستان

مشخصات نویسندگان:

۱. دانشجوی دکتری، گروه مدیریت آموزشی، واحد خرم آباد، دانشگاه آزاد اسلامی، خرم آباد، ایران
۲. دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه لرستان، خرم آباد، ایران
۳. استادیار، گروه مدیریت آموزشی، واحد خرم آباد، دانشگاه آزاد اسلامی، خرم آباد، ایران

پست الکترونیکی: farahbakhsh.s@lu.ac.ir



Designing and Validating a Model for Improving the Quality of School Management in Primary Schools of Lorestan Province

Seyedeh Maryam Almasi¹ Saeed Farahbakhsh^{2*} Zeinab Ebrahimi³	Submit Date: 06 April 2026 Revise Date: 14 July 2026 Accept Date: 21 July 2026 Initial Publish: 30 July 2026 Final Publish: 22 December 2026	How to cite: Almasi, S. M., Farahbakhsh, S., & Ebrahimi, Z. (2026). Designing and Validating a Model for Improving the Quality of School Management in Primary Schools of Lorestan Province. <i>Intelligent Learning and Management Transformation</i>, 4(5), 1-31.
---	---	---

Abstract

This study aimed to design and validate a model for improving the quality of school management in primary schools of Lorestan Province. This applied study employed an exploratory sequential mixed-methods design. In the qualitative phase, 23 educational experts from Lorestan Province were selected through purposive sampling and participated in semi-structured interviews. The data were analyzed using inductive content analysis with MAXQDA software. In the quantitative phase, the statistical population comprised 1,079 school principals, educational experts, and instructional supervisors. Based on the Morgan sample-size table, 283 participants were selected through cluster random sampling. Data were collected using a researcher-developed questionnaire and analyzed through confirmatory factor analysis and structural equation modeling using SPSS and LISREL software. The confirmatory factor analysis indicated that all questionnaire items had statistically significant factor loadings greater than 0.50. The goodness-of-fit indices confirmed an acceptable fit for both the measurement and structural models (RMSEA=0.062, CFI=0.94, NNFI=0.92, and $\chi^2/df=2.34$). Moreover, all principal factors had positive and statistically significant effects on the improvement of school management quality. Among the examined factors, principals' professional competencies demonstrated the strongest direct effect on school management quality, with a path coefficient of 0.41. The proposed model demonstrated satisfactory construct validity and model fit and can be employed as a comprehensive, context-specific framework for evaluating, planning, and improving the quality of management in primary schools in Lorestan Province and other less-developed regions. Particular emphasis on strengthening principals' professional competencies may enhance the effectiveness of the model's implementation.

Keywords: School Management, Quality Improvement, Primary Schools, Context-Specific Model, Lorestan Province

Authors' Information:

farahbakhsh.s@lu.ac.ir

1. PhD Student, Department of Educational Management, Khor.C., Islamic Azad University, Khorramabad, Iran
2. Associate Professor, Department of Educational Sciences, Lorestan University, Khorramabad, Iran
3. Department of Educational Management, Khor.C., Islamic Azad University, Khorramabad, Iran



© 2026 the authors. This is an open access article under the terms of the [CC BY-NC 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) License.

مقدمه

کیفیت آموزش یکی از بنیادی‌ترین مؤلفه‌های توسعه انسانی، پیشرفت اجتماعی و پایداری اقتصادی در جوامع معاصر است و نظام‌های آموزشی به میزانی می‌توانند در تحقق اهداف توسعه‌ای موفق باشند که از ظرفیت لازم برای ارائه آموزش اثربخش، عادلانه، پاسخگو و متناسب با نیازهای متغیر جامعه برخوردار باشند. آموزش با کیفیت صرفاً به انتقال محتوای درسی محدود نمی‌شود، بلکه مجموعه‌ای از فرایندهای مدیریتی، انسانی، سازمانی، فرهنگی، فناورانه و اجتماعی را دربر می‌گیرد که در نهایت باید به بهبود یادگیری، افزایش شایستگی‌های فردی و کاهش نابرابری‌های آموزشی منجر شوند. در چارچوب اهداف توسعه پایدار نیز کیفیت آموزش با رفاه اجتماعی، عدالت، کاهش شکاف‌های طبقاتی و فراهم کردن فرصت‌های برابر برای گروه‌های مختلف جامعه پیوند خورده است. از این رو، مدیریت کیفیت آموزشی نه تنها یک ضرورت سازمانی، بلکه ابزاری راهبردی برای تحقق توسعه پایدار و جلوگیری از بازتولید نابرابری‌های اجتماعی تلقی می‌شود (Jermisittiparsert, 2020; Ramadhan et al., 2024).

افزون بر این، شواهد نشان می‌دهد که کیفیت آموزش می‌تواند از طریق ارتقای سرمایه انسانی، افزایش بهره‌وری نیروی کار، بهبود نوآوری و تقویت توانایی‌های شناختی و حرفه‌ای افراد، رشد اقتصادی را تحت تأثیر قرار دهد؛ بنابراین، سرمایه‌گذاری در کیفیت آموزش، سرمایه‌گذاری بلندمدت در ظرفیت‌های اقتصادی و اجتماعی هر کشور محسوب می‌شود (Goczek et al., 2021).

با وجود اهمیت گسترده کیفیت آموزش، این مفهوم ماهیتی چندبعدی و زمینه‌محور دارد و نمی‌توان آن را تنها با شاخص‌هایی مانند نتایج تحصیلی دانش‌آموزان یا میزان برخورداری مدارس از امکانات مادی سنجید. کیفیت آموزشی حاصل تعامل میان اهداف و سیاست‌های آموزشی، شایستگی‌های مدیران و معلمان، فرهنگ سازمانی، فرایندهای یاددهی و یادگیری، نظام ارزیابی، منابع مالی و فیزیکی و میزان مشارکت ذی‌نفعان است. بر همین اساس، رویکردهای جدید مدیریت کیفیت بر حرکت از کنترل مقطعی و نتیجه‌محور به سوی بهبود مستمر، یادگیری سازمانی، پاسخگویی، مشارکت کارکنان و تصمیم‌گیری مبتنی بر شواهد تأکید دارند. تحولات معاصر در مدیریت کیفیت آموزش نشان می‌دهند که الگوهای سنتی و متمرکز، به‌تنهایی پاسخگوی پیچیدگی محیط‌های آموزشی نیستند و مدارس برای مواجهه با نیازهای جدید باید از نظام‌های منعطف، مشارکتی و مبتنی بر ارزیابی مداوم استفاده کنند (Dyusheeva et al., 2025). در این چارچوب، مدیریت کیفیت جامع می‌تواند با ایجاد انسجام میان اهداف، فرایندها، منابع و عملکرد کارکنان، زمینه ارتقای مستمر کیفیت آموزشی را فراهم کند و مدرسه را از یک ساختار صرفاً اجرایی به سازمانی یادگیرنده، پاسخگو و بهبودگرا تبدیل سازد (Wismayanti et al., 2025).

مدیریت آموزشگاهی در این میان جایگاهی محوری دارد، زیرا مدرسه سطحی از نظام آموزشی است که در آن سیاست‌های کلان به تجربه‌های واقعی دانش‌آموزان، معلمان و خانواده‌ها تبدیل می‌شوند. حتی سیاست‌ها و برنامه‌های آموزشی مطلوب، بدون مدیریت کارآمد در سطح مدرسه، ممکن است به نتایج مورد انتظار منجر نشوند. مدیر مدرسه مسئول هماهنگی میان عناصر انسانی و مادی، هدایت فعالیت‌های آموزشی، مدیریت

تعارض‌ها، تخصیص منابع، نظارت بر عملکرد، ایجاد انگیزه در کارکنان و برقراری ارتباط با محیط اجتماعی است. مطالعات نشان داده‌اند که مدیران مدارس موفق با تدوین چشم‌انداز روشن، تقویت کار گروهی، حمایت از معلمان، استفاده از تصمیم‌گیری مشارکتی و تمرکز بر بهبود فرایندهای یادگیری، کیفیت آموزش را ارتقا می‌دهند (Ismaya et al., 2023). بنابراین، کیفیت مدیریت آموزشگاهی را می‌توان یکی از پیش‌شرط‌های اصلی کیفیت مدرسه دانست، زیرا مدیران نقش واسطه‌ای میان سیاست‌های آموزشی، ظرفیت‌های سازمانی و عملکرد روزمره مدرسه دارند و می‌توانند منابع و فرصت‌های محدود را به گونه‌ای هدایت کنند که بیشترین پیامد آموزشی حاصل شود.

یکی از مهم‌ترین ابعاد مدیریت آموزشگاهی، شایستگی‌های حرفه‌ای مدیران است. مدیر اثربخش باید از دانش مدیریت آموزشی، توانایی برنامه‌ریزی، مهارت‌های ارتباطی، سواد مالی و فناورانه، قدرت تصمیم‌گیری، توانایی حل مسئله و نگرش سیستمی برخوردار باشد. پیچیدگی‌های محیط مدرسه ایجاب می‌کند که مدیر بتواند مسائل آموزشی، روان‌شناختی، سازمانی و اجتماعی را به‌صورت به‌هم‌پیوسته تحلیل کند و به جای واکنش‌های مقطعی، راه‌حل‌های پایدار و متناسب با شرایط مدرسه ارائه دهد. در کنار شایستگی مدیران، توانمندی حرفه‌ای معلمان نیز از عوامل اساسی کیفیت آموزش است، زیرا اجرای اثربخش برنامه‌های درسی به دانش تخصصی، مهارت تدریس، توانایی ارزشیابی و قدرت سازگاری معلمان با تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان وابسته است (Garba et al., 2024). همچنین، نتایج فراتحلیل‌ها نشان داده‌اند که خودکارآمدی معلمان با کیفیت آموزش رابطه معناداری دارد و معلمانی که به توانایی خود در مدیریت کلاس، آموزش مؤثر و پاسخ‌گویی به نیازهای یادگیرندگان اطمینان دارند، عملکرد آموزشی مطلوب‌تری نشان می‌دهند (Hidayah et al., 2023). از این‌رو، مدیریت مدرسه باید علاوه بر ارتقای توانمندی‌های خود، شرایط لازم برای رشد حرفه‌ای، حمایت روانی و مشارکت فعال معلمان را نیز فراهم کند.

رهبری و مدیریت مدرسه زمانی می‌تواند به بهبود پایدار کیفیت منجر شود که در بستر فرهنگ سازمانی مناسب شکل گیرد. فرهنگ مدرسه شامل ارزش‌ها، باورها، هنجارها، شیوه‌های تعامل، سطح اعتماد، میزان مشارکت و الگوهای پذیرفته‌شده رفتار سازمانی است. فرهنگ مبتنی بر همکاری، احترام متقابل، یادگیری جمعی و مسئولیت‌پذیری می‌تواند انگیزه کارکنان را افزایش داده و اجرای برنامه‌های بهبود کیفیت را تسهیل کند. در مقابل، فرهنگ بسته، سلسله‌مراتبی و مبتنی بر بی‌اعتمادی ممکن است مقاومت در برابر تغییر، کاهش مشارکت معلمان و تضعیف نوآوری را به دنبال داشته باشد. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که فرهنگ سازمانی نقش تعیین‌کننده‌ای در کیفیت آموزش دارد و کیفیت زمانی ارتقا می‌یابد که ارزش‌ها و هنجارهای سازمانی با اهداف بهبود مستمر همسو باشند (Kholiavko & Ostrovska, 2022). همچنین، تلفیق مدیریت کیفیت یکپارچه با فرهنگ سازمانی مشارکتی می‌تواند تحول در کیفیت مؤسسات آموزشی را تسهیل کند، زیرا فرهنگ مناسب زمینه پذیرش استانداردهای کیفیت، همکاری میان کارکنان و نهادینه‌شدن ارزیابی مستمر را فراهم می‌سازد (Hasbi et al., 2025).

در الگوهای نوین مدیریت کیفیت، رضایت و مشارکت ذی‌نفعان نیز از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. ذی‌نفعان مدرسه تنها دانش‌آموزان و کارکنان نیستند، بلکه خانواده‌ها، نهادهای محلی، مدیران بالادستی، خیرین و جامعه پیرامونی نیز در تأمین منابع، حمایت از فعالیت‌ها و ارزیابی عملکرد مدرسه نقش دارند. رویکرد ارزش‌آفرینی مشترک بر این اصل استوار است که کیفیت در فرایند تعامل میان سازمان آموزشی و ذی‌نفعان شکل می‌گیرد و نمی‌توان آن را صرفاً محصول تصمیمات درونی مدیریت دانست. بر اساس این دیدگاه، مدرسه باید سازوکارهایی برای دریافت بازخورد، مشارکت خانواده‌ها، شفاف‌سازی تصمیم‌ها و پاسخگویی نسبت به نتایج ایجاد کند (Cavallone et al., 2021). همچنین، مدیریت کیفیت آموزشی زمانی اثربخش‌تر است که به رضایت استفاده‌کنندگان از خدمات آموزشی، بهبود مستمر فرایندها و سبک رهبری متناسب با شرایط سازمان توجه شود (Alfian et al., 2022). بنابراین، تعامل نظام‌مند با جامعه و ذی‌نفعان می‌تواند مشروعیت مدرسه، دسترسی به منابع حمایتی و میزان همراهی خانواده‌ها با برنامه‌های آموزشی را افزایش دهد.

مدیریت منابع و امکانات نیز بخش جدایی‌ناپذیر کیفیت مدیریت آموزشی است. مدارس برای تحقق اهداف آموزشی به منابع مالی، فضای فیزیکی استاندارد، تجهیزات آموزشی، فناوری، نیروی انسانی مناسب و زمان کافی نیاز دارند. باین‌حال، برخورداری از منابع به‌تنهایی تضمین‌کننده کیفیت نیست، بلکه نحوه تخصیص، استفاده، نگهداری و نظارت بر منابع اهمیت تعیین‌کننده‌ای دارد. مدیران باید منابع محدود را بر اساس اولویت‌های آموزشی تخصیص دهند، از اتلاف امکانات جلوگیری کنند و برای جذب حمایت‌های جدید از ظرفیت خانواده‌ها، خیرین و نهادهای محلی بهره بگیرند. شواهد نشان داده‌اند که هزینه‌های عملیاتی آموزش می‌تواند کیفیت آموزشی را تحت تأثیر قرار دهند و این اثر تا حد زیادی به بهره‌وری مدرسه و نحوه تبدیل منابع مالی به فعالیت‌های مؤثر آموزشی وابسته است (Surur et al., 2020). همچنین، اجرای برنامه‌های توسعه منطقه‌ای در حوزه آموزش پایه زمانی به ارتقای کیفیت منجر می‌شود که میان سیاست‌گذاری، تخصیص بودجه، ظرفیت اجرایی و نظارت بر نتایج هماهنگی وجود داشته باشد (Murni et al., 2024). این موضوع در مناطق کمتر توسعه‌یافته اهمیت بیشتری دارد، زیرا محدودیت منابع و پراکندگی جغرافیایی می‌تواند تفاوت‌های قابل توجهی در کیفیت مدارس ایجاد کند.

نظام ارزیابی و بازخورد یکی دیگر از پایه‌های مدیریت کیفیت آموزشی است. بهبود مستمر بدون وجود اطلاعات معتبر درباره عملکرد مدیران، معلمان، دانش‌آموزان و فرایندهای مدرسه امکان‌پذیر نیست. ارزیابی زمانی می‌تواند به ارتقای کیفیت کمک کند که بر معیارهای روشن، داده‌های معتبر، بازخورد سازنده و برنامه‌های اصلاحی استوار باشد. در بسیاری از نظام‌های آموزشی، ارزیابی به فرایندی اداری و مقطعی تقلیل یافته است و نتایج آن کمتر برای اصلاح تصمیم‌ها، رشد حرفه‌ای کارکنان و بهبود یادگیری استفاده می‌شود. در مقابل، نظام ارزیابی اثربخش باید امکان خودارزیابی، ارزیابی همتایان، بازخورد دوسویه و پیگیری تغییرات را فراهم کند. مدل‌های سنجش کیفیت نیز بر ضرورت استفاده از شاخص‌های چندبعدی و توجه هم‌زمان به نیازها و انتظارات استفاده‌کنندگان تأکید دارند (Hadi, 2021). همچنین، توسعه الگوهای ارزیابی نوآورانه می‌تواند

به اندازه‌گیری دقیق‌تر کیفیت برنامه‌های آموزشی و شناسایی نقاط ضعف و قوت آن‌ها کمک کند (Zhou & Zhou, 2022). از این رو، نظام ارزیابی باید از کنترل صرف فاصله گرفته و به ابزار یادگیری و بهبود سازمانی تبدیل شود.

تحولات فناورانه نیز مفهوم و سازوکارهای مدیریت کیفیت آموزش را دگرگون کرده‌اند. فناوری‌های دیجیتال امکان ثبت و تحلیل داده‌ها، مدیریت منابع، ارتباط سریع با خانواده‌ها، آموزش انعطاف‌پذیر و نظارت مستمر بر عملکرد را فراهم می‌کنند. تجربه گسترش آموزش الکترونیکی در دوران همه‌گیری نشان داد که فناوری می‌تواند تداوم آموزش، کاهش برخی هزینه‌ها و دسترسی گسترده‌تر به خدمات آموزشی را تسهیل کند، هرچند اثربخشی آن به زیرساخت، مهارت کاربران و کیفیت مدیریت وابسته است (Hamdan, 2022). در مدارس هوشمند، استفاده از فناوری‌های نوپهور می‌تواند فرایندهای برنامه‌ریزی، آموزش، ارزیابی و ارتباطات سازمانی را بهبود بخشد و زمینه تصمیم‌گیری مبتنی بر داده را فراهم کند (Nouri Hasanabadi et al., 2020; Sobhani et al., 2020). علاوه بر این، رویکردهایی مانند اینترنت اشیا و رایانش ابری می‌توانند ظرفیت مدارس را برای جمع‌آوری داده‌های لحظه‌ای، مدیریت تجهیزات و ارائه خدمات آموزشی شخصی‌سازی شده افزایش دهند، مشروط بر آنکه الگوی مدیریتی مناسب برای استفاده از این فناوری‌ها وجود داشته باشد (Nouri Hasanabadi et al., 2021).

با این حال، کیفیت آموزش نباید به استفاده از فناوری یا دستیابی به استانداردهای شکلی محدود شود. کیفیت مفهومی وابسته به زمینه است و ممکن است در محیط‌های مختلف، بر اساس اهداف، ارزش‌ها و نیازهای ذی‌نفعان، معانی متفاوتی پیدا کند. مطالعات مرتبط با بین‌المللی شدن آموزش نشان داده‌اند که گفتمان کیفیت گاه تحت تأثیر رقابت، رتبه‌بندی و جایگاه بین‌المللی قرار می‌گیرد، درحالی که این معیارها لزوماً کیفیت تجربه آموزشی در سطح محلی را منعکس نمی‌کنند (Adriansen et al., 2025). همچنین، بین‌المللی شدن زمانی می‌تواند به ارتقای کیفیت منجر شود که به توسعه ظرفیت سازمانی، یادگیری متقابل و اصلاح فرایندهای درونی کمک کند، نه اینکه صرفاً به فعالیتی نمادین یا تبلیغاتی تبدیل شود (Hoai et al., 2023). این یافته‌ها بر ضرورت طراحی الگوهای بومی کیفیت تأکید دارند؛ الگوهایی که ضمن بهره‌گیری از دانش و تجربه‌های جهانی، با ساختار اداری، فرهنگ سازمانی، محدودیت‌های منطقه‌ای و نیازهای واقعی مدارس سازگار باشند.

پیامدهای کیفیت آموزش نیز به نتایج تحصیلی محدود نمی‌شوند و می‌توانند نگرش، انگیزه، خودکارآمدی و تصمیم‌های آینده یادگیرندگان را تحت تأثیر قرار دهند. ادراک دانشجویان و دانش‌آموزان از کیفیت آموزش می‌تواند بر میزان اعتماد آنان به توانایی‌های خود، رضایت از تجربه آموزشی و انتخاب‌های تحصیلی و حرفه‌ای اثر بگذارد. برای نمونه، یافته‌ها نشان داده‌اند که کیفیت ادراک شده آموزش از طریق تقویت خودکارآمدی تحصیلی می‌تواند بر انتخاب مسیر شغلی افراد تأثیر بگذارد (Kahraman & Demirdelen Alrawadie, 2021). این موضوع نشان می‌دهد که مدیریت کیفیت باید هم‌زمان به ورودی‌ها، فرایندها و پیامدهای روان‌شناختی و اجتماعی آموزش توجه کند. مدرسه‌ای که از مدیریت اثربخش برخوردار است، علاوه بر افزایش عملکرد تحصیلی، می‌تواند احساس تعلق، اعتماد، انگیزش و امید به آینده را در دانش‌آموزان

تقویت کند. در مقابل، ضعف مدیریت، بی‌ثباتی برنامه‌ها، فقدان عدالت و ناکارآمدی نظام بازخورد ممکن است تجربه آموزشی را تضعیف و فرصت‌های رشد دانش‌آموزان را محدود کند.

در سطح آموزش ابتدایی، ضرورت توجه به کیفیت مدیریت بیش از سایر دوره‌ها احساس می‌شود، زیرا این دوره پایه شکل‌گیری مهارت‌های شناختی، اجتماعی، عاطفی و رفتاری دانش‌آموزان است و کاستی‌های آن می‌تواند در مراحل بعدی تحصیل تداوم یابد. مدارس ابتدایی با تنوع گسترده‌ای از نیازهای رشدی، تفاوت‌های خانوادگی و شرایط اجتماعی مواجه‌اند و مدیران آن‌ها باید میان الزامات آموزشی، رفاهی، تربیتی و اجتماعی تعادل برقرار کنند. در چنین شرایطی، به کارگیری الگوهای عمومی مدیریت بدون توجه به اقتضائات محلی ممکن است اثربخشی محدودی داشته باشد. پژوهش‌های داخلی درباره ارتقای کیفیت آموزش مجازی در مدارس ابتدایی نیز بر ضرورت توجه به زیرساخت، توانمندسازی نیروی انسانی، مدیریت محتوا، پشتیبانی و ارزیابی مستمر تأکید کرده‌اند (Ghaedi Bardei & Keyhan, 2022). این یافته‌ها نشان می‌دهند که حتی در یک حوزه خاص مانند آموزش مجازی، کیفیت محصول تعامل چندین عامل مدیریتی و سازمانی است و نمی‌توان آن را با مداخله‌ای تک‌بعدی ارتقا داد.

استان لرستان به دلیل برخورداری هم‌زمان از مناطق شهری، شهرستانی، روستایی، عشایری و کم‌برخوردار، دارای شرایط ویژه‌ای در مدیریت مدارس ابتدایی است. پراکندگی جغرافیایی، تفاوت در دسترسی به تجهیزات و نیروی انسانی، محدودیت‌های اقتصادی و تفاوت در ظرفیت مشارکت اجتماعی می‌تواند موجب ناهمگونی کیفیت مدیریت مدارس شوند. در چنین بستری، مدیران علاوه بر وظایف معمول آموزشگاهی، باید با چالش‌هایی مانند کمبود منابع، نگهداری فضاهای آموزشی، جذب حمایت‌های محلی، ارتباط با خانواده‌های دارای شرایط متفاوت و مدیریت نیروی انسانی در مناطق دورافتاده مواجه شوند. از این‌رو، الگویی که برای مدارس این استان طراحی می‌شود باید توانایی انعکاس تفاوت‌های منطقه‌ای و نیازهای واقعی مدیران را داشته باشد. توجه به ابعاد مدیریتی، سازمانی، فناورانه و اجتماعی در کنار یکدیگر می‌تواند به ارائه تصویری جامع‌تر از کیفیت مدیریت آموزشگاهی منجر شود و از تقلیل مسئله به ویژگی‌های فردی مدیر یا میزان امکانات مدرسه جلوگیری کند.

مرور پژوهش‌های پیشین نشان می‌دهد که هر یک از مطالعات موجود بر بخشی از کیفیت آموزش، مانند مدیریت کیفیت جامع، فرهنگ سازمانی، رهبری، شایستگی معلمان، فناوری، منابع مالی، ارزیابی یا مشارکت ذی‌نفعان تمرکز کرده‌اند؛ باین‌حال، کمتر پژوهشی این ابعاد را در قالب الگویی یکپارچه و متناسب با شرایط مدارس ابتدایی مناطق کمتر توسعه‌یافته بررسی کرده است. افزون بر این، بسیاری از مدل‌های موجود در محیط‌های دانشگاهی، مؤسسات آموزش عالی یا نظام‌های آموزشی متفاوت تدوین شده‌اند و انتقال مستقیم آن‌ها به مدیریت مدارس ابتدایی ممکن است با محدودیت‌های نظری و اجرایی همراه باشد. کیفیت مدیریت مدرسه نیازمند الگویی است که هم از تجربه خبرگان و مدیران محلی استخراج شود

و هم از طریق روش‌های کمی و مدل‌سازی ساختاری مورد اعتبارسنجی قرار گیرد. ترکیب رویکرد کیفی و کمی می‌تواند ضمن شناسایی مؤلفه‌های زمینه‌ای، روابط میان عوامل را نیز آزمون کند و چارچوبی معتبر برای سیاست‌گذاری، ارزیابی و توانمندسازی مدیران ارائه دهد. هدف پژوهش حاضر طراحی و اعتبارسنجی الگوی ارتقای کیفیت مدیریت آموزشگاهی در مدارس ابتدایی استان لرستان بود.

روش‌شناسی

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر رویکرد روش‌شناختی، از نوع پژوهش‌های آمیخته با طرح اکتشافی متوالی بود. در این طرح، ابتدا مرحله کیفی اجرا شد تا عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهای مؤثر بر ارتقای کیفیت مدیریت آموزشگاهی در مدارس ابتدایی استان لرستان شناسایی و تبیین شوند و سپس، در مرحله کمی، الگوی مفهومی حاصل از یافته‌های کیفی از طریق پیمایش و مدل‌سازی معادلات ساختاری مورد آزمون و اعتبارسنجی قرار گرفت. انتخاب رویکرد آمیخته اکتشافی متوالی از آن جهت صورت گرفت که کیفیت مدیریت آموزشگاهی پدیده‌ای چندبعدی، زمینه‌مند و متأثر از شرایط فرهنگی، سازمانی، اقتصادی و جغرافیایی مدارس است و استفاده صرف از ابزارهای ازپیش‌ساخته نمی‌توانست تمامی ابعاد بومی آن را در استان لرستان منعکس کند. از این رو، داده‌های کیفی مبنای تدوین الگوی اولیه و طراحی ابزار کمی قرار گرفتند و نتایج مرحله کمی نیز برای بررسی ساختار عاملی، روابط میان مؤلفه‌ها و میزان برازش الگوی پیشنهادی به کار گرفته شدند.

جامعه پژوهش در مرحله کیفی شامل خبرگان، صاحب‌نظران، مدیران ارشد و افراد دارای تجربه تخصصی در حوزه مدیریت و آموزش ابتدایی استان لرستان بود. مشارکت‌کنندگان با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند و بر اساس معیارهایی مانند برخورداری از دانش تخصصی در زمینه مدیریت آموزشی، داشتن تجربه مدیریتی یا اجرایی در آموزش و پرورش، آشنایی با مسائل و چالش‌های مدارس ابتدایی استان لرستان و تمایل به مشارکت در پژوهش انتخاب شدند. فرایند نمونه‌گیری و انجام مصاحبه‌ها تا زمان دستیابی به اشباع نظری ادامه یافت؛ به این معنا که در مصاحبه‌های پایانی، داده یا مفهوم جدید و متمایزی به مقوله‌های استخراج‌شده افزوده نشد. در مجموع، ۲۳ نفر در مرحله کیفی شرکت کردند که شامل ۱۵ مرد و ۸ زن بودند. از نظر سابقه خدمت، ۹ نفر دارای ۱۰ تا ۲۰ سال سابقه، ۱۱ نفر دارای ۲۱ تا ۳۰ سال سابقه و ۳ نفر دارای بیش از ۳۰ سال سابقه کاری بودند. از نظر تحصیلات، ۱۳ نفر مدرک کارشناسی ارشد و ۱۰ نفر مدرک دکتری داشتند. همچنین، از نظر سمت سازمانی، ۵ نفر مدیر کل یا معاون، ۸ نفر رئیس اداره یا کارشناس ارشد و ۱۰ نفر مدیر مدرسه با سابقه مدیریتی بالا بودند. تنوع مشارکت‌کنندگان از نظر جنسیت، سابقه، تحصیلات و جایگاه سازمانی امکان بررسی موضوع از دیدگاه‌های مدیریتی، اجرایی و تخصصی مختلف را فراهم کرد.

جامعه آماری مرحله کمی شامل تمامی مدیران مدارس ابتدایی، کارشناسان ادارات آموزش و پرورش، معاونان و راهبران آموزشی فعال در استان لرستان بود که بر اساس آمار سال ۱۴۰۲، تعداد آنان ۱۰۷۹ نفر گزارش شد. حجم نمونه با استفاده از جدول کرجسی و مورگان، ۲۸۳ نفر تعیین گردید. نمونه‌گیری به روش تصادفی خوشه‌ای انجام شد؛ بدین ترتیب که استان لرستان با توجه به موقعیت جغرافیایی و نواحی آموزشی به چهار

خوشه شمال، جنوب، شرق و غرب تقسیم شد و سپس از هر خوشه، تعدادی از مناطق و واحدهای آموزشی به صورت تصادفی انتخاب شدند. در ادامه، مدیران، کارشناسان و راهبران آموزشی واجد شرایط از خوشه‌های منتخب برای شرکت در پژوهش انتخاب شدند. از مجموع ۲۸۳ پرسشنامه توزیع شده، ۲۶۰ پرسشنامه به صورت کامل و قابل تحلیل بازگردانده شد که بیانگر نرخ بازگشت ۹۲ درصدی پرسشنامه‌ها بود. پرسشنامه‌هایی که دارای پاسخ‌های ناقص گسترده، الگوی پاسخ‌دهی یکنواخت یا داده‌های غیرقابل استفاده بودند، از فرایند تحلیل کنار گذاشته شدند.

از میان ۲۶۰ شرکت کننده مرحله کمی، ۱۷۸ نفر معادل ۶۸.۵ درصد مرد و ۸۲ نفر معادل ۳۱.۵ درصد زن بودند. از نظر سابقه خدمت، ۴۲ نفر معادل ۱۶.۲ درصد کمتر از ۱۰ سال، ۹۸ نفر معادل ۳۷.۷ درصد بین ۱۱ تا ۲۰ سال، ۸۴ نفر معادل ۳۲.۳ درصد بین ۲۱ تا ۳۰ سال و ۳۶ نفر معادل ۱۳.۸ درصد بیش از ۳۰ سال سابقه کاری داشتند. از نظر سمت سازمانی، ۱۱۲ نفر معادل ۴۳.۱ درصد مدیر مدرسه، ۹۸ نفر معادل ۳۷.۷ درصد معاون یا راهبر آموزشی و ۵۰ نفر معادل ۱۹.۲ درصد کارشناس اداره آموزش و پرورش بودند. همچنین، ۸۳ نفر معادل ۳۱.۹ درصد دارای مدرک کارشناسی، ۱۳۴ نفر معادل ۵۱.۵ درصد دارای مدرک کارشناسی ارشد و ۴۳ نفر معادل ۱۶.۵ درصد دارای مدرک دکتری بودند. از نظر محل فعالیت نیز ۹۴ نفر معادل ۳۶.۲ درصد در مرکز استان، یعنی شهر خرم‌آباد، ۱۰۶ نفر معادل ۴۰.۸ درصد در شهرستان‌ها و ۶۰ نفر معادل ۲۳.۱ درصد در مناطق روستایی یا عشایری فعالیت داشتند. این پراکندگی جمعیت‌شناختی و جغرافیایی موجب شد دیدگاه‌های افراد شاغل در محیط‌های آموزشی برخوردار، کمتر برخوردار، شهری، روستایی و عشایری در فرایند اعتبارسنجی الگو انعکاس یابد.

ابزار گردآوری داده‌ها در مرحله کیفی، پروتکل مصاحبه نیمه ساختاریافته بود. چارچوب اولیه مصاحبه با مرور مبانی نظری مدیریت آموزشگاهی، مطالعات مرتبط با کیفیت مدیریت مدارس و اهداف پژوهش تدوین شد و در جریان مصاحبه‌ها، با توجه به پاسخ‌های مشارکت کنندگان، پرسش‌های اکتشافی و پیگیرانه نیز مطرح گردید. پرسش‌های اصلی مصاحبه بر شناسایی عوامل مؤثر بر کیفیت مدیریت مدارس ابتدایی، ویژگی‌های مدیران موفق، الزامات مدیریتی مدارس واقع در مناطق محروم، نحوه مدیریت منابع و امکانات، نقش جو و فرهنگ سازمانی مدرسه، کارآمدی نظام ارزیابی و بازخورد و چگونگی تعامل مدرسه با خانواده‌ها، جامعه محلی و سایر ذی‌نفعان متمرکز بود. از جمله پرسش‌های مصاحبه می‌توان به این موارد اشاره کرد که مهم‌ترین عوامل مؤثر بر کیفیت مدیریت مدارس ابتدایی استان لرستان کدام‌اند، مدیران موفق در مدارس مناطق محروم باید از چه شایستگی‌هایی برخوردار باشند و نظام ارزیابی موجود تا چه اندازه می‌تواند به بهبود کیفیت مدیریت آموزشگاهی کمک کند. ترتیب و نحوه طرح پرسش‌ها بر اساس روند هر مصاحبه انعطاف پذیر بود و برای روشن شدن پاسخ‌ها از پرسش‌های تکمیلی مانند درخواست ارائه مثال، توضیح تجربه‌های واقعی و تبیین موانع و راهکارهای اجرایی استفاده شد. مصاحبه‌ها پس از کسب رضایت مشارکت کنندگان ضبط و سپس به صورت کامل و واژه‌به‌واژه پیاده‌سازی شدند.

برای افزایش اعتمادپذیری داده‌های کیفی از معیارهای اعتبار، انتقال‌پذیری، وابستگی و تأییدپذیری استفاده شد. به‌منظور تأمین اعتبار یافته‌ها، خلاصه‌ای از برداشت‌ها و مقوله‌های استخراج‌شده در اختیار تعدادی از مشارکت‌کنندگان قرار گرفت تا میزان انطباق آن‌ها با دیدگاه‌ها و تجربه‌های بیان‌شده بررسی شود. همچنین، کدها، زیرمقوله‌ها و مقوله‌های اصلی توسط پژوهشگران و افراد آشنا با روش تحلیل محتوای کیفی بازبینی شدند. برای بررسی ثبات کدگذاری، بخشی از متن مصاحبه‌ها به‌طور مستقل توسط کدگذاران تحلیل شد و میزان توافقی میان کدگذاران ۸۷ درصد به دست آمد که نشان‌دهنده همسانی قابل قبول در فرایند کدگذاری بود. تنوع مشارکت‌کنندگان از نظر سمت، تحصیلات، سابقه و محل خدمت نیز به افزایش انتقال‌پذیری یافته‌ها کمک کرد. علاوه بر این، مراحل جمع‌آوری، پیاده‌سازی، کدگذاری و طبقه‌بندی داده‌ها به‌صورت منظم ثبت شد تا امکان پیگیری فرایند تحلیل و تأییدپذیری نتایج فراهم شود.

ابزار گردآوری داده‌ها در مرحله کمی، پرسشنامه محقق‌ساخته ارتقای کیفیت مدیریت آموزشگاهی بود که بر اساس نتایج مرحله کیفی تدوین شد. پس از تحلیل مصاحبه‌ها و استخراج کدها، مفاهیم مشابه در قالب ملاک‌ها و عوامل اصلی طبقه‌بندی شدند و برای هر نشانگر، یک یا چند گویه متناسب طراحی گردید. نسخه اولیه پرسشنامه شامل ۷۲ گویه بود که پنج عامل اصلی شایستگی‌های حرفه‌ای مدیران، جو سازمانی و فرهنگ مدرسه، مدیریت منابع و امکانات، نظام ارزیابی و بازخورد و تعامل با جامعه و ذی‌نفعان را دربر می‌گرفت. این پنج عامل در مجموع شامل ۱۸ ملاک بودند. پاسخ‌دهی به گویه‌ها بر اساس مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت از «کاملاً مخالفم» با امتیاز ۱ تا «کاملاً موافقم» با امتیاز ۵ انجام شد. نمره بالاتر در هر عامل نشان‌دهنده وضعیت مطلوب‌تر آن عامل و نمره بالاتر در کل پرسشنامه بیانگر سطح بالاتر کیفیت مدیریت آموزشگاهی بود.

روایی محتوایی پرسشنامه محقق‌ساخته با استفاده از نظر ۱۰ نفر از خبرگان مدیریت آموزشی، برنامه‌ریزی درسی، سنجش و اندازه‌گیری و مدیران باتجربه آموزش و پرورش بررسی شد. خبرگان هر گویه را از نظر ضرورت، تناسب، وضوح، سادگی و ارتباط آن با سازه مورد سنجش ارزیابی کردند. برای سنجش ضرورت گویه‌ها از نسبت روایی محتوا استفاده شد و بر اساس جدول لاوشه، حداقل مقدار قابل قبول برای حضور ۱۰ خبره برابر با ۰.۶۲ در نظر گرفته شد. گویه‌هایی که مقدار نسبت روایی محتوای آن‌ها کمتر از حد قابل قبول بود، حذف یا بر اساس دیدگاه خبرگان بازنویسی شدند. برای ارزیابی تناسب و شفافیت گویه‌ها نیز شاخص روایی محتوا محاسبه شد که مقدار کلی آن ۰.۸۹ به دست آمد و مطلوب بودن روایی محتوایی ابزار را نشان داد. همچنین، ساختار عاملی پرسشنامه در مرحله کمی با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی بررسی شد تا میزان انطباق گویه‌ها با عوامل و ملاک‌های استخراج‌شده از مرحله کیفی تعیین شود.

پایایی پرسشنامه از طریق ضریب آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی ارزیابی شد. ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰.۹۴ به دست آمد و مقدار این ضریب برای هریک از عوامل پنج‌گانه بیش از ۰.۸۰ بود که نشان‌دهنده همسانی درونی مطلوب گویه‌های هر عامل و کل ابزار بود. علاوه بر آلفای کرونباخ، پایایی ترکیبی سازه‌ها نیز بر اساس بارهای عاملی و خطاهای اندازه‌گیری در تحلیل عاملی تأییدی محاسبه شد. مقدار پایایی ترکیبی

برای تمامی عوامل بیشتر از ۰.۷۰ بود و بنابراین، ثبات و قابلیت اعتماد سازه‌های پرسشنامه تأیید شد. مجموعه شواهد مربوط به روایی محتوایی، ساختار عاملی، همسانی درونی و پایایی ترکیبی نشان داد که پرسشنامه محقق ساخته از ویژگی‌های روان‌سنجی مناسبی برای سنجش ابعاد کیفیت مدیریت آموزشگاهی برخوردار است.

داده‌های مرحله کیفی با استفاده از روش تحلیل محتوای استقرایی و نرم‌افزار MAXQDA نسخه ۲۰۲۰ تحلیل شدند. تحلیل داده‌ها هم‌زمان با گردآوری مصاحبه‌ها آغاز شد و پژوهشگران پس از پیاده‌سازی کامل هر مصاحبه، متن آن را چندین بار مطالعه کردند تا درک جامعی از محتوای داده‌ها به دست آورند. سپس، واحدهای معنایی مرتبط با کیفیت مدیریت آموزشگاهی مشخص و کدهای اولیه از متن مصاحبه‌ها استخراج شدند. در مرحله کدگذاری باز، مفاهیم و عبارات معنادار بدون تحمیل طبقه‌بندی ازپیش تعیین شده کدگذاری شدند. در مرحله کدگذاری محوری، کدهای مشابه با یکدیگر مقایسه و بر اساس شباهت مفهومی و روابط میان آن‌ها در قالب زیرمقوله‌ها و ملاک‌های اصلی سازمان‌دهی شدند. در مرحله کدگذاری انتخابی نیز ارتباط میان مقوله‌ها بررسی شد و عوامل محوری الگوی ارتقای کیفیت مدیریت آموزشگاهی شکل گرفتند. در تمام مراحل تحلیل، مقایسه مستمر میان داده‌ها، کدها و مقوله‌ها انجام شد و موارد تکراری، هم‌پوشان یا مبهم مورد بازبینی قرار گرفتند. حاصل این فرایند، شناسایی پنج عامل اصلی، ۱۸ ملاک و ۷۲ نشانگر بود که مبنای تدوین پرسشنامه و الگوی مفهومی پژوهش قرار گرفت.

در مرحله کمی، ابتدا داده‌های گردآوری شده از نظر کامل بودن پاسخ‌ها، وجود داده‌های مفقود، الگوهای پاسخ‌دهی غیرعادی و داده‌های پرت بررسی و سپس وارد نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ شدند. برای توصیف ویژگی‌های جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان از فراوانی و درصد و برای توصیف متغیرهای پژوهش از میانگین و انحراف معیار استفاده شد. پیش از اجرای تحلیل‌های اصلی، پیش‌فرض‌های آماری مرتبط با تحلیل عاملی تأییدی و مدل‌سازی معادلات ساختاری، از جمله نرمال بودن توزیع داده‌ها، نبود هم‌خطی چندگانه شدید و مناسب بودن ماتریس همبستگی بررسی شدند. برای ارزیابی اعتبار سازه و آزمون الگوی اندازه‌گیری، تحلیل عاملی تأییدی با استفاده از نرم‌افزار LISREL نسخه ۸.۸۰ انجام شد. در این تحلیل، بارهای عاملی گویه‌ها، خطاهای اندازه‌گیری، ضرایب تعیین، معناداری پارامترها و روابط میان عوامل بررسی شدند. بار عاملی بیشتر از ۰.۵۰ به عنوان ملاک مناسب بودن ارتباط هر گویه با عامل مربوط در نظر گرفته شد.

پس از تأیید الگوی اندازه‌گیری، الگوی ساختاری پژوهش با استفاده از مدل‌سازی معادلات ساختاری آزمون شد. در این مرحله، میزان و جهت تأثیر عوامل اصلی بر ارتقای کیفیت مدیریت آموزشگاهی و ضرایب مسیر میان سازه‌ها بررسی گردید. معناداری ضرایب مسیر بر اساس آماره تی و سطح معناداری ۰.۰۵ ارزیابی شد. برای قضاوت درباره برازش مدل از مجموعه‌ای از شاخص‌های برازش مطلق، تطبیقی و مقتصد استفاده شد که شامل نسبت مجذور کای به درجه آزادی، ریشه میانگین مربعات خطای برآورد، شاخص برازش تطبیقی و شاخص برازش هنجار شده نشده بود. نسبت مجذور کای به درجه آزادی کمتر از ۳، مقدار ریشه میانگین مربعات خطای برآورد کمتر از ۰.۰۸ و مقادیر شاخص‌های برازش تطبیقی و

هنجار شده نشده بیشتر از ۰.۹۰ به عنوان نشانه‌های برازش مطلوب مدل در نظر گرفته شدند. در نهایت، نتایج تحلیل عاملی تأییدی، ضرایب مسیر و شاخص‌های برازش برای تعیین اعتبار نهایی الگوی ارتقای کیفیت مدیریت آموزشی در مدارس ابتدایی استان لرستان مورد استفاده قرار گرفتند.

یافته‌ها

تحلیل داده‌های حاصل از ۲۳ مصاحبه نیمه ساختاریافته در مرحله کیفی، پس از انجام کدگذاری باز، محوری و انتخابی، به استخراج پنج عامل اصلی، ۱۸ ملاک و ۷۲ نشانگر منجر شد. عوامل اصلی شناسایی شده شامل شایستگی‌های حرفه‌ای مدیران، جو سازمانی و فرهنگ مدرسه، مدیریت منابع و امکانات، نظام ارزیابی و بازخورد و تعامل با جامعه و ذی‌نفعان بودند. برای دستیابی به ساختاری منسجم و قابل استفاده در طراحی پرسشنامه، مفاهیم نزدیک و هم‌پوشان در قالب ملاک‌های جامع‌تر ادغام شدند. ساختار نهایی عوامل، ملاک‌ها و تعداد نشانگرهای اختصاص یافته به هریک از آن‌ها در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهای الگوی ارتقای کیفیت مدیریت آموزشی

عامل اصلی	ملاک‌های تشکیل دهنده	تعداد ملاک	تعداد نشانگر
شایستگی‌های مدیران	دانش مدیریت آموزشی و سواد فناوری؛ مهارت‌های ارتباطی؛ حل مسئله و نگرش سیستمی؛ برنامه‌ریزی و مدیریت راهبردی	۴	۱۸
جو سازمانی و فرهنگ مدرسه	مشارکت‌جویی و احترام متقابل؛ شفافیت سازمانی؛ خلاقیت و نوآوری؛ انضباط سازمانی و امنیت روانی	۴	۱۸
مدیریت منابع و امکانات	تخصیص بهینه منابع؛ نگهداری فضا و تأمین تجهیزات؛ مدیریت زمان؛ جذب و توسعه منابع جدید	۴	۱۵
نظام ارزیابی و بازخورد	ارزیابی عملکرد مدیران و کارکنان؛ سنجش پیشرفت تحصیلی؛ بازخورد سازنده و خودارزیابی	۳	۱۲
تعامل با جامعه و ذی‌نفعان	تعامل با اولیا و خیرین؛ تعامل با نهادهای محلی؛ اطلاع‌رسانی و پاسخگویی اجتماعی	۳	۹
مجموع	—	۱۸	۷۲

همان‌گونه که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، عامل شایستگی‌های حرفه‌ای مدیران با چهار ملاک و ۱۸ نشانگر، مجموعه‌ای از توانایی‌های دانشی، ارتباطی، تحلیلی، سیستمی، راهبردی و فناوریانه مدیران مدارس را دربر گرفت. عامل جو سازمانی و فرهنگ مدرسه نیز با چهار ملاک و ۱۸ نشانگر، بر مشارکت معلمان در تصمیم‌گیری‌ها، احترام متقابل، شفافیت، نوآوری، انضباط و امنیت روانی محیط مدرسه تأکید داشت. عامل مدیریت منابع و امکانات از چهار ملاک و ۱۵ نشانگر تشکیل شد و حوزه‌هایی مانند تخصیص منابع، نگهداری فضای فیزیکی، تأمین تجهیزات، مدیریت زمان و جذب حمایت‌های مالی و سازمانی را پوشش داد. عامل نظام ارزیابی و بازخورد شامل سه ملاک و ۱۲ نشانگر بود و نحوه ارزیابی عملکرد مدیران و معلمان، سنجش پیشرفت تحصیلی، ارائه بازخورد و خودارزیابی را مورد توجه قرار داد. در نهایت، عامل تعامل با جامعه و ذی‌نفعان با سه ملاک و ۹ نشانگر، ارتباط مدرسه با خانواده‌ها، خیرین، نهادهای محلی و جامعه را منعکس کرد. این ساختار نشان داد که ارتقای کیفیت مدیریت

آموزشگاهی پدیده‌ای چندبعدی است و علاوه بر شایستگی‌های فردی مدیر، به ویژگی‌های محیط سازمانی، کیفیت مدیریت منابع، سازوکارهای ارزیابی و گستره تعامل مدرسه با محیط پیرامونی وابسته است.

در ادامه، برای بررسی وضعیت موجود هر یک از عوامل اصلی الگو در مدارس ابتدایی استان لرستان، میانگین، انحراف معیار و سطح توصیفی نمرات محاسبه شد. با توجه به پنج درجه‌ای بودن مقیاس پاسخ‌دهی، میانگین‌های کمتر از ۳ در سطح پایین، میانگین‌های بین ۳ تا ۴ در سطح متوسط و میانگین‌های بیشتر از ۴ در سطح بالا تفسیر شدند. نتایج آمار توصیفی عوامل اصلی در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. میانگین، انحراف معیار و سطح عوامل اصلی الگوی مدیریت آموزشگاهی

عامل اصلی	میانگین	انحراف معیار	سطح
شایستگی‌های حرفه‌ای مدیران	۴.۱۲	۰.۶۷	بالا
جو سازمانی و فرهنگ مدرسه	۳.۷۴	۰.۸۲	متوسط
مدیریت منابع و امکانات	۳.۳۱	۰.۹۳	متوسط
نظام ارزیابی و بازخورد	۲.۹۸	۰.۸۸	پایین
تعامل با جامعه و ذی‌نفعان	۳.۴۵	۰.۹۱	متوسط
نمره کل کیفیت مدیریت آموزشگاهی	۳.۵۲	۰.۷۴	متوسط

نتایج جدول ۲ نشان داد که میانگین کلی کیفیت مدیریت آموزشگاهی برابر با ۳.۵۲ و در سطح متوسط بود. در میان عوامل اصلی، شایستگی‌های حرفه‌ای مدیران با میانگین ۴.۱۲ و انحراف معیار ۰.۶۷، بالاترین میانگین را به خود اختصاص داد و تنها عاملی بود که در سطح بالا قرار گرفت. این یافته نشان می‌دهد که پاسخ‌دهندگان، دانش مدیریتی، مهارت‌های ارتباطی، توانایی حل مسئله، نگرش سیستمی، برنامه‌ریزی راهبردی و سواد فناوری مدیران را نسبتاً مطلوب ارزیابی کرده‌اند. جو سازمانی و فرهنگ مدرسه با میانگین ۳.۷۴ در رتبه دوم قرار داشت که بیانگر وضعیت نسبتاً مناسب مشارکت، احترام متقابل، شفافیت، انضباط و امنیت روانی در مدارس بود، هرچند این عامل همچنان در سطح متوسط قرار گرفت. تعامل با جامعه و ذی‌نفعان با میانگین ۳.۴۵ و مدیریت منابع و امکانات با میانگین ۳.۳۱ نیز در سطح متوسط ارزیابی شدند. پایین‌ترین میانگین مربوط به نظام ارزیابی و بازخورد با مقدار ۲.۹۸ بود که در سطح پایین قرار گرفت. این نتیجه نشان می‌دهد که ارزیابی منظم و معیارمحور عملکرد مدیران و معلمان، ارائه بازخورد سازنده، بهره‌گیری از نتایج ارزشیابی برای بهبود عملکرد و تقویت خودارزیابی در مدارس ابتدایی استان لرستان با ضعف بیشتری مواجه است. همچنین، بالاتر بودن انحراف معیار مدیریت منابع و امکانات و تعامل با جامعه و ذی‌نفعان نسبت به سایر عوامل نشان می‌دهد که وضعیت مدارس از نظر دسترسی به منابع، تجهیزات، حمایت‌های بیرونی و میزان مشارکت ذی‌نفعان یکسان نبوده و تفاوت قابل توجهی میان مناطق مختلف استان وجود داشته است.

برای بررسی اعتبار ساختار عاملی الگوی استخراج‌شده، تحلیل عاملی تأییدی با استفاده از نرم‌افزار LISREL انجام شد. پیش از تفسیر روابط ساختاری، برازش الگوی اندازه‌گیری با استفاده از مجموعه‌ای از شاخص‌های برازش مطلق، تطبیقی و مقتصد مورد ارزیابی قرار گرفت. نتایج نشان داد که تمامی ۷۲ گویه دارای بار عاملی استاندارد شده بیشتر از ۰.۵۰ بودند و مقادیر آماره تی مربوط به بارهای عاملی نیز از مقدار بحرانی ۱.۹۶ بیشتر بود. دامنه بارهای عاملی استاندارد شده گویه‌ها بین ۰.۵۴ تا ۰.۸۸ قرار داشت؛ بنابراین، هیچ‌یک از گویه‌ها به دلیل ضعف بار عاملی از الگوی اندازه‌گیری حذف نشد. شاخص‌های کلی برازش مدل در جدول ۳ گزارش شده‌اند.

جدول ۳. شاخص‌های برازش الگوی اندازه‌گیری و ساختاری پژوهش

شاخص برازش	مقدار به دست آمده	معیار قابل قبول	نتیجه
مجذور کای	۱۲۱۶۸۰	—	—
درجه آزادی	۵۲۰	—	—
نسبت مجذور کای به درجه آزادی	۲.۳۴	کمتر از ۳	مطلوب
ریشه میانگین مربعات خطای برآورد	۰.۰۶۲	کمتر از ۰.۰۸	مطلوب
شاخص برازش تطبیقی	۰.۹۴	بیشتر از ۰.۹۰	مطلوب
شاخص برازش هنجار نشده	۰.۹۲	بیشتر از ۰.۹۰	مطلوب
شاخص برازش افزایشی	۰.۹۴	بیشتر از ۰.۹۰	مطلوب
شاخص نیکویی برازش	۰.۹۱	بیشتر از ۰.۹۰	مطلوب
شاخص تعدیل شده نیکویی برازش	۰.۸۹	نزدیک یا بیشتر از ۰.۹۰	قابل قبول
ریشه میانگین مربعات باقیمانده استاندارد شده	۰.۰۵۶	کمتر از ۰.۰۸	مطلوب

مطابق نتایج جدول ۳، نسبت مجذور کای به درجه آزادی برابر با ۲.۳۴ بود که کمتر از مقدار معیار ۳ قرار داشت و برازش مقتصد و قابل قبول مدل را نشان داد. مقدار ریشه میانگین مربعات خطای برآورد برابر با ۰.۰۶۲ و مقدار ریشه میانگین مربعات باقیمانده استاندارد شده برابر با ۰.۰۵۶ به دست آمد که هر دو کمتر از حد ۰.۰۸ بودند و پایین بودن خطای تقریبی و باقیمانده‌های مدل را تأیید کردند. شاخص برازش تطبیقی و شاخص برازش افزایشی هر دو برابر با ۰.۹۴ و شاخص برازش هنجار نشده برابر با ۰.۹۲ بودند که از مقدار معیار ۰.۹۰ بیشتر بودند. شاخص نیکویی برازش نیز مقدار ۰.۹۱ را نشان داد و شاخص تعدیل شده نیکویی برازش با مقدار ۰.۸۹ در محدوده قابل قبول قرار گرفت. در مجموع، هم‌سویی شاخص‌های مختلف برازش نشان داد که الگوی پیشنهادی با داده‌های تجربی سازگاری مطلوبی دارد و ساختار پنج‌عاملی استخراج‌شده از مرحله کیفی در نمونه کمی پژوهش تأیید می‌شود.

بر اساس الگوی ساختاری استاندارد شده ارائه شده در شکل ۱، هر پنج عامل اصلی دارای رابطه مستقیم، مثبت و معنادار با سازه ارتقای کیفیت مدیریت آموزشگاهی بودند. ضرایب استاندارد شده نشان دادند که شایستگی‌های حرفه‌ای مدیران قوی‌ترین مسیر مستقیم را به کیفیت مدیریت آموزشگاهی دارد و پس از آن، جو سازمانی و فرهنگ مدرسه، مدیریت منابع و امکانات، تعامل با جامعه و ذی‌نفعان و نظام ارزیابی و بازخورد قرار

می گیرند. مثبت بودن تمامی ضرایب نشان می دهد که افزایش سطح هریک از عوامل پنج گانه با افزایش کیفیت مدیریت آموزشگاهی همراه است. همچنین، معناداری تمامی بارهای عاملی و مسیرهای ساختاری نشان داد که عوامل شناسایی شده نه تنها از نظر مفهومی با سازه اصلی ارتباط دارند، بلکه از قدرت تبیینی کافی نیز برخوردارند. در الگوی اندازه گیری، بارهای عاملی استاندارد شده عوامل اصلی بر سازه کیفیت مدیریت آموزشگاهی بیشتر از حداقل معیار ۰.۵۰ بودند و آماره های تی متناظر نیز از مقدار بحرانی ۱.۹۶ فراتر رفتند؛ بنابراین، ساختار عاملی مدل در سطح اطمینان ۹۵ درصد تأیید شد.

برای تعیین شدت و معناداری اثر هریک از عوامل اصلی بر ارتقای کیفیت مدیریت آموزشگاهی، ضرایب مسیر استاندارد شده و غیراستاندارد، خطای استاندارد، آماره تی و سطح معناداری محاسبه شدند. نتایج مربوط به آزمون مسیرهای ساختاری در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴. ضرایب مسیر عوامل مؤثر بر ارتقای کیفیت مدیریت آموزشگاهی

متغیر مستقل	ضریب غیراستاندارد	خطای استاندارد	ضریب استاندارد شده	مقدار تی	سطح معناداری	نتیجه
شایستگی های حرفه ای مدیران	۰.۵۸	۰.۰۸۰	۰.۴۱	۷.۲۳	کمتر از ۰.۰۰۱	معنادار
جو سازمانی و فرهنگ مدرسه	۰.۴۳	۰.۰۷۰	۰.۳۶	۶.۱۵	کمتر از ۰.۰۰۱	معنادار
مدیریت منابع و امکانات	۰.۳۹	۰.۰۷۱	۰.۳۲	۵.۴۷	کمتر از ۰.۰۰۱	معنادار
نظام ارزیابی و بازخورد	۰.۲۷	۰.۰۶۷	۰.۲۳	۴.۰۲	کمتر از ۰.۰۰۱	معنادار
تعامل با جامعه و ذی نفعان	۰.۳۱	۰.۰۶۸	۰.۲۶	۴.۵۶	کمتر از ۰.۰۰۱	معنادار
ضریب تعیین کیفیت مدیریت آموزشگاهی	—	—	۰.۵۳	—	—	قدرت تبیین متوسط رو به بالا

نتایج جدول ۴ نشان داد که شایستگی های حرفه ای مدیران با ضریب مسیر استاندارد شده ۰.۴۱ و مقدار تی ۷.۲۳، بیشترین اثر مثبت و معنادار را بر ارتقای کیفیت مدیریت آموزشگاهی داشت. این یافته بیانگر آن است که تقویت دانش مدیریت آموزشی، مهارت های ارتباطی، توانایی حل مسئله، نگرش سیستمی، برنامه ریزی راهبردی و سواد فناوری مدیران، بیش از سایر عوامل می تواند به بهبود کیفیت اداره مدارس ابتدایی منجر شود. جو سازمانی و فرهنگ مدرسه با ضریب استاندارد شده ۰.۳۶ و مقدار تی ۶.۱۵، دومین عامل تأثیرگذار بود که اهمیت مشارکت کارکنان، احترام متقابل، شفافیت، نوآوری، انضباط و امنیت روانی را در بهبود مدیریت مدرسه نشان می دهد. مدیریت منابع و امکانات نیز با ضریب استاندارد شده ۰.۳۲ و مقدار تی ۵.۴۷ اثر مثبت و معناداری داشت. تعامل با جامعه و ذی نفعان با ضریب ۰.۲۶ و نظام ارزیابی و بازخورد با ضریب ۰.۲۳ نیز به طور مثبت و معنادار کیفیت مدیریت آموزشگاهی را پیش بینی کردند. اگرچه نظام ارزیابی و بازخورد کمترین ضریب مسیر را داشت، اثر آن همچنان از نظر آماری معنادار بود و حذف آن از الگو توجیه پذیر نبود. مقدار ضریب تعیین سازه کیفیت مدیریت آموزشگاهی برابر با ۰.۵۳ به دست آمد؛ به این معنا که پنج عامل اصلی الگو در مجموع قادر بودند ۵۳ درصد از واریانس کیفیت مدیریت آموزشگاهی را تبیین کنند. بنابراین، الگوی پژوهش از

قدرت تبیین متوسط رو به بالا برخوردار بود و ۴۷ درصد از تغییرات سازه وابسته می‌تواند به عوامل دیگری مانند سیاست‌های کلان آموزشی، وضعیت اقتصادی مناطق، ساختار اداری، ویژگی‌های فردی کارکنان و شرایط اجتماعی مدارس مربوط باشد که در مدل حاضر وارد نشده‌اند. به‌منظور بررسی روایی همگرا، پایایی سازه‌ها و تمایز میان عوامل اصلی، شاخص‌های آلفای کرونباخ، پایایی ترکیبی، میانگین واریانس استخراج‌شده، جذر میانگین واریانس استخراج‌شده و ضرایب همبستگی میان عوامل محاسبه شدند. برای تأیید پایایی، مقادیر آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی بیشتر از ۰.۷۰ و برای تأیید روایی همگرا، مقدار میانگین واریانس استخراج‌شده بیشتر از ۰.۵۰ در نظر گرفته شد. همچنین، روایی واگرا زمانی تأیید شد که مقدار جذر میانگین واریانس استخراج‌شده هر عامل از ضرایب همبستگی آن عامل با سایر عوامل بیشتر باشد. نتایج این بررسی در جدول ۵ ارائه شده است.

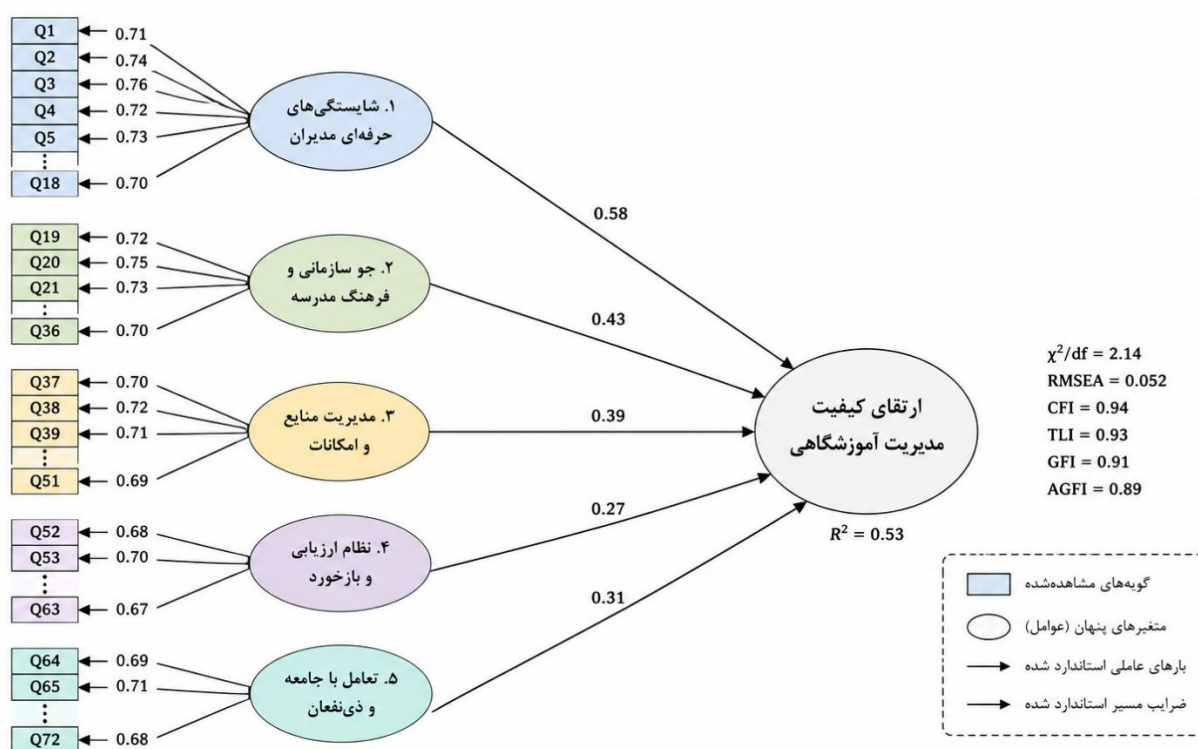
جدول ۵. شاخص‌های پایایی، روایی همگرا و روایی واگرای عوامل اصلی

عامل	آلفای کرونباخ	پایایی ترکیبی	میانگین استخراج‌شده	واریانس جذر استخراج‌شده	میانگین واریانس	۱	۲	۳	۴	۵
۱. شایستگی‌های حرفه‌ای مدیران	۰.۹۱	۰.۸۹	۰.۶۲	۰.۷۹		۰.۷۹				
۲. جو سازمانی و فرهنگ مدرسه	۰.۸۸	۰.۸۷	۰.۵۸	۰.۷۶		۰.۵۴	۰.۷۶			
۳. مدیریت منابع و امکانات	۰.۸۶	۰.۸۴	۰.۵۴	۰.۷۳		۰.۴۸	۰.۵۱	۰.۷۳		
۴. نظام ارزیابی و بازخورد	۰.۸۳	۰.۸۱	۰.۵۱	۰.۷۱		۰.۳۹	۰.۴۳	۰.۴۲	۰.۷۱	
۵. تعامل با جامعه و ذی‌نفعان	۰.۸۴	۰.۸۲	۰.۵۳	۰.۷۳		۰.۴۴	۰.۴۶	۰.۴۵	۰.۴۰	۰.۷۳

نتایج جدول ۵ نشان داد که ضرایب آلفای کرونباخ عوامل اصلی بین ۰.۸۳ تا ۰.۹۱ قرار داشتند و همگی از حداقل مقدار قابل قبول ۰.۷۰ بیشتر بودند. بالاترین آلفای کرونباخ مربوط به شایستگی‌های حرفه‌ای مدیران با مقدار ۰.۹۱ و پایین‌ترین مقدار مربوط به نظام ارزیابی و بازخورد با مقدار ۰.۸۳ بود؛ بااین‌حال، مقدار تمامی ضرایب نشان‌دهنده همسانی درونی مطلوب گویه‌های هر سازه بود. مقادیر پایایی ترکیبی نیز بین ۰.۸۱ تا ۰.۸۹ قرار داشتند و برای تمامی عوامل از معیار ۰.۷۰ بیشتر بودند؛ بنابراین، ثبات درونی و قابلیت اعتماد سازه‌های الگو تأیید شد. مقادیر میانگین واریانس استخراج‌شده برای شایستگی‌های حرفه‌ای مدیران، جو سازمانی و فرهنگ مدرسه، مدیریت منابع و امکانات، نظام ارزیابی و بازخورد و تعامل با جامعه و ذی‌نفعان به ترتیب برابر با ۰.۶۲، ۰.۵۸، ۰.۵۴، ۰.۵۱ و ۰.۵۳ بود. بیشتر بودن تمامی این مقادیر از ۰.۵۰ نشان داد که هر سازه بیش از نیمی از واریانس نشانگرهای خود را تبیین می‌کند و در نتیجه، روایی همگرای ابزار مورد تأیید قرار گرفت.

بررسی ماتریس همبستگی نیز نشان داد که روابط میان تمامی عوامل مثبت بود و ضرایب همبستگی از ۰.۳۹ تا ۰.۵۴ متغیر بودند. بالاترین همبستگی میان شایستگی‌های حرفه‌ای مدیران و جو سازمانی و فرهنگ مدرسه با ضریب ۰.۵۴ مشاهده شد که نشان می‌دهد برخورداری مدیران از

شایستگی‌های حرفه‌ای بیشتر، با شکل‌گیری جو سازمانی مطلوب‌تر همراه است. پایین‌ترین همبستگی میان شایستگی‌های حرفه‌ای مدیران و نظام ارزیابی و بازخورد با ضریب ۰.۳۹ به دست آمد. با وجود مثبت‌بودن روابط میان عوامل، هیچ‌یک از ضرایب همبستگی به اندازه‌ای بالا نبود که نشان‌دهنده هم‌پوشانی کامل یا مشکل هم‌خطی میان سازه‌ها باشد. افزون بر این، مقادیر جذر میانگین واریانس استخراج‌شده که در قطر اصلی ماتریس قرار گرفته‌اند، برای هر عامل از تمامی ضرایب همبستگی آن عامل با سایر عوامل بیشتر بودند. برای نمونه، جذر میانگین واریانس استخراج‌شده شایستگی‌های حرفه‌ای مدیران برابر با ۰.۷۹ بود که از بیشترین همبستگی این عامل با سایر عوامل، یعنی ۰.۵۴، بیشتر بود. همین الگو برای چهار عامل دیگر نیز مشاهده شد؛ بنابراین، روایی واگرایی سازه‌ها تأیید شد و مشخص گردید که عوامل پنج‌گانه، ضمن برخورداری از ارتباط نظری و تجربی با یکدیگر، ابعاد متمایزی از کیفیت مدیریت آموزشگاهی را اندازه‌گیری می‌کنند.



شکل ۱. مدل نهایی پژوهش

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف طراحی و اعتبارسنجی الگوی ارتقای کیفیت مدیریت آموزشگاهی در مدارس ابتدایی استان لرستان انجام شد. یافته‌های مرحله کیفی نشان داد که کیفیت مدیریت آموزشگاهی از پنج عامل اصلی شامل شایستگی‌های حرفه‌ای مدیران، جو سازمانی و فرهنگ مدرسه، مدیریت منابع و امکانات، نظام ارزیابی و بازخورد و تعامل با جامعه و ذی‌نفعان تشکیل شده است. این عوامل در قالب ۱۸ ملاک و ۷۲ نشانگر سازمان‌دهی شدند و نتایج مرحله کمی نیز ساختار پنج‌عاملی الگوی پیشنهادی را تأیید کرد. شاخص‌های برازش مدل، بارهای عاملی گویه‌ها، پایایی

ترکیبی، آلفای کروناخ، میانگین واریانس استخراج شده و معیار روایی واگرا همگی نشان دادند که الگوی طراحی شده از اعتبار سازه‌ای و قابلیت اعتماد مطلوبی برخوردار است. همچنین، پنج عامل اصلی در مجموع ۵۳ درصد از تغییرات کیفیت مدیریت آموزشگاهی را تبیین کردند که بیانگر قدرت تبیین قابل قبول الگو و اهمیت هم‌زمان ابعاد فردی، سازمانی، ساختاری و محیطی در مدیریت مدارس ابتدایی است.

نخستین و مهم‌ترین یافته پژوهش آن بود که شایستگی‌های حرفه‌ای مدیران با ضریب مسیر استاندارد شده ۰.۴۱، بیشترین تأثیر را بر ارتقای کیفیت مدیریت آموزشگاهی داشت. این نتیجه نشان می‌دهد که دانش مدیریت آموزشی، مهارت‌های ارتباطی، توانایی حل مسئله، تصمیم‌گیری در شرایط بحرانی، نگرش سیستمی، برنامه‌ریزی راهبردی و سواد فناوری مدیران، نقش محوری در کیفیت اداره مدرسه ایفا می‌کنند. مدیر مدرسه نقطه اتصال سیاست‌های آموزشی، معلمان، دانش‌آموزان، خانواده‌ها و ساختار اداری آموزش و پرورش است و کیفیت عملکرد او می‌تواند بر تمامی فرایندهای مدرسه اثر بگذارد. مدیرانی که از دانش و مهارت حرفه‌ای بیشتری برخوردارند، بهتر می‌توانند اهداف مدرسه را تعیین کنند، منابع را تخصیص دهند، میان کارکنان هماهنگی ایجاد کنند، مسائل پیش‌بینی نشده را مدیریت کنند و زمینه مشارکت معلمان را فراهم آورند. این یافته با نتایج پژوهش‌هایی همسو است که نقش رهبری مدیران مدارس، برنامه‌ریزی هدفمند، حمایت از معلمان و تصمیم‌گیری مشارکتی را در ارتقای کیفیت آموزش برجسته کرده‌اند (Ismaya et al., 2023). همچنین، مطالعات مربوط به مدیریت کیفیت آموزش نشان داده‌اند که سبک رهبری و توانایی مدیر در هدایت فرایندهای بهبود مستمر از عوامل اساسی کیفیت سازمان آموزشی هستند (Alfian et al., 2022; Wismayanti et al., 2025).

برتری عامل شایستگی‌های حرفه‌ای مدیران را می‌توان با ماهیت چندنقشی مدیریت مدارس ابتدایی توضیح داد. مدیر مدرسه تنها مسئول امور اداری نیست، بلکه باید در مقام رهبر آموزشی، تسهیل‌گر روابط انسانی، ناظر کیفیت تدریس، مدیر منابع، حل‌کننده تعارض و رابط میان مدرسه و جامعه عمل کند. در مدارس مناطق کمتر توسعه‌یافته، این مسئولیت‌ها پیچیده‌تر می‌شوند؛ زیرا محدودیت منابع، کمبود نیروی انسانی متخصص، پراکندگی جغرافیایی و تفاوت‌های اجتماعی و فرهنگی، مدیر را با تصمیم‌های دشوارتر مواجه می‌سازند. از این رو، تسلط بر مهارت‌های حرفه‌ای به مدیر اجازه می‌دهد تا با استفاده از ظرفیت‌های موجود، پیامدهای مطلوب‌تری ایجاد کند. اهمیت شایستگی حرفه‌ای محدود به مدیران نیست و شواهد نشان می‌دهد که شایستگی معلمان و خودکارآمدی آنان نیز با کیفیت آموزش رابطه مستقیم دارد (Garba et al., 2024; Hidayah et al., 2023). در نتیجه، مدیر حرفه‌ای باید علاوه بر توسعه توانایی‌های خود، رشد حرفه‌ای معلمان را نیز تسهیل کند و مدرسه را به محیطی برای یادگیری مستمر کارکنان تبدیل سازد.

یافته توصیفی پژوهش نیز نشان داد که شایستگی‌های حرفه‌ای مدیران با میانگین ۴.۱۲ در سطح بالا قرار داشت. این نتیجه می‌تواند بیانگر آن باشد که پاسخ‌دهندگان، دانش، تجربه و مهارت‌های فردی مدیران مدارس ابتدایی استان لرستان را نسبتاً مطلوب ارزیابی کرده‌اند. با این حال، بالا بودن این میانگین به معنای بی‌نیازی مدیران از آموزش و توانمندسازی نیست، زیرا تغییرات فناوری، تحول در شیوه‌های آموزشی، افزایش انتظارات خانواده‌ها

و ضرورت تصمیم‌گیری مبتنی بر داده، نیازمند به‌روزرسانی مستمر شایستگی‌هاست. تحول در مدیریت کیفیت آموزش مستلزم آن است که مدیران از الگوهای سنتی و صرفاً اداری فاصله بگیرند و به سوی رهبری یادگیری، مدیریت تغییر و استفاده نظام‌مند از داده‌ها حرکت کنند (Dyusheeva et al., 2025). همچنین، گسترش مدارس هوشمند و فناوری‌های نوظهور موجب شده است که سواد دیجیتال و توانایی استفاده از سامانه‌های اطلاعاتی به بخشی جدایی‌ناپذیر از شایستگی‌های مدیران تبدیل شود (Nouri Hasanabadi et al., 2020; Sobhani et al., 2020).

دومین عامل اثرگذار بر کیفیت مدیریت آموزشگاهی، جو سازمانی و فرهنگ مدرسه بود که ضریب مسیر استاندارد شده آن ۰.۳۶ به دست آمد. این یافته نشان می‌دهد که کیفیت روابط انسانی، مشارکت معلمان، احترام متقابل، شفافیت، خلاقیت، انضباط و امنیت روانی در مدرسه تأثیر قابل توجهی بر عملکرد مدیریتی دارند. حتی مدیران توانمند نیز در محیطی که با بی‌اعتمادی، تعارض، ابهام در تصمیم‌گیری و نبود مشارکت کارکنان همراه است، نمی‌توانند برنامه‌های بهبود را به‌طور کامل اجرا کنند. فرهنگ سازمانی مطلوب باعث می‌شود معلمان احساس تعلق بیشتری به مدرسه داشته باشند، در تصمیم‌گیری‌ها مشارکت کنند، ایده‌های خود را بیان کنند و مسئولیت بیشتری در قبال نتایج آموزشی بپذیرند. نتایج این پژوهش با مطالعاتی همچون است که فرهنگ سازمانی را یکی از تعیین‌کننده‌های اساسی کیفیت آموزش معرفی کرده‌اند (Kholiavko & Ostrovska, 2022).

همچنین، ترکیب فرهنگ سازمانی مشارکتی با مدیریت کیفیت یکپارچه می‌تواند به نهادینه‌شدن بهبود مستمر، همکاری میان کارکنان و انسجام سازمانی منجر شود (Hasbi et al., 2025).

میانگین جو سازمانی و فرهنگ مدرسه برابر با ۳.۷۴ و در سطح متوسط بود. این نتیجه نشان می‌دهد که هرچند مدارس مورد بررسی از برخی ویژگی‌های مثبت فرهنگی و ارتباطی برخوردار بودند، هنوز ظرفیت قابل توجهی برای بهبود مشارکت، شفافیت، امنیت روانی و حمایت از نوآوری وجود دارد. متوسط بودن این عامل ممکن است ناشی از ساختار نسبتاً متمرکز نظام آموزشی، محدودیت اختیار مدیران، غلبه ارتباطات رسمی و مشارکت محدود معلمان در تصمیم‌های مهم باشد. در چنین شرایطی، ممکن است جلسات شورا برگزار شوند، اما مشارکت معلمان به سطح ارائه نظر محدود بماند و در تصمیم‌نهایی بازتاب کافی پیدا نکند. مدیریت کیفیت جامع زمانی موفق است که کارکنان صرفاً مجری دستورالعمل‌ها نباشند، بلکه در شناسایی مسئله، طراحی راه‌حل و ارزیابی نتایج مشارکت واقعی داشته باشند (Wismayanti et al., 2025). از سوی دیگر، رویکرد ارزش‌آفرینی مشترک نیز تأکید می‌کند که کیفیت در نتیجه تعامل و مشارکت فعال اعضای سازمان و ذی‌نفعان شکل می‌گیرد، نه از طریق کنترل یک‌جانبه مدیریت (Cavallone et al., 2021).

سومین عامل اثرگذار، مدیریت منابع و امکانات با ضریب مسیر ۰.۳۲ بود. این یافته نشان داد که تخصیص بهینه بودجه، نگهداری فضای آموزشی، تأمین تجهیزات، مدیریت زمان و جذب منابع جدید، نقش معناداری در کیفیت مدیریت مدارس دارند. مدیران برای اجرای برنامه‌های آموزشی و تربیتی به حداقلی از منابع مالی، فیزیکی و فناوریانه نیاز دارند و نبود این منابع می‌تواند حتی بهترین برنامه‌ها را با شکست مواجه کند. در عین حال،

میزان برخورداری از منابع تنها عامل تعیین‌کننده نیست، بلکه توانایی مدیر در اولویت‌بندی نیازها و استفاده کارآمد از امکانات موجود نیز اهمیت دارد. پژوهش‌های پیشین نشان داده‌اند که هزینه‌های عملیاتی آموزش از طریق بهره‌وری مدرسه می‌تواند بر کیفیت آموزش اثر بگذارند و استفاده ناکارآمد از منابع، تأثیر افزایش بودجه را کاهش می‌دهد (Surur et al., 2020). همچنین، اجرای برنامه‌های توسعه منطقه‌ای در آموزش پایه زمانی اثربخش است که میان سیاست‌گذاری، تخصیص منابع، ظرفیت اجرایی و نظارت بر نتایج هماهنگی وجود داشته باشد (Murni et al., 2024).

میانگین مدیریت منابع و امکانات برابر با ۳.۳۱ و در سطح متوسط بود و انحراف معیار نسبتاً بالای آن، ناهمگونی وضعیت مدارس را نشان داد. این تفاوت می‌تواند ناشی از فاصله قابل توجه میان مدارس مرکز استان، شهرستان‌ها، روستاها و مناطق عشایری باشد. برخی مدارس ممکن است به تجهیزات آموزشی، زیرساخت اینترنتی، فضای استاندارد و حمایت‌های مالی دسترسی بیشتری داشته باشند، درحالی که مدارس دورافتاده با محدودیت‌های جدی مواجه باشند. چنین تفاوتی بر توان مدیران برای اجرای برنامه‌های کیفیت‌بخشی اثر می‌گذارد. فناوری‌های جدید می‌توانند بخشی از محدودیت‌های جغرافیایی و آموزشی را کاهش دهند، اما بهره‌گیری از آن‌ها به زیرساخت، آموزش نیروی انسانی و مدیریت مناسب وابسته است (Hamdan, 2022). مدل‌های مبتنی بر اینترنت اشیا و رایانش ابری نیز ظرفیت بهبود مدیریت اطلاعات، تجهیزات و فرایندهای آموزشی را دارند، اما اجرای آن‌ها مستلزم فراهم‌بودن پیش‌شرط‌های فنی و مدیریتی است (Nouri Hasanabadi et al., 2021). همچنین، پژوهش‌های داخلی درباره کیفیت آموزش مجازی در مدارس ابتدایی بر نقش هم‌زمان زیرساخت، پشتیبانی، توانمندسازی و مدیریت محتوا تأکید کرده‌اند (Ghaedi Bardei & Keyhan, 2022).

تعامل با جامعه و ذی‌نفعان با ضریب مسیر ۰.۲۶، چهارمین عامل اثرگذار بر ارتقای کیفیت مدیریت آموزشگاهی بود. این یافته نشان داد که ارتباط با اولیا، مشارکت خیرین، همکاری با نهادهای محلی، اطلاع‌رسانی و پاسخگویی اجتماعی می‌تواند کیفیت مدیریت مدرسه را بهبود دهند. مدرسه نهادی جدا از جامعه نیست و بسیاری از منابع، حمایت‌ها و فرصت‌های آن از محیط پیرامونی تأمین می‌شوند. ارتباط مستمر با خانواده‌ها می‌تواند آگاهی مدیران و معلمان را از نیازهای دانش‌آموزان افزایش دهد و همکاری والدین را در حل مسائل تحصیلی و رفتاری تقویت کند. تعامل با نهادهای محلی و خیرین نیز می‌تواند بخشی از کمبودهای مالی و تجهیزاتی مدارس را جبران کند. این یافته با رویکرد ارزش‌آفرینی مشترک همسو است که کیفیت را نتیجه مشارکت فعال سازمان آموزشی و ذی‌نفعان می‌داند (Cavallone et al., 2021). همچنین، توجه به رضایت ذی‌نفعان یکی از عناصر مهم مدیریت کیفیت آموزشی است و سازمان‌هایی که سازوکارهای دریافت بازخورد و پاسخگویی مؤثر دارند، ظرفیت بیشتری برای بهبود مستمر نشان می‌دهند (Alfian et al., 2022).

میانگین تعامل با جامعه و ذی‌نفعان برابر با ۳.۴۵ و در سطح متوسط بود. این نتیجه نشان می‌دهد که مدارس تا اندازه‌ای با خانواده‌ها و محیط اجتماعی ارتباط دارند، اما این تعامل هنوز به سطحی نظام‌مند، پایدار و هدفمند نرسیده است. در بسیاری از مدارس، ارتباط با والدین ممکن است عمدتاً در جلسات رسمی یا هنگام بروز مشکل محدود شود و ظرفیت خانواده‌ها در برنامه‌ریزی، ارزیابی و حمایت از مدرسه به‌طور کامل به کار گرفته نشود. همچنین، توان مدارس برای جذب خیرین و همکاری با نهادهای محلی احتمالاً بر حسب موقعیت جغرافیایی و شبکه اجتماعی مدیر متفاوت است. در مناطق محروم، ایجاد سازوکارهای رسمی برای مشارکت جامعه اهمیت بیشتری دارد؛ زیرا مدیران نمی‌توانند صرفاً بر روابط شخصی یا اقدامات موردی تکیه کنند. از منظر توسعه پایدار، مشارکت اجتماعی و کاهش نابرابری‌های آموزشی از مؤلفه‌های اساسی مدیریت کیفیت محسوب می‌شوند (Jermisittiparsert, 2020; Ramadhan et al., 2024).

نظام ارزیابی و بازخورد با ضریب مسیر ۰.۲۳، کمترین اثر را در میان عوامل اصلی داشت، اما این اثر همچنان مثبت و معنادار بود. پایین‌تر بودن ضریب مسیر این عامل به معنای کم‌اهمیت‌بودن آن نیست، بلکه ممکن است نشان دهد که سازوکارهای ارزیابی در وضعیت موجود هنوز به اندازه کافی در تصمیم‌گیری‌ها و برنامه‌های بهبود مدرسه ادغام نشده‌اند. ارزیابی زمانی بر کیفیت اثرگذار است که داده‌های حاصل از آن به بازخورد مشخص، برنامه اصلاحی، توسعه حرفه‌ای و پیگیری نتایج منجر شود. اگر ارزیابی صرفاً به تکمیل فرم‌ها، گزارش‌های اداری و بازرسی‌های مقطعی محدود شود، تأثیر آن بر کیفیت واقعی مدرسه کاهش می‌یابد. پژوهش‌های مربوط به سنجش کیفیت نشان داده‌اند که استفاده از شاخص‌های چندبعدی و متناسب با نیاز ذی‌نفعان برای ارزیابی دقیق کیفیت ضروری است (Hadi, 2021). همچنین، مدل‌های نوین ارزیابی بر استفاده از روش‌های نظام‌مند، داده‌محور و چندمعیاره برای شناسایی نقاط قوت و ضعف تأکید دارند (Zhou & Zhou, 2022).

از نظر توصیفی، نظام ارزیابی و بازخورد با میانگین ۲.۹۸ تنها عاملی بود که در سطح پایین قرار گرفت. این یافته یکی از مهم‌ترین نتایج کاربردی پژوهش است و نشان می‌دهد مدارس ابتدایی استان لرستان با ضعف در ارزیابی منظم مدیران و معلمان، شفافیت معیارها، استفاده از نتایج سنجش، بازخورد دوسویه و خودارزیابی مواجه‌اند. ممکن است مدیران و معلمان ارزیابی را بیشتر به‌عنوان ابزار کنترل اداری تلقی کنند تا فرصتی برای یادگیری و بهبود. همچنین، در صورت نبود بازخورد دقیق و عملیاتی، افراد نمی‌توانند نقاط ضعف عملکرد خود را شناسایی و اصلاح کنند. مدیریت کیفیت مدرن بر چرخه مستمر برنامه‌ریزی، اجرا، ارزیابی و اصلاح استوار است و حذف یا ضعف هر بخش از این چرخه، پایداری بهبود را مختل می‌کند (Dyusheeva et al., 2025; Wismayanti et al., 2025). بنابراین، پایین‌بودن وضعیت این عامل می‌تواند توضیح دهد که چرا سایر ظرفیت‌های مدارس، با وجود وجود نسبی، هنوز به کیفیتی کاملاً مطلوب منجر نشده‌اند.

نتایج مربوط به برازش مدل نشان داد که نسبت مجذور کای به درجه آزادی برابر با ۲.۳۴، مقدار RMSEA برابر با ۰.۰۶۲، شاخص CFI برابر با ۰.۹۴ و شاخص NNFI برابر با ۰.۹۲ بود. این مقادیر برازش مطلوب الگوی اندازه‌گیری و ساختاری را تأیید کردند. افزون بر آن، تمامی گویه‌ها بار

عاملی بیشتر از ۰.۵۰ داشتند و مقادیر میانگین واریانس استخراج‌شده برای همه عوامل بیشتر از ۰.۵۰ بود. ضرایب پایایی ترکیبی نیز از ۰.۸۱ تا ۰.۸۹ و ضرایب آلفای کرونباخ از ۰.۸۳ تا ۰.۹۱ متغیر بودند. این یافته‌ها نشان دادند که نشانگرهای هر عامل، سازه مربوط را به‌طور منسجم اندازه‌گیری می‌کنند و عوامل پنج‌گانه در عین ارتباط با یکدیگر، از تمایز مفهومی کافی برخوردارند. تأیید روایی واگرا نیز نشان داد که ابعادی مانند شایستگی‌های حرفه‌ای، فرهنگ سازمانی، منابع، ارزیابی و تعامل اجتماعی را نمی‌توان به یک عامل عمومی فروکاست و هریک نقش متمایزی در کیفیت مدیریت آموزشگاهی دارند.

ضریب تعیین ۰.۵۳ نشان داد که عوامل پنج‌گانه بیش از نیمی از واریانس کیفیت مدیریت آموزشگاهی را توضیح می‌دهند. این مقدار از یک سو قدرت مناسب الگوی طراحی‌شده را تأیید می‌کند و از سوی دیگر نشان می‌دهد که کیفیت مدیریت مدارس تحت تأثیر عوامل دیگری نیز قرار دارد. سیاست‌های کلان آموزشی، میزان تمرکز اداری، ثبات مدیریت، ویژگی‌های اقتصادی و اجتماعی مناطق، تعداد دانش‌آموزان، وضعیت نیروی انسانی، حمایت ادارات آموزش و پرورش و شرایط خانوادگی دانش‌آموزان می‌توانند بخشی از واریانس باقی‌مانده را توضیح دهند. کیفیت آموزش مفهومی وابسته به زمینه است و الگوهای آن باید متناسب با شرایط نهادی و منطقه‌ای طراحی شوند (Adriansen et al., 2025). مطالعات مرتبط با بین‌المللی‌شدن نیز نشان داده‌اند که انتقال مکانیکی الگوهای کیفیت بدون توجه به زمینه محلی، لزوماً به بهبود واقعی منجر نمی‌شود (Hoai et al., 2023). بنابراین، مزیت اصلی الگوی حاضر در استخراج عوامل از تجربه خبرگان محلی و سپس آزمون تجربی آن در میان مدیران و کارشناسان استان لرستان است.

در مجموع، نتایج پژوهش نشان داد که ارتقای کیفیت مدیریت آموزشگاهی مستلزم رویکردی جامع و چندبعدی است. تمرکز صرف بر توانایی‌های فردی مدیران، بدون اصلاح فرهنگ مدرسه، تأمین منابع، تقویت ارزیابی و گسترش مشارکت اجتماعی، نمی‌تواند به بهبود پایدار منجر شود. در عین حال، شایستگی‌های حرفه‌ای مدیران به‌عنوان قوی‌ترین عامل، نقش محرک و هماهنگ‌کننده سایر ابعاد را دارد. مدیر توانمند می‌تواند فرهنگ مشارکتی ایجاد کند، منابع را به‌طور مؤثر تخصیص دهد، ارزیابی را به ابزار یادگیری تبدیل کند و شبکه ارتباطی مدرسه را گسترش دهد. کیفیت آموزش نیز پیامدهایی فراتر از عملکرد تحصیلی دارد و می‌تواند بر خودکارآمدی، انگیزش و انتخاب‌های آینده یادگیرندگان اثر بگذارد (Kahraman & Demirdelen Alrawadieh, 2021). همچنین، بهبود کیفیت آموزش از طریق توسعه سرمایه انسانی و افزایش توانمندی افراد، می‌تواند در بلندمدت به رشد اقتصادی و توسعه اجتماعی کمک کند (Goczek et al., 2021). بر این اساس، الگوی پیشنهادی می‌تواند به‌عنوان چارچوبی معتبر برای ارزیابی وضعیت موجود، شناسایی اولویت‌های بهبود و تدوین برنامه‌های توسعه مدیریت مدارس ابتدایی استان لرستان به کار رود.

یکی از محدودیت‌های پژوهش حاضر آن بود که داده‌های مرحله کمی با استفاده از پرسشنامه خود گزارشی گردآوری شدند و پاسخ‌ها ممکن است تحت تأثیر برداشت شخصی، تمایل به ارائه تصویر مطلوب از عملکرد مدرسه یا ملاحظات سازمانی قرار گرفته باشند. همچنین، پژوهش در مدارس ابتدایی استان لرستان انجام شد؛ از این رو، تعمیم مستقیم نتایج به سایر استان‌ها، دوره‌های تحصیلی یا نظام‌های آموزشی باید با احتیاط صورت گیرد. ناهمگونی شرایط مدارس شهری، روستایی و عشایری نیز ممکن است بر ادراک پاسخ‌دهندگان از کیفیت مدیریت اثر گذاشته باشد. افزون بر این، طرح پژوهش از نوع مقطعی بود و روابط میان عوامل را در یک بازه زمانی مشخص بررسی کرد؛ بنابراین، امکان استنباط قطعی درباره تغییرات بلندمدت یا روابط علی محدود است. دسترسی‌نداشتن به شاخص‌های عینی مانند عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، میزان غیبت، ترک تحصیل، رضایت اولیا و داده‌های مالی مدارس نیز مانع از مقایسه یافته‌های ادراکی با پیامدهای واقعی عملکرد مدرسه شد.

پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده، الگوی حاضر در استان‌های دیگر و در دوره‌های متوسطه اول و دوم آزمون شود تا میزان ثبات ساختار عاملی و قابلیت تعمیم آن بررسی گردد. استفاده از طرح‌های طولی می‌تواند تغییرات کیفیت مدیریت آموزشگاهی و تأثیر برنامه‌های توانمندسازی مدیران را در طول زمان روشن سازد. همچنین، ترکیب داده‌های پرسشنامه‌ای با مشاهده مستقیم، تحلیل اسناد مدرسه، مصاحبه با معلمان، دانش‌آموزان و والدین و شاخص‌های عینی عملکرد می‌تواند ارزیابی جامع‌تری از کیفیت مدیریت فراهم کند. بررسی نقش متغیرهای میانجی و تعدیل‌گر مانند خودکارآمدی مدیران، حمایت سازمانی، میزان تمرکز اداری، موقعیت جغرافیایی مدرسه و برخورداری اقتصادی منطقه نیز می‌تواند قدرت تبیینی مدل را افزایش دهد. افزون بر این، طراحی و ارزیابی مداخلات مبتنی بر عوامل پنج‌گانه، به‌ویژه برنامه‌های توسعه شایستگی حرفه‌ای و اصلاح نظام ارزیابی، می‌تواند شواهد دقیق‌تری درباره اثربخشی عملی الگو ارائه کند.

در سطح کاربردی، پیشنهاد می‌شود ادارات آموزش و پرورش از الگوی طراحی شده به‌عنوان چارچوبی برای نیازسنجی، ارزیابی و برنامه‌ریزی توسعه مدیران مدارس ابتدایی استفاده کنند. دوره‌های آموزش مدیران باید از آموزش‌های عمومی و نظری فراتر رفته و بر حل مسئله، مدیریت بحران، رهبری آموزشی، ارتباطات حرفه‌ای، برنامه‌ریزی راهبردی و سواد داده و فناوری متمرکز شوند. همچنین، لازم است نظام ارزیابی مدیران و معلمان از فرایندهای اداری و تنبیهی فاصله گرفته و به نظامی شفاف، مستمر، چندمنبعی و مبتنی بر بازخورد سازنده تبدیل شود. افزایش اختیار مدارس در تخصیص منابع، ایجاد سازوکارهای عادلانه برای حمایت از مدارس روستایی و عشایری، تقویت شوراهای مدرسه، مشارکت واقعی معلمان در تصمیم‌گیری و تدوین برنامه منظم برای ارتباط با خانواده‌ها و نهادهای محلی نیز ضروری است. اجرای دوره‌ای پرسشنامه الگوی حاضر می‌تواند به شناسایی نقاط ضعف هر مدرسه، مقایسه وضعیت مناطق آموزشی و پایش اثربخشی برنامه‌های بهبود کیفیت کمک کند.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ گونه تضاد منافی وجود ندارد.

موازین اخلاقی

در تمامی مراحل پژوهش حاضر اصول اخلاقی مرتبط با نشر و انجام پژوهش رعایت گردیده است.

تشکر و قدردانی

از تمامی کسانی که در انجام این پژوهش ما را همراهی کردند تشکر و قدردانی به عمل می‌آید.

Extended Abstract

Introduction

Education quality is widely regarded as a central determinant of human development, social equity, institutional effectiveness, and long-term economic progress. Contemporary education systems are expected not only to provide access to schooling but also to ensure that educational services are effective, equitable, responsive, and capable of preparing learners for increasingly complex social and professional environments. From this perspective, education quality is closely associated with sustainable development, social wellbeing, and the reduction of educational inequalities. Quality management in education can therefore be viewed as both an organizational necessity and a strategic mechanism for achieving broader social and developmental goals (Jermisittiparsert, 2020; Ramadhan et al., 2024). Furthermore, improvements in education quality contribute to economic growth by strengthening human capital, increasing productivity, and improving the cognitive and professional capacities of individuals (Goczek et al., 2021).

Education quality is a multidimensional and context-dependent construct. It cannot be assessed solely through students' academic achievement or the availability of material facilities. Rather, it emerges from the interaction of leadership, organizational culture, professional competence, resource allocation, evaluation systems, instructional processes, technology, and stakeholder participation. Recent developments in education quality management emphasize continuous improvement, organizational learning, evidence-based decision-making, responsiveness, and staff participation instead of relying exclusively on centralized supervision and periodic control (Dyusheeva et al., 2025). Total quality management similarly stresses the integration of organizational goals, operational processes, human resources, and performance evaluation in order to institutionalize continuous improvement within educational organizations (Wismayanti et al., 2025).

School management occupies a particularly important position within this framework because schools are the primary organizational settings in which national and regional education policies are translated into actual educational experiences. Even well-designed policies may fail to produce intended outcomes when school-

level management is ineffective. Principals are responsible for coordinating human and physical resources, leading instructional activities, resolving conflicts, supervising performance, supporting teachers, and maintaining relationships with families and local communities. Successful school leaders improve education quality by establishing a clear vision, promoting teamwork, supporting teachers, encouraging participation, and concentrating organizational efforts on student learning (Ismaya et al., 2023). Therefore, school management quality can be regarded as a major prerequisite for improving the overall quality and effectiveness of primary education.

The professional competencies of school principals constitute one of the principal foundations of effective school management. Principals are expected to possess knowledge of educational administration, strategic planning skills, communication competence, systems thinking, technological literacy, decision-making ability, and problem-solving capacity. At the same time, they must facilitate the professional development of teachers, because the quality of curriculum implementation depends substantially on teachers' knowledge, instructional skills, and ability to respond to students' needs (Garba et al., 2024). Evidence also indicates that teacher efficacy is positively related to education quality because confident and professionally capable teachers are better able to manage classrooms, apply effective instructional strategies, and address learner diversity (Hidayah et al., 2023). Effective principals must therefore function both as organizational managers and as instructional leaders who create opportunities for continuous staff development.

Organizational climate and school culture also play central roles in determining the success of quality improvement initiatives. Shared values, mutual respect, psychological safety, participation, transparency, discipline, and openness to innovation influence how teachers respond to organizational goals and management decisions. A supportive culture can enhance commitment and collaborative learning, whereas an authoritarian or distrustful climate may increase resistance to change and weaken staff participation. Research has shown that organizational culture significantly influences education quality by shaping collective behavior, organizational learning, and employees' willingness to engage in improvement processes (Kholiavko & Ostrovska, 2022). Similarly, the integration of organizational culture and quality management can facilitate institutional transformation by aligning values, procedures, and staff behavior with continuous improvement objectives (Hasbi et al., 2025).

Resource management represents another critical component of school management quality. Schools require financial resources, suitable physical environments, instructional equipment, digital infrastructure, qualified personnel, and adequate time to achieve educational objectives. However, the mere availability of resources does not guarantee improved outcomes. Their effects depend on efficient allocation, maintenance, prioritization, and monitoring. Education operational costs can improve education quality when schools use available resources productively and align expenditures with instructional priorities (Surur et al., 2020). Likewise, regional education development plans can strengthen basic education quality when policy design, budget allocation, institutional capacity, and implementation monitoring are effectively coordinated (Murni et

al., 2024). Resource management is particularly important in less-developed regions, where geographical dispersion, economic inequality, and unequal access to facilities may produce considerable disparities between schools.

Evaluation and feedback systems are equally essential because sustainable improvement requires reliable information about the performance of principals, teachers, students, and school processes. Evaluation systems should be based on transparent criteria, valid data, constructive feedback, self-evaluation, and practical improvement plans. Multidimensional quality assessment models emphasize the need to evaluate various aspects of educational performance and stakeholder expectations rather than relying on a single outcome indicator (Hadi, 2021). Innovative and systematic evaluation approaches can also help educational institutions identify strengths, weaknesses, and areas requiring intervention (Zhou & Zhou, 2022). Therefore, evaluation should function as an organizational learning mechanism rather than merely as an administrative control process.

Technological developments have further transformed education quality management. Digital technologies facilitate data collection, communication, resource monitoring, online learning, and evidence-based decision-making. The expansion of e-learning demonstrated that technology can improve continuity of education, broaden access, and reduce some educational costs, although its effectiveness depends on infrastructure and managerial capacity (Hamdan, 2022). Studies on smart schooling have likewise shown that emerging technologies can support planning, instruction, assessment, and communication when they are incorporated into a coherent management model (Nouri Hasanabadi et al., 2020; Sobhani et al., 2020). Internet of Things and cloud-computing approaches may also strengthen data management and service delivery in schools, provided that adequate technical and organizational conditions are established (Nouri Hasanabadi et al., 2021). In primary schools specifically, the quality of virtual education depends on infrastructure, teacher preparation, instructional support, content management, and systematic evaluation (Ghaedi Bardei & Keyhan, 2022).

Quality is also created through interaction with stakeholders. Families, local institutions, charitable organizations, education authorities, and the wider community can provide feedback, resources, legitimacy, and support for school improvement. Value co-creation perspectives suggest that education quality is produced through collaborative relationships rather than exclusively through internal managerial decisions (Cavallone et al., 2021). Stakeholder satisfaction, leadership style, and continuous improvement are therefore interdependent dimensions of education quality management (Alfian et al., 2022). However, quality frameworks must remain sensitive to local conditions. Research on internationalization demonstrates that dominant quality discourses may reflect competition, rankings, and institutional positioning without necessarily addressing local educational needs (Adriansen et al., 2025). Internationalization can improve quality only when it strengthens organizational capacity and internal learning rather than remaining a symbolic strategy (Hoai et al., 2023). These findings underline the importance of context-specific models.

The perceived quality of education also influences broader psychological and occupational outcomes. Education quality can strengthen academic self-efficacy, motivation, satisfaction, and future career decisions (Kahraman & Demirdelen Alrawadieh, 2021). Consequently, effective school management has implications that extend beyond administrative performance or examination results. It can shape students' confidence, engagement, and long-term educational trajectories. Considering the diversity of urban, rural, and nomadic schools in Lorestan Province and the differences in resources, staffing, infrastructure, and community participation, a locally grounded and empirically validated model is required. Accordingly, the present study aimed to design and validate a model for improving the quality of school management in primary schools of Lorestan Province.

Methods and Materials

This applied study employed an exploratory sequential mixed-methods design. The study was conducted in two consecutive qualitative and quantitative phases. In the qualitative phase, an inductive content analysis approach was used to identify the major factors, criteria, and indicators associated with improving the quality of school management. The participants consisted of education experts, senior administrators, experienced school principals, and specialists working in the education system of Lorestan Province. Participants were selected through purposive sampling based on their professional knowledge, managerial experience, familiarity with primary education, and knowledge of the specific educational conditions of the province. Semi-structured interviews continued until theoretical saturation was achieved, resulting in a final qualitative sample of 23 participants.

The qualitative participants included 15 men and 8 women. Nine participants had between 10 and 20 years of professional experience, 11 had between 21 and 30 years, and 3 had more than 30 years of service. Thirteen held master's degrees and 10 held doctoral degrees. In terms of organizational position, 5 participants were directors-general or deputies, 8 were department heads or senior experts, and 10 were highly experienced school principals. Data were collected through semi-structured interviews. The interview protocol focused on the principal determinants of school management quality, characteristics of successful school principals, management requirements in disadvantaged areas, organizational climate, resource management, evaluation procedures, feedback practices, and relationships with families and local institutions.

The interviews were recorded with participants' consent, transcribed verbatim, and analyzed using MAXQDA 2020. Analysis was conducted through open, axial, and selective coding. Meaning units were identified, initial codes were extracted, similar codes were grouped into subcategories, and related subcategories were organized into broader criteria and main factors. Credibility was enhanced through participant checking, expert review, documentation of analytical decisions, and multiple coding. Inter-coder agreement was calculated as 87 percent. In the quantitative phase, the statistical population consisted of 1,079 primary school principals, education experts, deputies, and instructional supervisors in Lorestan Province. Based on the Morgan sampling table, 283 individuals were selected through cluster random sampling. The province was divided into northern,

southern, eastern, and western clusters, and participants were randomly selected from the chosen educational areas. Of the 283 distributed questionnaires, 260 complete questionnaires were returned and included in the final analysis, producing a response rate of 92 percent.

The quantitative instrument was a researcher-developed questionnaire based on the qualitative findings. It contained 72 items distributed across five main factors and 18 criteria. Responses were scored on a five-point Likert scale ranging from 1, strongly disagree, to 5, strongly agree. Content validity was assessed by 10 experts. The content validity ratio was evaluated using a minimum acceptable value of 0.62, and the overall content validity index was 0.89. Cronbach's alpha for the total questionnaire was 0.94, while the coefficients for the individual factors were all above 0.80. Composite reliability values were also above 0.70.

Quantitative data were analyzed using SPSS 26 and LISREL 8.80. Descriptive statistics included frequencies, percentages, means, and standard deviations. Confirmatory factor analysis was used to assess the measurement model, and structural equation modeling was performed to test the effects of the five factors on school management quality. Model fit was evaluated using the chi-square to degrees of freedom ratio, RMSEA, CFI, NNFI, GFI, AGFI, IFI, and SRMR. Convergent validity was examined through standardized factor loadings and average variance extracted, while discriminant validity was assessed using the Fornell–Larcker criterion.

Findings

The qualitative analysis produced five main factors, 18 criteria, and 72 indicators. The five factors were principals' professional competencies, organizational climate and school culture, resource and facility management, evaluation and feedback systems, and interaction with the community and stakeholders. Professional competencies and organizational climate each contained 18 indicators, resource and facility management contained 15 indicators, evaluation and feedback contained 12 indicators, and community and stakeholder interaction contained 9 indicators.

Descriptive findings showed that principals' professional competencies had the highest mean score at 4.12 with a standard deviation of 0.67 and were evaluated at a high level. Organizational climate and school culture had a mean of 3.74 and a standard deviation of 0.82. Interaction with the community and stakeholders had a mean of 3.45 and a standard deviation of 0.91. Resource and facility management had a mean of 3.31 and a standard deviation of 0.93. These three factors were evaluated at a moderate level. Evaluation and feedback had the lowest mean score at 2.98 with a standard deviation of 0.88 and were evaluated at a low level. The overall mean of school management quality was 3.52 with a standard deviation of 0.74.

The confirmatory factor analysis showed that all 72 items had statistically significant standardized factor loadings above 0.50. The factor loadings ranged from 0.54 to 0.88, indicating that all items adequately represented their intended constructs. The model fit indices demonstrated an acceptable fit between the proposed model and the observed data. The chi-square to degrees of freedom ratio was 2.34, RMSEA was 0.062, CFI was 0.94, NNFI was 0.92, IFI was 0.94, GFI was 0.91, AGFI was 0.89, and SRMR was 0.056.

Structural equation modeling indicated that all five factors had positive and statistically significant effects on school management quality. Principals' professional competencies had the strongest standardized effect, with a path coefficient of 0.41 and a t value of 7.23. Organizational climate and school culture had a standardized coefficient of 0.36 and a t value of 6.15. Resource and facility management had a coefficient of 0.32 and a t value of 5.47. Interaction with the community and stakeholders had a coefficient of 0.26 and a t value of 4.56. Evaluation and feedback had the smallest but still significant coefficient of 0.23 and a t value of 4.02. All paths were significant at a level below 0.001.

The coefficient of determination for school management quality was 0.53. Thus, the five main factors jointly explained 53 percent of the variance in school management quality. Cronbach's alpha coefficients ranged from 0.83 to 0.91, while composite reliability values ranged from 0.81 to 0.89. Average variance extracted values ranged from 0.51 to 0.62, confirming convergent validity. The square roots of average variance extracted ranged from 0.71 to 0.79 and were greater than the correlations between each construct and the other factors, confirming discriminant validity.

Discussion and Conclusion

The findings demonstrated that school management quality is a multidimensional construct formed through the interaction of individual, organizational, structural, and environmental conditions. The identification of five main factors confirms that improving school management cannot be achieved through isolated interventions. Effective improvement requires simultaneous attention to principals' competencies, school culture, resource management, evaluation procedures, and stakeholder relationships.

Principals' professional competencies were the strongest predictor of school management quality. This finding indicates that principals function as the principal coordinators of improvement processes. Their knowledge, communication skills, strategic orientation, technological literacy, and ability to solve problems determine how effectively other school capacities are mobilized. A professionally competent principal can create a participatory climate, prioritize scarce resources, establish constructive evaluation procedures, and develop productive relationships with families and local institutions.

Organizational climate and school culture emerged as the second strongest factor. This result highlights that management effectiveness is not produced by technical competence alone. Trust, transparency, respect, participation, discipline, and psychological safety shape the willingness of teachers and other staff to cooperate with managerial initiatives. A supportive culture allows professional competence to be translated into collective action, while a restrictive culture may weaken even well-designed improvement plans.

Resource and facility management also had a substantial effect. Its moderate mean and relatively high variability suggest that schools differ considerably in their access to infrastructure, equipment, funding, and external support. This issue is especially relevant in a province that includes urban, rural, and nomadic areas. The findings imply that quality improvement policies must address both the availability of resources and the managerial capacity to allocate and maintain them effectively.

Interaction with the community and stakeholders made a significant contribution to management quality. Schools with stronger relationships with parents, charities, local organizations, and community institutions are more capable of mobilizing support, responding to local needs, and strengthening organizational legitimacy. Nevertheless, the moderate mean suggests that stakeholder participation is not yet sufficiently systematic and may still depend heavily on the personal networks and initiatives of individual principals.

Evaluation and feedback had the lowest descriptive mean and the smallest structural coefficient. This result reveals a major weakness in current school management practices. Evaluation systems may still operate mainly as administrative control mechanisms rather than as tools for professional learning and improvement. The limited use of transparent criteria, constructive feedback, self-evaluation, and follow-up procedures can reduce the practical influence of evaluation on school performance. Strengthening this factor is therefore a major priority.

Overall, the proposed model showed satisfactory fit, reliability, convergent validity, discriminant validity, and explanatory power. The five factors explained more than half of the variance in school management quality, indicating that the model provides a useful and empirically supported framework for primary schools in Lorestan Province. The model can be applied in managerial evaluation, professional development, school improvement planning, and regional education policymaking. Particular priority should be given to strengthening principals' professional competencies and redesigning evaluation and feedback systems. At the same time, quality improvement initiatives should account for geographical inequalities and provide greater support to rural, nomadic, and less-resourced schools. The study concludes that the validated model offers a comprehensive, context-sensitive, and practical framework for improving school management quality in primary schools of Lorestan Province.

References

- Adriansen, H. K., Madsen, L. M., Saarinen, T., & Waters, J. (2025). Exploring the peculiar relationship between higher education quality and internationalization: a discourse analytical and spatial reading of four European university strategies. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/20020317.2025.2462061>
- Alfian, M., Ali, H., Rosadi, K. I., & Fitriyani, F. (2022). Factors Influencing Education Quality Management: Continuous Improvement, Leadership Style and Customer Satisfactio (Literature Review Mpi). *Dinasti International Journal of Management Science*, 3(6), 1079-1087. <https://doi.org/10.31933/dijms.v3i6.1307>
- Cavallone, M., Ciasullo, M. V., Douglas, J., & Palumbo, R. (2021). Framing higher education quality from a business perspective: setting the conditions for value co-creation. *Studies in Higher Education*, 46(6), 1099-1111. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1672644>
- Dyusheeva, N. K., Choguldurov, M. D., Kutanova, R. A., Kadyrkulov, K. K., & Asanbaev, M. Z. (2025). The Evolution of Modern Trends in Education Quality Management. *Journal of Ecohumanism*, 4(1), 4308-4315. <https://doi.org/10.62754/joe.v4i1.6314>
- Garba, M. L., Aliyu, A., & Okam, C. C. (2024). Evaluation of Teachers' Competence in Implementing Social Studies Curriculum in Zonal Education Quality Assurance Katsina, Nigeria. *Kashere Journal of Education*, 6(1), 79-87. <https://doi.org/10.1007/s11858-025-01689-w>
- Ghaedi Bardei, M., & Keyhan, J. (2022). Developing a model of strategies to improve virtual education quality in primary schools using synthesis research. *Innovations in Educational Management Quarterly*, 18(1), 70-89.
- Goczek, Ł., Witkowska, E., & Witkowski, B. (2021). How Does Education Quality Affect Economic Growth? *Sustainability*, 13(11), 6437. <https://doi.org/10.3390/su13116437>
- Hadi, A. (2021). *Investigating the indicators for measuring higher education quality based on the Kano model* Islamic Azad University, Tabriz Branch].
- Hamdan, N. F. (2022). The Role of E-Learning in Improving Education Quality and Reducing Education Fees During the Pandemic of the COVID- 19. *Webology*, 19(1), 3057-3069. <https://doi.org/10.14704/web/v19i1/web19202>

- Hasbi, M., Alim, N., & Machmud, H. (2025). Transformation of education quality in Islamic higher education institutions through organizational culture and integrated quality management. *Munaddhomah: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*, 6(3), 375-386. <https://doi.org/10.31538/munaddhomah.v6i3.1921>
- Hidayah, R., Wangid, M. N., Wuryandani, W., & Salimi, M. (2023). The Influence of Teacher Efficacy on Education Quality: A Meta-Analysis. *International Journal of Educational Methodology*, 9(2), 435-450. <https://doi.org/10.12973/ijem.9.2.435>
- Hoai, N. T., Duy, L. V. Q., & Cassells, D. (2023). Internationalization as a strategy to enhance higher education quality in Vietnam - reflections from university leaders. *The Learning Organization*, 30(5), 554-570. <https://doi.org/10.1108/TLO-12-2021-0151>
- Ismaya, B., Sutrisno, S., Darmawan, D., Jahroni, J., & Kholis, N. (2023). Strategy for Leadership: How Principals of Successful Schools Improve Education Quality. *Al-Tanzim: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*, 7(1), 247-259. <https://doi.org/10.33650/al-tanzim.v7i1.4686>
- Jermisittiparsert, K. (2020). Education Quality Management: A Way Forward to Promote Sustainable Development Goals by Encouraging Wellbeing's and Discouraging Inequality Among the Societies. *Journal of Physics Conference Series*, 1467(1), 012077. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1467/1/012077>
- Kahraman, O. C., & Demirdelen Alrawadih, D. (2021). The impact of perceived education quality on tourism and hospitality students' career choice: The mediating effects of academic self-efficacy. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 29, 100333. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2021.100333>
- Kholiavko, N., & Ostrovska, N. (2022). Determining influence of university's organizational culture on the higher education quality. *Herald of Khmelnytskyi National University. Economic Sciences*, 312(6-2), 54. [https://doi.org/10.31891/2307-5740-2022-312-6\(2\)-54](https://doi.org/10.31891/2307-5740-2022-312-6(2)-54)
- Murni, M., Noor, M., & Irawan, B. (2024). Enhancing Basic Education Quality Through the Implementation of the Regional Medium-Term Development Plan in Oil-Rich Areas. *Journal of Contemporary Governance and Public Policy*, 5(2), 171-192. <https://doi.org/10.46507/jcgpp.v5i2.642>
- Nouri Hasanabadi, K., Sobhani, A., Hashemzadeh Khorasgani, G., & Abbaspour Esfeden, G. (2020). Presenting a Model for Improving Education Quality Using Emerging Technologies in Smart Schooling. *School Management Scientific Quarterly*, 8(1), 47-76. <https://www.sid.ir/paper/379273/en>
- Nouri Hasanabadi, K., Sobhani, A., Hashemzadeh Khorasgani, G., Abbaspour Esfeden, G., & Javadi, Z. S. (2021). Validation of a Model for Improving Education Quality with an Internet of Things and Cloud Computing Approach in Smart Schools Implementation. *Bimonthly scientific-research journal of educational strategies in medical sciences*, 14(5), 276-285. <https://edcbmj.ir/article-1-2449-en.html>
- Ramadhan, A., Angeli, F., & Ananda, R. A. (2024). Bibliometric Analysis of Gender Equality and Education Quality to Achieve Sustainable Development Goals (Sdgs) in 2030. *Jihif*, 2(2), 29-40. <https://doi.org/10.47354/jihif.v2i2.784>
- Sobhani, A., Khorasgani, G., Hasan Abadi, K., & Abaspour Esfadan, G. (2020). Presenting a Model for Improving Education Quality Using Emerging Technologies in School Smartization: A Qualitative Study. *School administration*, 8(1), 76-47. <https://doi.org/10.34785/J010.2020.640>
- Surur, M., Wibawa, R. P., Jaya, F., Suparto, A. A., Harefa, D., Faidi, A., & Purwanto, A. (2020). Effect of education operational cost on the education quality with the school productivity as moderating variable. *Psychology and Education*, 57(9), 1196-1205.
- Wismayanti, V., Isjoni, I., & Azhar, A. (2025). Impact of Total Quality Management toward Education Quality at Vocational School. *Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan*, 17(2). <https://doi.org/10.35445/alishlah.v17i2.4701>
- Zhou, Y., & Zhou, H. (2022). Research on the Quality Evaluation of Innovation and Entrepreneurship Education of College Students Based on Extenics. *Procedia Computer Science*, 199, 605-612. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2022.01.074>