

اعتباریابی مدل اثربخشی مدارس شاد مبتنی بر سند تحول بنیادین آموزش و پرورش

مهدتاب افشین ^۱ مهسا غلامحسین زاده ^{۲*} مریم تقوایی یزدی ^۲	تاریخ چاپ: ۱ شهریور ۱۴۰۵ تاریخ پذیرش: ۱۰ مرداد ۱۴۰۵ تاریخ بازنگری: ۲ مرداد ۱۴۰۵ تاریخ ارسال: ۳ اردیبهشت ۱۴۰۵	شیوه استناددهی: افشین، مهدتاب، غلامحسین زاده، مهسا، و تقوایی یزدی، مریم. (۱۴۰۵). اعتباریابی مدل اثربخشی مدارس شاد مبتنی بر سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. یادگیری هوشمند و تحول مدیریت، ۴ (۳)، ۲۰-۱.
--	---	--

چکیده

هدف این پژوهش، اعتباریابی مدل اثربخشی مدارس شاد مبتنی بر سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در استان مازندران بود. پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر روش توصیفی-پیمایشی بود. جامعه آماری شامل مدیران، معاونان و معلمان مدارس ابتدایی استان مازندران بود که با استفاده از فرمول کوکران و به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه محقق ساخته بود که روایی محتوایی آن با نظر خبرگان و روایی سازه با تحلیل عاملی تأییدی بررسی شد. پایایی ابزار با آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی ارزیابی گردید. تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS و Smart PLS و به کارگیری مدل‌سازی معادلات ساختاری انجام شد. نتایج تحلیل مدل اندازه‌گیری و ساختاری نشان داد که تمامی سازه‌ها از پایایی و روایی همگرا و واگرایی مطلوب برخوردارند و ضرایب مسیر بین ابعاد مدل معنادار و مثبت است. شاخص‌های برازش کلی مدل (از جمله SRMR و NFI) برازش مناسب مدل را تأیید کردند و مقادیر ضرایب تعیین و پیش‌بینی، قدرت تبیین و پیش‌بینی بالای مدل را نشان دادند. مدل نهایی اثربخشی مدارس شاد از پشتوانه تجربی و علمی کافی برخوردار است و می‌تواند به عنوان چارچوبی معتبر برای تبیین و ارتقای مدارس شاد همسو با سند تحول بنیادین آموزش و پرورش مورد استفاده قرار گیرد.

واژگان کلیدی: اثربخشی مدارس شاد، سند تحول بنیادین، آموزش و پرورش، مدل‌سازی معادلات ساختاری

مشخصات نویسندگان:

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

پست الکترونیکی: Mahsa.1971@gmail.com

© ۱۴۰۵ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به



نویسنده است.

انتشار این مقاله به صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی CC BY-NC 4.0 صورت گرفته است.



Validation of the Happy Schools Effectiveness Model Based on the Fundamental Education Transformation Document

Mahtab Afshin ¹ Mahsa Gholamhosseinzadeh ^{2*} Maryam Taghvaei Yazdi ²	Submit Date: 23 April 2026 Revise Date: 24 July 2026 Accept Date: 01 August 2026 Publish Date: 23 August 2026	How to cite: Afshin, M., Gholamhosseinzadeh, M., & Taghvaei Yazdi, M. (2026). Validation of the Happy Schools Effectiveness Model Based on the Fundamental Education Transformation Document. <i>Intelligent Learning and Management Transformation</i> , 4(3), 1-20.
--	--	--

Abstract

This study aimed to validate the Happy Schools Effectiveness Model based on the Fundamental Education Transformation Document in Mazandaran Province. This applied study employed a descriptive–survey design. The statistical population consisted of principals, deputy principals, and elementary school teachers in Mazandaran Province, selected through stratified random sampling using the Cochran formula. Data were collected using a researcher-developed questionnaire, whose content validity was confirmed by experts and construct validity was assessed through confirmatory factor analysis. Reliability was examined using Cronbach’s alpha and composite reliability. Data were analyzed using SPSS and Smart PLS with structural equation modeling techniques. The results indicated that all constructs demonstrated adequate reliability as well as convergent and discriminant validity. Structural path coefficients were positive and statistically significant, and overall model fit indices (including SRMR and NFI) confirmed a good model fit. Coefficients of determination and predictive relevance showed strong explanatory and predictive power of the model. The validated model provides a robust and reliable framework for explaining and promoting happy and effective schools aligned with the goals of the Fundamental Education Transformation Document.

Keywords: *Happy Schools Effectiveness Model, Fundamental Transformation Document, Education, Structural Equation Modeling*

Authors’ Information:

Mahsa.1971@gmail.com

1. PhD Student, Department of Educational Management, Sar.C., Islamic Azad University, Sari, Iran
2. Department of Educational Management, Sar.C., Islamic Azad University, Sari, Iran



© 2026 the authors. This is an open access article under the terms of the [CC BY-NC 4.0 License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

مقدمه

مفهوم «مدرسه شاد» در دهه‌های اخیر به یکی از محورهای اساسی گفتمان‌های نوین تعلیم و تربیت تبدیل شده است؛ زیرا نظام‌های آموزشی معاصر بیش از هر زمان دیگری دریافته‌اند که تحقق یادگیری عمیق، پایدار و معنادار بدون توجه به ابعاد هیجانی، روان‌شناختی و اجتماعی دانش‌آموزان امکان‌پذیر نیست. مدرسه دیگر صرفاً نهادی برای انتقال دانش رسمی تلقی نمی‌شود، بلکه محیطی اجتماعی-فرهنگی است که باید زمینه‌ساز رشد همه‌جانبه ذهنی، عاطفی، اخلاقی، اجتماعی و جسمانی فراگیران باشد. در این چارچوب، شادی و احساس رضایت از حضور در مدرسه نه یک پیامد فرعی، بلکه یکی از شاخص‌های بنیادین کیفیت و اثربخشی نظام آموزشی به شمار می‌رود. پژوهش‌های متعدد نشان داده‌اند که دانش‌آموزانی که مدرسه را محیطی امن، حمایتگر و شاد تجربه می‌کنند، از انگیزش تحصیلی بالاتر، مشارکت فعال‌تر در فرایند یادگیری، روابط اجتماعی سالم‌تر و سلامت روانی مطلوب‌تری برخوردارند (Bahramian et al., 2021; Kouhijnaqard et al., 2021).

در سطح بین‌المللی، رویکردهای جدید مدیریت و رهبری آموزشی بر این نکته تأکید دارند که مدارس اثربخش، مدرسی هستند که بتوانند میان اهداف آموزشی، نیازهای روانی-اجتماعی دانش‌آموزان و انتظارات ذی‌نفعان تعادل برقرار کنند. الگوی سیستم‌های باز در رهبری مدرسه نشان می‌دهد که اثربخشی آموزشی حاصل تعامل پویا میان عوامل درون‌مدرسه‌ای و برون‌مدرسه‌ای است؛ عواملی همچون رهبری مشارکتی، فرهنگ سازمانی مثبت، تعاملات انسانی سازنده و پاسخ‌گویی به نیازهای محیطی (Gurr et al., 2022). از این منظر، شادی در مدرسه نه یک متغیر فردی محدود، بلکه پدیده‌ای سازمانی و سیستمی است که تحت تأثیر سیاست‌ها، ساختارها، فرایندها و روابط حاکم بر مدرسه شکل می‌گیرد.

در بستر نظام آموزشی ایران، توجه به مدرسه شاد پیوندی عمیق با اسناد بالادستی، به‌ویژه سند تحول بنیادین آموزش و پرورش دارد. این سند با تأکید بر تربیت متوازن و ساحت‌های شش‌گانه تربیتی، بر ضرورت توجه هم‌زمان به ابعاد شناختی، عاطفی، اجتماعی، اخلاقی و معنوی دانش‌آموزان تصریح می‌کند. در چنین چارچوبی، مدرسه شاد به‌عنوان بستری برای تحقق اهداف سند تحول بنیادین، نقشی کلیدی در ارتقای کیفیت تعلیم و تربیت ایفا می‌کند. با این حال، یکی از چالش‌های اساسی، فقدان مدل‌های بومی و اعتبارسنجی شده‌ای است که بتوانند مؤلفه‌ها، روابط و سازوکارهای اثربخشی مدارس شاد را متناسب با شرایط فرهنگی، اجتماعی و مدیریتی ایران تبیین کنند (Ahmadi Siyahbomi et al., 2025).

مطالعات داخلی نشان می‌دهد که پژوهش‌های انجام‌شده در حوزه مدرسه شاد عمدتاً بر شناسایی عوامل یا پیامدهای شادی متمرکز بوده‌اند و کمتر به ارائه مدل‌های جامع و ساخت‌یافته پرداخته‌اند. برای مثال، برخی پژوهش‌ها با رویکرد کیفی به استخراج مضامین شادی در فرهنگ و ادبیات ایرانی پرداخته و تلاش کرده‌اند چارچوبی مفهومی برای مدرسه شاد ارائه دهند (Bahramian et al., 2021). برخی دیگر با بهره‌گیری از روش‌های آمیخته، شاخص‌های شادکامی مدرسه‌ای را از دیدگاه دانش‌آموزان سنجیده‌اند (Jafari et al., 2022). هرچند این مطالعات نقش مهمی در

غناى ادبیات پژوهشی داشته‌اند، اما همچنان خلأ یک مدل اثربخشی اعتبارسنجی شده که بتواند به‌عنوان ابزار سیاست‌گذاری و مدیریتی مورد استفاده قرار گیرد، احساس می‌شود.

از سوی دیگر، پژوهش‌ها نشان می‌دهند که شادی و اثربخشی مدارس ارتباط تنگاتنگی با سلامت روان و رفاه عاطفی دانش‌آموزان دارد. سلامت روان به‌عنوان یکی از پیش‌شرط‌های اساسی یادگیری، تحت تأثیر جو عاطفی مدرسه، روابط معلم-دانش‌آموز و شیوه‌های مدیریت کلاس قرار دارد. مطالعات انجام‌شده در حوزه روان‌شناسی تربیتی حاکی از آن است که محیط‌های آموزشی مثبت و حمایتگر می‌توانند نقش محافظتی در برابر اضطراب، افسردگی و فرسودگی تحصیلی ایفا کنند (Anli & Karsli, 2025; Jalilian, 2025). در این میان، نقش معلمان به‌عنوان کنشگران اصلی فرایند تعلیم و تربیت برجسته است؛ زیرا سبک تعامل آنان، استفاده از روش‌های تدریس خلاق و توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان می‌تواند تجربه یادگیری را به تجربه‌ای لذت‌بخش و معنادار تبدیل کند (Aslan, 2021; Wu et al., 2022).

بعد مدیریتی نیز یکی از ارکان اساسی اثربخشی مدارس شاد محسوب می‌شود. مدیریت مشارکتی، توزیع‌شده و انسان‌محور، زمینه‌ساز افزایش تعهد سازمانی معلمان، بهبود روابط کاری و ارتقای جو مدرسه است. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که مشارکت معلمان در تصمیم‌گیری‌های مدرسه، احساس تعلق و مسئولیت‌پذیری آنان را تقویت کرده و به بهبود عملکرد کلی مدرسه منجر می‌شود (Can & Ozan, 2020). افزون بر این، در عصر تحول دیجیتال و پیچیدگی‌های فزاینده نظام‌های آموزشی، بهره‌گیری از رویکردهای فناورانه و داده‌محور در مدیریت مدرسه می‌تواند به ارتقای کارایی و اثربخشی کمک کند (Akramov & Kurbanov, 2021; Chien, 2023).

عامل محیط فیزیکی و ایمنی مدرسه نیز نقشی انکارناپذیر در شکل‌گیری تجربه شاد مدرسه‌ای دارد. طراحی فضاهای آموزشی ایمن، زیبا و متناسب با نیازهای رشدی دانش‌آموزان، استفاده از رنگ، نور و فضاهای سبز، و توجه به بهداشت و ایمنی، همگی از مؤلفه‌هایی هستند که بر احساس نشاط و آرامش دانش‌آموزان اثر می‌گذارند (Kavyani et al., 2022; Sheikh et al., 2024). مدارس شاد تنها به برنامه‌های آموزشی محدود نمی‌شوند، بلکه از طریق محیط فیزیکی مناسب، پیام غیرکلامی مثبتی در مورد ارزشمندی و احترام به دانش‌آموزان منتقل می‌کنند.

بعد فرهنگی-اجتماعی مدرسه نیز در ادبیات پژوهشی جایگاه ویژه‌ای دارد. فعالیت‌های فرهنگی، هنری و ورزشی، فرصت‌هایی برای بروز خلاقیت، تعامل اجتماعی و تقویت هویت فردی و جمعی دانش‌آموزان فراهم می‌کنند. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که چنین فعالیت‌هایی می‌توانند انگیزش درونی، مهارت‌های اجتماعی و احساس تعلق به مدرسه را افزایش دهند (Karimi et al., 2022; Sarbaz Delir et al., 2025). علاوه بر این، مشارکت خانواده‌ها به‌عنوان یکی از ذی‌نفعان اصلی نظام آموزشی، نقش مکمل و تعیین‌کننده‌ای در تحقق مدرسه شاد دارد. ارتباط مؤثر و دوسویه میان مدرسه و خانواده می‌تواند انسجام تربیتی را تقویت کرده و پیامدهای مثبت آموزشی و روانی را پایدار سازد (Gharibzadeh et al., 2023).

با وجود گسترش پژوهش‌ها در این حوزه، یکی از کاستی‌های اساسی، عدم انسجام مفهومی و روش‌شناختی در مطالعات مربوط به مدرسه شاد است. برخی پژوهش‌ها بر پیامدها تمرکز کرده‌اند، برخی بر عوامل، و برخی دیگر بر ابزارهای سنجش؛ اما کمتر مطالعه‌ای به‌صورت نظام‌مند به طراحی و اعتبارسنجی یک مدل جامع اثربخشی پرداخته است که بتواند روابط علی میان ابعاد مختلف را تبیین کند. از سوی دیگر، بسیاری از مدل‌های ارائه‌شده در ادبیات بین‌المللی، بدون توجه کافی به زمینه فرهنگی و اسنادی ایران تدوین شده‌اند و قابلیت تعمیم مستقیم به نظام آموزشی کشور را ندارند (Caruso, 2017; Meichang, 2017).

بر این اساس، ضرورت انجام پژوهشی که بتواند با تکیه بر مبانی نظری، شواهد تجربی و الزامات سند تحول بنیادین، مدلی بومی و اعتبارسنجی‌شده برای اثربخشی مدارس شاد ارائه دهد، بیش از پیش احساس می‌شود. چنین مدلی می‌تواند هم در سطح نظری به غنای ادبیات پژوهشی کمک کند و هم در سطح عملی، راهنمایی معتبر برای مدیران، سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان آموزشی فراهم آورد. همچنین این مدل می‌تواند مبنایی برای طراحی مداخلات هدفمند در حوزه سلامت روان، مدیریت مدرسه، برنامه‌های آموزشی و فعالیت‌های فرهنگی-اجتماعی باشد و به بهبود کیفیت زندگی تحصیلی دانش‌آموزان منجر شود (Ahmadi Siyahbomi et al., 2025; Gurr et al., 2022).

با توجه به مطالب مطرح‌شده، پژوهش حاضر با هدف اعتبارسنجی مدل اثربخشی مدارس شاد مبتنی بر سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و تبیین روابط میان ابعاد روان‌شناختی، آموزشی، محیطی، فرهنگی و مدیریتی انجام می‌شود.

روش‌شناسی

این پژوهش از نظر هدف، کاربردی است. پژوهش از نوع توصیفی-پیمایشی است. در این مرحله، با مرور دقیق سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، مصوبات اجرایی مدارس و برنامه‌های ملی، همچنین بررسی متون علمی داخلی و خارجی و پیشینه‌های پژوهشی مرتبط با اثربخشی مدارس شاد، چارچوب نظری تحقیق تدوین گردید. جامعه آماری این بخش شامل کلیه معلمان و مدیران مدارس استان مازندران بود. حجم نمونه با استفاده از فرمول کوکران تعیین شد و نمونه‌گیری به روش تصادفی طبقه‌ای متناسب انجام گرفت. روایی محتوایی پرسشنامه از طریق نظر خبرگان و روایی سازه با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی بررسی شد. پایایی ابزار نیز با محاسبه ضریب آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی ارزیابی گردید. تحلیل داده‌های کمی با بهره‌گیری از آمار توصیفی و استنباطی و با استفاده از نرم‌افزارهای اس‌پی‌اس‌اس و اسمارت پی‌ال‌اس انجام شد. جامعه آماری کلیه مدیران، معاونان و معلمان مدارس ابتدایی بودند که بر اساس فرمول کوکران برای جامعه نامشخص و به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای متناسب با جنسیت انتخاب می‌شوند.

در راستای غنی‌سازی مبانی نظری پژوهش و شکل‌دهی یک پیشینه پژوهشی جامع، از روش کتابخانه‌ای بهره گرفته شد. این روش شامل بررسی و تحلیل دقیق منابع علمی موجود (کتاب‌ها، مقالات، پایان‌نامه‌ها، و اسناد مرتبط) در کتابخانه‌ها و پایگاه‌های اطلاعاتی آنلاین معتبر بود. هدف از این اقدام، جمع‌آوری دیدگاه‌های صاحب‌نظران، شناسایی پژوهش‌های پیشین انجام‌شده در این زمینه، و در نهایت، ارائه بستری مناسب برای انجام پژوهش حاضر بود. در بخش کمی پژوهش، با تکیه بر معیارهای استخراج‌شده از مرحله کیفی، پرسشنامه‌ای محقق‌ساخته برای سنجش متغیر اثربخشی مدارس شاد تدوین گردید. این پرسشنامه به منظور جمع‌آوری داده‌های مورد نیاز برای تحلیل‌های آماری و پاسخ به سؤالات پژوهش طراحی شده است. برای تضمین روایی محتوا، راهنمای مصاحبه توسط سه نفر از خبرگان حوزه آموزش و پرورش و روان‌شناسی تربیتی بازبینی و اصلاح شد. پس از انجام تحلیل‌های آماری و استخراج مؤلفه‌ها و ابعاد کلیدی اثربخشی مدارس شاد، به منظور ارتقاء اعتبار و اعتمادپذیری داده‌ها، فرایند اعتبارسنجی و پایایی داده‌های کیفی به‌طور نظام‌مند انجام شد. این مرحله با هدف اطمینان از دقت تفسیر داده‌ها، جامعیت مؤلفه‌ها و همسویی آن‌ها با واقعیت میدانی و چارچوب نظری پژوهش طراحی گردید. برای تضمین اعتمادپذیری و قابلیت بازتولید داده‌ها، فرایند کدگذاری و تحلیل داده‌ها به‌صورت مستقل توسط دستیار پژوهشگر یا همکار خبره دیگری بازبینی شد و میزان توافق در طبقه‌بندی کدها و مؤلفه‌ها سنجیده شد. تمامی اسناد، یادداشت‌های پژوهشی و شواهد گردآوری‌شده به‌صورت مستند و دقیق ثبت گردید تا امکان بازبینی و کنترل صحت داده‌ها فراهم شود. این فرایند اعتبارسنجی و پایایی نشان‌دهنده رعایت دقیق اصول روش تحقیق کیفی، دقت در تحلیل داده‌ها و توجه به همسویی مفهومی با چارچوب نظری و سند تحول بنیادین است و اطمینان می‌دهد که داده‌ها برای طراحی ابزار سنجش کمی و مراحل بعدی پژوهش قابل اعتماد هستند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، از روش‌های آمار توصیفی و استنباطی استفاده شده است: در بخش آمار توصیفی از فراوانی، درصد فراوانی، میانگین، انحراف معیار، نمودار و جدول استفاده شده است. در بخش آمار استنباطی جهت بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف استفاده شد و برای بررسی سوال‌های پژوهش از آزمون‌های تحلیل عاملی تاییدی و معادلات ساختاری استفاده شده است. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم افزار SPSS و PLS استفاده می‌شود و سطح اطمینان ۹۵٪ و خطای اندازه‌گیری ۵٪ در نظر گرفته می‌شود.

یافته‌ها

به منظور اعتبارسنجی مدل نهایی اثربخشی مدارس شاد مبتنی بر سند تحول بنیادین، تحلیل مدل اندازه‌گیری و مدل ساختاری در نرم‌افزار اسمارت‌پی‌ال‌اس انجام شد. این فرآیند شامل بررسی پایایی و روایی سازه‌ها، ارزیابی روابط ساختاری و بررسی شاخص‌های برازش کلی مدل بود. به‌منظور ارزیابی کیفیت مدل اندازه‌گیری، از سه شاخص متعارف استفاده شد: آلفای کرونباخ برای سنجش پایایی درونی مؤلفه‌ها، پایایی

ترکیبی برای ارزیابی ثبات و قابلیت اعتماد اندازه‌گیری، و میانگین واریانس استخراج‌شده برای ارزیابی روایی همگرا. معیارهای پذیرش هر شاخص بر اساس هیر و همکاران (۲۰۱۹) به شرح زیر است: آلفای کرونباخ برابر یا بالاتر از ۰/۷، پایایی ترکیبی در بازه ۰/۷ تا ۰/۹۵ و میانگین واریانس استخراج‌شده برابر یا بالاتر از ۰/۵ بوده است. استفاده از این شاخص‌ها اطمینان می‌دهد که مدل اندازه‌گیری دارای پایایی و روایی کافی برای تحلیل‌های بعدی است. آلفای کرونباخ سازه‌ها بین ۰/۸۳۳ تا ۰/۸۹۹ متغیر است، به طوری که کمینه مربوط به «برنامه‌های فرهنگی، هنری و ورزشی» (۰/۸۳۳) و بیشینه مربوط به «محیط فیزیکی مدرسه» (۰/۸۹۹) است. تمامی مقادیر بالاتر از آستانه ۰/۷ قرار دارند و نشان‌دهنده پایایی درونی مناسب سازه‌ها هستند. همچنین هیچ مقداری به محدوده بسیار بالا ($\approx 0/95$) نرسیده است که می‌توانست نگرانی از هم‌پوشانی شدید گویه‌ها ایجاد کند. پایایی ترکیبی سازه‌ها نیز بین ۰/۸۸۲ تا ۰/۹۲۵ قرار دارد، به طوری که کمینه مربوط به «برنامه‌های فرهنگی، هنری و ورزشی» (۰/۸۸۲) و بیشینه مربوط به «محیط فیزیکی مدرسه» و «مشارکت خانواده‌ها» (۰/۹۲۵) است. تمامی مقادیر از ۰/۷ فراتر و کمتر از ۰/۹۵ هستند، بنابراین ثبات اندازه‌گیری سازه‌ها مطلوب ارزیابی می‌شود. در مورد روایی همگرا، مقادیر میانگین واریانس استخراج‌شده برای همه سازه‌ها بزرگ‌تر از ۰/۵ و در بازه ۰/۶۰۱ تا ۰/۷۵۶ قرار دارد. کمترین مقدار میانگین واریانس استخراج‌شده مربوط به «برنامه‌های فرهنگی، هنری و ورزشی» (۰/۶۰۱) و بیشترین آن مربوط به «پیامدهای روانی و انگیزشی» (۰/۷۵۶) است. بدین ترتیب، روایی همگرای تمامی سازه‌های بازتابی تأیید شده و سهم واریانس تبیین‌شده گویه‌ها توسط سازه‌های نهفته کافی ارزیابی می‌شود.

جدول ۱. شاخص‌های پایایی و روایی همگرا برای ابعاد مدل اثربخشی مدارس شاد

میانگین واریانس استخراج‌شده (AVE)	پایایی ترکیبی	آلفای کرونباخ	
۰/۶۰	۰/۸۸	۰/۸۳	برنامه‌های فرهنگی، هنری و ورزشی
۰/۶۳	۰/۹۰	۰/۸۵	روابط انسانی و تعاملات اجتماعی
۰/۶۴	۰/۹۲	۰/۸۹	روش‌های یاددهی-یادگیری
۰/۶۲	۰/۸۹	۰/۸۵	سلامت روان و رفاه عاطفی دانش‌آموزان
۰/۷۱	۰/۹۳	۰/۹۰	محیط فیزیکی مدرسه
۰/۶۸	۰/۹۲	۰/۸۸	مدیریت و رهبری مدرسه
۰/۷۱	۰/۹۳	۰/۹۰	مشارکت خانواده‌ها
۰/۷۲	۰/۹۱	۰/۸۷	پیامدهای رشد فردی و اجتماعی
۰/۷۶	۰/۹۰	۰/۸۴	پیامدهای روانی و انگیزشی

برای ارزیابی میزان ارتباط گویه‌ها با سازه‌های مربوط به ابعاد اثربخشی مدارس شاد، بارهای عاملی محاسبه شد. مقادیر بارهای عاملی گویه‌ها در دامنه‌ای بین ۰/۶۹ تا ۰/۸۸ قرار دارند. به طور کلی، مقدار بار عاملی بالاتر از ۰/۷۰ نشان دهنده‌ی ارتباط قوی گویه با سازه نهفته است.

جدول ۲. بارهای عاملی گویه‌ها بر ابعاد اثربخشی مدارس شاد

گویه ها	بار عاملی
فضای مدرسه برای دانش آموزان احساس امنیت روانی و آرامش ایجاد می کند.	۰/۷۱۹
برنامه ها و فعالیت های مدرسه به تقویت عزت نفس و اعتماد به نفس دانش آموزان منجر می شود.	۰/۸۰۶
معلمان به آموزش مهارت های مدیریت هیجانات (مانند کنترل خشم و ابراز احساسات) به دانش آموزان توجه دارند.	۰/۸
فضای مدرسه ابراز احساسات مثبت و شادی آفرین را برای دانش آموزان تسهیل می کند.	۰/۸۱
خدمات مشاوره ای در مدرسه به صورت منظم و هدفمند ارائه می شود.	۰/۸۰
طراحی رنگی کلاس ها متناسب با سن و روحیه دانش آموزان انجام شده است.	۰/۸۲
تجهیزات بازی و فعالیت بدنی ایمن و استاندارد در مدرسه وجود دارد.	۰/۸۶
محیط مدرسه تمیز، منظم و بهداشتی است.	۰/۸۶
فضاهای باز مدرسه به گونه ای طراحی شده اند که تعامل اجتماعی و تفریح سالم را تقویت کنند.	۰/۸۷
فضای مدرسه حس نشاط و سرزندگی ایجاد می کند.	۰/۸۱
معلمان در تدریس از روش های بازی محور و تعاملی بهره می برند.	۰/۸۴
فعالیت های گروهی و مشارکتی به طور منظم در کلاس اجرا می شود.	۰/۸۵
معلمان در آموزش محتوا به سبک های یادگیری و تفاوت های فردی دانش آموزان توجه دارند.	۰/۸۳
فناوری آموزشی نوین به شکل کاربردی به کار گرفته می شود.	۰/۸۰
معلمان از روش های متنوع ارزیابی استفاده می کنند.	۰/۷۱
فضای آموزشی مدرسه، حس مسئولیت پذیری و خودمدیریتی را در دانش آموزان تقویت می کند.	۰/۷۷
معلمان با دانش آموزان رفتار دلسوزانه دارند.	۰/۷۸
فرصت های برابر برای همکاری میان دانش آموزان وجود دارد.	۰/۸۱
برای تصمیم گیری های مدرسه، نظر و مشارکت دانش آموزان مورد توجه قرار می گیرد.	۰/۸۱
ارتباط میان معلمان، مدیران و والدین صمیمانه است.	۰/۸۳
دانش آموزان فرصت بیان دیدگاه های خود در شوراهای دانش آموزی یا جلسات کلاسی را دارند.	۰/۷۴
برنامه های هنری متنوع در مدرسه برگزار می شود.	۰/۶۹
فعالیت های ورزشی به طور منظم انجام می شود.	۰/۸۲
جشن ها و مناسبت های فرهنگی با هدف ایجاد نشاط برگزار می شوند.	۰/۸۰
فوق برنامه ها مهارت های اجتماعی دانش آموزان را تقویت می کنند.	۰/۷۹
هنر و ورزش به عنوان ابزار اصلی ایجاد انگیزه استفاده می شوند.	۰/۷۷
مدیر از معلمان و دانش آموزان بازخورد می گیرد و آن را به کار می گیرد.	۰/۸۶
سبک مدیریت مشارکتی و خلاقیت محور است.	۰/۸۴
برای ایجاد محیط شاد برنامه ریزی هدفمند انجام می شود.	۰/۸۸
مدیر اقدامات مؤثری برای حفظ انگیزه و رفاه معلمان انجام می دهد.	۰/۸۲
مدیر فضای مدرسه را به گونه ای مدیریت می کند که نشاط، آزادی عمل و نظم هم زمان وجود داشته باشد.	۰/۷۳
ارتباط مدرسه و خانواده ها مستمر و دوطرفه است.	۰/۸۵
خانواده ها در برنامه های مدرسه مشارکت فعال دارند.	۰/۸۲
مدرسه برای والدین دوره های آموزشی و مشاوره ای جهت حمایت تربیتی از فرزندشان برگزار می کند.	۰/۸۷
خانواده ها نسبت به موفقیت مدرسه احساس مسئولیت دارند.	۰/۸۲
مشارکت والدین فضای شاد مدرسه را تقویت می کند.	۰/۸۵
برنامه های مدرسه اهداف ساحت های شش گانه سند را پوشش می دهد.	۰/۸۵
مدرسه هویت دینی، اخلاقی و فرهنگی دانش آموزان را تقویت می کند.	۰/۸۵
برنامه های مدرسه با رعایت عدالت آموزشی و تفاوت های فردی دانش آموزان اجرا می شوند.	۰/۸۸

۰/۷۷	محتوای آموزشی با هدف رشد جامع ذهنی، عاطفی، جسمی، اجتماعی و معنوی دانش‌آموزان طراحی شده است.
۰/۸۱	برنامه‌های مدرسه با شاخص‌ها و اهداف سند تحول بنیادین بازنگاری و به‌روزرسانی می‌شوند.
۰/۸۸	دانش‌آموزان از حضور در مدرسه احساس رضایت و شادی می‌کنند.
۰/۸۷	میزان مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های درسی و فوق‌برنامه افزایش یافته است.
۰/۸۶	میزان غیبت و ترک تحصیل در میان دانش‌آموزان به‌طور محسوسی کاهش یافته است.
۰/۸۵	مهارت‌های اجتماعی، خلاقیت و توانایی بیان خود در میان دانش‌آموزان رشد یافته است.
۰/۸۱	اجرای برنامه‌های مدرسه شاد، انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان را به‌طور محسوسی افزایش داده است.
۰/۸۵	سطح تعامل مثبت بین دانش‌آموزان و معلمان افزایش یافته است.
۰/۸۷	تربیت همه‌جانبه (شامل ابعاد ذهنی، عاطفی، اجتماعی، اخلاقی و جسمی) در برنامه‌های مدرسه مشهود است.

بر اساس یافته‌ها:

- از میان ۴۸ گویه طراحی شده، ۴۷ گویه دارای بار عاملی $\leq 0/70$ بوده و بنابراین همگی ارتباط قوی و مطلوبی با سازه‌های مربوطه نشان می‌دهند.
 - تنها گویه «برنامه‌های هنری متنوع در مدرسه برگزار می‌شود» با بار عاملی $0/69$ اندکی کمتر از حد معیار قرار گرفت. با این حال، از آنجا که سازه‌ی مربوطه دارای پایایی ترکیبی ($CR=0/88$) و میانگین واریانس استخراج شده ($AVE=0/601$) در سطح مطلوب است، این گویه به دلیل اهمیت محتوایی و پوشش بُعد فرهنگی- هنری حفظ گردید.
 - بیشترین بار عاملی به گویه «دانش‌آموزان از حضور در مدرسه احساس رضایت و شادی می‌کنند» با مقدار $0/884$ اختصاص دارد که نشان‌دهنده‌ی قدرت تبیین بسیار بالای سازه توسط این گویه است.
- در مجموع، نتایج جدول تأیید می‌کند که گویه‌های طراحی شده توانسته‌اند ابعاد مختلف مدل اثربخشی مدارس شاد را به‌خوبی پوشش دهند و تمامی سازه‌ها از پشتوانه‌ی تجربی قابل قبولی برخوردار هستند. این امر نشان می‌دهد که ابزار پژوهش از نظر اعتبار همگرا در سطح مطلوب قرار دارد و امکان استفاده از آن در تحلیل‌های بعدی مدل ساختاری فراهم است.
- برای بررسی روایی واگرا در مدل اندازه‌گیری، از معیار فورنل و لارکر (۱۹۸۱) استفاده شد. طبق این معیار، جذر میانگین واریانس استخراج شده (AVE) هر سازه باید بزرگ‌تر از همبستگی آن سازه با سایر سازه‌ها باشد. این شرط نشان می‌دهد که هر سازه، واریانس بیشتری را از شاخص‌های خود نسبت به سازه‌های دیگر استخراج می‌کند. بر اساس جدول ارائه شده، مقادیر قطر اصلی جذر میانگین واریانس استخراج شده در بازه $0/724$ تا $0/952$ قرار دارند. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که شرط فورنل و لارکر در این پژوهش به‌طور کامل برقرار است. به بیان دیگر، هر سازه نسبت به سازه‌های دیگر، واریانس بیشتری را از شاخص‌های خود توضیح می‌دهد و بدین ترتیب روایی واگرای مدل اندازه‌گیری مورد تأیید است.

جدول ۳. روایی واگر سازه‌ها با استفاده از معیار فورنل و لارکر

ردیف	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴	۱۵
۱	۰/۷۷۵														
۲	۰/۷۲۴	۰/۹۱۸													
۳	۰/۷۳۶	۰/۶۷۱	۰/۸۳۴												
۴	۰/۶۸۳	۰/۷۰۲	۰/۷۹۵	۰/۹۲۷											
۵	۰/۷۶۷	۰/۶۴۵	۰/۶۲۲	۰/۷۶۴	۰/۸۵۵										
۶	۰/۵۸۱	۰/۵۴۷	۰/۵۹۴	۰/۵۲۲	۰/۶۵۲	۰/۸۴۷									
۷	۰/۷۶۴	۰/۶۷۵	۰/۶۴۲	۰/۷۳۱	۰/۷۳۱	۰/۷۸۸	۰/۹۲۸								
۸	۰/۷۶۱	۰/۷۹۶	۰/۷۸۹	۰/۶۱۱	۰/۶۷۱	۰/۵۶۱	۰/۶۹۸	۰/۸۹۳							
۹	۰/۶۹۱	۰/۶۲۵	۰/۶۱۵	۰/۶۴۸	۰/۷۷	۰/۶۹۸	۰/۶۴۶	۰/۸۴۴	۰/۹۰۶						
۱۰	۰/۷۱۱	۰/۷۶	۰/۶۹۲	۰/۵۵۴	۰/۶۵۱	۰/۵۴۵	۰/۶۷۴	۰/۶۱۱	۰/۸۲۶	۰/۹۳۸					
۱۱	۰/۷۲۶	۰/۷۴۶	۰/۸۱۷	۰/۵۹۸	۰/۶۲	۰/۵۱۸	۰/۶۴۸	۰/۶۱	۰/۷۸۸	۰/۸۴۳	۰/۹۵۲				
۱۲	۰/۶۷۹	۰/۸۳۳	۰/۸۶۴	۰/۸۱۴	۰/۸۰۲	۰/۷۲	۰/۸۹۶	۰/۸۰۳	۰/۸۳۴	۰/۸۳	۰/۸۶۴	۰/۸۹۷			
۱۳	۰/۷۱۲	۰/۶۴۹	۰/۸۰۵	۰/۶۶۳	۰/۶۵۸	۰/۵۰۸	۰/۶۷۵	۰/۷۵۳	۰/۶۵۲	۰/۶۶	۰/۷۵۷	۰/۸۱۱	۰/۹۵۸		
۱۴	۰/۶۸۴	۰/۶۲۲	۰/۷۳۳	۰/۶۳۷	۰/۶۱۲	۰/۴۳	۰/۶۰۲	۰/۶۸۵	۰/۵۷۱	۰/۶۰۶	۰/۶۸۴	۰/۷۹۷	۰/۸۴۶	۰/۸۶۵	
۱۵	۰/۶۶۳	۰/۶۰۵	۰/۷۹۹	۰/۶۱۶	۰/۶۳۸	۰/۵۴۴	۰/۶۸۵	۰/۷۴۷	۰/۶۷۴	۰/۶۴۸	۰/۷۵۷	۰/۸۴۶	۰/۸۶۹	۰/۷۹۳	۰/۹۳۵

۱- عوامل زمینه‌ای ۲- برنامه‌های فرهنگی، هنری و ورزشی ۳- راهبرد ۴- روابط انسانی و تعاملات اجتماعی ۵- روش‌های یاددهی-یادگیری ۶- سلامت روان و رفاه عاطفی دانش‌آموزان ۷- عوامل علی ۸- عوامل مداخله‌گر ۹- محیط فیزیکی مدرسه ۱۰- مدیریت و رهبری مدرسه ۱۱- مشارکت خانواده‌ها ۱۲- پدیده محوری ۱۳- پیامد ۱۴- پیامدهای رشد فردی و اجتماعی ۱۵- پیامدهای روانی و انگیزشی.

در این بخش برای آزمون روابط بین ابعاد مدل، ضرایب مسیر، آماره t و سطح معناداری محاسبه شد. جدول زیر نتایج تحلیل مدل ساختاری را نشان می‌دهد.

جدول ۴. ضرایب مسیر، آماره t و سطح معناداری مدل ساختاری پژوهش

ضریب	مسیر	میانگین نمونه (M)	خطای معیار (STDEV)	آماره t	سطح معناداری
۰/۳۰	عوامل زمینه‌ای -> راهبرد	۰/۲۹۴	۰/۰۲۹	۱۰/۳۳۸	۰
۰/۵۳	برنامه‌های فرهنگی، هنری و ورزشی -> عوامل زمینه‌ای	۰/۵۳۵	۰/۰۳۱	۱۷/۱۶	۰
۰/۸۱	راهبرد -> پیامد	۰/۸۰۴	۰/۰۳۹	۲۰/۷۳۱	۰
۰/۵۵	روابط انسانی و تعاملات اجتماعی -> عوامل زمینه‌ای	۰/۵۵	۰/۰۲۴	۲۲/۷۲۳	۰
۰/۴۸	روش‌های یاددهی-یادگیری -> عوامل علی	۰/۴۷۸	۰/۰۱۹	۲۵/۵۲۳	۰
۰/۳۱	سلامت روان و رفاه عاطفی دانش‌آموزان -> عوامل علی	۰/۳۱۲	۰/۰۲۴	۱۲/۸۴۴	۰
۰/۳۶	عوامل علی -> پدیده محوری	۰/۳۵۶	۰/۰۴	۸/۸۸	۰
۰/۴۳	عوامل مداخله‌گر -> راهبرد	۰/۴۳۳	۰/۰۴۱	۱۰/۵۸۱	۰
۰/۳۲	محیط فیزیکی مدرسه -> عوامل علی	۰/۳۱۸	۰/۰۱۶	۱۹/۶۷۹	۰

مدیریت و رهبری مدرسه - عوامل مداخله‌گر	۰/۵۱	۰/۵۱۱	۰/۰۱۷	۳۰/۶۸۴	•
مشارکت خانواده‌ها - عوامل مداخله‌گر	۰/۵۵	۰/۴۵۸	۰/۰۱۹	۲۹/۳۵۹	•
پدیده محوری - راهبرد	۰/۸۷	۰/۸۷۲	۰/۰۲۶	۳۳/۷۴۶	•
پیامد - پیامدهای رشد فردی و اجتماعی	۰/۹۶	۰/۹۵۶	۰/۰۱	۹۴/۵۳۸	•
پیامد - پیامدهای روانی و انگیزشی	۰/۹۴	۰/۹۳۳	۰/۰۱۵	۶۴/۱۸۵	•

همان‌گونه که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، تمامی روابط بین متغیرها معنادار بوده و ضرایب مسیر آن‌ها مثبت گزارش شد ($P < 0/05$). بیشترین ضریب مسیر مربوط به تأثیر «پیامد» بر «پیامدهای رشد فردی و اجتماعی» ($\beta = 0/958$)؛ ($t = 94/538$) و «پیامد» بر «پیامدهای روانی و انگیزشی» ($\beta = 0/935$)، ($t = 64/185$) است. همچنین «پدیده محوری» بر راهبرد ($\beta = 0/871$)؛ ($t = 33/746$) و «راهبرد» بر پیامد ($\beta = 0/805$)؛ ($t = 20/731$) اثرگذاری بالایی داشته‌اند. در مقابل، کمترین ضریب مسیر مربوط به «سلامت روان و رفاه عاطفی دانش‌آموزان» بر عوامل علی ($t = 0/311$)؛ ($\beta = 12/844$) است. این یافته‌ها نشان می‌دهد که ابعاد مختلف مدل پژوهش، همگی در تبیین اثربخشی مدارس شاد نقش معناداری دارند، اما شدت اثرگذاری آن‌ها متفاوت است.

جدول ۵. ضرایب تعیین و ضریب پیش‌بینی مدل ساختاری پژوهش

عوامل زمینه‌ای	ضرایب تعیین (R^2)	ضریب تعیین تعدیل شده	ضریب پیش‌بینی Q^2
عوامل زمینه‌ای	۱	۱	۰/۴۹۳
راهبرد	۰/۷۵۶	۰/۷۵	۰/۴۹۸
عوامل علی	۰/۹۹۸	۰/۹۹۸	۰/۵۰۰
عوامل مداخله‌گر	۱	۱	۰/۵۸۶
پدیده محوری	۰/۸۰۳	۰/۸۰۲	۰/۴۱۷
پیامد	۰/۶۴۸	۰/۶۴۵	۰/۳۹۶
پیامدهای رشد فردی و اجتماعی	۰/۹۱۷	۰/۹۱۷	۰/۶۲۲
پیامدهای روانی و انگیزشی	۰/۸۷۴	۰/۸۷۳	۰/۶۳۰

یافته‌های جدول ۵ نشان داد که مقادیر ضرایب تعیین (R^2) در دامنه‌ی ۰/۶۴۸ تا ۱ قرار دارند. در این میان، سازه‌های عوامل علی ($0/998$) و عوامل زمینه‌ای ($R^2 = 1$) تقریباً به طور کامل توسط متغیرهای پیش‌بین تبیین شده‌اند. همچنین، راهبرد با مقدار ($R^2 = 0/756$) و پیامد با ($R^2 = 0/648$) در سطح قوی قرار گرفته‌اند. افزون بر این، سازه‌های پیامدهای رشد فردی و اجتماعی ($R^2 = 0/917$) و پیامدهای روانی و انگیزشی ($R^2 = 0/874$) از قدرت تبیین بسیار بالایی برخوردار هستند. همچنین بررسی شاخص ضریب پیش‌بینی Q^2 نشان داد که برای تمامی سازه‌ها مقادیر مثبت و بالاتر از ۰/۳۵ به دست آمده است که بیانگر قدرت پیش‌بینی قوی مدل می‌باشد.

منظور ارزیابی برازش کلی مدل، شاخص‌های متنوعی مورد بررسی قرار گرفتند که شامل شاخص باقیمانده استاندارد شده (SRMR)، فاصله‌های مربع ریشه‌ای (d_ULS) و ژئودزیک (d_G)، شاخص کای دو (χ^2) و شاخص برازش تطبیقی (NFI) می‌باشند. این شاخص‌ها به طور جامع میزان تطابق مدل پیشنهادی با داده‌های مشاهده‌شده را نشان می‌دهند و در پژوهش‌های اخیر به ویژه در مدل‌سازی معادلات ساختاری مبتنی بر حداقل مربعات جزئی (PLS-SEM) توصیه شده‌اند.

جدول ۶. شاخص‌های برازش مدل اشباع‌شده و مدل برآوردی پژوهش

شاخص	مدل اشباع‌شده	مدل برآوردی	معیار پذیرفته‌شده	تفسیر
شاخص باقیمانده استاندارد شده (SRMR)	۰/۰۴۵	۰/۰۵	کمتر از ۰/۰۸ (یا کمتر از ۰/۱۰)	برازش خوب
مقدار فاصله‌های مربع ریشه‌ای (d_ULS)	۰/۹۵۰	۱/۲۰	هرچه کمتر بهتر	اختلاف اندک، قابل قبول
شاخص ژئودزیک (d_G)	۰/۷۸۰	۰/۱۰	هرچه کمتر بهتر	اختلاف اندک، قابل قبول
کای دو (Chi-Square)	۱۲۰/۳۵	۱۲۵/۸۰	وابسته به درجات آزادی؛ باید معنادار	در PLS معمولاً ملاک اصلی نیست
برازش تطبیقی (NFI)	۰/۹۳	۰/۹۱	بزرگ‌تر از ۰/۹۰ (قابل قبول)	برازش خوب

شاخص شاخص باقیمانده استاندارد شده (SRMR) که یکی از مهم‌ترین معیارهای برازش در مدل‌های معادلات ساختاری مبتنی بر واریانس است، برای مدل اشباع‌شده ۰/۰۴۵ و برای مدل برآوردی ۰/۰۵ به دست آمد. از آنجا که مقادیر کمتر از ۰/۰۸ نشان‌دهنده برازش مطلوب مدل هستند، می‌توان نتیجه گرفت که هر دو مدل از برازش مناسبی برخوردارند. مقدار فاصله‌های مربع ریشه‌ای (d_ULS) برای مدل اشباع‌شده ۰/۹۵ و برای مدل برآوردی ۱/۲۰ گزارش شده است. این شاخص اختلاف بین ماتریس همبستگی مشاهده‌شده و باز تولید شده را نشان می‌دهد و هرچه مقدار آن کوچک‌تر باشد، برازش مطلوب‌تر است. تفاوت اندک مشاهده‌شده بیانگر قابل قبول بودن برازش مدل است.

در خصوص شاخص ژئودزیک (d_G)، نیز مقادیر ۱۲۰/۳۵ برای مدل اشباع‌شده و ۱۲۵/۸۰ برای مدل برآوردی به دست آمد. این شاخص همانند شاخص فاصله‌های مربع ریشه‌ای (d_ULS) فاصله میان داده‌های تجربی و داده‌های باز تولید شده را می‌سنجد و مقادیر به دست آمده حاکی از اختلاف اندک و برازش قابل قبول مدل هستند. شاخص کای دو در این پژوهش مقدار بی‌نهایت گزارش شده است. از آنجا که در روش PLS این شاخص معمولاً بسیار بزرگ یا نامتناهی محاسبه می‌شود، نمی‌تواند معیار مناسبی برای ارزیابی برازش مدل تلقی شود.

در نهایت، شاخص برازش تطبیقی (NFI) برای مدل اشباع‌شده ۰/۹۳ و برای مدل برآوردی ۰/۹۱ به دست آمد. با توجه به اینکه مقادیر بالاتر از ۰/۹۰ نشان‌دهنده برازش مناسب مدل هستند، می‌توان نتیجه گرفت که هر دو مدل از برازش مطلوب برخوردارند. به طور کلی، با استناد به

شاخص‌های برازش گزارش شده به ویژه باقیمانده استاندارد شده (SRMR) و برازش تطبیقی (NFI)، می‌توان بیان کرد که مدل پژوهش از برازش قابل قبول و مناسبی برخوردار است و نتایج تحلیل‌های بعدی قابلیت اتکا دارند. نتایج بخش‌های مختلف اعتبارسنجی نشان می‌دهد که مدل نهایی پژوهش از پایایی، روایی همگرا و واگرا، برازش کلی و توان پیش‌بینی بسیار مطلوب برخوردار است. بنابراین می‌توان اطمینان داشت که مدل ارائه شده، چارچوبی معتبر و علمی برای تبیین اثربخشی مدارس شاد مبتنی بر سند تحول بنیادین آموزش و پرورش فراهم می‌سازد.

بر اساس مجموعه نتایج به دست آمده.

- پایایی و روایی همگرا و واگرا تأیید شد.
 - ضرایب مسیر همگی معنادار و مثبت بودند.
 - مقادیر R^2 و Q^2 قدرت تبیین و پیش‌بینی قوی مدل را نشان دادند.
 - شاخص‌های برازش کلی (باقیمانده استاندارد شده (SRMR) و برازش تطبیقی (NFI) (مطلوب ارزیابی شدند.
- بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که مدل نهایی اثربخشی مدارس شاد از پشتوانه تجربی و علمی کافی برخوردار است و به عنوان چارچوبی معتبر و کارآمد در تبیین و ارتقاء مدارس شاد مبتنی بر سند تحول بنیادین آموزش و پرورش قابل اتکا می‌باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش نشان داد که مدل اثربخشی مدارس شاد مبتنی بر سند تحول بنیادین آموزش و پرورش از پایایی، روایی همگرا و واگرایی مطلوب و برازش کلی مناسب برخوردار است و تمامی روابط پیش‌بینی شده میان ابعاد مدل معنادار گزارش شدند. این نتیجه بیانگر آن است که اثربخشی مدارس شاد پدیده‌ای تک‌بعدی نیست، بلکه حاصل تعامل نظام‌مند و هم‌افزای مجموعه‌ای از عوامل روان‌شناختی، آموزشی، مدیریتی، محیطی و فرهنگی است. معناداری تمامی ضرایب مسیر و مقادیر بالای تبیین و پیش‌بینی، نشان می‌دهد که مدل ارائه شده توانسته است ساختار مفهومی پیچیده مدرسه شاد را به صورت علمی و تجربی تبیین کند و از این حیث، خلأ موجود در ادبیات پژوهشی داخلی را تا حد زیادی پوشش دهد (Ahmadi Siyahbomi et al., 2025; Gharibzadeh et al., 2023).

در میان ابعاد مدل، نتایج حاکی از نقش محوری پیامدها در تبیین رشد فردی-اجتماعی و پیامدهای روانی-انگیزشی دانش‌آموزان بود. این یافته نشان می‌دهد که زمانی که مدرسه بتواند راهبردها و فرایندهای خود را به گونه‌ای اثربخش طراحی و اجرا کند، پیامدهای آن مستقیماً در افزایش رضایت، شادی، انگیزش تحصیلی، تعاملات اجتماعی مثبت و کاهش مشکلات رفتاری و هیجانی دانش‌آموزان نمایان می‌شود. این

نتیجه با پژوهش‌هایی همسو است که بر تأثیر جو مثبت مدرسه و تجربه هیجانی خوشایند دانش‌آموزان بر پیشرفت تحصیلی و بهزیستی روانی تأکید دارند (Jafari et al., 2022; Wu et al., 2022). به بیان دیگر، مدرسه شاد نه تنها محیطی دلپذیر ایجاد می‌کند، بلکه به‌طور مستقیم بر کیفیت یادگیری و رشد همه‌جانبه دانش‌آموزان اثر می‌گذارد.

یافته‌ها همچنین نشان دادند که «راهبرد» نقش واسطه‌ای بسیار قوی میان پدیده محوری و پیامدها ایفا می‌کند. این امر بیانگر آن است که وجود عوامل و شرایط مطلوب به‌تنهایی برای تحقق مدرسه شاد کافی نیست، بلکه نحوه تبدیل این عوامل به راهبردهای عملی، برنامه‌های اجرایی و تصمیم‌های مدیریتی اهمیت اساسی دارد. این نتیجه با الگوی سیستم‌های باز در رهبری مدرسه همخوانی دارد که اثربخشی را نتیجه هم‌راستایی ورودی‌ها، فرایندها و خروجی‌ها می‌داند (Gurr et al., 2022). در واقع، مدرسه‌ای که دارای منابع انسانی توانمند، محیط فیزیکی مناسب و فرهنگ سازمانی مثبت است، تنها در صورتی به مدرسه‌ای شاد و اثربخش تبدیل می‌شود که این مؤلفه‌ها در قالب راهبردهای هدفمند و منسجم به کار گرفته شوند.

در بعد روان‌شناختی، یافته‌های پژوهش نشان داد که سلامت روان و رفاه عاطفی دانش‌آموزان اگرچه ضریب مسیر پایین‌تری نسبت به برخی ابعاد دیگر داشت، اما همچنان اثر معنادار و تعیین‌کننده‌ای بر عوامل علی و در نهایت بر اثربخشی مدارس شاد دارد. این نتیجه قابل تفسیر است؛ زیرا سلامت روان بیشتر به‌عنوان زیرساختی پنهان عمل می‌کند که اثرات آن در تعامل با سایر عوامل آشکار می‌شود. این یافته با پژوهش‌هایی همسو است که نشان می‌دهند کاهش اضطراب، افزایش احساس امنیت و حمایت هیجانی، پیش‌شرط مشارکت فعال دانش‌آموزان در یادگیری است (Anli & Karsli, 2025; Jalilian, 2025). بنابراین، هرچند اثر مستقیم این بعد ممکن است کمتر به نظر برسد، اما نقش آن در پایداری و عمق پیامدهای مدرسه شاد انکارناپذیر است.

در بعد آموزشی، نتایج پژوهش نشان داد که روش‌های یاددهی-یادگیری نقش معناداری در شکل‌دهی عوامل علی مدل دارند. این یافته تأیید می‌کند که استفاده از روش‌های تدریس فعال، مشارکتی و متناسب با تفاوت‌های فردی، تجربه یادگیری را از حالت صرفاً شناختی به تجربه‌ای لذت‌بخش و انگیزشی تبدیل می‌کند. این نتیجه با یافته‌های پژوهش‌هایی که بر تغییر نقش معلم از انتقال‌دهنده دانش به تسهیل‌گر یادگیری تأکید دارند، همخوان است (Aslan, 2021; Karimi et al., 2022). در مدارس شاد، کلاس درس فضایی پویا و تعاملی است که در آن دانش‌آموزان احساس ارزشمندی، خودکارآمدی و تعلق می‌کنند.

در بعد مدیریتی، نتایج نشان داد که مدیریت و رهبری مدرسه از طریق عوامل مداخله‌گر، اثر قابل توجهی بر راهبردها و در نهایت بر اثربخشی مدارس شاد دارد. این یافته با پژوهش‌هایی همسو است که مشارکت معلمان در تصمیم‌گیری، رهبری مشارکتی و توجه به رفاه کارکنان را از مؤلفه‌های کلیدی مدارس موفق معرفی کرده‌اند (Can & Ozan, 2020; Gurr et al., 2022). همچنین، در عصر پیچیدگی و تحول

دیجیتال، بهره‌گیری از رویکردهای فناورانه و داده‌محور در مدیریت مدرسه می‌تواند اثربخشی تصمیم‌ها و برنامه‌ها را افزایش دهد (Akramov, 2021; Chien, 2023; Kurbanov, 2021).

یافته‌های مرتبط با محیط فیزیکی مدرسه نیز نشان داد که این بعد اثر معناداری بر عوامل علی دارد. این نتیجه بیانگر آن است که طراحی فضاهای آموزشی ایمن، زیبا و متناسب با نیازهای رشدی دانش‌آموزان، نقش مستقیمی در ایجاد احساس نشاط، آرامش و انگیزش دارد. این یافته با پژوهش‌هایی همسو است که بر اهمیت بهداشت، ایمنی، نور، رنگ و فضاهای سبز در تجربه شاد مدرسه‌ای تأکید کرده‌اند (Kavyani, 2022; Sheikh et al., 2024; et al., 2022). محیط فیزیکی مدرسه در واقع پیام غیرکلامی قدرتمندی درباره میزان توجه نظام آموزشی به رفاه دانش‌آموزان منتقل می‌کند.

در بعد فرهنگی-اجتماعی، نتایج نشان داد که برنامه‌های فرهنگی، هنری و ورزشی و نیز مشارکت خانواده‌ها نقش برجسته‌ای در شکل‌دهی عوامل زمینه‌ای و مداخله‌گر دارند. این یافته با پژوهش‌هایی همخوان است که فعالیت‌های فوق‌برنامه را عاملی مؤثر در تقویت مهارت‌های اجتماعی، هویت‌یابی و انگیزش دانش‌آموزان می‌دانند (Bahramian et al., 2021; Sarbaz Delir et al., 2025). همچنین، مشارکت فعال خانواده‌ها به‌عنوان حلقه اتصال مدرسه و جامعه، می‌تواند اثرات مدرسه شاد را تعمیق و تثبیت کند (Gharibzadeh et al., 2023; Kouhijnaqard et al., 2021).

در مجموع، نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که مدل اثربخشی مدارس شاد ارائه‌شده، با یافته‌های پژوهش‌های داخلی و خارجی هم‌راستا است، اما در عین حال با تکیه بر سند تحول بنیادین و شرایط بومی، رویکردی جامع‌تر و کاربردی‌تر ارائه می‌دهد. این مدل می‌تواند به‌عنوان چارچوبی علمی برای تبیین و ارتقای مدارس شاد مورد استفاده قرار گیرد و مبنایی برای سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی آموزشی فراهم آورد (Ahmadi, 2025; Gurr et al., 2022; Siyahbomi et al., 2025).

از جمله محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به مقطعی بودن طرح تحقیق اشاره کرد که امکان بررسی پویایی و تغییرات زمانی اثربخشی مدارس شاد را فراهم نمی‌سازد. همچنین، داده‌ها بر اساس پرسشنامه خودگزارشی گردآوری شده‌اند که ممکن است تحت تأثیر سوگیری پاسخ‌دهندگان قرار گرفته باشد. محدود بودن جامعه آماری به یک استان نیز می‌تواند تعمیم‌پذیری نتایج را به سایر مناطق با شرایط فرهنگی و مدیریتی متفاوت با احتیاط مواجه سازد.

پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده با استفاده از طرح‌های طولی، تغییرات اثربخشی مدارس شاد را در گذر زمان بررسی کنند. همچنین به‌کارگیری روش‌های کیفی عمیق‌تر مانند مصاحبه و مشاهده می‌تواند به درک غنی‌تری از فرایندهای درونی مدرسه شاد منجر شود. مقایسه

تطبیقی مدل اثربخشی مدارس شاد در استان‌ها یا کشورها با زمینه‌های فرهنگی متفاوت نیز می‌تواند به توسعه نظریه و افزایش قدرت تبیین مدل کمک کند.

نتایج پژوهش حاضر می‌تواند راهنمای عملی مدیران و سیاست‌گذاران آموزشی در طراحی و اجرای برنامه‌های مدرسه شاد باشد. توجه هم‌زمان به سلامت روان دانش‌آموزان، ارتقای مهارت‌های حرفه‌ای معلمان، بهبود محیط فیزیکی مدارس، تقویت فعالیت‌های فرهنگی و هنری، مشارکت دادن خانواده‌ها و اتخاذ سبک‌های مدیریت مشارکتی، می‌تواند اثربخشی مدارس را به‌طور پایدار ارتقا دهد. همچنین، هم‌راستاسازی تمامی این اقدامات با اهداف و الزامات سند تحول بنیادین، شرط اساسی موفقیت در تحقق مدرسه شاد و اثربخش است.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

موافقت اخلاقی

در تمامی مراحل پژوهش حاضر اصول اخلاقی مرتبط با نشر و انجام پژوهش رعایت گردیده است.

تشکر و قدردانی

از تمامی کسانی که در انجام این پژوهش ما را همراهی کردند تشکر و قدردانی به عمل می‌آید.

Extended Abstract

Introduction

In recent decades, the concept of the “happy school” has gained increasing attention in educational research and policy, as contemporary educational systems have gradually shifted from a narrow focus on academic achievement toward a more holistic understanding of student development. Happiness, emotional well-being, and positive school climate are now widely recognized as essential conditions for meaningful learning, sustained motivation, and healthy psychosocial growth. Empirical evidence suggests that students who experience their school as a safe, supportive, and joyful environment demonstrate higher levels of academic engagement, stronger social relationships, and better mental health outcomes. Accordingly, school effectiveness can no longer be assessed solely through cognitive indicators but must also incorporate psychological, social, cultural, and environmental dimensions (Bahramian et al., 2021; Kouhijnaqard et al., 2021).

From an organizational and leadership perspective, schools are increasingly conceptualized as open systems in which effectiveness emerges from the dynamic interaction between internal processes and external contextual factors. Leadership models grounded in systems theory emphasize that successful schools align human resources, organizational culture, instructional practices, and stakeholder participation in a coherent and responsive manner (Gurr et al., 2022). Within this framework, happiness is not an incidental outcome but a core organizational quality shaped by leadership styles, management strategies, interpersonal relationships, and institutional values.

In the Iranian educational context, the notion of happy schools is closely linked to the goals articulated in the Fundamental Transformation Document of Education. This national policy framework emphasizes balanced and holistic education across multiple domains, including cognitive, emotional, social, moral, and spiritual development. Despite this policy emphasis, practical implementation has been challenged by the absence of empirically validated, context-sensitive models that clarify how happy schools can be systematically developed and evaluated. Previous studies in Iran have primarily focused on identifying indicators of school happiness, measuring student well-being, or exploring cultural foundations of joy in education, often without integrating these elements into a comprehensive explanatory model (Ahmadi Siyahbomi et al., 2025; Jafari et al., 2022). Research has consistently highlighted the central role of students' mental health and emotional well-being in shaping school effectiveness. Positive emotional experiences at school are associated with lower levels of anxiety and depression, higher motivation, and greater resilience in the face of academic challenges. Conversely, emotionally neglectful or stressful school environments may undermine learning outcomes and long-term development (Anli & Karsli, 2025; Jalilian, 2025). Teachers play a pivotal role in this process, as their instructional methods, interaction styles, and sensitivity to individual differences directly influence students' emotional experiences and engagement (Aslan, 2021; Wu et al., 2022).

Beyond the classroom, school management and leadership significantly shape the conditions under which happiness and effectiveness can flourish. Participatory leadership, teacher involvement in decision-making, and supportive management practices have been shown to enhance organizational commitment and improve school climate (Can & Ozan, 2020). In parallel, advances in technology and data-driven management approaches offer new opportunities to enhance efficiency, transparency, and responsiveness in school administration (Akramov & Kurbanov, 2021; Chien, 2023).

Environmental and cultural factors also contribute meaningfully to the experience of happiness in schools. Physical aspects such as safety, cleanliness, aesthetics, and access to recreational spaces influence students' sense of comfort and belonging. Likewise, cultural, artistic, and sports activities provide important opportunities for self-expression, creativity, and social interaction, reinforcing students' emotional attachment to school (Karimi et al., 2022; Kavyani et al., 2022; Sheikh et al., 2024). Family participation further strengthens these processes by creating continuity between home and school environments and supporting students' academic and emotional development (Gharibzadeh et al., 2023; Sarbaz Delir et al., 2025).

Despite the growing body of literature, a key limitation remains the lack of an integrated, empirically validated model that explains the interrelationships among psychological, educational, managerial, environmental, and cultural dimensions of happy school effectiveness within the Iranian context. Addressing this gap, the present study seeks to validate a comprehensive model of happy school effectiveness grounded in the Fundamental Transformation Document of Education, thereby contributing both theoretically and practically to the advancement of educational quality (Caruso, 2017; Meichang, 2017).

Methods and Materials

This study adopted an applied research approach with a descriptive–survey design. The statistical population consisted of principals, deputy principals, and teachers working in elementary schools. A stratified random sampling method proportional to gender was employed, and the sample size was determined using Cochran’s formula for an unknown population. Data were collected through a researcher-developed questionnaire derived from theoretical analysis, policy documents, and prior empirical studies related to happy schools and educational effectiveness.

The questionnaire encompassed multiple dimensions reflecting psychological, educational, managerial, environmental, cultural, and social aspects of school effectiveness. Content validity was assessed through expert review, while construct validity was examined using confirmatory factor analysis. Reliability was evaluated using Cronbach’s alpha and composite reliability coefficients. Quantitative data analysis was conducted using SPSS and SmartPLS software. Descriptive statistics were used to summarize the data, and inferential analyses, including structural equation modeling, were applied to test the proposed model and examine the relationships among its components. A confidence level of 95% and a measurement error of 5% were considered throughout the analysis.

Findings

The results of the measurement model assessment indicated satisfactory internal consistency, with all constructs demonstrating acceptable Cronbach’s alpha and composite reliability values. Convergent validity was confirmed, as the average variance extracted for all latent variables exceeded the recommended threshold. Discriminant validity was also established, indicating that each construct was empirically distinct from the others.

Structural equation modeling revealed that all hypothesized paths in the model were positive and statistically significant. The findings demonstrated that contextual and causal factors exerted meaningful effects on the core phenomenon of happy school effectiveness through strategic processes. Among the examined relationships, the strongest effects were observed between strategic dimensions and overall outcomes, as well as between outcomes and students’ psychological–motivational and individual–social development.

The model exhibited strong explanatory power, with high coefficients of determination for key endogenous variables, indicating that a substantial proportion of variance in happy school effectiveness and its outcomes was accounted for by the proposed factors. Predictive relevance indices further confirmed the model’s robust

predictive capability. Overall model fit indices, including standardized residual measures and comparative fit indicators, supported the adequacy of the proposed model in representing the observed data.

Collectively, these findings suggest that happy school effectiveness is best understood as a multidimensional construct arising from the interaction of psychological well-being, instructional quality, leadership and management practices, physical environment, cultural activities, and family involvement.

Discussion and Conclusion

The findings of this study provide empirical support for a comprehensive and integrated model of happy school effectiveness aligned with the principles of holistic education. The results underscore that happiness in schools is not a peripheral or incidental attribute but a central mechanism through which educational effectiveness is realized. The strong relationships observed among strategic processes and outcomes highlight the importance of translating favorable conditions and resources into coherent policies, practices, and daily routines within schools.

The prominent role of psychological and motivational outcomes emphasizes that students' emotional experiences are foundational to learning and development. When schools foster a supportive and joyful climate, students are more likely to engage actively in learning, develop positive social relationships, and demonstrate resilience. At the same time, the findings illustrate that leadership and management function as critical enabling forces that shape how educational, environmental, and cultural resources are mobilized.

From a broader perspective, the validated model contributes to the theoretical advancement of happy school research by offering a structured explanation of how diverse factors converge to produce effective and joyful educational environments. Practically, the model provides a valuable framework for policymakers, school leaders, and educators seeking to design, evaluate, and improve interventions aimed at enhancing school happiness and effectiveness.

In conclusion, the study demonstrates that the effectiveness of happy schools emerges from a synergistic and multidimensional process encompassing psychological well-being, quality teaching and learning, participatory leadership, supportive environments, cultural enrichment, and family engagement. By grounding this model in national educational policy and empirical validation, the research offers a robust foundation for promoting sustainable improvements in the quality of schooling and the well-being of students.

References

- Ahmadi Siyahbomi, M., Ghanbari, N., & Nateqi, F. (2025). Designing and Validating a Tool for Measuring Happy Schools. *Sociology of Education*, 11(2), 2-11. <https://www.iase-jrn.ir/index.php/se/article/download/543/543>
- Akramov, M., & Kurbanov, M. (2021). Technological Approach at Secondary School Management. *Eurasian Journal of History, Geography and Economics*, 2, 35-38. <https://scholar.google.com/citations?user=-2HGGd8AAAAJ&hl=en>
- Anli, I., & Karsli, T. A. (2025). Perceived parenting style, depression and anxiety in a Turkish late adolescent population. *Innovation and Creativity in Education*, 2(2), 724-727. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.091>
- Aslan, G. (2021). The vital problems of primary and secondary schools and their solutions. *Journal of Qualitative Research in Education*, 25, 204-242. <https://doi.org/10.14689/enad.25.9>

- Bahramian, S., Nadi, M. A., & Karimi, F. (2021). Presenting a Model of Happy Schools Through Exploring Themes of Happiness in Iranian Literature and Culture. *Journal of Educational Literature Research*, 13(49). <https://sanad.iau.ir/Journal/parsadab/Article/1028995/FullText>
- Can, E., & Ozan, C. (2020). Investigation of Classroom Teachers' Participation in School Management. *National Education*, 49(225), 55-87. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.690610>
- Caruso, S. J. (2017). A Foundation for Understanding Knowledge Sharing. *Contemporary issues in education research*, 10(1), 45-52. <https://doi.org/10.19030/cier.v10i1.9879>
- Chien, C. F. (2023). Data Mining to Improve Personnel Selection and Enhance Human Capital. *Expert Systems with Applications*. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0957417406002776>
- Gharibzadeh, R., Zahed Babolan, A., Moieni Kia, M., & Akbari, T. (2023). Presenting a Three-Layer Feasibility Model and Effective Implementation of Happy School Management. *Management in Educational Organizations*, 12(1), 211-230. <https://doi.org/10.52547/meo.12.1.211>
- Gurr, D., Drysdale, L., & Goode, H. (2022). An open systems model of successful school leadership. *Journal of Educational Administration*, 60(1), 21-40. <https://doi.org/10.1108/JEA-04-2021-0091>
- Jafari, F., Salehi, K., Javadi Pour, M., & Kamali Mohajer, R. (2022). A Mixed-Methods Approach to Measuring School Happiness Among Primary School Students in District 15 of Tehran. *Curriculum Studies Journal*, 17(65), 245-276. <https://ensani.ir/fa/article/508105/>
- Jalilian, S. K. (2025). Motivational Strategies for Creating Vitality and Joy Among Primary School Students. *Journal of Psychology and Educational Sciences in the Third Millennium*, 39(11), 122-132. <https://civilica.com/doc/2371488/>
- Karimi, A., Mahani, O., & Jalilian, S. (2022). Functional Evaluation of the Happy Educational Media in Social Studies from the Students' Perspective. *Humanities Education Inquiry*, 29, 81-105. https://humanities.cfu.ac.ir/article_2516.html?lang=en
- Kavyani, E., Naseri Pelangard, V., Choobkar, N., & Kalehri, M. (2022). Developing a Strategic Program for Health, Safety, and Environmental Management in Schools in Kermanshah Province. *Human and Environment*, 20(4), 197-215. <https://www.magiran.com/paper/2586076/developing-a-strategic-plan-for-health-safety-and-environmental-management-of-schools-in-kermanshah-province?lang=en>
- Kouhijnaqard, A., Soleimani, T., Zahed Babolan, A., & Rastgoo, A. (2021). Characteristics of an Ideal School from the Perspective of Sixth Grade Students and Their Parents. *Family and Research*, 18(51), 89-106. <https://qjfr.ir/article-1-1913-en.html>
- Meichang, O. (2017). Study of Motives of Chinese Business English Development Based on the Theory of Human Capital. *English Language Teaching*, 10(1), 18-25. <https://doi.org/10.5539/elt.v10n1p18>
- Sarbaz Delir, F., Qasemi Zadeh, Y., Taghinajad, F., Taghinajad, R., & Soltanzadeh, A. (2025). Methods and Strategies for Vitality and Joy in Schools and Motivating Primary Students for Learning. *Journal of Psychological and Educational Studies*, 90(19), 565-583. <https://civilica.com/doc/2275566/>
- Sheikh, K., Saeimi, H., Beyani, A. A., Naderi, M. M., & Fakouri Hajiyyar, H. (2024). Examining and Identifying the Necessities for Designing Happy Schools in Primary Education in Golestan Province. *Educational Research Journal*, 81(24), 246-269. <https://www.magiran.com/paper/2832415/>
- Wu, C. L., Huang, H. J., Chen, P. Z., & Chen, H. C. (2022). Influence of Junior High School Students' humor styles and perceptions of their class teachers' humor styles on teacher-student interaction. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03387-2>