



شناسایی شکاف‌های اجرایی در فرآیندهای پیاده‌سازی سیاست‌های مرتبط با حقوق دانش‌آموزان در مدارس

فریبا اکبری ^۱ الهام کاویانی ^{۲*} زهره سبزیان پور ^۳ فرانک موسوی ^۳	تاریخ چاپ: ۱ دی ۱۴۰۴ تاریخ پذیرش: ۸ مهر ۱۴۰۴ تاریخ بازنگری: ۱ مهر ۱۴۰۴ تاریخ ارسال: ۲۲ مرداد ۱۴۰۴	شیوه استناددهی: اکبری، فریبا، کاویانی، الهام، سبزیان پور، زهره، و موسوی، فرانک. (۱۴۰۴). شناسایی شکاف‌های اجرایی در فرآیندهای پیاده‌سازی سیاست‌های مرتبط با حقوق دانش‌آموزان در مدارس. یادگیری هوشمند و تحول مدیریت، ۳(۵)، ۲۴-۱.
---	--	--

چکیده

پژوهش حاضر با هدف شناسایی و تبیین شکاف‌های اجرایی و عوامل مؤثر بر پیاده‌سازی سیاست‌های مرتبط با حقوق دانش‌آموزان و تحقق منشور حقوق دانش‌آموزان در مدارس استان کرمانشاه انجام شد. این پژوهش با رویکرد آمیخته و طرح اکتشافی متوالی انجام شد؛ به گونه‌ای که ابتدا مرحله کیفی با رویکرد پدیدارشناسی توصیفی و سپس مرحله کمی اجرا گردید. در بخش کیفی، ۲۸ نفر از ذی‌نفعان کلیدی شامل مدیران مدارس، معلمان، کارشناسان آموزش و پرورش و دانش‌آموزان با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند و داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته گردآوری و با تحلیل محتوای نظام‌مند بررسی شدند. در مرحله کمی، داده‌های ۳۸۴ معلم و دانش‌آموز شهر کرمانشاه که با روش نمونه‌گیری طبقه‌ای تصادفی انتخاب شده بودند، با استفاده از پرسشنامه محقق‌ساخته پنج‌درجه‌ای لیکرت جمع‌آوری شد. روایی ابزار با روایی صوری و محتوایی و پایایی آن با ضریب آلفای کرونباخ بررسی گردید. برای تحلیل استنباطی داده‌ها از تحلیل واریانس یک‌راهه، آزمون تعقیبی توکی، رگرسیون خطی چندگانه و ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. نتایج تحلیل واریانس یک‌راهه نشان داد که میان مدیران، معلمان و دانش‌آموزان از نظر ادراک میزان تحقق حقوق دانش‌آموزان تفاوت معناداری وجود داشت ($F=12.45$, $p=.001$) و آزمون توکی نشان داد مدیران بیشترین و دانش‌آموزان کمترین میزان تحقق حقوق را گزارش کردند. مدل رگرسیون چندگانه ۶۴ درصد از واریانس تحقق حقوق دانش‌آموزان را تبیین کرد ($R^2=.64$). موانع فرهنگی-نگرشی قوی‌ترین پیش‌بین نامطلوب تحقق حقوق بودند ($\beta=.42$, $p=.001$) و پس از آن موانع ساختاری-سیاستی ($\beta=.31$, $p=.001$) و مدیریتی-نظارتی ($\beta=.21$, $p=.032$) قرار گرفتند؛ درحالی‌که اثر موانع منابع و زیرساخت‌ها معنادار نبود ($\beta=.08$, $p=.261$). همچنین، بین موانع فرهنگی-نگرشی و مدیریتی-نظارتی رابطه مثبت و معناداری مشاهده شد ($r=.58$). یافته‌ها نشان می‌دهد که شکاف اجرایی حقوق دانش‌آموزان بیش از کمبود منابع، با نگرش‌های اقتدارگرایانه، ساختارهای کنترلی و ضعف نظام‌های نظارتی ارتباط دارد؛ بنابراین، تغییر فرهنگ سازمانی مدارس، گذار از مدیریت کنترلی به مدیریت تسهیل‌گر، توانمندسازی کارکنان و ایجاد سازوکارهای نظارتی مستقل می‌تواند زمینه تحقق مؤثرتر حقوق دانش‌آموزان را فراهم سازد.

واژگان کلیدی: حقوق دانش‌آموزان؛ شکاف اجرایی؛ موانع فرهنگی-نگرشی؛ منشور حقوق دانش‌آموزان؛ مدیریت تسهیل‌گر؛ نظارت آموزشی

مشخصات نویسندگان:

- دانشجوی دکتری، گروه حکمرانی آموزشی و سرمایه انسانی، واحد کرمانشاه، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمانشاه، ایران
- گروه حکمرانی آموزشی و سرمایه انسانی، واحد کرمانشاه، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمانشاه، ایران
- گروه مدیریت آموزشی، واحد کرمانشاه، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمانشاه، ایران

پست الکترونیکی: Eli.kaviani@iau.ac.ir

نویسنده است.
© ۱۴۰۴ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به
CC BY-NC 4.0
انتشار این مقاله به‌صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی CC BY-NC 4.0 صورت گرفته است.

Identifying Implementation Gaps in the Processes of Executing Policies Related to Students' Rights in Schools

Fariba Akbari ¹ Elham Kaviani ^{2*} Zohreh Sabzianpour ³ Franak Mosavi ³	Submit Date: 13 August 2025 Revise Date: 23 September 2025 Accept Date: 30 September 2025 Publish Date: 22 December 2025	How to cite: Akbari, F., Kaviani, E., Sabzianpour, Z., & Mosavi, F. (2025). Identifying Implementation Gaps in the Processes of Executing Policies Related to Students' Rights in Schools. <i>Intelligent Learning and Management Transformation</i> , 3(5), 1-24.
--	---	---

Abstract

This study aimed to identify and explain implementation gaps and the factors affecting the execution of policies related to students' rights and the realization of the Student Rights Charter in schools in Kermanshah Province. This study employed a mixed-methods approach using a sequential exploratory design in which a qualitative phase was followed by a quantitative phase. In the qualitative phase, descriptive phenomenology was used, and 28 key stakeholders, including school principals, teachers, education experts, and students, were selected through purposive sampling. Data were collected through semi-structured interviews and examined using systematic content analysis. In the quantitative phase, data were obtained from 384 principals, teachers, and students in Kermanshah selected through stratified random sampling. A researcher-developed five-point Likert questionnaire was used for data collection. Face and content validity were assessed, and reliability was evaluated using Cronbach's alpha. Inferential analyses included one-way analysis of variance, Tukey's post-hoc test, multiple linear regression, and Pearson correlation analysis. One-way ANOVA revealed a statistically significant difference among principals, teachers, and students in their perceptions of the realization of students' rights ($F=12.45$, $p=.001$). Tukey's post-hoc analysis indicated that principals reported the highest level of rights realization, whereas students reported the lowest, demonstrating a substantial perceptual gap between administrative evaluations and students' experiences. The multiple regression model explained 64% of the variance in the realization of students' rights ($R^2=.64$). Cultural-attitudinal barriers emerged as the strongest adverse predictor ($\beta=.42$, $p=.001$), followed by structural-policy barriers ($\beta=.31$, $p=.001$) and managerial-supervisory barriers ($\beta=.21$, $p=.032$). Resource and infrastructure barriers did not have a statistically significant predictive effect ($\beta=.08$, $p=.261$). Furthermore, cultural-attitudinal and managerial-supervisory barriers were positively and significantly correlated ($r=.58$). The findings indicate that implementation gaps in students' rights are associated more strongly with authoritarian attitudes, controlling organizational structures, and inadequate supervisory mechanisms than with resource limitations. Transforming school organizational culture, shifting from controlling to facilitative management, empowering educational personnel, and establishing independent monitoring mechanisms may therefore facilitate more effective realization of students' rights.

Keywords: Students' rights; Implementation gap; Cultural-attitudinal barriers; Student Rights Charter; Facilitative management; Educational supervision

Authors' Information:

Eli.kaviani@iau.ac.ir

1. PhD Student, Department of Administration Education., Ker.C., Islamic Azad University, Kermanshah, Iran
2. Department of Educational Governance and Human Capital, Ker.C., Islamic Azad University, Kermanshah, Iran
3. Department of Educational Management, Ker.C., Islamic Azad University, Kermanshah, Iran



© 2025 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

حقوق دانش‌آموزان در دهه‌های اخیر به یکی از محورهای اساسی بحث درباره کیفیت، عدالت و مشروعیت نظام‌های آموزشی تبدیل شده است. مدرسه صرفاً نهادی برای انتقال دانش و مهارت نیست، بلکه یکی از نخستین فضاهای رسمی است که کودکان و نوجوانان در آن با مفاهیمی چون کرامت انسانی، عدالت، مسئولیت، مشارکت، آزادی بیان، احترام متقابل و حدود اقتدار نهادی مواجه می‌شوند. از این منظر، کیفیت تجربه مدرسه می‌تواند در شکل‌گیری برداشت دانش‌آموزان از شهروندی، حقوق فردی و جمعی و نحوه تعامل با ساختارهای اجتماعی نقش مهمی ایفا کند. مفهوم شهروندی در شرایط اجتماعی معاصر نیز بیش از گذشته با امکان برخورداری واقعی افراد از حقوق، فرصت مشارکت و به رسمیت شناخته شدن در نهادهای اجتماعی پیوند یافته است؛ از این رو، آموزش و پرورش را می‌توان یکی از بسترهای اصلی تمرین عملی شهروندی و حقوق انسانی دانست (Mazzola, 2024). در همین راستا، تأکید بر کرامت انسانی در آموزش نشان می‌دهد که محیط‌های آموزشی زمانی می‌توانند به کاهش خشونت، تقویت صلح و رشد اخلاقی کمک کنند که روابط درون مدرسه بر احترام به شأن انسانی یادگیرندگان استوار باشد (Kleindienst, 2024). بنابراین، رعایت حقوق دانش‌آموزان نباید به عنوان مجموعه‌ای از توصیه‌های اخلاقی حاشیه‌ای تلقی شود، بلکه باید بخشی از ماهیت و کیفیت نظام آموزشی محسوب گردد.

تحولات معاصر در مفهوم «حق بر آموزش» نیز نشان می‌دهد که دسترسی صرف به مدرسه برای تحقق این حق کافی نیست. برداشت‌های جدیدتر از حق آموزش، علاوه بر امکان ثبت نام و حضور در مدرسه، بر کیفیت آموزش، امنیت محیط یادگیری، برابری فرصت‌ها، عدم تبعیض، احترام به شخصیت دانش‌آموز، امکان مشارکت و سازوکارهای مؤثر حمایت از حقوق تأکید دارند (Todres & Alexander, 2024). در این چارچوب، مدرسه‌ای که از نظر رسمی امکان تحصیل را فراهم می‌کند اما در آن دانش‌آموز با تبعیض، تحقیر، حذف از فرایند تصمیم‌گیری یا محدودیت غیرضروری در بیان دیدگاه‌های خود مواجه است، نمی‌تواند تحقق کامل حق بر آموزش را نمایندگی کند. این برداشت با رویکردهایی که آموزش را بستری برای شکوفایی انسان می‌دانند نیز هم‌راستا است؛ زیرا شکوفایی در آموزش مستلزم فراهم شدن شرایطی است که در آن یادگیرندگان نه فقط از نظر تحصیلی، بلکه از لحاظ اخلاقی، اجتماعی، هیجانی و انسانی نیز امکان رشد داشته باشند (de Ruyter et al., 2022). در نتیجه، حقوق دانش‌آموزان را باید در پیوند میان حق آموزش، کرامت انسانی، رفاه، عاملیت و مشارکت اجتماعی تحلیل کرد.

عدالت آموزشی یکی دیگر از ابعاد بنیادین حقوق دانش‌آموزان است. نظام آموزشی عادلانه باید بتواند نیازهای متفاوت دانش‌آموزان را شناسایی کرده و فرصت‌های لازم برای برخورداری واقعی آنان از آموزش باکیفیت را فراهم سازد. تأکید بر عدالت و کیفیت در مدارس نشان می‌دهد که برخورد یکسان با همه دانش‌آموزان، زمانی که شرایط اولیه، منابع و نیازهای آنان متفاوت است، لزوماً به برابری واقعی منجر نمی‌شود (Thompson

(Thompson, 2018 &). همچنین، شواهد مرتبط با آموزش فراگیر نشان می‌دهد که میزان آگاهی و آمادگی معلمان برای پاسخ‌گویی به تفاوت‌های فردی و نیازهای متنوع دانش‌آموزان، نقش تعیین‌کننده‌ای در عملی‌شدن اصول عدالت و عدم تبعیض دارد (Sirem & Çatal, 2023). از این منظر، تحقق حقوق دانش‌آموزان مستلزم آن است که سیاست‌های رسمی در سطح کلاس و مدرسه به شیوه‌هایی ترجمه شوند که دانش‌آموزان با ویژگی‌های اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی و آموزشی متفاوت بتوانند از حقوق خود به صورت واقعی بهره‌مند شوند. در غیر این صورت، حقوق در سطح سند و مقررات باقی می‌ماند و فاصله‌ای میان برابری حقوقی و برابری عملی شکل می‌گیرد.

با وجود گسترش اسناد و سیاست‌های مبتنی بر حقوق، یکی از مسائل اساسی در نظام‌های آموزشی، فاصله میان تدوین سیاست و اجرای آن است. وجود یک منشور، قانون یا دستورالعمل رسمی به‌خودی‌خود تضمین نمی‌کند که مفاد آن در رفتار روزمره مدیران، معلمان و سایر کارکنان مدرسه منعکس شود. مطالعات مربوط به فاصله میان یادگیری نظری و کاربرد عملی نشان داده‌اند که تبدیل اصول و دانش رسمی به کنش‌های واقعی، فرایندی پیچیده است و تحت تأثیر عوامل سازمانی، حرفه‌ای و زمینه‌ای قرار دارد (Fantinelli et al., 2024). پژوهش‌های حوزه اجرای سیاست‌های مدرسه‌محور نیز نشان داده‌اند که موفقیت سیاست‌ها به عواملی فراتر از تدوین و ابلاغ آن‌ها وابسته است و راهبردهای اجرایی، ظرفیت سازمانی، آموزش کارکنان، نظارت و پشتیبانی مستمر می‌توانند در میزان اجرای واقعی سیاست‌ها اثرگذار باشند (Wolfenden et al., 2017). بنابراین، بررسی حقوق دانش‌آموزان بدون تحلیل فرایند اجرا ممکن است تصویری صرفاً رسمی از وضعیت ارائه دهد و تفاوت میان «حقوق مصوب» و «حقوق تجربه‌شده» را نادیده بگیرد.

یکی از مهم‌ترین عوامل ایجاد این فاصله، فرهنگ و نگرش‌های حاکم بر مدرسه است. اجرای رویکردهای حقوق‌محور زمانی دشوار می‌شود که برداشت غالب از نظم مدرسه بر اطاعت یک‌سویه، تمرکز اقتدار و محدودیت عاملیت دانش‌آموز استوار باشد. مطالعه موانع اجرای کنوانسیون حقوق کودک در آموزش ابتدایی عربستان سعودی نشان داده است که دیدگاه‌ها و برداشت‌های مدیران و معلمان، در کنار عوامل فرهنگی و سازمانی، می‌توانند مانع مهمی در تبدیل اصول حقوق کودک به رویه‌های آموزشی شوند (Abahussain, 2024). چالش‌های آموزش در کشورهای مختلف نیز نشان می‌دهد که نظام‌های آموزشی با مسائل پیچیده‌ای ناشی از تغییرات فرهنگی، اجتماعی و نهادی مواجه‌اند و بسیاری از الگوهای سنتی آموزش در برابر رویکردهای جدید مقاومت می‌کنند (Popov et al., 2021). در چنین شرایطی، ممکن است حقوق دانش‌آموز به‌اشتباه به معنای کاهش اقتدار معلم یا تهدید نظم مدرسه تفسیر شود؛ درحالی‌که رویکرد حقوق‌محور در اصل به دنبال بازتعریف اقتدار بر پایه مسئولیت، احترام متقابل و پاسخ‌گویی است.

مسئله عاملیت دانش‌آموز و امکان مشارکت او نیز در مرکز بحث حقوق دانش‌آموزی قرار دارد. رویکردهای دانش‌آموزمحور زمانی تحقق می‌یابند که یادگیرندگان صرفاً دریافت‌کنندگان منفعل آموزش نباشند و بتوانند در فرایندهای یادگیری، بیان دیدگاه، تصمیم‌گیری‌های متناسب با سن و

تجربه مدرسه نقش داشته باشند. با این حال، اجرای آموزش دانش آموز محور در بسیاری از بافت های در حال توسعه با تنش هایی درباره قدرت، نقش معلم، انتظارات فرهنگی و ظرفیت های اجرایی مواجه است (Schweisfurth, 2011). تجربه اجرای برنامه های تربیت شهروندی نیز نشان می دهد که معلمان در ترجمه اهداف سیاستی مرتبط با شهروندی و مشارکت به فعالیت های واقعی مدرسه، با شرایط و موانع زمینه ای متعددی مواجه می شوند (Quintana Susarte, 2022). از این رو، برخورداری دانش آموز از حق مشارکت صرفاً با درج آن در منشور تحقق نمی یابد، بلکه به تغییر در الگوهای تعاملی کلاس، نگرش معلم، ساختار تصمیم گیری و میزان پذیرش صدای دانش آموز نیاز دارد.

آموزش حقوق بشر می تواند یکی از سازوکارهای مهم برای کاهش فاصله میان حقوق رسمی و رویه های مدرسه باشد. آموزش مؤثر حقوق بشر تنها به آشنایی نظری با مفاد اسناد حقوقی محدود نمی شود، بلکه باید نگرش ها، مهارت های ارتباطی و شیوه های مدیریت کلاس را نیز تحت تأثیر قرار دهد. بررسی موانع آموزش حقوق بشر در مدارس ابتدایی نشان می دهد که کمبود آمادگی حرفه ای، محدودیت های برنامه درسی و عدم اطمینان معلمان درباره نحوه آموزش و اجرای عملی حقوق می تواند اثربخشی این حوزه را کاهش دهد (Struthers, 2019). در مقابل، ارزیابی آموزش حقوق بشر در میان دانش آموزان مدارس ابتدایی نشان داده است که چنین آموزش هایی می توانند با ابعاد سازگاری و تجربه آموزشی دانش آموزان ارتباط داشته باشند (Stavrou et al., 2024). بنابراین، توانمندسازی مدیران و معلمان در زمینه حقوق دانش آموزان باید فراتر از ارائه بخشنامه یا جزوه آموزشی باشد و بر نحوه مواجهه با تعارض، مشارکت دانش آموز، حفظ کرامت، مدیریت انضباطی و ایجاد فضای امن برای بیان دیدگاه تمرکز کند.

علاوه بر نگرش ها، عوامل ساختاری و زیرساختی نیز می توانند تحقق حقوق دانش آموزان را محدود کنند. مطالعه اجرای قانون حق آموزش در مدارس ابتدایی ناگالند در شمال شرق هند نشان داده است که تحقق اهداف قانونی آموزش با چالش هایی مرتبط با شرایط اجرایی و امکانات مدارس روبه رو است (Longkumer & Langstieh, 2024). همچنین، مطالعه تجربه معلمان در آموزش دانش آموزان تازه وارد نسل اول نشان می دهد که موانع دانش آموزان و میزان حمایت های آموزشی در دسترس، می توانند نحوه پاسخ گویی مدرسه به نیازهای آنان را تحت تأثیر قرار دهند (Loh, 2024). چنین یافته هایی اهمیت تمایز میان «وجود حق» و «ظرفیت بهره مندی از حق» را برجسته می کنند. برای مثال، حق مشارکت در کلاسی بسیار پرجمعیت، حق دسترسی برابر در شرایط کمبود امکانات، یا حق برخورداری از حمایت آموزشی در مدرسه ای با کمبود نیروی انسانی ممکن است در سطح رسمی پذیرفته شده باشد، اما در عمل با محدودیت های جدی مواجه شود.

توزیع نابرابر منابع نیز می تواند به شکل گیری تجربه های متفاوت از حقوق آموزشی منجر شود. ادراک نابرابری در تأمین مالی و منابع مدارس نشان می دهد که تفاوت در دسترسی به امکانات می تواند با کیفیت تجربه آموزشی و فرصت هایی که در اختیار دانش آموزان قرار می گیرد مرتبط باشد (Gay, 2019). این مسئله به ویژه در مدارس مناطق محروم، روستایی یا دارای جمعیت های آسیب پذیر اهمیت بیشتری پیدا می کند. از این منظر،

رعایت حقوق دانش‌آموزان تنها مسئله‌ای بین فردی میان معلم و دانش‌آموز نیست، بلکه به سیاست‌های تخصیص منابع، تعداد نیروی انسانی، وضعیت فیزیکی مدارس، تجهیزات آموزشی و فرصت‌های حمایتی نیز وابسته است. حتی رویکردهای آموزشی که بر توسعه پایدار و مسئولیت‌پذیری تأکید دارند، نشان داده‌اند که انتقال اهداف کلان سیاستی به عمل آموزشی نیازمند تغییر در ساختار، برنامه درسی، ظرفیت سازمانی و فرهنگ نهاد آموزشی است (Acosta Castellanos & Queiruga-Dios, 2022). این منطق در مورد سیاست‌های حقوق‌محور نیز قابل اعمال است.

در کنار منابع، سبک رهبری و مدیریت مدرسه نقشی اساسی در تبدیل سیاست به تجربه روزمره دانش‌آموزان دارد. شواهد مربوط به رهبری عادلانه مدارس نشان می‌دهد که تصمیم‌ها و رفتارهای رهبران مدرسه می‌توانند بر عدالت، فرصت‌های یادگیری و نحوه پاسخ‌گویی سازمان به تفاوت‌های دانش‌آموزان اثر بگذارند (Leithwood, 2021). مدیری که حقوق دانش‌آموزان را بخشی از مأموریت اصلی مدرسه بداند، احتمالاً در سیاست‌های انضباطی، شیوه رسیدگی به شکایات، مشارکت دانش‌آموزان و ارزیابی عملکرد کارکنان نیز این اصول را وارد می‌کند. در مقابل، مدیریت مبتنی بر کنترل ممکن است منشور حقوق دانش‌آموزان را به یک الزام اداری تقلیل دهد و موفقیت اجرای آن را با نصب پوستر، برگزاری برنامه‌های نمادین یا تکمیل گزارش‌های رسمی برابر بداند. بدین ترتیب، یکی از شکاف‌های مهم ممکن است میان روایت مدیران از اجرای سیاست و تجربه واقعی دانش‌آموزان از همان سیاست شکل گیرد.

نظارت و پاسخ‌گویی نیز از عناصر ضروری هر نظام حقوق‌محور هستند. مطالعه سیاست آموزشی و نظارت بر حقوق دانش‌آموزان در ایالات متحده نشان می‌دهد که تغییرات در رویکردهای اداری و حکمرانی می‌تواند بر نحوه تعریف، حمایت و نظارت بر حقوق دانش‌آموزان در مدارس اثر بگذارد (Flanagan & Wong, 2025). در سطح مدرسه نیز اگر سازوکارهای پایش صرفاً بر رعایت تشریفات اداری تمرکز داشته باشند و امکان ارائه بازخورد مستقل توسط دانش‌آموزان فراهم نباشد، ممکن است تخلفات از حقوق یا تجربیات منفی آنان در نظام رسمی گزارش‌دهی منعکس نشود. بحث درباره پلیسی‌شدن مدارس نیز نشان داده است که سیاست‌های امنیتی و انضباطی می‌توانند پیامدهای مهمی برای تجربه حقوق، عدالت و روابط قدرت در محیط مدرسه داشته باشند (Fedders, 2021). از این رو، ایجاد تعادل میان حفظ نظم، امنیت و حمایت از آزادی‌ها و کرامت دانش‌آموزان از چالش‌های اساسی مدیریت آموزشی محسوب می‌شود.

تحولات اجتماعی و بحران‌های گسترده نیز نشان داده‌اند که حقوق و آزادی‌های آموزشی می‌توانند در شرایط خاص در معرض محدودیت قرار گیرند. بررسی چالش‌های آزادی آکادمیک در دوره همه‌گیری جهانی نشان داد که تغییر سریع شرایط آموزشی، سیاست‌های اضطراری و بازآرایی محیط‌های یادگیری می‌توانند پرسش‌های تازه‌ای درباره حدود اختیار نهادی، آزادی و مسئولیت ایجاد کنند (Rónay & Niemczyk, 2021). این موضوع اهمیت وجود ساختارهای پایدار حمایت از حقوق را برجسته می‌سازد؛ زیرا نظام حقوقی مدرسه نباید تنها در شرایط عادی قابل اجرا باشد، بلکه باید در موقعیت‌های فشار و بحران نیز قابلیت حفاظت از اصول بنیادین را داشته باشد. به همین دلیل، منشورهای حقوقی زمانی مؤثر

خواهند بود که علاوه بر بیان اصول، دارای سازوکارهای روشن اجرایی، نظارتی، آموزشی و پاسخ‌گویی باشند و کارکنان مدرسه نیز بتوانند این اصول را در موقعیت‌های پیچیده به تصمیم‌های عملی تبدیل کنند.

در ایران نیز موضوع حقوق دانش‌آموزان از منظر اخلاق آموزشی، مدیریت مدرسه و تجربه ذی‌نفعان مورد توجه قرار گرفته است. تلاش برای شناسایی و تدوین مؤلفه‌های منشور اخلاق دانش‌آموزی نشان‌دهنده توجه پژوهشگران داخلی به ضرورت صورت‌بندی اصولی برای تنظیم روابط اخلاقی و حقوقی در مدرسه است (Farmahini Farahani et al., 2014). در سطح تجربه مدیریتی نیز مطالعه روایت‌های مدیران مدارس درباره حقوق دانش‌آموزی و چگونگی فراهم کردن زمینه رعایت آن‌ها نشان می‌دهد که فهم مدیران از حقوق و شیوه تفسیر آن‌ان از مسئولیت‌های مدرسه می‌تواند در نحوه تحقق این حقوق اهمیت داشته باشد (Eghbali Shamsabadi, 2024). باین حال، وجود چارچوب‌های اخلاقی و حقوقی، بدون بررسی دقیق آنچه در فضای واقعی مدرسه رخ می‌دهد، برای قضاوت درباره میزان تحقق حقوق دانش‌آموزان کافی نیست؛ زیرا ممکن است میان درک مدیر، رفتار معلم، انتظارات سازمانی و تجربه زیسته دانش‌آموز تفاوت معناداری وجود داشته باشد.

برآیند ادبیات نشان می‌دهد که شکاف اجرای حقوق دانش‌آموزان را نمی‌توان به یک عامل منفرد تقلیل داد. این شکاف در تعامل میان نگرش‌های فرهنگی، ظرفیت حرفه‌ای معلمان، سبک مدیریت، ساختارهای نظارتی، منابع و زیرساخت‌ها، سیاست‌های کلان و میزان عاملیت دانش‌آموزان شکل می‌گیرد. از یک سو، اسناد حقوقی می‌توانند چارچوب لازم برای تعریف حقوق را فراهم کنند؛ از سوی دیگر، تحقق آن‌ها به توانایی مدرسه برای تبدیل اصول انتزاعی به رویه‌های مشخص وابسته است. اگر مدرسه فاقد فرهنگ گفت‌وگو، کانال امن شکایت، آموزش حرفه‌ای کافی و رهبری پاسخ‌گو باشد، حتی سیاست‌های مترقی نیز ممکن است به اجرای صوری محدود شوند. برعکس، سیاست‌گذاری زمانی می‌تواند به تغییر پایدار منجر شود که سطح حقوقی، سازمانی، فرهنگی و حرفه‌ای به صورت هم‌زمان مورد توجه قرار گیرد و دریافت‌کنندگان اصلی سیاست، یعنی دانش‌آموزان، نیز در ارزیابی میزان تحقق آن مشارکت داشته باشند.

با توجه به این مباحث، هنوز نیاز به پژوهش‌هایی وجود دارد که به جای بررسی جداگانه یک مانع، مجموعه عوامل فرهنگی-نگرشی، ساختاری-سیاستی، مدیریتی-نظارتی و منابعی را در کنار یکدیگر تحلیل کنند و هم‌زمان تفاوت میان دیدگاه مدیران، معلمان و تجربه دانش‌آموزان را مورد توجه قرار دهند. رویکرد آمیخته در این زمینه می‌تواند مزیت ویژه‌ای داشته باشد؛ زیرا داده‌های کیفی امکان شناسایی معانی، تجربه‌ها و سازوکارهای پنهان پشت شکاف اجرایی را فراهم می‌کنند و داده‌های کمی می‌توانند میزان و الگوی ارتباط میان موانع شناسایی شده و تحقق حقوق را بررسی کنند. چنین رویکردی برای مطالعه مدارس استان کرمانشاه نیز اهمیت دارد؛ زیرا می‌تواند نشان دهد که آیا مشکل اصلی در کمبود منابع و ساختارها نهفته است یا نگرش‌ها، روابط قدرت و شیوه‌های مدیریتی سهم تعیین‌کننده‌تری در تبدیل شدن منشور حقوق دانش‌آموزان به تجربه واقعی مدرسه دارند.

بر این اساس، هدف پژوهش حاضر شناسایی و تبیین شکاف‌های اجرایی و موانع فرهنگی-نگرشی، ساختاری-سیاستی، مدیریتی-نظارتی و منابعی مؤثر بر پیاده‌سازی سیاست‌های مرتبط با حقوق دانش‌آموزان و تحقق منشور حقوق دانش‌آموزان در مدارس استان کرمانشاه بود.

روش‌شناسی

پژوهش حاضر با هدف شناسایی چالش‌ها و موانع تحقق حقوق دانش‌آموزی در نظام آموزش و پرورش ایران، بر اساس رویکرد آمیخته و با استفاده از طرح اکتشافی متوالی به اجرا درآمد. در این طرح، ابتدا فاز کیفی برای شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های پدیده اجرا گردید و سپس بر اساس یافته‌های حاصل از آن، ابزار کمی طراحی و تحلیل شد. بنیان فلسفی این پژوهش بر محور پراگماتیسم استوار است که امکان بهره‌گیری هم‌زمان از روش‌های کمی و کیفی را برای دستیابی به درک جامع‌تری از پدیده فراهم می‌آورد (ساندرز و همکاران، ۲۰۰۹).

در فاز کیفی، رویکرد پدیدارشناسی توصیفی برگزیده شد تا تجربیات دست اول ذینفعان و معنای زیسته‌ی آن‌ها از موانع اجرای منشور حقوقی دانش‌آموزان واکاوی شود. هدف از این رویکرد، دستیابی به توصیفی ساختاری از پدیده از طریق تحلیل روایت‌های مشارکت‌کنندگان بود. در این راستا، داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته گردآوری گردید و فرآیند تحلیل داده‌ها با هدف استخراج کدها، مقوله‌ها و مضامین اصلی از طریق تحلیل محتوا و کدگذاری نظام‌مند صورت پذیرفت تا ساختار کلی چالش‌های موجود تبیین گردد.

جامعه آماری بخش کیفی شامل معلمان، مدیران مدارس، کارشناسان آموزش و پرورش و دانش‌آموزان دوره متوسطه اول بود که تجربه مستقیم از اجرای منشور حقوق دانش‌آموز دارند. نمونه‌گیری در این بخش به روش هدفمند انجام شد و تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت. پیش‌بینی می‌شود حدود ۲۰ تا ۳۰ نفر از افراد مطلع در مصاحبه‌های عمیق شرکت کنند. جامعه آماری بخش کمی شامل کلیه مدیران، معلمان و دانش‌آموزان شهر کرمانشاه در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ بود. برای انتخاب نمونه از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای تصادفی بر اساس جنسیت، نوع مدرسه (دولتی، غیردولتی) و موقعیت جغرافیایی (شهری، روستایی) استفاده شد. حجم نمونه با توجه به جامعه و هدف تحقیق و براساس فرمول کوکران تعیین شد (۴۰۰ نفر).

در بخش کیفی از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته استفاده شد. محورهای اصلی مصاحبه شامل برداشت افراد از مفهوم حقوق دانش‌آموز، میزان آگاهی از منشور ملی، موانع فرهنگی، سازمانی و مدیریتی تحقق آن، و پیشنهادها و اصلاحی است. برای اطمینان از روایی محتوایی، پرسش‌های مصاحبه با نظر متخصصان علوم تربیتی و حقوق آموزش تنظیم شد. سپس بر اساس یافته‌های مرحله کیفی، پرسش‌نامه محقق‌ساخته طراحی شد که شامل ابعاد مختلف حقوق دانش‌آموزی (حق آموزش برابر، کرامت انسانی، مشارکت، امنیت، آزادی اندیشه و...) و مؤلفه‌های موانع (ساختاری، نگرشی، فرهنگی، مدیریتی) بود. پرسش‌نامه در مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت (از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق) تنظیم شد. برای بررسی روایی از روایی صوری و محتوایی و برای سنجش پایایی از آلفای کرونباخ استفاده شد. در فاز دوم، بر اساس یافته‌های حاصل از مرحله کیفی و با هدف تعمیم نتایج،

پرسشنامه‌ای محقق ساخته طراحی گردید. این پرسشنامه شامل ابعاد مختلف حقوق دانش‌آموزی (از جمله حق آموزش برابر، کرامت انسانی، مشارکت، امنیت و آزادی اندیشه) و مؤلفه‌های موانع (ساختاری، نگرشی، فرهنگی و مدیریتی) بود. پاسخ‌ها در یک مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت (از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق) سنجیده شد. جهت بررسی روایی ابزار، از روایی صوری و محتوایی استفاده گردید و پایایی پرسشنامه از طریق محاسبه ضریب آلفای کرونباخ مورد ارزیابی قرار گرفت.

یافته‌ها

در این پژوهش، داده‌ها از دو گروه مجزا جمع‌آوری گردید. در فاز کیفی، تعداد ۲۸ نفر از ذینفعان کلیدی شامل ۸ نفر مدیر مدرسه، ۱۰ نفر معلم، ۴ نفر کارشناس آموزش و پرورش و ۶ نفر دانش‌آموز بر اساس معیار خبرگی انتخاب شدند که طیف گسترده‌ای از تجربیات عملی در اجرای منشور حقوق دانش‌آموزان را پوشش می‌دادند. در فاز کمی، مجموعاً ۳۸۴ پرسشنامه معتبر از جامعه آماری شهر کرمانشاه تحلیل شد. از این تعداد، ۵۸٪ پاسخ‌دهندگان زن و ۴۲٪ مرد بودند. از نظر جایگاه شغلی، ۱۲٪ مدیران، ۴۸٪ معلمان و ۴۰٪ دانش‌آموزان در نمونه حضور داشتند. همچنین، توزیع نمونه‌ها بر اساس نوع مدرسه به گونه‌ای بود که ۷۲٪ در مدارس دولتی و ۲۸٪ در مدارس غیردولتی مشغول به فعالیت یا تحصیل بودند و توازن میان مناطق شهری (۶۵٪) و روستایی (۳۵٪) نیز بر اساس روش نمونه‌گیری طبقه‌ای رعایت گردید.

تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌های عمیق، فرآیند کدگذاری در سه مرحله (کدگذاری باز، محوری و گزینگی) را طی کرد. در نهایت، چهار مضمون اصلی استخراج گردید که در ادامه با جزئیات و شواهد تجربی تبیین می‌شوند:

مضمون اول: تضاد پارادایمی میان نظم انضباطی و حقوق شهروندی (موانع فرهنگی-نگرشی)

این مضمون به بررسی ریشه‌های ذهنی و باورهای حاکم بر محیط مدرسه می‌پردازد. تحلیل‌ها نشان داد که در ذهنیت غالب بسیاری از کادر آموزشی، حقوق دانش‌آموز به معنای آزادی مطلق و سست شدن اقتدار معلم تعبیر می‌شود.

- زیرمضمون ۱.۱. ترس از سلب اقتدار: معلمان بر این باورند که اگر دانش‌آموز حق اعتراض یا پرسشگری داشته باشد، جایگاه معلم به عنوان منبع قدرت متزلزل می‌شود.

شاهد تجربی: اگر ما طبق منشور پیش برویم و به هر دانش‌آموزی اجازه دهیم در مورد نحوه برخورد ما نظر بدهد، دیگر کسی در کلاس حرف ما را گوش نمی‌دهد. در نظام آموزشی ما، احترام یعنی سکوت، نه گفتگو. (مشارکت‌کننده شماره ۷).

- زیرمضمون ۱.۲. نگرش پدری-فرزند (سلطه‌جویی): نگاهی سنتی که در آن معلم خود را در جایگاه قیم و دانش‌آموز را در جایگاه پذیرنده‌ای منفعل می‌بیند.

شاهد تجربی: معلم مثل پدر است و پدر می‌داند چه چیزی برای فرزندش خوب است؛ حالا منشور می‌گوید دانش‌آموز حق انتخاب دارد، اما واقعاً آیا یک نوجوان می‌داند چه می‌خواهد که بخواهیم به او حق انتخاب بدهیم؟ (مشارکت‌کننده شماره ۱۰).

مضمون دوم: گسست میان آرمان‌های قانونی و واقعیت‌های اجرایی (موانع ساختاری-سیاستی)

در این مضمون، شکاف عمیقی میان متون نوشتاری (منشور) و نحوه پیاده‌سازی آن در بدنه آموزش و پرورش شناسایی شد.

- زیرمضمون ۲.۱. تناقضات آیین‌نامه‌ای: تضاد میان منشور حقوقی (که بر تکریم تأکید دارد) و آیین‌نامه‌های انضباطی (که بر تنبیه و بازدارندگی تأکید می‌کند).

شاهد تجربی: از یک طرف منشور می‌گوید با کرامت انسانی دانش‌آموز برخورد کنید، از طرف دیگر آیین‌نامه انضباطی برای هر خطای کوچکی جریمه و توبیخ پیش‌بینی کرده است. ما بین دو دستورالعمل متضاد گیر کرده‌ایم. (مشارکت‌کننده شماره ۱۲).

- زیرمضمون ۲.۲. ابلاغ‌های فرمالیستی: تبدیل شدن منشور به یک سند اداری برای تیک زدن گزارش‌ها، بدون اینکه فرهنگ اجرایی آن در مدارس جاری شود.

شاهد تجربی: منشور را ابلاغ کردند، در تابلوهای مدرسه زدیم، اما هیچ جلسه‌ای برای آموزش نحوه اجرای آن برگزار نشد. فقط گفتند "اجرا کنید"، بدون اینکه بگویند "چگونه". (مشارکت‌کننده شماره ۵).

مضمون سوم: محدودیت‌های زیرساختی و فقدان توانمندسازی (موانع منابع)

یافته‌ها نشان داد که اجرای حقوق دانش‌آموزان نیازمند تغییر در محیط فیزیکی و متدهای آموزشی است که در حال حاضر فراهم نیست.

- زیرمضمون ۳.۱. عدم تناسب محیط با نیازهای حقوقی: طراحی مدارس به صورت صف‌بندی شده و سنتی که مانع از مشارکت فعال و آزادی عمل دانش‌آموز می‌شود.

شاهد تجربی: حق مشارکت یعنی دانش‌آموز بتواند در گروه‌های کوچک بحث کند و ایده‌هایش را بگوید، اما وقتی کلاس‌ها ۴۰ نفره است و نیمکت‌ها به صورت ردیفی و ثابت پیچ شده‌اند، هرگونه تلاش برای مشارکت منجر به هرج و مرج می‌شود. (مشارکت‌کننده شماره ۳).

- زیرمضمون ۳.۲. خلأ آموزشی در زمینه حقوق بشر: عدم آشنایی معلمان با مفاهیم مدرن حقوق کودک و نوجوان.

شاهد تجربی: بسیاری از ما حتی نمی‌دانیم دقیقاً چه حقوقی در این منشور آمده است. هیچ دوره آموزشی تخصصی یا کارگاهی برای ما برگزار نشده که بفهمیم مرز بین نظم و نقض حقوق کجاست. (مشارکت‌کننده شماره ۱۵).

مضمون چهارم: انسداد کانال‌های بازخوردی و ضعف نظارتی (موانع مدیریتی)

این مضمون به نبود مکانیسم‌های اثرگذار برای پایش میزان اجرای حقوق و نبود فضای امن برای شکایت اشاره دارد.

- زیرمضمون ۴.۱. فقدان نظام پایش مستقل: نظارت‌ها بیشتر بر جنبه‌های اداری است تا کیفیت تحقق حقوق دانش‌آموز.

شاهد تجربی: بازرسان آموزش و پرورش می‌آیند و دفترها و سوابق را چک می‌کنند، اما هیچ‌وقت با دانش‌آموزان به صورت خصوصی جلسه نمی‌گذارند تا بفهمند آیا حقوقشان رعایت شده یا خیر. (مشارکت‌کننده شماره ۱۱).

- زیرمضمون ۴.۲. ترس از تلافی (تأییدیه امنیتی): عدم وجود بسترهای محرمانه برای گزارش تخلفات توسط دانش‌آموزان.

شاهد تجربی: کی جرأت می‌کند شکایت کند؟ اگر از حقش دفاع کند، معلم یا مدیر با او بد می‌شود و نمراتش را کم می‌کند. ما راهی نداریم که بدون ترس، صدایمان را به گوش کسی برسانیم. (مشارکت‌کننده شماره ۲۱).

بخش کمی

پس از استخراج مضامین در فاز کیفی، ابزار پژوهش (پرسشنامه) بر اساس متغیرهای شناسایی شده طراحی و در جامعه آماری شهر کرمانشاه توزیع

گردید. در این بخش، داده‌های ۳۸۴ پرسشنامه معتبر از طریق نرم‌افزارهای SPSS نسخه ۲۰۲۷ و Amos نسخه ۲۰۲۴ تحلیل شد.

در گام نخست، برای شناسایی سطح شدت هر یک از موانع چهارگانه، از شاخص‌های میانگین و انحراف معیار استفاده شد. نتایج به‌دست‌آمده در

جدول ۲ نشان می‌دهد که متغیر موانع فرهنگی-نگرشی با میانگین ۴.۱۲ و انحراف معیار ۰.۶۵ در رتبه نخست قرار دارد. این مقدار نشان‌دهنده آن

است که اکثریت قاطع پاسخ‌دهندگان، باورهای سنتی و نگرش‌های سلطه‌جویانه را جدی‌ترین مانع در مسیر اجرای منشور حقوق دانش‌آموزان

می‌دانند.

جدول ۱: توصیف متغیرهای پژوهش

ردیف	متغیر	میانگین	انحراف معیار	رتبه
۱	موانع فرهنگی-نگرشی	۴/۱۲	۰/۶۵	۱
۲	موانع مدیریتی-نظارتی	۳/۸۵	۰/۷۲	۲
۳	موانع ساختاری-سیاسی	۳/۴۲	۰/۸۱	۳
۴	موانع منابع و زیرساخت‌ها	۳/۱۵	۰/۷۸	۴

در رتبه دوم، موانع مدیریتی و نظارتی با میانگین ۳.۸۵ قرار گرفت که حاکی از احساس عدم امنیت دانش‌آموزان در گزارش تخلفات و ضعف در

نظام‌های پایش است. همچنین موانع ساختاری-سیاسی ۳.۴۲ و موانع منابع و زیرساخت‌ها ۳.۱۵ به ترتیب در رتبه‌های بعدی قرار گرفتند. اگرچه

موانع زیرساختی کمترین میانگین را داشتند، اما مقدار میانگین آن‌ها (بالای ۳) همچنان نشان می‌دهد که این موارد در سطح متوسط به بالا از موانع

مؤثر محسوب می‌شوند و نمی‌توان آن‌ها را نادیده گرفت.

جدول ۲: تحلیل تفاوت دیدگاه‌ها بر اساس جایگاه شغلی (ANOVA)

ردیف	متغیر	گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	f	سطح معناداری
۱	میزان تحقق حقوق دانش آموزان	مدیران	۵۰	۳/۸۰	۰/۵۰	۱۲/۴۵	۰/۰۰۱
۲	معلمان	معلمان	۱۵۰	۳/۲۰	۰/۶۲		
۳	دانش آموزان	دانش آموزان	۱۸۴	۲/۴۰	۰/۷۵		

با توجه به جدول فوق جهت بررسی این فرضیه که جایگاه شغلی بر میزان ادراک از تحقق حقوق دانش آموزان اثر دارد، از آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه استفاده شد. نتایج تحلیل‌ها نشان‌دهنده تفاوت معنادار آماری ۱۲/۴۵ بین دیدگاه‌های سه گروه مدیران، معلمان و دانش آموزان بود.

با بررسی آزمون تعقیبی توکی، مشاهده شد که مدیران مدارس بیشترین میزان تحقق حقوق را گزارش کرده‌اند، در حالی که دانش آموزان کمترین میزان تحقق را ادراک کرده‌اند. این تفاوت معنادار ۰/۰۰۱ نشان‌دهنده وجود یک شکاف ادراکی عمیق است؛ به این معنا که مدیران مدرسه وضعیت اجرای منشور را به صورت صوری و اداری (بر اساس گزارش‌ها) درست می‌بینند، اما دریافت کنندگان مستقیم خدمات (دانش آموزان)، واقعیت متفاوتی را در فضای کلاس و مدرسه تجربه می‌کنند.

برای تبیین میزان اثرگذاری هر یک از موانع بر میزان تحقق حقوق دانش آموزان به عنوان متغیر وابسته، از مدل رگرسیون خطی چندگانه استفاده گردید. ابتدا آزمون‌های پیش فرض رگرسیون شامل نرمال بودن توزیع، عدم وجود هم‌خطی شدید ۱۰ و استقلال خطاها بررسی و تأیید گردید.

جدول ۳: نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه

ردیف	متغیر	ضریب بتا	مقدار T	sig	اندازه اثر
۱	موانع فرهنگی-نگرشی	۰/۴۲	۴/۵۶	۰/۰۰۱	۰/۰۹
۲	موانع ساختاری-سیاسی	۰/۳۱	۳/۲۱	۰/۰۰۱	۰/۱۱
۳	موانع مدیریتی-نظارتی	۰/۲۱	۲/۱۵	۰/۰۳۲	۰/۰۸
۴	موانع منابع و زیرساخت‌ها	۰/۰۸	۱/۱۲	۰/۲۶۱	۰/۱۲

نتایج تحلیل نشان داد که مدل استخراج شده دارای ضریب تبیین ۰/۶۴ است؛ بدین معنا که ۶۴٪ از تغییرات میزان تحقق حقوق دانش آموزان توسط این چهار متغیر (فرهنگی، ساختاری، منابع و مدیریتی) پیش‌بینی می‌شود. با بررسی ضرایب بتای استاندارد مشخص گردید که موانع فرهنگی با ۰/۴۲ بیشترین اثر منفی را بر تحقق حقوق دارند. در رتبه‌های بعدی، موانع ساختاری ۰/۳۱ و موانع مدیریتی ۰/۲۱ قرار گرفتند. این تحلیل آماری به طور قطع ثابت کرد که حتی در صورت تأمین منابع مالی و زیرساختی، اگر تغییر در نگرش‌های فرهنگی پارادایم نظم -حقوق صورت نگیرد، میزان تحقق حقوق دانش آموزان افزایش چشمگیری نخواهد یافت.

جدول ۴: ماتریس همبستگی پیرسون بین متغیرها

ردیف	متغیر	فرهنگی	ساختاری	مدیریتی	منابع
۱	موانع فرهنگی-نگرشی	۱			
۲	موانع ساختاری-سیاسی	۰/۴۵	۱		
۳	موانع مدیریتی-نظارتی	۰/۵۸	۰/۳۸	۱	
۴	موانع منابع و زیرساخت ها	۰/۲۲	۰/۳۱	۰/۲۹*	۰/۱*

همچنین برای بررسی رابطه متقابل میان موانع، از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. نتایج نشان داد که بین موانع فرهنگی و موانع مدیریتی رابطه مثبت و معناداری ۰/۵۸ وجود دارد. این یافته به این معناست که هرچه نگرش‌های سنتی و سلطه‌جویانه در مدرسه بیشتر باشد، مکانیسم‌های نظارتی و بازخوردی نیز ضعیف‌تر عمل می‌کنند؛ زیرا در فرهنگ سلطه‌جویانه، هرگونه نظارت یا بازخورد از سوی پایین به بالا (دانش‌آموز به معلم) به عنوان نوعی بی‌احترامی تلقی شده و سرکوب می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر شناسایی و تبیین شکاف‌های اجرایی و موانع مؤثر بر تحقق حقوق دانش‌آموزان در مدارس استان کرمانشاه بود. یافته‌های حاصل از بخش کیفی نشان داد که موانع اجرای حقوق دانش‌آموزان در چهار محور اصلی شامل موانع فرهنگی-نگرشی، موانع ساختاری-سیاستی، محدودیت‌های منابع و زیرساخت‌ها و موانع مدیریتی-نظارتی قابل طبقه‌بندی هستند. در بخش کمی نیز نتایج تحلیل واریانس یک‌راهه نشان داد میان مدیران، معلمان و دانش‌آموزان از نظر ادراک میزان تحقق حقوق دانش‌آموزان تفاوت معناداری وجود دارد ($F=12.45, p=0.01$)؛ به گونه‌ای که مدیران بالاترین و دانش‌آموزان پایین‌ترین میزان تحقق حقوق را گزارش کردند. همچنین، مدل رگرسیون چندگانه توانست ۶۴ درصد از تغییرات تحقق حقوق دانش‌آموزان را تبیین کند ($R^2=0.64$). در این مدل، موانع فرهنگی-نگرشی با ضریب بتای ۰/۴۲ بیشترین سهم پیش‌بینی‌کننده را داشتند ($p=0.01$) و پس از آن موانع ساختاری-سیاستی با ضریب بتای ۰/۳۱ ($p=0.01$) و موانع مدیریتی-نظارتی با ضریب بتای ۰/۲۱ ($p=0.32$) قرار گرفتند. در مقابل، سهم مستقل موانع منابع و زیرساخت‌ها از نظر آماری معنادار نبود ($\beta=0.08, p=0.261$). افزون بر این، میان موانع فرهنگی-نگرشی و موانع مدیریتی-نظارتی همبستگی مثبت و معناداری مشاهده شد ($r=0.58$). همگرایی یافته‌های کمی و کیفی نشان می‌دهد که شکاف میان حقوق مصوب و حقوق تجربه‌شده دانش‌آموزان، بیش از آنکه صرفاً محصول کمبود امکانات باشد، در فرهنگ سازمانی، روابط قدرت و نحوه تفسیر حقوق دانش‌آموز در مدارس ریشه دارد.

مهم‌ترین یافته پژوهش حاضر، نقش برجسته موانع فرهنگی-نگرشی در کاهش تحقق عملی حقوق دانش‌آموزان بود. یافته‌های کیفی نیز نشان داد که برخی از کارکنان آموزشی، افزایش حق انتخاب، اعتراض، پرسشگری و مشارکت دانش‌آموز را با کاهش اقتدار معلم و تضعیف نظم مدرسه

برابر می‌دانند. این نتیجه با یافته‌های اباحسین همسو است؛ وی نشان داد که نگرش‌ها و برداشت‌های مدیران و معلمان، همراه با هنجارهای فرهنگی سنتی، از مهم‌ترین موانع اجرای اصول حقوق کودک در مدارس محسوب می‌شوند (Abahussain, 2024). همچنین، مطالعات تطبیقی درباره چالش‌های نظام‌های آموزشی نشان داده‌اند که مقاومت فرهنگی در برابر تغییر و استمرار الگوهای اقتدارمحور می‌تواند مانع از پذیرش رویکردهای نوین آموزشی و حقوق‌محور شود (Popov et al., 2021). از این منظر، حقوق دانش‌آموزان زمانی با مقاومت مواجه می‌شود که اقتدار آموزشی به‌صورت رابطه‌ای عمودی و یک‌سویه تعریف شود و احترام دانش‌آموز مترادف با اطاعت بدون گفت‌وگو باشد. در چنین ساختاری، «داشتن حق» نه به‌عنوان بخشی از تربیت شهروند مسئول، بلکه به‌صورت تهدیدی علیه کنترل سازمانی تفسیر می‌شود.

این یافته را می‌توان در چارچوب اهمیت کرامت انسانی و عاملیت دانش‌آموز نیز تبیین کرد. تأکید بر کرامت انسانی در آموزش نشان می‌دهد که روابط آموزشی باید به‌گونه‌ای سازمان یابند که دانش‌آموز به‌عنوان فردی برخوردار از شأن و حق، و نه صرفاً موضوع کنترل و انضباط، به رسمیت شناخته شود (Kleindienst, 2024). همچنین، برداشت معاصر از شهروندی بر عاملیت، مشارکت و توانایی افراد برای حضور معنادار در عرصه‌های اجتماعی تأکید دارد (Mazzola, 2024). از این رو، اگر مدرسه به‌عنوان نخستین نهاد رسمی اجتماعی، فرصت پرستگری، اظهار نظر و مشارکت مسئولانه را محدود کند، میان اهداف تربیت شهروندی و تجربه واقعی دانش‌آموز تعارض ایجاد می‌شود. یافته‌های مربوط به دشواری اجرای آموزش دانش‌آموزمحور در کشورهای در حال توسعه نیز نشان داده‌اند که مسئله قدرت و عاملیت از چالش‌های اصلی گذار از آموزش معلم‌محور به الگوهای مشارکتی است (Schweisfurth, 2011). بنابراین، نقش پررنگ موانع فرهنگی در پژوهش حاضر را می‌توان بازتاب تعارض میان دو پارادایم «نظم مبتنی بر کنترل» و «نظم مبتنی بر مشارکت و حقوق» دانست.

یافته مهم دیگر، وجود شکاف ادراکی معنادار میان مدیران، معلمان و دانش‌آموزان بود؛ به‌طوری‌که مدیران بیشترین و دانش‌آموزان کمترین میزان تحقق حقوق را گزارش کردند. این تفاوت می‌تواند بیانگر فاصله میان ارزیابی رسمی و اداری اجرای سیاست‌ها و تجربه زیسته دریافت‌کنندگان اصلی آن‌ها باشد. یافته حاضر با مطالعه اقبالی شمس‌آبادی هم‌راستا است که اهمیت روایت‌ها و برداشت‌های مدیران مدارس از حقوق دانش‌آموزان و چگونگی فراهم کردن شرایط رعایت آن‌ها را برجسته ساخته است (Eghbali Shamsabadi, 2024). همچنین، تدوین مؤلفه‌های منشور اخلاق دانش‌آموزی در مطالعات داخلی نشان داده است که میان پذیرش اصول اخلاقی و حقوقی در سطح نظری و نهادینه‌شدن آن‌ها در تعاملات واقعی مدرسه فاصله بالقوه‌ای وجود دارد (Farmahini Farahani et al., 2014). نتایج پژوهش حاضر این بحث را یک گام فراتر می‌برد و نشان می‌دهد که ارزیابی موفقیت اجرای حقوق، اگر صرفاً از منظر مدیران انجام شود، ممکن است تصویر خوش‌بینانه‌تری نسبت به تجربه واقعی دانش‌آموزان ارائه کند.

شکاف ادراکی مشاهده شده را می توان با مفهوم اجرای صوری سیاست نیز توضیح داد. پژوهش های مربوط به فاصله میان یادگیری نظری و کاربرد عملی نشان داده اند که وجود دستورالعمل و دانش نظری الزاماً به تغییر واقعی در رفتارها و فرایندهای سازمانی منجر نمی شود (Fantinelli et al., 2024). در سطح سیاست گذاری آموزشی نیز مطالعات نشان داده اند که حقوق دانش آموزان و میزان نظارت بر آنها به شیوه حکمرانی، تفسیر سیاست و سازوکارهای اجرایی وابسته است (Flanagan & Wong, 2025). بر همین اساس، ممکن است مدیران اجرای منشور را بر مبنای شاخص هایی مانند ابلاغ بخشنامه، نصب منشور، برگزاری جلسات یا ارائه گزارش های رسمی ارزیابی کنند، درحالی که دانش آموز تحقق همان منشور را بر اساس تجربه احترام، امکان اعتراض، عدالت در برخورد، امنیت روانی و شنیده شدن صدای خود می سنجد. بنابراین، اختلاف میان دو گروه لزوماً ناشی از خطای یک طرف نیست، بلکه می تواند ناشی از تفاوت بنیادی در معیارهای ارزیابی باشد.

یافته مربوط به تأثیر معنادار موانع ساختاری-سیاستی نیز نشان داد که حتی در صورت پذیرش نظری حقوق دانش آموزان، ساختارها و آیین نامه های حاکم بر مدرسه می توانند اجرای آنها را محدود کنند. این نتیجه با دیدگاه تودرس و الکساندر درباره ضرورت بازاندیشی در حق آموزش متناسب با شرایط معاصر همسو است؛ زیرا حق آموزش تنها به دسترسی فیزیکی به مدرسه محدود نیست و باید کیفیت، امنیت، برابری و امکان بهره مندی واقعی از حقوق را نیز در برگیرد (Todres & Alexander, 2024). همچنین، بررسی سیاست های امنیتی و انضباطی مدارس نشان داده است که تمرکز بیش از اندازه بر کنترل می تواند پیامدهایی برای عدالت و تجربه حقوقی دانش آموزان ایجاد کند (Fedders, 2021). یافته های پژوهش حاضر نیز نشان داد که زمانی که آیین نامه های انضباطی با منطق بازدارندگی و کنترل طراحی شده باشند، کارکنان مدرسه ممکن است در عمل میان اجرای نظم و رعایت حقوق دانش آموزان تعارض احساس کنند.

نقش موانع مدیریتی-نظارتی نیز از دیگر یافته های معنادار پژوهش بود. ضعف نظام های پایش مستقل، نبود کانال های امن برای گزارش تخلف و نگرانی دانش آموزان از پیامدهای اعتراض می تواند حقوق رسمی را از قابلیت اجرایی تهی سازد. این یافته با ادبیات رهبری عادلانه مدرسه همخوان است؛ زیرا شواهد نشان داده اند که سبک رهبری و تصمیم گیری مدیران می تواند به طور مستقیم بر فرصت های برابر، عدالت و تجربه آموزشی دانش آموزان تأثیر بگذارد (Leithwood, 2021). از سوی دیگر، تغییر شرایط آموزشی و چالش های آزادی در محیط های آموزشی نشان داده اند که نبود سازوکارهای روشن حمایت و پاسخ گویی می تواند حقوق را در برابر فشارهای سازمانی آسیب پذیر سازد (Rónay & Niemczyk, 2021). بنابراین، حقوق دانش آموزان زمانی قابلیت تحقق دارد که علاوه بر تعریف حقوق، برای نقض آنها نیز سازوکار گزارش، رسیدگی، حمایت و جبران پیش بینی شده باشد.

همبستگی مثبت و نسبتاً قوی میان موانع فرهنگی-نگرشی و مدیریتی-نظارتی نیز یکی از یافته های قابل توجه پژوهش حاضر بود. این رابطه نشان می دهد که فرهنگ اقتدارگرا و ضعف نظارت دو پدیده مستقل از یکدیگر نیستند، بلکه می توانند یکدیگر را تقویت کنند. در محیطی که پرسشگری

دانش آموز بی‌احترامی تلقی می‌شود، ایجاد کانال بازخورد از پایین به بالا نیز با مقاومت بیشتری مواجه خواهد شد. در مقابل، فقدان نظارت مستقل می‌تواند به استمرار همان فرهنگ اقتدارمحور کمک کند. پژوهش‌های مربوط به آموزش حقوق بشر بر این نکته تأکید کرده‌اند که برای نهادینه کردن حقوق، صرف انتقال اطلاعات کافی نیست و باید نگرش‌ها و رویه‌های نهادی نیز تغییر کنند (Struthers, 2019). همچنین، تجربه اجرای برنامه‌های تربیت شهروندی نشان می‌دهد که باور و آمادگی حرفه‌ای معلمان در کنار شرایط سازمانی، بر کیفیت تحقق اهداف مشارکتی اثرگذار است (Quintana Susarte, 2022). بر این اساس، اصلاح نظام نظارتی بدون تحول فرهنگی، یا آموزش نگرشی بدون اصلاح ساختار پاسخ‌گویی، احتمالاً اثربخشی محدودی خواهد داشت.

نتایج پژوهش همچنین نشان داد که اگرچه محدودیت‌های منابع و زیرساخت‌ها از منظر مشارکت‌کنندگان یکی از موانع اجرای حقوق بودند، در مدل رگرسیون، سهم مستقل این عامل از نظر آماری معنادار نبود. این یافته به معنای بی‌اهمیت بودن منابع نیست؛ بلکه می‌توان آن را چنین تفسیر کرد که پس از کنترل هم‌زمان موانع فرهنگی، ساختاری و مدیریتی، منابع به‌تنهایی توان پیش‌بینی‌کنندگی محدودی داشته‌اند. مطالعات مربوط به اجرای حق آموزش در مدارس دارای محدودیت‌های زیرساختی نشان داده‌اند که کمبود امکانات و ظرفیت‌های اجرایی می‌تواند اجرای سیاست‌های آموزشی را دشوار کند (Longkumer & Langstieh, 2024). همچنین، نابرابری در تأمین مالی و منابع آموزشی می‌تواند کیفیت فرصت‌های در دسترس دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار دهد (Gay, 2019). یافته‌های مربوط به دانش‌آموزان تازه‌وارد نیز نشان می‌دهد که دسترسی معلم و دانش‌آموز به حمایت‌ها و منابع مناسب در پاسخ‌گویی به نیازهای آموزشی اهمیت دارد (Loh, 2024). باین‌حال، نتیجه پژوهش حاضر نشان می‌دهد که افزایش منابع، اگر با تغییر نگرش و مدیریت همراه نباشد، الزاماً به رعایت بیشتر حقوق منجر نمی‌شود.

این تفسیر با یافته‌های مربوط به آموزش فراگیر نیز قابل پشتیبانی است. آگاهی و نگرش معلمان نسبت به اصول آموزش فراگیر نقش قابل توجهی در چگونگی اجرای آن دارد و صرف فراهم کردن امکانات بدون آمادگی حرفه‌ای ممکن است به تغییر مطلوب منجر نشود (Sirem & Çatal, 2023). همچنین، شواهد مداخلات آموزش حقوق بشر نشان می‌دهند که آموزش نظام‌مند این مفاهیم می‌تواند در سازگاری و تجربه دانش‌آموزان نقش داشته باشد (Stavrou et al., 2024). بنابراین، منابع مادی زمانی بیشترین اثربخشی را خواهند داشت که همراه با سرمایه‌گذاری بر آموزش نیروی انسانی، ارتقای سواد حقوقی معلمان و اصلاح شیوه‌های مدیریت کلاس باشند. در واقع، مدرسه‌ای با امکانات مناسب اما فرهنگ اقتدارگرا ممکن است همچنان حقوق دانش‌آموزان را محدود کند، درحالی‌که یک مدرسه با منابع متوسط اما مدیریت مشارکتی و کارکنان آموزش‌دیده می‌تواند بخش قابل توجهی از حقوق ارتباطی، مشارکتی و کرامتی دانش‌آموزان را بهتر تحقق بخشد.

یافته‌های پژوهش حاضر همچنین اهمیت درک چندبعدی عدالت آموزشی را تأیید می‌کند. عدالت صرفاً توزیع برابر منابع نیست، بلکه شامل نحوه برخورد، فرصت مشارکت، کیفیت روابط و پاسخ‌گویی نیز می‌شود. این برداشت با دیدگاه‌های مطرح‌شده درباره کیفیت و عدالت در مدارس همسو

است که بر ضرورت پاسخ‌گویی به نیازهای متفاوت دانش‌آموزان تأکید دارند (Thompson & Thompson, 2018). همچنین، رویکرد آموزش برای شکوفایی بیان می‌کند که تجربه آموزشی مطلوب باید زمینه رشد همه‌جانبه، احساس ارزشمندی و مشارکت معنادار فراگیران را فراهم سازد (de Ruyter et al., 2022). از این رو، تحقق حقوق دانش‌آموزان را نمی‌توان صرفاً با شاخص‌های کمی مانند امکانات مدرسه یا نرخ دسترسی ارزیابی کرد؛ بلکه کیفیت تجربه دانش‌آموز از احترام، انصاف، امنیت و امکان اثرگذاری نیز باید بخشی از سنجش عدالت آموزشی باشد. از منظر سیاست اجرایی نیز یافته‌ها بیانگر آن است که ابلاغ سیاست به‌تنهایی برای تغییر عملکرد مدرسه کافی نیست. پژوهش‌های مربوط به اجرای سیاست‌های مدرسه‌محور نشان داده‌اند که اثربخشی اجرای سیاست به راهبردهای حمایتی، آموزش کارکنان، نظارت و سازمان‌دهی فرایند اجرا وابسته است (Wolfenden et al., 2017). به همین ترتیب، مرور تحول برنامه‌های آموزشی در حوزه‌های نوین نشان می‌دهد که انتقال اهداف کلان به عمل، مستلزم تغییر در برنامه درسی، ظرفیت‌سازمانی و فرهنگ نهادی است (Acosta Castellanos & Queiruga-Dios, 2022). یافته‌های پژوهش حاضر نیز نشان می‌دهد که منشور حقوق دانش‌آموزان زمانی می‌تواند از سطح یک سند رسمی به رفتار روزمره مدرسه منتقل شود که برای هر حق، مسئولیت اجرایی، شیوه پایش، سازوکار گزارش تخلف و شاخص ارزیابی مشخصی تعریف شود. در غیر این صورت، اجرای منشور ممکن است به مجموعه‌ای از اقدامات نمایشی و اداری تقلیل یابد.

در مجموع، یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که شکاف اجرای حقوق دانش‌آموزان پدیده‌ای چندسطحی است که در پیوند میان فرهنگ مدرسه، ساختارهای سازمانی، شیوه رهبری، نظام نظارت و ظرفیت‌های اجرایی شکل می‌گیرد. مهم‌ترین نتیجه آن است که موانع فرهنگی-نگرشی نسبت به سایر عوامل جایگاه برجسته‌تری دارند و نگرش اقتدارمحور می‌تواند حتی در حضور قوانین مناسب و منابع قابل قبول، از تحقق عملی حقوق جلوگیری کند. از این رو، مسئله اصلی را نمی‌توان صرفاً «فقدان قانون» یا «کمبود بودجه» دانست؛ بلکه چالش بنیادی‌تر، نحوه تفسیر و ترجمه حقوق در روابط روزمره مدرسه است. مدرسه حقوق‌محور مستلزم گذار از الگویی است که نظم را در اطاعت تعریف می‌کند به الگویی که نظم، مسئولیت‌پذیری، گفت‌وگو و مشارکت را مکمل یکدیگر می‌داند. در چنین الگویی، دانش‌آموز نه صرفاً دریافت‌کننده خدمات آموزشی، بلکه صاحب حق و یکی از ذی‌نفعان اصلی مدرسه تلقی می‌شود.

پژوهش حاضر با چند محدودیت همراه بود که در تفسیر و تعمیم یافته‌ها باید مورد توجه قرار گیرد. نخست، مطالعه در مدارس استان کرمانشاه انجام شد و ویژگی‌های فرهنگی، مدیریتی و سازمانی این استان ممکن است با سایر مناطق کشور متفاوت باشد؛ بنابراین تعمیم مستقیم یافته‌ها به کل نظام آموزش و پرورش نیازمند احتیاط است. دوم، بخشی از داده‌ها بر گزارش‌های خوداظهاری مدیران، معلمان و دانش‌آموزان متکی بود و حساسیت موضوع حقوق دانش‌آموزان می‌توانست زمینه سوگیری مطلوبیت اجتماعی، به‌ویژه در پاسخ‌های کارکنان مدارس، را فراهم کند. سوم، ماهیت مقطعی بخش کمی امکان بررسی تغییرات نگرش‌ها و میزان تحقق حقوق در طول زمان را محدود ساخت. همچنین، با وجود تلاش برای حضور

گروه‌های مختلف ذی‌نفع، دیدگاه والدین و برخی گروه‌های تخصصی مانند مشاوران مدارس به‌صورت مستقل بررسی نشد. در نهایت، ابزار کمی پژوهش بر اساس یافته‌های کیفی همان مطالعه طراحی شد و اگرچه روایی و پایایی آن بررسی گردید، توسعه بیشتر شواهد روان‌سنجی ابزار در نمونه‌های گسترده‌تر می‌تواند به افزایش قابلیت کاربرد آن کمک کند.

پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده با استفاده از نمونه‌های چنداستانی و ملی، الگوی شناسایی شده در این پژوهش را در بافت‌های فرهنگی و اجتماعی متفاوت آزمون کنند. انجام مطالعات مقایسه‌ای میان مدارس دولتی و غیردولتی، شهری و روستایی و مدارس مناطق برخوردار و کم‌برخوردار می‌تواند نقش زمینه‌های سازمانی و اقتصادی را روشن‌تر سازد. همچنین، طراحی مطالعات طولی برای بررسی تغییر نگرش مدیران و معلمان و میزان تحقق حقوق دانش‌آموزان در طول چند سال تحصیلی پیشنهاد می‌شود. مطالعات مداخله‌ای نیز می‌توانند اثربخشی دوره‌های آموزش حقوق دانش‌آموزی، مدیریت مشارکتی و شیوه‌های انضباطی غیرتنبیهی را آزمون کنند. افزون بر این، بررسی جداگانه تجربه دانش‌آموزان دختر و پسر، دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه، دانش‌آموزان مهاجر و دانش‌آموزان مناطق حاشیه‌ای می‌تواند ابعاد کمتر دیده‌شده نابرابری حقوقی را آشکار سازد. استفاده از مشاهده مستقیم کلاس و مدرسه، تحلیل شکایات و اسناد اداری و مصاحبه با والدین نیز می‌تواند اتکای پژوهش‌ها به گزارش‌های خوداظهاری را کاهش دهد.

در سطح کاربردی، ضروری است اجرای منشور حقوق دانش‌آموزان از یک فرایند صرفاً اداری به بخشی از نظام مدیریت و ارزیابی مدرسه تبدیل شود. پیشنهاد می‌شود دوره‌های منظم و کاربردی برای مدیران، معلمان و کارکنان مدارس در زمینه حقوق دانش‌آموزان، مدیریت مشارکتی، ارتباط محترمانه، حل تعارض و انضباط غیرتنبیهی برگزار شود. همچنین، لازم است سازوکارهای محرمانه و قابل اعتماد برای دریافت شکایت، بازخورد و گزارش نقض حقوق ایجاد گردد و دانش‌آموزان اطمینان داشته باشند که استفاده از این سازوکارها پیامد منفی برای آنان نخواهد داشت. حضور نمایندگان دانش‌آموزان و والدین در برخی فرایندهای نظارتی، تعریف شاخص‌های مشخص رعایت حقوق در ارزیابی سالانه مدیران و مدارس، بازنگری در آیین‌نامه‌های انضباطی ناسازگار با رویکرد حقوق‌محور و اختصاص حمایت‌های بیشتر به مدارس کم‌برخوردار نیز توصیه می‌شود. در نهایت، تغییر پایدار زمانی امکان‌پذیر است که رعایت حقوق دانش‌آموزان نه به‌عنوان یک برنامه جانبی، بلکه به‌عنوان یکی از معیارهای اصلی کیفیت مدرسه و عملکرد حرفه‌ای کارکنان تلقی شود.

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 می آید.

Extended Abstract

Introduction

Students' rights have become an increasingly important dimension of educational quality, equity, and institutional legitimacy. Schools are not merely settings for academic instruction; they are also social environments in which children and adolescents experience concepts such as dignity, fairness, participation, responsibility, freedom of expression, security, and authority. From this perspective, the extent to which students' rights are recognized and protected can substantially shape their educational experiences and their understanding of citizenship. Contemporary conceptions of citizenship emphasize meaningful participation, recognition, and the capacity of individuals to exercise rights within social institutions (Mazzola, 2024). Similarly, educational environments grounded in respect for human dignity can contribute to peaceful relationships, reduction of violence, and the development of ethically responsible individuals (Kleindienst, 2024). Accordingly, students' rights should be considered a fundamental component of school quality rather than an optional ethical consideration.

Contemporary interpretations of the right to education also extend beyond physical access to schooling. The realization of this right requires equitable opportunities, meaningful participation, personal security, freedom from discrimination, respect for dignity, and access to educational environments capable of supporting students' development (Todres & Alexander, 2024). Education that promotes human flourishing similarly requires conditions in which students can develop academically, socially, emotionally, and morally rather than being treated merely as passive recipients of instruction (de Ruyter et al., 2022). Educational equity therefore involves more than equal treatment; it requires responsiveness to different needs and circumstances so that all students can benefit meaningfully from educational opportunities (Thompson & Thompson, 2018). Teachers' awareness of inclusive education is particularly important in this regard because insufficient understanding of diversity and inclusion may prevent formal commitments to equity from being translated into classroom practice (Sirem & Çatal, 2023).

Despite the increasing recognition of students' rights in policy documents and legal charters, a major problem concerns the gap between formal policy and actual school practice. The existence of a charter does not necessarily ensure that its principles become embedded in daily interactions, management practices, disciplinary systems, or decision-making processes. Research on the gap between theoretical principles and practical implementation has demonstrated that organizational, professional, and contextual factors can obstruct the translation of formal expectations into real practices (Fantinelli et al., 2024). Likewise, implementation research in school settings indicates that policy effectiveness depends on staff training, organizational capacity, monitoring, support systems, and appropriate implementation strategies (Wolfenden et al., 2017). Thus, evaluating students' rights only by examining formal policies may obscure the difference between officially recognized rights and students' lived experiences.

Cultural and attitudinal factors constitute a particularly important source of this implementation gap. Evidence suggests that teachers' and principals' beliefs, traditional understandings of authority, and prevailing cultural norms can limit the implementation of children's rights in educational settings (Abahussain, 2024). Broader international analyses similarly indicate that educational systems face substantial resistance when new participatory and rights-based approaches challenge historically established structures of authority (Popov et al., 2021). This problem is closely associated with students' agency. Attempts to implement learner-centered education in developing contexts have frequently encountered tensions concerning teacher authority, student participation, cultural expectations, and existing relations of power (Schweisfurth, 2011). Experiences of implementing citizenship education also suggest that formal participatory objectives depend heavily on teachers' professional preparedness and the organizational conditions under which they work (Quintana Susarte, 2022).

Human rights education may contribute to addressing such challenges, but its effectiveness depends on whether rights are incorporated into everyday school practices rather than presented merely as abstract knowledge. Teachers may face difficulties because of inadequate preparation, curricular limitations, and uncertainty about how rights-based principles should be applied in actual classroom situations (Struthers, 2019). Conversely, evidence indicates that structured human rights education can positively influence students' educational and psychosocial adjustment (Stavrou et al., 2024). School leadership is equally important because equitable leadership practices shape access to opportunities, organizational responses to student needs, and the overall climate of fairness within schools (Leithwood, 2021). Moreover, policy oversight and administrative governance affect how student rights are interpreted, protected, and monitored (Flanagan & Wong, 2025), while highly controlling disciplinary approaches may create tensions between institutional security and the protection of students' rights (Fedders, 2021).

Structural inequalities and resource limitations may further complicate implementation. Studies of the right to education have shown that deficiencies in infrastructure and implementation capacity can prevent legal guarantees from being fully realized (Longkumer & Langstieh, 2024). Differences in available teaching

support may similarly affect schools' ability to meet the needs of diverse student groups (Loh, 2024), while unequal funding and resource distribution can generate unequal educational experiences (Gay, 2019). In Iran, previous efforts have focused on identifying the ethical components of a student charter (Farmahini Farahani et al., 2014), and research on school principals' narratives has highlighted the importance of managerial interpretations in creating conditions for respecting students' rights (Eghbali Shamsabadi, 2024). However, there remains a need to examine simultaneously how cultural-attitudinal, structural-policy, managerial-supervisory, and resource-related factors contribute to implementation gaps and whether different stakeholder groups perceive the realization of students' rights differently. Therefore, the present study aimed to identify and explain implementation gaps and the barriers affecting the implementation of policies related to students' rights and the realization of the Student Rights Charter in schools in Kermanshah Province.

Materials and Methods

The study employed a mixed-methods approach based on a sequential exploratory design. The qualitative phase was conducted first to identify the major dimensions and underlying mechanisms associated with barriers to implementing students' rights, after which the quantitative phase was used to examine the identified factors in a larger sample.

The qualitative phase used a descriptive phenomenological approach. Participants included 28 key stakeholders with direct experience of the implementation of students' rights in schools: 8 school principals, 10 teachers, 4 education experts, and 6 lower-secondary-school students. Participants were selected through purposive sampling. Data were collected through semi-structured interviews addressing participants' perceptions of students' rights, awareness of the Student Rights Charter, cultural and organizational barriers, managerial challenges, resource limitations, supervisory mechanisms, and possible strategies for improvement. The interview data were analyzed through systematic coding and content analysis to identify major themes and subthemes.

In the quantitative phase, 384 valid questionnaires were analyzed. Participants consisted of school principals, teachers, and students from Kermanshah. Stratified random sampling was used with consideration of gender, school type, and geographical location. The quantitative instrument was a researcher-developed five-point Likert questionnaire based on the themes extracted from the qualitative phase. It assessed cultural-attitudinal, structural-policy, managerial-supervisory, and resource-infrastructure barriers as well as the perceived realization of students' rights. Face and content validity were examined, and internal consistency was assessed using Cronbach's alpha. Quantitative data were analyzed using one-way analysis of variance, Tukey's post-hoc test, multiple linear regression, and Pearson correlation analysis.

Findings

Qualitative analysis identified four major themes representing barriers to the realization of students' rights. The first theme was a paradigmatic conflict between disciplinary order and citizenship rights, characterized by fear of losing teacher authority and paternalistic perceptions of students. The second theme concerned the gap

between legal ideals and implementation realities, including inconsistencies between rights-oriented principles and disciplinary regulations and the formalistic implementation of the Student Rights Charter. The third theme involved infrastructure limitations and inadequate empowerment, including unsuitable educational environments and insufficient professional education concerning children's and human rights. The fourth theme concerned blocked feedback channels and weak supervision, particularly the absence of independent monitoring and students' fear of retaliation when reporting violations.

Inferential analysis revealed a statistically significant difference among principals, teachers, and students regarding their perceptions of the realization of students' rights ($F=12.45$, $p=.001$). Post-hoc analysis showed that principals reported the highest level of rights realization, teachers reported an intermediate level, and students reported the lowest level. This finding indicated a substantial perceptual gap between administrative evaluations of policy implementation and students' direct experiences within schools.

Multiple regression analysis demonstrated that the four categories of barriers collectively explained 64% of the variance in the realization of students' rights ($R^2=.64$). Cultural-attitudinal barriers were the strongest predictor ($\beta=.42$, $p=.001$), followed by structural-policy barriers ($\beta=.31$, $p=.001$) and managerial-supervisory barriers ($\beta=.21$, $p=.032$). Resource and infrastructure barriers did not independently predict the realization of students' rights at a statistically significant level ($\beta=.08$, $p=.261$). Pearson correlation analysis further revealed a positive and significant relationship between cultural-attitudinal and managerial-supervisory barriers ($r=.58$), indicating that more authoritarian school cultures tended to coexist with weaker monitoring and feedback mechanisms.

Discussion and Conclusion

The findings indicate that the implementation gap in students' rights is a multidimensional phenomenon, but cultural and attitudinal barriers constitute its most influential component. The qualitative and quantitative results converged in showing that authoritarian interpretations of teacher authority, paternalistic assumptions about students, and the tendency to equate participation with loss of discipline substantially obstruct rights-based practices. This suggests that the central challenge is not merely whether schools formally recognize students' rights, but how those rights are interpreted within existing relationships of power.

The significant difference among principals, teachers, and students is also important. Principals perceived the realization of students' rights more positively than students, suggesting that formal administrative indicators may not accurately represent students' lived experiences. Managers may evaluate implementation according to whether regulations have been communicated, documents completed, or formal procedures followed, whereas students evaluate rights through daily experiences of respect, fairness, participation, freedom to express concerns, and protection from inappropriate treatment. Consequently, students' voices should be regarded as essential evidence when evaluating the effectiveness of rights-related policies.

The significant effects of structural-policy and managerial-supervisory barriers further demonstrate that cultural change alone is insufficient. Contradictory disciplinary rules, unclear implementation procedures,

weak independent monitoring, and unsafe complaint mechanisms may reproduce the implementation gap even when staff express support for students' rights. The positive association between cultural-attitudinal and managerial-supervisory barriers suggests a mutually reinforcing process: authoritarian cultures discourage upward feedback, while inadequate monitoring enables authoritarian practices to persist.

Although resource and infrastructure barriers were identified qualitatively, they did not independently predict rights realization in the regression model. This does not imply that material resources are irrelevant. Rather, the finding suggests that resources may be less decisive than organizational culture, policy structures, and management when these factors are examined simultaneously. Improvements in facilities or staffing alone are therefore unlikely to produce substantial changes if teachers and administrators continue to interpret students' rights as incompatible with authority and discipline.

Overall, the study demonstrates that the implementation gap in students' rights is rooted primarily in the interaction among cultural attitudes, organizational structures, managerial practices, and supervisory mechanisms. Effective implementation of the Student Rights Charter therefore requires a transition from control-oriented school management toward facilitative, participatory, and accountable governance. Students should be recognized not merely as recipients of educational services but as rights-bearing stakeholders whose experiences must be incorporated into school evaluation and decision-making. Sustainable improvement will depend on simultaneously strengthening professional education, revising inconsistent disciplinary procedures, establishing confidential and independent reporting systems, incorporating rights-related indicators into school evaluation, and promoting an organizational culture in which respect, participation, responsibility, and discipline are regarded as complementary rather than contradictory principles.

References

- Abahussain, G. A. (2024). Unveiling Obstacles: Principals' and Teachers' Perspectives on Barriers to Implementing the UNCRC in Primary Education in Saudi Arabia. *125*(2), 99-158. <https://doi.org/10.21608/maed.2024.373410>
- Acosta Castellanos, P. M., & Queiruga-Dios, A. (2022). From Environmental Education to Education for Sustainable Development in Higher Education: A Systematic Review. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, *23*(3), 622-644. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-04-2021-0167>
- de Ruyter, D. J., Oades, L., Waghid, Y., Ehrenfeld, J., Gilead, T., & Singh, N. (2022). Education for Flourishing and Flourishing in Education. In *Reimagining Education: The International Science and Evidence Based Assessment* (pp. 73-110). <https://doi.org/10.56383/XBXZ7711>
- Eghbali Shamsabadi, S. (2024). *A Deep and Comprehensive Understanding of School Principals' Narratives in Dezful County Regarding Student Rights and How to Create the Conditions for Observing Them: A Phenomenographic Study* Shahid Chamran University of Ahvaz, Faculty of Education and Psychology].
- Fantinelli, S., Cortini, M., Di Fiore, T., Iervese, S., & Galanti, T. (2024). Bridging the Gap Between Theoretical Learning and Practical Application: A Qualitative Study in the Italian Educational Context. *Education Sciences*, *14*(2), 198. <https://doi.org/10.3390/educsci14020198>
- Farmahini Farahani, M., Maleki, M., & Fazel Allaf, A. (2014). Identifying and Developing the Components of the Student Ethics Charter. *Ethics in Behavioral Sciences*, *9*(3).
- Fedders, B. A. (2021). The End of School Policing. *Cal. L. Rev.*, *109*, 1443.
- Flanagan, C. J., & Wong, K. K. (2025). The Administrative Presidency and PK-12 Education Policy: Student Rights and Oversight During the Trump and Biden Era. *85*(4), 1173-1186. <https://doi.org/10.1111/puar.13939>
- Gay, M. R. (2019). *Perceptions of Inequality of Funding and Resources in Minority Charter Schools: A Qualitative Case Study* University of Phoenix].
- Kleindienst, P. (2024). The Role of Education on Human Dignity: Fostering Peace and Diminishing Violence. *Religions*, *15*(1), 66. <https://doi.org/10.3390/rel15010066>

- Leithwood, K. (2021). A Review of Evidence About Equitable School Leadership. *Education Sciences*, 11(8), 377. <https://doi.org/10.3390/educsci11080377>
- Loh, D. (2024). *Teaching First-Generation Newcomers in Charter High Schools: Teachers' Perceptions of Students' Barriers, Teaching Practices and Strategies, and Teaching Supports* [Pepperdine University].
- Longkumer, W., & Langstieh, M. (2024). Right to Education Act: Examining Elementary Schools of Tuensang District, Nagaland, Northeast India. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 50(3), 247-256. <https://doi.org/10.9734/ajess/2024/v50i31301>
- Mazzola, D. (2024). Introduction: Theorizing Citizenship in Critical Times. In *Freedom and Borders: A Theory of Citizenship for the Age of Globalization* (pp. 1-10). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/978-1-80117-990-420241001>
- Popov, N., Wollhuter, C., De Beer, L., Hilton, G., Ogunleye, J., Achinewhu-Nworgu, E., & Niemczyk, E. (2021). *New Challenges to Education: Lessons from Around the World* BCES Conference Books, Bulgaria. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED613922.pdf>
- Quintana Susarte, S. P. (2022). Experiencias del Profesorado Chileno en la Implementación del Plan de Formación Ciudadana: Estudio de Casos Múltiples. *Perspectiva Educacional*, 61(3), 56-79. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.61-Iss.3-Art.1306>
- Rónay, Z., & Niemczyk, E. K. (2021). A Worldwide Pandemic and Academic Freedom: Challenges of the Changing Landscape. In *New Challenges to Education: Lessons from Around the World* (pp. 10-16).
- Schweisfurth, M. (2011). Learner-Centred Education in Developing Country Contexts: From Solution to Problem? *International Journal of Educational Development*, 31(5), 425-432. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2011.03.005>
- Sirem, Ö., & Çatal, T. (2023). An Analysis of Classroom Teachers' Awareness of Inclusive Education. *European Journal of Special Needs Education*, 38(2), 203-217. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2050971>
- Stavrou, V., Brouzos, A., Vassilopoulos, S. P., & Koutras, V. (2024). Evaluating the Impact of Human Rights Education on the Adjustment of Greek Primary School Students. 59(2), 235-245. <https://doi.org/10.1002/ijop.12937>
- Struthers, A. E. (2019). *Teaching Human Rights in Primary Schools: Overcoming the Barriers to Effective Practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315201719>
- Thompson, D. L., & Thompson, S. (2018). Educational Equity and Quality in K-12 Schools: Meeting the Needs of All Students. *Journal for the Advancement of Educational Research International*, 12(1), 34-46.
- Todres, J., & Alexander, C. S. (2024). Bringing the Right to Education into the 21st Century. *Berkeley J. Int'l L.*, 42, 65. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4391829>
- Wolfenden, L., Nathan, N. K., Sutherland, R., Yoong, S. L., Hodder, R. K., Wyse, R. J., & Williams, C. M. (2017). Strategies for Enhancing the Implementation of School-Based Policies or Practices Targeting Risk Factors for Chronic Disease. *Cochrane Database of Systematic Reviews*(11). <https://doi.org/10.1002/14651858.CD011677.pub2>