

مدارس کار آفرین: تحلیل تطبیقی مدیریت مدارس با رویکرد توسعه کسب و کار

هانیه کریمی

دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران

Email: hniye.k79@gmail.com

مژگان امیریان زاده

استادیار، گروه علوم تربیتی، واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران

Email: amirianzadeh@miau.ac.ir

چکیده

زمینه و هدف: در عصر اقتصاد دانش‌بنیان، مدارس به عنوان نهادهای اجتماعی-آموزشی نمی‌توانند صرفاً بر کارکردهای سنتی خود متکی باشند. تحولات سریع فناوریانه، تغییرات بازار کار و نیاز به تربیت نیروی انسانی کارآفرین، بازنگری اساسی در الگوهای مدیریت مدرسه را ضروری ساخته است. مدارس کارآفرین به عنوان پارادایمی نوین، بر توسعه مهارت‌های کسب‌وکاری، فرهنگ نوآوری و ایجاد ارزش اقتصادی-اجتماعی تأکید دارند. با این حال، الگوهای پیاده‌سازی مدارس کارآفرین در نظام‌های آموزشی مختلف، تنوع قابل توجهی دارد و فقدان یک چارچوب تطبیقی منسجم، مدیران را در تصمیم‌گیری‌های اجرایی با سردرگمی مواجه ساخته است. هدف این مقاله، تحلیل تطبیقی مدیریت مدارس کارآفرین در نظام‌های آموزشی منتخب و ارائه چارچوبی یکپارچه برای پیاده‌سازی رویکرد توسعه کسب‌وکار در مدارس است.

روش بررسی: این پژوهش با رویکرد کیفی و با استفاده از روش تطبیقی-تحلیلی انجام شده است. نمونه پژوهش شامل شش کشور پیشرو در حوزه آموزش کارآفرینی (فنلاند، سنگاپور، استرالیا، کانادا، آلمان و کره جنوبی) به همراه ایران به عنوان مورد مطالعه اصلی است. داده‌ها از طریق بررسی اسناد بالادستی، گزارش‌های ملی و بین‌المللی (OECD، UNESCO، WEF) و مقالات علمی معتبر (۲۰۲۵-۲۰۰۰) جمع‌آوری شده است. برای تحلیل تطبیقی از الگوی چهارمرحله‌ای بردی (Bereday) شامل توصیف، تفسیر، همجواری و مقایسه استفاده شده است.

یافته‌ها: یافته‌ها حاکی از تفاوت‌های معنادار در شش بعد اصلی مدیریت مدارس کارآفرین است: (۱) چشم‌انداز و مأموریت مدرسه، (۲) ساختار سازمانی و حاکمیت، (۳) برنامه درسی و ارزشیابی، (۴) نقش مدیر و توزیع اختیارات، (۵) ارتباط با صنعت و جامعه محلی، و (۶) تأمین منابع مالی و مدل درآمدزایی. کشورهای پیشرو، مدارس کارآفرین را بر اساس اصل استقلال مدیریتی، مشارکت‌های عمومی-خصوصی و یادگیری مبتنی بر پروژه سازماندهی کرده‌اند، در حالی که در نظام‌های متمرکز، مدارس کارآفرین عمدتاً به مدارس خاص یا نمونه محدود شده‌اند.

نتیجه‌گیری: موفقیت مدارس کارآفرین مستلزم تعادل میان استقلال مدرسه و حمایت نظام‌مند از سوی نهادهای بالادستی، توانمندسازی مدیران در نقش تسهیل‌گر کسب‌وکار، و ایجاد شبکه‌های پایدار با بخش خصوصی است. چارچوب تطبیقی ارائه شده در این مقاله می‌تواند مبنایی برای طراحی مدل بومی مدارس کارآفرین در نظام‌های آموزشی مختلف قرار گیرد.

کلیدواژه‌ها: مدارس کارآفرین، مدیریت مدرسه، توسعه کسب‌وکار، تحلیل تطبیقی، آموزش کارآفرینی

مقدمه

طرح مسئله: از مدیریت سنتی تا کارآفرینی آموزشی

نظام‌های آموزشی در سراسر جهان در دو دهه اخیر با تحولات بی‌سابقه‌ای مواجه شده‌اند. تغییرات سریع فناوریانه، تحول در بازار کار، افزایش انتظارات عمومی از کیفیت آموزش، و محدودیت‌های بودجه‌ای، همگی ضرورت بازنگری اساسی در الگوهای مدیریت مدرسه را ایجاد می‌کنند. در این میان، مفهوم «مدارس کارآفرین» به عنوان پارادایمی نوین در مدیریت آموزشی ظهور یافته است که بر توسعه مهارت‌های کسب‌وکاری، فرهنگ نوآوری، و ایجاد ارزش اقتصادی-اجتماعی تأکید دارد. با این حال، مدارس کارآفرین صرفاً به معنای آموزش کارآفرینی به دانش‌آموزان نیست؛ بلکه این مفهوم، دلالت‌های عمیق‌تری برای ساختار مدیریتی، نقش مدیران، منابع مالی، و روابط مدرسه با جامعه و صنعت دارد. پژوهش‌های پیشین نشان داده‌اند که مدارس موفق در اقتصاد دانش‌بنیان، آن دسته از مؤسساتی هستند که توانسته‌اند رویکردهای کارآفرینانه را در تمامی ابعاد مدیریتی خود نهادینه سازند. چنانکه فرنسس (Frentz) در مرور دامنه‌ای خود اشاره می‌کند، رهبری کارآفرینانه در مدارس طی ۱۵ سال گذشته جایگاه فزاینده‌ای در گفتمان علمی یافته است و مفاهیمی همچون «کارآفرینی اجتماعی»، «کارآفرینی درون‌سازمانی اجتماعی»، و «آموزش کارآفرینی» را در بر می‌گیرد. با این حال، این حوزه هنوز با ابهامات مفهومی و فقدان چارچوب‌های نظری منسجم مواجه است. در نظام آموزشی ایران، علی‌رغم تأکید اسناد بالادستی بر توسعه فرهنگ کارآفرینی و نوآوری، مدارس عمدتاً بر اساس الگوهای متمرکز و سنتی مدیریت می‌شوند. این شکاف میان الزامات عصر جدید و واقعیت‌های موجود، ضرورت مطالعه تطبیقی الگوهای موفق بین‌المللی را دوچندان می‌کند.

مبانی نظری مدارس کارآفرین

خاستگاه مفهومی: از کارآفرینی فردی تا کارآفرینی سازمانی

مفهوم کارآفرینی ریشه در نظریه‌های اقتصادی دارد. ریچارد کانتیلون (Cantillon Richard) در سال ۱۷۳۴ برای نخستین بار اصطلاح «کارآفرین» را به کار برد و استدلال کرد که تمایل یک فرد به ورود به قلمرو ناشناخته و ریسک‌پذیری، او را از دیگران متمایز می‌سازد. بعدها، شومپیتر (Schumpeter) کارآفرینی را به عنوان فرآیند «تخریب خلاق» (destruction creative) مفهوم‌پردازی کرد که الگوهای مستقر را در هم می‌شکند و زمینه را برای ظهور محصولات و خدمات نوآورانه فراهم می‌آورد. این دیدگاه‌ها عمدتاً بر کارآفرینی فردی در بخش خصوصی متمرکز بودند.

با گذشت زمان، مفهوم کارآفرینی به سازمان‌های غیرانتفاعی و عمومی نیز تسری یافت. «کارآفرینی درون‌سازمانی» (intrapreneurship) به رفتارهای کارآفرینانه در درون سازمان‌های موجود اشاره دارد، در حالی که «کارآفرینی اجتماعی» (entrepreneurship social) بر حل مسائل اجتماعی از طریق رویکردهای نوآورانه و پایدار تأکید می‌کند. در حوزه آموزش، این مفاهیم به تدریج به مدارس راه یافتند. پاشباردیس و براوکمان-سایکویچ (۲۰۲۱) اصطلاح «آموزش کارآفرین» (edupreneur) را برای توصیف رهبران مدرسه‌ای به کار بردند که با رویکردی کارآفرینانه، نوآوری و تغییر را در سازمان‌های آموزشی خود رهبری می‌کنند.

چارچوب‌های نظری مدارس کارآفرین

ادبیات موجود، چندین چارچوب نظری را برای تبیین مدارس کارآفرین ارائه داده است. نخستین و تأثیرگذارترین چارچوب، نظریه «سه‌مارپیچ» (Helix Triple) است که توسط هنری اتزکویتز (Etzkowitz Henry) و رویت ریدسدورف (Loet Leydesdorff) توسعه یافته است. این نظریه بر تعامل پویای سه نهاد دانشگاه، صنعت و دولت در ایجاد نوآوری و توسعه اقتصادی تأکید دارد. اگرچه این نظریه در ابتدا برای دانشگاه‌های کارآفرین تدوین شد، اصول آن به مدارس نیز قابل تعمیم است. در سطح

مدرسه، سه‌ماریچ می‌تواند به عنوان چارچوبی برای تحلیل روابط مدرسه با جامعه محلی، کسب‌وکارها، و نهادهای دولتی مورد استفاده قرار گیرد.

دومین چارچوب نظری مهم، کار برتون کلارک (Clark Burton) در مطالعه دانشگاه‌های کارآفرین اروپایی است. کلارک پنج عنصر اساسی را برای تحول کارآفرینانه سازمان‌های آموزشی شناسایی کرد: (۱) یک هسته رهبری قوی، (۲) یک محیط توسعه‌یافته در پیرامون، (۳) یک پایگاه تأمین مالی متنوع، (۴) یک قلب دانشگاهی فعال، و (۵) یک فرهنگ کارآفرینانه یکپارچه. این عناصر به طور قابل توجهی با ابعاد مدیریت مدرسه کارآفرین که در این مقاله مورد بررسی قرار می‌گیرد، همپوشانی دارند.

سومین چارچوب، مدل «پاسخگویی و خودمختاری» (accountability and autonomy) است که در سیاست‌های آموزشی مبتنی بر مدیریت عمومی نوین (Management Public New) ریشه دارد. بر اساس این دیدگاه، اعطای خودمختاری بیشتر به مدارس در زمینه‌هایی مانند محتوا، بودجه، و جذب نیروی انسانی، همراه با پاسخگویی در قبال نتایج، می‌تواند کارایی و اثربخشی نظام آموزشی را افزایش دهد. در چنین ساختاری، مدیر مدرسه نقشی شبیه به یک کارآفرین ایفا می‌کند که با استفاده از آزادی عمل خود، نوآوری و تغییر را در مدرسه تسهیل می‌نماید.

رهبری کارآفرینانه در مدارس

یکی از محوری‌ترین مفاهیم در ادبیات مدارس کارآفرین، «رهبری کارآفرینانه» (leadership entrepreneurial) است. براوکمان-سایکویچ و پاشیاردیس (Pashardis & Brauckmann-Sajkiewicz) رهبری کارآفرینانه را به عنوان رویکردی تعریف می‌کنند که در آن کارایی اقتصادی و اثربخشی آموزشی به صورت مکمل یکدیگر عمل می‌کنند. به عبارت دیگر، رهبر کارآفرین نه تنها بر بهبود کیفیت یاددهی-یادگیری متمرکز است، بلکه به دنبال راه‌هایی برای تأمین منابع مالی، ایجاد شبکه‌های همکاری، و افزایش کارایی سازمانی نیز می‌باشد.

پژوهش‌های تجربی نشان داده‌اند که رهبران کارآفرین مدارس، ویژگی‌های خاصی از جمله هوشیاری نسبت به فرصت‌ها (alertness opportunity)، ریسک‌پذیری حساب‌شده، خلاقیت، و توانایی بسیج منابع را از خود نشان می‌دهند. این ویژگی‌ها به آن‌ها امکان می‌دهد تا در شرایط عدم قطعیت و پیچیدگی، تصمیمات مؤثری اتخاذ کنند. همچنین، رهبران کارآفرین با اسکن محیط بیرونی خود به دنبال فرصت‌ها و راه‌حل‌های خلاقانه برای مسائل پیچیده آموزشی هستند. با این حال، چالش اساسی آن است که چگونه می‌توان این رویکرد کارآفرینانه را با اصول تربیتی و انسان‌گرایانه آموزش تعادل بخشید، بدون آنکه مدرسه صرفاً به یک نهاد اقتصادی تقلیل یابد.

پیشینه پژوهش و شکاف‌های موجود

ادبیات بین‌المللی در زمینه مدارس کارآفرین و رهبری کارآفرینانه در دو دهه اخیر رشد قابل توجهی داشته است. کتاب «آموزش کارآفرینی تطبیقی» (Education Entrepreneurship Comparative) که توسط ژو (Xu, ۲۰۲۳) ویرایش شده است، رویکردهای کشورهای مختلف از جمله ایالات متحده، انگلستان، فنلاند، آلمان، کره جنوبی، چین و کانادا را مورد بررسی قرار می‌دهد. این اثر نشان می‌دهد که علی‌رغم اشتراکات کلی، هر کشور بر اساس بافت فرهنگی-اقتصادی خود، مدل خاصی از آموزش و مدیریت کارآفرینانه را توسعه داده است.

در سطح اروپا، مطالعات متعددی به تأثیر برنامه‌های آموزش کارآفرینی بر توسعه مدرسه پرداخته‌اند. به عنوان مثال، مدل «باز برای کسب‌وکار» (Business for Open) که از کانادا به سوئد منتقل شد، نشان داد که چگونه رویکردهای کارآفرینانه می‌توانند محیط‌های یادگیری جدیدی را در مدارس روستایی ایجاد کنند. این مدل با تأکید بر یادگیری مبتنی بر پروژه، کار تیمی، و ارتباط با جامعه محلی، توانست مفاهیم سنتی تدریس و یادگیری را به چالش بکشد.

در حوزه رهبری مدرسه، مطالعات پیه‌ای (al et Pihie, ۲۰۱۴) رابطه بین شیوه‌های رهبری کارآفرینانه و نوآوری مدرسه را بررسی کردند و نشان دادند که رهبری کارآفرینانه تأثیر مثبت و معناداری بر ظرفیت نوآوری مدارس دارد. همچنین، یمینی و همکاران (al et Yemini, ۲۰۱۵) بر مفهوم «کارآفرینی درون‌سازمانی اجتماعی» (intrapreneurship social) در مدارس تأکید کردند و نشان دادند که چگونه مدیران می‌توانند با رویکردی کارآفرینانه، تغییرات اجتماعی مثبتی را در جوامع خود ایجاد کنند. در ایران، توجه به آموزش کارآفرینی و مدارس کارآفرین سابقه کوتاهی دارد. بیشتر پژوهش‌های انجام شده بر آموزش کارآفرینی در دوره متوسطه متمرکز بوده و کمتر به ابعاد مدیریتی و ساختاری مدارس کارآفرین پرداخته‌اند. همچنین، مطالعات تطبیقی که الگوهای موفق بین‌المللی را با شرایط ایران مقایسه کرده باشند، اندک است. این شکاف پژوهشی، ضرورت انجام تحقیق حاضر را آشکار می‌سازد.

علاوه بر این، در سطح بین‌المللی نیز پژوهش‌های موجود عمدتاً بر آموزش کارآفرینی (آنچه به دانش‌آموزان آموزش داده می‌شود) متمرکز بوده‌اند تا بر مدیریت کارآفرینانه (چگونگی اداره مدرسه). به عبارت دیگر، بعد سازمانی و مدیریتی مدارس کارآفرین کمتر مورد توجه قرار گرفته است. همان‌طور که فرنس در مرور دامنه‌ای خود اشاره می‌کند، در حال حاضر شواهد محدودی درباره تأثیر تفکر و اقدام کارآفرینانه بر پیامدهای یادگیری دانش‌آموزان و توسعه مدرسه وجود دارد.

با توجه به مطالب فوق، این مقاله در پی پاسخگویی به سؤالات زیر است: (۱) الگوهای مدیریت مدارس کارآفرین در نظام‌های آموزشی پیشرو چگونه طراحی و پیاده‌سازی می‌شوند؟ (۲) وجوه افتراق و اشتراک این الگوها در کشورهای مختلف چیست؟ (۳) چه چارچوب تطبیقی می‌توان برای طراحی مدل بومی مدارس کارآفرین در ایران ارائه داد؟ نوآوری این پژوهش در دو جنبه است: نخست، تمرکز بر ابعاد مدیریتی و ساختاری مدارس کارآفرین (به جای صرفاً آموزش کارآفرینی)؛ دوم، استفاده از روش تطبیقی نظام‌مند برای تحلیل الگوهای موفق بین‌المللی و استخراج درس‌هایی برای نظام آموزشی ایران. در ادامه، ابتدا روش‌شناسی پژوهش تشریح می‌شود، سپس یافته‌های حاصل از تحلیل تطبیقی در شش بعد اصلی ارائه می‌گردد، و در نهایت با بحث و نتیجه‌گیری، چارچوب پیشنهادی برای مدارس کارآفرین ارائه خواهد شد.

پیشینه تحقیق

مبانی نظری و تاریخی مدارس کارآفرین

خاستگاه مفهوم کارآفرینی در آموزش

مفهوم کارآفرینی در آموزش ریشه در تحولات اقتصادی و اجتماعی دهه‌های پایانی قرن بیستم دارد. اگرچه واژه «کارآفرین» نخستین بار توسط ریچارد کانتیلون در سال ۱۷۳۴ وارد ادبیات اقتصادی شد، اما کاربرد آن در حوزه آموزش و مدیریت مدرسه پدیده‌ای نسبتاً جدید محسوب می‌شود. شومپیتر (Schumpeter) در نظریه «تخریب خلاق» خود، کارآفرینی را به عنوان موتور محرک نوآوری و تحول اقتصادی معرفی کرد. این ایده‌ها بعدها به تدریج به حوزه آموزش تسری یافت و مفهوم «دانشگاه کارآفرین» (University Entrepreneurial) توسط بورتن کلارک (Clark Burton) در دهه ۱۹۹۰ میلادی صورت‌بندی شد.

در سطح مدرسه، مفهوم «رهبری کارآفرینانه» (Leadership Entrepreneurial) در دهه‌های اخیر مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است. یک مرور نظام‌مند جامع که توسط هو و چن (Chen, & Ho, ۲۰۲۶) در مجله *Review Research Educational* منتشر شده، نشان می‌دهد که پژوهش‌های مربوط به رهبری کارآفرینانه در محیط‌های آموزشی بین سال‌های ۱۹۹۶ تا ۲۰۲۵ رشد چشمگیری داشته است. این مرور ۹۱ مقاله را شامل ۲۹ مطالعه کمی، ۴۳ مطالعه کیفی، ۱۳ مقاله تفسیری، ۳ مطالعه مروری و ۳ مطالعه ترکیبی تحلیل کرده است.

نظریه‌های بنیادین

پژوهش‌های پیشین در حوزه مدارس کارآفرین عمدتاً بر چهار چارچوب نظری اصلی استوار بوده‌اند: نظریه سه‌ماریچ (Helix Triple): اتزکوویتز و لیدسدورف (Leydesdorff & Etzkowitz) نظریه سه‌ماریچ را برای تبیین تعامل دانشگاه، صنعت و دولت در ایجاد نوآوری توسعه دادند. در سطح مدرسه، این نظریه مبنایی برای تحلیل روابط مدارس با جامعه محلی، کسب‌وکارها و نهادهای دولتی قرار گرفته است. نظریه سرمایه انسانی (Theory Capital Human): این نظریه که توسط شولتز (Schultz) و بکر (Becker) توسعه یافته، بر این اصل استوار است که آموزش و پرورش سرمایه‌گذاری در افزایش بهره‌وری و پتانسیل اقتصادی افراد است. در زمینه آموزش کارآفرینی، این نظریه توضیح می‌دهد که چگونه یادگیری تجربی و ساختاریافته می‌تواند قابلیت‌های کارآفرینانه را توسعه دهد. نظریه رفتار برنامه‌ریزی شده (Behavior Planned of Theory): این نظریه که توسط ایجن (Ajzen) مطرح شده، برای تبیین شکل‌گیری نیت‌های کارآفرینانه از طریق نگرش‌ها، هنجارهای ذهنی و کنترل رفتاری ادراک شده به کار رفته است. نظریه مدیریت عمومی نوین (Management Public New): این رویکرد بر اعطای خودمختاری بیشتر به مدارس در کنار پاسخگویی در قبال نتایج تأکید دارد و زمینه‌ساز مفهوم‌پردازی مدیر مدرسه به عنوان یک کارآفرین شده است.

مرور نظام‌مند پژوهش‌های انجام شده

در سال‌های اخیر، چندین مطالعه مروری نظام‌مند با هدف ارزیابی وضعیت پژوهش در حوزه رهبری کارآفرینانه و آموزش کارآفرینی در مدارس انجام شده است.

مرور نظام‌مند هو و چن (Chen, & Ho, ۲۰۲۶) با تحلیل ۹۱ مقاله منتشر شده بین ۱۹۹۶ تا ۲۰۲۵ به یافته‌های کلیدی زیر دست یافته است: (الف) مدارس به طور فزاینده‌ای رهبری کارآفرینانه را به عنوان پاسخی پویا و نوآورانه به الزامات سختگیرانه اصلاحات آموزشی نئولیبرال و سیاست‌های بازارمحور اتخاذ می‌کنند؛ (ب) چهار رویکرد رایج برای تعریف مفهومی رهبری کارآفرینانه در مدارس شناسایی شده است؛ (ج) هفت سازه عملیاتی برای رهبری کارآفرینانه وجود دارد؛ و (د) شرایط پویایی بر استفاده از رهبری کارآفرینانه برای ارتقای بهبود مدرسه و تسهیل تحول تأثیر می‌گذارد.

این مطالعه همچنین به ابهامات مفهومی و همپوشانی‌های تجربی بین رهبری کارآفرینانه و سایر نظریه‌های رهبری اشاره می‌کند و بر نیاز به تمایزهای واضح‌تر و حمایت تجربی دقیق‌تر تأکید دارد. یکی از مهمترین یافته‌های این مرور، فقدان شواهد کافی درباره تأثیر تفکر و اقدام کارآفرینانه بر پیامدهای یادگیری دانش‌آموزان و توسعه مدرسه است.

در حوزه آموزش کارآفرینی، مرور نظام‌مند زارا فضل‌اللهی و اوبشونکا (Obschonka, & Fazlelahi Zarea, ۲۰۲۶) با بررسی ۵۱ مطالعه ارزیابی کمی منتشر شده بین ۱۹۹۷ تا ۲۰۲۵، دو الگوی هسته‌ای را شناسایی کرده است: نخست، ادغام نظری در این مطالعات نادر است و بیشتر آن‌ها تنها به طور سطحی از نظریه‌های علوم اجتماعی استفاده می‌کنند؛ دوم، دقت روش‌شناختی همچنان محدود است و بیشتر مطالعات بر طرح‌های مقطعی یا پیش‌آزمون-پس‌آزمون ساده متکی هستند.

مرور نظام‌مند دیگری که توسط فرنترز و همکاران (al et Frenzt, ۲۰۲۵) در مجله Education in Frontiers منتشر شده، به بررسی رهبری کارآفرینانه مدارس در کشورهای آلمانی‌زبان پرداخته است. این مطالعه نشان می‌دهد که رهبری کارآفرینانه مدارس در تقاطع تمایلات فردی، شرایط نهادی و زمینه‌های ملی-فرهنگی عمل می‌کند و تنش‌های پایداری بین عقلانیت آموزشی و اقتصادی وجود دارد.

ادبیات تطبیقی در زمینه آموزش کارآفرینی و مدارس کارآفرین در دو دهه اخیر رشد قابل توجهی داشته است. کتاب «آموزش کارآفرینی تطبیقی» (Education Entrepreneurship Comparative) که توسط ژو (Xu, ۲۰۲۳) ویرایش شده است، رویکردهای هشت کشور از جمله ایالات متحده، انگلستان، فنلاند، آلمان، کرواسی، کانادا، کره جنوبی و چین را مورد بررسی قرار

می‌دهد. این اثر نشان می‌دهد که علی‌رغم اشتراکات کلی، هر کشور بر اساس بافت فرهنگی-اقتصادی خود، مدل خاصی از آموزش و مدیریت کارآفرینانه را توسعه داده است. به عنوان مثال، کشورهای شمال اروپا بر یادگیری مبتنی بر پروژه و مشارکت جامعه محلی تأکید دارند، در حالی که کشورهای شرق آسیا رویکردی متمرکزتر و همسو با اهداف توسعه ملی اتخاذ کرده‌اند.

مطالعه تطبیقی گیرل (Girel, 2025) در مجله *Challenges Educational* به مقایسه مدل‌های آموزش استراتژی در اسرائیل و چین پرداخته است. یافته‌های این مطالعه نشان می‌دهد که مدل اسرائیلی مبتنی بر نوآوری مردمی (innovation grassroots)، فرهنگ ریسک‌پذیری و منتورینگ غیررسمی است، در حالی که رویکرد چین دارای ماهیت بالا به پایین (top-down)، اجرای متمرکز سیاست‌ها و هماهنگی با اهداف توسعه ملی است. این مطالعه نتیجه می‌گیرد که هر دو سیستم در پرورش ذهنیت و مهارت‌های کارآفرینانه مؤثر هستند، اما با چالش‌های متفاوتی مواجه‌اند: اسرائیل با چالش فراگیری و مقیاس‌پذیری، و چین با چالش پرورش خلاقیت و ریسک‌پذیری واقعی.

در سطح اروپا، مدل «باز برای کسب‌وکار» (Business for Open) که از کانادا به سوئد منتقل شد، نشان داد که چگونه رویکردهای کارآفرینانه می‌توانند محیط‌های یادگیری جدیدی را در مدارس روستایی ایجاد کنند. این مدل با تأکید بر یادگیری مبتنی بر پروژه، کار تیمی و ارتباط با جامعه محلی، توانست مفاهیم سنتی تدریس و یادگیری را به چالش بکشد.

ادبیات دانشگاه‌های کارآفرین اگرچه به طور مستقیم بر مدارس متمرکز نیست، اما چارچوب‌های مفهومی ارزشمندی برای تحلیل مدارس کارآفرین ارائه می‌دهد. مطالعه دکتری هانگ و شی (2012) با عنوان «انگلیس و آمریکا: مقایسه و 启示 الگوهای مدیریت دانشگاه‌های کارآفرین» به تحلیل تطبیقی الگوهای مدیریت دانشگاه‌های کارآفرین در بریتانیا و ایالات متحده پرداخته است. این مطالعه نشان می‌دهد که الگوی بریتانیایی مبتنی بر تمرکز نسبی قدرت در سطح ملی همراه با خودمختاری دانشگاهی است (الگوی دانشگاه وارویک)، در حالی که الگوی آمریکایی دارای ساختار 高度 تفکیک‌شده و غیرمتمرکز است (الگوی دانشگاه استنفورد). با وجود تفاوت‌ها، هر دو الگو بر اهمیت استقلال مدیریتی، تنوع‌بخشی به منابع مالی، و ارتباط نزدیک با صنعت تأکید دارند. این یافته‌ها می‌تواند برای طراحی الگوهای مدارس کارآفرین الهام‌بخش باشد.

کتاب «الگوی حاکمیت دانشگاه کارآفرین» (University Entrepreneurial of Mode Governance The) توسط چن شیان (Xian, Chen, 2022) نیز چارچوبی دوبعدی شامل حاکمیت بیرونی و درونی (ساختار، فرآیند و فرهنگ) برای تحلیل دانشگاه‌های کارآفرین ارائه می‌دهد که می‌تواند به حوزه مدارس نیز تعمیم داده شود.

در ایران، توجه به آموزش کارآفرینی و مدارس کارآفرین سابقه کوتاهی دارد. بیشتر پژوهش‌های انجام شده بر آموزش کارآفرینی در دوره متوسطه متمرکز بوده و کمتر به ابعاد مدیریتی و ساختاری مدارس کارآفرین پرداخته‌اند. مطالعات موجود عمدتاً بر مؤلفه‌هایی مانند شناسایی شایستگی‌های کارآفرینانه معلمان، بررسی اثربخشی برنامه‌های درسی کارآفرینی، و سنجش نگرش دانش‌آموزان نسبت به کارآفرینی متمرکز بوده‌اند. مهم‌ترین شکاف پژوهشی در زمینه داخلی، فقدان مطالعات تطبیقی نظام‌مند است که الگوهای موفق بین‌المللی مدارس کارآفرین را با شرایط ایران مقایسه کرده و چارچوبی بومی برای پیاده‌سازی ارائه داده باشد. همچنین، پژوهش‌های کمی به نقش مدیران مدارس به عنوان رهبران کارآفرین و موانع ساختاری-فرهنگی پیش روی کارآفرینی در نظام آموزشی متمرکز ایران پرداخته‌اند.

۳. چارچوب‌های نظری حاکم بر پژوهش‌ها

بررسی نظام‌مند پژوهش‌های حوزه مدارس کارآفرین نشان می‌دهد که از چارچوب‌های نظری متنوعی استفاده شده است، اما کاربرد آن‌ها اغلب سطحی و ناهماهنگ است. مرور نظام‌مند هو و چن (Chen, & Ho, 2026) چهار رویکرد اصلی برای تعریف مفهومی رهبری کارآفرینانه در مدارس شناسایی کرده است:

- ❖ رویکرد مبتنی بر ویژگی‌های فردی (trait-based).
- ❖ رویکرد مبتنی بر رفتار (behavior-based).
- ❖ رویکرد مبتنی بر زمینه (context-based)، و
- ❖ رویکرد ترکیبی (integrative).

با این حال، این مطالعه به صراحت به ابهامات مفهومی و همپوشانی تجربی بین رهبری کارآفرینانه و سایر نظریه‌های رهبری (مانند رهبری تحول‌آفرین، رهبری استراتژیک و رهبری نوآور) اشاره می‌کند و بر نیاز به تمایزهای واضح‌تر تأکید دارد.

شکاف نظری در پژوهش‌ها

زارا فضل‌اللهی و اوبشونکا (Obschonka, & Fazlelahi Zarea, ۲۰۲۶) در مرور خود استدلال می‌کنند که مشکل فقدان شواهد تجمعی درباره اثربخشی آموزش کارآفرینی در نوجوانان، نه تنها بازتاب یافته‌های تجربی پراکنده، بلکه بازتاب فقدان عمیق منطق ارزیابی نظری-محور (logic evaluation theory-driven) است. آن‌ها چارچوب ارزیابی مبتنی بر نظریه را توسعه داده‌اند که نظریه برنامه، نظریه ارزیابی و نظریه علوم اجتماعی را در ساختاری لایه‌ای ادغام می‌کند تا توضیح دهد که مداخلات آموزش کارآفرینی چگونه، تحت چه شرایطی و از طریق چه مکانیسم‌هایی انتظار می‌رود کار کنند. در مطالعه فرنتز و همکاران (al et Frenzt, ۲۰۲۵) نیز تأکید شده است که رهبری کارآفرینانه مدارس در تقاطع تمایلات فردی، شرایط نهادی و زمینه‌های ملی-فرهنگی عمل می‌کند و پژوهش‌های آینده باید به بررسی چگونگی اجرای عملی آن و نیز پیامدهای ناخواسته و محدودیت‌های زمینه‌ای توجه کنند.

چالش‌ها و محدودیت‌های پژوهشی

پژوهش‌های مروری انجام شده، کاستی‌ها و چالش‌های متعددی را در ادبیات موجود شناسایی کرده‌اند: نخست، محدودیت‌های روش‌شناختی: بیشتر مطالعات بر طرح‌های مقطعی یا پیش‌آزمون-پس‌آزمون ساده متکی هستند و از گروه‌های کنترل معتبر، تصادفی‌سازی کافی و گزارش اندازه اثر جامع برخوردار نیستند. مرور زارا فضل‌اللهی و اوبشونکا (۲۰۲۶) نشان داد که این محدودیت‌ها، استنتاج علی را با مشکل مواجه می‌سازد. دوم، غلبه رویکردهای کمی و نیت‌محور: مرور کوماری و سودها (Sudha, & Kumari, ۲۰۲۵) بر روی ۸۲ مقاله نشان داد که بیشتر مطالعات بر پیامدهای سطح فردی مانند نیت کارآفرینانه و خودکارآمدی متمرکز بوده و پیامدهای بلندمدت و رفتاری کمتر مورد توجه قرار گرفته‌اند. همچنین، رویکردهای کیفی و میان‌رشته‌ای در اقلیت هستند. سوم، سوگیری جغرافیایی: پژوهش‌های موجود عمدتاً در کشورهای ثروتمند انگلیسی‌زبان انجام شده و شکاف‌های زمینه‌ای قابل توجهی در مورد کشورهای در حال توسعه (از جمله ایران) وجود دارد. چهارم، فقدان مطالعات طولی: تأثیرات بلندمدت مدارس کارآفرین بر پیامدهای شغلی و اقتصادی دانش‌آموزان هنوز به طور جدی بررسی نشده است.

شکاف‌های پژوهشی و جهت‌گیری‌های آینده

مرور نظام‌مند پژوهش‌های انجام شده، چندین شکاف اساسی را آشکار می‌سازد که باید در تحقیقات آتی مورد توجه قرار گیرند: نخست، تمایز مفهومی رهبری کارآفرینانه از سایر نظریه‌های رهبری. هو و چن (۲۰۲۶) بر نیاز به شواهد تجربی دقیق‌تر برای تمایز رهبری کارآفرینانه از رهبری تحول‌آفرین، استراتژیک و نوآور تأکید دارند.

دوم، تمرکز بر پیامدهای بلندمدت و رفتاری. کوماری و سودها (۲۰۲۵) پیشنهاد می‌دهند که پژوهش‌های آینده به جای تمرکز صرف بر نیت‌های کارآفرینانه، به پیامدهای عینی مانند ایجاد کسب‌وکار، عملکرد شغلی و مشارکت اقتصادی توجه کنند. سوم، توسعه چارچوب‌های نظری بومی. مطالعات تطبیقی مانند مطالعه گیرل (۲۰۲۵) نشان می‌دهد که مدل‌های موفق بین‌المللی بدون توجه به بافت فرهنگی-اقتصادی قابل انتقال نیستند و نیاز به بومی‌سازی دارند. چهارم، مطالعات ترکیبی و طولی. زارا فضل‌اللهی و اوبشونکا (۲۰۲۶) بر نیاز به طرح‌های ارزیابی طولی و مکانیسم‌محور تأکید دارند که بتوانند روابط علی را با اعتبار بیشتری آشکار سازند.

بررسی پیشینه پژوهش نشان می‌دهد که حوزه مدارس کارآفرین و رهبری کارآفرینانه در آموزش، علی‌رغم رشد قابل توجه در دو دهه اخیر، هنوز با چالش‌های مفهومی، روش‌شناختی و نظری متعددی مواجه است. از یک سو، شواهد فزاینده‌ای حاکی از پذیرش روزافزون این رویکرد در نظام‌های آموزشی مختلف به عنوان پاسخی به تحولات اقتصادی و اجتماعی است. از سوی دیگر، ابهامات مفهومی، محدودیت‌های روش‌شناختی، و فقدان چارچوب‌های نظری منسجم، نتیجه‌گیری قطعی درباره اثربخشی مدارس کارآفرین را دشوار می‌سازد.

در سطح بین‌المللی، کشورهای پیشرو مانند فنلاند، سنگاپور، کره جنوبی، آلمان و کانادا تجارب ارزشمندی در زمینه طراحی و پیاده‌سازی مدارس کارآفرین دارند که می‌تواند مبنای مطالعات تطبیقی قرار گیرد. در سطح داخلی، شکاف پژوهشی قابل توجهی در زمینه مطالعات تطبیقی نظام‌مند و ارائه چارچوب بومی برای مدارس کارآفرین در ایران وجود دارد. پژوهش حاضر در پی آن است تا با بهره‌گیری از روش تطبیقی-تحلیلی و با تمرکز بر شش کشور پیشرو، به پر کردن این شکاف کمک کند.

روش‌شناسی پژوهش (متد)

پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و با استفاده از روش تطبیقی-تحلیلی انجام شده است. این روش برای مطالعه نظام‌های آموزشی مختلف و استخراج الگوهای موفق جهت انتقال به بافت‌های دیگر، مناسب‌ترین رویکرد محسوب می‌شود. جامعه پژوهش شامل کلیه کشورهایی است که تجربه پیاده‌سازی مدارس کارآفرین یا برنامه‌های آموزش کارآفرینی در سطح مدرسه را داشته‌اند. با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند و مبتنی بر معیار، شش کشور پیشرو در این حوزه انتخاب شدند: فنلاند، سنگاپور، استرالیا، کانادا، آلمان و کره جنوبی. همچنین ایران به عنوان کشور مورد مطالعه اصلی در نظر گرفته شده است.

برای جمع‌آوری داده‌ها از سه منبع اصلی استفاده شده است: (۱) اسناد بالادستی و سیاست‌های آموزشی کشورهای منتخب، (۲) گزارش‌های بین‌المللی سازمان‌هایی نظیر UNESCO، OECD، WEF، و (۳) مقالات علمی معتبر منتشر شده در بازه زمانی ۲۰۰۰ تا ۲۰۲۵. پایگاه‌های داده مورد جستجو شامل Springer، ScienceDirect، Science of Web، Scopus و پایگاه‌های فارسی مانند SID و Magiran بوده است.

برای تحلیل داده‌ها از الگوی چهارمرحله‌ای جورج بردی (Bereday، ۱۹۶۴) استفاده شده است که شامل مراحل زیر است: (۱) توصیف (گردآوری داده‌های خام درباره نظام‌های آموزشی هر کشور)، (۲) تفسیر (تحلیل داده‌ها در بافت فرهنگی-اجتماعی-اقتصادی هر کشور)، (۳) همجواری (قراردادن داده‌های کشورهای مختلف در کنار یکدیگر برای شناسایی شباهت‌ها و تفاوت‌ها)، و (۴) مقایسه (استخراج نتایج تطبیقی و ارائه چارچوب نهایی). روایی یافته‌ها از طریق روش «بررسی اعضا» (checking member) با سه متخصص مدیریت آموزشی تأیید شده است. پایایی نیز از طریق محاسبه ضریب توافق بین دو کدگذار ($\kappa = ۰/۸۵$) و ثبت دقیق فرآیند تحلیل تضمین شده است.

نتایج پژوهش

نتایج حاصل از تحلیل تطبیقی شش کشور منتخب در قالب پنج جدول مجزا ارائه می‌شود. هر جدول به یکی از ابعاد اصلی مدیریت مدارس کارآفرین اختصاص دارد و به دنبال هر جدول، تحلیل جامع و ۷۰۰ کلمه‌ای یافته‌ها ارائه می‌گردد.

جدول ۱: چشم‌انداز و مأموریت مدارس کارآفرین در کشورهای منتخب

کشور	چشم‌انداز اصلی مدرسه کارآفرین	مأموریت مدرسه	جایگاه کارآفرینی در اسناد بالادستی	درجه تمرکز/عدم تمرکز	نقش مدیر در تعریف چشم‌انداز
فنلاند	تربیت شهروندان خلاق و مسئولیت‌پذیر اجتماعی	یادگیری مادام‌العمر، توسعه مهارت‌های قرن ۲۱، مشارکت جامعه‌محور	بخش جدایی‌ناپذیر از برنامه درسی ملی (تأکید بر کارآفرینی اجتماعی)	عدم تمرکز بالا (مدارس برنامه درسی محلی تدوین می‌کنند)	تسهیل‌گر و همکار با معلمان و جامعه
سنگاپور	پرورش نیروی کار نوآور برای اقتصاد دانش‌بنیان	توسعه مهارت‌های تفکر انتقادی، خلاقیت و ارتباط (۲۱CC)	ادغام در چارچوب «مهارت‌های قرن ۲۱» و برنامه «آینده‌نگاری آموزش»	تمرکز متوسط با خودمختاری عملیاتی	مجری سیاست‌های ملی همراه با خلاقیت محلی
استرالیا	آماده‌سازی دانش‌آموزان برای مشاغل آینده و کارآفرینی	سواد دیجیتال، تفکر طراحی، حل مسئله، ارتباط با صنعت	در چارچوب «ملبورن دکلیشن» (اهداف آموزشی) و برنامه درسی ملی	عدم تمرکز (ایالت‌ها مسئول اجرا)	رهبر استراتژیک با اختیارات تفویض شده
کانادا	توسعه سرمایه انسانی کارآفرین و مشارکت اجتماعی	یادگیری مبتنی بر پروژه، آموزش تجربی، ارتباط با کسب‌وکارهای محلی	در استان‌ها متفاوت (پیشرو: انتاریو و بریتیش کلمبیا)	عدم تمرکز بسیار بالا (مدیریت استانی)	تسهیل‌گر شبکه‌سازی با جامعه محلی
آلمان	تربیت کارآفرینان فنی-حرفه‌ای از طریق نظام دوگانه	آموزش دوگانه (مدرسه-صنعت)، توسعه مهارت‌های عملی، آمادگی برای ورود به بازار کار	ادغام در نظام آموزش فنی-حرفه‌ای (Berufsschule)	تمرکز متوسط با مشارکت قوی بخش خصوصی	هماهنگ‌کننده بین مدرسه و صنعت
کره جنوبی	پرورش استعدادها، خلاق و کارآفرین برای رقابت جهانی	خلاقیت و نوآوری، مدارس استعدادها درخشان (Schools Meister)، کارآفرینی فناورانه	در برنامه درسی ملی بازنگری شده ۲۰۱۵ و سیاست «خلاقیت و ادغام»	تمرکز بالا با استثناهایی برای مدارس خاص	مجری سیاست‌های ملی (محدودیت در تغییر چشم‌انداز)
ایران	(وضعیت موجود) تربیت نیروی انسانی متعهد و متخصص برای نظام اسلامی	آموزش دینی-اخلاقی، آمادگی برای کنکور، توسعه مهارت‌های پایه	در سند تحول بنیادین (با تأکید محدود بر کارآفرینی)، آیین‌نامه مدارس کارآفرین (۱۴۰۱)	تمرکز بسیار بالا (برنامه درسی ملی متمرکز)	مجری دستورالعمل‌های وزارتی

یافته‌های جدول ۱ نشان می‌دهد که مفهوم «مدارس کارآفرین» در کشورهای مختلف، تفاسیر متفاوتی دارد. در فنلاند و کانادا، تأکید بر «کارآفرینی اجتماعی» (entrepreneurship social) و تربیت شهروندانی است که می‌توانند با رویکردی نوآورانه به حل مسائل جامعه بپردازند. در مقابل، در آلمان و کره جنوبی، کارآفرینی عمدتاً در چارچوب «اقتصاد دانش‌بنیان» و «رقابت‌پذیری جهانی» تعریف می‌شود. سنگاپور و استرالیا رویکردی میانی را اتخاذ کرده‌اند که هم بر توسعه فردی و هم بر نیازهای اقتصادی تأکید دارد.

این تنوع در مفهوم‌پردازی، ریشه در تفاوت‌های فرهنگی-اقتصادی کشورها دارد. پاشیاردیس و براوکمان-سایکویچ در مطالعه تطبیقی خود نشان دادند که کشورهای اسکاندیناوی به دلیل سنت قوی دولت رفاه، بر کارآفرینی اجتماعی تأکید دارند، در حالی که کشورهای شرق آسیا به دلیل رقابت شدید اقتصادی، کارآفرینی را عمدتاً در خدمت رشد اقتصادی می‌بینند. در مطالعه ژو (Xu, ۲۰۲۳) نیز

تأکید شده است که تفاوت‌های فرهنگی، چارچوب‌های خط مشی و رویکردهای آموزشی منحصر به فردی را در هر کشور شکل داده است.

یکی از یافته‌های مهم جدول ۱، رابطه معکوس میان درجه تمرکز نظام آموزشی و خودمختاری مدارس در تعریف چشم‌انداز است. در فنلاند و کانادا که نظام‌های بسیار غیرمتمرکزی دارند، مدارس از آزادی عمل بالایی در تدوین برنامه درسی محلی و تعریف مأموریت خاص خود برخوردارند. در مقابل، در کره جنوبی و ایران (و تا حدی آلمان)، تمرکز بالای نظام آموزشی، مدارس را به مجریان سیاست‌های ملی تبدیل کرده و ابتکار عمل محلی را محدود می‌سازد.

این یافته با نتایج مطالعه ایوردانیدیس (Jordanidis, ۲۰۲۳) همسو است که نشان داد مدارس در نظام‌های آموزشی متمرکز (مانند یونان) رفتارهای رهبری کارآفرینانه را عمدتاً برای «بقای سازمانی» در درون محیط بوروکراتیک به کار می‌گیرند، در حالی که در نظام‌های غیرمتمرکز، رفتارهای کارآفرینانه معطوف به «توسعه و نوآوری» است. در ایران، با وجود تصویب آیین‌نامه مدارس کارآفرین در سال ۱۴۰۱، هنوز مدارس استقلال کافی برای طراحی برنامه درسی کارآفرینانه ندارند و مأموریت اصلی آن‌ها عمدتاً بر آمادگی برای کنکور متمرکز مانده است.

نقش مدیر مدرسه در تعریف چشم‌انداز و مأموریت مدرسه، تفاوت قابل توجهی در کشورهای مورد مطالعه دارد. در نظام‌های تمرکزگرا (کره جنوبی و ایران)، مدیر مدرسه عمدتاً «مجری» دستورالعمل‌های وزارتی است و اختیارات محدودی برای تغییر چشم‌انداز مدرسه دارد. در نظام‌های غیرمتمرکز (فنلاند و کانادا)، مدیر به عنوان «تسهیل‌گر» عمل می‌کند و با مشارکت معلمان، والدین و جامعه محلی، چشم‌انداز مدرسه را تدوین می‌نماید. سنگاپور و استرالیا مدل میانی را اتخاذ کرده‌اند که در آن مدیر همزمان «مجری» سیاست‌های ملی و «تسهیل‌گر» نوآوری محلی است.

مطالعه فرنتز و همکاران (al et Frenztz, ۲۰۲۵) در کشورهای آلمانی‌زبان نشان داد که رهبران کارآفرین مدارس، علی‌رغم محدودیت‌های ساختاری، با استفاده از استراتژی‌های خلاقانه مانند تشکیل تیم‌های کاری خودمختار، برون‌سپاری برخی فعالیت‌ها، و ایجاد شبکه‌های غیررسمی با کسب‌وکارهای محلی، فضایی برای نوآوری در مدرسه ایجاد می‌کنند. این یافته برای نظام آموزشی ایران که با ساختار متمرکز مواجه است، حائز اهمیت است: حتی در شرایط محدودیت، مدیران می‌توانند با رویکردی کارآفرینانه، فضایی برای نوآوری در سطح مدرسه ایجاد کنند.

یافته دیگر، تفاوت در میزان نهادینه‌سازی کارآفرینی در اسناد بالادستی است. در فنلاند، کارآفرینی به عنوان «شایستگی عبوری» (competence transversal) در برنامه درسی ملی ادغام شده و در تمامی دروس جاری است. در سنگاپور، چارچوب «مهارت‌های قرن ۲۱» (۲۱CC) شامل خلاقیت، نوآوری و کارآفرینی به عنوان یکی از هسته‌های اصلی آموزش است. در کره جنوبی، سیاست «خلاقیت و ادغام» (Integration and Creativity) از سال ۲۰۱۵ در برنامه درسی ملی گنجانده شده است. در ایران، علی‌رغم تأکید سند تحول بنیادین بر «تربیت نیروی انسانی کارآفرین»، جایگاه کارآفرینی در برنامه درسی ملی روشن نیست و عمدتاً به عنوان یک درس اختیاری در نظر گرفته شده است.

ژو (Xu, ۲۰۲۳) در کتاب «آموزش کارآفرینی تطبیقی» نشان می‌دهد که کشورهای موفق، آموزش کارآفرینی را به عنوان «یکپارچه در برنامه درسی» (integrated) طراحی کرده‌اند، نه به عنوان یک «درس اضافی» (add-on). این یافته برای سیاست‌گذاران ایرانی حائز اهمیت است که به جای افزودن یک درس جداگانه با عنوان «کارآفرینی»، باید اصول کارآفرینی (خلاقیت، حل مسئله، ریسک‌پذیری حساب‌شده، همکاری) را در تمامی دروس جاری سازند.

بر اساس یافته‌های جدول ۱، برای توسعه مدارس کارآفرین در ایران، توجه به موارد زیر ضروری است: (۱) تعریف شفاف از مفهوم «مدرسه کارآفرین» با توجه به بافت فرهنگی-اقتصادی ایران (ترکیبی از کارآفرینی اقتصادی و اجتماعی)؛ (۲) تفویض اختیار بیشتر به مدارس در تدوین برنامه درسی محلی و تعریف مأموریت خاص خود (عدم تمرکز عملیاتی)؛ (۳) توانمندسازی مدیران مدارس به

دوره ۱ - شماره ۱ (پاییز ۱۴۰۴) - صفحه ۶۸ تا ۹۷

عنوان «رهبران کارآفرین» که بتوانند در چارچوب سیاست‌های ملی، فضایی برای نوآوری محلی ایجاد کنند؛ و (۴) نهادینه‌سازی کارآفرینی به عنوان یک «شایستگی عبوری» در برنامه درسی ملی، نه یک درس اضافی.

جدول ۲: ساختار سازمانی و حاکمیت در مدارس کارآفرین

کشور	الگوی حاکمیت	ساختار تصمیم‌گیری	شوراهای مشارکتی	مکانیسم‌های پاسخگویی	درجه استقلال مالی	مکانیسم‌های نظارتی
فنلاند	حاکمیت شبکه‌ای (Network governance)	توزیع شده (معلمان، والدین، دانش‌آموزان)	شورای مدرسه با نماینده‌گی همه ذی‌نفعان	پاسخگویی حرفه‌ای به جامعه محلی	بالا (مدیریت بودجه سالانه توسط مدرسه)	ارزشیابی بیرونی دوره‌ای + خودارزیابی
سنگاپور	حاکمیت ترکیبی (دولت-جامعه)	سلسله‌مراتبی با مشارکت محدود	انجمن اولیا و مربیان، مشاوران صنعتی	پاسخگویی به وزارت آموزش (MOE) و جامعه	متوسط (بودجه دولتی + حق‌الزحمه‌ها)	بازرسی‌های دوره‌ای وزارتی + گزارش عملکرد سالانه
استرالیا	حاکمیت مدرسه‌محور (School-based governance)	توزیع شده با شورای مدرسه منتخب	شورای مدرسه (شامل والدین، معلمان، مدیر، نماینده جامعه)	پاسخگویی به وزارت ایالت و جامعه	بالا (مدیریت مستقل بودجه)	گزارش‌های مالی سالانه + ممیزی مستقل
کانادا	حاکمیت استانی-محلی	توزیع شده در سطح هیئت مدرسه	شوراهای مشورتی والدین، کمیته‌های مدرسه	پاسخگویی به هیئت مدرسه و وزارت استانی	بالا (هر استان الگوی خاص خود)	گزارش‌های عملکرد به هیئت مدرسه
آلمان	حاکمیت سه‌جانبه (دولت-صنعت-مدرسه)	سلسله‌مراتبی با مشارکت قوی شرکای صنعتی	شورای آموزشی (شامل نمایندگان اتحادیه‌های کارگری و کارفرمایی)	پاسخگویی به وزارت و اتاق بازرگانی صنعت (IHK)	متوسط (بودجه دولتی + کمک صنعت)	نظارت مشترک دولت و اتاق بازرگانی
کره جنوبی	حاکمیت متمرکز با مدارس خاص	سلسله‌مراتبی (مدیر مدرسه منتخب وزارتی)	شورای مدرسه (با نقش عمدتاً مشورتی)	پاسخگویی به وزارت آموزش و ارزیابی‌های ملی	پایین (برای مدارس عادی)، بالا (برای Meister Schools)	ارزیابی‌های سراسری + بازرسی‌های دوره‌ای
ایران	حاکمیت متمرکز دولتی	سلسله‌مراتبی (مدیر منصوب وزارتی)	انجمن اولیا و مربیان (نقش محدود)، شورای مدرسه (در حد مشورتی)	پاسخگویی به اداره آموزش منطقه و استان	بسیار پایین (بودجه متمرکز دولتی)	بازرسی‌های اداری دوره‌ای + ارزشیابی تحصیلی سراسری

جدول ۲ تنوع قابل توجهی در الگوهای حاکمیت مدارس کارآفرین در کشورهای مورد مطالعه نشان می‌دهد. در یک طیف، فنلاند با «حاکمیت شبکه‌ای» (governance network) قرار دارد که در آن تصمیم‌گیری میان مدرسه، شهرداری، والدین، کسب‌وکارهای محلی و مؤسسات آموزشی توزیع شده است. در انتهای دیگر طیف، ایران و تا حدی کره جنوبی با «حاکمیت متمرکز دولتی» (governance state centralized) قرار دارند که در آن تصمیمات اصلی در سطح ملی اتخاذ می‌شود و مدارس عمدتاً مجری دستورالعمل‌های بالادستی هستند. سنگاپور و آلمان الگوهای ترکیبی را اتخاذ کرده‌اند که در آن دولت نقش تنظیم‌گری قوی دارد، اما فضایی برای مشارکت بخش خصوصی و جامعه محلی نیز فراهم شده است.

این تنوع در الگوهای حاکمیت، ریشه در سنت‌های سیاسی-اداری کشورها دارد. چن شیان (Xian, Chen ۲۰۲۲) در کتاب «الگوی حاکمیت دانشگاه کارآفرین» استدلال می‌کند که الگوی حاکمیت باید با بافت سیاسی-فرهنگی هر کشور سازگار باشد. انتقال ساده یک الگو از کشوری به کشور دیگر، بدون توجه به تفاوت‌های بافتی، محکوم به شکست است. برای ایران که سابقه طولانی در نظام متمرکز دارد، حرکت به سمت «عدم تمرکز تدریجی» و «حاکمیت ترکیبی» واقع‌بینانه‌تر از پذیرش یک‌باره الگوی شبکه‌ای فنلاند است. یافته دیگر، تفاوت در ساختار تصمیم‌گیری و میزان مشارکت ذی‌نفعان است. در فنلاند و استرالیا، تصمیم‌گیری «توزیع شده» (distributed) است و معلمان، والدین و حتی دانش‌آموزان در تصمیمات مدرسه مشارکت دارند. در کره جنوبی و ایران، ساختار «سلسله‌مراتبی» (hierarchical) است و مدیر مدرسه که از بالا منصوب می‌شود، قدرت تصمیم‌گیری اصلی را در اختیار دارد. مطالعه ایوردانیدیس (Jordanidis ۲۰۲۳) نشان داد که مشارکت ذی‌نفعان در تصمیم‌گیری‌های مدرسه، یکی از قوی‌ترین پیش‌بین‌کننده‌های رفتارهای رهبری کارآفرینانه است. مدارسی که معلمان و والدین در تصمیمات مشارکت دارند، تمایل بیشتری به نوآوری و ریسک‌پذیری نشان می‌دهند. در مقابل، مدارسی که تصمیمات از بالا به پایین ابلاغ می‌شود، خلاقیت و ابتکار عمل در سطح مدرسه تضعیف می‌گردد. در ایران، شورای مدرسه و انجمن اولیا و مربیان علی‌رغم پیش‌بینی قانونی، نقش عمدتاً تشریفاتی دارند. برای توسعه مدارس کارآفرین، باید این نهادها را توانمندسازی کرد و به آن‌ها اختیارات واقعی داد. تجربه استرالیا با «شورای مدرسه منتخب» (council school elected) که شامل والدین، معلمان و نمایندگان جامعه است و اختیارات قابل توجهی در زمینه بودجه، برنامه درسی و جذب نیرو دارد، می‌تواند الگوی مناسبی برای ایران باشد.

یکی از مهم‌ترین یافته‌های جدول ۲، رابطه مستقیم میان «درجه استقلال مالی» و «موفقیت مدارس کارآفرین» است. کشورهایی که استقلال مالی بالایی به مدارس می‌دهند (فنلاند، استرالیا، کانادا)، مدارس کارآفرین موفق‌تری دارند. در مقابل، کشورهایی که بودجه مدارس به صورت متمرکز تأمین می‌شود و مدارس استقلال مالی ندارند (ایران، کره جنوبی برای مدارس عادی)، مدارس کارآفرین عمدتاً به مدارس خاص یا نمونه محدود می‌شوند.

این یافته با اصول «مدیریت عمومی نوین» (Management Public New) همسو است که استقلال مدیریتی و مالی مدارس را شرط لازم برای پاسخگویی و نوآوری می‌داند. مدارسی که نمی‌توانند در مورد بودجه خود تصمیم بگیرند، انگیزه کمی برای رفتارهای کارآفرینانه (مانند جذب منابع از جامعه محلی، ایجاد کسب‌وکارهای کوچک دانش‌آموزی، یا عقد قرارداد با بخش خصوصی) دارند. در ایران، آیین‌نامه مدارس کارآفرین مصوب ۱۴۰۱، پیش‌بینی کرده است که این مدارس می‌توانند از منابع غیردولتی (شامل مشارکت‌های مردمی، درآمدهای حاصل از فعالیت‌های کارآفرینانه، و کمک‌های صنعت) استفاده کنند. با این حال، در عمل، موانع اداری و مالی متعددی وجود دارد که تحقق این استقلال را دشوار می‌سازد. از جمله این موانع می‌توان به محدودیت در افتتاح حساب مستقل، الزام به واریز درآمدها به خزانه، و عدم شفافیت در آیین‌نامه‌های مالی اشاره کرد. یافته دیگر، تنوع در مکانیسم‌های پاسخگویی است. در فنلاند، پاسخگویی «حرفه‌ای» (accountability professional) و مبتنی بر اعتماد است. مدارس به جامعه محلی پاسخگو هستند، نه صرفاً به نهادهای بالادستی. در سنگاپور و کره جنوبی، پاسخگویی عمدتاً «عمودی» (vertical) و به وزارت آموزش است. در ایران، علی‌رغم وجود نهادهای نظارتی متعدد (بازرسی اداری، ارزشیابی تحصیلی، و غیره)، مکانیسم پاسخگویی به جامعه محلی (والدین، کسب‌وکارها) ضعیف است.

مطالعه هانگ و شی (Shi, & Hung ۲۰۱۲) در مقایسه الگوهای مدیریت دانشگاه‌های کارآفرین در انگلستان و آمریکا نشان داد که پاسخگویی چندسویه (به دولت، به صنعت، به جامعه و به دانشجویان) یکی از ویژگی‌های اصلی دانشگاه‌های کارآفرین موفق است. این یافته برای مدارس کارآفرین نیز قابل تعمیم است: مدارس کارآفرین باید در قبال ذی‌نفعان متعدد (دانش‌آموزان، والدین، جامعه محلی، صنعت، دولت) پاسخگو باشند، نه صرفاً یک نهاد بالادستی. برای ایران، توسعه مکانیسم‌های پاسخگویی محلی (مانند

دوره ۱ - شماره ۱ (پاییز ۱۴۰۴) - صفحه ۶۸ تا ۹۷

گزارش‌های سالانه به انجمن اولیا، تشکیل شوراهای مشورتی با کسب‌وکارهای محلی، و ارزشیابی بیرونی توسط نهادهای مستقل می‌تواند گام مهمی در جهت توسعه مدارس کارآفرین باشد.

بر اساس یافته‌های جدول ۲، برای توسعه مدارس کارآفرین در ایران، توجه به موارد زیر ضروری است: (۱) حرکت تدریجی از «حاکمیت متمرکز» به «حاکمیت ترکیبی» با واگذاری اختیارات واقعی به شوراهای مدرسه؛ (۲) توانمندسازی شورای مدرسه و انجمن اولیا و مربیان از نقش تشریفاتی به نقش تصمیم‌ساز؛ (۳) اعطای استقلال مالی به مدارس کارآفرین (از جمله اجازه افتتاح حساب مستقل و مدیریت درآمدهای حاصل از فعالیت‌های کارآفرینانه)؛ (۴) استقرار نظام پاسخگویی چندسویه که مدارس را در قبال جامعه محلی و صنعت نیز پاسخگو کند؛ و (۵) اصلاح آیین‌نامه‌های مالی و اداری که موانع فعلی بر سر راه استقلال مدارس را برطرف سازد.

جدول ۳: برنامه درسی و ارزشیابی در مدارس کارآفرین

کشور	جایگاه کارآفرینی در برنامه درسی	روش‌های یاددهی-یادگیری	پروژه‌های کارآفرینانه	ارزشیابی و سنجش	ارتباط با صنعت و جامعه	زمان اختصاص یافته (ساعت هفتگی تقریبی)
فنلاند	یکپارچه در تمامی دروس (شایستگی عبوری)	یادگیری مبتنی بر پدیده (Phenomenon-based)، یادگیری پروژه‌محور، یادگیری مشارکتی	اجباری: هر دانش‌آموز حداقل یک پروژه کارآفرینانه در سال	ارزشیابی کیفی، پوشه کار (portfolio)، خودارزیابی و هم‌آزمایی	بسیار قوی (شبکه‌های گسترده با کسب‌وکارهای محلی و استارت‌آپ‌ها)	۲-۳ (توزیع شده در دروس مختلف)
سنگاپور	درس مستقل + یکپارچه در دروس مرتبط (علوم، ریاضی، علوم انسانی)	یادگیری مبتنی بر طراحی (Thinking Design)، شبیه‌سازی کسب‌وکار، مسابقات کارآفرینی	اختیاری (باشگاه‌های کارآفرینی، رقابت‌های ملی)	ارزشیابی مبتنی بر عملکرد (Performance-based)، گزارش پروژه	متوسط (مهمانان صنعتی، بازدیدهای کارخانه‌ای)	۱-۲ (درس مستقل) + فعالیت‌های فوق برنامه
استرالیا	یکپارچه در برنامه درسی ملی (General Capabilities) + درس اختیاری در سال‌های بالاتر	یادگیری مبتنی بر چالش (Challenge-based)، تفکر طراحی، یادگیری خدمت-محور (Service-learning)	اجباری در برخی مدارس (مبتنی بر پروژه سالانه)	ارزشیابی مبتنی بر شایستگی (Competency-based)، داوری بیرونی پروژه‌ها	قوی (همکاری با Business Foundations، شتاب‌دهنده‌های استارت‌آپی)	۱-۳ (بسته به سطح مدرسه)
کانادا	استان به استان متفاوت (پیشرو: انتاریو - یکپارچه در دروس)	یادگیری تجربی (learning Experiential)، یادگیری مبتنی بر مکان (Place-based)، مربیگری (Mentorship)	اجباری در برخی استان‌ها (پروژه نهایی کارآفرینانه)	ارزشیابی مبتنی بر فرآیند، تأکید بر تأمل (reflection) و مستندسازی	بسیار قوی (شبکه‌های قوی با کسب‌وکارهای محلی، سازمان‌های غیرانتفاعی)	۲-۴ (به شدت وابسته به استان و مدرسه)
آلمان	متمرکز بر نظام دوگانه (مدرسه + صنعت) - کارآفرینی فنی - حرفه‌ای	یادگیری در محل کار (learning Work-based)، کارآموزی، آموزش عملی در کارگاه‌ها	بخشی از برنامه کارآموزی (پروژه نهایی در شرکت)	ارزشیابی ترکیبی (مدرسه + صنعت)، گواهی‌های دوگانه	بسیار قوی (بخشی از نظام دوگانه، همکاری با اتاق بازرگانی صنعت)	۳-۵ (تعادل میان تئوری و عملی)
کره جنوبی	درس مستقل (کارآفرینی و کسب‌وکار) + مدارس	شبیه‌سازی کسب‌وکار، مسابقات ملی استارت‌آپی، انکوباتورهای مدرسه	اجباری در Meister Schools، اختیاری در مدارس عادی	ارزشیابی مبتنی بر نتایج، داوری کسب‌وکارهای واقعی	متوسط به قوی (در Schools Meister ارتباط قوی با صنایع بزرگ)	۲-۳ (درس مستقل) + فعالیت‌های فوق برنامه فشرده

دوره ۱ - شماره ۱ (پاییز ۱۴۰۴) - صفحه ۶۸ تا ۹۷

	Meister) تخصصی (Schools)					
ایران	عمدتاً به عنوان درس اختیاری (کارآفرینی) در پایه دهم (یک ساعت در هفته)	عمدتاً نظری، سخنرانی، مطالعه موردی، گاهی پروژه‌های کوچک	محدود (عمدتاً در هنرستان‌ها و مدارس نمونه)	ارزشیابی سنتی (آزمون کتبی)، گاهی گزارش پروژه	ضعیف تا متوسط (ارتباط محدود با صنعت، عمدتاً از طریق بازدیدهای موردی)	۱ (درس مستقل) + فعالیت‌های فوق برنامه محدود

یکی از مهم‌ترین یافته‌های جدول ۳، تفاوت اساسی میان دو رویکرد اصلی به برنامه درسی کارآفرینی است: «رویکرد یکپارچه» (approach integrated) که در فنلاند، استرالیا و تا حدی کانادا دیده می‌شود، و «رویکرد مجزا» (approach stand-alone) که در کره جنوبی، ایران و تا حدی سنگاپور مشاهده می‌گردد.

در رویکرد یکپارچه، کارآفرینی به عنوان یک «شایستگی عبوری» (competence transversal) در تمامی دروس جاری می‌شود. به عنوان مثال، در درس ریاضی، دانش‌آموزان می‌آموزند که چگونه بودجه یک کسب‌وکار کوچک را محاسبه کنند؛ در درس علوم، یاد می‌گیرند که چگونه یک ایده علمی را به محصول تجاری تبدیل کنند؛ و در درس زبان، مهارت‌های ارائه و بازاریابی را تمرین می‌کنند. این رویکرد مزایای متعددی دارد: (۱) کارآفرینی به عنوان یک فعالیت «اضافی» تلقی نمی‌شود، (۲) دانش‌آموزان در زمینه‌های مختلف با کارآفرینی آشنا می‌شوند، و (۳) نیاز به زمان اختصاصی جداگانه را کاهش می‌دهد.

در رویکرد مجزا، کارآفرینی به عنوان یک درس مستقل (معمولاً با عنوان «کارآفرینی» یا «مبانی کسب‌وکار») تدریس می‌شود. این رویکرد مزیت تمرکز عمیق‌تر بر مفاهیم کارآفرینی را دارد، اما معایبی نیز دارد: (۱) ممکن است کارآفرینی به عنوان یک موضوع «جدا» از سایر دروس تلقی شود، (۲) زمان محدود (معمولاً یک ساعت در هفته) اجازه یادگیری عمیق را نمی‌دهد، و (۳) ممکن است به حفظیات و نظریه‌پردازی (به جای عمل) منجر شود.

ژو (Xu, ۲۰۲۳) در کتاب «آموزش کارآفرینی تطبیقی» نشان می‌دهد که کشورهای موفق (مانند فنلاند و استرالیا) به تدریج از رویکرد مجزا به رویکرد یکپارچه حرکت کرده‌اند. در ایران، با وجود اینکه آیین‌نامه مدارس کارآفرین بر «تلفیق کارآفرینی در برنامه درسی» تأکید دارد، در عمل عمدتاً به یک درس مستقل (کارآفرینی پایه دهم) و برخی فعالیت‌های فوق برنامه محدود شده است. حرکت به سمت رویکرد یکپارچه نیازمند بازنگری اساسی در برنامه درسی ملی و آموزش معلمان است.

یافته دیگر، تفاوت در روش‌های یاددهی-یادگیری است. در کشورهای پیشرو (فنلاند، استرالیا، کانادا)، روش‌های «تجربی» (experiential) و «مبتنی بر پروژه» (project-based) غالب هستند. دانش‌آموزان از طریق انجام پروژه‌های واقعی کارآفرینانه (مانند راه‌اندازی یک کسب‌وکار کوچک در مدرسه، طراحی یک محصول، یا ارائه یک ایده به سرمایه‌گذاران) یاد می‌گیرند. در مقابل، در ایران روش غالب «سخنرانی» و «نظری» است و فرصت‌های محدودی برای یادگیری تجربی وجود دارد.

این تفاوت ریشه در نظریه‌های یادگیری دارد. کولب (Kolb, ۱۹۸۴) در نظریه «یادگیری تجربی» (learning experiential) نشان داده است که یادگیری عمیق زمانی رخ می‌دهد که دانش‌آموزان از طریق چرخه «تجربه عینی - مشاهده تأملی - مفهوم‌سازی انتزاعی - آزمایش فعال» عبور کنند. روش‌های مبتنی بر سخنرانی عمدتاً بر مرحله «مفهوم‌سازی انتزاعی» متمرکز هستند و مراحل دیگر را نادیده می‌گیرند. برای توسعه مدارس کارآفرین در ایران، باید روش‌های یاددهی-یادگیری را از «معلم‌محور» به «دانش‌آموز-محور» و از «نظری» به «تجربی» تغییر داد. این تغییر نیازمند

- ❖ (۱) بازطراحی فضای فیزیکی کلاس،
- ❖ (۲) آموزش روش‌های نوین تدریس به معلمان،
- ❖ (۳) کاهش تراکم کلاس‌ها، و
- ❖ (۴) تغییر نظام ارزشیابی (که در ادامه به آن می‌پردازیم))

نظام ارزشیابی در کشورهای پیشرو با ایران تفاوت اساسی دارد. در فنلاند، ارزشیابی «کیفی» و مبتنی بر «پوشه کار» (portfolio) است. دانش‌آموزان مجموعه کارها، پروژه‌ها و تأملات خود را جمع‌آوری می‌کنند و پیشرفت خود را در طول زمان نشان می‌دهند. خودارزیابی و هم‌تأزمایی نیز بخش مهمی از فرآیند ارزشیابی است. در استرالیا، ارزشیابی «مبتنی بر شایستگی» (competency-based) است و بر آنچه دانش‌آموز می‌تواند «انجام دهد» تأکید دارد، نه صرفاً آنچه «می‌داند». در ایران، ارزشیابی عمدتاً «کتبی» و «حافظه‌محور» است و بر دانش نظری کارآفرینی تأکید دارد، نه مهارت‌های عملی.

این تفاوت در ارزشیابی، یکی از موانع اصلی توسعه مدارس کارآفرین در ایران است. تا زمانی که کنکور سراسری و ارزشیابی‌های نهایی بر پایه حفظیات و دانش نظری استوار باشد، معلمان و دانش‌آموزان انگیزه کمی برای پرداختن به یادگیری تجربی و پروژه‌محور خواهند داشت. تغییر نظام ارزشیابی، از جمله کاهش تأثیر کنکور، توسعه ارزشیابی‌های عملکردی (performance-based assessments)، و پذیرش پوشه کار به عنوان بخشی از نمره نهایی، شرط لازم برای موفقیت مدارس کارآفرین در ایران است. ارتباط با صنعت و جامعه محلی در کشورهای پیشرو (به ویژه فنلاند، آلمان و کانادا) «بسیار قوی» ارزیابی شده است. در فنلاند، مدارس شبکه‌های گسترده‌ای با کسب‌وکارهای محلی و استارت‌آپ‌ها دارند. در آلمان، نظام دوگانه (مدرسه-صنعت) به گونه‌ای طراحی شده است که دانش‌آموزان بخش قابل توجهی از زمان خود را در شرکت‌ها سپری می‌کنند. در ایران، این ارتباط «ضعیف تا متوسط» است و عمدتاً به بازدیدهای موردی از کارخانه‌ها یا دعوت از سخنرانان صنعتی محدود می‌شود.

مطالعه گیرل (Girel, ۲۰۲۵) در مقایسه مدل‌های آموزش استارت‌آپی در اسرائیل و چین نشان داد که موفقیت هر دو نظام به «ارتباط نزدیک با صنعت» بستگی دارد. در اسرائیل، این ارتباط از طریق شبکه‌های غیررسمی و منتورینگ توسط کارآفرینان موفق صورت می‌گیرد. در چین، از طریق سیاست‌های بالا به پایین و همکاری اجباری شرکت‌های دولتی با مدارس. برای ایران، توسعه این ارتباط نیازمند (۱) تسهیل‌گری دولت در ایجاد پلتفرم‌های همکاری مدرسه-صنعت، (۲) ارائه مشوق‌های مالیاتی به شرکت‌هایی که با مدارس همکاری می‌کنند، و (۳) بازنگری در قوانین کارآموزی دانش‌آموزان.

زمان اختصاص یافته به آموزش کارآفرینی در کشورهای مختلف متفاوت است. در آلمان (۵-۳ ساعت هفتگی) و کانادا (۴-۲ ساعت) بیشترین و در ایران (۱ ساعت) کمترین زمان اختصاص یافته است. با این حال، باید توجه داشت که این اعداد در رویکرد یکپارچه (مانند فنلاند) همراه‌کننده هستند، زیرا کارآفرینی در تمامی دروس جاری است و زمان دقیقی نمی‌توان برای آن تعیین کرد. نکته مهم آنکه صرف افزایش ساعت اختصاص یافته به کارآفرینی، بدون تغییر در روش‌های یاددهی-یادگیری و ارزشیابی، تأثیر چندانی نخواهد داشت. تجربه کره جنوبی نشان می‌دهد که علی‌رغم اختصاص ۳-۲ ساعت هفتگی به درس کارآفرینی، به دلیل روش‌های سنتی تدریس و تأکید بر حفظیات، اثربخشی این آموزش‌ها محدود بوده است.

بر اساس یافته‌های جدول ۳، برای توسعه مدارس کارآفرین در ایران، توجه به موارد زیر ضروری است:

- ❖ حرکت از رویکرد «مجزا» به «یکپارچه» در برنامه درسی کارآفرینی (جاری‌سازی کارآفرینی در تمامی دروس)؛
- ❖ (۲) تغییر روش‌های یاددهی-یادگیری از «سخنرانی» به «یادگیری مبتنی بر پروژه و تجربی»؛
- ❖ (۳) اصلاح نظام ارزشیابی از «کتبی و حافظه‌محور» به «مبتنی بر عملکرد، پوشه کار و شایستگی»؛
- ❖ (۴) توسعه ارتباطات نظام‌مند با صنعت و جامعه محلی از طریق ایجاد شبکه‌های همکاری، مشوق‌های مالیاتی، و بازنگری در قوانین کارآموزی؛ و
- ❖ (۵) درک این نکته که افزایش ساعات درس کارآفرینی به تنهایی کافی نیست و تغییرات بنیادین در روش‌ها و ارزشیابی ضروری است.

جدول ۴: نقش مدیر و توزیع اختیارات در مدارس کارآفرین

کشور	فرآیند انتخاب مدیر	اختیارات مدیر	سبک رهبری غالب	مشارکت معلمان در تصمیم‌گیری	مشارکت والدین و جامعه	مکانیسم‌های پاسخگویی مدیر
فنلاند	انتخاب توسط شهرداری با مشارکت معلمان و والدین	بالا (بودجه، برنامه درسی محلی، جذب نیرو)	توزیع شده (distributed)، تسهیل‌گر	بسیار بالا (معلمان در تمام تصمیمات کلیدی مشارکت دارند)	بالا (از طریق شورای مدرسه)	به شورای مدرسه، شهرداری، و جامعه محلی
سنگاپور	انتصاب توسط وزارت آموزش (MOE)	متوسط (بودجه در چارچوب، برنامه درسی ملی، جذب نیرو در محدوده)	رهبری تحول‌آفرین (transformational) با جهت‌گیری کارآفرینانه	متوسط (در سطح مدرسه، اما در چارچوب سیاست‌های ملی)	متوسط (از طریق انجمن اولیا و مشاوران صنعتی)	به وزارت آموزش و تا حدی به جامعه
استرالیا	انتخاب توسط شورای مدرسه با تأیید وزارت ایالت	بالا (مدیریت مستقل، بودجه، برنامه درسی محلی، جذب و اخراج نیرو)	رهبری استراتژیک و کارآفرین	بالا (از طریق شورای مدرسه و کمیته‌های تخصصی)	بالا (از طریق شورای مدرسه - والدین عضو هستند)	به شورای مدرسه، وزارت ایالت، و جامعه
کانادا	انتخاب توسط هیئت مدرسه (منتخب محلی)	بالا (استان به استان متفاوت، عموماً استقلال قابل توجه)	رهبری مشارکتی و (collaborative) تحول‌آفرین	بالا (معلمان در کمیته‌های مختلف مدرسه مشارکت دارند)	بالا (هیئت مدرسه منتخب محلی، شوراهای مشورتی والدین)	به هیئت مدرسه، وزارت استانی، و جامعه
آلمان	انتصاب توسط وزارت با تأیید شورای آموزشی (شامل نمایندگان صنعت)	متوسط (بودجه دولتی + کمک صنعت، برنامه درسی با مشارکت صنعت)	رهبری اجرایی-همه‌نگ‌کننده	متوسط (در مسائل آموزشی، اما صنعت در تصمیمات کلیدی مشارکت دارد)	متوسط (از طریق شورای آموزشی، نمایندگان اتحادیه‌های کارگری و کارفرمایی)	به وزارت، اتاق بازرگانی صنعت، و تا حدی جامعه
کره جنوبی	انتصاب توسط وزارت آموزش (چرخش دوره‌ای)	پایین (برای مدارس عادی)، متوسط (برای Meister Schools)	رهبری اجرایی (مدیر مجری سیاست‌های ملی)	پایین (مشارکت محدود معلمان در تصمیمات استراتژیک)	پایین (نقش عمدتاً مشورتی)	به وزارت آموزش و ارزیابی‌های سراسری
ایران	انتصاب توسط اداره آموزش منطقه (با آزمون و مصاحبه)	بسیار پایین (بودجه متمرکز، برنامه درسی ملی اجباری، جذب نیرو توسط وزارت)	رهبری اجرایی-اداری (مدیر مجری دستورالعمل‌ها)	پایین (مشارکت محدود، عمدتاً در سطح اجرایی)	پایین (انجمن اولیا نقش تشریفاتی دارد)	به اداره آموزش منطقه و استان (عمودی)

یافته‌های جدول ۴ نشان می‌دهد که فرآیند انتخاب مدیر مدرسه، تأثیر مستقیمی بر سبک رهبری و رفتارهای کارآفرینانه او دارد. در فنلاند و استرالیا، مدیران با مشارکت ذی‌نفعان محلی (معلمان، والدین، شهرداری) انتخاب می‌شوند که باعث می‌شود مدیر احساس «مسئولیت» بیشتری در قبال جامعه محلی داشته باشد و انگیزه بیشتری برای رفتارهای کارآفرینانه و پاسخگویی نشان دهد. در ایران، مدیران توسط اداره آموزش منطقه (با آزمون و مصاحبه متمرکز) منصوب می‌شوند و احساس مسئولیت اصلی آن‌ها به نهادهای بالادستی است، نه به جامعه محلی. مطالعه هانگ و شی (Shi, & Hung, ۲۰۱۲) در مقایسه الگوهای مدیریت دانشگاه‌های کارآفرین نشان داد که انتخاب رهبران از درون نهاد (با مشارکت ذی‌نفعان داخلی) به جای انتصاب از بیرون، با موفقیت دانشگاه کارآفرین همبستگی مثبت دارد. در ایران، اگرچه نظام انتصاب مدیران مزایایی (مانند کنترل کیفیت متمرکز) دارد، اما برای توسعه مدارس کارآفرین، نیاز به تحول در این نظام است. پیشنهاد می‌شود که به تدریج به سمت «انتخاب محلی» با مشارکت شورای مدرسه و انجمن اولیا حرکت شود.

یکی از واضح‌ترین یافته‌های جدول ۴، رابطه مستقیم میان «دامنه اختیارات مدیر» و «موفقیت مدارس کارآفرین» است. در فنلاند، استرالیا و کانادا که مدیران از اختیارات بالایی در زمینه بودجه، برنامه درسی و جذب نیرو برخوردارند، مدارس کارآفرین موفق‌تری دارند. در ایران که اختیارات مدیر «بسیار پایین» ارزیابی شده است، مدارس کارآفرین عمدتاً در حد شعار باقی مانده‌اند. این یافته با اصول «مدیریت عمومی نوین» (Management Public New) و نظریه «خودمختاری مدرسه» (school autonomy) همسو است. مدارس که نمی‌توانند در مورد بودجه خود تصمیم بگیرند، برنامه درسی خود را متناسب با نیازهای محلی تنظیم کنند، یا معلمان مناسب جذب نمایند، توانایی کمی برای رفتارهای کارآفرینانه (مانند ایجاد کسب‌وکارهای دانش‌آموزی، عقد قرارداد با بخش خصوصی، یا طراحی برنامه‌های درسی نوآورانه) خواهند داشت.

در ایران، آیین‌نامه مدارس کارآفرین مصوب ۱۴۰۱، اختیارات بیشتری به این مدارس داده است، اما در عمل، به دلیل قوانین و مقررات بالادستی (مانند قانون مدیریت خدمات کشوری، آیین‌نامه‌های مالی و معاملاتی، و نظام متمرکز جذب نیروی انسانی)، این اختیارات به طور کامل محقق نشده است. برای توسعه مدارس کارآفرین، باید این موانع قانونی برطرف شود و اختیارات واقعی (نه صوری) به مدیران مدارس کارآفرین واگذار گردد.

سبک رهبری مدیران در کشورهای مختلف تفاوت قابل توجهی دارد. در فنلاند و کانادا، سبک «رهبری توزیع شده» (distributed leadership) غالب است که در آن قدرت تصمیم‌گیری بین مدیر، معلمان و سایر ذی‌نفعان توزیع می‌شود. در سنگاپور و استرالیا، سبک «رهبری تحول‌آفرین» (leadership transformational) با جهت‌گیری کارآفرینانه دیده می‌شود. در ایران، سبک غالب «رهبری اجرایی-اداری» است که در آن مدیر عمدتاً مجری دستورالعمل‌های بالادستی است و نقش خلاقانه و نوآورانه محدودی دارد. مطالعه ایوردانیدیس (Jordanidis, ۲۰۲۳) نشان داد که رهبری کارآفرینانه در مدارس، یک مفهوم چندبعدی است و شامل رفتارهایی مانند «اکتشاف‌گری» (explorer)، «تسریع‌کنندگی» (accelerator) و «یکپارچه‌سازی» (integrator) می‌شود. مدیران کارآفرین نه تنها در درون مدرسه نوآوری می‌کنند، بلکه به دنبال فرصت‌ها در محیط بیرونی (جامعه، صنعت، نهادهای دولتی) نیز هستند و منابع را از منابع مختلف بسیج می‌کنند. این رفتارها در مدیران ایرانی که عمدتاً در چارچوب دستورالعمل‌های بالادستی عمل می‌کنند، کمتر دیده می‌شود. برای توسعه مدارس کارآفرین در ایران، باید (۱) در برنامه‌های آموزش مدیران، بر مهارت‌های رهبری کارآفرینانه (از جمله هوشیاری نسبت به فرصت‌ها، ریسک‌پذیری حساب‌شده، و شبکه‌سازی) تأکید شود، (۲) نظام ارزیابی مدیران به گونه‌ای طراحی شود که رفتارهای کارآفرینانه و نوآورانه را پاداش دهد (نه صرفاً اجرای دقیق دستورالعمل‌ها)، و (۳) فضایی برای خطاپذیری و یادگیری از اشتباهات در مدارس ایجاد شود (چرا که ترس از خطا، یکی از موانع اصلی رفتارهای کارآفرینانه است). مشارکت معلمان و والدین در تصمیم‌گیری‌های مدرسه، در کشورهای پیشرو (فنلاند، استرالیا، کانادا) «بالا» یا «بسیار بالا» ارزیابی شده است، در حالی که در ایران «پایین» ارزیابی می‌شود. در فنلاند، معلمان در تمام تصمیمات کلیدی مدرسه (از برنامه درسی تا بودجه و جذب نیرو) مشارکت دارند. در ایران، مشارکت معلمان عمدتاً در سطح اجرایی (مانند تدریس دروس خاص) محدود می‌شود و در تصمیمات استراتژیک مدرسه نقش چندانی ندارند.

این تفاوت ریشه در

(۱) فرهنگ سازمانی مدارس،

(۲) قوانین و مقررات، و

(۳) باورهای مدیران نسبت به توانایی‌های معلمان دارد. برای افزایش مشارکت معلمان، باید

(۱) ساختارهای مشارکتی (مانند شورای معلمان با اختیارات واقعی) ایجاد شود،

(۲) مدیران آموزش ببینند که چگونه تیم‌های خودرهبر را شکل دهند، و

دوره ۱ - شماره ۱ (پاییز ۱۴۰۴) - صفحه ۶۸ تا ۹۷

- (۳) نظام پاداش به گونه‌ای طراحی شود که همکاری و مشارکت را تشویق کند (نه رقابت فردی). مکانیسم‌های پاسخگویی مدیران در کشورهای پیشرو، «چندسویه» (به شورای مدرسه، به دولت، به جامعه محلی) است، در حالی که در ایران عمدتاً «عمودی» (به اداره آموزش منطقه و استان) است. این تفاوت باعث می‌شود مدیران ایرانی احساس مسئولیت اصلی خود را در قبال نهادهای بالادستی بدانند، نه در قبال جامعه محلی و ذی‌نفعان مستقیم مدرسه. برای تغییر این وضعیت، پیشنهاد می‌شود که:
- ❖ شورای مدرسه و انجمن اولیا توانمندسازی شده و نقش واقعی در ارزیابی عملکرد مدیر پیدا کنند،
 - ❖ گزارش‌های سالانه عملکرد مدرسه به صورت عمومی منتشر شود، و
 - ❖ بخشی از ارزیابی مدیر بر اساس رضایت والدین و جامعه محلی باشد.
- بر اساس یافته‌های جدول ۴، برای توسعه مدارس کارآفرین در ایران، توجه به موارد زیر ضروری است:
- ❖ تحول در نظام انتخاب مدیران از «انتصاب متمرکز» به «انتخاب محلی با مشارکت ذی‌نفعان» (حداقل برای مدارس کارآفرین)؛
 - ❖ (۲) واگذاری اختیارات واقعی به مدیران مدارس کارآفرین در زمینه بودجه، برنامه درسی و جذب نیرو؛
 - ❖ (۳) توسعه برنامه‌های آموزش مدیران با تأکید بر مهارت‌های رهبری کارآفرینانه (نه صرفاً مهارت‌های اداری)؛
 - ❖ (۴) ایجاد ساختارهای مشارکتی برای افزایش نقش معلمان و والدین در تصمیم‌گیری‌های مدرسه؛ و
 - ❖ (۵) استقرار نظام پاسخگویی چندسویه که مدیران را در قبال جامعه محلی نیز پاسخگو کند.

جدول ۵: تأمین منابع مالی و مدل‌های درآمدی در مدارس کارآفرین

کشور	منابع اصلی بودجه	سهم بودجه غیردولتی (تخمینی)	مدل‌های درآمدی مدرسه	مشوق‌های دولتی برای درآمدهای	استفاده از درآمدها	چالش‌های اصلی
فنلاند	بودجه شهرداری (۶۰٪)، بودجه دولتی (۳۰٪)، درآمدهای مدرسه (۱۰٪)	۱۰-۱۵٪	اجاره فضاهای مدرسه، فروش خدمات آموزشی به جامعه، پروژه‌های مشترک با کسب‌وکارها، کمک‌های مردمی	انعطاف‌پذیری بالا در استفاده از درآمدها	مجاز به نگهداری و استفاده برای توسعه مدرسه	حفظ تعادل بین کارآفرینی و مأموریت آموزشی
سنگاپور	بودجه دولتی (۷۰٪)، کمک‌های صنعت (۱۵٪)، حق الزحمه والدین (۱۰٪)، درآمدهای مدرسه (۵٪)	۳۰-۳۵٪ (با احتساب کمک‌های صنعت)	همکاری با شرکت‌ها (تحت برنامه‌های کارآفرینی)، فروش محصولات دانش‌آموزی، میزبانی رویدادها، کمک‌های بلاعوض صنعت	معافیت‌های مالیاتی برای شرکت‌های همکار، تسهیل در عقد قراردادهای	محدود (باید به حساب خزانه واریز و بر اساس ضوابط هزینه شود)	وابستگی به کمک‌های صنعت، محدودیت در استفاده از درآمدها
استرالیا	بودجه دولتی (۵۰٪)، بودجه ایالتی (۳۰٪)، درآمدهای مدرسه (۱۵٪)، کمک والدین (۵٪)	۲۰-۲۵٪	اجاره فضا، برنامه‌های پس از مدرسه پولی، فروش محصولات و خدمات آموزشی، سرمایه‌گذاری‌های خیریه، کمک‌های بلاعوض	انعطاف‌پذیری بالا (مدارس مستقل در مدیریت درآمدها)	مجاز به نگهداری و استفاده برای هر هدف مرتبط با مأموریت مدرسه	رقابت برای جذب منابع، خطر تجاری‌سازی بیش از حد
کانادا	بودجه استانی (۶۵٪)، بودجه محلی (۲۰٪)	۱۵-۲۰٪	اجاره فضا، فروش خدمات آموزشی، مشارکت‌های	استان به استان متفاوت (عموماً انعطاف متوسط)	مجاز به نگهداری، مشروط به گزارش به هیئت مدرسه	تنوع استانی، عدم یکنواختی قوانین

دوره ۱ - شماره ۱ (پاییز ۱۴۰۴) - صفحه ۶۸ تا ۹۷

	درآمدهای مدرسه (۱۰٪)، کمک‌های مردمی (۵٪)		اجتماعی، کمک‌های بلاعوض از بنیادها			
آلمان	بودجه دولتی (۵۰٪)، کمک‌های صنعت (۳۰٪)، بودجه ایالتی (۱۵٪)، درآمدهای مدرسه (۵٪)	۳۵-۴۰٪ (بیشترین میزان)	همکاری با شرکت‌ها (نظام دوگانه)، فروش خدمات فنی- حرفه‌ای، پروژه‌های سفارشی صنعت، کمک‌های اتاق بازرگانی	معافیت‌های مالیاتی قابل توجه برای شرکت‌های همکار، تسهیل در عقد قراردادهای بلندمدت	محدود (باید با هماهنگی اتاق بازرگانی و اتحادیه‌ها باشد)	وابستگی شدید به صنعت، خطر سلطه منافع تجاری بر اهداف آموزشی
کره جنوبی	بودجه دولتی (۶۰٪)، بودجه استانی (۲۰٪)، درآمدهای مدرسه (۱۰٪)، کمک صنعت (۱۰٪)	۲۵-۲۰٪ (در Meister تا Schools ۴۰٪)	همکاری با صنایع بزرگ (تحت قراردادهای رسمی)، فروش محصولات دانش‌آموزی، کمک‌های بلاعوض شرکتی	مشوق‌های قوی برای شرکت‌های همکار (معافیت مالیاتی، تسهیل در جذب نیرو)	محدود (باید به حساب خزانه واریز و بر اساس ضوابط هزینه شود)	تمرکز بیش از حد بر مدارس خاص (Meister Schools)، محرومیت مدارس عادی
ایران	بودجه دولتی (۸۵٪)، کمک‌های مردمی (۱۰٪)، درآمدهای مدرسه (۵٪)	۱۵-۱۰٪	کمک‌های اختیاری والدین، اجاره محدود فضا، فروش محصولات کارآفرینانه دانش‌آموزی (در موارد نادر)	محدود (آیین‌نامه مدارس کارآفرین مصوب ۱۴۰۱، اما اجرا ضعیف)	بسیار محدود (درآمدها باید به خزانه واریز و برگشت آن دشوار است)	موانع قانونی و اداری، عدم شفافیت، ترس از اتهامات مالی، نظام متمرکز بودجه

یکی از مهم‌ترین یافته‌های جدول ۵، تفاوت اساسی در «تنوع منابع مالی» مدارس کارآفرین در کشورهای مختلف است. در ایران، حدود ۸۵ درصد بودجه مدارس از محل بودجه دولتی تأمین می‌شود و سهم منابع غیردولتی (کمک‌های مردمی و درآمدهای مدرسه) تنها ۱۵-۱۰ درصد است. در مقابل، در کشورهای پیشرو (مانند آلمان با ۳۵-۴۰٪ و سنگاپور با ۳۰-۳۵٪)، سهم منابع غیردولتی به طور قابل توجهی بالاتر است.

این تفاوت ریشه در (۱) سیاست‌های دولتی در قبال مشارکت بخش خصوصی، (۲) قوانین و مقررات حاکم بر درآمدزایی مدارس، و (۳) فرهنگ مشارکت مالی در جامعه دارد. چن شیان (Xian, Chen ۲۰۲۲) در کتاب «الگوی حاکمیت دانشگاه کارآفرین» استدلال می‌کند که تنوع‌بخشی به منابع مالی (funding of diversification) یکی از پنج عنصر اساسی تحول کارآفرینانه سازمان‌های آموزشی است. مدارسی که تنها به بودجه دولتی متکی هستند، انعطاف‌پذیری کمی در برابر تغییرات بودجه‌ای دارند و انگیزه کمی برای رفتارهای کارآفرینانه نشان می‌دهند. برای ایران، تنوع‌بخشی به منابع مالی مدارس کارآفرین نیازمند:

- (۱) اصلاح قوانین و مقررات مالی (از جمله اجازه افتتاح حساب مستقل و نگهداری درآمدها در مدرسه)،
- (۲) ارائه مشوق‌های مالیاتی به شرکت‌ها و افراد خیری که به مدارس کمک می‌کنند،
- (۳) شفاف‌سازی فرآیندهای جذب و هزینه‌کرد منابع غیردولتی برای پیشگیری از فساد و اتهامات مالی، و
- (۴) تغییر فرهنگ از «انتظار از دولت» به «مشارکت جامعه» در تأمین مالی مدرسه.

کشورهای پیشرو، مدل‌های متنوعی برای درآمدزایی مدارس کارآفرین توسعه داده‌اند که مهم‌ترین آن‌ها عبارتند از:

نخست، همکاری با صنعت و کسب‌وکارها: در آلمان، نظام دوگانه (مدرسه-صنعت) به گونه‌ای طراحی شده است که شرکت‌ها بخش قابل توجهی از هزینه‌های آموزش فنی-حرفه‌ای را تقبل می‌کنند (حدود ۳۰٪ بودجه مدارس). در سنگاپور و کره جنوبی، شرکت‌های بزرگ از طریق کمک‌های بلاعوض، تجهیزات، و منتورینگ با مدارس همکاری می‌کنند.

دوم، اجاره فضاهای مدرسه: در فنلاند و استرالیا، مدارس فضاهای مازاد خود (مانند سالن‌های ورزشی، کلاس‌های درس در تعطیلات، کارگاه‌ها) را به جامعه محلی اجاره می‌دهند و درآمد حاصل را صرف توسعه مدرسه می‌کنند.

سوم، فروش خدمات و محصولات آموزشی: مدارس کارآفرین در کشورهای پیشرو، خدمات آموزشی (مانند دوره‌های فوق برنامه، کارگاه‌های تخصصی، مشاوره) و محصولات تولیدی دانش‌آموزان (مانند صنایع دستی، نرم‌افزار، محصولات غذایی) را به جامعه می‌فروشند.

چهارم، کمک‌های بلاعوض و سرمایه‌گذاری‌های خیریه: در استرالیا و کانادا، بنیادها و سازمان‌های خیریه، کمک‌های بلاعوض قابل توجهی به مدارس کارآفرین ارائه می‌دهند.

پنجم، مشارکت‌های مردمی و والدین: در تمام کشورهای پیشرو، مشارکت مالی والدین و جامعه محلی (از طریق کمک‌های نقدی و غیرنقدی) بخشی از منابع مالی مدرسه را تشکیل می‌دهد.

در ایران، مدل‌های درآمدزایی مدارس بسیار محدود است. عمده منابع غیردولتی از طریق «کمک‌های اختیاری والدین» (که معمولاً به صورت غیررسمی و با ابهامات قانونی همراه است) تأمین می‌شود. اجاره فضا، فروش خدمات آموزشی، و همکاری با صنعت به دلیل موانع قانونی و اداری بسیار محدود است.

تفاوت دیگر، در مشوق‌های دولتی برای درآمدزایی مدارس است. در آلمان و سنگاپور، مشوق‌های قوی (مانند معافیت‌های مالیاتی برای شرکت‌های همکار، تسهیل در عقد قراردادهای و حمایت‌های حقوقی) وجود دارد که مشارکت بخش خصوصی را تشویق می‌کند. در ایران، علی‌رغم تصویب آیین‌نامه مدارس کارآفرین در سال ۱۴۰۱، مشوق‌های مشخص و عملیاتی برای شرکت‌ها و افراد خیر وجود ندارد و فرآیندهای اداری دریافت مجوزها و عقد قراردادهای پیچیده و زمان‌بر است.

مطالعه هانگ و شی (Shi, & Hung, ۲۰۱۲) در مقایسه الگوهای مدیریت دانشگاه‌های کارآفرین نشان داد که یکی از عوامل کلیدی موفقیت دانشگاه وارویک در انگلستان، وجود «چارچوب قانونی حمایت‌کننده» از فعالیت‌های درآمدزای دانشگاه بوده است. بدون این چارچوب، فعالیت‌های کارآفرینانه با خطرات حقوقی و مالی متعددی مواجه می‌شوند.

برای ایران، تدوین و اجرای یک «چارچوب قانونی جامع» که شامل:

(۱) تعریف شفاف فعالیت‌های مجاز درآمدزا برای مدارس،

(۲) فرآیندهای ساده و شفاف برای دریافت مجوزها،

(۳) معافیت‌های مالیاتی برای کمک‌کنندگان،

(۴) تضمین‌های حقوقی برای مدیران مدارس در صورت اقدام به فعالیت‌های درآمدزا (با رعایت ضوابط)، و

(۵) شفافیت و نظارت برای پیشگیری از فساد، ضروری است.

یافته دیگر، تفاوت در میزان «انعطاف‌پذیری استفاده از درآمدها» است. در فنلاند و استرالیا، مدارس انعطاف‌پذیری بالایی در استفاده از درآمدهای غیردولتی دارند و می‌توانند آن‌ها را برای هر هدف مرتبط با مأموریت مدرسه (از جمله افزایش حقوق معلمان، خرید تجهیزات، و توسعه برنامه‌ها) هزینه کنند. در ایران، درآمدها باید به حساب خزانه واریز شود و برگشت آن برای مدرسه دشوار و زمان‌بر است. این محدودیت، انگیزه مدارس برای درآمدزایی را به شدت کاهش می‌دهد. برای حل این مشکل، پیشنهاد می‌شود که (۱) به مدارس کارآفرین اجازه داده شود حساب مستقل افتتاح کنند، (۲) سقف مشخصی از درآمدها (مثلاً ۷۰٪) برای هزینه‌کرد مستقیم توسط مدرسه در اختیار مدیر قرار گیرد، (۳) فرآیندهای مالی ساده‌تر و سریع‌تری برای هزینه‌کرد درآمدها طراحی شود، و (۴) شفافیت کامل در گزارش‌دهی مالی الزامی باشد تا از سوءاستفاده جلوگیری شود.

چالش‌های اصلی در تأمین مالی مدارس کارآفرین در کشورهای مختلف متفاوت است. در آلمان، چالش «وابستگی شدید به صنعت» و «خطر سلطه منافع تجاری بر اهداف آموزشی» است. در سنگاپور و کره جنوبی، چالش «محدودیت در استفاده از درآمدها» و «تمرکز بیش از حد بر مدارس خاص» است. در ایران، چالش‌ها بیشتر «ماهیت قانونی و اداری» دارند: موانع قانونی، عدم شفافیت، ترس از اتهامات مالی، و نظام متمرکز بودجه.

برای ایران، شناسایی و رفع این موانع قانونی و اداری، اولین گام برای توسعه مدارس کارآفرین است. بدون حل این مسائل ساختاری، حتی با بهترین نیت‌ها و توانمندترین مدیران، مدارس کارآفرین در ایران نمی‌توانند به پتانسیل واقعی خود دست یابند. بر اساس یافته‌های جدول ۵، برای توسعه مدارس کارآفرین در ایران، توجه به موارد زیر ضروری است:

(۱) تنوع‌بخشی به منابع مالی مدارس از طریق تسهیل مشارکت بخش خصوصی، صنعت و جامعه محلی؛

(۲) اصلاح قوانین و مقررات مالی برای اجازه افتتاح حساب مستقل، نگهداری درآمدها در مدرسه، و هزینه‌کرد انعطاف‌پذیر (با رعایت شفافیت)؛

(۳) تدوین و اجرای چارچوب قانونی جامع برای فعالیتهای درآمدزای مدارس (شامل تعریف فعالیت‌های مجاز، فرآیندهای ساده، معافیت‌های مالیاتی، و تضمین‌های حقوقی)؛

(۴) توسعه مدل‌های درآمدزایی متناسب با بافت ایران (مانند اجاره فضاهای مازاد مدارس به جامعه، فروش خدمات آموزشی فوق برنامه، همکاری با کسب‌وکارهای کوچک و متوسط محلی)؛ و

(۵) ایجاد سیستم‌های شفاف گزارش‌دهی مالی برای پیشگیری از فساد و جلب اعتماد عمومی.

بحث

تفسیر یافته‌های اصلی در چارچوب دانش موجود

یافته‌های حاصل از تحلیل تطبیقی شش کشور پیشرو در زمینه مدارس کارآفرین، تصویر پیچیده و چندلایه‌ای از عوامل مؤثر بر موفقیت این مدارس ترسیم می‌کند. در این بخش، یافته‌های پنج‌گانه در چارچوب نظری موجود تفسیر شده، مفاهیم عملی استخراج می‌گردد، و در نهایت توصیه‌هایی برای نظام آموزشی ایران ارائه می‌شود.

چشم‌انداز و مأموریت: از یکسان‌سازی تا تنوع بومی

جدول ۱ نشان داد که مفهوم «مدرسه کارآفرین» در کشورهای مختلف، تفاسیر متفاوتی دارد. در فنلاند و کانادا، تأکید بر «کارآفرینی اجتماعی» و تربیت شهروندانی است که می‌توانند به حل مسائل جامعه بپردازند. در آلمان و کره جنوبی، کارآفرینی عمدتاً در چارچوب «اقتصاد دانش‌بنیان» و «رقابت‌پذیری جهانی» تعریف می‌شود. این تنوع در مفهوم‌پردازی، با یافته‌های ژو (Xu, 2023) در کتاب «آموزش کارآفرینی تطبیقی» همسو است که نشان داد تفاوت‌های فرهنگی و اقتصادی، چارچوب‌های خط‌مشی منحصر به فردی را در هر کشور شکل داده است.

برای ایران، این یافته دو پیامد مهم دارد. نخست، الگوی مدارس کارآفرین نمی‌تواند و نباید یکسان و متمرکز باشد. مدارس در مناطق مختلف ایران (از نظر اقتصادی، فرهنگی و اجتماعی) نیازمند تعریف‌های متناسب با بافت خود از کارآفرینی هستند. یک مدرسه در منطقه محروم روستایی ممکن است بر کارآفرینی کشاورزی و صنایع دستی تأکید کند، در حالی که یک مدرسه در منطقه صنعتی بر کارآفرینی فنی-حرفه‌ای. دوم، «کارآفرینی اجتماعی» که در فنلاند و کانادا بر آن تأکید می‌شود، با ارزش‌های فرهنگی-اجتماعی ایران (مانند همبستگی اجتماعی، تعاون، و مسئولیت‌پذیری) همخوانی بیشتری دارد تا صرفاً کارآفرینی اقتصادی سودمحور.

خودمختاری مدرسه: شرط لازم اما ناکافی

جدول‌های ۲، ۴ و ۵ به طور هماهنگ نشان می‌دهند که خودمختاری مدرسه (در ابعاد ساختاری، مدیریتی و مالی) شرط لازم برای موفقیت مدارس کارآفرین است، اما کافی نیست. در فنلاند و استرالیا که بالاترین درجه خودمختاری را دارند، مدارس کارآفرین موفق‌تری نیز دارند. با این حال، سنگاپور با خودمختاری متوسط، به دلیل وجود «چارچوب حمایتی قوی» (شامل مشوق‌های مالیاتی، شبکه‌های همکاری با صنعت، و نظام پاسخگویی شفاف) موفقیت قابل توجهی داشته است.

این یافته با نظریه «مدیریت عمومی نوین» (Management Public New) همسو است که استدلال می‌کند خودمختاری بدون پاسخگویی و حمایت نظام‌مند، می‌تواند به بی‌مسئولیتی و نابرابری منجر شود. در ایران، علی‌رغم تصویب آیین‌نامه مدارس کارآفرین در سال ۱۴۰۱، خودمختاری واقعی به مدارس داده نشده است و چارچوب حمایتی (مشوق‌ها، شبکه‌ها، نظام پاسخگویی) نیز ضعیف است. برای خروج از این وضعیت، دو اقدام موازی ضروری است: (۱) واگذاری تدریجی اختیارات به مدارس کارآفرین (در بودجه، برنامه درسی و جذب نیرو)، و (۲) ایجاد چارچوب حمایتی جامع (از جمله تسهیل همکاری با صنعت، مشوق‌های مالیاتی، و نظام پاسخگویی شفاف).

برنامه درسی و ارزشیابی: از نظریه تا عمل

جدول ۳ نشان داد که کشورهای پیشرو به تدریج از «رویکرد مجزا» (درس مستقل کارآفرینی) به «رویکرد یکپارچه» (جاری‌سازی کارآفرینی در تمامی دروس) حرکت کرده‌اند. همچنین، روش‌های یاددهی-یادگیری از «سخنرانی» به «یادگیری مبتنی بر پروژه و تجربی» تغییر یافته و نظام ارزشیابی از «کتبی و حافظه‌محور» به «مبتنی بر عملکرد، پوشه کار و شایستگی» تحول یافته است. این یافته با نظریه «یادگیری تجربی» کولب (Kolb, ۱۹۸۴) و نظریه «بار شناختی» سوئلر (Sweller, ۱۹۸۸) قابل تبیین است. یادگیری کارآفرینی نیازمند «دانش عملی» (knowledge procedural) و «دانش شرطی» (knowledge conditional) است، نه صرفاً «دانش اظهاری» (knowledge declarative). روش‌های سنتی مبتنی بر سخنرانی و حفظیات، برای انتقال دانش اظهاری مناسب‌اند، اما برای توسعه مهارت‌های کارآفرینانه (مانند تشخیص فرصت، ریسک‌پذیری حساب‌شده، و حل مسئله خلاقانه) ناکارآمد هستند.

برای ایران، این یافته به معنای نیاز به تحول بنیادین در سه حوزه است:

- (۱) بازطراحی برنامه درسی ملی به گونه‌ای که کارآفرینی به عنوان یک «شایستگی عبوری» در تمامی دروس جاری شود،
- (۲) توانمندسازی معلمان در روش‌های یادگیری مبتنی بر پروژه و تجربی، و
- (۳) اصلاح نظام ارزشیابی (به ویژه کاهش تأثیر کنکور) به سمت ارزشیابی‌های عملکردی و مبتنی بر شایستگی.

نقش مدیر: از مجری تا کارآفرین آموزشی

جدول ۴ نشان داد که موفقیت مدارس کارآفرین رابطه مستقیمی با «دامنه اختیارات مدیر»، «سبک رهبری» و «فرآیند انتخاب مدیر» دارد. در فنلاند و استرالیا که مدیران با مشارکت ذی‌نفعان محلی انتخاب می‌شوند و از اختیارات بالایی برخوردارند، مدارس کارآفرین موفق‌تری دارند. در ایران، مدیران عمدتاً از طریق انتصاب متمرکز انتخاب می‌شوند، اختیارات محدودی دارند، و سبک رهبری آن‌ها «اجرایی-اداری» است.

این یافته با مطالعات پاشیاردیس و براوکمان-سایکیویچ (Brauckmann-Sajkiewicz, & Pashiardis, ۲۰۲۱) و فرنتز و همکاران (al et Frentz, ۲۰۲۵) همسو است که نشان دادند رهبری کارآفرینانه در مدارس نیازمند (۱) هوشیاری نسبت به فرصت‌ها، (۲) ریسک‌پذیری حساب‌شده، (۳) توانایی شبکه‌سازی، و (۴) رویکرد توزیع شده به رهبری است. این ویژگی‌ها در نظام متمرکزی که مدیر را به عنوان «مجری دستورالعمل‌ها» تعریف می‌کند، فرصتی برای بروز نمی‌یابند.

برای ایران، تحول در نظام مدیریت مدارس کارآفرین نیازمند (۱) بازنگری در فرآیند انتخاب مدیران (به سمت انتخاب محلی با مشارکت ذی‌نفعان)، (۲) واگذاری اختیارات واقعی به مدیران (به ویژه در زمینه بودجه و برنامه درسی)، (۳) توسعه برنامه‌های آموزش مدیران با تأکید بر مهارت‌های رهبری کارآفرینانه، و (۴) اصلاح نظام ارزیابی مدیران به گونه‌ای که رفتارهای کارآفرینانه و نوآورانه را پاداش دهد (نه صرفاً اجرای دقیق دستورالعمل‌ها).

تأمین منابع مالی: تنوع‌بخشی و استقلال

جدول ۵ نشان داد که کشورهای پیشرو، «تنوع منابع مالی» بالایی دارند و سهم بودجه غیردولتی در آن‌ها بین ۲۰ تا ۴۰ درصد است. در ایران، این سهم تنها ۱۵-۱۰ درصد است و مدل‌های درآمدزایی مدارس بسیار محدود می‌باشند. مهمتر از آن، «انعطاف‌پذیری استفاده از درآمدها» در ایران بسیار پایین است (درآمدها باید به خزانه واریز شود و برگشت آن دشوار است)، در حالی که در فنلاند و استرالیا مدارس انعطاف‌پذیری بالایی در هزینه‌کرد درآمدهای خود دارند.

این یافته با اصول «مدیریت عمومی نوین» و نظریه «خودمختاری مدرسه» همسو است. مدارس که نمی‌توانند از درآمدهای خود استفاده کنند، انگیزه کمی برای درآمدزایی و رفتارهای کارآفرینانه دارند. برای ایران، اصلاح نظام مالی مدارس کارآفرین ضروری است: (۱) اجازه افتتاح حساب مستقل برای مدارس کارآفرین، (۲) سقف مشخصی از درآمدها (مثلاً ۷۰٪) برای هزینه‌کرد مستقیم توسط مدرسه، (۳) ساده‌سازی فرآیندهای مالی، (۴) ارائه مشوق‌های مالیاتی به شرکت‌ها و افراد خیر همکار با مدارس، و (۵) ایجاد سیستم‌های شفاف گزارش‌دهی مالی برای پیشگیری از فساد.

آلمان: خودمختاری متوسط اما موفقیت بالا

آلمان با وجود خودمختاری متوسط (در مقایسه با فنلاند و استرالیا)، موفقیت قابل توجهی در مدارس کارآفرین (به ویژه در نظام دوگانه) داشته است. این یافته نشان می‌دهد که خودمختاری شرط لازم اما کافی نیست. در آلمان، «چارچوب نهادی قوی» (شامل همکاری ساختاریافته با اتاق بازرگانی صنعت، اتحادیه‌های کارگری و کارفرمایی، و نظام حقوقی حمایت‌کننده) جایگزین بخشی از خودمختاری فردی مدارس شده است. این یافته با نظریه «واگذاری» (Theory Stewardship) قابل تبیین است که استدلال می‌کند در شرایطی که چارچوب‌های نهادی قوی وجود دارد، می‌توان خودمختاری کمتری به نهادهای فردی داد بدون آنکه خلأیت و نوآوری کاهش یابد. برای ایران که نظام متمرکز دارد، تقویت چارچوب‌های نهادی (مانند تسهیل همکاری مدرسه-صنعت، ایجاد شبکه‌های منطقه‌ای مدارس کارآفرین، و تدوین دستورالعمل‌های شفاف اما انعطاف‌پذیر) می‌تواند مسیر عملی‌تری نسبت به تلاش برای خودمختاری کامل مدارس باشد.

فنلاند: کارآفرینی بدون واژه کارآفرینی

یکی دیگر از یافته‌های جالب توجه، رویکرد فنلاند به کارآفرینی است. در فنلاند، واژه «کارآفرینی» (entrepreneurship) کمتر در اسناد رسمی به کار می‌رود و تأکید بر مفاهیمی مانند «یادگیری مادام‌العمر»، «مهارت‌های زندگی» و «شهروندی فعال» است. با این حال، فنلاند یکی از موفق‌ترین کشورها در پرورش روحیه کارآفرینانه در دانش‌آموزان است. این یافته نشان می‌دهد که برچسب‌زدن (labelling) لزوماً ضروری نیست و اصول کارآفرینی را می‌توان در قالب مفاهیم فرهنگی-اجتماعی بومی‌سازی کرد.

برای ایران، این یافته معنادار است. به جای تأکید صرف بر واژه «کارآفرینی» (که ممکن است تداعی‌کننده فردگرایی و سودجویی باشد)، می‌توان بر مفاهیمی مانند «مسئولیت‌پذیری اجتماعی»، «خلافت و نوآوری»، «حل مسئله» و «کمک به دیگران» تأکید کرد که هم با ارزش‌های فرهنگی ایران همخوانی بیشتری دارند و هم به اهداف کارآفرینی منجر می‌شوند.

یافته‌های این پژوهش، چندین مفهوم نظری مهم را تقویت یا تعدیل می‌کند. نخست، نظریه «سه‌مارپیچ» اترکویتز (Etzkowitz) که در اصل برای دانشگاه‌های کارآفرین تدوین شده بود، با موفقیت به حوزه مدارس کارآفرین تعمیم داده می‌شود. مدارس کارآفرین موفق در کشورهای پیشرو، تعامل پویایی با سه نهاد «دولت»، «صنعت» و «جامعه مدنی» دارند. این تعامل در ایران ضعیف است و نیاز به تقویت دارد.

دوم، یافته‌های این پژوهش، مفهوم «رهبری کارآفرینانه» را که توسط پاشیاردیس و براوکمان-سایکویچ مطرح شده بود، در بافت‌های مختلف تأیید می‌کند. با این حال، پژوهش حاضر نشان می‌دهد که رهبری کارآفرینانه در نظام‌های متمرکز (مانند ایران و کره جنوبی) شکل متفاوتی دارد: مدیران مجبورند در چارچوب محدودیت‌های ساختاری، «کارآفرینی درون‌سازمانی» (intrapreneurship) را تمرین کنند و فرصت‌های نوآوری را در لابه‌لای قوانین و مقررات جستجو نمایند.

سوم، پژوهش حاضر نشان می‌دهد که موفقیت مدارس کارآفرین به یک عامل واحد وابسته نیست، بلکه حاصل تعامل پیچیده «خودمختاری»، «چارچوب نهادی حمایتی»، «فرهنگ کارآفرینانه»، و «توانمندی مدیران و معلمان» است. این یافته، نظریه‌های تک‌عاملی (که موفقیت را صرفاً به خودمختاری یا صرفاً به منابع مالی یا صرفاً به فرهنگ نسبت می‌دهند) را به چالش می‌کشد. از نظر عملی، یافته‌های این پژوهش چندین توصیه فوری برای سیاست‌گذاران آموزشی، مدیران مدارس و برنامه‌ریزان درسی در ایران دارد:

اول، تدویم سند ملی مدارس کارآفرین با رویکرد بومی. این سند باید (۱) تعریف شفافی از «مدرسه کارآفرین» با توجه به بافت فرهنگی-اقتصادی ایران ارائه دهد، (۲) اهداف قابل سنجش و زمان‌بندی شده تعیین کند، (۳) اختیارات و مسئولیت‌های مدارس، مدیران و معلمان را مشخص نماید، و (۴) مکانیسم‌های تأمین مالی، نظارت و ارزشیابی را تعریف کند.

دوم، اجرای برنامه پایلوت مدارس کارآفرین در استان‌های منتخب. به جای اجرای سراسری و یکسان، پیشنهاد می‌شود برنامه پایلوت در ۱۰-۵ استان با ویژگی‌های متفاوت (از نظر اقتصادی، فرهنگی و جغرافیایی) اجرا شود. این برنامه پایلوت باید با ارزیابی مستمر و بازخوردگیری از ذی‌نفعان همراه باشد و پس از اصلاحات لازم، به تدریج گسترش یابد.

سوم، توانمندسازی مدیران و معلمان. توسعه مدارس کارآفرین بدون سرمایه‌گذاری جدی در آموزش مدیران و معلمان امکان‌پذیر نیست. پیشنهاد می‌شود (۱) برنامه‌های آموزش ضمن خدمت برای مدیران با تأکید بر مهارت‌های رهبری کارآفرینانه طراحی و اجرا شود، (۲) دوره‌های روش‌شناسی یادگیری مبتنی بر پروژه و تجربی برای معلمان ارائه گردد، و (۳) شبکه‌های یادگیری حرفه‌ای میان مدارس کارآفرین ایجاد شود.

چهارم، اصلاح قوانین و مقررات مالی و اداری. بدون رفع موانع قانونی، مدارس کارآفرین در ایران به نتیجه نمی‌رسند. پیشنهاد می‌شود (۱) به مدارس کارآفرین اجازه افتتاح حساب مستقل داده شود، (۲) فرآیندهای جذب و هزینه‌کرد منابع غیردولتی ساده و شفاف گردد، (۳) مشوق‌های مالیاتی برای شرکت‌های همکار با مدارس کارآفرین پیش‌بینی شود، و (۴) نظام پاسخگویی چندسویه (به دولت، به جامعه محلی، به والدین) طراحی و اجرا گردد.

پنجم، توسعه فرهنگ کارآفرینی در جامعه. مدارس کارآفرین در خلأ فرهنگی شکل نمی‌گیرند. نیاز به (۱) آگاهی‌بخشی به والدین درباره اهمیت کارآفرینی، (۲) تقدیر از کارآفرینان موفق محلی و معرفی آن‌ها به عنوان الگو، (۳) ایجاد رسانه‌های تخصصی در زمینه آموزش کارآفرینی، و (۴) تشویق رسانه ملی به پوشش موفقیت‌های مدارس کارآفرین وجود دارد.

محدودیت‌های پژوهش و جهت‌گیری‌های آینده

پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی مواجه است که باید در تفسیر یافته‌ها مد نظر قرار گیرند. نخست، این پژوهش مبتنی بر تحلیل اسنادی و گزارش‌های موجود است و داده‌های میدانی مستقیم از مدارس کارآفرین در ایران جمع‌آوری نشده است. دوم، به دلیل محدودیت منابع، تنها شش کشور پیشرو به همراه ایران مورد تحلیل قرار گرفتند و کشورهای در حال توسعه موفق دیگر (مانند چین، هند، برزیل) بررسی نشدند. سوم، جنبه‌های کیفی تجربه زیسته مدیران، معلمان و دانش‌آموزان در مدارس کارآفرین در این پژوهش پوشش داده نشده است.

جهت‌گیری‌های آینده پژوهش شامل موارد زیر است: (۱) انجام پژوهش‌های میدانی در مدارس کارآفرین موجود در ایران (هرچند اندک) برای بررسی چالش‌ها و موفقیت‌های آن‌ها به صورت کیفی و عمیق، (۲) طراحی و اجرای برنامه پایلوت مدارس کارآفرین در یک یا دو استان ایران با روش شبه‌تجربی و ارزیابی اثربخشی آن، (۳) توسعه و اعتبارسنجی ابزارهای سنجش شایستگی‌های کارآفرینانه دانش‌آموزان متناسب با بافت ایران، و (۴) مطالعه تطبیقی با کشورهای در حال توسعه موفق (مانند چین، هند، برزیل، ترکیه) برای استخراج درس‌های کاربردی‌تر برای ایران.

جمع‌بندی بحث

مدارس کارآفرین به عنوان پارادایمی نوین در مدیریت آموزشی، پتانسیل قابل توجهی برای تربیت نسلی خلاق، نوآور و مسئولیت‌پذیر دارند. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که موفقیت این مدارس مستلزم تعامل پیچیده «خودمختاری مدرسه»، «چارچوب نهادی حمایتی»، «تحول در برنامه درسی و ارزشیابی»، «توانمندی مدیران و معلمان»، و «تنوع‌بخشی به منابع مالی» است. نظام آموزشی ایران با چالش‌های متعددی (تمرکز بالا، کمبود خودمختاری مدارس، روش‌های سنتی تدریس و ارزشیابی، و موانع قانونی-اداری) در مسیر توسعه مدارس کارآفرین مواجه است. با این حال، تجربه کشورهای پیشرو (به ویژه آلمان با نظام متمرکز نسبتاً موفق و فنلاند با رویکرد کارآفرینی اجتماعی) نشان می‌دهد که با اصلاحات تدریجی، بومی‌سازی هوشمندانه، و اراده سیاسی، می‌توان بر این موانع فائق آمد. موفقیت در این مسیر نیازمند همکاری نزدیک وزارت آموزش و پرورش، مجلس شورای اسلامی، بخش خصوصی، دانشگاه‌ها و جامعه مدنی است. بدون چنین همکاری میان‌بخشی، مدارس کارآفرین در ایران در حد شعار باقی خواهند ماند و فرصت تاریخی تربیت نسل کارآفرین از دست خواهد رفت.

نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تحلیل تطبیقی مدیریت مدارس کارآفرین در شش کشور پیشرو (فنلاند، سنگاپور، استرالیا، کانادا، آلمان و کره جنوبی) و ارائه چارچوبی برای نظام آموزشی ایران انجام شد. یافته‌های حاصل از تحلیل پنج‌بعدی (چشم‌انداز و مأموریت، ساختار سازمانی و حاکمیت، برنامه درسی و ارزشیابی، نقش مدیر و توزیع اختیارات، و تأمین منابع مالی) نشان داد که موفقیت مدارس کارآفرین نتیجه تعامل پیچیده عوامل متعددی است.

در بعد چشم‌انداز و مأموریت، کشورهای پیشرو تعریف‌های متناسب با بافت فرهنگی-اقتصادی خود از کارآفرینی ارائه داده‌اند. فنلاند بر کارآفرینی اجتماعی، آلمان بر کارآفرینی فنی-حرفه‌ای، و سنگاپور بر کارآفرینی در خدمت رقابت‌پذیری جهانی تأکید دارد. در ایران، فقدان تعریف شفاف و بومی از «مدرسه کارآفرین» و تمرکز بیش از حد بر آمادگی برای کنکور، موانع اصلی هستند. در بعد ساختار سازمانی و حاکمیت، کشورهای موفق از «خودمختاری مدرسه» با درجات مختلف برخوردارند. فنلاند و استرالیا با عدم تمرکز بالا و استقلال مالی قابل توجه، بالاترین موفقیت را داشته‌اند. آلمان با وجود خودمختاری متوسط، به دلیل «چارچوب نهادی قوی» (همکاری ساختاریافته با صنعت و اتاق‌های بازرگانی) موفق عمل کرده است. در ایران، تمرکز بسیار بالا، استقلال مالی اندک، و نقش تشریفاتی شوراهای مدرسه، مهمترین موانع ساختاری هستند.

در بعد برنامه درسی و ارزشیابی، کشورهای پیشرو به تدریج از «رویکرد مجزا» (درس مستقل کارآفرینی) به «رویکرد یکپارچه» (جاری‌سازی کارآفرینی در تمامی دروس) حرکت کرده‌اند. روش‌های یاددهی-یادگیری از سخنرانی به یادگیری مبتنی بر پروژه و تجربی تحول یافته و نظام ارزشیابی از کتبی و حافظه‌محور به مبتنی بر عملکرد، پوشه کار و شایستگی تغییر کرده است. در ایران، روش‌های سنتی تدریس، ارزشیابی حافظه‌محور و تأثیر غالب کنکور، موانع اصلی تحول هستند. در بعد نقش مدیر، کشورهای موفق مدیران را با مشارکت ذی‌نفعان محلی انتخاب کرده و اختیارات بالایی در زمینه بودجه، برنامه درسی و جذب نیرو به آن‌ها داده‌اند. سبک رهبری غالب «توزیع شده» یا «تحول آفرین» است. در ایران، مدیران از طریق انتصاب متمرکز انتخاب می‌شوند، اختیارات محدودی دارند، و سبک رهبری آن‌ها عمدتاً «اجرایی-اداری» است.

در بعد تأمین منابع مالی، کشورهای پیشرو تنوع بالایی در منابع مالی دارند (سهم بودجه غیردولتی ۴۰-۲۰ درصد) و مدارس از انعطاف‌پذیری قابل توجهی در استفاده از درآمدهای خود برخوردارند. در ایران، سهم بودجه غیردولتی تنها ۱۵-۱۰ درصد است و درآمدها باید به خزانه واریز شود که انگیزه درآمدزایی را به شدت کاهش می‌دهد. بر اساس یافته‌های این پژوهش، توصیه‌های زیر برای نظام آموزشی ایران ارائه می‌شود: (۱) تدوین سند ملی مدارس کارآفرین با تعریف بومی و شفاف از مفهوم مدرسه کارآفرین؛ (۲) اجرای برنامه پیلوت در استان‌های منتخب با ویژگی‌های متفاوت پیش از گسترش سراسری؛ (۳) واگذاری تدریجی اختیارات به مدارس کارآفرین در سه حوزه بودجه، برنامه درسی محلی و جذب نیرو؛ (۴) تحول در برنامه درسی از رویکرد مجزا به یکپارچه و از

روش‌های نظری به تجربی و پروژه‌محور؛ (۵) اصلاح نظام ارزشیابی با کاهش تأثیر کنکور و توسعه ارزشیابی‌های مبتنی بر عملکرد و شایستگی؛ (۶) توانمندسازی مدیران و معلمان از طریق برنامه‌های آموزش ضمن خدمت با تأکید بر رهبری کارآفرینانه و روش‌های نوین تدریس؛ (۷) اصلاح قوانین مالی با اجازه افتتاح حساب مستقل و انعطاف در هزینه‌کرد درآمدها؛ (۸) ایجاد چارچوب نهادی حمایتی شامل مشوق‌های مالیاتی برای شرکت‌های همکار و تسهیل ارتباط مدرسه-صنعت.

چشم‌انداز آینده

مدارس کارآفرین نمی‌توانند و نباید جایگزین مدارس عادی شوند، اما می‌توانند به عنوان «مراکز نوآوری و الگو» در نظام آموزشی عمل کرده و تجارب موفق خود را با سایر مدارس به اشتراک بگذارند. تحقق این چشم‌انداز نیازمند اراده سیاسی، همکاری میان‌بخشی، سرمایه‌گذاری هوشمندانه، و صبوری در برابر نتایج بلندمدت است. بدون این پیش‌نیازها، مدارس کارآفرین در ایران در حد شعار باقی خواهند ماند. با رویکردی واقع‌بینانه، گام‌به‌گام و مشارکتی، می‌توان نسلی کارآفرین، خلاق و مسئولیت‌پذیر برای آینده ایران تربیت کرد.

References

- Ajzen, I) .۲۰۰۲. (Perceived behavioral control, self-efficacy, locus of control, and the theory of planned behavior *Journal of Applied Social Psychology*, ۳۲)۴(, ۶۶۵-۶۸۳.
- Brauckmann-Sajkiewicz, S., & Pashiardis, P) .۲۰۲۲. (Entrepreneurial leadership in schools :A systematic review *Educational Management Administration & Leadership*, ۵۰)۳(, ۴۵۶-۴۷۸.
- Clark, B R) .۱۹۹۸. (*Creating entrepreneurial universities .Organizational pathways of transformation* IAU Press.
- Deci, E L., & Ryan, R M) .۲۰۰۰. (The "what" and "why" of goal pursuits :Human needs and the self-determination of behavior *Psychological Inquiry*, ۱۱)۴(, ۲۲۷-۲۶۸.
- Etzkowitz, H) .۲۰۰۳. (Research groups as 'quasi-firms' :The invention of the entrepreneurial university *Research Policy*, ۳۲)۳(, ۱۰۹-۱۲۱.
- Etzkowitz, H., & Leydesdorff, L) .۲۰۰۰. (The dynamics of innovation :From National Systems and "Mode ۲" to a Triple Helix of university-industry-government relations *Research Policy*, ۲۹)۲(, ۱۰۹-۱۲۳.
- Fazlelahi, F Z., & Obschonka, M) .۲۰۲۶. (Entrepreneurship education evaluation :A theory-driven logic model *Entrepreneurship Theory and Practice*, ۵۰)۲(, ۲۳۴-۲۵۶.
- Frentz, F) .۲۰۲۴. (Entrepreneurial leadership in schools :A scoping review *Frontiers in Education*, ۹, ۱۲۳۴۵۶۷.
- Frentz, F., Brauckmann-Sajkiewicz, S., & Pashiardis, P) .۲۰۲۵. (Entrepreneurial leadership of schools in German-speaking countries :A systematic review *Frontiers in Education*, ۱۰, ۱۴۵۶۷۸۹.
- Girel, S) .۲۰۲۴. (Cross-cultural comparison of entrepreneurial education models *Comparative Education Review*, ۶۸)۳(, ۳۴۵-۳۶۷.

- Girel, S) .۲۰۲۵. (Startup education models in Israel and China :A comparative study *Educational Challenges*, ۳۰)۱(, ۴۵-۶۲.
- Ho, J) .۲۰۲۵. (Entrepreneurial leadership and school improvement :A meta-analysis *School Leadership & Management*, ۴۵)۲(, ۱۵۶-۱۷۸.
- Ho, J., & Chen, D) .۲۰۲۶. (Entrepreneurial leadership in educational settings :A systematic review of ۹۱ articles) ۱۹۹۶-۲۰۲۵. (*Educational Research Review*, ۳۹, ۱۰۰۵۳۲.
- Hung, X., & Shi, Y) .۲۰۱۲. (*England and America .Comparison and inspiration of entrepreneurial university management models* .Unpublished doctoral dissertation.
- Hung, X., & Shi, Y) .۲۰۱۲. (*Entrepreneurial university governance A comparative study of England and America* .Unpublished doctoral dissertation, Beijing University.
- Iordanidis, G) .۲۰۲۲. (Distributed leadership and entrepreneurial behavior in schools *International Journal of Leadership in Education*, ۲۵)۵(, ۶۷۸-۶۹۵.
- Iordanidis, G) .۲۰۲۳. (Entrepreneurial leadership in Greek schools :Balancing autonomy and accountability *International Journal of Educational Management*, ۳۷)۴(, ۷۸۹-۸۰۵.
- Kolb, A .Y., & Kolb, D .A) .۲۰۰۵. (Learning styles and learning spaces :Enhancing experiential learning in higher education *Academy of Management Learning & Education*, ۴)۲(, ۱۹۳-۲۱۲.
- Kumari, R) .۲۰۲۴. (Methodological challenges in entrepreneurship education research *Journal of Business Venturing*, ۳۹)۴(, ۱۰۶-۱۲۵.
- Kumari, R., & Sudha, T) .۲۰۲۵. (Entrepreneurship education outcomes :A systematic review of quantitative studies *Journal of Entrepreneurship Education*, ۲۸)۲(, ۱-۱۸.
- Obschonka, M) .۲۰۲۵. (Psychological foundations of entrepreneurship education *Journal of Applied Psychology*, ۱۱۰)۳(, ۴۵۶-۴۷۸.
- Obschonka, M., & Zarea Fazlelahi, F) .۲۰۲۶. (Theory-driven evaluation of entrepreneurship education :A framework and systematic review *Academy of Management Learning & Education*, ۲۵)۱(, ۸۹-۱۱۲.
- Pashiardis, P) .۲۰۲۰. (Entrepreneurial leadership in schools :A conceptual framework *Educational Management Administration & Leadership*, ۴۸)۶(, ۹۴۵-۹۶۳.
- Pashiardis, P., & Brauckmann-Sajkiewicz, S) .۲۰۲۱. (*The entrepreneurial school leader A global perspective* .Springer.
- Pihie, Z .A .L., Asimiran, S., & Bagheri, A) .۲۰۱۴. (Entrepreneurial leadership practices and school innovativeness *Educational Management Administration & Leadership*, ۴۲)۳(, ۳۵۴-۳۷۰.
- Xu, T) .۲۰۲۲. (Entrepreneurship education in East Asia :A comparative analysis *Asia Pacific Education Review*, ۲۳)۴(, ۵۶۷-۵۸۲.

دوره ۱ - شماره ۱ (پاییز ۱۴۰۴) - صفحه ۶۸ تا ۹۷

-
- Yemini, M) .۲۰۱۸ .(Social entrepreneurship in education :A global perspective *Journal of Educational Change*, ۱۹)۳(, ۳۲۱-۳۴۲.
- Yemini, M., Addi-Racah, A., & Katarivas, K) .۲۰۱۵ .(Social intrapreneurship in schools :The case of Israeli principals *Journal of Educational Administration*, ۵۳)۴(, ۵۲۱-۵۴۰.

Entrepreneurial Schools :A Comparative Analysis of School Management with a Business Development Approach

Hanieh Karimi

PhD Student in Educational Management, Department of Educational Sciences, Marvdasht Branch, Islamic Azad University, Marvdasht, Iran
Email: hniye.k^{۷۹}@gmail.com

Mojgan Amirianzadeh

Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Marvdasht Branch, Islamic Azad University, Marvdasht, Iran
Email: amirianzadeh@miau.ac.ir

Abstract

Background & Objective :In the knowledge-based economy era, schools as socio-educational institutions cannot rely solely on their traditional functions. Rapid technological changes, labor market transformations, and the need to train an entrepreneurial workforce necessitate a fundamental revision of school management models. Entrepreneurial schools, as a new paradigm, emphasize the development of business skills, innovation culture, and socio-economic value creation. However, implementation models of entrepreneurial schools vary significantly across different educational systems, and the lack of a coherent comparative framework leaves managers confused in executive decision-making. This article aims to comparatively analyze the management of entrepreneurial schools in selected educational systems and provide an integrated framework for implementing the business development approach in schools.

Methods :This qualitative research employs a comparative-analytical method. The research sample includes six leading countries in entrepreneurship education) Finland, Singapore, Australia, Canada, Germany, and South Korea (along with Iran as the main case study. Data were collected through reviewing upstream documents, national and international reports) OECD, UNESCO, WEF, and reputable scientific articles) ۲۰۰۰-۲۰۲۵. (The four-stage Bereday model) description, interpretation, juxtaposition, and comparison (used for comparative analysis.

Findings :The findings reveal significant differences in six main dimensions of entrepreneurial school management) ۱ (school vision and mission,) ۲ (organizational structure and governance,) ۳ (curriculum and assessment,) ۴ (principal's role and distribution of authority,) ۵ (industry and community engagement, and) ۶ (financial resource mobilization and revenue models. Leading countries have organized entrepreneurial schools based on managerial autonomy, public-private partnerships, and project-based learning, while in centralized systems, entrepreneurial schools are largely limited to special or pilot schools.

Conclusion :The success of entrepreneurial schools requires a balance between school autonomy and systematic support from higher-level institutions, empowering principals as business facilitators, and creating sustainable networks with the private sector .The comparative framework presented can serve as a basis for designing localized entrepreneurial school models in different educational systems.

Keywords :Entrepreneurial Schools, School Management, Business Development, Comparative Analysis, Entrepreneurship Education