

کاوشی در اثربخشی مدارس علامه تهران، در چارچوب «پژوهش مدارس اثربخش»

حمید رحیمیان^۱

تاریخ پذیرش: ۹۵/۰۵/۱۵

تاریخ دریافت: ۹۵/۰۱/۳۱

چکیده

به منظور تعیین میزان اثربخشی مدرسه راهنمایی و دبیرستان پسرانه غیرانتفاعی علامه شهر تهران، پژوهشی توصیفی در میان سه گروه دانش آموزان، کادر آموزشی تمام وقت و معلمان این مدرسه، به اجرا گذاشته شد. شاخص‌های هفتگانه حس‌مأموریت، رهبری آموزشی، انتظارات سطح بالا، نظارت و اندازه‌گیری پیشرفت تحصیلی، جوسازمانی، فرصت یادگیری و مشارکت والدین و اجتماع به وسیله پرسش‌نامه مدارس اثربخش از پژوهش دانشگاه گونزاگا اندازه‌گیری شد. از کادر آموزشی تمام وقت و معلمان پاره وقت نیز در همین زمینه مصاحبه به عمل آمد. جامعه آماری پژوهش عبارت بود از ۲۰۰ نفر دانش آموزان راهنمایی و دبیرستان، ۴۰ نفر معلمان و ۱۲ نفر کادر آموزشی تمام وقت که همه در پژوهش حاضر شرکت کردند. تجزیه و تحلیل اطلاعات با استفاده از آزمون Z برای دو گروه مستقل، صورت گرفت. نتایج به دست آمده حاکی از آن بود که مدرسه علامه یک مدرسه نسبتاً اثربخش است. این مدرسه از دیدگاه کادر آموزشی نیز، نسبت به مدارس دولتی و مدارس مشابه اثربخش تر است. در مجموع می‌توان گفت که هفت عامل همبسته برای مدارس اثربخش حیاتی هستند، چراکه آن‌ها شاخص رهبری و شاخص‌های یادگیری دانش آموزان را در مدرسه علامه تحت تأثیر قرار داده‌اند.

واژه‌های کلیدی: رهبری مدرسه، مدارس اثربخش، مدارس غیرانتفاعی

۱. دانشیار گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه علامه طباطبائی. hamrahimian@yahoo.com

مقدمه

در ایران امروز، اندیشمندان و عالمانی وظیفه‌شناس با هدف تعلیم و تربیت جوانان و نوجوانان این مرزوبوم اقدام به تأسیس مدارس غیرانتفاعی کرده‌اند. طبیعی است که این گونه مدارس در راستای اهدافی که برای آن‌ها در نظر گرفته شده است تاکنون منشأ اثرات ارزشمندی در آموزش و پرورش کشور بوده‌اند. لیکن فراسوی هرگونه جهت‌گیری خاصی لازم می‌گردد تا در یک فرایند علمی به موضوع اثربخشی طبقه‌ی ویژه‌ای از این مدارس پرداخته شود. لذا در پژوهش حاضر سعی شده است اثربخشی یکی از مدارس غیرانتفاعی شهر تهران با الگوی مدارس اثربخش موردبررسی قرار گیرد.

در اهمیت مدرسه اثربخش همین بس که سازمان‌های متعددی در رابطه با مدارس اثربخش فعالیت می‌کنند. مثلاً تا زمان تألیف مقاله حاضر، سی و پنجمین کنفرانس سالانه مدارس اثربخش در فوریه ۲۰۱۸ در آریزونا، آمریکا برگزار شده که نشان‌دهنده بیش از سه دهه تلاش علمی و حرفه‌ای در رابطه با مدارس اثربخش است.

در واکنش به پژوهش سال ۱۹۶۶ جیمز کولمن^۱ و به پیروی از بحث اثربخشی سازمان‌ها، رونالد ادموندز^۲ مدیر مرکز مطالعات شهری دانشگاه هاروارد و سایر همکاران وی مجموعه ویژگی‌های همبسته با اثربخشی مدرسه (پژوهش مدارس اثربخش) را ارائه کردند (کالینز، ۲۰۰۲). این فرمول که در سال ۱۹۷۹ شهرت یافت شامل هفت عامل همبسته زیر است (بزااسلان و کایا، ۲۰۱۲؛ باکرچی و دیگران، ۲۰۱۰؛ ادموندز و هولی فیلد، ۲۰۰۵؛ لزوته و بنکرافت، ۱۹۸۵؛ و ادموندز، ۱۹۸۲):

۱. حس مأموریت (مأموریت واضح و آشکار)
۲. رهبری آموزشی قوی در مدرسه
۳. انتظارات سطح بالا (با تأکید بر آموزش) از سوی همه دانش آموزان و کارکنان
۴. نظارت زیاد بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان
۵. جوسازمانی سالم و با انضباط

۶. فرصت (مدت زمان اختصاص یافته) کافی برای یادگیری
۷. مشارکت و مداخله (حمایت و پشتیبانی) والدین و اجتماع در مدرسه
- آموزش و پرورش یکی از سازمان‌های مهم اجتماعی است که دانش آموزان را برای ایفای نقش مناسب در اجتماع آینده آماده می‌کند (یحیائی، فروشانی و مهینی، ۲۰۱۲؛ الفرز، اوورت و کارستن، ۲۰۱۲؛ و هیوز، ۲۰۱۰). با توجه به این مأموریت حساس، دغدغ‌های اندیشمندان حوزه‌ی تعلیم و تربیت، همواره، شناسایی مدارسی بوده است که بتوانند به بهترین نحو ممکن از انجام این مهم برآیند. لذا پژوهشگران، مطالعات خود را در حوزه اثربخشی مدارس گسترش داده‌اند (الدر و جسن، ۲۰۱۴؛ نیکولسکو و نورل، ۲۰۱۳؛ ییلماز و ارگون، ۲۰۱۲؛ شاه طالبی و شمسی، ۲۰۱۲؛ اوزموسول، ۲۰۱۲؛ هوبجیلا، ۲۰۱۲؛ بزاسلان و کایا، ۲۰۱۲؛ باکرچی، تورک دوگان و گولر، ۲۰۱۲؛ ساهنک، ۲۰۱۲؛ پدر و دیگران ۲۰۱۰).
- در سال ۱۹۷۹ رونالد ادموندز، مدیر مرکز مطالعات شهری دانشگاه هاروارد و سایر همکاران وی در واکنش به پژوهش جیمز کولمن، مجموعه ویژگی‌های همبسته با اثربخشی مدرسه (پژوهش مدارس اثربخش) را ارائه کردند. پژوهش کولمن که در جولای ۱۹۶۶ به نام گزارش «پیمایش فرصت آموزشی برابر» چاپ شد، نتیجه گرفته بود که زمینه خانوادگی و نه مدرسه، عامل تعیین‌کننده مهم در پیشرفت دانش آموزان است (کولمن، ۱۹۶۶).
- بنابراین اولین مرحله‌ی پژوهش پژوهشگران مدارس اثربخش این بود که مدارسی که صرف‌نظر از موقعیت اقتصادی- اجتماعی دانش آموزان، در امر آموزش و پرورش موفق بودند را پیدا نمایند. با پی‌گیری پژوهشگران، نمونه‌های این مدارس اثربخش در موقعیت‌های مختلف و در اجتماع‌های بزرگ و کوچک مکرراً یافت می‌شد. بعد از مشخص شدن این مدارس، مرحله‌ی بعد تشخیص ویژگی‌های این مدارس بود. به عبارت دیگر این سؤال مطرح بود که: این مدارس در چه فلسفه‌ها، سیاست‌ها و عملکردهایی اشتراک دارند (لزوت، ۲۰۰۱).
- جورج وبر (۱۹۷۱) یکی از پیشگامان مرور ادبیات پژوهش برای عوامل تعیین‌کننده نقش مدرسه در موفقیت دانش آموزان بود. مطالعه سال ۱۹۷۱ او بر آن بود که جایگزینی برای

مطالعات کولمن (۱۹۶۶)، جنسن^۱ (۱۹۶۹) و دیگر پژوهشگرانی باشد که پذیرفته بودند موفقیت اندک کودکان فقیر اساساً نتیجه‌ی ناتوانی‌های شخصی آنان بر اساس فقر است. نتایج مطالعات او روی چهار مدرسه اثربخش حاکی از آن بود که هر چهار مدرسه دارای ویژگی‌های: رهبری آموزشی قوی، انتظارات سطح بالا برای همه دانش آموزان، داشتن جوی منظم، نسبتاً آرام و خوش آیند^۲ و تأکید روی فراگیری شاگرد بر مهارت‌های خواندن و ارزیابی مکرر پیشرفت دانش آموز بودند. در سال ۱۹۷۴ اداره بررسی عملکرد آموزش و پرورش نیویورک^۳ پژوهشی را منتشر کرد که برخی از یافته‌های عمده و بر را تأیید می‌کرد. در این مطالعه دو مدرسه که از لحاظ داشتن شاگردان فقیر با یکدیگر مشابه بودند مورد بررسی قرار گرفتند. یکی از این مدارس با موفقیت بالا و دیگری با موفقیت پایین بود. از این مطالعه یافته‌های زیر به دست آمد (ادموندز، ۱۹۷۹):

۱. تفاوت در عملکرد دانش آموزان در هر دو مدرسه به عامل‌های تحت کنترل مدرسه نسبت داده می‌شد.
۲. مدرسه‌ای که اثربخشی بیشتری داشت به وسیله‌ی تیمی اجرایی رهبری می‌شد که تعادلی مطلوب بین مدیریت و مهارت‌های آموزشی ایجاد می‌کرد.
۳. تیم اجرایی در مدرسه‌ی اثربخش‌تر، برای حل مشکلات مربوط به خواندن دانش آموزان برنامه‌ای تدوین کرده بود که آن را به‌طور کامل در مدرسه اجرا می‌کردند.
۴. در نحوه‌ی آموزش خواندن، مابین دو مدرسه تفاوتی دیده نشد. چراکه معلمان هر دو مدرسه مشکلاتی در زمینه تدریس خواندن و ارزیابی مهارت‌های خواندن شاگردان داشتند.
۵. بیشتر کارکنان حرفه‌ای در مدرسه‌ی با اثربخشی کمتر، مشکلات خواندن دانش آموزان را به عوامل خارج از مدرسه نسبت می‌دادند، در مورد توانایی دانش آموزان بدبین بودند و در ایجاد محیطی مؤثر برای دانش آموزان مردود شده تلاشی نمی‌کردند؛ چراکه انتظار موفقیت ایشان را نداشتند. در حالی که در مدرسه اثربخش‌تر، معلمان در مورد توانایی شاگردان، بدبینی کمتری داشتند.

1. Jensen

2. orderly, relatively quite & pleasant atmosphere

3. the state of New York office of education performance review

- مطالعات لاوسن، سوییت و مادن^۱ (۱۹۷۶)، در مورد اثربخشی ۲۱ زوج مدرسه (۲۱) مدرسه با موفقیت بالا و ۲۱ مدرسه با موفقیت پایین، نتایج عمده زیر را در پی داشت:
۱. در مدارس با موفقیت بالاتر، معلمین از میزان حمایت بیشتری از سوی مدیران برخوردار بودند.
 ۲. معلمان این مدارس، در رویکرد کلاسی خود بیشتر وظیفه گرا بودند.
 ۳. در کلاس‌های درس مدارس موفق‌تر، فرایند نظارت، تلاش دانش‌آموز، شادابی و نشاط و جو مساعد یادگیری بیشتر بود.
 ۴. در این مدارس، معلمان گزارش دادند که نسبتاً زمان بیشتری را روی مطالعات اجتماعی، زمان کمتری روی ریاضیات و زمان متعادلی روی خواندن زبان صرف می‌کنند.
 ۵. معلمان این مدارس سطح بالاتری از دستیابی به مواد آموزشی و کمک آموزشی برای کلاس را گزارش کردند.
 ۶. معلمان این مدارس، در امور اجرایی خدمات حمایتی بالاتری را دریافت می‌کردند.
 ۷. آنان رضایت شغلی بیشتری را ابراز می‌کردند.
- با این پیشینه بود که ادموندز در مقاله‌ی خود به نام «مدارس اثربخش برای فقراى شهری» در سال ۱۹۷۹ ویژگی‌های ملموس و ضروری مدارس اثربخش را به شرح ذیل منتشر ساخت:
۱. مدرسه اثربخش مدرسه‌ای است که دارای رهبری اجرایی قوی است.
 ۲. مدرسه‌ای که از لحاظ آموزشی برای بچه‌های فقیر اثربخش هستند دارای جو انتظار بالا از دانش‌آموزان هستند.
 ۳. مدرسه اثربخش جوی منظم و آرام دارد.
 ۴. مدارس اثربخش فراگیری شاگرد در زمینه مهارت‌های اساسی را که لازمه‌ی موفقیت در سطح بعدی آموزش مدرسه‌ای است، نسبتاً شفاف می‌کنند.
 ۵. در صورت احساس نیاز، انرژی و منابع مدرسه می‌تواند به سمت اهداف اساسی معطوف شود.
 ۶. نظارت مکرر بر پیشرفت دانش‌آموز وجود دارد (ادموندز، ۱۹۷۹).
- البته پژوهش‌های ادموندز از سوی پژوهشگران بی‌پاسخ نماند و مورد انتقاد قرار گرفت. به‌عنوان نمونه رالف اسکات و هربرت والبرگ در مقاله‌ای تحت عنوان «مدارس به‌تنهایی کافی نیستند» مطرح کردند که مدارس باید آموزش با کیفیت را برای کودکان فقیر مهیا

کنند ولی خانه و خود دانش آموز هم عوامل مهم به حساب می‌آیند. این دو معتقد بودند که سه مجموعه عوامل زیر به‌طور قوی و بدون تناقض، موجبات یادگیری علمی را فراهم می‌کنند: انگیزش و توانایی دانش آموز، میزان و کیفیت آموزش و تعلیم و تربیت هیجان‌انگیز در محیط خانه. (اسکات و والبرگ، ۱۹۷۹).

در همین ایام که پژوهش روی ویژگی‌های مدارس اثربخش ادامه داشت، بعضی از مدارس حوزه‌های شهری^۱ برنامه‌هایی را طراحی و اجرا کردند تا مدرسه خود را اثربخش‌تر کنند. یکی از این برنامه‌ها، به نام پروژه راینز^۲، در میلواکی در مارس ۱۹۷۹ شروع شد. این پروژه مدرسی را در برمی‌گرفت که به‌طور ویژه دانش آموزان از بخش اقلیت و از بخش کم‌درآمد را به کار گرفته بودند. این پروژه بر اساس سه فرضیه زیر طراحی شده بود:

۱. همه‌ی دانش آموزان صرف‌نظر از زمینه خانوادگی، نژاد یا موقعیت اقتصادی-اجتماعی می‌توانند مهارت‌های اساسی را به دست آورند.

۲. دلایل کم‌آموزی دانش آموزان کم‌درآمد و اقلیت مدرسه، می‌تواند انتظارات، هنجارها، عملکردها و شیوه‌های نامناسب مدرسه باشد.

۳. ادبیات مدارس اثربخش، انتظارات، هنجارها، عملکردها و شیوه‌هایی را که منتج به پیشرفت بالا می‌شود را مشخص ساخته است؛ بنابراین منطقی است که مدارس از این ویژگی‌ها پیروی کنند (لارکین و کریتک، ۱۹۸۲).

لزوته اظهار داشت که پژوهش مدارس اثربخش به‌عنوان «چارچوبی» برای بهبود برنامه‌های مدرسه مفید است و نتایج آن انگیزاننده است (لزوته، ۱۹۸۲). لزوته این مطلب را در مقاله‌ای تحت عنوان «نه یک دستورالعمل بلکه یک چارچوب» در جواب دی آمیکو (۱۹۸۲) که معتقد بود هیچ دستورالعملی برای خلق مدارس اثربخش نداریم، عنوان کرد. همچنین هلینجر (۲۰۱۵) سیر تکوین و تحول رهبری آموزشی در مدارس را در مطالعه ارزشمند مروری خود بررسی می‌کند و در ضمن آن، جنبش مدارس اثربخش را مورد تجزیه و تحلیل قرار داده است.

1. urban school districts
2. rising to individual scholastic excellence (RISE)

در پژوهش حاضر، به سؤالات زیر پاسخ داده می‌شود:

۱. آیا دانش‌آموزان، تمام مجتمع علامه را در کل و بر اساس هر یک از عوامل مورد بررسی، اثربخش ارزیابی می‌کنند؟
۲. آیا دانش‌آموزان راهنمایی و دبیرستانی، مقطع تحصیلی خود را در کل و بر اساس هر یک از عوامل مورد بررسی اثربخش ارزیابی می‌کنند؟
۳. به لحاظ کلی و به لحاظ هر یک از عوامل مورد بررسی، کدام یک از دو گروه دانش‌آموزان راهنمایی و دبیرستانی، مقطع تحصیلی خود را اثربخش تر ارزیابی می‌کنند؟

روش پژوهش

به منظور تعیین میزان اثربخشی مجتمع آموزشی علامه بر مبنای الگوی مدارس اثربخش، هفت عامل همبسته‌ی این الگو ممیزی شد. در این پژوهش دانش‌آموزان راهنمایی (۹۰ نفر) و دانش‌آموزان دبیرستان (۱۱۰ نفر)، معلمان نیمه‌وقت (۴۰ نفر) و کادر آموزشی تمام‌وقت (۱۰ نفر) و مدیران راهنمایی و دبیرستان مشارکت کردند. برای جمع‌آوری داده‌ها به دانش‌آموزان پرسش‌نامه داده شد. علاوه بر این، با معلمان، کادر آموزشی و مدیران مصاحبه نیز صورت گرفت. ابزار اندازه‌گیری شامل پرسشنامه و مصاحبه می‌شد:

الف. پرسش‌نامه‌های پژوهش، برگرفته از پرسش‌نامه‌های مدارس اثربخش مربوط به پژوهش دانشگاه گونزاگا^۱ است که برای ارزیابی اثربخشی مدارس منطقه آموزش و پرورش ناین مایل فالز (۱۹۹۴) مورد استفاده قرار گرفته است. اساس پرسش‌نامه‌ها بر ویژگی‌های هفتگانه ایست که ادموندز (۱۹۷۹) و لزوته (۲۰۰۱) برای مدارس اثربخش به شرح زیر تعیین کرده‌اند:

۱. رهبری آموزشی
۲. مأموریت شفاف و متمرکز
۳. محیط ایمن و بانضباط
۴. جو انتظارات بالا
۵. نظارت مستمر بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان
۶. روابط مثبت خانه-مدرسه

۷. فرصت کافی برای یادگیری

برای تأمین پایائی ابزار اندازه‌گیری ابتدا پرسش‌نامه‌ها به صورت آزمایشی میان ۳۰ دانش‌آموز توزیع شد که آلفای کرونباخ ۰/۸۲ به دست آمد.
 ب. مصاحبه‌ها با معلمان و مدیران به عمل آمد. سؤالات مصاحبه نیز درباره نظر مصاحبه‌شوندگان در مورد میزان وجود این هفت ویژگی در مدرسه علامه طراحی و اجرا شد.

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون Z برای گروه‌های مستقل و نیز مقایسه میانگین پاسخ‌های دو گروه دانش‌آموزان راهنمایی و دبیرستانی در مورد هریک از عوامل هفتگانه استفاده شد. همچنین یافته‌های مصاحبه با مدیران، معلمان و کادر آموزشی، پیاده شد و مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

برای هر عامل همبسته، نمره ۴ الی ۵ وضعیت مطلوب، نمره ۳ الی ۴ نسبتاً مطلوب، ۲ الی ۳ نسبتاً ضعیف و ۱ الی ۲ ضعیف در نظر گرفته شده که میانگین نمره اثربخشی برای هفت عامل همبسته در وضعیت مطلوب ۴/۵، در وضعیت میانگین ۳ و در وضعیت ضعیف ۱/۵ می‌شود

مقایسه شرایط موجود از نظر دانش‌آموزان، با شرایط مطلوب، در جدول ۳ آمده است. با فرض اینکه نمره ۵ نشانگر ۱۰۰٪ اثربخشی باشد، در این جدول درصد اثربخشی هر عامل نیز گزارش شده است.

جدول ۱. مقایسه‌ی نمره اثربخشی وضعیت موجود و مطلوب از دیدگاه دانش‌آموزان

| نمره عوامل همبسته مدارس اثربخش | وضعیت موجود | وضعیت مطلوب | درصد اثربخشی |
|--------------------------------|-------------|--------------|--------------|
| نمره رهبری آموزشی | ۳/۳ | بزرگ‌تر از ۴ | ٪۶۶ |
| نمره مأموریت | ۳/۷ | بزرگ‌تر از ۴ | ٪۷۴ |
| نمره محیط ایمن | ۳/۰۵ | بزرگ‌تر از ۴ | ٪۶۱ |
| نمره انتظارات | ۳/۶ | بزرگ‌تر از ۴ | ٪۷۲ |
| نمره نظارت | ۳/۵ | بزرگ‌تر از ۴ | ٪۷۰ |
| نمره ارتباط با خانواده | ۳/۷ | بزرگ‌تر از ۴ | ٪۷۴ |
| نمره فرصت یادگیری | ۳/۵ | بزرگ‌تر از ۴ | ٪۷۰ |
| نمره میانگین اثربخشی | ۳/۴۷ | ۴/۵ | ٪۶۹/۴ |

همان گونه که در جدول دیده می شود نمره میانگین هر هفت عامل همبسته مدارس اثربخش از دیدگاه دانش آموزان بیشتر از نمره میانگین (نمره ۳) و کمتر از نمره شرایط مطلوب قرار دارد؛ بنابراین می توان گفت این هفت عامل از دیدگاه دانش آموزان مدرسه علامه در شرایط نسبتاً مطلوب قرار دارد. با توجه به این جدول متغیر مأموریت شفاف مدرسه و ارتباط با خانواده ها بالاترین نمره و متغیر محیط مدرسه کمترین نمره را از نگاه دانش آموزان به دست آورده اند. همچنین نمره میانگین اثربخشی بالاتر از نمره میانگین و در شرایط نسبتاً مطلوب قرار می گیرد. در جدول و **Error! Reference source not found.** مقایسه‌ی نتایج به دست آمده در مورد هفت عامل مدارس اثربخش از دیدگاه دانش آموزان راهنمایی و دبیرستان، با شرایط مطلوب آمده است.

جدول ۲. مقایسه‌ی نمره اثربخشی وضعیت موجود و مطلوب از دیدگاه دانش آموزان راهنمایی

| نمره عوامل همبسته مدارس اثربخش | وضعیت موجود | وضعیت مطلوب | درصد اثربخشی |
|--------------------------------|-------------|--------------|--------------|
| نمره رهبری آموزشی | ۳/۴ | بزرگ تر از ۴ | ٪۶۸ |
| نمره مأموریت | ۳/۹ | بزرگ تر از ۴ | ٪۷۸ |
| نمره محیط بانضباط | ۳/۱ | بزرگ تر از ۴ | ٪۶۲ |
| نمره انتظارات | ۳/۷ | بزرگ تر از ۴ | ٪۷۴ |
| نمره نظارت بر پیشرفت دانش آموز | ۳/۸ | بزرگ تر از ۴ | ٪۷۶ |
| نمره ارتباط با والدین | ۴/۰۱ | بزرگ تر از ۴ | ٪۸۰/۲ |
| نمره فرصت یادگیری | ۳/۷ | بزرگ تر از ۴ | ٪۷۴ |
| نمره اثربخشی | ۳/۶۶ | ۴/۵ | ٪۷۳/۲ |

همان گونه که در جدول ۴ دیده می شود نمره میانگین شش عامل همبسته مدارس اثربخش از دیدگاه دانش آموزان راهنمایی بیشتر از نمره میانگین (نمره ۳) و کمتر از نمره شرایط مطلوب و فقط متغیر ارتباط با والدین در شرایط نسبتاً مطلوب قرار دارد؛ بنابراین می توان گفت شش عامل رهبری، انتظارات، نظارت، فرصت یادگیری، مأموریت و محیط مدرسه، از دیدگاه دانش آموزان راهنمایی در شرایط نسبتاً مطلوب قرار دارد. با توجه به این جدول متغیر ارتباط با خانواده ها بالاترین نمره و متغیر محیط مدرسه کمترین نمره را از نگاه

دانش‌آموزان راهنمایی به دست آورده‌اند. همچنین نمره میانگین اثربخشی بالاتر از نمره میانگین و در شرایط نسبتاً مطلوب قرار می‌گیرد.

جدول ۳. مقایسه‌ی نمره اثربخشی وضعیت موجود و مطلوب از دیدگاه دانش‌آموزان دبیرستان

| نمره عوامل همبسته مدارس اثربخش | وضعیت موجود | وضعیت مطلوب | درصد اثربخشی |
|--------------------------------|-------------|--------------|--------------|
| نمره رهبری آموزشی | ۳/۲ | بزرگ‌تر از ۴ | ٪۶۴ |
| نمره مأموریت | ۳/۶ | بزرگ‌تر از ۴ | ٪۷۲ |
| نمره محیط ایمن | ۳/۰۱ | بزرگ‌تر از ۴ | ٪۶۰ |
| نمره انتظارات | ۳/۵ | بزرگ‌تر از ۴ | ٪۷۰ |
| نمره نظارت | ۳/۳ | بزرگ‌تر از ۴ | ٪۶۶ |
| نمره ارتباط با خانواده | ۳/۵ | بزرگ‌تر از ۴ | ٪۷۰ |
| نمره فرصت یادگیری | ۳/۵ | بزرگ‌تر از ۴ | ٪۷۰ |
| نمره اثربخشی | ۳/۳۸ | ۴/۵ | ٪۶۷/۶ |

همان‌گونه که در **Error! Reference source not found.** دیده می‌شود نمره میانگین هر هفت عامل همبسته مدارس اثربخش از دیدگاه دانش‌آموزان دبیرستان بیشتر از نمره میانگین (نمره ۳) و کمتر از نمره شرایط مطلوب قرار دارد؛ بنابراین می‌توان گفت این هفت عامل از دیدگاه دانش‌آموزان مدرسه علامه در شرایط نسبتاً مطلوب قرار دارد. با توجه به این جدول متغیر مأموریت شفاف مدرسه بالاترین نمره و متغیر محیط مدرسه کمترین نمره را از نگاه دانش‌آموزان دبیرستان به دست آورده‌اند. همچنین نمره میانگین اثربخشی بالاتر از نمره میانگین و در شرایط نسبتاً مطلوب قرار می‌گیرد. با مقایسه جدول و **Error! Reference source not found.** دیده می‌شود که میانگین نمرات عوامل همبسته از دیدگاه دانش‌آموزان راهنمایی بیشتر از میانگین نمرات عوامل همبسته از دیدگاه دانش‌آموزان دبیرستان علامه است. از طرفی با توجه به جدول و قدر مطلق آماره آزمون Z که برابر ۱/۶۷ است، فرض عدم تفاوت دیدگاه دو گروه در مورد اثربخشی مدرسه علامه در سطح معنی‌دار $\alpha = 0.01$ تأیید می‌شود. با توجه به این جدول فرض عدم تفاوت دیدگاه دو گروه در مورد نظارت بر دانش‌آموزان و ارتباط با خانواده در سطح معنی‌دار $\alpha = 0.01$ رد می‌شود.

جدول ۴. آزمون Z برای مقایسه دو گروه مستقل دانش‌آموزان راهنمایی و دبیرستان

| عوامل همبسته مدارس اثربخش | نمره آزمون Z محاسبه شده | Z برای $\alpha = 0.01$ | فرضیه صفر |
|---------------------------|-------------------------|------------------------|--------------|
| رهبری آموزشی | ۱/۰۹ | ۲/۵۸ | تأیید می‌شود |
| مأموریت | ۱/۹۲ | ۲/۵۸ | تأیید می‌شود |
| محیط ایمن | ۰/۵۱ | ۲/۵۸ | تأیید می‌شود |
| انتظارات | ۱/۲۲ | ۲/۵۸ | تأیید می‌شود |
| نظارت | ۳/۰۷ | ۲/۵۸ | رد می‌شود |
| ارتباط با خانواده | ۲/۸۷ | ۲/۵۸ | رد می‌شود |
| فرصت یادگیری | ۱/۲۳ | ۲/۵۸ | تأیید می‌شود |
| اثربخشی کل | ۱/۶۷ | ۲/۵۸ | تأیید می‌شود |

تجزیه تحلیل مصاحبه با کادر آموزشی درباره ویژگی‌های هفتگانه مدارس اثربخش

۱- رهبری آموزشی. در مقطع راهنمایی، کادر آموزشی، مدیر را فردی با قدرت ریسک بالا و روحیه اعتمادبه‌نفس بالا توصیف کردند و اذعان داشتند که این اعتماد به مجموعه نیز تزریق شده است. وی را فردی می‌دانستند که در نظر دادن با قدرت عمل می‌کند. اکثریت کادر آموزشی، مدیر را به‌عنوان یک متخصص مسائل آموزشی می‌شناسند که توانایی اظهارنظر در درس و شیوه‌های آموزشی را دارد به‌گونه‌ای که معلمان به نظر ایشان ارزش قائل می‌شوند و در مقابل ایشان اظهار احترام می‌کنند. با تحلیل مصاحبه‌های انجام شده از کادر آموزشی مشخص شد که مدیر راهنمایی فردی بسیار برنامه‌ریز است و نقطه قوت تیپ کاری او هم تیپ برنامه‌ریزی وی است. ولی نظارت ایشان در اجرا کم است. به خاطر همین همیشه بخشی از برنامه‌های ریخته شده اجرا می‌شود چراکه نظارت بر کارها کم است. به‌عبارت‌دیگر حجم پیگیری ایشان نسبت به برنامه‌ریزی، واگذار کردن و تفویض کردن کم است. این هم به خاطر اطمینانی است که ایشان به نیروها دارند و البته بعضی وقت‌ها این اعتمادها بی‌مورد است. یکی دیگر از نقاط ضعف مدیریت راهنمایی عدم توجه به نیازهای کارکنان عنوان شد.

نظر کادر آموزشی در مورد مدیریت دبیرستان این بود که در دبیرستان مدیریت سازمان‌یافته و منظم حاکم است. در زمینه رهبری آموزشی، مدیر را یکی از توانمندترین

متخصصان آموزشی تلقی می‌کردند. معتقد بودند وی فردی است که در مورد روانشناسی نوجوان، شناخت روش‌های فعال تدریس، شناخت روش‌های نوین کلاس داری و داشتن اطلاعات عمومی بسیار قوی و توانمند است. اکثریت معلمان ایشان را یک متخصص آموزشی می‌دانستند. به خاطر همین کادر آموزشی مدرسه ایشان را به جای یک مدیر اجرایی در مدرسه بیشتر یک نظریه‌پرداز مسائل آموزشی می‌دانستند؛ و معتقد بودند دبیرستان همیشه در آن نقطه ضرر کرده است که باید ایشان در آن نقطه مدیر اجرایی باشند. از نقاط ضعف مدیر این بود که در نقش نظارت و ارزشیابی و اجرا بسیار کم وارد می‌شود. به همین خاطر مدیریت ایشان فقط به عنوان یک مرجع برای رفع اختلاف نظرها و خصومت و مواردی که در اجرا می‌تواند موجب تراحم شود، صورت می‌گیرد.

۲- رسالت و مأموریت مدرسه. رسالت و مأموریت مدرسه برای اکثر معلمان و کادر آموزشی مدرسه تعریف شده و مشخص بود. ایشان غایت اهداف مدرسه را تربیت یک شهروند مطلوب با این ویژگی‌ها می‌دانستند: ادب، تقویت روحیه قدردانی، احترام متقابل، قانونمند شدن بچه‌ها، تقویت ارزش‌ها و نگرش‌ها در کنار تقویت مبانی شناختی (دروس، فوق برنامه). به عبارت دیگر خروجی مدرسه باید آدم قانونمند و احترام گذار به دیگران باشد، دارای تفکر و مسئول بار بیاید.

۳- جو مدرسه. آنچه از صحبت‌های معلمان نیمه‌وقت و کادر آموزشی تمام‌وقت استنباط می‌شود ضعف کلی مدرسه علامه در مدیریت منابع انسانی است که باید به آن توجه جدی شود. درست است که اکثریت کارکنان آموزشی معتقد بودند که جو بسیار محترمانه‌ای در بین معلمان و دانش‌آموزان حاکم است و این مدرسه نسبت به خیلی از مدارس پیش است ولی در مقایسه با شرایط ایده‌آل مسئله روابط انسانی به مقدار زیادی در آن حاکم نیست. روابط عاطفی که کلید حل کلیه مسائل است موجود نیست و این رابطه بین همه امور تسری پیدا می‌کند. از لحاظ روحی، روانی، علمی و درسی رابطه معلم و دانش‌آموز محترمانه، خوب و صمیمی است و قانونمند و ضابطه‌مند بوده و در حالت تعادل قرار دارد. محیطی که مدرسه درست کرده است محیط مذهبی و سالمی است. زمینه خانوادگی و فضای معلمان نیز به این جو کمک می‌کند. ولی اشکال کار در اینجا است که، دانش‌آموزان در این مدرسه

مهارت‌آموزی ندارند و مهارت اجتماعی یاد نمی‌گیرند. از طرفی دیگر کادر آموزشی مدرسه را زیست‌گاه دانش‌آموزان نمی‌دانستند و معتقد بودند که بچه‌ها احساس نمی‌کنند که در مدرسه زندگی می‌کنند. هنگامی مدرسه زیست‌گاه می‌شود که بچه‌ها با میل و رغبت به مدرسه بیایند، حق انتخاب داشته باشند، کارها را خودشان انجام دهند و در کارها سهم داشته باشند.

۴- ارتباط خانه و مدرسه. اگر رابطه با والدین را به دو بخش پی‌گیری کار دانش‌آموز و مشارکت والدین در برنامه‌ریزی و پیشبرد کارهای مدرسه تقسیم کنیم، مبنی بر نظر کادر آموزشی مدرسه علامه بخش اول از سوی معلمان راهنما (به وسیله جلسات اولیاء، ملاقات و تماس‌های تلفنی) در حد مطلوبی انجام می‌پذیرد. ولی در بخش دوم والدین اصلاً مشارکت داده نمی‌شوند و خانواده‌ها به هیچ‌عنوان احساس مشارکت در امور مدرسه را ندارند. ولی با فعال شدن انجمن اولیاء و مربیان تغییراتی نسبت به این نگرش شده است چرا که مدرسه به این ضرورت رسیده است.

۵- انتظارات سطح بالا. عمده مشکلی که در زمینه سطح انتظارات بالا هم در مقطع راهنمایی و هم در مقطع دبیرستان علامه از سوی معلمان مطرح می‌شد سیستم متمرکز نظام آموزشی کشور بود. این نوع سیستم باعث می‌شود عوامل زیادی در اختیار مدرسه نباشد و بیشتر سبب استعداد سوزی بچه‌ها می‌شود. در این نظام معلمان مجبورند بعضی از مباحث را مطرح کنند، که نظام آموزشی کشور آنان را وادار به مطرح کردن این موضوعات کرده است. معلمان اذعان می‌داشتند که نظام متمرکز به عنوان یک مانع عمل می‌کند و ازدگی تحصیلی برای دانش‌آموزان ایجاد می‌کند. ولی معتقد بودند که مدرسه علامه در حد توانایی خود در این وادی در حد برنامه‌ریزی و اهداف اقدام کرده است. معلمان این امر را نیز قبول داشتند که بچه‌ها دارای استعداد بالا و ظرفیت بالا هستند و سیاستی که مدرسه دنبال می‌کند، صحبتی که با معلمان می‌شود کار باید بالاتر از سطح کتاب باشد. به خصوص برگزاری کلاس‌های فوق‌برنامه برای دروس ریاضی، زبان انگلیسی، زبان عربی و کامپیوتر را دلیلی بر این مدعا تلقی می‌کردند. همچنین معتقد بودند که در بعضی از دروس در محتوا تغییر داده نمی‌شود ولی همان محتوا خیلی عمیق‌تر و با دایره اجرایی بالاتر اجرا می‌شود. با توجه به صحبت‌های

ایشان مشخص شد که جو انتظارات نه در سطح بالا، بلکه در سطح قابل قبول وجود دارد. علت آن هم این بود که سطح دانش آموزان در کلاس یکدست نبود.

۶- نظارت بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان. معلمان معتقد بودند با حضور معلمان راهنما (مدرسه علامه در هر پایه تحصیلی کادر تمام‌وقتی را به‌عنوان معلم راهنما جهت پی‌گیری دانش آموزان آن پایه به کار گمارده است) پی‌گیری از پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در حد متوسط وجود دارد. علت آن این است که در این سیستم نظارت به‌صورت کاملاً سلیقه‌ای صورت می‌گیرد و معلمان راهنما بر اساس توانایی و مهارت‌های شخصی، به نحوی این قضیه را انجام می‌دهند و همه‌ی ایشان به‌طور یکسان و سیستمی در مورد پیشرفت بچه‌ها نظارت کافی ندارند. در حالت عادی سیستم نظارت معلم راهنما بسیار نظارت کارساز است و اگر فرد استانداردهای اولیه معلم راهنما را داشته باشد فوق‌العاده می‌تواند مؤثر باشد. از طرف دیگر کادر آموزشی اذعان می‌کردند در مورد مسائل تحصیلی نظارت به‌خوبی صورت می‌گیرد ولی اشکال عمده که به نظام آموزش و پرورش برمی‌گردد این است که در هیچ جای کشور واقعیت دوره راهنمایی اتفاق نمی‌افتد. آن واقعیت، شناخت علاقه بچه‌ها به شغل آینده و هدایت به آن سمت است. این مسئله را نه پدر و مادر می‌پذیرند و نه مدارس می‌توانند به‌خوبی در این زمینه عمل کنند؛ بنابراین هدایت تحصیلی در دوره‌های راهنمایی در کشور خیلی معنا پیدا نمی‌کند و این خلاف علاقه و استعداد ذاتی بچه‌هاست.

۷- فرصت یادگیری. بنا بر نظر اکثر معلمان مدرسه علامه این قضیه ریشه در برنامه‌ریزی کلان آموزش و پرورش کشور دارد. از آنجائی که حجم محتوای دروس بسیار زیاد است اکثر معلمان با مشکل کمبود وقت مواجه می‌شوند. درست است که مدرسه سعی دارد با به‌کارگیری روش فعال، پیش‌مطالعه، امتحان‌ها و ارزشیابی‌های مستمر فرصت یادگیری را افزایش دهد. ولی در عمل در بعضی دروس به خاطر حجم بالای دروس این امر به‌خوبی صورت نمی‌گیرد. البته معلمان اذعان داشتند که با توجه به سطح بالای درک و فهم بچه‌ها عملاً مشکلی در پیشرفت تحصیلی دیده نمی‌شود و می‌توان از رویکردهای یاددهی-یادگیری به‌راحتی در کلاس استفاده کرد.

بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به کسب نمره ۶۹/۴ درصد اثربخشی مدرسه از دید دانش آموزان، می‌توان نتیجه گرفت از دید دانش آموزان، مدرسه غیرانتفاعی علامه بر مبنای الگوی مدارس اثربخش یک مدرسه نسبتاً اثربخش است. همچنین بین دیدگاه دانش آموزان راهنمایی و دبیرستان در مورد اثربخشی مدرسه غیرانتفاعی علامه تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. نتایج به‌دست‌آمده در مورد هفت عامل همبسته مدارس اثربخش حاکی از آن است که رهبری آموزشی متوسطی در مدرسه علامه حاکم است، مدرسه علامه مأموریت شفاف دارد، جو مدرسه علامه منظم و نسبتاً ایمن است، انتظارات سطح متوسطی از همه‌ی دانش آموزان در مدرسه علامه وجود دارد، نظارت بر پیشرفت دانش آموزان در مدرسه علامه تا حدودی اعمال می‌گردد، در مدرسه علامه فرصت کافی برای یادگیری دانش آموزان فراهم است و مشارکت و مداخله والدین در مدرسه علامه محسوس است.

بنابراین همان‌گونه که لزومه (۲۰۰۱، ۱۹۸۵ و ۱۹۸۲) عنوان کرده است هفت عامل همبسته برای مدارس اثربخش حیاتی هستند، چراکه آن‌ها هدایت سازمانی و شاخص‌هایی را که یادگیری دانش آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهند را بیان می‌کنند. به بیان دیگر، این همبسته‌ها اثری مثبت و چشمگیر روی موفقیت و پیشرفت دانش آموزان دارند؛ بنابراین، همبسته‌ها مستقل از یکدیگر نیستند و لازم و ملزوم یکدیگرند. در مدرسه اثربخش، مدیر به‌عنوان یک رهبر آموزشی عمل می‌کند و به‌طور مؤثر و با پافشاری برای برقراری ارتباط بین مأموریت مدرسه با کارکنان، اولیاء و دانش آموزان تلاش می‌کند. بعلاوه مدیر، ویژگی‌های اثربخشی آموزشی را در مدیریت برنامه‌های آموزشی درک می‌کند و به کار می‌بندد. به‌طور واضح، نقش مدیر به‌عنوان بیان‌کننده مأموریت مدرسه در اثربخشی مدرسه تعیین‌کننده است. ادموندز بکرات می‌گوید ممکن است مدارس بدون رهبری قوی آموزشی وجود داشته باشند ولی این مدارس اثربخش نیستند؛ بهر حال، ما تاکنون به‌هیچ‌وجه مدرسه اثربخشی پیدا نکردیم که یک رهبر قوی آموزشی به‌عنوان مدیر نداشته باشد (لزومه، ۲۰۰۱ و باکرچی و

دیگران، ۲۰۱۲). از نگاه دانش آموزان و کادر اجرایی چنین رهبری آموزشی به طور نسبی در مدرسه حضور دارد.

لزوته (۲۰۰۱) می‌گوید یک راه در تعیین این امر که آیا مدرسه‌ای مأموریت شفاف دارد یا نه پرسش سؤال‌هایی از این قبیل است که «آن چیست که مدرسه در اکثر مواقع دل‌نگران آن است؟» آیا پاسخ‌های به‌دست آمده از هر فرد در مورد این پرسش یکسان است یا پاسخ‌ها بسیار متفاوت‌اند؟ در صورت گسترده بودن حوزه پاسخ‌ها، گفته خواهد شد که مدرسه دچار فقدان حس تسهیم شده از مأموریت است. کادر آموزشی مدرسه علامه در پاسخ به این سؤال پاسخ‌های یکسانی ارائه کردند و این مطلب با نتیجه حاصل از اینکه مدرسه علامه مأموریت شفاف و متمرکز دارد طبق گفته لزوته تطابق دارد. در مدرسه اثربخش جوی منظم، هدفمند و مرتب وجود دارد که عاری از هرگونه تهدید به آسیب‌های فیزیکی است. جو مدرسه ناراحت‌کننده و خردکننده نیست، جوی مساعد یادگیری و تدریس است.

اجرای مفهوم بسط داده‌شده از انتظارات سطح بالا نیازمند این خواهد بود که مدرسه به‌عنوان یک سازمان انتظارات سطح بالا را منعکس کند. اکثر استراتژی‌های مفید، نیازمند همکاری مدرسه به‌عنوان یک کل خواهند بود؛ معلمان نمی‌توانند اکثر این استراتژی‌های کاری را به‌تنهایی در کلاس‌های منزوی شده اجرا کنند (لاکهد و لوین، ۲۰۱۲). انتظارات بالا برای موفقیت نه‌فقط در ابتدا به‌وسیله‌ی باورها و رفتارهای کارکنان تشخیص داده خواهد شد بلکه به‌وسیله‌ی واکنش سازمان، زمانی که بعضی از دانش آموزان یاد نمی‌گیرند، نیز صورت می‌پذیرد.

به گفته کارشناسان (سانسوستی و سانسوستی، ۲۰۱۳ و چو و وو، ۲۰۱۲) در مدرسه اثربخش، والدین مأموریت اساسی مدرسه را درک و حمایت می‌کنند و برای ایفای نقش‌های مهم در کمک به مدرسه فرصت‌ها را فراهم می‌کنند تا مدرسه به مأموریت خود نائل شود. این مطلب تا حدی شفاف است که مدارس می‌توانند بدون حمایت و مشارکت فوق‌العاده اولیاء، در دست‌یابی دانش آموزان به تسلط در مهارت‌های اساسی برنامه درسی اثربخش باشند. اما اگر اولیاء عضوی از تیم مشارکت باشند و از طرف مدرسه به‌عنوان شریک در آموزش و پرورش جوانانشان دیده شوند، امر فوق به‌مراتب آسان‌تر می‌شود. در مدرسه

اثربخش، معلمان مقدار قابل توجهی از وقت کلاس را به آموزش در حوزه‌های ضروری برنامه تحصیلی اختصاص می‌دهند. در اکثریت این زمان، دانش آموزان به‌طور فعال در کل کلاس یا گروه‌های بزرگ شرکت داده می‌شوند، معلم برنامه‌ریزی می‌کند و یادگیری فعال را هدایت می‌کند (هیوز، ۲۰۱۰؛ پترسون، ۲۰۱۰ و ویلیامز و دیگران، ۲۰۱۰).

در مجموع با حضور معلمان راهنما و نیز آشنا بودن مدیران مدرسه علامه با روش‌های فعال، در این پژوهش دیده شد که فرصت یادگیری برای دانش آموزان مهیا است. البته می‌توان گفت علت کسب نمره نسبتاً مطلوب در مورد این عامل، به گفته کادر آموزشی، سیستم متمرکز آموزش کشور است که در آن حجم دروس بالا و زمان اختصاص یافته برای تدریس این دروس محدود است.

منابع

- Bakirci, H., Turkdogan, A., & Guler, M. (2012). Is My School an Effective School ? Headmaster and Teacher Views. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 3471-3476.
- Bozaslan, H., & Kaya, A. (2012). Sufficiency Levels of Primary Schools According to Effective School Criteria (Åzanliurfa Province Sample). *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 980-986.
- Chu, S. Y., & Wu, H. Y. (2012). Development of Effective School-Family Partnerships for Students from Culturally and Linguistically Diverse Backgrounds: From Special Education Teachers and Chinese American Parents Perspectives. *Scholarly Partnerships edu*, 6(1), 4.
- Coleman, J. S. (1966). Equal schools or equal students? *The Public Interest*, 4(2), 70-75.
- Coleman, J. S. (1968). Equality of educational opportunity. *Integrated Education*, 6(5), 19-28.
- Coleman, J. S. (1975). Equal educational opportunity: A definition. *Oxford Review of Education*, 1(1), 25-29.
- Collins, A. B. (2002). Does a School Make a Difference? Perceptions of an Effective School. *European Educational Research Journal*, 1(3), 429-444.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-24.
- Edmonds, R. (1982). Programs of School Improvement: An Overview, Volume 40, *Educational leadership*, 4 (3), 12-16.

- Edmonds, R. (1986). *Characteristics of effective schools. The school achievement of minority children: New perspectives*, 93-104. 35th Annual Effective Schools Conference (2018). Arizona, USA.
- Effective Schools Survey "Nine Mile Falls School District"* (1994). www.learn-usa.com/relevant-to: Gonzaga University.
- Elder, T., & Jepsen, C. (2014). Are Catholic primary schools more effective than public primary schools? *Journal of Urban Economics*, 80, 28-38.
- Elffers, L., Oort, F. J., & Karsten, S. (2012). Making the connection: The role of social and academic school experiences in students' emotional engagement with school in post-secondary vocational education. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 242-250.
- Hallinger, Philip (2015). The Evolution of Instructional Leadership, in Hallinger, P. and Wang, W. (Eds.), *Assessing Instructional Leadership with the Principal Instructional Management Rating Scale*, Springer.
- Hobjila, A. (2012). Effective/ineffective in pedagogical practicum mentors considerations on the initial training of pre-school teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 33, 318-322.
- Hollifield, S. T. (2005). *An examination of teacher job satisfaction, work-related stress and organizational culture in three school districts*. Wayne State University.
- Hughes, G. T. (2010). *Effective School Practices and Academic Performance in Urban Charter Schools: A Subgroup Analysis across Principals, Teachers, and Parents*. ProQuest LLC.
- Jensen, A. R. (1969). How much can we boost IQ and scholastic achievement. *Harvard educational review*, 39(1), 1-123.
- Kritek, W. J. (1992). Whatever Happened to Project RISE? *The Phi Delta Kappan*, 74(3), 242-247.
- Larkin, M. C. M., & Kritek, W. J. (1982). Milwaukee's Project RISE. *Educational Leadership*, 40(3), 16-21.
- Lezotte, L. W. (1982). A response to D'Amico: Not a recipe but a framework. *Educational Leadership*, 40(3), 63.
- Lezotte, L. W. (2001). *Revolutionary and evolutionary: The effective schools movement*. Effective Schools Products, Ltd., Okemos, MI.
- Lezotte, L. W., & Bancroft, B. A. (1985). Growing use of the Effective Schools Model for School Improvement. *Educational leadership*, 42(6), 23-27.
- Lockheed, M. E., & Levin, H. M. (2012). *Effective schools in developing countries*: Routledge.
- Madden, J. V., Lawson, D. R., & Sweet, D. (1976). *School Effectiveness Study*. State of California Department of Education: Sacramento, CA.

- Niculescu, R. M., & Norel, M. (2013). Religious Education an Important Dimension of Human's Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 338-342.
- Ozmusul, M. (2012). A Contextual Analysis of Factors Tend to be Effective School System in Turkey. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 2398-2402.
- Pedder, D., Peterson, P., Baker, E., & McGaw, B. (2010). School Policies and Practices to Support Effective Classroom Assessment for Learning. *International Encyclopedia of Education (Third Edition)* (pp. 464-471). Oxford: Elsevier.
- Peterson, R. (2010). *Teacher Perceptions of the Importance of Effective Schools Correlates to Improving Student Achievement*. NC State University.
- Sahenk, S. S. (2010). Characteristics of the headmasters, teachers and students in an effective school. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4298-4304.
- Sansosti, F. J., & Sansosti, J. M. (2013). Effective School Based Service Delivery For Students With Autism Spectrum Disorders: Where we are and Where we need to Go. *Psychology in the Schools*, 50(3), 229-244.
- Scott, R., & Walberg, H. J. (1979). Schools Alone Are Insufficient: A Response to Edmonds. *Educational Leadership*, 37(1), 24-27.
- Shatalebi, B., & Shamsi, A. (2012). An investigation of the effective factors in increasing the quality of instruction in technical schools workshops from the view point of students and teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31, 105-109.
- Weber, G. (1971). *Inner-city children can be taught to read: Four successful schools*. Washington, DC: Council for Basic Education.
- Williams, R. J., Wood, R. T., & Currie, S. R. (2010). Stacked deck: an effective, school-based program for the prevention of problem gambling. *The Journal of Primary Prevention*, 31(3), 109-125.
- Yahyaee, D., Foroushani, Z. J., & Mahini, F. (2012). The School Role in Lively Education and Student's Mental Health. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 47, 1408-1412.
- Yilmaz, S., & Ergun, M. (2012). Effective Directorship Behaviors of School Administrator in Terms of Teacher Perception. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 2237-2241.