

Identifying the Key Indicators of an Empowering School from the Perspective of Elementary Principals and Teachers: A Phenomenological Approach

Farooqh Khakzad^{✉1}, Jamal Razi², Mohsen Izan³

1-Ph.D. Curriculum Planning, Department of Curriculum and Instruction, Faculty of Educational Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran.

2- Ph.D. Curriculum Planning, Department of Curriculum Planning, Faculty of Educational Sciences, Shahid Rajaei Teacher Training University, Tehran, Iran.

3- Ph.D. Educational Management, Department of Educational Management, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran.

Article Info

Article type:

Research Paper

Keywords:

Empowering school,
key indicators,
primary education,
principal, teacher

Received:

19 Aug 2025

Received in revised form:

21 Sep 2025

Accepted:

4 Oct 2025

pp.53-66.

Abstract

This study aimed to identify the criteria and indicators of an empowering school from the perspective of primary school principals and teachers in Piranshahr city. The present study was conducted with a qualitative approach and phenomenological method in the academic year 2024-2025. The research population included male and female primary school principals and teachers who were selected in a purposive and criterion-based manner. The sampling process continued until data saturation was reached, and a total of 20 semi-structured interviews were conducted in accordance with the developed protocol. The data were analyzed based on the method proposed by Creswell (1998). The findings showed that the criteria and indicators of an empowering school can be classified into three main axes: structural, contextual, and behavioral, each of which includes numerous subcomponents. The results showed that empowering schools have a multidimensional nature and their realization requires a comprehensive approach that simultaneously covers structural, contextual, and behavioral dimensions. Accordingly, the research findings can provide practical guidance for educational policymakers and school administrators in designing and implementing school empowerment programs.

Citation: Khakzad, F., Razi, J., & Izan, M. (2026). Identifying the key indicators of an empowering school from the perspective of elementary principals and teachers: A phenomenological approach. *Journal of Intelligent Learning in Educational Systems*, 1(1), 53-66.

Publisher: Vali-e-Asr University of Rafsanjan

<https://doi.org/10.22072/iles.2026.733865>

The Author(s) ©



Extended Abstract

Introduction

The rapid evolution of educational practices and the increasing demands of modern schooling systems have highlighted the need to develop empowered schools capable of responding effectively to dynamic educational challenges. An empowered school is a multi-dimensional environment where structural, contextual, and behavioral factors are aligned to facilitate high-quality teaching and learning experiences. Understanding the essential indicators and criteria that define an empowered school is critical for educational leaders, policy-makers, and teachers seeking to implement meaningful school improvement strategies. While many studies have examined aspects of school effectiveness and management, limited research has addressed the perspectives of principals and teachers in identifying the concrete markers that signify school empowerment, particularly in the context of elementary education in smaller urban areas. This study aims to fill this gap by exploring the perceptions of principals and teachers in the second cycle of elementary schools in Piranshahr County, focusing on their lived experiences and interpretations of what constitutes an empowered school. By capturing these firsthand accounts, the research seeks to provide practical insights for enhancing school performance and fostering environments that support both teacher and student development.

Methodology

This study adopted a qualitative design grounded in phenomenology, a methodology particularly well-suited for examining individuals lived experiences and subjective interpretations of specific phenomena. Phenomenology seeks to uncover how participants perceive and make sense of their realities, thereby offering rich insights into the meanings and structures embedded in those experiences. The research was conducted among male and female principals and teachers of elementary schools in Piranshahr County during the 2025–2024 academic year. Participants were selected through purposive, criterion-based sampling to ensure diverse

and relevant perspectives on school empowerment. Data collection was carried out through semi-structured interviews guided by a predefined protocol. Each interview lasted approximately 60 to 90 minutes, during which ethical considerations—such as informed consent, confidentiality, and voluntary participation—were strictly observed.

Data analysis followed Creswell's (1998) phenomenological procedure, which entails a systematic, multi-step approach to interpreting participants' accounts. Interviews were transcribed verbatim, carefully reviewed, and coded to extract significant statements concerning school empowerment. These statements were clustered into meaning units and subsequently organized into overarching themes that reflected structural, contextual, and behavioral dimensions of empowered schools. To strengthen the rigor of the study, Lincoln and Guba's (1995) four trustworthiness criteria—credibility, transferability, dependability, and confirmability—were systematically applied. Credibility was enhanced through member checking, where participants reviewed and confirmed the researchers' interpretations. Transferability was ensured by providing thick descriptions of the research context, participant demographics, and methodological procedures. Dependability was supported by maintaining a detailed audit trail documenting all stages of the research process. Finally, confirmability was addressed through reflective journaling, systematic audit trails, and continuous researcher reflexivity to minimize potential bias.

Results

The analysis revealed that the indicators and criteria of an empowered school can be categorized into three primary dimensions: structural, contextual, and behavioral. The structural dimension encompasses elements such as organizational frameworks, administrative procedures, physical infrastructure, resource availability, and access to educational technologies. Participants emphasized the importance of

well-defined organizational structures, clear decision-making protocols, and adequate facilities to support teaching and learning activities. The contextual dimension includes environmental and situational factors, such as the school culture, community engagement, policies, and inter-school collaboration. Principals and teachers highlighted that a supportive and inclusive school culture, collaborative networks among schools, and strong connections with the local community are vital for fostering empowerment. These contextual factors help create an environment in which teachers feel valued, students are motivated, and innovations in teaching and learning can thrive. The behavioral dimension refers to the actions, attitudes, and professional competencies of school personnel. This includes teachers' instructional strategies, leadership practices of principals, collaborative problem-solving, continuous professional development, and the promotion of positive interpersonal relationships among staff and students. Participants underscored that empowered schools require active engagement, participatory leadership, and consistent efforts to enhance teacher and student capabilities. Furthermore, behavioral markers such as adaptability, creativity, and commitment to ongoing improvement emerged as key indicators of school empowerment. Each dimension was found to comprise multiple sub-components, reflecting the multi-faceted nature of empowered schools. Importantly, the findings illustrate that structural adequacy, contextual support, and professional behaviors interact synergistically to establish a school environment capable of sustaining high levels of performance and innovation. The study also revealed that without attention to all three dimensions, efforts to empower schools may be incomplete or less effective, highlighting the need for integrated approaches to school improvement.

Discussion and Conclusion

This research provides valuable insights into the conceptualization of empowered schools from the perspective of elementary school principals and teachers. By identifying specific structural, contextual, and behavioral

indicators, the study offers a comprehensive framework that can guide policy-makers, educational administrators, and practitioners in planning and implementing strategies to strengthen school empowerment. The findings suggest that achieving empowered schools requires a holistic and multi-dimensional approach that simultaneously addresses infrastructure, culture, leadership, and professional development. Additionally, the study emphasizes the critical role of teacher and principal engagement in realizing the goals of school empowerment. By leveraging these insights, educational stakeholders can enhance the quality of instruction, foster supportive learning environments, and promote sustainable improvements in school effectiveness. Ultimately, this research contributes to the broader understanding of school empowerment and offers practical guidance for promoting empowered and high-performing elementary schools in similar educational contexts.

Funding

This article is not sponsored

Authors' Contribution

Authors contributed equally to the conceptualization and writing of the article.

Conflict of Interest

Authors declared no conflict of interest.

Acknowledgments

We are grateful to all the scientific consultants of this paper.

شناسایی شاخص های کلیدی مدرسه توانمندساز از منظر مدیران و معلمان ابتدایی: رویکردی پدیدارشناسانه

فاروق خاکزاد^۱✉، جمال رزی^۲، محسن ایزان^۳

۱- دکتری برنامه ریزی درسی، گروه روش ها و برنامه های درسی، دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

۲- دکتری برنامه ریزی درسی، گروه برنامه ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تهران، ایران.

۳- دکتری مدیریت آموزشی، گروه مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران.

اطلاعات مقاله چکیده

نوع مقاله:

پژوهشی

تاریخ دریافت:

۱۴۰۴/۰۵/۲۸

تاریخ بازنگری:

۱۴۰۴/۰۶/۳۰

تاریخ پذیرش:

۱۴۰۴/۰۷/۱۲

صص. ۵۳-۶۶

کلید واژه ها:

مدرسه توانمندساز،

شاخص های کلیدی، آموزش

ابتدایی، مدیر، معلم.

این پژوهش با هدف شناسایی ملاک ها و نشانگرهای مدرسه توانمندساز از دیدگاه مدیران و معلمان ابتدایی شهرستان پیرانشهر انجام گرفت. مطالعه حاضر با رویکرد کیفی و روش پدیدارشناسی در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۳ اجرا شد. جامعه پژوهش، شامل مدیران و معلمان زن و مرد دوره ابتدایی بود که به صورت هدفمند و ملاک محور انتخاب شدند. فرایند نمونه گیری تا رسیدن به اشباع داده ها، ادامه یافت و در مجموع ۲۰ مصاحبه نیمه ساختاریافته، بر اساس پروتکل تدوین شده، انجام شد. داده ها، بر اساس روش پیشنهادی کراسول (۱۹۹۸) تحلیل گردید. یافته ها نشان داد، ملاک ها و نشانگرهای مدرسه توانمندساز در سه محور اصلی قابل طبقه بندی هستند: عوامل ساختاری، عوامل زمینه ای و عوامل رفتاری که هر کدام زیرمؤلفه های متعددی را دربرمی گیرند. نتایج نشان داد، مدارس توانمندساز، ماهیتی چندبعدی دارند و تحقق آن ها، مستلزم رویکردی جامع است که به طور هم-زمان، ابعاد ساختاری، زمینه ای و رفتاری را پوشش دهد. بر این اساس، یافته های پژوهش می تواند راهنمایی کاربردی برای سیاست گذاران آموزشی و مدیران مدارس در جهت طراحی و اجرای برنامه های توانمندسازی مدارس فراهم آورد.

استناد: خاکزاد، فاروق، رزی، جمال، و ایزان، محسن. (۱۴۰۵). شناسایی شاخص های کلیدی مدرسه توانمندساز از منظر مدیران و معلمان ابتدایی: رویکردی پدیدارشناسانه. دوفصلنامه یادگیری هوشمند در نظام های آموزشی، ۱(۱)، ۵۳-۶۶.

ناشر: دانشگاه ولی عصر رفسنجان.

<https://doi.org/10.22072/iles.2026.733865>



© نویسندگان

مقدمه

آموزش و پرورش، همواره به‌عنوان یکی از ارکان اساسی تداوم و بقای جامعه، شناخته‌شده‌است؛ زیرا ارزش‌ها، نگرش‌ها، دانش و مهارت‌های موردنیاز افراد از طریق فرایند یادگیری منتقل می‌شود. تحقق آموزش و پرورشی کارآمد، مستلزم برنامه‌ریزی عمیق، علمی و پایدار است که بر پایه فلسفه، فرهنگ، دین و دستاوردهای نوین علمی و فناوریانه شکل‌گیرد و هم‌زمان به نیازها و چالش‌های جامعه پاسخ‌دهد (جعفری و طالع‌پسند، ۱۳۹۶). تحولات پرشتاب جهانی در عرصه‌های اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی و فناوریانه، نظام‌های آموزشی را دستخوش تغییرات اساسی کرده‌است. در چنین شرایطی، نقش معلمان و مدیران مدارس، به‌عنوان ارکان اصلی تعلیم و تربیت، بیش از گذشته اهمیت یافته‌است. محیط‌های یادگیری امروز، دیگر محدود به شیوه‌های سنتی نیستند، بلکه استفاده از فناوری‌های نوین، تعاملات گسترده و یادگیری مادام‌العمر را ایجاب می‌کند (آراندی^۱، ۲۰۲۰). ازاین‌رو معلمان و مدیران ناگزیرند، مهارت‌های حرفه‌ای خود را روزآمد ساخته و فراتر از انتقال صرف دانش در نقش تسهیل‌گر طراح محیط یادگیری و رهبران تحول‌آفرین آموزشی عمل کنند.

از سوی دیگر، تغییرات اجتماعی و تنوع فرهنگی اقتضای کند که معلمان و مدیران از توانایی‌های ارتباطی و اجتماعی بالایی برخوردار باشند تا بتوانند به نیازهای متنوع دانش‌آموزان و ذی‌نفعان مدرسه پاسخ‌دهند (کوچ^۲، ۲۰۱۶). بر این اساس، ارتقای مستمر دانش و مهارت منابع انسانی نظام آموزشی، ضرورتی اجتناب‌ناپذیر برای پایداری و کارآمدی این نظام محسوب می‌شود؛ ضرورتی که از طریق آموزش‌های ضمن خدمت، کارگاه‌های تخصصی، یادگیری آنلاین و مشارکت در جوامع حرفه‌ای تحقق می‌یابد (طرفی و همکاران، ۱۳۹۹). در اسناد راهبردی نیز از جمله «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش» و «برنامه درسی ملی»، بر مدیریت منابع انسانی و تأکید بر جذب، توانمندسازی، آموزش و حفظ معلمان و مدیران به‌عنوان سرمایه‌های انسانی تصریح شده‌است (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۱؛ مهرمحمدی، ۱۳۹۶).

با این پیش‌زمینه، بهسازی منابع انسانی یکی از راهبردهای اساسی در سیستم آموزش و پرورش است. در اسناد، بالاترین سطح آموزش و پرورش، مدیریت منابع انسانی به جدیت مورد توجه قرار گرفته و تأکید بر جذب، آموزش، به‌کارگیری، توانمندسازی و حفظ معلمان و مدیران به‌عنوان سرمایه‌های انسانی شده‌است و راهکارهایی برای ارتقاء دانش تخصصی و حرفه‌ای آنان پیش‌بینی شده‌است (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۶). معلمان با داشتن توانایی‌ها و مهارت‌های لازم، نقش بسیار مؤثری در فرایند آموزش و پرورش دارند. آن‌ها نه تنها مسئول انتقال مطالب درسی به دانش‌آموزان هستند، بلکه به‌عنوان الگو و راهنما، تأثیر بسزایی در رشد شخصیتی و توسعه توانایی‌های دانش‌آموزان دارند (وانگ^۳ و همکاران، ۲۰۲۳). توانمندی معلم در ایجاد ارتباط مثبت با دانش‌آموزان و خانواده‌ها، مدیریت کلاس درس، استفاده از روش‌های تدریس مؤثر، ارزیابی صحیح دانش‌آموزان و پشتیبانی از تفکر و خلاقیت آن‌ها، بسیار حائز اهمیت است. به‌طور کلی، توانمندی معلمان و مدیران به‌عنوان پایه و اساس سازمان‌های آموزشی و تربیتی، بهبود کیفیت آموزش و پرورش و تحقق اهداف آموزشی و تربیتی را تضمین می‌کند (جابلو^۴، ۲۰۲۰ : ۳۴۹).

در برنامه درسی ملی، معلم و مدیر به‌عنوان الگوهای اخلاقی، راهنما و آفرینندگان نوین یاددهی-یادگیری توصیف شده‌اند (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۱). نقش معلم به‌عنوان اسوه اخلاقی در مدرسه، بسیار اساسی است. او با نشان دادن رفتارها و ارزش‌های اخلاقی در محیط کلاس، نه تنها برای دانش‌آموزان، بلکه برای تمامی اعضای جامعه مدرسه، نمونه‌ای قابل تقلید فراهم می‌آورد (قربانیان و همکاران، ۱۴۰۰). در کنار معلم، مدیر نیز نقش الگویی و اخلاقی پررنگی دارد؛ به‌گونه‌ای که رفتار، سبک رهبری،

1. Arfandi
2. Koç
3. Wang
4. Tjabolo

شناسایی شاخص های کلیدی مدرسه توانمندساز از منظر مدیران و معلمان ابتدایی: رویکردی پدیدارشناسانه/حاکم و همکاران

عدالت محوری و توانایی های مدیریتی او، می تواند بر فضای کلی مدرسه، روابط بین فردی و فرهنگ سازمانی اثرگذار باشد. مدیران با اتخاذ تصمیم های عادلانه و رفتار مبتنی بر ارزش ها، ضمن حمایت از معلمان و دانش آموزان، زمینه ساز شکل گیری محیطی اخلاق مدار و یادگیری محور می شوند. علاوه بر بعد اخلاقی، آموزش ضمن خدمت نیز از مهم ترین ابزارهای توسعه حرفه ای معلمان و مدیران محسوب می شود. این آموزش ها، بهبود فعالیت های آموزشی و پرورشی مرتبط با رشته تخصصی معلمان را به منظور دانش افزایی، کسب مهارت و تغییر نگرش های حرفه ای ترویج می کنند (سیلیمانی میک^۱، ۲۰۱۷). هدف اصلی این دوره ها بهبود کارایی معلمان است اما در سطحی کلان تر، ارتقای شایستگی های مدیریتی مدیران نیز از طریق این برنامه ها دنبال می شود. مدیران در این دوره ها می آموزند که چگونه با بهره گیری از شیوه های نوین رهبری آموزشی، انگیزش درونی معلمان را تقویت کرده و فرهنگ یادگیری سازمانی را ایجاد کنند و با به کارگیری فناوری های نوین آموزشی، کیفیت یادگیری را ارتقا دهند (سمیعی زفرقندی، ۱۳۹۰). بر همین اساس، در ایران دوره های ضمن خدمت به دو بخش عمده قبل و پس از خدمت تقسیم می شوند. دوره های ضمن خدمت به علت نیاز به به روزرسانی دانش و مهارت های معلمان و مدیران، هر ساله در سراسر کشور برگزار می شوند (طرفی و همکاران، ۱۳۹۹).

در مدرسه توانمندساز، مدیر، رشد و توسعه حرفه ای همکاران را بخشی اساسی از مدیریت می داند و با بهره گیری از ظرفیت ها، امکانات و مشارکت فعال اعضای کادر، بر اساس نیازهای واقعی افراد، برنامه ریزی می کند (ایزان و علی آبادی، ۱۴۰۱). مدیر پس از مطالعه دقیق و آگاهی کامل از طرح، جلسه توجیهی را برای کادر مدرسه برگزار می کند و نیازهای آموزشی معلمان را مطرح می کند. پس از اعلام نیازها توسط معلمان، نیازهای آن ها مورد طبقه بندی و اولویت بندی قرار می گیرد و در جلسه شورای مدرسه بحث و بررسی می شود. چهارچوب فعالیت ها، انتخاب معلمان، هدف، زمان بندی، شیوه اجرا و ارزیابی فعالیت ها مشخص می شود. پوشه های فعالیت توانمندسازی برای هر معلم تشکیل شده و معلمان، مستندات خود را جهت ارزیابی و ارائه بازخورد مناسب در آن پوشه نگه داری می کنند. در پایان، جلسه ای با معلمان طرح برگزار شده و مزایا و مشکلات طرح، بررسی و به منطقه ارائه می شود (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۶).

در تحقیقات بسیاری، درباره ارزیابی کارایی سیستم فعلی آموزش ضمن خدمت معلمان، توجه زیادی شده است. در بیشتر مطالعات، نادیده گرفتن نیازسنجی در تدوین برنامه های درسی ضمن خدمت معلمان به عنوان نقطه ضعف اصلی مورد توجه قرار گرفته و تأکید برای حل آن به عنوان پیشنهاد اساسی ارائه شده است (بازکورت و همکاران^۲، ۲۰۱۲؛ کوچ، ۲۰۱۶؛ کاتمن و توتکان^۳، ۲۰۱۵؛ ایلماز و ایسن^۴، ۲۰۱۵؛ الوارفالی و یوسف^۵، ۲۰۱۴؛ یو و لی^۶، ۲۰۱۴؛ سجادی و صفایی موحد، ۱۳۹۳؛ افضل خانی و نجابت، ۱۳۹۲؛ آسیابی، ۱۳۹۲). از موارد دیگری که در اکثر تحقیقات به آن اشاره شده، زمان آموزش است (کیپر و ترجان^۷، ۲۰۱۲؛ یوسال^۸، ۲۰۱۲؛ هامدان^۹، ۲۰۱۵؛ چاه ستاره، ۱۳۹۳؛ افضل خانی و نجابت، ۱۳۹۲).

محتوای نامناسب، کمبود امکانات آموزشی، فضای نامناسب، ضعف علمی مدرسان دوره ها و به کارگیری رویکردهای غیرفعال در فرایند یاددهی-یادگیری از دیگر نقاط ضعفی است که در نتایج تحقیقات، مورد بررسی قرار گرفته اند (کابریتا و همکاران^{۱۰}،

1. Selemanni Meke
2. Bozkurt et al
3. Katman & Tutkun
4. Yilmaz & Esen
5. El Warfali & Yusoff
6. Yoo & Lee
7. Kiper & Tercan
8. Uysal
9. Hamdan
10. Cabrita et al

۲۰۱؛ کافری و همکاران^۱، ۲۰۱۷؛ عسکرلجم‌اورک‌مرادی، ۱۳۹۴؛ امیری، ۱۳۹۳). همچنین ساختارهای موجود و شناخت آن‌ها از محورهای مطالعات در این حوزه بوده‌است (اسمی‌جوشقانی، ۱۴۰۱؛ روشن و همکاران، ۱۴۰۱؛ احدپور و بهرنگی، ۱۳۹۹؛ کشت‌ورز و اناری‌نژاد، ۱۳۹۸؛ جعفری و همکاران، ۱۳۹۶؛ حمیدی و سعادت، ۱۳۹۴؛ اتیک^۲ و همکاران، ۲۰۲۰).

در سال‌های اخیر، مفهوم «مدرسه توانمندساز» به‌عنوان یکی از رویکردهای نوین در ارتقای کیفیت آموزش و یادگیری مورد توجه پژوهشگران و سیاست‌گذاران آموزشی قرار گرفته‌است. مدارس توانمندساز، محیط‌هایی هستند که نه تنها بر انتقال دانش، تأکید دارند، بلکه بستری برای پرورش مهارت‌های فردی، اجتماعی و خلاقیت دانش‌آموزان فراهم می‌سازند. با وجود اهمیت این رویکرد، همچنان در نظام آموزش ابتدایی ایران، شاخص‌های دقیق و بومی برای شناسایی و ارزیابی مدرسه توانمندساز به‌روشنی تبیین نشده‌است. این خلأ موجب می‌شود که مدیران و معلمان، به‌عنوان کنشگران اصلی مدرسه، درک متفاوت و گاه متعارضی از مؤلفه‌های توانمندساز داشته باشند. از این‌رو، شناسایی و تبیین شاخص‌های کلیدی مدرسه توانمندساز از منظر مدیران و معلمان ابتدایی ضرورتی اساسی دارد؛ چرا که این امر می‌تواند مسیر تصمیم‌گیری‌های کلان آموزشی، طراحی برنامه‌های درسی و سیاست‌گذاری‌های مدرسه‌محور را روشن‌تر سازد و در نهایت به ارتقای کیفیت یادگیری و تربیت دانش‌آموزان منجر شود. پژوهش حاضر با رویکرد پدیدارشناسانه در پی آن است که تجربه‌ها و برداشت‌های زیسته مدیران و معلمان ابتدایی را واکاوی کند تا ابعاد مورد غفلت واقع‌شده این مفهوم در بستر آموزش و پرورش کشور آشکار گردد.

مواد و روش‌ها

این پژوهش از نظر هدف، در زمره تحقیقات کاربردی قرار دارد؛ زیرا یافته‌های آن می‌تواند به بهبود فرایندهای مدیریتی و آموزشی مدارس ابتدایی کمک نماید. از لحاظ شیوه گردآوری داده‌ها، پژوهش حاضر، پژوهشی کیفی با رویکرد پدیدارشناسی تفسیری است. در رویکرد پدیدارشناسی، تمرکز بر آن است که تجربه‌های زیسته افراد، درباره یک پدیده خاص به شیوه‌ای عمیق و مبتنی بر روایت خود افراد کشف و تبیین شود (وان‌مانن، ۱۹۹۰؛ عابدی، ۱۳۸۹). دلیل انتخاب این روش، ضرورت فهم عمیق ادراکات، احساسات و معانی ذهنی معلمان و مدیران نسبت به مدارس توانمند و شرایط پیرامونی آن‌ها بوده‌است.

گروه هدف شامل مدیران و معلمان زن و مرد دوره ابتدایی شهرستان پیرانشهر در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ است. با توجه به ماهیت کیفی پژوهش و مبنای نمونه‌گیری هدفمند ملاک محور، مشارکت‌کنندگانی انتخاب شدند که تجربه و دانش کافی درباره موضوع پژوهش داشتند. نمونه‌گیری تا رسیدن به نقطه اشباع ادامه یافت؛ بدین معنا که پس از انجام حدود ۲۰ مصاحبه، اطلاعات تکراری و مضامین مشابه آشکار شد و پژوهش‌گر اطمینان یافت که داده‌های جدید ارزش افزوده‌ای نخواهد داشت. مشخصات دموگرافیک افراد مشارکت‌کننده در جدول (۱) درج گردیده‌است.

جدول ۱. مشخصات افراد شرکت‌کننده در پژوهش

تعداد مشارکت‌کنندگان	جنسیت	رشته تحصیلی	سمت	سن	سابقه
۱	زن	علوم تربیتی	مدیر	۳۲	۱۲ سال
۲	زن	علوم تربیتی	معلم	۲۸	۸ سال
۳	مرد	علوم تربیتی	معلم	۲۹	۹ سال
۴	مرد	علوم تربیتی	مدیر	۴۱	۲۱ سال
۵	زن	علوم تربیتی	مدیر	۴۵	۲۲ سال
۶	مرد	علوم تربیتی	مدیر	۲۵	۵ سال
۷	مرد	علوم تربیتی	معلم	۲۶	۶ سال
۸	زن	علوم تربیتی	معلم	۲۵	۵ سال

1. Cofre et al

2. Atik

۹	زن	علوم تربیتی	معلم	۲۸	۸ سال
۱۰	مرد	علوم تربیتی	معلم	۳۳	۱۳ سال
۱۱	مرد	علوم تربیتی	مدیر	۳۹	۱۹ سال
۱۲	زن	علوم تربیتی	مدیر	۴۱	۲۲ سال
۱۳	زن	علوم تربیتی	معلم	۳۲	۱۱ سال
۱۴	زن	علوم تربیتی	مدیر	۴۴	۲۱ سال
۱۵	زن	علوم تربیتی	مدیر	۲۵	۵ سال
۱۶	زن	علوم تربیتی	معلم	۳۱	۱۱ سال
۱۷	مرد	علوم تربیتی	معلم	۲۹	۱۱ سال
۱۸	زن	علوم تربیتی	مدیر	۴۸	۲۵ سال
۱۹	مرد	علوم تربیتی	مدیر	۴۷	۲۱ سال
۲۰	زن	علوم تربیتی	معلم	۲۶	۶ سال

ابزار اصلی در این پژوهش، مصاحبه نیمه ساختاریافته بود. در این شیوه، ضمن داشتن چهارچوب کلی سؤالات به پژوهشگر اجازه داده شد تا بر اساس پاسخ های مشارکت کنندگان، پرسش های تکمیلی یا پیگیری را مطرح نماید. پروتکل مصاحبه شامل ۶ سؤال باز در دو محور اصلی بود:

۱. برداشت و تجربه شما از مفهوم «مدرسه توانمند» چیست؟
 ۲. مهم ترین ویژگی های چنین مدرسی از نظر شما کدام است؟
- هر مصاحبه بین ۶۰ تا ۹۰ دقیقه به طول انجامید. مصاحبه ها با رضایت کتبی مشارکت کنندگان ضبط شد و بلافاصله پس از هر جلسه به طور کامل پیاده سازی و برای تحلیل آماده گردید.
- فرایند تحلیل داده ها، مطابق با مراحل پیشنهادی کرسول (۱۹۹۸) شامل گام های زیر بود:
۱. **آشنایی اولیه با داده ها:** بازخوانی چندباره متن مصاحبه ها برای درک کلی.
 ۲. **استخراج واحدهای معنایی:** شناسایی گزاره های کلیدی در متن.
 ۳. **تقلیل داده ها:** دسته بندی واحدهای معنایی در مضامین اولیه.
 ۴. **ایجاد مضامین محوری:** ترکیب مضامین اولیه در خوشه های مفهومی گسترده تر مانند «ویژگی های ساختاری»، «فرهنگ مدرسه»، «چالش های مالی»، «حمایت سیاست گذاران».
 ۵. **تفسیر و بازنمایی:** ارائه الگوی مفهومی و روایت پژوهش بر اساس تجربه های زیسته معلمان و مدیران.
- برای سازمان دهی داده ها و افزایش دقت کدگذاری، از نرم افزار MAXQDA نسخه ۲۰۲۲ استفاده شد. در این پژوهش به منظور اطمینان از صحت، دقت و اعتبار داده ها از چهار ملاک پیشنهادی لینکلن و گوبا در سال ۱۹۹۵ استفاده شد که در تحقیقات کیفی از جایگاه ویژه ای برخوردارند. نخستین ملاک، اعتمادپذیری است که به معنای اطمینان از واقعی بودن یافته ها و انطباق آن ها با تجربه های زیسته مشارکت کنندگان است. برای تحقق این امر، یافته های پژوهش پس از تحلیل در اختیار افراد مورد مطالعه قرار گرفت تا آن ها بتوانند نتایج را مرور و درستی یا نادرستی آن ها را تأیید کنند؛ این اقدام سبب شد تا اعتبار مضامین استخراج شده افزایش یابد. ملاک دوم، انتقال پذیری است که ناظر بر قابلیت تعمیم نتایج به زمینه ها و موقعیت های مشابه می باشد. در این راستا، پژوهشگر با ارائه توصیفی غنی و جامع از بستر پژوهش، شرایط اجتماعی، فرهنگی و آموزشی مدارس شهرستان پیرانشهر را به گونه ای ترسیم کرد که امکان مقایسه و استفاده از یافته ها در محیط های مشابه فراهم گردد. ملاک سوم، اتکاپذیری است که بر ثبات و قابلیت پیگیری داده ها و فرایند پژوهش دلالت دارد. بدین منظور، تمامی مراحل گردآوری، کدگذاری و تحلیل داده ها به صورت دقیق

ثبت و مستند شد تا پژوهشگران دیگر نیز بتوانند مسیر طی‌شده را بازبینی و صحت آن را ارزیابی نمایند. در نهایت، ملاک تأییدپذیری مورد توجه قرارگرفت که هدف آن کاهش سوگیری فردی پژوهشگر و اطمینان از عینیت داده‌هاست. در این زمینه، پژوهشگر از یادداشت‌های میدانی، بازتاب‌نگاری و ثبت تصمیمات پژوهشی استفاده کرد تا نشان دهد که یافته‌ها نه حاصل پیش‌فرض‌ها و تمایلات شخصی بلکه برآمده از داده‌های واقعی و تجربه‌های مشارکت‌کنندگان است. این اقدامات در مجموع سبب شد تا پژوهش از اعتبار و استحکام علمی بیشتری برخوردار گردد.

با توجه به ماهیت انسانی پژوهش، تمامی ملاحظات اخلاقی رعایت شد. پیش از آغاز مصاحبه‌ها، هدف و روند پژوهش به‌طور کامل برای مشارکت‌کنندگان توضیح داده‌شد و رضایت آگاهانه کتبی از آن‌ها اخذگردید. محرمانگی داده‌ها تضمین شد و نام واقعی افراد یا مدارس در هیچ مرحله‌ای منتشر نگردید. هم‌چنین، مشارکت در پژوهش کاملاً داوطلبانه بوده و افراد در هر مرحله امکان انصراف داشتند.

یافته‌های پژوهش

برای پاسخگویی به سؤال پژوهش، تمامی جملات مستخرج از مصاحبه‌های شرکت‌کنندگان استخراج گردید. پس از تحلیل داده‌های موجود کدهای انتخابی، احصا و در سه محور بر اساس عوامل ساختاری، عوامل زمینه‌ای و عوامل رفتاری دسته‌بندی شدند. یافته‌ها در جدول ۴-۲ ارائه شده‌اند.

جدول ۲: ابعاد، ملاک و نشانگرهای مستخرج در خصوص مدرسه توانمند

عوامل کلی	ملاک‌ها	نشانگرها
عوامل ساختاری	فضای فیزیکی مدرسه	امکانات و تجهیزات آموزشی، کلاس‌های مجهز، محیط‌های امن و بهداشتی
	فعالیت‌های فوق برنامه	تنوع در فعالیت‌های هنری، ورزشی، علمی و فرهنگی
	توسعه حرفه‌ای معلمان	برنامه‌های آموزشی مداوم برای معلمان، فرصت‌های ارتقاء شغلی و مشارکت در دوره‌های آموزشی
	مدیریت مدرسه	رهبری موثر، برنامه‌ریزی دقیق، تصمیم‌گیری مشارکتی و شفافیت در ارتباطات
عوامل زمینه‌ای	کیفیت آموزشی	سطح بالای دانش‌آموزان در آزمون‌های استاندارد، استفاده از روش‌های تدریس نوین، میزان خلاقیت و نوآوری در تدریس
	نوآوری و خلاقیت	تشویق به ابتکارات جدید، پذیرش تغییرات و حمایت از ایده‌های نو
	ارزیابی و بهبود مستمر	برنامه‌های ارزیابی دوره‌ای، بازخورد منظم، اقدامات اصلاحی و بهبود مستمر
عوامل رفتاری	مشارکت والدین	ارتباط منظم و موثر با والدین، جلسات منظم اولیاء و مربیان و مشارکت والدین در فعالیت‌های مدرسه
	حمایت از دانش‌آموزان	مشاوره و راهنمایی مستمر، توجه به نیازهای روانی و اجتماعی دانش‌آموزان و پشتیبانی از دانش‌آموزان ضعیف
	فرهنگ مدرسه	احترام متقابل، ایجاد روحیه تعاون و همکاری و ایجاد حس مسئولیت‌پذیری

عوامل ساختاری

عوامل ساختاری به جنبه‌های فیزیکی، مادی و سازمانی مدرسه، اشاره دارند که به ایجاد یک محیط آموزشی مناسب کمک می‌کنند. عوامل ساختاری در آموزش، مجموعه‌ای پیچیده و به‌هم‌پیوسته از عناصر سازمانی، فیزیکی و نهادی هستند که بستر اصلی فرایند آموزش و یادگیری را شکل می‌دهند. این عوامل که به‌عنوان زیرساخت‌های اساسی عمل می‌کنند، تأثیر عمیقی بر عملکرد، تعاملات و نتایج سیستم آموزشی دارند. از دیدگاه سیستمی این عوامل را می‌توان اجزای به‌هم‌پیوسته‌ای دانست که در تعامل با یکدیگر، عملکرد کلی سیستم آموزشی را شکل می‌دهند. این نگاه سیستمی با نظریه‌های سازمانی مینتزبرگ (۱۹۷۹) هم‌راستا است که بر نقش حیاتی عوامل ساختاری در شکل‌دهی به فرهنگ سازمانی، الگوهای ارتباطی و فرایندهای تصمیم‌گیری در محیط آموزشی

شناسایی شاخص های کلیدی مدرسه توانمندساز از منظر مدیران و معلمان ابتدایی: رویکردی پدیدارشناسانه / کاخزاد و همکاران

تأکید می کند. این عوامل شامل چهار ملاک اصلی هستند: فضای فیزیکی مدرسه، برنامه های فوق برنامه، توسعه حرفه ای معلمان و مدیریت مدرسه. در ادامه به توضیح هر یک از ملاک ها و نشانگرهای مربوط به آن ها پرداخته می شود:

فضای فیزیکی مدرسه، نقش مهمی در کیفیت آموزش و یادگیری دانش آموزان ایفا می کند. امکانات و تجهیزات آموزشی مانند تخته های هوشمند، کامپیوترها، کتابخانه های مجهز و وسایل آموزشی مختلف به معلمان این امکان را می دهند که فرایند یاددهی-یادگیری را بهبودبخشیده و محتوای درسی را به صورت جذاب تر و تعاملی تر ارائه کنند. همچنین، کلاس های مجهز با داشتن میز و صندلی های مناسب، دستگاه های تهویه مطبوع و نورپردازی مناسب، محیطی راحت و مناسب برای یادگیری فراهم می کنند. علاوه بر این، محیط های امن و بهداشتی برای سلامت جسمی و روانی دانش آموزان ضروری است. محیط هایی که از نظر بهداشتی استانداردهای لازم را رعایت می کنند و از لحاظ امنیتی نیز مطمئن هستند به دانش آموزان کمک می کنند تا بدون دغدغه و با تمرکز بیشتر به یادگیری بپردازند. چنان که یکی از مدیران بیان داشت: «یکی از اولویتهای ما در مدرسه، این است که کلاس هایمان به جدیدترین تجهیزات آموزشی مجهز باشند تا دانش آموزان بتوانند در محیطی امن و بهداشتی به بهترین شکل یادگیرند.»

فعالیت های فوق برنامه نیز به توسعه ی همه جانبه ی دانش آموزان کمک می کنند. تنوع در فعالیت های هنری، ورزشی، علمی و فرهنگی باعث می شود که دانش آموزان بتوانند، مهارت ها و استعداد های خود را در زمینه های مختلف، کشف و تقویت کنند. فعالیت های هنری مانند نقاشی و موسیقی، فعالیت های ورزشی مانند فوتبال و بسکتبال و برنامه های علمی مانند مسابقات علمی و کارگاه های پژوهشی، همگی به شکوفایی استعدادها و علایق دانش آموزان کمک می کنند. این برنامه ها نه تنها توانمندی های خاص دانش آموزان را پرورش می دهد، بلکه موجب افزایش اعتماد به نفس و توانایی کار گروهی در آن ها می شود. به باور یکی دیگر از مدیران: «ما سعی می کنیم فعالیت های هنری، ورزشی، علمی و فرهنگی متنوعی را در برنامه های فوق برنامه مان بگنجانیم تا هر دانش آموز فرصت شکوفایی استعداد های خود را پیدا کند.»

توسعه حرفه ای معلمان به عنوان یکی از عوامل کلیدی در بهبود کیفیت تدریس و یادگیری مطرح است. برنامه های آموزشی مداوم برای معلمان به آن ها کمک می کند تا با جدیدترین روش ها و ابزارهای آموزشی آشنا شوند و مهارت های خود را به روزرسانی کنند. فرصت های ارتقاء شغلی مانند شرکت در دوره های آموزشی پیشرفته و کنفرانس های تخصصی، انگیزه معلمان را برای بهبود مستمر افزایش می دهد. همچنین، مشارکت در دوره های آموزشی باعث می شود، معلمان بتوانند تجربیات خود را با همکارانشان به اشتراک بگذارند و از تجربه های دیگران نیز بهره مند شوند. یکی از معلمان بیان داشت: «به عنوان یک معلم، شرکت در برنامه های آموزشی مداوم و فرصت های ارتقاء شغلی، برایم اهمیت دارد زیرا این موارد به من کمک می کنند تا مهارت هایم را به روز نگه دارم و بهترین تجربیات یادگیری را به دانش آموزان ارائه دهم.»

مدیریت مدرسه نیز نقش بسیار مهمی در کارآمدی و اثربخشی فرایندهای آموزشی دارد. رهبری مؤثر شامل توانایی هدایت معلمان و دانش آموزان به سوی اهداف آموزشی مشترک است. برنامه ریزی دقیق به مدیران کمک می کند تا منابع و زمان را به صورت بهینه تخصیص دهند و برای چالش های پیش رو آماده باشند. تصمیم گیری مشارکتی با دخالت دادن معلمان، دانش آموزان و والدین در فرایند تصمیم گیری، موجب ایجاد احساس مالکیت و مشارکت در بین تمامی اعضای جامعه مدرسه می شود. در نهایت، شفافیت در ارتباطات با ایجاد ارتباطات باز و صریح بین تمامی اعضای مدرسه، از سوء تفاهم ها جلوگیری می کند و محیطی اعتمادآمیز و حمایت گر ایجاد می نماید. در یکی از اظهارنظرها، مدیری بیان داشت: «در مدرسه ما، رهبری مؤثر و برنامه ریزی دقیق، در کنار تصمیم گیری مشارکتی و شفافیت در ارتباطات، باعث شده است که همگی احساس کنند بخشی از یک تیم متحد برای رسیدن به اهداف مشترک هستیم.»

عوامل ساختاری در مدارس، تأثیر مستقیم و غیرمستقیمی بر کیفیت آموزش و یادگیری دارند. این عوامل شامل فضای فیزیکی مناسب، برنامه‌های فوق‌برنامه متنوع، توسعه حرفه‌ای معلمان و مدیریت کارآمد می‌شوند. هر یک از این ملاک‌ها با نشانگرهای مربوطه به بهبود محیط آموزشی و ایجاد شرایط بهتر برای رشد و توسعه دانش‌آموزان و معلمان کمک می‌کنند. با بهبود و تقویت این عوامل، مدارس می‌توانند به اهداف آموزشی خود برسند و دانش‌آموزانی توانمند و موفق پرورش دهند.

عوامل زمینه‌ای

عوامل زمینه‌ای به مجموعه‌ای از شرایط، ویژگی‌ها و منابع اشاره دارد که بستر مناسبی برای تحقق اهداف آموزشی و تربیتی در مدارس فراهم می‌آورند. این عوامل، شامل عواملی مانند کیفیت آموزشی، نوآوری و خلاقیت، ارزیابی و بهبود مستمر هستند که همگی به عنوان زیرساخت‌های مهم برای بهبود مستمر فرایندهای یاددهی و یادگیری عمل می‌کنند. عوامل زمینه‌ای با تأمین امکانات مناسب، تشویق به نوآوری و ایجاد سیستم‌های ارزیابی و بازخورد مؤثر به ایجاد محیطی پویا و حمایت‌گر کمک می‌کنند که در آن دانش‌آموزان و معلمان می‌توانند به بهترین نحو، رشد و پیشرفت کنند. به‌طور کلی این عوامل، نقش حیاتی در بهبود عملکرد آموزشی و تربیتی و ارتقای کیفیت کلی مدرسه دارند که در ادامه به تفصیل به بررسی هر یک می‌پردازیم.

کیفیت آموزشی، یکی از مهم‌ترین ملاک‌ها برای ارزیابی توانمندی یک مدرسه است. نشانگرهای این ملاک شامل سطح بالای دانش‌آموزان در آزمون‌های استاندارد است که نشان‌دهنده یادگیری عمیق و مؤثر دانش‌آموزان می‌باشد. مدارس توانمند از روش‌های تدریس نوین استفاده می‌کنند؛ از جمله روش‌های تدریس تعاملی، یادگیری مبتنی بر پروژه و به‌کارگیری فناوری‌های آموزشی که می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند تا بهتر و مؤثرتر یادگیرند. میزان خلاقیت و نوآوری در تدریس نیز از دیگر نشانگرهای کیفیت آموزشی است. این نشانگر، نشان‌دهنده توانایی معلمان در ارائه محتوای درسی به شیوه‌ای جذاب و متفاوت است که می‌تواند، باعث افزایش انگیزه و مشارکت دانش‌آموزان شود. از دیدگاه یکی از معلمان: «نتایج بالای دانش‌آموزان در آزمون‌های استاندارد به‌وضوح نشان می‌دهد که استفاده از روش‌های تدریس نوین و خلاقانه، تأثیر بسیار زیادی بر بهبود یادگیری آن‌ها دارد.»

نوآوری و خلاقیت به عنوان دومین ملاک بر ایجاد محیطی تأکید دارد که در آن معلمان و دانش‌آموزان تشویق به خلاقیت و ابتکار می‌شوند. تشویق به ابتکارات جدید، به معلمان و دانش‌آموزان این امکان را می‌دهد که بدون ترس از شکست، ایده‌های خلاقانه خود را مطرح کنند و در محیطی حمایتی به آزمایش بگذارند. پذیرش تغییرات به معنای آماده‌بودن برای پذیرفتن ایده‌های جدید و تغییرات در شیوه‌های سنتی آموزش است. این پذیرش به مدارس کمک می‌کند که به‌روز باشند و خود را با نیازهای متغیر جامعه و فناوری‌های جدید هماهنگ کنند. همچنین، حمایت از ایده‌های نو شامل فراهم کردن منابع، زمان و فضایی است که به دانش‌آموزان و معلمان اجازه می‌دهد نوآوری‌های خود را عملی کنند و باعث توسعه محیطی، پویا و نوآورانه در مدرسه شوند. از نظر شرکت‌کنندگان: «ما در مدرسه همیشه دانش‌آموزان و معلمان را به ارائه ابتکارات جدید تشویق می‌کنیم و از ایده‌های نو استقبال می‌کنیم چون باور داریم که این رویکردها می‌توانند آموزش را بهبود ببخشند.»

ارزیابی و بهبود مستمر، سومین ملاک از عوامل زمینه‌ای است که تأکید بر ضرورت نظارت مداوم و بهبود فرایندها و عملکردها در مدرسه دارد. برنامه‌های ارزیابی دوره‌ای یکی از نشانگرهای این ملاک است که به مدارس اجازه می‌دهد به‌طور منظم عملکرد خود را بسنجند و از نقاط قوت و ضعف خود آگاه شوند. بازخورد منظم به معلمان و دانش‌آموزان کمک می‌کند که از پیشرفت خود مطلع شوند و بدانند که در چه زمینه‌هایی نیاز به بهبود دارند. این بازخوردها می‌توانند به عنوان راهنمایی برای برنامه‌ریزی بهتر در آینده عمل کنند. اقدامات اصلاحی و بهبود مستمر به معنای اجرای برنامه‌هایی است که بر اساس نتایج ارزیابی‌ها و بازخوردها طراحی شده‌اند و هدف آن‌ها بهبود مستمر کیفیت آموزش و یادگیری است. «ارزیابی‌های دوره‌ای و بازخوردهای منظم به ما کمک می‌کنند تا نقاط ضعف و قوت خود را بشناسیم و با اقدامات اصلاحی به بهبود مستمر کیفیت آموزشی بپردازیم.»

شناسایی شاخص های کلیدی مدرسه توانمندساز از منظر مدیران و معلمان ابتدایی: رویکردی پدیدارشناسانه/ کاخزاد و همکاران

در مجموع، این عوامل زمینه ای و ملاک ها به مدارس کمک می کنند تا محیطی توانمند و پویا برای یادگیری و آموزش فراهم کنند که در آن دانش آموزان و معلمان می توانند به بهترین شکل ممکن رشد کنند و به اهداف آموزشی خود دست یابند.

عوامل رفتاری

عوامل رفتاری در مدارس توانمند به مجموعه ای از رفتارها و تعاملات درونی و بیرونی مدرسه اشاره دارد که بر کیفیت آموزش و یادگیری، تأثیرگذار است. این عوامل شامل مشارکت والدین، حمایت از دانش آموزان و فرهنگ مدرسه هستند که هر کدام به نوبه خود به تقویت محیط یادگیری و ایجاد یک فضای مثبت در مدرسه کمک می کنند.

مشارکت والدین به عنوان یکی از عوامل رفتاری کلیدی، به برقراری ارتباط منظم و مؤثر با والدین اشاره دارد که به تعامل و همکاری مستمر بین خانواده و مدرسه کمک می کند. این ارتباط مستمر از طریق جلسات منظم اولیاء و مربیان و مشارکت والدین در فعالیت های مدرسه تحقق می یابد که به تقویت روابط و افزایش همکاری در فرایند آموزشی منجر می شود. این همکاری می تواند، باعث افزایش انگیزه و حمایت از تلاش های آموزشی دانش آموزان شود و به ارتقای نتایج یادگیری کمک کند. مدیری گفت: «ارتباط منظم و مؤثر با والدین و برگزاری جلسات اولیاء و مربیان، نقشی کلیدی در ایجاد هماهنگی بین خانه و مدرسه دارد و باعث می شود، والدین نیز در فرایند آموزش نقش فعالی داشته باشند.»

حمایت از دانش آموزان به معنای فراهم کردن مشاوره و راهنمایی مستمر به دانش آموزان برای کمک به پیشرفت تحصیلی و اجتماعی آن ها است. توجه به نیازهای روانی و اجتماعی دانش آموزان و پشتیبانی از دانش آموزان ضعیف از دیگر جنبه های مهم این ملاک هستند که به کمک به دانش آموزان در عبور از چالش ها و موانع یادگیری می پردازد. این حمایت ها می تواند شامل مشاوره های فردی، برنامه های حمایت آموزشی ویژه و ایجاد محیطی امن و حمایت گر برای رشد و توسعه دانش آموزان باشد. معلمی بیان داشت: «ما در مدرسه به مشاوره و راهنمایی مستمر اعتقاد داریم و تلاش می کنیم تا نیازهای روانی و اجتماعی دانش آموزان را درک کنیم به ویژه دانش آموزان ضعیف تر که نیاز به حمایت بیشتری دارند.»

فرهنگ مدرسه به محیط فرهنگی و رفتاری درون مدرسه اشاره دارد که بر اساس احترام متقابل، ایجاد روحیه تعاون و همکاری و ایجاد حس مسئولیت پذیری بنا شده است. در یک مدرسه با فرهنگ مثبت، اعضای جامعه مدرسه به یکدیگر احترام می گذارند، همکاری و کار گروهی را ترویج می کنند و مسئولیت های خود را به خوبی انجام می دهند. این فرهنگ به ارتقای انگیزه و احساس تعلق به مدرسه کمک می کند و موجب ایجاد یک فضای آموزشی سالم و سازنده می شود که در آن دانش آموزان و کارکنان مدرسه می توانند به بهترین نحو عمل کنند.

در مجموع، این عوامل رفتاری با ایجاد تعاملات مثبت و حمایتی بین مدرسه و خانواده و با تقویت فرهنگ مدرسه به بهبود محیط یادگیری و ارتقای کیفیت آموزشی کمک می کنند.

بحث و نتیجه گیری

پژوهش با پرسش اصلی از دیدگاه مدیران و معلمان دوره دوم ابتدایی مدارس شهرستان پیرانشهر، ملاک و نشانگرهای مدرسه توانمند کدامند؟- پی ریزی شد. برای پاسخگویی به این سؤال تمامی جملات مستخرج از مصاحبه های شرکت کنندگان استخراج گردید. داده ها در سه محور بر اساس عوامل ساختاری، عوامل زمینه ای و عوامل رفتاری دسته بندی شد و ۱۱ ملاک استخراج گردید که هر یک به وسیله نشانگرهای مرتبط آدرس دهی شد. یافته های این پژوهش با مطالعات (اسمی جوشقانی، ۱۴۰۱؛ روشن و همکاران، ۱۴۰۱؛ احدپور و بهرنگی، ۱۳۹۹؛ کشت ورز و اناری نژاد، ۱۳۹۸؛ جعفری و همکاران، ۱۳۹۶؛ حمیدی و سعادت، ۱۳۹۴؛

اتیک^۱ و همکاران، ۲۰۲۰) از حیث مؤلفه‌های توانمندسازی مدارس هم‌سو و هم‌جهت است. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت، عوامل ساختاری شامل مؤلفه‌های فیزیکی و سازمانی مدرسه است که به ایجاد یک محیط آموزشی مناسب کمک می‌کند. فضای فیزیکی مدرسه به امکانات و تجهیزات آموزشی، کلاس‌های مجهز و محیط‌های امن و بهداشتی اشاره دارد. برنامه‌های فوق برنامه، شامل تنوع در فعالیت‌های هنری، ورزشی، علمی و فرهنگی است که به توسعه مهارت‌های مختلف دانش‌آموزان کمک می‌کند. توسعه حرفه‌ای معلمان نیز از طریق برنامه‌های آموزشی مداوم، فرصت‌های ارتقاء شغلی و مشارکت در دوره‌های آموزشی تحقق می‌یابد. مدیریت مدرسه با رهبری مؤثر، برنامه‌ریزی دقیق، تصمیم‌گیری مشارکتی و شفافیت در ارتباطات، به کارآمدی و سازمان‌دهی بهتر مدرسه کمک می‌کند.

عوامل زمینه‌ای به مؤلفه‌های فرهنگی-اجتماعی، اقتصادی و جغرافیایی اشاره دارند. نگرش جامعه شامل دیدگاه عمومی نسبت به آموزش و پرورش است که نشانگرهای آن کم‌اهمیت‌شمردن آموزش، عدم مشارکت والدین و تفاوت‌های فرهنگی می‌باشند. سرمایه اجتماعی به روابط و تعاملات اجتماعی در جامعه محلی اشاره دارد و نشانگرهای آن شامل ضعف در همکاری بین‌نهادی، کمبود اعتماد اجتماعی و ضعف در شبکه‌های ارتباطی جامعه محلی است. در بعد اقتصادی، منابع مالی به وضعیت بودجه‌ای مدارس و وضعیت اقتصادی خانواده‌ها به شرایط مالی خانواده‌های دانش‌آموزان اشاره دارد که نشانگرهایی چون کمبود بودجه آموزشی، نابرابری در توزیع منابع، فقر و محرومیت و اشتغال زود هنگام دانش‌آموزان را شامل می‌شود. موقعیت مکانی و امکانات منطقه‌ای نیز از بعد جغرافیایی بررسی شده‌اند که به دوری از مراکز شهری، مشکلات دسترسی، محدودیت‌های اقلیمی و کمبود زیرساخت‌های ارتباطی اشاره دارند.

عوامل رفتاری به رفتارها و رویکردهای معلمان، مدیران و دانش‌آموزان در محیط مدرسه می‌پردازد. کیفیت آموزشی به استفاده از روش‌های تدریس مؤثر و نوین و ارزیابی و بهبود مستمر فرایندهای آموزشی اشاره دارد. فرهنگ مدرسه شامل ایجاد محیطی حمایت‌گر، مشارکت‌جویانه و نوآورانه است که به تعامل مثبت بین دانش‌آموزان و معلمان کمک می‌کند. حمایت از دانش‌آموزان نیز به ارائه خدمات مشاوره‌ای، آموزشی و روان‌شناختی برای حمایت از پیشرفت تحصیلی و رفاه دانش‌آموزان اختصاص دارد. تبیین این یافته‌ها، نشان می‌دهد که مدارس توانمند نیازمند توجه به عوامل مختلف ساختاری، زمینه‌ای و رفتاری هستند. برای ایجاد یک مدرسه توانمند، نیاز است که مدیران و معلمان، بهبود فضای فیزیکی، تنوع برنامه‌های فوق برنامه، توسعه حرفه‌ای معلمان و مدیریت مؤثر را مدنظر قرار دهند. همچنین، توجه به نگرش جامعه، تقویت سرمایه اجتماعی، بهبود وضعیت اقتصادی مدارس و خانواده‌ها و ارتقاء زیرساخت‌های جغرافیایی و منطقه‌ای ضروری است. در نهایت، ارتقاء کیفیت آموزشی، ایجاد فرهنگ مدرسه‌ای حمایت‌گر و ارائه حمایت‌های لازم به دانش‌آموزان از عوامل کلیدی در دستیابی به مدارس توانمند محسوب می‌شوند.

این پژوهش همانند هر مطالعه دیگری با محدودیت‌هایی، همراه بوده است. نخست آن‌که، تحقیق تنها در شهرستان پیرانشهر انجام شده و به همین دلیل، تعمیم نتایج به سایر مناطق باید با احتیاط صورت گیرد، چرا که شرایط مدارس در دیگر مناطق ممکن است، متفاوت باشد. دوم، استفاده از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته می‌تواند موجب بروز برخی محدودیت‌ها در دقت و عینیت داده‌ها شود؛ زیرا نظرات مشارکت‌کنندگان ممکن است تحت تأثیر سوگیری‌های فردی قرار گیرد. علاوه بر این، پژوهش در یک بازه زمانی مشخص انجام شده است و بنابراین تغییرات اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی در آینده می‌تواند بر کاربرد نتایج تأثیرگذار باشد. در نهایت، کمبود منابع مالی یکی از محدودیت‌های جدی این پژوهش بود که گستره و عمق بررسی‌ها را محدود ساخت و مانع از توجه کامل به برخی جنبه‌های موضوع شد.

شناسایی شاخص های کلیدی مدرسه توانمندساز از منظر مدیران و معلمان ابتدایی: رویکردی پدیدارشناسانه / اکبر خاکزاد و همکاران

با توجه به یافته های پژوهش، چندین راهکار عملی برای بهبود وضعیت مدارس ارائه می گردد. نخست، برگزاری کارگاه های آموزشی برای مدیران و معلمان توصیه می شود؛ این کارگاه ها باید بر ارتقای آگاهی در زمینه ملاک ها و نشانگرهای مدرسه توانمند، روش های نوین تدریس، ارزیابی مستمر و ایجاد فرهنگ مثبت در مدرسه متمرکز باشند. دوم، ایجاد شبکه های همکاری میان مدارس شهرستان پیرانشهر، می تواند بستر مناسبی برای تبادل تجربه ها و راهکارهای موفق در حوزه توانمندسازی فراهم کند. هم چنین، تدوین و انتشار راهنمای جامع برای مدیران و معلمان به منظور تبیین ملاک ها و نشانگرهای مدرسه توانمند از دیگر اقدامات ضروری است. علاوه بر این، توجه به زیرساخت های فیزیکی و تجهیزات آموزشی اهمیت دارد؛ از جمله افزایش بودجه برای نوسازی مدارس، تجهیز کلاس ها و فضاهای ورزشی و فراهم سازی فناوری های نوین آموزشی مانند تخته های هوشمند و اینترنت پرسرعت. از سوی دیگر، برنامه ریزی بلندمدت برای بهبود مدیریت مدارس با رویکرد رهبری مشارکتی و شفافیت در تصمیم گیری ها می تواند به ارتقای کیفیت نظام آموزشی منجر شود. تقویت روابط اجتماعی و فرهنگی بین مدرسه و جامعه محلی از طریق برگزاری جشنواره ها و فعالیت های مشترک نیز پیشنهاد می شود.

هم چنین، اجرای دوره های آموزشی مستمر برای معلمان جهت ارتقای توانمندی های حرفه ای، ترویج فرهنگ مثبت مدرسه ای از طریق مشارکت دانش آموزان و ایجاد محیطی حمایت گر و در نهایت، تقویت مهارت های رهبری مدیران مدارس از طریق کارگاه های تخصصی، می تواند نقش مهمی در تحقق اهداف مدارس توانمند ایفا کند. از منظر علمی، انجام مطالعات تطبیقی بین مدارس شهرستان پیرانشهر و سایر مناطق مشابه می تواند به شناسایی شباهت ها و تفاوت ها در ملاک ها و نشانگرهای مدرسه توانمند کمک کند. هم چنین، بررسی تأثیر کارگاه های آموزشی بر درک و اجرای نشانگرهای مدرسه توانمند توسط مدیران و معلمان از دیگر زمینه های پژوهشی ارزشمند است. پژوهش در زمینه نقش تخصیص منابع مالی و بودجه در بهبود ساختارهای فیزیکی و سازمانی مدارس، انجام مطالعات موردی بر مدارس موفق و تحلیل عوامل مؤثر بر موفقیت آن ها نیز از پیشنهادهای مهم به شمار می آید. علاوه بر این، بررسی نگرش ها و دیدگاه های جامعه نسبت به آموزش و پرورش و نقش آن در استقرار مدارس توانمند و نیز پژوهش درباره رفتارهای حرفه ای معلمان و مدیران و تأثیر آن ها بر کیفیت آموزشی از اهمیت بالایی برخوردار است. در نهایت، تحلیل انگیزه ها و نگرش های دانش آموزان نسبت به تحصیل و شناسایی عوامل مؤثر بر افزایش انگیزه تحصیلی، می تواند موضوع مطالعات آتی باشد.

حامی مالی

ندارد.

سهم نویسندگان در پژوهش

سهم نویسندگان برابر است.

تضاد منافع

ندارد.

منابع

- احدپور، میکائیل و بهرنگی، محمدرضا. (۱۳۹۹). مدل‌سازی تأثیر رهبری اخلاقی بر توانمندسازی معلمان با میانجی‌گری اشتیاق شغلی. رهبری آموزشی کاربردی، ۱ (۳): ۳۳-۵۰.
- اسمی‌جوشقانی، زهرا. (۱۴۰۲). تجارب زیسته نومعلمان از توانمندسازی در دانشگاه فرهنگیان کاشان. سواد تربیتی معلم، ۲ (۱)، ۷۳-۵۵.
- افضل‌خانی، مریم و نجابت، سمیه. (۱۳۹۲). بررسی راهکارهای کیفیت‌بخشی به دوره‌های ضمن خدمت معلمان و کارکنان آموزش و پرورش شهرستان سمنان. فصل‌نامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت، ۴ (۳): ۸۳-۹۸.
- امیری، صابر. (۱۳۹۳). بررسی میزان استفاده و موانع کاربرد مواد و وسایل کمک آموزشی از دیدگاه معلمان و مدیران مدارس ابتدایی پسرانه ناحیه ۳ شهرستان خرم‌آباد در سال ۵۱-۵۲. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد رشته برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه پیام‌نور تهران، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی.
- ایزان، محسن و احمدی‌علی‌آبادی، افسانه. (۱۴۰۱). واکاوی تجربه زیسته مدیران و معلمان از فرصت‌ها و چالش‌های طرح کارآمد (مدرسه توانمندساز) ارائه راهکارهایی برای غلبه بر چالش‌های آن. توسعه حرفه‌ای معلم، ۷ (۱)، ۸۳-۱۰۹.
- شهرکی‌پور، حسن، روشن، حسین و دوکانه‌ای‌فرد، فریده. (۱۴۰۲). مدل ارتقاء سطح عملکرد شغلی معلمان براساس توانمندسازی. ماه‌نامه جامعه‌شناسی سیاسی ایران، ۵ (۵): ۴۲-۶۸.
- آسیابی، سمیه. (۱۳۹۲). ارزیابی اثربخشی برنامه‌های ضمن خدمت معلمان ابتدایی اداره آموزش و پرورش منطقه ۷ تهران. پایان‌نامه کارشناسی-ارشد رشته برنامه‌ریزی آموزشی و درسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی.
- آیین‌نامه‌ی اجرایی مدارس (۱۴۰۰). وزارت آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی.
- جعفری، سکینه و طالع‌پسند، سیاوش. (۱۳۹۶). تعیین رابطه توانمندسازی معلمان با کیفیت عملکرد، مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی، ۱۰ (۱ (پیاپی ۱۹))، ۱۰۷-۱۲۲.
- چاه‌ستاره، مجتبی. (۱۳۹۳). تجارب معلمان در زمینه به‌کارگیری یا عدم به‌کارگیری روش‌های تدریس فعال در دوره ابتدایی شهرستان شاهرود منطقه بیرجند. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد رشته برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه تربیت معلم تهران، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی.
- حمیدی، فریده و سعادت، ربابه. (۱۳۹۴). تأثیر کارکردهای رهبری مدیران بر توانمندسازی معلمان، نوآوری‌های آموزشی، ۱۴ (۵۴)، ۴۷-۶۰.
- سجادی، محمدتقی، کیان، مرجان و صفایی‌موحد، سعید. (۱۳۹۳). آسیب‌شناسی پدیده انتقال آموزش در آموزش‌های ضمن خدمت سازمان آموزش و پرورش (مطالعه موردی استان خراسان رضوی). فصل‌نامه آموزش و توسعه منابع انسانی، ۱ (۲): ۲۴-۱.
- سمیعی‌زفرقندی، مرتضی. (۱۳۹۰). تربیت معلم در ایران و جهان و ارائه الگوی تحول در تامین و تربیت معلم کشور. رشد معلم، ۲۹ (۲۵۶)، ۲۳-۱۸.
- سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰). دبیرخانه شورای عالی وزارت آموزش و پرورش.
- طرفی، جمهور، ناطقی، فائزه و جلال‌وندی، مهناز. (۱۳۹۹). ارائه الگوی مطلوب برنامه آموزش ضمن خدمت معلمان با توجه به رویکردهای آموزشی پداگوژی، آندراگوژی و هیوتاگوژی. پژوهش‌های برنامه‌ریزی درسی و آموزشی، ۱۰ (۲)، ۳۰-۱.
- عابدی، حیدرعلی. (۱۳۸۹). کاربرد روش تحقیق پدیده‌شناسی در علوم بالینی. فصل‌نامه علمی راهبرد، ۱۹ (۵۴): ۲۰۷-۲۲۴.
- عسکرلجم‌امورک‌مرادی، علی. (۱۳۹۴). ارزشیابی اثربخشی دوره‌های توانمندسازی از دیدگاه معلمان مقطع ابتدایی عشایر ایزده. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد رشته مدیریت آموزشی، دانشگاه شهید چمران اهواز، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی.
- قربانیان، حسین، ابراهیمی، سیدعباس و زارعی، عظیم‌الله. (۱۴۰۰). شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های جذب، نگه‌داشت و توانمندسازی در نظام تربیت معلم کشور با تأکید بر سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. نظریه و عمل در تربیت معلم، ۷ (۱۲): ۸۰-۶۱.
- کشت‌ورزکندازی، احسان و اناری‌نژاد، عباس. (۱۳۹۸). بررسی تأثیر آموزش درس‌پژوهی بر توانمندسازی معلمان. آموزش‌پژوهی، ۵ (۲۰)، ۳۸-۵۴.
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۹). برنامه درسی: نگاه‌ها، رویکردها و چشم اندازها. چاپ هشتم، تهران: سمت.

شناسایی شاخص های کلیدی مدرسه توانمندساز از منظر مدیران و معلمان ابتدایی: رویکردی پدیدارشناسانه/ اکبر خاکزاد و همکاران

وزارت آموزش و پرورش (۱۳۹۱). برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، مصوبه اسفند ۱۳۹۱. تهران: شورای عالی آموزش و پرورش با همکاری سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی.

وزارت آموزش و پرورش (۱۳۹۶). شیوه نامه اجرایی طرح کارآمد (مدرسه توانمندساز)، معاونت آموزش ابتدایی با همکاری سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی.

Arfandi, A. (2020). The development of a Thurstone scale for identifying teacher ability in using information and communication technology. In Journal of Physics: Conference Series (Vol. 1456, No. 1, p. 012038). IOP Publishing. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1456/1/012038>

Atik, Servet & Çelik, Osman. (2020). An Investigation of the Relationship between School Principals' Empowering Leadership Style and Teachers' Job Satisfaction: The Role of Trust and Psychological Empowerment. International Online Journal of Educational Sciences. 12. 177-193. 10.15345/iojes.2020.03.014. <https://doi.org/10.15345/iojes.2020.03.014>

Bozkurt, E., Kavak, N., Yamak, H., Bilici, C. S., Darici, O., & Ozkaya, Y. (2012). Secondary school teachers' opinions about in-service teacher training: A focus group interview study. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 46, 3502-3506. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.093>

Cabrita, I., Lucas, M., Capelo, A., & Ferreira, A. (2015). Maths in-service teacher training and the restructuring of secondary education in East Timor. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 186, 649-655. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.129>

Cofre, H., González-Weil, C., Vergara, C., Santibáñez, D., Ahumada, G., Furman, M.... Pérez, R. (2017). Science teacher education in South America: The case of Argentina, Colombia and Chile. Journal of Science Teacher Education, 26, 45-63. DOI:10.1007/s10972-015-9420-9

El Warfali, F.I.S., & Yusoff, N.M.R.N. (2014). Classroom management: A study on the training needs of primary school teachers. International Education Studies, 7 (13), 1- 5. https://doi.org/10.5539/ies.v7n13p1?urlappend=%3Futm_source%3Dresearchgate.net%26utm_medium%3Darticle

Hamdan, A. K. (2015). Challenges and constraints encountered by Saudi in-service science teachers: A critical perspective. Learning and Teaching in Higher Education: Gulf Perspectives, 12 (1), 1- 20. DOI:10.18538/lthe.v12.n1.174

Katman, A. K., & Tutkun, O. F. (2015). Teachers' views related to the effectiveness of in-service training programs in primary schools. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 174, 1878-1885. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.851>

Kiper, A., & Tercan, S. S. (2012). The usage of information technologies in the classroom environment among primary school teachers and their perception on in-service training programs on it. The Turkish Online Journal of Educational Technology, 11 (3), 386-392. https://www.researchgate.net/publication/292920984_The_usage_of_information_technologies_in_classroom_environment_among_primary_school_teachers_and_their_perception_on_in-service_training_programs_on_it_sample_of_Sakarya

Koç, E. M. (2016). A general investigation of the in-service training of English language teachers at elementary school in Turkey. International Electronic Journal of Elementary Education, 8 (3), 455-466. https://www.researchgate.net/publication/300950002_A_General_Investigation_of_the_In-Service_Training_of_English_Language_Teachers_at_Elementary_Schools_in_Turkey

Selemani-Meke, E. (2017). Teacher Motivation and Implementation of Continuing Professional Development Programmes in Malawi. Journal of Anthropologists, 15 (1), 107- 115. <https://doi.org/10.1080/09720073.2013.11891297>

Tjabolo, S. A. (2020). The Influence of Teacher Certification on the Performance of Elementary School Teachers in Gorontalo Province, Indonesia. International Journal of Instruction, 13 (4), 347-360. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13422a>

- Uysal, H. H. (2012). Evaluation of an in-service training program for primary school language teachers in Turkey. *Australian Journal of Teacher Education*, 37 (7), 14-29. <https://doi.org/10.14221/ajte.2012v37n7.4>
- Wang, Y., Pan, Z., & Wang, M. (2023). The moderating effect of participation in online learning activities and perceived importance of online learning on EFL teachers' teaching ability. *Heliyon*, 9 (3). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e13890>
- Yilmaz, H. Y., & Esen, D. G. (2015). An investigation on in-service trainings of the Ministry of National Education (MONE). *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186, 79-86. DOI: [10.1016/j.sbspro.2015.04.019](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.019)
- Yoo, S.-S., & Lee, M. J. (2014). In-service education and training for teachers in Korea and the role of the private sector from 1945 to the 1970s. *Asia-Pacific Education Researcher*, published online by Springer, 23 (3), 413–424. <https://doi.org/10.1007/s40299-013-0116-7>