

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۱/۰۷/۰۴  
تاریخ بررسی مقاله: ۱۳۹۲/۰۲/۰۸  
تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۲/۰۳/۲۶

مجله‌ی علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز  
بهار و تابستان ۱۳۹۳، دوره‌ی ششم، سال ۲۱  
شماره‌ی ۱، صص: ۲۰-۵

## بررسی عملکرد مدارس هیأت امنایی با استفاده از نظریه داده بنیاد

یدالله مهرعلی‌زاده \*

امید مهنی \*\*

حسین الهام‌پور \*\*\*

### چکیده

این پژوهش با هدف بررسی عملکرد مدارس هیأت امنایی انجام شده است. به جهت ویژگی‌ها و شرایط مسلط بر این مدارس برای دستیابی به هدف پژوهش از نظریه‌ی داده بنیاد استفاده شد. برای گردآوری داده‌های مورد نیاز با استفاده از روش نمونه‌گیری گلوله برفی ۱۵ نفر از گروه‌های ذی‌نفع این مدارس انتخاب و با این افراد مصاحبه نیمه ساختار یافته انجام شد. از اطلاعات گردآوری شده در مصاحبه‌ها، بر اساس فرایند نظریه داده بنیاد، طی مراحل سه‌گانه کدگذاری داده بنیاد (باز، محوری و انتخابی) به ترتیب ۲۵۴ کد باز، ۶۸ مفهوم و ۱۹ مقوله استخراج گردید. در مرحله نهایی نیز مقولات در ذیل مؤلفه‌های اساسی نظریه داده بنیاد (شرایط علی، محیطی، واسطه‌ای، محوری، راهبردی و پی‌آمدی) قرار گرفتند و نهایتاً مدل نهایی پژوهش شکل گرفت. در جمع‌بندی کلی در رابطه با این مدارس باید گفت برای این که این مدارس بتوانند عملکرد مطلوبی داشته باشند، باید زیرساخت‌های لازم را فراهم کرد. در این باره باید به موانع درونی و بیرونی سازمان آموزش و پرورش اشاره کرد. از موانع درونی سازمان آموزش و پرورش می‌توان به ساختار متمرکز و محدودیت اختیار مدیران مدارس اشاره داشت. از موانع بیرونی سازمان نیز می‌توان به فقر فرهنگی و مشکلات معیشتی مردم اشاره کرد که از موانع تقویت و بهبود عملکرد این مدارس به شمار می‌آید.

**واژه‌های کلیدی:** آموزش و پرورش، مدارس هیأت امنایی، مشارکت در مدارس، نظریه‌ی داده بنیاد.

\* استاد دانشگاه شهید چمران اهواز، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی

\*\* کارشناس ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه شهید چمران اهواز، (نویسنده مسئول)

o.mehni@hotmail.com

\*\*\* مربی دانشگاه شهید چمران اهواز، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی

## مقدمه

آموزش و پرورش در سراسر جهان با تغییرات قابل توجهی روبرو بوده است (پولات<sup>۱</sup>، ۲۰۱۱). اصلاح کل نظام آموزش و پرورش یا بخشی از آن، در تمام کشورها، بدون استثنا در دست اجرا است. اصلاحات مناسب در آموزش و پرورش، بخشی از چشم‌انداز سیاست‌های آموزشی در بسیاری از کشورها شده است (پرستون<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۲). در سال‌های اخیر نظام آموزش و پرورش کشور ما نیز با مشکلات متعددی روبرو بوده است. افزایش جمعیت دانش‌آموزی و تقاضای مداوم مردم برای آموزش و پرورش با کیفیت‌تر مشکلاتی را از نظر تأمین امکانات، تجهیزات، بودجه، مربی، فضای آموزشی و مانند آن به وجود آورده است به نحوی که اغلب دولت‌ها به تنهایی نمی‌توانند در تحقق آن موفق باشند. در نتیجه این شرایط، نظام‌های آموزش و پرورش طی دهه‌های پایانی قرن بیستم هم جهت با تحولات فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی این دوران به الگوهای مشارکتی و غیر متمرکز گرایش یافته‌اند (میرکمالی و اعلامی، ۱۳۸۸).

مشارکت در آموزش و پرورش پدیده‌ی تازه‌ای نیست (ماگر و نواک<sup>۳</sup>، ۲۰۱۲). در کشور ما نیز فعالیت‌های مختلفی در جهت مشارکت مردم در آموزش و پرورش انجام شده است که شروع آن به اواسط دهه‌ی ۶۰ بر می‌گردد. در ادامه مشارکت دادن جامعه در اداره امور مدارس، در سال‌های اخیر طرحی تحت عنوان "مدارس هیأت امنایی" توسط مسئولین آموزش و پرورش تصویب و اجرا گردیده است. در مقدمه مصوبه مدارس هیأت امنایی آمده است که شورای عالی آموزش و پرورش در راستای کمک به اجرای ماده ۱۳ قانون مدیریت خدمات کشوری و ماده ۱۴۴ قانون برنامه چهارم توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی کشور و قانون تشکیل شوراهای آموزش و پرورش در استان‌ها و شهرستان‌ها و سیاست مدرسه محوری و به منظور ارتقای کیفیت برنامه‌های آموزشی و تربیتی مدارس، جلب و توسعه مشارکت‌های مردمی و خیرین در احداث و اداره امور مدارس، تقویت نظام مدیریتی، مالی و اجرایی مدارس مبتنی بر گسترش عدالت آموزشی و پیمان‌سپاری مدیریت مدارس، آیین‌نامه توسعه مشارکت‌های مردمی به شیوه مدیریت هیأت امنایی در مدارس را تصویب می‌نماید (آیین‌نامه

1- Polat

2- Preston

3- Mager &amp; Nowak

مدارس هیأت امنایی، ۱۳۸۸).

در ابتدای تشکیل این مدارس و همچنین در سال‌های بعد از آن، اکثر مسئولین ارشد سازمان آموزش و پرورش از این مدارس تعریف و تمجید فراوان نموده و از طرح مدارس هیأت امنایی به عنوان طرحی ممتاز در زمینه‌ی رفع مشکلات سازمان آموزش و پرورش و مشارکت جامعه در آموزش و پرورش نام برده‌اند و این مدارس را به عنوان راه کاری جهت افزایش کیفیت آموزش و پرورش کشور معرفی کردند. اما از طرف دیگر واکنش‌های متفاوت و گفته‌های بعضاً متناقضی از جانب کارشناسان آموزش و پرورش، گروه‌های ذی‌نفع مدارس و حتی وزرا و مدیران ارشد سازمان آموزش و پرورش، نسبت به تشکیل این مدارس بیان شده است. میزان این انتقادات تا آن حد بوده است که حتی به گفته‌ی بسیاری از منتقدان، آن چه که عملاً در این مدارس اجرا شده، بر خلاف وعده‌های داده شده بوده است. حال با توجه به اهمیت موضوع و فراز و فرودهایی که این مدارس در جامعه داشته‌اند، بایستی نگاهی به عملکرد این مدارس انداخت و دید که آیا این مدارس تأثیری در فرایند آموزش و پرورش کشور داشته‌اند؟ آیا این مدارس توانسته‌اند به اهداف مورد نظر خود دست یابند؟

### پیشینه‌ی پژوهش

در زمینه‌ی عملکرد مدارس هیأت امنایی پژوهشی صورت نگرفته است، اما در زمینه‌ی مدارس دولتی و غیردولتی پژوهش‌های متفاوتی انجام شده است که در زیر به آن‌ها اشاره می‌شود.

نوریان (۱۳۷۲) در پژوهش خود نتیجه گرفت که مدیران و معلمان مدارس غیردولتی دیدگاه مساعدتری نسبت به مدیران و معلمان دولتی در مورد عملکرد مدرسی که در آن مشغول به فعالیت می‌باشند، دارند. همچنین اولیای دانش‌آموزان مدارس غیردولتی نسبت به عملکرد مدرسی که فرزندان‌شان در آن مشغول به تحصیل می‌باشند رضایت بیشتری دارند. پژوهش نجات (۱۳۷۵) نیز نشان داد که تعامل و ارتباط مدیران و معلمان و دانش‌آموزان مدارس غیردولتی در سطح بهتری نسبت به مدارس غیردولتی قرار دارد. میزان مشارکت معلمان در امور مدرسه در بین مدارس غیردولتی نسبت به مدارس دولتی بیشتر است. پیس‌سوتا<sup>۱</sup>

(۱۹۹۹) نیز در پژوهش خود دریافت که معلمان مدارس خصوصی در مورد تسلط بر مدارس، محتوای آموزش کلاس درس، درگیر شدن والدین در امر آموزش و پرورش، عملکرد تحصیلی و روحیه کلی، نسبت به معلمان مدارس دولتی نظر مثبت تری دارند. لازمی بیلی و پنگتان<sup>۱</sup> (۲۰۰۳) نیز نتیجه گرفتند دانش آموزان مدارس خصوصی نسبت به همتایان خود در مدارس دولتی، عملکرد تحصیلی بهتری داشته و نمرات بهتری در آزمون ها کسب کرده اند. نتایج پژوهش سنجرى (۱۳۸۴) نیز نشان داد که عملکرد مدیران و معلمان مدارس غیرانتفاعی با عملکرد مدیران و معلمان مدارس دولتی تفاوت معناداری داشته و مدیران و معلمان مدارس غیرانتفاعی عملکرد بهتری در زمینه ی کیفیت آموزشی دارند. رونی<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۰۷) نیز پژوهشی در رابطه عملکرد مدارس انجام دادند. نتایج پژوهش ایشان نشان داد که بین سلامت سازمانی و اثربخشی معلمان با عملکرد مدیران رابطه ی معناداری وجود دارد. جهانیان و بلادی نژاد (۱۳۹۱) نیز در پژوهش خود بیان می کنند که بین وضع موجود و وضع مطلوب مدارس در زمینه ی عملکرد مدیریت مدارس، عملکرد معلمان، امکانات و تجهیزات مدارس و فعالیت های تربیتی و فوق برنامه تفاوت معناداری وجود دارد.

اما بر خلاف نتایج بالا، نتایج پژوهش حیدری چتروده (۱۳۷۶) نشان می دهد که میزان کارآمدی مدارس غیرانتفاعی بیشتر از مدارس دولتی است و متغیرهای جنسیت، انطباق با محیط و یکپارچگی به ترتیب بیشترین تأثیر را بر کارآمدی مدارس متوسطه گذاشته اند. مقدس (۱۳۷۳) نیز در پژوهش خود نتیجه گرفت که در زمینه ی تجهیزات مدارس، به طور عمده مدارس دولتی بر غیرانتفاعی برتری دارند. همچنین دانش آموزان دبیرستان های غیرانتفاعی در شاخص های مربوط به نمرات رضایت بیشتری نسبت به دانش آموزان دبیرستان های دولتی داشتند. گرون<sup>۳</sup> (۲۰۰۳) در پژوهش خود نیز نشان داد که به کار بردن روش مشارکتی در امور مدرسه توسط مدیر موجب بهبود عملکرد معلمان می شود. گلر<sup>۴</sup> و همکاران (۲۰۰۳) نیز در پژوهشی دریافتند که هیچ گونه دلیل روشن و معینی از این که مشارکت مدارس خصوصی تأثیری بر بهبود کار مدارس دولتی داشته باشند وجود ندارد.

---

1- Lassibilie & Pengtana

2- Roney & et al

3- Gronn

4- Geller

با این وجود نتایج بالا توسط پژوهشگران مختلف، نتایجی دیگر در بررسی‌ها نیز به دست آمده است. کفاش (۱۳۷۶) نشان داد که تفاوت معناداری بین وضعیت بین فضاهای آموزشی و پرورشی مدارس غیرانتفاعی و مدارس دولتی شهر تهران وجود ندارد. سرمد (۱۳۸۹) هم در پژوهش خود مشخص کرد که ترغیب دانش‌آموزان به فعالیت و رقابت علمی، استفاده مدارس از ابزار و تجهیزات آموزشی و کمک آموزشی، روابط انسانی حاکم بر مدارس و کیفیت مدیریت مدارس در دو گروه مدرسه دولتی و غیردولتی معنی‌دار بوده و در این میان شرایط دبیرستان‌های غیردولتی مطلوب‌تر بوده است.

### هدف پژوهش

هدف کلی پژوهش حاضر بررسی عملکرد مدارس هیأت امنایی می‌باشد.

### سؤالات پژوهش

برای دستیابی به هدف تحقیق، سؤالات زیر مورد بررسی قرار گرفت.

جدول ۱. سؤالات و اهداف طرح سؤال پژوهش

سؤالات پژوهش	هدف طرح سؤال
مدارس عادی بعد از تبدیل وضعیت به هیأت امنایی با چه موانع و مشکلاتی روبرو بوده‌اند؟	شناسایی مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده عملکرد مدارس هیأت امنایی
آیا شرایط جامعه ما بر عملکرد مدارس هیأت امنایی تأثیر گذاشته است؟	
عدم وجود چه عواملی بر عملکرد مدارس تأثیرگذار بوده است؟	
چه عامل‌هایی باعث بهبود عملکرد مدارس هیأت امنایی می‌شوند؟	شناسایی عامل‌های تأثیرگذار بر عملکرد مدارس هیأت امنایی
آیا مدارس هیأت امنایی می‌توانند بدون حمایت آموزش و پرورش به اهداف خود دست یابند؟	
مدارس هیأت امنایی در چه اموری دارای نقص و اشکال می‌باشند؟	
بهبود عملکرد مدارس هیأت امنایی چه تأثیری بر آموزش و پرورش و جامعه خواهد گذاشت؟	شناسایی پیامدهای عملکرد مدارس هیأت امنایی

### روش تحقیق

با توجه به ویژگی‌ها، شرایط خاص و متفاوت مدارس هیأت امنایی نسبت به مدارس عادی و لزوم در نظر گرفتن این عامل، محقق را به سمت استفاده از روش کیفی مطرح شده (نظریه

داده بنیاد) سوق داد. محقق با استفاده از نظریه ی داده بنیاد دیدگاه های ذی نفعان مدارس هیأت امنایی را در رابطه با عملکرد این مدارس مورد بررسی قرار می دهد. نظریه ی داده بنیاد روشی نظام مند و کیفی برای خلق نظریه ای است که در سطحی گسترده به تبیین فرایند، کنش یا کنش متقابل موضوعی با هویت مشخص می پردازد (کرس ویل<sup>۱</sup>، ۲۰۰۲).

### جامعه و روش نمونه گیری

جامعه ی مورد مطالعه شامل کلیه ذی نفعان مدارس هیأت امنایی می باشند. این افراد به واسطه موقعیت خود، ارتباط نزدیکی با این مدارس داشته و نسبت به عملکرد این مدارس اطلاعات بیشتری در اختیار دارند. پژوهشگر با استفاده از روش نمونه گیری گلوله برفی تعدادی از افراد جامعه آماری را برای گردآوری داده های مورد نیاز پژوهش انتخاب کرد. در روش نمونه گیری گلوله برفی واحدهای نمونه نه تنها اطلاعاتی از خودشان بلکه در مورد واحدهای دیگر ارایه می کنند (استراس و کوربین<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸). در جدول شماره ۲ مشخصات نمونه آماری پژوهش ذکر گردیده است.

جدول ۲. مشخصات نمونه آماری پژوهش

تعداد	افراد مصاحبه شونده
۳	مدیر مدرسه
۴	معلم
۳	اولیاء دانش آموزان
۲	کادر اداری مدرسه
۳	اعضای هیأت امنا
۱۵	مجموع

### ابزار جمع آوری اطلاعات

برای دستیابی به هدف پژوهش با افراد در نظر گرفته شده مصاحبه ی نیمه ساختار یافته انجام شد و داده های مورد نیاز گردآوری شد. در ابتدای مصاحبه توضیحات کلی در مورد

1- Creswell

2- Straus & Corbin

تحقیق و هدف‌های آن به مصاحبه شونده ارائه و سپس مصاحبه آغاز می‌شد. از مصاحبه شوندگان درباره‌ی دیدگاهشان در مورد عملکرد مدارس هیأت امنایی و تحلیل ایشان از علل و عوامل اثرگذار بر عملکرد این مدارس سؤال می‌شد. در حین مصاحبه افراد سؤال‌ها و یا ابهام‌های احتمالی خود را در مورد سؤال‌های مصاحبه و منظور دقیق پژوهشگر مطرح می‌کردند که پژوهشگر جواب مناسب را جهت رفع ابهام ارائه می‌نمود و مصاحبه ادامه پیدا می‌کرد. مدت زمان هر مصاحبه بین ۲۰ تا ۳۰ دقیقه بود. نکاتی که در روند انجام مصاحبه مطرح می‌شد یادداشت می‌شد تا گاه با مرور چند باره گفتگوها، تحلیل و بررسی دقیق‌تری نسبت به دیدگاه‌های طرح شده مصاحبه شوندگان انجام شود.

### روایی و اعتبار مصاحبه‌ها

قبل از انجام مصاحبه‌ها، سؤالات و روش مصاحبه به تأیید افراد ذی‌صلاح رسید و اعتبار آن نیز مثبت ارزیابی شد. همچنین بدین دلیل که مصاحبه‌های انجام گرفته به صورت مصاحبه آزاد بود، هر گونه ابهامی که در فرایند مصاحبه به وجود می‌آمد، با ارائه توضیحات لازم و مرتبط توسط پژوهشگر حل می‌شد.

### روش تحلیل داده‌ها

در روش تحلیل داده بنیاد، بعد از مرحله‌ی جمع‌آوری داده‌های مورد نیاز پژوهش مرحله‌ی کدگذاری قرار دارد. این مرحله شامل سه مرحله‌ی کدگذاری آزاد، محوری و انتخابی می‌باشد (استراس و کوربین، ۲۰۰۸). در مرحله‌ی کدگذاری باز، اقدام به شمارش کدها، مفاهیم و مقوله‌ها می‌کنیم. بعد از اتمام مرحله کدگذاری باز، کدگذاری محوری آغاز می‌شود. مرحله پایانی کدگذاری نیز کدگذاری انتخابی است.

### یافته‌های تحقیق

در جدول شماره ۳ تعداد کدها، مفاهیم و نوع مقولاتی که در این تحقیق حاصل گردیده نمایش داده شده است.

در اولین مرحله‌ی نظریه‌ی داده بنیاد، پس از انجام مصاحبه‌ها، کدگذاری باز آغاز می‌شود؛

جدول ۳. کدها، مفاهیم و مقولات

ردیف	نوع مقوله	تعداد مقوله	تعداد مفاهیم	تعداد کد
۱	علّی	۵	۱۵	۴۶
۲	محوری	۱	۵	۴۹
۳	زمینه‌ای	۲	۱۲	۴۰
۴	مداخله‌ای	۳	۱۱	۳۹
۵	راهبردی	۵	۱۴	۴۲
۶	پی‌آمدی	۳	۱۱	۳۸
	مجموع	۱۹	۶۸	۲۵۴

و گزاره‌های مفهومی اولیه برای دستیابی به مقوله‌های محوری احصا می‌شود. سپس مقوله‌های محوری (کدگذاری محوری) آغاز و طبقه‌بندی کدهای باز و برقراری روابط بین آنها انجام می‌شود و در نهایت کد انتخابی برای کدهای محوری انتخاب خواهد شد.

جدول ۴. جریان کدگذاری و تقلیل داده‌ها در تحقیق بر اساس نظریه داده بنیاد

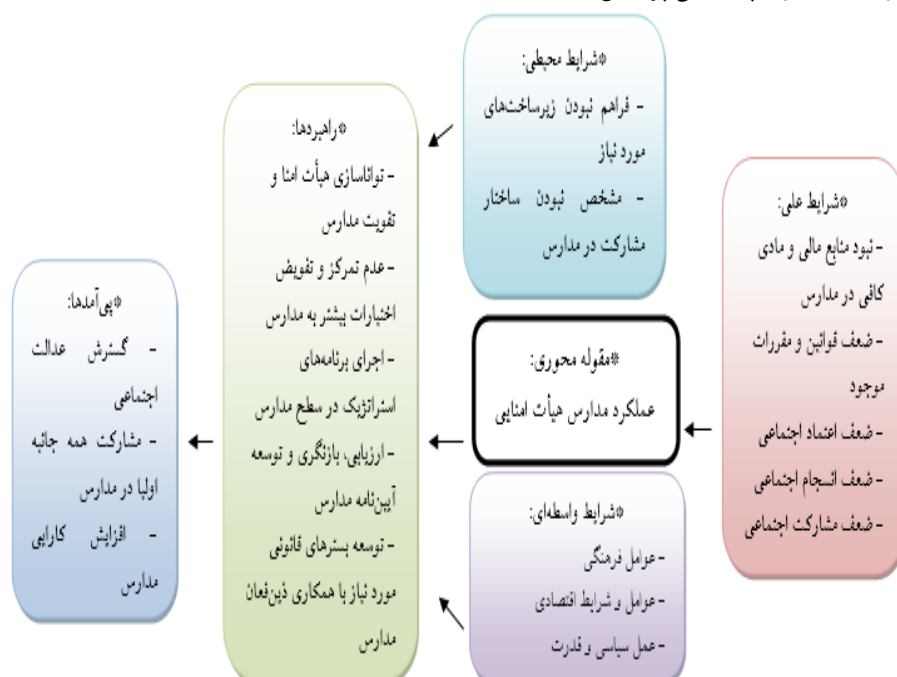
مرحله کدگذاری باز: احصا ۲۵۴ کد باز از فرایند مصاحبه‌ها
<p><b>مرحله کدگذاری محوری: احصا ۱۹ مقوله از کدهای باز</b></p> <p>شرایط علّی مؤثر بر عملکرد مدارس هیأت امنایی: نبود منابع کافی در مدارس (۱۳ کد)، قوانین و مقررات موجود (۷ کد) و ضعف اعتماد اجتماعی (۶ کد)، ضعف انسجام اجتماعی (۹ کد) و ضعف مشارکت اجتماعی (۱۱ کد)</p> <p>مقوله محوری پژوهش: عملکرد مدارس هیأت امنایی (۴۹ کد)</p> <p>شرایط زمینه‌ای: فراهم نبودن زیرساخت‌های مورد نیاز (۲۵ کد)، مشخص نبودن ساختار مشارکت در مدارس (۱۵ کد)</p> <p>شرایط مداخله‌ای: عوامل و شرایط اقتصادی (۱۲ کد)، عامل سیاسی و قدرت (۱۱ کد) و عامل فرهنگی (۱۶ کد)</p> <p>راهبردها: تواناسازی هیأت امنای و تقویت مدارس (۹ کد)، عدم تمرکز و تفویض اختیارات بیشتر به مدارس (۱۰ کد)، اجرای برنامه‌های استراتژیک در سطح مدارس (۷ کد)، ارزیابی، بازننگری و توسعه آیین‌نامه مدارس (۷ کد)، توسعه بسترهای قانونی مورد نیاز با همکاری ذی‌نفعان (۹ کد)</p> <p>پی‌آمدها: گسترش عدالت اجتماعی (۱۳ کد)، مشارکت همه جانبه اولیا در مدارس (۱۱ کد) و افزایش کارایی مدارس (۱۴ کد)</p>
<p><b>مرحله کدگذاری انتخابی: پنج مؤلفه نظریه</b></p> <p>شرایط علّی (۵ مقوله)، مقوله محوری (۱ مقوله)، مقوله زمینه‌ای (۲ مقوله)، مقوله مداخله‌ای (۳ مقوله)، راهبردها (۵ مقوله)، پی‌آمدها (۳ مقوله)</p>



### بحث و نتیجه گیری

با توجه به مصاحبه‌های انجام شده و تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش، الگوی پارادایمی پژوهش به شکل نمودار ۱ ارایه می‌گردد:

نمودار ۱. الگوی پارادایمی پژوهش



با توجه به الگوی پارادایمی پژوهش، می‌توان گفت که مدارس هیأت امنایی نتوانسته‌اند به اهداف در نظر گرفته شده در آیین‌نامه خود و آن چه که توسط مسئولین ارشد سازمان آموزش و پرورش در بدو تأسیس در مورد این مدارس بیان می‌کردند برسند. چرا که با بررسی آیین‌نامه مدارس هیأت امنایی و گفته‌های مدارس مسئولین ارشد سازمان آموزش و پرورش مشاهده می‌شود که از اهداف اولیه تشکیل مدارس هیأت امنایی، می‌توان به گسترش عدالت اجتماعی، تأمین نیروی انسانی با کیفیت، افزایش سرمایه اجتماعی، مشارکت همه جانبه اولیا در

امور مدارس و بهبود خدمات آموزشی بوده است. در تبیین و تفسیر دلایل عدم موفقیت این مدارس و موانع و مشکلات آن‌ها و همچنین راهبردهای حل مسائل این مدارس می‌توان به نتایج حاصل از مصاحبه‌ها و الگوی پارادایمی تحقیق اشاره داشت. این الگو بیان می‌کند که شرایط علی که مستقیماً بر عملکرد این مدارس تأثیر گذاشته است، نبود منابع مالی و مادی کافی در مدارس، ضعف قوانین و مقررات موجود، ضعف اعتماد اجتماعی، ضعف انسجام اجتماعی و ضعف مشارکت اجتماعی است. در این پژوهش پنج راهبرد برای این مدارس ارائه گردید که شامل تواناسازی هیأت امناء، تقویت مدارس، عدم تمرکز و تفویض اختیارات بیشتر به مدارس، اجرای برنامه‌های استراتژیک در سطح مدارس، ارزیابی، بازنگری و توسعه آیین‌نامه مدارس، توسعه بسترهای قانونی مورد نیاز با همکاری ذی‌نفعان مدارس است. اما بایستی توجه داشت که شرایط محیطی و واسطه‌ای بر راهبردهای ارائه شده تأثیرگذار خواهند بود. عواملی همچون عوامل و شرایط اقتصادی، عامل سیاسی و قدرت و عامل فرهنگی به عنوان مقوله‌های شرایط واسطه‌ای بر راهبردها تأثیرگذار می‌باشند. همچنین فراهم نبودن زیرساخت‌های مورد نیاز، مشخص نبودن ساختار مشارکت در مدارس به عنوان مقوله‌های واسطه‌ای مشخص شدند. در پایان مشخص شد در صورت ایجاد شرایط و امکانات مورد نیاز، وجود این مدارس پیامدهایی مانند گسترش عدالت اجتماعی، مشارکت همه جانبه اولیا در مدارس و افزایش کارایی مدارس را به دنبال خواهد داشت.

در جمع‌بندی کلی در رابطه با این مدارس بایستی گفت برای این که این مدارس بتوانند عملکرد مطلوبی داشته باشند، باید زیرساخت‌های لازم را فراهم کرد. در این باره بایستی اشاره به موانع درونی و بیرونی سازمان آموزش و پرورش داشت. در باب موانع درونی سازمان آموزش و پرورش می‌توان به ساختار متمرکز و محدودیت اختیار مدیران مدارس اشاره داشت. بنابراین، جرقه ایجاد تغییر در عملکرد این مدارس باید از آموزش و پرورش زده شود، چرا که بیش از همه آموزش و پرورش به مشکلات این مدارس واقف است؛ از طرفی با توجه به این که تمامی اختیارات مدارس در اختیار سازمان آموزش و پرورش است، بنابراین مدارس بدون اجازه‌ی سازمان نمی‌توانند کاری از پیش ببرند. در واقع همراه با استقرار سیستم تصمیم‌گیری مشارکتی، باید دیگر سیستم‌های سازمان به گونه‌ای تعدیل شوند که به عنوان عامل بازدارنده عمل نکنند.

موانع بیرونی سازمان نیز بر عملکرد این مدارس تأثیر مستقیم گذاشته است. فقر فرهنگی و مشکلات معیشتی مردم، می‌تواند از موانع تقویت و بهبود عملکرد این مدارس به شمار آید؛ زیرا فقر فرهنگی اولیای دانش‌آموزان سبب می‌شود درک ضعیفی از مشارکت داشته باشند و به علت مشکلات معیشتی نیز نتوانند زمان کافی را برای همکاری با مدرسه فرزندانشان اختصاص دهند. البته نمی‌توان منکر این واقعیت شد که همه اولیا با هر توان مالی، به سرنوشت تربیتی و تحصیلی فرزندان خود علاقه‌مندند و این کار، به تنهایی انگیزه‌ای قوی در امر مشارکت به شمار می‌آید. در این باره بایستی فرهنگ‌سازی لازم انجام شود و والدین را نسبت به نقش‌شان در این مدارس آگاه کرد. در پایان بایستی گفت که اگر روال کار همین گونه که هست دنبال شود و این مدارس از هیأت امنایی بودن تنها عنوان هیأت امنایی را یدک بکشند و به مسائل متفاوتی که این مدارس و جامعه‌ی ما با آنها روبرو هستند بی‌توجهی صورت گیرد، نتیجه‌ای جز شکست این طرح برای سازمان آموزش و پرورش در پی نخواهد داشت.

#### محدودیت‌های پژوهش

مهم‌ترین محدودیت پژوهش، پنهان کاری مسئولین سازمان آموزش و پرورش درباره‌ی دادن اطلاعات درباره‌ی این مدارس و از طرفی عدم استقبال و پنهان کاری مدیران و مسئولین مدارس هیأت امنایی در باب نحوه‌ی عملکردشان بود که البته به دلیل استفاده از روش تحقیق داده بنیاد و مصاحبه با اشخاص متفاوت از ذی‌نفعان این مدارس به اندازه کافی نسبت به نحوه‌ی جریان کار و عملکرد این مدارس در سطوح گوناگون اطلاعات جمع‌آوری شد. یکی دیگر از مشکلات و محدودیت‌های پژوهش دسترسی نه چندان آسان محقق به اولیای دانش‌آموزان و اعضای هیأت امنایی که خارج از مدرسه فعالیت داشتند، بود. هر دو گروه بنا به مشغله‌هایی که برای خود مطرح می‌کردند فرصت دسترسی را برای محقق کم می‌کردند. از جمله محدودیت‌های دیگر پژوهش می‌توان به کم بودن منابع، اطلاع‌رسانی ضعیف و بعضاً متناقض در باب این مدارس از سوی مسئولین وزارت آموزش و پرورش و جدید بودن موضوع پژوهش اشاره کرد.

#### پیشنهادات اجرایی پژوهش

بر اساس نتایج پژوهش، پیشنهادات اجرایی را به صورت مجزا برای سازمان آموزش و

پرورش و مدارس هیأت امنایی بیان می‌کنیم:

### الف) سازمان آموزش و پرورش

۱. ساختار و تشکیلات سازمانی مشخص برای این مدارس تعیین شود و در ساختار جدید می‌بایست اختیاراتی به مدیران مدارس، معلمان، دانش‌آموزان و اولیای آنها داده شود.
۲. به منظور هماهنگی در اجرای طرح، جلسات مستمر دوره‌ای در شهرستان‌ها با حضور تمام مدیران این مدارس برگزار گردد.
۳. با تشکیل کار گروه‌هایی مشکلات و ضعف‌های موجود در آیین‌نامه‌های اجرایی مطالعه و رفع شوند.
۴. نظر به مشکل کمبود بودجه این مدارس، ضروری است مدیران ارشد برای قطع منابع مالی این مدارس دوره زمانی در نظر بگیرند و به مدارس مهلت داده شود منابع مالی جایگزین را تعیین کنند.
۵. جهت گسترش کمی این مدارس به جای دستورالعملی بودن تبدیل مدارس به هیأت امنایی، مسئولین مشارکت‌های مردمی سازمان و شوراهای آموزش و پرورش، فعالیت‌های تبلیغاتی گسترده را در مورد آشناسازی افراد با اهداف و شیوه‌ی عملکرد این مدارس در بین مدارس غیر هیأت امنایی انجام دهند.
۶. مدیران سطوح مختلف وزارت آموزش و پرورش به ویژه مدیران مدارس نقش مهمی در چگونگی مشارکت مردم در آموزش و پرورش دارند، تحقق یا عدم تحقق مشارکت واقعی در بسیاری از موارد به این مدیران بستگی دارد، لذا شایسته است برای آگاه‌سازی و تقویت بینش نظری مدیران نسبت به این امر، برنامه‌های آموزشی خاصی تدارک دیده شود.

### ب) مدارس هیأت امنایی

۱. برنامه‌های استراتژیک در سطح مدارس تهیه و اجرا گردد.

۲. ارائه عینی کاستی‌ها و کمبودهای محیط مدرسه باعث برانگیختن حس و انگیزه در اولیاء شده و مقدمه مشارکت آنان در امور مدرسه می‌شود.
۳. امورات و موضوعات تکراری و رایج در جلسات هیأت امناء به حداقل رسانده شود و در جلسات روی برنامه‌های نوآوری در خدمات مدرسه بیشتر کار شود.
۴. هر چند وقت، نمایشگاهی از حاصل کار دانش‌آموزان و معلمان و فعالیت‌های مدرسه برگزار گردد.
۵. درباره‌ی وضعیت تحصیلی و تربیتی دانش‌آموزان و مسائل و مشکلات مدرسه اطلاع رسانی دقیق و به موقع انجام شود.
۶. از فعالیت‌ها و همکاری‌های اولیاء در مدرسه قدردانی شود.
۷. از توانایی‌های تخصصی و مهارتی اولیاء استفاده مناسب شود.

### پیشنهادات برای پژوهش‌های آینده

۱. بررسی فرصت‌ها و تهدیدهای بیرونی و ضعف‌ها و قوت‌های درونی برای بهبود عملکرد مدارس هیأت امنایی.
۲. بررسی راه‌های گسترش مشارکت مردم در امور مدارس هیأت امنایی از دیدگاه اولیاء دانش‌آموزان.
۳. بررسی مقایسه‌ای میزان رضایت اولیای مدارس هیأت امنایی و اولیای مدارس غیر هیأت امنایی پیرامون عملکرد مدارس.
۴. بررسی تأثیر فوق برنامه‌های مدارس هیأت امنایی بر روحیه کارآفرینی دانش‌آموزان مدارس هیأت امنایی.
۵. بررسی مقایسه‌ای سبک‌های مدیریت مدارس هیأت امنایی و مدارس غیر هیأت امنایی.
۶. بررسی عوامل مؤثر در اجرای طرح مدارس هیأت امنایی از دیدگاه مدیران این مدارس.
۷. بررسی ابعاد و مؤلفه‌های مدارس هیأت امنایی و ارائه مدل مفهومی.
۸. مقایسه نرخ‌های آموزشی و کیفیت شرایط آموزشی و پرورشی مدارس هیأت امنایی و مدارس غیر هیأت امنایی.

۹. ارزیابی میزان آمادگی مدارس غیر هیأت امنایی برای استقرار شیوه هیأت امنایی در این مدارس.

### منابع

- آیین‌نامه توسعه مشارکت‌های مردمی به شیوه مدیریت هیأت امنایی در مدارس (۱۳۸۸).  
 برگرفته از مرکز پژوهش‌های مجلس به آدرس: <http://tarh.majlis.ir>
- جهانیان، رمضان؛ بلادی‌نژاد، حسام‌الدین (۱۳۹۱). بررسی و مقایسه وضع موجود و مطلوب مدارس غیردولتی شهر کرج از دیدگاه اولیاء دانش‌آموزان. *فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی*، سال ششم، شماره ۲، صص: ۲۵-۳۷.
- حیدری‌چتروده، مجید (۱۳۷۶). *بررسی تطبیقی کارآمدی سازمانی مدارس غیرانتفاعی و دولتی دوره متوسطه شهر مشهد*. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد: دانشگاه فردوسی مشهد.
- سرمد، غلامعلی (۱۳۸۹). مقایسه عملکرد مدیریت دبیرستان‌های دخترانه دولتی و غیردولتی شهر تهران. *فصلنامه تحقیقات مدیریت آموزشی*، سال دوم، شماره دوم، صص: ۹۷-۱۱۶.
- سنجری، پروین (۱۳۸۴). *بررسی و مقایسه کیفیت آموزش و پرورش دبیرستان‌های غیرانتفاعی با دولتی شهر اصفهان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد: دانشگاه آزاد واحد خوارسگان.
- کفاش، حمیدرضا (۱۳۷۶). *مقایسه وضعیت آموزش و پرورش مدارس غیرانتفاعی و مدارس دولتی شهر تهران*، گزارش شورای تحقیقات آموزش و پرورش استان تهران.

مقدس، رضی (۱۳۷۳). *مقایسه برخی از ویژگی‌های مدارس غیرانتفاعی با مدارس دولتی در شهر اهواز*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد: دانشگاه تهران.

میرکمالی، سیدمحمد؛ اعلامی، فرنوش (۱۳۸۸). ارزیابی میزان آمادگی مدارس ابتدایی شهر تهران برای استقرار مدیریت مدرسه محور. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، دوره ۵، شماره ۱، صص: ۱۷۱-۱۴۷.

نجات، موسی (۱۳۷۵). *بررسی و مقایسه شیوه‌های مدیریت مدارس غیرانتفاعی و مدارس دولتی در مقطع راهنمایی پسرانه شهری استان مرکزی با عطف توجه به شاخص IPC*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد: دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن.

نوریان، محمد (۱۳۷۲). *مقایسه دیدگاه مدیران، معلمان و اولیای دانش‌آموزان مدارس غیرانتفاعی با مدارس دولتی نسبت به عملکرد آن مدارس در شهرستان اسلامشهر*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد: دانشگاه علامه طباطبایی.

Creswell, J. W. (2002). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating. Quantitative and Qualitative Research*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Geller, R., Christopher & Others. (2003). *The Effect of Private School Competition on Public School Performance Internet*, Erp. Aysps. Gus. Edu/sioguist.S.

Gronn, P. (2003). *The new work of educational leaders: Changing leadership practice in an era of school reform*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Lassibilie, G., & Pengtana, J. (2003). Student Learning in Public and Private Primary Schools in Madagascar. *Economic Development and Cultural change*, 51, 699-717.

Mager, U., & Nowak, P. (2012). Effects of student participation in decision making at school. A systematic review and synthesis of empirical research. *Educational Research Review*, 7, 38-61.

Pisciotta, J. (1999). *Teacher Attitudes in Texas Public and Private school*. Available at: [www.TPPF.Org/education/teacher/toc](http://www.TPPF.Org/education/teacher/toc). Html.

Polat, F. (2012). Inclusion in education: A step towards social justice. *International Journal of Educational Development*. 3, 50-58.

Preston, C., Goldring, E., Berends, M., & Cannata, M. (2012). School innovation in district context: Comparing traditional public

schools and charter schools. *Economics of Education Review*, 31, 318–330.

Roney, K., Coleman, H., & Schlichting, K. A. (2007). Linking the Organizational Health of Middle Grades School to Student Achievement, *NASSP Bulletin*, 91 (4), 289-321.

Straus, A., & Corbin, J. (2008). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*, Third Edition, Los Angeles: Sage Publications.