

ارائه چارچوب نظری برای تشخیص

جو مدرسه

نوشته: دکتر علی خلخالی

معرفی مقاله

اصلاح نظام‌های تربیتی و تازه‌گردانی آن در جهت دست‌یابی به کیفیت جامع، از دو طیف قیاسی و استقرایی همواره مورد توجه افراد علاقه‌مند و نهادهای ذی‌ربط بوده است.

هرچند این دو رویکرد، با توجه به معیارهای پژوهشی به روشنی اثربخش بوده‌اند اما کم‌تر تلاش شده است تا رویکردی جامع در توصیف ابعاد مورد نیاز برای اصلاح سازمان‌های آموزشی ارائه شود. مطالعه جو مدرسه در مقابل دو رویکرد قیاسی و استقرایی، به‌طور فزاینده‌ای به تشخیص ترکیبی متغیرهای چند لایه کمک می‌کند. از آن‌جا که مفاهیم بنیادی در تعلیم و تربیت، چند محتوایی و چند منبعی و چند روشی هستند، در مقاله حاضر نویسنده قصد دارد با کاربردی این متغیرهای چند لایه و تحلیل هم‌زمان آن‌ها چارچوبی نظری برای تشخیص جو مدرسه طراحی کند.

لذا نخست جو مدرسه را مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌دهد و چنین اظهار نظر می‌کند که اقدام‌هایی که در جهت بهبود جو مدرسه به عمل می‌آید تنها به منظور تسهیل در یادگیری و تحقق بخشیدن به موفقیت دانش‌آموزان نیست بلکه رعایت حقوق یک انسان ایجاب می‌کند که او بتواند در محیط تحصیل خود از فضایی سالم و آرامش‌بخش استفاده کند و به این منظور می‌کوشد تا راهکارهای شناخت جو مدرسه را ارائه کند و از آن‌جا که تاکنون در کشورها

الگوی متناسب با وضعیت فعلی مدارس طراحی نشده است می‌کنود برای تشخیص جوّ مدرسه چهارچوبی نظری ارائه دهد و از این طریق راهکار مفیدی برای دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت جهت انسانی کردن جوّ عمومی مدرسه و در نهایت دست‌یابی به کیفیتی جامع و مطلوب ترسیم کند و در این متغیرهای سازنده جوّ مدرسه و عوامل اساسی زیربنای آنها را تشریح می‌کند تا در نهایت ویژه‌گی‌های جوّ مطلوب را ارائه دهد.

با توجه به پژوهش‌های پیشین و نیز تجزیه و تحلیل داده‌های این پژوهش، ده دسته متغیر به عنوان سازنده جوّ مدرسه انتخاب شدند اما روش تحلیل مؤلفه اصلی نشان می‌دهد که زیربنای متغیرهای سازنده جوّ مدرسه از یک عامل، اشباع شده است. در مرحله طرح‌ریزی پرورش تست، پس از اجرای تجربی فرم مقدماتی پرسش‌نامه، ده مقیاس شناسایی شدند که ابعاد ادراکی معلّمان و دانش‌آموزان را از جوّ مدرسه به صورت گویه‌های سه‌تایی پیش‌بینی می‌کنند. این ابعاد یا مقیاس‌ها عبارتند از: جوّ عاطفی، جوّ ریاریویی، جوّ اجرایی، جوّ تعادل جویی، جوّ آموزشی، جوّ سبب‌شناسی، جوّ اخلاقی، جوّ انتظاری، جوّ اقتصادی و جوّ بوم‌شناسی. هم‌چنین، با هدف یافتن یک ساختار بنیادی، نمره‌های همپوش و متداخلی که به واسطه اجرای مقیاس‌های فرعی به دست آمده است، نتایج حاصل از روش تحلیل مؤلفه‌ای و تحلیل عاملی نشان می‌دهد که تنها یک عامل دارای بار معنی‌دار در مورد همه مقیاس‌های فرعی است.

این مقاله را آقای دکتر علی خلخالی، عضو هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی نوشته و در اختیار فصلنامه قرار داده است که بدین‌وسیله از ایشان قدردانی می‌شود. مقاله حاضر بخشی از رساله دکتری مدیریت آموزشی نگارنده تحت همین عنوان است که از اسفند ۱۳۷۵ تا اسفند ۱۳۷۷ به راهنمایی جناب آقای دکتر محمدرضا بهرنگی تدوین گردیده است. اصل رساله در کتابخانه واحد علوم و تحقیقات دانشگاه آزاد اسلامی قابل دسترسی است.

مقدمه

موضوع جوّ مدرسه^۱ و اثرهای آن بر عملکرد کلی مدرسه در دهه‌های اخیر توجه پژوهشگران بسیاری را به خود جلب کرده است. برخی از پژوهشگران معتقدند که جوّ مدرسه در میان سایر متغیرهای مربوط به مدرسه از عوامل نادری است که می‌توان با دست‌کاری آن به تحقق اهداف تربیتی کمک کرد. هم‌چنین نتایج دسته‌ای از پژوهش‌ها حاکی از آن است که رضایت اعضای سازمان مدرسه از جوّ مدرسه، خود یک ارزش اساسی محسوب می‌شود؛ بنابراین، اقدام‌هایی که جهت بهبود آن صورت می‌گیرد، تنها به منظور تسهیل موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان نیست، بلکه دلایل انسانی ایجاب می‌کند که هر فرد بتواند در محیط کار و تحصیل خود از فضای روانی سالم، پذیرا، عقلانی و آرامش‌بخش برخوردار شود (جنکز^۲ ۱۹۷۲، مک فارلند^۳ و اپستین^۴ ۱۹۷۶؛ بروک اور^۵، ۱۹۷۸؛ ویچر^۶، ۱۹۹۳؛ اینسکو^۷ و لانکرام^۸، ۱۹۹۷). لذا تلاش برای شناسایی جوّ، در هر مدرسه امری اجتناب‌ناپذیر است. برای این منظور، لازم است ابتدا ابعاد جوّ مشخص شود و سپس هر یک از اجزای تشکیل دهنده جوّ، روابط بین آنها و تنوع و گستردگی آنها طی برنامه خاصی مورد توجه و بررسی قرار گیرد (بازرگان، ۱۳۷۳). از آن جا که تشخیص جوّ مدرسه، گامی اساسی در راه افزایش کیفیت مدرسه محسوب می‌شود (ویچر، ۱۹۹۳) و نیز الگوی متناسب با وضعیت فعلی مدارس ایران طراحی نشده است، لذا در این پژوهش تلاش می‌شود تا چارچوبی نظری برای تشخیص جوّ مدارس ارائه گردد. این چارچوب می‌تواند راهکار مفیدی برای مدیران و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت جهت انسانی کردن فضای عمومی مدرسه و دست‌یابی به مرحله کیفیت جامع باشد. با این هدف، پژوهش حاضر در صدد پاسخ‌گویی به سؤال‌های زیر بوده است.

- ۱- متغیرهای سازنده جوّ مدرسه کدامند؟
- ۲- کدام عوامل اساسی زیر بنای متغیرها را تشکیل می‌دهد؟
- ۳- کدام ابعاد ادراکی از جوّ مدرسه در تعامل بین متغیرها قابل پیش‌بینی است؟
- ۴- مفهوم جوّ مدرسه واقعیتی تجزیه‌پذیر است یا ساخت آن تحت تسلط یک عامل قرار دارد؟
- ۵- جوّ ادراکی در نمونه انتخابی و جامعه مورد مطالعه دارای چه ماهیتی است؟

گستره پژوهش در مورد جوّ مدرسه

جست‌وجوی مقدماتی از طریق مرکز اطلاعات منابع آموزش و پرورش^۹ نشان می‌دهد

که در طول چند دهه گذشته، مطالعات زیادی دربارهٔ جوّ مدرسه انجام شده است (این اطلاعات بدون در نظر گرفتن مفاهیم همپوش و هم سو به با جوّ مدرسه مانند فرهنگ سازمانی، ارتباطات سازمانی و مدیریت کیفیت جامع بوده است).

از لحاظ تاریخی، مطالعهٔ "هالپین" و "کرافت" ۱۰ در سال ۱۹۶۲ از مدارس ابتدایی شاید شناخته شده ترین مفهوم پردازی از جوّ مدرسه باشد. آنها پرسش نامه‌ای ۱۰۰۰ سؤالی را از طریق تحلیل عاملی به مجموعه‌ای ۶۴ سؤالی تبدیل کردند که "پرسش نامهٔ توصیف جوّ سازمان ۱۱" نام گرفت و با آن، شش جوّ اصلی در طول یک پیوستار از باز به بسته مرتب شد.

تجدید نظرهای بعدی OCDQ در دانشگاه راتجرز ۱۲ به طراحی OCDQ-RE برای مدارس ابتدایی و QCDQ-RS برای مدارس متوسطه منجر گردید (هیز ۱۳، ۱۹۷۳). ابزارهای مذکور در بسیاری از مطالعات مورد استفاده قرار گرفته است.

"توماس" ۱۴ در سال ۱۹۸۸ در رساله‌ای، پنج پژوهش معاصر در خصوص وجوه اساسی جوّ مدرسه را مورد بازبینی قرار می‌دهد. این پژوهش‌ها عبارتند از:

۱- پژوهش دربارهٔ جوّ مدرسه؛ پژوهشی که توسط "کارولین آندرسون" انجام گرفته و در پی ترسیم نمای کامل ادبیات جوّ مدرسه بوده است.

۲- خوداصلاح‌گری مدرسهٔ ابتدایی از طریق ارتقای جوّ اجتماعی که به وسیله "پیتر کولیمان" انجام شده است و بر اهمیت ادراکات اولیا و معلمان در ارزیابی و بهبود جوّ مدرسه تأکید می‌کند.

۳- مطالعهٔ اثرات جوّ مدرسه و ساختار اجتماعی آن بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی که به وسیلهٔ "کارول آن" انجام گرفت.

۴- جوّ مدرسهٔ ابتدایی - بازنگری OCDQ به وسیلهٔ "هوی" و "کلور".

۵- کاربرد رشد سازمانی در بهبود جوّ مدرسه، به وسیلهٔ "دی" و "گوتفردسون".

توماس، ضمن بازنگری پژوهش‌های مذکور، جوّ مدرسه را استعاره‌ای رایج معرفی می‌کند که تعریف، اندازه‌گیری یا تغییر آن دشوار است.

"سوئینی" ۱۵ جوّ مدرسه را اصطلاحی می‌داند که به منظور توصیف احساس افراد دربارهٔ مدرسه‌شان به کار می‌رود و معتقد است در این زمینه ده عامل باید مدنظر قرار گیرد؛

(۱) محیط حمایتی - انگیزشی ۱۶، (۲) دانش آموز محوری ۱۷، (۳) انتظارات مثبت، (۴) بازخورد، (۵) پاداش‌ها، (۶) احساس خانوادگی، (۷) نزدیکی نسبت به اولیا و جامعه، (۸) ارتباطات، (۹) پیشرفت، (۱۰) اعتماد. او هم چنین تأکید می‌کند که برای بهبود مدرسه، این گام‌های بنیادی باید برداشته شود: (۱) آگاهی دادن و درگیر کردن، (۲) ارزیابی جوّ، (۳)

تعیین اهداف بهبود، (۴) طراحی برنامه، (۵) اجرا، نظارت و ارزیابی برنامه (سوئینی، ۱۹۸۸). "گوتفردسون" و "هالی فیلد" ۱۸ در مقاله‌ای تحت عنوان "نحوه تشخیص جوّ مدرسه"، فهرست مؤثری را که توسط دانشگاه جان هاپکینز انتشار یافته است مورد بحث قرار می‌دهند و برای توصیف مدارس برحسب ۳۴ جنبه ویژه از مشخصه‌های محیطی، معلم و شاگردان را مورد استفاده قرار می‌دهند. در این مقاله، تأکید شده است که مدیران برای تشخیص مسائل و حفظ پیشرفت، به شاخص‌های حساس ۱۹ از جوّ مدرسه نیازمندند. (گوتفردسون و هالی فیلد، ۱۹۸۸).

در مطالعه‌ای در مورد اثر بخشی مدرسه، برای ارزیابی جوّ مدارس متوسطه آمریکایی یک نمونه تصادفی از بیش از ده هزار معلم از ۵۸۳ دبیرستان مورد بررسی قرار گرفتند. براساس گزارش‌های معلمان، شاخص‌های جوّ مدرسه استخراج شدند (پالاس ۲۰، ۱۹۸۸). بعضی از محققان معتقدند که جوّ مدرسه از طریق توجه به گروه‌هایی که اجتماع مدرسه را می‌سازند - دانش‌آموزان و اعضای آموزشی و اداری، انجمن اولیا، هیأت امنای مدرسه - قابل بهبود است (لوین ۲۱، ۱۹۸۸). دسته‌ای از مطالعات بیان می‌دارند که سرپرستی آموزشی موفق نیازمند یک محیط فیزیکی و فکری و عقلانی و روان‌شناختی ویژه است که در آن تدریس و یادگیری بهتری روی دهد.

فعالیت‌های سرپرستی، در عین این که زمینه‌ای برای گشایش خطوط ارتباطی بین مدیر و معلم است، امکان دارد به واسطه ادراکاتی که معلمان از جوّ مدرسه دارند، تحت تأثیر قرار گیرد. "کنبری" و "سیسترانک" ۲۲ در بررسی هم‌بستگی بین ادراکات معلمان، از رفتارهای سرپرستی مدیران و ادراکاتشان از جوّ مدرسه و ۲۴۰ معلم انگلیسی، علوم، ریاضیات و مطالعات اجتماعی از پرسش‌نامه توصیف رفتار سرپرستی و پرسش‌نامه جوّ مدرسه استفاده کردند. نتایج به طور کلی نشان می‌دهد که جنبه‌های مدیریتی جوّ مدرسه با اعمال سرپرستی دستوری در حوزه‌های برنامه ریزی درسی، رشد کارکنان، سازمان‌دهی آموزشی و ارزیابی برنامه، هم‌بستگی منفی دارند. به علاوه، چهار حوزه با سرپرستی غیردستوری به طور مثبت هم‌بسته بودند. در مجموع، هم‌بستگی مثبت بین این حوزه‌ها و رفتارهای سرپرستی مشارکتی ادراک شده از رهبران مدرسه وجود داشت (کنبری و سیسترانک، ۱۹۸۸).

بعضی از تحقیقات نشان داده‌اند که خلق یک جوّ مثبت و توسعه یک سیستم انضباطی نیرومند، آزاد و مداوم، گام‌هایی بنیادی در جهت ایجاد فضای سالم در مدرسه هستند؛ به نحوی که برای آموزش و کار مناسب باشد. هم‌چنین، دسته‌ای از مطالعات، راهبردهای مشارکتی ۲۳ را در مواجهه با تعارض در بهبود جوّ مدرسه مؤثر دانسته‌اند (کالدول و بیرز ۲۴،

(۱۹۸۸). در همین زمینه، بعضی از مدارس در تلاش برای استفاده از رویه‌های مشارکتی از حلقه‌های کیفیت^{۲۵}، تیم‌های مدیریتی و کمیته‌های مشورتی مدیران با هدف بهبود جوّ مدرسه بهره جسته‌اند (دیگنن و شلکان^{۲۶}، ۱۹۸۸). ویلیامز^{۲۷} معتقد است که در بررسی ادراکات معلمان از جوّ مدرسه، شاخص‌هایی همانند رابطه معلم و شاگرد، ایمنی و نگهداری، مدیریت، جهت‌گیری تحصیلی شاگردان، ارزش‌های رفتاری شاگردان، راهنمایی و مشاوره، روابط شاگرد و هم‌کلاسی‌ها، روابط اولیا و جامعه و مدرسه و مدیریت آموزشی و فعالیت‌های شاگردان باید مورد توجه قرار گیرد (ویلیامز، ۱۹۸۹).

مطالعه روابط میان جوّ مدرسه، سبک‌های رهبری و تعاملات گروهی آن چنان که به وسیله معلمان، شاگردان و اولیا ادراک می‌شود، نشان می‌دهد که شاگردان نسبت به اولیا از جوّ مدرسه رضایت بیش‌تری داشتند و هر دو گروه شاگردان و اولیا از آن ابراز رضایت کامل می‌کردند ولی معلمان هم از جوّ مدرسه و هم از رفتار رهبری مدیران ناراضی بودند (سیستراک، ۱۹۸۹). در یک تعریف از جوّ مدرسه، آن را احساسی دانسته‌اند که فرد از طریق تجارب درون سیستم مدرسه کسب می‌کند. به طور دقیق‌تر، جوّ مدرسه ترکیبی از هنجارها، انتظارات و عقاید مشخص‌کننده سیستم اجتماعی مدرسه است که به وسیله اعضای مدرسه ادراک می‌شود. یافته‌های حاصل از بعضی پژوهش‌ها، نفوذ جوّ مدرسه بر روحیه، پیشرفت تحصیلی و نتایج آموزشی را در مدارس اثر بخش نشان داده‌اند؛ بنابراین، مدیران در نخستین گام جهت بهبود جوّ مدرسه، باید به طور ادواری، ماهیت خود جاودان‌سازی جوّ مدرسه و نقش خود را در فرآیند تغییر درک کنند. هم‌چنین مدل‌های متنوعی برای بهبود جوّ مدرسه موجود است؛ از جمله رشد سازمانی، تغییر رفتار، حصول موفقیت از طریق برنامه درگیر، گروه‌های بهبود جوّ مدرسه (لیندلو^{۲۸}، ۱۹۸۹).

در عین حال، دسته‌ای از پژوهشگران معتقدند که بهبود جوّ مدرسه از طریق تغییر در فرهنگ مدرسه و ادراکات معلمان و شاگردان مدرسه از جو، حاصل می‌شود. حفظ و توسعه فرهنگی که حامی اثر بخشی مدرسه باشد، در حفظ نفوذ جوّ مدرسه بر عملکرد شاگردان مهم است (کلی^{۲۹} و همکاران، ۱۹۸۹). نتایج مطالعه‌ای که به منظور ارزیابی جوّ مدارس انجام شده نشان می‌دهد که جوّ مثبت، عاملی مهم در اثر بخشی مدرسه است. در این مطالعه، شاخص‌های عمده جوّ مدرسه مورد بررسی قرار گرفته و نیز یافته‌های حاصل از بررسی ۲۴۶ نفر معلم و ۷۶ نفر مدیر مدارس در خصوص سه عامل جوّ مدرسه یعنی انگیزش و روحیه، ارتباطات و رهبری گزارش شده است. (هنیز و همکاران، ۱۹۸۹). در یک مطالعه، ارتباط ایدئولوژی کنترل‌کننده شاگردان و جوّ مدارس، مورد توجه قرار گرفت. پژوهشگران معتقدند که کنترل شاگرد در مدارس مختلف و بین معلمان در یک مدرسه

شکل‌های متفاوتی می‌یابد. در این پژوهش، کنترل شاگرد در طول یک محور از کنترل انسانی تا کنترل زندانی تعریف شده است. نمونه نخستین، مدرسه‌ای است که با جهت‌گیری زندانی، زمینه‌کنترلی شدید و جدی را از طریق حفظ نظم تدارک می‌بیند. از سوی دیگر جهت‌گیری انسانی، مدرسه را نوعی اجتماع تربیتی تصوّر می‌کند که دانش‌آموزان در آن از طریق هماهنگی، تعامل و تجربه می‌آموزند. نکته مهم آن است که ایدئولوژی کنترل شاگرد - معلم یک پیش‌بینی دقیق از حال و هوا یا جوّ مدرسه است. انسان‌گرایی در ایدئولوژی کنترل معلم - شاگرد با یک جوّ مدرسه مطلوب به طور معناداری ارتباط دارد؛ در حالی که مدارس با جهت‌گیری زندانی نشان می‌دهد که معلمان از لحاظ رضایت روانی و شغلی و نیازهای اجتماعی در سطح پایینی قرار دارند. این مطالعه نشان داد که مدارس با جهت‌گیری زندانی بیش‌تر از مدارس با جهت‌گیری انسان‌گرایی، دانش‌آموزان را به یادگیرنده‌ای با عزت نفس بسیار پایین تبدیل می‌کنند. هم‌چنین، علاوه بر ایدئولوژی و رفتار کنترلی شاگرد، باز یا بسته بودن و نیرومندی محیط دو عامل سازنده جوّ مدرسه‌اند (اسمیت و یاکوبسن، ۱۹۹۰).

"مونتویا و براون" ۳۰ (۱۹۹۰) رابطه جوّ مدارس ابتدایی و پیشرفت تحصیلی را مورد مطالعه قرار دادند. شرکت‌کنندگان در این مطالعه اعضای هشت کلاس - چهار کلاس ابتدایی و چهار کلاس راهنمایی - بودند. کلاس‌ها تا حد امکان از لحاظ پایگاه اقتصادی و ترکیب قومی جور شده بودند و تجزیه و تحلیل هم‌بستگی نمرات ریاضیات، خواندن و نمره کل در آزمون مهارت‌های بنیادی و نمرات ادراک جوّ مدرسه در زمینه‌های رضایت، هم‌بستگی، تعارض، سختی و رقابت مورد محاسبه قرار گرفت. یافته‌ها نشان می‌دهد که دانش‌آموزان از لحاظ جوّ مدرسه سطوح مشابهی را ادراک کرده‌اند. هر چند ضریب هم‌بستگی متعددی مورد آزمون قرار گرفت ولی تنها سه مورد آنها معنی‌دار بود. لذا احتمال می‌رود بین ادراکات دانش‌آموزان از جوّ مدرسه و پیشرفت تحصیلی رابطه خطی وجود نداشته باشد (مونتویا و براون، ۱۹۹۰).

بعضی از پژوهشگران معتقدند که جوّ بخشی از زبان روزانه معلم و در عین حال یک استعاره غیر مستقیم است. به عقیده آنها مدلی تعاملی از فرهنگ مدرسه - با هر دو بعد پنهان و آشکار - مفهومی مفیدتر است که به معلمان کمک می‌کند تا درکی را از جوّ مدرسه توسعه دهند (ماکسول و توماس ۳، ۱۹۹۱).

یافته‌های مطالعاتی که جوّ چهار دبیرستان ژاپنی را مورد مقایسه قرار داده‌است، عوامل تعیین‌کننده کیفیت جوّ مدارس را به این شرح اعلام می‌دارد:

(۱) احترام، (۲) اعتماد، (۳) فرصت برای ابراز، (۴) رشد اجتماعی و علمی مداوم،

۵) یک پارچگی، ۶) نوسازی مجدد آموزش، ۷) توجه. در این مطالعه، پرسش‌نامه‌ای به منظور سنجش ادراکات جوّ مدرسه مورد استفاده قرار گرفت و در بین ۳۶۲ شاگرد دبیرستانی ۱۶۱ معلم و ۸ مدیر در چهار مدرسه شهر یاگامانا اجرا شد. یافته‌ها نشان می‌دهد که جوّ هر مدرسه به گونه متفاوتی ادراک شده است و مدیران و معلمان، جوّ مدارس را بیش‌تر از شاگردان، مساعد ادراک می‌کنند. شاگردان در همه مدارس معتقد بودند که «بازنگری در مدرسه» کم‌تر روی می‌دهد و معلمان اعتقاد داشتند که «فرصت برای درون‌داد» و «نوسازی» کم‌تر پیش می‌آید و بالاخره، شاگردان «توجه و مراقبت» را مثبت‌ترین عامل در جوّ مدرسه خود می‌دانستند (هاتلر و تیلور ۳۲، ۱۹۹۲).

یک گزارش تحلیلی دیگر، اطلاعات جوّ مدرسه را که در AISD^{۳۳} از سال ۱۹۸۸ تا ۱۹۸۹ جمع آوری شده بود، مورد بررسی قرار داد. برای تهیه این گزارش از سه ابزار استفاده شد:

۱) بررسی بی‌نام معلمان، ۲) بررسی پنهانی معلمان و مدیران، ۳) بررسی شاگردان دبیرستانی. یافته‌ها نشان می‌دهند که:

- دانش‌آموزان و معلمان از جوّ مدرسه ادراک مشابهی دارند اما معلم‌ها نسبت به شاگردان در مورد جوّ، دیدگاه مثبت‌تری دارند.

- دبیرستان‌های با جوّ مثبت، بیش‌ترین نرخ یادگیری و کم‌ترین حد اُفت را گزارش کرده‌اند.

- انتظارات معلمان برای توفیق دانش‌آموزان و اهداف آموزشی معلمان بیش‌ترین اهمیت را در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد.

- نمرات جوّ مدرسه و پایگاه اقتصادی اجتماعی، هر دو می‌توانند پیش‌بینی نرخ اُفت باشند اما نمرات جوّ متغیر پیش‌بین بهتری است (پاردز و فرازر ۳۴، ۱۹۹۲).

"کراگ" ۳۵ مطالعه‌ای را طراحی می‌کند که در آن رهبری آموزشی مؤثر و جوّ آموزشی را پیش‌بین مناسبی برای نتایج یادگیری شاگردان می‌داند. در این مطالعه، برای تعیین خودپنداری مدیران و ادراکات معلمان از جوّ مدارس، از ۷۲ مدیر، ۱۵۲۳ معلم و نتایج پیشرفت تحصیلی ۹۴۱۵ دانش‌آموز به عنوان نمونه استفاده شد. ابعاد رهبری آموزشی عبارت بودند از: ۱) رسالت تعیین شده، ۲) اداره برنامه درسی و آموزشی، ۳) نظارت و حمایت مدرس، ۴) نظارت بر پیشرفت شاگردان، ۵) ارتقای جوّ آموزشی و ابعاد مورد سنجش جوّ مدرسه شامل: ۱) تعهد، ۲) بازشناسی، ۳) توان و ۴) وابستگی.

یافته‌ها هم بستگی مثبتی را بین خود ارزیابی مدیران از رهبری آموزشی و پیشرفت دانش‌آموزان نشان می‌دهند. در خصوص وابستگی، بازشناسی و تعهد، هم بستگی‌ها قوی‌تر

بودند اما بین خودارزیابی معلمان از رهبری آموزشی و پیشرفت تحصیلی شاگردان روابط معناداری مشاهده نگردید (کراک، ۱۹۹۲). "هوی" و "تارتر" ۳۶ در مطالعه خود، چارچوب مفهومی را جهت سنجش جنبه‌های متنوع جوّ مدرسه سازمان دهی کردند. این چارچوب شامل موارد زیر است:

(۱) یک پارچگی نهادی، (۲) ساختار تازه، (۳) رسیدگی و ملاحظه، (۴) پشتیبانی منابع، (۵) نفوذ مدیر، (۶) روحیه معلم و (۷) تأکید علمی. ابزار مورد استفاده در این مطالعه شامل یک پرسش نامهٔ چهل و چهار جمله‌ای است که از مرتیان می‌خواهد رفتارشان را در یک مقیاس چهارگزینه‌ای توصیف نمایند. نتایج به صورت یک نیمرخ از سلامت مدرسه با ابعاد هفت‌گانه ترسیم می‌شود (هوی و تارتر، ۱۹۹۲). دسته‌ای از محققان معتقدند که برای موفقیت طرح‌های آموزشی بایستی محیط یادگیری را مد نظر قرار داد. تجزیه و تحلیل محیط یادگیری بی‌شبهت به شناخت جوّ مدرسه نیست و عواملی همانند عوامل تسهیلات، عوامل مادی، عوامل تجهیزاتی و عوامل یادگیرنده/یاددهنده در آن مورد توجه هستند. (تسمر و هاریس ۳۷، ۱۹۹۳). در عین حال، روابط مدیر و معلم نقش مهمی در خلق یک جوّ مثبت در مدرسه ایفا می‌کند و معلمان در مدارس کوچک‌تر، جو سازمانی بازتری را نسبت به معلمان مدارس بزرگ‌تر تجربه می‌کنند (متز و دیگران، ۱۹۹۳). بعضی از مطالعات نشان داده‌اند که بین جوّ مدارس با تجربه و مدارس کم تجربه تفاوت معنی داری وجود ندارد (کنی و باتلر، ۱۹۹۳) اما جوّ مدارس بر تلاش‌های اجرایی به طور معناداری تأثیر می‌گذارد (بولاخ و مالون، ۱۹۹۴). "باتلر" و "راکو" در مطالعه‌ای پرسش نامه جوّ مدرسه و کاربردهای آن را توصیف می‌نمایند. آنها از طریق جمع‌آوری داده‌های مربوط به مدرسه با روشی نظام دار و در یک طرح مفهومی، پیوند نیازهای اطلاعاتی را با تصمیمات و فعالیت‌هایی که به بهبود کیفیت آموزشی منجر می‌شوند، جست و جو می‌کنند.

پرسش نامه‌ای که در این مطالعه مورد استفاده قرار می‌گیرد، شامل ۴۹ جمله است که از ۷ مقیاس و ۷ گزینه برای هر مقیاس تشکیل شده است. مقیاس‌های هفت‌گانه که در واقع ابعاد جوّ مدرسه هستند، عبارتند از: (۱) نظم، (۲) رهبری، (۳) محیط، (۴) اشتغال، (۵) انتظارات، (۶) مشارکت و (۷) هماهنگی.

نتایج نشان می‌دهد، اطلاعاتی که از طریق نمرات جوّ مدرسه به دست آمده است، به مدیران امکان ارزیابی دیدگاه‌های کارکنان مدرسه را می‌دهد. ضمناً راهبردهایی نیز برای بهبود آن دسته از عوامل جوّ که احتمال دارد مانع اثر بخشی مدرسه شوند، پیشنهاد می‌کند (باتلر و راکو، ۱۹۹۵). یافته‌های مطالعه‌ای که روابط میان سبک رهبری مدیران و جوّ مدرسه را مورد بررسی قرار داده است، نشان می‌دهد که سبک مدیریت مدیران به شدت بر

رضایت معلمان تأثیر می‌گذارد. در این مطالعه، پرسش‌نامه ارزیابی مدیران بین ۳۰ نفر از فارغ‌التحصیلان رشته برنامه درسی آموزشی دانشگاه ایالتی شیکاگو توزیع شد. داده‌ها به طور کلی بین سبک مدیریت و جو مدرسه هم بستگی نشان داد. ضمناً با اضافه کردن متغیرهای جنسیت مدیران، تجربه تدریس و موفقیت شغلی، بیش‌ترین هم بستگی معنادار میان ادراکات جو مدرسه و جنسیت مدیران مشاهده گردید (پاتریک^{۳۸}، ۱۹۹۵).

طی سال‌های اخیر، نوعی تغییر گزارش در مطالعات جو مدرسه مشاهده می‌شود. این مطالعات معمولاً تلاش می‌کنند جو مدرسه را به عنوان متغیر وابسته مورد توجه قرار دهند و کم‌تر در صدد شناسایی عوامل تشکیل دهنده آن برآیند. "سوزان بلک"^{۳۹} (۱۹۹۷) اهمیت فرهنگ مدرسه و جو مدارس و پیوند آنها با عملکرد شاگردان و نقش والدین در بهبود جو و پیوند آنها با عملکرد شاگردان و نقش والدین در بهبود جو و فرهنگ مدرسه را نشان می‌دهد. تربیت آموزشی جامع، استعاره‌ای است که ضمن مطالعه علل کلی عدم موفقیت شاگردان، علاوه بر اهمیت کار گروهی و برنامه‌های تربیت معلم، جو مدرسه‌ای را که فعالیت‌های جامع را تشویق می‌کند، مورد توجه قرار می‌دهد (اینسکو^{۴۰}، ۱۹۹۷). دسته‌ای از پژوهشگران تأثیر برنامه حل تعارض را بر جو مدرسه و خودپنداری دانش‌آموزان مورد مطالعه قرار داده‌اند. آنها در این مطالعات بر اثرات مثبت برنامه حل مسأله بر جو مدرسه تأکید دارند (کوکران و همکاران، ۱۹۹۷).

رویکرد مردم‌شناسانه در ارزیابی تأثیر تماس‌های قومی بر جو مدرسه و مشارکت والدین نیز به مجموعه ادبیات جو مدرسه افزوده شده است (آلن و همکاران، ۱۹۹۷). تنی چند از پژوهشگران معتقدند که مدیر جدید تأثیر زیادی بر جو مدرسه می‌گذارد. آنها در یکی از مطالعات خود، میزان تغییر در جو مدارس را در سه مدرسه با مدیران جدید مورد بررسی قرار دادند اما شاخص روشنی که نمایانگر تأثیر مدیران جدید بر جو مدرسه باشد مشاهده نکردند (کوتز و همکاران، ۱۹۹۷). "پیترسون"^{۴۲} (۱۹۹۷) در بررسی پیشینه ادبیاتی، چهار متغیر مربوط به جو مدرسه شامل: (۱) کارآیسی معلم، (۲) همکاری، (۳) پیشرفت تحصیلی و (۴) مشارکت اولیا را فهرست می‌کند. وی تأکید می‌نماید که مدارس باید به این مهم بیندیشند که چگونه هر یک از این متغیرها می‌توانند در ایجاد جو مثبت سهیم باشند. هم چنین، "ویلانی"^{۴۳} (۱۹۹۷) در مطالعه خود توضیح می‌دهد که چگونه رفتارهای رهبری یک مدیر مدرسه ابتدایی در استقرار جو مثبت یا منفی در مدرسه مؤثر است. دسته‌ای از پژوهش‌ها نیز بر نقش جو مدرسه در رشد روانی-اجتماعی دوران بلوغ نوجوانان تأکید می‌کنند (لانگرام^{۴۴}، ۱۹۹۷). هم چنین، از یک استعاره بهداشتی جهت مفهوم سازی و سنجش جو مدرسه استفاده شده است. پژوهش‌ها نشان می‌دهد که بهداشت

سازمانی با پیشرفت تحصیلی رابطه معناداری دارد (هوی و هانوم^{۴۵}، ۱۹۹۷).

در ایران به رغم ادبیات غنی جوّ مدرسه، تعداد گزارش‌ها بسیار محدود است. به ویژه مطالعات و پژوهش‌های بنیادی درباره جوّ مدارس ایرانی صورت نگرفته است. در معدود مطالعات انجام شده نیز عمدتاً از مدل هالپین و کرافت و از ابزار OCDQ استفاده شده است (برای نمونه نگاه کنید به حیدر زادگان، ۱۳۷۳؛ یغمایی، ۱۳۷۵؛ فرهادی، ۱۳۷۵). تنها گزارش قابل طرح که به صورت تلویحی به موضوع جوّ مدارس و ماهیت و ساختار آن اشاره کرده، پژوهشی است که جهت بررسی وضعیت تکلیف شب انجام گرفته است. این پژوهش، ضمن بررسی تکلیف شب، بر ارتباط بین جوّ مدرسه و اثرهای آن بر یادگیری کودکان تأکید می‌کند و لزوم شناسایی جوّ و ابعاد آن را مورد توجه قرار می‌دهد. یکی از راه‌های شناخت جوّ مدرسه و تشخیص کمبودهای آن، استفاده از ابزار اندازه‌گیری سنجش جوّ سازمان است. لذا پژوهشگران در این پژوهش مراحل چهارگانه: ۱) تعریف روشن و دقیق عوامل اساسی که می‌تواند شاخص جوّ مدرسه تلقی گردد، ۲) روش‌های انتخاب اطلاعاتی که عامل‌های کلیدی بالا را تشریح نماید، ۳) ایجاد دستورالعملی برای تجزیه و تحلیل اطلاعات و ۴) نمایش و تجزیه و تحلیل اطلاعات در قالب نمودار را پیشنهاد می‌کنند. آنها اعتقاد دارند که در مرحله بعد، پس از تشخیص چگونگی هر یک از ابعاد تشکیل دهنده جوّ می‌توان با تفکر و بازنگری در مورد هر یک از ابعاد و توجه به اثرات آنها، تدابیری جهت تعدیل و انسانی کردن جوّ اجتماعی - روانی مدرسه اتخاذ نمود (بازرگان و همکاران، ۱۳۷۳). با توجه به نتایج پژوهش‌هایی که مرور شد، می‌توان دریافت که جوّ مدرسه با طیف گسترده‌ای از متغیرها دارای هم بستگی معنی دار است (جدول ۱-۲ را ببینید). هم چنین، مؤلفه‌های معرف جو نیز بسیار متنوع و متعددند. (جدول ۲-۲ را ببینید). ضمناً دسته‌ای از محققان در صدد حیطه بندی ۱ جوا در شکل پیوستار برآمده‌اند (جدول ۳-۲ را ببینید).

جدول ۱-۲: متغیرهای هم بسته با جوّ مدرسه

متغیّر	ردیف	متغیّر	ردیف	متغیّر	ردیف
روابط مدیر - معلّم	۲۱	ویژگی های جمعیت شناختی معلمان	۱۱	ساختار اجتماعی مدرسه	۱
برنامه رفع تعارض	۲۲	نیازهای شخصیتی معلمان	۱۲	رشد سازمانی	۲
خودپنداری	۲۳	ایدئولوژی کنترل شاگرد	۱۳	رفتار سرپرستی مدیران	۳
مشارکت والدین	۲۴	پیشرفت تحصیلی و یادگیری	۱۴	سیستم انضباطی	۴
مدیر جدید	۲۵	انتظارات معلّم	۱۵	تعاملات گروهی	۵
سابقه مدرسه	۲۶	رهبری آموزشی	۱۶	روحیه	۶
اندازه مدرسه	۲۷	خودپنداری مدیران	۱۷	نتایج آموزشی	۷
کارآیی معلّم	۲۸	اُفت تحصیلی	۱۸	فرهنگ مدرسه	۸
رشد روانی - اجتماعی	۲۹	پایگاه اقتصادی - اجتماعی مدرسه	۱۹	عملکرد شاگردان	۹
دوران بلوغ					
خلاقیت دانش آموزان	۳۰	بهداشت مدرسه	۲۰	اثر بخشی مدرسه	۱۰

جدول ۲-۲: شاخص‌ها ومؤلفه‌های معرف جوّ مدرسه

متغیّر	ردیف	متغیّر	ردیف	متغیّر	ردیف
یک پارچگی	۲۷	ایمنی و نگاه‌داری	۱۴	ادراکات اولیا و معلّمان	۱
نوسازی آموزشی	۲۸	جهت‌گیری تحصیلی	۱۵	محیط فکری، عقیدتی، روان‌شناختی	۲
توجّه و مراقبت	۲۹	شاگردان روش‌های رفتاری	۱۶	احساس خویشاوندی شاگردان	۳
رسالت مدرسه	۳۰	راهنمایی و مشاوره	۱۷	انتظارات	۴
اداره برنامه درسی و آموزشی	۳۱	روابط شاگردان و هم‌کلاسی‌ها	۱۸	بازخورد	۵
نظارت و حمایت تدریس	۳۲	راهنمایی و مشاوره	۱۹	پاداش‌ها	۶
نظارت بر پیشرفت شاگردان	۳۳	روابط اولیای جامعه و مدرسه	۲۰	ارتباطات	۷
یک پارچگی نهادی	۳۴	فعالیت‌های آموزشی	۲۱	اعتماد	۸
رسیدگی و ملاحظه	۳۴	تجربه معلّم	۲۱	نگرش‌های معلّم	۹
پشتیبانی منابع	۳۶	احترام	۲۳	محیط فیزیکی	۱۰
نفوذ مدیر	۳۷	اعتماد	۲۴	سیستم انضباطی	۱۱
تأکید علمی	۳۸	روحیه	۲۵	سبک‌های رهبری و مدیریت	۱۲
اندازه مدرسه	۳۹	فرصت برای ابراز	۲۶	روابط معلّم و شاگرد	۱۳

جدول ۳-۲: حیطة بندى جوهای مدرسه

ردیف	حیطة بندى	پژوهشگران	سال
۱	جو باز - جو بسته (در ۶ بُعد)	هالین و کرافت	۱۹۶۲
۲	جو با تأکید بر رشد - جو با تأکید بر کنترل (در ۲ بُعد)		۱۹۶۵
۳	جو باز - جو بسته (در ۴ بُعد)	هوی و همکاران	۱۹۷۳
۴	جو غیر دستوری - جو دستوری (در ۲ بُعد)	کنبری و سیسترانک	۱۹۸۸
۵	جو با کنترل انسانی - جو با کنترل زندانی (در ۲ بُعد)	اسمیت و یاکوبسن	۱۹۹۰
۶	جو مثبت - جو منفی	پاردز و فرازر	۱۹۹۲

ضرورت ارائه یک چارچوب نظری^{۴۶}

هر تحقیق بر یک زیرساز نظری بنا می‌شود. آشکار کردن این زیرساز با استفاده از چارچوب نظری امکان‌پذیر است. انتخاب یک چارچوب نظری برای مسأله پژوهش یعنی تعریف دقیق موضوع تحقیق و انتخاب نگرشی برای بررسی این موضوع. نظر به این که این دو وجه یکدیگر را قطع می‌کنند، امکانات زیادی برای بررسی یک مسأله ایجاد می‌شود. منظور از آشکارسازی چارچوب نظری مسأله تحقیق، بیان این معناست که محقق سلیقه شخصی‌اش را در طرح مسأله و نحوه پاسخ دادن به آن - هر چند در چارچوب نظری که با بصیرت کامل انتخاب شده جا داشته باشد - مشخص کند.

در واقع، ارائه یک چارچوب نظری مسأله تحقیق یعنی شرح تفصیلی روش علمی محقق، درباره موضوع تحقیق و تعریف دقیق مفاهیم اساسی تحقیق و بستگی‌هایی که میان آنها وجود دارد و بالاخره ترسیم ساختاری که فرضیه‌هایی را در پاسخ به پرسش آغازین مورد رسیدگی قرار خواهند داد. همین جاست که زیر ساخت نظری تحقیق آماده می‌شود و ساختمان چارچوب نظری بر روی آن بنا خواهد شد و فرضیه عمومی تحقیق شکل می‌گیرد؛ بنابراین، طرح مسأله تحقیق، چارچوب نظری شخصی تحقیق است که بر مبنای آن پرسش آغازی، صورت دقیق‌تری پیدا می‌کند و پاسخ به آن شکل می‌گیرد. نباید از نظر دور داشت که این چارچوب از نتایج مطالعات اکتشافی متأثر می‌شود و این نتایج به نوبه خود در قید پرسش آغاز است. لذا برهم‌کنشی میان پرسش آغاز، مطالعات اکتشافی و طرح نظری مسأله تحقیق بارزتر است. چارچوب نظری مسأله تحقیق، پل ارتباطی دو پرده گسستن و ساختن روش علمی است (کیوی و کاپنهود، ۱۹۸۸). در واقع، هنگامی که درصدد ارائه تصویری روشن و ساده از یک پدیده یا واقعیت اجتماعی پیچیده هستیم، استفاده از

چارچوب نظری می‌تواند مؤثر واقع شود.

فرآیند تدوین چارچوب نظری از شناسایی عوامل، مؤلفه‌ها، ابعاد و تعریف شاخص‌ها و نیز روابط بین آنها تشکیل شده است. در نهایت، این فعالیت‌ها به پدیدآیی انگاره‌های واقعی منجر می‌شوند که به وضوح مفاهیم انتزاعی کمک می‌کند. با عنایت به گستره در حال رشد و دگرگونی حوزه تخصصی تعلیم و تربیت و ماهیت پیچیده آن که عمدتاً در سطح مفاهیم و سازه‌ها نظریه پردازی می‌شود، استفاده از چارچوب نظری برای تبدیل نظر به عمل اجتناب‌ناپذیر است.

این الگوها در قالب چارچوب نظری، چنانچه مبتنی بر روش شناختی علمی طراحی شده باشند، می‌توانند راهکارهای مفیدی برای دست اندرکاران تعلیم و تربیت در فرآیند تصمیم‌گیری به دست دهند.

مطالعات درخصوص جوّ مدرسه نشان می‌دهد که مفاهیم اصلی در این حیطه، چند محتوایی، چند منبعی و چند روشی هستند. لذا برای کاربردی این متغیرهای چند لایه و تحلیل هم‌زمان آنها با هدف پیش‌بینی و اخذ تصمیم، ارائه چارچوب نظری اجتناب‌ناپذیر می‌نماید.

نوع پژوهش

با توجه به موضوع پژوهش و در تلاش برای پاسخ‌گویی به سؤال‌های آن، طرح پس‌رویدادی از نوع تحلیل ثانوی^{۴۷} مورد استفاده قرار گرفته است. این نوع پژوهش مبتنی بر تحلیل داده‌هایی است که توسط پژوهشگران پیشین جمع‌آوری و پیشنهاد شده‌اند.

جامعه آماری

جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه معلمان (زن و مرد) و دانش‌آموزان (دختر و پسر) پایه‌های اول و دوم و سوم مدارس متوسطه نظام جدید روزانه شاخه نظری شاغل به تدریس یا تحصیل در غرب استان مازندران در سال تحصیلی ۷۷-۱۳۷۶ است. تعداد کل معلمان شاغل در این مدارس ۱۱۷۴ نفر بوده است که تقریباً ۳۸ درصد آنان را زنان و ۶۲ درصد آنان را مردان تشکیل می‌دهند. هم‌چنین، تعداد کل دانش‌آموزان شاغل به تحصیل در این مدارس ۱۰۴۸۱ نفر بوده است که تقریباً ۴۴ درصد آنان را دختران و ۵۶ درصد را پسران تشکیل می‌دهند.

نمونه و روش نمونه‌گیری

با توجه به این که مطالعه حاضر از نوع عامل یابی است، حجم مناسبی از نمونه ضرورت دارد. لیتدمن (۱۹۸۰) تأکید می‌کند که مطالعه‌های عاملی به نمونه‌ای در حدود ۴۰۰ نفر نیاز دارد اما به رغم این تأکید، به منظور حصول اطمینان از حجم نمونه انتخابی برای برآورد حداقل تعداد نمونه مورد نیاز از فرمول استفاده شد (شریفی و نجفی زند، ۱۳۷۲). از آن جا که واریانس‌های مورد نیاز در جامعه مورد مطالعه در دسترس نبود، نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل اجرای مقدماتی پرسش نامه تشخیص جوّ مدرسه مورد استفاده قرار گرفت. با توجه به مقادیر محاسبه شده، حداقل تعداد نمونه مورد نیاز در سطح ۹۵ درصد تقریباً ۳۸۹ نفر است. در نهایت، جهت تقویت توان تعمیم پذیری نتایج و نیز با توجه به سوابق مطالعاتی و توزیع فراوانی معلمان و دانش آموزان، ۵۸۵ نفر شامل ۵۶ نفر معلم زن و ۲۹ نفر معلم مرد، ۳۱۰ نفر دانش آموز دختر و ۱۹۰ نفر دانش آموز پسر به عنوان حجم نمونه ملحوظ گردید. هم چنین برای انتخاب نمونه معرف از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای و تصادفی ساده استفاده شد.

ابزار اندازه‌گیری

به منظور تشخیص جوّ مدارس و ارائه یک چارچوب نظری در این خصوص، از الگوی طرح ریزی پرورش تست استفاده شد. در همه مراحل این طرح ریزی دقت شده است که ابزار نهایی، توانمندی جمع‌آوری و ارائه داده‌هایی را داشته باشد که بتواند ماهیتاً چند وجه در هم تنیده زیر را به طور یک جا ملحوظ دارد:

وجه یکم: متغیرهای مؤثر بر جوّ مدرسه

وجه دوم: ابعاد ادراکی جوّ مدرسه

وجه سوم: واحدهای تحلیل

وجه چهارم: نگرش‌های متنوع در مقیاس تشخیص معنایی

در نتیجه، پس از عملیات آماری مربوط به اجرای تجربی فرم مقدماتی پرسش نامه، فرم نهایی دارای ۳۰ صفت دو قطبی در مقیاس تشخیص معنایی و ۱۰ متغیر اصلی گردید. حاصل تعامل بین متغیرهای ده گانه و صفت‌های ۳۰ تایی، پیش بینی ۱۰ مقیاس مستقل برای تشخیص جوهای مدارس است. مقیاس‌های ده گانه این پرسش نامه و نیز ضریب اعتبار آنها که از طریق تجزیه و تحلیل داده‌های اجرای تجربی به دست آمده، به شرح زیر است:

- ۱- مقیاس سنجش جوّ عاطفی مدرسه
این مقیاس، نوع ادراک اعضای سازمان مدرسه را در خصوص وضعیت احساسی، روانی و هیجانی متغیرهای مؤثر بر جوّ مدرسه می‌سنجد.
- ۲- مقیاس سنجش جو سبب شناختی مدرسه
این مقیاس، نوع ادراک اعضای سازمان مدرسه را در مورد وضعیت استدلالی، عقلانی و شناختی متغیرهای مؤثر بر جوّ مدرسه می‌سنجد.
- ۳- مقیاس سنجش جوّ اجرایی مدرسه
این مقیاس، نوع ادراک اعضای سازمان مدرسه را در مورد وضعیت رهبری، مدیریتی و اداری متغیرهای مؤثر بر جوّ مدرسه می‌سنجد.
- ۴- مقیاس سنجش جوّ آموزشی مدرسه
این مقیاس نوع ادراک اعضای سازمان مدرسه را در مورد وضعیت علمی، مهارتی و حرفه‌ای متغیرهای مؤثر بر جوّ مدرسه می‌سنجد.
- ۵- مقیاس سنجش جوّ تعادل جویی مدرسه
این مقیاس، نوع ادراک اعضای سازمان مدرسه را در مورد وضعیت اداری و انضباطی متغیرهای مؤثر بر جوّ مدرسه می‌سنجد.
- ۶- مقیاس سنجش جوّ رویارویی مدرسه
این مقیاس نوع ادراک اعضای سازمان مدرسه را در مورد وضعیت ارتباطی و اجتماعی متغیرهای مؤثر بر جوّ مدرسه می‌سنجد.
- ۷- مقیاس سنجش جوّ اخلاقی مدرسه
این مقیاس نوع ادراک اعضای سازمان مدرسه را در مورد وضعیت هنجاری و ارزشی متغیرهای مؤثر بر جوّ مدرسه می‌سنجد.
- ۸- مقیاس سنجش جوّ انتظاری مدرسه
این مقیاس نوع ادراک اعضای سازمان مدرسه را در مورد وضعیت اهداف، توقعات و مقاصد متغیرهای مؤثر بر جوّ مدرسه می‌سنجد.
- ۹- مقیاس سنجش جوّ اقتصادی مدرسه
این مقیاس نوع ادراک اعضای سازمان مدرسه را در مورد وضعیت اقتصادی متغیرهای مؤثر بر جوّ مدرسه می‌سنجد.
- ۱۰- مقیاس سنجش جوّ بوم شناختی مدرسه
این مقیاس نوع ادراک اعضای سازمان مدرسه را در مورد وضعیت زیست محیطی متغیرهای مؤثر بر جوّ مدرسه می‌سنجد.

حداقل و حداکثر نمره خام آزمودنی در هر مقیاس فرعی به ترتیب ۰ و ۳۰ است و در مجموع، آزمودنی‌ها در معرض ۳۰۰ بار ابراز نگرش قرار می‌گیرند. ضریب اعتبار همه مقیاس‌ها بالای ۹۰ درصد بوده است.

روش‌های آماری تجزیه و تحلیل داده‌ها

به دلیل ماهیت این پژوهش، مجموعه عملیات آماری جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها در دو سطح توصیفی و استنباطی انجام پذیرفت. آماره‌های فراوانی، درصد‌های معتبر و تراکمی، میانگین، انحراف معیار و واریانس برای هر مقیاس فرعی و نیز کل پرسش‌نامه برآورد شد. ضریب اعتبار با استفاده از روش آلفای کرونباخ محاسبه گردید. برای پاسخ‌گویی به سؤال‌های پژوهش، روش تحلیل مؤلفه‌ای و روش چرخش و ریماکس مورد استفاده قرار گرفت. کلیه عملیات مذکور با استفاده از نرم‌افزار رایانه‌ای Spss For Ms Windows انجام گرفت.

یافته‌ها

با توجه به سؤال‌های پژوهش، یافته‌ها به شرح زیر گزارش می‌شود.
سؤال یکم: متغیرهای سازنده جو مدرسه کدامند؟

با توجه به پژوهش‌های پیشین و نیز تجزیه و تحلیل داده‌های این پژوهش، ده دسته متغیر به عنوان سازنده جو مدرسه انتخاب شدند که عبارتند از:

۱) فلسفه، اهداف، انتظار، ۲) پاداش، پرداخت، انگیزش، ۳) روش، مقررات، خط و مشی، ۴) طرح، برنامه، نقشه، ۵) عملکرد، کارآیی، اثر بخشی، ۶) محیط عمومی، فضاها، ترتیبات، ۷) نقش، مسؤلیت، اختیار، ۸) مدیریت، رهبری، اجرا، ۹) ارتباط، رویارویی، امور گروهی و ۱۰) ارزش‌یابی، نظارت کنترل.

سؤال دوم: کدام عوامل اساسی زیربنای متغیرها را تشکیل می‌دهد؟

روش تحلیل مؤلفه اصلی نشان می‌دهد که زیربنای متغیرهای سازنده جو مدرسه، از یک عامل اشباع شده است. احتمالاً این سازه کلی که دارای بار عاملی معنی‌دار در مورد همه متغیرهاست، مفهوم «مدرسه» است. در واقع، شاید این مفهوم بتواند به تنهایی همه متغیرهای ده‌گانه پیش‌بینی شده را یک جا تداعی نماید.

سؤال سوم: در تعامل بین متغیرها کدام ابعاد ادراکی از جو مدرسه قابل پیش‌بینی است؟
در مرحله طرح ریزی پرورش تست، پس از اجرای تجربی فرم مقدماتی پرسش‌نامه، ده مقیاس شناسایی شدند که ابعاد ادراکی معلمان و دانش‌آموزان از جو مدرسه را به صورت

گویه‌های سه تایی پیش بینی کنند. این ابعاد یا مقیاس‌ها عبارتند از:

- ۱) بُعد عاطفی، ۲) بُعد جوّ رویارویی، ۳) بُعد جوّ اجرایی، ۴) بُعد جوّ تعادل جویی، ۵) بُعد جوّ آموزشی، ۶) بُعد جوّ سبب‌شناسی، ۷) بُعد جوّ اخلاقی، ۸) بُعد جوّ انتظاری، ۹) بُعد جوّ اقتصادی و ۱۰) بُعد جوّ بوم‌شناسی.

سؤال چهارم: آیا مفهوم جوّ مدرسه واقعیتی تجزیه‌پذیر است یا ساختار آن تحت تسلط یک عامل قرار دارد؟

در این پژوهش، با هدف یافتن یک ساختار بنیادی، نمره‌های همپوش و متداخلی که به واسطه اجرای مقیاس‌های فرعی به دست آمده است، از روش تحلیل مؤلفه‌ای و تحلیل عاملی استفاده گردید. نتایج نشان می‌دهد که تنها یک عامل، دارای بار معنی دار در مورد همه مقیاس‌های فرعی است؛ یعنی، تنها یک ترکیب خطی می‌تواند تقریباً همه اطلاعاتی را که توسط مقیاس‌های ده‌گانه به دست می‌آید، در برگیرد. توصیف سازمان مدرسه از متغیرهای موجود در مدرسه، تجزیه‌پذیر نیست و ساختار آن تحت تسلط یک عامل قرار دارد.

سؤال پنجم: جوّ ادراکی در نمونه انتخابی و جامعه مورد مطالعه دارای چه ماهیتی است؟ تحلیل داده‌های به دست آمده از اجرای نهایی پرسش‌نامه، نشان می‌دهد که حدوداً بین ۱۸ تا ۲۵ درصد اعضای سازمان مدارس جامعه مورد مطالعه، جوّ مدرسه خود را مثبت و بین ۱۷ تا ۲۵ درصد آن را منفی و بین ۵۵ تا ۶۳ درصد جوّ مدارس را آشفته ادراک نموده‌اند.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

پیشنهادها

با توجه به فرآیند پژوهش حاضر و یافته‌های مربوطه، توصیه‌هایی برای پژوهش‌های بعدی و نیز پیشنهادهایی برای نظام آموزشی کشور به شرح زیر ارائه می‌شود.

الف: توصیه برای پژوهش‌های بعدی

- ۱- ارتباط متغیرهایی که در مطالعات قبلی با جوّ مدرسه مد نظر قرار گرفته‌اند، در خصوص هر مقیاس و نیز کل پرسش‌نامه SCDTS مورد بررسی قرار گیرد.
- ۲- نحوه تغییر جوهای ادراکی بین اعضای سازمان مدرسه مورد مطالعه قرار گیرد.
- ۳- جوهای ادراکی توسط اولیا و مدیران نیز بررسی و تفاوت‌های احتمالی شناسایی شود.
- ۴- برای جمع‌آوری داده‌ها علاوه بر ابزارهای قلم - کاغذی از مشاهدات بالینی نظام دار نیز استفاده شود.

۵- به منظور کنترل تأثیر عامل زمان و نیز تعیین میزان پایایی اظهار نظرها، حتماً داده‌ها طی چند مرحله در طول سال تحصیلی جمع‌آوری شوند.

۶- تنوع جوهای ادراکی از مدارس در سطح کشور بین همهٔ اعضای سازمان مدرسه‌نرم‌یابی شود.

ب: پیشنهادهایی برای نظام آموزشی کشور

با توجه به این که مجموعهٔ مطالعات انجام گرفته در خارج از کشور و مطالعات داخلی و هم چنین یافته‌های مطالعهٔ اخیر مؤید وجود واقعی ادراکی به نام جو در هر مدرسه است و نیز تأثیر اجتناب‌ناپذیری که نوع جو بر کیفیت فعالیت‌های مدرسه می‌گذارد، لذا مجموعه اقدام‌های زیر ضروری است.

- ۱- آشنایی مدیران مدارس با مفهوم جو مدرسه و نیز کسب دانش و مهارت لازم برای تشخیص، کنترل و تغییر جو ادراکی اعضای سازمان مدرسه.
- ۲- گنجاندن عامل جو مدرسه در نظام ارزش‌یابی مدیریت مدرسه.
- ۳- کنترل مداوم جو مدرسه به منظور حفظ جو مثبت.

خلاصه:

ارائهٔ چارچوب نظری برای تشخیص جو مدارس هدف عمدهٔ این پژوهش است. روش پژوهش برای پاسخ‌گویی به سؤال‌های تحقیق، طرح پس‌رویدادی از نوع تحلیل ثانوی است.

جامعهٔ پژوهش شامل کلیهٔ معلمان (زن و مرد) و دانش‌آموزان (دختر و پسر) پایه‌های اول و دوم و سوم مدارس متوسطهٔ نظام جدید روزانه شاخهٔ نظری شاغل به تدریس و تحصیل غرب استان مازندران در سال تحصیلی ۷۷-۱۳۷۶ بوده است. برای انتخاب نمونهٔ معرف، نمونه‌ای به حجم ۵۸۵ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای و تصادفی ساده انتخاب شد.

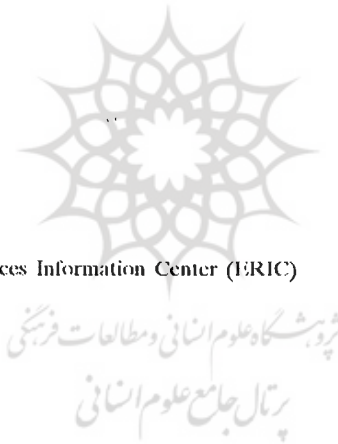
سپس ضمن طراحی یک پرسش‌نامه و اجرای آن، تنوع جوهای ادراکی توسط آزمودنی‌ها مورد بررسی و تحلیل قرار گرفت. داده‌های به دست آمده در دو سطح توصیفی (محاسبهٔ شاخص‌های گرایش مرکزی و پراکندگی نمره‌ها) و استنباطی (تحلیل عاملی و تحلیل مؤلفهٔ اصلی...) تجزیه و تحلیل شد. نتایج نشان می‌دهد که حدوداً بین ۱۸ تا ۲۵ درصد اعضای سازمان مدارس جامعهٔ مورد مطالعه، جو مدرسهٔ خود را مثبت و بین ۱۷ تا ۲۵ درصد آن را منفی و بین ۵۵ تا ۶۳ درصد جو مدرسهٔ خود را آشفته ادراک نموده‌اند. هم چنین، روش تحلیل مؤلفه‌ای نشان می‌دهد که هر چند متغیرهای سازندهٔ جو متنوع هستند

اما زیربنای آنها از یک سازه کُلّی که دارای بار عاملی معنی دار در مورد همه متغیرهاست، تشکیل شده است. نیز مفهوم جوّ مدرسه واقعیتی تجزیه پذیر نیست، بلکه ساختار آن تحت تسلط یک عامل قرار دارد. شاید این عامل کُلّی و ناب را بتوانیم «جوّ مدرسه» بنامیم. در عین حال، این پژوهش ده دسته متغیر را به عنوان سازنده جوّ مدرسه و ده نوع جوّ مدرسه متنوع را در قالب یک چارچوب نظری برای تشخیص جوّ مدارس معرفی می‌کند.



پی‌نوشت‌ها

1. School climate
2. Jeanks
3. Mc Pharland
4. Epstein
5. Brookover
6. Witcher
7. Inesco
8. Langram
9. Educational Resources Information Center (ERIC)
10. Halpin & Croft
11. OCDQ
12. Rutgers University
13. Andrew Hayes
14. Thomas
15. Sweeny
16. Supportive, Stimulating Environment
17. Student - Centered
18. Gottfredson & Hollifield
19. Sensitive measures
20. Pollas
21. Levine



22. Kennebrev & sistrunk
23. Cooperative Strategies
24. Caldwell & Byers
25. Quality Circles
26. Dignan schelken
27. Williams
28. Lindelow
29. Kelley
30. Montoya & Brown
31. Marvel & Thomass
32. Hattler & Taylor
33. The Austin Independent School District
34. Pardes & Frazer
35. Krug
36. Hoy & Tarter
37. Tessler & Harris
38. PotricK
39. Black
40. AimscoW
41. Coutts
42. Peterson
43. Villani
44. Langrame
45. Hoy & Hannum
46. Theoretical Framework
47. Secondary analysis





منابع

۱. اوپنهام، ا.ان (۱۳۶۹)؛ طرح پرسش نامه و سنجش نگرش‌ها، ترجمه کریم نیا، تهران، قدس رضوی.
۲. بازرگان و دیگران (۱۳۷۳)؛ بررسی وضعیت تکلیف شب در مقطع ابتدایی شهر تهران، پژوهشکده تعلیم و تربیت.
۳. بل، سامرئل (۱۳۷۳)؛ بررسی تأثیر جوّ سازمانی مدارس بر عملکرد دبیران و دبیرستان‌های پسرانه شهرستان زاهدان، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز.
۵. دیویس، استانلی (۱۳۷۳)؛ مدیریت فرهنگی سازمانی، ترجمه دکتر میرسپاسی و معتمد گرجی، تهران، مروارید.
۶. شریفی، حسن پاشا و نجفی زند، جعفر (۱۳۷۶)؛ روش‌های آماری در علوم رفتاری، تهران، سخن.
۷. شیرازی، علی (۱۳۷۳)؛ مدیریت آموزشی، مشهد، جهاد دانشگاهی.
۸. فرهادی، سعید (۱۳۷۵)؛ مطالعه و بررسی جوّ سازمانی مدارس راهنمایی نوشهر براساس مدل هالپین و کرافت، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه اصفهان.
۹. کیوی و کاپنهود (۱۳۷۰)؛ روش تحقیق در علوم اجتماعی، ترجمه نیک گهر، تهران، فرهنگ معاصر.
۱۰. لطف آبادی، حسین (۱۳۷۴)؛ نظارت و اندازه‌گیری در علوم تربیتی و روان‌شناسی، تهران، حکیم.
۱۱. وایلز و باندی (۱۳۷۲)؛ نظارت در مدیریت و راهنمایی‌تعلیماتی، ترجمه محمد رضا بهرنگی، تهران، مترجم.
۱۲. هومن، حیدرعلی (۱۳۶۹)؛ پایه‌های پژوهش در علوم رفتاری، شناخت روش علمی، تهران، سلسله.
۱۳. یغمایی، فرنوش (۱۳۷۵)؛ بررسی تأثیر جوّ مدرسه در میزان خلاقیت دانش‌آموزان کلاس پنجم ابتدایی مناطق بیست‌گانه آموزش و پرورش تهران، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم.
14. Ainscow, Mcl.(1997). **Toward Inclusive Schooling**. British Journal of special Education.
15. Allen, Sharon.M.& Others.(1997). **Improving school climate**. paper Presented at the Annual Meeting of the American Education Research Association.
16. Antons,C.M. & Dilla,B.L. & Fultz, M.I..(1997). **Assessing student Attitudes**. paper Presented at the Annual Forum of the Association for Institutional Research.
17. Bearden,D. & Others.(1995). **Effective schools**. paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.

18. Black, Susan.(1997). **Creating community**. American school board journal, V 148. n6.P32.Jun.
19. Bobbett, G.C & French, R.L.(1991). **Assessing school climate**. Paper Presented at the Annual Meeting of the Middle South Educational Research Association.
20. Bulach,C. & Malone,B.(1994). **The Relationship of school climate to the implementation of School Reform**. ERS. Spectrum, V 12.ii 4. P 3-8. Fall 1994.
21. Butler,E.D. & Rakow,J.(1995). **Sample Tennessee school climate profile**.
22. Caldwell,W.E.& Byers,K.(1988). **Principals and teachers. Using Cooperative Strategies to Manage Conflict and Improve School Climate**, Pennsylvania.
23. Cochrane,L.J.& saroyan, A. (1997). **Finding Evidence to Support Violence Prevention Programs**. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.
24. Coutts,D.& Others. (1997). **Measuring the diary of Success in Improving School Climate in Schools with new Principals**. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Association of School Administrators.
25. Dignan,P.J. & Schelkun,R.(1988). **Quality Circles Go to Schools: Improving School Climate through Pupil, Staff, and Community Involvement**. U.S. Michigan.
26. Ellis,T.I.(1988). **School Climate**. Research, Round up, V4.n2,Feb.
27. Gottfredson,G.D.(1989). **The International Structure and Correlates of Some School Climate Measures**.U.S.Maryland.
28. Gottfredson,G.D.& Hallfield,J.II.(1988). **How to Diagnose School Climate?** Nassp Bulletin. V72.Mar.
29. Hattler, J.A. & Taylor,B.L.(1992). **A Study of School Climate in four Japanese High Schools**. Paper Presented at the Annual Meeting of the Association for Supervision and Curriculum Development. New Orleans. April.
30. Haynes, N.M. & Others. (1989). **School Climate Enhancement through Parental Involvement**. Journal of School Psychology, V27.n1.
31. Hill, F.H. & Others. (1995). **Establishing a Collaborative Climate**. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Sanfrancisco, CA, April.

32. Hoy,W. & Trater, C.J.(1992). **Measuring the Health of the School Climate: A Conceptual Framework**. NASSP. Bulletin. V76.n547.Nov.
33. Hoy,W.K.& Hannum,J.W.(1997). **Middle School Climate: An Emprical Assessment of Organizational Health and Student Achievement**. Educational administration Quarterly. V33,n3.Aug.
34. Kelley, F.A.& Others. (1989). **Improving School Climate**. The Paractitioner, V15.n4.U.S.Virginia.
35. Kennebrew,J.L. & Sistrunk, W.F.(1989). **Principals, Supervisory Behavior & School climate**. U.S. Mississippi.
36. Kenney, G.F.& Butler, E.D.(1993). **The Relationship between School Climate PATS Program Participation, and Organizational level**. Paper Presented at, the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association. New, Orleans, NOV.
37. Kreg,,S.E.(1992). **Instructional Leadership, School Instuctional Climate, and Student Learning Outcomes**.
38. Langram, C.M.(1997). **Adolescent Voices-Who's Listening?** Jornal of Sceondary Gifted Education, V8.n4.Sum.
39. Levine,D.(1988). **Brighten your School Climate**. Educative Educator, V10.n11.
40. Lindeman,J.& others(1989).U.S.organ.
41. Lindeman, R.H. & Merand, P.I. & Gold, R.Z.(1980). **Introduction to Bivariate and Multivariate Analysis**. Scot. Foresman and Company. Okland, N.J
42. Walbery,H.(1990). **The Information side for Evaluation for Local School Improvement**. The International Encyclopedia of Educational Evaluation p.738-45.
43. Maxwell,T.W.& Thomas, A.R.(1991). **School Climate and School Culture** Journal of Educational Administration, V29.n2.
44. Mentz, K.& Others.(1993).**Organizational Climate in school within Communities in South Africa: A Validation of the OCDQRS**. Research Association. Atlanta, GA.April.
45. Minum,E.W & Others (1993). **Statistical Reasoning in Psychology and Education**. John wiley & sons inc,U.S.A.
46. Montoya,A.L & Brown,N.I.(1990). **Perception of School Climate and Student Achievement in Middle and Elementary school**.U.S.pensylvania.

47. Nasser, J.L. & Haller, E.J. (1995). **Alternative Perception**. San Francisco, C.A., April.
48. Pallas, A.M. (1988). **School Climate in American High schools**. Teacher College Record, V889, n4, Sum.
49. Pardes, V. & Frazer, L. (1992). **School Climate in AISD**.
50. Peach, L.E. & Reddick, T.L. (1989). **A Study to Assess School Climate Within the Public School of the Central Geographic Region of Tennessee**. U.S. Tennessee.
51. Peterson, A.M. (1997). **Aspect of School Climate: A Review of the Literature**. ERS Spectrum, V15, n1, Win.
52. Partrick, J.F. (1995). **Correlation Between Administrative Style and School Climate U.S.A.**
53. Runyan, C.K. (1990). **The Beginning Teacher's Personality Needs and the Perceived School Climate in West Virginia**, U.S. Kansas.
54. Schmidt, L.J. & Jacobson, M.H. (1990). **Pupil Control in the School Climate**. U.S. Illinois.
55. Sistrunk, W.E. (1989). **Relation Between the Leadership Style of a Junior High School Principal and the School Climate**. U.S. Mississippi.
56. Sussman, J. & Deep, S. (1989). **The Communication Experience in Human Relations**.
57. Sweeney, J. (1988). **Tips for Improving School Climate**. U.S. Virginia.
58. Tessmer, M. & Harris, D. (1992). **Analysing the instructional setting : Environmental Analysis**.
59. Villiani, C.I. (1997). **The Interaction of Leadership and Climate in the three Urban Schools**. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational, Research Association. Chicago.
60. Violence, A.A. (1990). **Improving School Climate in Grades K-6 Through Child Centered Instructional Activities in Citizenship**. U.S. Florida.
61. Williams, C. (1989). **Preservice Teacher's, Perceptions of School Climate before and after Completion of a Secondary field - Based Practicum**. U.S. Mississippi.