



Journal of Research in Educational Systems

Volume 20, Issue 73, 2026
Pp. 87-100

Print ISSN: 2383-1324
Online ISSN: 2783-2341

Homepage: www.jiera.ir

Article Info:

Article Type:

Research Article

Article history:

Received March 06, 2026

Received in revised form

May 13, 2026

Accepted June 05, 2026

Published Online June 26,

2026

Keywords:

Neighborhood Educational
Center,
Neighborhood School,
Community Schools

Comparative study of community schools in the United States, Germany, India and neighborhood educational center school in Iran

Seyed Sadegh Nabavi ^{1✉} , Nooali Abaspour ² 

1. *Corresponding Author*, Department of Psychology and Counseling, Farhangian University, Tehran, Iran.

E-mail: nabavi@cfu.ac.ir

2. Department of Education, Farhangian University, Tehran, Iran. E-mail: n.abaspour@cfu.ac.ir

ABSTRACT

Objective: The present study aimed to compare the dimensions and components of community schools in the United States, Germany, and India with the neighborhood educational center school in Iran.

Method: The approach of this research was qualitative. The study population of this research included documents, research reports, and domestic and foreign scientific articles related to social schools and neighborhood educational center schools during recent decades, in foreign databases (including ERIC, Emerald, SAGE, Taylor & Francis, Direct Science) and domestic databases (including SID, Magiran, Noormags, Civilica). Based on the purposive sampling method, 25 documents, articles, and research reports related to social schools in the United States, Germany, India, and the Neighborhood Educational Center School in Iran were selected. To determine the validity and reliability of the data collection tool, experts' opinions and the external and internal validity of the sources were used. Documentary and comparative-explanatory analysis were used to analyze the data.

Results: The results of the study showed that the dimensions of social schools in the United States, Germany, India, and also the neighborhood educational center school in Iran include eight dimensions: policymaking, leadership, and management; school programs; learning environment; external community; parents and families; intervening factors; outcomes; and monitoring and evaluation along with related components and indicators. The most important difference between community schools and neighborhood educational center schools is in the decentralized management method, providing neighborhood-based medical services to families, creating semi-open spaces and vibrant environments near classrooms, improving the economic conditions of the local community and the school, and collaborating with local hospitals, churches, clinics, colleges, and universities in running the school.

Conclusions: According to the research findings, it can be concluded that by considering the dimensions, components, and indicators of social schools in the countries studied, as well as the similarities and differences between social schools and neighborhood educational centers in Iran, the planners and managers of the Ministry of Education will prepare the ground for improving the educational, cultural, and social status of schools by formulating relevant laws and regulations in order to transform schools into neighborhood educational centers in Iran.

Cite this Article: Nabavi, S. S., & Abaspour, N. (2026). Comparative study of community schools in the United States, Germany, India and neighborhood educational center school in Iran. *Journal of Research in Educational Systems*, 20(73), 87-100. <https://doi.org/10.22034/jiera.2026.580564.3490>



© 2026 by The author(s) retain the copyright

Publisher: Iranian Educational Research Association

DOI: <https://doi.org/10.22034/jiera.2026.580564.3490>

Introduction

Community schools are defined as a place and a set of public partnerships that connect the school, parents and the community. The primary goal of community schools is to provide high-quality education to children by providing assistance to schools that require significant support (Nyamwange, 2023). In addition, these schools aim to strengthen families and communities as mutually influential spheres in children's learning and development (Galindo & Sanders, 2019). The Fundamental Transformation of Education Document, as a national strategic document, mentions the school as the educational center of the neighborhood and considers it to enable the cultural progress of the neighborhood with the school as the center. Therefore, planning to use local capacities in the school and integrating formal education with social life is considered a requirement for transforming the school into an educational center of the neighborhood (Office of the Parents and Teachers Association, 2019).

In view of the above, the Neighborhood Educational Center School Program is one of the programs that has been communicated to the departments of educational regions and cities by the Ministry of Education since 2010. This program involves utilizing the mutual capacities of the school, governmental and non-governmental institutions of the local community, and in it, school learning is linked to social life and the distance between school and society is reduced. Given the lack of research related to the subject in the country, as far as the researcher has searched, it seems that identifying the dimensions and components of community schools in the countries under study will greatly contribute to the formulation of laws and regulations related to transforming school into neighborhood educational centers in Iran. The present study aimed to compare the dimensions and components of community schools in the United States, Germany, and India with the neighborhood educational center school in Iran. Therefore, in view of the above, the main issue in this research is: What are the dimensions and components of community schools and neighborhood educational center school? The

researcher is also seeking to find scientific answers to the following question:

- What are the dimensions and components of community schools in the United States, Germany, India, and the neighborhood educational center school in Iran, and what are the similarities and differences between them?

Method

The approach of this research was qualitative, and comparative research (Beredy model) was used in terms of data collection method. This process was carried out in the form of four stages: description, interpretation, juxtaposition, and comparison. In the first stage (description), the dimensions and components of community schools in the selected countries and the Iranian neighborhood educational center school were described through a review of theoretical foundations, domestic and foreign documents and texts. In the second stage (interpretation), the information that the researcher had described in the first stage was examined. In the third stage (adjacency), the information reviewed in the previous stages was categorized and put together, providing a framework to pave the way for the next stage, which was to compare the differences and similarities between community schools and the neighborhood educational center school. In the fourth stage (comparison), the research problem, namely the dimensions and components of community schools and neighborhood educational center school, were examined and compared in detail based on similarities and differences.

Sampling Procedures

The study population of this research included relevant domestic and foreign scientific documents. Theoretical sampling method was used to determine the sample. Accordingly, the theoretical sampling method was used purposefully to determine the study sample, because information had to be obtained from scientific documents and evidence that had been conducted in the field of community schools and neighborhood

educational center school. Thus, sampling was formed based on the purpose of the research.

Sample Size, Power, and Precision

The data collection tool was a survey of first-hand and second-hand sources in the field of community schools and neighborhood training center schools in the selected countries, which were available on relevant websites and documents. Documentary and comparative-explanatory analysis were used to analyze the data.

Results

The results of the study showed that the dimensions of community schools in the United States, Germany, India, and also the neighborhood educational center school in Iran include eight dimensions: policymaking, leadership, and management; school programs; learning environment; external community; parents and families; intervening factors; outcomes; and monitoring and evaluation along with related components and indicators. Also, by reviewing and analyzing the literature, similarities and differences between community schools in the countries studied and neighborhood educational center schools in Iran were identified and compared in the eight aforementioned dimensions.

Conclusions

According to the research findings, it can be concluded that there are similarities and differences between community schools in the countries studied and neighborhood educational centers in Iran, which were identified and compared in eight dimensions: policymaking, leadership and management; school programs; learning environment; external community; parents and families; intervening factors; outcomes; monitoring and evaluation, along with related components and indicators. Therefore, by considering the similarities and differences between community schools and neighborhood educational centers in Iran, the planners and managers of the Ministry of Education

will prepare the ground for improving the educational, cultural and social status of schools in formulating relevant laws and regulations in order to transform schools into neighborhood educational centers in Iran.

Author Contributions

Conceptualization, and methodology, formal analysis, Seyed Sadegh Nabavi and Nooali Abaspour; investigation, writing—review and editing by Seyed Sadegh Nabavi . All authors have read and agreed to the published version of the manuscript.

Data Availability Statement

No new data were created or analyzed in this study. Data sharing is not applicable to this article.

Acknowledgements

This article is an extract from an employer research project approved by the Secretariat of the Supreme Council of Education. We would like to express our deepest gratitude and appreciation to the managers and experts of the Secretariat of the Supreme Council who have supported us in carrying out the research.

Ethical Considerations

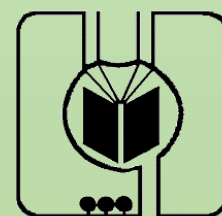
The authors have observed ethical principles in conducting and publishing this scientific research, and this is confirmed by all of them. The authors avoided data fabrication, falsification, plagiarism, and misconduct.

Funding

This research did not receive any specific grant from funding agencies in the public, commercial, or not-for-profit sectors.

Conflict of Interest

The authors declare no conflict of interest.



پژوهش در

نظام‌های آموزشی

دوره ۲۰، شماره ۷۳، ۱۴۰۵
ص ۸۷-۱۰۰

شاپا (چاپی): ۲۳۸۳-۱۳۲۴

شاپا (الکترونیکی): ۲۷۸۳-۲۳۴۱

Homepage: www.jiera.ir

درباره مقاله

نوع مقاله:

مقاله پژوهشی

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۱۲/۱۵

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۲/۲۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۳/۱۵

تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۴/۰۵

واژه‌های کلیدی:

کانون تربیتی محله،
مدرسه محله،
مدارس اجتماعی

مطالعه تطبیقی مدارس اجتماعی در کشورهای ایالات متحده امریکا، آلمان، هند و مدرسه کانون تربیتی محله در ایران

سیدصادق نبوی^۱، و نورعلی عباسپور^۲

۱. نویسنده مسئول، گروه آموزش روان‌شناسی و مشاوره، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. رایانامه: nabavi@cfu.ac.ir

۲. گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. رایانامه: n.abaspour@cfu.ac.ir

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف مقایسه تطبیقی ابعاد و مؤلفه‌های مدارس اجتماعی در کشورهای امریکا، آلمان و هند با مدرسه کانون تربیتی محله در ایران انجام شد.

روش: رویکرد این پژوهش کیفی بود. جامعه مورد مطالعه این پژوهش شامل اسناد و گزارش‌های پژوهشی و مقالات علمی داخلی و خارجی مرتبط با مدارس اجتماعی و مدرسه کانون تربیتی محله در طی دهه‌های اخیر، در پایگاه‌های اطلاعاتی خارجی (مشمول بر ERIC، Emerald، SAGE، Science Direct، Taylor & Francis) و داخلی (مشمول بر SID، Magiran، Noormags، Civilica) بود. بر مبنای روش نمونه‌گیری هدفمند ۲۵ سند و مقاله و گزارش پژوهشی، مرتبط با مدارس اجتماعی کشورهای ایالات متحده امریکا، آلمان، هند و مدرسه کانون تربیتی محله ایران انتخاب شدند. برای تعیین روایی و پایایی ابزار گردآوری داده‌ها از نظر متخصصان و اعتبار بیرونی و درونی منابع استفاده شد. جهت تحلیل داده‌ها از تحلیل اسنادی و تطبیقی-تبیینی استفاده شد.

یافته‌ها: نتایج پژوهش نشان داد که ابعاد مدارس اجتماعی در کشورهای امریکا، آلمان، هند، و همچنین مدرسه کانون تربیتی محله در ایران شامل هشت بُعد سیاست‌گذاری؛ رهبری و مدیریت؛ برنامه‌های مدرسه؛ محیط یادگیری؛ جامعه بیرونی؛ اولیای دانش‌آموزان و خانواده‌ها؛ عوامل مداخله‌گر؛ پیامدها؛ و نظارت و ارزشیابی همراه با مؤلفه‌های مرتبط بود. مهم‌ترین تفاوت مدارس اجتماعی با مدرسه کانون تربیتی محله؛ در شیوه مدیریت غیرمتمرکز، ارائه خدمات پزشکی محله‌محور به خانواده‌ها، ایجاد فضاهای نیمه‌باز و محیط‌های نشاط‌انگیز در مجاورت کلاس‌ها، بهبود شرایط اقتصادی جامعه محلی و مدرسه، همکاری بیمارستان‌ها، کلیساها، کلینیک‌ها، کالج‌ها و دانشگاه‌های محلی در اداره مدرسه بود.

نتیجه‌گیری: با توجه به یافته‌های پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که با در نظر گرفتن ابعاد و مؤلفه‌های مدارس اجتماعی در کشورهای مورد مطالعه و همچنین لحاظ کردن شباهت‌ها و تفاوت‌های موجود بین مدارس اجتماعی با مدرسه کانون تربیتی محله در ایران، توسط برنامه‌ریزان و مدیران وزارت آموزش و پرورش در تدوین قوانین و مقررات مربوطه به منظور تبدیل مدرسه به کانون تربیتی محله در ایران، زمینه برای ارتقای جایگاه آموزشی، فرهنگی و اجتماعی مدارس فراهم می‌شود.

استناد به این مقاله: نبوی، س. ص. و عباسپور، ن. ع. (۱۴۰۵). مطالعه تطبیقی مدارس اجتماعی در کشورهای ایالات متحده امریکا،

آلمان، هند و مدرسه کانون تربیتی محله در ایران. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۳۰ (۷۳)، ۸۷-۱۰۰.

<https://doi.org/10.22034/jiera.2026.580564.3490>

© ۲۰۲۶ نویسنده(گان)

ناشر: انجمن پژوهش‌های آموزشی ایران



مقدمه

مدارس اجتماعی به عنوان مکان و مجموعه‌ای از مشارکت‌های عمومی تعریف شده است که مدرسه، اولیای دانش‌آموزان و جامعه را به هم متصل می‌کند (Nyamwange, 2023). البته مدارس اجتماعی با ارائه خدمات جامعی که به نیازهای چندوجهی دانش‌آموزان پاسخ می‌دهند، به دنبال بهبود تجربیات و نتایج آموزشی دانش‌آموزانی هستند که به لحاظ تاریخی محروم هستند (Galindo & Sanders, 2019). همچنین "مدارس اجتماعی" به اصطلاح چتری است که برای توصیف مدرسی استفاده می‌شود که طیف وسیع و متفاوتی آنها را پذیرفته‌اند و خدماتی برای رفع نیازهای جامع دانش‌آموزان، خانواده‌ها و جوامع ارائه می‌دهند (FitzGerald & Quiñones, 2019). مدارس اجتماعی در امریکا از یک منطق مبتنی بر شواهد پیروی می‌کنند که استراتژی را در آوردن جامعه به مدرسه پایه‌ریزی می‌کند و مطالعات نشان می‌دهد که تأثیرات مثبتی بر حضور، سلامت، فضای مدرسه و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان داشته است (Oakes et al., 2023). با این حال مدارس اجتماعی در هند کودکان را برای آینده‌ای که جوامع آرزوی آن را دارند، آماده می‌کنند (Mäkelä, 2019). در آلمان، ایده مدرسه اجتماعی عمدتاً با هدف افزایش فعالیت‌های اجتماعی طراحی شده و این تفکر متأثر از مدرسه‌های بدون دیوار است. لذا به‌طور ایده‌آل مدارس اجتماعی به‌عنوان مرکز خدمات در محله‌ها و جوامع خود عمل می‌کنند و خانواده‌ها، معلمان و شرکای جامعه را برای تسریع نتایج عادلانه دانش‌آموزان در بهداشت، آموزش و اشتغال متحد می‌کنند (Bradley et al., 2020). همچنین چهارچوب‌های موجود مدرسه اجتماعی بر ایجاد جامعه، آموزش با کیفیت بالا هم برای دانش‌آموزان و هم برای بزرگسالان تأکید دارد (Mastrobattista, 2020).

تجربه توسعه مدارس اجتماعی در دنیا حاکی از آن است که مشارکت و همکاری وزارتخانه‌ها و ادارات استانی و سازمان‌های محلی امکان‌پذیر بوده است، تا تمامی نهادهای متصدی توسعه فضاهای شهری، بتوانند در تأمین نیازهای آموزشی یک جامعه مشارکت داشته باشند (غروی الخوانساری، ۱۴۰۰). همچنین مدارس اجتماعی تلاش می‌کنند تا با ارائه خدمات به دانش‌آموزان، خانواده‌هایشان و جامعه وسیع‌تر از طریق مشارکت‌های مختلف با سازمان‌های دولتی و محلی، مستقیماً به عوامل خارج از مدرسه که بر یادگیری دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارند، بپردازند (Shiller, 2024). از سویی در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به‌عنوان یک سند راهبردی ملی از مدرسه، به‌عنوان کانون تربیتی محله نام‌برده شده و آن پیشرفت فرهنگی محله را با محوریت مدرسه میسر می‌داند (دفتر انجمن اولیا و مربیان، ۱۳۹۹). همچنین مدرسه در افق چشم‌انداز ۱۴۰۴، نقطه اتکای دولت و ملت در رشد، تعالی و پیشرفت کشور و کانون تربیت محله لحاظ شده است (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰). همان‌طور در سند برنامه درسی ملی، مدرسه به‌عنوان محیط یادگیری پایه و اصلی قلمداد شده که یادگیری فقط به آن محدود نمی‌شود و سایر محیط‌ها مانند محیط‌های اجتماعی، طبیعی، اقتصادی، صنعتی و فرهنگی را نیز در برمی‌گیرد (شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۹۱). از آن جایی که مدرسه به عنوان کانون تربیتی محله مدرسه‌ای است که با استفاده از امکانات و منابع موجود در محله، تجارب یادگیری دانش‌آموزان را با محیط واقعی زندگی مرتبط می‌کند و از سوی دیگر ظرفیت‌های مدرسه را برای توسعه فرهنگی و تربیتی محله به کار می‌گیرد (دفتر انجمن اولیا و مربیان، ۱۳۹۹)، تحقق مدرسه با هدف کانون پیشرفت محلی به تدوین و تصویب ساز و کارها، مقررات و آیین‌نامه‌های مرتبط نیاز دارد (تورانی، ۱۳۹۶).

نتایج برخی از پژوهش‌های خارج از کشور از جمله نتایج پژوهش Truwit (2025) نشان می‌دهد که مدل مدرسه اجتماعی منجر به بهبودهای مثبتی در پیشرفت تحصیلی و رفتاری دانش‌آموزان شده است. یافته‌های پژوهش Covelli و دیگران (2025) نیز نشان می‌دهد که مدارس اجتماعی موجب بهبود حضور دانش‌آموزان در کلاس و پیشرفت تحصیلی آنها شده است. یافته پژوهش Fehrer و دیگران (2023) نیز نشان می‌دهد که مناطق آموزشی مسئولیت مهمی برای توسعه شرایط، ظرفیت‌ها و منابع برای مدارس اجتماعی مؤثر و پایدار دارند. نتایج پژوهش Ammar و دیگران (2021) نیز نشان می‌دهد که کمک‌ها و خدمات مدارس اجتماعی منجر به کاهش فاصله سواد یادگیری بین دانش‌آموزان آن مدارس و دانش‌آموزان همتای آنها در پایه‌های میانی سایر مدارس شده است. نتایج پژوهش Caldas و دیگران (2021) نیز نشان داد که مدارس اجتماعی با خدمات کامل، بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر مثبتی داشته است. یافته‌های پژوهش Bradley و دیگران (2020) نیز نشان

می‌دهد که مدارس اجتماعی می‌توانند به‌طور مثبتی بر نتایج عملکرد دانش‌آموزان تأثیر بگذارند و کارایی مدارس را بالا ببرند. نتایج پژوهش Anderson و دیگران (2019) نیز نشان می‌دهد که جامعه همچنان برای کار مدارس اجتماعی ارزش قائل بوده و مایل است که برنامه‌های آن گسترش یابد. همان‌طور نتایج پژوهش Monica و دیگران (2019) نشان می‌دهد که مدرسه اجتماعی ارزش بالاتری برای آموزش ایجاد کرده است. نتایج پژوهش Momeni (2016) نیز نشان می‌دهد که برنامه‌های مدارس اجتماعی بر موفقیت دانش‌آموزان تأثیر داشته است. همچنین نتایج برخی از پژوهش‌های داخلی به‌طور غیرمستقیم به موضوع پژوهش ارتباط پیدا می‌کند. از جمله نتایج پژوهش ملکی و دیگران (۱۴۰۴) نشان می‌دهد که مدرسه زندگی دارای هفت مقوله اصلی (صلاحیت مدیر، صلاحیت معلم، صدای دانش‌آموز، معماری مدرسه، ساختار سازمانی ارگانیک، فرهنگ مثبت‌اندیشی، یاددهی-یادگیری اثربخش) و ۳۲ مقوله فرعی مرتبط است. نتایج پژوهش علی‌جانی و دیگران (۱۴۰۳) نیز نشان می‌دهد که الگوی ارتقای مشارکت دانش‌آموزان دوره ابتدایی شامل پنج مؤلفه اصلی اصلاح نظام آموزشی، اصلاحات مرتبط با مدرسه، تقویت نظام خانواده، توانمندسازی فردی، و توسعه اجتماعی است. یافته‌های پژوهش عزتی صلوات (۱۴۰۱) نشان می‌دهد که الگوی مناسب نقش‌آفرینی مدارس به عنوان کانون تجربیات تربیتی شامل ۱۶۷ شاخص، ۳۵ مؤلفه و ۶ بُعد در دو کارکرد پنهان و آشکار مدارس است. یافته‌های پژوهش نامداری پژمان (۱۴۰۱) نیز نشان داد که ابعاد الگوی مدرسه مطلوب شامل برنامه تربیت، محیط تربیت، رهبری و مدیریت تربیت، خانواده، جامعه محلی و سایر عوامل محیطی، مربیان و همیاران دانش‌آموز و تشکلهای دانش‌آموزی، ارزیابی و نتایج با مؤلفه‌ها و شاخص‌های مرتبط است. نتایج پژوهش کوهی جناقرد و دیگران (۱۴۰۰) نیز نشان داد که مدرسه مطلوب دارای شش بُعد منابع انسانی، فضا، ابزارهای آموزشی، منابع مالی، برنامه‌های آموزشی، و خانواده است. همچنین یافته‌های پژوهش برادران حقیر و نیری‌پور (۱۳۹۹) نیز نشان می‌دهد که مدرسه از منابع و فرصت‌های موجود در جامعه محلی برای رشد و توسعه خود و حل مسائل می‌تواند استفاده کند.

با نگاهی به پژوهش‌های انجام‌شده در می‌یابیم که در طول چند دهه گذشته موضوع مدارس اجتماعی در پژوهش‌های خارج از کشور مورد توجه صاحب‌نظران و پژوهشگران بوده است؛ اما مدرسه به‌عنوان کانون تربیتی محله در محافل علمی داخل کشور کمتر مورد توجه قرار گرفته است. این در حالی است که در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش از مدرسه به‌عنوان کانون تربیتی محله ذکر شده که در آن پیشرفت فرهنگی محله با محوریت مدرسه صورت می‌گیرد. لذا مقایسه مدارس اجتماعی در کشورهای ایالات متحده آمریکا، آلمان و هند با مدرسه کانون تربیتی محله در ایران با توجه به داشتن چندین دهه پیشینه و تجارب موفق می‌تواند به شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های مدرسه کانون تربیتی محله در ایران کمک زیادی کند. با عنایت به موارد مذکور، برنامه مدرسه کانون تربیتی محله از برنامه‌هایی است که از سال ۱۳۹۹ از طرف وزارت آموزش و پرورش به ادارات مناطق آموزشی و شهرستان‌ها ابلاغ شده است. این برنامه بهره‌گیری از ظرفیت‌های متقابل مدرسه، نهادهای دولتی و غیردولتی جامعه محلی را در برمی‌گیرد و در آن یادگیری مدرسه‌ای با زندگی اجتماعی پیوند داده می‌شود و فاصله بین مدرسه و جامعه کاهش می‌یابد. با توجه به عدم وجود پژوهش‌های مرتبط با موضوع در داخل کشور، به نظر می‌رسد شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های مدارس اجتماعی در کشورهای مورد مطالعه به تدوین قوانین و مقررات مربوط به تبدیل مدرسه به کانون تربیتی محله در ایران کمک به سزایی خواهد کرد. با توجه به مطالب فوق هدف اصلی این پژوهش مقایسه تطبیقی ابعاد و مؤلفه‌های مدارس اجتماعی در کشورهای آمریکا، آلمان و هند با مدرسه کانون تربیتی محله در ایران است. لذا با عنایت به موارد مذکور، این پژوهش با هدف شناسایی و مقایسه ابعاد و مؤلفه‌های مدارس اجتماعی در کشورهای آمریکا، آلمان، هند و مدرسه کانون تربیتی محله در ایران انجام شد.

روش

رویکرد پژوهش کیفی بود. جامعه مورد مطالعه این پژوهش شامل اسناد و گزارش‌های پژوهشی و مقالات علمی داخلی و خارجی مرتبط با مدارس اجتماعی و مدرسه کانون تربیتی محله در طی دهه‌های اخیر، در پایگاه‌های اطلاعاتی خارجی (مشمول بر Taylor, SAGE, Emerald, ERIC, Science Direct, & Francis) و داخلی (مشمول بر SID, Magiran, Noormags, Civilica) بود. کلیدواژه‌ها شامل عبارات Community

«Local School, School» و مدرسه کانون تربیتی محله بود. از بین ۴۵ سند با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند، و با این ملاک که اسناد پیشینه و تجارب موفق در زمینه موضوع پژوهش داشته باشند و کل مقالات قابل دسترسی باشند، ۲۵ سند به عنوان نمونه انتخاب شدند. به منظور قضاوت درباره اعتبار اسناد و مدارک علمی به اعتبار درونی و بیرونی منابع اکتفا شد. در اعتبار بیرونی اصالت مدرک مورد توجه بود و در اعتبار درونی اهمیت و درستی محتوای مدارک مورد ارزیابی قرار گرفت. برای افزایش اعتبار درونی اسناد و مدارک علمی در این پژوهش تلاش شد که بیشتر از کتاب‌ها، مجلات و سایت‌های معتبر استفاده گردد. ضمن اینکه سعی شد ترجمه منابع خارجی تا حد امکان با کمترین خطا همراه باشد. همچنین برای تأیید اعتبار بیرونی، اسناد و مدارک علمی از سوی دو نفر از متخصصان مربوطه، مورد تأیید قرار گرفت. تحلیل اسنادی و تطبیقی-تبیینی اطلاعات با استفاده از الگوی George Beredy صورت گرفت. این فرایند در قالب چهار مرحله توصیف، تفسیر، هم‌جواری و مقایسه انجام گرفت.

یافته‌ها

به منظور تطبیق داده‌ها با استفاده از الگوی George Beredy مراحل زیر صورت گرفت.

مرحله اول و دوم: توصیف و تفسیر ابعاد و مؤلفه‌های مدارس اجتماعی در کشورهای آمریکا، آلمان و هند، و مدرسه کانون تربیتی محله در ایران

توصیف ویژگی‌های مدارس اجتماعی و مدرسه کانون تربیتی محله، ابعاد و مؤلفه‌های مرتبط در جدول ۱ آمده است:

جدول ۱. ابعاد و مؤلفه‌های مرتبط با مدارس اجتماعی و مدرسه کانون تربیتی محله

ابعاد	مؤلفه‌ها
سیاستگذاری، رهبری و مدیریت	رهبری آموزشی، سیاستگذاری آموزشی، مدیریت مدرسه
برنامه‌های مدرسه	برنامه‌های آموزشی، برنامه‌های فرهنگی و تربیتی، برنامه‌های اجتماعی
محیط یادگیری	فضای فیزیکی مدرسه، فضای روانی-عاطفی مدرسه،
جامعه بیرونی	جامعه محلی، مشارکت دستگاه‌ها و نهادهای بیرونی با مدارس
اولیای دانش‌آموزان و خانواده‌ها	تعامل و مشارکت مدرسه با خانواده، مشارکت والدین در اداره مدرسه
عوامل مداخله‌گر	عوامل اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و سیاسی
پیامدها	توسعه آموزشی و پرورشی مدرسه، توسعه فرهنگی و اجتماعی مدرسه، جامعه محلی توسعه یافته
نظارت و ارزشیابی	ارزشیابی معلمان و کارکنان، پایش و ارزیابی وضعیت مدرسه

همان‌طور که در جدول ۱ آمده، ابعاد مدارس اجتماعی در کشورهای آمریکا، آلمان و هند، و مدرسه کانون تربیتی محله در ایران در هشت (۸) بُعد به همراه مؤلفه‌های مرتبط استخراج شد.

مرحله سوم و چهارم: هم‌جواری و مقایسه مدارس اجتماعی در کشورهای آمریکا، آلمان، هند، و مدرسه کانون تربیتی محله در ایران

در این بخش با استفاده از اطلاعات موجود در جدول ۱ و بیش به‌دست آمده از مراحل توصیف و تفسیر، شباهت‌ها و تفاوت‌های عمده، بین کشورهای مورد مطالعه مورد بررسی قرار گرفت که در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. شباهت‌ها و تفاوت‌های مدارس اجتماعی در کشورهای آمریکا، آلمان و هند با مدرسه کانون تربیتی محله در ایران

ابعاد	مؤلفه‌ها	شباهت‌ها	تفاوت‌ها
سیاست‌گذاری، رهبری و مدیریت	رهبری آموزشی	رهبری مبتنی بر روابط انسانی، مشارکت خانواده و جامعه در اداره مدرسه، و پاسخگویی به جامعه محلی	اصول حاکم بر مدرسه در اسناد بالادستی کشور ایران به صورت کلی تدوین شده، ولی در سایر کشورها، اصول در قالب نشانگرهایی عملیاتی که در مدرسه انجام می‌شود بیان شده است. در ایران نشانگرها بیشتر به صورت آرمان‌گرایانه آمده است، ولی در سایر کشورها، به صورت واقع‌گرایانه مطرح شده که در مدرسه قابل دستیابی هستند.
	سیاست‌گذاری آموزشی مدیریت مدرسه	افزایش زمان و فرصت‌های یادگیری، ترویج مشارکت خانواده و جامعه در آموزش دانش‌آموزان، تقویت مشارکت و توسعه اجتماعی ارائه خدمات جامع برای پاسخ به نیازهای چندوجهی دانش‌آموزان، انجام فعالیت‌هایی مرتبط با نیازهای مردم محله، شناسایی ظرفیت‌های جامعه محلی	در ایران شیوه مدیریت خدمات نیمه متمرکز در اسناد عنوان شده، ولی در سایر کشورها، شیوه مدیریت خدمات غیرمتمرکز بوده است.
برنامه‌های مدرسه	برنامه‌های آموزشی	ارائه آموزش‌های موقعیتی مبتنی بر زندگی واقعی دانش‌آموزان، آموزش مردم محله و برگزاری دوره‌های آموزشی بزرگسالان برای افراد جامعه محلی	در برنامه آموزشی مدرسه کانون تربیتی محله در ایران برگزاری دوره‌های آموزش عقیدتی برای افراد جامعه عنوان شده، ولی در مدارس اجتماعی، چنین عنوانی وجود نداشت.
	برنامه‌های فرهنگی و تربیتی	تقویت رشد فکری، اجتماعی و عاطفی دانش‌آموزان، غنی‌سازی تجربیات فرهنگی دانش‌آموزان و آموزش مهارت‌های اجتماعی	برگزاری مراسم مذهبی و دینی برای دانش‌آموزان و افراد محله در مدرسه کانون تربیتی محله در ایران عنوان شده، ولی در مدارس اجتماعی، چنین عنوانی وجود نداشت.
	برنامه‌های اجتماعی	آموزش شغلی و ارائه خدمات مشاوره شغلی به دانش‌آموزان، فراهم کردن مراقبت‌های بهداشت جسم و روان برای دانش‌آموزان در مدرسه	ارائه خدمات پزشکی محله‌محور به خانواده‌ها، و فراهم کردن وعده‌های غذایی سالم رایگان در مدرسه از برنامه‌های مدارس اجتماعی است ولی در مدرسه کانون تربیتی محله در ایران چنین برنامه‌ای عنوان نشده است
محیط یادگیری	فضای فیزیکی مدرسه	استفاده از تمام ظرفیت‌های درونی و بیرونی مدرسه در راستای توسعه محیط‌های یادگیری، استفاده از الگوهای طراحی معماری متناسب با ویژگی‌های کودکان و نوجوانان	ایجاد فضاهای نیمه‌باز در مجاورت کلاس‌ها در مدارس اجتماعی آمده، در حالی که در مدرسه کانون تربیتی محله در ایران سوق دادن مدارس از فضای محدود و کوچک به سمت مجتمع‌های وسیع و تجهیز شده آموزشی و تربیتی عنوان شده است.
	فضای روانی-عاطفی مدرسه	بهبود شرایط و فضای روانی در مدرسه، و بهره‌گیری از فرصت‌های محیطی در غنی‌سازی تجربیات یادگیری دانش‌آموزان	ایجاد محیط‌های نشاط‌انگیز و خوشایند در مدارس اجتماعی عنوان شده، در حالی که در مدرسه کانون تربیتی محله در ایران نیامده است.
جامعه بیرونی	جامعه محلی	شناسایی ظرفیت‌های مدرسه و محله برای توانمندسازی دانش‌آموزان، فراهم‌سازی شرایط برای اوقات فراغت دانش‌آموزان و افراد جامعه محلی	بهبود شرایط اقتصادی جامعه محلی و مدرسه، در مدارس اجتماعی عنوان شده، در حالی که در مدرسه کانون تربیتی محله در ایران نیامده است.
	مشارکت دستگاه‌ها و نهادهای بیرونی با مدارس	بهره‌گیری از ظرفیت‌های متقابل مدرسه، نهادهای دولتی و غیردولتی جامعه، مشارکت بین مدرسه و سازمان‌های اجتماعی در ارائه خدمات گسترده به افراد جامعه	همکاری بیمارستان‌ها، کلیساها، کلینیک‌ها، و کالج‌ها و دانشگاه‌های محلی در اداره مدارس اجتماعی عنوان شده، ولی در مدرسه کانون تربیتی محله در ایران نیامده است.
اولیای دانش‌آموزان و خانواده‌ها	تعامل و مشارکت مدرسه	ترویج مشارکت اولیاء و خانواده‌ها در آموزش دانش‌آموزان، و توانمندسازی والدین برای مشارکت فعال در یادگیری فرزندان خود در مدرسه و خانه	در مدارس اجتماعی تأمین نیازهای متعدد علمی و اجتماعی خانواده‌های تازه‌وارد (مهاجر و پناهنده) و فراهم کردن منابع برای رفع نیازهای تحصیلی، بهداشتی، تغذیه و سلامت خانواده‌های دانش‌آموزان عنوان شده، ولی در مدرسه کانون تربیتی محله ایران نیامده است.
	مشارکت والدین در اداره مدرسه	افزایش مشارکت خانواده‌ها در برنامه‌های آموزشی و سایر برنامه‌های مدرسه	-
عوامل مداخله‌گر	عوامل اجتماعی	وضعیت اجتماعی جامعه، مشارکت اجتماعی سازمان‌ها و نهادهای پیرامون مدرسه	-
	عوامل اقتصادی	وضعیت اقتصادی خانواده‌ها، و شرایط اقتصادی محله و مدرسه	-

ابعاد	مؤلفه‌ها	شباهت‌ها	تفاوت‌ها
		فرهنگ‌سازی مشارکت جامعه در مدرسه، تعامل و همکاری درون سازمانی و درون مدرسه‌ای	-
	عوامل سیاسی	حمایت دولت‌های محلی و نظام حکمرانی از مدارس، سیاست‌های محلی و منطقه‌ای، قوانین و آیین‌نامه‌های مرتبط برای همکاری دستگاه‌ها و نهادهای مختلف دولتی و خصوصی برای مشارکت در برنامه‌های مدارس	-
پیامدها	توسعه آموزشی و پرورشی مدرسه	بهبود یادگیری دانش‌آموزان در مدرسه	در مدارس اجتماعی افزایش موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان در آزمون‌های دولتی و توسعه زبان انگلیسی در بین دانش‌آموزان مهاجر عنوان شده، ولی در مدرسه کانون تربیتی محله ایران نیامده است.
	توسعه فرهنگی و اجتماعی مدرسه	غنی‌سازی اوقات فراغت دانش‌آموزان	آمادگی تحصیلی-شغلی بالای دانش‌آموزان و آمادگی ورود به بازار کار و جامعه، توسط دانش‌آموزان از پیامدهای مدارس اجتماعی بوده، در حالی که در اسناد مدرسه کانون تربیتی محله در ایران نیامده است.
	جامعه محلی توسعه یافته	کاهش آسیب‌های اجتماعی در محله، بهره‌وری بهینه از منابع موجود جامعه	ارتقای هویت محله و افزایش مشارکت مدرسه در امور محله از پیامدهای مدارس اجتماعی عنوان شده، ولی در مدرسه کانون تربیتی محله ایران نیامده است.
	ارزشیابی معلمان و کارکنان	ارزیابی و نظارت بر شیوه عملکرد معلمان و کارکنان مدرسه توسط مدیران مدارس	-
نظارت و ارزشیابی	پایش و ارزیابی وضعیت مدرسه	بازبینی و نظارت مستمر بر فعالیت‌های مدرسه	در اسناد مدرسه کانون تربیتی محله در ایران، مسئولیت نظارت و ارزشیابی فعالیت‌های مدرسه بر عهده ادارات کل آموزش و پرورش استان و منطقه است، ولی در سایر کشورهای مورد مطالعه، بر عهده مدیر یا شورای مدرسه است

همان‌طوری که در جدول ۲، مشاهده می‌شود شباهت‌ها و تفاوت‌هایی بین مدارس اجتماعی در کشورهای آمریکا، آلمان و هند با مدرسه کانون تربیتی محله در ایران در ابعاد هشت گانه وجود دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش مقایسه تطبیقی ابعاد و مؤلفه‌های مدارس اجتماعی در کشورهای آمریکا، آلمان و هند با مدرسه کانون تربیتی محله در ایران بود. تحلیل کیفی داده‌های مرتبط با مراحل توصیف و تفسیر نشان می‌دهد که مدارس اجتماعی در کشورهای آمریکا، آلمان، هند، و همچنین مدرسه کانون تربیتی محله در ایران دارای هشت بُعد است. بُعد سیاست‌گذاری، رهبری و مدیریت شامل مؤلفه‌های رهبری آموزشی، سیاست‌گذاری آموزشی و مدیریت مدرسه است. بُعد برنامه‌های مدرسه شامل مؤلفه‌های برنامه‌های آموزشی، فرهنگی و تربیتی، اجتماعی است. بُعد محیط یادگیری شامل مؤلفه‌های فضای فیزیکی و فضای عاطفی-روانی مدرسه است. بُعد جامعه بیرونی شامل مؤلفه‌های جامعه محلی و مشارکت دستگاه‌ها و نهادهای بیرونی با مدارس است. بُعد اولیای دانش‌آموزان و خانواده‌ها شامل مؤلفه‌های تعامل و مشارکت مدرسه با خانواده، و مشارکت والدین در اداره مدرسه است. بُعد عوامل مداخله‌گر شامل مؤلفه‌های عوامل اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و سیاسی است. بُعد پیامدها شامل مؤلفه‌های توسعه آموزشی و پرورشی مدرسه، توسعه اجتماعی و فرهنگی مدرسه، و جامعه محلی توسعه یافته است. بُعد نظارت و ارزشیابی شامل مؤلفه‌های ارزشیابی معلمان و کارکنان، پایش و ارزیابی وضعیت مدرسه است. پژوهشی که در زمینه مذکور انجام شده باشد یافت نشد، ولی یافته حاصله به طور غیرمستقیم با نتایج پژوهش‌های ملکی و دیگران (۱۴۰۴)، نامداری پژمان (۱۴۰۱)، عزتی صلوات (۱۴۰۱)، Biddle و دیگران (2018) به نوعی همخوانی دارد. در تبیین این یافته می‌توان عنوان کرد از آنجایی که هدف اصلی مدارس اجتماعی ارائه آموزش با کیفیت بالا به کودکان است (Nyamwange,)

(2023) و مدارس اجتماعی به دنبال بهبود تجربیات و نتایج آموزشی دانش‌آموزان هستند (Galindo & Sanders, 2019)، شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های مدارس اجتماعی در کشورهای مورد مطالعه با تجربه طولانی مدت در تأسیس مدارس اجتماعی، می‌تواند به یافتن ابعاد و مؤلفه‌های مدرسه کانون تربیتی محله در ایران کمک به سزایی کند.

تحلیل کیفی داده‌های مرتبط با مراحل همجواری و مقایسه نشان می‌دهد که شباهت‌ها و تفاوت‌هایی بین مدارس اجتماعی در کشورهای آمریکا، آلمان و هند با مدرسه کانون تربیتی محله در ایران در ابعاد هشت گانه وجود دارد. در **بعد سیاستگذاری، رهبری و مدیریت**؛ اصول حاکم بر مدرسه کانون تربیتی محله ایران به صورت کلی تدوین شده، ولی در سایر کشورهای مورد مطالعه، اصول در قالب نشانگرهایی عملیاتی که در مدرسه قابل انجام است، تدوین گردیده است. در مؤلفه سیاستگذاری آموزشی، در ایران نشانگرها بیشتر به صورت آرمانگرایانه آمده، ولی در سایر کشورهای مورد مطالعه، به صورت واقع‌گرایانه مطرح شده است که در مدرسه قابل دستیابی هستند. در ایران شیوه مدیریت خدمات نیمه متمرکز عنوان شده، ولی در سایر کشورهای مورد مطالعه، شیوه مدیریت خدمات غیرمتمرکز است. در **بعد برنامه‌های مدرسه**؛ در مدرسه کانون تربیتی محله در ایران برگزاری دوره‌های آموزش عقیدتی برای افراد جامعه عنوان شده، ولی در مدارس اجتماعی چنین عنوانی در برنامه‌های آموزشی وجود ندارد. برگزاری مراسم مذهبی و دینی برای دانش‌آموزان و افراد محله در مدرسه کانون تربیتی محله در ایران عنوان شده، ولی در مدارس اجتماعی، چنین عنوانی در برنامه‌های فرهنگی وجود ندارد. ارائه خدمات پزشکی محله‌محور به خانواده‌ها، و فراهم کردن وعده‌های غذایی سالم رایگان در مدرسه از برنامه‌های مدارس اجتماعی است ولی در مدرسه کانون تربیتی محله در ایران چنین برنامه‌ای عنوان نشده است. در **بعد محیط یادگیری**؛ ایجاد فضاهای نیمه‌باز در مجاورت کلاس‌ها در مدارس اجتماعی آمده، در حالی که در مدرسه کانون تربیتی محله در ایران سوق دادن مدارس از فضای محدود و کوچک به سمت مجتمع‌های وسیع و تجهیز شده آموزشی و تربیتی عنوان شده است. همچنین ایجاد محیط‌های نشاط‌انگیز و خوشایند در مدارس اجتماعی عنوان شده، در حالی که در مدرسه کانون تربیتی محله در ایران نیامده است. در **بعد جامعه بیرونی**؛ بهبود شرایط اقتصادی جامعه محلی و مدرسه، در مدارس اجتماعی عنوان شده، در حالی که در مدرسه کانون تربیتی محله در ایران نیامده است. همچنین همکاری بیمارستان‌ها، کلیساها، کلینیک‌ها، کالج‌ها و دانشگاه‌های محلی در اداره مدارس اجتماعی عنوان شده، ولی در مدرسه کانون تربیتی محله در ایران نیامده است. در **بعد اولیای دانش‌آموزان و خانواده‌ها**؛ در مدارس اجتماعی تأمین نیازهای متعدد علمی و اجتماعی خانواده‌های تازه‌وارد (مهاجر و پناهنده) و فراهم کردن منابع برای رفع نیازهای تحصیلی، بهداشتی، تغذیه و سلامت خانواده‌های دانش‌آموزان عنوان شده، ولی در مدرسه کانون تربیتی محله ایران نیامده است. در **بعد پیامدها**؛ در مدارس اجتماعی افزایش موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان در آزمون‌های دولتی و توسعه زبان انگلیسی در بین دانش‌آموزان مهاجر عنوان شده، ولی در مدرسه کانون تربیتی محله ایران نیامده است. آمادگی تحصیلی-شغلی بالای دانش‌آموزان و آمادگی ورود به بازار کار و جامعه توسط دانش‌آموزان فارغ التحصیل از دبیرستان از پیامدهای مدارس اجتماعی بوده، در حالی که در اسناد مدرسه کانون تربیتی محله در ایران نیامده است. ارتقای هویت محله و افزایش مشارکت مدرسه در امور محله از پیامدهای مدارس اجتماعی عنوان شده، ولی مدرسه کانون تربیتی محله ایران نیامده است. در **بعد نظارت و ارزشیابی**؛ در اسناد مدرسه کانون تربیتی محله در ایران، مسئولیت نظارت و ارزشیابی فعالیت‌های مدرسه بر عهده ادارات کل آموزش و پرورش استان و منطقه است، ولی در مدارس اجتماعی بر عهده مدیر یا شورای مدرسه است.

پژوهشی که در زمینه شباهت‌ها و تفاوت‌های مدارس اجتماعی با مدرسه کانون تربیتی محله ایران انجام شده باشد، یافت نشد. اما یافته مذکور به طور غیرمستقیم با نتایج پژوهش‌های ابوترابی و دیگران (۱۳۹۸)، اندرسون و دیگران (Anderson et al, 2019)، بیباک و کسترچینی (Biaga & Castrechini, 2016) به نوعی همسویی دارد. در تبیین این یافته می‌توان عنوان کرد از آنجایی که در اسناد تحولی نظام آموزش و پرورش ایران ویژگی‌هایی برای مدرسه کانون تربیتی محله ذکر شده که در این بخش احصاء و همچنین ویژگی‌های مدارس اجتماعی در کشورهای مورد مطالعه که از اسناد و مطالعات خارجی جمع‌آوری شده بود، استخراج و در نهایت در هشت بعد مذکور، همراه با مؤلفه‌های مرتبط شناسایی و مورد مقایسه

قرار گرفتند، می‌توان گفت که با تحلیل متون، شباهت‌ها و تفاوت‌ها بین مدارس اجتماعی در کشورهای مورد مطالعه با مدرسه کانون تربیتی محله در ایران به طور مشخصی روشن شد که آن می‌تواند به دست اندرکاران و برنامه‌ریزان نظام آموزش و پرورش ایران در تدوین آیین‌نامه‌ها و مقرراتی برای تبدیل مدارس به کانون تربیتی محله مفید واقع شود. چنان که Mäkelä (2019) بیان می‌کند که مدارس اجتماعی کودکان را برای آینده‌ای که جوامع آرزوی آن را دارند، آماده می‌کنند. همان طور نتایج پژوهش Truwit (2025) نیز نشان می‌دهد که مدل مدرسه اجتماعی منجر به بهبودهای مثبتی در پیشرفت تحصیلی و رفتاری دانش‌آموزان شده است. بنابراین با در نظر گرفتن شباهت‌ها و تفاوت‌های موجود در امر تدوین برنامه عملیاتی مدرسه کانون تربیتی محله، می‌توانیم شاهد ایجاد تحولات اساسی و شگرفی در مدارس ایران باشیم.

با توجه به یافته‌های پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که شباهت‌ها و تفاوت‌هایی بین مدارس اجتماعی در کشورهای مورد مطالعه با مدرسه کانون تربیتی محله در ایران وجود دارد که در هشت بُعد سیاستگذاری، رهبری و مدیریت؛ برنامه‌های مدرسه؛ محیط یادگیری؛ جامعه بیرونی؛ اولیای دانش‌آموزان و خانواده‌ها؛ عوامل مداخله‌گر؛ پیامدها؛ نظارت و ارزشیابی، به همراه مؤلفه‌های مرتبط شناسایی و مورد مقایسه قرار گرفتند. لذا با در نظر گرفتن شباهت‌ها و تفاوت‌های موجود بین مدارس اجتماعی با مدرسه کانون تربیتی محله در ایران، توسط برنامه‌ریزان و مدیران وزارت آموزش و پرورش در تدوین قوانین و مقررات مربوطه به منظور تبدیل مدرسه به کانون تربیتی محله، زمینه برای ارتقای جایگاه آموزشی، فرهنگی و اجتماعی مدارس فراهم می‌شود.

با عنایت به یافته‌های پژوهش پیشنهاد می‌گردد آیین‌نامه‌ها، دستورالعمل‌ها و مقرراتی مرتبط با مدرسه کانون تربیتی محله در مراجع ذیصلاح تدوین شود و سپس به تصویب مراجع قانونی برسد تا برای دستگاه‌ها و نهادهای خارج از آموزش و پرورش الزام قانونی داشته باشد؛ از ظرفیت تمام نهادها و سازمان‌های دولتی و غیردولتی در راستای ارتقای کیفیت آموزشی و پرورشی مدرسه و پیشرفت دانش‌آموزان و مردم محله استفاده گردد؛ تسهیلات لازم جهت ارتباط مدرسه با نهادهای برون مدرسه‌ای ایجاد شود و اختیارات لازم به مدیر مدرسه جهت تعامل مؤثرتر با آن‌ها داده شود؛ ظرفیت‌های درونی و بیرونی مدرسه شناسایی شده و در راستای توسعه محیط‌های یادگیری از آنها استفاده گردد. همچنین پیشنهاد می‌شود پژوهشگران آتی به پژوهش‌های تطبیقی در زمینه مدرسه کانون تربیتی محله در ایران و مدارس اجتماعی در کشورهای توسعه‌یافته بپردازند.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق نشر

نویسندگان رعایت اصول اخلاقی را در انجام و انتشار این پژوهش علمی مورد تأکید قرار داده‌اند و این موضوع مورد تأیید همگی آن‌هاست. نویسندگان از هرگونه جعل داده، تحریف داده‌ها، سرقت ادبی و سوءرفتار علمی پرهیز نموده‌اند.

مشارکت نویسندگان

مفهوم‌پردازی، روش‌شناسی و تحلیل رسمی توسط سید صادق نبوی و نعلی عبادپور انجام شده است. بررسی، نگارش مرور و ویرایش سید صادق نبوی صورت گرفته است. همه نویسندگان نسخه منتشرشده مقاله را مطالعه و با آن موافقت کرده‌اند.

دسترسی به داده‌ها

در این مطالعه داده‌ی جدیدی ایجاد یا تحلیل نشده است. اشتراک‌گذاری داده‌ها برای این مقاله قابل اعمال نیست.

تعارض منافع

نویسندگان هیچ‌گونه تعارض منافی در رابطه با نتایج پژوهش ندارند.

حامی مالی

این پژوهش هیچ گونه حمایت مالی مشخصی از نهادهای تأمین‌کننده بودجه در بخش‌های دولتی، تجاری یا غیرانتفاعی دریافت نکرده است.

سپاسگزاری

این مقاله مستخرج از طرح پژوهشی کارفرمایی مصوب دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش است. بدین وسیله از مدیران و کارشناسان دبیرخانه شورای عالی که ما را در اجرای پژوهش همراهی کرده‌اند، کمال قدردانی و تشکر را داریم.

منابع

- ابوترابی، س. ب.، حسینقلی‌زاده، ر.، و مهرام؛ ب. (۱۳۹۸). بازنمایی ساختار سازمانی مدرسه در سند تحول بنیادین جمهوری اسلامی ایران آموزش و پرورش. *فصلنامه علمی-پژوهشی مدیریت مدرسه*، ۷(۲)، ۳۰۳-۲۷۳. <https://doi.org/10.34785/J010.2019.818>
- برادران حقیر، م.، و نیری‌پور، ز. س. (۱۳۹۹). مدرسه صالح کانون تحقق حیات طیبه با تأکید بر جامعه محلی، *دو فصلنامه علمی علوم تربیتی از دیدگاه اسلام*، ۱۴(۱)، ۲۵-۵. <https://doi.org/10.30497/edus.2020.74740>
- تورانی، ح. (۱۳۹۶). رهبری/تربیت. تهران: انتشارات مرآت.
- دفتر انجمن اولیا و مربیان. (۱۳۹۹). *دستورالعمل اجرایی بسته تحولی مدرسه کانون تربیتی محله*. تهران: انتشارات انجمن اولیا و مربیان.
- شورای عالی آموزش و پرورش. (۱۳۹۱). *برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران*.
- شورای عالی انقلاب فرهنگی. (۱۳۹۰). *سند تحول بنیادین آموزش و پرورش*. تهران: نشر افست.
- عزتی صلوات، س. (۱۴۰۱). *ارائه الگوی مناسب نقش‌آفرینی مدارس به عنوان کانون تجربیات تربیتی (مورد مطالعه: آموزش و پرورش شهر تهران)*. رساله دکتری رشته علوم تربیتی گرایش برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اسلامشهر.
- علی‌جانی، ن.، کریمی، ف.، و سعیدیان، ن. (۱۴۰۳). ارائه و اعتبار سنجی الگوی ارتقای مشارکت در دانش‌آموزان دوره ابتدایی. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۸(۶۷)، ۵۸-۴۱. <https://doi.org/10.22034/jiera.2025.510866.3302>
- غروی الخوانساری، م. (۱۴۰۰). مدارس اجتماعی؛ چهارچوب‌های مفهومی و عملکردی مدرسه محله. *ماهنامه پیوند*، ۴۳(۳)، ۱۱-۱۳. <https://www.noormags.ir/view/ar/articlepage/1817309>
- کوهی جناقرد، ع.، سلیمانی، ت.، زاهد بابلان، ع.، و راستگو، ا. (۱۴۰۰). ویژگیهای مدرسه مطلوب از نظر ذینفعان: دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی و اولیای دانش‌آموزان. *فصلنامه خانواده و پژوهش*، ۱۸(۵۱)، ۸۹-۱۰۶. <https://dor.org/20.1001.1.26766728.1400.18.2.6.7.106-89>
- ملکی، ش.، زاهدبابلان، ع.، خالقی‌خواه، ع.، و تقوی، ح. (۱۴۰۴). طراحی و اعتباریابی مدل مدرسه زندگی برای دوره ابتدایی (با رویکرد آمیخته). *فصلنامه مدیریت آموزشی و آموزشگاهی*، ۱۴(۴)، ۲۸-۱. <https://doi.org/10.48310/pma.2025.16485.4453>
- نامداری پژمان، م. (۱۴۰۱). تدوین و اعتباربخشی الگوی مدرسه مطلوب در تراز اسناد تحولی آموزش و پرورش با تأکید بر برنامه درسی ملی: مورد مطالعه دوره ابتدایی. گزارش نهایی طرح پژوهشی، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.

References

- Aboutoraby, S. B., Hossein Gholizadeh, R., & Mahram, B. (2019). Representation of the school organizational structure in the fundamental transformation document of the Islamic Republic of Iran Education. *Quarterly Journal of School Management*, 7(2), 273-303. <https://doi.org/10.34785/J010.2019.818> (in Persian)
- Ali Jani, N., Karimi, F., & Saeedian, N. (2024). Presentation and validation of a model for promoting participation in elementary school students. *Journal of Research in Educational Systems*, 18(67), 41-58. <https://doi.org/10.22034/JIERA.2025.510866.3302> (in Persian)
- Ammar, A. A., Sondergeld, T. A., Kathleen, P & Delaney, B. (2021). Exploring the impact of a community school reform initiative on the literacy achievement of middle level English language learners. *RMLE Online*, 44,4, 1-16. <https://doi.org/10.1080/19404476.2021.1893909>.
- Anderson, J. A., Chen, M. E., Min, M., & Watkins, L. L. (2019). Successes, challenges, and future directions for an urban full service community Schools initiative. *Education and Urban Society*, 51(7), 894-921. <https://doi.org/10.1177/0013124517747>
- Baradaran Haghir, M., & Nayripour, Z. S. (2019). Saleh school, the center for the realization of a good life with an emphasis on the local community. *Quarterly Journal of Educational Sciences from the Perspective of Islam*, 8(14), 5-25. <https://doi.org/10.30497/edus.2020.74740> (In Persian)
- Biag, M., & Castrechini, S. (2016). Coordinated strategies to help the whole child: Examining the contributions of full-service community schools. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 21(3), 157-173. <https://doi.org/10.1080/10824669.2016.1172231>

- Biddle, C., Mette, I., & Mercado, A. (2018). Partnering with schools for community development: Power imbalances in rural community collaboratives addressing childhood adversity. *Community Development*, 49(2), 191-210. <https://doi.org/10.1080/15575330.2018.1429001>
- Bradley, D., Naftzger, N., Mitrano, S., Sorenson, I., & Lentz, A. (2020). *Identifying key drivers of effective community schools: Lessons learned from the evaluation of the Chicago community schools initiative*. American Institutes for Research, 1-7. <https://air.org/sites/default/files/Identifying-Key-Drivers-of-Effective-Community-Schools-Chicago-March-2021.pdf>
- Caldas, S. J., Gómez, D. W., & Ferrara, J. (2020). A comparative analysis of the impact of a full-service community school on student achievement. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 24(3), 197-217. <https://doi.org/10.1080/10824669.2019.1615921>
- Covelli, L., Engberg, J., & Oppen, I. M. (2025). Leading indicators of long-term success in community schools: Evidence from New York City. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 1-25. <https://doi.org/10.1080/19345747.2025.2480563>
- Ezzati Salavat, S. (2022). *Presenting an appropriate model for the role of schools as centers of educational experiences (case study: Education in Tehran)*. Doctoral thesis in the field of educational sciences, curriculum planning, Islamic Azad University, Islamshahr Branch. (In Persian)
- Fehrer, K., Myung, J., & Kimner, H. (2023). *The district's role in community school development. Policy Analysis for California Education, PACE*. <https://edpolicyinca.org/publications/districts-role-community-school-development>
- FitzGerald, A. M., & Quiñones, S. (2019). Working in and with community: Leading for partnerships in a community school. *Leadership and Policy in Schools*, 18(4), 511-532. <https://doi.org/10.1080/15700763.2018.1453938>
- Galindo, C., & Sanders, M. G. (2019). Achieving equity in education through full-service community schools. In S. B., Sheldon, T. A. Turner-Vorbeck (Eds.), *Handbook of family, school, community partnerships in education*, (pp. 511-530). <https://doi.org/10.1002/9781119083054.ch24> Digital Object Identifier (DOI)
- Gharavi Al-Khansari, M. (2021). Social schools; conceptual and functional frameworks of neighborhood schools. *Peywand Monthly*, 43(3), 11-13. <https://www.noormags.ir/view/ar/articlepage/1817309> (In Persian)
- Kouhi Janaghard, A., Soleimani, T., Zahed Babelan, A., & Rastgou, A. (2021). The Characteristics of Desirable Schools from the Beneficiaries' Point of View: Sixth Grade Students and their Parents (Case Study: Ardabil Primary Schools). *Quarterly Journal of Family and Research*, 18(2), 89-106. <https://dor.org/20.1001.1.26766728.1400.18.2.6.7> (In Persian)
- Mäkelä, T. (2018). *A design framework and principles for co-designing learning environments fostering learning and wellbeing*. [Dissertation University of Jyväskylä] <https://jyx.jyu.fi/bitstreams/c9ac2b17-2974-40e4-82af-3835947d1f68/download>
- Maleki, S., Zahed Babelan, A., Khaleghkhah, A., & Taqavi Qarabulagh, H. (2025). Designing and validating a school life model for elementary schools (With a Mixed Method Approach). *Educational and Scholastic studies*, 14(4), 1 – 28. <https://doi.org/10.48310/pma.2025.16485.4453> (in Persian)
- Mastrobattista, M. M. (2020). *Convening sustainable learning: Examining the community school framework as a mode of creating sustainable learning environments*. Drexel University. <https://doi.org/10.17918/00001045>
- Momeni, P. (2016). *The impact of full service community school programs on student success* (Doctoral dissertation, California State University, Sacramento). <https://hdl.handle.net/10211.3/138810>
- Monica, A., Medina, G. C., & Jim, G. (2019). Community engagement through partnerships: Lessons learned from a decade of full-service community school implementation, *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 24, 3, 272-287. <https://doi.org/10.1080/10824669.2019.1615923>
- Namdari Pejman, M. (2022). *Development and accreditation of the ideal school model in the framework of educational development documents with emphasis on the national curriculum: a case study of the elementary school*. Final report of the research project, Educational Research and Planning Organization. (In Persian)
- Nyamwange, J. (2023). *It takes a village: A qualitative study on parent and teacher perceptions of the full-service community school model and its influence on school communities* (Doctoral dissertation, Seton Hall University). <https://scholarship.shu.edu/dissertations/3051>
- Oakes, J., Germain, E., & Maier, A. (2023). *Outcomes and indicators for community schools: A guide for implementers and evaluators*. Community Schools Forward Project Series. Learning Policy. file:///C:/Users/user/Downloads/CSF_Outcomes_Indicators_Community_Schools.pdf

- Office of the Parents and Teachers Association. (2019). *Implementation guidelines for the development package of the neighborhood educational center school*. Tehran: Parents and Teachers Association Publications. (In Persian)
- Shiller, J. T. (2024). The transformative capacity of Baltimore's community schools: Limits and possibilities in a spatially unjust urban context for black communities. *Education and Urban Society*, 56(8), 951-975. <https://doi.org/10.1177/00131245241233555>
- Supreme Council of Cultural Revolution. (2011). *Document on the fundamental transformation of education*. Tehran: Offset Publishing. (In Persian)
- Supreme Council of Cultural Revolution. (2011). *Theoretical foundations of the document of fundamental transformation in the formal public education system of the Islamic Republic of Iran*. Tehran: Offset Publishing. (In Persian)
- Supreme Council of Education. (2012). *National curriculum of the Islamic Republic of Iran*. (In Persian)
- Tourani, H. (2017). *Effective leadership*. Tehran: Merat Publications. (In Persian)
- Truwit, M. (2025). Investigating the promise of integrated student supports: An evaluation of the community school model in Tennessee. *Peabody Journal of Education*, 100(2), 252–282. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2025.2483144>.