

Analysis of Indicators of a Child-Friendly City with Emphasis on Educational Spaces (Case Study: Secondary High Schools in Islamabad Gharb City)

Jamal Najafi¹

Director of the Student Research Center, Education Department of Islam Abad Gharb County,
Islam Abad Gharb, Iran

Safiyeh Damanbagh

Postdoctoral Researcher in Geography and Urban Planning, Shahid Chamran University of
Ahvaz, Islam Abad Gharb, Iran

Mahnaz Hoseini Siahgoli

Postdoctoral Researcher in Geography and Urban Planning, Faculty of Literature and
Humanities, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran

Received: 9 April 2025 Revised: 9 September 2025 Accepted: 16 September 2025

Abstract

The aim of the present study is to explore the indicators of a child-friendly city with an emphasis on educational spaces in secondary high schools of Islamabad Gharb using the structural equation modeling (SEM) method. The statistical population consisted of 4588 female and male students from 27 secondary schools in Islamabad Gharb of whom a sample of $n=300$ students was selected using the Cochran formula. The research instrument was a researcher-made questionnaire with confirmed content (face) and construct validity and acceptable composite reliability. The data were analyzed using correlation analysis and SEM methods with SPSS and Smart PLS software. SEM reveals a strong and meaningful relationship between the indicators of a school-friendly city, so that the data fit well with the conceptual model of the research and the model fit is acceptable. This confirms the validity and reliability of the results. In this regard, “educational environment” indicator with a score of 159.17 has the strongest relationship with the school-friendly city in the secondary high schools of Islamabad Gharb followed

1. Corresponding Author. Email: jamal.najafi@gmail.com



©2024 The author(s). This is an open access article under the CC BY license:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

How to cite this article: Najafi, J., Damanbagh, S. and Hoseini Siahgoli, M. (2025). Analysis of Indicators of a Child-Friendly City with Emphasis on Educational Spaces (Case Study: Secondary High Schools in Islamabad Gharb City). Ferdowsi University of Mashhad Journal of Social Sciences, 22(3), 99 -132. Doi: 10.22067/social.2025.92970.1627

by “physical environment” (a score of 515.15), “social environment” (a score of 837.12), and “psychological environment” (a score of 952.8). It demonstrates the impact of these indices on the school-friendly city in the secondary high schools of Islamabad Gharb. In general, the results suggest that educational and psychological environments wield the highest and the lowest impact, respectively.

Keywords: Child-Friendly City, Educational Spaces, Child-Friendly School, SmartPls, Islamabad Gharb City.

تحلیلی بر شاخص‌های شهر دوستدار کودک با تأکید بر فضاهای آموزشی (مطالعه موردی: دبیرستان‌های متوسطه دوم شهر اسلام آباد غرب)

جمال نجفی (مدیر پژوهش‌سرای دانش‌آموزی، مرکز آموزش و پرورش شهرستان اسلام آبادغرب، اسلام‌آبادغرب، ایران،
نویسنده مسئول)

jamal.najafi@gmail.com

صفیه دامن‌باغ (پژوهشگر پسادکترای جغرافیا و برنامه‌ریزی شهری، دانشگاه شهید چمران اهواز، اسلام‌آبادغرب، ایران)
safiye_damanbagh@yahoo.com

مهناز حسینی‌سیاه‌گلی (پژوهشگر پسادکترای جغرافیا و برنامه‌ریزی شهری، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شهید
چمران اهواز، اهواز، ایران)

m.hoseini6768@gmail.com

چکیده

هدف از پژوهش حاضر، بررسی شاخص‌های شهر دوستدار کودک با تأکید بر فضاهای آموزشی در دبیرستان‌های متوسطه دوم شهر اسلام‌آباد غرب با استفاده از روش مدل‌سازی معادلات ساختاری (SEM) است. پژوهش حاضر با جامعه آماری حدود ۴۵۸۸ نفر از دانش‌آموزان دختر و پسر از ۲۷ دبیرستان متوسطه دوم شهر اسلام‌آباد غرب نمونه‌ای ۳۰۰ نفری را با استفاده از فرمول کوکران انتخاب و بررسی کرده است. ابزار پژوهش، پرسشنامه‌ای محقق‌ساخته با روایی محتوایی (صوری) و سازه‌ای تأییدشده و پایایی ترکیبی قابل قبول بود. داده‌ها با روش‌های تحلیل همبستگی و الگویابی معادلات ساختاری توسط نرم‌افزارهای SPSS و Smart PLS تحلیل شدند. مدل‌سازی معادلات ساختاری نشان می‌دهد که بین شاخص‌های شهر دوستدار کودک، رابطه‌ای قوی و معنادار وجود دارد، به‌طوری که داده‌ها به‌خوبی با مدل مفهومی پژوهش منطبق هستند و مدل از برازندگی لازم برخوردار است. این امر، اعتبار و پایایی نتایج را تأیید می‌کند. در این میان، شاخص «محیط آموزشی» با امتیاز ۱۷/۱۵۹، قوی‌ترین رابطه را با شاخص شهر دوستدار کودک در دبیرستان‌های متوسطه دوم اسلام‌آباد غرب دارد. پس از آن، شاخص‌های «محیط کالبدی» با امتیاز ۱۵/۵۱۵، «محیط اجتماعی»

نشریه علوم اجتماعی دانشگاه فردوسی مشهد، سال بیست و دوم، شماره ۳، پاییز ۱۴۰۴، شماره پیاپی ۵۳، صص ۹۹-۱۳۲

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۱/۲۱ تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۶/۱۹ تاریخ تصویب: ۱۴۰۴/۰۶/۲۶

با امتیاز ۱۲/۸۳۷ و «محیط روان‌شناختی» با امتیاز ۸/۹۵۲ قرار دارند که نشان‌دهنده تأثیر این شاخص‌ها بر مدارس دوستدار کودک در دبیرستان‌های متوسطه دوم اسلام‌آباد غرب است. به‌طور کلی نتایج نشان داد که محیط آموزشی دارای بیشترین تأثیر بوده و محیط روان‌شناختی کمترین تأثیر را داشته است.

واژگان کلیدی: شهر دوستدار کودک، فضاهای آموزشی، مدرسه دوستدار کودک، SmartPls، شهر اسلام‌آباد غرب.

۱. مقدمه

کودکان و نوجوانان به‌عنوان گروه‌های اجتماعی منحصربه‌فرد به‌عنوان سازندگان نسل‌های بعدی محسوب می‌گردند (کرنز^۱ و همکاران، ۲۰۱۴: ۱۹) و فضاهای شهری به‌ویژه فضاهای آموزشی (مدارس) نقش ویژه‌ای در اجتماعی شدن، بالفعل کردن استعدادها و برآورده ساختن نیازهای اجتماعی و فردی آنان ایفا می‌کنند (رمضانی و خادم، ۱۴۰۳: ۱۳). بنابراین، طراحی صحیح فضاهای شهری (فضاهای آموزشی) متناسب با زندگی کودکان و نوجوانان در سوق دادن جامعه انسانی به سمت جامعه‌ای سالم و مطلوب از اهمیت زیادی برخوردار است (شهمیری و همکاران، ۱۴۰۱: ۱۱۴). درواقع کودکان و نوجوانان به‌عنوان شهروندان جامعه حقوقی دارند ولی متأسفانه در طراحی و برنامه‌ریزی بسیاری از امور مربوط به خود نادیده گرفته شده‌اند (بختیار^۲ و همکاران، ۲۰۲۴: ۱۷۱). در این زمینه مفاهیمی همانند شهر دوستدار کودک مطرح شده است که در آن نیازها، حقوق و رفاه کودکان و نوجوانان در اولویت قرار دارد (برون^۳ و همکاران، ۲۰۱۹: ۲؛ میرمحمدصادقی و نوری، ۱۴۰۲: ۸) و با توجه به اینکه تعداد بیشتری از کودکان و نوجوانان در مناطق شهری زندگی می‌کنند، توجه فزاینده‌ای به شهرهای دوستدار کودک و پتانسیل آن‌ها برای تغییر تصمیم‌گیری دولت محلی

1. Cairns

2. Bakhtiar

3. Brown

به‌منظور فراگیرتر شدن نیازها و علایق کودکان معطوف شده است (پاول^۱ و همکاران، ۲۰۲۴: ۷۱۹). از طرفی یکی از بخش‌ها و معیارهای مهم شهر دوستدار کودک دسترسی کودکان و نوجوانان به خدمات ضروری مانند آموزش است (جانسون^۲ و همکاران، ۲۰۲۲: ۴۶). در این میان فضاهای آموزشی به‌ویژه مدارس و دبیرستان‌ها نقش مهمی در رشد و شکوفایی کودکان و نوجوانان دارند. مدارس به‌عنوان اصلی‌ترین مراکز آموزشی، مسئولیت انتقال دانش و مهارت‌های لازم برای زندگی در جامعه را بر عهده دارند (میرشکاری، ۱۴۰۱: ۱۷۱). در راستای دستیابی به این اهداف مفهوم مدرسه دوستدار کودک شکل گرفته است (اسکندر^۳ و همکاران، ۲۰۲۴: ۱۷). تحقیقات در زمینه مدارس دوستدار کودک، به‌طور فزاینده‌ای در حال گسترش است و این حوزه، به دلیل اهمیت توجه به نیازهای کودکان و نوجوانان در محیط آموزشی، مورد توجه بسیاری از پژوهشگران و سازمان‌های بین‌المللی قرار گرفته است (کاتم^۴ و همکاران، ۲۰۲۴: ۹؛ عزیز^۵ و همکاران، ۲۰۲۵: ۳۷۳) از جمله براساس پژوهش‌های آرازو^۶ (۲۰۲۳)، مارتودیرو و رحمت‌الله^۷ (۲۰۲۲)، سوهارسیوی^۸ و همکاران (۲۰۲۳)، چروتو^۹ و همکاران (۲۰۲۱)، ویدیگال کوچمن (۲۰۲۰) و سلیم^{۱۰} و همکاران (۲۰۲۰)، اجرای مدرسه دوستدار کودک با عملکرد تحصیلی پاسخ‌دهندگان (دانش‌آموزان) همبستگی مثبت داشته است. آقاجان و امامی‌کوپائی (۱۴۰۳) و باقری‌کراچی و همکاران (۱۴۰۲) نیز نشان دادند که توجه به مؤلفه‌های محیطی همچون آرامش و امنیت روانی، تنوع و جذابیت فضایی، ارتباط با طبیعت،

1. Powell
2. Jansson
3. Iskandar
4. Kattam
5. Aziz
6. Arazo
7. Martodiryo & Rahmatullah
8. Suharsiyi
9. Cheruto
10. Saleem

انعطاف‌پذیری، تعاملات گروهی و بازی در فضای مدرسه می‌تواند قابلیت محیط را در جهت تربیت کودک ارتقاء دهد. سلطانی‌نژاد و صفیان‌بلداجی (۱۴۰۲)، اسکندری‌تربقان و همکاران (۱۳۹۸)، نظریور و نوروزیان‌ملکی (۱۳۹۷) نیز به مواردی مانند رنگ، انعطاف‌پذیری، دما، تهویه، نور، میزهای گرد، فضاهای بازی، فضاهای شخصی، فضای عمومی یادگیری به‌عنوان مهم‌ترین مؤلفه‌های فیزیکی در مدرسه اشاره کردند.

مرور پژوهش‌هایی که بیشتر اشاره گردید نشان می‌دهد که در کشور ایران پژوهش‌ها در این زمینه بیشتر در حوزه معماری انجام شده است و به برنامه‌ریزی و طراحی فضاها و محیط‌های نوین متناسب با نیازهای کودکان پرداخته‌اند. علاوه بر این مطالعات انجام شده به چارچوب مفهومی فراگیر که در برگیرنده همه ابعاد مدرسه دوستدار کودک باشد، پرداخته است و اکثر مطالعات غیرفراگیر و یک‌بعدی انجام شده است. از طرفی نبود تحلیل‌های عمیق و سیستماتیک درباره تأثیر فضاهای آموزشی بر رشد و توسعه کودکان در زمینه‌های اجتماعی و روان‌شناسی و نیاز به تحقیقات بیشتر در زمینه تطبیق شاخص‌های جهانی شهر دوستدار کودک با شرایط و نیازهای محلی، از دلایل پرداختن به چنین پژوهشی است؛ چراکه متأسفانه، بسیاری از مدارس امروزی به‌ویژه در کشور و از جمله مدارس و دبیرستان‌های شهر اسلام‌آباد غرب هنوز نتوانسته‌اند به‌طور کامل به این مفهوم دست یابند (سلطانی‌نژاد و صفیان‌بلداجی، ۱۴۰۲: ۱۷۱). در دبیرستان‌های دوره دوم متوسطه شهر اسلام‌آباد غرب، با وجود تلاش‌های صورت گرفته، دستیابی به مدارس دوستدار کودک با موانع و چالش‌های متعددی مواجه هستند. این مسائل در زمینه‌های مختلفی از جمله کمبود فضای آموزشی مناسب و استاندارد، (مانند کلاس‌های پرجمعیت)، عدم وجود امکانات رفاهی و تفریحی کافی، ایمن نبودن محیط مدرسه برای دانش‌آموزان، روش‌های تدریس سنتی و غیرفعال، کمبود معلمان مجرب و آموزش‌دیده، عدم توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان، پایین بودن سطح مشارکت دانش‌آموزان در تصمیم‌گیری‌های مربوط به مدرسه و در برخی موارد نادیده گرفته شدن نظرات و پیشنهادات دانش‌آموزان، محدودیت‌های اعمال شده بر فعالیت‌های خلاقانه و نوآورانه دانش‌آموزان، سطح پایین

حمایت‌های اجتماعی و عدم همکاری مناسب بین مدرسه، خانواده و جامعه است (مطالعات میدانی نگارندگان). با توجه به اهمیت دوره متوسطه دوم در شکل‌گیری هویت اجتماعی و علمی نوجوانان، لازم است که در تحقیق حاضر به بررسی و تحلیل شرایط و ویژگی‌های فضاهای آموزشی دبیرستان‌های متوسطه دوم شهر اسلام‌آباد غرب پرداخته شود. بنابراین پژوهش حاضر در راستای پاسخگویی به پرسش زیر است: ۱- ارتباط شاخص‌های مختلف فیزیکی، اجتماعی، آموزشی و غیره با فضاهای آموزشی دوستدار کودک (دبیرستان‌های دوره متوسطه دوم) در شهر اسلام‌آباد غرب چگونه است؟

۲. مبانی نظری تحقیق

مفهوم شهر دوستدار کودک و در راستای آن طراحی فضاهای آموزشی و مدارس دوستدار کودک، مبحثی است که در سال‌های اخیر توجه بسیاری را به خود جلب کرده است. این رویکردها، با تمرکز بر نیازها و ویژگی‌های رشدی کودکان و نوجوانان، به دنبال ایجاد محیط‌هایی هستند که یادگیری را لذت‌بخش و مؤثر سازد. در این بخش به گزیده‌ای از پیشینه پژوهش و برخی از مفاهیم و نظریه‌های کلیدی در این زمینه ارائه شده است:

۲.۱. مروری بر پیشینه تحقیق

در زمینه مدرسه دوستدار کودک تاکنون پژوهش‌های متعدد خارجی و داخلی انجام شده است که در جدول (۱) گزیده‌ای از این پژوهش‌ها نشان داده شده است.

جدول ۱- گزیده‌ای از پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه مدرسه دوست‌دار کودک

منبع: گردآوری نگارندگان، ۱۴۰۴

محقق	سال	عنوان	نتیجه
آرازو ^۱	(۲۰۲۳)	تعیین اثربخشی اجرای سیستم مدرسه دوست‌دار کودک و تأثیر آن بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان	اجرای مدرسه دوست‌دار کودک با عملکرد تحصیلی پاسخ‌دهندگان (دانش‌آموزان) همبستگی مثبت داشته است و این مدرسه سیستم مدرسه دوست‌دار کودک را به‌خوبی اجرا کرده است و ۵۳.۳ درصد از پاسخ‌دهندگان سطح عملکرد رضایت‌بخشی معادل ۸۰-۸۴ کسب کرده‌اند، درحالی‌که ۲۶.۷ درصد از پاسخ‌دهندگان سطح عملکرد منصفانه معادل ۷۵-۷۹ و حدود ۲۰ درصد سطح عملکرد خوب را کسب کرده‌اند که نمرات معادل ۸۵-۸۹ است.
مارتودیرو و رحمت‌الله ^۲	(۲۰۲۲)	ارزیابی برنامه‌های مدرسه دوست‌دار کودکان در شهر بانجرماسین به‌عنوان شهر دوست‌دار کودک	نتایج مطالعه نشان می‌دهد که براساس ۶ مؤلفه ارزیابی مدارس دوست‌دار کودک مدارس نتوانسته‌اند نقش اهداف کلیدی را برای افزایش مشارکت کودکان در برنامه‌ریزی، سیاست‌گذاری، یادگیری، نظارت و سازوکارهای شکایت مرتبط با احقاق حقوق کودکان و حمایت در آموزش بهینه کنند.
چروتو ^۳ و همکاران	(۲۰۲۱)	ارزیابی مدارس مجری طرح مدرسه دوست‌دار کودک در شهر چسومی کنیا	کمبود نیروی انسانی با دانش و مهارت لازم، حمل و مصرف مواد مخدر توسط برخی از دانش‌آموزان، منابع مالی دولتی محدود، بودجه ناکافی برای تعمیر کلاس‌های درس، نامناسب بودن زمین‌های بازی، بالا بودن نرخ فرار از مدرسه و غیبت دانش‌آموزان و تعداد زیاد دانش‌آموزان کلاس‌های درس به‌عنوان چالش‌های مدارس اشاره شده است.
ویدیگال کوچمن	(۲۰۲۰)	برنامه‌ریزی شهرهای دوست‌دار کودک، آموزش محور و	نتایج این پژوهش نشان داد که شکل‌دهی شهر دوست‌دار کودک در گرو تحقق محیط‌هایی (از جمله فضاهای آموزشی) است که امن، منصفانه و دارای فضاهای سبز و باز قابل دسترس و متغیر باشند که

1. Arazo

2. Martodiryo & Rahmatullah

3. Cheruto

محقق	سال	عنوان	نتیجه
		یادگیرنده برای شهر سائوپائولو	این محیط‌های دوستدار کودک می‌تواند منجر به تغییرات مثبت در کودکان و نوجوانان شود.
سلیم ^۱ و همکاران	(۲۰۲۰)	بررسی میزان آمادگی برای طرح مدرسه دوست‌دار کودک در مدارس دولتی شهر مولتان از استان پنجاب پاکستان	یافته‌ها نشان داد که این مدارس برای شناسایی دانش‌آموزان محروم از تحصیل اقدامی انجام نمی‌دهند، با سازمان‌های محلی مشارکت ندارند و ضوابطی برای جلوگیری از خشونت علیه دانش‌آموزان برقرار نشده است. در نتیجه این مدارس نمی‌توانند در کوتاه مدت به مدارس دوست‌دار کودک تبدیل شوند.
آقاجان و امامی کوپائی	(۱۴۰۳)	شناسایی مؤلفه‌های اثرگذار معماری بر تربیت کودک، مبتنی بر رویکرد اسلامی در فضاهای آموزشی پیش‌دبستان	نتایج نشان داد که توجه به مؤلفه‌های محیطی همچون آرامش و امنیت روانی، تنوع و جذابیت فضایی، ارتباط با طبیعت، انعطاف‌پذیری، تعاملات گروهی و بازی در فضای مدرسه می‌تواند قابلیت محیط را در جهت تربیت کودک ارتقاء دهد.
باقری کراچی و همکاران	(۱۴۰۲)	طراحی چارچوب مفهومی مدرسه دوستدار کودک در ایران	یافته‌ها نشان داد که چارچوب مفهومی مدرسه دوستدار کودک از ۶ بعد (محیط سالم و بهداشتی، محیط شاد، محیط سبز، آموزش و پرورش فعال، امنیت و ایمنی، فضای فیزیکی کودک محور) و ۱۷ ملاک تشکیل شده است که بر مبنای این ابعاد و ملاک‌ها ۶ گزاره برای تبیین ویژگی‌های مدرسه دوستدار کودک تدوین شده است.
سلطانی‌نژاد و صفیان بلداجی	(۱۴۰۲)	واکاوی انگاره‌های معلمان دوره ابتدایی از مفهوم مدرسه دوست‌دار کودک	بر مبنای یافته‌ها، مدرسه دوست‌دار کودک از نظر معلمان شرکت‌کننده در پژوهش باید در ابعاد مختلف مدیریت مدرسه، کادر آن، فضای فیزیکی، برنامه درسی و میزان تعامل با خانواده کودک توجه ویژه به کودک، روحیه و شرایط او داشته باشد اما با وجود موانع متعدد، شرایط لازم برای تبدیل شدن به چنین مدرسه‌ای در بسیاری از مدارس ایران بالاخص مدارس دولتی وجود ندارد.

محقق	سال	عنوان	نتیجه
اسکندری تربقان و همکاران	(۱۳۹۸)	ارائه چارچوب مفهومی برای طراحی فضای فیزیکی مدرسه ابتدایی	نتایج نشان داد مواردی مانند رنگ، انعطاف پذیری، دما، تهویه، نور و پیکربندی یو شکل، میزهای گرد، فضاهای بازی، فضاهای شخصی، فضای عمومی یادگیری به عنوان مهم ترین مؤلفه های فیزیکی در مدرسه دوست دار اشاره کردند.
نظریپور و نوروزیان ملکی	(۱۳۹۷)	شناسایی مؤلفه های معماری مؤثر در ارتقای یادگیری دانش آموزان با تأکید بر فضاهای باز مدارس براساس سند تحول بنیادین آموزش و پرورش	نتایج نشان داد که توجه صرف به احجام، ساختمان و فضاهای بسته مدارس به جای توجه همزمان به فضاهای باز از نقاط ضعف اصلی مدارس کشور بوده و فضاهای باز موجود به رفع کامل نیازهای آموزشی، ارتباطات جمعی، بازی و استراحت دانش آموزان نمی پردازد.

۲.۲. مفهوم شهر دوست دار کودک^۱

ایده «شهر دوستدار کودک» توسط سازمان یونسف در دهه ۱۹۹۰ مطرح شد. به طور مشخص، در سال ۱۹۹۶، در کنفرانس دوم سازمان ملل متحد درباره سکونتگاه های بشری^۲ که در استانبول برگزار شد، این مفهوم به عنوان یکی از اهداف کلیدی معرفی گردید. در واقع سازمان یونسف نقش مهمی در ترویج و پیاده سازی اصول شهر دوست دار کودک در سراسر جهان ایفا کرده است (زیاری و همکاران، ۱۴۰۰: ۱۷۵). بنابراین، می توان گفت که ایده «شهر دوستدار کودک» ریشه در تلاش های یونسف در دهه ۱۹۹۰ دارد و کنفرانس هیئتات در سال ۱۹۹۶، نقش مهمی در ترویج و گسترش آن ایفا کرد (شهمیری و همکاران، ۱۴۰۲: ۱۱۸).

۱. در ماده اول کنوانسیون حقوق کودک، منظور از کودک افراد زیر ۱۸ سال است. در ماده یک قانون حمایت از حقوق کودکان مصوب سال ۱۳۸۱ نیز سن زیر ۱۸ سال به عنوان کودک تعیین شده است (رشیدکلویر و همکاران، ۱۳۹۹: ۵۳).
2. Habitat II

از طرفی نظریه شهر دوستدار کودک و مدرسه دوستدار کودک دارای اصول مشترک و اهداف همسو هستند. هر دو رویکرد بر اهمیت ایجاد محیط‌هایی تأکید دارند که به رشد، رفاه و مشارکت کودکان اهمیت می‌دهند. درواقع این دو مفهوم مکمل یکدیگر هستند به‌طوری که مدرسه دوستدار کودک می‌تواند به‌عنوان یک عنصر کلیدی در شهر دوستدار کودک عمل کند. مدارس می‌توانند با ایجاد فضاهای باز و سبز، فراهم کردن فرصت‌های بازی و فعالیت‌های اجتماعی و مشارکت در برنامه‌های شهری، به ایجاد شهری دوستدار کودک کمک کنند. از طرفی شهرهایی که به اصول شهر دوستدار کودک پایبند هستند، می‌توانند محیطی مناسب برای رشد و یادگیری کودکان فراهم کنند. دسترسی به فضاهای سبز، امکانات فرهنگی و ورزشی و امنیت در شهر، می‌تواند تأثیر مثبتی بر عملکرد و رفاه کودکان در مدرسه داشته باشد (جانسون و همکاران، ۲۰۲۴: ۴۹). در ادامه به مفهوم مدرسه دوستدار کودک پرداخته شده است.

۲.۳. مدرسه دوستدار کودک

مفهوم "مدرسه دوستدار کودک" برای اولین بار توسط صندوق کودکان سازمان ملل متحد (یونیسف) مطرح شد. این مفهوم در راستای تلاش‌های یونیسف برای حمایت از حقوق کودکان و بهبود شرایط زندگی و آموزش آن‌ها در سراسر جهان مطرح گردید. به‌طور دقیق، برنامه مدارس دوستدار کودک در دهه ۱۹۹۰ به‌عنوان بخشی از تلاش‌های گسترده‌تر یونیسف برای اجرای کنوانسیون حقوق کودک توسعه یافت. این کنوانسیون در سال ۱۹۸۹ توسط سازمان ملل متحد به تصویب رسید و به حقوق اساسی کودکان در زمینه‌های مختلف از جمله آموزش، بهداشت و حمایت اجتماعی تأکید می‌کند. بنابراین، می‌توان گفت که یونیسف در دهه ۱۹۹۰، با الهام از کنوانسیون حقوق کودک، مفهوم و برنامه مدارس دوستدار کودک را به‌طور رسمی معرفی و ترویج کرد (برون و همکاران، ۲۰۱۹: ۲).

مدرسه دوستدار کودک مفهومی است که بر ایجاد محیطی آموزشی تمرکز دارد که در آن کودکان احساس امنیت، شادی و احترام می‌کنند. این نوع مدارس به نیازها و حقوق کودکان و نوجوانان توجه ویژه‌ای دارند و سعی می‌کنند فضایی را فراهم کنند که در آن کودکان و نوجوانان بتوانند به‌طور کامل رشد کنند. مدارس دوستدار کودک، محیطی امن را برای دانش‌آموزان فراهم می‌کنند. این مدارس دارای قوانین و مقرراتی هستند که از دانش‌آموزان در برابر هرگونه خشونت، تبعیض و سوء استفاده محافظت می‌کند (مایسارو^۱ و همکاران، ۲۰۲۴: ۳۱۰). در این مدارس کودکان در تصمیم‌گیری‌های مربوط به مدرسه مشارکت داده می‌شوند و به نظرات و پیشنهادات کودکان توجه می‌شود و آن‌ها احساس می‌کنند که صدایشان شنیده می‌شود. علاوه بر این مدارس دوستدار کودک آموزش باکیفیت و متناسب با نیازهای کودکان و نوجوانان ارائه می‌دهند. در این مدارس از روش‌های آموزشی فعال و جذاب استفاده می‌شود که کودکان و نوجوانان را به یادگیری علاقه‌مند می‌کند. مدارس دوستدار کودک به سلامت جسمی و روانی کودکان توجه ویژه‌ای دارند. این مدارس دارای امکانات بهداشتی مناسب و برنامه‌های تغذیه سالم هستند (فطریانی و قداریه^۲، ۲۰۲۱: ۲۷۵).

مدارس دوستدار کودک برای همه کودکان، صرف نظر از جنسیت، نژاد، مذهب یا وضعیت اقتصادی-اجتماعی، فرصت‌های برابر آموزشی فراهم می‌کنند. این مدارس به نیازهای خاص کودکان دارای معلولیت توجه می‌کنند. مدارس دوستدار کودک محیطی شاد و مثبت را برای دانش‌آموزان فراهم می‌کنند. این مدارس دارای فضاهای بازی و تفریح مناسب هستند که کودکان بتوانند در آن‌ها به بازی و فعالیت بپردازند. این مدارس با خانواده‌ها و جامعه همکاری نزدیک دارند و از مشارکت خانواده‌ها در فعالیت‌های مدرسه استقبال می‌کنند. فضای فیزیکی مدارس دوستدار کودک به گونه‌ای طراحی می‌شوند که برای کودکان جذاب و مناسب باشد. در این مدارس استفاده از روش‌های آموزشی که باعث مشارکت فعال دانش‌آموزان در روند یادگیری شود و استفاده از آموزش‌هایی که

1. Maisaroh

2. Fitriani & Qodariah

باعث افزایش مهارت‌های زندگی کودکان می‌شود از دیگر ویژگی‌های این مدارس است (آرازو، ۲۰۲۳: ۳).

به‌طور کلی، مدارس دوستدار کودک مدرسی هستند که به حقوق و نیازهای کودکان احترام می‌گذارند و فضایی را فراهم می‌کنند که در آن کودکان بتوانند به‌طور کامل رشد کنند و شکوفا شوند. درواقع این مدارس با در نظر گرفتن نیازها و ویژگی‌های کودکان و نوجوانان طراحی شده‌اند تا یادگیری را برای آن‌ها لذت‌بخش، جذاب و مؤثر کنند. این فضاها نه تنها به رشد ذهنی کودکان کمک می‌کنند، بلکه به تقویت مهارت‌های اجتماعی، عاطفی و جسمی آن‌ها نیز می‌پردازند. از طرفی ایجاد این مدارس نیازمند همکاری و مشارکت همه ذینفعان، از جمله دولت، معلمان، والدین، و جامعه است (کاتم و همکاران، ۲۰۲۴: ۹). برخی ویژگی‌های کلیدی مدرسه دوستدار کودک از نظر ساپوتری و هاسیبوان^۱ (۲۰۲۲) در شکل (۱) نشان داده شده است.



شکل ۱. برخی از ویژگی‌های مدرسه دوستدار کودک

منبع: (ساپوتری و هاسیبوان، ۲۰۲۲: ۳۹)

درخصوص ویژگی‌ها و ابعاد مدرسه دوست‌دار کودک رویکردهای گوناگونی وجود دارد که در جدول (۲) گزیده‌ای از این رویکردها ارائه شده است.

جدول ۲. ویژگی‌ها و ابعاد مدرسه دوست‌دار کودک براساس رویکردهای مختلف

منبع: (دجوهاeni^۱، ۲۵۴:۲۰۲۲؛ کوبانگلو^۲ و همکاران، ۲۰۱۸: ۴۷۶؛ ساپوتری و هاسیبوان، ۴۲:۲۰۲۲)

رویکرد	ویژگی و ابعاد	شرح
روانشناسی رشد	نیازهای رشدی	فضاهای آموزشی باید متناسب با مراحل مختلف رشد شناختی، اجتماعی و عاطفی کودکان طراحی شوند.
	یادگیری فعال	کودکان و نوجوانان نه تنها به طور منفعل اطلاعات را دریافت نمی‌کنند، بلکه در فرایند یادگیری مشارکت فعال دارند.
	تفاوت‌های فردی	هر کودک منحصر به فرد است و فضاهای آموزشی باید بتوانند به تفاوت‌های فردی کودکان پاسخ دهند.
معماری و طراحی محیط	فضاهای انعطاف‌پذیر	فضاهای آموزشی باید انعطاف‌پذیر باشند تا بتوان از آنها برای فعالیت‌های مختلف استفاده کرد.
	نور، رنگ و صدا	عوامل محیطی مانند نور، رنگ و صدا می‌توانند تأثیر قابل توجهی بر یادگیری و رفتار کودکان داشته باشند.
	ارتباط با طبیعت	مدارس باید ارتباط کودکان با طبیعت به منظور کاهش استرس، افزایش تمرکز و بهبود خلاقیت را فراهم کنند.
	امنیت و ایمنی	فضاهای آموزشی باید امن و ایمن باشند تا کودکان بتوانند بدون نگرانی در آنها فعالیت کنند.
روانشناسی یادگیری	یادگیری مبتنی بر بازی	مدارس دوست‌دار کودک، یادگیری مبتنی بر بازی را در برنامه‌های آموزشی خود گنجانده‌اند.
	یادگیری مشارکتی	یادگیری مشارکتی، کودکان را تشویق می‌کند تا با یکدیگر همکاری کنند و از یکدیگر یاد بگیرند.
	آموزش فراگیر	همه کودکان، صرف نظر از توانایی‌ها و نیازهایشان، باید فرصت‌های برابر برای یادگیری داشته باشند.
روانشناسی مشارکت	مشارکت کودکان	مشارکت کودکان در طراحی و مدیریت فضاهای آموزشی خود به آنها احساس مالکیت و مسئولیت‌پذیری می‌دهد.
	مشارکت والدین و جامعه	مدارس دوست‌دار کودک، والدین و جامعه را در فرایند آموزش مشارکت می‌دهند که به ایجاد یک محیط حمایتی برای کودکان کمک می‌کند.

1. Djoehaeni

2. Cobanoglu

۴.۲. نظریه‌های پشتیبان و هدایتگر مفهوم مدرسه دوستدار کودک

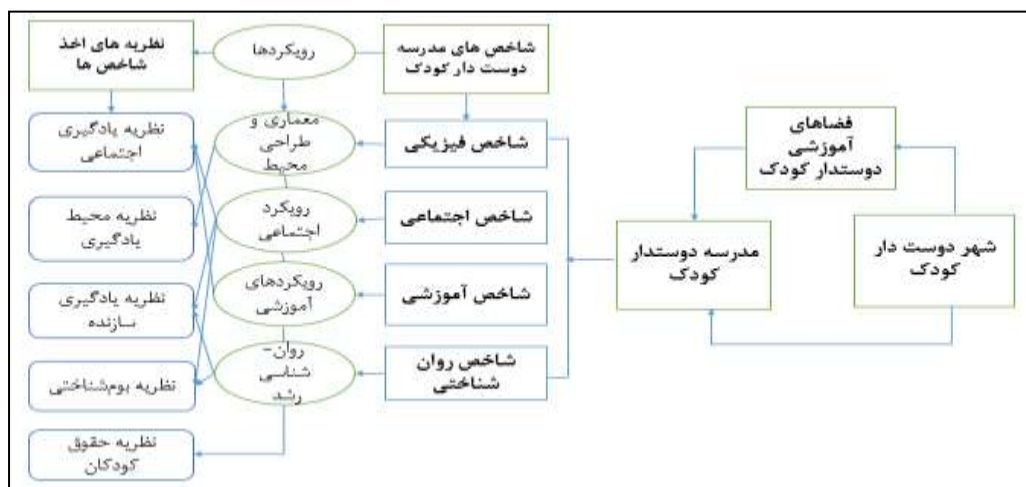
در ادامه به برخی از مهم‌ترین نظریه‌های پشتیبان مفهوم مدرسه دوستدار کودک به صورت خلاصه اشاره شده است:

برخی از نظریه‌ها از جمله نظریه حقوق کودکان که براساس پیمان‌نامه حقوق کودک سازمان ملل متحد شکل گرفته است، بر حقوق اساسی همه کودکان برای بقا، رشد، حمایت و مشارکت تأکید می‌کند. این کنوانسیون حقوق اساسی کودکان را در زمینه‌های آموزش، سلامت، مشارکت و حمایت تعریف می‌کند (عالمی و طایی، ۱۴۰۰: ۱۷۹). مدارس دوستدار کودک، با رعایت این حقوق، فضایی را فراهم می‌کنند که در آن، کودکان از هرگونه تبعیض، خشونت و سوءاستفاده در امان باشند و بتوانند به طور کامل از فرصت‌های آموزشی و پرورشی بهره‌مند شوند (آرسی^۱، ۲۰۱۵: ۲۸۴). نظریه یادگیری اجتماعی نیز بر نقش تعاملات اجتماعی در یادگیری کودکان تأکید می‌کند. مدارس دوستدار کودک با ایجاد فضایی مشارکتی و همدلانه، به کودکان کمک می‌کنند تا مهارت‌های اجتماعی و عاطفی خود را تقویت کنند (عزیز و همکاران، ۲۰۲۵: ۳۷۵). برخی دیگر از این نظریه‌ها از جمله نظریه محیط یادگیری، بر اهمیت طراحی محیط فیزیکی و اجتماعی مدرسه برای ایجاد فضایی امن، آرام و جذاب برای کودکان تأکید می‌کند. مدارس دوستدار کودک با فراهم کردن فضاهای سبز، شاد و کودک‌محور، به بهبود کیفیت یادگیری و افزایش انگیزه کودکان کمک می‌کنند (اسچودر و رافلد^۲، ۲۰۲۴: ۱۰۳). نظریه یادگیری سازنده نیز بر نقش فعال کودکان در فرآیند یادگیری تأکید می‌کند. مدارس دوستدار کودک، با استفاده از روش‌های آموزشی فعال و مشارکتی، کودکان را تشویق می‌کنند تا خودشان به دنبال یادگیری باشند و از طریق تجربه و تعامل با دیگران، دانش و مهارت‌های خود را افزایش دهند (فتحی، ۱۳۹۸: ۸۹). نظریه بوم‌شناختی نیز بر تأثیر محیط‌های مختلف (خانواده، مدرسه، جامعه) بر

1. Arce

2. Schweder & Raufelder

رشد و یادگیری کودکان تأکید می‌کند. مدارس دوستدار کودک، با ایجاد ارتباط مؤثر با خانواده‌ها و جامعه، تلاش می‌کنند تا یک محیط حمایتی و هماهنگ را برای رشد کودکان فراهم کنند (چو^۱ و همکاران، ۲۰۲۵: ۲۰۰۵). در شکل (۲) مدل نظری چگونگی استخراج شاخص‌های پژوهش نشان داده شده است.



شکل ۲. مدل نظری شاخص‌های پژوهش

ترسیم: نگارندگان، ۱۴۰۴

۳. روش تحقیق

پژوهش حاضر از منظر هدف کاربردی و به لحاظ روش از مجموعه روش‌های توصیفی-تحلیلی بهره گرفته است. مهم‌ترین بخش توصیفی مطالعه حاضر گردآوری شاخص‌های تبیین‌کننده مدرسه دوستدار کودک با استفاده از روش اسنادی و کتابخانه‌ای است. در این راستا در مرحله اول شاخص‌های کلیدی و تبیین‌کننده مدرسه دوستدار کودک از منابع، نظریه‌ها و پیشینه مربوط به موضوع استخراج و گردآوری گردید و سپس توسط کارشناسان پژوهش روایی آن‌ها مورد بررسی قرار گرفت.

قلمرو مکانی تحقیق حاضر ۲۷ دبیرستان متوسطه دوم شهر اسلام‌آباد غرب بوده در شهر اسلام‌آباد غرب است و جامعه آماری حدود ۴۵۸۸ نفر از دانش‌آموزان (شامل دختر و پسر) است که ۳۰۰ نفر از دانش‌آموزان مورد نظر با استفاده از فرمول کوکران به‌عنوان نمونه برای مطالعه انتخاب شدند. ابزار اصلی پژوهش برای گردآوری داده‌ها پرسشنامه محقق‌ساخته بود. روایی ابزار تحقیق با نظرخواهی از کارشناسان و معلمان و مدیران آموزشی روایی صوری و همچنین به‌صورت همگرا مورد ارزیابی و تأیید قرار گرفته است. برای سنجش پایایی از ضرایب پایایی ترکیبی (بزرگتر از ۰/۷) و آلفای کرونباخ بزرگتر از (۰/۷) استفاده شده است که در صورت مناسب بودن این ضرایب می‌توان گفت ابزار پژوهش پایاست. در مرحله بعد از تدوین پرسشنامه و تعیین روایی و پایایی ابزار پژوهش، با مراجعه به دبیرستان‌های مورد مطالعه دانش‌آموزان به‌صورت مستقیم و مستقل به سؤالات پرسشنامه پاسخ داده‌اند. این روش متداول‌ترین شکل جمع‌آوری داده‌ها در مطالعات پیمایشی است.

با توجه به تعداد مدارس و هدف پژوهش، ترکیبی از روش‌های نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای بهترین گزینه بوده است، به این صورت که از ۲۷ دبیرستان موجود در شهر اسلام‌آباد غرب، تعداد مناسبی از مدارس به‌صورت تصادفی انتخاب شد. ابتدا لیست دبیرستان‌های این شهر را از اداره آموزش و پرورش دریافت نموده و سپس با استفاده از روش تصادفی، تعداد ۱۰ دبیرستان انتخاب گردید. انتخاب نمونه‌ها به گونه‌ای بوده است که هم دبیرستان‌های دخترانه و هم دبیرستان‌های پسرانه به نسبت مناسب (۶۰٪ دبیرستان دخترانه و ۴۰٪ پسرانه) در نمونه حضور داشته‌اند. پس از انتخاب مدارس، در هر مدرسه، به‌صورت نمونه‌گیری تصادفی ساده دانش‌آموزان انتخاب شدند. پیش از حضور در مدرسه، زمان مناسبی را با مدیر یا معاون آموزشی مدرسه هماهنگ شد تا مزاحمتی برای برنامه درسی دانش‌آموزان ایجاد نشود. پرسشنامه‌ها به‌صورت کاغذی در بین دانش‌آموزان توزیع گردید و یک یا دو نفر به‌عنوان تسهیل‌گر در محل حضور داشتند تا به سؤالات احتمالی دانش‌آموزان پاسخ دهند و در صورت لزوم راهنمایی کنند.

پس از گردآوری داده‌ها برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از دو روش آمار توصیفی فراوانی، درصد فراوانی میانگین و انحراف معیار و آمار استنباطی تحلیل همبستگی و مدل معادلات ساختاری SmartPLS استفاده شد.

۳.۱. شاخص‌های پژوهش

پشتوانه نظری شاخص‌های پژوهش در زمینه مدرسه دوستدار کودک براساس نظریه‌ها، منابع و پیشینه مربوط به موضوع استخراج و گردآوری شده‌اند و سپس به روش دلفی هدفمند توسط کارشناسان پژوهش مورد بررسی قرار گرفته‌اند. بنابراین در این تحقیق ب اساس مبانی نظری پژوهش ۴ شاخص و ۴۲ زیرشاخص شناسایی شدند که به صورت پرسشنامه محقق ساخته تهیه شده و بر مبنای مقیاس ۵ گزینه‌ای لیکرت در اختیار نمونه پژوهش قرار داده شد. در جدول (۳) به شناسایی شاخص‌ها و زیرشاخص‌های مورد نظر پرداخته شده است.

جدول ۳. شاخص‌های مدرسه دوستدار کودک

منبع: یافته‌های پژوهش، ۱۴۰۴

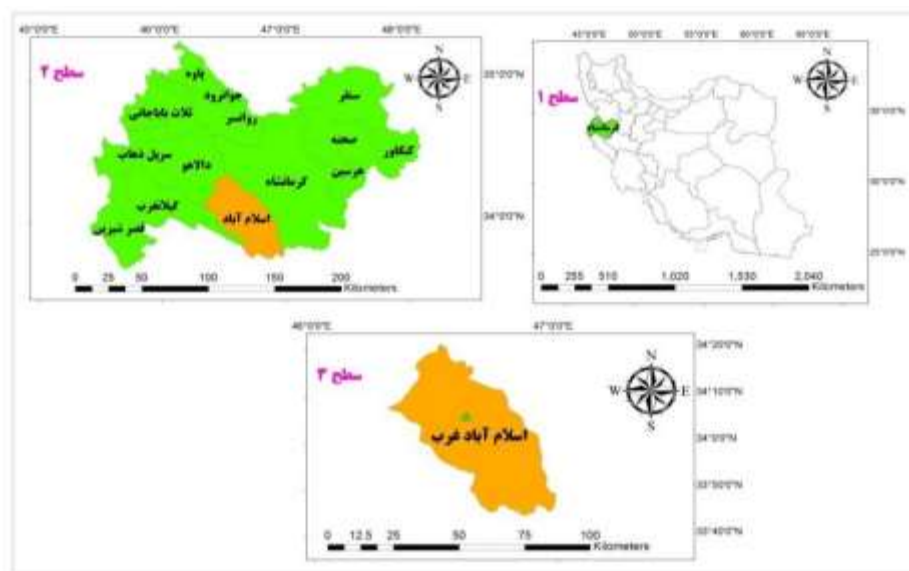
کد	زیرشاخص‌ها	شاخص‌ها
P1	ایمنی در برابر حوادث (مانند آتش سوزی، زلزله و ...)	محیط فیزیکی (Physical environment)
P2	راحتی، عریض و بدون مانع بودن راهروها و پله‌های مدرسه	
P3	آرام، مرتب و جذاب بودن فضای کلاس‌های مدرسه	
P4	توجه به نیازهای ویژه دانش آموزان (مانند دانش آموزان دارای معلولیت)	
P5	نورپردازی و تهویه مناسب در کلاس‌ها و فضاهای دیگر مدرسه	
P6	طراحی و تزئین دیوارها و فضاهای مدرسه با رنگ‌های شاد و طرح‌های جذاب	
P7	وجود فضاهای سبز و گیاهان در مدرسه	
P8	وجود تابلوهای آموزشی و انگیزشی در کلاس‌ها و راهروهای مدرسه	
P9	وجود فضاهای بازی و تفریح کافی و متنوع در مدرسه	
P10	فرصت کافی برای بازی و تفریح در مدرسه	

شاخص‌ها	زیرشاخص‌ها	کد
	مطلوبیت امکانات بهداشتی و رفاهی (سرویس بهداشتی و آبخوری و...) در مدرسه	P11
	وجود تجهیزات آموزشی و کمک آموزشی مناسب	P12
	وجود فضاهای آرام و خصوصی برای مطالعه و تمرکز دانش‌آموزان	P13
	وجود کتابخانه و منابع متنوع و به روز در آن	P14
	وجود تجهیزات مانند آزمایشگاه‌ها و کارگاه‌ها در مدرسه	P15
محیط اجتماعی (Social environment)	وجود روابط مبتنی بر احترام، همکاری و مشارکت بین دانش‌آموزان، معلمان و سایر پرسنل مدرسه	S1
	میزان احترام معلمان به دانش‌آموزان	S2
	میزان توجه معلمان به مشکلات دانش‌آموزان	S3
	ارتباط خوب دانش‌آموزان با سایر پرسنل مدرسه مانند (مدیر، مشاور، کتابدار و...)	S4
	وجود جو صمیمانه و دوستانه در مدرسه	S5
	احساس راحتی و تعامل مناسب با همکلاس‌های خود	S6
	میزان احساس امنیت و تعلق خاطر به مدرسه	S7
	میزان احترام به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان با یکدیگر	S8
	وجود رفتارهای تبعیض‌آمیز، آزار و اذیت در مدرسه	S9
	میزان مشارکت و فعالیت والدین در مدرسه	S10
محیط آموزشی (Educational environment)	استفاده از روش‌های تدریس متنوع و مبتنی بر یادگیری فعال	E1
	تناسب محتوای آموزشی با نیازها و علایق دانش‌آموزان	E2
	تناسب محتوای آموزشی بروز و مرتبط با زندگی روزمره	E3
	وجود فرصت‌های یادگیری فراتر از کلاس درس	E4
	میزان تشویق به تفکر انتقادی، خلاقیت و حل مسئله	E5
	میزان ارزیابی براساس یادگیری و پیشرفت تحصیلی	E6
	میزان لذت و رضایت از شرکت در فعالیت‌های کلاسی و گروهی	E7
	برنامه‌ریزی برای دانش‌آموزان به‌عنوان افراد مستقل و دارای توانایی‌های منحصر به فرد	E8
	میزان بازخورد سازنده و تشویقی معلمان نسبت به دانش‌آموزان	E9

شخص ها	زیر شاخص ها	کد
محیط روان شناسی (Psychological environment)	بیان نظرات در کلاس و مدرسه به صورت آزادانه	E10
	میزان توجه به نظرات دانش آموزان در مدرسه	E11
	احساس خوشحالی و شادابی از بودن در محیط مدرسه	Ps1
	نقش محیط مدرسه در ارتقا اعتماد به نفس دانش آموزان	Ps2
	میزان توجه و کمک به دانش آموزان برای حل مشکلاتشان	Ps3
	میزان کسب مهارت های اجتماعی در محیط مدرسه	Ps4
	میزان رضایت از محیط مدرسه	Ps5
	میزان برخورداری از ویژگی های یک مدرسه شاد و دوستدار دانش آموز	Ps6

۳.۲. معرفی محدوده مورد مطالعه

شهر اسلام آباد غرب در غرب شهرستان اسلام آباد غرب با مساحتی حدود ۲۲/۴ کیلومتر مربع، در عرض جغرافیایی ۴۶ درجه و ۳۱ دقیقه و در طول جغرافیایی ۳۴ درجه و ۶ دقیقه و در بلندی ۱۳۳۵ متری از سطح دریا، در ۶۵ کیلومتری جنوب باختری کرمانشاه و در مسیر راه کرمانشاه - خسروی قرار دارد. اقلیم این شهرستان معتدل مدیترانه ای و بارندگی سالانه به طور متوسط ۴۷۸ میلی متر است. این شهر از شمال به شهرستان جوانرود، از خاور به شهرستان کرمانشاه، از جنوب به شهرستان چرداول در استان ایلام و از غرب به شهرستان دالاهو و گیلان غرب محدود می شود. طبق آخرین سرشماری جمعیت این استان ۹۰/۵۵۹ نفر است (مرکز آمار ایران، ۱۳۹۵). موقعیت محدوده مورد نظر در شکل (۳) نشان داده شده است.



شکل ۳. محدوده مورد مطالعه

ترسیم: نگارندگان، ۱۴۰۴

۴. یافته‌های پژوهش

الگویابی معادلات ساختاری در دو مرحله به آزمون الگو می‌پردازد که شامل آزمون الگو اندازه‌گیری و ساختاری است. در مدل‌سازی PLS الگوی اندازه‌گیری را مدل بیرونی و الگوی ساختاری را مدل درونی می‌نامند. الگوی اندازه‌گیری به بررسی اعتبار و روایی ابزارهای اندازه‌گیری و سازه‌های پژوهش می‌پردازد و الگوی ساختاری فرضیه‌ها و روابط متغیرهای مکنون را مورد آزمون قرار می‌دهد. جهت بررسی اعتبار سازه‌ها فرنل و لاکر (۱۹۸۱) سه ملاک را پیشنهاد می‌کنند که شامل: ۱. اعتبار هر یک از گویه‌ها، ۲. اعتبار ترکیبی^۱ هر یک از سازه‌ها و ۳. متوسط واریانس استخراج شده در مورد اعتبار هر یک از گویه‌ها، بار عاملی $0/6$ معنادار باشند و بیشتر هر گویه در تحلیل عاملی

1. Composite Reliability

تأییدی نشانگر سازه خوب تعریف شده است. همچنین بار عاملی گویه‌ها باید حداقل در سطح ۰/۱ معنادار باشند. پایایی ترکیبی درواقع نسبت مجموع بارهای عاملی متغیرهای مکنون به مجموع بارهای عاملی به علاوه واریانس خطا است. مقادیر آن بین ۰ تا ۱ است و جایگزینی برای آلفای کرونباخ است. مقدار این شاخص نباید کمتر از ۰/۷ باشد. به این شاخص نسبت دیلون گلدشتاین نیز گفته می‌شود. ملاک سوم بررسی اعتبار، میانگین واریانس استخراج شده است. فرنل و لاکر مقادیر AVE 0.5 و بیشتر را توصیه می‌کنند و این امر به معنای آن است که سازه مورد نظر حدود ۵۰ درصد و یا بیشتر واریانس نشانگرهای خود را تبیین می‌کند. همان‌گونه که در جدول (۴) آلفای کرونباخ، اعتبار ترکیبی، شاخص AVE و rho_A تمامی شاخص‌ها محاسبه و مقادیر به دست آمده نمایانگر اعتبار همگرا و همبستگی سازه‌ها هستند.

جدول ۴. نتایج بررسی روایی و پایایی پرسشنامه

مأخذ: یافته‌های پژوهش، ۱۴۰۴

شاخص‌ها	آلفای کرونباخ	rho_A	شاخص ترکیبی	میانگین واریانس AVE
محیط آموزشی	۰/۸۸۴	۰/۸۸۵	۰/۹۰۶	۰/۵۰۰
محیط اجتماعی	۰/۷۸۸	۰/۷۹۵	۰/۸۵۶	۰/۵۴۴
محیط روانشناختی	۰/۷۹۴	۰/۷۹۷	۰/۸۶۶	۰/۶۱۸
محیط کالبدی	۰/۸۶۵	۰/۸۶۸	۰/۸۹۲	۰/۵۵۲
مدرسه دوستدار کودک	۰/۹۲۸	۰/۹۳۲	۰/۹۳۵	۰/۵۰۰

و در جدول (۵) بارهای عاملی استاندارد شده تمامی گویه‌ها و متغیرها محاسبه و مقادیر به دست آمده نمایانگر اعتبار همگرا و همبستگی سازه‌ها هستند.

جدول ۵. نتایج تحلیل عاملی تأییدی: بررسی روایی و پایایی پرسشنامه

مأخذ: یافته‌های پژوهش، ۱۴۰۴

شاخص‌ها	زیرشاخص‌ها	کد	بارعاملی
محیط فیزیکی	ایمنی در برابر حوادث (مانند آتش‌سوزی، زلزله و ...)	P1	۰/۶۶۱
	راحتی، عریض و بدون مانع بودن راهروها و پله‌های مدرسه	P2	۰/۳۵۵
	آرام، مرتب و جذاب بودن فضای کلاس‌های مدرسه	P3	۰/۵۶۳
	توجه به نیازهای ویژه دانش‌آموزان (مانند دانش‌آموزان دارای معلولیت)	P4	۰/۴۳۳
	نورپردازی و تهویه مناسب در کلاس‌ها و فضاهای دیگر مدرسه	P5	۰/۶۲۵
	طراحی و تزئین دیوارها و فضاهای مدرسه با رنگ‌های شاد و طرح‌های جذاب	P6	۰/۶۷۵
	وجود فضاهای سبز و گیاهان در مدرسه	P7	۰/۶۵۰
	وجود تابلوهای آموزشی و انگیزشی در کلاس‌ها و راهروهای مدرسه	P8	۰/۶۵۸
	وجود فضاهای بازی و تفریح کافی و متنوع در مدرسه	P9	۰/۶۲۹
	فرصت کافی برای بازی و تفریح در مدرسه	P10	۰/۵۸۱
	مطلوبیت امکانات بهداشتی و رفاهی (سرویس بهداشتی و آب‌خوری و...) در مدرسه	P11	۰/۷۵۴
	وجود تجهیزات آموزشی و کمک‌آموزشی مناسب	P12	۰/۷۳۱
	وجود فضاهای آرام و خصوصی برای مطالعه و تمرکز دانش‌آموزان	P13	۰/۶۷۰
	وجود کتابخانه و منابع متنوع و بروز در آن	P14	۰/۶۶۲
	وجود تجهیزات مانند آزمایشگاه‌ها و کارگاه‌ها در مدرسه	P15	۰/۵۲۹
محیط اجتماعی	وجود روابط مبتنی بر احترام، همکاری و مشارکت بین دانش‌آموزان، معلمان و سایر پرسنل مدرسه	S1	۰/۷۲۵
	میزان احترام معلمان به دانش‌آموزان	S2	۰/۷۹۷
	میزان توجه معلمان به مشکلات دانش‌آموزان	S3	۰/۷۹۹
	ارتباط خوب دانش‌آموزان با سایر پرسنل مدرسه مانند (مدیر، مشاور، کتابدار و...)	S4	۰/۷۱۰
	وجود جو صمیمانه و دوستانه در مدرسه	S5	۰/۵۷۱
	احساس راحتی و تعامل مناسب با همکلاس‌های خود	S6	۰/۵۱۳
	میزان احساس امنیت و تعلق خاطر به مدرسه	S7	۰/۶۴۸

شاخص‌ها	زیر شاخص‌ها	کد	بار عاملی
	میزان احترام به تفاوت‌های فردی دانش آموزان با یکدیگر	S8	۰/۵۰۳
	وجود رفتارهای تبعیض آمیز، آزار و اذیت در مدرسه	S9	۰/۱۴۸
	میزان مشارکت و فعالیت والدین در مدرسه	S10	۰/۴۷۷
محیط آموزشی	استفاده از روش‌های تدریس متنوع و مبتنی بر یادگیری فعال	E1	۰/۶۸۱
	تناسب محتوای آموزشی با نیازها و علایق دانش آموزان	E2	۰/۶۷۳
	تناسب محتوای آموزشی بروز و مرتبط با زندگی روزمره	E3	۰/۷۳۳
	وجود فرصت‌های یادگیری فراتر از کلاس درس	E4	۰/۶۸۴
	میزان تشویق به تفکر انتقادی، خلاقیت و حل مسئله	E5	۰/۶۵۴
	میزان ارزیابی براساس یادگیری و پیشرفت تحصیلی	E6	۰/۶۷۴
	میزان لذت و رضایت از شرکت در فعالیت‌های کلاسی و گروهی	E7	۰/۵۷۷
	برنامه‌ریزی برای دانش آموزان به‌عنوان افراد مستقل و دارای توانایی‌های منحصر به فرد	E8	۰/۷۱۰
	میزان بازخورد سازنده و تشویقی معلمان نسبت به دانش آموزان	E9	۰/۷۸۳
	بیان نظرات در کلاس و مدرسه به‌صورت آزادانه	E10	۰/۷۲۰
	میزان توجه به نظرات دانش آموزان در مدرسه	E11	۰/۶۸۱
محیط روان‌شناختی	احساس خوشحالی و شادابی از بودن در محیط مدرسه	Ps1	۰/۷۷۴
	نقش محیط مدرسه در ارتقا اعتماد به نفس دانش آموزان	Ps2	۰/۷۶۲
	میزان توجه و کمک به دانش آموزان برای حل مشکلاتشان	Ps3	۰/۴۱۱
	میزان کسب مهارت‌های اجتماعی در محیط مدرسه	Ps4	۰/۴۴۸
	میزان رضایت از محیط مدرسه	Ps5	۰/۸۰۹
	میزان برخورداری از ویژگی‌های یک مدرسه شاد و دوستدار دانش آموز	Ps6	۰/۷۹۹

۴.۱. همبستگی متغیرها

جدول (۶) ضرایب همبستگی و شاخص روایی منفک را نشان می‌دهد. قطر اصلی این ماتریس ریشه دوم میانگین واریانس تبیین شده است. لازمه تأیید روایی منفک بیشتر بودن مقدار AVE از تمامی ضرایب همبستگی متغیر مربوط با باقی متغیرها است. همان‌طور که قابل مشاهده است، مقادیر

موجود بر روی قطر اصلی دارای بیشترین مقدار بوده که این امر نشان‌دهنده روایی مناسب سازه‌ها است.

جدول ۶. ضرایب همبستگی و شاخص روایی منفک

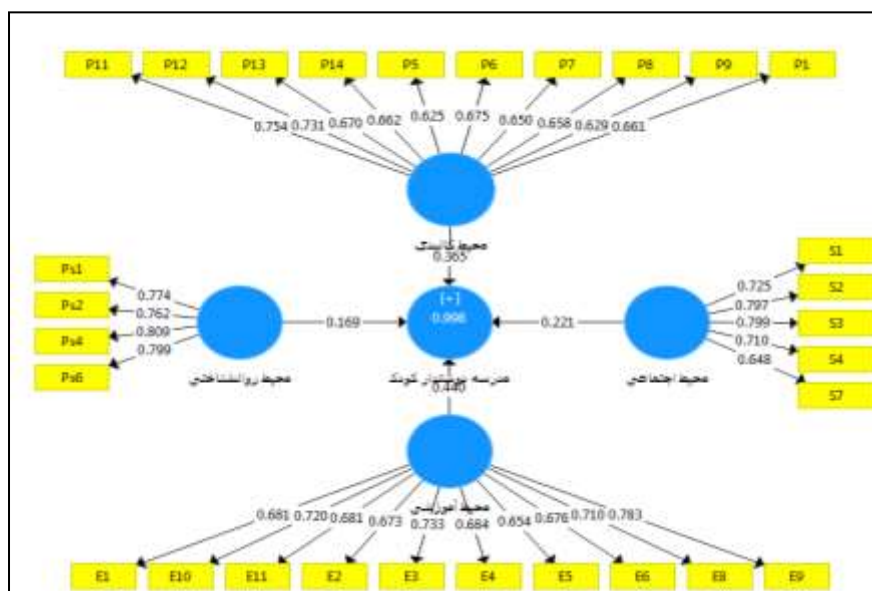
مأخذ: یافته‌های پژوهش، ۱۴۰۴

مدرسه دوستدار کودک	محیط کالبدی	محیط روانشناختی	محیط اجتماعی	محیط آموزشی	
				۰/۷۰۰	محیط آموزشی
			۰/۷۳۸	۰/۶۶۰	محیط اجتماعی
		۰/۷۸۶	۰/۶۰۷	۰/۷۰۷	محیط روانشناختی
	۰/۶۷۳	۰/۶۳۷	۰/۴۵۹	۰/۵۰۲	محیط کالبدی
۰/۵۸۰	۰/۷۹۵	۰/۸۴۷	۰/۷۸۲	۰/۸۸۹	مدرسه دوستدار کودک

جدول (۶)، ضرایب همبستگی و شاخص روایی منفک بین متغیرهای محیط آموزشی، محیط اجتماعی، محیط روانشناختی، محیط کالبدی و مدرسه دوستدار کودک را نشان می‌دهد. ضرایب همبستگی بالا (به‌ویژه بین متغیرها و مدرسه دوستدار کودک) نشان‌دهنده ارتباط قوی بین این متغیرها است؛ به طوری که محیط آموزشی با ضریب ۰/۸۸۹ بیشترین همبستگی را با مدرسه دوستدار کودک دارد. همچنین، ضرایب همبستگی بین خود متغیرها نیز نسبتاً بالاست که نشان‌دهنده ارتباطات درونی بین آن‌ها است. با توجه به اینکه ضرایب همبستگی بین هر متغیر با خودش مقدار قابل توجهی دارد (به‌عنوان مثال، ۰/۷۰۰ برای محیط آموزشی)، این موضوع نشان‌دهنده روایی همگرا در این متغیرها است. همچنین، با بررسی دقیق ضرایب همبستگی بین متغیرها، می‌توان به روایی منفک نیز پی‌برد. به‌طور خلاصه، این جدول نشان می‌دهد که متغیرها با یکدیگر و با مدرسه دوستدار کودک ارتباط قوی و معناداری دارند و از روایی همگرا و منفک قابل قبولی برخوردارند.

۲.۴. بررسی اعتبار شاخص‌های مدرسه دوستدار کودک

پس از بررسی اعتبار و روایی ابزارهای اندازه‌گیری و سازه‌های پژوهش (مدل بیرونی)، لازم است تا فرضیه‌ها و روابط متغیرهای مکنون (مدل درونی) مورد آزمون قرار گیرد. بدین منظور مدل آزمون شده پژوهش در شکل (۴ و ۵) ارائه شده است.



شکل ۴. مدل اندازه‌گیری ضرایب مسیر و بارهای عاملی در حالت ضرایب استاندارد

مأخذ: یافته‌های پژوهش، ۱۴۰۴

روایی سازه تمامی متغیرهای آشکار یا سؤالات پرسشنامه تأیید می‌شود. لازم به ذکر است که ۱۳ سؤال از پرسشنامه شامل سؤالات شماره ۲، ۳، ۴، ۱۰ و ۱۵ (محیط کالبدی)، سؤالات شماره ۵، ۶، ۸، ۹ و ۱۰ (محیط اجتماعی)، سؤالات شماره ۳ و ۴ (محیط روان‌شناختی) و سؤال شماره ۷ (محیط آموزشی) و به دلیل بارعاملی ضعیف و غیر قابل قبول (کمتر از ۰/۶۰) از مدل و تحلیل حذف شدند. برای سنجش پایایی از آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی استفاده شد که مطابق نتایج تمامی مقادیر پایایی ترکیبی بیشتر از ۰/۷۰ است که نشان داد تمامی متغیرها از پایایی مناسبی برخوردارند. مقادیر آلفای کرونباخ تمامی متغیرها نیز بالاتر از ۰/۷۰ به دست آمد که نشان داد براساس روش همسازی درونی یا آلفای کرونباخ نیز پایایی پرسشنامه تأیید شد. آلفای کرونباخ برای شاخص‌های مدرسه دوستدار کودک ۰/۹۲۸ را نشان داد. از شاخص میانگین واریانس استخراج شده جهت بررسی روایی همگرا استفاده شد. میانگین واریانس استخراج شده که روایی همگرا را می‌سنجد، از حداقل ۰/۴۵۹ برای شاخص محیط کالبدی تا حداکثر ۰/۸۸۹ برای شاخص محیط آموزشی به دست آمد که نشان داد روایی همگرای همه شاخص‌ها مقدار مطلوبی به دست آمد. در مجموع نتایج نشان داد که می‌توان روایی و پایایی تمامی عامل‌ها و سؤالات مربوط به آن‌ها را مورد تأیید دانست. جدول (۷). در مدلسازی حداقل مربعات جزئی، شاخصی به نام نیکویی برازش پیشنهاد شده است. این شاخص هر دو مدل اندازه‌گیری و ساختاری را مدنظر قرار می‌دهد و به عنوان معیاری برای سنجش عملکردی مدل به کار می‌رود. برای مقایسه میانگین یا متوسط مقادیر اشتراکی متغیرهای مدل، از خروجی الگوریتم PLS، در قسمت شاخص‌های کیفی مدل، استفاده شده است.

جدول ۷. نیکویی برازش مدل

مأخذ: یافته‌های پژوهش، ۱۴۰۴

مدل تخمینی	مدل استاندارد	
۰/۱۱۹	۰/۱۱۹	SRMR
۲۴/۳۱۱	۲۴/۳۱۱	D_ ULS
۵/۲۲۱	۵/۰۱۸	D_ G
۰/۵۸۴	۰/۵۸۳	NFI

جدول ارائه شده، شاخص‌های برازش مدل را در دو حالت استاندارد و تخمینی نشان می‌دهد که همگی بیانگر برازش قابل قبول مدل با داده‌های جمع‌آوری شده هستند. به‌طور مشخص، مقادیر پایین SRMR و D_ ULS، و مقادیر نسبتاً بالای NFI در هر دو مدل، نشان‌دهنده تطابق مناسب مدل با داده‌ها است. همچنین، مقادیر D_ G نیز در محدوده قابل قبول قرار دارند. با توجه به یکسان بودن مقادیر شاخص‌ها در مدل استاندارد و تخمینی، می‌توان نتیجه گرفت که این دو مدل تقریباً مشابه هستند. با این حال، برای قضاوت دقیق‌تر، بررسی سایر شاخص‌های برازش و میزان معناداری روابط بین متغیرها ضروری است.

۴.۴. میزان تأثیر شاخص‌های مدرسه دوستدار کودک

جهت سنجش میانگین عامل‌ها و مقایسه آن با مقدار استاندارد یا مفروض از آزمون t تک نمونه‌ای (جدول ۸) استفاده شد. دامنه نمرات پرسشنامه از نوع طیف لیکرت ۵ گزینه‌ای و از ۱ تا ۵ بود و در نتیجه میانگین نمونه با مقدار ۳ که مقداری متوسط است مقایسه شد. متغیرهایی که میانگین آن‌ها به‌طور معنی‌داری بالاتر از متوسط (۳) باشد، عامل مؤثری هستند. لازم به ذکر است که نرمال بودن شکل توزیع داده‌ها که پیش فرض آزمون پارامتریک تی تک نمونه‌ای است با آماره‌های کجی و کشیدگی بررسی شد و چون مقادیر کجی و کشیدگی تمامی متغیرها در دامنه ۱- تا ۱+ به‌دست آمد، پیش فرض نرمال بودن تأیید شد.

جدول ۸. آزمون تی تک نمونه‌ای به منظور بررسی میزان تأثیر شاخص‌های مدرسه دوستدار کودک

مأخذ: یافته‌های پژوهش، ۱۴۰۴

میانگین	تفاوت میانگین	مقدار t	سطح معنی‌داری	
۰/۴۳۲	۰/۰۲۶	۱۷/۱۵۹	۰/۰۰۰	محیط آموزشی -> مدرسه دوستدار کودک
۰/۲۲۱	۰/۰۱۷	۱۲/۸۳۷	۰/۰۰۰	محیط اجتماعی -> مدرسه دوستدار کودک
۰/۱۷۷	۰/۰۱۹	۸/۹۵۲	۰/۰۰۰	محیط روانشناختی -> مدرسه دوستدار کودک
۰/۳۶۲	۰/۰۲۴	۱۵/۵۱۵	۰/۰۰۰	محیط کالبدی -> مدرسه دوستدار کودک

نتایج آزمون معادلات ساختاری که در جدول (۸) ارائه شده، نشان‌دهنده یک ارتباط معنادار و مستقیم بین شاخص‌های مختلف مدرسه دوستدار کودک و خود مفهوم مدرسه دوستدار کودک است. به عبارت دیگر، هر تغییری در یکی از این شاخص‌ها، به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم، بر میزان دوستدار کودک بودن دبیرستان‌های متوسطه دوم در شهر اسلام‌آباد غرب تأثیر می‌گذارد. در این میان، شاخص «محیط آموزشی» با میانگین ۰/۴۳۲ و مقدار t برابر ۱۷/۱۵۹، بیشترین تأثیر را دارد، که نشان‌دهنده اهمیت بالای محیط‌های آموزشی مناسب و با کیفیت در ایجاد فضاهای آموزشی دوستدار کودک است. این امر به‌وضوح نشان‌دهنده اهمیت فوق‌العاده محیط‌های آموزشی با کیفیت و مناسب در ایجاد یک مدرسه دوستدار کودک است. این برتری، تأکید می‌کند که فضاهای آموزشی مطلوب، از نظر فیزیکی، روانی و اجتماعی، تأثیر بسزایی در یادگیری و رشد دانش‌آموزان دارند و به‌طور مستقیم بر کیفیت یادگیری آن‌ها اثر می‌گذارند. محیط‌های آموزشی مناسب می‌توانند انگیزه دانش‌آموزان را افزایش دهند، تمرکز آن‌ها را بهبود بخشند و فرآیند یادگیری را تسهیل کنند. این نتیجه، ضرورت توجه ویژه به محیط‌های آموزشی در برنامه‌ریزی‌ها و سیاست‌گذاری‌های مربوط به مدارس را نشان می‌دهد و تأکید می‌کند که برای ایجاد مدارس دوستدار کودک، باید در اولویت اول به محیط‌های آموزشی توجه کرد و سرمایه‌گذاری در این زمینه، سرمایه‌گذاری در آینده دانش‌آموزان و جامعه است. پس از محیط آموزشی، «محیط کالبدی» با میانگین ۰/۳۶۲ در رتبه دوم، «محیط اجتماعی» با میانگین

۱۲/۸۷۳ در رتبه سوم، و «محیط روان‌شناختی» با میانگین ۰/۳۶۲ در رتبه چهارم قرار دارند. این نتایج تأکید می‌کنند که برای ایجاد مدارس دوستدار کودک، توجه به همه جنبه‌های محیط مدرسه، از جمله محیط آموزشی، کالبدی، اجتماعی و روان‌شناختی، ضروری است.

۵. نتیجه‌گیری و پیشنهادها

پژوهش حاضر با هدف بررسی و ارزیابی شاخص‌های شهر دوستدار کودک با تأکید بر فضاهای آموزشی، به‌ویژه مدرسه دوستدار کودک، صورت گرفته است. یافته‌های حاصل از مدل‌سازی معادلات ساختاری نشان داد که رابطه قوی و معناداری (با سطح معناداری $P < 0/05$) میان شاخص‌های شهر دوستدار کودک و مدرسه دوستدار کودک وجود دارد. این نتیجه با یافته‌های پژوهش‌های متعددی از جمله ویدیگال کوچمن (۲۰۲۰)، آقاجان و امامی‌کوپائی (۱۴۰۳)، اسکندری‌تربقان و همکاران (۱۳۹۸) و کریمی‌آذری و طالب‌صفا (۱۳۹۶) همسو است. همگی این مطالعات بر اهمیت محیط‌های آموزشی مناسب و تأثیر مثبت آن‌ها بر رشد و یادگیری کودکان تأکید دارند.

بررسی ضرایب همبستگی نشان داد که "محیط آموزشی" با میانگین ۰.۴۳۲ قوی‌ترین عامل تأثیرگذار بر مدرسه دوستدار کودک است. این یافته با پژوهش‌های آرازو (۲۰۲۳)، پپیتو (۲۰۲۱) و فطریانی و قدریه (۲۰۲۱) همخوانی دارد که همگی به اجرای موفق برنامه‌های مدرسه دوستدار کودک و تأثیر آن بر عملکرد تحصیلی و رفاه کودکان اشاره کرده‌اند. نتایج پژوهش حاضر نیز، همچون مطالعات باقری‌کراچی و همکاران (۱۴۰۲) و سلطانی‌نژاد و صفیان‌بلداجی (۱۴۰۲)، بر اهمیت رویکردی جامع و چندبعدی در تحقق مدرسه دوستدار کودک تأکید دارد.

با این حال، یافته مهم و متفاوت این پژوهش مربوط به شاخص "محیط روان‌شناختی" است که با میانگین ۰.۱۷۷، کمترین میزان تأثیرگذاری را دارد. این شکاف پژوهشی، نقطه عطف تحقیق حاضر است و آن را از مطالعات قبلی متمایز می‌کند؛ درحالی که پژوهش‌های خارجی عمدتاً بر چالش‌های

اجرائی مانند کمبود نیروی انسانی و منابع مالی، (چروتو و همکاران، ۲۰۲۱) یا آمادگی مدارس برای اجرای طرح (سلیم و همکاران، ۲۰۲۰) تمرکز داشته‌اند، یافته‌های ما نشان می‌دهد که در شهرستان مورد مطالعه، علی‌رغم وجود زیرساخت‌های فیزیکی و اجتماعی، جنبه‌های روان‌شناختی و عاطفی دانش‌آموزان به اندازه کافی مورد توجه قرار نگرفته است. این موضوع با پژوهش نظریور و نوروزیان ملکی (۱۳۹۷) که به نارسایی فضاهای باز مدارس در برآورده کردن نیازهای روانی دانش‌آموزان اشاره می‌کند، همسویی نسبی دارد.

با توجه به نتایج، وضعیت فضاهای آموزشی در شهرستان مورد مطالعه نیازمند اصلاحات اساسی در بعد روان‌شناختی است. پایین بودن امتیاز این شاخص نشان‌دهنده ریشه‌های عمیق‌تری است که باید مورد توجه قرار گیرند. عواملی مانند:

- احساس ناامنی و اضطراب در دانش‌آموزان ناشی از نبود فضاهای آرام برای استراحت و تفکر یا حتی وجود استرس ناشی از محیط آموزشی.
- عدم حمایت عاطفی و کمبود احساس تعلق که می‌تواند به دلیل فقدان برنامه‌های منظم برای تقویت مهارت‌های اجتماعی و عاطفی و یا بی‌توجهی به نیازهای فردی دانش‌آموزان باشد.
- چالش‌های فرهنگی و مدیریتی؛ در بسیاری از مدارس، اولویت بر جنبه‌های صرفاً آموزشی و فیزیکی است و به سلامت روان دانش‌آموزان کمتر بها داده می‌شود.

این یافته‌ها با پژوهش آقاجان و امامی‌کوپائی (۱۴۰۳) که به تأثیر آرامش و امنیت روانی بر تربیت کودک اشاره دارد، همسو است، اما درعین حال نشان می‌دهد که در عمل، این مؤلفه در فضاهای آموزشی مورد مطالعه تأثیر کمتری داشته است. این امر نشان می‌دهد که هرچند مدیران و برنامه‌ریزان به اهمیت این شاخص واقف هستند، اما در عمل نتوانسته‌اند محیطی امن، آرام و حمایت‌کننده ایجاد کنند.

در نهایت، نتایج این پژوهش به صورت جامع و چندوجهی، وضعیت مدرسه دوستدار کودک در شهرستان مورد مطالعه را تبیین می‌کند. درحالی که شاخص‌های "محیط آموزشی"، "محیط کالبدی" و

"محیط اجتماعی" عملکرد مطلوبی داشته‌اند، "محیط روان‌شناختی" به‌عنوان یک عامل مهم و ریشه‌ای، نیازمند توجه ویژه است. این پژوهش نه‌تنها اهمیت محیط‌های آموزشی را برجسته می‌کند، بلکه با برجسته کردن شکاف در جنبه‌های روان‌شناختی، زمینه را برای برنامه‌ریزی‌های دقیق‌تر و سیاست‌گذاری‌های هدفمند فراهم می‌آورد. برای ایجاد مدارس دوستدار کودک واقعی، لازم است رویکردی جامع اتخاذ شود که در آن سلامت روان و عواطف دانش‌آموزان در کنار زیرساخت‌های فیزیکی و آموزشی، به‌عنوان یک اولویت اصلی در نظر گرفته شود. این رویکرد می‌تواند به بهبود چشمگیر رفاه و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در بلندمدت منجر شود.

کتابنامه

۱. آقاجان، م؛ و امامی‌کوپایی، س. (۱۴۰۳). شناسایی مؤلفه‌های اثرگذار معماری بر تربیت کودک، مبتنی بر رویکرد اسلامی: فضاهای آموزشی پیش‌دبستان. *علوم تربیتی از دیدگاه اسلام*، ۱۲ (۲۵)، ۱۳۹-۱۷۱.
doi:10.30497/esi.2024.244960.1651
۲. اسکندری‌تربقان، ز؛ حسینقلی، ر؛ و کامل‌نیا، ح. (۱۳۹۸). ارائه چارچوب مفهومی برای طراحی فضای فیزیکی مدرسه ابتدایی بر مبنای نظریه یادگیری مشارکتی ویگوتسکی. *نوآوری‌های آموزشی*، ۷۲ (۱۸)، ۲۷-۵۲.
doi: 10.22034/JEI.2020.103561
۳. باقری‌کراچی، ا؛ صادقی، س؛ و ایمنی، م. (۱۴۰۲). طراحی چارچوب مفهومی مدرسه دوستدار کودک در ایران. *تفکر و کودک*، ۱۴ (۱)، ۲۹-۶۱.
doi: 10.30465/FABAK.2023.7943
۴. رشیدکلویر، ح؛ کریمی‌آذری، ا؛ و پوررضا، س. (۱۳۹۹). ارزیابی ایجاد مؤلفه‌های شهر دوستدار کودک در شهر بندرانزلی. *دانش شهرسازی*، ۴ (۳)، ۵۱-۶۵.
doi: 10.22124/upk.2020.14181.1273
۵. رمضانی، ه؛ و خادم، ر. (۱۴۰۳). بررسی نقش نظام آموزش و پرورش بر تربیت پذیری دانش‌آموزان در مدارس. *اولین همایش بین‌المللی معلمان برتر*، مسجد سلیمان. <https://civilica.com/doc/2166674>

۶. زیاری، ک؛ صراف، م؛ پوراحمد، ا؛ و فرهودی، ر. (۱۴۰۰). تبیین اصول شهر دوستدار کودک با رویکرد ارتقاء محیط شهری به روش دلفی و کاربست آن در منطقه ۲ تهران. فصلنامه تحقیقات جغرافیایی، ۳۶ (۲)، ۱۸۹-۱۷۳. <http://georesearch.ir/article-1-1037-fa.html>
۷. سلطانی نژاد، ن؛ و صفیان بلداجی، ر. (۱۴۰۲). واکاوی انگاره‌های معلمان دوره ابتدایی از مفهوم «مدرسه دوستدار کودک». نظریه و عمل در برنامه درسی، ۱۱ (۲۲)، ۱۶۹-۲۰۴. doi: 10.22034/tpcj.2024.190372
۸. شهیمیری، ن؛ زعیم‌دار، م؛ موگویی، ر؛ و ملماسی، س. (۱۴۰۲). ارائه الگوی مدیریت و برنامه‌ریزی محیط‌زیست شهری امن با رویکرد شهر دوستدار کودک (مطالعه موردی: کلان‌شهر تهران). جغرافیا و توسعه فضایی شهری، ۱۰ (۲)، ۱۱۳-۱۳۱. doi: 10.22067/jgusd.2022.76980.1202
۹. عالمی، م؛ و طایی، ف. (۱۴۰۰). بررسی تطبیقی حقوق کودک از منظر حقوق ایران و حقوق بین‌الملل. مطالعات حقوق بشر/اسلامی، ۱ (۱۰)، ۱۷۷-۲۰۰. <https://www.magiran.com/p2309933>
۱۰. فتحی، م. (۱۳۹۸). نظریه سازنده‌گرایی اجتماعی و دلالت‌های آن برای فرایند یادگیری و تدریس. پویش در آموزش علوم انسانی، ۵ (۱۵)، ۸۶-۱۰۰. SID. <https://sid.ir/paper/371273/fa>
۱۱. کریمی‌آذری، ا؛ و طالب‌صفا، م. (۱۳۹۶). اصول طراحی مدارس دوستدار کودک در مقطع ابتدایی با رویکرد ارتقاء رشد شناختی دانش‌آموزان در ایران (نمونه موردی: مدارس ابتدایی شهر رشت). اجلاس بین‌المللی مطالعات نوین در عمران، معماری و شهرسازی با رویکرد ایران اسلامی، مشهد.
۱۲. میرشکاری، س. (۱۴۰۱). بررسی نقش آموزش و پرورش در تربیت و پرورش کودکان. فصلنامه مطالعات علوم اجتماعی، ۸ (۲)، ۱۷۶-۱۸۵.
۱۳. میرمحمدصادقی، ف؛ و نوری، س. (۱۴۰۲). ارزیابی تجربه شهر دوستدار کودک بم. رهپویه معماری و شهرسازی، ۲ (۲)، ۷-۲۶. doi: 10.22034/rau.2023.1987019.1050
۱۴. نظرپور، م؛ و نوروزیان‌ملکی، س. (۱۳۹۷). شناسایی مؤلفه‌های معماری مؤثر در ارتقای یادگیری دانش‌آموزان با تأکید بر فضاهای باز مدارس براساس سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۱۰ (۲)، ۱۶۵-۱۹۳. doi: 10.22099/jsli.2019.29978.2585

15. Arazo, V. (2023). Status of Implementation of Child-Friendly School System: Its Influence to Pupils' Academic Performance, *Psychology and Education: A Multidisciplinary Journal*, 7(11), 1-19. DOI: 10.5281/zenodo.7789950.
16. Arce, M. C. (2015). Maturing children's rights theory: From children, with children, of children. *The International Journal of Children's Rights*, 23(2), 283-331.
17. Aziz, H., Sudrajat, A., Suparno, S., Pashela, P., Azzahra, L. P., & Mannana, N. F. (2025). Evaluation of the child-friendly school policy in indonesia: analysis of effectiveness and implementation challenges. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 19(1), 371-379. DOI: <https://doi.org/10.11591/edulearn.v19i1.21706>.
18. Bakhtiar, N., Afrida, A., Mastura, M., & Fitrah, R. (2024). Problematics of Implementing Child-Friendly School Programs in Preschool Institutions. *KINDERGARTEN: Journal of Islamic Early Childhood Education*, 7(2), 169-178. DOI: <http://dx.doi.org/10.24014/kjiece.v7i2.33926>
19. Brown, C., de Lannoy, A., McCracken, D., Gill, T., Grant, M., Wright, H., & Williams, S. (2019). Child-friendly cities. *Cities & health*, 3(1-2), 1-7. <https://doi.org/10.1080/23748834.2019.1682836>
20. Cairns, L. O., Fambasayi, R., Katsidzira, R. S., Milić, P., Cilliers, J., & Barros, P. (2024). Laying the Foundations for a Child-Focused Cities Analytical Framework: Reflections from an International, Interdisciplinary Collaboration. *Urban Planning*, 9(12), 17-28. DOI: <https://doi.org/10.17645/up.8264>
21. Chu, M., Fang, Z., Lee, C. Y., Shang-Kuan, C. H., Mao, L., & Chiang, Y. C. (2025). Building a child-friendly social environment from the perspective of children in China based on focus group interviews. *Current Psychology*, 44(3) 2001-2017. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-07273-x>.
22. Cobanoglu, F., Ayvaz-Tuncel, Z., & Ordu, A. (2018). Child-Friendly Schools: An Assessment of Secondary Schools. *Universal Journal of Educational Research*, 6(3), 466-477.
23. Djoehaeni, H., Agustin, M., Gustiana, A. D., & Kamarubiani, N. (2020). A child-centered classroom program: An approach to promote child friendly schools. In *Borderless Education as a Challenge in the 5.0 Society* (pp. 252-259). Routledge. DOI: <http://doi.org/10.11591/ijere.v13i2.25440>.

24. Elkhoully, A. P. D. A., Shawket, A. P. D. I. M., & Ahmed, A. P. D. M. M. (2022). Child Friendly Cities between theoretical conceptualization and real perception: Capturing the children's perspectives to the city; *a pilot case study in GCR*.
25. Fitriani, S., & Qodariah, L. (2021). A Child-Friendly School: How the School Implements the Model. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 10(1), 273-284. DOI: <http://doi.org/10.11591/ijere.v10i1.20765>.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101829>.
<https://doi.org/10.1080/14733285.2024.2353746>.
26. Iskandar, D. (2024). The the effectiveness of child-friendly schools on the character. *Journal Administrasi Pendidikan*, 1(1), 13-26.
 DOI:10.55324/josr.v1i12.387.
27. Jansson, M., Herbert, E., Zalar, A., & Johansson, M. (2022). Child-friendly environments-What, how and by whom? *Sustainability*, 14(8), 48-59.
<https://doi.org/10.3390/su14084852>.
28. Kattam, A. J., Barasa, P. L., Kapkiai, M., & Bitok, E. C. (2024). Teacher's Perception of Child-friendly School Environment in Public ECDE Centres in Uasin-Gishu County. *Research Journal of Education, Teaching and Curriculum Studies*, 2(1), 8-15. DOI:10.58721/rjetcs. v2i1.574.
29. Maisaroh, S., Hadi, S., & Andrian, D. (2024). Instrument model to evaluate children-friendly school program at elementary school in Indonesia. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 13(2), 809.
30. Powell, R. (2024). Child-Friendly Cities and Communities: opportunities and challenges. *Children's Geographies*, 22(5), 716-729.
31. Saputri, D. W. R. I., & Hasibuan, R. (2022). Child-friendly school in improving children's confident character. *Atfālunā Journal of Islamic Early Childhood Education*, 5(2), 38-59. DOI:10.32505/atfaluna. v5i2.4762.
32. Schweder, S., & Raufelder, D. (2024). Does changing learning environments affect student motivation? *Learning and Instruction*, 89, 101-119.
33. Suharsiwi, S., Arifin, R. S., Setiyanti, A., & Arvan, M. (2023). Implementing child-friendly schools' program at Muhammadiyah elementary school in South Tangerang. *Indonesian Journal of Islamic Education Studies (IJIES)*, 6(1), 109-122.