



Designing and Validation of a Vitality-Enhancing School Model for Girls' Schools in Iran

Samaneh Ahmadosseini¹, Jafar Rahmani^{2*}, Seyfollah Fazlollahi Ghomshei³

1. PhD Student, Department of Educational Psychology, Qo.C., Islamic Azad University, Qom, Iran.
2. Associate Professor, Faculty of Management and Accounting, Tolu'e Mehr University, Qom, Iran (Corresponding Author).
3. Associate Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Tolu'e Mehr University, Qom, Iran.

❖ **Corresponding Author Email:** info@tolouemehr.ac.ir

Research Paper	Abstract
Receive: 2026/03/25 Accept: 2026/08/16 Initial Publish: 2026/10/05 Final Publish: 2027/04/21 Keywords: Girls' Schools, Iran, Model Validation, Structural Equation Modeling, Vitality-Enhancing School, Model Development Article Cite: Ahmadosseini, S., Rahmani, J., & Fazlollahi Ghomshei, S. (2027). Designing and Validation of a Vitality-Enhancing School Model for Girls' Schools in Iran. <i>Sociology of Education</i>. 13(1): 1-20.	Purpose: This study aimed to design and validate a comprehensive, indigenous, and multidimensional vitality-enhancing school model for girls' schools in Iran that integrates the managerial, educational, psychological, cultural, social, and environmental dimensions of female students' school experiences. Methodology: This applied study employed an exploratory mixed-methods design with an instrument-development orientation. In the qualitative phase, Strauss and Corbin's systematic grounded theory approach was used, and data were collected through semi-structured interviews with 21 educational experts and stakeholders selected through purposive, snowball, and theoretical sampling until theoretical saturation was reached. Data were analyzed through open, axial, and selective coding. In the quantitative phase, a researcher-developed 30-item questionnaire derived from the qualitative findings was administered to 384 principals and teachers from girls' schools using cluster and stratified random sampling. Data were analyzed using SPSS 29, AMOS 29, and SmartPLS 4 through confirmatory factor analysis and structural equation modeling. Findings: The Kaiser–Meyer–Olkin index was 0.966, and Bartlett's test of sphericity was significant ($\chi^2=34452.786$, $df=435$, $p<0.001$), confirming the adequacy of the data for factor analysis. First-order confirmatory factor analysis yielded standardized factor loadings ranging from 0.70 to 0.96, with all coefficients statistically significant at $p<0.001$. Model-fit indices demonstrated satisfactory fit (CMIN/DF=2.072, RMSEA=0.039, GFI=0.971, AGFI=0.957, CFI=0.941, NFI=0.967, TLI=0.955, and IFI=0.963). Reliability coefficients exceeded 0.70, and average variance extracted values exceeded 0.50. However, second-order loadings ranging from 0.98 to 1.01 and high correlations among several constructs indicated the need for further examination of discriminant validity and potential multicollinearity. Conclusion: The proposed model demonstrated satisfactory empirical support as a framework for conceptualizing vitality-enhancing girls' schools and may guide educational policy and school-level planning aimed at improving female students' school experiences, psychological well-being, safety, belonging, participation, and empowerment; nevertheless, further validation of the second-order measurement structure is warranted.



<https://doi.org/10.61838/kman.soe.824>



Commons: CC BY 4.0

Detailed Abstract

Introduction

Schools are not merely formal institutions for transmitting knowledge and assessing academic achievement; they are complex educational, psychological, social, and cultural environments in which students develop their identities, interpersonal relationships, sense of belonging, self-efficacy, and perceptions of well-being. Accordingly, contemporary conceptions of school quality increasingly extend beyond academic outcomes to include students' happiness, satisfaction, psychological well-being, and positive experiences within the school environment. School happiness has therefore emerged as a multidimensional construct reflecting the interaction of organizational, interpersonal, instructional, environmental, and individual factors rather than a temporary emotional state generated through recreational programs or occasional celebrations (Gramaxo et al., 2023; Sezer & Can, 2020). Evidence further indicates that positive school experiences and school satisfaction are closely associated with students' happiness and broader psychological adjustment (Gómez-Baya et al., 2021; Telef, 2021). Happiness at school has also been identified as an important mechanism linking school satisfaction to psychological well-being (Yam, 2022), while happy-school environments have been associated with general self-efficacy, academic self-efficacy, and life satisfaction (Döş, 2023).

A central determinant of such experiences is school climate. A supportive school climate characterized by safety, respect, trust, belonging, constructive relationships, and opportunities for participation can provide conditions in which students experience school as both meaningful and psychologically secure. Previous research has emphasized the association between student happiness, school climate, and school improvement processes (Cleveland & Sink, 2017), and recent reviews have similarly highlighted the pathways through which positive school environments contribute to student well-being and educational success (Jabarin, 2026). Conversely, negative peer experiences such as bullying are associated with reduced happiness at school, emphasizing the importance of psychological and social safety in the development of a vitality-enhancing educational environment (Aunampai et al., 2022).

Leadership represents another key component because principals influence organizational culture, teacher relationships, decision-making structures, and the overall emotional climate of schools. Transformational leadership has been identified as an important contributor to positive and happy school cultures (Permana & Yuslimah, 2025), while adaptive leadership can facilitate positive organizational climate under changing educational conditions (Ali & Putra, 2026). The principal's role in developing and sustaining a positive school climate also extends to communication, participation, organizational support, and relationship-building (Richardson, 2026). At the instructional level, joyful learning emphasizes active participation, meaningful learning, interaction, problem solving, and engaging classroom experiences and can coexist with the development of higher-order cognitive skills (Zahro et al., 2025).

In Iran, conceptualizing a happy or vitality-enhancing school additionally requires sensitivity to indigenous educational values and the Iranian-Islamic cultural context. Previous Iranian studies have emphasized the need to align school happiness with Islamic educational principles and national educational objectives (Dehghani et al., 2018; Hashemineko et al., 2019). More recent work has proposed culturally grounded happy-school models (Boroomand et al., 2025), identified indicators and dimensions of happy schools (Kamali Mohajer et al., 2022; Moeini & Banisi, 2022), and developed instruments and implementation frameworks for their assessment and management (Ahmadi Siahbouni et al., 2025; Gharibzadeh et al., 2023a, 2023b). The organizational relevance of school happiness has also been demonstrated through its structural relationships with teachers' multidimensional vitality and organizational commitment (Gharibzadeh et al., 2024). Despite these advances, a comprehensive and empirically validated model specifically reflecting the psychological, cultural, educational, organizational, and gender-sensitive requirements of Iranian girls' schools remains needed. Therefore, the present study aimed to design and validate a vitality-enhancing school model for girls' schools in Iran.

Materials and Methods

This applied study employed an exploratory sequential mixed-methods design with an instrument-development orientation. The study was conducted in two consecutive qualitative and quantitative phases. In the qualitative phase, a systematic grounded theory approach was used to identify the components, categories, relationships, and central phenomenon underlying a vitality-enhancing school model for girls' schools. Participants included experts in educational management and educational psychology, principals of successful schools, creative teachers, and female secondary-school students. Sampling initially followed a purposive strategy and was subsequently continued through snowball and theoretical sampling. Data collection continued until theoretical saturation was achieved, which occurred after 21 semi-structured interviews.

The qualitative data were analyzed through open, axial, and selective coding and constant comparison. Interview transcripts were examined line by line to identify initial concepts. Conceptually similar codes were then compared, refined, merged, and organized into broader criteria and core categories. During selective coding, relationships among the categories were established within a paradigmatic framework, and the central category of the model was identified. To evaluate coding stability, a portion of the qualitative data was recoded after a ten-day interval, producing a Cohen's kappa coefficient of 0.855. Credibility, transferability, dependability, and confirmability were also considered in evaluating qualitative rigor.

In the quantitative phase, the qualitative findings were used to construct a researcher-developed 30-item questionnaire comprising 10 factors, with three items assigned to each factor. The instrument was administered to 384 principals and teachers working in girls' secondary schools. Cluster and stratified random sampling procedures were employed. Quantitative data were analyzed using SPSS 29, AMOS 29, and SmartPLS 4. Sampling adequacy and factorability were examined using the Kaiser-Meyer-Olkin index and Bartlett's test of sphericity. The measurement structure was subsequently evaluated through first- and second-order confirmatory factor analyses and structural equation modeling. Internal consistency, composite reliability, convergent validity, discriminant validity, and multiple absolute, comparative, incremental, and parsimonious model-fit indices were examined.

Findings

Qualitative analysis generated 180 initial concepts. Through continuous comparison, elimination of redundant codes, consolidation of conceptually similar codes, and axial organization, these concepts were reduced to 30 main criteria and 10 core categories. The identified categories were positive leadership, supportive climate, joyful learning, girls' safety, vitality-enhancing architecture, multidimensional health, stakeholder participation, Iranian-Islamic culture, professional autonomy, and student empowerment.

Selective coding resulted in the identification of the central category, "an empowering and joyful ecosystem for girls in school." This central phenomenon represented a dynamic, supportive, safe, meaningful, and culturally responsive educational ecosystem in which happiness, psychological and physical safety, girls' dignity and identity, academic development, participation, and student agency operate simultaneously. Positive leadership included transformational, participatory, and contingency-oriented management. Supportive climate encompassed psychological safety, school belonging, mutual trust, emotional support, and positive interpersonal relationships. Joyful learning incorporated active and experiential learning, problem solving, educational gamification, meaningful learning, immediate feedback, and voluntary participation. Girls' safety comprised privacy, dignity, physical protection, self-esteem, prevention of harassment, gender-sensitive support, and equal educational opportunities.

The other components further expanded the ecological nature of the model. Vitality-enhancing architecture included appropriate lighting, natural elements, green spaces, visual comfort, flexible classroom arrangements, and opportunities for movement. Multidimensional health encompassed psychological, physical, and social health. Stakeholder participation addressed cooperation among parents, teachers, schools, local communities, and external institutions. Iranian-Islamic culture included religious identity, ethical norms, dignity, spirituality, and indigenous cultural values. Professional autonomy reflected teacher agency, organizational trust, instructional decision-making, and professional initiative. Student empowerment included academic self-belief, active participation, responsibility, self-regulation, and independent decision-making.

Quantitative analyses supported the suitability of the data for factor analysis. The KMO index was 0.966, and Bartlett's test of sphericity was statistically significant ($\chi^2 = 34452.786$, $df = 435$, $p < 0.001$). First-order confirmatory factor analysis showed standardized factor loadings ranging from 0.70 to 0.96, and all critical ratios exceeded 1.96, with all relationships significant at $p < 0.001$. The overall model demonstrated satisfactory fit: CMIN/DF = 2.072, RMSEA = 0.039, GFI = 0.971, AGFI = 0.957, CFI = 0.941, NFI = 0.967, TLI = 0.955, IFI = 0.963, PNFI = 0.643, and PCFI = 0.617. Internal consistency and composite reliability coefficients exceeded 0.70 for all constructs, and average variance extracted values exceeded 0.50.

Second-order factor analysis showed very strong relationships between the 10 first-order dimensions and the overall vitality-enhancing school construct, with reported standardized loadings ranging from 0.98 to 1.01. However, several extremely high interconstruct correlations and a small number of standardized loadings at or slightly above 1.00 indicated that the second-order measurement structure requires further examination for possible multicollinearity, limited discriminant validity, or inadmissible estimates.

Discussion and Conclusion

The findings demonstrate that a vitality-enhancing girls' school should be conceptualized as an integrated educational ecosystem rather than as a school that merely organizes recreational activities. Sustainable school vitality emerges through the coordinated operation of

leadership, climate, learning processes, safety, physical environment, health, cultural orientation, stakeholder collaboration, teacher agency, and student empowerment. The central concept of an “empowering and joyful ecosystem for girls” captures this systemic interpretation and places student dignity, safety, participation, growth, and well-being at the center of school organization.

Positive leadership and a supportive climate appear to function as major organizational foundations of the model. Leadership can influence whether trust, participation, innovation, and professional agency become routine characteristics of school life. A supportive climate subsequently provides the psychological conditions necessary for students to participate, express themselves, form meaningful relationships, and experience belonging. In girls’ schools, these general conditions are complemented by a distinct emphasis on gender-sensitive safety, privacy, dignity, self-esteem, and protection from harassment.

The findings further indicate that vitality must be embedded directly within teaching and learning. Active, meaningful, experiential, and participatory learning can transform classroom activity from an externally imposed requirement into an engaging educational experience. Similarly, the physical environment is not merely a background condition; lighting, flexibility, access to natural elements, visual comfort, and opportunities for movement can contribute to students’ everyday experience of school.

The inclusion of Iranian-Islamic culture represents an important contextual feature of the proposed model. Rather than treating school happiness as culturally neutral, the model integrates vitality with ethical values, spirituality, dignity, and indigenous educational expectations. At the same time, professional autonomy and student empowerment indicate that a vitality-enhancing school cannot remain highly control-oriented. Teachers require sufficient professional discretion to create engaging learning experiences, while students require meaningful opportunities to participate, make decisions, accept responsibility, and develop agency.

Overall, the quantitative findings provide substantial preliminary support for the proposed 10-dimensional structure, as demonstrated by strong first-order factor loadings, satisfactory reliability and convergent validity, and favorable global fit indices. Nevertheless, the very high second-order loadings and correlations among several dimensions indicate that the distinctions among some constructs should be examined more carefully in future validation studies. Consequently, the proposed model can be regarded as a promising culturally grounded framework for developing vitality-enhancing girls’ schools in Iran, while further psychometric replication is warranted before its higher-order structure is considered definitive. The model may ultimately provide a useful foundation for educational policy, school evaluation, leadership development, environmental improvement, and programs designed to strengthen students’ well-being, belonging, meaningful learning, safety, participation, and empowerment.



eISSN: 2322-1445

دوره ۱۳ شماره ۱ پاییز ۱۴۰۶ صفحات ۲۰-۱

جامعه شناسی آموزش و پرورش

طراحی و اعتباریابی الگوی مدرسه نشاط‌آفرین برای مدارس دخترانه ایران

سمانه احمدحسینی^۱، جعفر رحمانی^{۲*}، سیف‌الله فضل‌اللهی قمشی^۳

۱. دانشجوی دکتری، گروه روان‌شناسی تربیتی، واحد قم، دانشگاه آزاد اسلامی، قم، ایران.

۲. دانشیار، دانشکده مدیریت و حسابداری، دانشگاه طلوع مهر، قم، ایران (نویسنده مسئول).

۳. دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه طلوع مهر، قم، ایران.

✉ ایمیل نویسنده مسئول: info@tolouemehr.ac.ir

مقاله تحقیقاتی

چکیده

هدف: هدف پژوهش حاضر طراحی و اعتباریابی یک الگوی بومی، جامع و چندبعدی برای مدارس نشاط‌آفرین در مدارس دخترانه ایران بود که بتواند ابعاد مدیریتی، آموزشی، روان‌شناختی، فرهنگی، اجتماعی و محیطی تجربه مدرسه‌ای دانش‌آموزان دختر را به‌صورت یکپارچه تبیین کند.

روش‌شناسی: این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر روش، آمیخته اکتشافی با طرح توسعه ابزار بود. در بخش کیفی، از نظریه داده‌بنیاد با رویکرد نظام‌مند اشتراوس و کوربین استفاده شد و داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با ۲۱ نفر از خبرگان و ذی‌نفعان حوزه تعلیم‌وتربیت، با نمونه‌گیری هدفمند، گلوله‌برفی و نظری تا دستیابی به اشباع نظری گردآوری و با کدگذاری باز، محوری و گزینشی تحلیل شدند. در مرحله کمی، پرسشنامه محقق‌ساخته ۳۰ گویه‌ای مبتنی بر یافته‌های کیفی در نمونه‌ای ۳۸۴ نفری از مدیران و معلمان مدارس دخترانه اجرا شد. داده‌ها با استفاده از SPSS ۲۹، AMOS ۲۹ و SmartPLS ۴ و از طریق تحلیل عاملی تأییدی و مدل‌سازی معادلات ساختاری تحلیل شدند.

یافته‌ها: شاخص KMO برابر با ۰.۹۶۶ و آزمون کرویت بارتلت معنادار بود ($\chi^2=34452.786$, $df=435$, $p<0.001$). در تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول، بارهای عاملی استاندارد در دامنه ۰.۷۰ تا ۰.۹۶ قرار داشتند و تمامی ضرایب در سطح $p<0.001$ معنادار بودند. شاخص‌های برازش نیز برازش مطلوب مدل را نشان دادند ($CFI=0.941$, $AGFI=0.957$, $GFI=0.971$, $RMSEA=0.039$, $CMIN/DF=2.073$). ضرایب پایایی از ۰.۷۰ بیشتر و مقادیر AVE از ۰.۵۰ بالاتر بودند. باین‌حال، بارهای مرتبه دوم در دامنه ۰.۹۸ تا ۱.۰۱ و همبستگی‌های بالای بین برخی سازه‌ها، ضرورت بررسی تکمیلی روایی واگرا و احتمال هم‌خطی را نشان داد.

نتیجه‌گیری: الگوی پیشنهادی از شواهد تجربی مطلوبی برای تبیین مدرسه نشاط‌آفرین دخترانه برخوردار است و می‌تواند چارچوبی برای سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی جهت ارتقای کیفیت تجربه تحصیلی، سلامت روان‌شناختی، امنیت، تعلق، مشارکت و توانمندسازی دانش‌آموزان دختر فراهم کند؛ هرچند بررسی تکمیلی پارامترهای مرتبه دوم در مطالعات آینده ضروری است.

استناد مقاله:

احمدحسینی، سمانه، رحمانی، جعفر، و فضل‌اللهی قمشی، سیف‌الله. (۱۴۰۶). طراحی و اعتباریابی الگوی مدرسه نشاط‌آفرین برای مدارس دخترانه ایران. جامعه شناسی آموزش و پرورش، ۱۳(۱): ۲۰-۱.



<https://doi.org/10.61838/kman.soc.824>

Commons: CC BY 4.0

مقدمه

مدرسه یکی از بنیادی‌ترین نهادهای اجتماعی و تربیتی است که کارکرد آن فراتر از انتقال دانش و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی است. بخش مهمی از تجربه‌های عاطفی، اجتماعی و هویتی کودکان و نوجوانان در فضای مدرسه شکل می‌گیرد و کیفیت این فضا می‌تواند بر احساس تعلق، انگیزش، روابط بین‌فردی، رضایت از مدرسه و کیفیت تجربه یادگیری آنان اثر بگذارد. از این منظر، توجه به «نشاط مدرسه‌ای» یا «مدرسه نشاط‌آفرین» بخشی از حرکت نظام‌های آموزشی از تمرکز انحصاری بر پیامدهای شناختی به سوی توجه هم‌زمان به بهزیستی و رشد همه‌جانبه دانش‌آموزان است. نظریه‌پردازی درباره شادی مدرسه نشان داده است که این مفهوم را نمی‌توان به احساس خوشی موقتی یا اجرای چند برنامه تفریحی فروکاست، بلکه شادی مدرسه در پیوند با مجموعه‌ای از شرایط سازمانی، آموزشی و ارتباطی معنا پیدا می‌کند (Sezer & Can, 2020). همچنین، بررسی دیدگاه والدین درباره ویژگی‌های مدرسه شاد نشان می‌دهد که ادراک نشاط مدرسه‌ای به کیفیت کلی محیط آموزشی و تجربه‌ای وابسته است که مدرسه برای اعضای خود ایجاد می‌کند (Gramaxo et al., 2023). بنابراین، مدرسه نشاط‌آفرین محیطی است که در آن یادگیری، روابط انسانی، امنیت، مشارکت و سازمان‌دهی مدرسه به شکلی هماهنگ در جهت ایجاد تجربه‌ای مثبت و معنادار عمل می‌کنند.

اهمیت نشاط در مدرسه هنگامی روشن‌تر می‌شود که ارتباط آن با شاخص‌های سازگاری و بهزیستی دانش‌آموزان مورد توجه قرار گیرد. در میان دانش‌آموزان دوره متوسطه، میان شادی، رضایت از مدرسه و تجربه‌های مثبت مدرسه‌ای رابطه گزارش شده است (Telef, 2021). مطالعه کودکان ده‌ساله در هفت کشور اروپایی نیز با تمرکز بر رضایت از مدرسه و شادی، اهمیت کیفیت تجربه مدرسه‌ای را در ارزیابی ذهنی کودکان برجسته کرده است (Gómez-Baya et al., 2021). افزون بر این، شادی در مدرسه می‌تواند در رابطه میان رضایت از مدرسه و بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان دوره متوسطه نقش میانجی داشته باشد (Yam, 2022). در سطح فردی نیز رابطه مدرسه شاد با خودکارآمدی عمومی، خودکارآمدی تحصیلی و رضایت از زندگی مورد توجه قرار گرفته است (Döş, 2023). این یافته‌ها بیانگر آن است که نشاط مدرسه‌ای صرفاً پیامدی جانبی از فعالیت‌های آموزشی نیست، بلکه با ادراک دانش‌آموز از توانمندی‌های خود، کیفیت حضور در مدرسه و ارزیابی مثبت او از زندگی ارتباط دارد. از این‌رو، توجه به شادی مدرسه‌ای می‌تواند بخشی از رویکردی گسترده‌تر برای ارتقای کیفیت زندگی آموزشی و بهزیستی دانش‌آموزان باشد.

یکی از بسترهای اصلی شکل‌گیری نشاط، اقلیم مدرسه است. اقلیم مدرسه مجموعه‌ای از ادراکات و تجربه‌های مرتبط با روابط، امنیت، حمایت، انتظارات و شیوه تعامل اعضای مدرسه را دربرمی‌گیرد و از این‌رو تجربه روزمره دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. مطالعه رابطه میان شادی دانش‌آموزان، اقلیم مدرسه و برنامه‌های بهبود مدرسه نشان داده است که برنامه‌ریزی برای ارتقای مدرسه زمانی می‌تواند با تجربه مثبت دانش‌آموزان پیوند بخورد که مؤلفه‌های اقلیمی نیز مورد توجه قرار گیرند (Cleveland & Sink, 2017). در یک مرور جامع نیز مسیرهای ارتباط میان اقلیم مثبت مدرسه، بهزیستی دانش‌آموز و موفقیت تحصیلی مورد تأکید قرار گرفته است (Jabarin, 2026). بنابراین، نشاط‌آفرینی را نمی‌توان به برنامه‌هایی مستقل از ساختار و اقلیم مدرسه محدود کرد. اگر دانش‌آموز در محیط مدرسه احساس امنیت روانی، احترام، تعلق و امکان بیان خود نداشته باشد، فعالیت‌های مقطعی شادی‌آفرین نمی‌توانند جایگزین اقلیمی پایدار و حمایتگر شوند. در این میان، تجربه زورگویی نیز می‌تواند با شادی دانش‌آموزان در مدرسه ارتباط منفی داشته باشد؛ یافته‌ای که ضرورت توجه به امنیت اجتماعی و روابط همسالان را برجسته می‌کند (Aunampai et al., 2022).

در شکل‌گیری اقلیم مثبت، رهبری و مدیریت مدرسه جایگاهی محوری دارد؛ زیرا مدیران از طریق شیوه تصمیم‌گیری، ارتباط با کارکنان و دانش‌آموزان، توزیع مسئولیت، حمایت از نوآوری و نحوه مواجهه با مسائل روزمره در شکل‌دهی فرهنگ سازمانی مدرسه نقش دارند. مطالعه رهبری تحول‌آفرین مدیران، بر نقش این سبک رهبری در توسعه فرهنگ سازمانی مثبت و شاد تأکید کرده است (Permana & Yuslimah, 2025). از سوی دیگر، رهبری سازگارانه در شرایط تغییر می‌تواند به شکل‌دهی فرهنگ و اقلیم مثبت مدرسه کمک کند، زیرا مدیر باید بتواند تصمیم‌ها و شیوه‌های مدیریتی را متناسب با نیازهای دانش‌آموزان، معلمان و شرایط محیطی تنظیم کند (Ali & Putra, 2026). همچنین، تحلیل نقش مدیر مدرسه در شکل‌دهی و تداوم اقلیم مثبت نشان می‌دهد که این نقش از طریق راهبردهای مدیریتی، تعاملات سازمانی و عوامل مؤثر بر ادراک کارکنان و رهبران مدرسه تحقق می‌یابد (Richardson, 2026). بنابراین، در یک الگوی نشاط‌آفرین، رهبری باید سازوکاری برای ایجاد اعتماد، مشارکت، حمایت حرفه‌ای و انسجام سازمانی تلقی شود، نه صرفاً یک مؤلفه اداری.

کیفیت فرایند یاددهی - یادگیری نیز از عناصر اصلی تجربه نشاط است. دانش‌آموز بخش قابل توجهی از زمان مدرسه را در کلاس می‌گذراند و از این‌رو شیوه تدریس، نوع فعالیت‌های یادگیری، میزان مشارکت، فرصت انتخاب، کیفیت بازخورد و ارتباط محتوا با زندگی واقعی می‌تواند تعیین کند که مدرسه برای او فضایی فعال و انگیزاننده باشد یا محیطی یکنواخت و فشارزا. رویکرد «یادگیری بانشاط» بر این ایده استوار است که یادگیری می‌تواند هم‌زمان عمیق، هدفمند و لذت‌بخش باشد. شواهد مربوط به اجرای یادگیری بانشاط و تأثیر آن بر مهارت‌های تفکر سطح بالا نشان داده‌اند که طراحی فعالیت‌های جذاب و مشارکتی می‌تواند با اهداف شناختی پیشرفته سازگار باشد (Zahro et al., 2025). بنابراین، نشاط‌آفرینی نباید در تقابل با جدیت آموزشی تعریف شود؛ بلکه یادگیری فعال، پرسش‌گری، تجربه‌ورزی و بازخورد معنادار می‌توانند خود به منابع نشاط تبدیل شوند. این موضوع در مدارس دخترانه باید همراه با توجه به امنیت جسمانی و روان‌شناختی، کرامت، حریم شخصی، احترام متقابل، فرصت اظهار نظر و مشارکت دانش‌آموزان در نظر گرفته شود تا نشاط به تجربه‌ای امن و رشددهنده تبدیل گردد.

در ایران، مفهوم مدرسه شاد و نشاط‌آفرین با نظام ارزشی، فرهنگی و تربیتی جامعه نیز پیوند دارد. هر الگوی مدرسه‌ای زمانی قابلیت پذیرش و اجرا پیدا می‌کند که با اهداف کلان نظام تعلیم و تربیت و ویژگی‌های اجتماعی و فرهنگی محیط خود سازگار باشد. در تبیین اهداف برنامه درسی «مدرسه شاد» بر مبنای آموزه‌های اسلامی، نشاط در ارتباط با اهداف و ارزش‌های تربیتی اسلامی مورد توجه قرار گرفته است (Dehghani et al., 2018). همچنین، طراحی و اعتبارسنجی الگویی از عوامل مؤثر بر آموزش مبتنی بر شادی و نشاط با توجه به سند تحول بنیادین، ضرورت پیوند نشاط مدرسه‌ای با چارچوب‌های رسمی تحول در آموزش و پرورش ایران را برجسته کرده است (Hashemineko et al., 2019). در پژوهشی جدیدتر نیز طراحی مدل مدرسه شاد در دوره ابتدایی با تأکید بر فرهنگ ایرانی - اسلامی بررسی شده است (Boroomand et al., 2025). این مطالعات نشان می‌دهند که انتقال مستقیم مدل‌های عمومی شادی مدرسه به زمینه ایران، بدون توجه به هویت فرهنگی، دینی و اجتماعی، ممکن است به الگویی کم‌تناسب با واقعیت مدارس منجر شود؛ از این‌رو، بومی‌سازی یکی از الزامات اساسی طراحی مدل مدرسه نشاط‌آفرین است.

مطالعات داخلی همچنین ابعاد و شاخص‌های مدرسه شاد را از زوایای مختلف بررسی کرده‌اند. مطالعه پدیدارشناختی شاخص‌های مدرسه شاد، توجه را به تجربه‌ها و برداشت‌هایی معطوف کرده است که از دید مشارکت‌کنندگان با شادی مدرسه‌ای ارتباط دارند (Kamali Mohajer et al., 2022). پژوهش دیگری نیز به شناسایی ابعاد و شاخص‌های مدرسه شاد پرداخته است (Moeini & Banisi, 2022). این مطالعات برای گذار از تعریف‌های کلی به مؤلفه‌های قابل مشاهده و برنامه‌ریزی اهمیت دارند؛ با این حال، شناسایی شاخص‌ها به‌تنهایی برای تدوین الگویی اجرایی و معتبر کافی نیست. برای استفاده در سیاست‌گذاری و مدیریت آموزشی، لازم است ابعاد مفهوم به‌صورت روشمند سنجیده و ساختار آن آزمون شود. در همین راستا، طراحی و اعتبارسنجی ابزار ارزیابی مدرسه شاد گامی در جهت عملیاتی کردن این مفهوم و فراهم کردن امکان سنجش آن در محیط‌های آموزشی ایران است (Ahmadi Siahbouni et al., 2025). بنابراین، ادبیات داخلی از مرحله طرح مفهوم نشاط به سمت شناسایی شاخص‌ها، ساخت ابزار و مدل‌سازی حرکت کرده است، اما مسئله یکپارچه‌سازی این سطوح در زمینه مشخص مدارس دخترانه همچنان نیازمند بررسی است.

بخش دیگری از پژوهش‌های ایرانی بر امکان استقرار، سنجش و پیامدهای سازمانی مدرسه شاد متمرکز شده‌اند. در دو مطالعه مرتبط، از یک سو الگوی سه‌لایه امکان‌سنجی و اجرای مؤثر مدیریت مدرسه شاد با رویکرد فراترکیب ارائه شده و از سوی دیگر ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس مدرسه شاد بررسی شده است (Gharibzadeh et al., 2023a, 2023b). این دو جهت‌گیری نشان می‌دهند که مدرسه شاد هم باید از نظر نظری دارای ساختار مشخص باشد و هم از نظر اجرایی و اندازه‌گیری قابلیت تبدیل شدن به برنامه و ابزار ارزیابی را داشته باشد. افزون بر این، بررسی رابطه ساختاری مدرسه شاد با سرزندگی معنوی، روانی، جسمانی و رفتاری معلمان با تأکید بر نقش میانجی تعهد سازمانی، نشان می‌دهد که نشاط مدرسه‌ای فقط به دانش‌آموز محدود نیست و می‌تواند با وضعیت روانی و سازمانی کارکنان نیز در ارتباط باشد (Gharibzadeh et al., 2024). چنین رویکردی دامنه مفهوم مدرسه نشاط‌آفرین را از سطح فردی به سطح سازمانی گسترش می‌دهد و توجه هم‌زمان به دانش‌آموز، معلم، مدیر، خانواده و سایر ذی‌نفعان را ضروری می‌سازد.

با وجود گسترش پژوهش‌ها، چند خلأ همچنان قابل طرح است. بخش مهمی از مطالعات یا بر ارتباط شادی با متغیرهایی مانند رضایت از مدرسه، خودکارآمدی و بهزیستی تمرکز کرده‌اند یا به شناسایی شاخص‌ها، ساخت مقیاس و مدل‌های عمومی مدرسه شاد پرداخته‌اند؛ درحالی‌که برای سیاست‌گذاری نیاز به الگویی

وجود دارد که عوامل مدیریتی، آموزشی، روان‌شناختی، اجتماعی، فرهنگی و محیطی را در یک ساختار منسجم کنار هم قرار دهد. افزون بر این، مدل‌های عمومی مدرسه شاد الزاماً پاسخ‌گوی ویژگی‌های مدارس دخترانه نیستند. نیازهای مرتبط با امنیت، حریم، کرامت، مشارکت، هویت و فرصت‌های عاملیت باید در متن شرایط فرهنگی و سازمانی مدارس دخترانه ایران مطالعه شوند. هرچند مطالعات داخلی در زمینه مدل‌سازی، امکان‌سنجی و ابزارسازی پیشرفت‌هایی داشته‌اند، هنوز نیاز به الگویی ویژه مدارس دخترانه احساس می‌شود که از داده‌های زمینه‌ای استخراج و سپس ساختار آن به‌صورت کمی آزمون شود. چنین الگویی باید بتواند میان اهداف تربیتی، نیازهای روانی - اجتماعی دانش‌آموزان، سبک رهبری مدیران، نقش حرفه‌ای معلمان، مشارکت خانواده و اقتضات فرهنگی ارتباط برقرار کند.

پاسخ به این خلأ مستلزم رویکردی است که هم توان کشف مؤلفه‌های برخاسته از تجربه و بافت را داشته باشد و هم امکان آزمون تجربی ساختار حاصل را فراهم کند. طرح آمیخته اکتشافی متوالی، به‌ویژه در پژوهش‌های توسعه ابزار، امکان می‌دهد ابتدا ابعاد و مفاهیم از داده‌های کیفی استخراج شوند و سپس بر پایه آن‌ها ابزار کمی ساخته و ارزیابی شود (Mihās, 2019). این منطق برای مدرسه نشاط‌آفرین اهمیت دارد، زیرا تحمیل ساختاری از پیش تعیین‌شده ممکن است برخی ویژگی‌های زمینه‌ای مدارس دخترانه ایران را نادیده بگیرد. در مرحله اعتباریابی نیز مدل‌سازی معادلات ساختاری می‌تواند برای بررسی مدل اندازه‌گیری و روابط میان سازه‌ها، از جمله پایایی، روایی همگرا و روایی واگرا، به کار رود؛ معیارهای این ارزیابی‌ها در ادبیات مدل‌سازی معادلات ساختاری به‌طور نظام‌مند تشریح شده‌اند (Hair et al., 2022). تلفیق اکتشاف کیفی و اعتبارسنجی کمی، از این‌رو، می‌تواند مبنایی برای گذار از توصیف پراکنده شاخص‌های نشاط به سوی الگویی بومی، منسجم، سنجش‌پذیر و قابل استفاده در برنامه‌ریزی آموزشی فراهم آورد.

در مجموع، شواهد موجود نشان می‌دهند که مدرسه نشاط‌آفرین پدیده‌ای چندبعدی است که در تقاطع بهزیستی دانش‌آموزان، اقلیم مثبت، رهبری اثربخش، یادگیری بانشاط، امنیت، مشارکت، فرهنگ سازمانی و زمینه اجتماعی شکل می‌گیرد. در عین حال، زمینه مدارس دخترانه ایران ایجاب می‌کند که این مؤلفه‌ها با حساسیت نسبت به نیازهای روانی - اجتماعی دختران، چارچوب فرهنگی ایرانی - اسلامی، الزامات نظام آموزش و پرورش و نقش حرفه‌ای معلمان و مدیران بازتعریف و یکپارچه شوند. از این منظر، طراحی یک مدل بومی می‌تواند فاصله میان ادبیات نظری درباره شادی مدرسه و نیازهای عملی سیاست‌گذاران و مدیران آموزشی را کاهش دهد و مبنایی برای برنامه‌ریزی، ارزیابی و بهبود کیفیت زندگی مدرسه‌ای فراهم سازد. چنین الگویی باید نشاط را نه به‌عنوان مجموعه‌ای از فعالیت‌های مناسبتی و کوتاه‌مدت، بلکه به‌عنوان ویژگی پایدار ساختار، فرهنگ و تجربه روزمره مدرسه مفهوم‌پردازی کند. بر این اساس، پژوهش حاضر با هدف طراحی و اعتباریابی الگوی مدرسه نشاط‌آفرین برای مدارس دخترانه ایران انجام شد.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از حیث روش اجرا، یک مطالعه آمیخته اکتشافی (طرح توسعه ابزار) است. در این الگوی پژوهشی، ابتدا داده‌های کیفی به‌صورت متوالی گردآوری و تحلیل شدند و سپس بر پایه مؤلفه‌ها و مضامین استخراج‌شده، ابزار سنجش تدوین و در مرحله کمی مورد اعتباریابی قرار گرفت. انتخاب این طرح بدین منظور بود که الگوی مدرسه نشاط‌آفرین برآمده از تجربه زیسته مشارکت‌کنندگان باشد و سپس در قالب یک مقیاس ساخت‌یافته آزمون گردد. در بخش کیفی، از روش نظریه داده‌بنیاد (سنت اشتراوس و کوربین) استفاده شد. جامعه پژوهش در این بخش شامل مدیران، معلمان، دانش‌آموزان دختر و خبرگان تعلیم و تربیت بود. نمونه‌گیری به‌صورت هدفمند غیر احتمالی تا رسیدن به اشباع نظری انجام شد و در نهایت ۲۱ نفر به مشارکت پرداختند. فرایند تحلیل داده‌ها شامل کدگذاری باز، محوری و گزینشی بود تا مقوله هسته، شرایط علی، زمینه‌ای، مداخله‌گر، راهبردها و پیامدهای الگو تبیین گردد. برای اطمینان از کیفیت داده‌های کیفی، چهار ملاک گوبا و لینکلن (باورپذیری، انتقال‌پذیری، وابستگی و تأییدپذیری) لحاظ گردید. همچنین برای سنجش ثبات کدگذاری، بخشی از داده‌ها با فاصله زمانی ده روز مجدداً کدگذاری شد و ضریب کاپای کوهن برابر با ۰/۸۵۵ حاصل شد که نشان‌دهنده توافق مطلوب ارزیابان است. در بخش کمی، پرسشنامه‌ای محقق‌ساخته مشتمل بر ۳۰ گویه با طیف لیکرت بر پایه یافته‌های مرحله کیفی تدوین گردید. جامعه آماری این بخش معلمان، مدیران و اعضای هیئت‌علمی بودند که نمونه‌ای ۳۸۴ نفری به روش چندمرحله‌ای (خوشه‌ای و طبقه‌ای تصادفی) برای آنان انتخاب شد. داده‌ها با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS، SmartPLS 4 و AMOS تحلیل شدند. در بررسی شاخص‌های مدل، پایایی درونی با آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی بالای ۰/۷۰ و میانگین واریانس استخراج‌شده (AVE) بالاتر از ۰/۵۰، به‌عنوان حد آستانه روایی همگرا لحاظ شد. همچنین برای ارزیابی

روایی واگرا از شاخص HTMT استفاده گردید که مقادیر کمتر از ۰/۸۵ تا ۰/۹۰ نشانه برازش مطلوب مدل در نظر گرفته شد. تمامی اصول اخلاقی مطابق با دستورالعمل‌های COPE رعایت گردید. مشارکت‌کنندگان با رضایت آگاهانه در پژوهش حضور یافتند، محرمانگی داده‌ها و گمنامی آنان حفظ شد و هرگونه تعارض منافع احتمالی به‌طور شفاف مدیریت گردید.

یافته‌های پژوهش

پژوهش حاضر با استفاده از روش‌شناسی آمیخته اکتشافی با توالی کیفی - کمی اجرا گردید. در بخش نخست، به‌منظور شناسایی و طراحی الگوی مدرسه نشاط‌آفرین برای مدارس دخترانه، از راهبرد نظریه داده‌بنیاد با رویکرد نظام‌مند اشتراوس و کوربین استفاده شد. در بخش دوم، به‌منظور اعتباریابی الگوی استخراج‌شده، ابزار اندازه‌گیری پژوهش طراحی شد و ساختار عاملی آن از طریق تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول و مرتبه دوم و مدل‌سازی معادلات ساختاری ارزیابی گردید. جامعه مشارکت‌کننده در بخش کیفی پژوهش شامل متخصصان حوزه مدیریت آموزشی، روان‌شناسی تربیتی، معلمان خلاق، مدیران مدارس موفق و دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه بود. نمونه‌گیری به‌صورت هدفمند آغاز شد و با استفاده از روش گلوله‌برفی و منطق نمونه‌گیری نظری ادامه یافت. فرایند گردآوری داده‌ها تا دستیابی به اشباع نظری تداوم پیدا کرد و در نهایت، اشباع نظری با انجام ۲۱ مصاحبه نیمه‌ساختاریافته حاصل شد. تحلیل داده‌ها در سه مرحله کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری گزینشی انجام شد. در مرحله کدگذاری باز، متن مصاحبه‌ها به‌صورت خطبه‌خط تحلیل و با استفاده از روش مقایسه مداوم، مفاهیم اولیه استخراج شد. در مرحله کدگذاری محوری، مفاهیم مشابه و هم‌راستا ادغام، بازبینی و سازمان‌دهی شدند. در مرحله کدگذاری گزینشی نیز روابط میان مقوله‌ها تعیین و الگوی نهایی مدرسه نشاط‌آفرین دخترانه تدوین گردید. در مرحله کدگذاری باز، تعداد ۱۸۰ مفهوم اولیه از داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها شناسایی شد. پس از مقایسه مستمر داده‌ها، حذف مفاهیم تکراری، ادغام مفاهیم مشابه و بازبینی مفاهیم هم‌راستا، این مفاهیم در مرحله کدگذاری محوری در قالب ۳۰ ملاک اصلی و ۱۰ مقوله هسته سازمان‌دهی شدند. ساختار مفهومی نهایی الگوی مدرسه نشاط‌آفرین دخترانه در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. ساختار مقوله‌ها، ملاک‌ها و مفاهیم الگوی مدرسه نشاط‌آفرین دخترانه

ردیف	مقوله هسته	مقوله‌های عمده	مفاهیم کلیدی استخراج‌شده
۱	رهبری مثبت	رهبری تحول‌آفرین، رهبری اقتضایی، رهبری مشارکتی	چشم‌انداز الهام‌بخش، انگیزش درونی، حمایت تحولی، نفوذ آرمانی، ترغیب فکری، ملاحظه فردی، انعطاف مدیریتی، تصمیم موقعیتی، انطباق رفتاری، پاسخ زمینه‌ای، تنظیم راهبردی، تشخیص موقعیت، تصمیم جمعی، مشورت حرفه‌ای، توزیع مسئولیت، شوند فعال، توافق سازمانی، مالکیت جمعی
۲	اقلیم حمایتگر	امنیت روانی، تعلق مدرسه‌ای، روابط صمیمی	بی‌هراسی در بیان، پذیرش خطا، اعتماد متقابل، احترام ارتباطی، حمایت هیجانی، آرامش کلاسی، هویت مدرسه‌ای، پیوند عاطفی، پذیرش جمعی، عضویت معنادار، وابستگی مثبت، حضور مشتاقانه، ارتباط گرم، همدلی متقابل، دسترس‌پذیری معلم، گفت‌وگوی سازنده، رفاقت آموزشی، تعامل محترمانه
۳	یادگیری بانشاط	یادگیری فعال، بازی‌وارسازی، یادگیری معنادار	مشارکت کلاسی، درگیری شناختی، تجربه عملی، مسئله‌گشایی، پرسش‌گری فعال، بازخورد فوری، انگیزش رقابتی، پاداش آموزشی، چالش تدریجی، مشارکت داوطلبانه، بازخورد بازی‌محور، پیشروی مرحله‌ای، پیوند واقعی، درک عمیق، کاربرد دانشی، انسجام مفهومی، ارتباط با آموخته‌های پیشین، تفسیر شخصی
۴	امنیت دخترانه	حریم امن، عزت‌نفس دخترانه، حمایت جنسیتی	پوشش ایمن، مرزبندی روشن، مراقبت رفتاری، صیانت فیزیکی، نظارت حمایتی، پیشگیری از تعرض، خودارزشمندی، تصویر مثبت، پذیرش خود، اعتماد شخصی، جرأت‌ورزی محترمانه، احساس کفایت، پاسخ حساس، عدالت تربیتی، نیازشناسی دخترانه، حمایت هویتی، مراقبت اختصاصی، فرصت برابر
۵	معماری نشاط‌آفرین	نورپردازی مطلوب، فضای سبز، چیدمان انعطاف‌پذیر	نور طبیعی، روشنایی متعادل، آسایش بصری، کاهش خیرگی، تمرکز دیداری، انرژی فضایی، طبیعت‌پذیری، آرامش محیطی، طراوت بصری، حضور گیاهان، تعامل طبیعی، نشاط محیطی، تنوع نشیمن، جابه‌جایی آسان، سازگاری فضایی، یادگیری گروهی، انتخاب مکانی، تحرک کلاسی
۶	سلامت چندبعدی	سلامت روانی، سلامت جسمانی، سلامت اجتماعی	تنظیم هیجانی، تاب‌آوری روانی، مدیریت استرس، خودآگاهی عاطفی، سرزندگی، پیشگیری از فرسودگی، تحرک بدنی، تغذیه سالم، ارگونومی فیزیکی، بهداشت فردی، معاینات دوره‌ای، ورزش روزانه، مهارت ارتباطی، همکاری گروهی، همدلی اجتماعی، پذیرش تنوع، حل تعارض بین‌فردی، مشارکت جمعی
۷	مشارکت ذی‌نفعان	همکاری والدین، هم‌افزایی مدرسه، پیوند جامعه	ارتباط خانه و مدرسه، حضور فعال والدین، حمایت درسی خانواده، گفت‌وگوی تربیتی، پیگیری آموزشی، اعتماد متقابل خانه، همکاری درون‌سازمانی، هماهنگی حرفه‌ای، هدف مشترک، اقدام همسو، یادگیری جمعی معلمان، پشتیبانی

متقابل، تعامل محلی، استفاده از ظرفیت‌های بیرونی، مشارکت نهادی، مسئولیت‌پذیری محلی، پشتیبانی اجتماعی، پیوست اجتماعی			
۸	فرهنگ ایرانی - هویت دینی، هنجار	خودآگاهی دینی، شاعر مذهبی ایجابی، انسجام اعتقادی، ارزش‌های اخلاقی، ادب اجتماعی، سن ملی ملایم، پوشش ملی، صیانت از حیا، الگوهای بومی، منش رفتاری، رشد معنوی، آرامش باطنی، فضایل اخلاقی، انس با معنویت، زیست اخلاقی، تسامح دینی، خودشکوفایی معنوی، انس با ادعیه	فرهنگی، معنویت تربیتی
۹	استقلال اختیاری حرفه‌ای، اعتماد	تصمیم‌آموزشی، انتخاب روش تدریس، ابتکار عمل، تنظیم برنامه کلاسی، قضاوت حرفه‌ای، اختیار اجرایی، اطمینان نهادی، حمایت مدیریتی، صداقت سازمانی، قابلیت اتکا، انصاف اداری، امنیت شغلی، اثرگذاری حرفه‌ای، کنش هدفمند، ابتکار عمل تدریس، بازاندیشی حرفه‌ای، ظرفیت تصمیم، مسئولیت‌کنشی	سازمانی، عاملیت معلم
۱۰	توانمندسازی خودباوری تحصیلی، دانش‌آموزی مشارکت	انتظار موفقیت، باور به توانایی، خودکارآمدی تحصیلی، غلبه بر چالش، انگیزه پیشرفت، تصویر تحصیلی مثبت، حضور داوطلبانه، اظهار نظر کلاسی، عاملیت در فعالیت‌ها، پروژه‌های خودگردان، همکاری فعال، نقش‌آفرینی اجتماعی، خودنظم‌دهی رفتاری، پاسخگویی فردی، تعهد به تکالیف، مدیریت زمان، خودکنترلی، تصمیم‌گیری مستقل	مسئولیت‌پذیری فردی

در مرحله کدگذاری گزینشی، روابط میان مقوله‌های شناسایی‌شده بر مبنای الگوی پارادایمی اشتراوس و کوربین تدوین شد. پس از تحلیل روابط علی، زمینه‌ای، مداخله‌گر، راهبردی و پیامدی، مقوله مرکزی پژوهش با عنوان «زیست‌بوم توانمندساز و بانشاط دخترانه در مدرسه» استخراج گردید. این مقوله مرکزی بیانگر محیطی پویا، حمایتگر، ایمن و معنادار است که در آن شادابی، امنیت جسمانی و روان‌شناختی، هویت دخترانه، مشارکت فعال، رشد تحصیلی و عاملیت دانش‌آموزان به صورت هم‌زمان مورد توجه قرار می‌گیرد. شرایط علی به عوامل و محرک‌هایی اشاره دارد که ضرورت طراحی و استقرار الگوی مدرسه نشاط‌آفرین دخترانه را ایجاد می‌کنند. مهم‌ترین این شرایط شامل نیازهای روان‌شناختی دانش‌آموزان دختر، از جمله نیاز به تفریح سالم، خودمختاری، احساس تعلق، ارتباط مثبت، امنیت روانی و دیده شدن است. افزون بر این، ساختارها و سیاست‌های آموزشی کشور، ضرورت پاسخ‌گویی به تحولات اجتماعی و روان‌شناختی نسل جدید و الزامات اسناد بالادستی تحول در نظام تعلیم و تربیت، از دیگر عوامل علی شناسایی‌شده بودند. پدیده محوری یا کد مرکزی الگو عبارت است از: «زیست‌بوم توانمندساز و بانشاط دخترانه در مدرسه». این پدیده به محیطی اشاره دارد که در آن مدرسه صرفاً مکانی برای انتقال دانش تلقی نمی‌شود؛ بلکه به مثابه یک زیست‌بوم تربیتی، اجتماعی، فرهنگی و روان‌شناختی عمل می‌کند. در چنین زیست‌بومی، دانش‌آموز دختر احساس امنیت، کرامت، شادی، تعلق، عاملیت، امید و توانایی برای مشارکت در فرایند یادگیری و زندگی مدرسه‌ای را تجربه می‌کند. شرایط زمینه‌ای به بسترهای کالبدی، فرهنگی و ساختاری اجرای الگو اشاره دارد. معماری نشاط‌آفرین شامل نورپردازی مناسب، رنگ‌آمیزی متناسب، فضای سبز، امکان تحرک، انعطاف در چیدمان کلاس‌ها و ایجاد محیط‌های یادگیری متنوع، یکی از مهم‌ترین شرایط زمینه‌ای است. همچنین، فرهنگ ایرانی - اسلامی حاکم بر مدارس دخترانه، ارزش‌های اخلاقی، هویت دینی، حفظ حریم و کرامت دختران و توجه به اقتضائات فرهنگی جامعه، زمینه لازم برای اجرای متناسب الگو را فراهم می‌کند. شرایط مداخله‌گر شامل عواملی است که می‌توانند اجرای الگو را تسهیل یا محدود کنند. نظام مشارکت ذی‌نفعان، به‌ویژه میزان همکاری والدین، تعامل سازنده خانه و مدرسه، حمایت جامعه محلی و نهادهای بیرونی، از جمله عوامل تسهیل‌کننده محسوب می‌شوند. همچنین، سطح استقلال حرفه‌ای معلمان، اعتماد سازمانی، میزان اختیار آنان در انتخاب روش‌های تدریس و برنامه‌ریزی آموزشی، و نیز ساختارهای نظارتی و اداری آموزش و پرورش، می‌توانند سرعت و کیفیت تحقق اهداف الگو را تحت تأثیر قرار دهند. راهبردهای شناسایی‌شده شامل مجموعه اقداماتی است که برای تحقق زیست‌بوم توانمندساز و بانشاط دخترانه باید در مدرسه به اجرا درآیند. این راهبردها عبارت‌اند از: استقرار رهبری مثبت، تحول‌آفرین، مشارکتی و اقتضایی در مدیریت مدرسه؛ ایجاد اقلیم حمایتگر مبتنی بر امنیت روانی، روابط صمیمی و احساس تعلق؛ توسعه یادگیری بانشاط از طریق روش‌های فعال، تجربه‌محور، مسئله‌محور و بازی‌وارسازی آموزشی؛ ارتقای امنیت دخترانه با تأکید بر حفظ کرامت، حریم، عزت نفس و حمایت حساس به جنسیت؛ بهبود معماری و فضای فیزیکی مدرسه با رویکرد نشاط‌آفرینی؛ طراحی و اجرای برنامه‌های سلامت چندبعدی شامل سلامت روانی، جسمانی و اجتماعی؛ توسعه مشارکت والدین، معلمان، دانش‌آموزان و جامعه محلی؛ تقویت استقلال حرفه‌ای و عاملیت معلمان؛ و توانمندسازی دانش‌آموزان در زمینه خودباوری تحصیلی، مسئولیت‌پذیری و مشارکت فعال. پیامدهای الگوی مدرسه نشاط‌آفرین دخترانه در دو سطح فردی و ساختاری شناسایی شد. در سطح فردی، مهم‌ترین پیامدها شامل ارتقای سلامت روان‌شناختی پایدار، افزایش شادابی و امید، تقویت عزت نفس و خودباوری تحصیلی، شکوفایی استعدادها، افزایش مشارکت در فعالیت‌های مدرسه، بهبود عملکرد تحصیلی، رشد مسئولیت‌پذیری و ارتقای مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دختر است. در سطح ساختاری نیز پیامدها شامل افزایش پویایی سازمانی

مدرسه، تقویت همکاری خانه و مدرسه، افزایش اعتماد ذی‌نفعان، تبدیل مدرسه به کانون نشاط و تعامل سازنده در محله، ارتقای کیفیت تجربه تحصیلی دانش‌آموزان و افزایش کارآمدی نظام تعلیم و تربیت است. در شکل ۱، الگوی پارادایمی زیست‌بوم توانمندساز و بانشاط دخترانه بر اساس رویکرد نظریه داده‌بنیاد ارائه شده است.



شکل ۱. الگوی پارادایمی زیست‌بوم توانمندساز و بانشاط دخترانه بر اساس رویکرد نظریه داده‌بنیاد

به‌منظور آزمون اعتبار سازه‌ای الگوی استخراج‌شده از بخش کیفی، پرسشنامه‌ای محقق‌ساخته بر اساس طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت طراحی شد. این ابزار شامل ۳۰ گویه در قالب ۱۰ عامل بود؛ به‌طوری‌که هر عامل با ۳ گویه سنجیده شد. جامعه آماری بخش کمی شامل دبیران و مدیران مدارس دخترانه دوره متوسطه بود و نمونه پژوهش با استفاده از روش نمونه‌گیری مناسب و بر مبنای حجم نمونه کافی انتخاب شد. تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS ۲۹، AMOS ۲۹ و SmartPLS انجام گرفت. پیش از اجرای تحلیل عاملی، کفایت نمونه‌گیری و مناسب‌بودن ماتریس همبستگی داده‌ها برای تحلیل عاملی بررسی شد. به این منظور، آزمون کفایت نمونه‌گیری کایزر - مایر - اولکین و آزمون کرویت بارتلت به‌کار گرفته شد.

جدول ۲. نتایج آزمون KMO و بارتلت برای سنجش کفایت داده‌ها

شاخص کفایت نمونه‌گیری KMO	آماره کای‌اسکوئر بارتلت	درجه آزادی	سطح معناداری
۰/۹۶۶	۳۴۴۵۲/۷۸۶	۴۳۵	< ۰/۰۰۱

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که مقدار شاخص کفایت نمونه‌گیری KMO برابر با ۰/۹۶۶ است. این مقدار به‌طور قابل توجهی بالاتر از حداقل معیار پذیرفتنی ۰/۵۰ و نیز حد مطلوب ۰/۷۰ قرار دارد؛ بنابراین، حجم نمونه و الگوی همبستگی میان گویه‌ها برای اجرای تحلیل عاملی مناسب ارزیابی می‌شود. افزون بر این، آماره آزمون کرویت بارتلت در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است که نشان می‌دهد ماتریس همبستگی میان گویه‌ها، ماتریس همانی نیست و بین متغیرها همبستگی کافی برای انجام تحلیل عاملی وجود دارد.

تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول با هدف بررسی رابطه میان ۳۰ گویه پرسشنامه و ۱۰ عامل پنهان الگوی مدرسه نشاط‌آفرین دخترانه اجرا شد. در این مرحله، هر یک از عوامل ده‌گانه شامل رهبری مثبت، اقلیم حمایتگر، یادگیری بانشاط، امنیت دخترانه، معماری نشاط‌آفرین، سلامت چندبعدی، مشارکت ذی‌نفعان، فرهنگ ایرانی - اسلامی، استقلال حرفه‌ای و توانمندسازی دانش‌آموزی با سه گویه اختصاصی سنجیده شد. نتایج نشان داد که تمامی بارهای عاملی

استاندارد گویه‌ها در دامنه قابل قبول قرار دارند و مقادیر نسبت بحرانی برای همه گویه‌ها بالاتر از ۱/۹۶ است. همچنین، سطح معناداری تمامی ضرایب کمتر از ۰/۰۰۱ بود. این یافته‌ها نشان می‌دهد که گویه‌های پرسشنامه، سازه‌های پنهان مربوطه را به‌طور معنادار اندازه‌گیری می‌کنند.

جدول ۳. نتایج تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول الگوی مدرسه نشاط‌آفرین دخترانه

ردیف	عامل پنهان مرتبه اول	تعداد گویه‌ها	دامنه بارهای عاملی استاندارد	دامنه نسبت بحرانی	سطح معناداری	وضعیت ملاک‌ها در عامل
۱	رهبری مثبت	۳	۰/۷۸ تا ۰/۹۴	۲۲/۸۵ تا ۱۴/۱۲	< ۰/۰۰۱	تأیید کامل
۲	اقلیم حمایتگر	۳	۰/۷۵ تا ۰/۹۲	۲۱/۳۰ تا ۱۳/۴۵	< ۰/۰۰۱	تأیید کامل
۳	یادگیری بانشاط	۳	۰/۸۱ تا ۰/۹۵	۲۴/۱۰ تا ۱۵/۶۰	< ۰/۰۰۱	تأیید کامل
۴	امنیت دخترانه	۳	۰/۷۲ تا ۰/۸۹	۱۹/۷۰ تا ۱۲/۰۵	< ۰/۰۰۱	تأیید کامل
۵	معماری نشاط‌آفرین	۳	۰/۷۹ تا ۰/۹۳	۲۳/۶۵ تا ۱۴/۹۰	< ۰/۰۰۱	تأیید کامل
۶	سلامت چندبعدی	۳	۰/۸۳ تا ۰/۹۶	۲۵/۴۰ تا ۱۶/۳۰	< ۰/۰۰۱	تأیید کامل
۷	مشارکت ذی‌نفعان	۳	۰/۷۰ تا ۰/۸۷	۱۸/۸۰ تا ۱۱/۱۰	< ۰/۰۰۱	تأیید کامل
۸	فرهنگ ایرانی - اسلامی	۳	۰/۷۴ تا ۰/۹۰	۲۰/۱۵ تا ۱۲/۸۰	< ۰/۰۰۱	تأیید کامل
۹	استقلال حرفه‌ای	۳	۰/۷۷ تا ۰/۹۳	۲۲/۹۰ تا ۱۴/۵۰	< ۰/۰۰۱	تأیید کامل
۱۰	توانمندسازی دانش‌آموزی	۳	۰/۷۳ تا ۰/۹۱	۲۱/۳۵ تا ۱۳/۲۰	< ۰/۰۰۱	تأیید کامل

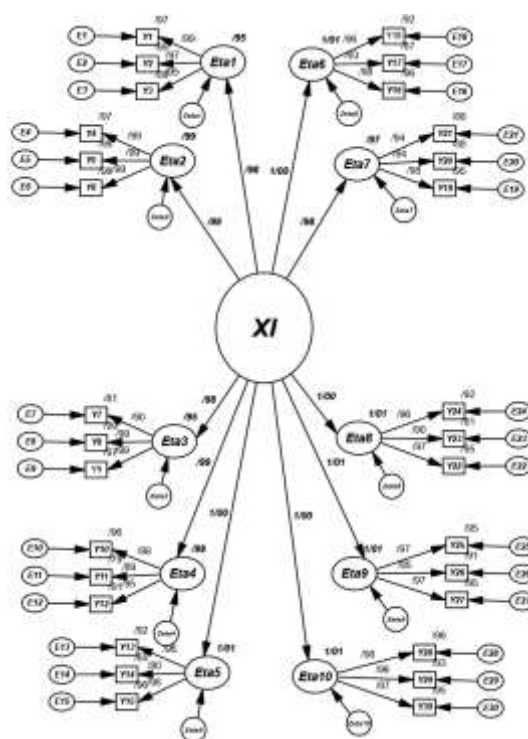
مطابق جدول ۳، بارهای عاملی استاندارد تمامی گویه‌ها در دامنه ۰/۷۰ تا ۰/۹۶ قرار دارد. همچنین، همه مقادیر نسبت بحرانی بالاتر از مقدار معیار ۱/۹۶ گزارش شده‌اند. بنابراین، روابط میان گویه‌ها و عوامل پنهان در مدل اندازه‌گیری مرتبه اول معنادار است و ساختار ده‌عاملی ابزار از حمایت اولیه برخوردار است. پس از تأیید روابط میان گویه‌ها و عوامل مرتبه اول، تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم به‌منظور ارزیابی رابطه میان ۱۰ عامل مرتبه اول و سازه کلان «مدرسه نشاط‌آفرین دخترانه» انجام شد. این تحلیل نشان می‌دهد که هر یک از ابعاد ده‌گانه تا چه اندازه در تبیین سازه کلی الگو نقش دارند.

جدول ۴. نتایج تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم الگوی مدرسه نشاط‌آفرین دخترانه

ردیف	نماد	عامل پنهان مرتبه اول	بار عاملی استاندارد	واریانس تبیین‌شده	نتیجه	رتبه اثر
۱	Eta _۱	رهبری مثبت	۰/۹۸	۰/۹۵	تأیید	۴
۲	Eta _۲	اقلیم حمایتگر	۰/۹۹	۰/۹۹	تأیید	۳
۳	Eta _۳	یادگیری بانشاط	۰/۹۸	۰/۹۵	تأیید	۴
۴	Eta _۴	امنیت دخترانه	۰/۹۹	۰/۹۹	تأیید	۳
۵	Eta _۵	معماری نشاط‌آفرین	۱/۰۰	۱/۰۱	تأیید	۲
۶	Eta _۶	سلامت چندبعدی	۱/۰۰	۱/۰۱	تأیید	۲
۷	Eta _۷	مشارکت ذی‌نفعان	۰/۹۸	۰/۹۷	تأیید	۵
۸	Eta _۸	فرهنگ ایرانی - اسلامی	۱/۰۰	۱/۰۱	تأیید	۲
۹	Eta _۹	استقلال حرفه‌ای	۱/۰۱	۱/۰۱	تأیید	۱
۱۰	Eta _{۱۰}	توانمندسازی دانش‌آموزی	۱/۰۰	۱/۰۱	تأیید	۲

یافته‌های جدول ۴ بیانگر آن است که تمامی ابعاد ده‌گانه، سهم بالایی در تبیین سازه کلان مدرسه نشاط‌آفرین دخترانه دارند. بارهای عاملی گزارش‌شده در دامنه ۰/۹۸ تا ۱/۰۱ قرار دارند؛ بنابراین، از منظر خروجی اولیه مدل، ارتباط میان عوامل مرتبه اول و سازه مرتبه دوم بسیار قوی گزارش شده است. مقدار بار استاندارد بالاتر از ۱/۰۰، مانند ۱/۰۱، از نظر آماری می‌تواند نشانه راه‌حل نامجاز، هم‌خطی بسیار شدید میان عوامل یا وقوع مورد هیوود باشد. بنابراین،

در نسخه نهایی مقاله لازم است خروجی نرم‌افزار بازبینی شود و در صورت تأیید این مقادیر، درباره روش برآورد، همبستگی خطاها، ضرایب استاندارد نشده و شاخص‌های اصلاح مدل گزارش شفاف ارائه شود. این مقادیر نباید بدون بررسی مجدد به‌عنوان بار عاملی استاندارد نهایی تفسیر شوند. در شکل ۲، مدل تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم الگوی مدرسه نشاط‌آفرین دخترانه شده است.



شکل ۲. مدل تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم الگوی مدرسه نشاط‌آفرین دخترانه

برای ارزیابی میزان انطباق مدل اندازه‌گیری با داده‌های تجربی، شاخص‌های برازش مطلق، تطبیقی و مقتصد مدل محاسبه شد. نتایج در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۵. شاخص‌های برازش مدل معادلات ساختاری الگوی مدرسه نشاط‌آفرین

نماد	شاخص برازش	مقدار به‌دست‌آمده	مقدار ملاک پذیرش	وضعیت برازش
CMIN/DF	نسبت مجذور کای به درجه آزادی	۲/۰۷۲	کمتر از ۳	برازش مطلوب
RMSEA	ریشه دوم میانگین مربعات خطای برآورد	۰/۰۳۹	کمتر از ۰/۰۵	برازش مطلوب
GFI	شاخص نیکویی برازش	۰/۹۷۱	بیشتر از ۰/۹۰	برازش مطلوب
AGFI	شاخص تعدیل‌شده نیکویی برازش	۰/۹۵۷	بیشتر از ۰/۹۰	برازش مطلوب
CFI	شاخص برازش تطبیقی	۰/۹۴۱	بیشتر از ۰/۹۰	برازش مطلوب
NFI	شاخص برازش هنجار شده بنتلر - بونت	۰/۹۶۷	بیشتر از ۰/۹۰	برازش مطلوب
TLI	شاخص توکر - لويس	۰/۹۵۵	بیشتر از ۰/۹۰	برازش مطلوب
IFI	شاخص برازش افزایشی	۰/۹۶۳	بیشتر از ۰/۹۰	برازش مطلوب
PNFI	شاخص برازش هنجار شده مقتصد	۰/۶۴۳	بیشتر از ۰/۵۰	برازش مطلوب
PCFI	شاخص برازش تطبیقی مقتصد	۰/۶۱۷	بیشتر از ۰/۵۰	برازش مطلوب

بر اساس نتایج جدول ۵، تمامی شاخص‌های برازش در محدوده مطلوب قرار دارند. مقدار نسبت کای‌اسکوئر به درجه آزادی برابر با $2/072$ و کمتر از مقدار ملاک ۳ است. همچنین، مقدار RMSEA برابر با $0/039$ بوده که کمتر از $0/05$ است و نشان‌دهنده برازش بسیار مطلوب مدل با داده‌هاست. مقادیر شاخص‌های GFI، AGFI، CFI، NFI، TLI و IFI نیز همگی بیشتر از $0/90$ هستند؛ بنابراین، ساختار کلی مدل از برازش مناسب برخوردار است. برای بررسی پایایی سازه‌ها، از ضرایب آلفای کرونباخ، پایایی ترکیبی و پایایی همگون استفاده شد. همچنین، به منظور ارزیابی روایی همگرا، شاخص میانگین واریانس استخراج‌شده محاسبه گردید. نتایج در جدول ۶ ارائه شده است.

جدول ۶. ضرایب پایایی و روایی همگرایی متغیرهای پژوهش

سازه‌های مدل	آلفای کرونباخ	پایایی ترکیبی	پایایی همگون	میانگین واریانس استخراج‌شده
رهبری مثبت	۰/۹۹۳	۰/۹۹۳	۰/۹۹۳	۰/۹۹۳
اقلیم حمایتگر	۰/۹۸۱	۰/۹۸۶	۰/۹۸۱	۰/۹۸۱
یادگیری بانشاط	۰/۹۸۹	۰/۹۸۹	۰/۹۸۹	۰/۹۸۹
امنیت دخترانه	۰/۹۸۰	۰/۹۸۱	۰/۹۸۱	۰/۹۱۸
معماری نشاط‌آفرین	۰/۹۵۵	۰/۹۷۳	۰/۹۷۰	۰/۹۵۶
سلامت چندبعدی	۰/۹۸۹	۰/۹۸۹	۰/۹۸۹	۰/۹۸۹
مشارکت ذی‌نفعان	۰/۹۶۲	۰/۹۶۳	۰/۹۶۴	۰/۹۲۱
فرهنگ ایرانی - اسلامی	۰/۹۵۸	۰/۹۵۹	۰/۹۶۱	۰/۹۰۳
استقلال حرفه‌ای	۰/۹۶۸	۰/۹۷۱	۰/۹۷۰	۰/۹۳۴
توانمندسازی دانش‌آموزی	۰/۹۸۳	۰/۹۸۴	۰/۹۸۵	۰/۹۵۴

نتایج جدول ۶ نشان می‌دهد که ضرایب آلفای کرونباخ، پایایی ترکیبی و پایایی همگون تمامی سازه‌ها بیشتر از حداقل مقدار پذیرفتنی $0/70$ هستند. بنابراین، ابزار پژوهش از پایایی درونی مطلوب برخوردار است. همچنین، مقادیر میانگین واریانس استخراج‌شده برای همه سازه‌ها بالاتر از معیار $0/50$ گزارش شده است؛ از این رو، روایی همگرایی سازه‌های الگوی مدرسه نشاط‌آفرین دخترانه تأیید می‌شود. برای بررسی تمایز مفهومی میان سازه‌های پژوهش، روایی واگرا با استفاده از معیار فورنل و لارکر ارزیابی شد. در این روش، ریشه دوم میانگین واریانس استخراج‌شده هر سازه، که در قطر اصلی ماتریس قرار می‌گیرد، با ضرایب همبستگی آن سازه با سایر سازه‌ها مقایسه می‌شود.

جدول ۷. ماتریس روایی واگرا بر اساس معیار فورنل و لارکر

سازه‌های مدل	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰
۱. رهبری مثبت	۰/۹۹۶									
۲. اقلیم حمایتگر	۰/۹۵۸	۰/۹۹۰								
۳. یادگیری بانشاط	۰/۹۵۵	۰/۹۸۰	۰/۹۹۴							
۴. امنیت دخترانه	۰/۹۴۸	۰/۹۷۵	۰/۹۸۰	۰/۹۵۸						
۵. معماری نشاط‌آفرین	۰/۹۴۵	۰/۹۶۵	۰/۹۷۰	۰/۹۸۲	۰/۹۷۸					
۶. سلامت چندبعدی	۰/۹۴۰	۰/۹۶۰	۰/۹۶۲	۰/۹۸۰	۰/۹۸۵	۰/۹۹۴				
۷. مشارکت ذی‌نفعان	۰/۹۳۵	۰/۹۵۵	۰/۹۶۰	۰/۹۷۵	۰/۹۷۸	۰/۹۸۲	۰/۹۶۰			
۸. فرهنگ ایرانی - اسلامی	۰/۹۳۰	۰/۹۵۰	۰/۹۵۵	۰/۹۷۰	۰/۹۷۵	۰/۹۷۸	۰/۹۸۵	۰/۹۵۰		
۹. استقلال حرفه‌ای	۰/۹۲۵	۰/۹۴۵	۰/۹۵۰	۰/۹۶۵	۰/۹۷۰	۰/۹۷۵	۰/۹۸۰	۰/۹۸۸	۰/۹۶۶	
۱۰. توانمندسازی دانش‌آموزی	۰/۹۲۰	۰/۹۴۰	۰/۹۴۵	۰/۹۶۰	۰/۹۶۵	۰/۹۷۰	۰/۹۷۵	۰/۹۸۰	۰/۹۸۵	۰/۹۷۷

بررسی جدول ۷ نشان می‌دهد که همبستگی میان برخی سازه‌ها بسیار بالا است. از منظر نظری، این وضعیت می‌تواند ناشی از پیوستگی مفهومی ابعاد مختلف در زیست‌بوم مدرسه نشاط‌آفرین دخترانه باشد؛ زیرا مؤلفه‌هایی مانند اقلیم حمایتگر، امنیت دخترانه، سلامت چندبعدی، فرهنگ مدرسه و توانمندسازی دانش‌آموزی در عمل تعامل نزدیک و درهم‌تنیده‌ای دارند.

با توجه به مطالب بالا، یافته‌های بخش کیفی نشان داد که الگوی مدرسه نشاط‌آفرین دخترانه در ایران، الگویی چندبعدی است که از ۱۰ مقوله هسته شامل رهبری مثبت، اقلیم حمایتگر، یادگیری بانشاط، امنیت دخترانه، معماری نشاط‌آفرین، سلامت چندبعدی، مشارکت ذی‌نفعان، فرهنگ ایرانی - اسلامی، استقلال حرفه‌ای و توانمندسازی دانش‌آموزی تشکیل می‌شود. این مقوله‌ها در چارچوب الگوی پارادایمی، ذیل مقوله مرکزی «زیست‌بوم توانمندساز و بانشاط دخترانه در مدرسه» سازمان یافتند. یافته‌های بخش کمی نیز نشان داد که پرسشنامه ۳۰ گویه‌ای طراحی شده برای سنجش ابعاد الگو، از کفایت نمونه‌گیری مطلوب برخوردار است و ساختار عاملی آن از طریق تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول و مرتبه دوم بررسی شده است. شاخص‌های برازش مدل، از جمله نسبت مجذور کای به درجه آزادی برابر با ۲/۰۷۲، شاخص نیکویی برازش برابر با ۰/۹۷۱ و ریشه دوم میانگین مربعات خطای برآورد برابر با ۰/۰۳۹، حاکی از برازش مطلوب مدل با داده‌ها هستند. بنابراین، الگوی مدرسه نشاط‌آفرین دخترانه می‌تواند به‌عنوان چارچوبی برای ارتقای کیفیت زندگی مدرسه‌ای، سلامت روان‌شناختی، امنیت، تعلق، نشاط، مشارکت، یادگیری معنادار و توانمندسازی دانش‌آموزان دختر در نظام آموزش و پرورش مورد استفاده قرار گیرد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف طراحی و اعتباریابی الگوی مدرسه نشاط‌آفرین برای مدارس دخترانه ایران انجام شد. یافته‌های بخش کیفی نشان داد که از تحلیل مصاحبه‌ها، ۱۸۰ مفهوم اولیه استخراج شد که پس از فرایند کدگذاری و ادغام مفاهیم هم‌راستا، در قالب ۳۰ ملاک اصلی و ۱۰ مقوله هسته شامل «رهبری مثبت»، «اقلیم حمایتگر»، «یادگیری بانشاط»، «امنیت دخترانه»، «معماری نشاط‌آفرین»، «سلامت چندبعدی»، «مشارکت ذی‌نفعان»، «فرهنگ ایرانی - اسلامی»، «استقلال حرفه‌ای» و «توانمندسازی دانش‌آموزی» سازمان یافتند. در مرحله کدگذاری گزینشی نیز «زیست‌بوم توانمندساز و بانشاط دخترانه در مدرسه» به‌عنوان مقوله مرکزی شناسایی شد. این یافته نشان می‌دهد که نشاط مدرسه‌ای را نمی‌توان به مجموعه‌ای از فعالیت‌های تفریحی، جشن‌ها یا برنامه‌های فوق‌برنامه فروکاست، بلکه نشاط در مدرسه حاصل تعامل هم‌زمان عوامل مدیریتی، آموزشی، روان‌شناختی، اجتماعی، فرهنگی و کالبدی است. این برداشت با دیدگاه Sezer و Can درباره ماهیت چندبعدی شادی مدرسه و با یافته‌های Gramaxo و همکاران درباره نقش مجموعه‌ای از ویژگی‌های مدرسه در ایجاد تجربه مدرسه شاد هم‌راستا است (Sezer & Can, 2020; Gramaxo et al., 2023). همچنین، یافته‌های مطالعات داخلی که مدرسه شاد را واجد مجموعه‌ای از ابعاد و شاخص‌های سازمانی، آموزشی و ارتباطی می‌دانند، از این نتیجه حمایت می‌کنند (Kamali Mohajer et al., 2022; Moeini & Banisi, 2022). بنابراین، مفهوم «زیست‌بوم» در الگوی حاضر بیانگر این واقعیت است که نشاط پایدار هنگامی شکل می‌گیرد که اجزای مدرسه به‌جای عملکرد منفرد، در یک نظام هماهنگ و متقابل عمل کنند.

یکی از مقوله‌های اصلی استخراج‌شده، «رهبری مثبت» بود که مؤلفه‌هایی مانند رهبری تحول‌آفرین، مشارکتی و اقتضایی، حمایت از معلمان، تصمیم‌گیری جمعی، انعطاف مدیریتی، شنود فعال و توزیع مسئولیت را دربرمی‌گرفت. این نتیجه بیانگر آن است که مدیر مدرسه در الگوی نشاط‌آفرین صرفاً مجری دستورالعمل‌های اداری نیست، بلکه یکی از مهم‌ترین کنشگران شکل‌دهنده به فرهنگ، روابط و تجربه عاطفی مدرسه محسوب می‌شود. مدیرانی که اعتماد ایجاد می‌کنند، مشارکت را می‌پذیرند و مسئولیت را به شکل مناسبی توزیع می‌کنند، می‌توانند شرایطی فراهم سازند که معلمان و دانش‌آموزان احساس ارزشمندی و تعلق بیشتری داشته باشند. این یافته با نتایج Permana و Yuslimah درباره نقش رهبری تحول‌آفرین مدیر در توسعه فرهنگ سازمانی مثبت و شاد همخوان است (Permana & Yuslimah, 2025). همچنین، پژوهش Ali و Putra نشان می‌دهد که رهبری سازگارانه مدیران در شکل‌دهی فرهنگ و اقلیم مثبت مدرسه اهمیت دارد (Ali & Putra, 2026). Richardson نیز بر نقش محوری مدیران در ایجاد و تداوم اقلیم مثبت از طریق راهبردهای رهبری، روابط سازمانی و حمایت از کارکنان تأکید کرده است (Richardson, 2026). از این منظر، رهبری مثبت را می‌توان نقطه آغاز فعال‌شدن بسیاری

از سایر عناصر الگو دانست؛ زیرا کیفیت مدیریت بر میزان استقلال معلمان، مشارکت دانش‌آموزان، روابط بین‌فردی و حتی نحوه استفاده از ظرفیت‌های محیط آموزشی اثر می‌گذارد.

مقوله دوم، «اقلیم حمایتگر»، شامل امنیت روانی، احساس تعلق مدرسه‌ای، اعتماد، احترام، حمایت هیجانی و روابط صمیمانه بود. تبیین این یافته آن است که نشاط هنگامی می‌تواند به تجربه‌ای پایدار تبدیل شود که اعضای مدرسه حضور در محیط آموزشی را با پذیرش، احترام و امنیت همراه بدانند. دانش‌آموزی که از اشتباه کردن، بیان دیدگاه یا مشارکت در فعالیت‌ها هراس دارد، نمی‌تواند صرفاً با افزودن برنامه‌های تفریحی، مدرسه را محیطی بانشاط تجربه کند. این یافته با مطالعه Cleveland و Sink همسو است که ارتباط میان شادی دانش‌آموزان، اقلیم مدرسه و برنامه‌های بهبود مدرسه را برجسته کرده‌اند (Cleveland & Sink, 2017). مرور Jabarin نیز نشان می‌دهد که اقلیم مثبت مدرسه از مسیرهایی مانند روابط حمایتگر، مشارکت، امنیت و کیفیت تجربه آموزشی با بهزیستی و موفقیت دانش‌آموزان پیوند دارد (Jabarin, 2026). از سوی دیگر، یافته مربوط به «امنیت دخترانه» در مطالعه حاضر این بحث را تخصصی‌تر می‌کند. امنیت دخترانه تنها نبود خطر جسمانی نبود، بلکه حریم شخصی، کرامت، عزت‌نفس، حمایت حساس به جنسیت، فرصت برابر و پیشگیری از آزار و زورگویی را نیز دربرمی‌گرفت. این نتیجه با یافته Aunampai و همکاران درباره ارتباط زورگویی با کاهش شادی دانش‌آموزان در مدرسه سازگار است (Aunampai et al., 2022). بنابراین، امنیت در مدارس دخترانه باید هم بعد عینی و هم بعد روان‌شناختی و ارتباطی داشته باشد.

«یادگیری بانشاط» سومین مقوله مهم الگو بود که یادگیری فعال، تجربه عملی، مسئله‌گشایی، پرسش‌گری، بازی‌وارسازی، بازخورد فوری، مشارکت داوطلبانه و ارتباط مطالب آموزشی با زندگی واقعی را شامل می‌شد. این نتیجه نشان می‌دهد که نشاط مدرسه‌ای نباید از فرایند رسمی یاددهی - یادگیری جدا در نظر گرفته شود؛ زیرا بخش عمده تجربه دانش‌آموز از مدرسه در کلاس درس شکل می‌گیرد. هنگامی که یادگیری بر مشارکت فعال، کشف، تجربه، انتخاب و تعامل مبتنی باشد، خود فرایند آموزش می‌تواند به منبع نشاط تبدیل شود. یافته‌های Zahro و همکاران درباره کاربرد یادگیری بانشاط و تأثیر آن بر درگیری شناختی و مهارت‌های تفکر سطح بالاتر، از این تبیین حمایت می‌کند (Zahro et al., 2025). همچنین، ارتباط شادی با تجربه‌های مثبت در مدرسه و رضایت مدرسه‌ای که در مطالعه Telef گزارش شده است، نشان می‌دهد کیفیت تجربه روزمره آموزش بخش جدایی‌ناپذیری از ادراک دانش‌آموز از شادی مدرسه است (Telef, 2021). یافته‌های Gómez-Baya و همکاران نیز درباره ارتباط رضایت از مدرسه و شادی کودکان، اهمیت کیفیت تجربه مدرسه‌ای را تأیید می‌کند (Gómez-Baya et al., 2021). در نتیجه، مدرسه نشاط‌آفرین باید نشاط را در متن برنامه درسی و روش تدریس نهادینه کند، نه اینکه آن را به زمان‌های خارج از کلاس انتقال دهد.

یافته مهم دیگر پژوهش، شناسایی «سلامت چندبعدی» بود که سلامت روان‌شناختی، جسمانی و اجتماعی را دربرمی‌گرفت. مؤلفه‌هایی نظیر تنظیم هیجان، تاب‌آوری، مدیریت استرس، تحرک بدنی، تغذیه سالم، مهارت‌های ارتباطی، همکاری و حل تعارض نشان دادند که نشاط مدرسه‌ای با رشد همه‌جانبه دانش‌آموزان پیوند دارد. این نتیجه با یافته Döş که رابطه مدرسه شاد را با خودکارآمدی عمومی، خودکارآمدی تحصیلی و رضایت از زندگی نشان داده است، هم‌راستا است (Döş, 2023). Yam نیز نشان داده است که شادی در مدرسه در رابطه میان رضایت مدرسه‌ای و بهزیستی روان‌شناختی نقش مهمی ایفا می‌کند (Yam, 2022). بر همین اساس، نشاط در الگوی حاضر صرفاً به وجود هیجان مثبت در یک لحظه معین اشاره ندارد، بلکه به بستری مربوط است که ظرفیت سازگاری، تعامل اجتماعی مثبت، مراقبت از سلامت و تجربه امید و رضایت را در دانش‌آموزان تقویت می‌کند. این برداشت همچنین توضیح می‌دهد که چرا ابعاد مختلف الگوی حاضر ارتباط بالایی با یکدیگر نشان داده‌اند؛ اقلیم حمایتگر، امنیت، سلامت، یادگیری و توانمندسازی در زندگی واقعی مدرسه سازه‌هایی کاملاً منفک نیستند، بلکه به‌طور متقابل یکدیگر را تقویت می‌کنند.

«معماری نشاط‌آفرین» نیز به‌عنوان یکی از ابعاد مستقل الگو شناسایی شد و شامل نور مناسب، فضای سبز، آسایش بصری، امکان تحرک، چیدمان انعطاف‌پذیر و ایجاد فضاهای متنوع برای یادگیری و تعامل بود. این یافته نشان می‌دهد که فضای فیزیکی مدرسه یک ظرف خنثی برای فعالیت‌های آموزشی نیست، بلکه بخشی از تجربه روان‌شناختی و تربیتی دانش‌آموزان است. ادراک دانش‌آموز از کیفیت محیط، امکان انتخاب فضای مناسب، دسترسی به عناصر طبیعی و انعطاف محیط می‌تواند بر تعلق، آرامش و میل به حضور فعال در مدرسه اثر بگذارد. این نتیجه با شناسایی ابعاد چندگانه مدرسه شاد در مطالعات داخلی هم‌راستا است (Moeini & Banisi, 2022; Kamali Mohajer et al., 2022). همچنین، مدل طراحی‌شده بر اساس سند تحول بنیادین، بر

مجموعه‌ای از عوامل ساختاری و محیطی مرتبط با آموزش مبتنی بر شادی و نشاط تأکید کرده است (Hashemineko et al., 2019). بنابراین، بهسازی کالبد مدرسه باید در کنار اصلاح روابط و فرایندهای آموزشی دیده شود؛ زیرا فضای نامناسب می‌تواند حتی در حضور برنامه‌های آموزشی مطلوب، تجربه نشاط را محدود سازد.

مقوله «مشارکت ذی‌نفعان» نیز نشان داد که مدرسه نشاط‌آفرین نمی‌تواند صرفاً محصول تصمیم مدیر یا فعالیت یک گروه محدود باشد. ارتباط خانه و مدرسه، مشارکت والدین، همکاری حرفه‌ای معلمان، استفاده از ظرفیت جامعه محلی و ایجاد اهداف مشترک، از عناصر این مقوله بودند. این نتیجه با مدل سه‌لایه امکان‌سنجی و اجرای مؤثر مدیریت مدرسه شاد که بر ضرورت فراهم‌بودن شرایط سازمانی و اجرایی برای تحقق آن تأکید دارد، همسو است (Gharibzadeh et al., 2023b). همچنین، رابطه ساختاری مدرسه شاد با سرزندگی معلمان و نقش تعهد سازمانی نشان می‌دهد که تجربه نشاط در مدرسه به کیفیت مشارکت و پیوند کارکنان با سازمان وابسته است (Gharibzadeh et al., 2024). یافته Gramaxo و همکاران نیز با واردکردن دیدگاه والدین در تعریف مدرسه شاد، بر ماهیت چندذی‌نفعی این پدیده تأکید دارد (Gramaxo et al., 2023). در نتیجه، نشاط پایدار هنگامی شکل می‌گیرد که والدین، مدیران، معلمان و دانش‌آموزان خود را در شکل‌دادن به محیط مدرسه سهیم بدانند.

دو مقوله «استقلال حرفه‌ای معلمان» و «توانمندسازی دانش‌آموزی» نیز بیانگر اهمیت عاملیت انسانی در الگوی پیشنهادی بودند. استقلال حرفه‌ای شامل اختیار در انتخاب روش تدریس، ابتکار عمل، قضاوت حرفه‌ای، اعتماد سازمانی و امکان تصمیم‌گیری آموزشی بود؛ درحالی‌که توانمندسازی دانش‌آموزی شامل خودباوری تحصیلی، مشارکت فعال، اظهار نظر، مسئولیت‌پذیری، خودنظم‌دهی و تصمیم‌گیری مستقل می‌شد. تبیین این یافته‌ها آن است که مدرسه نشاط‌آفرین نمی‌تواند ساختاری کاملاً کنترل‌محور باشد. معلم برای طراحی یادگیری خلاقانه نیازمند حدی از اختیار حرفه‌ای است و دانش‌آموز نیز برای تجربه تعلق و ارزشمندی باید از دریافت‌کننده منفعل به مشارکت‌کننده فعال تبدیل شود. یافته‌های Gharibzadeh و همکاران درباره پیوند مدرسه شاد با سرزندگی معلمان و تعهد سازمانی از اهمیت نقش فعال معلمان حمایت می‌کند (Gharibzadeh et al., 2024). از سوی دیگر، رابطه مدرسه شاد با خودکارآمدی تحصیلی گزارش‌شده توسط Döş می‌تواند اهمیت توانمندسازی دانش‌آموزان را توضیح دهد (Döş, 2023). بدین ترتیب، نشاط در این الگو با تجربه کنترل درونی، اثرگذاری و مشارکت معنادار پیوند می‌خورد.

یکی از ویژگی‌های متمایز الگوی حاضر، شناسایی «فرهنگ ایرانی - اسلامی» به‌عنوان یکی از ابعاد اصلی آن بود. هویت دینی، ارزش‌های اخلاقی، کرامت، معنویت تربیتی، هنجارهای فرهنگی و الگوهای بومی در این مقوله قرار گرفتند. این نتیجه نشان می‌دهد که الگوی مدرسه نشاط‌آفرین در ایران زمانی از مشروعیت فرهنگی و قابلیت اجرا برخوردار خواهد بود که نشاط را در تقابل با ارزش‌های فرهنگی تعریف نکند، بلکه آن را در چارچوب رشد متوازن، کرامت، اخلاق و هویت بازتعریف کند. این یافته با مطالعه Dehghani و همکاران درباره اهداف برنامه درسی مدرسه شاد مبتنی بر آموزه‌های اسلامی هم‌راستا است (Dehghani et al., 2018). همچنین، Boroomand و همکاران در طراحی مدل مدرسه شاد بر ضرورت توجه به فرهنگ ایرانی - اسلامی تأکید کرده‌اند (Boroomand et al., 2025). مدل Hashemineko و همکاران نیز با پیوند آموزش مبتنی بر شادی و نشاط با سند تحول بنیادین، از ضرورت سازگاری چنین مدل‌هایی با زمینه سیاستی و تربیتی ایران حمایت می‌کند (Hashemineko et al., 2019). از این رو، بومی‌بودن الگوی حاضر را می‌توان یکی از وجوه مهم تمایز آن از مدل‌های عمومی مدرسه شاد دانست.

یافته‌های بخش کمی نیز در مجموع از ساختار استخراج‌شده در مرحله کیفی حمایت کردند. مقدار KMO برابر با ۰.۹۶۶ و معناداری آزمون بارتلت در سطح کمتر از ۰.۰۰۱ نشان داد که داده‌ها برای تحلیل عاملی مناسب بودند. در تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول، بارهای عاملی استاندارد گویه‌ها در دامنه ۰.۷۰ تا ۰.۹۶ قرار گرفتند و تمام ضرایب در سطح کمتر از ۰.۰۰۱ معنادار بودند. همچنین، شاخص‌های برازش مدل شامل CMIN/DF=2.072، IFI=0.963، TLI=0.955، NFI=0.967، CFI=0.941، AGFI=0.957، GFI=0.971، RMSEA=0.039 بودند. ضرایب پایایی نیز بالاتر از ۰.۷۰ و مقادیر واریانس استخراج‌شده بالاتر از ۰.۵۰ گزارش شدند. این شواهد با رویکردهای روان‌سنجی به اعتبارسنجی مدرسه شاد در پژوهش‌های پیشین همسو است (Ahmadi Siahbouni et al., 2025; Gharibzadeh et al., 2023a). همچنین، بر اساس معیارهای متداول ارزیابی مدل‌های اندازه‌گیری، ترکیب بارهای عاملی مناسب، پایایی سازه و روایی همگرا می‌تواند شواهدی در حمایت از کیفیت اندازه‌گیری فراهم

آورد (Hair et al., 2022). استفاده از توالی کیفی - کمی نیز با منطق طرح آمیخته اکتشافی برای توسعه ابزار هماهنگ بود؛ زیرا ابتدا ساختار مفهومی از داده‌های زمینه‌ای استخراج و سپس در مرحله کمی آزمون شد (Mihas, 2019).

با این حال، یافته‌های کمی باید با احتیاط تفسیر شوند. در تحلیل عاملی مرتبه دوم، بارهای گزارش‌شده برای ابعاد ده‌گانه در دامنه ۰.۹۸ تا ۱.۰۱ قرار داشتند و برای برخی سازه‌ها بار استاندارد برابر یا اندکی بیشتر از ۱ گزارش شد؛ علاوه بر این، همبستگی میان برخی سازه‌ها بسیار بالا بود. اگرچه این وضعیت از یک منظر می‌تواند منعکس‌کننده پیوستگی نظری شدید ابعاد زیست‌بوم نشاط‌آفرین باشد، بار استاندارد بالاتر از ۱ و همبستگی‌های بسیار بالا می‌توانند نشانه هم‌خطی شدید، ضعف روایی واگرا یا راه‌حل نامجاز آماری باشند. از این رو، شواهد مربوط به برازش کلی و روایی همگرا نباید به‌تنهایی به‌عنوان تأیید قطعی تمایز همه ابعاد تفسیر شوند و لازم است شاخص‌های روایی واگرا، از جمله HTMT، ضرایب استاندارد و غیراستاندارد و ساختار همبستگی سازه‌ها با دقت بیشتری بررسی شوند؛ موضوعی که در دستورالعمل‌های ارزیابی مدل‌های معادلات ساختاری نیز مورد تأکید قرار گرفته است (Hair et al., 2022). بنابراین، الگوی حاضر از حمایت تجربی اولیه مطلوبی برخوردار است، اما اعتبار ساختاری مرتبه دوم آن نیازمند آزمون‌های تکمیلی است.

در مجموع، یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که مدرسه نشاط‌آفرین دخترانه را باید به‌عنوان یک زیست‌بوم تربیتی و سازمانی در نظر گرفت که در آن رهبری مثبت، اقلیم حمایتگر، یادگیری بانشاط، امنیت، سلامت، معماری، مشارکت، فرهنگ، عاملیت معلم و توانمندسازی دانش‌آموز به شکل متقابل عمل می‌کنند. همسویی این ساختار با مطالعات مربوط به شادی مدرسه، رضایت مدرسه‌ای و بهزیستی (Gómez-Baya et al., 2021; Telef, 2021; Yam, 2022) و نیز پژوهش‌های داخلی درباره شناسایی شاخص‌ها، مدل‌سازی و سنجش مدرسه شاد (Ahmadi Siahbouni et al., 2025; Gharibzadeh et al., 2023b; Kamali Mohajer et al., 2022) نشان می‌دهد که الگوی حاضر بر بستری از شواهد پیشین استوار است، اما با تمرکز اختصاصی بر مدارس دخترانه و تلفیق امنیت دخترانه، فرهنگ ایرانی - اسلامی و توانمندسازی، تلاش می‌کند تصویری زمینه‌مندتر ارائه دهد. بر این اساس، نشاط پایدار در مدرسه نه از طریق یک مداخله منفرد، بلکه از طریق بازآرایی هماهنگ فرهنگ، رهبری، روابط انسانی، آموزش، محیط فیزیکی و فرصت‌های عاملیت حاصل می‌شود.

پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی همراه بود که باید در تفسیر یافته‌ها مورد توجه قرار گیرند. نخست، بخش قابل توجهی از داده‌ها بر پایه مصاحبه‌ها و گزارش‌های مشارکت‌کنندگان گردآوری شد و در نتیجه، امکان تأثیر سوگیری مطلوبیت اجتماعی، برداشت‌های شخصی و تفاوت در تجربه افراد وجود دارد. دوم، الگو در بافت مدارس دخترانه ایران استخراج و اعتباریابی شد؛ بنابراین، تعمیم آن به مدارس پسرانه، مدارس مختلط یا سایر نظام‌های آموزشی و فرهنگی باید با احتیاط انجام شود. سوم، پژوهش حاضر عمدتاً بر طراحی و اعتبارسنجی ساختار الگو متمرکز بود و پیامدهای واقعی اجرای آن در زمینه‌هایی مانند سلامت روان، پیشرفت تحصیلی، رضایت از مدرسه و کاهش فرسودگی در یک مطالعه طولی یا مداخله‌ای ارزیابی نشد. همچنین، همبستگی‌های بسیار بالای میان برخی سازه‌ها و مشاهده برخی بارهای عاملی مرتبه دوم برابر یا بیش از یک، ضرورت احتیاط در تفسیر تمایز تجربی ابعاد و بازیابی ساختار اندازه‌گیری را مطرح می‌کند. افزون بر این، تفاوت‌های منطقه‌ای، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی مدارس دخترانه در نقاط مختلف کشور ممکن است به‌طور کامل در نمونه حاضر منعکس نشده باشد.

پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده، الگوی حاضر در نمونه‌های مستقل و بزرگ‌تر از مناطق مختلف کشور و در دوره‌های تحصیلی متفاوت مورد اعتبارسنجی مجدد قرار گیرد و ثبات ساختار عاملی آن با تحلیل عاملی تأییدی و آزمون همسانی اندازه‌گیری بررسی شود. همچنین، مطالعه این مدل در مدارس پسرانه و مقایسه ساختار آن با مدارس دخترانه می‌تواند به شناسایی مؤلفه‌های عمومی و زمینه‌ویژه نشاط مدرسه‌ای کمک کند. اجرای پژوهش‌های طولی و مطالعات آزمایشی نیز برای بررسی این موضوع ضروری است که عملیاتی‌سازی مؤلفه‌های الگو تا چه حد می‌تواند به تغییر واقعی در بهزیستی روان‌شناختی، احساس تعلق، انگیزش، مشارکت، عملکرد تحصیلی و کیفیت زندگی مدرسه‌ای منجر شود. پیشنهاد می‌شود در بررسی‌های روان‌سنجی بعدی، روایی واگرا، شاخص HTMT، هم‌خطی، بارهای مرتبه دوم و مدل‌های رقیب به‌طور دقیق آزمون شوند و در صورت لزوم، امکان ادغام برخی ابعاد بسیار همبسته یا تدوین یک ساختار سلسله‌مراتبی جایگزین بررسی گردد. ترکیب داده‌های خودگزارشی با مشاهده مستقیم، ارزیابی والدین و معلمان و شاخص‌های عینی مدرسه نیز می‌تواند اعتبار شواهد حاصل را افزایش دهد.

پیشنهاد می‌شود سیاست‌گذاران و مدیران آموزش و پرورش از الگوی حاضر به‌عنوان چارچوبی چندبعدی برای ارزیابی و بهسازی مدارس دخترانه استفاده کنند و نشاط را از سطح برنامه‌های مناسبی به سطح سیاست‌های مستمر مدرسه ارتقا دهند. مدیران مدارس می‌توانند با توسعه سبک‌های رهبری مشارکتی و حمایتگر، ایجاد امنیت روانی و جسمانی، افزایش فرصت اظهار نظر دانش‌آموزان، تقویت ارتباط خانه و مدرسه و حمایت از اختیار حرفه‌ای معلمان، بستر انسانی اجرای الگو را فراهم کنند. در سطح آموزشی نیز استفاده از روش‌های فعال، مسئله‌محور، تجربه‌محور و بازی‌وار، همراه با بازخورد سازنده و فرصت انتخاب، توصیه می‌شود. مناسب‌سازی نور، فضای سبز، چیدمان کلاس‌ها و فضاهای تعاملی نیز باید بخشی از برنامه‌های بهسازی فیزیکی مدارس باشد. افزون بر این، لازم است برنامه‌های سلامت روانی، جسمانی و اجتماعی دانش‌آموزان، سازوکارهای پیشگیری از زورگویی و آزار، حمایت از کرامت و حریم دختران و فرصت‌های مشارکت و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزی به‌صورت یکپارچه در برنامه عملیاتی مدارس گنجانده شوند تا مدرسه نشاط‌آفرین از یک ایده نظری به یک تجربه پایدار در زندگی روزمره دانش‌آموزان تبدیل شود.

موازین اخلاقی

در این پژوهش ملاحظات اخلاقی رعایت شد.

تشکر و قدردانی

از تمام افرادی که امکان انجام پژوهش حاضر را فراهم کردند، تقدیر و تشکر می‌شود.

مشارکت نویسندگان

نویسندگان این مطالعه با هم مشارکت فعال داشتند.

تعارض منافع

بین نویسندگان پژوهش حاضر هیچ تضاد منافی وجود نداشت.

Reference

- Ahmadi Siahbouni, M., Ghanbari, N., & Nateghi, F. (2025). Design and Validation of an Instrument for Assessing a Happy School. *Sociology of Education*, 11(2), 68-82.
- Ali, S., & Putra, L. V. (2026). Leading Through Change: How Adaptive Principals Shape Positive School Culture and Climate. *El Midad*, 18(1), 151-159. <https://doi.org/10.36526/gandrung.v7i1.7428>
- Aunampai, A., Widyastari, D. A., Chuanwan, S., & Katewongsa, P. (2022). Association of Bullying on Happiness at School: Evidence from Thailand's National School-Based Survey. *International Journal of Adolescence and Youth*, 27(1), 72-84. <https://doi.org/10.1080/02673843.2021.2025117>
- Boroomand, E., Mashinchi, A. A., & Ranjbar, M. (2025). Designing a Happy School Model in Elementary School: Emphasizing Iranian-Islamic Culture. *Sciences of Conservation and Archaeology*, 37(4), 656-662.
- Cleveland, R. E., & Sink, C. A. (2017). Student Happiness, School Climate, and School Improvement Plans: Implications for School Counseling Practice. *Professional School Counseling*, 21(1), 2156759X18761898. <https://doi.org/10.1177/2156759X18761898>
- Dehghani, M., Dyalameh, N., & Khoshshifat, S. (2018). Explaining the Objectives of the "Happy School" Curriculum Based on Islamic Teachings. *Educational Sciences from the Perspective of Islam*, 6(10), 5-30.
- Dös, İ. (2023). Relationship Between Happy School, General Self-Efficacy, Academic Self-Efficacy and Life Satisfaction. *European Journal of Educational Management*, 6(1), 31-43. <https://doi.org/10.12973/eujem.6.1.31>
- Gharibzadeh, R., Zahedbabalan, A., Moeinikia, M., & Akbari, T. (2023a). Presenting a Three-Layer Feasibility and Effective Implementation Model of Happy School Management: An Integrated Meta-Synthesis Approach. *Journal of Management on Education Organizations*, 12(1), 211-230. <https://doi.org/10.52547/meo.12.1.211>
- Gharibzadeh, R., Zahedbabalan, A., Moeinikia, M., & Akbari, T. (2023b). Psychometric Properties of the Happy School Scale. *New Psychological Research*, 18(70), 195-202.

- Gharibzadeh, R., Zahedbabalan, A., Moeinikia, M., & Akbari, T. (2024). Structural Relationship Between Happy School and Teachers' Spiritual, Mental, Physical and Behavioral Vitality, Emphasizing the Mediating Role of Organizational Commitment. *Cultural Guardianship of the Islamic Revolution*, 14(29), 1-25.
- Gómez-Baya, D., García-Moro, F. J., Muñoz-Silva, A., & Martín-Romero, N. (2021). School Satisfaction and Happiness in 10-Year-Old Children from Seven European Countries. *Children*, 8(5), 370. <https://doi.org/10.3390/children8050370>
- Gramaxo, P., Seabra, F., Abelha, M., & Dutschke, G. (2023). What Makes a School a Happy School? Parents' Perspectives. *Education Sciences*, 13(4), 375. <https://doi.org/10.3390/educsci13040375>
- Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2022). *A Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM)* (3rd ed.). Sage. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-80519-7>
- Hashemineko, S. B., Ahmadi, H., & Mohebi, A. (2019). Designing and Validating a Model of Factors Affecting Education Based on Happiness and Vitality According to the Fundamental Transformation Document. *Islamic Lifestyle Centered on Health*, 3(3), 98-106.
- Jabarin, A. K. M. (2026). School Climate and Student Well-Being: A Comprehensive Review of the Pathways Linking Positive Environments to Academic Success. *Humanities & Natural Sciences Journal*, 7(1), 39-44.
- Kamali Mohajer, R., Salehi, K., Moghaddamzadeh, A., & Jafari, F. (2022). Happy School Indicators: A Phenomenological Study. *Educational Psychology*, 18(63), 115-147.
- Mihas, P. (2019). *Learn to Use an Exploratory Sequential Mixed Method Design for Instrument Development*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781526496454>
- Moeini, S., & Banisi, M. (2022). Identifying the Dimensions and Indicators of a Happy School. *Journal of Educational Research*.
- Permana, J., & Yuslimah, A. I. (2025). Principal's Transformational Leadership in Developing a Positive and Happy School Organizational Culture. *International Journal of Social Science and Human Research*. <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v8-i1-02>
- Richardson, A. L. (2026). School Principal's Role in Shaping and Sustaining a Positive School Climate: Perceptions, Strategies, and Influencing Factors from Leadership and Staff Perspectives. *Psychological Science and Education*, 31(2), 231-243. <https://doi.org/10.17759/pse.2026310215>
- Sezer, S., & Can, E. (2020). School Happiness: A Grounded Theory. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 15(1), 44-62. <https://doi.org/10.29329/epasr.2020.236.3>
- Telef, B. (2021). The Relation Between Happiness, School Satisfaction, and Positive Experiences at School in Secondary School Students. *Education and Science*, 46(205), 359-371. <https://doi.org/10.15390/EB.2020.5587>
- Yam, F. C. (2022). The Relationship Between School Satisfaction and Psychological Well-Being of Secondary School Students: The Mediating Role of Happiness at School. *Journal of Teacher Education and Lifelong Learning*, 4(2), 248-262. <https://doi.org/10.51535/tell.1200847>
- Zahro, N. H., Prayitno, H. J., Sarilan, & Rohim, D. C. (2025). Joyful Learning: Implementation and Its Impact on HOTS for Elementary School Students. *Journal of Deep Learning*, 2(1), 1-11. <https://doi.org/10.23917/jdl.v2i1.11846>