

الگوی اعتبارسنجی مدارس ابتدایی غیردولتی

مهدی ولی‌ئی^۱، خدایار ابیلی^۲، میترا عزتی^۳، جواد پورکریمی^۴

چکیده:

هدف: پژوهش کاربردی حاضر با هدف طراحی الگوی اعتبارسنجی متناسب با بافت و زمینه مدارس ابتدایی غیردولتی آموزش و پرورش ایران است.

روش: پژوهش با روش پژوهش آمیخته و از نوع اکتشافی متوالی استفاده شده است. در بخش کیفی با روش تحلیل مضمون، ضمن بررسی و مطالعه اسناد در مجموع ۱۲۴ سند، برای دسترسی به داده‌های غنی و تکمیل داده‌ها با ۲۵ نفر از افراد مطلع با نمونه‌گیری هدفمند موارد مطلوب، مصاحبه عمیق نیمه‌ساختاریافته انجام گرفت. در ادامه با رویکرد استقرایی - استنتاجی، بعد از کدگذاری واحدهای معنایی و رسیدن به حد اشباع، براساس مشابهت کدها به یکدیگر مقوله‌بندی شدند. در بخش کمی، با روش دلفی پیمایشی در قالب دو پرسشنامه محقق‌ساخته، اعتباریابی عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهای شناسایی شده و میزان اعتبار الگوی اعتبارسنجی با شاخص روایی محتوا و مناسب کلی تحلیل شد.

یافته‌ها: الگوی پیشنهادی، شامل ۷ عامل اصلی و ۵۲ ملاک و ۷۲۰ نشانگر پس از سه راند بازخورد گروه دلفی، انتخاب گردید. الگو در قالب ۶ زیر نظام سند بالادستی تحول بنیادین آموزش و پرورش (راهبری و مدیریت، برنامه درسی و تربیتی، توسعه منابع انسانی، پژوهش و ارزشیابی، منابع مالی و فضا، تجهیزات و فناوری) به‌علاوه عامل نظام رشد آفرین و انگیزشی بود که دارای اعتبار کافی و مورد تایید قرار گرفت.

نتیجه‌گیری: الگوی اعتبارسنجی پیشنهادی، اعتبار لازم برای ارتقای کیفی خدمات مدرسه در عوامل متمایز و متناسب با رشد مدرسه را دارد. از این رو می‌تواند در قالب ارائه یک ابزار اعتباربخشی برای ارزیابی مدارس ابتدایی غیردولتی مدنظر قرار گیرد و در ادامه برای هر دوره تحصیلی، اقدام به طراحی مدل اعتبارسنجی خاص آن دوره گردد.

کلید واژه‌ها: کیفیت، اعتبارسنجی، تضمین کیفیت، مدارس ابتدایی غیردولتی.

پذیرش مقاله: ۱۴۰۴/۱۰/۱۴

دریافت مقاله: ۱۴۰۴/۷/۶

^۱- دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، ایران.

mahdivaliece@ut.ac.ir

^۲- استاد گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، ایران.

abili@ut.ac.ir

^۳- دانشیار گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، ایران (نویسنده

مسئول). ezati.m@ut.ac.ir

^۴- دانشیار گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، ایران.

jpkarimi@ut.ac.ir

مقدمه

کمال انسان در گرو تربیت صحیح می‌باشد و آموزش و پرورش وسیله رسیدن آدمی به نهایت شرف انسانی است. امانوئل کانت^۱ فیلسوف شهیر قرن هیجدهم معتقد است: «بشر تنها با تعلیم و تربیت آدم تواند شد و آدمی چیزی جز آنچه تربیت از او می‌سازد، نیست. از این رو مسئله تعلیم و تربیت بزرگترین و دشوارترین مسئله‌ای است که انسان با آن درگیر است».

آمارتیا سن^۲ (برنده جایزه نوبل اقتصاد، در سال ۱۹۹۸)، بارزترین رگه‌های اندیشه خود در مورد توسعه اقتصادی، عدالت اجتماعی و حقوق بشر را در قالب تصویری منسجم از دنیای بهتر ارائه می‌دهد و در نهایت چنین نتیجه‌گیری می‌کند که «توسعه، عصاره امکان‌های آزادی است». از این رو هدف عمده برای توسعه اقتصادی، گسترش دامنه انتخاب است. از همین رو استیگلیتز^۳ (۱۹۹۹)، گسترش نهادهای غیردولتی و تقویت جامعه مدنی از جمله راه‌هایی است که تمرکز قدرت را کنترل می‌کند و امکان مشارکت همگانی را در مراقبت از ساختار و کارکردهای قدرت در جامعه را به وجود می‌آورد و دولت را به سوی پاسخگویی، شفافیت و پرهیز از اعمال راهبردها و راهکارهای غیررقابتی سوق دهند. مشارکت در واقع رمز افزایش فضای اجتماعی پیش‌برنده برای توسعه انسانی است، توسعه‌ای که بر نوسازی اجتماعی استوار است، بر دامنه انتخاب‌های انسان در همه زمینه‌ها می‌افزاید و زندگی بهتری را برای او نوید می‌دهد.

دهه ۲۰۲۰ با پویایی بسیار بالایی تغییرات در محیط مواجه است. این تغییرات هستند که پیش‌بینی را به طور فزاینده‌ای دشوار ساختند. این تغییرات ناگهانی ایجاد مزیت رقابتی بلندمدت برای سازمانها را با مشکل مواجه ساخته است. با این حال، دانش یک منبع مزیت رقابتی را برای سازمانها تشکیل می‌دهد (عزتی، ۱۴۰۳). اهمیت یافتن کسب دانش و مدیریت دانش و شرایط امروز جامعه موجب شده تا مدارس، دانش‌آموزان و والدین خواستار آموزش و پرورش با کیفیت تر و متعالی باشند و عبارتی جامعه متعالی در گرو آموزش و پرورش متعالی خواهد بود، لذا نظام‌های آموزشی رسمی و خصوصاً غیررسمی بیش از گذشته در معرض قضاوت و پاسخگویی قرار گرفته‌اند (مهرعلیزاده، ۱۳۹۷) و این مهم لزوم توجه به کیفیت و ارزیابی کیفیت در ارتباط با فرآیندهای

^۱- Immanuel Kant

^۲- Amartya sen

^۳- Stiglitz

آموزشی را در پی خواهد داشت (مورتل و بیرد، به نقل از مورای، لوران و گانتارز^۱، ۲۰۱۵) از این رو شناخت نسبت به میزان دستیابی و تحقق اهداف نظام آموزشی، نیازمند سازوکار ارزیابی است. امروزه اُفت کیفیت برنامه‌های آموزشی و پرورشی و خصوصاً اجرای آنها یکی از مشکلات جدی است که به چالشی برای وزارت آموزش و پرورش و عملکرد آن را دچار نقدهای درونی و بیرونی بسیاری کرده است.

تئوری‌ها و مدل‌های اثربخشی به مقوله تضمین کیفیت اشاره می‌نمایند؛ نظریه مدیریت کیفیت فراگیر^۲ با هدف تضمین و ارزیابی کیفیت، تلاشی همگانی برای بهبود مستمر فرایندهای تولید محصول و ارائه خدمت که تاثیر هم‌افزایی بر تامین اهداف سازمان‌ها و دستیابی به تامین رضایت مشتری، افزایش کیفیت، کارایی و ارتقای توان رقابت در بازار می‌گذارد (اووسو و دواه^۳، ۲۰۱۸). منصوری (۱۳۹۴) با اشاره به نظریه کایزن^۴، کیفیت، فراتر از حفظ استانداردهاست و باید همواره تغییر ایجاد کرد و بدنبال بهبود استانداردها بود. نظریه مدیریت ناب، نگرشی است در جهت ارتقای بهره‌وری که با استفاده از روش‌های علمی برای مشتریان نهایی ارزش بیافریند و اتلاف کاری، نابرابری‌ها و امور غیرعقلایی را حذف کند (ابیلی، ۱۳۹۵). در ادامه جهت تضمین کیفیت می‌توان، مدل‌های تعالی سازمانی مانند مدل‌های بنیاد مدیریت کیفیت اروپایی^۵، دمی‌نگ^۶ و بالدريج^۷ را نام برد (مهرعلیزاده، ۱۳۹۷). نظریه کیفیت خدمات از قبیل مدل‌های سروپرف^۸، هدپرف^۹ و سروکوال^{۱۰} و... که از طریق تحلیل انتظارات مشتری و ادراک او از خدمات دریافت شده، تضمین کیفیت نمایان می‌گردد (راجدیپ^{۱۱}، ۲۰۱۱).

^۱- Murray, Laurent & Gontarz

^۲ Total Quality Management(TQM)

^۳- Owusu & Duah

^۴- Kaizen

^۵- European Foundation for Quality Management (EFQM)

^۶- Deming

^۷- Baldrige

^۸- SERVPERF

^۹- HEdPERF

^{۱۰}- SERVQUAL Model

^{۱۱}- Rajdeep

از این رو طراحی یک الگوی اعتبارسنجی مناسب بعنوان رویکردی برای تضمین کیفیت، مدیریت آموزشی را برای ایجاد تفاوت و ارتقای کیفیت و اثربخشی مدرسه کمک می نماید. از جمله موارد دیگری که بر اهمیت و ضرورت تدوین الگوی می افزاید، می تواند به شرح زیر باشد:

- سند نقشه جامع علمی کشور (۱۳۸۹): راهبرد کلان ششم، اقدام ملی ۲۹، مبنی بر ایجاد نظام رتبه بندی مدارس و مؤسسات آموزش و پرورش به منظور شفاف سازی عملکرد و ارتقاء کیفیت و تقویت انگیزه های رقابتی.
- قانون برنامه ششم توسعه جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۶): راهکار ۲ بند الف از ماده ۶۳ مبنی بر تهیه نظام رتبه بندی معلمان و استقرار نظام پرداخت ها براساس تخصص با شایستگی ها و عملکرد رقابتی مبتنی بر نظام رتبه بندی معلمان و مهندسی نیروی انسانی بر اساس سند تحول و نقشه جامع علمی کشور با تصویب مجلس شورای اسلامی
- قانون برنامه هفتم توسعه جمهوری اسلامی ایران (۱۴۰۳): بند ب و پ از ماده ۸۹ مبنی بر کیفیت و عدالت تربیتی، اعتبار و سرانه دانش آموزی متناسب با نیازها، سطح محرومیت و کیفیت آموزشی و تربیتی را تعیین و به هر مدرسه ابلاغ نماید و عملکرد مدارس را بر مبنای شاخص های سنجش پذیر در بخش های آموزشی و تربیتی، براساس میزان اجرای تعهدات موضوع این ماده مبتنی بر اهداف محقق شده ارزیابی نماید.
- سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰): بند ۱ از فصل چهارم، مدرسه در افق چشم انداز ۱۴۰۴ مبنی بر «تربیت افرادی خود ارزیاب، مسئول و پاسخگو نسبت به نظارت و ارزیابی بیرونی» و مبتنی بر رویکرد مدیریتی نقدپذیر، مشارکت جو؛ و بندهای ۴ و ۷ از فصل پنجم (هدف های کلان) مبنی بر برقراری نظام اثربخش و کارآمد مدیریت منابع انسانی بر اساس نظام معیار اسلامی و «ارتقای اثربخش» و «افزایش کارایی در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی». بندهای ۹، ۲ و ۱۳ فصل ششم (راهبردهای کلان) مبنی بر «نهادینه کردن نگاه یکپارچه به فرایند تعلیم و تربیت با رویکرد تعالی بخش در کلیه ی مؤلفه های نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی و استقرار نظام مدیریت اثربخش، کارآمد، مسئولیت پذیر و پاسخگو و بستر سازی برای استقرار نظام کارآمد منابع و مصارف در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی و توسعه ی مستمر شایستگی ها و توانمندی های اعتقادی،

تربیتی، علمی و حرفه‌ای فرهنگیان»، راهکار ۱۹، مبنی بر استقرار نظام ارزشیابی و تضمین کیفیت در تعلیم و تربیت رسمی و عمومی، با راهکار ۳-۱۹ نگاهی بر ایجاد نظام رتبه‌بندی مدارس و مؤسسات آموزش و پرورش بمنظور شفاف‌سازی عملکرد و ارتقای کیفیت و تقویت انگیزه‌های رقابت منطقی و علمی بین آنان

- سند چشم‌انداز ایران در افق ۱۴۰۴
- اهداف دوره‌های تحصیلی مصوب شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۹۷).
- آیین‌نامه اجرایی مدارس (۱۴۰۰): مصوب چهل و یکمین جلسه کمیسیون معین شورای عالی آموزش و پرورش تاریخ ۱۴۰۰/۵/۱۰، ماده ۱۰، وظایف مدیریتی در حوزه نظارت و ارزشیابی عملکرد مدرسه و شفافیت و پاسخگویی به ذینفعان
- عدم وجود یک نظام اعتبارسنجی با چهارچوب مشخص و منسجم در آموزش و پرورش با هدف تضمین کیفیت و براساس یک مطالعه علمی و دانشگاهی
- وجود ارزیابی‌هایی مقطعی و فاقد جامعیت در آموزش و پرورش کشور که با افت و خیز در حال اجرا بوده است (ازجمله برنامه تعالی مدیریت و طرح تدبیر).

ضرورت مدارس از نقطه نظر عدالت اجتماعی حائز اهمیت است. یکی از شاخص‌های عدالت اجتماعی، توسعه آموزش و پرورش می‌باشد با توجه به نقش کلیدی دانش در عصر حاضر، توزیع برابر فرصت‌های یادگیری و دانش لازمه و مقدمه توزیع عادلانه درآمد و ثروت در یک جامعه است و اساس توسعه دانش در یک جامعه، توسعه آموزش و پرورش است (لوری^۱، ۲۰۱۵). برخلاف توزیع کالایی معمولی، کنترل و نظارت کارایی در توزیع دانش از دو جنبه عرضه و تقاضا مورد توجه قرار می‌گیرد، زمانی در طرف عرضه خدمات آموزشی، کارایی وجود دارد که مدارس بیشترین و بهترین خدمات آموزشی (با تضمین کیفیت) را با کمترین هزینه، عرضه کنند. (بارو و رز^۲، ۲۰۱۳).

در این پژوهش ارزیابی مدارس غیردولتی که حدود ۱۵ درصد دانش‌آموزان کشور در مدارس غیردولتی تحصیل می‌کنند یعنی معادل ۲,۵ میلیون نفر در ۱۸ هزار مدرسه غیردولتی، نشان از اهمیت نظارت بر فعالیت این مدارس است. این اهمیت و لزوم توجه به شکل خاص از سه زاویه مورد نظر

^۱- Lowry

^۲- Barrow and Rose

است؛ نخست، عدم توجه جدی به مقوله کیفیت آموزشی و ظهور دیدگاه های صرفاً تجاری در اغلب مؤسسات مدارس غیردولتی؛ دوم، مجلس شورای اسلامی (۱۳۹۸) دولت را مکلف به کاهش قابل توجه فعالیت مدارس متنوع دولتی است که موجب افزایش گرایش جامعه به مدارس غیردولتی خواهد شد؛ سوم، در اسناد بالادستی به طور مکرر بر ضرورت ایجاد نظام رتبه بندی مدارس و مؤسسات آموزشی و پرورشی به منظور ارتقای کیفیت، شفاف سازی عملکرد و پاسخگویی، تقویت انگیزه های رقابت منطقی و علمی بین مدارس غیردولتی اشاره و تأکید شده است.

آموزش و پرورش مهمترین نهاد برآمده از متن جامعه و در عین حال سازنده و تکامل دهنده آن است و تأثیر آن در پیشرفت جامعه، امری حیاتی و محسوس است، در درون نظام آموزش و پرورش هر کشوری، دوره ابتدایی از جایگاه، حساسیت و اهمیت بسیار زیادی برخوردار است و درواقع مهمترین دوره تحصیلی به شمار می رود (مرادخواه و همکاران، ۱۴۰۱). ازاین رو به طور خاص این مطالعه بر برنامه مدارس مقطع ابتدایی متمرکز است؛ دوره ابتدایی، اولین گام از یک سفر یادگیری مادام العمر برای دانش آموزان در طی دوره آموزش عمومی در مدرسه است و هدف مدارس مقطع ابتدایی، پرورش افرادی است که تحقیق می کنند، سؤال می کنند، به طور انتقادی فکر می کنند، مشکلات را حل می کنند و از جهانی بهتر و صلح آمیزتر دفاع می کنند و آینده ای بهتر که متعلق به آنهاست را با دانایی و توانایی بالاتری بسازند (ولی بی، ۱۴۰۳).

تربیت تمام ساحتی یا یکپارچه رویکردی است که در سال های اخیر مورد توجه دست اندرکاران تعلیم و تربیت کشور، به خصوص در تدوین سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، قرار گرفته است. این رویکرد در پی آن است که تربیت همه جانبه و متوازی را برای دانش آموزان به ارمغان بیاورد؛ تربیتی که شامل شش ساحت اساسی است: اعتقادی؛ عبادی و اخلاقی؛ اجتماعی و سیاسی؛ زیستی و بدنی؛ زیبایی شناختی و هنری؛ علمی و فناورانه؛ اقتصادی و حرفه ای (کردلو، ۱۴۰۱).

امروزه عصر مدیریت و رهبری است و موفقیت نهادها و سازمان ها تا حد زیادی به کارآیی و اثربخشی مدیریت بستگی دارد. پارادایم کارکردگرایی و ساخت گرایی دو پارادایم مهم در مدیریت آموزشی هستند. پارادایم کارکردگرایی به معنای تمرکز بر عملکرد و نتایج است و به این باور است که باید برای دستیابی به اهداف، از هر وسیله ای استفاده کرد. پارادایم ساخت گرایی به معنای تمرکز بر فرایند و روش های آموزشی است و به این باور است که باید برای دستیابی به اهداف، از روش های آموزشی مناسب استفاده کرد. بنا به همین نگاه پارادایمی در راستای طراحی

الگوی اعتبارسنجی مدارس در این مقاله با انتخاب نظریه «مدرسه به عنوان سیستم اجتماعی باز» به عنوان مبنای نظری، می توان حرکت از نظم به تضاد را برداشت و متصور بود، چرا که علاوه بر در نظر گرفتن جنبه های ثابت سازمانی، ساختاری و نقش افراد در سازمان به مسائلی چون فرهنگ، قدرت و سیاست در سازمان های آموزشی هم تاکید می نماید.

اعتبارسنجی به ایجاد سیستمی بستگی دارد که فرآیندهای مدیریت مدرسه، برنامه های آموزشی، برنامه های توسعه معلم، منابع فیزیکی و فناوری را ارزیابی می کند. بنابراین، درک صحیح از اثرات اعتبارسنجی مستلزم در نظر گرفتن طیف گسترده ای از عناصر است که رویکرد سیستم باز، دیدگاه جامعی را برای آنها فراهم می کند (فیلیون، کوفی و اکیونیا، ۲۰۱۵، روبرت، فلود و نورما، ۲۰۱۸). برای این نگاه به مدرسه، براساس سیاست های حاکم بر برنامه ششم توسعه، ابلاغی مقام معظم رهبری و مصوبه مجلس شورای اسلامی، اجرای سند تحول در طول برنامه ششم مهمترین تکلیف قانونی وزارت آموزش و پرورش است. براساس فصل هشتم سند تحول بنیادین، اجرایی کردن راهکارهای سند، از مسیر شش زیر نظام اصلی طراحی شده است. برنامه درسی که به عنوان نقشه یادگیری و یکی از زیر نظامها از آن یاد می شود و بعضی آن را با کتاب درسی اشتباه می گیرند. برنامه درسی؛ حامل دانش های مهارت آفرین و علوم تمدن ساز است و بار تحقق اهداف نظام هایی آموزش و پرورش را بر دوش دارد و بدون وجود آن تصور شکل گیری و فعالیت هیچ نهاد یا مؤسسه ای به نام مدرسه متصور نیست. از این رو یکی از مهمترین ارکان آموزش و پرورش همه کشورهای جهان محسوب می شود. متخصصان برنامه ریزی درسی، برخی آن را شامل ۵ عنصر (هدف های آموزشی، محتوای آموزشی، روش های یاددهی - یادگیری، ارزشیابی از آموخته های دانش آموزان و ابزار و وسایل آموزش)، برخی آن را شامل ۷ عنصر می دانند و رویکردهای برنامه درسی و صلاحیت های حرفه معلمی را به آن می افزایند و گروهی آن را شامل ۹ عنصر تعریف کرده اند و عناصر زمان و مکان را به فهرست هفت تایی افزوده اند. بنا به محوریت زیر نظام برنامه درسی در بین زیر نظام های شش گانه، لازم است با طراحی و تدوین برنامه های درسی مناسب و استاندارد، زمینه ارتقای کیفیت فرایندهای آموزش و یادگیری مدرسه ای و نیز موجبات تحقق

¹- Fillion, Koffi & Ekionea

²- Robert, Flood, Norma

اهداف آموزشی نظام و رشد همه جانبه دانش آموزان را فراهم نمود. اما تضمین دستیابی به انتظارات یادشده، مستلزم همراهی و هماهنگی دیگر زیرنظام هاست (ولی، ۱۴۰۲).

هوسنا^۱ (۲۰۲۵) در مطالعه‌ای برای بررسی چگونگی تأثیر اعتباربخشی بر کیفیت خدمات ادراک شده در مدارس، نشان می‌دهد که اعتباربخشی اعتماد و اعتبار مدرسه را افزایش می‌دهد، به عنوان شواهد ملموس کیفیت عمل می‌کند، بر تصمیمات والدین تأثیر می‌گذارد و باعث ایجاد غرور در مدرسه می‌شود. اعتباربخشی به یک کلید استراتژیک برای به دست آوردن منابع بیشتر و ایجاد مشارکت‌های جدید تبدیل می‌شود که در نهایت امکانات و برنامه‌های مدرسه را بهبود می‌بخشد. اعتباربخشی توسعه‌ی یک برنامه‌ی درسی مناسب‌تر و متمرکز بر نیازهای دانش آموزان را تشویق می‌کند و باعث نوآوری در تدریس می‌شود. هانتز^۲ (۲۰۲۵) در پژوهشی با عنوان عدم اعتبارسنجی و پیامدهای آن برای توسعه برنامه درسی، نشان می‌دهد که شرکت کنندگان در فرآیند توسعه برنامه درسی که شامل نظارت کمتر و دسترسی کمتر به منابع نهادی است، تمایل به همراهی بیشتری دارند و نقش استانداردهای اعتبارسنجی در سطح برنامه را بر توسعه برنامه درسی فراتر از رشته‌های تخصصی برجسته می‌کند و پیامدهایی برای سیاست‌های کلی برنامه درسی و رهبری آموزشگاهی ارائه می‌کند. آفریلیاندی^۳ (۲۰۲۳) در مطالعه‌ای با عنوان اعتباربخشی مدارس به عنوان یک سیستم تضمین کیفیت برای آموزش در اندونزی با هدف اطمینان دادن به کل جامعه است که آموزش به شیوه‌ای حرفه‌ای و باکیفیت برگزار می‌شود بر این باور است که فرآیند اعتباربخشی مستلزم تلاش جدی همه طرف‌های مرتبط است تا ارزش اعتبارسنجی بازتابی از کیفیت مدرسه مورد ارزیابی شود. اندی^۴ (۲۰۲۳) در پژوهشی با عنوان اعتباربخشی مدرسه به عنوان گواهی برای واجد شرایط بودن خدمات واحد آموزشی، نشان داد این استانداردها حداقل الزامات را برای سیستم آموزشی تعریف می‌کند و شامل هشت حوزه است: شایستگی فارغ التحصیلان، محتوا، فرآیند، ارزیابی، کارکنان، امکانات و زیرساخت، مدیریت و استانداردهای تامین مالی. بدروالدین^۵ (۲۰۲۳) در مطالعه‌ای با عنوان «اداره و اجرای گواهینامه اعتبار مدرسه، کالج و آموزش غیررسمی»، نشان

¹- Husna

²- Hunter

³- Afriliandhi

⁴- Andi

⁵- Badaruddin

داد که اعتباربخشی به عنوان تلاشی برای بهبود کیفیت در زمینه آموزش انجام می شود و هدف آن ارتقای کیفیت است که همه جنبه های آموزش را در قالب علمی، آموزشی اداری و کارکنان آموزشی پوشش می دهد. فعالیت های اعتباربخشی شامل یک فرآیند ارزیابی جامع از مناسب بودن یک واحد آموزشی یا برنامه است. برگز^۱ (۲۰۲۳) در مطالعه ای ادراکات روسای مدارس از مدارس خاص را در مورد اینکه آیا فرآیند اعتباربخشی، منجر به بهبود ظرفیت رهبری و تأثیر آموزش بر محیط یادگیری می شود؟ را بررسی کرد. نشاد داد که مدیران مدارس، اعتقاد قوی دارند که فرآیند اعتباربخشی در طول زمان کیفیت مدرسه را بهبود بخشیده است. همچنین فرآیند اعتباربخشی، ظرفیت رهبری، ظرفیت آموزشی و در نهایت سطح آموزشی را بهبود و افزایش داد. آدیامان^۲ (۲۰۲۳) در پژوهشی با هدف بررسی تأثیر اعتباربخشی بر مدارس از نظر عناصر سیستم باز انجام شده است. یافته ها نشان داد که صلاحیت حرفه ای کارکنان به عنوان تمرین کنندگان برنامه سال های ابتدایی^۳، انطباق با تغییر، ارتباطات و مهارت های تیمی، نقش تعیین کننده ای داشتند. استدلال می شود که مدرسی که می خواهند اعتبار بگیرند، باید واقعیت های خود را از نظر چشم انداز مدرسه، شرایط اقتصادی و انتظارات والدین تحلیل کنند. وود^۴ (۲۰۱۹) در پژوهشی با موضوع اعتبارسنجی و کیفیت در طراحی برنامه درسی بیان می کند که بخش آموزش به طور فزاینده ای توسط مجموعه ای از استانداردها هدایت می شود که کیفیت را توصیف می کنند؛ استانداردهای نهادهای داخلی که برنامه درسی، تدریس و ارائه را در نظر می گیرند و استانداردهای خارجی از هر دو بخش و حرفه ها که انتظارات، محتوا، مهارت ها و نگرش هایی را توصیف می کنند که برنامه های درسی باید برای پشتیبانی از نتایج فارغ التحصیلان به آنها پردازند. مالالون^۵ (۲۰۱۹) در پژوهشی با عنوان «مسائل و مشکلات در اجرای اعتباربخشی نهادهای شده در مدارس ابتدایی دولتی»، نتایج نشان داد که مسائل و مشکلات مشترک مدیران و معلمان مدارس در اجرای اعتباربخشی نهادهای شده، تخصیص ناکافی بودجه و امکانات و مواد ناکافی، عدم کفایت مدارک پشتیبان ارائه شده توسط معلمان و کمبود وقت برای تهیه مدارک بوده است. انجمن کالج ها و مدارس ایالات میانه فیلادلفیا

^۱- Burroughs

^۲- Adiyaman

^۳- Primary Years Program (PYP)

^۴- Wood

^۵- Malaluan

^۱ (۲۰۱۹) و شورای آموزش ویرجینیا^۲ (۲۰۱۱)، وزارت آموزش و پرورش هنگ کنگ^۳ (۲۰۱۱) و (۲۰۱۲) در پژوهش های مشابهی تحت عنوان کلی «استانداردهای اعتباربخشی برای مدارس» پرداخته اند که در این پژوهش ها به شناسایی دوازده عامل اعتبارسنجی که هر کدام شامل ملاکها و شاخص هایی از جمله: استاندارد، اهداف و مقاصد، مدیریت و رهبری، برنامه ریزی بهبود مدارس، منابع مالی، وسایل و تجهیزات، سازمان و جو مدارس، امنیت و سلامت مدارس، برنامه ریزی آموزشی و ارزشیابی از یادگیری دانش آموزان می باشد. گیلوری (۱۳۹۹) در تحقیقی با هدف ارزیابی عملکرد مدارس غیردولتی شهر تهران، نتایج بنا به تحلیل پرسشنامه مورد تأیید بنیاد اروپایی مدیریت کیفیت نشان داد که وضعیت مدارس غیردولتی شهر تهران از منظر معیارهای توانمندساز و نتایج، پایین تر از حد متوسط قرار دارد. بزرگی نژاد (۱۳۹۸) در پژوهشی با عنوان شناسایی معیارها و شاخص های رتبه بندی مدارس غیردولتی از دیدگاه عوامل راهبردی نشان داد که معیارهای ارگونومی دانش آموزان، امکانات و تجهیزات، خدمات آموزشی - پرورشی، خدمات اجتماعی، مدیریت سرمایه انسانی، مدیریت مدرسه، بانک اطلاعاتی، مشارکت و رضایت عوامل راهبردی و برون دادها مؤثر است. محمدی (۱۳۹۸) در پژوهشی با هدف شناسایی عوامل، ملاک ها و نشانگرهای اعتبارسنجی در مدارس متوسطه نظری، نشان داد چارچوب اعتبارسنجی مدرسه های متوسطه نظری دارای ۷ عامل (ساختار سازمانی، ساختار فیزیکی، عوامل فردی معلم (کادر اداری و آموزشی)، عوامل فردی دانش آموزی، عوامل سیاسی، عوامل فرهنگی و هسته فنی تدریس و یادگیری) است. عدم توجه به اعتبارسنجی، ارزشیابی عملکرد و رتبه بندی مدارس ابتدایی غیردولتی در آموزش و پرورش ایران، ناشی از عدم تدوین و عدم جامعیت نشانگرها و مؤلفه ها و عدم تناسب بین نتایج به دست آمده از ارزیابی عملکرد مدارس می باشد. از این رو در این پژوهش با انتخاب نوع نگاه به مدرسه بعنوان یک سیستم اجتماعی باز، تلاش خواهد شد، الگوی اعتبارسنجی مدارس ابتدایی غیردولتی با معیارها و استانداردهای معتبر از لحاظ پژوهشی و آماری را ارائه کند.

^۱- Middle States Association of Colleges and Schools phladelphia

^۲- Virginia Board of Education

^۳- Ministry of Education, Hong Kong

سوالات تحقیق

۱) عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهای الگوی اعتبارسنجی مدارس ابتدایی غیردولتی کدامند؟

۲) آیا الگوی طراحی شده برای اعتبارسنجی مدارس ابتدایی غیردولتی از اعتبار کافی برخوردار است؟

روش تحقیق

داشتن روش روشن علاوه بر انسجام درونی پژوهش، فراهم آورنده اعتبار بیرونی پژوهش نیز خواهد بود. برای این پژوهش کاربردی، رویکرد آمیخته اکتشافی در نظر گرفته می‌شود، در این پژوهش ابعاد و ویژگی‌های اعتبارسنجی مدارس در دوره ابتدایی (خصوصاً در مدارس غیردولتی) ناشناخته بود؛ از سوی دیگر الگوی اعتبارسنجی مدارس مشخص نبود؛ لذا دو دلیل مذکور توجه روش‌شناسی مناسبی در کاربست طرح اکتشافی متوالی (کیفی و کمی) بود.

مرحله اول (پژوهش کیفی): تکنیک تحلیل مضمون^۱ روشی برای تحلیل داده‌های متنی است و داده‌های پراکنده و متنوع را به داده‌هایی غنی و تفصیلی تبدیل می‌کند. تحلیل مضمون شامل ۶ مرحله: آشنایی با داده‌ها، ایجاد کدهای اولیه و کدگذاری، جستجوی کدهای گزینشی (مضامین پایه) (نشانگرها)، شکل‌گیری مضامین سازنده (ملاک‌ها)، تعریف و نامگذاری تم‌های اصلی (عوامل) و تهیه گزارش می‌باشد. میدان مطالعه، منابع و محتوای علمی و مستندات و جامعه خبرگان تعلیم و تربیت: از جمله اطلاعات مربوط به یونسکو، اسناد و بخشنامه‌ها و آئین‌نامه‌های آموزش و پرورش و نظارت بر مدارس غیردولتی، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، مطالعات بین‌المللی تیمز و پرلز، اریک، پروکوئست، کشورهای عضو سازمان همکاری اقتصادی اروپا و پایگاه‌های علمی داخلی از قبیل مگیران، نورمگز، پرتال جامع علوم انسانی و... و خبرگان حوزه تعلیم و تربیت و اعتبارسنجی، در نظر گرفته می‌شود. برای انتخاب نمونه با نمونه‌گیری هدفمند از بین ۱۵۰ منبع شناسایی شده، ۲۶ منبع علیرغم اینکه در عنوان، چکیده یا واژگان کلیدی یکی از کلیدواژه‌های مرتبط با اعتبارسنجی (اعتباربخشی، اعتبارسنجی، رتبه‌بندی، مدارس باکیفیت، مدارس اثربخش، مدارس موفق، مدارس تراز سند تحول و...) را در برداشتند، اما فاقد کد مرتبط با سؤالات و اهداف

^۱- Thematic analysis

این پژوهش بودند و در مجموع ۱۲۴ (۴۶ سند داخلی و ۷۸ سند خارجی) منبع، در جهت تحلیل محتوایی انتخاب می شوند. علاوه بر اسناد، برای دسترسی به داده های غنی و تکمیل داده ها با استفاده از روش نمونه گیری هدفمند موارد مطلوب، بسته به زمان دستیابی به اشباع نظری^۱، با ۲۵ نفر از افراد مطلع، مصاحبه عمیق نیمه ساختاریافته انجام می گیرد. سیمای مشارکت کنندگان نمونه مورد نظر بخش کیفی پژوهش در جدول (۱) ارائه شده است.

جدول ۱. سیمای مشارکت کنندگان و نمونه انتخابی در بخش کیفی پژوهش

نمونه مورد نظر	تعداد نمونه	معیار انتخاب
متخصصان و خبرگان تعلیم و تربیت	۱۲	دارا بودن مدرک دکتری در رشته های فلسفه تعلیم و تربیت، مدیریت آموزشی، برنامه ریزی درسی، روانشناسی و مدیریت.
مسئولان اجرایی	۷	داشتن حداقل ۷ سال سابقه کار در حوزه های اداری و اجرایی آموزش و پرورش در سطوح مختلف وزارتخانه تا مدرسه با رویکرد غیردولتی
خبرگان اعتبارسنجی و تضمین کیفیت	۶	دارا بودن کتاب، پایان نامه، رساله، طرح پژوهشی و مقاله در حوزه اعتبارسنجی و تضمین کیفیت و عضویت در سازمان ها و واحدهای اعتبارسنجی و تضمین کیفیت

داده های حاصل از تحلیل داده ها با استفاده از شیوه تطبیق پیوسته مورد گردآوری و تحلیل قرار می گیرند. این شیوه علاوه بر اینکه شیوه ای برای تحلیل داده ها است، یک شیوه اعتباربخشی و اعتمادبخشی به یافته ها نیز محسوب می شود (مون هال و اویلر^۲، ۱۹۹۰). در جهت تحقق روایی و پایایی، روش های بازبینی و تایید اعضا و مثلث سازی (سه سویه نگری) منابع داده ها و توافق دو کدگذار مورد استفاده قرار می گیرد. برای اعمال این روش، دو تحلیلگر کیفی به طور جداگانه داده ها را کدگذاری و تحلیل می کنند. میزان مطابقت تحلیل های صورت گرفته، نشان دهنده درجه صحت یافته هاست. این همکاران تعداد ۳ مصاحبه را کدگذاری کردند که پایایی ۸۱ درصد محاسبه شد (جدول ۲). از آنجا که این عدد بیشتر از ۶۱ درصد است، پایایی مصاحبه های انجام شده مورد تأیید است.

^۱- theoretical saturation

^۲- Moonhall and Euler

جدول ۲. محاسبه پایایی بین کدگذاران

ردیف	شماره مصاحبه	کل کدها	تعداد توافقات	عدم توافقات	درصد پایایی میان کدگذاران
۱	۶	۳۲	۱۳	۳	۸۱٪
۲	۱۷	۲۴	۱۰	۲	۸۳٪
۳	۲۱	۳۸	۱۵	۳	۷۹٪
مجموع		۹۴	۳۸	۸	۸۱٪

مرحله دوم (پژوهش کمی): پس از انجام پژوهش کیفی و شناسایی عوامل، ملاک‌ها و مولفه‌ها و تدوین الگوی مورد نظر، به منظور اعتباریابی درونی در پاسخ به این پرسش آیا الگوی پیشنهادی اعتبارسنجی مدارس ابتدایی غیردولتی از اعتبار لازم برخوردار است؟ و تعیین مناسبت آن از شیوهی دلفی^۱ به صورت پیمایشی در خصوص الگوی طراحی شده مورد بررسی قرار می‌گیرد. جامعه آماری شامل؛ جامعه خبرگان تعلیم و تربیت؛ شامل؛ مسئولان اجرایی آموزش و پرورش در سطوح مختلف وزارتخانه تا مدرسه که در جریان اهداف و برنامه‌های آموزش و پرورش و بشکل خاص مدارس دوره اول و دوم ابتدایی غیردولتی هستند؛ خبرگانی که در زمینه اعتبارسنجی و تضمین کیفیت صاحب‌نظر بوده و در این زمینه دارای تجربه عملی هستند. نمونه مورد نظر به تعداد ۲۰ نفر به صورت هدفمند از بین متخصصان و صاحب‌نظران جامعه آماری انتخاب می‌شوند که با شرکت فعال اعضا در پنل دلفی و برگشت و تکمیل ۱۲ پرسشنامه، روند تحلیل در قالب اعضای پنل دلفی انجام می‌شود. جهت جمع‌آوری داده‌ها در مرحله اول، از پرسشنامه محقق ساخته «الف» (پیوست ۱) شامل تعداد گویه‌ها در قالب عوامل و ملاک‌ها و نشانگرهای اعتبارسنجی مدارس ابتدایی غیردولتی به‌علاوه یک سوال باز پاسخ برای ارائه ملاک‌ها و نشانگرهای پیشنهادی و در مقیاس ۵ قسمتی لیکرت از خیلی بااهمیت تا خیلی بی‌اهمیت، به تیم تخصصی نمونه آماری پیشنهاد می‌شود، پیش‌نویس پرسشنامه «الف» برای دور بعدی دلفی شامل مجموعه گویه‌های بین صدک ۲۵ تا ۷۵ و موارد پیشنهاد شده تکمیلی، مورد تایید محقق، بنا به نمره‌های دور قبل و نمره صاحب‌نظر، برای دوره‌های بعدی دلفی تهیه می‌شود. برای پرسشنامه «الف»، مقدار ضریب روایی محتوایی ۰/۸۸ و ضریب پایایی ۰/۹۲ به دست آمد و اطمینان حاصل می‌شود که می‌توان به‌خوبی از آن به‌عنوان یک

^۱ - Delphi

ابزار اندازه گیری مناسب بهره گرفت. در مرحله دوم، به منظور اعتباریابی الگوی طراحی شده اعتبارسنجی، ابزار جمع آوری داده‌ها، پرسشنامه محقق ساخته «ب» (پیوست ۲) در قالب ۱۱ سوال؛ ۱۰ سوال بسته پاسخ براساس طیف لیکرت ۵ و یک سوال باز پاسخ می‌باشد. برای این پرسشنامه هم بشکل مشابه، مقدار ضریب روایی محتوایی ۰/۹۲ و ضریب پایایی ۰/۹۴ به دست آمد و صحت استفاده از آن مورد تایید قرار می‌گیرد. پس از دریافت پرسشنامه‌های تکمیل شده مرحله دوم توسط ۱۲ نفر از صاحب نظران اعضای پنل دلفی به منظور اعتباریابی درونی الگو ابتدا آماره‌های توصیفی محاسبه می‌شود. سپس میزان توافق بین صاحب نظران با استفاده از شاخص روایی محتوا (cvi) و مناسبت کلی (s-cvi) با نرم افزار SPSS محاسبه شد.

امتیاز شاخص روایی محتوا (cvi) هر عبارت به وسیله تقسیم تعداد متخصصان موافق با عبارت دارای رتبه ۴ و ۵ (خیلی زیاد و زیاد) بر تعداد کل متخصصان محاسبه می‌شود (روبیو^۱ و همکاران، ۲۰۰۳). در صورتی که نمره شاخص روایی محتوا از ۰/۷۹ بالاتر باشد، روایی محتوایی مورد تایید است (حاجی زاده و اصغری، ۱۳۹۰). در محاسبه تعیین شاخص مناسبت کلی (s-cvi) با رویکرد میانگین مجموع شاخص روایی محتوای هر یک از سوال‌های پرسشنامه بر تعداد کل سوالات تقسیم می‌گردد. حداقل مناسبت کلی مطلوب برابر با ۰/۸۰ است (پولیت و بیک^۲، ۲۰۰۶).

یافته‌ها

برای مشخص کردن عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهای تشکیل دهنده الگوی اعتبارسنجی مدارس ابتدایی غیردولتی از روش تحلیل مضمون با رویکرد استقرایی-استنتاجی استفاده شد. اسناد، کتاب‌ها، مقالات منتخب و مصاحبه‌ها تبدیل به متن شده، تحلیل مضامین شدند. بعد از کدگذاری واحدهای معنایی و رسیدن به حد اشباع، براساس مشابهت کدها به یکدیگر مقوله‌بندی شدند. در ادامه به ذکر چند نمونه از کدگذاری متون و ارجاع از اسناد و پاسخ‌های مصاحبه‌شوندگان پرداخته شد:

❖ آموزش‌هایی در زمینه‌ی تفکر انتقادی، استدلال، مهارت‌های حل مسئله، مهارت‌های مطالعه و انتقال یادگیری به دیگر حوزه‌های برنامه درسی و مسائل زندگی ارائه می‌گردد (ماهر و میدگلی، ۱۹۹۶؛ پیترسون، ۲۰۰۱؛ دارلینگ هاموند، ۲۰۱۰؛ اندرمن و مرکز اطلاعات منابع آموزشی، ۱۹۹۸).

¹- Rubio

²- Polit & Beck

- ❖ ایجاد فرصت برای دانش‌آموزان برای توسعه مهارت‌های اجتماعی مانند کنترل خود و احساس مسئولیت فردی و گروهی در تعامل با بزرگسالان و همسالان (ترنر و مایر، ۱۹۹۵؛ ویلیس ۲۰۰۷؛ اوزگان - کاکا، ۲۰۰۸؛ بولر، ۲۰۰۸).
 - ❖ در هنگام تعیین سطوح یادگیری و عملکرد دانش‌آموزان، سنن و فرهنگ‌ها و سطوح مختلف توانایی دانش‌آموزان در نظر گرفته شده و تضمین می‌کند که دانش‌آموزان برای انتقال موفقیت‌آمیز به سطوح بالاتر تحصیلی آماده می‌شوند. (استراهان و لایل، ۲۰۰۶؛ وزارت آموزش و پرورش آمریکا، ۲۰۱۰).
 - ❖ تمام فضاهای مدرسه را که در آن دانش‌آموزان ممکن است به‌عنوان بخشی از محیط یادگیری حضور داشته باشند در نظر می‌گیرد. (ترنر و مایر، ۱۹۹۵؛ ویلیس، ۲۰۰۷؛ اوزگان کاکا، ۲۰۰۸؛ بولر، ۲۰۰۸).
 - ❖ «... فرایند تدریس و یادگیری به‌عنوان هسته فنی مدرسه توسط معلم و سایر کارکنان مدرسه و با همکاری دانش‌آموزان در مدرسه اتفاق می‌افتد و لازم است محیطی شاد و جذاب در کلاس درس و مدرسه فراهم شود تا روابط انسانی سازنده‌ای بین معلمان و دانش‌آموزان ایجاد و حفظ گردد و در مقابل بروز بی‌نظمی احتمالی برخورد مؤثر انجام شود و البته با انجام ارزشیابی‌های صحیح و ارائه بازخورد مناسب و به‌موقع، نواقص یادگیری فراگیران و حتی تدریس رفع شود. امروز ما دم از تحول می‌زنیم و مدعی هستیم که برای تحول بنیادین آموزش و پرورش سند تحول داریم، اما آیا معلمان و روش‌های تدریس ایشان و مهارت‌های موردنیاز معلمان و دانش‌آموزان را نیز ارتقاء داده‌ایم؟ لازم است اگر به دنبال تحول هستیم نگاهمان را نیز متحول کنیم، به آموزش تفکر و مهارت‌های حل مسئله و خلاقیت و آموزش خلاقیت در مدارس به‌صورت یک نیاز و اولویت بنگریم. از ابزار روز و فناوری‌های نوین آموزشی بهره بگیریم و سعی کنیم از قافله جهانی بازمانیم. دانش‌آموزان ما باید به‌عنوان شهروندان مفید آینده تربیت شوند و افرادی باشند خلاق، نقاد و آزادی‌اندیش. پس در برنامه‌ها باید روش‌هایی گنجاند تا دانش‌آموزان به این قابلیت‌ها دست یابند...».
- و در ادامه از جدولی مثل نمونه، جدول (۳) برای تحلیل داده‌ها و مقوله‌بندی استفاده شد.

جدول ۳. نمونه فرم مراحل انجام کدگذاری و مقوله بندی در تحلیل محتوای کیفی پژوهش

عامل	ملاک	نشانگرها
عامل ۵. تأمین و تخصیص منابع مالی	ملاک ۵.۱. شهریه و هزینه خدمات آموزشی	ثبت اطلاعات مورد نیاز الگوی تعیین شهریه در سامانه (کامل، صحیح و در زمان مقرر)
		دریافت ابلاغیه شهریه از منطقه در موعد مقرر
		نصب پوستر شهریه در مکان مناسب قابل رویت برای اولیاء و مربیان
		رعایت شهریه مصوب
		انعقاد قرارداد شهریه با والدین
		واریز شهریه دریافتی به حساب مدرسه
		ارائه برنامه کلاسهای فوق برنامه و تابستانی از سوی موسس به منطقه جهت تعیین شهریه

الگوی اولیه پیشنهادی اعتبارسنجی، شامل ۷ عامل اصلی و ۶۰ ملاک و ۸۱۵ نشانگر برای اعتباریابی در اختیار گروه دلفی قرار گرفت. عوامل اصلی الگوی اعتبارسنجی مدارس ابتدایی غیردولتی در قالب ۶ زیر نظام سند بالادستی تحول بنیادین آموزش و پرورش بعلاوه عامل نظام رشد آفرین و انگیزشی در نظر گرفته شد. در ادامه برای اعتباریابی عوامل، ملاک ها و نشانگرهای شناسایی شده، پس از دستیابی به اجماع نظر نمونه آماری، میزان امتیاز ملاکهای پذیرفته شده در دور اول تا سوم دلفی (جدول ۴، ۵ و ۶ را ببینید)، در پرسشنامه نهایی گردآوری، مجددا درصد توافق برای هر عامل و کل پرسشنامه تعیین گردید. تعداد ملاکهای منتخب عوامل و درصد توافق اعضای تیم تخصصی دلفی با پرسشنامه نهایی حاصل از تکنیک دلفی، در جدول (۷)، آمده است.

جدول ۴. ملاک های پذیرفته شده، حذف شده، باقیمانده و پیشنهادی هر عامل دور اول دلفی

عوامل	تعداد ملاک ها	ملاک های پذیرفته	ملاک های حذفی	ملاک های باقیمانده	ملاک های پیشنهادی	ملاک ها ورود به دور دوم
راهبری و مدیریت	۱۳	۱۰	۰	۳	۱	۴
برنامه درسی و تربیتی	۱۹	۱۷	۱	۱	۱	۲
توسعه منابع انسانی	۵	۵	۰	۰	۱	۱
پژوهش و ارزشیابی	۶	۵	۱	۰	۰	۰

۱	۰	۱	۰	۶	۷	فضا، تجهیزات، فناوری
۲	۱	۱	۰	۴	۵	منابع مالی
۲	۱	۱	۰	۴	۵	نظام رشد آفرین و انگیزشی
۱۲	۵	۷	۲	۵۱	۶۰	مجموع

جدول ۵. ملاک‌های پذیرفته شده، حذف شده، باقیمانده و پیشنهادی هر عامل در دور دوم دلفی

عوامل	تعداد ملاک‌ها	ملاک‌های پذیرفته	ملاک‌های حذفی	ملاک‌های باقیمانده	ملاک‌های پیشنهادی	ملاک‌ها ورود به دور سوم
راهبری و مدیریت	۴	۱	۱	۱	۱	۲
برنامه درسی و تربیتی	۲	۱	۰	۱	۰	۱
توسعه منابع انسانی	۱	۰	۱	۰	۰	۰
پژوهش و ارزشیابی	۰	۰	۰	۰	۰	۰
فضا، تجهیزات، فناوری	۱	۰	۰	۱	۰	۱
منابع مالی	۲	۰	۱	۱	۰	۱
نظام رشد آفرین و انگیزشی	۲	۰	۱	۱	۰	۱
مجموع	۱۲	۲	۴	۵	۱	۶

جدول ۶. ملاک‌های پذیرفته شده، حذف شده، باقیمانده و پیشنهادی هر عامل در دور سوم دلفی

عوامل	تعداد ملاک‌ها	ملاک‌های پذیرفته	ملاک‌های حذفی	ملاک‌های باقیمانده	ملاک‌های پیشنهادی	ملاک‌ها ورود به دور چهارم
راهبری و مدیریت	۲	۰	۲	۰	۰	۰
برنامه درسی و تربیتی	۱	۰	۱	۰	۰	۰
توسعه منابع انسانی	۰	۰	۰	۰	۰	۰
پژوهش و ارزشیابی	۰	۰	۰	۰	۰	۰

فضا، تجهیزات، فناوری	۱	۰	۱	۰	۰
منابع مالی	۱	۰	۱	۰	۰
نظام رشد آفرین و انگیزشی	۱	۱	۰	۰	۰
مجموع	۶	۱	۵	۰	۰

جدول ۷. ملاک‌های منتخب، عوامل و درصد توافق اعضای نمونه آماری حاصل از تکنیک دلفی

عوامل	تعداد ملاک‌های پذیرفته شده	درصد توافق
راهبری و مدیریت	۱۱	۷۹,۱۴
برنامه درسی و تربیتی	۱۸	۸۳,۲۶
توسعه منابع انسانی	۵	۹۳,۵۵
پژوهش و ارزشیابی	۵	۸۹,۴
فضا، تجهیزات، فناوری	۶	۹۱,۸۴
منابع مالی	۴	۹۴,۵
نظام رشد آفرین و انگیزشی	۵	۷۸,۵۸
مجموع	۵۴	۸۷,۱۸

بدین ترتیب پس از دریافت نظرات و توافقات اعضای گروه دلفی، در نهایت الگوی پیشنهادی اعتبارسنجی مدارس ابتدایی غیردولتی، شامل ۷ عامل و ۵۲ ملاک و ۷۲۰ نشانگر انتخاب گردید. عوامل اعتبارسنجی مدارس ابتدایی غیردولتی در قالب ۶ زیرنظام سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به‌علاوه عامل نظام رشد آفرین و انگیزشی، ملاک‌ها و تعداد نشانگرها به قرار جدول (۸) است. جدول ۸. عوامل، ملاک‌ها و تعداد نشانگرهای شناسایی شده الگوی اعتبارسنجی مدارس ابتدایی

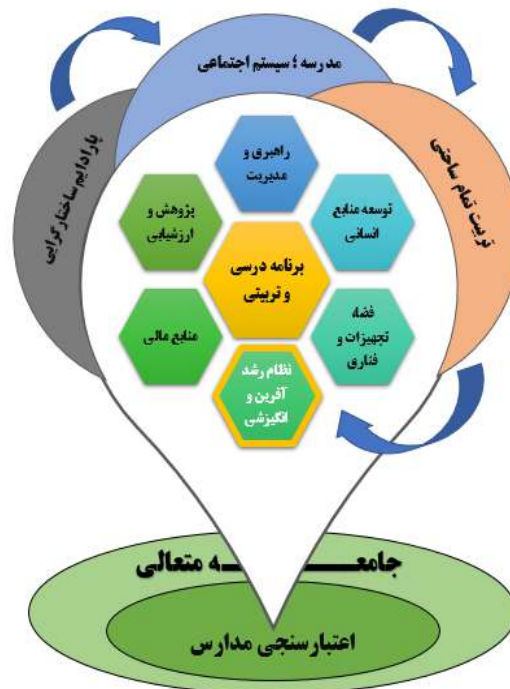
عامل ۱. راهبری و مدیریت	
ملاک ۱. چشم‌انداز و مأموریت مدرسه	۲۴ نشانگر
ملاک ۲. برنامه‌ریزی	۲۱ نشانگر
ملاک ۳. تدوین برنامه عمل مدرسه	۹ نشانگر
ملاک ۴. مقررات اداری و اجرایی	۱۴ نشانگر

ملاک ۵. ثبت نام دانش آموزان	۱۰ نشانگر
ملاک ۶. سازماندهی، توزیع و ترکیب کادر اداری / آموزشی	۱۵ نشانگر
ملاک ۷. مشارکت با ذینفعان درونی و بیرونی	۳۶ نشانگر
ملاک ۸. مدیریت سیاست و تعارضات	۱۸ نشانگر
ملاک ۹. قدرت، نفوذ و فرماندهی مدیر	۱۰ نشانگر
ملاک ۱۰. رهبری اخلاقی و اخلاق حرفه ای	۱۴ نشانگر
ملاک ۱۱. جو سازمانی مدرسه	۱۲ نشانگر
عامل ۲. برنامه درسی و تربیتی	
ملاک ۱. برنامه ریزی درسی	۲۲ نشانگر
ملاک ۲. ایجاد محیط یادگیری مساعد برای دانش آموزان	۱۸ نشانگر
ملاک ۳. مدیریت کلاس	۱۵ نشانگر
ملاک ۴. الگوها و روش های تدریس	۱۶ نشانگر
ملاک ۵. مهارت های ایجاد تفکر در دانش آموزان	۱۱ نشانگر
ملاک ۶. مهارت های ایجاد خلاقیت در دانش آموزان	۹ نشانگر
ملاک ۷. سنجش یادگیری دانش آموزان	۴۱ نشانگر
ملاک ۸. یادگیری دانش آموزان	۱۲ نشانگر
ملاک ۹. محیط کلاس درس معلم	۱۲ نشانگر
ملاک ۱۰. برنامه ریزی پرورشی	۲۶ نشانگر
ملاک ۱۱. مشاوره و هدایت تحصیلی	۱۴ نشانگر
ملاک ۱۲. برنامه ریزی حوزه تربیت بدنی	۱۴ نشانگر
ملاک ۱۳. پیشگیری از آسیب های اجتماعی در مدرسه	۷ نشانگر
ملاک ۱۴. فعالیت های فوق برنامه	۱۱ نشانگر
ملاک ۱۵. مسابقات فرهنگی و ورزشی	۹ نشانگر
ملاک ۱۶. شاخص های عملکردی فرهنگی و ورزشی	۱۳ نشانگر
عامل ۳. منابع انسانی	
ملاک ۱. تامین منابع انسانی	۸ نشانگر
ملاک ۲. ویژگی های معلمان	۲۰ نشانگر

ملاک ۳. توانمند سازی	۲۳ نشانگر
ملاک ۴. نگرش عوامل به مدرسه	۱۳ نشانگر
ملاک ۵. گواهی صلاحیت حرفه ای تدریس	۶ نشانگر
عامل ۴. پژوهش و ارزشیابی	
ملاک ۱. فعالیت های پژوهشی معلمان	۱۰ نشانگر
ملاک ۲. نظارت آموزشی	۱۵ نشانگر
ملاک ۳. بستر سازی و توسعه ی فرهنگ مطالعه و پژوهش	۱۱ نشانگر
ملاک ۴. فضاسازی مطالعه، پژوهش و تحقیق	۱۰ نشانگر
ملاک ۵. ارتقای سطح دانش و اطلاعات اولیاء و ارایه خدمات آموزشی - مشاوره ای	۵ نشانگر
عامل ۵. تامین و تخصیص منابع مالی	
ملاک ۱. شهریه و هزینه خدمات آموزشی	۷ نشانگر
ملاک ۲. جذب منابع مالی و درآمدی و هزینه کرد آن	۶ نشانگر
ملاک ۳. ساختار اداری و مالی	۹ نشانگر
ملاک ۴. خدمات رفاهی و پشتیبانی	۱۰ نشانگر
عامل ۶. تامین فضا، تجهیزات و فناوری	
ملاک ۱. تامین فضای آموزشی	۹ نشانگر
ملاک ۲. کیفیت ساختار فیزیکی ساختمان	۱۷ نشانگر
ملاک ۳. فضاهای کمک آموزشی	۱۵ نشانگر
ملاک ۴. تجهیزات و وسایل کمک آموزشی	۱۴ نشانگر
ملاک ۵. بهره گیری از تجهیزات و فناوری های کمک آموزشی	۱۵ نشانگر
ملاک ۶. ایمنی، بهداشت، سلامت	۳۷ نشانگر
عامل ۷. برقراری نظام رشد آفرین انگیزشی	
ملاک ۱. رضایت از توسعه ی مهارت های ارتباطات انسانی و اخلاقی	۶ نشانگر
ملاک ۲. تشویق و تقدیر ذینفعان	۹ نشانگر
ملاک ۳. رضایت از توسعه و تقویت مشارکت ارکان سهیم و مؤثر	۴ نشانگر
ملاک ۴. رضایت از توسعه ی خلاقیت و نوآوری فردی و سازمانی	۵ نشانگر
ملاک ۵. برقراری نظام انگیزش	۳ نشانگر

بدین ترتیب با توجه به مبانی نظری و یافته‌های تعیین عوامل، ملاک و نشانگرهای الگوی پیشنهادی اعتبارسنجی مدارس ابتدایی غیردولتی، الگوی مفهومی که در شکل (۱) آمده است، جهت دید بصری و کلی نگر به الگو، معرفی و پیشنهاد گردید.

به منظور اعتباریابی الگوی مفهومی طراحی شده اعتبارسنجی، پس از دریافت پرسش‌نامه‌های تکمیل شده «ب»، توسط ۱۲ نفر از متخصصان به منظور اعتباریابی درونی الگو ابتدا آماره‌های توصیفی محاسبه شد. سپس میزان توافق بین متخصصان با استفاده از شاخص روایی محتوا (CVI) و مناسبیت کلی (S-CVI) به شرح جدول (۹) برابر ۰.۸۶ محاسبه گردید که از حداقل مناسبیت مطلوب، یعنی ۰.۸ بالاتر است. ضمناً از سوال بازپاسخ پرسشنامه «ب»، در ایده‌ها و پیشنهادات مطروحه برای بهبود طراحی الگوی مفهومی ارائه شده، استفاده گردید.



شکل ۱. الگوی مفهومی پیشنهادی اعتبارسنجی مدارس ابتدایی غیردولتی بنا به مبانی نظری و یافته‌ها

جدول ۹. نتایج شاخص روایی محتوا پیرامون بررسی میزان مطلوبیت الگوی پیشنهادی

ردیف	گویه ها	میانگین	انحراف معیار	cvi	s-cvi
۱	الگو تا چه اندازه جامعیت دارد؟	۴,۵۸۳	۰,۷۹۳	۰,۸۳	
۲	در الگو تا چه اندازه نقش هر یک از مقوله ها و مولفه ها واضح شده است؟	۴,۵۰۰	۰,۵۲۲	۱	
۳	در الگو تا چه اندازه ارتباط بین مقوله ها و مولفه ها به درستی تعیین شده است؟	۴,۳۳۳	۰,۷۷۸	۰,۸۳	
۴	الگو تا چه اندازه می تواند اهداف مورد نظر را محقق سازد؟	۴,۵۰۰	۰,۷۹۸	۰,۸۳	
۵	الگو تا چه اندازه کاربردی و قابلیت اجرایی دارد؟	۴,۰۰۰	۰,۶۰۳	۰,۸۳	
۶	الگو تا چه اندازه می تواند در نظام آموزشی ایران موثر واقع شود؟	۳,۹۱۷	۰,۶۶۹	۰,۸۳	
۷	الگو تا چه اندازه واضح و خالی از ابهام است؟	۴,۳۳۳	۰,۷۷۸	۰,۸۳	
۸	الگو تا چه اندازه بدیع و نوآورانه است؟	۴,۰۸۳	۰,۶۶۹	۰,۸۳	
۹	الگو تا چه اندازه متغیرهای ارتقای کیفیت مدارس ابتدایی غیردولتی را در بر می گیرد؟	۴,۵۰۰	۰,۷۹۸	۰,۸۳	
۱۰	الگوی تا چه اندازه برای اعتبارسنجی مدارس مناسب است؟	۴,۳۳۳	۰,۷۷۸	۰,۹۲	

بدین ترتیب بنا به نتایج جدول (۹) می توان نتیجه گیری کرد که؛ الگوی پیشنهادی دارای جامعیت، نقش هر یک از مقوله ها و مولفه ها واضح مشخص شده است، ارتباط و تعامل بین مقوله ها و مولفه ها به درستی تعیین شده است، الگوی پیشنهادی توانسته است اهداف مورد نظر را محقق سازد و کاربردی و قابلیت اجرایی داشته باشد و الگوی پیشنهادی می تواند در نظام آموزشی ایران موثر واقع شود. همچنین الگوی پیشنهادی تا حد مناسبی واضح و خالی از ابهام است و می توان تایید کرد که الگو بدیع و نوآورانه است و توانسته است متغیرهای ارتقای کیفیت مدارس ابتدایی غیر دولتی را در بر می گیرد و در مجموع الگوی پیشنهادی برای اعتبارسنجی مدارس ابتدایی غیردولتی مناسب و معتبر ارزیابی و معرفی گردیده است.

بحث و نتیجه‌گیری

فرآیند اعتبارسنجی بعنوان یکی از رویکردهای تضمین کیفیت آموزش، تلاش می‌کند تا یک کیفیت بالا را در عوامل متمایز و متناسب با رشد مدرسه را شناسایی و ارزیابی کند. از این رو پژوهش حاضر با هدف طراحی الگوی اعتبارسنجی متناسب با بافت و زمینه مدارس ابتدایی غیردولتی آموزش و پرورش ایران انجام گرفت. تلاش شد با نگاهی به مدرسه بعنوان سیستم اجتماعی باز در لوای پارادایم ساختارگرایی بتوانیم مراتبی از تربیت تمام ساحتی را برای دانش‌آموزان و مدرسه متصور باشیم. بر این اساس، داده‌های پژوهش، طی دو مرحله کیفی و کمی جمع‌آوری و تحلیل شد و در نهایت الگوی پیشنهادی اعتبارسنجی مدارس ابتدایی غیردولتی، شامل ۷ عامل اصلی و ۵۲ ملاک و ۷۲۰ نشانگر شناسایی و به اختصار در قالب جدول (۸) و در قالب الگوی مفهومی معرفی گردید. در نهایت پس از اعتباریابی، الگوی پیشنهادی برای اعتبارسنجی مدارس ابتدایی غیردولتی مناسب و معتبر، ارزیابی و معرفی گردید.

در این پژوهش مطابق با نظر گاسکی^۱ (۲۰۰۴) مؤلفه‌های فکری، انسانی، مالی و فیزیکی و... در ارزیابی مدارس از یکدیگر متمایز شده‌اند و توصیه‌هایی مبتنی بر نظر اوکانر^۲ (۲۰۰۹) برای از بین بردن شیوه‌های ارزیابی نادرست، ارائه گردیده است که در مجموع اعتبارسنجی مدرسه به شکل صحیحی انجام شود و در واقع کلیه عوامل، ملاک‌ها و نشانگرها لازم برای اعتبارسنجی مدارس به شکل خاص مدارس ابتدایی غیردولتی تا حد امکان در نظر گرفته شده‌اند. نتایج این پژوهش در مورد نوع نگاه به تفکیک مولفه‌های اعتبارسنجی مدارس با نتایج پژوهش‌های قبلی همچون کاظمی سرملی و تیمور پور (۱۳۹۲)، فلسفی‌نژاد (۱۳۹۵) نورادصدیق (۱۳۹۶)، مسلمی و همکاران (۱۳۸۹)، آبیژ (۱۳۹۷)، طهوری (۱۳۹۴)، رهبر (۱۳۹۶)، نظری (۱۳۹۰)، محمدی (۱۳۹۸)، درانی و صالحی (۱۳۸۵) غلامی و همکاران (۱۳۹۲)، عبدالحی (۱۳۸۸)، مهرگان و همکاران (۱۳۹۲)، رجایی‌پور و ابراهیمی (۱۳۸۶)، کلدی و عسکری (۱۳۸۲)، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش (۱۳۸۴)، صالحی و همکاران (۱۳۸۸)، کیامتش و محسن‌پور (۱۳۸۱)، اسمیت^۳ (۲۰۰۸) شریبر^۴ (۲۰۰۰)، هاکان

¹- Gaskey

²- O'Connor

³- Smith

⁴- Schreiber

و سوال^۱ (۲۰۱۱)، لانگ فورد^۲ (۲۰۱۰)، لاریسون^۳ (۲۰۱۲)، برگرن^۴ (۲۰۱۴) و واشینگتن^۵ (۲۰۱۱)، اوماتو^۶ (۲۰۱۴)، تامپسون^۷ (۲۰۰۴)، تایلر^۸ (۲۰۰۹)، گریر (۲۰۰۷)، سالم و همکاران (۲۰۱۲)، سانباری و دیری^۹ (۲۰۱۲) همخوانی دارد.

• عامل برنامه درسی و تربیتی (۱۶ ملاک و ۲۵۰ نشانگر)

برنامه درسی که حامل دانش های مهارت آفرین و علوم تمدن ساز است، بار تحقق نظام های آموزش و پرورش را بر دوش دارد و بدون وجود آن تصور شکل گیری و فعالیت هیچ نهاد یا مؤسسه ای به نام مدرسه متصور نیست. اما تضمین دستیابی به انتظارات یادشده، مستلزم همراهی و هماهنگی دیگر زیرنظام هاست؛ «برنامه درسی، مطابق تعریف علمی خود، سیستمی (سامانه ای) بسیار پیچیده و متشکل از مؤلفه های گوناگون و در حال تعامل با یکدیگر است؛ لذا نباید انتظار داشته باشیم که با تغییر در برخی مؤلفه ها، در عین نادیده گرفتن تنگناها و ناهماهنگی ها در سایر مؤلفه ها، به اصلاح مطلوب و تحول بهینه دست یابیم». بنابراین دیگر زیرنظامها، بایستی با زیرنظام برنامه درسی هماهنگی کاملی داشته باشند (ولی یی، ۱۴۰۲). از این رو با نگاهی به ۷ عامل شناسایی شده برای اعتبارسنجی مدارس ابتدایی غیردولتی. عامل برنامه درسی و تربیتی در الگوی پیشنهادی بنا به همین اهمیت، دارای حجم ۱۶ ملاک و ۲۵۰ نشانگر در قیاس با سایر عوامل است و مشابه الگوی سیستم اجتماعی مدرسه هوی و میسکل، می توان این عامل را هسته الگوی اعتبارسنجی متصور بود. با نگاهی به ملاک های شناخته شده و رسالت و اهداف مدنظر و تعریف از فعالیت های یک مدرسه خوب، فعالیت های دیگر نسبت به مأموریت اساسی برنامه جنبه ثانوی خواهند داشت؛ در واقع، این فرایند به بسیاری از تصمیمات مدیریتی که باید در مدارس گرفته شود، شکل می دهد. هسته فنی برنامه درسی و تربیتی مستقیماً از سایر عوامل الگوی اعتبارسنجی پیشنهادی تأثیر می پذیرد و بر آنها نیز تأثیرگذار است. یافته های پژوهش حاضر با نتایج تحقیقات؛ بازارگادی (۱۳۷۷)، بازارگادی (۱۳۸۲)، عبداللهی (۱۳۸۶)،

^۱- Hakan & Soval

^۲- Langford

^۳- Larison

^۴- Bergren

^۵- Washington

^۶- Omato

^۷- Thompson

^۸- Tyler

^۹- Sunbury & Deere

حسینی (۱۳۹۲)، مجتبی‌زاده (۱۳۹۵)، محمدی (۱۳۹۸)، تسینیدو و همکاران (۲۰۱۰)، لوکت^۱ (۲۰۱۷)، وزارت آموزش و پرورش فیلادلفیا^۲ (۲۰۰۹)، وزارت آموزش و پرورش هنگ‌کنگ^۳ (۲۰۱۱ و ۲۰۱۲) و اشلمان^۴ (۲۰۱۶) در ارتباط با عواملی که می‌بایست در امر اعتبارسنجی مورد توجه قرار گیرند، همسو است. برونداد هر موسسه آموزشی مستقیماً تحت تاثیر این هسته فنی می‌باشد. در نتیجه غفلت از این عامل و یا کم‌توجهی نسبت به تاثیر آن می‌تواند باعث ایجاد لطمه و آسیب به خدمات ارائه شده و بروندادهای مدرسه و نهایتاً اعتبار مدرسه گردد.

• عامل راهبری و مدیریت (۱۱ ملاک و ۱۸۳ نشانگر)

عامل راهبری و مدیریت مدارس، چشم‌انداز و تا حدود بالایی رفتار، ساختار و جو سازمانی در مدارس را تعیین می‌کند. در نگاهی نو به حوزه راهبری مدرسه، ملاک مدیریت سیاست و تعارضات در الگو پیشنهاد شده است، چرا که مدارس به علت ساختار سست‌شان مستعد فعالیت سیاسی هستند و روند ارتباطات و تتبع انتظارات و ادراکات رسمی و غیررسمی ذینفعان درونی و بیرونی مدرسه، همواره مدرسه را در معرض تهدید آسیب و فرصت رشد و ارتقای بهره‌مندی از این مذاکرات و توافقات قرار داده است. حضور و انتظارات متفاوت والدین و دانش‌آموزان و معلمان در مدارس غیردولتی، نگاه کم‌اعتماد و کم‌اعتبار نظام رسمی تعلیم و تربیت و نظام اجتماعی مردم به این مدارس و استقلال نسبی معلمان و اقتدار تخصصی آنها به همراه علایق و انتظارات گروه‌های مختلف ذینفع، منجر به سست شدن ساختار و رواج فعالیت سیاسی خرد می‌شود، زیرا اگرچه مدیر از اقتدار و مسئولیت بالایی برخوردار است، اما مداخلات و فشارهای درونی و بیرونی و استقلال نسبی معلمان در حوزه تخصصی خود گستره و دامنه این قدرت را محدود می‌سازد و پرواضح است که عوامل سیاسی می‌توانند بر عملکرد و اثربخشی مدارس موثر باشند.

• عامل پژوهش و ارزشیابی (۵ ملاک و ۵۱ نشانگر)

پژوهش و ارزشیابی مسیر گسترش دانش و نگاه به آمادگی برای آینده بهتر مدرسه را تعیین می‌کند؛ برخی ساختارهای مدیریتی عملکرد مدارس را تسهیل و برخی دیگر مانع از آن می‌شوند. تحقیقات اخیر در زمینه ساختارهای مدیریتی مدارس نشان می‌دهد که میزان زیاد ساختار تعیین‌کننده نیست؛

¹- Lockett

²- Middle States Association of Colleges and Schools phladelphia

³- Ministry of Education, Hong Kong

⁴- Eshleman

بلکه نوع ساختار (توانمندساز یا محدودکننده) است که تعیین می کند آیا این ساختار پیامدهای مثبت یا منفی برای اثربخشی و کارایی مدرسه خواهد داشت یا خیر؟ بنابراین در مدل پیشنهادی پژوهش حاضر، مدرسی از اعتبار برخوردار هستند که به سمت ساختاری توانمندساز حرکت کنند.

- عامل فضا، تجهیزات، فناوری (۶ ملاک و ۱۰۷ نشانگر) و عامل منابع مالی (۴ ملاک و ۳۲ نشانگر)

رفتار در مدارس در خلاء اتفاق نمی افتد؛ بلکه در فضایی شامل عوامل فیزیکی مدرسه از قبیل فضا، تجهیزات، فناوری یا منابع مالی شکل گرفته و تداوم می یابد. لذا دارا بودن یک مجموعه از ملاک ها در قالب فضا، تجهیزات، فناوری و منابع مالی مناسب به عنوان بستری جهت اجرایی شدن و شکل گیری رفتارهای تعریف شده در مدرسه ضرورت می یابد. عامل فضا، تجهیزات، فناوری با ۶ ملاک و منابع مالی ۴ ملاک، مورد تأکید این الگو می باشد که تفاوت اغلب پژوهش ها بنا به مسئله محقق یعنی تمرکز بر مدارس غیردولتی، عامل منابع مالی بواسطه جایگاه و اهمیت ویژه بصورت عامل جداگانه از دسته بندی معمول ساختار فیزیکی مدارس در نظر گرفته شد. نتایج پژوهشهای بقایی (۱۳۷۴)، بازارگادی (۱۳۸۲)، فراستخواه (۱۳۸۵)، عبدللهی (۱۳۸۶)، محمدزاده (۱۳۸۷)، حسینی (۱۳۹۲)، مجتبی زاده (۱۳۹۵)، محمدی (۱۳۹۸)، مرادخواه (۱۴۰۱)، وزارت آموزش و پرورش فیلادلفیا (۲۰۰۹)، وزارت آموزش و پرورش ویرجینیا^۱ (۲۰۱۱) و وزارت آموزش و پرورش هنگ کنگ (۲۰۱۱ و ۲۰۱۲) نیز بر این عقیده اند که مدارس اثربخش و معتبر که از کیفیت قابل قبول و بالاتر برخوردار هستند عامل امکانات و ساختار فیزیکی و مالی را همواره مورد توجه قرار داده باشند و در نهایت ارگونومی، ایمنی، بهداشت و سلامت روحی و روانی دانش آموزان و پرسنل را تضمین و ارتقا دهند. لذا این دو عامل به عنوان یکی از عوامل مؤثر بر کیفیت مدارس و مهم در امر اعتبارسنجی یک مؤسسه آموزشی مورد تأکید می باشد و از پشتوانه نظری و تجربی لازم برخوردار می باشد.

- عامل توسعه منابع انسانی (۵ ملاک و ۷۰ نشانگر)

این واقعیت که سازمان به طور رسمی وضع شده است، بدین معنا نیست که تمام فعالیت ها و تعاملات آن با ملزومات ساختاری هماهنگ است. افراد و نیروی انسانی نیز عنصری اصلی در تمامی

^۱- Virginia Board of Education

سیستم‌های اجتماعی هستند (مدرسه هم دارای بعدی ساختاری و هم دارای بعدی فردی است). نیروی انسانی مدرسه از قبیل مدیر، معاون، معلمان و کادر اداری و آموزشی و اجرایی با خود نیازهای فردی، اهداف و باورهایی به همراه دارند و جهت‌گیری‌های شخصی و درک منطقی خودشان را از نقش‌شان، ایجاد می‌کنند. همان‌گونه که ساختار به شکل‌گیری رفتار در مدرسه کمک می‌کند، نیازها، اهداف و باورهای افراد نیز رفتار در مدرسه را شکل می‌دهند. در این الگو عامل تامین و توسعه منابع انسانی، دارای ۵ ملاک مورد تأکید الگوی اعتبارسنجی پیشنهادی است. آن چنانکه در نتایج پژوهش‌های بقایی (۱۳۷۴)، بازارگادی (۱۳۸۲)، عبدللهی (۱۳۸۶)، یوسفی و همکاران (۱۳۸۶)، حسینی (۱۳۹۲)، مجتبی‌زاده (۱۳۹۵)، باتانا^۱ (۱۳۹۶)، اندرسون^۲ (۲۰۱۱)، وزارت آموزش و پرورش هنگ‌کنگ (۲۰۱۱ و ۲۰۱۲) و اشلمان (۲۰۱۶)، عامل نیروی انسانی جزو عواملی بوده که ضروری است در بحث اعتبارسنجی مدارس مورد توجه قرار گیرد.

• عامل نظام رشد آفرین و انگیزشی (۵ ملاک و ۲۷ نشانگر)

مازلو^۳، سلسله مراتبی از نیازهای اساسی را توصیف می‌کند که این نیازها با طیف گسترده‌ای از نیازهای زیست‌شناختی تا نیاز به خودشکوفایی موجب انگیزش رفتار می‌شوند. هرزبرگ^۴ بین نیازهایی که باعث رضایت کارکنان و نیازهایی که باعث نارضایتی کارکنان می‌شود، تمایز قائل می‌شود. نیاز به دستیابی به اهداف و نیاز به استقلال دو عامل انگیزه‌قدرتمند در درون افرادند که تعدیل‌کننده رفتار معلم، مدیر و دانش‌آموزان در مدارس اند (مهرعلیزاده، ۱۳۹۷). بنابراین چندین جنبه شناختی مهم افراد از جمله: نیازها، اهداف، باورها و شناخت انگیزش کاری از جمله جنبه‌های شناختی افراد هستند که باید در اعتبارسنجی مدارس مورد توجه قرار گیرند، چرا که مستقیماً بر کیفیت و اعتبار مدارس تاثیر گذارند. از این رو بعنوان یک عامل مهم و مضاعف نسبت دسته‌بندی ۶ زیرنظام سند تحول بنیادین، عاملی با عنوان برقراری نظام رشد آفرین و انگیزشی بعنوان عامل هفتم در قالب ۵ ملاک، در الگوی پیشنهادی اعتبارسنجی مدارس ابتدایی غیردولتی در نظر گرفته شد. محقق بر این باور است که کارکنان، اولیا و دانش‌آموزان مدارس با کیفیت و متعالی، ضمن احساس تعلّق نسبت به هویت سازمانی مدرسه، به ارتقای سطح فکری، علمی و عملی خود می‌اندیشند و در

^۱- Battana

^۲- Anderson

^۳- Maslow

^۴- Herzberg

جهت شکوفایی افزونتر و رقابت همراه با رفاقت، گام های عملی ارزنده ای را بر می دارند. این مدارس با در نظر گرفتن سازوکارهای تشویق و ترغیب درونی و بیرونی، رشد انگیزشی ذینفعان را عالمانه مورد هدف قرار می دهد. ارتقای این نگاه و عمومیت بخشیدن به آن در مدرسه در قالب فرهنگ انگیزشی و رشد مدرسه می تواند باعث عملکرد اثربخش مدارس یا مانع از آن شود. تحقیقات اخیر حاکی از آن است که مدرسی که فرهنگ های کارآمدی، اعتماد و مثبت اندیشی آموزشی قوی دارند، سطوح بالاتر پیشرفت تحصیلی و عملکرد تربیت فردی و اجتماعی دانش آموزان را فراهم می کنند (هوی و میسکل، ۲۰۱۳). بنابراین الگوی پیشنهادی تلاش می کند مدارس را از فرهنگی ایستا به سمت فرهنگ های منعطف، یادگیرنده، رشد آفرین، کارآمد، دارای اعتماد و مثبت اندیشی آموزشی قوی سوق دهد.

براساس نتایج می توان گفت که الگوی اعتبارسنجی می تواند زمینه رقابت سالم و سازنده بین مدارس غیردولتی (و حتی الگویی برای مدارس دولتی) را فراهم سازد. استفاده از شاخص ها و گردآوری داده های مربوط به آنها می تواند به مقایسه مدارس منجر شود (هافمن^۱، ۱۹۵۳؛ فاستینگر و لارنس^۲، ۱۹۵۴؛ وایت مور^۳، ۱۹۲۵). مدارس با هدف قرار دادن این اعتبار و عملکردها به الگوهای برای مدارس موفق تبدیل شده و مدارس معتبر در این اعتبارسنجی خود به مثابه الگوهای برای سایر مدارس عمل خواهند کرد. مدیران مدارس با بالا بردن انتظارات از دانش آموزان و از مدیران آنها را برای رسیدن به اعتبار تشویق خواهند کرد. توجه به این مسائل می تواند نویددهنده رقابتی توأم با همکاری علمی بین مدیران مدارس و همچنین دانش آموزان این مدارس باشد.

از سوی دیگر داده های حاصل از اجرای این چارچوب می تواند منجر به شفافیت عملکرد مدارس شود. شفافیت عملکرد به نوبه خود می تواند راه را بر پاسخگویی سیستم های مدرسه ای باز کند. پاسخگویی مدارس می تواند به ارتقاء رهبری آموزشی کمک کنند و مدیران نقش نوین رهبری آموزشی را جایگزین مدیریت سنتی کنند. اینجاست که نقش رهبران آموزشی مدارس نشان دادن چشم انداز مشترک در مدرسه خواهد بود و راه را برای تحقق این چشم انداز فراهم می کنند و به عنوان تسهیل گر و راهنمای راه عمل خواهند کرد. آمارهای کمی حاصل از اعتبارسنجی مدارس می تواند

1- Hoffmann

2- Fastinger and Lawrence

3- Whitemoor

نشانگرهای خوبی برای عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مدارس باشند و با مقایسه این اطلاعات در سال‌های بعدی معیار و محک خوبی برای قضاوت در مورد عملکرد مدیران مدارس با یکدیگر فراهم کرد. این مقایسه به نوبه خود منجر به شفافیت بیشتر مدارس در راستای اهدافشان است. در چنین فضایی و به دلیل درخواست شفافیت بیشتر از سوی مسئولان آموزش و پرورش و همچنین والدین دانش‌آموزان، مدارس ناچار هستند با ارائه برنامه‌هایی با بهبود عملکرد مدرسه وضعیت خود را از نظر والدین، مسئولان و سایر افراد ذینفع خوب جلوه دهند. در نتیجه اقدام مدارس برای تحقق اهداف می‌تواند وارد دوره تازه‌ای شود؛ دوره شفافیت عملکرد!

این مسئله نیازمند داشتن درکی درست از وضعیت این مدارس است که اعتبارسنجی می‌تواند این شناخت را به وجود بیاورد و نقطه شروعی برای یک برنامه‌ریزی درست و شناخت وضعیت موجود باشند. مسئولان خانواده بزرگ مدارس غیردولتی را در امر تصمیم‌گیری برای رسیدن به وضعیت مطلوب یاری می‌کنند. در این جا نقش اعتبارسنجی مدارس، بالا بردن دانش برنامه‌ریزان و سیاست‌گذاران آموزشی برای ترسیم و تدوین نقشه راه ارتقاء مدارس و خصوصاً مدارس غیردولتی است.

مسئله حیاتی و خیلی مهم، تأثیر اطلاعات اعتبارسنجی مدارس در انتخاب مدرسه از سوی والدین است. انتخاب آگاهانه مدرسه توسط والدین برای فرزندان خود از موضوعات مورد توجه محققان نیز بوده است (واسالو^۱، ۲۰۰۰). انتخاب مدرسه مسئولیتی جدی در نظر گرفته شده است (پالاردی^۲، ۲۰۰۶). در نتیجه والدین انتظار دارند که اطلاعات لازم در مورد عملکرد مدارس در اختیار آن‌ها گذاشته شود. اما سؤال این است که در حال حاضر والدین اطلاعات خود در مورد مدارس و عملکرد آن‌ها را از کجا به دست می‌آورند. در بسیاری از موارد والدین اطلاعات خود را از صحبت کردن با مدیران، اعضای انجمن اولیا و مربیان و همچنین دوستان و آشنایان و خصوصاً از بستر تبلیغات‌های جذاب گاه‌ها غیرواقعی مدارس غیردولتی در بسترهای متنوع دریافت می‌کنند. اگر چه صحبت ما بر سر میزان اعتبار اطلاعات دریافتی از سوی این منابع اطلاعاتی نیست؛ اما این اطلاعات شفافیت لازم و همچنین قدرت استناد لازم برای توجیه انتخاب والدین را ندارند. در نتیجه اطلاعات حاصل از اعتبارسنجی مدارس می‌تواند به‌عنوان منبع اطلاعاتی قوی بی‌طرفانه و مورد اعتماد در نظر گرفته شود

^۱-Vassallo

^۲- Palardi

که می‌تواند در انتخاب مدرسه به والدین کمک کنند تا انتخاب آگاهانه‌ای داشته باشند و ضمن این انتخاب، مسیر آینده بهتری برای فرزندان خود فراهم کنند و مسئولان و مدیران مدارس را به پاسخگویی بیشتر در قبال والدین و فرزندان‌شان وا دارند.

از این رو، اعتبارسنجی مدارس می‌تواند به ایجاد سیستم‌های مدیریت کیفیت کمک کند. در این سیستم‌ها، مشتری تعیین می‌کند که چه چیزی دارای ارزش است و ارزش از نگاه مشتری تعیین می‌شود. چنین دیدگاه‌هایی در حال گسترش در آموزش و پرورش هم هستند و راه خود به نظام آموزشی کشورها را هم باز کرده‌اند. در طراحی سیستم مدیریت کیفیت در مدارس، دانش‌آموزان و والدین آنها به‌عنوان مشتری نقش مهمی ایفا خواهند کرد. در این سیستم‌ها، مدیریت و مدیران هر روز در حال بهبود و اصلاح فرآیندها هستند. بهبود و اصلاح فرایندها می‌تواند بر عملکرد دانش‌آموزان تأثیر داشته باشد و این بهبودها منجر به ارتقاء کیفی همه جانبه مدارس شود.

در کل باید گفت که شاخص‌های عملکردی اعتبارسنجی مدارس تخمین‌هایی از واقعیت‌های عملکردی مهمی را در اختیار مدیران قرار می‌دهند و مدیر مدرسه را در تدوین یک داشبورد مدیریتی یاری می‌کنند به طوری که مدیر هر لحظه عملکرد سازمان خودش را در امور مختلف مشاهده و مسیر پیشرفت مدرسه را مشخص خواهد کرد. اگر چه هر یک از این عوامل، ملاک‌ها و نشانگرها در مدارس کارکرد خاص خود را دارند ولی با هماهنگی بین آنها (عوامل، ملاک‌ها و نشانگرها) مدارس ابتدایی غیردولتی محل مناسبی برای تعلیم و تربیت کودکان و نوجوانان خواهد بود و یافته‌های حاصل از این مطالعه (اعتبارسنجی مدارس ابتدایی غیردولتی) در عمل می‌تواند کارکردهای واقعی مدارس را نشان دهد و اصلاح عملکرد مدارس بر این اساس موجب کاهش نگرانی‌ها و ایجاد اعتماد خانواده‌ها در امر آموزش و پرورش فرزندان‌شان گردد.

در این مجال پیشنهاد می‌گردد با رویکردی پژوهشی، الگوی اعتبارسنجی پیشنهادی در قالب یک ابزار اعتباربخشی برای ارزیابی مدارس ابتدایی غیردولتی مدنظر قرار گیرد و در ادامه برای هر دوره تحصیلی بنا به رسالت و مأموریت آموزش و پرورش کشور، اقدام به طراحی و اعتباریابی مدل اعتبارسنجی خاص آن دوره گردد.

این مقاله برگرفته از رساله دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه تهران با عنوان «طراحی الگوی اعتبارسنجی مدارس ابتدایی غیردولتی» می‌باشد.

منابع

- ابراهیم پوره حبیب. (۱۳۸۵). مبانی فلسفی تئوری‌های سازمان و مدیریت با رویکرد کارکردگرایی و ساختارگرایی. **مجله علمی مدیریت فرهنگ سازمانی**، ۴(۱۳): ۸۳-۱۱۲.
- ایلی، خدایار، هداوندی، محمدرضا. (۱۳۸۳). ارزشیابی کیفیت دوره‌های آموزش موسسات ارائه‌دهنده‌ی خدمات آموزش به شرکت ایران‌خودرو، **مجله روانشناسی و علوم تربیتی**، ۳۴(۱): ۹۹-۱۲۷.
- احمدی‌فرد، الهام و نیلی احمدآبادی، محمدرضا. (۱۳۹۷). مروری بر استانداردهای اعتباربخشی و تضمین کیفیت در عملکرد نظام‌های آموزشی، **سومین همایش بین‌المللی پژوهش‌های مدیریت و علوم انسانی**
- اکس، جورج. (۱۳۸۳). **شش سیگما برای همه**. ترجمه غلامرضا ملک‌زاده. تهران: انتشارات جهان فردا
- بازرگان، عباس. (۱۳۸۷). **مقدمه‌ای بر روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته**. تهران: انتشارات دیدار.
- بزرگی نژاد، خدیجه، زارعی، رضا، امیریان زاده، مژگان، و خیر، محمد. (۱۳۹۹). شناسایی معیارها و شاخص‌های رتبه‌بندی مدارس غیردولتی از دیدگاه عوامل راهبردی. **مدیریت مدرسه**. ۸(۱)، ۳۹۶-۴۱۵.
- بقایی شیوا، نعمت. (۱۳۷۴). **بررسی و طراحی الگوی ارزیابی مناسب برای اعتباربخشی دبیرستان‌های نظام جدید آموزش متوسطه**. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، ایران
- پازارگادی، مهنوش، پیروی، حبیب اله، پورخوشبخت، یوسف، علوی مجد، حمید و عزیزی، فریدون. (۱۳۸۱). ارائه الگویی برای اعتباربخشی دانشگاه‌های علوم پزشکی کشور. **مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی**، دوره ۱(۴): ۳۵-۲۶.
- پاهنگ، نظام‌الدین؛ مهدیون، روح اله و یاریقلی، بهبود. (۱۳۹۶). بررسی کیفیت مدارس و شناسایی عوامل مؤثر بر آن: پژوهشی ترکیبی. **دوفصلنامه علمی پژوهشی مدیریت مدرسه**. ۵(۱): ۱۷۳-۱۹۳.
- پورکریمی، جواد. (۱۳۹۶). **آمار کاربردی در پژوهش‌های رفتاری**. تهران: انتشارات دانشگاه تهران
- جلد اول
- تقوی‌نیا، منصوره و زهره سهرابی (۱۳۹۵). مفهوم کیفیت در سیستم آموزش: مطالعه کیفی؛ **مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی**، ۱۲(۳): ۵۶۱-۵۶۳
- چهرزاد مینومیترا، محمودی امیرحسین، فتحی واجارگاه کوروش، خورشیدی عباس، صمیمی اردستانی سید مهدی. (۱۳۹۸). آسیب‌شناسی فرآیند اجرای اعتباربخشی موسسات و مراکز آموزشی درمانی و ارائه الگو مناسب. **پژوهش در آموزش علوم پزشکی**. ۱۱(۱): ۳۷-۴۹

- حبیبی، آرش؛ سرافرازی، اعظم؛ ایزدیار، صدیقه. (۱۳۹۳). چارچوب نظری تکنیک دلفی در تحقیقات کیفی. **مجله بین‌المللی مهندسی و علوم**، ۳(۴)، ۸-۱۳.
- خلعخالی، علمی؛ قهرمانی، شهربانو. (۱۳۹۱). مدیریت کیفیت جامع؛ پیش‌بینی مقدار نهادهای سازی کیفیت در مدارس. **فصلنامه علمی - پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی**، ۳(۲): ۱-۲۰.
- دانایی‌فرد، حسن. (۱۳۹۲). **استراتژی پژوهش‌های ترکیبی در مطالعات سازمان و مدیریت**. (فصل هشتم از کتاب روش‌شناسی پژوهش کیفی در مدیریت: رویکردی جامع). انتشارات صفار. چاپ دوم.
- دانایی‌فرد، حسن؛ الوانی، سید مهدی و آذر، عادل. (۱۳۸۳). **روش‌شناسی پژوهش کیفی در مدیریت رویکردی جامع**. تهران: انتشارات صفار
- درانی، کمال؛ صالحی، کیوان. (۱۳۸۵). ارزشیابی هنرستان‌های کار دانش با استفاده از الگوی سیپ (CIPP) به منظور پیشنهاد چارچوبی برای بهبود کیفیت هنرستان‌های کار دانش (مطالعه موردی هنرستان‌های منطقه ۲ تهران). **مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی**، ۳۶(۱-۲)، ۱۴۳-۱۶۶.
- رحمانی، رمضان و فتحی واجارگاه، کوروش. (۱۳۸۷). ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی. **دوماهنامه علمی-پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی**، ۱(۱)، ۲۸-۳۹.
- زیاری، مریم؛ فلاح جلودار، مهدی. (۱۳۹۴). ارزیابی کارایی و رتبه‌بندی مدارس شهرستان فیروزکوه با استفاده از مدل تحلیل پوششی داده‌ها (مطالعه موردی مدارس ابتدایی شهرستان فیروزکوه). **فصلنامه مدیریت**، ۱۲(۳۷)، ۶۳-۷۹.
- زین‌آبادی، رضا و پورکریمی، جواد. (۱۳۸۳). **جایگاه ارزیابی درونی در بهبود کیفیت عملکرد مراکز آموزش عالی و دانشگاهها**. تهران: انتشارات سازمان سنجش آموزش کشور
- سالس، ادوارد، (۲۰۰۵) **مدیریت کیفیت فراگیر در آموزش**، ترجمه سید علی حدیقی، تهران: نشر هوای تازه
- طباطبایی، سیدمحمود. سلیمانی، نادر. شفیع‌زاده، حمید. (۱۴۰۱). طراحی و اعتبارسنجی الگوی مدیریت مدارس متوسطه و ارتقای ساختار سازمانی در راستای سیاست‌های کلی نظام و سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. **سیاست‌های راهبردی و کلان**، ۱۰(۳۹)، ۵۸۶-۶۰۸.
- عبداللهی، حسین، عباس‌پور، عباس، فرهادی امجد، فرهاد، نادری، ابوالقاسم، و خورسندی طاسکوه، علی. (۱۴۰۱). تحلیل سیاست‌های گسترش گونه‌های مدارس در نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران. **مطالعات راهبردی سیاست‌گذاری عمومی (مطالعات راهبردی جهانی‌شدن)**، ۱۲(۴۴)، ۵۰-۸۱.

عبداللهی، بیژن. (۱۳۸۶). طراحی نشانگرهای ارزیابی کیفیت مدارس ابتدایی و راهنمایی، **فصلنامه تعلیم و تربیت**، ۹۰: ۱۲۷-۱۵۲.

عزیزی، غلامرضا و سلامت، مهسا. (۱۳۸۷). **مدیریت کیفیت فراگیر در آموزش**، تهران: نشر دبیزش.
 علاقه بند، علی. (۱۳۸۱). **مبانی نظری و اصول مدیریت آموزشی**. تهران نشر روان.
 فتحی واجارگاه، کورش. (۱۳۹۴). **مبانی مدیریت کیفیت در آموزش و بهسازی منابع انسانی**، نشر آئیژ

فراستخواه، مقصود. (۱۳۸۵). **تدوین و ارائه الگویی برای ارزیابی و اعتباربخشی آموزش عالی ایران بر اساس تجارب جهانی و ایرانی**. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی تهران، ایران

قانون تأسیس و اداره مدارس و مراکز آموزشی و پرورشی غیردولتی ایران. (۱۳۹۵).
 قربان دوردی نژاد، فرهاد. (۱۳۸۴). کاربرد مدیریت کیفیت جامع در فرایند یاددهی- یادگیری. **تعلیم و تربیت**، ۲۱(۲ (۸۲))، ۳۱-۵۸.

کاظمی سرملی، سمیه؛ تیمورپور، بابک. (۱۳۹۳). رتبه‌بندی مولفه های طراحی ابزارهای آموزشی مبتنی بر شبکه اجتماعی در مدارس بر اساس فرآیند تحلیل سلسله‌مراتبی. **فصلنامه فن آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی**. ۴(۲): ۶۷-۸۶.

کریمی اعلائی، شهناز و عبداللهی، داود. (۱۳۹۹). مدرسه به‌عنوان یک سیستم اجتماعی، **سومین کنفرانس بین‌المللی روان‌شناسی، علوم تربیتی، علوم اجتماعی و علوم انسانی**

گلیوری، سعید، و شفیع‌زاده، حمید. (۱۳۹۹). ارزیابی عملکرد مدارس غیردولتی شهر تهران با تاکید بر شاخص‌های تعالی سازمانی EFQM. **فصلنامه علمی کارافن**، ۱۷(۳)، ۱۶۷-۱۸۵.

محمدی، رضا؛ زمانی فر، مریم و صادقی مندی، فاطمه. (۱۳۹۵). بررسی تطبیقی نظام‌های ارزشیابی و تضمین کیفیت آموزش‌های کاربردی در جهان، **فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی**، ۱۰(۳۴)، ۱۳۳-۱۶۷.
 محمدی، کاوه، فرهادی راد، حمید، پارسا، عبدالله، و مهرعلیزاده، یداله. (۱۳۹۸). شناسایی عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهای اعتبارسنجی مدرسه‌های متوسطه نظری ایران. **مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی**، ۹(۲۸)، ۲۳۲-۱۸۹.

مهاجران، بهناز؛ قلعه‌ای، علیرضا؛ رحمانی، عین‌الله. (۱۳۹۴). مدل جامع ارزیابی عملکرد مدارس با الگوی تلفیقی کارت امتیازی متوازن - تحلیل پوششی داده‌ها. **نوآوری‌های مدیریت آموزشی**، ۱۰(۳۹)، ۸۹-۱۰۴

ندیمی، محمدتقی و بروج، محمدحسین (۱۳۸۰). **آموزش و پرورش ابتدایی - راهنمایی و متوسطه**. تهران: انتشارات مهرداد.

نظری، لیلا. (۱۳۹۰). **بررسی نقش درجه‌بندی بر عملکرد مدارس غیردولتی دوره متوسطه شهر تهران**. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار

نوراله نوریوندی، آزاده، برادران، مسعود. (۱۳۸۷). نشانگرهای مطلوب ارکان ارزیابی درونی نظام آموزش عالی از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه کشاورزی رامین. **مجله ترویج و اقتصاد کشاورزی**، ۱(۴): ۵۵-۶۹

نیازآذری، کیومرث. (۱۳۹۵). **فرهنگ سازمانی در هزاره سوم**، انتشارات شیوه. چاپ دوم در بین کارکنان دانشگاه سمنان

ولی‌بی، مهدی. (۱۴۰۲). **سند تحول بنیادین؛ خیلی دور، خیلی نزدیک**، انتشارات ارشدان. تهران

ولی‌بی، مهدی. (۱۴۰۳). **حکمرانی آموزشی**، انتشارات ارشدان. تهران

Adiyaman, Hatice. (2023). Impact of Accreditation on Schools: An examination in Terms of Open System Elements. **Participatory Educational Research (PER)**, 10 (2);174-194 .

Afrihandhi, C., & Hasanah, E. (2022). Indonesian teacher's perspective about school accreditation. **Pegem Journal of Education and Instruction**, 13(1), 109-116.

Al-Haj Ibrahim, Hassan. (2014). Quality Assurance and Accreditation in Education. **Open Journal of Education** .

Alkin, Marvin C & Woolley, Dale C. (1969). A Model for Educational Evaluation [microform] / Marvin C. Alkin and Dale C. Woolley. [Washington, D.C.] : **Distributed by ERIC Clearinghouse**.

Al-Omari, Mona Saad. (2020). The requirements for implementing school accreditation in development schools for girls in Tabuk in the light of international and Arab experiences. **(JRCIET)**.6(2).

Arani, A. M., Kakia, L., Taghavi, T., & Lamb, S. (2015). Privatization of education in the Islamic Republic of Iran: One step forward, one step back. **Cogent Education**, 2(1).

Barrow, L., & Rouse, C. E. (2013). Financial incentives and educational investment: The impact of performance-based scholarships on student time use. **Education Finance and Policy**, 1-55.

Blouin, D. (2016). **The Impact Of Accreditation On Medical Schools' Processes**

Cheong Cheng, Y., & Ming Tam, W. (1997). Multi-models of quality in education. **Quality assurance in Education**, 5(1), 22-31

Chilton, A. S., & Masur, J. S. (2019). What Should Law School Rankings Measure and How Should We Measure it: A Comment on Heald & Sichelman's Rankings. **Jurimetrics**.60(1).1-8

Cuban, L. (2007). No more magical thinking: leading from top or bottom. **The School Administrator**, 64(3), 6 .

- Cuban, L. (2008). The perennial reform: Fixing school time. **Phi Delta Kappan**, 90(4), 250-250 .
- Cuban, L. (2009). **Hugging the middle: How teachers teach in an era of testing and accountability**. NY: Teachers College, Columbia University .
- Darling-Hammond, L. (2010). **Preparing school leaders for a changing world: Lessons from exemplary leadership development programs**. San Francisco, CA: Jossey-Bass .
- Erickson, J. (2010). Grading practices: The third rail. **Principal Leadership**, 10(7), 22-24.
- Erickson, J. (2011). A call to action transforming grading practices. **Principal Leadership**, 12(1), 42-46 .
- Feistritzer, E. C. (2011). **Profile of teachers in the United States**. National Center for Education Information .
- Fillion, G., Koffi, V., & Ekionea, J. P. B. (2015). Peter Senge's learning organization: a critical view and the addition of some new concepts to actualize theory and practice. **Journal of Organizational Culture, Communications and Conflict**, 19(3), 73-102.
- Goldkuhl, G., & Cronholm, S. (2010). Adding theoretical grounding to grounded theory: Toward multi-grounded theory. **International journal of qualitative methods**, 9(2), 187-205.
- Guskey, T., & Bailey, J. (2010). **Developing standards-based report cards**. Thousand Oaks, CA: Corwin Press .
- Haryati . S. (2014). An Evaluative Review of School Accreditation Implementation Program in Indonesian Contexts. **International Education Studies**, 7 (5), 138-146.
- Hunter, G. F. (2025). (Non)accreditation and implications for curriculum development in graduate professional programs. **Teaching in Higher Education**, 30(5), 1304-1320.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2013). **educational administration theory, research and practice**.
- Ibrahim, H. A. H. (2014). Quality assurance and accreditation in education. **Open Journal of Education**, 2(2), 106-110.
- John M. Ivancevich, (2013), **Human Resource Management**, 12th Edition, New York.
- Johnson Jr, B. L. (2018). Organizations, Organizing, and Schools: Accessing Theoretical Tools and Models in Organization Theory. **The SAGE Handbook of School Organization**, 9.
- Joshi, P. (2019). The growth, roles and needs of the private education system: Private stakeholder perspectives from Nepal. **International Journal of Educational Development**, 65, 57-67.
- Kaplan, A. M., & Haenlein, M. (2016). Higher education and the digital revolution: About MOOCs, SPOCs, social media, and the Cookie Monster. **Business Horizons**, 59(4), 441-450.
- Landeta J. (2006). Current validity of the Delphi method in social sciences. **Technological Forecasting and Social Change**; 73(5); 467-82.
- Leithwood, K., Louise, K.S (Eds.) (1998). **Organizational learning in school**. Liss: Swets & Zeitlinger.

- Leyrer, B. (2015). **The evolution of grading experiences, policies, and practices of high school teachers** .
- Lopokoityit, M. C., & Chepkilot, R. (2013). Graduate students' perception of the design and management of graduate programs. **Journal of Educational and Social Research**, 3(3), 79.
- Luckett, K. (2007). The introduction of external quality assurance in South African higher education: An analysis of stakeholder response. **Quality in Higher Education**, 13(2), 97-116.
- Madill A, Jordan A, Shirley C. (2000). Objectivity and reliability in qualitative analysis: realist, contextualist and radical constructionist epistemologies. **Br J Psychol**; 91(Pt 1): 1-20
- Malaluan, N. E. Issues and problems in the implementation of institutionalized accreditation in public elementary schools. **International Journal of Contemporary Applied Researches**, 6(6) .(
- Merhunderw, Betty Mae. (2010). Superintendent Perceptions of the Accreditation Process in the State of Mississippi. **Dissertations**. 907.
- Murray, S., Laurent, K., & Gontarz, J. (2015). Evaluation of a concept-based curriculum: A tool and process. **Teaching and Learning in Nursing**, 10(4), 169-175.
- Niradhar, Dey. (2011). Quality assurance and accreditation in higher education: India vis-à-vis European countries. **European Journal of Higher Education**, 1(2-3), 274-287.
- Nur, Andi & Mus, Sumarlin & Darwis, Muhammad & Saleh, Sirajuddin & Niswaty, Risma. (2023). **School Accreditation as a Certification for the Eligibility of Education Unit Services**.
- Okoli C, Pawlowski SD. (2004). The Delphi method as a research tool: an example, design considerations and applications. **Information and Management**; 42(1): 15-29.
- Patterson, J., Patterson, J., Collins, L. (2010, December 22). Bouncing back!: How your school can succeed in the face of adversity. **Eye on Education**, Inc. Larchmont, NY: Eye on Education
- Rajdeep, S (2010). SERVQUAL and model of service quality gaps: a framework for determining and prioritizing critical factors from faculty perspective in higher education. **International Journal of Engineering Science and Technology**, 2(7), 3297-3304
- Samonas, S., Dhillon, G., & Almusharraf, A. (2020). Stakeholder perceptions of information security policy: Analyzing personal constructs. **International Journal of Information Management**, 50, 144-154.
- Singh, Netra. (2014). Role and Utility of Accreditation in Management Education. **International Journal of Lifelong Education**. 3.
- Steinmetz, A. (2000). The Discrepancy Evaluation Model. In: Stufflebeam, D.L., Madaus, G.F., Kellaghan, T. (eds) *Evaluation Models. Evaluation in Education and Human Services*, vol 49. **Springer**, Dordrecht.
- Stiggins, R. J. (2005), **Student-involved assessment for learning**. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Prentice Hall .
- Stiggins, R. J. (2008). Assessment for learning, the achievement gap, and truly effective schools. Presented at the Educational Testing Service and College Board

Conference, Educational Testing in America: State Assessments, Achievement Gaps, **National Policy and Innovations**, Washington, DC

U.S. Department of Education, & U.S. Department of Education. Office of Planning, Evaluation, and Policy Development. (2010). A blueprint for reform: The reauthorization of the elementary and secondary education act. Washington, D.C.:U.S. Department of Education, Office of Planning, **Evaluation and Policy Development**

Whitehouse, S. (2009). Six strategies to help young adolescents at the tipping point in urban middle schools. **Middle School Journal**, 40(5), 18-21

Model for Accreditation of Non-Government Elementary Schools

Quarterly Journal of Educational Leadership
& Administration
Islamic Azad University Garmsar Branch
Vol.19, No 4, winter 2025, No.74

Model for Accreditation of Non-Government Elementary Schools

Mahdi Valiee¹, Khodayar Abili², Mitra Ezati³ and Javad Pourkarimi⁴

Abstract:

Purpose: The present applied research aims to design a validation model appropriate to the context and context of non-governmental elementary schools in Iran.

Method: The research used a mixed research method and a sequential exploratory type. In the qualitative part, using the content analysis method, while reviewing and studying documents in total 124 documents, in order to access rich data and complete the data, semi-structured in-depth interviews were conducted with 25 informed individuals with a targeted sampling of desirable cases. Then, using an inductive-deductive approach, after coding the semantic units and reaching saturation, they were categorized based on the similarity of the codes to each other. In the quantitative part, using the Delphi survey method in the form of two researcher-made questionnaires, the factors, criteria, and indicators identified were validated, and the validity of the validation model was analyzed with the content validity index and overall relevance.

Findings: The proposed model, including 7 main factors, 52 criteria and 720 indicators, was selected after three rounds of feedback from the Delphi group. The model was in the form of 6 subsystems of the upstream document of the fundamental transformation of education (leadership and management, curriculum and training, human resource development, research and evaluation, financial resources and space, equipment, technology) in addition to the factor of the growth-generating and motivational system, which had sufficient credibility and was approved.

Conclusion: The proposed accreditation model has the necessary credibility to improve the quality of school services in distinct factors and in proportion to the growth of the school. Therefore, it can be considered in the form of providing an accreditation tool for evaluating non-governmental elementary schools and then, for each academic year, a specific accreditation model for that period can be designed.

Keywords: Quality, Accreditation, Quality assurance, Non-governmental elementary schools.

¹- PhD student in Educational Management, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Iran, mahdivaliee@ut.ac.ir

²- Professor, Department of Educational Management and Planning, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Iran, abili@ut.ac.ir

³- Associate Professor, Department of Educational Management and Planning, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Iran, (Corresponding author) ezati.m@ut.ac.ir

⁴- Associate Professor, Department of Educational Management and Planning, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Iran, jpkarimi@ut.ac.ir