

اندیشه‌های نوین تربیتی

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی

دانشگاه الزهراء س

دوره ۵، شماره ۲

تابستان ۱۳۸۸

صص ۲۵-۵۴

ارزشیابی اجرای آزمایشی طرح تأسیس مجتمع‌های آموزشی-تربیتی در ایران

دکتر انویدی

هیأت علمی پژوهشکده تعلیم و تربیت

چکیده

برای ارزشیابی طرح مجتمع‌های آموزشی، اطلاعات لازم از منابع متعدد و با استفاده از ابزارهای مختلف (مطالعه اسناد، مصاحبه و پرسشنامه) جمع آوری شد. در سطح کشور، حجم نمونه آماری ۳۶۷۴ نفر بود که از میان گروه‌های مختلف انتخاب شدند: و با ۶۴ نفر کارشناس، ۵۶ نفر رئیس مجتمع آموزشی، ۴۲ نفر نماینده انجمن اولیاء و مربیان در هیأت اماناء، ۵۰ نفر نماینده معلمان در هیأت اماناء، ۵۲ نفر مدیران مدارس در هیأت اماناء، ۴۰ نفر نماینده آموزش و پرورش در هیأت اماناء مصاحبه شد. همچنین، تعداد ۲۲۰ مدیر مدرسه، ۱۰۰۰ معلم، ۱۰۵۰ ولی دانش آموز و ۱۱۰۰ دانش آموز، به پرسشنامه‌های ویژه پاسخ دادند. یافته‌های مطالعه حاضر نشان داد که بیشتر افراد نمونه آماری دستورالعمل اجرای طرح را مناسب ارزیابی کرده‌اند، ولی تأسیس مجتمع‌های آموزشی را مستلزم تأمین شرایط ویژه‌ای دانسته‌اند که از این شرایط غفلت شده است. بسیاری از مصاحبه شونده‌ها درباره افزایش اختیار مدیران مدارس ابراز تردید کرده یا به کاهش اختیار مدیران مدارس در اثر تأسیس مجتمع اشاره کرده‌اند. بیش از ۷۰ درصد اعضای هیأت‌های اماناء، مدیران مدارس، معلمان، دانش آموزان و اولیاء آنها درباره جنبه‌های مختلف طرح و وظایف اختصاصی خود ابهام دارند. بنابراین، اطلاع‌رسانی و نظارت از طرف حوزه ستادی و سازمان آموزش و پرورش استان بسیار ضعیف ارزیابی می‌شود. مدارس عضو مجتمع‌های فعال در برخی زمینه‌ها (برگزاری جلسه‌های آموزش خانواده، اردوهای دانش آموزی، مسابقه‌های علمی و استفاده مشترک از امکانات آموزشی) همکاری کرده‌اند، ولی وسعت و کیفیت فعالیت‌ها در حد مطلوب نبود و تأثیر اختصاصی طرح مورد نظر بر فعالیت‌ها و عملکرد مدارس عضو ناچیز ارزیابی می‌شود. بیش از ۷۰ درصد عوامل اصلی مجتمع‌ها، اعتقاد

anaveedy@gmail.com

* نویسنده مسئول

دارند که در اثر تأسیس مجتمع‌های آموزشی در برنامه مدارس عضو تغییرات محسوسی به وجود نیامده است. مجموعه شواهد فراهم شده نشان می‌دهد که در زمینه مدیریت منابع مالی و نیروی انسانی و فضا و تجهیزات آموزشی اقدام مهمی انجام نشده است. موفقیت آمیز نبودن طرح را می‌توان به چند عامل اساسی نسبت داد که یکی از آنها واکنش گروه‌های ذی‌نفع نسبت به طرح است. بی‌تفاوتی یا ضعف احساس تعهد عوامل انسانی نسبت به طرح کاملاً مشهود بوده و کمبود انگیزه در همه سطوح اداری به چشم می‌خورد. به همین دلیل، طرح به صورت خیلی ناقص اجرا شده است. در واقع، شرایط مطلوب برای اجرای طرح مجتمع‌های آموزشی در ایران فراهم نبوده است.

کلید واژه‌ها:

مجتمع آموزشی، مدارس خوشه‌ای، ارزشیابی آموزشی، اجرای آزمایشی، طرح آزمایشی

مقدمه

با آن که به تعلیم و تربیت از بدو پیدایش بشر توجه شده، اهمیت آن در قرون اخیر به طور فزاینده افزایش یافته است. زیرا، آموزش و پرورش تأثیرات عمیق و پایداری را بر ارکان جامعه از خود بر جای می‌گذارد؛ به نحوی که از آن به عنوان نقطه تلاقی بیم‌ها و امیدها یاد می‌کنند، جای امیدها است هرگاه با نیازهای جامعه منطبق باشد و جای بیم‌ها است اگر چنین نباشد (علاقه بند، ۱۳۶۴). بهسازی نظام‌های آموزشی از دیرباز موضوعی چالش برانگیز برای صاحب نظران مدیریت آموزشی و مدیران اجرایی در حوزه آموزش و پرورش به شمار آمده است. به ویژه در دهه‌های اخیر با گسترش فزاینده سازمان‌های آموزشی در همه جوامع، به موضوع کارآمد سازی آنها بیش از پیش توجه شده و توسعه و اصلاح نظام‌های آموزشی با استفاده از شیوه‌های مختلف در شمار اولویت‌های اغلب جوامع قرار گرفته است. بازنگری و بهبود برنامه‌های آموزشی و درسی، توسعه دانش و مهارت نیروی انسانی و اصلاح ساختار، تشکیلات و مدیریت آموزشی از جمله تدابیر و رویکردهای رایج اصلاح و کارآمد سازی سازمان‌های آموزشی است. در رویکرد اصلاحی ساختار و تشکیلات، ترتیب‌های سازمانی مانند میزان تمرکز، رسمی سازی، دامنه و حدود اختیارات، سلسله مراتب و واحدهای اجرایی مورد نیاز برای تحقق هدف‌ها بازنگری می‌شوند. هدف این رویکرد اصلاحی بهبود اداره مدرسه در جهت ارائه خدمات مطلوب‌تر به دانش‌آموزان است. واگذاری اختیارات لازم به مدارس برای

انجام دادن صحیح آنچه که مسئولیت آن را برعهده گرفته‌اند؛ محور تغییرات و تحولات در طی سال‌های اخیر بوده است. امروزه، موضوعاتی مانند مدرسه‌محوری، مدرسه خودگردان، مدرسه آزاد، مدرسه مستقل و مدیریت مبتنی بر مدرسه از مجموعه مفاهیمی هستند که بیش از پیش در ادبیات مرتبط با نظام‌های آموزشی استفاده می‌شوند و با بهره‌گیری از محتوای این مفاهیم تلاش می‌شود در حد ممکن مسئولیت تصمیم‌گیری پیرامون وظایف و مسئولیت‌ها به نزدیکترین مکان تماس با نیازها منتقل شود. با این رویکرد مدارس بیش از سایر سطوح با نیازهای دانش‌آموزان مرتبط است و به همین دلیل برای دریافت اختیارات و تصمیم‌گیری برای رفع این نیازها شایستگی بیشتری دارد. (ساکی، ۱۳۸۲).

شواهد موجود را که محققان مختلف (برای مثال، علاقه‌بند، ۱۳۷۲؛ ابوالقاسمی، ۱۳۷۴؛ عبداللهی و طباطبایی، ۱۳۷۳؛ ساکی، ۱۳۷۰، ۱۳۷۶، ۱۳۷۹، ۱۳۸۲)؛ عبداللهی، (۱۳۸۲)؛ جعفری مقدم، (۱۳۸۱) تأیید کرده‌اند، این استنباط را به دست می‌دهند که بسیاری از مسائل تعلیم و تربیت کشور ما از نظام متمرکز کنونی ناشی است که مدرسه‌ها را تحت کنترل خود قرار می‌دهد و بالندگی آنها را محدود می‌کند. شورای عالی آموزش و پرورش برای رفع این مشکل در چند سال اخیر اقداماتی را در جهت تمرکززدایی از نظام تعلیم و تربیت به عمل آورده و با تصویب آیین‌نامه‌هایی برخی از اختیارات ستاد آموزش و پرورش را به استان‌ها، مناطق آموزشی و مدارس واگذار کرده است. با وجود این، هنوز عوامل نگهدارنده نظام متمرکز بسیار مقاوم هستند و اقدامات تمرکززدایی، همواره با موانع اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی و سیاسی مواجه می‌شود. وجود این موانع از یک سو، و دشواری مضاعف فرایند تعلیم و تربیت از سوی دیگر، شورای عالی آموزش و پرورش را به اتخاذ تدابیر و راهبردهای ابتکاری وادار کرده و این راهبردها در قالب طرح‌های ویژه پدیدار شده‌است.

طرح تأسیس مجتمع‌های آموزشی، به عنوان بدیلی از شیوه‌های مدیریتی در جهت تواناسازی مجموعه‌ای از مدارس، از تجربه تشکیل مدارس خوشه‌ای در کشورهای مختلف جهان الگو برداری شده است. ادبیات موجود در زمینه مدارس خوشه‌ای این استنباط را به دست می‌دهد که توفیق این رویکرد مدیریتی تابع اوضاع اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی ویژه‌ای است و مجموعه شواهدی که ساکی فراهم آورده (۱۳۸۳) نشان می‌دهد که در سال اول اجرای طرح مجتمع‌های آموزشی، شرایط مطلوب برای اجرای این طرح فراهم نشده بود. با

توجه به مبانی نظری مرتبط با مدارس خوشه‌ای، به نظر می‌رسد در تأسیس مجتمع‌های آموزشی، به مبانی نظری آن به‌طور دقیق توجه نشده است.

مبانی نظری تأسیس مجتمع آموزشی: مدارس خوشه‌ای

در دهه‌های اخیر، مفهوم «مدارس خوشه‌ای» به ادبیات آموزش و پرورش جهانی وارد شده است و در ایران به جای آن از مفهوم «مجتمع آموزشی» استفاده می‌شود. تأسیس مدارس خوشه‌ای یا مجتمع‌های آموزشی، رویکردی است که عموماً، به عنوان یکی از تدابیر مؤثر، برای اصلاح و بهبود مدیریت آموزشی در شرایط خاص اتخاذ شده است. با وجود این، بر حسب تجارب ملی و سلاقی مسئولان آموزش و پرورش در الگوهای نسبتاً متفاوت پدیدار شده است. نمونه‌های ساخت‌مند و فراگیر از این رویکرد را در «سری‌لانکا» و نمونه‌های کمتر سازمان‌یافته و بیشتر متمرکز را در «گینه نو» می‌توان مشاهده کرد.

از «مجتمع آموزشی» که با مفاهیم «مدارس خوشه‌ای»، «مدارس مشارکتی»^۱ و «مدارس در هم تنیده»^۲ مترادف است، تعاریف متعددی ارائه شده است. شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۸۱)، مجتمع آموزشی را مجموعه مدارس دولتی در یک محل تعریف کرده است که اختیارات ویژه‌ای دارند و به صورت مشارکتی اداره می‌شوند. ریچستر و ادواردز^۳ (۱۹۹۸) مدارس خوشه‌ای را از جمله مدارس مجاور می‌دانند که در اجرای امور و فعالیت‌های مختلف مشارکت و همکاری و از منابع مشترک به طور متقابل استفاده می‌کنند. و هر یک از مدارس در منافع این مشارکت سهیم می‌شود. برلینر^۴ (۱۹۹۰) نیز خوشه بندی را پذیرفتن تعهد متقابل بین مدارس می‌داند که بر اساس این تعهد متقابل، مدارس از منابع و امکانات یکدیگر به صورت مشترک استفاده می‌کنند تا به اهداف مشترک دست یابند و در منافع به دست آمده سهیم شوند. بر اساس نظر هارگریوز^۵ و همکاران (۱۹۹۵) ایجاد مدارس خوشه‌ای راهبردی است که برای تداوم فعالیت‌های آموزشی مدارس کوچک و غلبه بر مشکل افزایش هزینه‌ها اتخاذ می‌شود. به

1. cooperation schools
2. twine schools
3. Ribchester & Edwards
4. Berliner
5. Hargreaves

بیان دیگر، خوشه بندی به راهبردی اشاره می‌کند که بر اساس آن مدارس مجاور برای تبادل افکار و اندیشه‌ها و سهمیم شدن در منابع یکدیگر و نیز بهره‌گیری بهتر از منابع بیرونی با هم متحد می‌شوند (ناچتیگال و پارکر^۱ ۱۹۹۰). مشارکت کردن از طریق تأسیس مدارس خوشه‌ای به عنوان بدیلی مرجح برای تقویت و استحکام بیشتر مدرسه قلمداد می‌شود (ریس^۲، ۱۹۹۶). این مشارکت به کارکنان آموزشی کمک می‌کند تا یک برنامه آموزشی جامع را در غیاب یک مدرسه جامع طراحی و اجرا کنند (ناچتیگال، به نقل از ریس، ۱۹۹۶).

در مدارس خوشه‌ای، استفاده از منابع مشترک به طرق مختلفی انجام می‌شود که عمده‌ترین آنها از جمله استفاده مشترک از نیروی انسانی (نظیر استفاده از یک مدیر برای اداره چند مدرسه، بهره‌گیری از معلمان حرفه‌ای پاره وقت و سیار، استفاده از کارکنان دبیرخانه و نگهبانی)، استفاده مشترک از مواد و تجهیزات آموزشی (نظیر کامپیوتر، وسایل صوتی و تصویری، خریدهای عمده کاغذ و نوشت افزار)، استفاده مشترک از خدمات اطلاع رسانی، استفاده از وسایل حمل و نقل و استفاده مشترک از تسهیلات و برنامه‌های آموزشی ویژه (مانند تشکیل تیم‌های ورزشی، انجام دادن تمرینات و فعالیت‌های موسیقی و فعالیت‌های غنی‌سازی تجارب دانش‌آموزان) است (ریس، ۱۹۹۶).

مطالعه ادبیات موجود در زمینه مدارس خوشه‌ای نشان می‌دهد، که اهداف و انگیزه‌های شکل‌گیری و استمرار فعالیت این مدارس در همه جا یکسان نبوده است.

ناچتیگال (۱۹۸۵) سه مزیت عمده مدارس خوشه‌ای را از جمله اتحاد مدارس، افزایش کارایی از طریق استفاده از منابع مشترک و اجتناب از تلاش‌های زاید برای فراهم کردن تجهیزات و خدمات می‌داند. او افزایش موفقیت و کارایی مدارس و بهبود کیفیت آموزش و پرورش در مناطق روستایی و مشارکت بیشتر معلمان و دانش‌آموزان در فعالیت‌های علمی و فعالیت‌های فوق برنامه را اهداف قصد شده برای مدارس خوشه‌ای بیان می‌کند. از نظر او مدارس کوچک روستایی برای حفظ بقای خود توان اقتصادی لازم را ندارند و نرخ در حال کاهش ثبت نام دانش‌آموزان، کاهش کلاس‌های درسی، کمبود کارکنان واجد شرایط و... تعطیل شدن این مدارس را سبب می‌شود. بنابراین، برای جلوگیری از تعطیلی مدارس کوچک

1. Nachtigal & Parker
2. Rees

روستایی، خوشه‌بندی مدارس رویکردی مناسب خواهد بود.

می^۱ و همکاران (۱۹۹۰) گفته‌اند، که هدف مدارس خوشه‌ای تضمین موفقیت دانش‌آموزان در برنامه‌های درسی تخصصی و دروس اختیاری از طریق فراهم کردن برنامه درسی واحد و یکسان برای مدارس است که علایق حرفه‌ای مشترک دارند (به نقل از ریس، ۱۹۹۶). مازورسکی^۲ و همکاران (۲۰۰۱) هدف اساسی خوشه بندی مدارس را فراهم کردن فرصت مشارکت برای همه مدارس می‌دانند. هارگریوز و دیگران (۱۹۹۵) هدف از شکل‌گیری مدارس خوشه‌ای را بهبود رشد حرفه‌ای معلمان، دستیابی به منابع بیشتر در مدارس روستایی و افزایش تعداد گروه‌های همسال دانش‌آموزی می‌دانند.

ریبچستر و همکاران (۱۹۹۸) پیامدهای مثبت تشکیل مدارس خوشه‌ای را فراهم شدن تجارب یادگیری مؤثر برای دانش‌آموزان و محیط مناسب برای رشد و حمایت از معلمان دانسته و معتقد است که در مدارس خوشه‌ای برنامه‌های درسی توسعه یافته و معلمان روش‌های تدریس متنوع را ارائه می‌دهند و مشکل کمبود منابع ضروری برطرف می‌شود. دانش‌آموزان در این مدارس با رویدادها و وقایعی درگیر می‌شوند که این امکان در یک مدرسه واحد وجود ندارد و حجم گروه‌های هم‌سال در مدارس خوشه‌ای افزایش می‌یابد. همچنین، خوشه بندی مؤثر برای حمایت بهتر از معلمان محیطی مناسب را فراهم می‌کند. در مدارس کوچک، خوشه بندی مدارس می‌تواند برای مقابله با تنهایی و انزوای معلمان کمک کند و فرصتی را برای بحث با سایر معلمان درباره مسائل موجود و تخلیه هیجان‌ها فراهم کند. بنابراین، مدارس خوشه‌ای برای ارتقاء برنامه درسی، رشد حرفه‌ای معلمان، سهیم شدن در منابع و کاهش انزوای مدارس کوچکتر روستایی، تسهیل اجرایی برنامه درسی ملی و... محیطی مناسب هستند.

ریس (۱۹۹۶) مزایای مدارس خوشه‌ای را از جمله مزایای آموزشی، اقتصادی، سیاسی و اجتماعی می‌داند و خاطر نشان می‌کند، که در بعد آموزشی مدارس خوشه‌ای سبب می‌شود که برنامه درسی مدارس، گسترده تر و غنی تر شوند، دانش‌آموزان با تجربه‌های دست اول فعالیت‌های مهارتی زیادی انجام دهند، در عقاید متخصصان و دانش جدید تغییری ایجاد شود،

1. Mei
2. Mazurski



کارکنان آموزشی دوباره قدرتمند شوند، همکاری والدین افزایش یابد. در بعد اقتصادی، استفاده مشترک از منابع فراهم و از صرف هزینه‌های اضافی برای تهیه منابع جلوگیری شود. در بعد اجتماعی، مدارس خوشه‌ای سبب می‌شود تا دانش‌آموزان با توانایی شرکت در فعالیت‌های بین مدرسه‌ای و فعالیت‌های فوق برنامه احساس کنند که بخشی از جامعه بزرگتر یادگیرندگان هستند. در نتیجه، یک مدرسه کوچک یا روستایی می‌تواند دوباره قدرت پیدا کند و به انزوای خود پایان دهد. در بعد سیاسی، مدارس خوشه‌ای جوی توأم با همکاری و نفع دو جانبه را در حین رقابت و نظارت بر مدارس افزایش می‌دهند؛ فرصتی برای مدارس فراهم می‌کند تا پیوستگی سیاسی بین مدارس به وجود آید و مدارس از طریق مشارکت، بتوانند به بقای خود ادامه دهند.

شورای عالی آموزش و پرورش ایران (۱۳۸۱) هدف از تأسیس مجتمع‌های آموزشی را توسعه اختیارات مدارس، کاهش سلسله مراتب اداری، ترویج فرهنگ کار گروهی، ارتقاء کیفی مدارس، استفاده مناسب تر از منابع مالی، انسانی و فیزیکی و کاهش نابرابری در دستیابی به فرصت‌های آموزشی تعیین کرده است.

اجرای آزمایشی طرح مجتمع‌های آموزشی - تربیتی با اهتمام شورای عالی آموزش و پرورش از سال تحصیلی ۸۲ - ۱۳۸۱ آغاز شده و تا سال تحصیلی ۸۴-۱۳۸۳ ادامه یافت. در مجموع ۵۹ مجتمع در ۱۴ استان شکل گرفت و ۴۷۱ مدرسه دخترانه و پسرانه از دوره‌های مختلف تحصیلی را تحت پوشش قرار داده‌اند.

شورای عالی آموزش و پرورش انتظار دارد با اجرای طرح مجتمع‌های آموزشی - تربیتی، اهداف پیش‌بینی شده در مصوبه ششصد و هفتاد و دومین جلسه شورای عالی آموزش و پرورش حاصل شود. از نظر این شورا مهمترین اهداف طرح عبارت از: افزایش اختیارات مدارس در امور آموزشی، اداری و پشتیبانی، ارتقاء کیفیت فعالیت‌های آموزشی و پرورشی در مدارس دولتی، استفاده مشترک مدارس تحت پوشش مجتمع از امکانات مالی، فیزیکی و انسانی یکدیگر، توسعه فرهنگ کار گروهی و مشارکت جمعی میان افراد و گروه‌های مختلف، کاهش نابرابری دست‌یابی به فرصت‌های آموزشی در میان دانش‌آموزان است. با آن که این اهداف ارزشمند تلقی می‌شوند و تحقق آن‌ها دور از دسترس نیست، اما مفید بودن طرح مجتمع‌های آموزشی به شرایط خاصی وابسته است که به نظر می‌رسد آن شرایط در کشور ما

فراهم نیست.

با وجود این، شورای عالی آموزش و پرورش امیدوار بود که با استمرار اجرای آزمایشی طرح، موفقیت‌های نسبی حاصل شود و در غیر این صورت، به اصلاح یا توقف طرح اقدام کند. این اقدام به یافته‌های ارزشیابی حاضر منوط شده بود. به همین دلیل، ارزشیابی از طرح مجتمع‌های آموزشی - تربیتی و فراهم کردن شواهد کافی برای اتخاذ تصمیم درباره توقف یا استمرار طرح، ضرورت یافته و مطالعه حاضر با خواست شورای عالی آموزش و پرورش طراحی و اجرا شد.

برای اجرای این طرح ارزشیابی، از ایده‌های اصلی در ارزشیابی برنامه‌های آموزشی، به ویژه چهارچوب ارزشیابی پیشنهاد شده توسط ریچارد ولف^۱ (۱۹۸۴) و الگوی ارزشیابی کرک پاتریک^۲ (۱۹۹۶) استفاده و با توجه به ماهیت موضوع و موقعیت موجود، سؤال‌های ارزشیابی، به شرح زیر مطرح شد:

آیا طرح مجتمع‌های آموزشی - تربیتی، مطابق نقشه اولیه به طور کامل اجرا شده است؟
 آیا اهداف تعیین شده طرح تحقق یافته‌اند؟ آیا اختیارات و توانایی مدارس تحت پوشش مجتمع‌ها نسبت به مدارس غیر مشمول طرح افزایش یافته است؟ آیا مشارکت در فعالیت‌ها بین کارکنان مدارس عضو مجتمع بیشتر شده است؟ آیا مشارکت اولیاء دانش‌آموزان و مقامات محلی در امور مدرسه افزایش یافته است؟ آیا مدارس عضو یک مجتمع عملاً از امکانات یکدیگر استفاده می‌کنند؟

آیا دلائل تأسیس مجتمع، منابع (مالی، فیزیکی، انسانی و...) بیشتری برای مدارس عضو فراهم شده است؟

واکنش‌های گروه‌های ذی‌نفع (برنامه‌ریزان، مدیران، معلمان، دانش‌آموزان و اولیاء آنها) نسبت به مؤلفه‌ها و جنبه‌های مختلف طرح چگونه است؟

جامعه آماری و منابع داده‌ها

کلیه مدارس تحت پوشش طرح مجتمع‌های آموزشی - تربیتی که در ۱۴ استان کشور توزیع شده‌اند و همه گروه‌های ذی‌نفع (کارشناسان آموزش و پرورش، اعضای هیأت‌های

1. Richard Wolf
 2. Kirkpatrick

امناء، مدیران مدارس، معلمان، دانش‌آموزان و اولیاء دانش‌آموزان) جامعه آماری این طرح ارزشیابی را تشکیل می‌دهند. اطلاعات مربوط به مجتمع‌های آموزشی، نشان می‌دهد که صرف‌نظر از فعال بودن مجتمع‌ها، تعداد آن‌ها در طی سه سال ثابت مانده است، ولی تعداد مدارس از سال ۱۳۸۱ تا ۱۳۸۴ حدود ۷ درصد و تعداد دانش‌آموزان تحت پوشش بیش از ۱۵ درصد کاهش یافته است. اطلاعات مربوط به مجتمع‌های آموزشی در جدول ۱ خلاصه شده است.

جدول ۱: توزیع فراوانی مدارس عضو مجتمع، به تفکیک استان، دوره تحصیلی و جنس دانش‌آموزان

ردیف	نام استان	تعداد مجتمع	تعداد مدرسه به تفکیک دوره				تعداد و جنس دانش‌آموز		
			ابتدایی	راهنمایی	متوسطه	جمع	پسر	دختر	جمع
۱	آذربایجان شرقی	۵	۲۴	۱۵	۱۰	۴۹	۴۱۶۱	۴۸۲۲	۸۹۸۳
۲	اصفهان	۴	۱۷	۱۴	۱۵	۴۶	۵۷۵۳	۶۸۵۹	۱۲۶۱۲
۳	ایلام	۲	-	۴	۹	۱۳	۱۷۰۰	۲۷۰۰	۴۴۰۰
۴	تهران	۹	۳۰	۲۶	۱۹	۷۵	۱۵۱۷۳	۱۵۱۸۳	۳۰۳۵۶
۵	چهارمحال و بختیاری	۲	-	۸	۷	۱۵	۱۲۹۵	۱۸۲۶	۳۱۲۱
۶	زنجان	۴	۲۰	۵	۵	۳۰	۶۲۷۷	۳۱۹۰	۹۴۶۷
۷	سمنان	۲	۱۳	۳	-	۱۶	۱۸۴۳	۱۹۰۷	۳۷۵۰
۸	قزوین	۴	۸	۹	۹	۲۶	۳۵۹۸	۴۵۱۷	۸۱۱۵
۹	فارس	۷	۱۷	۱۲	۱۴	۴۳	۳۲۴۷	۷۲۵۰	۱۰۴۹۷
۱۰	کرمان	۵	۸	۱۰	۸	۲۶	۶۶۰۹	۲۰۲۹	۸۶۳۸
۱۱	کردستان	۳	۷	۵	۷	۱۹	۲۲۷۶	۱۷۴۹	۴۰۲۵
۱۲	گلستان	۷	۲۳	۱۳	۱۳	۴۹	۴۸۳۸	۳۶۶۲	۸۵۰۰
۱۳	مرکزی	۳	۴	۶	۱۱	۲۱	۳۵۱۵	۴۶۶۵	۸۱۸۰
۱۴	هرمزگان	۲	۵	۴	۳	۱۲	۱۵۰۸	۲۶۰۰	۴۱۰۸
	جمع	۵۹	۱۷۶	۱۳۴	۱۳۰	۴۴۰	۶۱۷۹۳	۶۲۹۵۹	۱۲۴۷۵۲

نمونه آماری و شیوه جمع‌آوری داده‌ها

اطلاعات مورد نیاز از منابع متعدد و با استفاده از ابزارهای مختلف (مطالعه اسناد، مصاحبه و پرسشنامه) جمع‌آوری شد. در همه استان‌های تحت پوشش طرح، صورت جلسه‌ها و سایر اسناد مرتبط با فعالیتهای مجتمع‌های آموزشی، از بدو تأسیس تا زمان جمع‌آوری اطلاعات، مطالعه شد. در هر یک از استان‌های تحت پوشش طرح، از بین مجتمع‌های آموزشی دو مجتمع نسبتاً فعال (در مجموع ۲۸ مجتمع) انتخاب شد و از هر مدرسه عضو این دو مجتمع آموزشی، مدیر مدرسه، ۵ نفر از معلمان، ۶ نفر از اولیاء دانش‌آموزان و ۶ نفر از دانش‌آموزان، به صورت تصادفی انتخاب شدند و به پرسشنامه‌های ویژه پاسخ دادند. همچنین، در هر استان مشمول طرح، همه رؤسای مجتمع‌های آموزشی، سه نفر کارشناس از سه دوره تحصیلی (ابتدایی، راهنمایی و متوسطه) در سطح سازمان آموزش و پرورش، رابط استان با حوزه ستادی و آگاه‌ترین کارشناس منطقه آموزش و پرورش مجری طرح، رؤسای انجمن‌های اولیاء و مربیان مدارس تابع مجتمع، نماینده مدیران مدارس در هیأت‌های امضاء، نماینده معلمان در هیأت‌های امضاء، برای مصاحبه انتخاب شدند. با وجود این، در اثر وسعت کار، تنوع ابزارها و میزان دقت مجریان طرح ارزشیابی در استان‌های مختلف، تعدادی از پرسشنامه‌ها و مصاحبه‌ها ناقص یا مخدوش بود. در نتیجه تعداد واقعی نمونه آماری نسبت به آنچه در طرح اولیه پیش‌بینی شده بود، اندکی کاهش یافت.

بدین ترتیب، در سطح کشور، حجم نمونه آماری ۳۶۷۴ نفر بود که از میان گروه‌های مختلف انتخاب شدند: و با ۶۴ نفر از کارشناسان آموزش و پرورش، ۵۶ نفر از رؤسای مجتمع‌های آموزشی، ۴۲ نفر از نمایندگان انجمن اولیاء و مربیان در هیأت‌های امضاء، ۵۰ نفر از نمایندگان معلمان در هیأت‌های امضاء، ۵۲ نفر از نمایندگان مدیران مدارس در هیأت‌های امضاء، ۴۰ نفر از نمایندگان اداره آموزش و پرورش در هیأت‌های امضاء مصاحبه شد. همچنین ۲۲۰ مدیر مدرسه، ۱۰۰۰ نفر معلم، ۱۰۵۰ نفر ولی دانش‌آموز و ۱۱۰۰ نفر دانش‌آموز، به پرسشنامه‌های ویژه پاسخ دادند.

ویژگی‌های گروه‌های مختلف نمونه آماری

اطلاعات مرتبط با گروه‌های مختلف نمونه آماری در جدول‌های ۲ و ۳ خلاصه شده است. جدول ۲ ویژگی‌های حرفه‌ای و جمعیت شناختی ۱۰ گروه فرعی نمونه آماری و جدول ۳ ویژگی‌های دانش‌آموزان نمونه آماری را نشان می‌دهد.

جدول ۲: توزیع فراوانی گروه‌های مختلف نمونه آماری، به تفکیک ویژگی‌های حرفه‌ای و جمعیت‌شناختی

تعداد هر گروه	مدرک تحصیلی					سابقه خدمت		جنس		ویژگی‌ها گروه نمونه
	فوق‌لیسانس	لیسانس	فوق‌دیپلم	دیپلم	زیردیپلم	بیش از ۵ سال	تا ۵ سال	زن	مرد	
۵۶	۵	۳۵	۴	۲	-	۵۶	-	۱۵	۴۱	رئیس مجتمع آموزشی
۴۰	۸	۲۷	۵	-	-	۴۰	-	۲	۳۸	نماینده اداره در هیأت امانه
۵۲	۱	۳۶	۱۰	۵	-	۵۲	-	۲۹	۲۳	نماینده مدیران مدارس در هیأت امانه
۵۰	-	۲۹	۱۳	۸	-	۵۰	-	۲۵	۲۵	نماینده معلمان در هیأت امانه
۴۲	۲	۵	۱۲	۱۴	۹	۱۸	۲۴	۴	۳۸	نماینده انجمن اولیاء در هیأت امانه
۶۴	۲۸	۳۲	۴	-	-	۶۳	۱	۲	۶۲	کارشناس آموزش و پرورش
۱۰۵۰	۲۰	۲۹	۲۹	۳۲۲	۶۵۰	-	-	۲۷۵	۷۷۵	اولیاء دانش‌آموزان مدارس عضو مجتمع
۱۰۰۰	۳۰	۴۷۳	۳۰۰	۱۹۷	-	۹۵۰	۵۰	۵۵۵	۴۴۵	معلمان مدارس عضو مجتمع
۲۲۰	۱۰	۱۳۷	۶۰	۱۳	-	۲۰۷	۱۳	۱۳۰	۹۰	مدیران مدارس عضو مجتمع
۲۵۷۴	۱۰۴	۸۰۳	۴۴۷	۵۶۱	۶۵۹	۱۴۳۶	۸۸	۱۱۳۷	۱۴۳۷	جمع ستون
۱۰۰	۴	۳۱	۱۷	۲۲	۲۶	۹۴	۶	۴۴	۵۶	درصد فراوانی ستون

$$N = 2574$$

جدول ۳: توزیع فراوانی نمونه آماری دانش‌آموزان مدارس عضو مجتمع

جمع کل	جنس و دوره تحصیلی دانش‌آموزان						ویژگی‌ها آماره
	دوره متوسطه		دوره راهنمایی		دوره ابتدایی		
	دختر	پسر	دختر	پسر	دختر	پسر	
۱۱۰۰	۲۵۱	۱۷۰	۱۷۵	۱۴۳	۱۹۹	۱۶۲	فراوانی
۱۰۰	۲۲/۸۲	۱۵/۴۵	۱۵/۹۱	۱۳	۱۸/۰۹	۱۴/۷۳	درصد فراوانی

$$N = 1100$$

ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات

برای جمع‌آوری اطلاعات مورد نیاز از ۸ نوع چهارچوب مصاحبه، ۴ نوع پرسشنامه، فرم خلاصه ارزشیابی، پرونده‌های تحصیلی دانش‌آموزان و اسناد و مدارک مرتبط با مجتمع‌ها استفاده شده است. عناوین ابزارهای مورد استفاده به شرح زیر است:

- چهارچوب مصاحبه با کارشناسان آموزش و پرورش
- چهارچوب مصاحبه با رئیس مجتمع
- چهارچوب مصاحبه با نماینده اداره آموزش و پرورش در هیأت امناء
- چهارچوب مصاحبه با نماینده مدیران مدارس در هیأت امناء
- چهارچوب مصاحبه با نماینده معلمان مجتمع در هیأت امناء
- چهارچوب مصاحبه با نماینده انجمن اولیاء و مربیان در هیأت امناء
- چهارچوب مصاحبه با مدیران مدارس منتخب عضو مجتمع
- پرسشنامه ویژه مدیر مدرسه عضو مجتمع
- پرسشنامه ویژه معلمان مدارس عضو مجتمع
- پرسشنامه ویژه دانش آموز
- پرسشنامه ویژه ولی دانش آموز
- پرونده‌های تحصیلی دانش آموزان
- اسناد و مدارک موجود (صورت جلسه‌ها و سایر مستندات مرتبط با عملکرد مجتمع)

روایی و پایایی ابزارها

برای بررسی «مناسب بودن» ۸ نوع فرم مصاحبه و ۴ نوع پرسشنامه ویژه که محقق برای جمع آوری داده‌های مرتبط با فعالیت‌های مجتمع‌های آموزشی تدوین کرده بود، از نظرات متخصصان و کارشناسان آگاه استفاده شد و برای بررسی پایایی پرسشنامه‌ها، در جریان مطالعه مقدماتی از روش بازآزمایی استفاده شد. همه ضرایب همبستگی به دست آمده بزرگتر از ۰/۷۰ بودند. البته، باید توجه داشت که این قبیل پرسشنامه‌ها برای کسب اطلاع از وقوع رویدادی معین یا وجود واقعیتی خاص تدوین شده‌اند و تا حدودی شبیه فهرست بازبینی و کاملاً متفاوت از ابزارهایی هستند که برای سنجش سازه‌های روان‌شناختی فراهم شده‌اند. بنابراین، اصولاً به بررسی پایایی نیازی نیست و حتی انجام دادن چنین کاری می‌تواند گمراه‌کننده باشد. البته، نگرانی درباره بی‌ثباتی و پایا نبودن هر ابزار وابسته به گزارش انسان، توجیه پذیر است، ولی این نگرانی، حتی با محاسبه نوعی ضریب پایایی برای ابزارهایی تهیه شده به منظور جمع آوری داده‌ها درباره واقعیت‌های مرتبط با یک برنامه آموزشی، عملاً از بین نمی‌رود.

در هر استان تحت پوشش طرح، داده‌های مورد نیاز به وسیله مجری طرح ارزشیابی در استان، با استفاده از ابزارها و شیوه‌نامه‌های فراهم شده، ضمن نظارت عامل ارزشیابی، در طی ۱۰۰ روز جمع‌آوری و سپس، متناسب با نوع داده‌ها از نرم افزار SPSS یا روش‌های ناظر بر مطالعات کیفی، برای پردازش، طبقه‌بندی، تلخیص و تجزیه و تحلیل داده‌ها استفاده شد.

یافته‌ها

الف) مناسب بودن دستورالعمل اجرایی مجتمع‌ها

گروه‌های ذی‌ربط، به ویژه کارشناسان و اعضای هیأت‌های امناء (مصاحبه‌شونده‌ها)، مؤلفه‌های مختلف طرح مجتمع‌های آموزشی را مناسب ارزیابی کرده‌اند، ولی تأسیس مجتمع‌های آموزشی را مستلزم تأمین شرایط ویژه‌ای از حیث ویژگی‌های مدارس دانسته‌اند که این شرایط در تأسیس مجتمع محل خدمت آن‌ها رعایت نشده‌است. بسیاری از مصاحبه‌شونده‌ها به مغایرت مفاد دستورالعمل طرح با مقررات مالی و نظام سازماندهی نیروی انسانی اشاره کرده‌اند و دربارهٔ افزایش اختیارات مدیران مدارس ابراز تردید کرده‌اند. چنانکه جدول ۴ نشان می‌دهد تنها ۳۰ درصد مدیران و ۳۵ درصد معلمان اعتقاد دارند که طرح مورد بحث به افزایش اختیار مدیران مدارس منجر شده‌است. یعنی، ۷۰ درصد مدیران و ۶۵ درصد معلمان بر این باور هستند که در اثر اجرای طرح مجتمع‌های آموزشی اختیار مدیران مدارس افزایش نیافته است. ساکی (۱۳۸۲) تأثیر اجرای طرح مجتمع‌ها بر حدود اختیارات مدیران مدارس تحت پوشش را ارزیابی کرد. نتیجه ارزیابی او نشان‌دهندهٔ کاهش سطح اختیارات مدیران مدارس تحت پوشش مجتمع‌ها در مقایسه با مدیران مدارس غیر مشمول طرح است. چنین استنباط می‌شود که تأسیس مجتمع‌های آموزشی از سوی مدیران به عنوان سطحی جدید از سلسله مراتب اداری تلقی شده که کاهش اختیارات آن‌ها در مدارس را موجب شده است. در حالی که به نظر می‌رسد اختیارات مدیران مدارس غیر مشمول طرح برحسب آیین‌نامه جدید اجرایی مدارس افزایش یافته است. از سوی دیگر، مطالعه ادبیات مرتبط با مدارس خوشه‌ای (برای مثال، ریچستر و همکاران، ۱۹۹۸؛ ناچتیگال، ۱۹۸۵؛ ریس، ۱۹۹۶؛ مازورسکی و همکاران، ۲۰۰۱؛ هارگریوز و دیگران، ۱۹۹۵؛ برلاینر، ۱۹۹۰) این استنباط را به دست می‌دهد که افزایش اختیارات مدیران مدارس از اهداف تشکیل مدارس خوشه‌ای نبوده است.

جدول ۴: توزیع درصد فراوانی پاسخ‌های اعضای هیأت امناء، مدیران، معلمان، دانش‌آموزان و اولیاء دانش‌آموزان نمونه آماری، به تفکیک مواد پرسشنامه‌ها و محورهای مصاحبه

ردیف	محورهای مصاحبه یا مواد پرسشنامه	مدیران	معلمان	دانش‌آموزان	اولیاء دانش‌آموزان	مصاحبه شوندهگان	متوسط درصدها
۱	عضویت مدرسه ما در مجتمع آموزشی به صورت داوطلبانه بوده است.	۵۱/۴	-	-	-	-	۵۱/۴
۲	تأسیس مجتمع آموزشی، عملاً به تغییرات مثبت در مدرسه ما منجر شده است.	۴۷/۶	۴۰/۵	۴۷/۴	۴۸/۶	۲۳	۴۱/۴۲
۳	در اثر تأسیس مجتمع آموزشی، کیفیت آموزش و پرورش دانش‌آموزان مدارس تحت پوشش افزایش یافته است.	۳۶/۷	۳۵/۳	۴۸/۱	۴۲	۲۵	۳۷/۴۲
۴	مدارس تحت پوشش مجتمع، عملاً از فضا، تجهیزات و امکانات یکدیگر استفاده می‌کنند.	۳۸/۱	۳۴/۲	۴۱/۲	۳۷/۷	۳۸	۳۷/۸۴
۵	برنامه‌های مشترک آموزشی و پرورشی، بین مدارس عضو مجتمع تنظیم و اجرا شده است.	۵۰/۵	۳۹	۵۰/۹	۴۱/۹	-	۴۵/۵۱
۶	با تأسیس مجتمع آموزشی، فوق برنامه‌های آموزشی - پرورشی در مدرسه ما اجرا شده است.	۴۷/۱	۳۸/۶	۵۴/۲	۴۹/۴	-	۴۷/۳۲
۷	در اثر تأسیس مجتمع آموزشی، همکاری و مشارکت اولیاء در امور آموزشی و پرورشی فرزندان خود افزایش یافته است.	۳۰	۳۴/۲	-	۴۲/۸	-	۳۵/۶۷
۸	تأسیس مجتمع آموزشی به برگزاری کلاس‌های آموزش خانواده در مدارس عضو منجر شده است.	۳۶/۷	-	۵۶/۹	۴۹/۴	-	۴۷/۶۷
۹	در چهارچوب طرح مجتمع آموزشی، خدمات راهنمایی و مشاوره به دانش‌آموزان ارائه می‌شود.	۲۱	-	۴۵/۹	۴۰/۴	-	۳۵/۷۷
۱۰	با تأسیس مجتمع آموزشی، شرایط و نحوه ثبت نام دانش‌آموزان تغییر یافته است.	۲۴/۳	-	-	-	-	۲۴/۳
۱۱	در اثر تأسیس مجتمع آموزشی، ساعات کار مدارس وابسته، متناسب با شرایط تغییر یافته است.	۱۷/۱	-	-	-	-	۱۷/۱
۱۲	در اثر تأسیس مجتمع آموزشی، در برنامه هفتگی دانش‌آموزان برحسب نیاز مدارس تجدید نظر شده است.	۱۵/۲	۲۵/۱	-	-	-	۲۰/۱۵
۱۳	تأسیس مجتمع آموزشی به بهینه‌سازی روش‌های تدریس منجر شده است.	۳۱	۲۷/۷	-	-	-	۲۹/۳۵
۱۴	تأسیس مجتمع‌های آموزشی به بهینه‌سازی روش‌های ارزشیابی پیشرفت تحصیلی منجر شده است.	۲۹/۵	۲۸/۵	-	-	-	۲۹
۱۵	با تأسیس مجتمع آموزشی، برای ارتقای سطح بهداشت	۲۹	-	-	-	-	۲۹

ردیف	محرورهای مصاحبه یا مواد پرسشنامه	مدیران	معلمان	دانش آموزان	اولیاء دانش آموزان	مصاحبه شوندهگان	متوسط درصدها
	محیط مدارس و تندرستی دانش آموزان اقدام ویژه انجام شده است.						
۱۶	در چهارچوب طرح مجتمع های آموزشی- تربیتی، مدارس عضو از منابع (مالی، فیزیکی و انسانی) بیشتری بهره مند شده است.	۲۱	-	-	-	۱۴	۱۷/۵
۱۷	در اثر تأسیس مجتمع آموزشی، کمک های مردم به مدارس مجتمع افزایش یافته است.	۲۰/۵	-	-	-	-	۲۰/۵
۱۸	در اثر اجرای طرح مجتمع آموزشی- تربیتی، برای کارکنان مدارس مجتمع مهد کودک تأسیس شده است	۴/۳	۹/۱	-	-	-	۶/۷
۱۹	برای استفاده بهینه از امکانات و تجهیزات در سطح مدارس مجتمع، دستور عمل لازم تدوین و اجرا شده است	۲۳/۳	-	-	-	-	۲۳/۳
۲۰	برای انتخاب نوع پوشش مناسب دانش آموزان مجتمع، ضوابط لازم تدوین شده است	۲۴/۳	-	-	-	-	۲۴/۳
۲۱	با تأسیس مجتمع آموزشی، سلسله مراتب اداری کاهش یافته و نیاز مدارس به هماهنگی با اداره آموزش و پرورش کمتر شده است	۲۴/۳	-	-	-	-	۲۴/۳
۲۲	تأسیس مجتمع آموزشی عملاً به افزایش اختیارات مدیران مدارس منجر شده است	۳۰	۳۵/۷	-	-	-	۳۲/۸۵
۲۳	در اثر تأسیس مجتمع آموزشی، کیفیت نظارت بر عملکرد آموزشی- تربیتی مدارس بهبود یافته است	۲۵/۷	-	-	-	-	۲۵/۷
۲۴	در مدارس تحت پوشش مجتمع آموزشی، در زمینه امور مالی، ضوابط خاصی تدوین و اعمال می شود	۱۵/۷	-	-	-	۱۱	۱۳/۳۵
۲۵	مجتمع آموزشی برای ارائه خدمات رفاهی به کارکنان مدارس تحت پوشش عملاً اقدام کرده است	۱۴/۳	۱۳	-	-	-	۱۳/۶۵
۲۶	با تأسیس مجتمع آموزشی، کیفیت امور اداری و پشتیبانی مدارس تحت پوشش افزایش یافته است	۱۴/۸	-	-	-	۲۲	۱۸/۴
۲۷	در اثر تأسیس مجتمع آموزشی، مدارس عضو مجتمع از نیروی انسانی یکدیگر استفاده می کنند	۲۱	۲۱/۹	-	-	-	۲۱/۴۵
۲۸	در چهارچوب طرح مجتمع آموزشی، برای تعیین مهارت های مورد نیاز کارکنان مدارس تحت پوشش نیازسنجی علمی انجام شده است	۱۳/۳	-	-	-	-	۱۳/۳
۲۹	مجتمع آموزشی براساس نیازسنجی به برنامه ریزی و اجرای آموزش های ضمن خدمت کارکنان اقدام	۱۱	۱۵/۷	-	-	-	۱۳/۳۵

ردیف	موضوعات یا مواد پرستشنامه	مدیران	معلمان	دانش‌آموزان	اولیاء دانش‌آموزان	مصاحبه شونده‌گان	متوسط درصدها
	کرده‌است						
۳۰	با تأسیس مجتمع آموزشی، گروه‌های آموزشی در سطح مجتمع تشکیل شده‌اند	۱۹	۲۴/۷	-	-	-	۲۱/۸۵
۳۱	برای استفاده بهینه از نیروی انسانی در سطح مجتمع آموزشی برنامه‌های عملی تدوین شده‌است	۱۳/۸	-	-	-	-	۱۳/۸
۳۲	در اثر تأسیس مجتمع آموزشی، بهره‌وری منابع انسانی در مدارس تحت پوشش افزایش یافته است	۱۸/۱	-	-	-	-	۱۸/۱
۳۳	در قالب برنامه‌های مجتمع آموزشی، از خدمات برجسته معلمان و کارکنان مدارس مجتمع قدردانی می‌شود	۲۹	۲۵/۷	-	-	-	۲۷/۳۵
۳۴	تأسیس مجتمع آموزشی به افزایش انگیزش کارکنان مدارس تحت پوشش برای ارتقای کیفیت خدمات منجر شده‌است	۲۷/۱	۲۸/۶	-	-	-	۲۷/۸۵
۳۵	برای ایجاد برابری در مدارس وابسته به مجتمع آموزشی، به تعدیل نیروی انسانی شاغل اقدام شده‌است	۱۱/۹	-	-	-	-	۱۱/۹
۳۶	تأسیس مجتمع آموزشی، عملاً به استفاده مناسب‌تر از نیروی انسانی مدارس تحت پوشش منجر شده‌است	۲۱/۹	۲۵/۳	-	-	۱۴	۱۲/۰۵
۳۷	مدیران مدارس تحت پوشش در مورد ضرورت و مفید بودن تأسیس مجتمع آموزشی - تربیتی، متقاعد شده‌اند	۴۶/۲	۳۱/۲	-	-	۴۳	۴۰/۱۳
۳۸	معلمان مدارس تحت پوشش، نسبت به طرح مجتمع آموزشی واکنش مثبت نشان داده‌اند	۴۹	۴۱/۷	-	-	۲۰	۳۶/۹۰
۳۹	دانش‌آموزان مدارس وابسته به مجتمع، از طرح تأسیس مجتمع‌های آموزشی استقبال کرده‌اند	۳۶/۷	۲۹/۶	۵۰/۵	-	۲۱	۳۴/۴۵
۴۰	نگرش اولیاء دانش‌آموزان نسبت به طرح مجتمع آموزشی مثبت ارزیابی می‌شود.	۴۱/۹	۳۳	-	۵۶/۶	۱۷	۳۷/۱۳
۴۱	مسئولان اداره آموزش و پرورش منطقه نسبت به طرح مجتمع‌های آموزشی - تربیتی، واکنش مثبت نشان داده‌اند	۴۲/۴	-	-	-	۳۵	۳۸/۷
۴۲	تأسیس مجتمع آموزشی عملاً توسعه اختیارات مدیران مدارس تحت پوشش را در پی نداشته‌است	۳۷/۱	۲۲/۹	-	-	-	۳۰
۴۳	در اثر تأسیس مجتمع آموزشی، نابرابری‌های موجود میان مدارس تحت پوشش، کاهش یافته است	۲۰/۵	۲۳/۷	۴۱	۳۰/۹	-	۲۹/۰۲
۴۴	تأسیس مجتمع آموزشی، عملاً به توسعه	۳۳/۸	-	-	-	-	۳۳/۸

ردیف	محرره‌های مصاحبه یا مواد پرسشنامه	مدیران	معلمان	دانش‌آموزان	اولیاء دانش‌آموزان	مصاحبه شونده‌گان	متوسط درصدها
	کارگروهی و فعالیت‌های مشترک میان کارکنان مدارس منجر شده‌است						
۴۵	به ادامه عضویت مدرسه در مجتمع آموزشی علاقه‌مند بوده و استمرار طرح را مفید می‌دانم	۴۸/۱	۴۰/۳	۷۳/۶	۶۲/۲	۳۰	۵۰/۸۴
۴۶	در اثر عضویت در مجتمع آموزشی، مدرسه ما فرصت‌هایی را از دست داده است	۱۰	۹/۴	-	-	-	۹/۷
۴۷	با توجه به مجموعه شرایط موجود، توقف طرح مجتمع‌های آموزشی - تربیتی مناسب‌ترین تصمیم خواهد بود	۲۱/۹	۱۷/۹	-	-	۷۷	۳۸/۹۳
۴۸	درباره اهداف و وظایف مجتمع آموزشی، اطلاعات لازم را دریافت کرده‌ایم.	-	۵۴/۷	۴۹/۶	۴۴/۸	۱۷	۴۱/۵۳
۴۹	با تأسیس مجتمع آموزشی، مشارکت دانش‌آموزان در امور مدرسه افزایش یافته‌است.	-	-	۵۹/۲	-	-	۵۹/۲
۵۰	در اثر تأسیس مجتمع آموزشی، تغییرات محسوسی در برنامه‌های مدرسه به وجود نیامده‌است.	-	-	۳۲/۱	۲۸	۷۳	۴۴/۳۷
حجم نمونه آماری	۲۱۰	۱۰۰۰	۱۱۰۰	۱۰۵۰	۳۰۴	N	

ب) اطلاع‌رسانی و توجیه گروه‌های ذی‌ربط

براساس اصل پذیرفته شده در حوزه مدیریت آموزشی، در هر برنامه‌ای اطلاع‌رسانی و توجیه گروه‌های ذی‌ربط برای متعهد کردن آن‌ها نسبت به برنامه از اقدامات کلیدی است، که اجرای موفقیت‌آمیز برنامه به آن بستگی دارد. به این دلیل، انتظار می‌رفت مسئولان ستادی آموزش و پرورش همه گروه‌های ذی‌ربط را در خصوص اهمیت طرح متقاعد کنند و از احساس مسئولیت و تعهد آنها در مقابل وظایف محول شده مطمئن شوند. با وجود این، شواهد به دست آمده نشان می‌دهند که این انتظار تحقق نیافته است و در جریان اجرای طرح از ضرورت همراه سازی مجموعه عوامل اجرایی با الزامات طرح، از طریق آگاه کردن عوامل انسانی درگیر با تجربه مجتمع‌ها، غفلت شده و فهم اندک یا نادرست مجریان از انتظارات طرح در مسیر تحقق اهداف طرح به مانعی اساسی تبدیل شده است. براساس محتوای مصاحبه‌ها، به استثنای رؤسای مجتمع‌ها، درباره آشنایی سایر اعضای هیأت‌های امناء نسبت به وظایف

خود تردید جدی وجود دارد. بیش از ۷۰ درصد اعضای هیأت‌های امناء بیان کرده‌اند که درباره وظایف اختصاصی خود ابهام دارند. همچنین، بسیاری از مدیران مدارس عضو مجتمع که شورای مجتمع آموزشی را تشکیل می‌دهند، نسبت به وظایف خود و جنبه‌های مختلف طرح مجتمع‌ها آگاهی کافی ندارند. مدیران مدارس عضو مجتمع بیشتر از سایر گروه‌های نمونه آماری درباره فعالیت‌های مدارس خود اطلاع دارند و به همین دلیل، اطلاعات جمع‌آوری شده از مدیران، همه فعالیت‌های مورد انتظار طرح مجتمع‌های آموزشی را در بر می‌گیرد. درحالی که معلمان، دانش‌آموزان و اولیاء دانش‌آموزان مدارس عضو مجتمع برای ایفاء نقش به اندازه کافی توجیه نشده‌اند. اطلاعات خلاصه شده در جدول ۴ نشان می‌دهد که حدود ۵۴/۷ درصد معلمان، ۴۴/۸ درصد اولیاء دانش‌آموزان و ۴۹/۶ درصد دانش‌آموزان، بیان کرده‌اند که درباره مجتمع آموزشی اطلاعات لازم را دریافت کرده‌اند. بر اساس نظرمصاحبه شونده‌گان، تنها ۱۷ درصد گروه‌های ذی ربط اطلاعات لازم را دریافت کرده و در مجموع، تنها ۴۱/۵۲ درصد گروه‌های مختلف نمونه آماری گفته‌اند که اطلاعات لازم را دریافت کرده‌اند.

بنابراین، اطلاع‌رسانی و پی‌گیری و نظارت از طرف حوزه ستادی و سازمان آموزش و پرورش استان بسیار ضعیف ارزیابی می‌شود. بسیاری از رؤسای مجتمع‌ها و کارشناسان آموزش و پرورش پاسخگو بودن و پشتیبانی حوزه ستادی را ضعیف و نامقبول ارزیابی کرده‌اند. تنها ۱۸ درصد مصاحبه شونده‌ها نظارت و پاسخگو بودن حوزه ستادی را مناسب ارزیابی کرده‌اند. ساکی (۱۳۸۲) با ارزشیابی طرح در سال اول اجرای آن، در خصوص اطلاع‌رسانی و توجیه گروه‌های مجری طرح به نتایج مشابه دست یافت. در چنین شرایطی، امید بستن به مؤفقیت طرح مورد بحث معقول به نظر نمی‌رسد.

ج) تشکیل جلسه‌های هیأت امناء و شورای مجتمع

با توجه به ماهیت طرح مجتمع آموزشی، تشکیل جلسه‌های هیأت امناء و شورای مجتمع، به عنوان نخستین گام اجرای طرح، اهمیت بسیاری دارد. گزارش‌های مجریان طرح ارزشیابی در استان‌ها و صورت جلسه‌های موجود نشان می‌دهد که مجتمع‌های مختلف از لحاظ تشکیل جلسه‌های هیأت امناء، عملکرد بسیار متفاوت داشته‌اند. در بعضی از مجتمع‌ها، هیأت امناء از بدو تشکیل تا زمان جمع‌آوری اطلاعات تنها ۲ یا ۳ جلسه تشکیل داده است، ولی بعضی از هیأت‌های امناء بیش از ۲۰ جلسه تشکیل داده‌اند، متوسط تعداد جلسات هیأت امناء در طی سه

سال گذشته ۸ جلسه برآورد می‌شود که از وضع مطلوب فاصله زیادی دارد. در طی سال تحصیلی ۸۴-۱۳۸۳ بعضی از هیأت‌های امناء بیش از ۵ جلسه تشکیل داده‌اند، ولی در بسیاری از مجتمع‌ها تعداد جلسات هیأت‌های امناء در طی سال تحصیلی یاد شده ۱ یا ۲ جلسه بوده‌است و متوسط تعداد جلسات هیأت‌های امناء در طی سال تحصیلی مورد نظر کمتر از ۳ جلسه برآورد می‌شود.

بر مبنای اطلاعات استخراج شده از صورت جلسه‌های موجود، بعضی از شوراهای مجتمع در طی سه سال بیش از ۲۰ جلسه تشکیل داده‌اند، ولی برخی از آن‌ها تنها ۲ جلسه تشکیل داده‌اند و به طور متوسط در هر مجتمع آموزشی حدود ۱۲ جلسه در طی سه سال تشکیل شده‌است. در طی سال تحصیلی ۸۴-۱۳۸۳ تعداد جلسه‌های شوراهای مجتمع از صفر تا هفت متغیر بوده که متوسط آن ۴ جلسه برآورد می‌شود. بنابر شواهد موجود، جلسه‌های هیأت‌های امناء و شورای مجتمع به صورت منظم تشکیل نشده و انتظارات طرح در خصوص تشکیل منظم جلسه‌ها تحقق نیافته است. همچنین، صورت جلسه‌ها نشان می‌دهد که شرکت اعضاء هیأت‌های امناء و شوراهای مجتمع در جلسه‌های برگزار شده، مرتب نبوده‌است. به طوری که بسیاری از جلسه‌های برگزار شده با توجه به تعداد اعضاء شرکت‌کننده رسمیت نیافته است. در خصوص تشکیل جلسه‌های هیأت‌های امناء و شوراهای مجتمع، یافته‌های پژوهش حاضر با نتیجه‌گیری ساکی (۱۳۸۲) هماهنگ نیست. این ناهماهنگی کاملاً موجه به نظر می‌رسد. چنان‌که بسیاری از مصاحبه‌شونده‌ها اشاره کرده‌اند، رؤسای مجتمع‌ها و مدیران مدارس تحت پوشش در سال اول اجرای طرح برای فعالیت کردن انگیزه بیشتری داشتند، ولی با گذشت زمان، به دلایل مختلف از جمله ضعف پی‌گیری‌ها و پشتیبانی‌ها و نیز استمرار «برچسب اجرای آزمایشی» انگیزه و امید خود را از دست داده‌اند.

د) نوع تصمیم‌ها و فعالیت‌های اختصاصی مجتمع‌ها

بر اساس مفاد صورت جلسه‌های موجود و گزارش مجریان طرح ارزشیابی در استان‌ها، فعال‌ترین هیأت‌های امناء و شوراهای مجتمع در طی سال تحصیلی ۸۴-۱۳۸۳ در موارد زیر به بحث و تبادل نظر و اتخاذ تصمیم مبادرت کرده‌اند:

- تشکیل کلاس‌های فوق برنامه (نظیر آموزش زبان خارجی و کامپیوتر).
- تشکیل کلاس‌های تقویتی و آموزش جبرانی در سطح مدارس تحت پوشش مجتمع.

- برگزاری جلسه‌های آموزش خانواده در سطح مدارس عضو مجتمع.
- برگزاری اردوهای دانش‌آموزی.
- برگزاری مسابقه‌های علمی - فرهنگی در سطح مدارس عضو مجتمع.
- قدردانی از کارکنان ارائه دهنده خدمات ممتاز.
- قدردانی از دانش‌آموزان ممتاز.
- تأمین منابع مالی و جذب کمک‌های مردمی.
- تقویت فعالیت‌های ورزشی و نظارت بر سلامتی دانش‌آموزان.
- برگزاری آزمون‌های هماهنگ در سطح مدارس عضو مجتمع.
- استفاده مشترک از فضا و امکانات آموزشی واحدهای عضو.

صورت جلسه‌ها و سایر اسناد موجود نشان می‌دهد که در چهارچوب تصمیمات اتخاذ شده توسط هیأت‌های امناء، مدیران مدارس اقداماتی را انجام داده‌اند، ولی مفاد مصاحبه‌ها و سایر شواهد فراهم شده این استنباط را به دست می‌دهد که وسعت و کیفیت اقدام‌ها و فعالیت‌ها در حد مطلوب نبوده‌است و درباره تفاوت این اقدامات نسبت به برنامه مدارس غیر مسمول طرح تردید جدی وجود دارد. از محتوای مصاحبه مدیران مدارس می‌توان دریافت که از لحاظ اقدامات و فعالیت‌های آموزشی بین مدارس عضو مجتمع و مدارس غیر مسمول طرح تفاوت اساسی وجود ندارد.

در مجتمع‌های فعال که براساس شواهد موجود حدود ۲۰ درصد مجتمع‌ها را تشکیل می‌دهند، فعالیت‌های محدودی با همکاری و مشارکت کارکنان مدارس عضو انجام شده‌است، ولی این فعالیت‌ها به طور عمده فراتر از برنامه‌های عادی مدارس نبوده و عملکرد مجتمع‌ها بسیار پایین‌تر از انتظارات طرح بوده است. ساکی (۱۳۸۲) نیز گستره عملکرد مجتمع‌های آموزشی در سه حوزه آموزشی - پرورشی، اداری - پشتیبانی و نیروی انسانی را پایین‌تر از سطح انتظارات ارزیابی کرده‌است.

میزان تحقق اهداف طرح مجتمع‌های آموزشی

تقریباً همه مجریان طرح ارزیابی در استان‌ها به محسوس نبودن تفاوت اقدامات مدارس عضو در مقایسه با اقدامات و فعالیت‌های مدارس غیر مسمول طرح اشاره کرده و تأثیر اختصاصی طرح مورد نظر را بر عملکرد مدارس عضو ناچیز ارزیابی کرده‌اند. چنان که جدول

۴ نشان می‌دهد ۷۳ درصد مصاحبه‌شونده‌ها اعتقاد دارند که در اثر تأسیس مجتمع‌های آموزشی تغییرات محسوسی در برنامه‌های مدارس عضو به وجود نیامده‌است. از مجموعه شواهد فراهم شده می‌توان دریافت که در زمینه امور اداری و پشتیبانی اقدام چشمگیری انجام نشده است. تنها ۲۲ درصد مصاحبه‌شونده‌ها اعتقاد دارند که تأسیس مجتمع‌ها به افزایش کیفیت امور اداری و پشتیبانی منجر شده‌است.

همچنین، اقدام مؤثری برای ارتقاء کیفیت فعالیت‌های آموزش و پرورش به عمل نیامده‌است. اطلاعات خلاصه‌شده در جدول ۴ نشان می‌دهد که تنها ۲۵ درصد مصاحبه‌شونده‌ها و ۳۷/۴۲ درصد سایر گروه‌های ذی‌ربط اعتقاد دارند که در اثر تأسیس مجتمع‌های آموزشی، کیفیت آموزش و پرورش در مدارس عضو افزایش یافته است.

اغلب مصاحبه‌شونده‌ها اشاره کرده‌اند که سیستم در زمینه نیروی انسانی و مدیریت نیروی انسانی محدودیتی را فراهم کرده‌است و مجتمع‌ها برای سازمان‌دهی نیروی انسانی اختیار جالب توجهی نداشته‌اند. براساس اطلاعات مندرج در جدول ۴، تنها ۱۳/۸ درصد مدیران بیان کرده‌اند که برای استفاده بهینه از نیروی انسانی اقدام شده‌است. بر مبنای اظهارات رؤسای مجتمع‌ها، گاهی دوره‌های کوتاه‌مدت آموزش ضمن خدمت برای معلمان مجتمع برگزار شده است، ولی شواهد دیگر نشان می‌دهد که این دوره‌ها به کارکنان مجتمع منحصر نبوده است و همه معلمان منطقه می‌توانستند در آن شرکت کنند.

براساس مفاد صورت‌جلسه‌ها و مصاحبه‌های اعضای هیأت امناء، در زمینه امور مالی، اقدامات انجام شده از افتتاح حساب برای مجتمع و دریافت مبلغ ناچیزی پول از مدارس عضو و هماهنگی در دریافت هزینه کلاس‌های فوق برنامه و تقویتی فراتر نرفته‌است و عموماً در زمینه تأمین منابع مالی اقدام جالب توجهی انجام و مؤلفیتی حاصل نشده‌است و هیچ اقدامی برای جذب منابع خارج از آموزش و پرورش به عمل نیامده است.

در تعداد معدودی از مجتمع‌ها، مدارس عضو از فضاهای ورزشی، سالن اجتماعات، دستگاه تکثیر، وسایل دیداری و شنیداری و رایانه یکدیگر استفاده کرده‌اند، ولی استفاده مشترک از امکانات چندان چشمگیر نبوده‌است.

اطلاعات جمع‌آوری شده از گروه‌های مختلف نمونه آماری در جدول ۴ خلاصه شده است. از مطالعه این جدول چنین استنباط می‌شود که فعالیت‌ها و عملکرد مدارس عضو مجتمع

با فعالیت‌ها و عملکرد مدارس غیر مشمول طرح تفاوت اساسی ندارد. یعنی با ملاحظه جنبه‌های مختلف طرح مجتمع‌ها و نیز ترکیب دیدگاه‌های گروه‌های مختلف نمونه آماری، با اندکی مسامحه، می‌توان نتیجه‌گرفت که حداکثر یک سوم اهداف مورد انتظار تحقق یافته است. ساکی (۱۳۸۲) براساس نظرخواهی از گروه‌های مختلف نمونه آماری، میزان تحقق اهداف مجتمع‌های آموزشی در سال تحصیلی ۸۲-۱۳۸۱ را متوسط ارزیابی کرده است. در پژوهش حاضر، دیدگاه دانش‌آموزان و اولیاء آنها درباره عملکرد مجتمع‌ها با ارزیابی ساکی نسبتاً هماهنگ است. حدود ۵۰ درصد دانش‌آموزان و ۴۳ درصد اولیاء آنها اعتقاد دارند که مجتمع‌های آموزشی در تحقق اهداف خود عملکرد موفقیت آمیز داشته‌اند، ولی تنها حدود ۳۰ درصد معلمان و مدیران مدارس عضو مجتمع به فعالیت مثبت مجتمع‌ها اشاره کرده‌اند و کمتر از یک چهارم اعضاء هیأت‌های امناء و کارشناسان آموزش و پرورش اعتقاد دارند که عملکرد مجتمع‌ها موفقیت آمیز بوده است.

با توجه به آنچه درباره نوع تصمیم‌ها و فعالیت‌های اختصاصی مجتمع‌ها بیان شد، به نظر می‌رسد نوع اقدام‌ها و فعالیت‌های انجام شده در مدارس عضو مجتمع با آنچه برای مدارس خوشه‌ای پیش بینی شده، نسبتاً هماهنگ است. برای نمونه، برلاینر (۱۹۹۰)، خوشه بندی را پذیرفتن تعهدی متقابل بین مدارس می‌داند که بر اساس این تعهد متقابل، مدارس از منابع و امکانات یکدیگر به صورت مشترک استفاده می‌کنند تا به اهداف مشترک دست یابند و در منافع به دست آمده سهیم شوند. بنا به گفته هارگریوز و همکاران (۱۹۹۵) تشکیل مدارس خوشه‌ای راهبردی است که برای تداوم فعالیت‌های آموزشی مدارس کوچک و غلبه بر مشکل افزایش هزینه‌ها اتخاذ می‌شود.

اگرچه نوع فعالیت‌های مدارس عضو مجتمع از لحاظ مبانی نظری توجیه پذیر است، ولی چنان که قبلاً اشاره شد، شواهد فراهم شده نشان می‌دهند که وسعت و کیفیت اقدام‌ها و فعالیت‌ها در حد مطلوب نبوده است و درباره تفاوت این اقدامات از برنامه مدارس غیر مشمول طرح تردید جدی وجود دارد.

چرا عملکرد مجتمع‌های آموزشی موفقیت آمیز نبوده است؟ پاسخ‌دادن به این سؤال چندان آسان نیست. با وجود این، تأثیر چند عامل اساسی روشن و انکار ناپذیر است که در ادامه بحث به آن‌ها اشاره می‌شود.

الف) واکنش گروه‌های ذی‌نفع نسبت به طرح: مجریان طرح ارزشیابی در استان‌ها، براساس محتوای مصاحبه‌ها، نتیجه‌گرفته‌اند که واکنش مسئولان آموزش و پرورش استان نسبت به طرح چندان مثبت نیست. البته، کلیات طرح را می‌پذیرند و در کلام خود از آن حمایت می‌کنند، ولی در عمل، طرح را رها کرده‌اند و از پی‌گیری و نظارت مستمر بر طرح خبری نیست. گفتار و استدلال آن‌ها در جهت حمایت از طرح است، ولی رفتار و گفتار آنها با هم هماهنگ نیست یا به قدری گرفتار کارهای دیگر هستند که نمی‌توانند به صورت جدی از طرح حمایت کنند. اطلاعات خلاصه‌شده در جدول ۴ این نتیجه‌گیری را تأیید می‌کند.

اکثر مصاحبه‌شونده‌ها، واکنش مسئولان منطقه نسبت به طرح را منفی یا خشی ارزیابی کرده‌اند و به حمایت زبانی بدون پشتیبانی عملی اشاره کرده‌اند. تنها حدود ۴۲ درصد مدیران و ۳۵ درصد مصاحبه‌شونده‌ها واکنش مسئولان منطقه را مثبت ارزیابی کرده‌اند. براساس شواهد جمع‌آوری شده، بیش از ۸۵ درصد مدیران مدارس عضو مجتمع در مقابل طرح مجتمع‌ها موضع بی‌تفاوتی را اتخاذ کرده‌اند. البته، براساس اظهارات مصاحبه‌شونده‌ها واکنش مدیران در آغاز اجرای طرح نسبتاً مثبت بوده، ولی با گذشت زمان از نگرش مثبت مدیران کاسته شده و بی‌تفاوتی حاکم شده‌است. معلمان هم، عموماً، بی‌تفاوتی نشان داده‌اند و به طور متعهدانه با طرح درگیر نشده‌اند. ظاهراً آنها برای فعالیت در قالب طرح مجتمع‌ها انگیزه‌ای ندارند. زیرا از مشارکت نفع‌جالب توجهی نصیب آن‌ها نمی‌شود و از بابت مشارکت نکردن هزینه‌ای نمی‌پردازند. دانش‌آموزان و اولیاء آنها هم، عموماً با طرح درگیر نشده‌اند و واکنش خاصی نشان نداده‌اند. البته، در پاسخ به پرسشنامه‌ها تعداد فراوانی از دانش‌آموزان به عضویت در مجتمع‌ها ابراز علاقه کرده‌اند، ولی به طور عمده از اهداف و جنبه‌های مختلف طرح آگاهی ندارند. به طوری که بسیاری از آنها در زمان دریافت پرسشنامه به عضویت مدرسه خود در مجتمع آموزشی آگاه شده‌اند. اولیاء دانش‌آموزان هم وضع مشابهی داشته‌اند.

بنابراین، بی‌تفاوتی یا نبود احساس تعهد کافی گروه‌های ذی‌ربط نسبت به طرح کاملاً مشهود بود و کمبود انگیزه در همه سطوح اداری به چشم می‌خورد. به همین دلیل، اجرای طرح به صورت خیلی ناقص انجام شده‌است. تقریباً همه گروه‌های نمونه آماری اذعان دارند که طرح مجتمع‌ها به حال خود رها شده‌است و اجرای ناقص آن در مدارس عضو به تغییرات مثبت منجر نشده‌است. مطالعه آثار محققان مختلف در زمینه مدارس خوشه‌ای (برای مثال،

ریچستر، ۱۹۹۸؛ ریس، ۱۹۹۶؛ هارگریوز و همکاران، ۱۹۹۵؛ ناچتیگال و پارکر، ۱۹۹۰) این استنباط را به دست می‌دهد که اگر اعضاء مدارس خوشه‌ای نسبت به مزایا و سودمندی این راهبرد مدیریتی متقاعد نشوند، مؤفقیّت مدارس خوشه‌ای غیر ممکن خواهد بود.

ب) شرایط، زمینه‌ها و انگیزه‌های تأسیس مجتمع‌های آموزشی: از مطالعه ادبیات موجود در زمینه مدارس خوشه‌ای می‌توان دریافت که فلسفه و انگیزه‌های شکل‌گیری و استمرار فعالیت این مدارس در همه جا یکسان نبوده است و با آنچه دربارهٔ مجتمع‌های آموزشی در ایران بیان شده قدری متفاوت است. با وجود این، به ارتقاء کیفیت آموزش و پرورش و صرفه‌جویی در استفاده از منابع موجود همواره توجه شده و دغدغه اصلی مسئولان نظام آموزشی را تشکیل داده است. مرور اجمالی اهداف بیان شده در منابع مختلف این نکته را روشن می‌کند.

شورای عالی آموزش و پرورش ایران (۱۳۸۱) هدف از تأسیس مجتمع‌های آموزشی را توسعه اختیارات مدارس، کاهش سلسله مراتب اداری، ترویج فرهنگ کار گروهی، ارتقاء کیفی مدارس، استفاده مناسب‌تر از منابع مالی، انسانی و فیزیکی و کاهش نابرابری در دستیابی به فرصت‌های آموزشی تعیین کرده است.

ناچتیگال (۱۹۸۵) افزایش مؤفقیّت و کارایی مدارس و بهبود کیفیت آموزش و پرورش در مناطق روستایی و مشارکت بیشتر معلمان و دانش‌آموزان در فعالیت‌های علمی و فعالیت‌های فوق برنامه را اهداف قصد شده برای مدارس خوشه‌ای بیان می‌کند. از نظر او مدارس کوچک روستایی توان اقتصادی لازم را برای حفظ بقای خود ندارند و نرخ در حال کاهش ثبت نام دانش‌آموزان، کاهش کلاس‌های درسی، کمبود کارکنان واجد شرایط و... تعطیل شدن این مدارس را سبب می‌شود. بنابراین، برای جلوگیری از تعطیلی مدارس کوچک روستایی، خوشه‌بندی مدارس رویکردی مناسب خواهد بود.

هارگریوز و دیگران (۱۹۹۵) هدف از شکل‌گیری مدارس خوشه‌ای را غلبه بر مشکل افزایش هزینه‌ها، بهبود رشد حرفه‌ای معلمان، دستیابی به منابع بیشتر در مدارس روستایی، تداوم فعالیت‌های آموزشی مدارس کوچک و افزایش دادن تعداد گروه‌های همسال دانش‌آموزی می‌دانند.

بری^۱ (۱۹۸۷)، استفاده مؤثر از منابع کمیاب، غیر متمرکز کردن تصمیم گیری، کمک به اجتماعات محروم، افزایش مشارکت در پیشرفت و توسعه، حمایت اجتماعی از معلمان منزوی و بهبود کیفیت مدارس را از اهداف عمومی مدارس خوشه‌ای برشمرده است و در عین حال، اشاره می‌کند که شاید تلاش برای رسیدن به این اهداف بیش از حد بلند پروازانه بوده است. ریس (۱۹۹۶) دو دلیل عمده خوشه‌بندی مدارس را صرفه جویی در هزینه‌ها و فراهم کردن فرصت‌های آموزشی می‌داند. به نظر او انگیزه‌های خوشه‌بندی و تجدید ساختار سازمانی مدارس از دیدگاه شرکت‌کنندگان پروژه اوتاریو در کشور کانادا (۱۹۹۶) را می‌توان به شرح زیر خلاصه کرد:

- ۱- صرفه جویی در هزینه‌ها و فراهم شدن امکان پس انداز منابع مالی.
- ۲- غلبه بر مشکل کاهش نرخ ثبت نام دانش‌آموزان در مدارس کوچک.
- ۳- غلبه بر مشکل کمبود نیروی انسانی ناشی از بازنشسته شدن، انتقال یا ارتقاء کارکنان.
- ۴- جلوگیری از تعطیل شدن مدارس کوچک و تضمین بقای این مدارس.
- ۵- فراهم شدن فرصت استفاده از منابع مشترک، برنامه‌های جدید، بهبود یافته و چالش‌انگیز.

ریچستر و همکاران، (۱۹۹۸) پیامدهای مثبت تشکیل مدارس خوشه‌ای را فراهم شدن تجارب یادگیری مؤثر برای دانش‌آموزان و محیط مناسب برای رشد و حمایت از معلمان دانسته و معتقد است که در مدارس خوشه‌ای برنامه‌های درسی توسعه یافته و معلمان روش‌های تدریس متنوع ارائه می‌دهند و مشکل کمبود منابع ضروری برطرف می‌شود. دانش‌آموزان در این مدارس با رویدادها و وقایعی درگیر می‌شوند که این امکان در یک مدرسه واحد وجود ندارد و حجم گروه‌های هم‌سال در مدارس خوشه‌ای افزایش می‌یابد. همچنین، خوشه بندی مؤثر برای حمایت بهتر از معلمان محیطی مناسب را فراهم می‌کند. در مدارس کوچک، خوشه بندی مدارس می‌تواند برای مقابله با تنهایی و انزوای معلمان کمک کند و فرصتی را برای بحث با سایر معلمان درباره مسائل موجود و تخلیه هیجان‌ها فراهم کند. بنابراین، مدارس خوشه‌ای برای ارتقاء برنامه درسی، رشد حرفه‌ای معلمان، سهیم شدن در

منابع و کاهش انزوای مدارس کوچکتر روستایی، تسهیل اجرایی برنامه درسی ملی و... محیطی مناسب هستند.

بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به آنچه بیان شد، می‌توان گفت هدف‌های مجتمع‌های آموزشی ایران با اهداف مدارس خوشه‌ای مشابه است. اهداف و چارچوب نظری طرح تأسیس مجتمع‌های آموزشی مناسب به نظر می‌رسد. ظرفیت‌های طرح برای ارتقاء کیفیت آموزش و پرورش و صرفه جویی برای استفاده از منابع، در شرایط خاص، انکارناپذیر است، ولی درباره وجود چنین شرایطی در کشور ما تردید وجود دارد. به نظر می‌رسد نیاز و انگیزه خوشه‌بندی در کشورهای دیگر بسیار جدی‌تر و واقعی‌تر از کشور ما بوده است. مشکلاتی نظیر کاهش نرخ ثبت نام، تهدید بقای مدارس کوچک روستایی، انزوای معلمان و... در کشور ما چندان جدی و واقعی نیست و با توجه به تأمین منابع از خزانه دولت، برای صرفه‌جویی در هزینه‌ها انگیزه کافی وجود ندارد.

مدیریت مشارکتی از نوع مدارس خوشه‌ای تابع شرایط ویژه‌ای است که کم‌توجهی یا بی‌توجهی به آن‌ها ممکن است هر فعالیت مرتبط با این نوع مدیریت را از انجام دادن مأموریت و تحقق هدف‌های خود بازدارد. پیش‌بینی محیط‌های مساعد برای اجرای این نوآوری موضوع مهمی است که به آن توجه لازم نشده است. براساس شواهد موجود، انگیزه و بستر حمایتی لازم برای پذیرش و پشتیبانی از این رویکرد درحد مورد نیاز فراهم نبوده‌است، بستری که بتواند پذیرای این نوآوری باشد و عوامل انسانی ذی‌نفع را برای حرکت و رشد طبیعی آن برانگیزد (ساکی، ۱۳۸۳).

تجربه تأسیس مجتمع‌های آموزشی در ایران بیان‌کننده ناهمگونی نظام متمرکز آموزشی در جذب رویکردی ناهمخوان با ماهیت خود (از نوع غیر متمرکز) است. با وجود پی‌گیری‌هایی که طی سالیان اخیر برای اعطای اختیارات بیشتر به سطوح پایین‌تر نظام آموزشی انجام شده‌است، هیئت اداری و اقتدارگرایانه ساختار در سطوح بالا، باعث می‌شود که به هرگونه اعطای اختیار با دیده تردید نگریسته شود. طرح تأسیس مجتمع‌ها نیز متأثر از این فضا است، به ویژه وقتی که برچسب اجرای آزمایشی طرح مذکور را همراهی کند و احتمال توقف ناشی از آن، سرمایه‌گذاری و امید به موفقیت طرح را کاهش دهد. این فضا تأثیر خود را بر رویکرد تأسیس

مجتمع‌ها برجای گذاشته است. اگر طرح تأسیس مجتمع‌ها برگرفته از یک نظام آموزشی غیر متمرکز بود، در اتصال به بدنه با واکنش‌های دفعی کمتری مواجه بود و به سهولت در بافت نظام آموزشی جذب می‌شد. با این نگاه موقعیت کنونی تأسیس مجتمع‌ها را باید در بستر نظام آموزشی موجود بررسی و ارزیابی کرد (همان).

از سوی دیگر، اجرای طرح‌های جدید در نظام آموزشی را باید با توجه به بستر تاریخی آن‌ها دنبال کرد. طرح تأسیس مجتمع‌های آموزشی از سنخ طرح‌هایی است که پیش از این در نظام آموزشی ایران به منظور کاهش تمرکز به مرحله اجرا در آمده است. از جمله، طرح ایجاد شوراهای مناطق آموزشی و طرح تأسیس سازمان آموزش و پرورش استان و مدیریت مناطق با این رویکرد کلی اجرا شده‌اند. توجه به دشواری‌های اجرای طرح‌های مذکور و بهره‌گیری از تجربیات - کامیابی و ناکامی‌های این طرح‌ها - می‌تواند در جهت‌گیری و اجرای طرح‌های جدید مفید واقع شود. برخی از دشواری‌های طرح‌های مورد بحث که عموماً عامل بازدارنده‌ای برای آن‌ها بوده‌است، در طرح تأسیس مجتمع‌های آموزشی نیز دیده می‌شود (همان).

خلاصه کلام، طرح تأسیس مجتمع‌های آموزشی، به عنوان بدیلی از شیوه‌های مدیریتی در جهت تواناسازی مجموعه‌ای از مدارس، از تجربه تشکیل مدارس خوشه‌ای در کشورهای مختلف جهان الگو برداری شده است. ادبیات موجود در زمینه مدارس خوشه‌ای، این استنباط را به دست می‌دهد که توفیق این رویکرد مدیریتی تابع شرایط اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی ویژه‌ای است. مجموعه شواهد فراهم شده در پژوهش حاضر نشان می‌دهد که برای اجرای طرح مجتمع‌های آموزشی ایران زمینه و شرایط مطلوب فراهم نبوده است. عوامل اصلی مجتمع آموزشی (مدیران، اعضاء هیأت امناء، معلمان و...) در صورت استمرار شرایط موجود به عضویت در طرح مجتمع‌های آموزشی علاقه‌ای ندارند. بنا به گزارش ساکی (۱۳۸۲) تنها یک چهارم افراد نمونه آماری، به شرط تداوم شرایط موجود، با استمرار اجرای طرح موافق بوده‌اند. در پژوهش حاضر، براساس اطلاعات خلاصه شده در جدول ۴، حدود ۳۰ درصد مصاحبه شونده‌ها، ۴۸ درصد مدیران و ۴۰ درصد معلمان نسبت به ادامه عضویت ابراز علاقه کرده‌اند. حدود ۷۷ درصد مصاحبه شونده‌ها بیان کرده‌اند که در صورت ادامه وضع موجود، موفقیت طرح به شدت تهدید می‌شود.

بنابر آنچه بیان شد و با توجه به صراحت یافته‌ها، به نظر می‌رسد توقف اجرای طرح

مجتمع‌های آموزشی مناسب‌ترین تصمیم خواهد بود و ادامه آن با پایداری شرایط موجود جز لوث کردن تغییر و نوآوری حاصلی نخواهد داشت. بنابراین، شورای عالی آموزش و پرورش می‌تواند به توقف طرح اقدام کند. شایسته است شورای عالی آموزش و پرورش از تجارب جهانی، راهبردها و تدابیر بدیل و نوآورانه در حوزه تعلیم و تربیت برای ارتقاء کیفیت برنامه‌های آموزش و پرورش استفاده کند. با این حال، لازم است به هنگام تصویب طرح‌ها باید به «شرایط ویژه^۱» کشور عنایت کافی داشته باشد و ضمن اجرای یک «تحلیل میدان نیروها^۲» عوامل پیش‌برنده و بازدارنده را شناسایی و سپس به ارائه طرح‌های راهبردی و نوآورانه اقدام کند؛ شیوه و مراحل اجرای طرح را (نظیر تمهید مقدمات، آموزش عوامل انسانی و...) به صورت دقیق و عملیاتی تعریف کند تا امکان نظارت و ارزشیابی وجود داشته‌باشد.

به نظر می‌رسد مبانی نظری طرح مجتمع‌های آموزشی و شرایط موفقیت آن به طور دقیق مطالعه نشده است. بنابراین، در هر طرح آموزشی مطالعه و دریافت دقیق مبانی نظری و تعیین فلسفه و نیاز واقعی و ملموس و توجیه‌کننده اجرای طرح ضرورت دارد. عامل اصلی موفقیت طرح‌های آموزشی، انگیزش و تعهد کافی نیروی انسانی است. اگر این شرط فراهم نباشد، هر طرحی، به ویژه طرح‌های آموزشی محکوم به شکست است. این عامل در موفق نبودن طرح مجتمع‌های آموزشی به شدت اثر گذاشته است. نظارت مستمر بر اجرای طرح‌ها و برنامه‌های آموزشی و انجام دادن ارزشیابی‌های تکوینی و رفع به موقع موانع و مشکلات ضرورت دارد.

1 . special circumstances
2 . force field analysis



منابع

- ابوالقاسمی، محمود، (۱۳۷۴). مدیریت مدرسه‌مدار، روندی نو در مدیریت آموزشی، همایش علمی-کاربردی بهبود کیفیت آموزش عمومی، تهران، آموزش و پرورش شهر تهران.
- جعفری مقدم، سعید، (۱۳۸۱). طراحی نظام مدیریت مدرسه محور در ایران، رساله دوره دکتری، دانشکده علوم انسانی دانشگاه تربیت مدرس.
- ساکي، رضا، (۱۳۸۳). تجربه تأسیس مجتمع‌های آموزشی در ایران: بیم‌ها و امیدها، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۷۷ بهار ۱۳۸۳.
- ساکي، رضا، (۱۳۸۲). ارزشیابی اجرای طرح آزمایشی تأسیس مجتمع‌های آموزشی - تربیتی، تهران، وزارت آموزش و پرورش، پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- ساکي، رضا، (۱۳۷۶). دشواری‌های ساختار و تشکیلات آموزش و پرورش و چشم‌اندازهای مطلوب از دیدگاه صاحب‌نظران، تهران وزارت آموزش و پرورش، پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- ساکي، رضا، (۱۳۷۰). مسائل مدیریت آموزشی در کشور و ارائه راه‌حل‌های پیشنهادی، سمینار و کمیسیون مدیریت آموزشی، کمیته پی‌گیری مسائل مدیریت آموزشی، نشریه شماره ۱.
- ساکي، رضا، (۱۳۷۹). رویکرد مدرسه محوری و لزوم توجه به تجارب گذشته، پژوهشنامه آموزشی، نشریه خبری پژوهشکده تعلیم و تربیت، شماره ۳۵.
- طباطبایی، سید ابراهیم و بیژن عبداللهی، (۱۳۷۳). مشکلات مدیران مدارس از دیدگاه آنان (گزارش). تهران، وزارت آموزش و پرورش، معاونت آموزشی.
- عبداللهی، حسین، (۱۳۸۲). مدیریت مدرسه‌محور: مفهوم، فواید و الزامات آن (مقاله چاپ شده در کتاب مبانی، چالش‌ها و الزامات مدیریت مبتنی بر مدرسه در آموزش و پرورش ایران)، تهران، پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- علاقه‌بند، علی، (۱۳۷۲). مقدمات مدیریت آموزشی، تهران، بعثت.
- علاقه‌بند، علی، (۱۳۶۴). ضرورت و اهمیت توجه به مدیریت آموزشی. فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۴، زمستان ۱۳۶۴.
- وزارت آموزش و پرورش، (۱۳۸۱). مصوبه ششصد و هفتاد دومین جلسه شورای عالی در

زمینه تأسیس مجتمع‌های آموزشی، تهران، دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش.
وزارت آموزش و پرورش، (۱۳۸۲). طرح تشکیل مجتمع‌های آموزشی، تهران، دبیرخانه
شورای عالی آموزش و پرورش.
ولف، ریچارد، (۱۹۸۴). *ارزشیابی آموزشی: مبانی سنجش توانایی و بررسی برنامه*، ترجمه
علیرضا کیامنش، تهران، نشر دانشگاهی.

Berliner, B, (1990). Alternatives to school District Consolidation, *ERIC documents*, 323612,

Bray, Mark, (1987). School Clusters in the Third World: Making Them Work, *ERIC document*, 344345.

Hargreaves, Linda & et al, (1995). *The Implementation of the National curriculum in clusters of English Rural Primary School*, School of Education, University of Leicester England.

Mazurski, Evalynn, Gates Anne, Mulheron Don & Callister Elizabeth, (2001). School Clusters: A platform for successful drug education, *International Conference on drugs and young people*, Melbourne, Victoria.

Kirkpatrick, D, (1996), Techniques for Evaluation Training programs, *Journal of American Society for Training and Development*, Vol 23.

Nachtigal, P, (1985). Clustering for school Improvement, A report on Rural clusters, *ERIC document*, 338459.

Nachtigal, P, Parker, Sylvia. D, (1990). Clustering working together for better schools, *ERIC document*, 269217.

Rees, R, (1996). *Twinned / clustered schools sharing resources*, Faculty of Education, Queen's University at Kingston, Ontario.

Ribchester. C & Edwards, W. J, (1998). Cooperation in the countryside: Small Primary School Clusters, *Educational studies*, Vol 24.