

# بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

مروری بر پیشینه  
مستندسازی  
تجربه‌های موفق  
مدرسه‌داری در

بفوق مدارس

به مناسب

دکتر لیلا سلیقه‌دار

## مقدمه

تعلیم و تربیت<sup>1</sup>، از دیرباز، نقشی اساسی در تداوم و بقای جوامع بشری ایفا کرده است. آداب و رسوم، اعتقادات و ارزش‌ها، نگرش‌ها و رفتارها، دانش‌ها و مهارت‌های جامع‌ه از طریق فراگردهای تعلیم و تربیت قابل انتقال و دوام بوده‌اند. در جوامع ابتدایی، عوامل اصلی تعلیم و تربیت عبارت بودند از: زندگی خانوادگی، کار گروهی و مراسم دینی. در جوامع امروز، جریان پرورش کودکان در خانواده آغاز می‌شود، ولی در دو سده

---

<sup>1</sup> education

اخیر، سازمانی<sup>1</sup> اختصاصی، یعنی مدرسه<sup>2</sup>، مسئولیت ایفای این وظیفه را رسماً بر عهده می‌گیرد. یعنی رشد و پرورش دادن دانش‌آموز در ابعاد جسمانی، شناختی، عاطفی و اجتماعی وظیفه اصلی مدرسه است. لذا در این سازمان آموزشی، آن بخش از فعالیت‌ها که مستقیماً با امر تعلیم و تربیت و یادگیری مرتبط است، از جمله فعالیت‌های مربوط به برنامه‌های آموزشی و درسی، مواد و محتوای دروس، روش‌ها و وسایل آموزشی، مشاوره و راهنمایی تحصیلی، اقدامات آموزشی و پرورشی مکمل برنامه، امور معلمان و دانش‌آموزان، همه مورد توجه قرار می‌گیرند. با این نگاه، مدارس دارای تجربه‌های فراوانی هستند که می‌تواند جنبه‌های ارزشمند و موثر یا آسیب‌زا و غیرکارآمدی داشته باشد. شناسایی و معرفی تجارب موفق از جمله مهم‌ترین راهکارهای عملی برای مدارس است تا بتوانند با اطمینان بیشتری فعالیت‌های اجرایی خود را طراحی و اجرا نمایند. از آن‌جا که مدارس مجهز و دارای مواد آموزشی و یادگیری و معلمانی متخصص و آموزش دیده برای یادگیری اثر بخش و پایدار الزامی است<sup>3</sup>، همچنین رهبری حرفه‌ای، چشم‌انداز و اهداف مشترک و معلمان برانگیزاننده از خواص مدارس مطلوب به شمار می‌روند<sup>4</sup> و نیز مطالعات حاکی از آن است که به طور غیرمستقیم شیوه مدیریتی که در مدرسه به کار بسته می‌شود و نوع نگاه اجتماعی، سیاسی و روان‌شناختی کارکنان مدرسه هم بر موفقیت مدرسه در میزان یادگیری دانش‌آموزان اثرگذار است<sup>5</sup> به فهرستی از عوامل مؤثر در ایجاد سازمان یادگیری مطلوب و شناسایی مدارس که دارای این شرایط می‌باشند، می‌رسیم که به گونه‌های مختلفی قابل دسته‌بندی هستند و بخش عمده آن به نقش مدیریت و برنامه‌ریزی در مدارس مربوط است.

از سوی دیگر، در وضعیت کنونی آموزش و پرورش با مدارس متنوع و متعددی روبه‌رو هستیم که در آن‌ها تفاوت‌های بسیاری در نحوه مدیریت فعالیت‌های آموزشی و پرورشی وجود دارد. با وجود همه تفاوت‌ها، کمبودها و چالش‌های مربوط به هر مدرسه، موقعیت‌ها و تجاربی وجود دارند می‌تواند به ارتقاء و بهبود کیفیت انجام فعالیت‌ها و به طور کلی بهبود عملکرد مدارس منجر شود. بدیهی و منطقی است که شناسایی و معرفی تجربه‌های موفق مدارس گام مهم و موثری در این راه است. در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به ویژه در بخش «مدرسه در افق چشم‌انداز 1404»

<sup>1</sup> organization

<sup>2</sup> school

<sup>3</sup> ویلمز ، 2006 ، بیکر و همکاران ، 2002 ، هینیمن و لاکسلی ، 1983

<sup>4</sup> کریمرز ، 1997 ، رینولدز و همکاران ، 2002

<sup>5</sup> بیکر ، جونز ، 1993 ، گوسو و همکاران ، 2008 ، مارکس ، 2008 ، دومی و دو پریزی ، 2007

ویژگی‌های مدرسه در 15 بند آمده است که مبنای تعیین فهرست عوامل مؤثر و موفق در مدرسه به عنوان سازمان یادگیرنده است.

### شناسایی نمونه‌های مستندسازی

یکی از اصول اساسی مدیریت کیفیت جامع، مستندسازی طرح‌ها، فعالیت‌ها و برنامه‌هاست. براساس این اصل، مدیران سعی می‌کنند از هرآنچه که در سازمان‌ها می‌گذرد، به‌طور اصولی عکس‌برداری و همه چیز را «مستند» کنند. طبق این اصل، برای یک کار بسیار ساده هم، باید سندی تهیه شود و مراحل انجام کار با نمودار، عکس، طرح و متن‌نوشتاری، مستندسازی شود. مستندسازی، زمینه‌ی رسیدن به استانداردها را فراهم می‌کند و از سلیقه‌ای عمل‌کردن، فراموشی و حذف در هنگام تغییر و جابه‌جایی مدیریت‌ها جلوگیری می‌کند (نگاه کنید به مقاله مستندسازی فعالیت‌ها در آموزش‌وپرورش، زمینه نیل به استانداردهای ISO، مرتضی مجدفر، نگاه، شماره‌های 92 و 93-1374).

علی‌رغم سابقه و قدمت صد و چند ساله آموزش‌وپرورش کلاسیک در ایران، فعالیت‌های پژوهشی یا نوشتاری متعددی که نشانگر مستند ساختن طرح‌ها، فعالیت‌ها، برنامه‌ها و... در مدرسه‌ها باشد، کمتر به چشم می‌خورد و آثار مکتوب موجود در این زمینه هم شاید به تعداد انگشتان دو دست نرسد که **تجربه‌های مدرسه‌داری سهراب مافی، پشت میز مدرسه سعید پیشداد، سه مجموعه** از **تجربه‌های مستندسازی شده مدرسه‌ای** از مرتضی مجدفر و برخی **فعالیت‌های مجموعه‌ی مدارس علوی** از آن جمله‌اند. تاکنون، از سوی نهادهای پژوهشی و دانشگاه‌ها، این‌گونه کارها معمولاً غیرعلمی، ساده و حتی سبک‌شمرده شده‌اند و به‌رغم آن که چند سالی است در چارچوب پژوهش‌های کیفی، روایت‌گویی و جمع‌آوری تجربه‌ها در مقام یک روش پژوهشی، شناخته شده و زمینه‌های بلوغ و باروری خود را پشت سر گذاشته، در کشورمان توجه کمتری به آن شده است.

در زمینه مستندسازی فعالیت‌های مدرسه‌های ایران، پژوهش خاصی در دست نیست. هرچند صرفاً در زمینه تاریخچه و ویژگی‌های مدرسه‌ها، می‌توان به آثاری دست یافت که از آن جمله می‌توان به **کتاب تاریخ آموزش‌وپرورش و مدارس ایران از دوران نوین تا امروز، نوشته دکتر اقبال قاسمی پویا** اشاره کرد. از سوی دیگر بسیاری از آثار روایتی را نمی‌توان در زمره پژوهش‌های کیفی طبقه‌بندی نمود، با این وجود در زمینه کتاب‌ها و مقالات دانشگاهی می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

1. مستندسازی تجربه‌های مدیران از دیدگاه مدیریت دانش. دکتر

سعید جعفری‌مقدم. مؤسسه تحقیقات و آموزش مدیریت، 1383

2. مدیریت آموزشگاهی در عمل (12 تجربه مستندسازی شده‌ی مدرسه‌ای). دکتر مرتضی مجدفر. انتشارات مدرسه، 1385.

3. مدرسه و کیفیت‌گرایی (15 تجربه مستندسازی شده‌ی مدرسه‌ای). دکتر مرتضی مجدفر. انتشارات مدرسه، 1388.

4. مدرسه‌کاوی برای مدیران مدارس (111 نکته کاربردی برای مدیریت در مدارس موفق و متفاوت). ابراهیم اصلانی. انتشارات پیشگامان پژوهش‌مدار، 1396.

5. 101 راه برای جلوگیری از نفله شدن در مدیریت (تأملی در دلایل موفق نبودن برخی از مدیران در مدرسه‌های ایران). دکتر مرتضی مجدفر. انتشارات پیشگامان پژوهش‌مدار، 1396.

لازم به یادآوری است پژوهشی با عنوان «بررسی مبانی نظری رتبه‌بندی مدارس و طراحی ملاک‌ها و نظام اجرایی رتبه‌بندی مدارس غیردولتی» در سال 94-1393 به سفارش سازمان مدارس غیردولتی و توسعه مشارکت‌های مردمی وزارت آموزش و پرورش انجام گرفت که در آن همه فعالیت‌های مدرسه در 8 حیطه تقسیم و برای هر حیطه، ملاک‌ها، نشانگرها و سنجه‌هایی تعیین شده است.

علاوه بر این، در تعداد اندکی از مدرسه‌های تهران که مبادرت به دریافت گواهینامه تضمین کیفیت بر مبنای استانداردهای ISO کرده‌اند، فعالیت‌های مکتوب بسیاری در خصوص مستندسازی وجود دارد که به دلیل دارا بودن ادبیات خاص و عمدتاً پیروی شده از ادبیات، کلید واژه‌ها و مفاهیم مدیریت صنعتی قابلیت کاربردی شدن ندارد.

جشنواره ملی تجربه‌های موفق مدارس می‌تواند ضمن ایجاد یک مجموعه از تجارب مستند مدارس، الگوی روشنی از نحوه مستندسازی تجارب را نیز برای مدارس فراهم آورد.

### تجربه‌های موفق مدارس در اسناد تحولی

به منظور تعیین تجربه‌های موفق مدارس و طراحی معیارهای شناسایی و ارزیابی آن، اسنادی هم‌چون سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و نیز برنامه درسی ملی ملاک و مبنای تصمیم‌گیری هستند.

مدرسه در افق چشم‌انداز 1404 مطابق سند تحول بنیادین، جلوه‌ای است از تحقق مراتب حیات طیبه، کانون عرضه خدمات و فرصت‌های تعلیم و تربیتی، زمینه‌ساز درک و اصلاح موقعیت توسط دانش‌آموزان و تکوین و تعالی پیوسته هویت آنان براساس نظام معیار اسلامی، در چارچوب فلسفه و رهنامه نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران که دارای ویژگی‌های زیر است:

\* تجلی‌بخش فرهنگ غنی اسلامی، انقلابی در روابط و مناسبات با خالق، جهان خلقت، خود و دیگران «به ویژه تکلیف‌گرایی، مسوولیت‌پذیری، کرامت نفس، امانت‌داری، خودباوری، کارآمدی، کارآفرینی، پرهیز از اسراف و وابستگی به دنیا، همدلی، احترام، اعتماد، وقت‌شناسی، نظم، جدیت، ایثارگری، قانون‌گرایی، نقادی و نوآوری، استکبارستیزی، دفاع از محرومان و مستضعفان و ارزش‌های انقلاب اسلامی.

\* نقطه اتکای دولت و ملت در رشد، تعالی و پیشرفت کشور و کانون تربیت محله.

\* برخوردار از قدرت تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی در حوزه‌های عملیاتی در چارچوب سیاست‌های محلی، منطقه‌ای و ملی.

\* نقش‌آفرین در انتخاب آگاهانه، عقلانی، مسئولانه و اختیاری فرآیند زندگی فردی، خانوادگی و اجتماعی دانش‌آموزان براساس نظام معیار اسلامی.

\* دارای ظرفیت پذیرش تفاوت‌های فردی، کشف و هدایت استعداد‌های متنوع فطری و پاسخ‌گویی به نیازها، علایق و رغبت دانش‌آموزان در راستای مصالح و چارچوب نظام معیار اسلامی.

\* یادگیرنده، کمال‌جو، خواستار تعالی مستمر فرصت‌های تربیتی، تسهیل‌کننده هدایت، یادگیری و تدارک بیننده خودجوش ظرفیت‌های جدید در خدمت تعلیم و تربیت.

\* خودارزیاب، مسئول و پاسخگو نسبت به نظارت و ارزیابی بیرونی.

\* تأمین‌کننده نیازهای فردی و اجتماعی و محیط اخلاقی، علمی، امن، سالم، با نشاط، مهرورز و برخوردار از هویت جمعی.

\* برخوردار از مربیان دارای فضائل اخلاقی و شایستگی‌های حرفه‌ای با هویت یکپارچه توحیدی براساس نظام معیار اسلامی.

\* مبتنی بر رویکرد مدیریتی نقدپذیر و مشارکت‌جو.

\* متکی بر ارکان تعلیم و تربیت و بهره‌مند از ظرفیت عوامل سهیم و مؤثر و مبتنی بر مشارکت ذی‌نفعان با تأکید بر مربیان، دانش‌آموزان و خانواده.

\* برخوردار از بهره فناوری آموزشی در سطح معیار؛ با توجه به طیف منابع و رسانه‌های یادگیری (شبکه ملی اطلاعات و ارتباطات).

\* دارای ظرفیت تصمیم‌سازی برای نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی.

\* دارای تعامل اثربخش با مساجد و دیگر نهادها، مراکز مذهبی و کانون‌های محلی نظیر فرهنگسرا، کتابخانه‌های عمومی و برخوردار از ارتباط مستمر و مؤثر با عالمان دینی، صاحب‌نظران و متخصصان.

\* دارای پیوند مؤثر با موضوعات و مسائل جامعه در مقیاس محلی، منطقه‌ای و ملی با حضور فعال در حیات اجتماعی. نگاه سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به ساحت‌های تعلیم و تربیت هم راهگشای شناخت شاخص‌ها و ویژگی‌های مدرسه مطلوب و شناسایی تجربه‌های موفق است. بر این اساس، ساحت‌های تعلیم و تربیت عبارتند از:

\* اعتقادی، عبادی و اخلاقی

\* اجتماعی و سیاسی

\* زیستی و بدنی

\* زیبایی‌شناختی و هنری

\* اقتصادی و حرفه‌ای

\* علمی و فناورانه

در برنامه درسی ملی هم رویکرد و جهت‌گیری کلی فطرت‌گرایی توحیدی دانش‌آموزان و زمینه‌سازی لازم جهت شکوفایی آن است و بر این اساس دانش‌آموز، معلم (مربی)، محتوا، یاددهی- یادگیری، ارزشیابی، محیط یادگیری و مدیر مدرسه با مشخصاتی در راستای ایجاد زمینه شکوفایی فطرت الهی دانش‌آموزان تعریف شده‌اند.

### **مروری بر سوابق پژوهشی**

#### **A. نمونه پژوهش‌های انجام شده**

#### **B. تجارب مشابه موضوع پروژه در خارج از ایران**

#### **A. نمونه پژوهش‌های انجام شده**

#### **پروژه بهبود رهبری مدرسه**

در سال 2006 سازمان همکاری اقتصادی و توسعه (OECD)<sup>1</sup>، پروژه‌ای بین‌المللی را با نام «بهبود رهبری مدرسه» آغاز کرد که توجه بسیاری از کشورها را جلب کرد، به طوری که 22 کشور در اجرای آن مشارکت فعالی داشتند. امروزه مدیریت اثربخش مدرسه بیش از گذشته به عنوان عامل مؤثر بر اصلاحات آموزشی و نتایج مدرسه تلقی می‌شود. بر این اساس نقش‌ها و انتظارات از مدیران مدارس بیشتر و متنوع‌تر می‌شود. به علاوه امروزه در اغلب کشورها، به ویژه کشورهای عضو سازمان همکاری اقتصادی و توسعه، تلاش‌های زیادی به منظور جذب و به کارگیری شایسته‌ترین افراد به عنوان مدیر صورت می‌گیرد تا رشد و توسعه مدرسه از طریق مدیریت آن شکل گیرد. (مکنزی، مالفورد و اندرسن<sup>2</sup>، 2007)

پروژه «بهبود رهبری مدرسه» با تأکید بر نقش محوری و اساسی مدیریت و برنامه‌ریزی در مدرسه در ایجاد موقعیت‌های یادگیری

<sup>1</sup> Organization for Economic Co - operation and Development (OECD)

<sup>2</sup> McKenzie, Mulford & Anderson

مؤثر در حال حاضر به اتمام رسیده و خلاصه‌ای از چگونگی اجرا و مهم‌ترین یافته‌های آن منتشر شده است. برخی از مهم‌ترین یافته‌های این پروژه به این شرح است:

- \* بازتعریف وظایف و مسئولیت‌های مدیران مدارس
- \* اعطای استقلال بیشتر و تدارک حمایت‌های گسترده‌تر و به‌طورکلی بازتعریف وظایف و مسئولیت‌های مدیران در جهت افزایش یادگیری دانش‌آموزان
- \* تأکید بر رهبری توزیع‌شده<sup>1</sup> به منظور توجه و تأکید بر همه ارکان مدرسه (پونت، نوش و مورمن<sup>2</sup>، 2008).

### پروژه بین‌المللی مدیر مدرسه موفق (ISSPP<sup>3</sup>)

دی، هریس، هدفیلد، تالی و برسفورد<sup>4</sup> (2000) انگیزه شروع یکی دیگر از مطالعات بین‌المللی در حوزه مدارس موفق را رقم زدند. در سال 2001 پروژه ISSPP مطالعاتی در مورد فعالیت مدیران موفق انجام داد. دی و همکاران (2000) در جست‌وجوی پاسخ این سؤال بودند که ویژگی‌های مدیران موفق چیست؟ به همین منظور گروهی متشکل از پژوهشگران 7 کشور تشکیل شد. این گروه مطالعات موردی متعددی را با تمرکز بر مدیران در مدارس موفق انجام داد. دانشی که تا آن زمان فراهم شد، بر مطالعاتی استوار بود که در آن تنها از مدیران به عنوان منبع داده استفاده شده و بیشتر آنها در شمال آمریکا و انگلستان انجام گرفته بود. بنابراین جمع‌آوری نظرات افراد دیگر از جمله اعضای هیئت مدیره مدرسه، معلمان، والدین و دانش‌آموزان و انجام پژوهش در کشورهای دیگر، راه را برای گسترش و افزایش دانش در مورد سهم مدیران در موفقیت مدرسه هموارتر می‌نمود. این پروژه امروز با مشارکت گروه‌هایی در بیش از 20 کشور ادامه دارد و بیش از 100 مطالعه موردی در این زمینه در حال انجام است (گور<sup>5</sup>، 2015).

ISSPP اولین و طولانی‌ترین پروژه بین‌المللی در حال اجراست که با تشکیل جلسه‌ای در دانشگاه ناتینگهام انگلستان با حضور پژوهشگران علاقه‌مند آغاز شده است. در این جلسه توافق شده:

- \* مطالعات موردی مختلفی در کشورهای استرالیا، کانادا، چین، دانمارک، انگلستان، نروژ، سوئد و ایالت متحده آمریکا، در مدارس انجام شود،

<sup>1</sup> Distributed School Leadership

<sup>2</sup> Pont, Nushe & Moorman

<sup>3</sup> International Successful School Principal ship Project

<sup>4</sup> Day, Harris, Hadfield, Tolley & Beresford,


<sup>5</sup> Gurr


\* تشابهات و تمایزات ویژگی‌های مدیران در کشورهای مختلف مشخص شود،


\* بر اساس یافته‌ها پرسشنامه‌ای تدوین‌شده و برای مدیران مدارس موفق ارسال شود،


\* در هر یک از مطالعات موردی مؤلفه‌ها و ویژگی‌های مدیران موفق مشخص شود (جاکوبسون، جانسون، یلیماکی و گیلز<sup>1</sup> 2005).


به منظور توسعه چارچوب نظری، در این پروژه از برخی از منابع علمی منتشرشده استفاده شده است که از آن جمله می‌توان به موارد ذیل اشاره کرد:

 مدارس پیشرو در عصر تغییر (دی و همکاران، 2000)

 رهبری به منظور افزایش مشارکت میان مدرسه و جامعه (کیل پاتریک، جونز، فالک و پرسکات<sup>2</sup>، 2002)

 رهبری مدرسه موفق (گور و همکاران، 2005)

 رهبری به منظور ایجاد یادگیری سازمانی و بهبود نتایج تحصیلی دانش‌آموزان (مالفورد، سیلینز و لیت وود<sup>3</sup>، 2004)

 بررسی جامع در مورد رهبری مدرسه موفق (لیت وود و ریل، 2003)

فعالیت‌های ISSPP را می‌توان در 3 حوزه طبقه‌بندی کرد:

**1. حوزه مدیران مدارس موفق:** این حوزه مدیران موفق مدارس ابتدایی و متوسطه، مدیران مدارس واقع در مناطقی که از ابعاد اجتماعی و اقتصادی قوی یا ضعیف برخوردارند و مدیرانی که توانسته‌اند موفقیت خود را حفظ نمایند را در برمی‌گیرد. اهداف این حوزه بدین شرح تعیین شده است: الف). شناسایی معیارهای مورد استفاده برای تعریف مدیریت موفق در هر یک از کشورهای شرکت‌کننده. ب) بررسی و تجزیه و تحلیل دانش، مهارت و تمایلات مدیران موفق در اجرای شیوه‌های رهبری در طیف وسیعی از مدارس ابتدایی و متوسطه موفق در کشورهای مختلف با سیاست‌ها و زمینه‌های اجتماعی متفاوت. ج) شناسایی شیوه‌های مدیریت منحصربه‌فرد در مدارس بزرگ و کوچک، شهری، روستایی، برخوردار، همگن و چند فرهنگی. د) بررسی رابطه بین ارزش‌ها و شیوه مدیریت و رهبری، گسترده‌گی اجتماعی و شرایط خاص مدارس با نتایج کسب‌شده دانش‌آموزان در کشورهای مختلف.

**2. حوزه مدیران مدارس ضعیف:** این حوزه مدیران مدارس را در برمی‌گیرد که پنهان و آشکارا عملکرد ضعیفی داشته‌اند، اعم از

<sup>1</sup> Jacobson, Johnson, Ylimaki & Giles

<sup>2</sup> Kilpatrick, Johns, Mulford, Falk & Prescott

<sup>3</sup> Mulford, Silins, Leithwood



اینکه وضعیت اجتماعی و اقتصادی خانواده دانش‌آموزانشان ضعیف یا قوی بوده است.

**3. حوزه شخصیت مدیران:** این حوزه نگاه ویژه‌ای به بعد شخصیتی، احساسی و ادراکی مدیران دارد و ویژگی‌های حرفه‌ای آنها را در نظر می‌گیرد.

در پژوهش‌های این پروژه، مدیران و مدارس شرکت داشته‌اند که دارای حداقل یکی از معیارهای سه‌گانه ذیل بوده‌اند:

1. وجود شواهدی مبنی بر موفقیت دانش‌آموزان در سطحی فراتر از انتظارات در آزمون‌های ایالتی یا ملی

2. شهرت و اعتبار مدیران انتخاب شده در جامعه و یا نظام آموزشی؛ که این معیار از طریق مشورت با کارکنان، دیگر مدیران، گزارش‌های مدرسه و غیره به دست آمده است.

3. شهرت مدرسه به طور کلی یا کسب جایزه به دلیل اجرای برنامه‌های خاص، بنابراین در این پروژه مدرسه‌ای موفق تلقی شده است که حداقل دارای یکی از ویژگی‌های یاد شده باشد (توبین<sup>1</sup>، 2015) و مدیران موفق کسانی هستند که قادر به انطباق با شرایط موجود داخلی و خارجی، انجام اقدامات شایسته استراتژیک و نیز هدایت برنامه پیشرفت در یک چارچوب منسجم و روشن با توجه به اهداف گسترده آموزشی، اخلاقی و معنوی باشند (دی، 2009)

در مورد روش‌شناسی این پژوهش‌ها باید گفت که در همه پژوهش‌های ISSPP از روش کیفی استفاده شده است. ابزار جمع‌آوری داده‌ها مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته فردی با مدیران، کارکنان و اعضای هیئت‌مدیره مدرسه؛ و مصاحبه گروهی با معلمان، والدین و دانش‌آموزان، و تحلیل اسنادی بوده است. به‌منظور بررسی کار مدیران و عملکرد مدارس از روش مشاهده رویدادهای کلیدی مدرسه مانند جلسات تیم رهبری، شورای کارکنان، فعالیت‌های ورزشی، کلاسهای درس و... نیز استفاده شده است. در این پروژه، پژوهشگران از یک مطالعه طولی بهره گرفته‌اند. بدین ترتیب که دو یا چند مدرسه با توجه به شاخص‌های ذکر شده انتخاب گردیده و با استفاده از روش‌های یاد شده در یک بازه زمانی 5 ساله مورد بررسی قرار گرفته‌اند (دریسدال، گود و گار<sup>2</sup>، 2009، مولر، ودی، پرس سوس و اسکدس مو<sup>3</sup>، 2009، جاکوبسون و همکاران، 2009، هوگ، جانسون و الفسون<sup>4</sup>، 2005، وانگ<sup>1</sup>، 2005).

<sup>1</sup> Tubin

<sup>2</sup> Drysdale, Goode & Gurr

<sup>3</sup> Møller, Vedøy, Presthus & Skedsmo

<sup>4</sup> Höög, Johansson & Olofsson

## ویژگی‌ها پژوهش ملی در جستجوی مدرسه‌های موفق و باکیفیت (شاخص‌ها و

مرتضی مجدفر و همکاران در سال 1390 به سفارش سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش به شناسایی و بررسی ویژگی‌های مدارس موفق اسلامی پرداختند.

در این پژوهش تلاش شده است ویژگی‌های یک مدرسه‌ی موفق، اسلامی و باکیفیت جامع را با مؤلفه‌هایی که از جلسات استادان حوزه و دانشگاه، مدیران مدرسه‌ها و نیز جست‌وجو و کنکاش در منابع علوم تربیتی به دست آمده و مصداق‌های مربوطه، استخراج و با کمک گزاره‌هایی را که از جمع‌بندی نتایج عکس‌برداری بیست‌وسه مدرسه به دست می‌آید، مدل مدرسه‌ی اسلامی موفق طراحی شود.

آنچه به دست آمده یک مهندسی معکوس، از پایین به بالاست که با نوآوری‌ها و تجربه‌های موفق مدیران در سطوح خرد (مدرسه) و مبانی محک‌خورده و با مستندات مکتوب و مدون شده ملهم از قرآن کریم و احادیث پیامبر بزرگ اسلام (ص) و ائمه معصومین نیز همخوانی دارد. علاوه بر این چهره حقیقی مدیریت مدرسه‌ای با الهام از رویکرد اسلامی را به تصویر می‌کشد تا همگان والبتنه عمدتاً مدیران بتوانند به صورت کاربردی و اثربخش از آن بهره‌مند شوند.

این پژوهش به شیوه گراندد تئوری یا نظریه داده‌بنیاد و در زمره پژوهش‌های کیفی انجام گرفته است، سؤال‌ها یا فرضیه‌های پژوهشی آن، از پیش تعیین‌شده نیست و بر اساس هدف اساسی پژوهش که دسترسی به ویژگی‌های یک مدرسه موفق و باکیفیت؛ از طریق احصا شاخص‌ها و ویژگی‌های آن است، در حین حرکت و انجام پژوهش و همراه با هریک از نمونه‌ها، سؤالات یا فرضیه‌های پژوهش به شیوه‌ی کدگذاری مشخص می‌شود.

در این پژوهش طی بررسی‌های انجام شده در 23 مدرسه اسلامی، با هدف مشترکی در ایجاد و تأسیس این مدارس روبه‌رو هستیم. در این مدارس تربیت و پرورش افراد در محیطی مذهبی و اسلامی موردنظر بوده است، اما این هدف واحد نتوانسته موجب ایجاد برنامه‌های واحد نیز شود. بر همین اساس در هر یک از مدارس تفاوت‌هایی به چشم می‌خورد که گاه این تفاوت‌ها در مدارس که به صورت گروهی تأسیس شده و تحت یک عنوان برنامه‌ریزی می‌شوند، نیز مشهود است. با این همه، برخی ویژگی‌ها در این مدارس به صورت مشترک وجود دارند و همین نکته موجب شد تا اطلاعات به دست آمده در دسته‌های معینی کدگذاری شده و فراوانی مشترکات

---

<sup>1</sup> Wong

آن‌ها استخراج شود. خلاصه یافته‌های این مطالعه و دسته‌بندی یادشده در ادامه آمده است.

### **بعد اول: سازمان مدرسه**

یکی از مهم‌ترین طبقه‌های اطلاعات و مشاهدات مدارس، مربوط به ساختار سازمانی آن‌ها است. در نظام متمرکز آموزش و پرورش ایران، وجود تعدی‌ها و اختلافاتی در سازمان‌بندی مدرسه دور از انتظار است اما در 74 درصد مدارس اسلامی مورد مطالعه، ساختار سازمانی متفاوتی وجود دارد. به‌عنوان مثال در اغلب این مدارس علاوه بر مدیر و معاون آموزشی، نقاشی، زبان و ورزش، حسابدار و مشاور، اساتید خوشنویسی، اساتید خوشنویسی، نقاشی، زبان و ورزش، حسابدار و کارپرداز نیز مشغول به‌کار هستند. همچنین گروه معلمان شامل معلمان اصلی هر کلاس، دستیاران و معلمان راهنما است.

از آن‌جا که فراوانی یادشده نشانگر تعداد بالایی از مدارس است که از این ویژگی تبعیت کرده‌اند، بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که در حال حاضر ساختار سازمانی مدارس عادی کشور از تأثیرگذاری کمتری برخوردار است و نیاز به تغییراتی دارد.

همچنین انتخاب و تعیین یک فرد معین و یا گروهی از افراد که کلیه وظایف مربوط به انجام امور اداری، مالی، حسابداری و پشتیبانی را داشته و این محور از فعالیت‌ها با امور آموزشی مجزا باشد، ویژگی مشترک 13 درصد مدارس است که منجر به محدود شدن پست‌های تعریف شده در این زمینه می‌شود.

از طرف دیگر حذف مربی پرورشی به آن معنا که تنها یک نفر در مدرسه عهده‌دار فعالیت‌های پرورشی باشد، در 4 درصد از مدارس اتفاق افتاده است و این مسئولیت را به همه افراد شاغل در سازمان خود واگذار کرده‌اند. البته شایان ذکر است که در سایر مدارس بدون حذف این پست، دخالت و حضور در تمام فعالیت‌ها و برنامه‌های پرورشی از کلیه کارکنان انتظار می‌رود.

از دیگر مواردی که در این حیطة قابل‌توجه و تأمل است، وجود و اختصاص نمادهای هویتی برای مدارس مورد مطالعه است. بررسی حاضر نشان داده است که 78 درصد مدارس دارای نمادهایی مانند پایگاه اطلاع‌رسانی، سرود خاص، ماهنامه و نشان ویژه هستند که مخصوص مدارس موردنظر است.

### **بعد دوم: منابع انسانی**

در دسته دیگری از اطلاعات به دست آمده، به منابع انسانی توجه شده است. در یک واحد آموزشی بالاترین فراوانی به گروه معلمان اختصاص دارد. در مدارس مورد مطالعه، اصول و شرایط خاصی برای گزینش و انتخاب معلمان وجود دارد. به‌عنوان مثال 35 درصد مدارس، ملاکی را برای میزان حداقل و حداکثر سابقه

آنان در نظر می‌گیرند. در 40 درصد موارد، از نیروهای رسمی آموزش و پرورش استفاده می‌شود. 65 درصد نیز در گزینش اولیه خود به شرایط عمومی، مدرک تحصیلی، مناطق، مدارس و سمت‌های قبلی آنان توجه می‌کنند.

با این همه و با توجه به این که معلمان از جمله کلیدی‌ترین افراد در آموزش و پرورش به حساب می‌آیند، توجه کمتر از نیمی از مدارس مورد مطالعه به انجام گزینش خاص معلمان دور از انتظار بوده است. اما این نکته با فراوانی‌های به دست آمده در خصوص برنامه‌های آموزشی ویژه معلمان تعدیل می‌شود. به دیگر سخن در سایر مدارس به آموزش معلمان و تلاش برای ارتقای آنان بیشتر توجه می‌شود. به عنوان نمونه در 22 درصد موارد شرایطی در مدرسه مهیا می‌شود تا معلمان بتوانند حتی دوره‌های ضمن خدمتی را که ادارات آموزش و پرورش مجری آن هستند، در مدرسه خود سپری کنند و نیز در 35 درصد مدارس، جلسات شورای پایه‌ای و گروه‌های آموزشی معلمان به صورت مستمر و جدی در مدرسه برگزار می‌شود. همچنین مطالعه‌ی حاضر نشان داده است که تنها در 9 درصد مدارس، تصمیم‌گیری شامل فرایندی است که در آن مسئول مدرسه و سایر کارکنان به ویژه کارکنان آموزشی دخالت و حضور فعال دارند.

در کنار معلمان، کارکنان غیرآموزشی نیز در مدارس حضور دارند که به صورت غیرمستقیم در پیشبرد اهداف آموزشی و پرورشی مؤثر هستند. با توجه به این اهمیت، در 35 درصد از مدارس، شرایطی ایجاد شده است تا ارتباط سازنده‌ای با تمام عوامل به ویژه عوامل غیرآموزشی نیز فراهم شود و افراد بنا به شایستگی‌های خود مورد تشویق و عنایت ویژه قرار بگیرند. همچنین توجه داشتن به عملکرد و حضور کارکنان غیرآموزشی در برنامه‌های 78 درصد مدارس به چشم می‌خورد. برای این منظور برنامه‌های مختلفی لحاظ شده است.

حضور افرادی در کلاس و در کنار معلمان که می‌توانند در انجام وظایف آموزشی یاری‌گر معلمان باشند، در دستور کار 35 درصد مدارس مورد مطالعه قرار دارد. این افراد در انجام کلیه وظایف مربوط به معلمان دخالت و حضور دارند. در اعتقاد همین تعداد از مدارس، به شدت به اثرگذاری این طرح در تحقق اهداف آموزشی تاکید می‌شود.

### **بعد سوم: دانش‌آموزان**

در بخش مربوط به برنامه‌های دانش آموزی، در اولین قدم با نحوه انتخاب و ثبت‌نام دانش‌آموزان روبه‌رو هستیم. در 70 درصد مدارس به منظور انجام مراحل ثبت‌نام، برگزاری آزمون‌های ویژه و

یا انجام مصاحبه در دستور کار آنان قرار دارد. این در حالی است که دانش‌آموزان ورودی تنها شامل دانش‌آموزان پایه‌های اول هر مدرسه هستند. به معنای دیگر در 30 درصد مدارس مورد بررسی، از دانش‌آموزان به‌صورت میان‌پایه ثبت‌نام نمی‌شود و این تنها شامل موارد استثنایی است.

برای کلاس‌بندی دانش‌آموزان نیز 52 درصد آنان معتقدند که انجام کلاس‌بندی دانش‌آموزان به‌صورت خاص تأثیر بهتری در چینش آنان دارد. در اغلب موارد حالت تصادفی برای دانش‌آموزان ورودی در نظر گرفته شده و در پایه‌های بالاتر، شرایط دیگری از جمله معدل درسی به‌منظور رعایت توازن نیز لحاظ می‌شود.

از داده‌های یادشده می‌توان نتیجه گرفت که انتخاب دانش‌آموزان در میزان موفقیت مدارس بی‌تأثیر نیست. همچنین تأکید بر پذیرش دانش‌آموزان در پایه‌های پایین‌تر که این امکان را فراهم می‌آورد تا در زمان بیشتری انتظارات مورد نظر در دانش‌آموزان کار شود، در پیشبرد اهداف مؤثر هستند. اما نوع دسته‌بندی دانش‌آموزان نمی‌تواند چندان تأثیر عمیقی بر موفقیت داشته باشد، چرا که بیش از نیمی از مدارس، الگوی خاصی را برای کلاس‌بندی دانش‌آموزان به‌ویژه در بدو ورود لحاظ نمی‌کنند.

در خصوص مسایل انضباطی نیز، حدود 61 درصد مدارس دارای آیین‌نامه انضباطی مخصوصی هستند که به طرق گوناگون آن را در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌دهند و انتظار رعایت مفاد آن را دارند. در این میان 40 درصد مدارس به مسایل انضباطی دانش‌آموزان توجه ویژه داشته و این گونه موارد به‌طور کلی از مسایل آموزشی آنان جدا می‌شود و برای حل و رفع آن تدابیر و مراحل خاصی مورد نظر قرار می‌گیرد.

این در حالی است که به‌منظور اعمال تنبیه دانش‌آموزان، در 4 درصد مدارس از شیوه‌های محروم‌سازی به‌ویژه محرومیت از انجام فعالیت‌های ورزشی استفاده می‌کنند. همچنین در همین تعداد از فراوانی ذکر شده، اخراج موقت و گاه دائم دانش‌آموزان از دیگر راه‌های تنبیهی است.

در مقابل، 65 درصد مدارس به شیوه‌های تشویقی اعتقاد دارند و برای این منظور به برگزاری اردوهای تشویقی، ارائه بن و امتیاز و نیز اهدای جوایز اقدام می‌کنند.

در این دسته‌بندی به لحاظ توجه به امور تشویقی دانش‌آموزان، در دیگر مدارس مورد مطالعه که شامل 13 درصد آنان می‌شود، تشویق‌هایی که به افزایش انگیزش‌های درونی دانش‌آموزان منجر می‌شود، بیشتر از تشویق‌های مادی مورد توجه است. در این مدارس، در مواقع لازم، تنها از هدایای کوچکی استفاده می‌شود. بر این

اساس می‌توان نتیجه گرفت که داشتن آیین‌نامه‌ی انضباطی از ضروریات امر است.

### **بعد چهارم: تجهیزات و رسانه‌های آموزشی و پرورشی**

در بررسی تجهیزات مدارس مورد مطالعه، یافته‌ها نشان می‌دهد که 52 درصد به تجهیزات آموزشی اهمیت بسیاری می‌دهند و کلاس‌ها و فضاهای آموزشی را به امکانات مورد نیاز آموزشی تجهیز می‌کنند. در این میان، حدود 48 درصد، رسانه‌ها و ابزارهای نوین آموزشی را تهیه کرده و از آن‌ها استفاده می‌کنند. این اندازه‌ها، بیانگر آن است که توجه به رسانه‌ها و امکانات آموزشی جدید، می‌تواند در کسب موفقیت‌های مورد انتظار تأثیرگذار باشد. در این بین نوع چیدمان مبلمان آموزشی نیز در 13 درصد مدارس دارای اهمیت خاصی است. در این نگاه، چیدمان آموزشی به‌ویژه برای کلاس‌های درس با رعایت نظرات معلمان و بر حسب نوع تدریس آنان لحاظ می‌شود.

چنان‌که در بعد سازمان مدرسه اشاره شد، برای خرید تجهیزات و امکانات مورد نیاز، شیوه‌های گوناگونی وجود دارد که 22 درصد مدارس برای تصمیم‌گیری در مورد نوع و میزان تجهیزات مورد نیاز به‌صورت مشترک با شورای مالی مدرسه و هیئت‌امنا اقدام می‌کنند.

### **بعد پنجم: برنامه‌درسی**

برنامه‌های درسی مدارس، از دیگر مواردی است که در مطالعه مدارس نمونه مورد توجه قرار گرفته است. در این بررسی معین شد که مدارس با توجه به برنامه‌ی درسی رسمی کشور فعالیت دارند و تنها در مواردی دست به ایجاد شرایط خاص در برنامه‌ی درسی خود می‌زنند. از جمله نمونه‌ی این موارد عبارت است:

- ✓ تدریس منابع دیگری در کنار منابع درسی رسمی کشور
- ✓ اضافه یا کم کردن ساعات درسی مصوب برای برخی از دروس
- ✓ انجام ارزیابی‌هایی با شیوه‌هایی علاوه بر امتحانات رسمی

کشور

هم‌چنین در برنامه‌های آموزشی 17 درصد مدارس، شاهد برنامه‌هایی در حوزه‌ی فعالیت‌های برنامه‌ریزی هستیم که از آن‌ها برای نظارت بر روند آموزشی دانش‌آموزان، ارائه‌ی تکالیف، ارائه‌ی نمرات و مواردی از این دست استفاده می‌شود. در 4 درصد موارد نیز دفترچه‌هایی به این کار اختصاص داده شده است.

در زمینه‌ی ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان نیز یافته‌ها حاکی از آن است که در 40 درصد موارد، استمرار در انجام ارزشیابی سرلوحه قرار گرفته است و برای ارائه‌ی نتایج آن، در 17 درصد مدارس، استفاده از نتایج توصیفی در کارنامه‌ای با همین نام مورد توجه است. در این مدارس مربی بهداشت، مربی

پرورشی، معاون اجرایی و معلم به صورت بخش‌های جداگانه، نظرات حاصل از ارزیابی دانش‌آموز را به صورت توصیفی در هر ماه ارائه می‌کنند. اما انجام ارزشیابی به صورت توصیفی تنها شامل 4 درصد مدارس است.

### بعد ششم: فوق‌برنامه

فوق‌برنامه شامل برنامه‌ها و فعالیت‌هایی است که خارج از چارچوب رسمی برنامه‌ی درسی اجرا می‌شود. این برنامه‌ها به هر دوره‌ی زمانی از سال تحصیلی و نیز ایام تعطیل مانند تابستان مربوط است. یکی از برنامه‌های رایج برگزاری کلاس‌های آموزشی خاص است. از میان برنامه‌های آموزشی دریافت شده از مشاهده‌ی مدارس، می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

- کلاس‌های رایانه،
- آموزش زبان انگلیسی خارج از کتاب‌های درسی مربوط،
- کلاس‌های هنری،
- کلاس‌های ورزشی،
- کلاس‌های داستانی،
- کتاب و کتابخوانی،

در این میان بالاترین فراوانی به برنامه‌های مربوط به کتاب و کتابخوانی به صورت مشخص مربوط است که حدود 78 درصد مدارس را پوشش داده و در آن فعالیت‌های متنوعی انجام می‌شود. پس از فعالیت‌های مربوط به کتاب و کتابخوانی، کلاس‌های مربوط به آموزش رایانه قرار دارد که حدود 61 درصد مدارس را شامل می‌شود.

انجام فعالیت‌های هنری دانش‌آموزان هم به حدود 48 درصد مدارس اختصاص دارد که جنبه‌ی آموزشی دارند. این در حالی است که در 41 درصد مدارس مورد مطالعه، دانش‌آموزان به انجام فعالیت‌های هنری مانند نقاشی و طراحی فضاهای آموزشی تشویق می‌شوند و زمینه‌ی این کار مهیا است. در مرتبه‌ی بعدی کلاس‌های مربوط به آموزش زبان انگلیسی قرار دارد که 13 درصد موارد به آن مربوط است و در پایین‌ترین رتبه در این موضوع، 4.3 درصد مدارس قرار دارند که به تدوین موضوعات دسته‌بندی شده در زمینه‌های متنوع و در قالب داستانی به منظور هدایت و راهنمایی بیشتر دانش‌آموزان پرداخته‌اند.

با توجه به یافته‌های یاد شده، به نظر می‌رسد انجام فعالیت‌های هنری از مهم‌ترین برنامه‌های اثرگذار در مدارس بوده و البته کلاس‌های آشنایی و کار با رایانه نیز از جایگاه اثربخشی برخوردار است. تشکیل کارهای چوب و معرق و برخی

فعالیت‌های مبتنی بر دست ورزی نیز در برخی از مدارس مورد مطالعه دیده شده است.

بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که در این مدارس، هم عرض با مسایل مذهبی، به مسایل اخلاقی و سیاسی و اجتماعی نیز توجه شده است و برتری یکی بر دیگری به طور معین مشهود نیست. ولی یافته‌ی دیگر ما حاکی از آنست که به‌طور کلی 43 درصد مدارس به‌صورت ویژه و همگانی به امور پرورشی توجه می‌کنند و همه‌ی کارکنان خود را با انجام چنین فعالیت‌هایی درگیر کرده‌اند. این یافته در کنار یافته‌ی قبلی، نشان از آن دارد که در اغلب مدارس، مجریان خاصی برای اجرای برنامه‌هایی از این دست در نظر گرفته می‌شوند.

در کنار چنین فعالیت‌هایی، انجام امور پژوهشی توسط دانش‌آموزان نیز فراموش نشده و این ویژگی به 43 درصد مدارس اختصاص دارد. به‌طوری که دانش‌آموزان در این مدارس به شیوه‌های گوناگون از جمله آموزش، به انجام فعالیت‌های پژوهشی در حوزه‌های مختلف هدایت و تشویق می‌شوند.

این قبیل آموزش‌ها و نیز توجه 40 درصد مدارس به برنامه‌ریزی‌های خاص برای اوقات فراغت دانش‌آموزان به ویژه در ایام تعطیل موجب شده است که 78 درصد دانش‌آموزان به کسب رتبه‌های برتر در مسابقات گوناگونی که در سطوحی بالاتر از مدرسه اجرا می‌شوند، نائل شوند.

در این میان، برگزاری کارگاه‌های ویژه‌ی آموزشی و اردوهای خاص آموزشی، به ویژه اردوهای که در آن خانواده‌ی دانش‌آموزان نیز حضور دارند، از فراوانی کمتری در میان مدارس مورد مطالعه برخوردار هستند که ممکن است این مطلب به ناشناخته‌بودن این روش‌ها در بین روش‌های سنتی و قدیمی‌تر مربوط باشد.

از دیگر ویژگی‌های مشترک و با فراوانی بالا در بین مدارس، انجام امور مشاوره‌ای و روان‌شناختی و سنجش معیارهای تدوین شده برای رسیدگی به وضعیت بهداشت روانی دانش‌آموزان است که به 70 درصد مدارس مربوط می‌شود. این موضوع در مطالعه‌ی صادقیان باعنوان اهمیت شناسایی دانش‌آموزان مشکل‌دار و برنامه‌ریزی برای حل مشکل آن‌ها، در رتبه‌ی سوم از عوامل مؤثر در مدارس مطلوب و کارا آمده است.

هم‌چنین در 61 درصد مدارس، با ارائه‌ی برنامه‌های خاص از جمله رعایت اصول تغذیه‌ی صحیح، معاینات منظم و آموزش‌های لازم در این زمینه، به بهداشت جسمی دانش‌آموزان توجه و رسیدگی می‌شود. این فراوانی‌ها به اهمیت فعالیت‌ها و برنامه‌های یاد شده در مدارس نمونه اشاره می‌کند.



## بعد هفتم: ارتباط با مشتریان

در این بخش بیش از هر چیز میزان و نوع ارتباط مدارس با والدین و خانواده دانش‌آموزان مورد نظر است. در این بررسی نشان داده شده است که حدود 35 درصد از مدارس نسبت به جمع آوری نظرات و پیشنهادات والدین توجه داشته و طبق سیستمی معین در این مورد اقدام می‌کنند و در 39 درصد موارد، راه‌های خاصی برای رسیدگی به شکایات افراد به‌ویژه والدین وجود دارد. از سوی دیگر 69 درصد مدارس راه‌های ویژه و معینی برای ایجاد ارتباط مستمر با خانواده‌ی دانش‌آموزان دارند. این فراوانی‌ها به اهمیت بالای ارتباط با خانواده صحنه می‌گذارد.

لازم به یادآوری و مقایسه است که در نتایج حاصل از بررسی ویژگی‌های مدارس موفق، استفاده از مشارکت اولیا و البته سایر عوامل مرتبط با مدرسه در امور مالی، فکری و سایر موارد، از مهم‌ترین نشانه‌های آنان ذکر شده است.

هر چند در 52 درصد مدارس مورد مطالعه، ملاک‌های مذهبی والدین و خانواده درگزینش اولیه‌ی دانش‌آموز مؤثر است و در واقع به نوعی والدین نیز می‌بایست مورد مصاحبه و انتخاب قرار گیرند، با این وجود موضوع آموزش خانواده مورد اقدام حدود 61 درصد مدارس به شیوه‌های گوناگون است که در این رابطه کمترین تنوع در شیوه‌ی آموزش به برگزاری جلساتی آموزشی با حضور هر دو والد دانش‌آموز در آن است که به 9 درصد مدارس اختصاص دارد. اما تنها در 4 درصد موارد، اولیا در فعالیت‌های دینی، آموزشی، بهداشتی و درمانی و نیز مالی مشارکت داده می‌شوند.

## پژوهش بررسی کیفیت آموزشی در مدارس سما

ابراهیم اصلانی در سال تحصیلی 82-83 در سازمان سما (سازمان مدارس وابسته به دانشگاه آزاد اسلامی)، از 204 مدیر مدرسه ابتدایی، راهنمایی و متوسطه، از 55 شهر کشور به منظور بررسی کیفیت آموزشی در مدارس نظرسنجی کرد. این مدیران به سؤالات مطرح شده زیر به صورت تشریحی پاسخ گفتند:

1. برای ارتقای کیفیت آموزش در مدرسه تحت سرپرستی خود چه پیشنهاداتی دارید؟

2. به نظر شما، مهم‌ترین موانع و مشکلات ارتقای کیفیت آموزش در مدرسه‌ها کدام‌اند؟

3. در میان مسائل آموزشی، برای چه مسئله‌ای اولویت بیشتری قائلید؟

در تحلیل و جمع‌بندی موضوع، پژوهشگر مذکور به موارد زیر اشاره کرده است:

\* ارتقای کیفیت آموزش از دیدگاه این مدیران، به طور مشخص بر 4 محور: معلم خوب، فضای خوب، امکانات آموزشی خوب و روش‌های آموزشی خوب استوار است. اگرچه مفهوم خوب در هر یک از این 4 محور و برداشتهای متفاوت از آن، جای بحث دارد، ولی در هر حال، انگار به غیر از این موارد، به موضوع دیگری نمی‌توان فکر کرد.

\* اگر واقعاً با تأمین شرایط چهارگانه فوق، کیفیت آموزش ارتقا می‌یابد، باید مدرسه‌های ارتقایافته زیادی در ایران وجود داشته باشند. مدرسه‌ها به جای نگاه علمی به موضوع، خود را در چرخه‌ای گرفتار می‌کنند که به پاسخ و نتیجه‌ای مطلوب نمی‌انجامد.

\* برای نیل به ارتقای کیفیت، هم‌زمان با تعیین هدفها و خطمشی‌ها، باید آمادگی‌های لازم نیز به وجود آید. در موارد زیادی، هدفها و ایده‌آلهای ارتقای کیفیت بسیار خوب تعریف می‌شوند، اما به دلیل تدارک ندیدن آمادگی‌های لازم، این هدفها تحقق نمی‌یابد.

\* اکثر مدیران امروزی، از جمله مدیران مدرسه‌ها، به بهانه فراوانی مشغله اجرایی، خود را از هر نوع مطالعه معاف کرده‌اند. آنها از فعالیتها و تمایلشان به یافتن راه‌کارهایی کاربردی برای بهبود آموزش حرف می‌زنند، غافل از آنکه، هر نوع راه‌کار کاربردی، مبتنی بر دانش و آگاهی است. ارتقای کیفیت قبل از مهارت، نیازمند دانش و نگرش است.

\* پژوهشگران معتقدند که اداره و رهبری مدرسه‌ها به طور شایسته، مستلزم رهبرانی است که می‌توانند از 3 مهارت فنی، انسانی و ادراکی استفاده کنند. البته، به‌کارگیری این مهارت‌های مدیریتی و رهبری لازم است، ولی کافی نیست. داشتن مدرسه‌هایی با کیفیت بالا، مستلزم دو نوع مهارت مدیریتی و رهبری دیگر نیز هست: رهبری اسوه‌گونه و رهبری فرهنگی که قادر باشد فرهنگ سازمانی مدرسه را بسط و گسترش دهد.

\* به نظر می‌رسد، برای ارتقای کیفیت آموزش، مدیران باید پیش از آنکه به دنبال راه‌کارهای کاربردی باشند، توان علمی خود و مدرسه را ارتقا دهند. مروری بر نظرها و دیدگاه‌های مدیران در این نظرسنجی و نیز در موقعیت‌های دیگر، نشان می‌دهد که:

- موضوع‌ها به رغم تنوع، محدود، تکراری و کلیشه‌ای هستند.

- ایده و فکر نوینی مطرح نمی‌شود.

- دانش تربیتی افراد محدود و در بیشتر موارد، سطحی است.

\* در تعاریف سنتی، درجه پیشرفت تحصیلی را نشان‌دهنده موفقیت مدرسه می‌دانند. در تعاریف جدید، با وجود پذیرفتن فرض مذکور به عنوان یکی از خصوصیات مدرسه‌های اثربخش، چنین مدرسه‌هایی

را مطلوب نمی‌خوانند، زیرا اکتفا کردن به این ویژگی سبب می‌شود که مدرسه تنها برای بالابردن سطح تحصیلی دانش‌آموزان تلاش کند و معلمان نیز هدفی جز این نخواهند داشت. متأسفانه اکثر مدرسه‌های کشور ما چنین هستند. در حالی که معنای وسیع و جدید مدرسه اثربخش، متغیرهای متعددی را شامل می‌شود.

\* هر نوع اقدامی برای ارتقای کیفیت آموزش، مستلزم درک ویژگی‌های فرهنگی جامعه است و این نکته‌ای است که در سطح خرد و کلان اصلاً مورد توجه قرار نمی‌گیرد. بهره‌مندی از دانش‌هایی مثل: جامعه‌شناسی، روان‌شناسی اجتماعی و روان‌شناسی فرهنگی، برای رسیدن به مدرسه‌های شایسته و اثربخش ضرورت دارد.

### پژوهش ویژگی‌های مدارس موفق در تعلیم و تربیت ایران معاصر

اقبال قاسمی‌پویا در سال 1387 به تبیین و تحلیل ویژگی‌های مدارس موفق در تعلیم و تربیت ایران معاصر پرداخته است. در این مطالعه کوشش شده است که عملکردهای مدرسه‌های موفق در تعلیم و تربیت معاصر ایران بررسی و ویژگی‌های آن‌ها شناسایی شوند. به این منظور، پرسش‌های زیر از سوی پژوهشگر طرح شد تا با یافتن پاسخ به این پرسش‌ها به هدف مورد نظر دست یابد.

مدرسه‌های موفق چه ویژگی‌هایی داشتند؟ وجوه اشتراک و افتراق این مدارس و انگیزه‌های مدیران و بانیان آن‌ها چه بود؟ و سرانجام این‌که از این مدارس چه نتایج حاصل شد و چه درس‌هایی می‌توان از آن‌ها آموخت؟

بر اساس یافته‌های این مطالعه، برخی از ویژگی‌های مشترک و خاص مدرسه‌های موفق عبارت است از: داشتن هدف‌های خاص، افزون بر هدف‌های مصوب وزارت آموزش و پرورش، بهره‌گیری از معلمان و مدیران علاقه‌مند و کوشا، مشارکتی عمل کردن (فکری و مالی)، داشتن نظام‌نامه خاص مدرسه، داشتن بینش تربیتی و علمی، توجه به استقلال شخصیت کودکان و نوجوانان و پروردن انسان‌های متکی به خود و کارآمد، توجه یکسان به همه دروس، توجه ویژه به ورزش، تغذیه و بهداشت، مطالعه و کتابخوانی، کار عملی و آزمایشگاهی، دوری کردن از سیاست و سیاست‌بازی.

هم‌چنین در بررسی ویژگی‌های خاص مدارس موفق می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

**مدرسه علوی:** پیوند دین و علم، توأم کردن برخی درس‌ها مثل قرآن، آموزش دینی و عربی، پذیرش دانش‌آموزان بر اساس ویژگی‌های خانوادگی، اعتقادی و بینشی و مدیریت اقتدارگرایانه توأم با روابط انسانی یک روحانی

**مدرسه البرز:** مدیریت اقتدارگرایانه، رده‌بندی دانش‌آموزان بر اساس توانایی‌هایی تحصیلی و معدل، ثبت‌نام بر اساس معدل‌ها،

هیئت امنایی عمل کردن، مشارکت مالی اولیا و دیگران و ارزیابی معلمان و دانش‌آموزان

**مدرسه فرهاد:** دوری کردن از رقابتهای معمول در مدارس، توجه خاص به مطالعه، کتابخوانی و کتابخانه، تدوین قوانین خاص مدرسه با کمک دانش‌آموزان و کارکنان، نوشتن کتابهای درسی به یاری کارکنان و دانش‌آموزان، برقراری ارتباط مستمر با دانش‌آموختگان، استخدام معلمان عادی و تربیت آنان ضمن کار، همکاری نزدیک با دست‌اندرکاران دستگاه رسمی و غیررسمی تعلیم و تربیت و گزینشی عمل نکردن

صادقیان (1379) پژوهشی با عنوان بررسی ویژگی‌های مدرسه کارا و اثربخش در دوره ابتدایی، انجام داده است. وی به سؤالات پژوهشی خود این‌گونه جواب داده است:

**الف: ویژگی‌های عناصر مدرسه (مدیر، معاون، مربی پرورشی، معلم، فضای آموزشی و پرورشی) چگونه است؟**

پاسخ‌دهندگان به سه شایستگی شناختی، عاطفی و عملکردی به عنوان ابعاد کارآمدی نیروی انسانی توجه کرده‌اند.

مدارس کارآمد و اثربخش از نیروی انسانی برخوردار است که شایستگی‌های مطرح شده را با عنایت به حوزه تخصصی خود دارا باشند.

هم‌چنین در خصوص اولویتهای تخصیص فضا بعد از کلاس درس به ترتیب نمازخانه، کتابخانه، کارگاه و آزمایشگاه، محل استراحت معلمان، تالار اجتماعات، محوطه بازی و فضای سبز، اطاق بهداشت و بوفه مورد توجه قرار گرفته است.

**ب: تأکیدات مدرسه در 3 حوزه آموزشی، پرورشی و اداری- مالی چگونه است؟**

#### **تأکیدات مدرسه در حوزه آموزشی**

نظارت و ارزشیابی مستمر از فعالیتهای دانش‌آموزان، توجه به محیط نظم‌یافته آموزشی، کاربرد وسایل کمک‌آموزشی در آموزش، توجه به تخصص معلمان در دروس گوناگون، توجه به افزایش زمان یادگیری مدرسه، توجه به مشارکت فعالانه دانش‌آموزان در یادگیری، فراهم کردن فرصت تمرین مطالب آموخته‌شده در مدرسه و کاهش تراکم در کلاس.

#### **تأکیدات مدرسه در حوزه پرورشی**

تأکید فرهنگ هماهنگی بین خانه و مدرسه، تأکید بر کارهای گروهی دانش‌آموزان و رشد اجتماعی آنان، شناسایی دانش‌آموزان مشکل‌دار و برنامه‌ریزی برای حل مشکل آنها، تأکید بر رشد مذهبی دانش‌آموزان، گسترش فرهنگ کتاب و کتابخوانی، تأکید بر برنامه‌های بازدیدی و اردویی، تأکید بر رشد خلاقیت‌های هنری دانش‌آموزان و تأکید بر تربیت بدنی دانش‌آموزان.

#### **تأکیدات مدرسه در حوزه اداری- مالی**

توجه به نظم و انضباط در امور مربوط به تعلیم و تربیت دانش‌آموزان، تأکید بر ارتباط خانه و مدرسه، توجه به استفاده مطلوب آموزش از طریق برنامه‌ریزی منظم، پیشبرد فعالیت‌ها از طریق مشارکت معلمان و اولیا و نظارت مستمر بر فعالیت‌های اداری مدرسه.

**پ: نقش مدرسه در تأکیدات آموزشی، پرورشی و اداری- مالی چگونه است؟**  
نظارت مستمر بر حسن اجرای تأکیدات آموزشی، پرورشی و موارد اداری، تلاش در جهت فراهم آوردن وسایل، امکانات و شرایط آموزشی، پرورشی مدرسه، برنامه‌ریزی منظم در جهت اجرای تأکیدات آموزشی، پرورشی مدرسه، ارتباط منظم با اولیا و مشورت با آن‌ها در زمینه‌های آموزشی، پرورشی و اداری- مالی و توجه به هماهنگی بین کلیه عناصر مدرسه.

**ت: نقش اولیای دانش‌آموزان در تأکیدات آموزشی و پرورشی و اداری- مالی چگونه است؟**

تلاش در جهت هماهنگی در فعالیت‌های آموزشی، پرورشی منزل و مدرسه، تلاش در تهیه ملزومات و ایجاد شرایط مساعد آموزشی، پرورشی برای دانش‌آموزان، نظارت مستمر بر فعالیت‌های آموزشی، پرورشی دانش‌آموزان، ارزیابی منظم در کلیه زمینه‌های آموزشی، پرورشی و اداری- مالی و تلاش در تنظیم برنامه‌های منظم برای فعالیت‌های آموزشی، پرورشی فرزند خود.

**سیمای مدارس مطلوب در دوره ابتدایی از نظر اثربخشی چگونه است؟**  
در خصوص ابعاد اثربخشی مدارس مطلوب که ناظر بر چگونگی دستیابی به اهداف پیش‌بینی‌شده مدرسه در دوره ابتدایی مشتمل بر اهداف آموزشی (آموزش اجتماعی، آموزش مذهبی، آموزش خواندن و نوشتن و مهارت حساب کردن) و اهداف پرورشی (رشد اخلاقی، هنری، سیاسی، جسمی) است، نتایج زیر به دست آمده است:

**الف: ابعاد اثربخشی آموزش اجتماعی در مدارس مطلوب**  
توجه و ایجاد یک محیط اجتماعی در مدرسه، آگاه کردن دانش‌آموزان از طریق نمایش فیلم و روزنامه‌دیواری، سپردن برخی از مسئولیت‌های مدرسه به دانش‌آموزان و تدارک فعالیت‌های گروهی در مدرسه.

**ب: ابعاد اثربخشی آموزش مذهبی در مدارس مطلوب**  
توجه و ایجاد فضا و جو مذهبی در مدرسه، برگزاری مراسم مذهبی با حضور دانش‌آموزان، اجرای مسابقات و طرح‌های تربیتی و آگاهی دادن به دانش‌آموزان از طرق گوناگون مثل نمایش فیلم و سخنرانی

**پ: ابعاد اثربخشی مهارت خواندن و نوشتن در مدارس مطلوب**  
\* تشویق دانش‌آموزان و ایجاد انگیزه در آنان، تکرار و تمرین متناسب با توانمندی‌های دانش‌آموزان، برانگیختن دانش‌آموزان در

مهارت خواندن و نوشتن، اجرای جدی تکالیف روخوانی در کلاس و اجرای مسابقات داستان‌سرایی و شعر

#### ت: ابعاد اثربخشی مهارت حساب کردن در مدارس مطلوب

استفاده از وسایل کمک‌آموزشی و عینی کردن درس ریاضی، توجه به تکرار و تمرین، به‌کارگیری موقعیت‌هایی جهت کاربردی کردن آموخته‌ها و اجرای مسابقات علمی ریاضی در میان دانش‌آموزان.

#### ث: ابعاد اثربخشی رشد اخلاقی در مدارس مطلوب

تشویق و ترغیب به محسنات، نظارت مستمر بر تغییرات رشد اخلاقی دانش‌آموزان، ایجاد یک محیط اخلاقی در مدرسه، رعایت ارزش‌های اخلاقی از سوی کارکنان مدرسه و ارائه الگوهای اخلاقی از طریق نمایش فیلم و داستان

#### ج: ابعاد اثربخشی رشد هنری در مدارس مطلوب

وجود مربیان فعال و آشنا به امور هنری و فرهنگی، ایجاد علاقه به جنبه‌های هنری در دانش‌آموزان، برگزاری مسابقات و نمایشگاه آثار هنری و برگزاری کلاس‌های فوق‌برنامه (هنری)

#### چ: ابعاد اثربخشی رشد سیاسی در مدارس مطلوب

تشکیل نشست‌ها و نمایشگاه‌ها، ارائه داستان و فیلم‌های متناسب با سن دانش‌آموزان، دعوت از بسیجیان و سخنرانی آن‌ها، ارائه خطبه‌های نماز جمعه به صورت کنفرانس دانش‌آموزی و توجه به نشریات و بروشورهای دانش‌آموزی.

#### ح: ابعاد اثربخشی رشد جسمی در مدارس مطلوب

به‌کارگیری معلمان ورزشی کارآمد، تأمین فضای لازم ورزشی، توجه به برگزاری مسابقات ورزشی و آگاه کردن دانش‌آموزان و ایجاد انگیزه در این حوزه.

### **B. تجارب مشابه موضوع پروژه در خارج از ایران**

\* بسیاری از کشورهای انگلیسی‌زبان، ساختار مدیریت آموزشی خود را بر اساس استقلال مدارس در امر مدیریت آموزش بنیان نهاده‌اند و تغییر و تحولات قابل توجهی تجربه کرده‌اند که نتیجه آن حرکت به سوی تفویض اختیار در امور آموزشی بوده است. اصلاحات متفاوتی برای توصیف این برنامه اصلاحی به کار رفته است. در کشورهای انگلستان و ولز با عنوان‌های «مدیریت محلی مدارس» و «مدارس واگذار شده» که در واقع بخشی از قوانین اصلاحات آموزشی سال‌های 1988 و 1993 انگلستان است. در کشور استرالیا با عنوان‌های «مدارس آینده» و «مدارس برتر» مشهور شده است که بخش اعظم تلاش‌ها را بر تخصیص بودجه و منابع به مدارس معطوف نموده‌اند. در نیوزلند، «مدارس فردا» و در آمریکا با نام «مدارس اختصاصی»<sup>1</sup> معروف شده‌اند.

<sup>1</sup>.charter schools

برخی از ویژگی‌های بارز مدارس پیشرفته امروزی به شرح زیر است:

(1) برای آینده خود طرح‌های عملیاتی روشنی دارند. متولیان آن‌ها با تدوین و عرضه طرح‌های کوتاه مدت، میان مدت و بلند مدت، نیازها، اولویت‌ها، و فعالیت‌های خود را تعیین و بودجه مورد نیاز و راه‌های تأمین و مصرف آن را مشخص و تصویب می‌کنند. مؤسسان و مدیران این مدارس، چشم‌انداز، آرمان‌ها، انتظارات و خط‌مشی‌های اجرایی خود را در راستای سیاست‌های ملی آموزش و پرورش تدوین می‌کنند.

(2) در ارتباطی دوسویه با محیط پیرامون خود، اطلاعاتی دقیق در مورد مسیر حرکت‌های حال و آینده خود در اختیار افراد ذی‌نفع (به‌ویژه والدین و اداره آموزش و پرورش) قرار می‌دهند و در پایان سال تحصیلی نیز گزارش عملکرد خود را بر حسب شاخص‌های از پیش تعیین‌شده تنظیم می‌کنند و میزان مغایرت عملکرد واقعی با عملکرد پیش‌بینی شده خود و دلایل آن‌ها را مشخص می‌کنند.

(3) این مدارس، با استفاده از رهبران و مدیران توانمند و جذب نیروی انسانی واجد شرایط، متعهد، و کارآمد، توانایی‌های بالقوه خود را افزایش می‌دهند.

(4) از طریق آموزش مستمر دانش‌ها و مهارت‌های لازم به مدیران، و سایر تصمیم‌گیرندگان و کارکنان، باور عمیق خود به ضرورت و اهمیت آموزش را نشان می‌دهند.

(5) از طریق مسئولیت دادن بیشتر به کارکنان خود در امور تصمیم‌گیری مربوط به مدرسه، احساس مالکیت و تعهد شخصی و مشارکت جدی در فعالیت‌های جاری را در راستای تحقق هدف‌ها در آنان تقویت می‌کنند.

\* برای مسئول نگه داشتن مدارس دولتی ایالات و مناطق آمریکا در قبال عملکرد دانش‌آموزان، سیستمی شامل یک رشته استانداردها، سنجش‌ها، و پاسخ‌گویی برای قانون آموزش ابتدایی و متوسطه ضروری و محوری محسوب می‌شوند. ایالات مختلف ملزم هستند سیستم‌های پاسخ‌گویی خود را اصلاح نمایند تا عملکرد دانش‌آموزان در پایه‌های تحصیلی مختلف، با ضوابط و مقررات معین، و در خرده‌گروه‌های دانش‌آموزان بررسی شود. این سیستم‌ها ملزم هستند اهداف مبتنی بر پیشرفت را مورد نظر قرار دهند تا از این طریق بتوان مطمئن شد که تمام مدارس و مناطق، پیشرفت سالانه کافی نشان دهند. قانون دولت فدرال در مورد ضرورت عقب‌نماندن کودکان، پیامدهایی برای عملکرد ضعیف مدارس در نظر گرفته است، به این نحو که اگر مدرسه‌ای دو سال

متوالي به پیشرفت سالانه رضایت بخش نائل نشود ، در «وضعیت اصلاح» قرار می‌گیرد و احتمالاً با وضعیت بازسازی، تعطیلی و تجدید سازمان مواجه خواهد شد.

فرایند به وجود آمدن مجموعه شاخص‌های عملکرد برای «مدارس اختصاصی» با استفاده از داده‌هایی توصیف می‌شوند که مدارس دولتی به طور معمول به مراکز تعلیم و تربیتی بالا دست خود و به منظور پاسخ‌گویی گزارش می‌کنند.

\* قانون پاسخ‌گویی مدارس دولتی در کالیفرنیا، محاسبه شاخص عملکرد تحصیلی را که شاخص‌های متعدد و چندگانه‌ای برای نمرات امتحان (نظیر حضور کارمندان یا گروه آموزشی در مدرسه و نرخ فارغ‌التحصیلی یا قبولی دانش‌آموزان) را در بر دارد الزامی کرده است. در این بخش از گزارش، اصول، فرایند و درس‌ها و سرمشق‌های حاصله از ایجاد و توسعه سیستم ارزشیابی عملکرد در مدارس اختصاصی تشریح می‌شود که به ایجاد و توسعه مقیاس‌های متعدد می‌پردازد و ابعاد مختلفی از یادگیری دانش‌آموزان، کارآمدی برنامه و طرز کار مدارس مذکور را منعکس می‌سازد.

چارچوب سیستم ارزشیابی عملکرد بر پایه ایده «کارت امتیازات متعادل یا موازنه‌شده» قرار دارد. کارت امتیازات متعادل، روشی برای بررسی اندازه‌های چندگانه عملکرد یک سیستم در شیوه‌ای متوازن است که صرفاً به شاخص منفردی که مناسب سیستم‌های آموزشی متمرکز بر ارزشیابی‌های مربوط به نمرات امتحانی دانش‌آموزان است نمی‌پردازد. رویکرد کارت امتیازات متعادل، به سازمان‌ها در ایجاد و تمرکز و پرداختن به اهداف قابل اندازه‌گیری کمک می‌کند. یک رویکرد مبتنی بر کارت امتیازات متعادل، برای اندازه‌گیری عملکرد سیستم ارزشیابی عملکرد پاسخ‌گویی مدارس، 4 متغیر کلیدی در خود دارد: دیدگاه مشتری، دیدگاه درونی، دیدگاه مالی و دیدگاه یادگیری یا ابداعی.

سیستمی از شاخص‌ها برای مدارس اختصاصی ایجاد شده است که رویکرد جامع و متوازی برای ارزشیابی عملکرد فراهم می‌کند. در فرایند توسعه و شکل‌گرفتن ارزشیابی عملکرد مدارس، باید از اندازه‌های چندگانه و از داده‌های علنی موجود و در دسترس استفاده شود، کاربران بالقوه و احتمالی را درگیر کند، و اطلاعات به دست آمده را در اختیار مخاطبان مختلف قرار دهد.

در بخش زیر شرحی از 11 شاخص می‌آید که تحت 4 مقوله عملکرد مدارس سازمان می‌یابند.

الف. شاخص‌های منابع و امکانات مالی و سرمایه‌گذاری

1- شاخص سلامت مالی

2- شاخص سرمایه‌گذاری مستقیم در کلاس درس

ب. شاخص‌های کیفیت مدرسه



- 3- شاخص محیط یادگیری
  - 4 - شاخص صلاحیت معلم (TQI)
  - 5- شاخص طبقه بندی مجدد عملکرد دانش‌آموزان
  - 6- شاخص عملکرد تحصیلی (API)
  - 7- شاخص «پیشرفت کافی سالانه» (ARP)
  - 8 - شاخص تحرك تحصیلی (AMI)
  - پ. شاخص های بهره‌وری تحصیلی
  - 9- شاخص بهره‌وری فنون و مهارت‌های انگلیسی / زبان (ELA)
  - 10- شاخص بهروری در ریاضیات
  - 11- شاخص بهره‌وری کلی مدرسه
- فرایند گزینش، محاسبه و اعتباربخشی به شاخص‌های مهم و معنادار عملکرد، درس‌های مختلفی در برداشته است:
- 1- در ایجاد و شکل‌گیری مقیاس‌ها انعطاف‌پذیر باشید؛
  - 2- کیفیت داده‌ها: استفاده از مقیاس‌های عملکرد، وابسته به روا بودن، معتبر بودن و مقایسه‌پذیر بودن داده‌ها است.
  - 3- مقایسه‌ها ارزشمند و سودمند هستند.
  - 4- وارد کردن سنج‌های عملکرد تحصیلی (API) ، پیشرفت تحصیلی سالیانه (AYP) و صلاحیت معلم (TQI) در نظام ارزشیابی ارزشمند محسوب می‌شوند.

## فهرست منابع و مآخذ علمی که در اجرای این طرح مورد استفاده است.

- 1) اصلانی، ابراهیم. (1396). مدرسه‌کاو برای مدیران مدارس. تهران: پیشگامان پژوهش‌مدار.
- 2) اصلانی، ابراهیم. (1383). بررسی کیفیت آموزشی در مدرسه‌های «سازمان سما» (سازمان مدرسه‌های آزاد اسلامی) وابسته به دانشگاه آزاد با نظرسنجی از 204 مدیر مدرسه. تهران: طرح پژوهشی.
- 3) اصلانی، ابراهیم. (1385). مسایل آموزش و پرورش ایران. اصفهان: دانشگاه آزاد اسلامی خوراسگان.
- 4) اصلانی، ابراهیم. (1397). مقاله موفقیت؛ از توهم تا واقعیت (موفقیت‌سنجی در فرهنگ ایرانی با تأکید بر نظام آموزشی و مدارس). دوماهنامه شوق‌تغییر، شماره 36.
- 5) پرداختچی، محمدحسن. (1381). مدرسه‌محوری، تواناسازی و پاسخگویی، لازمه‌ی هرگونه اصلاحات در آموزش و پرورش. تهران: فصلنامه‌ی مدیریت در آموزش و پرورش. بهار و تابستان.
- 6) بختیاری، ابوالفضل. (1383) استاندارد و استانداردهای و اعتباربخشی (تضمین کیفیت) در نظام آموزشی. مجموعه مقالات اولین همایش علمی استاندارد و استانداردهای در آموزش و پرورش، وزارت آموزش و پرورش معاونت برنامه‌ریزی و توسعه مدیریت.
- 7) تریباس، میرون. (1382). مدیریت کیفیت در آموزش و پرورش. ترجمه دفتر بهبود کیفیت و راهبردی استانداردها. تهران: نشر دفتر بهبود کیفیت و راهبری استانداردها.
- 8) تورانی، حیدر. (1382). مدیریت فرایندمدار در مدرسه، تهران: تزکیه.
- 9) تورانی، حیدر (1391) نوآوری‌های آموزشی در مدارس ایران و جهان. تهران: انتشارات مدرسه برهان.
- 10) تورانی، فاطمه قطب. (1387) ارائه شاخص‌های عملکرد بهبود تطبیقی در آموزش و پرورش ایران، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی، نجف آباد اصفهان.

- 11) جعفری مقدم، سعید. (1383) مستندسازی تجربه‌های مدیران از دیدگاه مدیریت دانش، مؤسسه تحقیقات و آموزش مدیریت.
- 12) دونالدچاکر، آرتور و هاینز، ریچارد. (1376). مدارس برتر جهان، استانداردهای جدید آموزش و پرورش، (ترجمه‌ی مرجان مرنندی). تهران: دفتر همکاری‌های علمی بین‌المللی وزارت آموزش و پرورش.
- 13) رابسون، ماتیوس. (1378). کیفیت در آموزش و پرورش. ترجمه عربعلی رضایی. تهران: انتشارات دفتر همکاری‌های بین‌المللی وزارت آموزش و پرورش.
- 14) رجب‌بیگی، مجتبی و سلیمی، محمدحسین. (1376). مدیریت کیفیت فراگیر. تهران: مرکز اطلاع‌رسانی وزارت جهادسازندگی و مرکز نشر دانشگاه صنعتی امیرکبیر.
- 15) زمردیان، اصغر. (1373). مدیریت کیفیت جامع: مفاهیم، اصول، فنون و روش‌های اجرایی. تهران: مؤسسه‌ی مطالعات و برنامه‌ریزی آموزشی سازمان گسترش و نوسازی صنایع ایران.
- 16) شریفزاده، فتاح. (1379). مدیریت کیفیت فراگیر: اصول و مفاهیم، چشم‌اندازها و کاربرد. تهران: ترمه.
- 17) شعاری‌نژاد، علی اکبر. (1375). مبانی روان‌شناختی تربیت. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- 18) شیباء، شوجی. (1380). رویکرد نوین مدیریت کیفیت جامع در امریکا. ترجمه محمد اقدسی. تهران: ساپکو.
- 19) شعاری‌نژاد، علی اکبر (1391). فرهنگ توصیفی علوم رفتاری / شناختی. تهران: اطلاعات.
- 20) صادقیان، نبی‌اله. (1379). بررسی ویژگی‌های مدرسه کارا و اثربخش در دوره‌ی ابتدایی. طرح پژوهشی.
- 21) ضیاءالدینی، حسین. (1387). ویژگی‌های یک مدرسه موفق. تهران: روزنامه جوان (شماره‌ی 216، آذر 87)
- 22) قاسمی‌پویا، اقبال. (1387). تبیین و تحلیل ویژگی‌های مدارس موفق در آموزش و پرورش ایران معاصر. طرح پژوهشی.
- 23) قاضی‌زاده، بهرام. (1372). اصول و معیارهای طراحی فضاهای آموزشی و پرورشی. تهران: سازمان نوسازی و توسعه و تجهیز مدارس (دفتر تحقیقات و آموزش).
- 24) کسایی، زهره. (1383). ملاک‌های اثربخشی مدارس متوسطه شهر تهران از دیدگاه دبیران با استفاده از مدل تالکوت پارسونز. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد.
- 25) کی هو، ساموئل. (1379). مدیریت کیفیت جامع. ترجمه حسین حسین‌زاده. تهران: دانش‌کار.

- 26) گلاسر، ویلیام. (1373). مدارس بدون شکست. ترجمه حمزه ساده. تهران: رشد.
- 27) مجدفر، مرتضی. (1374). مستندسازی فعالیتها در آموزش و پرورش، زمینه نیل به استانداردهای ISO. نگاه به رویدادهای آموزش و پرورش، شماره های 92-93.
- 28) مجدفر، مرتضی. (1374). موانع اجرای مدیریت مشارکتی در ایران. تهران: ماهنامه تدبیر، شماره 44.
- 29) مجدفر، مرتضی. (1387). مدرسه و کیفیتگرایی. تهران: مدرسه.
- 30) مجدفر، مرتضی. (1388). مدیریت آموزشی در عمل. تهران: مدرسه.
- 31) مجدفر، مرتضی. (1389). مدرسه موفق، مدیر موفق. تهران: پیک بهار.
- 32) مجدفر، مرتضی. (1396). 101 راه برای جلوگیری از نفل شدن در مدیریت. تهران: پیشگامان پژوهشمدار.
- 33) مشایخ، فریده. (1380). دیدگاههای نو در برنامه ریزی آموزشی. تهران: سمت.
- 34) معتمدی، اسفندیار. (1386). اصفهان، مدارس نوین و مفاخر آن. اصفهان: سازمان فرهنگی تفریحی شهرداری اصفهان.
- 35) میان دربندی، منصوره. (1383). (بررسی راههای توسعه مشارکت معلمان در مدرسه و ارائه راهبردهای بهبود آن. طرح پژوهشی مدیران شرکتکننده در دوره مدیریت فرآیندمدار در تهران.
- 36) مهربان، رضا. (1376). مدیریت کیفیت جامع: روش اجرایی پیاده سازی مدیریت کیفیت جامع. تهران: البرز.

- Baker, D. P. and Jones, D. P. (1993). Creating gender equality: cross-national gender performance. *Sociology of Education*, Vol. 66, No. 2, pp. 91–103. stratification and mathematic (37)
- Beeby, C.E. (1969). *Qualitative aspects of educational planning* , IIEP UNESCO, Paris (38)
- Bedard, K. and Cho, I. (2007). *The Gender Test Score Gap across OECD Countries*. Santa Barbara, Calif., University of California, Santa Barbara, Department of Economics. (39)
- Blackman, D. E. (1995). B. F. Skinner. In: R. Fuller (ed.), *Seven Pioneers of Psychology*. (40)  
London, Routledge.
- Creemers, B. (1997). *Effective Schools and Effective Teachers: An International Perspective*. Coventry, UK, University of Warwick, Centre for Cultural Policy Studies, Centre for Research in Elementary and Primary Education. (41)
- De Heus, M., Dronkers, J. and Levels, M. (2008). *Educational Systems as a Resource or Hindrance for Immigrants? Sociology 2008'*, Florence, Italy/Leuven, Belgium, European University Institute, 15–18 May/29 May. (42)
- Day,C(2005). *Sustaining success in challenging contexts: Leadership in English schools*. (43)  
*Journal of Educational , Asministration* 43(6), 573 - 453
- Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H., Beresfordm, J. (2000) *Leading Schools in Times of Change*. Open University press: Buckingham.UK. (44)
- Dronkers, J. and Robert, P. (2008). Differences in scholastic achievement of public, private government-dependent and private independent schools: a cross-national analysis. *Educational Policy*, Vol. 22, No. 4, pp. 541–77. (45)
- Drysdale, L., Goode, H., & Gurr, D. (2009). An Australian model of successful school leadership: Moving from success to sustainability. *Journal of Educational Administration*, 47(6), 697-708. (46)
- Dumay, X. and Dupriez, V. (2007). Accounting for class effect using the TIMSS 2003 8th grade database: net effect of group composition, net effect of class processes and joint effect. *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 18, No. 4, pp. 383–408. (47)
- Fenwick, T. (2001). *Experiential Learning: A Theoretical Critique from Five Perspectives*. (48)  
Columbus, OH, ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education.
- Flores-Crespo, P. (2007). Ethnicity, identity and educational achievement in Mexico. (49)  
*International Journal of Educational Development*, Vol. 27, No. 3, pp. 331–9.

- Fomba, C. O. (2006). Evaluation du Niveau d'acquisition en Français, en Mathématiques et en Sciences des Elèves des Ecoles Traditionnelles du Cycle de Base Niamey, Niger Ministry of Basic Education and Literacy, Exams and Examinations Evaluation Direction, Division of Evaluation and Monitoring of Student Achievement. (50)
- Gurr, D. (2015). A model of successful school leadership from the international successful school principalship project. *Societies*: 5(1), 136-15. (51)
- Hoog, J. Johansson, O., & Olofsson, A. (2005). Successful principalship: the Swedish case. *Journal of Educational Administration*: 43(6), 595-606. (52)
- Jacobson, S. L., Johnson, L., Ylimaki, R., & Giles, C. (2005). Successful leadership in challenging US schools: enabling principles, enabling schools. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 607-618. (53)
- Jacobson, S. L., Johnson, L., Ylimaki, R., & Giles, C. (2009). Sustaining success in an American school: A case for governance change. *Journal of Educational Administration*, 47(6), 753-764. (54)
- International Organization for Migration. (2005). *World Migration 2005: Costs and Benefits of International Migration*. Geneva, Switzerland, International Organization for Migration; Migration Policy, Research and Communication Department. (55)
- Kilpatrick, S., Johns, S., Mulford, B., Falk, I. & Prescott, L. (2002). *More than education: Leadership for rural school-community partnerships*. Canberra: RIRDC Press. (56)
- Levels, M., Dronkers, J. and Kraaykamp, G. (2007). *Educational Achievement of Immigrants in Western Countries: Origin, Destination and Community Effects on Mathematical Performance*. San Domenico di Fiesole, Italy, European University Institute. (57)
- Lewis, M. and Lockheed, M. (2006). *Inexcusable Absence: Why 60 Million Girls Still Aren't in School and What To Do about It*. Washington, DC, Center for Global Development. (58)
- Leithwood, K., & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Nottingham: National College for School Leadership. (59)
- Ma, X. (2008). *A global perspective on socioeconomic differences in learning outcomes*. (60)  
Background paper for EFA Global Monitoring Report 2009.
- Marks, G. N. (2008). Accounting for the gender gaps in student performance in reading and mathematics: evidence from 31 countries. *Oxford Review of Education*, Vol. 34, No. 1, pp. 89–109. (61)
- McKenzie, P.; Mulford, B & Anderson, M. (2007). *School Leadership and Learning: an Australian Overview*. The Leadership Challenge - Improving learning in schools. Papers for Australian Council for Educational Research, Research Conference, Melbourne, August. (62)

- McEwan, P. and Trowbridge, M. (2007). The achievement of indigenous students in Guatemalan primary schools. *International Journal of Educational Development*, Vol. 27, No. 1, pp. 61–76. (63)
- Møller, J., Vedøy, G., Presthus, A. M., & Skedsmo, G. (2009). Successful principalship in Norway: sustainable ethos and incremental changes? *Journal of Educational Administration*, 47(6), 731-741. (64)
- Møller, J., Eggen, A., Fuglestad, O. L., Langfeldt, G., Presthus, A. M., Skrøvset, S., & Vedøy, G. (2005). Successful school leadership: the Norwegian case. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 584-594. (65)
- Mulford, W., Silins, H., Leithwood, K. (2004). *Educational leadership for organizational learning and improved student outcomes*. Boston: Kluwer Academic Publishers. (66)
- OECD. (2006). *Demand-Sensitive Schooling? Evidence and Issues*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development, Centre for Educational Research and Innovation. (67)
- OECD. (2006). *Where Immigrant Students Succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*. (68)
- OECD. (2007). *Education at a Glance 2007: OECD Indicators*. Paris, Organisation for Economic and Development Co-operation. (69)
- Tubin, D. (2015). School Success as a Process of Structuration. *Educational Administration Quarterly*, 51(4), 640 – 674. (70)
- Wong, K. C. (2005). Conditions and practices of successful principalship in Shanghai. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 552-562. (71)