

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۲/۱۲/۱۲
تاریخ بررسی مقاله: ۱۳۹۳/۰۱/۲۰
تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۳/۱۱/۲۱

مجله‌ی علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز
بهار و تابستان ۱۳۹۴، دوره‌ی ششم، سال ۲۲
شماره‌ی ۱، صص: ۶۷-۹۸

بررسی رابطه‌ی بین اندازه‌ی مدرسه، فرهنگ مدرسه و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در مدارس راهنمایی و متوسطه دخترانه‌ی دولتی شهر اهواز

آزاده دهقان‌پور*

عبدالله پارسا**

یداله مهرعلی‌زاده***

چکیده

با هدف آگاهی از رابطه‌ی بین اندازه مدرسه، فرهنگ مدرسه و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در مدارس راهنمایی و متوسطه دخترانه‌ی دولتی شهر اهواز، تحقیق پیمایشی - میدانی حاضر که از نوع تحقیقات همبستگی نیز محسوب می‌شود، با انتخاب تصادفی خوشه‌ای ۱۷ مدرسه راهنمایی و ۱۵ مدرسه متوسطه‌ی دخترانه انجام شده است. در این پژوهش از پرسشنامه فرهنگ مدرسه (سلفی و سعید، ۲۰۰۷) شامل مؤلفه‌های مربوط به فرهنگ مدرسه (صلاحیت حرفه‌ای معلمان، تعامل معلمان با کارکنان و مدیریت (صف و ستاد)، تعامل معلمان با یکدیگر، مشارکت والدین در فعالیت‌های مدرسه و تسهیلات فیزیکی مدرسه)؛ با مشارکت معلمان مدارس استفاده شده است. شناسنامه‌ی مدرسه نیز که مشتمل بر مجموعه سؤالاتی در باره ویژگی‌های هر مدرسه بود توسط مدیر هر مدرسه تکمیل شد. ضریب پایایی پرسشنامه فرهنگ مدرسه ۰/۹۵ و ضریب پایایی خرده مقیاس‌های آن بین ۰/۷۹ تا ۰/۹۲ محاسبه شد. یافته‌های تحقیق نشان داد در فرهنگ مدرسه و مؤلفه‌های آن (به جز در مؤلفه‌ی تسهیلات فیزیکی) در مدارس دارای اندازه‌های مختلف تفاوت معناداری وجود ندارد؛ اما در پیشرفت تحصیلی در مدارس دارای اندازه‌های مختلف تفاوت معناداری وجود دارد. نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد، فرهنگ مدرسه ۱۲ درصد از واریانس پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند و از بین مؤلفه‌های فرهنگ مدرسه فقط تأثیر مؤلفه‌ی مشارکت والدین بر پیشرفت تحصیلی معنادار است. اندازه‌ی مدرسه و

a.dehghanpur@yahoo.com

* دانشجوی کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی

** دانشیار، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز (نویسنده مسئول)

abdparisa@gmail.com

*** استاد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز ymehralizadeh@gmail.com

فرهنگ مدرسه روی هم قادر به تبیین ۱۶ درصد از پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان هستند. مدارس راهنمایی و متوسطه در فرهنگ مدرسه و تمام مؤلفه‌های آن تفاوت معناداری وجود دارد.

واژه‌های کلیدی: اندازه‌ی مدرسه، فرهنگ مدرسه، پیشرفت تحصیلی، مدارس راهنمایی و متوسطه اهواز

مقدمه و بیان مسأله

مهم‌ترین تحول دهه‌های ۷۰ و ۸۰ در حوزه مطالعات سازمانی را می‌توان توجه جدی به نقش و مفهوم فرهنگ در سازمان برشمرد. اهمیت فرهنگ انسان است که محققانی مانند (هوی و میسکل^۱، ۱۹۹۱؛ بولمن و دیل^۲، ۱۹۹۱؛ آمسا^۳، ۱۹۹۵؛ نقل در سنگری، ۱۳۸۵) آن را روح سازمان و انرژی اجتماعی تعریف می‌کنند که می‌تواند سازمان را به پیش برد یا متوقف سازد. در قلمرو تعلیم و تربیت، فرهنگ مدرسه^۴ با مفاهیمی چون جو، رسم و سنت، آیین، محدوده و فضای ذهنی و یا هنجارها، باورها و نگرش‌هایی که به ساخت روابط در مدرسه کمک می‌کند و نظایر این‌ها، مترادف دانسته شده است (دیل، ۱۹۹۳، نقل در حسین‌چاری، ۱۳۸۲)؛ (نوگورا^۵، ۲۰۰۲؛ پترسون^۶، ۲۰۰۲؛ کانچاس و رودریگوس^۷، ۲۰۰۸؛ نقل در لیو، آنتروپ- گنزalez و کوپر^۸، ۲۰۰۹). محققان مختلف مانند دیل و پترسون، ۲۰۰۹ (نقل در داج^۹، ۲۰۱۰، ص ۶)؛ سلفی و سعید^{۱۰}، ۲۰۰۷؛ زیباکلام، ۱۳۷۸؛ وایلز و باندی^{۱۱}، ۲۰۰۰، ترجمه بهرنگی، ۱۳۸۲، ص ۷۲) معتقدند فرهنگ مدرسه در اثر تعاملات معلمان و شاگردان و فعالیت‌های یاددهی- یادگیری، شکل می‌گیرد و نیرویی قوی و نافذ است که تصمیمات را تحت الشعاع قرار می‌دهد. البته

- 1- Hoy & Miskel
- 2- Bolman & Deal
- 3- Amsa
- 4- School culture
- 5- Noguera
- 6- Peterson
- 7- Conchas & Rodriguez
- 8- Liou, Antrop-Gonzalez & Cooper
- 9- Dodge
- 10- Salfi & Saeed
- 11- Wiles & Bondi

شدت این تأثیر، بی‌ارتباط با مجموعه عوامل دیگر موجود در سازمان مدرسه نیست. یکی از این عوامل اندازه مدرسه است که با نوع تعاملات کارکنان و دانش‌آموزان، کم و کیف تسهیلات و تحقق اهداف مدرسه مانند پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در ارتباط است. از یک سو انتظارات مدرسه تا حدودی از ارزش‌های فرهنگی که مدرسه در آن قرار دارد مشتق می‌شود و از سوی دیگر مدرسه در حکم خرده نظام، دارای فرهنگ خاص خود است. بنابراین با آگاهی از فرهنگ مدرسه می‌توان درکی درست از الزامات برنامه درسی و انگیزه‌های دانش‌آموزان داشت (حدادعلوی، عبداللهی و احمدی، ۱۳۸۱). به همین دلیل می‌توان گفت توجه به عامل فرهنگ مدرسه به‌ویژه در ارتباط با سایر ویژگی‌های خاص این سازمان از ضروریات مطالعات سازمانی در آموزش و پرورش محسوب می‌شود.

با وجود اختلاف نظر بر روی مفهوم فرهنگ، می‌توان آن را زنجیر مستحکمی تعبیر کرد که پایداری سازمان را موجب می‌شود (کورت و چرمک^۱، ۲۰۰۷؛ بیدختی، ۱۳۷۹؛ نقل در رحیم‌نیا و علیزاده، ۱۳۸۸)؛ و یا آن شامل معنای مشترک، نمادها، تجارب و فعالیت‌ها و ارزش‌های به اشتراک گذاشته شده، عقاید و مفهوم‌سازی (مورگان^۲، ۱۹۸۶؛ نقل در سلفی و سعید، ۲۰۰۷) است. فرهنگ را می‌توان، الگوی عمیق ارزش‌ها، عقاید و سنت‌هایی که در سراسر دوره‌ی تاریخ مدارس شکل گرفته، تلقی کرد (دیل و پترسون، ۱۹۹۰، نقل در سلفی و سعید، ۲۰۰۷). مدرسه مهم‌ترین تجارب یادگیری سازمان یافته را به دانش‌آموزان انتقال می‌دهد (لطف‌آبادی، ۱۳۷۸). عوامل بسیاری مانند صلاحیت حرفه‌ای معلمان، هدایت دانش‌آموزان، دسترسی به منابع تدریس و یادگیری، تسهیلات فیزیکی و شناخت خود دانش‌آموزان و دیگر توانایی‌ها و زمینه‌ی اقتصادی - اجتماعی بر یادگیری دانش‌آموزان در مدارس تأثیر می‌گذارند. وارویک و ریمز^۳ (۱۹۹۲)، نقل در سلفی و سعید، ۲۰۰۷) در مطالعات خود در هاروارد دریافتند دریافتند که صلاحیت حرفه‌ای معلمان، همبستگی قوی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد. خان و شاه^۴ (۲۰۰۲) نیز تأثیر محیط خانواده و مشارکت والدین در فعالیت‌های آموزشی

-
- 1- Korte & Chermack
 - 2- Morgan
 - 3- Warwick & Riemers
 - 4- Khan & Shah

مدرسه را بر موفقیت دانش‌آموزان مثبت و معنادار ارزیابی می‌کنند (نقل در سلفی و سعید، ۲۰۰۷). عواملی نیز وجود دارد که مربوط به جو و فرهنگ مدرسه بوده و بر موفقیت دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارند. دیل و پترسون (۱۹۹۹) "فرهنگ مدرسه" را یکی از عوامل مهمی می‌دانند که بر موفقیت علمی دانش‌آموزان تأثیر دارد.

در یک فرهنگ قوی و مثبت، مشکلات تحصیلی دانش‌آموزان کاهش یافته و پیشرفت تحصیلی بهتری خواهند داشت. وجود معلمان متخصص و با تجربه، تعامل معلمان و حمایت از همدیگر، ارتباط با مدیر و دیگر کارکنان، تعامل با والدین و وجود والدین حمایت‌گر، دسترسی بهتر به تسهیلات فیزیکی در مدارس و عواملی از این قبیل که فرهنگ مدرسه را ارتقاء می‌دهند، با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه‌ی معناداری دارد (سیلینز و مورای - هاروی^۱، ۱۹۹۹؛ مازلوفسکی^۲، ۲۰۰۱؛ هندرسون و مپ^۳، ۲۰۰۲؛ کامر^۴، ۲۰۰۵؛ لی و باون^۵، ۲۰۰۶؛ مارکولیدز^۶ و همکاران، ۲۰۰۵؛ سلفی و سعید، ۲۰۰۷؛ کلیتون هرندان^۷، ۲۰۰۷؛ بار و هیگینز^۸، ۲۰۰۹؛ مک‌نل^۹ و همکاران، ۲۰۰۹؛ سامونز^{۱۰} و همکاران، ۲۰۱۰؛ کایتریوتیس^{۱۱} و همکاران، ۲۰۱۰؛ مورجانسون^{۱۲} و همکاران، ۲۰۱۱؛ وایلز و باندی، ۱۳۸۲؛ مجدفر، ۱۳۸۶؛ شکری، ۱۳۹۰).

یکی از برجسته‌ترین عوامل مؤثر بر جو و فرهنگ مدرسه، تعداد دانش‌آموزان در مدارس است. توکر^{۱۳} (۱۹۹۷، نقل در سلفی و سعید، ۲۰۰۷) دریافت که مدارس کوچک، جو یادگیری بهتری از مدارس بزرگ دارند؛ در مدارس کوچک‌تر معلمان و دانش‌آموزان، بیشتر یکدیگر را

- 1- Silins & Murray-Harvey
- 2- Maslowski
- 3- Henderson & Mapp
- 4- Comer
- 5- Lee & Bowen
- 6- Marcoulides
- 7- Clinton Herndon
- 8- Barr & Higgings
- 9- Macnel
- 10- Sammons
- 11- Kythreotis
- 12- Moore Johnson
- 13- Tucker

می‌شناسند و این می‌تواند بر سطوح گشودگی، صداقت، همکاری، و فرهنگ و دیگر متغیرهای جو که می‌توانند مستقیم یا غیرمستقیم بر موفقیت دانش‌آموزان اثر بگذارند، مؤثر باشد. با توجه به تحقیقات (ریوید^۱، ۱۹۹۶؛ کوتون^۲، ۱۹۹۶؛ بورلی^۳ و همکاران، ۲۰۰۱؛ سلفی و سعید، ۲۰۰۷؛ هالند و فارمر- هینتون^۴، ۲۰۰۹؛ رو و استوارت^۵، ۲۰۱۱) مدارس کوچک‌تر فرهنگ مدرسه‌ای بهتری دارند؛ اما محققانی مثل (کولارد^۶، ۲۰۰۳) مدارس بزرگ‌تر را از لحاظ فرهنگ مدرسه برتر می‌دانند.

محققانی مانند (مورتیمور^۷، ۱۹۹۱، ۱۹۹۳؛ رینولدز و پاکر^۸، ۱۹۹۲؛ لی و کرنینگر^۹، ۱۹۹۴؛ ۱۹۹۴؛ لوئیس، تول و هارگریویز^{۱۰}، ۱۹۹۹؛ اسمیل و هارت^{۱۱}، ۱۹۹۹؛ و تدیل و رینولدز^{۱۲}، ۲۰۰۰؛ نقل در مارکولیدز و همکاران، ۲۰۰۵؛ هک^{۱۳} و مارکولیدز، ۱۹۹۶) فرایندهای سازمانی و ساختاری مدرسه (مانند اندازه‌ی مدرسه، روش‌های تدریس، روش شکل‌گیری کلاس درس و گروه‌بندی کردن فعالیت‌های کلاس)، تخصیص منابع (واگذاری واحدهای درسی به معلمین، تأمین هزینه‌های برنامه‌های ویژه)، تمرکز و توجه آکادمیک (تنظیم و چگونگی ارائه برنامه درسی، انتظارات دانش‌آموزان، تجارب آموزشی، نظارت بر پیشرفت دانش‌آموز) و انسجام اجتماعی (چگونه دانش‌آموز با همسالان و معلمانش تعامل برقرار می‌نمایند) را در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر ارزیابی نموده‌اند.

از اواخر دهه‌ی ۱۹۸۰ تا اوایل دهه‌ی ۱۹۹۰ مطالعات زیادی تأیید کردند که دانش‌آموزان مدارس کوچک‌تر، یادگیری بیشتر و بهتری دارند (هولی^{۱۴}، ۱۹۹۴؛ لی و اسمیت^{۱۵}، ۱۹۹۵)؛

- 1- Raywid
- 2- Cotton
- 3- Burley
- 4- Holland & Farmer-hinton
- 5- Rowe & Stewart
- 6- Collard
- 7- Mortimore
- 8- Reynolds & Packer
- 9- Lee & Croninger
- 10- Louis, Toole, & Hargreaves
- 11- Smylie & Hart
- 12- Teddlie & Reynolds
- 13- Heck
- 14- howley
- 15- Lee & smith

زودتر فارغ‌التحصیل می‌شوند (مک مولان، سیپ و ولف^۱، ۱۹۹۴؛ نقل در رافائل^۲، ۲۰۱۰). از مدارس کوچک رضایت بیشتری دارند و در مقایسه با مدارس بزرگ، تعداد کم‌تری از آنها ترک تحصیل می‌کنند (پیتمن و هاگ وود، ۱۹۸۷)؛ هم‌چنین، رفتار بهتری در مدارس کوچک‌تر دارند (استوکارد و مای بری، ۱۹۹۲؛ نقل در ورکینه^۳، ۲۰۰۲). حتی اگرچه برخی از مطالعات نشان دادند که مدارس بزرگ، مزایای مثبتی برای برخی از دانش‌آموزان دارند؛ اما در مقایسه با معایب این مدارس، چنین مزایایی بسیار اندک هستند (گلدن^۴، ۱۹۹۸؛ نقل در ورکینه، ۲۰۰۲).

در عصر حاضر ساخت مدارس بزرگ فقط یک مد نیست؛ بلکه این باور که "اندازه، یک مترادف برای بازده است" در حال توسعه است. هم زمان؛ این عقیده که "مدرسه؛ هرچه کوچک‌تر زیباتر" نیز با قدرت بیشتری در حال رشد است. بنابراین شاید زمان مناسبی برای این سؤال باشد: آیا قدرت‌های آموزشی بزرگ‌تر به اندازه‌ی پیشینیان کوچک‌ترشان مؤثر خواهند بود یا خیر (بای سون^۵، ۱۹۷۴). بر اساس گزارش تحقیق سلفی و سعید (۲۰۰۷) محققانی مانند (لیندسی^۶، ۱۹۸۴؛ جیول^۷، ۱۹۸۹؛ و لی و اسمیت، ۱۹۹۱) رابطه‌ی معناداری بین اندازه مدرسه و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان گزارش کرده‌اند؛ اما بر اساس همان گزارش، برخی محققان مانند (کوتون، ۱۹۹۶ a؛ گرین والد، هدگس و لاین^۸، ۱۹۹۶؛ گاردنر^۹، ۲۰۰۱ و مک میلن^{۱۰}، ۲۰۰۷) معتقد به چنین رابطه‌ای نیستند. کوتون (۱۹۹۶ a) در هیچ یک از ۳۱ پژوهشی که در این زمینه بررسی کرد، گزارشی از پیشرفت تحصیلی بهتر دانش‌آموزان مدارس بزرگ در مقایسه با دانش‌آموزان مدارس کوچک، مشاهده نکرد. پس می‌توان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مدارس کوچک را مانند مدارس بزرگ و یا حتی بهتر دانست. بر اساس مطالعات، دانش‌آموزان مدارس کوچک نگرش‌های مثبت‌تری به مدرسه دارند؛ توجه و شرکت دانش‌آموزان در مدارس کوچک در مقایسه با سایر مدارس بیشتر است (فولر و

- 1- McMullan, Sipe, & Wolf
- 2- Raphael
- 3- Workineh
- 4- Gladden
- 5- Boyson
- 6- Lindsay
- 7- Jewell
- 8- Greenwald, Hedges, & Laine
- 9- Gardner
- 10- McMillen

والبرگ^۱، ۱۹۹۱؛ هولی، ۱۹۹۴) و به نظر می‌رسد نه تنها در مدارس کوچک‌تر میزان افت تحصیلی دانش‌آموزان کم‌تر باشد (فتلر^۲، ۱۹۸۹؛ توانجز^۳، ۱۹۸۹)؛ بلکه روابط بین فردی در مدارس کوچک‌تر بهتر است (ادینگتون و گاردنر، ۱۹۸۴؛ فوستر و مارتینز، ۱۹۸۵؛ بورک، ۱۹۸۷؛ پیتمن و هاگ ووت، ۱۹۸۷؛ استوکارد و می‌بری، ۱۹۹۲؛ استولپ، ۱۹۹۵، نقل در کوتون، ۱۹۹۶ a).

در این تحقیق به استناد نظر سلفی و سعید (۲۰۰۷) فرهنگ مدرسه شامل ۵ مؤلفه‌ی: "صلاحیت حرفه‌ای معلمان، تعامل معلمان با کارکنان (صف و ستاد)، تعامل معلمان با یکدیگر، مشارکت والدین در فعالیت‌های مدرسه و تسهیلات فیزیکی" است. پارسا، دهقان‌پور و بیگدلی (۱۳۸۹) و شکری (۱۳۹۰) اظهار داشتند فرهنگ مدرسه نقش تعیین کننده‌ای در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد.

اندازه مدرسه^۴، تعداد دانش‌آموزان درون مدرسه یا درون هر واحد مجزای ساختمان است که بر اثربخشی محیط اجتماعی اثر دارد (کوتون، ۱۹۹۶ a). در برخی از متون پژوهشی آمده است که مدارس کوچک پتانسیل بیشتری برای ثبات دارند، اما اتفاق نظری در مورد قابلیت مدارس متوسط و بزرگ مشاهده نمی‌شود (وول تورتون^۵، ۲۰۰۴). تعریف اندازه مدرسه (بزرگ، متوسط و کوچک) اغلب از کشوری به کشوری، و از دیدگاه (نقطه نظر) محقق‌ی به محقق دیگری متغیر است. برای مثال کونانت^۶ (۱۹۵۹) از مدارس بزرگ دفاع کرد؛ اما در تعریف وی از مدارس بزرگ، همه‌ی جمعیت مدارس بیشتر از ۴۰۰ دانش‌آموز بوده است. در مطالعه بارکر و گومپ^۷ (۱۹۶۹) بزرگ‌ترین مدارس ۲۲۸۷ دانش‌آموز داشتند. بنابراین مدارس بزرگ کنانت کم‌تر از یک پنجم اندازه بزرگ‌ترین مدارس در مطالعه‌ی بارکر و گومپ بود (نقل در سلفی و سعید، ۲۰۰۷). فاکس^۸ (۱۹۸۱) مدارس بزرگ را با ۱۰۰۰ دانش‌آموز در نظر می‌گیرد

-
- 1- Fowler & Walberg
 - 2- Fetler
 - 3- Toenjes
 - 4- School size
 - 5- Wooltorton
 - 6- Conant
 - 7- Barker & Gump
 - 8- Fox

می‌گیرد که دو و نیم برابر اندازه‌ی مدارس کونانت است. کونانت (۱۹۵۹) معتقد است مدارس متوسطه کارآمد می‌بایست حداقل ۱۰۰ دانش‌آموز در هر پایه داشته باشند چون مدارس متوسطه کوچک در آموزش مشکلاتی دارند (نقل در اوربای^۱، ۲۰۰۳).

محققانی مانند (فاولر و والبرگ، ۱۹۹۱؛ لی و اسمیت، ۱۹۹۷؛ دارلینگ - هاموند^۲، ۲۰۰۰؛ بورلی و همکاران، ۲۰۰۱؛ اوربای، ۲۰۰۳؛ سلفی و سعید، ۲۰۰۷؛ لیتوود و جانتزی^۳، ۲۰۰۷؛ هالند و فارمر- هیتون، ۲۰۰۹) رابطه‌ی منفی معناداری بین اندازه‌ی مدرسه و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان گزارش کرده‌اند؛ به طوری که هر چه مدرسه کوچک‌تر باشد، پیشرفت تحصیلی بیشتر است. اما محققانی مانند (هولی، ۱۹۹۹؛ سیلینز و مورای - هاروی، ۱۹۹۹) معتقدند هرچه مدرسه بزرگ‌تر باشد پیشرفت تحصیلی نیز بیشتر است. اما از نظر برخی محققان مانند (کوتون، ۱۹۹۶ a؛ گیل^۴ و همکاران، ۲۰۰۲؛ دریسکول^۵ و همکاران، ۲۰۰۳؛ گرت^۶ و همکاران، همکاران، ۲۰۰۴) تفاوتی بین پیشرفت تحصیلی در مدارس کوچک و بزرگ وجود ندارد.

معمولاً در مدارس کوچک در مقایسه با مدارس بزرگ می‌توان نشانه‌های قوی‌تری از حمایت اجتماعی، تعامل نزدیک کارکنان و دانش‌آموزان، حمایت بیشتر معلمان از شاگردان، روابط بیشتر والدین با مدرسه و پی‌گیری پیشرفت تحصیلی از سوی آن‌ها، فرصت‌های متنوع‌تر آموزشی، ارائه بازخوردهای مناسب و در نهایت پیشرفت تحصیلی بهتر دانش‌آموزان را مشاهده کرد (لی و اسمیت، ۱۹۹۷؛ کوتون، ۱۹۹۶ b، ۲۰۰۱؛ بورلی و همکاران، ۲۰۰۱؛ ورکینه، ۲۰۰۲؛ اوربای، ۲۰۰۳؛ هالند و فارمر- هیتون، ۲۰۰۹؛ وایلز و باندی، ۲۰۰۰، ترجمه بهرنگی، ۱۳۸۲). اما محققانی مانند (ری وید، ۱۹۹۶؛ سیلینز و مورای - هاروی، ۱۹۹۹؛ استیونسون^۷، ۲۰۰۶) مدارس بزرگتر را از لحاظ فرهنگ مدرسه و پیشرفت تحصیلی بهتر می‌دانند.

سلفی و سعید (۲۰۰۷) مدرسی با ۴۰۰ دانش‌آموز و یا کم‌تر را مدارس کوچک؛ مدرسی با ۴۰۱ نفر تا ۸۰۰ نفر را مدارس متوسط؛ و مدرسی با ۸۰۰ نفر و یا بیشتر را مدارس بزرگ

-
- 1- Overbay
 - 2- Darling-Hammond
 - 3- Leithwood
 - 4- Gill
 - 5- Driscoll
 - 6- Garrett
 - 7- Stevenson

نامیده‌اند. در مجموع می‌توان گفت توافقی در تقسیم‌بندی مدارس کوچک و بزرگ وجود ندارد (کوتون، ۱۹۹۶a). در این پژوهش با استناد بخشنامه‌ی شماره‌ی ۲۷ / ۷۱۰ - ۸۹/۵/۶ اداره کل آموزش و پرورش خوزستان در تاریخ ۱۳۸۹/۵/۲۰ درباره‌ی درجه‌بندی مدارس راهنمایی و متوسطه، مدارسی با تعداد شاگرد تا ۱۲۰ نفر (درجه ۱)، از ۱۲۱ تا ۲۰۰ نفر (درجه ۲)، از ۲۰۱ تا ۳۵۰ نفر (درجه ۳) و از ۳۵۱ نفر به بالا (درجه ۴) نامیده می‌شوند.

بر خلاف تحقیقات قبلی، سیلینز و مورای - هاروی (۱۹۹۹) دریافتند مدارس بزرگ‌تر به احتمال بیشتری به منابع حمایتی دسترسی دارند و فرصت‌های جستجو و دسترسی دانش‌آموزان را افزایش می‌دهند؛ انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان این مدارس در مقایسه با مدارس کوچک‌تر نیز اندکی بالاتر است و به امکانات آموزشی بیشتری دسترسی دارند. وجود کتابخانه‌ها و مراکز تفریحی در مدارس بزرگ نیز تحرک دانش‌آموزان برای کنجکاوی و کشف محیط اطراف را افزایش می‌دهند. وجود چنین نتایج متفاوتی در تحقیقات مختلف در جوامع آماری گوناگون و ویژگی‌های خاص مدارس کشور ما که ترکیبات جمعیتی متفاوتی دارند، نشانگر ابهامات و وجود مسأله‌ای در رابطه با تأثیر اندازه مدرسه بر فرهنگ و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است. این ابهام‌ها، مشوقی برای ضرورت انجام تحقیقات بیشتر در این باره هستند. لذا تحقیق حاضر با هدف شناخت رابطه‌ی بین اندازه و فرهنگ مدرسه و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در مدارس راهنمایی و متوسطه دخترانه دولتی شهر اهواز به سؤالات زیر پاسخ می‌دهد.

سؤالات پژوهش

۱. آیا بین مدارس دارای اندازه‌های مختلف در فرهنگ مدرسه و مؤلفه‌های آن تفاوت معناداری وجود دارد؟
۲. آیا بین مدارس دارای اندازه‌های مختلف در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تفاوت معناداری وجود دارد؟
۳. آیا مؤلفه‌های فرهنگ مدرسه قادر به پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان هستند؟
۴. اندازه‌ی مدرسه و فرهنگ مدرسه تا چه میزان قادر به پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان هستند؟

روش پژوهش (جامعه و نمونه آماری)

جامعه‌ی آماری تحقیق توصیفی (همبستگی) حاضر که با هدف جست و جوی رابطه‌ی فرهنگ مدرسه و مؤلفه‌های آن با اندازه مدرسه و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان اجرا شده است، شامل ۸۲ مدرسه‌ی راهنمایی و ۵۵ مدرسه‌ی متوسطه‌ی دولتی دخترانه‌ی شهر اهواز در سال تحصیلی ۱۳۹۰-۱۳۸۹ است. پس از تعیین درجه‌بندی مدارس راهنمایی و متوسطه هر ۴ ناحیه، با توجه به تعداد مدارس در هر درجه و هم‌چنین با توجه به حجم جامعه‌ی آماری، به شیوه‌ی تصادفی خوشه‌ای، ۱۷ مدرسه راهنمایی دخترانه و ۱۵ مدرسه متوسطه‌ی دخترانه انتخاب شدند.

ابزار پژوهش

در این پژوهش پرسشنامه فرهنگ مدرسه (سلفی و سعید، ۲۰۰۷) شامل ۵ مؤلفه‌ی (صلاحیت حرفه‌ای معلمان، تعامل معلمان با کارکنان و مدیریت (صف و ستاد)، تعامل معلمان با یکدیگر، مشارکت والدین در فعالیت‌های مدرسه و تسهیلات فیزیکی مدرسه) توسط دبیران هر مدرسه تکمیل شد. اعتبار و روایی این پرسشنامه از طریق نظر متخصصین و تست آزمایشی در این حوزه در اوایل ۲۰۰۶ تضمین و ضریب پایایی در مجموع $(\alpha = 0/96)$ تعیین شده است. در این پژوهش با استفاده از آلفای کرونباخ، ضریب پایایی کل ۰/۹۵؛ ضریب پایایی خرده مقیاس صلاحیت حرفه‌ای معلمان ۰/۸۳، تعامل معلمان با کارکنان و مدیریت (صف و ستاد) ۰/۹۳، تعامل معلمان با یکدیگر ۰/۷۹، مشارکت والدین در فعالیت‌های مدرسه ۰/۸۷ و تسهیلات فیزیکی مدرسه ۰/۹۲ محاسبه شد. شناسنامه‌ی مدرسه نیز توسط مدیر هر مدرسه تکمیل شد که شامل (نام ناحیه، نام مدرسه، مقطع تحصیلی، موقعیت مدرسه و محله، مساحت مدرسه، تعداد دانش‌آموزان مدرسه به تفکیک پایه، تعداد کلاس‌ها، تعداد پرسنل اداری، تعداد پرسنل آموزشی (معلمان)، و معدل کل دانش‌آموزان در نیم‌سال تحصیلی گذشته به تفکیک پایه) بود.

یافته‌های پژوهش

در پژوهش حاضر ۳ متغیر فرهنگ مدرسه، اندازه‌ی مدرسه و پیشرفت تحصیلی مورد

بررسی قرارگرفته است. میانگین و انحراف معیار هر یک از این متغیرها در هر دو مقطع راهنمایی و متوسطه در جدول شماره ۱ ارائه می‌شود.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش در مدارس مقطع راهنمایی و متوسطه

مدارس متوسطه			مدارس راهنمایی			متغیرهای پژوهش
انحراف معیار	میانگین	تعداد	انحراف معیار	میانگین	تعداد	
۰/۴۷	۴/۰۶	۱۴۴	۰/۴۸	۴/۳۱	۱۵۵	صلاحیت حرفه‌ای معلمان
۰/۵۹	۳/۳۷	۱۴۴	۰/۶۷	۳/۸۳	۱۵۵	صف و ستاد
۰/۷۴	۳/۶۴	۱۴۴	۰/۶۷	۳/۹۶	۱۵۵	تعامل معلمان با یکدیگر
۰/۷۸	۲/۸۱	۱۴۴	۰/۸۸	۳/۲۲	۱۵۵	مشارکت والدین
۰/۸۱	۳/۳۰	۱۴۴	۰/۹۱	۳/۵۷	۱۵۵	تسهیلات فیزیکی
۰/۵۱	۳/۴۳	۱۴۴	۰/۶۰	۳/۷۸	۱۵۵	فرهنگ مدرسه
۴۹/۳۷	۱۲۰/۲۷	۱۵	۳۸/۴۹	۹۲/۴۰	۱۷	میانگین تعداد دانش‌آموزان پایه اول
۲/۸۵	۸۶/۱۳	۱۵	۳۷/۶۹	۹۳/۱۸	۱۷	میانگین تعداد دانش‌آموزان پایه دوم
۲۲/۹۸	۷۹/۲۰	۱۵	۲۷/۹۸	۸۶/۴۲	۱۷	میانگین تعداد دانش‌آموزان پایه سوم
۸۴/۶۷	۲۸۳/۷۱	۱۵	۸۴/۲۳	۲۶۸/۱۲	۱۷	میانگین تعداد دانش‌آموزان مدرسه (اندازه مدرسه)
۱/۲۱	۱۵/۱۰	۱۵	۱/۱۷	۱۶/۹۰	۱۷	میانگین معدل پایه اول
۰/۷۹	۱۵/۸۳	۱۵	۱/۰۵	۱۶/۸۰	۱۷	میانگین معدل پایه دوم
۰/۹۸	۱۵/۷۱	۱۵	۱/۰۱	۱۶/۸۱	۱۷	میانگین معدل پایه سوم
۰/۸۷	۱۵/۶۱	۱۵	۰/۹۶	۱۶/۸۲	۱۷	میانگین معدل کل دوره

یافته‌های جدول ۱ نشان می‌دهد که از بین مؤلفه‌های فرهنگ مدرسه در مقطع راهنمایی بیشترین میانگین نمره مربوط به صلاحیت حرفه‌ای معلمان (۴/۳۱) و کمترین آن نیز مربوط به مشارکت والدین (۳/۲۲) است. مؤلفه‌ی صلاحیت حرفه‌ای معلمان در مقطع متوسطه نیز، بیشترین میانگین نمره (۴/۰۶) و مؤلفه‌ی مشارکت والدین در این مقطع نیز کمترین میانگین نمره (۲/۸۱) را به خود اختصاص داده‌اند. براساس جدول فوق، بین مدارس راهنمایی و متوسطه در فرهنگ مدرسه و تمام مؤلفه‌های آن تفاوت معناداری وجود دارد. میانگین نمره‌ی همه‌ی مؤلفه‌های فرهنگ مدرسه به جز مؤلفه‌ی مشارکت والدین، در مدارس راهنمایی بیشتر از متوسطه است.

سؤال اول: آیا بین مدارس دارای اندازه‌های مختلف در فرهنگ مدرسه و مؤلفه‌های آن تفاوت معناداری وجود دارد؟

جدول ۲. مقایسه میانگین فرهنگ مدرسه و مؤلفه‌های آن در مدارس دارای اندازه‌های مختلف در مقطع راهنمایی

سطح معناداری $P < 0/05$	F	میانگین مجذورات	df	مجموع مجذورات	منابع تغییرات	متغیرها
$P < 0/78$	0/24	0/09	2	0/18	بین‌گروهی	فرهنگ مدرسه
		0/36	152	55/35	درون‌گروهی	
			154	55/54	کل	
$P < 0/27$	1/34	0/30	2	0/61	بین‌گروهی	صلاحیت حرفه‌ای معلمان
		0/23	152	35/65	درون‌گروهی	
			154	36/26	کل	
$P < 0/49$	0/71	0/32	2	0/65	بین‌گروهی	صف و ستاد
		0/45	152	69/30	درون‌گروهی	
			154	69/95	کل	
$P < 0/46$	0/77	0/35	2	0/71	بین‌گروهی	تعامل معلمان با یکدیگر
		0/46	152	69/97	درون‌گروهی	
			154	70/69	کل	
$P < 0/99$	0/009	0/007	2	0/01	بین‌گروهی	مشارکت والدین
		0/79	152	120/90	درون‌گروهی	
			154	120/92	کل	
$P < 0/72$	0/31	0/26	2	0/53	بین‌گروهی	تسهیلات فیزیکی
		0/83	152	127/38	درون‌گروهی	
			154	127/92	کل	

به منظور پاسخ به این سؤال از تحلیل واریانس استفاده شده است. با توجه به نتایج جدول شماره ۲ در فرهنگ مدرسه و مؤلفه‌های آن در مدارس راهنمایی با درجه‌های مختلف هیچ تفاوت معناداری مشاهده نشد.

در جدول شماره ۳ نتایج مقایسه میانگین فرهنگ مدرسه و مؤلفه‌های آن در مدارس دارای اندازه‌های مختلف در مقطع متوسطه گزارش می‌شود.

مدارس متوسطه دارای اندازه‌های مختلف در مؤلفه‌های صلاحیت حرفه‌ای معلمان،

مشارکت والدین و تسهیلات فیزیکی تفاوت معناداری دارند. در مؤلفه‌ی صلاحیت حرفه‌ای معلمان، بین مدارس درجه ۲ با مدارس درجه ۳ و ۴ و در مؤلفه‌ی تسهیلات فیزیکی نیز بین مدارس درجه ۴ با مدارس درجه ۲ و ۳ تفاوت معناداری وجود دارد؛ اما در مؤلفه‌های صف و ستاد و تعامل معلمان با یکدیگر تفاوت معناداری بین گروه‌ها مشاهده نشد. مدارس متوسطه در فرهنگ مدرسه نیز با هم تفاوت معناداری دارند. مدارس متوسطه درجه ۴ بیشترین نمره و مدارس متوسطه درجه ۲ کم‌ترین نمره را در فرهنگ مدرسه دارند.

جدول ۳. مقایسه میانگین فرهنگ مدرسه و مؤلفه‌های آن در مدارس دارای اندازه‌های مختلف در مقطع متوسطه

متغیرها	منابع تغییرات	مجموع مجذورات	df	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری
فرهنگ مدرسه	بین گروهی	۱/۴۱	۲	۰/۷۰	۲/۷۵	P<۰/۰۶
	درون گروهی	۳۶/۳۱	۱۴۱	۰/۲۵		
	کل	۳۷/۷۲	۱۴۳			
صلاحیت حرفه‌ای معلمان	بین گروهی	۲/۲۰	۲	۱/۱۰	۵/۲۵	P<۰/۰۰۶
	درون گروهی	۲۹/۶۰	۱۴۱	۰/۲۱		
	کل	۳۱/۸۱	۱۴۳			
مشارکت والدین	بین گروهی	۳/۹۳	۲	۱/۹۶	۳/۲۷	P<۰/۰۴
	درون گروهی	۸۴/۷۶	۱۴۱	۰/۶۰		
	کل	۸۸/۶۹	۱۴۳			
تسهیلات فیزیکی	بین گروهی	۸/۸۷	۲	۴/۴۳	۷/۳۰	P<۰/۰۰۱
	درون گروهی	۸۵/۶۵	۱۴۱	۰/۶۰		
	کل	۹۴/۵۳	۱۴۳			

سؤال دوم: آیا بین مدارس دارای اندازه‌های مختلف در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تفاوت معناداری وجود دارد؟

نتایج این بخش با کمک تحلیل واریانس یک‌راهه در جداول شماره ۴ و ۵ به تفکیک مقطع آمده است. مدارس راهنمایی با درجه‌های مختلف، در معدل کل، معدل پایه اول و معدل پایه سوم تفاوت معناداری دارند. آزمون تعقیبی نشان داد در معدل پایه اول بین مدارس درجه ۳ با مدارس درجه ۲ و ۴؛ در معدل پایه سوم و معدل کل، بین مدارس درجه ۳ و ۴ تفاوت

جدول ۴. مقایسه میانگین پیشرفت تحصیلی در مدارس دارای اندازه‌های مختلف در مقطع راهنمایی

متغیرها	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	df	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری
میانگین معدل کل دوره‌ی راهنمایی	بین گروهی	۸/۳۸	۲	۴/۱۹	۴/۶۹	P<۰/۰۱
	درون گروهی	۱۳۵/۶۵	۱۵۲	۰/۸۹۲		
	کل	۱۴۴/۰۴	۱۵۴			
میانگین معدل پایه اول راهنمایی	بین گروهی	۳۲/۵۳	۲	۱۶/۲۶	۱۳/۷۸	P<۰/۰۰۰۱
	درون گروهی	۱۷۹/۳۴	۱۵۲	۱/۱۸		
	کل	۲۱۱/۸۸	۱۵۴			
میانگین معدل پایه سوم راهنمایی	بین گروهی	۹/۷۳	۲	۴/۸۶۹	۵/۰۳	P<۰/۰۰۸
	درون گروهی	۱۳۹/۲۸	۱۴۴	۰/۹۶۷		
	کل	۱۴۹/۰۲	۱۴۶			

جدول ۵. مقایسه میانگین پیشرفت تحصیلی در مدارس دارای اندازه‌های مختلف در مقطع متوسطه

متغیرها	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	df	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری
میانگین معدل کل دوره متوسطه	بین گروهی	۴/۴۵	۲	۲/۲۲	۲/۹۸	P<۰/۰۰۵
	درون گروهی	۱۰۵/۰۶	۱۴۱	۰/۷۴		
	کل	۱۰۹/۵۱	۱۴۳			
میانگین معدل پایه دوم متوسطه	بین گروهی	۵/۲۸	۲	۲/۶۴	۴/۳۵	P<۰/۰۱
	درون گروهی	۸۵/۴۹	۱۴۱	۰/۶۰		
	کل	۹۰/۷۸	۱۴۳			
میانگین معدل پایه سوم متوسطه	بین گروهی	۶/۲۳	۲	۳/۱۱	۳/۳۵	P<۰/۰۰۳
	درون گروهی	۱۳۱/۱۲	۱۴۱	۰/۹۳		
	کل	۱۳۷/۳۵	۱۴۳			

معناداری وجود تفاوت معناداری دارند. آزمون تعقیبی نشان داد در معدل پایه اول بین مدارس درجه ۳ با مدارس درجه ۲ و ۴؛ در معدل پایه سوم و معدل کل، بین مدارس درجه ۳ و ۴ تفاوت معناداری وجود دارد. البته رابطه افزایشی درجه (افزایش اندازه) مدرسه راهنمایی و پیشرفت تحصیلی یک رابطه‌ی خطی نیست و مدارس راهنمایی درجه ۳ نسبت به مدارس راهنمایی درجه ۲ و ۴ از میانگین پیشرفت تحصیلی بالاتری برخوردارند. در پایه دوم تفاوت معناداری مشاهده نشد.

در مدارس متوسطه با درجه‌های مختلف در معدل پایه‌های دوم و سوم و معدل کل تفاوت معناداری وجود دارد. نتایج آزمون‌های تعقیبی نشان داد، در معدل پایه دوم بین مدارس درجه ۴ با درجه ۲ و ۳ تفاوت معناداری وجود دارد و مدارس متوسطه درجه ۲ بیشترین نمره را در پیشرفت تحصیلی دارند؛ اما در معدل پایه اول، تفاوت معنی‌داری را بین مدارس دارای اندازه‌های مختلف نشان نداد.

سؤال سوم: آیا مؤلفه‌های فرهنگ مدرسه قادر به پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان

هستند؟

از تحلیل رگرسیون (روش گام به گام) برای پاسخ به این پرسش استفاده شد. به این نتایج به ترتیب مقطع راهنمایی و متوسطه در جداول شماره‌ی ۶ و ۷ اشاره می‌شود.

جدول ۶. تحلیل رگرسیون مؤلفه‌های فرهنگ مدرسه با پیشرفت تحصیلی (میانگین معدل کل) در

مدارس راهنمایی

متغیر	R	R ²	F	P	B	β	سطح معناداری
۱ صلاحیت حرفه‌ای معلمان	۰/۲۱	۰/۰۴	۷/۲۱	P<۰/۰۰۱	۰/۴۲	۰/۲۱	P<۰/۰۰۸
۲ صلاحیت حرفه‌ای معلمان صف و ستاد	۰/۲۱	۰/۰۴	۳/۵۸	P<۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۶	۰/۰۰۴	P<۰/۰۰۵
							P<۰/۰۹۷
۳ صلاحیت حرفه‌ای معلمان صف و ستاد تعامل معلمان با یکدیگر	۰/۲۱	۰/۰۴	۲/۴۶	P<۰/۰۰۰۱	۰/۰۸	-۰/۰۷	P<۰/۰۰۴
							P<۰/۰۶۹
							P<۰/۰۶۰
۴ صلاحیت حرفه‌ای معلمان صف و ستاد تعامل معلمان با یکدیگر مشارکت والدین	۰/۴۲	۰/۱۸	۸/۲۱	P<۰/۰۰۰۱	-۰/۱۳	۰/۵۰	P<۰/۰۰۲
							P<۰/۰۰۸
							P<۰/۰۴۸
							P<۰/۰۰۰۱
۵ صلاحیت حرفه‌ای معلمان صف و ستاد تعامل معلمان با یکدیگر مشارکت والدین تسهیلات فیزیکی	۰/۴۲	۰/۱۸	۶/۵۷	P<۰/۰۰۰۱	-۰/۱۲	۰/۵۳	P<۰/۰۳
							P<۰/۰۰۸
							P<۰/۰۵۳
							P<۰/۰۰۰۱
							P<۰/۰۶۷

جدول ۷. تحلیل رگرسیون مؤلفه‌های فرهنگ مدرسه با پیشرفت تحصیلی (میانگین معدل کل) در مدارس متوسطه

مرحله	متغیر	R	R ²	F	P	B	β	سطح معناداری
۱	تعامل معلمان با یکدیگر	۰/۰۲	۰/۰۰۱	۰/۱۰	p<۰/۷۴	۰/۰۳	۰/۰۲	p<۰/۷۴
۲	تعامل معلمان با یکدیگر	۰/۰۹	۰/۰۰۸	۰/۵۹	p<۰/۵۵	-۰/۱۰	-۰/۰۰۹	p<۰/۹۲
	مشارکت والدین							p<۰/۲۹
۳	تعامل معلمان با یکدیگر	۰/۲۶	۰/۰۸	۳/۵۰	p<۰/۰۱	۰/۲۳	۰/۰۴	p<۰/۵۸
	مشارکت والدین							p<۰/۰۳
	تسهیلات فیزیکی							p<۰/۰۰۳

در مقطع راهنمایی از بین مؤلفه‌های فرهنگ مدرسه، تنها دو مؤلفه‌ی صلاحیت حرفه‌ای معلمان ($\beta = ۰/۲۲$) و مشارکت والدین ($\beta = ۰/۴۹$) به اندازه ۱۸ درصد ($R^2 = ۰/۱۸$) از واریانس پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند. در پایه‌ی اول مدارس راهنمایی از مجموع مؤلفه‌های فرهنگ مدرسه فقط تأثیر مؤلفه‌ی مشارکت والدین ($\beta = ۰/۴۰$) معنادار است و این مؤلفه قادر است ۱۲ درصد ($R^2 = ۰/۱۲$) از واریانس تغییرات پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه اول را به صورت معناداری پیش‌بینی نمایند. از بین مؤلفه‌های فرهنگ مدرسه تنها مؤلفه‌ی مشارکت والدین ($\beta = ۰/۴۸$) به اندازه ۱۸ درصد ($R^2 = ۰/۱۸$) توانایی پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی پایه دوم راهنمایی را دارد. در پایه‌ی سوم مدارس راهنمایی در بین مؤلفه‌های فرهنگ مدرسه دو مؤلفه‌ی صلاحیت حرفه‌ای معلمان ($\beta = ۰/۲۷$)، و مشارکت والدین ($\beta = ۰/۴۷$)، روی هم ۱۶ درصد ($R^2 = ۰/۱۶$) از واریانس پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند.

در مقطع متوسطه از بین مؤلفه‌های فرهنگ مدرسه، مؤلفه‌ی مشارکت والدین بیشترین تأثیر مثبت معنادار ($\beta = ۰/۲۱$) و مؤلفه‌ی تسهیلات فیزیکی بیشترین تأثیر منفی معنادار ($\beta = -۰/۲۸$) را بر پیشرفت تحصیلی دارند و قادر به پیش‌بینی معنادار ۸ درصد ($R^2 = ۰/۰۸$) از واریانس این متغیر هستند. در پایه‌ی اول مدارس متوسطه از مجموع مؤلفه‌های فرهنگ مدرسه، فقط مؤلفه‌ی مشارکت والدین قادر است به صورت معناداری ۵ درصد ($R^2 = ۰/۰۵$) از واریانس پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی کند و تأثیر معناداری ($\beta = ۰/۲۹$) بر پیشرفت تحصیلی پایه اول متوسطه دارد. از بین مؤلفه‌های فرهنگ مدرسه، مؤلفه‌ی تسهیلات فیزیکی قادر است ۵ درصد

($R^2=0/05$) از واریانس پیشرفت تحصیلی پایه دوم متوسطه را پیش‌بینی کند. به استثنای این مؤلفه که تأثیر منفی معنادار دارد ($\beta=0/20$)، سایر مؤلفه‌ها نتوانسته‌اند تأثیر معناداری بر پیشرفت تحصیلی پایه دوم متوسطه بگذارند. در پایه‌ی سوم مدارس متوسطه از مجموع مؤلفه‌های فرهنگ مدرسه دو مؤلفه‌ی صلاحیت حرفه‌ای معلمان ($\beta=-0/27$) و تسهیلات فیزیکی ($\beta=-0/25$) ۱۰ درصد از واریانس پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند. سؤال چهارم: اندازه‌ی مدرسه و فرهنگ مدرسه تا چه میزان قادر به پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان هستند؟

برای پاسخ به این سؤال از تحلیل رگرسیون (شیوه‌ی گام به گام) استفاده شد. ابتدا به نتایج مربوط به مقطع راهنمایی در جدول شماره ۸ سپس به نتایج مقطع متوسطه در جدول شماره ۹ اشاره خواهد شد.

جدول ۸. تحلیل رگرسیون فرهنگ مدرسه و اندازه‌ی مدرسه با پیشرفت تحصیلی در مقطع راهنمایی

مرحله	متغیر	R	R ²	F	P	B	β	سطح معناداری
۱	فرهنگ مدرسه	0/25	0/06	10/69	p<0/001	0/41	0/25	p<0/001
	اندازه‌ی مدرسه	0/29	0/08	7/27	p<0/001	-0/02	-0/14	p<0/057

جدول ۹. تحلیل رگرسیون فرهنگ مدرسه و اندازه‌ی مدرسه با پیشرفت تحصیلی در مقطع متوسطه

مرحله	متغیر	R	R ²	F	P	B	β	سطح معناداری
۱	فرهنگ مدرسه	0/04	0/002	0/28	p<0/59	-0/07	-0/04	p<0/001
	اندازه‌ی مدرسه	0/31	0/10	7/94	p<0/001	-0/03	-0/31	p<0/001

نتایج تحلیل رگرسیون در مدارس راهنمایی نشان داد فرهنگ مدرسه به تنهایی قادر به پیش‌بینی ۶ درصد ($R^2=0/06$) از واریانس پیشرفت تحصیلی است و تأثیر این متغیر بر پیشرفت تحصیلی مثبت و معنادار است ($\beta=0/25$). متغیر اندازه‌ی مدرسه تأثیر معناداری بر

پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر مدارس راهنمایی اهواز ندارد و در توان پیش‌بینی فرهنگ مدرسه از پیشرفت تحصیلی تغییری ایجاد نمی‌کند.

طبق نتایج اندازه‌ی مدرسه قادر است ۱۰ درصد از واریانس پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر مدارس متوسطه اهواز را پیش‌بینی کند ($R^2=0/10$) و این متغیر دارای تأثیر منفی معناداری بر پیشرفت تحصیلی است ($\beta=-0/31$). یعنی با بزرگ‌تر شدن اندازه‌ی مدرسه و با بالا رفتن جمعیت دانش‌آموزان، پیشرفت تحصیلی کاهش می‌یابد. فرهنگ مدرسه همراه با اندازه‌ی مدرسه تفاوت معناداری در قدرت پیش‌بینی این متغیر ایجاد نکرده و تأثیر معناداری ندارد.

بحث و نتیجه‌گیری

در این بخش یافته‌های مربوط به هر یک از سؤالات تحقیق به تفکیک مورد بررسی قرار گرفته و تبیین خواهند شد.

در پاسخ سؤال نخست تحقیق، نتایج تحلیل واریانس نشان داد در مقطع راهنمایی در فرهنگ مدرسه و مؤلفه‌های آن در مدارس دارای اندازه‌های مختلف هیچ تفاوت معناداری وجود ندارد. نتایج این پژوهش با یافته‌های محققانی مانند (ریوید، ۱۹۹۶؛ کوتون، ۱۹۹۶؛ بورلی و همکاران، ۲۰۰۱؛ وول تورتون، ۲۰۰۴؛ سلفی و سعید، ۲۰۰۷؛ هالند و فارمر- هینتون، ۲۰۰۹؛ رو و استوارت، ۲۰۱۱) که معتقدند مدارس کوچک‌تر، فرهنگ مدرسه‌ای بهتری دارند و هم‌چنین با نتایج پژوهش (کولارد، ۲۰۰۳؛) که مدارس بزرگ‌تر را از لحاظ فرهنگ مدرسه ترجیح می‌دهند؛ ناهمسو می‌باشد.

صلاحیت حرفه‌ای معلمان، ارتباط معلمان با یکدیگر و همکاری بین آن‌ها، رابطه‌ی معلمان با مدیر و دیگر کارکنان مدرسه، مشارکت والدین در فعالیت‌های آموزشی و در کل، فرهنگ مدرسه در مدارس راهنمایی کوچک و بزرگ تفاوتی ندارد. لذا در تبیین این بخش یافته‌ها می‌توان گفت با توجه به این که بین مدارس راهنمایی و متوسطه در فرهنگ مدرسه و تمام مؤلفه‌های آن تفاوت معناداری وجود دارد و میانگین نمره‌ی همه‌ی مؤلفه‌های فرهنگ مدرسه (به جز مؤلفه‌ی مشارکت والدین) در مدارس راهنمایی بیشتر از مدارس متوسطه است؛ بنابراین باید عواملی دیگری در فرهنگ مدرسه تأثیر داشته‌اند که باعث شده مدارس راهنمایی از لحاظ

فرهنگ مدرسه وضعیت بهتری داشته باشند. شاید عواملی مثل جو صمیمی مدارس راهنمایی نسبت به مدارس متوسطه که باعث می‌شود معلمان با یکدیگر ارتباط بهتر و صمیمی‌تری داشته باشند؛ به یکدیگر احترام بگذارند و همدیگر را حمایت کنند؛ معلمان با تجربه از معلمان کم‌تجربه و تازه‌وارد حمایت کرده و آن‌ها را راهنمایی و یاری کنند؛ معلمان با مدیر بهتر رابطه برقرار کنند و احساس تنش و ناراحتی کم‌تری کنند، و جو صمیمی مدارس راهنمایی باعث شده تا این مدارس از نظر فرهنگ مدرسه وضعیت مطلوبی داشته باشند.

مدارس متوسطه دارای اندازه‌های مختلف، در مؤلفه‌های صلاحیت حرفه‌ای معلمان، مشارکت والدین و تسهیلات فیزیکی تفاوت معناداری دارند. به منظور بررسی دقیق‌تر از آزمون‌های تعقیبی استفاده شد. نتایج آزمون‌های تعقیبی نشان داد که در مؤلفه‌ی صلاحیت حرفه‌ای معلمان، بین مدارس درجه ۲ با مدارس درجه ۳ و ۴ و در مؤلفه‌ی تسهیلات فیزیکی نیز بین مدارس درجه ۴ با مدارس درجه ۲ و ۳ تفاوت معناداری وجود دارد. با توجه به این که میانگین فرهنگ مدرسه و مؤلفه‌های صلاحیت حرفه‌ای معلمان و تسهیلات فیزیکی در مدارس درجه ۴ و میانگین مؤلفه‌های صف و ستاد، تعامل معلمان با یکدیگر و مشارکت والدین در مدارس درجه ۳ بیشتر است؛ بنابراین می‌توان چنین نتیجه گرفت که مدارس بزرگ‌تر، فرهنگ مدرسه‌ای بهتری دارند.

یافته‌های این پژوهش با نتایج پژوهش کولارد (۲۰۰۳) که مدارس بزرگ‌تر را از لحاظ فرهنگ مدرسه برتر توصیف می‌کند؛ همسو می‌باشد. و با نتایج تحقیقات (ری وید، ۱۹۹۶؛ کوتون، ۱۹۹۶ a؛ بورلی و همکاران، ۲۰۰۱؛ وول تورتون، ۲۰۰۴؛ سلفی و سعید، ۲۰۰۷؛ هالند و فارمر- هیتون، ۲۰۰۹؛ رو و استوارت، ۲۰۱۱) که معتقدند مدارس کوچک‌تر، فرهنگ مدرسه‌ای بهتری دارند؛ ناهمسو می‌باشد. در تبیین این نتایج می‌توان گفت در مقطع متوسطه، مدارس بزرگ‌تر (درجه ۴) فرهنگ مدرسه‌ی بهتری در مقایسه با مدارس کوچک‌تر (درجه ۲) دارند. در مدارس بزرگ‌تر، معلمان از صلاحیت حرفه‌ای بیشتری برخوردار هستند؛ با تجربه‌تر هستند؛ به یکدیگر احترام می‌گذارند و همدیگر را حمایت می‌کنند؛ به خوبی با مدیر و کارکنان مدرسه ارتباط برقرار می‌کنند. مدیر، نیز معلمان را در تصمیم‌گیری‌ها مشارکت می‌دهد؛ کارکنان، احساس راحتی می‌کنند و احساس تنش کم‌تری دارند؛ تسهیلات فیزیکی و امکانات آموزشی (کتابخانه، آزمایشگاه و ...) بهتری دارند؛ والدین، درگیر فعالیت‌های آموزشی

فرزندان‌شان هستند و پیشرفت تحصیلی آنان را دنبال می‌کنند و از این رو در مقطع متوسطه، مدارس بزرگ‌تر از نظر فرهنگ مدرسه، وضعیت مطلوب‌تری نسبت به مدارس کوچک‌تر دارند. دبیران دبیرستان‌ها دارای حوزه‌های تخصصی موضوعی تفکیک شده‌تری هستند. وجود چندین دبیر در یک حوزه موضوعی تخصصی در مدارس بزرگ‌تر این امکان را می‌دهد که گروه‌های تخصصی شکل بگیرند و به خودی خود شکل‌گیری گروه‌های آموزشی - چه در حالت رسمی و چه غیررسمی - مرزبندی‌ها را قوی‌تر می‌کند. این مرزبندی‌ها در دبیرستان‌ها قوی‌تر است. چنان‌که قبلاً گفته شد در مدارس راهنمایی، اندازه مدرسه تفاوت معناداری در فرهنگ مدرسه ایجاد نمی‌کند؛ اما در دبیرستان‌ها، این تأثیر معنادار بوده و دبیرستان‌های بزرگ‌تر از میانگین فرهنگ مدرسه‌ای بالاتری نسبت به دبیرستان‌های کوچک‌تر برخوردارند. بنابراین در دبیرستان‌های بزرگ‌تر؛ معلمان، صلاحیت حرفه‌ای خود را بالاتر ارزیابی می‌کنند و چون این ارتباط از نوعی حرمت آکادمیک برخوردار است و منزلت بیشتری برای کارکنان در پی دارد، دبیران احساس آرامش بیشتری می‌کنند و به همین دلیل آمادگی بیشتری برای مشارکت در تصمیم‌گیری‌ها دارند و در فرایند تصمیم‌گیری‌های آموزشی حمایت بیشتری از همکاران خود به عمل می‌آورند.

تفاوت در تسهیلات فیزیکی دبیرستان‌های بزرگ‌تر تا حدی طبیعی به نظر می‌رسد. به هر حال انتظار می‌رود سرانه فضای آموزشی و امکانات و تجهیزات به تناسب تعداد شاگردان افزایش یابد. ارقام بدست آمده نشان‌گر آن است که این تناسب در دبیرستان‌های اهواز رعایت شده است و با افزایش تعداد دانش‌آموزان بر میزان تسهیلات فیزیکی نیز افزوده شده است.

در مؤلفه‌ی صلاحیت حرفه‌ای معلمان می‌توان به این نکته نیز اشاره کرد که تعیین محل خدمت دبیرستان عمدتاً بر اساس امتیازهایی مانند سنوات خدمت بیشتر، مدرک تحصیلی بالاتر، شرکت فعال‌تر در دوره‌های آموزش ضمن خدمت، فعالیت‌های پژوهشی و تدوین و تألیف کتاب و مقاله و مانند آن تعیین می‌شود و غالباً معلمان با تجربه‌تر و دارای امتیاز بیشتر، مدارس مطرح‌تر شهر را که معمولاً از فضاهای بزرگ‌تر و مجهزتری هم برخوردار هستند انتخاب می‌کنند. این انتخاب از طرف دانش‌آموزان ممتازتر و اولیاء آنان نیز صورت می‌پذیرد

که به نوعی متأثر از حضور دبیران با تجربه‌تر در این مدارس است و بر این اساس است که با بالا رفتن درجه مدارس متوسطه، این سه مؤلفه نیز بهبود می‌یابند و وضعیت بهتری دارند. با بررسی پاسخ‌های مربوط به سؤال دوم مشخص شد که در مقطع راهنمایی تفاوت بین پیشرفت تحصیلی در مدارس دارای اندازه‌های مختلف معنادار است. مدارس درجه ۳ در متغیر پیشرفت تحصیلی در پایه‌های اول و سوم و معدل کل مدرسه با مدارس درجه ۲ و ۴ تفاوت معنادار دارند. بنابراین رابطه‌ی افزایشی درجه (افزایش اندازه) مدارس راهنمایی و پیشرفت تحصیلی یک رابطه‌ی خطی نیست و مدارس راهنمایی درجه ۳ نسبت به مدارس راهنمایی درجه ۲ و ۴ از میانگین پیشرفت تحصیلی بالاتری برخوردارند. نتایج تحقیق در مدارس راهنمایی، حالت ویژه‌ای دارد. از یک سو مدارس درجه ۳ با دانش‌آموزان بیشتر نسبت به مدارس درجه ۲ با دانش‌آموزان کم‌تر، میانگین نمره پیشرفت تحصیلی بالاتری دارند که به نوعی با تحقیقاتی مانند (هولی، ۱۹۹۹ و سیلینز و مورای-هاروی، ۱۹۹۹) همخوانی دارد؛ اما با در نظر گرفتن کاهش مجدد و معنادار معدل در مدارس درجه ۴ بخصوص در پایه‌های اول و سوم راهنمایی با همان تحقیقات فوق ناهمخوان است و با نتایج تحقیقاتی مانند (فاولر و والبرگ، ۱۹۹۱؛ لی و اسمیت، ۱۹۹۷؛ دارلینگ و هاموند، ۲۰۰۰؛ اوربای، ۲۰۰۳؛ سلفی و سعید، ۲۰۰۷، هالند و فارمر-هیئتون، ۲۰۰۹) همخوانی دارد.

البته بسیاری بر این عقیده‌اند که دانش‌آموزان دبستانی پس از ورود به مقطع راهنمایی به دلایل مختلف مانند مسائل روحی-روانی و مقتضیات سنی، و یا تفاوت در ساختار مدرسه با دبستان و تراکم برنامه‌های درسی و محتوای دروس و بالا رفتن سطح انتظارات معلمان و مدارس راهنمایی، دچار افت تحصیلی می‌شوند و معدل آنها به طور غیرطبیعی کاهش می‌یابد. در سال دوم و سوم آنها می‌توانند خود را با موقعیت تطبیق دهند و به دلیل آشنایی با ساختار و انتظارات مدرسه و دبیران و سازگاری با شرایط، نمایش بهتری از توانمندی‌های خود ارائه می‌دهند. شاید جو رقابتی شدیدتر در مدارس کوچک‌تر و پایین‌تر بودن جو حمایتی در مدارس بزرگ‌تر برای دانش‌آموزان اول راهنمایی تا حدی تأثیرگذار باشد و در سال دوم که سازگارتر می‌شوند، رقبای خود را بهتر می‌شناسند یا با انتظارات آشنا تر می‌شوند و روش‌های مختلفی را یاد می‌گیرند که می‌توانند از عهده انتظارات برآیند، تفاوت بین مدارس بزرگ‌تر و کوچک‌تر در نمرات درسی دانش‌آموزان کمتر می‌شود؛ اما مجدداً در سال سوم بالا رفتن سطح

روانی انتظارات در مدارس بزرگ‌تر برای اخذ نتایج بهتر در آزمون‌های رقابتی مانند کنکور مدارس خاص ممکن است بر نتایج اثر منفی بگذارد و باعث کاهش معنادار معدل دانش‌آموزان پایه سوم در مقایسه با مدارس متوسطه (درجه ۳) شود.

پیشرفت تحصیلی در مدارس دارای اندازه‌های مختلف مقطع متوسطه نیز در پایه‌های دوم و سوم و میانگین معدل کل مدرسه تفاوت معناداری دارند. به طور مشخص در معدل پایه دوم متوسطه بین مدارس درجه ۲ و ۴ تفاوت معناداری مشاهده می‌شود. در هر سه پایه مقطع متوسطه دانش‌آموزان مدارس کوچک (درجه ۲) بالاترین میانگین نمره را در پیشرفت تحصیلی دارند و با افزایش تعداد شاگردان، پیشرفت تحصیلی کاهش داشته است و بر خلاف مدارس راهنمایی در مقطع متوسطه بین اندازه مدرسه و پیشرفت تحصیلی یک رابطه خطی برقرار است. نتایج این پژوهش در مقطع متوسطه با یافته‌های محققانی مانند (هولی، ۱۹۹۹؛ سیلینز و مورای - هاروی، ۱۹۹۹) که معتقدند بین اندازه مدرسه و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مثبتی وجود دارد و هرچه مدرسه بزرگ‌تر باشد، پیشرفت تحصیلی بیشتر است؛ ناهمسو است؛ اما نتایج پژوهش محققانی مانند (فاولر و والبرگ، ۱۹۹۱؛ لی و اسمیت، ۱۹۹۷؛ دارلینگ - هاموند، ۲۰۰۰؛ بورلی و همکاران، ۲۰۰۱؛ اوربای، ۲۰۰۳؛ سلفی و سعید، ۲۰۰۷؛ لیتوود و جانتزی، ۲۰۰۷؛ هالند و فارمر- هیئتون، ۲۰۰۹) که رابطه‌ی منفی معناداری بین اندازه مدرسه و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان گزارش کرده‌اند، به طوری که هرچه مدرسه کوچک‌تر باشد، پیشرفت تحصیلی بیشتر است؛ همسو می‌باشد.

این یافته‌ها هم‌چنین با یافته‌های برخی از محققان نیز مانند (کوتون، ۱۹۹۶ a؛ گیل و همکاران، ۲۰۰۲؛ دریسکول و همکاران، ۲۰۰۳؛ گرت و همکاران، ۲۰۰۴؛ پارسا و همکاران، ۱۳۸۹) که معتقد به چنین رابطه‌ای نیستند و به نظر آن‌ها تفاوتی بین پیشرفت تحصیلی در مدارس کوچک و بزرگ وجود ندارد، ناهمسو می‌باشد.

شاید مدارس تاحدی بزرگ‌تر می‌توانند فرصت‌ها و موقعیت‌های بهتری برای مطالعه و تحصیل شاگردان فراهم کنند و امکانات آموزشی بیشتری دارند. به طور مثال، کتابخانه‌های بزرگ‌تر و آزمایشگاه‌های مجهزتری دارند و دانش‌آموزان می‌توانند از وسایل کمک آموزشی بیشتری کمک بگیرند. هم‌چنین دانش‌آموزان می‌توانند در فعالیت‌های فوق برنامه بیشتری شرکت کنند و این فرصت‌ها و موقعیت‌ها، پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را بهبود می‌بخشد.

البته همان‌طور که مشاهده شد، رابطه‌ی افزایشی اندازه مدارس راهنمایی و پیشرفت تحصیلی، یک رابطه‌ی خطی نیست و مدارس راهنمایی درجه ۳ نسبت به مدارس راهنمایی درجه ۲ و ۴ از میانگین پیشرفت تحصیلی بالاتری برخوردارند. در مدارس راهنمایی درجه ۳، تسهیلات فیزیکی کمتری وجود داشته است که البته تفاوت آنها با سایر مدارس درجه ۲ و ۴ معنادار نیست؛ اما میانگین تعامل معلمان با یکدیگر کمی بیشتر بوده، معلمان با کارکنان ستادی تعامل بهتری داشته‌اند و صلاحیت حرفه‌ای بالاتری برای خود قائل هستند و شاید به همین دلیل است که در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان آنها تا حدی تأثیر گذاشته و باعث شده است که از نظر میانگین پیشرفت تحصیلی تفاوت معناداری با مدارس کوچک‌تر از خود (درجه ۲) و بزرگ‌تر از خود (درجه ۴) داشته باشند.

به نظر می‌رسد افزایش اندازه مدرسه تا حدی افزایش پیشرفت تحصیلی را در پی دارد و پس از آن افزایش اندازه باعث کاهش پیشرفت تحصیلی می‌شود. با توجه به حجم دانش‌آموزان در مدارس درجه ۳ که تعدادی بین ۲۰۰ تا ۳۵۰ نفر را شامل می‌شود، می‌توان چنین استنباط کرد که حجم مناسب مدارس راهنمایی، همین تعداد است. تعداد بیشتر، محدودیت بیشتری برای دانش‌آموزان تحمیل می‌کند و هرچند سرانه دانش‌آموزان به تعداد آنها پرداخته می‌شود؛ اما شاید این مقدار سرانه، تناسبی با هزینه‌ها ندارد و افزایش بیش از حد دانش‌آموزان ممکن است هزینه‌های جدید بیشتری به مدارس تحمیل کند و به تبع آن بهره‌گیری از فرصت‌ها و امکانات برای دانش‌آموزان محدودتر شود. کاهش هزینه سرانه با کاهش تعداد دانش‌آموزان از یک حد معین نیز می‌تواند باعث شود مدرسه از عهده فراهم ساختن فرصت‌های مناسب بر نیاید. از سوی دیگر در مدارس بیش از حد بزرگ ممکن است تعاملات کم‌تر شوند و در مدارس بیش از حد کوچک نیز ممکن است تجهیزات کافی فراهم نشود.

یافته‌های مرتبط با سؤال سوم نشان داد که در مقطع راهنمایی، مؤلفه‌های مشارکت والدین و صلاحیت حرفه‌ای معلمان توانسته‌اند درحد معناداری ۱۸ درصد از واریانس پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی کنند. در پایه‌ی اول راهنمایی، مؤلفه‌ی مشارکت والدین ۱۲ درصد از واریانس پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. از مجموع مؤلفه‌های فرهنگ مدرسه، فقط مؤلفه‌ی مشارکت والدین در پایه‌ی دوم راهنمایی ۱۸ درصد از واریانس پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. در پایه‌ی سوم، مؤلفه‌های مشارکت والدین و صلاحیت حرفه‌ای معلمان ۱۶

درصد از واریانس پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. نتایج تحلیل رگرسیون در مدارس متوسطه نشان داد مؤلفه‌های مشارکت والدین و تسهیلات فیزیکی ۸ درصد از واریانس پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. رابطه‌ی مؤلفه‌ی مشارکت والدین با پیشرفت تحصیلی، مثبت معنادار است. مؤلفه‌ی تسهیلات فیزیکی با پیشرفت تحصیلی، رابطه‌ی منفی معنادار دارد. در پایه‌ی اول متوسطه، از بین مؤلفه‌های فرهنگ مدرسه فقط مؤلفه‌ی مشارکت والدین ۵ درصد از واریانس پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. در پایه‌ی دوم متوسطه، مؤلفه‌ی تسهیلات فیزیکی ۵ درصد از واریانس پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند و تأثیر آن منفی معنادار است. در پایه‌ی سوم متوسطه، از بین مؤلفه‌های فرهنگ مدرسه، مؤلفه‌های تسهیلات فیزیکی و صلاحیت حرفه‌ای معلمان ۱۰ درصد از واریانس پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند و با پیشرفت تحصیلی پایه سوم رابطه‌ی منفی معناداری دارند.

یافته‌های این پژوهش همسو با تحقیقات رنچلر^۱، ۱۹۹۲؛ چنگ^۲، ۱۹۹۳؛ هک و مارکولیدز، ۱۹۹۶؛ کوتون، ۱۹۹۹ a؛ گازیل^۳، ۱۹۹۷؛ سیلینز و مورای - هاروی، ۱۹۹۹؛ مازلوفسکی، ۲۰۰۱؛ هندرسون و مپ، ۲۰۰۲؛ کامر، ۲۰۰۵؛ لی و باون، ۲۰۰۶؛ مارکولیدز و همکاران، ۲۰۰۵؛ سلفی و سعید، ۲۰۰۷؛ کلیتون هرناندان، ۲۰۰۷؛ بار و هیگینز، ۲۰۰۹؛ لیو و همکاران، ۲۰۰۹؛ ویبل ارنشتاین^۴ و همکاران، ۲۰۰۹؛ مک نل و همکاران، ۲۰۰۹؛ سامونز و همکاران، ۲۰۱۰؛ کایتیریوتیس و همکاران، ۲۰۱۰؛ مورجانسون و همکاران، ۲۰۱۱؛ وایلز و باندی، ۲۰۰۰، ترجمه بهرنگی، ۱۳۸۲؛ مجدفر، ۱۳۸۶؛ شکری، ۱۳۹۰ است؛ که اظهار داشتند فرهنگ مدرسه نقش تعیین‌کننده‌ای در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد.

در مدرسه‌ای با فرهنگ قوی و مثبت، حمایتگر و تعاملی و دارای ارزش‌های مشترک، و حس تعلق بالا، دانش‌آموزان پیشرفت تحصیلی بهتری خواهند داشت. صلاحیت حرفه‌ای معلمان، راهنمایی معلمان کم‌تجربه توسط معلمان با تجربه، توجه و حمایت معلمان، ارتباط مدیر با معلمان و اجازه‌ی مشارکت به آنها، تعامل مدیر و معلمان با والدین، وجود والدین حمایت‌گر و مشارکت آنها در فعالیت‌های مدرسه، دسترسی بهتر به تسهیلات فیزیکی در

-
- 1- Renchler
 - 2- Cheng
 - 3- Gaziel
 - 4- Wable Ornstein

مدارس و عواملی از این قبیل که جزء فرهنگ مدرسه هستند، پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را بهبود می‌بخشند. از میان مؤلفه‌های فرهنگ مدرسه، مؤلفه‌ی مشارکت والدین بیشترین تأثیر را بر پیشرفت تحصیلی داشته است که این موضوع نشان دهنده‌ی اهمیت و نقش خانواده و به خصوص والدین در پیشرفت تحصیلی فرزندان‌شان است مشارکت آن‌ها در امور آموزشی فرزندان‌شان و پی‌گیری پیشرفت آن‌ها از سوی والدین باعث شده این مؤلفه بیشترین تأثیر را نسبت به چهار مؤلفه‌ی دیگر فرهنگ مدرسه (صلاحیت حرفه‌ای معلمان، تعامل معلمان با یکدیگر، صف و ستاد و تسهیلات فیزیکی مدارس) بر پیشرفت تحصیلی داشته باشد. در مدارس راهنمایی، مؤلفه‌ی صلاحیت حرفه‌ای معلمان نیز دارای رابطه‌ی معناداری با پیشرفت تحصیلی در معدل کل و معدل پایه سوم است و این موضوع نشان‌دهنده‌ی اهمیت تخصص و تجارب معلمان بر یادگیری و عملکرد دانش‌آموزان است؛ اما موضوعی که عجیب است تأثیر منفی معنادار صلاحیت حرفه‌ای معلمان در مدارس متوسطه بر معدل پایه سوم است. شاید چون امتحانات پایان سال سوم به صورت هماهنگ در سطح استان و کشور برگزار می‌شود و طبیعتاً از سطح ساده‌تری برخوردار است، سؤالات یکسان در حد دانش‌آموزان متوسط و ضعیف مطرح می‌شوند و اکثر دانش‌آموزان در اکثر مدارس می‌توانند نمره بالایی بگیرند؛ بنابراین معلمان حرفه‌ای که در طول سال جدید بیشتری اعمال می‌کنند و در امتحانات میان-نیمسال و نیمسال اول سخت‌گیری بیشتری را اعمال می‌کنند، باعث می‌شوند نمرات دانش-آموزان در مجموع کاهش یابد و این تأثیر منفی حاصل شود.

رابطه‌ی مؤلفه‌ی تسهیلات فیزیکی با میانگین معدل پایه سوم کل نمونه آماری پژوهش، میانگین معدل کل و میانگین معدل پایه سوم مدارس متوسطه منفی و معنی‌دار است و این برخلاف پژوهش‌های پیشین است که تأکید کرده‌اند: که امکانات مادی و تسهیلات فیزیکی تأثیر مثبت بر یادگیری دانش‌آموزان و در نهایت بر پیشرفت تحصیلی آن‌ها خواهد داشت. شاید دلیل آن این است که گرچه این مدارس دارای تسهیلات فیزیکی و امکانات و تجهیزات مادی هستند، اما به خوبی از این امکانات و تجهیزات استفاده نمی‌شود از این رو این امکانات دارای تأثیر مطلوبی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نبوده‌اند.

نتایج به دست آمده در مورد سؤال چهارم بیانگر آن است که در مدارس راهنمایی تأثیر فرهنگ مدرسه بر پیشرفت تحصیلی معنادار است. دو متغیر (اندازه مدرسه و فرهنگ مدرسه)

روی هم فقط ۶ درصد از واریانس پیشرفت تحصیلی را تبیین می‌کنند. در مدارس متوسطه فقط تأثیر اندازه‌ی مدرسه بر پیشرفت تحصیلی معنادار است. در مجموع دو متغیر (اندازه‌ی مدرسه، و فرهنگ مدرسه) روی هم ۱۰ درصد از واریانس پیشرفت تحصیلی را تبیین می‌کنند. یافته‌های پژوهش با نتایج محققانی مثل (کوتون، ۱۹۹۶ a؛ لی و اسمیت، ۱۹۹۷؛ اکس لی، ۱۹۹۷؛ کوتون، ۱۹۹۶ b، ۲۰۰۱؛ بورلی و همکاران، ۲۰۰۱؛ ورکینه، ۲۰۰۲؛ اوربای، ۲۰۰۳؛ هالند و فارمر- هیتون، ۲۰۰۹؛ وایلز و باندی، ۲۰۰۰، ترجمه بهرنگی، ۱۳۸۲) که معتقدند مدارس کوچک‌تر، فرهنگ مدرسه‌ای و پیشرفت تحصیلی بهتری دارند؛ همسو می‌باشد. اما با نتایج پژوهش محققانی مانند (ری وید، ۱۹۹۶؛ سیلینز و مورای - هاروی، ۱۹۹۹) که موافق مدارس کوچک نیستند و مدارس بزرگ‌تر را از لحاظ فرهنگ مدرسه و پیشرفت تحصیلی بهتر می‌دانند؛ همسو می‌باشد.

معمولاً در مدارس کوچک در مقایسه با مدارس بزرگ می‌توان نشانه‌های قوی‌تری از حمایت اجتماعی، حمایت بیشتر معلمان از شاگردان، پیگیری پیشرفت تحصیلی از سوی والدین آن‌ها، ارائه بازخوردهای مناسب به دانش‌آموزان و در نهایت پیشرفت تحصیلی بهتر دانش‌آموزان را مشاهده کرد. اما با توجه به توانایی اندک پیش‌بینی دو متغیر از پیشرفت تحصیلی می‌توان گفت عوامل دیگری در این میان تعیین‌کننده هستند. برنامه‌های تحصیلی، محتوای کتب، شیوه‌ی ارزشیابی، شیوه‌های آموزشی و نگرش دانش‌آموزان نسبت به اهمیت علم‌آموزی و ... می‌توانند در زمره‌ی عواملی باشند که بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مؤثرند.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

منابع

- پارسا، عبدالله؛ دهقان‌پور، آزاده؛ و بیگدلی، فروغ (۱۳۸۹). *بررسی رابطه‌ی بین اندازه مدرسه، فرهنگ مدرسه و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در مدارس راهنمایی و متوسطه‌ی دخترانه دولتی شهرستان آبادان*. پایان‌نامه
- حدادعلوی، رودابه؛ عبداللهی، احمد؛ و احمدی، امیدعلی (۱۳۸۱). برنامه درسی پنهان: پژوهشی در یادگیری‌های ضمنی مدرسه؛ مورد: روحیه علمی. *فصلنامه‌ی تعلیم و تربیت*، سال بیست و سوم، شماره ۲ (پیاپی ۹۰)، صص ۶۶ - ۳۳.
- حسین چاری. مسعود (۱۳۸۲). *بررسی عناصر و ابعاد فرهنگ مدرسه و تأثیر آن بر پیامدهای شناختی - رفتاری در دانش‌آموزان دوره‌ی ابتدایی*، ارائه شده به معاونت تحصیلات تکمیلی به عنوان بخشی از فعالیت‌های تحصیلی لازم برای اخذ درجه دکتری، دانشگاه شیراز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روانشناسی دانشگاه شیراز.
- رحیم نیا، فریبرز؛ و علیزاده، مسعود (۱۳۸۸). بررسی ابعاد فرهنگ سازمانی بر اساس مدل دنیسون از نظر اعضای هیئت علمی دانشگاه فردوسی مشهد، *مطالعات تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی*، دوره‌ی دهم، شماره ۱، صص ۱۷۰ - ۱۴۷.
- زیبا کلام، فاطمه (۱۳۷۸). فلسفه‌ی آموزش و پرورش و اهمیت فرهنگ از دیدگاه متیو آرنولد. *مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران (دوره‌ی جدید)*، سال چهارم، شماره ۲، صص ۸۷-۹۷.
- سنگری، علی‌اکبر (۱۳۸۵). *ادراک دانش‌آموز از فرهنگ مدرسه و پیشرفت تحصیلی (بررسی عملکرد دانش‌آموزان ایرانی شرکت‌کننده در مطالعه تیمز ۲۰۰۳، درس علوم، پایه سوم راهنمایی)*. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تربیت معلم تهران.
- شکری، فرزانه (۱۳۹۰). *بررسی تأثیر ادراک جو مدرسه بر انگیزه پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مدارس هوشمند و عادی مقطع اول دبیرستان شهر تهران سال تحصیلی ۱۳۹۰ - ۱۳۸۹*. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی، دانشگاه شهید چمران اهواز.

لطف آبادی، حسین (۱۳۷۸). *روان شناسی رشد ۲، نوجوانی، جوانی و بزرگسالی*. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی (سمت).
 مجدفر، مرتضی (۱۳۸۶). *مدرسه موفق، مدیر موفق*، تهران: بیک بهار.
 وایلز، جان؛ و باندی، جوزف (۱۳۸۲). *نظارت در مدیریت، راهنمایی‌های تعلیماتی و بهبود اجرای برنامه‌ریزی آموزشی و درسی سال ۲۰۰۰*، ترجمه محمدرضا بهرنگی (۱۳۸۲)، تهران: نشر کمال تربیت با همکاری نشر شهریور.

- Barr, J. J., & Higgings, A. (2009). How adolescent empathy and prosocial behavior change in the context of school culture: A two-year longitudinal study. *Academic Research Library*, 44, (176), 751-772.
- Boyson, R. (1974). Cut them down to size, *Education + training*, 16 (7), 166-171.
- Burley, M., McLain, B., & Thompson, M. (2001). Educational Opportunities in Washington's High Schools Under State Education Reform: Background and Student Outcomes. *Washington State Institute for Public Policy*, 1, 1-61.
- Cheng, Y. C. (1993). Profiles of Organizational Culture and Effective School. *School Effectiveness and School Improvement*, 4 (2), 85-110.
- Clinton Herndon, B. (2007). An analysis of the relationships between servant leadership, school culture, and student achievement. A dissertation presented to the faculty of graduate school, university of Missouri – Columbia. *In Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of philosophy*.
- Collard, J. (2003). Principal well being in complex times. *Principalship Matters*, 31 (1), 2-14.
- Comer, J. P. (2005). The Reward of Parent Participation. *Educational Leadership*, 62 (6), 38-42.
- Cotton, K. (1996 a). School size, school climate, and student performance. *Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory*, 1-15.
- Cotton, K. (2001). New small learning communities: Findings from recent research. *Portland, OR: Northwest Regional Education Laboratory*. December
- Cotton, K. (1996 b). Affective and Social Benefits of Small-Scale Schooling,” *ERIC Digest, ERIC Clearinghouse on Rural*

Education and Small School, EDO-RC-96-5, p. 2.

- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8 (1), 1-44. Available in: <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1/>.
- Dodge, H. (2010). Book review: Shaping School culture: pitfalls, paradoxes, & promise (Deal & Peterson, (2009). *Journal of Education Administration*, 48 (2), 278-280.
- Driscoll, D., Halcoussis, D., Svorny, S. (2003). School district size and student performance. *Economics of Education Review*, 22, 193-201.
- Fetler, M. (1989). School dropout rates, academic performance, size, and poverty: Correlates of educational reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11 (2), 109-116.
- Fowler, W. J., & Walberg, H. J. (1991). School Size, Characteristics, and Outcomes, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 13 (2), 189-202.
- Fox, W. F. (1981). Reviewing economies of size in education. *Journal of Education Finance*, 6 (3), 273-296.
- Garrett, Z., Newman, M., Elbourne, D., Bradley, S., Taylor, J., West, A. (2004). Secondary school size: A systematic review. In: *Research Evidence in Education Library. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London*. pp 1-200. Available in: http://eppi.ioe.ac.uk/EPPIWebContent/reel/review_groups/School_size/s_s_rv1.pdf.
- Gaziel H. H. (1997). Impact of School Culture on Effectiveness of Secondary Schools with Disadvantaged students. *Journal of Educational Research*, 90 (5), 310-318.
- Gill, B., Dunn, M., Goddard, E. (2002). *Student Achievement in England: Results in Reading Mathematical and Scientific Literacy among 15 year-olds for OECD PISA 2000 Study*. London: The Stationery Office.
- Heck, R. H., Marcoulides, G. A. (1996). School culture and performance: testing the invariance of an organizational model. *School Effectiveness and School Improvement*, 7 (1), 76-96.
- Henderson, A. T., Mapp, K. L. (2002). *A new wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*. Austin, TX: National Center for Family and Community Connections with Schools.
- Holland, N. E., Farmer-hinton, R. L. (2009). Leave no schools behind: the importance of a college culture in urban public high schools.

The High School Journal, 92 (3), 24-43.

- Howley, C. (1994). The academic effectiveness of small-scale schooling (an update). Charleston, WV: *Clearinghouse on Rural Education and Small Schools*. (Eric Document Reproduction Service, No. ED 372897)
- Howley, C. (1999). The Matthew Project: State report for Ohio. *Columbus, OH: Ohio State University*. (Eric Document Reproduction Service No. ED 433 175).
- Kythreotis, A., Pashiardis, P., Kyriakides, L. (2010). The influence of school leadership styles and culture on students' achievement in Cyprus primary schools, *Journal of Educational Administration*, 48 (2), 218-240.
- Lee, J., Bowen, N. K. (2006). Parent Involvement, Cultural Capital, and the Achievement Gap among Elementary School Children. *American Educational Research Journal*, 43 (2), 193-218.
- Lee, V. E., Smith, J. B. (1997). High school size: What works best and for whom? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19 (3), 205-227.
- Lee, V. E., Smith, J. B. (1995). Effects of high school restructuring and size on early gains in achievement and engagement, *Sociology of Education*, 68 (4), 241-270.
- Leithwood, K., Jantzi, D. (2007). Review of empirical evidence about school size effects: A policy perspective. *Prepared for the Board of Education of the Regina School Division*, No, 4 of Saskatchewan. Available in: http://www.rbe.sk.ca/_docs/renewing_rps_Leithwood_School_Size_Effects_07.pdf.
- Liou, D. D., Antrop-Gonzalez, R., & Cooper, R. (2009). Unveiling the promise of community cultural wealth to sustaining latina/o student' college-going information networks. *Educational Studies*, 45, 534-555.
- Macnel, A. J., Prater, D. L., & Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student Achievement. *Leadership in Education*, 12 (1), 73-84.
- Marcoulides, G. A., Heck, R. H., & Papanastasiou, C. (2005). Student perception of school culture and achievement: testing the invariance of a model. *International Journal of Educational Management*, 19 (2), 140-152.
- Maslowski, R. (2001). *School Culture and School performance*. Available in: www.Tup.utwente.nl/uk/catalogue/educational/School-culture.

- Moore Johnson, S., Kraft, M. A., & Papay, J. P. (2011). How context matters in high-need schools: The effects of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement. *Project on the Next Generation of Teachers Harvard Graduate School of Education*, 1-51. Available in: www.gse.harvard.edu/.
- Overbay, A. (2003). School size: A review of the literature. *Evaluation and Research Department*, 1-12. Available in www.wcpss.net/evaluation-research/.../2003/0303_schoolsize_litrev.pdf.
- Oxley, D. (1997). Theory and practice of school communities. *Educational Administration Quarterly*, 23, 624-643.
- Raphael, J. (2010). The Big Picture on Oregon's Small Schools. *The Oregon Small Schools Initiative*, 1-28. Available in www.e3smallschools.org.
- Raywid, M. A. (1996). *Taking Stock: Mini-Schools, Schools-Within-Schools, and Separate Small Schools*, Center for Restructuring Education, <http://eric-web.tc.columbia.edu/monographs/uds108/downsizing.html>.
- Renchler, R. (1992). *Student Motivation, School Culture an Academic Achievement*. ERIC/CEM Trend and Issues series, N0. 7.
- Rowe, F., & Stewart, D. (2011). Promoting connectedness through whole-school approaches Key elements and pathways of influence. *Health Education*, 111 (1), 49-65.
- Salfi, N. A., & Saeed, M. (2007). Relationship among school size, school culture and student' achievement at secondary level in Pakistan. *International Journal of Educational Management*, 2 (1), 606-620.
- Sammons, P., Gu, Q., Day, CH., & Ko, J. (2010). Exploring the impact of school leadership on pupil outcomes: Results from a study of academically improved and effective schools in England, *International Journal of Educational Management*, 25 (1), 83-101.
- Silins, H. C., Murray-Harvey, R. (1999). What makes a good senior secondary school? *Journal of Educational Management*, 37 (4), 329-344.
- Stevenson, K. R. (2006). School Size and Its Relationship to Student Outcomes and School Climate: A Review and Analysis of Eight South Carolina State-wide Studies. *National Clearinghouse for Educational Facilities*, 1-8, Available in: www.edfacilities.org.

- Toenjes, L. (1989). Dropout rates in Texas school districts: Influences of school size and ethnic group. *Austin, TX: Texas Center for Educational Research*. (Eric Document Reproduction Service No. ED 324 783)
- Wable Ornstein, SH., Saraiva Moreira, N., Ono, R., Limongi Franca, A. J.G., & Nogueira, R. A.M.F. (2009). Improving the quality of school facilities through building performance assessment. *Journal of Educational Management*, 47 (3), 350-367.
- Wooltorton, S. (2004). Local sustainability at school: A political reorientation. *Local Environment*, 9 (6), 595-609.
- Workineh, G. (2002). School Based Factors Contributing to Differences In Student' Achievement at High and Low Passing Rate Scorers Of Government Secondary Schools Of Addis Ababa At National Examination. *Addis Ababa University School of Graduate Studies*, 1-161.

