

بررسی تفاوت کیفیت زندگی تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه چهارم مدارس عادی و مدارس زندگی شهر تهران

© مینا رنجبری^۱ © دکتر توران سلیمانی ملایوسف^۲

چکیده:

در این پژوهش، تفاوت کیفیت زندگی تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه چهارم مدارس عادی و مدارس زندگی شهر تهران مورد بررسی قرار گرفته است. روش پژوهش توصیفی، از نوع علی-مقایسه‌ای بود. جامعه آماری این پژوهش شامل همه دانش‌آموزان پایه چهارم دوره ابتدایی مدارس عادی و مدارس زندگی شهر تهران بود. نمونه آماری با استناد به جدول مورگان به صورت نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای غیرنسبیتی انتخاب شده و با تکمیل پرسشنامه کیفیت زندگی اندرسون و بورک (۲۰۰۰) مورد ارزیابی قرار گرفته است. روایی پرسشنامه از طریق روایی صوری با نظر متخصصان و اساتید این حوزه مشخص و اعتبار آن با آلفای کرونباخ ۰/۸۱ محاسبه شده است. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون آماری کولموگروف-اسمیرنوف و آزمون t مستقل استفاده شده و در همه مراحل تجزیه و تحلیل از نرم‌افزار SPSS بهره‌گیری شده است. یافته‌های به دست آمده نشان داد که میان دانش‌آموزان مدارس عادی و مدارس زندگی از نظر کیفیت زندگی، میزان انسجام اجتماعی، میزان ماجراجویی، میزان استفاده از فرصت، میزان رضایت عمومی، میزان رابطه معلم با دانش‌آموزان با ۹۹ درصد اطمینان و میزان پیشرفت دانش‌آموزان با ۹۵ درصد اطمینان تفاوت معنادار وجود دارد. یافته‌های این پژوهش همچنین نشان داد که میان دانش‌آموزان مدارس عادی و مدارس زندگی از نظر عواطف منفی به منزله یکی از ابعاد کیفیت زندگی تحصیلی با ۹۵ درصد اطمینان تفاوت معنادار وجود ندارد.

کلیدواژگان: کیفیت زندگی، کیفیت زندگی تحصیلی، مدارس عادی، مدارس زندگی

تاریخ پذیرش: ۹۸/۲/۲

تاریخ دریافت: ۹۷/۴/۱۲

۱. دانش‌آموخته دوره دکتری مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، واحد اردبیل، دانشگاه آزاد اسلامی، اردبیل، ایران. mina.ranjbarim@gmail.com
۲. نویسنده مسئول: استادیار گروه علوم تربیتی، واحد اردبیل، دانشگاه آزاد اسلامی، اردبیل، ایران. t.soleimani12@gmail.com

■ مقدمه و بیان مسئله

کیفیت زندگی توانایی افراد در ارائه عملکرد مناسب و احساس آنها در مورد ابعاد اجتماعی، سلامت روانی و جسمی زندگی می‌باشد (اشنایدر^۱، ۲۰۱۵). کیفیت زندگی به ادراک افراد از موقعیت‌شان در زندگی با توجه به بافت فرهنگی و سیستم ارزشی‌شان در ارتباط با اهداف، انتظارات، استانداردها و علائق مورد نظرشان تعریف می‌شود و می‌تواند روی حالات روانی و فیزیکی، سطح استقلال و روابط اجتماعی و اعتقادات شخصی تأثیرگذار باشد (لاگروسن و لاگروسن^۲، ۲۰۱۲). کیفیت زندگی تحصیلی به دلیل اهمیتی که در زندگی دانش‌آموزان داشته مورد توجه قرار گرفته است و به بهزیستی و رضایت کلی دانش‌آموزان از جنبه‌های مثبت و منفی درون مدرسه و بیرون مدرسه (خانواده) اشاره دارد. کیفیت زندگی در مدرسه عبارت است از بهزیستی و رضایت کلی دانش‌آموزان از جنبه‌های مثبت و منفی که ریشه در فعالیتهای درون مدرسه‌ای دارد. شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های کیفیت زندگی تحصیلی که شامل فرصت، ماجراجویی، رضایت عمومی، عواطف منفی، انسجام اجتماعی، پیشرفت و رابطه با معلم است ما را به درک بیشتر مدل مفهومی کیفیت زندگی تحصیلی نزدیک می‌کند (شمامی، ۱۳۹۱)

یکی از شاخصه‌های مهم و اصلی زندگی عالی و ایده‌آل، به بهتر مدیریت کردن زمان و فرصتها بستگی دارد. فرصت در حکم یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های کیفیت زندگی تحصیلی جایگاهی بسیار رفیع در توسعه کیفی دانش‌آموزان در مدارس دارد. مدرسه بخشی مهم از زندگی دانش‌آموزان است، بنابراین، باید با زندگی واقعی دانش‌آموزان ارتباط داشته باشد. از طریق فعالیتهای و فرصتهای یادگیری می‌توان میان مدرسه و زندگی ارتباط برقرار کرد. در این صورت کودک به جای آنکه مطالب نظری را به امید کاربرد احتمالی در آینده‌ای دور فرا گیرد، آنها را از طریق تجربه مستقیم و در زندگی واقعی می‌آموزد (اسکوینگتن و گیلیسون^۳، ۲۰۰۶). ماجراجویی در حکم یکی دیگر از مؤلفه‌های مهم کیفیت زندگی تحصیلی، دانش‌آموزان را برای مکاشفه‌گری و خطرپذیری آماده می‌کند و آنها همواره در جستجوی نوآوری و خلاقیت، ماجراجو و پر از هیجان هستند. به نظر لیپمن و همکاران شگفت‌زدگی یا تحیر از ویژگیهای کودکان است. چنانچه از این ویژگی چشمپوشی شود، این حس کودکان عقیم خواهد ماند. نادانسته‌ها کودکان را به تحیر و می‌دارند و شگفتی سرآغاز پرسشگری و معنایابی برای پاسخ به همه مسائلی است که درباره آنها هیچ نمی‌دانند. کودک مدام در حال ماجراجویی و چالش درباره خود و جهان پیرامونش است (لیپمن، ۱۹۸۰). فریره^۴ الگوی آموزشی را طرح می‌کند که دانش‌آموزان طی آن فعالانه معنا در جهان طبیعی را پدید می‌آورند و جهان طبیعی را در کلاس درس شبیه‌سازی می‌کنند. در این روش معلم و دانش‌آموز به ماجراجویان دانش و جهان تبدیل می‌شوند (کوکساتر، ۲۰۰۳؛ به نقل از راجی، ۱۳۸۹).

1. Snyder
2. Lagrosen, Y. & Lagrosen, S.
3. Skevington & Gillison
4. Freire

رضایت عمومی پدیده‌ای است که از مرز مدرسه فراتر می‌رود و اثرات آن در زندگی خصوصی فرد و خارج از مدرسه مشاهده می‌شود. دانش‌آموز راضی، شادابی را از مدرسه به خانه و جامعه منتقل می‌کند (صفاپور، ۱۳۹۱). دانش‌آموزی که از تحصیل خود در مدرسه رضایت ندارد امکان دارد که دچار افت تحصیلی شود. دانش‌آموزی که در تحصیل خود افت دارد نسبت به مدرسه احساسی منفی خواهد داشت و در نتیجه موفقیتی در تحصیل خود نخواهد داشت. این مسأله‌ای مهم در مدارس است که کیفیت زندگی تحصیلی را افزایش دهند تا دانش‌آموزان در محیطی پویا و شاداب از تحصیل خود لذت ببرند و به موفقیت تحصیلی دست یابند (ماهروزاده و عباسی، ۱۳۹۱).

آینلی، فورمن و شِرت^۱ (۱۹۹۱) دریافتند که کیفیت زندگی تحصیلی ۲۰ درصد از پراکندگی موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان را تبیین می‌کند. همچنین نارضایتی از مدرسه و سطوح پایین کیفیت زندگی تحصیلی با بروز مشکلات رفتاری و پیشرفت تحصیلی پایین مرتبط است. کریمی‌یوسفی (۱۳۹۳) رابطه کیفیت زندگی تحصیلی و خودکارآمدی با اشتیاق به مدرسه در میان دانش‌آموزان دختر را مورد بررسی قرار داده است. نتایج ضریب همبستگی پیرسون نشان داد که کیفیت زندگی تحصیلی و خودکارآمدی با اشتیاق به مدرسه دانش‌آموزان رابطه معنادار دارد.

عاطفه منفی، یک بعد عمومی از یأس درونی و عدم اشتغال به فعالیت لذت‌بخش است که در پی آن حالت‌های خلقی اجتنابی مانند خشم، حقارت، احساس گناه، ترس و عصبانیت پدید می‌آید و کاهش عاطفه منفی منجر به یک حالت آرامش می‌شود. خلقیات و هیجانهای افراد بازتاب واکنش به رویدادهایی است که برای آنها رخ می‌دهد. هر فرد قضاوت‌هایی گسترده درباره زندگی خود به‌عنوان یک کل و نیز زیرمجموعه‌های آن مانند کار و تحصیل دارد. بنابراین سلامت ذهنی شامل مؤلفه‌هایی مانند عواطف، رضایت از زندگی و کار است. عواطف مثبت و منفی، از عواملی‌اند که در بهداشت روان، رضایت از زندگی و نهایتاً کارآیی افراد نقش مؤثری را ایفا می‌کنند (مظلومی، ۱۳۸۹). پلتری^۲ (۲۰۰۲)، رابطه کیفیت زندگی و هوش هیجانی را در میان دانشجویان بررسی کرده است. نتایج آماری نشان داد که میان کیفیت زندگی و هوش هیجانی رابطه‌ای معنادار وجود دارد. مظلومی محمودآباد، ذوالقدر، میرزایی علویچه و حسن‌بیگی (۱۳۹۰) به بررسی استرس مزمن و کیفیت زندگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دبیرستانهای شهر یزد پرداخته و به این نتیجه دست یافته‌اند که با افزایش شدت استرس کیفیت زندگی تحصیلی دانش‌آموزان کاهش می‌یابد.

انسجام اجتماعی یک مفهوم اجتماعی است که خواهان سامان‌دهی مشابته‌ها و تمایزها در جامعه است. پیش‌فرض انسجام اجتماعی این است که افراد خواسته‌ها و نیازهای مختلف دارند، ضمن اینکه به ذات‌ها و نیاز آنها، همچنین به تفاوت آنها با دیگران نیز توجه می‌شود. انسجام اجتماعی منجر به

1. Ainley, Foreman & Sheret
2. Pellitteri

افزایش کیفیت زندگی تحصیلی در میان دانش‌آموزان می‌شود و سالهاست که سیاست اجتماعی و جامعه‌پذیری دانش‌آموزان در مدارس مورد توجه مسئولان و سیاستگذاران نظام آموزشی قرار گرفته است (صفاپور، ۱۳۹۱). انسجام اجتماعی را باید در مدارس با دانش‌آموزان در سطح گسترده تقویت کنیم تا دانش‌آموزان با مشارکت همه معلمان در خانه دوشان که مدرسه نام دارد با ویژگیهای شهروند مطلوب آشنا شوند. همچنین، نیازی، گنجی و پروری‌آرانی (۱۳۹۴) در نتایج تحلیل رگرسیونی، میزان تأثیر هر یک از متغیرهای آگاهی اجتماعی، انسجام اجتماعی و مشارکت اجتماعی بر میزان کیفیت زندگی را به ترتیب به میزان ۰/۰۹، ۰/۲۹ و ۰/۲۵ درصد نشان داده‌اند.

پیشرفت تحصیلی برای دانش‌آموزان اهمیت دارد و سبب احساس رضایت در دانش‌آموزان می‌شود و در نتیجه آنان به کیفیتی بهتر از تحصیل خود دست می‌یابند. پیشرفت و به سمت جلو حرکت کردن یکی از ویژگیهای افراد خلاق و موفق به‌شمار می‌آید. در آموزش و پرورش تحصیل با پیشرفت پیوند خورده است. سرمدی، صیف، طالبی و عابدی (۱۳۸۹) نتایج تحقیق خود را در مورد پیشرفت دانش‌آموزان این‌گونه بیان می‌کنند: عامل اول، تجارب آموزشی و ویژگیهای معلم است که از متغیرهای سابقه تدریس معلم (تجربه آموزشی)، سن معلم که با سابقه تدریس و تجربه آموزشی رابطه مستقیم دارد و میزان زمان صرف‌شده از سوی معلم تشکیل می‌شود و در کل ۱۸/۹۴ درصد از کل واریانس موجود در پیشرفت تحصیلی را تبیین می‌نماید؛ عامل دوم به فعالیت معلم در کلاس درس و شیوه آموزش او مربوط می‌شود که به‌منزله عامل فعالیتهای آموزشی معلم در کلاس و مدرسه (فرایندهای آموزشی) مدنظر قرار می‌گیرد که در کل ۱۲/۷ درصد از کل واریانس پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ایرانی شرکت‌کننده در آزمون تیمز را تبیین می‌نماید؛ عامل سوم که عوامل سطح مدرسه و دروندادهای مربوط به آن هستند و در حدود ۱۰/۲۱ درصد از کل واریانس پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ایرانی را تبیین می‌کند.

معلم محور اصلی تعلیم و تربیت است که دلسوزانه فعالیت می‌کند تا مطلبی را به نحو احسن و قابل‌فهم به فراگیران منتقل کند. زمانی که کودکان وارد محیط رسمی مدرسه می‌شوند، رابطه آنها با معلمان، بنیان‌سازگاری موفقیت‌آمیز با محیط اجتماعی و دانشگاهی را فراهم می‌کند. کودکانی که روابط نزدیکی با معلمان خود دارند بیشتر از مدرسه لذت می‌برند. روابط مثبت با معلمان می‌تواند به‌مثابه یک پایگاه امن برای کودکان باشد، زیرا آنها می‌دانند که اگر اوضاع دشوار شود می‌توانند روی معلم خود حساب کنند و به مشکلات واکنش نشان دهند. داده‌های مطالعه ملی سلامت نوجوانان نشان می‌دهد، دانش‌آموزانی که ارتباط بیشتری با معلمان دارند نرخهای پایین‌تری از پریشانی عاطفی، خودکشی، خشونت، مصرف مواد مخدر و فعالیتهای جنسی اولیه را نشان می‌دهند (رزنیک، بیرمن، بلام، باومن، هریس^۱ و همکاران، ۱۹۹۷). همچنین مطالعات لد و برجس^۲ (۱۹۹۹) نشان داده است کودکانی که تعارض بیشتری

1. Resnick, Bearman, Blum, Bauman, Harris

2. Ladd & Burgess

با معلمان دارند از سطوح پایین تر مشارکت و موفقیت در کلاس برخوردارند.

اشتروم و باکوس^۱ (۱۹۹۵) وضعیت کیفیت زندگی تحصیلی دانش آموزان و برخی از عوامل مرتبط با آن را مورد بررسی قرار دادند. این پژوهش در صدد بررسی سطح گرایش به کیفیت زندگی دانش آموزان و همچنین، چگونگی ارتباط متغیر وابسته گرایش به تفکر انتقادی دانش آموزان بود. نتایج آزمون گویای وجود رابطه ای معنادار میان کیفیت زندگی تحصیلی و گرایش به تفکر انتقادی دانش آموزان بود.

امروزه درباره نظام تعلیم و تربیت انتقادهای بسیار مطرح می شود. از مهم ترین ایرادات وارد شده، عدم کاربرد مطالب آموخته شده مدارس در زندگی واقعی است. این امر منجر به این شده است که متفکران حوزه تعلیم و تربیت به ریشه یابی عوامل آسیبزا بپردازند و راه‌حلهایی نوین ارائه دهند. مدرسه زندگی یکی از این راه‌حلهاست. در زمینه مدرسه زندگی فیلسوفانی چون دیویی و روسو از پیشگامان طرح این نوع مدارس بودند. بحث درباره مدرسه زندگی، نگاهی نو به فرایند یاددهی-یادگیری، تأکید بر روشهای فعال در تدریس، توجه به موقعیتهای یادگیری و فراهم کردن فرصتهای یادگیری در فرایند تدریس و نیز نگاهی تازه به اهداف آموزشی و محتوای درسی از جمله آرایهایی هستند که در حوزه‌های گوناگون تعلیم و تربیت تأثیرگذار بوده‌اند، بنابراین بررسی و بحث پیرامون آرای دیویی به‌ویژه در زمینه «مدرسه زندگی» امری حائز اهمیت است (ویتووا و فوچیک^۲، ۲۰۱۲).

جان دیویی با انتقاد از مدارس سنتی به تأسیس مدرسه آزمایشگاهی یا مدرسه زندگی اقدام کرده و شعار مدرسه زندگی را آموختن برای زیستن از طریق عمل دانسته است. از نظر او مدرسه خود زندگی است نه آماده شدن برای زندگی. یادگیری باید با توجه به علائق و رغبتها و تفاوت‌های فردی کودکان انجام شود. به باور او نظم و انضباط در مدرسه نیز باید با توجه به واقعیت‌های زندگی به‌منزله کل برقرار شود نه اینکه به‌طورمستقیم از معلم نشات بگیرد (ماهورزاده و عباسی، ۱۳۹۱).

در مدرسه زندگی نقش معلم هدایت و نظارت و سازماندهی غیرمستقیم فرایند آموزش است تا دانش آموزان خود شخصاً مهارت‌های زندگی را فراگیرند. هدف از آموزش توسعه ظرفیت ذهنی یادگیرنده و مستعد کردن او برای ورود به عرصه زندگی است (کریمی، ۱۳۹۱). مدرسه زندگی براساس چند اصل کلیدی بنیان نهاده شده است:

- تحصیل یک ضرورت زندگی، فرایند اجتماعی ادامه تغییر و بازسازی تجربه فردی است. در واقع آموزش یک فرایند زندگی است نه آماده شدن برای زندگی آینده.
- مدرسه فرم جنینی از زندگی اجتماعی و ابزاری برای تغییر یافتن و پیشرفت اجتماعی است. این بدان معناست که تمام جنبه‌های اجتماعی کودک و تجربه تعامل با جامعه‌ای که او در آن زندگی می کند در مدرسه رشد می کند.

1. Strohm & Baukus
2. Vojtová & Fučík

اگر با نگرشی منصفانه به این مسأله توجه شود، مشاهده می‌شود که نظریات تربیتی دین مبین اسلام نیز به‌گونه‌ای متفاوت نظریات تربیتی مربوط به مدرسه زندگی را مورد تأیید قرار داده است. برای نمونه احادیثی چون «کودکان خود را برای زمانه خودشان تربیت کنید.» یا «تخم آرزوهای محال را در دل کودکان خویش مکارید.» همگی به ابعادی از مدرسه زندگی اشاره دارند (رنجبری و ایران‌نژاد، ۱۳۹۷). این مدارس اصلاح جامعه را از اصلاح آموزش و پرورش شروع کرده‌اند. به نظر آنان برای رسیدن به کمال انسانی مورد نظرشان باید راه تربیتی مناسب را پیش گیریم. جامعه‌ای که آنها خواستار آنند، جامعه‌ای آزاد، دموکراتیک و فعال است. لذا نظام تعلیم و تربیت باید به‌گونه‌ای باشد که مردمی را بار آورد که «از فرصتهای آینده بهره کامل ببرند، مردمی که از تغییر سریع اجتماعی، از اهمیت تفکر علمی، از سهولت ارتباط و همکاری و از فرصتهای جدید برای بیان انسانیت آگاه باشند» (کانل^۱، ۱۹۱۶؛ ترجمه افشار، ۱۳۸۸). مدرسه زندگی در واقع خواهان آن است که مردمی برآمده از زمانه خود بار آورد. مردمی که به راحتی نقد می‌کنند، حرف می‌زنند، پیشنهاد می‌کنند و خود و جامعه خود را می‌سازند. چنین آموزشی فشار از بیرون را به شدت نفی می‌کند و طالب آن است که کودک باید طبق علائق خود در مسیر تربیت گام بردارد (گوتک^۲، ۱۹۳۵؛ ترجمه پاک‌سرشت، ۱۳۸۶).

در حال حاضر نظام آموزشی ما فاصله زیادی با ویژگیها و اصول بنیادین مدرسه زندگی دارد؛ فقط برخی از مدارس خصوصی کمابیش گرایش به این رویکرد دارند و مدارس خصوصی انگشت‌شماری تلاش مجدانه‌ای دارند برای برقراری این دیدگاه. لذا می‌توان گفت با توجه به اینکه مدارس زندگی در ایران نوپا هستند و فقط تعداد معدودی از مدارس به تازگی از این طرح استفاده می‌کنند، به‌خصوص در مقطع ابتدایی، پرداختن به این موضوع حیاتی است. از این رو پژوهش در این زمینه، چالشی است بسیار جدید. پژوهش حاضر با توجه به مطالب یادشده درصدد است، ضمن اهمیت دادن به مسأله مذکور، تفاوت مدارس عادی و مدارس زندگی را از نظر کیفیت زندگی تحصیلی مورد بررسی قرار دهد. همچنین در پی یافتن پاسخی است به این پرسش که آیا بین کیفیت زندگی تحصیلی در مدارس عادی و مدارس زندگی تفاوت وجود دارد؟

■ روش‌شناسی پژوهش

روش پژوهش در این تحقیق توصیفی از نوع علی-مقایسه‌ای است. پژوهش حاضر با توجه به ماهیت و روش گردآوری داده‌ها، پژوهشی توصیفی-پیمایشی و از نظر هدف تحقیقی کاربردی است. جامعه آماری را همه دانش‌آموزان پسر پایه چهارم دوره ابتدایی مدارس زندگی و مدارس عادی شهر تهران (۴۸۴۲۴ نفر) در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ تشکیل می‌دادند که از میان آنان با استفاده از فرمول کوکران ۳۶۱ نفر به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. ۱۰۱ نفر از آنان از مدارس زندگی و ۲۶۰ نفر از آنان

1. Connell
2. Gutek

از مدارس عادی بودند. روش نمونه‌گیری در این پژوهش به سبب در نظر گرفتن طبقه نمونه پژوهش، روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای غیرنسبتی بود. برای سنجش کیفیت زندگی تحصیلی از پرسشنامه استاندارد اندرسون و بورک^۱ (۲۰۰۰) استفاده شده است. روایی و پایایی این پرسشنامه را موک و فلین^۲ (۲۰۰۲) تأیید کرده‌اند و در پژوهش سیف و رضایی (۱۳۸۶) پایایی مقیاس با تأکید بر همسانی درونی برای کل آزمون میزان آلفای کرونباخ ۰/۹۰ گزارش شده است. این ضرایب برای هر یک از خرده‌مقیاس‌های هفتگانه نیز در مطالعه سیف و رضایی محاسبه شده که آلفا به ترتیب برای رضایت کلی ۰/۸۵، عاطفه منفی ۰/۷۲، رابطه با معلم ۰/۷۷، همبستگی اجتماعی ۰/۷۹، فرصت ۰/۸۰، موفقیت ۰/۷۳ و ماجراجویی ۰/۶۸ بوده است. بررسی‌هایی که به منظور تعیین روایی و پایایی این مقیاس انجام شده، روایی و پایایی آن را مورد تأیید قرار داده است. در پژوهش حاضر روایی پرسشنامه از طریق روایی صوری با نظر متخصصان و اساتید این حوزه مشخص و اعتبار آن با آلفای کرونباخ ۰/۸۱ محاسبه شده است. تحلیل داده‌ها با استفاده از آزمون t مستقل و آزمون کولموگروف - اسمیرنوف انجام شده است. از آزمون کولموگروف - اسمیرنوف برای مشخص کردن نرمال بودن داده‌ها و از آزمون t مستقل برای مقایسه میانگین‌ها استفاده شده است.

یافته‌ها

فرضیه اصلی: بین کیفیت زندگی تحصیلی دانش‌آموزان در مدارس عادی و مدارس زندگی تفاوت معنادار وجود دارد.

جدول ۱. تجزیه و تحلیل آزمون t مستقل آزمون فرضیه اصلی

| گروه‌ها | شاخص آماری | میانگین | انحراف استاندارد | t مشاهده شده | t جدول | درجات آزادی | سطح معناداری |
|-------------------------|------------|---------|------------------|--------------|--------|-------------|--------------|
| دانش‌آموزان مدارس عادی | ۳/۱۰ | ۰/۴۴۸ | | ۶/۲۰ | ۲/۵۸ | ۳۵۹ | ۰/۰۱ |
| دانش‌آموزان مدارس زندگی | ۳/۴۰ | ۰/۲۶۱ | | | | | |

بر اساس اطلاعات به دست آمده و با توجه به اینکه t مشاهده شده با درجات آزادی ۳۵۹ یعنی ۶/۲۰ از t جدول در سطح معناداری ۰/۰۱ یعنی ۲/۵۸ بزرگ‌تر است، بنابراین می‌توان نتیجه‌گیری کرد که تأثیر مدرسه زندگی بر میزان کیفیت زندگی تحصیلی در میان دو گروه معنادار است. اطلاعات مربوط به یافته‌های توصیفی در میان دو گروه در جدول فوق حاکی از آن است که دانش‌آموزان مدارس زندگی با میانگین ۳/۴۰ نسبت به دانش‌آموزان مدارس عادی با میانگین ۳/۱۰ کیفیت زندگی تحصیلی بهتری دارند.

1. Quality of School Life (QSL) Scale (Anderson & Bourke)
2. Mok & Flynn

فرضیه فرعی اول: بین میزان رضایت عمومی دانش آموزان در مدارس عادی و مدارس زندگی تفاوت معناداری وجود دارد.

جدول ۲. تجزیه و تحلیل آزمون t مستقل آزمون فرضیه فرعی اول

| گروهها | شاخص آماری | میانگین | انحراف استاندارد | t مشاهده شده | t جدول | درجات آزادی | سطح معناداری |
|-------------------------|------------|---------|------------------|--------------|--------|-------------|--------------|
| دانش آموزان مدارس عادی | ۳/۱۶ | ۰/۷۱۰ | | ۶/۸۶ | ۲/۵۸ | ۳۵۹ | ۰/۰۱ |
| دانش آموزان مدارس زندگی | ۳/۶۹ | ۰/۴۱۶ | | | | | |

بر اساس اطلاعات به دست آمده و با توجه به اینکه t مشاهده شده با درجات آزادی ۳۵۹ یعنی ۶/۸۶ از t جدول در سطح معناداری ۰/۰۱ یعنی ۲/۵۸ بزرگ تر است، بنابراین می توان نتیجه گیری کرد که مدرسه زندگی بر میزان رضایت عمومی دانش آموزان تأثیر گذار است. اطلاعات مربوط به یافته های توصیفی در میان دو گروه در جدول فوق حاکی از آن است که دانش آموزان مدارس زندگی با میانگین ۳/۶۹ نسبت به دانش آموزان مدارس عادی با میانگین ۳/۱۶ از رضایت عمومی بیشتری در مدرسه برخوردارند.

فرضیه فرعی دوم: بین میزان عواطف منفی دانش آموزان در مدارس عادی و مدارس زندگی تفاوت معنادار وجود دارد.

جدول ۳. تجزیه و تحلیل آزمون t مستقل آزمون فرضیه فرعی دوم

| گروهها | شاخص آماری | میانگین | انحراف استاندارد | t مشاهده شده | t جدول | درجات آزادی | سطح معناداری |
|-------------------------|------------|---------|------------------|--------------|--------|-------------|--------------|
| دانش آموزان مدارس عادی | ۲/۱۱ | ۰/۶۳۷ | | ۰/۳۴۸ | ۱/۹۶ | ۳۵۹ | ۰/۰۵ |
| دانش آموزان مدارس زندگی | ۲/۰۹ | ۰/۵۶۳ | | | | | |

بر اساس اطلاعات به دست آمده و با توجه به اینکه t مشاهده شده با درجات آزادی ۳۵۹ یعنی ۰/۳۴۸ از t جدول در سطح معناداری ۰/۰۵ یعنی ۱/۹۶ کوچک تر است، بنابراین می توان نتیجه گیری کرد که مدرسه زندگی بر میزان عواطف منفی دانش آموزان تأثیر ندارد. گرچه اطلاعات مربوط به یافته های توصیفی در میان دو گروه در جدول شماره ۳، حاکی از آن است که دانش آموزان مدارس عادی با میانگین ۲/۱۱ نسبت به دانش آموزان مدارس زندگی با میانگین ۲/۰۹ از عواطف منفی بیشتری در مدرسه برخوردارند.

فرضیه فرعی سوم: بین میزان رابطه معلم با دانش‌آموزان در مدارس عادی و مدارس زندگی تفاوت معنادار وجود دارد.

جدول ۴. تجزیه و تحلیل آزمون t مستقل آزمون فرضیه فرعی سوم

| گروهها | شاخص آماری | میانگین | انحراف استاندارد | t مشاهده شده | t جدول | درجات آزادی | سطح معناداری |
|-------------------------|------------|---------|------------------|--------------|--------|-------------|--------------|
| دانش‌آموزان مدارس عادی | ۳/۲۳ | ۰/۶۲۸ | | | | | |
| دانش‌آموزان مدارس زندگی | ۳/۶۳ | ۰/۳۷۹ | | ۶/۰۱ | ۲/۵۸ | ۳۵۹ | ۰/۰۱ |

براساس اطلاعات به‌دست آمده و با توجه به اینکه t مشاهده شده با درجات آزادی ۳۵۹ یعنی ۶/۰۱ از t جدول در سطح معناداری ۰/۰۱ یعنی ۲/۵۸ بزرگ‌تر است، بنابراین می‌توان نتیجه‌گیری کرد که مدرسه زندگی بر کیفیت زندگی تحصیلی در بعد میزان رابطه معلم با دانش‌آموزان تأثیرگذار است. اطلاعات مربوط به یافته‌های توصیفی در میان دو گروه در جدول شماره ۴ حاکی از آن است که دانش‌آموزان مدارس زندگی با میانگین ۳/۶۳ نسبت به دانش‌آموزان مدارس عادی با میانگین ۳/۲۳ رابطه بهتری با معلمانشان دارند.

فرضیه فرعی چهارم: بین میزان استفاده از فرصت دانش‌آموزان در مدارس عادی و مدارس زندگی تفاوت معنادار وجود دارد.

جدول ۵. تجزیه و تحلیل آزمون t مستقل آزمون فرضیه فرعی چهارم

| گروهها | شاخص آماری | میانگین | انحراف استاندارد | t مشاهده شده | t جدول | درجات آزادی | سطح معناداری |
|-------------------------|------------|---------|------------------|--------------|--------|-------------|--------------|
| دانش‌آموزان مدارس عادی | ۳/۴۴ | ۰/۶۰۳ | | | | | |
| دانش‌آموزان مدارس زندگی | ۳/۷۰ | ۰/۳۰۹ | | ۴/۱۶ | ۲/۵۸ | ۳۵۹ | ۰/۰۱ |

براساس اطلاعات به‌دست آمده و با توجه به اینکه t مشاهده شده با درجات آزادی ۳۵۹ یعنی ۴/۱۶ از t جدول در سطح معناداری ۰/۰۱ یعنی ۲/۵۸ بزرگ‌تر است، بنابراین می‌توان نتیجه‌گیری کرد که مدرسه زندگی بر کیفیت زندگی تحصیلی در بعد میزان استفاده از فرصت دانش‌آموزان تأثیرگذار است. اطلاعات مربوط به یافته‌های توصیفی در میان دو گروه در جدول فوق حاکی از آن است که دانش‌آموزان مدارس زندگی با میانگین ۳/۷۰ نسبت به دانش‌آموزان مدارس عادی با میانگین ۳/۴۴ از فرصت‌های خود استفاده بیشتری می‌کنند.

فرضیه فرعی پنجم: بین میزان پیشرفت دانش آموزان در مدارس عادی و مدارس زندگی تفاوت معنادار وجود دارد.

جدول ۶. تجزیه و تحلیل آزمون t مستقل آزمون فرضیه فرعی پنجم

| گروهها | شاخص آماری | میانگین | انحراف استاندارد | t مشاهده شده | t جدول | درجات آزادی | سطح معناداری |
|-------------------------|------------|---------|------------------|--------------|--------|-------------|--------------|
| دانش آموزان مدارس عادی | ۳/۴۴ | ۰/۵۶۴ | | | | | |
| دانش آموزان مدارس زندگی | ۳/۵۷ | ۰/۴۳۶ | | ۲/۰۶ | ۱/۹۶ | ۳۵۹ | ۰/۰۵ |

بر اساس اطلاعات به دست آمده و با توجه به اینکه t مشاهده شده با درجات آزادی ۳۵۹ یعنی ۲/۰۶ از t جدول در سطح معناداری ۰/۰۵ یعنی ۱/۹۶ بزرگ تر است، بنابراین می توان نتیجه گیری کرد که مدرسه زندگی بر کیفیت زندگی تحصیلی در بعد میزان پیشرفت دانش آموزان تأثیرگذار است. اطلاعات مربوط به یافته های توصیفی در میان دو گروه در جدول فوق حاکی از آن است که دانش آموزان مدارس زندگی با میانگین ۳/۵۷ نسبت به دانش آموزان مدارس عادی با میانگین ۳/۴۴ پیشرفت بیشتری داشته اند.

فرضیه فرعی ششم: بین میزان ماجراجویی دانش آموزان در مدارس عادی و مدارس زندگی تفاوت معنادار وجود دارد.

جدول ۷. تجزیه و تحلیل آزمون t مستقل آزمون فرضیه فرعی ششم

| گروهها | شاخص آماری | میانگین | انحراف استاندارد | t مشاهده شده | t جدول | درجات آزادی | سطح معناداری |
|-------------------------|------------|---------|------------------|--------------|--------|-------------|--------------|
| دانش آموزان مدارس عادی | ۳/۱۲ | ۰/۶۹۵ | | | | | |
| دانش آموزان مدارس زندگی | ۳/۶۰ | ۰/۴۰۱ | | ۴/۶۴ | ۲/۵۸ | ۳۵۹ | ۰/۰۱ |

بر اساس اطلاعات به دست آمده و با توجه به اینکه t مشاهده شده با درجات آزادی ۳۵۹ یعنی ۴/۶۴ از t جدول در سطح معناداری ۰/۰۱ یعنی ۲/۵۸ بزرگ تر است، بنابراین می توان نتیجه گیری کرد که مدرسه زندگی بر کیفیت زندگی تحصیلی در بعد میزان ماجراجویی تأثیرگذار است. اطلاعات مربوط به یافته های توصیفی در میان دو گروه در جدول فوق حاکی از آن است که دانش آموزان مدارس زندگی با میانگین ۳/۶۰ نسبت به دانش آموزان مدارس عادی با میانگین ۳/۱۲ از ماجراجویی بیشتری برخوردار بودند.

فرضیه فرعی هفتم: بین میزان انسجام اجتماعی دانش آموزان در مدارس عادی و مدارس زندگی تفاوت معنادار وجود دارد.

جدول ۸. تجزیه و تحلیل آزمون t مستقل آزمون فرضیه فرعی هفتم

| گروهها | شاخص آماری | میانگین | انحراف استاندارد | t مشاهده شده | t جدول | درجات آزادی | سطح معناداری |
|-------------------------|------------|---------|------------------|--------------|--------|-------------|--------------|
| دانش آموزان مدارس عادی | ۳/۰۳ | ۰/۶۰۳ | | | | | |
| دانش آموزان مدارس زندگی | ۳/۳۰ | ۰/۴۷۸ | | ۳/۹۹ | ۲/۵۸ | ۳۵۹ | ۰/۰۱ |

براساس اطلاعات به دست آمده و با توجه به اینکه t مشاهده شده با درجات آزادی ۳۵۹ یعنی ۳/۹۹ از t جدول در سطح معناداری ۰/۰۱ یعنی ۲/۵۸ بزرگ تر است، بنابراین می توان نتیجه گیری کرد که مدرسه زندگی بر کیفیت زندگی تحصیلی در بعد میزان انسجام اجتماعی تأثیر گذار است. اطلاعات مربوط به یافته های توصیفی در میان دو گروه در جدول فوق حاکی از آن است که دانش آموزان مدارس زندگی با میانگین ۳/۳۰ نسبت به دانش آموزان مدارس عادی با میانگین ۳/۰۳ از انسجام اجتماعی بیشتری برخوردار بودند.

■ بحث و نتیجه گیری ■

براساس نتایج آماری به دست آمده در این پژوهش در مورد کیفیت زندگی تحصیلی، رضایت عمومی، فرصت، ماجراجویی، پیشرفت، رابطه معلم و دانش آموز و انسجام اجتماعی در سطح معناداری ۱ درصد و با اطمینان ۹۹ درصد می توان گفت در کیفیت زندگی تحصیلی و مؤلفه های ذکر شده فوق میان دانش آموزان مدارس عادی و مدارس زندگی تفاوت معنادار وجود دارد و دانش آموزان مدارس زندگی دارای کیفیت زندگی تحصیلی بهتری هستند و مؤلفه های فوق در جایگاه بهتری قرار دارند.

کیفیت زندگی تحصیلی، مؤلفه های است که اخیراً به دلیل اهمیتی که در زندگی دانش آموزان پیدا کرده مورد توجه قرار گرفته است. به زعم جان دیویی شعار مدرسه زندگی، آموختن برای زیستن از طریق عمل است. از نظر او مدرسه خود زندگی است نه آماده شدن برای زندگی. تعلیم و تربیت به منزله رشد و متضمن تجربه است. یادگیری باید با توجه به علائق و رغبتها و تفاوت های فردی کودکان انجام شود. به باور او نظم و انضباط در مدرسه نیز باید با توجه به واقعیتهای زندگی به منزله کل برقرار شود نه اینکه به طور مستقیم از معلم نشات بگیرد. نظر دیویی در حوزه مدرسه زندگی با نتایج این پژوهش در زمینه وجود کیفیت زندگی تحصیلی در مدارس زندگی به نسبت مدارس سنتی همسویی دارد. همچنین

شواهد پژوهشی موجود در حمایت از یافته‌های این پژوهش به قرار زیر است:

فراهم کردن رضایت از تحصیل در دانش‌آموزان مدارس زندگی، نشان از این دارد که تمهیدات و برنامه‌های گوناگون اجرا شده در این نوع مدارس با علائق و استعداد‌های دانش‌آموزان سازگاری دارند. از مهم‌ترین سیاستها و اهداف بلندمدت مدارس زندگی، فراهم کردن رضایت از تحصیل دانش‌آموزان است. پژوهش آینلی و همکاران (۱۹۹۱) و کریمی‌یوسفی (۱۳۹۳) با مؤلفه رضایت همسوست. آنها نشان دادند که عدم رضایت دانش‌آموزان سبب بروز مشکلات رفتاری و عدم پیشرفت تحصیلی در آنان می‌شود. فرصت واژه‌ای است که چند سالی است به‌منزله یک ویژگی کارآفرینان و ارزش‌آفرینان در ادبیات مدیریت و کارآفرینی اهمیت یافته و مورد توجه قرار گرفته است. نتایج این پژوهش نشان داد که مدارس زندگی با فراهم کردن برنامه‌ها و فعالیت‌های نوآورانه، زمینه را مهیا می‌کنند برای اینکه دانش‌آموزان دارای ذهنی خلاق شوند و به فرصت‌های نو بیندیشند. نتایج تحقیقات اسکوینگتن و گیلیسون (۲۰۰۶)، با تأکید بر فرصت در مدارس با یافته‌های پژوهش حاضر همسوست. در مطالعات کاتل (۱۳۶۸) نیز آمده است: نظام تعلیم و تربیت باید به‌گونه‌ای باشد که مردمی را بار آورد که «از فرصت‌های آینده بهره کامل ببرند، مردمی که از تغییر سریع اجتماعی، از اهمیت تفکر علمی، از سهولت ارتباط و همکاری و از فرصت‌های جدید برای بیان انسانیت آگاه باشند».

انسجام به‌مثابه سیاستی اجتماعی در سیاستگذاربهای آموزشی نقشی پررنگ دارد. به‌زعم بسیاری از صاحب‌نظران، هویت و انسجام اجتماعی یکی از مهم‌ترین اهداف نظام آموزشی هر کشور است. جامعه‌پذیر شدن دانش‌آموزان در جهت انسجام هرچه بیشتر هر اجتماعی به کیفیت بهتر زندگی تحصیلی افراد کمک می‌کند. دانش‌آموزان به‌منزله موجوداتی اجتماعی از فعالیت‌های گروهی لذت می‌برند و این لذت از با هم بودن به انسجام بیشتر آنها کمک می‌کند که در نهایت منجر به رضایت از تحصیل می‌شود. مطالعات صفاپور (۱۳۹۱) و نیازی و همکاران (۱۳۹۴)، با مؤلفه انسجام اجتماعی همسویی دارند و نشان می‌دهند که آگاهی اجتماعی، انسجام اجتماعی و مشارکت اجتماعی بر میزان کیفیت زندگی افراد تأثیرگذار است و آنها را با ویژگی‌های شهروند مطلوب آشنا می‌کند. به‌علاوه نتایج به‌دست آمده در این مؤلفه با یافته‌های پژوهش کریمی‌یوسفی (۱۳۹۳)، آبختی (۱۳۹۳)، حاجلو، رضایی‌شریف و واحدی (۱۳۹۱)، مظلومی (۱۳۸۹)، نوبختارسی (۱۳۸۹)، مسندجم (۱۳۸۷) و آینلی و همکاران (۱۹۹۱) همخوانی دارد.

پیشرفت در تحصیل و پیشرفت در زندگی همواره مورد توجه صاحب‌نظران آموزش و پرورش در مدارس عادی بوده است. نتایج این پژوهش نشان داد که مدارس زندگی در این مورد موفق‌تر بوده‌اند و مدارس عادی می‌توانند با الگوگیری از برنامه‌ها، اهداف و فعالیت‌های مدارس زندگی، میزان پیشرفت دانش‌آموزان را افزایش دهند. نتیجه به‌دست آمده در این بعد با یافته‌های پژوهش اشتروم و باکوس (۱۹۹۵) و آینلی و همکاران (۱۹۹۱) همخوانی دارد. نتایج پژوهش سرمدی و همکاران (۱۳۸۹) تأکید بر تأثیر پیشرفت دانش‌آموزان بر وجود رضایت در آنان دارد و بیان می‌کند که پیشرفت دانش‌آموزان سبب

رضایت آنان از درسها و کیفیت زندگی تحصیلی آنان می‌شود، لذا با بعد پیشرفت همسوست.

دانش آموزان ماجراجو به مسأله‌های سخت و اکتشافی علاقه‌مندترند و دارای تحمل ابهام زیادی در رویارویی با مشکلات گوناگون تحصیلی و مسائل مهم‌تر زندگی هستند. مدارس زندگی، دانش آموزان را ماجراجو بار می‌آورند که برآیند برنامه‌ها و فعالیتهای چالش‌برانگیز در این‌گونه مدارس است. پژوهش اشتروم و باکس (۱۹۹۵) نیز همسو با این بعد از کیفیت زندگی تحصیلی است.

معلم در حکم مدیر کلاس و تأثیرگذارترین نیروی آموزشی در رشد و توسعه دانش آموزان نقشی مؤثر دارد. رابطه معلمان با دانش آموزان در بالا رفتن اعتمادبه‌نفس و عزت نفس آنها تأثیر بسیار می‌گذارد. رابطه خشک و رسمی معلمان با دانش آموزان، جو کلاس را به سمتی می‌کشاند که کیفیت تحصیل آنها کاهش می‌یابد. نتایج این پژوهش نشان داد که رابطه معلمان مدارس زندگی با دانش آموزان از کیفیتی بهتر نسبت به دانش آموزان مدارس عادی برخوردار است. این کیفیت حاکی از آن است که در فرهنگ حاکم در مدارس عادی میزان رابطه معلم با دانش آموز، دوستانه، رابطه-محور و ناشی از احترام متقابل است. نتایج به‌دست آمده در این بعد با یافته‌های تحقیق حاجلو و همکاران (۱۳۹۱) همخوانی دارد. همچنین پژوهش رزینیک و همکاران (۱۹۹۷)، نتیجه رابطه ضعیف معلم و دانش آموز را پریشانی عاطفی، خودکشی، خشونت، مصرف مواد مخدر و فعالیتهای جنسی اولیه بیان می‌کند.

در مورد مؤلفه عواطف منفی در سطح معناداری ۵ درصد و با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان گفت میان میزان عواطف منفی دانش آموزان مدارس عادی و مدارس زندگی تفاوت معنادار وجود ندارد. این در حالی است که دانش آموزان مدارس عادی نسبت به دانش آموزان مدارس زندگی عواطف منفی بیشتری دارند. احساسات و عواطف منفی در میان دانش آموزان مدارس عادی بیشتر از دانش آموزان مدارس زندگی است و این امر نشان می‌دهد که عوامل گوناگون چون برنامه درسی، نیروهای آموزشی و اداری، فضا و تجهیزات، سیاستها و اهداف آموزشی در مدارس عادی تأثیرگذار در احساسات و نگرش دانش آموزان به تحصیل در مدرسه است. پژوهشهای پلینری (۲۰۰۲)، مظلومی و همکاران (۱۳۹۰) و آینلی و همکاران (۱۹۹۱) با عواطف منفی همخوانی دارند و نشان می‌دهند که هوش هیجانی و استرس بر کیفیت تحصیلی دانش آموزان تأثیرگذار است. مدارس زندگی چند سالی است که در ایران طرفدارانی پیدا کرده است و در این نوع مدارس تلاش می‌شود دانش آموزان از استرس و اضطرابی که مدارس عادی برای یادگیری به آنها القا می‌کنند رهایی یابند. توجه به این‌گونه مدارس و بررسی ابعاد مختلف روانشناسی و جامعه‌شناسی آنها به توسعه کمی و کیفی این مدارس کمک شایانی خواهد کرد.

پیشنهادها

۱. براساس نتایج پژوهش کریمی‌یوسفی (۱۳۹۳) و آینلی و همکاران (۱۹۹۱) کیفیت زندگی سازه‌ای است که ارتباطی مستقیم با طرز تفکر و برداشت دانش آموزان از محیط زندگی آنان

دارد. یافته‌های پژوهش حاضر نیز حاکی از آن است که دانش‌آموزان مدارس زندگی با میانگین ۳/۶۹ نسبت به دانش‌آموزان مدارس عادی با میانگین ۳/۱۶ از رضایت عمومی بیشتری در مدرسه برخوردارند. هر چقدر محیط مدرسه سالم‌تر و شاداب‌تر باشد، کیفیت زندگی بالاتر خواهد بود. لذا تأکید بر فراهم کردن محیط شاد متناسب با سن دانش‌آموزان توصیه می‌شود.

۲. نتایج پژوهش پلیتری (۲۰۰۲)، مظلومی و همکاران (۱۳۹۰) و آینلی و همکاران (۱۹۹۱) نشان می‌دهد هیجانات منفی در هر محیطی که ایجاد شوند می‌توانند احساس ناکارآمدی و عدم حس اطمینان را در افراد ایجاد کنند. به‌همین دلیل چه در مدارس عادی و چه در مدارس زندگی در صورتی که دانش‌آموزان احساس یأس و نومییدی کنند دیگر هیچ برنامه آموزشی ایده‌آلی توان آموزش مناسب را نخواهد داشت. لذا ضرورت دارد که کارکنان مدرسه، به‌ویژه معلمان، از نظر روانشناسی روزآمد باشند و کار مشاوره را صرفاً به مشاوران مدرسه محول نکنند.

۳. اطلاعات مربوط به یافته‌های توصیفی در این پژوهش حاکی از آن است که دانش‌آموزان مدارس زندگی با میانگین ۳/۶۰ نسبت به دانش‌آموزان مدارس عادی با میانگین ۳/۱۲ از ماجراجویی بیشتری برخوردار بودند و این برآیند برنامه‌ها و فعالیت‌های چالش‌برانگیز در این‌گونه مدارس است. دانش‌آموزان ماجراجو به مسأله‌های سخت و اکتشافی علاقه‌مندترند و دارای تحمل ابهام زیادی در رویارویی با مشکلات گوناگون تحصیلی و مسائل مهم‌تر زندگی هستند. لذا بهره‌گیری از روش کاوشگری، حل مسأله و انجام دادن پروژه، فرصت پیشرفت و یادگیری و درگیر شدن با چالش‌ها و ماجراجویی را برای دانش‌آموز فراهم می‌کند.

■ پیشنهادهای برای پژوهشهای آتی ■

۱. در پژوهشهای آینده کیفیت زندگی تحصیلی در مقاطع بالاتر نیز مورد مقایسه قرار گیرد تا بتوان از نتایج کاربردی‌تر بهره‌مند شد.
۲. نقش مدیریت مدرسه در کیفیت زندگی تحصیلی دانش‌آموزان مورد بررسی قرار گیرد.
۳. الگوی مدیریت مدرسه زندگی با تأکید بر مؤلفه‌های کیفیت زندگی تحصیلی طراحی و اعتبارسنجی شود.

- آبختی، موسی. (۱۳۹۳). مقایسه سبک‌های دل‌بستگی و کیفیت زندگی مدرسه‌ای در دانش‌آموزان با رفتار قلدری و همسالان قربانی و عادی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید مدنی تبریز.
- حاجلو، نادر؛ رضایی‌شریف، علی و واحدی، شهرام. (۱۳۹۱). همبسته‌های هویت‌یابی فردی در دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه اردبیل. *مجله روانشناسی مدرسه*، ۱ (۲)، ۲۱-۳۸.
- راجی، ملیحه. (۱۳۸۹). بررسی تأثیر نظریه انتقادی در فلسفه آموزش بزرگسالان با تأکید بر آرای پائولو فریره و یورگن هابرماس و دلالت‌های تربیتی آن برای سوادآموزی بزرگسالان در ایران. رساله دکتری، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.
- رنجبری، مینا و ایران‌نژاد، پریناسا. (۱۳۹۷). مدرسه زندگی: رویکردی نوین در آموزش و پرورش، گامی بسوی کیفیت زندگی و توسعه پایدار. اردبیل: نشر مکارمی.
- سرمدی، محمدرضا؛ صیف، محمدحسن؛ طالبی، سعید و عابدی، صمد. (۱۳۸۹). بررسی عوامل همبسته با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سوم راهنمایی براساس نتایج آزمون TIMSS-R و ارائه الگوی تحلیل مسیر برای بررسی تأثیر هر یک از عوامل بر پیشرفت تحصیلی. *رویکردهای نوین آموزشی*، ۵ (۱)، ۱-۳۰.
- شماسی، علی. (۱۳۹۱). بررسی تأثیر کیفیت زندگی تحصیلی بر ناهنجاری‌های اجتماعی دانش‌آموزان متوسطه شهر کرج. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران شمال.
- صفاپور، انیسسه. (۱۳۹۱). بررسی تأثیر سرمایه اجتماعی خانواده بر کیفیت زندگی تحصیلی دختران مقطع متوسطه تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه الزهرا.
- کانل، دابلویو. اف. (۱۳۶۸). تاریخ آموزش و پرورش در قرن بیستم، ترجمه حسین افشار. تهران: نشر مرکز.
- کریمی، عبدالعظیم. (۱۳۹۱). همانندیهای «مدرسه زندگی» با «زندگی مدرسه‌ای». *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۲۸ (۳)، ۱۰۵-۱۳۲.
- کریمی‌یوسفی، هایده. (۱۳۹۳). رابطه کیفیت زندگی کاری در مدرسه و خودکارآمدی با اشتیاق به مدرسه در بین دانش‌آموزان دختر. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی.
- گوتک، جراد ال. (۱۳۸۶). *مکاتب فلسفی و آرای تربیتی*، ترجمه محمدجعفر پاک‌سرشت. تهران: نشر سمت.
- ماهروزاده، طیبه و عباسی، منصوره. (۱۳۹۱). مدرسه زندگی، ماهیت و چگونگی تحقق آن. *فصلنامه اندیشه‌های تربیتی*، ۸ (۱)، ۱۴۷-۱۷۰.
- مسندجم، رضوان. (۱۳۸۷). *ابعاد مهارت خودتعیینی و کیفیت زندگی دانش‌آموزان ناتوان ذهنی مقطع راهنمایی شهر همدان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شیراز.
- مظلومی محمودآباد، سیدسعید؛ ذوالقدر، راضیه؛ میرزایی علویجه، مهدی و حسن‌بیگی، افسانه. (۱۳۹۰). بررسی رابطه بین استرس مزمن و کیفیت زندگی دانش‌آموزان دختر دبیرستانی در شهر یزد در سال ۱۳۸۹. *نشریه طلوع بهشت*، ۱۰ (۲)، ۱-۱۰.
- نوبخت‌ارسی، توحید. (۱۳۸۹). کیفیت زندگی دانشجویان و عوامل مرتبط با آن (مطالعه موردی: دانشجویان دانشکده فنی مهندسی دانشگاه تهران و دانشجویان دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه علامه طباطبایی). پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه علامه طباطبایی.

نیازی، محسن؛ گنجی، محمد و پروری آرانی، زینب. (۱۳۹۴). عوامل اجتماعی و فرهنگی مؤثر بر کیفیت زندگی دانش آموزان. فصلنامه خانواده و پژوهش، ۱۲ (۳)، ۷-۳۲.

- Ainley, J., Foreman, J., & Sheret, M. (1991). High school factors that influence students to remain in school. *The Journal of Educational Research*, 85(2), 69-80.
- Anderson, L. W., & Bourke, S. F. (2000). *Assessing affective characteristics in the schools*. Routledge.
- Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (1999). Charting the relationship trajectories of aggressive, withdrawn, and aggressive/ withdrawn children during early grade school. *Child Development*, 70(4), 910-929.
- Lagrosen, Y., & Lagrosen, S. (2012). Organisational learning for school quality and health. *International Journal of Educational Management*, 26(7), 664-677.
- Lipman, M. (1980). *Philosophy in the classroom*. Temple University Press.
- Mok, M. C., & Flynn, M. (2002). Determinants of students' quality of school life: A path model. *Learning Environments Research*, 5(3), 275-300.
- Pellitteri, J. (2002). The relationship between emotional intelligence and ego defense mechanisms. *The Journal of Psychology*, 136(2), 182-194.
- Resnick, M. D., Bearman, P. S., Blum, R. W., Bauman, K. E., Harris, K. M., Jones, J., ... Udry, J. R. (1997). Protecting adolescents from harm: Findings from the National Longitudinal Study on Adolescent Health. *JAMA: Journal of the American Medical Association*, 278(10) 823-832.
- Skevington, S., & Gillison, F. (2006). Assessing children's quality of life in health and social services: Meeting challenges and adding value. *Journal of Children's Services*, 1(2), 41-50.
- Snyder, K. (2015). Engaged leaders develop schools as quality organizations. *International Journal of Quality and Service Sciences*, 7(2/3), 217-229.
- Strohm, S., & Baukus, R. A. (1995). Strategies for fostering critical-thinking skills. *Journalism and Mass Communication Educator*, 50(1), 55-62.
- Vojtová, V. & Fučík, P. (2012). At-risk children's attitudes towards the quality of school life. In J. Visser, H. Daniels, & T. Cole (Eds.), *Transforming troubled lives: Strategies and interventions for children with social, emotional and behavioural difficulties. International perspectives on inclusive education* (pp. 19-37. Vol. 2). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.