

مجله‌ی علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز  
بهار و تابستان ۱۳۹۳، دوره‌ی ششم، سال ۲۱  
شماره‌ی ۱، صص: ۷۲-۵۱

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۱/۱۰/۰۵  
تاریخ بررسی مقاله: ۱۳۹۲/۰۴/۲۵  
تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۲/۱۱/۲۱

## مقایسه و روند جوّ مدرسه در مدارس ابتدایی ایران و کشورهای منطقه (داده‌های تیمز<sup>۱</sup> ۲۰۰۳ و ۲۰۰۷ در پایه چهارم)

علیرضا کیامش\*

سمانه اقدسی\*\*

منصوره مهدوی هزاوه\*\*\*

### چکیده

این مقاله با هدف مقایسه و بررسی روند تغییرات جوّ مدرسه در مدارس ابتدایی ایران و کشورهای منطقه بر اساس داده‌های تیمز ۲۰۰۳ و ۲۰۰۷ در پایه چهارم انجام گرفته است. نمونه مورد مطالعه، ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات و داده‌های مورد بررسی همان هستند که در دو مطالعه تیمز استفاده شده است. با بهره‌گیری از راهبرد روند پژوهی، داده‌های دانش‌آموزان پایه چهارم کشورهای شرکت‌کننده در مطالعه ۲۰۰۳ با داده‌های دانش‌آموزان پایه چهارم همین کشورها در مطالعه ۲۰۰۷ مقایسه شده است. از دید مدیران مدارس دوره ابتدایی در هر دو مطالعه و معلمان پایه چهارم در مطالعه ۲۰۰۷ جوّ مدرسه ایران نسبت به سایر کشورها (به غیر دبی و قطر) خوشایندتر گزارش شده است. در مطالعه ۲۰۰۳ از دید معلمان، متوسط جوّ مدرسه در ایران از متوسط سایر کشورهای شرکت‌کننده کمتر و تفاوت‌ها معنی‌دار بوده‌اند. روند تغییرات جوّ مدرسه در ایران و سایر کشورها از دید مدیران و معلمان بهبود یافته است. جوّ مدرسه در مطالعه ۲۰۰۳ از دید دانش‌آموزان مدارس پایه چهارم ابتدایی در ایران و سایر کشورهای مورد مطالعه (به غیر از ارمنستان) و در مطالعه ۲۰۰۷ در کشورهای ارمنستان، قزاقستان، گرجستان و ایران نامناسب بوده است.

واژه‌های کلیدی: پایه چهارم، جوّ مدرسه، روند پژوهی، مطالعه تیمز ۲۰۰۳ و ۲۰۰۷

۱- این مقاله برگرفته از طرح پژوهشی "بررسی روند تغییرات آموزشی در فاصله زمانی ۱۳۸۶-۱۳۸۲ بر اساس یافته‌های مطالعات بین‌المللی تیمز در ایران و کشورهای منطقه با توجه به هدف‌های سند چشم‌انداز ۲۰ ساله (پایه چهارم ابتدایی)" با حمایت مشترک سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی و دانشگاه تربیت معلم می‌باشد.

Kiameshar@yahoo.com

\* استاد دانشگاه خوارزمی (تربیت معلم)

samaneaghdasi@gmail.com

\*\* کارشناس ارشد مدیریت آموزشی (نویسنده مسئول)

\*\*\* دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه علامه طباطبایی، آموزش و پرورش منطقه ۴ تهران

mahdavi.hezaveh@gmail.com

## مقدمه

انسان و رفتار او جزء لاینفک سازمان‌ها به ویژه سازمان‌های آموزشی است. بنابراین مدرسه به عنوان سازمان آموزشی دارای یک سیستم تعامل اجتماعی که متشکل از افرادی با روابط انسانی متقابل و پیچیده می‌باشد (علاقه‌بند، ۱۳۸۲). هوی و میسکل<sup>۱</sup> (۱۳۸۲)، ترجمه؛ سیدعباس‌زاده) مدرسه را سیستمی اجتماعی در نظر گرفته‌اند که چهار خرده سیستم؛ انتظارات بوروکراتیک، نیازها و انگیزه‌های فردی، هنجارها و ارزش‌های غیررسمی و اهداف سازمانی از عناصر تشکیل دهنده آن هستند و این خرده سیستم‌ها مکانیسمی ایجاد می‌کنند که درونداها را از محیط گرفته و تغییر شکل می‌دهند. جوّ منحصر به فرد هر مدرسه حاصل انتظارات، نقش‌ها، نیازها و انگیزه‌های فردی معلمان و همچنین تأثیرگذاری روابط غیررسمی و ادراک اولیاء مدرسه از هنجارها، مفروضات و باورهای سازمانی است.

جوّ مدرسه از محیط آموزشی و مدیریت مدرسه تأثیر می‌پذیرد. جوّ مدرسه بر فعالیت‌های مختلف در مدرسه از جمله اجرا و مشارکت موفقیت‌آمیز برنامه، بهبود کیفیت فعالیت‌های آموزشی (میرکمالی، ۱۳۸۸)، نوآوری‌های آموزشی، تصمیم‌گیری، منابع مدرسه، روابط دانش‌آموزان (جانسون، استیونس و زوج<sup>۲</sup>، ۲۰۰۷)، رفتارهای اولیای مدرسه و معلمان (گیتلسون، مرکل، استوری و همکاران<sup>۳</sup>، ۲۰۰۳؛ میرکمالی، ۱۳۸۸؛ هوی و میسکل، ۱۳۸۲؛ ترجمه، سیدعباس‌زاده)، علاقه معلمان در مشارکت برنامه‌های جدید و ابتکاری، و توانایی آن‌ها در مقابله با مشکلات در هنگام اجرای برنامه (گیتلسون و همکاران، ۲۰۰۳) و ویژگی‌های ساختاری مدرسه (گریس<sup>۴</sup>، ۱۹۸۶) تأثیرگذار است.

هالپین و کرافت با توجه به انواع رفتارهای حمایتی، هدایتی و مانعی مدیر و رفتارهای همکارانه، صمیمی و وقت‌کشی معلم، چهار جوّ سازمانی باز، مشغول، غیرمشغول و بسته را مشخص کردند. ویژگی بارز جوّ باز، همکاری و احترام است. جوّ مشغول از یک سو به وسیله تلاش غیر اثربخش مدیر برای کنترل و از سوی دیگر توسط عملکرد حرفه‌ای معلمان مشخص می‌شود. جوّ غیرمشغول در مقابل جوّ مشغول قرار دارد. رفتار مدیر حمایتی و باز است اما

1- Hoy & Miskel

2- Johnson, Stevens, & Zvoch

3- Gittelsohn, Merkle, Story, & et al

4- Grace

رفتار معلمان بسته است و مدیر را نادیده می‌گیرند. جو بسته دارای مدیرانی است که غیرحمایتی، انعطاف‌ناپذیر و کنترل‌کننده بوده و معلمان نیز نسبت به کار بی‌علاقه و غیر متعهد هستند (هوی و میسکل، ترجمه؛ سیدعباس‌زاده، ۱۳۸۲؛ میرکمالی، ۱۳۸۸).

جو مدرسه بر عملکرد معلم به عنوان یکی از مهمترین مجریان برنامه درسی مؤثر است. در مطالعه هوی<sup>۱</sup> و کلاور (۱۹۸۶) جو سازمانی در مدارس ابتدایی از طریق تجربه‌ی معلمان، رفتار همکاران و برداشت جمعی از محیط و جو مدرسه تعیین شده است. واضح است تدریس معلمان در فضای مسالمت‌آمیز و جو مناسب سازمانی به بهره‌وری و اثربخشی سازمانی (میرکمالی، ۱۳۸۸) و حس انسجام و یکپارچگی در معلمان (برون و مدوی<sup>۲</sup>، ۲۰۰۷) منجر می‌گردد. با توجه به مطالعه‌ی برون و مدوی (۲۰۰۷) ایجاد حس یکپارچگی و انسجام در محیط مدرسه موجب می‌شود محیطی امن و حمایت‌کننده برای معلمان مهیا گردد که آن‌ها را قادر به یادگیری از دیگر همکاران و تلاش در جهت بهبود مهارت‌های خود می‌سازد. آن‌ها ایده‌های آموزشی خود را با یکدیگر به طور رسمی یا غیررسمی مطرح می‌کنند و کار با همکاران برای آن‌ها لذت‌بخش و قابل احترام است. بنابراین جو مدرسه بر رضایت شغلی معلمان (زولینگ، کوپمن، پاتن و آبیس<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰) به ویژه عامل ماهیت شغلی (ابوسعده<sup>۴</sup> و هندریکس، ۱۹۹۵)، خودکارآمدی معلمان و در نهایت پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در ریاضیات و خواندن و نوشتن (گیتلسون و همکاران، ۲۰۰۳) تأثیرگذار است.

علاوه بر این که جو مدرسه بر هنجارها، اهداف، ارزش‌ها، روابط درون فردی و برون فردی و ساختار سازمانی هر مدرسه‌ای، تأثیر می‌گذارد، می‌تواند به عنوان عامل اصلی مؤثر بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان محسوب گردد. هوی و میسکل (۱۳۸۲، ترجمه؛ سیدعباس‌زاده) به چند مطالعه (بروکاور<sup>۵</sup>، ۱۹۷۸ و باسرت، دوایر، راون و لی<sup>۶</sup>، ۱۹۸۲) در رابطه با تأثیر جو مدرسه بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان اشاره داشته‌اند. نتایج این مطالعات بیانگر آن است که جو حاکم بر مدارس یکی از عوامل تأثیرگذار بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است. جو

- 
- 1- Clover
  - 2- Brown & Medway
  - 3- Zullig, Koopman, Patton, & Ubbes
  - 4- Abu-Saad & Hendrix
  - 5- Brookover
  - 6- Bossert, Dwyer, Rowen, & Lee

مدرسه همان نظم و هنجارهای مدرسه (بروک اور، ۱۹۷۸) و نقش رفتار اداری مدیران در اثربخشی مدرسه و رهبری سازمانی است (باسرت، دوایر، راون و لی، ۱۹۸۲) که بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مؤثر است. اثربخشی مدرسه به هماهنگی و تناسب متغیرهایی چون؛ شکل سلسله مراتب اداری، سازماندهی برنامه درسی، رویه های آموزشی کلاس و جو مدرسه و سبک رهبری بستگی دارد که در نهایت بر موفقیت تحصیلی دانش آموزان تأثیرگذار هستند.

علاوه بر مطالعه نقش جو مدرسه بر پیشرفت تحصیلی، می توان نقش مؤثر آن را در زمینه ی درک نگرش ها و باورهای دانش آموزان در مشکلات رفتاری، بزه کاری و پرخاشگری، نیز جستجو کرد. برای نمونه، گیوازولیس، کورکوتاس، میت سوپولو و جورجی دی<sup>۱</sup> (۲۰۱۰) بیان کرده اند زمانی که دانش آموز نسبت به جو مدرسه خود حس منفی داشته باشد مشکلات رفتاری چون قلدری در مقابل همسالان خود و رفتارهای پرخطر در وی بیشتر بروز خواهد کرد که منجر به یک دور باطل از پرخاشگری و جو منفی در مدرسه می گردد. از دید بیر، گاسکینز، بلنک و چن<sup>۲</sup> (۲۰۱۱) جو مدرسه با پیامدهای رفتاری، تحصیلی، هیجانی - اجتماعی مرتبط است. این پیامدها شامل: پیشرفت تحصیلی، انگیزش و نگرش های دانش آموزان، حضور و ترس از مدرسه، بزه کاری دانش آموزان، کاربرد رفتارهای خشونت آمیز و قلدری، افسردگی و مشکلات رفتاری عمومی می باشد.

در زمینه تأثیرات جو مدرسه بر مشکلات رفتاری دانش آموزان مطالعات فراوانی انجام شده است. محور اصلی این مطالعات بیانگر آن است که دانش آموزانی با مشکلات رفتاری و رفتارهای پرخطر در مدارس یا حتی قربانیان این افراد از محیط مدرسه تصور منفی در ذهن خود دارند. از مطالعه ی رولند و گالوی<sup>۳</sup> (۲۰۰۲) می توان دریافت که عواملی چون، جو کلاس درس و ساختار اجتماعی آن بر روابط دانش آموزان در بروز رفتارهای خطرناک و مشکلات رفتاری مؤثر هستند. همچنین آن ها دریافتند افرادی که تجربه خشونت فیزیکی، لفظی یا قلدری را از سوی همکلاسی های خود دارند، افکار خودکشی بیشتر به سراغشان می آید (نقل از گیوازولیس و همکاران، ۲۰۱۰). یافته های مطالعه ای در ترکیه نشان می دهد که تمایل دانش آموزان به شرکت در دعوا و نزاع با درک آن ها از مدرسه و محیط آموزش مرتبط است

1- Giovazolias, Kourkoutas, Mitsopoulou, & Georgiadi

2- Bear, Gaskins, Blank, & Chen

3- Roland & Galloway

(علی کاسیفگلو، اریگینوز، ارکان، و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۰۴). امر و هکمن<sup>۲</sup> (۱۹۹۱)، نقل از خوری-کاسابری<sup>۳</sup>، ۲۰۱۱) برای باورند که میزان قابل ذکری از توجه معلم صرف مشکلات رفتاری دانش‌آموزان، ایجاد همکاری در کلاس و گفتمان نظم می‌شود. بنابراین اثربخشی و کارآمدی معلمان با توجه به مشکلات رفتاری دانش‌آموزان باید مورد بررسی قرار گیرد.

جو مدرسه (فالن<sup>۴</sup>، ۲۰۰۱؛ به نقل از کیامنش و مهدوی‌هزاوه، ۲۰۰۸) و دل‌بستگی به مدرسه (بلوم و لیبی<sup>۵</sup>، ۲۰۰۴) دو عامل اصلی برای مدرسه و موفقیت دانش‌آموزان محسوب می‌شوند. دانش‌آموزانی که دل‌بستگی بیشتری به مدرسه خود دارند انسجام و هماهنگی بیشتر و تنش و اصطکاک کمتری در میان همکلاسی‌ها از خود نشان می‌دهند و از مشکلات رفتاری کمتری برخوردارند (کیامنش و مهدوی‌هزاوه، ۲۰۰۸). در حقیقت برداشت دل‌بستگی به مدرسه از سوی دانش‌آموزان همان میزان تجارب آن‌ها از مفهوم صمیمیت با معلمان و محیط مدرسه (ویلسون<sup>۶</sup>، ۲۰۰۴) و حس حمایت معلمان و اولیای مدرسه از آن‌ها و یادگیریشان (بلوم و لیبی، ۲۰۰۴) می‌باشد. زمانی که دانش‌آموزان از سوی معلمان خود حمایت نمی‌شوند، کمترین موفقیت را کسب می‌کنند؛ اما زمانی که برای آن‌ها، مدرسه محلی دوست داشتنی و خوشایند باشد، نمره‌های ریاضی و خواندن و مهارت‌های اجتماعی آن‌ها بهبود می‌یابد (دیکسون<sup>۷</sup>، ۲۰۰۸). اسپوزیتو<sup>۸</sup> (۱۹۹۹) نشان داده هنگامی که معلمان و دانش‌آموزان با یکدیگر راحت هستند، دانش‌آموزان قضاوت بهتری نسبت به مدرسه دارند. همچنین کلیم و کنل<sup>۹</sup> (۲۰۰۴) در مطالعه‌ی خود نشان دادند که دانش‌آموزان نیاز دارند احساس کنند که معلمانشان مواظب آن‌ها هستند و نیاز دارند در تصمیم‌گیری امور مربوط به خود دخالت کنند و مفهوم و ساختار تصمیماتی که برایشان گرفته می‌شود را بدانند. مطالعات آن‌ها نشان داد که بین ارتباطات حمایت‌انگیز در مدرسه و نگرش‌ها و ارزش‌های مثبت ارتباط وجود دارد.

- 1- Alicasifoglu, Erginoz, Ercan, & et al
- 2- Emmer & Hickman
- 3- Houry-Kassabri
- 4- Fullan
- 5- Blum & Libbey
- 6- Wilson
- 7- Dixon
- 8- Esposito
- 9- Klem & Connel

آنچه از نتایج ذکر شده در فوق می‌توان استنباط کرد این است که مشکلات و خشونت‌های رفتاری دانش‌آموزان در مدارس به طور مستقیم با جوّ مدرسه مرتبط است. بنابراین معلم، مدیر و کارکنان مدرسه باید در مدرسه، جوی بر پایه احترام هر یک از اعضای مدرسه به خود و دیگران را رواج دهند. به همین ترتیب مدیران جهت ایجاد محیطی توأم با احترام، همکاری و اعتماد برای معلمان و دانش‌آموزان تلاش نمایند و با یاری معلمان، علاقمند به رفع مشکلات رفتاری دانش‌آموزان باشند. زیرا این یک واقعیت است که، رفتار پرخاشگرانه در مدارس ابتدایی پیش‌بین رفتارهای ضد اجتماعی در نوجوانی است (لی‌بلنک، سویشر، ویتارو و ترمبلی<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸).

گزارش‌های مرکز تیمز و پرلز از سال ۱۹۹۵ تا ۲۰۰۷ نشان‌دهنده وضعیت نه چندان مطلوب عملکرد دانش‌آموزان ایرانی در زمینه‌ی علوم، ریاضیات و سواد خواندن است. همچنین تاکنون تحقیقات متعددی بر پایه داده‌های تیمز و پرلز انجام گرفته است و متغیرهای گوناگونی نظیر وضعیت اجتماعی-اقتصادی، خودپنداره تحصیلی، نگرش، جوّ مدرسه، شیوه‌های آموزش معلمان، دلبستگی به مدرسه، فرایند آموزش و تعامل معلم- دانش‌آموز مورد مطالعه قرار گرفته‌اند (کیامنش، ۲۰۰۴؛ سیرین<sup>۲</sup>، ۲۰۰۵؛ آکساندر، انتویزل و السون<sup>۳</sup>، ۲۰۰۷؛ پهلوان‌صادق، ۱۳۸۴؛ سنگری، ۱۳۸۵؛ مهدوی‌هزاوه، ۱۳۸۶ و علوی، ۱۳۸۶). در حالی که به طور مجزا نقش جوّ مدرسه از سه منظر مدیر، معلم و دانش‌آموز به عنوان سه رکن اصلی و تأثیرگذار در مدارس مبهم باقی مانده است. از سوی دیگر، نتایج تیمز ۲۰۰۷ فاصله دانش‌آموزان ایرانی تا میانگین بین‌المللی را نشان می‌دهد که هشدار می‌دهد برای وضعیت آموزش کشورمان است. ایران سال ۱۴۰۴ قرار است قدرت اصلی منطقه باشد و این مهم زمانی اتفاق می‌افتد که تدبیرها و برنامه‌هایی بر اساس آنچه هستیم، ترسیم شود و چرایی آن به طور دقیق‌تر و عمیق‌تر مورد بررسی قرار گیرد.

مقاله حاضر بخشی از طرح پژوهشی "بررسی روند تغییرات آموزشی در فاصله زمانی ۱۳۸۶-۱۳۸۲ بر اساس یافته‌های مطالعات بین‌المللی تیمز در ایران و کشورهای منطقه با توجه به هدف‌های سند چشم‌انداز ۲۰ ساله (پایه چهارم ابتدایی)" است. هدف‌های بلند مدت بخش

1- LeBlank, Swisher, Vitano, & Tremblay

2- Sirin

3- Alexander, Entwisle, & Olson

آموزش "سند چشم‌انداز ۲۰ ساله جمهوری اسلامی" و شرکت بسیاری از کشورهای ذکر شده در سند چشم‌انداز در مطالعات بین‌المللی تیمز، انگیزه‌ی مناسبی جهت انجام پژوهش در این راستا شده است. زیرا مقایسه عملکرد و روند تغییرات آموزشی در نظام آموزشی ایران از ابعاد مختلف با عملکرد و روند تغییرات آموزشی در نظام آموزشی هر یک از کشورهای منطقه به دست‌اندرکاران نظام آموزشی کشور و سند چشم‌انداز علمی کشور کمک می‌کند. به عبارتی این بررسی یاری دهنده‌ی آن است، تا جایگاه فعلی و روند رسیدن به جایگاه مطلوب ذکر شده در سند ملی چشم‌انداز را به صورت دقیق و روشن شناسایی کنند. مطالعات تیمز به دنبال آن است که عوامل مهمی که مستقیماً مرتبط با یادگیری دانش‌آموز هستند را تشخیص دهد و مسائلی مرتبط با یادگیری دانش‌آموزان نظیر تغییرات و اصلاحات در سیاستگذاری‌ها، تأکیدات برنامه درسی، تمرین‌های تدریس و منابع تخصیص داده شده و ... بررسی شود (پاپاناستازیو<sup>۱</sup>، ۲۰۰۲).

بهبود عملکرد دانش‌آموزان هدف اصلی مطالعات تیمز بوده و این مهم نیازمند بهبود زیرساخت‌ها می‌باشد. جو مدرسه یکی از این زیرساخت‌ها است. این مقاله در پی فراهم آوردن پاسخ به سؤال‌های زیر می‌باشد: آیا جو مدارس ایران و کشورهای منطقه از دید مدیران، معلمان و دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی جو مثبت و خوش‌آیندی است؟ آیا مدیران، معلمان و دانش‌آموزان از جو مدرسه تصور یکسانی دارند؟ روند تغییرات شاخص جو مدرسه در ۵ کشور شرکت‌کننده در هر دو مطالعه چگونه است؟ و روند سایر کشورها در مقایسه با ایران در چه وضعیتی قرار دارد؟

### روش پژوهش

این مطالعه با روش روند پژوهی و استفاده از داده‌های جمع‌آوری شده در ۲ دوره مطالعه بین‌المللی تیمز ۲۰۰۷ و ۲۰۰۳ در پایه چهارم ابتدایی در ۱۱ کشور منطقه که توسط "انجمن بین‌المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی" و "مرکز بین‌المللی مطالعه تیمز و پرلز"<sup>۲</sup> منتشر شده، انجام گرفته است. روند پژوهی یکی از زیرمجموعه‌های مطالعه طولی است که در آن روند عملکرد گروه‌های مختلف نمونه، در طول زمان از یک جامعه ثابت (مثلاً جامعه دانش‌آموزان

1- Papanastasiou

2- TIMSS & PIRLS International Study Center

پایه چهارم) مورد بررسی قرار می‌گیرد. در این مطالعه جامعه دانش‌آموزان ثابت و اعضای آن در طول زمان (از ۲۰۰۳ تا ۲۰۰۷) تغییر کرده است.

**جامعه مورد پژوهش:** مدیران، معلمان و دانش‌آموزان کشورهای منطقه و شاخ آفریقا و شرکت‌کننده در یک یا دو مطالعه تیمز (۲۰۰۳ و ۲۰۰۷) به عنوان جامعه مورد بررسی انتخاب شده‌اند. این کشورها عبارتند از: ارمنستان، ایران، تونس، مراکش در مطالعه‌های (۲۰۰۳ و ۲۰۰۷) و الجزیره، دبی (امارات عربی)، قزاقستان، قطر، کویت، گرجستان و یمن در مطالعه ۲۰۰۷.

**حجم نمونه مورد مطالعه:** در مطالعه ۲۰۰۳ حجم نمونه دانش‌آموزان پایه چهارم، معلمان همین پایه و مدیران مدارس ۵ کشور شرکت‌کننده به ترتیب ۲۲۷۰۷ (ایران ۴۳۵۰)، ۱۱۴۹ (ایران ۱۷۱) و ۸۱۶ (ایران ۱۷۱) نفر است در مطالعه ۲۰۰۷ حجم نمونه دانش‌آموزان پایه چهارم، معلمان همین پایه و مدیران مدارس ۱۱ کشور شرکت‌کننده به ترتیب ۴۷۹۳۲ (ایران ۳۸۳۳)، ۳۰۲۱ (ایران ۲۲۳) و ۱۶۴۵ (ایران ۲۲۴) نفر است.

**روش نمونه‌گیری:** در مطالعه‌های بین‌المللی تیمز از طرح نمونه‌گیری خوشه‌ای دو مرحله‌ای<sup>۱</sup> استفاده شده است. این طرح به روش "احتمال متناسب با حجم"<sup>۲</sup> سهم هر یک از خوشه‌های<sup>۳</sup> نمونه را، متناسب با حجم آن در جامعه تعیین می‌کند و با بهره‌گیری از وزن‌های نمونه‌گیری<sup>۴</sup> شامل وزن مدرسه، معلم ریاضی و علوم، دانش‌آموز، وزن کل و وزن نهایی اطمینان حاصل می‌شود که شاخص‌های آماری به دست آمده از نمونه مورد مطالعه "معرف جامعه" می‌باشند. بنابراین در این گزارش برای تحلیل عاملی و ساخت شاخص‌ها، داده‌های تمام کشورهای مورد مطالعه بعد از یکی شدن برای هر مطالعه، از طریق نرم افزار IDB، وزن داده شده است.

### ابزارهای پژوهش

برای این مطالعه از داده‌های مرتبط با جوّ مدرسه در سه پرسشنامه دانش‌آموز، معلم و مدیر مدرسه استفاده شده است. با توجه به این که سؤال‌های این سه پرسشنامه در دو مطالعه ۲۰۰۳

- 1- Two-Stage Stratified Cluster Design
- 2- PPS: Probability Proportional to Size
- 3- Strata
- 4- Sampling Weights



و ۲۰۰۷ به صورت کامل یکسان نیستند، در این مطالعه سؤال‌های مشترک دو مطالعه در هر پرسشنامه بررسی شده است.

**پرسشنامه مدرسه:** اطلاعات حاصل از پرسشنامه تکمیل شده توسط مدیران مدارس ابتدایی شرکت‌کننده در هر دو مطالعه از بخش "شرایط مدرسه برای یادگیری" بررسی شده است. شاخص جو مدرسه از طریق تحلیل عاملی اکتشافی بخشی از سؤال‌های پرسشنامه مدیر به دست آمده است. تحلیل مؤلفه‌های اصلی و چرخش واریماکس در هر دو مطالعه (۲۰۰۷ و ۲۰۰۳)، از ترکیب پاسخ مدیران مدارس به ۷ سؤال ۵ درجه‌ای پرسشنامه دو عامل را به عنوان جو مدرسه شناسایی کرده است. دو عامل شناسایی شده عبارتند از: "جو مدرسه با تأکید بر نقش معلم" شامل سه گویه مشترک «رضایت شغلی دبیران، درک دبیران از هدف‌های برنامه‌ی درسی، میزان موفقیت دبیران در اجرای برنامه‌ی درسی مدرسه، انتظارات دبیران از پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان» و "جو مدرسه با تأکید بر نقش والدین و دانش‌آموز" شامل چهار گویه مشترک «حمایت والدین از پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، مشارکت والدین در فعالیت‌های مدرسه، احساس مسئولیت دانش‌آموزان در قبال اموال مدرسه، اشتیاق دانش‌آموزان به کسب موفقیت تحصیلی در مدرسه». معیار تصمیم‌گیری در مورد جو مدرسه از دید مدیران مدارس برای هر دو عامل با توجه به حداقل و حداکثر مقدار ممکن این دو شاخص (حداقل یک و حداکثر ۵) عبارتست از: مقدار شاخص بین یک تا ۲/۳۳ جو مدرسه منفی، بین ۲/۳۴ تا ۳/۶۷ جو مدرسه متوسط و از ۳/۶۷ بیشتر جو مدرسه مثبت.

**پرسشنامه معلم:** اطلاعات حاصل از پرسشنامه تکمیل شده توسط معلم‌های کلاس پایه چهارم ابتدایی شرکت‌کننده در هر دو مطالعه از بخش "ویژگی عمومی معلمان" بررسی شده است. شاخص جو مدرسه از طریق تحلیل عاملی اکتشافی بخشی از سؤال‌های پرسشنامه معلم به دست آمده است. تحلیل مؤلفه‌های اصلی و چرخش واریماکس در هر دو مطالعه (۲۰۰۷ و ۲۰۰۳)، از ترکیب پاسخ معلمان به ۸ سؤال ۵ درجه‌ای پرسشنامه دو عامل را به عنوان جو مدرسه شناسایی کرده است. دو عامل شناسایی شده عبارتند از: "جو مدرسه با تأکید بر نقش معلم" شامل چهار گویه مشترک «رضایت شغلی معلمان، درک معلمان از هدف‌های برنامه‌ی درسی، میزان موفقیت معلمان در اجرای برنامه‌ی درسی مدرسه، انتظارات معلمان از پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان» و "جو مدرسه با تأکید بر نقش والدین و دانش‌آموز" شامل چهار گویه

مشترک «حمایت والدین از پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، مشارکت والدین در فعالیت‌های مدرسه، احساس مسئولیت دانش‌آموزان در قبال اموال مدرسه، اشتیاق دانش‌آموزان به کسب موفقیت تحصیلی در مدرسه». معیار تصمیم‌گیری در مورد جوّ مدرسه از دید معلمان کلاس پایه چهارم ابتدایی برای هر دو عامل با توجه به حداقل و حداکثر مقدار ممکن این دو شاخص (حداقل یک و حداکثر ۵) مشابه معیار تصمیم‌گیری برای مدیران است.

**پرسشنامه دانش‌آموز:** اطلاعات حاصل از پرسشنامه تکمیل شده توسط دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی از بخش "مدرسه‌ی شما" بررسی شده است. شاخص جوّ مدرسه از طریق تحلیل عاملی اکتشافی بخشی از سؤال‌های پرسشنامه دانش‌آموز به دست آمده است. تحلیل مؤلفه‌های اصلی بدون چرخش (به دلیل تک عاملی بودن) در هر دو مطالعه (۲۰۰۷ و ۲۰۰۳)، از ترکیب پاسخ دانش‌آموزان به ۵ سؤال پرسشنامه با طیف «بلی - خیر» یک عامل را به عنوان جوّ مدرسه شناسایی کرده است. پنج سؤال تشکیل دهنده شاخص جوّ عبارتند از: «چیزی از وسایل من دزدیده شد؛ دانش‌آموز یا دانش‌آموزان دیگر، مرا کتک زده یا به من آسیب رساندند، مثلاً هل دادن، زدن، لگد زدن؛ دانش‌آموزان دیگر، مرا مجبور به انجام کارهایی کردند که دوست نداشتم؛ دانش‌آموزان دیگر مرا مسخره کردند یا به من ناسزا گفتند؛ و دانش‌آموزان دیگر، مرا در کارهایشان شرکت ندادند». معیار تصمیم‌گیری در مورد جوّ مدرسه از دید دانش‌آموزان با توجه به حداقل و حداکثر مقدار ممکن این شاخص (حداقل یک و حداکثر دو) عبارتند از: مقدار شاخص بین یک تا ۱/۳۳ جوّ مدرسه مثبت، بین ۱/۳۴ تا ۱/۶۷ جوّ مدرسه متوسط و از ۱/۶۷ بیشتر جوّ مدرسه منفی.

### تحلیل داده‌ها

جهت تحلیل عاملی و ساخت شاخص‌ها، داده‌های تمام کشورهای مورد مطالعه بعد از یکی شدن برای هر مطالعه، از طریق نرم افزار IDB، وزن داده شده است. برای مقایسه متوسط عملکرد هر کشور با متوسط عملکرد ایران و همچنین مقایسه روند عملکرد هر کشور در دو مطالعه تیمز (۲۰۰۳ و ۲۰۰۷) از آزمون t استفاده شده است.

### یافته‌ها

متوسط عملکرد دانش‌آموزان ایران با سایر کشورها در شاخص جوّ مدرسه از نظر

معنی‌داری مورد مقایسه قرار گرفته و با علامت ▲ (متوسط کشور به‌طور معنی‌داری بالاتر از متوسط ایران) و ▼ (متوسط کشور به‌طور معنی‌داری پایین‌تر از متوسط ایران) مشخص شده است. رشد هر کشور در مطالعه ۲۰۰۷ نسبت به مطالعه ۲۰۰۳ نیز از نظر معنی‌داری مورد آزمون قرار گرفته و با علامت Ⓜ (افزایش معنی‌دار متوسط کشور نسبت به دوره گذشته) و Ⓝ (کاهش معنی‌دار متوسط کشور نسبت به دوره گذشته) مشخص شده است.

### روند تغییرات جوّ مدرسه از دید مدیران مدارس

وضعیت متوسط جوّ مدرسه (با تأکید بر نقش معلم) در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. جوّ مدرسه با تأکید بر نقش معلم از دید مدیران به تفکیک کشور

| رشد از<br>۲۰۰۳ | مطالعه             |                    | کشور              |
|----------------|--------------------|--------------------|-------------------|
|                | ۲۰۰۷               | ۲۰۰۳               |                   |
|                | متوسط (خطای معیار) | متوسط (خطای معیار) |                   |
| -۰/۰۶          | ۳/۴۹(۰/۰۶) ▼       | ۳/۵۵(۰/۰۴) ▼       | ارمنستان          |
| -              | ۳/۶۴(۰/۰۵) ▼       | -                  | الجزایر           |
| ۰/۰۴           | ۳/۹۰(۰/۰۴)         | ۳/۸۶(۰/۰۹)         | ایران             |
| Ⓜ/۲۴           | ۳/۷۷(۰/۰۵) ▼       | ۳/۵۳(۰/۰۶) ▼       | تونس              |
| -              | ۴/۱۳(۰/۰۶) ▲       | -                  | دبی (امارات عربی) |
| -              | ۳/۷۹(۰/۰۸)         | -                  | قزاقستان          |
| -              | ۴/۱۱(۰/۰۴) ▲       | -                  | قطر               |
| -              | ۳/۹۹(۰/۰۴)         | -                  | کویت              |
| -              | ۳/۳۷(۰/۰۴) ▼       | -                  | گرجستان           |
| Ⓜ/۲۹           | ۳/۵۷(۰/۰۷) ▼       | ۳/۲۸(۰/۰۷) ▼       | مراکش             |
| Ⓜ/۳۵           | ۳/۷۹(۰/۰۷)         | ۳/۴۴(۰/۰۶) ▼       | یمن               |
| Ⓜ/۲۵           | ۳/۷۸(۰/۰۲) ▼       | ۳/۵۳(۰/۰۳) ▼       | متوسط کشورها      |

با توجه به نظر مدیران مدارس در سال ۲۰۰۳، متوسط جوّ مدرسه در ایران (۳/۸۶) از متوسط سایر کشورها بیشتر و تفاوت‌های مشاهده شده معنی‌دار هستند. در مقابل متوسط جوّ مدرسه در مراکش (۳/۲۸) از سایر کشورها پایین‌تر است. متوسط جوّ مدرسه ۵ کشور شرکت‌کننده (۳/۵۳) در مطالعه ۲۰۰۳ از متوسط جوّ مدرسه در ایران کمتر و تفاوت معنی‌دار است.

با توجه به نظر مدیران مدارس یازده کشور شرکت‌کننده در مطالعه ۲۰۰۷ بالاترین متوسط جوّ مدرسه به ترتیب در دبی، قطر و ایران (۴/۱۳، ۴/۱۱، ۳/۹۹) و پایین‌ترین متوسط جوّ

مدرسه به ترتیب در گرجستان و ارمنستان (۳/۳۷ و ۳/۴۹) مشاهده شده است. متوسط جوّ مدرسه در دبی و قطر از متوسط جوّ مدرسه در ایران بیشتر و تفاوت معنی دار است. متوسط جوّ مدرسه در ایران از متوسط جوّ مدرسه در ارمنستان، الجزایر، تونس، قطر، گرجستان و مراکش بیشتر و تفاوت‌ها معنی دار هستند. بررسی روند متوسط جوّ مدرسه با تأکید بر نقش معلم ۵ کشور شرکت‌کننده در دو مطالعه ۲۰۰۳ و ۲۰۰۷ نشانگر رشد مثبت و معنی دار این شاخص از دید مدیران مدارس ابتدایی در تونس، مراکش و یمن؛ رشد مثبت و غیر معنی دار در ایران و رشد منفی و غیر معنی دار در ارمنستان است.

در جدول ۲ وضعیت متوسط جوّ مدرسه (با تأکید بر نقش والدین و دانش‌آموزان) ارائه شده است. با توجه به نظر مدیران مدارس در سال ۲۰۰۳، متوسط جوّ مدرسه در ایران از سایر کشورها بیشتر (۳/۱۷) و با متوسط جوّ مدرسه در ۴ کشور دیگر تفاوت معنی دار دارد. متوسط جوّ مدرسه در مراکش از سایر کشورها (۲/۲۷) کمتر است.

جدول ۲. جوّ مدرسه با تأکید بر نقش والدین و دانش‌آموزان از دید مدیران به تفکیک کشور

| کشور              | مطالعه             |                    | رشد از ۲۰۰۳ |
|-------------------|--------------------|--------------------|-------------|
|                   | متوسط (خطای معیار) | متوسط (خطای معیار) |             |
| ارمنستان          | ۲/۸۹(۰/۰۵)▼        | ۲/۹۵(۰/۰۸)▼        | ۰/۰۶        |
| الجزایر           | -                  | ۲/۸۰(۰/۰۶)▼        | -           |
| ایران             | ۳/۱۷(۰/۰۷)         | ۳/۴۲(۰/۰۶)         | Ⓜ۰/۲۵       |
| تونس              | ۲/۶۳(۰/۰۵)▼        | ۲/۷۸(۰/۰۵)▼        | Ⓜ۰/۱۵       |
| دبی (امارات عربی) | -                  | ۳/۶۶(۰/۰۷)▲        | -           |
| قزاقستان          | -                  | ۳/۵۸(۰/۰۵)         | -           |
| قطر               | -                  | ۳/۳۲(۰/۰۶)         | -           |
| کویت              | -                  | ۳/۲۴(۰/۰۵)▼        | -           |
| گرجستان           | -                  | ۲/۹۶(۰/۰۶)▼        | -           |
| مراکش             | ۲/۲۷(۰/۰۷)▼        | ۲/۶۳(۰/۰۸)▼        | Ⓜ۰/۳۶       |
| یمن               | ۲/۵۶(۰/۰۵)▼        | ۲/۹۲(۰/۰۶)▼        | Ⓜ۰/۳۶       |
| متوسط کشورها      | ۲/۷۰(۰/۰۳)▼        | ۳/۱۱(۰/۰۲)▼        | Ⓜ۰/۴۱       |

با توجه به نظر مدیران یازده کشور شرکت‌کننده در مطالعه ۲۰۰۷، بالاترین متوسط جوّ مدرسه به ترتیب در دبی، قزاقستان و ایران (۳/۶۶، ۳/۵۸ و ۳/۴۲) و پایین‌ترین متوسط جوّ مدرسه به ترتیب در مراکش و تونس (۲/۶۳ و ۲/۷۸) مشاهده شده است. متوسط جوّ مدرسه

در دبی به طور معنی‌داری بالاتر از متوسط عملکرد ایران و متوسط عملکرد ارمنستان، الجزایر، تونس، کویت، گرجستان، مراکش و یمن به طور معنی‌داری پایین‌تر از متوسط عملکرد ایران است.

بررسی روند جوّ مدرسه با تأکید بر نقش والدین و دانش‌آموزان ۵ کشور شرکت‌کننده در دو مطالعه ۲۰۰۳ و ۲۰۰۷ نشان می‌دهد که مدیران کشورهای شرکت‌کننده به غیر از ارمنستان رشد معنی‌داری را در زمینه جوّ مدرسه (با تأکید بر نقش والدین و دانش‌آموزان) گزارش کرده‌اند.

### روند تغییرات جوّ مدرسه از دید معلمان

اطلاعات جدول شماره ۳ نشان می‌دهد که در مطالعه ۲۰۰۳ متوسط جوّ مدرسه با تأکید بر نقش معلم در مراکش (۲/۶۵)، تونس (۲/۴۹) و ارمنستان (۲/۲۷) و همچنین متوسط ۴ کشور شرکت‌کننده در مطالعه (۲/۳۶) از متوسط جوّ مدرسه در ایران با تأکید بر نقش معلم (۲/۰۴) بیشتر و تفاوت‌ها معنی‌دار هستند.

جدول ۳. جوّ مدرسه با تأکید بر نقش معلم از دیدگاه معلمان به تفکیک کشور

| رشد از ۲۰۰۳ | مطالعه             |                    | کشور              |
|-------------|--------------------|--------------------|-------------------|
|             | ۲۰۰۷               | ۲۰۰۳               |                   |
|             | متوسط (خطای معیار) | متوسط (خطای معیار) |                   |
| ۰/۸۰ ⬆️     | ۳/۰۷(۰/۰۶) ▼       | ۲/۲۷(۰/۰۳) ▲       | ارمنستان          |
| -           | ۳/۴۹(۰/۰۵) ▼       | -                  | الجزایر           |
| ۱/۷۸ ⬆️     | ۳/۸۲(۰/۰۵)         | ۲/۰۴(۰/۰۶)         | ایران             |
| ۰/۹۸ ⬆️     | ۳/۴۷(۰/۰۶) ▼       | ۲/۴۹(۰/۰۵) ▲       | تونس              |
| -           | ۴/۱۲(۰/۰۲) ▲       | -                  | دبی (امارات عربی) |
| -           | ۳/۸۲(۰/۰۴)         | -                  | قزاقستان          |
| -           | ۳/۹۶(۰/۰۰) ▲       | -                  | قطر               |
| -           | ۳/۹(۰/۰۴)          | -                  | کویت              |
| -           | ۳/۵۱(۰/۰۴)         | -                  | گرجستان           |
| ۰/۷۷ ⬆️     | ۳/۴۲(۰/۰۴) ▼       | ۲/۶۵(۰/۰۵) ▲       | مراکش             |
| -           | ۳/۷۴(۰/۰۵)         | *                  | یمن               |
| ۱/۳۱ ⬆️     | ۳/۶۷(۰/۰۱) ▼       | ۲/۳۶(۰/۰۲) ▲       | متوسط کشورها      |

\* داده‌های کشور یمن در این بخش موجود نیست.

در مطالعه ۲۰۰۷، بیشترین متوسط جوّ مدرسه با تأکید بر نقش معلم به ترتیب در دبی، قطر و کویت ( ۴/۱۲، ۳/۹۶، ۳/۹) و کمترین متوسط به ترتیب در ارمنستان و مراکش (۳/۰۷) و (۳/۴۲) مشاهده شده است. متوسط جوّ مدرسه با تأکید بر نقش معلم در ایران (۳/۸۲) از متوسط جوّ مدرسه با تأکید بر نقش معلم در ۱۱ کشور شرکت کننده (۳/۶۷) بیشتر و تفاوت معنی دار است.

بررسی روند متوسط جوّ مدرسه با تأکید بر نقش معلم نشان می دهد که متوسط جوّ مدرسه با تأکید بر نقش معلم در تمام کشورهای شرکت کننده در هر دو مطالعه افزایشی و معنی دار است. میزان افزایش در ایران (۱/۷۸) از سایر کشورها بیشتر است. متوسط افزایش برای ۵ کشور شرکت کننده (۱/۳۱) و معنی دار است.

با توجه به اطلاعات جدول ۴ در مطالعه ۲۰۰۳، متوسط جوّ مدرسه با تأکید بر نقش والدین و دانش آموزان در مراکش (۳/۶۷) و تونس (۳/۱۴) از سایر کشورها بیشتر و در ارمنستان و ایران (به ترتیب ۳ و ۲/۸۴) از سایر کشورها کمتر است. متوسط جوّ مدرسه با تأکید بر نقش والدین و دانش آموزان در ایران از متوسط جوّ مدرسه در مراکش، تونس و متوسط ۴ کشور

جدول ۴. جوّ مدرسه با تأکید بر نقش والدین و دانش آموزان از دید معلمان به تفکیک کشور

| رشد از<br>۲۰۰۳ | مطالعه             |                    | کشور              |
|----------------|--------------------|--------------------|-------------------|
|                | ۲۰۰۷               | ۲۰۰۳               |                   |
|                | متوسط (خطای معیار) | متوسط (خطای معیار) |                   |
| ۰              | ۳(۰/۰۵)▼           | ۳(۰/۰۵)            | ارمنستان          |
| -              | ۲/۶۹(۰/۰۶)▼        | -                  | الجزایر           |
| ۰/۴۴⬆️         | ۳/۲۸(۰/۰۶)         | ۲/۸۴(۰/۰۸)         | ایران             |
| -۰/۴۰⬇️        | ۲/۷۴(۰/۰۶)▼        | ۳/۱۴(۰/۰۵)▲        | تونس              |
| -              | ۳/۵۳(۰/۰۴)▲        | -                  | دبی (امارات عربی) |
| -              | ۳/۵۸(۰/۰۴)▲        | -                  | قزاقستان          |
| -              | ۳/۰۷(۰/۰۰)▼        | -                  | قطر               |
| -              | ۲/۸۴(۰/۰۵)▼        | -                  | کویت              |
| -              | ۳/۱۶(۰/۰۶)         | -                  | گرجستان           |
| -۱/۳۱⬇️        | ۲/۳۶(۰/۰۴)▼        | ۳/۶۷(۰/۰۶)▲        | مراکش             |
| -              | ۲/۶۹(۰/۰۶)▼        | *                  | یمن               |
| -۰/۱۶⬇️        | ۳(۰/۰۱)▼           | ۳/۱۶(۰/۰۳)▲        | متوسط کشورها      |

\* داده های کشور یمن در این بخش موجود نیست.

شرکت کننده در مطالعه ۲۰۰۳ کمتر و تفاوت‌ها معنی‌دار است. در مطالعه ۲۰۰۷ بیشترین متوسط جوّ مدرسه با تأکید بر نقش والدین و دانش‌آموزان در قزاقستان، دبی و ایران (به ترتیب: ۳/۵۸، ۳/۵۳ و ۳/۲۸) و کمترین متوسط جوّ مدرسه با تأکید بر نقش والدین و دانش‌آموزان در الجزایر و یمن (۲/۶۹) مشاهده شده است. متوسط جوّ مدرسه با تأکید بر نقش والدین و دانش‌آموزان در ایران از متوسط جوّ مدرسه در ۱۱ کشور شرکت کننده (۳) در مطالعه ۲۰۰۷ بیشتر و تفاوت معنی‌دار است. بررسی روند متوسط جوّ مدرسه با تأکید بر نقش والدین و دانش‌آموزان در فاصله دو مطالعه نشان می‌دهد که متوسط جوّ مدرسه در ایران (۰/۴۴) افزایشی و معنی‌دار، در مراکش (۱/۳۱-) و تونس (۰/۴۰-) کاهش و معنی‌دار و در مجموع نیز کاهش (۰/۱۶-) و معنی‌دار است. متوسط این شاخص در ارمنستان در هر دو مطالعه برابر است.

#### روند تغییرات جوّ مدرسه از دید دانش‌آموزان

در جدول ۵ متوسط جوّ مدرسه به تفکیک کشور ارائه شده است. با توجه به نظر دانش‌آموزان مدارس در مطالعه ۲۰۰۳، متوسط جوّ مدرسه در ارمنستان (۱/۸۷) از سایر

جدول ۵. جوّ مدرسه از دید دانش‌آموزان به تفکیک کشور

| رشد از<br>۲۰۰۳ | مطالعه                     |                            | کشور              |
|----------------|----------------------------|----------------------------|-------------------|
|                | متوسط (خطای معیار)<br>۲۰۰۷ | متوسط (خطای معیار)<br>۲۰۰۳ |                   |
| -۰/۶۷          | ۱/۲۰(۰/۰۱)▼                | ۱/۸۷(۰/۰۱)▲                | ارمنستان          |
| -              | ۱/۲۵(۰/۰۱)▲                | -                          | الجزایر           |
| -۰/۴۹          | ۱/۲۲(۰/۰۱)                 | ۱/۷۱(۰/۰۱)                 | ایران             |
| -۰/۳۲          | ۱/۳۴(۰/۰۱)▲                | ۱/۶۶(۰/۰۱)▼                | تونس              |
| -              | ۱/۳۳(۰/۰۱)▲                | -                          | دبی (امارات عربی) |
| -              | ۱/۰۶(۰/۰۱)▼                | -                          | قزاقستان          |
| -              | ۱/۳۵(۰/۰۱)▲                | -                          | قطر               |
| -              | ۱/۳۱(۰/۰۱)▲                | -                          | کویت              |
| -              | ۱/۱۸(۰/۰۱)▼                | -                          | گرجستان           |
| ۰/۳۹           | ۱/۲۹(۰/۰۱)▲                | ۱/۶۸(۰/۰۱)                 | مراکش             |
| ۰/۴۸           | ۱/۲۵(۰/۰۱)▲                | ۱/۷۳(۰/۰۱)                 | یمن               |
| ۰/۴۸           | ۱/۲۵(۰/۰۰)▲                | ۱/۷۳(۰/۰۱)                 | متوسط کشورها      |

کشورها بیشتر و تفاوت‌ها معنی‌دار هستند. متوسط این شاخص در تونس (۱/۶۶) از سایر کشورهای شرکت‌کننده کمتر و با متوسط جوّ مدرسه در ایران (۱/۷۷) تفاوت معنی‌دار دارد. در مجموع متوسط جوّ مدرسه در ایران با متوسط دانش‌آموزان ۵ کشور شرکت‌کننده (۱/۷۳) تفاوت معنی‌دار ندارد.

با توجه به نظر دانش‌آموزان پایه چهارم یازده کشور شرکت‌کننده در مطالعه ۲۰۰۷، بالاترین متوسط جوّ مدرسه در قطر (۱/۳۵)، تونس، دبی و کویت و پایین‌ترین متوسط در قزاقستان (۱/۰۶) گزارش شده است. متوسط این شاخص در قطر، تونس، دبی، کویت، مراکش، یمن و الجزایر به طور معنی‌داری از متوسط در ایران (۱/۲۲ بالاتر) و متوسط قزاقستان، گرجستان و ارمنستان به طور معنی‌داری از متوسط در ایران پایین‌تر است. در مجموع نیز متوسط جوّ مدرسه در ایران از متوسط ۱۱ کشور شرکت‌کننده (۱/۲۵) کمتر و تفاوت معنی‌دار است.

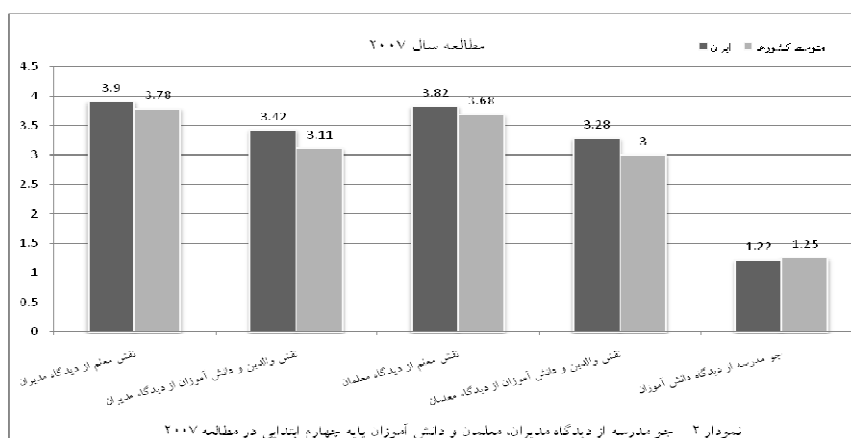
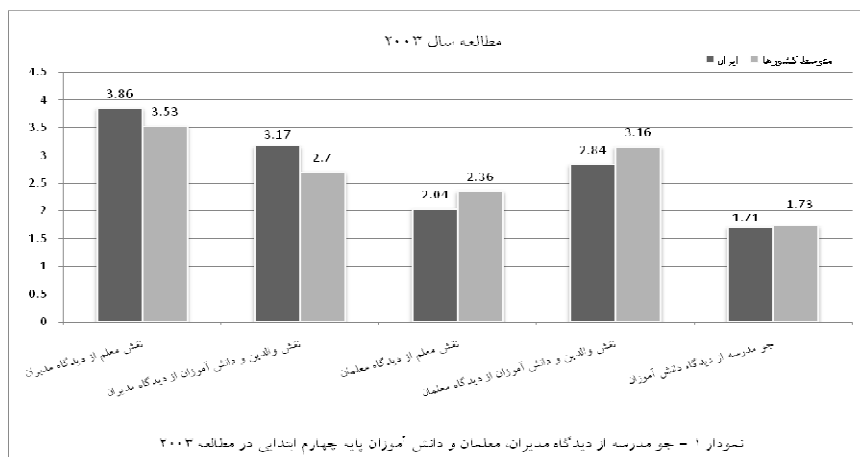
بررسی روند جوّ مدرسه ۵ کشور شرکت‌کننده در دو مطالعه ۲۰۰۳ و ۲۰۰۷، بیانگر کاهش معنی‌دار یا بهبود جوّ مدرسه در ۵ کشور شرکت‌کننده است. میزان بهبود در ارمنستان (۰/۶۷-) از میزان بهبود در ایران (۰/۴۹-) بیشتر است.

در نمودار ۱ و ۲ متوسط شاخص جوّ مدرسه از دید مدیران، معلمان و دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی در دو مطالعه ۲۰۰۳ و ۲۰۰۷ نمایش داده شده است.

## بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های بررسی جوّ مدرسه با تأکید بر نقش معلم از دید مدیران و معلمان در مطالعه ۲۰۰۳ بیانگر تفاوت دیدگاه این دو گروه در مورد میزان جوّ مدرسه می‌باشد. مدیران مدارس ۵ کشور شرکت‌کننده در مطالعه ۲۰۰۳ جوّ مدرسه را مثبت ارزشیابی کرده‌اند. میزان جوّ مدرسه در ایران از ۴ کشور دیگر مثبت‌تر است. در مقابل معلمان ایران و ارمنستان جوّ مدرسه را منفی و معلمان تونس و مراکش در حد متوسط ارزشیابی کرده‌اند. به عبارتی معلمان میزان رضایت شغلی خود، درک هدف‌های برنامه درسی، میزان موفقیت خود در اجرای برنامه درسی و همچنین انتظار خود از پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را برخلاف دیدگاه مدیران مدارس ضعیف و در بهترین حالت در حد متوسط می‌دانند. تناقض چشم‌گیر بین دیدگاه مدیران مدارس و معلمان در زمینه نقش معلمان و ارزشیابی مثبت‌تر مدیران در مقایسه با معلمان جالب





و قابل توجه می باشد.

در مطالعه ۲۰۰۷ دیدگاه متفاوت مدیران و معلمان مدارس به هم نزدیکتر شده و هر دو گروه در مجموع جو مدرسه را مثبت ارزیابی کرده اند. میزان جو مدرسه در ایران از دید مدیران از میزان جو مدرسه در دبی، قطر و کویت کمتر است. همین تفاوت در دید معلمان هم مشاهده می شود.

میزان رشد جو مدرسه با تأکید بر نقش معلم از دید مدیران در یمن، مراکش و تونس مثبت و معنی دار است. میزان رشد از دید معلمان در ۴ کشور از جمله ایران مثبت و معنی دار است. میزان رشد در ایران از سایر کشورها بیشتر است.

یافته‌های بررسی جوّ مدرسه با تأکید بر نقش والدین و دانش‌آموزان از دید مدیران و معلمان در مطالعه ۲۰۰۳ نشان می‌دهد که هر دو گروه در تمام کشورهای شرکت‌کننده میزان جوّ مدرسه را در حد متوسط ارزشیابی کرده‌اند. میزان جوّ مدرسه از دید مدیران در ایران از ۴ کشور دیگر بیشتر و تفاوت‌ها معنی‌دار هستند. در مقابل میزان جوّ مدرسه از دید معلمان در ایران از سایر کشورها کمتر و با تونس و مراکش تفاوت معنی‌دار دارد. این یافته نشان می‌دهد که مدیران و معلمان میزان "حمایت والدین از پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، مشارکت آنان در فعالیت‌های مدرسه، احساس مسئولیت دانش‌آموزان در قبال اموال مدرسه و اشتیاق آنان به کسب موفقیت تحصیلی در مدرسه" را در حد متوسط می‌دانند.

در مطالعه ۲۰۰۷ نیز همانند مطالعه ۲۰۰۳، ضمن نزدیک‌تر بودن دیدگاه مدیران و معلمان مدارس، در مجموع جوّ مدرسه را متوسط ارزشیابی کرده‌اند. میزان جوّ مدرسه در ایران از دید مدیران از میزان جوّ مدرسه در دبی و قزاقستان کمتر و از سایر کشورها بیشتر است. میزان جوّ مدرسه در ایران از دید معلمان از میزان جوّ مدرسه در دبی و قزاقستان کمتر و از سایر کشورها بیشتر است.

میزان رشد جوّ مدرسه با تأکید بر نقش والدین و دانش‌آموزان از دید مدیران در یمن، مراکش، تونس و ایرن مثبت و معنی‌دار است. میزان رشد از دید معلمان در ایران مثبت و معنی‌دار و در مراکش و تونس منفی و معنی‌دار است.

بررسی یافته‌های جوّ مدرسه از دید دانش‌آموزان در مطالعه ۲۰۰۳ نشان‌دهنده منفی بودن جوّ در ارمنستان، ایران، یمن و مراکش است. ضمن آن که متوسط میزان جوّ مدرسه در ۵ کشور شرکت‌کننده هم در مجموع منفی است. در مطالعه ۲۰۰۷، بر خلاف مطالعه ۲۰۰۳ میزان جوّ مدرسه در اکثر کشورها از جمله ایران مثبت است. میزان جوّ در تونس و قطر در مرز متوسط گزارش شده است. یافته‌ها نشان می‌دهند که دیدگاه دانش‌آموزان در زمینه جوّ مدرسه از ابعاد "دزدیده شدن وسایل خود، کتک خوردن یا آسیب دیدن، مجبور شدن به انجام کار بر خلاف میل خود، مسخره شدن یا ناسزا شنیدن و عدم اجازه به شرکت در فعالیت‌ها" در مطالعه ۲۰۰۷ در مقایسه با مطالعه ۲۰۰۳ مثبت‌تر شده است.

میزان رشد جوّ مدرسه از دید دانش‌آموزان در فاصله ۲ مطالعه بیانگر رشد مثبت و معنی‌دار در هر یک از ۵ کشور شرکت‌کننده در هر دو مطالعه می‌باشد.

با در نظر گرفتن نتایج متفاوت بین دیدگاه ۳ گروه و همچنین تفاوت در دیدگاه هر گروه در دو مطالعه ارائه یک تفسیر مشخص و روشن از یافته‌ها دشوار است. با این وجود، در پیشینه به رابطه بین جوّ مدرسه با پیشرفت تحصیلی و مسائل رفتاری به طور مکرر اشاره شده است. از جمله می‌توان به دیدگاه زولیگ و همکاران (۲۰۱۰) در زمینه رابطه جوّ مدرسه و رضایت شغلی معلمان؛ هوی و میسکل (۱۳۸۲)، ترجمه؛ سید عباس‌زاده) به تأثیر جوّ مدرسه بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان؛ بیر و همکاران (۲۰۱۱) به ارتباط جوّ مدرسه با پیامدهای رفتاری و تحصیلی؛ یا رابطه جوّ مدرسه (فالن، ۲۰۰۱؛ به نقل از کیامنش و مهدوی‌هزاوه، ۲۰۰۸) و دل‌بستگی به مدرسه (بلوم و لیبی، ۲۰۰۴) با موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان اشاره نمود. مقایسه میزان جوّ مدرسه در دو عامل از دید مدیران مدارس و معلمان و همچنین از دید دانش‌آموزان با متوسط عملکرد دانش‌آموزان در آزمون ریاضی و علوم این کشورها در هر دو مطالعه تیمز ۲۰۰۷ و ۲۰۰۳ نشان می‌دهد که بین متوسط عملکرد ریاضی و علوم دانش‌آموزان با میزان جوّ مدرسه در چند کشور ارتباط مثبت وجود دارد. مثلاً بین میزان جوّ مدرسه از دید دانش‌آموزان ارمنستان ایران و تونس در هر دو مطالعه در دو آزمون ریاضی و علوم رابطه مثبت وجود دارد. بهبود جوّ مدرسه در مطالعه ۲۰۰۷ نسبت به مطالعه ۲۰۰۳ با افزایش متوسط عملکرد دانش‌آموزان این سه کشور همراه است. همین رابطه را می‌توان بین جوّ مدرسه با تأکید بر نقش معلم از دید مدیران و معلمان و همچنین جوّ مدرسه با تأکید بر نقش والدین و دانش‌آموزان با متوسط عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان سه کشور ذکر شده در دو آزمون ریاضی و علوم دو مطالعه تیمز ۲۰۰۷ و ۲۰۰۳ مشاهده نمود.

با در نظر گرفتن یافته‌های ذکر شده، اگرچه جوّ مدرسه در ایران از نظر مدیران و معلمان در هر دو عامل و جوّ مدرسه از دید دانش‌آموزان چهارم ابتدایی از روند رو به رشد و قابل قبولی برخوردار است. ولی در مواردی از میزان رشد در سایر کشورها<sup>۱</sup> کمتر است از جمله میزان بهبود جوّ مدرسه از دید دانش‌آموزان در ارمنستان؛ میزان رشد جوّ مدرسه با تأکید بر نقش معلم از دید مدیران در تونس، مراکش و یمن؛ میزان رشد جوّ مدرسه با تأکید بر نقش والدین و دانش‌آموزان در مراکش و تونس. همچنین میزان جوّ مدرسه در بسیاری از ۵ مورد

۱- با توجه به شرکت ۵ کشور (ارمنستان، ایران، تونس، مراکش و یمن) در دو مطالعه بررسی میزان رشد فقط به این ۵ کشور محدود شده است.

بررسی شده در دبی و قزاقستان از میزان جوّ مدرسه در ایران بیشتر است. در این مطالعه جوّ مدرسه با توجه به داده‌های مطالعه تیمز ۲۰۰۷ و ۲۰۰۳ در پایه چهارم ابتدایی بررسی شده است. با توجه به افزایش کشورهای شرکت‌کننده در دو پایه چهارم و هشتم مطالعه تیمز ۲۰۰۷ و ۲۰۱۱ بررسی جوّ مدرسه همراه با همبستگی بین جوّ مدرسه با متوسط عملکرد ریاضی و علوم دانش‌آموزان نقش جوّ مدرسه بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دقیق‌تر شناسایی خواهد شد.

### منابع

- پهلوان‌صادق، اعظم (۱۳۸۴). *بررسی رابطه بین متغیرهای وضعیت اقتصادی - اجتماعی خانواده (SES)، متغیرهای فردی با پیشرفت ریاضی بر اساس داده‌های تیمز ۲۰۰۳*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه تربیت معلم تهران.
- سنگری، علی‌اکبر (۱۳۸۵). *ادراک دانش‌آموز از فرهنگ مدرسه و پیشرفت تحصیلی (بررسی عملکرد دانش‌آموزان ایرانی شرکت‌کننده در مطالعه تیمز ۲۰۰۳، درس علوم، پایه سوم راهنمایی)*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه تربیت معلم تهران.
- علاقه‌بند، علی (۱۳۸۲). *مبانی نظری و اصول مدیریت آموزشی*. تهران: نشر روان.
- علوی، عابد (۱۳۸۶). *بررسی عوامل زمینه‌ای و مدرسه‌ای اثرگذار بر پیشرفت ریاضی بر اساس تجزیه و تحلیل داده‌های تیمز ۲۰۰۳ در مورد دانش‌آموزان سوم راهنمایی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه تربیت معلم تهران.
- میرکمالی، سید محمد (۱۳۸۸). *روابط انسانی در آموزشگاه*. نشر یسپرون.
- مهدوی هزاوه، منصوره (۱۳۸۶). *بررسی رابطه وضعیت اقتصادی - اجتماعی و متغیرهای مربوط به دانش‌آموز بر پیشرفت ریاضیات در دانش‌آموزان چهارم ابتدایی (بر اساس مطالعات تیمز ۲۰۰۳)*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه تربیت معلم تهران.
- هوی، وین. ک.، و میسکل، سیسیل. ج. (۱۳۸۲). *مدیریت آموزشی: تئوری، تحقیق و عمل*. ترجمه‌ی میرمحمد سیدعباس‌زاده. انتشارات دانشگاه ارومیه.

- Abu – Saad, I., & Hendrix, V. (1995). Organizational climate and teachers' job satisfaction in a multi- cultural milieu: the case of the Bedouin Arab schools in Israel. *International Journal of Educational Development*, 15 (2), 141 – 153.
- Alexander, K. I., Entwisle, D. R., & Olson, L. S. (2007). Lasting Consequences of the Summer Learning Gap. *International Journal of Behavioral Development*, 31 (6), 594-602.
- Alicasifoglu, M., Erginoz, E., Ercan, O., Uysal, O., Kaymak, D. A., & Iiter, O. (2004). Violent behaviour among Turkish high school students and correlates of physical fighting. *European Journal of Public Health*, 14, 173-177.
- Bear, G. G., Gaskins, C., Blank, J., & Chen, F. F. (2011). Delaware School Climate Survey—Student: Its factor structure, concurrent validity, and reliability. *Journal of School Psychology*. 49, 157–174.
- Blum, R. W. M., & Libbey, H. P. (2004). Executive Summary. *Journal of School Health*. 74, 7.
- Brown, K. E., & Medway, F. J. (2007). School climate and teacher beliefs in a school effectively serving poor South Carolina (USA) African-American students: A case study. *Teaching and Teacher Education*, 23, 529–540.
- Dixon, S. R. (2008). *A study of parental involvement and school climate: perspective from the middle school*. A Dissertation, Submitted to the Office of Graduate Studies of Texas A&M University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy.
- Esposito, C. (1999). Learning in urban blight: School climate and its effect on the school performance of urban, minority, and low-income children. *School Psychology Review*, 28, 365-378.
- Giovozolias, T., Kourkoutas, E., Mitsopoulou, E., & Georgiadi, M. (2010). The relationship between perceived school climate and the prevalence of bullying behavior in Greek schools: implications for preventive inclusive strategies. *WCPCG-2010. Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 2208–2215.
- Grace, L. (1986). Organizational climate: An analysis of factors and influences. *Journal of Studies in Technical Careers*. 8, 209 – 222.
- Gittelsohn, J., Merkle, S., Story, M., Stone, E. J., Steckler, A., Noel, J., Davis, S., Martin, C. J., & Ethelbah, B. (2003). School climate and implementation of the Pathways study. *Preventive Medicine*. 37, 97 –106.

- Hoy, W. K. & Clover, S. I. R. (1986). Elementary school climate: A revision of the OCDQ. *Educational Administration Quarterly*, 22, 93 – 110.
- Johnson, B., Stevens, J. J., & Zvoch, K. (2007). Teachers' perceptions of school climate: A validity study of the revised School Level Environment Survey (SLEQ). *Educational and Psychological Measurement*, 67, 833-844.
- Khoury-Kassabri, M. (2011). Student victimization by peers in elementary schools: Individual, teacher-class, and school-level predictors. *Child Abuse & Neglect*, 35, 273–282.
- Kiamanesh, A. R. (2004). Factor affecting Iranian students' achievement in mathematics. *In Proceedings of the IRC-2004 TIMSS Vol 1* (ed) C. Papanastasiou. Cyprus University, Nicosia.157-169. Available online at: <http://www.iea-dpc.org/download/ieahq/IRC2004/kiamanesh.pdf>.
- Kiamanesh, A. R. & Mahdavi-Hezaveh, M. (2008). Influential Factors causing the gender differences in mathematics' achievement scores among Iranian Eight graders based on TIMSS 2003 data. *IRC. 2008 Conference*.
- Klem, A. M. & Connell, J. P. (2004). Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74, 7, 262 – 273.
- Leblank, L., Swisher, R., Vitaro, F., & Tremblay, R. E. (2008). High School Social Climate and Antisocial Behavior: A 10 Year Longitudinal and Multilevel Study. *Journal of Research on Adolescence* 18, 395-419.
- Libbey, H. P. (2004). Measuring student relationships to school: attachment, Bonding, Connectedness and engagement. *Journal of school health*, 74, (7), 274- 283.
- Papanastasiou, C. (2002). Timss study in Cyprus patterns of achievement in mathematics and sience. *Studies in educational evaluation*, 28, 223 – 233.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research. *Review of Educational Research* 75 (3), 417, 370 -381.
- Wilson, D. (2004). The interface of school climate and school connectedness and relationships with aggression and victimization, *The Journal of School Health*, 76 (7), 293 -299.
- Zullig, K. J., Koopman, T. M., Patton, J. M., & Ubbes, V. A. (2010). School climate: Historical review, instrument development, & school assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28 (2), 139-152.