



[New Educational Approaches](#)

Research Article

New Educational Approaches

E-ISSN: 2423-6780

Vol. 21, Issue 1, No.43, P: 27- 56

Received: 18/07/2025 Accepted: 23/05/2026

Development and Validation of Quality Evaluation Indicators for Transformative Elementary Schools

Sayed Mahdi Navabi: Master of Educational Planning, Department of Education, Faculty of Education and psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran
mahdi.navabi@gmail.com

Mohamad Reza Nili*  Associate Professor of Curriculum, Department of Education, Faculty of Education and psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran
m.nili.a@edu.ui.ac.ir

Mohammad Reza Neyestani: Associate professor of Curriculum, Department of Education, Faculty of Education and psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran
m.neyestani@edu.ui.ac.ir

Abstract

The present study aims to develop and validate evaluation indicators for the quality of transformative elementary schools and seeks to answer two key questions: 1) What are the indicators for evaluating the quality of transformative elementary schools, and 2) How valid are these indicators? Using a qualitative research approach, the study employed two methods: text mining and phenomenography. In the text mining phase, 14 national educational policy documents were examined to extract relevant indicators. In the phenomenographical phase, the lived experiences of 12 founders and principals of transformative schools in Tehran and Isfahan were collected through semi-structured interviews. The validity and reliability of the findings were ensured using alignment techniques and the Content Validity Ratio (CVR). Data analysis led to the identification of 36 quality evaluation indicators for transformative schools. For validation, the extracted indicators were reviewed by 20 experts. Based on their feedback, 21 indicators were classified as “essential” and 15 as “preferable.” These indicators were organized into 6 main dimensions and 20 sub-dimensions, including: Educational philosophy and model (educational philosophy, implementation model), Management and leadership (strategic management, educational leadership, human resource management), Educational programs (goal, content, method, and evaluation), Educational actors (students, families, staff, and community), Educational environment (school culture, physical environment, and social environment), and Educational outcomes and impacts (individual, family, organizational, and social outcomes). The findings of this study can serve as a foundation for designing an accreditation system and issuing certification (e.g., ISO-like standards) for transformative schools.

Keywords: Educational transformation, transformative schools, elementary schools, validation, quality evaluation

Introduction

Although education has a history as long as human civilization, the modern concept of schooling dates back only a few centuries. Schools emerged in the context of the Industrial Revolution in the mid-nineteenth century, in which children were educated from an early age to prepare them for meeting the needs of an industrial society. However, with the advent of the twenty-first century and rapid social, cultural, and technological transformations, the educational institutions have been less able to adapt to these changes and have largely remained within the paradigm of the industrial age. Today, schools in many parts of the world are characterized by textbook-centered instruction, predetermined curricula, memorization-oriented learning, and the prevalence of ineffective and inefficient content.

In Iran, despite the approval of major reform-oriented policy documents such as the Fundamental Transformation Document of Education, a substantial gap can still be observed between the current condition of schools and the desirable state envisioned in these documents.

In recent years, schools labeled as transformative, transformation-oriented, education-centered, innovative, lifeschool, or fourth-generation schools have been established with the aim of operationalizing the goals of the Fundamental Transformation Document of Education. These schools differ from conventional schools in terms of curriculum design, teaching–learning methods, leadership style, organizational culture and climate, school structure, and the level of teachers' professionalism. Nevertheless, the lack of clear, indigenous, and validated indicators for identifying, evaluating, and comparing the quality of these schools has hindered their systematic development, monitoring, and accreditation. Accordingly, the present study aims to develop and validate quality evaluation indicators for transformative elementary schools and seeks to answer two key questions: 1) What are the quality evaluation indicators of transformative elementary schools, and 2) to what extent are these indicators valid?

Research Method

The present study employed a qualitative research approach and is developmental–applied in purpose. To identify the intended indicators, two qualitative methods—text mining and phenomenography—were employed. In the text mining phase, 14 national and upstream policy documents related to education, approved by official authorities between 2010 and 2024, were selected using a census method. The data were collected through systematic document review and analysis, and key concepts related to school quality and educational transformation were extracted and organized into open codes and categories.

In the phenomenographical phase, the lived experiences of 12 founders and principals of transformative elementary schools in Tehran and Isfahan were collected through semi-structured interviews. Participants were selected through purposive sampling, and data collection continued until theoretical saturation was achieved.

To enhance the trustworthiness of the findings, data triangulation and methodological triangulation were employed. In addition, the Content Validity Ratio (CVR) was used to validate the extracted indicators. For this purpose, the indicators were reviewed by 20 experts in school transformation. Based on Lawshe's table, the minimum acceptable CVR value was used as the criterion for decision-making.

Findings

Analysis of the data obtained from text mining and phenomenography resulted in the extraction of 36 quality evaluation indicators for transformative elementary schools. These indicators were classified into six main dimensions and twenty sub-dimensions as follows:

1. Educational philosophy and implementation model,
2. Management and leadership,
3. Educational programs,
4. Educational activists,
5. Educational environment,

6. Educational outcomes and impacts.

During the validation phase, considering the number of participating experts, the minimum acceptable CVR value was set at 0.42 according to Lawshe's table. Of the 36 indicators evaluated, 21 indicators obtained CVR values higher than 0.42 and were identified as essential indicators, whereas 15 indicators obtained CVR values lower than 0.42 and were categorized as preferable indicators.

Discussion and Conclusion

Based on the findings of the study, the quality evaluation indicators of transformative elementary schools can be organized into six major dimensions:

Educational philosophy and implementation model. Transformative schools are founded upon a coherent educational philosophy and developed an implementation model aligned with that philosophy.

Management and leadership. Transformative schools possess key indicators of transformation in the domains of strategic management, educational leadership, and human resource management.

Educational programs. Educational programs encompass goals, content, teaching–learning methods, and evaluation practices, all of which are implemented at a desirable level in transformative elementary schools.

Educational activists. Educational activists include students, families, staff, and the community, each of whom constitutes an essential component of the quality indicators of transformative elementary schools.

Educational environment. The educational environment comprises school culture, physical environment, and social environment, and transformative elementary schools adhere to specific indicators within each of these dimensions.

Educational outcomes and impacts. Individual, family, organizational, and social outcomes delineate the core outputs of transformative elementary schools.

Findings indicated that providing opportunities for the professional development of human resources, establishing a direct connection between educational programs and students' real-life experiences, attending to individual and gender-specific needs and talent development, implementing an educational model grounded in a clear educational philosophy, recognizing teachers as educational authorities for learners, fostering a positive organizational climate based on interaction, participation, and support, maintaining supportive and empathetic leadership relationships between principals and staff, enabling graduates to acquire competencies across multiple educational domains, and enhancing staff members' professional competencies and qualifications are among the most significant quality evaluation indicators of transformative elementary schools.

رویکردهای نوین آموزشی

دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه اصفهان

سال بیست و یک، شماره ۱، شماره پیاپی ۴۳، ص: ۲۷-۵۶

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۴/۲۷ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۳/۰۲

مقاله پژوهشی

تدوین و اعتبارسنجی شاخص‌های ارزشیابی کیفیت مدارس ابتدایی تحول‌گرا

سید مهدی نوابی: کارشناس ارشد برنامه‌ریزی آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه

اصفهان، اصفهان، ایران

mahdi.navabi@gmail.com

محمدرضا نیلی^{*}: دانشیار برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان،

اصفهان، ایران

m.nili.a@edu.ui.ac.ir

محمدرضا نیستانی: دانشیار برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان،

اصفهان، ایران

m.neyestani@edu.ui.ac.ir

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تدوین و اعتبارسنجی شاخص‌های ارزشیابی کیفیت مدارس ابتدایی تحول‌گرا انجام شده است و به این پرسش پاسخ می‌دهد که شاخص‌های ارزشیابی کیفیت مدارس ابتدایی تحول‌گرا چیستند و این شاخص‌ها تا چه میزان معتبر هستند. این پژوهش با رویکرد کیفی و با استفاده از دو روش «متن‌کاوی» و «پدیدارنگاری» انجام شده است. در روش متن‌کاوی، ۱۴ سند ملی مرتبط با آموزش و پرورش بررسی و شاخص‌های مدارس تحول‌گرا از آنها استخراج شدند. در روش پدیدارنگاری، تجربه زیسته ۱۲ نفر از مؤسسان و مدیران مدارس تحول‌گرا در تهران و اصفهان از طریق مصاحبه نیمه‌ساختاریافته گردآوری شد. روایی و پایایی (قابلیت اعتماد) پژوهش نیز با استفاده از روش‌های «هم‌سوزی» و «شاخص نسبت روایی محتوایی (CVR)» حاصل شد. با تحلیل داده‌ها، ۳۶ شاخص به عنوان شاخص‌های ارزشیابی کیفیت مدارس تحول‌گرا استخراج شدند. به منظور اعتبارسنجی نتایج، شاخص‌های به‌دست‌آمده به ۲۰ نفر از خبرگان ارائه شدند. بر اساس نتایج اعتبارسنجی، ۲۱ شاخص «اساسی» و ۱۵ شاخص «ترجیحی» شناخته شدند. این شاخص‌ها در ۶ حیطه اصلی و ۲۰ حیطه فرعی طبقه‌بندی شدند که عبارت‌اند از: ۱) فلسفه و الگوی تربیتی (فلسفه تربیتی و الگوی اجرایی)، ۲) مدیریت و رهبری (مدیریت راهبردی، مدیریت تربیتی و مدیریت منابع انسانی)، ۳) برنامه‌های تربیتی (هدف، محتوا، روش و ارزشیابی)، ۴) کنشگران تربیتی (فراگیران، خانواده‌ها، کارگزاران و جامعه)، ۵) محیط تربیتی (فرهنگ مدرسه، محیط فیزیکی و محیط اجتماعی)، ۶) آثار و پیامدهای تربیتی (پیامدهای فردی، خانوادگی، سازمانی و اجتماعی). نتایج این پژوهش می‌تواند مبنایی برای طراحی نظام اعتبارسنجی و ارائه گواهینامه‌هایی مانند ISO به مدارس تحول‌گرا قرار گیرد.

واژگان کلیدی: تحول در آموزش و پرورش، مدرسه تحول‌گرا، مدرسه ابتدایی، اعتبارسنجی، ارزشیابی کیفیت.

مقدمه

هرچند آموزش و پرورش قدمتی به درازای عمر بشر دارد، بیش از چند قرن از عمر مدرسه به مفهوم مدرن آن نمی‌گذرد. مدرسه در بستر انقلاب صنعتی و از اواسط قرن نوزدهم متولد شد. در این دوران، کودکان از سن کم در مدارس آموزش می‌دیدند تا خود را برای تأمین نیازهای جامعه صنعتی آماده کنند. کارکرد مدرسه در این زمان انتقال دانش‌های مورد نیاز و تربیت نیروی متخصص برای جامعه صنعتی بود. در واقع، با انتقال کار از مزارع و منازل، کودکان باید برای زندگی و کار در کارخانه‌ها آماده می‌شدند (یوسفی همدانی، ۱۴۰۰). این وضع تا نیمه اول قرن بیستم ادامه داشت و شیوه آموزش کارخانه‌ای همچنان بر نظام تعلیم و تربیت سایه انداخته بود. از اواخر قرن بیستم و با ورود به قرن بیست و یکم، صفحه‌ای دیگر از تاریخ بشر ورق خورد. در این دوره، دانش به منبع اصلی خلق ثروت تبدیل شد و تحولات ساختاری همچون حرکت نیروی کار از بخش‌های کشاورزی و صنعت به بخش خدمات را در پی داشت. بسیاری از نهادهای اجتماعی مانند نهاد اقتصاد سعی کردند خود را برای تحولات دنیای جدید آماده کنند. با وجود این، نهاد آموزش کمتر توانسته است خود را با این تحولات همراه کند و هنوز در پارادایم عصر صنعتی به سر می‌برد.

امروزه، مدرسه در بیشتر نقاط جهان با ویژگی‌هایی همچون کتاب‌محوری و برنامه درسی ازپیش‌تعیین‌شده، حافظه‌محوری و اصالت‌دادن به محفوظات دانش‌آموزان، وجود محتوای غیرمفید و ناکارآمد، توجه به تفکر هم‌گرا و کم‌توجهی به تفکر واگرا، تأکید بر بُعد شناختی و کم‌توجهی به ابعاد عاطفی و اجتماعی، وجود رقابت‌های کاذب و ناسالم بین دانش‌آموزان، کم‌توجهی به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان، استفاده از آزمون‌های استاندارد بدون توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان، کم‌توجهی به روش‌های فعال و اکتشافی، جدی‌نگرفتن نقش فناوری آموزشی در یادگیری، کم‌توجهی به جایگاه خانواده به عنوان رکن اصلی تربیت، خشک و بی‌روح بودن معماری و فضای کالبدی مدارس و نبود ارتباط بین مدرسه و جامعه و عدم نقش‌آفرینی مدرسه در جامعه محلی شناخته می‌شود. این امر بسیاری از صاحب‌نظران و دغدغه‌مندان تعلیم و تربیت را به تکاپو واداشت تا رسالت و مأموریت مدرسه را در دنیای جدید بازخوانی و تلاش کنند تا تعریفی جدید از آن به دست دهند.

در ایران، در دهه ۸۰، تلاش‌هایی با هدف نوسازی نظام تعلیم و تربیت ایران آغاز شد که به تصویب سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به همراه مبانی نظری آن در شورای عالی انقلاب فرهنگی منجر شد (شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ص. ۲۰-۲۱). مبانی نظری تحول بنیادین در بخش پایانی خود با عنوان «چرخش‌های تحول‌آفرین» به مهم‌ترین تغییراتی اشاره کرده است که لازمه حرکت مدارس از وضعیت موجود به وضعیت مطلوب است. در سطح خرد نیز مدرسی با هدف عملیاتی‌کردن سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در گوشه و کنار کشور شکل گرفتند. این نوع مدارس امروز به مدارس تحول‌گرا، تحول‌خواه، تربیت‌محور، نوآور، نوین، زندگی، نسل ۴ و ... شهرت دارند. مدارس تحول‌گرا به مدرسی گفته می‌شود که از نظر برنامه درسی، روش‌های یاددهی-یادگیری، سبک رهبری، فرهنگ و جو سازمانی، ساختار مدرسه و میزان حرفه‌گرایی معلمان با مدارس دیگر تفاوت دارند. این مدارس به منظور نیل به اهداف خود به دنبال عملی‌کردن طرح‌های جدید می‌روند. آنها کارکنان خود را در بهبود مستمر درگیر می‌کنند و رویکردهای آموزشی جدید را پیشنهاد می‌دهند (ای پال و

کارک^۱، ۲۰۱۲؛ به نقل از حیدری‌فرد و همکاران، ۱۳۹۶). در مقاله حاضر، منظور از مدارس تحول‌گرا، مدرسی است که بر مبنای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و مبانی نظری آن و سایر اسناد بالادستی شکل گرفته‌اند و تلاش می‌کنند تا دانش‌آموزان را برای زندگی در دنیای جدید آماده کنند. ویژگی‌هایی این نوع مدارس طبق شاخص‌هایی است که در این مقاله ارائه شده است و مدارس ابتدایی دولتی و غیردولتی به میزانی که واجد این شاخص‌ها باشند، در زمره مدارس تحول‌گرا قلمداد می‌شوند.

با وجود تلاش‌هایی که تا کنون برای ارائه الگویی از مدارس تحول‌گرا در دوره ابتدایی در کشور انجام شده است، هنوز این پرسش باقی است که این مدارس چه ویژگی‌هایی دارند و شاخص‌های یک مدرسه تحول‌گرا چیستند. همچنین، این پرسش وجود دارد که مدارس با شعار تحول‌گرایی، تا چه حد خود را در تحقق این شاخص‌ها موفق می‌دانند و از نظر مؤسسان، مدیران و کارکنان این نوع مدارس، چه موانع و محدودیت‌هایی در راه دستیابی به این شاخص‌ها و نیل به یک مدرسه در تراز سند تحول بنیادین آموزش و پرورش وجود دارند. طراحی شاخص‌های ارزشیابی مدارس ابتدایی بر اساس اسناد بالادستی از جمله سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و مبانی نظری آن می‌تواند زمینه ایجاد یک نهاد اعتبارسنجی مدارس را، مشابه آنچه در بعضی از کشورها برای مدارس وجود دارد، فراهم آورد.

برخی از پژوهش‌ها ویژگی‌ها و الزامات مدرسه نوآور، مدرسه آینده، مدرسه زندگی و ... را واکاوی کرده‌اند؛ از جمله یزدانی (۱۴۰۰) در پایان‌نامه‌ای با عنوان «ارائه چهارچوب مفهومی جهت استقرار مدارس ابتدایی نوآور» با روش کیفی و از طریق مصاحبه، به شاخص‌های مدارس نوآور در ۵ مؤلفه رهبران آموزشی نوآور، معلم نوآور، روش‌های تدریس و یادگیری نوآور، فرهنگ و جو سازمانی نوآورانه مدرسه و ساختار توانمندساز و حامی نوآوری دست یافته است. از جمله پژوهش‌های داخلی در این زمینه همچنین می‌توان به پژوهش‌های عباسی و همکاران (۱۴۰۲)، احمدزاده و همکاران (۱۴۰۱)، سبحانی و همکاران (۱۴۰۰)، امینی و همکاران (۱۴۰۰)، انتظاری و شریفی (۱۴۰۰)، یاسمی (۱۳۹۹)، منصوری و همکاران (۱۳۹۵)، حیدری‌فرد (۱۳۹۴)، محمدی (۱۳۹۴)، حاجی‌بابایی (۱۳۹۱)، ماهروزاده و عباسی (۱۳۹۱)، تورانی و همکاران (۱۳۹۱)، منطقی (۱۳۸۴) و حیدری و همکاران (۱۳۸۴) اشاره کرد. برخی از پژوهش‌های خارجی نیز ویژگی‌های مدارس نسل جدید را بررسی کرده‌اند؛ از جمله ابن‌رومی و پولادی در مقاله‌ای با عنوان «به سوی چارچوبی مفهومی برای ویژگی‌های یک مدرسه خلاق»، ۴ بُعد مدرسه خلاق را ارائه کرده‌اند که عبارت‌اند از: نگرش جدید به آموزش، ساختار اداری انعطاف‌پذیر، فضای فیزیکی مناسب و رهبری خلاق (Ebneroumi & Pouladi Rishehri, 2011). از جمله پژوهش‌های خارجی همچنین می‌توان پژوهش‌های هایک و نووساک، فرمن و تولا، دیبون و پولاک و شارما را نام برد (Hajek & Novosak, 2017; Firman & Tola, 2008; Dibbon & Pollock, 2007; Sharma, 2005).

آنچه پژوهش حاضر را از پژوهش‌های مشابه متمایز می‌کند، تمرکز بر ارائه شاخص‌های مدارس ابتدایی تحول‌گرا بر اساس اسناد ملی مرتبط با تحول در آموزش و پرورش است؛ به گونه‌ای که مدرسه‌ای با شاخص‌های

¹ Eyal & Kark

حاصل از این پژوهش را می‌توان مدرسه‌ای در تراز سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، برخوردار از ویژگی‌های بومی و مبتنی بر فرهنگ ایرانی و اسلامی دانست. با توجه به این مقدمه، پرسش‌های پژوهش به شرح زیر خواهند بود: ۱. شاخص‌های ارزشیابی کیفیت مدارس ابتدایی تحول‌گرا چیستند؟ ۲. شاخص‌های ارزشیابی کیفیت مدارس ابتدایی تحول‌گرا تا چه میزان معتبر هستند؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر با هدف تدوین و اعتبارسنجی شاخص‌های ارزشیابی کیفیت مدارس ابتدایی تحول‌گرا انجام شده است و به این پرسش‌ها پاسخ می‌دهد که شاخص‌های ارزشیابی کیفیت مدارس ابتدایی تحول‌گرا چیستند و این شاخص‌ها تا چه میزان معتبر هستند. برای کشف این شاخص‌ها از یک سو، به اسناد بالادستی کشور مراجعه شده است و شاخص‌های لازم از متن اسناد استخراج شده‌اند و از سوی دیگر، نظرات و دیدگاه‌های مؤسسان و مدیران مدارس تحول‌گرا بررسی شده‌اند. به همین دلیل، پژوهش حاضر از نظر رویکرد یک «پژوهش کیفی» است که در آن از دو روش «متن‌کاوی» و «پدیدارنگاری» استفاده شده است. متن‌کاوی روشی برای استخراج اطلاعات سودمند یا دانش از اسناد متنی و هدف از آن استخراج دانش مفید (مانند الگوها و روندها) از داده‌های خام است (جلالی و شیرزاد، ۱۴۰۰). روش پدیدارنگاری زمانی به کار می‌رود که پژوهشگر قصد دارد یک مفهوم یا پدیده را از نظر گروهی از افراد مطالعه کند. این روش برای تحلیل فهم انسان‌ها از پدیده‌هایی به کار می‌رود که در طول زندگی شخصی یا حرفه‌ای خود با آنها مواجه بوده و تجربه کرده‌اند (مارتن^۱، ۱۹۸۱؛ به نقل از حیدری‌فرد و همکاران، ۱۳۹۵).

جامعه (قلمرو)، نمونه پژوهش و روش نمونه‌گیری: جامعه (قلمرو) در پژوهش حاضر به شرح زیر است:
الف) اسناد: در این بخش، اسناد ملی توسعه کشور که پس از پیروزی انقلاب اسلامی ایران به تصویب مراجع صلاحیت‌دار قانونی رسیده‌اند و دربردارنده احکامی درخصوص تحول در نظام آموزش و پرورش کشور هستند، قلمرو پژوهش را تشکیل می‌دهند. از میان این اسناد، ۱۴ سند مصوب سال‌های ۱۳۸۹ تا ۱۴۰۳ با روش «سرشماری» انتخاب شده‌اند. فهرست اسناد در بخش متن‌کاوی در جدول (۱) قابل مشاهده است.

¹ Marton

جدول ۱: فهرست اسناد در بخش متن‌کاوی

Table1: List of Documents in the Text Mining Section

کد	عنوان سند	مرجع تصویب	سال تصویب
۱	مدرسه تراز سند تحول بنیادین آموزش و پرورش	وزارت آموزش و پرورش	۱۴۰۳
۲	قانون برنامه پنج‌ساله هفتم پیشرفت جمهوری اسلامی ایران (۱۴۰۳-۱۴۰۷)	مجلس شورای اسلامی	۱۴۰۳
۳	بسته‌های اجرایی تحول‌آفرین	وزارت آموزش و پرورش	۱۳۹۹
۴	برنامه زیرنظام برنامه درسی نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی	شورای عالی آموزش و پرورش	۱۳۹۹
۵	برنامه زیرنظام تربیت معلم و تأمین منابع انسانی تعلیم و تربیت رسمی عمومی	شورای عالی آموزش و پرورش	۱۳۹۸
۶	برنامه زیرنظام تأمین و تخصیص منابع مالی تعلیم و تربیت رسمی عمومی	شورای عالی آموزش و پرورش	۱۳۹۷
۷	برنامه زیرنظام راهبری و مدیریت نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی	شورای عالی آموزش و پرورش	۱۳۹۶
۸	برنامه زیرنظام پژوهش و ارزشیابی نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی	شورای عالی آموزش و پرورش	۱۳۹۶
۹	برنامه زیرنظام تأمین فضا، تجهیزات و فناوری نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی	شورای عالی آموزش و پرورش	۱۳۹۵
۱۰	سیاست‌های کلی ایجاد تحول در نظام آموزش و پرورش	رهبر انقلاب اسلامی	۱۳۹۲
۱۱	برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران	شورای عالی آموزش و پرورش	۱۳۹۱
۱۲	سند تحول بنیادین آموزش و پرورش	شورای عالی انقلاب فرهنگی	۱۳۹۰
۱۳	مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران	شورای عالی انقلاب فرهنگی	۱۳۹۰
۱۴	نقشه جامع علمی کشور	شورای عالی انقلاب فرهنگی	۱۳۸۹

ب) اشخاص: در این بخش، جامعه (قلمرو) پژوهش را اشخاصی تشکیل می‌دهند که در یکی از دو شهر تهران و اصفهان مدارس تحول‌گرا را تأسیس کرده‌اند یا مدیریت آنها را در گذشته عهده‌دار بوده‌اند یا در حال حاضر به عهده دارند و در این زمینه از خبرگی کافی برخوردار هستند. ملاک انتخاب مدارس تحول‌گرا شهرت و سابقه این مدارس در پرهیز از رویکرد صرفاً آموزشی و توجه به تربیت تمام‌ساحتی و ایجاد نوآوری در زمینه برنامه درسی، روش‌های یاددهی-یادگیری، سبک مدیریت و رهبری، فرهنگ و جو سازمانی، ساختار مدرسه، برنامه توانمندسازی معلمان و ... است. به دلیل محدود بودن تعداد مدارس تحول‌گرا در دوره متوسطه و محدودیت‌هایی که برای ایجاد تحول در مدارس دوره متوسطه در ایران وجود دارند، در این پژوهش بر مدارس ابتدایی تحول‌گرا تمرکز شده است.

نمونه‌گیری در این بخش به شیوه هدفمند مبتنی بر ملاک انجام شده است. نمونه‌گیری هدفمند به این معناست که پژوهشگر آگاهانه اشخاصی را انتخاب می‌کند که درباره موضوع مورد مطالعه از دانش یا تجربه برخوردار هستند (حیدری‌فرد، ۱۳۹۴). با توجه به کیفی بودن پژوهش، تعداد مشارکت‌کنندگان به زمان دستیابی

به اشباع نظری بستگی دارد. با توجه به داده‌های حاصل از روش پدیدارنگاری، حجم نمونه در پژوهش حاضر ۱۲ نفر است؛ به این معنا که داده‌های حاصل از روش پدیدارنگاری با تعداد ۱۲ نفر به حد کفایت رسیده‌اند و در این تعداد، اشباع نظری حاصل شده است. اطلاعات مربوط به مشارکت‌کنندگان در بخش پدیدارنگاری طبق جدول (۲) است.

جدول ۲: مشارکت‌کنندگان در روش پدیدارنگاری

Table 2: Participants in the Phonomygraphy Method

کد	جنسیت	مدرک تحصیلی	رشته تحصیلی	شهر	فعالیت مرتبط با موضوع پژوهش
۱	مرد	دکتری	فلسفه علم و فناوری	اصفهان	مؤسس مدرسه تحول‌گرا و مدیر واحد پسرانه
۲	مرد	دکتری	مدرسی معارف اسلامی	اصفهان	مؤسس مدرسه تحول‌گرا
۳	مرد	کارشناسی ارشد	برنامه‌ریزی درسی	اصفهان	مؤسس مدرسه تحول‌گرا و مدیر واحد پسرانه
۴	مرد	کارشناسی ارشد	برنامه‌ریزی آموزشی	اصفهان	عضو هیئت مؤسس مدرسه تحول‌گرا و مدیر واحد پسرانه
۵	مرد	کارشناسی ارشد	برنامه‌ریزی درسی	اصفهان	عضو هیئت مؤسس و مدیر مدرسه تحول‌گرا
۶	مرد	کارشناسی ارشد	برنامه‌ریزی آموزشی	اصفهان	عضو هیئت مؤسس و هیئت مدیره مدرسه تحول‌گرا
۷	مرد	کارشناسی ارشد	الهیات	اصفهان	مؤسس و مدیر مدرسه تحول‌گرا
۸	مرد	دکتری	فلسفه تعلیم و تربیت	تهران	رئیس مجتمع آموزشی تحول‌گرا
۹	زن	دکتری	مهندسی مکانیک	تهران	مؤسس مدرسه تحول‌گرا و مرکز نوآوری
۱۰	مرد	حوزوی	-	تهران	مدیر مدرسه تحول‌گرا
۱۱	مرد	کارشناسی ارشد	روانشناسی مثبت‌گرا	تهران	مدیر مدرسه تحول‌گرا
۱۲	مرد	کارشناسی ارشد حوزوی	کارگردانی - تربیت اخلاقی	تهران	مؤسس مدرسه تحول‌گرا

ابزار گردآوری داده‌ها: ابزار گردآوری داده‌ها در پژوهش حاضر به شرح زیر است:

الف) در بخش متن‌کاوی، داده‌های مورد نیاز از طریق «مطالعه و کاوش در اسناد» گردآوری شده است؛ به این ترتیب که پژوهشگران پس از مطالعه عمیق و یادداشت‌برداری متن هر سند، مفاهیم کلیدی در ارتباط با شاخص‌های کیفیت مدارس تحول‌گرا را استخراج و در قالب کدهای باز ارائه کرده‌اند.

ب) در بخش پدیدارنگاری، برای گردآوری داده‌ها از ابزار «مصاحبه نیمه‌ساختاریافته» استفاده شده است. مصاحبه با نمونه پژوهش تا زمان رسیدن داده‌ها به حد اشباع نظری ادامه یافت. پژوهشگران پس از هر مصاحبه، متن آن را تدوین و در قالب مفاهیم کلیدی و کدهای باز ارائه کرده‌اند.

روایی و پایایی (قابلیت اعتماد) پژوهش: با توجه به هدف دوم پژوهش، یعنی تعیین میزان اعتبار شاخص‌های ارزشیابی کیفیت مدارس ابتدایی تحول‌گرا، قابلیت اعتماد از دو روش «هم‌سوزی» و «شاخص نسبت روایی محتوایی» (CVR)^۱ به دست آمده است:

الف) هم‌سوزی: راهبرد هم‌سوزی یا طرح بررسی چندجانبه به معنای کاربست بیش از یک دیدگاه یا روش برای گردآوری و بررسی نتایج پژوهش است. در این پژوهش، برای ایجاد قابلیت اعتماد در نتایج پژوهش از هم‌سوزی داده‌ها و هم‌سوزی روش‌شناسی استفاده شده است (سعدی‌پور، ۱۴۰۱، ص. ۳۲). هم‌سوزی داده‌ها به این معناست که پژوهشگر از منابع چندگانه داده‌ها در پژوهش استفاده کند. از آنجا که در پژوهش حاضر، شاخص‌ها از دو منبع اسناد ملی مرتبط با آموزش و پرورش و مراجعه به نظر خبرگان به دست آمده‌اند، به نتایج پژوهش اعتماد خواهد شد. هم‌سوزی روش‌شناسی عبارت از استفاده از دو یا چند روش پژوهش است. در پژوهش حاضر، از دو روش متن‌کاوی و پدیدارنگاری استفاده شده است. به این ترتیب، استفاده از راهبرد هم‌سوزی روش‌شناسی در پژوهش حاضر قابلیت اعتماد به نتایج پژوهش را افزایش خواهد داد.

ب) شاخص نسبت روایی محتوایی: به منظور اعتبارسنجی شاخص‌های ارزشیابی کیفیت مدارس ابتدایی تحول‌گرا، از شاخص نسبت روایی محتوایی استفاده شده است. این شاخص را لاوشه در مقاله‌ای با عنوان «یک رویکرد کمی به اعتبار محتوا»^۲ ارائه داده است (Lawshe, 1975). برای اعتبارسنجی به روش CVR، ابتدا گروهی از خبرگان در موضوع مورد مطالعه انتخاب می‌شوند. سپس از آنان خواسته می‌شود تا نظر خود را درباره گزینیه‌ها یا شاخص‌ها با مشخص کردن سه وضعیت «شاخص اساسی است»^۳، «شاخص مفید است، ولی اساسی نیست»^۴ و «شاخص ضرورتی ندارد»^۵ مشخص کنند. سپس برای هر شاخص، نسبت روایی محتوایی طبق فرمول زیر محاسبه می‌شود:

$$CVR = \frac{ne - \frac{N}{2}}{\frac{N}{2}}$$

در این فرمول، ne عبارت است از تعداد خبرگانی که شاخص را کاملاً اساسی تشخیص داده‌اند و N تعداد کل خبرگانی است که درخصوص شاخص‌ها نظر داده‌اند. طبق این فرمول، مقدار CVR بین -۱ و +۱ قرار دارد. بنابراین، اگر همه خبرگان معتقد باشند یک شاخص اساسی است، مقدار CVR برابر +۱ می‌شود ($CVR=1$)؛ اگر نیمی از خبرگان معتقد باشند شاخص اساسی است، مقدار CVR برابر صفر خواهد بود ($CVR=0$) و اگر کمتر از

^۱ Content Validity Ratio

^۲ a quantitative approach to content validity

^۳ essential

^۴ useful but not essential

^۵ not necessary

نیمی از خبرگان شاخص را اساسی بدانند، مقدار CVR منفی می‌شود ($CVR < 0$). بر اساس تعداد خبرگانی که شاخص‌ها را ارزیابی کرده‌اند، دست‌کم مقدار CVR قابل قبول طبق جدول لاوشه تعیین می‌شود.

روش اجرا و تحلیل داده: در پژوهش حاضر، به منظور تدوین و اعتبارسنجی شاخص‌های ارزشیابی کیفیت مدارس ابتدایی تحول‌گرا، مراحل زیر به ترتیب اجرا شده‌اند:

الف) کدگذاری و مقوله‌بندی داده‌های متن‌کاوی: در گام نخست، اسناد ملی مرتبط با تحول در آموزش و پرورش مطالعه و مفاهیم کلیدی که دربردارنده شاخص‌هایی برای تحول در مدارس هستند، استخراج و کدگذاری شدند و سپس کدهای باز در قالب مقولات طبقه‌بندی شدند.

ب) کدگذاری و مقوله‌بندی داده‌های پدیدارنگاری: پس از کدگذاری و مقوله‌بندی اسناد، مصاحبه با خبرگان آغاز شد و داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها کدگذاری و مقوله‌بندی شدند.

پ) تدوین شاخص‌ها و ابعاد ارزشیابی کیفیت: در این مرحله، مقوله‌هایی که از طریق متن‌کاوی و پدیدارنگاری به دست آمدند، جمع‌بندی شدند و جدول شاخص‌های ارزشیابی کیفیت مدارس ابتدایی تحول‌گرا تنظیم شد.

ت) اعتبارسنجی شاخص‌ها به روش CVR: در گام نهایی، شاخص‌های استخراج‌شده برای اعتبارسنجی به روش CVR از طریق پرسشنامه در اختیار ۲۰ نفر از افرادی قرار گرفتند که در زمینه تحول در مدارس دارای خبرگی کافی بودند. از این تعداد، ۱۲ نفر را مشارکت‌کنندگان در مرحله مصاحبه تشکیل دادند. علاوه بر آن، تعداد ۸ نفر از خبرگان که در زمینه تحول در نظام آموزشی سابقه پژوهشگری یا کنشگری داشتند، به صورت هدفمند انتخاب و به مرحله اعتبارسنجی دعوت شدند. اطلاعات مربوط به خبرگان مشارکت‌کننده در مرحله اعتبارسنجی که در مرحله مصاحبه حضور نداشته‌اند، به شرح **جدول (۳)** است.

جدول ۳: خبرگان مشارکت‌کننده در مرحله اعتبارسنجی

Table 3: Experts Participating in the Validation Phase

کد	جنسیت	مدرک تحصیلی	رشته تحصیلی	شهر	فعالیت مرتبط با موضوع پژوهش
۱	زن	دکتری	فلسفه تعلیم و تربیت	تهران	عضو کمیته علمی جشنواره الف‌تا
۲	زن	دکتری	فلسفه تعلیم و تربیت	اصفهان	مجری مدرسه الگوی تراز در مدارس دولتی
۳	مرد	پسادکتری	طراحی نظام آموزشی مبتنی بر حکمت متعالیه	اصفهان	مشاور مدیر کل آموزش و پرورش استان اصفهان
۴	زن	دکتری	مدیریت آموزشی	اصفهان	عضو هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان و پژوهشگر آموزش و پرورش نوین
۵	مرد	کارشناسی	مهندسی رایانه	تهران	طراح الگوی مدرسه تحول‌گرا و پژوهشگر آموزش و پرورش نوین

۶	مرد	دکتری	مدیریت آموزشی	تهران	مجری طرح رویش در مدارس دولتی
۷	مرد	دکتری	معارف	اصفهان	مدیر مدرسه تحول‌گرا واحد پسرانه
۸	مرد	کارشناسی ارشد	مدیریت	یزد	مدیرعامل مدرسه تحول‌گرا

یافته‌ها

مقوله‌های حاصل از متن کاوی و پدیدارنگاری

با طبقه‌بندی کدهای باز مبتنی بر داده‌های متن‌کاوی ۱۹ مقوله و با طبقه‌بندی کدهای باز مبتنی بر داده‌های پدیدارنگاری، ۲۴ مقوله به دست آمد. **جدول (۴)** حیطه‌بندی مقوله‌های حاصل از دو روش متن‌کاوی و پدیدارنگاری را نشان می‌دهد.

جدول ۴: تجميع و طبقه‌بندی مقوله‌های حاصل از متن‌کاوی و پدیدارنگاری

Table 4: Aggregation and Classification of Categories Resulting from Text Mining and Phenomenography

حیطه اصلی	حیطه فرعی	روش	مقوله‌ها
۱. فلسفه و الگوی تربیتی	فلسفه تربیتی	پدیدارنگاری	برخورداری مدرسه از فلسفه تربیتی و الگوی اجرایی
	الگوی اجرایی		
۲. مدیریت و رهبری	مدیریت راهبردی	پدیدارنگاری	برخورداری مدرسه از چشم‌انداز و اهداف راهبردی
		پدیدارنگاری	مدیریت غیرمتمرکز و مشارکت کارکنان در تصمیم‌گیری
		پدیدارنگاری	استقرار مدیریت علمی و نظم سازمانی در مدرسه
		متن‌کاوی	مدیریت حرفه‌ای، مشارکت‌جو و توانا در ارتقای بهره‌وری منابع مدرسه
	مدیریت تربیتی	پدیدارنگاری	تنوع در جذب دانش‌آموزان و خانواده‌های هم‌سو با ارزش‌های مدرسه
		متن‌کاوی	ارائه خدمات مشاوره، حمایت جسمی-روانی و مراقبت اجتماعی از دانش‌آموزان
		متن‌کاوی	اجرای برنامه‌های آموزش و توانمندسازی خانواده‌ها
	مدیریت منابع انسانی	پدیدارنگاری	تسلط مدیر و کارکنان بر اصول تربیت و الگوی مدرسه
		پدیدارنگاری	جذب معلمان و کادر اجرایی جوان، انعطاف‌پذیر و خلاق
		پدیدارنگاری	توانمندسازی و ایجاد فضای رشد حرفه‌ای نیروی انسانی
		پدیدارنگاری	رابطه صمیمانه و حمایت‌گرانه مدیر با کارکنان مدرسه
۳. برنامه‌های تربیتی	هدف	پدیدارنگاری	پیوند دادن یادگیری با زندگی واقعی دانش‌آموزان
	محتوا	پدیدارنگاری	ارائه محتواهای تکمیلی و منابع یادگیری مورد نیاز به دانش‌آموزان
	روش	پدیدارنگاری	استفاده از روش‌های متنوع، فعال و یادگیرنده‌محور

		متن کاوی	روش ها و منابع آموزشی متنوع و نوآورانه
		پدیدارنگاری	استفاده از فناوری برای تسهیل مدیریت مدرسه و فرایند یادگیری
		متن کاوی	بهره گیری هوشمندانه از فناوری های نوین در مدرسه
	ارزشیابی	پدیدارنگاری	تنوع در روش های ارزشیابی، ارائه بازخورد و دادن فرصت اصلاح
		متن کاوی	ارزیابی و پایش مستمر یادگیری و کیفیت خدمات آموزشی و تربیتی مدرسه
۴. کنشگران تربیتی	فراگیر	پدیدارنگاری	وجود فضای تعاملی و مشارکتی در مدرسه
	خانواده	پدیدارنگاری	تعامل مستمر خانواده و مدرسه و مشارکت خانواده ها در امور مدرسه
	منابع انسانی	پدیدارنگاری	کارکرد تربیتی و تسهیل گری معلمان و سایر ارکان مدرسه
		متن کاوی	نقش معلم به مثابه مربی و مرجع تربیتی دانش آموزان
	جامعه	متن کاوی	مشارکت ذی نفعان داخلی و خارجی در اداره امور مدرسه
۵. محیط تربیتی	فرهنگ مدرسه	پدیدارنگاری	توجه به انگیزه درونی دانش آموزان و محدودیت کنترل گری و انگیزش بیرونی
		پدیدارنگاری	کاهش سرانه دانش آموزی و توجه به ویژگی ها و نیازهای فردی دانش آموزان
		متن کاوی	توجه به تفاوت های فردی و جنسیتی و هدایت استعداد های دانش آموزان
		پدیدارنگاری	حاکمیت فضای اخلاق مدار در مدرسه
		متن کاوی	حاکمیت ارزش های دینی، اخلاقی و ملی در مدرسه
		متن کاوی	حاکمیت فضای مثبت سازمانی و حمایت گر در مدرسه
	محیط فیزیکی	متن کاوی	وجود محیط رشد دهنده تفکر و خلاقیت و فرهنگ پژوهش در مدرسه
		پدیدارنگاری	فضای فیزیکی و روانی شاد همراه با احساس امنیت و آرامش
		متن کاوی	کالبد فیزیکی ایمن، جذاب و متناسب با نیازهای دانش آموزان
		پدیدارنگاری	پویایی فضای مدرسه و امکان فعالیت های گروهی و اشتراکی
		پدیدارنگاری	ارتباط دانش آموزان با عناصر طبیعی در فضای مدرسه
	محیط اجتماعی	متن کاوی	ارتباط با محیط های یادگیری متنوع
		متن کاوی	توسعه ارتباط مدرسه با جامعه
۶. آثار و پیامدهای تربیتی	فردی	پدیدارنگاری	تربیت چندساحتی و رشد دانش آموزان در ابعاد شناختی، عاطفی و اجتماعی
		متن کاوی	یادگیری یکپارچه، چندساحتی و مبتنی بر زندگی واقعی دانش آموزان
		متن کاوی	توسعه مهارت های عملی و کارآفرینی در دانش آموزان
	خانوادگی	متن کاوی	رشد شایستگی ها و ارتقای نقش خانواده
	سازمانی	متن کاوی	توانمندی و توسعه شایستگی های کارکنان مدرسه
	اجتماعی	متن کاوی	نقش آفرینی اجتماعی مدرسه

با توجه به جدول (۴)، مقوله‌های حاصل از دو روش متن‌کاوی و پدیدارنگاری را می‌توان در ۶ حیطه اصلی و ۲۰ حیطه فرعی طبقه‌بندی کرد. نمای کلی حیطه‌های اصلی و فرعی شاخص‌های ارزشیابی کیفیت مدارس ابتدایی تحول‌گرا در شکل (۱) نمایش داده شده است.



شکل ۱: حیطه‌های اصلی و فرعی شاخص‌های ارزشیابی کیفیت مدارس ابتدایی تحول‌گرا

Figure 1: Main and Sub-Areas of Quality Evaluation Indicators for Transformational Elementary Schools

تدوین شاخص‌ها و سنجه‌های ارزشیابی کیفیت

با توجه به مقوله‌های حاصل از متن‌کاوی و پدیدارنگاری، حیطه‌ها، شاخص‌ها و سنجه‌های ارزشیابی کیفیت مدارس ابتدایی تحول‌گرا به شرح جدول (۵) هستند.

جدول ۵: حیطه‌ها، شاخص‌ها و سنجه‌های ارزشیابی کیفیت مدارس ابتدایی تحول‌گرا

Table 5: Areas, Indicators, and Metrics for Evaluating the Quality of Transformational Elementary Schools

حیطه اصلی	حیطه فرعی	شاخص‌ها و سنجه‌ها
۱. فلسفه و الگوی تربیتی	فلسفه تربیتی	۱. مدرسه از فلسفه تربیتی علمی و قابل دفاع در چارچوب نظام معیار اسلامی برخوردار است.
		وجود فلسفه تربیتی مدون - متقن و قابل دفاع بودن فلسفه تربیتی - هم‌سویی فلسفه تربیتی مدرسه با آموزه‌های دین اسلام - هم‌سویی فلسفه تربیتی با سند تحول بنیادین
	الگوی اجرایی	۲. الگوی اجرایی مبتنی بر فلسفه تربیتی مدرسه تدوین شده است.
		ارتباط و اتصال الگوی اجرایی مدرسه با فلسفه تربیتی - انسجام درونی الگوی اجرایی مدرسه
	مدیریت	۳. مدرسه چشم‌انداز، رسالت و اهداف خود را مشخص کرده است.

۲. مدیریت و رهبری	راهبردی	۳.۱.۱ ۳.۱.۲ ۳.۱.۳ ۳.۱.۴	برخوردار از چشم‌انداز، رسالت و اهداف شفاف و قابل سنجش - اهداف راهبردی و عملیاتی مبتنی بر پژوهش و آینده‌نگری
			۴. مدیریت مدرسه غیرمتمرکز و مشارکتی است.
		۳.۲.۱ ۳.۲.۲ ۳.۲.۳ ۳.۲.۴	وجود ساختار سازمانی مشارکتی - مشارکت کارگزاران در تصمیم‌گیری‌ها و اداره مدرسه - فعال‌بودن شوراهای کارگروه‌ها در مدرسه - پاسخ‌گویی و شفاف‌سازی عملکرد مدرسه - ترتیب اثر دادن به نظرات و پیشنهادات
مدیریت تربیتی			۵. مدیریت علمی و مبتنی بر فناوری‌های نوین در مدرسه حاکم است.
		۳.۳.۱ ۳.۳.۲ ۳.۳.۳ ۳.۳.۴	انطباق فعالیت‌های جاری مدرسه با اهداف راهبردی و عملیاتی - مدیریت مدرسه بر اساس یافته‌های جدید علمی - مستندسازی داده‌ها و فرایندها - ارتقای بهره‌وری و استفاده بهینه از منابع انسانی و مالی - خودارزیابی و بهبود مستمر کیفیت مدرسه - پایش و ارزیابی مستمر عملکرد کارگزاران - اجرای طرح‌های تحقیق و توسعه (R&D) - استفاده از فناوری در کنترل پروژه و مدیریت هوشمند برنامه‌ها
			۶. فراگیران و خانواده‌های متنوع و هم‌سو با ارزش‌های مدرسه پذیرفته و جذب می‌شوند.
		۳.۴.۱ ۳.۴.۲ ۳.۴.۳ ۳.۴.۴	جذب فراگیران با سطح هوشی متفاوت - جذب خانواده‌ها با سطح فرهنگی و اقتصادی متفاوت - جذب خانواده‌های کم‌برخوردار - وجود فرهنگ پذیرش و احترام به تنوع در محیط مدرسه
			۷. فراگیران از حمایت جسمی، روانی و اجتماعی و دسترسی به خدمات مشاوره برخوردار هستند.
		۳.۵.۱ ۳.۵.۲ ۳.۵.۳ ۳.۵.۴	تشکیل پرونده تربیتی - ارائه خدمات مشاوره فردی به فراگیران - تأمین امنیت روانی فراگیران در مدرسه - اجرای برنامه‌های ارتقای سلامت روان فراگیران - دسترسی فراگیران به امکانات بهداشتی مناسب - انجام مستمر معاینات پزشکی و دندان‌پزشکی
			۸. خدمات آموزش و توانمندسازی باکیفیت و مؤثر به خانواده‌ها ارائه می‌شود.
		۳.۶.۱ ۳.۶.۲ ۳.۶.۳ ۳.۶.۴	آگاه‌سازی خانواده‌ها از ارزش‌ها و اهداف مدرسه - برگزاری کارگاه‌های آموزشی و توان‌افزایی - ارائه مشاوره اختصاصی به خانواده‌ها - تولید محتوای آموزش مجازی برای خانواده‌ها
			۹. مدیر و کارگزاران بر فلسفه تربیتی و الگوی اجرایی مدرسه تسلط کافی دارند.
		۳.۷.۱ ۳.۷.۲ ۳.۷.۳ ۳.۷.۴	برگزاری دوره‌های آموزشی و توجیهی برای کارگزاران - سنجش میزان تسلط کارگزاران بر فلسفه تربیتی و الگوی اجرایی مدرسه - انطباق فعالیت‌های جاری با فلسفه تربیتی و الگوی اجرایی مدرسه
مدیریت منابع انسانی			۱۰. کارگزاران مدرسه را نیروهای جوان، خلاق و انعطاف‌پذیر تشکیل می‌دهند.
		۳.۸.۱ ۳.۸.۲ ۳.۸.۳ ۳.۸.۴	نزدیکی میانگین سن کارگزاران با سن فراگیران - استفاده از نیروهای خلاق و ریسک‌پذیر - هماهنگی و هم‌سویی کارگزاران با ارزش‌های مدرسه
			۱۱. مدرسه فضای رشد حرفه‌ای نیروی انسانی خود را به‌خوبی فراهم می‌کند.
		۳.۹.۱ ۳.۹.۲ ۳.۹.۳ ۳.۹.۴	برگزاری دوره‌های آموزش و توانمندسازی کارگزاران - تشکیل پرونده رشد حرفه‌ای برای کارگزاران - تبادل تجربه بین کارگزاران باتجربه و کم‌تجربه - ایجاد فرصت‌های مطالعاتی - استفاده از نتایج ارزشیابی برای رشد حرفه‌ای معلمان

	۱۲. رابطه مدیر با کارگزاران مدرسه صمیمانه و مبتنی بر حمایت و پذیرش است.	
	سنجش‌ها مشارکت‌جویی مدیر - توجه به انگیزه درونی و نیازهای کارگزاران - الهام‌بخش‌بودن مدیر برای کارگزاران - ارائه بسته‌های رفاهی و تسهیلات حمایتی - مهارت ارتباط مؤثر و کار گروهی مدیر	
۳. برنامه‌های تربیتی	۱۳. برنامه‌های تربیتی با زندگی واقعی فراگیران ارتباط مستقیم دارند.	
	هدف سنجش‌ها طراحی فرصت‌های تربیتی در محیط‌های واقعی یا شبیه‌سازی‌شده - استفاده از رویکرد مسئله‌محور - استفاده از برنامه درسی تلفیقی - برگزاری مستمر اردو و بازدید - استفاده از پروژه‌های عملی - به‌کارگیری نتایج یادگیری در موقعیت‌های واقعی	
	۱۴. محتواهای تکمیلی و منابع متنوع و نوآورانه به فراگیران ارائه می‌شوند.	
	محتوا سنجش‌ها ارائه محتواهای تکمیلی - استفاده از بسته‌های یادگیری - حق انتخاب فراگیران در انتخاب محتوا	
	۱۵. از روش‌های متنوع، فعال و یادگیرنده‌محور استفاده می‌شود.	
	روش سنجش‌ها پرهیز از روش‌های حافظه‌محور - استفاده از روش‌های اکتشافی و مسئله‌محور - فعالیت‌های پروژه‌محور و مبتنی بر تجربه - اجرای فرصت‌های تربیتی در قالب بازی - اجرای فرصت‌های تربیتی گروهی و مشارکتی - استفاده از قصه‌گویی و نمایش	
	۱۶. فناوری‌های نوین برای تسهیل فرایند تربیت استفاده می‌شوند.	
	سنجش‌ها اتصال کلاس‌ها به شبکه اینترنت پرسرعت - استفاده از محتوای الکترونیک - استفاده از فناوری‌های نوین در آموزش و ارزشیابی - استفاده از سامانه‌های یادگیری مجازی تعاملی	
	۱۷. از روش‌های متنوع ارزشیابی استفاده و فرصت اصلاح اشتباهات به فراگیر داده می‌شود.	
	سنجش‌ها ارزشیابی مبتنی بر مشاهده - ارزشیابی عملکردی - استفاده از روش خودسنجی، ارزشیابی همتایان و خانواده - توجه به فرایند و میزان تلاش فراگیر - بازخورد کیفی و توصیفی - دادن فرصت اصلاح نتایج ارزشیابی	
	۱۸. فراگیران در اداره امور مدرسه مشارکت و همکاری دارند.	
	سنجش‌ها به عهده گرفتن مسئولیت‌های مشخص در مدرسه - مشارکت در طراحی و اجرای برنامه درسی - مشارکت در برنامه‌های علمی، فرهنگی، هنری و ورزشی - مشارکت در انجمن‌ها و شوراهای دانش‌آموزی	
۴. کنشگران تربیتی	۱۹. بین خانواده و مدرسه تعامل مستمر وجود دارد و خانواده‌ها در امور مدرسه مشارکت فعال دارند.	
	سنجش‌ها فعال و مؤثر بودن انجمن اولیا و مربیان - مشارکت خانواده‌ها در برنامه‌های توانمندسازی - شرکت در برنامه‌های خانوادگی - مشارکت خانواده‌ها در تأمین نیازهای مدرسه - نظارت و ارزشیابی عملکرد مدرسه	
کارگزاران	۲۰. معلم به مثابه مربی و تسهیل‌گر است و مرجع تربیتی فراگیران محسوب می‌شود.	
	سنجش‌ها برقراری رابطه دوستانه و حمایت عاطفی و روانی از فراگیران - مشارکت در فعالیت‌های تربیتی مدرسه - ایفای نقش تسهیل‌گری در فرایند یادگیری - استقرار نظام دوری	

جامعه	۲۱. اعضای جامعه در فرایند تربیت و اداره امور مدرسه نقش مؤثر ایفا می کنند.	
		مشارکت مردم و نهادهای محلی در تأمین نیازهای مدرسه - ارتباط شرکت ها و صاحبان مشاغل با مدرسه - حضور روحانیون و مبلغان مذهبی در مدرسه - مشارکت نخبگان و پیشکسوتان در توانمندسازی کارگزاران - همکاری دانش آموختگان با مدرسه
فرهنگ مدرسه	۲۲. کنترل گری و انگیزش بیرونی محدود شده است و بر انگیزه درونی فراگیران تأکید می شود.	
	ایجاد شوق یادگیری در فراگیران - محدود کردن پاداش ها و مشوق های بیرونی - پرهیز از مقایسه فراگیران و ایجاد فضای رقابت - ایجاد محیط حمایتی مبتنی بر کاهش اضطراب	
	۲۳. به ویژگی ها و نیازهای فردی و جنسیتی و هدایت استعداد های فراگیران توجه می شود.	
	یادگیری متناسب با سطح هوشی و سبک یادگیری فراگیران - تکالیف متناسب با سطح و نیاز فراگیران - انعطاف در برنامه درسی متناسب با نیاز فراگیران - توجه به ویژگی های جنسیتی فراگیران - ارائه خدمات استعدادیابی و هدایت استعدادها	
	۲۴. مدرسه سازمان اخلاق مدار است و در آن بر ارزش های دینی و ملی تأکید می شود.	
	حفظ کرامت فراگیران، خانواده ها و کارگزاران - پرداخت های مالی منصفانه به کارگزاران - فرهنگ اقامه نماز - توسعه برنامه های قرآنی - گرامیداشت شعائر و مناسبت های ملی و مذهبی - احترام به پرچم و سرود ملی ایران	
	۲۵. فضای مثبت سازمانی و فرهنگ تعامل، مشارکت و حمایت در مدرسه حاکم است.	
	تعلق و دلبستگی فراگیران و کارگزاران به مدرسه - رابطه صمیمانه و همدلانه بین کارگزاران - فضای رفاقت به جای رقابت بین فراگیران - وجود فرهنگ و مهارت کار گروهی	
	۲۶. مدرسه زمینه رشد تفکر و فرهنگ یادگیری و پژوهش را فراهم و از آن حمایت می کند.	
	تشویق و حمایت از خلاقیت و نوآوری - تشویق معلمان یادگیرنده و پژوهشگر - استفاده از روش های درس پژوهی و اقدام پژوهی - تشویق فراگیران به مطالعه و پژوهش	
محیط فیزیکی	۲۷. فضای فیزیکی مدرسه ایمن، جذاب و متناسب با نیازهای فراگیران طراحی شده است.	
	تأمین سرانه فضای کافی - ایمن سازی فضای فیزیکی - فضای فیزیکی نیمه رسمی - رنگ آمیزی و دکوراسیون شاد و جذاب - رعایت الزامات ارگونومیک و مقیاس فراگیران - وجود فضای سبز کافی - متناسب سازی با فراگیران دارای نیازهای ویژه	
	۲۸. فضای مدرسه انعطاف پذیر و پویاست و امکان فعالیت های گروهی و اشتراکی در آن وجود دارد.	
	انعطاف در چیدمان میز و صندلی کلاس ها - قابلیت تقسیم بندی فضا با استفاده از سازه های متحرک - وجود فضاهای بدون تعریف و چند منظوره - اختصاص فضای باز برای کار گروهی	
	۲۹. فراگیران در فضای مدرسه با عناصر طبیعی ارتباط مستمر برقرار می کنند.	
محیط	استفاده از نور طبیعی در کلاس ها - ارتباط فراگیران با گل و گیاه - نگهداری حیوانات اهلی در مدرسه - ارتباط مستقیم فراگیران با خاک و ماسه	
	۳۰. محیط تربیتی فراگیران متنوع است و به فضای فیزیکی مدرسه محدود نمی شود.	

۵. محیط تربیتی

اجتماعی	۳۱	بازدید از موزه‌ها، نمایشگاه‌ها و بناهای تاریخی - حضور در محله و محیط‌های شهری و روستایی - حضور در مساجد و اماکن مذهبی - حضور در کارگاه‌ها و مراکز صنعتی و کشاورزی - استفاده از کتابخانه‌ها، پژوهش‌سراها و آزمایشگاه‌ها - اجرای فرصت‌های تربیت در طبیعت
		۳۱. مدرسه با جامعه ارتباط مستمر دارد و در مسائل اجتماعی نقش آفرینی می‌کند.
		اجرای برنامه در سطح محله - مشارکت در فعالیت‌های خیریه و امدادسانی - امکان استفاده مردم از فضای مدرسه - ارتباط با مدارس هم‌سو
فردی	۳۲	دانش‌آموختگان شایستگی‌های لازم را در ساحت‌های مختلف تربیت کسب کرده‌اند.
		ساحت اعتقادی، عبادی و اخلاقی - ساحت زیستی و بدنی - ساحت اجتماعی و سیاسی - ساحت اقتصادی و حرفه‌ای - ساحت علمی و فناوری - ساحت زیبایی‌شناختی و هنری
		۳۳. دانش‌آموختگان به سطحی قابل قبول از شایستگی‌های تحصیلی دست یافته‌اند.
		کسب امتیاز مطلوب در سنجش‌ها - توانایی به‌کارگیری آموخته‌ها در موقعیت‌های واقعی
خانوادگی	۳۴	خانواده‌ها توانمندی‌ها و شایستگی‌های لازم را در امر تربیت فرزند به دست آورده‌اند.
		ارتقای مهارت‌های فرزندپروری در والدین - کاهش مشکلات خلقی و رفتاری فراگیران - بهبود یادگیری فراگیران
		۳۵. کارگزاران در مدرسه سطحی مطلوب از شایستگی‌ها و صلاحیت‌های حرفه‌ای را کسب کرده‌اند.
سازمانی	۳۵	برخورداری کارگزاران از شایستگی‌های اخلاقی - توانایی کارگزاران در ارائه خدمات آموزشی باکیفیت - نقش الگویی و تأثیرگذاری تربیتی معلمان بر فراگیران - رضایت خانواده‌ها از سطح حرفه‌ای کارگزاران
		۳۶. مدرسه در پیشرفت محله و کمک به حل مسائل اجتماعی نقش ایفا کرده است.
اجتماعی	۳۶	همکاری با نهادهای محلی - پاسخ‌گویی به مسائل و نیازهای محله

۶. آثار و پیامدهای تربیتی

اعتبارسنجی شاخص‌ها به روش CVR

پس از تعیین شاخص‌های ارزشیابی کیفیت مدارس ابتدایی تحول‌گرا، این شاخص‌ها از طریق پرسشنامه برای اعتبارسنجی در اختیار ۲۰ نفر از خبرگان قرار گرفتند تا بر اساس شاخص نسبت روایی محتوایی (CVR) برای هر شاخص، از میان سه گزینه «شاخص اساسی است»، «شاخص مفید است، ولی اساسی نیست» و «شاخص ضرورتی ندارد»، یک گزینه را انتخاب کنند. با توجه به اینکه تعداد خبرگان مشارکت‌کننده در مرحله اعتبارسنجی ۲۰ نفر بوده است، کمترین مقدار CVR قابل قبول طبق جدول لاوشه معادل 0.42 است. به این ترتیب، شاخص‌هایی که مقدار CVR آنها کمتر از این عدد باشد ($CVR < 0.42$)، از فهرست شاخص‌های اساسی کنار گذاشته و بقیه به عنوان شاخص‌های اساسی ارزشیابی کیفیت مدارس ابتدایی تحول‌گرا تأیید شدند. با توجه به

نتایج اعتبارسنجی، تعداد خبرگانی که هر شاخص را اساسی تشخیص داده‌اند و مقدار CVR آن در جدول (۶) نمایش داده شده است.

جدول ۶: تعداد شاخص‌های اساسی طبق نظر خبرگان و مقدار CVR هر شاخص

Table 6: Number of Essential Indicators According to Experts and CVR Value of Each Indicator

کد	شاخص	فراوانی شاخص اساسی	مقدار CVR	وضعیت شاخص
۱	مدرسه از فلسفه تربیتی علمی و قابل دفاع در چارچوب نظام معیار اسلامی برخوردار است.	۱۵	۰/۵	تأیید
۲	الگوی اجرایی مبتنی بر فلسفه تربیتی مدرسه تدوین شده است.	۱۹	۰/۹	تأیید
۳	مدرسه چشم‌انداز، رسالت و اهداف خود را مشخص کرده است.	۱۷	۰/۷	تأیید
۴	مدیریت مدرسه غیرمتمرکز و مشارکتی است.	۸	-۰/۲	رد
۵	مدیریت علمی و مبتنی بر فناوری‌های نوین در مدرسه حاکم است.	۱۱	۰/۱	رد
۶	فراگیران و خانواده‌های متنوع و هم‌سو با ارزش‌های مدرسه پذیرفته و جذب می‌شوند.	۹	-۰/۱	رد
۷	فراگیران از حمایت جسمی، روانی و اجتماعی و دسترسی به خدمات مشاوره برخوردار هستند.	۱۲	۰/۲	رد
۸	خدمات آموزش و توانمندسازی باکیفیت و مؤثر به خانواده‌ها ارائه می‌شود.	۱۳	۰/۳	رد
۹	مدیر و کارگزاران بر فلسفه تربیتی و الگوی اجرایی مدرسه تسلط کافی دارند.	۱۷	۰/۷	تأیید
۱۰	کادر مدرسه را نیروهای جوان، خلاق و انعطاف‌پذیر تشکیل می‌دهند.	۱۳	۰/۳	رد
۱۱	مدرسه فضای رشد حرفه‌ای نیروی انسانی خود را به‌خوبی فراهم می‌کند.	۲۰	۱	تأیید
۱۲	رابطه مدیر با کارگزاران مدرسه صمیمانه و مبتنی بر حمایت و پذیرش است.	۱۸	۰/۸	تأیید
۱۳	برنامه‌های تربیتی با زندگی واقعی فراگیران ارتباط مستقیم دارند.	۲۰	۱	تأیید
۱۴	محتوای تکمیلی و منابع متنوع و نوآورانه به فراگیران ارائه می‌شوند.	۱۰	۰	رد
۱۵	از روش‌های متنوع، فعال و یادگیرنده‌محور استفاده می‌شود.	۱۷	۰/۷	تأیید
۱۶	فناوری‌های نوین برای تسهیل فرایند تربیت استفاده می‌شوند.	۶	-۰/۴	رد
۱۷	از روش‌های متنوع ارزشیابی استفاده و فرصت اصلاح اشتباهات به فراگیر داده می‌شود.	۱۶	۰/۶	تأیید
۱۸	فراگیران در اداره امور مدرسه مشارکت و همکاری دارند.	۱۵	۰/۵	تأیید
۱۹	بین خانواده و مدرسه تعامل مستمر وجود دارد و خانواده‌ها در امور مدرسه مشارکت فعال دارند.	۱۶	۰/۶	تأیید

۲۰	معلم به مثابه مربی و تسهیل‌گر است و مرجع تربیتی فراگیران محسوب می‌شود.	۱۹	۰/۹	تأیید
۲۱	اعضای جامعه در فرایند تربیت و اداره امور مدرسه نقش مؤثر ایفا می‌کنند.	۶	-۰/۴	رد
۲۲	کنترل‌گری و انگیزش بیرونی محدود شده است و بر انگیزه درونی فراگیران تأکید می‌شود.	۱۵	۰/۵	تأیید
۲۳	به ویژگی‌ها و نیازهای فردی و جنسیتی و هدایت استعدادها‌ی فراگیران توجه می‌شود.	۲۰	۱	تأیید
۲۴	مدرسه سازمان اخلاق‌مدار است و در آن بر ارزش‌های دینی و ملی تأکید می‌شود.	۱۷	۰/۷	تأیید
۲۵	فضای مثبت سازمانی و فرهنگ تعامل، مشارکت و حمایت در مدرسه حاکم است.	۱۹	۰/۹	تأیید
۲۶	مدرسه زمینه رشد تفکر و فرهنگ یادگیری و پژوهش را فراهم و از آن حمایت می‌کند.	۱۷	۰/۷	تأیید
۲۷	فضای فیزیکی مدرسه ایمن، جذاب و متناسب با نیازهای فراگیران طراحی شده است.	۱۱	۰/۱	رد
۲۸	فضای مدرسه انعطاف‌پذیر و پویاست و امکان فعالیت‌های گروهی و اشتراکی در آن وجود دارد.	۱۴	۰/۴	رد
۲۹	فراگیران در فضای مدرسه با عناصر طبیعی ارتباط مستمر برقرار می‌کنند.	۷	-۰/۳	رد
۳۰	محیط تربیتی فراگیران متنوع است و به فضای فیزیکی مدرسه محدود نمی‌شود.	۱۶	۰/۶	تأیید
۳۱	مدرسه با جامعه ارتباط مستمر دارد و در مسائل اجتماعی نقش‌آفرینی می‌کند.	۱۴	۰/۴	رد
۳۲	دانش‌آموختگان شایستگی‌های لازم را در ساحت‌های مختلف تربیت کسب کرده‌اند.	۱۸	۰/۸	تأیید
۳۳	دانش‌آموختگان به سطحی قابل قبول از شایستگی‌های تحصیلی دست یافته‌اند.	۱۶	۰/۶	تأیید
۳۴	خانواده‌ها توانمندی‌ها و شایستگی‌های لازم را در امر تربیت فرزند به دست آورده‌اند.	۱۴	۰/۴	رد
۳۵	کارگزاران در مدرسه سطحی مطلوب از شایستگی‌ها و صلاحیت‌های حرفه‌ای را کسب کرده‌اند.	۱۸	۰/۸	تأیید
۳۶	مدرسه در پیشرفت محله و کمک به حل مسائل اجتماعی نقش ایفا کرده است.	۵	-۰/۵	رد

طبق جدول (۶)، از ۳۶ شاخصی که برای اعتبارسنجی در اختیار خبرگان قرار گرفتند، مقدار CVR ۱۵ شاخص کمتر از ۰/۴۲ بوده است و شاخص‌های اساسی تشخیص داده نشده‌اند. با وجود این، از آنجا که همه شاخص‌های با مقدار CVR کمتر از ۰/۴۲ ($CVR < 0.42$) از نظر خبرگان مفید تشخیص داده شدند، این شاخص‌ها به عنوان شاخص‌های ترجیحی تلقی شدند. به این ترتیب، تعداد ۲۱ شاخص که مقدار CVR آنها بیشتر از ۰/۴۲ بوده است، به عنوان «شاخص‌های اساسی» و تعداد ۱۵ شاخصی که مقدار CVR آنها کمتر از ۰/۴۲ بوده است، به عنوان «شاخص‌های ترجیحی» طبقه‌بندی شدند.

بحث و نتیجه‌گیری

شاخص‌های ارزشیابی کیفیت مدارس ابتدایی تحول‌گرا در ۶ حیطه اصلی قابل طبقه‌بندی هستند. در ادامه، هر یک از این حیطه‌ها به اختصار شرح داده خواهد شد:

۱. فلسفه و الگوی تربیتی

مدرسه تحول‌گرا باید مبتنی بر یک فلسفه تربیتی تشکیل شود. فلسفه تربیت گزاره‌های مبنایی است که رویکرد مدرسه را نسبت به مسائل اساسی و بنیادین تعلیم و تربیت نشان می‌دهد. پس از تدوین فلسفه تربیتی، مدرسه تحول‌گرا باید الگویی برای فعالیت‌های اجرایی خود تدوین کند. فعالیت‌های اجرایی مختلفی که در مدرسه انجام می‌شوند، مانند جذب، طراحی و اجرای برنامه درسی، مدیریت منابع انسانی و مالی، ارتباط با خانواده‌ها، معماری و ...، باید در راستای فلسفه تربیتی مدرسه قرار داشته باشند.

۲. مدیریت و رهبری

شاخص‌های مدرسه تحول‌گرا در ۳ حیطه فرعی شامل مدیریت راهبردی، مدیریت تربیتی و مدیریت منابع انسانی قابل بررسی هستند:

مدیریت راهبردی: دستیابی به اهداف تحولی نیازمند این است که مدرسه رسالت و چشم‌انداز خود را به روشنی ترسیم کرده باشد و برای دستیابی به این چشم‌انداز هدف‌گذاری کند. مدیریت و رهبری در مدرسه تحول‌گرا غیرمتمرکز و مشارکتی است و مدیریت علمی و مبتنی بر فناوری‌های نوین در مدرسه حاکم است.

مدیریت تربیتی: در مدارس تحول‌گرا، گرایش به ایجاد تنوع در مدرسه است و مدرسه به عنوان نمونه‌ای کوچک از جامعه تلقی می‌شود تا فراگیران، تفاوت‌ها را بهتر درک کنند و برای ورود به جامعه آماده شوند. البته این تنوع، یک تنوع کنترل‌شده است و فراگیران و خانواده‌هایی پذیرفته می‌شوند که با ارزش‌های مدرسه هم‌سو و همراه باشند. مدرسه نه فقط به بُعد شناختی فراگیران توجه می‌کند، بلکه توجه به سلامت جسم و روان آنان و پیشگیری از آسیب‌های اجتماعی نیز از وظایف مدرسه محسوب می‌شود. در مدرسه تحول‌گرا، خانواده نیز عضوی از مدرسه به شمار می‌رود و مدرسه وظیفه دارد بستر لازم را برای آموزش و توانمندسازی خانواده‌ها فراهم کند.

مدیریت منابع انسانی: در مدرسه زندگی اطمینان حاصل می‌شود که مدیر و کارگزاران بر فلسفه تربیتی و الگوی اجرایی مدرسه تسلط دارند. بسیاری از مدارس تحول‌گرا ترجیح می‌دهند از نیروهای جوان و احیاناً بی‌تجربه یا کم‌تجربه استفاده و از ابتدا آنان را بر اساس الگوی اجرایی خود تربیت کنند. چنین نیروهایی معمولاً در پذیرش الگوی جدید انعطاف بیشتری از خود نشان می‌دهند. مدرسه تحول‌گرا توجهی ویژه به رشد و توسعه حرفه‌ای نیروی انسانی خود دارد و سعی می‌کند بستری مناسب برای رشد آنان فراهم کند. در مدرسه تحول‌گرا، به جای روابط خشک اداری و ساختارهای عمودی و سلسله‌مراتبی، ارتباطات انسانی حاکم است و در این میان، رابطه صمیمانه‌آمیز، احترام‌آمیز و مبتنی بر حمایت و پذیرش مدیر مدرسه با کارگزاران از اهمیتی ویژه برخوردار است.

۳. برنامه‌های تربیتی

برنامه‌های تربیتی با ۴ حیطه فرعی شامل هدف، محتوا، روش و ارزشیابی، بخشی از شاخص‌های مدرسه تحول‌گرا را تشکیل می‌دهند:

هدف: یکی از اهداف مدرسه تحول‌گرا پرکردن فاصله آموزش رسمی موجود با واقعیت‌های زندگی و نزدیک کردن یادگیری فراگیران با زندگی واقعی آنان است. تأکید بر روش حل مسأله، تلفیق بین محتواهای آموزشی، تنوع محیط‌های یادگیری، استفاده از پروژه‌های عملی و ... از همین بُعد قابل بررسی است.

محتوا: این عقیده وجود دارد که در نظام آموزشی سنتی، محتوای کتاب‌های درسی نیازهای فراگیران به محتواهای جدید را به طور کامل تأمین نمی‌کند. از این رو، در مدارس تحول‌گرا، محتواهای آموزشی به کتاب‌های درسی منحصر نمی‌شود و محتوا در قالب «بسته‌های یادگیری» تأمین و به فراگیران در محتوا حق انتخاب داده می‌شود.

روش: از وجوه تمایز مدارس تحول‌گرا با مدارس سنتی استفاده از روش‌های متنوع، فعال و یادگیرنده‌محور است. از جمله این روش‌ها می‌توان به اکتشافی و مسأله‌محور، پروژه‌محور، بازی‌کاری، اجرای قصه‌گویی و نمایش، فرصت‌های تربیتی گروهی و مشارکتی اشاره کرد. از نظر ابزار نیز استفاده از فناوری‌های نوین برای آموزش خانواده، مدیریت مدرسه و ... مورد توجه قرار می‌گیرد.

ارزشیابی: در مدارس تحول‌گرا، ارزشیابی نه فقط برای آگاهی از میزان یادگیری فراگیران، بلکه به عنوان فرصتی برای یادگیری محسوب می‌شود. در ارزشیابی فراگیران، از روش‌های متنوع مانند ارزشیابی مبتنی بر مشاهده، ارزشیابی عملکردی و ... استفاده و به تفاوت‌های فردی فراگیران توجه می‌شود. ارزشیابی در دوره ابتدایی جنبه توصیفی دارد و صرفاً به معیارهای کمی مانند نمره اکتفا نمی‌شود. همچنین، وظیفه ارزشیابی فقط به عهده معلم نیست و خانواده و حتی خود فراگیر نیز در جریان ارزشیابی نقش دارند و به فراگیر فرصت اصلاح اشتباهات داده می‌شود.

۴. کنشگران تربیتی

کنشگران تربیتی دارای ۴ حیطه فرعی شامل فراگیران، خانواده‌ها، کارگزاران و جامعه هستند:

فراگیران: در مدرسه تحول‌گرا، بر مسئولیت‌سپاری به فراگیران و فراهم کردن زمینه مشارکت آنان در اداره مدرسه تأکید می‌شود. دلیل این تأکید، تأثیری است که مسئولیت‌سپاری در رشد شخصیت و مهارت‌های فراگیران دارد.

خانواده‌ها: تعامل خانواده و مدرسه از ویژگی‌های مهم مدرسه تحول‌گرا محسوب می‌شود. مدرسه تحول‌گرا خانواده را به عنوان رکن تربیت و شریک اصلی مدرسه در دستیابی به اهداف تربیتی می‌داند و زمینه مشارکت خانواده‌ها را در مدرسه فراهم می‌کند.

کارگزاران: در مدرسه تحول‌گرا، معلم وظیفه‌ای فراتر از انتقال محتوای کتاب‌های درسی به ذهن دانش‌آموزان دارد. در این مدرسه، معلم به مثابه مربی است و ضمن برقراری رابطه دوستانه و حمایت عاطفی و روانی از فراگیران، خود را در قبال رشد همه‌جانبه آنان مسئول می‌داند. معلم زمینه‌ای فراهم می‌کند تا دانش‌آموزان در کشف و ساخت دانش فعال شوند و منفعلانه در انتظار دریافت محتوایی که معلم به آنان ارائه می‌کند، نباشند.

جامعه: مدرسه تحول‌گرا خود را درون دیوارهای مدرسه محصور نمی‌کند، بلکه تعاملی مستمر و سازنده با جامعه برقرار و از ظرفیت افراد و نهادهای اجتماعی برای پیشبرد اهداف خود استفاده می‌کند. اهمیت این موضوع تا آنجاست که برخی مدرسه تراز اسلامی را یک مدرسه محلی یا مدرسه اجتماعی نامیده‌اند (انصاری و باقری، ۱۴۰۲).

۵. محیط تربیتی

محیط تربیتی از سه حیطه فرعی شامل فرهنگ مدرسه، محیط فیزیکی و محیط اجتماعی تشکیل شده است:

فرهنگ مدرسه: مدرسه تحول‌گرا تلاش می‌کند تا حد امکان از کنترل‌گری و انگیزش بیرونی فاصله بگیرد و بیشتر بر انگیزه درونی فراگیران تأکید کند. در این مدرسه، توجه به تفاوت‌های فردی مهم تلقی می‌شود. در این مدرسه، اخلاق‌مداری به فرهنگ سازمانی تبدیل شده است و در روابط بین کارگزاران، فراگیران و خانواده‌ها، اخلاق حاکم است. همچنین، ارزش‌های دینی و ملی پاس داشته و در فراگیران نهادینه می‌شوند. فرهنگ مدرسه مبتنی بر روابط دوستانه، تعامل و مشارکت است. در این فضا، کارگزاران از مهارت‌های ارتباط مؤثر و کار گروهی برخوردار هستند و بین آنان صمیمیت و همدلی حاکم است. فراگیران نیز روابطی مبتنی بر رفاقت و صمیمیت دارند. همچنین، مدرسه تحول‌گرا یک سازمان یادگیرنده و به مثابه یک جامعه یادگیری است که همه اعضای آن، از کارگزاران گرفته تا خانواده‌ها، در حال آموختن هستند.

محیط فیزیکی: ساختمان مدرسه تحول‌گرا فضایی است که در عین تضمین ایمنی، محیطی جذاب و متناسب با مقیاس و نیازهای فراگیران و کارگزاران فراهم می‌کند. در معماری مدارس تحول‌گرا بر وجود نور طبیعی، تهویه مناسب، وجود فضای سبز و گل و گیاه، نگهداری حیوانات اهلی در مدرسه، رنگ‌آمیزی و دکوراسیون شاد و جذاب تأکید می‌شود. با توجه به فواید ارتباط مستقیم کودک با خاک، امکان این ارتباط در قالب احداث باغچه یا اتاق ماسه فراهم می‌شود. در مدرسه تحول‌گرا، معمولاً از میزهای تک‌نفره با قابلیت جابه‌جایی یا میزهای کار اشتراکی استفاده می‌شود و گاه کلاس‌ها جهت خاصی ندارند. فضای مدرسه تحول‌گرا امکان فعالیت‌های گروهی و اشتراکی را می‌دهد و فضا و تجهیزات، دعوت‌کننده فراگیران به کار گروهی است.

محیط اجتماعی: در رویکردهای جدید، مدرسه یک فضای محصور و بریده از جامعه نیست و هر فضایی که بتواند یک فرصت یادگیری برای فراگیران فراهم کند، مدرسه محسوب می‌شود. مدرسه تحول‌گرا با جامعه ارتباط مستقیم دارد و در مسائل اجتماعی نقش‌آفرینی می‌کند. فراگیران در محله و شهر حضور می‌یابند و نقش‌های مختلف اجتماعی را به عهده می‌گیرند. به این ترتیب، قلمرو مدرسه توسعه پیدا می‌کند و به محیط‌هایی همچون محله، فروشگاه، بازار، مسجد، موزه، پارک، آزمایشگاه و ... گسترش می‌یابد.

۶. آثار و پیامدهای تربیتی

آثار و پیامدهای تربیتی از ۴ حیطه فرعی شامل فردی، خانوادگی، سازمانی و اجتماعی تشکیل شده است:

فردی: دانش‌آموختگان مدرسه تحول‌گرا شایستگی‌های لازم در ساحت‌های مختلف تربیت و آمادگی برای ورود به زندگی را کسب کرده‌اند. همچنین، از دانش‌آموختگان این مدارس انتظار می‌رود که در امور درسی و آموزشی

به سطحی قابل قبول از شایستگی‌ها دست یابند. به عبارت دیگر، در مدارس تحول‌گرا، نه درس و آموزش فدای ساحت‌های تربیتی می‌شود و نه تربیت تمام‌ساحتی به دلیل رسیدگی به امور درسی و آموزشی در حاشیه قرار می‌گیرد.

خانوادگی: در مدرسه تحول‌گرا، خانواده‌ها عضوی از جامعه یادگیری مدرسه محسوب می‌شوند و به موازات رشد شایستگی‌های فراگیران، خانواده‌ها نیز توانمندی‌ها و شایستگی‌های لازم را در امر تربیت فرزندان به دست می‌آورند.

سازمانی: مدرسه تحول‌گرا یک جامعه یادگیری است و همان‌طور که فراگیران شایستگی‌های لازم را کسب می‌کنند، کارگزاران نیز در این فضا، به سطحی بالاتر از شایستگی‌ها و صلاحیت‌های حرفه‌ای دست پیدا می‌کنند. **اجتماعی:** حضور اجتماعی فراگیران و کارگزاران در جامعه باید به پیشرفت محله و کمک به حل مسائل آن منجر شود. فراگیران می‌توانند به فراخور خود، در حل مسائل محله و کمک به پیشرفت آن سهم باشند. برای مثال، در قالب پروژه‌های عملی، اقدامات فرهنگی را برای ارتقای بهداشت محیط محله و حفاظت از محیط‌زیست به عمل آورند.

منابع

احمدزاده، زاهد، حجتی، سید عبدالله، و وحدت، رقیه (۱۴۰۱). طراحی راهنمای برنامه درسی مدرسه صالح در آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران. *جامعه‌شناسی سیاسی ایران*، ۱۱(۵)، ۲۸۳۰-۲۸۴۴.

<https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/1989274>

امینی، اسمعیل، یاری حاج عطالو، جهانگیر، و دانشور هریس، زرین (۱۴۰۰). دستاوردهای رهبری آموزشی تحول آفرین مبتنی بر سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. *رهبری و مدیریت آموزشی*، ۱۵(۴)، ۱۶۵-۱۸۷.

<https://sanad.iau.ir/fa/Article/856579>

انتظاری، منیرالسادات، و شریفی، اصغر (۱۴۰۰). شناسایی شاخص‌های مدرسه برتر در سند تحول آموزش و پرورش. *توسعه آموزش جندی شاپور*، ۱۲، ۳۳۹-۳۵۱.

<https://civilica.com/doc/1739488>

انصاری، مریم، و باقری، رسول (۱۴۰۲). شناسایی مؤلفه‌های مدرسه تراز اسلامی در اسناد تحولی آموزش و پرورش. *هشتمین کنفرانس ملی رویکردهای نوین در آموزش و پژوهش، مازندران، ایران*.

<https://civilica.com/doc/1953555>

تورانی، حیدر، آقایی، امیر، و منطقی، مرتضی (۱۳۹۱). تجارب جهانی در زمینه نوآوری‌های آموزشی از منظر شیوه‌های تولید، پذیرش و اجرای نوآوری در آموزش عمومی ایران. *نوآوری‌های آموزشی*، ۱۱(۴۳)، ۷-۴۱.

<https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/901062>

جلالی شیجانی، فاطمه، و شیرزاد، مجید (۱۴۰۰). متن‌کاوی: مفاهیم و روش‌ها. *ترویج علم*، ۱۲(۲۱)، ۱۵۷-۱۷۲.

<https://www.sid.ir/paper/1035605/fa>

حاجی بابایی، حمیدرضا (۱۳۹۱). ویژگی‌های «مدرسه‌ای که دوست دارم» با توجه به سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش. *نوآوری‌های آموزشی*، ۱۱ (۴۲)، ۵۱-۷۴. <https://www.sid.ir/paper/75688/fa>

حیدری، محمدحسین، پاک‌سرشت، محمدجعفر، و صفایی‌مقدم، مسعود (۱۳۸۴). آموزش و پرورش آینده‌نگر: اهداف و راهکارها. *مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی*، ۱۲ (۲)، ۱۳۵-۱۶۲. https://education.scu.ac.ir/article_15992.html

حیدری فرد، رضا (۱۳۹۴). طراحی، آزمون و پیشنهاد الگوی مدرسه نوآور: یک پژوهش آمیخته [رساله دکتری، دانشگاه خوارزمی]. گنج. <https://ganj.irandoc.ac.ir/#/articles/9de8803e970158132ba897b3716696a4>

حیدری فرد، رضا، زین‌آبادی، حسن‌رضا، بهرنگی، محمدرضا، و عبداللّهی، بیژن (۱۳۹۵). فرهنگ و جو سازمانی نوآورانه مدرسه؛ یک پژوهش کیفی. *رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۷ (۲)، ۵۳-۷۴. https://jedu.marvdasht.iau.ir/article_1973.html

حیدری فرد، رضا، زین‌آبادی، حسن‌رضا، بهرنگی، محمدرضا، و عبداللّهی، بیژن (۱۳۹۶). ایجاد ساختار توانمندساز و حامی نوآوری لازمه تحقق مدارس نوآور؛ پژوهشی ترکیبی. *مدیریت بر آموزش سازمان*، ۶ (۲)، ۱۱۵-۱۵۱. <http://journalieaa.ir/article-1-98-fa.html>

سبحانی، محبوبه، شهرکی‌پور، حسن، و شریفی، اصغر (۱۴۰۰). بررسی پیامدهای حاصل از مدرسه تراز با رویکرد سند تحول بنیادین. *انجمن جامعه‌شناسی آموزش و پرورش*، ۷ (۲)، ۲۸۹-۲۹۸. <https://jedusocio.com/index.php/se/article/view/240>

سعدی‌پور، اسماعیل (۱۴۰۱). روش‌های تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی (ج. ۲). دوران.

شورای عالی آموزش و پرورش. (۱۳۹۰). مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران. وزارت آموزش و پرورش.

عباسی، حدیقه، محمدی نائینی، مژگان، و ناطقی، فائزه (۱۴۰۲). تبیین مؤلفه‌های اثربخشی مدارس دوره ابتدایی بر اساس سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. *رهبری و مدیریت آموزشی*، ۱۷ (۱)، ۲۱۴-۲۴۷. <https://iranjournals.nlai.ir/handle/123456789/1020524>

ماهرزاده، طیب، و عباسی، منصوره (۱۳۹۱). مدرسه زندگی؛ ماهیت و چگونگی تحقق آن. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۸ (۲)، ۱۴۷-۱۶۹. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2012.158>

محمدی، طاهره (۱۳۹۴). بررسی عوامل مؤثر در استقرار مدرسه زندگی در مدارس ابتدایی شهر خرم‌آباد [پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه لرستان]. گنج. <https://ganj.irandoc.ac.ir/#/articles/73c26b36166143090afa4fd058a54eb4>

منصوری گرگر، رحیمه، صالحی، اکبر، و عباسی، عفت (۱۳۹۵). ویژگی‌های برنامه‌های درسی در عصر جهانی شدن و بین‌المللی‌کردن برنامه درسی. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۳(۳)، ۱-۱۳.

<https://www.sid.ir/paper/497595/fa>

منطقی، مرتضی (۱۳۸۴). بررسی نوآوری‌های آموزشی در مدارس ایران. نوآوری‌های آموزشی، ۴(۳)، ۳۵-۵۷.

<https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/219357>

یاسمی، صدیقه (۱۳۹۹). طراحی و اعتباربخشی الگوی مدرسه خلاق برای دوره ابتدایی [رساله دکتری، دانشگاه خوارزمی]. گنج.

<https://ganj.irandoc.ac.ir/#/articles/fabcb1507ecff94963266283886e8fd3>

یزدانی، فاطمه (۱۴۰۰). ارائه چهارچوب مفهومی جهت استقرار مدارس ابتدایی نوآور [پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی]. گنج.

<https://ganj.irandoc.ac.ir/#/articles/b5fe8fc494940b23f3ce9964e6c2dfb4>

یوسفی همدانی، الهام (۱۴۰۰). آینده‌نگاری برنامه درسی دوره ابتدایی در ایران در افق ۱۴۱۵ [رساله دکتری، دانشگاه اصفهان]. گنج.

<https://ganj.irandoc.ac.ir/#/articles/4a3295647ef225f33e231f880a6b709e>

References

- Abbasi, H., Mohammadi Naeini, M., & Nateghi, F. (2023). Explaining the components of effectiveness in primary schools based on the fundamental reform document. *Educational Leadership and Management*, 17(1), 214–247. <https://iranjournals.nlai.ir/handle/123456789/1020524> [In Persian]
- Ahmadzadeh, Z., Hojjati, S. A., & Vahdat, R. (2022). Designing the curriculum guide of Saleh School in the Islamic Republic of Iran's education system. *Iranian Political Sociology*, 11(5), 2830–2844. <https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/1989274> [In Persian]
- Amini, E., Yari Haj Atalu, J., & Daneshvar Haris, Z. (2021). Achievements of transformative educational leadership based on the Fundamental Reform Document of Education. *Educational Leadership and Management*, 15(4), 165–187. <https://sanad.iau.ir/fa/Article/856579> [In Persian]
- Ansari, M., & Bagheri, R. (2023). *Identification of the components of an Islamic model school in the transformative documents of education*. 8th National Conference on New Approaches in Education and Research, Mazandaran, Iran. <https://civilica.com/doc/1953555> [In Persian]
- Dibbon, D. C., & Pollock, K. (2007). The nature of change and innovation in five innovative schools. *The Innovation Journal: The Public Sector Innovation Journal*, 12(1). <https://B2n.ir/fb7964>

- Ebneroumi, S., & Pouladi Rishchri, R. (2011). Towards a conceptual framework for the characteristics of a creative school. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 2253-2258. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811006355>
- Entezari, M., & Sharifi, A. (2021). Identifying the indicators of an excellent school in the Education Transformation Document. *Jundi Shapur Journal of Educational Development*, 12, 339-351. <https://civilica.com/doc/1739488> [In Persian]
- Firman, H., & Tola, B. (2008). The future of schooling in Indonesia. *Journal of International Cooperation in Education*, 11, 71-84. <https://B2n.ir/tr5517>
- Hájek, O., & Novosák, J. (2017). Indicators of strategic planning in schools (school education programs – Czech Republic. *International Journal of Public Administration, Management and Economic Development*, 2, 23-32. https://www.fves.eu/files/IJPAMED_vol_2_no_2.pdf
- Hajibabaei, H. (2012). Characteristics of “The school I like” based on the fundamental reform document in education. *Educational Innovations*, 11(42), 51-74. <https://www.sid.ir/paper/75688/fa> [In Persian]
- Heidari, M., Pakseresht, M., & Safaei Moghadam, M. (2005). Foresight in education: Goals and strategies. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 12(2), 135-162. https://education.scu.ac.ir/article_15992.html [In Persian]
- Heidarifard, R. (2015). *Designing, testing, and proposing an innovative school model: Mixed-method research* [Doctoral dissertation, Kharazmi University]. Ganj. <https://ganj.irandoc.ac.ir/#/articles/9de8803e970158132ba897b3716696a4> [In Persian]
- Heidarifard, R., Zeinabadi, H. R., Behrangi, M. R., & Abdollahi, B. (2016). Innovative school organizational culture and climate: A qualitative study. *A New Approach in Educational Management*, 7(2), 53-74. https://jedu.marvdasht.iau.ir/article_1973.html [In Persian]
- Heidarifard, R., Zeinabadi, H. R., Behrangi, M. R., & Abdollahi, B. (2017). Creating an empowering structure and supporting innovation as a prerequisite for realizing innovative schools: A mixed-methods study. *Journal of Management on Organizational Education*, 6(2), 115-151. <http://journalieaa.ir/article-1-98-fa.html> [In Persian]
- Jalali Sheijani, F., & Shirzad, M. (2021). Text mining: Concepts and methods. *Science Promotion*, 12(21), 157-172. <https://www.sid.ir/paper/1035605/fa> [In Persian]
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28, 563-575. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1756870>
- Mahrouzadeh, T., & Abbasi, M. (2012). School of life: Nature and realization. *New Thoughts on Education*, 8(2), 147-169. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2012.158> [In Persian]
- Mansouri Gerger, R., Salehi, A., & Abbasi, E. (2016). Characteristics of curricula in the era of globalization and internationalization. *Curriculum Planning Research*, 13(3), 1-13. <https://www.sid.ir/paper/497595/fa> [In Persian]
- Manteghi, M. (2005). A study of educational innovations in Iranian schools. *Educational Innovations*, 4(3), 35-57. <https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/219357> [In Persian]

- Mohammadi, T. (2015). *An investigation of factors affecting the implementation of the life school model in elementary schools of Khorramabad* [Master's thesis, University of Lorestan]. Ganj. <https://ganj.irandoc.ac.ir/#/articles/73c26b36166143090afa4fd058a54eb4> [In Persian]
- Saadipour, E. (2022). *Research methods in psychology and educational sciences* (Vol. 2). Doran. [In Persian]
- Sharma, R. (2005). Identifying a framework for initiating, sustaining and managing innovations in schools. *Psychology and Developing Societies*, 17(1), 51-80. <https://B2n.ir/mk8624>
- Sobhani, M., Shahrekipour, H., & Sharifi, A. (2021). Investigating the outcomes of model schools based on the fundamental reform document. *Iranian Educational Sociology Association*, 7(2), 289-298. <https://jedusocio.com/index.php/se/article/view/240> [In Persian]
- Supreme Council of Education. (2011). *Theoretical foundations of the fundamental transformation of the formal public education system of the Islamic Republic of Iran*. Ministry of Education. [In Persian]
- Tourani, H., Aghaei, A., & Montaghi, M. (2012). Global experiences in educational innovations from the perspective of production, acceptance, and implementation methods of innovation in Iran's public education. *Educational Innovations*, 11(43), 7-41. <https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/901062> [In Persian]
- Yasemi, S. (2020). *Designing and validating a creative school model for the primary level* [Doctoral dissertation, Kharazmi University]. Ganj. <https://ganj.irandoc.ac.ir/#/articles/fabcb1507ecff94963266283886e8fd3> [In Persian]
- Yazdani, F. (2021). *Providing a conceptual framework for establishing innovative primary schools* [Master's thesis, Shahid Beheshti University]. Ganj. <https://ganj.irandoc.ac.ir/#/articles/b5fe8fc494940b23f3ce9964e6c2dfb4> [In Persian]
- Yousefi Hamadani, E. (2021). *Curriculum foresight for the primary level in Iran toward 2036* [Doctoral dissertation, University of Isfahan]. Ganj. <https://ganj.irandoc.ac.ir/#/articles/4a3295647ef225f33e231f880a6b709e> [In Persian]

