۱۴۳-۱۵۸

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 شـــهر تهران مورد بررسی قرار گرفته اســـت. روش پژوهش توصیفی، از نوع علی- مقایســـه‌ای بود. جامعهٔ آماری این پژوهش شامل همهٔ دانش‌آموزان پایه چهارم دورهٔ ابتدایی مدارس عادی و مدارس زندگی شـــهر تهران بود. نمونه آماری با اســـتناد به جدول مورگان به‌صورت نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای غیرنســـبتی انتخاب شده و با تکمیل پرسشنامه کیفیت زندگی اندرســـون و بورک (۲۰۰۰) مورد ارزیابی قرار گرفته است. روایی پرسشـــنامه از طریق روایی صوری با نظر متخصصان و اساتید این حوزه مشخص و اعتبار آن با آلفای کرونباخ ۰/۸۱ محاســـبه شده اســـت. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون آماری کولموگروف - اســـمیرنف و آزمون t مستقل استفاده شده و در همهٔ مراحل تجزیه و تحلیل از نرم‌افزار SPSS بهره‌گیری شده است. یافته‌های به‌دست آمده نشان داد که میان دانش‌آموزان مدارس عادی و مدارس زندگی از نظر کیفیت زندگی، میزان انسجام اجتماعی، میزان ماجراجویی، میزان اســـتفاده از فرصت، میزان رضایت عمومی، میزان رابطه معلم با دانش‌آموزان با ۹۹ درصد اطمینان و میزان پیشـــرفت 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 عواطـــف منفی به‌منزلهٔ یکی از ابعاد کیفیت زندگی تحصیلی با ۹۵ درصد اطمینان تفاوت معنادار وجود ندارد.

کلید واژگان: کیفیت زندگی، کیفیت زندگی تحصیلی، مدارس عادی، مدارس زندگی

☑ تاریخ دریافت: ۹۷/۴/۱۲ ☑ تاریخ پذیرش: ۹۸/۲/۲

۱. دانش‌آموخته دورهٔ 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

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.3.8.0]

■ مقدمه و بیان مسئله

کیفیت زندگی توانایی افراد در ارائهٔ عملکرد مناسب و احساس آنها در مورد ابعاد اجتماعی، سلامت روانی و جسمی زندگی می‌باشد (اشنایدر[1]، 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[2]،۲۰۱۲). کیفیت زندگی تحصیلی به‌دلیل 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 درون‌مدرسه‌ای 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 فعالیتها 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[3]، 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 وا می‌دارند و شگفتی سرآغاز پرسشگری و معنایابی برای پاسخ به همه مسائلی است که درباره آنها هیچ نمی‌دانند. کودک مدام درحال ماجراجویی و چالش درباره خود وجهان پیرامونش است (لیپمن،۱۹۸۰). فریره[4] 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

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.3.8.0]

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 (صفاپـــور، ۱۳۹۱). دانش‌آموزی که از تحصیل خود در مدرســـه 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 داشـــت. این مســـأله‌ای 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 شِرِت[1] (۱۹۹۱) دریافتند که کیفیت زندگی تحصیلی ۲۰ درصد از پراکندگی موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان را تبیین می‌کند. همچنین نارضایتی از مدرســـه و ســـطوح پایین کیفیت زندگی تحصیلی با بروز مشکلات رفتاری و پیشرفت تحصیلی پایین مرتبط است. کریمی‌یوسفی(۱۳۹۳) رابطهٔ کیفیت زندگی تحصیلی و خودکارآمدی با اشتیاق به‌مدرسه 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 رابطهٔ معنادار دارد.

عاطـفه منفی، یک بعـد عـمومی از یأس درونی و عـدم اشتغـال به فعـالیت لـذت‌بخش اسـت کـه در پی آن حالتهای خلقی اجتنابی مانند خشـــم، حقارت، احساس گناه، ترس و عصبانیت پدید می‌آید و کاهـــش عاطفه منفی منجر به یک حالت آرامش می‌شـــود. خلقیات و هیجانهای افراد بازتاب واکنش به رویدادهایی اســـت 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 ســـلامت ذهنی شـــامل مؤلفه‌هایی مانند عواطف، رضایت از زندگی و کار اســـت. عواطف مثبت و منفی، از عواملی‌اند که در بهداشت روان، رضایت از زندگی و نهایتاً کارآیی افراد نقش مؤثری را ایفا می‌کنند (مظلومی، ۱۳۸۹). پلیتری[2] (۲۰۰۲)، رابطهٔ کیفیت زندگی و هوش‌هیجانی را در میان دانشـــجویان بررسی کرده است. نتایج آماری نشان داد کـــه میان کیفیت زندگـــی و هوش‌هیجانی رابطه‌ای معنادار وجود دارد. مظلومـــی محمودآباد، ذوالقدر، میرزایی‌علویجه 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.

انســـجام اجتماعی یک مفهوم اجتماعی است که خواهان سامان‌دهی مشابهتها و تمایزها در جامعه است. پیش‌فرض انســـجام اجتماعی این است که افراد خواسته‌ها و نیازهای مختلف دارند، ضمن اینکه بـــه ذائقه و نیاز آنها، همچنین به تفاوت آنها با دیگران نیز توجه می‌شـــود. انســـجام اجتماعی منجر به

1. Ainley, Foreman & Sheret
2. Pellitteri

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.3.8.0]

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 دومشان 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 به‌ترتیب 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 شیوهٔ آموزش او مربوط می‌شود که به‌منزلهٔ 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 به‌نحو احسن و قابل‌فهم به فراگیران منتقل کند. زمانی که کودکان وارد محیط رسمی مدرسه می‌شوند، رابطه آنها با معلمان، بنیان سازگاری 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 به‌مثابهٔ 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 پایین پریشانی عاطفی، خودکشی، خشونت، مصرف مواد مخدر و فعالیتهای جنسی اولیه را نشان می دهند (رزنیک، بیرمن، بلام، باومن، هریس[1] و همکاران، ۱۹۹۷). همچنین مطالعات لد و برجس[2](۱۹۹۹) نشان داده است کودکانی که تعارض بیشتری

1. Resnick, Bearman, Blum, Bauman, Harris
2. Ladd & Burgess

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.3.8.0]

با معلمان دارند از سطوح پایین‌تر مشارکت و موفقیت درکلاس برخوردارند.

اشتروم و باکوس[1] (۱۹۹۵) وضعیت کیفیت زندگی تحصیلی دانش‌آموزان و برخی از عوامل مرتبط با آن را مورد بررسی قرار دادند. این پژوهش در صدد بررسی سطح گرایش به کیفیت زندگی دانش‌آموزان و همچنین، چگونگی ارتباط متغیر وابسته گرایش به تفکر انتقادی دانش‌آموزان بود. نتایج آزمون گویای وجود رابطه‌ای معنادار میان کیفیت زندگی تحصیلی و گرایش به تفکر انتقادی دانش‌آموزان بود.

امروزه دربارۀ نظام تعلیم و تربیت انتقادهای بسیار مطرح می‌شود. از مهم‌ترین ایرادات واردشده، عدم کاربرد مطالب آموخته شده مدارس در زندگی واقعی است. این امر منجر به این شده است که متفکران حوزه تعلیم و تربیت به ریشه‌یابی عوامل آسیب‌زا بپردازند و راه‌حلهایی نوین ارائه دهند. مدرسه زندگی یکی از این راه‌حلهاست. در زمینۀ 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 ازجمله آرایی 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[2]، 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 به‌واقعیتهای زندگی به‌منزله کل برقرار شود نه اینکه به‌طورمستقیم از معلم نشات بگیرد (ماهروزاده و عباسی، ۱۳۹۱).

در مدرسه زندگی نقش معلم هدایت و نظارت و سازماندهی غیرمستقیم فرایند آموزش است تا دانش‌آموزان خود شخصاً مهارتهای زندگی را فرا گیرند. هدف از آموزش توسعه ظرفیت ذهنی یادگیرنده و مستعد کردن او برای ورود به عرصه زندگی است (کریمی، ۱۳۹۱). مدرسه زندگی بر اساس 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 می‌کند در مدرسه رشد می‌کند.

1. Strohm & Baukus
2. Vojtová & Fučík

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.3.8.0]

اگر با نگرشی منصفانه به این مسأله توجه شود، مشاهده می‌شود که نظریات تربیتی دین مبین اسلام نیز به‌گونه‌ای متفاوت نظریات تربیتی مربوط به مدرسهٔ زندگی را مورد تأیید قرار داده است. برای نمونه احادیثی چون «کودکان خود را برای زمانهٔ خودشـــان تربیت کنید.» یا «تخم آرزوهای محال را در دل کودکان خویش مکارید.» همگی به ابعادی از مدرسهٔ زندگی اشاره دارند (رنجبری و ایران‌نژاد، ۱۳۹۷).

این مدارس اصلاح جامعه را از اصلاح آموزش و پرورش شـــروع کرده‌اند. به نظر آنان برای رســـیدن به کمال انســـانی مورد نظرشان باید راه تربیتی مناسب را پیش گیریم. جامعه‌ای که آنها خواستار آنند، جامعه‌ای آزاد، دمکراتیک و فعال است. لذا نظام تعلیم و تربیت باید به‌گونه‌ای باشد که مردمی را بار آورد که «از فرصتهای آینده بهرهٔ 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[1]، ۱۹۱۶؛ ترجمه افشار، ۱۳۸۸).

مدرسهٔ زندگی در واقع خواهان آن است که مردمی برآمده از زمانهٔ خود بار آورد. مردمی که به راحتی نقد می‌کنند، حرف می‌زنند، پیشـــنهاد می‌کنند و خود و جامعهٔ خود را می‌سازند. چنین آموزشی فشار از بیرون را به‌شدت نفی می‌کند و طالب آن است که کودک باید طبق علائق خود در مسیر تربیت گام بردارد (گوتک[2]، ۱۹۳۵؛ ترجمه پاک‌سرشت،۱۳۸۶).

درحال 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 اســـتفاده می‌کنند، به‌خصوص در مقطع ابتدایی، پرداختن به این موضوع حیاتی اســـت. از این‌رو پژوهش در این زمینه، چالشـــی است بسیار جدید. پژوهش حاضر با توجه به مطالب یادشـــده درصدد اســـت، ضمن اهمیت دادن به مســـأله 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 پرســـش که آیا بین کیفیت زندگی تحصیلی در مدارس عادی و مدارس زندگی تفاوت وجود دارد؟

روش‌شناسی پژوهش

روش پژوهـــش در این تحقیق توصیفی از نوع علی- مقایســـه‌ای اســـت. پژوهـــش حاضر با توجه به ماهیت و روش گردآوری داده‌ها، پژوهشی توصیفی- پیمایشی و از نظر هدف تحقیقی کاربردی است. جامعه آماری را همهٔ دانش‌آموزان پســـر پایه چهارم دورهٔ ابتدایی مدارس زندگی و مدارس عادی شـــهر تهران (۴۸۴۲۴ نفر) در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ تشکیل می‌دادند که از میان آنان با استفاده از فرمول کوکران ۳۶۱ نفر به‌عنوان نمونه انتخاب شـــدند. ۱۰۱ نفـــر از آنان از مدارس زندگی و ۲۶۰ نفر از آنان

1. Connell
2. Gutek

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.3.8.0]

از مدارس عادی بودند. روش نمونه‌گیری در این پژوهش به‌سبب در نظر گرفتن طبقه نمونه پژوهش، روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای غیرنسبتی بود. برای سنجش کیفیت زندگی تحصیلی از پرسشنامه استاندارد اندرسون و بورک[1] (۲۰۰۰) استفاده شده است. روایی و پایایی این پرسشنامه را موک و فلین[2] (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 به‌ترتیب 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 - اسمیرنف انجام شده است. از آزمون کولموگروف - اسمیرنف 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

شاخص آماری / گروهها	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				

براساس اطلاعات به‌دست 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

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.3.8.0]

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

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

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

براســـاس اطلاعات به‌دســـت آمده و با توجه به اینکه t مشاهده شـــده با درجات آزادی ۳۵۹ یعنی ۶/۸۶ از t جدول در سطح معناداری ۰/۰۱ یعنی ۲/۵۸ بزرگ‌تر است، بنابراین می‌توان نتیجه‌گیری کرد که مدرســـه زندگی بر میزان رضایت عمومی دانش‌آموزان تأثیرگذار است. اطلاعات مربوط به یافته‌های توصیفی در میان دو گروه در جدول فوق حاکی از آن اســـت که دانش‌آموزان مدارس زندگی با میانگین ۳/۶۹ نســـبت به دانش‌آموزان مدارس عادی با میانگین ۳/۱۶ از رضایت عمومی بیشـــتری در مدرســـه برخوردارند.

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

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

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

بر اســـاس اطلاعات به‌دســـت آمده و با توجه به اینکه t مشاهده شـــده با درجات آزادی ۳۵۹ یعنی ۰/۳۴۸ از t جدول در ســـطح معناداری ۰/۰۵ یعنی ۱/۹۶ کوچک‌تر است، بنابراین می‌توان نتیجه‌گیری کرد که مدرســـه زندگی بر میزان عواطف منفـــی دانش‌آموزان تأثیر ندارد. گرچـــه اطلاعات مربوط به یافته‌های توصیفی در میان دو گروه در جدول شـــماره ۳، حاکی از آن اســـت که دانش‌آموزان مدارس عادی با میانگین ۲/۱۱ نسبت به دانش‌آموزان مدارس زندگی با میانگین ۲/۰۹ از عواطف منفی بیشتری در مدرسه برخوردارند.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.3.8.0]

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

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

براســاس اطلاعات به‌دســت آمده و با توجه به اینکه t مشاهده شــده با درجات آزادی ۳۵۹ یعنی ۶/۰۱ از t جدول در ســطح معناداری ۰/۰۱ یعنی ۲/۵۸ بزرگ‌تر اســت، بنابراین می‌توان نتیجه‌گیری کرد که مدرســه 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

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

براساس اطلاعات به‌دســت آمده و بــا توجه به ایــنکه t مشاهده شــده 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 مدرســه زندگی بر کیفیت زندگی تحصیلی در بعد میزان استفاده از فرصت دانش‌آموزان تأثیرگذار اســت. اطلاعات مربوط بــه یافته‌های توصیفی در میان دو گروه در جدول فوق حاکی از آن اســت که دانش‌آموزان مدارس زندگی با میانگین ۳/۷۰ نســبت به دانش‌آمــوزان مدارس عادی با میانگین ۳/۴۴ از فرصتهای خود استفاده بیشتری می‌کنند.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.3.8.0]

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

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

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

براســـاس اطلاعات به‌دســـت آمده و با توجه به اینکه t مشاهده شـــده با درجات آزادی ۳۵۹ یعنی ۲/۰۶ از t جدول در ســـطح معناداری ۰/۰۵ یعنی ۱/۹۶ بزرگ‌تر اســـت، بنابراین می‌توان نتیجه‌گیری کرد که مدرسه زندگی بر کیفیت زندگی تحصیلی در بعد میزان پیشرفت 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 ۳/۵۷ نسبت به دانش‌آموزان مدارس عادی با میانگین ۳/۴۴ پیشرفت بیشتری داشته‌اند.

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

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

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

براساس اطلاعات به‌دست آمده و با توجه به اینکه t مشاهده شده با درجات آزادی ۳۵۹ یعنی ۴/۶۴ از t جدول در ســـطح معناداری ۰/۰۱ یعنی ۲/۵۸ بزرگ‌تر اســـت، بنابراین می‌توان نتیجه‌گیری کرد که مدرسه زندگی بر کیفیت زندگی تحصیلی در بعد میزان ماجراجویی تأثیرگذار است. اطلاعات مربوط به یافته‌های توصیفی در میان دو گروه در جدول فوق حاکی از آن اســـت که دانش‌آموزان مدارس زندگی با میانگین ۳/۶۰ نسبت به دانش‌آموزان مدارس عادی با میانگین ۳/۱۲ از ماجراجویی بیشتری برخوردار بودند.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.3.8.0]

فرضیه فرعی هفتم: بین میزان انسجام اجتمـاعی دانش‌آموزان در مدارس عادی و مدارس زندگی تفاوت معنادار وجود دارد.

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

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

براســاس اطلاعات به‌دســت آمده و با توجه به اینکه t مشاهده شــده با درجات آزادی ۳۵۹ یعنی ۳/۹۹ 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 انسجام اجتماعی تأثیرگذار است. اطلاعات مربوط به یافته‌های توصیفی در میان دو گروه در جدول فوق حاکی از آن است که دانش‌آموزان مدارس زندگی با میانگین ۳/۳۰ نســبت به دانش‌آموزان مدارس عادی با میانگین ۳/۰۳ از انســجام اجتماعی بیشتری برخوردار بودند.

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

براســاس نتایج آماری به‌دست آمده در این پژوهش در مورد کیفیت زندگی تحصیلی، رضایت عمومی، فرصت، ماجراجویی، پیشــرفت، رابطه معلم و دانش‌آموز و انســجام اجتماعی در ســطح معنــاداری ۱ درصد و با اطمینان ۹۹ درصد می‌توان گفت در کیفیت زندگی تحصیلی و مؤلفه‌های ذکرشــدهٔ فوق میان دانش‌آموزان مدارس عــادی و مدارس زندگی تفاوت معنــادار وجود دارد و دانش‌آمــوزان مدارس زندگی دارای کیفیت زندگی تحصیلی بهتری هســتند و مؤلفه‌های فوق در جایگاه بهتری قرار دارند.

کیفیت زندگی تحصیلی، مؤلفه‌ای اســت که اخیراً به‌دلیل اهمیتی که در زندگی دانش‌آموزان پیدا کرده مورد توجه قرار گرفته است. به‌زعم 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 به‌منزله رشد و متضمن تجربه اســت. یادگیری باید با توجه به علائق و رغبتها و تفاوتهای فردی کودکان انجام شود. به‌باور او نظم و انضباط در مدرسه نیز باید با توجه به واقعیتهای زندگی به‌منزله کل برقرار شود نه اینکه به‌طور 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 نســبت مدارس ســنتی همسویی دارد. همچنین

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.3.8.0]

شواهد پژوهشی موجود درحمایت از یافته‌های این پژوهش به‌قرار زیر است:

فراهم کردن رضایت از تحصیل در دانش‌آموزان مدارس زندگی، نشـــان از این دارد که تمهیدات و برنامه‌های گوناگون اجرا شـــده در این نوع مدارس با علائق و استعدادهای دانش‌آموزان سازگاری دارند. از مهم‌ترین سیاســـتها 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 عدم‌رضایت دانش‌آموزان سبب بروز مشکلات رفتاری و عدم پیشرفت تحصیلی در آنان می‌شود.

فرصت واژه‌ای اســـت که چند سالی است به‌منزلهٔ 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 همسوســـت. در مطالعات کاتل (۱۳۶۸) نیز آمده است: نظام تعلیم و تربیت باید به‌گونه‌ای باشد که مردمی را بار آورد که «از فرصتهای آینده بهرهٔ کامل ببرند، مردمی که از تغییر ســـریع اجتماعی، از اهمیت تفکر علمی، از سهولت ارتباط و همکاری و از فرصتهای جدید برای بیان انسانیت آگاه باشند».

انسجام به‌مثابه سیاستی اجتماعی در سیاستگذاریهای آموزشی نقشی پررنگ دارد. به‌زعم بسیاری از صاحب‌نظران، هویت و انسجام اجتماعی یکی از مهم‌ترین اهداف نظام آموزشی هر کشور است. جامعه‌پذیر شـــدن دانش‌آموزان در جهت انسجام هرچه بیشـــتر هر اجتماعی به کیفیت بهتر زندگی تحصیلی افراد کمک می‌کند. دانش‌آموزان به‌منزلهٔ 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 می کند. به‌علاوه نتایج به‌دست آمده در این مؤلفه با یافته‌های پژوهش کریمی‌یوســـفی (۱۳۹۳)، آبختی (۱۳۹۳)، حاجلو، رضایی‌شـــریف و واحدی (۱۳۹۱)، مظلومی (۱۳۸۹)، نوبخت‌ارسی (۱۳۸۹)، مسندجم(۱۳۸۷) و آینلی و همکاران(۱۹۹۱) همخوانی دارد.

پیشـــرفت در تحصیل و پیشـــرفت در زندگی همواره مورد توجه صاحب‌نظـــران 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 پیشـــرفت دانش‌آموزان را افزایش دهند. نتیجه به‌دســـت آمده در این بعد با یافته‌های پژوهش اشـــتروم 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

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.3.8.0]

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

دانش‌آموزان ماجراجو به مسـألەهای سخت و اکتشـافی علاقەمندترند و دارای تحمل ابهام زیادی در رویارویی با مشکلات گوناگون تحصیلی و مسائل مهم‌تر زندگی هستند. مدارس زندگی، دانش‌آموزان 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 دانش‌آموزان نقشی مؤثر دارد. رابطه معلمان با دانش‌آموزان در بالا رفتن اعتمادبه‌نفس و عزت‌نفس آنها تأثیر بسـیار می‌گذارد. رابطه خشک و رسمی معلمان با دانش‌آموزان، جو کلاس را به سمتی می‌کشاند که کیفیت تحصیل آنها کاهش می‌یابد. نتایج این پژوهش نشان داد که رابطه معلمان مدارس زندگی با دانش‌آموزان از کیفیتی بهتر نسـبت به دانش‌آموزان مدارس عادی برخوردار است. این کیفیت حاکی از آن است که در فرهنگ حاکم در مدارس عادی میزان رابطه معلم با دانش‌آموز، دوستانه، رابطه- محور و ناشی از احترام متقابل اسـت. نتایج به‌دسـت آمده در این بعد با یافته‌های تحقیق حاجلو و همکاران (۱۳۹۱) همخوانی دارد. همچنین پژوهش رزنیک و همکاران (۱۹۹۷)، نتیجه رابطۀ ضعیف معلم و دانش‌آموز 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 دانش‌آموزان مدارس عادی و مدارس زندگی تفاوت معنادار وجود ندارد. این در حالی است که دانش‌آموزان مدارس عادی نسبت به دانش‌آموزان مدارس زندگی عواطف منفی بیشتری دارند. احساسـات و عواطف منفی در میان دانش‌آموزان مدارس عادی بیشـتر از دانش‌آموزان مدارس زندگی اسـت 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 دانش‌آموزان 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 هوش‌هیجانی و استرس بر کیفیت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیرگذار اسـت. مدارس زندگی چند سالی است که در ایران طرفدارانی پیدا کرده است و در این نوع مدارس تلاش می‌شـود دانش‌آموزان از استرس و اضطرابی که مدارس عادی برای یادگیری بـه آنهـا القا می‌کنند رهایی یابنـد. توجه به این‌گونه مدارس و بررسـی ابعاد مختلف روانشناسـی و جامعه‌شناسی آنها به توسعه کمی و کیفی این مدارس کمک شایانی خواهد کرد.

■ پیشنهادها ■

۱. براساس نتـایج پژوهش کریـمی‌یوسفی (۱۳۹۳) و آینلی و همـکاران (۱۹۹۱) کـیفیت زندگی سازه‌ای است که ارتباطی مستقیـم با طرز تفکر و برداشت دانش‌آموزان از محیط زندگی آنان

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.3.8.0]

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. به‌همین‌دلیل چه در مدارس عادی و چه در مدارس زندگی در صورتی‌که دانش‌آموزان احساس یأس و نومیدی 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 میانگین۳/۱۲ 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.

■ پیشنهادها 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.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.3.8.0]

منابع

REFERENCES

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، پریسا. (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.

شمامی، علی. (۱۳۹۱). *بررسی تأثیر کیفیت زندگی تحصیلی بر ناهنجاری‌های اجتماعی دانش‌آموزان متوسطه شهر کرج*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران شمال.

صفاپور، انیسه. (۱۳۹۱). *بررسی تاثیر سرمایه اجتماعی خانواده بر کیفیت زندگی تحصیلی دختران مقطع متوسطه تهران*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه الزهرا.

کانل، دابلیو. 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 وتربیت*، ۲۸ (۳)، ۱۰۵-۱۳۲.

کریمی‌یوسفی، هایده. (۱۳۹۳). *رابطهٔ 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؛ میرزایی‌علویجه، 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.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.3.8.0]

نیازی، محسن؛ گنجی، محمد و پروری‌آرانی، زینب. (۱۳۹۴). عوامل اجتماعی و فرهنگی مؤثر بر کیفیت زندگی دانش‌آموزان. *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.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.3.8.0]