

شناسایی ویژگی‌های مدارس توانمند و میزان انطباق مدارس متوسطه شهر تهران با

این ویژگی‌ها

دکتر محمدنقی ایمانی*

فاطمه محمدی**

چکیده

هدف این تحقیق شناسایی ویژگی‌های مدارس توانمند از دیدگاه مدیران و معلمان و بررسی میزان انطباق هر یک از این ویژگی‌ها با وضعیت مدارس متوسطه شهر تهران بوده است. روش تحقیق آمیخته (کمی و کیفی) بود. جامعه آماری تحقیق شامل کلیه مدیران و معلمان مدارس متوسطه شهر تهران بود که تعداد معلمان ۱۹۰۸۰ نفر و تعداد مدیران ۱۱۹۶ نفر بوده است. حجم نمونه با مراجعه به این جدول مورگان مشخص شد و تعداد ۳۷۷ معلم و ۲۹۱ مدیر به عنوان نمونه تعیین و به روش تصادفی طبقه‌ای از بین پنج حوزه (شمال، جنوب، مرکز، شرق و غرب) انتخاب شده است. همچنین برای اخذ نظریات متخصصان به شیوه کیفی با ۱۰۰ نفر از استادان رشته علوم تربیتی و مدیران و معلمان مدارس مصاحبه به عمل آمده است. ابزار تحقیق پرسشنامه محقق ساخته و مصاحبه بوده است. پرسشنامه شامل ۸۴ سوال و ۱۳ مولفه بود که در مقیاس ۵ درجه‌ای تنظیم شده. برای تعیین روایی پرسشنامه، از روایی صوری و محتوایی استفاده شده است و پایایی آن نیز با اجرای آزمایشی روی ۳۰ نفر و محاسبه ضریب همسانی درونی آلفای کرونباخ (۰/۸۷) به دست آمد. داده‌های حاصل از اجرای پرسشنامه‌ها در دو سطح توصیفی و استنباطی با استفاده از آزمون‌های ضریب توافق، آزمون t تک گروهی و آزمون فریدمن مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته و نتایج نشان داد که از نظر معلمان، مدارس متوسطه تهران بیش از حد متوسط با ویژگی‌های کنترل و ارزشیابی تقویت کننده، داشتن فضا و امکانات و تجهیزات آموزشی و داشتن معلمان توانمند منطبق هستند، ولی از نظر مدیران، مدارس متوسطه تهران بیش از حد متوسط با ویژگی‌های داشتن جو باز، حمایت اجتماعی کنترل و ارزشیابی تقویت کننده، آموزش مهارت‌های زندگی و داشتن معلمان توانمند منطبق هستند. از نظر معلمان، مدارس متوسطه تهران کمتر از حد متوسط با ویژگی‌های داشتن جو باز، مسئولیت اجتماعی، حمایت اجتماعی، پژوهش محوری و داشتن هدف و بینش مشترک منطبق هستند.

کلید واژه‌ها: مدیریت مدرسه محور، معلمان توانمند، مدارس توانمند.

* استادیار و عضو هیات علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن

** کارشناس ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن

مقدمه

در هزاره سوم اساسی‌ترین موضوعی که به آن پرداخته شده، ایجاد مدارسی است که خود را برای شنیدن صدای دیگران آماده می‌کنند. وقتی که اطلاعات از طریق رایانه‌ها و اینترنت تمامی مرزها را در می‌نوردد؛ مربیان، تدوین‌کنندگان برنامه درسی و نویسندگان کتاب‌های درسی، نه تنها باید صدای دیگران را بشنوند، بلکه باید ابزارهای ارتباطی آموزش و پرورش را تحت سلطه و سیطره خود درآورند (ایمانی و همکاران، ۱۳۸۹: ۲۶۵).

تحقق این امر بستگی به میزان تلاش مدارس در جهت ساختن مکانی امن، اثربخش و مطلوب به نام «مدارس برتر»^۱ با در نظر گرفتن و توجه به تمام ابعاد و جوانب دارد. نیاز دانش‌آموزان قرن ۲۱ به عنوان آینده‌سازان کشور، بسیار متفاوت از نیازهای والدین و مربیان آن‌ها می‌باشد. این امر ضرورت تجدیدنظر جدی در یاددهی - یادگیری، آموزش، محیط، فناوری، تجهیزات و امکانات و ... را بیش از پیش نمایان ساخته است. این ضرورت‌ها باعث شده تا مدارس در فکر تغییری بنیادی برای پاسخگویی به نیازهای متحول کنونی و آینده باشند و از حالت سنتی خارج و به مدرسی که نیاز قرن حاضر است، یعنی مدارس برتر تغییر کنند.

آموزش تنها کارکرد مدرسه نیست، بلکه مدرسه، پرورش روح و روان دانش‌آموزان را نیز بر عهده دارد. با توجه به این که حضور دانش‌آموزان در مدرسه بیشتر شده، همین امر الگوپذیری اجتماعی آنان را از مدرسه و اعضای آن بیشتر می‌سازد. بدیهی است در چنین فضایی وظایف اعضای مدرسه سنگین‌تر از قبل خواهد بود (شیرزاد، ۱۳۸۷: ۷).

ایران از جمله کشورهایی است که دارای جمعیتی جوان است، یعنی بیش از نیمی از جمعیت آن سنین زیر بیست سال قرار دارند. این جمعیت می‌تواند برای پیشرفت کشور به عنوان سرمایه بالقوه محسوب شود. اگر به جامعه به عنوان یک خانواده بزرگ بنگریم، آن چه فوراً به ذهن ما می‌رسد این است که چنین جمعیتی نیازمند برنامه‌ریزی دراز مدت در امر آموزش، بهداشت، رفاه اجتماعی و امنیت می‌باشد. محیط اجتماعی مدرسه وسیع از محیط خانه است و بیش از آن تابع دگرگونی‌های جامعه است و اختلاف زیادی با محیط خانه دارد (شیرزاد، ۱۳۸۷: ۸).

وجود مدارس به صورت غیر قابل انکاری برای شکوفایی فردی و اجتماعی میلیون‌ها دانش‌آموز مفید و لازم است.

مایکل فولان اظهار می دارد بالا بردن کیفیت آموزشی مدارس امری حیاتی است، نه تنها برای والدینی که فرزندانشان را به این مدارس می فرستند، بلکه برای جامعه هم حیاتی است (بلنکستاین، ۱۹۵۹: ۱۶).^۱

مدارس نقش حیاتی در زندگی و یادگیری دانش آموزان و مواجهه آن ها با دلهره ها و اضطراب های ناشی از زندگی در عصر اطلاعات و به عنوان شهروندان قرن بیست و یکم دارند. مدارس مسئولیت مهمی برای آینده دانش آموزان بر عهده دارند.

«رولاند بارث» (۲۰۰۴) این نقش مهم مدارس را به طرز معجزه آسایی به صورت «چهار دیواری هایی که در آینده محصور شده اند»، توصیف کرده است. درس مهمی که از تحقیقات مربوط به مدارس کارآمد می توان گرفت این است که مدارس می توانند جهت بهتر شدن خود تغییر ایجاد کنند و یا حتی از نظر بدتر شدن. این امر، سرانجام باعث تحکیم این وظیفه می شود که نظام آموزشی ما باید نیازهای همه شاگردان را مورد توجه قرار دهد (مک گیل کریست، مایرز و رید، ۲۰۰۴).^۲

از این رو برای بهینه کردن نظام آموزشی و حرکت به سمت قدرتمندی و نهایتاً تربیت دانش آموزان و شهروندانی قدرتمند، باید تغییر و تکامل را در تمام مؤلفه های نظام آموزشی و به خصوص مدارس عملی کرد. مدارس قدرتمند همان جوامع یادگیری هستند که عنصر مرکزی آن فرهنگ همکاری و مسئولیت پذیری جمعی برای پیشرفت و توسعه شیوه اثربخش تدریس و اصلاح و بهبود عملکرد دانش آموزان است. معلمان نمی توانند انتظار خلق یک جامعه یادگیری نیرومندی را در میان دانش آموزانی که می خواهند آن ها را به صورت حرفه ای بیرواند و از جامعه همانند و برابری نیستند، داشته باشند (وزارت آموزش و پرورش و کارآموزی، ملیورن، ۲۰۰۵)

سوال این است که برای ایجاد چنین مدرسی چه باید کرد؟ ویژگی هایی مدرسی که می خواهند چنین نقشی را ایفا کنند، چگونه باید باشد؟ «کوپولا و کونورث»^۳ (۲۰۰۸) در پاسخ به این سوال که چه چیزی یک مدرسه را برتر می سازد؟ مولفه های حیاتی یک مدرسه برتر را مورد بررسی قرار داده و این ویژگی ها را هشت بعد طبقه بندی کردند:

1- Blankstein
2- Macgichrist, Barbara, Reed

3- Copola & konoros

۱. جو مثبت مدرسه (در این مدارس رابطه مثبتی بین کارکنان وجود دارد. انزوای معلمان و بیگانگی دانش آموزان در مدرسه به حداقل رسیده است و همه محیط فیزیکی یادگیری را حمایت می کنند)؛
 ۲. برنامه درسی و تحصیلی کاملاً مشخص است (اهداف آرمانی و عینی آموزشی اولویت‌دهی شده و در همه زمینه‌های موضوعی توسعه داده می شوند)؛
 ۳. کنترل پیشرفت دانش آموزان (کلیه داده‌ها ارزیابی شده و تحلیل می شوند و برای بهبود، روش‌شناسی آموزشی و برنامه‌های تحصیلی بکار گرفته می شوند)؛
 ۴. رهبری اداری (مدیر مدرسه یادگیری را به عنوان اولین کارکرد مدرسه می داند و بر اصول یادگیری شناخت داشته و آن‌ها را به کار می برد و از اتلاف زمان آموزشی جلوگیری می کند)؛
 ۵. والدین و عضویت در انجمن (در این مدارس، والدین به عضویت در انجمن تشویق می شوند و به آن‌ها اطلاعاتی داده می شود و تکنیک‌هایی برای کمک به دانش‌آموزان به والدین آموزش داده می شود و ارتباط مستمری بین کارکنان و مدرسه وجود دارد)؛
 ۶. خلق فرصت‌هایی برای مشارکت و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان (ارتباط خوبی بین دانش‌آموزان، کارکنان مدرسه و مدیریت وجود دارد. فعالیت‌های فوق برنامه و معنی‌داری برای دانش‌آموزان مهیا شده است)؛
 ۷. تقویت و پاداش (پاداش‌ها و مشوق‌هایی برای دانش‌آموزان و کارکنان برجسته در نظر گرفته می شود)
 ۸. ترتیب، امنیت و انضباط (دستورالعمل مکتوبی برای رفتار کلاسی و امنیت و ترتیب مدرسه ای وجود دارد که به طور برجسته و روشن اجرا می شود و برای همه دانش‌آموزان تشریح شده است) عنوان نموده اند (کوپولا و کونورث، ۲۰۰۸).
- «بلنگستاین» (۱۹۵۹) نیز در کتاب «مدارس بدون شکست»، شش اصل برای افزایش عملکرد دانش‌آموزان را مطرح کرده است که بی شک تغییر در کیفیت آموزش فراگیران مدرسه را به سمت اثربخشی رهنمون خواهد ساخت:
- اصل ۱. کارها، نقطه نظرات، ارزیابی و اهداف کلی؛
 - اصل ۲. تضمین پیشرفت همه دانش‌آموزان با تیم‌های حمایتی و مداخله‌ای؛
 - اصل ۳. مشارکت گروهی متمرکز بر آموزش و یادگیری؛
 - اصل ۴. استفاده از اطلاعات برای موفق شدن و موفق ماندن؛
 - اصل ۵. تعهدات خانواده و جامعه؛

اصل ۶. ایجاد ظرفیت های مدیریتی مؤثر (بلنکستاین، ۱۹۵۹، ترجمه کریمی و همکاران، ۱۳۸۵).

مرور مبانی نظری و تحقیقات انجام شده نشان می دهد که مدیریت مدارس آینده را با عنوان های مختلفی نامیده اند. برای نمونه کالدول و اسپیکتر (۱۹۹۲) مدیریت مدرسه محور^۱ را مطرح می کنند، تورانی (۱۳۸۵) از آن تحت عنوان مدیریت فرایند مدارا^۲ نام می برد (ص ۳۸). مدارس کیفی جامع^۳ را حجتی (۱۳۸۸)، مدارس امن^۴ را شیرزاد (۱۳۸۷)، مدارس آینده^۵ را ابوضحی (۱۳۸۵)، مدارس هوشمند^۶ را جلالی (۱۳۸۵)، مدارس خلاق^۷ را یار احمدی احمدی خراسانی (۲۰۰۹)، مدارس کارآفرین^۸ را کرد نائیج و زالی (۱۳۸۷)، مدارس پاسخگو^۹ را صفایی (۱۳۸۴) و مدارس قدرتمند را آقا زاده (۱۳۸۳) بر اساس مبانی موجود مطرح نموده و ویژگی هایی را برای هر یک از آن ها برشمرده اند.

بنا به ملاحظات فوق و در نظر گرفتن این امر که در جوامع امروز، تنها مدرسی که از مطلوبیت و اثربخشی برخوردار باشند، می توانند با تربیت صحیح و اصولی دانش آموزان که سازندگان کشور هستند، راه را برای رسیدن به جایگاه جهانی و همسویی با تغییرات، هموار سازند و موجب درخشش کشور در سطح بین الملل گردند. این تحقیق بر آن است تا ویژگی های چنین مدرسی را شناسایی نموده و وضعیت مدارس تهران را با این ویژگی ها مقایسه کند. نکته اینجاست که طبق تحقیقات انجام شده همچون «رضائی» (۱۳۷۳)، «شاه کرم» (۱۳۷۷)، «نیکنمایی و مهدیان» (۱۳۸۸) و ... مدارس ما نه تنها از مطلوبیت و برتری کافی برخوردار نیستند، بلکه از استانداردها نیز بسیار فاصله دارند.

بنابر ملاحظات فوق و در نظر گرفتن سایر مبانی موجود، دو سوال اصلی مطرح می شود:

- ۱- مولفه های مدارس توانمند کدامند؟
- ۲- از دیدگاه دبیران مدارس متوسطه شهر تهران، این مدارس تا چه اندازه از ویژگی های مدارس توانمند برخوردارند؟

1- School – Based Management (SBM)
2- Process Oriented Management (POM)
3- Total Quality School
4- Safe school
5- School Of the Future

6- Smart School
7- Creativity schools
8- Entrepreneur schools
9- Accountability Schools



شکل ۱. چهارچوب مفهومی تحقیق

با مرور ویژگی مطرح شده و در نظر گرفتن مبانی نظری و عملی موجود می توان ویژگی هایی را در بیشتر نظریه ها و تحقیقات به آن ها اشاره شده، به شرح شکل شماره ۱ جمع بندی کرد. این ویژگی ها چهارچوب مفهومی تحقیق را شکل می دهد.

با توجه به چهارچوب فوق سوال های فرعی این تحقیق به شرح زیر می باشد:

۱. وضعیت مدارس متوسطه شهر تهران از نظر انطباق با ویژگی جو باز چگونه است؟
۲. وضعیت مدارس متوسطه شهر تهران از نظر انطباق با ویژگی پژوهش محوری چگونه است؟
۳. وضعیت مدارس متوسطه شهر تهران از نظر انطباق با ویژگی مدیریت مدرسه محور چگونه است؟
۴. وضعیت مدارس متوسطه شهر تهران از نظر انطباق با ویژگی مسئولیت اجتماعی چگونه است؟
۵. وضعیت مدارس متوسطه شهر تهران از نظر انطباق با ویژگی تاکید بر نوآوری چگونه است؟
۶. وضعیت مدارس متوسطه شهر تهران از نظر انطباق با ویژگی جلب حمایت اجتماعی و مشارکت خانواده‌ها چگونه است؟

۷. وضعیت مدارس متوسطه شهر تهران از نظر انطباق با ویژگی کنترل و ارزشیابی تقویت کننده چگونه است؟
۸. وضعیت مدارس متوسطه شهر تهران از نظر انطباق با ویژگی آموزش مهارت های زندگی چگونه است؟
۹. وضعیت مدارس متوسطه شهر تهران از نظر انطباق با ویژگی استفاده از فناوری های جدید چگونه است؟
۱۰. وضعیت مدارس متوسطه شهر تهران از نظر انطباق با ویژگی داشتن اهداف و بینش مشترک چگونه است؟
۱۱. وضعیت مدارس متوسطه شهر تهران از نظر انطباق با ویژگی فراگیر محوری چگونه است؟
۱۲. وضعیت مدارس متوسطه شهر تهران از نظر انطباق با ویژگی داشتن فضا، تجهیزات و امکات آموزشی مناسب چگونه است؟
۱۳. وضعیت مدارس متوسطه شهر تهران از نظر داشتن معلمان توانمند مناسب چگونه است؟
۱۴. رتبه بندی مولفه های مدارس توانمند از دیدگاه مدیران و معلمان چگونه است؟

روش شناسی تحقیق

نوع تحقیق

هدف این تحقیق شناسایی ویژگی های مدارس توانمند از دیدگاه مدیران و معلمان و بررسی میزان انطباق هر یک از این ویژگی ها با وضعیت مدارس متوسطه شهر تهران است. بر این اساس ابتدا با مطالعه در مبانی نظری، مدل ها و نظریه های موجود و نیز بررسی تحقیقات انجام شده در این زمینه، و نیز به مدد مصاحبه های اکتشافی، سیزده مولفه (فراگیر محوری، نوآوری و یادگیری مستمر، جلب حمایت اجتماعی و مشارکت والدین، کنترل و ارزشیابی تقویت کننده، اهداف و بصیرت های مشترک، پژوهش محور بودن، وجود جو باز، آموزش مهارت های زندگی، استفاده از فناوری های جدید، مسئولیت پذیری اجتماعی، مدیریت مدرسه محور، فضا، تجهیزات و امکانات آموزشی و معلمان توانمند) به عنوان ویژگی های اولیه مدارس توانمند شناسایی شدند. در مرحله بعد ابتدا میزان توافق متخصصان در مورد این ویژگی ها بررسی و درجه تناسب آن اعتباریابی شد. که نتایج آن در بخش تجزیه و تحلیل آمده است. این چارچوب مبنای تدوین سوال ها و در نهایت پرسشنامه تحقیق قرار گرفته است. بنابراین روش تحقیق از نظر شیوه

گردآوری اطلاعات توصیفی - پیمایشی و از نظر نوع داده ها ترکیبی از روش های کمی و کیفی (آمیخته) بود.

جامعه آماری

جامعه آماری تحقیق شامل کلیه مدیران و معلمان مدارس متوسطه شهر تهران بود که تعداد معلمان ۱۹۰۸۰ نفر است (شامل ۱۲۵۷۱ زن و ۶۵۰۹ مرد) و تعداد مدیران ۱۱۹۶ نفر (شامل ۶۲۲ مرد و ۵۷۴ زن) می باشد.

نمونه و روش نمونه گیری

با مراجعه به این جدول مورگان مشخص شد تعداد ۳۷۷ معلم و ۲۹۱ مدیر معرف جامعه آماری خواهد بود و تعداد به روش تصادفی طبقه ای از بین پنج حوزه (شمال، جنوب، مرکز، شرق و غرب) انتخاب شده است. همچنین برای اخذ نظریات متخصصان به شیوه کیفی با ۱۰۰ نفر از استادان رشته علوم تربیتی و مدیران و معلمان مدارس مصاحبه به عمل آمده است.

ابزار تحقیق

پرسشنامه محقق ساخته و مصاحبه بوده است. پرسشنامه شامل ۸۴ سوال و ۱۳ مولفه بود که در مقیاس ۵ درجه ای تنظیم شده و در آن عدد یک بیانگر کمترین ارزش و عدد ۵ بیانگر بیشترین ارزش است. عدد ۳ نیز به عنوان عدد معیار در نظر گرفته شده است. برای تعیین روایی پرسشنامه، از روایی صوری و محتوایی استفاده شده است. پایایی آن نیز با اجرای آزمایشی روی ۳۰ نفر و محاسبه ضریب همسانی درونی آلفای کرونباخ (۰/۸۷) به دست آمد. همچنین این ضریب برای تک تک مولفه ای سیزده گانه محاسبه شده است.

شیوه های تجزیه و تحلیل داده ها

داده های حاصل از اجرای پرسشنامه ها با استفاده از روش های آمار توصیفی چون توزیع فراوانی، شاخص های گرایش مرکزی و شاخص های پراکندگی و نمودار و آمار استنباطی چون ضریب توافق، آزمون t تک گروهی و آزمون فریدمن مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته و برای این منظور از نرم افزار SPSS استفاده شده است.

یافته ها

۱- یافته های مربوط به سوال اصلی اول تحقیق

- ویژگی های مدارس توانمند از دیدگاه مدیران و معلمان مدارس متوسطه شهر تهران کدامند؟

جدول ۱. نتیجه ضریب توافق در مورد هر یک از ویژگی ها

ردیف	ویژگی ها	گروه ها	پاسخ ها	تعداد	نسبت مشاهده شده	نسبت مورد انتظار	سطح معنی داری
۱	فراگیر محوری	گروه اول	خیر	۲۲	۰/۲۲	۰/۷۵	۰/۰۰۰ (a)
		گروه دوم	بله	۷۸	۰/۷۸		
۲	تاکید بر نوآوری و یادگیری مستمر	گروه اول	بله	۹۲	۰/۹۲	۰/۷۵	۰/۰۰۰ (b)
		گروه دوم	خیر	۸	۰/۰۸		
۳	جلب حمایت اجتماعی و مشارکت والدین	گروه اول	خیر	۲۴	۰/۲۴	۰/۷۵	۰/۰۰۰ (a)
		گروه دوم	بله	۷۶	۰/۷۶		
	کنترل و ارزشیابی تقویت کننده	گروه اول	خیر	۱۴	۰/۱۴	۰/۷۵	۰/۰۰۰ (a)
		گروه دوم	بله	۸۶	۰/۸۶		
	اهداف و بصیرت های مشترک	گروه اول	بله	۸۵	۰/۸۵	۰/۷۵	۰/۰۱۱ (b)
		گروه دوم	خیر	۱۵	۰/۱۵		
	پژوهش محور بودن	گروه اول	بله	۸۴	۰/۸۴	۰/۷۵	۰/۰۲۱ (b)
		گروه دوم	خیر	۱۶	۰/۱۶		
	وجود جو باز	گروه اول	بله	۸۴	۰/۸۴	۰/۷۵	۰/۰۲۱ (b)
		گروه دوم	خیر	۱۶	۰/۱۶		
	تاکید بر آموزش مهارت های زندگی	گروه اول	خیر	۱۷	۰/۱۷	۰/۷۵	۰/۰۰۰ (a)
		گروه دوم	بله	۸۳	۰/۸۳		
	استفاده از فناوری های جدید	گروه اول	بله	۸۷	۰/۸۷	۰/۷۵	۰/۰۰۲ (b)
		گروه دوم	خیر	۱۳	۰/۱۳		
	مسئولیت پذیری اجتماعی	گروه اول	خیر	۱۶	۰/۱۶	۰/۷۵	۰/۰۰۰ (a)
		گروه دوم	بله	۸۴	۰/۸۴		
					۱/۰۰	۱/۰۰	

	۰/۷۵	۰/۱۴	۱۴	خیر	گروه اول	
		۰/۸۶	۸۶	بله	گروه دوم	مدیریت مدرسه محور
۰/۰۰۰ (a)		۱/۰۰	۱۰۰		کل	
	۰/۷۵	۰/۸۳	۸۳	بله	گروه اول	
		۰/۱۷	۱۷	خیر	گروه دوم	فضا، تجهیزات و امکانات آموزشی در مدرسه
۰/۰۳۸ (b)		۱/۰۰	۱۰۰		کل	
	۰/۷۵	۰/۲۱	۲۱	خیر	گروه اول	
		۰/۷۹	۷۹	بله	گروه دوم	داشتن معلمان توانمند
۰/۰۰۰ (a)		۱/۰۰	۱۰۰		کل	
	۰/۷۵	۰/۸۰	۸۰	بله	گروه اول	
		۰/۲۰	۲۰	خیر	گروه دوم	اجرای دقیق قوانین
۰/۱۴۹ (b)		۱/۰۰	۱۰۰		کل	

a - فرض یک بیان می کند که تناسب نمونه ها در گروه اول بزرگ تر از ۰/۷۵ می باشد. برای پاسخ به این سوال ابتدا با مطالعه در مبانی نظری و پیشینه تحقیق تعدادی ویژگی برای مدارس توانمند شناسایی شد. سپس برای اعتبار سنجی از این ویژگی ها، نظریات تعدادی از متخصصان تعلیم و تربیت (۱۰۰) نفر در باره این مولفه ها اخذ و ضریب توافق برای آن محاسبه گردید. یاد آور می شود که مبنای تصمیم گیری موافقت ۵۰ درصدی نمونه ها نبود، چون نمی توان با موافقت آنان در حد متوسط مولفه خاصی را به عنوان ویژگی مدارس توانمند دانست. از این رو مبنای تصمیم گیری موافقت حداقل ۷۵ درصد نمونه ها با ویژگی خاص بوده است.

نتایج ضریب توافق نشان می دهد که غیر از ویژگی ۱۴ که ضریب مشاهده شده معنی دار نیست و پاسخ دهندگان این ویژگی ها را با اطمینان ۰/۹۵ به عنوان ویژگی های مدارس توانمند ندانسته اند، در بقیه موارد ضریب محاسبه شده در سطح ۰/۰۱ معنی دار است. در نتیجه ۱۳ ویژگی از ۱۴ ویژگی شناسایی شده به عنوان ویژگی های مدارس توانمند به شمار می روند. این ویژگی ها در مرحله بعدی به عنوان مبنایی برای تدوین ابزار اصلی تحقیق و سنجش وضعیت مدارس متوسطه تهران از نظر انطباق با این ویژگی ها محسوب شده است.

۲- یافته های مربوط به سوال اصلی دوم تحقیق

- از دیدگاه دبیران مدارس متوسطه شهر تهران، این مدارس تا چه اندازه از ویژگی های مدارس توانمند برخوردارند؟
 - چون پاسخ به این سوال به صورت مستقیم ممکن نبود، با بررسی آن در قالب ۱۴ سوال فرعی به این سوال اصلی پاسخ داده می شود.

۱-۲- یافته های مربوط به سوال فرعی اول تحقیق:

- وضعیت مدارس متوسطه شهر تهران از نظر انطباق با ویژگی جوّ باز چگونه است؟

جدول ۲. شاخص های توصیفی و نتیجه آزمون t تک نمونه ای در مورد سوال اول تحقیق

تعداد	میانگین	انحراف معیار	T	Df	سطح معنی داری	فاصله اطمینان ۰/۹۵ برای تفاوت ها	
						حدپایین	حدبالا
۳۷۷	۲/۹۱۹	۰/۶۸۱	-۲/۳۲	۳۷۶	۰/۰۲۱	-۰/۱۵۰	-۰/۰۱۲
۲۹۱	۳/۲۲۶	۰/۶۸۶	۵/۶۱	۲۹۰	۰/۰۰۰	۰/۱۴۶	۰/۳۰۵

نتیجه آزمون t تک نمونه ای برای نشان دادن تفاوت میانگین نمونه و میانگین جامعه در زمینه انطباق مدارس تهران با ویژگی جوّ باز را نشان می دهد. همان طور که دیده می شود، مقدار t محاسبه شده (به ترتیب -۲/۳۲- برای معلمان و ۵/۶۱ برای مدیران) در سطح ۰/۰۵ و با درجه آزادی ۳۷۶ و ۲۹۰ (df= n-1) بزرگ تر از مقدار بحرانی t (۱/۹۶) می باشد. بنابراین فرض صفر مبنی بر برابری بین میانگین نمونه و میانگین جامعه در این زمینه رد می شود و نتیجه می گیریم که از نظر دبیران مدارس تهران با این ویژگی (جوّ باز) بیش از حد متوسط منطبق است. ولی چون t محاسبه شده برای مقایسه نظریات معلمان با میانگین نظری منفی است، در نتیجه می توان گفت از نظر معلمان، مدارس تهران کمتر از حد متوسط با این ویژگی تطبیق دارد.

۲-۲- یافته های مربوط به سوال فرعی دوم تحقیق:

- وضعیت مدارس متوسطه شهر تهران از نظر انطباق با ویژگی پژوهش محوری چگونه است؟

جدول ۳. شاخص های توصیفی و نتیجه آزمون t تک نمونه ای در مورد سوال دوم تحقیق

تعداد	میانگین	انحراف معیار	T	Df	معنی داری	سطح معنی داری	فاصله اطمینان ۰/۹۵
۳۷۷	۲/۸۵۹	۰/۶۸۱	-۴/۰۳۴	۳۷۶	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۷۲ - ۰/۲۱۰
۲۹۱	۲/۸۵۹	۰/۶۸۶	-۳/۵۹	۲۹۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۶۵ - ۰/۲۲۴

نتیجه آزمون t تک نمونه ای برای نشان دادن تفاوت میانگین نمونه و میانگین جامعه در زمینه انطباق مدارس تهران با ویژگی پژوهش محوری را نشان می دهد. همان طور که دیده می شود، مقدار t محاسبه شده (به ترتیب -۴/۰۳۴ برای معلمان و -۳/۵۹ برای مدیران) در سطح ۰/۰۵ و با درجه آزادی ۳۷۶ و ۲۹۰ ($df = n - 1$) بزرگ تر از مقدار بحرانی t (۱/۹۶) می باشد. بنابراین فرض صفر مبنی بر برابری بین میانگین نمونه و میانگین جامعه در این زمینه رد می شود. ولی چون t محاسبه شده برای مقایسه نظریات مدیران و معلمان با میانگین نظری منفی است، در نتیجه می توان گفت از نظر هر دو گروه، مدارس تهران کمتر از حد متوسط با این ویژگی تطبیق دارد.

۳-۲- یافته های مربوط به سوال فرعی سوم تحقیق

وضعیت مدارس متوسطه شهر تهران از نظر انطباق با ویژگی مدیریت مدرسه محوری چگونه است؟

جدول ۴. شاخص های توصیفی و نتیجه آزمون t تک نمونه ای در مورد سوال سوم تحقیق

تعداد	میانگین	انحراف معیار	T	df	سطح معنی داری	فاصله اطمینان ۰/۹۵	
						برای تفاوت ها	حد پایین حد بالا
۳۷۷	۳/۰۶۰	۰/۶۶۵	۱/۷۵۹	۳۷۶	۰/۰۷۹	-۰/۰۰۷	۰/۱۲۸
۲۹۱	۲/۸۸۸	۰/۶۷۵	-۲/۸۳	۲۹۰	۰/۰۰۵	-۰/۱۹۰	-۰/۰۳۴

نتیجه آزمون t تک نمونه ای برای نشان دادن تفاوت میانگین نمونه و میانگین جامعه در زمینه انطباق مدارس تهران با ویژگی مدیریت مدرسه محوری را نشان می دهد. همان طور که دیده می شود، مقدار t محاسبه شده برای معلمان ۱/۷۵۹ می باشد و نشان می دهد میانگین نمرات معلمان با میانگین نظری تفاوت معنی داری ندارد و از نظر آن ها مدیریت مدرسه محوری در حد متوسط در مدارس تهران دیده می شود. ولی t محاسبه شده برای مقایسه میانگین نمرات مدیران (-۲/۸۳) با درجه آزادی ۲۹۰ بزرگ تر از مقدار بحرانی t در سطح ۰/۰۵ می باشد. با توجه به این که این مقدار منفی است، در نتیجه از دیدگاه مدیران، مدارس متوسطه تهران مدیریت مدرسه محوری کمتر از حد متوسط با مدیریت مدرسه محوری منطبق است.

۲-۴- یافته های مربوط به سوال فرعی چهارم تحقیق:

- وضعیت مدارس متوسطه شهر تهران از نظر انطباق با ویژگی مسئولیت اجتماعی چگونه است؟

جدول ۵. شاخص های توصیفی و نتیجه آزمون t تک نمونه ای در مورد سوال چهارم تحقیق

تعداد	میانگین	انحراف معیار	t	df	معنی داری	فاصله اطمینان ۰/۹۵ برای تفاوت ها
					حد پایین	حد بالا
۳۷۷	۲/۹۰۱	۰/۶۶۵	-۲/۸۸۵	۳۷۶	۰/۰۰۴	-۰/۱۶۶
۲۹۱	۲/۹۸۶	۰/۶۸۳	-۰/۳۵	۲۹۰	۰/۷۲۸	-۰/۰۸۳

نتیجه آزمون t تک نمونه ای برای نشان دادن تفاوت میانگین نمونه و میانگین جامعه در زمینه انطباق مدارس تهران با ویژگی مسئولیت پذیری اجتماعی را نشان می دهد. همان طور که دیده می شود، مقدار t محاسبه شده (به ترتیب -۲/۸۸۵- برای معلمان و -۰/۳۵- برای مدیران) می باشد. اما چون مقدار محاسبه شده برای معلمان بزرگتر از مقدار بحرانی t در سطح ۰/۰۵ و با درجه آزادی ۳۷۶ می باشد و مقدار محاسبه شده منفی است، در نتیجه از نظر آن ها مدارس متوسطه تهران کمتر از حد متوسط با ویژگی مسئولیت اجتماعی منطبق است. ولی t محاسبه شده برای مدیران تفاوت معنی داری با مقدار بحرانی t ندارد. در نتیجه از نظر مدیران مدارس متوسطه تهران در حد متوسط جامعه با ویژگی مسئولیت اجتماعی منطبق است.

۵-۲- یافته های مربوط به سوال فرعی پنجم تحقیق:

- وضعیت مدارس متوسطه شهر تهران از نظر انطباق با ویژگی تاکید بر نوآوری و یادگیری مستمر چگونه است؟

جدول ۶. شاخص های توصیفی و نتیجه آزمون t تک نمونه ای در مورد سوال پنجم تحقیق

تعداد	میانگین	انحراف معیار	t	df	سطح معنی داری	فاصله اطمینان ۰/۹۵ برای تفاوت ها	حد پایین	حد بالا
۳۷۷	۲/۹۴۶	۰/۶۴۷	-۱/۶۱۹	۳۷۶	۰/۱۰۶	-۰/۱۱۹	-۰/۱۱۹	۰/۰۱۲
۲۹۱	۳/۰۶۲	۰/۶۹۸	۱/۵۱	۲۹۰	۰/۱۳۲	-۰/۰۱۹	-۰/۰۱۹	۰/۱۴۲

نتیجه آزمون t تک نمونه ای برای نشان دادن تفاوت میانگین نمونه و میانگین جامعه در زمینه انطباق مدارس تهران با ویژگی نوآوری و یادگیری مستمر را نشان می دهد. همان طور که دیده می شود، مقدار t محاسبه شده (به ترتیب -۱/۶۱۹- برای معلمان و ۱/۵۱ برای مدیران) در سطح ۰/۰۵ و با درجه آزادی ۳۷۶ و ۲۹۰ ($df = n-1$) کوچکتر از مقدار بحرانی t (۱/۹۶) می باشد. بنابراین فرض صفر مبنی بر برابری بین میانگین نمونه و میانگین جامعه در این زمینه تایید می شود. در نتیجه از نظر معلمان و مدیران، مدارس تهران در حد متوسط با این ویژگی منطبق هستند.

۲-۶- یافته های مربوط به سوال فرعی ششم تحقیق:

- وضعیت مدارس متوسطه شهر تهران از نظر انطباق با ویژگی جلب حمایت اجتماعی و مشارکت خانواده‌ها چگونه است؟

جدول ۷. شاخص های توصیفی و نتیجه آزمون t تک نمونه ای در مورد سوال ششم تحقیق

تعداد	میانگین	انحراف معیار	T	df	سطح معنی داری	
					حد پایین	حد بالا
۳۷۷	۲/۸۸۶	۰/۶۴۷	-۳/۴۱۹	۳۷۶	۰/۰۰۱	فاصله اطمینان ۰/۹۵ برای تفاوت ها
۲۹۱	۳/۱۲۲	۰/۶۹۸	۲/۹۸	۲۹۰	۰/۰۰۳	

نتیجه آزمون t تک نمونه ای برای نشان دادن تفاوت میانگین نمونه و میانگین جامعه در زمینه انطباق مدارس تهران با ویژگی جلب حمایت اجتماعی را نشان می‌دهد. همان طور که دیده می‌شود، مقدار t محاسبه شده (به ترتیب ۳/۴۲- برای معلمان و ۲/۹۸ برای مدیران) در سطح ۰/۰۵ و با درجه آزادی ۳۷۶ و ۲۹۰ ($df=n-1$) بزرگ تر از مقدار بحرانی t (۱/۹۶) می‌باشد. بنابراین فرض صفر مبنی بر برابری بین میانگین نمونه و میانگین جامعه در این زمینه رد می‌شود و نتیجه می‌گیریم که از نظر مدیران، مدارس متوسطه تهران با این ویژگی بیش از حد متوسط منطبق هستند. ولی چون t محاسبه شده برای مقایسه نظریات معلمان با میانگین نظری منفی است، در نتیجه می‌توان گفت از نظر معلمان، مدارس تهران کمتر از حد متوسط با این ویژگی تطبیق دارد.

۷-۲- یافته های مربوط به سوال فرعی هفتم تحقیق:

- وضعیت مدارس متوسطه شهر تهران از نظر انطباق با ویژگی کنترل و ارزشیابی تقویت کننده چگونه است؟

جدول ۸. شاخص های توصیفی و نتیجه آزمون t تک نمونه ای در مورد سوال هفتم تحقیق

تعداد	میانگین	انحراف معیار	T	df	سطح معنی داری	فاصله اطمینان ۰/۹۵	
						برای تفاوت ها	حد پایین حد بالا
۳۷۷	۳/۵۹۲	۰/۷۰۱	۱۶/۳۸۳	۳۷۶	۰/۰۰۰	۰/۵۲۱	۰/۶۶۳
۲۹۱	۳/۱۲۰	۰/۷۳۶	۲/۷۹	۲۹۰	۰/۰۰۶	۰/۰۳۵	۰/۲۰۵

نتیجه آزمون t تک نمونه ای برای نشان دادن تفاوت میانگین نمونه و میانگین جامعه در زمینه انطباق مدارس تهران با ویژگی کنترل و ارزشیابی تقویت کننده را نشان می دهد. همان طور که دیده می شود، مقدار t محاسبه شده (به ترتیب ۱۶/۳۸ برای معلمان و ۲/۷۹ برای مدیران) در سطح ۰/۰۵ و با درجه آزادی ۳۷۶ و ۲۹۰ ($df=n-1$) بزرگ تر از مقدار بحرانی t (۱/۹۶) می باشد. بنابراین فرض صفر مبنی بر برابری بین میانگین نمونه و میانگین جامعه در این زمینه رد می شود و نتیجه می گیریم که از نظر معلمان و مدیران، مدارس تهران بیش از حد متوسط با این ویژگی تطبیق دارند.

۸-۲- یافته های مربوط به سوال فرعی هشتم تحقیق:

-وضعیت مدارس متوسطه شهر تهران از نظر انطباق با ویژگی آموزش مهارت های زندگی چگونه است؟

جدول ۹. شاخص های توصیفی و نتیجه آزمون t تک نمونه ای در مورد سوال هشتم تحقیق

تعداد	میانگین	انحراف معیار	t	df	سطح معنی داری	فاصله اطمینان ۰/۹۵ برای تفاوت ها	
						حدپایین	حدبالا
۳۷۷	۳/۰۵۱	۰/۶۳۰	۱/۵۶۰	۳۷۶	۰/۱۲۰	-۰/۰۱۳	۰/۱۱۴
۲۹۱	۳/۲۰۴	۰/۶۱۹	۵/۶۳	۲۹۰	۰/۰۰۰	۰/۱۳۳	۰/۲۷۶

نتیجه آزمون t تک نمونه ای برای نشان دادن تفاوت میانگین نمونه و میانگین جامعه در زمینه انطباق مدارس تهران با ویژگی آموزش مهارت های زندگی را نشان می دهد. همان طور که دیده می شود، مقدار t محاسبه شده (به ترتیب ۱/۵۶ برای معلمان و ۵/۶۳ برای مدیران) بوده و این مقدار برای معلمان در سطح ۰/۰۵ و با درجه آزادی ۳۷۶ کمتر از حد بحرانی t بوده و برای مدیران در سطح ۰/۰۵ و با درجه آزادی ۲۹۰ ($df=n-1$) بیشتر از مقدار بحرانی می باشد. در نتیجه از نظر معلمان، مدارس متوسطه تهران در حد متوسط با این ویژگی منطبق هستند، ولی از دیدگاه مدیران، مدارس متوسطه تهران بیش از حد متوسط با این ویژگی منطبق هستند.

۲-۹- یافته های مربوط به سوال فرعی نهم تحقیق:

- وضعیت مدارس متوسطه شهر تهران از نظر انطباق با ویژگی استفاده از فناوری های جدید چگونه است؟

جدول ۱۰. شاخص های توصیفی و نتیجه آزمون t تک نمونه ای در مورد سوال نهم تحقیق

تعداد	میانگین	انحراف معیار	T	Df	سطح	فاصله اطمینان ۰/۹۵ برای	
					معنی داری	تفاوت ها	حد پایین
۳۷۷	۰/۳۲۱	۰/۶۳۰	۹/۸۸۳	۳۷۶	۰/۰۰۰	۰/۲۵۷	۰/۳۸۴
۲۹۱	۳/۸۵۴	۰/۶۱۹	۲۳/۵۴	۲۹۰	۰/۰۰۰	۰/۷۸۳	۰/۹۲۶

نتیجه آزمون t تک نمونه ای برای نشان دادن تفاوت میانگین نمونه و میانگین جامعه در زمینه انطباق مدارس تهران با ویژگی استفاده از فناوری های جدید را نشان می دهد. همان طور که دیده می شود، مقدار t محاسبه شده (به ترتیب ۹/۸۸ برای معلمان و ۲۳/۵۴ برای مدیران) در سطح ۰/۰۵ و با درجه آزادی ۳۷۶ و ۲۹۰ ($df=n-1$) بزرگ تر از مقدار بحرانی t (۱/۹۶) می باشد. بنابراین فرض صفر مبنی بر برابری بین میانگین نمونه و میانگین جامعه در این زمینه رد می شود و نتیجه می گیریم که از نظر معلمان و مدیران مدارس تهران با این ویژگی بیش از حد متوسط منطبق هستند.

۱۰-۲- یافته های مربوط به سوال فرعی دهم تحقیق:

- وضعیت مدارس متوسطه شهر تهران از نظر انطباق با ویژگی داشتن اهداف و بینش مشترک چگونه است؟

جدول ۱۱. شاخص های توصیفی و نتیجه آزمون t تک نمونه ای در مورد سوال دهم تحقیق

تعداد	میانگین	انحراف معیار	T	df	سطح معنی داری	
					فاصله اطمینان ۰/۹۵ برای تفاوت ها	تفاوت ها
					حد پایین	حد بالا
۳۷۷	۲/۸۹۳	۰/۶۳۸	-۳/۲۶۰	۳۷۶	۰/۰۰۱	-۰/۱۷۲
۲۹۱	۳/۰۷۳	۰/۶۸۵	۱/۸۱	۲۹۰	۰/۰۷۱	-۰/۰۰۶

نتیجه آزمون t تک نمونه ای برای نشان دادن تفاوت میانگین نمونه و میانگین جامعه در زمینه انطباق مدارس تهران با ویژگی داشتن هدف و بینش مشترک را نشان می دهد. همان طور که دیده می شود، مقدار t محاسبه شده برای معلمان (۳/۲۶-) می باشد که در سطح ۰/۰۵ و با درجه آزادی ۳۷۶ بزرگ تر از مقدار بحرانی t (۱/۹۶) می باشد. بنابراین فرض صفر مبنی بر برابری بین میانگین نمونه و میانگین جامعه در زمینه نظریات معلمان رد می شود و نتیجه می گیریم با توجه به منفی بودن مقدار t از نظر معلمان مدارس تهران با این ویژگی کمتر از حد متوسط منطبق هستند. اما مقدار t محاسبه شده برای مقایسه نظریات مدیران با میانگین نظری (۱/۸۱) کوچک تر از مقدار متوسط نظری است، در نتیجه از نظر مدیران، مدارس متوسطه تهران در حد متوسط جامعه با این ویژگی منطبق هستند.

۲-۱۱- یافته های مربوط به سوال فرعی یازدهم تحقیق:

- وضعیت مدارس متوسطه شهر تهران از نظر انطباق با ویژگی فراگیر محوری چگونه است؟

جدول ۱۲. شاخص های توصیفی و نتیجه آزمون t تک نمونه ای در مورد سوال یازدهم تحقیق

تعداد	میانگین	انحراف معیار	T	df	سطح معنی داری	تفاوت ها	
						حد پایین	حد بالا
۳۷۷	۲/۹۹۰	۰/۷۰۴	-۰/۲۶۹	۳۷۶	۰/۷۸۸	-۰/۰۸۱	۰/۰۶۱
۲۹۱	۲/۹۴۸	۰/۷۳۴	-۱/۲۰	۲۹۰	۰/۲۳۰	-۰/۱۳۶	۰/۰۳۳

نتیجه آزمون t تک نمونه ای برای نشان دادن تفاوت میانگین نمونه و میانگین جامعه در زمینه انطباق مدارس تهران با ویژگی فراگیر محور بودن را نشان می دهد. همان طور که دیده می شود، مقدار t محاسبه شده (به ترتیب -۰/۲۶۹- برای معلمان و -۱/۲۰- برای مدیران) در سطح ۰/۰۵ و با درجه آزادی ۳۷۶ و ۲۹۰ ($df=n-1$) کوچک تر از مقدار بحرانی t (۱/۹۶) می باشد. بنابراین فرض صفر مبنی بر برابری بین میانگین نمونه و میانگین جامعه در این زمینه تایید می شود. در نتیجه از نظر معلمان و مدیران، مدارس تهران در حد متوسط با این ویژگی منطبق هستند.

۲-۱۲- یافته های مربوط به سوال فرعی دوازدهم تحقیق:

- وضعیت مدارس متوسطه شهر تهران از نظر انطباق با ویژگی داشتن فضا، تجهیزات و امکات آموزشی مناسب چگونه است؟

جدول ۱۳. شاخص های توصیفی و نتیجه آزمون t تک نمونه ای در مورد سوال دوازدهم تحقیق

تعداد	میانگین	انحراف معیار	T	df	سطح معنی داری	فاصله اطمینان ۰/۹۵	
						حد پایین	حد بالا
۳۷۷	۳/۲۹۰	۰/۶۶۵	۸/۴۷۹	۳۷۶	۰/۰۰۰	۰/۲۲۳	۰/۳۵۸
۲۹۱	۳/۵۱۸	۰/۶۷۵	۱۳/۱۰	۲۹۰	۰/۰۰۰	۰/۴۴۰	۰/۵۹۶

نتیجه آزمون t تک نمونه ای برای نشان دادن تفاوت میانگین نمونه و میانگین جامعه در زمینه انطباق مدارس تهران با ویژگی داشتن فضا و امکانات و تجهیزات آموزشی را نشان می دهد. همان طور که دیده می شود، مقدار t محاسبه شده (به ترتیب ۸/۴۷۹ برای معلمان و ۱۳/۱۰ برای مدیران) در سطح ۰/۰۵ و با درجه آزادی ۳۷۶ و ۲۹۰ ($df=n-1$) بزرگ تر از مقدار بحرانی t (۱/۹۶) می باشد. بنابراین فرض صفر مبنی بر برابری بین میانگین نمونه و میانگین جامعه در این زمینه رد می شود و نتیجه می گیریم که از نظر معلمان و مدیران، مدارس تهران بیش از حد متوسط با این ویژگی منطبق هستند.

۲-۱۳- یافته های مربوط به سوال فرعی سیزدهم تحقیق:

- وضعیت مدارس متوسطه شهر تهران از نظر انطباق با ویژگی داشتن معلمان توانمند چگونه است؟

جدول ۱۴. شاخص های توصیفی و نتیجه آزمون t تک نمونه ای در مورد سوال سیزدهم تحقیق

تعداد	میانگین	انحراف معیار	T	df	سطح معنی داری	
					حد پایین	حد بالا
معلمان ۳۷۷	۳/۴۷۱	۰/۶۳۰	۱۴/۵۰۶	۳۷۶	۰/۰۰۰	۰/۴۰۷
مدیران ۲۹۱	۳/۶۰۴	۰/۶۱۹	۱۶/۶۵	۲۹۰	۰/۰۰۰	۰/۵۳۳

نتیجه آزمون t تک نمونه ای برای نشان دادن تفاوت میانگین نمونه و میانگین جامعه در زمینه انطباق مدارس تهران با ویژگی داشتن معلمان توانمند را نشان می دهد. همان طور که دیده می شود، مقدار t محاسبه شده (به ترتیب ۱۴/۵۰۶ برای معلمان و ۱۶/۵۶ برای مدیران) در سطح ۰/۰۵ و با درجه آزادی ۳۷۶ و ۲۹۰ ($df=n-1$) بزرگ تر از مقدار بحرانی t (۱/۹۶) می باشد. بنابراین فرض صفر مبنی بر برابری بین میانگین نمونه و میانگین جامعه در این زمینه رد می شود و نتیجه می گیریم که از نظر معلمان و مدیران مدارس تهران با این ویژگی بیش از حد متوسط منطبق هستند.

۲-۱۴- یافته های مربوط به سوال چهاردهم فرعی

-رتبه بندی مولفه ها از دیدگاه مدیران و معلمان چگونه است:

جدول ۱۵. رتبه بندی مولفه ها از دیدگاه مدیران و معلمان

رتبه میانگین معلمان	رتبه میانگین مدیران
۱۰/۴۲	۱۱/۴۹
۱۰/۲۳	۹/۵۲
۸/۸۵	۹/۲
۸/۶۹	۷/۴۲
۶/۵۷	۷/۳۳
۶/۴۹	۷/۱۶
۶/۴۵	۶/۵۴
۶/۲۸	۶/۴۴
۶/۱۵	۵/۹۷
۵/۵۳	۵/۴۸
۵/۴۴	۵/۴۲
۵/۰۹	۴/۵۸
۴/۸۱	۴/۴۴

نتیجه آزمون فریدمن برای رتبه بندی میانگین های مولفه های مدارس توانمند از دیدگاه مدیران و معلمان نشان می دهد که از دیدگاه مدیران استفاده از فناوری های جدید با رتبه (۱۱/۴۹)، داشتن معلمان توانمند با (۹/۵۲)، فضا، تجهیزات و امکانات آموزشی در مدرسه با (۹/۲) رتبه های بالا را به خود اختصاص داده و فراگیر محوری با (۵/۴۲)، مدیریت مدرسه محور با (۴/۵۸) و پژوهش محور بودن با (۴/۴۴) رتبه های پایین را گرفته اند.

در حالیکه از دیدگاه معلمان داشتن معلمان توانمند با رتبه (۱۰/۴۲)، کنترل و ارزشیابی تقویت کننده با (۱۰/۲۳)، فضا، تجهیزات و امکانات آموزشی در مدرسه با (۸/۸۵) رتبه های بالا را به خود اختصاص داده و مسئولیت پذیری اجتماعی با (۵/۴۴)، جلب حمایت اجتماعی و مشارکت والدین با (۵/۰۹) و پژوهش محور بودن با (۴/۸۱) رتبه های پایین را گرفته اند.

بنابراین در دو مورد فضا، تجهیزات و امکانات آموزشی در مدرسه و پژوهش محور بودن تفاوتی بین رتبه های دو گروه نیست.

نتیجه گیری و بحث

جوهره مدرسه توانمند بر چند اصل و سیاست مبنایی استوار است که عبارتند از: تمرکز زدایی، مشارکت جویی و مشارکت پذیری، تفویض اختیارات، متناسب با مسئولیت ها، بومی سازی برخی از برنامه ها و ایجاد انعطاف در آن ها، متناسب با شرایط اقلیمی و با رعایت مبانی و اصول، قائل شدن هویت و استقلال نسبی برای مدرسه، ایجاد زمینه خود راهبری و خلاقیت و پویایی در مدرسه ها (سرودی، ۱۳۸۸).

پیوند و ارتباط مدیران مدرسه های همجوار با هم و ایجاد پیوند و ارتباط بین خانه و مدرسه، معلمان و شاگردان و عوامل مدرسه با عوامل موثر در جامعه ی محلی که از طریق نمایندگان انجمن اولیا و مربیان صورت می گیرد، برای استفاده از ظرفیت های عظیم موجود در جامعه محلی، از مهم ترین وظایف مدیران به شمار می رود.

مورفی و هالینجر (۱۹۸۹) در تحقیقی تحت عنوان مدیران مدارس به عنوان رهبران آموزشی، چگونگی اجرای رهبری آموزشی به وسیله مدیران در مدارس اثر بخش ایالت کالیفرنیا آمریکا را مورد بررسی قرار داده اند. در این بررسی شش کار کرد مهم مدیریت (تعیین اهداف، انتظارات و استاندارد، گزینش کارکنان، ارزیابی و نظارت کارکنان، هماهنگی فعالیت های گروهی برنامه ریزی درسی و آموزشی، ارزیابی برنامه ریزی درسی و آموزشی) را مورد سوال قرار داده و نشان دادند که از میان ۱۲۰ مدیر مدرسه مورد تحقیق ۹۰ نفر در طول سال بیش از ۱۰۰ بار و ۱۰ نفر بیش از ۲۰۰ بار از کلاس های درس در مدارس خود بازدید کرده اند. این مدیران بازدید از کلاس ها را جزء کارکرد نظارت و ارزیابی خود دانسته و هدف از بازدید را چک کردن سیستم نظارت بر پرسنل و تحقق اهداف ناحیه و سیستم مدرسه ذکر کرده اند.

در واقع رهبر و پیروان چشم انداز روشنی از مقصد را در ذهن خود دارند که کوشش های آن ها را جهت می دهد. این چشم انداز بر اساس یک توافق جمعی انتخاب شده است. مدیر در مقام رهبر، به سرپرستی کارکنان می پردازد، با آن ها ارتباط متقابل برقرار می کند. انگیزه کار و فعالیت را در آن ها به وجود می آورد، مشکلات و کشمکش های آن ها را مورد حل و فصل قرار می دهد و به اقتضای تغییراتی در شرایط کار به وجود می آورد. همه ی این کوشش ها به این منظور است که

نیازها و هدف های سازمان و اعضای سازمان توامان تحقق پیدا کنند (علاقه بند، ۱۳۷۲: ص ۸۶).

سانوسی^۱ (۱۹۹۴) شناخت خود، شناخت محیط و انتظارات، توانایی ایجاد و تقویت فرهنگ سازمانی، جلب اعتماد، مهارت در روابط انسانی و حمایت از تغییر را از خصوصیات و توانایی های لازم برای رهبری آموزشی می داند. (بازرگان، ۱۳۷۹: ص ۹۱). همسو با نتایج این تحقیق، نیکنمای و مهدیان (۱۳۸۸) در پژوهشی به تبیین ابعاد و مولفه های مدارس اثربخش و ارائه مدلی برای بهبود اثربخشی در مدارس کشور پرداخته و در این رابطه هفت مولفه ساختار و استراتژی های اثربخش، مشارکت و همکاری اثربخش اولیا، روش های آموزش و طراحی برنامه درسی اثربخش، سیاست گذاری و ارزشیابی آموزشی اثربخش، مدیریت و رهبری آموزشی اثربخش، رویکردهای اجرایی اثربخش و جو آموزشی اثربخش را به عنوان ابعاد و مولفه های مدارس اثربخش شناسایی کردند.

لسانی و دهقانی (۱۳۸۵) نیز با بررسی رابطه بین مهارت های مدیران و اثربخشی مدارس متوسطه و پیش دانشگاهی ناحیه ۲ شهرستان کرمان نشان دادند که رابطه قابل ملاحظه ای بین مهارت های مدیران و اثربخشی مدارس متوسطه و پیش دانشگاهی ناحیه ۲ شهرستان کرمان وجود دارد.

رابسون و ماتیوس (۱۳۷۸) برای مدارس کارآمد هفت ویژگی مطرح کرده است که ارتباط با خانه، مدرسه و جامعه یکی از این ویژگی هاست. همسو با نتایج این تحقیق، وو^۲ (۲۰۰۲) شاخص های مدارس اثر بخش را در مدارس مورد مطالعه قرار داد و و ارتباط خوب معلمان و دانش آموزان را یکی از شاخص ها معرفی می کند.

عارف نیا (۱۳۸۶) نیز یکی از ویژگی های مدرسه خوب و مطلوب را ارتباط رضایت بخش بین معلم و والدین می داند.

انجمن مدارس اثربخش (۲۰۰۴)، (نقل از آبی آرچر^۳، ۲۰۰۴) هفت عامل مهم مدارس اثربخش را شامل موارد زیر می داند: ماموریت مشخص و روشن؛ انتظارات بالای موفقیت؛ کنترل دائم میزان پیشرفت دانش آموزان؛ ایجاد فرصت برای یادگیری؛ محیط ایمن و منظم؛ ارتباط موثر بین مدرسه و منزل؛ رهبری اثربخش می داند. این یافته ها با نتایج تحقیق حاضر

1- Sanousi

2- wu

3- Abyarcher

همسو است. زیرا بدون ارتباط مناسب بین معلمان و مدیر، معلم و والدین، تحقق اهداف آموزشی و درسی مدارس ممکن نیست و تعلیم و تربیت جریانی است که باید همه در آن سهیم باشند. اگر آموزش و پرورش را رودخانه ای بدانیم، منبع تغذیه این رودخانه تمام کسانی هستند که در آن ذینفع می باشند و بدون ارتباط مناسب بین آن ها تحقق کارآمدی مدرسه میسر نمی شود.

یاددهی - یادگیری عبارت است از فرایندی که بین مربی و کارآموزان به منظور افزایش دانش و مهارت های فنی و حرفه ای جریان می یابد. کیفیت این فرایند وضعیت مطلوب آموزش می باشد که در آن پدیده یادگیری در کارآموزان اتفاق می افتد و مربی خود را برای رعایت شرایط اثربخش یاددهی موظف می داند (بازرگان، ۱۳۸۳: ۱۱۴).

رایبنز^۱ (۱۹۹۸) اثر بخشی را نیل و دستیابی به اهداف می داند. وی معتقد است مدرسه ای اثر بخش است که درصد بالایی (معناداری) از دانش آموزانش، نمره قابل قبول از آزمون های استاندارد (امتحانات) بیاورند. جو آموزشی اثر بخش عبارت است از آن محیط (روانی، فیزیکی) و شرایط آموزشی که در آن فرایند یاددهی، یادگیری به موثرترین وجه ممکن انجام گرفته و بازده آموزشی به حداکثر برسد. مدرسه اثر بخش مدرسه ای است که به اهدافش برسد، یعنی هدف سازمان های آموزشی، قبولی بیشتری از دانش آموزانش باشد.

سامونس^۲ و همکاران (۱۹۹۵) در پژوهشی که در راستای شناسایی ویژگی های مدارس مطلوب و اثربخش انجام دادند، یکی از ویژگی ها را توجه به یاددهی - یادگیری می دانند.

لاپونیت و استفان^۳ (۲۰۰۶) مدل تحلیلی مدرسه اثربخش را شامل هفت مولفه می داند که یکی از آن ها با طراحی آموزش مبتنی بر استانداردها و سطح نتایج می باشد.

لسانی و دهقانی (۱۳۸۵) نیز با بررسی رابطه بین مهارت های مدیران و اثربخشی مدارس متوسطه و پیش دانشگاهی هشت بعد اثربخشی و سه جنبه مهارت های مدیران را بررسی کرده و به فرایند یاددهی و یادگیری اهمیت می دهد. نتایج فوق با نتایج این تحقیق همسو می باشد. زیرا بدون آشنایی مدیران و معلمان با فرایند یاددهی - یادگیری، امکان اثربخشی مدرسه کمتر می شود و نمی توان چنین مدرسه ای را مطلوب دانست.

بر اساس تحلیل های انجام شده مشخص شد که محیط مدرسه از لحاظ ایجاد جو شاد و دوستانه به عنوان یکی از ویژگی های مدرسه مطلوب محسوب می شود. جو شاد و دوستانه عبارت است از موقعیتی که مدرسه فراهم می کند تا دانش آموزان بتوانند فارغ از دغدغه های بزرگ سالانه، زندگی را بازی و تمرین کنند و کم کم آماده شوند تا در زمین واقعی زندگی به اجرا درآورند (سنجانی، ۱۳۸۷: ۳۴).

ملک زاده (۱۳۸۶) با بررسی رابطه بین جو سازمانی و اثربخشی مدارس در دبیرستان های دولتی دخترانه شهر تهران دریافت بین «روحیه گروهی»، «صمیمیت»، «مراعات مدیر»، «نفوذ و پویایی مدیر» و «اثربخشی مدارس» همبستگی مثبت وجود دارد. طبق یافته های او عواملی نظیر روحیه گروهی، بی علاقه‌گی دبیران به کار، میزان صمیمیت آن‌ها، احساس مزاحمت دبیران، مراعات مدیر، فاصله گیری آنان از معلمان و نفوذ و پویایی شان با اثربخشی مدارس رابطه دارد. لذا برای افزایش اثربخشی مدارس، مدیر باید محیطی گرم و دوستانه و رفتار ملاحظه‌گری و حمایتی داشته باشد تا دبیران در محیطی دوستانه و صمیمی و با امنیت خاطر به تعلیم و تربیت دانش آموزان بپردازند.

کرمانی (۱۳۸۷) نیز در پژوهشی به «بررسی رابطه بین جو سازمانی و تعهد سازمانی کارکنان و مدیران بیمارستان های آموزشی دانشگاه علوم پزشکی همدان» پرداخته و نتیجه گرفت که افزایش مزاحمت با کاهش علاقمندی به کار همراه است. چنین نتیجه ای را مهرعلی‌زاده و همکاران (۱۳۸۴) نیز گرفتند. آن‌ها در پژوهشی میزان مشارکت اعضای هیئت علمی و ارتباط آن با جو سازمانی را بررسی کرده و دریافتند که به ترتیب اولویت توجه به روحیه، دوری از مزاحمت، کاهش بی‌علاقگی و رفتار کناره‌گیری مدیر می‌توانند در افزایش مشارکت اعضای هیات علمی دانشگاه مؤثر باشند. مزاحمت همکاری را از بین می برد از همین رو مانع اثربخشی می شود.

پورسیف (۱۳۸۵) بی‌علاقگی را وضعیتی می داند که کارکنان طبق دستور عمل می کنند؛ از این رو، انجام وظیفه از سوی آنان بیشتر به منظور رفع تکلیف است نه از روی تعهد و علاقه شخصی. صمیمیت یعنی لذت بردن کارکنان از روابط گرم و دوستانه با یکدیگر. این بعد، رضایت از نیازهای اجتماعی را می رساند که لزوماً به انجام وظیفه مرتبط نیست (پورسیف، ۱۳۸۵).

پیامد جو باز در مدرسه عدم تعهد پایین، موانع و محدودیت ها کم، نشاط و صمیمیت زیاد است. این ترکیب جوی را پیشنهاد می‌کند که هم مدیر و هم معلمان رفتار صحیحی دارند.

جوئی که در آن صمیمیت بالا وجود دارد، همکاری نیز بالا خواهد بود. بدیهی است در جو سازمانی که در آن صمیمیت بالا باشد، همکاری بین معلمان و مدیران و بین معلمان بیشتر خواهد شد و این امر به اثربخشی بیشتر مدرسه منجر می شود. موضوعی که در تحقیقات قبلی نیز مورد حمایت قرار گرفته و در این تحقیق نیز تایید شده است.

نتایج نشان داد که فضای فیزیکی و تجهیزات آموزشی مناسب مدرسه به عنوان یکی از ویژگی های مدرسه مطلوب محسوب می شود. فضای فیزیکی عبارت است از مکانی که در آن شرایط لازم و کافی برای تربیت دانش آموزان وجود داشته باشد و تجهیزات و امکانات آموزشی عبارت است از وسایل و لوازمی که در آن شرایط لازم و کافی برای تربیت دانش آموزان وجود داشته باشد (بازرگان، ۱۳۸۳: ۶۲).

شرایط فیزیکی محیط آموزشی در کنار شرایط عاطفی در کارایی و اثربخشی مدرسه، نقش مهمی را ایفا می کند. امروزه سازمان ها با استخدام متخصصان «مهندسی و مدیریت منابع انسانی» و صرف مقادیر زیادی از وقت و هزینه، در پی حصول این اطمینان هستند که آیا محیط فیزیکی - ساختاری آن ها برای فعالیت کارکنان شان مناسب است، یا خیر. به همین ترتیب در طراحی فضاهای آموزشی باید ترتیبی داده شود که موجبات تسهیل در امر تفکر انتقادی و یادگیری فعال فراهم گردد. در حال حاضر و علی رغم ورود به قرن بیست و یکم، با قدم گذاردن به کلاس های درس در بسیاری از محیط های آموزشی ایران، شاهد عدم مطلوبیت و نقایص ساختاری آن ها هستیم.

کریمی جشنی (۱۳۷۸) نیز به تحلیل وضعیت موجود فضاها و تجهیزات آموزشی و مقایسه آن با وضعیت مطلوب پرداخته و نشان داده است که وضعیت فضاهای آموزشی، پرورشی و تجهیزات آموزشی با توجه به تراکم دانش آموزان، نقش مدیر در استفاده مطلوب از فضاهای آموزشی، پرورشی و تجهیزات آموزشی از نظر پاسخگویان مناسب نمی باشند و کمتر از حد مطلوب می باشند. در همین رابطه نصرآبادی (۱۳۸۵) طی تحقیقی وضعیت فیزیکی مدارس شهر اصفهان را بررسی کرده و دریافته است که فضای آموزشی مناسب از عوامل مهم و موثر در بهبود و بالا بردن کیفیت آموزش و یادگیری است و بهبود فضاهای فیزیکی می تواند به یادگیری دانش آموز در حیطه شناختی، عاطفی و مهارتی کمک کند و انگیزه های او را بالا ببرد.

مشارکت معلمان و دانش آموزان در فعالیت های مدرسه فعالیت هایی هستند که تحت نظر مدرسه طراحی و تنظیم می شوند و در طی آن ها دانش آموزان به طور جمعی یک رفتار سازنده اجتماعی از خود نشان می دهند. هدف از این فعالیت ها اغلب آموزشی - و بعضاً اطلاع رسانی - است (علی اسماعیلی، ۱۳۸۱: ۷۷).

فولتون^۱ (۲۰۰۵) هفت عامل مرتبط درونی برای بهبود مدرسه را ارائه کرده و توجه خود را بر یادگیرنده متمرکز می کند. رهبری حرفه ای، اشاره به عملکرد مدیر مدرسه در جهت جلب حمایت معلمان، راهنمایی و هدایت صحیح آن ها و بازخورد مناسب به اعمال و فعالیت های آن ها دارد. تاکید بر یاددهی و یادگیری، برنامه ریزی مشارکتی، تعامل صحیح معلمان با دانش آموزان، طراحی زمان آزاد معلمان و دانش آموزان اشاره دارد. تدریس هدفمند به شناسایی دقیق دانش آموزان توسط معلم، کمک سایر معلمان به معلم جدید و توجه به نیازهای آموزشی تاکید می نماید. اهداف و چشم انداز مشترک، به میزان مشارکت معلمان در تعیین اهداف آموزشی و تعهد آنان نسبت به اجرای اهداف اشاره دارد.

نیکنامی و مهدیان (۱۳۸۸) ابعاد و مولفه های مدارس اثربخش را بررسی کرده و یکی از مولفه ها را مشارکت و همکاری اثربخش اولیا، می داند.

مک گین و بردن (۱۹۹۵) اثر بخشی مدرسه را از یک سو متأثر از مدیریت آن می دانند و از سوی دیگر به فراهم شدن زمینه عمل مستقل در حل مسائل و مدیریت امور مدرسه و همکاری میان کلیه کسانی می داند که در حیات مدرسه سهیم اند. مشارکت رمز پویایی مدارس در رسیدن به اهداف خود می باشد و چون طبق یافته تحقیق حاضر مشارکت معلمان و دانش آموزان در فعالیت های مدرسه به عنوان یکی از ویژگی های مدرسه مطلوب محسوب می شود، بنابراین نتیجه تحقیق حاضر با یافته های سایر پژوهشگران در این رابطه همسو می باشد.

نتایج نشان داد که توجه به آموزش مهارت های زندگی و شهروندی به عنوان یکی از ویژگی های مدرسه مطلوب محسوب می شود. آشنا نمودن دانش آموزان با مهارت های زندگی و شهروندی عبارت است از توانایی انجام رفتار سازگاران و مثبت به گونه ای که فرد بتواند با چالش ها و ضروریات زندگی روزمره خود کنار بیاید (سازمان جهانی بهداشت، ۱۹۹۴، نقل از پارسا، ۱۳۸۸).

مدرسه توانمند ابتدا آینده را تصور می کند و سپس آن را می سازد و در این زمینه بیشترین نقش را به خود دانش آموزان می دهد تا با هدایت و حمایت اولیا و مربیان بتوانند برای زندگی در شرایط جدید جامعه خود را مهیا سازند.

فتحی واجارگاه و دیبا (۱۳۸۱) ویژگی های شهروند خوب برای ایران را از طریق مطالعات نظری و میدانی مورد بررسی قرار و بر این اساس، یک شهروند مطلوب برای ایران آینده را دارای سه صلاحیت شناخت مدنی^۱ توانایی مدنی^۲ و نگرش مدنی^۳ می دانند (فتحی واجارگاه و دیبا، ۱۳۸۱: ۴۰).

پژوهش های دیگری نیز در زمینه شناسایی ویژگی های شهروند مطلوب برای جامعه ایران در قرن بیست و یک انجام شده است. برای نمونه رهنما (۱۳۸۴) با بررسی و تحقیق در این زمینه ویژگی های اعتقادی، اخلاقی، زیبایی شناختی، اجتماعی، اقتصادی، علمی - آموزشی و زیستی را مطرح کرده است. شهرداری اصفهان این ویژگی ها شامل روابط انسانی و معاشرت اجتماعی، نگه داری و بهداشت محیط زیست و محیط شهری، نظم و انضباط شهری، آگاهی بخشی و اطلاع رسانی، آموزش های خانواده، آموزش های بهداشت فردی، آموزش های انتظامی و امنیتی می داند.

آشتیانی (۱۳۸۳) به داشتن هویت فردی، هویت ملی - فرهنگی، هنجارها، هویت مذهبی، هویت جهانی، مردم سالاری و مشارکت توجه کرده است (ص، ۲۳).

اگر مسئولیت مدرسه پرورش نسل آینده جامعه بدانیم، در این صورت توجه به ویژگی هایی این نسل برای زندگی در آینده نیاز دارند، ضروری خواهد بود. به همین جهت یافته های تحقیق حاضر در توجیه می شود و با تحقیقات مشابه نیز همسو می باشد. زیرا مدارس خوب و مطلوب از لحاظ مدیریتی و نرم افزاری و همچنین کالبدی و سخت افزاری دارای ویژگی های خاصی هستند و مدرسه ای خوب است که دانش آموز را با مهارت های زندگی آشنا کند؛ به نحوی که پس از اتمام هر دوره تحصیلی به راحتی می تواند وارد جامعه شود (محمدی، ۱۳۸۸).

1-Civic Cognition

۳- نگرش مدنی (Civic Attitudes) عبارت است از مجموعه ای از طرز تلقی ها، باورها و دیدگاه هایی که برای یک شهروند خوب ضروری است و مؤلفه های آن عبارتند از: پذیرش تنوع و تکثر در جامعه و احترام به آن، داشتن اعتقادات و باورهای مستقل، داشتن روحیه مسئولیت پذیری، دارا بودن حس وطن پرستی، داشتن روحیه بردباری و تحمل، داشتن روحیه انتقادپذیری، دارا بودن روحیه قدرشناسی نسبت به میراث فرهنگی و هویت مذهبی ملی.

2- Civic Ability

توجه به مهارت های زندگی به عنوان یکی از ویژگی های مدرسه توانمند محسوب می شود (چاهن، ۱۹۹۱).

خانواده، مدرسه، دوستان و همسالان، جامعه، وراثت، ایمان و اعتقادات مذهبی و حتی دوران جنینی (رحم مادر) از جمله عواملی هستند که می توانند در سلامت روانی افراد موثر باشند و نقش تعیین کننده ای در ایجاد سلامت روانی یا عدم سلامت روانی داشته باشند (رفیعیان ۱۳۸۹)؛ بنابراین اگر درصدد پرورش انسان های سالم هستیم، باید مدارس را طوری طراحی کنیم که سلامت روحی و روانی دانش آموزان را تامین کند. چنین مدرسه ای واجد یکی از ویژگی های کارآمدی و مطلوبیت خواهد بود. موضوعی که در این تحقیق نیز مورد تایید قرار گرفت.

لطف آبادی (۱۳۸۵) مهم ترین مهارت های مورد نیاز دانش آموزان نوجوان و جوان برای زندگی سعادت مندانه ایرانی در جهان کنونی را طبقه بندی کرده و سلامت جسمی، بهداشت فردی و تعادل روانی از جمله این مهارت ها می داند (ص: ۲۰-۱۹).

بدیهی است مدرسی که توانایی انتقال چنین توانایی هایی را به دانش آموزان نداشته باشند، کارآمد و مطلوب نخواهند بود.

منابع

- ابوضحی، ابتسام. (۱۳۸۵)، مدیریت مدرسه محور، ترجمه: گرایسی نژاد، غلام رضا؛ اللهیار ترکمن، علی؛ کاظم، رخساره؛ عدل، طاهره؛ انتشارات مدرسه ۱۳۸۵.
- آقازاده، محرم. (۱۳۸۳)، نگاهی به شاخص های مدرسه استاندارد. مجله رشد مدیریت مدرسه، سال دوم، شماره ۹، ۱۳۸۳.
- بازرگان، عباس. (۱۳۸۳)، ارزیابی آموزشی. تهران: سمت.
- بختیار نصرآبادی، حسنعلی. (۱۳۸۵)، بررسی وضعیت فضای فیزیکی مدارس شهر اصفهان با توجه به استانداردهای سازمان نوسازی توسعه و تجهیز مدارس. دو ماهنامه دانشور رفتار. سال سیزدهم، شماره ۲۱، اسفند ۱۳۸۵، صص ۳۳-۴۲.

- بختیاری، ابوالفضل. (۱۳۸۲)، مدیریت اثر بخش. دو هفته نامه نگاه. شماره ۲۲۴. وزارت آموزش و پرورش.
- بلنکستاین، الن. (۱۹۵۹)، «مدارس برون شکست، شش اصل برای افزایش عملکرد دانش آموزان». مترجمان: کریمی، رامین؛ جزایری، محمد؛ پاینده، افشین؛ منظوری، مینا (۱۳۸۵)؛ تهران انتشارات شلاک.
- پیروچه، فاطمه. (۱۳۸۷)، مدارس کارآمد چه مدرسی هستند؟ روزنامه کیهان. شماره ۱۹۰۵۷. ۲۴ فروردین ۸۷.
- حدادیان، فرزانه. (۱۳۸۷)، ویژگی های مدیر و مدرسه کارا و اثر بخش. روزنامه مردم نو. ۹ شهریور ۸۷.
- رابسون، ماتیوس. (۱۹۹۵)، کیفیت در آموزش و پرورش. (ترجمه: عربعلی رضایی). تهران: دفتر همکاری های بین‌المللی آموزش و پرورش.
- رایبیز، اس. پ (۱۳۷۸)، تئوری سازمان (ساختار، طراحی و کاربردها). (ترجمه: مهدی الوانی و دانایی فرد)، تهران: انتشارات صفار.
- رضانی، حسین علی. (۱۳۸۸)، خلاقیت اساس شکوفایی و نوآوری. تهران: انتشارات محور ۱۳۸۸.
- ساروخانی، باقر. (۱۳۸۵)، روش های تحقیق در علوم اجتماعی. تهران: دیدار.
- سازمان آموزش و پرورش شهر تهران، (۱۳۸۴)، پیش نویس سند راهبردی مدارس هوشمند، بیانیه توسعه. وب سایت آموزش و پرورش شهر تهران، (۱۳۸۶).
- سلیمی، جمال؛ عبدی، علی. (۱۳۸۶)، آموزش کارآفرینی: اصول و مبانی روش های آموزش و نقش دانشگاه در آموزش آن. مجموعه مقالات همایش ملی آموزش عالی و کارآفرینی، جلد اول، دانشکده علوم انسانی دانشگاه سمنان، اسفند ۱۳۸۶. انتشارات دانشگاه سمنان.
- شیرزاد کبریا، بهارک. (۱۳۸۷)، نقش مدارس امن در هزاره سوم. انتشارات سفیر اردهال، ۱۳۸۷

- عسگری، زهرا. (۱۳۸۷)، رهبری و مدیریت اثربخش در مدارس. فصلنامه مدیریت در آموزش و پرورش، وزارت آموزش و پرورش (۱۳۸۷)
- علاقه بند، علی. (۱۳۸۴)، مبانی نظری و اصول مدیریت آموزشی. تهران: نشر روان.
- علی‌اسماعیلی، عبدالله (۱۳۸۱)، فعالیت های تربیتی و اجتماعی در مدارس. تهران: آوای نور.
- قورچی‌ان، نادرقلی؛ ملکی، حمید؛ خدیوی، اسدالله. (۱۳۸۳)، «طراحی و مهندسی برنامه درسی در هزاره سوم» تهران: فراساختی اندیشه.
- کریمی جشنی، جابر. (۱۳۷۸)، تحلیل وضعیت موجود و مطلوب فضاها و تجهیزات آموزش متوسطه استان فارس با توجه به شاخص‌های برنامه دوم توسعه. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه اصفهان، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.
- گوین، دی. (۱۹۹۳)، ساختار سازمان های یادگیرنده. ترجمه: الوانی، مهدی.
- لسانی، مهدی؛ دهقانی، مریم. (۱۳۸۵)، بررسی رابطه بین مهارت‌های مدیران و اثربخشی مدارس متوسطه و پیش‌دانشگاهی ناحیه ۲ شهرستان کرمان. فصلنامه پژوهش در نظام های آموزشی.
- محبی، عظیم. (۱۳۸۹)، فرایند یاددهی - یادگیری در مدارس با رویکرد پژوهش محور. سایت: تبیان.
- محمدی، حسن. (۱۳۸۸)، ویژگی های مدرسه خوب و مطلوب. قابل دسترسی در سایت مدرسه خوب، معلم خوب.
- مک گیل کریست، باربارا؛ مایرز، کیت؛ رید، جین. (۲۰۰۴)، مدرسه هوشمند، مدرسه زندگی. ترجمه محمدی باغملائی، حیدر.
- مومنیان، لیلا. (۱۳۸۹)، ویژگی های آموزش و پرورش کارآمد. روزنامه مردم سالاری.

- نقی زاده، مرضیه. (۱۳۸۵)، *خلاقیت و نوآوری در سازمان های آموزشی*. تهران: مدرسه.

- نیکنامی، مصطفی؛ مهدیان، محمدجعفر. (۱۳۸۸)، *منظور تبیین ابعاد و مولفه های مدارس اثربخش و ارائه مدلی برای بهبود اثربخشی در مدارس کشور*. فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی. سال سوم، شماره ۷، بهار ۱۳۸۸. صص ۱۹۶-۱۷۱.

- یزدان پناه نوذری، قربانعلی. (۱۳۷۳)، *بررسی وضع موجود فضاهای آموزشی مدارس ابتدایی شهرهای استان مازندران در مقایسه با استانداردهای مطلوب آموزشی*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.

-Abyarcher, Jennifer (2004), *Characteristics of on Effective Teacher of Reading and Elementry School Sitting*. Dissertation Northwestern State University.

-Creemers, B (2001), *A Comprehensive Framework for Effective School Improvement* Rijks Universities Groningen. Institute for Educational Groaning 9718 A W D Nethebrland.

-Cheng, ying cheong (2001), *A school –based management mechanism for school effectivness and development , school effectiveness and school improvement vol.7 no. 1*

-Fulton, K, yoon (2005), *Induction in to Learning Communities* National Commission on Teaching & Americans Future. Washington.

-Lapoint, M & Stephan, H (2006). *Effective Schools Require Effective Principle*. Leadership 36. 1.

-Rousen, L (2005), *School Dicipline Best Practice for An administrator*. Second Edition Sage Publication Company.

-Reynolds, D,Creemers , B.P.M., Hopkins, D., Stoll, l. ,& Bollen, R. (1996) . *Making good schools*. London: Rutledge.

-Rousen, louis (2005), *school discipline best practices for administrators ,second*

-edition, sage publications company

-Watkins, Chris & Carnel, Eileen (2007), Effective Learning in Classrooms Space. Publishing Inc 2455. California 91320.