

# مدیریت کیفیت در مدارس شاهد و ایثارگر: بررسی عوامل بازدارنده و پیش‌برنده کیفیت خدمات آموزشی و معرفی مدل مطلوب

نویسنده: محمدرضا آهنچیان<sup>\*۱</sup>

۱. دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه فردوسی مشهد

ahanchi8@um.ac.ir

\* نویسنده مسئول: محمدرضا آهنچیان

## چکیده

هدف پژوهش حاضر، شناسایی عوامل «بازدارنده» و «پیش‌برنده» کیفیت خدمات آموزشی در مدارس شاهد و ایثارگر و ارائه مدل مطلوب براساس عوامل شناسایی شده بوده است. با استفاده از روش تحقیق کیفی و تشکیل گروه‌های کانونی، این دو دسته عوامل به‌عنوان محور مصاحبه، انتخاب شدند. در پژوهش، ۵۳ مدیر مرد و ۵۲ مدیر زن مدارس شاهد و ایثارگر از هفت استان خراسان رضوی، مازندران، سیستان و بلوچستان، گلستان، سمنان، خراسان جنوبی و خراسان شمالی، مشارکت داشتند. افراد در چهارده گروه شامل هفت گروه مردان و هفت گروه زنان تقسیم شدند. برای دستیابی به نتیجه، از روش مصاحبه در گروه‌های کانونی سازمان‌یافته، استفاده شد که بیشتر برای کارشناسان و متخصصان به‌کارگرفته می‌شوند. یافته‌ها نشان دادند که توانمندی‌های مدارس شاهد و ایثارگر برای حل مشکلات مفروض در فرایند یاددهی-یادگیری و با هدف ارتقای کیفیت خدمات آموزشی، بیشتر از محدودیت‌های آنهاست. پیش‌برنده‌ها و بازدارنده‌ها در پنج گروه شامل «زمینه، انسانی، مالی، برنامه‌درسی و اجرایی» است. مهم‌ترین پیش‌برنده‌ها تأکید بر کیفیت به‌عنوان مزیت رقابتی از سوی سیاست‌گذاران و مدیران ارشد این مدارس، به‌علاوه منابع انسانی مجرب، استقبال خوب والدین و منابع مالی مناسب و مهم‌ترین بازدارنده‌ها نیز عدم انعطاف در برنامه درسی، ساختار قطعی سلسله‌مراتبی و روند غیرمنعطف اداری، محدودیت‌های اجرایی مدیر و کمبود نیروی متخصص در برخی زمینه‌های شغلی بوده‌اند. براساس نتایج به‌دست‌آمده از مرحله پیشین، مدلی مطلوب برای مدیریت کیفیت در مدارس شاهد و ایثارگر پیشنهاد شد.

**کلید واژه‌ها:** مدیریت کیفیت، خدمات آموزشی، مدرسه شاهد و ایثارگر.

## پژوهش‌های آموزش و یادگیری

(دانشور و نشر)

• دریافت مقاله: ۹۰/۰۱/۰۳

• پذیرش مقاله: ۹۰/۰۹/۱۲

*Scientific-Research  
Journal of Shahed  
University*

*Twentieth Year, No.3  
Autumn & Winter  
2013-14*

**Training & Learning  
Researches**

**دوفصلنامه علمی - پژوهشی  
دانشگاه شاهد**

**سال بیستم - دوره جدید  
شماره ۳**

**پائیز و زمستان ۱۳۹۲**

## مقدمه

مدارس افزوده شد. با گذشت زمان و پایان جنگ، درصدی از سهمیه این مدارس به فرزندان شاهد و درصد باقی‌مانده به دانش‌آموزان خاص اختصاص یافت. براساس شیوه‌نامه جدید، منظور از دانش‌آموز شاهد، فرزندان شهدا، آزادگان، جانبازان بالای ۵۰ درصد و ایثارگران است. در حال حاضر، بیش از ۹۲ هزار نفر، شامل ۴۰ درصد از دانش‌آموزان شاهد در ۹۳۳ مدرسه شاهد، به‌عنوان مدرسه دولتی<sup>۱</sup> در سطح کشور به تحصیل مشغول‌اند [۷]. آخرین تصمیم‌های اتخاذ شده در این رابطه از آن حکایت دارند که این دسته از مدارس در دوری جدید از فعالیت‌های خود قرار دارند.

همان‌طور که گفته شد، از لحاظ ساختاری، مدارس شاهد و ایثارگر، جزو مدارس خصوصی قرار نمی‌گیرند. طبق تعریف‌های جهانی، مدرسه خصوصی<sup>۲</sup>، مدرسه‌ای مستقل است که اداره آن برعهده مراجع رسمی دولتی در سطح ملی، منطقه‌ای یا محلی است؛ حق دارد دانش‌آموزان خود را انتخاب کند؛ به جای وابسته بودن به بودجه عمومی یا مراجع دولتی، هزینه‌های خود را از طریق شهریه دانش‌آموزان یا سایر روش‌های مالی، تأمین می‌کند و دانش‌آموزان آن برحسب امتیازهایی مانند سرآمد بودن در تحصیل می‌توانند از تخفیف‌هایی در شهریه یا بورسیه تحصیلی بهره‌برند [۸ و ۹]؛ هرچند در ایران این شاخص‌ها، برای تشخیص مدارس غیرانتفاعی و خصوصی کاربرد ندارند، در عین حال انتظار می‌رود تا نسبتی از آنها در خصوص مدارس غیرعمومی نظام آموزشی کشور مصداق داشته باشد.

مدیران و دست‌اندرکاران امور مدارس شاهد و ایثارگر، یکی از انتظارات خود از این مدارس را ارائه آموزشی با کیفیت برتر اعلام می‌کنند. معاون وزیر آموزش و پرورش، رئیس سازمان مدارس غیردولتی (۱۳۸۹) و رئیس بنیاد شهید و امور ایثارگران کشور (۱۳۸۹)، ضمن اعلام حمایت‌های مالی ویژه از این

بحث‌های داغی که در سراسر دنیا بر سر انتخاب یک مدرسه درمی‌گیرند، بر این محور متمرکزند که رقابت میان مدارس بر کیفیت آموزش و پرورش اثر می‌گذارد [۱]؛ خواه این طرح از اساس پذیرفتنی باشد یا نه، به استناد شواهد تجربی، رقابت، کیفیت مدرسه را تحت تأثیر قرار می‌دهد (برای نمونه: [۳ و ۲])، اما خودبه‌خود باعث ارتقای کیفیت نمی‌شود؛ به‌عنوان نمونه، شواهد نشان می‌دهند که رقابت میان مدارس عمومی و خصوصی بر میزان هزینه‌های مدارس عمومی می‌افزاید در حالی که باعث بهبود کیفیت آنها نمی‌شود [۴].

پیچیدگی مفهوم کیفیت، امکان پذیرفتن تعریفی قطعی برای آن را دشوار می‌سازد. در تعریف کیفیت، مجموعه ویژگی‌هایی از قبیل بی‌عیب بودن، مناسب بودن، پایداری مطلوب، رضایت مشتری، پرهیز از ضایعه، اعتبار و مانند آن بیان می‌شوند. از یک نگاه جامع، کیفیت در سازمان‌های آموزشی، راهکاری برای حرکت در راستای ارزش‌های اساسی فضای آموزشی و بهبود مستمر است [۵].

در ایران، طیفی به‌نسبت گسترده از مدارس در زیرمجموعه نظام آموزش و پرورش اداره می‌شوند؛ تعداد این مدارس به سیزده نوع می‌رسد [۶]. هرچند به‌طور دقیق روشن نیست که «آیا تنوع مدارس از تمایل آموزش و پرورش برای توسعه رقابت میان آنها و ارتقای کیفیت ناشی می‌شود یا نه؟»، اما انتظار می‌رود که مدارس غیرعمومی، به نسبت مدارس عمومی، آسان‌تر بتوانند برنامه‌های ارتقا و بهبود کیفیت آموزشی خود را طراحی و کنترل کنند؛ در میان این مدارس، مدرسه‌های شاهد و ایثارگر قرار دارند. مدارس شاهد را در ایران برای اولین بار در سال ۱۳۶۷، بنیاد شهید انقلاب اسلامی و وزارت آموزش و پرورش تأسیس کردند. در بدو امر، در چهار منطقه شهر تهران چهار دبیرستان شاهد راه‌اندازی شدند تا تمامی دانش‌آموزان شاهد مناطق بیست‌گانه تهران را تحت پوشش قرار دهند؛ به تدریج، هر سال تعدادی مدرسه جدید در سراسر کشور به این

۱. از آن جهت که سرانه مدارس شاهد را همچون سایر مدارس دولتی،

آموزش و پرورش پرداخت می‌کند، مدارس دولتی محسوب می‌شوند.

2. private school

مدرسه‌ها، خواستار آن هستند که مدارس شاهد به بهترین مدارس در سطح کشور تبدیل شوند [۱۰]: آنچه در این راستا حائز اهمیت است، مدلی است که این مدارس براساس آن قصد دارند تا از طریق ارائه بهترین خدمات آموزشی، جزو بهترین مدارس کشور باشند.

مرور پیشینه تحقیق نشان‌داد که نظام‌های آموزش و پرورش در کشورهای مختلف درخصوص مدارس ویژه و خصوصی خود به روش‌های به‌طور کامل، متفاوت عمل می‌کنند. در برخی کشورها مانند مکزیک، فاصله و اختلافی زیاد میان مدارس عمومی و خصوصی وجود دارد [۱۱] در حالی که در بعضی دیگر، مانند سوئیس [۱۲] و جمهوری ایرلند [۱۳]، نظام آموزش و پرورش از بروز و تشدید اختلاف‌ها جلوگیری می‌کند. در استرالیا سه نوع مدرسه، شامل «مدرسه‌های عمومی، کاتولیک و خصوصی» فعالیت می‌کنند [۱۴]. در کانادا به‌جز مدارس عمومی، مدرسه‌های خصوصی وجود دارند که اغلب آنها، شامل مدارس مذهبی می‌شوند؛ به‌جز این دو نوع، مدارس خاص برای نخبگان وجود دارند که نسبت بسیار کمی از جمعیت دانش‌آموزی را به خود اختصاص می‌دهد [۱۵]: در هند و آمریکا نیز وضعی مشابه از لحاظ وجود دو دسته اصلی مدرسه‌های عمومی و خصوصی دیده می‌شود.

از سوی دیگر، به‌طور مشخص، کارکردهای مدارس خاص در همه دنیا اشتراک‌هایی با هم دارند؛ برای نمونه، حضور در این مدارس برای دانش‌آموزان، نشانه بهره‌مندی از یک جایگاه اجتماعی بالاتر است؛ زیرساخت‌ها، فضا و تجهیزات این مدارس به‌طور متوسط از مدارس عمومی بهتر است؛ معلمان آنان، حقوقی بیشتر دریافت می‌کنند و این عقیده عمومی وجود دارد که مدرسه‌های خاص، آموزشی با کیفیت بالاتر را برای دانش‌آموزان خود عرضه می‌کنند [۱۶]، ۱۷ و [۱۸].

نتیجه تحقیق‌هایی که در میدان مدارس شاهد انجام شده است اغلب بر یافتن تفاوت معنی‌دار میان رفتار

یادگیری یا پیامدهای آموزشی دانش‌آموزان این مدارس با سایر مدارس تأکید دارند؛ در میان این تحقیق‌ها، مواردی نیز وجود دارند که به سایر ویژگی‌های دانش‌آموزان این مدارس توجه کرده‌اند؛ به‌عنوان نمونه، *حیدری، فرزادسیر و اقبالیان* (۱۳۸۷) در تحقیق خود، عوامل روانی - اجتماعی و آموزشی مؤثر بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مقطع راهنمایی مدارس شاهد را مورد مطالعه قرار دادند؛ آنان به این نتیجه رسیدند که از میان متغیرهای مرتبط با فرضیه‌های پژوهش، عواملی مانند «بعد خانوار، میزان عزت‌نفس و افسردگی دانش‌آموزان، میزان رضایتمندی از مادر و طول مدت غیبت پدر» می‌توانند تغییرهای واریانس نمرات معدل تحصیلی دانش‌آموزان را تبیین کنند [۱۹]. *مسعودنیا*، (۱۳۸۷) در پژوهش خود، سطح آگاهی سیاسی دانش‌آموزان مقطع متوسطه شاهد و غیرشاهد را مقایسه کرد؛ یافته‌های به‌دست آمده نشان دادند که هیچ‌گونه تفاوت معنادار، میان میانگین نمره دو گروه از دانش‌آموزان (۱۵/۴ برای دانش‌آموزان شاهد در مقایسه با ۱۵/۶ برای دانش‌آموزان غیرشاهد) از نظر میزان آگاهی سیاسی به‌طور کلی و از نظر خرده‌مقیاس‌های مفاهیم سیاسی، نهادهای سیاسی، چهره‌های سیاسی، رویدادهای سیاسی و تصمیم‌های سیاسی وجود ندارد؛ نتایج رگرسیون چندگانه سلسله‌مراتبی نیز نشان دادند در حالی که متغیرهای اجتماعی - جمعیت‌شناختی (متغیرهای کنترل)، ۱۴/۸ درصد از واریانس آگاهی سیاسی را تبیین می‌کنند، متغیر نوع دانش‌آموز، هیچ سهمی در تبیین واریانس آگاهی سیاسی ندارد؛ علاوه بر این یافته‌ها نشان دادند که اگرچه سطح آگاهی سیاسی دانش‌آموزان مورد مطالعه، دارای وضعیت متوسط (سطح پایه) است، این میزان از آگاهی برای تبدیل شدن آنان به شهروندانی شایسته از نظر سیاسی، با توجه به چارچوب‌های نظریه سیاسی، بسیار اندک است؛ در ضمن، فقدان تفاوت درجه آگاهی سیاسی میان دو گروه مورد مطالعه، فرضیه طرفداران رویکرد مبتنی بر آموزش کلاسی را که بر تأثیر نوع مدرسه و آموزش‌های

در دستیابی به نتایج معتبر در زمینه کیفیت آموزش، بر صاحب‌نظران پوشیده‌نیست.

هدف مقاله حاضر، مرور نظریه‌ها و دیدگاه‌های مطرح در زمینه کیفیت و روش‌های مدیریت آن نیست. همان‌طور که پیش از این تأکید شد، در این مطالعه، کیفیت، مفهومی پیچیده در نظر گرفته شده که درک آن بر حسب فرهنگ، زمان، سازمان و نوع فعالیت سازمانی تغییر می‌کند. با الهام از دیدگاه‌هایی که کیفیت را بر اساس نظر مشتری تعریف می‌کند [۲۳ و ۲۴]، در این مطالعه، اطمینان سیستم از عدم وجود مسئله یا شکایت در حوزه‌های عمل مدرسه، به عنوان کیفیت و اقدام برای تشخیص و حل مسئله یا رفع شکایت، به منزله مدیریت کیفیت تعریف شده‌اند؛ مطابق با این تعریف، دست‌زدن به تشخیص کیفیت، وابستگی این مفهوم به ابراز انتقاد یا اعلام شکایت از سوی مشتریان درونی (دانش‌آموزان و اولیای آنها) و مشتریان بیرونی (اجتماع و نهادهای آن) را به سطحی فراتر منتقل می‌کند؛ در این سطح، مسئله‌های موجود شناسایی نشده‌اند و شکایت‌های مکنون، در زمره دشوارترین اقدام‌های مدیریت کیفیت در مدرسه قلمداد می‌شوند.

تحقیق حاضر با درک اهمیت شناسایی عوامل بازدارنده و پیش‌برنده مؤثر بر کیفیت خدمات آموزشی مدارس شاهد و ایثارگر و به منظور ارائه مدلی بر اساس تحلیل عوامل بازدارنده و پیش‌برنده از یک سو و مراجعه به مبانی نظری کیفیت از سوی دیگر انجام شد.

### پرستش‌های پژوهش

۱. چه بازدارنده‌هایی در مسیر ارتقای کیفیت خدمات آموزشی مدارس شاهد و ایثارگر وجود دارند؟
۲. چه پیش‌برنده‌هایی برای ارتقای کیفیت خدمات آموزشی مدارس شاهد و ایثارگر وجود دارند؟
۳. مدل پیشنهادی برای مدیریت کیفیت خدمات آموزشی در مدارس شاهد و ایثارگر چیست؟

### روش پژوهش

تحقیق در چارچوب روش‌های تحقیق کیفی

خاص و نیز تأثیر آموزش‌های سیاسی جانبی و محیط‌های اطلاعاتی مدارس بر تفاوت در سطوح آگاهی سیاسی دانش‌آموزان تأکیدی ورزیدند، مورد تردید قرار داد [۲۰].

رهنما و علیین (۱۳۸۴) در پژوهش خود به بررسی و مقایسه رشد اجتماعی دانش‌آموزان شاهد و غیرشاهد مقطع راهنمایی تحصیلی پرداختند؛ آنها نشان دادند که میان رشد اجتماعی دانش‌آموزان شاهد دوره راهنمایی با دانش‌آموزان غیرشاهد، تفاوتی معنادار وجود ندارد [۲۱]. شیروانی (۱۳۸۷) در پژوهش خود به بررسی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان شاهد و ایثارگر طرح مدارس شاهد با دانش‌آموزان شاهد و ایثارگر طرح پراکنده پرداخته‌است؛ یافته‌های این پژوهش نشان دادند که تفاوت در زمینه «علاقه مندی به تحصیل» میان دانش‌آموزان مدارس شاهد و طرح پراکنده، تفاوت میان عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پسر شاهد مدارس شاهد و دانش‌آموزان پسر طرح پراکنده، تفاوت میان عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر شاهد و ایثارگر با دانش‌آموزان پسر شاهد و ایثارگر و تفاوت میان عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان شاهد با دانش‌آموزان ایثارگر معنادار بوده‌است. یافته‌های مربوط به مقایسه عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر شاهد و ایثارگر با دانش‌آموزان پسر شاهد و ایثارگر، گویای این نکته است که دانش‌آموزان دختر، عملکردی بهتر نسبت به دانش‌آموزان پسر داشته‌اند [۲۲].

در خصوص ارزشیابی اثربخشی سازمان‌های آموزشی، تحقیق‌هایی به نسبت زیاد وجود دارند؛ اما مرور پیشینه نشان داد که در قلمرو کیفیت و مدیریت آن در مدارس شاهد و ایثارگر، تحقیق ثبت شده معینی که در پایگاه‌های اطلاعاتی معتبر داخل کشور قابل ردگیری باشد، وجود ندارد. روشن است که این کمیابی، از دشواری مفهوم کیفیت و روش‌های مدیریت آن سرچشمه می‌گیرد؛ علاوه بر این به استناد پیشینه، پژوهش‌های مرتبط یا به نسبت مرتبط، با استفاده از روش‌های کمی تحقیق انجام شده‌اند که کاستی‌های آنها

مذاکرات و گفتگوها را ثبت می‌کرد و از سرگروه نیز می‌خواست تا به صورت جداگانه، نتایج حاصل را ثبت کند؛ گزارش سرگروه در پایان قرائت می‌شد و در صورتی که اعضای هر گروه کانونی، پیشنهاد یا نکته‌ای اصلاحی داشت، پس از اجماع آنها، اعمال می‌شد و هر جلسه حدود ۹۰ تا ۱۱۰ دقیقه به درازامی کشید.

پس از پایان جلسه، نتایج ثبت شده پژوهشگر با نتایج سرگروه هر گروه کانونی مطابقت داده می‌شد و با توجه به اینکه محقق، خود در جلسه‌ها حضور داشت برای فهم مفاهیم کیفیت و عوامل بازدارنده و پیش‌برنده از نظر شرکت‌کنندگان در گروه‌های کانونی به تأمل می‌پرداخت؛ این اقدام، نوعی ارزیابی از اعتبار نتایج را در برداشت که از نگاه منابع علمی روش تحقیق، برای تأیید قابلیت اعتماد و سودمندی نتایج، کافی است [۲۶]. نتایج ثبت شده در قالب مفاهیم کلیدی دو دسته عوامل بازدارنده و پیش‌برنده از یکدیگر تمیز داده شدند. مبنای انتخاب، تناسب مؤلفه بیان شده با عوامل مرتبط با کیفیت خدمات آموزشی با تأکید بر خواست مشتری بود، زیرا این عوامل در جلسه نخست گروه کانونی مطرح شده، به بحث گذاشته شده بود، انتظار می‌رفت که از بیان موارد پراکنده در نشست دوم کاسته شود؛ در عین حال، مشکلات اجرایی و اداری روزمره ذهن مصاحبه‌شوندگان را به خود مشغول می‌داشت؛ در نتیجه علاوه بر کنترل ضمنی مباحث، چنین مواردی از نتیجه‌گیری حذف شدند؛ علاوه بر این بازدارنده‌های مشترک میان مدارس شاهد و ایثارگر، مبنای تحلیل قرار گرفتند و براساس نتیجه به دست آمده از مرحله پیشین، الگوی پیشنهادی برای مدیریت کیفیت در مدارس شاهد و ایثارگر پیشنهاد شد.

#### یافته‌ها

در این قسمت، مهم‌ترین یافته‌های تحقیق براساس سه پرسش پژوهشی ارائه می‌شود. در پاسخ به پرسش‌ها، به دلیل پاره‌ای تفاوت‌ها در مدارس پسرانه و دخترانه، عوامل بازدارنده و پیش‌برنده به تفکیک جنسیت ارائه شده‌اند.

انجام شد؛ به این منظور با استفاده از تشکیل گروه‌های کانونی، دو عامل «بازدارنده» ارتقای کیفیت و «پیش‌برنده» ارتقای کیفیت خدمات آموزشی در مدارس شاهد و ایثارگر به عنوان محور مصاحبه انتخاب شدند. زیرمؤلفه‌های هریک از عوامل براساس مطالعات نظری و تجربی انتخاب شده بودند. مؤلفه‌ها با میزان اثرگذاری در اقدام برای تشخیص و حل مسائل مدرسه، انطباق داده شدند. به منظور ارزیابی روایی مؤلفه‌های برگزیده، مؤلفه‌ها را هفت تن از مدیران این مدارس بازنگری کردند و توافق آنها با شکایت‌ها و مسائل رایج مدارس تأیید شدند. برای تشکیل گروه کانونی در تحقیق‌های کیفی نیازی به نمونه‌گیری وجود ندارد. بهتر است یک گروه کانونی کمتر از ده نفر باشد. از گروه کانونی برای ارزیابی برنامه‌ها بهره گرفته می‌شود [۲۵]؛ در این تحقیق، ۵۳ مدیر مرد و ۵۲ مدیر زن مدارس شاهد و ایثارگر از هفت استان خراسان رضوی، مازندران، سیستان و بلوچستان، گلستان، سمنان، خراسان جنوبی و خراسان شمالی مشارکت داشتند. افراد در چهارده گروه شامل هفت گروه مردان و هفت گروه زنان تقسیم شدند و هر گروه به‌طور متوسط، ۷/۵ عضو داشت. برای جمع‌آوری نظرها و اطلاعات از روش مصاحبه‌های سازمان‌یافته استفاده شد که بیشتر برای گروه‌های تخصصی مورد توجه قرار می‌گیرد؛ به این منظور گروه‌ها تا حد ممکن و براساس جنسیت و سابقه خدمت یک‌دست انتخاب شدند. هر عضو در دو جلسه مصاحبه شرکت داشت؛ در جلسه نخست، مفهوم کیفیت و شاخص‌های آن برای آموزش و پرورش کشور توسط محقق ارائه می‌شد و سپس از شرکت‌کنندگان می‌خواستند تا در این باره، تجربه‌ها و نظرات خود را با جمع در میان بگذارند؛ سپس در فاصله تشکیل جلسه بعدی، افراد ترغیب می‌شدند تا درباره عوامل بازدارنده و پیش‌برنده کیفیت در مدارس شاهد و ایثارگر تأمل داشته باشند؛ در جلسه دوم، سرگروه که از میان اعضای گروه کانونی انتخاب شده بود، به کنترل جریان بحث می‌پرداخت. پژوهشگر با اجازه پیشین از اعضا،

• پرسش اول پژوهش: چه بازدارنده‌هایی در مسیر ارتقای کیفیت خدمات آموزشی مدارس شاهد و ایتارگر وجود دارند؟  
 به استناد پاسخ مدیران، بازدارنده‌ها را می‌توان به پنج دسته به شرح جدول زیر (۱) خلاصه کرد. لازم است اشاره شود که زیر هر مؤلفه، مهم‌ترین موارد از بااهمیت‌ترین عوامل بازدارنده، طبق تشخیص محقق و تأیید چند تن از مدیران مدارس شاهد و ایتارگر، با ویژگی‌هایی که در بخش روش معرفی شد، ارائه شده است.

جدول ۱. بازدارنده‌های ارتقای کیفیت خدمات آموزشی در مدارس شاهد و ایتارگر

| ردیف                           | بازدارنده |         | مورد  |
|--------------------------------|-----------|---------|---|
|                                | پسرانه    | دخترانه |   |
| <b>مؤلفه یک: زمینه</b>         |           |         |   |
| ۱                              | ✓         | ✓       | محدودبودن اختیارات مدیر در تصمیم‌گیری‌های وابسته به مدرسه، از جمله در موارد مصرف منابع مالی   |
| ۲                              | ✓         | ✓       | صرف وقت زیاد و درگیر شدن مدیر در اجرای بخشنامه‌های متنوع و مختلف که درصدد یک‌دست‌ساختن برنامه و روش اجرای آن هستند                      |
| ۳                              |           | ✓       | سازماندهی ماتریسی یا دووجهی مدارس که می‌تواند در هماهنگی اختلال ایجاد کند   |
| ۴                              | ✓         | ✓       | فقدان یک نظام ارزیابی معتبر و دقیق ویژه این مدارس   |
| <b>مؤلفه دو: مالی</b>          |           |         |   |
| ۱                              | ✓         | ✓       | ناهماهنگی سال مالی آموزش و پرورش و امور شاهد  |
| ۲                              | ✓         | ✓       | کمبود سرانه دانش‌آموزی با توجه به تنوع و حجم فعالیت‌های مورد انتظار از یک سو و ضعف بینه مالی برخی دانش‌آموزان از سوی دیگر               |
| ۳                              |           | ✓       | کم‌توجهی به جبران خدمت ناشی از سختی کار تدریس و کار در این مدرسه‌ها   |
| <b>مؤلفه سه: اجرای برنامه</b>  |           |         |   |
| ۱                              | ✓         | ✓       | نارضایتی دانش‌آموزان و معلمان از روش اجرای کلاس‌های مکمل  |
| ۲                              |           | ✓       | ضرورت وجود برنامه‌ای اثربخش برای تسریع در انطباق ویژگی‌های اخلاقی و فرهنگی دانش‌آموزان با فرهنگ حاکم بر این مدارس                       |
| ۳                              | ✓         |         | پایین بودن ظرفیت پذیرش برای جذب دانش‌آموزان مستعد   |
| <b>مؤلفه چهار: برنامه درسی</b> |           |         |   |
| ۱                              | ✓         | ✓       | قطعیت برنامه درسی اعلام شده   |
| ۲                              | ✓         | ✓       | ناهمگونی دانش‌آموزان از لحاظ سطح رفتار ورودی  |
| ۳                              | ✓         | ✓       | شکل‌گیری فرهنگ وابسته‌بودن پیشرفت تحصیلی به کلاس‌های تقویتی و خصوصی در دانش‌آموزان از سال‌های آغاز تحصیل در مدارس شاهد                  |
| ۴                              | ✓         | ✓       | نامتناسب بودن حجم کتاب با ویژگی‌های دانش‌آموزان و برنامه‌های ویژه این مدارس   |
| <b>مؤلفه پنج: عوامل انسانی</b> |           |         |   |
| ۱                              | ✓         | ✓       | لزوم تخصیص نیروی انسانی مورد نیاز به مدرسه، در تناسب با حجم و تنوع عملیات در این مدارس  |
| ۲                              |           | ✓       | کمبود مشاور یا مشاورانی که متخصص کار با دانش‌آموزان چنین مدرسی باشند  |
| ۳                              | ✓         | ✓       | استفاده محدود از آزمایشگاه و تجهیزات کارگاهی مدرسه، به دلیل کمبود نیروی انسانی متخصص  |
| ۴                              | ✓         | ✓       | ضرورت وجود مدیران مدارس دارای تحصیلات مرتبط مدیریتی و تربیتی  |
| ۵                              | ✓         | ✓       | لزوم آشنایی دقیق مسئولان از مختصات این مدارس که گاهی باعث تصمیم‌گیری‌های غیرمرتبط یا نامتناسب با اهداف و چگونگی عملکرد این مدارس می‌شود |

- پرسش دوم پژوهش: در مسیر ارتقای کیفیت خدمات آموزشی مدارس شاهد و ایثارگر چه پیش‌برنده‌هایی وجود دارند؟
- با مراجعه به نتایج به‌دست‌آمده در مصاحبه‌ها، پیش‌برنده‌ها را می‌توان به پنج دسته به شرح جدول زیر (۲) خلاصه کرد؛ در اینجا نیز زیر هر مؤلفه، اصلی‌ترین موارد از مهمترین عوامل پیش‌برنده، طبق تشخیص محقق و تأیید سه تن از مدیران مدارس، با ویژگی‌هایی که در بخش روش معرفی شد، ارائه شده است.

جدول ۲. پیش‌برنده‌های ارتقای کیفیت خدمات آموزشی در مدارس شاهد و ایثارگر

| ردیف                                  | پیش‌برنده |         | مورد   |
|---------------------------------------|-----------|---------|--|
|                                       | پسرانه    | دخترانه |  |
| <b>مؤلفه یک: زمینه</b>                |           |         |  |
| ۱                                     | ✓         | ✓       | بهره‌مندی از جایگاه مطلوب در سطح جامعه   |
| ۲                                     | ✓         |         | جو فرهنگی مناسب حاکم بر مدرسه و هنجاربودن رفتار اخلاقی دانش‌آموزان آن          |
| ۳                                     | ✓         |         | جدول سازماندهی مناسب نیروی انسانی  |
| <b>مؤلفه دو: امور مالی و پشتیبانی</b> |           |         |  |
| ۱                                     | ✓         | ✓       | وجود پست‌توانه مالی  |
| ۲                                     | ✓         |         | بهره‌مندی از زیرساخت‌های مناسب ساختمانی و امکانات به‌نسبت مطلوب اداری و آموزشی |
| ۳                                     | ✓         |         | امکان ارائه پاداش مادی به‌منظور تشویق کارکنان کارآمد                           |
| <b>مؤلفه سه: اجرای برنامه</b>         |           |         |  |
| ۱                                     | ✓         | ✓       | تعداد استاندارد دانش‌آموزان در کلاس‌ها   |
| ۲                                     | ✓         |         | انعطاف در حد نصاب تشکیل کلاس   |
| <b>مؤلفه چهار: برنامه درسی</b>        |           |         |  |
| ۱                                     | ✓         |         | استقبال والدین و دانش‌آموزان از ثبت‌نام در مدارس شاهد                          |
| ۲                                     | ✓         | ✓       | وجود دانش‌آموزان مستعد   |
| ۳                                     | ✓         | ✓       | امکان جبران خلأهای یادگیری دانش‌آموزان به دلیل برگزاری کلاس‌های جبرانی         |
| ۴                                     | ✓         |         | بهره‌مندی از منابع غنی یادگیری (فضاها و تجهیزات آزمایشگاهی و کارگاهی)          |
| ۵                                     | ✓         |         | انعطاف برنامه از نظر امکان انطباق آن با انتظارات مشتری                         |
| <b>مؤلفه پنج: عوامل انسانی</b>        |           |         |  |
| ۱                                     | ✓         | ✓       | منابع انسانی مجرب در مقایسه با سایر مدارس                                      |
| ۲                                     | ✓         |         | وجود دوره‌های آموزشی و کارگاه‌های ویژه مدیران                                  |

ساختاریافته ارائه می‌دهد که از طریق آن، امکان جلب مشارکت همگانی تمامی اعضای سازمان در بهبود وجود دارد؛ در بسیاری از منابع به این برداشت از مدل مدد مدیریت کیفیت اشاره شده است (برای نمونه: [۲۸] و [۲۷]). مدل پیشنهادی، دارای سه عنصر اصلی است که به ترتیب عبارت‌اند از: ساختار، حلقه‌های کیفیت و طرح

• پرسش سوم پژوهش: مدل پیشنهادی برای مدیریت کیفیت خدمات آموزشی در مدارس شاهد و ایثارگر چیست؟

در این مطالعه، منظور از مدل، طرحی است عینی که به تشریح فرضی یک واقعیت یا فرایند پیچیده می‌پردازد. یک مدل مدیریت کیفیت، فرایندی نظام‌یافته و

تأکید است؛ درعین حال به دلیل رابطه سلسله‌مراتبی ادارات کل با مدارس، توجه به ساختار مدیریت کیفیت در هر دو سطح الزامی است. ساختار پیشنهادی مدیریت کیفیت خدمات آموزشی در مدارس شاهد و ایثارگر به صورت کمیته‌های «راهبری کیفیت»، پشتیبانی کیفیت و نظارت و ارزشیابی» ظاهر می‌شود. وجه مشترک مهم این کمیته‌ها، فقدان سلسله‌مراتب هرمی در آنهاست.

کمیته راهبری کیفیت: این کمیته مسئول سیاست‌گذاری توسعه و بهبود خدمات آموزش در مدرسه است. مبانی نظری اداره اثربخش سازمان‌های وابسته به بخش عمومی که مدارس جزو آن هستند، تأکیدی می‌کند که می‌توان کیفیت را از طریق فونونی مانند «مدیریت از طریق هدف»<sup>۲</sup>، بررسی و ارزشیابی برنامه<sup>۳</sup> و مدیریت کیفیت فراگیر<sup>۴</sup>، راهبری کرد [۳۱]؛ مهم‌ترین کارکرد کمیته راهبری، آن است که روشن سازد «چگونه مدرسه می‌تواند بدون افزایش در هزینه‌ها، کیفیت و بهره‌وری را افزایش دهد؟»؛ این امر، مستلزم حضور همه‌جانبه در تمام حوزه‌های یاددهی-یادگیری است. بازوی مطالعاتی و اجرایی کمیته در این راه، حلقه‌های کیفیت مدرسه هستند. به دلیل لزوم دارا بودن دانش تخصصی در حوزه مدیریت کیفیت و روش‌های مرتبط بدان از یک سو و ضرورت حضور در میدان‌های عمل مدرسه از سوی دیگر، ترکیب این کمیته به صورت شکل زیر (۱) پیشنهاد می‌شود.



شکل ۱. اعضا و ساختار کمیته راهبری کیفیت

وظیفه اصلی مدیر مدرسه، مسئله‌یابی، اطلاع‌رسانی/اطلاع‌یابی، پاسداری از سیاست‌ها و

اقدام. براساس یافته‌های به دست آمده از عوامل بازدارنده و پیش‌برنده در مدارس شاهد و ایثارگر و با مراجعه به منابع علمی، پیشنهاد طراحی نظام مدیریت کیفیت در این مدارس با محوریت حلقه‌های کیفیت، طرح اقدام، شامل مراحل اجرای مدیریت کیفیت و ساختار اجرایی مطرح شدند. مراجعه به منابع علمی، مجازبودن استفاده از حلقه‌های کیفیت در سازمان‌های آموزشی را مورد تأکید قرارداد (برای نمونه: [۲۹ و ۳۰])؛ بر همین مبنا، نسخه پیش‌نویس مراحل این مدل، به صورت کلی برداشت شد و در جلسات عمومی به شرکت‌کنندگان معرفی شد. براساس تجربه مدیران مدارس شاهد و ایثارگر، روشن شد که رجوع به حلقه‌های کیفیت، با اصلاح‌هایی که در اینجا روی آن صورت گرفته است و ساختار دوجهی مدیریت کیفیت، [منظور مدل ارائه شده در این مقاله است]، می‌تواند راه‌حلی اساسی در این زمینه باشد.

#### ۱. ساختار

منظور از ساختار در این مدل، واحدهای سازمانی اثرگذار در طرح اقدام و روابط میان آنها بود. در پیشنهاد ساختار، محورهای زیر، نقش مبنایی داشتند:

- اهداف و راهبردهای مدارس شاهد و ایثارگر؛
- عوامل بازدارنده و پیش‌برنده کیفیت خدمات آموزشی در این مدارس؛
- امکان‌پذیری.

در ساختار مدیریت کیفیت، دو سطح فرامدرسه‌ای و مدرسه‌ای مدنظرند: سطح نخست مدیریت کیفیت، دارای ابعاد ملی، استانی و شهرستانی است<sup>۱</sup> و سطح دوم به مدرسه، محدود می‌شود. در این مطالعه به دلیل تمرکز بر سطح دوم، ساختار مدیریت کیفیت در مدرسه مورد

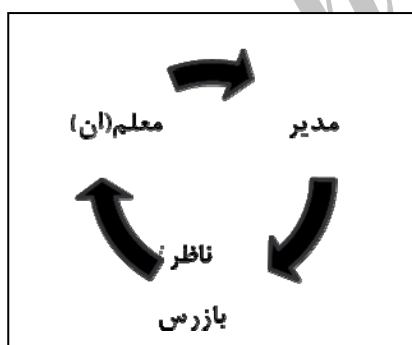
۱. در سطح ملی، این وظیفه برعهده اداره کل امور شاهد و ایثارگران سازمان مدارس غیردولتی و توسعه مشارکت‌های مردمی آموزش و پرورش در سطح استان‌ها در جایگاه کارشناس مسئول و در سطح شهرستان در سمت مسئول ستاد شاهد و ایثارگر عملیاتی قرارداد.

2 . MBO (management by objectives)  
 3 . PERT (program evaluation review technique)  
 4 . TQM (total quality management)



انتخاب می‌شوند؛ معیار اصلی انتخاب، استعداد ارائه مشورت‌های تخصصی به منظور کمک به حل مشکلات اجرایی فرایند یاددهی-یادگیری با توجه به موقعیت ویژه مدارس شاهد و ایثارگر است. وجود یک حسابدار یا کارپرداز نیز در این کمیته با هدف حفظ کمترین فاصله میان نظام تصمیم‌گیری و صرف کمترین زمان در حل مسئله، توجیه می‌شود.

کمیته نظارت و ارزشیابی: کارکرد اصلی این کمیته، در یک سطح، مراقبت از حسن انجام امور و یافتن و گزارش دادن مواردی است که میان عملیات و استاندارد انجام آن، فاصله وجود دارد. دامنه این پایش، درون و بیرون مدرسه را دربرمی‌گیرد. با توجه به اعتبار مدارس شاهد و ایثارگر در سطح جامعه، رصد داوری نهادهای اجتماعی درباره عملکرد آموزشی این مدارس و کیفیت بروندادهای آن حائز اهمیتی فوق‌العاده است؛ در مرحله دیگر، وظیفه کمیته نظارت و ارزشیابی، پیگیری تصمیم‌های کمیته راهبری کیفیت، همکاری با حلقه‌های کیفیت و تهیه گزارش‌های مربوط بدان برای اطلاع‌رسانی به آن کمیته است. گزارش‌های کمیته نظارت، مبنای اصلی مسئله‌یابی در کمیته راهبری خواهند بود.

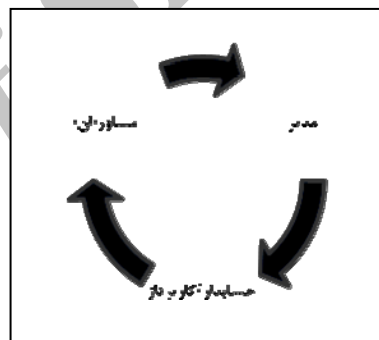


شکل ۳. اعضا و ساختار کمیته نظارت و ارزشیابی

وظیفه مدیر در این کمیته، نظارت بر اعتبار و دقت ارزشیابی‌ها و انتقال انتظارات دقیق کمیته راهبری است. وجود یک یا بیش از یک معلم در کمیته، امکان توجه به مشکلات و شکایات‌های مستقیم و غیرمستقیم دانش‌آموزان و اولیای آنها را فراهم می‌سازد و بازخورد معلمان را به‌طور مستقیم به نظام مدیریت کیفیت خدمات

راهبردهای مدرسه و کمک به شکل‌گیری و حفظ نگرش سیستماتیک نسبت به کیفیت در مدرسه است. نقش متخصص یا متخصصان دانشگاهی، ارائه دانش تخصصی در زمینه روش‌های کنترل و مدیریت کیفیت و تحلیل نتایج ارزشیابی‌هاست. نمایندگان اولیا یا اجتماع، دیدگاه مثبت یا منفی مشتریان بیرونی و درونی درباره خدمات آموزشی مدرسه را به کمیته راهبری ارائه می‌کنند و به شکل‌گیری دیدگاه جامع کمک می‌کنند.

کمیته پشتیبانی کیفیت: این کمیته، مسئولیت پشتیبانی از اجرای سیاست‌ها و شیوه‌نامه‌های مدیریت کیفیت، مصوب کمیته راهبری را برعهده دارد. کارکرد اصلی این کمیته، تدارک زمینه اجرایی و پیش‌بینی منابع مالی است.



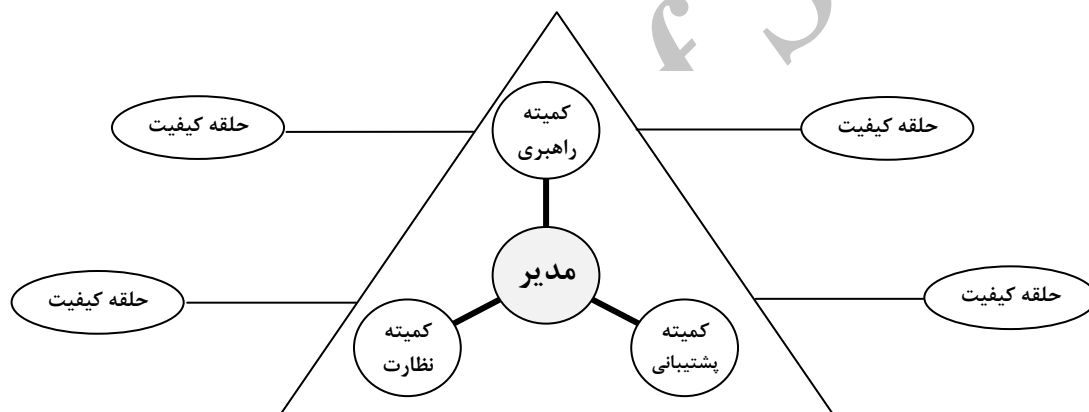
شکل ۲. اعضا و ساختار کمیته پشتیبانی کیفیت

با توجه به آگاهی مدیر از وضعیت مالی و توان عملیاتی مدرسه و نیز حضور وی در فرایند سیاست‌گذاری و تصمیم‌گیری کمیته راهبری، مدیر مدرسه در این کمیته نقش کلیدی برنامه‌ریزی اجرا و پشتیبانی از آن را برعهده دارد. جایگاه سازمانی مدیر، به وی اجازه می‌دهد با اجتماع و نهادهای مرتبط با مدرسه گفتگو کند و همچنین به چانه‌زنی با مدیران ارشد، برای جذب منابع مادی و غیرمادی مورد نیاز، فرایند یاددهی-یادگیری بپردازد؛ از سوی دیگر، دارا بودن سمت مدیریتی در مدرسه که او را در رأس هرم سازمانی قرار می‌دهد، موقعیتی ممتاز برای نظارت بر حسن انجام امور به‌شمار می‌آید. مشاور یا مشاوران از میان منابع انسانی اداری یا آموزشی درون مدرسه، کارشناسان اداره آموزش و پرورش یا متخصصان دانشگاهی

وجود ندارد؛ در این صورت، مهم‌ترین دغدغه مدیر، کیفیت فرایند یاددهی-یادگیری است. مطابق با ساختار جامع، مدیر ضمن حضور در کمیته‌ها، نقش رابط و پیوند دهنده میان آنها را نیز بر عهده دارد. این نقش کلیدی در نتایجی که نظام کیفیت به دست خواهد آورد، آثار همه جانبه ای خواهد داشت. در عین حال چنان‌که در شکل ۴ مشخص شده‌است، کمیته راهبری به نسبت دو کمیته دیگر، جایگاه سازمانی بالاتری دارد و در زمینه هدایت نظام مدیریت کیفیت، در مقامی بالاتر از مدیر مدرسه قرار دارد؛ حلقه‌های کیفیت خارج از این هرم و به‌عنوان بازوی مطالعاتی و اجرایی کمیته‌ها و در رأس آن کمیته راهبری عمل می‌کنند.

آموزشی مدرسه وارد می‌کند. با توجه به اینکه معلمان مدارس شاهد و ایشارگر از سوی مدیران، برگزیده می‌شوند، می‌توان نسبت به نقطه‌نظرهای کارشناسی آنان، بسیار اطمینان داشت.

ساختار جامع مدیریت کیفیت خدمات آموزش در مدارس شاهد و ایشارگر: چنان‌که در شرح وظایف و ترکیب اعضای کمیته‌های سه‌گانه مشخص شد، نقش مدیر مدرسه در ساختار مدیریت کیفیت در این مدل، کلیدی است. برای تأمین انتظارات بالای جامعه و مسئولان از مدارس شاهد و ایشارگر، تردیدی در بازتعریف نقش مدیر مدرسه از یک کارگزار اجرایی به یک استراتژیست، سیاست‌گذار، برنامه‌ریز، مربی و ناظر



شکل ۴. ساختار جامع مدیریت کیفیت خدمات آموزشی در مدارس شاهد و ایشارگر

کار خود با مسئله کیفیت، درگیر شوند. با توجه به وجود نیروهای انسانی مجرب در مدارس شاهد و امکان ارائه دوره‌های آموزشی توجیهی، حلقه‌های کیفیت مدرسه، بازوی مطالعاتی و اجرایی کمیته راهبری کیفیت به‌شمار می‌آیند.

اعضا: اعضای هر حلقه باید پیش از هر چیز، آموزش‌های لازم را برای کنترل کیفیت، مهارت‌های ارتباطی و فنون حل مسئله دریافت کنند؛ در غیر این صورت، کارآمدی آنها، در دامنه تجربه‌های روزمره مدرسه متوقف خواهد ماند. پس از تشخیص ضرورت شکل‌گیری حلقه توسط کمیته راهبری، اعضای هر حلقه، به فراخور مسئله‌ای که کشف یا شکایتی که به مدرسه اعلام شده‌است، انتخاب می‌شوند؛ برای نمونه در

## ۲. حلقه‌های کیفیت

طرح حلقه کیفیت در آموزش، از فنون تولید و بهره‌وری در ژاپن اقتباس شد [۳۲]؛ این طرح بعدها، در سطح وسیع در سایر میدان‌های سازمانی از جمله خدمات عمومی نیز وارد شد [۳۲ و ۳۳]. به‌طور معمول حلقه‌های کیفیت، گروهی کوچک از افراد داوطلب هستند که در حوزه کاری مشترکی فعالیت می‌کنند و این توانایی را دارند که مشکلات مربوط به کیفیت در حوزه مسئولیت خود را حل کنند. تا پیش از رواج حلقه‌های کیفیت، تمرکز و مطالعه روی موضوع‌های مربوط به کیفیت، مختص مدیران ارشد بود، در حالی که براساس این رویکرد، همه نیروها، حتی کسانی که در رده‌های اجرایی پایین سازمان هم به کار مشغول‌اند، می‌توانند در حوزه

مواردی که مسئله به یادگیری یک ماده درسی، مربوط می‌شود، ترکیب اعضا می‌تواند به صورت معلم، مشاور و سرگروه آموزشی انتخاب شود؛ درحالی که برای موضوع مرتبط با فضای فیزیکی، وجود یکی از معاونان مدرسه، حسابدار یا کارپرداز و در صورت نیاز، یکی از نمایندگان اجتماع قابل تأمل است؛ دو قاعده کلی در این رابطه وجود دارند: ۱. در شرایط برابر، اعضای حلقه از میان افرادی که به حساسیت و اهمیت کیفیت در ارائه خدمات آموزشی واقف هستند انتخاب شوند و ۲. فرد اصلح برای عضویت در حلقه، نزدیک‌ترین فرد به مسئله در نظر گرفته شود.

نحوه عمل: در مدارس شاهد و ایثارگر، حلقه‌های کیفیت می‌توانند به فراخور نیاز و به تشخیص کمیته راهبری تشکیل شوند. آنها می‌توانند به دو شکل دائمی یا موقت فعالیت کنند. هر حلقه دارای یک سرگروه به‌عنوان هماهنگ‌کننده و پاسخگو است. براساس این مدل و طبق جدول ۳ پس از روشن شدن مسئله یا مشکل خاص، سلسله اقدام‌هایی معین در مسیر حل مشکل یا بهبود شرایط، الزام‌آور خواهند شد.

### ۳. طرح اقدام

چنان‌که روشن است، مدیریت کیفیت در هر محیطی از جمله سازمان‌های آموزشی، مستلزم انجام اقدام‌ها و طی مراحل الزامی است؛ این مراحل به‌طور کلی عبارت‌اند از: تشخیص موضوع یا قلمرویی که باید کیفیت آن مدیریت شود؛ طرح فرضی شرایطی که در آن، مشکل کیفیت مدرسه در قلمرو مورد نظر، برطرف شده است؛ طرح اقدام‌های اصلاحی یا تغییرها؛ اجرای طرح و ارزشیابی از نتایج طرح. جدول ۳، مراحل اقدام را با جزئیات بیشتر نشان می‌دهد.

روشن است که این مدل به‌طور کلی و مراحل اقدام به‌صورت جزئی، دارای قابلیت انعطافی بالاست؛ به این معنا که در هر یک از مدارس شاهد و ایثارگر به فراخور الزام‌ها و شرایط، امکان اعمال تغییرهایی در این مدل وجود دارد؛ درعین حال براساس تأکیدهای صورت‌پذیرفته در جلسات گروه کانونی، تغییرها نباید بدون توجه به محورهای زیر باشند که به ترتیب دارای نقش تعیین‌کننده

در این مدل بودند.

- توجه به پیچیدگی مفهومی و بالابودن وجه انتزاعی کیفیت و دشواری مدیریت آن در حوزه خدمات آموزشی؛
- پرهیز از انجام اقدام‌های پراکنده و جزئی بدون توجه به سیاست‌های مدون این نوع مدارس و دست‌زدن به فعالیت‌های غیراصولی بدون آشنایی با روش‌های کنترل کیفیت؛
- دست‌زدن به اقدام پیش از مطالعه دقیق عوامل پیش‌برنده و بازدارنده کیفیت خدمات آموزشی مدرسه؛
- ایجاد یا تقویت تعهد همه ارکان انسانی درون و بیرون مدرسه به‌ویژه مدیریت آن نسبت به آرمانی مشترک، حول پیشرفت و تبدیل شدن به مدرسه برتر؛
- تمرکز بر فرایند یاددهی-یادگیری و توجه به دشواری‌های آن؛
- تمرکز بر مشتریان درونی و بیرونی مدرسه.

### بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش به‌عنوان یک تحقیق کاربردی با پیروی از رویکرد کیفی و بهره‌گیری از روش گروه‌های کانونی انجام شد. نمونه پژوهش را ۵۳ مدیر مرد و ۵۲ مدیر زن مدارس شاهد و ایثارگر از هفت استان مناطق شرق و شمال کشور تشکیل می‌دادند. از طریق انجام مصاحبه‌های سازمان‌یافته در گروه‌های کانونی، یافته‌های هدف برای پاسخ به پرسش‌های تحقیق به‌دست آمدند.

براساس نتایج به‌دست آمده، روشن شد که توانمندی‌های مدارس شاهد و ایثارگر برای حل مشکلات مفروض در فرایند یاددهی-یادگیری و با هدف ارتقای کیفیت خدمات آموزشی، بیشتر از محدودیت‌های آن است؛ مهم‌ترین پیش‌برنده‌های کیفیت، «تأکید بر کیفیت به‌عنوان مزیتی رقابتی ازسوی سیاست‌گذاران و مدیران ارشد این مدارس، به‌علاوه منابع انسانی مجرب، استقبال خوب والدین و منابع مالی مناسب» و مهم‌ترین بازدارنده‌ها «عدم انعطاف در برنامه درسی، ساختار قطعی سلسله‌مراتبی و روند غیرمنعطف اجرایی،

جدول ۳. مراحل اقدام و عوامل مدیریت کیفیت در مدارس شاهد و ایتارگر

| ردیف | اقدام کلیدی در هر مرحله   | نقش عوامل مدیریت کیفیت |         |          |
|------|---|------------------------|---------|----------|
|      |   | راهبری                 | حلقه‌ها | پشتیبانی |
| ۱    | تحدید مرزهای مسئله و تعیین حوزه خدمات آموزشی مرتبط بدان   | ✓                      |         |          |
| ۲    | تعریف هریک از مفاهیم کلیدی در حوزه مشخص شده   | ✓                      |         |          |
| ۳    | تعیین رابطه میان این حوزه با سایر حوزه‌های کیفیت در مدرسه   | ✓                      |         |          |
| ۴    | تعیین میزان اهمیت این حوزه در تحقق هدف‌های مدرسه  | ✓                      |         |          |
| ۵    | معین کردن الزام‌ها و اقتضاهای این حوزه کیفیت و شاخص‌های مرتبط بدان                                | ✓                      | ✓       | ✓        |
| ۶    | تشخیص عوارض ناشی از این مشکل برای مدرسه و پیش‌بینی آن برای آینده                                  | ✓                      | ✓       | ✓        |
| ۷    | بررسی و تعیین دلایل درونی و بیرونی پدیدآورنده مشکل در این حوزه                                    |                        | ✓       |          |
| ۸    | تعیین فرصت‌ها و مزیت‌های فعلی مدرسه برای حل مشکل  | ✓                      | ✓       | ✓        |
| ۹    | ارزیابی راه‌حل‌های مفروض براساس اقدام مرحله ۵ و اولویت یک راه‌حل                                  | ✓                      | ✓       |          |
| ۱۰   | تعیین ضریب اطمینان نسبت به تأمین الزام‌ها و پذیرش مخاطرات دست‌زدن به اقدام در این حوزه کیفیت      | ✓                      | ✓       |          |
| ۱۱   | اجرای طرح مدیریت حل مشکل براساس اقدام مرحله ۹   | ✓                      | ✓       |          |
| ۱۲   | کنترل عملیات و نظارت بر اجرا  | ✓                      | ✓       |          |
| ۱۳   | نشان دادن نتایج حاصل از اقدام و آثار آن بر حل مسئله یا پیشگیری از مشکلات آتی براساس اقدام مرحله ۶ | ✓                      | ✓       |          |
| ۱۴   | ارزیابی نتایج از نظر توان حل مسئله و تصمیم‌گیری برای ادامه یا توقف اقدام                          | ✓                      |         |          |

برتری‌هایی در خدمات آموزشی باشد. پیشنهاد. پیشینه تحقیق در نظام‌های آموزشی کشورهای دنیا نشان داد که مدارس خاص برای تأمین این انتظار، به‌طور جدی، تلاش می‌کنند. روشن است که اگر خدمات ارائه شده توسط این مدارس، دارای کیفیت مطلوب نباشند، فلسفه وجود و فعالیت آنها زیر سؤال خواهد رفت.

نکته پایانی به این پرسش، مربوط می‌شود که «آیا مدل معرفی شده در این مطالعه، در سایر مدارس، قابل اجرا نیست؟»؛ بدیهی است که نخستین معیار مؤثر در تنظیم پاسخ به این پرسش، وجود مشترک‌های میان محیط‌های رسمی یادگیری است. آرمان و چشم‌اندازی

محدودیت‌های قابل حذف مدیریتی و کمبود نیروی متخصص در برخی زمینه‌های شغلی» بود. براساس مطالعات نظری و مشورت با مدیران مدارس، مدلی شامل سه عنصر اصلی ساختار، حلقه‌های کیفیت و طرح اقدام ارائه شد. در ساختار، سه کمیته تعریف شدند و کارکردهای اصلی و اعضای آن، مشخص شدند؛ در طرح اقدام نیز، نقش هریک از کمیته‌های سه‌گانه و حلقه‌های کیفیت معین شد.

به دلیل تفاوت‌های معمول در روش تحقیق کمی و کیفی، از آنجاکه در روش دوم، محقق قصد ندارد یافته‌ها را تعمیم دهد، به تنظیم بحث براساس توافق یا عدم توافق آن با یافته‌های سایر تحقیق‌های مشابه نیازی نیست؛ در این زمینه به‌طور منطقی می‌توان انتظار داشت که مدارس خاص، نسبت به مدارس عمومی، دارای

۱. به دلیل پدیده بودن بحث، این تحقیق بدون سوگیری درباره پذیرفتن یا نپذیرفتن وجود مدارس خاص در یک نظام آموزشی تهیه شده است.

۶. حاجی‌بابایی، حمیدرضا (۱۳۸۹)؛ «فعالیت سیزده نوع مدرسه کشور متوقف نشده است»؛ پایگاه اطلاع‌رسانی دولت، بازیابی شده در تاریخ ۱۳۸۹/۶/۹  
<http://dolat.ir/Nsite/FullStory/?Id=192613> از:

۷. دفتر امور شاهد و ایثارگران (۱۳۸۹)؛ «شیوه‌نامه تحصیلی متقاضیان مدارس شاهد»؛ بازیابی شده در تاریخ ۱۳۸۹/۶/۹ از:

<http://www.farheekhtegan.ir/content/view/875/45/>

8. Saporito, S., (2009), School Choice in Black and White: Private School Enrollment Among Racial Groups, 1990-2000, *Peabody Journal of Education*, 84 (2), 172 – 190.

9. Marlow, M., (2010), The influence of private school enrollment on public school performance, *Applied Economics*, 42 (1), 11 – 22.

۱۰. زریبافان، مسعود (۱۳۸۹)؛ «مدارس شاهد باید به بهترین مدارس در سطح کشور تبدیل شوند»؛ بازیابی شده در تاریخ ۱۳۸۹/۶/۱۱ از:

[http://www.hayat.ir/?lang=fa&page=showbody\\_news&row\\_id=65660](http://www.hayat.ir/?lang=fa&page=showbody_news&row_id=65660)

11. Juárez, F., (2010), Do children in private schools learn more than in public schools? Evidence from Mexico, retrieved on 21/06/2010 from [www.wendelspiess.eu](http://www.wendelspiess.eu)

12. Dronkers, J., & Robert, P., (2008), Differences in Scholastic Achievement of Public, Private Government-Dependent, and Private Independent Schools; A Cross-National Analysis, *Educational Policy*, 22 (4), 541-577.

13. International Education Board of Ireland, (2010), retrieved on 01/07/2010 from <http://www.educationireland.ie/index>

14. The National Education Directory Australia, (2010), Private Schools in Australia, retrieved on 23/06/2010 from [http://www.education.net.au/about/private\\_schools.php](http://www.education.net.au/about/private_schools.php)

15. Burgmann, T. (2010), Buying a credit' trend worrying for educators, Retrieved 2010/08/10 from <http://www.parentcentral.ca/parent/article>

که به شکل مستقیم بر کیفیت تأکید کرده باشد، در شکل‌گیری فرهنگ متناسب با استقرار نظام مدیریت کیفیت، مؤثر خواهد بود<sup>۱</sup>؛ به سخن دیگر، بدون شکل‌گیری چنین فرهنگی، کوشش‌های در مسیر ارتقای کیفیت، قرین موفقیت نخواهند بود. با تعریفی که از کیفیت ارائه شد، بدیهی است که کاستن از شکایت‌ها و کاهش مسئله‌های مرتبط با فرایند یاددهی-یادگیری، به بستری مساعد از نظر سرمایه انسانی مدرسه، منابع مالی و پشتیبانی و زیرساخت‌های فیزیکی آن، نیازمند است. به استناد تأیید مدیران شرکت‌کننده در این تحقیق و به دلیل وجود این شرایط در مدارس شاهد و ایثارگر، استفاده از این مدل در چنین مدرسی، امکان‌پذیر است.

#### منابع

1. Hoxby, C. M., (1994), Do Private Schools Provide Competition for Public Schools? NBER Working Paper Series, retrieved on 20/12/2010 from <http://ssrn.com/abstract=226577>
2. Gamoran, A., (1996), Student Achievement in Public Magnet, Public Comprehensive, and Private City High Schools, *Educational Evaluation & Policy Analysis*, 18 (1), 1-17.
3. Mohamed, M. (2010), A comparison of the mathematical performance of grade 3 students in provincial public and Islamic private schools in Ontario, retrieved on 01/07/2010 from <http://elibrary.ru/item.asp?id=9424628>.
4. Anderson, S. & Serritzlew, S., (2007), The Unintended Effects of Private School Competition, *Journal of Public Administration Research Theory*, 17 (2), 335-356.

۵. مهرعلیزاده، یدالله (۱۳۸۳)؛ *جهانی‌شدن، تغییر سازمانی و برنامه‌ریزی توسعه انسانی*؛ اهواز: انتشارات دانشگاه شهید چمران.

۱. همان‌طور که در مقدمه مقاله گفته شد، عالی‌ترین مدیران مسئول مدارس شاهد و ایثارگر کشور، ضمن اعلام حمایت‌های مالی ویژه از این مدرسه‌ها، خواستار تبدیل این مدارس به بهترین مدارس در سطح کشور هستند.

- در علوم اجتماعی؛ ترجمه احمد پوراحمد و علی شمعی؛ یزد: انتشارات دانشگاه یزد.
۲۶. گال، بورگ و گال (۱۳۸۵): روش‌های تحقیق در علوم تربیتی و علوم رفتاری؛ ترجمه احمدرضا نصر و همکاران؛ تهران: سمت.
27. Wood-Harper, A., & Fitzgerald, G., (1982), A Taxonomy of Current Approaches to Systems Analysis, *The Computer Journal* (1982) 25 (1): 12-16.
28. Minkman, M., Ahaus, K., Fabbriotti, I., Nabitz, U., & Huijsman, R., (2009), A quality management model for integrated care: results of a Delphi and Concept Mapping study, *International Journal of Quality Health Care*, 21 (1): 66-75.
29. Bonner, J., (1982), Japanese Quality Circles: Can They Work in Education? *Phi Delta Kappan*, 63(10), 681-703.
30. Devi, U., & Mani, R., (2009), Quality Assurance in Education through Quality Circles – Global and Indian Context, *Academic Leadership*, 7(4), Online J.
31. Milakovich, M., (1990), Total Quality Management for public sector productivity improvement, *Public Productivity & Management Review*, 14(1), 19-34.
32. Paul, S., Smith, P., & Blumberg, H., (2010), Addressing Cyberbullying in School Using the Quality Circle Approach, *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 20 (2), 157-168.
33. Moges Belay, A., Helo, P., & Takala, J., (2011), Effects of Quality Management Practices and Concurrent Engineering in Business Performance, *International Journal of Business and Management*, 6 (3), 45-62.
16. Cooper, B., McLaughlin, D., & Manno, B., (1983), The Latest Word on Private-School Growth, *Teachers College Record*, 85(1), 88-98.
17. Fess, R., (1998), Affective education in Germany, (pp. 28-35), in Lang, p., & Menezes, I., *Affective education: a comparative view*, London: Cassel.
18. Tang, Q., (2006), Problems and prospects of access to education in China, *Widening Access to Education as Social Justice*, 3 (4), 262-280.
۱۹. حیدری پهلوان احمد و همکاران (۱۳۸۷): «بررسی عوامل روانی، اجتماعی و آموزشی مؤثر بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان شاهد استان همدان»، مجله روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران؛ دوره ششم، شماره یک، پیاپی ۲۱، صص ۶۸ تا ۷۷.
۲۰. مسعودنیا، ابراهیم (۱۳۸۷): «مقایسه آگاهی سیاسی دانش‌آموزان شاهد و غیرشاهد دوره دبیرستان در استان اصفهان»، فصلنامه تعلیم و تربیت؛ دوره ۲۴، شماره ۲، پیاپی ۹۴، صص ۵۹ تا ۷۸.
- ۲۱- رهنما، اکبر و حمید علیین (۱۳۸۷): «مقایسه رشد اجتماعی دانش‌آموزان شاهد و غیرشاهد شهر تهران»، *دانشور رفتار*؛ دوره ۱۵، شماره ۱۲، صص ۳۳ تا ۴۴.
- ۲۲- شیروانی، علاء‌الدین (۱۳۸۷): «مقایسه عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان شاهد و ایثارگر مدارس طرح متمرکز یا طرح پراکنده، بازیابی در ۱۰ شهریور ۱۳۸۹ از: <http://www.navideshahed.com/fa/index.php?UID=212381>
23. Reeves, C., & Bednar, D., (1994), Defining quality: alternatives and applications, *The Academy of Management Review*, 19(3), 419-437.
24. Nicholson, K., (2011), Quality assurance in higher education: A review of the literature, Ontario University: retrieved on 22/03/2011 from <http://cill.mcmaster.ca>.
۲۵. استربرگ، کریستین (۱۳۸۴): روش‌های تحقیق کیفی