

بازنمایی عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهای مدارس اثربخش دوره‌ی ابتدایی: یک مطالعه‌ی کیفی

سارا پیرحیاتی^۱، کیوان صالحی*^۲، ولی‌اله فرزاد^۳ علی مقدم‌زاده^۴ و رضوان حکیم‌زاده^۵

Received: 23/02/2019
Accepted: 11/01/2020

صفحات: ۱۹۰-۱۶۲

دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۱۲/۰۴
پذیرش مقاله: ۱۳۹۸/۱۰/۲۱

چکیده

پژوهش حاضر مبتنی بر رویکرد تحقیق کیفی و با روش پدیدارشناسی توصیفی انجام شد. بدین‌منظور با استفاده از روش نمونه‌گیری ملاکی و مصاحبه‌ی نیمه‌ساختاریافته با ۱۵ مشارکت‌کننده، داده‌ها گردآوری شد و به روش کلاسیکی تحلیل گردید. به‌منظور باورپذیری یافته‌ها از سه روش ممیزی بیرونی، بازبینی نتایج توسط اطلاع‌رسان‌ها و درگیری طولانی مدت استفاده شد. نتایج پژوهش، به شناسایی و دسته‌بندی ۶ عامل، ۱۶ ملاک و ۱۱۱ نشانگر برای اندازه‌گیری اثربخشی مدارس در دوره‌ی ابتدایی منتج گردید. یافته‌ها بر نقش سازنده‌ی مدیر مدرسه، تعامل بین مدیر، معلمان، والدین و دانش‌آموزان، مشارکت معلمان در تصمیم‌گیری‌ها و تعامل مؤثر بین جامعه و مدرسه تأکید داشتند. به نظر می‌رسد با توجه به جامعیت و تناسب عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهای شناسایی‌شده با وضعیت مدارس دوره‌ی ابتدایی، استفاده از آن بتواند زمینه‌ی لازم برای ساخت ابزار مناسب اندازه‌گیری کیفیت مدارس دوره‌ی ابتدایی، تعیین وضعیت این مدارس و ارائه‌ی راهکارهای بهبود را فراهم سازد.

کلید واژگان: مدارس اثربخش، اثربخشی مدارس، ملاک‌ها و نشانگرها.

۱. دانشجوی دوره دکتری رشته سنجش و اندازه‌گیری، دانشگاه تهران

۲. عضو هیات علمی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران

* نویسنده مسئول:

۳. دانشیار گروه روانشناسی دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

۴. دانشیار گروه روش‌ها و برنامه‌های آموزشی و درسی، دانشگاه تهران، ایران

Email: keyvansalehi@ut.ac.ir

مقدمه

مدارس نقش حیاتی در زندگی و یادگیری دانش‌آموزان و مواجهه‌ی آن‌ها با دلهره‌ها و اضطراب‌های ناشی از زندگی در عصر اطلاعات و به‌عنوان شهروندان قرن بیست و یکم دارند. در جوامع امروز، تنها مدرسی که از مطلوبیت و اثربخشی برخوردار باشند، می‌توانند با تربیت صحیح و اصولی دانش‌آموزان که سازندگان کشور هستند، راه را برای رسیدن به جایگاه جهانی و همسویی با تغییرات، هموار سازند و موجب درخشش کشور در سطح بین‌المللی گردند (Imani & Mohammadi, 2011). از این‌رو است که راهبرد توجه به اثربخشی مستمر مدارس، امروزه به‌عنوان یک اصل ثابت پذیرفته شده است (Elgart, 2017; Cyril & Jeyasekaran, 2016)، چنانکه شورای عالی انجمن اولیا و مربیان آمریکا^۱ (2005) اعلام کرده است، اثربخشی هر مدرسه‌ی دولتی باید حداقل هر ۵ سال یکبار بر اساس نظرات والدین و دانش‌آموزان بازنگری شود. به‌ویژه با توجه به شتاب تغییر و تحولات در حوزه‌های مختلف و تأثیر دستاوردهای جدید علوم و فنون بر پیکره‌ی آموزش و پرورش، اثربخشی به‌عنوان یک تغییر مستمر بنیادین، پارادایم‌های جدیدی را طلب کرده است. انگاره‌های جامعی که همه‌ی عوامل اثرگذار را مطمئن نظر قرار داده و به‌صورت یکپارچه، فعالیت‌های منسجمی را در جهت تعلیم و تربیت مطلوب به انجام رساند. اثربخشی به‌مثابه یک موضوع زمینه‌محور است که می‌بایست متناسب با زمینه‌ی اجتماعی مدارس مورد مطالعه، تعریف و الگوسازی شود (Teddle & Reynolds, 2002). معمولاً هر رویکرد، اثربخشی را به‌گونه‌ای خاص تعریف می‌کند و با توجه به آن تعریف، شیوه‌ی منحصربه‌فردی را برای سنجش آن پیشنهاد می‌دهد (Khalkhali, 2015).

بر اساس یک مفهوم کلی، "اثربخشی مدرسه"^۲ به سطح دستیابی به هدف، توسط یک مدرسه اشاره دارد. اگر چه میانگین نمرات نهایی در دروس اصلی که در پایان یک برنامه‌ی درسی ثابت، بدست می‌آیند را می‌توان محتمل‌ترین "اثرات مدرسه"^۳ در نظر گرفت، ملاک‌های جایگزین، همانند میزان پاسخگویی مدرسه به جامعه و همچنین درجه‌ی رضایت‌مندی معلمان نیز ممکن است در این راستا مود توجه قرارگیرند (Scheerens, 2015).

طبق گفته‌ی کلاف^۴ یک مدرسه‌ی اثربخش^۱، مدرسه‌ای است که در آن محیط یادگیری به شکلی ایجاد شود که در آن رشد شناختی، عاطفی، روانی، اجتماعی و زیبایی‌شناسانه‌ی

1. Act council of P&C associations
 2. school effectiveness
 3. school effects
 4. Klopff

دانش‌آموزان به بهترین شکل فراهم شود (DÖŞ, 2014). همچنین، یک مدرسه‌ی اثربخش با نتایجی از قبیل رشد در جنبه‌های اجتماعی، تحصیلی، عاطفی، اخلاقی و زیبایی‌شناسانه، رضایت‌مندی معلمان، استفاده‌ی مؤثر از منابع، دستیابی به اهداف و تطابق با محیط شناخته می‌شود (Sisman, 2011).

بطورکلی مدرسه‌ی اثربخش، همان جامعه‌ی یادگیری است که عنصر مرکزی آن فرهنگ همکاری و مسئولیت‌پذیری جمعی برای پیشرفت و توسعه‌ی شیوه‌ی اثربخش تدریس و اصلاح و بهبود عملکرد دانش‌آموزان است (Department of Education & Training Melbourne, 2005). از این‌رو برای بهینه کردن نظام آموزشی و حرکت به سمت قدرتمندی و نهایتاً تربیت دانش‌آموزان و شهروندانی اخلاق‌محور، مسؤل، نقاد و مولد، باید تغییر و تکامل را در تمام مؤلفه‌های نظام آموزشی و به‌خصوص مدارس عملی کرد. بررسی تحقیقات انجام گرفته در ایران نشان می‌دهد، پژوهش‌های گوناگونی راجع به موضوع اثربخشی فعالیت‌های آموزش و پرورش انجام گرفته است. تحقیقاتی همچون رابطه‌ی بین عملکرد مدیران و اثربخشی مدارس (Imam-Jom'eh, Keramat & Saki, 2015; Mohammadi, Mirzamani & Azadyekta, 2015; Zebardast, Gholami & Nemati, 2014; Naqavi, Azari & Amir-Hosseini, 2009) رابطه‌ی بین فرهنگ سازمانی و جو مدرسه با اثربخشی مدارس (Habibi, Pardaktchi, Abolghasemi & Qahremani, 2011; Amerifard & Jahani, 2013) اثربخشی مدارس دولتی و غیردولتی (Rahimian, 2015; Hassanpour, Mohammad-Khanlou & Saeedi, 2015) رابطه‌ی بین عملکرد معلمان و اثربخشی مدارس (Ghanbari, Ardalan & Mohammadi, 2014; Abbasian & Rajabi-Firoozabadi, 2015) و غیره. اما تعداد بسیار کمی از این پژوهش‌ها به بررسی اثربخشی مدارس ابتدایی پرداخته‌اند. این درحالی است که دوره‌ی ابتدایی در تمام نظام‌های آموزش و پرورش جهان مهم‌ترین دوره‌ی تحصیلی به‌شمار می‌آید، زیرا شکل‌گیری شخصیت و رشد همه‌جانبه‌ی فرد بیشتر در این دوره انجام می‌گیرد. در حقیقت این دوره تداوم‌بخش تکوین زیستی، شناختی و اجتماعی کودک می‌باشد که در خانواده پی‌ریزی شده است؛ و دوره‌ی ورود به سرزمین خواندن و نوشتن، آشنایی با محیط زیستی و اجتماعی، دوره‌ی بازی، لذت و شادی زندگی، دوره‌ی برخورداری از نعمت پرورش حواس و ورود به آداب اجتماعی، آشنایی با نقاشی، شعر و قصه‌ی کودکانه است (Safi, 2012). لازم به ذکر است که مطالعات انجام شده در زمینه‌ی مدارس اثربخش به تعیین نشانگرهایی کلی برای همه‌ی

مدارس و نه مدارس ابتدایی پرداخته‌اند و با توجه به ماهیت مدارس ابتدایی و دانش‌آموزان آن، ضرورت تقسیم نشانگرها به نشانگرهای عمومی و اختصاصی و در نتیجه شناسایی نشانگرهای مناسب و اختصاصی برای مدارس ابتدایی دوچندان است. با توجه به نبود مطالعه‌ی جامع در خصوص شناسایی عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهای مدارس اثربخش دوره‌ی ابتدایی، در این پژوهش تلاش می‌شود با بهره‌گیری از ادراک متخصصان حوزه‌ی ابتدایی و همچنین با توجه به نظرات آموزگاران و مدیران، به این سؤال که «عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهای مناسب برای سنجش اثربخشی مدارس دوره‌ی ابتدایی ایران چیست» پاسخ داده شود.

مرور مبانی نظری و پیشینه‌ی پژوهشی

بسیاری از نویسندگان، حیات فکری جنبش مدارس اثربخش را در یک دوره‌ی بیست‌ساله به تفکیک دوره‌های مختلف مورد مطالعه قرار داده‌اند. چنانکه، مبدأ اصلاحات آموزشی را به جنبش مدارس اثربخش طی دوره‌های ۱۹۶۶ تا ۱۹۷۶، ۱۹۷۶ تا ۱۹۸۰، ۱۹۸۰ تا ۱۹۸۳ و ۱۹۸۳ تا ۱۹۸۶ به‌ویژه مطالعات (Lezotte (1986 نسبت می‌دهند (Gerb, 2011). در ادامه، به شرح رویدادها و جهت‌گیری هر دوره در تعریف مدرسه‌ی اثربخش اشاره می‌شود.

دوره‌ی اول جنبش مدارس اثربخش: ۱۹۷۶-۱۹۶۶

نخستین مطالعات صورت گرفته در زمینه‌ی مدارس اثربخش ریشه در عکس‌العمل‌ها نسبت به کار تحقیقی انجام شده توسط James Coleman (1966) و Christopher Jencks (1972) در خصوص برابری فرصت‌های آموزشی دارد. آن‌ها در مطالعات خود به این نتیجه رسیده بودند که پس از مدنظر قرار دادن ویژگی‌های سابقه‌ی دانش‌آموز، از قبیل توانایی^۱ و پیشینه‌ی خانوادگی (مانند نژاد^۲ و وضعیت اقتصادی اجتماعی^۳) تنها بخش کوچکی از واریانس پیشرفت دانش‌آموز توسط عوامل آموزشی یا مدرسه تبیین می‌شود؛ این یافته‌ی بدبینانه، همچنین از طریق شکست برنامه‌های جبرانی آموزشی وسیع از قبیل "پیش آغاز"^۴ در ایالات متحده‌ی آمریکا و برنامه‌های قابل مقایسه، در دیگر کشورها تقویت شد (Reynolds, Creemers, Nesselrodt, Shaffer, Stringfield & Teddli, 2014). عقاید متداول در آن زمان عبارت

1. ability

2. race

3. SES

4. Headstart

بود از "مدارس هیچ تفاوتی ایجاد نمی‌کنند" و یا "یک سیستم آموزشی واحد را نمی‌توان برای همه افراد جامعه به کار گرفت" (Chapman, Muijs, Reynolds, Sammons & Teddli, 2015). نتایج تحقیقات کلمن آغازگر حرکت جدی و نویدبخش بسیاری از مطالعات در خصوص جنبش اثربخشی مدرسه بود. به عنوان مثال، کمطالعات خود را حول محور این مسئله که آیا اساساً مدارس اثربخش وجود دارند؟ هدایت کردند. نتایج گزارش آن‌ها در سال ۱۹۷۴ اولین تلاش در مقیاس بزرگ برای شناسایی مدارس اثربخش بود و آنچه آن‌ها اعلام کردند کاملاً متفاوت از نتایج کلمن بود. آن‌ها طی گزارشی ضمن مطالعه‌ی ۲۳۹۲ مدرسه خاطرنشان ساختند که مدارس اثربخش وجود دارند (Gerb, 2011).

دوره‌ی دوم جنبش مدارس اثربخش: ۱۹۸۰-۱۹۷۶

دوره‌ی دوم جنبش مدارس اثربخش با هدف تعیین ویژگی‌های مدارس اثربخش و عوامل مؤثر بر آن‌ها ادامه یافت (Gerb, 2011). در نهایت، نتیجه‌ی تحقیقات اولیه، مدل پنج عاملی Edmonds (1979) بود که بین مدارس اثربخش و غیراثربخش تمایز ایجاد می‌کرد. این عوامل عبارت بودند از: رهبری قوی و شایسته، انتظارات بالا از همه‌ی دانش‌آموزان، جوّ منظم مدرسه که به یادگیری کمک می‌کند، تمرکز بر مهارت‌های پایه و نظارت مکرر بر پیشرفت دانش‌آموزان (Ramberg, BroolinLäftman, Fransson & Modin, 2018). این پنج ویژگی به مرجع جامع بسیاری از بررسی‌های انجام شده در حوزه‌ی بهسازی مدارس تبدیل گردید (Sackney, 2007).

دوره‌ی سوم جنبش مدارس اثربخش: ۱۹۸۳-۱۹۸۰

سومین دوره‌ی جنبش مدارس اثربخش که توسط لزوت توسعه داده شد، سه سال به طول انجامید و به‌طور خاص بر ایفای نقش مدیران آموزشی در تحقق مدرسه‌ی اثربخش تمرکز یافت (Gerb, 2011). چنانکه، مطالعه پیرامون عوامل مرتبط با مدارس اثربخش از جمله نسبت رهبری مدیران با کیفیت آموزشی، تمرکز آموزشی گسترده و فراگیر، وجود جوّی منظم و ایمن برای آموزش و یادگیری، انتظارات معلم در دستیابی همه‌ی دانش‌آموزان به حداقل تسلط آموزشی و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان، به‌عنوان معیار ارزشیابی برنامه مورد توجه قرار گرفت (Reynolds, Sammons, De Fraine, Van Damme, Townsend, Teddli & Stringfield, 2014). همچنین نتایج بدست آمده از مطالعات آرمر^۱ و همکارانش در سال

1. Armor

۱۹۷۹، نیز نشان می‌داد که برنامه‌های اثربخش از ویژگی‌هایی نظیر انتظارات و روحیه‌ی بالای کارکنان، کنترل بسیار بالای کارکنان بر تصمیمات آموزشی، رهبری توانمند، برخورداری مدرسه از اهداف روشن و شفاف و همچنین وجود روح نظم و انضباط در مدرسه، برخوردار می‌باشند (Sackney, 2007).

دوره‌ی چهارم جنبش مدارس اثربخش: ۱۹۸۶-۱۹۸۳
آخرین دوره از حیات جنبش مدارس اثربخش، طی سال‌های ۱۹۸۳ تا ۱۹۸۶ با زوال جنبش مدارس اثربخش اما با ظهور مبدأیی سازنده و مهیج یعنی بهسازی مدرسه^۱ همراه شد. آموزش و پرورش ایالات متحده در سال ۱۹۸۵ دو مرکز تحقیق و توسعه را با هدف انجام پژوهش‌های بیشتر و حمایت از توسعه‌ی مدارس اثربخش در سه دوره‌ی ابتدایی، راهنمایی و متوسطه تأسیس کرد. مأموریت این مراکز، توسعه و ارزیابی راهبردهای پیاده‌سازی نتایج مطالعات اثربخشی در مدارس ابتدایی و راهنمایی بود. براساس نتایج این مطالعات، فرایند بهسازی مدرسه الگوسازی شد (Mace-Matluck, 1987, as cited in Bani-Assad, Hussein-). بدین ترتیب، بهسازی مدرسه به‌عنوان موج فکری نو مطرح شد.

مفهوم بهسازی مدارس به معنی ایجاد تغییراتی برنامه‌ریزی شده یا ابداعی، با به‌کارگیری روش‌های خاص (از جمله تغییر در یادگیری و دیگر شرایط داخلی مدرسه) و اهداف خاص (از جمله رسیدن به اهداف آموزشی مؤثرتر) می‌باشد. تلاش‌های بسیاری برای بهسازی صورت گرفته که کم و بیش عناصر این تعریف را در برمی‌گیرند، برخی از آن‌ها دستاوردهای دانش‌آموزان را ارتقاء می‌بخشند و توجه برخی دیگر نیز معطوف به بهسازی حرفه‌ای معلمان، ساختاریندی مجدد سیستم مدرسه و یا بهبود روابط بین مدارس و مراجعه‌کنندگان است (Creemers & Kyriakides, 2012). به‌دلیل ارزیابی منظم اغلب کوشش‌های بهسازی مدارس، سؤال‌هایی درخصوص رابطه‌ی میان راهبردهای بهسازی، جزئیات فنی، و بازده یا نتایج بهسازی -که درنهایت همان بازده یادگیری دانش‌آموزان است- بی‌پاسخ می‌ماند. کاری که کمک عمده‌ای به برقراری روابط علت و معلولی و یا وسیله-هدف در بهسازی مدارس می‌نماید، ادغام بهسازی مدارس و اثربخشی مدارس است. اثربخشی مدارس می‌تواند اطلاعاتی در مورد اینکه "چرا" و "چه چیزی" در آموزش مؤثر است را فراهم آورد؛ بهسازی مدارس نیز این درک

1. school improvement

را فراهم می‌کند که چگونه می‌توان این اطلاعات را در فعالیتهای آموزشی به کار گرفت. ادغام اثربخشی مدارس و بهسازی مدارس منجر به پروژه‌های موفق و همچنین فرمول‌بندی اصول و شرایط بهسازی مدارس کارآمد شده است (Creemers & Kyriakides, 2012).

ویژگی‌های مدارس اثربخش

پژوهش‌های اثربخشی مدرسه در پی شناسایی عوامل مرتبط با اثربخشی بیشتر به لحاظ پیشرفت و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان می‌باشند (Sackney, 2007).

Sammons, Hillman & Mortimore (1995) در تلخیص مکتوبات بریتانیا و آمریکای شمالی، فهرستی دربرگیرنده‌ی ۱۱ عامل کلیدی را ارائه نموده و معتقد بودند که این فهرست یک خلاصه‌ی مفید از رایج‌ترین عوامل مرتبط با اثربخشی مدارس می‌باشد. این ۱۱ عامل عبارت بودند از: رهبری حرفه‌ای، چشم‌انداز و اهداف مشترک، محیط یادگیری، تمرکز بر آموزش و یادگیری، انتظارات بالا، توانمندسازی مثبت، پایش پیشرفت، حقوق و مسئولیت‌های دانش‌آموزان، آموزش هدفمند، سازمان یادگیرنده و مشارکت خانه و مدرسه.

مورتیمر^۱ و همکارانش نیز تحقیقات خود را در ۵۰ مدرسه‌ی ابتدایی که به شکل تصادفی انتخاب شده بودند، آغاز کردند. آن‌ها در بررسی ویژگی‌های مدارس که هم در بُعد تحصیلی و هم در بُعد اجتماعی مؤثر بودند، دوازده ویژگی شامل: ۱. رهبری هدفمند کارکنان توسط مدیر، ۲. مشارکت معاونین، ۳. مشارکت معلمان، ۴. هماهنگی میان معلمان، ۵. روز ساختارمند، ۶. تدریس‌های چالش‌انگیز، ۷. محیط کار محور، ۸. تمرکز محدود در جلسات کلاسی، ۹. حداکثر ارتباط بین معلمان و دانش‌آموزان، ۱۰. ثبت همه‌جانبه، ۱۱. مشارکت والدین و ۱۲. جو مثبت را شناسایی کردند (Walker, Hughes & Farquhar, 2018).

بانک جهانی در سال ۲۰۰۰ در گزارش خود در زمینه‌ی تجربه‌ی اجرای برنامه‌ی بهسازی کیفیت آموزشی در کامبوج، چهار ویژگی برای مدارس اثربخش شناسایی نمود که شامل: (۱) پشتیبانی از نهاده‌ها شامل حمایت والدین و اجتماع، محیط آموزشی سالم، پشتیبانی اثربخش از سیستم آموزشی، همچنین در دسترس بودن کتاب‌ها و منابع آموزشی لازم، (۲) فراهم نمودن شرایط شامل رهبری اثربخش، مهارت‌ها، انعطاف‌پذیری، استقلال آموزگاران و زمان کافی، (۳) محیط مدرسه شامل انتظارات بالا از دانش‌آموزان، نگرش مثبت آموزگاران، نظم، انضباط و برنامه‌ی درسی سازمان‌یافته، سیستم پاداش و تشویق برای آموزگاران و دانش‌آموزان

1. Mortimore

و سخت‌کوشی (تلاش مجدانه) در راه یادگیری و (۴) فرایند آموزش-یادگیری شامل راهبرد-های آموزشی مختلف، تکالیف منظم در منزل، ارزیابی، بازخورد و مشارکت دانش‌آموزان می-باشد (Tola, 2014). از نظر Kirk & Jones (2004) هفت عامل با اثربخشی مدرسه همبستگی دارند که عبارتند از: رسالت روشن مدرسه، انتظارات بالا برای موفقیت، رهبری آموزشی، فرصت یادگیری و زمان صرف شده برای انجام تکلیف، محیط امن و منظم، روابط مثبت خانه و مدرسه و نظارت مداوم بر پیشرفت دانش‌آموزان. (Creemers 2002) نیز مشخصات مدارس اثربخش را در چهار بخش اصلی «محتوا، سطح مدرسه، سطح کلاس درس و سطح دانش‌آموزان»، دسته‌بندی کرد. کوپولا و کونروث^۱، ویژگی‌های یک مدرسه‌ی برتر را در قالب هشت بعد معرفی کرده‌اند: جو مثبت، برنامه‌ی درسی و تحصیلی کاملاً مشخص، کنترل پیشرفت دانش‌آموزان، رهبری اداری مدیر مدرسه، تشویق والدین به عضویت در انجمن و ارتباط مستمر با مدرسه، خلق فرصت‌هایی برای مشارکت و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان، وجود سیستم تقویت و پاداش و در نهایت ترتیب، امنیت و انضباط (Imani & Mohammadi, 2011). در پژوهشی که Niknami & Mahdian (2009) به‌منظور تبیین ابعاد و مؤلفه‌های مدارس اثربخش دوره‌ی متوسطه در نظام آموزشی ایران انجام دادند، مدلی مشتمل بر ۷ بعد با ۹۰ مؤلفه تبیین گردید که ابعاد این مدل به شرح زیر است: ساختار و استراتژی‌های اثربخش، مشارکت و همکاری اثربخش اولیا در مدرسه، روش‌های آموزش و طراحی برنامه‌ی درسی اثربخش، ارزشیابی آموزشی اثربخش، مدیریت و رهبری آموزشی اثربخش، روش‌های آموزشی اثربخش و جو آموزشی اثربخش.

در پژوهشی (Zaki 2010) عوامل یازده‌گانه‌ی اثربخشی به ترتیب اهمیت را شامل: رهبری آموزشی اثربخش، فضای مثبت مدرسه، فراوانی ارزیابی و کنترل موفقیت دانش‌آموزان، تأکیدات روشن و شفاف علمی، مشارکت معلمان در تصمیم‌گیری‌های مدرسه و فعالیت‌های آموزشی، حداکثر فرصت‌های یادگیری، انتظارات زیاد آموزشی، محیط امن و منظم مدرسه، رشد حرفه‌ای معلمان، تأکید بر مهارت‌های اساسی و ضرورت التزام و وجود ارتباط بین خانه و مدرسه، معرفی نموده است. در این مطالعه نشان داده شد که ویژگی‌های چهارگانه‌ی معلمان شامل جنسیت، سن، سنوات شغلی و تحصیلات در اثربخشی سازمانی مدارس تأثیری ندارد.

1. Copola & konoros

نتایج پژوهش (Pahang, Mahdyion & Yari-Qoli, 2017) نشان داد که عوامل مؤثر بر کیفیت مدارس از دیدگاه متخصصان تعلیم و تربیت عبارتند از: عوامل محیطی، ویژگی‌های معلم، امکانات و تجهیزات، مدیر مدرسه، ویژگی‌های دانش‌آموز، روابط انسانی در مدرسه، خانواده، اهداف آموزشی و محتوای تدریس، منابع و روش تدریس. در پژوهشی دیگر (Rahimian, 2015) به بررسی وضعیت هفت عامل همبسته‌ی مدارس اثربخش در مدارس علامه‌ی شهر تهران پرداخت. نتایج نشان داد که رهبری آموزشی متوسطی در مدرسه‌ی علامه، حاکم است، مدرسه‌ی علامه مأموریت شفاف دارد، جو مدرسه منظم و نسبتاً ایمن است، انتظارات سطح متوسطی از همه‌ی دانش‌آموزان وجود دارد، نظارت بر پیشرفت دانش‌آموزان در مدرسه تا حدودی اعمال می‌گردد، در مدرسه فرصت کافی برای یادگیری دانش‌آموزان فراهم است و مشارکت و مداخله‌ی والدین در مدرسه محسوس است. هرچند مطالعات سودمندی در خصوص ویژگی‌های مدارس اثربخش تاکنون به انجام رسیده‌است، همچنان چگونگی کارکرد این مدارس و تحلیل راه‌های دسترسی به آن‌ها، کوشش‌های پژوهشی بیشتری طلب می‌کند (Imam-Jom'eh, Keramat & Saki, 2015).

هدف پژوهش

هدف مطالعه‌ی حاضر، واکاوی ادراک متخصصان حوزه‌ی ابتدایی، مدیران و آموزگاران به‌منظور شناسایی و بازنمایی عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهای مؤثر در اثربخشی مدارس ابتدایی است تا به این ترتیب زمینه‌ای برای سنجش اثربخشی مدارس این دوره تحصیلی فراهم شود.

روش‌شناسی

با توجه به اینکه یافته‌های این مطالعه در شناخت و حل مسائل و مشکلات نظام آموزشی، مورد استفاده قرار می‌گیرد، از نوع پژوهش‌های کاربردی است. از سویی دیگر به‌منظور شناسایی و بازنمایی عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهای مدارس اثربخش دوره‌ی ابتدایی و با توجه به فقدان مطالعات عمیق در این حوزه، اتخاذ رویکردی اکتشافی برای کشف همه‌ی عوامل محرز می‌گردد. از این‌رو، پژوهش حاضر با اتخاذ رویکردی کیفی و روشی پدیدارشناسانه به‌دنبال کشف عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهای مؤثر در اثربخشی مدارس ابتدایی است. هدف پژوهشگر از اجرای طرح تحقیق پدیدارشناسی آن است که معنی هر پدیده یا مفهوم را از نظر گروهی از

افراد بررسی کند. صاحب‌نظران دو شیوه‌ی پدیدارشناسی هرمنوتیک^۱ یا تفسیری و پدیدارشناسی توصیفی^۲ یا تجربی را معرفی کرده‌اند که روش توصیفی در مطالعات روان‌شناختی مورد استفاده قرار می‌گیرد و روش تفسیری به تحلیل تجربه‌های انسان در زمینه‌ی پدیده‌ی مورد‌نظر می‌پردازد (Bazargan, 2011). از آنجایی که در این تحقیق دیدگاه متخصصان حوزه آموزش ابتدایی، مدیران مدارس و آموزگاران دوره ابتدایی در زمینه‌ی عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهای مناسب برای سنجش اثربخشی مدارس مورد واکاوی قرار گرفت و به دنبال کشف، توصیف و تبیین داده‌ها بدون اعمال استنباط‌های شخصی خود و صرفاً استفاده از روایت‌های مشارکت‌کنندگان بودیم، لذا این مطالعه با رویکرد پدیدارشناسی توصیفی انجام شد.

نحوه‌ی انتخاب مشارکت‌کنندگان

روش انتخاب مشارکت‌کنندگان در تحقیقات کیفی از نوع هدفمند است و حجم آن نیز به سطح اشباع نظری سؤال‌های تحقیق بستگی دارد. در این پژوهش، نمونه‌گیری ملاکی^۳ و با در نظر گرفتن دو ملاک الف) متخصص در حوزه‌ی آموزش ابتدایی، مدیر یا آموزگار با تجربه و موفق در دوره‌ی ابتدایی ب) تمایل به شرکت در پژوهش، مورد استفاده قرار گرفت. برای انتخاب مدیران و آموزگاران به چند منطقه‌ی آموزش و پرورش شهر تهران مراجعه شد و مدارسی که از کیفیت و عملکرد مطلوبی برخوردار بودند انتخاب شده و با مدیر و چند نفر از آموزگاران آن مصاحبه انجام شد. به‌منظور گردآوری داده‌ها از فن مصاحبه‌ی نیمه‌ساختاریافته استفاده شد. در طراحی پرسش‌های مصاحبه از هیچ‌گونه الگوی پیش‌ساخته قبلی، استفاده نشد. تلاش پژوهشگر در اجرای هر مصاحبه بر آن متمرکز بوده تا داده‌های کیفی به‌صورت مستقل و اکتشافی به‌دست آید و نتایج آن بدون چارچوب قبلی مورد تحلیل قرار گیرد. برای رواسازی پروتکل مصاحبه و پرسش‌های آن با تنی چند از اساتید گروه علوم تربیتی و نیز صاحب‌نظران حوزه‌ی پژوهش‌های کیفی مشورت شد و بعد از اعمال نظرات اصلاحی ایشان و اجرای نمونه مقدماتی، نسخه‌نهایی برای انجام مصاحبه‌ها آماده‌گردید. برای انجام مصاحبه‌ها، ابتدا افراد مورد مصاحبه شناسایی شده و جهت تخصیص زمانی برای مصاحبه، هماهنگی لازم صورت می‌گرفت و بعد از تعیین وقت، پژوهشگر به مصاحبه با این افراد می‌پرداخت. قبل از شروع مصاحبه از

1. Hermeneutic phenomenology

2. Empirical phenomenology

3. criterion sampling

شرکت‌کنندگان برای ضبط مصاحبه‌ها اجازه گرفته شد و هدف تحقیق برای آن‌ها شرح داده شد، همچنین در مورد محرمانه بودن اطلاعات به آنان اطمینان داده شد. طول مدت مصاحبه‌های انجام شده بین ۴۰ تا ۹۰ دقیقه متغیر بود. دو مصاحبه نیز با توجه به مشغله‌ی کاری مصاحبه‌شونده‌ها به کمک شبکه‌ی اجتماعی تلگرام و به صورت مکتوب انجام شدند. در پانزدهمین مصاحبه اشباع داده‌ها حاصل شد و در مجموع ۲ متخصص آموزش ابتدایی، ۵ مدیر و ۸ آموزگار در این مطالعه مشارکت کردند. جدول زیر شامل ویژگی‌های مشارکت‌کنندگان در پژوهش می‌باشد.

جدول ۱. اطلاعات مشارکت‌کنندگان در پژوهش

ردیف	پست سازمانی	جنسیت	سابقه‌ی کار	تحصیلات
۱	مدیر و مؤسس دبستان	مؤنث	۳۰ سال	کارشناسی‌ارشد جامعه‌شناسی و روانشناسی عمومی
۲	شاغل در وزارت آ.پ	مذکر	۱۴ سال	دکتری مدیریت آموزشی
۳	مدیر	مؤنث	۱۴ سال	کارشناسی‌ارشد برنامه‌ریزی درسی
۴	آموزگار	مؤنث	۲۱ سال	کارشناسی آموزش ابتدایی
۵	آموزگار	مؤنث	۲۵ سال	دانشجوی کارشناسی مدیریت آموزشی
۶	مدیر	مؤنث	۲۶ سال	کارشناسی برنامه‌ریزی درسی
۷	آموزگار	مؤنث	۲۷ سال	کارشناسی آموزش ابتدایی
۸	آموزگار	مؤنث	۲۵ سال	کاردانی آموزش ابتدایی
۹	آموزگار	مؤنث	۱۷ سال	کارشناسی‌ارشد ان ال پی
۱۰	مدیر	مؤنث	۲۷ سال	دانشجوی دکتری مدیریت منابع انسانی
۱۱	شاغل در وزارت آ.پ	مذکر	-	دکتری مدیریت و برنامه‌ریزی فرهنگی
۱۲	آموزگار	مؤنث	۱۰ سال	کارشناسی‌ارشد برنامه‌ریزی درسی
۱۳	آموزگار	مؤنث	۲۵ سال	کارشناسی آموزش ابتدایی
۱۴	آموزگار	مؤنث	۳۴ سال	کارشناسی آموزش ابتدایی
۱۵	مدیر	مؤنث	۳۰ سال	کارشناسی‌ارشد مدیریت آموزشی

برای تحلیل داده‌ها اقداماتی نظیر مرور یادداشت‌های تدوین‌شده بلافاصله بعد از انجام هر مصاحبه برای تعدیل و تکمیل مطالب یادداشت‌شده و همچنین تحلیل با استفاده از راهبرد هفت مرحله‌ای کلایزی^۱ انجام شد. بدین منظور گام‌های زیر برداشته شد:

۱. برای آشنایی با عمق و گستره‌ی داده‌ها، روایت‌های ارائه شده که به‌طور مرسوم پروتکل نام دارد، چندین مرتبه مطالعه شد تا پژوهشگر با آن‌ها مأنوس شود. بدین منظور از طریق راهبردهایی نظیر بازخوانی مکرر داده‌ها، خواندن داده‌ها به‌صورت فعال و جستجوی معانی و الگوها، تلاش شد تا آشنایی قابل توجهی با داده‌های گردآوری شده فراهم شود.
۲. به‌منظور استخراج جملات مهم، به هر پروتکل مراجعه شد و جملات و عباراتی که مستقیماً با موضوع مورد مطالعه مرتبط بود، استخراج گردید.
۳. جهت فرموله کردن معانی، تلاش شد تا با مرور منظم جملات استخراج شده، به درک معانی هر یک از جملات، پی برده شود.
۴. مراحل فوق برای تمامی مصاحبه‌ها تکرار گردیده و معانی فرموله شده و مرتبط به‌هم، در قالب خوشه‌هایی از تم‌ها (مقوله‌ها) قرار داده شد.
۵. در ادامه نتایج در قالب توصیفی جامع از موضوع مورد مطالعه، تلفیق گردید.
۶. به‌منظور درک ساختار ذاتی پدیده، توصیف جامع پدیده‌ی تحت مطالعه به‌صورت بیانیه‌ای صریح و روشن از ساختار اساسی پدیده، تدوین شد.
۷. در انتها، برای اعتباریابی یافته‌ها، از سه روش ممیزی بیرونی^۲، بازبینی نتایج توسط اطلاع‌رسان‌ها^۳ و درگیری طولانی مدت^۴ استفاده شد. در روش ممیزی بیرونی کسی که به روش کار ما نظارت دارد، روش کار را مورد بازبینی قرار می‌دهد، که در پژوهش حاضر از نظرات استادان راهنما و مشاور بهره گرفته شد. در بازبینی و بررسی صحت اطلاعات به‌دست آمده، برای جلوگیری از بدفهمی محقق، اطلاعات کسب شده دوباره به اطلاع‌رسان‌ها نشان داده شد و مورد تأیید آنان قرار گرفت. علاوه‌براین، محقق مدت زمان طولانی (حدود ۷ ماه) درگیر موضوع پژوهش بود و بخشی از این زمان به حضور در مدرسه و تعامل با مدیران و معلمان در فضای مدرسه اختصاص یافت.

1. Colizzi's seven-step method

2. External audit

3. Membercheck

4. Prolonged Engagement

جدول ۲. نمونه‌هایی از گدگذاری بر اساس بخشی از مصاحبه‌ها

به نظر من، مدیر اثربخش حتماً مدیری خلاق و مبتکر باید باشد. مدیری که روتین کار کنه و فقط از روی تحصیلات و مدرک عمل می‌کنه نمی‌تونه مدیر اثربخشی باشه.

مدیر باید بتونه یک فضای صمیمی برای والدین که برای حضور در مدرسه راغب باشن ایجاد کنه. یک مدیر اثربخش می‌تونه به این صورت والدین رو به مدرسه بیاره.

والدین با مشارکت در رشد و توسعه‌ی مدرسه و با امکانات و تسهیلاتی که می‌تونن ارائه کنن به اثربخشی مدرسه کمک میکنن. این امکانات، صرفاً مادی نیستند. به‌طور مثال شرکت در جلسات بهداشتی و یا آموزش به والدین دیگه.

بیشترین حالتی که یک آموزگار میتونه در یک مدرسه‌ی اثربخش داشته باشه، خلاقیتشه؛ یعنی همکاری که خلاق باشه همراه باشه. یه وقتی میبینی که همکاری هست که می‌خواد روزش رو سپری کنه یه وقتی هست که همکاری می‌خواد واقعاً یه اثری ازش بمونه حتی وقتی از اینجا رفت.

جو مدرسه اثربخش همراه با احترام، اعتماد، درک متقابل، همدلی، حفظ کرامت انسانی، باور به توانمندی‌ها، استقلال و آزادی عمل، حمایت، یاری، کمک و مساعدت است.

با توجه به اینکه ارزشیابی توصیفیه و باید عملکرد دانش آموز به دقت بررسی بشه باید تعداد دانش آموزان تو هر کلاسی کم و نهایتاً ۲۰ نفر باشه، در صورتی که تو مدارس ما معمولاً کلاس‌ها بالای ۳۰ نفر هست و این کار رو برای عملکرد مناسب معلم دشوار میکنه.

نقش دانش آموز در اثربخشی مدرسه فعال بودنش در فرآیند آموزش و یادگیری، مشارکت و حضور پرتلاش و مؤثرش در فعالیت‌ها و برنامه‌های مدرسه و برقراری ارتباط مناسب با سایر دانش آموزان و کادر مدرسه‌اس.

محتوای آموزشی باید فعالیت‌محور، مبتنی بر نیاز دانش آموزان، خلاقانه، مبتنی بر ویژگی‌ها و ساخت شناختی، روانی و جسمی دانش آموزان باشه.

زمانی که دانش آموزان در کلاس‌های استاندارد هستند عملکرد بهتری دارن، کلاسی که از نور کافی، تهویه مطبوع و مناسب، وسایل سرمایشی و گرمایشی، وسعت لازم جهت تحرک و فعالیت گروهی دانش آموزان برخورداره بر روی عملکرد و در نتیجه اثربخشی مدرسه اثرگذار هست.

- برخورداری از مدیری خلاق و مبتکر
- ایجاد فضای صمیمی برای تشویق والدین به حضور در مدرسه و استفاده از ظرفیت آن‌ها
- مشارکت والدین در رشد و توسعه‌ی مدرسه متناسب با تخصصشان
- خلاق بودن معلم
- دوستانه بودن جو مدرسه
- فضایی توأم با صداقت، احترام، اعتماد، درک متقابل، همدلی و حفظ کرامت انسانی
- محیطی توأم با باور به توانمندی‌ها، استقلال و آزادی عمل دانش آموزان
- جوی توأم با حمایت‌گری و یاریگری
- نسبت مطلوب معلم/دانش آموز
- فعال بودن دانش آموزان و بکارگیری حداکثر تلاش آن‌ها در فرآیند آموزش و یادگیری
- مشارکت و حضور پرتلاش و مؤثر دانش آموزان در فعالیت‌ها و برنامه‌های مدرسه
- تعامل سازنده‌ی دانش آموز با مدرسه، همکلاسی‌ها، سایر دانش آموزان و کارکنان
- ایجاد فضای فیزیکی مناسب از طریق پایش سیستم‌های سرمایشی، گرمایشی و تهویه
- وجود نور مناسب در کلاس‌ها و راهروهای مدرسه
- رعایت استاندارد برای ابعاد کلاس

نشانه‌های استخراج شده
از قسمت‌هایی از مصاحبه‌ها

یافته‌های پژوهش

در این پژوهش شش عامل شامل: عوامل "فردی"، "تعاملات مدرسه"، "آموزشی"، "مدیریتی"، "محیطی" و "فرهنگ و جوّ مدرسه"، همچنین ۱۶ ملاک و ۱۱۱ نشانگر شناسایی شد، که در ادامه هر یک از عوامل شناسایی شده، با استفاده از روایت‌های مشارکت‌کنندگان تبیین شده است.

۱. **عوامل فردی:** در خصوص "عوامل فردی"، بر اساس دیدگاه مصاحبه‌شوندگان، ۴ ملاک شامل "ویژگی‌های فردی مدیر"، "ویژگی‌های فردی معلم"، "ویژگی‌های فردی دانش‌آموز" و "ویژگی‌های اولیا" و همچنین ۲۶ نشانگر شناسایی شده است.

۱-۱. **ویژگی‌های فردی مدیر:** برای این ملاک، ۸ نشانگر شناسایی شد. در ادامه برخی از روایت‌های مشارکت‌کنندگان درباره‌ی نشانگرهای این ملاک، آورده شده است: "مدیر اثربخش باید خلاق و مبتکر باشد. مدیری که روتین کار کند و فقط از روی تحصیلات و مدرک عمل می‌کند نمی‌تواند مدیر اثربخشی باشد. باید بتواند از حداقل امکانات خود بیشترین بهره‌برداری را انجام دهد".

۱-۲. **ویژگی‌های فردی معلم:** این ملاک با ۱۰ نشانگر شناسایی شد. نمونه روایت‌های مشارکت‌کنندگان چنین بود: "معلم اثربخش، خلاق و مبتکر است و از روی ناچاری معلم نشده است. بهره‌ی هوشی نسبتاً خوبی دارد. در شرایط و حقوق برابر در مقایسه با شغل‌های دیگر، حتماً معلمی را انتخاب می‌کند. کودک را دوست دارد. دائماً در حال یادگیری است. به‌روز و اهل مطالعه است. رضایت شغلی بسیار مهم است. هر چقدر رضایت‌مندی و انگیزه در معلمان بالا باشد، نتیجه‌ی آن اثربخشی خواهد بود".

۱-۳. **ویژگی‌های فردی دانش‌آموز:** برای این ملاک ۶ نشانگر شناسایی شد. در ادامه نمونه‌ای از روایت‌ها آورده شده است: "دانش‌آموز اثربخش پرسشگر، خلاق، دارای اعتمادبه‌نفس و مستقل است و نقش دانش‌آموزی خود را به‌خوبی انجام می‌دهد. این دانش‌آموز دارای مهارت خودآزمایی و خودسنجی است".

۱-۴. **ویژگی‌های اولیا:** این ملاک با ۲ نشانگر شناسایی شد. در ادامه نمونه‌ای از روایت‌ها آورده شده است: "تمام برنامه‌های یک دانش‌آموز روی نظم است و تمام تکالیف او بررسی می‌شود، خانواده با برنامه‌ریزی که برای فرزند و زندگی خود دارد، بیشترین نقش را می‌تواند در اثربخشی داشته باشد. یعنی هر بچه‌ای برنامه‌ای داشته باشد تا از لحظه‌ای که از مدرسه می‌رود تا زمان خواب، کارهای او بر اساس زمانبندی باشد".

۲. عوامل تعاملات مدرسه : برای این عامل براساس دیدگاه مشارکت‌کنندگان ۲ ملاک و ۱۵ نشانگر شناسایی شد.

۲-۱. تعامل والدین و مدرسه : برای این ملاک ۹ نشانگر شناسایی شد. در ادامه نمونه‌ای از روایت‌ها آورده شده‌است: "برگزاری خیلی از مناسبت‌ها و جشن‌ها باید به والدین سپرده شود. یا در بخش فرهنگی از والدین استفاده شود. در این صورت هم اعتمادبه‌نفس و خودباوری والدین افزایش می‌یابد و هم بخشی از خدماتی که مربوط به مدرسه است را ارائه می‌دهند."

۲-۲. تعامل جامعه و مدرسه: برای این ملاک ۶ نشانگر شناسایی شد. در ادامه نمونه‌ای از روایت‌ها آورده شده‌است:

"در زمینه‌ی تعامل جامعه و مدرسه اگر بخواهیم به‌صورت جزئی در نظر بگیریم، باید به تلویزیون اشاره کنیم. مثلاً با ساختن کارتون‌های اثربخش، مهارت‌ها را به بچه‌ها بیاموزیم. به‌طور مثال با ساختن یک کارتون، رعایت کردن قانون در رانندگی را آموزش دهیم. همچنین نهادهای مختلف می‌توانند مانورهای مختلفی را در مدرسه اجرا کنند، مثل مانور زلزله یا مانور مهارت‌آتش و..."

۳. عوامل آموزشی: برای این عامل براساس دیدگاه مشارکت‌کنندگان ۴ ملاک و ۳۱ نشانگر شناسایی شد.

۳-۱. کیفیت تدریس و آموزش معلم: برای این ملاک ۱۵ نشانگر شناسایی شد. در ادامه نمونه‌ای از روایت‌ها آورده شده‌است: "معلم با طراحی آموزشی مناسب براساس ویژگی‌های دانش‌آموزان، کلاس و اقتضائات مدرسه و اجرای این طرح، پیش‌بینی موقعیت‌های یادگیری فعال، مشاهده‌ی دقیق عملکرد دانش‌آموزان و ارائه‌ی بازخوردهای مناسب به آن‌ها، کمک می‌کند تا دانش‌آموزان آنچه را که باید بیاموزند، یاد بگیرند. همچنین معلم اثربخش متناسب با تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان برای آن‌ها تکالیف یادگیری پیش‌بینی می‌کند."

۳-۲. محتوای آموزشی و برنامه‌ی درسی: برای این ملاک ۴ نشانگر شناسایی شد. در ادامه نمونه‌ای از روایت‌ها آورده شده‌است: "محتوای آموزشی باید به زبان ساده نگارش شده و حجم محتوا با زمانی که به آن اختصاص داده شده هماهنگی داشته باشد. در تدوین محتوا به تفاوت‌های فردی تا حدودی توجه شود."

۳-۳. ارزیابی عملکرد دانش‌آموز: برای این ملاک، بر اساس دیدگاه مشارکت‌کنندگان ۷ نشانگر شناسایی شد. روایت برگرفته از مصاحبه‌های حاوی نشانگرهای این ملاک به صورت زیر است: "ارزشیابی توصیفی خیلی به تسلط معلم نیاز دارد، و اینکه محتوا و تعداد دانش‌آموزان باید کمتر و زمان باید بیشتر باشد و معلم حتماً باید یک کمک مربی داشته باشد. ما ارزشیابی را به بهترین حالت درآورده‌ایم اما بقیه‌ی موارد مؤثر را تغییر محسوسی نداده‌ایم. نه آموزش معلم دقیق و درست است، نه محتوا و تعداد کم شده و نه زمان بیشتر شده است. یعنی همه چیز در مدرسه تمام شود و دانش‌آموز وقتی به خانه می‌رود تمام ذهن او معطوف به زندگی در کنار خانواده باشد."

۳-۴. وظایف دانش‌آموز: برای این ملاک، ۵ نشانگر شناسایی شد. در ادامه نمونه‌ای از روایت‌ها آورده شده است: "از جمله وظایف دانش‌آموز اثربخش فعال بودن در فرایند آموزش و یادگیری، مشارکت و حضور پرتلاش و مؤثر در فعالیت‌ها و برنامه‌های مدرسه، برقراری ارتباط مناسب با سایر دانش‌آموزان، انجام به‌موقع تکالیف و فعالیت‌های یادگیری، کمک به پیشبرد امور کلاس و مدرسه است. دانش‌آموز اثربخش هر لحظه در حال آموختن است و حداکثر تلاش خود را برای آموختن و یادگیری به‌کار می‌گیرد."

۴. عوامل مدیریتی: در خصوص "عوامل مدیریتی"، بر اساس دیدگاه مصاحبه‌شوندگان، ۲ ملاک شامل "رهبری آموزشی" و "رهبری اجرایی" و همچنین ۱۴ نشانگر شناسایی شده است.

۴-۱. رهبری آموزشی: برای این ملاک، ۵ نشانگر شناسایی شد. در ادامه نمونه‌ای از روایت‌ها آورده شده است: "مدیر اثربخش فرصتی برای رشد توانمندی همکاران فراهم می‌کند، مثلاً فرض کنید معلمی دست به قلم است و یا شعر و متنی گفته است، این را در شبکه‌های اجتماعی و یا جاهای دیگر پررنگ کند و برای انجام این کار معلم خود را تشویق کند."

۴-۲. رهبری اجرایی: برای این ملاک ۹ نشانگر شناسایی شد. در ادامه نمونه‌ای از روایت‌ها آورده شده است: "رهبری مدیر باید مشارکتی باشد، یعنی مشارکت معلمان، معاونین و کارکنان در تصمیم‌گیری‌ها، فعالیت‌ها و برنامه‌های مدرسه به‌منظور بهبود فرهنگ حرفه‌ای و کیفیت آموزش. بعضی از مدیران این کار را انجام نمی‌دهند. بایستی موضوع و مشکلات را در جلسه مطرح و نظرسنجی کنند و در نهایت با مشارکت و همکاری یکدیگر یک نظر واحد را انتخاب کنند."

۵. عوامل محیطی: برای این عامل براساس دیدگاه مشارکت‌کنندگان ۲ ملاک و ۱۳ نشانگر شناسایی شد.

۵-۱. معماری و فیزیک مدرسه: برای این ملاک ۸ نشانگر شناسایی شد. در ادامه نمونه‌ای از روایت‌ها آورده شده است: "سن ساختمان مدرسه باید مناسب باشد. اگر بنای مدرسه قدیمی باشد به محض ورود به مدرسه نگاه سکون، رکود و نگرش سنتی بر افراد به‌شکلی ناآگاهانه حادث خواهد شد اما اگر معماری مدرسه ترکیبی از سنت و مدرنیته باشد دانش‌آموز به عقلانیت، خرد و آینده‌نگری گروهی که می‌خواهند به دانش‌آموز برای رشدش کمک کنند پی خواهد برد".

۵-۲. اصول زیبایی شناختی فضای مدرسه: برای این ملاک ۵ نشانگر شناسایی شد. در ادامه نمونه‌ای از روایت‌ها آورده شده است: "مدرسه‌ای اثربخش است که به کودکی دانش‌آموزان توجه دارد و اجازه می‌دهد تا در مدرسه کودکی کنند، از جمله داشتن حیاط بزرگ و فضای سبز وسایل بازی مناسب و استاندارد و . . . در صورتی که حیاط و فضای مدرسه پاسخگو باشد مدرسه باید دارای وسایل بازی مناسب و استاندارد باشد زیرا بازی روش یادگیری کودکان است. با کمک بازی‌های مناسب، یادگیری عمیق در کودکان ایجاد می‌شود از جمله: آموختن تحمل دیگران، رعایت حقوق دیگران، صبوری و غیره. تمامی این موارد در موقعیت‌های واقعی زندگی قابل دستیابی و سنجش است".

۶. عوامل فرهنگ و جو مدرسه: برای این عامل براساس دیدگاه مشارکت‌کنندگان ۲ ملاک و ۱۲ نشانگر شناسایی شد.

۶-۱. فرهنگ و آموزش: برای این ملاک ۶ نشانگر شناسایی شد. در ادامه نمونه‌ای از روایت‌ها آورده شده است: "در مدارس اثربخش جداسازی صورت نمی‌گیرد. همه‌ی دانش‌آموزان با هر سطح هوش و معلومات، باید همه در یک مدرسه باشند. بدین ترتیب نخبه‌پروری صورت نمی‌گیرد. مدرسه‌ی اثربخش باید انسان‌هایی به جامعه تحویل دهد که از لحاظ روحی، روانی و جسمی سالم هستند. بدین منظور باید نظام تنبیه و نمره و یا صبح زود به مدرسه رفتن را حذف کرده و یا به حداقل رساند. مدرسه‌ی اثربخش به دانش‌آموزان اندیشیدن و فکر کردن را یاد می‌دهد".

۶-۲. جوّ مدرسه: برای این ملاک ۶ نشانگر شناسایی شد. در ادامه نمونه‌ای از روایت‌ها آورده شده است: "جوّ مدرسه‌ی اثربخش گرم، سالم، ایمن و صمیمی است. اگر فضا از لحاظ عاطفی، فضای مطلوبی باشد، معلم یا هر همکاری از لحاظ عاطفی و رفتاری در آن محیط احساس امنیت کند، مطمئناً می‌تواند اثربخشی به‌تری بر روی دانش‌آموز داشته باشد. در این محیط، آرامشی هست و معلم از این لحاظ آسوده‌خاطر است که در جایگاهی که خدمت می‌کند، مورد ارزش است و حس خوبی خواهد داشت و این حس خوب را به دانش‌آموز منتقل می‌کند و نهایتاً می‌تواند اثربخشی کافی را داشته باشد".

بحث و نتیجه‌گیری

تحلیل عمیق دیدگاه‌های متخصصان، مدیران و آموزگاران دوره‌ی ابتدایی در مورد عوامل مرتبط با اثربخشی مدرسه، به شناسایی شش عامل شامل عوامل "فردی"، "تعاملات مدرسه"، "آموزشی"، "مدیریتی"، "محیطی" و "فرهنگ و آموزش" منجر گردید، که این نتایج با برخی از پژوهش‌ها به‌نوعی همسو است، از جمله (Pahang, Mahdyion & Yari-Qoli (2017) ۲۸ مقوله‌ی فرعی و ۱۰ مقوله‌ی اصلی شامل: عوامل محیطی، ویژگی‌های معلم، امکانات و تجهیزات، مدیر مدرسه، ویژگی‌های دانش‌آموز، روابط انسانی، خانواده، اهداف آموزشی و محتوای تدریس، منابع و روش تدریس، که بر کیفیت مدارس اثرگذار بودند را شناسایی کردند. (Mirghafoori, Shabani, Mohammadi & Mansouri-Mohammad-Abadi (2016) نیز در پژوهش خود، مدلی برای کیفیت خدمات آموزشی ارائه کردند که از جمله عوامل این مدل می‌توان به: استفاده از مدرسان با دانش و تجربه‌ی کافی، ایجاد فضای آموزشی کافی (آزمایشگاه، کلاس‌های درسی)، منابع مالی، همکاری و کار گروهی (روابط انسانی)، به‌روزرسانی مدرسان و تبیین دقیق راهبردهای تدریس و یادگیری برای مشارکت‌کنندگان در دوره‌های آموزشی اشاره کرد. بنابر نظر مشارکت‌کنندگان در این پژوهش، یکی از ویژگی‌های مدیر که بسیار مورد تأکید بود، توانایی مدیر در امر برنامه‌ریزی است. (Rahimian (2015) با تحلیل مصاحبه‌هایی که با کادر آموزشی مدارس علامه‌ی شهر تهران انجام داد به این نتیجه رسید که مدیر اثربخش فردی بسیار برنامه‌ریز است و نقطه‌ی قوت تیپ کاری او هم، تیپ برنامه‌ریزی وی است. وی فردی است که در مورد روانشناسی نوجوان، شناخت روش‌های فعال تدریس، شناخت روش‌های نوین کلاس‌داری و داشتن اطلاعات عمومی بسیار قوی و توانمند است. در زمینه‌ی ویژگی‌های معلم، بسیاری از مشارکت‌کنندگان بر انعطاف‌پذیری و خلاق بودن معلم،

داشتن رضایت شغلی و انگیزه‌ی بالا تأکید کرده‌اند. Ghanbari, Ardalan & Mohammadi (2014) معتقدند وجود روحیه‌ی ابتکار و نوآوری در معلمان تا حد بسیار زیادی می‌تواند به تحقق اثربخشی سازمانی مدارس کمک کند. به گفته‌ی آن‌ها دلایل این امر را می‌توان تأثیر خلاقیت در پویایی سازمانی، افزایش انگیزه در کارکنان، بهبود فرایندهای کاری و افزایش بهره‌وری و اثربخشی سازمانی دانست. یافته‌های پژوهش Zebardast, Gholami & Nemati (2014) نیز نشان داد انگیزش معلمان اثر مستقیم بالایی بر اثربخشی مدارس دارد. Bellei, Vanni, Valenzuela & Contreras (2015) نیز عنوان می‌کنند انعطاف‌پذیری معلم در زمینه‌ی سازگاری با روش‌های آموزشی مختلف، توانایی او در انطباق با تغییرات و همچنین انعطاف و استقلال او در کارکردن با دانش‌آموزان را می‌توان به عنوان جنبه‌هایی از رفتار کلاسی معلم به‌شمار آورد که نتایج یادگیری دانش‌آموز را ارتقا می‌بخشد و به اثربخشی مدرسه کمک می‌کند. طبق نظر مشارکت‌کنندگان، دانش‌آموزان خلاق، با انگیزه و با اعتمادبه‌نفس بالا می‌توانند به اثربخشی مدرسه کمک کنند. این نتایج با پژوهش Papanastasiou (2008) و De Jong, Westerhof & Kruiter (2004) همخوانی دارد. معلم زمانی که ببیند دانش‌آموز برای یادگیری دارای انگیزه‌ی بالایی است، حتی با وجود خستگی پاسخ‌سؤالات او را خواهد داد. در کلاس‌هایی که دانش‌آموزان خلاق، با اعتمادبه‌نفس و با انگیزه حضور دارند، اشتیاق معلم برای تدریس نیز افزایش خواهد یافت.

به اعتقاد مشارکت‌کنندگان نظارت والدین بر رفتار و عملکرد فرزندان و برنامه‌ریزی برای ساعات حضور آن‌ها در منزل و همفکری و همکاری آنان با معلمان و کارکنان مدرسه، سهم عمده‌ای در اثربخشی مدرسه خواهد داشت. انتظار به‌حق از والدین چنین است که هر آنچه در توان دارند مبذول دارند تا اینکه نیازهای کودکان تأمین گردد و آن‌ها رغبت و انگیزه تلاش را بیابند. در واقع زمانی شاگردان یک کلاس آماده دانستن و یادگرفتن می‌شوند که از نظر تأمین نیازهای زیستی مسئله‌ای نداشته‌باشند. والدین با ایجاد محیطی امن و آرام و فراهم کردن امکانات و وسایل مربوط به درس اعم از کتاب‌های کمک‌درسی، سی‌دی‌های آموزشی و ... می‌توانند به بهبود یادگیری فرزندان خود و در نتیجه اثربخشی مدرسه کمک کنند. این نتایج با پژوهش‌های Adib & Mardan-Arbat؛ Pahang, Mahdyion & Yari-Qoli (2017) و Niknami & Mahdian (2009) و Atai, Shamsa, Bahri & Salari (2015) همسو می‌باشد. مشارکت‌کنندگان در این پژوهش بر همکاری و مشارکت والدین در برگزاری اجرای برنامه‌های مدرسه، شناخت و آگاهی آن‌ها از مدرسه و اهداف آن، هماهنگی و همسویی با باورها و عملکرد مدرسه تأکید فراوانی داشتند. Hofman, Hofman & Gray (2008)

عنوان می‌کنند که مشارکت و درگیر ساختن والدین در سیاست‌های مدرسه، ارتباط مستقیمی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دارد. به نظر می‌رسد با درگیر کردن والدین در برنامه‌های مدرسه، امکان ایجاد تأثیرات مهم‌تری بر دستاوردهای آموزشی دانش‌آموزان، وجود داشته باشد. وقتی آموزشگران والدین را به‌عنوان شریک در آموزش فرزندانشان درگیر می‌کنند، حس مؤثر بودن در این والدین به بچه‌ها منتقل می‌شود و نتایج تحصیلی مثبتی خواهد داشت. از سویی طبق نظرات (Akan، Azigwe, Kyriakides, Panayiotou & Creemers (2016)؛ (2017)؛ (Atai, Shamsa, Bahri & Salari (2015)؛ و (Niknami & Rahimian (2015)؛ (Mahdian (2009 هرچه آگاهی والدین در زمینه‌ی اهداف و برنامه‌های مدرسه بیشتر باشد، میزان همکاری و هماهنگی آن‌ها با مدرسه نیز افزایش خواهد یافت. بدین‌منظور مدیران، معلمان و کارکنان مدرسه برای داشتن رابطه‌ی مؤثر با خانواده‌ها باید تلاش کرده و فعال باشند. براساس دیدگاه مشارکت‌کنندگان، مدرسه‌ی اثربخش از اقتضانات فرهنگی جامعه آگاه است و با فرهنگ جامعه داد و ستد دارد، از آن تأثیر می‌پذیرد و بر آن تأثیر می‌گذارد و تعاملی مفید و اثربخش با فرهنگ جامعه دارد. مدرسه زمانی اثربخش خواهد بود که جامعه و ارگان‌های مختلف با حمایت و پشتیبانی از برنامه‌های مدرسه باعث امیدواری مدرسه شده و با فراهم آوردن زمینه‌های فکری، مالی و اعتباری، نقش حمایتی و پیشران داشته باشند و همچنین الویت جامعه آموزش، فرهنگ و تربیت باشد.

این ملاک‌ها در دیدگاه‌های افرادی همچون (Johnson & Holdaway (1991 و (Pahang, Mahdyion & Yari-Qoli (2017 دیده می‌شود. در زمینه‌ی کیفیت تدریس و آموزش معلم، مشارکت‌کنندگان عواملی نظیر توانایی معلم در عرضه‌ی تکالیف متناسب با تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان، احساس تعهد معلم برای انجام درست کارها، نگرش مثبت معلم به دانش‌آموزان و برقراری رفتار دوستانه با آن‌ها را از جمله مواردی برشمردند که نتایج یادگیری دانش‌آموز را ارتقا می‌بخشد. به‌طورکلی، بدون راهنمایی و آموزش مؤثر معلم در کلاس، یادگیری حاصل نمی‌شود. همچنین دانش‌آموزان در کلاس‌هایی که بازخوردهای مکرر و اصلاحی از سوی معلم دریافت کرده و نقاط قوت و ضعف خود را می‌شناسند، موفق‌تر هستند. به‌طورکلی، موفقیت دانش‌آموزان تمایل به بالا بودن در کلاس درسی دارد که معلم با شاگردان درباره‌ی یادگیری آنان مشورت نموده و از نظرات شاگردان استقبال می‌کند. این نتایج، با نتایج پژوهش‌های (Teodorović (2011؛ (Lezotte (2001؛ (Azigwe, Kyriakides, Panayiotou & Creemers (2016؛ (Cibulka & Nakayama (2000؛ (Bellei, Vanni, Valenzuela & Contreras (2015؛ (Pahang, Mahdyion & Yari-Qoli (2017؛ (Akan (2017؛ (Hassanpour, Mohammad-Khanlou & Ghanbari, Ardalan & Mohammadi (2014)

Niknami & Mahdian (2009) و Shaibani & Aflakifard (2013)؛ Saeedi (2015) هماهنگی دارد. طبق نظرات مشارکت‌کنندگان، تدوین کتاب‌های درسی براساس نیازهای جامعه و دانش‌آموزان، توجه برنامه‌ی درسی به رشد همه‌جانبه‌ی دانش‌آموزان و همچنین توجه به فرهنگ و قومیت‌ها در تدوین محتوای درسی از مهم‌ترین نشانه‌های اثربخشی مدارس هستند. مشارکت‌کنندگان معتقدند که اهداف درسی باید دقیق و روشن بیان شوند و محتوا باید بستر اکتساب مهارت‌های اساسی را فراهم کرده و با زندگی دانش‌آموزان همخوانی داشته باشد. این ملاک‌ها در دیدگاه‌های افرادی همچون Pahang, Mahdyion & Yari-Qoli (2015)؛ Izadi, Hashemi & Hassanpour, Mohammad-Khanlou & Saeedi (2017)؛ Johnson & Niknami & Mahdian (2009)؛ Fazli (2010)؛ Barzamini (2012)؛ Holdaway (1991) مورد تأکید قرار گرفته‌اند. ارزیابی مستمر عملکرد دانش‌آموزان، شیوه‌های ارزیابی بهبودمحور، همچنین ارزیابی ملاک مرجع از جمله مواردی است که مشارکت‌کنندگان در زمینه‌ی ارزیابی عملکرد دانش‌آموزان به آن‌ها اشاره کرده‌اند. مشارکت‌کنندگان بر این باورند که شیوه‌های ارزشیابی عملکرد دانش‌آموزان در دوره‌ی ابتدایی باید به‌گونه‌ای باشد که همراه با کرامت و احساس ایمنی بوده و موجب کاهش میزان اضطراب در دانش‌آموزان شود. همچنین معلم باید به دانش‌آموزان بازخوردهای مناسبی ارائه داده و در نهایت ارزشیابی باعث بهبود فرآیند یاددهی-یادگیری شود. این نتایج در دیدگاه‌های افرادی همچون Johnson & Holdaway (1990, 1991)؛ Zaki, Bellei, Vanni, Valenzuela & Contreras (2015)؛ Niknami & Mahdian (2009) مورد تأکید قرار گرفته است.

یکی دیگر از عوامل مهم در اثربخشی مدارس، رهبری آموزشی و اجرایی مدیر می‌باشد. بر اساس دیدگاه مشارکت‌کنندگان، یکی از مهمترین ویژگی‌های مدیر، رهبر آموزشی قوی است که ویژگی‌های اثربخشی آموزشی را در مدیریت برنامه‌های آموزشی درک می‌کند و به کار می‌بندد. همچنین مشارکت‌کنندگان بر رهبری مشارکتی مدیر، ارتباط قوی او با معلمان، کارکنان، دانش‌آموزان، والدین و مسؤلان آموزشی تأکید فراوانی داشتند. طبق نتایج تحقیقات Bahamonde & Mayday (2002) مدیرانی که مدارس آن‌ها اثربخشی کمتری داشت فرهنگ مدرسه‌ی آن‌ها بیشتر از نوع فرهنگ تهاجمی- تدافعی بود. ولی مدیرانی که مدارس آن‌ها اثربخشی بیشتری داشت فرهنگ آن‌ها بیشتر از نوع فرهنگ مشارکتی بود. Izadi, Hashemi & Barzamini (2012) نیز در تحقیق خود نشان دادند که از جمله عوامل مؤثر بر شاداب-سازي مدارس می‌توان به سبک مدیریت مشارکتی مدارس، تقسیم‌کار و تفویض اختیار اشاره کرد. از دیگر عوامل مهمی که می‌تواند در اثربخشی مدارس، مؤثر باشد عوامل محیطی است. محیطی که باید امن، سالم، حمایت‌کننده و دارای منابع و تسهیلات کافی باشد. طبق نظر

مشارکت‌کنندگان، لازمه‌ی اصلاح کالبد آموزش و پرورش، ایجاد فضاهای مرتبط با فعالیت دانش‌آموزان است؛ فضاهایی که دارای شرایط مناسب و مطلوب برای رشد فیزیکی، ذهنی، عاطفی و اجتماعی کودکان می‌باشد، که تحقق این امر از طریق طراحی جزئیات فضاها با توجه به الگوهای رفتاری کودکان امکان‌پذیر می‌گردد. مدرسه باید در فضایی مناسب، با روش و امکانات مطلوب و بر اساس نیازها، علایق و زمینه‌های علمی شاگردان تهیه شود و انجام پذیرد تا معلم در تدریس و دانش‌آموزان در یادگیری، احساس رغبت و انگیزه کنند و از فعالیت خود احساس لذت و رضایت نمایند. این نتایج با پژوهش (Teodorović (2011، Bakirci، Pahang, Mahdyion & Yari-Qoli (2017، Turkdogan & Guler (2012، Izadi, Hashemi & Hassanpour, Mohammad-Khanlou & Saeedi (2015، Barzamini (2012، Lotf-Ata (2008 و fazli (2010 همسو می‌باشد. به عقیده‌ی مشارکت‌کنندگان، تمامی فعالیت‌های رهبری و هدایت مدیران، تلاش‌های معلمان و یادگیری دانش‌آموزان زمانی بازده‌ای خواهد داشت که جو و محیط یادگیری مناسب، امن و منظم باشد. نشانگرهای چنین محیطی، شامل استفاده از ایده‌ها و نظرات دانش‌آموزان برای اداره‌ی مدرسه و تعامل مثبت و سازنده بین مدیر، کارکنان، معلمان، دانش‌آموزان و والدین می‌باشد. این نتایج با پژوهش (Postlethwaite & Ross (1992، Bakirci, Turkdogan & Guler (2012، Johnson & Holdaway (1991 و Pahang, Mahdyion & Yari-Qoli (2017، Niknami & Mahdian (2009 همخوانی دارد. لازم به ذکر است که ملاک فرهنگ و آموزش و نشانگرهای مربوط به آن در مقالات و پژوهش‌های گذشته مورد توجه قرار نگرفته و در این پژوهش برای نخستین بار بدان اشاره شده است.

در مجموع طبق نظر مشارکت‌کنندگان، آنچه در مدارس اثربخش به‌عنوان شاخص عملکرد مورد تأکید است تنها نمره و اهداف تک‌بعدی تحصیلی نیست، بلکه باید سعی شود از حداقل امکانات حداکثر بهره‌وری صورت پذیرد؛ از ابزار و امکانات آموزشی، والدین و معلمان در جهت بهبودبخشی به تعلیم و تربیت دانش‌آموزان استفاده شود، با اتخاذ سیاست‌های مالی درست، بیشترین کیفیت را به دانش‌آموزان در حیطه‌ی شناختی و فراشناختی اعطا نماید، البته زمانی که بحث فراشناخت و آموزش مهارت‌ها به‌میان می‌آید در سیاست کلی برنامه‌ریزی سالانه‌ی مدرسه، والدین و معلمان را نیز مشمول این تصمیم‌گیری نماید. در این مدارس مدیران با درایت و خلاقیت‌های شخصی و تجاربشان سعی در اجرای برنامه‌های فراشناختی و مهارت‌های زندگی در کنار مهارت‌های تحصیلی دارند. تقریباً تمامی مشارکت‌کنندگان بر نقش سازنده و مؤثر مدیر، مشارکت معلمان در تصمیم‌گیری‌ها و ارتباط گسترده با والدین تأکید می‌کنند.

معلمان و مدیران مدارس تأکید ویژه‌ای بر بودجه و امکانات مدرسه داشتند، نکته‌ای که در تحقیقات مختلف در زمینه‌ی اثربخشی بدان توجه چندانی نشده است. همچنین معلمان تأکید داشتند که برای ایجاد مدرسه‌ای اثربخش باید از تمرکز فراوان بر نمره‌ی دانش‌آموز خودداری شود و در عوض با سنجش‌های مکرر بر میزان یادگیری واقعی دانش‌آموز تأکید شود.

پیشنهادها

پیشنهادهایی برای ارتقای کیفیت وضعیت موجود مدارس ارائه می‌شود که در زیر به اختصار، فهرست شده است:

۱. در تدوین اهداف و محتوای کتاب‌های درسی به کثرت‌گرایی (فرهنگ‌های مختلف، قومیت‌ها، زبان‌ها، مذاهب و جغرافیا) توجه شود. محتوای آموزشی فعالیت‌محور، مهارت‌محور، مبتنی بر نیاز دانش‌آموزان، خلاقانه، مبتنی بر ویژگی‌ها و ساخت شناختی، روانی و جسمی دانش‌آموزان تنظیم شده و متناسب با زمان اختصاص یافته به آن باشد. ۲. در بازسازی و نوسازی مدارس به معماری مدارس و زیباسازی آن توجه بیشتری شود، مانند ایجاد فضاهایی با نور مناسب، تهویه‌ی مناسب، رنگ‌آمیزی شاد، وسایل بازی ایمن و فضای سبز در سطح مدارس. ۳. محقق در مصاحبه‌های خود با مدیران و آموزگاران و در تعاملاتی که با برخی مدارس در نقاط مختلف شهر تهران داشت همواره با نارضایتی کارکنان مدارس از تعداد زیاد دانش‌آموزان در کلاس مواجه بود. از آنجا که در دوره‌ی ابتدایی شیوه‌ی ارزشیابی به صورت توصیفی است و همچنین نیاز به تعامل بیشتری بین معلم و دانش‌آموز در این مقطع تحصیلی وجود دارد پیشنهاد می‌شود مسئولین در این زمینه چاره‌ای بیندیشند. ۴. با توجه به اینکه ارائه‌ی بازخورد مفید و سازنده از جانب مدیر به بهبود عملکرد کادر مدرسه کمک می‌کند، لذا پیشنهاد می‌شود بازخوردهای سازنده همواره به‌عنوان یک استراتژی کلیدی از جانب مدیر به کارکنان ارائه شود.
۵. معلمان به فعالیت‌های گروهی توجه بیشتری داشته باشند و از شیوه‌های تدریس فعال در آموزش‌های علمی و دینی استفاده کنند. همچنین به منظور بهبود فرآیند یاددهی-یادگیری، دانش‌آموزان را به مشارکت در فعالیت‌های کلاسی و تعامل با سایر همکلاسی‌ها تشویق کنند.
۶. نگرش و فرهنگ جامعه در رابطه با جایگاه آموزش و پرورش تغییر کند و اولویت جامعه آموزش و تعلیم و تربیت باشد، که این امر از طریق حمایت‌های مالی دولت و فرهنگ‌سازی توسط رسانه‌های عمومی امکان‌پذیر است. ۷. اصلی‌ترین مخاطب داده‌های تحقیقات اثربخشی مدرسه، معلمان مدارس هستند. آن‌ها به اطلاعات غنی مفهومی دسترسی دارند که ممکن است

پیامدهای متغیر را شاگرد به شاگرد و برنامه به برنامه قابل درک سازند. بنابراین توصیه می‌شود در زمینه‌ی اثربخشی مدارس به نقش سازنده و ارزشمند معلمان توجه کافی و وافی شود.

منابع

- Abbasian, H., & Rajabi-Firoozabadi, A. (2015). The role of group organizational citizenship behavior of teachers in effectiveness of elementary schools. *Scientific-Research Bi-Quarterly Journal of School Management*, 4 (2), 109-121.
- Act, council of P&S association. (2005). Working with schools characteristics of effective schools, Ministry of American education.
- Adib, Y., & Mardan-Arbat, F. (2017). Parents' experiences of involvement in their children's education: A qualitative study. *Shahid Chamran University Journal of Education*, 2 (8), 51-69.
- Akan, D. (2017). Effective school evaluation in primary schools from the dimension of parents. *Journal of Education and Training Studies*, 5(1), 134-140, Doi:10.11114/jets.v5i1.2094.
- Amerifard, F., & Jahani, J. (2013). Relationship between organizational culture and school effectiveness from the perspective of principals and teachers of secondary schools in the city of Shiraz. *Quarterly Journal of New Approaches in Educational Management*, 4 (3), 155-170.
- Atai, F., Shamsa, A., Bahri, M., & Salari, I. (2015). The effect of family-school relationship on academic achievement. *Presented at the First International Conference on Management, Accounting, Education, and Resistance Economy: Action and Practice (IC2016)*, Sari: Baran-e-Andished Scientific Research Company.
- Azigwe, J. B., Kyriakides, L., Panayiotou, A., & Creemers, B. P. (2016). The impact of effective teaching characteristics in promoting student achievement in Ghana. *International Journal of Educational Development*, 51, 51-61, Doi: 10.1016/j.ijedudev.2016.07.004.
- Bahamonde, G., & Mayday, A. (2002), *Teachers Perceptions of school culture in Relation to schools Effectiveness*. Western Michigan University.
- Bakirci, H., Turkdogan, A., & Guler, M. (2012). Is my school an effective school? Headmaster and teacher views. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 3471 – 3476, Doi: 10.1016/j.sbspro.2012.06.087.
- Bani-Assad, Sh., Hussein-Qolizadeh, R., & Amin-Khandaqi, M. (2017). From effectiveness to excellence: Discretion of theory, research, and practice in an excellence program for school management. *Research Journal of Foundations of Education and Training*, 7 (2), 124-148.

- Bazargan, A. (2011). *An Introduction to Qualitative and Mixed-Methods Research: Common Approaches in Behavioral Sciences*, Tehran: Didar Publications.
- Bellei, C., Vanni, X., Valenzuela, J.P., & Contreras, D. (2015). School improvement trajectories: an empirical typology. *School Effectiveness and School Improvement*, Doi: 10.1080/09243453.2015.1083038.
- Chapman, C., Muijs, D., Reynolds, D., Sammons, P., & Teddlie, C. (Eds.). (2015). *The Routledge international handbook of educational effectiveness and improvement: Research, policy, and practice*. Routledge.
- Cibulka, J., & Nakayama, M. (2000). The creation of high performance schools through organizational and individual learning: A practitioner's guide to learning communities. National Partnership for Excellence and Accountability in Teaching.
- Creemers, B. P. (2002). The comprehensive model of educational effectiveness: Background, major assumptions and description. Accessed January, 22, 2010.
- Creemers, B. P. (2002). The comprehensive model of educational effectiveness: Background, major assumptions and description. Retrieved January, 22, 2010.
- Creemers, B.P.M., & Kyriakides, L. (2012). *Improving Quality in Education: Dynamic Approaches to School Improvement*. Routledge, London.
- Creemers, B.P.M., & Kyriakides, L. (2015). School Improvement. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (Second Edition)*, 91-95.
- Cyril, A. V., & Jeyasekaran, D. (2016). Attitude towards Continuous and Comprehensive Evaluation of High School Students. *Journal on Educational Psychology*, 9(4), 21-26.
- De Jong, R., Westerhof, K.J., & Kruiter, J.H. (2004). Empirical Evidence of a Comprehensive Model of School Effectiveness: A Multilevel Study in Mathematics in the 1st Year of Junior General Education in the Netherlands. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(1), 3-31, Doi: 10.1076/sesi.15.1.3.27490.
- Department of Education and Training Melbourne. (2005). *Leadership and Teacher Development Branch Effective of School Education*. Available at: <https://www.education.vic.gov.au/Pages/default.aspx>
- DÖŞ, İ. (2014). Some Model Suggestions for Measuring Effective Schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 1454 – 1458, Doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.415.
- Elgart, M. A. (2017). Can schools meet the promise of continuous improvement? *Phi Delta Kappan*, 99(4), 54-59.
Doi: 10.1177/0031721717745546.
- Fazli, R. (2010). Classroom space and educational quality. *Growth (Elementary Education)*, 12 (8), 20-23.

- Greb, W. (2011). *Principal leadership and student achievement: What is the effect of transformational leadership in conjunction with instructional leadership on student achievement?* (Doctoral dissertation, Marian University).
- Ghanbari, S., Ardalan, M. R., & Mohammadi, B. (2014). Examining relationship between emotional intelligence, creativity, and organizational effectiveness in secondary schools in the city of Sanandaj. *Scientific-Research Quarterly Journal of Innovation and Creativity in Humanities*, 4 (2), 135-151.
- Habibi, H., Pardaktchi, M. H., Abolghasemi, M., & Qahremani, M. (2011). Investigating learning-centered atmosphere in schools and its relationship with school effectiveness. *Scientific-Research Bi-Quarterly Journal of Shahed University Research*, 20 (3), 101-118.
- Hassanpour, A., Mohammad-Khanlou, M., & Saeedi, Y. (2015). Comparing effectiveness of public and private elementary schools in the city of Qazvin. *Islamic Azad University of Garmsar Quarterly Journal of Leadership and Educational Management*, 10 (2), 27-49.
- Hofman, R. H., Hofman, W. H. A., & Gray, J. M. (2008). Comparing key dimensions of schooling: *Towards a typology of European school systems. Comparative Education*, 44, 93-110. Doi: 10.1080/03050060701809508.
- Imam-Jom'eh, M. R., Keramat, A., & Saki, R. (2015). Relationship between thoughtful leadership and effectiveness of elementary schools in the city of Shahr-e-Quds based on Parsons' Model. *Scientific-Research Quarterly Journal of New Approaches in Educational Management*, 7 (4), 149-168.
- Imani, M. N., & Mohammadi, F. (2011). Identifying qualities of empowered schools and their adaptation with secondary education in the city of Tehran. *Scientific-Research Quarterly Journal of Educational Management Studies*, 3 (4), 71-106.
- Izadi, S., Hashemi, S., & Barzamini, L. (2012). Factors contributing to liveliness of schools from the perspective of students and parents: An emphasis on cultural development. *Quarterly Journal of Social-Cultural Development Studies*, 1 (1), 91-118.
- Johnson, N. A., & Holdaway, E. A. (1990). Effectiveness of primary schools. *International Journal of Educational Management*, 4(3), 4-11.
- Johnson, N.A., & Holdaway, E.A. (1991). Perceptions of Effectiveness and the Satisfaction of Principals in Elementary Schools. *Educational Administration*, 29(1), 51-70, Doi: 10.1108/EUM0000000002468.
- Khalkhali, A. (2015). Variety of the concept of effectiveness in schools. *School Management Growth*, 14 (3), 8-9.
- Kirk, D. J., & Jones, T. L. (2004). Effective schools. *Tersedia: www.pearsonasses.com* [22 Juli 2013].
- Lezotte, L. (2001). Revolutionary and evolutionary: The effective schools movement. Okemos, MI: *Effective Schools Products, Ltd.*

- Lotf-Ata, A. (2008). The impact of environmental factors on learning and behaviors in educational contexts (elementary schools) within city. *Quarterly Journal of Urban Management*, 21, 73-90.
- Mirghafoori, S. H., Shabani, A., Mohammadi, Kh., & Mansouri-Mohammad-Abadi, S. (2016). Identifying and ranking factors affecting quality of educational services using integrated fuzzy VIKOR method and interpretive structural modeling. *Scientific-Research Journal of Education and Evaluation*, 9 (34), 13-33.
- Mohammadi, M., Mirzamani, S. M., & Azadyekta, M. (2015). Relationship between managers' creativity and effectiveness of teachers in elementary schools for girls in the city of Robat Karim. *Quarterly Journal of Counseling and Psychotherapy*, 4 (16), 25-38.
- Naqavi, N., Azari, H., & Lesani, M. (2013). Relationship between managers' self-esteem and effectiveness of secondary schools in the city of Kerman in 2011-2012. *Modern Educational Thoughts*, 9 (3), 131-153.
- Niknami, M., & Mahdian, J. (2009). Explaining dimensions and components of effective schools and presenting a model to improve effectiveness in Iranian schools. *Quarterly Journal of Leadership and Educational Management*, 3 (1), 175-202.
- Pahang, N., Mahdyion, R., & Yari-Qoli, B. (2017). Testing quality of schools and identifying effective factors: A combined research. *Scientific-Research Bi-Quarterly Journal of School Management*, 1, 173-193.
- Papanastasiou, C. (2008). A residual analysis of effective schools and effective teaching in mathematics. *Studies in Educational Evaluation*, 34, 24-30. Doi:10.1016/j.stueduc.2008.01.005.
- Postlethwaite, T.N., & Ross, K.N. (1992). *Effective Schools in Reading: Implications for Educational Planners. An Exploratory Study*. International Association for the Evaluation of Educational Achievemen. ISBN-92-9121-003-3.
- Rahimian, H. (2015). Exploring the effectiveness of Allameh Schools in the city of Tehran in the context of effective school research. *Allameh Tabataba'i University Quarterly Journal of Leadership and Educational Management*, 2 (8), 51-69.
- Ramberg, J., Brodin Låftman, S., Fransson, E., & Modin, B. (2018). School effectiveness and truancy: a multilevel study of upper secondary schools in Stockholm. *International Journal of Adolescence and Youth*, 1-14. Doi: 10.1080/02673843.2018.1503085.
- Reynolds, D., & Teddlie, C. (2002). *The international handbook of school effectiveness research*. Routledge.
- Reynolds, D., Creemers, B., Nesselrodt, P. S., Shaffer, E. C., Stringfield, S., & Teddlie, C. (Eds.). (2014). *Advances in school effectiveness research and practice*. Elsevier.

- Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Van Damme, J., Townsend, T., Teddlie, C., & Stringfield, S. (2014). Educational effectiveness research (EER): a state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 197-230.
- Sackney, L. (2007). History of the school effectiveness and improvement movement in Canada over the past 25 years. In *International Handbook Effectiveness and Improvement* (pp. 167-182). Springer Netherlands.
- Safi, A. (2012). Iran's education over the last century. *Growth of Academic-Educational Guidance*, 2 (18), 48-64.
- Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. London: OFSTED.
- Scheerens, J. (2015). School Effectiveness Research. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 2nd edition, 21. Doi: 10.1016/B978-0-08-097086-8.92080-4.
- Shaibani, S., & Aflakifard, H. (2013). Investigating factors affecting improvement of educational quality in middle schools in the city of Shiraz from the perspective of teachers. *Presented at the First National Conference on Educational Sciences and Psychology, Shiraz*.
- Sisman, M. (2011). *The pursuit of excellence in education, effective schools*. Ankara: Pegem A Publishing.
- Teodorović, J. (2011). Classroom and school factors related to student achievement: what works for students? *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 215-236. Doi: 10.1080/09243453.2011.575650.
- Tola, B. (2014). Effective School Evaluation Model: A Development Study. *Journal of Modern Education Review*, 4(9), 679-691. Doi: 10.15341/jmer (2155 7993)/09.04.2014/004.
- Vaezi, M., Hosseini, S. R., & Amir-Hosseini, A. (2009). Investigating relationship between behavioral components in managers and effectiveness in high schools of the city of Tehran. *Journal of Psychology and Educational Sciences*. 39 (2), 13-30.
- Walker, W., Hughes, M., & Farquhar, R. (2018). *Advancing education: school leadership in action*. Routledge.
- Zaki, M. A. (2010). Organizational effectiveness factors in schools and their relationships with teachers' educational characteristics. *Imam Hussein University (AS) Journal of Humanities and Islamic Education* (10), 18 (80), 161-194.
- Zebardast, M. A., Gholami, Kh., & Nemati, S. (2014). The impact of distributed leadership style in managers on effectiveness of schools mediated by teachers' motivation and their academic optimism in secondary schools in the city of Sanandaj: Presenting a model. *Scientific-Research Journal of Study on School-Based and Virtual Learning*, 2 (7), 7-26.