

یادگیری، تربیت و آموزش مدارس در هزاره سوم، دوره سوم، شماره سوم، سال ۱۴۰۵

تاریخ پذیرش: ۱۴ مرداد ۱۴۰۵

تاریخ بازنگری: ۸ مرداد ۱۴۰۵

تاریخ ارسال: ۸ اردیبهشت ۱۴۰۵

تاریخ چاپ: ۱ شهریور ۱۴۰۵

© ۱۴۰۵ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است.

انتشار این مقاله به‌صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی CC BY-NC 4.0 صورت گرفته است.

طراحی الگوی تربیتی براساس ساحت‌های شش‌گانه سند تحول بنیادین برای دوره متوسطه اول

شیوه استناددهی: زارعی، منصور.، مهدیزاده، امیر حسین.، صابر گرکانی، افسانه.، و بهروزی، محمد. (۱۴۰۵). طراحی الگوی تربیتی براساس ساحت‌های شش‌گانه سند تحول بنیادین برای دوره متوسطه اول، *یادگیری، تربیت و آموزش مدارس در هزاره سوم*، ۳(۳)، ۲۲-۱.

مشخصات نویسندگان:

۱. منصور زارعی: گروه علوم تربیتی، واحد بوشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، بوشهر، ایران

۲. امیر حسین مهدیزاده: گروه مطالعات برنامه درسی، واحد علوم و تحقیقات تهران، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

۳. افسانه صابر گرکانی: گروه علوم تربیتی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران

۴. محمد بهروزی: گروه علوم تربیتی، واحد بوشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، بوشهر، ایران

*پست الکترونیکی نویسنده مسئول: amirhoseinmehdizadeh@iau.ac.ir

چکیده

هدف پژوهش حاضر طراحی الگوی تربیتی جامع و بومی مبتنی بر ساحت‌های شش‌گانه سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش برای دانش‌آموزان دوره متوسطه اول بود. این پژوهش با رویکرد کیفی و روش تحلیل مضمون انجام شد. مشارکت‌کنندگان شامل خبرگان، صاحب‌نظران و متخصصان حوزه آموزش‌وپرورش بودند که با استفاده از نمونه‌گیری گلوله‌برفی و قضاوتی انتخاب شدند و گردآوری داده‌ها پس از ۱۸ مصاحبه و دستیابی به اشباع نظری متوقف شد. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته اکتشافی و مطالعه نظام‌مند منابع گردآوری شدند. اعتبار یافته‌ها بر اساس شایستگی حرفه‌ای مشارکت‌کنندگان، روایی محتوایی چارچوب مصاحبه، بازخورد مشارکت‌کنندگان و توافق بین دو کدگذار خبره با ضریب ۰.۷۳ بررسی شد. تحلیل داده‌ها با استفاده از فرایند کدگذاری و تحلیل مضمون در سطوح باز، محوری و انتخابی انجام گرفت. تحلیل داده‌ها به شناسایی ۱۳۰ مضمون پایه از ۲۹۵ کد اولیه منجر شد. مضامین پایه در قالب مضامین سازمان‌دهنده‌ای شامل پرورش خلاقیت، تمرین عملی مسئولیت‌پذیری، آموزش تنظیم هیجان، توسعه مهارت‌های ارتباطی، عدالت در فرصت‌های تربیتی، مشارکت‌محوری دانش‌آموز، تقویت انگیزش درونی، پرورش تفکر تأملی، هویت‌یابی دانش‌آموز، آینده‌نگری تربیتی، بهره‌گیری تربیتی از فناوری، مشارکت خانواده، انسجام ابعاد تربیتی، توانمندسازی معلمان، ارزشیابی جامع تربیتی، بومی‌سازی الگوی تربیتی، انطباق با ویژگی‌های رشدی نوجوان و مهارت‌محوری در تربیت سازمان‌دهی شدند. در سطح بالاتر، این مؤلفه‌ها در شش ساحت اجتماعی و سیاسی، اقتصادی و حرفه‌ای، علمی و فناوری، زیستی و بدنی، زیبایی‌شناختی و هنری، و اعتقادی، عبادی و اخلاقی ادغام شدند. شبکه نهایی نشان داد تحقق تربیت متوازن مستلزم پیوند نظام‌مند میان ابعاد شناختی، اخلاقی، اجتماعی، هیجانی، جسمانی و مهارتی دانش‌آموز است. الگوی استخراج‌شده نشان می‌دهد اجرای اثربخش سند تحول بنیادین در دوره متوسطه اول نیازمند رویکردی یکپارچه، مهارت‌محور، رشدمدار و بومی است که در آن شش ساحت تربیتی به‌صورت متوازن و مرتبط با یکدیگر در برنامه‌ریزی، اجرا و ارزشیابی فعالیت‌های مدرسه مورد توجه قرار گیرند.

واژگان کلیدی: ساحت‌های شش‌گانه تربیتی، سند تحول بنیادین، تحلیل مضمون، الگوی تربیتی، دانش‌آموزان دوره متوسطه اول، آموزش‌وپرورش، بومی‌سازی.

Learning, Training, and Education in Schools in the Third Millennium, Vol. 3, No. 3, Year 2026

Submit Date: 28 April 2026
Revise Date: 30 July 2026
Accept Date: 05 August 2026
Publish Date: 23 August 2026



© 2026 the authors. This is an open access article under the terms of the CC BY-NC 4.0 License.

Designing an Educational Model Based on the Six Domains of the Fundamental Transformation Document for Junior High School

How to cite: Zarei, M., Mahdizadeh, A. H., Saber Garkani, A., & Bahruzi, M. (2026). Designing an Educational Model Based on the Six Domains of the Fundamental Transformation Document for Junior High School. *Learning, Training, and Education in Schools in the Third Millennium, 3*(3), 1-22.

Authors' Information:

1. Mansur Zarei: Department of Educational Sciences, Bu.C., Islamic Azad University, Bushehr, Iran
2. Amir Hosin Mahdizadeh: Department of Educational Studies and Curriculum Planning, SR.C., Islamic Azad University, Tehran, Iran
3. Afsaneh Saber Garkani: Department of Educational Sciences, Ro.C., Islamic Azad University, Roudehen, Iran
4. Mohamad Bahruzi: Department of Educational Sciences, Bu.C., Islamic Azad University, Bushehr, Iran

Corresponding author's email: amirhoseinmehdizadeh@iau.ac.ir

Abstract

This study aimed to design a comprehensive and context-sensitive educational model based on the six domains of Iran's Fundamental Transformation Document for junior high school students. This qualitative study employed a thematic analysis approach. Participants consisted of experts, scholars, and specialists in the field of education who were recruited through snowball and judgmental sampling. Data collection continued until theoretical saturation was achieved after 18 interviews. Data were obtained through exploratory semi-structured interviews supplemented by a systematic review of relevant sources. Trustworthiness was examined through the professional competence of participants, content validity of the interview framework, participant feedback, and inter-coder agreement between two expert coders, yielding a coefficient of 0.73. The data were analyzed through sequential coding and thematic analysis involving open, axial, and selective stages. Analysis of the interview data generated 130 basic themes from 295 initial codes. These themes were organized into higher-order categories comprising creativity development, practical responsibility training, emotion regulation education, communication skill development, equity in educational opportunities, student-centered participation, intrinsic motivation, reflective thinking, student identity formation, educational foresight, educational use of technology, family participation, integration of educational dimensions, teacher empowerment, comprehensive educational assessment, localization of the educational model, adaptation to adolescent developmental characteristics, and skill-oriented education. At a higher conceptual level, these components were integrated into six educational domains: social and political; economic and vocational; scientific and technological; biological and physical; aesthetic and artistic; and religious, devotional, and moral. The final thematic network indicated that balanced education requires systematic integration of students' cognitive, moral, social, emotional, physical, and practical development rather than isolated treatment of individual domains. The proposed model suggests that effective implementation of the Fundamental Transformation Document at the junior high school level requires an integrated, developmental, skill-oriented, and locally responsive approach in which all six educational domains are addressed in a balanced and interconnected manner across school planning, implementation, and assessment.

Keywords: *Six Educational Domains, Fundamental Transformation Document, Thematic Analysis, Educational Model, Junior High School Students, Education, Localization.*

مقدمه

تربیت در نظام‌های آموزشی معاصر دیگر به انتقال دانش موضوعی و تحقق اهداف شناختی محدود نمی‌شود، بلکه فرایندی چندبعدی برای پرورش متوازن ظرفیت‌های شناختی، اخلاقی، اجتماعی، عاطفی، جسمانی، حرفه‌ای و فرهنگی دانش‌آموزان تلقی می‌شود. پیچیده‌تر شدن محیط‌های اجتماعی، گسترش فناوری‌های نوین، تغییر ماهیت مشاغل، افزایش تنوع فرهنگی و ظهور مسائل جدید در حوزه هویت، ارتباطات و سبک زندگی سبب شده است که نظام‌های آموزشی ناگزیر از بازاندیشی در اهداف، محتوا، شیوه‌های یاددهی ـ یادگیری و سازوکارهای ارزشیابی خود باشند. در چنین شرایطی، برنامه درسی کارآمد باید بتواند میان دانش نظری، مهارت عملی، ارزش‌های فردی و اجتماعی و نیازهای آینده دانش‌آموز پیوند برقرار کند. تجربه‌های بین‌المللی نیز نشان می‌دهد که طراحی برنامه درسی اثربخش زمانی امکان‌پذیر است که مؤلفه‌های آموزشی به‌صورت یکپارچه سازمان یابند، فرصت مشارکت فعال دانش‌آموزان فراهم شود و فرایند یادگیری با موقعیت‌های واقعی، مسائل اجتماعی و تحولات محیطی ارتباط پیدا کند (Narzieva, 2024; Tsui et al., 2024; Yoon, 2020).

در جمهوری اسلامی ایران، سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش به‌عنوان یکی از اصلی‌ترین اسناد سیاستی نظام تعلیم‌وتربیت، تلاشی برای عبور از رویکرد تک‌بعدی و حرکت به سوی تربیت همه‌جانبه محسوب می‌شود. در این سند، تربیت دانش‌آموز نه به‌عنوان فعالیتی محدود به کلاس درس، بلکه به‌مثابه فرایندی فراگیر برای شکل‌گیری هویت، ارزش‌ها، قابلیت‌ها و شایستگی‌های مورد نیاز حیات فردی و اجتماعی تعریف شده است. یکی از مهم‌ترین ویژگی‌های این چارچوب، سازمان‌دهی فرایند تربیت در قالب شش ساحت اعتقادی، عبادی و اخلاقی؛ اجتماعی و سیاسی؛ زیستی و بدنی؛ زیبایی‌شناختی و هنری؛ اقتصادی و حرفه‌ای؛ و علمی و فناوری است. این ساحت‌ها در مجموع بیانگر آن هستند که رشد مطلوب دانش‌آموز تنها زمانی تحقق می‌یابد که نظام آموزشی از تمرکز صرف بر پیشرفت تحصیلی فاصله گرفته و رشد متوازن شخصیت، اخلاق، هویت اجتماعی، توانایی‌های جسمانی، مهارت‌های اقتصادی و قابلیت‌های علمی و فناورانه را به‌صورت هم‌زمان دنبال کند (Motavalli & Shiri, 2026; Parvaneh, 2025; Sabzi Kordalivand & Kordalivand, 2023).

با وجود برخورداری سند تحول بنیادین از جهت‌گیری کلان و منسجم، یکی از چالش‌های اصلی نظام آموزشی، تبدیل اصول و سیاست‌های آن به الگوهای اجرایی مشخص در سطح مدرسه است. فاصله میان سیاست‌گذاری کلان و اجرای آموزشی می‌تواند سبب شود که اهداف سند در قالب برنامه‌های پراکنده، ناهمگون یا کم‌اثر پیاده‌سازی شوند. در این میان، مدیریت راهبردی نظام آموزشی، بهره‌وری منابع انسانی و هماهنگی میان سیاست‌های تحولی و عملکرد مدارس نقش تعیین‌کننده‌ای در تحقق واقعی اهداف تحول دارند. از این رو، تحقق سند تحول بنیادین تنها به وجود یک سند سیاستی وابسته نیست، بلکه مستلزم طراحی سازوکارهایی است که بتوانند اهداف کلان آن را به مؤلفه‌های عملیاتی، قابل اجرا و قابل ارزشیابی تبدیل کنند (Miri, 2025; Motavalli & Shiri, 2026). همچنین، سیاست‌گذاری آموزشی مبتنی بر سند تحول زمانی می‌تواند اثربخش باشد که در کنار تعیین جهت‌گیری‌های کلان، به نیازهای اجرایی مدارس، تفاوت‌های منطقه‌ای، ویژگی‌های دوره‌های تحصیلی و ظرفیت منابع انسانی نیز توجه کند (Parvaneh, 2025).

ضرورت تدوین الگوهای اجرایی در دوره متوسطه اول اهمیت بیشتری دارد؛ زیرا این دوره هم‌زمان با آغاز و تثبیت بسیاری از تغییرات شناختی، هیجانی، اجتماعی و هویتی نوجوانان است. دانش‌آموزان در این مرحله با پرسش‌های جدی درباره هویت شخصی، تعلق اجتماعی، آینده تحصیلی و شغلی، ارزش‌های اخلاقی و نحوه حضور خود در جامعه مواجه می‌شوند. بنابراین، یک الگوی تربیتی مطلوب برای این گروه سنی باید فراتر از انتقال مفاهیم درسی، فرصت‌هایی برای خودشناسی، تصمیم‌گیری، مسئولیت‌پذیری، تعامل اجتماعی، خودتنظیمی، تفکر انتقادی، حل مسئله و تجربه نقش‌های مختلف فراهم سازد. یافته‌های مرتبط با طراحی بسته‌های تربیتی مبتنی بر هویت تحصیلی موفق و چشم‌انداز آینده نیز بر اهمیت پیوند میان هویت، آینده‌نگری و فرایند تربیت تأکید دارند و نشان می‌دهند که توجه ساختاریافته به این عناصر می‌تواند به انسجام بیشتر تجربه آموزشی دانش‌آموزان کمک کند (Mohadesi et al., 2025).

یکی از مؤلفه‌های اساسی در طراحی الگوی تربیتی، توجه به رشد اخلاقی و ارزش‌های دانش‌آموزان است. در رویکرد مبتنی بر سند تحول بنیادین، ارزش‌های اخلاقی نباید صرفاً در قالب محتوای آموزشی یا توصیه‌های مستقیم ارائه شوند، بلکه باید در تجربه زیسته دانش‌آموز، روابط مدرسه‌ای، تصمیم‌گیری‌های فردی و فعالیت‌های گروهی تجلی پیدا کنند. پژوهش درباره طراحی الگوی ارزش دانش‌آموزان بر اساس سند تحول بنیادین نشان داده است که نظام ارزشی مورد انتظار مدرسه نیازمند ساختاری منسجم و متناسب با مبانی سند است (Shokouhi Amirabadi et al., 2022). همچنین، طراحی الگوی رشد اخلاقی دانش‌آموزان در چارچوب فلسفه تعلیم‌وتربیت اسلامی نشان می‌دهد که تربیت اخلاقی باید به‌صورت چندبعدی در نظر گرفته شود و ارتباط فرد با خدا، خود، دیگران و محیط پیرامون را دربر گیرد (Majdodin et al., 2023). بنابراین، ساحت اعتقادی، عبادی و اخلاقی باید به‌گونه‌ای در الگوی تربیتی ادغام شود که با سایر ساحت‌ها ارتباط ارگانیک داشته باشد و از تبدیل تربیت اخلاقی به مجموعه‌ای از توصیه‌های انتزاعی جلوگیری شود.

در این راستا، معلم مهم‌ترین عامل انسانی در تبدیل اهداف تربیتی به تجربه واقعی دانش‌آموز است. حتی جامع‌ترین الگوهای برنامه‌ریزی‌شده نیز بدون برخورداری معلمان از دانش، مهارت، نگرش و شایستگی‌های حرفه‌ای لازم، قابلیت تحقق کامل نخواهند داشت. بررسی سطح موجود و مطلوب مهارت‌های معلمان مرتبط با ساحت‌های شش‌گانه نشان داده است که میان وضعیت موجود و انتظارات مطلوب فاصله وجود دارد و تحقق اهداف سند نیازمند توجه جدی به توانمندسازی حرفه‌ای معلمان است (Mousavi, 2019). مطالعه پدیدارشناختی شایستگی‌های پایه معلمان برای تحقق ساحت اعتقادی، عبادی و اخلاقی نیز اهمیت آمادگی حرفه‌ای معلم را در انتقال، درونی‌سازی و عملیاتی‌کردن اهداف تربیتی آشکار کرده است (Mousavi Nodoushan et al., 2023). در سطحی گسترده‌تر، پژوهش‌های جدید درباره سرمایه حرفه‌ای معلمان در جوامع یادگیری حرفه‌ای میان‌مدرسه‌ای نشان می‌دهند که ظرفیت تحول آموزشی تا حد زیادی به سرمایه انسانی، اجتماعی و حرفه‌ای معلمان و توانایی آنان برای حرکت در بستر اصلاحات وابسته است (Hung, 2026). از این منظر، توانمندسازی معلم باید یکی از ارکان اصلی هر الگوی تربیتی مبتنی بر سند تحول تلقی شود.

از دیگر الزامات اساسی، ایجاد توازن میان ساحت‌های مختلف تربیتی است. یکی از نقدهای مطرح نسبت به وضعیت موجود برنامه‌های درسی آن است که برخی ابعاد، به‌ویژه بعد علمی و شناختی، سهم بیشتری از زمان، محتوا و ارزشیابی را به خود اختصاص می‌دهند و سایر ابعاد کمتر

مورد توجه قرار می‌گیرند. تحلیل میزان توجه به رشد متوازن دانش‌آموز در شش ساحت تربیتی در کتاب‌های درسی پایه‌های پنجم و ششم نشان داده است که توزیع توجه میان ساحت‌های مختلف یکنواخت نیست و برخی مؤلفه‌ها کمتر بازنمایی شده‌اند (Ghodrati, 2023). همچنین، تحلیل محتوای کتاب جامعه‌شناسی پایه یازدهم از منظر ساحت‌های شش‌گانه نشان داده است که وزن و میزان حضور ساحت‌ها در محتوای آموزشی متفاوت است (Moradipour, 2022). این یافته‌ها اهمیت حرکت از «حضور اسمی» ساحت‌ها در برنامه‌های درسی به «تلفیق واقعی» آن‌ها در ساختار تربیتی مدرسه را برجسته می‌سازد.

ساحت اجتماعی و سیاسی نیز در دوره نوجوانی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است؛ زیرا دانش‌آموز در این دوره به‌تدریج نقش‌های اجتماعی گسترده‌تری می‌پذیرد و نگرش او نسبت به حقوق، مسئولیت‌ها، مشارکت و زندگی جمعی شکل می‌گیرد. بررسی مؤلفه‌ها و ابعاد همزیستی مسالمت‌آمیز در شش ساحت سند تحول بنیادین نشان داده است که تربیت اجتماعی را می‌توان در پیوند با اصول احترام متقابل، پذیرش تفاوت‌ها، مسئولیت اجتماعی و تعامل سازنده فهم کرد (Mohammadi, 2023). بر این اساس، الگوی تربیتی دوره متوسطه اول باید زمینه مشارکت واقعی دانش‌آموز در فعالیت‌های مدرسه، کار گروهی، گفت‌وگو، حل تعارض و تجربه مسئولیت اجتماعی را فراهم کند. مشارکت فعال دانش‌آموز نه‌تنها عاملی برای تقویت مهارت‌های اجتماعی است، بلکه می‌تواند فرایند تربیت را از الگوی منفعل انتقال محتوا به تجربه‌ای تعاملی و مشارکتی تبدیل سازد.

در این میان، طراحی برنامه درسی با مشارکت ذی‌نفعان یکی از جهت‌گیری‌های مهم در ادبیات جدید تعلیم‌وتربیت است. هم‌آفرینی برنامه درسی با مشارکت دانش‌آموزان، معلمان و متخصصان در محیط‌های تقویت‌شده با فناوری می‌تواند کیفیت تصمیم‌گیری آموزشی و تناسب محتوا با نیازهای واقعی یادگیرندگان را افزایش دهد (Tsui et al., 2024). این رویکرد با منطق مشارکت‌محوری در الگوهای تربیتی سازگار است و نشان می‌دهد که دانش‌آموز باید از موضوع منفعل برنامه تربیتی به کنشگری فعال در فرایند یادگیری و تربیت تبدیل شود. همچنین، طراحی برنامه‌های آموزشی باید انعطاف لازم برای پاسخ به تفاوت‌های فردی و نیازهای متنوع یادگیرندگان را داشته باشد؛ پژوهش درباره تصمیم‌گیری برنامه درسی برای دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های شدید ذهنی یا مشکلات یادگیری عمیق نیز بر اهمیت انطباق برنامه درسی با ویژگی‌ها، ظرفیت‌ها و نیازهای واقعی فراگیران تأکید می‌کند (Rendoth et al., 2024).

عدالت تربیتی از دیگر مؤلفه‌هایی است که باید در طراحی الگوی جامع مورد توجه قرار گیرد. دانش‌آموزان از نظر پیشینه خانوادگی، شرایط اقتصادی، فرصت‌های یادگیری، آمادگی تحصیلی و منابع حمایتی در موقعیت‌های یکسان قرار ندارند و الگویی که این تفاوت‌ها را نادیده بگیرد، می‌تواند نابرابری‌های موجود را بازتولید کند. پژوهش در زمینه استفاده از الگوهای حل مسئله برای ارتقای عدالت آموزشی نشان داده است که مداخلات ساختاریافته می‌توانند به کاهش شکاف ناشی از تفاوت‌های آمادگی اولیه کمک کنند (Schwartz Poehlmann et al., 2024). از این رو، عدالت در فرصت‌های تربیتی باید به معنای فراهم‌کردن شرایطی باشد که همه دانش‌آموزان بتوانند متناسب با نیازها و ظرفیت‌های خود از فرصت رشد در ساحت‌های مختلف برخوردار شوند.

ساحت علمی و فناوری نیز در محیط آموزشی امروز جایگاهی متفاوت از گذشته یافته است. تربیت علمی صرفاً به حفظ دانش یا موفقیت در آزمون‌ها محدود نیست، بلکه شامل پژوهشگری، حل مسئله، تفکر انتقادی، سواد فناوری و توانایی استفاده هدفمند از ابزارهای دیجیتال است. توسعه شایستگی‌های پژوهشی در چارچوب رویکرد شایستگی‌محور و آموزش تلفیقی، بر ضرورت فراهم‌کردن فرصت‌های فعال برای پرسشگری، تحقیق و به‌کارگیری دانش در موقعیت‌های واقعی تأکید دارد (Narzieva, 2024). از سوی دیگر، تجربه استفاده از سامانه‌های مدیریت یادگیری و قالب‌های مشترک آموزشی نشان داده است که فناوری می‌تواند فرصت‌هایی برای سازمان‌دهی یادگیری ایجاد کند، هرچند بهره‌گیری مؤثر از آن نیازمند طراحی آموزشی هدفمند است (Goomas & Czupryn, 2021). بنابراین، فناوری در الگوی تربیتی نباید صرفاً به‌عنوان ابزار انتقال محتوا در نظر گرفته شود، بلکه باید در خدمت تعامل، یادگیری فعال، مهارت‌آموزی و توسعه سواد رسانه‌ای قرار گیرد.

طراحی فعالیت‌های آموزشی مبتنی بر تجربه و حل مسئله نیز می‌تواند امکان تبدیل دانش نظری به مهارت کاربردی را فراهم آورد. پژوهش در حوزه طراحی برنامه آموزشی برای آموزش زمان‌بندی ساخت نشان داده است که ساختارهای آموزشی مسئله‌محور و مبتنی بر روش‌های مشخص می‌توانند زمینه تحلیل فرایند یادگیری و توسعه درک کاربردی را فراهم کنند (Hall et al., 2022). همچنین، مطالعات مرتبط با ارزشیابی شایستگی‌های نگرشی نشان می‌دهند که ارزشیابی آموزشی باید فراتر از سنجش دانش شناختی باشد و نگرش‌ها و شایستگی‌های رفتاری را نیز دربر گیرد (Febriyanto et al., 2021). از این منظر، هر الگوی تربیتی جامع باید ارزشیابی را بخشی از فرایند رشد تلقی کند و برای سنجش ابعاد شناختی، اخلاقی، اجتماعی، مهارتی و نگرشی از روش‌های متنوع بهره گیرد.

ابعاد هیجانی و روان‌شناختی نیز بخشی جدایی‌ناپذیر از تربیت همه‌جانبه‌اند. مشکلات هیجانی می‌توانند کیفیت مشارکت، یادگیری و عملکرد دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار دهند. برای نمونه، بررسی اضطراب ریاضی در دانشجویان آموزش ابتدایی در دوره پس از همه‌گیری نشان داده است که عوامل عاطفی و هیجانی می‌توانند رابطه فرد با یادگیری و عملکرد آموزشی را تحت تأثیر قرار دهند (Costado Dios & Piñero Charlo, 2024). چنین یافته‌هایی ضرورت توجه به تنظیم هیجان، خودکارآمدی، انگیزش و نگرش مثبت به یادگیری را در طراحی الگوی تربیتی برجسته می‌کند. در دوره متوسطه اول که دانش‌آموزان در معرض تغییرات هیجانی و هویتی بیشتری قرار دارند، برنامه تربیتی باید فرصت‌هایی برای شناخت هیجان، مدیریت فشار روانی، تقویت خودباوری و تجربه موفقیت ایجاد کند.

همچنین، تحولات جهانی نشان داده‌اند که برنامه درسی باید قابلیت سازگاری با شرایط غیرمنتظره و تغییرات سریع اجتماعی را داشته باشد. تجربه همه‌گیری جهانی نشان داد که رویدادهای بیرونی می‌توانند به فرصت‌هایی برای گسترش نگاه دانش‌آموزان به جهان، بازاندیشی در محتوای درسی و توسعه یادگیری فراتر از چارچوب‌های سنتی تبدیل شوند (Yoon, 2020). این امر اهمیت آینده‌نگری تربیتی را افزایش می‌دهد؛ زیرا دانش‌آموزان باید برای زیستن در محیطی تربیت شوند که ماهیت مسائل، فناوری‌ها، مشاغل و روابط اجتماعی آن به‌سرعت در حال تغییر است. بنابراین، پرورش انعطاف‌پذیری، خلاقیت، حل مسئله، یادگیری مادام‌العمر و توانایی سازگاری باید در کنار اهداف سنتی آموزش مورد توجه قرار گیرد.

از سوی دیگر، بومی‌سازی یکی از شروط اساسی موفقیت هر الگوی تربیتی است. الگوهای آموزشی زمانی قابلیت اجرا و پذیرش بیشتری دارند که با ساخت فرهنگی، اجتماعی و ارزشی جامعه و همچنین شرایط منطقه‌ای مدارس هماهنگ باشند. مروری بر سند تحول بنیادین و ساحت‌های شش‌گانه نیز نشان می‌دهد که این چارچوب بر تربیت متناسب با مبانی فرهنگی و ارزشی جامعه ایرانی ـ اسلامی تأکید دارد (Sabzi Kordalivand & Kordalivand, 2023). همچنین، رابطه گزارش‌شده میان ساحت‌های شش‌گانه سند تحول و بهبود فعالیت‌های آموزشی و پرورشی مدارس، اهمیت تبدیل این ساحت‌ها به برنامه‌های عملیاتی در محیط واقعی مدرسه را نشان می‌دهد (Ershadi, 2021). از این رو، الگوی تربیتی مطلوب باید ضمن وفاداری به جهت‌گیری‌های سند تحول، ظرفیت انطباق با ویژگی‌های محلی، منابع مدرسه و نیازهای واقعی دانش‌آموزان را داشته باشد.

جمع‌بندی پیشینه نشان می‌دهد که اگرچه مطالعات متعددی به بررسی برخی ابعاد سند تحول بنیادین، از جمله ارزش‌های دانش‌آموزان، رشد اخلاقی، شایستگی‌های معلمان، محتوای کتاب‌های درسی، همزیستی اجتماعی، مهارت‌های حرفه‌ای و سیاست‌های کلان آموزشی پرداخته‌اند (Ghodrati, 2023; Majdodin et al., 2023; Mohammadi, 2023; Mousavi Nodoushan et al., 2023; Mousavi, 2019; Shokouhi Amirabadi et al., 2022)، هنوز نیاز به الگویی یکپارچه احساس می‌شود که مؤلفه‌های تربیتی متناسب با ویژگی‌های دوره متوسطه اول را شناسایی کرده و آن‌ها را در ارتباط نظام‌مند با ساحت‌های شش‌گانه سازمان دهد. همچنین، جهت‌گیری‌های جدید در حوزه سرمایه حرفه‌ای معلمان، هویت و آینده‌نگری تحصیلی، عدالت آموزشی، مشارکت دانش‌آموزان، برنامه درسی شایستگی‌محور و سیاست‌های تحولی نشان می‌دهند که طراحی چنین الگویی باید هم‌زمان به ابعاد انسانی، سازمانی، فرهنگی و آینده‌محور تربیت توجه داشته باشد (Hung, 2026; Miri, 2025; Mohadesi et al., 2025; Schwartz Poehlmann et al., 2024; Tsui et al., 2024). بنابراین، مسئله اصلی صرفاً شناسایی شش ساحت نیست، بلکه تعیین مؤلفه‌ها و روابطی است که بتواند این ساحت‌ها را به یک نظام تربیتی قابل اجرا، منسجم و متناسب با نیازهای نوجوانان تبدیل کند.

هدف پژوهش حاضر طراحی الگوی تربیتی مبتنی بر ساحت‌های شش‌گانه سند تحول بنیادین برای دانش‌آموزان دوره متوسطه اول است.

روش‌شناسی

روش تحقیق مطالعه حاضر از نوع تحقیقات کیفی با رویکرد تحلیل مضمون بود. جامعه آماری پژوهش (جهت مصاحبه) شامل کلیه خبرگان و صاحب‌نظران حوزه موضوع پژوهش بود: (صاحب‌نظران و متخصصان حوزۀ آموزش‌وپرورش). انتخاب نمونه به روش نمونه‌گیری گلوله برفی انجام شد. از این رو نمونه آماری به تعداد قابل کفایت (رسیدن به اشباع نظری در استخراج مفاهیم) با روش قضاوتی نمونه‌گیری شد (۱۸ نفر). استخراج یافته‌ها حاصر یک رویکرد استقرایی (جزء به کل) براساس مصاحبه اکتشافی و مطالعه نظامند کتابخانه‌ای برای تکمیل آن بود. روایی این بخش براساس شایستگی فردی نمونه مصاحبه شده، روایی محتوایی چارچوب انجام مصاحبه و میزان توافق مصححان کدگذاری (۲ پژوهشگر خبره مدیریت آموزشی: ۰/۷۳) استخراج مفاهیم صورت گرفت. انجام مصاحبه‌ها براساس چارچوب تحلیلی طراحی شده از قبل صورت گرفت.

در بخش مصاحبه، با ارائه بازخورد به مصاحبه‌شوندگان و قراردادن آن‌ها در مسیر پژوهش به‌طوری که بر نحوه پاسخگویی آن‌ها تأثیر نگذارد، به منظور افزایش روایی درونی اقدام شد. ضمناً، پس از انجام هر مصاحبه، الگوی به‌دست آمده تا آن مرحله ارائه می‌شد و در صورتی که مصاحبه‌شونده نکاتی را نسبت به الگو داشت، مورد بحث قرار می‌داد. این کار پس از انجام مصاحبه انجام می‌شد تا مصاحبه خالی از هر گونه پیش‌فرض و جهت‌گیری انجام شود. از آنجایی که مؤلفه پایایی به گستره تکرارپذیری یافته‌های پژوهش اشاره دارد و در انجام مطالعات کیفی پژوهشگر به تفسیر موضوع مورد مطالعه می‌پردازد. کار گردآوری داده‌ها تا زمانی ادامه یافت که پژوهشگر اطمینان حاصل کند که ادامه کار چیز تازه‌ای به دانسته‌های او نمی‌افزاید. پس از انجام ۱۸ مصاحبه در طی دوره شش ماه، تحلیل داده‌ها نشان داد که داده جدید به داده‌های قبلی اضافه نشد؛ زیرا درصد بالایی از داده‌های مستخرج از مصاحبه‌های آخر تکراری بود. بنابراین، با رسیدن به حد اشباع نظری، به مصاحبه‌ها پایان داده شد. پژوهشگران کیفی به جای واژه اعتبار و روایی، از واژه‌های مقبولیّت، انتقال‌پذیری و تأییدپذیری استفاده می‌کنند. روایی رونوشت مطالعه کتابخانه‌ای و ابزار مصاحبه ابتدا با استفاده از نظر متخصصان ارزیابی گردید. سپس از طریق روش‌های روایی کدگذاری و توافق مصححان بررسی شد.

جهت تحلیل داده‌ها از سه مرحله کدگذاری برای دسته‌بندی مؤلفه‌های شناسایی شده استفاده گردید. کدگذاری با استفاده از مطالعات قبلی و نظر متخصصان انجام شد. مدل پژوهش نیز براساس روابط شناسایی شده به صورت یک چارچوب سیستمی مفهومی ترسیم گردید. همزمان با گردآوری داده‌ها، کار تحلیل آن‌ها طی سه مرحله کدگذاری نیز شروع شد. پس از استخراج کدها، آن‌ها طبقه‌بندی می‌شوند؛ مقایسه مداوم، تفاوت‌ها و تشابهات بین این کدها را آشکار می‌کند؛ طبقات جدا و یا ادغام می‌گردند تا نظریه در روند این فرآیند شکل گیرد. منابع و متون موجود نیز در روند تکمیل تئوری مورد استفاده قرار می‌گیرند. روش کدگذاری سه مرحله‌ای برای چارچوب‌بندی مفهومی مولفه‌های استخراجی استفاده خواهد شد که عبارتست از: کدگذاری شامل دو مرحله اصلی است: کدگذاری باز (محوری)، کدگذاری انتخابی (گزینشی) و کدگذاری نظری (موضوعی). در کدگذاری باز، داده ها شکسته می‌شوند. سپس به لحاظ مفهومی گروه بندی می گردند و مقوله ها و ویژگیهای آنها تولید می شود. در این مرحله از کدگذاری اقدام به گرد آوری ازاد داده ها تا زمانی ادامه پیدا می‌کند که اثرات مقوله محوری، نمودار کدگذاری انتخابی نیز به معنای محدود کردن کدگذاری به آن دسته از متغیرهایی است که مربوط به متغیر محوری هستند؛ به عبارتی زمانی که مقوله محوری، نمودار شده کدگذاری انتخابی آغاز شده و مصاحبه ها در جهت متغیر محوری کدگذاری می شوند. این فرضیه ها در یک نظریه با هم عمل می کنند و دغدغه اصلی مشارکت کنندگان را تشریح می کنند. در نهایت زمانی که مقوله های مختلف به همدیگر و متغیر محوری مرتبط شدند، محصول نظریه داده بنیاد شکل می گیرد و شبیه نظریه (مدل) می‌شود.

یافته‌ها

در این مرحله برای دستیابی به شبکه مضامین الگوی تربیتی براساس ساحت های شش گانه در دانش آموزان متوسطه اول شهرستان بوشهر محتوای بدست آمده از مصاحبه‌ها نگاشته شد، سپس سطر به سطر مصاحبه‌ها توسط پژوهشگر مورد مطالعه و بررسی قرار گرفت، که پس از

حذف، ادغام و ترکیب حدود ۲۹۵ کد اوّلیه، ۱۳۰ مضمون پایه براساس ساحت های شش گانه در دانش آموزان متوسطه اول شهرستان بوشهر استخراج گردید، و در جدول ۱ ارائه شد.

جدول ۱: بخشی از مضامین پایه استخراج شده از الگوی تربیتی براساس ساحت های شش گانه در دانش آموزان متوسطه اول شهرستان بوشهر

مضمون پایه	شواهد
مشارکت‌محوری دانش‌آموز	به باور من، مشارکت فعال دانش‌آموز در فرایند تربیت یک اصل اساسی است. اگر دانش‌آموز صرفاً دریافت‌کننده باشد، تربیت درونی نمی‌شود. باید فرصت انتخاب، تصمیم‌گیری و تجربه مسئولیت به او داده شود. شوراهای دانش‌آموزی، پروژه‌های گروهی و فعالیت‌های داوطلبانه می‌توانند بستر تحقق این امر باشند. تربیت زمانی پایدار است که دانش‌آموز خود را کنشگر بداند، نه موضوع برنامه.
مهارت‌محوری در تربیت	یکی از کاستی‌های نظام آموزشی ما تأکید بیش از حد بر دانش نظری است. تربیت زمانی معنا پیدا می‌کند که مهارت و عمل نیز در کنار دانش قرار گیرد. دانش‌آموز باید بتواند آنچه می‌آموزد را در موقعیت واقعی به کار گیرد. الگوی تربیتی مطلوب باید فرصت تمرین، پروژه‌محوری و فعالیت‌های عملی را پیش‌بینی کند. بدون تمرین عملی، ارزش‌ها در حد شعار باقی می‌مانند و مهارت‌ها شکل نمی‌گیرند.
بومی‌سازی الگوی تربیتی	در طراحی الگوی تربیتی برای شهرستان بوشهر، توجه به زمینه فرهنگی و اقلیمی منطقه اهمیت اساسی دارد. تربیت امری انتزاعی و جدا از بستر اجتماعی نیست. دانش‌آموز بوشهری در محیطی با پیشینه فرهنگی خاص، اقتصاد دریامحور و روابط اجتماعی متفاوت رشد می‌کند. اگر الگو بومی‌سازی نشود، احساس تعلق در دانش‌آموز شکل نمی‌گیرد. به اعتقاد من، برنامه‌ریزی درسی باید از ظرفیت‌های محلی مانند فرهنگ دریایی، آیین‌های بومی و سرمایه اجتماعی منطقه بهره بگیرد تا تربیت از حالت کلیشه‌ای خارج شود.
انطباق با ویژگی‌های رشدی نوجوان	یکی از چالش‌های اساسی در تربیت دانش‌آموزان متوسطه اول، عدم انطباق محتوا با اقتضائات رشدی آنان است. این دوره، مرحله گذار از کودکی به نوجوانی است و دانش‌آموز درگیر تحولات شناختی، هیجانی و اجتماعی متعددی می‌شود. اگر الگوی تربیتی بر مبنای شناخت دقیق این ویژگی‌های رشدی طراحی نشود، نه‌تنها اثربخش نخواهد بود بلکه ممکن است مقاومت ایجاد کند. برنامه درسی باید فرصت گفت‌وگو، پرسشگری و تجربه عملی را فراهم آورد؛ زیرا نوجوان در این سن به دنبال کشف معناست، نه پذیرش دستوری مفاهیم.
انسجام ابعاد تربیتی	در طراحی هر الگوی تربیتی، نخستین نکته‌ای که باید مورد توجه قرار گیرد، نگاه یکپارچه به ابعاد وجودی دانش‌آموز است. متأسفانه در بسیاری از برنامه‌های درسی، تربیت به بخش‌های مجزا تقسیم می‌شود و هر حوزه به‌صورت منفک دنبال می‌شود، درحالی‌که نوجوان دوره متوسطه اول در حال شکل‌دادن به هویت کلی خود است. اگر ما در طراحی الگو، انسجام مفهومی و ارتباط ارگانیک بین مؤلفه‌ها را در نظر نگیریم، خروجی نظام تربیتی دچار پراکندگی خواهد شد. به نظر من، الگوی تربیتی موفق الگویی است که بتواند بین دانش، ارزش، مهارت و نگرش پیوند برقرار کند و تجربه یادگیری را به یک تجربه زیسته تبدیل نماید، نه صرفاً انتقال محتوا.
توانمندسازی معلمان	نقش معلم در تحقق الگوی تربیتی بسیار تعیین‌کننده است. حتی بهترین مدل‌ها بدون معلم توانمند به نتیجه نمی‌رسند. معلم باید هم درک نظری از الگو داشته باشد و هم مهارت اجرای آن را کسب کند. بنابراین، توانمندسازی حرفه‌ای معلمان پیش‌شرط اجرای موفق هر الگوی تربیتی است.
ارزشیابی جامع تربیتی	ارزشیابی در نظام تربیتی نباید صرفاً به سنجش محفوظات محدود شود. اگر هدف ما تربیت همه‌جانبه است، ابزارهای ارزشیابی نیز باید عملکرد، نگرش و مهارت را بسنجند. استفاده از ارزشیابی کیفی، پوشه کار و مشاهده رفتاری می‌تواند تصویر واقعی‌تری از رشد دانش‌آموز ارائه دهد.
مشارکت خانواده در تربیت	خانواده یکی از ارکان اصلی تحقق الگوی تربیتی است. مدرسه به تنهایی نمی‌تواند تمامی ابعاد تربیت را پوشش دهد. تعامل مستمر با خانواده و هم‌سویی ارزش‌ها، ضریب موفقیت برنامه تربیتی را افزایش می‌دهد. باید سازوکار مشارکت والدین در فرآیند تربیت پیش‌بینی شود.
بهره‌گیری تربیتی از فناوری	در عصر حاضر، فناوری به بخش جدایی‌ناپذیر زندگی نوجوانان تبدیل شده است. نادیده گرفتن آن در طراحی الگوی تربیتی خطاست. باید از ظرفیت فناوری برای تعمیق یادگیری و شکل‌دهی مهارت‌های نوین استفاده کرد، در عین حال آموزش سواد رسانه‌ای نیز ضروری است تا دانش‌آموز در مواجهه با اطلاعات دچار سردرگمی نشود.

آینده‌نگری تربیتی	الگوی تربیتی باید آینده‌نگر باشد. ما دانش‌آموز را برای امروز تربیت نمی‌کنیم، بلکه برای زیست در آینده‌ای پیچیده آماده می‌سازیم. بنابراین باید مهارت‌هایی مانند تفکر انتقادی، حل مسئله، خلاقیت و سازگاری در مرکز توجه قرار گیرد. تربیت آینده‌محور از سطح انتقال دانش فراتر می‌رود و به پرورش قابلیت‌ها می‌پردازد.
هویت‌یابی دانش‌آموز	در طراحی الگوی تربیتی، باید به شکل‌گیری هویت فردی و اجتماعی دانش‌آموز توجه ویژه داشت. دوره متوسطه اول مرحله‌ای است که فرد به‌تدریج به این پرسش پاسخ می‌دهد که «من کیستم؟». اگر برنامه تربیتی نتواند زمینه کشف استعدادها، علایق و ارزش‌های شخصی را فراهم کند، هویت دانش‌آموز به‌صورت تقلیدی و ناپایدار شکل می‌گیرد. الگوی مطلوب باید فرصت خودشناسی، بازتاب‌گیری و تجربه نقش‌های مختلف اجتماعی را ایجاد کند. فعالیت‌هایی مانند پروژه‌های فردی، مسئولیت‌های مدرسه‌ای و بازخورد مستمر می‌تواند به انسجام هویت کمک کند.
پرورش تفکر تأملی	یکی از عناصر مغفول در تربیت، پرورش قدرت تفکر تأملی است. دانش‌آموز باید بیاموزد درباره رفتار، انتخاب‌ها و پیامدهای تصمیم‌های خود بیندیشد. تربیت بدون تأمل، به رفتارهای سطحی و هیجانی منجر می‌شود. برنامه درسی می‌تواند با پیش‌بینی فرصت‌های گفت‌وگو، نوشتن تأملات فردی و تحلیل موقعیت‌های اخلاقی، زمینه رشد این مهارت را فراهم کند. نوجوانی زمانی است که توانایی تفکر انتزاعی در حال شکل‌گیری است و باید از این ظرفیت بهره گرفت
تقویت انگیزش درونی	در الگوی تربیتی باید به مسئله انگیزش توجه جدی داشت. بسیاری از ناکامی‌های تربیتی ناشی از بی‌انگیزگی دانش‌آموزان است. انگیزش زمانی تقویت می‌شود که یادگیری معنادار باشد و دانش‌آموز ارتباط بین آموخته‌ها و زندگی واقعی خود را درک کند. اگر فعالیت‌ها صرفاً برای کسب نمره طراحی شوند، رشد عمیق اتفاق نمی‌افتد. بنابراین لازم است برنامه‌ها به گونه‌ای تنظیم شوند که حس پیشرفت، شایستگی و خودکارآمدی در دانش‌آموز تقویت شود.
عدالت در فرصت‌های تربیتی	عدالت تربیتی از اصول بنیادین هر الگوی موفق است. دانش‌آموزان از نظر توانایی، شرایط اقتصادی و پیشینه خانوادگی با یکدیگر متفاوت‌اند. الگوی تربیتی نباید صرفاً برای دانش‌آموزان برخوردار طراحی شود. بلکه باید سازوکارهایی برای حمایت از دانش‌آموزان آسیب‌پذیر پیش‌بینی گردد. فراهم‌کردن فرصت‌های برابر یادگیری و توجه به تفاوت‌های فردی، ضامن تحقق عدالت آموزشی است.
توسعه مهارت‌های ارتباطی	یکی از مؤلفه‌های کلیدی تربیت در این دوره، آموزش مهارت‌های ارتباطی است. نوجوانان در حال گسترش روابط اجتماعی خود هستند و اگر مهارت گفت‌وگو، گوش‌دادن فعال و بیان محترمانه را نیاموزند، دچار تعارض‌های مکرر می‌شوند. برنامه درسی می‌تواند از طریق فعالیت‌های گروهی و ایفای نقش، این مهارت‌ها را تقویت کند. تربیت اجتماعی بدون آموزش مهارت ارتباطی ناقص خواهد بود.
آموزش تنظیم هیجان	مدیریت هیجان از دیگر نیازهای اساسی نوجوانان است. تغییرات زیستی و روانی این دوره باعث بروز هیجان‌های شدید می‌شود. اگر الگوی تربیتی برنامه‌ای برای آموزش تنظیم هیجان نداشته باشد، پیامدهایی چون پرخاشگری یا انزوا بروز می‌کند. آموزش مهارت‌هایی مانند کنترل خشم، تاب‌آوری و همدلی باید در برنامه پیش‌بینی شود.
تمرین عملی مسئولیت‌پذیری	مسئولیت‌پذیری باید به‌صورت عملی تمرین شود، نه صرفاً توصیه شود. زمانی که دانش‌آموز در تصمیم‌گیری‌های مدرسه مشارکت داده می‌شود یا مسئولیت اجرای یک پروژه را بر عهده می‌گیرد، مفهوم مسئولیت را درک می‌کند. تجربه مستقیم مسئولیت، بیش از هر آموزش نظری تأثیرگذار است.
پیوند مدرسه با جامعه	در طراحی الگوی تربیتی، پیوند بین مدرسه و جامعه محلی اهمیت زیادی دارد. اگر مدرسه از مسائل واقعی جامعه فاصله بگیرد، تربیت حالت انتزاعی پیدا می‌کند. دانش‌آموز باید با مسائل اجتماعی پیرامون خود آشنا شود و برای حل آن‌ها مشارکت کند. این امر حس تعلق اجتماعی را تقویت می‌کند.
پرورش خلاقیت	خلاقیت از قابلیت‌هایی است که در نظام آموزشی کمتر به آن پرداخته می‌شود. در حالی که آینده نیازمند افراد خلاق و نوآور است. برنامه تربیتی باید فرصت آزمون و خطا، طرح ایده‌های جدید و انجام فعالیت‌های نوآورانه را فراهم آورد. ترس از اشتباه نباید مانع بروز خلاقیت شود.
پویایی و بازنگری مستمر الگو	الگوی تربیتی باید از حالت ایستا خارج شود و قابلیت بازنگری مستمر داشته باشد. شرایط اجتماعی، فرهنگی و فناوری در حال تغییر است و برنامه تربیتی نیز باید متناسب با این تحولات به‌روزرسانی شود. طراحی سازوکاری برای ارزیابی و اصلاح دوره‌ای الگو، از الزامات پایداری آن است.
تقویت خودکارآمدی	در طراحی الگوی تربیتی، باید به تقویت حس خودکارآمدی دانش‌آموز توجه جدی داشت. بسیاری از دانش‌آموزان در دوره متوسطه اول به دلیل مقایسه‌های مکرر تحصیلی، دچار تردید نسبت به توانایی‌های خود می‌شوند. اگر برنامه تربیتی بتواند فرصت تجربه موفقیت‌های کوچک اما مستمر را فراهم کند، باور به توانستن در آنان شکل می‌گیرد. این احساس شایستگی نقش اساسی در استمرار یادگیری و رشد شخصیتی دارد. معلم باید به جای تمرکز صرف بر خطاها، پیشرفت‌های تدریجی دانش‌آموز را برجسته کند.

نگرش مثبت به یادگیری	یکی از مسائل مهم در این دوره، شکل‌گیری نگرش نسبت به یادگیری است. اگر دانش‌آموز یادگیری را صرفاً ابزاری برای قبولی در آزمون بداند، عمق تربیت کاهش می‌یابد. الگوی تربیتی باید نگرش یادگیری مادام‌العمر را تقویت کند. ایجاد تجربه‌های جذاب، پروژه‌های کاربردی و ارتباط دانش با زندگی واقعی، می‌تواند نگرش مثبت به یادگیری را تقویت کند.
عینیت‌بخشی به ارزش‌های اخلاقی	تربیت اخلاقی زمانی مؤثر است که از سطح توصیه‌های کلی عبور کند و به موقعیت‌های واقعی زندگی دانش‌آموز پیوند بخورد. برای مثال، موضوع صداقت باید در قالب موقعیت‌های کلاسی، آزمون‌ها و تعاملات روزمره تمرین شود. نوجوانان نسبت به تناقض بین گفتار و عمل بسیار حساس هستند؛ بنابراین الگوی تربیتی باید بر هماهنگی رفتار و ارزش تأکید داشته باشد.

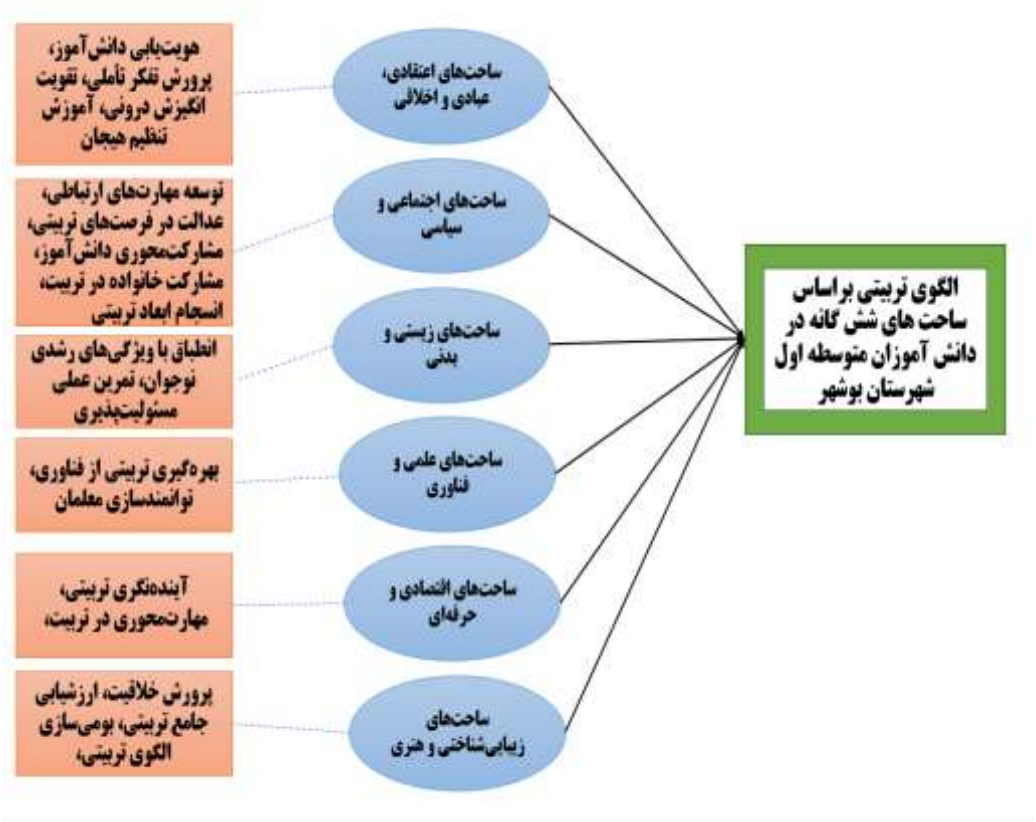
برای ترسیم شبکه مضامین الگوی تربیتی براساس ساحت های شش گانه در دانش آموزان متوسطه اول شهرستان بوشهر، از ترکیب و ادغام ۲۹۵ کد اوّلیه، ۱۳۰ مضمون پایه استخراج گردید، سپس مضامین پایه‌ای که حول یک محور مشابه و مشترک بودند، مضامین سازمان‌دهنده سطح اول پرورش خلاقیت، تمرین عملی مسئولیت‌پذیری، آموزش تنظیم هیجان، توسعه مهارت‌های ارتباطی، عدالت در فرصت‌های تربیتی، مشارکت‌محوری دانش‌آموز، تقویت انگیزش درونی، پرورش تفکر تأملی، هویت‌یابی دانش‌آموز، آینده‌نگری تربیتی، بهره‌گیری تربیتی از فناوری، مشارکت خانواده در تربیت، انسجام ابعاد تربیتی، توانمندسازی معلمان، ارزشیابی جامع تربیتی، بومی‌سازی الگوی تربیتی، انطباق با ویژگی‌های رشدی نوجوان، مهارت‌محوری در تربیت تقسیم گردید. پس از آن مضامین سازمان‌دهنده سطح دوم تحت عنوان ساحت‌های زیبایی‌شناختی و هنری؛ اقتصادی و حرفه‌ای، علمی و فناوری، زیستی و بدنی، اجتماعی و سیاسی، .اعتقادی، عبادی و اخلاقی تقسیم شد.

جدول ۲: مضامین پایه، سازمان‌دهنده اول و سطح دوم و مضمون فراگیر الگوی تربیتی براساس ساحت های شش گانه در دانش آموزان متوسطه اول شهرستان بوشهر

مضامین سازمان‌دهنده سطح دوم	مضامین سازمان‌دهنده سطح اول	مضامین پایه
ساحت‌های اجتماعی و سیاسی	توسعه مهارت‌های ارتباطی	تقویت توانایی بیان، شنیدن فعال، تعامل اجتماعی و ارائه بازخورد سازنده
	عدالت در فرصت‌های تربیتی	تضمین فرصت برابر برای مشارکت، یادگیری و دسترسی به مهارت‌ها برای همه دانش‌آموزان
	مشارکت‌محوری دانش‌آموز	شامل مهارت همکاری، کار تیمی، مشارکت فعال در مدرسه و جامعه و تقویت حس مسئولیت اجتماعی
	مشارکت خانواده در تربیت	مشارکت والدین در هدایت رفتار، انگیزش و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان
	انسجام ابعاد تربیتی	ابعاد اخلاقی، اجتماعی، شناختی و عاطفی
ساحت‌های اقتصادی و حرفه‌ای	آینده‌نگری تربیتی	پرورش مهارت‌ها و نگرش‌های لازم برای موفقیت در محیط‌های پیچیده و تصمیم‌گیری مستقل
	مهارت‌محوری در تربیت	پرورش حل مسئله، تفکر تحلیلی، پژوهشگری و مهارت‌های کاربردی دانش‌آموزان
ساحت‌های علمی و فناوری	بهره‌گیری تربیتی از فناوری	استفاده از ابزارهای دیجیتال، آموزش سواد رسانه‌ای و مدیریت فضای مجازی در تربیت
	توانمندسازی معلمان	تقویت مهارت‌های معلم در هدایت یادگیری، آموزش هیجانی و ارتباط مؤثر با دانش‌آموزان
ساحت‌های زیستی و بدنی	انطباق با ویژگی‌های رشدی نوجوان	تمرکز بر ویژگی‌های شناختی، هیجانی و اجتماعی نوجوان و طراحی فعالیت‌ها متناسب با مرحله رشدی

	تمرین عملی مسئولیت‌پذیری	پایه تجربه مسئولیت اجتماعی، ایفای نقش در مدرسه و جامعه، مشارکت فعال و کار گروهی
ساحت‌های زیبایی‌شناختی و هنری	پرورش خلاقیت	پرورش نوآوری، ارائه راه‌حل‌های خلاقانه، حل مسئله و فعالیت‌های عملی نوآورانه
	بومی‌سازی الگوی تربیتی	توانایی تطبیق برنامه تربیتی با فرهنگ و شرایط بومی دانش‌آموزان، بهره‌گیری از روش‌ها و منابع محلی
	ارزشیابی جامع تربیتی	ارزیابی مهارت‌ها، خودآگاهی، تفکر انتقادی و توانایی‌های اخلاقی دانش‌آموزان
ساحت‌های اعتقادی، عبادی و اخلاقی	هویت‌یابی دانش‌آموز	خودآگاهی، شناسایی ارزش‌ها و نقاط قوت و ضعف، و تقویت اعتماد به نفس و خودباوری
	آموزش تنظیم هیجان	مهارت مدیریت هیجانات، کنترل استرس، خودکنترلی و مقابله با فشارهای روانی
	تقویت انگیزش درونی	پرورش علاقه و انگیزه یادگیری از درون، کشف استعدادها و حس موفقیت
	پرورش تفکر تأملی	تقویت تفکر نقادانه، تحلیل اطلاعات و بررسی منطقی مسائل و موقعیت‌ها

نهایتاً شبکه مضمون الگوی تربیتی براساس ساحت های شش گانه در دانش آموزان متوسطه اول شهرستان بوشهر تحت عنوان مضمون فراگیر شکل گرفت. که در قالب شکل (۱) ارائه گردیده است.



شکل ۱: شبکه مضامین الگوی تربیتی براساس ساحت های شش گانه در دانش آموزان متوسطه اول شهرستان بوشهر

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف طراحی الگوی تربیتی مبتنی بر ساحت‌های شش‌گانه سند تحول بنیادین برای دانش‌آموزان دوره متوسطه اول انجام شد. تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه با خبرگان و متخصصان نشان داد که از مجموع ۲۹۵ کد اولیه، ۱۳۰ مضمون پایه استخراج شد و این مضامین در سطح بالاتر در قالب مجموعه‌ای از مضامین سازمان‌دهنده شامل پرورش خلاقیت، تمرین عملی مسئولیت‌پذیری، آموزش تنظیم هیجان، توسعه مهارت‌های ارتباطی، عدالت در فرصت‌های تربیتی، مشارکت‌محوری دانش‌آموز، تقویت انگیزش درونی، پرورش تفکر تأملی، هویت‌یابی دانش‌آموز، آینده‌نگری تربیتی، بهره‌گیری تربیتی از فناوری، مشارکت خانواده در تربیت، انسجام ابعاد تربیتی، توانمندسازی معلمان، ارزشیابی جامع تربیتی، بومی‌سازی الگوی تربیتی، انطباق با ویژگی‌های رشدی نوجوان و مهارت‌محوری در تربیت سازمان یافتند. در مرحله بعد، این مضامین در شش ساحت اصلی سند تحول بنیادین شامل ساحت اجتماعی و سیاسی، اقتصادی و حرفه‌ای، علمی و فناوری، زیستی و بدنی، زیبایی‌شناختی و هنری، و اعتقادی، عبادی و اخلاقی طبقه‌بندی شدند. این ساختار نشان می‌دهد که تربیت اثربخش در دوره متوسطه اول ماهیتی چندبعدی دارد و نمی‌توان آن را به پیشرفت علمی یا انتقال محتوای درسی محدود کرد؛ بلکه تحقق اهداف تربیتی مستلزم پیوند هماهنگ میان ابعاد شناختی، اخلاقی، اجتماعی، عاطفی، مهارتی و جسمانی دانش‌آموز است. این یافته با منطق بنیادی سند تحول و ضرورت رشد متوازن در تمامی ساحت‌های تربیتی همسو است (Motavalli & Shiri, 2026; Parvaneh, 2025; Sabzi Kordalivand & Kordalivand, 2023).

یکی از یافته‌های مهم پژوهش، ضرورت «انسجام ابعاد تربیتی» در طراحی الگوی مطلوب بود. از دیدگاه مشارکت‌کنندگان، تربیت نباید در قالب فعالیت‌هایی پراکنده و مستقل از یکدیگر اجرا شود، بلکه دانش، ارزش، نگرش و مهارت باید در یک نظام منسجم و دارای ارتباط متقابل سازمان یابند. این یافته را می‌توان با نتایج پژوهش‌هایی توضیح داد که عدم توازن میان ساحت‌های تربیتی را در محتوای برنامه‌های آموزشی گزارش کرده‌اند. Ghodrati نشان داد که در کتاب‌های درسی پایه‌های پنجم و ششم، میزان توجه به ساحت‌های شش‌گانه متوازن نیست و ابعاد مختلف رشد دانش‌آموز به یک اندازه مورد توجه قرار نگرفته‌اند (Ghodrati, 2023). همچنین، Moradipour در تحلیل محتوای کتاب جامعه‌شناسی پایه یازدهم به تفاوت قابل توجه در سهم ساحت‌های گوناگون تربیتی اشاره کرده است (Moradipour, 2022). در همین راستا، Ershadi رابطه مثبت میان توجه به ساحت‌های شش‌گانه و کیفیت فعالیت‌های آموزشی و پرورشی را گزارش کرده است (Ershadi, 2021). بنابراین، تأکید الگوی حاضر بر انسجام ابعاد تربیتی را می‌توان پاسخی به پراکندگی و عدم توازن موجود در اجرای برنامه‌های تربیتی دانست.

یافته دیگر پژوهش به «مهارت‌محوری در تربیت» و «تمرین عملی مسئولیت‌پذیری» مربوط بود. بر اساس دیدگاه خبرگان، ارزش‌ها و مفاهیم تربیتی زمانی درونی می‌شوند که دانش‌آموز فرصت تجربه، مشارکت، تصمیم‌گیری، انجام فعالیت‌های واقعی و پذیرش پیامدهای رفتار خود را داشته باشد. این یافته نشان می‌دهد که تربیت اثربخش باید از الگوی انتقال مستقیم دانش و توصیه‌های هنجاری فاصله گرفته و به سوی

یادگیری مبتنی بر تجربه، حل مسئله و فعالیت عملی حرکت کند. Narzieva بر اهمیت رویکرد شایستگی‌محور و توسعه توانایی‌های پژوهشی و کاربردی دانش‌آموزان در آموزش تلفیقی تأکید کرده است (Narzieva, 2024). Hall و همکاران نیز نشان دادند که طراحی برنامه‌های آموزشی مبتنی بر روش‌های کاربردی و حل مسئله می‌تواند درک یادگیرندگان را از طریق پیوند دادن دانش نظری با فعالیت‌های واقعی ارتقا دهد (Hall et al., 2022). همچنین، Febriyanto و همکاران بر ضرورت ارزشیابی شایستگی‌های نگرشی و رفتاری در کنار دانش شناختی تأکید کرده‌اند (Febriyanto et al., 2021). از این منظر، مهارت‌محوری در مدل حاضر نشان می‌دهد که دانش‌آموز باید در فرایند تربیت «کنشگر» باشد و نه صرفاً دریافت‌کننده محتوا.

«مشارکت‌محوری دانش‌آموز» نیز یکی دیگر از مضامین اصلی استخراج‌شده بود. یافته‌ها نشان دادند که فراهم ساختن فرصت انتخاب، تصمیم‌گیری، فعالیت گروهی، مشارکت در امور مدرسه و ایفای نقش اجتماعی می‌تواند احساس تعلق، مسئولیت و خودکارآمدی دانش‌آموز را افزایش دهد. این نتیجه با رویکردهای جدید برنامه‌ریزی درسی که دانش‌آموز را شریک فرایند طراحی و یادگیری تلقی می‌کنند، همخوان است. Tsui و همکاران نشان داده‌اند که هم‌آفرینی برنامه درسی با مشارکت دانش‌آموزان، معلمان و متخصصان می‌تواند موجب افزایش تناسب، تعامل و اثربخشی فرایند آموزشی شود (Tsui et al., 2024). همچنین، یافته‌های Mohammadi در زمینه همزیستی مسالمت‌آمیز در ساحت‌های شش‌گانه بر اهمیت تعامل اجتماعی، مسئولیت‌پذیری، احترام و مشارکت در تربیت اجتماعی دانش‌آموز تأکید دارد (Mohammadi, 2023). بنابراین، مشارکت دانش‌آموز در الگوی حاضر نه صرفاً یک روش تدریس، بلکه یک اصل تربیتی برای شکل‌گیری شهروندی مسئولانه و هویت اجتماعی تلقی می‌شود.

یافته‌های پژوهش همچنین اهمیت «هویت‌یابی دانش‌آموز»، «تقویت انگیزش درونی» و «پرورش تفکر تأملی» را برجسته ساختند. دوره متوسطه اول مقطعی حساس در شکل‌گیری هویت شخصی و اجتماعی است و دانش‌آموز در این مرحله نیازمند فرصت‌هایی برای خودشناسی، شناخت توانایی‌ها، تجربه نقش‌های مختلف و تأمل درباره انتخاب‌ها و پیامدهای رفتار خود است. این یافته با مطالعه Mohadesi و همکاران همسو است که در طراحی بسته تربیتی مبتنی بر هویت تحصیلی موفق و چشم‌انداز آینده، بر ارتباط میان هویت، نگرش به آینده و عملکرد تربیتی تأکید کرده‌اند (Mohadesi et al., 2025). از سوی دیگر، توجه به انگیزش درونی نشان می‌دهد که فعالیت‌های مدرسه باید برای دانش‌آموز معنادار باشند و ارتباط آن‌ها با زندگی واقعی و اهداف شخصی برای وی روشن شود. چنین رویکردی می‌تواند از تبدیل یادگیری به فعالیتی صرفاً نمره‌محور جلوگیری کرده و زمینه رشد عمیق‌تر و پایدارتر را فراهم سازد.

در بخش دیگری از یافته‌ها، «آموزش تنظیم هیجان» به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های کلیدی الگوی تربیتی شناسایی شد. اهمیت این مؤلفه را می‌توان با ویژگی‌های روان‌شناختی دوره نوجوانی توضیح داد؛ دوره‌ای که با تغییرات زیستی، هیجانی و اجتماعی همراه است و ضعف در مدیریت هیجان می‌تواند بر یادگیری، روابط اجتماعی و عملکرد فردی اثر منفی بگذارد. Costado Dios و Piñero Charlo در مطالعه خود درباره اضطراب ریاضی نشان دادند که متغیرهای هیجانی می‌توانند تجربه یادگیری و عملکرد تحصیلی را تحت تأثیر قرار دهند (Costado Dios & Piñero Charlo, 2024). اگرچه مطالعه آنان در جمعیت متفاوتی انجام شده است، یافته آن از این دیدگاه حمایت می‌کند که عوامل

عاطفی و هیجانی بخشی جدایی‌ناپذیر از فرایند یادگیری و تربیت هستند. در نتیجه، گنجاندن آموزش خودتنظیمی هیجانی، کنترل خشم، تاب‌آوری و همدلی در الگوی تربیتی متوسطه اول می‌تواند زمینه شکل‌گیری سازگاری روانی و اجتماعی بیشتر را فراهم کند.

«عدالت در فرصت‌های تربیتی» نیز از دیگر مؤلفه‌های شناسایی‌شده بود. بر اساس یافته‌های پژوهش، الگوی تربیتی باید تفاوت‌های فردی، اجتماعی و اقتصادی دانش‌آموزان را به رسمیت بشناسد و دسترسی برابر به فرصت‌های رشد و یادگیری را فراهم آورد. این نتیجه با پژوهش Schwartz Poehlmann و همکاران همسو است که نشان دادند ابزارهای ساختاریافته آموزشی می‌توانند برای کاهش نابرابری ناشی از تفاوت در سطح آمادگی اولیه یادگیرندگان مورد استفاده قرار گیرند (Schwartz Poehlmann et al., 2024). همچنین، Rendoth و همکاران با تأکید بر ضرورت انطباق تصمیم‌های برنامه درسی با نیازها و توانایی‌های متفاوت یادگیرندگان نشان داده‌اند که برنامه درسی نباید بر فرض یکسان بودن ظرفیت‌ها و نیازهای دانش‌آموزان استوار شود (Rendoth et al., 2024). بنابراین، عدالت تربیتی در الگوی حاضر به معنای برابری صوری در ارائه برنامه نیست، بلکه به فراهم ساختن فرصت‌های متناسب با شرایط و نیازهای متفاوت دانش‌آموزان اشاره دارد.

«توانمندسازی معلمان» یکی دیگر از یافته‌های برجسته پژوهش بود. مشارکت‌کنندگان تأکید داشتند که حتی یک مدل تربیتی جامع نیز بدون برخورداری معلمان از دانش نظری، مهارت‌های ارتباطی، توانایی هدایت فعالیت‌های تربیتی و شایستگی‌های لازم برای اجرای مدل، به نتیجه مطلوب نخواهد رسید. این یافته به‌طور مستقیم با نتایج Mousavi همسو است که فاصله میان سطح موجود و مطلوب مهارت‌های معلمان مرتبط با ساحت‌های شش‌گانه را گزارش کرده است (Mousavi, 2019). همچنین، Mousavi Nodoushan و همکاران در مطالعه پدیدارشناختی خود نشان داده‌اند که تحقق ساحت اعتقادی، عبادی و اخلاقی به مجموعه‌ای از شایستگی‌های حرفه‌ای و شخصیتی معلمان نیاز دارد (Mousavi Nodoushan et al., 2023). در سطحی گسترده‌تر، Hung نیز سرمایه حرفه‌ای معلمان و مشارکت آنان در جوامع یادگیری حرفه‌ای را از عناصر کلیدی موفقیت اصلاحات آموزشی معرفی می‌کند (Hung, 2026). بنابراین، یافته حاضر نشان می‌دهد که اجرای مدل پیشنهادی باید با برنامه منظم توسعه حرفه‌ای معلمان همراه باشد.

«بهره‌گیری تربیتی از فناوری» نیز در الگوی نهایی جایگاه مشخصی داشت. تحلیل مصاحبه‌ها نشان داد فناوری باید نه فقط به‌عنوان وسیله انتقال محتوا، بلکه به‌عنوان ابزاری برای تقویت یادگیری، پژوهشگری، تعامل، مهارت‌های نوین و سواد رسانه‌ای مورد استفاده قرار گیرد. Goomas و Czupryn نشان داده‌اند که سامانه‌های مدیریت یادگیری می‌توانند فرصت‌هایی برای سازمان‌دهی و گسترش یادگیری فراهم کنند، هرچند استفاده مؤثر از آن‌ها نیازمند طراحی مناسب است Tsui .(Goomas & Czupryn, 2021) و همکاران نیز نشان داده‌اند که محیط‌های تقویت‌شده با فناوری می‌توانند بستر مشارکت فعال ذی‌نفعان و هم‌آفرینی برنامه درسی را فراهم کنند (Tsui et al., 2024). یافته‌های پژوهش حاضر این نگاه را تقویت می‌کند که فناوری باید در خدمت اهداف تربیتی قرار گیرد و در کنار استفاده آموزشی از ابزارهای دیجیتال، آموزش سواد رسانه‌ای و مدیریت آگاهانه فضای مجازی نیز مورد توجه قرار گیرد.

«آینده‌نگری تربیتی» و «پرورش خلاقیت» از دیگر مضامین مهم بود. خبرگان بر این باور بودند که دانش‌آموزان باید نه فقط برای شرایط فعلی، بلکه برای مواجهه با آینده‌ای پیچیده، متغیر و غیرقابل پیش‌بینی آماده شوند. Yoon نشان داده است که حتی بحران‌های جهانی می‌توانند به

فرصت‌هایی برای گسترش برنامه درسی و ایجاد یادگیری درباره جهان تبدیل شوند (Yoon, 2020). Mohadesi و همکاران نیز در چارچوب هویت تحصیلی و چشم‌انداز آینده، اهمیت آینده‌نگری را در فرایند تربیت برجسته کرده‌اند (Mohadesi et al., 2025). همچنین، Miri بر نقش مدیریت راهبردی و بهره‌وری منابع انسانی در تحقق تحول آموزشی بر اساس سند تحول بنیادین تأکید کرده است (Miri, 2025). بر این اساس، توجه به خلاقیت، حل مسئله، تفکر انتقادی، یادگیری مادام‌العمر و سازگاری در الگوی حاضر را می‌توان پاسخی به لزوم آمادگی دانش‌آموزان برای شرایط متغیر آینده دانست.

یافته دیگر پژوهش بر اهمیت «مشارکت خانواده در تربیت» تأکید داشت. از دیدگاه خبرگان، مدرسه به‌تنهایی قادر به تحقق تمامی اهداف تربیتی نیست و عدم هماهنگی میان ارزش‌ها و انتظارات خانواده و مدرسه می‌تواند اثربخشی برنامه‌های تربیتی را کاهش دهد. این موضوع به‌ویژه در دوره متوسطه اول اهمیت دارد؛ زیرا نوجوان در حال تجربه هم‌زمان نفوذ خانواده، مدرسه، گروه همسالان و فضای مجازی است. الگوی حاضر از این جهت تربیت را فرایندی شبکه‌ای در نظر می‌گیرد که در آن خانواده یکی از کنشگران اصلی است. این منطق با رویکردهای کلان سیاست‌گذاری سند تحول بنیادین که بر استفاده هماهنگ از ظرفیت‌های انسانی و اجتماعی در تحقق اهداف نظام آموزشی تأکید دارند همسو است (Motavalli & Shiri, 2026; Parvaneh, 2025).

«بومی‌سازی الگوی تربیتی» نیز از یافته‌های مهم پژوهش بود. مشارکت‌کنندگان تأکید داشتند که فعالیت‌ها و برنامه‌های تربیتی باید با ویژگی‌های فرهنگی، اجتماعی و محیطی جامعه محلی سازگار باشند و نمی‌توان یک مدل یکسان را بدون توجه به تفاوت‌های منطقه‌ای در همه مدارس اجرا کرد. این یافته با بررسی Sabzi Kordalivand و Kordalivand درباره ساحت‌های شش‌گانه سند تحول همسو است که بر ماهیت فرهنگی و ارزشی این چارچوب تربیتی تأکید دارند (Sabzi Kordalivand & Kordalivand, 2023). همچنین، Shokouhi Amirabadi و همکاران در طراحی الگوی ارزش دانش‌آموزان مبتنی بر سند تحول نشان داده‌اند که ارزش‌ها و جهت‌گیری‌های تربیتی باید در چارچوب مبانی فرهنگی و تربیتی نظام آموزشی سازمان یابند (Shokouhi Amirabadi et al., 2022). بنابراین، بومی‌سازی را می‌توان عاملی برای افزایش قابلیت پذیرش، ارتباط معنایی و امکان اجرای واقعی الگوی تربیتی دانست.

در بعد اعتقادی، عبادی و اخلاقی، یافته‌ها مؤلفه‌هایی مانند هویت‌یابی، تنظیم هیجان، انگیزش درونی، تفکر تأملی و ارزشیابی جامع را در ارتباط با تربیت ارزش‌محور نشان دادند. این نتیجه حاکی از آن است که تربیت اخلاقی در دوره متوسطه اول نباید به انتقال مستقیم اصول و ارزش‌ها محدود شود، بلکه باید با خودشناسی، قدرت انتخاب، تأمل، خودکنترلی و تجربه موقعیت‌های اخلاقی واقعی پیوند یابد. Majdodin و همکاران نیز در طراحی الگوی رشد اخلاقی دانش‌آموزان در فلسفه تعلیم‌وتربیت اسلامی بر چندبعدی بودن رشد اخلاقی و ضرورت توجه هم‌زمان به روابط فرد با خدا، خود، دیگران و محیط تأکید کرده‌اند (Majdodin et al., 2023). Shokouhi Amirabadi و همکاران نیز نشان داده‌اند که الگوی ارزش دانش‌آموزی مبتنی بر سند تحول باید ابعاد مختلف ارزشی و هویتی را به صورت منسجم پوشش دهد (Shokouhi Amirabadi et al., 2022). همچنین، شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان در تحقق این ساحت نقش تعیین‌کننده دارد (Mousavi Nodoushan et al., 2023).

در مجموع، یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که الگوی تربیتی مبتنی بر ساحت‌های شش‌گانه باید به‌جای مجموعه‌ای از فعالیت‌های مستقل و پراکنده، به شکل یک نظام یکپارچه طراحی شود که دانش‌آموز، معلم، خانواده، برنامه درسی، ارزشیابی، فناوری و محیط فرهنگی را به یکدیگر پیوند دهد. یافته‌های Ershadi درباره ارتباط مثبت ساحت‌های شش‌گانه با کیفیت فعالیت‌های آموزشی و پرورشی (Ershadi, 2021)، پژوهش Ghodrati درباره ضرورت رشد متوازن دانش‌آموزان (Ghodrati, 2023)، مطالعه Mohammadi درباره ابعاد تربیتی همزیستی مسالمت‌آمیز (Mohammadi, 2023)، پژوهش‌های مربوط به سرمایه حرفه‌ای معلمان (Hung, 2026) و مطالعات برنامه درسی مشارکتی و شایستگی‌محور (Narzieva, 2024; Tsui et al., 2024) همگی از این برداشت حمایت می‌کنند. در نتیجه، ارزش اصلی الگوی استخراج‌شده در آن است که اهداف کلان سند تحول بنیادین را به مجموعه‌ای از مؤلفه‌های قابل درک و نسبتاً عملیاتی برای دوره متوسطه اول تبدیل می‌کند و در عین حال بر توازن، انسجام، بومی‌سازی و انطباق با ویژگی‌های رشدی نوجوانان تأکید دارد.

از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به ماهیت کیفی مطالعه و وابستگی نتایج به تجربه و ادراک خبرگان مشارکت‌کننده اشاره کرد. اگرچه نمونه‌گیری تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت، دیدگاه‌های مشارکت‌کنندگان ممکن است تمامی تنوع موجود در نظام آموزش‌وپرورش را منعکس نکند. همچنین، تمرکز پژوهش بر زمینه آموزشی و فرهنگی مشخص می‌تواند تعمیم مستقیم یافته‌ها به مناطق دارای تفاوت‌های فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی را محدود سازد. استفاده از مصاحبه به‌عنوان ابزار اصلی گردآوری داده نیز می‌تواند تحت تأثیر برداشت فردی مشارکت‌کنندگان و فرایند تفسیر پژوهشگر قرار گیرد. افزون بر این، مدل استخراج‌شده در این مرحله عمدتاً ماهیت مفهومی دارد و اثربخشی عملی آن در محیط واقعی مدرسه و در بازه زمانی طولانی مورد آزمون قرار نگرفته است.

پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده با استفاده از طرح‌های آمیخته، مؤلفه‌ها و روابط مدل حاضر را در نمونه‌های بزرگ‌تری از معلمان، مدیران، دانش‌آموزان و والدین بررسی و اعتبارسنجی کنند. همچنین می‌توان از تحلیل عاملی تأییدی یا مدل‌سازی معادلات ساختاری برای بررسی ساختار تجربی مؤلفه‌های مدل بهره گرفت. انجام مطالعات مقایسه‌ای در استان‌ها و مناطق مختلف می‌تواند میزان وابستگی مدل به شرایط فرهنگی و اجتماعی را مشخص سازد. پژوهش‌های طولی نیز می‌توانند تأثیر اجرای مدل بر متغیرهایی نظیر رشد اخلاقی، مسئولیت‌پذیری، مهارت‌های اجتماعی، انگیزش، هویت، خودکارآمدی و عملکرد تحصیلی را در طول زمان بررسی کنند. همچنین پیشنهاد می‌شود نسخه‌های اختصاصی مدل برای دوره‌های ابتدایی و متوسطه دوم طراحی و مقایسه شوند و نقش متغیرهای واسطه‌ای مانند کیفیت تدریس، جو مدرسه، مشارکت خانواده و آمادگی حرفه‌ای معلمان نیز مورد بررسی قرار گیرد.

در حوزه عمل، پیشنهاد می‌شود مدیران و برنامه‌ریزان آموزشی از مؤلفه‌های استخراج‌شده به‌عنوان چارچوبی برای طراحی برنامه‌های سالانه تربیتی مدارس استفاده کنند و برای هر یک از ساحت‌های شش‌گانه اهداف، فعالیت‌ها و شاخص‌های ارزشیابی مشخص تعریف شود. لازم است دوره‌های توسعه حرفه‌ای معلمان با تمرکز بر مهارت‌های ارتباطی، تنظیم هیجان، روش‌های مشارکتی، آموزش مبتنی بر پروژه، سواد رسانه‌ای و ارزشیابی عملکردی طراحی شود. مدارس می‌توانند سازوکارهایی برای مشارکت واقعی دانش‌آموزان در تصمیم‌گیری، شوراها، فعالیت‌های داوطلبانه و پروژه‌های اجتماعی ایجاد کنند. همچنین، هماهنگی بیشتر با خانواده‌ها، استفاده از ظرفیت‌های فرهنگی و اجتماعی محلی، طراحی

فعالیت‌های متناسب با ویژگی‌های رشدی نوجوانان و ایجاد نظام ارزشیابی چندبعدی به‌جای تمرکز صرف بر نمرات تحصیلی توصیه می‌شود. اجرای آزمایشی مدل در تعدادی از مدارس و ارزیابی مستمر نقاط قوت و ضعف آن نیز می‌تواند زمینه اصلاح و توسعه تدریجی الگو را فراهم سازد.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافعی وجود ندارد.

موازین اخلاقی

در تمامی مراحل پژوهش حاضر اصول اخلاقی مرتبط با نشر و انجام پژوهش رعایت گردیده است.

تشکر و قدردانی

از تمامی کسانی که در انجام این پژوهش ما را همراهی کردند تشکر و قدردانی به عمل می‌آید.

EXTENDED SUMMARY

Introduction

Contemporary education is increasingly understood as a multidimensional process that extends beyond the transmission of academic knowledge and encompasses students' cognitive, moral, social, emotional, physical, cultural, vocational, and technological development. Rapid social transformation, technological change, evolving labor-market expectations, and growing cultural complexity have intensified the need for educational systems to prepare learners not only for academic achievement but also for responsible participation in social life, ethical decision-making, adaptability, creativity, and lifelong learning. Accordingly, educational reform initiatives have increasingly emphasized integrated curricula, competency development, learner participation, and alignment between educational experiences and real-life demands. International research similarly highlights the importance of competency-oriented learning, active student involvement, and flexible curriculum structures that connect theoretical knowledge with practical experiences and emerging social realities (Narzieva, 2024; Tsui et al., 2024; Yoon, 2020).

Within the Iranian educational system, the Fundamental Transformation Document of Education represents a major policy framework for redefining the goals and processes of schooling on the basis of holistic human development. A central feature of this framework is the organization of educational development into six interconnected domains: religious, devotional, and moral; social and political; biological and physical; aesthetic and artistic; economic and vocational; and scientific and technological. These domains are intended to prevent an overly narrow emphasis on academic achievement and to promote balanced development across multiple dimensions of students' lives (Motavalli & Shiri, 2026; Parvaneh, 2025; Sabzi Kordalivand & Kordalivand, 2023). From this perspective, educational success depends on creating meaningful connections among knowledge, values, attitudes, skills, identity, and social responsibility rather than treating these dimensions as separate and unrelated outcomes.

However, the translation of broad policy principles into coherent school-level educational practices remains challenging. Strategic educational documents may define comprehensive goals while offering limited guidance regarding how those goals should be operationalized in classroom activities, school programs, teacher competencies, and assessment practices. This policy–practice gap can lead to fragmented implementation, uneven emphasis across educational domains, and inconsistency between intended and enacted curricula. Research has shown that the six educational domains are not always represented in a balanced manner in instructional materials and educational activities (Ghodrati, 2023; Moradipour, 2022). At the same time,

evidence suggests that stronger attention to these domains is associated with improved quality of educational and training activities, indicating the importance of transforming the framework into practical and integrated models for schools (Ershadi, 2021).

This issue is particularly important during junior high school, a developmental period characterized by significant cognitive, emotional, social, and identity-related changes. Students at this stage are increasingly concerned with self-understanding, social belonging, peer relationships, future aspirations, personal competence, and moral judgment. Therefore, educational programs for early adolescents should provide opportunities for reflection, participation, responsibility, emotional regulation, identity formation, problem solving, creativity, and practical experience. Recent work on educational identity and future orientation has also emphasized the importance of linking students' present learning experiences to their developing sense of self and expectations for the future (Mohadesi et al., 2025).

Teachers play a decisive role in operationalizing such educational goals. The effectiveness of any comprehensive educational model depends not only on the quality of its conceptual design but also on teachers' professional knowledge, interpersonal competencies, pedagogical flexibility, and ability to integrate multiple developmental domains into everyday practice. Previous studies have identified gaps between existing and desirable levels of teacher competencies related to the six domains, suggesting that professional development is a prerequisite for effective implementation (Mousavi, 2019). Research on the religious, devotional, and moral domain has similarly demonstrated that teachers require specific professional and personal competencies to translate abstract educational values into meaningful student experiences (Mousavi Nodoushan et al., 2023). More recent research on teacher professional capital further reinforces the importance of professional learning, collaboration, and teachers' capacity to navigate reform environments (Hung, 2026).

Other dimensions of holistic education are equally important. Moral and value education requires more than direct instruction and must be embedded in lived experiences, interpersonal relationships, reflection, and opportunities for responsible action (Majdodin et al., 2023; Shokouhi Amirabadi et al., 2022). Social and political education should provide students with opportunities for participation, dialogue, cooperation, and peaceful interaction (Mohammadi, 2023). Educational equity requires attention to differences in preparation, resources, and individual needs, rather than assuming that identical educational opportunities necessarily produce fair outcomes (Rendoth et al., 2024; Schwartz Poehlmann et al., 2024). Likewise, scientific and technological education increasingly requires the development of inquiry, research skills, critical thinking, digital literacy, and meaningful use of technological tools rather than simple content delivery (Goomas & Czupryn, 2021; Narzieva, 2024).

Assessment is also central to the implementation of a multidimensional educational model. If education is intended to develop values, attitudes, competencies, and social behaviors in addition to knowledge, assessment practices must extend beyond conventional tests. Competency-based and attitude-oriented assessment approaches suggest the need to evaluate students' practical performance, behavioral development, and ability to apply learning in authentic contexts (Febriyanto et al., 2021). Similarly, problem-based curriculum design and practical learning environments can strengthen the connection between conceptual knowledge and real-world application (Hall et al., 2022). Emotional dimensions of learning must also be considered, as affective factors such as anxiety may significantly shape students' engagement and educational performance (Costado Dios & Piñero Charlo, 2024).

Despite the growing body of research on individual components of the Fundamental Transformation Document, including values, teacher competencies, textbook content, educational equity, future orientation, and policy implementation, there remains a need for an integrated educational model specifically designed for junior high school students. Such a model should identify the major components required for balanced development and organize them systematically within the six educational domains. Accordingly, the present study aimed to design an educational model based on the six domains of the Fundamental Transformation Document for junior high school students.

Methods and Materials

The study employed a qualitative research design using a thematic analysis approach. The study population consisted of experts, scholars, and specialists in the field of education who possessed relevant professional and academic experience concerning educational development and the Fundamental Transformation Document. Participants were selected through snowball and judgmental sampling. Data collection continued until theoretical saturation was achieved, which occurred after 18 interviews conducted over a six-month period.

Data were primarily collected through exploratory semi-structured interviews. A systematic review of relevant literature and documents was also used to complement and enrich the interview-derived information. The interview framework was prepared in accordance with the conceptual focus of the study, while sufficient flexibility was maintained to allow participants to elaborate on their professional experiences and interpretations.

Several procedures were employed to enhance the credibility and trustworthiness of the qualitative findings. The professional qualifications of interviewees were considered during participant selection, and the content validity of the interview framework was evaluated. Participant feedback was also used during the analytical process. In addition, coding reliability was examined through agreement between two expert educational management coders, resulting in an inter-coder agreement coefficient of 0.73.

Data collection and analysis were conducted concurrently. Interview transcripts were reviewed line by line, and meaningful units were extracted through an iterative coding process. The data were analyzed through open, axial, and selective coding. Initial codes were compared continuously, merged where conceptually similar, differentiated where necessary, and organized into increasingly abstract thematic categories. The final model was developed by integrating basic themes into first-level organizing themes and subsequently categorizing these themes according to the six educational domains.

Findings

The qualitative analysis initially generated approximately 295 primary codes. Following comparison, elimination of redundancies, conceptual integration, and refinement, these codes were condensed into 130 basic themes. These basic themes represented a wide range of educational needs, competencies, developmental processes, and implementation requirements relevant to junior high school students.

At the next analytical level, conceptually related basic themes were integrated into a set of first-level organizing themes. These themes included fostering creativity, practical responsibility training, emotion regulation education, development of communication skills, equity in educational opportunities, student-centered participation, strengthening intrinsic motivation, development of reflective thinking, student identity formation, educational foresight, educational use of technology, family participation in education, integration of educational dimensions, teacher empowerment, comprehensive educational assessment, localization of the educational model, adaptation to adolescent developmental characteristics, and skill-oriented education.

The findings indicated that student participation should be understood as an active educational principle rather than a supplementary activity. Participants emphasized that students need opportunities for choice, decision-making, group work, school-based responsibilities, and voluntary activities in order to internalize educational values and develop a sense of agency. Practical responsibility was therefore closely related to participation, as responsibility was viewed as something that must be experienced through action rather than merely taught verbally.

Skill-oriented education also emerged as a major component of the model. The participants criticized excessive reliance on theoretical instruction and emphasized the need for practical exercises, projects, real-life applications, problem solving, and opportunities to transfer learning to authentic situations. Creativity was similarly identified as a central educational outcome, with the findings emphasizing experimentation, idea generation, innovation, and tolerance for mistakes as necessary conditions for creative development.

The analysis further highlighted the developmental needs of early adolescents. Adaptation to adolescent characteristics was associated with cognitive, emotional, and social changes occurring during this stage. Educational activities were expected to provide opportunities for questioning, dialogue, reflection, and meaningful experience. Identity formation was identified as particularly important, with participants emphasizing self-awareness, recognition of interests and strengths, personal values, and opportunities to experience different social roles.

Emotional regulation constituted another central theme. Participants emphasized that adolescents require explicit opportunities to develop anger management, stress management, empathy, resilience, and self-control. These skills were closely connected with communication development, which included active listening, respectful expression, interaction, constructive feedback, and conflict management.

The analysis also revealed the importance of intrinsic motivation and reflective thinking. Students were expected to perceive learning as meaningful and connected to their own lives rather than as an activity performed exclusively for grades. Reflective thinking was described as the ability to analyze behavior, consider the consequences of decisions, evaluate information critically, and reflect on moral and social situations.

Teacher empowerment emerged as a necessary condition for successful implementation of the model. Participants emphasized that teachers require both theoretical understanding and practical competencies to guide learning, support students emotionally, establish effective communication, and implement multidimensional educational activities. Similarly, family participation was viewed as essential because schools alone cannot address all dimensions of student development. Continuous interaction and alignment between families and schools were considered necessary for reinforcing educational values and behaviors.

The findings also identified educational use of technology, educational foresight, comprehensive assessment, and localization as major implementation components. Technology was expected to support learning, digital literacy, and responsible engagement with virtual environments. Educational foresight emphasized preparing students for future complexity through critical thinking, creativity, adaptability, independent decision-making, and problem solving. Comprehensive assessment was expected to move

beyond memorization and include performance, attitudes, skills, self-awareness, and moral competencies. Localization emphasized adapting the model to local culture, social conditions, and community resources.

At the highest thematic level, the organizing themes were categorized into the six educational domains: social and political; economic and vocational; scientific and technological; biological and physical; aesthetic and artistic; and religious, devotional, and moral. The final thematic network demonstrated that these domains were not independent categories but interrelated dimensions of a comprehensive educational system.

Discussion and Conclusion

The findings demonstrate that a viable educational model for junior high school cannot be constructed through isolated attention to individual educational domains. Instead, the six domains must be integrated within a coherent developmental framework that links knowledge, values, skills, identity, emotion, social participation, physical development, creativity, technology, and future readiness. The model derived from the present study therefore conceptualizes education as a dynamic and interconnected process rather than a collection of separate curricular activities.

One of the most important implications of the findings is the centrality of student agency. Participation, responsibility, reflection, motivation, identity formation, and practical learning all indicate that effective education requires students to become active contributors to their own development. This represents a shift from teacher-centered transmission toward participatory and experiential education. When students are provided with authentic responsibilities, opportunities for decision-making, and meaningful real-world activities, educational values are more likely to be internalized and transformed into lasting competencies.

The findings also reveal that developmental appropriateness is essential. Junior high school students are experiencing substantial changes in identity, emotion, cognition, and social relationships. Therefore, educational programs that rely primarily on directive instruction and abstract moral messages are unlikely to be sufficient. Students require opportunities to question, reflect, experiment, communicate, and make choices. The inclusion of emotional regulation, communication skills, identity formation, reflective thinking, and intrinsic motivation in the model reflects this developmental need.

Another major conclusion concerns the role of teachers and families. The model cannot be implemented effectively without professionally prepared teachers who understand its theoretical foundations and are capable of translating them into classroom and school-level practices. Teacher empowerment is therefore not an auxiliary element but a structural prerequisite for implementation. Likewise, family involvement is necessary to create continuity between school-based education and students' broader social environments.

The findings also suggest that the model must remain adaptive. Localization, educational foresight, use of technology, and continuous assessment all indicate that educational programs should not be static. They must be capable of responding to local cultural conditions, social change, technological developments, and emerging student needs. This flexibility is particularly important in contemporary education, where the conditions in which students learn and develop are constantly changing.

Overall, the proposed model provides a systematic framework for translating the broad principles of the Fundamental Transformation Document into a more operational structure for junior high school education. Its main contribution lies in identifying a comprehensive set of interconnected components and organizing them within the six educational domains while maintaining attention to adolescent development, school realities, teacher capacity, family participation, and local context. The model suggests that successful educational transformation requires balanced attention to all dimensions of student development and coordinated implementation across curriculum, teaching, assessment, school management, family engagement, and community interaction.

References

Costado Dios, M. T., & Piñero Charlo, J. C. (2024). Mathematical anxiety among primary education degree students in the post-pandemic era: a case study. *Education Sciences*, *14*(2), 171. https://doi.org/10.3390/educsci14020171

Ershadi, R. (2021). *The relationship between the six domains of the Fundamental Reform Document of Education and improving educational and training activities in elementary schools of Bandar Abbas District 2* [Master's thesis, Islamic Azad University, Bandar Abbas Branch, Faculty of Humanities].

Febriyanto, E., Naufal, R. S., & Budiarty, F. (2021). Attitude Competency Assessment in the 2013 curriculum based on elementary school Prototyping methods. *IAIC Transactions on Sustainable Digital Innovation*, *1*(1), 87. https://doi.org/10.34306/itsdi.v1i1.6

Ghodrati, M. (2023). *Balanced student development in the six educational domains in the preparation of fifth- and sixth-grade textbooks* [Master's thesis, Payame Noor University, East Azerbaijan Province, Tabriz Center].

Goomas, D., & Czupryn, K. (2021). Using a learning management system common template in teaching adult basic education: Opportunities and challenges. *Community College Journal of Research and Practice*, *45*(3), 227-230. https://doi.org/10.1080/10668926.2019.1669229

Hall, D. M., Čustović, I., Sriram, R., & Chen, Q. (2022). Teaching generative construction scheduling: Proposed curriculum design and analysis of student learning for the Tri-Constraint Method. *Advanced Engineering Informatics*, *51*, 101455. https://doi.org/10.1016/j.aei.2021.101455

Hung, J.-H. (2026). Teacher Professional Capital in Cross-School Professional Learning Communities of the Educational Reform Context: The Integration of Navigational Capital. *Sage Open*, *16*(1). https://doi.org/10.1177/21582440261426070

Majdodin, T., Mirdamadi, S. M., & Sarmadi, M. R. (2023). Designing a model of students' moral development within the philosophy of Islamic education. *Research in Islamic Education Issues*, *31*(60), 181-202.

Miri, Y. (2025). Educational Transformation in Iran: The Role of Strategic Management and Human Resource Productivity Based on the Fundamental Transformation Document. https://civilica.com/doc/2366657/

Mohadesi, E., Hosseinaei, A., & Ghaffari, K. (2025). Designing an Integrated Educational Package on Successful Academic Identity and Future Outlook Based on the Fundamental Reform Document of Education. *Journal of Foresight and Health Governance*, *2*(3), 1-12. https://psychologicalscience.ir/article-1-3247-fa.html

Mohammadi, H. (2023). *Exploring components and dimensions of peaceful coexistence in the six domains of the Fundamental Reform Document and educational implications* [Master's thesis, Payame Noor University, South Tehran Center].

Moradipour, M. A. (2022). Content analysis of the eleventh-grade Sociology 2 textbook based on the six educational domains in the Fundamental Reform Document. Sixteenth National Conference on Management and Humanities Research in Iran, Tehran.

Motavalli, A. A., & Shiri, T. (2026). Macro Policies of the Fundamental Transformation Document and Their Impact on the Development of the National Education System. *Education, Training and Sustainable Development*, *4*(2), 1-15.

Mousavi Nodoushan, F. S., Nili, M. R., & Nistani, M. R. (2023). A phenomenological exploration of teachers' core competencies for realization of religious, devotional, and moral education. *Research in Islamic Education Issues*, *31*(58), 271-298.

Mousavi, S. (2019). The existing and desired levels of elementary teachers' skills related to the six domains of the Fundamental Reform Document. *Research in Elementary Science Education*, *1*(2), 57-70.

Narzieva, N. N. (2024). Development of research competencies in the conditions of integrated education in students on the base of a competent approach. *Current Research Journal of Pedagogics*, *5*(02), 16-21. https://doi.org/10.37547/pedagogics-crjp-05-02-04

Parvaneh, N. (2025). Educational Policy Making Based on the Fundamental Transformation Document. https://civilica.com/doc/2366453/amp/

Rendoth, T., Foggett, J., & Duncan, J. (2024). Curriculum decision-making for students with severe intellectual disabilities or profound and multiple learning difficulties. *International Journal of Disability, Development and Education*, 1-18. https://doi.org/10.1080/1034912X.2024.2378015

Sabzi Kordalivand, B., & Kordalivand, S. (2023). Reviewing the Fundamental Reform Document of Education and the six domains of education in the Islamic Republic of Iran. Eighth International Conference on Educational Sciences, Psychology, Counseling, Education and Research, Tehran.

Schwartz Poehlmann, J. K., Nardo, J. E., Rojas, M., & Salehi, S. (2024). Introducing the Problem-Solving Template as a Tool for Equity: Addressing Incoming Preparation Disparities. *Journal of Chemical Education*, *101*(3), 1332-1340. https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.3c00732

Shokouhi Amirabadi, L., Delavar, A., Abbasi Sarouk, L., & Koushki, S. (2022). Designing a student values model based on the Fundamental Reform Document of Education. *Educational Psychology*, *18*(66), 29-54.

Tsui, E., Dragicevic, N., Fan, I., & Cheng, M. (2024). Co-creating curriculum with students, teachers, and practitioners in a technology-enhanced environment. *Educational Technology Research and Development*, *72*(2), 869-893. https://doi.org/10.1007/s11423-023-10301-5

Yoon, B. (2020). The Global Pandemic as Learning Opportunities about the World: Extending School Curriculum. *Middle Grades Review*, *6*(2), n2. https://doi.org/10.70793/mgr.87