

بررسی عوامل مؤثر در استقرار مدرسه زندگی در مدارس ابتدایی شهر خرم آباد

سعید فرحبخش¹، آریتا ستار²، طاهره محمدی^{3*}

دریافت مقاله: 94/10/1 پذیرش مقاله: 95/3/1

چکیده

هدف پژوهش حاضر، شناسایی عوامل مؤثر در استقرار مدرسه زندگی در مدارس ابتدایی است. روش پژوهش توصیفی از نوع پیمایشی است. نمونه آماری پژوهش 302 نفر از آموزگاران مدارس ابتدایی شهر خرم آباد بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبی انتخاب شدند. ابزار اندازه‌گیری، پرسش‌نامه بازپاسخ تعیین شاخص‌های استقرار مدرسه زندگی ویژه متخصصان و پرسش‌نامه محقق‌ساخته مدرسه زندگی ویژه آموزگاران با ضریب آلفای کرونباخ 0/89 بود. تجزیه و تحلیل داده‌ها به روش تحلیل عاملی و با استفاده از نرم‌افزار SPSS صورت گرفت. تغییر نگاه والدین، دانش‌آموزان، معلمان و نظام آموزش و پرورش به مدرسه؛ نیروی انسانی مجرب و خلاق؛ طراحی برنامه درسی جامع؛ تغییر فرایند یاددهی و یادگیری؛ تجدیدنظر در اهداف آموزشی و درسی؛ هماهنگ کردن با بخش‌های مختلف (اقتصادی، اجتماعی، سیاسی) جامعه؛ تغییر ساختار آموزش و پرورش از نظام بسته به نظام باز؛ فضای آموزشی متناسب؛ تغییر در محتوای آموزشی و تخصیص بودجه مناسب، عوامل استقرار مدرسه زندگی را تبیین کردند.

کلید واژگان: مدرسه زندگی، مدارس ابتدایی، خرم آباد

1. دانشیار مدیریت آموزشی دانشگاه لرستان

2. استادیار دانشگاه لرستان

3. دانش‌آموخته کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی

* نویسنده مسئول:

مقدمه

بدون تردید یکی از اهداف بسیار مهم آموزش و پرورش در هر کشور، این است که کودکان را برای زندگی واقعی آماده کند. تربیت فرهنگی و اجتماعی از کارکردهای کلیدی آشکار و اساسی آموزش و پرورش محسوب می‌شود؛ از این رو، نظام‌های آموزشی در کشورهای مختلف تلاش می‌کنند با طراحی و اجرای برنامه‌های آموزشی و پرورشی متمرکز، به آن دست یابند. زندگی تابعی از استانداردهای مشخص است و هر انسان خود به ساماندهی رفتارهایش می‌پردازد؛ البته دستیابی به این جایگاه که بتوان برای زندگی استاندارد تعریف کرد، نیازمند کسب قابلیت‌های فراوانی است که از گذر تجربه، کسب دانش، مهارت و نگرش‌ها حاصل می‌شود. هر زندگی به تصویری کلان و طرحی کلی نیاز دارد که انسان‌ها از طریق تعامل سه‌گانه فرد، جامعه و آموزش و پرورش به ترسیم آن می‌پردازند (بروکس،^۱ 2002). علی‌رغم این موضوع، یافته‌های به دست آمده از مطالعه بین‌المللی تربیت اجتماعی که توسط انجمن بین‌المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی انجام شده است، نشان می‌دهد که آشنایی دانش‌آموزان کشورهای شرکت‌کننده با مفاهیم مهم زندگی اجتماعی، عمق و وسعت کافی ندارد و این ضعف در کشورهای در حال توسعه نسبت به کشورهای توسعه یافته بیشتر است (آمادو، تورنی و نیکولا،^۲ 2002). همچنین، بسیاری از مشکلات تربیتی و اختلالات روانی و عاطفی در سه عامل مهم فقدان مهارت‌های ارتباطی، عزت نفس پایین و ناتوانی در بیان احساسات در زندگی اجتماعی ریشه دارند (مک‌دونالد^۳ و همکاران، 1991).

موضوع ارتباط مدرسه و زندگی همواره از مباحث عمده در حوزه تعلیم و تربیت است. این بحث را اندیشمندانی چون روسو^۴ و دیویی^۵ مطرح کرده‌اند. مدرسه بخش مهمی از زندگی دانش‌آموزان است؛ بنابراین لازم است با زندگی واقعی دانش‌آموزان ارتباط داشته باشد. ارتباط نداشتن مدرسه با زندگی دانش‌آموزان به ناکارآمدی آموزش و پرورش رسمی منجر خواهد شد. مدرسه مبدأ تغییرات و اصلاحات است و تا زمانی که تغییر و تحول اساسی در مدارس صورت نگیرد، پیشرفت جامعه میسر نخواهد شد. انسان طبیعتاً منعطف و تغییرپذیر است. از آنجایی که کودک موجودی اجتماعی است، آموزش و پرورش باید به بازسازی طبیعت آدمی، یعنی خصلت اجتماعی بودن او توجه کند. از نظر دیویی ذهن، فعال و جست‌وجوگر است و نه فعل‌پذیر و گیرنده محض. معرفت، حاصل تعامل فرد و محیط تربیتی است. در جریان کسب

1. Brooks

2. Torney-Purta, Schwillie, & Amadeo

3. Mac Donald

4. Rousseau

5. Dewey

معرفت، مهم به کارافتادن نیروی تفکر است. حفظ معلومات و مهارت‌ها فاقد ارزش تربیتی است (نلر،^۱ 1971؛ ترجمه محمدی، 1387). براساس دیدگاه او می‌توان از طریق فعالیت‌ها و فرصت‌های یادگیری، بین مدرسه و زندگی ارتباط برقرار کرد؛ در این صورت کودک به جای آنکه مطالب نظری را به امید کاربرد احتمالی آن در آینده‌ای دور فراگیرد، از طریق تجربه مستقیم و در زندگی واقعی می‌آموزد (صفوی، 1372). دیویی معتقد است همان‌طور که نمی‌توان کودک را از محیط جدا دانست؛ نمی‌توان آموزشگاه را از خود زندگی جدا کرد. تربیت خود زندگی است؛ نه آماده‌شدن برای زندگی. هر جا که امکان دارد، باید محتوای درسی با مسائلی فوری در ارتباط باشد. کودک با مسائل این‌چنینی مواجه می‌شود و جامعه نیز علاقه‌مند به حل آن‌هاست (نلر، 1377). مهم‌ترین مسئله تعلیم و تربیت آن است که چگونه ذهن کودک را از لحاظ علمی پرورش دهیم که قادر به تطبیق با حقایق زندگی باشد. دوره آموزشی به‌منزله مقدمه زندگی آتی فرد نیست؛ بلکه عین زندگی اوست. مربی نباید در دوره تحصیل، کودک را از مقتضیات سنی خود محروم کند و به کسب مواد و محتوایی وادار سازد که از حوصله او خارج و با نیازهای او بی‌ارتباط است.

مدرسه زندگی^۲ فرصت و امکانی برای شکوفایی استعدادها و رشد و تحقق‌بخشیدن به اهداف و آرزوهایی است که هر فرد را به تناسب تفاوت‌ها و نیازهایی که دارد، آماده بهترزیستن می‌کند. این مدرسه، ترجمان زندگی معنادار و نشاط‌آور می‌شود؛ به‌گونه‌ای که نمی‌توان میان آموختن و زیستن تمایزی قائل شد (کریمی، 1390). به‌عنوان مثال، در ژاپن، مدرسه محل زندگی دانش‌آموزان است. مائور در بخشی از گفتار خود، بیان می‌کند که بگذارید مدرسه آزمایشگاهی باشد که دانش‌آموز در آن شکیبایی می‌آموزد، بگذارید مدرسه جایگاهی باشد که پذیرش یکدیگر محترم شمرده می‌شود و جایی باشد که در آن فرهنگ صلح در فضا سیر می‌کند. به‌هرروی، غایت طراحی مدرسه زندگی یا به تصویرکشیدن انسان مطلوب، حرکت به سمت‌وسوی دستیابی به شهروندان فرهیخته است (فتیحی و اجارگاه و دیگران، 1392: 11).

مدارس ابتدایی در ژاپن بسیار جالب و دیدنی‌اند. ساختار و نظام آموزش ابتدایی ژاپن به پرورش شخصیت کودک در این دوره توجه فراوانی دارد. فضای فیزیکی مدارس ابتدایی بسیار مجهز و درخور توجه است. اکثر مدارس ابتدایی در ژاپن استخر دارند و فضای فیزیکی آن‌ها بسیار تمیز و باطراوت است. در طول بیش از یک‌صد سال، رهبران و دولتمردان ژاپنی به دوره آموزش ابتدایی به‌عنوان محوری سرنوشت‌ساز در توسعه ملی نظر داشتند. هر مدرسه ابتدایی دارای اتاق تکثیر، اتاق بهداشت، اتاق موسیقی، سالن غذاخوری، سالن ورزش، استخر سرپوشیده

1. Kneller

2. Life School

و زمین چمن است. مدت حضور دانش‌آموزان در مدارس 44 ساعت در هفته است و از ساعت 8 صبح تا 4 عصر به صورت پیوسته ادامه دارد. دانش‌آموزان ابتدایی 22 ساعت و دانش‌آموزان متوسطه 16 ساعت را در کلاس درس سپری می‌کنند و بقیه وقتشان با برنامه‌هایی مانند فعالیت‌های گروهی، جشن‌ها، نهار و استراحت می‌گذرد. این در حالی است که دانش‌آموزان مدارس ابتدایی در ایران 24 ساعت و در مقاطع راهنمایی و متوسطه 36 ساعت به مدرسه می‌روند که تقریباً تمام این ساعات در کلاس سپری می‌شود. در مدارس ابتدایی به ایجاد محیطی شاداب، جذاب، دوستانه و بانشاط بیشتر از آموختن مسائل علمی تأکید شده است. معلمان عقیده دارند دانش‌آموزان این مقطع برای یادگیری علم به مدرسه نمی‌آیند؛ بلکه هدف از آمدن به مدرسه، دیدار دوستان و رشد شخصیت اجتماعی در آنان است. در مدارس ابتدایی به بازی، کاردستی، موسیقی، خانه‌داری، آشپزی، خیاطی و نظافت توجه بسیار می‌شود. این گونه برنامه‌ها یک‌سوم اوقات دانش‌آموزان را به خود اختصاص می‌دهند (سرکار آرانی، 1381).

پراکاش¹ (2008) نیز رابطه یادگیری مدرسه‌ای و زندگی اجتماعی را با نگاهی متفاوت به چالش کشانده و بر این باور است که نظام‌های آموزشی اغلب کشورها از تحولی که در سبک زندگی دانش‌آموزان امروز به وجود آمده است یا بی‌خبرند یا از پیوند معنادار با آن ناتوان هستند. زیرا هویت منحصربه‌فرد دانش‌آموزان در چرخه آموزش‌های اجباری و یکنواخت مخدوش شده و به دور از واقعیت زندگی، به یادگیری تصنعی محدود می‌شود. برای آنکه بتوان در جهان کنونی با ملزومات زندگی فرامردن هماهنگ شد، باید آموزش و پرورش را با وضعیت زندگی طبیعی و زندگی را با فرایند یادگیری ارتباطی² همراه ساخت. در حقیقت، مؤلفه‌های مدرسه زندگی با دانش خودبنیاد³، یادگیری معنادار⁴ و مشارکت خوددرگیر همراه است که ثمره آن به خودیابی، خودگرانی و خودگستری در ابعاد مختلف می‌انجامد (کریمی، 1390).

مدرسه بخش مهمی از زندگی دانش‌آموزان است؛ بنابراین لازم است با زندگی واقعی آن‌ها ارتباط داشته باشد. ارتباط‌نداشتن مدرسه با زندگی دانش‌آموزان، به ناکارآمدی آموزش و پرورش رسمی منجر خواهد شد. دیوبی برای آموزش و پرورش چهار ویژگی قائل است:

1. آموزش و پرورش عین زندگی است؛ نه آماده‌شدن برای زندگی.
2. آموزش و پرورش همان راهنمایی دانش‌آموز و کمک به رشد طبیعی اوست.
3. آموزش و پرورش دارای کارکردی اجتماعی است؛ از این رو در اجتماع و برای اجتماع انجام

1. Prakash

2. Spontaneous

3. Self-established

4. Meaningful learning

می‌شود.

4. آموزش و پرورش عمل است. عملی که بر انگیزه و نیاز متری استوار است و به وسیله خود او و با یاری و راهنمایی مربی انجام می‌شود (کاردان، 1381).

دیویی (1900 به نقل از ترجمه مشفق همدانی) بر این نکته تأکید دارد که مدرسه قبل از هر چیز، یک مؤسسه اجتماعی است. اساس تعلیم و تربیت نوین، تطبیق آن با زندگی است و یگانه هدف تعلیم و تربیت، اصلاح و پیشرفت جامعه است. مهم‌ترین مسئله تعلیم و تربیت آن است که چگونه ذهن کودک را از لحاظ علمی پرورش دهیم که به تطبیق با حقایق زندگی قادر شود. از نظر وی ویژگی‌های مدرسه زندگی عبارت است از: آزادی بیان و رشد فردی در برابر تحمیل و فشار؛ فعالیت آزادانه در برابر اعمال انضباط خارجی؛ یادگیری از طریق تجربه در برابر یادگیری از طریق معلم و کتاب؛ کسب مهارت‌ها و فنون به عنوان وسیله‌ای برای نیل به اهداف حیاتی و ضروری؛ بهره‌برداری از فرصت‌های فعلی زندگی در برابر آمادگی برای آینده‌ای نسبتاً دور؛ آشنایی با دنیای در حال تغییر در برابر اهداف و محتوای ثابت و از پیش تعیین شده.

بررسی‌ها نشان می‌دهد که عوامل استقرار مدرسه زندگی به صورت منسجم وجود ندارد؛ اما کمابیش در مطالعات مختلف به برخی عوامل اشاره شده است. برخی محققان اذعان دارند که تجدیدنظر و بازنگری در اهداف، مواد و محتوای درسی، نقش معلم و شاگرد، روش تدریس (ماهر و زاده و عباسی، 1391 و کریمی، 1390)، برنامه و روش و استقرار نظام باز (منصور، 1390)، مشخص کردن محصول و خروجی نظام آموزشی و تعریف و تدوین (مهندسی) تشکیلات نظام (ناظمی، 1388)، منابع مالی (نادری، 1390)، طراحی فضا و ساختمان و تجهیزات مدارس با توجه به استانداردهای مدارس (راهنمای یونیسف برای ساخت مدارس دوستدار کودک)، توانمندسازی تمامی کارکنان مدرسه و تعریف مدرسه زندگی به عنوان سازمان یادگیرنده (حوریزاد، 1384) و بهبود ساختار، هدف، سیاست و اصول آموزش و پرورش (سرکارآرانی، 1382) از جمله عوامل مؤثر در استقرار مدرسه زندگی به شمار می‌روند.

همچنین بررسی پیشینه مطالعات در خصوص مدرسه زندگی نشان می‌دهد که تحقیقات اندکی در این زمینه صورت پذیرفته است. برای مثال ماهر و زاده و عباسی (1391) در مطالعه‌ای با عنوان «مدرسه زندگی، ماهیت و چگونگی تحقق آن» بیان می‌کنند که در مدرسه زندگی هدف‌ها از پیش تعیین نمی‌شود؛ بلکه بنا به موقعیت و در حین عمل ظهور می‌یابد. محتوا نیز از پیش تعیین نمی‌شود. محتوای درسی و موقعیت‌های تربیتی به نحوی تدارک دیده می‌شوند که به پرورش مهارت‌های اجتماعی، مهارت حل مسئله، قوه خلاقیت و تفکر انتقادی بینجامند. در چنین مدرسه‌ای، محیط شاد و سازنده است. روش تدریس مبتنی بر فعالیت شاگرد است. نقش

معلم مدیریت کلاس درس نیست؛ بلکه معلم، راهنما و هدایت‌کننده یادگیری و شاگرد، محور جریان تربیتی است. در همین رابطه، منصور (1390) با طرح دو گرایش بزرگ «نظام باز» و «نظام بسته»، پیامدهای موضع‌گیری‌های رفتاری‌نگری و در مقابل آن بناشدنی‌نگری یا درون‌سازی تعاملی را مورد تأکید قرار می‌دهد که در آن تمام عناصر خلاقیت بر مبنای روش بالینی است. وی خاطرنشان می‌سازد که نظام باز با شکل‌دهی به برنامه‌های عملیاتی در ارتباط تنگاتنگ با زندگی و به‌کار بستن آن‌ها با روش آموزش بالینی، به دوگانگی سنتی برنامه و روش پایان خواهد داد. کریمی (1390) نیز ضمن آسیب‌شناسی و بازنمایی کارکرد اجتماعی مدارس امروز و همچنین رابطه میان «زیستن» و «آموختن» براساس آنچه در وضع موجود آموزش مدارس جاری است، موضوع «مدرسه زندگی» و «زندگی مدرسه‌ای» را به چالش کشیده است. وی فراهم‌سازی شرایط و زمینه‌های ارتجالی و خودانگیخته در محیط مدارس؛ تجدیدنظر در هدف‌ها، روش‌ها و فعالیت‌های فوق‌برنامه دانش‌آموزان؛ توسعه و تعمیق‌بخشیدن به فعالیت‌های آموزشی و تربیتی از محیط رسمی مدرسه به محیط طبیعی زندگی؛ بازنگری محتوای آموزشی و تربیتی براساس مراحل تحول رشد و نیازهای زیستی، روانی و اجتماعی دانش‌آموزان و تبدیل «زندگی مدرسه‌ای» به «مدرسه زندگی» از طریق درگیر ساختن دانش‌آموزان با واقعیت‌های زندگی در قالب بازیابی تجربیات به‌دست‌آمده و فعالیت‌های اجتماعی را از عوامل استقرار مدرسه زندگی دانسته است. مارتین¹ (2007) یادآور می‌شود که کودکان آموزش‌دیده مدارس خانگی نسبت به دانش‌آموزانی که دوره‌های تحصیل رسمی را طی کرده‌اند، از نظر مهارت ابراز وجود، صراحت و اعتماد به نفس، خوش‌بینی زندگی، امیدواری و نشاط از برتری معناداری برخوردار بوده‌اند. باندی² (2000) نتایج تحقیقاتی را ذکر می‌کند که نشان‌دهنده برتری رشد اجتماعی کودکانی است که به‌جای گذراندن دوره‌های رسمی آموزشی در مدارس، از طریق والدین خود در خانه و در قالب «مدارس خانگی»³ تربیت شده‌اند. همچنین اسمیت⁴ (1997) نشان داده است که کودکان و نوجوانان در تعامل با همسالان خود به شکل آزاد و خودانگیخته در کشف مهارت‌های زندگی بسیار موفق‌ترند تا اینکه بخواهند همان مهارت‌ها را در قالب آموزش‌های رسمی و کلاس‌های درسی یاد بگیرند. کانن⁵ (1992) نیز در تحقیقات خود روی کودکان و نوجوانان کشورهای اروپایی (آلمان، فرانسه، اسکاتلند و...) به این نتیجه رسیده است که یادگیری‌های غیررسمی، آزاد و طبیعی هم از نظر تنوع و گستردگی و هم از نظر پایداری و تداوم

1. Martin

2. Bunday

3. Home Schooling

4. Smith

5. Cannon

بیش از یادگیری‌های آموزشگاهی در شکل‌دهی شخصیت کودکان و نوجوانان نقش دارند. با توجه به مبانی نظری درخصوص مدرسه زندگی و همچنین عوامل اثرگذار در استقرار آن و با درنظرگرفتن پیشینه این موضوع، این پژوهش بر آن است که نشان دهد عوامل مؤثر در استقرار مدرسه زندگی در مدارس ابتدایی شهر خرم‌آباد کدام است. فقدان کارایی درونی و بیرونی نظام آموزش و پرورش در سطح کلان، خرد و منطقه‌ای؛ وجود مشکلات عدیده در مدارس شهر خرم‌آباد ازجمله فضای غیراستاندارد مدارس؛ نبود مشاور در مدارس ابتدایی؛ فقر شدید امکانات تحصیلی، فرهنگی و ورزشی؛ منابع مالی بسیار اندک؛ روش‌های تدریس قدیمی و صرفاً سخنرانی؛ تناسب‌نداشتن تخصص معلمان ابتدایی با آموزش این مقطع؛ دوره‌های ضمن خدمتی که صرفاً برای رفع تکلیف است نه انتقال مهارت؛ آموزش‌ندادن مهارت‌های زندگی در مدرسه و مانند آن، انجام این پژوهش را بیش‌ازپیش ضروری می‌سازد.

روش‌شناسی

روش تحقیق در پژوهش حاضر توصیفی و از نوع پیمایشی است. جامعه آماری موردبررسی شامل تمامی معلمان مدارس ابتدایی شهر خرم‌آباد است که با استناد به آمار اداره آموزش و پرورش شهر خرم‌آباد بالغ بر 1400 نفر بودند. به‌منظور برآورد حجم نمونه از جدول کرجسی و مورگان استفاده شد. با استفاده از جدول ذکرشده و با توجه به حجم جامعه، 302 معلم به‌عنوان نمونه برآورد شدند. برای انتخاب آزمودنی‌ها از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبی استفاده شد. با استفاده از این روش 52 درصد از آزمودنی‌ها مربوط به ناحیه یک و 48 درصد مربوط به ناحیه دو آموزش و پرورش شهر خرم‌آباد است. برای گردآوری داده‌های لازم درخصوص پاسخ به سؤال اصلی پژوهش از دو فرم پرسش‌نامه استفاده شد. به‌منظور تعیین شاخص‌های عوامل استقرار مدرسه زندگی و با استفاده از فن دلفی ابتدا پرسش‌نامه‌ای بازپاسخ در اختیار 30 تن از متخصصان علوم تربیتی کشور قرار گرفت؛ پس از تعیین شاخص‌های موردنظر، پرسش‌نامه نهایی تهیه شد. بنابراین، ابزار اندازه‌گیری برای انجام پژوهش حاضر عبارت از پرسش‌نامه مدرسه زندگی محقق‌ساخته با 78 گویه کوتاه است که در مقیاس لیکرت درجه‌بندی شده بود. به‌عبارت‌دیگر، گویه‌های پرسش‌نامه عوامل مؤثر در استقرار مدرسه زندگی مبتنی بر شاخص‌های مؤثر در استقرار مدرسه زندگی ساخته شد که براساس آرای متخصصان علوم تربیتی تنظیم شده بود (شاخص‌ها در جدول شماره 1 آورده شده است). به‌منظور تعیین روایی پرسش‌نامه مذکور، از روایی صوری و محتوایی استفاده شد که مبتنی بر نظر کارشناسان و متخصصان بود. پایایی پرسش‌نامه نیز با استفاده از آلفای کرونباخ به دست آمد. با استفاده از این

روش پایایی 89 صدم حاصل شد که نشان‌دهنده پایایی بالا و قابل‌قبولی است. تجزیه و تحلیل داده‌ها به روش تحلیل عاملی و با استفاده از نرم‌افزار SPSS صورت گرفت.

جدول (1): شاخص‌های مؤثر در استقرار مدرسه زندگی

ردیف	شاخص‌ها
1	تخصیص بودجه مناسب
2	طراحی فضای آموزشی متناسب برای اجرای مدرسه زندگی
3	تجدیدنظر در هدف آموزشی و درسی
4	تغییر در محتوای آموزشی
5	نیروی انسانی مجرب
6	تغییر نگاه والدین و دانش‌آموزان و معلمان و نظام آموزش و پرورش به مدرسه
7	طراحی برنامه درسی جامع برای پیاده‌کردن مدرسه زندگی
8	تغییر فرایند یاددهی - یادگیری
9	هماهنگ کردن با بخش‌های مختلف جامعه (اقتصادی، اجتماعی، سیاسی)
10	هوشمند کردن مدارس
11	تغییر ساختار به نظام باز و مدرسه محوری
12	تغییر در فلسفه آموزش و پرورش

یافته‌ها

براساس جدول 2، مقدار محاسبه‌شده برای آماره KMO (0/841) بیشتر از 0/5 بوده که بیانگر کفایت حجم نمونه برای انجام تحلیل عاملی است؛ از طرف دیگر، مقدار محاسبه‌شده برای آزمون کرویت بارتلت (11386/267) نیز در سطح $\alpha=0/001$ معنی‌دار است ($\text{sig}<0/001$)؛ بنابراین توانایی عاملی بودن داده‌ها مورد تأیید قرار می‌گیرد.

جدول (2): نتایج آزمون KMO و بارتلت

0/841	آزمون کایزر- مایر- اولکین	
11386/267	آماره مجذور خی	
4278	درجه آزادی	آزمون بارتلت
0/000	سطح معنی داری	

همان گونه که جدول 3 نشان می دهد، براساس نتایج به دست آمده از اجرای آزمون تحلیل عاملی عوامل دوگانه تغییر در فلسفه آموزش و پرورش و هوشمندسازی مدارس از عوامل اصلی استقرار مدرسه زندگی حذف و ده عامل مؤثر در استقرار مدرسه زندگی شناسایی شد.

جدول (3): تبیین کل واریانس توسط عامل‌های استخراج‌شده

مجموع مربعات بارهای عاملی بعد از چرخش	مجموع مربعات بارهای عاملی قبل از چرخش		مقادیر ویژه اولیه		مؤلفه‌ها
	درصد	واریانس	درصد	کل	
14/17	11/05	58/18	19/46	15/18	تغییر نگاه‌ها به مدرسه و رسالت آن نیروی انسانی مجرب و خلاق طراحی برنامه درسی جامع مدرسه زندگی تغییر فرایند یاددهی و یادگیری تجدیدنظر در هدف آموزشی و درسی هماهنگی با بخش‌های مختلف جامعه تغییر ساختار آموزشی از نظام بسته به باز فضای آموزشی تغییر در محتوای آموزشی و درسی تخصیص بودجه مناسب
13/39	10/44	13/10	16/80	13/10	
9/55	7/45	10/72	13/75	10/72	
9/38	7/31	9/20	11/80	9/20	
9/10	7/10	7/14	9/16	7/14	
8/09	6/31	5/25	6/74	5/25	
7/72	6/02	3/94	5/06	3/94	
7/02	5/47	3/52	4/51	3/52	
6/41	5/00	3/08	3/95	2/98	
6/36	4/96	2/37	3/04	1/37	

بحث و نتیجه‌گیری

تربیت پس از پشت سر گذاردن دوران پرورش طبیعی یعنی کوشش‌های اولیه در راه زنده نگه‌داشتن و آموختن ابتدایی فرزندان، به تدریج توانسته است در این راه از سازمان‌دهی‌های عملی و فکری تعالی‌بخشی برخوردار شود و در نتیجه از این ظرفیت بزرگ تعاملی که بر اثر نوعی آزادسازی¹ در او شکل گرفته است؛ برای تفوق فزاینده خود خوشه‌چینی کند. زندگی جمعی و نیازهای مشترک اجتناب‌ناپذیر این سبک زندگی، او را در راه حاکمیت سطوح مختلف ابداع و تعمیم سازه‌های فکری قرار داده است؛ در نتیجه حاکمیت‌های اعتقادی و سیاسی برای پاسداری از زندگی جمعی، در راه مهار کردن شرایط ارتباط و آمادگی زندگی در الگوهای مختلف گام نهاده‌اند. طی کردن این فرایند ضمنی چیزی جز تربیت برای زندگی نبوده است. پس از پروردن، تربیت کردن، بزرگ‌ترین تشویق هر زندگی اجتماعی است. فرهنگ بشری از ابتدایی‌ترین تا گسترده‌ترین سطوح با تربیت گره خورده است و گاهی فرهنگ جلوه همین حرکت بزرگ، یعنی تربیت به معنای زندگی در افق کنونی است (منصور، 1390). نگاهی گذرا و اجمالی به وضعیت کنونی اغلب مدارس و انتظاری که اولیا و مربیان از دانش‌آموزان دارند، بیانگر این نکته نهفته و آسیب‌شناسانه در تعلیم و تربیت است که آنچه معمولاً در متن آموزه‌های مدرسه‌ای به فراموشی سپرده شده، اصل کنش‌گری دانش‌آموزان در زندگی است؛ زیرا بیشتر دانش‌آموزان براساس معدل‌گرایی و نمره‌مداری، تمامیت وجود خود را به رقابت‌های فرساینده آموزشی محدود کرده‌اند. در حالی که مدرسه باید نمایانگر زندگی در فعال‌ترین و خلاق‌ترین شکل آن باشد؛ همان نوع زندگی که در محیط خانه، همسایگی یا در زمین‌بازی جریان دارد. در چنین محیطی است که طبیعت کودک در همه ابعاد خود، به‌طور طبیعی و در بستر زندگی طبیعی فعلیت می‌یابد. آموزشی که در بطن واقعیت‌های زندگی رخ ندهد، آنگاه شکل‌هایی از زندگی را جانشین واقعیت‌های زندگی می‌کند که خود ارزش زیستن ندارند و در نتیجه «آموختن برای زیستن»، جایگزین «زیستن برای آموختن» می‌شود. از این‌رو توجه به نیازهای واقعی دانش‌آموزان و ارتباط آن‌ها با محتوای برنامه درسی مدارس، برای برخورداری‌شان از زندگی خلاق و شاداب امری ضروری است (کریمی، 1390).

ذکر این نکته لازم است که مبانی معرفتی دین مبین اسلام که کامل‌ترین آداب زیستن انسان را به دنبال دارد؛ خلقت انسان و زیستن او برای آموختن و تربیت را مورد تأکید قرار داده است. این موضوع به هدف زندگی بشری اشاره دارد که رسالت او آموختن، تربیت و متخلق شدن به اخلاق حسنه و حیات طیبه است. از این‌رو می‌توان اذعان کرد که انسان برای آموختن خلق

شده است. اما روش آموختن و تربیت می‌تواند در متن و بستر زندگی اجتماعی و از ابتدای زندگی تا هنگام مرگ اتفاق بیفتد. از این‌رو، می‌توان گفت مدرسه زندگی ترجمان آموختن از طریق زندگی است. در فرایند زندگی فعال و خلاق، تأثیرپذیری از جهان فیزیکی - اجتماعی، براساس کیفیت تعامل افراد با واقعیت و تجربه بیرونی متأثر از دنیای درون و تجارب خصوصی رخ می‌دهد. هیچ‌گونه تجربه اجتماعی بدون تمایل درونی در ساختار روانی - عاطفی افراد معنادار نمی‌شود؛ بنابراین فرایند آموختن مهارت زیستن باید فرایندی طبیعی، درونی، آزاد و خودانگیخته باشد. این مدرسه، ترجمان زندگی معنادار و نشاط‌آور می‌شود؛ به‌گونه‌ای که نمی‌توان میان آموختن و زیستن تمایزی قائل شد.

نتایج پژوهش نشان داد که عوامل استقرار مدرسه زندگی به‌ترتیب اولویت عبارت‌اند از: تغییر نگاه والدین، دانش‌آموزان، معلمان و نظام آموزش و پرورش به مدرسه و رسالت آن؛ نیروی انسانی مجرب و خلاق؛ طراحی برنامه درسی جامع برای پیاده‌کردن مدرسه زندگی؛ تغییر فرایند یاددهی و یادگیری؛ تجدیدنظر در هدف آموزشی و درسی، هماهنگ‌کردن با بخش‌های مختلف (اقتصادی، اجتماعی، سیاسی) جامعه؛ تغییر ساختار آموزش و پرورش از نظام بسته به نظام باز؛ فضای آموزشی متناسب برای استقرار مدرسه زندگی؛ تغییر در محتوای آموزشی و تخصیص بودجه مناسب و بالا. با مروری بر نتایج تحقیقات پیشین می‌توان گفت که یافته‌های این پژوهش با نتایج برخی تحقیقات همخوانی دارد. برای مثال، پژوهش ماهر و زاده و عباسی (1391) بیان کرد که در مدرسه زندگی، هدف و محتوا از پیش تعیین نمی‌شود. محتوای درسی و موقعیت‌های تربیتی به‌نحوی تدارک دیده می‌شود که به پرورش مهارت‌های اجتماعی، مهارت حل مسئله، قوه خلاقیت و تفکر انتقادی منجر شود. محیط شاد و سازنده، روش تدریس مبتنی بر فعالیت شاگرد و نقش معلم به‌عنوان راهنما و هدایت‌کننده یادگیری و شاگرد، محور جریان تربیتی است. در همین رابطه منصور (1390) نیز اشاره داشت که برای استقرار مدرسه زندگی، نظام باز با شکل‌دهی به برنامه‌های عملیاتی در ارتباط تنگاتنگ با زندگی و به‌کار بستن آن‌ها با روش آموزش بالینی مورد نیاز است. همچنین کریمی (1390) اذعان کرد که فراهم‌سازی شرایط و زمینه‌های ارتجالی و خودانگیخته در محیط مدرسه، تجدیدنظر در هدف‌ها، روش‌ها و فعالیت‌های فوق برنامه دانش‌آموزان، توسعه و تعمیق بخشیدن به فعالیت‌های آموزشی و تربیتی از محیط رسمی مدرسه به محیط‌های طبیعی زندگی، بازنگری محتوای آموزشی و تربیتی براساس مراحل تحول رشد و نیازهای زیستی، روانی و اجتماعی دانش‌آموزان و تبدیل «زندگی مدرسه‌ای» به «مدرسه زندگی» از طریق درگیر ساختن دانش‌آموزان با واقعیت‌های زندگی در قالب بازیابی تجربیات به‌دست آمده و فعالیت‌های اجتماعی، از عوامل مهم در استقرار مدرسه زندگی به‌شمار می‌روند. نتایج این پژوهش همچنین با یافته‌های مارتین (2007)، باندی (2000)، اسمیت (1997) و کانن

(1992) همخوانی دارد که به تأثیر یادگیری‌های غیررسمی، آزاد و طبیعی از نظر شکل‌دهی به شخصیت کودکان و نوجوانان اشاره داشتند.

لذا به‌منظور استقرار مدرسه زندگی پیشنهاد می‌شود که اهداف آموزشی مدرسه زندگی در تعامل با نیازها و استعدادهای دانش‌آموزان مجدداً تدوین شود. دیگر پیشنهادهاى این پژوهش از این قرار است: بازنگری در محتوای آموزشی و تربیتی براساس مراحل تحول رشد و نیازهای زیستی، روانی و اجتماعی دانش‌آموزان صورت پذیرد. به مدارس اختیارات بیشتری واگذار شود و استفاده از روش‌های تدریس فعال مانند روش حل مسئله و بارش مغزی و استفاده از روش مباحثه و گفت‌وگو با محوریت دانش‌آموزان در دستور کار قرار گیرد. در استخدام معلمان و مدیران، به خلاقیت و توانایی‌های درونی آن‌ها امتیاز بالایی تعلق گیرد؛ همچنین استفاده از ارزشیابی کیفی، همچون استفاده از مشاهدات، سؤال‌های شفاهی و نظر معلم درخصوص دروسی که ارزشیابی کمی ثمربخش نیست. ساختمان مدرسه با رشته تحصیلی تناسب داشته باشد؛ زیرا ساختمان مدرسه نیز حاوی پیام است. به زیباسازی فضای مدرسه و نیز فراهم کردن شرایطی که شاگردان در آن احساس آرامش کنند، توجه شود. به فعالیت‌های آموزشی و تربیتی توسعه و تعمیق داده شود تا محیط رسمی مدرسه، به قصد درآمیزی آموخته‌های مدرسه با چالش‌ها و موانع زندگی، به محیط‌های طبیعی زندگی تبدیل شود. «زندگی مدرسه‌ای» از طریق مشارکت شاگردان در اداره مدرسه به «مدرسه زندگی» بدل شود. دانش‌آموزان با واقعیت‌های زندگی در قالب بازیابی تجربیات به‌دست‌آمده و فعالیت‌های اجتماعی درگیر شوند. به‌منظور سلامت جسم و روان شاگردان، بر ورزش و بازی تأکید شود. به‌منظور بانشاط کردن یادگیری و پایدارشدن آن، از هنر به‌ویژه نمایش در تدریس استفاده شود. با والدین ارتباطی صمیمانه و مؤثر برقرار شده و از نظر آن‌ها در زمینه‌های آموزشی و فرهنگی بهره برده شود. حضور شاگردان در مدرسه در غیر ساعات آموزشی و استفاده بهینه از آن لحاظ شود. مهارت‌های شهروندی چون مشارکت، مسئولیت‌پذیری، انضباط، صداقت، محبت و همدلی، قانون‌پذیری؛ افزایش آگاهی مردم (جامعه) در زمینه مزایای استقرار مدرسه زندگی تقویت شود. والدین نیز جهت فرهنگ‌سازی در این خصوص آموزش ببینند.

منابع

- حوریزاد، بهمن. (1384). *بینشی نو در غنی‌سازی مدرسه*. تهران: لوح زرین. چاپ ششم.
- دیویی، جان. (1900). *مدرسه و اجتماع*. ترجمه مشفق همدانی (1343). تهران: بنگاه مطبوعاتی صفی‌علیشاه.
- سرکار آرائی، محمدرضا. (1381). *فرهنگ آموزش در ژاپن*. تهران: روزنگار.
- سرکار آرائی، محمدرضا. (1382). *اصلاحات آموزشی و مدرن‌سازی*. تهران: روزنگار.
- صفوی، امان‌الله. (1372). *تعلیم و تربیت جهانی در قرن بیستم*. تهران: قطره.
- کاردان، علی‌محمد. (1381). *سیر آراء تربیتی در غرب*. تهران: سمت.
- فتحی‌واجارگاه، کوروش؛ کشاورز، سوسن؛ تاجیک اسماعیلی، عزیزا...؛ خسروی، علی‌اکبر؛ دیباو اجاری، طلعت؛ پورصادقی، حبیب‌اله؛ رحمتی، مریم و گیتا زندیه. (1392). «مدرسه زندگی باید در پی تربیت کدام شهروند مطلوب باشد؟» *دوفصلنامه مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی*، 6، 11، 44-9.
- کریمی، عبدالعظیم. (1390). «همانندی‌های مدرسه زندگی با زندگی مدرسه‌ای». *فصلنامه تعلیم و تربیت*، 111، 131-105.
- ماهر و زاده، طویه و عباسی، منصوره. (1391). «مدرسه زندگی، ماهیت و چگونگی تحقق آن». *اندیشه‌های نوین تربیتی*، 1، صص 147-170.
- منصور، محمود. (1390). «مدرسه زندگی درگیر برنامه و روش‌ها». *فصلنامه تعلیم و تربیت*، 111، 20-9.
- نادری، ابوالقاسم. (1390). «تحلیل رابطه بین منابع مالی و عملکرد آموزشی مناطق آموزش و پرورش شهر تهران». *فصلنامه برنامه‌ریزی در بودجه*. سال شانزدهم، 1، صص 129-159.
- ناظمی، مهدی. (1388). «سیاست تحول در نظام آموزش و پرورش کشور». *راهبرد یاس*، 18، 267-244.
- نلر، جرج. اف. (1971). *آشنایی با فلسفه آموزش و پرورش*. ترجمه فریدون بازرگان (1387). تهران: سمت.

- Bunday, K. M. (2000). *Learn in Freedom*. New York: John Willy.
- Cannon, C., Berry, L., Lyons, K. (1992). *Social work in Europe*, London. Macmillan.
- Smith, M. (2005). *Introducing informal education*, www.Infed.Org
- Martin, E. P., Seligman, R., K., Jaycox, L., Gillham, J. (2007). *The Optimistic Child: Proven Program to Safeguard Children from Depression & Build Lifelong Resilience*. New York: Free Press.
- Brooks, J.G. (2002). *Schooling for life reaming the essence of learning*, Virginia: ASCD.
- Torney-Purta, J., Schwille, J., Amadeo, J. (1999). *Civic education across*. New York: Amacom.

Mc Donald L., Bradish, D. C., Billingham, S., Dibble, N., Rice, C. (1991). Families and schools together: An innovative substance abuse prevention program. Social work in Education. Paris: P.U.F.

Prakash, M.S. (2008). Escaping education, living as learning within grassroots cultures.

مقایسه اثربخشی مدیریت مدارس هیأت امنایی با مدیریت مدارس عادی مقطع متوسطه شهر اردبیل

صدرالدین ستاری،^{1*} سالار قنبری²

دریافت مقاله: 94/10/1 پذیرش مقاله: 95/1/30

چکیده

تحقیق حاضر با هدف مقایسه اثربخشی مدیریت مدارس هیأت امنایی و مدارس عادی مقطع متوسطه شهر اردبیل از دیدگاه معلمان با روش تحقیق توصیفی - پیمایشی انجام گرفت. جامعه آماری مورد مطالعه در این پژوهش، همه معلمان مقطع متوسطه شهر اردبیل بودند که تعداد آن‌ها در مدارس هیأت امنایی 300 نفر و در مدارس عادی 900 نفر و جمعاً 1200 نفر است. از این میان 292 نفر از معلمان به روش تصادفی طبقه‌ای، به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. ابزار گردآوری اطلاعات پرسش‌نامه استاندارد اثربخشی مدیریت مدارس بالدوین بود. روایی محتوایی و صوری پرسش‌نامه مورد تأیید صاحب نظران قرار گرفت و پایایی ابزار با روش ضریب آلفای کرونباخ برابر 0/89 محاسبه شد. همچنین تجزیه و تحلیل اطلاعات با استفاده از آمار توصیفی و آزمون t انجام گرفته است. نتایج تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد که اکثر مدارس هیأت امنایی مورد مطالعه دارای اثربخشی بیشتری هستند و از مقایسه اثربخشی مدارس مذکور پی می‌بریم که مدارس هیأت امنایی اثربخش‌تر از مدارس عادی‌اند. همچنین تفاوت معنی‌داری از نظر میزان اثربخشی در مدارس پسرانه و دخترانه وجود ندارد.

کلید واژگان: اثربخشی سازمانی، مدارس هیأت امنایی، شهر اردبیل

1. دانشیار دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اردبیل، گروه علوم تربیتی
2. کارشناس ارشد رشته مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز
* نویسنده مسئول:

مقدمه

آموزشگاه و مدرسه به‌منزله رکن اساسی تعلیم و تربیت رسمی، سعی در تحقق هدف‌های آموزش و پرورش دارد. سازمان‌های آموزشی هر جامعه، همانند سازمان‌های دیگر، تحقق اهداف خود را در اولویت قرار می‌دهند و این موضوع زمینه بررسی و مطالعه اثربخشی مدرسه را فراهم می‌کند (هوی، 1985).

برای ارزیابی عملکرد سازمانی، دو شاخص اثربخشی و کارایی به کار برده می‌شوند. عملکرد سازمانی و اثربخشی سازمانی رابطه تنگاتنگی با یکدیگر دارند؛ به گونه‌ای که تحقیقات مربوط به مقالات و مجلات مدیریتی طی 35 سال گذشته نشان می‌دهد دو مفهوم عملکرد و اثربخشی از یکدیگر مستقل نبوده‌اند و در هم تنیده هستند (شنهای و همکاران، 1994). از دهه 1950 میلادی تاکنون، بخشی از ادبیات نظریه سازمانی به تعریف، تبیین و تحلیل اثربخشی سازمانی توجه داشته است و اثربخشی سازمانی برای همه سازمان‌ها، مسئله‌ای ضروری و اساسی شمرده می‌شود (روجاس، 2000).

اثربخشی در سازمان‌های آموزشی از مباحث بسیار مهمی بوده که مدت‌هاست توجه صاحب‌نظران و مسئولان سازمان‌های آموزشی را به خود مشغول داشته و نظرات مختلف و تا حدودی مشابه درباره آن بیان شده است. درواقع منظور از اثربخشی، بررسی میزان مؤثر بودن اقدامات انجام‌شده برای دستیابی به اهداف ازپیش‌تعیین‌شده است. اثربخشی سازمان عبارت است از درجه یا میزانی که سازمان به هدف‌های موردنظر خود نائل می‌آید. به بیان ساده‌تر، اثربخشی را می‌توان «انجام کارهای درست» نامید. اثربخشی نشان می‌دهد که تا چه میزان از تلاش انجام‌شده، نتایج موردنظر حاصل شده است (زارعی، 1384، 60).

در اثربخشی سازمانی هم باید به وسایل، امکانات، فرایند و همچنین نتایج آن توجه شود. اثربخشی سازمانی وضعیتی است که در آن سازمان موردنظر، منابع را به میزان محدود مصرف کند و بتواند با توجه به معیارهای تعیین‌شده به اهداف دست یابد (رابینز؛ ترجمه الوانی و دانایی‌فرد، 1380).

پیتر دراکر¹ معتقد است اثربخشی یعنی انجام‌دادن کارهای درست. از نگاه دراگر اثربخشی کلید موفقیت سازمان محسوب می‌شود. به عبارت ساده‌تر در هر مطالعه اثربخشی، میزان تحقق اهداف اندازه‌گیری می‌شود. اما به نظر می‌رسد برای تعریف مفهوم اثربخشی باید گامی فراتر نهاد؛ به این معنا که اثربخشی هنگامی حاصل خواهد شد که ابتدا نیازهای آموزشی به‌روشنی تشخیص داده شود؛ سپس برنامه مناسبی برای برطرف‌ساختن نیازها طراحی شود؛ دیگر اینکه

برنامه طراحی شده به درستی اجرا شود؛ در پایان هم ارزیابی مناسبی از فرایند آموزش و در نهایت دستیابی به اهداف صورت گیرد (سلطانی، 1380، 41).

شورای عالی آموزش و پرورش، آیین نامه توسعه مشارکت های مردمی در مدارس به شیوه مدیریت هیأت امنایی را در پانزده ماده و در تاریخ یکم آبان ماه سال هزار و سیصد و هشتاد و هشت به تصویب رساند. اهداف این اقدام را می توان این گونه برشمرد: کمک به اجرای ماده 13 قانون مدیریت خدمات کشوری و ماده 144 قانون برنامه چهارم توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی کشور؛ هم راستایی با قانون تشکیل شوراهای آموزش و پرورش در استان ها و شهرستان ها و سیاست مدرسه محوری؛ ارتقای کیفیت برنامه های آموزشی و تربیتی مدارس؛ جلب و توسعه مشارکت های مردمی و خیرین در احداث و اداره امور مدارس؛ تقویت نظام مدیریتی، مالی و اجرایی مدارس مبتنی بر گسترش عدالت آموزشی و پیمان سپاری مدیریت مدارس (شورای عالی آموزش و پرورش، 1388).

همان طور که ملاحظه می شود، ارتقای کیفیت برنامه های آموزشی و تربیتی مدارس و تقویت نظام مدیریتی از اهداف عمده تاسیس مدارس هیأت امنایی به شمار می رود. حال از تاریخ 88/2/1 با گذشت چند سال از فعالیت این مدارس، به نظر می رسد ارزیابی میزان اثربخشی و مقایسه آن با مدیریت مدارس عادی به عنوان مسئله ای اساسی در نظام آموزشی مطرح باشد؛ چراکه موفق نبودن مدیریت هیأت امنایی و ضعف های احتمالی اش به عنوان تجربه ای نوین در مدیریت مدارس ممکن است به نظام آموزشی کشور آسیب برساند و صدمات آموزشی و علمی آن، دانش آموزان را دچار افت تحصیلی کند؛ از طرف دیگر، آگاهی از قوت های مدیریت هیأت امنایی و مقایسه آن با مدیریت مدارس عادی می تواند در راستای توسعه این قبیل مدارس و تقویت نظام آموزشی، مؤثر واقع شود و با ارزیابی علمی از میزان اثربخشی الگوهای مختلف مدیریت مدارس می توان به الگو و ساختار پایداری در نظام آموزشی کشور دست یافت (بنی سی، 1386، 72).

با وجود اینکه تحقیق و بررسی در زمینه اثربخشی سازمانی قدمتی طولانی دارد، به ندرت این امکان وجود دارد که بتوان مطالعات مختلف درباره اثربخشی سازمانی را با هم مقایسه کرد؛ زیرا تعداد اندکی از این مطالعات از معیارهای مشترک برای تعیین اثربخشی استفاده کرده اند و اثربخشی یک برچسب شناسایی روی تعداد وسیعی از پدیده های سازمانی از دیدگاهی گسترده و متنوع است (کامرون، 1978).

تحقیقات کرانباخ،² دیکن³ (1976) و برک⁴ (1979) نشان داده اند که برخی مدارس نه تنها اثربخشی بیشتری نسبت به مدارس دیگر دارند، بلکه به گونه ای مؤثرتر می توانند با تفاوت های

1. Kranbakh

فرهنگی که در حوزه آن‌هاست، تعاملی سازنده داشته باشند؛ به‌خصوص انتظاراتی که در مورد رفتار شاگردان وجود دارد و بخشی از فرهنگ مدرسه است، اثربخشی حیاتی این‌گونه مدارس را انکارناپذیر می‌سازد (پورکی و اسمیت، 1982). مطالعات متعددی به بررسی و تحلیل ویژگی‌ها و مشخصات مدارس اثربخش پرداخته‌اند که در ادامه به برخی از آن‌ها اشاره می‌شود:

تریسمن¹ برای ارزیابی اثربخشی مدارس، چهار بُعد را ذکر کرده است: 1. انتظارات والا در زمینه عملکرد دانش‌آموزان؛ 2. جو و محیط خوب و مساعد درسی؛ 3. تأکید بر مهارت‌های اساسی؛ 4. مبادله عقاید و افکار بین کارکنان و معلمان. آرمور² برای ارزیابی مدارس، شش بُعد را بیان کرده است: 1. احساس قوی معلمان از کارایی و انتظارات زیاد علمی از دانش‌آموزان؛ 2. کلاس‌های منظم؛ 3. سطح بالای تعادل بین والدین و معلمان؛ 4. خدمات آموزشی مداوم؛ 5. تعادل بین نقش رهبری مدیران و خودمختاری معلمان؛ 6. انعطاف‌پذیری معلمان در زمینه سازگاری با روش‌های آموزشی. بروک آور و لی زوت³ برای ارزیابی مدارس، پنج بُعد را ذکر کرده‌اند: 1. تأکید علمی درخصوص دانش‌آموزان؛ 2. باور معلمان درباره توانمندی خوب یادگیری محصلان؛ 3. انتظارات قوی محصلان از فرایندهای آموزشی؛ 4. الزام و احساس مسئولیت بیشتر اجتماعی؛ 5. همکاری والدین با مدرسه. لوین و استارک⁴ هفت مؤلفه را در تحقیق خود ذکر کرده‌اند: 1. هماهنگی لازم میان برنامه‌ها، امکانات و مواد امتحانی؛ 2. تأکید بر نیازهای آموزش برای افزایش موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان؛ 3. تأکید بر توجه به مهارت‌های شناختی؛ 4. توجه به تحقق امکانات و منابع آموزشی و تدریس؛ 5. هماهنگی بین تکالیف درسی، برنامه‌ریزی آموزش با تأکید بر مشارکت در تصمیم‌گیری؛ 6. رهبری مدرسه با تأکید بر موفقیت دانش‌آموزان براساس مهارت‌های اساسی؛ 7. نظارت و کنترل بر روند پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان (زکی، 1389).

مالفورد مشخصات مدارس اثربخش را در ده ویژگی، فهرست کرده است: 1. هدف‌داری؛ 2. انتظارات (انتظارات زیاد معلمان از دانشجویان)؛ 3. توجه به پیشرفت تحصیلی (کسب مهارت‌های اساسی در زمینه‌های تحصیلی)؛ 4. بازخورد (به پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان به‌طور یکنواخت و مکرر نظارت می‌شود)؛ 5. استراتژی‌های مثبت و برانگیزاننده (جو مثبت و دوستانه کمک می‌کند که دانش‌آموزان تصویر مثبتی از مفهوم خویشتن داشته باشند)؛ 6. حس تعلق به جامعه؛

2. Diken

3. Berk

1. trysman

2. armor

3. brook awr & lizzoot

4. Levin & stark

7. رهبری (رهبری قوی سازنده و وجود برنامه‌های منظم برای رشد حرفه‌ای معلمان)؛ 8. مسئولیت‌پذیری؛ 9. مشارکت‌دادن؛ 10. سیستم حمایتی (مالفورد، 1987).

کادول و اسپنکس¹ ویژگی‌های مدارس اثربخش را در موارد ذیل شرح داده‌اند: 1. هدف و جهت مدیران و کارمندان؛ 2. پاداش و قدردانی؛ 3. استاندارد انجام کار؛ 4. مشارکت و کار گروهی؛ 5. هماهنگی و همکاری؛ 6. سیستم‌های حمایت رسمی؛ 7. رشد منابع انسانی؛ 8. روابط با محیط خارجی (زکی، 1389).

در تحقیقی که در سال 1990 در ایالات متحده انجام شد، ویژگی‌های مدارس اثربخش در آمریکا عبارت بودند از: 1. فرهنگ و فضای مؤثر مدرسه؛ 2. توجه به اکتساب دانش‌آموزان در امر مهارت‌های محوری؛ 3. کنترل پیشرفت دانش‌آموزان؛ 4. پیشرفت کارکنان در مدرسه؛ 5. رهبری و مدیریت برجسته؛ 6. مشارکت والدین؛ 7. به‌کارگیری خدمات و وسایل آموزشی به‌طور مؤثر؛ 8. مشارکت دانش‌آموزان؛ 9. جلسات ساختارمند؛ 10. تدریس به شیوه فعال و نوین؛ 11. ارزشیابی مکرر از میزان رسیدن به اهداف (خدایی، 1387).

حسینی و سامری مطالعه‌ای تحت‌عنوان «بررسی اثربخشی سازمانی مدارس متوسطه ناحیه یک شهر ارومیه» با استفاده از مدل پارسونز انجام داده‌اند. نتایج پژوهش حاکی از آن است که مدارس دخترانه اثربخش‌تر از مدارس پسرانه هستند و بین اثربخشی سازمانی مدارس و مؤلفه‌های آن (نوآوری، تعهد سازمانی، رضایت شغلی و روحیه دبیران) رابطه معنادار و همبستگی مستقیم وجود دارد و هر چه نوآوری، تعهد سازمانی، رضایت شغلی و روحیه دبیران بالاتر باشد، میزان اثربخشی سازمانی مدرسه نیز بیشتر می‌شود (حسینی و سامری، 1389).

نیکنامی و مهدیان مطالعه‌ای تحت‌عنوان «تبیین ابعاد و مؤلفه‌های مدارس اثربخش و ارائه مدلی برای بهبود اثربخشی در مدارس کشور» انجام داده‌اند. نتایج به‌دست‌آمده نشان داد که وضعیت موجود مدارس از نظر برخورداری از ابعاد و مؤلفه‌های مدرسه اثربخش، کمتر از مقدار متوسط ارزیابی شده است (نیکنامی و مهدیان، 1388).

زکی مطالعه‌ای در زمینه بررسی اثربخشی سازمانی مدرسه و عوامل اجتماعی آموزشی مؤثر بر آن انجام داده است. نتایج تحقیق معرف این است که میزان اثربخشی سازمانی مدرسه زیاد ارزیابی شده و نشان‌دهنده این است که عوامل یازده‌گانه اثربخشی به‌ترتیب اهمیت عبارت‌اند از: رهبری آموزشی اثربخش، فضای مثبت مدرسه، فراوانی ارزیابی و کنترل موفقیت دانش‌آموزان، تأکیدات روشن و شفاف علمی، مشارکت معلمان در تصمیم‌گیری‌های مدرسه و فعالیت‌های آموزشی، حداکثر فرصت‌های یادگیری، انتظارات زیاد آموزشی، محیط امن و منظم مدرسه، رشد

حرفه‌ای معلمان، تأکید بر مهارت‌های اساسی و ضرورت التزام و وجود ارتباط بین خانه و مدرسه. یافته‌های پژوهش بیانگر این است که ویژگی‌های چهارگانه معلمان (جنس، سن، سنوات شغلی و تحصیلات) در اثربخشی سازمانی مدارس تأثیری ندارد (زکی، 1389).

برنت به مقایسه مدارس دولتی و مدارس سنتی از لحاظ اثربخشی آموزشی پرداخته است و به این سؤال پاسخ می‌دهد که آیا مدارس دولتی نسبت به مدارس عمومی سنتی در 8 منطقه بزرگ آموزشی ایالات اوهایو امتیاز بیشتری دارند؟ این تحقیق برای مقایسه درصدهای آزمون پیشرفت مهارتی دانش‌آموزان در آزمون حرفه‌ای اوهایو (ارزیابی پیشرفت اوهایو) طراحی شده که براساس چارچوب تکنیک‌ها و زمینه‌های انتقادی نژادی و چارچوب انتقادی فمینیستی شکل گرفته است. نتایج این مطالعه نشان می‌دهد که مدارس دولتی عملکرد چشمگیر بهتری نسبت به مدارس سنتی نداشتند و در موارد اندکی که تفاوت مشاهده می‌شود، ناشی از الگوپذیری مدارس سنتی از مدارس دولتی همتای خود است (برنت، 2011).

دیویس و الیسون در مطالعه‌ای، کیفیت مدرسه شامل ارتباطات، محیط کاری، حمایت حرفه‌ای، کیفیت آموزش و محیط حرفه‌ای را به‌عنوان شاخص‌های اثربخشی سازمانی مدرسه بررسی کرده‌اند و نتیجه گرفته‌اند که ارتباطات در مدارس، محیط کاری، حمایت حرفه‌ای، کیفیت آموزش و محیط حرفه‌ای در اثربخشی سازمانی مدارس تأثیر مستقیم دارند (دیویس و الیسون، 1997).

با توجه به مطالب ذکرشده، مسئله اصلی پژوهش حاضر این است که آیا مدیریت مدارس هیأت‌امنائی و مدارس عادی از لحاظ اثربخشی متفاوت است و آیا مدارس هیأت‌امنائی توانسته‌اند در راستای اهداف خود و در جهت افزایش اثربخشی آموزش مؤثر واقع شوند؟

روش‌شناسی

تحقیق حاضر از نظر نحوه گردآوری اطلاعات توصیفی - پیمایشی و از نظر هدف تحقیق، تحقیق کاربردی است.

جامعه مورد مطالعه همه مدارس مقطع متوسطه آموزش و پرورش ناحیه یک و دو شهر اردبیل هستند. واحد آماری معلمان مدارس مذکور بوده که تعداد آن‌ها در مدارس هیأت‌امنائی 300 نفر و در مدارس عادی 900 نفر و جمعاً 1200 نفر است. روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای بوده و حجم نمونه با استفاده از جدول کرجسی و مورگان از جامعه موردنظر تعداد 292 نفر از معلمان شاغل در مدارس محاسبه شده است.

ابزار اصلی گردآوری داده‌های تحقیق، پرسش‌نامه استاندارد اثربخشی سازمانی مدارس بالدوین (1998) بوده که 67 گویه با طیف لیکرت پنج‌گزینه‌ای (کاملاً موافق، موافق، نظری ندارم، مخالف، کاملاً مخالف) دارد و به سنجش یازده بُعد اثربخشی مدرسه شامل رهبری آموزشی، تأکيدات روشن و شفاف، محیط امن و منظم، جو مثبت مدرسه، انتظارات زیاد دانش‌آموزان، فراوانی ارزیابی و کنترل موفقیت، تأکید بر مهارت‌های اساسی، ارتقای فرصت‌های یادگیری، الزام در تقویت ارتباط بین خانه و مدرسه، رشد حرفه‌ای و مشارکت معلمان در تصمیم‌گیری از دیدگاه معلمان می‌پردازد.

روایی صوری و محتوایی ابزار تحقیق با استفاده از نظر متخصصان و پایایی ابزار نیز از طریق ضریب آلفای کرونباخ¹ محاسبه شد. این ضریب برابر با 0/89 به دست آمد که نشانگر پایایی بالای ابزار گردآوری اطلاعات است. در استخراج و پردازش آماری داده‌ها از بسته نرم‌افزاری SPSS و برای پاسخ به سؤالات تحقیق از آمار توصیفی (فراوانی، درصد، میانگین و...) و آمار استنباطی (آزمون t تک‌گروهی و دو گروه مستقل) استفاده شده است.

یافته‌ها

برای تحلیل داده‌های تحقیق باید مشخص کنیم که به آزمون‌های پارامتریک نیاز داریم یا می‌توانیم از آزمون‌های ناپارامتریک استفاده کنیم؛ به همین منظور برای تعیین نرمال بودن توزیع داده‌ها از آزمون کولموگراف اسمیرنف استفاده شده که نتایج آن در جدول (1) زیر آمده است:

جدول (1): آزمون نرمال بودن داده‌ها (کولموگروف و اسمیرنف)

اثربخشی	حداکثر تفاوت
0/113	مطلق
0/031	مثبت
-0/113	منفی
0/963	کولموگروف و اسمیرنف
0/311	سطح معنی‌داری

نتایج آزمون کولموگروف نشان می‌دهد که با توجه به بیشتر بودن سطح معنی‌داری آزمون (Sig=0/311) از 0/05 داده‌های گردآوری شده دارای توزیع نرمال است و می‌توان از آزمون‌های پارامتریک در تحلیل داده‌ها استفاده کرد.

سؤال اول: میزان اثربخشی مدیریت مدارس هیأت‌امنایی چقدر است؟

جدول (2): میانگین و نتیجه آزمون t مؤلفه‌های اثربخشی سازمانی در مدارس هیأت امنایی

1. Cronbach's alpha

مؤلفه	میانگین	انحراف معیار	مقدار t	سطح معنی داری
رهبری آموزشی	4/15	0/869	11/35	0/000
تأکیدات روشن و شفاف	3/92	0/807	9/82	0/000
محیط امن و منظم	4/22	0/760	13/81	0/000
جو مثبت مدرسه	4/20	0/860	11/97	0/000
انتظارات زیاد	4/02	0/837	10/50	0/000
فراوانی ارزیابی و کنترل موفقیت	3/95	0/963	8/46	0/000
تأکید بر مهارت‌های اساسی	3/80	1/073	6/39	0/000
ارتقاء فرصت های یادگیری	4/20	0/721	14/36	0/000
الزام در تقویت ارتباط بین خانه و مدرسه	3/94	0/781	10/40	0/000
رشد حرفه‌ای	3/96	0/930	8/90	0/000
مشارکت معلمان در تصمیم‌گیری	4/14	0/853	11/52	0/000
مجموع (اثربخشی)	4/04	0/749	11/99	0/000

نتایج جدول نشان می‌دهد که در مدارس هیأت‌امنایی، میانگین هر یک از مؤلفه‌های اثربخشی با میانگین نظری (3) تفاوت معنی‌داری دارد و میانگین تمام مؤلفه‌ها از 3 بیشتر و بالاتر است.

جدول (3): فراوانی و نتیجه آزمون خی دو سطوح اثربخشی مدارس هیأت‌امنایی

میزان اثربخشی	فراوانی مشاهده‌شده	درصد	فراوانی موردانتظار	مقدار خی دو	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
اثربخشی پایین	3	4/ 1	24/7	66/027	2	00/0
اثربخشی متوسط	14	18/9	24/7			
اثربخشی بالا	57	77	24/7			
جمع	74	100	-			

برای محاسبه میزان اثربخشی مدارس در مقیاس رتبه‌ای، جمع نمرات اکتسابی واحدهای آماری با توجه به حداقل ممکن (67) و حداکثر ممکن (335) براساس دامنه تغییرات در سه گروه (پایین، متوسط و بالا) طبقه‌بندی شده و فراوانی و درصد برای آن‌ها محاسبه شده است. جدول فوق میزان اثربخشی مدارس هیأت‌امنایی را نشان می‌دهد. براساس داده‌ها و نتایج حاصل

از آزمون اثربخشی، 77 درصد معلمان معتقدند که این مدارس دارای اثربخشی بالا هستند و 19 درصد آن‌ها را دارای اثربخشی در حد متوسط می‌دانند و چهار درصد با اثربخشی پایین آن‌ها موافق‌اند. همچنین نتایج آزمون خی دو تک‌متغیره نشان می‌دهد که اکثر مدارس هیأت‌امنائی اثربخشی بیشتری دارند.

سؤال دوم: میزان اثربخشی مدیریت مدارس عادی چقدر است؟

جدول (4): میانگین و نتیجه آزمون t مؤلفه‌های اثربخشی سازمانی در مدارس عادی

مؤلفه	میانگین	انحراف معیار	مقدار t	سطح معنی‌داری
رهبری آموزشی	3/60	0/886	10/023	0/000
تأکیدات روشن و شفاف	3/43	0/824	7/651	0/000
محیط امن و منظم	3/39	0/994	5/743	0/000
جو مثبت مدرسه	3/43	0/959	6/691	0/000
انتظارات زیاد	3/38	0/840	6/628	0/000
فراوانی ارزیابی و کنترل موفقیت	3/30	1/054	4/133	0/000
تأکید بر مهارت‌های اساسی	3/02	1/051	0/399	0/690
ارتقاء فرصت‌های یادگیری	3/34	0/840	5/887	0/000
الزام در تقویت ارتباط بین خانه و مدرسه	2/99	0/969	-0/175	0/862
رشد حرفه‌ای	3/45	0/880	7/557	0/000
مشارکت معلمان در تصمیم‌گیری	3/34	0/994	5/109	0/000
مجموع (اثربخشی)	3/35	0/764	6/757	0/000

نتایج جدول (4) نشان می‌دهد که در مدارس عادی، میانگین نمرات کسب‌شده در مؤلفه‌های رهبری آموزشی، تأکیدات روشن و شفاف، محیط امن و منظم، جو مثبت مدرسه، انتظارات زیاد، فراوانی ارزیابی و کنترل موفقیت، ارتقای فرصت‌های یادگیری، رشد حرفه‌ای و مشارکت معلمان در تصمیم‌گیری با میانگین نظری (3) تفاوت معنی‌داری دارد و میانگین مؤلفه‌های مذکور از 3 بیشتر و بالاتر بوده که نشانگر اثربخشی بالای مدیریت مدارس عادی در مؤلفه‌های یادشده است. اما میانگین نمرات کسب‌شده در مؤلفه‌های تأکید بر مهارت‌های اساسی، الزام در تقویت ارتباط بین خانه و مدرسه تفاوت معنی‌داری با میانگین 3 نداشته‌اند.

جدول (5): فراوانی و نتیجه آزمون خی دو سطوح اثربخشی مدارس عادی

میزان اثربخشی	فراوانی مشاهده شده	درصد	فراوانی مورد انتظار	مقدار خی دو	درجه آزادی	سطح معنی داری
اثربخشی پایین	24	11	72/7	55/083	2	00/0
اثربخشی متوسط	112	51/4	72/7			
اثربخشی بالا	82	37/6	72/7			
جمع	218	100	-			

نتایج جدول میزان اثربخشی مدارس عادی را از دیدگاه معلمان نشان می‌دهد. براساس داده‌ها و نتایج حاصل، از دیدگاه 38 درصد معلمان، این مدارس اثربخشی بالایی دارند. 51 درصد برای آن‌ها اثربخشی متوسط متصور هستند و 11 درصد به اثربخشی پایین آن‌ها رأی داده‌اند. همچنین نتایج آزمون خی دو تک‌متغیره نشان می‌دهد که اکثر مدارس عادی اثربخشی بالایی دارند.

سؤال سوم: آیا بین میزان اثربخشی مدیریت مدارس هیأت امنایی و مدارس عادی در آموزش و پرورش اردبیل تفاوت وجود دارد؟

جدول (6): مقایسه میانگین میزان اثربخشی مدارس هیأت امنایی با مدارس عادی

تفاوت میانگین	سطح معنی داری	درجه آزادی	مقدار t	آزمون یکنواختی واریانس ها		انحراف معیار	میانگین	گروه های مورد مقایسه
				سطح	مقدار F			
46/49	0/000	290	6/784	0/512	0/4431	50/17	270/92	مدارس هیأت امنایی
						51/19	224/43	مدارس عادی

براساس داده‌های جدول فوق، میانگین میزان اثربخشی از دیدگاه معلمان در مدارس هیأت‌امنائی 270/9 و در معلمان مدارس عادی 224/4 است. این داده‌ها نشانگر بالابودن میزان اثربخشی مدارس هیأت‌امنائی از دیدگاه معلمان است. نتایج آزمون t با توجه به سطح معنی‌داری (Sig=0/000) که از $\alpha = 0.01$ کوچک‌تر است، نشان می‌دهد که میزان اثربخشی مدیریت مدارس هیأت‌امنائی و مدارس عادی در سطح 99 درصد اطمینان تفاوت معنی‌داری دارد؛ بدین معنی که میانگین اثربخشی مدارس هیأت‌امنائی از اثربخشی مدارس عادی بیشتر است.

سؤال چهارم: آیا بین مدارس دخترانه و پسرانه از لحاظ میزان اثربخشی مدیریت مدارس هیأت‌امنائی و عادی تفاوت وجود دارد؟

جدول (7): آزمون t مقایسه میانگین میزان اثربخشی در بین مدارس دخترانه و پسرانه

تفاوت میانگین	سطح معنی‌داری	درجه آزادی	مقدار t	آزمون یک‌نواختی واریانس‌ها			میانگین	تعداد	گروه‌های مورد مقایسه
				سطح معنی‌داری	F مقدار	انحراف معیار			
-7/36	0/252	288/81	-1/149	0/003	0/956	54/57	232/40	146	مدارس پسرانه
						54/83	239/76	146	مدارس دخترانه

براساس داده‌های جدول (7) میزان اثربخشی از دیدگاه معلمان در میان مدارس پسرانه 232/40 و در مدارس دخترانه 239/76 است. نتایج آزمون t با توجه به سطح معنی‌داری (Sig=0/252) که از $\alpha = 0.05$ بزرگ‌تر است، نشان می‌دهد که تفاوت معنی‌داری از نظر میزان اثربخشی مدیریت بین مدارس پسرانه و دخترانه در سطح 95 درصد اطمینان وجود ندارد. اگرچه میزان اثربخشی مدیریت در مدارس دخترانه بیشتر از مدارس پسرانه است، این تفاوت مشاهده‌شده (7/36-) ناشی از خطای نمونه‌گیری است.

جدول (8): مقایسه میانگین میزان اثربخشی در بین مدارس عادی دخترانه و پسرانه

تفاوت میانگین	سطح معنی داری	درجه آزادی	آزمون یکنواختی واریانس ها		انحراف معیار	میانگین	تعداد	گروه های مورد مقایسه
			مقدار t	سطح معنی داری				
-2/86	0/682	216	-0/411	0/940	50/84	222/93	109	مدارس پسرانه
					51/69	225/79	109	مدارس دخترانه

براساس داده های جدول (8) میانگین میزان اثربخشی مدیریت از دیدگاه معلمان در مدارس عادی پسرانه 222/93 و در معلمان مدارس عادی دخترانه 225/79 است. نتایج آزمون t با توجه به سطح معنی داری (Sig=0/682) که از $\alpha = 0.05$ بزرگ تر است، نشان می دهد که تفاوت معنی داری از نظر میزان اثربخشی در بین مدیریت مدارس عادی دخترانه و پسرانه در سطح 95 درصد اطمینان وجود ندارد.

جدول (9): مقایسه میزان اثربخشی در بین مدارس هیأت‌امنائی دخترانه و پسرانه

تفاوت میانگین	سطح معنی‌داری	درجه مقدار t	آزمون یک‌ساختی واریانس‌ها		انحراف معیار	میانگین	تعداد	گروه‌های مورد مقایسه
			سطح معنی‌داری	F مقدار				
-23/78	0/041	64/97	0/037	4/52	56/55	259/03	37	مدارس پسرانه
		-2/085			40/19	282/81	37	مدارس دخترانه

براساس داده‌های جدول (9) میانگین میزان اثربخشی از دیدگاه معلمان در مدارس هیأت‌امنائی پسرانه 259/03 و در معلمان هیأت‌امنائی دخترانه 282/81 است. نتایج آزمون t با توجه به سطح معنی‌داری ($Sig=0/041$) که از $\alpha = 0/05$ کوچک‌تر است، نشان می‌دهد که تفاوت معنی‌داری از نظر میزان اثربخشی در بین مدیریت مدارس هیأت‌امنائی پسرانه و دخترانه در سطح 95 درصد طمینان وجود دارد و میزان اثربخشی در مدارس هیأت‌امنائی دخترانه بیشتر از مدارس پسرانه است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف مقایسه اثربخشی مدیریت مدارس هیأت امنایی با مدیریت مدارس عادی شهر اردبیل انجام شده است. نتایج نشان می‌دهد که میزان اثربخشی مدارس هیأت امنایی در مقایسه با مدارس عادی بیشتر است و اثربخشی این مدارس با هم تفاوت معنی‌داری دارند. یافته‌های سؤال اول تحقیق حاکی از آن است که 77 درصد معلمان معتقدند که مدارس هیأت امنایی اثربخشی بالایی دارند. 19 درصد، آن‌ها را دارای اثربخشی متوسط می‌دانند و 4 درصد موافق اثربخشی پایین آن‌ها هستند. همچنین یافته‌های سؤال دوم تحقیق حاکی از آن است که 38 درصد معلمان معتقدند مدارس عادی اثربخشی بالا دارند. 51 درصد با اثربخشی در حد متوسط و 11 درصد با اثربخشی پایین موافق‌اند. نتایج تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد که 77 درصد معلمان معتقدند مدارس هیأت امنایی اثربخشی بالایی دارند؛ درحالی که 38 درصد معلمان به اثربخشی بالای مدارس عادی معتقدند. لذا مقایسه اثربخشی مدارس مذکور با توجه به نتایج آزمون t نشان می‌دهد که میزان اثربخشی مدارس هیأت امنایی و مدارس عادی در سطح 99 درصد اطمینان با هم تفاوت معنی‌داری دارد. این نتیجه با نتایج تحقیقات زکی (1389)، روغنی و همکاران (1388) و جهانیان (1387) همسویی دارد که بر رابطه بین مدیریت مشارکتی و تصمیم‌گیری براساس مشارکت با اثربخشی مدارس تأکید کرده‌اند و با نتایج تحقیق برنت (2011) همسو نیست.

یافته‌های سؤال سوم تحقیق حاکی از آن است که بین میزان اثربخشی مدارس هیأت امنایی و مدارس عادی در سطح 99 درصد اطمینان تفاوت معنی‌داری وجود دارد؛ بدین معنی که میزان اثربخشی در مدارس هیأت امنایی بیشتر از مدارس عادی است. این نتیجه با نتایج تحقیقات زکی (1389) و جهانیان (1387) همسو است.

یافته‌های سؤال چهارم تحقیق نشان می‌دهد که تفاوت معنی‌داری از نظر اثربخشی بین مدارس پسرانه و دخترانه در سطح 95 درصد اطمینان وجود ندارد؛ اما تفاوت معنی‌داری در مدارس هیأت امنایی پسرانه و دخترانه در سطح 95 درصد اطمینان وجود دارد و میزان اثربخشی در مدارس هیأت امنایی دخترانه بیشتر از مدارس پسرانه است. پس یافته دیگر تحقیق این است که تفاوت معنی‌داری از نظر میزان اثربخشی در مدارس پسرانه و دخترانه وجود ندارد. این نتیجه با نتایج تحقیق زکی (1389) همسو نبوده؛ اما با نتایج تحقیق حسنی و سامری (1389) همسو است. اما بررسی این تفاوت در مدارس عادی و هیأت امنایی به‌طور مستقل، حاکی از آن است که در بین مدارس عادی دخترانه و پسرانه تفاوت معناداری از نظر اثربخشی وجود ندارد؛ ولی این

تفاوت در مدارس هیأت‌امنایی معنی‌دار بوده و میزان اثربخشی در مدارس هیأت‌امنایی دخترانه بیشتر است.

در مجموع یافته‌های تحقیق، میزان اثربخشی آن دسته از مدارس هیأت‌امنایی را که مدیریتشان مبتنی بر مشارکت در تصمیم‌گیری و پیشبرد اهداف آموزشی است، بالاتر نشان می‌دهد. این یافته در نظریه‌های تریسمن، بروک آور و لی زوت، لوین و استارک، مالفورد (1987)، کادول و اسپنکس (به نقل از زکی، 1389) مورد تأکید و تأیید قرار گرفته است. آن‌ها نیز مشارکت در تصمیم‌گیری و پیشبرد اهداف آموزشی را از ویژگی‌های مدارس اثربخش شمرده‌اند. لذا می‌توان گفت مهم‌ترین عامل در اثربخشی سازمان و مدرسه، توانایی مدیر در به‌کارگیری روش‌های مدیریتی مناسب در هر موقعیت است؛ از جمله: ارتباط با معلم، دانش‌آموزان، اولیا و فرادستان. امروزه مدیر مدرسه صرفاً با تعدادی از افراد کار نمی‌کند؛ بلکه با متخصصانی کار می‌کند که در حیطه شغلی خود صاحب‌نظرند. معلمان در حصول هدف‌های تعلیم و تربیت یا هدف‌های آموزشی به‌طور مستقیم عمل می‌کنند؛ بنابراین خدمات و پشتیبانی اداری باید در جهت فراهم‌آوردن امکانات هرچه‌بیشتر برای ایفای وظایف فراهم شود.

با توجه به یافته‌های تحقیق برای بهبود میزان اثربخشی مدارس پیشنهاد می‌شود اقداماتی انجام گیرد از قبیل: شرکت‌دادن فعال والدین در سیاست‌گذاری‌های مدرسه؛ تنظیم برنامه‌های مدرسه توسط معلمان و اعضای انجمن اولیاء و مربیان و با مشارکت والدین دانش‌آموزان؛ ارائه برنامه درسی متنوع متناسب با نیازها، علایق و توانایی‌های دانش‌آموزان؛ استفاده مؤثر از خدمات اجتماعی نهادهای موجود در خارج از مدرسه از جمله دانشگاه‌ها، بانک‌ها، شهرداری، بهداشت و... در جهت ارتقای سطح امکانات آموزشی مدرسه؛ ایجاد هماهنگی بین انتظارات معلمان، کارکنان، دانش‌آموزان و والدین در مدرسه؛ به‌کاربردن مهارت‌های اصلی و پایه از جمله حل مسئله، تفکر انتقادی، تفکر منظم در سطح بالا توسط دانش‌آموزان در فرایند آموزشی.

پژوهش حاضر در مدارس مقطع متوسطه شهر اردبیل انجام شده است و تعمیم نتایج حاضر به سایر مدارس و موسسات آموزشی باید با احتیاط صورت گیرد. از دیگر محدودیت‌های این تحقیق می‌توان به استفاده از پرسش‌نامه خودگزارش‌دهی برای جمع‌آوری داده‌های تحقیق اشاره کرد که سوگیری معلمان در پاسخ به سؤالات پرسش‌نامه ممکن است نتایج تحقیق را متأثر سازد. همچنین محدودیت دیگر تحقیق حاضر، کمبود تحقیقات انجام‌شده مشابه بود که این امر موجب محدودیت مقایسه نتایج تحقیق حاضر با تحقیقات گذشته شد.

منابع

- بنی سی، پری‌ناز. (1386). جایگاه هیأت‌امنا در نظام آموزش عالی کشور. *اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی*، 6: 35-70.
- جهانیان، رمضان. (1387). ابعاد و مولفه‌های نظام مدیریت مدرسه‌محوری و ارائه مدل مفهومی. *فصلنامه برنامه‌ریزی درسی*، 18: 49-63.
- حسنی، محمد؛ و سامری، مریم. (1389). بررسی اثربخشی سازمانی مدارس متوسطه ناحیه یک شهر ارومیه با استفاده از مدل پارسونز. *فصلنامه مدیریت فرهنگ سازمانی*، 8: 210-224.
- خدائی، جعفر. (1387). *مقایسه اثربخشی سبک‌های رهبری خادمیت و عاملیت در مدارس راهنمایی هریس*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز.
- رابینز، استیفن. (1380). *تئوری سازمان*. ترجمه مهدی الوانی و حسن دانایی‌فرد، چاپ دوم، تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
- روغنی، مهناز؛ بهرام‌زاده، حسینعلی؛ و منفردی راز، براتعلی. (1388). بررسی رابطه بین میزان مهارت‌های مدیریتی مدیران و اثربخشی آنان در سازمان‌ها و ادارات کل دولتی شهرستان بجنورد. *فصلنامه علمی پژوهشی پژوهشنامه تربیتی*، 5(20): 161-182.
- زارعی، خدیجه. (1384). اثربخشی آموزشی. *ماهنامه تدبیر*، 166: 60-62.
- زکی، محمدعلی. (1389). عوامل اثربخشی سازمان مدارس و بررسی رابطه آن با ویژگی‌های آموزشی معلمان. *مجله علوم انسانی دانشگاه امام حسین(ع)*، 1(18): 161-173.
- سلطانی، ایرج. (1380). اثربخشی آموزش در سازمان‌های صنعتی و تولیدی. *ماهنامه تدبیر*، 119: 40-44.
- شورای عالی آموزش و پرورش. (1388). *آیین‌نامه توسعه مشارکت‌های مردمی به شیوه مدیریت هیأت امنایی در مدارس*. مصوبه هفتصد و هشتاد و هشتمین جلسه شورای عالی آموزش و پرورش در مورخه 1388/2/1.
- نیکنامی، مصطفی؛ و مهدیان، محمدجعفر. (1388). تبیین ابعاد و مولفه‌های مدارس اثربخش و ارائه مدلی برای بهبود اثربخشی در مدارس کشور. *فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار*، 3(1): 171-199.
- Baldwin, L. (1998). School Effectiveness Questionnaire (SEQ), Available From: Harcourt Brace Educational Measurement, Order Service Center, Portland, Oregon.
- Brent, E. J. (2011). Comparing Achievement between Traditional Public Schools and Charter Schools within the Big Eight Urban School Districts in Ohio, Miami University, Oxford, Ohio, 1-33.
- Cameron, K. (1978). Measuring Organizational Effectiveness in Institutions of Higher Education. *Administrative Science Quarterly*, 23: 604-629.

- Davies, B., Ellison, L. (1997). Teachers' Perceptions of School Quality and Effectiveness: Improving Schools Using Staff Attitude Surveys. *The International Journal of Educational Management*, 11(5): 222-228.
- Hoy, Ferguson. (1985). a Theoretical Framework and Exploration of Organizational Effectiveness of Schools, *Educational Administrative Quarterly*, 21(4): 117-134.
- Mulford, B. (1987). Indicator of School Effectiveness. A.C.E.R. Administration Monograph. Series N.2.Melbourn.
- Purkey, S.C., Smith M.S. (1982). Synthesis of Research on Effective School Model. *Phi Delfa Kappa*, 64:689-694.
- Rojas, R. (2000). A Review of Models for Measuring Organizational Effectiveness among For Profit and Nonprofit Organizations. *Non Profit Management and Leadership*, 11(1), 97-104.
- Schenhav, Y.W., Shrum, S. A. (1994). Goodness Concepts in the Study of Organizations: A Longitudinal Survey of Four Leading. *Journals Organization Studies*, 15(5): 753-776.