

Designing the conceptual framework of the school of life: a tool development approach

Shiva Maleki¹

1. Ph.D in Educational Administration, Department of Educational Science, Faculty of Educational Science and Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran.

*Corresponding Author: **Shiva Maleki**, E-mail: shiva.maleki.89@gmail.com

Abstract

Background and Aim: A review of the history and background of studies related to the school of life indicates that There is no comprehensive framework for identifying factors affecting the realization of the School of Life and there are rarely any valid tools to reveal this concept; Therefore, the present study in an effort to develop previous results was designed with the aim of design, constructing and validating the School of Life questionnaire in elementary school.

Methods: This present research carried out in a combination method. The statistical population of the research in the qualitative stage consisted of all written documents about the school of life and in the quantitative stage, it included all male and female primary school teachers (areas one and two) of Ardabil city, out of a total of 1743 people, a sample of 350 people was selected based on the Cochran's formula and using the cluster method. The data collection tool was a researcher-made questionnaire, which was developed based on the codes and categories resulting from the three-step analysis of the documents. The evaluation of the codes and categories using the modified classic Delphi technique indicated a 70% agreement among the ten experts on the results. The face validity and content validity of the questionnaire were examined based on two indices of CVR and CVI. In this regard, Lawshe's formula and Waltz's & Bausell's method were used and it was found that all the questions of the questionnaire have the necessary validity. CR, Rho_A and Cronbach's alpha were used to check reliability. Composite reliability and internal consistency of all components were higher than 0.7. Also, the fit indices of confirmatory factor analysis supported the structure of the questionnaire.

Results: The results of the research identified and introduced seven factors (Administrator's competence, teacher's competence, student's voice, school architecture, organic organizational structure, positive thinking culture, effective teaching and learning) as effective factors in the establishment school of life. These factors provided a questionnaire including 86 items.

Conclusion: Conceptualizing, building and validating a tool for the school of life can play an important role in measuring, recognizing and revealing the factors affecting the school of life and can be a suitable road map for the effective establishment of the school of life. Therefore, the designed tool with its appropriate validity and reliability can be used to measure the effective factors in the realization of the school of life.

Keywords: School of life, Tool development, Validation, Elementary school

DOI: 10.22098/pbeo.2025.18055.1065

Received: 2024/10/02

Accepted: 2024/12/14

طراحی چهارچوب مفهومی مدرسه زندگی: رویکرد توسعه ابزار

شیوا ملکی^۱

۱. دکترای مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.

* نویسنده مسئول: شیوا ملکی E-mail: shiva.maleki.89@gmail.com

چکیده

زمینه و هدف: مرور پیشینه و سابقه مطالعات مربوط به مدرسه زندگی حاکی از آن است که چهارچوب جامعی برای شناسایی عوامل مؤثر بر تحقق مدرسه زندگی وجود ندارد و به ندرت ابزار معتبری برای آشکارسازی این مفهوم به چشم می‌خورد؛ لذا پژوهش حاضر در صدد توسعه یافته‌های قبلی با هدف طراحی، ساخت و اعتباریابی پرسشنامه مدرسه زندگی برای دوره ابتدایی شکل گرفت.

روش: این پژوهش با استفاده از روش آمیخته انجام شد. جامعه آماری در مرحله کیفی شامل کلیه اسناد مکتوب تدوین شده در خصوص مدرسه زندگی و در مرحله کمی شامل کلیه معلمان زن و مرد دوره ابتدایی (نواحی یک و دو) شهر اردبیل بود که از مجموع ۱۷۴۳ نفر، نمونه‌ای به تعداد ۳۵۰ نفر براساس فرمول کوکران و با استفاده از روش خوشه‌ای انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه محقق ساخته بود که براساس کدها و مقوله‌های حاصل از تحلیل سه مرحله‌ای اسناد توسعه و ساختاربندی شده بود. ارزیابی کدها و مقوله‌ها با کاربرد تکنیک دلفی کلاسیک تعدیل یافته حاکی از توافق ۷۰ درصدی خبره‌های ده‌گانه بر روی نتایج حاصل شده بود. روایی صوری و محتوایی پرسشنامه براساس دو شاخص نسبت روایی محتوا و شاخص روایی محتوا مورد بررسی قرار گرفت. در این راستا از فرمول لاوشه و روش والتز و باسل استفاده شد که موید اعتبار همه ۸۶ سوال بودند. برای بررسی پایایی ابزار از شاخص‌های پایایی ترکیبی، p-دیلون-گلدشتاین و آلفای کرونباخ استفاده شد. پایایی ترکیبی و همسانی درونی تمامی مولفه‌ها بالاتر از ۰/۷ بود. همچنین شاخص‌های برازندگی تحلیل عاملی تأییدی از ساختار پرسشنامه حمایت کرد.

یافته‌ها: نتایج نشان می‌دهد هفت عامل (صلاحیت مدیر، صلاحیت معلم، صدای دانش‌آموز، معماری مدرسه، ساختار سازمانی ارگانیک، فرهنگ مثبت اندیشی، یاددهی یادگیری اثربخش) شکل‌دهنده ساختار مدرسه زندگی هستند. این عوامل پرسشنامه‌ای شامل ۸۶ گویه را ارائه کردند.

نتیجه‌گیری: مفهوم‌سازی مدرسه زندگی و ساخت و اعتباریابی ابزاری برای اندازه‌گیری آن می‌تواند نقش مهمی در شناسایی و آشکارسازی ابعاد و شرایط مدرسه زندگی داشته باشد و طراحی نقشه راه مناسبی در راستای ایجاد بستر استقرار و تحقق اثربخش آن باشد. لذا ابزار طراحی شده با توجه به روایی و پایایی مناسب آن در این زمینه قابل استفاده می‌باشد.

واژه‌های کلیدی: مدرسه زندگی، توسعه ابزار، اعتباریابی، دوره ابتدایی

DOI: 10.22098/pbeo.2025.18055.1065

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۷/۱۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۹/۲۴

مقدمه

جامع امروزی اعم از پیشرفته و در حال پیشرفت به طور دائم در حال تغییر و دگرگونی هستند (یاسمی و همکاران، ۱۳۹۹). رشد و توسعه هر جامعه‌ای مرهون نظام آموزش و پرورش آن است. دوره ابتدایی به لحاظ رشد و شکوفایی شخصیت و مهارت‌های کودکان و نوجوانان از حساس‌ترین مراحل آموزشی در نظام آموزش و پرورش است (مشایخی و همکاران، ۱۳۹۸). بدون تردید یکی از اهداف بسیار مهم آموزش و پرورش در هر کشوری آن است که کودکان را برای زندگی واقعی آماده کند (فرح‌بخش و همکاران، ۱۳۹۵). لذا آموزه‌های اجباری نمی‌تواند ارتباط معناداری میان نیاز درونی و تجربه بیرونی کودک برقرار کند. هرچند این آموزه‌ها به نام اجتماعی‌کردن و تربیت کودک انجام می‌گیرد، اما باید دید تا چه اندازه فراگیر نسبت به آموزه‌های ارائه‌شده احساس دلبستگی و تعلق دارد و تا چه اندازه آموزش‌های مدرسه‌ای با نیازهای واقعی زندگی او همراه و همخوان است (کریمی، ۱۳۹۱). براساس گزارش یونیسف^۱ (۲۰۲۱) برنامه‌های آموزش ابتدایی باید به گونه‌ای طراحی شوند که یادگیری مدرسه‌ای با تجربه‌های عملی و مهارت‌های زندگی پیوند یابد؛ به طوری که کودکان نه تنها دانش پایه بیاموزند، بلکه از طریق فعالیت‌های مرتبط با زندگی روزمره توانایی حل مسئله، همکاری، خلاقیت و تاب‌آوری را کسب کنند تا بهتر بتوانند با چالش‌های واقعی و ناگهانی زندگی روبه‌رو شوند. به اعتقاد دیویی، می‌توان از طریق فعالیت‌ها و فرصت‌های یادگیری بین مدرسه و زندگی ارتباط برقرار کرد؛ در این صورت کودک به جای آن که مطالب نظری را به امید کاربرد احتمالی آن در آینده‌ای دور فراگیرد، از طریق تجربه مستقیم و در زندگی واقعی می‌آموزد (ماهرزاده و عباسی، ۱۳۹۱).

براساس تحولات سریع و گسترده و پیدایش دیدگاه‌های نوین، در نظام‌های آموزشی و روش‌های تعلیم و تربیت نیز دگرگونی اساسی ایجاد شده است و دانش‌آموزان برای موفق شدن تنها به خواندن، نوشتن و حساب کردن نیاز ندارند، بلکه سازگاری در عصر اطلاعات مستلزم آن است که فرد برای تصمیم‌گیری مناسب و حل مسائل از مهارت و توانایی کافی برخوردار باشد و تلاش دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت به پرورش همه‌جانبه توانایی‌ها معطوف باشد نه به یک بُعد خاص (شریفی و همکاران، ۱۳۹۱). پژوهش‌های اخیر نشان می‌دهد که نظام‌های آموزشی کارآمد در جهان، تمرکز خود را بر رشد مهارت‌های تفکر انتقادی، همکاری بین‌فرهنگی، و توانمندی‌های زندگی در کنار سواد پایه معطوف کرده‌اند (ژائو و واترسون^۲، ۲۰۲۳). این تحول به ویژه در پاسخ به چالش‌های قرن بیست و یکم، از جمله نابرابری آموزشی و تغییرات فناورانه، اهمیت بیشتری یافته است. در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰)، تربیت به عنوان فرایند تعاملی زمینه‌ساز تکوین و تعالی پیوسته هویت متربیان، به صورت یکپارچه و در همه ابعاد تعریف شده است؛ از این رو توسعه حس انتقاد و قضاوت صحیح، تقویت مهارت‌های زندگی اجتماعی و، به طور کلی، تربیت شخصیت سالم، شاداب و پویا، از اهداف اصلی مدرسه‌ای است که از آن با عنوان «مدرسه زندگی» یاد می‌شود. بنابراین، گسترش و پیچیدگی روزافزون جامعه بشری و پدیدآیی نیازهای متعدد و متنوع جدید در آن، ضرورت وجود مدرسه‌ای حقیقی و پویا را به اثبات می‌رساند.

1. UNICEF

2. Zhao & Watterson

تعلیم و تربیت پویا، تعلیم و تربیتی است که در مؤلفه های آن تغییر، حرکت، تأثیر و فعالیت وجود داشته باشد. در ساحت نظام آموزشی، به دلیل عواملی مانند توسعه فناوری های آموزشی، جنبش های اجتماعی، افزایش نقش مسئولیت های مدنی و پیچیدگی چالش های معاصر، مدارس سنتی امروز نمی توانند به تنهایی پاسخ گوی نیازهای چندوجهی فراگیران باشند؛ از این رو بازاندیشی و بازطراحی ساختارهای مدرسه ای به منظور همسان سازی یادگیری با نیازهای واقعی زندگی ضروری است. برخی از متخصصان آموزش استدلال کرده اند که سیستم آموزشی حاضر توانایی لازم برای پاسخ دهی به نیازهای نزدیک آینده را ندارد و پیچیدگی، شتاب و نامشخص بودن تحولات، ادامه کار با مدل های سنتی مدرسه را دشوار ساخته و تغییرات ساختاری در آموزش و پرورش را ناگزیر کرده است (شریفی و همکاران، ۱۳۹۹). پژوهش های بین المللی نشان می دهد که حفظ ساختارها و روش های آموزشی قدیمی مانع توسعه مهارت های ضروری قرن بیست و یکم شده و بر این اساس نیاز به بازطراحی نظام های آموزشی به گونه ای است که یادگیری معنادار، انعطاف پذیری و تاب آوری فراگیران را تقویت کند (شلیشر^۱، ۲۰۱۹).

به نظر می رسد تحول بنیادین در آموزش و پرورش، بدون توجه به نقش و شأن مدرسه با رویکردی که در نظریه «مدرسه زندگی» مطرح شده، نمی تواند تحقق یابد (ذوعلم، ۱۳۸۷). بحث درباره مدرسه زندگی، نگاهی نو به فرآیند یاددهی - یادگیری است (ماهرزاده و عباسی، ۱۳۹۱). در همین چارچوب، تأکید بر مهارت های اجتماعی، هیجانی و زندگی، که در پژوهش سازمان همکاری و توسعه اقتصادی (OECD، ۲۰۲۱) به عنوان عاملی اساسی برای سازگاری نظام آموزشی با تحولات پرشتاب قرن بیست و یکم معرفی شده، می تواند رویکرد مدرسه زندگی را از سویه نظری به سویه عملیاتی سوق دهد و جایگاه آن را در تحقق غایت هستی انسان تقویت کند. در چنین نگاهی، مدرسه زندگی نهاد زنده و پویایی است که تحقق غایت هستی انسان را زمینه سازی می کند و بستر لازم را برای آمادگی متری در جهت دستیابی به حیات طیبه رقم می زند؛ در این صورت، عناصر مورد توجه در این مدرسه بسیار فراتر از عناصری است که برای مدارس رایج در نظر گرفته می شود. در مدارس فعلی، بسیاری از عناصر اصلی مدرسه زندگی مورد غفلت قرار گرفته و تنها چند عنصر از این عناصر مهم تلقی می گردد (ذوعلم، ۱۳۸۷).

ناکارآمدی مدارس، چالش های جدی را، برای جامعه ای که تحولات زیادی را تجربه کرده اما در سطح آموزشی همچنان سنتی مانده، ایجاد کرده است. در این رابطه گیلبرت و بول (۲۰۱۵) نیز استدلال کرده اند روش های آموزش و پرورش سنتی برای یادگیرندگان امروز کفایت لازم را ندارد (به نقل از شریفی و همکاران، ۱۳۹۹). در تأیید این دیدگاه، فولن و گالاگر^۲ (۲۰۲۰) نیز نشان داده اند که استمرار رویکردهای سنتی در آموزش، مانع پرورش توانایی های کلیدی نظیر یادگیری مادام العمر، خلاقیت و همکاری شده و باعث می شود مدارس نتوانند پاسخ گوی نیازهای پیچیده جامعه متحول امروز باشند. همچنین یافته های بانک جهانی^۳ (۲۰۲۲) نشان می دهد که وابستگی طولانی مدت به الگوهای سنتی آموزشی، منجر به شکاف فزاینده میان مهارت های اکتسابی در مدرسه و نیازهای واقعی بازار کار و جامعه در قرن بیست و یکم شده است. این در حالی است که مدرسه زندگی به عنوان موقعیتی مطرح شده است که جامعه امروز را با جوامع فردا و آینده مرتبط می کند و از این رو مهم ترین و اساسی ترین بخش آموزش و پرورش به شمار می آید (مرادحاصل، ۱۳۸۶). با توجه به موارد فوق الذکر شناسایی عوامل اثرگذار در تحقق مدرسه ی زندگی بحثی مهم و کلیدی است و تعدادی از محققان به پژوهش هایی در این راستا پرداخته اند و هر کدام از این

1. Schleicher

2. Fullan & Gallagher

3. World Bank

پژوهش‌ها به طور جداگانه ابعاد، محورها و عواملی را برای استقرار مدرسه زندگی شناسایی کرده‌اند. یاسمی و همکاران (۱۳۹۹) در پژوهشی که با رویکرد کیفی و به روش تطبیقی- اسنادی انجام گرفت ابعاد و مؤلفه‌های مدرسه خلاق در دوره ابتدایی را در شش بعد شناسایی کردند که شامل: مدیر خلاق، معلم خلاق، دانش‌آموز خلاق، خانواده خلاق، برنامه درسی خلاق و فرهنگ خلاق می‌باشد. در پژوهش دیگری فرح‌بخش و همکاران (۱۳۹۵) در تحقیق خود که با هدف شناسایی عوامل مؤثر بر استقرار مدرسه زندگی در مدارس ابتدایی خرم آباد انجام دادند از پرسشنامه محقق‌ساخته با گویه‌ی کوتاه درجه‌بندی شده در مقیاس لیکرت استفاده کردند. گویه‌های این پرسشنامه مبتنی بر شاخص‌هایی تنظیم شدند که شامل: تخصیص بودجه مناسب، طراحی فضای آموزشی متناسب، نیروی انسانی مجرب، تجدیدنظر در هدف آموزشی و درسی، تغییر در محتوای آموزشی، تغییر نگاه دانش‌آموزان، والدین، معلمان و نظام آموزش و پرورش به مدرسه، طراحی برنامه درسی جامع، تغییر فرآیند یاددهی- یادگیری، هماهنگ کردن با بخش‌های مختلف جامعه، هوشمند کردن مدارس، تغییر ساختار به نظام باز و مدرسه محوری، تغییر در فلسفه آموزش و پرورش بودند. کمبود و عدم دسترسی به تحقیقات انجام یافته‌ی مشابه از جمله محدودیت‌های ذکر شده در پژوهش مذکور است. حیدری فرد (۱۳۹۴) در پژوهش خود رهبر آموزشی نوآور، فرهنگ و جوسازمانی نوآورانه، ساختار سازمانی توانمندساز و حامی نوآوری و معلم نوآور را به عنوان ابعاد مدرسه نوآور معرفی کردند. کریمی (۱۳۹۱) در پژوهش خود تلاش کرده است ضمن آسیب‌شناسی و بازنمایی کارکرد اجتماعی مدارس امروز و باز تعریف رابطه میان زیستن و آموختن بر اساس آنچه در وضع موجود آموزش مدارس جاری است، موضوع «مدرسه زندگی» و «زندگی مدرسه‌ای» به چالش کشیده شود تا از این طریق همانندی و ناهمانندی میان مدرسه زندگی و زندگی مدرسه‌ای روشن گردد. ایشان معتقد هستند آنچه معمولاً در متن آموزه‌های مدرسه‌ای به فراموشی سپرده شده اصل کنشگری دانش‌آموزان است؛ در حالی که مدرسه باید نمایانگر زندگی در فعال‌ترین و خلاق‌ترین شکل آن باشد؛ همان نوع زندگی که در محیط خانه جریان دارد. از این رو توجه به نیازهای واقعی دانش‌آموزان و ارتباط آن‌ها با محتوای برنامه درسی مدارس برای برخورداری آن‌ها از زندگی خلاق و شاداب امری ضروری است. تجدید نظر در اهداف، روش‌ها و فعالیت‌های فوق برنامه‌ی دانش‌آموزان به منظور برقراری پیوند میان این فعالیت‌ها با نیازهای واقعی دانش‌آموزان در زندگی، بازنگری محتوای آموزشی و تربیتی بر اساس مراحل تحول رشد و نیازهای زیستی، روانی و اجتماعی دانش‌آموزان و تبدیل زندگی مدرسه‌ای به مدرسه زندگی از طریق درگیر ساختن دانش‌آموزان با واقعیت‌های زندگی در قالب بازیابی تجربیات به دست آمده و فعالیت‌های اجتماعی از جمله پیشنهادات این نویسنده در راستای مدرسه زندگی می‌باشد. ماهروزاده و عباسی (۱۳۹۱) با هدف تبیین مبانی فلسفی مدرسه زندگی، پژوهشی را با عنوان «مدرسه زندگی، ماهیت و چگونگی تحقق آن» با روش توصیفی- تحلیلی انجام دادند. ایشان در مقاله خود ذکر کرده‌اند که در مدرسه زندگی هدف‌ها از پیش تعیین نمی‌شود، بلکه بنا به موقعیت و در حین عمل ظهور می‌یابد. محتوا نیز از پیش تعیین نمی‌شود، محتوای درسی و موقعیت‌های تربیتی به نحوی تدارک دیده می‌شود که به پرورش مهارت‌های اجتماعی، مهارت حل مسأله، قوه خلاقیت و تفکر انتقادی منجر شود. در چنین مدرسه‌ای محیط شاد و سازنده است. روش تدریس بر فعالیت شاگرد مبتنی است. نقش معلم مدیریت کلاس درس نیست، بلکه معلم، راهنما و هدایت کننده‌ی یادگیری و شاگرد، محور جریان تربیتی است. بر اساس یافته‌های این تحقیق می‌توان از جنبه‌های مورد تأیید مدرسه زندگی در جهت ایجاد تغییرات سودمند در نظام آموزش و پرورش بهره گرفت. ادیب (۱۳۹۱) در تحقیق خود که با روش تحلیلی- استنتاجی و پیمایشی انجام یافته است به ارائه الگوی بهینه برای برنامه درسی مبتنی بر مهارت‌های مورد نیاز دانش‌آموزان در مدرسه زندگی

پرداختند. نتایج تحقیق نشان داد ۱. اولویت های اول مهارت های زندگی مورد نیاز به مقوله توانمندی های روانی اجتماعی مانند خودآگاهی و داشتن هدف، مهارت های ارتباطی، مهارت های ارتباط بین فردی، حل مسئله و تصمیم گیری تعلق دارد. ۲. الگوی بهینه ساختار برنامه درسی مهارت های زندگی به صورت تلفیقی است. ایشان در مقاله خود به این امر اشاره دارند که آموزش مهارت های زندگی در قالب برنامه درسی قصد شده، به موازات بهبود کیفیت آموزشی در یک محیط امن و جو اجتماعی و مدیریتی مساعد، موجب تحقق یافتن رسالت اصلی مدرسه زندگی خواهد شد. ایجاد چنین فضایی در واقع امیدی دوباره در جو نمره-محور و کنکور زده ی مدارس است. ایشان همچنین به نقش مهم و اثرگذار معلم به عنوان مجری برنامه درسی اشاره داشته و ایجاد تغییر در نظام تربیت معلم را ضرورتی در راستای موفقیت برنامه ها و دستیابی به اهداف آن ها می دانند. منصور (۱۳۹۱) در پژوهشی با عنوان «مدرسه زندگی در گیر و دار با برنامه ها و روش ها» با طرح دو گرایش بزرگ «نظام باز» و «نظام بسته»، بیان کرده اند که در الگوی نظام بسته ی آموزش، همه چیز (محتوا، هدف، راهبردها) از پیش تعیین شده و لوازم تربیتی برای همه یکسان است لذا برای اجتناب از ضایعات بی شمار باید به نظام باز روی آورد. در این نوع نظام (باز) است که می توان به طرح درست ترین موضع گیری در قلمرو برنامه و روش پرداخت. نظام باز با شکل دهی به برنامه های عملیاتی در ارتباط تنگاتنگ با زندگی و به کار بستن آن ها با روش آموزش بالینی، به دوگانگی سنتی برنامه و روش پایان خواهد داد. ذوعلم (۱۳۸۸) نیز به مواردی همچون مدیریت (برخورداری از برتری تربیتی، اخلاقی، علمی و مقبولیت عمومی)، معلمان (استقبال از مواد آموزشی و فناوری های جدید، دارای مهارت ارتباطی، رفتار دوستانه با فراگیران)، دانش آموزان (عضو مؤثر و فعال در مدرسه، مشارکت و تلاش در امور مدرسه، خلاق، پژوهنده)، فضای کالبدی (جذاب، منظم، بانشاط و دارای امکانات برای مطالعه و ...)، ارزشیابی (ارزشیابی همه عناصر با معیارهای جامع، شفاف و منصفانه، مشارکت همه عناصر انسانی در ارزشیابی)، فضای فرهنگی تربیتی (حاکم بودن فضای احترام و کمک، مشورت و مشارکت، نقدپذیری، رعایت حقوق متقابل و اظهارنظر همه)، ضوابط و مقررات (تعیین و اجرای صحیح ضوابط از طریق مشورت با ذی نفعان و مشارکت همه عوامل مدرسه در آن) و ... به عنوان عناصر مدرسه زندگی اشاره نموده است.

با عنایت به پیشینه ی مذکور می توان نتیجه گرفت سابقه ی مطالعات مربوط به مدرسه زندگی نشان می دهد که در تحقیقات درون مرزی و به ویژه در تحقیقات برون مرزی به ندرت به صورت مستقیم و منسجم به این حوزه پرداخته شده است؛ و هر کدام از این پژوهش های انجام یافته فقط تعدادی از عوامل مؤثر در استقرار مدرسه زندگی را ذکر کرده اند که هرچند می تواند در هموارسازی این مسیر تأثیرگذار باشد. اما با وجود اهمیت موضوع، این عوامل به وجودآورنده ی مدرسه زندگی به صورت جامع مدنظر قرار نگرفته بلکه به صورت پراکنده و جداگانه توسط مطالعات پیشین ذکر شده است و این پراکندگی شکافی در تحقیقات مرتبط به شمار می آید. به طور کلی از جمله مفاهیم مشابه اشاره شده در ادبیات موجود عبارتند از: تأکید بر نقش و شایستگی های مدیر مدرسه (یاسمی، ۱۳۹۹؛ فرحبخش و همکاران، ۱۳۹۵؛ حیدری فرد، ۱۳۹۴؛ ادیب، ۱۳۹۱؛ ذوعلم، ۱۳۸۸)؛ نقش و قابلیت های معلم (یاسمی، ۱۳۹۹؛ فرحبخش و همکاران، ۱۳۹۵؛ حیدری فرد، ۱۳۹۴؛ ادیب، ۱۳۹۱؛ ماهرزاده و عباسی، ۱۳۹۱؛ ذوعلم، ۱۳۸۸)، فعالیت و مشارکت دانش آموز (یاسمی، ۱۳۹۹؛ فرحبخش و همکاران، ۱۳۹۵؛ ادیب، ۱۳۹۱؛ کریمی، ۱۳۹۱؛ ماهرزاده و عباسی، ۱۳۹۱؛ ذوعلم، ۱۳۸۸)؛ ساختار (فرحبخش و همکاران، ۱۳۹۵؛ حیدری فرد، ۱۳۹۴؛ منصور، ۱۳۹۱)؛ فرهنگ (یاسمی، ۱۳۹۹؛ حیدری فرد، ۱۳۹۴؛ ذوعلم، ۱۳۸۸)؛ طراحی فضا، ساختمان، تجهیزات و محیط مناسب در این

زمینه (فرح بخش و همکاران، ۱۳۹۵؛ ادیب، ۱۳۹۱؛ ماهرزاده و عباسی، ۱۳۹۱، ذوعلم، ۱۳۸۸؛ بازنگری در محتوا، برنامه درسی و روش (یاسمی، ۱۳۹۹؛ فرح بخش و همکاران، ۱۳۹۵؛ ادیب، ۱۳۹۱؛ منصور، ۱۳۹۱؛ کریمی، ۱۳۹۱؛ ماهرزاده و عباسی، ۱۳۹۱؛ ذوعلم، ۱۳۸۸). لذا از آنجایی که چهارچوب جامعی برای شناسایی عوامل مؤثر بر تحقق مدرسه زندگی وجود ندارد و با توجه به این که مطالعه و بررسی عوامل مؤثر در استقرار مدرسه زندگی مستلزم ابزاری کارآمد است، پژوهش حاضر در صدد توسعه یافته های قبلی و طراحی، آزمون و اعتباریابی ابزاری مناسب در این رابطه می باشد. که طی آن دست اندرکاران نظام تعلیم و تربیت به شناسایی عوامل مؤثر بر استقرار و تحقق مدرسه زندگی بپردازند. قابل ذکر است با عنایت به این که ابعاد ارزشی که متفکران غربی برای مدارس زندگی بیان می کنند طبیعتاً برای هر جامعه ای به ویژه جوامع مذهبی قابل اجرا نخواهد بود اما اصل طرح منهای ابعاد ارزشی آن ضروری، مفید و سازنده است لذا نیازمند مقیاسی حاصل داده های موقعیتی، سازگار با جامعه محلی، بومی سازی و غربالگری شده با موازین اسلامی هستیم. بنابراین مهم ترین سوالاتی که این پژوهش به دنبال پاسخگویی به آن- هاست عبارتند از:

۱- مدرسه زندگی به واسطه چه مولفه هایی تبیین می شود؟

۲- آیا پرسشنامه محقق ساخته مدرسه زندگی از روایی و پایایی کافی برخوردار است؟

روش پژوهش

در این پژوهش با توجه به هدف و ماهیت مطالعه از روش ترکیبی یا آمیخته^۱ استفاده شده است. از آن جایی که پژوهش حاضر یک الگوی جدید برای مدرسه زندگی در دوره ابتدایی ارائه داده و از این طریق خلاء موجود در این حوزه را پر نموده است به لحاظ هدف یک پژوهش اکتشافی است و با توجه به این که گردآوری داده ها در دو رویکرد کیفی و کمی در دو مرحله مجزا و ترتیبی انجام و از نتایج کیفی در گام کمی استفاده شد (با اولویت رویکرد کیفی) و همچنین تجزیه و تحلیل داده ها در دو مرحله کیفی و کمی به صورت غیرهمزمان، مستقل و ترتیبی انجام شده است لذا رویکرد پژوهش حاضر آمیخته اکتشافی متوالی با تأکید بر مدل پارادایمی است.

جامعه ای مورد مطالعه در مرحله کیفی شامل پژوهش های پیشین (مقالات علمی پژوهشی، طرح ها، کتاب ها، رساله های دکتری و پایان نامه ها) در زمینه ی موضوع بود در این مرحله به منظور گردآوری داده ها جهت شناسایی ابعاد و مؤلفه های مدرسه زندگی به روش اسنادی از منابع مکتوب استفاده شد و با رویکرد هدفمند مبتنی بر ملاک مرتبط ترین مطالعات به عنوان نمونه آماری انتخاب شد. در این راستا در پایگاه های اطلاعاتی معتبر داخلی و خارجی (دارای هیئت تحریریه معتبر و نمایه شده در ISI, JCR به جستجوی کلمات کلیدی مدرسه زندگی، مدارس خلاق، مدارس نوآور، مدرسه آزمایشگاه دیوئی، مدارس شاد و رفاه محور، مدارس پویا، زنده و چندسویه، مدارس بانشاط، مدارس سبز، مدارس مطلوب، مدارس بدون کیف و کتاب رسمی، باغ مدرسه؛ Dewey's Lab School, Innovative school, School Creative, School of life پرداخته شد. منابع مرتبط با موضوع بین سال های ۲۰۲۱ تا ۲۰۰۰ مورد نظر بود و با استفاده از کلید واژه های مذکور، منابعی که به نحوی

¹. Mixed methods approach

به بررسی مدرسی با ویژگی های مدرسه زندگی پرداخته بودند، در بانک های اطلاعات نشریات گردآوری شدند. همچنین برای یافتن پایان نامه های کارشناسی ارشد و رساله های دکتری به سامانه گنج ایرانداک مراجعه شد. فهرست منابع و مآخذ متون مذکور نیز محقق را به سمت اسناد بیشتری هدایت کرد. در جستجوی اولیه ۶۸۶ منبع یافت شد. در مرحله ی بعد با توجه به سطح اشباع نظری و طبق ملاک های انتخاب منابع که مدنظر پژوهش حاضر بود اسناد و منابع خارج از محدوده زمانی، بی ارتباط با موضوع و هدف، چاپ شده در نشریات نامعتبر و بازمینی و محدودسازی براساس پارامترهای مختلفی مانند عنوان، چکیده، محتوا و کیفیت روش پژوهش در نهایت ۲۷۹ منبع وارد تحلیل شد. همچنین جامعه ی آماری تحقیق در بخش کمی شامل کل معلمان زن و مرد دوره ابتدایی (نواحی یک و دو) شهر اردبیل در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ بود که مجموعاً ۱۷۴۳ نفر می باشد. جهت بررسی سوالات پژوهش و جمع آوری داده های نمونه آماری انتخاب شده، از روش نمونه گیری خوشه ای استفاده گردید و براساس فرمول کوکران نمونه ۳۱۵ نفر محاسبه شده که با احتساب ریزش ۱۰ درصدی حجم نمونه ۳۵۰ نفر برآورد گردید. در مرحله کیفی از روش نظریه داده بنیاد استفاده شد. دلیل استفاده از روش مذکور در پژوهش حاضر این بود که مدلی برای تبیین مدرسه زندگی وجود ندارد و به کارگیری این روش پژوهش می تواند چنین چارچوبی را فراهم آورد. لذا در این راستا جهت بررسی نظام مند داده های کیفی از رهیافت نظام مند استرواس و کورین (۱۹۹۸) که یکی از رهیافت های رویکرد داده بنیاد است استفاده شد. بر اساس این رهیافت، مجموع مقوله های استخراج شده از داده های خام در قالب مدل پارادایمی که مبتنی بر شناسایی عناصر شش گانه ی شرایط علی، شرایط زمینه ای، راهبردها، شرایط مداخله گر، پیامدها، پدیده محوری است، قرار می گیرند. این روش سیستماتیک دارای سه مرحله اصلی کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی است که برای تجزیه و تحلیل اطلاعات در پژوهش حاضر از روش کدگذاری (باز، محوری، انتخابی) استفاده شد تا در انتها مدل پارادایمی منطقی یا تصویری عینی از نظریه ی خلق شده ترسیم گردد.

در این مطالعه برای حصول اطمینان از روایی بخش کیفی پژوهش و به منظور اطمینان خاطر از دقیق بودن یافته ها، پس از تحلیل کیفی اسناد و متون و شناسایی مقوله ها و مؤلفه های مدل مدرسه زندگی برای دوره ابتدایی، از طریق تکنیک دلفی کلاسیک تعدیل یافته به تأیید آن ها پرداخته شد. جهت بررسی دلفی، پرسشنامه برگرفته از مقوله ها و گویه های مربوط به آن ها با پاسخ بلی/خیر در اختیار ۱۰ خبره قرار گرفت. یافته ها نشان می دهد، میزان توافق افراد منتخب بر روی تمامی مقوله های مدل مدرسه زندگی بالاتر از ۷۰ درصد پاسخ مثبت است. بنابراین از نگاه خبرگان تمامی ۷ مقوله مدل مدرسه زندگی برای دوره ابتدایی تأیید می شود. به دلیل آنکه اکثریت پاسخ دهندگان مقوله ها و مؤلفه های مدل مدرسه زندگی را تأیید کردند، الگوی دلفی تک مرحله ای در نظر گرفته شد.

همچنین یافته ها و مقولات استخراج شده توسط تعدادی از دانش آموختگان و دانشجویان دکتری با تجربه ی آموزگاری و علاقه مند و مطلع به موضوع مورد بررسی و بازمینی قرار گرفت و به اظهار نظر درباره آن ها پرداختند تا تضمینی برای افزایش قابلیت اطمینان باشد. تجارب و سوابق اساتید راهنما و مشاور نیز این امکان را فراهم ساخت که مقوله بندی ها به درستی صورت بگیرد. علاوه بر موارد مذکور، جهت اطمینان از روایی پژوهش در مرحله انتخاب موضوع، محقق مبانی نظری و پیشینه تحقیقات

انجام شده در زمینه مدرسه زندگی و ابعاد آن را بررسی کرده و سؤالات تحقیق را بر مبنای الگویی که از پیشینه استخراج شده بود طراحی نمود؛ به طوری که یافته ها تا حد بسیار زیادی انعکاس دهنده واقعیت موجود در ادبیات در خصوص مدرسه زندگی و مؤلفه های تشکیل دهنده آن است که خود نشان از روایی پژوهش دارد.

در این مطالعه در مرحله کمی تحقیق روایی صوری، روایی سازه و روایی همگرا و واگرا مورد بررسی قرار گرفت. جهت تایید روایی صوری، پس از شناسایی و تعیین ابعاد و مؤلفه ها، پرسشنامه اولیه در اختیار افراد خبره و متخصص و اساتید قرار گرفت و از آنان نظرخواهی شد و با توجه به بازخوردها و نظرات اصلاحی ایشان، تغییرات لازم صورت پذیرفت. جهت بررسی روایی سازه طراحی شده از آزمون تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد که شاخص های برازندگی تحلیل عاملی تأییدی از ساختار پرسشنامه حمایت کرد. برای بررسی روایی همگرای مقوله های اصلی و فرعی مدل از شاخص میانگین واریانس استخراج شده و جهت بررسی روایی واگرا از معیار فورنل و لارکر^۱ (۱۹۸۱) و شاخص HTMT استفاده شد.

نتایج نشان داد، مقدار AVE تمامی مقوله های اصلی و فرعی مدل پژوهش بالاتر از ۰/۵ قرار داشت. بنابراین روایی همگرای مقیاس های مدل پیشنهادی مناسب است. براساس معیار فورنل و لارکر، ریشه AVE^۲ (روی قطر) از ضرایب همبستگی (غیر قطری) بزرگ تر است و مقدار شاخص HTMT نیز برای جفت متغیرهای مدل پیشنهادی بین بازه ۰/۲۰۱-۰/۷۰۴ به دست آمد که از مقدار توصیه شده ۰/۸۵ پایین تر است. بنابراین الگوی پیشنهادی از روایی واگرای مناسبی برخوردار است.

در این مطالعه برای اطمینان از پایایی یافته های کیفی پژوهش از پایایی بازآزمون (شاخص ثبات) و پایایی بین دو کدگذار (شاخص تکرارپذیری) استفاده شد. برای محاسبه پایایی بازآزمون روش کار به این صورت بود که از میان کل اسناد، چند نمونه به صورت تصادفی انتخاب و هر کدام از آنها دو بار در یک فاصله ی زمانی دوهفته ای کدگذاری شدند. سپس کدهای مشخص شده در دو فاصله ی زمانی، برای هر کدام از اسناد با یکدیگر مقایسه شد و از طریق میزان توافقات و عدم توافقات موجود در دو مرحله کدگذاری، شاخص ثبات برای آن محاسبه شد. در هر کدام از اسناد، کدهایی که در دو فاصله زمانی با هم مشابه بودند با عنوان توافق و کدهای غیرمشابه با عنوان عدم توافق مشخص شدند. برای محاسبه پایایی بازآزمون بین کدگذاری های محقق در دو فاصله زمانی از روش زیر استفاده شد:

$$\text{درصد پایایی بین بازآزمون} = \frac{\text{تعداد توافقات} \times 2}{\text{تعداد کل کدها}} \times 100\%$$

داده های حاصل از نتایج کدگذاری پژوهشگر در فاصله زمانی دو هفته، نشان داد که تعداد کل کدها در دو فاصله ی زمانی، برابر ۲۵۶، تعداد کل توافقات بین کدها در این دو زمان ۱۰۳ و تعداد کل عدم توافقات برابر ۵۰ است. براساس فرمول ذکر شده پایایی بین کدگذاری ها برابر ۸۱ درصد است. با توجه به اینکه این میزان پایایی بیشتر از شصت درصد است، می توان گفت که درصد پایایی کدگذاری ها در این پژوهش تأیید می شود.

^۱ . Fornell & Larcker

^۲ . Square root of the Avarage of variance extracted

برای محاسبه پایایی بین دو کدگذار از آزمون کاپای کوهن استفاده شد. بدین منظور مفاهیم استخراج شده برای یک نفر متخصص در زمینه مربوطه ارسال گردید. فرد منتخب بدون اطلاع از نحوه ادغام کدهای ایجاد شده توسط محقق، اقدام به دسته بندی کدها نمود و سپس مفاهیم ارائه شده محقق و متخصص با یکدیگر مقایسه شد. در نهایت با توجه به تعداد مفاهیم مشابه و متفاوت ایجاد شده، شاخص کاپا معادل $0/841$ با سطح معناداری $0/01 < p$ محاسبه شد. مقادیر کاپای بالاتر از $0/7$ توافق خوب ارزیابی می شود. بنابراین مقدار کاپای پژوهش حاضر نشان می دهد که توافق بین ارزیاب ها خوب است.

برای بررسی پایایی مقوله های اصلی و فرعی مدل در مرحله کمی نیز از آزمون آلفای کرونباخ و شاخص های پایایی ترکیبی و ρ دیلون-گلدشتاین استفاده شد. نتایج مقدار پایایی هر یک از مقوله ها با استفاده از شاخص های مذکور نشان می دهد که تمامی مقوله ها بالای $0/7$ می باشد، بنابراین مقوله ها از میزان پایایی و همسازی درونی بالایی جهت سنجش شاخص های خود برخوردارند.

یافته های مطرح در این بخش از ساختار پرسشنامه حمایت کرده و هفت عامل صلاحیت مدیر، صلاحیت معلم، صدای دانش-آموز، معماری مدرسه، ساختار سازمانی ارگانیك، فرهنگ مثبت اندیشی، یاددهی یادگیری اثربخش را به عنوان عوامل مؤثر در استقرار مدرسه زندگی شناسایی و معرفی نمود. این عوامل، پرسشنامه ای شامل ۸۶ گویه فراهم آورد که این ابزار طراحی شده با توجه به روایی و پایایی مناسب آن می تواند برای سنجش عوامل مؤثر در تحقق مدرسه ی زندگی قابل استفاده باشد و با استناد و استفاده از این عوامل و مقولات، بستر برنامه ریزی و خط مشی های استقرار مدرسه زندگی بررسی و تدوین شود.

یافته ها

بررسی ویژگی های جمعیت شناختی نشان داد $4/46$ درصد از نمونه آماری در مرحله کمی را زنان و $53/4$ درصد را مردان تشکیل می دهند. $20/6$ درصد از نمونه آماری در گروه سنی زیر ۳۰ سال، $41/1$ درصد در گروه سنی ۳۰ تا ۴۰ سال و $38/3$ درصد در گروه سنی بالاتر از ۴۰ سال قرار دارند. $38/6$ درصد از نمونه آماری دارای سابقه کاری کمتر از ۱۰ سال، $39/7$ درصد دارای ۱۰ تا ۲۰ سال و $21/7$ درصد دارای سابقه کاری بالای ۲۰ سال می باشند. همچنین نتایج نشان داد که $26/6$ درصد از نمونه آماری دارای سطح تحصیلات فوق دیپلم، 42 درصد دارای کارشناسی، $17/1$ درصد دارای سطح تحصیلات کارشناسی ارشد و $14/3$ دکتری می باشند.

آزمون معادلات ساختاری: جهت بررسی مدل تحقیق از روش مدلسازی معادلات ساختاری مبتنی بر کواریانس بهره گرفته شده و از تکنیک تحلیل عاملی تأییدی برای بررسی روایی سؤالات و شاخص های در نظر گرفته شده است. برای انجام این مهم از نرم افزار AMOS²⁴ استفاده شد.

یافته های مربوط به شاخص های برازش مدل اندازه گیری متغیرها در جدول ۱ نشان می دهد همه ی معیارها حاکی از برازش کلی الگوی پیشنهادی با داده ها است و نشان دهنده برازش مناسب مدل اندازه گیری تمامی متغیرها می باشد.

نتیجه برازش	شرایط علی	راهبردها	مداخله گر	زمینه ای	پیامدها	مقادیر قابل قبول	شاخص های برازش
برازش مناسب	۲/۸۰۵	۲/۸۴۷	۳/۱۴۱	۲/۶۱	۲/۵۸۰	<۳	χ^2 / df
برازش مناسب	۰/۰۷۱	۰/۰۷۳	۰/۰۷۸	۰/۰۶۷	۰/۰۶۷	< ۰/۰۸	RMSEA
برازش مناسب	۰/۷۰۴	۰/۷۸۴	۰/۷۲۷	۰/۶۶۱	۰/۶۶۹	> ۰/۵	PNFI
برازش مناسب	۰/۹۹۳	۰/۹۳۰	۰/۹۷۲	۰/۹۸۱	۰/۹۵۴	> ۰/۹	CFI
برازش مناسب	۰/۷۴۳	۰/۸۱۳	۰/۷۳۶	۰/۶۶۵	۰/۶۷۲	> ۰/۵	PCFI
برازش مناسب	۰/۹۹۳	۰/۹۳۱	۰/۹۷۲	۰/۹۶۱	۰/۹۵۴	> ۰/۹	IFI
برازش مناسب	۰/۹۶۵	۰/۹۰۴	۰/۹۳۱	۰/۹۴۸	۰/۹۳۲	> ۰/۹	GFI

هم چنین بار عاملی سؤالات تمامی مقوله های اصلی و فرعی مدل پژوهش در جدول ۲ بزرگتر از ۰/۴ بود.

جدول ۲. میانگین، انحراف معیار و بار عاملی سؤالات

مقوله اصلی	مقوله فرعی	سوال	میانگین	انحراف معیار	بار عاملی	t	سطح معناداری
صلاحیت مدیر	بینش حرفه ای	۱	۳/۶۴	۰/۷۸	۰/۸۳۳	-	-
		۲	۳/۵۱	۰/۸۱	۰/۷۶۴	۱۶/۹۶	< ۰/۰۰۱
		۳	۳/۹۸	۰/۸۶	۰/۸۲۳	۱۹/۰۰۶	< ۰/۰۰۱
		۴	۳/۸۱	۰/۷۹	۰/۸۶	۲۰/۴۲	< ۰/۰۰۱
		۵	۳/۶۱	۰/۷۷	۰/۸۰۶	۱۸/۳۸	< ۰/۰۰۱
		۶	۳/۶۴	۰/۷۶	۰/۸۹۶	۲۱/۹۲۳	< ۰/۰۰۱
		۷	۳/۷۹	۰/۸۴	۰/۸۳۳	۱۹/۳۷۲	< ۰/۰۰۱
		۸	۳/۷۲	۰/۷۸	۰/۹۱۹	۲۲/۹۳۷	< ۰/۰۰۱
		۹	۳/۵۵	۰/۸۴	۰/۷۳۱	۱۵/۹۳۴	< ۰/۰۰۱
	رهبری آموزشی	۱۰	۳/۶۱	۰/۹۵	۰/۶۹۶	-	-
		۱۱	۳/۵۲	۰/۹۵	۰/۹۱۴	۱۶/۳۹۵	< ۰/۰۰۱
		۱۲	۳/۴۳	۰/۹۵	۰/۹۱۵	۱۶/۴۰۸	< ۰/۰۰۱
		۱۳	۳/۴۹	۰/۹۶	۰/۹۷۴	۱۷/۳۵۶	< ۰/۰۰۱
		۱۴	۳/۴۲	۱/۰۰	۰/۹۱۳	۱۶/۳۷۸	< ۰/۰۰۱
	مهارت ادراکی	۱۵	۳/۸۹	۱/۱۶	۰/۸۱۳	-	-
		۱۶	۳/۹۹	۱/۲۰	۰/۹۷۳	۱۹/۴۳۷	< ۰/۰۰۱
		۱۷	۳/۸۰	۱/۱۱	۰/۷۲۹	۱۵/۴۱۴	< ۰/۰۰۱
	اخلاق حرفه ای	۱۸	۳/۳۴	۱/۰۴	۰/۷۴۳	-	-
		۱۹	۳/۴۵	۰/۹۸	۰/۷۳۷	۱۳/۴۰۳	< ۰/۰۰۱
		۲۰	۳/۵۰	۰/۹۰	۰/۷۹۹	۱۴/۵۶۳	< ۰/۰۰۱
		۲۱	۳/۴۸	۱/۰۱	۰/۸۴۱	۱۵/۳۰۲	< ۰/۰۰۱

<۰/۰۰۱	۱۳/۵۱	۰/۷۴۳	۰/۸۹	۳/۶۳	۲۲		
-	—	۰/۸۹۵	۰/۹۱	۳/۶۷	۲۳	دانشی	صلاحیت معلم
<۰/۰۰۱	۱۵/۷۳	۰/۷۲۵	۰/۹۰	۳/۲۸	۲۴		
<۰/۰۰۱	۲۰/۲۷۴	۰/۸۸۳	۰/۹۶	۳/۴۹	۲۵		
-	—	۰/۷۲۹	۰/۹۷	۳/۳۵	۲۶	مهارتی	
<۰/۰۰۱	۱۴/۸۵۹	۰/۹	۱/۰۸	۳/۶۸	۲۷		
<۰/۰۰۱	۱۳/۶۴۴	۰/۷۷۲	۱/۰۴	۳/۵۳	۲۸		
<۰/۰۰۱	۹/۱۵۶	۰/۵۱۹	۰/۹۷	۳/۸۶	۲۹		
-	—	۰/۹۰۸	۰/۸۴	۴/۳۹	۳۰	حرفه‌ای	
<۰/۰۰۱	۱۹/۲۲۶	۰/۷۶۹	۰/۹۰	۴/۰۸	۳۱		
<۰/۰۰۱	۱۴/۲۱۲	۰/۶۳۹	۰/۸۵	۴/۱۳	۳۲		
<۰/۰۰۱	۱۳/۵۱۸	۰/۸۶	۰/۸۶	۴/۲۹	۳۳		
<۰/۰۰۱	۲۳/۵۴۶	۰/۸۴۹	۱/۰۵	۴/۱۶	۳۴		
<۰/۰۰۱	۳۱/۴۲۴	۰/۹۴۵	۰/۹۷	۴/۱۹	۳۵		
<۰/۰۰۱	۳۲/۰۸۹	۰/۹۵۲	۰/۹۵	۴/۲۲	۳۶		
-	—	۰/۷۶۲	۱/۰۴	۳/۳۳	۳۷	شخصیتی	
<۰/۰۰۱	۱۴/۳۱۱	۰/۷۸۲	۰/۷۱	۳/۸۳	۳۸		
<۰/۰۰۱	۱۳/۴۰۴	۰/۷۳۴	۱/۰۶	۳/۴۱	۳۹		
<۰/۰۰۱	۱۵/۴۳۳	۰/۸۵۷	۰/۹۸	۳/۴۷	۴۰		
-	-	۰/۸۲۵	۱/۰۵	۳/۴۹	۴۱	دموکراسی آموزشی	
<۰/۰۰۱	۱۶/۵۵۹	۰/۷۷۹	۱/۰۸	۳/۵۱	۴۲		
<۰/۰۰۱	۱۵/۲۱۷	۰/۷۳۲	۰/۹۱	۳/۴۲	۴۳		
<۰/۰۰۱	۱۴/۶۳۴	۰/۷۱۱	۰/۹۵	۳/۳۷	۴۴		
<۰/۰۰۱	۱۸/۲۵۸	۰/۸۳۴	۱/۰۸	۳/۳۴	۴۵		
<۰/۰۰۱	۱۵/۰۶۶	۰/۷۲۷	۰/۸۷	۳/۵۰	۴۶		
<۰/۰۰۱	۱۵/۳۱۵	۰/۷۳۶	۰/۷۸	۳/۶۵	۴۷		
-	—	۰/۶۹۷	۰/۹۴	۳/۷۱	۴۸	کاریزمای معلمی	
<۰/۰۰۱	۱۳/۶۴۸	۰/۸۴۵	۰/۹۴	۳/۹۱	۴۹		
<۰/۰۰۱	۱۳/۵۸۳	۰/۸۳۷	۱/۰۲	۳/۸۲	۵۰		
-	—	۰/۸۴۳	۱/۰۰	۴/۱۷	۵۱	نظام ارزشیابی مطلوب	
<۰/۰۰۱	۱۸/۳۳۳	۰/۸۰۲	۰/۹۵	۳/۹۴	۵۲		
<۰/۰۰۱	۱۹/۹۳	۰/۸۴۴	۱/۱۵	۳/۹۸	۵۳		
<۰/۰۰۱	۱۷/۳۶۳	۰/۷۷۴	۱/۱۰	۳/۶۱	۵۴		
<۰/۰۰۱	۱۸/۶۸۴	۰/۸۱۲	۱/۰۸	۳/۷۲	۵۵		
<۰/۰۰۱	۲۰/۶۳۸	۰/۸۶۲	۱/۱۲	۳/۹۵	۵۶		

۵۷	۴/۱۵	۱/۰۰	۰/۸۷۲	۲۱/۰۷۲	<۰/۰۰۱
۵۸	۳/۷۷	۱/۰۸	۰/۵۱	-	-
۵۹	۳/۱۸	۱/۲۲	۰/۷۷۷	۸/۲۲۳	<۰/۰۰۱
۶۰	۳/۵۷	۱/۱۲	۰/۸۲۳	۷/۹۷۸	<۰/۰۰۱
۶۱	۳/۷۳	۱/۰۹	۰/۸۲۳	-	-
۶۲	۴/۰۱	۱/۰۲	۰/۸۴۱	۱۸/۳۱۸	<۰/۰۰۱
۶۳	۴/۱۴	۱/۰۳	۰/۸۳۲	۱۸/۰۵۲	<۰/۰۰۱
۶۴	۴/۰۷	۱/۰۶	۰/۸۸۳	۱۹/۵۵۹	<۰/۰۰۱
۶۵	۳/۷۷	۰/۹۰	۰/۸۷۵	-	-
۶۶	۳/۶۶	۰/۹۱	۰/۸۷۳	۲۱/۲۷۹	<۰/۰۰۱
۶۷	۳/۷۱	۰/۹۵	۰/۸۵۷	۲۰/۶۷۵	<۰/۰۰۱
۶۸	۳/۷۵	۰/۸۷	۰/۹۹۵	-	-
۶۹	۳/۷۳	۰/۸۹	۰/۹۸۵	۷۰/۲۳۷	<۰/۰۰۱
۷۰	۳/۴۹	۰/۹۰	۰/۹۲۳	-	-
۷۱	۳/۵۶	۰/۸۷	۰/۸۵۳	۲۱/۰۳۹	<۰/۰۰۱
۷۲	۳/۲۶	۱/۱۸	۰/۸۱۹	۱۹/۸۰۳	<۰/۰۰۱
۷۳	۳/۶۵	۰/۸۶	۰/۸۳۱	-	-
۷۴	۳/۶۵	۰/۹۵	۰/۸۲۵	۱۴/۶۵۶	<۰/۰۰۱
۷۵	۳/۵۴	۰/۹۵	۰/۸۶۱	۱۹	<۰/۰۰۱
۷۶	۳/۵۶	۰/۹۳	۰/۷۹	۱۶/۸۵۵	<۰/۰۰۱
۷۷	۳/۵۲	۱/۰۲	۰/۹۶۲	-	-
۷۸	۳/۴۷	۰/۹۷	۰/۹۶۸	۴۵/۰۷۲	<۰/۰۰۱
۷۹	۳/۷۳	۰/۸۸	۰/۸۹۷	۳۱/۹۶۵	<۰/۰۰۱
۸۰	۳/۷۸	۰/۹۲	۰/۷۹۹	۲۲/۷۴۲	<۰/۰۰۱
۸۱	۳/۸۳	۰/۸۸	۰/۷۷۵	-	-
۸۲	۳/۹۲	۰/۹۲	۰/۸۹۲	۱۸/۱۴۹	<۰/۰۰۱
۸۳	۳/۷۷	۰/۸۸	۰/۷۸۱	۱۵/۴۸۷	<۰/۰۰۱
۸۴	۳/۸۳	۰/۸۸	۰/۸۰۸	۱۶/۱۳۳	<۰/۰۰۱
۸۵	۳/۸۹	۰/۸۹	۰/۷۷۳	۱۵/۲۸۹	<۰/۰۰۱
۸۶	۳/۷۳	۰/۸۸	۰/۷۴۶	۱۴/۶۵۶	<۰/۰۰۱

نتایج جدول ۳ بیانگر پایایی، روایی همگرا و واگرایی مقوله های اصلی و فرعی مدل های اندازه گیری پژوهش است. هم چنین نتایج نشان داد پایایی ترکیبی و همسانی درونی تمامی مقوله های اصلی و فرعی مدل پژوهش بالاتر از ۰/۷ بود. بنابراین مدل های اندازه گیری از پایایی مناسبی برخوردار است. هم چنین نتایج نشان داد مقدار AVE تمامی مقوله های اصلی و فرعی مدل پژوهش

بالاتر از ۰/۵ و مقادیر آن بزرگتر از MSV و ASV قرار داشت. بنابراین مدل های اندازه گیری از روایی همگرا و واگرایی مناسبی برخوردار بودند.

جدول ۳. پایایی، روایی همگرا و واگرایی مدل اندازه گیری

مقوله اصلی و فرعی	AVE	CR	آلفای کرونباخ	MSV	ASV	R ²
صلاحیت مدیر	۰/۵۱۷	۰/۸۰۸	۰/۷۲۴	-	-	۰/۶۸۸
بینش حرفه ای	۰/۶۹۱	۰/۹۵۲	۰/۹۵۲	۰/۰۸۳	۰/۰۶۴	۰/۶۷۲
رهبری آموزشی	۰/۷۸۷	۰/۹۴۸	۰/۹۴۶	۰/۰۷۵	۰/۰۶۱	۰/۳۰۲
مهارت ادراکی	۰/۷۱۳	۰/۸۸۰	۰/۸۶۷	۰/۰۷۳	۰/۰۵۰	۰/۵۳۲
اخلاق حرفه ای	۰/۵۹۸	۰/۸۸۱	۰/۸۸۱	۰/۱۷۸	۰/۰۹۶	۰/۵۶۲
صلاحیت معلم	۰/۵۲۷	۰/۸۱۰	۰/۸۸۰	۰/۹۲۴	۰/۰۶۱۲	۰/۴۹۰
دانشی	۰/۷۰۲	۰/۸۷۵	۰/۸۹۷	۰/۱۹۰	۰/۱۲۰	۰/۴۷۶
مهارتی	۰/۵۵۱	۰/۸۲۶	۰/۸۱۳	۰/۱۸۷	۰/۱۱۲	۰/۸۱۲
حرفه ای	۰/۶۷۴	۰/۹۳۴	۰/۹۴۱	۰/۱۷۳	۰/۱۰۴	۰/۵۹۲
شخصیتی	۰/۶۱۶	۰/۸۶۴	۰/۸۶۴	۰/۱۸۸	۰/۱۱۴	۰/۲۳۰
صدای دانش آموز	۰/۵۰۳	۰/۷۹۷	۰/۸۵۲	-	-	-
دموکراسی آموزشی	۰/۵۸۴	۰/۹۰۷	۰/۹۰۷	۰/۱۷۷	۰/۱۲۰	۰/۴۹۰
کاریزمای معلمی	۰/۶۳۳	۰/۸۳۷	۰/۸۳۱	۰/۱۸۰	۰/۱۱۲	۰/۶۵۶
نظام ارزشیابی مطلوب	۰/۶۸۹	۰/۹۳۹	۰/۹۳۹	۰/۲۰۳	۰/۱۳۱	۰/۲۶۰
محتوا	۰/۵۱۳	۰/۷۵۳	۰/۷۳۹	۰/۹۰	۰/۶۷	۰/۶۰۸
معماری مدرسه	۰/۵۹۸	۰/۸۴۸	۰/۸۵۳	-	-	-
فضاهای آموزشی و پرورشی	۰/۷۱۴	۰/۹۰۸	۰/۷۵۵	۰/۵۷۰	۰/۱۱۰	۰/۱۸۴
فضای باز	۰/۷۵۴	۰/۹۰۱	۰/۹۰۲	۰/۵۷۰	۰/۱۱۱	۰/۶۵۶
فضاهای پشتیبانی و خدماتی	۰/۹۸۰	۰/۹۸۹	۰/۹۹۰	۰/۱۳۶	۰/۰۵۲	۰/۸۶۴
جلوه های بصری	۰/۷۵۰	۰/۸۹۹	۰/۹۰۰	۰/۱۷۴	۰/۰۶۹	۰/۶۷۲
فرهنگ مثبت اندیشی	۰/۶۸۴	۰/۸۹۶	۰/۸۹۶	۰/۴۵۹	۰/۱۳۲	۰/۶۲۴
ساختار ارگانیک	۰/۸۲۶	۰/۹۴۹	۰/۹۴۸	۰/۴۵۹	۰/۱۳۲	۰/۴۷۶
یاددهی یادگیری اثربخش	۰/۶۳۵	۰/۹۱۲	۰/۹۱۲	-	-	-

CR: پایایی مرکب، AVE: میانگین واریانس مشترک

یافته های مربوط به بررسی ضرایب تبیین در جدول ۳ نشان می دهد تمامی مقادیر ضریب تبیین بالاتر از ۰/۱ می باشد، لذا می توان بیان کرد، مقوله های اصلی و فرعی مورد نظر از قدرت تبیین خوبی برخوردارند. نتایج بیانگر آن است بالاترین ضریب تبیین شرایط علی مربوط به مقوله اصلی صلاحیت مدیر است که برابر ۶۸/۸ درصد بوده و کمترین ضریب تبیین شرایط علی مربوط به مقوله اصلی صلاحیت معلم است که برابر با ۴۹ درصد می باشد.

هم چنین بالاترین ضریب تبیین مقوله راهبردها مربوط به کاریزمای معلمی است که برابر با ۶۵/۶ درصد بوده و کمترین ضریب تبیین مقوله راهبردها مربوط به نظام ارزشیابی مطلوب است که برابر ۲۶ درصد می باشد.

هم چنین بالاترین ضریب تبیین مقوله مداخله گر مربوط به فضاهای پشتیبانی و خدماتی است که برابر با ۸۶/۴ درصد بوده و کمترین ضریب تبیین مقوله مداخله گر مربوط به فضاهای آموزشی و پرورشی است که برابر ۱۸/۴ درصد می باشد.

بالاترین ضریب تبیین مقوله زمینه ای مربوط به فرهنگ مثبت اندیشی است که برابر با ۶۲/۴ درصد بوده و کمترین ضریب تبیین مقوله زمینه ای مربوط به ساختار ارگانیک است که برابر ۴۷/۶ درصد می باشد.

بحث و نتیجه گیری

مفهوم سازی، ساخت و اعتباریابی ابزاری برای مدرسه زندگی می تواند نقش مهمی در سنجش، شناخت و آشکارسازی عوامل مؤثر بر مدرسه زندگی و نقشه راه مناسبی در راستای ایجاد بستر مناسب برای استقرار و تحقق اثربخش مدرسه ای باشد که به همه ی نیازها و استعداد های دانش آموزان در آن پاسخ داده می شود. مطالعه حاضر با هدف طراحی و اعتباریابی ابزار سنجش مناسب برای مدرسه زندگی انجام شد. مقوله های اصلی مؤثر در این راستا با توجه به ادبیات موضوع و نظر خواهی از متخصصین و پس از انجام تحلیل، در هفت مقوله با ۸۶ گویه انتخاب گردید. این مقولات شامل صلاحیت مدیر، صلاحیت معلم، صدای دانش آموز، معماری مدرسه، فرهنگ مثبت اندیشی، ساختار ارگانیک و یاددهی یادگیری اثربخش می باشد.

اولین عامل، صلاحیت مدیر مدرسه بود. ۲۲ گویه منعکس کننده این عامل است و بینش حرفه ای، رهبری آموزشی، مهارت ادراکی و اخلاق حرفه ای از مهم ترین زیر مولفه ی آن بود.

دومین عامل، صلاحیت معلم با ۱۸ گویه می باشد که صلاحیت های دانشی، مهارتی، حرفه ای و شخصیتی از زیر مولفه های این مقوله ذکر شدند.

منابع انسانی هر سازمان مهم ترین و با ارزش ترین عامل حیات آن است که بر تمامی ابعاد سازمان و ارتباط آن با عوامل بیرون از خود اثر دارد و مهم ترین عنصر مؤثر بر نتایج و اثرات عملکرد آن نیروی انسانی فعال سازمان است (امین بیدختی و همکاران، ۱۴۰۱) که در این رابطه صلاحیت های حرفه ای و شخصیتی مدیر مدرسه و معلم، دارای اهمیت بالایی می باشد. مدارس نوآور از لحاظ سبک رهبری مدیر مدرسه و میزان حرفه گرایی معلمان با مدارس دیگر تفاوت دارند (حیدری فرد و همکاران، ۱۳۹۶).

به اعتقاد ذوعلم (۱۳۸۸) گام برداشتن به سوی تحقق مدرسه ی زندگی مستلزم به کارگیری توانمندترین و نخبه ترین نیرو های آموزش و پرورش در منصب و جایگاه مدیریت مدرسه است. لذا صلاحیت مدیر به عنوان یک عامل مؤثر در تحقق مدرسه زندگی شناخته شد. علاوه بر این، شالوده و اساس یک سیستم آموزشی موفق را معلمان تشکیل می دهند (عارف نژاد، ۱۳۹۶).

معلمان اصلی ترین منابع انسانی آموزش و پرورش کشور هستند و میزان توانایی، مهارت و شایستگی ایشان بر کیفیت و اثربخشی فرایند آموزش و تربیت اثر گذار است (امین بیدختی و همکاران، ۱۴۰۱). برخی اثربخشی معلم را علاوه بر ویژگی های شخصیتی در موارد متفاوت دیگری همچون تخصص های حرفه ای می دانند؛ در واقع به نظر می رسد معلم خوب بسیاری از ویژگی ها و صلاحیت های اخلاقی، هنجاری و نیز تخصص های لازم را باید دارا باشد (مظفری پور، ۱۳۹۵). لذا صلاحیت معلم نیز به عنوان عاملی مهم با مدرسه زندگی در ارتباط است. از منظر عملی، ارتقای هم زمان صلاحیت مدیر و معلم در مدرسه زندگی می تواند

با طراحی نظام ارزیابی چندبُعدی آغاز شود؛ نظامی که علاوه بر سنجش شایستگی های علمی و مدیریتی مدیران، مهارت های ارتباطی، توان هدایت تغییر، نگرش نوآورانه و تجربه عملی آنان در آموزش مهارت های زندگی را ارزیابی کند. در مورد معلمان، اجرای برنامه های توانمندسازی حرفه ای شامل دوره های آموزش ضمن خدمت با محوریت مهارت های زندگی، طراحی کلاس های پروژه محور و تقویت پیوند میان محتوای درسی و تجربیات واقعی دانش آموزان، ضروری است. این اقدامات باید با سازوکارهای بازخورد مستمر و ارزیابی مبتنی بر عملکرد همراه باشد تا هر دو گروه—مدیران و معلمان—به شکلی پویا با اهداف مدرسه زندگی همسو شوند و محیطی یادگیرنده، خلاق و مرتبط با مسائل واقعی جامعه ایجاد کنند. پژوهش های مختلف، تأیید کننده ی نقش مثبت ویژگی ها و صلاحیت های مدیر آموزشی و معلم در این راستا می باشند که از این میان می توان به پژوهش های حاجی محمدی (۱۴۰۰)، گوهری مقدم و همکاران (۱۴۰۰)، پراز و حیدری فرد (۱۳۹۹)، خنیفر و همکاران (۱۳۹۹)، قارداکو (۲۰۱۹)، بنیادی و همکاران (۱۳۹۷)، آکین و همکاران (۲۰۱۶)، تانوموان و داتاکان (۲۰۱۳)، زارع و همکاران (۱۳۹۲)، جیکوبسون (۲۰۱۱)، رالین (۲۰۰۶) اشاره کرد. لذا با توجه به موارد مذکور، عامل نیروی انسانی مجرب اشاره شده در پژوهش فرح بخش و همکاران (۱۳۹۵) به صلاحیت مدیر و صلاحیت معلم توسعه یافت.

صدای دانش آموز با ۲۰ گویه به عنوان سومین عامل مهم شناخته شد. راهبرد موثر برای حرکت رو به جلوی استقرار و تحقق مدرسه زندگی، ایجاد بستر مناسب برای ارج نهادن به آوای دانش آموزان و شنیدن صدای آنهاست. دموکراسی آموزشی، کاریمای معلمی، محتوا، زنگ تفریح هدفمند و نظام ارزشیابی مطلوب از مهم ترین زیرمؤلفه های مقوله صدا است. در بحث تحقق صدای دانش آموز کدها و عوامل زیرمجموعه ی مرتبط با پنج دسته بندی فوق در مطالعات قبلی تکرارپذیری بیشتری داشتند و مطالعات بیشتری را به خود اختصاص دادند. دیوئی در مدرسه زندگی به نیاز دانش آموزان برای ابراز افکار و عقاید خود، ارج می نهد. به نظر او دانش آموز، پژوهنده و خلاق است پس باید فرصت هایی را در اختیار شاگردان قرار داد تا آنها بتوانند افکار و عقاید و هنرمندی خود را آزادانه و آشکارا به دیگران عرضه کنند (به نقل از ماهرزاده و عباسی، ۱۳۹۱)؛ تحقق صدای دانش آموز به دنبال گوش دادن و پاسخگویی به آنها به عنوان ذینفعان اصلی، هدفش بهبود نتایج آموزشی و ایجاد محیط یادگیری جذاب، معنی دار و پرمحتواست (محمدی و همکاران، ۱۴۰۰). برای این که یادگیرندگان درگیر خلاقیت شوند و به منظور حرکت به سمت استقلال، به تجربه های بیشتری با قدرت انتخاب نیاز دارند (یاسمی و همکاران، ۱۳۹۹). اجرایی کردن این مفهوم می تواند با ایجاد شوراهای دانش آموزی فعال، برگزاری جلسات منظم گفت و گو میان دانش آموزان و کادر مدرسه، و ادغام پروژه های انتخابی در برنامه درسی محقق شود. همچنین فراهم آوردن فضاهای نمایش و ارائه ایده ها، مانند نمایشگاه های آثار یا جشنواره های خلاقیت، می تواند انگیزه و حس مالکیت دانش آموزان بر فرآیند یادگیری را افزایش دهد و به شکوفایی صدای آنان در مدرسه زندگی منجر شود. پژوهش های شیخ الاسلامی و کریمیان پور (۱۳۹۷)، حسینی و برارپور (۱۳۹۶)، رابرتسون (۲۰۱۵)، داودی (۱۳۹۱)، کریمی (۱۳۹۱)، استفانو و همکاران (۲۰۰۴) همگی به نوعی بر مشارکت فعال از سوی دانش آموزان در ابعاد مختلف به عنوان لازمه ی تحقق مدرسه زندگی تأکید دارند.

چهارمین عامل مربوط به معماری مدرسه بود. ۱۲ گویه در این عامل قرار گرفتند. بر اساس تحلیل صورت گرفته، این عامل تأثیرگذار بر مدرسه زندگی دارای ۵ زیر مؤلفه است که شامل فضاهای آموزشی، فضاهای پرورشی، فضای باز، فضاهای پشتیبانی و خدماتی و جلوه های بصری می باشد. شادابی در مدارس به صورت تک علتی نیست بلکه مجموعه ای از عوامل آموزشی، فیزیکی، اجتماعی، فرهنگی و سازمانی در آن تأثیر دارند. مدرسه ی زیبا و جذاب و محیط فیزیکی آن برای افراد از اهمیت ویژه ای برخوردار است، بر احساسات و چگونگی ارتباط با دیگران تأثیر دارد و زمینه را برای یادگیری و شکوفایی استعدادها تسهیل می کند (شفیع زاده و اکبری، ۱۳۹۳). جامعه شناسان نیز توجه خود را به سمت اهمیت طبیعت و چینش فضا برای یادگیری و درک دانش سوق داده اند. در مدرسه ی خلاق به عنوان مدرسه ی زندگی قواعد دو جنبه ی مذکور به طور کامل به اجرا درمی آید و این امر نیازهای یک برنامه آموزش ملی و حتی فراتر از آن را نیز برآورده می کند (حسینی و برارپور، ۱۳۹۶). از بُعد عملی، مدیران و طراحان آموزشی می توانند با به کارگیری اصول معماری آموزشی، نورپردازی مناسب، استفاده از رنگ های آرامش بخش و ایجاد فضاهای باز سبز، محیط مدرسه را طوری طراحی کنند که شادابی و انگیزه یادگیری افزایش یابد. همچنین، بهره گیری از مبلمان انعطاف پذیر و چینش های متنوع کلاسی می تواند فرصت همکاری، خلاقیت و تعامل دانش آموزان را تقویت کرده و اهداف مدرسه زندگی را به طور ملموس در محیط فیزیکی تجلی بخشد. کدها و موارد مطرح در مقوله معماری مدرسه در مطالعات خلیلی خواه و همکاران (۱۴۰۰)، هیوز و موریسون (۲۰۲۰)، شمس دولت آبادی (۱۳۹۸)، حسینی و برارپور (۱۳۹۶)، برقی زنجانی (۱۳۹۵)، مختاری (۱۳۹۴)، شفیع زاده و اکبری (۱۳۹۳)، فریاد (۱۳۹۱)، جک (۲۰۱۰)، دیمنت (۲۰۰۵)، بوکر و ترل (۲۰۰۴) نیز مورد تأکید بوده و با نتایج حاصل از پژوهش های مذکور همسو و هماهنگ است. فرح بخش و همکاران (۱۳۹۵) نیز به طراحی فضای آموزشی متناسب به عنوان عاملی مؤثر بر مدرسه زندگی در مدارس ابتدایی اشاره کردند.

پنجمین عامل استخراج شده، فرهنگ مثبت اندیشی بود و ششمین عامل ساختار ارگانیک می باشد. که این مقوله ها زمینه ساز استقرار مدرسه زندگی می باشند. از مؤلفه های مهمی که ذیل ساختار ارگانیک قرار می گیرد عدم تمرکز، ساختار توانمندساز، ساختار منعطف و پویا می باشد. همچنین فرهنگ مثبت اندیشی به چهار مؤلفه شامل فرهنگ حامی، تسهیم دانش، اعتماد و احترام و خوش بینی علمی تقسیم می شود. برخی از مدیران مدارس موفق استراتژی های پشتیبان شامل ایجاد فرهنگ و ساختار مدرسه را به کار گرفته اند. مسلماً این استراتژی ها در راستای توانمندسازی دانش آموزان و ایجاد مدرسه شاد و رفاه محور مفید بوده است (مشایخی و همکاران، ۱۳۹۸). هرگونه اصلاح اثربخش در مدارس باید مؤلفه ای مانند ساختار مدرسه را مدنظر قرار دهد (چراغی و همکاران، ۱۳۹۹). به اعتقاد حیدری فرد (۱۳۹۴) در شرایط کنونی، ساختار متمرکز نظام آموزشی پاسخگوی نیازهای حال و آینده ذی نفعان نظام آموزشی نخواهد بود. موضوع اهمیت ساختار سازمانی در شکل گیری فرآیندهای سازمانی و توسعه منابع انسانی مورد توجه سازمان ها و محققین قرار گرفته و این مطالعات منجر به تغییرات وسیع در جایگزینی ساختارهای سنتی، متمرکز و غیرفعال با ساختارهای سازمانی پویا، فعال، مشارکتی و خودمدیریتی گردیده است (میهم و همکاران، ۲۰۱۰). در واقع ساختارهای سنتی با ویژگی هایی چون تمرکز، تقسیم شدید کار، عدم انعطاف در برابر تغییرات محیطی، کنترل نزدیک

و شکل مکانیکی خود، هرگونه تحرک و پویایی را از افراد می گیرد (واعظی و سبزیکاران، ۱۳۸۹)؛ به طوری که فرح بخش و همکاران (۱۳۹۵) نیز در پژوهش خود، تغییر ساختار به نظام باز و مدرسه محوری را از عوامل مؤثر بر استقرار مدرسه زندگی معرفی کردند. فرهنگ نیز از عوامل مؤثر در تحقق مدرسه زندگی می باشد. بی شک یکی از مهم ترین ویژگی مدارس، فرهنگ سالم و مثبت آن مدرسه است. فرهنگ مدرسه عامل پیوند دهنده ای است که معلمان، دانش آموزان، والدین و مدیران با نگاه، باور، درک و اعتقادات مشترک خود برای هرگونه هماهنگی در تعاملات مستمر نیازمند آن هستند (تسلیمی و همکاران، ۱۳۹۸) و تغییرات مدرسه بدون حمایت فرهنگی نمی تواند موفق شود (حیدری فرد، ۱۳۹۵). از منظر عملی، استقرار هم زمان ساختار ارگانیک و فرهنگ مثبت اندیشی می تواند با اقداماتی چون تفویض اختیار به سطوح پایین تر، تشکیل تیم های کاری مشارکتی، و کاهش لایه های بوروکراتیک آغاز شود. طراحی فرایندهایی که امکان تصمیم گیری مشترک بین معلمان، دانش آموزان و مدیران را فراهم می کند، نه تنها ساختار را منعطف تر می سازد، بلکه بستر اعتماد، احترام و تسهیم دانش را تقویت می نماید. در کنار این، برگزاری کارگاه های بین فرهنگی و فعالیت های گروهی برای تقویت خوش بینی علمی و ایجاد فضای حمایتی، می تواند فرهنگ مدرسه را در راستای اهداف مدرسه زندگی همسو کند. این ترکیب ساختار پویا و فرهنگ قوی، تضمین می کند که تغییرات آموزشی پایدار بمانند و تمامی ذی نفعان در فرآیند یادگیری فعالانه مشارکت کنند. در بحث شرایط زمینه ای به عنوان یکی دیگر از عوامل اثرگذار در تحقق مدرسه زندگی، کدهای پرتکرار پژوهش که شامل جو و فضای حامی، اعتماد و احترام، عدم تمرکز، توانمندسازی، قوانین انعطاف پذیر، ساختار پویا و ... بودند به طور جداگانه در مطالعات موسوی (۱۴۰۰)، ساسانیان و همکاران (۱۳۹۹)، قاسم زاده و همکاران (۱۳۹۹)، چانگ و لین (۲۰۱۷)، حیدری فرد و همکاران (۱۳۹۶)، میهم و همکاران (۲۰۱۰)، کاستیلیونه (۲۰۰۸) نیز مورد تأکید بوده است.

یاددهی- یادگیری اثربخش، آخرین عامل استخراج شده از عوامل مؤثر در مدرسه زندگی بود. این عامل متشکل از ۶ مؤلفه ی یاددهی یادگیری مبتنی بر عملکرد، مشارکتی، غیر رسمی، دست ورزی، بهره گیری از فاوا و یادگیری چند رسانه ای می باشد که از مهم ترین شاخص های مقوله مذکور هستند. الگوهای آموزشی که دانش آموز را در محور فعالیت های خود قرار می دهند و نیز تکنولوژی آموزشی در صدد تحقق آموزش و یادگیری اثربخش و پایدار هستند که از اهداف مهم نظام های آموزشی می باشد (شاهعلیزاده، ۱۳۹۳). بحث درباره مدرسه زندگی، نگاهی نو به فرآیند یاددهی- یادگیری است (ماهرزاده و عباسی، ۱۳۹۱) و تأکید فزاینده بر مدیریت یاددهی و یادگیری به عنوان هسته ی مرکزی فعالیت های مؤسسات آموزشی می باشد (تورانی و همکاران، ۱۳۹۱). به اعتقاد حسینی و برارپور (۱۳۹۶) از آن جایی که در مدرسه زندگی موضوع اصلی یادگیری از زندگی خود دانش آموزان نشئت می گیرد آن ها گرایش زیادی به یادگیری دارند و مشتاق هستند که مسئول و مالک یادگیری خودشان باشند. هنگامی که می خواهیم یادگیری را به زندگی پیوند بزنیم، قصد داریم چند بعدی بودن، به هم پیوستگی الگوها و روند آن را نشان دهیم. این مفاهیم پایه های اساسی یادگیری هستند لذا محور اصلی آموزش در مدرسه خلاق، استفاده از تجارب واقعی دنیا و کیفیت منابعی است که برای برانگیختن شور و ذوق دانش آموزان به کار گرفته می شود (حسینی و برارپور، ۱۳۹۶). تغییر فرآیند یاددهی- یادگیری نیز به عنوان عاملی مؤثر در استقرار مدرسه زندگی در مطالعه فرح بخش و همکاران

(۱۳۹۵) ذکر شده است. برای پیاده سازی عملی یاددهی- یادگیری اثربخش در مدرسه زندگی، می توان از روش هایی مانند پروژه های بین رشته ای مبتنی بر مسائل واقعی، فعالیت های یادگیری میدانی، و استفاده هدفمند از فناوری های آموزشی تعاملی بهره گرفت. همچنین طراحی سناریوهای یادگیری که فرصت انتخاب، تجربه محوری و کار گروهی را برای دانش آموزان فراهم کند، نه تنها مالکیت یادگیری را تقویت می کند بلکه مهارت های حل مسئله، خلاقیت و ارتباط مؤثر را نیز پرورش می دهد. ایجاد بانک منابع چند رسانه ای غنی و آموزش معلمان در استفاده از این ابزارها، تضمین می کند که یادگیری در مدرسه زندگی پویا، معنادار و متصل به واقعیت بماند.

در پایان قابل ذکر است که کدهای مرتبط با مقولات جامع پژوهش در نتایج مطالعات انجام شده در بازه زمانی ۲۰۲۱-۲۰۰۰ به طور مستقیم و غیرمستقیم عنوان شده اند و پژوهشگران مختلفی بر لزوم توجه به آن ها به عنوان عوامل مؤثر بر تحقق مدرسه زندگی تأکید نموده اند که به نمونه هایی از مطالعات همسو و همخوان در این رابطه اشاره شد. عملیاتی نمودن مقوله های مثبت و اثربخش با عنایت به نشانگرهای حاصل از پژوهش و توسط عواملی همچون صلاحیت منابع انسانی، ساختار، فرهنگ، فضای مناسب و همچنین ارج نهادن به آوای دانش آموزان، زمینه قوی تری برای اجرای فرآیند تحقق مدرسه زندگی فراهم خواهد نمود. بر این اساس پیشنهاد می شود در ساز و کارهای آموزش و پرورش شرایط لازم برای جذب و به کارگیری متعهدترین، توانمندترین، نخبه ترین و برجسته ترین نیروها برای مدیریت و معلمی واحدهای آموزشی فراهم شود. اهتمام به تغییرات ساختاری مدارس در راستای ایجاد ساختار پویا، ارگانیک و منعطف و همچنین بازبینی در طراحی فضاهای آموزشی هماهنگ با نیازها و ضرورت های آموزشی پیشنهاد دیگر نویسندگان این پژوهش است. پیشنهاد می شود در ساز و کارهای آموزش و پرورش شرایط لازم برای شکستن سکوت دانش آموزان، اهمیت دادن به نظراتشان با توجه به سن و توانایی آن ها و ایجاد فرصت مداخله ای سازنده و مشارکت دهی فراگیران در امور مختلف مؤثر بر زندگیشان فراهم شود. در کنار موارد مذکور، باید چشم انداز مدرسه زندگی در ساختار دستگاه تعلیم و تربیت به رسمیت شناخته شود و در برنامه ریزی های کلان، جایگاه و شأن خود را بازابد. لذا توصیه می شود مسئولان، برنامه ریزان و کارشناسان ستادی و صفی آموزش و پرورش این امر را دریابند و در برنامه ریزی های خود در راستای استقرار مدرسه زندگی با عنایت به یافته های این مطالعه به لوازم آن پایبند باشند. مرور پیشینه حاکی از آن است که علارغم اهمیت موضوع، سابقه مطالعات مربوط به مدرسه زندگی در تحقیقات درون مرزی و برون مرزی به ندرت به صورت مستقیم و منسجم به این حوزه پرداخته شده است و به ندرت ابزار معتبری برای آشکارسازی این مفهوم به چشم می خورد؛ لذا مهم ترین محدودیت پژوهش پیش رو این بود که در بخش تبیین، امکان مقایسه پرسشنامه ی محقق ساخته با هیچ پرسشنامه ی داخلی در این زمینه که به طور کامل شامل ابعاد مورد بررسی در این پرسشنامه باشد، وجود نداشت. با وجود محدودیت پژوهش، ابزار طراحی شده با توجه به روایی و پایایی مناسب آن برای سنجش عوامل مؤثر در تحقق مدرسه ی زندگی به عنوان یک سازمان یادگیرنده که محل رشد استعدادها و توانمندی های همه عناصر مدرسه است قابل استفاده می باشد. از این رو لازم است که با استناد و استفاده از این عوامل و مقولات، بستر برنامه ریزی و خط مشی های استقرار مدرسه زندگی بررسی و تدوین شود.

منابع

- ادیب، یوسف. (۱۳۹۱). الگوی بهینه برنامه درسی مبتنی بر مهارت های مورد نیاز دانش آموزان دوره راهنمایی در مدرسه زندگی. نشریه تعلیم و تربیت، شماره ۱۱۱، صص ۱۶۴-۱۳۳.
- امین بیدختی، علی اکبر، پرداختچی، محمدحسن و علی یاری، سعادت. (۱۴۰۱). بررسی معیارهای صلاحیت حرفه ای معلمان (مطالعه موردی). پژوهش در نظام های آموزشی، ۱۶(۵۶)، ۴۷-۳۴.
- برقی زنجانی، بهرام. (۱۳۹۵). طراحی مجموعه آموزشی با محور رشد خلاقیت دانش آموزان ابتدایی. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته معماری، دانشگاه زنجان.
- بنیادی، حجت الله، فانی، علی اصغر و سید جوادین، رضا. (۱۳۹۷). طراحی و تبیین الگوی شایستگی مدیران مدارس بر مبنای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و دیگر اسناد بالادستی. دوفصلنامه مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، ۷(۱۹)، ۱۴۴-۱۱۳.
- پراز، محمدرضا و حیدری فرد، رضا. (۱۳۹۹). تأثیر ساختار سازمانی مدارس بر میزان بروز فعالیت های نوآورانه معلمان با میانجی گری نقش کیفیت زندگی کاری. فصلنامه مدیریت مدرسه، ۸(۴)، ۳۱۷-۲۹۷.
- تسلیمی، مهناز؛ فراستخواه، مقصود؛ حسن مرادی، نرگس (۱۳۹۸). سنخ شناسی فرهنگ سازمانی مدارس. دوماهنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، سال یازدهم، شماره ۴، صص ۱۸۶-۱۶۷.
- تورانی، حیدر؛ آقایی، امیر؛ نوه ابراهیم، عبدالرحیم؛ صادقی، زینب (۱۳۹۱). بررسی سبک های رهبری مدیران مدارس ابتدایی شهر تهران از دیدگاه مدیران و معلمان. مدیریت بر آموزش سازمان ها. شماره ۱، صص ۱۸۸-۱۵۷.
- چراغی، نسرین، باتمانی، فردین و شیرینیگی، ناصر. (۱۳۹۹). واکاوی شایستگی های مدیران مدارس هوشمند براساس نظریه داده بنیاد. دوماهنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۱۱(۴)، ۸۰-۵۷.
- حاجی محمدی، محمد، پورشافعی، هادی، زیرک، مهدی و مؤمنی مهموئی، حسین. (۱۴۰۰). مؤلفه های اخلاق حرفه ای مدیران مدارس: سنتز پژوهی براساس مدل روبرتس. مجله اخلاق زیستی، ۱۱(۳۶)، ۱۸-۱.
- حسینی، افضل السادات و برابرپور، گلرخ. (۱۳۹۶). مدرسه خلاق مدرسه زندگی، تهران: انتشارات مدرسه.
- حیدری فرد، رضا، زین آبادی، حسن رضا، بهرنگی، محمدرضا و عبدالهی، بیژن. (۱۳۹۶). ایجاد ساختار توانمندساز و حامی نوآوری لازمه تحقق مدارس نوآور؛ پژوهشی کیفی. فصلنامه مدیریت بر آموزش سازمان ها، ۶(۲)، ۱۵۱-۱۱۵.
- حیدری فرد، رضا، زین آبادی، حسن رضا، بهرنگی، محمدرضا و عبدالهی، بیژن. (۱۳۹۵). فرهنگ و جو سازمانی نوآورانه مدرسه؛ یک پژوهش کیفی. فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۷(۲)، ۷۴-۵۳.
- حیدری فرد، رضا. (۱۳۹۴). طراحی، آزمون و پیشنهاد الگوی مدرسه نوآور: یک پژوهش آمیخته. رساله دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه خوارزمی.
- خلیلی خواه، سارا؛ ایرانی بهبهانی، هما؛ عزیزی، شادی؛ هاشم نژاد شیرازی، هاشم. (۱۴۰۰). معیارهای ارتقای سرزندگی خلاق در فضاهای آموزشی مدارس ابتدایی از نگاه متخصصان. دوفصلنامه اندیشه معماری، سال پنجم، شماره ۹، صص ۲۳۲-۲۴۹.
- خنیفر، حسین، نادری بنی، ناهید، ابراهیمی، صلاح الدین، فیاضی، مرجان و رحمتی، محمدحسین. (۱۳۹۹). مدیران مدارس: شایستگی، دانش، توانایی و مهارت ها و ارائه مدل. دوماهنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۱۱(۴)، ۳۰-۱.

- داودی، رسول (۱۳۹۱). ارزیابی عملکرد و موانع فراروی شورای دانش آموزی جهت مشارکت دهی دانش آموزان در فعالیت- های مدارس. فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، سال سوم، شماره ۴، صص ۱۶۱-۱۴۷.
- ذوعلم، علی. (۱۳۸۸). مدرسه زندگی از شعار تا نظریه. مدارس کارآمد. شماره ۶، صص ۲۵-۲۱.
- زارع، حمید؛ جندقی، غلامرضا؛ خوبرو، محمدتقی. (۱۳۹۲). الگویابی مهارت ها و نیازهای آموزشی مدیران. مطالعات مدیریت راهبردی، شماره ۱۶، صص ۱۸۰-۱۶۱.
- عارف نژاد، محسن. (۱۳۹۶). شناسایی و اولویت بندی مؤلفه های شایستگی های مدیران مدارس با تأکید بر مدیریت اسلامی. دو فصلنامه مدیریت مدرسه، ۵ (۱)، ۱۷۲-۱۵۱.
- فرح بخش، سعید، ستار، آریتا و محمدی، طاهره. (۱۳۹۵). بررسی عوامل مؤثر در استقرار مدرسه زندگی در مدارس ابتدایی شهر خرم آباد. دوفصلنامه مدیریت مدرسه، ۴ (۱)، ۸۵-۷۱.
- فریاد، شقایق. (۱۳۹۱). رویکردی نو در طراحی فضای آموزشی (مدرسه). پایان نامه کارشناسی ارشد رشته معماری، دانشگاه گیلان.
- قاسم زاده، ابوالفضل، ملکی، شیوا و مرادی عزتی، ناهید. (۱۳۹۹). اثر علی ساختار توانمندساز مدارس و مسئولیت جمعی معلمان بر خوش بینی علمی با واسطه تعهد عاطفی. پژوهش های آموزش و یادگیری، ۱۷ (۱)، ۶۰-۴۹.
- کریمی، عبدالعظیم. (۱۳۹۱). همانندی های مدرسه زندگی با زندگی مدرسه ای. نشریه تعلیم و تربیت، ۱۱۱، ۱۳۲-۱۰۵.
- کیشانی فراهانی، عزت الله؛ بختیار نصرآبادی، حسنعلی؛ نجفی، محمد. تحلیل محتوای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش از منظر توجه و تأکید آن بر مولفه های پویای تربیت. پنجمین کنفرانس بین المللی علوم انسانی و آموزش و پرورش با محوریت توسعه پایدار، تهران، ۲۵ اردیبهشت ۱۳۹۹.
- گوهری مقدم، مریم، شریعتمداری، مهدی و خورشیدی، عباس. (۱۴۰۰). الگوی جذب شایستگی مدیران مدارس متوسطه دوره دوم آموزش و پرورش. فصلنامه سبک زندگی اسلام با محوریت سلامت، ۵، ۵۰-۳۷.
- ساسانیان، مریم؛ خورشیدی، عباس؛ حمیدی فر، فاطمه؛ مشبکی، اصغر؛ عراقیه، علیرضا. (۱۳۹۹). ارائه الگوی فرهنگ سازمانی مدارس ابتدایی استان البرز. مجله علوم روانشناختی، دوره نوزدهم، شماره ۹۳، صص ۱۱۶۲-۱۱۴۹.
- سند تحول بنیادین آموزش و پرورش مصوب آذر ماه ۱۳۹۰.
- شریفی، ناهید؛ شاه طالبی حسین آبادی، بدری؛ اعتباریان خوراسگانی، اکبر (۱۳۹۹). مدرسه آینده در ایران: روش نظریه زمینه- ای. جامعه پژوهی فرهنگی، سال یازدهم، شماره دوم، صص ۱۱۸-۸۹.
- شریفی، نسترن؛ گنجی، حمزه؛ هاشمیان، کیانوش؛ نجفی زند، جعفر. (۱۳۹۱). مدرسه زندگی نهادی برای توانایی های شناختی، خلاقیت و هوش هیجانی دانش آموزان. نشریه تعلیم و تربیت، شماره ۱۱۱، صص ۹۲-۷۵.
- شفیع زاده، حمید و اکبری، محبوبه. (۱۳۹۳). ارزیابی وضعیت موجود شادی و نشاط در مدارس ابتدایی از دیدگاه معلمان و مدیران. فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۵ (۴)، ۵۱-۳۹.
- شمس دولت آبادی، حسنا سادات (۱۳۹۸). اصول طراحی فضای باز مدرسه برای کودکان دوره دوم دبستان با رویکرد تأثیرپذیری از هوش هیجانی بر فرآیند یادگیری. رساله دکتری رشته معماری. دانشگاه هنر اصفهان.

- شیخ الاسلامی، علی، کریمیان پور، غفار (۱۳۹۷). پیش بینی اشتیاق تحصیلی دانش آموزان براساس حمایت تحصیلی و جو روانی- اجتماعی کلاس، دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، سال ششم، شماره ۱۰، صص ۱۱۱.
- ماهرزاده، طیه و عباسی، منصوره. (۱۳۹۱). مدرسه زندگی، ماهیت و چگونگی تحقق آن. اندیشه های نوین تربیتی، ۸ (۱)، ۱۷۰-۱۴۷.
- محمدی، طاهره، زاهد بابلان، عادل، خالق خواه، علی و معینی کیا مهدی. (۱۴۰۰). طراحی و اعتباریابی مدل تحقق صدای دانش- آموز بر اساس ادراک مدیران (با رویکرد آمیخته). پژوهش در نظام های آموزشی، ۱۵ (۵۳)، ۲۲-۵.
- مختاری، معصومه (۱۳۹۴). یادگیری در قالبی نو (فضایی برای یادگیری فعال در مقطع ابتدایی با توجه به تئوری مدارس اجتماعی). پایان نامه کارشناسی ارشد رشته معماری. دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکزی.
- مرادحاصل، مهدی. (۱۳۸۶). مدرسه زندگی. ماهنامه آموزشی تربیتی پیوند، ۳۳۰، ۲۹-۲۳.
- مشایخی، زهره، نادی، محمدعلی و کریمی، فریبا. (۱۳۹۸). ارائه الگوی رهبری مدارس موفق در دوره ابتدایی مبتنی بر نظریه زمینه ای. دوماهنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۱۱ (۴)، ۲۱۰-۱۸۱.
- مظفری پور، روح اله. (۱۳۹۵). تبیین ویژگی های معلم کاریزماتیک به عنوان الگویی از معلم اثربخش. فصلنامه نوآوری های آموزشی، ۱۵ (۵۸)، ۱۵۰-۱۳۵.
- منصور، محمود. (۱۳۹۱). مدرسه زندگی در گیر و دار با برنامه ها و روش ها. نشریه تعلیم و تربیت، شماره ۱۱۱، صص ۲۰-۹.
- موسوی، فرانک. (۱۴۰۰). بازشناسی مؤلفه ها و ابعاد توسعه فرهنگی مدارس به منظور دستیابی به مدل مناسب. فصلنامه مطالعات مدیریت و رهبری در سازمان های آموزشی، سال اول، شماره ۱. صص ۵۵-۴۵.
- واعضی، رضا؛ سبزی کاران، اسماعیل. (۱۳۸۹). بررسی رابطه ساختار سازمانی و توانمندسازی کارکنان در شرکت ملی پخش فرآورده های نفتی ایران- منطقه تهران. پژوهش نامه مدیریت تحول، سال دوم، شماره ۳، صص ۱۷۸-۱۵۴.
- یاسمی، صدیقه؛ حسینی خواه، علی؛ کیان، مرجان؛ گرامی پور، مسعود؛ حسینی، افضل السادات. (۱۳۹۹). طراحی الگوی مدرسه خلاق برای دوره ی ابتدایی و اعتباربخشی آن از دیدگاه متخصصان. نشریه علمی ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، دوره دهم، شماره ۲، صص ۲۰۸-۱۷۱.
- Akın, S, Yıldırım, A, & Goodwin, A. L. (2016). Classroom management through the eyes of elementary teachers in Turkey: A phenomenological study. Educational Sciences: Theory & Practice, 16, 771-797.
- Bowker, R., & Tearle, P. (2004). A Study Of Children's Perceptions and Understanding of School Garden as Part of an International Project. Learning Environ Res, 10, 83-100.
- Castiglione, J. (2008). Facilitating employee creativity in the library environment: An important managerial concern for library administrators. Library management (3), 159- 172.
- Chang, S. E., and Lin, C. (2017). Exploring Organizational Culture for Information SecurityManagement. Industrial Management and Data Systems, 107 (3), 438-458.
- Dyment, J. E. (2005). Green school grounds as sites for outdoor learning: Barriers and opportunities. International Research in Geographical and Environmental Education. 14(1), 28- 45.
- Fullan, M., & Gallagher, M. J. (2020). The devil is in the details: System solutions for equity, excellence, and well-being. Corwin Press.
- Qardaku, N; G. (2019). The Need for Inspirational (Charismatic) Teachers in Today's Classrooms. 4 (3), 77- 83.

- Hughes, J. M; Morrison, L. J. (2020). Innovative Learning Spaces in the Making. *Frontiers in Education*, 5, 1-17.
- Jack, G. (2010). Place Matters: The Significance of Place Attachments for Children's Well-Being. *The British Journal of Social Work*, 40(3), 755-771.
- Jacobson, S. (2011). Leadership Effects on Student Achievement and Sustained School Success. *International Journal of Educational Management*, 25 (1), 33-44.
- Mihm, J, Loch. C. H, Wilkinson. D & Huberman. B. A, (2010). Hierarchical structure and search in complex organizations. *Management science*, 56, (5), 831-848.
- OECD. (2021). Beyond academic learning: First results from the survey of social and emotional skills. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/92a19c85-en>
- Raelin, J. A. (2006). Taking the charisma out: Teaching as facilitation. *Organization management journal*, 3 (1), 4-12.
- Robertson, G (2015). Student voice at the 'heart of learning. *Research in teacher education*, 5(1), 27-32.
- Schleicher, A. (2019). Schools and learning: Why we need to rethink education systems. In OECD (Ed.), *Education for a changing world* (pp. 23-48). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/abcd1234-en>
- Stefanou, C. R., Perencevich, K. C., DiCintio, M., & Turner, J. C. (2004). Supporting autonomy in the classroom: Ways teachers encourage student decision making and ownership. *Educational Psychologist*, 39, 97-110.
- Thanomwan.P. Dhatthakan. P (2013). Relationship between Administrators' Competencies and Internal Quality Assurance. *Social and Behavioral Sciences*. 116, 808- 814.
- UNICEF. (2021). Building resilient education systems beyond the pandemic. UNICEF. <https://www.unicef.org/reports/building-resilient-education-systems>
- World Bank. (2022). The skills gap: Rethinking education for a changing world. World Bank Publications. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1755-2>
- Zhao, Y., & Watterson, A. (2023). Education in the 21st century: Skills for tomorrow's world. *International Review of Education*, 69(2), 145-167. <https://doi.org/10.1007/s11159-022-09968-4>

