



School in the Evolutionary Level of the Education System: In Search of the Ideal Model

Mahdi Namdari Pejman¹

DOI: 10.30497/ESI.2024.246077.1760



Abstract

The aim of this research was to identify the factors and indicators of the ideal school model (in the Evolutionary level) based on the transformation documents (Fundamental Reform Document of Education (FRDE) in the Islamic Republic of Iran and National Curriculum Document) in the primary education period. The method of conducting the research from the point of view of data collection was qualitative, in order to extract the ideal school factors, the basic school factors were identified using the content analysis method. Reliability of codings with decoding method was evaluated by the researcher (with the agreement coefficient of 0.94) and the second reviewer (with the agreement coefficient of 0.85). By using the textual analysis method, the reports related to the indicators of each of the factors were identified and deduced based on the national curriculum document, the curriculum subsystem of the fundamental transformation document and other relevant national documents. After the indicators, the obtained model was validated by the focus group method through stakeholders. Finally, five dimensions of the training program (with five factors), environmental training (including physical space and equipment with three factors and atmosphere and culture with five factors), leadership and management of training (with nine factors), family (with two factors), local society and other environmental factors (with two factors), teachers and assistants (with seven factors), students and student organizations (with two factors), evaluation dimension (with three factors), results (with eleven factors in three categories of individual, family, social, and organizational). Finally, based on the obtained model, a clear picture of the school is presented for policy makers, planners, managers and other relevant and interested people.

Keywords: Fundamental Reform Document, National Curriculum, School in the Fundamental Reform Document Level, Ideal School.

1. Assistant Professor of the Department of Educational Administration, Farhangian University, PO Box 889-14665, Tehran, Iran. m.namdari@cfu.ac.ir

مدرسه تراز از منظر اسناد تحولی نظام تعلیم و تربیت: در جست‌وجوی الگوی مطلوب^۱

مهدی نامداری پژمان^۲

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۱/۰۶ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۳/۰۸

چکیده

هدف از این پژوهش، شناسایی ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های الگوی مدرسه مطلوب (تراز) براساس اسناد تحولی (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و برنامه درسی ملی) در دوره ابتدایی است. روش انجام پژوهش از منظر گردآوری داده‌ها، کیفی است که به منظور استخراج مؤلفه‌های مدرسه مطلوب با کاربست روش تحلیل محتوا، مؤلفه‌های اساسی مدرسه شناسایی شدند. همچنین پایایی کدگذاری‌ها با روش بازکدگذاری توسط پژوهشگر (با ضریب توافق ۰.۹۴) و مرورگر دوم (با ضریب توافق ۰.۸۵) مورد تأیید قرار گرفته است. با کاربست روش تحلیل محتوای متنی، گزاره‌های مرتبط با شاخص‌های هر یک از مؤلفه‌ها براساس سند برنامه درسی ملی، زیرنظام برنامه درسی سند تحول بنیادین و اسناد مرتبط دیگر شناسایی و استنباط شده و پس از استخراج شاخص‌ها، الگوی به‌دست‌آمده با روش گروه کانونی از طریق ذی‌نفعان و ذی‌ربطان اعتباربخشی شد. به این ترتیب ۵ بُعد برنامه تربیت (با ۵ مؤلفه)، محیط تربیت (شامل فضای کالبدی و تجهیزات با ۳ مؤلفه و جو و فرهنگ با ۵ مؤلفه)، رهبری و مدیریت تربیت (با ۹ مؤلفه)، خانواده (با ۲ مؤلفه)، جامعه محلی و سایر عوامل محیطی (با ۲ مؤلفه)، مربیان و هم‌یاران (با ۷ مؤلفه)، دانش‌آموز و تشکل‌های دانش‌آموزی (با ۲ مؤلفه)، ارزشیابی (با ۳ مؤلفه) و نتایج (با ۱۱ مؤلفه در ۳ دسته فردی، خانوادگی و اجتماعی و سازمانی) استنباط شد. در نهایت نیز براساس الگوی به‌دست‌آمده، تصویری روشن از مدرسه تراز برای سیاست‌گذاران، برنامه‌ریزان، مدیران و سایر افراد ذی‌ربط و ذی‌نفع ارائه شد.

واژگان کلیدی: سند تحول بنیادین، برنامه درسی ملی، مدرسه تراز از منظر اسناد، مدرسه مطلوب.

۱. این طرح پژوهشی به سفارش و با استفاده از اعتبارات سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی کشور به شماره ۱۰۱/۱/۴۷۷۷ در سال ۱۴۰۱ انجام شده است.

۲. استادیار گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

بیان مسئله

یکی از دغدغه‌های سیاست‌گزاران، برنامه‌ریزان و ذی‌نفعان مدرسه، نحوه قضاوت درباره کارکرد مدرسه است (Aaron, Meyers, Hitt & VanGronigen, 2022). استفاده از زبان استعاره برای بیان این کارکردها در نظام‌های آموزشی یکی از روش‌ها برای پاسخگویی به این دغدغه‌ها بوده (Hoy & Miskel, 2013) و الگوها و استعاره‌هایی مانند مدرسه شاد (دهقانی، دیالمه و خوش‌صفت، ۱۳۹۷)، مدرسه صالح (برادران و نیری‌پور، ۱۳۹۹؛ شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰)، مدرسه مطلوب (کوهی جناقرد، سلیمانی، زاهد بابلان و راستگو، ۱۴۰۰؛ شکارچی، ۱۴۰۰) و تعالی مدیریت مدرسه (نودهی، تسلیمی، میرکمالی و میرسپاسی، ۱۳۸۹) در بافتار نظام تعلیم و تربیت ایران صورت‌بندی شده است.

کیفیت نظام آموزشی و تربیتی از منظرهای اقتصادی (Jackson, Johnson & Persico, 2015)، فرهنگی (Jessiman et al, 2022؛ محبی، ۱۴۰۰)، اجتماعی (Jumriani, 2022؛ پودینه، حسینقلی‌زاده و مهرام، ۱۳۹۷)، سیاسی (Graf, Goetz, Bieleke & Murano, 2024؛ تقی‌پور و زارعی، ۱۳۹۹) و دینی و مذهبی (میرزایی، بهشتی و ایمانی نائینی، ۱۳۹۸؛ خادمی‌فرد، عباس‌پور و حسین‌زاده، ۱۳۹۴) نشان از آن دارد که نگاه به مدرسه براساس رویکردی کل‌نگرانه نبوده است. یکی از اقدامات زیربنایی تحولی در آموزش و پرورش پس از انقلاب، تدوین سندی جامع به‌عنوان نقشه راه بود که با‌عنوان «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش» در آذرماه ۱۳۹۰ رونمایی شد. این سند در ۳ بخش «فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران»، «فلسفه تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران» و «رهنامه نظام تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران» تدوین شده است. برپایه این سند، «مدرسه جلوه‌ای از مراتب حیات طیبه و جامعه سالم، کانون عرضه خدمات و فرصت‌های تربیتی، زمینه‌ساز درک و اصلاح موقعیت توسط متریبان و تکوین و تعالی پیوسته هویت آنان براساس نظام معیار اسلامی... و کانون تربیتی محله است» (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰).

غایت نهایی نظام فرهنگی - تربیتی در این سند، دستیابی به حیات طیبه توصیف شده که مبتنی بر ساحت‌های ۶گانه تربیت، بنیان گذاشته شده است. به‌منظور دستیابی به این صفات و ویژگی‌ها، طرح‌هایی همچون برنامه تدبیر (نیکزاد و عزیزنژاد، ۱۳۹۹)، تعالی مدیریت مدرسه (محبی، مسگرزاده و مؤمن‌کیا، ۱۳۹۶)، بازسازی مدارس فرسوده (شمس‌الدینی، سیدالماسی و

یوسفی زاده، (۱۳۹۶)، نظام آراستگی مدارس (سلیمان پور عمران، ۱۴۰۱) و ایجاد، حذف و ادغام برخی از واحدها و سمت‌های سازمانی و سند تحول بنیادین (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰)، مطرح و به‌منزله راهکار برون‌رفت از چالش‌های موجود آموزش و پرورش ارائه شده است؛ اما این طرح‌ها به‌منزله طرحی جامع و فراگیر و الگویی که دربرگیرنده همه ابعاد و مؤلفه‌های مدرسه مطلوب ذی‌نفعان باشد، نبوده است. حتی ویژگی‌های مدرسه صالح در سند تحول هم براساس نظر ذی‌نفعان طراحی نشده است (کوهی جناقرد و دیگران، ۱۴۰۰).

مدرسه صالح با عناوینی چون تجلی‌بخش فرهنگ غنی اسلامی، نقطه اتکای دولت و ملت در رشد، تعالی و پیشرفت کشور، برخوردار از قدرت تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی، نقش‌آفرین در انتخاب آگاهانه، عقلانی، مسئولانه و اختیاری، دارای ظرفیت پذیرش تفاوت‌های فردی، کشف و هدایت استعدادها متنوع فطری، یادگیرنده و کمال‌جو، خودارزیاب و پاسخگو، تأمین‌کننده محیط برخوردار از هویت جمعی، برخوردار از معلمان دارای فضائل اخلاقی و شایستگی‌های حرفه‌ای با هویت یکپارچه توحیدی و متعامل با محیط بیرونی تعریف شده است (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰). این مدرسه از منظر چشم‌انداز و روابط چهارگانه ارتباط با خود، خالق، خلق و خلقت تفاوت‌های بنیادی با سایر الگوهای مدرسه‌ای دارد. در الگوی تعالی مدیریت مدرسه (محبی، مسگرزاده و مؤمن‌کیا، ۱۳۹۶) و به‌تبع آن تدبیر (نیکزاد و عزیزینژاد، ۱۳۹۹)، نوع نگاه به مدرسه از جهت کارایی و اثربخشی مبتنی بر معیارهای خاص است و به روابط مورد تأکید در مدرسه صالح توجه نشده است. از طرفی الگوهای برآمده از منظر افراد مانند مدیران، معلمان، اولیاء یا دانش‌آموزان (کوهی جناقرد و دیگران، ۱۴۰۰؛ فاریابی، کمالی و داودی، ۱۳۹۹؛ خادمی فرد و دیگران، ۱۳۹۴) منطبق با واقعیات و وضع موجود طراحی شده نه وضع مطلوب و آرمانی. به‌همین دلیل در نتایج چنین الگوهایی با مؤلفه‌های سطح پایین مواجه هستیم.

در پژوهش‌های مرتبط، جعفری (۱۴۰۰)، تدوین و روانسنجی مدل مدیریت مدرسه‌محور براساس سند تحول بنیادین، کوهی جناقرد و دیگران (۱۴۰۰)، شناسایی ویژگی‌های مدرسه مطلوب از نظر ذی‌نفعان (دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی و اولیای آن‌ها)، فرهادی و شهابی پشته‌ئی (۱۳۹۹)، ترسیم نقش عوامل تأثیرگذار بر مدرسه در سند تحول بنیادین در افق چشم‌انداز، فاریابی و دیگران (۱۳۹۹)، اثربخشی سند تحول در سطح مدرسه از منظر بومی در مدل مدرسه‌محوری،

بوترابی، حسینقلی‌زاده و مه‌رام (Boutorabi, Hosseingholizadeh & Mahram, 2019)، بازنمایی ساختار سازمانی مدرسه در سند تحول بنیادین، مختاری الخورشید و بهمئی (۱۳۹۷) توانمندسازی مدارس در سند تحول بنیادین، نظریور (۱۳۹۷) معماری محیط‌های یادگیری بر پایه سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، میرزایی و دیگران (۱۳۹۷) ترسیم مدرسه مطلوب از دیدگاه استاد مطهری با استناد به آیات قرآن کریم، خادمی فرد و دیگران (۱۳۹۴) احصای ویژگی‌ها و ابعاد مدارس اسلامی در ایران و حاجی‌بابایی و کشاورز (۱۳۹۱) ویژگی‌های «مدرسه‌ای که دوست دارم» را با توجه به سند تحول بنیادین مورد تحقیق قرار دادند. بررسی این پژوهش‌ها حاکی از آن است که هر یک از آن‌ها از منظر خاصی به مدرسه مطلوب پرداخته‌اند، اما به صورت توأمان دو سند (سند تحول و برنامه درسی ملی) را مورد تحلیل قرار نداده‌اند. براساس زیرنظام برنامه درسی در سند تحول بنیادین، تدوین ابعاد، مؤلفه‌ها، شاخص‌ها و استانداردهای مدرسه تراز از منظر سند تحول و برنامه درسی ملی و بازنگری برنامه‌های آموزشی، تربیتی و ورزشی براساس استانداردها، یکی از راهکارهای اجرایی و عملیاتی در نظر گرفته شده است.

وجود نیاز به استانداردسازی یکی از مواردی است که به شکل‌های مختلف مانند تهیه شاخص کیفی، مؤلفه‌های استاندارد و عوامل درون‌مدرسه‌ای، فضا، ارزشیابی و مصرف منابع استاندارد در سند تحول آموزش و پرورش به آن اشاره شده و یکی از ۵ سیاست اصلی آموزش و پرورش ارتقای کیفیت آموزش به‌شمار می‌رود (اباذری، ۱۳۹۳). اهمیت وجود کیفیت و استاندارد از آن‌جا در نظام آموزشی بیشتر می‌شود که بدانیم کیفیت زندگی نسل حاضر و آینده در گرو کیفیت آموزشی است (خوب‌چهره و دیگران، ۱۳۹۸). استانداردسازی و کیفیت‌بخشی در نظام‌های آموزشی متعددی مورد توجه قرار گرفته است. به‌طورمثال در استرالیا ۳ نوع استاندارد دانش حرفه‌ای^۱، عمل حرفه‌ای^۲ و مشارکت حرفه‌ای^۳ (Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2011)، در هنگ‌کنگ ۴ بعد مدیریت و سازمان، یاددهی - یادگیری، حمایت از دانش‌آموز و جو مدرسه و عملکرد دانش‌آموز (Quality Assurance & School-based Support Division, Education Bureau, 2016) و در آلمان ۱۱ بعد آموزش، حرفه و نقش معلم، فنون و روش‌ها، جنبه‌ها و فرایندهای یادگیری، انگیزه‌های

-
1. Professional knowledge
 2. Professional practice
 3. Professional Engagement

یادگیری و دستاوردها، فردی‌سازی آموزش، مشاوره، ارتباطات، کاربرد رسانه، توسعه مدرسه و پژوهشگری آموزشی (Huber & Gordel, 2006) مد نظر قرار گرفته و هزینه‌های بسیاری صرف این فرایند شده است. با عنایت به اینکه این مهم در پژوهش‌های انجام‌گرفته بررسی نشده و در این زمینه شکاف پژوهشی وجود دارد، پژوهش حاضر درصدد آن است با رویکردی اکتشافی نسبت به شناسایی ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های مدرسه مطلوب ازمنظر سند تحول و برنامه درسی ملی در دوره ابتدایی بپردازد.

روش پژوهش

روش انجام این پژوهش ازمنظر گردآوری داده‌ها، کیفی است. به این ترتیب که به منظور استخراج مؤلفه‌های مدرسه مطلوب با کاربری روش تحلیل محتوا، مؤلفه‌های اساسی مدرسه شناسایی شدند، سپس با کاربری روش تحلیل محتوای متنی، گزاره‌های مرتبط با شاخص‌های هر یک از مؤلفه‌ها براساس سند برنامه درسی ملی، سند تحول بنیادین و اسناد مرتبط دیگر شناسایی و استنباط شد. به منظور تعیین اعتباربخشی به ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌ها نیز از گروه کانونی استفاده شد.

از آن‌جاکه از روی مطالعات قبلی، بایستی ابعاد و مؤلفه‌های مدرسه مطلوب شناسایی می‌شد، جامعه مورد بررسی شامل مطالعات انجام‌گرفته داخلی و خارجی بود. این مطالعات دارای ویژگی‌هایی بودند که از مهم‌ترین آن‌ها می‌توان به انجام طی ۱۰ سال اخیر، انتخاب دست‌کم ۵۰ درصد منابع در داخل کشور، حاصل کار تحقیقی بودن و اجرا در دوره ابتدایی اشاره کرد. براین اساس، روش نمونه‌گیری در این بخش به صورت هدفمند بود؛ زیرا باید اطلاعات از منابعی به دست می‌آمد که در زمینه ابعاد و مؤلفه‌های مدرسه مطلوب انجام شده‌اند و این منابع با هدف خاصی انتخاب شدند. پس به این دلیل نمونه‌گیری براساس هدف پژوهش شکل گرفت. جامعه مورد بررسی در بخش شاخص‌ها، اسناد تحولی نظام آموزش و پرورش بود که عبارت از برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، زیرنظام برنامه درسی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران، رهنامه سند تحول جمهوری اسلامی ایران، اهداف دوره‌های تحصیلی مصوب شورای عالی آموزش و پرورش و اسناد مصوب در حوزه‌های تربیت و یادگیری است. در این زمینه جامعه و نمونه مورد بررسی یکی بود. ابزار گردآوری داده‌ها در این بخش و براساس سؤالات مطرح شده، دو نوع بود. در سؤال

نخست به منظور شناسایی مؤلفه‌های اصلی مدارس با مراجعه به پژوهش‌های انجام گرفته چند سال اخیر، از فیش برداری استفاده شد که در نهایت از طریق فیش‌های تدوین شده و تلفیق آن‌ها با هم مؤلفه‌های اصلی تعیین شدند. اما در سؤال دوم شاخص‌ها از طریق تحلیل محتوای اسناد تحولی به ویژه برنامه درسی ملی تدوین شدند. تحلیل محتوا نیز به صورت بازخوانی جملات و اصطلاحات و در تناسب با بافتاری که آن جمله یا اصطلاح در آن قرار گرفته صورت گرفت. روش تحلیل داده‌ها و اطلاعات، تحلیل محتواست که برای ساخت استنباط از طریق شناسایی منظم و عینی ویژگی‌های خاص پیام‌ها مورد استفاده قرار می‌گیرد (محمدپور، ۱۳۹۰). علت استفاده از این روش آن بود که با بررسی عبارات و نشانه‌ها به محتوای بنیادی و اساسی دست پیدا کنیم. در این بخش از روش دپوی و گیتلین استفاده شد که شامل گام‌های آشنایی با داده‌ها، کدگذاری، جست‌وجو برای مضامین، مرور مضامین، تعریف و نام‌گذاری مضمون و نگارش بود. به منظور اطمینان از صحت نتایج، پایایی مصاحبه‌ها از ۲ طریق مورد بررسی قرار گرفت: در پایایی بین کدگذاران، متن پیاده شده سه سند و مقاله به صورت تصادفی به یکی از اعضای هیئت‌علمی دانشگاه - که در زمینه ارزشیابی و کیفیت مدرسه دارای چندین تألیف و اثر باشد - ارائه و از او خواسته شد تا آن‌ها را کدگذاری کند. میزان توافق بین دو کدگذار، ۸۴٪ به دست آمد و ضریب توافق بالای ۰/۷۰ مطلوب گزارش شده است (خواستار، ۱۳۸۸). دومین روش برای پایایی، شاخص ثبات یا پایایی بازکدگذاری است که به میزان سازگاری طبقه‌بندی داده‌ها در طول زمان اشاره دارد. این شاخص را زمانی می‌توان محاسبه کرد که یک کدگذار یک متن را در ۲ زمان متفاوت کدگذاری کرده باشد. کدگذاری‌های انجام گرفته ۳ متن، مجدداً کدگذاری شده و مقدار پایایی بازکدگذاری، ۹۷٪ به دست آمد که پایایی مطلوبی است.

بعد دیگر در تعیین میزان کارآمدی ابزار، روایی است. گال، بورگ و گال (۱۳۹۴) تأکید دارند تحلیل متون به عنوان یک ابزار اندازه‌گیری باید از معیارهای پایایی و روایی مانند سایر ابزارها برخوردار باشد. ۴ روش برای تأیید صحت و درستی داده‌ها پیشنهاد شده که از سوی بسیاری از پژوهشگران کیفی مورد استفاده قرار گرفته‌اند (Holloway & Wheeler, 2010). در این پژوهش، از ۲ روش درگیری طولانی مدت و پرسش و جست‌وجوگری از همکاران استفاده شد.

یافته‌های حاصل از تحلیل متون

سؤال نخست: ابعاد مدرسه مطلوب در دوره ابتدایی کدام‌اند؟

از آن‌جاکه هدف و مسیر پژوهش حاضر، استنباط ابعاد از اسناد تحولی به‌ویژه مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران و برنامه درسی ملی بود، زیرنظام‌های سند مبنای کار قرار گرفت. براساس بخش رهنامه مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران (ص ۳۶۳)، شش زیرنظام شامل راهبری و مدیریت تربیتی، برنامه درسی، تربیت معلم و منابع انسانی، تأمین و تخصیص منابع مالی، فضا، تجهیزات و فناوری و پژوهش و ارزشیابی به‌عنوان ابعاد اولیه در نظر گرفته شد. با عنایت به اینکه زیرنظام‌های منبعث از سند تحول، پوشش‌دهنده اهداف، مأموریت‌ها و انتظارات مدرسه نیست و به عبارتی «زیرنظام‌های اصلی نظام تربیت رسمی و عمومی، بخش‌های اساسی این نظام در جهت پشتیبانی از جریان تربیت، انجام رسالت نظام و کمک به تحقق اهداف و کارکردهای آن هستند» (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰، ۳۶۶) و برای کل نظام تعلیم و تربیت نگاشته شده، از پژوهش‌های انجام گرفته به‌عنوان پوشش‌دهنده و مکمل استفاده شد.

برای این منظور، پژوهش‌های انجام گرفته تحلیل شدند. به این ترتیب که برای شناسایی و استخراج عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهای مدرسه مطلوب ابتدایی با روش مرور نظام‌مند (سیستماتیک) مورد ارزیابی قرار گرفتند. از آنجایی که مرحله ابتدایی هر مرور نظام‌مندی شامل جست‌وجوی کامل و منظم پیشینه موجود و مرتبط است، بدین منظور پایگاه‌های اطلاعاتی داخلی (مشمول بر SID، Magiran، Noormags، Civilica، پایگاه‌های کتابخانه‌ای دانشگاه‌ها - بخش پایان‌نامه‌ها و کتابخانه ملی ایران)، پایگاه‌های اطلاعاتی خارجی (ERIC، Emerald، SAGE و Science Direct) و ۲ سند فرادستی آموزش و پرورش کشور یعنی «مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران» و «برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران» مورد جست‌وجو و بررسی قرار گرفت. در این راه از کلیدواژه‌هایی مانند «مدرسه مطلوب»، «مدرسه اثربخش»، «اثربخشی مدرسه»، «مؤلفه‌های مدرسه اثربخش»، «Desired School»، «school effectiveness»، «Effective School» و «school effectiveness factors» در بازه زمانی ۱۳۸۸ تا ۱۴۰۱ (۲۰۰۹ تا ۲۰۲۲) استفاده شد. ملاک انتخاب مقالات، چاپ کل مقاله و دسترسی به آن، ارتباط با دوره آموزش ابتدایی در منابع خارجی، چاپ در مجلات معتبر یا همایش‌های معتبر بود. فرایند بررسی، انتخاب و تحلیل در شکل شماره ۱ نمایش داده شده است.



شکل ۱. خلاصه فرایند بازبینی و انتخاب مطالعات

در این پژوهش از فهرست وارسی استفاده شد که شامل ملاک‌های مختلف برای ارزیابی کیفیت بالا، پایین و متوسط هر یک از مطالعات اولیه توسط دو صاحب‌نظر به‌عنوان مرورگر مستقل است. هدف از امتیازدهی به هر مطالعه، افزایش اعتبار مطالعه با ابزار مناسب فهرست وارسی و خروج مطالعات با کیفیت پایین از فرایند تحلیل بود. برای سنجش میزان توافق بین دو مرورگر یا رتبه‌دهنده نیز از ضریب کاپا استفاده شد؛ هرچه مقدار این سنججه به عدد یک نزدیک‌تر باشد، نشان‌دهنده توافق بیشتر مرورگران است و هرچه مقدار کاپا به عدد صفر نزدیک‌تر باشد، در آن صورت شاهد توافق کمتر بین ۲ مرورگر هستیم (حبیب‌پور و صفری، ۱۳۹۱). با این توضیح شاخص کاپا ۰.۸۵ برآورد شد که نشان‌دهنده توافق بالای بین ۲ مرورگر است. همچنین ضریب توافق بازکدگذاری توسط پژوهشگر نیز با کدگذاری مجدد ۳ منبع محاسبه شد و عدد ۰.۹۴ به‌دست آمد. به‌همین دلیل تمامی ۴۳ مطالعه استخراج شده از نظر کیفیت توسط مرورگرها تأیید شده و وارد مرحله تحلیل شدند. نحوه کدگذاری منابع مورد استفاده بدین صورت بود که کدهایی با حرف «د»، مستخرج از نتایج پژوهش‌های انجام شده در حوزه معلم مطلوب (کدهای ۱-د تا ۳۲-د) و کدهای با حرف «ب» حاصل پژوهش‌های خارجی (کدهای ۱-ب تا ۹-ب) بود.

با عنایت به پژوهش‌های انجام شده، ۸ بعد استخراج شد که جزئیات آن در جدول شماره ۱ نشان

داده شده است.

جدول ۱. ابعاد و مؤلفه‌های مدرسه ابتدایی مطلوب مستخرج از پژوهش‌ها

بعد	مؤلفه‌های مرتبط	پژوهش‌های مرتبط
راهبری و مدیریت تربیتی	رهبری اخلاقی، رهبری تحولی، رهبری آموزشی، مدیریت اداری - اجرایی، مدیریت منابع انسانی، برنامه‌ریزی آموزشی / چشم‌انداز و مأموریت، اهداف راهبردی، اشاعه آرمان و مأموریت / تأمین منابع از طرق جامعه محلی و خیرین، تخصیص براساس اولویت‌ها و مشارکت در تخصیص / جوامع یادگیری معلمی، جوامع یادگیری دانش‌آموزان، تعامل تیم مدیریتی با کارکنان، تعامل تیم مدرسه با خانواده، اصلاح مدرسه مبتنی بر تعاملات، مشارکت معلمان در مدیریت مدرسه، مشارکت دانش‌آموزان در مدیریت مدرسه و تعاملات درون‌کلاسی	[۱-د]، [۲-د]، [۴-د]، [۶-د]، [۷-د]، [۹-د]، [۱۲-د]، [۱۳-د]، [۱۴-د]، [۱۶-د]، [۲۳-د]، [۲۴-د]، [۲۸-د]، [۳۰-د]، [۳۱-د]، [۳۲-د]، [۳۳-د]، [۱-ب]، [۳-د]، [۴-ب]، [۵-ب]، [۶-ب]، [۹-ب]، [۳۶-د]، [۳۵-د]، [۱۱-د]، [۱۲-د]، [۱۴-د]، [۱۵-د]، [۱۹-د]، [۲۴-د]، [۲۶-د]، [۲۸-د]، [۲-د]، [۹-د]، [۱۰-د]، [۱۲-د]، [۱۴-د]، [۶-ب]، [۹-ب]
برنامه درسی و تربیتی	مشارکت در بهسازی برنامه درسی، توجه به نیازهای فطری، روش و کاربست برنامه‌های درسی و تربیتی (توسعه مهارت‌های تفکر، روش‌های کاوشگرانه و حل مسئله، کاربست روش‌های مبتنی بر زندگی واقعی)، پوشش ساحت‌های تربیتی، منابع آموزشی و کمک‌آموزشی / توسعه یادگیری از طریق شبکه‌سازی، ایجاد فرصت‌های تربیتی بدیع و جدید، تقویت تعاون و کار گروهی، به‌کارگیری ارزش‌های اخلاقی و معنوی، یادگیری پژوهش‌محور، ساده‌سازی، متناسب‌سازی، حمایت فردی شده، نظام رشدآفرین انگیزشی / پوشش ساحت‌های تربیتی، متناسب‌سازی با رشد دانش‌آموزان و متناسب‌سازی با علائق دانش‌آموزان	[۲-د]، [۳-د]، [۵-د]، [۶-د]، [۱۱-د]، [۱۲-د]، [۱۳-د]، [۱۴-د]، [۱۷-د]، [۱۹-د]، [۲۱-د]، [۲۸-د]، [۲۹-د]، [۳۰-د]، [۳۱-د]، [۳۲-د]، [۳۳-د]، [۳۴-د]، [۴-ب]، [۷-ب]، [۸-ب]، [۹-د]، [۳۳-د]، [۳۵-د]، [۳۶-د]، [۱-د]، [۴-د]، [۱۰-د]، [۱۱-د]، [۱۲-د]، [۱۳-د]، [۱۴-د]، [۱۵-د]، [۱۹-د]، [۲۱-د]، [۲۶-د]، [۲۷-د]، [۲۸-د]، [۲۹-د]، [۳-د]، [۴-ب]، [۵-ب]، [۶-ب]، [۷-ب]، [۳۳-د]، [۱-د]، [۱۳-د]، [۲۹-د]، [۳۲-د]، [۳۳-د]، [۴-د]

بعد	مؤلفه‌های مرتبط	پژوهش‌های مرتبط
محیط یادگیری	فضا و تجهیزات (نمادهای هویتی، استفاده از الگوهای طراحی پایدار، فضاهای نیمه‌باز در مجاورت فضای کلاس‌ها، استفاده از دید بصری به فضای سبز طبیعی از فضاهای داخلی، ایجاد تنوع فضایی، طراحی مبتنی بر جنسیت، طراحی مبتنی بر نوع مدرسه، چیدمان و دکوراسیون، نور، دما، تهویه، تجهیزات آموزشی، تجهیزات کمک‌آموزشی و امکانات مبتنی بر نیازهای دانش‌آموزان)، فضای عاطفی و روانی (امنیت، نشاط، پوشش، فضای عاطفی، دلبستگی به مدرسه) / جو اخلاقی، تعهد کارکنان، فرهنگ حمایت‌گری، الگوسازی، عدالت‌محوری، سازمان‌یادگیرنده، هویت‌مندی مدرسه / قوانین رشددهنده، تفویض اختیار و پاسخگویی	[۲-د]، [۳-د]، [۵-د]، [۶-د]، [۸-د]، [۱۲-د]، [۱۳-د]، [۱۴-د]، [۱۸-د]، [۲۰-د]، [۲۲-د]، [۲۳-د]، [۲۴-د]، [۲۸-د]، [۲۹-د]، [۳۰-د]، [۳۱-د]، [۳۲-د]، [۳۳-د]، [۳۴-د]، [۳۵-د]، [۳۶-د]، [۳۷-د]، [۳۸-د]، [۳۹-د]، [۴۰-د]، [۴۱-د]، [۴۲-د]، [۴۳-د]، [۴۴-د]، [۴۵-د]، [۴۶-د]، [۴۷-د]، [۴۸-د]، [۴۹-د]، [۵۰-د]، [۵۱-د]، [۵۲-د]، [۵۳-د]، [۵۴-د]، [۵۵-د]، [۵۶-د]، [۵۷-د]، [۵۸-د]، [۵۹-د]، [۶۰-د]، [۶۱-د]، [۶۲-د]، [۶۳-د]، [۶۴-د]، [۶۵-د]، [۶۶-د]، [۶۷-د]، [۶۸-د]، [۶۹-د]، [۷۰-د]، [۷۱-د]، [۷۲-د]، [۷۳-د]، [۷۴-د]، [۷۵-د]، [۷۶-د]، [۷۷-د]، [۷۸-د]، [۷۹-د]، [۸۰-د]، [۸۱-د]، [۸۲-د]، [۸۳-د]، [۸۴-د]، [۸۵-د]، [۸۶-د]، [۸۷-د]، [۸۸-د]، [۸۹-د]، [۹۰-د]، [۹۱-د]، [۹۲-د]، [۹۳-د]، [۹۴-د]، [۹۵-د]، [۹۶-د]، [۹۷-د]، [۹۸-د]، [۹۹-د]، [۱۰۰-د]
پژوهش و ارزشیابی	پژوهشگری معلم، پژوهشگری دانش‌آموزان، نظام بازخورد، ارزیابی مستمر، کارپوشه دانش‌آموزان و مدیریت عملکرد	[۲-د]، [۴-د]، [۸-د]، [۹-د]، [۱۲-د]، [۱۳-د]، [۱۴-د]، [۱۷-د]، [۲۴-د]، [۲۶-د]، [۲۸-د]، [۳۲-د]، [۳۴-د]، [۳۶-د]، [۳۷-د]، [۳۸-د]، [۳۹-د]
معلم و منابع انسانی	هدایتگری، توسعه شایستگی‌ها، کنشگری در مدرسه، کنشگری در جامعه محلی، مهارت‌های تربیتی و توانمندسازی کارکنان	[۱-د]، [۲-د]، [۳-د]، [۶-د]، [۱۲-د]، [۱۳-د]، [۱۴-د]، [۱۷-د]، [۲۳-د]، [۲۷-د]، [۲۹-د]، [۳۰-د]، [۳۲-د]، [۳۶-د]، [۳۷-د]، [۳۸-د]، [۳۹-د]
پیامدها	دستیابی به مراتبی از حیات طیبه [فردی (شناختی، نگرشی و توانشی)، سازمانی (ارتباط با مدرسه و اعتلای مدرسه) و اجتماعی (شغل/رشته مناسب و اثرگذاری اجتماعی)]	[۱-د]، [۱۲-د]، [۱۹-د]، [۲۵-د]، [۲۶-د]، [۳-د]، [۵-د]، [۶-د]، [۷-د]، [۹-د]
اولیاء و خانواده	مشارکت‌جویی و مشارکت‌پذیری، هماهنگی و هم‌آوایی با مدرسه و مشارکت والدین در مدیریت مدرسه	[۳-د]، [۶-د]، [۱۳-د]، [۳۲-د]، [۶-د]، [۸-د]
جامعه پیرامونی	ارتباط با جامعه محلی و ارتباط با سازمان‌های منطقه‌ای	[۴-د]، [۴-د]

براساس زیرنظام‌های مبانی نظری سند تحول و مقایسه آن با نتایج پژوهش‌های مرتبط با مدرسه، برخی اصلاحات در ابعاد زیرنظام‌ها صورت گرفت. زیرنظام برنامه درسی به «برنامه درسی و تربیتی» و زیرنظام تربیت معلم و منابع انسانی به «معلم و منابع انسانی» تغییر یافت. زیرنظام تأمین و تخصیص منابع مالی نیز ذیل راهبری و مدیریت تربیتی قرار گرفت. سؤال دوم: مؤلفه‌ها و شاخص‌های مدرسه مطلوب دوره ابتدایی از منظر اسناد تحولی کدام‌اند؟ برای این منظور ابتدا مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران و دلالت‌های آن برای تعیین شاخص‌ها تحلیل شد. نتایج این تحلیل در جدول شماره ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. استنباط شاخص‌ها براساس مبانی نظری تحول بنیادین

دلت شاخصی	بعد و مؤلفه
ساده‌سازی تجربیات و فرصت‌های یادگیری (مب ^۱ -۱)، قرابت فرصت‌های تربیتی با تجارب زندگی واقعی (مب ^۲ -۲)، تدارک فرصت‌های تربیتی متناسب با ویژگی‌های رشد دانش‌آموزان (مب ^۹ -۹)، تربیت چندساحتی متوازن (مب ^{۱۳} -۱۳)، توجه به سطوح بالای شناختی (مب ^{۱۴} -۱۴)، انتقال دانش بشری (مب ^{۱۵} -۱۵)، ایجاد مهارت‌های پژوهشی (مب ^{۱۶} -۱۶)، انتقال میراث فرهنگی به شکل برنامه‌ای و منظم (مب ^{۱۷} -۱۷)، تلفیق دانش و مهارت (مب ^{۱۸} -۱۸)، بسترسازی کاربردی آموخته‌ها (مب ^{۱۹} -۱۹)، تدارک فرصت‌های تربیتی مبتنی بر شباهت‌های بین دانش‌آموزان (مب ^{۲۰} -۲۰)، تدارک فرصت‌های تربیتی شخصی‌سازی شده (مب ^{۲۱} -۲۱)، سازوکارهای تطبیق شرایط مدرسه با شرایط زندگی متربیان (مب ^{۲۲} -۲۲)، فقدان رویکردهای فردگرایی و رقابت‌گرایی (مب ^{۳۰} -۳۰)، فعالیت‌های خیرخواهانه مربی - متربی (مب ^{۳۳} -۳۳)، فضای تعاملی بین مربیان و متربیان (مص ^۱ -۱)، تدارک فرصت‌های تربیتی خاص (مص ^۲ -۲)، توجه به تفاوت‌های فردی (مص ^۳ -۳)، توجه به آزادی انتخاب فرصت تربیتی (مص ^۷ -۷)، زمان‌بندی برنامه‌ها براساس تفاوت‌های فردی و گروهی (مص ^{۱۰} -۱۰)، برنامه‌های درسی انفرادی شده (مص ^{۱۲} -۱۲)، تنوع اجرای برنامه درسی به تناسب تفاوت‌ها (مص ^{۱۳} -۱۳)، داشتن چشم‌انداز مبتنی بر حیات طیبه (مص ^{۱۵} -۱۵)، پرورش حس امیدآفرینی (مص ^{۱۶} -۱۶)، مشارکت در پروژه‌های علمی (مص ^{۳۰} -۳۰)، تدارک فرصت‌های تربیتی (مص ^{۳۱} -۳۱)، تدارک تجربه‌های مدرسه‌ای ساده (مص ^{۳۲} -۳۲)، تقویت شایستگی‌های پایه (مص ^{۱۹} -۱۹) توجه به آموزش‌های موقعیتی مبتنی بر زندگی واقعی (زس ^۲ -۱۸)، انعطاف در اجرای برنامه درسی (زس ^{۱۹} -۱۹)، توجه به گذشته، حال و آینده در برنامه درسی (زس ^{۲۰} -۲۰)، توجه به پرورش	برنامه تربیت

۱. کدهای مربوط به مبانی نظری تحول بنیادین با نشانه «مب» نشان داده شده است.

۲. کدهای برگرفته از بخش مدرسه صالح سند تحول بنیادین با نشانه «مص» مشخص شده است.

۳. کدهای مربوط به زیرنظام‌های سند تحول با نشانه «زس» مشخص شده است.

بعد و مؤلفه	دلالت شاخصی
	<p>تمامی ساحت‌های تربیتی (زس-۲۱)، تدارک فرصت‌های تربیتی متنوع (زس-۲۲)، برنامه‌ریزی برنامه درسی، غیرمتشکل و فرهنگی (زس-۲۳)، بهره‌گیری از موقعیت‌های تربیتی جامعه پیرامونی در راستای اهداف برنامه درسی (زس-۲۴)، تشویق پرسشگری متریان (زس-۲۵)، پرهیز از رقابت‌گرایی (زس-۲۶)، ارزشیابی منصفانه (فرد با خودش) (زس-۲۷)، توجه ویژه به کودکان دو و چندزبانه (زس-۲۸)، اجرای مشاوره‌های تحصیلی، سازشی، تربیتی و شغلی (زس-۲۹)، تولید محتوای متناسب با سن و جنسیت توسط دانش‌آموزان (زس-۵۳)، تولید محتوای متناسب با ساحت‌های تربیتی توسط معلمان (زس-۵۴)، بهره‌گیری از فناوری در یاددهی - یادگیری به صورت مکمل (زس-۵۵)، پژوهش‌های درس‌محور (زس-۶۰)، پژوهش‌های کلاس‌محور (زس-۶۱)، پژوهش‌های مدرسه‌محور (زس-۶۲)، رویکرد دینی در برنامه‌های درسی و تربیتی (بم-۱)، تقویت هویت ملی - دینی (بم-۲)، دانش‌آموز‌فعال (بم-۳)، رشد‌دهندگی محیط یادگیری (بم-۴)، توجه به تمامی ساحت‌های تربیتی (بم-۶)، انعطاف برنامه‌های تربیتی و پرورشی (بم-۷)، توازن در برنامه‌های تربیتی و پرورشی (بم-۸)، نوآوری در اجرای برنامه‌های تربیتی (بم-۹)، موقعیت‌محوری برنامه‌های درسی و تربیتی (بم-۱۱)، ارتباط برنامه‌های درسی و تربیتی با زندگی (بم-۱۲)، مشارکت‌جویی در طراحی موقعیت‌های یادگیری (بم-۱۳)، مشارکت‌جویی در اجرای موقعیت‌های یادگیری (بم-۱۴)، مشارکت‌جویی در ارزشیابی موقعیت‌های یادگیری (بم-۱۵)، طراحی برنامه‌های درسی و تربیتی براساس نیازهای گروه‌های مختلف (بم-۱۶)، پرورش قدرت تفکر (حت-۱)، پرورش تفکر انتقادی (حت-۲)، پرورش تفکر خلاق (حت-۳)، تفکر همراه با مراقبه (حت-۴)، آموزش زبان و ادبیات فارسی مبتنی بر موقعیت‌های فرهنگی (حت-۱۳)، تأکید بر کارکرد ارتباطی زبان (حت-۱۴)، به‌کارگیری حواس مختلف در قالب‌های مختلف هنری (حت-۱۵)، کاربست اصول صحیح تغذیه (حت-۱۶)، رعایت آداب بهداشتی در قبل، زمان فعالیت و بعد از آن (حت-۱۷)، مهارت‌ها و تفریح‌های ورزشی (حت-۱۸)، آموزش رعایت مهارت‌های ایمنی (حت-۱۹)، آموزش بهداشت محیط‌زیست (حت-۲۰)، آموزش سلامت جسم و روان به صورت تلفیقی (حت-۲۱)، آموزش مفاهیم و نگرش‌های پایه و مهارت‌های اجتماعی در قالب تلفیقی (حت-۲۲)، کسب تجربیات دست‌اول در کلاس درس، مدرسه و جامعه محلی (حت-۲۳)، روبه‌رو شدن با موقعیت‌های واقعی و چالش‌برانگیز (حت-۲۴)، توانایی لازم برای حل مسائل واقعی زندگی فردی و اجتماعی (حت-۲۵)، آموزش ریاضی در بستر محیط (حت-۲۶)، آموزش تلفیقی شبکه‌های مفهومی و مهارتی ریاضی (حت-۲۷)، ایجاد ارتباط بین آموزه‌های علمی و زندگی واقعی (حت-۲۸)، آموزش مسئولیت‌پذیری</p>

۱. کدهای مربوط به برنامه درسی ملی با نشانه «بم» مشخص شده است.

۲. کدهای مربوط به حوزه‌های تربیت و یادگیری با نشانه «حت» مشخص شده است.

بعد و مؤلفه	دلالت شاخصی
	<p>در علوم تجربی (حت-۲۹)، آموزش تفکر در فرایند علوم تجربی (حت-۳۰)، رعایت تلفیق در آموزش علوم تجربی (حت-۳۱)، آموزش آداب و مهارت‌های زندگی مبتنی بر مقتضیات فرهنگی دانش‌آموزان (حت-۳۲)، آموزش آداب و مهارت‌های زندگی مبتنی بر موقعیت‌های زندگی (حت-۳۳)، سنجش دانش‌آموزان با ابزارهای مختلف (حت-۳۴)، تصمیم‌گیری درباره دانش‌آموزان براساس شواهد متنوع (حت-۳۵)، بهره‌گیری از سیستم بازخورد مستمر (حت-۳۶)، بهره‌گیری از ارزشیابی برای رشد دانش‌آموز (حت-۳۷)، استفاده از روش‌های ارزشیابی غیرملموس (حت-۳۸)، بهره‌گیری از روش‌های سنجش همتا (حت-۳۹)، تأکید بر کارهای گروهی (حت-۴۰)، تأکید بر روش یادگیری حل مسئله (حت-۴۱) و بهره‌گیری از تکالیف عملکردی (حت-۴۲)</p>
<p>محیط تربیت/جو و فرهنگ</p>	<p>پایش و مراقبت محیطی (مب-۳)، شناسایی عوامل مخل و نامطلوب محیطی (مب-۴)، تدابیر حمایتگری روانی (مب-۷)، رابطه مبتنی بر احسان و عدالت مدیر با کارکنان (مب-۲۵)، رابطه مبتنی بر احسان و عدالت کارکنان با یکدیگر (مب-۲۶)، رابطه مبتنی بر احسان و عدالت کارکنان با دانش‌آموزان (مب-۲۷)، رابطه مبتنی بر احسان و عدالت دانش‌آموزان با یکدیگر (مب-۲۸)، برقراری و حاکمیت ارزش‌های اخلاقی (مب-۲۹)، فرهنگ سازمانی تربیت‌محور (مص-۶)، ترویج و حمایت از پژوهشگری (مص-۱۸)، توسعه فرهنگ پژوهش (زس-۶۳)، جلسات اشاعه یافته (زس-۶۵)، توجه به اخلاق پژوهش (زس-۶۶) و استمرار و پیوستگی پژوهش (زس-۶۷)،</p>
<p>محیط تربیت/ فضای فیزیکی</p>	<p>انجام تدابیر پیشگیرانه محیطی (مب-۵)، تدابیر حمایتگری جسمانی (مب-۶)، فضای فیزیکی مبتنی بر مقتضیات رشدی (مب-۸)، فضا و تجهیزات متناسب با ویژگی‌های رشد دانش‌آموزان (مب-۱۲)، بهره‌گیری گزینشی رسانه (متناسب با جوانب تربیتی) (ره-۱۱)، استفاده از نمادهای هویت ملی و اسلامی در محیط (زس-۴۶)، ایمن‌سازی محیط مدرسه (زس-۴۷)، تأمین فناوری متناسب با اهداف ساحت‌های تربیت (زس-۴۸)، شاداب‌سازی محیط با لحاظ کردن عناصر هنری (زس-۴۹)، توجه به مقتضیات سنی و رشدی دانش‌آموزان در فضا‌سازی (زس-۵۰)، توجه به مقتضیات جنسیتی دانش‌آموزان در فضا‌سازی (زس-۵۱)، زیبایی و تمیزی محیط مدرسه (زس-۵۲)، آگاهی‌بخشی رسانه‌ای (زس-۵۶)، متناسب‌سازی لوازم و تجهیزات با اهداف ساحت‌های تربیت (زس-۵۷) و توسعه کتابخانه‌ای (زس-۵۸)</p>
<p>رهبری و مدیریت تربیتی</p>	<p>مدیریت متناسب با ویژگی‌های رشد دانش‌آموزان (مب-۱۰)، بهره‌مندی از ظرفیت‌های محیط اجتماعی در دستیابی به اهداف (مب-۲۳)، بهره‌مندی از فضای مجازی هنجارمحور در کسب معرفت و دانش به‌صورت مکمل (مب-۲۴)، تعامل‌گرایی و مشارکت (مب-۳۱)، فعالیت‌های خیرخواهانه (مب-۳۲)، توجه به رشد و توسعه تمامی کارکنان (مص-۴)، حمایت از نوآوری (مص-۱۷)، پایشگری مداوم مدرسه (مص-۲۰)، شناسایی ظرفیت‌های خانواده (مص-۲۳)، شوراهای مشورتی</p>

بعد و مؤلفه	دلالت شاخصی
	<p>و مشارکتی بین مربیان (مص-۲۵)، تأمین منابع (مص-۲۶)، مشارکت‌جویی از نهادهای مردمی (م-۲۷)، نگرش دینی و عدالت‌خواهانه در تدوین و اجرای برنامه‌ها (زس-۱)، توزیع عادلانه بودجه به بخش‌های مختلف (زس-۲)، استعدادشناسی و برنامه‌ریزی براساس آن (زس-۸)، توسعه حرفه‌ای کارکنان (زس-۹)، تصمیم‌گیری شورایی (زس-۱۰)، مشارکت‌خواهی از والدین (زس-۱۱)، مشارکت‌خواهی از جامعه محلی (زس-۱۲)، مبنای پژوهشی تصمیم‌ها (زس-۱۳)، تلاش درجهت شرکت کارکنان در دوره‌های ضمن خدمت (زس-۳۰)، توسعه فردی و گروهی (زس-۳۱)، فراهم‌آوری فرصت‌های یادگیری برای کارکنان (زس-۳۲)، تنوع‌بخشی به منابع مالی (زس-۳۶)، تأمین از طریق نهادهای غیردولتی و مشارکت‌های داوطلبانه (زس-۳۷)، عدالت توزیعی منابع مالی (زس-۳۸)، عدالت رویه‌ای منابع مالی (زس-۳۹)، تنظیم بودجه مدرسه (زس-۴۰)، نظارت بر فرایند عملیات مالی (زس-۴۱)، بایگانی حساب‌های مالی (زس-۴۲)، گزارش‌های مالی شفاف (زس-۴۳)، کارایی مالی (زس-۴۴)، اثربخشی مالی (زس-۴۵) و استفاده از نتایج پژوهش در راستای بهبود کیفیت (زس-۵۹)</p>
مربیان و همیاران	<p>فعالیت مربیان متناسب با ویژگی‌های رشد دانش‌آموزان (مب-۱۱)، پاسخگویی نسبت به معلمان و کارکنان (زس-۴)، پاسخگویی به دانش‌آموزان (زس-۵) و توسعه حرفه‌ای معلم (م-۵)</p>
جامعه محلی	<p>فعالیت‌های خیرخواهانه با جامعه محلی (مب-۳۴)، محوریت مدرسه در توسعه جامعه محلی (مب-۳۵)، بهره‌مندی از فرصت‌های جامعه محلی در توسعه تجارب یادگیری (مب-۳۶)، مشارکت‌پذیری از خانواده‌ها (مب-۳۷)، مشارکت‌جویی از سازمان‌ها و نهادهای دولتی در راستای اهداف مدرسه (ره-۱)، مشارکت‌جویی از سازمان‌ها، بنگاه‌ها و نهادهای غیردولتی در راستای اهداف مدرسه (ره-۹)، مشارکت‌جویی از سازمان‌های مردم‌نهاد نقش‌آفرین در مدرسه (ره-۱۰)، تعامل دوسویه با دانشگاه‌های شهر و بوم (ره-۱۲)، تعامل دوسویه با رسانه‌های محلی (ره-۱۳)، تعامل دوسویه با حوزه‌های علمیه شهر و بوم (ره-۱۴)، تعامل دوسویه با مسجد محله (ره-۱۵)، تعامل دوسویه با مراکز فرهنگی شهر و بوم (ره-۱۶)، تعامل دوسویه با مراکز آموزش فنی و حرفه‌ای شهر و بوم (ره-۱۷)، تعامل دوسویه با حوزه‌های اداری، قضایی و قانون‌گذاری شهر و بوم (ره-۱۸)، بهره‌گیری از مشارکت جامعه محلی در غنی‌سازی تجربیات تربیتی (مص-۹)، بهره‌گیری از فرصت‌های محیطی در غنی‌سازی تجربیات یادگیری (مص-۱۱)، اثرگذاری بر جامعه محلی (مص-۱۴)، شناسایی ظرفیت‌های جامعه محلی (مص-۲۴)، پاسخگویی به جامعه محلی (زس-۶) و پاسخگویی به سازمان بالاتر (زس-۷)</p>

۱. کدهای مربوط به رهنامه سند تحول با نشانه «ره» مشخص شده است.

بعد و مؤلفه	دلالت شاخصی
خانواده	همسوسازی فضای تربیتی خانواده و مدرسه (مب-۳۸)، ارتقای دانش و مهارت خانواده‌ها نسبت به اهداف مدرسه (ره-۱)، مشارکت‌جویی از خانواده‌ها در تصمیم‌ها و فعالیت‌ها (ره-۲)، آموزش مسئولیت‌های تربیتی به خانواده (ره-۳)، فراهم‌آوری امکان نظارت بر کارکردهای مدرسه (ره-۴)، استقرار سیستم بازخورد از خانواده (ره-۵)، مشارکت‌طلبی از خانواده‌ها در فعالیت‌های مدرسه‌ای (ره-۶)، حضور نمایندگان نهاد خانواده در شوراهای در سطوح مختلف (ره-۷)، توجه به رشد و توسعه خانواده‌ها (مص-۵)، مشارکت خانواده‌ها در اداره مدرسه (مص-۸)، توجه به عنصر خانواده در برنامه درسی (مص-۳۳)، تعیین چشم‌انداز مبتنی بر فرصت‌های متنوع و پویا (مص-۲۲) و پاسخگویی نسبت به خانواده‌ها (زس-۳)
ارزشیابی	زمینه‌سازی خودارزیابی مداوم متریبان (مص-۳۴)، ارزیابی مداوم عملکرد (مص-۲۹)، اصلاح مداوم فرایندها (مص-۲۱)، پایش و نظارت مستمر (زس-۱۵)، گزارش‌های مستمر (زس-۱۶)، شفافیت گزارش‌های مالی (زس-۱۷)، ارزشیابی مستمر معلمان (زس-۳۳)، ارزشیابی مستمر کارکنان (زس-۳۴)، سیستم بازخورد (زس-۳۵)، ارزشیابی کوتاه‌مدت، میان‌مدت و بلندمدت (زس-۶۴) و ارزشیابی متناسب با برنامه‌ها (مب-۱۰)
نتایج مورد انتظار	کنشگری اجتماعی مدرسه (مص-۲۸)، پژوهش مدرسه‌ای (زس-۱۴)، خواندن صحیح و روان قرآن کریم (حت-۵)، توانایی درک معنای عبارات ساده و پرکاربرد قرآن کریم (حت-۶)، توانایی نسبی در تدبر در آیات قرآن کریم (حت-۷)، انس مستمر و دائمی با قرآن کریم (حت-۸)، شناخت اصول دین متناسب با اهداف دوره ابتدایی (حت-۹)، رعایت اصول اخلاقی متناسب با اهداف دوره ابتدایی (حت-۱۰)، یادگیری احکام متناسب با اهداف دوره ابتدایی (حت-۱۱) و آموزش تلفیقی آموزش قرآن کریم و معارف اسلامی (حت-۱۲)

برای دستیابی به الگوی مدرسه تراز از منظر اسناد تحولی، پس از شناسایی مؤلفه‌های مدرسه تراز این اقدامات انجام شد:

- ۱- روند کدگذاری‌های انجام شده در مرور نظام‌مند مورد بازمینی قرار گرفت. فرایندهای حاکم به صورت آشکار و نهفته، تشخیص و یادداشت‌برداری شد.
- ۲- روال منطقی حاکم بر هر نظام آموزشی شامل سه مرحله ورودی، فرایند و خروجی است. این موضوع در تدوین الگو مدنظر قرار گرفت.
- ۳- الگوهای ارائه شده در پژوهش‌های پیشین مورد توجه قرار گرفت.

۴- تعاریف مدرسه صالح در سند تحول بنیادین و اسناد تحولی مورد بررسی و در تدوین الگو، اولویت‌ها مد نظر قرار گرفت.

به منظور اعتباربخشی به الگوی حاصله، گروه کانونی متشکل از اعضای شورای معاونین وزارت تشکیل شد. در ۵ جلسه‌ای که با حضور حداکثر اعضا تشکیل شد، نقد و نظرات درباره الگوی حاصله ارائه شد و این نشست‌ها تا زمانی پیش رفت که حداکثر توافق نسبت به الگوی حاصله به دست آمد. پس از اعلام نظرات در ۲ جلسه ابتدایی، مقرر شد هر یک از اعضا یک مؤلفه را با سند تحول و برنامه درسی ملی تطبیق داده و در صورتی که مواردی از نظر دور مانده باشد، برای ارائه در جلسه بعد مطرح کند. در جلسه سوم مواردی که اعضای گروه کانونی احصاء کرده بودند مورد بحث و بررسی قرار گرفت. برخی از موارد مانند «ستاد آموزش و پرورش» مورد توافق قرار نگرفت و برخی هم به صورت تلفیق با سایر موارد انجام شد. همچنین مقرر شد محقق، برای جلسه نهایی الگو را بازنگری و برای جلسه بعد ارائه کند. به همین منظور الگوی تدوین و مورد توافق گروه کانونی قرار گرفت.

سؤال چهارم: تا چه اندازه استانداردهای مدرسه مطلوب دوره ابتدایی مبتنی بر اسناد تحولی از اعتبار لازم برخوردار است؟

به منظور اعتباربخشی الگوی به دست آمده، جلسه گروه کانونی تشکیل شد. گروه کانونی متشکل از مدیران و معلمان مدارس ابتدایی، کارشناسان بخش اداری مرتبط با آموزش ابتدایی و صاحب نظران - مشتمل بر ۲۲ نفر - بودند. علت انتخاب این افراد عبارت است از:

الف) به طور مستقیم و در مقام عمل با موضوع سروکار داشتند.

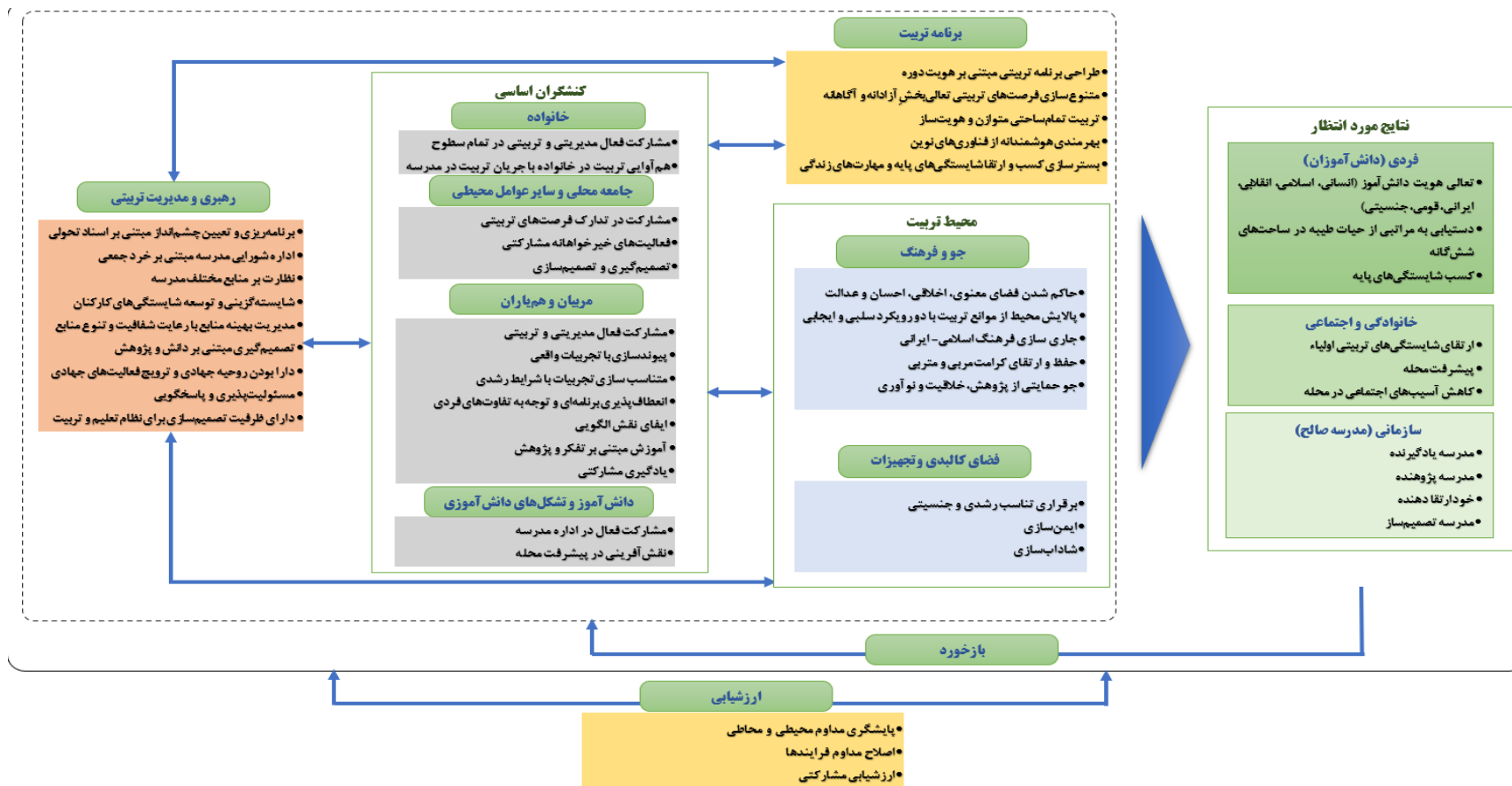
ب) دارای آثار علمی و پژوهشی درباره برنامه‌های درسی و فرایندهای آموزش ابتدایی بودند. مشخصات افراد مشارکت کننده در گروه کانونی در جدول شماره ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. مشخصات گروه کانونی در بخش اعتباربخشی

کد	سمت/پست سازمانی	مدرک تحصیلی	رشته تحصیلی	سوابق کاری
گ-۱	مدیر مدرسه	کارشناسی ارشد	مدیریت آموزشی	۲۸
گ-۲	مدیر مدرسه	کارشناسی	آموزش ابتدایی	۲۵
گ-۳	معلم ابتدایی	کارشناسی	آموزش ابتدایی	۲۴
گ-۴	مدیر مدرسه	کارشناسی ارشد	برنامه‌ریزی درسی	۲۳
گ-۵	متخصص و صاحب نظر	دکتری تخصصی	مدیریت آموزشی	۳۲

کد	سمت/پست سازمانی	مدرک تحصیلی	رشته تحصیلی	سوابق کاری
گ-۶	کارشناس اداری	کارشناسی ارشد	فیزیک	۸
گ-۷	کارشناس اداری	کارشناسی	مدیریت فرهنگی	۱۰
گ-۸	مدیر مدرسه	کارشناسی ارشد	تحقیقات آموزشی	۲۲
گ-۹	متخصص و صاحب نظر	دکتری تخصصی	برنامه ریزی درسی	۳۳
گ-۱۰	متخصص و صاحب نظر	دکتری تخصصی	روانشناسی تربیتی	۲۵
گ-۱۱	مدیر مدرسه	کارشناسی ارشد	برنامه ریزی درسی	۲۶
گ-۱۲	مدیر مدرسه	دکتری تخصصی	برنامه ریزی درسی	۲۴
گ-۱۳	معلم ابتدایی	کارشناسی ارشد	جامعه شناسی	۱۳
گ-۱۴	متخصص و صاحب نظر	دکتری تخصصی	مدیریت آموزشی	۲۸
گ-۱۵	کارشناس اداری	کارشناسی ارشد	جغرافیا	۱۵
گ-۱۶	مدیر مدرسه	کارشناسی	امور تربیتی	۲۹
گ-۱۷	مدیر مدرسه	کارشناسی ارشد	تربیت بدنی	۱۹
گ-۱۸	کارشناس اداری	کارشناسی ارشد	مدیریت آموزشی	۲۵
گ-۱۹	معلم ابتدایی	کارشناسی ارشد	روانشناسی تربیتی	۱۳
گ-۲۰	مدیر مدرسه	کارشناسی ارشد	آموزش بزرگسالان	۱۷
گ-۲۱	مدیر مدرسه	کارشناسی	آموزش ابتدایی	۲۸
گ-۲۲	مدیر مدرسه	کارشناسی ارشد	معارف اسلامی	۲۹

این جلسه به علت پراکندگی جغرافیایی به صورت مجازی برگزار شد. در این جلسه ابتدا گزارش کاملی از فعالیت های انجام شده ارائه شد؛ به صورتی که نحوه اجرای مصاحبه ها، نحوه کدگذاری ها، کدهای استخراج شده، نحوه کدگذاری محوری و دلایل توسعه مدل به شکل کنونی تشریح شد. سپس الگوی به دست آمده به نمایش درآمد و در نهایت پس از ارائه این نکات، اعضاء نظرات تخصصی خود را بیان کردند. در بخش شاخص ها با عنایت به بندهای مستخرج از گروه کانونی اعتباربخشی، اصلاحاتی صورت گرفت که در نهایت الگوی نهایی پس از انجام جرح و تعدیل ها در شکل شماره ۲ ارائه شده است.



شکل ۲. الگوی مفهومی نهایی مدرسه تراز از منظر اسناد تحولی (چرخه استعلایی تحول در مدرسه) پس از اعتباربخشی در گروه کانونی

بحث و نتیجه گیری

مدرسه به عنوان کانونی برای دستیابی به مراتبی از حیات طیبه، مستلزم شناسایی ابعاد، شاخص‌ها و نشانگرهای آن است تا از این طریق بتوان میزان موفقیت یا عدم موفقیت و علل و عوامل آن را شناسایی کرد؛ بنابراین در راستای اهمیت دستیابی به مدرسه تراز از منظر اسناد تحولی، پژوهش حاضر با هدف «شناسایی ابعاد، مؤلفه‌ها، شاخص‌ها و استانداردهای الگوی مدرسه مطلوب بر اساس اسناد تحولی با تأکید بر برنامه درسی ملی در دوره ابتدایی» انجام شد.

بحث درباره بعد اول (رهبری و مدیریت تربیتی)

یکی از ابعاد استخراج شده، رهبری و مدیریت تربیتی بود که فرایندی جامع و چابک در مدرسه به حساب می‌آید. این بعد ضمن برخورداری از ویژگی‌های سازمان یادگیرنده، قادر است با هوشمندی همه نیروهای تغییر را به‌طور هماهنگ، کارا و اثربخش در جهت غایت و اهداف تربیت - یعنی «آمادگی متریان برای تحقق آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبه در همه ابعاد» (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰، ۳۶۷) - رهنمون سازد. رهبری و مدیریت تربیتی، نسبت به مدیر آموزشی (در نگاه سنتی)، چرخش‌های تحولی را تجربه کرده و باید از «نظارت و مدیریت کنترلی» به «راهبری تربیتی مبتنی بر نظام معیار اسلامی»، از «تمرکزگرایی» به «مشارکت و مسئولیت‌پذیری مبتنی بر خرد جمعی»، از «برنامه‌ریزی‌های موردی و پراکنده» به «برنامه‌ریزی‌های راهبردی و آینده‌نگر در جهت هویت‌مندی مدرسه» و از «انتصاب سلیقه‌ای کادر مدرسه» به «شایسته‌سالاری در مدیریت» جهت‌گیری پیدا کند. به‌منظور دستیابی به هویت‌مندی مدرسه، ضروری است مدرسه دارای چشم‌اندازی مبتنی بر اهداف مطرح در اسناد تحولی باشد (۳۳-د، ۱-ب، ۴-ب، فرهادی و شهابی پشته‌ئی، ۱۳۹۹). این چشم‌انداز بایستی در قالب برنامه راهبردی مدرسه و برنامه اقدام و عمل زمان‌بندی شده باشد. شاخص‌های اداره شورایی مدرسه مبتنی بر خرد جمعی (مب-۳۱، زس-۱۲، مب-۳۷، ره-۶) و نظارت بر منابع مختلف مدرسه و مدیریت بهینه منابع به‌صورت مشارکتی با ذی‌نفعان (ره-۷، م-۵، م-۸، م-۳۳)، از جمله شاخص‌های مدارس پیشرو (مؤسسه استرالیایی آموزش و رهبری مدرسه، ۲۰۱۱؛ شکارچی، ۱۴۰۰) است. منابع مادی، انسانی و زمانی مدرسه از جمله دارایی‌هایی هستند که در نقش ابزار و وسیله برای عناصر مختلف به‌شمار رفته و زمینه‌ساز تحقق اهداف هستند. نحوه مصرف این منابع برعهده مدیر مدرسه است و بایستی در این زمینه

برنامه‌های مصارف را با رویکرد مشارکتی و شفاف به انجام برساند. در مدرسه تراز، شایسته‌گزینی و توسعه شایستگی‌های کارکنان در قالب انجمن‌های حرفه‌ای، نقش مهمی در ارتقاء و توسعه دارد. از آن‌جاکه مدرسه محل اخذ تصمیم‌های مداوم است، بایستی همواره به مطالعه و پژوهش و استفاده از دستاوردهای پژوهشی دیگران پردازند (۴-د، ۸-د، م-۱۶، زس-۶۰، زس-۱۳، جعفری، ۱۴۰۰؛ Jackson et al, 2015) و نحوه کاربست آن‌ها را به شور بگذارند تا سازمانی یادگیرنده را رقم بزنند. در این زمینه مدیر از یک‌سو با داشتن روحیه جهادی و ترویج فعالیت‌های جهادی، نقش پیشرو بودن و الگوی نقش بودن مدیر را برای تحول ایفا می‌کند و از طرفی با مسئولیت‌پذیری و پاسخگویی (۳۲-د، ۶-ب، ۹-ب، زس-۶، زس-۳، حاجی‌بابایی و کشاورز، ۱۳۹۱)، در اعتماد به مدرسه و ایجاد هم‌آوایی برای اثربخشی و کارایی تلاش می‌کند. نتیجه چنین تلاشی توسعه ظرفیت تصمیم‌سازی مدرسه برای نظام تعلیم و تربیت است.

بحث درباره بعد دوم (برنامه تربیت)

برنامه تربیت به مجموعه فرصت‌های تربیتی نظام‌مند و طرح‌ریزی شده و نتایج مترتب بر آن‌ها اطلاق می‌شود که متریبان برای کسب شایستگی‌های لازم جهت درک و اصلاح موقعیت بر اساس نظام معیار اسلامی در معرض آن‌ها قرار می‌گیرند تا با تکوین و تعالی پیوسته هویت خویش مرتبه قابل‌قبولی از آمادگی برای تحقق حیات طیبه در همه ابعاد را به دست آورند (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰، ۳۷۲). این بعد باید از «برنامه درسی موضوع‌محور» به «برنامه تربیت مبتنی بر ساحت‌های تربیت برای کسب شایستگی‌ها»، از «برنامه‌ریزی درسی منفعل» به «برنامه تربیت فعال متکی بر مشارکت مؤثر ارکان و عوامل سهیم در تربیت»، از «برنامه درسی تک‌وجهی» به «برنامه تربیت چندوجهی»، از «برنامه درسی نتیجه‌محور» به «برنامه درسی پیامد‌محور»، از «یادگیری موضوعات» به «فرایند دستیابی به اندیشه‌ورزی و درک معنا و یادگیری موضوعی» و از «جدایی‌سازی برنامه‌های آموزشی و پرورشی» به «برنامه تربیت یکپارچه» چرخش پیدا کند. فرصت‌های تربیتی مرتبط با این دوره باید از تنوع (م‌ص-۱۳، زس-۲۲ و ح-۳۵، محبی و دیگران، ۱۳۹۶؛ نودهی و دیگران، ۱۳۸۹؛ Aaron et al, 2022) برخوردار بوده و تربیت تمام‌ساحتی متوازن و هویت‌ساز (۴-ب، ۶-ب، زس-۲۱، ب‌م-۶، زس-۴۸، برادران و نیری‌پور، ۱۳۹۹؛ حاجی‌بابایی و کشاورز، ۱۳۹۱؛ خادمی فرد و دیگران، ۱۳۹۴) را رقم بزنند. در این میان فناوری اطلاعات و ارتباطات به دلیل قدرت تحول‌پذیری و

توانایی برقراری ارتباط پویا که می‌تواند با دانش‌آموزان داشته باشد، از نقش مهمی در تربیت برخوردار است و معلم باید برای آشنایی با فناوری‌های آموزشی و روش‌های نوین تدریس براساس ویژگی‌ها و خصوصیات یادگیرندگان خود تلاش کند.

بحث درباره بعد سوم (محیط تربیت)

محیط تربیت مشتمل بر جو و فضای روانی و فیزیکی مدرسه است. از منظر فیزیک مدرسه، محیط عبارت از فعالیت‌های برنامه‌ریزی، سامان‌دهی، طراحی، اجرا، نظارت و پشتیبانی مربوط به تأمین کالبد مدرسه، تدارک تجهیزات و فناوری و متناسب‌سازی آن‌ها با ساحت‌های تربیت است (میرمردی، ۱۳۹۷). از منظر نرم‌افزاری، فرهنگ سازمانی به‌عنوان الگویی از مفروضات، ارزش‌ها و باورهای بنیادین که روش صحیح تفکر و اقدام درخصوص مسائل و فرصت‌های سازمان را مورد توجه قرار می‌دهد (مقیم، ۱۴۰۲، ۱۷۷) نقش مهمی دارد. مدرسه (صالح) باید به‌عنوان سازمان یادگیرنده، با ایجاد فضایی تعاملی میان مربیان و متربیان، امکان ترکیب و به‌هم‌پیوستن تجربه‌ها را برای شناخت نقاط هستی‌بخش و هستی‌زدا و راه‌های مواجهه با آن‌ها، متناسب با تفاوت‌های فردی متربیان تدارک ببیند (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰، ۳۵۷). محیط تربیت در این رویکرد از «تأمین کلاس درس» به «ساماندهی موقعیت‌های یادگیری»، از «انحصار یادگیری در کلاس درس» به «تنوع‌بخشی به محیط‌های تربیتی و یادگیری» و از «نگاه ابزاری به فناوری‌ها» به «استفاده هوشمندانه از فناوری‌های نوین متناسب با نظام معیار اسلامی» چرخش تحولی پیدا می‌کند. این محیط با دارا بودن تناسب رشدی و جنسیتی (مب-۸، زس-۵۰، میرمردی، ۱۳۹۷؛ نظرپور، ۱۳۹۷؛ شمس‌الدینی و دیگران، ۱۳۹۶) به تکوین هویت متربیان کمک می‌کند. از آنجاکه دانش‌آموزان دوره ابتدایی در حال رشد هستند و عضلات و مغز آن‌ها به‌صورت کامل رشد پیدا نکرده و از طرفی هماهنگی بین مغز و عضلات در حال تکوین است، ایمن‌سازی محیطی (۹-د، ۱۲-د، زس-۴۷، نظرپور، ۱۳۹۷) یکی از شاخص‌های مهم به‌حساب می‌آید. در واقع محیط مدرسه که زمینه مناسب برای رشد و تعالی متربیان تلقی می‌شود، باید از نظر «جسمانی» و «روانی» امن باشد. از منظر نخست، مدرسه تراز به امنیت متربیان در فضای کالبدی می‌اندیشد؛ یعنی فضای فیزیکی مدرسه باید به‌گونه‌ای طراحی شود که با مقتضیات رشدی آنان متناسب و فاقد عوامل خطرآفرین جسمی باشد. از منظر دوم به امنیت روانی توجه می‌کند. در بعد دوم، شاداب‌سازی

محیطی برای دلبستگی دانش‌آموزان به مدرسه و به اصطلاح «دوست داشتن مدرسه» (دهقانی و دیگران، ۱۳۹۷) حائز اهمیت است. مدرسه از یک سو با رعایت مؤلفه‌های شاد بودن می‌تواند باعث بروز رشد استعدادها و خلاقیت‌ها در دانش‌آموزان شود و از سوی دیگر با حاکم کردن فضای معنوی، اخلاقی، احسان و عدالت (برادران و نیری‌پور، ۱۳۹۹، م‌ب-۲۵، م‌ب-۲۷ و م‌ب-۲۸)، مدرسه را به فضایی احترام‌برانگیز و شوق‌آور برای کسب شایستگی‌ها تبدیل کند. از ویژگی‌های دیگر مدرسه تراز، زدودن برخی عوارض و نتایج ناخوشایند نامطلوب احتمالی از برخی تجربیات مدرسه است. جریان رشد متریبان جریانی است که نسبت به عوارض و مخاطرات محیطی و تغییرات نامطلوب محیط بسیار حساس است و به شدت تحت تأثیر قرار می‌گیرد؛ بنابراین برای اینکه عوارض، مخاطرات و تغییرات نامطلوب موجود بر جریان رشد متریبان کمترین اثر را داشته باشد، محیط مدرسه باید مورد پایش و مراقبت دائم قرار گیرد و حتی الامکان از عناصر و عوامل مخل و نامطلوبی که مانع رشد و تعالی متریبان می‌شوند، به دور باشد. از اقدامات ایجابی در این زمینه، جاری‌سازی فرهنگ اسلامی - ایرانی (۴-ب، ۹-ب، ۱۵-د، زس-۴۶؛ فاریابی و دیگران، ۱۳۹۹؛ فرهادی و شهابی پشته‌ئی، ۱۳۹۹؛ میرزایی و دیگران، ۱۳۹۸) با در نظر گرفتن و پذیرش کثرت قومی و فرهنگی، دینی و مذهبی و تنوع زبانی است. در این فرهنگ حفظ و ارتقای کرامت مربی و متربی و احترام متقابل بین عناصر انسانی مدرسه، زمینه‌ساز یادگیری احترام و کاربست آن در متن اجتماع می‌شود و بسیاری از کشمکش‌ها را به حداقل می‌رساند. این فرهنگ حامی پژوهش، خلاقیت و نوآوری است؛ زیرا اثرات فرهنگ همه جنبه‌های مدرسه از جمله اثربخشی و بهره‌وری، همکاری، ارتباط، فعالیت‌های حل مسئله، نوآوری و پیشرفت مدرسه را ارتقاء داده، تعهد ایجاد می‌کند و انگیزه را برمی‌انگیزاند. در این راستا معرفی تجارب برتر نوآوری و فناوری و پژوهش، برگزاری کارگاه‌ها و آموزش‌های پژوهشی، ارتباط با نهادهای مرتبط با نوآوری و پژوهش و احترام و تمجید پژوهشگران می‌تواند زمینه‌ساز تولید و اشاعه نوآوری و پژوهش شود.

بحث درباره بعد چهارم (مربیان و همیاران)

مربیان و همیاران مجموعه‌ای از افراد نسبتاً رشدیافته، دلسوز و خیرخواهی هستند که به لحاظ کسب شایستگی‌های فردی و جمعی و تحقق مراتب قابل توجهی از حیات طیبیه در وجود خویش، مسئولیت سنگین کمک به هدایت دیگران و زمینه‌سازی برای رشد و تحول وجودی

افراد دیگر را در راستای شکل‌گیری و پیشرفت مداوم جامعه صالح برعهده گرفته‌اند (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰، ۱۳۷). مربی در این نگاه بایستی چرخش‌هایی مانند از «معلم به‌عنوان انتقال‌دهنده دانش»، به «معلم به‌عنوان مربی و اسوه تربیتی و سازمان‌دهنده فرصت‌های تربیتی متنوع»، از «معلم به‌عنوان مجری تصمیمات برنامه درسی» به «معلم تصمیم‌ساز در فرایند برنامه‌ریزی درسی» و از «نگاه به معلم به‌عنوان کارمند اداری» به «نگاه به معلم به‌عنوان شخصیتی علمی و تربیتی» را تجربه کند. فراهم آوردن زمینه مناسب برای تکوین و تعالی هویت متربیان در فرایند تربیت رسمی و عمومی نیازمند تعامل و همکاری بین عناصر اصلی و محوری آن است. تعامل به تشریک مساعی متقابل در موقعیت تربیتی برمی‌گردد و شروط تحقق چنین تعاملی اصول آزادی و سندیت و همچنین حاکمیت اصل عدل و احسان بر روابط درون‌مدرسه‌ای است. شاخص دیگر، پیوندسازی فرصت‌های تربیتی با تجربیات واقعی است (۳۱-د، ۳۲-د، م-ب-۲، زس-۱۸، نیکزاد و عزیزی نژاد، ۱۳۹۹؛ Graf et al, 2024؛ Huber & Gordel, 2006). تجارب و فرصت‌های یادگیری تربیتی که در مدرسه توسط مربیان فراهم می‌شود بایستی منطبق بر ادراکات و مواجهه‌های دانش‌آموزان با محیط واقعی زیست آن‌ها باشد. بنابراین مربیان بایستی در نظر داشته باشند تاجایی که ممکن است فرصت‌ها را منطبق با زندگی واقعی و شرایط رشدی دانش‌آموزان فراهم کنند. همچنین انعطاف‌پذیری برنامه‌ای باید براساس تفاوت‌های فردی تنظیم شود. توجه به الگوهای رشد متربیان و تدریجی بودن تغییرات، همراه با توجه به ویژگی‌های مشترک و متفاوت متربیان، امکانی برای برقراری عدالت تربیتی است. با این‌همه عدالت تربیتی ممکن است در مورد خصیصه‌های مشترک یا در مورد الگوهای مشابه تغییرات با تساوی و تشابه فرصت‌های تربیتی همراه باشد. تمامی این اقدامات توسط مربیان و همیاران صورت می‌پذیرد. نقش معلم به‌عنوان هدایت‌کننده و اسوه‌ای امین و بصیر در فرایند تعلیم و تربیت و مؤثرترین عنصر در تحقق مأموریت‌های نظام تعلیم و تربیت رسمی کشور از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. علاوه بر نقش الگویی، روش‌های آموزش مبتنی بر تفکر و پژوهش (۲۱-د، ح-۱، ح-۳، خوب‌چهره و دیگران، ۱۳۹۸؛ فاریابی و دیگران، ۱۳۹۹) و ارزشیابی مبتنی بر مشارکت در یادگیری دانش‌آموزان مؤثر است. معلم باید در افزایش مهارت‌های تفکر و استدلال شاگردان خود بکوشد و آن‌ها را به مرحله

تفکر سوق دهد؛ به طوری که دانش‌آموزان بتوانند مهارت‌های کسب شده را در موقعیت‌های مختلف زندگی استفاده کنند؛ زیرا زندگی دانش‌آموزان محدود به مدرسه نیست.

بحث درباره بعد پنجم (خانواده)

خانواده نه تنها در پشتیبانی و اجرای طرح‌های تربیتی، بلکه در سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی و به‌خصوص ارزشیابی از برنامه‌ها و اقدامات فرایند تربیت باید مشارکت فعال داشته باشد. مشارکت فعال مدیریتی و تربیتی در تمام سطوح (۳-د، ۶-د، م ص-۲۳، م ب-۳۷، ره-۲، ره-۶ و ره-۷) یکی از شاخص‌هایی است که در مبانی نظری و برنامه درسی ملی مورد تأکید قرار گرفته است. مشارکت خانه و مدرسه و آگاهی‌هایی که متعاقب این همکاری برای والدین مدرسه ایجاد خواهد شد، برای آموزش و تربیت فرزندان مهم بوده و موجبات پیشگیری از نابهنجاری‌های جامعه را فراهم خواهد کرد. این مشارکت موجب آگاهی بیشتر مدیران از وضعیت آموزشی، تربیتی، اخلاقی و اجتماعی دانش‌آموزان می‌شود که در برنامه‌ریزی‌های مختلف مدرسه، این داده‌ها ذی‌قیمت خواهند بود. علاوه بر این والدین نیز از بسیاری جنبه‌های آموزشی، پرورشی و انضباطی فرزندان خود مطلع خواهند شد. از سوی دیگر هم‌آوایی تربیت در خانواده با جریان تربیت در مدرسه، در پیشگیری و حل تعارضات و تناقضات بین ۲ نهاد خانه و مدرسه بسیار مؤثر است. همراه با گام نهادن کودک به مدرسه، دومین فضای تربیتی او شکل می‌گیرد و بدیهی است که هماهنگ نبودن اولیاء و مربیان در کار تربیت کودک و ناآشنایی آنان با شیوه‌های تربیتی یکدیگر می‌تواند آسیب‌های جدی به پرورش کودک برساند و او را دچار سردرگمی و تضاد ذهنی کند.

بحث درباره بعد ششم (ارزشیابی)

ارزشیابی در مدرسه مطلوب، بعد دیگری بود که پژوهش‌ها آن را نشان دادند. مدرسه تراز به‌عنوان یک موقعیت گسترده و فراگیر نیازمند اصلاح و بهبود مستمر خود است. ارزشیابی در راستای تحقق این جریان اساسی و حیات‌بخش می‌کوشد تا سطح نظام تربیت رسمی و عمومی را در تدارک فرصت‌های تربیت برای دستیابی متریبان به مراتب حیات طیبه براساس تغییر و تحولات در عرصه‌های مختلف و با توجه به شاخص‌های دینی، ملی و بین‌المللی ارتقاء بخشیده، آن را با انتظارات در حال رشد، نوسازی، بهسازی، به‌روز و متناسب سازد (مجبی و دیگران، ۱۳۹۶). در این دیدگاه ارزشیابی از «نگاه جزئی‌نگر» به «نگاه آینده‌نگر و کل‌نگرانه برای مواجهه سازنده

با چالش‌های تربیت»، از «نگاه بازرسانه و مچ‌گیرانه» به «نگاه دست‌گیرانه و حمایتی» و از جنبه «ارزشیابی از تربیت» به «ارزشیابی برای تربیت» چرخش پیدا می‌کند. مدرسه تراز به گردآوری و تحلیل منظم آماره‌ها و نشانگرهای کلیدی نیاز دارد. چنین داده‌هایی «اطلاعات لحظه‌ای» از فرایند تربیت و مدیریت آن، ردیابی تغییرات پیش‌بینی شده از اصلاحات انجام گرفته و بستری برای بررسی تشخیصی روابط موجود فراهم می‌کند. در این زمینه «بازخورد دادن از وضعیت»، «نگاه ارزیابانه همراه با مداخله در فرایند عمل حرفه‌ای» و «عملیات مبتنی بر آگاهی» اهمیت بسیاری دارد. تمامی فرایندها، برنامه‌ها و سیاست‌های اتخاذ شده و اجرا شده در مدرسه باید در راستای اهداف اساسی باشد. از طرفی اصلاح مداوم فرایندها (۹-ب، ۳۵-د و م ص-۲۰)، براساس نتایج این پویاشگری و پایشگری مداوم، فرایندی از تصمیم‌ها و اقدامات در سطح مدرسه‌ای به‌منظور بهبود فرایندهای تربیتی ایجاد می‌کند و در نتیجه آن تلاش‌های معلمان و دانش‌آموزان را ارتقاء می‌دهد و ظرفیت‌های مدرسه برای مدیریت درون‌زای تحولات را تقویت می‌کند.

بحث درباره بعد هفتم (مربی‌ان و تشکل‌های دانش‌آموزی)

«مربی‌ان، افرادی که مخاطبان اصلی فرایند دوسویه تربیت‌اند و از استعداد و توانایی بالقوه برای حرکت آگاهانه و اختیاری به‌سوی مراتب کمال برخوردارند، ولی در حال حاضر شایستگی‌های لازم را برای درک و بهبود موقعیت خود و دیگران ندارند؛ بنابراین به راهنمایی و مساعدت دیگران در این زمینه و در راستای تکوین و تعالی پیوسته هویت خویش نیازمندند» (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰، ۱۳۷). در واقع هدف و نقطه آماج مدرسه تراز، رشد مربی است و تمامی تلاش‌ها بایستی به این زمینه معطوف باشد. یکی از شاخص‌های برجسته در مورد مربیان، مشارکت فعال در اداره مدرسه است. علت توجه به تشکل‌های دانش‌آموزی و اهمیتی که امروزه در نظام‌های مختلف آموزشی برای آن قائل هستند این است که تجربه مشارکت در انجمن‌های مختلف در دوره‌های کودکی و نوجوانی تأثیر فزاینده‌ای بر روند مشارکت آینده افراد در سرنوشت خود و کشورشان دارد. همچنین مشارکت دانش‌آموزان فقط در چارچوب مدرسه خلاصه نمی‌شود؛ مدرسه بخشی از جامعه محلی است که در ارتباط و تعامل با آن می‌تواند معنا پیدا کند. بر این اساس دانش‌آموزان علاوه بر مشارکت در مدیریت

مدرسه، به عنوان یاریگران جامعه محلی در مدیریت و اجرای برنامه‌ها و اقدامات، کنشگری می‌کنند.

بحث درباره بعد هشتم (جامعه محلی و سایر عوامل محیطی)

مدرسه به عنوان کانون تربیت برای تدارک فرصت‌های تربیتی غنی و متنوع نیازمند مشارکت جامعه محلی و ایفای نقش مسئولانه آن در بسترسازی و پشتیبانی از جریان تربیت در مدرسه است (محبی و همکاران، ۱۳۹۶). شوراها، شهر، شهرداری‌ها، مساجد و سایر تشکلهای محلی باید بخشی از منابع و فعالیت‌های خود را در راستای تحقق انتظارات مدارس سازماندهی کرده و پاسخگویی به نیاز مدارس را در اولویت برنامه‌های خود قرار دهند. متقابلاً نظام تربیت رسمی و عمومی و مدارس نیز باید تدابیری اتخاذ کنند تا بتوانند خدمات فرهنگی، علمی، تربیتی و اجتماعی به جامعه محلی ارائه دهند. مشارکت محله در تدارک فرصت‌های تربیتی (ره-۱۵، م ص-۹، م ص-۲۴ و زس-۶) و ایفای نقش مسئولانه آن در بسترسازی و پشتیبانی از جریان تربیت در مدرسه موجب تعالی ارتباطات دوطرفه مدرسه و محله شده و آنان را نسبت به جریان تربیت پاسخگو می‌کند. اگر بپذیریم که مدرسه صالح وضعیتی است که شکل ساده‌ای از حیات طیبه را به ظهور می‌رساند تا متریان آن را تجربه کنند، می‌توان گفت که مدرسه وضعیتی سامان‌یافته برای انجام «اعمال خیر و مسابقه و شتاب کردن در خیرات» است. در این صورت می‌توان نتیجه گرفت که تعاون در امور نیک نیز از ویژگی‌های اساسی مدرسه مطلوب به شمار می‌رود. از آن‌جاکه بنای مدرسه اساساً بر مبنای خیر و در راستای زمینه‌سازی برای انجام اعمال خیر است، از این رو همکاری در انجام خیرات بر تمامی سازوکارهای مدرسه صالح حاکم است. بر اساس یافته‌های این پژوهش می‌توان پیشنهادهای زیر را ارائه کرد:

۱. الگوی حاضر بر اساس روندی علمی و حاصل تحلیل محتوای اسناد مرتبط (مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران و سند برنامه درسی ملی) است و نتایج بخش کیفی نیز اعتبار بالایی آن را مورد تأیید قرار داده است. بنابراین به وزارت آموزش و پرورش پیشنهاد می‌شود برای استقرار مدرسه تراز، با تشکیل کارگروه تخصصی اقدام به تدوین ابزارها کرده و الگوی حاضر را در عمل به کار بندد.

۲. موضوع مدرسه تراز باید به گفتمان ملی تبدیل شود. این موضوع برای بالا بردن حساسیت جامعه نسبت به اهمیت مدرسه و نگاه سیاستمداران و دولت‌مردان برای انجام حمایت‌های مالی، فکری و انسانی پیشنهاد می‌شود.
۳. پیشنهاد می‌شود الگوی حاصله در چندین مدرسه ابتدایی با تنوع روستایی، شهری، دخترانه، پسرانه، دولتی و غیردولتی اجرا و در صورت نیاز ترمیم شود.
۴. ارزیابی مدرسه تراز نیازمند ارزیابان تخصصی و حرفه‌ای است. در این زمینه پیشنهاد می‌شود نسبت به تربیت ارزیابان اقدام لازم صورت گیرد.
۵. به منظور دستیابی به تضمین کیفیت مدرسه تراز در معنای واقعی، نیاز به طراحی الگوهای مبتنی بر پایش‌گری و پویا‌گری وجود دارد. در این زمینه به پژوهشگران آتی پیشنهاد می‌شود نسبت به تحقیق در این زمینه و تولید سناریوهای ارزیابی اقدام کنند.

منابع

- اباذری، علی (۱۳۹۳). ترویج فرهنگ استاندارد در مدارس. هفته‌نامه خبری - تحلیلی سازمان ملی استاندارد ایران، ۲۳ (۱۱۳۰)، ۲-۴.
- برادران، مریم؛ و نیری‌پور، زهرا سادات (۱۳۹۹). «مدرسه صالح» کانون تحقق حیات طیبه با تأکید بر جامعه محلی. علوم تربیتی از دیدگاه اسلام، ۱۸ (۱۴)، ۵-۲۵. doi: 10.30497/edus.2020.74740
- پودینه، مرضیه؛ حسینقلی‌زاده، رضوان؛ و مهram، بهروز (۱۳۹۷). مسئولیت‌پذیری اجتماعی مدرسه؛ مطالعه موردی: دو مدرسه متوسطه دخترانه شهر مشهد. رویکردهای نوین آموزشی، ۱۳ (۲)، ۹۵-۱۰۲. doi: 10.22108/nea.2019.111790.1253
- تقی‌پور، سروگل؛ و زارعی، غفار (۱۳۹۹). تأثیر معلمان بر تقویت هویت سیاسی دانش‌آموزان باهدف دستیابی به توسعه پایدار در جمهوری اسلامی ایران. ماهنامه جامعه‌شناسی سیاسی ایران، ۳ (۴)، ۲۴۹-۲۷۴. doi: 10.30510/psi.2021.225048.1133
- جعفری، سکینه (۱۴۰۰). تدوین و روانسنجی مدل مدیریت مدرسه‌محور براساس سند تحول بنیادین. مدیریت برآموزش سازمان‌ها، ۱۰ (۲)، ۱۸۷-۲۲۳. Doi: 10.52547/MEO.10.2.187
- حاجی‌بابایی، حمیدرضا؛ و کشاورز، سوسن (۱۳۹۱). مدرسه‌ای که من دوست دارم. تهران: مؤسسه فرهنگی مدرسه برهان.
- حبیب‌پور، کرم؛ و صفری، رضا (۱۳۹۱). راهنمای جامع کاربرد SPSS در تحقیقات پیمایشی (تحلیل داده‌های کمی). تهران: نشر لویه، متفکران.

مدرسه تراز از منظر اسناد تحولی نظام تعلیم و تربیت ... / مهدی نامداری پژوهان ۳۳

خادمی فرد، نورمحمد؛ عباس پور، عباس؛ و حسین زاده، مهدی (۱۳۹۴). شناسایی ویژگی‌ها و ابعاد مدارس اسلامی در ایران به همراه ارائه الگوی مطلوب مدرسه اسلامی. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۱(۳)، ۶۵-۸۶. doi: 10.22051/jontoe.2015.2084

خواستار، حمزه. (۱۳۸۸). ارائه روشی برای محاسبه پایایی مرحله کدگذاری در مصاحبه‌های پژوهشی. *روش‌شناسی علوم انسانی*، ۱۵(۵۸)، ۱۶۱-۱۷۴.

خوب‌چهره، محمد؛ اکبری، احمد؛ پورشافعی، هادی؛ و چرایین، مسلم (۱۳۹۸). شناسایی و اولویت‌بندی ابعاد و مؤلفه‌های آموزش و پرورش استاندارد. *فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی*، ۱۳(۲)، ۸۷-۱۱۰. DOR: 20.001.1.27171329.1398.13.2.5.8

دهقانی، مرضیه؛ دیالمه، نیکو؛ و خوش‌صفت، سکینه (۱۳۹۷). تبیین اهداف برنامه درسی «مدرسه شاد» بر اساس آموزه‌های اسلامی. *علوم تربیتی از دیدگاه اسلام*، ۶(۱۰)، ۵-۳۰. doi: 10.30497/edus.2018.69071.

سلیمان پور عمران، محبوبه (۱۴۰۱). رابطه نظام آراستگی فضای آموزشی و احساس تعلق به مدرسه با نقش میانجی دلبستگی مکانی در بین دانش‌آموزان. *پژوهش‌های یاددهی و یادگیری*، ۱۷(۷۱)، ۱۷-۱۷. doi:10.30495/educ.2022.1964128.2900

شکارچی، مهدی (۱۴۰۰). *طراحی الگوی مطلوب مدرسه از منظر دانش‌آموزان دوره ابتدایی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه فرهنگیان، پردیس شهید چمران تهران. شمس‌الدینی، یادگار؛ سیدالماسی، مهدی؛ و یوسفی‌زاده، زینب (۱۳۹۶). نوسازی مدارس و تأثیر آن بر یادگیری. *همایش ملی پژوهش‌های نوین در معماری با رویکرد تعامل انسان و محیط‌زیست*، رشت.

شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۹۰). *مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران*. تهران: دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی. فاریابی، مهدی؛ کمالی، نقی؛ و داودی، رسول (۱۳۹۹). اثربخشی سند تحول در مدرسه از منظر بومی در مدل مدرسه‌محوری. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۶(۴)، ۱۵۳-۱۸۱.

doi: 10.22051/jontoe.2020.27729.2788.

فرهادی، حمید؛ و شهابی پشته‌ئی، سعید (۱۳۹۹). نقش عوامل تأثیرگذار بر مدرسه در سند تحول بنیادین در افق چشم‌انداز. *پیشرفت‌های نوین در روان‌شناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش*، ۳(۲۵)، ۱-۷.

کوهی جناقرد، عظیم؛ سلیمانی، توران؛ زاهد بابلان، عادل؛ و راستگو، اعظم (۱۴۰۰). ویژگی‌های مدرسه مطلوب از نظر ذی‌نفعان: دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی و اولیای دانش‌آموزان (مورد مطالعه مدارس دوره ابتدایی شهر اردبیل). *خانواده و پژوهش*، ۱۸ (۵۱)، ۸۹-۱۰۶.

DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.2.6.7

گال، مردیت؛ بورگ، والتر؛ و گال، جویس. (۱۳۹۴). *روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی (ویراست هشتم)*، ترجمه احمدرضا نصر و همکاران. تهران: سمت.

محبی، عظیم (۱۴۰۰). نقش فرهنگی مدرسه. *رشد مدیریت مدرسه*، ۲ (۱)، ۲۹.

محبی، عظیم؛ مسگرزاده، مرضیه؛ و مؤمن‌کیا، زهرا (۱۳۹۶). *تعالی مدیریت مدرسه (مدلی برای اجرای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در مدرسه)*. تهران: منادی تربیت.

محمدپور، احمد (۱۳۹۰). *روش تحقیق کیفی، ضد روش ۲*. تهران: جامعه‌شناسان.

مختاری الخورشید، مریم؛ و بهمنی، لیلا (۱۳۹۷). *توانمندسازی مدارس در سند تحول بنیادین*

آموزش و پرورش. فصلنامه مطالعات روان‌شناسی و علوم تربیتی، ۴ (۲)، ۶۱-۷۶.

مقیم، سیدمحمد (۱۴۰۲). *مبانی سازمان و مدیریت*. تهران: راه‌دان.

میرزایی، لیلا؛ بهشتی، سعید؛ و ایمانی نائینی، محسن (۱۳۹۸). *بررسی تحلیلی مبانی ارزش‌شناختی تعلیم و تربیت اسلامی از منظر استاد مطهری به منظور تدوین الگوی مدرسه مطلوب*. *پژوهش‌های اخلاقی*، ۹ (۳)، ۲۷۶-۲۵۹.

میرمرادی، سیده سمیه (۱۳۹۷). *راهکارهای طراحی طبیعت‌محور فضاهای آموزشی دوره ابتدایی برای تحقق اهداف برنامه درسی ملی*. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۱۵ (۲۹)، ۱۰۹-۱۳۱.

doi: 10.30486/jsre.2018.539728

نظرپور، محمدتقی (۱۳۹۷). *معماری محیط‌های یادگیری برپایه سند تحول بنیادین آموزش و پرورش*. *مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی*، ۱۱ (۲)، ۲۰۹-۲۲۹.

DOR: 20.1001.1.24235261.1397.11.2.9.2

نودهی، حسن؛ تسلیمی، محمدسعید؛ میرکمالی، سیدمحمد؛ و میرسپاسی، ناصر (۱۳۸۹). *طراحی مدل مناسب تعالی سازمانی در آموزش و پرورش*. *تعلیم و تربیت*، ۱۰۱، ۸-۲۸.

نیکزاد، مریم؛ و عزیزی‌نژاد، بهاره (۱۳۹۹). *ارزیابی کیفیت طرح تدبیر مدیران براساس الگوی سیپ و تأثیر آن بر ارتقای عملکرد مدیریت در مدارس ابتدایی ناحیه یک شهر ارومیه در سال تحصیلی*

۹۸-۹۹. *کنفرانس ملی یافته‌های نوین در حوزه یاددهی و یادگیری در دوره ابتدایی*.

Aaron, T. S., Meyers, C. V., Hitt, D. H., & VanGronigen, B. A. (2022). Principals' perspectives on the shift to short-cycle school improvement planning. *Educational Management Administration & Leadership*, 17411432221137462.

- Australian Institute for Teaching and School Leadership (2011). Australian Professional Standards for Teachers. AITSL: Melbourne
- Boutorabi, S. B., Hosseingholizadeh, R., & Mahram, B. (2019). Realizing the characteristics of school organizational structure in the Fundamental Reform Document of Education (FRDE) in the Islamic Republic of Iran. *School Administration*, 7(2), 273-303. doi: 10.34785/J010.2019.818
- Depoy, E., & Gitlin, L. (2005). Introduction to research: Understanding and applying multiple strategies (3rd Ed). Mosby Press.
- Graf, E., Goetz, T., Bieleke, M., & Murano, D. (2024). Feeling politics at high school: Antecedents and effects of emotions in civic education. *Political Psychology*, 45(1), 23-42.
- Holloway, I., & Wheeler, S. (2010). Qualitative research in nursing and healthcare. Oxford, UK: Blackwell.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2013). *Educational Administration: Theory, Research and Practice (9th Ed)*. NY: McGraw-Hill.
- Huber, G., & Gordel, B. (2006). Quality Assurance in the German School System. *European Educational Research Journal*, 5(3 & 4), 196-209. DOI:10.2304/eeerj.2006.5.3.196
- Jackson, C. K., Johnson, R. C., & Persico, C. (2015). *The effects of school spending on educational and economic outcomes: Evidence from school finance reforms* (No. w20847). National Bureau of Economic Research.
- Jessiman, P., Kidger, J., Spencer, L., Geijer-Simpson, E., Kaluzeviciute, G., Burn, A. M., & Limmer, M. (2022). School culture and student mental health: a qualitative study in UK secondary schools. *BMC public health*, 22(1), 619.
- Jumriani, J., Subiyakto, B., Hadi, S., Mutiani, M., & Ilhami, M. R. (2022). Education of Social Regulation Through Social Institution Materials in Social Studies. *The Innovation of Social Studies Journal*, 3(2), 118-127.
- Quality Assurance & School-based Support Division Education Bureau (2016). Performance indicators for Hong Kong schools. Hong Kong: Wan Chi.
- Thomas, J. A. (1965). The School as an Economic Unit. *Theory Into Practice*, 4(5), 200-204. <http://www.jstor.org/stable/1475950>