

# عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در دبیرستانهای شهر تهران

دکتر رضا ساکی\*

## چکیده

این پژوهش عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان را در دو گروه از دبیرستانهای دولتی شهر تهران با موفقیت بالا و پایین مورد ارزیابی قرار داده است. به همین منظور بر اساس رتبه‌های موفقیت دبیرستانهای تهران که سازمان آموزش و پرورش شهر تهران، بر حسب نمرات تحصیلی دانش آموزان تعیین کرده است، دبیرستانهای دهک بالا و دهک پایین انتخاب شدند. از میان آنها ۴۰ دبیرستان (۲۰ دبیرستان بالا و ۲۰ دبیرستان پایین) به روش تصادفی ساده با در نظر گرفتن جنسیت دانش آموزان برای بررسی برگزیده شدند. همه مدیران و دبیران مدارس منتخب و دانش آموزان دو کلاس از هر مدرسه مورد بررسی قرار گرفتند. به این ترتیب ۴۰ مدیر، ۴۳۴ دبیر و ۲۴۰۰ نفر دانش آموز به عنوان نمونه در مطالعه شرکت کردند.

بر اساس یافته‌های این پژوهش میان نمرات ورودی دانش آموزان، میزان تعامل اولیا با مدرسه، سابقه کار مدیران، توانمندی معلمان، فرهنگ یادگیری مدرسه، وضعیت اقتصادی خانواده دانش آموزان در دو گروه مدارس تفاوت معنادار وجود دارد.

**کلید واژه‌ها:** فرهنگ یادگیری، مدارس اثربخش، پیشرفت تحصیلی، مشارکت اولیا، نقش معلم.

## پیشینه پژوهش

یادگیری اساس فعالیت در مدارس است. به عبارت دیگر، مدارس اساساً برای مدیریت یادگیری پدید آمده‌اند. یادگیری تأثیرگذارترین فعالیت در زندگی فردی و اجتماعی است. یادگیری بیشتر، موفقیت بیشتر را برای فرد و جامعه در پی دارد. یادگیری اثربخش، محور اصلی فعالیت در یک مدرسه است. به این ترتیب یادگیری اثربخش کلید دستیابی به مدرسه اثربخش<sup>۱</sup> است.

شواهد نظری و عملی بسیار وجود دارد مبنی بر اینکه مدارس می‌توانند شرایط مساعد یادگیری را برای همه دانش‌آموزان فراهم سازند. به عبارت دیگر، هم نظریه‌های یادگیری و هم تجربه‌های جهانی (در چارچوب مدارس اثربخش) تأییدکننده امکان دستیابی به مدارس بدون اتلاف و شکست هستند. در تجربه‌های جهانی، گزارش سال ۲۰۰۶ یونسکو از کیفیت آموزش و پرورش در جهان حاکی از موفقیت بسیاری از کشورها در از میان برداشتن پدیده مردودی در سطح مدارس خود است.

یکی از نظریه‌های پشتیبان یادگیری، نظریه یادگیری در حد تسلط<sup>۲</sup> است که بلوم<sup>۳</sup> ارائه داده است. رویکرد یادگیری در حد تسلط بر این باور مبتنی است که اکثر دانش‌آموزان می‌توانند آنچه را مدرسه باید به آنان بیاموزد، یاد بگیرند (بلوم، ترجمه سیف، ۱۳۶۳).

با توجه به نقش و اهمیتی که نظامهای آموزشی در جوامع امروز دارند، کوشش برای دستیابی به مدارس اثربخش به عنوان موضوعی مورد منازعه و چالش برانگیز در دهه‌های اخیر همواره مطرح بوده است. در واقع دستیابی به یادگیری اثربخش<sup>۴</sup> و همه جانبه، اغلب نشانی از واقعیت پیدا کردن مدرسه اثربخش دارد. در مدارس اثربخش این اندیشه حاکم است که همه دانش‌آموزان می‌توانند یاد بگیرند (اسمیت<sup>۵</sup> و دیگران، ۱۹۹۵). از این رو وظیفه مدارس، ایجاد انگیزه هر چه بیشتر برای یادگیری در دانش‌آموزان و پذیرفتن مسؤلیتهای هر چه بیشتر آنان در این زمینه است.<sup>۶</sup>

1. Effective School

2. Mastery of learning

3. Bloom

4. Effective Learning

5. Smith

6. www.effectiveschool.com

مدارس اثربخش برنامه‌های آموزشی را به طور موفقیت‌آمیزی برای یادگیری دانش‌آموزان طراحی می‌کنند و به مرحله اجرا درمی‌آورند. در این مدارس بیشترین فعالیتها روی عملیاتی کردن مفهوم یادگیری متمرکز می‌شود و همه عناصر و عوامل مسئولیت پذیرفته‌اند که یادگیری با کیفیت بالا را به عنوان مهمترین هدف و وظیفه خود پیگیری کنند (روزن، ۲۰۰۵). از دیدگاه ادموندز<sup>۱</sup> (۱۹۸۲) مدارس اثربخش تلقی می‌شوند که درصد یکسانی از گروههای دانش‌آموزان تحت پوشش آنها، به تفکیک موقعیت اقتصادی و اجتماعی، به حداقل تسلط بر موضوعهای درسی دست یابند (به نقل از مهرمحمدی، ۱۳۷۵).

به این ترتیب در مدارس اثربخش اشتیاقی فزاینده برای دستیابی به بهبود کیفیت یادگیری قابل مشاهده است. در این مدارس موضوعات مورد بحث در درون مدرسه، اغلب پیرامون یادگیری هر چه بیشتر و فراگیرتر برای پوشش دادن همه دانش‌آموزان با هر استعداد و ظرفیتی است. (مک بیث<sup>۲</sup> و مورتیمور، ۲۰۰۱).

اسمیت و هالدوی<sup>۳</sup> (۱۹۹۵) دسترسی به مدرسه اثربخش را مستلزم تأمین شرایط و رعایت اصول خاصی دانسته‌اند. ادیگر<sup>۴</sup> (۲۰۰۴) و لانبرگ<sup>۵</sup> (۲۰۰۰) نیز در زمینه شناسایی این شرایط و اصول، مطالعاتی گسترده انجام داده‌اند. به نظر می‌رسد منازعات موجود در این زمینه بیش از آنکه مربوط به مفهوم مدارس اثربخش باشد، مربوط به راههای نیل به این مدارس است. تمرکز مستمر پژوهشگران روی این مفهوم و وجود حجم بالایی از یافته‌های پژوهشی مرتبط با موضوع که گاهی نیز با یکدیگر ناهماهنگ هستند، گواهی بر این ادعاست. در سیر تاریخی این موضوع، ذکر مطالعه کلمن<sup>۶</sup> درباره فرصتهای برابر آموزشی<sup>۷</sup> (۱۹۶۶)<sup>۸</sup> در حکم یک پژوهش منازعه برانگیز، بارها موجب تأمل در زمینه کارکرد مدارس و اثربخشی آنها شده است. کلمن اعلام کرده است که

- 
1. Edmonds
  2. Macbeath&Mortimore
  3. Smith&Holdaway
  4. Ediger
  5. Lunenburg
  6. Coleman
  7. Equality of Education Opportunity
  8. www.webapp.icpsr.umich.edu

ویژگیهای مدارس، صرفاً درصد اندکی از تغییرات پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را تبیین می‌کنند. مطالعات کلمن به منزله دستاوردی معتبر از عدم کارآمدی مدارس در جبران نابرابریهای اجتماعی، بارها مورد استناد قرار گرفته است (اسمیت و ادوارد، ۱۹۹۵). اما برخی دیگر از تحقیقاتی که در پی تحقیقات کلمن انجام شده نتایج تحقیقات او و سایر تحقیقات همسو را مورد تردید قرار داده است. مطالعه ایتکین و کنگفورد<sup>۱</sup> (۱۹۸۶) نشانگر تفاوت عملکرد در مدارس، بی توجه به تفاوت‌های خانوادگی دانش‌آموزان بود. پژوهش‌های بروک اور<sup>۲</sup> (۱۹۸۵)، شوامتر<sup>۳</sup> (۱۹۸۴)، لیزوت<sup>۴</sup> (۱۹۸۵) نشان داده است که مدارس می‌توانند بدون توجه به سطح طبقه اجتماعی دانش‌آموزان در مسیری اثربخش عمل کنند. همچنین مطالعات فریزر<sup>۵</sup> (۱۹۸۶-۱۹۹۱) که طی پنج سال پیرامون اهمیت مدرسه و محیط کلاس درس در ارتقای یادگیری انجام گرفت به وجود رابطه قوی میان بازده آموزشی دانش‌آموزان با نحوه عملکرد محیط‌های آموزشی اشاره دارد. در ادامه نیز فریزر و توین<sup>۶</sup> (۱۹۸۷ و ۱۹۸۹) با تکمیل مطالعات، خود و با ترکیب روش‌های پژوهش کمی و کیفی در مطالعات دریافتند که محیط مدرسه و کلاس درس به طور قطع با ارتقای یادگیری دانش‌آموزان رابطه دارد. در مطالعات دیگر نیز مشخص شد که متغیرهایی نظیر توانایی دانش‌آموزان، انگیزه دانش‌آموزان، رشد دانش‌آموزان، زمان تدریس، کیفیت تجهیزات، محیط خانواده، محیط کلاس درس، گروه‌های همکار و تماشای تلویزیون با پیشرفت تحصیلی در تعامل هستند (فریزر، والبرگ، ولج و هتای، ۱۹۸۷). بررسی‌های متعاقب این مطالعات، پژوهشگرانی مانند لوین<sup>۷</sup> (۱۹۹۲) را در آمریکا متقاعد کرد که باید به منظور افزایش اعتبار تحقیقات مربوط به اثربخشی مدارس، ارزیابی‌هایی چندگانه از وضعیت اقتصادی و اجتماعی دانش‌آموزان صورت پذیرد تا اثرات طبقه اجتماعی در پیشرفت تحصیلی کنترل شود (به نقل از یونگ<sup>۸</sup>، ۱۹۹۸).

---

1. Aitkin & Congford

2. Brook Over

3. Shoemater

4. Lezott

5. Fraser

6. Tobin

7. Levin

8. Yong

مطالعات ادموندز مدیر مرکز مطالعات دانشگاه هاروارد بیش از پیش پاسخی روشن به یافته‌های کلمن بود که ضمن تأیید تأثیر ویژگیهای خانوادگی بر پیشرفت تحصیلی نشان داد که مدارس جدا از این ویژگیها خود می‌توانند منشاء بروز تفاوت‌هایی شوند و تأثیرگذار باشند. مطالعه ادموندز از این جهت اهمیت داشت که در آن متغیر طبقه اجتماعی دانش‌آموزان کنترل شده بود. در این تحقیق نتیجه گرفته شد که همه دانش‌آموزان بی توجه به پیشینه خانوادگی خود می‌توانند در صورت وجود مدارس اثربخش، به درجات عالی یادگیری دست یابند<sup>۱</sup>. سامونز<sup>۲</sup> و دیگران (۱۹۹۵) در مطالعات خود بیان کردند که گرچه عوامل اقتصادی - اجتماعی و سرشتهای ذاتی دانش‌آموزان از عوامل اصلی موفقیت تحصیلی آنها به شمار می‌روند، مدارس در موقعیتهای مشابه قادر به تحقق بخشیدن به سطوح بسیار متفاوتی از پیشرفت آموزشی و پرورشی هستند. تحقیقاتی دیگر نیز وجود دارند که هم میان نتایج تحصیلی و هم دستاوردهای اجتماعی - عاطفی دانش‌آموزان با ویژگیهای مدارس رابطه نشان می‌دهند (اسکات، ۱۳۸۳). مطالعه مک بیث و مک گلاین<sup>۳</sup> (۲۰۰۲). نیز حاکی از وجود تفاوت‌هایی در میان مدارس جدا از ویژگیهای اجتماعی - اقتصادی دانش‌آموزان است. اما در زمینه آنچه می‌تواند تفاوت‌های عملکردی را در مدارس موجب شود و اثربخشی مدارس را فراهم نماید، میان دیدگاهها و نتایج پژوهشها اتفاق نظر درخوری وجود دارد.

مطالعات موجود، چند عامل کلیدی مؤثر در مدارس اثربخش را معرفی کرده است. بیش از هر چیز ادارهٔ اثربخش مدارس نیازمند رهبری آموزشی است. در گزارشهای متعددی که دربارهٔ مدارس اثربخش ارائه شده بدون استثنا رهبری آموزشی در رأس عوامل مهم موفقیت ذکر شده است (مورتیمور و دیگران، ۱۹۹۸). رهبر آموزشی در مدرسه بر یادگیری و توسعه آن تکیه دارد. اصولاً تفاوت مفاهیم سنتی مدیریت با رهبری آموزشی نیز در نوع نگاه آنها به سازماندهی مدرسه برای یادگیری نهفته است. رهبری آموزشی هیچ اولویتی را برتر از یادگیری نمی‌شناسد و تمام کوشش آن برای تحقق بخشیدن به آن در بهترین موقعیت ممکن است. همچنین وظیفه رهبری آموزشی در مدرسه منحصر به یک فرد نیست و در میان دست‌اندرکاران مدرسه توزیع شده است، از این رو

---

1. www.mes.org  
 2. Sammons  
 3. Macbeath & Mcglynn

رهبری آموزشی طیفی گسترده از مدیران، ناظران، معلمان راهنما، معلمان و سایر کارکنان را در برمی گیرد که بر آموزش در مدرسه مؤثرند (رایلی و لوئیس<sup>۱</sup>، ۲۰۰۰)؛ گر چه در این میان مدیر در نقش رهبر آموزشی، موقعیت ویژه خود را دارد. رهبری آموزشی رویکردی برای تجمیع و انسجام بخشی به همه تواناییها برای پیشبرد یادگیری است. مدیر در نقش رهبر آموزشی صرفاً به تمهید شرایط برای شکل گیری این اراده کمک می کند. رهبری آموزشی فراتر از رهبری فردی است، بر این اساس، رهبری کوششی جمعی است که در درون مدرسه و به کمک رهبران آموزشی برای بهبود بخشیدن به فعالیتهای یاددهی - یادگیری به انجام می رسد. بینت<sup>۲</sup> (۲۰۰۳) رهبری را یک مفهوم کلیدی در حوزه مدیریت آموزشی می داند که بر ایجاد و انتقال ارزشهای والا برای انجام دادن فعالیت اثربخش آموزشی متمرکز است.

عنصر مهم بعدی معلم است. معلم عامل اصلی هدایت یادگیری در سطح کلاس درس است و همه اجزا و عناصر مدرسه باید کمک کردن در به انجام رساندن رسالت وی عمل کنند. بدون ایفای نقش مؤثر معلمان، مدارس به موفقیت دست نخواهند یافت. نتایج پژوهشهای ونگ<sup>۳</sup> (۲۰۰۰)، استرانگ، تیوکر و هیدمن<sup>۴</sup> (۲۰۰۴) از نقش بی بدیل معلم حرفه ای در نیل به مدرسه اثربخش حکایت می کند. ویژگیهای معلمان همواره یکی از مهمترین عناصر تعیین کننده در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان شناخته شده است. معلمان فکور و پژوهنده و معلمانی در نقش رهبران آموزشی از توانایی بیشتری برای مقابله با موانع تدریس در سطح کلاس درس برخوردارند. معلم مدرسه اثربخش، یک فرد فکور و حرفه ای است که پیوسته دانش خود را روزآمد می کند (ساک، ۱۳۸۸).

عنصر مهم بعدی، ارتباط مدرسه با خانواده است. اندیشه مشارکت مدرسه و خانواده و جامعه هم از جنبه نظری و هم عملی مهم است. نظریه سیستمهای اجتماعی می گوید که مدرسه بخشی از یک نظام اجتماعی متشکل از چند سیستم مرتبط با یکدیگرند (علاقه بند، ۱۳۷۳). این سیستمها مانند خانواده و مدرسه تأثیرات متقابلی بر یکدیگر دارند که فهم این تأثیرات برای درک رفتار دانش آموز

---

1. Rayly & Louis

2. Bennet

3. Wong

4. Strong, Tucker & Hindman

بسیار مهم است (بالن و مولز، ۱۹۹۴). بنابراین، شناسایی هر سیستم (برای مثال، خانه، کلاس درس، مدرسه، منطقه آموزش و پرورش، فرهنگ و جامعه) و چگونگی ارتباط آن با زیست محیط کلان دانش آموز در فرایند یاددهی- یادگیری بسیار ضروری است. تداوم و تعمیق رابطه میان خانه و مدرسه و جامعه- در حکم مهم ترین سیستمهای موجود- به منزله افزایش شانس دانش آموزان برای یادگیری و موفقیت تحصیلی است.

فرهنگ یادگیری<sup>۲</sup> عامل بعدی است. سازمانها از جمله مدارس بر پایه فرهنگها تأسیس می شوند و فرهنگها آنها را به اوج می رسانند یا آنها را به زوال و نابودی می کشانند. در مدرسه، فرهنگ یادگیری، توسعه را هدایت می کند. فرهنگ یادگیری عبارت است از پذیرش مجموعه ای از باورها، ارزشها، نظریه ها و دیدگاهها که عمل به آنها زمینه مناسب را برای یادگیری فراهم می آورد و مورد پشتیبانی قرار می دهد. فرهنگ یادگیری، کارکرد تسهیل و روان سازی یادگیری را بر عهده دارد. فرهنگ یادگیری در مدرسه اثربخش با عشق به یادگیری مستمر در میان همه دست اندرکاران مدرسه تجلی می یابد. فرهنگ یادگیری، فرهنگ حامی دانستن و پیشرفت علمی در درون مدرسه است. فرهنگ یادگیری، یادگرفتن و عمل به یادگیری را تشویق می کند (ساک، ۱۳۸۸). فرهنگ یادگیری فراهم کننده فرصت برای توسعه دانش در عرصه سازمانهاست. در چنین فضایی مدیران باور دارند که با یادگیری، بیشترین شرایط و ظرفیت برای بهبود بخشیدن به امور فراهم می شود. فرهنگ یادگیری، فرهنگی است که در آن فرصت تعامل و گفتگو برای یادگیریهای بیشتر در میان کارکنان فراهم می شود. در فرهنگ یادگیری، فضا برای نقد و در نتیجه تقویت دیدگاهها فراهم می شود. مدیران در این زمینه فرصت بازاندیشی پیرامون نظریات خود و دیگران را فراهم می سازند. به این ترتیب شرایط مهيای بهره مندی از اندیشه های نو و تحول آفرین می شود و عملاً فعالیتها در جهت گسترش ظرفیتهای یادگیری فردی و سازمانی هدایت می شوند (کونر و کلاسون، ۲۰۰۲). فرهنگ یادگیری در درون مدرسه از جمله عوامل مؤثر بر توسعه مدارس است. فرهنگ مدرسه

---

1. Ballen & Moles  
2. Learning culture  
3. Conner & Clawson

همواره یکی از مهمترین عناصر تأثیرگذار بر یادگیری دانش‌آموزان در مدرسه تلقی شده است (استول، لوئیس و دیفینک، ۱۹۹۶).

## بیان مسئله

در ایران نیز علی‌رغم کوشش‌های فراوانی که برای اثربخشی مدارس انجام می‌پذیرد، همچنان ضعف مدارس در این زمینه مورد انتقاد جدی قرار دارد. نتایج نازل علمی حاصل از شرکت دانش‌آموزان ایرانی در مطالعات بین‌المللی تیمز و پرلز و همچنین اتلاف آموزشی در انواع متعدد خود که هر ساله بر نظام آموزشی کشور تحمیل می‌شود، این سؤال جدی را مطرح می‌کند که چه عواملی بر بروز این مسائل و گسترش نابرابری‌های آموزشی تأثیر دارد و چگونه می‌توان با مهار آنها، محیط آموزشی را همراه با نشاط و تجربه موفقیت‌آمیز برای دانش‌آموزان ساخت. ابعاد این دشواریها به ویژه در دوره متوسطه نمایان‌تر است. بخش اعظم مردودی و ترک تحصیل در مدارس متوسطه اتفاق می‌افتد.

بر اساس رتبه‌بندی‌ای<sup>۲</sup> که سازمان آموزش و پرورش شهر تهران انجام داده است، دبیرستانهای این شهر در سال تحصیلی ۸۶-۸۵، عملکردهایی بسیار متفاوت داشته‌اند. چه عواملی موجبات موفقیت یا عدم موفقیت این دبیرستانها را فراهم آورده است؟ در این مطالعه در نظر بود که عوامل مؤثر بر موفقیت یا عدم موفقیت مدارس مذکور بر حسب برخی از ملاکهای تعیین شده از طریق پژوهشهای مرتبط با موضوع اثربخشی مدارس مورد بررسی قرارگیرد. چه تفاوتی در دبیرستانها وجود داشته که موجب بروز این تفاوتیهای عملکردی شده است؟

## اهداف پژوهش

هدف کلی پژوهش شناسایی عوامل مؤثر بر موفقیت یا عدم موفقیت دبیرستانهای دولتی شهر تهران بر اساس نظام رتبه‌بندی آموزش و پرورش شهر تهران است. اهداف جزئی عبارت‌اند از:

(۱) تعیین تفاوت در شیوه‌های مدیریت مدارس،

(۲) تعیین تفاوت در شیوه‌های تعامل والدین با مدرسه،

(۳) تعیین تفاوت در ویژگی دبیران مدارس،

1. Stoll, Louise & DeanFink

۲. این رتبه‌بندی بر حسب نمرات پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مدارس در امتحانات پایانی تنظیم شده است.



- ۴) تعیین تفاوت میان نوع فرهنگ یادگیری مدارس،
- ۵) تعیین تفاوت میان ویژگیهای دانش‌آموزان (عملکردی، اقتصادی، اجتماعی و رفتاری)،
- ۶) تعیین تفاوت میان ویژگیهای مالی، فضای فیزیکی و تجهیزات آموزشی،
- ۷) تعیین تفاوت میان چگونگی تدوین و اجرای برنامه آموزشی و فوق برنامه. سوالات پژوهش، متناسب با این اهداف تنظیم شده‌اند.

### روش پژوهش

با توجه به ماهیت پژوهش که درصدد تعیین عوامل مؤثر بر تعیین رتبه‌ها در دبیرستانهای متوسطه نظری (عادی - دولتی) شهر تهران است؛ پژوهش موجود پس رویدادی یا علی مقایسه‌ای است. در پژوهش علی - مقایسه‌ای بر اکتشاف عوامل تأثیرگذار در بروز یک پدیده پس از وقوع آن تأکید می‌شود (لانبرگ، ۲۰۰۴).

### جامعه و نمونه آماری

جامعه آماری شامل مدیران، دبیران و دانش‌آموزان دبیرستانهای متوسطه نظری و عادی - دولتی شهر تهران است که در سال تحصیلی ۸۶-۸۵ در طرح رتبه‌بندی مدارس قرار داشته‌اند. بر اساس آمارهای سازمان آموزش و پرورش شهر تهران در سال ۸۶-۸۵، ۲۸۹ دبیرستان نظری دخترانه (عادی - دولتی) و ۱۹۵ دبیرستان نظری پسرانه (عادی - دولتی) مشغول فعالیت بوده‌اند. برای نمونه‌گیری به منظور افزایش واریانس و براساس نظر شورای تحقیقات سازمان آموزش و پرورش شهر تهران، در مرحله اول فهرست دهک بالا و پایین دبیرستانها مشخص شد. به این ترتیب که ۲۹ دبیرستان نظری دخترانه به تفکیک از رتبه‌های بالا و پایین و ۲۰ دبیرستان نظری پسرانه به تفکیک از رتبه‌های بالا و پایین فهرست شد. سپس در مرحله دوم از گروه رتبه بالا ۲۰ مدرسه و از گروه رتبه پایین نیز ۲۰ مدرسه و به تفکیک جنس به صورت تصادفی ساده انتخاب گردید (مدارس احتمالی با ویژگیهای خاص حذف و با مدارس عادی هم رتبه جایگزین شد). در این میان همه مدیران و دبیران مدارس منتخب و دانش‌آموزان ۲ کلاس از هر مدرسه منتخب جهت بررسی انتخاب گردیدند.

## روش گردآوری اطلاعات

برای پاسخگویی به سؤالات از ۳ پرسشنامه محقق ساخته و یک کاربرگ ثبت مشاهدات استفاده شده است:

**الف)** پرسشنامه دبیران که در آن درباره عملکرد مدیر مدرسه، فرهنگ یادگیری و سایر ویژگیهای مدرسه قضاوت شده است. همچنین طی این پرسشنامه معلمان به توصیف ویژگیهای جمعیت شناختی خویش نظیر: جنسیت، سابقه خدمت و سابقه دوره‌های ضمن خدمت پرداخته‌اند. پرسشنامه دبیران به صورت ماتریسی در دو شکل ۱ و ۲ تنظیم شده است.

**ب)** پرسشنامه مدیران که در آن سؤالاتی درباره تعامل خانه و مدرسه، شیوه‌های جذب معلمان و دانش آموزان، وضعیت اقتصادی دانش آموزان و ... مطرح شده است. همچنین مدیران در این پرسشنامه به ارائه اطلاعات جمعیت شناختی خویش می‌پردازند. پرسشهای مربوط به چگونگی تدوین و اجرای برنامه‌های آموزشی ارائه شده در این پرسشنامه برای بررسی تفاوتها، در دو پرسشنامه دبیران و دانش آموزان نیز تکرار شده‌اند.

**پ)** پرسشنامه دانش آموزان که در آن پرسشهایی درباره وضعیت عملکرد دبیران، میزان علاقه به تحصیل در مدرسه فعلی و ویژگیهای جمعیت شناختی ارائه شده است.

**ت)** کاربرگ ثبت مشاهدات که در آن موقعیت فیزیکی مدرسه، وضعیت کلاسها، آزمایشگاهها و کتابخانه و همچنین وضعیت دسترسی مدرسه به رایانه و اینترنت مورد پرسش قرار می‌گیرد. این کاربرگها را مشاهده‌گران آموزش دیده تکمیل کرده‌اند.

## روایی ۱ و پایایی ۲ ابزارها

ابزارهای مورد استفاده ابتدا براساس ادبیات موضوع و مطالعات مربوط به مدرسه اثربخش تنظیم گردیدند، سپس برای تعیین روایی صوری، هر یک حداقل در اختیار ۱۰ نفر (سه نفر صاحب نظر مدیریت آموزشی و دو مدیر مدرسه و پنج دبیر) قرار گرفته و بر اساس نظرات آنها اصلاحات لازم صورت پذیرفته است.

برای تعیین پایایی، ابزارها در ترکیب نمونه در هشت دبیرستان (چهار دبیرستان با موفقیت بالا و چهار دبیرستان با موفقیت پایین) اجرا شده. که بعد از انجام دادن عملیات لازم، ضریب آلفای کرانباخ برای پرسشنامه‌ها میان ۰/۷۸ تا ۰/۹۱ به دست آمد که اعتبار قابل قبول آنها را نشان می‌دهد.

### روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، از آمار توصیفی (فراوانی و درصد) - و با بهره‌گیری از فرصت مقایسه‌ای فراهم شده میان دو گروه از مدارس - از آمار استنباطی (آزمون T برای گروه‌های مستقل و آزمون مجذور کای) استفاده شده است.

### یافته‌های پژوهش

#### الف) ویژگی‌های مدیران در دو گروه مدرسه

۱. آیا میان ویژگی‌ها و شیوه‌های مدیریت مدارس (با موفقیت بالا و پایین) تفاوت وجود دارد؟

۱-۱. عملکرد مدیران در نقش رهبر آموزشی با توجه به دیدگاه دبیران

جدول شماره ۱. موقعیت مدیران در نقش رهبران آموزشی

گروه	فراوانی	میانگین	انحراف معیار	t	df	آلفا و سطح معناداری مشاهده شده
بالا	۱۱۵	۱۱۶/۰۱۷	۲۳/۵۰۵	-۰/۵۲۶	۲۲۰	(sig = ۰/۵۹۹ > ۰/۰۵)
پایین	۱۰۷	۱۱۷/۵۰۵	۱۸/۰۰۱			

بر اساس نتایج آزمون معناداری T مستقل، میان میانگین چگونگی عملکرد مدیران (در نقش رهبر آموزشی) در دو گروه تفاوت معنادار وجود ندارد.

#### ۱-۲. سوابق مدیران

بر اساس نتایج به دست آمده میان برخی از سوابق مدیران، تفاوت‌هایی میان دو گروه مدارس بر اساس نتایج آزمون مجذور کای به شرح زیر دیده می‌شود:

جدول شماره ۲. سوابق خدمت مدیران

ویژگی‌های مدیران	بالا	پایین	مجذور کای	آلفا و سطح معناداری مشاهده شده
سابقه کار مدیران در آ. ب	۰	۵	۴/۹۱	(sig = ۰/۰۲۹ < ۰/۰۵)
کمتر از ۱۵ سال	۱۷	۱۴		
بیشتر از ۱۵ سال	۱۲	۱۴	۰/۵۵۴	(sig = ۰/۴۶۳ > ۰/۰۵)
سابقه مدیریت	۶	۴		
کمتر از ۵ سال	۴	۳	۰/۲۹۱	(sig = ۰/۴۶۳ > ۰/۰۵)
بیشتر از ۵ سال	۱۰	۱۲		
سابقه در مدرسه محل خدمت	۴	۳		
کمتر از ۵ سال	۴	۳		
بیشتر از ۵ سال	۱۰	۱۲		

با توجه به جدول بالا و توزیع پاسخها درباره هر یک از ویژگی‌ها می‌توان گفت:

• میان سابقه کار مدیران در آموزش و پرورش در دو گروه مدارس بالا و پایین تفاوت معنادار با اطمینان ۹۵ درصد وجود دارد. به طوری که می‌توان گفت میان سابقه کار مدیران در آموزش و پرورش در گروه مدارس دارای رتبه بالا - بیشتر از سابقه کار مدیران در گروه مدارس دارای رتبه پایین است. اما در زمینه سابقه مدیریت و سابقه در مدرسه محل خدمت میان دو گروه تفاوت معنادار وجود ندارد.<sup>۱</sup>

### ۳-۱. شیوه انتخاب دبیران و و پرداختی به آنها

جدول شماره ۳. شیوه انتخاب دبیران و پرداختی به آنها بر اساس نتایج آزمون مجذور کای

آلفا و سطح معناداری مشاهده شده	مجذور کای	ویژگیها			
		پایین	بالا		
(sig = ۰/۰۰ < ۰/۰۱)	۱۲/۳۸	۱۷	۶	تصمیم اداره	شیوه جذب دبیران
		۱	۱۱	شرط دیگر	
(sig = ۰/۰۰ < ۰/۰۱)	۱۳/۴۱	۰	۸	بلغی	پرداختی از طرف مدرسه به دبیران
		۱۹	۸	خیر	

بر اساس نتایج جدول با اطمینان ۹۹ درصد می‌توان گفت:

- در زمینه شیوه جذب دبیران میان دو گروه تفاوت معنادار وجود دارد. به عبارت دیگر در گروه مدارس دارای رتبه بالا، در شیوه جذب دبیران در مدرسه غیر از تصمیم اداره شرایط دیگری وجود دارد، اما در گروه مدارس دارای رتبه پایین تصمیم اداره شرط اساسی است.
- در زمینه پرداخت مبالغی از طرف مدرسه به دبیران میان دو گروه تفاوت معنادار وجود دارد و توزیع پاسخ مدیران نشان می‌دهد که در تعدادی از مدارس گروه رتبه بالا (بجز حقوق رسمی) مبالغی اضافی از طرف مدرسه به دبیران پرداخت می‌شود، اما در گروه مدارس دارای رتبه پایین مبلغی از طرف مدرسه به دبیران پرداخت نمی‌شود.

### ب. ویژگیهای اولیا و تعامل آنها با مدرسه

۲. آیا میان شیوه‌های تعامل والدین در مدارس با موفقیت بالا و مدارس با موفقیت پایین از دیدگاه مدیران تفاوت وجود دارد؟

۱. به منظور اجتناب از اطاله مطالب، در اینجا از ارائه جداول و شرح عملیات آماری و برخی موارد دیگر خودداری شده است و سوابق در گزارش نهایی موجود است.

تفاوت‌های میان شیوه‌های تعامل والدین با مدرسه در دو گروه بر اساس نتایج آزمون مجذور کای به شرح زیر است:

جدول شماره ۴. شیوه‌های تعامل والدین با مدرسه در دو گروه بر اساس نتایج آزمون مجذور کای

آلفا و سطح معناداری مشاهده شده	مجذور کای	پایین		بالا		شیوه‌های تعامل والدین با مدرسه
		پایین	بالا	پایین	بالا	
(sig = ۰/۰۴۲ < ۰/۰۵)	۴/۲۵	۱۰	۱۵	اغلب	دائمی بودن تعامل اولیا با مدرسه	
		۸	۲	به ندرت		
(sig = ۰/۰۰۵ < ۰/۰۱)	۸/۵۵	۲	۱۰	اغلب	حمایت مالی والدین از مدرسه	
		۱۷	۸	به ندرت		
(sig = ۰/۰۰۸ < ۰/۰۱)	۸/۱۸	۱۲	۱۸	اغلب	اهمیت پیشرفت تحصیلی فرزندان در نزد والدین	
		۷	۰	به ندرت		
(sig = ۰/۰۰۵ < ۰/۰۱)	۸/۳۴	۷	۱۶	اغلب	انگیزه والدین برای همکاری با مدرسه	
		۱۰	۲	به ندرت		

با توجه به جدول بالا و توزیع پاسخها در هر یک از شیوه‌ها می‌توان گفت:

- از نظر مدیران تعامل اولیا با مدرسه با اطمینان ۹۵ درصد در گروه مدارس دارای رتبه بالا، بیشتر از تعامل اولیا با مدرسه در گروه مدارس دارای رتبه پایین است.
- حمایت مالی والدین از مدرسه با ۹۹ درصد اطمینان در گروه مدارس دارای رتبه بالا، بیشتر از حمایت مالی والدین در گروه مدارس دارای رتبه پایین است.
- اهمیت والدین نسبت به پیشرفت تحصیلی فرزند خود با اطمینان ۹۹ درصد در گروه مدارس دارای رتبه بالا، بیشتر از اهمیت والدین نسبت به پیشرفت تحصیلی فرزند خود در گروه مدارس دارای رتبه پایین است.
- انگیزه والدین برای همکاری با مدرسه از نظر مدیران با ۹۹ درصد اطمینان در گروه مدارس دارای رتبه بالا، بیشتر از انگیزه والدین در مدرسه برای همکاری در گروه مدارس دارای رتبه پایین است.

### پ). ویژگیها و توانمندی دبیران

۳. آیا میان ویژگی و توانمندی دبیران در مدارس با موفقیت بالا و مدارس با موفقیت پایین

تفاوت وجود دارد؟

۳-۱. تفاوت ویژگیها

جدول شماره ۵. ویژگی دبیران در دو گروه بر اساس نتایج آزمون مجذور کای

ویژگی	بالا	پایین	مجذور کای	آلفا و سطح معناداری مشاهده شده
توزیع سن دبیران	کمتر از ۳۵ سال	۶۳	۱۵۰	(sig = ۰/۰۰۷ < ۰/۰۵)
	بیشتر از ۳۵ سال	۱۴۲	۷۹	
مدرک تحصیلی	فوق لیسانس و بالاتر	۲۳	۲۸	(sig = ۰/۳۵ > ۰/۰۵)
	لیسانس و پایین تر	۱۷۹	۱۹۱	
رشته تحصیلی	مرتبط	۱۷۹	۱۹۹	(sig = ۰/۵۷ > ۰/۰۵)
	غیر مرتبط	۱۸	۱۹	

با توجه به جدول بالا و توزیع پاسخها در هر یک از ویژگیها با ۹۵ درصد اطمینان می توان گفت:

- به طور متوسط سن دبیران مدارس دارای رتبه بالا، بیشتر از سن دبیران مدارس دارای رتبه پایین است.
- میان توزیع مدرک تحصیلی و توزیع رشته تحصیلی دبیران در دو گروه بالا و پایین رابطه معنادار مشاهده نمی شود.

جدول شماره ۶. ویژگی دبیران در دو گروه بر اساس نتایج آزمون T مستقل

ویژگیهای دبیران	فراوانی	میانگین	انحراف معیار	t	df	آلفا و سطح معناداری مشاهده شده
سابقه کار دبیران	بالا	۱۹/۸۳	۵/۶۸	۱۰/۷۰	۴۳۰	(sig = ۰/۰۰۱ < ۰/۰۵)
	پایین	۲۲۹	۴/۷۳			
سابقه تدریس در مدرسه محل خدمت	بالا	۱۱/۸۷	۷/۷۲	۵/۵۹	۴۱۸	(sig = ۰/۰۴۷ < ۰/۰۵)
	پایین	۲۲۳	۵/۲۸			
میزان ساعت آموزش ضمن خدمت	بالا	۳۱۳/۲۵	۳۰۲/۲۸	۳/۶۶	۳۳۵	(sig = ۰/۰۳۲ < ۰/۰۵)
	پایین	۱۸۱	۱۸۹/۳۶			

با توجه به جدول بالا و تفاوت میانگینها در هر یک از گروهها با ۹۵ درصد اطمینان می توان گفت:

- تفاوت میانگینها نشان می دهد که سابقه کار/ سابقه تدریس و میزان ساعت آموزش ضمن خدمت دبیران گروه مدارس دارای رتبه بالا، بیشتر از سابقه کار/ سابقه تدریس و میزان ساعت آموزش ضمن خدمت دبیران در گروه مدارس دارای رتبه پایین است.

### ۲-۳. تفاوت توانمندی دبیران

جدول شماره ۷. توانمندی دبیران دو گروه بر اساس نتایج آزمون مجذور کای

ویژگی	بالا	پایین	مجذور کای	آلفا و سطح معناداری مشاهده شده
توانمندی معلمان در تدریس از نظر مدیران	کم و تا حدی	۰	۷	(sig = ۰/۰۴۱ < ۰/۰۵)
	زیاد و بسیار زیاد	۱۸	۱۲	

• توزیع پاسخ مدیران نشان می‌دهد که توانمندی دبیران در تدریس در گروه مدارس دارای رتبه بالا، با ۹۵ درصد اطمینان بالاتر از توانمندی معلمان در گروه مدارس دارای رتبه پایین می‌باشد.

ت). ویژگیهای فرهنگ یادگیری در دو گروه مدارس

۴. آیا میان نوع فرهنگ یادگیری در مدارس با موفقیت بالا و مدارس با موفقیت پایین

تفاوت وجود دارد؟

۱- ۴. تفاوت فرهنگ یادگیری از دیدگاه دبیران

تفاوتهای میان فرهنگ یادگیری مدارس بر اساس نتایج آزمون T مستقل به شرح زیر است:

جدول شماره ۸. تفاوت میانگین فرهنگ یادگیری مدرسه از نظر دبیران

گروه	فراوانی	میانگین	انحراف معیار	t	df	آلفا و سطح معناداری مشاهده شده (sig = ۰/۰۰۱ < ۰/۰۱)
بالا	۱۰۱	۱۲۵/۹۰	۹/۳۶	۸/۹۲	۲۱۳	(sig = ۰/۰۰۱ < ۰/۰۱)
پایین	۱۱۴	۱۱۱/۴۵	۱۳/۶۸			

بر اساس نتایج جدول بالا میان میانگین فرهنگ یادگیری مدرسه از نظر دبیران در دو گروه تفاوت معنادار وجود دارد. میانگین پاسخ دبیران نشان می‌دهد که با ۹۹ درصد اطمینان می‌توان گفت فرهنگ یادگیری مدرسه در گروه مدارس دارای رتبه بالا، بالاتر از فرهنگ یادگیری مدرسه در گروه مدارس دارای رتبه پایین است.

۲- ۴. تفاوت فرهنگ یادگیری از دیدگاه دانش‌آموزان

تفاوتهای میان فرهنگ یادگیری از نظر دانش‌آموزان در مدارس بر اساس نتایج آزمون T

مستقل به صورت زیر است:

جدول شماره ۹. میانگین فرهنگ آموزشی از نظر دانش‌آموزان

گروه	فراوانی	میانگین	انحراف معیار	t	df	آلفا و سطح معناداری مشاهده شده (sig = ۰/۰۰۱ < ۰/۰۱)
بالا	۹۸۴	۷۹/۴۴	۱۰/۳۲	۱۹/۴۹	۱۹۹۴	(sig = ۰/۰۰۱ < ۰/۰۱)
پایین	۱۰۱۲	۷۰/۴۴	۱۰/۳۱			

بر اساس نتایج با ۹۹ درصد اطمینان می‌توان گفت که از نظر دانش‌آموزان فرهنگ یادگیری مدرسه در گروه مدارس دارای رتبه بالا، بالاتر از فرهنگ یادگیری مدرسه در گروه مدارس دارای رتبه پایین است.

## ث. ویژگیهای دانش‌آموزان

۵. آیا میان ویژگیهای دانش‌آموزان (عملکردی - اقتصادی - اجتماعی و رفتاری) در مدارس با موفقیت بالا و مدارس با موفقیت پایین تفاوت وجود دارد؟

## ۵-۱. تفاوت در معدل

تفاوتهای میان معدل ورودی به دبیرستان (سال سوم راهنمایی دانش‌آموزان) بر اساس نتایج آزمون T مستقل به صورت زیر است:

جدول شماره ۱۰. معدل ورودی به دبیرستان (سال سوم راهنمایی دانش‌آموزان)

دانش‌آموزان	گروه	فراوانی	میانگین معدل	انحراف معیار	t	df	آلفا و سطح معناداری مشاهده شده
سال سوم راهنمایی	بالا	۱۱۰۵	۱۸/۳۴	۱/۷۷	۲۹/۴	۲۱۱۵	(sig = ۰/۰۰۱ < ۰/۰۱)
	پایین	۱۰۱۲	۱۵/۸۲	۲/۱۷			

با توجه به نتایج و در سطح اطمینان ۹۹ درصد می‌توان گفت که معدل ورودی دانش‌آموزان در گروه مدارس دارای رتبه بالا، بیشتر از معدل ورودی دانش‌آموزان در گروه مدارس دارای رتبه پایین است.

## ۵-۲. تفاوت میان ساعت مطالعه دانش‌آموزان و تعداد فرزندان خانواده

تفاوتهای میان ساعت مطالعه دانش‌آموزان و تعداد فرزندان خانواده بر اساس نتایج آزمون T مستقل به شرح زیر است:

جدول شماره ۱۱. تفاوتهای میان ساعت مطالعه دانش‌آموزان و تعداد فرزندان خانواده

ویژگی	گروه	فراوانی	میانگین	انحراف معیار	t	df	آلفا و سطح معناداری مشاهده شده
ساعت انجام تکالیف دانش‌آموزان در منزل (روز)	بالا	۹۷۴	۳/۷۱	۱/۸۵	۷/۷۹	۱۹۶۰	(sig = ۰/۰۰۱ < ۰/۰۱)
	پایین	۹۸۸	۳/۰۶	۱/۸۷			
تعداد فرزندان خانواده	بالا	۹۷۰	۲/۷۴	۱/۱۴	۲۱/۳۴	۱۹۵۶	(sig = ۰/۰۰۱ < ۰/۰۱)
	پایین	۹۸۸	۴/۲۵	۱/۹۰			

با توجه به نتایج با ۹۹ درصد اطمینان می‌توان گفت:

- ساعت انجام تکالیف دانش‌آموزان در منزل در گروه مدارس دارای رتبه بالا، بیشتر از ساعت انجام تکالیف دانش‌آموزان در منزل در گروه مدارس دارای رتبه پایین است.



• تعداد فرزندان خانواده دانش‌آموزان گروه مدارس دارای رتبه پایین، بیشتر از تعداد فرزندان خانواده دانش‌آموزان گروه مدارس دارای رتبه بالاست.

### ۳-۵. سایر تفاوتها

سایر تفاوتها میان ویژگیهای دو گروه بر اساس نتایج آزمون مجذور کای به شرح زیر است:

جدول شماره ۱۲. سایر تفاوتهای میان ویژگیهای دانش‌آموزان در دو گروه

آلفا و سطح معناداری مشاهده شده	مجذور کای	پایین	بالا	ویژگی	
(sig = ۰/۰۲۹ < ۰/۰۵)	۱۱/۲۶۷	۷	۱۰	خوب و بسیار خوب	وضعیت اقتصادی خانواده‌های دانش‌آموزان از نظر مدیر
		۱۱	۶	ضعیف و بسیار ضعیف	
(sig = ۰/۰۰۰ < ۰/۰۱)	۶۱۹/۷۸	۳۸	۲۹۴	لیسانس و بالاتر	توزیع تحصیلات پدر دانش‌آموزان
		۹۶۲	۷۸۲	فوق دیپلم و پایین تر	
(sig = ۰/۰۰۰ < ۰/۰۱)	۷۸۶/۴۱	۱۴	۱۶۸	لیسانس و بالاتر	توزیع تحصیلات مادر دانش‌آموزان
		۹۹۴	۸۱۴	فوق دیپلم و پایین تر	
(sig = ۰/۰۰۰ < ۰/۰۱)	۶۲/۷۸	۱۲	۸۸	فرهنگی یا نیازمند به مدرک دانشگاهی	توزیع شغل پدر دانش‌آموزان
		۹۷۸	۸۷۹	سایر	
(sig = ۰/۰۰۰ < ۰/۰۱)	۹۴/۵۵	۸	۱۰۸	فرهنگی یا نیازمند به مدرک دانشگاهی	توزیع شغل مادر دانش‌آموزان
		۱۰۰۴	۸۷۶	سایر	
(sig = ۰/۰۰۰ < ۰/۰۱)	۱۲/۶۴	۲۴۴	۱۷۶	استیجاری	توزیع نوع محل سکونت
		۷۴۰	۷۹۲	شخصی	
(sig = ۰/۰۰۰ < ۰/۰۱)	۱۵۲/۰۳	۵۳۴	۷۷۶	دارد	اتاق مستقل در منزل برای مطالعه
		۴۵۶	۱۹۲	ندارد	
(sig = ۰/۰۰۰ < ۰/۰۱)	۳۲۱/۱۹	۵۰۸	۸۶۰	دارد	داشتن رایانه در منزل
		۴۹۰	۱۱۶	ندارد	
(sig = ۰/۰۰۰ < ۰/۰۱)	۱۲۰/۸۷	۴۰۶	۶۴۲	دارد	داشتن کتابخانه شخصی
		۵۹۴	۳۴۲	ندارد	

• با توجه به جدول و توزیع پاسخها در زمینه وضعیت اقتصادی با ۹۵ درصد اطمینان می‌توان گفت که به طور کلی وضعیت اقتصادی خانواده دانش‌آموزان گروه مدارس دارای رتبه بالا، بهتر از وضعیت اقتصادی خانواده دانش‌آموزان گروه مدارس دارای رتبه پایین است.

اما در زمینه ویژگیهای دیگر با ۹۹ درصد اطمینان می‌توان گفت:

• میزان تحصیلات پدر دانش‌آموزان گروه مدارس دارای رتبه بالا- بالاتر از میزان تحصیلات پدر دانش‌آموزان گروه مدارس دارای رتبه پایین است.

• تحصیلات مادر دانش‌آموزان گروه مدارس دارای رتبه بالا، بالاتر از میزان تحصیلات مادر دانش‌آموزان گروه مدارس دارای رتبه پایین است.

- شغل‌های فرهنگی یا نیازمند به مدرک دانشگاهی نسبت به سایر شغلها در میان پدران و مادران دانش‌آموزان گروه مدارس دارای رتبه بالا، بیشتر از گروه مدارس دارای رتبه پایین است.
- منازل استیجاری در دانش‌آموزان گروه مدارس دارای رتبه بالا، کمتر از گروه مدارس دارای رتبه پایین است.
- دانش‌آموزان گروه مدارس دارای رتبه بالا، بیشتر از گروه مدارس دارای رتبه پایین، اتاقل مستقل در منزل برای مطالعه دارند.
- در منازل دانش‌آموزان گروه مدارس دارای رتبه بالا، رایانه بیشتر از گروه مدارس دارای رتبه پایین وجود دارد.
- کتابخانه شخصی در منازل دانش‌آموزان گروه مدارس دارای رتبه بالا، بیشتر از گروه مدارس دارای رتبه پایین است.

### ج) تفاوت میان ویژگیهای مالی و تجهیزاتی مدارس در دو گروه

۶. آیا میان ویژگیهای مالی، چگونگی فضای فیزیکی و تجهیزات آموزشی در مدارس با موفقیت بالا و مدارس با موفقیت پایین، تفاوت وجود دارد؟
- در زمینه ویژگیهای سؤال فوق از دیدگاه مدیران، آزمون مجذور کای انجام گرفت و نتایج زیر به دست آمد:

جدول شماره ۱۳. تفاوت میان ویژگیهای مالی، فضا و تجهیزات آموزشی

ویژگی	بالا	پایین	مجذور کای	آلفا و سطح معناداری مشاهده شده
مشکلات مالی	۱۳	۷	۴/۶۶	(sig = ۰/۰۳۳ < ۰/۰۵)
	۵	۱۲		
تعداد دانش‌آموزان در کل مدرسه	۶	۱۱	۱/۴۵	(sig = ۰/۱۳۳ > $\alpha = ۰/۰۵$ )
	۱۰	۸		
تعداد کلاسها	۲	۳	۰/۱۷	(sig = ۰/۶۸۲ > ۰/۰۵)
	۱۶	۱۶		
تعداد دانش‌آموزان در هر کلاس به طور متوسط	۰	۵	۵/۴۸	(sig = ۰/۰۲۱ < ۰/۰۵)
	۱۸	۱۴		
میانگین فضای کلاسها	۵	۴	۰/۰۴	(sig = ۰/۹۴۸ > $\alpha = ۰/۰۵$ )
	۱۲	۱۵		
تعداد رایانه‌های مدرسه	۰	۵	۵/۴۷	(sig = ۰/۰۲۷ < $\alpha = ۰/۰۵$ )
	۱۸	۱۴		

- با توجه به جدول و توزیع پاسخها با ۹۵ درصد اطمینان می‌توان گفت:

• مشکلات مالی دانش‌آموزان گروه مدارس دارای رتبه بالا، کمتر از مشکلات مالی گروه مدارس دارای رتبه پایین است.

• میان تعداد دانش‌آموزان در کل مدرسه؛ تعداد کلاسها و میانگین فضای کلاسها در دو گروه بالا و پایین تفاوت معنادار وجود ندارد.

• تعداد دانش‌آموزان در هر کلاس (به طور متوسط) و تعداد رایانه‌های گروه مدارس دارای رتبه بالا، بیشتر از عده دانش‌آموزان در هر کلاس (به طور متوسط) و تعداد رایانه‌های گروه مدارس دارای رتبه پایین است.

• **فضای مدارس:** به طور کلی از نظر مشاهده‌گران، مدارس رتبه پایین از نظر فضای سبز مدرسه، فضای فیزیکی حیاط مدرسه و وضعیت آلودگی صوتی محیط پیرامون، موقعیت بهتری داشته‌اند، در حالی که مدارس رتبه بالا از نظر نور کلاسها، آلودگی هوای محیط پیرامون، سرویسهای بهداشتی مدرسه، فضای فیزیکی آزمایشگاه و کتابخانه وضعیت بهتری داشته‌اند.

• **چگونگی تجهیزات و وسایل موجود در مدارس:** به گزارش مشاهده‌گران به طور کلی وضعیت مدارس رتبه بالا از نظر تجهیزات درس زیست‌شناسی، درس شیمی، درس فیزیک و درس دیگر (زمین‌شناسی - جغرافیا - تاریخ و ...) و همچنین دسترسی به امکانات چاپ و تکثیر، امکانات ورزشی و تنوع کتابهای موجود در کتابخانه بهتر بوده است.

**چ. ویژگیهای اجرای برنامه‌های آموزشی رسمی و مکمل در دو گروه**

۷) آیا میان چگونگی تدوین و اجرای برنامه‌های آموزشی و فوق برنامه مدارس با موفقیت

بالا و مدارس با موفقیت پایین، تفاوت وجود دارد؟

۷-۱. تفاوت در ساعتهای حضور آموزشی

• در زمینه ویژگیهای اجرای برنامه‌های آموزشی رسمی و مکمل از دیدگاه مدیران، آزمون مجذور کای انجام شد و نتایج زیر به دست آمد:

جدول شماره ۱۴. تفاوت میان زمان حضور دانش‌آموزان در مدرسه از نظر مدیر

ویژگی	بالا	پایین	مجذور کای	آلفا و سطح معناداری مشاهده شده
زمان حضور دانش‌آموزان در مدرسه به صورت رسمی (در هفته)	کمتر از ۳۶ ساعت	۱۲	۱۷	۲/۸۴ (sig = ۰/۰۹۷ > $\alpha$ = ۰/۰۵)
	بیشتر از ۳۶ ساعت	۶	۲	
زمان حضور دانش‌آموزان در مدرسه به صورت غیررسمی (در هفته)	کمتر از ۶ ساعت	۶	۱۸	۱۵/۲۹ (sig = ۰/۰۰۱ < $\alpha$ = ۰/۰۱)
	بیشتر از ۶ ساعت	۱۲	۱	

• براساس نتایج و سطح اطمینان ۹۵ درصد می‌توان گفت که میان زمان حضور دانش‌آموزان در مدرسه به صورت رسمی در هفته؛ در دو گروه تفاوت معنادار وجود ندارد.

• پاسخ مدیران نشان می‌دهد که زمان حضور دانش‌آموزان در مدرسه به صورت غیررسمی (در هفته) در گروه مدارس دارای رتبه بالا با ۹۹ درصد اطمینان بیشتر از زمان حضور دانش‌آموزان در مدرسه در گروه مدارس دارای رتبه پایین است.

#### ۲-۷. تفاوت در نحوه اجرای برنامه

در زمینه اجرای برنامه‌های آموزشی رسمی و مکمل از دیدگاه دانش‌آموزان نیز آزمون مجذور کای انجام شد و نتایج زیر به دست آمد:

جدول شماره ۱۵. تفاوت در نحوه اجرای برنامه

ویژگی	بالا	پایین	مجذور کای	آلفا و سطح معناداری مشاهده شده
استفاده دبیران از کتابهای کمک آموزشی	کم و تاحدی	۷۲۴	۸۹۰	۸۱/۸۷ (sig = ۰/۰۰۱ < $\alpha$ = ۰/۰۱)
	زیاد و بسیار زیاد	۲۵۴	۱۰۲	
استفاده از پژوهش به عنوان تکلیف دانش‌آموزان	کم و تاحدی	۶۳۴	۸۳۸	۱۰۰/۸۷ (sig = ۰/۰۰۱ < $\alpha$ = ۰/۰۱)
	زیاد و بسیار زیاد	۳۵۰	۱۵۸	
استفاده دبیران از شیوه‌های گوناگون تدریس	کم و تاحدی	۷۸۰	۹۰۲	۴۸/۶۹ (sig = ۰/۰۰۱ < $\alpha$ = ۰/۰۱)
	زیاد و بسیار زیاد	۲۰۰	۹۲	
فعال بودن دانش‌آموزان در فرآیندیاددهی-یادگیری	کم و تاحدی	۵۳۶	۶۷۶	۴۰/۲۲ (sig = ۰/۰۰۱ < $\alpha$ = ۰/۰۱)
	زیاد و بسیار زیاد	۴۴۰	۳۰۶	
فعال بودن آزمایشگاه مدرسه	کم و تاحدی	۷۱۴	۸۹۶	۱۲۲/۸۷ (sig = ۰/۰۰۱ < $\alpha$ = ۰/۰۱)
	زیاد و بسیار زیاد	۲۴۴	۶۶	
فعال بودن کتابخانه مدرسه	کم و تاحدی	۴۲۰	۷۵۴	۱۰۶/۵۵ (sig = ۰/۰۰۱ < $\alpha$ = ۰/۰۱)
	زیاد و بسیار زیاد	۵۶۰	۳۳۸	
برگزاری کلاسهای چیرانی در مدرسه	بلی	۴۹۹	۴۵۱	۵/۰۷ (sig = ۰/۰۲۷ < $\alpha$ = ۰/۰۵)
	خیر	۴۸۴	۵۳۶	
برگزاری امتحانات جامع در مدرسه	بلی	۵۶۹	۱۴۷	۳۷۸/۰۳ (sig = ۰/۰۰۱ < $\alpha$ = ۰/۰۱)
	خیر	۳۱۱	۶۷۱	

- با توجه به جدول و توزیع پاسخهای دانش‌آموزان با ۹۹ درصد اطمینان می‌توان گفت:
- کتابهای کمک آموزشی، در گروه بالا، بیشتر از گروه پایین، مورد استفاده قرار می‌گیرد.
- پژوهش و تهیه گزارش در گروه بالا، بیشتر از گروه پایین، جزئی از تکالیف درسی است.
- دبیران مدرسه در گروه بالا، بیشتر از گروه پایین، از شیوه‌های گوناگون تدریس (روشهای مشارکتی - آزمایشگاه و...) استفاده می‌کنند.
- دانش‌آموزان در گروه بالا، بیشتر از گروه پایین، در فرآیند یاددهی - یادگیری فعال هستند.
- در گروه بالا، آزمایشگاه مدرسه فعال‌تر است.
- در گروه بالا، کتابخانه مدرسه فعال‌تر است.
- کلاسهای جبرانی در گروه مدارس دارای رتبه بالا، با اطمینان ۹۵ درصد بیشتر از مدارس گروه دارای رتبه پایین تشکیل می‌شود.
- برگزاری امتحانات جامع در گروه بالا، بیشتر از مدارس دارای رتبه پایین برگزار می‌شود.

### بحث و نتیجه‌گیری

نتایج این مطالعه که بر شناسایی عوامل مؤثر بر بروز تفاوت میان دو گروه از دبیرستانهای شهر تهران (دبیرستانهای رتبه بالا و دبیرستانهای رتبه پایین) متمرکز بوده بر اساس عوامل درون و برون مدرسه‌ای به شرح زیر است:

#### الف) عوامل درون مدرسه‌ای مؤثر بر پیشرفت تحصیلی:

بر اساس نتایج این مطالعه برخی از عوامل تابع مدرسه و متأثر از فضای مدرسه به وجود می‌آیند و بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارند. فرهنگ یادگیری به عنوان عاملی نسبتاً درون مدرسه‌ای به طور معنادار در میان مدارس بالا و پایین، هم از نظر دبیران و هم از نظر دانش‌آموزان متفاوت گزارش شده است. در واقع مهمترین وجه مقایسه‌ای میان مدارس بالا و پایین، تفاوت در وضعیت فرهنگ یادگیری آنهاست. مدارس رتبه بالا از فرهنگ یادگیری بالاتر برخوردار بودند. این نوع فرهنگ هر چند می‌تواند متأثر از عوامل برون مدرسه‌ای نیز باشد، اما عمدتاً در بر گیرنده شخصیت و هویت آموزشی مدرسه است که متناسب با آن مدیران، معلمان و دانش‌آموزان خاصی را می‌پذیرد و رفتارهای آموزشی را با استانداردهایی بالا ترویج می‌کند. در مجموع چنین فرهنگی مدیران و دبیران با تجربه‌تر را در درون خود جای داده و دانش‌آموزان قوی‌تر (از نظر

درسی) را به سمت مدرسه کشانده است. همان‌طور که ادیگر<sup>۱</sup> (۲۰۰۴) گزارش کرده است در مدارس موفق، فرهنگ یادگیری بر افزایش اعتماد به نفس و همچنین پروراندن روحیه امید و نشاط در دانش‌آموزان استوار است. ونگ<sup>۲</sup> (۲۰۰۵) طی مطالعه‌ای که طی سالهای ۱۹۸۷ - ۱۹۹۰ به منظور شناسایی عوامل مؤثر بر ایجاد مدارس اثر بخش در شانگهای به عمل آورد، توسعه فرهنگ یادگیری را مهمترین عنصر در تحقق یافتن مدارس اثربخش معرفی کرد. در این فضای فرهنگی سه مؤلفه اساسی به طور کاملاً ملموس دیده می‌شوند: (۱) ایجاد انتظارات مثبت در دانش‌آموزان که هر کدامشان ظرفیت مناسب را برای کسب موفقیت دارند. (۲) فراهم آوردن شرایط کسب تجربه‌های موفقیت‌آمیز برای هر دانش‌آموز. (۳) دلگرم کردن دانش‌آموزان و ایجاد فضای مناسب برای آنها به منظور انجام دادن کار جدی. مطالعه ونگ نشان داد که ایجاد فضایی مناسب در مدرسه برای اینکه دانش‌آموزان بتوانند تجارب موفقیت‌آمیز کسب کنند. زمینه را برای تلاش هر چه بیشتر آنها فراهم می‌سازد.

مدارس رتبه بالا در پذیرش دانش‌آموز، سخت‌گیریهای بیشتر اعمال می‌کنند. به عبارت دیگر آنها بر دریافت ورودیه‌های استاندارد با اعمال شرایط خاص تأکید دارند. در طول دوره تحصیل فعالیت‌هایی را برای حفظ و تقویت استانداردهای آموزشی انجام می‌دهند که برخی از آنها عبارتند از: آزمونهای جامع بیشتر، برگزاری کلاسهای جبرانی و کلاسهای مکمل بیشتر، تهیه جزوات و کتابهای کمک آموزشی بیشتر برای استفاده دانش‌آموزان، ایجاد کتابخانه و آزمایشگاهها فعال و مهمتر از همه بهره‌گیری معلمان از روش تدریس فعال به طور مستمر. این مورد که با نتایج پژوهشهای ونگ (۲۰۰۰) و استرانگ، تیوکر و هیدمن (۲۰۰۴) منطبق است بر نقش اساسی معلم در یادگیری تأکید دارد. روزن<sup>۳</sup> (۲۰۰۵) گزارش می‌دهد که بخش عمده‌ای از موفقیت در مدارس اثربخش وابسته به تدابیری است که به طور مستمر برای حفظ و ارتقای استانداردهای آموزشی در سطح کلاس درس و مدرسه با استقرار نظام ارزشیابی و بازخورد پیش‌بینی می‌شود.

---

1. Ediger  
2. Wong  
3. Rousen

دانش‌آموزان در مدارس رتبه بالا، وقت بیشتری را در منزل صرف تکالیف یادگیری می‌کنند. همچنین آنها تکالیفی را انجام می‌دهند که اغلب ماهیتی پژوهشی دارند. در این مدارس معلمان از حمایت‌های مالی بیشتر برخوردارند. بر اساس یافته‌های فوق مدارس دارای رتبه بالا در مقایسه با مدارس رتبه پایین، شرایط آموزشی مناسب‌تری را برای معلمان و دانش‌آموزان خود مهیا می‌سازند. آنچه از تمایز این پژوهش با نتایج پژوهش‌های پیشین گزارش شده است، عدم تفاوت میان نقش‌های مدیریت (در مقام رهبران آموزشی) در دو گروه مدیران مدارس از نظر دبیران است. در گزارش‌های پیشین از جمله مورتیمور و دیگران (۱۹۹۸)، رایلی و لوئیس، (۲۰۰۰). بینت (۲۰۰۳)، لیوانین، به نقل از هرمن جی و هرمن ال (۱۳۸۴)، مدیریت و رهبری، مفهومی کلیدی در تحقق بخشیدن به مدارس اثربخش تلقی شده است. البته کارکردهای دو گروه از مدرسه‌ها در سطح عملیات که می‌تواند ناشی از عملکرد مدیران باشد، متفاوت گزارش شده است. در هر حال با توجه به دولتی بودن مدارس مورد بررسی و در نتیجه یکسانی نسبی شرایط مدیران در آن مدارس، می‌توان نقش ورودی استاندارد مدرسه با توجه به معدل دانش‌آموزان، انتظارات بالای اولیا و در نتیجه عملکرد بهتر معلمان را تأثیرگذارتر از نقش مدیر دانست. مدیران کوشش‌های نسبتاً مشابهی در مدارس دارند، اما این کوشش‌ها زمانی که با متغیرهای دیگر پیوند می‌خورند، سبب بروز تفاوتها می‌شوند. کار مشابه مدیران در دو گروه مدارس، در مدارس با رتبه بالا به دلیل وجود شرایط مساعدتر آموزشی نتایج بهتر به بار می‌آورد. به هرصورت، این بخش از یافته پژوهش، نیازمند پژوهش‌هایی مکمل برای تبیین دقیق‌تر است.

#### ب) عوامل برون مدرسه‌ای:

برخی از عوامل خارج از مدرسه نیز بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد که از مهمترین آنها ویژگی متفاوت خانواده‌ها در مدارس بالا و پایین است. مدارس بالا بیشتر از تعامل و حمایت اولیای دانش‌آموزان برخوردارند، اولیایی که مدارک تحصیلی و توانمندی اقتصادی بالاتر نیز

دارند. تحقیقات بالن و مولز<sup>۱</sup> (۱۹۹۴)، هندرسون و برلا<sup>۲</sup> (۱۹۹۴)، هیکمن<sup>۳</sup> (۱۹۹۶)، کامر و هاینس<sup>۴</sup> (۱۹۹۲) نیز بر نقش اساسی اولیا در تحقق بخشیدن به مدارس اثربخش تأکید دارند.

دانش‌آموزان ورودی مدارس بالا، از نظر درسی قوی‌تر از دانش‌آموزان ورودی مدارس پایین هستند. ورودی مدارس بالا دانش‌آموزانی هستند که معدل سوم راهنمایی آنها بیشتر است. میانگین ۱۸/۳۴ (برای مدارس بالا)، در برابر میانگین ۱۵/۸۲ (برای مدارس پایین) قرار دارد. همچنین میان خروجی آنها که جذب دانشگاه می‌شوند نیز تفاوت معنادار وجود دارد. میانگین ۸۴/۷۵ درصد جذب در دانشگاهها (مدارس بالا) در برابر میانگین درصد جذب ۳۱/۵ (مدارس پایین) قرار دارد. این نتیجه خود اعتباری برای مدرسه و عاملی برای دریافت کمکهای بیشتر از سوی والدین می‌شود. در مدارس بالاتر اشتیاق دانش‌آموزان برای ثبت‌نام بیشتر است. مدارس بالا همچنین از مشکلات مالی کمتر برخوردارند.

در مجموع از این پژوهش می‌توان چنین نتیجه گرفت که پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تابع عوامل متعدد برون مدرسه‌ای و درون مدرسه‌ای است که اغلب آنها با هم در تعامل و به گونه‌ای در هم تنیده هستند. از این رو برای تحقق بخشیدن به مدرسه اثربخش و رفع محرومیت آموزشی از مناطق آموزشی گوناگون باید این عوامل با یکدیگر همسو و هماهنگ شوند. آنگاه مدرسه برای دستیابی به اهداف آموزشی از مدیر و دبیران توانمند و حرفه‌ای و همچنین منابع کافی برخوردار می‌شود و در این راه آگاهانه برنامه‌هایی مناسب طراحی می‌کند و به مرحله اجرا در می‌آورد و با حضور فعال و مستمر خانواده‌ها، معمای اثربخش‌سازی مدرسه‌ها تا حدود زیاد حل می‌شود و پایه‌های مدارس اثربخش استوار می‌شود.

## پیشنهادها

۱. با توجه به موقعیت مالی بهتر مدارس برتر، کوشش شود تا منابع مالی مورد نیاز مدارس از راههای گوناگون تأمین و مشکلات مالی مدارس مرتفع شود.

- 
1. Ballen & Moles
  2. Henderson & Berla
  3. Hickman
  4. Comer & Haynes



۲. با توجه به نقش اولیا در مدارس برتر، آموزشهای اولیا در مدارس رتبه پایین تقویت شود و با توجه به مشکلات این اولیا برای شرکت در کلاسهای حضوری از سایر شیوه‌های آموزشی نیز استفاده شود.
۳. برنامه‌های مکمل و جبرانی آموزشی در مدارس پایین با مدیریتی تقویت شود.
۴. با توجه به عملکرد برتر دبیران در مدارس رتبه بالا، برنامه‌های آموزشی برای افزایش توانمندی دبیران در مدارس پایین‌تر طراحی شود و به مرحله اجرا درآید.
۵. با توجه به نقش اساسی فرهنگ یادگیری در تفاوت دو گروه از مدارس، عناصر فرهنگ یادگیری در مدارس پایین‌تر رواج داده شود.
۶. با توجه به نقش آزمونهای تشخیصی و جامع در هدایت یادگیری، نظارت و ارزشیابی بر اساس آزمونهای مستمر جامع در مدارس پایین‌تر توسعه یابد.
۷. با برقراری ارتباط میان مدارس بالا و پایین امکانی برای تبادل تجربیات میان این مدارس به وجود آید. همچنین می‌توان با برنامه‌ریزی مناسب، سرپرستی و حمایت مدارس پایین را به مدارس بالا سپرد تا فرصت بیشتر برای همکاری آموزشی میان این دو گروه مدرسه فراهم شود.
۸. سازمان آموزش و پرورش مدارس با رتبه‌های پایین را تحت حمایت‌های ویژه آموزشی خود قرار دهد.
۹. با حضور صاحب نظران، مدیران، دبیران و اولیا نتایج عملکرد مدارس هر منطقه آموزشی در جلسه‌ای مورد نقد و بررسی قرار گیرد.
۱۰. پژوهشهای کیفی که با حضور طولانی‌تر پژوهشگر در درون مدارس همراه هستند، می‌تواند اطلاعات تکمیلی و عمیق‌تر را درباره این موضوع به دست دهند.

## منابع

آرتور دونالد؛ چاکر؛ ایچارد هاینز (۱۳۷۶). *مدارس برتر جهان*، ترجمه مرجان مرندی، دفتر همکاریهای علمی و بین‌المللی وزارت آموزش و پرورش.

آمار تحصیلی وزارت آموزش و پرورش (۱۳۸۵). دفتر بودجه و آمار، وزارت آموزش و پرورش.

ابوضحی، ابتسام (۱۳۸۳). *مدیریت مدرسه محور*، ترجمه غلامرضا گرابی نژاد و دیگران، تهران: انتشارات مدرسه.

اسکات، دیوید (۱۳۸۳). *رنالیسم و پژوهش تربیتی*، ترجمه بختیار شعبانی ورکی و شجاع رضوی، تهران: انتشارات دبیزش

بلوم؛ بنجامین (۱۳۶۳). *ویژگیهای آدمی و یادگیری آموزشگاهی*، ترجمه علی اکبر سیف، تهران: مرکز نشر دانشگاهی  
ساکي، رضا (۱۳۷۹). *تغییر و نوآوری در سازمان و مدیریت آموزشی*، در *چکیده مقالات همایش تغییر و نوآوری*، پژوهشکده تعلیم و تربیت.

\_\_\_\_\_ (۱۳۸۰). *چالش کارآمدی در مدارس، پژوهشنامه آموزشی، پژوهشکده تعلیم و تربیت*،

\_\_\_\_\_ (۱۳۸۸). *رهبری در مدارس یادگیری محور*، سازمان آموزش و پرورش شهر تهران.

علاقه‌بند، علی (۱۳۷۳). *مبانی نظری و اصول مدیریت آموزشی*، چاپ چهارم، تهران: انتشارات بعثت.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۷۵). *مدیریت و مدارس اثربخش*، پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت، شماره ۵ و ۶.

هرمن جری جی؛ جانین ال هرمن (۱۳۸۴). *برنامه‌ریزی تغییر و نوگردانی در مدیریت آموزشی*، ترجمه دکتر علی علاقهبند، تهران: نشر ارسباران

Bennett, Nigel, D (2003). *Rethinking Educational leadership*, Sage publications.

Bubb, Sara E & pauline Hoare (2001). *Performance Management: Monitoring Teaching*, David Fulton Publishers.

Bush, Tony, (2004). *Leadership and Strategic Management in Education*, sage publication.

Conner, Marcia L. and James G. Clawson (2002). *Create a Learning Culture, Transforming Culture: An Executive Briefing on The Power of Learning*, June. www.agelesslearner.com.

Ediger, Marlow (2004). *What Makes for Failing Schools?* *Journal of Instructional, Psychology*, Vol. 31.

Education - Global Monitoring Report UNESCO (2006). *environments in classrooms of exemplary science Teachers*.

Fraser, B & Tobin, K (1989). *Student perceptions of psychosocial*

Fraser, B. (1991). *Two decades of classroom environment research*, Educational environments Evaluation, antecedents and consequences, Oxford: Pergamon Press.

Fraser, B., Walberg, H.J., Welch, W.W., & Hattie, J.A. (1987). *Syntheses of educational productivity research*. *International Journal of Educational Research*, Vol 11, 142-252.

Gallagher, Donald R, Bagin Don, Moore Edward H (2007). *School and CommuniTy Relations*, 9 edition, Allyn & Bacon.

Henderson, A, & Berla, N. (Eds) (1994). *A new generaTion of evidence: The family is critical To Student achievement.*, Washington, DC: National Committee for Citizens in Education, Center for Law and Education,

Hoerr, Thomas (2005). *The Art of school Leadership*, ASCD. *International Journal of Science Education*, Vol 11, 19-34.

Lunenburg , Fred C(2000). *High ExpecTaTions , An AcTion Plan for ImplemenTing Goals*, Corwin.

- Lunenburg, Fred C (2000). America's Hope: Making Schools Work for All Children, *Journal of Instructional Psychology*, Vol. 27.
- Macbeath , john & Peter Mortimore,(2001). *Improving school Effectiveness*, Open University Press.
- Macbeath,John, Mcdlynn, Archie (2002). Self- EvaluationWhat's in It for Schools? Cambridge *Journal of Education*, 33, (3).
- Ramsey, RaberT, (2005). *GeT ouT of The way: How To be more effecTive Leader in The Today,s school*, second ediTion, Growin press, sage publicaTion company,
- Rathvon, NaTalie (2008). *EffecTive School In InTervenTions*, Second EdiTion, Guilfordpress.
- Rousen ,Louis(2005). *school discipline besT Practices for administrators*, second EdiTion , Sage publicaTions company .
- Scheerens , joap (2001). *Improving school EffecTiveness* , UNESCO.
- Sergivanni J. Thomas, (2001). *Leadership, what`s in iT for school?* routledge,
- SmiTh, Donna, Edward A. Holdaway,(1995) consTrainTs on The effecTiveness, of school and Their principals, *inTernaTional educaTional research* , vol 9 , Number 5.
- SToll,Louise & DeanFink (1996). *Changing Our Schools: Linking School Effectiveness and School Improvement*, Open University Press.
- Tony,Townsend(1994). *EfecTive schooling for The community*, Routledge.
- Williams, james(2002). *Leadership in schools*, Kogan page ,LTd.
- Wong, Harry K, Rosemary T. Wong (2000) *The FirsT Days of School: How To Be an EffecTive Teacher*, Harry & Rosemary Wong producTs.
- Wong, kam – chung (2005) condiTions and pracTices of successful principalship , *journal of educaTional adminisTraTion* , voluom 43 , number 6.
- [www.effectiveschool.com](http://www.effectiveschool.com)
- [www.schoolparents.canberra.net](http://www.schoolparents.canberra.net)
- [www.webapp.icpsr.umich.edu](http://www.webapp.icpsr.umich.edu)
- Young, Deidra j .(1998) school effecTiveness , paper presenTed To The *annual meeTing The American EducaTional Research AssociaTion* , 13 – 17 Th April.