

ارزشیابی برنامه تعالی مدیریت آموزشگاهی بر مبنای الگوی هدف آزاد

شهبین بنی‌اسد^۱، رضوان حسین‌قلی‌زاده^{۲*} و مقصود امین‌خندقی^۳

Received: 21/12/2017

صفحات: ۷۷-۵۷

دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۰۹/۳۰

Accepted: 31/08/2018

پذیرش مقاله: ۱۳۹۷/۰۶/۰۹

چکیده

در پژوهش حاضر از روش ارزشیابی هدف آزاد اسکریون بهره گرفته شد. دو مدرسه دخترانه مقطع متوسطه اول در ناحیه ۱ و ۴ مشهد در بازه زمانی سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ قلمرو این مطالعه را تشکیل دادند. جهت گردآوری داده‌های مورد نیاز، از ابزارهای چندگانه مشاهده، مصاحبه، تحلیل برنامه تعالی و چک‌لیست محقق ساخته استفاده شد. فرایند تحلیل داده‌ها با استفاده از فرایند کدگذاری و به شیوه تفسیری انجام شد. براساس یافته‌های این پژوهش، نتایج واقعی حاصل از اجرای برنامه تعالی مدیریت آموزشگاهی در شش مقوله اصلی «فعالیت‌های فوق برنامه»، «ارزشیابی»، «مدیریت کلاس»، «فعالیت‌های اجرایی»، «مسائل آموزشی» و «مسائل تربیتی» با نظر به تجارب مثبت و منفی آن مشاهده شد و با ارزش‌گذاری چک‌لیست حاصل از نتایج واقعی مشخص گردید که در طیف متوسط قرار دارد. همچنین، نتایج حاصل از ارزشیابی اهداف قصد شده در برنامه تعالی نشان داد هدف اول این برنامه با عنوان «زمینه‌سازی به منظور ارتقای کیفیت آموزشی و پرورشی مدارس» در سطح ارزشیابی پویا قرار دارد. با این توضیح که این هدف در حد مطلوب و سایر اهداف با قرار گرفتن در سطح ارزشیابی کمتر از حدانتظار، محقق نشدند. علاوه بر این با نمره‌گذاری چک‌لیست مشخص شد که وضعیت موجود مبتنی بر اهداف قصد شده در سطح ضعیف قرار دارد با نظر به اینکه دو چک‌لیست نتایج واقعی و اهداف قصد شده با دو طیف‌بندی متفاوت نمره‌گذاری شدند.

کلید واژگان: برنامه تعالی مدیریت آموزشگاهی، جنبش مدارس اثربخش، الگوی ارزشیابی هدف آزاد

^۱ دانش‌آموخته کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد-ایران
^۲ دانشیار گروه مدیریت آموزشی و توسعه‌ی منابع انسانی دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد-ایران
نویسنده مسئول: rhgholizadeh@um.ac.ir
^۳ دانشیار گروه برنامه درسی دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد-ایران

مقدمه

تاریخ تحولات آموزش و پرورش ایران دست کم بعد از انقلاب اسلامی، از تنوع تغییرات و اصلاحات آموزشی در حوزه‌های مختلف (Abdollahi, Kabiri, 2012) از بازنگری و اصلاح برنامه درسی و آموزشی گرفته تا تحوّل در نقش‌ها و مهارت‌های نیروی انسانی، تحوّل در مدیریت و رهبری آموزشی، توسعه ارتباط مدرسه و جامعه و اصلاح ساختار و تشکیلات حکایت دارد (Saki, 2013:36). در این میان، کوشش برای اصلاح و بهبود مدرسه از طریق مدیریت آموزشی بیشتر خودنمایی می‌کند. ضرورت این امر برای نخستین بار در تحلیل کاستی‌های نظام آموزشی در کلیات نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران در سال ۱۳۶۷ و سپس ۱۳۷۲، همچنین بسیاری از رویدادهای رسمی و علمی کشور که بدین منظور تشکیل شدند، احساس شد. تجربه شکست در اجرای طرح تشکیل مجتمع‌های آموزشی با هدف توسعه اختیارات مدارس، کاهش سلسله‌مراتب اداری، ترویج فرهنگ کار گروهی، ارتقای کیفی مدارس دولتی، استفاده مناسب از منابع مالی، انسانی و فیزیکی و کاهش نابرابری دستیابی به فرصت‌های تحصیلی (Saki, 2013) از جمله مهم‌ترین سیاست‌های ناکام اخیر نظام آموزشی به شمار می‌رود. در ادامه روند تحولات اخیر شاهد اجرای طرح‌ها و برنامه‌های دیگری به طور نمونه «تعالی مدیریت آموزشی» هستیم که به‌منابه تلاشی دوباره در جهت اصلاح نظام مدیریت مدرسه؛ عملکرد مدارس سراسر کشور را به خود معطوف کرده است. با نظر به شواهد بسیاری مبنی بر ناکامی تجربه‌های اخیر و احتمال تکرار آن در برنامه‌هایی از جمله تعالی مدیریت آموزشی، خاستگاه فکری این رویداد بزرگ با مرور ادبیات مدیریت آموزشی حکایت از ظهور و پیدایش جنبش‌های فکری متعددی در برهه‌های زمانی مختلف دارد. نقطه آغازین این تحولات را در جنبش اثربخشی مدرسه در دهه ۱۹۶۰ به دنبال وقوع جنبش نظریه در مدیریت آموزشی بین دهه‌های ۱۹۵۰ تا ۱۹۶۰ می‌توان ردیابی کرد.

خاستگاه تحولات جنبش مدارس اثربخش در تمامی نظام‌های آموزشی دنیا پاسخ به این انتظار بدیهی جامعه است که مدارس مهارت‌های اولیه را به همه دانش‌آموزان آموزش دهند. این دغدغه موجبات طراحی و اجرای پژوهش‌هایی با عنوان «برنامه‌های مدارس اثربخش» یا «پروژه‌های بهبود مدرسه» را فراهم کرد (Mace-Matluck, 1987). پژوهش پیرامون مدارس اثربخش، طی چهل سال اخیر، ادبیات آموزش و پرورش را تحت تأثیر قرار داد (Reynolds, Sammons, Fraine, Van ;Botha, 2010 Damme, Townsend, Teddlie, Stringfield, 2014).

در حال حاضر برنامه «تعالی مدیریت آموزشی» به‌عنوان سیاست لازم‌الاجرا بخش وسیعی از مدارس کشور را پوشش داده و چگونگی اجرای آن به یک دغدغه جدی و مهم برای طراحان و مجریان آن به‌ویژه مدیران مدارس تبدیل شده است. یکی از اصول اساسی این برنامه، زمینه‌سازی

و پیاده‌سازی فرهنگ مدیریت کیفیت فراگیر است. طرح و ایده مباحث مدیریت کیفیت فراگیر برای نخستین بار در دهه ۱۹۵۰ و در بخش صنعت مطرح و سپس وارد ادبیات آموزش و پرورش شد؛ یک فلسفه سازمانی یا درون‌سازمانی است که به بهبود مستمر که از طریق افراد قابل دسترسی است، اشاره دارد. (Olia, Shishehbori, 2011; Isarri, Yasdkhasti, 2007). به استناد برخی شواهد موجود، مدیریت کیفیت فراگیر به عنوان یک فلسفه مدیریتی، نقشی مؤثر در بهبود مدارس دارد (Farooq et al, 2007; Dam, 2010; Wilson, 2006; Saraiva, Reis, 2006); Prueanghitchayathon, Vlasic, Vale, KrizmanPuhar, 2009; Khorramdel, 2015). با وجود مزیت‌های بسیار، برخی محققان در اشاره به چالش‌های اساسی این رویکرد بر این باورند که طرح تعالی در بیشتر مدارس جنبه اجرایی به خود گرفته و نیازمند بازسازی تمامی فرایندهای مدرسه و همچنین سازمان‌دهی مجدد بافت مدرسه می‌باشد (Suleman, Gul, 2015; Pineda, 2013). از آنجاکه برنامه تعالی مدیریت آموزشی ناظر به بهبود کیفیت و مبتنی بر الگوی مدیریت کیفیت فراگیر است، باید پذیرفت در نظر و عمل با توجه به وضعیت نظام آموزشی، فرآیند سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی‌های صورت گرفته در بافت سازمانی کشور ما نیازمند بررسی‌های بیشتری است. بنابراین، شناخت اثرات واقعی این برنامه در واقعیت امر، ضرورتی اساسی به نظر می‌رسد.

روش‌شناسی

برای دستیابی به هدف پژوهش حاضر مبنی بر شناسایی اثرات واقعی برنامه تعالی مدیریت آموزشی و میزان تحقق اهداف قصدشده از روش ارزشیابی هدف آزاد استفاده شد. ضمن اینکه با توجه به موضوع مورد مطالعه و با هدف شناخت اثرات واقعی و اثرات مثبت و منفی حاصل از اجرای برنامه تعالی مدیریت آموزشی در برخی از مدارس به منظور پی‌بردن به نتایج واقعی مهمی که ممکن است به صورت مستقیم مربوط به اهداف اجرای برنامه نباشد و کسب ماحصل آنچه اهداف واقع شدند (Lewy, 1991)، به کاربرد الگوی ارزشیابی هدف آزاد در این پژوهش توجه شد. برای پیشبرد ارزشیابی هدف آزاد اصولی کلی وجود دارد (Youker, Ingraham, Bayer, 2014; Ingram, Youker, 2014; Youker, Zielinski, Hunter, Bayer, 2016). شناخت اثرات مرتبط با برنامه بدون ارجاع به اهداف کلی و عینی؛ شناسایی آنچه رخ داده بدون برانگیختن اهداف کلی و عینی؛ شناسایی آنچه به طور منطقی به برنامه نسبت داده می‌شود و تعیین درجه‌ای از اثرات که ممکن است مثبت، منفی و یا خنثی باشد. مراحل انجام این پژوهش به شرح زیر می‌باشد:

(۱) توصیف: با هدف شناخت اثرات مرتبط با برنامه بدون ارجاع به اهداف کلی و عینی و شناسایی آنچه رخ داده بدون برانگیختن اهداف کلی و عینی. بدین منظور پژوهشگر به ثبت مشاهدات کلاس درس و امور مدیریتی و اجرایی پرداخت.

(۲) تفسیر: در این مرحله ضمن تعیین اثرات مثبت و منفی حاصل از اجرای برنامه به لایه برداری تجارب مثبت و منفی پرداخته شد.

(۳) ارزشیابی: اسکیرون چهار عمل اصلی ارزشیابی که به طور بالقوه به تمام انواع ارزشیابی مرتبط هستند را شناسایی نمود: نمره‌گذاری^۱، رتبه‌بندی^۲، درجه‌بندی^۳ و تخصیص بندی^۴ (Stufflebeam, Coryn, 2014). به منظور انجام این مرحله از چک‌لیست منطقی اسکیرون^۵ (۲۰۰۰)، چک‌لیست کلیدی ارزشیابی^۶ (۲۰۰۷) و برخی از ابزارهای الگوی مشابه استفاده شد. در نتیجه با توجه به این گام به عنوان مرحله سوم، با نظر به نتایج واقعی و اهداف قصدشده دو چک‌لیست محقق ساخته جهت نمره‌گذاری آن‌ها طراحی شد. محتوای چک‌لیست نتایج واقعی شامل شش مقوله که هریک از این مقوله‌ها از تعدادی مفاهیم/گویه تشکیل شده است و چک‌لیست اهداف قصدشده با توجه به محور و ملاک‌های موجود در کتابچه برنامه تعالی (Specialist Working Group of School Management Excellence under the supervision of the Ministry of Education Policy Board, 2016) طراحی شد.

دو مدرسه متوسطه اول دخترانه در ناحیه یک و چهار مشهد در بازه زمانی سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ قلمرو این مطالعه را تشکیل دادند. مدیران، معلمان، دانش‌آموزان و اولیا نیز به عنوان ذینفعان اصلی مورد مطالعه قرار گرفتند. کلیه ذینفعان در مدارس متوسطه اول با حدود ۳ سال سابقه در اجرای طرح تعالی مدیریت آموزشگاهی با استناد به اطلاعات اداره کل آموزش و پرورش با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از ابزارهای چندگانه مشاهده، چک‌لیست محقق ساخته برمبنای مشاهدات و سند برنامه تعالی، مصاحبه (ابزار مکمل مشاهده) و عکس استفاده شد. در مشاهدات به دو مورد مهم مشاهدات غیرمستقیم شامل تعاملات بین مدیر و کادر اجرایی، دبیران و والدین و مشاهدات مستقیم در کلاس به مواردی از قبیل تعاملات بین معلم و دانش‌آموز، فضای فیزیکی کلاس درس، جو حاکم بر کلاس، رابطه عاطفی

1. Scoring

2. Ranking

3. Grading

4. Apportioning

5. The Logic and Methodology of Checklists

6. Key evaluation Checklist

بین معلمان و دانش‌آموزان پرداخته شد. بنابراین در مشاهدات به رفتار یعنی آنچه قابل دیدن، شنیدن، شمارش یا اندازه‌گیری بود توجه شد (KartWright, KartWright, 2007). همچنین برای امتیازدهی شاخص‌های و ملاک‌ها ذیل محورهای برنامه تعالی و درنهایت تعیین سطح ارزشیابی آن‌ها جهت بررسی و میزان تحقق اهداف قصد شده با هشت تن از معلمان با حداقل دو سال سابقه تدریس در مدرسه، هشت تن از دانش‌آموزان پایه نهم، یک دانش‌آموز پایه هشتم، هشت تن از والدین پایه نهم، دو مدیر و معاونین آموزشی به عنوان (مطلعان کلیدی) مصاحبه‌ای به عمل آمد. همچنین برای تحلیل اطلاعات مشاهده از روش تفسیری استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

سؤال اول: برنامه تعالی مدیریت آموزشی در مدارس مشمول، چه اثرات واقعی بدون مراجعه به اهداف مرتبط با آن دارد؟

برای پاسخ‌گویی به این سؤال، سه مرحله توصیف، تفسیر و ارزشیابی، با تدوین چک‌لیست محقق‌ساخته براساس داده‌های به دست آمده از مشاهده تحلیل شد.

مرحله اول: توصیف مشاهدات

در این مرحله بعد از کدگذاری مشاهدات، مقوله‌ها و مفاهیم آن‌ها استخراج شد. نتایج حاصل از مشاهدات بیان‌گر شش مقوله فعالیت‌های فوق‌برنامه، ارزشیابی، مدیریت کلاس، فعالیت‌های اجرایی، مسائل آموزشی و مسائل تربیتی با مفاهیم ذیل آن‌ها بود که در ذیل به توصیف هر یک از آن‌ها پرداخته می‌شود. در مجموع از ۷۹۹ کد حاصل از ۲۷ جلسه مشاهدات، ۱۸۲ کد مربوط به مقوله فعالیت‌های فوق‌برنامه، ۲۷ کد مربوط به مقوله ارزشیابی، ۲۹۴ کد مربوط به مقوله مدیریت کلاس، ۲۰۸ کد مربوط به مقوله فعالیت‌های اجرایی، ۳۱ کد مربوط به مسائل آموزشی، ۵۷ کد مربوط به مسائل تربیتی در مدرسه است. نتایج مربوط به تحلیل نمونه‌ای از مشاهدات به طور خلاصه در جدول (۱) نشان داده شده است.

۱. **فعالیت‌های فوق‌برنامه:** یکی از مقوله‌های مورد مطالعه در این پژوهش، «فعالیت‌های فوق‌برنامه» بود؛ یکی از این مفاهیم «اطلاع‌رسانی فوق‌برنامه‌ها با اهمیت زمان» بود. نتایج حاصل از مشاهدات نشان داد که مدیران و کارکنان مدرسه در زمینه اطلاع‌رسانی فوق‌برنامه‌ها، بخش‌نامه‌هایی که از اداره به دستشان می‌رسید را به سمع و نظر معلمان می‌رساندند. یکی دیگر از مفاهیم مورد مطالعه در زمینه فعالیت‌های فوق‌برنامه «تقلا و کوشش برای دستیابی به موفقیت» بود. نتایج حاصل از مشاهدات نشان داد که مدیر و کادر اجرایی تمام تلاش خود را در این راستا به کار می‌گرفتند تا دانش‌آموزان بتوانند در مسابقات برای مدرسه امتیاز کسب کنند و معمولاً دانش‌آموزانی در مسابقات شرکت داده می‌شدند که خانواده استعداد آن‌ها را شناسایی و در این

زمینه کار شده بود. از دیگر مفاهیم در زمینه فعالیت‌های فوق‌برنامه «برگزاری جلسات» بود که نتایج حاصل از مشاهدات بیان‌گر برگزاری جلساتی درباره آسیب‌های اجتماعی همراه با هدایت تحصیلی برای سه پایه در سه جلسه جدا بود که با دعوت از والدین برگزار شد.

یکی دیگر از مفاهیم «به حاشیه راندن فعالیت‌های فوق‌برنامه» بود که در این زمینه مشاهدات حاکی از این است که بیشتر فعالیت‌ها با در نظر داشتن امکانات مالی مدرسه و جمع‌آوری هزینه‌ها با برگزاری برنامه‌های مختلف و یا با ترس از حضور بازرسان و صرفاً جهت پاسخ‌گویی به آن‌ها اجرا می‌شده است. «تعهد کاری» مفهومی دیگر از مؤلفه فعالیت‌های فوق‌برنامه است. نتایج حاصل از مشاهدات بیان‌گر این است که کادر اجرایی وظایف خود را درباره انجام برخی از فعالیت‌های فوق‌برنامه و همچنین وظایفی که با توجه به برنامه تعالی برای دانش‌آموزان از قبیل کمیته پیشرفت تحصیلی برای کار با دانش‌آموزان ضعیف و یا برگزاری اردو داشتند، در راستای ابلاغ بخش‌نامه‌ها از اداره و صرفاً برای انجام وظایف و پاسخ‌گویی به مقامات انجام می‌دادند. مفهومی دیگر از فعالیت‌های فوق‌برنامه، «تقدیر و قدردانی» است که مشاهدات در بردارنده برنامه‌ریزی جهت تقدیر و قدردانی از برخی دانش‌آموزان فعالی که در برنامه‌ها شرکت می‌کردند و دبیران و کادر اجرایی که در انجام فعالیت‌های فوق‌برنامه کمک می‌کردند بود که مدیر با تأکید در حضور سایر همکاران، در ساعت تفریح از آن‌ها قدردانی می‌کرد. «نظرخواهی و مشورت» به عنوان مفهوم دیگری از فعالیت‌های فوق‌برنامه، با ۲۷ جلسه مشاهده نشان‌دهنده این است که بیشترین نظرخواهی، مشورت مدیر با معاونان و دبیران فعال در اجرای فوق‌برنامه‌ها بوده است؛ اما درباره آنچه مشارکت بیشتر دبیران و دانش‌آموزان برای اجرای این طرح‌ها در مدارس را می‌طلبد از آن‌ها نظرخواهی به عمل می‌آمد. مفهوم دیگری از فوق‌برنامه‌ها مربوط به «مشارکت و همکاری» در زمینه فعالیت‌های فوق‌برنامه است. در این زمینه از همکاری دانش‌آموزان، دبیران، والدین و کادر اجرایی استفاده می‌شود؛ اما چگونگی آن بسته به نوع مشارکت متفاوت است. یکی دیگر از مفاهیم فوق‌برنامه‌ها، «ارتباط مدرسه با سایر نهادهای اجتماعی» است. مشاهدات بیان‌گر این است که بیشترین ارتباط در راستای ابلاغ بخش‌نامه‌ها از سوی اداره است که به نوعی تکالیفی را برای مدرسه موظف کرده بود. «ناهماهنگی» به‌عنوان مفهومی دیگر از فعالیت‌های فوق‌برنامه در مشاهدات بیان‌گر این بود، جایی که مدیر در رأس تصمیم‌گیری به‌عنوان تصمیم‌گیرنده نهایی با عده معدودی از کارکنان باشد، عدم آگاهی و ناهماهنگی زمانی که دست یاری به‌سوی سایر کارکنان دراز می‌شود، بیشتر نمایان است. به‌طور کلی فضای تربیتی و پرورشی فعالیت‌های فوق‌برنامه با در نظر گرفتن کسب امتیاز در مدرسه، جمع‌آوری هزینه و برنامه‌ریزی هر عملی با در نظر گرفتن بار مالی در مدارس خلاصه شد.

۲. ارزشیابی: دومین مؤلفه مورد مطالعه در این پژوهش «ارزشیابی» است. ارزشیابی در این پژوهش شامل دو مفهوم است؛ یکی از این مفاهیم «نظارت و ارزشیابی» است. در حیطه ارزشیابی، ارزشیابی به دو صورت انجام می‌پذیرفت؛ یکی از جانب مدیر، ارزشیابی از دبیران با فرم بازدید از کلاس‌ها به عنوان یکی از ملاک‌های ارزشیابی انجام می‌گرفت که مدیر با توجه به فرمی که از پیش تعیین شده بود، در برخی کلاس‌ها حضور پیدا می‌کرد و دیگری، ارزشیابی دانش‌آموزان در کلاس توسط دبیر بود. ارزشیابی دبیران در کلاس، بعد از تدریس درس با نظارت و بازخورد دبیر بر فعالیت‌های یادگیری در حین انجام فعالیت‌ها و نظارت دبیر بر ارائه تکالیف و در برخی موارد بدون توجه به یادگیری آن‌ها انجام می‌پذیرفت. همچنین، قبل از شروع تدریس تقریباً در بیشتر کلاس‌ها پرسش به صورت شفاهی صورت می‌گرفت که در بیش‌تر آن‌ها نمره‌ای به دانش‌آموزان نیز تعلق می‌گرفت. دومین مفهوم از مقوله ارزشیابی «بلا تکلیفی دبیر در نمره‌دهی» بود. برخی از دبیران با توجه به پایین بودن نمره در نمرات مستمر و پایانی، در نمره‌دهی پایانی دچار بلا تکلیفی بودند.

۳. مدیریت کلاس: سومین مؤلفه مورد مطالعه در این پژوهش، «مدیریت کلاس» است. با در نظر گرفتن اثرات واقعی از آنچه در یک کلاس درس اتفاق می‌افتد، جهت قرار گرفتن در موقعیت‌های مختلف از ۲۷ جلسات مشاهده در ۲۰ کلاس (پنج کلاس ریاضی با دبیران مختلف، چهار کلاس علوم، دو کلاس فناوری، یک کلاس دینی، دو کلاس عربی، دو کلاس ادبیات، دو کلاس زبان و دو کلاس مطالعات) مشاهده به عمل آمد. مدیریت کلاس در این پژوهش، مفاهیم گوناگونی را در بر گرفت، یکی از این مفاهیم «تسلط دبیر بر کلاس» بود.

نتایج حاصل از مشاهده برآیند حضور در (سه کلاس ریاضی، یک کلاس علوم، یک کلاس زبان، یک کلاس عربی، یک کلاس ادبیات و علوم اجتماعی) با کم و کیف متفاوت است؛ به عنوان مثال در دو درس زبان و عربی، دبیر قبل از شروع درس از دانش‌آموزان پرسش می‌کرد بیشتر دانش‌آموزان در پرسش و پاسخ شرکت نمی‌کردند و یک عده معدودی به صورت داوطلب از آن‌ها سؤال می‌شد که بارها در جواب دادن به سؤالات مشارکت می‌کردند. در دروس ادبیات و علوم اجتماعی، دانش‌آموزان درس را به صورت کنفرانس ارائه می‌کردند و دبیر در حین کنفرانس توضیحاتی را ارائه می‌داد؛ اما تمام توجه دبیر به همان نیمکت‌های جلویی کلاس معطوف بود. یکی دیگر از مفاهیم مدیریت کلاس، مفهوم «تأکید دبیر بر نکات مهم» است، نتایج حاصل از ۲۰ جلسه مشاهدات در کلاس‌ها نشان می‌دهد تقریباً بیشتر دبیران جهت جلب توجه بیش‌تر دانش‌آموزان به درس، در حین تدریس نکات مهم درس را بازگو می‌کردند و از دانش‌آموزان می‌خواستند تا یادداشت کنند، حتی برخی از دبیران به سؤالات مهم امتحانات اشاره می‌کردند. در این پژوهش، «ارائه تکالیف درسی» مفهوم دیگری از مدیریت کلاس بود. درحالی‌که بیشتر

تکالیف معطوف به انجام فعالیت‌های کتاب درسی بود که به عنوان تکالیف در نظر گرفته می‌شد. یکی دیگر از مفاهیم مقوله مدیریت کلاس، «یادگیری تعاملی» است. نتایج حاصل از مشاهدات در بردارنده این است که برخی دبیران در هنگام تدریس درس جدید از مشارکت دانش‌آموزان استفاده می‌کردند تا با ایجاد فرصت برای تفکر و به چالش کشیدن معلومات آن‌ها، در راستای یادگیری درس جدید از این موضوع بهره بگیرند. درباره عده‌ای دیگر از دبیران در راستای همان روال معمولی پرسش و پاسخی که بین دبیران و دانش‌آموزان برقرار می‌شد یا با ارائه درس به صورت کنفرانس توسط دانش‌آموزان و توضیحات تکمیلی دبیران این مشارکت انجام می‌پذیرفت. «تشویق و تنبیه» به عنوان مفهومی دیگر از مدیریت کلاس، در مشاهدات بیان‌گر این است که در کلاس‌های درس بیشتر از تشویق کلامی در برابر رفتار درست دانش‌آموزان چه از منظر آموزشی و چه تربیتی استفاده می‌شد، در برابر رفتار نامطلوب دانش‌آموزان در کلاس، دبیر با هشدار لفظی سعی می‌کرد در کلاس‌ها نظم ایجاد کند. از دیگر مفاهیم مدیریت کلاس، «مشارکت» است. نتایج حاصل از حضور در ۲۰ کلاس درس مؤید آن است که بیشتر دبیران بعد از تدریس خود برای تثبیت یادگیری دانش‌آموزان، از فعالیت‌های مختلفی استفاده می‌کردند که شباهت به راهبردهای سنتی دارد. در این میان برخی از معلمان برای ایجاد مشارکت بیشتر تر نظرخواهی می‌کردند. به‌طور کلی دبیرانی که در هنگام تدریس خود تعامل بیشتر با دانش‌آموزان داشتند، دانش‌آموزان پس از یادگیری تسلط بیشتری بر انجام فعالیت‌های یادگیری داشتند و برای انجام آن‌ها مشارکت و تمایل بیشتری داشتند.

۴. فعالیت‌های اجرایی: فعالیت‌های اجرایی در مدرسه، چهارمین مقوله در این پژوهش است. این مقوله مفاهیم گوناگونی را در بر گرفت. یکی از این مفاهیم «ترس از توبیخ و محتاط بودن در انجام وظایف» است. حاصل مشاهدات در ۲۷ جلسه بیان‌گر این است که فعالیت‌های اجرایی شامل فعالیت‌های آموزشی و پرورشی است. به این ترتیب که مدیر جهت اجرای هر بخش‌نامه‌ای با کادر اجرایی و دبیران گفت‌وگو می‌کرد و خواهان اجرای سریع آن‌ها بود. در حیطه پرورشی، برای زیر نظر داشتن دانش‌آموزان و کارکنان در اتاق اجرایی و دفتر مدیریت، مدرسه مجهز به دوربین مداربسته برای نظارت بر عبور و مرور دانش‌آموزان و کارکنان بود. تحت کنترل داشتن مدرسه برای مدیر حائز اهمیت بود، به‌طوری‌که مدیران در سطح کلاس‌ها از دانش‌آموزانی جهت گزارش‌دهی از عملکرد رفتاری دانش‌آموزان به آن‌ها استفاده می‌کردند. «مسئولیت‌پذیری» مفهوم دیگری از فعالیت‌های اجرایی مدرسه است. از منظر آموزشی نتایج حاصل از مشاهدات به عنوان نمونه بیان‌گر، مجهز کردن کتابخانه به کتاب‌های درسی و غیردرسی، ثبت نام دانش‌آموزان پایه نهم در مدارس نیمه‌دولتی با پیگیری کادر اجرایی، پاسخ‌گو بودن کادر اجرایی در برابر درخواست‌های

آموزشی دانش‌آموزان است. همچنین بیش‌ترین ارتباط با والدین در راستای پیگیری مشکل رفتاری دانش‌آموزان بود. مفهومی دیگر از فعالیت‌های اجرایی «مکتوب کردن صورت‌جلسات» است. مشاهدات بیان‌گر این است که اهم موضوع صورت‌جلسات برگزارشده این بود که هر موقع کادر اجرایی برای انجام وظایف در مدرسه به مناسبت‌های مختلف احساس نیاز می‌کرد و یا هنگامی که مدیر باید درباره ابلاغ بخش‌نامه‌ای به دبیران اطلاع‌رسانی می‌کرد؛ جلسات شورای دانش‌آموزی، شورای والدین و دبیران برگزار می‌شد.

مفاهیم دیگر فعالیت‌های اجرایی به چگونگی انجام فعالیت‌های برنامه‌تعالی با کم و کیفی متفاوت اختصاص یافت. مفهوم دیگری از مؤلفه فعالیت‌های اجرایی «فقدان انگیزه در انجام فعالیت‌های برنامه‌تعالی» بود. نتایج حاصل از ۲۷ جلسه مشاهده حاکی از این بود که بیشتر معلمان نسبت به انجام فعالیت‌های آن آگاه نبودند و آنچه راجع به آن می‌دانستند معطوف به حفظ کردن اهداف آن بود. «برنامه‌ریزی برای تشریح وظایف» مفهومی دیگر از مؤلفه فعالیت‌های اجرایی است و بیان‌گر این است که در عملکرد دبیران در مدرسه در این مفهوم تفاوت وجود داشت. و آنچه به‌عنوان مشارکت کلیه کارکنان جهت کیفیت‌بخشی به مدرسه نام‌گذاری شده بود، به انجام کارها توسط عده معدودی خلاصه شده بود. «آگاهی و آگاه‌سازی»، مفهوم دیگری در این پژوهش بود. مشاهدات حاکی از این است که بیشتر مستندسازی‌ها در راستای فعالیت‌های تعالی است؛ به‌عنوان مثال تدوین میثاق‌نامه والدین، دانش‌آموزان و دبیران فقط به امضای آن‌ها می‌رسید و هیچ‌گونه آگاهی نسبت به مفاد آن نداشتند. «مشارکت» به‌عنوان مفهوم دیگری از فعالیت‌های اجرایی در این پژوهش بیان‌گر این است که آنچه از برنامه تعالی در اذهان کادر اجرایی تعبیه شده، حداکثر مشارکت دانش‌آموزان در برنامه‌ها و بیشتر در انجام کارهای حاشیه‌ای مدرسه همچنین در راستای کمک به انجام وظایف کادر اجرایی بود.

۵. مسائل آموزشی: مسائل آموزشی به‌عنوان پنجمین مؤلفه در این پژوهش مطالعه شد. این مؤلفه برگرفته از دو مفهوم است. یکی از این مفاهیم «نارضایتی از وضع موجود سیستم آموزشی» است. یکی از نارضایتی‌ها حاکی از این بود که معاونان نسبت به نظام آموزشی غالب برای نمره‌دهی به دانش‌آموزان ناراضی بودند. همچنین، نسبت به ملاک‌های ارزشیابی که از سوی اداره تعیین می‌شود؛ به این مورد که تفاوتی نسبت به عملکردهای متفاوت دبیران وجود ندارد و همه در یک سطح نمره‌گذاری می‌شوند به‌عنوان دلیلی برای فقدان انگیزه کاری اشاره کردند. مفهوم دیگر از این مقوله «نارضایتی از توانایی علمی دانش‌آموزان» است. مشاهدات دربردارنده این است که همواره دبیران در زنگ‌های تفریح با سایر همکاران راجع به ضعیف بودن بنیه علمی دانش‌آموزان از پایه صحبت می‌کردند و به عدم تأثیر تلاش برای بهبود چنین دانش‌آموزانی اشاره می‌کردند.

۵. مسائل تربیتی: آخرین مقوله در این مطالعه «مسائل تربیتی» بود که مثل سایر مقوله‌ها، شامل مفاهیمی است. یکی از این مفاهیم، «رفتار انضباطی دانش‌آموزان» است. مشاهدات در ۲۷ جلسه حاکی از این است که کادر اجرایی همواره در صورت بروز هرگونه رفتار برخلاف مقررات مدرسه با دانش‌آموزان برخورد می‌کردند. از جمله رفتارهای دیگری که کادر اجرایی همواره بر آن تأکید می‌کرد و با پیگیری دبیران دوچندان می‌شد، غیبت پی‌درپی دانش‌آموزان در بعضی دروس بود که با شکایت دبیران و رسیدگی به این قضیه مدیر با دانش‌آموز صحبت می‌کرد تا شخصاً خودش به این امر رسیدگی کند. در برخی مشاهدات دانش‌آموز دائماً با جابه‌جایی کلاس تنبیه می‌شد؛ اما مشاهدات حاکی از این بود هیچ تغییری در رفتار نامطلوبش ایجاد نمی‌شد. «حس مسئولیت در قبال مسائل انضباطی و رفتاری» به‌عنوان مفهوم دیگری از این مقوله بیان‌گر این است که در برخی موارد بحرانی، به دلیل مشکلات رفتاری دانش‌آموزان و تلاش برای عدم فراگیری آن، مدیر و سایر کادر اجرایی خواهان پیگیری این مسائل و مشکلات رفتاری دانش‌آموزان بودند. به‌طور کلی مطابق مشاهدات، کادر اجرایی بر این عقیده بودند که هرگونه بی‌انضباطی ریشه در فرهنگ خانواده‌ها داشته و پیگیری آن تا زمانی که کادر اجرایی مربوط می‌شود که دانش‌آموز در مدرسه حضور دارد و این رفتار بروز می‌کند.

جدول ۱. نمونه‌ای از مفاهیم و مقوله‌های حاصل از کدگذاری مشاهدات

مفاهیم	مقوله	نمونه‌ای از مشاهدات
اطلاع‌رسانی با اهمیت زمان، برگزاری جلسات مختلف، تقلا و کوشش برای دستیابی به موفقیت، تقدیر و قدردانی، به حاشیه راندن فعالیت‌های فوق‌برنامه، نظر خواهی و مشورت، تشریح وظایف، مشارکت و همکاری، ناهماهنگی، ارتباط مدرسه با سایر نهادهای اجتماعی، تعهد کاری	فعالیت- های فوق- برنامه	دوازدهمین جلسه حضور در مدرسه «تنگ آخر با هماهنگی دبیر زبان به یکی کلاس‌های نهم رفتیم. ابتدای ساعت مری به‌هدایت به کلاس آمد تا راجع به توسعه فرهنگ درست چهارشنبه‌سوری و شرکت در این کارگاه با دانش‌آموزان صحبت کند و از آن‌ها بخواهد که در این ارتباط پیمان‌نامه‌ای را امضا کنند». سومین جلسه حضور در مدرسه «معاون پرورشی راجع به یکی از دانش‌آموزان منتخب پایه هشتم صحبت می- کرد: «که قدرت بیان فوق‌العاده‌ای داره؛ اما بعضی جاها باید تن صدایش بیاد پایین، این دانش‌آموز در مشاعره پارسال هم نفر دوم شد»، مدیر گفت: «بله با این‌که نفر اول ایراداتی داشت؛ اما با همون پارتی بازی نفر دوم شد». معاون پرورشی گفت: «من پارسال از این دانش‌آموز خواستم که برای مسابقه نقادی شرکت کنه؛ اما با وجود اصرار زیادم شرکت نکرد، پدرش که مدرسه آمده بود گفت می‌خواد رو درسش متمرکز بشه و به اندازه کافی تجربه کسب کرده در این مسابقات»، مدیر با حالت تعجب و خوشحالی گفت: «باز خوبه اینو شرکت کرده»».

ارزشی ابی	نظارت ورزشیابی، بلا تکلیفی در نمره دهی	اولین جلسه حضور در مدرسه «زنگ تفریح یکی از دبیران علوم که دفتر نمرات دستش بود به دفتر مراجعه کرد و به معاون اجرایی گفت: «یکی از دانش آموزان نمرات مستمرش خیلی پایینه، الان نمره پایان ترمو خوب گرفته چکارکنم، تقلب هم نکرده». معاون اجرایی گفت: «تورو خدا نمره قبولی بدید همه رو». معاون فناوری گفت: «منم یکی از دانش آموزانم نمره تک گرفته، مستمرهم خیلی پایین گرفته اینا نمی-دونم چه جوری بالا اومدن». دبیر علوم گفت: «چکارکنیم بعضی ها خیلی ضعیفند، نمرات مستمر پایینه بعد نمره امتحان پایانی رو هم زیر ده گرفته». معاون اجرایی گفت: «پس اگه اینطوریه نمره قبولی ندهید».
--------------	---	---

مرحله دوم: تفسیر مشاهدات

در این گام با توجه به توصیف مشاهدات به بررسی و مرور اجمالی تجارب مثبت و منفی حاصل از نتایج واقعی در جدول (۲) پرداخته شد. در نتیجه با توجه به مقوله‌ها و مفاهیم به دست آمده از آن در مرحله تفسیر به لایه برداری و طبقه بندی تجارب مثبت و منفی پرداخته شد که مشخص گردید نتایج واقعی حاصل از برنامه تعالی در بردارنده ۷۲ تجارب مثبت و ۷۳ تجارب منفی می باشد.

جدول ۲: تفسیر تجارب مثبت و منفی نتایج واقعی بدون ارجاع به اهداف قصدشده برنامه تعالی

تجارب منفی	تجارب مثبت	مفاهیم	نتایج واقعی
اطلاع رسانی صرفاً جهت رفع تکلیف	ارتباط با والدین، دانش آموزان و دبیران با برگزاری جلسات مختلف؛ ایجاد انگیزه جهت مشارکت	اطلاع رسانی با اهمیت به زمان	فعالیت های فوق برنامه
برآورده نشدن انتظارات والدین	آگاهی در زمینه های مختلف (از قبیل برگزاری جلسات در ارتباط با آسیب های اجتماعی)؛ واگذاری مسئولیت	برگزاری جلسات مختلف	
شرکت تعداد کمی از دانش آموزان در مسابقات؛ عدم استعدادیابی سایر دانش آموزان؛ خستگی و بی انگیزه بودن دانش آموزان از مشارکت در برنامه های مدرسه	پیگیری مداوم معاونین از نتایج مسابقات؛ تلاش عده ای دبیران	تقلا و کوشش برای دستیابی به موفقیت	
عدم تحقق اهدافی پاداش در جهت افزایش انگیزه مشارکت دانش آموزان در اجرای برنامه هایی از قبیل نماز جماعت	تقدیر مدیر از دبیران و دانش آموزان؛ برنامه ریزی جهت تقدیر از دانش آموزان فعال؛ نصب لیست اسامی برتر مسابقات در سالن	تقدیر و قدردانی	

	به حاشیه راندن فعالیت‌های فوق‌برنامه	در نظر گرفتن امکانات مالی مدرسه؛ جلوگیری از ایجاد بی‌نظمی در کلاس‌ها	اجرای برنامه‌ها با هدف جمع‌آوری هزینه؛ اجرای برنامه صرفاً جهت پاسخگویی به مسئولین مافوق (رفع تکلیف)
	تعهد کاری	اجرای برخی از برنامه‌ها جهت پیشرفت دانش‌آموزان در زمینه آموزشی؛ توجه به دانش‌آموزان؛ نگرانی در انجام به موقع وظایف	عدم پیگیری مستمر؛ پیگیری معطوف به زمان نزدیک حضور بازرسان در مدرسه
	نظرخواهی و مشورت	نظرخواهی از دانش‌آموزان عضو شورا؛ نظرخواهی از دانش‌آموزان منتخب در جشنواره خوارزمی برای انتخاب دانش‌آموزان برتر	مدیر به عنوان تصمیم‌گیرنده نهایی؛ نظرخواهی از دانش‌آموزان و دبیران فعال و برخی معاونین
	تشریح وظایف	برگزاری جلسات مدیر با معاونین جهت تشریح وظایف	ارتباط محدود با بیشتر کارکنان
	مشارکت	مشارکت والدین با در نظر گرفتن صرفه‌جویی در هزینه‌های مدرسه؛ آشنایی دانش‌آموزان با مسئولیت‌های مختلف	استفاده از دانش‌آموزان توانمند در اجرای هر برنامه؛ مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های حاشیه‌ای مدرسه؛ عدم رغبت دانش‌آموزان در برنامه‌های مدرسه؛ مشارکت والدین و به‌کارگیری آن معطوف به انجام برخی از برنامه‌ها با هدف صرفه‌جویی در هزینه‌ها
	هماهنگی	مشارکت و هماهنگی مدیر، معاونین و برخی دبیران	مشارکت و هماهنگی مدیر با تعداد اندکی از کارکنان؛ نبود نظم در اجرای برخی برنامه‌های مدرسه
	ارتباط مدرسه با سایر نهادهای اجتماعی	مهارت‌های گروهی؛ فرصت بیشتر جهت برقراری ارتباط با دیگران؛ استقبال دانش‌آموزان جهت همکاری	عدم نیازسنجی توسط مدیر؛ بی‌رغبتی دانش‌آموزان جهت شرکت به دلیل پرداخت هزینه
ارزشیابی	نظارت و ارزشیابی	بازدید مدیر از کلاس درس؛ نظارت و ارائه بازخورد نسبت به انجام فعالیت‌های یادگیری در حین انجام در کلاس درس به دانش‌آموزان؛ فرصتی دوباره جهت انجام تکالیف درسی؛ پرسش قبل از شروع درس جهت آگاهی از میزان یادگیری	ارزشیابی یکسان مدیر از دبیران؛ عدم بازخورد مدیر ارزشیابی ظاهری برخی تکالیف صرفاً برای نمره‌دهی و رفع تکلیف
	بلا تکلیفی در نمره‌دهی پایانی	اهمیت ارزشیابی تکوینی	بلا تکلیفی در نمره‌دهی پایانی دانش‌آموزان ضعیف

مدیریت کلاس	تسلط دبیر بر کلاس	توجه دبیر به حضور دانش‌آموزان در کلاس قبل از شروع تدریس؛ اهمیت دادن به حضور دانش‌آموزان؛ اشراف بر بیشتر دانش‌آموزان در برخی کلاس‌ها	عدم توجه دبیر به مشارکت همه دانش‌آموزان عدم توجه دبیر به بیشتر دانش‌آموزان به ویژه ردیف آخر کلاس؛ نظارت ظاهری دبیر در حین انجام فعالیت‌های یادگیری توسط دانش‌آموزان
	تأکید دبیر بر نکات مهم	جلب توجه بیش‌تر دانش‌آموزان به درس	توجه دانش‌آموزان به برخی سؤالات (تأکید بر حفظ کردن)
	ارائه تکالیف درسی	تعمیق یادگیری؛ انجام آزمایش برای مباحث علوم؛ پوشه فعالیت‌های مخصوص کار در کلاس؛ انجام تکالیف در بعضی دروس فراتر از کتاب	محوریت کتاب درسی در ارائه تکالیف
	یادگیری تعاملی	پرسمان دبیر از دانش‌آموزان؛ گروه‌بندی دانش‌آموزان برای تدریس؛ به تفکر واداشتن دانش‌آموزان در برخی دروس قبل از شروع تدریس؛ رفع اشکالات درسی	تدریس با روش تکرار جهت حفظ برخی دروس؛ عدم رضایت از نحوه ارائه درس توسط دانش‌آموزان
	مشارکت	مشارکت دانش‌آموزان در تدریس (کنفرانس)؛ انجام آزمایش در برخی دروس؛ دادن فرصت به دانش‌آموزان جهت انجام فعالیت‌های یادگیری	پاسخگویی یک جانبه دبیر به سؤالات درسی انجام فعالیت‌های یادگیری سخت توسط دبیر؛ مشارکت دانش‌آموزان در انجام فعالیت‌های یادگیری آسان؛ دانش ناکافی معلم در برخی دروس؛ اضطراب دانش‌آموزان در پاسخ دادن به سؤالات دبیر
	تشویق و تنبیه	تشویق کلامی؛ دادن فرصت دوباره؛ تذکر لفظی؛ کسر نمره در برابر تداوم رفتار نامطلوب	توهین به دانش‌آموزان؛ عدم استفاده از روش‌های متنوع تشویق
	ترس از توبیخ و محتاط بودن در انجام وظایف	گفتگو با دبیران جهت اجرای بخشنامه-ها؛ نظارت بر عبور و مرور دانش‌آموزان	پیگیری برخی از وظایف نزدیک به زمان پاسخگویی و حضور بازرسان؛ انجام برخی اقدامات جهت رفع تکلیف
فعالیت‌های اجرایی	مسئولیت‌پذیری	مجوز کردن کتابخانه، آزمایشگاه و نمازخانه؛ پیگیری جهت ثبت‌نام دانش‌آموزان برای آزمون مدارس نمونه دولتی؛ تماس جهت پیگیری علت غیبت دانش‌آموزان؛ فرصت مدیر و	عدم حضور برخی از افراد کادر اجرایی در کلاس‌های درس؛ عدم سختگیری مدیر در برابر کوتاهی در انجام وظایف ناشی از ارتباط صمیمی با کادر اجرایی؛ عدم رسیدگی و نظارت جهت ثبت درست برخی نمرات در کارنامه‌ها؛ خبررسانی

		معاونین اجرایی جهت رسیدگی به اعتراضات	دانش‌آموزان به مدیر برای آگاهی از عملکرد سایرین
	مکتوب کردن صورت جلسات	بهره‌گیری از شورای دانش‌آموزی جهت مکتوب کردن صورت جلسات؛ مکتوب کردن صورت جلسات در ارتباط با هرگونه اقدامات خلاف مقررات مدرسه از جانب دانش‌آموزان؛ مکتوب کردن صورت جلسات انجمن اولیا	مکتوب کردن صورت جلسات دبیران؛ مکتوب کردن صورت جلسات دبیران؛ مکتوب کردن برخی جلسات شورای دبیران قبل از برگزاری جلسات
	انگیزه جهت اجرای اقدامات برنامه تعالی	مستند بودن برخی اقدامات؛ دغدغه رسیدگی بیش‌تر به دانش‌آموزان	عدم آگاهی از اقدامات اجرایی برنامه تعالی؛ باور به حفظ اهداف برنامه تعالی؛ انجام اهم اقدامات توسط مدیر و معاون آموزشی؛ انجام سطحی برخی اقدامات؛ کپی‌برداری از اقدامات گذشته
	برنامه‌ریزی جهت تشریح وظایف	اختصاص زمان جهت تشریح وظایف با کارکنان اجرایی و فعال توسط مدیر مدرسه	ظاهرسازی؛ عدم سختگیری مدیر نسبت انجام وظایف سایرین
	آگاهی و آگاه‌سازی	مشارکت دانش‌آموزان در انجام برنامه‌ها - های مدرسه؛ تعامل بین مدیر و معاون‌ها	عدم آگاهی از مفاد میثاق‌نامه‌ها؛ عدم توجه بیشتر کارکنان نسبت به اقدامات برنامه تعالی؛ عدم شناخت نسبت محتوای اسناد مجلد در مدرسه از قبیل برنامه درسی و حوزه‌های آن؛ مشارکت عدّه معدودی از دبیران در اجرای اقدامات؛ مشورت با عدّه معدودی از کادر اجرایی و دبیران؛ آگاه‌سازی در موارد لزوم مشارکت سایر کارکنان و ارتباط محدود با سایرین معطوف به مدیر با معاون‌ها
مسائل آموزشی	مشارکت	مشارکت دانش‌آموز؛ مشارکت معاون - پرورشی و آموزشی در انجام برنامه‌های مدرسه؛ تعامل مدیر با دبیران	مشارکت عدّه کمی از کارکنان مدرسه؛ تصمیم‌گیرنده بودن مدیر در رأس؛ مشارکت سازنده عدّه کمی از دانش‌آموزان در برنامه‌های مدرسه
	نارضایتی از وضع موجود	دغدغه ارتقای برخی از دانش‌آموزان به پایه بعدی بدون توانایی علمی؛ دغدغه	قبولی دانش‌آموزان ضعیف بدون ارائه راهکار در جهت تقویت علمی آن‌ها؛
	نارضایتی از توانایی علمی دانش‌آموزان	گوشزد کردن مدیر به دبیران جهت تمرین بیش‌تر با دانش‌آموزان ضعیف؛ اطلاع‌رسانی به والدین از عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان؛ تلاش مدیر برای جایگزینی نیروی کارآمد	شانه خالی کردن از مسئولیت با توجه بنیه علمی ضعیف دانش‌آموزان؛ توجه کارکنان به صرفه‌بودن هزینه بیش از عوامل دیگر جهت تشکیل کلاس‌های جبرانی

مسائل تربیتی	رفتار انضباطی دانش‌آموزان	برخورد با عملکرد نامطلوب دانش‌آموزان؛ پیگیری دبیر از علت عدم حضور دانش‌آموزان	تنبیه بدون تغییر در رفتار نامطلوب؛ عدم شناخت از تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان
	حس مسئولیت‌پذیری در قبال مسائل انضباطی و رفتاری	پیگیری رفتار نامطلوب جهت جلوگیری از افزایش آن؛ ثبت اسامی دانش‌آموزان جهت گزارش دهی به والدین	وجود فاصله ارتباطی بین خانه و مدرسه؛ فقدان کنترل صحیح؛ تبعیض رفتاری با برخی از دانش‌آموزان دارای رفتار نامطلوب

مرحله سوم: ارزشیابی مشاهدات

در این گام با توجه به مقوله‌ها و مفاهیم مستخرج از مشاهدات صورت گرفته چک‌لیست ارزشیابی تدوین و تکمیل شد. با توجه به نتایج ارزشیابی مشاهدات (نتایج واقعی) در مقوله فوق‌برنامه، مفاهیم اطلاع‌رسانی با اهمیت به زمان و برگزاری جلسات در طیف بسیار ضعیف؛ مفاهیم تقلا و کوشش برای دستیابی موفقیت، به حاشیه راندن فعالیت‌های فوق‌برنامه و مشارکت و همکاری در طیف بسیار زیاد؛ مفهوم تعهد کاری و ارتباط مدرسه با سایر نهادهای اجتماعی در طیف ضعیف؛ تقدیر و قدردانی و نظرخواهی و مشورت در طیف زیاد؛ برنامه‌ریزی جهت تشریح وظایف و هماهنگی در اجرای برنامه و آگاهی از انجام وظایف (کادر اجرایی با دبیران) در طیف متوسط قرار گرفتند. در مقوله ارزشیابی مفاهیم ارزشیابی و نظارت (مدیر از دبیران و دبیران از دانش‌آموزان) به ترتیب در طیف بسیار ضعیف و بسیار زیاد و بلا تکلیفی در دادن نمره پایانی به دانش‌آموزان ضعیف در طیف متوسط قرار گرفتند. همچنین در مقوله مدیریت کلاس، مفاهیم تسلط دبیر بر کلاس و تأکید بر نکات مهم در طیف زیاد؛ یادگیری تعاملی در طیف متوسط؛ مشارکت در طیف ضعیف؛ ارائه تکالیف کلاسی در طیف بسیار زیاد و تشویق و تنبیه (میزان تشویق به تنبیه) در طیف بسیار ضعیف قرار گرفتند.

در مقوله فعالیت‌های اجرایی مفهوم ترس از توبیخ شدن و محتاط بودن در انجام وظایف در طیف متوسط، مسئولیت‌پذیری (مدیر، معاونین و دبیران) در طیف زیاد؛ مفاهیم مکتوب کردن واقعی صورت‌جلسات، انگیزه در انجام فعالیت‌های برنامه‌تعالی، برنامه‌ریزی جهت تشریح وظایف در طیف ضعیف؛ آگاهی و آگاه‌سازی (کلیه ذینفعان) و مشارکت (دانش‌آموزان، والدین، دبیران) در فعالیت‌های برنامه‌تعالی در طیف بسیار ضعیف قرار گرفتند. و در نهایت در مقوله مسائل آموزشی مفاهیم نارضایتی از وضع موجود سیستم آموزشی و نارضایتی از توانایی علمی دانش‌آموزان در طیف زیاد و در مقوله مسائل تربیتی مفاهیم رفتار انضباطی دانش‌آموزان در طیف بسیار زیاد و حس مسئولیت در قبال مسائل انضباطی و رفتاری دانش‌آموزان در طیف متوسط قرار گرفتند. در نهایت بعد از

نمره‌گذاری چک‌لیست نتایج واقعی برنامه تعالی و نتایج به دست آمده از میانگین کل نمرات با عدد ۲/۴ بیانگر این است که وضعیت موجود برنامه تعالی با توجه به نتایج واقعی در طیف متوسط می‌باشد با نظر به این که برخی از گویه‌ها نظیر تقلا و کوشش برای دستیابی به موفقیت در مسابقات از حیث توجه کادر اجرایی به تمام تلاش‌های تک‌بعدی معطوف به کسب رتبه، به حاشیه راندن فعالیت‌های فوق برنامه، رفتار انضباطی دانش‌آموزان، نارضایتی از وضع موجود سیستم آموزشی و توانایی علمی دانش‌آموزان، تأکید دبیر بر نکات مهم که با تأکید و در قالب سؤالات امتحانی مطرح می‌شد دارای نمره‌گذاری معکوس برای محاسبه میانگین مدنظر قرار گرفتند.

سؤال دوم: تا چه اندازه اهداف قصد شده برنامه تعالی مدیریت آموزشگاهی محقق شده است؟ در پاسخ به این سؤال جهت بررسی میزان تحقق اهداف قصد شده در برنامه تعالی مدیریت آموزشگاهی در جدول (۳) اهداف و محورهای برنامه با شاخص‌ها و ملاک‌های مرتبط با آن مشخص شده است.

جدول ۳: تطابق اهداف قصد شده برنامه تعالی و محور(ملاک و شاخص‌ها) متناظر با آن

محورها (ملاک و شاخص‌ها)	هدف‌ها
محور سوم: استمرار نظام یاددهی-یادگیری، محور هفتم: توسعه فعالیت‌های پرورشی و فرهنگی	۱. زمینه‌سازی به منظور ارتقای کیفیت آموزشی و پرورشی مدارس
دو ملاک با عناوین تدوین برنامه عمل و پایش و بهبود عملکرد	۲. ترویج و تقویت سیستم خودارزیابی در راستای بهبود و تعالی عملکرد مدیریت در مدرسه
محور دوم: توسعه توانمندی‌ها و مشارکت نیروی انسانی، محور چهارم: توسعه مشارکت دانش‌آموزان در مدرسه، محور پنجم: توسعه مشارکت دانش‌آموزان در مدرسه، ملاک پنجم: تدوین میثاق نامه (بیانیه ارزش-ها) مدرسه و آگاهی ذینفعان نسبت به آن در محور اول با عنوان استلزامات برنامه‌ریزی	۳. ایجاد وفاق سازمانی از طریق توسعه فرهنگ کارگروهی در مدرسه؛ ۴. توسعه و تقویت مشارکت کارکنان، دانش‌آموزان و اولیا در امر راهبری و مدیریت مدرسه
محور دوم: توانمندی‌ها و مشارکت نیروی انسانی، محور چهارم: توسعه مشارکت دانش‌آموزان در مدرسه، محور پنجم: توسعه مشارکت دانش‌آموزان در مدرسه و محور هشتم: مدیریت امور اجرایی و اداری	۵. حرکت به سوی نهادینه‌سازی نگاه تعالی‌بخش در فرایندهای مدیریتی
محور اول: استلزامات برنامه‌ریزی، محور دوم: توسعه توانمندی‌ها و مشارکت نیروی انسانی و محور سوم: با استمرار نظام یاددهی-یادگیری و محور ششم: سلامت، ایمنی و پیشگیری	۶. زمینه‌سازی برای دستیابی به استانداردهای آموزشی و مدیریتی در مدارس

۷. افزایش انگیزه مدیران و دیگر کارکنان برای بهبود عملکرد	ملاک هفت با عنوان سازوکارهای تشویقی برای کارکنان موفق در عرصه رقابت در محور دوم، ملاک پنج با عنوان سازوکارهای تشویقی برای دانش‌آموزان در عرصه رقابت در محور چهارم و ملاک پنجم با عنوان سازوکارهای تشویقی برای اولیا در جهت افزایش مشارکت آنان در بخش‌های برنامه‌ریزی، اجرایی و ارزیابی در محور پنجم
--	---

ارزشیابی اهداف قصد شده برنامه تعالی

در این گام با توجه به میزان تحقق اهداف قصد شده با نظر به تعیین سطح ارزشیابی ملاک و شاخص‌های ذیل محورهای تطابق داده شده با آن‌ها چک‌لیست ارزشیابی تدوین و تکمیل شد. با توجه به اینکه در محور استلزامات برنامه‌ریزی، ملاک‌های تدوین برنامه عمل، پایش و بهبود عملکرد، آگاهی مدیر، معاونین و کارکنان نسبت به مفاد مندرج در سند تحول بنیادین، آگاه‌سازی ذی‌نفعان و تدوین میثاق‌نامه در طیف خیلی ضعیف؛ دسترسی آسان به اسناد بالادستی در طیف عالی و تدوین مأموریت و چشم‌انداز در طیف خوب قرار گرفتند. همچنین در محور توسعه و توانمندی و مشارکت نیروی انسانی، ملاک‌های بسترسازی و توسعه فرهنگ مطالعه و پژوهش، کیفیت‌بخشی به شورای مدرسه و شورای دبیران، آموزش تخصصی-حرفه‌ای و تبادل تجربه، حضور موفق و ایجاد سازوکارهای تشویقی برای کارکنان موفق در عرصه رقابت در طیف خیلی ضعیف؛ افزایش نقش راهنمایی کارکنان در طیف ضعیف قرار گرفتند. در محور استقرار نظام یاددهی و یادگیری، ملاک‌های هدایت و راهبری دبیران، ساخت و بهره‌گیری از کارافزارهای آموزشی، پرورشی و ورزشی، هوشمندسازی مدرسه و کلاس، بهره‌گیری از روش‌های فعال و خلاق در فرایند یاددهی-یادگیری، توسعه فعالیت‌های علمی-پژوهشی و توسعه فعالیت‌های فوق‌برنامه آموزشی در طیف خیلی ضعیف و بهره‌گیری از فضا، اجرای مناسب ارزشیابی و ایجاد شرایط استفاده از ظرفیت‌ها دیگر محیط‌های یادگیری در طیف ضعیف قرار گرفتند. در محور توسعه و مشارکت دانش‌آموزان در امور مدرسه، ملاک فراهم آوردن زمینه مشارکت در طیف ضعیف؛ و ملاک‌های بهره‌گیری از مشارکت، فراهم آوردن بسترهای موردنیاز جهت شکل‌گیری و استفاده بهینه از تشکلهای و شورای دانش‌آموزی، میزان مشارکت و موفقیت دانش‌آموزان در امور تحصیلی، تربیتی مطالعه، ایجاد سازوکارهای تشویقی در طیف خیلی ضعیف قرار گرفتند. همچنین در محور توسعه و مشارکت اولیا در امور مدرسه ملاک‌های فراهم آوردن زمینه‌های مناسب مشارکت اولیا، استفاده بهینه از مشارکت اولیا، ارتقای سطح دانش و اطلاعات اولیا و ...، شناسایی و بهره‌گیری از مشارکت‌های برون‌سازمانی و ایجاد سازوکارهای تشویقی برای اولیا در طیف خیلی ضعیف قرار گرفتند. در محور سلامت، تربیت بدنی، پیشگیری و ایمنی، ملاک‌های ارتقای بهداشت عمومی مدرسه، فراهم‌سازی شرایط ایمن در مدرسه و زیباسازی و نشاط فضای فیزیکی مدرسه در طیف خوب؛ ارتقای سطح

ارتباط صمیمانه و احترام‌آمیز میان دانش‌آموزان، کارکنان و اولیا در طیف ضعیف؛ پیشگیری از آسیب‌های اجتماعی در طیف خیلی ضعیف؛ توسعه تربیت بدنی و ورزش در مدرسه در طیف عالی قرار گرفتند. در محور توسعه فعالیت‌های پرورشی و فرهنگی، ملاک زمینه‌سازی جهت اجرای کیفی در طیف ضعیف؛ و ملاک‌های اجرای متنوع فعالیت‌های پرورشی و فرهنگی و میزان رضایت حاصله در طیف خیلی ضعیف قرار گرفتند. در محور مدیریت امور اجرایی و اداری ملاک حسن اجرای قوانین در طیف خیلی ضعیف و ملاک‌های حسن اجرای امور مالی و مستندسازی و بایگانی مناسب در طیف خوب قرار گرفتند. با نظر به اهداف قصد شده در برنامه تعالی مدارس مورد مطالعه و با تطابق محورهای در جهت تحقق آن‌ها مشخص گردید که با توجه به سطح ارزشیابی میانگین ملاک‌های ذیل هر محور، هدف اول با عنوان «زمینه‌سازی به منظور ارتقای کیفیت آموزشی و پرورشی مدارس» در سطح پویا محقق گردیده است و سایر اهداف محقق نشدند. علاوه بر این با نتایج به دست آمده از میانگین کل نمرات چک‌لیست اهداف قصد شده با عدد ۱/۶ بیانگر وضع موجود برنامه تعالی در مدارس مورد مطالعه در طیف ضعیف است.

تفسیر: با تعیین سطح ارزشیابی محورهای برنامه تعالی مشخص شد، محورهای اول، دوم، سوم، چهارم، پنجم و هفتم در سطح ارزشیابی کمتر از حدانتظار و محورهای ششم و هشتم به ترتیب در سطح ارزشیابی پویا و موفق قرار گرفتند. با توجه به طیف‌بندی متفاوت در چک‌لیست‌ها برای ارزشیابی نتایج واقعی و اهداف قصد شده، با نظر به قضاوت تجارب مثبت و منفی نتایج واقعی و نمره‌گذاری چک‌لیست مبتنی بر آن و اهداف قصدشده مشخص شد در دو طیف متفاوت متوسط و ضعیف قرار دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از انجام این پژوهش شناسایی اثرات واقعی و بررسی میزان تحقق اهداف قصد شده برنامه تعالی مدیریت آموزشگاهی در دوره متوسطه اول بود. با تکیه بر تجربه‌های ناموفق نظام آموزش و پرورش ایران در انجام اقدامات اصلاحی و نیز شواهد موجود، سیاست‌گذاری و اجرای طرح‌ها و برنامه‌های معطوف به توسعه و بهبود مدیریت مدرسه را می‌توان ناموفق توصیف کرد. چنانکه برخی محققان بر این باورند که اجرای رویکرد مدرسه محوری در ایران تاکنون با موفقیت چشمگیری همراه نبوده است (Mehralizadeh, Sepasi, Atashfeshan, 2005؛ Saki, 2013؛ Moradi Pourjandani, Dinashi, Abdali, Safi Khani, 2015). علاوه بر این مشخص شد که نیاز است تمام مؤلفه‌های آن با یک جامعه گسترده مورد بررسی قرار گرفته و بعد نسبت به بومی‌سازی مؤلفه‌های مدیریت مدرسه محور با نظام حاکم بر آموزش و پرورش تطبیق و پیاده‌سازی صورت پذیرد (Bidokhti, Fathivajargah, Moradi, 2018). این در حالی است که ادبیات

مدارس اثربخش از کوشش‌های منظم و دقیق به ویژه مسئله محور و زمینه محور قبل از هرگونه اقدام با گردآوری اطلاعات به عنوان دانش نظری حاصل از پژوهش‌های کاربردی با تمرکز بر مشکلات واقعی حکایت دارد. با وجود این، اثربخشی مدرسه و کلاس درس و رسیدن به تعالی هنوز نیاز به تعریف دارند. پژوهش‌هایی انجام می‌شود اما سیاست‌ها و ابزارهای اجرایی تغییر نکرده است. در واقع اگر می‌خواهیم به اثربخشی برسیم شاید بهترین نقطه شروعی باشد که مهارت‌ها، و انتظارات را که می‌خواهیم جوانان در آینده به آن برسند در نظر گرفته و تعریف شود. چنانچه به جای توجه صرف به آماده شدن دانش‌آموزان برای آزمون‌ها و اقدامات حاصل از برنامه‌ریزی، زمانی گران‌بهایی برای آماده کردن دانش‌آموزان برای زندگی صرف شود. آنچه در سند چشم‌انداز ۱۴۰۴ به آن اشاره شده است و ظاهراً هنوز محقق نشده است و به نظر می‌رسد این مهم یکی از مشکلات عمده‌ای است که ممکن است نشان از تمایل سیاست‌گذاران به اصلاح سریع و آرمان‌گرایانه داشته باشد. پس اگر هدف پیشرفت پایدار است باید رویکردی پایدار و دوطرفه (بالا به پایین؛ پایین به بالا) اتخاذ شود. سیاست آموزشی که بتواند نگرش حاکی از دسته‌بندی دانش‌آموزان به یادگیرندگان خوب و غیر یادگیرندگان را تغییر دهد و واکنش متفکرانه با شرایط بحرانی را فراهم نماید. بنابراین با توجه به نتایج پژوهش توصیه می‌شود با یک سال متوقف کردن برنامه و تشکیل تیم پژوهشی با نظرخواهی از کارگزاران در مدارس و ذینفعان اصلی از قبیل دانش‌آموزان و والدین، بر کیفیت متمرکز و با آسیب‌شناسی معطوف به مشکلات واقعی مدارس در جهت برنامه‌ریزی‌های آتی، همچنین با انجام نیازسنجی در مراحل تدوین اهداف و ملاک‌ها و شاخص‌های اجرایی قبل از تصویب آن و درنهایت پیش‌بینی اقدامات و ملزومات آن گام برداشته شود.

منابع

- Abdollahi, B., Kabiri, M. (2012). The Decentralization of Education as a Corrective Approach. *Quarterly Journal of Education*, 28 (1), 55-78. (Persian)
- Bidokhti, A., Fathivajargah, k., Moradi, S. (2018). Structural Analysis of School-Based Management Components Based on Adaptive Theory. *Quarterly Journal of New Approach in Educational Management*, 8 (1), 27-52. (Persian)
- Botha, R. J. (2010). School effectiveness: Conceptualizing divergent assessment approaches. *South African Journal of Education*, 30(4), 605-620.
- Dam, R. H. (2010). *Total quality management: What is it how can it be implemented in roads construction?* Retrieved 2017, May 8, from <https://repository.up.ac.za/handle/2263/16291>
- Farooq, M. S., Akhtar, M. S., Ullah, S. Z., & Memon, R. A. (2007). Application of total quality management in education. *Online Submission*, 3(2), 87-97.
- Ingram, A., & Youker, B. (2014). Goal-free evaluation: An orientation for foundations' evaluations. *The Foundation Review*, 5(4), 51-61.

- Isarri, M.; Yazdkhasti., A. (2007). Change Management Culture and Quality Improvement in Education. *Seventh International Conference of Quality Managers, Tehran, International Congress Meeting*. (Persian)
- KartWright, C.; KartWright, J. P. (2007). *Developing observation skills*. (V Allah Nemati, Trans.). (3th ed.). Tehran: Rosht. (Persian)
- Khorrandel, T. (2015). *The relationship between total quality management and creativity with the empowerment of female high school teachers in Shahredarab*. Undergraduate thesis, Islamic Azad University, Marvdasht Branch, Faculty of Educational Sciences and Psychology. (Persian)
- Lewy, A. (Ed.). (1991). *The international encyclopedia of curriculum*. Pergamon
- Mace-Matluck, B. (1987). *The effective schools movement: Its history and context. An SEDL monograph*. Retrieved 2017, May 5, from <https://eric.ed.gov/?id=ED304781>
- Mehralizadeh, Y., Sepasi, H., Atashfeshan, F. (2005). The Context and Barriers of School-Based School Management in Iran: A Study in Public High Schools in Ahvaz City-Khuzestan Province. *Journal of Educational Sciences and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz*, 12 (2), 1-22. (Persian)
- Moradi Pourjandani, H., Dinashi, S., Abdali, F., Safi Khani, G. (2015). School-Based Management, Challenges and problems in Iran. *National Conference on Applied and Research Approaches in Humanities and Management, 2nd and 3rd of Bahman 2015*. (Persian)
- Olia, M. S., Shishehbori, D. (2011). *Familiarity with Concepts and Quality Management Methods*. Yazd: Yazd University Press. (Persian)
- Pineda, M. A. P. (2013). Total quality management in educational institutions: Influences on customer satisfaction. *Asian Journal of Management Sciences and Education*, 2(3), 1-31.
- Prueanghitchayathon, S., Tesaputa, K., & Somprach, K. (2015). Application of total quality management system in Thai primary schools. *Educational Research and Reviews*, 10(11), 1535-1546.
- Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Van Damme, J., Townsend, T., Teddlie, C., & Stringfield, S. (2014). Educational effectiveness research (EER): A state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 197-230.
- Saki, R. (2013). Studying the status of school-based support in education. *Quarterly Journal of Education*, 28 (1), 35-54 (Persian)
- Saraiva, M., & Reis, E. (2006). *The paradigm of the total quality management in the Portuguese higher education*. Retrieved 2017, May 6, from https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/6159/1/paper_FOTIM.pdf
- Scriven, M. (2000). *The logic and methodology of checklists*. Retrieved from http://www.mich.edu/evalctr/checklists/papers/logic&methodology_dec07.pdf.

- Scriven, M. (2007). *Key evaluation Checklist: Western Michigan University, Evaluation Center website*. Retrieved from <http://www.wmich.edu/evalctr/checklists>.
- Specialist Working Group of School Management Excellence under the supervision of the Ministry of Education Policy Board (2016). *School Management Excellence Program*. Publisher: Monadiye Tarbiat. (Persian)
- Stufflebeam, D.L. & Coryn, C.L.S. (2014). *Evaluation theory, models, and applications*. (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Suleman, Q., & Gul, R. (2015). Challenges to successful total quality management implementation in public secondary school: A case study of Kohat District, Pakistan. *Journal of Education and Practice*, 6(15), 1735-2222.
- Vlasic, S., Vale, S., & Krizman Puhar, D. (2009). Quality management in education. *Interdisciplinary Management Research*, 5, 565-573.
- Wilson, M. L. (2006). *Total quality management (TQM) at the University Centers* (unpublished Master Thesis). University of Wisconsin Stout, Menomonie.
- Youker, B. W., Ingraham, A., & Bayer, N. (2014). An assessment of goal-free evaluation: Case studies of four goal-free evaluations. *Evaluation and program planning*, 46, 10-16.
- Youker, B.W., Zielinski, A., Hunter, O.C., & Bayer, N. (2016). Who Needs Goals? A Case Study of Goal-Free Evaluation. *Journal of Multi Disciplinary Evaluation*, 12(27), 27-43.

