

بررسی عدالت تربیتی بین انواع مدارس متوسطه نظری دوره دوم در ارومیه

سهیلا احمدی، محمد حسنی، امیر نجف موسوی ۲

تاریخ دریافت: ۱۳۹۵/۰۵/۲۳

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۰۳/۰۳

چکیده

برنامه‌ریزی آموزشی فرآیند تعیین پیشاپیش راهبردها، خط‌مشی‌ها، برنامه‌ها و استانداردهایی است که به‌واسطه آنها هدف یا مجموعه‌ای از اهداف آموزشی می‌تواند محقق می‌شوند و یکی از راه‌های بهبود عدالت تربیتی است. عدالت تربیتی زمانی محقق می‌شود که دانش‌آموزان دسترسی برابر به فرصت‌ها، حمایت‌ها و ابزاری داشته باشند که برای موفقیت نیاز هستند. بنابر این، پژوهش حاضر به منظور بررسی عدالت تربیتی بین سه نوع اصلی مدارس متوسطه نظری دوره دوم انجام گرفت. جامعه آماری شامل تمام دانش‌آموزانی بود که در سال تحصیلی ۱۳۹۴-۱۳۹۵ در دبیرستان‌های متوسطه نظری دوره دوم ارومیه مشغول به تحصیل بودند و همچنین تمام معلمان و مدیرانی که در این سال تحصیلی در این مدارس مشغول به کار بودند. با بهره‌گیری از روش طبقه‌ای نسبی ۱۰۰۳ دانش‌آموز و ۳۰۱ معلم بصورت تصادفی انتخاب شدند ولی در مورد مدیران بصورت سرشماری بود. ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه‌هایی بودند که در تحقیقات بین‌المللی برای بررسی نابرابری بین کشورها و درون کشورها مورد استفاده قرار گرفته بودند که روایی آنها بوسیله جمعی از متخصصان امر نیز مورد تایید قرار گرفته بود و پایایی آنها از طریق ضریب آلفای کرونباخ مورد سنجش قرار گرفت. نتایج این تحقیق نشان داد که بین انواع مدارس از نظر شاخص‌های مورد مطالعه تفاوت معنی‌دار وجود داشت و مدارس گزینشی منابع آموزشی و جو مدرسه بهتری نسبت به مدارس دولتی و غیردولتی داشتند. همچنین، بطور متوسط دانش‌آموزان مدارس گزینشی وضعیت اجتماعی-اقتصادی بالاتری نسبت به هم‌تایان خود در مدارس دولتی داشتند که می‌تواند بیانگر تاثیر کلیدی قرار اجتماعی و اقتصادی آموزش بر عدالتی تربیتی است. مطالعه آموزشی، پژوهش‌های آموزشی، مدارس گزینشی.

soheilaahmadi.mn75@yahoo.com

mhs_105@yahoo.com

mousavi424@yahoo.com

^۱ دانشجوی دکتری دانشگاه ارومیه (نویسنده مسئول)

^۲ استاد دانشگاه ارومیه

^۳ دانشیار دانشگاه ارومیه

مقدمه

برنامه‌ریزی آموزشی فرآیند تعیین پیشاپیش راهبردها، خط‌مشی‌ها، برنامه‌ها و استانداردهایی است که به‌واسطه آنها هدف یا مجموعه‌ای از اهداف آموزشی می‌توانند محقق می‌شوند. برنامه‌ریزی آموزشی یکی از راههای بهبود عدالت تربیتی است. عدالت تربیتی زمانی محقق می‌شود که دانش‌آموزان دسترسی برابر به فرصت‌ها، حمایتها و ابزاری داشته باشند که برای موفقیت آنها مورد نیاز هستند. عدالت تربیتی در قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران و همچنین اعلامیه‌های جهانی مورد تاکید قرار گرفته است. بر اساس بندهای ۱، ۱۴ و ۱۵ اصل سوم و اصل‌های نوزدهم و بیستم قانون اساسی، همه آحاد کشور باید حق دسترسی برابر به فرصت‌های تربیتی و آموزشی را، صرف‌نظر از محدودیت‌های فردی (مانند جسمی) و خانوادگی و اجتماعی داشته باشند. همچنین این حق در ماده ۲۶ اعلامیه حقوق بشر و ۲۸ میثاق‌نامه جهانی حقوق کودک نیز مورد تاکید قرار گرفته است. چون یک سیستم آموزشی عادلانه می‌تواند تاثیر نابرابریهای اقتصادی و اجتماعی را جبران کند و در بافت آموزش به افراد اجازه دهد از آموزش و تعلیم صرف‌نظر از پیشینه و زمینه خود بیشترین بهره را ببرند. اگر عدالت تربیتی وجود نداشته باشد، تحرک اجتماعی کاهش و انسداد طبقاتی بوجود خواهد آمد و رشد اقتصادی با انباشتگی ثروت در دستان ثروتمندان از شکل طبیعی خارج خواهد شد (راو و جانی، ۲۰۰۸، ۱۳۷).

کیفیت و برابری دو شاخص عمده برای سنجش آموزش صحیح و کارآمد می‌باشند. سیستم‌های آموزشی با عملکرد بالا سیستم‌هایی هستند که برابری و کیفیت را با هم ادغام کرده‌اند. این سیستم‌ها آموزش باکیفیت در اختیار همه دانش‌آموزان قرار می‌دهند (سازمان همکاری‌های اقتصادی و توسعه، ۲۰۱۲). برابری در آموزش به صورت‌های مختلفی تعریف شده است. با توجه به چارچوب مفهومی ارائه شده در گزارش (شکست دیگر نه) سازمان همکاری اقتصادی و توسعه، برابری در آموزش از دو بعد قابل بررسی است: انصاف و شمول. برابری به معنای شمول به معنی تضمین این نکته است که همه دانش‌آموزان حداقل به سطوح پایه مهارت‌ها دست خواهند یافت. برابری به معنی عدالت به این معنی است شرایط اجتماعی- اقتصادی یا فردی مانند جنسیت، قومیت یا پیش زمینه خانوادگی مانع موفقیت آموزشی نخواهند بود (فیلد، کوزرا و پونت، ۲۰۰۷، ۱۱). بنابر این، زمانی عدالت در آموزش محقق می‌شود که همه کودکان به سطوح برابر از آموزش از نظر کیفیت و کمیت دسترسی داشته باشند. توزیع آموزش یکی از نگرانی‌های مردم است. افراد

^۱Rao & Jani

^۲Field, Kuzera & Pont

نگران توزیع فرصت‌ها برای کسب آموزش خوب و به‌خصوص میزان مداخله زمینه خانوادگی و دیگر ویژگی‌های فردی از پیش تعیین شده بر پیامدهای آموزشی هستند (فرانسیسکو و ژینو، ۲۰۱۱، ۲). باید خاطر نشان شود که بین کیفیت مدرسه و مدرسه باکیفیت تفاوت وجود دارد. کیفیت مدرسه می‌تواند از طریق منابعی که برای آموزش دانش‌آموزان مورد استفاده قرار می‌گیرند مورد سنجش قرار می‌گیرد (اید و شووالتر، ۲۰۰۵، ۳۴۵). کیفیت سیستم آموزشی نمی‌تواند فراتر از کیفیت منابع آموزشی، منابع انسانی و خط‌مشی‌های حاکم باشد، چرا که یادگیری محصول نهایی چیزی است که در کلاس درس صورت می‌گیرد (سازمان همکاری‌های اقتصادی و توسعه، ۲۰۱۰، ۴۷). معلمان مهم‌ترین عامل درون مدرسه‌ای تاثیرگذار بر پیامدهای دانش‌آموزان هستند (اتحادیه اروپا، ۲۰۱۴)، رهبری مدارس نیز به عنوان ویژگی کلیدی مدارس اثربخش و رهبری ضعیف یکی از ویژگی‌های گزارش شده مدارس غیراثربخش عنوان شده است (متت و سامونس، ۲۰۰۴، ۷۶ و ۸۱).

علاوه بر این، امروزه این ایده که شکست دانش‌آموز به دلیل ضعف‌های فردی است جای خود را به ایده شکست مدرسه داده است. این شکست مدارس در فراهم کردن آموزش مناسب برای نیازهای متفاوت است که منجر به شکست دانش‌آموز می‌شود. بنابراین، شکست مدرسه یک موضوع در مورد برابری است (فوبر، ۲۰۱۳، ۳). در سطح مدرسه، شکست مدرسه به عنوان ناتوانی مدرسه در فراهم کردن آموزش عادلانه و شمول و محیط یادگیری مناسب برای دانش‌آموزان در جهت بدست آوردن نتایج فراخور توانایی و تلاش آنها تعریف می‌شود (فیلد و همکاران، ۲۰۰۷). بنابر این، هدایت مجدد سیستم آموزشی به سوی ارتقای عدالت برای جبران شکست دانش‌آموز ضروری است.

با توجه به اهمیت بررسی نابرابری آموزشی و عدالت تربیتی، تحقیقاتی در ایران و خارج از ایران به منظور بررسی و تبیین آن انجام شده است. برای مثال در ایران سامری و همکاران (۱۳۹۳) پژوهشی را با هدف تبیین نابرابری‌های آموزشی مناطق ۲۴ گانه آموزش و پرورش استان آذربایجان غربی با استفاده از تحلیل شاخص‌های آموزشی انجام دادند؛ نتایج تحقیق نشان داد که در مناطق این استان بیشترین میزان نابرابری با ۰/۹۱ در شاخص‌های برون‌داد نهایی و کمترین میزان نابرابری با ۰/۳۰۷ در شاخص‌های پیشرفت تحصیلی بود. اسماعیل سرخ (۱۳۸۶) مسأله نابرابری‌های آموزشی را در رابطه با ابعاد منطقه‌ای آن (دوزبانه، شهری و روستایی، مناطق محروم و مرفه) با مطالعه موردی آموزش ابتدایی استان آذربایجان غربی مورد مطالعه قرار داد؛ نتایج مطالعه او حاکی از این بود که در هیچ یک از مناطق آموزشی استان، لازم‌التعلیمان دختر و پسر یا شهری و روستایی به‌طور مساوی و متناسب با سهم جمعیتی خود تحت پوشش آموزش دوره‌ی ابتدایی نبوده و در تمامی شاخص‌های مطالعه، لازم‌التعلیمان مناطق شمالی استان، بیش از لازم‌التعلیمان مناطق جنوبی

^۱Francisco & Gignoux

^۲Eide & Showalter

^۳Matthwss& Sammons

^۴rebuaF

استان و لازم‌التعلیمان شهری بیش از مناطق روستایی به فرصت‌های آموزشی دسترسی داشتند. دربان آستانه، صهماسبی و رضایی (۱۳۹۵) تحقیقی به منظور بررسی شناخت و تحلیل فضایی نابرابری آموزشی بین شهرستان‌های کشور انجام دادند و نتیجه‌گیری کردند که شهرستان‌های مرزی کشور نسبت به مرکز دارای نابرابری در توزیع امکانات و بهره‌مندی از آموزش هستند و این نابرابری در شهرستان‌های جنوبی کشور نمایان‌تر است. نظم‌فر و علی‌بخشی (۱۳۹۳) مطالعه‌ای را به منظور سنجش نابرابری فضایی شهرستان‌های استان خوزستان بر اساس شاخص‌های آموزشی به منظور دستیابی به میزان و علل نابرابری‌های فضایی انجام دادند، نتایج این تحقیق نشان داد که شهرستان‌های استان خوزستان به لحاظ برخورداری از نظر شاخص‌های آموزشی یکسان و برابر نبودند و تفاوت آشکار و محسوسی در میزان برخورداری از امکانات و فضاهای آموزشی در بین شهرستان‌ها وجود داشت. همچنین، ویسی ناب و همکاران (۱۳۹۵) مطالعه‌ای را با هدف ارزیابی و تحلیل سطح توسعه‌یافتگی استان‌های منطقه زاگرس (ایلام، کردستان، کرمانشاه، لرستان و همدان) از لحاظ شاخص آموزشی در قالب ۲۰ متغیر انجام دادند و گزارش کردند که شکاف توسعه‌ای شدید میان استان‌های منطقه به لحاظ شاخص آموزشی وجود داشت.

در خارج از ایران نیز برای نمونه، پیزا (۲۰۰۹)، ۴۷۰۰۰۰ دانش‌آموز از یک جامعه آماری ۲۶ میلیون نفری از دانش‌آموزان ۱۵ ساله در ۶۵ کشور مورد مطالعه قرار داد. ارزیابی شامل سوالات بازپاسخ و چند گزینه‌ای بود. همچنین دانش‌آموزان به یک پرسشنامه پاسخ دادند که بر پیشینه، عادات یادگیری، نگرش در مورد یادگیری و درگیری در یادگیری و انگیزش آنها استوار بود. مدیران مدارس نیز پرسشنامه‌ای را که شامل ویژگی‌های جمعیت‌شناختی و ارزیابی از کیفیت یادگیری محیط یادگیری مدرسه بود تکمیل کردند (سازمان همکاری اقتصادی و توسعه، ۲۰۱۰). فولر^۱ (۱۹۸۶) نیز ۶۰ مطالعه متفاوت در زمینه تأثیرات مدرسه در کشورهای در حال توسعه را مورد بررسی قرار داد و نتیجه‌گیری کرد که افزایش منابع در کشورهای فقیرتر عملکرد را بهبود می‌بخشد. فولر و کلارک^۲ (۱۹۹۴) این بررسی را جدیدتر کرده و نتیجه‌گیری کردند زمانی که پیشینه خانوادگی کنترل می‌شود، عوامل مدرسه مانند زیرساختهای مدرسه، تراکم کلاس، صلاحیت‌ها و تجربیات معلمان، و در دسترس بودن مواد آموزشی، عملکرد دانش‌آموز را افزایش می‌دهند. همچنین، کلمن، هافر، و کلی‌گر^۳ (۱۹۸۲) و کلمن و هافر (۱۹۸۷) در نتایج تحقیقات از مقایسه انواع مدارس گزارش کردند که دبیرستانهای کاتولیک و دیگر دبیرستانهای خصوصی در مقایسه با مدارس دولتی پیشرفت تحصیلی بالاتری دارند.

^۱Fuller

^۲Clarke

Coleman, Hoffer & Kilgore

باید خاطر نشان شود که برنامه‌ریزی آموزشی نیازمند تشخیص وضع کنونی و تعیین وضع مطلوب است. یکی از راههای تشخیص وضع کنونی و هدایت منابع، شناخت نقاط ضعف و قوت مدارس می‌باشد. اما متأسفانه هم‌چنان که ادبیات تحقیق نشان می‌دهد تحقیقات بسیار کمی بصورت جامع تفاوت بین انواع مدارس را در ایران مورد مطالعه قرار داده‌اند. در ایران انواع مدارس مانند مدارس گزینشی (استعدادهای درخشان، نمونه مردمی و شاهد)، مدارس دولتی و غیردولتی وجود دارند.

بنابر این، تحقیق حاضر سعی دارد با بهره‌گیری از شاخص‌های استخراج شده از مطالعات پیزا (۲۰۰۰) و سازمان همکاری اقتصادی و توسعه (۲۰۱۴) عوامل مرتبط با نابرابری بین انواع مدارس را از نظر عوامل مرتبط با دانش‌آموزان، زیرساخت‌های مدرسه، منابع آموزشی مدرسه، منابع انسانی، جو و خط‌مشی‌های مدرسه مورد مطالعه قرار دهد (جدول ۱).

بنابر این فرضیه‌های تحقیق به این ترتیب خواهند بود:

- بین انواع مدارس متوسطه نظری دوره دوم شهر ارومیه از نظر وضعیت اجتماعی- اقتصادی دانش‌آموزان و درگیری والدین تفاوت وجود دارد.
- بین انواع مدارس متوسطه نظری دوره دوم شهر ارومیه از نظر زیرساخت‌های مدرسه تفاوت وجود دارد.
- بین انواع مدارس متوسطه نظری دوره دوم شهر ارومیه از نظر منابع آموزشی تفاوت وجود دارد.
- بین انواع مدارس متوسطه نظری دوره دوم شهر ارومیه از نظر منابع انسانی تفاوت وجود دارد.
- بین انواع مدارس متوسطه نظری دوره دوم شهر ارومیه از نظر جو مدرسه تفاوت وجود دارد.
- بین انواع مدارس متوسطه نظری دوره دوم شهر ارومیه از نظر خط‌مشی‌ها تفاوت وجود دارد.

جدول ۱ شاخص‌های مورد مطالعه

شاخص		منبع تفاوت دانش آموز
وضعیت اجتماعی و اقتصادی- درگیری والدین		زیر ساخت‌ها
سایر		
قدمت ساختمان مدرسه سرانه فضای آموزشی سرانه حیاط مدرسه سرانه نمازخانه	زیرساختها	منابع آموزشی
سرانه کتاب - میانگین استفاده از کتابخانه سرانه کامپیوتر	کتاب کامپیوتر	
میزان استفاده از تکنولوژی از نظر مدیران میزان استفاده از تکنولوژی از نظر دانش‌آموزان	آزمایشگاه	منابع انسانی
مجهز بودن آزمایشگاه استفاده از آزمایشگاه در امر تدریس	مدیر	
بالاترین مدرک میزان تجربه مدیریتی رضایت از محل کار - رضایت از حرفه	معلم	
بالاترین مدرک - میزان تجربه رضایت از محل کار - رضایت از حرفه خودکارآمدی معلم		

جو مدرسه	جو انضباطی - حمایت ادراک شده - رابطه معلم و دانش آموز فشار پیشرفت - ادراک جو مدرسه توسط مدیر
خطمشی‌های مدرسه	ارزیابی مداوم و آرایه بازخورد - تاکید بر پیشرفت خود ارزیابی - میزان اختیار تصمیم‌گیری میزان مدیریت توزیعی توسط مدیر - میزان رهبری آموزشی توسط مدیر

روش‌شناسی

با توجه به ماهیت و موضوع تحقیق، به دلیل این که هدف از انجام این تحقیق توصیف شرایط موجود است و محقق سعی می‌کند آن چه هست را بدون دخالت یا استنتاج ذهنی گزارش کند این تحقیق از نوع تحقیق توصیفی می‌باشد.

الف- نمونه، روش نمونه‌گیری و حجم نمونه

جامعه آماری این تحقیق شامل معلمان، مدیران و دانش‌آموزان مدارس متوسطه دوره دوم ارومیه در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۱۳۹۴ بود. این شهر دارای شصت و یک دبیرستان متوسطه نظری دوره دوم بود. شصت و یک مدیر به پرسشنامه مدیر پاسخ دادند. ۳۰۷ معلم با استفاده از نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبی توجه به تعداد معلمان هر مدرسه بطور تصادفی از تمام مدارس انتخاب و پرسشنامه مربوط به معلم را دریافت و تکمیل کردند. جامعه آماری دانش‌آموزان مشغول به تحصیل در دبیرستان‌های دوره دوم ارومیه در آن سال تحصیلی بیست و پنج هزار نفر بود که ۱۰۰۳ نفر با بهره‌گیری از نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبی بصورت تصادفی از تمام مدارس با توجه به جمعیت هر مدرسه انتخاب گردید سعی شد که ترکیب جنسیتی و رشته تحصیلی نمونه آماری با توجه به جامعه آماری باشد.

جدول ۲ حجم نمونه دانش‌آموزان به تفکیک نوع مدرسه، رشته تحصیلی و جنسیت

جنسیت		رشته تحصیلی			نوع مدرسه		
دختر	پسر	انسانی	ریاضی	تجربی	گزینشی	غیر دولتی	دولتی
۵۶۱	۴۴۲	۲۰۲	۲۲۶	۵۷۵	۲۲۳	۱۹۶	۵۸۴

ب- ابزار گردآوری داده‌ها

در این تحقیق برای اندازه‌گیری متغیرها و جمع‌آوری اطلاعات چهار پرسشنامه مورد استفاده قرار گرفت.

- پرسش‌نامه اطلاعات مربوط به منابع و زیر ساختها:

این اطلاعات شامل: قدمت، فضای آموزشی، سائز مدرسه (کل تعداد دانش‌آموزان مدرسه)، سرانه کامپیوتر(کامپیوترهای مورد استفاده در امر یاددهی-یادگیری)، سرانه کتاب (کتابهای موجود در

کتابخانه)، سرانه حیاط مدرسه، سرانه نمازخانه، تراکم کلاسی می‌باشد که توسط مدیران مدرسه در اختیار محققین قرار داده شد.

تراکم کلاسی در تجزیه و تحلیلها گنجانده نشد چون نتایج اولیه نشان دادند که تراکم کلاسی از رشته تحصیلی تاثیر می‌پذیرد و نه نوع مدرسه.

- پرسشنامه مدیران:

مدیران علاوه بر ارائه اطلاعات دموگرافیک مانند سن، تجربه مدیریت، و سطح مدرک به پرسشنامه‌های زیر پاسخ دادند.

اختیار: برای سنجش میزان اختیار مدیران در اداره مدرسه از پرسشنامه ۹ سوالی سازمان همکاری اقتصادی و توسعه (۲۰۱۴) استفاده گردید. مدیران اختیار خود را در زمینه‌های امور مربوط به پرسنل (بکارگیری، تعلیق یا اخراج کارکنان)، امور مربوط به بودجه و خط‌مشی‌های آموزشی در یک مقیاس چهار درجه‌ای از اصلا تا بسیار زیاد مشخص کردند. ضرایب آلفای کرونباخ برای این پرسشنامه ۰/۹۳ بدست آمد.

خود ارزیابی: پرسشنامه ۳ سوالی خودارزیابی مطالعه پیزا (۲۰۰۰) که میزان خودارزیابی را در یک مقیاس ۴ درجه‌ای لیکرت از ۱ (تقریباً هرگز) تا ۴ (تقریباً همیشه) از مدیران پرسش می‌کرد مورد استفاده قرار گرفت. میزان ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه ۰/۸۰۳ محاسبه گردید.

رهبری توزیعی: برای ارزیابی میزان رهبری توزیعی، از پرسشنامه مطالعه سازمان همکاری اقتصادی و توسعه (۲۰۱۴) استفاده گردید. از مدیران خواسته شد که به ۳ سوال در مقیاس ۴ درجه‌ای لیکرت از بشدت مخالف تا بشدت موافق پاسخ دهند. میزان ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۹ بدست آمد.

رهبری آموزشی: رهبری آموزشی همانند مطالعه سازمان همکاری اقتصادی و توسعه (۲۰۱۴) با یک پرسشنامه سه سوالی در مقیاس ۴ درجه‌ای لیکرت از هرگز تا همیشه مورد سنجش قرار گرفت. پایایی این ابزار در پژوهش حاضر به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۰ بدست آمد.

رضایت شغلی مدیر: رضایت شغلی مدیر با استفاده از پرسشنامه رضایت شغلی مدیر سازمان همکاری اقتصادی و توسعه (۲۰۱۴) در دو بخش رضایت از محیط کاری حاضر (۴ سوال) و رضایت از حرفه (۲ سوال) در مقیاس ۴ درجه‌ای لیکرت مورد سنجش قرار گرفت. میزان ضریب آلفای کرونباخ برای رضایت از محیط کار کنونی ۰/۷۹ و رضایت از حرفه ۰/۷۱ بدست آمد.

ادراک مدیر از جو مدرسه: با استفاده از پرسشنامه ادراک مدیر از جو مدرسه سازمان همکاری اقتصادی و توسعه (۲۰۱۴) ادراک مدیر از جو مدرسه از طریق ۶ سوال در مقیاس ۴ درجه‌ای لیکرت مورد سنجش قرار گرفت. ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۵ گزارش گردید که نشانه پایایی مطلوب آن است.

تاکید بر پیشرفت: با سه سوال از مطالعه سازمان همکاری اقتصادی و توسعه (۲۰۱۴)، در مقیاس ۴ درجه‌ای لیکرت مورد سنجش قرار گرفت. میزان آلفای کرونباخ ۰/۸ محاسبه گردید. استفاده از کامپیوتر: با یک سوال در مقیاس ۴ درجه‌ای لیکرت، درصد استفاده از تکنولوژی در تدریس توسط معلمان مربوطه مورد سنجش قرار گرفت.

ارزیابی مداوم و ارائه بازخورد: با سه سوال در مقیاس ۴ درجه‌ای لیکرت از مطالعه سازمان همکاری اقتصادی و توسعه (۲۰۱۰) میزان ارزیابی مداوم و هماهنگ دانش‌آموزان و ارائه بازخورد به دانش‌آموزان و اولیا مورد سنجش قرار گرفت. ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه ۰/۷ بدست آمد. روابط معلم- دانش‌آموز: با ۴ سوال همانند مطالعه سازمان همکاری اقتصادی و توسعه (۲۰۱۴) که از مدیران در مورد روابط معلمان و دانش‌آموز در یک مقیاس ۴ درجه‌ای از (بشدت مخالف- بشدت موافق) پرسیده شد مورد سنجش قرار گرفت. میزان ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۰۸ بدست آمد.

- پرسشنامه معلمان:

معلمان علاوه بر ارائه اطلاعات دموگرافیک مانند سن، تجربه و رشته تدریس به پرسشنامه‌های زیر پاسخ دادند.

خودکارآمدی معلم: برای سنجش خودکارآمدی معلم، همانند مطالعه سازمان همکاری اقتصادی و توسعه (۲۰۱۴) خودکارآمدی در امر مدیریت کلاس (۴ سوال)، خودکارآمدی در تدریس (۴ سوال)، خودکارآمدی در درگیر کردن دانش‌آموز (۴ سوال) در مقیاس ۴ درجه‌ای لیکرت از هرگز تا بسیار زیاد مورد سنجش قرار گرفت. پایایی کلی این مقیاس ۰/۷۸۶ می‌باشد.

رضایت شغلی معلم: رضایت شغلی همانند تحقیق سازمان همکاری اقتصادی و توسعه (۲۰۱۴) در دو جنبه رضایت از محیط کار کنونی (۴ سوال) و رضایت از حرفه (۴ سوال) در مقیاس ۴ درجه‌ای لیکرت از بشدت مخالف تا بشدت موافق مورد بررسی قرار گرفت. پایایی رضایت از محیط کار کنونی و رضایت از حرفه به روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۷ و ۰/۷۶ بدست آمد.

- پرسشنامه دانش‌آموزان:

اطلاعات مربوط به دانش‌آموزان از طریق پرسشنامه‌های زیر بدست آمد. جو انضباطی: برای اندازه‌گیری از پرسشنامه جو انضباطی سازمان همکاری اقتصادی و توسعه (۲۰۰۵) استفاده شد. ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه ۰/۶۹ بدست آمد.

استفاده از کتابخانه: با استفاده از تحقیق سازمان همکاری اقتصادی و توسعه (۲۰۰۵) میزان استفاده از کتابخانه مورد اندازه‌گیری قرار گرفت. دانش‌آموزان تعداد دفعاتی که برای فعالیت‌های درسی و غیردرسی از کتابخانه مدرسه استفاده می‌کردند گزارش کردند. ضریب آلفای این پرسشنامه ۰/۶۸ محاسبه گردید.

حمایت معلم: برای سنجش حمایت معلم، پرسشنامه حمایت معلم پیزا (۲۰۰۰) مورد استفاده قرار گرفت. این پرسشنامه دارای شش سوال بود که میزان ادراک از حمایت معلمان را در یک مقیاس ۴ درجه‌ای لیکرت از هرگز تا همه دروس از دانش‌آموزان مورد سوال قرار می‌داد. ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه ۰/۸۹ محاسبه گردید.

فشار پیشرفت: برای سنجش میزان فشار پیشرفت از پیزا (۲۰۰۰) استفاده گردید. این پرسشنامه میزان فشار پیشرفت را در قالب ۴ سوال در مقیاس ۴ درجه‌ای لیکرت از هرگز تا تمام دروس از دانش‌آموزان مورد سنجش قرار داد. میزان پایایی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۰ محاسبه گردید.

وضعیت اجتماعی- اقتصادی: برنامه برای ارزشیابی بین‌المللی دانش‌آموزان؛ وضعیت اجتماعی- اقتصادی را از طریق سنجش شغل والدین، تحصیلات والدین و برخی تسهیلات و امکانات موجود در خانه مورد سنجش قرار داد (سازمان همکاری اقتصادی و توسعه، ۲۰۰۰). پرسشنامه مزبور در این تحقیق مورد استفاده قرار گرفت. ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه ۰/۷۵۴ محاسبه گردید.

درگیری والدین: برای سنجش درگیری والدین، پرسشنامه فن^۲ (۲۰۰۱) مورد استفاده قرار گرفت. این پرسشنامه درگیری والدین را در ابعاد ارتباط، آرزوهای تحصیلی والدین برای دانش‌آموزان، مشارکت و نظارت در مقیاس ۴ درجه‌ای لیکرت از تقریباً هرگز تا تقریباً همیشه مورد سنجش قرار داد. ضریب پایایی آن ۰/۷۳۴ محاسبه گردید.

جهت رعایت اصول اخلاقی در پژوهش حاضر، توزیع کلیه پرسشنامه‌ها توسط پژوهشگران انجام شد. لازم به ذکر است که قبل از اجرای پرسش‌نامه‌ها، توضیح کلی در مورد هدف پژوهش و نحوه پاسخگویی ارائه گردید و بیان شد که پاسخ‌های آنها کاملاً محرمانه باقی خواهند ماند و اگر تمایل نداشته باشند، هر وقت بخواهند می‌توانند از پاسخگویی امتناع کنند.

زمانی که پرسشنامه‌ها تکمیل گردید به آن‌ها کد داده شد. و برای توصیف و تحلیل داده‌ها از نرم افزار SPSS استفاده گردید.

یافته‌ها

نتایج آزمون فرضیه‌های تحقیق در پایین ارائه شده است.

فرضیه ۱: بین انواع مدارس از نظر وضعیت اجتماعی- اقتصادی دانش‌آموزان و درگیری والدین تفاوت وجود دارد.

^۱Program for International Student Assessment

^۲Fan

برای بررسی تفاوت میانگین‌ها از واریانس یک راهه استفاده گردید که نتایج آن در جدولهای ۴،۳ و ۵ ارائه شده است. طبق جدول ۳، مدارس گزینشی از نظر درگیری والدین و وضعیت اجتماعی- اقتصادی دانش‌آموزان دارای بالاترین میانگین هستند.

جدول ۳ میانگین و انحراف معیار وضعیت اجتماعی- اقتصادی دانش‌آموزان و درگیری والدین

شاخص	مدارس دولتی عادی		مدارس غیر دولتی		مدارس گزینشی	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
درگیری والدین	۲/۵۳	۰/۴۸	۲/۵۲	۰/۴۴	۲/۷	۰/۴۲
وضعیت اجتماعی- اقتصادی	۲/۸	۱/۲۲	۳/۴	۱/۴	۴/۹۹	۱/۹۱

جدول ۴ نیز نشان می‌دهد که تفاوت بین سه نوع مدرسه از نظر درگیری والدین و وضعیت اجتماعی- اقتصادی دانش‌آموزان معنی‌دار است ($p < 0.001$)، یعنی حداقل بین دو نوع مدرسه در این شاخص‌ها تفاوت معنی‌دار وجود دارد.

جدول ۴ خلاصه تحلیل واریانس یک راهه برای مقایسه مدارس از نظر وضعیت اجتماعی- اقتصادی دانش‌آموزان و درگیری والدین

شاخص‌ها	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	f آزمون	سطح معنی‌داری
درگیری والدین	۵/۷۴	۲	۲/۸۷	۱۳/۱۴	۰/۰۰۱
وضعیت اجتماعی- اقتصادی	۷۵۹/۹۱	۲	۳۷۹/۹۵	۱۷۹/۷۸	۰/۰۰۱

نتایج آزمون تعقیبی توکی (جدول ۵) نشان می‌دهد میانگین مدارس گزینشی از نظر درگیری والدین بطور معنی‌داری بالاتر از مدارس دولتی و غیردولتی است، اما تفاوت بین مدارس دولتی و غیردولتی از نظر درگیری والدین معنی‌دار نیست. همچنین، میانگین وضعیت اجتماعی- اقتصادی دانش‌آموزان مدارس گزینشی بطور معنی‌داری بالاتر از میانگین وضعیت اجتماعی- اقتصادی دانش‌آموزان مدارس دولتی و غیردولتی است و میانگین مدارس غیردولتی از نظر وضعیت اجتماعی- اقتصادی دانش‌آموزان بطور معنی‌داری بالاتر از مدارس دولتی است ($p < 0.05$).

جدول ۵ آزمون توکی برای تعیین تفاوت بین مدارس از نظر وضعیت اجتماعی- اقتصادی دانش‌آموزان و درگیری والدین

شاخص	گروهها		تفاوت میانگین	خطای استاندارد	سطح معنی داری
درگیری والدین	دولتی	غیر دولتی	۰/۰۰۷	۰/۰۳۸	۰/۹
	دولتی	گزینشی	*-۰/۱۸	۰/۰۳۶	۰/۰۰۱
	گزینشی	غیر دولتی	*۰/۱۸	۰/۰۴۵	۰/۰۰۱
وضعیت اجتماعی- اقتصادی	دولتی	غیر دولتی	*-۰/۶۴۸	۰/۱۲	۰/۰۰۱
	دولتی	گزینشی	*-۲/۱	۰/۱۱	۰/۰۰۱
	گزینشی	غیر دولتی	*۱/۵	۰/۱۴	۰/۰۰۱

*تفاوت میانگین‌ها در ۰/۰۵ معنی‌دار است

فرضیه ۲: بین انواع مدارس از نظر زیرساخت‌های مدارس تفاوت وجود دارد.
جدول ۶ شاخص‌های توصیفی ۳ نوع مدرسه از نظر زیرساختها را نشان می‌دهد.

جدول ۶ میانگین و انحراف معیار زیرساخت‌های مدارس

شاخص	مدارس دولتی عادی		مدارس غیر دولتی		مدارس گزینشی	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
قدمت ساختمان مدرسه	۲/۸	۱/۲	۲/۵	۱/۰۴	۲/۳	۱/۰۵
سرانه فضای آموزشی	۳/۹	۱/۹	۴/۶	۲/۵	۴/۸	۱/۷
سرانه حیاط مدرسه	۶/۰۷	۴/۱۱	۱/۸	۱/۱۵	۵/۴	۳/۵۵
سرانه نمازخانه	۰/۱۳	۰/۰۶۴	۰/۱۲	۰/۰۸۸	۰/۱۵	۰/۱۹
سایز مدرسه	۵۵۱/۲	۲۸۶	۱۳۳/۵	۷۶	۴۰۷/۹	۱۱۸

نتایج تحلیل واریانس یک راهه برای تعیین تفاوت زیرساخت‌های انواع مدارس نشان می‌دهد (جدول ۷) که تفاوت بین سه نوع مدرسه از نظر سایز مدرسه و سرانه حیاط مدرسه معنی‌دار است ($p < 0.001$)، به عبارت دیگر حداقل بین دو نوع مدرسه در این دو شاخص تفاوت معنی‌دار وجود دارد. نتیجه آزمون تعقیبی توکی (جدول ۸) نیز نشان می‌دهد که میانگین سایز مدرسه و حیاط مدرسه در مدارس دولتی و گزینشی بالاتر از میانگین مدارس غیردولتی است ($p < 0.05$)؛ اما میانگین مدارس دولتی با میانگین مدارس گزینشی از نظر سایز مدرسه و سرانه حیاط مدرسه تفاوت معنی‌دار ندارد.

جدول ۷ خلاصه تحلیل واریانس یک راهه برای مقایسه زیرساخت‌های مدارس

شاخص‌ها	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	f آزمون	سطح معنی‌داری
قدمت ساختمان مدرسه	۲/۰۲۹	۲	۱/۰۱۵	۰/۸۱	۰/۴
سرانه فضای آموزشی	۱۱/۲۷	۲	۵/۶۳	۱/۱۵	۰/۳
سرانه حیاط مدرسه	۱/۹۷	۲	۰/۹۸۷	۶/۴۹	۰/۰۰۱
سرانه نمازخانه	۰/۰۳۲	۲	۰/۰۱۶	۲/۳۴	۰/۱

۰/۰۰۱	۲۸/۳۰	۱۱۲۷۶۷۱	۲	۲۲۵۵۳۴۳	سایز مدرسه
-------	-------	---------	---	---------	------------

جدول ۸ آزمون توکی برای تعیین تفاوت بین مدارس در زیرساخت‌های مدارس

سطح معنی‌داری	خطای استاندارد	تفاوت میانگین	گروهها		شاخص
۰/۰۰۱	۵۷	۴۱۷/۷۳*	غیردولتی	دولتی	سایز مدرسه
۰/۱۴۴	۷۴/۹	۱۴۳/۲۹	گزینشی	دولتی	
۰/۰۰۲	۷۵/۷۹	۲۷۴/۴۴*	غیردولتی	گزینشی	
۰/۰۰۱	۰/۸۷	۴/۲۳*	غیردولتی	دولتی	سرانه حیاط مدرسه
۰/۸۴	۱/۱	۰/۶۴۵	گزینشی	دولتی	
۰/۰۰۹	۱/۱۷	۳/۵۹*	غیر دولتی	گزینشی	

*تفاوت میانگین‌ها در ۰/۰۵ معنی‌دار است

فرضیه ۳: بین انواع مدارس از نظر منابع آموزشی تفاوت وجود دارد.

جدول ۹ شاخص‌های توصیفی مربوط به منابع آموزشی مدرسه و میزان استفاده از آنها را نشان می‌دهد. طبق این جدول، میانگین مدارس گزینشی در کلیه شاخص‌های مرتبط با منابع آموزشی بالاترین است. نتایج آزمون مقایسه میانگین‌ها نیز نشان می‌دهد که بین سه نوع مدرسه از نظر تمام متغیرهای مربوط به منابع آموزشی و میزان استفاده از آنها به غیر از میزان استفاده دبیران از تکنولوژی از نظر مدیران تفاوت معنی‌دار وجود دارد ($p < 0.001$).

جدول ۹ میانگین و انحراف معیار متغیرهای مرتبط با منابع آموزشی

مدارس گزینشی		مدارس غیر دولتی		مدارس دولتی عادی		شاخص
انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	
۴/۳۴	۱۰/۰۵	۷/۴۴	۷/۴۸	۳/۴۳	۵/۱۵	سرانه کتاب
۱/۳۸	۲/۱۴	۰/۵۴	۱/۱۴	۰/۸۶	۱/۳	میانگین استفاده از کتابخانه
۰/۰۳۴	۰/۰۷۷	۰/۰۳۴	۰/۰۴۰	۰/۰۲۸	۰/۰۳۶	سرانه کامپیوتر
۰/۹۹	۲/۹	۰/۸۵	۲/۲۹	۰/۸	۲/۳۸	میزان استفاده از تکنولوژی از نظر مدیران
۱/۳۴	۲/۰۵	۰/۶۸	۱/۲۳	۰/۸۵	۱/۳۹	میزان استفاده از تکنولوژی از نظر

دانش آموزان						
۰/۰۰۱	۲	۰/۵	۱/۵۶	۰/۳۲	۱/۸۸	مجهز بودن آزمایشگاه مدرسه
۰/۰۰۱	۱/۵۲	۰/۶۱	۱/۲۲	۰/۶۷	۱/۳۰	استفاده از آزمایشگاه

جدول ۱۰ خلاصه تحلیل واریانس یک راهه برای مقایسه منابع آموزشی مدارس

سطح معنی‌داری	f آزمون	میانگین مجزورات	درجه آزادی	مجموع مجزورات	شاخص‌ها
۰/۰۰۱	۳/۰۲	۹۳/۵۷	۲	۱۸۷/۱۴	سرانه کتاب
۰/۰۰۱	۶۹/۲۴	۶۳/۹۰	۲	۱۲۷/۸۱	میانگین استفاده از کتابخانه
۰/۰۰۱	۵/۲۴	۰/۰۰۶	۲	۰/۰۱۲	سرانه کامپیوتر
۰/۱	۱/۸۴	۱/۳۵	۲	۲/۷۱	میزان استفاده از تکنولوژی از نظر مدیران
۰/۰۰۱	۴۹/۰۹	۴۵	۲	۹۰	میزان استفاده از تکنولوژی از نظر دانش‌آموزان
۰/۰۰۱	۶/۴۹	۰/۹۸۷	۲	۱/۹۷	مجهز بودن آزمایشگاه مدرسه
۰/۰۰۱	۱۰/۹۴	۵/۳۲	۲	۱۰/۶۴	استفاده از آزمایشگاه

همان‌طور که جدول ۱۱ نشان می‌دهد بر اساس آزمون تعقیبی توکی، میانگین سرانه کتاب در مدارس گزینشی بطور معنی‌داری بالاتر از میانگین مدارس دولتی و غیردولتی است ($p < 0.05$)؛ اما بین میانگین سرانه کتاب در مدارس دولتی با میانگین سرانه کتاب در مدارس غیردولتی تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. و میانگین استفاده از کتابخانه در مدارس دولتی و گزینشی بطور معنی‌داری بالاتر از میانگین مدارس غیردولتی می‌باشد. و همچنین میانگین استفاده از کتابخانه در مدارس گزینشی بطور معنی‌داری بالاتر از مدارس دولتی می‌باشد. از نظر سرانه کامپیوتر و همچنین استفاده از کامپیوتر برای فرایند یاددهی- یادگیری طبق جدول ۱۱، میانگین مدارس گزینشی بطور معنی‌داری بالاتر از مدارس غیردولتی و دولتی است ($p < 0.05$). همچنین، طبق این جدول، میانگین مدارس گزینشی از نظر استفاده از آزمایشگاه بطور معنی‌داری بالاتر از از میانگین مدارس دولتی و غیردولتی است ($p < 0.05$).

جدول ۱۱ آزمون توکی برای تعیین تفاوت بین مدارس از نظر منابع آموزشی

سطح معنی‌داری	خطای استاندارد	تفاوت میانگین	گروهها		شاخص
۰/۳	۱/۵۵	-۲/۳	غیر دولتی	دولتی	سرانه کتاب
۰/۰۱	۲/۰۶	-۴/۸*	گزینشی	دولتی	
۰/۰۱	۲/۰۸	۲/۵۷*	غیر دولتی	گزینشی	
۰/۰۱	۰/۰۷	۰/۳۲*	غیر دولتی	دولتی	استفاده از کتابخانه
۰/۰۰۱	۰/۰۷	-۰/۷۷*	گزینشی	دولتی	
۰/۰۰۱	۰/۰۹	۱*	غیر دولتی	گزینشی	
۰/۳۹۱	۰/۰۰۹۳	۰/۰۱۲	غیر دولتی	دولتی	سرانه کامپیوتر
۰/۰۰۶	۰/۰۱	-۰/۰۴*	گزینشی	دولتی	
۰/۰۰۷	۰/۰۱۲	۰/۰۷*	غیر دولتی	گزینشی	

۰/۱۱	۰/۰۷	۰/۱۵	غیر دولتی	دولتی	استفاده از کامپیوتر
۰/۰۰۱	۰/۰۷	-۰/۶۶*	گزینشی	دولتی	
۰/۰۰۱	۰/۰۹	۰/۸۲*	غیر دولتی	گزینشی	مجهز بودن آزمایشگاه
۰/۰۱۲	۰/۱۰	۰/۳۲*	غیر دولتی	دولتی	
۰/۷	۰/۱۴۵	-۰/۱۱	گزینشی	دولتی	استفاده از آزمایشگاه
۰/۰۱	۰/۱۴	۰/۴۴*	غیر دولتی	گزینشی	
۰/۳۷	۰/۰۵	۰/۵۷	غیر دولتی	دولتی	
۰/۰۰۱	۰/۰۵	-۰/۲۱*	گزینشی	دولتی	
۰/۰۰۱	۰/۰۶	۰/۲۹*	غیر دولتی	گزینشی	

*تفاوت میانگین‌ها در ۰/۰۵ معنی دار است

فرضیه ۴: بین انواع مدارس از نظر منابع انسانی تفاوت وجود دارد.

جدول ۱۲ میانگین و انحراف معیار شاخص منابع انسانی را به تفکیک سه نوع مدرسه نشان می‌دهد. همان‌طور که در این جدول مشاهده می‌شود میانگین مدارس گزینشی در همه شاخص‌ها به غیر از تجربه مدیریتی، رضایت از حرفه مدیر و تجربه معلم بالاترین است.

جدول ۱۲ میانگین و انحراف معیار متغیرهای مرتبط با منابع انسانی

مدارس گزینشی		مدارس غیر دولتی		مدارس دولتی عادی		شاخص
انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	
۰/۵۱	۱/۶	۱/۶۴	۱/۵۴	۰/۵۷	۱/۴۳	مدرک تحصیلی مدیر
۷/۱۰	۱۲	۹/۶۴	۱۷/۷	۸/۳۷	۱۱/۸	تجربه مدیریتی
۰/۴۶	۳/۶۰	۰/۴۳	۳/۴۵	۰/۵۲	۳/۳۵	رضایت از محل کار مدیر
۰/۷۴	۳/۲۲	۰/۵۷	۳/۳۰	۰/۸۹	۳/۳۳	رضایت از حرفه مدیر
۵/۵۵	۲۱/۱۱	۴/۵۵	۲۲/۴۴	۴/۸۶	۲۱/۵۸	تجربه معلم
۰/۹۶	۲/۹۳	۰/۸	۲/۸۲	۰/۸۶	۲/۸۴	رضایت از حرفه معلم
۰/۵۶	۳/۴۴	۰/۵۳	۳/۲۱	۰/۶۲۲	۳/۱۹	رضایت از محل کار معلم
۰/۳۸	۳/۳۷	۰/۴۶	۳/۲۲	۰/۳۶	۳/۲۷	خود کارآمدی معلم

مطابق جدول ۱۳ چون سطح معنی‌داری رضایت معلم از محل کار کوچکتر از ۰/۰۰۱ است، بنابراین، با اطمینان ۹۹٪ نتیجه گرفته می‌شود که بین میانگین‌های حداقل دو گروه از این سه گروه از نظر رضایت معلم از محل کار تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

جدول ۱۳ خلاصه تحلیل واریانس یک راهه برای مقایسه منابع انسانی

سطح معنی‌داری	f آزمون	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	شاخص‌ها
۰/۸	۰/۱۱۶	۰/۱۴۸	۲	۰/۲۹۶	مدرک تحصیلی مدیر
۰/۰۵	۳/۲۲	۲۴۳/۳	۲	۴۹۲/۶	تجربه مدیریتی
۰/۴	۰/۹۹	۰/۲۱۷	۲	۰/۴۳	رضایت از محل کار مدیر

۰/۹	۰/۰۷۸	۰/۰۴۵	۲	۰/۰۹	رضایت شغلی مدیر
۰/۲	۱/۲۸	۳/۸۱	۲	۶۳/۶۲	تجربه معلم
۰/۷	۰/۳۲۷	۰/۲۶	۲	۰/۵۰۲	رضایت شغلی معلم
۰/۰۰۱	۴/۶۲	۱/۶۱	۲	۳/۱۲	رضایت از محل کار معلم
۰/۲	۱/۲۸	۰/۱۸	۲	۰/۳۶۵	خود کارآمدی معلم

نتایج آزمون تعقیبی توکی (جدول ۱۴) نشان می‌دهد که میانگین رضایت از محل کار معلمان مدارس گزینشی بطور معنی‌داری بالاتر از میانگین مدارس دولتی و غیردولتی است ($p < 0.05$). اما از نظر این شاخص میانگین مدارس دولتی با میانگین مدارس غیردولتی تفاوت معنی‌دار ندارد.

جدول ۱۴ آزمون توکی برای تعیین تفاوت بین مدارس از نظر منابع انسانی

سطح معنی داری	خطای استاندارد	تفاوت میانگین	گروهها		شاخص
			دولتی	غیر دولتی	
۰/۹	۰/۰۸	۰/۰۱۸	دولتی	غیر دولتی	رضایت از مدرسه معلم
۰/۰۰۹	۰/۰۸	-۰/۲۴*	دولتی	گزینشی	
۰/۰۴	۰/۱	۰/۲۳*	غیر دولتی	گزینشی	

*تفاوت میانگین‌ها در ۰/۰۵ معنی‌دار است

فرضیه ۵: بین انواع مدارس از نظر جو مدرسه تفاوت وجود دارد.

جدول ۱۵ میانگین و انحراف معیار شاخص‌های مرتبط به جو مدرسه را نشان می‌دهد. طبق این جدول، میانگین مدارس گزینشی در همه شاخص‌ها بالاترین است. مطابق جدول ۱۶ نیز چون سطح معنی‌داری شاخص‌های ادراک جو (توسط مدیر)، فشار پیشرفت، حمایت ادراک شده (توسط دانش‌آموز)، و رابطه معلم- دانش‌آموز کوچکتر از ۰/۰۰۱ است، بنابراین، با اطمینان ۹۹٪ نتیجه گرفته می‌شود که بین میانگین‌های حداقل دو گروه از این سه گروه از نظر جو مدرسه تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

جدول ۱۵ میانگین و انحراف معیار متغیرهای مرتبط با جو مدرسه

مدارس گزینشی		مدارس غیر دولتی		مدارس دولتی عادی		شاخص
میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	
۰/۵۴	۳/۵۳	۰/۴۰	۳/۲۴	۰/۵۲	۲/۸۹	ادراک جو مدرسه توسط مدیر
۰/۷۵	۳/۲۶	۰/۷۲	۳/۰۲	۰/۷۱	۳/۱۰	فشار پیشرفت
۱/۳۳	۳/۳۵	۰/۶۲	۳/۲۴	۰/۴۹	۳/۲۲	جو انضباطی مدرسه
۰/۸	۲/۷۶	۰/۵۹	۲/۷۳	۰/۶۵	۲/۵۹	حمایت ادراک شده
۰/۵۱	۳/۳۷	۰/۴۶	۳/۱۵	۰/۵	۳/۱۶	رابطه معلم- دانش‌آموز

نتایج آزمون تعقیبی توکی (جدول ۱۷) نیز نشان می‌دهد که میانگین فشار پیشرفت مدارس گزینشی بطور معنی‌داری بالاتر از میانگین مدارس دولتی و غیردولتی است ($p < 0.05$). اما از نظر این شاخص، میانگین مدارس دولتی با میانگین مدارس غیردولتی تفاوت معنی‌دار ندارد. میانگین ادراک جو مدرسه توسط مدیر در مدارس گزینشی بطور معنی‌داری بالاتر از مدارس دولتی است. و همچنین میانگین حمایت ادراک شده توسط دانش‌آموز مدارس غیردولتی و گزینشی بطور معنی‌داری بالاتر از مدارس دولتی است ($p < 0.05$), اما تفاوت میانگین حمایت ادراک شده دانش‌آموز مدارس گزینشی و غیردولتی معنی‌دار نمی‌باشد. از نظر روابط معلم- دانش‌آموز، میانگین مدارس گزینشی بطور معنی‌داری بالاتر از مدارس دولتی و همچنین مدارس غیردولتی است ($p < 0.05$).

جدول ۱۶ خلاصه تحلیل واریانس یک راهه برای مقایسه جو مدرسه

شاخص‌ها	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	f آزمون	سطح معنی داری
ادراک جو مدرسه توسط مدیر	۳/۴۱	۲	۱/۷۰۷	۷/۲۴	۰/۰۰۱
فشار پیشرفت	۶/۷۵	۲	۳/۳۷	۶/۳۷	۰/۰۰۱
جو انضباطی مدرسه	۲/۷۴	۲	۱/۳۷	۰/۴۱۹	۰/۶
حمایت ادراک شده	۶/۱۷	۲	۳/۰۸	۶/۶۸	۰/۰۰۱
رابطه معلم- دانش آموز	۲/۵۶	۲	۱/۲۸	۵/۰۹	۰/۰۰۱

جدول ۱۷ آزمون توکی برای تعیین تفاوت بین مدارس از نظر جو مدرسه

شاخص	گروه‌ها		تفاوت میانگین	خطای استاندارد	سطح معنی داری
	دولتی	غیر دولتی			
فشار پیشرفت	دولتی	غیر دولتی	۰/۰۱۸	۰/۰۶۰	۰/۳۶
	دولتی	گزینشی	-۰/۱۶*	۰/۰۵۷	۰/۰۱
	گزینشی	غیر دولتی	۰/۲۴*	۰/۰۷	۰/۰۰۲
ادراک جو مدرسه(مدیر)	دولتی	غیر دولتی	-۰/۰۲	۰/۰۶	۰/۹
	دولتی	گزینشی	-۰/۱۵۴*	۰/۰۵	۰/۰۲
	گزینشی	غیر دولتی	۰/۱۲	۰/۰۷	۰/۱۷
حمایت ادراک شده	دولتی	غیر دولتی	-۰/۱۳*	۰/۰۵۶	۰/۰۳
	دولتی	گزینشی	-۰/۱۷*	۰/۰۵۳	۰/۰۰۴
	گزینشی	غیر دولتی	۰/۰۳۳	۰/۰۶۶	۰/۸۶
روابط معلم- دانش آموز	دولتی	غیر دولتی	۰/۰۰۱۵	۰/۰۷۲	۰/۹۹
	دولتی	گزینشی	-۰/۲۱*	۰/۰۷	۰/۰۰۸

۰/۰۲	۰/۰۸	۰/۲۲*	غیر دولتی	گزینشی	
------	------	-------	-----------	--------	--

*تفاوت میانگین‌ها در ۰/۰۵ معنی‌دار است

فرضیه ۶: بین انواع مدارس از نظر خط‌مشی تفاوت وجود دارد.

جدول ۱۸ میانگین و انحراف معیار عوامل مربوط به خط‌مشی‌های مدرسه را نشان می‌دهد. بر طبق این جدول از نظر ارزیابی مداوم و ارائه بازخورد و همچنین خودارزیابی مدارس گزینشی دارای بالاترین میانگین هستند. از نظر تاکید بر پیشرفت و میزان اختیار به ترتیب مدارس گزینشی و غیردولتی دارای بالاترین میانگین هستند. جدول ۱۹ نیز نشان می‌دهد که تفاوت ۳ نوع مدرسه در میزان ارزیابی مداوم و ارائه بازخورد، خودارزیابی، و میزان اختیار معنی‌دار است ($P < 0.001$)؛ یعنی حداقل بین دو گروه تفاوت وجود دارد.

جدول ۱۸ میانگین و انحراف معیار متغیرهای مرتبط با خط‌مشی

مدارس گزینشی		مدارس غیر دولتی		مدارس دولتی عادی		شاخص
انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	
۰/۹۹	۳/۱۵	۱/۰۴	۱/۹	۱	۲/۳۳	ارزیابی مداوم و ارائه بازخورد
۰/۳۱	۱/۹	۰/۵۳	۱/۷۵	۰/۴۵	۱/۷۳	تاکید بر پیشرفت
۰/۴۷	۲/۹۱	۰/۴۵	۲/۴۶	۰/۵۷	۲/۲۶	خود ارزیابی
۰/۶۹	۳/۶۶	۰/۵۴	۴/۱۴	۰/۵۷	۲/۱۵	میزان اختیار تصمیم‌گیری
۰/۷	۳/۵	۰/۶۷	۳/۱	۰/۶۸	۳/۰۷	میزان مدیریت توزیعی توسط مدیر
۰/۴۳	۳/۶	۰/۵۶	۳/۳۱	۰/۵۸	۳/۱۱	میزان رهبری آموزشی توسط مدیر

برای تشخیص تشخیص این که بین کدام مدارس از نظر خط‌مشی‌ها تفاوت وجود دارد از آزمون تعقیبی توکی استفاده گردید. نتایج این آزمون (جدول ۲۰) نشان می‌دهد که میانگین میزان ارزیابی مداوم و ارائه بازخورد در مدارس دولتی بطور معنی‌داری بالاتر از میانگین مدارس غیردولتی است ($P < 0.05$)، اما میانگین میزان ارزیابی مداوم و ارائه بازخورد در مدارس دولتی پایین‌تر از میانگین مدارس گزینشی است. و همچنین میانگین خودارزیابی مدارس گزینشی بطور معنی‌داری بالاتر از میانگین مدارس غیردولتی و دولتی است ($P < 0.05$)، اما میانگین خودارزیابی مدارس دولتی با

میانگین مدارس غیردولتی تفاوت معنی‌دار ندارد. در مورد اختیار تصمیم‌گیری، میانگین مدارس غیردولتی و گزینشی بطور معنی‌داری بالاتر از میانگین مدارس دولتی است ($P < 0.05$) اما میانگین مدارس غیردولتی و گزینشی از نظر اختیار تصمیم‌گیری تفاوت معنی‌دار ندارد.

جدول ۱۹ خلاصه تحلیل واریانس یک راهه برای مقایسه خط‌مشی‌ها

شاخص‌ها	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	f آزمون	سطح معنی داری
ارزیابی مداوم و ارایه بازخورد	۴/۵۶	۲	۷/۲۸	۶/۹۶	۰/۰۰۱
تاکید بر پیشرفت	۰/۲۱۸	۲	۰/۱۰۹	۰/۴۹۶	۰/۶
خود ارزیابی	۲/۵۸	۲	۱/۲۹	۴/۶۹	۰/۰۰۱
میزان اختیار تصمیم‌گیری	۵۲/۲۰	۲	۲۶/۱۰	۷۶/۶۹	۰/۰۰۱
میزان مدیریت توزیعی توسط مدیر	۱/۳۶	۲	۰/۶۸	۱/۴	۰/۳
میزان رهبری آموزشی توسط مدیر	۱/۷	۲	۰/۸۸	۲/۸۲	۰/۰۶

جدول ۲۰ آزمون توکی برای تعیین تفاوت بین مدارس از نظر خط‌مشی‌ها

شاخص	گروهها	تفاوت میانگین	خطای استاندارد	سطح معنی داری
ارزیابی مداوم و ارائه بازخورد	دولتی	۰/۶۴*	۰/۱۴	۰/۰۰۱
	دولتی	-۰/۴۴*	۰/۱۸	۰/۰۴
	گزینشی	۰/۲۰	۰/۱۹	۰/۵۴
خود ارزیابی	دولتی	-۰/۰۹	۰/۱۴	۰/۹
	دولتی	-۰/۵۷*	۰/۱۹	۰/۰۱
	گزینشی	۰/۵۲*	۰/۱۹	۰/۰۲
اختیار تصمیم‌گیری	دولتی	-۱/۶*	۰/۲۳	۰/۰۰۱
	دولتی	-۰/۹۳*	۰/۳۰	۰/۰۰۹
	گزینشی	-۰/۱۳	۰/۳۱	۰/۰۵۱

*تفاوت میانگین‌ها در ۰/۰۵ معنی‌دار است

بحث و نتیجه‌گیری

تحقیق حاضر با هدف بررسی نابرابری بین انواع مدرسه انجام شد. نتایج نشان دادند که از نظر وضعیت اجتماعی- اقتصادی دانش‌آموزان مدارس گزینشی دارای بالاترین سطح و دانش‌آموزان مدارس دولتی دارای پایین‌ترین سطح بودند. این امر بیانگر این مسئله است که وضعیت

اجتماعی - اقتصادی احتمالا یکی از عوامل تاثیرگذار در انتخاب مدرسه و یا قبولی در آزمون ورودی مدارس گزینشی می‌باشد که خود به نایابری در فرصت‌های آموزشی منتهی می‌شود. بنابر این، توصیه می‌شود در امر گزینش دانش‌آموزان برای تحصیل در این مدارس و طراحی سوالات آزمون ورودی به نحوی عمل شود که استعداد، قابلیت‌ها و همچنین عملکرد سال‌های قبلی دانش‌آموز به عنوان تنها عوامل موثر در ورود به این مدارس عمل کنند.

و همچنین نتایج این تحقیق در مورد تفاوت درگیری والدین دانش‌آموزان این سه نوع مدرسه نشان داد که والدین دانش‌آموزان مشغول به تحصیل در مدارس گزینشی نسبت به والدین دانش‌آموزان مشغول به تحصیل در مدارس دولتی و غیردولتی در امر تحصیل فرزندان خود درگیری بیشتری داشتند. تحقیقات قبلی نشان داده‌اند که درگیری والدین با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ارتباط مثبت دارد (برای مثال، فن، ۲۰۰۱؛ توپور^۱ و همکاران، ۲۰۱۰). بنابر این، باید مدیران مدارس دولتی و غیردولتی برای درگیر کردن والدین در امور تحصیلی دانش‌آموزان برنامه‌های مناسب و ضروری طراحی و اجرا کنند.

نتایج تحقیق در مورد نایابری در زیرساخت‌های مدارس نیز نشان داد که مدارس غیردولتی در مقایسه با مدارس گزینشی و دولتی از سبزه کوچکی برخوردار بودند و همچنین سرانه حیاط مدرسه این مدارس مدارس به‌طور متوسط پایین‌تر از سرانه حیاط گروه‌های مدارس گزینشی و دولتی بود. همچنین نتایج در مورد نایابری بین مدارس از نظر منابع آموزشی مدرسه نشان داد که سرانه کتاب و کامپیوتر در مدارس گزینشی بطور معنی‌داری بالاتر از مدارس دولتی و غیردولتی بود و همچنین مدارس دولتی و گزینشی نسبت به مدارس غیردولتی از آزمایشگاه‌های مجهزی برخوردار بودند. با این وجود، چیزی که برای موفقیت دانش‌آموز و دیگر دستاوردهای آموزشی اهمیت دارد لزوماً در دسترس بودن منابع نیست، بلکه کیفیت منابع و استفاده از آن منابع و کیفیت استفاده از آنها است (گاموران، سکادا و مارت، ۲۰۰۰، ۴۷)؛ تحقیق حاضر میزان استفاده از کتابخانه توسط دانش‌آموزان و همچنین میزان استفاده از کامپیوتر برای امر یاددهی - یادگیری و استفاده از آزمایشگاه را مورد بررسی قرار داد. نتایج نشان دادند که بطور کلی دانش‌آموزان مدارس گزینشی بیشتر از دانش‌آموزان مدارس دولتی و غیردولتی از کتابخانه استفاده می‌کردند و همچنین دانش‌آموزان مدارس دولتی نیز بیشتر از دانش‌آموزان مدارس غیردولتی از کتابخانه استفاده می‌کردند. همچنین، در مدارس گزینشی بیشتر از مدارس دولتی و غیردولتی از کامپیوتر در فرآیند یاددهی - یادگیری استفاده می‌گردید. بنابر این، پیشنهاد می‌شود به منظور ارائه یادگیری با کیفیت بالا و منسجم در کل سیستم آموزشی به‌طوری که همه دانش‌آموزان از فرصت‌های بسیار خوب یادگیری برخوردار شوند در هزینه کردن به کیفیت تدریس الویت داده شود. بنابر این، به مسئولان

^۱Topor

^۲Gamoran, Secada & Marrett

مدارس دولتی و غیردولتی توصیه می‌شود منابع مالی لازم برای خرید کامپیوتر، کتاب و تجهیز آزمایشگاه مدرسه اختصاص دهند و تمهیداتی برای تشویق معلمان به استفاده از تکنولوژی و آزمایشگاه در فرآیند یاددهی- یادگیری ببانندیشند و همچنین دانش‌آموزان را به مطالعه و استفاده از کتابخانه مدرسه تشویق کنند.

این تحقیق همانند پیزا (۲۰۰۹) رضایت معلمان را از دو جنبه رضایت از محیط کار فعلی و رضایت از حرفه مورد سنجش قرار داد. از نظر رضایت از حرفه، میان معلمان ۳ نوع مدرسه تفاوت معنی‌دار نبود اما معلمان شاغل در مدارس گزینشی نسبت به همکاران شاغل خود در مدارس دولتی و غیردولتی از محل کار خود رضایت بالاتری داشتند.

مطالعات نشان داده‌اند که یادگیری نیازمند محیط منظم و مشارکتی در داخل و خارج کلاس درس است (جنینگر و گرینبرگ، ۲۰۰۹). پژوهش حاضر ادراک جو مدرسه توسط مدیر که شامل روحیه معلمان و رابطه معلم- معلم در امر تدریس، انتقال تجربیات و ارزشیابی دانش‌آموزان بود مورد سنجش قرار داد. نتایج نشان دادند که از نظر مدیران مدارس گزینشی معلمان این مدارس دارای روحیه بالاتر و دارای روابط بالاتر با معلمان همان مدرسه بودند. نتایج تحقیق حاضر همچنین نشان داد که دانش‌آموزان مدارس گزینشی نسبت به دانش‌آموزان مدارس دولتی و غیردولتی فشار بالاتری در جهت پیشرفت احساس می‌کردند. دانش‌آموزان مدارس غیردولتی و مدارس گزینشی بیشتر از دانش‌آموزان مدارس دولتی از طرف معلمان احساس حمایت می‌کردند، اما از نظر حمایت ادراک شده تفاوت معنی‌داری بین دانش‌آموزان مدارس غیردولتی و مدارس گزینشی وجود نداشت. و همچنین روابط معلم- دانش‌آموز در مدارس گزینشی بهتر از مدارس دولتی و غیردولتی بود. روابط مثبت معلم- دانش‌آموز در ایجاد محیطی که مساعد یادگیری است حیاتی می‌باشد. تحقیقات نشان داده است که، بخصوص، دانش‌آموزان محروم، زمانی که احساس می‌کنند معلمان خود را وقف موفقیت تحصیلی آنها می‌کنند (گاموران، ۱۹۹۱) و زمانی که آنها روابط کاری خوبی با معلمان دارند (کروسون، جانسون و الدر، ۲۰۰۴، ۱۲۵۹) بیشتر یاد می‌گیرند و مشکلات انضباطی کمتری دارند. یک توضیح این است که رابطه مثبت معلم- دانش‌آموز به انتقال سرمایه اجتماعی، خلق محیط‌های یادگیری اشتراکی و ارتقا و تقویت همنوایی با هنجارهای مساعد یادگیری کمک می‌کند (بیرچ و لد، ۱۹۹۸). هم‌چنین معلمان نقش بسیار مهمی در ایجاد نگرش‌های منفی یا مثبت نسبت به پیشرفت دانش‌آموزان دارند (آکسا و دوفر، ۲۰۱۵، ۶۱) بنابر این، باید مدیران مدارس برای ایجاد جو مثبت همکاری بین معلمان و رابطه مثبت و سازنده بین دانش‌آموزان و معلمان برنامه‌های مناسب تدوین و اجرایی کنند.

^۱Crosnoe, Johnson & Elder

^۲Birch & Ladd

^۳Akessa & Dhufera

نتایج در مورد تفاوت بین انواع مدارس از نظر خط‌مشی‌ها نیز نشان داد که مدارس گزینشی در مقایسه با مدارس دولتی و غیردولتی، برون‌داده‌ها و پیامدهای تحصیلی خود را با سالهای تحصیلی قبل و مدارس دیگر و همچنین نتایج معلمان را با دیگر معلمان هم‌رشته مقایسه می‌کردند. اسکیرنز^۱ (۲۰۰۲) خاطر نشان ساخت که منشا خودارزیابی به تمرکززدایی سیستم‌های آموزشی و تمایل به پاسخگویی و به اثربخشی مدرسه و تحقیق در مورد بهبود مدارس برمی‌گردد. و همچنین مدارس غیردولتی و گزینشی بیشتر از مدارس دولتی دانش‌آموزان خود را مورد ارزیابی مداوم و هماهنگ قرار داده و به والدین آنها بازخورد ارائه می‌کردند و همچنین مدیران این مدارس نسبت به همتایان خود در مدارس دولتی از اختیار تصمیم‌گیری بالاتری برخوردار بودند. در بسیاری از کشورها از آغاز دهه هشتاد قرن بیستم به منظور بالا بردن سطوح عملکردی، اصلاحات مدرسه بر دادن استقلال بیشتر در مورد دامنه وسیعی از فعالیتهای موسسه‌ای متمرکز بود (سازمان همکاری اقتصادی و توسعه، ۲۰۱۳، ۵۰). بسیاری از سیستم‌های آموزشی دنیا که دارای بهترین عملکرد هستند از محیط‌های بوروکراتیک «دستور و کنترل» بسوی سیستم‌های مدرسه که در آن افرادی که در خط مقدم قرار دارند بر منابعی که مورد استفاده قرار می‌گیرد، افرادی که بکار گرفته می‌شوند، کاری که سازماندهی می‌شود و روشی که کار انجام می‌شود کنترل بیشتری دارند حرکت می‌کنند (پیزا، ۲۰۰۹، ۴). اختیار قابل توجهی در اختیار مدیران مدارس و گروههای معلمان در چگونگی اختصاص منابع قرار داده می‌شود؛ عاملی که اگر با سیستم‌های پاسخگویی موثر همراه باشد با عملکرد مدرسه ارتباط نزدیک خواهد داشت. بنابر این، مسئولان آموزش و پرورش همزمان با اعطای اختیار بیشتر به مدیران مدارس، بر اهمیت خودارزیابی مدارس و پاسخگو بودن به اداره مربوطه و والدین و دانش‌آموزان تاکید کرده و در ارزیابی‌های سالانه از مدارس این موارد را نیز مورد ارزیابی و بررسی قرار دهند.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

منابع

۱. دربان آستانه، علیرضا، صهماسبی، سیامک، رضایی، پانیز (۱۳۹۵). تحلیل الگوی نابرابری فضای آموزشی شهرستان‌های کشور. *دوفصلنامه مطالعات برنامه‌ریزی آموزشی* (۹)، ۵-۳۱.
۲. سامری، مریم، حسنی، محمد، سیدعباس‌زاده، میر محمد، موسوی، میرنجف. (۱۳۹۳). مدل سازی کاهش نابرابری‌های آموزشی مناطق ۲۴ گانه آموزش و پرورش استان آذربایجان غربی. *مطالعات برنامه ریزی آموزشی* (۶)، ۳-۱۱۵-۱۳۴.
۳. سرخ، اسماعیل. (۱۳۸۶). نابرابری‌های آموزشی و نابرابری‌های فضایی در بعد قومی و منطقه‌ای (مطالعه موردی دوره ابتدایی استان آذربایجان غربی در سال تحصیلی ۱۳۸۱-۱۳۸۰). *فصلنامه تعلیم و تربیت* (۳)، ۲۳-۱۲۸-۱۰۳.
۴. نظم‌فر، حسین، علی‌بخشی، آمنه. (۱۳۹۳). *مطالعات برنامه‌ریزی آموزشی* (۶)، ۳-۱۱۵-۱۳۴.
۵. ویسی ناب، فتح الله، بابایی اقدم، فریدون، علی‌پور، خالد، نیازی، چیا. (۱۳۹۵). ارزیابی و رتبه‌بندی سطح توسعه یافتگی آموزشی استان‌های منطقه زاگرس با استفاده از مدل چند معیاره وایکور. *دوفصلنامه مطالعات برنامه‌ریزی آموزشی* (۹)، ۵-۲۹-۱۱.
۶. Akessa, G.M., Dhufera, A.G. (2015). Factors that Influences Students Academic Performance: A Case of Rift Valley University, Jimma, Ethiopia. *Journal of Education and Practice*, 6(22), 55-64.
۷. Birch, S.H., & Ladd, G.W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34, 934-946.
۸. Coleman, J.S., Hoffer, T., & Kilgore, S. (1982). *High school achievement: Public, Catholic, and private schools compared*. Basic Books.
۹. Coleman, J.S., & Hoffer, T. (1987). *Public and private high schools: the impact of communities*. Basic Books.
۱۰. Crosnoe, R., Johnson, M. K., & Elder, G. H. (2004). School size and the interpersonal side of education: An examination of race/ethnicity and organizational context. *Social Science Quarterly*, 85(5), 1259-1274.
۱۱. Eide, E. R., & Showalter, M. H. (2005). Does improving school quality reduce the probability of unemployment?. *Contemporary Economic Policy*, 23(4), 578-584.

۱۲. European Commission. (2014). *The Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2013 Main findings from the survey and implications for education and training policies in Europe*.
۱۳. Fan, X. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A growth modeling analysis. *Journal of Experimental Education*, 70, 27–61.
۱۴. Faubert, B. (2012). *In-school policies and practices for overcoming school failure: A Literature Review for the OECD*. OECD Education Working Papers, Paris: OECD.
۱۵. Field, S., Kuczera, M., & Pont, B. (2007). *No more failures: Ten steps to equity in education, education and training policy*. Paris: OECD.
۱۶. Francisco, H. G., & Gignoux, J. (2011). *The measurement of educational inequality achievement and opportunity*. The World Bank Development Research Group Poverty and Inequality Team, 2011 (178): 38.
۱۷. Fuller, B. (1986). *Raising school quality in developing countries: What investments boost learning?*, World Bank Discussion Paper. Washington, D.C, IBRD.
۱۸. Fuller, B., & Clarke, P. (1994). Raising school effects while ignoring culture? Local conditions and the influence of classroom tools, rules, and pedagogy. *Review of Educational Research*, 64, 119–157.
۱۹. Gamoran, A. (1991). Schooling and achievement: Additive versus interactive models. Pp. 37-51 in S. W. Raudenbush and J. D. Willms (Eds.). *International studies of schooling from a multilevel perspective*. San Diego: Academic Press. Reprinted in I. Westbury, C. A. Ethington, L. A. Sosniak, and D. P. Baker (Eds.), *In search of more effective mathematics education: Examining data from the IEA second international mathematics study* (Norwood, NJ: Ablex, 1994).
۲۰. Gamoran, A., Secada, W. & Marrett, C. (2000). The Organizational Context of Teaching and Learning: Changing Theoretical Perspectives, in M. Hallinan (ed.), *Handbook of the Sociology of Education*. New York: Springer.
۲۱. Matthews, P., & Sammons, P. (2004). *Improvement through inspection: An evaluation of the impact of*
۲۲. *Ofsted's work*. London: Ofsted/Institute of Education.
۲۳. OECD. (2000). *Literacy skills for the world of tomorrow - Further results from PISA 2000*.
۲۴. OECD. (2005). *School factors related to quality and equity. Results from PISA ۲۰۰۰*.
۲۵. OECD. (2010). *PISA 2009 Results: What makes a school successful? – Resources, policies and practices (Volume IV)*. OECD Publishing.
۲۶. OECD. (2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*. OECD Publishing.
۲۷. OECD. (2013). *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful (Volume IV). Resources, Policies and Practices*. OECD Publishing.
۲۸. OECD (2014). *Talis 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. OECD Publishing.
۲۹. PISA (2000). *Technical report*. OECD.
۳۰. Rao, R., & Jani, R. (2008). School quality, educational inequality and economic growth. *International Education studies*, 1(2), 135- 141.
۳۱. Scheerens, J. (2002). School self-evaluation: Origins, definition, approaches, methods and implementation. In Nevo, D. (Ed) *School-based evaluation: An international perspective*, pp35-69 Oxford: Elsevier Science.

۳۲. Topor, D. R., S. P.Keane, T. L.Shelton, and S. D. Calkins. (2010). Parental Involvement and Student Academic Performance: A Multiple Mediation Analysis. *Journal of Prev Interv Communit*, 38(3), 183-197. doi: 10.1080/10852352.2010.486297



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی