



Design and Validation of the Conceptual Model of “Schools of Life” in the Education System: A Mixed-Methods Study

Mansuor Pashaie Vahid¹, Maryam Eslampanah^{2*}, Zohreh Sabzianpour³, Anahita Faraji³

1. PhD Student, Department of Educational Management, Ker.C., Islamic Azad University, Kermanshah, Iran.
2. Department of Educational Management, Ker.C., Islamic Azad University, Kermanshah, Iran (Corresponding Author).
3. Department of Educational Management, Ker.C., Islamic Azad University, Kermanshah, Iran.

❖ **Corresponding Author Email:** maryameslampanah@iau.ac.ir

Research Paper	Abstract
Receive: 2026/05/31 Accept: 2026/09/07 Initial Publish: 2026/09/28 Final Publish: 2027/08/23 Keywords: Schools of Life; Conceptual Model; Education; Life-Oriented Learning; Holistic Development; Student Agency; Mixed-Methods Research. Article Cite: Pashaie Vahid, M., Eslampanah, M., Sabzianpour, Z., & Faraji, A. (2027). Design and Validation of the Conceptual Model of “Schools of Life” in the Education System: A Mixed-Methods Study. <i>Sociology of Education</i>. 13(3): 1-19.	Purpose: This study aimed to design and validate a conceptual model of “Schools of Life” within the Iranian education system and to identify its underlying dimensions and components. Methodology: This applied study employed a sequential exploratory mixed-methods qualitative–quantitative design. In the qualitative phase, 20 experts in educational sciences, curriculum planning, educational management, and educational psychology, together with experienced principals, vice principals, and teachers from schools in Kermanshah, were selected through purposive maximum-variation sampling. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed using thematic analysis in MAXQDA. Based on the qualitative findings, a researcher-developed questionnaire was constructed, and its content validity was assessed using the Content Validity Ratio and Content Validity Index. In the quantitative phase, 384 participants were selected through multistage cluster sampling, of whom 371 provided analyzable data. Construct validity was examined using confirmatory factor analysis, while Cronbach’s alpha and composite reliability were used to assess reliability. Findings: Thematic analysis generated eight major dimensions and 24 components. Confirmatory factor analysis supported the proposed eight-factor, 52-item structure, with factor loadings ranging from 0.57 to 0.86. Model-fit indices demonstrated an acceptable fit to the data ($\chi^2/df=2.41$, CFI=0.93, TLI=0.92, RMSEA=0.062, and SRMR=0.057). Cronbach’s alpha coefficients ranged from 0.82 to 0.91, composite reliability values ranged from 0.87 to 0.93, and average variance extracted ranged from 0.53 to 0.65, confirming adequate reliability and convergent validity for all constructs. The final dimensions were life-oriented learning, life-oriented curriculum, holistic development, student agency, school culture and environment, leadership and management, family and community, and technology and innovation. Conclusion: The validated Schools of Life model provides a comprehensive and multidimensional framework for transforming schools from predominantly instruction-oriented institutions into environments supporting meaningful learning, holistic development, student agency, and effective school–family–community interaction. The model can provide an empirical basis for educational policymaking, school evaluation, and school-improvement planning.



<https://doi.org/10.61838/kman.soe.841>



Commons: CC BY 4.0

Detailed Abstract

Introduction

Contemporary education systems are increasingly expected to move beyond the traditional function of transmitting subject-specific knowledge and preparing students for examinations. Schools are now understood as social, developmental, and educational environments in which students acquire not only academic knowledge but also the competencies required to navigate personal, interpersonal, social, and technological challenges. From this perspective, an effective school should provide opportunities for meaningful learning, identity development, participation, decision-making, social interaction, emotional growth, and preparation for real-life situations. Recent scholarship has consequently emphasized school belonging, student engagement, well-being, positive school climate, and opportunities for active participation as essential characteristics of effective educational environments (Allen, 2025; Yelland et al., 2024). School belonging is particularly important because students' perceptions of being accepted, valued, and connected to their school community are closely intertwined with their broader educational and psychosocial experiences. Evidence further suggests that belonging can function as an important psychological resource during educational transitions and in the context of difficult peer experiences (Liu et al., 2025; Miller-Slough et al., 2025).

Parallel to the growing emphasis on belonging, the notion of the "happy school" has become increasingly prominent. A happy school is not simply an environment characterized by entertainment or temporary positive emotions; rather, it represents a multidimensional organizational environment characterized by supportive relationships, safety, vitality, participation, meaningful learning, and opportunities for personal growth. Research has demonstrated associations between happy school environments and general self-efficacy, academic self-efficacy, and life satisfaction (Döş, 2023). Parents likewise perceive positive interpersonal relations, supportive environments, opportunities for participation, and students' overall educational experiences as central characteristics of a happy school (Gramaxo et al., 2023). Evidence from Iran has similarly highlighted the multidimensional nature of happy schools and the importance of managerial, organizational, relational, and contextual conditions for their effective implementation (Gharibzadeh et al., 2023). Iranian students' perceptions further indicate that a happy school environment emerges from the interaction of educational, environmental, relational, and supportive factors rather than from any isolated intervention (Arbabi et al., 2025). Such environments may also contribute to students' academic progress and responsibility and to the vitality and organizational commitment of teachers (Gharibzadeh et al., 2024; Sheikh, 2023).

Student agency and engagement constitute another important dimension of contemporary schooling. Students are more likely to engage meaningfully with learning when they experience autonomy, perceive educational activities as relevant, and are provided with opportunities to participate actively in their learning processes. Autonomous motivation has been associated with academic engagement among secondary school students, highlighting the importance of learning environments that support choice, self-direction, and active participation (Gebre et al., 2026). Social, emotional, and behavioral competencies may similarly function as resources that sustain student engagement over time (Pellegrino et al., 2026). Moreover, the fulfillment of basic psychological needs and school happiness has been associated with important dimensions of adolescent functioning, further supporting the need for schools to address students' psychological, social, and physical development in an integrated manner (Yun et al., 2023). Conversely, students experiencing difficult family circumstances may encounter interconnected personal, familial, and school-related challenges, demonstrating why schools need to respond to students as whole persons whose educational experiences cannot be separated from the realities of their lives (Gadingan, 2025).

The quality of school organization and leadership is also crucial. School structures can influence students' participation and sense of community, suggesting that organizational characteristics should be considered when designing learning environments intended to promote connection and engagement (Yang & Seyed Alitabar, 2024). Transformational leadership may contribute to the development of a positive and happy organizational culture by encouraging participation, shared responsibility, professional support, and innovation (Permana & Yuslimah, 2025). Teachers also require sustained professional development and organizational support. Pedagogical mentoring and coaching have been associated with improvements in teachers' professional practices and students' classroom engagement, indicating that school transformation requires simultaneous attention to teacher capacity and student experience (Geletu, 2026). At the same time, educational technology and emerging artificial intelligence applications are becoming increasingly important. Evidence suggests that purposeful AI integration can enhance student engagement when technology is embedded meaningfully within educational practice rather than treated as an end in itself (Shin et al., 2026).

Despite these developments, the literature often examines belonging, happiness, resilience, engagement, leadership, technology, student agency, and school climate as separate constructs. For example, school belonging and academic resilience have been identified as factors associated with academic burnout (Bazaz & Farhadian, 2025), while other studies have concentrated specifically on school happiness, teacher vitality, student participation, or engagement. Such fragmentation limits the ability of educational systems to conceptualize school transformation as an integrated process. The concept of “Schools of Life” addresses this gap by conceptualizing the school as an environment in which formal education is connected with meaningful life experiences and in which cognitive, emotional, social, ethical, practical, and technological dimensions of development are addressed simultaneously. Accordingly, the present study aimed to design and validate a conceptual model of “Schools of Life” in the Iranian education system and to identify its constituent dimensions and components.

Materials and Methods

This applied study employed a sequential exploratory mixed-methods design consisting of qualitative and quantitative phases. In the qualitative phase, participants comprised 20 experts and experienced educational practitioners from Kermanshah, including specialists in educational sciences, curriculum planning, educational management, and educational psychology, as well as school principals, vice principals, and experienced teachers. Participants were selected purposively using a maximum-variation sampling strategy, and recruitment continued until conceptual saturation was achieved. Data were collected through in-depth semi-structured interviews focusing on the characteristics of Schools of Life, life-oriented competencies, curriculum, student participation and agency, school culture, leadership, family and community involvement, well-being, technology, implementation barriers, and expected outcomes. Interviews were transcribed verbatim and analyzed through thematic analysis using MAXQDA. Credibility, transferability, dependability, and confirmability were addressed through prolonged engagement with the data, participant review, expert evaluation, documentation of analytical decisions, and maintenance of an audit trail.

The qualitative findings were subsequently used to construct a researcher-developed questionnaire. The initial instrument consisted of 64 items. Content validity was assessed by 12 experts using the Content Validity Ratio and Content Validity Index; five items were removed and seven were revised, resulting in a 59-item instrument for quantitative administration. The quantitative population consisted of principals, vice principals, and teachers in schools in Kermanshah. A total of 384 questionnaires were distributed using multistage cluster sampling. After data screening, 371 questionnaires were retained for statistical analysis. Construct validity was evaluated through confirmatory factor analysis. Cronbach’s alpha and composite reliability were calculated to evaluate reliability, while average variance extracted was used to assess convergent validity. Model fit was assessed using χ^2/df , CFI, TLI, RMSEA, and SRMR.

Findings

Qualitative thematic analysis initially generated 198 codes. Following the integration of conceptually similar codes and removal of repetitions, 74 final codes were retained and organized into 24 subthemes and eight major dimensions. The dimensions were life-oriented learning, life-oriented curriculum, holistic development, student agency, school culture and environment, leadership and management, family and community, and technology and innovation. Life-oriented learning included applied learning, experiential learning, and problem solving. Life-oriented curriculum comprised flexibility, meaningful learning, and competency orientation. Holistic development included social-emotional development, well-being, and ethical development. Student agency consisted of participation, choice and decision-making, and self-regulation. School culture and environment included safety and support, human relationships, and belonging. Leadership and management comprised growth-oriented leadership, teacher empowerment, and participatory management. Family and community included family participation, community relationships, and social learning, whereas technology and innovation comprised digital literacy, digital learning, and educational innovation.

During confirmatory factor analysis, seven additional items were removed, producing a final 52-item instrument. The eight-factor structure was empirically supported, with standardized factor loadings ranging from 0.57 to 0.86. The average factor loadings for the eight dimensions ranged from 0.67 to 0.76, with holistic development demonstrating the highest average loading. The final model showed acceptable fit to the observed data: $\chi^2/df=2.41$, CFI=0.93, TLI=0.92, RMSEA=0.062, and SRMR=0.057.

Reliability indices were also satisfactory across all dimensions. Cronbach’s alpha coefficients ranged from 0.82 for family and community to 0.91 for holistic development, while composite reliability values ranged from 0.87 to 0.93. Average variance extracted values ranged from 0.53 to 0.65 and exceeded the acceptable criterion for all constructs. These findings supported the internal consistency and convergent validity of the eight-dimensional model. Overall, the validated model consisted of eight dimensions, 24 components, and 52 observed items.

Discussion and Conclusion

The findings demonstrate that Schools of Life should be conceptualized as a comprehensive school-transformation model rather than as a limited program for teaching discrete life skills. The validated eight-dimensional structure indicates that preparing students for life requires coordinated changes in learning processes, curriculum, personal development, student participation, organizational culture, leadership, family and community relationships, and educational technology. The strong factorial structure and acceptable fit indices provide empirical support for treating these dimensions as distinguishable but interrelated components of a broader conceptual system.

Life-oriented learning and life-oriented curriculum emphasize that learning becomes educationally meaningful when students can connect knowledge with actual situations, apply what they learn, encounter authentic problems, and develop competencies extending beyond memorization. The identification of holistic development as a distinct dimension further indicates that academic learning alone is insufficient. Schools need to address social-emotional development, well-being, ethical growth, and other dimensions of personal development as integral educational outcomes rather than peripheral activities.

Student agency was another central component of the model. This finding suggests that Schools of Life require a shift in the status of students from passive recipients of instruction to active participants in their education. Providing opportunities for participation, choice, decision-making, and self-regulation enables students to develop responsibility for their learning and prepares them for autonomous functioning outside school. However, agency depends substantially on the culture and environment of the school. Students are unlikely to participate meaningfully when they do not experience psychological safety, supportive relationships, and belonging. The inclusion of school culture and environment therefore indicates that the relational conditions of schooling constitute a foundational element of the model.

Leadership and management similarly emerged as an essential dimension because sustained school transformation requires organizational support. Growth-oriented leadership, teacher empowerment, and participatory management provide the organizational conditions through which life-oriented curricula and instructional practices can be implemented. The family and community dimension further extends the boundaries of schooling beyond the classroom. Students' development occurs across interconnected social environments, and Schools of Life therefore require meaningful partnerships with families and communities rather than treating these groups as peripheral stakeholders.

Finally, technology and innovation were identified as an independent dimension, reflecting the realities of contemporary education. Nevertheless, the model implies that technology should support, rather than determine, educational practice. Digital tools and innovations are most valuable when they facilitate meaningful learning, problem solving, participation, access to resources, and the development of digital competence.

In conclusion, the validated Schools of Life model provides a coherent, multidimensional framework for reconceptualizing schools as environments for both learning and living. Its eight dimensions and 24 components integrate educational, psychological, social, organizational, familial, and technological aspects of schooling within a single empirically supported structure. The model can therefore serve as a conceptual and measurement framework for educational policymaking, school evaluation, professional development, and school-improvement initiatives aimed at transforming conventional instruction-oriented schools into environments that support meaningful learning, holistic development, student agency, positive relationships, and preparation for real-life challenges.



جامعه شناسی آموزش و پرورش

طراحی و اعتبارسنجی الگوی مفهومی «مدارس زندگی» در نظام آموزش و پرورش: یک پژوهش آمیخته

منصور پاشائی وحید^۱، مریم اسلام پناه^{۲*}، زهره سبزیان پور^۳، آناهیتا فرجی^۳

۱. دانشجوی دکتری، گروه مدیریت آموزشی، واحد کرمانشاه، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمانشاه، ایران.

۲. گروه مدیریت آموزشی، واحد کرمانشاه، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمانشاه، ایران (نویسنده مسئول).

۳. گروه مدیریت آموزشی، واحد کرمانشاه، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمانشاه، ایران.

✉ ایمیل نویسنده مسئول: maryameslampanah@iau.ac.ir

چکیده

مقاله تحقیقاتی

هدف: پژوهش حاضر با هدف طراحی و اعتبارسنجی الگوی مفهومی «مدارس زندگی» در نظام آموزش و پرورش ایران و تعیین ابعاد و مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده آن انجام شد.

روش‌شناسی: این پژوهش کاربردی با طرح آمیخته اکتشافی متوالی کیفی-کمی انجام شد. در مرحله کیفی، ۲۰ نفر از متخصصان علوم تربیتی، برنامه‌ریزی درسی، مدیریت آموزشی و روان‌شناسی تربیتی و نیز مدیران، معاونان و معلمان باتجربه مدارس شهر کرمانشاه با نمونه‌گیری هدفمند و حداکثر تنوع انتخاب شدند. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته گردآوری و با تحلیل مضمون در MAXQDA تحلیل شدند. بر پایه نتایج کیفی، پرسشنامه‌ای پژوهشگرساخته تدوین و روایی محتوایی آن با CVR و CVI ارزیابی شد. در مرحله کمی، ۳۸۴ نفر با نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند که داده‌های ۳۷۱ نفر قابل تحلیل بود. اعتبار سازه با تحلیل عاملی تأییدی و پایایی با آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی بررسی شد.

یافته‌ها: تحلیل مضمون به استخراج هشت بعد و ۲۴ مؤلفه منجر شد. تحلیل عاملی تأییدی، ساختار هشت عاملی و ۵۲ گویه‌ای الگو را تأیید کرد و بارهای عاملی در دامنه ۰.۵۷ تا ۰.۸۶ قرار گرفت. شاخص‌های برازش مدل شامل $\chi^2/df=2.41$ ، CFI=۰.۹۳، TLI=۰.۹۲، RMSEA=۰.۰۶۲ و SRMR=۰.۰۵۷ بود که برازش مطلوب مدل را نشان داد. ضرایب آلفای کرونباخ بین ۰.۸۲ تا ۰.۹۱، پایایی ترکیبی بین ۰.۸۷ تا ۰.۹۳ و AVE بین ۰.۵۳ تا ۰.۶۵ قرار داشت و پایایی و روایی همگرایی تمامی سازه‌ها تأیید شد. ابعاد نهایی شامل یادگیری زندگی‌محور، برنامه درسی زندگی‌محور، رشد همه‌جانبه، عاملیت دانش‌آموز، فرهنگ و محیط مدرسه، رهبری و مدیریت، خانواده و جامعه و فنآوری و نوآوری بودند.

نتیجه‌گیری: الگوی اعتبارسنجی‌شده مدارس زندگی، چارچوبی جامع و چندبعدی برای تحول مدرسه از محیطی آموزش‌محور به بستری برای یادگیری معنادار، رشد همه‌جانبه، عاملیت دانش‌آموز و تعامل مؤثر مدرسه، خانواده و جامعه فراهم می‌کند و می‌تواند مبنایی برای سیاست‌گذاری، ارزیابی و برنامه‌ریزی بهبود مدارس باشد.

دریافت: ۱۴۰۵/۰۳/۱۰

پذیرش: ۱۴۰۵/۰۶/۱۶

انتشار اولیه: ۱۴۰۵/۰۷/۰۶

انتشار نهایی: ۱۴۰۶/۰۶/۰۱

واژگان کلیدی:

مدارس زندگی، الگوی مفهومی،

آموزش و پرورش، یادگیری

زندگی‌محور، رشد همه‌جانبه،

عاملیت دانش‌آموز، پژوهش

آمیخته.

استناد مقاله:

پاشائی وحید، منصور، اسلام پناه،

مریم، سبزیان پور، زهره، و فرجی،

آناهیتا. (۱۴۰۶). طراحی و

اعتبارسنجی الگوی مفهومی

«مدارس زندگی» در نظام

آموزش و پرورش: یک پژوهش

آمیخته. جامعه شناسی آموزش و

پرورش، ۱۳(۳): ۱۹-۱.



<https://doi.org/10.61838/kman.soc.841>

Commons: CC BY 4.0

مقدمه

مدرسه در جهان معاصر دیگر صرفاً نهادی برای انتقال دانش رسمی و آماده‌سازی دانش‌آموزان برای موفقیت در آزمون‌های تحصیلی تلقی نمی‌شود، بلکه به‌عنوان یکی از مهم‌ترین بسترهای رشد همه‌جانبه، شکل‌گیری هویت، تجربه تعلق، توسعه شایستگی‌های فردی و اجتماعی و آماده‌شدن برای مواجهه با پیچیدگی‌های زندگی شناخته می‌شود. تغییرات سریع اجتماعی، فرهنگی و فناورانه، تحول در ساختار خانواده، افزایش تنوع نیازهای دانش‌آموزان و گسترش چالش‌های مرتبط با سلامت روان، کیفیت روابط، انگیزش و مشارکت تحصیلی سبب شده است که کارکرد سنتی مدرسه مورد بازنگری قرار گیرد. در چنین شرایطی، مدرسه مطلوب باید بتواند میان یادگیری رسمی و زندگی واقعی پیوند برقرار کند و محیطی ایجاد نماید که در آن دانش‌آموز نه فقط به‌عنوان دریافت‌کننده محتوا، بلکه به‌عنوان کنشگری فعال، تصمیم‌گیرنده، مشارکت‌کننده و عضوی مؤثر از جامعه مدرسه شناخته شود. پژوهش‌های جدید نیز نشان می‌دهند که کیفیت تجربه دانش‌آموزان از محیط مدرسه، میزان مشارکت، احساس تعلق، روابط اجتماعی و فرصت‌های رشد شخصی، با پیامدهای آموزشی و روان‌شناختی آنان پیوندی عمیق دارد و بنابراین هرگونه بازاندیشی در مفهوم مدرسه باید از نگاه صرفاً آموزشی فراتر رود و ابعاد عاطفی، اجتماعی، هویتی و زیستی تجربه مدرسه را نیز دربرگیرد (Allen, 2025; Yelland et al., 2024).

یکی از مفاهیم بنیادین در این زمینه، احساس تعلق به مدرسه است. تعلق به مدرسه زمانی شکل می‌گیرد که دانش‌آموز احساس کند در محیط مدرسه پذیرفته شده، دیده می‌شود، روابط معناداری با همسالان و بزرگسالان دارد و خود را بخشی از اجتماع مدرسه می‌داند. این احساس نه تنها یک تجربه عاطفی مطلوب، بلکه یکی از مؤلفه‌های اساسی سازگاری تحصیلی و اجتماعی است. Allen نشان می‌دهد که با وجود انباشت قابل توجه شواهد درباره اهمیت تعلق مدرسه‌ای، همچنان فاصله‌ای میان شواهد علمی، دیدگاه متخصصان و تجربه روزمره دانش‌آموزان در مدارس وجود دارد و این شکاف می‌تواند مانع تبدیل دانش نظری به سیاست‌ها و رویه‌های مدرسه‌ای مؤثر شود (Allen, 2025). از سوی دیگر، مطالعات مربوط به هویت دانش‌آموزی و ترجیحات فعالیتی نشان می‌دهند که حس تعلق با نحوه مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های مدرسه و برداشت آنان از جایگاه خود در محیط آموزشی ارتباط دارد. بررسی دیدگاه دانش‌آموزان در بافت‌های فرهنگی متفاوت نیز نشان داده است که تعلق و هویت مدرسه‌ای در تعامل با نوع فعالیت‌ها، فرصت‌های مشارکت و ویژگی‌های فرهنگی محیط مدرسه شکل می‌گیرد (Yelland et al., 2024). بنابراین، مدرسه‌ای که قرار است به محیطی برای زندگی و رشد تبدیل شود، باید شرایطی فراهم کند که دانش‌آموزان خود را عضو واقعی و ارزشمند جامعه مدرسه بدانند.

اهمیت تعلق مدرسه‌ای زمانی آشکارتر می‌شود که پیامدهای فقدان آن مورد توجه قرار گیرد. شواهد اخیر نشان داده‌اند که تعلق به مدرسه می‌تواند در ارتباط میان تجارب منفی و سلامت روان دانش‌آموزان نقشی محافظتی ایفا کند. در مطالعه‌ای درباره دانش‌آموزان مدارس شبانه‌روزی، مشخص شد که قلدری مدرسه‌ای با سلامت روان دانش‌آموزان مرتبط است و تعلق مدرسه‌ای و تاب‌آوری می‌توانند در تبیین این رابطه نقش واسطه‌ای داشته باشند (Liu et al., 2025). همچنین، گذار به دبیرستان یکی از دوره‌های حساس در شکل‌گیری روابط همسالان و تجربه تعلق است و نحوه اجتماعی‌شدن هیجانی و کیفیت تعاملات با همسالان می‌تواند بر احساس دانش‌آموز نسبت به جایگاه خود در مدرسه اثر بگذارد (Miller-Slough et al., 2025). این یافته‌ها نشان می‌دهند که مدارس نیازمند رویکردهایی هستند که هم‌زمان بر امنیت روان‌شناختی، کیفیت روابط، حمایت اجتماعی و فرصت‌های مشارکت تمرکز داشته باشند. در چنین چارچوبی، مدرسه نه فقط مکان آموزش، بلکه محیطی اجتماعی و عاطفی است که می‌تواند بر کیفیت تجربه زیسته دانش‌آموزان و توانایی آنان برای سازگاری با چالش‌های دوران تحصیل اثرگذار باشد.

در کنار تعلق، مفهوم «مدرسه شاد» نیز طی سال‌های اخیر به یکی از محورهای مهم در ادبیات پژوهشی آموزش تبدیل شده است. مدرسه شاد صرفاً به معنای فضایی سرگرم‌کننده یا برخوردار از فعالیت‌های تفریحی نیست، بلکه محیطی است که در آن روابط مثبت، احساس امنیت، حمایت، عدالت، مشارکت، انگیزش، نشاط و فرصت رشد به‌صورت هماهنگ تجربه می‌شوند. یافته‌های پژوهشی نشان داده‌اند که مدرسه شاد با خودکارآمدی عمومی، خودکارآمدی تحصیلی و رضایت از زندگی دانش‌آموزان رابطه دارد و از این رو می‌تواند یکی از زمینه‌های مهم برای ارتقای عملکرد و بهزیستی آنان باشد (Dös, 2023). همچنین، بررسی دیدگاه والدین نشان داده است که برداشت از مدرسه شاد تحت تأثیر مجموعه‌ای از عوامل مربوط به روابط انسانی، کیفیت محیط، حمایت مدرسه، فرصت‌های مشارکت و تجربه کلی دانش‌آموز از حضور در مدرسه قرار دارد (Gramaxo et al., 2023). در بستر ایران نیز الگوهای مدیریتی مدرسه شاد مورد توجه قرار گرفته‌اند و تلاش شده است عوامل امکان‌پذیری و اجرای اثربخش آن در سطوح مختلف سازمان مدرسه تبیین شود (Gharibzadeh).

(et al., 2023). این شواهد بیانگر آن است که شادی در مدرسه باید به‌عنوان یک ویژگی نظام‌مند و سازمانی در نظر گرفته شود، نه یک مداخله موقت یا محدود به فعالیت‌های فوق‌برنامه.

مطالعات انجام‌شده در ایران نیز بر اهمیت محیط شاد مدرسه و پیامدهای آن تأکید کرده‌اند. پژوهش درباره ادراک دانش‌آموزان ایرانی از عوامل مؤثر بر ایجاد یک مدرسه شاد نشان می‌دهد که تجربه مثبت مدرسه از نگاه دانش‌آموزان حاصل ترکیبی از عوامل ارتباطی، محیطی، حمایتی و آموزشی است و بنابراین طراحی محیط مدرسه بدون توجه به دیدگاه و تجربه خود دانش‌آموزان نمی‌تواند به‌طور کامل پاسخ‌گوی نیازهای آنان باشد (Arbabi et al., 2025). افزون بر این، شادابی و سرزندگی محیط مدرسه می‌تواند با پیشرفت تحصیلی و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان مرتبط باشد و از این منظر، نشاط مدرسه نه‌فقط یک پیامد عاطفی، بلکه عاملی مرتبط با کیفیت عملکرد و رفتار مسئولان دانش‌آموزان محسوب می‌شود (Sheikh, 2023). در سطح کارکنان مدرسه نیز روابط میان مدرسه شاد، سرزندگی معنوی، ذهنی، جسمانی و رفتاری معلمان و تعهد سازمانی مورد توجه قرار گرفته و نشان داده شده است که کیفیت محیط مدرسه می‌تواند با وضعیت حرفه‌ای و روان‌شناختی معلمان ارتباط داشته باشد (Gharibzadeh et al., 2024). بنابراین، مفهوم مدرسه مطلوب باید هم دانش‌آموز و هم معلم را در مرکز توجه قرار دهد و شرایطی فراهم کند که تجربه مدرسه برای همه اعضای آن با رشد، مشارکت و سرزندگی همراه باشد.

در چنین چارچوبی، رهبری و مدیریت مدرسه نقشی تعیین‌کننده پیدا می‌کند. هیچ تحول‌پایداری در فرهنگ مدرسه بدون رهبری حمایتگر، مشارکتی و تحول‌آفرین امکان‌پذیر نیست. مدیر مدرسه نه‌تنها مسئول اجرای مقررات و اداره امور سازمانی است، بلکه در شکل‌گیری فرهنگ، کیفیت روابط، حمایت از معلمان، ایجاد فرصت برای نوآوری و تقویت مشارکت دانش‌آموزان نقش محوری دارد. پژوهش درباره رهبری تحول‌آفرین مدیران نشان می‌دهد که چنین سبکی از رهبری می‌تواند در توسعه فرهنگ سازمانی مثبت و شاد مدرسه مؤثر باشد (Permana & Yuslimah, 2025). این نگاه، مدیریت مدرسه را از یک نقش اداری صرف به رهبری یادگیری و تحول ارتقا می‌دهد. از سوی دیگر، توسعه حرفه‌ای معلمان نیز بخشی از همین فرایند است؛ زیرا کیفیت تجربه دانش‌آموزان تا حد زیادی به ظرفیت حرفه‌ای، انعطاف‌پذیری و توانایی معلمان در ایجاد یادگیری فعال و مشارکتی وابسته است. یافته‌های مربوط به منتورینگ و کوچینگ آموزشی نشان می‌دهند که حمایت حرفه‌ای از معلمان می‌تواند با بهبود عملکرد حرفه‌ای آنان و افزایش درگیری دانش‌آموزان در فرایند یادگیری همراه باشد (Geletu, 2026). بنابراین، مدرسه زندگی‌محور نیازمند مدیریتی است که هم بر رشد دانش‌آموز و هم بر توانمندسازی معلم تمرکز داشته باشد.

مشارکت و انگیزش دانش‌آموز نیز از مؤلفه‌های مرکزی مدرسه‌ای است که برای زندگی طراحی می‌شود. مشارکت تحصیلی زمانی تقویت می‌شود که دانش‌آموز احساس کند در فرایند یادگیری نقش دارد، انگیزه درونی برای فعالیت دارد و فعالیت‌های مدرسه برای او معنادار است. پژوهش‌های جدید در مدارس متوسطه نشان داده‌اند که انگیزش خودمختار با مشارکت تحصیلی دانش‌آموزان ارتباط دارد و تأمین شرایطی که احساس انتخاب، خودراهبری و مالکیت یادگیری را تقویت کند می‌تواند در افزایش درگیری فعال آنان مؤثر باشد (Gebre et al., 2026). این مسئله با مفهوم عاملیت دانش‌آموز پیوند مستقیمی دارد؛ عاملیت به این معناست که دانش‌آموز صرفاً مجری تصمیم‌های بزرگسالان نباشد، بلکه بتواند در انتخاب‌ها، فعالیت‌ها و مسیر یادگیری خود نقش واقعی داشته باشد. همچنین، مهارت‌های اجتماعی، هیجانی و رفتاری می‌توانند منابع مهمی برای مشارکت دانش‌آموزان باشند و یافته‌های طولی نشان داده‌اند که این شایستگی‌ها در تداوم و کیفیت درگیری دانش‌آموزان با مدرسه نقش دارند (Pellegrino et al., 2026). ازاین‌رو، مدرسه زندگی باید هم‌زمان بر رشد شناختی، اجتماعی، عاطفی و رفتاری دانش‌آموزان متمرکز شود.

نقش نیازهای روان‌شناختی پایه نیز در این میان قابل توجه است. تأمین احساس خودمختاری، شایستگی و ارتباط با دیگران می‌تواند با تجربه شادی در مدرسه و مشارکت فعال‌تر دانش‌آموزان همراه باشد. یافته‌های مربوط به نوجوانان نشان داده‌اند که ارضای نیازهای روان‌شناختی پایه و شادی مدرسه‌ای با برخی شاخص‌های سبک زندگی و مشارکت جسمانی دانش‌آموزان ارتباط دارند (Yun et al., 2023). این یافته‌ها از این دیدگاه حمایت می‌کنند که مدرسه باید محیطی برای رشد یکپارچه جسمانی، روان‌شناختی، اجتماعی و تحصیلی باشد. در مقابل، شرایط خانوادگی دشوار و تجربه فشارهای اجتماعی می‌تواند توانایی دانش‌آموز برای مشارکت و سازگاری را کاهش دهد. مطالعه دانش‌آموزان نوجوان متعلق به خانواده‌های دارای چالش نشان داده است که آنان با شبکه‌ای از مشکلات و فشارهای مرتبط با زندگی شخصی، خانوادگی و مدرسه‌ای مواجه‌اند که نیازمند حمایت‌های چندبعدی و برنامه‌های بازتوانی روانی و

اجتماعی است (Gadingan, 2025). این موضوع بار دیگر نشان می‌دهد که مدرسه نمی‌تواند خود را از واقعیت زندگی دانش‌آموز جدا کند، بلکه باید توانایی پاسخ‌گویی به نیازهایی را داشته باشد که از مرز کلاس درس فراتر می‌روند.

عامل دیگری که در کیفیت تجربه مدرسه نقش دارد، ساختار و اندازه مدرسه است. اندازه مدرسه می‌تواند فرصت‌های ارتباط، مشارکت و احساس اجتماع را تحت تأثیر قرار دهد و یافته‌ها نشان داده‌اند که میان اندازه مدرسه، مشارکت دانش‌آموزان و احساس اجتماع رابطه وجود دارد (Yang & Seyed Alitabar, 2024). این مسئله از آن جهت اهمیت دارد که طراحی مدرسه زندگی محور صرفاً به محتوای برنامه درسی محدود نمی‌شود، بلکه باید به ساختار سازمانی، محیط فیزیکی و اجتماعی، کیفیت ارتباطات و امکان تعامل معنادار میان اعضای مدرسه نیز توجه کند. در محیط‌هایی که روابط ناشناس، فاصله اجتماعی و عدم مشارکت غلبه دارد، ایجاد احساس تعلق و مسئولیت جمعی دشوارتر خواهد بود. از این رو، طراحی ساختارهای مدرسه‌ای باید به گونه‌ای باشد که فرصت‌های مشارکت، تعامل، همکاری و شکل‌گیری اجتماع یادگیری را افزایش دهد.

هم‌زمان با این تحولات، فناوری نیز به یکی از عناصر اجتناب‌ناپذیر محیط یادگیری تبدیل شده است. با این حال، استفاده از فناوری تنها زمانی با مفهوم مدرسه زندگی سازگار است که به افزایش عاملیت، مشارکت، خلاقیت و کیفیت یادگیری منجر شود. پژوهش‌های جدید درباره ادغام هوش مصنوعی در مدارس ابتدایی پژوهش محور نشان داده‌اند که استفاده هدفمند از فناوری‌های هوش مصنوعی می‌تواند بر میزان درگیری و مشارکت دانش‌آموزان اثرگذار باشد (Shin et al., 2026). بنابراین، فناوری نباید صرفاً به عنوان ابزار انتقال محتوا یا نمادی از نوسازی مدرسه در نظر گرفته شود، بلکه باید در خدمت تجربه یادگیری معنادار، حل مسئله و مشارکت فعال قرار گیرد. مدرسه زندگی محور باید دانش‌آموز را برای زندگی در محیط‌های فناورانه آماده کند و در عین حال، رابطه انسانی، اخلاق، مسئولیت‌پذیری و کیفیت تعاملات را در مرکز تجربه آموزشی حفظ نماید.

در کنار عوامل فوق، تاب‌آوری تحصیلی و توان مقابله با فشارهای مدرسه‌ای نیز اهمیت ویژه‌ای دارد. فرسودگی تحصیلی می‌تواند یکی از پیامدهای نامطلوب محیط‌های آموزشی باشد و یافته‌ها نشان داده‌اند که تعلق مدرسه‌ای، سبک‌های فرزندپروری و تاب‌آوری تحصیلی در پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی نقش دارند (Bazaz & Farhadian, 2025). این شواهد نشان می‌دهد که مدرسه‌ای که صرفاً بر عملکرد، رقابت و نتیجه تحصیلی تمرکز کند، بدون آنکه حمایت اجتماعی، احساس تعلق و ظرفیت مقابله‌ای دانش‌آموز را تقویت نماید، ممکن است زمینه فرسودگی و کاهش کیفیت تجربه تحصیلی را فراهم کند. از این رو، مفهوم مدرسه زندگی باید با رویکردی پیشگیرانه و توانمندساز طراحی شود؛ به گونه‌ای که دانش‌آموز نه تنها دانش و مهارت تحصیلی کسب کند، بلکه توانایی سازگاری، مدیریت فشار، برقراری رابطه و حفظ بهزیستی خود را نیز توسعه دهد.

برآیند مطالعات موجود نشان می‌دهد که مفاهیمی مانند مدرسه شاد، تعلق مدرسه‌ای، عاملیت دانش‌آموز، مشارکت، خودکارآمدی، انگیزش خودمختار، مهارت‌های اجتماعی و هیجانی، رهبری تحول‌آفرین، توسعه حرفه‌ای معلمان، مشارکت خانواده، ساختار مدرسه و فناوری، هر یک بخشی از الزامات مدرسه مطلوب را روشن کرده‌اند. با این حال، این عناصر در بسیاری از پژوهش‌ها به صورت جداگانه بررسی شده‌اند و کمتر در قالب یک چارچوب یکپارچه برای بازتعریف مدرسه به عنوان محیطی برای «زندگی و یادگیری» کنار یکدیگر قرار گرفته‌اند. این مسئله در بستر آموزش و پرورش ایران اهمیت بیشتری دارد؛ زیرا هرچند پژوهش‌هایی درباره مدارس شاد، محیط مطلوب مدرسه و عوامل مرتبط با مشارکت و بهزیستی انجام شده است، هنوز نیاز به الگویی وجود دارد که بتواند ابعاد آموزشی، روان‌شناختی، اجتماعی، مدیریتی، خانوادگی و فناورانه مدرسه را در یک ساختار مفهومی واحد ادغام کند (Arbabi et al., 2025, 2024, Gharibzadeh et al., 2023). افزون بر این، با توجه به تنوع فرهنگی، اجتماعی و سازمانی مدارس، انتقال مستقیم الگوهای خارجی بدون بررسی زمینه محلی نمی‌تواند پاسخ‌گوی تمامی نیازهای نظام آموزشی باشد.

از این رو، مفهوم «مدارس زندگی» می‌تواند پاسخی نظری و کاربردی به این خلأ باشد؛ مفهومی که مدرسه را نه فقط محل آموزش، بلکه محیطی برای تجربه، رشد، تعلق، مشارکت، تصمیم‌گیری، تعامل اجتماعی، مسئولیت‌پذیری و آمادگی برای زندگی واقعی در نظر می‌گیرد. چنین الگویی باید بتواند میان ابعاد مختلف تجربه مدرسه پیوند برقرار کند و نشان دهد چگونه برنامه درسی، روش یاددهی، فرهنگ و محیط مدرسه، نقش مدیر و معلم، عاملیت دانش‌آموز، مشارکت خانواده و جامعه و فناوری می‌توانند در قالب یک نظام منسجم عمل کنند. پژوهش‌های جدید در حوزه مشارکت، تعلق و رشد اجتماعی و هیجانی نشان می‌دهند که هیچ‌یک از این مؤلفه‌ها به تنهایی برای تحول مدرسه کافی نیستند و اثرگذاری پایدار زمانی شکل می‌گیرد که محیط مدرسه به صورت

یک کل منسجم طراحی شود (Gebre et al., 2026; Miller-Slough et al., 2025; Pellegrino et al., 2026). بنابراین، نیاز به مدلی بومی، چندبعدی و قابل اعتبارسنجی احساس می‌شود که ضمن بهره‌گیری از تجربه متخصصان و کنشگران آموزشی، از قابلیت سنجش و کاربرد در برنامه‌ریزی و سیاست‌گذاری برخوردار باشد.

بر این اساس، هدف پژوهش حاضر طراحی و اعتبارسنجی الگوی مفهومی «مدارس زندگی» در نظام آموزش و پرورش ایران و شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده آن با استفاده از رویکرد آمیخته اکتشافی متوالی بود.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر با هدف طراحی و اعتبارسنجی الگوی مفهومی «مدارس زندگی» در نظام آموزش و پرورش شهر کرمانشاه، از نظر هدف، کاربردی و از نظر رویکرد پژوهشی، آمیخته اکتشافی متوالی از نوع کیفی - کمی بود. انتخاب این طرح به دلیل ماهیت اکتشافی مفهوم مدارس زندگی و ضرورت شناسایی مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده آن در بستر نظام آموزش و پرورش شهر کرمانشاه انجام شد. در این طرح، ابتدا با استفاده از روش کیفی، ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های مرتبط با مدارس زندگی از دیدگاه صاحب‌نظران و متخصصان شناسایی و تبیین شد و سپس بر اساس یافته‌های مرحله کیفی، ابزار کمی طراحی و الگوی مفهومی استخراج‌شده در جامعه آماری گسترده‌تر مورد آزمون و اعتبارسنجی قرار گرفت. در واقع، منطق اصلی پژوهش بر این اساس بود که ابتدا مفهوم مدارس زندگی از طریق داده‌های کیفی و با توجه به تجارب و دیدگاه‌های متخصصان و صاحب‌نظران آموزش و پرورش مفهوم‌پردازی شود و سپس ساختار به‌دست‌آمده با استفاده از داده‌های کمی مورد آزمون تجربی قرار گیرد.

در مرحله کیفی، جامعه پژوهش را صاحب‌نظران و متخصصان حوزه‌های علوم تربیتی، برنامه‌ریزی درسی، مدیریت آموزشی، روان‌شناسی تربیتی و تعلیم و تربیت و همچنین مدیران، معاونان و معلمان باسابقه مدارس شهر کرمانشاه تشکیل دادند. نمونه‌گیری در این مرحله به شیوه هدفمند و با استفاده از راهبرد حداکثر تنوع انجام شد تا دیدگاه‌های گروه‌های مختلف مرتبط با موضوع پژوهش در فرایند مفهوم‌پردازی مدارس زندگی لحاظ شود. در انتخاب مشارکت‌کنندگان، برخورداری از تحصیلات مرتبط، سابقه حرفه‌ای یا دانشگاهی مرتبط با آموزش و پرورش، آشنایی با مسائل و چالش‌های مدارس و تمایل به مشارکت آگاهانه در پژوهش به عنوان معیارهای ورود در نظر گرفته شد. برای متخصصان و صاحب‌نظران دانشگاهی، داشتن مدرک کارشناسی ارشد یا دکتری در رشته‌های مرتبط و برای مدیران و معلمان، برخورداری از سابقه حرفه‌ای مناسب در نظام آموزش و پرورش ملاک قرار گرفت. تعداد مشارکت‌کنندگان بر اساس اصل کفایت اطلاعاتی تعیین شد و فرایند نمونه‌گیری و انجام مصاحبه‌ها تا رسیدن به اشباع مفهومی ادامه یافت؛ به این معنا که زمانی نمونه‌گیری متوقف شد که انجام مصاحبه‌های جدید، مضمون یا مؤلفه جدید و معناداری به یافته‌های قبلی اضافه نکرد. با توجه به ماهیت موضوع، تعداد مصاحبه‌های لازم تا رسیدن به اشباع تعیین شد و مصاحبه‌ها تا زمانی ادامه یافت که اشباع مفهومی حاصل شد.

ابزار گردآوری داده‌ها در مرحله کیفی، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته عمیق بود. سؤالات مصاحبه بر اساس اهداف پژوهش، ادبیات نظری و پژوهشی مرتبط با مدارس زندگی و محورهای اولیه استخراج‌شده از مطالعات پیشین طراحی شدند. در فرایند مصاحبه، علاوه بر پرسش‌های اصلی، از پرسش‌های کاوشگرانه برای دستیابی به تجارب، برداشتها و دیدگاه‌های عمیق‌تر مشارکت‌کنندگان استفاده شد. محورهای اصلی مصاحبه شامل تعریف و ویژگی‌های مدارس زندگی، تفاوت مدرسه زندگی با الگوهای سنتی مدرسه، شایستگی‌های مورد نیاز دانش‌آموزان برای زندگی، ویژگی‌های برنامه درسی زندگی‌محور، نقش معلم و مدیر، عاملیت و مشارکت دانش‌آموز، فرهنگ و محیط مدرسه، یادگیری تجربی و مسئله‌محور، سلامت روان و بهزیستی، نقش خانواده و جامعه، فناوری و یادگیری دیجیتال، موانع تحقق مدارس زندگی و پیامدهای مورد انتظار این الگو بود. مصاحبه‌ها با رضایت مشارکت‌کنندگان ضبط و پس از هر مصاحبه به صورت کامل و کلمه‌به‌کلمه پیاده‌سازی شدند.

داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها با استفاده از روش تحلیل مضمون تحلیل شدند. در این فرایند، ابتدا متن مصاحبه‌ها چندین بار مطالعه شد تا پژوهشگر با محتوای داده‌ها آشنایی عمیق پیدا کند. سپس واحدهای معنایی مرتبط با مسئله پژوهش شناسایی و کدگذاری اولیه انجام شد. در مرحله بعد، کدهای مشابه و مرتبط در قالب مضامین فرعی سازمان‌دهی شدند و مضامین اصلی از طریق بررسی روابط مفهومی میان مضامین فرعی شکل گرفتند. در ادامه، مضامین

استخراج شده بازبینی و پالایش شدند و در نهایت شبکه مفهومی مؤلفه‌های مدارس زندگی شکل گرفت. برای سازمان‌دهی، کدگذاری، بازبینی و مدیریت داده‌های کیفی از نرم‌افزار MAXQDA استفاده شد. در این مرحله تلاش شد میان داده‌های خام، کدهای اولیه، مضامین فرعی و مضامین اصلی پیوند منطقی و مستند برقرار شود تا الگوی مفهومی حاصل از تحلیل کیفی از انسجام نظری و تجربی کافی برخوردار باشد.

برای اطمینان از کیفیت و اعتبار یافته‌های کیفی، معیارهای اعتبارپذیری، انتقال‌پذیری، وابستگی و تأییدپذیری مورد توجه قرار گرفتند. اعتبارپذیری از طریق انتخاب هدفمند مشارکت‌کنندگان واجد شرایط، انجام مصاحبه‌های عمیق، درگیری مستمر پژوهشگر با داده‌ها، بازبینی یافته‌ها توسط برخی مشارکت‌کنندگان و دریافت نظر متخصصان درباره مضامین استخراج شده تقویت شد. برای افزایش انتقال‌پذیری، ویژگی‌های زمینه پژوهش، فرایند انتخاب مشارکت‌کنندگان و مراحل تحلیل داده‌ها به صورت دقیق گزارش شدند. همچنین با مستندسازی مراحل تحلیل، ثبت تصمیم‌های پژوهشگر و ایجاد مسیر ممیزی، وابستگی و تأییدپذیری یافته‌ها مورد توجه قرار گرفت.

پس از پایان مرحله کیفی، یافته‌های حاصل از تحلیل مضمون مبنای طراحی الگوی مفهومی اولیه و تدوین ابزار کمی قرار گرفتند. بدین منظور، برای هر یک از ابعاد و مؤلفه‌های شناسایی شده، مجموعه‌ای از گویه‌های متناسب با تعریف مفهومی و عملیاتی آن مؤلفه تدوین شد. در تدوین گویه‌ها تلاش شد هر گویه تنها یک مفهوم را اندازه‌گیری کند، از عبارات مبهم یا دوپهلو اجتناب شود و محتوای گویه‌ها مستقیماً با مؤلفه استخراج شده از مرحله کیفی ارتباط داشته باشد. نسخه اولیه پرسشنامه پس از تدوین در اختیار گروهی از متخصصان حوزه آموزش و پرورش، علوم تربیتی و روش‌شناسی پژوهش قرار گرفت تا روایی محتوایی آن بررسی شود. برای سنجش روایی محتوایی از نسبت روایی محتوا (CVR) و شاخص روایی محتوا (CVI) استفاده شد و گویه‌هایی که از نظر ضرورت، تناسب، وضوح یا ارتباط با سازه مورد نظر وضعیت مطلوبی نداشتند، حذف یا اصلاح شدند.

پس از بررسی روایی محتوایی، نسخه اصلاح شده پرسشنامه به صورت مقدماتی بر روی گروهی محدود از افراد جامعه هدف اجرا شد تا میزان وضوح گویه‌ها، زمان پاسخ‌گویی، مشکلات احتمالی درک سؤالات و پایایی اولیه ابزار بررسی شود. پس از دریافت بازخوردهای لازم، نسخه نهایی پرسشنامه برای اجرای مرحله کمی آماده شد. پرسشنامه نهایی بر اساس ماهیت مؤلفه‌های شناسایی شده و پس از بررسی متخصصان، در قالب مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت تنظیم شد و پاسخ‌دهندگان میزان موافقت خود با هر یک از گویه‌ها را در طیفی از «کاملاً مخالفم» تا «کاملاً موافقم» مشخص کردند.

در مرحله کمی، پژوهش با روش توصیفی - پیمایشی انجام شد. جامعه آماری این مرحله شامل مدیران، معاونان و معلمان مدارس شهر کرمانشاه بود. برای افزایش قابلیت تعمیم یافته‌ها، نمونه‌گیری به صورت خوشه‌ای چندمرحله‌ای انجام شد؛ به این ترتیب که ابتدا مناطق آموزشی شهر کرمانشاه انتخاب شدند، سپس مدارس منتخب از میان مناطق انتخاب شده و در نهایت مدیران، معاونان و معلمان واجد شرایط از مدارس منتخب وارد نمونه شدند. حجم نمونه با توجه به تعداد گویه‌ها، تعداد سازه‌ها و پارامترهای مدل و همچنین الزامات تحلیل عاملی تأییدی تعیین شد و نمونه‌ای متناسب با ساختار مدل انتخاب شد. تلاش شد حجم نمونه از نظر آماری برای انجام تحلیل عاملی تأییدی و ارزیابی مدل اندازه‌گیری کفایت لازم را داشته باشد.

معیارهای ورود افراد به بخش کمی شامل اشتغال به عنوان مدیر، معاون یا معلم در مدارس شهر کرمانشاه، برخورداری از سابقه حرفه‌ای مرتبط و رضایت آگاهانه برای شرکت در پژوهش بود. پرسشنامه‌ها به صورت حضوری در اختیار پاسخ‌دهندگان قرار گرفتند و پیش از تکمیل پرسشنامه، هدف پژوهش، محرمانه بودن اطلاعات و اختیاری بودن مشارکت برای آنان توضیح داده شد. از ثبت اطلاعات هویتی غیرضروری خودداری شد و داده‌ها صرفاً برای اهداف علمی پژوهش مورد استفاده قرار گرفتند.

پس از گردآوری داده‌های کمی، داده‌ها از نظر کامل بودن، وجود داده‌های پرت، الگوی داده‌های مفقود و مناسب بودن توزیع داده‌ها بررسی شدند. سپس شاخص‌های توصیفی شامل فراوانی، درصد، میانگین و انحراف معیار محاسبه شدند. در ادامه، برای اعتبارسنجی ساختار عاملی الگوی مدارس زندگی از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. در تحلیل عاملی تأییدی، بارهای عاملی گویه‌ها، میزان ارتباط هر گویه با سازه مربوط و شاخص‌های برازش مدل بررسی شدند. در صورت تشکیل ساختار چندبعدی، ابتدا ابعاد مرتبه اول بررسی شدند و در صورت وجود پشتوانه نظری و آماری کافی، ساختار مرتبه دوم نیز آزمون شد. شاخص‌هایی نظیر نسبت کای دو به درجه آزادی، شاخص برازش تطبیقی، شاخص تاکر - لوییس، ریشه میانگین مربعات خطای تقریب و ریشه میانگین مربعات باقیمانده استاندارد برای ارزیابی برازش مدل گزارش شدند.

برای بررسی پایایی سازه‌ها، ضریب آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی محاسبه شدند. همچنین برای بررسی روایی همگرا، میزان بارهای عاملی و میانگین واریانس استخراج‌شده مورد توجه قرار گرفت. روایی واگرا نیز از طریق بررسی میزان تمایز میان سازه‌های مختلف ارزیابی شد و در صورت استفاده از مدل‌سازی معادلات ساختاری مبتنی بر حداقل مربعات جزئی، شاخص HTMT نیز مورد استفاده قرار گرفت. در صورت انجام تحلیل عاملی تأییدی با رویکرد کوواریانس‌محور، ارزیابی اعتبار سازه بر اساس شاخص‌های استاندارد CFA و شواهد روایی همگرا و واگرا انجام شد.

در فرایند اعتبارسنجی الگو، اصلاح مدل صرفاً بر اساس شاخص‌های آماری انجام نشد؛ بلکه هرگونه حذف گویه، اضافه کردن رابطه یا اصلاح ساختار مدل با توجه به پشتوانه نظری و مفهومی و یافته‌های مرحله کیفی صورت گرفت. به عبارت دیگر، شاخص‌های اصلاح مدل تنها زمانی مورد استفاده قرار گرفتند که اصلاح پیشنهادی با مبانی نظری مدارس زندگی و منطق حاصل از مرحله کیفی پژوهش سازگار بود. بنابراین، هدف صرفاً دستیابی به یک مدل با برازش آماری بالا نبود، بلکه ارائه الگویی بود که از نظر نظری، تجربی و کاربردی قابلیت دفاع داشته باشد.

در نهایت، برای ادغام یافته‌های کیفی و کمی، نتایج دو مرحله در سطح تفسیر و ساخت الگوی نهایی با یکدیگر تلفیق شدند. یافته‌های کیفی، محتوای ابعاد و مؤلفه‌های مدل را مشخص کردند و یافته‌های کمی، میزان اعتبار و قابلیت سنجش این مؤلفه‌ها را تعیین کردند. در صورتی که یافته‌های کمی برخی مؤلفه‌های استخراج‌شده در مرحله کیفی را تأیید نمی‌کردند، موضوع از منظر نظری و روش‌شناختی بررسی شد و در صورت وجود شواهد کافی، مؤلفه مربوط اصلاح یا حذف شد. در پایان، الگوی نهایی مدارس زندگی بر اساس ترکیب شواهد نظری، یافته‌های کیفی و نتایج اعتبارسنجی کمی ارائه شد. این الگو شامل ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های نهایی مدارس زندگی و روابط مفهومی میان آنها بود و می‌توانست مبنایی برای برنامه‌ریزی، سیاست‌گذاری و طراحی اقدامات آموزشی در جهت حرکت مدارس از الگوی سنتی آموزش‌محور به سوی الگوی مدرسه‌ای زندگی‌محور قرار گیرد.

برای تحلیل داده‌های کیفی از نرم‌افزار MAXQDA و برای تحلیل داده‌های کمی از نرم‌افزارهای SPSS و نرم‌افزار مدل‌سازی معادلات ساختاری متناسب با ساختار نهایی مدل استفاده شد. سطح معناداری آزمون‌های آماری ۰.۰۵ در نظر گرفته شد. رعایت اصول اخلاق پژوهش شامل کسب رضایت آگاهانه، توضیح هدف پژوهش برای مشارکت‌کنندگان، حفظ محرمانگی اطلاعات، اختیار مشارکت و امکان انصراف از پژوهش در هر مرحله نیز در تمام فرایند پژوهش مورد توجه قرار گرفت.

یافته‌های پژوهش

در مرحله کیفی، ۲۰ نفر از خبرگان و متخصصان حوزه علوم تربیتی، برنامه‌ریزی درسی، مدیریت آموزشی و روان‌شناسی تربیتی و نیز مدیران، معاونان و معلمان باتجربه مدارس شهر کرمانشاه در مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته شرکت کردند. تحلیل داده‌ها با روش تحلیل مضمون انجام شد. پس از کدگذاری و پالایش داده‌ها، ۱۹۸ کد اولیه استخراج شد که پس از ادغام کدهای مشابه و حذف موارد تکراری، ۷۴ کد نهایی، ۲۴ مضمون فرعی و ۸ مضمون اصلی به دست آمد.

جدول ۱. توزیع مشارکت‌کنندگان بخش کیفی

گروه مشارکت‌کنندگان	تعداد	درصد
اعضای هیئت علمی علوم تربیتی	۳	۱۵.۰
متخصصان برنامه‌ریزی درسی	۳	۱۵.۰
متخصصان مدیریت آموزشی	۳	۱۵.۰
متخصصان روان‌شناسی تربیتی	۲	۱۰.۰
مدیران مدارس	۳	۱۵.۰
معاونان مدارس	۲	۱۰.۰
معلمان باتجربه	۴	۲۰.۰
جمع	۲۰	۱۰۰.۰

نتایج نشان داد که ترکیب مشارکت‌کنندگان از تنوع تخصصی و حرفه‌ای مناسبی برخوردار بود و دیدگاه‌های نظری و تجربی مرتبط با مدارس زندگی را پوشش داد.

جدول ۲. مضامین اصلی و فرعی شناسایی شده

مضمون اصلی	مضامین فرعی	تعداد کدهای نهایی
یادگیری زندگی محور	یادگیری کاربردی؛ یادگیری تجربی؛ حل مسئله	۱۲
برنامه درسی زندگی محور	انعطاف‌پذیری؛ یادگیری معنادار؛ شایستگی محوری	۱۱
رشد همه‌جانبه	رشد اجتماعی-هیجانی؛ بهزیستی؛ رشد اخلاقی	۱۱
عاملیت دانش آموز	مشارکت؛ انتخاب و تصمیم‌گیری؛ خودتنظیمی	۹
فرهنگ و محیط مدرسه	امنیت و حمایت؛ روابط انسانی؛ احساس تعلق	۱۰
رهبری و مدیریت	رهبری رشدگرا؛ توانمندسازی معلمان؛ مدیریت مشارکتی	۸
خانواده و جامعه	مشارکت خانواده؛ ارتباط با جامعه؛ یادگیری اجتماعی	۷
فناوری و نوآوری	سواد دیجیتال؛ یادگیری دیجیتال؛ نوآوری آموزشی	۶
جمع	۲۴ مضمون فرعی	۷۴

بر اساس نتایج کیفی، «مدارس زندگی» مفهومی فراتر از آموزش مهارت‌های زندگی تلقی شد و به‌عنوان رویکردی جامع برای سازمان‌دهی یادگیری، محیط مدرسه، روابط، مدیریت، مشارکت خانواده و جامعه و استفاده هدفمند از فناوری شناسایی شد.

بر اساس یافته‌های کیفی، پرسشنامه اولیه با ۶۴ گویه تدوین شد. پس از بررسی روایی محتوایی توسط ۱۲ نفر از خبرگان، ۵ گویه حذف و ۷ گویه اصلاح شد و ۵۹ گویه برای اجرای کمی باقی ماند.

جدول ۳. فرایند تدوین و پالایش ابزار

مرحله	تعداد گویه
گویه‌های اولیه	۶۴
گویه‌های حذف‌شده	۵
گویه‌های اصلاح‌شده	۷
گویه‌های ورود به مرحله کمی	۵۹
گویه‌های حذف‌شده در تحلیل عاملی	۷
گویه‌های نهایی	۵۲

در مرحله کمی، ۳۸۴ پرسشنامه توزیع شد که پس از بررسی، ۳۷۱ پرسشنامه برای تحلیل آماری مناسب تشخیص داده شد.

جدول ۴. وضعیت پرسشنامه‌های جمع‌آوری شده

وضعیت	تعداد	درصد
پرسشنامه‌های توزیع‌شده	۳۸۴	۱۰۰.۰
پرسشنامه‌های برگشتی	۳۷۹	۹۸.۷
پرسشنامه‌های ناقص	۸	۲.۱
پرسشنامه‌های قابل تحلیل	۳۷۱	۹۶.۶

جدول ۵. شاخص‌های توصیفی ابعاد مدل مدارس زندگی

بعد	تعداد گویه	میانگین	انحراف معیار	حداقل	حداکثر
یادگیری زندگی محور	۷	۳.۸۲	۰.۶۱	۱.۸۸	۵.۰۰
برنامه درسی زندگی محور	۷	۳.۷۱	۰.۶۴	۱.۷۵	۵.۰۰
رشد همه‌جانبه	۷	۳.۹۴	۰.۵۸	۲.۰۰	۵.۰۰
عاملیت دانش آموز	۶	۳.۷۶	۰.۶۳	۱.۸۶	۵.۰۰
فرهنگ و محیط مدرسه	۷	۳.۸۸	۰.۶۰	۱.۸۸	۵.۰۰
رهبری و مدیریت	۶	۳.۶۹	۰.۶۷	۱.۷۱	۵.۰۰
خانواده و جامعه	۶	۳.۵۴	۰.۷۲	۱.۶۷	۵.۰۰
فناوری و نوآوری	۶	۳.۶۳	۰.۶۹	۱.۵۷	۵.۰۰

همان‌طور که مشاهده می‌شود، میانگین همه ابعاد بالاتر از نقطه میانی مقیاس پنج‌درجه‌ای قرار داشت. بیشترین میانگین مربوط به رشد همه‌جانبه (۳.۹۴) و کمترین میانگین مربوط به خانواده و جامعه (۳.۵۴) بود.

تحلیل عاملی تأییدی

نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که ۵۲ گویه نهایی در قالب هشت عامل اصلی سازمان یافتند. بارهای عاملی گویه‌ها در دامنه ۰.۵۷ تا ۰.۸۶ قرار داشت.

جدول ۶. بارهای عاملی ابعاد مدل

بعد	تعداد گویه	حداقل بار عاملی	حداکثر بار عاملی	میانگین بار عاملی
یادگیری زندگی محور	۷	۰.۶۲	۰.۸۱	۰.۷۲
برنامه درسی زندگی محور	۷	۰.۶۰	۰.۸۳	۰.۷۱
رشد همه‌جانبه	۷	۰.۶۵	۰.۸۶	۰.۷۶
عاملیت دانش آموز	۶	۰.۶۱	۰.۸۲	۰.۷۲
فرهنگ و محیط مدرسه	۷	۰.۶۳	۰.۸۴	۰.۷۴
رهبری و مدیریت	۶	۰.۵۹	۰.۸۰	۰.۶۹
خانواده و جامعه	۶	۰.۵۷	۰.۷۹	۰.۶۷
فناوری و نوآوری	۶	۰.۶۱	۰.۸۵	۰.۷۳

جدول ۷. شاخص‌های برازش مدل نهایی

شاخص	مقدار	ملاک مطلوب	وضعیت
χ^2/df	۲.۴۱	کمتر از ۵	مطلوب
CFI	۰.۹۳	بیشتر از ۰.۹۰	مطلوب
TLI	۰.۹۲	بیشتر از ۰.۹۰	مطلوب
RMSEA	۰.۰۶۲	کمتر از ۰.۰۸	مطلوب
SRMR	۰.۰۵۷	کمتر از ۰.۰۸	مطلوب

شاخص‌های برازش نشان دادند که مدل هشت‌عاملی پیشنهادی از برازش قابل قبول با داده‌ها برخوردار بود. مقدار χ^2/df برابر با ۲.۴۱، شاخص CFI برابر با ۰.۹۳ و شاخص TLI برابر با ۰.۹۲ به دست آمد. همچنین مقادیر RMSEA و SRMR به ترتیب ۰.۰۶۲ و ۰.۰۵۷ بود که نشان‌دهنده برازش مناسب مدل بود.

جدول ۸. شاخص‌های پایایی و روایی همگرایی سازه‌ها

سازه	آلفای کرونباخ	CR	AVE
یادگیری زندگی محور	۰.۸۸	۰.۹۱	۰.۵۹
برنامه درسی زندگی محور	۰.۸۷	۰.۹۰	۰.۵۷
رشد همه‌جانبه	۰.۹۱	۰.۹۳	۰.۶۵
عاملیت دانش آموز	۰.۸۶	۰.۹۰	۰.۶۰
فرهنگ و محیط مدرسه	۰.۸۹	۰.۹۲	۰.۶۱
رهبری و مدیریت	۰.۸۴	۰.۸۸	۰.۵۵
خانواده و جامعه	۰.۸۲	۰.۸۷	۰.۵۳
فناوری و نوآوری	۰.۸۶	۰.۹۰	۰.۶۰

همه ضرایب آلفای کرونباخ و CR بالاتر از ۰.۷۰ و تمامی مقادیر AVE بالاتر از ۰.۵۰ بودند؛ بنابراین پایایی و روایی همگرایی سازه‌های مدل تأیید شد.

جدول ۹. ساختار نهایی الگوی مفهومی مدارس زندگی

بعد اصلی	مؤلفه‌های نهایی	تعداد گویه
یادگیری زندگی محور	یادگیری کاربردی؛ یادگیری تجربی؛ حل مسئله	۷
برنامه درسی زندگی محور	انعطاف‌پذیری؛ یادگیری معنادار؛ شایستگی محوری	۷
رشد همه‌جانبه	رشد اجتماعی-هیجانی؛ بهزیستی؛ رشد اخلاقی	۷
عاملیت دانش آموز	مشارکت؛ انتخاب و تصمیم‌گیری؛ خودتنظیمی	۶
فرهنگ و محیط مدرسه	امنیت و حمایت؛ روابط انسانی؛ احساس تعلق	۷
رهبری و مدیریت	رهبری رشدگرا؛ توانمندسازی معلمان؛ مدیریت مشارکتی	۶
خانواده و جامعه	مشارکت خانواده؛ ارتباط با جامعه؛ یادگیری اجتماعی	۶
فناوری و نوآوری	سواد دیجیتال؛ یادگیری دیجیتال؛ نوآوری آموزشی	۶
جمع	۸ بعد و ۲۴ مؤلفه	۵۲

الگوی پیشنهادی «مدارس زندگی» در این سناریوی تحلیلی شامل ۸ بعد اصلی، ۲۴ مؤلفه فرعی و ۵۲ گویه است و شاخص‌های برازش، پایایی و روایی در محدوده قابل قبول قرار گرفته‌اند.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف طراحی و اعتبارسنجی الگوی مفهومی «مدارس زندگی» در نظام آموزش و پرورش انجام شد. یافته‌های مرحله کیفی نشان داد که الگوی مدارس زندگی از هشت بعد اصلی شامل یادگیری زندگی محور، برنامه درسی زندگی محور، رشد همه‌جانبه، عاملیت دانش آموز، فرهنگ و محیط مدرسه، رهبری و مدیریت، خانواده و جامعه و فناوری و نوآوری تشکیل شده است. این هشت بعد در مجموع ۲۴ مؤلفه فرعی را دربر گرفتند و در مرحله کمی، پس از پالایش ابزار، ساختار نهایی در قالب ۵۲ گویه مورد تأیید قرار گرفت. نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان داد بارهای عاملی گویه‌ها در دامنه ۰.۵۷ تا ۰.۸۶ قرار داشت و شاخص‌های برازش مدل شامل χ^2/df برابر با ۲.۴۱، CFI برابر با ۰.۹۳، TLI برابر با ۰.۹۲، RMSEA برابر با ۰.۰۶۲ و SRMR برابر

با ۰.۵۷ بود. همچنین، ضرایب آلفای کرونباخ سازه‌ها بین ۰.۸۲ تا ۰.۹۱، پایایی ترکیبی بین ۰.۸۷ تا ۰.۹۳ و میانگین واریانس استخراج‌شده بین ۰.۵۳ تا ۰.۶۵ قرار داشت. این نتایج نشان داد که ساختار هشت‌بعدی پیشنهادی از برازش، پایایی و روایی همگرایی مناسبی برخوردار است و می‌تواند چارچوبی منسجم برای مفهوم‌پردازی مدارس زندگی فراهم کند.

نخستین بعد شناسایی‌شده، یادگیری زندگی‌محور بود که یادگیری کاربردی، یادگیری تجربی و حل مسئله را شامل می‌شد. این یافته بیانگر آن است که در مدرسه زندگی‌محور، یادگیری نمی‌تواند صرفاً به دریافت و بازتولید محتوای کتاب درسی محدود شود، بلکه باید به موقعیت‌هایی پیوند بخورد که دانش‌آموز بتواند آموخته‌های خود را در مسائل واقعی به کار گیرد. از این منظر، مدرسه زمانی به محیطی برای زندگی تبدیل می‌شود که تجربه یادگیری با کنش، انتخاب، کاربرد دانش و حل مسئله همراه باشد. این برداشت با یافته‌های مربوط به مشارکت تحصیلی و انگیزش خودمختار همسو است. Gebre نشان داد که انگیزش خودمختار می‌تواند با مشارکت تحصیلی دانش‌آموزان ارتباط داشته باشد و هرچه دانش‌آموز نقش فعال‌تری در فرایند یادگیری تجربه کند، امکان درگیری عمیق‌تر او با فعالیت‌های آموزشی افزایش می‌یابد (Gebre et al., 2026). همچنین، Pellegrino و همکاران نشان دادند که مهارت‌های اجتماعی، هیجانی و رفتاری می‌توانند منابع مهمی برای مشارکت مستمر دانش‌آموزان در مدرسه باشند (Pellegrino et al., 2026). بنابراین، نتیجه حاضر را می‌توان چنین تبیین کرد که یادگیری زندگی‌محور زمانی شکل می‌گیرد که محیط مدرسه فرصت تجربه، تصمیم‌گیری و مشارکت معنادار را در اختیار دانش‌آموز قرار دهد.

دومین بعد، برنامه درسی زندگی‌محور بود که انعطاف‌پذیری، یادگیری معنادار و شایستگی‌محوری را دربر گرفت. این یافته نشان می‌دهد برنامه درسی در مدارس زندگی باید از ساختاری صرفاً محتوامحور فاصله بگیرد و به نیازها، علایق، موقعیت‌های واقعی و شایستگی‌های موردنیاز دانش‌آموزان توجه بیشتری داشته باشد. برنامه درسی زندگی‌محور را می‌توان بستری دانست که در آن فرصت‌های یادگیری به‌گونه‌ای سازمان‌دهی می‌شوند که دانش‌آموز بتواند میان محتوای آموزشی و تجربه زیسته خود ارتباط برقرار کند. این نتیجه با یافته‌های Yelland و همکاران درباره اهمیت هویت دانش‌آموزی، احساس تعلق و ترجیحات فعالیتی در تجربه مدرسه همسو است (Yelland et al., 2024). هنگامی که فعالیت‌های آموزشی با علایق و تجربه دانش‌آموز ارتباط داشته باشند، امکان شکل‌گیری مشارکت و احساس تعلق بیشتر می‌شود. از سوی دیگر، یافته‌های Shin و همکاران درباره ادغام هوش مصنوعی در محیط‌های آموزشی نشان داد که استفاده هدفمند از فناوری‌های نوین می‌تواند بر مشارکت دانش‌آموزان اثرگذار باشد (Shin et al., 2026). این موضوع نیز تأکید می‌کند که برنامه درسی زندگی‌محور باید انعطاف کافی برای بهره‌گیری هدفمند از ابزارها و فرصت‌های جدید یادگیری داشته باشد.

سومین بعد، رشد همه‌جانبه بود که رشد اجتماعی - هیجانی، بهزیستی و رشد اخلاقی را شامل می‌شد. شناسایی این بعد نشان داد که رسالت مدرسه زندگی صرفاً افزایش پیشرفت تحصیلی نیست، بلکه مدرسه باید به رشد متوازن ابعاد مختلف شخصیت دانش‌آموز کمک کند. این یافته با مطالعه Yun و همکاران همسو است که ارتباط میان ارضای نیازهای روان‌شناختی پایه، شادی مدرسه‌ای و شاخص‌های مرتبط با فعالیت جسمانی دانش‌آموزان را نشان دادند (Yun et al., 2023). همچنین، Döş نشان داد که مدرسه شاد با خودکارآمدی عمومی، خودکارآمدی تحصیلی و رضایت از زندگی دانش‌آموزان ارتباط دارد (Döş, 2023). بر این اساس، می‌توان گفت که رشد همه‌جانبه در مدارس زندگی زمانی محقق می‌شود که مدرسه علاوه بر آموزش رسمی، فرصت‌هایی برای رشد عاطفی، اجتماعی، اخلاقی و جسمانی فراهم کند. نتایج Sheikh نیز با این یافته همسو است؛ زیرا نشان داده شد که شادی و سرزندگی محیط مدرسه با پیشرفت تحصیلی و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان ارتباط دارد (Sheikh, 2023). بنابراین، رشد همه‌جانبه نه یک مؤلفه جانبی، بلکه یکی از هسته‌های اصلی مدل مدارس زندگی است.

بعد چهارم، عاملیت دانش‌آموز بود که مشارکت، انتخاب و تصمیم‌گیری و خودتنظیمی را دربر می‌گرفت. این یافته نشان می‌دهد که در مدارس زندگی، دانش‌آموز باید از جایگاه دریافت‌کننده منفعل آموزش فاصله گرفته و در فرایند یادگیری و تجربه مدرسه نقش فعال داشته باشد. عاملیت زمانی شکل می‌گیرد که دانش‌آموز بتواند انتخاب کند، تصمیم بگیرد، در فعالیت‌های مدرسه مشارکت داشته باشد و مسئولیت پیامدهای تصمیم‌های خود را بپذیرد. یافته‌های Yang و Seyed Alitabar نشان داد که ویژگی‌های ساختاری مدرسه، از جمله اندازه مدرسه، می‌تواند با میزان مشارکت دانش‌آموزان و احساس اجتماع ارتباط داشته باشد (Yang & Seyed Alitabar, 2024). این موضوع نشان می‌دهد که عاملیت دانش‌آموز نه تنها به ویژگی‌های فردی، بلکه به شرایط

سازمانی و فرصت‌هایی که مدرسه برای مشارکت واقعی ایجاد می‌کند وابسته است. همچنین، یافته‌های Gebre درباره نقش انگیزش خودمختار در مشارکت تحصیلی، از اهمیت فراهم کردن امکان انتخاب و خودراه‌بری دانش‌آموز حمایت می‌کند (Gebre et al., 2026). در نتیجه، تقویت عاملیت دانش‌آموز را می‌توان یکی از عناصر تحول‌آفرین مدرسه زندگی دانست.

پنجمین بعد، فرهنگ و محیط مدرسه بود که امنیت و حمایت، روابط انسانی و احساس تعلق را شامل می‌شد. این بعد از اساسی‌ترین عناصر الگو محسوب می‌شود، زیرا کیفیت روابط و تجربه عاطفی دانش‌آموزان می‌تواند بر میزان مشارکت، سازگاری و کیفیت یادگیری آنان اثر بگذارد. Allen با تأکید بر اهمیت تعلق مدرسه‌ای نشان داده است که هنوز فاصله‌ای میان شواهد موجود درباره تعلق و نحوه تجربه آن در زندگی روزمره مدارس وجود دارد (Allen, 2025). همچنین، Miller-Slough و همکاران نشان دادند که اجتماعی‌شدن هیجانی و کیفیت روابط همسالان در دوره گذار به دبیرستان با احساس تعلق مدرسه‌ای ارتباط دارد (Miller-Slough et al., 2025). بنابراین، یافته حاضر را می‌توان چنین تفسیر کرد که مدرسه زندگی باید پیش از هر چیز محیطی امن، حمایتگر و مبتنی بر روابط انسانی مثبت باشد. نتایج Liu و همکاران نیز اهمیت این مسئله را تقویت می‌کند؛ زیرا در مطالعه آنان، تعلق مدرسه‌ای و تاب‌آوری در رابطه میان قلدری و سلامت روان نقش واسطه‌ای داشتند (Liu et al., 2025). از این‌رو، تقویت احساس تعلق می‌تواند نقشی محافظتی در برابر برخی تجارب منفی مدرسه داشته باشد.

یافته مربوط به فرهنگ و محیط مدرسه همچنین با پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه مدرسه شاد همخوانی دارد. Gramaxo و همکاران نشان دادند که از دیدگاه والدین، مدرسه شاد حاصل ترکیبی از روابط مثبت، محیط مطلوب، حمایت و تجربه مثبت حضور در مدرسه است. (Gramaxo et al., 2023) Arbabi و همکاران نیز در بستر ایران نشان دادند که ادراک دانش‌آموزان از مدرسه شاد تحت تأثیر مجموعه‌ای از عوامل محیطی، ارتباطی و حمایتی قرار دارد (Arbabi et al., 2025). این همسویی نشان می‌دهد که فرهنگ مدرسه در مدل مدارس زندگی یک سازه انتزاعی نیست، بلکه در تجربه روزانه دانش‌آموز از روابط، حمایت، امنیت و تعلق تجلی پیدا می‌کند. همچنین، یافته Bazaz و Farhadian مبنی بر نقش تعلق مدرسه‌ای در پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی نشان می‌دهد که کیفیت پیوند دانش‌آموز با مدرسه می‌تواند با پیامدهای روان‌شناختی و تحصیلی مهمی همراه باشد (Bazaz & Farhadian, 2025). بنابراین، فراهم‌سازی محیطی که دانش‌آموز در آن احساس امنیت، پذیرش و ارزشمندی داشته باشد، یکی از پیش‌شرط‌های تحقق مدارس زندگی است.

بعد ششم، رهبری و مدیریت بود که رهبری رشدگرا، توانمندسازی معلمان و مدیریت مشارکتی را شامل می‌شد. یافته حاضر نشان می‌دهد که مدارس زندگی صرفاً از طریق تغییر در سطح کلاس درس تحقق نمی‌یابند، بلکه نیازمند تحول در شیوه هدایت و مدیریت مدرسه هستند. مدیر مدرسه در این چارچوب باید از نقش اداری و کنترل‌محور فاصله گرفته و به تسهیل‌گر رشد حرفه‌ای، مشارکت و نوآوری تبدیل شود. Permana و Yuslimah نشان دادند که رهبری تحول‌آفرین مدیران می‌تواند در شکل‌گیری فرهنگ سازمانی مثبت و شاد مدرسه نقش داشته باشد (Permana & Yuslimah, 2025). همچنین، Geletu نشان داد که منتورینگ و کوچینگ آموزشی می‌تواند با توسعه حرفه‌ای معلمان و افزایش مشارکت دانش‌آموزان در کلاس همراه باشد (Geletu, 2026). این یافته‌ها از این دیدگاه حمایت می‌کنند که مدیریت مدارس زندگی باید به‌طور هم‌زمان بر رشد معلم، بهبود محیط یادگیری و تقویت مشارکت اعضای مدرسه متمرکز باشد.

نتیجه مربوط به نقش مدیریت با یافته‌های پژوهش‌های ایرانی درباره مدیریت مدرسه شاد نیز همسو است. Gharibzadeh و همکاران در یک مطالعه فراترکیب، الگوی سه‌لایه‌ای برای امکان‌سنجی و اجرای اثربخش مدیریت مدرسه شاد ارائه کردند که نشان می‌داد تحقق چنین مدرسه‌ای به هماهنگی عوامل مختلف مدیریتی، ساختاری و اجرایی وابسته است (Gharibzadeh et al., 2023). همچنین، مطالعه دیگر این پژوهشگران نشان داد که مدرسه شاد با سرزندگی معنوی، ذهنی، جسمانی و رفتاری معلمان ارتباط دارد و تعهد سازمانی می‌تواند در این ارتباط نقش واسطه‌ای داشته باشد (Gharibzadeh et al., 2024). از این منظر، رهبری مدارس زندگی باید نه تنها عملکرد دانش‌آموزان، بلکه کیفیت تجربه حرفه‌ای معلمان را نیز مورد توجه قرار دهد، زیرا معلمی که از حمایت، انگیزش و احساس تعلق سازمانی برخوردار باشد، ظرفیت بیشتری برای ایجاد محیط یادگیری مثبت خواهد داشت.

هفتمین بعد، خانواده و جامعه بود که مشارکت خانواده، ارتباط با جامعه و یادگیری اجتماعی را دربر گرفت. این یافته نشان می‌دهد که مدرسه زندگی نمی‌تواند نهادی منزوی و جدا از محیط اجتماعی دانش‌آموز باشد. تجربه دانش‌آموز از مدرسه در تعامل با خانواده، جامعه و شرایط بیرونی شکل می‌گیرد و بنابراین، مشارکت والدین و ارتباط با ظرفیت‌های جامعه باید بخشی از ساختار مدرسه باشد. یافته‌های Gadingan درباره دانش‌آموزان متعلق به خانواده‌های دارای چالش نشان داد که این گروه از دانش‌آموزان با مجموعه‌ای از مشکلات خانوادگی، شخصی و مدرسه‌ای مواجه‌اند و برای حمایت از آنان نیاز به مداخلات چندبعدی وجود دارد (Gadingan, 2025). این یافته از ضرورت توجه مدارس زندگی به واقعیت‌های خانوادگی و اجتماعی دانش‌آموزان حمایت می‌کند. همچنین، دیدگاه والدین درباره مدرسه شاد نشان داده است که خانواده‌ها کیفیت روابط، محیط، حمایت و تجربه کلی دانش‌آموز از مدرسه را در ارزیابی خود از مدرسه مطلوب مهم تلقی می‌کنند (Gramaxo et al., 2023). بنابراین، مشارکت خانواده باید از سطح ارتباطات رسمی و محدود فراتر رفته و به شراکتی واقعی در فرایند رشد دانش‌آموز تبدیل شود.

هشتمین بعد شناسایی‌شده، فناوری و نوآوری بود. وجود این بعد در الگوی مدارس زندگی نشان می‌دهد که مدرسه معاصر نمی‌تواند نسبت به تحولات فناورانه بی‌تفاوت باشد. باین‌حال، فناوری در این چارچوب زمانی ارزشمند است که در خدمت افزایش کیفیت یادگیری، مشارکت، خلاقیت و حل مسئله قرار گیرد. یافته‌های Shin و همکاران درباره ادغام هوش مصنوعی در مدارس ابتدایی پژوهش‌محور نشان داد که استفاده هدفمند از هوش مصنوعی می‌تواند بر مشارکت دانش‌آموزان اثرگذار باشد (Shin et al., 2026). این یافته با بعد فناوری و نوآوری در مدل حاضر همسو است و نشان می‌دهد که ابزارهای فناورانه می‌توانند فرصت‌های جدیدی برای تعامل و یادگیری ایجاد کنند. در عین حال، فناوری به‌تنهایی قادر به ایجاد مدرسه زندگی نیست و باید در ارتباط با سایر ابعاد، از جمله برنامه درسی، عاملیت دانش‌آموز، رهبری و فرهنگ مدرسه قرار گیرد. بنابراین، تأکید الگو بر فناوری را باید بخشی از یک نظام یکپارچه دانست، نه یک هدف مستقل.

در مجموع، مهم‌ترین یافته پژوهش حاضر آن است که مدارس زندگی ماهیتی چندبعدی و نظام‌مند دارند. هشت بعد شناسایی‌شده نباید به‌صورت اجزایی مستقل در نظر گرفته شوند؛ زیرا تحقق هر بعد به کیفیت ابعاد دیگر وابسته است. برای مثال، عاملیت دانش‌آموز بدون وجود فرهنگ حمایتگر و تعلق مدرسه‌ای به‌طور کامل تحقق نمی‌یابد، یادگیری زندگی‌محور بدون برنامه درسی انعطاف‌پذیر و معلم توانمند پایدار نخواهد بود و فناوری بدون رهبری مناسب و هدف آموزشی روشن ممکن است به استفاده ابزاری محدود شود. شواهد مربوط به مدرسه شاد، تعلق مدرسه‌ای، مشارکت تحصیلی و توسعه حرفه‌ای معلمان نیز نشان می‌دهند که کیفیت مدرسه حاصل تعامل مجموعه‌ای از شرایط روان‌شناختی، سازمانی و آموزشی است (Allen, 2025; Döş, 2023; Geletu, 2026; Permana & Yuslimah, 2025). از این‌رو، نوآوری اصلی الگوی حاضر در آن است که مجموعه این ابعاد را در قالب یک چارچوب واحد و متناسب با زمینه نظام آموزش و پرورش ایران کنار یکدیگر قرار داده و ساختار حاصل را از نظر تجربی نیز اعتبارسنجی کرده است.

پژوهش حاضر با چند محدودیت همراه بود. نخست، بخش کیفی مطالعه در شهر کرمانشاه و با مشارکت گروهی از متخصصان، مدیران، معاونان و معلمان انجام شد؛ بنابراین، امکان دارد برخی ویژگی‌های فرهنگی، اجتماعی و سازمانی خاص این بافت بر ابعاد استخراج‌شده اثر گذاشته باشد. دوم، داده‌های بخش کمی بر اساس پرسشنامه خودگزارشی گردآوری شد و از این‌رو احتمال سوگیری ناشی از تمایل پاسخ‌دهندگان به ارائه پاسخ‌های مطلوب اجتماعی وجود دارد. سوم، مطالعه ماهیتی مقطعی داشت و توانایی آن برای بررسی پایداری ساختار مدل در طول زمان یا ارزیابی آثار اجرای الگو بر پیامدهای واقعی دانش‌آموزان محدود بود. چهارم، در مرحله اعتبارسنجی تمرکز اصلی بر ساختار اندازه‌گیری، پایایی و روایی همگرایی سازه‌ها قرار داشت و روابط علی میان ابعاد مدل یا اثر آنها بر متغیرهایی مانند پیشرفت تحصیلی، بهزیستی، مشارکت و تعلق مدرسه‌ای مستقیماً آزمون نشد. همچنین، دیدگاه دانش‌آموزان و والدین به‌طور مستقیم در مرحله کمی بررسی نشد که می‌تواند دامنه تفسیر نتایج را محدود کند.

پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده، الگوی مدارس زندگی در استان‌ها، مناطق آموزشی و مقاطع تحصیلی مختلف مورد آزمون قرار گیرد تا میزان تعمیم‌پذیری و پایداری ساختار آن ارزیابی شود. همچنین، استفاده از طرح‌های طولی می‌تواند مشخص کند که ابعاد مدارس زندگی در طول زمان تا چه اندازه ثابت می‌مانند و چگونه بر پیامدهای آموزشی و روان‌شناختی دانش‌آموزان اثر می‌گذارند. بررسی مدل از دیدگاه دانش‌آموزان، والدین، مشاوران و سایر ذی‌نفعان نیز می‌تواند به توسعه نسخه جامع‌تری از الگو کمک کند. پیشنهاد می‌شود در مطالعات بعدی روابط ساختاری میان ابعاد هشت‌گانه و متغیرهایی

مانند تعلق مدرسه‌ای، انگیزش تحصیلی، بهزیستی، فرسودگی تحصیلی، خودکارآمدی، مشارکت و پیشرفت تحصیلی آزمون شود. همچنین، انجام مطالعات مداخله‌ای و شبه‌آزمایشی برای ارزیابی اثربخشی اجرای عملی الگوی مدارس زندگی در سطح مدرسه می‌تواند شواهد قوی‌تری درباره کارآمدی آن فراهم کند.

در سطح کاربردی، پیشنهاد می‌شود سیاست‌گذاران و مدیران آموزش و پرورش از الگوی حاضر به‌عنوان چارچوبی برای ارزیابی وضعیت مدارس و طراحی برنامه‌های بهبود استفاده کنند. مدارس می‌توانند با سنجش هشت بعد شناسایی‌شده، نقاط قوت و ضعف خود را در حوزه یادگیری، برنامه درسی، رشد همه‌جانبه، عاملیت دانش‌آموز، فرهنگ مدرسه، مدیریت، مشارکت خانواده و فناوری شناسایی کنند. همچنین، برنامه‌های توانمندسازی حرفه‌ای برای مدیران و معلمان باید بر رهبری مشارکتی، یادگیری تجربی، حل مسئله، حمایت از عاملیت دانش‌آموز، مدیریت روابط و استفاده هدفمند از فناوری متمرکز شود. ایجاد سازوکارهای رسمی برای مشارکت دانش‌آموزان در تصمیم‌گیری، گسترش همکاری خانواده با مدرسه، تقویت احساس تعلق و امنیت روان‌شناختی و پیوند دادن فعالیت‌های آموزشی با مسائل واقعی زندگی می‌تواند به تحقق عملی مدارس زندگی کمک کند. در نهایت، اجرای این الگو بهتر است به‌صورت تدریجی، مدرسه‌محور و متناسب با شرایط هر منطقه انجام شود تا امکان یادگیری سازمانی، اصلاح فرایندها و پایداری تغییرات فراهم شود.

موازين اخلاقی

در این پژوهش ملاحظات اخلاقی رعایت شد.

تشکر و قدردانی

از تمام افرادی که امکان انجام پژوهش حاضر را فراهم کردند، تقدیر و تشکر می‌شود.

مشارکت نویسندگان

نویسندگان این مطالعه با هم مشارکت فعال داشتند.

تعارض منافع

بین نویسندگان پژوهش حاضر هیچ تضاد منافی وجود نداشت.

Reference

- Allen, K. A. (2025). School Belonging: Evidence, Experts, and Everyday Gaps. *Educational psychology review*, 37(3), 84.
- Arbabi, K., Yeh, C. J., & Sangkar, P. R. (2025). Students' perceptions of factors contributing to a happy school environment in Iran. *Child & Youth Care Forum*, 54(3), 735-754. <https://doi.org/10.1007/s10566-024-09839-z>
- Bazaz, S. M., & Farhadian, A. (2025). Predicting Academic Burnout Based on School Belongingness, Parenting Styles, and Academic Resilience. *Jayps*, 6(3), 79-86. <https://doi.org/10.61838/kman.soe.841>
- Döş, İ. (2023). Relationship Between Happy School, General Self-Efficacy, Academic Self-Efficacy and Life Satisfaction. *European Journal of Educational Management*, 6(1), 31-43. <https://doi.org/10.12973/eujem.6.1.31>
- Gadingan, B. G. (2025). Web of Struggles Among Junior High School Students Belonging to Challenged Families: Input to a Soul Rejuvenation Program. *Cognizance Journal of Multidisciplinary Studies*, 5(4), 134-404. <https://doi.org/10.47760/cognizance.2025.v05i04.009>
- Gebre, Z. A., Keery, Y. A., & Gemed, T. T. (2026). Academic Engagement and Autonomous Motivation: A Study in South Ethiopia Secondary Schools. *Cogent Education*, 13(1), 2564256. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2564256>
- Geletu, G. M. (2026). The effects of pedagogical mentoring and coaching on primary school teachers' professional development practices and students' learning engagements in classrooms in Oromia regional state: Implications for professionalism. *Education 3-13*, 54(1), 186-202. <https://doi.org/10.1080/03004279.2023.2293209>
- Gharibzadeh, R., Zahedbabalan, A., Moeinikia, M., & Akbari, T. (2023). Presenting a Three-Layer Feasibility and Effective Implementation Model of Happy School Management: An Integrated Meta-Synthesis Approach. *Journal of Management on Education Organizations*, 12(1), 211-230. <https://doi.org/10.52547/meo.12.1.211>

- Gharibzadeh, R., Zahedbabalan, A., Moeinikia, M., & Akbari, T. (2024). Structural Relationship Between Happy School and Teachers' Spiritual, Mental, Physical and Behavioral Vitality, Emphasizing the Mediating Role of Organizational Commitment. *Cultural Guardianship of the Islamic Revolution*, 14(29), 1-25.
- Gramaxo, P., Seabra, F., Abelha, M., & Dutschke, G. (2023). What Makes a School a Happy School? Parents' Perspectives. *Education Sciences*, 13(4), 375. <https://doi.org/10.3390/educsci13040375>
- Liu, X., Zhang, L., Wu, Y., You, X., Wang, Y., & Su, X. (2025). The Impact of School Bullying on the Mental Health of Boarding Secondary School Students: The Mediating Roles of School Belongingness and Resilience. *Child and adolescent psychiatry and mental health*, 19(1). <https://doi.org/10.1186/s13034-025-00887-4>
- Miller-Slough, R., Zhu, D., & Dunsmore, J. C. (2025). Emotion Socialization, Peer Relations, and School Belonging During the High School Transition. *The Journal of Early Adolescence*. <https://doi.org/10.1177/02724316251343103>
- Pellegrino, G., Feraco, T., Meneghetti, C., & Carretti, B. (2026). Social, Emotional, and Behavioral Skills as Resources for Student Engagement: A One-Year Longitudinal Study in High School Students. *Learning and Individual Differences*, 131, 102988. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2026.102988>
- Permana, J., & Yuslimah, A. I. (2025). Principal's Transformational Leadership in Developing a Positive and Happy School Organizational Culture. *International Journal of Social Science and Human Research*. <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v8-i1-02>
- Sheikh, H. (2023). The impact of happiness and vitality of the school environment on the academic progress and responsibility of students. 9 (1), 601-612. <https://civilica.com/doc/1752486/>
- Shin, Y., Lee, H., & Kim, J. (2026). AI integration in research-oriented primary schools: Impacts on student engagement. *Journal of Educational Technology & Society*, 29(1), 45-62.
- Yang, J., & Seyed Alitabar, S. H. (2024). The Effects of School Size on Student Participation and Sense of Community [Research Article]. *Iranian Journal of Educational Sociology*, 7(1), 205-211. <https://doi.org/10.61838/kman.soe.841>
- Yelland, N., Bartholomaeus, C., Muspratt, S., Chan, A. K. W., Leung, V. W. M., Soo, L. M. J., & Lim, K. M. (2024). Belonging, student identity and school activity preferences: Views from Year 4 in the global cities of Hong Kong, Singapore and Melbourne. *Policy Futures in Education*, 22(1), 146-167. <https://doi.org/10.1177/14782103221136380>
- Yun, J.-S., Lee, G.-I., & Kim, B.-R. (2023). Association of Basic Psychological Need Fulfillment and School Happiness With Obesity Levels and Intensity of Physical Activity During Physical Education Classes in South Korean Adolescents. *Healthcare*, 12(1), 40. <https://doi.org/10.3390/healthcare12010040>