

Investigating Trends in Primary School Climate Based on Findings from the TIMSS and PIRLS Studies (2006–2019)

- Mohammad Hassani(PhD), Associate Professor, Research Institute for Education (RIE), Iran, (Corresponding Author).
E-mail: mhassani101@gmail.com
- Masoud Kabiri (PhD), Associate Professor, National Center for TIMSS and PIRLS Studies, Research Institute for Education (RIE), Iran.
E-mail: maskabiri@yahoo.com

Abstract

The purpose of this study was to identify trends in changes in the climate of Iranian primary schools based on findings from the TIMSS and PIRLS studies. To this end, data from the TIMSS and PIRLS cycles conducted in 2006, 2007, 2011, 2015, 2016, and 2019 were analyzed. Initially, the data were categorized into five core components of school climate: rule orientation, safety, support, care, and participation. The variables were then re-estimated using the Rasch scaling method. The findings indicate a declining trend in the components of rule orientation and safety in primary schools, whereas the components of participation and support exhibited an upward trend. The care component remained relatively stable over time. Based on these results, the implementation of targeted and effective interventions to enhance school climate—particularly with regard to safety and rule orientation—is essential, especially within the school-based education and training system.

Keywords

School Climate; Primary School Education; TIMSS; PIRLS



بررسی روند تحولات جو مدارس ابتدایی بر اساس یافته‌های مطالعات تیمز و پرلز از سال ۲۰۰۶ تا ۲۰۱۹

محمد حسنی* ■ مسعود کبیری**

چکیده:

هدف این پژوهش، شناسایی روند تحولات جو مدارس ابتدایی ایران بر اساس یافته‌های مطالعات تیمز و پرلز است. بدین منظور، پژوهشگران از داده‌های مطالعات تیمز و پرلز در سال‌های ۲۰۰۶، ۲۰۰۷، ۲۰۱۱، ۲۰۱۵، ۲۰۱۶ و ۲۰۱۹ استفاده کردند. ابتدا داده‌ها در قالب پنج مؤلفه در زمینه جو مدرسه طبقه‌بندی شدند: قانونمندی، ایمنی، حمایت، مراقبت و مشارکت. سپس با استفاده از روش مقیاس‌سازی راش، متغیرها دوباره برآورد شدند. یافته‌ها نشان می‌دهد که روند تغییرات مؤلفه‌های قانونمندی و ایمنی در مدارس ابتدایی کاهشی بوده، ولی روند مؤلفه‌های مشارکت و حمایت افزایشی و مؤلفه مراقبت ثابت بوده است. بر این اساس، انجام مداخلات مؤثر به‌منظور بهبود جو مدرسه در مؤلفه‌های ایمنی و قانونمندی، به‌ویژه در نظام تربیت مدرسه‌ای، ضروری است.

جو مدرسه، دوره ابتدایی، مطالعات تیمز و پرلز

کلید واژه‌ها:

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۳/۴/۲۹ ■ تاریخ شروع بررسی: ۱۴۰۳/۵/۱۰ ■ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۳/۷/۱

* (نویسنده مسئول) دانشیار، گروه پژوهشکده برنامه‌ریزی درسی، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش. E-mail: mhassani101@gmail.com

** دانشیار، مرکز ملی مطالعات تیمز و پرلز، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش. E-mail: maskabiri@yahoo.com

این مقاله برگرفته از طرح پژوهشی است که در پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش اجرا شده است

مقدمه

یکی از مؤلفه‌ها و عناصر مهم اثرگذار در موفقیت مدرسه در جایگاه نهاد آموزشی جو مدرسه^۱ است. از آغاز شکل‌گیری جریان اصلاحات آموزشی در مدارس و نشر افکار اندیشمندانی چون دیویی^۲ و دورکیم^۳ مشخص شد فرهنگ ویژه مدرسه در زندگی و یادگیری دانش‌آموزان تأثیرگذار است (تاپا^۴ و همکاران، ۲۰۱۳). همچنین، برکوویتز^۵ و همکاران (۲۰۱۷) به نقل از هالپین و کرافت^۶ (۱۹۶۳)، یکی از اولین محققان این حوزه، جو مدرسه را «درک معلم از شخصیت مدرسه» تعریف کردند. در ادامه تبیین و مفهوم‌پردازی جو مدرسه، عنصر ادراک دانش‌آموز نیز وارد شد. برای نمونه، سیمونز-مورتون و کرامپ^۷ (۲۰۰۳)، به نقل از برکوویتز و همکاران، (۲۰۱۷) جو مدرسه را درک دانش‌آموزان از حمایت معلم، قدرت و شفافیت مقررات مدرسه و سطح احترام میان دانش‌آموزان تعریف کردند. به عبارت دیگر، جو مدرسه حاصل روابط بین‌فردی میان دانش‌آموزان، خانواده‌ها، معلمان، کارکنان و مدیریت مدرسه است. این روابط ناگزیر باید بر ارزش‌هایی استوار باشند و این ارزش‌ها بی‌تردید وجهه‌ای اخلاقی دارند. از این رو، می‌توان نتیجه گرفت که ارزش‌ها ماهیت جو مدرسه را تشکیل می‌دهند.

از سازه جو مدرسه مفهوم‌پردازی‌های گوناگونی صورت گرفته و تلاش شده است عناصر و مؤلفه‌های آن شناسایی شود. لوکاس^۸ (۲۰۰۷) در مفهوم‌پردازی جو مدرسه به سه مؤلفه اصلی اشاره می‌کند: کالبدی، اجتماعی و آموزشی. همچنین، بر اساس الگوی مدرسه حمایت‌کننده و امن، که وزارت آموزش و پرورش آمریکا ارائه کرده است، سه مؤلفه دیگر جو مدرسه تعریف شد: درگیری^۹، امنیت^{۱۰} و محیط^{۱۱} (تاپا و همکاران، ۲۰۱۲). مطالعات نهادهایی همچون شورای ملی جو مدارس آمریکا و سایر مؤسسات علمی در این زمینه نشان می‌دهد که ماهیت این سازه ارزشی و اخلاقی است (کوهن و فلورس^{۱۲}، ۲۰۱۸).

از نظر تیبلمن و هرون^{۱۳} (۲۰۰۴) عناصر و مؤلفه‌های جو مثبت مدرسه عبارت‌اند از:

- محیط کالبدی که مناسب و مشوق یادگیری است؛
- محیط اجتماعی که ارتباطات و تعاملات را توسعه می‌دهد؛
- محیط عاطفی که احساس تعلق و عزت‌نفس را بهبود می‌بخشد؛
- محیط آموزشی که یادگیری و رضایت‌مندی را ارتقا می‌دهد.

در این تحلیل، از سازه جو مدرسه به دو وجه توجه شده است: وجه توصیفی یعنی عناصر و مؤلفه‌های چهارگانه (کالبدی، اجتماعی، عاطفی و آموزشی) و وجه هنجاری (جهت‌گیری ارزشی هر مؤلفه). به بیان دیگر، مؤلفه‌های جو مدرسه مستلزم جهت‌گیری‌های هنجاری و ارزشی هستند. برای نمونه، جهت‌گیری هنجاری و ارزشی محیط اجتماعی این است که به چه نوع تعاملات و ارتباطاتی توجه و چگونه گسترش داده می‌شود. برای مثال، کارکنان مدرسه باید در برابر دانش‌آموزان گشاده‌رو باشند و ارتباط فعال با یکدیگر برقرار کنند. همچنین، والدین باید با مدرسه همکاری کنند و به دانش‌آموزان

فرصت مشارکت داده شود. افزون‌براین، باید بررسی شود که در محیط عاطفی مدرسه چه وضعیتی به احساس تعلق و عزت‌نفس منجر می‌شود. از این‌رو، ضروری است به وجه‌هنجاری و ارزشی این مؤلفه‌ها توجه شود؛ زیرا صرف توسعه تعاملات به ایجاد جو مناسب و مثبت نمی‌انجامد و مهم آن است که چه نوع تعاملاتی موجب بهبود جو مدرسه می‌شود. بنابراین، به صورت ضمنی اما بنیادین هرگونه تعریفی از مؤلفه‌های جو با هر وصفی از آن مثل جو مثبت، آزاد، بسته و باز مستلزم نوعی نگاه‌هنجاری و ارزشی است؛ نگاهی که عموماً بر ارزش‌هایی مانند ایمنی، مشارکت، حمایت، مراقبت، احترام، مسئولیت و عدالت استوار است. شاید به همین دلیل است که نارواژ^{۱۴} (۲۰۱۰) مدرسه را «زیستگاه^{۱۵} اخلاقی» می‌داند؛ جایی که در آن مناسبات اخلاقی شکل می‌گیرد. همچنین، تأکید می‌کند دانش‌آموزان باید در محیطی سرشار از رابطه مراقبتی رشد و نمو کنند. علاوه‌براین، نارواژ (۲۰۱۰) معتقد است ارزش‌های اساسی جو مدرسه عدالت^{۱۶} و مراقبت^{۱۷} هستند. این برداشت از جو مدرسه متکی بر اندیشه کلبِگ^{۱۸} است. وی الگویی برای مدرسه طراحی کرد و آن را مدرسه عادل نامید؛ جایی که عدالت ارزش اساسی جو مدرسه را تشکیل می‌دهد. کلبِگ در پروژه مدرسه عادل سعی کرد با استفاده از عنصر جو شکاف بین استدلال اخلاقی و رفتار اخلاقی را کاهش دهد.

شواهد به‌دست‌آمده از اجرای طرح «مدرسه اجتماع عادل» که کلبِگ آن را تأسیس کرد، نشان می‌دهد این‌گونه مدارس آثار ارزشمندی در دانش‌آموزان و کلیت مدرسه برجای گذاشته‌اند (پاور و هیگینز^{۱۹}، ۲۰۰۸). برگمارک^{۲۰} (۲۰۰۹) بر این موضوع تأکید و پیشنهاد می‌کند مدرسه به‌مثابه اجتماع یادگیری اخلاقی^{۲۱} دیده شود. همچنین، شورای ملی جو مدرسه آمریکا^{۲۲} (۲۰۱۲) در گزارش خود جو مثبت مدرسه را توصیف و بیان می‌کند در قلب جو مثبت مدرسه ارتباطات قوی قرار دارد. وقتی در مدرسه‌ای با جو مثبت قدم می‌زنید افرادی را می‌بینید که به اجتماع خود متعهدند، به آن احترام می‌گذارند و از آن مراقبت می‌کنند. این ارزش‌ها فقط در پوستر یا دیوارنویسی مدرسه ظاهر نمی‌شود، بلکه ذی‌نفعان با این ارزش‌ها در مدرسه تنفس و زندگی می‌کنند. این برداشت با آنچه در مبانی نظری تحول بنیادین آموزش و پرورش ایران در بخش تبیین «مدرسه صالح» آمده است هم‌خوانی دارد: «در مدرسه صالح اخلاق هم هدف است و هم روش؛ یعنی هم شأن‌طریقت (روشی) دارد و هم شأن مقصد و غایت» (صادق‌زاده و همکاران، ۲۰۱۱). بر همین اساس، در همین منبع تصریح شده است مفهوم روش یا طریقت تأکید می‌کند اساس و بنیاد عمل تربیت مدرسه‌ای باید اخلاقی باشد. مدرسه باید به‌گونه‌ای عمل کند تا اهداف تمام ساحت‌های تربیت را بر بنیاد سازوکار اخلاقی سامان‌دهی کند. مهم‌ترین سازوکار برای ایجاد مدرسه صالح با رویکرد اخلاقی دنبال کردن سازوکار توسعه جو اخلاقی در مدرسه است. بنابراین، ارزش‌ها به‌ویژه ارزش‌های اخلاقی در واقع میناها و پایه‌های اصلی جو مناسب مدرسه را با هر وصفی تشکیل می‌دهند. به بیان دیگر، جو مدرسه زمانی مثبت و سازنده است که ارزش‌ها در آن نمود داشته باشند.

روش رصد و پایش جو مدرسه از منظر این ارزش‌ها بررسی ادراک و برداشت ذی‌نفعان به‌ویژه دانش‌آموزان، معلمان و والدین است؛ یعنی برای شناخت و پایش جو مدرسه باید برداشت و نگرش ذی‌نفعان مدرسه را دربارهٔ رویه‌های جاری مدرسه بررسی کرد تا مشخص شود چقدر این برداشتها حاوی ارزش‌های پیش‌گفته است. به‌عبارت‌دیگر، اصول ارزشی توافق‌شده در سازمان (ازجمله مدرسه) مبنا را تعیین می‌کند که مناسبات و روابط چگونه برقرار شود و امور چگونه جریان یابند.

در ایران، در زمینهٔ جو مدارس ابتدایی تحقیقات نسبتاً گسترده‌ای انجام شده که تمرکز بیشتر آن‌ها بر آثار و پیامدهای جو مثبت و مناسب مدرسه بوده است؛ اما مرور این مطالعات نشان می‌دهد که بر پایهٔ یافته‌های آن‌ها ممکن نیست تصویری از وضعیت موجود جو مدرسه در ایران دریافت کرد؛ چراکه در این پژوهش‌ها فقط تأثیرات جو مثبت بررسی شده است. به بیان دیگر، وضعیت مدارس کشور از منظر مؤلفه‌های مختلف جو مدرسه گزارش نشده است. افزون‌براین، پژوهش‌هایی که از وضعیت و کیفیت جو مدرسه شواهدی ارائه داده‌اند، بیشتر به مدارس متوسطهٔ اول و دوم پرداخته‌اند تا مدارس ابتدایی. برای نمونه، غلامعلی‌لواسانی و همکاران (۲۰۰۸) پژوهشی دربارهٔ فراوانی رفتارهای خشونت‌آمیز در مدارس راهنمایی استان لرستان انجام داده‌اند. همچنین بازرگان و غلامعلی‌لواسانی (۲۰۰۴) دربارهٔ خشونت بدنی در مدرسه تحقیق و راهکارهایی برای پیشگیری و کاهش آن در مدارس راهنمایی تهران ارائه کرده‌اند. در ادامه، نبوی و همکاران (۲۰۱۲) رفتارهای تخریب‌گرانهٔ دانش‌آموزان مدارس متوسطهٔ منطقهٔ کوت عبدالله (کارون) خوزستان را بررسی و در پژوهشی دیگر نبوی و همکاران (۲۰۱۱) در خصوص عوامل مؤثر در رفتار تخریب‌گرانهٔ دانش‌آموزان متوسطهٔ شهرستان ایزده تحقیق کرده‌اند. همچنین کریمی (۲۰۱۱) در پژوهش خود در خصوص بررسی انواع خشونت‌های کلامی و عوامل پدیدآورندهٔ آن، نظر دانش‌آموزان و معلمان دبیرستان را تحلیل کردند. در پژوهش راد و رستمی (۲۰۱۶) عوامل مختلف گرایش دانش‌آموزان دختر متوسطهٔ شهر اهر به رفتارهای ناهنجار شناسایی شد. افزون‌براین، نبوی و همکاران (۲۰۱۲ و ۲۰۱۱) و نیز میرزایی و همکاران (۲۰۱۷) در خصوص عوامل مؤثر در تخریب اموال عمومی در مدارس متوسطهٔ تحقیق کردند. از میان مطالعات موجود، تنها کیامنش و همکاران (۲۰۱۴) بر اساس داده‌های پرسش‌نامه‌ای چهارگانهٔ تیمز^{۲۳} در سال‌های ۲۰۰۳ و ۲۰۰۷ نتیجه گرفته‌اند که وضعیت جو مدارس ابتدایی کشور رو به بهبود است. بنابراین، با توجه به مسئلهٔ مطرح‌شده در این مقاله، می‌توان گفت ادبیات علمی داخلی دربارهٔ جو مدرسه ناکافی است؛ به‌گونه‌ای که بیشتر مطالعات داخلی بر بازنمایی وجه خاصی از جو مدرسه متمرکزند، درحالی‌که تغییر و تحول جو مدارس ایران همچنان ناشناخته مانده است. برخی از نقصان موجود به علت نبود دسترسی به داده‌های طولی و برخی دیگر ناشی از محدودیت دسترسی به داده‌های معرف برای کل کشور است. تحقیقات بین‌المللی نشان می‌دهد که به جو مدرسه توجه زیادی شده است. سه مطالعهٔ کلان‌مقیاس بین‌المللی در زمینهٔ ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در جریان است. نخست مطالعهٔ پیزا^{۲۴} با

تلاش سازمان توسعه و همکاری اقتصادی^{۲۵} و دو مطالعه دیگر یعنی تیمز و پرلز^{۲۶} را انجمن بین‌المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی^{۲۷} اجرا می‌کنند. در هر سه مطالعه، جو مدرسه و اندازه‌گیری جو مدرسه از موضوعات مهم‌اند؛ به‌گونه‌ای که ارتباط میان جو مدرسه با پیشرفت تحصیلی از مفروضه‌های اصلی این پژوهش‌هاست.

اجرای مطالعات تیمز و پرلز در ایران نزدیک به سه دهه پیگیری می‌شود. در این مطالعات افزون بر جمع‌آوری اطلاعات مربوط به یادگیری دانش‌آموزان، در پرسش‌نامه‌های پیشینه‌ای دانش‌آموز، معلم، مدرسه و والدین برخی جنبه‌های مرتبط با بافت و زمینه فرایند یاددهی-یادگیری در مدرسه نیز بررسی شده است. همچنین، باور بر این است که بستر و بافت آموزش در یادگیری و پیشرفت تحصیلی تأثیر انکارناپذیری دارد. بنابراین، در چهارچوب سنجش مطالعه تیمز (۲۰۱۹) آمده است: «به‌مثابه مطالعه‌ای روندی در حوزه پیشرفت تحصیلی ریاضی و علوم اولویت بر آن است که بافت و بستر آموزش از طریق داده‌های جمع‌آوری‌شده از خانه و مدرسه توصیف شود تا بر پایه این توصیفات به تفسیر بهتری از تغییرات پیشرفت تحصیلی دست یافت» (مولیس و مارتین^{۲۸}، ۲۰۱۷). بررسی محتوایی پرسش‌های مرتبط با بافت یادگیری نشان می‌دهد که طراحان مطالعات بین‌المللی تیمز و پرلز بر وجوهی خاص از مدرسه توجه کرده‌اند که با ارزش‌های بافتی مدرسه ارتباط دارد.

بر اساس چهارچوب مطالعات تیمز و پرلز، روایت ذی‌نفعان مدرسه (معلم، دانش‌آموز، مدیر و والدین) در پاسخ به پرسش‌های این مطالعات و ترکیب آن‌ها با یکدیگر، تصویری از جو مدرسه ایرانی (ابتدایی) را نشان می‌دهد. به‌عبارت‌دیگر، مقولات مطرح‌شده در پرسش‌نامه‌های مطالعات تیمز و پرلز تا حد زیادی وضعیت جو مدرسه را بازتاب می‌دهد. از این‌رو، این پژوهش با بهره‌گیری از داده‌های مطالعات تیمز و پرلز در سال‌های ۲۰۰۶، ۲۰۰۷، ۲۰۱۱، ۲۰۱۵، ۲۰۱۶ و ۲۰۱۹ به این مسئله پاسخ می‌دهد: «روند تحولات در وضعیت جو مدارس ابتدایی ایران چگونه است؟»

■ روش‌شناسی پژوهش

در این پژوهش، از روش تحلیل ثانویه داده‌ها استفاده شده است؛ به این معنا که از داده‌های حاصل از پرسش‌نامه‌های مطالعات تیمز و پرلز در سال‌های ۲۰۰۶، ۲۰۰۷، ۲۰۱۱، ۲۰۱۵، ۲۰۱۶ و ۲۰۱۹ استفاده شده است تا تصویری از روند تغییرات جو مدارس ابتدایی کشور ارائه دهد.

● متغیرها

همان‌گونه که پیش‌تر بیان شد، بررسی جو مدرسه معمولاً بر پایه ادراک ذی‌نفعان مدرسه از شرایط زندگی مدرسه‌ای انجام می‌شود. در مطالعات تیمز و پرلز، جو مدرسه از طریق پرسش‌نامه‌های مدیر، دانش‌آموز، معلم و والدین سنجیده می‌شود. به‌منظور ساخت مؤلفه‌های جو مدرسه در چهارچوب مطالعه حاضر، ابتدا مؤلفه‌های مربوط به جو مدرسه در پرسش‌نامه‌های چهارگانه مطالعات تیمز و پرلز

شناسایی شدند. سپس پژوهشگران با بررسی محتوایی دیدگاه‌ها و مباحث طرح‌شده دربارهٔ جو مدرسه، گویه‌های پرسش‌نامه‌ها را در قالب پنج مؤلفه طبقه‌بندی کردند. دو متخصص (روان‌شناس و متخصص سنجش، هر دو آشنا با مطالعات بین‌المللی) این طبقه‌بندی را اعتباربخشی کردند. از این متخصصان خواسته شد تا اندازهٔ تناسب هر گویه را با مؤلفهٔ تعیین‌شده قضاوت کنند. گویه‌هایی که هر دو داور هم‌نظر بودند، مناسب تشخیص داده شد و گویه‌های باقی‌مانده را هم بعد از اصلاح داوران تأیید کردند. مؤلفه‌های نهایی عبارت‌اند از: قانونمندی، ایمنی، مسئولیت‌پذیری در مراقبت از مدرسه، حمایت و مشارکت. توصیف هر مؤلفه و گویه‌های مرتبط با آن به شرح زیر است:

◆ **قانونمندی:** مراد از قانونمندی وجود مقررات و رویه‌های درست در مدرسه، برخورد منصفانه

با افراد در مدرسه مطابق با مقررات وضع‌شده، احترام به قانون و اجرای آن است. نمونه‌هایی از گویه‌های به‌کارگرفته‌شده در پرسش‌نامه‌های مطالعات تیمز و پرلز عبارت‌اند از:^{۹۶}

- رفتار دانش‌آموز با نظم و ترتیب (معلم)؛
- رفتار با احترام دانش‌آموزان با معلمانشان (معلم)؛
- مشخص و واضح بودن قوانین مدرسه برای برخورد با رفتارهای دانش‌آموزان (معلم)؛
- دیرآمدن [دانش‌آموزان] به مدرسه (مدیر)؛
- غیبت [دانش‌آموزان] (مدیر)؛
- برهم‌زدن نظم کلاس (مدیر)؛
- [وجود] تقلب (مدیر)؛
- سرپیچی از مقررات لباس فرم مدرسه (مدیر)؛
- نیامدن به کلاس (مدیر)؛
- استفاده از مواد مخدر (مدیر)؛
- اسلحه (مدیر)؛
- تبعیض نژادی و قومی (مدیر)؛
- دیررسیدن یا زودرفتن معلم (مدیر)؛
- غیبت معلم (مدیر)؛
- اجراشدن قوانین مدرسه با عدالت و همسانی (معلم)؛
- رفتار عادلانهٔ معلمان مدرسه با دانش‌آموزان (دانش‌آموز).

◆ **ایمنی:** مراد از این مؤلفه، وجود شرایطی است که کسی به سبب رفتار دیگران از حضور در مدرسه آزار (جسمی یا روانی) نبیند و در مدرسه احساس ایمنی داشته باشد. گویه‌های این مؤلفه عبارت‌اند از:

- [وجود] فحاشی و بی‌حرمتی [در مدرسه] (مدیر)؛

- خراب کردن اموال مدرسه (مدیر)؛
- [مشاهده] دزدی [در مدرسه] (مدیر)؛
- درگیری فیزیکی بین دانش‌آموزان (معلم و مدیر)؛
- نزاع و درگیری بین دانش‌آموزان (مدیر)؛
- واقع شدن مدرسه در محلی امن (معلم)؛
- احساس امنیت در مدرسه (معلم)؛
- مناسب بودن تدابیر و سیاست‌های امنیتی در مدرسه (معلم)؛
- احساس امنیت در هنگام بودن در مدرسه (دانش‌آموز)؛
- مسخره کردن دانش‌آموزان در مدرسه یا صدازدن با نام نامناسب (دانش‌آموز)؛
- دانش‌آموزان دیگر من را مسخره کرده‌اند یا به من ناسزا گفته‌اند (دانش‌آموز)؛
- دانش‌آموزان دیگر من را در فعالیت‌هایشان شرکت ندادند (دانش‌آموز)؛
- پخش کردن دروغ‌هایی درباره دانش‌آموزان [در مدرسه] (دانش‌آموز)؛
- دزدیده شدن وسایل دانش‌آموزان (دانش‌آموز)؛
- چیزی از یکی از هم‌کلاسی‌هایم دزدیده شده است (دانش‌آموز)؛
- خراب کردن بعضی وسایل دانش‌آموزان از روی عمد (دانش‌آموز)؛
- آسیب دیدن یا کتک خوردن دانش‌آموزان از یکدیگر (دانش‌آموز)؛
- مجبور شدن دانش‌آموز به وسیله سایر دانش‌آموزان به انجام کارهایی برخلاف میل آن‌ها (دانش‌آموز)؛
- به اشتراک گذاشته شدن پیغام‌های زشت و آزاردهنده درباره دانش‌آموزان به صورت آنلاین (دانش‌آموز)؛
- فرستادن پیغام‌های زشت و آزاردهنده به دانش‌آموزان به صورت آنلاین (دانش‌آموز)؛
- به اشتراک گذاشته شدن عکس‌های شرم‌آوری از دانش‌آموزان به صورت آنلاین (دانش‌آموز)؛
- تهدید شدن دانش‌آموزان (دانش‌آموز)؛
- ارباب یا آزار دانش‌آموزان از طریق بیان کلمات زشت و رکیک (شامل نوشتن پیام کوتاه پست الکترونیکی و غیره) (مدیر)؛
- ارباب یا آزار معلمان و کارکنان از طریق بیان کلمات زشت و رکیک (شامل نوشتن پیام کوتاه، پست الکترونیکی و غیره) (مدیر)؛
- تهدید یا آزار لفظی دانش‌آموزان دیگر (مدیر)؛
- رساندن آسیب جسمی به دانش‌آموزان دیگر (مدیر)؛
- تهدید یا آزار لفظی معلمان یا کارکنان (مدیر)؛

- رساندن آسیب جسمی به معلمان یا کارکنان (مدیر)؛
- فراهم کردن محیط امن به وسیلهٔ مدرسه (والدین).

◆ **مسئولیت‌پذیری در مراقبت از مدرسه:** احساس تعهد به مدرسه و اموال، وسایل و افراد حاضر در آن است. گویه‌هایی که در مطالعات تیمز و پرلز این مؤلفه را اندازه‌گیری می‌کردند، بدین قرارند:

- محترم‌شمردن حفظ اموال مدرسه از سوی دانش‌آموزان (معلم)؛
- احساس مسئولیت دانش‌آموزان در قبال اموال مدرسه (مدیر)؛
- احساس تعلق [دانش‌آموز] به مدرسه (دانش‌آموز).

◆ **مشارکت:** مراد این است که ذی‌نفعان مدرسه به‌صورت سامانمند در امور مدرسه مداخله کنند تا به نحو بهتری اهداف و مأموریت‌های مدرسه تحقق یابد. این مؤلفه شامل گویه‌های زیر است:

- میزان همراهی والدین در فعالیت‌های مدرسه (معلم و مدیر)؛
- همکاری بین مدیریت مدرسه و معلمان در طراحی آموزشی (معلم)؛
- در مدرسهٔ من دانش‌آموزان در کارها به همدیگر کمک می‌کنند (دانش‌آموز)؛
- دخالت [والدین] در مسائل آموزشی مدرسهٔ فرزندان (والدین)؛
- همکاری با معلمان پایه‌های دیگر به‌منظور حصول اطمینان از ادامهٔ یادگیری (معلم)؛
- مشارکت والدین در مسائل انضباطی مدرسه (مدیر).

◆ **حمایت:** مقصود رفتاری است که نشانگر دغدغه، توجه و کمک به دانش‌آموزان برای یادگیری بهتر و مؤثرتر است. هفت گویه برای اندازه‌گیری این مؤلفه در نظر گرفته شد:

- عمل مناسب مدرسه در کمک به بهبود توانایی خواندن دانش‌آموز (والدین)؛
- عمل مناسب مدرسه در کمک به بهبود توانایی ریاضی دانش‌آموز (والدین)؛
- عمل مناسب مدرسه در کمک به بهبود توانایی علوم دانش‌آموز (والدین)؛
- مطلع کردن [والدین] از پیشرفت دانش‌آموزان به‌وسیلهٔ مدرسه (والدین)؛
- میزان همراهی والدین در آماده‌کردن دانش‌آموزان (معلم)؛
- توانایی معلمان در ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان (معلم)؛
- حمایت والدین از پیشرفت تحصیلی فرزندشان (معلم).

● مقیاس‌سازی

برای ساخت هریک از مقیاس‌ها از روش مقیاس‌سازی راش^{۳۰} استفاده شد. در این روش، برای هر آزمودنی نمره‌ای در طیف نمرات $Z^{۳۱}$ بر اساس پاسخ به گویه‌ها محاسبه می‌شود. نمرات تولیدشده را می‌توان از طریق انتقال خطی با در نظر گرفتن میانگین و انحراف استانداردهای دلخواه به مقیاس‌های

دیگر تبدیل کرد. ویژگی روش مقیاس‌سازی راش این است که امکان جمعیت و ترکیب هم‌زمان گویه‌ها با طیف‌های پاسخ‌گویی متفاوت (برای مثال، دویخشی، چهاردرجه‌ای یا پنج‌درجه‌ای) را بدون نیاز به اصلاح یا محدودیت فراهم می‌کند. با استفاده از نرم‌افزار وین‌استپ^{۳۲} مقیاسی با ضرایب متفاوت جایگاه گویه و ضرایب یکسان تمییز در نظر گرفته شد. هریک از مقیاس‌ها با میانگین ۱۰ و انحراف استاندارد ۲ برآورد شدند. سپس برای به‌کارگیری وزن‌های نمونه‌گیری^{۳۳} و برآورد خطای استاندارد به روش جک‌نایف^{۳۴} از نرم‌افزار آیدی‌بی‌آنالیز^{۳۵} استفاده شد تا همان روش ساخت مقیاس‌ها در مطالعات تیمز و پرلز در این مطالعه هم استفاده شود. برای هریک از مقیاس‌ها در هر دوره از مطالعه تیمز و پرلز یک مقیاس مجزا تولید شد. به‌منظور بررسی روند تغییرات در هریک از مقیاس‌ها از پیونددهی^{۳۶} بین داده‌ها در سال‌های متوالی استفاده می‌شود. از همین الگو در مورد گویه‌های مندرج در پرسش‌نامه‌های مطالعات تیمز و پرلز در بازه زمانی ۲۰۰۶ تا ۲۰۱۹ استفاده شد که بر اساس آن با ثابت^{۳۷} نگه‌داشتن پارامترهای گویه‌ها، داده‌های متغیرها بازبرآورد^{۳۸} شد. با این کار امکان بررسی روند تحولات جو مدارس ممکن شد.

● مشارکت‌کنندگان

دانش‌آموزان پایه چهارم جامعه آماری این مطالعه را تشکیل دادند که در زمان آزمون میانگین سنی آن‌ها ۱۰/۲ سال بود. در این مطالعه، از همان نمونه موجود در نمونه‌های ادوار مطالعات تیمز و پرلز در سال‌های ۲۰۰۶، ۲۰۰۷، ۲۰۱۱، ۲۰۱۵، ۲۰۱۶ و ۲۰۱۹ استفاده شد. در این دو مطالعه، از طرح نمونه‌گیری طبقه‌ای خوشه‌ای دوگامی^{۳۹} استفاده شد؛ به‌گونه‌ای که در گام نخست مدارس و در گام دوم کلاس‌های پایه هدف نمونه‌گیری شدند. به‌منظور افزایش دقت نمونه‌گیری علاوه بر رعایت مراحل دوگام از طبقه‌بندی صریح^{۴۰} و ضمنی^{۴۱} نیز استفاده شد. متغیرهای طبقه‌ای انتخاب‌شده در ایران در دوره‌های مختلف مطالعه متفاوت بوده‌اند. در مرحله انتخاب مدارس از رویکرد نمونه‌گیری منظم احتمالات متناسب با حجم^{۴۲} استفاده شد. حجم نمونه دانش‌آموز و مدارس در هریک از دوره‌های بررسی شده در جدول ۱ آورده شده است.

جدول ۱. حجم نمونه دانش‌آموزان و مدرسه ایران در ادوار بررسی در مطالعات تیمز و پرلز

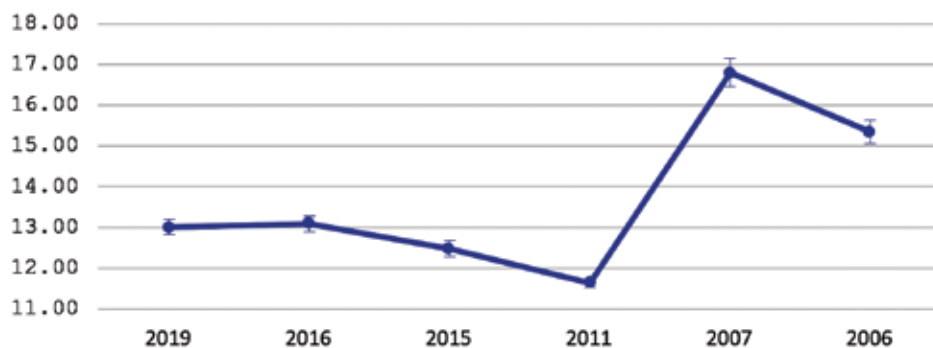
مطالعه	مدرسه	دانش‌آموز
تیمز ۲۰۱۹	۲۲۴	۶۰۱۰
پرلز ۲۰۱۶	۲۷۱	۴۳۸۵
تیمز ۲۰۱۵	۲۴۸	۴۱۰۵
تیمز و پرلز ۲۰۱۱	۲۴۴	۵۷۶۰
تیمز ۲۰۰۷	۲۲۴	۳۸۳۳
پرلز ۲۰۰۶	۲۳۶	۵۴۱۱

یافته‌های پژوهش

با استفاده از بررسی‌های انجام‌شده در پیشینه نظری و پژوهشی جو مدرسه، مضامین گویه‌های منتخب در پرسش‌نامه‌های تیمز و پرلز در قالب مقولاتی ناظر بر ارزش‌های اساسی جو مدرسه تنظیم و دسته‌بندی شدند. حاصل این مرحله، شناسایی مقولاتی بود که انبوهی از گویه‌های مرتبط با جو مدرسه در پرسش‌نامه‌های مطالعات تیمز و پرلز را سامان‌دهی می‌کردند و در قالب مؤلفه‌های ایمنی، مشارکت، قانونمندی، حمایت و مراقبت از مدرسه طبقه‌بندی شدند. توصیف روند تغییرات جو مدارس بر اساس داده‌های مطالعات تیمز و پرلز در قالب این مقولات استخراج‌شده در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. روند تغییرات در مؤلفه ایمنی

سال	میانگین مقیاس	خطای استاندارد میانگین	فاصله اطمینان	فاصله بین سال‌ها				
				۲۰۱۹	۲۰۱۶	۲۰۱۵	۲۰۱۱	۲۰۰۷
۲۰۱۹	۱۳/۰۱	۰/۰۹	۱۲/۸۲-۱۳/۱۹					
۲۰۱۶	۱۳/۰۹	۰/۱۰	۱۲/۸۹-۱۳/۲۸	۰/۱۰۸				
۲۰۱۵	۱۲/۴۷	۰/۱۰	۱۲/۲۸-۱۲/۶۷	۰/۵۴*	۰/۶۲*			
۲۰۱۱	۱۱/۶۴	۰/۰۵	۱۱/۵۴-۱۱/۷۳	۱/۳۷*	۲/۸۷*	۱/۴۵*		
۲۰۰۷	۱۶/۸۰	۰/۱۷	۱۶/۴۷-۱۷/۱۴	۳/۷۹*	۳/۷۱*	۴/۳۳*	۵/۱۶*	
۲۰۰۶	۱۵/۳۴	۰/۱۴	۱۵/۰۶-۱۵/۶۳	۲/۳۳*	۲/۲۵*	۲/۸۷*	۳/۷۰*	۱/۴۶*



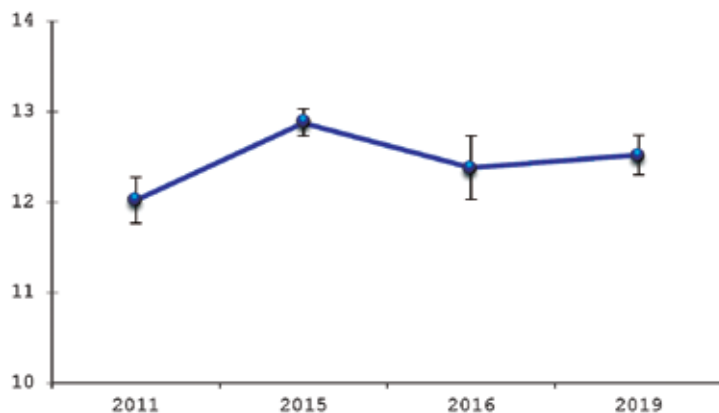
نمودار ۱. وضعیت روند تغییرات مؤلفه ایمنی در جو مدرسه در سال‌های ۲۰۰۶ تا ۲۰۱۹

بر اساس جدول ۳، در مؤلفه ایمنی بیشتر تفاوت‌ها معنادار است. میانگین این مؤلفه از ۲۰۰۶ به ۲۰۰۷ افزایش معناداری نشان می‌دهد؛ اما در ۲۰۱۱ کاهش معناداری نسبت به هر دو دوره قبل مشاهده می‌شود. این کاهش ۳/۷۹ نمره‌ای با افزایش تدریجی و معنادار در ۲۰۱۵ و ۲۰۱۶ همراه بود، ولی تفاوت میانگین مقیاس بین ۲۰۱۶ و ۲۰۱۹ معنادار نیست. در مقایسه بین سال‌های ۲۰۰۶ و ۲۰۱۹ (نخستین و آخرین سال‌های بررسی) می‌توان نتیجه گرفت که مؤلفه ایمنی در سال‌های اخیر به نسبت سال‌های اولیه با کاهش روبه‌رو بوده است.

مؤلفه دوم مشارکت است. از آنجاکه تعداد گویه‌های معتبر برای اندازه‌گیری این مؤلفه در ۲۰۰۶ و ۲۰۰۷ کم بود، بررسی روند تغییرات آن به سال‌های ۲۰۱۱ تا ۲۰۱۹ محدود شد. نتایج مربوط به تغییرات این مؤلفه در جدول ۳ و نمودار ۲ ارائه شده است.

جدول ۳. روند در مؤلفه مشارکت

سال	میانگین مقیاس	خطای استاندارد میانگین	فاصله سال‌ها		
			۲۰۱۹	۲۰۱۶	۲۰۱۵
۲۰۱۹	۱۲/۵۲	۰/۱۱	۱۲/۳۱-۱۲/۷۳		
۲۰۱۶	۱۲/۳۸	۰/۱۸	۱۲/۰۳-۱۲/۷۳	۰/۱۴	
۲۰۱۵	۱۲/۸۷	۰/۰۷	۱۲/۷۳-۱۳/۰۱	۰/۳۵°	۰/۴۹°
۲۰۱۱	۱۲/۰۲	۰/۱۳	۱۱/۸۸-۱۲/۲۸	۰/۵۱°	۰/۸۶°

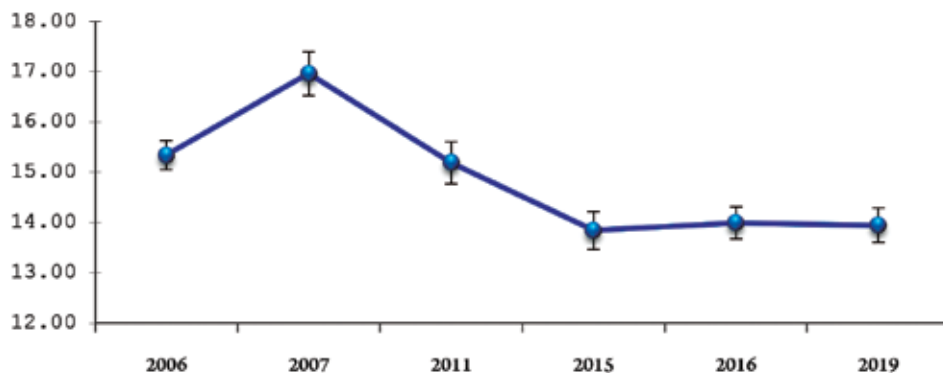


نمودار ۲. وضعیت روند تغییرات مؤلفه مشارکت در جو مدرسه در سال‌های ۲۰۱۱ تا ۲۰۱۹

جدول ۳ نشان می‌دهد میزان مؤلفه مشارکت در ۲۰۱۵ به نسبت سال ۲۰۱۱ افزایش یافته است؛ اما سطح همکاری در مدارس از ۲۰۱۵ تا ۲۰۱۶ کاهش یافته است. هرچند این کاهش در ۲۰۱۹ تا اندازه‌ای جبران شده، ولی هنوز به سطح اولیه آن در ۲۰۱۵ نرسیده است. سومین مؤلفه قانونمندی است. میانگین مقیاسی این مؤلفه در مقایسه با سایر مؤلفه‌های بررسی شده بیشتر است. روند تغییرات آن در جدول ۴ و نمودار ۳ ارائه شده است.

جدول ۴. روند در مؤلفه قانونمندی

سال	میانگین مقیاسی	خطای استاندارد میانگین	فاصله بین سال‌ها				
			۲۰۱۹	۲۰۱۶	۲۰۱۵	۲۰۱۱	۲۰۰۷
۲۰۱۹	۱۳/۹۵	۰/۱۷	۱۴/۶۲-۱۴/۲۹				
۲۰۱۶	۱۴/۰۰	۰/۱۶	۱۳/۶۸-۱۴/۳۱	۰/۰۵			
۲۰۱۵	۱۳/۸۵	۰/۱۹	۱۳/۴۷-۱۴/۲۲	۰/۱۱	۰/۱۵		
۲۰۱۱	۱۵/۱۹	۰/۲۱	۱۴/۷۸-۱۵/۶۱	۱/۲۴°	۱/۱۹°	۱/۳۵°	
۲۰۰۷	۱۶/۹۶	۰/۲۲	۱۶/۵۳-۱۷/۳۹	۳/۰۱°	۲/۹۶°	۳/۱۱°	۱/۷۷°
۲۰۰۶	۱۵/۳۴	۰/۱۴	۱۵/۰۷-۱۵/۶۳	۱/۳۹°	۱/۳۴°	۱/۴۹°	۰/۱۵



نمودار ۳. وضعیت روند تغییرات مؤلفه قانونمندی در جو مدرسه در سال‌های ۲۰۰۶ تا ۲۰۱۹

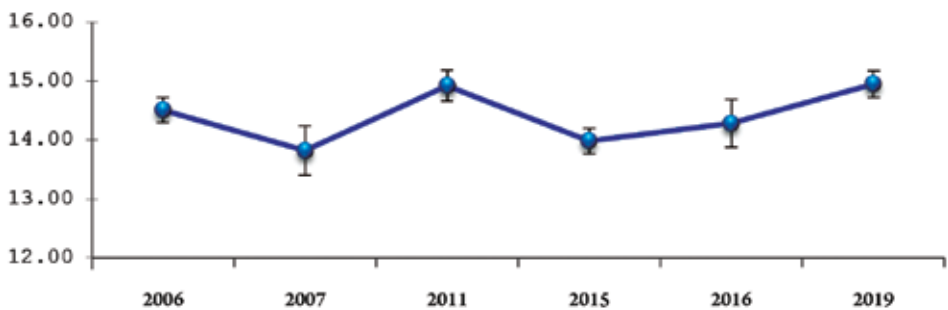
در جدول ۴ و نمودار ۳ نشان داده شده است که مؤلفه قانونمندی از سال ۲۰۰۶ تا ۲۰۰۷ افزایش داشته است؛ اما از ۲۰۰۷ تا ۲۰۱۵ با کاهش معنادار و مستمر در هر دو فاصله روبه‌رو بوده است. در فاصله سال‌های ۲۰۱۵ تا ۲۰۱۹ میانگین این مؤلفه تفاوت معناداری نداشته است. از این‌رو، می‌توان روند

تغییرات مؤلفه قانونمندی را در مدارس ایران به‌رغم سطح مطلق بالاتر و افزایش اولیه آن بین سال‌های ۲۰۰۶ و ۲۰۰۷ کاهش‌ی ارزیابی کرد.

مؤلفه بعدی حمایت است. میانگین نمرات مقیاسی در این مؤلفه، همانند مؤلفه قانونمندی، در سطحی بالا قرار دارد و بیانگر جو مثبت مدارس در این بُعد از جو مدرسه است. روند تغییرات این مؤلفه در جدول ۵ و نمودار ۴ نشان داده شده است.

جدول ۵. وضعیت روند تغییرات مؤلفه حمایت در جو مدرسه در سال‌های ۲۰۰۶ تا ۲۰۱۹

سال	میانگین مقیاس	خطای استاندارد میانگین	فاصله بین سال‌ها					
			۲۰۰۷	۲۰۱۱	۲۰۱۵	۲۰۱۶	۲۰۱۹	
۲۰۱۹	۱۴/۹۵	۰/۱۱					۱۴/۷۳-۱۵/۱۷	
۲۰۱۶	۱۴/۲۸	۰/۲۱				۰/۶۷°	۱۳/۸۸-۱۴/۶۹	
۲۰۱۵	۱۳/۹۸	۰/۱۱			۰/۳۰	۰/۹۷°	۱۳/۷۷-۱۴/۲۰	
۲۰۱۱	۱۴/۹۲	۰/۱۳		۰/۹۴°	۰/۶۴	۰/۰۳	۱۴/۶۶-۱۵/۱۸	
۲۰۰۷	۱۳/۸۲	۰/۲۱	۱/۱۰°	۰/۱۶	۰/۴۶	۱/۱۳°	۱۳/۴۱-۱۴/۲۳	
۲۰۰۶	۱۴/۵۱	۰/۱۱	۰/۶۹°	۰/۴۱	۰/۵۳	۰/۲۳	۰/۴۴°	۱۴/۳۰-۱۴/۷۱



نمودار ۴. وضعیت روند تغییرات مؤلفه حمایت در جو مدرسه در سال‌های ۲۰۰۶ تا ۲۰۱۹

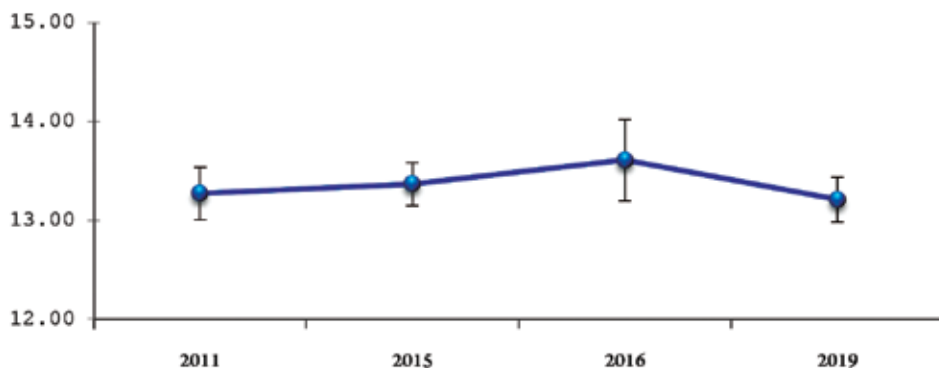
در جدول ۵ و نمودار ۴ روند تغییرات مؤلفه حمایت مشخص است. بر این اساس، می‌توان نتیجه گرفت در ۲۰۰۷ کاهش معناداری به‌نسبت سال ۲۰۰۶ در این مؤلفه مشاهده شده است؛ اما در ۲۰۱۱ سطح آن به میزان سال ۲۰۰۶ برگشته است. سطح حمایت در ۲۰۱۵ دوباره کاهش یافته و به حدود سطح سال ۲۰۰۷ رسیده و در سال بعد (۲۰۱۶) نیز در همان سطح باقی مانده است. با این حال، در ۲۰۱۹ افزایش یافته و به سطح مشاهده‌شده در ۲۰۱۱ ارتقا یافته است. به عبارت دیگر، تغییرات این

مؤلفه دو موج سینوسی را نشان می‌دهد؛ هرچند مقدار آن در ۲۰۱۹ به نسبت سال اول بررسی (۲۰۰۶) افزایش یافته است.

مؤلفه پایانی بررسی شده در این مطالعه مراقبت است. این مؤلفه از سال ۲۰۱۱ به بعد، به صورت معتبر اندازه‌گیری شده است و برای سال‌های ۲۰۰۶ و ۲۰۰۷ اطلاعاتی در دست نیست. نتایج نمرات مقیاسی این مؤلفه نشان می‌دهد مقدار آن بالاتر از نقطه میانی مقیاس (۱۰) است. از این رو، جو مدارس ایران در این مؤلفه مطلوب ارزیابی می‌شود؛ اما این مقدار در مقایسه با دو مؤلفه پیشین چندان زیاد نیست. به منظور بررسی روند تغییرات این مؤلفه جدول ۶ و نمودار ۵ مفیدند.

جدول ۶. روند در مؤلفه مراقبت

سال	میانگین مقیاس	خطای استاندارد میانگین	فاصله سال‌ها		
			۲۰۱۹	۲۰۱۶	۲۰۱۵
۲۰۱۹	۱۳/۲۱	۰/۱۴	۱۲/۹۴-۱۳/۴۸		
۲۰۱۶	۱۳/۶۱	۰/۱۶	۱۳/۳۰-۱۳/۹۱	۰/۴	
۲۰۱۵	۱۳/۳۷	۰/۱۴	۱۳/۰۹-۱۳/۶۵	۰/۱۶	۰/۲۴
۲۰۱۱	۱۳/۲۷	۰/۱۱	۱۳/۰۶-۱۳/۴۸	۰/۰۶	۰/۳۴
					۰/۱۰



نمودار ۵. وضعیت روند تغییرات مؤلفه مراقبت در جو مدرسه در سال‌های ۲۰۰۶ تا ۲۰۱۹

در مقایسه روند تغییرات مؤلفه مسئولیت‌پذیری در مراقبت مشخص شد که تفاوت معناداری در این متغیر مشاهده نمی‌شود. به عبارت دیگر، با وجود تفاوت ظاهری در میانگین این مؤلفه از سال ۲۰۱۱ تا ۲۰۱۹ میزان تفاوت‌ها به اندازه‌ای نیست که معنادار باشد.

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

این مطالعه به منظور بررسی روند تغییرات و تحولات جو مدارس ابتدایی در ایران طرح‌ریزی شده است. بدین منظور از داده‌های مطالعات تیمز و پرلز استفاده شد که از بیش از دو دهه پیش در ایران گردآوری شده است و در دسترس پژوهشگران است. از آنجاکه داده‌های گردآوری شده از سال ۲۰۰۶ تاکنون شکل منسجمی به خود گرفته است، بررسی روند در این پژوهش به بازه زمانی ۲۰۰۶ تا ۲۰۱۹ محدود شد. در این دو مطالعه، اطلاعات در خور توجهی درباره جو مدارس از طریق پرسش‌نامه‌های پیشینه‌ای دانش‌آموز، والدین، مدیر و معلم گردآوری می‌شود. باین حال، در مطالعه حاضر با استفاده از چهارچوبی متفاوت از آنچه در الگوی سنجش مطالعات تیمز و پرلز ملاک عمل قرار می‌گیرد، سعی شد تا با مفهوم‌سازی مجدد مؤلفه‌های جو مدرسه و تجمع داده‌های حاصل از چندین پرسش‌نامه روند تغییرات جو مدرسه در مؤلفه‌های متفاوت بررسی شود.

یافته‌های مطالعه نشان داد که مؤلفه‌های ایمنی و قانونمندی در سال‌های ۲۰۰۶ تا ۲۰۱۹ با وجود بهبود در سال ۲۰۰۷ به نسبت ۲۰۰۶، در مجموع سیر نزولی داشته‌اند؛ بدین معنا که جو مدارس ابتدایی کشور از نظر ایمنی و قانونمندی روندی کاهشی داشته است. روند تغییرات در دو مؤلفه مشارکت و مسئولیت‌پذیری در مراقبت از مدرسه به شدت دو مؤلفه دیگر نوسان نداشته است؛ به گونه‌ای که نوسان نزول یا صعود چشمگیری را نشان نمی‌دهد. از این رو، روند تغییرات این دو مؤلفه در ۱۳ سال ثابت بوده است. در نهایت، روند تغییرات جو مدرسه در مؤلفه حمایت‌افزایی ارزیابی شد؛ به‌ویژه از سال ۲۰۱۵ تا ۲۰۱۹.

نتایج نشان داد که روند تغییر مؤلفه ایمنی با وجود افزایش نسبی در سال‌های اخیر به نسبت ۲۰۰۶ کاهش چشمگیری داشته است. در کل روند این مؤلفه در فاصله سیزده‌ساله، نزولی ارزیابی می‌شود. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت در صورت ادامه بلندمدت این روند جو مدرسه از منظر ایمنی آسیب خواهد دید. ممکن است این وضعیت ناشی از عوامل درون مدرسه‌ای و بیرون مدرسه‌ای باشد. احساس امنیت از جمله نیازهای اساسی انسان در محیط اجتماعی است. مازلو^{۴۳} این نیاز را پایه می‌داند. بنابراین، محیط مدرسه، که بستر حساس یادگیری و پیشرفت تحصیلی محسوب می‌شود، باید ایمن باشد تا دانش‌آموزان در آن احساس ایمنی و آرامش کنند. رئیسی سرشنیزی (۲۰۱۶) در پژوهش خود نتیجه گرفته است که تقویت احساس امنیت به ارتقای کیفیت زندگی در مدرسه کمک می‌کند. در چهارچوب مؤلفه‌های جو مدرسه،

در برخی از پژوهش‌ها امنیت از مؤلفه‌های مهم و حساس دانسته شده است. کوهن (۲۰۰۶)، به نقل از کوهن و همکاران، (۲۰۰۹) در جمع‌بندی از مفهوم‌پردازی‌های مربوط به سازه‌ جو مدرسه چهار مؤلفه‌ اساسی را شناسایی کرده است که در میان آن‌ها امنیت (امنیت فیزیکی، اجتماعی و عاطفی) از اولویت بیشتری برخوردار است. در خصوص مؤلفه‌ مشارکت با ملاحظه‌ تفاوت معنا دار میانگین این مؤلفه بین سال‌های ۲۰۱۹ و ۲۰۱۱ می‌توان چنین نتیجه گرفت که روند مؤلفه‌ مشارکت افزایشی است. اگر روند بهبودی که بر اساس داده‌های تیمز و پرلز ملاحظه شده است ادامه یابد، می‌توان به شکل‌گیری جو مشارکتی در مدارس ابتدایی امیدوار بود. با این حال، در برخی پژوهش‌ها نشان داده‌اند موانع مهمی مانع حضور فعال و اثربخش والدین در جایگاه حامی، مراقب و شریک در مدرسه می‌شود. گوهری و همکاران (۲۰۱۵) در پژوهش خود این موانع را برای خانواده‌های دانش‌آموزان ابتدایی صورت‌بندی کرده‌اند که برخی از آن‌ها شامل کمبود وقت والدین، اشتغال و درگیری با کارهای روزمره و وضعیت نامناسب اقتصادی خانواده‌هاست. در واقع، این عوامل باعث کم‌کاری تعاملی خانواده با مدرسه می‌شود که موجب کاهش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان و کاهش روابط کیفی و کمی والدین با مدرسه خواهد شد. قدسی و همکاران (۲۰۱۷) توصیه می‌کنند برای افزایش مشارکت والدین در مدرسه اعتماد آن‌ها به نظام تربیت مدرس‌های جلب شود. از این‌رو، بیشتر شدن اعتماد والدین به مدرسه راهبرد مهمی برای بهبود جو مدرسه خواهد بود. در مقابل این عوامل تضعیف‌کننده، عوامل تقویت‌کننده‌ای نیز در خانواده دیده شده است که به بهبود وضعیت جو مدارس می‌انجامد. از جمله کاهش تعداد فرزندان عامل مهمی در افزایش فرصت رسیدگی به آن‌هاست. از این‌رو، توجه والدین و حساسیت آن‌ها به سرنوشت تربیتی و پیگیری امور تحصیلی آن‌ها بیشتر خواهد شد. همچنین، حساسیت بیشتر باعث افزایش مناسبات بین مدرسه و خانواده‌ها نیز می‌شود. به نظر می‌رسد ساختار اداری مدرسه و حاکمیت هنجارهای دیوان‌سالارانه بر مدرسه به‌گونه‌ای است که اثر، مداخله و مشارکت ذی‌نفعان مدرسه را در امور مختلف تربیتی و آموزشی و سایر امور اجرایی مدرسه محدود کرده است. پیوند یافتن با مدرسه و احساس تعلق به مدرسه عامل مهمی در توسعه‌ مشارکت در مدرسه است. یافته‌های این مطالعه نشان می‌دهد میانگین مؤلفه‌ قانونمندی در سال ۲۰۰۶ به نسبت سال ۲۰۱۹ کاهش معنا داری دارد. بنابراین، روند مؤلفه‌ قانونمندی همانند مؤلفه‌ ایمنی کاهشی است. به نظر می‌رسد این دو مؤلفه روابط نزدیکی با هم دارند؛ زیرا رفتارهای آزردهنده در محیط مدرسه، که باعث برهم‌زدن احساس ایمنی افراد

می‌شود، معمولاً خارج از چهارچوب‌های قانونی رخ می‌دهند. روشن است که فقدان قانونمندی به کاهش حس ایمنی در مدرسه منجر می‌شود. همان‌طور که در نظریهٔ مازلو احساس امنیت از نیازهای پایه و بنیادی رشد و شکوفایی انسان‌هاست، کودکان نیز باید در مدرسه از نظر فیزیکی، عاطفی و اجتماعی احساس امنیت داشته باشند (تا یا و همکاران، ۲۰۱۲) تا لوازم اصلی تحقق کارکردهای مدرسه، یعنی یادگیری، فراهم باشد. در سطح جامعه نیز عوامل تضعیف‌کننده و تقویت‌کنندهٔ جو مدرسه هم‌زمان در جریان‌اند. این عوامل تأثیرات مستقیم و غیرمستقیم یا آشکار و پنهانی در جو مدرسه می‌گذارند. بی‌تردید افزایش ناهنجاری‌های اجتماعی در رفتار دانش‌آموزان در مدرسه تأثیرگذار است. در واقع، قانون‌گریزی نوعی ناهنجاری است که در آن قواعد اجتماعی به علت‌هایی رعایت نمی‌شود (فیروز جاییان و هاشمی، ۲۰۱۶). گرایش قانون‌گریزی در جامعه در مؤلفهٔ قانونمندی در مدرسه نیز تأثیرگذار است. شواهد نشان می‌دهد قانون‌گریزی، این پدیدهٔ رنج‌آور اجتماعی در جامعهٔ ما بسیار است. کلانتری و همکاران (۲۰۰۶) بیان می‌کنند قانون‌گریزی بیماری مسری است که بخش اعظم مردم کشور را گرفتار کرده است.

در خصوص مؤلفهٔ مراقبت تفاوت میانگین سال‌های ۲۰۱۹ و ۲۰۱۱ معنادار نیست. بنابراین، روند این مؤلفه در سال‌های مورد مطالعه یکنواخت است. مؤلفهٔ مراقبت در جو مدرسه ناظر به نوعی احساس مسئولیت و تعلق به مدرسه است. این احساس متکی بر نگرش مثبت به مدرسه و کیفیت تجارب مدرسه‌ای است. همچنین، در تلطیف فضای مدرسه بسیار تأثیرگذار است. طبق یافته‌های راد و رستمی (۲۰۱۶)، حدود ۴۸ درصد از تغییرات متغیر گرایش به رفتارهای ناهنجار دانش‌آموزان به‌وسیلهٔ عناصر تشکیل‌دهندهٔ متغیر پیوند اجتماعی (پیوند با مدرسه و خانه) و متغیرهای میانی پیش‌بینی‌پذیر است. همچنین شیوهٔ مشارکتی نیز به پیوند مدرسه با جامعه کمک می‌کند. پیوند با جامعه زمانی مستحکم می‌شود که مقولهٔ پاسخ‌گویی مدرسه تقویت شود. بلوچ و همکاران (۲۰۲۳) در پژوهش خود، فواید این پاسخ‌گویی در مدرسه را چنین برمی‌شمارند: «افزایش مشارکت در امور مدارس، افزایش عملکرد و اثربخشی معلمان در تمامی زمینه‌ها، حمایت و اعتماد به مدارس، شفاف‌سازی، رشد فکری و فرهنگی جامعه، یادگیری و عملکرد بهتر دانش‌آموزان، بهبود عملکرد و اثربخشی مدارس و عدالت آموزشی.»

شواهد مطالعهٔ حاضر دلالت بر آن دارد که روند تغییرات مؤلفهٔ حمایت بین سال‌های ۲۰۰۶ و ۲۰۱۹ افزایشی، هرچند ملایم بوده است. کودکان در محیط مدرسه

باید احساس کند اولیای مدرسه، والدین و سازوکارهای جاری از او حمایت می‌کنند. به‌طور کلی وظیفه مهم مدرسه، حمایت کردن از دانش‌آموزان در فرایند تحصیل است. شواهد پژوهشی و نظری نشان می‌دهد احساس حمایت‌شدن و حمایت تحصیلی^{۴۴} با درگیری تحصیلی دانش‌آموزان در مدرسه مرتبط است (آزادی‌ده‌بیدی و فولادچنگ، ۲۰۱۹). شامخی و همکاران (۲۰۲۲) در پژوهش خود نتیجه گرفتند حمایت تحصیلی (از سوی والدین، معلمان و همسالان) دانش‌آموزان را برای کسب تاب‌آوری تحصیلی و انعطاف‌پذیری در برابر مشکلات تحصیلی آماده می‌کند، به‌گونه‌ای که دانش‌آموزان پس از کسب این مؤلفه روان‌شناختی مشتاقانه به تحصیل و یادگیری می‌پردازند و از بهزیستی تحصیلی برخوردار می‌شوند. بنابراین، می‌توان انتظار داشت با روندی که بر اساس داده‌های مطالعات تیمز و پرلز در مدارس شناسایی شده است، درگیری تحصیلی و یادگیری دانش‌آموزان بهبود یابد.

در پایان گفتنی است ایجاد بستری مناسب برای تحقق اهداف تربیت مدرسه‌ای از وظایف اصلی نظام تربیت مدرسه‌ای است. از این‌رو، شایسته و بایسته است که به مقوله جو مدرسه و مؤلفه‌های مهم آن، که در این پژوهش بررسی شده، توجه و برای آن‌ها برنامه‌ریزی شود. همچنین ضروری است در نظام آموزشی، به‌ویژه برنامه درسی رسمی و فوق‌برنامه که متکفل آن معاونت پرورشی است، آموزش‌هایی برای دانش‌آموزان و والدین طراحی و اجرا شود تا آن‌ها به وظایف خود در بهبود مؤلفه‌های جو مدرسه مانند ایمنی، قانونمندی، مشارکت، مراقبت و حمایت آگاه‌تر شوند.

اگر مدرسه زیستگاهی اخلاقی برای یادگیری است، لازم است این زیستگاه برای زندگی و یادگیری تمهید و مهیا شود. این امر از حیث منطقی و زمانی بر سایر وظایف مدرسه مقدم است؛ زیرا تا زمانی که بستر و بافت یادگیری فراهم نشود، یادگیری تحقق نمی‌یابد. یادگیری رسمی و عمومی در بافتی به نام مدرسه رخ می‌دهد. از این‌رو، در مبانی نظری تحول بنیادین آمده است مدرسه یک مکان نیست، بلکه فضایی است (صادق‌زاده و همکاران، ۲۰۱۱) که در آن رفتار درست و نادرست در قالب نظام ارزشی و اخلاقی تعریف، ترویج و پذیرش می‌شود. اگر چنین فضایی نباشد، یادگیری رسمی و عمومی هم شکل نمی‌گیرد. بی‌تردید یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد باید روی دو مؤلفه ایمنی و قانونمندی بیشتر متمرکز شد.

منابع REFERENCES

- آزادی‌ده‌بیدی، فاطمه، و فولادچنگ، محبوبه. (۱۳۹۸). مدل علی درگیری تحصیلی: نقش حمایت تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی. *آموزش و ارزشیابی (علوم تربیتی)*، ۴۷، ۱۵۹-۱۸۳. https://journals.iau.ir/article_670901.html
- ازرگان، زهرا، و غلامعلی لواسانی، مسعود. (۱۳۸۲). خشونت بدنی در مدرسه و راهکارهایی برای پیشگیری و کاهش آن. *نوآوری‌های آموزشی*، ۲(۴)، ۱۳-۳۰. https://noavaryedu.oerp.ir/article_78737.html
- بلوچ، سلیم، حسنی، محمد، و مهاجران، بهناز. (۱۴۰۲). طراحی الگوی پاسخ‌گویی اجتماعی مدارس ابتدایی ایران: مطالعه‌ای داده‌بنیاد. *نوآوری‌های آموزشی*، ۱(۲۲)، ۵۵-۸۲. <https://doi.org/10.22034/jei.2023.305204.2106>
- راد، فیروز، و رستمی، نیر. (۱۳۹۵). پیوند اجتماعی و گرایش به رفتارهای نابهنجار دانش‌آموزان. *فصلنامه علوم اجتماعی*، ۷۴، ۱۷۵-۲۱۱. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.17351162.1395.23.74.6.6>
- رئیس‌سرتشیزی، عباس. (۱۳۹۵). بررسی رابطه احساس امنیت و کیفیت زندگی در مدرسه. *مجله دانش انتظامی چهارمحال و بختیاری*، ۱۳(۴)، ۲۳-۴۰. <https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/1784393/>
- شامخی، نجمه، کوروش‌نیا، مریم، برزگر، مجید، و سهرابی، نادره. (۱۴۰۱). بررسی نقش واسطه‌گری تاب‌آوری تحصیلی بین رابطه حمایت تحصیلی با بهزیستی تحصیلی. *علوم پزشکی رازی (مجله دانشگاه علوم پزشکی ایران)*، ۲۹(۱۰)، ۳۴۷-۳۵۶. <http://rjms.iuims.ac.ir/article-1-7956-fa.html>
- صادق‌زاده، علیرضا، حسنی، محمد، کشاورز، سوسن، و احمدی، آمنه. (۱۳۹۰). مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران. *شورای عالی آموزش و پرورش*.
- فیروزجاییان، علی‌اصغر، و هاشمی، سیدضیا. (۱۳۹۵). قانون‌گرایی به‌مثابه آئومی اجتماعی. *مطالعات امنیت اجتماعی*، ۷(۴۷)، ۸۱-۱۰۶. http://sss.jrl.police.ir/article_12003.html
- قدسی، علی‌محمد، بلالی، اسماعیل، و لطیفی‌پاک، ندا. (۱۳۹۶). بررسی تأثیر عوامل اجتماعی مؤثر بر میزان مشارکت اولیا در امور مدارس در همدان. *توسعه اجتماعی*، ۱۲(۱)، ۸۱-۱۰۶. <https://doi.org/10.22055/qjsd.2017.13049>
- کریمی، فاطمه. (۱۳۹۰). بررسی انواع خشونت کلامی و عوامل پدیدآورنده آن از نظر دانش‌آموزان و معلمان. *پژوهش‌نامه حقوق کیفری*، ۲(۲)، ۸۵-۱۰۲. https://jol.guilan.ac.ir/article_603_4.html
- کلانتری، صمد، ربانی، رسول، و صداقت، کامران. (۱۳۸۴). ارتباط فقر با قانون‌گرایی و شکل‌گیری آسیب اجتماعی. *رفاه اجتماعی*، ۱۸، ۶۵-۹۰. https://refahj.uswr.ac.ir/browse.php?a_id=1932&sid=1&slc_lang=fa
- کیامنش، علیرضا، اقدسی، سمانه، و مهدوی‌هزاوه، منصوره. (۱۳۹۳). مقایسه و روند جو مدرسه در مدارس ابتدایی ایران و کشورهای منطقه (داده‌های تیمز ۲۰۰۳ و ۲۰۰۷ در پایه چهارم). *مجله علوم تربیتی*، ۲۱(۱)، ۵۱-۷۲. https://education.scu.ac.ir/article_12181.html
- گوهری، زهرا، جمشیدی، لاله، و امین‌بیدختی، علی‌اکبر. (۱۳۹۴). شناسایی موانع مشارکت والدین در امور مدارس مقطع ابتدایی شهر سمنان. *مطالعات برنامه‌ریزی آموزشی*، ۷(۴)، ۱۳۴-۱۶۲. https://eps.journals.umz.ac.ir/article_1202.html
- غلامعلی‌لواسانی، مسعود، و کریمی، مرضیه. (۱۳۸۷). فراوانی و علل رفتارهای خشونت‌آمیز در مدارس دوره راهنمایی لرستان: از دیدگاه معلمان، معاونان و دانش‌آموزان. *روان‌شناسی و علوم تربیتی*، ۳۸(۲)، ۷۷-۱۰۰. <https://sid.ir/paper/55717/fa>
- میرزایی، خلیل، زارعی، امین، و ورزنده، فرزاد. (۱۳۹۶). عوامل مؤثر بر وندالیسم در مدارس متوسطه شهر مریوان. *مقاله ارائه‌شده در کنفرانس آ. دومین کنگره بین‌المللی علوم اسلامی، علوم انسانی، تهران، ایران*.
- نبوی، سیدعبدالحسین، ملتفت، حسین، و براتیان، علی‌رحیم. (۱۳۹۰). بررسی عوامل مؤثر در بروز رفتارهای وندالیستی در میان دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهرستان ایزد. *جامعه‌شناسی کاربردی*، ۲۲(۳)، ۸۳-۱۰۰. https://jas.ui.ac.ir/article_18235.html
- نبوی، سیدعبدالحسین، سالمیان، سهام، و حبیبیان، بهار. (۱۳۹۱). عوامل مؤثر بر رفتار وندالیستی در میان دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهرستان اهواز (مطالعه موردی، منطقه کوت‌عبدالله). *فصلنامه مطالعات توسعه اجتماعی - فرهنگی*، ۱(۳)، ۹۸-۱۳۴. <http://journals.sabz.ac.ir/scds/article-1-38-fa.html>

- Bergmark, U. (2009). *Building an ethical learning community in schools* [Doctoral dissertation, Luleå University of Technology, Department of Education]. DiVa portal.
<http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:989909>
- Berkowitz, R., Iachini, A., Moore, H., Capp, G., Astor, R., Pitner, R., & Benbenishty, R. (2017, February 27). School climate. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.89>
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213. <https://doi.org/10.1177/016146810911100108>
- Cohen, S. A., & Flores, A. M. (2018). Trend studies: An approach for analyzing and managing culture. *Estudos de Tendências e Branding de Moda*, 22, 82–112. <https://www.redalyc.org/journal/5140/514056552016/html/>
- Lukas, A. (2007). What is school climate? *Leadership Compass*, 5(1).
https://www.researchgate.net/publication/265306026_What_Is_School_Climate
- Mullis, I. V. S., & Martin, M. O. (2017). *TIMSS 2019 assessment frameworks*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center.
<https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/frameworks/download-center/T19-Assessment-Frameworks.pdf>
- Narvaez, D. (2010). Building a sustaining classroom climate for purposeful ethical citizenship. In T. Lovat, R. Toomey, & N. Clement (Eds.), *International research handbook on values education and student wellbeing* (pp. 659–673). Springer Science. https://doi.org/10.1007/978-90-481-8675-4_38
- National School Climate Center. (2012). *The school climate improvement process: Essential elements*.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED573705.pdf>
- Power, F. C., & Higgins, A. (2008). The just community approach to moral education and the moral atmosphere of the school. In L. Nucci & T. Krettenauer (Eds.), *Handbook of moral and character education* (pp. 1–18). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203931431>
- Tableman, B., & Herron, A. (2004). *School culture and school climate* (Best Practice Briefs, No. 31). Michigan State University. https://www.academia.edu/6302899/SCHOOL_CULTURE_AND_SCHOOL_CLIMATE
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83, 357–385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>

پی‌نوشت‌ها

- | | | |
|--|---|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. School Climate 2. Dewey 3. Durkheim 4. Thapa 5. Berkowitz 6. Halpi. Croft 7. Simons-Morto. Crump 8. Lukas 9. Engagement 10. Safety 11. Environment 12. Cohe. Flores 13. Tablema. Herron 14. Narvaez 15. Habitat 16. Justice 17. Careness 18. Kohlberg 19. Powe. Higgins | <ol style="list-style-type: none"> 20. Bergmark 21. Moral Learning Community 22. National School Climate Center 23. Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) 24. Program for International Student Assessment (PISA) 25. Organization for Economic Co-Operation and Development (OECD) 26. Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) 27. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) 28. Mullis and Martin | <p>۲۹. نوع پرسش‌نامه مرجع استفاده شده داخل پراتز نوشته شده است.</p> <ol style="list-style-type: none"> 30. Rasch Scaling 31. z scores 32. Winsteps 33. Sampling weights 34. Jackknife standard errors 35. IDB Analyze 36. Linking 37. Fixed parameters 38. Re-estimation 39. Two- stage stratified cluster design 40. Explicit stratification 41. Implicit stratification 42. Probability Proportional to Size (PPS) 43. Maslow 44. academic support |
|--|---|---|