



طراحی و اعتبار یابی الگوی مدرسه اجتماعی به عنوان کانون تربیتی محله

معصومه فولادی^۱، محمدجعفر مهدیان^{۲*}، علیرضا فقیهی^۳

Doi: <https://doi.org/10.71588/eetj.2025.1225156>

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف طراحی و اعتباریابی الگوی مدرسه اجتماعی به عنوان کانون تربیتی محله انجام شد تا ساختار مفهومی مناسبی برای تعامل مدرسه با محله و ارتقای فرآیندهای آموزشی و تربیتی ارائه دهد. **روش:** این مطالعه از نظر هدف کاربردی و از نوع تحقیق آمیخته اکتشافی (کیفی-کمی) است. در بخش کیفی، از روش پدیدارشناسی استفاده شد و جامعه آماری شامل اعضای هیئت علمی و صاحب نظران حوزه آموزش و یادگیری بود که با نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. تعداد ۱۸ نفر تا دستیابی به اشباع نظری مورد مصاحبه قرار گرفتند و داده‌ها با روش کدگذاری باز، محوری و انتخابی تحلیل شد. در مرحله کمی، برای اعتبارسنجی الگو از روش توصیفی-پیمایشی استفاده شد و جامعه آماری شامل معلمان مدارس متوسطه دوم تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ بود. نمونه‌گیری در دو مرحله، ابتدا خوشه‌ای چندمرحله‌ای و سپس نمونه‌گیری متناسب با حجم انجام شد و حجم نمونه ۲۰۰ نفر برآورد شد. ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه محقق ساخته ۸۱ گویه‌ای با طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت بود و اعتبار محتوایی آن توسط اساتید تأیید شد.

یافته‌ها: تحلیل داده‌ها نشان داد که الگوی مدرسه محله‌محور شامل چهار بعد اصلی رهبر آموزشی، فرهنگ محله‌محور، ساختار محله‌محور و معلم محله‌محور است و از نظر روایی متقاطع، پایایی مرکب و انسجام درونی از کیفیت و اعتبار مطلوب برخوردار است.

نتیجه‌گیری: نتایج تحلیل عاملی مؤلفه‌ها نشان داد که الگوی طراحی شده از نظر روایی متقاطع و پایایی مرکب دارای اعتبار و کیفیت لازم بوده و قابلیت استفاده به عنوان الگوی معتبر مدرسه محله‌محور را دارد.

واژگان کلیدی: مدرسه اجتماعی، تربیت، محله، مدرسه

^۱ . مطالعات تربیتی و برنامه ریزی درسی، واحد اراک، دانشگاه آزاد اسلامی، اراک، ایران
Masoume.foladi@iau.ac.ir

^۲ مدیریت آموزشی، واحد بروجرد، دانشگاه آزاد اسلامی، بروجرد، ایران (نویسنده مسئول)
MJmahdian@iau.ac.ir

^۳ مطالعات تربیتی و برنامه ریزی درسی، واحد اراک، دانشگاه آزاد اسلامی، اراک، ایران
Afaghihi@iau.ac.ir

۱- مقدمه

جوامع امروز سیستم مدرسه را مسئول ادامه زندگی اجتماعی و ارتقای فرد در چهارچوب انتظارات جامعه در نظری می‌گیرند و امروزه تقریباً همه جوامع، نظام آموزش و پرورش خود را با چشم اندازی جهانی و بر اساس نیازهای جامعه شکل می‌دهند (تورکاهارمان^۱، ۲۰۱۵). مدرسه صرفاً محل آموزش رسمی در کلاس نیست؛ رویکردهای نوین نشان می‌دهد که مدارس می‌توانند به عنوان «کانون‌های اجتماعی-تربیتی» محله عمل کنند و خدمات آموزشی، بهداشت همگانی، حمایت‌های اجتماعی و فعالیت‌های فرهنگی را برای کل جامعه محلی فراهم آورند؛ این رویکرد باعث تقویت پیوند مدرسه و خانواده، ارتقای یادگیری فراگیر و بهبود سلامت و رفاه جوامع محلی می‌شود (تئو و همکاران^۲، ۲۰۲۲). احتمالاً به همین جهت است که در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، مدرسه به عنوان کانون تربیتی محله و کانون اصلی تغییر و تحول و دارای قدرت تصمیم‌گیری و پاسخگویی معرفی شده است که می‌تواند فعالیت‌های متنوعی از قبیل آموزش و پرورش، فعالیت‌های اوقات فراغت و... را در برگرد (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۴۰۰). در راستای سند، یکی از انواع مدرسی که در سال‌های اخیر مطرح شده است، مدرسه محله محور است. مدرسه محله محور به دنبال ترویج نوعی نگرش و فرهنگ مشارکتی با تکیه بر اجتماعات محله‌ای و بهره‌گیری از ابتکارات مدنی با محوریت مدرسه است تا بستر مناسبی برای استفاده از توان و ظرفیت‌های تخصصی خانواده‌ها و اولیاء و همچنین سایر دستگاه‌های اثربخش برای کاهش فاصله بین جامعه و مدرسه فراهم گردد (واسل و هاوریلک^۳، ۲۰۲۱). در سال‌های اخیر، مدرسه به عنوان یک مرکز فرهنگی و اجتماعی چندمنظوره مطرح شده است که نقش آن فراتر از آموزش رسمی بوده و می‌تواند به عنوان کانون تربیتی محله، منابع محلی را برای تحقق موفقیت تحصیلی، رشد اجتماعی و رفاه دانش‌آموزان سازمان‌دهی کند. این الگو با رویکردی انعطاف‌پذیر، مدرسه را به بخشی از نظام حمایتی و مشارکتی جامعه تبدیل می‌کند و از الگوهای اصلاحی متمرکز بر برنامه‌های ازپیش‌تعیین‌شده متمایز می‌سازد. در این چهارچوب، چهار مؤلفه اصلی شامل پشتیبانی یکپارچه از دانش‌آموزان، فرصت‌های یادگیری متنوع، تعامل سازنده خانواده و جامعه، و رهبری مشارکتی میان ذی‌نفعان محلی مطرح است (تئو و همکاران، ۲۰۲۲). نظریه "مدرسه به عنوان کانون تربیتی محله" که در کشورهای دیگر با عنوان مدارس اجتماعی شناخته می‌شود، اولین بار در دهه ۲۰ قرن بیستم میلادی در آمریکا، باهدف برآوردن نیازهای آموزشی، فرهنگی و اجتماعی مطرح شد. در این نظریه فضاهای آموزشی به عنوان یک نهاد اجتماعی قلمداد شدند (مایگر و هوکین^۴، ۲۰۱۹). به تعبیری دیگر، مدرسه اجتماعی، مجموعه‌ای از مشارکت‌هاست که بر اساس مشارکت بین مدرسه و یک یا چند مرکز اجتماعی فعالیت می‌کند. فعالیت گروه‌های مختلف اجتماع در جهت اهداف مشترک و واحد می‌باشد و نه تنها دانش‌آموزان بلکه تمام شهروندان می‌توانند از مدرسه استفاده کنند (مردمی و محسنی، ۱۳۹۴). در این زمینه پژوهش‌ها بی‌انجام شده است از جمله نتایج پژوهش حسینی بصیر و دولتی (۱۴۰۳) نشان داد که مدرسه، به عنوان یک نهاد تربیتی، نقش مؤثری در تحقق و پایبندی افراد به ارزش‌ها و هنجارهای دینی و در ظهور چشم‌اندازهای تعلیم و تربیت دارد. هر اندازه که مدرسه بتواند نقش خود را در تربیت افراد بهتر ایفا کند، خروجی آن، افرادی توانمند و خردمند خواهند بود که موجب شکل‌گیری جامعه‌ای ایمن و رشدیافته مبتنی بر ارزش‌ها و هنجارهای اسلامی می‌شوند. همچنین، هر چه مدارس فعال‌تر باشند و امر تربیت را در ابعاد مختلف جدی‌تر دنبال کنند، در آینده افرادی وارد جامعه خواهند شد که می‌توانند کشور را در زمینه‌های اقتصادی، سیاسی، علمی و فرهنگی به پیشرفت برسانند. نتایج پژوهش محمودی نژاد و اسلامی (۱۴۰۳) نشان داد که طرح «مدرسه به عنوان کانون تربیتی محله» می‌تواند به تقویت ارتباط مدرسه و محله و ارتقای ظرفیت‌های یادگیری و آموزشی در سطح مدرسه و محله کمک شایانی نماید. همچنین بر اساس یافته‌ها صدرزاده،

^۱- Turkkahraman

^۲- Teo et al.

^۳- Wassell & Hawrylak

^۴- Mayger & Hochbein

حسنمرادی و صباغیان (۱۴۰۲) برای تحقق مدرسه به عنوان کانون تربیتی محله، توجه به جایگاه مدارس، مشارکت فعال اولیا و نهادهای محلی در فرآیند تربیت و تلاش در جهت تغییر نگرش جامعه نسبت به نقش تربیتی مدارس از طریق رسانه‌ها ضروری است. نتیجه پژوهش‌های بین‌المللی هم بر اهمیت این موضوع تأکید داشته‌اند از جمله تانگ^۱ (۲۰۲۵) در پژوهشی در زمینه بین‌المللی‌سازی آموزش در دو مدرسه ابتدایی هنگ کنگ به این نتایج نشان رسید که مدارس محلی، بین‌المللی‌سازی را برای افزایش رقابت منطقه‌ای و تطبیق روندهای جهانی با ارزش‌های محلی، که توسط عواملی مانند رهبری، نوآوری معلمان و محدودیت منابع شکل می‌گیرند، دنبال می‌کنند. پروینزانو و همکاران^۲ (۲۰۲۵) در پژوهشی با نشان دادن یک رویکرد روش‌شناختی قوی، شواهد ارزشمندی را برای راهنمایی سیاست‌گذاران و متخصصان در مقیاس‌بندی و بهینه‌سازی مدل‌های مدارس محلی برای پیشبرد عدالت و تعالی آموزشی ارائه نمودند. چوتیب‌الدین^۳ (۲۰۲۵) به این نتایج رسیدند تمرکز بر توسعه برنامه‌های درسی و مواد آموزشی مناسب محلی گامی بسیار مهم است. کمک‌های ارائه شده به مدارس و معلمان می‌تواند جنبه‌های مختلفی از جمله تأمین منابع، آموزش و پشتیبانی فنی را پوشش دهد. هدف از این کار اطمینان از داشتن ابزار و دانش لازم برای طراحی و اجرای برنامه درسی متناسب با محیط و نیازهای دانش‌آموزانشان است. همچنین مهم است که اطمینان حاصل شود که این برنامه‌های درسی و مواد آموزشی از کیفیت خوبی برخوردار هستند تا دانش‌آموزان بتوانند آموزش با کیفیتی دریافت کنند. نتایج پژوهش ملویل^۴ (۲۰۲۴) نشان داد که مدارس طبق چهار رکن مدل مدرسه محلی، موفق بوده‌اند. شواهد قابل مشاهده از اجرای موفقیت‌آمیز مدل مدرسه محلی شامل حمایت‌های یکپارچه از دانش‌آموزان، گسترش فرصت‌های یادگیری و مشارکت فعال والدین و جامعه بود. همچنین نتایج پژوهش یومبا^۵ (۲۰۲۱) نشان داد که دانش‌آموزان مدارس محلی از انعطاف‌پذیری ارائه شده توسط این مدارس از نظر پرداخت شهریه مدارس و سیاست لباس فرم مدرسه لذت می‌برند و نهایتاً کاندیپان^۶ (۲۰۲۰) به این موضوع پرداخت که باید به پیامدهای پیوندهای محله-مدرسه در دوران انتخاب مدرسه و تغییرات شهری توجه نمود. علاوه بر این پژوهش‌ها مطالعات جدید بین‌المللی نشان می‌دهند که مدل «مدارس به عنوان "کانون تربیتی محلی" می‌تواند با تلفیق خدمات آموزشی، رفاهی و توانمندسازی اجتماعی، ظرفیت بسیار بالایی در تقویت سرمایه اجتماعی، بهبود مشارکت محلی و ارتقای کیفیت زندگی محلات داشته باشد (تئو و همکاران، ۲۰۲۲). با این حال، اجرای این مدل به چالش‌هایی مانند پایداری اقتصادی، طراحی زیربنایی و مدیریت مشارکتی نیاز دارد که مطالعات اخیر، به‌خصوص در زمینه ارزیابی اقتصادی و چارچوب‌سنجی اثربخشی آن را برجسته کرده‌اند (آستون و همکاران^۷، ۲۰۲۳).

با توجه به مطالب مطرح شده و نتایج پژوهش‌ها در ایران نیز، با وجود تأکید سیاست‌گذاری در اسناد تحول بنیادین بر نقش «مدرسه، کانون تربیتی محله» به مثابه یک زیرساخت تربیتی و اجتماعی محلی، پژوهش‌های عمیق و مدل‌های نظری و عملیاتی‌شده محدود هستند. این کمبود، فاصله مهمی میان اهداف سیاستی و تحقق عینی در سطح مدارس

1- Tang

2- Provinzano et al.

3- Chotibuddin

4- Melville

5- Yumba

6- Candipan

7- Aston et al.

محلی ایجاد کرده و نشان‌دهنده نیاز به یک مدل بومی و معتبر برای تحلیل و راهنمایی طراحی مدارس محله‌محور در نظام آموزشی ایران است. بنابراین، پژوهشی حاضر به دنبال پاسخ به این سؤالات است:

۱. ابعاد و مولفه‌های الگوی مدرسه به عنوان کانون تربیتی محله کدامند؟
۲. اعتبار مولفه‌های به دست آمده و الگوی مدرسه اجتماعی به عنوان کانون تربیتی محله چگونه است؟

۲- روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر طرح، از نوع آمیخته اکتشافی بود که در دو مرحله کیفی و کمی اجرا گردید. در مرحله کیفی، از روش از پدیدارشناختی استفاده شد. در مرحله کیفی، به منظور شناسایی ابعاد و مولفه‌های الگوی «مدرسه اجتماعی به عنوان کانون تربیتی محله»، از روش پدیدارشناختی با تأکید بر تجارب زیسته کنشگران آموزشی استفاده شد. جامعه آماری شامل اعضای هیئت علمی و صاحب‌نظران حوزه آموزش و یادگیری بود که با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. تعداد ۱۸ نفر شامل ۱۰ استاد، ۴ مدیر و ۴ معلم تا دستیابی به اشباع نظری مورد صاحبیه نیمه‌ساختاریافته قرار گرفتند. بعد از جمع‌آوری داده‌ها از طریق مصاحبه از مدل هفت‌مرحله‌ای کلایزی به عنوان چارچوب تحلیل داده‌های کیفی استفاده شد. تحلیل داده‌های کیفی همزمان با جمع‌آوری داده‌ها و بر اساس کدگذاری باز، محوری و انتخابی انجام شد. در مرحله کدگذاری باز، مفاهیم اولیه از متن مصاحبه‌ها استخراج گردید. در مرحله کدگذاری محوری، ارتباط میان کدها بررسی و مقوله‌های اصلی شکل گرفت. در نهایت، الگوی مدرسه محله‌محور در چهار بعد اصلی شامل "ویژگی‌های رهبر آموزشی، فرهنگ محله‌محور، ساختار محله‌محور و معلم محله‌محور" استخراج و تدوین گردید. در مرحله کمی و برای اعتبارسنجی الگوی، از روش توصیفی-پیمایشی استفاده شد. جامعه آماری این بخش شامل معلمان مدارس متوسطه دوم مناطق نوزده‌گانه آموزش و پرورش شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ بود که نمونه‌گیری در دو گام، ابتدا به روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای و سپس نمونه‌گیری متناسب با حجم انجام شد. حجم نمونه با فرمول کوکران ۱۸۹ نفر محاسبه شد که به منظور کاهش خطای نمونه‌گیری به ۲۰۰ نفر افزایش یافت. ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه محقق‌ساخته برگرفته از یافته‌های مرحله کیفی بود که پس از تأیید روایی صوری و محتوایی از سوی متخصصان، در ۸۱ گویه و چهار بعد و بر اساس طیف پنج درجه‌ای لیکرت طراحی و توزیع شد. برای اعتبارسنجی الگوی پیشنهادی از مدل معادلات ساختاری و آزمون t با استفاده از نرم‌افزار LISREL بهره گرفته شد. همچنین جهت بررسی معناداری مولفه‌ها، آزمون t تک‌متغیره و t همبسته با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۳ اجرا شد.

۳- یافته ها

الف) یافته‌های کیفی (مفاهیم و ابعاد)

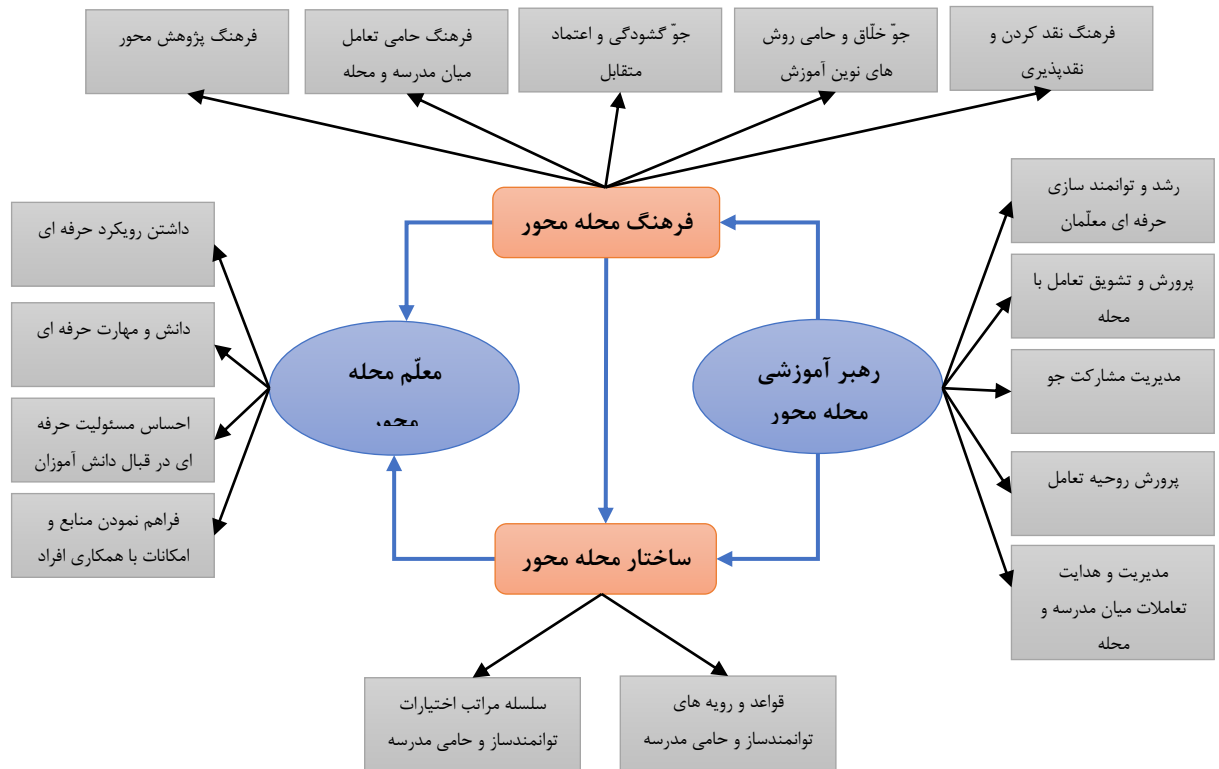
با توجه به نتایج حاصل از تحلیل مصاحبه‌های نیمه ساختار یافته چارچوب الگوی پیشنهادی تحقیق که نتیجه گام‌های ذیل می‌باشد ارائه شد.

جدول ۱- فراوانی مفاهیم استخراجی از مصاحبه‌ها

ردیف	مفاهیم	فراوانی
۱	رشد و توانمند سازی حرفه ای معلمان	۶
۲	پرورش و تشویق تعامل با محله	۹
۳	مدیریت مشارکت جو	۴
۴	پرورش روحیه تعامل	۴
۵	مدیریت و هدایت تعاملات میان مدرسه و محله	۵
۶	فرهنگ پژوهش محور	۴
۷	فرهنگ حامی تعامل میان مدرسه و محله	۴
۸	جو گشودگی و اعتماد متقابل	۵
۹	جو خلاق و حامی روش‌های نوین آموزش	۵
۱۰	قواعد و رویه‌های توانمندساز و حامی مدرسه محله محور	۴
۱۱	سلسله مراتب اختیارات توانمندساز و حامی مدرسه محله محور	۴
۱۲	تدریس نوآورانه	۷
۱۳	داشتن رویکرد حرفه ای	۷
۱۴	دانش و مهارت حرفه ای	۵
۱۵	احساس مسئولیت حرفه ای در قبال دانش آموزان و محله	۵
۱۶	فراهم نمودن منابع و امکانات با همکاری افراد محله	۷

الگوی ترسیم شده از چهار بعد اصلی رهبر آموزشی محله محور شامل (رشد و توانمند سازی حرفه ای معلمان، پرورش و تشویق تعامل با محله، مدیریت مشارکت جو، پرورش روحیه تعامل، مدیریت و هدایت تعاملات میان مدرسه و محله) و فرهنگ محله محور (متشکل از: فرهنگ پژوهش محور، فرهنگ حامی تعامل میان مدرسه و محله، جو گشودگی و اعتماد متقابل، جو خلاق و حامی روش‌های نوین آموزش، فرهنگ نقد کردن و نقدپذیری) ساختار محله محور (شامل: قواعد و رویه‌های توانمندساز و حامی مدرسه محله محور، سلسله مراتب اختیارات توانمندساز و حامی مدرسه محله محور) و معلم محله محور (شامل: داشتن رویکرد حرفه ای، دانش و مهارت حرفه ای، احساس مسئولیت حرفه ای در قبال دانش آموزان و محله، فراهم نمودن منابع و امکانات با همکاری افراد محله) می‌شود. با عنایت به مصاحبه‌ها و شناسایی ابعاد و نشانگرهای مدرسه به عنوان کانون تربیت محله الگوی مفهومی مدرسه به عنوان کانون تربیت محله به شرح زیر ترسیم شده است:

طراحی و اعتباریابی الگوی مدرسه اجتماعی به عنوان کانون تربیتی محله



شکل ۱- الگوی مدرسه اجتماعی به عنوان کانون تربیتی محله

ب): یافته‌های کمی (آزمون مدل)

پس از استخراج ابعاد در مرحله کیفی، در مرحله کمی به اعتبارسنجی این ابعاد پرداخته شد که نتایج در جدول ۲ ارائه شده است. در ادامه جهت اعتبار یابی الگوی مدرسه به عنوان کانون تربیتی ابتدا مقادیر بار عاملی و تی برای نشانگرهای هر سازه در قالب مدل اندازه گیری رهبر آموزشی محله محور، فرهنگ محله محور، ساختار محله محور، معلم محله محور، محله محور (سطح معنی داری ۰/۰۱) محاسبه شد.

جدول ۲- مقادیر بار عاملی و تی برای نشانگرهای هر سازه در قالب مدل اندازه گیری رهبر آموزشی محله محور، فرهنگ محله محور، ساختار محله محور، معلم محله محور

(سطح معنی داری ۰/۰۱)				
سازه	گویه ها	بارعاملی	مقدار t	نتیجه
رهبر آموزشی محله محور	B1	۰/۷۳۷	۲۱/۹۱	تأیید نشانگر
	B2	۰/۸۳۷	۲۱/۹۱	تأیید نشانگر
	B3	۰/۷۹۲	۳۶/۲۹	تأیید نشانگر
	B4	۰/۸۱۳	۲۶/۴۰	تأیید نشانگر
	B5	۰/۸۵۷	۳۴/۸۷	تأیید نشانگر
	B6	۰/۷۵۴	۴۷/۲۹	تأیید نشانگر
	B7	۰/۸۴۲	۲۰/۶۱	تأیید نشانگر
	B8	۰/۸۵۲	۴۱/۷۶	تأیید نشانگر

تأیید نشانگر	۳۳/۶۰	۰/۸۴۸	B9		
تأیید نشانگر	۳۶/۳۷	۰/۸۵۲	B10		
تأیید نشانگر	۳۲/۸۷	۰/۸۵۸	B11		
تأیید نشانگر	۴۱/۷۳	۰/۸۸۵	B12		
تأیید نشانگر	۵۷/۶۱	۰/۸۶۴	B13		
تأیید نشانگر	۴۴/۲۵	۰/۸۴۲	B14		
تأیید نشانگر	۳۲/۵۵	۰/۸۶۶	B15	مدیریت مشارکت جو	
تأیید نشانگر	۴۲/۱۴	۰/۸۹۸	B16		
تأیید نشانگر	۵۵/۴۸	۰/۸۹۵	B17		
تأیید نشانگر	۴۲/۹۴	۰/۸۸۰	B18		
تأیید نشانگر	۵۱/۲۷	۰/۸۸۷	B19	پرورش روحیه تعامل	
تأیید نشانگر	۴۷/۱۶	۰/۹۱۶	B20		
تأیید نشانگر	۸۱/۵۰	۰/۹۱۱	B21		
تأیید نشانگر	۷۶/۴۵	۰/۸۶۴	B22		
تأیید نشانگر	۳۹/۲۱	۰/۸۹۵	B23	مدیریت و هدایت تعاملات میان	
تأیید نشانگر	۳۲/۷۸	۰/۹۰۸	B24	مدرسه و محله	
تأیید نشانگر	۶۹/۷۱	۰/۸۳۸	B25		
تأیید نشانگر	۳۹/۲۶	۰/۸۸۴	B26		
تأیید نشانگر	۵۰/۶۰	۰/۸۹۴	B27		
تأیید نشانگر	۳۲/۴۲	۰/۸۵	B28	فرهنگ پژوهش محوری	
تأیید نشانگر	۵۰/۴۸	۰/۸۸	B29		
تأیید نشانگر	۷۲/۶۵	۰/۹۱	B30		
تأیید نشانگر	۷۶/۳۷	۰/۹۰	B31		
تأیید نشانگر	۴۲/۲۲	۰/۸۶	B32	فرهنگ حامی تعامل میان مدرسه و	
تأیید نشانگر	۸۴/۷۰	۰/۹۱	B33	محله	
تأیید نشانگر	۵۶/۹۰	۰/۸۹	B34		
تأیید نشانگر	۶۹/۵۷	۰/۹۰	B35		
تأیید نشانگر	۵۶/۳۸	۰/۸۹	B36	جو گشودگی و اعتماد متقابل	
تأیید نشانگر	۳۸/۲۶	۰/۸۶	B37		
تأیید نشانگر	۶۱/۰۴	۰/۸۸	B38		
تأیید نشانگر	۵۹/۹۶	۰/۸۹	B39		
تأیید نشانگر	۵۱/۰۸	۰/۸۸	B40		
تأیید نشانگر	۵۴/۶۶	۰/۸۷	B41	جو خلاق و حامی روش های نوین	
تأیید نشانگر	۶۰/۵۲	۰/۸۸	B42	آموزش	
تأیید نشانگر	۵۵/۵۱	۰/۸۸	B43		
تأیید نشانگر	۴۹/۴۲	۰/۸۷	B44		
تأیید نشانگر	۳۵/۴۹	۰/۸۴	B45		
تأیید نشانگر	۴۸/۲۳	۰/۸۸	B46	فرهنگ نقد کردن و نقد پذیری	
تأیید نشانگر	۷۳/۷۸	۰/۹۲	B47		
تأیید نشانگر	۶۸/۹۹	۰/۹۰	B48		

فرهنگ محله محور

تأیید نشانگر	۷۳/۶۴	۰/۹۰	B49		
تأیید نشانگر	۵۳/۲۷	۰/۸۸	B50	قواعد و رویه های توانمندساز و	ساختار محله محور
تأیید نشانگر	۶۱/۳۵	۰/۹۰	B51	حامی مدرسه محله محور	
تأیید نشانگر	۶۲/۱۳	۰/۹۰	B52		
تأیید نشانگر	۴۷/۴۹	۰/۸۸	B53		
تأیید نشانگر	۴۶/۸۷	۰/۸۸	B54	سلسله مراتب اختیارات توانمندساز و	
تأیید نشانگر	۱۱۴/۳۶	۰/۹۳	B55	حامی مدرسه محله محور	
تأیید نشانگر	۹۰/۴۱	۰/۹۲	B56		
تأیید نشانگر	۵۸/۳۹	۰/۹۰	B57		
تأیید نشانگر	۵۳/۲۹	۰/۸۷	B58	داشتن رویکرد حرفه ای	
تأیید نشانگر	۶۷/۹۲	۰/۹۱	B59		
تأیید نشانگر	۷۸/۳۶	۰/۹۱	B60		معلم محله محور
تأیید نشانگر	۷۳/۴۹	۰/۹۰	B61		
تأیید نشانگر	۵۰/۱۶	۰/۸۸	B62	دانش و مهارت حرفه ای	
تأیید نشانگر	۸۲/۰۰	۰/۹۲	B63		
تأیید نشانگر	۷۲/۳۶	۰/۹۲	B64		
تأیید نشانگر	۶۷/۹۸	۰/۹۰	B65		
تأیید نشانگر	۴۷/۱۵	۰/۸۶	B66		
تأیید نشانگر	۵۲/۱۴	۰/۸۸	B67	احساس مسئولیت حرفه ایی	
تأیید نشانگر	۷۸/۹۷	۰/۹۰	B68		
تأیید نشانگر	۷۷/۱۴	۰/۹۱	B69		
تأیید نشانگر	۶۳/۱۶	۰/۸۹	B70		
تأیید نشانگر	۵۳/۲۳	۰/۸۸	B71	فراهم نمودن منابع و امکانات	
تأیید نشانگر	۳۷/۹۵	۰/۸۶	B72		
تأیید نشانگر	۸۸/۲۴	۰/۸۶	B73		
تأیید نشانگر	۴۶/۲۷	۰/۹۱	B74		
تأیید نشانگر	۳۲/۲۹	۰/۸۸	B75		
تأیید نشانگر	۲۵/۱۱	۰/۸۰	B76		
تأیید نشانگر	۴۹/۰۰	۰/۸۷	B77		

در جدول ۲ مقادیر بار عاملی و آماره t مربوط به گویه‌های ابعاد «رهبر آموزشی محله محور»، «فرهنگ محله محور»، «ساختار محله محور» و «معلم محله محور» گزارش شده است. نتایج نشان می‌دهد که تمامی گویه‌ها دارای بار عاملی بالاتر از ۰/۷۰ و مقادیر t بسیار فراتر از مقدار بحرانی ۵۸/۲ در سطح معنی داری ۰/۰۱ هستند؛ از این رو، همگی به طور معنادار در تبیین سازه‌های مربوطه مشارکت داشته و تأیید شده‌اند. در ابعاد رهبر آموزشی محله محور، گویه‌های مربوط به ابعاد «پرورش تعامل با محله»، «مدیریت مشارکت جو» و «پرورش روحیه تعامل» دارای بارهای عاملی بالاتری بوده و نشان‌دهنده نقش کلیدی این ابعاد در تبیین رهبری آموزشی محله محور است. در سازه فرهنگ محله محور نیز تمامی ابعاد از جمله «فرهنگ پژوهش محوری»، «جو گشودگی و اعتماد متقابل» و «فرهنگ نقدپذیری» بارهای عاملی بسیار قوی ارائه کرده‌اند که نشان‌دهنده انسجام و روایی همگرایی بالای این سازه است. همچنین در سازه ساختار محله محور، گویه‌های مربوط به قواعد و سلسله‌مراتب توانمندساز دارای بارهای عاملی قابل توجهی بوده و بیانگر تبیین مناسب این

سازه هستند. در نهایت، ابعاد سازه معلم محله محور شامل «رویکرد حرفه‌ای»، «دانش و مهارت حرفه‌ای»، «احساس مسئولیت» و «فراهم‌سازی منابع»، همگی بارهای عاملی قوی و معناداری داشته‌اند و نقش مؤثری در بازنمایی این سازه ایفا کرده‌اند. مجموع این نتایج نشان می‌دهد که مدل اندازه‌گیری پژوهش از روایی همگرایی مطلوبی برخوردار بوده و تمامی گویه‌ها توانسته‌اند سازه‌های مرتبط با مدرسه و آموزش محله محور را به صورت معتبر و قابل اتکا اندازه‌گیری کنند.

جدول ۳- مقادیر پایایی ترکیبی و آلفای کرونباخ برای مدل اندازه‌گیری رهبر آموزشی محله محور، فرهنگ محله محور، ساختار محله محور، معلم محله محور

آلفای کرونباخ	پایایی ترکیبی		
۰/۸۸	۰/۹۱	رشد و توانمند سازی حرفه ای معلمان	رهبر آموزشی محله محور
۰/۹۴	۰/۹۵	پرورش و تشویق تعامل با محله	
۰/۹۰	۰/۹۳	مدیریت مشارکت جو	
۰/۹۱	۰/۹۴	پرورش روحیه تعامل	
۰/۹۲	۰/۹۴	مدیریت و هدایت تعاملات میان مدرسه و محله	
۰/۹۱	۰/۹۳	فرهنگ پژوهش محوری	فرهنگ محله محور
۰/۹۱	۰/۹۴	فرهنگ حامی تعامل میان مدرسه و محله	
۰/۹۲	۰/۹۴	جو گشودگی و اعتماد متقابل	
۰/۹۲	۰/۹۴	جو خلاق و حامی روش های نوین آموزش	
۰/۹۲	۰/۹۴	فرهنگ نقد کردن و نقد پذیری	
۰/۹۱	۰/۹۴	قواعد و رویه های توانمندساز و حامی مدرسه محله محور	ساختار محله محور
۰/۹۳	۰/۹۵	سلسله مراتب اختیارات توانمندساز و حامی مدرسه محله محور	
۰/۸۵	۰/۸۹	دانش و مهارت حرفه ایی	معلم محله محور
۰/۹۰	۰/۹۰	داشتن رویکرد حرفه ای	
۰/۹۳	۰/۸۸	احساس مسئولیت حرفه ایی	
۰/۹۲	۰/۹۳	فراهم نمودن منابع و امکانات	

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که تمامی ابعاد از پایایی مطلوب و قابل اتکایی برخوردار هستند. مقادیر پایایی ترکیبی و آلفای کرونباخ برای همه ابعاد بالاتر از ۰/۸۵ گزارش شده‌اند که بسیار فراتر از حد قابل قبول ۰/۷۰ بوده و بیانگر ثبات درونی بالا و انسجام مناسب گویه‌هاست. در مجموع، این نتایج بیانگر آن است که ابزار پژوهش از پایایی بسیار قوی برخوردار بوده و سازه‌های مدل اندازه‌گیری با دقت و ثبات مناسب اندازه‌گیری شده‌اند؛ بنابراین، داده‌های حاصل قابلیت استفاده معتبر در تحلیل‌های ساختاری بعدی را دارند.

جدول ۴- مقادیر AVE برای مدل اندازه‌گیری رهبر آموزشی محله محور، فرهنگ محله محور، ساختار محله محور، معلم محله محور

AVE		
۰/۶۴	رشد و توانمند سازی حرفه ای معلمان	رهبر آموزشی محله محور
۰/۷۳	پرورش و تشویق تعامل با محله	
۰/۷۸	مدیریت مشارکت جو	

۰/۸۰	پرورش روحیه تعامل	
۰/۷۵	مدیریت و هدایت تعاملات میان مدرسه و محله	
۰/۶۴	فرهنگ پژوهش محوری	فرهنگ محله
۰/۷۳	فرهنگ حامی تعامل میان مدرسه و محله	فرهنگ محله
۰/۷۸	جو گشودگی و اعتماد متقابل	فرهنگ محله
۰/۸۰	جو خلاق و حامی روش های نوین آموزش	فرهنگ محله
۰/۷۵	فرهنگ نقد کردن و نقد پذیری	فرهنگ محله
۰/۶۴	قواعد و رویه های توانمندساز و حامی مدرسه محله محور	فرهنگ محله
۰/۷۳	سلسله مراتب اختیارات توانمندساز و حامی مدرسه محله محور	فرهنگ محله
۰/۸۰	دانش و مهارت حرفه ایی	فرهنگ محله
۰/۷۴	داشتن رویکرد حرفه ای	فرهنگ محله
۰/۸۱	احساس مسئولیت حرفه ایی	فرهنگ محله
۰/۷۶	فراهم نمودن منابع و امکانات	فرهنگ محله

بر اساس نتایج جدول ۴، مقادیر میانگین واریانس استخراج شده (AVE) برای تمامی ابعاد بالاتر از ۰/۵۰ گزارش شده‌اند که نشان‌دهنده روایی همگرایی مطلوب در مدل اندازه‌گیری است. نتایج جدول ۵ تأیید می‌کند که مدل اندازه‌گیری پژوهش از روایی همگرایی قوی برخوردار است و هر یک از ابعاد سازه‌ها به‌طور مؤثر و معتبر توسط گویه‌های مربوطه تبیین شده‌اند.

جدول ۵- شاخص اشتراک با روایی متقاطع برای رهبر آموزشی محله محور، فرهنگ محله محور، ساختار محله محور، معلم محله محور

شاخص اشتراک با روایی متقاطع (CV Com)		
۰/۷۸	مدیریت و هدایت تعاملات میان مدرسه و محله	رهبر آموزشی محله محور
۰/۷۵	پرورش روحیه تعامل	رهبر آموزشی محله محور
۰/۸۰	مدیریت مشارکت جو	رهبر آموزشی محله محور
۰/۷۳	پرورش و تشویق تعامل با محله	رهبر آموزشی محله محور
۰/۶۳	رشد و توانمند سازی حرفه ای معلمان	رهبر آموزشی محله محور
۰/۸۰	فرهنگ حامی تعامل میان مدرسه و محله	فرهنگ محله محور
۰/۸۱	فرهنگ نقد کردن و نقد پذیری	فرهنگ محله محور
۰/۷۸	فرهنگ پژوهش محوری	فرهنگ محله محور
۰/۷۶	جو خلاق و حامی روش های نوین آموزش	فرهنگ محله محور
۰/۷۷	جو گشودگی و اعتماد متقابل	فرهنگ محله محور
۰/۸۰	قواعد و رویه های توانمندساز و حامی مدرسه محله محور	ساختار محله محور
۰/۸۳	سلسله مراتب اختیارات توانمندساز و حامی مدرسه محله محور	ساختار محله محور
۰/۸۱	دانش و مهارت حرفه ایی	معلم محله محور
۰/۷۸	داشتن رویکرد حرفه ای	معلم محله محور
۰/۷۹	احساس مسئولیت حرفه ایی	معلم محله محور

بر اساس نتایج جدول ۵، شاخص اشتراک با روایی متقاطع نشان داد که تمامی ابعاد اصلیاز مقادیر قابل قبول و عمدتاً بالا (بین ۰/۶۳ تا ۰/۸۳) برخوردارند. این مقادیر بیانگر آن است که هر یک از مؤلفه‌ها همبستگی قوی و ویژه‌ای با سازه مربوط به خود داشته و تداخل معنایی معناداری با سایر سازه‌ها ندارند. در مجموع، نتایج حاکی از آن است که مدل مفهومی پژوهش از روایی سازه و روایی متقاطع مطلوبی برخوردار است و ابزار به‌کاررفته از اعتبار لازم برای سنجش مؤلفه‌های مدرسه محله‌محور بهره‌مند است.

جدول ۶- نتایج ارزیابی شاخص‌های برازش مدل

شاخص‌ها	مقادیر	مقدار قابل قبول
CFI	۰/۹۵۱	بیشتر از ۰/۹
RMSEA	۰/۰۷۶	کمتر از ۰/۱
χ^2/df	۲/۵۵۲	کمتر از ۵

نتایج ارزیابی شاخص‌های برازش مدل نشان‌دهنده برازش مطلوب و قابل قبول مدل است. مقدار شاخص CFI برابر با ۰/۹۵۱ به‌دست آمد که بالاتر از حداقل مقدار توصیه‌شده (۰/۹۰) است و نشان‌دهنده برازش مناسب مدل می‌باشد. همچنین مقدار RMSEA برابر با ۰/۰۷۶ محاسبه شد که در محدوده قابل قبول (کمتر از ۰/۱۰) قرار دارد. نسبت کای‌دو به درجه آزادی (χ^2/df) نیز برابر با ۲/۵۵۲ بود که با توجه به شرط کمتر از ۵، مورد تأیید است. بر این اساس، کلیه شاخص‌های برازش مدل در محدوده مطلوب قرار دارند و مدل از برازش کافی برخوردار می‌باشد.

۴- بحث

پژوهش حاضر با هدف طراحی و اعتباریابی الگوی مدرسه اجتماعی به عنوان کانون تربیتی محله انجام شد. یافته‌ها نشان داد الگوی مدرسه به عنوان کانون تربیتی محله در چهار بُعد اصلی: رهبر آموزشی مدرسه محله‌محور، فرهنگ محله‌محور، ساختار محله‌محور و معلم محله‌محور شناسایی شده تدوین و ارائه گردید.

بُعد رهبر آموزشی مدرسه محله‌محور: تحلیل داده‌ها از مصاحبه‌ها و شناسایی نشانگرهای کلیدی، پنج بُعد رهبری آموزشی محله‌محور را برجسته کرد: رشد و توانمندسازی حرفه‌ای معلمان، پرورش و تشویق تعامل با محله، مدیریت مشارکت‌جو، پرورش روحیه تعامل و مدیریت و هدایت تعاملات میان مدرسه و محله. این یافته‌ها با پژوهش‌های این یافته‌ها با پژوهش‌های حسینی بصیر و دولتی (۱۴۰۳)، محمودی نژاد و اسلامی (۱۴۰۳)، صدرزاده و همکاران (۱۴۰۲)، سلیمی (۱۳۹۹)، مارلون و باتالونا^۱ (۲۰۲۴)، مالون^۲ (۲۰۲۰)، دانیل و همکارانش^۳ (۲۰۱۹)، مایر و همکارانش^۴ (۲۰۱۷) همسو می‌باشد. همسویی نتایج به دلیل اشتراک در مبانی نظری رهبری آموزشی و اهمیت تعامل مدرسه با جامعه محلی باشد؛ به‌طوری‌که اکثر پژوهش‌های مورد مقایسه بر نقش توانمندسازی معلمان، مشارکت اجتماعی و رهبری تعاملی در ارتقای عملکرد مدرسه تأکید دارند. با این حال، تفاوت‌هایی با پژوهش‌هایی مانند طباطبایی مشهدی (۱۳۹۷)، اوکه و همکارانش (۲۰۱۷) مشاهده شد که عمدتاً ناشی از تمرکز آن‌ها بر تجربه‌های فضایی و ساختاری مدرسه، آزادی و

^۱- Marlon & Bataluna

^۲- Malone

^۳- Daniel et al.

^۴- Maier et al.

تنوع محیطی و مشارکت بالقوه جامعه در بهبود زیرساخت‌ها بوده و کمتر بر رهبری آموزشی و تعامل فعال مدرسه با معلمان محله‌محور تأکید داشته‌اند. علاوه بر این، تفاوت‌های فرهنگی، اجتماعی و ساختاری مدارس ایرانی نسبت به محیط‌های مطالعات بین‌المللی می‌تواند عامل دیگر عدم همسویی جزئی باشد.

بعد فرهنگ محله‌محور: این بعد، شامل پنج مؤلفه اصلی فرهنگ پژوهش‌محور، فرهنگ حامی تعامل، جوّ گشودگی و اعتماد متقابل، جوّ خلاق و حامی روش‌های نوین آموزش، و فرهنگ نقد و نقدپذیری، زمینه‌ساز توسعه یادگیری، نوآوری و تعامل مستمر مدرسه با محله است. این یافته‌ها تأکید می‌کنند که محیط مدرسه باید نه تنها باز و مبتنی بر اعتماد باشد، بلکه خلاق و پژوهش‌محور بوده و امکان نقد سازنده و یادگیری مستمر را برای معلمان، کارکنان و افراد محله فراهم کند. این یافته‌ها با پژوهش‌های مقبل اصفهانی و همکاران (۱۳۹۶)، زرین چنگ مکلا (۱۳۹۶)، تانگ (۲۰۲۵)، ملویل (۲۰۲۴)، دانیل و همکارانش (۲۰۱۹)، مایرو همکارانش (۲۰۱۷) همسو می‌باشد. این همسویی عمدتاً به دلیل تأکید مشترک این مطالعات بر ایجاد محیط‌های مبتنی بر اعتماد، نوآورانه و مشارکتی در مدرسه و تعامل فعال آن با جامعه محلی قابل توجیه است. با این حال، برخی تفاوت‌ها با پژوهش‌هایی مانند طباطبایی مشهدی (۱۳۹۷)، جانستون و همکارانش^۱ (۲۰۲۰) مشاهده شد. این عدم همسویی ممکن است ناشی از تمرکز آن پژوهش‌ها بر جنبه‌های ساختاری و فضایی مدرسه، آزادی محیطی و دسترسی به امکانات، به جای ابعاد فرهنگی و ارزش‌های مشارکتی و پژوهش‌محور باشد. علاوه بر این، تفاوت‌های فرهنگی و اجتماعی مدارس ایرانی نسبت به محیط‌های بین‌المللی نیز می‌تواند عامل دیگر اختلاف‌های جزئی در ابعاد فرهنگ محله‌محور باشد.

بعد ساختار محله‌محور: علاوه بر ابعاد مطرح شده بعد ساختار توانمندساز و حامی تعامل مدرسه با محله نیز اهمیت کلیدی دارد. وجود قواعد و رویه‌های انعطاف‌پذیر و مشارکتی، به همراه سلسله مراتب اختیارات توانمندساز و روابط افقی، زمینه اعتماد متقابل و ارتباط مؤثر میان معلمان، مدیران و افراد محله را فراهم می‌کند و نشان می‌دهد که ساختار مدیریتی مدرسه باید نقش تسهیل‌گر و پشتیبان تعامل را ایفا کند، نه محدودکننده آن. این یافته‌ها با پژوهش‌های سلیمی (۱۳۹۹)، مقبل اصفهانی و همکاران (۱۳۹۶)، زرین چنگ مکلا (۱۳۹۶)، کاندیان (۲۰۲۰)، دانیل و همکارانش (۲۰۱۹)، اوکه و همکارانش (۲۰۱۷)، مایر و همکارانش (۲۰۱۷) همسو می‌باشد. همسویی این یافته‌ها عمدتاً به دلیل تأکید مشترک این مطالعات بر اهمیت ساختار انعطاف‌پذیر، مشارکت فعال معلمان و مدیران و توانمندسازی اعضای مدرسه برای تعامل مؤثر با جامعه محلی قابل توضیح است. با این حال، برخی تفاوت‌ها با پژوهش‌هایی مانند طباطبایی مشهدی (۱۳۹۷)، جانستون و همکارانش (۲۰۲۰) مشاهده می‌شود که تمرکز آن‌ها بیشتر بر جنبه‌های فیزیکی و فضایی مدرسه، آزادی و تنوع محیطی و دسترسی به امکانات بوده و کمتر بر ابعاد مدیریتی و توانمندسازی ساختاری برای تعامل با محله تأکید داشته‌اند.

بعد معلم محله‌محور: در نهایت، بعد معلم محله‌محور شامل داشتن رویکرد حرفه‌ای، دانش و مهارت حرفه‌ای، احساس مسئولیت در قبال دانش‌آموزان و محله، و فراهم نمودن منابع و امکانات با همکاری محله می‌شود. معلمان در مدرسه محله‌محور، فراتر از نقش سنتی خود، به‌عنوان تسهیل‌گر یادگیری، محرک خلاقیت و عامل اصلی ارتباط مدرسه با محله عمل می‌کنند. تدریس نوآورانه، هماهنگی با سبک یادگیری دانش‌آموزان، استفاده از فناوری و پژوهش در عمل و بهره‌گیری از منابع محله، از شاخص‌های برجسته این بعد است. این یافته‌ها با پژوهش‌های سلیمی (۱۳۹۹)، طباطبائی مشهدی و همکاران (۱۳۹۷)، چوتیب‌الدین (۲۰۲۵)، تانگ (۲۰۲۵)، پروینزانو و همکاران (۲۰۲۵)، مارلون و باتالونا (۲۰۲۴)، دانیل و همکارانش (۲۰۱۹)، مایر و همکارانش (۲۰۱۷) همسو می‌باشد. این همسویی عمدتاً به دلیل تأکید مشترک بر نقش فعال و تسهیل‌گر معلمان در تعامل مدرسه با جامعه محلی، نوآوری در تدریس و بهره‌گیری از فناوری و منابع محیطی برای ارتقای یادگیری قابل توجیه است. با این حال، برخی تفاوت‌ها و عدم همسویی با پژوهش‌هایی مانند

^۱ Johnston et al.

جهانبخش (۱۳۹۶) و هدایت (۱۳۹۵) مشاهده شد که تمرکز آن‌ها بیشتر بر ابعاد ساختاری و فضایی مدرسه، خدمات رفاهی یا تسهیلات آموزشی، و تعامل محدود معلم با دانش‌آموزان و محله بوده و کمتر به نقش فعال معلم در مدیریت تعاملات محله‌محور و نوآوری در فرآیند یاددهی-یادگیری توجه کرده‌اند. ترکیب این ابعاد اهمیت یک رویکرد جامع و نظام‌مند در طراحی و مدیریت مدارس محله‌محور را نشان می‌دهد و می‌تواند مبنایی برای توسعه الگوی مفهومی مدرسه به‌عنوان کانون تربیتی محله در سیاست‌گذاری‌های آموزشی و تربیتی فراهم آورد. در ادامه در بخش اعتباریابی الگو نتایج نشان داد نتایج اعتبارسنجی نشان داد که ابعاد مدل از انسجام درونی و روایی سازه مطلوب برخوردارند و ابزار اندازه‌گیری، سازه‌ها را به‌طور معتبر و قابل اعتماد سنجش می‌کند.

نتیجه‌گیری

نتایج نشان داد که تمامی ابعاد اصلی مدل شامل رهبری آموزشی محله‌محور، فرهنگ محله‌محور، ساختار محله‌محور و معلم محله‌محور از مقادیر قابل قبول و عمدتاً مطلوب برخوردار هستند. این نتایج بیانگر آن است که مؤلفه‌های هر سازه سهم معنادار و متمایزی در تبیین سازه مربوط به خود داشته و از همپوشانی و تداخل مفهومی با سایر سازه‌ها برخوردار نیستند. به عبارت دیگر، مدل ارائه‌شده از انسجام درونی مناسب، تفکیک‌پذیری مفهومی مطلوب و ساختار نظری شفاف برخوردار است. همچنین یافته‌ها نشان داد که ابزار پژوهش توانسته است سازه‌های مدرسه محله‌محور را به‌صورت معتبر و قابل اعتماد اندازه‌گیری کند و مدل ارائه‌شده از پشتوانه تجربی کافی برای تبیین ابعاد مدرسه محله‌محور برخوردار است. تمایز معنادار میان ابعاد چهارگانه نشان می‌دهد که هر بعد ناظر بر جنبه‌ای ضروری و مکمل از مدرسه محله‌محور است. در مجموع می‌توان نتیجه گرفت که الگوی مفهومی پژوهش از روایی سازه و روایی متقاطع مطلوبی برخوردار بوده و شاخص‌های طراحی شده می‌توانند به‌عنوان معیاری معتبر برای تحلیل، برنامه‌ریزی و ارتقای وضعیت مدارس محله‌محور مورد استفاده قرار گیرند و زمینه‌ساز توسعه نظری و کاربردی این مفهوم در سیاست‌گذاری‌های آموزشی و تربیتی باشند. به طور کل یافته‌های این پژوهش را می‌توان در چارچوب نظریه سرمایه اجتماعی بورديو تفسیر کرد که در آن مدرسه به‌عنوان میدانی برای تبادل سرمایه‌های فرهنگی و اجتماعی محله عمل می‌کند. بورديو معتقد است که سرمایه اجتماعی از شبکه‌های اجتماعی پایدار و روابط مبتنی بر شناسایی متقابل حاصل می‌شود. مدارس، به عنوان محیط‌هایی که دانش‌آموزان با معلمان، همکلاسی‌ها و خانواده‌ها در تعامل‌اند، شبکه‌های اجتماعی قابل توجهی ایجاد می‌کنند.

محدودیت‌ها

- از جمله محدودیت‌های این پژوهش آن است که جامعه آماری مورد بررسی صرفاً شامل معلمان شهر تهران بوده است؛ از این رو، در تعمیم نتایج به سایر بافت‌های آموزشی، به‌ویژه مناطق روستایی و کم‌برخوردار، باید احتیاط لازم اقدام شود.
- محدودیت دیگر پژوهش به روش گردآوری داده‌ها از طریق پرسش‌نامه و نیز ریزش بخشی از نمونه‌ها در فرآیند جمع‌آوری داده‌ها مربوط می‌شود که این امر می‌تواند بر حجم نمونه نهایی و در نتیجه بر توان تبیین و تعمیم نتایج پژوهش تأثیرگذار بوده باشد.

پیشنهادهای

الف) پیشنهادهای کاربردی

- مدیران مدارس با تأکید بر رشد و توانمندسازی حرفه‌ای معلمان، ایجاد فرصت‌های مشارکتی و حمایت از نوآوری‌های آموزشی، نقش رهبری آموزشی خود را در جهت تقویت تعامل مدرسه و محله ارتقا دهند.
- برنامه‌ریزی و اجرای دوره‌ها و کارگاه‌های آموزشی هدفمند برای توسعه مهارت‌های حرفه‌ای، تعاملی و اجتماعی معلمان، به‌ویژه در حوزه ارتباط مدرسه و محله، ضروری است.

ب) پیشنهادهای پژوهشی (برای محققان)

- پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده الگوی مدرسه به‌عنوان کانون تربیتی محله را در بافت‌های آموزشی و اجتماعی متنوع (از جمله مناطق روستایی و شهرهای کوچک) مورد آزمون قرار دهند تا امکان تعمیم‌پذیری یافته‌ها افزایش یابد.

- انجام مطالعات ترکیبی (کیفی-کمی) با بهره‌گیری از ابزارهای متنوع گردآوری داده، به‌منظور تعمیق درک ابعاد مدرسه محله‌محور و کاهش سوگیری‌های خوداظهاری، توصیه می‌شود.

ج) پیشنهادهای اجرایی (برای مدیران مدارس)

- مدیران مدارس با تمرکز بر توانمندسازی حرفه‌ای معلمان و به‌کارگیری سبک‌های رهبری مشارکتی، زمینه تعامل مؤثر و پایدار مدرسه با محله را فراهم آورند.
- ایجاد سازوکارهای منظم برای بهره‌گیری از ظرفیت‌ها و منابع محلی در برنامه‌های آموزشی و تربیتی مدرسه، می‌تواند به تقویت کارکرد مدرسه محله‌محور منجر شود.

د) پیشنهادهای سیاستی (برای آموزش و پرورش)

- پیشنهاد می‌شود آموزش و پرورش با الهام از الگوی مدرسه محله‌محور، برنامه‌ها و دستورالعمل‌های اجرایی مدارس را در جهت تقویت ارتباط مدرسه و جامعه محلی بازنگری کند.
- طراحی و اجرای برنامه‌های توانمندسازی مدیران و معلمان با تأکید بر رهبری آموزشی و مشارکت اجتماعی، به‌عنوان یکی از اولویت‌های سیاستی نظام آموزشی مدنظر قرار گیرد.

نوآوری پژوهش

نوآوری اصلی این پژوهش در طراحی و ارائه یک الگوی بومی چهاربعدی برای مدرسه اجتماعی به‌عنوان کانون تربیتی محله در بستر نظام آموزشی ایران است. این الگو با اتکا بر شواهد تجربی و با در نظر گرفتن ویژگی‌های فرهنگی، اجتماعی و ساختاری مدارس ایرانی تدوین شده و بررسی ادبیات پژوهش نشان می‌دهد که تاکنون در پژوهش‌های داخلی، مدلی جامع با چنین رویکرد و ابعادی به‌صورت منسجم ارائه نشده است. از این‌رو، الگوی پیشنهادی می‌تواند به‌عنوان چارچوبی نوآورانه و متناسب با شرایط بومی، مبنای تحلیل، برنامه‌ریزی و توسعه مدارس محله‌محور در ایران قرار گیرد.

منابع

- جهانبخش، لیلا. (۱۳۹۶). طراحی مدرسه محله با رویکرد ارتقای تعاملات اجتماعی. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته معماری، دانشگاه شهید رجایی. <https://elmnet.ir/doc>
- حسینی بصیر، زهراسادات؛ دولتی، علی اکبر. (۱۴۰۳). نقش مدرسه به عنوان کانون تربیتی محله. اولین کنفرانس بین المللی روانشناسی، علوم تربیتی، مدیریت و علوم اجتماعی. <https://civilica.com/doc/2054527>
- زرین چنگ مکلا، لیلا. (۱۳۹۶). طراحی مدرسه متوسطه دوره دوم پسرانه در شیراز با تمرکز بر ارتقای تعاملات مدرسه- جامعه. پایان نامه کارشناسی ارشد در رشته معماری، دانشگاه شیراز. <https://elmnet.ir>
- سلیمی، امیررضا. (۱۳۹۹). مدارس اجتماعی؛ راهکاری کالبدی برای افزایش تعاملات اجتماعی در بستر محله. معماری شناسی، ۳ (۱۵)، ۲۴-۱۲. <https://www.noormags.ir/v>
- سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. (۱۴۰۰). تهران: وزارت آموزش و پرورش. <https://sce.ir/media>
- صدرزاده، محبوبه؛ حسنمرادی، نرگس؛ صباغیان، زهرا. (۱۴۰۲). اعتباریابی الگوی مدرسه کانون تربیتی محله با پرسشنامه. محل انتشار: مجله گزارش بهداشت و درمان، دوره ۱۴، شماره ۵. <https://civilica.com/doc/2071056>
- طباطبائی مشهدی، مریم؛ اطلس باف، حمیدرضا؛ خاقانی، سعید. (۱۳۹۷). شناسایی الگوهای طراحی مدرسه با رویکرد مشارکت کودکان؛ نمونه موردی مدرسه ابتدایی دخترانه شهر مشهد. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته معماری دانشگاه صنعتی شاهرود. <https://elmnet.ir>
- محمودی نژاد، سلیمان؛ اسلامی، ادریس. (۱۴۰۳). شناسایی فواید طرح «مدرسه به عنوان کانون تربیتی محله» از دیدگاه گروه‌های همیار (مورد مطالعه: مدارس دوره ابتدایی شهرستان مهاباد). فصلنامه توسعه برنامه درسی، دوره ۱، شماره ۲. صفحه ۸۵-۹۹. [TEXT=10.22080/DC.2023.4294](https://www.doi.org/10.30475/isau.2016.62011)
- مردمی، کریم؛ محسنی، منصوره. (۱۳۹۴). توسعه محیط‌های یادگیری: ارتقاء یادگیری. نشریه معماری و شهرسازی / ایران، ۱۰، ۱۱۹-۱۲۵. <https://www.doi.org/10.30475/isau.2016.62011>
- مقبل اصفهانی، ندا؛ قاسمی، مریم؛ احمدی، سید یوسف. (۱۳۹۶). مدرسه اجتماعی، پایداری اجتماعی. هفتمین کنفرانس بین المللی توسعه پایدار و عمران شهری، اصفهان. http://openaccess.ir/c/sd7/paper_60309
- هدایتی، فرشته. (۱۳۹۵). طراحی، آزمون و ارزیابی الگوی مدرسه سالم با تأکید بر سلامت سازمانی. رساله دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه علامه طباطبائی. <https://elmnet.ir/doc>
- Aston, R. , Clinton, J. M. , & Paproth, H. (2023). Are Schools as Community Hubs Worth It?. *Schools as Community Hubs*, 323. https://doi.org/10.1007/978-981-19-9972-7_22
- Candipan, J. (2020). Choosing schools in changing places: Examining school enrollment in gentrifying neighborhoods. *Sociology of Education*, 93(3), 215-237. <https://doi.org/10.1177/0038040720910128>
- Chotibuddin, M. (2025). Assist Schools And Teachers In Developing Relevant, Quality And Locally Appropriate Curriculum And Learning Materials. *Deleted Journal*, 3(1), 17-22. <https://doi.org/10.62568/jocs.v3i1.23>
- Daniel, J. , Quartz, K. H. , & Oakes, J. (2019). Teaching in community schools: Creating conditions for deeper learning. *Review of Research in Education*, 43(1), 453-480. <https://doi.org/10.3102/0091732X18821126>

- Johnston, W. , Engberg, J. , Oppen, I. , Sontag-Padilla, L. , & Xenakis, L. (2020). Illustrating the promise of community schools. *Santa Monica: Rand Corporation*. <https://www.rand.org>
- Maier, A. , Daniel, J. , Oakes, J. , & Lam, L. (2017). Community schools as an effective school improvement strategy: A review of the evidence. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.26300/qwhr-xq20>
- Malone, H. J. (2020). Community schools: bridging educational change through partnerships. *Journal of Educational Change*, 21(3), 487-497. <https://doi.org/10.1007/s10833-020-09375-2>
- Marlon, G. , & Bataluna, M. (2024). Advancing Equity and Student Success: The Role of Community Schools in Place-Based Initiatives. *International Multidisciplinary Journal of Research for Research for Innovation, Sustainability, and Excellence* 1, Issue no. 4 (2024). <https://orcid.org/0009-0009-0784-8534>
- Mayger, L. K. , & Hochbein, C. D. (2019). Spanning Boundaries and Balancing Tensions: A Systems Perspective on Community School Coordinators. *School Community Journal*, 29(2), 225-254. <http://www.schoolcommunitynetwork.org/SCJ.aspx>
- Melville, D. J. (2024). The Community School Model in Idaho: Exploring Implementation in Urban and Rural Settings (Doctoral dissertation, Boise State University). <https://scholarworks.boisestate.edu/td/2313>
- Provinzano, K. , May, T. A. , Rimkunas, N. , & Koskey, K. L. K. (2025). Overcoming the Challenges in Evaluating Educational Outcomes in Community Schools: A Rigorous Quasi-Experimental Approach. *Education Sciences*, 15(3), 278. <https://doi.org/10.3390/educsci15030278>
- Tang, Y. (2025). Internationalization of Hong Kong's Primary School Education Curriculum in the Intercultural Teaching Context (Doctoral dissertation). <http://hdl.handle.net/2123/33767>
- Teo, I. , Mitchell, P. , Van der Kleij, F. , & Dabrowski, A. (2022). Schools as community hubs. Literature review. <https://doi.org/10.37517/978-1-74286-684-0>
- Turkkahraman, M. (2015). Education, teaching and school as a social organization. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186, 381-387. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.044>
- Wassell, B. A. , & Hawrylak, M. F. (2021). Responding to immigrant students and families: Supportive structures within a learning community school in Spain. *International Journal of Educational Research*, 109, 101831. <https://doi.org/10.1016/J.IJER.2021.101831>
- Yumba, D. (2021). Decentralization and quality education in selected community schools in Mufulira and Kitwe districts on the Copper-belt province of Zambia (Doctoral dissertation, The University of Zambia). <http://dspace.unza.zm/handle/123456789/7362>

Designing and Validating the Social School Model as a Neighborhood Educational Hub

Masoumeh Fouladi¹, Mohammad Jafar Mahdian^{2*}, Alireza Faghihi³

Abstract

Purpose: The present study aimed to design and validate the social school model as a neighborhood educational hub, providing a suitable conceptual framework for school–community interaction and enhancing educational and pedagogical processes.

Method: This applied research employed an exploratory mixed-methods approach (qualitative–quantitative). In the qualitative phase, a phenomenological method was used, and the population consisted of faculty members and experts in the field of education and learning, selected through purposive sampling. Eighteen participants were interviewed until theoretical saturation was reached, and the data were analyzed using open, axial, and selective coding. In the quantitative phase, for model validation, a descriptive–survey method was employed. The population included secondary school teachers in Tehran during the 1401–1402 academic year. Sampling was conducted in two stages: first, multistage cluster sampling, followed by proportional sampling, resulting in a sample size of 200. Data were collected using a researcher-made questionnaire with 81 items on a five-point Likert scale, and its content validity was confirmed by experts.

Findings: Data analysis revealed that the neighborhood-oriented school model consists of four main dimensions: educational leadership, neighborhood-oriented culture, neighborhood-oriented structure, and neighborhood-oriented teachers. The model demonstrated acceptable cross-validity, composite reliability, and internal consistency.

Conclusion: Factor analysis results indicated that the designed model possesses the necessary validity and reliability and can be used as a valid model for neighborhood-oriented schools.

Keywords: Social school, Education, Neighborhood, School

¹ Department of Educational studies and curriculum planning, Ar.C. , Islamic Azad University, Arak, Iran
Masoume.foladi@iau.ac.ir

² Department of Educational Management, Ar.C. , Islamic Azad University, Bourojerd, Iran
(Corresponding Author) MJmahdian@iau.ac.ir

³ Department of Educational studies and curriculum planning, Ar.C. , Islamic Azad University, Arak, Iran
Afaghihi@iau.ac.ir