

بررسی تطبیقی تأثیر فرایند مدیریت مدرسه بر میزان موفقیت دانش آموزان سال سوم راهنمایی (ایران، آمریکا، تایوان، روسیه، ژاپن، کره جنوبی و هنگ کنگ) در تیمز ۲۰۰۷

غلامعلی احمدی *

سمیه سادات میرمعینی **

چکیده

هدف این پژوهش بررسی تطبیقی تأثیر فرایند مدیریت در مدرسه بر میزان موفقیت دانش آموزان پایه سوم راهنمایی ایران در مقایسه با کشورهای موفق (آمریکا، تایوان، روسیه، ژاپن، کره جنوبی و هنگ کنگ) در طرح تیمز ۲۰۰۷ است. نمونه آماری در این پژوهش، کشورهای موفق در تیمز ۲۰۰۷ (آمریکا، تایوان، روسیه، ژاپن، کره جنوبی و هنگ کنگ) بوده است. برای تحلیل متغیرهای فرایند مدیریت مدرسه (فعالیت های اجرایی، نظارت آموزشی، کنترل و ارزشیابی کارکنان، تدریس و روابط عمومی) بر مبنای داده های به دست آمده از پرسش نامه زمینه ای مدیر مدرسه تیمز ۲۰۰۷ تحلیل شده است. نتایج این پژوهش نشان می دهد که در کشورهای مطالعه شده بین فعالیت های اجرایی، کنترل و نظارت آموزشی و تدریس مدیران در مدارس با موفقیت تحصیلی دانش آموزان رابطه معناداری وجود ندارد، اما بین ارزشیابی کارکنان در مدرسه توسط مدیر با موفقیت دانش آموزان رابطه معنادار از نوع منفی وجود دارد. همچنین بین روابط عمومی (ارتباط با اولیاء و جامعه و جلب حمایت های مالی) مدیران در مدرسه با موفقیت تحصیلی دانش آموزان رابطه معنادار و مثبت وجود دارد. مدیران مدارس در تمام کشورهای مورد مطالعه بیش تر وقت خود را به کارهای اجرایی و نظارت آموزشی و کنترل و ارزشیابی کارکنان اختصاص داده اند و پس از آن روابط عمومی و کم ترین زمان را صرف فعالیت تدریس کرده اند. به طور کلی می توان استنباط کرد که بین فرایند مدیریت مدیر در مدرسه و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان رابطه وجود دارد.

کلید واژها: مطالعه تطبیقی، فرایند مدیریت در مدرسه، موفقیت تحصیلی دانش آموزان، تیمز

۲۰۰۷

تاریخ دریافت مقاله: ۹۰/۵/۲۶ تاریخ شروع بررسی: ۹۰/۸/۱ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۰/۱۰/۲۴

* عضو هیئت علمی گروه علوم تربیتی دانشکده علوم انسانی دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، gaahmady@yahoo.com

** کارشناس ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد واحد تهران مرکزی

مقدمه

امروزه ایجاد و توسعه زیر ساخت‌های تفکر و یادگیری در میان اعضای جامعه، به طور عمده و اساسی بر عهده مدارس قرار گرفته است و در این میان مدیران مدارس دارای نقش بسیار کلیدی می‌باشند. مدیریت در مفهوم کلی و عام آن به شکل‌ها و با دیدگاه‌های متفاوت تعریف شده است اما می‌توان گفت که همه اندیشمندان حوزه مدیریت در یک نکته اتفاق نظر دارند و آن این است که «مدیریت عامل رسیدن به اهداف سازمان است». در نتیجه تعریف مدیریت آموزشی در بستر سازمان آموزشی یا مدرسه کار مشکلی نخواهد بود.

فرهنگ لغات بین المللی تعلیم و تربیت^۱ مدیریت آموزشی را «به کاربرد تکنیک‌ها و روش‌های اداره سازمان‌های تربیتی با در نظر گرفتن هدف‌ها و سیاست‌های کلی تعلیم و تربیت» تعریف می‌کند. کنزویج^۲، مدیریت آموزشگاهی را چنین تعریف می‌کند: مدیریت آموزشی فرآیند اجتماعی مربوط به هویت دادن، نگه‌داشتن، برانگیختن، کنترل کردن و وحدت بخشیدن تمام نیروهای رسمی و غیر رسمی انسانی و مادی سازمان یافته در یک نظام واحد و یک پارچه می‌باشد که برای دست یابی به هدف‌های از پیش تعیین شده طراحی شده است. مدیریت آموزشی بنا بر تعریف کیمبل وایلز^۳، عبارت است از یاری و مدد رساندن به بهبود کار آموزشی و هر عملی که بتواند امر آموزش و یادگیری را یک قدم پیش‌تر ببرد. استونر^۴ می‌گوید: مدیریت فرایند برنامه‌ریزی، سازماندهی، هدایت و کنترل کوشش‌های اعضای مدرسه و استفاده از تمام منابع مدرسه برای دستیابی به اهداف معین مدرسه است. میرکمالی مدیریت آموزشی را چنین تعریف می‌کند: مدیریت آموزشی فرایندی است اجتماعی که با به کارگیری مهارت‌های علمی، فنی و هنری کلیه نیروهای انسانی و مادی را سازماندهی و هماهنگ نموده و با فراهم آوردن زمینه‌های انگیزش و رشد و با تأمین نیازهای منطقی، فردی و گروهی معلمان، دانش‌آموزان و کارکنان به طور صرفه جویانه به هدف‌های تعلیم و تربیت نایل می‌شود. مدیران در نقش رهبران آموزشی نه تنها می‌دانند که مدرسه به چه چیز باید دست یابد، بلکه به معلمان هم کمک می‌کنند تا برای دستیابی به این اهداف با یکدیگر همکاری کنند. آن‌ها قبل از هر چیز به حل مشکلات آموزشی و موانع فراوری یادگیری علاقه‌مندند. هر چند مشکلات اجرایی را مهم می‌دانند، اما آن‌ها را در رده اول قرار نمی‌دهند. یادگیری و آسایش دانش‌آموز، دغدغه و توجه اصلی آن‌هاست و این موضوع را جنبه حیاتی و مهم مدرسه می‌دانند و بر این ارزش اصرار می‌ورزند. (به نقل از ساکی، ترجمه نوه ابراهیم و همکاران، ۱۳۸۰)

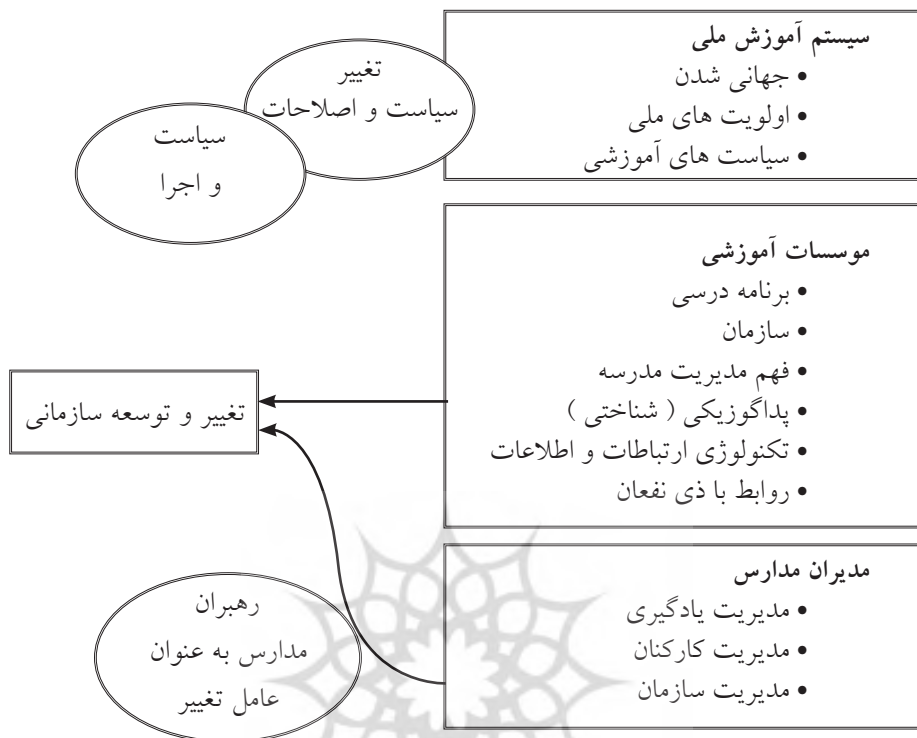
ارائه روشن رسالت مدرسه و بهینه‌سازی یادگیری دانش‌آموزان توسط مدیر و تمام افرادی

که فضای یادگیری مدرسه را شکل می‌دهند به نحو مؤثری می‌تواند بر کیفیت کاری مدرسه و یادگیری دانش‌آموزان اثرگذار باشد. (هاشم، عالم و سراج^۵، ۲۰۱۰). آنچه بیش از هر چیز موضوع رهبری آموزشی را برای دست‌اندرکاران امور آموزشی جذاب کرده است، اعلام رابطه تنگاتنگ میان رهبری آموزشی با تحقق هدف‌های مدارس کارآمد است. شاید ثابت‌ترین یافته در مطالعات مربوط به مدارس اثربخش، نقش رهبری آموزشی در تحقق آن‌ها باشد. در گزارش‌های متعددی که درباره مدارس اثربخش ارائه شده است، بدون استثنا، از رهبری آموزشی در رأس مهم‌ترین عوامل موفقیت این مدارس نام برده شده است (مورتیمور^۶ و دیگران، ۱۹۹۸). رسالت رهبر آموزشی، هدایت مدرسه در این شرایط دشوار برای نیل به یادگیری اثربخش است. مدیریت و رهبری مدرسه اکنون از دشوارترین انواع مدیریت‌هاست. هر مدرسه‌ای از موقعیتی منحصر به خود برخوردار است و مدیر و معلمان و سایر کارکنان آن هر روز با پدیده‌هایی جدید رو به رو هستند که باید با ژرف‌اندیشی آن‌ها را در مسیر توسعه یادگیری مدیریت کنند. به این ترتیب هم مدیران و هم معلمان در فعالیتی بسیار دشوار و پیچیده درگیر می‌شوند (هنسون^۷، ۲۰۰۲). مدارس برای ایجاد و توسعه یادگیری بنا شده‌اند. کارکرد اصلی آن‌ها فراهم‌آوردن محیط مساعد برای یادگیری است و محصول آن‌ها یادگیری است. به همین ترتیب عملکرد و ارزش افزوده آن‌ها بر حسب تأثیر آن‌ها بر یادگیری سنجیده می‌شود. (به نقل از ساکی، ۱۳۸۸)

یادگیری اساس فعالیت در مدارس است. به عبارتی، مدارس برای مدیریت یادگیری پدید آمده‌اند. یادگیری تأثیرگذارترین موضوع در زندگی فردی و اجتماعی است. یادگیری بیش‌تر، توسعه و موفقیت بیش‌تر را برای فرد و جامعه در پی دارد. یادگیری اثربخش، محور اصلی فعالیت در مدرسه فکور است. به این ترتیب یادگیری اثربخش کلید توسعه در مدرسه است (ساکی، ۱۳۸۸). به کارگیری اصول مؤثر مدیریت آموزشی باعث می‌شود تا مدیران بتوانند داده‌های مرتبط با آن را جهت ایجاد محیطی برای یادگیری دانش‌آموزان و موفقیت تحصیلی آنان جمع‌آوری کنند و مورد پردازش قرار دهند. (هاشم و همکاران، ۲۰۱۰)

آریلد جلدول^۸ (۲۰۰۸) وظایف مدیر مدرسه را در در سه بخش زیر می‌داند:

۱. مدیریت یادگیری ۲. مدیریت کارکنان ۳. مدیریت سازمان



شکل (۱) مدیران مدارس در زنجیره آموزش و پرورش

منبع: جلدول، (۲۰۰۸، ص ۱۸۸)

همان طور که در شکل ۱ ملاحظه می‌شود مدیران مدارس در نقش رهبران آموزشی و با تمرکز بر یادگیری و مدیریت یادگیری در مدرسه می‌توانند شرایط تغییر و توسعه سازمانی را فراهم آورند و از این طریق یکی از مهم‌ترین اهداف مدرسه را که همان موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان است تحقق بخشند.

متخصصان مدیریت بنا به نگرش و تخصص‌های خود هر کدام به نحوی با وظایف مدیران آموزشی برخورد نموده‌اند. گروهی وظایف خاصی را اصلی قلمداد کرده‌اند و گروهی بر وظایف دیگری تأکید ورزیده‌اند. عسکریان می‌گوید: مدیر و مسئول مؤسسه آموزشی، در هر سطحی از تعلیمات رسمی، قدرتی نخواهد بود که فقط بازکننده بخشنامه‌ها و مجری آیین‌نامه‌ها و ناظر بر اجرای برنامه‌های رسمی باشد بلکه برعکس وظیفه خواهد داشت آموزش و پرورش را در راه

سازندگی هدایت کند و ارتباطی بین مؤسسه و جامعه ایجاد نماید. سازمان تربیتی را با جامعه‌ای که مؤسسه در آن قرار دارد متحد سازد و در گروه مدیریت هماهنگی به وجود آورد تا بتواند در تربیت انسانی سالم همت گمارد. (عسکریان، ۱۳۷۶، ص ۱۰۹)

علاقه‌بند منظور از مدیریت در سازمان‌های آموزشی را تحقق هدف‌های آموزشی و پیشبرد مؤثر آموزش و یادگیری ذکر نموده و معتقد است که وظایف مدیریت آموزشی مدارس را می‌توان در شش گروه طبقه‌بندی کرد:

۱. برنامه آموزش و تدریس ۲. امور دانش‌آموزان ۳. امور کارکنان آموزشی ۴. روابط مدرسه و اجتماع

۵. تسهیلات و تجهیزات آموزشی ۶. امور اداری و مالی

با توجه به آنچه بیان شد پژوهش در مورد نحوه عملکرد مدیران مدارس به منظور نمایان ساختن رابطه فرایند مدیریت در مدرسه با کیفیت پیشرفت یادگیری و تحقق هدف‌های آموزشی مورد نظر می‌تواند راهکارهای مناسبی را برای بالا بردن کیفیت کاری آنها فراهم آورد.

بیان مسئله

انجمن بین‌المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی^۹ از مؤسسات پژوهشی معتبری است که با سابقه‌ای بیش از نیم قرن و انجام ده‌ها مطالعه جهانی در موضوع‌های مختلف آموزشی و مشارکت کشورها از سراسر جهان گام‌های موثری در زمینه ارتقا و بهبود سطح یادگیری برداشته است. یکی از مهم‌ترین و گسترده‌ترین مطالعات انجام شده توسط این انجمن مطالعه بین‌المللی روندهای آموزش ریاضیات و علوم^{۱۰} (تیمز) است که تا کنون بیش از ۶۰ کشور در آن شرکت نموده‌اند. ایران به منظور ارزیابی و بهبود نظام آموزشی خود از سال ۱۳۷۰ برابر ۱۹۹۱ میلادی رسماً همکاری خود را با انجمن آغاز کرد و تا کنون در مطالعه تیمز در سال‌های ۱۹۹۵ و ۱۹۹۹ و ۲۰۰۳ و ۲۰۰۷ شرکت کرده و قرار است در تیمز ۲۰۱۱ نیز شرکت کند. بازتاب نتایج و یافته‌های تیمز و پرلز در کشورهای شرکت‌کننده حساسیت‌ها و واکنش‌های متفاوتی را به همراه داشته است. گستره این واکنش‌ها از حد اطلاع یابی صرف تا انجام اصلاحات و تحولات بنیادی نظام‌های آموزشی و فراتر از آن تغییر دولت‌ها نیز بوده است (کریمی، ۱۳۸۷، ص ۷).

از آن‌جا که مطالعه تیمز تصویری نسبتاً جامع و واقعی از عملکرد نظام‌های آموزشی کشورها را در قالب برنامه درسی قصد شده^{۱۱}، برنامه درسی اجرا شده^{۱۲} و برنامه درسی کسب شده^{۱۳} در آموزش ریاضیات و علوم پایه چهارم و هشتم نشان می‌دهد، بررسی تحلیلی هر یک از مولفه‌های

آن می‌تواند سهم عوامل مؤثر بر فرایند یاددهی‌یادگیری دانش‌آموزان را در مراحل مختلف مشخص کند. برنامه قصد شده معطوف به مجموعه هدف‌هایی است که در قالب «درون داد»‌های آموزشی خط مشی‌ها، کتاب‌های درسی، آزمون‌ها و ... تعیین شده است و «برنامه اجرا شده» ناظر بر «فرایند»‌های آموزشی است که مشخص می‌کند معلم چه چیز را با چه امکانات و روش‌هایی به دانش‌آموزان ارائه می‌دهد. به عبارت دیگر «برنامه اجرا شده» از متغیرها و بافت‌های آموزشی جامعه و مدرسه نظیر جوّ سازمانی، ویژگی‌های محیط آموزش، انگیزه‌ها و نیازها تأثیر می‌پذیرد و در «برنامه کسب شده» یا «برون دادها» آن چه را که دانش‌آموزان در کارنامه و کارمایه درسی خود کسب کرده‌اند مورد سنجش قرار می‌دهد (کریمی، ۱۳۸۸، ص ۸).

از زمان شروع تحقیقات در مورد بهبود کیفیت و کارایی مدارس در سال‌های اواخر دهه ۱۹۷۰ نویسندگان و محققان در همه جای جهان به طرفداران توجه به مدیریت پیوستند و فرضیه اثربخشی مثبت مدیریت در کارایی و بهبود عملکرد مدرسه، هم در تحقیق و هم در عمل به اثبات رسید (هالینگر و هک^۱، ۱۹۹۷ به نقل از ساکی، ۱۳۸۸).

مجموعه یافته‌های تیمز نشان می‌دهد که به کارگیری معلمان ورزیده و علاقه‌مند، تهیه برنامه‌های آموزشی مناسب، روش‌های تدریس فعال، شرکت و حمایت والدین و امکانات و منابع آموزشی اثربخش همگی ناشی از مدیریت آموزشی کارآمد در مدرسه است و از مهم‌ترین عوامل موفقیت کشورها محسوب می‌شود. از آن جا که بررسی و مقایسه داده‌های تیمز ۱۹۹۵، ۱۹۹۹، ۲۰۰۳، ۲۰۰۷ در مقیاس ملی و بین‌المللی وجود دارد. مسئله اصلی در این پژوهش آن است که در مؤلفه «برنامه اجرا شده» تأثیر فرایند مدیریت مدرسه بر میزان موفقیت دانش‌آموزان ایرانی در مقایسه با شش کشور موفق (آمریکا، تایوان، روسیه، ژاپن، کره جنوبی، هنگ کنگ) در طرح تیمز ۲۰۰۷ به چه میزان بوده است.

ضرورت و اهمیت پژوهش

در گذشته کانون تمرکز اصلاحات بر تغییرات و نوآوری سراسری، به ویژه در نظام برنامه‌ریزی درسی بود ولی در حال حاضر این موضوع به مدرسه معطوف شده است. هدف تمامی نظام‌های آموزشی، برپا کردن مدارس خوب و ثمربخش است و ثمربخشی مدارس مستلزم تلاش و کار جمعی و هماهنگی کلیه پارامترهای داخلی و خارجی نظام مدرسه است. چنانچه برنامه‌ریزی آموزشی را کاربرد روش‌های تحلیلی در استقرار نظام آموزشی کارآمد بدانیم، مدرسه نیز باید به برنامه‌ریزی برای بهبود اجزا و پارامترهای داخلی و خارجی خود بپردازد (حوریزاد، ۱۳۸۴، ص ۱۳).

روش‌هایی که تا امروز در مدیریت مدرسه به کار گرفته شده است، به دلیل عدم تحقق بخش عمده‌ای از هدف‌های عمده نظام آموزشی، ناکارآمد بوده است، بنابراین باید بکوشیم با مهندسی مجدد مدارس و بهره‌گیری از روش‌های نوین مدیریت مدرسه، کیفیت کلی ارائه خدمات آموزشی و پرورشی مدرسه را ارتقا دهیم و این امر میسر نخواهد شد مگر با تلاش جمعی و از طریق رهیافت پژوهش مشارکتی کارکنان مدرسه و انجام مطالعات آسیب‌شناختی و طراحی و تولید برنامه‌های رشد (همان منبع، ۱۳۸۴، ص ۱۴).

مؤسسات آموزشی در شمار محیط‌هایی هستند که در دنیا بیش تر مورد توجه مردم قرار می‌گیرند. این سازمان‌ها که در توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی سهم قابل ملاحظه‌ای دارند، دارای ویژگی‌هایی هستند که سبک مدیریت آن‌ها را با دیگر مؤسسات متفاوت می‌سازد. در این راستا، مدیریت در نظام آموزش و پرورش از اهمیت بالایی برخوردار است. فیلیپ کومبز^{۱۰} در کتاب «بحران جهانی تعلیم و تربیت» یاد آور می‌شود که: «اگر قرار است تحولی در عرصه تعلیم و تربیت به وقوع پیوندد، این تحول و دگرگونی باید از مدیریت آموزش و پرورش آغاز شود.» (عسکریان، ۱۳۷۳، ص ۱۴۸)

با توجه به آن چه بیان شد اهمیت و ضرورت انجام این پژوهش را می‌توان در موارد زیر خلاصه کرد:

۱. از مقایسه فرایند مدیریت مدرسه در ایران با کشورهای شرکت‌کننده در طرح تیمز می‌توان به نقاط مثبت و منفی فرایند مدیریت در مدارس ایران پی برد.
۲. بر پایه یافته‌های این پژوهش می‌توان در فرایند مدیریت مدرسه مؤلفه‌هایی را که در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیرگذار بوده‌اند شناسایی نمود.
۳. با انجام این پژوهش می‌توان اطلاعات ارزنده‌ای را برای اصلاح و بهبود فرایند مدیریت مدارس به ویژه مدارس راهنمایی در اختیار برنامه‌ریزان این حوزه قرار داد.

هدف‌های پژوهش

الف. هدف اصلی

بررسی تأثیر فرایند مدیریت آموزشی بر میزان موفقیت دانش‌آموزان پایه سوم راهنمایی تحصیلی در تیمز ۲۰۰۷؛

ب. هدف‌های فرعی

شناسایی فرایند مدیریت آموزشی (فعالیت‌های اجرایی، نظارت آموزشی، کنترل و ارزشیابی از کارکنان، تدریس و روابط عمومی) در مدارس راهنمایی ایران و شش کشور موفق در تیمز ۲۰۰۷؛ بررسی مقایسه‌ای فرایند مدیریت آموزشی (فعالیت‌های اجرایی، نظارت آموزشی، کنترل و ارزشیابی از کارکنان، تدریس و روابط عمومی) در مدارس راهنمایی ایران و شش کشور موفق در تیمز ۲۰۰۷؛ جمع‌آوری اطلاعات و ارائه آن به مسئولین به منظور اصلاح و بهبود فرایند مدیریت در مدارس راهنمایی ایران.

فرضیه‌های پژوهش

- بین فعالیت‌های اجرایی مدیر مدرسه و موفقیت دانش‌آموزان در تیمز ۲۰۰۷ رابطه وجود دارد.
- بین نظارت آموزشی مدیر مدرسه و موفقیت دانش‌آموزان در تیمز ۲۰۰۷ رابطه وجود دارد.
- بین کنترل و ارزشیابی مدیر مدرسه از کارکنان و موفقیت دانش‌آموزان در تیمز ۲۰۰۷ رابطه وجود دارد.
- بین تدریس مدیر در مدرسه و موفقیت دانش‌آموزان در تیمز ۲۰۰۷ رابطه وجود دارد.
- بین روابط عمومی مدیر (ارتباط با اولیا و جامعه و جلب حمایت‌های مالی) در مدرسه و موفقیت دانش‌آموزان در تیمز ۲۰۰۷ رابطه وجود دارد.

پیشینه پژوهش

مدیریت به منزله اکسیری است که در بهبود اجزا، تدارک عوامل و حصول اهداف مطلوب در کلیه شئون سازمانی، ناظر، راهنما، سازنده، ارزیاب، آموزش ده و تجهیز کننده است و اعمال آن با توجه به ابعاد ذکر شده از هدر رفتن نیرو و جلوگیری می‌کند. با توجه به این نظریه، مدیریت «ضرورت» دارد. ضرورت مدیریت در سازمان‌ها موجباتی فراهم می‌کند که مدیر با اتخاذ روش‌های خاص و منطبق بر محیط سازمانی، ضمن اجرای مقررات سازمان، رهبری گروهی را نیز عهده‌دار شود تا با تلفیق دانش‌های اجرایی و برنامه‌ریزی‌ها، انسجام در سازمان‌ها شکل واقعی پیدا کند. (عسکریان، ۱۳۷۳، ص ۹) در سال‌های بین ۱۹۱۰ تا ۱۹۳۰ مدیریت آموزشی را به عنوان هدایت امور و بازرسی آن‌ها می‌دانستند. در این دوران معلمان بدون گذراندن دوره

خاصی وارد این حرفه می‌شدند و لذا وظیفه مدیر، تنها نظارت بر کارهای معلمان از نزدیک بود. در سال‌های بین ۱۹۳۰ تا ۱۹۴۰ به مدیریت و رهبری مبتنی بر آزادمنشی توجه شد و منظور از آن ترغیب معلمان به انجام دادن چیزی بود که مدیر مد نظر داشت. در سال‌های بین ۱۹۴۰ تا ۱۹۵۰ مدیریت آموزشی را امر و کوششی تعاونی می‌دانستند. به نظر آنان تمام افراد شاغل در یک مدرسه در حال رهبری و هدایت یکدیگرند. در نتیجه به کلمه «بازرسی» عبارتی از قبیل: «کمک متقابل»، «مشورت کردن با هم»، «طرح ریزی به کمک هم» یا حتی «گفتگو کردن با یکدیگر در باب بهتر کردن وضع تعلیم و تعلم» را به کار برده‌اند. طبق این مفهوم، وظیفه مدیر یا رهبر آموزشی عبارت از فراهم ساختن تسهیلاتی است که افراد بتوانند با هم به مشورت پردازند و از تجارب یکدیگر بهره‌برند. (طوسی، ص ۴)

در فرا تحلیل مارزانو^{۱۶} (۲۰۰۳) که در خصوص کارکردهای رهبری آموزشی بر اساس ۶۹ مطالعه مرتبط در طی ۳۵ سال مطالعه و با پوشش ۲۸۰۲ مدرسه و نزدیک به ۱/۴ میلیون دانش‌آموز به انجام رسید، ارتباط معناداری میان رهبری آموزشی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مشاهده شد. به عبارتی، این مطالعه نشان داد که با توسعه ویژگی‌های رهبری می‌توان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را نیز افزایش داد. (به نقل از ساکی، ۱۳۸۸)

در یافته‌های پژوهش‌های انجام شده توسط مؤسسه راکفری^{۱۷} در سال (۲۰۰۲)، معیارهای زیر برای مدیران موفق ضروری تشخیص داده شده است: ساختن فرهنگ مدرسه، اولویت دادن به یادگیری، توجه نمودن به تغییر و اصلاحات فرهنگی کارکنان، مورد سوال قرار دادن خود قبل از دیگران. (به نقل از ساکی، ۱۳۸۸)

بر پایه پاره‌ای تحقیقات (دا^{۱۸}، ۲۰۰۲؛ بریک و اشنایدر^{۱۹}، ۲۰۰۳) مشخص گردید که عوامل زمینه‌ای نظیر وضعیت اقتصادی اجتماعی، جو مدرسه، نوع مدیریت، نوع آموزش و تدریس و نیز نوع ویژگی‌های شخصیتی، نظیر نگرش فرد به درس ریاضی و خود پنداره ریاضی، بر میزان پیشرفت دانش‌آموزان تأثیرگذار است.

در نظرخواهی سازمان مدارس دولتی کارولینای شمالی (۱۹۹۸) تعدادی از مدیران شاخص‌هایی را که در عملکرد مدیریت مدرسه مؤثر می‌باشد به شرح زیر اعلام نمودند: نرخ موفقیت مدیر در انجام مأموریت‌ها، درصد برآورده شدن توقعات رفتاری دانش‌آموزان، میزان در دسترس بودن مدیر، میزان تمایل به عادلانه رفتار نمودن، تعداد ارزیابی مرتب از دانش‌آموزان و معلمان، تعداد دفعات دعوت از والدین برای شرکت در فعالیت‌ها، میزان توانایی مدیر در رفع موانع فیزیکی از اطراف مدرسه، نرخ موفقیت دانش‌آموزان.

چارلز مارکریسون (۱۹۹۵) در پژوهشی در مورد موفقیت عملکرد مدیران، به شاخص‌های زیر اشاره نموده است: میزان توانمندی کار با دیگران، میزان توانایی در پذیرش مسئولیت اولیه، میزان کسب تجارب گسترده، میزان تجارب رهبری، نرخ کسب نتیجه، توانمندی در مذاکره، میزان تمایل به قبول ریسک و خطر پذیری، میزان توانایی ارائه نظریه‌های تازه، تعداد دفعات تغییر در روش‌های مدیریت

در سال ۱۹۹۵ تحقیقی توسط سیمون سائول این جی^{۲۰} با عنوان بررسی ارتباط بین عوامل مربوط به مدرسه و عوامل برون مدرسه ای بر میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مدارس ابتدایی اندونزی در درس ریاضی انجام شده است. این تحقیق به بررسی عواملی پرداخته است که اغلب به وسیله محقق فرض شده‌اند و بر نتایج تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر دارند. این تحقیق، داده‌های گردآوری شده توسط دفتر توسعه و پژوهش آموزشی^{۲۱} و فرهنگی وزارت آموزش و فرهنگ اندونزی^{۲۲} را مورد تجزیه و تحلیل قرار داده است. این تحقیق بین عوامل مورد مطالعه با پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی ارتباط کمی پیدا کرد ولی در چند عامل ارتباط مثبت و معناداری با پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی یافت، از جمله مدت زمان اختصاص داده شده به درس ریاضی در طی هفته، تجربه و سابقه معلم، نحوه مدیریت مدیر، در دسترس بودن امکانات و تجهیزات آموزشی، سابقه خانوادگی، امکانات و تجهیزات مدرسه و ویژگی‌های جامعه. (به نقل از ساکی، ۱۳۸۸)

سرجیوانی^{۲۳} (۱۹۹۰) شاخص‌های اساسی رهبری مدارس کارآمد را این چنین مشخص می‌کند: تعداد راه‌حل‌های ابتکاری و مدیریت خلاق، میزان ارزش‌گذاری و ترغیب به همکاری، ارتباطات و مشارکت در مهارت‌ها، میزان توانایی در ایجاد نقش‌های روشن و انعطاف‌پذیر سازمانی، میزان توانایی در حل مسائل به شکل خلاق، میزان تمایل به رواج دادن شیوه‌های آموزشی انتقادی، میزان توانایی در تشویق معلمان به تأمل درباره عملکرد خویش، تعداد روش‌های آموزشی کارآمد و برتر در ارتباط با کیفیت تدریس.

مطالعه فولر و هایمن^{۲۴} (۱۹۸۹) بیانگر آن است که در کشورهای صنعتی، عوامل اقتصادی - اجتماعی در مقایسه با عوامل درون مدرسه‌ای مانند مدیریت آموزشی نقش بیش تری در تبیین واریانس پیشرفت تحصیلی دارند در حالی که در کشورهای در حال توسعه عوامل درون مدرسه‌ای نقش بیش تری در این تبیین به عهده دارند.

تحقیقات هندرسون و برلا^{۲۵}، (۱۹۹۴)، هیکمن^{۲۶}، (۱۹۹۶)، کامر و هاینس^{۲۷}، (۱۹۹۲) نشان می‌دهد که حضور خانواده در مدرسه تأثیر فراوانی در بهبود نگرش دانش‌آموزان به تحصیل،

حضور مؤثر در کلاس درس و پیشرفت تحصیلی آن‌ها دارد. این تعامل، فضای درون منزل و خانواده را به نفع یادگیری در مدرسه تغییر می‌دهد، نگرش خانواده‌ها درباره مدرسه را بهبود می‌بخشد، رضایت معلمان و شهرت مدرسه را در جامعه تقویت می‌کند، منابع مورد نیاز مدرسه را افزایش می‌دهد و به کاهش بزهکاری و ناهنجاری‌های رفتاری کمک می‌کند. جلب مشارکت اولیا هم برای مدیر مدرسه و هم معلمان یک مهارت به شمار می‌رود که باید همه دست اندرکاران مدرسه آن را فراگیرند.

تحقیقات موس^{۲۸} (۱۹۷۴) نشان داد مدرسی که با برنامه‌ریزی، فضای مناسبی را برای حضور اولیا مهیا ساخته‌اند در جلب مشارکت آن‌ها موفق‌تر عمل کرده‌اند. موس مشخصه اصلی این فضا را حمایت و پشتیبانی از یادگیری با کمک همه شرکای مدرسه می‌داند که براساس ضرورت باید اولیا در مدرسه حضور داشته باشند. این مدارس برای جلب همکاری اولیا، آموزش آن‌ها و تداوم این همکاری‌ها برنامه‌ای مدون دارند. در این مدارس، اولیا با مربیان آزادانه ارتباط دارند و آن‌ها جزء اصلی و جدایی‌ناپذیر تصمیم‌گیری در مدرسه شناخته شده‌اند.

مطالعات بوب و هوآر^{۲۹} (۲۰۰۱) حاکی است که آن‌ها داشتن نظام پایش و ارزشیابی را عاملی حیاتی برای هدایت یادگیری و حفظ سلامت مدرسه می‌دانند. در میان پژوهش‌های انجام گرفته در داخل کشور، پژوهشی که ارتباط فرایند مدیریت مدرسه را با موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان توصیف کند، یافت نشد. از این رو این قسمت شامل پژوهش‌های تاحدودی مرتبط با متغیرهای موجود در پژوهش می‌باشد.

بازرگان در تحقیقی با عنوان «نقش‌های اصلی مدیران مدارس در ایران»، در سال ۱۳۷۵ در یک مقایسه تطبیقی به منظور آگاهی از این که بیش‌ترین وقت مدیران مدارس ایران به چه فعالیت‌هایی می‌گذرد و مدیران ما چه نقش‌هایی را ایفا می‌نمایند، مطالعه ای مقدماتی در شهر کرج انجام داد. نتیجه تحقیق بر این امر تأکید دارد که بیش‌ترین وقت مدیران صرف نقش‌هایی می‌گردد که بار اداری دارد، مانند به راه انداختن کارهای فوری مدرسه و حل امور پیش‌بینی نشده، نقشی که به هیچ وجه با تمایل واقعی آنان مطابقت ندارد. اما مدیران (مدیران دبستانی ۶۰ درصد، مدیران راهنمایی ۷۰ درصد، مدیران دبیرستانی ۶۵ درصد) ترجیح می‌دهند وظایف اداری و به ویژه خدمات ساختمانی به افراد دیگر سپرده شود. تحقیق فوق هم چنین نشان می‌دهد که مدیران می‌توانند نقش عمده ای در تصمیم‌گیری امور آموزشی، مانند برنامه‌ریزی سیاست‌های آموزشی مدرسه، طراحی و اجرای برنامه‌های تربیتی و ایجاد تغییر و نوآوری داشته باشند، اما در نظام آموزشی متمرکز، برای مدیران ما وقت کافی و استقلال لازم را برای اعمال این گونه

تصمیم‌گیری‌های آموزشی ندیده‌اند بلکه، از آنان انتظار دارند تحت نظارت مسئولان رده بالاتر آموزش و پرورش و در چارچوب تعیین شده عمل کنند.

چند تحقیق مقدماتی درباره مسائل و مشکلات مدیران مدارس ایران در سال‌های ۱۳۶۱ و ۱۳۶۳ توسط علی علاقه‌بند انجام پذیرفت که نشان دهنده این مسئله بود که مدیران غالباً به اهمیت وظایف آموزشی و پرورشی خود واقف نیستند. مدیریت آموزشی از نظر بسیاری از آنان صرفاً رعایت مقررات و نقطه نظرهای مندرج در آیین‌نامه‌ها و بخش‌نامه‌های اداری است. بر پایه تحقیقات کیامنش، (۱۳۷۹-۱۳۷۶)؛ پورحسین، (۱۳۸۲)؛ نصر اصفهانی، (۱۳۸۲)؛ محمد اسماعیل، (۱۳۸۴)؛ پهلوان صادق، (۱۳۸۴) و سنگری، (۱۳۸۵) مشخص گردید که عوامل زمینه‌ای نظیر وضعیت اقتصادی اجتماعی، جوّ مدرسه، نوع آموزش و تدریس و نیز نوع ویژگی‌های شخصیتی، نظیر نگرش فرد به درس ریاضی، و خود پنداره ریاضی بر میزان پیشرفت تأثیر گذارند. (به نقل از غلامی، ۱۳۸۴)

یکی از وظایف اصلی رهبران آموزشی، تضمین کیفیت دائمی برای انجام فعالیت‌ها در سطح مدرسه است. به عبارتی رهبر آموزشی مراقب است که مبادا در مدرسه انحرافی در مسیر یادگیری ایجاد شود. این هدف با استقرار نظام پایش و ارزشیابی عملی می‌شود. هیچ کوششی به مقصود خود نخواهد رسید مگر آن‌که برای پیشرفت نشانگر و استانداردهایی مرتبط را تعریف نماید و بر اساس آن، موقعیت خود را به صورتی مستمر مورد ارزیابی و بازبینی قرار دهد. به عبارت دیگر اگر در طی مسیر از روند اجرای فعالیت‌های سازمانی مراقبت لازم به عمل نیاید، ممکن است در پایان با نتایجی با فاصله از اهداف روبه رو شویم. نظام ارزشیابی، فعالیتی برای تقویت گام‌های ما در مسیر حرکت سازمانی به سمت اهداف است. (ساک، ۱۳۸۸، ص ۱۲۶). ارزشیابی نباید صرفاً به‌عنوان یک کار اداری و رفع تکلیف به حساب آید. شاید بتوان گفت که مقداری از مشکلات اداری و آموزشی جوامع مربوط به عدم ارزشیابی درست و احتمالاً اعمال تبعیض باشد. ارزشیابی باید با توجه به جمیع جهات و رعایت مسائل و مشکلات فردی، گروهی، سازمانی و شرایط محیطی باشد. ارزشیابی کننده نباید ارزشیابی را به صرف ارزشیابی و به عنوان هدف به کار گیرد. ارزشیابی بدون توجه به شرایط محیطی مانند شرایط روانی، اقتصادی، اجتماعی، و حتی مسائل دیوان‌سالاری که به محیط کار حاکمیت دارد، قابل قبول و معتبر نیست. متأسفانه بسیاری از ارزشیابی‌ها جنبه ذهنی دارند و فاقد قدرت سنجش و ارزیابی عملکرد افراد هستند. به جای آن‌که پس از هر ارزشیابی افراد صادق و فعال از انگیزه‌های قوی‌تری برخوردار شوند، بالعکس دچار حیرت، بی‌علاقگی و حتی افسردگی می‌شوند. شاید نادرست نباشد که بگوییم ارزشیابی نکردن بهتر از ارزشیابی نادرست است. اثربخشی

ارزشیابی وابسته به نتیجه‌گیری‌هایی است که از ارزشیابی به دست می‌آید و زمینه‌های بهبود، تغییر و اصلاح برنامه‌ها را فراهم می‌سازد. اگر ارزشیابی منجر به مقایسه افراد با یکدیگر و تصمیم‌گیری درباره وضعیت شغلی، پاداش‌ها و تغییر رفتار و بهبود و بهسازی افراد نشود، دلسرد کننده و مخرب است. بهترین نوع ارزشیابی، آن است که معلمان خود به ارزشیابی از کار خود می‌پردازند و در نهایت خود به دنبال اصلاح و تغییر رفتار می‌افتند. (میرکمالی، ۱۳۷۳، ص ۳۱۶-۳۱۲)

مطالعه و جمع‌بندی پژوهش‌های مذکور نشان می‌دهد که فرایند مدیریت مدیر در مدرسه بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان تأثیرگذار است.

فرایند انتخاب مدیران مدارس در نظام آموزشی ایران

در کشور ما سیر تاریخی مدیریت آموزشی و فرایند مدیریت در مدارس به این ترتیب بوده است: در دهه‌های ۱۳۶۰ و ۱۳۷۰ تربیت و تأمین مدیر در مدارس ما به شیوه‌های تجربی و صحیح و خطا صورت می‌پذیرفت و نظامی برای تربیت و تأمین مدیر نداشتیم. مدیران مدارس که از بین معلمان و دبیران مدارس انتخاب و منصوب می‌شدند، در ابتدا هیچ نوع آموزشی در زمینه مدرسه و مدرسه‌داری نمی‌دیدند و بیش تر از طریق مشاهده رفتار و عملکرد مدیران مدرسی که خود قبلاً در آن تحصیل کرده و یا به کار اشتغال داشته بودند، مهارت‌هایی را کسب می‌کردند و وظایف آنها بیش تر بر وظایف اجرایی تمرکز داشت. در دهه ۱۳۸۰ تغییراتی در نگاه به مدیریت مدرسه و آیین‌نامه اجرایی مدارس صورت پذیرفت این تغییر نگاه با انگیزه تمرکز زدایی و ناشی از این باور بین المللی بود که مدیران، در مدارس و مراکز آموزشی، توانایی بیش تری در ارزیابی نیازهای خاص دانش آموزان خود نسبت به سیاستمداران و مسئولان بالادست دارند و می‌توانند برنامه‌های کیفی موفق تری را ارائه دهند، امروزه کوشش‌هایی در حال انجام است تا مدیران مدارس از میان تحصیلکردگان در حوزه مدیریت آموزشی انتخاب شوند و برای معلمانی که به عنوان مدیر مدرسه انتخاب می‌شوند دوره‌های آموزش ضمن خدمت در حوزه مدیریت به اجرا در آید. با این حال هنوز بخش عمده‌ای از مدیران مدارس را کسانی تشکیل می‌دهند که یا متخصص مدیریت آموزشی نیستند و یا برای تصدی این پست دوره آموزشی خاصی را سپری نکرده‌اند.

آزمون بین المللی تیمز

انجمن بین المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی از مؤسسات پژوهشی معتبری است که با سابقه بیش از نیم قرن و انجام ده‌ها مطالعه جهانی در موضوع‌های مختلف آموزشی و مشارکت کشورها

از سراسر جهان گام‌های موثری را در زمینه ارتقا و بهبود سطح یادگیری برداشته است. یکی از مهم‌ترین و گسترده‌ترین مطالعات انجام شده توسط این انجمن، مطالعه بین‌المللی روندهای آموزش ریاضیات و علوم (تیمز) است که تا کنون بیش از ۶۰ کشور در آن شرکت نموده‌اند. هدف کلی مطالعه تیمز بررسی میزان موفقیت دانش‌آموزان در فراگیری دروس ریاضیات و علوم و شناخت و ارزشیابی عوامل مؤثر بر میزان موفقیت است. اهداف ویژه مطالعه تیمز عبارتند از:

۱. ارزیابی سطح موفقیت دانش‌آموزان در ریاضیات و علوم؛
۲. مقایسه و تطبیق موفقیت و عوامل مؤثر بر آن با توجه به دوره تحصیلی، پایه، سن و...؛
۳. شناخت ارتباطها و تأثیر متقابل عوامل محیطی، اجتماعی و آموزشی و... در تیمز (مرکز ملی مطالعات تیمز-نقل از کریمی ۱۳۸۷).

کشور جمهوری اسلامی ایران به منظور ارزیابی و بهبود نظام آموزشی خود از سال ۱۳۷۰ برابر با ۱۹۹۱ میلادی رسماً همکاری خود را با انجمن بین‌المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی آغاز کرد و تا کنون در شش مطالعه تیمز شرکت کرده است. (مرکز ملی مطالعات تیمز) از آن جا که مطالعه تیمز تصویری نسبتاً جامع و واقعی از عملکرد نظام‌های آموزشی کشورها را در قالب برنامه درسی قصد شده، برنامه درسی اجرا شده، برنامه درسی کسب شده در آموزش ریاضیات و علوم پایه چهارم و هشتم نشان می‌دهد، بررسی تحلیلی هر یک از این مولفه‌ها می‌تواند سهم عوامل مؤثر بر فرایند یاددهی‌یادگیری دانش‌آموزان را در مراحل مختلف مشخص کند.

طراحی، هدایت و اجرای مطالعه تیمز حاصل همکاری ارگان‌ها و مؤسسات مختلف زیر در سطح ملی و بین‌المللی است:

۱. طراحی و مدیریت مطالعه: انجمن بین‌المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی آمستردام هلند.
۲. هدایت مطالعه: مرکز بین‌المللی مطالعه تیمز^{۳۰} در دانشگاه بوستون آمریکا دانشکده علوم تربیتی
۳. برنامه‌ریزی و کنترل مراحل نمونه‌گیری مطالعه مرکز آمار کانادا^{۳۱} در اتاوا کانادا
۴. بررسی صحت داده‌های اینترنتی از کشورهای مختلف: مرکز پردازش اطلاعاتی در هامبورگ آلمان^{۳۲}
۵. تجزیه و تحلیل اطلاعات: مؤسسه خدمات ارزشیابی آموزشی^{۳۳} در ایالت نیوجرسی آمریکا
۶. تهیه گزارش‌های بین‌المللی مرکز بین‌المللی مطالعه در دانشگاه بوستون آمریکا، دانشکده علوم تربیتی
۷. کشورهای شرکت کننده در مطالعه: همکاری با مؤسسات فوق و ارائه بازخورد در تمام

مراحل مطالعه، اجرای دقیق مطالعه بر اساس دستورالعمل‌های بین‌المللی و تهیه گزارش‌های ملی (کریمی، ۱۳۸۷، ص ۲۰).

ابزارهای مطالعه تیمز به شرح زیر است:

سؤال‌های چند گزینه‌ای، پاسخ باز و پاسخ کوتاه ریاضی
آزمون‌های عملکردی ریاضی

پرسش‌نامه دانش‌آموز: بررسی عوامل تأثیرگذار بر فرایند یاددهی - یادگیری مانند پیشینه فرهنگی - اجتماعی - اقتصادی دانش‌آموزان و فعالیت‌های درون و برون مدرسه‌ای آنان.

پرسش‌نامه مدیران: بررسی متغیرهایی نظیر مسئولیت‌ها و وظایف مدیران، کمبودها و موانع آموزشی و وضعیت فیزیکی مدارس

پرسش‌نامه برنامه‌درسی: بررسی برنامه‌قصد شده ریاضی در کشورهای مختلف (کریمی، ۱۳۸۷).

جدول (۱) در یک نگاه مختصر ویژگی‌های فرهنگی - اقتصادی و ویژگی‌های آموزشی

کشورهای مورد مطالعه در این پژوهش را بیان می‌کند.

جدول ۱: مقایسه ویژگی‌های فرهنگی - اقتصادی و ویژگی‌های آموزشی کشورهای مورد مطالعه

کشورهای مورد مطالعه	ویژگی‌های فرهنگی و اقتصادی	ویژگی‌های آموزشی
ایران	می‌توان به تمایل به برتری فردی، ضعف در کارهای اساسی و پیوسته، رابطه‌گرایی و تسلیم و بردباری منفعل اشاره نمود سرانه درآمد ناخالص ملی ۲۹۳۰ دلار و سرانه درآمد ناخالص ملی (قدرت خرید برابر) ۹۸۰۰ دلار است (۲۰۰۷)	نظام آموزشی ایران متمرکز است. شامل ۱ سال پیش دبستانی، ۵ سال ابتدایی، ۳ سال راهنمایی و ۴ سال متوسطه می‌باشد. میزان ثبت نام در دوره دبستان ۹۴ درصد، میزان ثبت نام متوسطه ۷۷ درصد، نرخ ورود دانش‌آموزان متوسطه به آموزش عالی ۳۶ درصد است. (یونسکو، ۲۰۰۸)
تایوان	یکی از جزیره‌های چین است که تحت حمایت آمریکا حکومت چین ملی (سابق) را تشکیل داده است. از خصوصیات فرهنگی آن می‌توان به تمرکز بر تصمیم‌گیری، مشارکت محدود، اهمیت رابطه‌گرایی، اعتقاد به جبر و ضرورت هماهنگی طبیعت، اهمیت به برخوردهای رودرو و تلقی خاص از زمان اشاره کرد. سرانه در آمد ناخالص ملی ۱۷۲۹۴ دلار و هزینه همگانی برای مصارف آموزشی ۴ درصد است. (مرکز مطالعات تیمز، ۲۰۰۷) به نقل از کریمی، ۱۳۸۷	نظام آموزشی در تایوان به سمت عدم تمرکز میل می‌کند و شامل بخش مرکزی و دفتر آموزش محلی می‌باشد. آموزش رسمی از پیش دبستان شروع می‌شود و تا دانشگاه ادامه می‌یابد و شامل ۹ سال آموزش اجباری است. بعد از اعلام قانون پایه آموزش در ۲۳ ژوئن ۱۹۹۹ تغییراتی در آموزش به وجود آمد. برای پایه‌های ۱ تا ۹ سیستم یکپارچه‌ای به وجود آمد و برنامه‌های پیشبردی چند گانه‌ای تأسیس شد. برنامه‌های آموزشی پایه‌های ۱ تا ۹ در سال ۲۰۰۱ در پایه اول و در سال ۲۰۰۴ برای سایر پایه‌ها تهیه شد

<p>نظام آموزشی آن متمرکز است اما به سمت عدم تمرکز حرکت می‌کند.</p> <p>اصل حاکم در آموزش و پرورش کره کار و تلاش مردم برای بهتر زیستن همه افراد بشر است. بر این اساس، آموزش باید اتکا به نفس و دموکراسی را تقویت کند و هماهنگی میان فردی را در همه افراد جامعه ارتقا بخشد.</p> <p>نظام آموزشی کره دارای ۶ سال ابتدایی، ۳ سال دوره میانه و ۳ سال دبیرستان است.</p>	<p>دومین رشد سریع اقتصادی دنیا در ۴ دهه اخیر را داراست. در مجامع بین‌المللی صفت «بیرآسیا» به آن داده می‌شود و امروزه اقتصاد موفق کره جنوبی الگویی برای کشورهای در حال توسعه است.</p> <p>سرانه درآمد ناخالص ملی ۱۷۶۹۰ دلار، سرانه درآمد ناخالص ملی (قدرت خرید برابر) ۲۲۹۹۰ دلار و هزینه همگانی برای آموزش ۵ درصد است. (مرکز مطالعات تیمز، ۲۰۰۷ به نقل از کریمی، ۱۳۸۷)</p>	<p>کره جنوبی</p>
<p>سیستم آموزشی هنگ‌کنگ بر اساس سیستم بریتانیاست.</p> <p>دوره ابتدایی ۶ سال، ۵ سال دوره ثانوی و ۲ سال پیش‌دانشگاهی است. هر مدرسه در هنگ‌کنگ دارای یک کمیته مدیریت مدرسه می‌باشد که مسئولیت اداره آن و اطمینان از انجام امور مربوطه را بر عهده دارد.</p>	<p>هنگ کنگ پس از ۱۵۰ سال حاکمیت انگلیس‌ها در سال ۱۹۹۷ دوباره به چین ملحق شد. قانون اساسی هنگ‌کنگ در سال ۱۹۹۰ به تصویب رسید. این کشور مرکز تجارت جهان در منطقه شرق آسیا و حوزه اقیانوسیه است. فرهنگ غالب در آن فرهنگ ژاپنی و فرهنگی چینی است که البته ممکن است به علت استعمار انگلیس مولفه‌هایی از فرهنگ انگلیس را نیز دارا باشد. (وزارت امور خارجه، ۱۳۸۶)</p>	<p>هنگ‌کنگ</p>
<p>نظام آموزشی آن متمرکز است.</p> <p>دوره ابتدایی ۶ سال، متوسطه مقدماتی ۳ سال و متوسطه پیشرفته ۳ سال است.</p> <p>مدیران مدارس ژاپن دارای اختیارات وسیعی می‌باشند و می‌توانند مدرسه تحت مدیریت خود را با اقتدار اداره نمایند.</p>	<p>به طور کلی خصوصیات فرهنگ ژاپنی، اهل کار بودن، محافظه‌کاری، متمایل به اصلاح تدریجی و متمایل به برتری گروهی است.</p> <p>سرانه درآمد ناخالص ملی ۳۸۶۳ دلار و سرانه درآمد ناخالص ملی (قدرت خرید برابر) ۳۲۸۴۰ دلار و هزینه همگانی برای آموزش ۴ درصد است. (مرکز مطالعات تیمز، ۲۰۰۷) به نقل از کریمی، ۱۳۸۷</p>	<p>ژاپن</p>

<p>نظام آموزشی فدرال روسیه متمرکز است. دوره ابتدایی ۴ سال، متوسطه مقدماتی ۵ سال و متوسطه تکمیلی ۲ سال است.</p> <p>از سال ۲۰۰۰ دولت روسیه برای ایجاد تغییر در سیستم آموزشی اقدام کرد. مهم‌ترین تاکید بر روی مدرنیزه کردن ساختار و محتوای آموزش، بالا بردن استانداردهای کیفی، دسترسی یکسان به آموزش، اختصاص آموزش به مسائل موجود در اجتماع و افزایش نقش افراد جامعه در امر آموزش است. در سال ۲۰۰۶ یک هدف استراتژیکی جدید در روسیه در جهت نوآوری و پیشرفت بلند مدت پیش‌بینی شد. این هدف جدید مفهوم آمادگی برای ایفای نقش‌های اجتماعی جدید را تغییر داد و آن‌ها را به رفتار نوآورانه تبدیل کرد.</p>	<p>کشوری بسیار پهناور و دارای مردمانی اهل مطالعه می‌باشد</p> <p>سرنانه درآمد ناخالص ملی روسیه ۵۷۷۰ دلار و سرنانه درآمد ناخالص ملی (قدرت خرید برابر) ۱۲۷۴۰ دلار است. هزینه همگانی برای مصارف آموزشی ۴ درصد است. (مرکز مطالعات تیمز، ۲۰۰۷ به نقل از کریمی، ۱۳۸۷)</p> <p>روسیه تا پیش از قرن هجدهم دارای یک حکومت نه‌چندان نیرومند در خاور اروپا بود و وسعت آن چندان زیاد نبود تا این‌که در آغاز قرن ۱۸ میلادی و با اصلاحاتی که تزار پتر کبیر انجام داد، این کشور به یک امپراتوری پهناور و نیرومند تبدیل شد. در سال ۱۹۱۷ میلادی انقلاب کمونیستی در این کشور به وقوع پیوست و نام کشور به «اتحاد جماهیر شوروی سوسیالیستی» تغییر یافت. در سال ۱۹۹۱ میلادی شوروی پس از جنگ سرد طولانی با غرب فرو پاشید و فدراسیون روسیه به جای آن نشست.</p>	روسیه
<p>آمریکا دارای نظام آموزشی غیر متمرکز است. نظام آموزشی آمریکا سیستمی همگانی، غیر متمرکز، فراگیر و حرفه‌ای است. (وزارت امور خارجه، ۱۳۸۶)</p> <p>در ایالات متحده میزان خالص ثبت نام برای آموزش در دوره ابتدایی ۹۲ درصد و دوره متوسطه ۸۸ درصد است. تقریباً ۸۸ درصد دانش‌آموزان ابتدایی و دوره ثانویه به مدارس دولتی می‌روند و بقیه در مدارس خصوصی رفته و یا در خانه آموزش می‌بینند.</p>	<p>به طور کلی خصوصیات فرهنگ آمریکایی عبارت است از تلقی انسان به عنوان مجموعه‌ای از خیر و شر، تفکر غیر جبری، حاکمیت بر طبیعت، فردگرایی، عمل‌گرایی</p> <p>سرنانه درآمد ناخالص ملی ۴۴۷۱۰ دلار و سرنانه درآمد ناخالص ملی (قدرت خرید برابر) ۹۸۰۰ دلار و هزینه همگانی مصارف آموزشی ۶ درصد است. (مرکز مطالعات تیمز، ۲۰۰۷ به نقل از کریمی، ۱۳۸۷)</p>	ایالات متحده آمریکا

روش پژوهش

برای انجام این پژوهش از روش تحقیق توصیفی، تحلیلی از نوع همبستگی استفاده شده است.

جامعه آماری

جامعه آماری پژوهش شامل کلیه کشورهای شرکت کننده در مطالعه تیمز ۲۰۰۷ می‌باشد.

نمونه‌گیری و حجم نمونه

جهت انتخاب نمونه از میان ۴۸ کشور شرکت کننده در تیمز ۲۰۰۷، به صورت هدفمند شش کشور که عملکرد دانش‌آموزان آن‌ها در آزمون ریاضی تیمز ۲۰۰۷ از میانگین بین‌المللی تعیین شده بالاتر بود انتخاب شدند. این کشورها عبارتند از: ژاپن، روسیه، هنگ‌کنگ، آمریکا، کره جنوبی و تایوان. دلیل دیگر انتخاب این کشورها موفقیت آنها در آزمون‌های تیمز از سال ۱۹۹۵ تا ۲۰۰۷ بود و سعی شده است که کشورهای متمرکز و غیرمتمرکز از لحاظ نظام آموزشی در این کشورها وجود داشته باشد.

روش و ابزار جمع‌آوری داده‌ها

اطلاعات مورد نیاز این پژوهش به روش‌های زیر جمع‌آوری شد:

۱. داده‌های آماری مربوط به پرسش‌نامهٔ زمینه‌ای مدیر مدرسه^{۳۴} کشورهای مورد مطالعه، که از سایت تیمز استخراج شد.
۲. به وزارت امور خارجه و همچنین اداره کل مدارس خارج از کشور جهت به دست آوردن اطلاعات درباره کشورهای مورد مطالعه مراجعه شد.
۳. جدیدترین اطلاعات و اسناد مرتبط با کشورهای مورد مطالعه با استفاده از سایت آموزش و پرورش کشورها گردآوری شد.
۴. کتاب‌ها و منابع موجود در کتابخانه‌های کشورهای مورد مطالعه قرار گرفت.
۵. اطلاعات مربوط به کشورهای مورد مطالعه که از سایت مرکز مطالعه بین‌المللی روند آموزش ریاضیات و علوم استخراج شده بود مطالعه و ترجمه شد.
۶. اطلاعات مربوط به کشورها و مقالات مختلف در این زمینه که از سایت برنامه سنجش بین‌المللی دانش‌آموزان^{۳۵} استخراج گردیده بود مطالعه و ترجمه شد.

تجزیه و تحلیل داده‌ها

داده‌ها و اطلاعات به دست آمده از سایت تیمز که شامل اسناد و اطلاعات مربوط به کشورهای مورد مطالعه بود استخراج شد و از زبان اصلی (انگلیسی) به فارسی ترجمه گردید. در ادامه، داده‌های مربوط به فرایند مدیریت مدرسه که توسط مدیران شرکت کننده در تیمز ۲۰۰۷ تکمیل گردیده بود از سایت تیمز جهت تجزیه و تحلیل آماری دریافت شد. قابل توجه است که این داده‌ها در سایت تیمز به صورت داده‌های خام در نرم افزار SPSS ارائه گردیده بود. در ابتدا توسط نرم افزار آماری IDB داده‌های مورد نیاز کشورهای مورد مطالعه با توجه به مدرسه‌های شرکت کننده در تیمز ۲۰۰۷ و مؤلفه‌های مورد نظر در ارتباط با فرایند مدیریت مدرسه منظم گردید. سپس جهت پاسخ به فرضیه‌ها و سؤال‌های پژوهش از آمار توصیفی و استنباطی استفاده شد. جهت توصیف آماری داده‌ها از روش‌های آمار توصیفی (تشکیل جدول توزیع فراوانی، محاسبه درصدها، شاخص‌های مرکزی و پراکندگی، چولگی، کشیدگی و ترسیم نمودارها) استفاده گردید. جهت پاسخ دادن به فرضیه‌ها از ضریب همبستگی اسپیرمن جهت پاسخ به سؤال‌های پژوهش از آزمون تحلیل واریانس غیرپارامتریک فریدمن استفاده شد. با توجه به این‌که متغیرها به صورت اندازه گیری مکرر است (یک گروه واحد به طور همزمان به تمام متغیرها با رتبه بندی پاسخ داده است) بنابراین هیچ یک از متغیرها از یکدیگر مستقل نیستند و نمی‌توان آنها را به طور جدا بررسی کرد. به لحاظ محدودیت، غیر از آزمون تحلیل واریانس فریدمن که یک آزمون اندازه گیری مکرر برای رتبه‌هاست، هنوز آزمون غیر پارامتریک دو عاملی توسط متخصصان معرفی نشده است تا بتوان از طریق آزمون‌های تقاطعی کشورها رتبه‌های مؤلفه‌های پنج گانه مدیریت در مدرسه و تفاوت‌ها را بررسی کرد؛ بنابراین در پژوهش سعی شد به لحاظ محدودیت با استفاده از آزمون تحلیل واریانس فریدمن، هریک از مؤلفه‌های پنج گانه فرایند مدیریت در مدرسه به صورت مجزا در درون هر کشور و نه به طور همزمان بررسی شود.

یافته‌های پژوهش

در این پژوهش با استفاده از تحلیل به وسیله آزمون همبستگی اسپیرمن در ارتباط با فرضیه‌های پژوهش نتایج بیان شده در جدول (۲) به دست آمد:

جدول ۲: همبستگی بین فعالیتهای مدیر مدرسه و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان

تعداد	سطح معناداری	ضریب همبستگی	
۱۱۶۰	۰/۲۷۸	-۰/۰۳۲	فعالیت اجرایی مدیر مدرسه و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان
۱۱۶۰	۰/۹۱۴	۰/۰۰۳	فعالیت کنترل و نظارت آموزشی مدیر مدرسه و موفقیت دانش‌آموزان
۱۱۵۵	۰/۰۰۰	-۰/۱۴۷	فعالیت کنترل و ارزشیابی کارکنان توسط مدیر مدرسه و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان
۱۱۶۰	۰/۰۵۷	۰/۰۵۶	فعالیت تدریس مدیر در مدرسه و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان
۱۱۵۵	۰/۰۰۰	۰/۱۴۵	فعالیت روابط عمومی مدیر مدرسه و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان

فرضیه اول: بین فعالیتهای اجرایی مدیر مدرسه و موفقیت دانش‌آموزان رابطه وجود دارد. نتایج حاصل از اجرای ضریب همبستگی اسپیرمن نشان می‌دهد رابطه بین متغیر فعالیتهای اجرایی با موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان از لحاظ آماری معنادار نیست. ($r = ۰/۰۳$; $P > ۰/۰۵$). بنابراین بین دو متغیر رابطه بسیار ضعیف و نامعنادار وجود دارد. شاید نتیجه به دست آمده را بتوان این‌گونه تبیین کرد که فعالیتهای اجرایی از جمله وظایفی است که همه مدیران به‌خوبی به آن می‌پردازند و این فعالیت بستر را برای یادگیری در مدرسه فراهم می‌آورد اما تأثیر مستقیم در یادگیری دانش‌آموزان ندارد.

فرضیه دوم: بین کنترل و نظارت آموزشی مدیر و موفقیت دانش‌آموزان رابطه وجود دارد. نتایج حاصل از اجرای ضریب همبستگی اسپیرمن نشان می‌دهد که رابطه بین متغیر نظارت و کنترل آموزشی با موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان از لحاظ آماری معنادار نیست. ($r = ۰/۰۰۳$; $p > ۰/۰۵$). بنابراین بین دو متغیر رابطه بسیار ضعیف، ولی نامعنادار وجود دارد.

این نتیجه مغایر با مطالعات رایلی و لوئیس (۲۰۰۰)، کندی^۳ (۱۹۸۲) است. بازرگان (۱۳۷۵) در تحقیقی چنین بیان می‌کند که مدیران می‌توانند نقش عمده‌ای در تصمیم‌گیری امور آموزشی، مانند برنامه‌ریزی سیاست‌های آموزشی مدرسه، طراحی و اجرای برنامه‌های تربیتی و ایجاد تغییر

و نوآوری داشته باشند، اما در نظام آموزشی متمرکز، برای مدیران ما وقت کافی و استقلال لازم را برای اعمال این گونه تصمیم‌گیری‌های آموزشی ندیده‌اند. در این نظام، از آنان انتظار می‌رود تحت نظارت مسئولان رده بالاتر آموزش و پرورش و در چارچوب تعیین شده عمل کنند (به نقل از ساکی، ۱۳۸۷).

فرضیه سوم: بین کنترل ارزشیابی کارکنان توسط مدیر و موفقیت دانش آموزان رابطه وجود دارد. نتایج حاصل از اجرای ضریب همبستگی اسپیرمن نشان می‌دهد رابطه بین متغیر ارزشیابی کارکنان با موفقیت تحصیلی دانش آموزان رابطه‌ای منفی ولی از لحاظ آماری معنادار است. ($r = 0/14$; $p < 0/05$) بنابراین با افزایش مناسب متغیر ارزشیابی کارکنان، موفقیت تحصیلی کاهش می‌یابد.

نتیجه به دست آمده مغایر با مطالعات بوب و هوآر (۲۰۰۱) است. آن‌ها داشتن نظام پایش و ارزشیابی را عاملی حیاتی برای هدایت یادگیری و حفظ سلامت مدرسه می‌دانند. نظام ارزشیابی به طور اساسی باید در هر فعالیت سازمان یافته‌ای پیش‌بینی شود تا بتواند کیفیت انجام امور را تضمین کند. هیچ کوششی به مقصود خود نخواهد رسید مگر آن که برای پیشرفت استانداردهایی مرتبط را تعریف نماید و براساس آن، موقعیت خود را به صورتی مستمر مورد ارزیابی و بازبینی قرار دهد. به عبارت دیگر اگر در طی مسیر از روند اجرای فعالیت‌های سازمانی مراقبت لازم به عمل نیاید، ممکن است در پایان با نتایجی با فاصله از اهداف روبه‌رو شویم. نظام ارزشیابی، فعالیتی برای تقویت گام‌های ما در مسیر حرکت سازمانی به سمت اهداف است. شاید نتیجه به دست آمده همسو با نظر میرکمالی باشد. او بیان می‌کند که نگاه مدیران به ارزشیابی کارکنان و فرهنگ نادرست ارزشیابی توسط مدیران باعث از بین رفتن انگیزه کاری برای کارکنان مدارس می‌شود و بر عملکرد آن‌ها تأثیر می‌گذارد. شاید این نتیجه تأییدی باشد بر این موضوع که متأسفانه بسیاری از ارزشیابی‌ها جنبه ذهنی دارند و فاقد قدرت سنجش و ارزیابی عملکرد افراد هستند. به جای آن که پس از هر ارزشیابی افراد صادق و فعال از انگیزه‌های قوی‌تری برخوردار شوند، به عکس، دچار حیرت، بی‌علاقگی و حتی افسردگی می‌شوند. شاید نادرست نباشد که بگوییم ارزشیابی نکردن بهتر از ارزشیابی نادرست است. (میرکمالی، ۱۳۷۳، ص ۲۵۲-۲۵۴)

فرضیه چهارم: بین تدریس مدیر در مدرسه و موفقیت دانش آموزان رابطه وجود دارد. نتایج حاصل از اجرای ضریب همبستگی اسپیرمن نشان می‌دهد رابطه بین متغیر تدریس با موفقیت تحصیلی از لحاظ آماری معنادار نیست. ($r = 0/06$; $p > 0/05$). بنابراین بین دو متغیر رابطه بسیار ضعیف و غیر معنی‌دار وجود دارد.

فرضیه پنجم: بین روابط عمومی مدیر و موفقیت دانش‌آموزان رابطه وجود دارد.

نتایج حاصل از اجرای ضریب همبستگی اسپیرمن نشان می‌دهد رابطه بین متغیر روابط عمومی با موفقیت تحصیلی از لحاظ آماری معنادار است. ($r = ۰/۱۴۵$; $p < ۰/۰۵$). بنابراین با افزایش مناسب روابط عمومی موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان افزایش می‌یابد.

این امر، نتیجه تحقیقات هندرسون و برلا، (۱۹۹۴)، هیکمن، (۱۹۹۶)، کامر و هاینس^{۳۷}، (۱۹۹۲) را تأیید می‌کند که معتقدند حضور خانواده در مدرسه تأثیر فراوانی در بهبود نگرش دانش‌آموزان به تحصیل، حضور مؤثر در کلاس درس و پیشرفت تحصیلی آنها دارد. به علاوه، این تعامل، فضای درون منزل و خانواده را به نفع یادگیری در مدرسه تغییر می‌دهد، نگرش خانواده‌ها درباره مدرسه را بهبود می‌بخشد، رضایت معلمان و شهرت مدرسه را در جامعه تقویت می‌کند، منابع مورد نیاز مدرسه را افزایش می‌دهد و به کاهش بزهکاری و ناهنجاری‌های رفتاری کمک می‌کند. جلب مشارکت اولیا هم برای مدیر مدرسه و هم معلمان یک مهارت به‌شمار می‌رود که باید همه دست‌اندرکاران مدرسه آن را فراگیرند. تحقیقات موس (۱۹۷۴) نشان داد مدرسی که با برنامه، جو مناسبی را برای حضور اولیا مهیا ساخته‌اند، در جلب مشارکت آنها موفق‌تر عمل کرده‌اند. وی مشخصه اصلی این جو را حمایت و پشتیبانی از یادگیری با کمک همه شرکای مدرسه از جمله اولیا می‌داند که براساس ضرورت باید در مدرسه حضور داشته باشند. این مدارس برای جلب همکاری اولیا، آموزش آنها و تداوم این همکاری‌ها برنامه‌ای مدون دارند، اولیا با مربیان آزادانه ارتباط دارند و آنها جزء اصلی و جدایی‌ناپذیر تصمیم‌گیری در مدرسه شناخته شده‌اند.

جو و فرهنگ مثبت مدرسه موجب افزایش مشارکت و همکاری بین خانه و مدرسه می‌شود. حضور خانواده‌ها در مدرسه، اعتماد به نفس و عملکرد معلم را بهبود می‌بخشد که نتیجه آن پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان خواهد بود. نتایج به دست آمده در این پژوهش نیز تأییدی بر تحقیقات موس است.

سایر یافته‌های پژوهش

نتایج حاصل از اجرای آزمون غیرپارامتریک فریدمن نشان می‌دهد که تفاوت رتبه‌های متغیرهای وظایف اجرایی، نظارت و کنترل آموزشی، ارزشیابی کارکنان، تدریس و روابط عمومی از لحاظ آماری معنادار است و رتبه مؤلفه‌های فرایند مدیریت در ایران به ترتیب زیر می‌باشد:

۱. نظارت آموزشی، فعالیت‌های اجرایی، کنترل و ارزشیابی کارکنان. (سهم یکسان) ۲. روابط

عمومی ۳. تدریس

مدیران کشورهای تایوان، هنگ کنگ و ژاپن، زمان فعالیت‌های خود را در مدرسه به ترتب زیر (از بیش‌ترین به کم‌ترین) سپری کرده‌اند:

۱. فعالیت‌های اجرایی
۲. کنترل و ارزشیابی کارکنان، نظارت آموزشی
۳. روابط عمومی
۴. تدریس

در جدول ۳ رتبه‌های مؤلفه‌های فرایند مدیریت در کشورهای مورد مطالعه، با توجه به رتبه‌های هریک از این مؤلفه‌ها در درون کشورها، درج شده است.

جدول ۳: رتبه مؤلفه‌های فرایند مدیریت در کشورهای مورد مطالعه

رتبه روابط عمومی	رتبه تدریس مدیر	رتبه کنترل و ارزشیابی آموزشی کارکنان	رتبه نظارت آموزشی	رتبه فعالیت اجرایی	کشور
۵	۳	۶	۲	۳	تایوان
۶	۱	۷	۱	۵	کره جنوبی
۳	۶	۵	۶	۱	هنگ کنگ
۲	۴	۳	۵	۴	ژاپن
۴	۲	۱	۴	۷	روسیه
۷	۷	۲	۳	۲	آمریکا
۱	۵	۴	۱	۶	ایران

در کلیه کشورهای مورد مطالعه فعالیت‌های اجرایی بیش‌ترین زمان را به خود اختصاص داده و کم‌ترین زمان صرف فعالیت تدریس شده است.

در همه کشورهای مورد مطالعه، کنترل و نظارت آموزشی و ارزشیابی کارکنان یا در رتبه اول در کنار فعالیت‌های اجرایی قرار دارند و یا در رتبه دوم فعالیت‌های مدیران از نظر زمانی قرار گرفته‌اند.

در همه کشورهای مورد مطالعه، مدیران زمانی را که صرف روابط عمومی کرده‌اند تقریباً مساوی زمان تدریس و یا کمی بیش‌تر از آن بوده است.

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که در کشورهای مطالعه شده بین فعالیت‌های اجرایی، کنترل و نظارت آموزشی و تدریس مدیران در مدارس از یک سو با موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان از سوی دیگر رابطه معناداری وجود ندارد، اما بین ارزشیابی کارکنان در مدرسه توسط مدیر با موفقیت دانش‌آموزان رابطه معنادار از نوع منفی وجود دارد. همچنین، بین روابط عمومی (ارتباط با اولیا و جامعه و جلب حمایت‌های مالی) مدیران در مدرسه با موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه معنادار و مثبت وجود دارد. مدیران مدارس در تمام کشورهای مورد مطالعه بیش‌تر وقت خود را به کارهای اجرایی و نظارت آموزشی و کنترل و ارزشیابی کارکنان اختصاص داده‌اند و پس از آن روابط عمومی؛ و کم‌ترین زمان را صرف فعالیت تدریس کرده‌اند.

ایران از لحاظ رتبه‌های فرایند مدیریت مدرسه با کشور روسیه شباهت دارد.

مدیران کشورهای مورد مطالعه بیش‌تر زمان خود را در کارهای اجرایی و کنترل و نظارت آموزشی صرف می‌کنند و کم‌ترین زمان را به تدریس اختصاص می‌دهند، اما نتایج آماری به دست آمده نشان می‌دهد که هیچ کدام از این شاخص‌ها با موفقیت دانش‌آموزان رابطه‌ای نداشته است. مدیران کشورهای مورد مطالعه ارزشیابی کارکنان را در رتبه اول یا دوم کار خود از نظر زمانی قرار داده‌اند اما افزایش دقت مدیران در ارزشیابی کارکنان به پایین آمدن موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان منجر شده است.

در مورد شاخص روابط عمومی، معمولاً مدیران همه کشورهای مورد بررسی زمانی متوسط (بیش‌تر از تدریس و کم‌تر از فعالیت‌های اجرایی، کنترل و نظارت و ارزشیابی) را صرف این فعالیت نموده‌اند و نتایج نشان می‌دهد که روابط عمومی با موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مثبت دارد.

با توجه به نتایج جداگانه تحلیل‌های آماری در ارتباط با رتبه‌های مولفه‌های کشورهای مورد مطالعه در فرایند مدیریت مدرسه، در یک تحلیل نظری می‌توان تفاوت ایران را با کشورهای مورد مطالعه در مولفه‌های پنج‌گانه فرایند مدیریت چنین استنباط کرد که:

در ارتباط با فعالیت اجرایی مدیران مدارس، این نتیجه به دست آمد که رتبه زمان اختصاص داده شده توسط مدیران ایرانی از کشورهای هنگ کنگ، آمریکا، تایوان، ژاپن، کره جنوبی پایین‌تر و از کشور روسیه بالاتر می‌باشد.

در ارتباط با فعالیت نظارت آموزشی مدیران مدارس، این نتیجه به دست آمد که رتبه زمان اختصاص داده شده توسط مدیران ایرانی با کشور کره جنوبی برابر و از کشورهای دیگر بالاتر است.

در ارتباط با فعالیت کنترل و ارزشیابی کارکنان توسط مدیران مدارس، این نتیجه به دست آمد که رتبه زمان اختصاص داده شده توسط مدیران ایرانی از کشورهای روسیه، آمریکا، ژاپن پایین‌تر و نسبت به کشورهای کره جنوبی، تایوان و هنگ‌کنگ بیش است.

در ارتباط با فعالیت تدریس مدیران مدارس در مدرسه، این نتیجه به دست آمد که رتبه اختصاص داده شده توسط مدیران ایرانی از کشورهای کره جنوبی، روسیه، تایوان و ژاپن کم‌تر و از کشورهای هنگ‌کنگ و آمریکا بیش‌تر است.

در ارتباط با فعالیت روابط عمومی مدیران مدارس، این نتیجه به دست آمد که رتبه مدیران ایرانی از تمام کشورها بالاتر است.

در مؤلفه فعالیت اجرای مدیران، هنگ‌کنگ بالاترین رتبه و روسیه پایین‌ترین رتبه را دارا می‌باشند.

در مؤلفه نظارت آموزشی مدیران، ایران و کره جنوبی بالاترین رتبه و هنگ‌کنگ پایین‌ترین رتبه را دارا هستند.

در مؤلفه کنترل و ارزشیابی کارکنان از جانب مدیران، روسیه بالاترین رتبه و کره جنوبی پایین‌ترین رتبه را دارد.

در مؤلفه تدریس مدیران، کره جنوبی بالاترین رتبه و آمریکا پایین‌ترین رتبه را دارا است. در مؤلفه برقراری روابط عمومی از جانب مدیران، ایران بالاترین رتبه و آمریکا پایین‌ترین رتبه را داراست.

با توجه به جدول ۳ علاوه بر موارد فوق می‌توان چنین استنباط کرد که: مدیران مدارس در کشورهای با نظام آموزشی غیرمتمرکز (آمریکا، هنگ‌کنگ، تایوان) زمان بیشتری را صرف فعالیت‌های اجرایی کرده‌اند و کشورهای متمرکز (روسیه، ژاپن و کره جنوبی) زمان کم‌تری را به این فعالیت‌ها اختصاص داده‌اند که این امری طبیعی به نظر می‌رسد. ایران نیز با توجه به دارا بودن نظام آموزشی متمرکز زمانی را همانند کشورهای متمرکز فعالیت اجرایی کرده است. البته با توجه به مقایسه رتبه‌ها می‌توان چنین استنباط کرد که در کشورهای متمرکز هرچه زمان اختصاص داده شده به فعالیت اجرایی بیش‌تر بوده است، نتایج بهتری را در تیمز ۲۰۰۷ کسب نموده‌اند. در این فعالیت رتبه‌های روسیه و ایران قابل تأمل است و این سؤال پیش می‌آید که چه تفاوت‌هایی بین فعالیت اجرایی در ایران و روسیه وجود دارد که با توجه به این تفاوت کم روسیه در جایگاه ده کشور برتر تیمز ۲۰۰۷ بوده است اما ایران در رتبه ۳۴ قرار گرفته است. مدیران مدارس در ایران و کره جنوبی بیش‌ترین زمان را نسبت به سایر کشورها صرف

فعالیت نظارت آموزشی کرده‌اند. شاید بتوان این تفاوت و نتایج حاصل از آزمون تیمز ۲۰۰۷ را این گونه تبیین کرد که نوع نظارت آموزشی در کشور ایران تفاوت بسیار زیادی با کره جنوبی و سایر کشورهای مورد مطالعه دارد و در واقع زمان صرف شده اهمیتی نداشته و پارامترهای دیگری مانند فرهنگ حاکم بر نظارت آموزشی کشورهای مورد مطالعه، روش‌های نظارت و... بر آن تأثیرگذار بوده است.

در ارتباط با فعالیت کنترل و ارزشیابی کارکنان، مدیران مدرسی که زمان کم‌تری را صرف این فعالیت نموده‌اند نتایج بهتری را در آزمون تیمز ۲۰۰۷ کسب نموده‌اند. ایران زمان کم‌تری را نسبت به کشورهای ژاپن، روسیه و آمریکا صرف این فعالیت کرده است اما در آزمون تیمز موفق نبوده است. شاید بتوان این گونه استنباط کرد که نگاه مدیران به ارزشیابی کارکنان در کشور ما کاملاً سنتی است و تأثیر منفی در فعالیت کارکنان و معلمان مدارس ما می‌گذارد.



زیرنویس

1. International dictionary of education
2. Kenzveich
3. Wiles
4. Stoner
5. Hashim, Alam & Siraj
6. mortimor
7. Hansone
8. Arild Tjeldvoll
9. International association for the evaluation of educational achievement (IEA)
10. Trend in International Mathematics and Science study(TIMSS)
11. Intended Curriculum
12. Implemented Curriculum
13. Attained Curriculum
14. Halinker&Hak
15. P.H.combs
16. Marzano
17. Rakfri
18. Da
19. Bryk & Schneider
20. Semon saol in ge
21. Organisation for Economic co-operation and Development
22. Lamwabvi Wildlife&community Trust
23. Sergiovanni
24. oller &Heynemen
25. Henderson & Berla
26. Hickman
27. Comer & Haynes
28. Moos
29. Bubb & Hoare
30. TIMSS International study center (ISC)
31. Statistics Canada (SC)
32. Data processing center(DPC)
33. Educational Testing service(ETS)
۳۴. این پرسش نامه شامل ۲۲ گویه در مورد ویژگی ها و گردش کار مدیر در مدرسه می باشد که گویه شماره ۶ آن با ۵ پرسش بسته پاسخ و یک پرسش باز پاسخ درصد فعالیت های مدیر مدرسه برای انجام امور اداری و آموزشی مدرسه مورد سوال قرار داده است
35. Program for International student Assessment (PISA)
36. Kenndy

- حوریزاد، بهمن. (۱۳۸۴). بینشی نو در غنی سازی مدرسه (چاپ پنجم). تهران: لوح زرین.
- ساکي، رضا. (۱۳۸۸). رهبری در مدرسه یادگیری محور. تهران: سازمان آموزش و پرورش شهر تهران
- علاقه بند، علی. (۱۳۷۶). مبانی نظری و اصول مدیریت آموزشی (چاپ هفتم). تهران: روان.
- عسکریان، مصطفی. (۱۳۷۳). سازمان و مدیریت آموزش و پرورش (چاپ ششم). تهران: امیر کبیر.
- غلامی، یونس. (۱۳۸۴). بررسی مقایسه ای انگیزه پیشرفت و خود پنداره دانش آموزان پایه هشتم کشورهای مختلف با پیشرفت تحصیلی آنها در تکرار سومین مطالعه بین المللی ریاضیات و علوم (پایان نامه کارشناسی ارشد) دانشگاه شهید بهشتی، تهران.
- کریمی، عبدالعظیم. (۱۳۸۶). مجموعه سؤال های علوم و ریاضیات تیمز (پایه سوم راهنمایی) به همراه چکیده نتایج ملی و بین المللی تیمز ۲۰۰۷ در مقایسه با تیمز ۱۹۹۵، ۱۹۹۹ و ۲۰۰۳. تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش
- کریمی، عبدالعظیم. (۱۳۸۷). گزارش اجمالی مهم ترین یافته های ملی و بین المللی تیمز ۲۰۰۷ در مقایسه با تیمز ۹۵، ۹۹، ۲۰۰۳. تهران: مرکز ملی مطالعات تیمز و پرلز
- میرکمالی، سید محمد. (۱۳۷۳). رهبری و مدیریت آموزشی. تهران: رامین.
- وایلز، کیمبل. (۱۳۶۴). مدیریت و رهبری آموزشی. ترجمه: محمد علی طوسی (چاپ چهارم). تهران: مرکز آموزش مدیریت دولتی.
- وزارت امور خارجه. (۱۳۸۶). کتاب سبز ایالات متحده آمریکا. تهران: دفتر مطالعات سیاسی و بین المللی.
- وزارت امور خارجه. (۱۳۸۶). کتاب سبز هنگ کنگ. تهران: دفتر مطالعات سیاسی و بین المللی.
- Arild, T. (2008). Schooh management : Norwegian Legacies Bowing to New Public Management. *management Global transitions* 6(2), 177-20 Retrieved from <http://www.fm-kp.si/zalozba>.
- Hashim, F., Alam, G.M., Siraj S. (2010). Information and communication technology for participatory based decision- making-E-management for administrative efficiency in higher Education. *Academic Journals*, 5(4), 383-392. Retrieved from <http://www.academicjournals.org>
- Jen, T.-H., Lee, C.-D., Lo, P.-H., Chang, C.-Y., & Chen, K.-M. (2007). Chinese Taipei: Overview of Education System. In I.V.S. Mullis, M.O. Martin, J.F. Olson, D.R. Berger, D. Miln, & G.M. Stanco (Eds), *Encyclopedia of TIMSS 2007* (Vol.1, pp.111-120). Boston College. Retrieved from <http://www.Timss.bc.edu>
- Leung, F.K.S., & Leung, C.C.Y. (2007). Hong Kong: Overview of Education System. In I.V.S. Mullis, M.O. Martin, J.F. Olson, D.R. Berger, D. Miln, & G.M. Stanco (Eds), *Encyclopedia of TIMSS 2007* (Vol.1, pp.227-240). Boston College. Retrieved from <http://www.Timss.bc.edu>
- Senuma, H.O., & Saruta, Y.I. (2007). Japan: Overview of Education System. In I.V.S. Mullis, M.O. Martin, J.F. Olson, D.R. Berger, D. Miln, & G.M. Stanco (Eds), *Encyclopedia of TIMSS 2007* (Vol.1, pp.298-308). Boston College. Retrieved from <http://www.Timss.bc.edu>

Kim, K.H., Kim, S.H., & Kim, J.-Y. (2007). Republic Of Korea :Overview of Education System. In I.V.S.Mullis, M.O. Martin, J.F. Olson, D.R. Berger, D. Miln, & G.M. Stanco (Eds), *Encyclopedia of TIMSS 2007* (Vol.1,pp.329-338). Boston College. Retrieved from <http://www.Timss.bc.edu>

Keene, L.H.(2007). United Sttes :Overview of Education System. In I.V.S. Mullis, M.O. Martin, J.F. Olson, D.R. Berger, D. Miln, & G.M. Stanco (Eds), *Encyclopedia of TIMSS 2007* (Vol.2,pp.491 -504). Boston College. Retrieved from <http://www.Timss.bc.edu>

Koaleva, G.A., & Krasnianskaia, K.A. .(2007). United Sttes :Overview of Education System. In I.V.S. Mullis, M.O. Martin, J.F. Olson, D.R. Berger, D. Miln, & G.M. Stanco (Eds), *Encyclopedia of TIMSS 2007* (Vol.2,pp.621-634). Boston College. Retrieved from <http://www.Timss.bc.edu>

OECD.(2011). *Pisa-against the odds:disad vantage students succeed in school*. Retrieved from <http://www.pisa.oecd.org>





پروشکاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی