

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

تاریخ پذیرش: ۱۲ فروردین ۱۴۰۵

تاریخ بازنگری: ۴ فروردین ۱۴۰۵

تاریخ ارسال: ۸ دی ۱۴۰۴

تاریخ چاپ: ۱ اردیبهشت 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.

واکاوی ساحت‌های شش‌گانه آموزش متوازن در مدارس متوسطه: پژوهشی کیفی

شیوه استناددهی: خانی، لقمان.، کاویانی، الهام.، و لائی، سوسن. (۱۴۰۵). واکاوی ساحت‌های شش‌گانه آموزش متوازن در مدارس متوسطه: پژوهشی کیفی، *یادگیری، تربیت و آموزش مدارس در هزاره سوم*، ۳(۱)، ۲۴-۱.

مشخصات نویسندگان:

۱. لقمان خانی: دانشجوی دکتری، گروه علمی حکمرانی آموزشی و سرمایه انسانی، واحد کرمانشاه، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمانشاه، ایران

۲. الهام کاویانی*: گروه علمی حکمرانی آموزشی و سرمایه انسانی، واحد کرمانشاه، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمانشاه، ایران

۳. سوسن لائی: گروه علمی حکمرانی آموزشی و سرمایه انسانی، واحد کرمانشاه، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمانشاه، ایران

*پست الکترونیکی نویسنده مسئول: Eli.kaviani@iau.ac.ir

چکیده

پژوهش حاضر با هدف شناسایی و تبیین ابعاد، مؤلفه‌ها، الزامات و موانع آموزش متوازن در مدارس متوسطه از دیدگاه خبرگان حوزه تعلیم‌وتربیت انجام شد. این پژوهش با رویکرد کیفی و روش تحلیل مضمون انجام شد. مشارکت‌کنندگان شامل ۱۵ نفر از خبرگان و متخصصان حوزه‌های تعلیم‌وتربیت، برنامه‌ریزی درسی، مدیریت آموزشی، روان‌شناسی تربیتی، فلسفه تعلیم‌وتربیت و حوزه‌های مرتبط بودند که با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند قضاوتی و گلوله‌برفی انتخاب شدند. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته گردآوری و پس از سازمان‌دهی واحدهای معنایی، در فرایند کدگذاری، مقوله‌بندی و استخراج مضامین تحلیل شدند. برای افزایش اعتمادپذیری یافته‌ها، ارتباط نظام‌مند میان داده‌های خام، کدهای اولیه، مقوله‌های فرعی و مضامین اصلی حفظ و شواهد متنی برای پشتیبانی از تفسیرها استفاده شد. تحلیل داده‌ها به استخراج ۶۰ کد اولیه، ۲۷ مقوله فرعی و هفت مضمون اصلی منجر شد. مضامین اصلی شامل «چشم‌انداز آموزش متوازن و تربیت انسانی»، «نشانگرهای رشد چندبعدی»، «روابط درونی و هم‌افزایی ابعاد»، «بافت و فرهنگ اجرای متوازن»، «موانع و چالش‌های اجرای متوازن»، «شایستگی و عمل حرفه‌ای معلمان و راهبران» و «پایش، ارزشیابی و بهبود مستمر» بودند. یافته‌ها نشان داد که آموزش متوازن بر تعامل هماهنگ شش بُعد شناختی، عاطفی ـ هیجانی، اجتماعی، اخلاقی، زیستی ـ جسمانی و معنوی ـ هویتی استوار است و هم‌افزایی این ابعاد به رشد همه‌جانبه دانش‌آموز منجر می‌شود. همچنین، فرهنگ حمایتی مدرسه، منابع و سیاست‌های مناسب، رهبری آموزشی، فناوری مسئولانه، شایستگی حرفه‌ای معلمان، توجه به تفاوت‌های فردی، ارزشیابی چندمنبعی و بازخورد مستمر به‌عنوان الزامات کلیدی تحقق مدل شناسایی شدند. آموزش متوازن یک رویکرد چندبعدی و مدرسه‌محور است که تحقق آن مستلزم هماهنگی میان ابعاد مختلف رشد دانش‌آموز و سازوکارهای سازمانی، آموزشی و ارزشیابی مدرسه است. چارچوب استخراج‌شده می‌تواند مبنایی برای طراحی مدل‌های اجرایی، ابزارهای سنجش و سیاست‌های آموزشی با هدف تقویت رشد همه‌جانبه دانش‌آموزان در مدارس متوسطه باشد.

واژگان کلیدی: آموزش متوازن، رشد همه‌جانبه، تحلیل مضمون، آموزش کل‌نگر، مدارس متوسطه، رشد چندبعدی

Learning, Training, and Education in Schools in the Third Millennium, Vol. 3, No. 1, Year 2026

Submit Date: 29 December 2025
Revise Date: 24 March 2026
Accept Date: 01 April 2026
Publish Date: 21 April 2026



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

Exploring the Six Dimensions of Balanced Education in Secondary Schools: A Qualitative Study

How to cite: Khani, L., Kaviani, E., & Laei, S. (2026). Exploring the Six Dimensions of Balanced Education in Secondary Schools: A Qualitative Study. *Learning, Training, and Education in Schools in the Third Millennium, 3*(1), 1-24.

Authors' Information:

1. Loghman Khani: PhD Student, Department of Educational Governance and Human Resources, Ker.C., Islamic Azad University, Kermanshah, Iran
2. Elham Kaviani*: Department of Educational Governance and Human Resources, Ker.C., Islamic Azad University, Kermanshah, Iran
3. Soosan Laei: Department of Educational Governance and Human Resources, Ker.C., Islamic Azad University, Kermanshah, Iran

Corresponding author's email: Eli.kaviani@iau.ac.ir

Abstract

This study aimed to identify and explain the dimensions, components, implementation requirements, and barriers associated with balanced education in secondary schools from the perspectives of educational experts. This qualitative study employed thematic analysis. The participants comprised 15 experts and specialists in education, curriculum planning, educational management, educational psychology, philosophy of education, and related fields, selected through purposive judgmental and snowball sampling. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed through systematic identification of meaning units, initial coding, categorization, and theme development. To enhance trustworthiness, systematic links were maintained between the raw interview data, initial codes, subcategories, and overarching themes, while textual evidence was used to support the resulting interpretations. The analysis generated 60 initial codes, 27 subcategories, and seven overarching themes: "vision of balanced education and human development," "indicators of multidimensional development," "interrelationships and synergy among dimensions," "context and culture of balanced implementation," "barriers and challenges to balanced implementation," "professional competence and practice of teachers and educational leaders," and "monitoring, assessment, and continuous improvement." The findings indicated that balanced education is grounded in the coordinated interaction of six developmental dimensions: cognitive, emotional-affective, social, ethical, biological-physical, and spiritual-identity development. Synergy among these dimensions was found to facilitate students' holistic development. Supportive school culture, adequate policies and resources, instructional leadership, responsible technology use, teachers' professional competence, responsiveness to individual differences, multi-source assessment, student well-being monitoring, and continuous feedback were also identified as essential conditions for effective implementation. Balanced education represents a multidimensional, school-centered approach in which students' developmental domains must be aligned with organizational, instructional, and assessment mechanisms. The proposed framework may provide a foundation for developing implementation models, measurement instruments, and educational policies aimed at promoting holistic student development in secondary schools.

Keywords: *Balanced education, holistic development, thematic analysis, holistic education, secondary schools, multidimensional development*

مقدمه

نظام‌های آموزشی در جهان معاصر با انتظاراتی مواجه‌اند که به‌طور فزاینده‌ای از انتقال دانش موضوعی و کسب نمرات مطلوب فراتر می‌روند. پیچیدگی مسائل اجتماعی، تحولات شتابان فناوری، تغییر الگوهای ارتباطی، افزایش نگرانی‌های مربوط به سلامت روان نوجوانان، ضرورت تربیت شهروندانی مسئول و توانمند و نیز نیاز به سازگاری با محیط‌های متغیر، کارکرد مدرسه را از نهادی صرفاً آموزشی به بستری برای رشد همه‌جانبه انسان گسترش داده است. در چنین شرایطی، موفقیت نظام آموزشی را نمی‌توان فقط بر مبنای میزان محفوظات، عملکرد در آزمون‌ها یا پیشرفت شناختی دانش‌آموزان ارزیابی کرد، بلکه کیفیت آموزش باید بر اساس توانایی مدرسه در پرورش هم‌زمان ابعاد شناختی، عاطفی، اجتماعی، اخلاقی، جسمانی و هویتی یادگیرندگان مورد قضاوت قرار گیرد. رویکرد آموزش کل‌نگر نیز بر همین مبنا، یادگیرنده را کلیتی یکپارچه می‌داند که رشد ذهنی او از هیجان‌ها، روابط اجتماعی، بدن، ارزش‌ها و تجربه معنایی زندگی جدا نیست. در این دیدگاه، آموزش زمانی اثربخش است که میان ابعاد متعدد تجربه انسانی پیوند برقرار کند و یادگیری را از سطح کسب اطلاعات به سطح رشد فردی و اجتماعی ارتقا دهد (Mahmoudi et al., 2012; Miller, 2019). از این منظر، مفهوم «آموزش متوازن» را می‌توان تلاشی برای عملیاتی‌کردن چنین نگرشی در سطح مدرسه دانست؛ رویکردی که خواهان هماهنگی میان اهداف آموزشی، محتوا، روش تدریس، ارزشیابی، روابط انسانی، سلامت، ارزش‌ها و ساختارهای اجرایی مدرسه است.

یکی از چالش‌های اساسی نظام‌های آموزشی، غلبه نگرش ابزاری و تک‌بعدی به آموزش است که در آن موفقیت دانش‌آموز عمدتاً با شاخص‌های تحصیلی قابل‌اندازه‌گیری سنجیده می‌شود. تأکید بیش از حد بر نمره، رقابت تحصیلی، آزمون‌های استاندارد و پوشش سریع محتوای برنامه درسی می‌تواند سبب شود ابعاد کمتر قابل‌اندازه‌گیری اما اساسی رشد، مانند خودآگاهی، تنظیم هیجان، مسئولیت اجتماعی، اخلاق، خلاقیت، سلامت جسمانی، معنای شخصی و احساس تعلق، در حاشیه قرار گیرند. نقد رویکرد ابزارگرایانه در آموزش نشان می‌دهد که وقتی تربیت صرفاً در خدمت دستیابی به خروجی‌های کمی و مهارت‌های اقتصادی تعریف شود، ظرفیت آن برای پرورش شخصیت، ارزش‌ها و روابط انسانی کاهش می‌یابد (Lovat, 2020). در همین راستا، بررسی تجربه بازسازی نظام‌های آموزشی در کشورهای مختلف نیز نشان داده است که حرکت به‌سوی رشد همه‌جانبه دانش‌آموز مستلزم تغییر نه‌تنها در اهداف رسمی، بلکه در شیوه سازمان‌دهی مدرسه، ظرفیت حرفه‌ای معلمان، ارزشیابی و سازوکارهای حمایتی است (Datnow et al., 2022). بنابراین، آموزش متوازن را نباید مجموعه‌ای از فعالیت‌های فوق‌برنامه در کنار آموزش رسمی تلقی کرد؛ بلکه باید آن را نوعی بازتعریف از مأموریت مدرسه دانست که همه عناصر نظام آموزشی را در خدمت رشد چندبعدی دانش‌آموز قرار می‌دهد.

در ادبیات آموزش کل‌نگر، یادگیری فرایندی چندبعدی و ارتباطی است که در آن رشد یک بُعد می‌تواند بر سایر ابعاد اثر بگذارد. مرور نظام‌مند مطالعات آموزش کل‌نگر نشان داده است که رویکردهای جامع آموزشی بر یکپارچگی رشد شناختی، اجتماعی، عاطفی، جسمانی، اخلاقی و معنایی تأکید دارند و تلاش می‌کنند بین تجربه مدرسه‌ای و نیازهای واقعی زندگی ارتباط برقرار سازند (Miseliunaitė et al., 2022).

شواهد جدیدتر نیز نشان می‌دهد که آموزش فعال هنگامی اثربخش‌تر می‌شود که به‌جای تمرکز صرف بر فعالیت شناختی، عناصر هیجانی، اجتماعی، انگیزشی و تجربی یادگیری را به‌صورت هم‌زمان در نظر گیرد (Miseliunaitė & Cibulskas, 2024). در این چارچوب، رشد شناختی شامل تفکر انتقادی، استدلال، حل مسئله، خلاقیت و توانایی انتقال آموخته‌ها به موقعیت‌های جدید است؛ رشد عاطفی ـ هیجانی به خودآگاهی، تنظیم هیجان، تاب‌آوری و احساس امنیت مربوط می‌شود؛ رشد اجتماعی در تعامل، مشارکت، همکاری و پذیرش تفاوت‌ها نمود پیدا می‌کند؛ رشد اخلاقی بر مسئولیت‌پذیری، انصاف، احترام و عمل مبتنی بر ارزش‌ها تأکید دارد؛ رشد زیستی ـ جسمانی سلامت، تحرک، ایمنی و سبک زندگی سالم را دربر می‌گیرد؛ و رشد معنوی ـ هویتی با معناجویی، خودشناسی، جهت‌مندی و ارتباط یادگیری با ارزش‌های انسانی پیوند دارد. اهمیت آموزش متوازن در آن است که این ابعاد را نه حوزه‌هایی مستقل، بلکه اجزایی متعامل از یک فرایند رشد واحد تلقی می‌کند.

یکی از ابعاد برجسته این رویکرد، توجه به رشد اجتماعی و عاطفی دانش‌آموزان است. مدرسه نه‌تنها محیطی برای کسب دانش، بلکه یکی از اصلی‌ترین بافت‌های اجتماعی است که نوجوانان در آن مهارت‌های ارتباطی، خودتنظیمی، همدلی، حل تعارض، تصمیم‌گیری مسئولانه و احساس تعلق را تجربه می‌کنند. شواهد حاصل از پژوهش‌های یادگیری اجتماعی ـ هیجانی نشان می‌دهد که برنامه‌های مبتنی بر این رویکرد می‌توانند علاوه بر ارتقای مهارت‌های هیجانی و اجتماعی، با افزایش مشارکت تحصیلی، رفتارهای اجتماعی مثبت و عملکرد آموزشی و نیز کاهش مشکلات رفتاری و پریشانی روان‌شناختی همراه باشند (Greenberg, 2023). همچنین، فراتحلیل مداخلات مبتنی بر رویکرد کل‌مدرسه‌ای نشان داده است که توجه منسجم به محیط، روابط، برنامه‌های آموزشی و فرهنگ مدرسه می‌تواند پیامدهای اجتماعی، هیجانی و رفتاری دانش‌آموزان را بهبود بخشد (Goldberg et al., 2019). این یافته‌ها نشان می‌دهد که قرار دادن رشد عاطفی و اجتماعی در برابر موفقیت تحصیلی، نوعی دوگانه‌سازی مصنوعی است؛ زیرا کیفیت هیجانات، روابط و احساس امنیت دانش‌آموز مستقیماً با کیفیت مشارکت او در فرایند یادگیری ارتباط دارد. ازاین‌رو، مدرسه متوازن باید سلامت روانی و اجتماعی دانش‌آموز را بخشی از فرایند آموزش بداند، نه خدمتی جانبی و منفک از مأموریت اصلی خود.

ابعاد جسمانی، سلامت و محیط مدرسه نیز جزء جدایی‌ناپذیر آموزش جامع‌اند. الگوهای جدید کل‌مدرسه‌ای بر این فرض استوارند که رفتارهای سلامت‌محور و شرایط محیطی مدرسه در شکل‌گیری رشد تحصیلی و روانی دانش‌آموزان نقش دارند. رویکرد «کل مدرسه، کل جامعه، کل کودک» نشان می‌دهد که فعالیت جسمانی، تغذیه، محیط مدرسه، مشارکت خانواده و جامعه و سیاست‌های سازمانی باید در قالب یک نظام هماهنگ مورد توجه قرار گیرند (Sliwa et al., 2023). همچنین، نقشه شواهد مربوط به مداخلات کل‌مدرسه‌ای برای ارتقای سلامت روان و پیشگیری از رفتارهای پرخطر نوجوانان نشان داده است که برنامه درسی، محیط اجتماعی ـ هیجانی، محیط فیزیکی، رهبری مدرسه، سیاست‌ها و منابع، ارتباط مدرسه و جامعه و خدمات سلامت همگی اجزای مرتبط یک چارچوب جامع محسوب می‌شوند (Balasooriya & Lekamge et al., 2025). بنابراین، آموزش متوازن زمانی امکان تحقق می‌یابد که مدرسه به نیازهای جسمانی، روان‌شناختی و اجتماعی دانش‌آموز هم‌زمان توجه کند و میان یادگیری، سلامت و کیفیت محیط زندگی مدرسه‌ای پیوند برقرار سازد.

در دوره متوسطه، ضرورت چنین رویکردی اهمیت بیشتری پیدا می‌کند؛ زیرا دانش‌آموزان در مرحله‌ای از تحول قرار دارند که با شکل‌گیری هویت، استقلال‌طلبی، انتخاب‌های تحصیلی و شغلی، حساسیت بیشتر نسبت به روابط همسالان، تغییرات هیجانی و جسمانی و افزایش مواجهه با فضای دیجیتال همراه است. پژوهش درباره فرصت‌ها و چالش‌های آموزش کل‌نگر در مدارس متوسطه نشان می‌دهد که با وجود پذیرش نظری اهمیت رشد جامع، اجرای آن با چالش‌هایی همچون غلبه آموزش سنتی، فشار برای دستیابی به نتایج آزمونی، محدودیت زمان، ضعف آمادگی معلمان و دشواری ایجاد توازن میان اهداف مختلف روبه‌رو است (Mumthaza et al., 2025). این مسئله نشان می‌دهد که صرف گنجاندن مفاهیم مربوط به رشد همه‌جانبه در اسناد آموزشی نمی‌تواند به تغییر تجربه واقعی دانش‌آموز منجر شود. تحقق آموزش متوازن نیازمند سازوکارهایی است که از سطح اهداف کلان به سطح کلاس درس، روابط مدرسه، شیوه ارزشیابی، برنامه‌های حمایتی و تصمیم‌گیری مدیریتی منتقل شوند.

یکی از حوزه‌های تعیین‌کننده در تحقق چنین تغییری، نظام ارزشیابی است. اگر مدرسه از یک‌سو بر رشد همه‌جانبه تأکید کند اما از سوی دیگر موفقیت را صرفاً با آزمون‌های کتبی و نمرات تحصیلی بسنجد، میان اهداف و سازوکار اجرایی آن تعارض ایجاد می‌شود. بررسی سیاست‌های ارزشیابی با تمرکز بر رشد کل‌نگر دانش‌آموزان نشان داده است که حرکت از سنجش محدودِ دستاورد تحصیلی به ارزیابی چندبعدی مستلزم استفاده از طیفی از شواهد یادگیری و توجه به توانایی‌ها و ویژگی‌های گسترده‌تر دانش‌آموزان است (Luo & Chan, 2023). مدل برنامه درسی متوازن نیز بر ضرورت هماهنگی میان اهداف، محتوا، تدریس و ارزشیابی تأکید می‌کند و نشان می‌دهد که عدم انسجام میان این عناصر می‌تواند اثربخشی برنامه آموزشی را کاهش دهد (Squires, 2013). در نتیجه، ارزشیابی در آموزش متوازن باید علاوه بر نتایج شناختی، فرایند یادگیری، مشارکت، مسئولیت‌پذیری، خودارزیابی، همکاری، رشد هیجانی و دیگر شواهد عملکردی را نیز در نظر گیرد و کارکرد آن از رتبه‌بندی دانش‌آموزان به ارائه بازخورد برای رشد و بهبود مستمر گسترش یابد.

تحقق آموزش متوازن همچنین به کیفیت ساختار و فرهنگ سازمانی مدرسه وابسته است. حتی اگر معلمان و دانش‌آموزان آمادگی لازم برای رویکردهای جامع آموزشی را داشته باشند، نبود حمایت مدیریتی، محدودیت منابع، تراکم برنامه درسی، فشارهای اداری، نبود زمان کافی و فرهنگ رقابتی می‌تواند مانع اجرای پایدار آن شود. مطالعات مربوط به رویکرد کل‌نهادی در آموزش نشان می‌دهد که تحول پایدار زمانی رخ می‌دهد که رهبری، برنامه درسی، پداگوژی، فرهنگ سازمانی، مشارکت ذی‌نفعان و نظام ارزیابی به‌صورت هماهنگ عمل کنند (Kohl et al., 2026). بنابراین، آموزش متوازن بیش از آنکه صرفاً ویژگی شیوه تدریس یک معلم باشد، ویژگی یک اکوسیستم آموزشی است. فرهنگ مدرسه باید بر اعتماد، احترام، امنیت روانی، عدالت، همکاری حرفه‌ای و پذیرش تفاوت‌های فردی استوار باشد و سیاست‌ها و منابع سازمانی نیز امکان تبدیل این ارزش‌ها به عمل را فراهم آورند. در چنین ساختاری، نقش مدیر مدرسه از اداره‌کننده امور اجرایی به رهبر یادگیری و تسهیل‌کننده رشد سازمانی تغییر می‌یابد.

در نظام تعلیم‌وتربیت ایران، ایده رشد جامع دانش‌آموز در قالب مفهوم تربیت تمام‌ساحتی و ساحت‌های شش‌گانه تربیت جایگاه ویژه‌ای یافته است. پژوهش‌های انجام‌شده درباره سند تحول بنیادین نشان داده‌اند که ساحت‌های مختلف تربیت چارچوبی برای توسعه متوازن ابعاد وجودی

دانش‌آموز فراهم می‌کنند و بر ضرورت اجتناب از تقلیل تربیت به آموزش علمی و شناختی تأکید دارند (Alipour et al., 2019). تحلیل مبانی این ساحت‌ها نیز نشان می‌دهد که تربیت در این چارچوب از ماهیتی چندوجهی برخوردار است و ابعاد اعتقادی، اخلاقی، اجتماعی، جسمانی، علمی، فرهنگی و حرفه‌ای را در پیوند با یکدیگر در نظر می‌گیرد (Mohammadpour et al., 2021). صورت‌بندی نظری جدیدتر از ساحت‌های شش‌گانه نیز بر این نکته تأکید دارد که تحقق تربیت مطلوب مستلزم توجه هم‌زمان و هماهنگ به ابعاد گوناگون رشد است، نه تمرکز نامتوازن بر یک حوزه خاص (Khalifehzadeh Kureh, 2024). بااین‌حال، مفهوم آموزش متوازن را نمی‌توان کاملاً معادل تربیت تمام‌ساحتی دانست؛ زیرا آموزش متوازن علاوه بر اهداف رشد، نحوه سازمان‌دهی فرایندها، ساختارها، ارزشیابی، منابع و فرهنگ مدرسه برای تحقق این اهداف را نیز دربر می‌گیرد.

شواهد تجربی در ایران نشان می‌دهد که میان تأکید نظری بر تربیت همه‌جانبه و بازنمایی واقعی ساحت‌های مختلف در برنامه‌های درسی فاصله وجود دارد. تحلیل محتوای کتاب‌های فارسی دوره متوسطه اول نشان داده است که میزان توجه به حوزه‌های مختلف تربیتی یکسان نیست و برخی ساحت‌ها حضور بسیار برجسته‌تری نسبت به سایر ساحت‌ها دارند (Farhadi & Gerami, 2021). نتایج تحلیل کتاب‌های مطالعات اجتماعی نیز تفاوت در میزان توجه به ساحت‌های گوناگون را نشان داده است (Vafaei et al., 2017). مطالعه کتاب فارسی پایه سوم نیز حاکی از آن است که توزیع مؤلفه‌های تربیتی در محتوا نیازمند بازنگری و برقراری توازن بیشتر است (Razi et al., 2023). در یک بررسی محتوایی دیگر نیز با استفاده از نهج‌البلاغه به‌عنوان منبع تربیتی، ظرفیت ابعاد متعدد تربیت و ضرورت توجه هماهنگ به آن‌ها مورد تأکید قرار گرفته است (Mohammadipouya et al., 2015). مجموعه این یافته‌ها بیانگر آن است که وجود چارچوب‌های جامع در سطح اسناد یا منابع نظری به‌تنهایی تضمین نمی‌کند که برنامه درسی و تجربه مدرسه‌ای به‌صورت متوازن همه ابعاد رشد را پوشش دهد.

عامل انسانی، به‌ویژه معلمان و مدیران، حلقه واسط میان اهداف کلان و تجربه واقعی دانش‌آموزان است. بررسی سطح موجود و مطلوب مهارت‌های معلمان در ارتباط با ساحت‌های شش‌گانه نشان داده است که تحقق تربیت جامع به توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان نیاز دارد (Mousavi, 2020). همچنین، نقش و جایگاه معلم در اجرای چارچوب تمام‌ساحتی نشان می‌دهد که معلم نمی‌تواند صرفاً منتقل‌کننده محتوای ازپیش‌تعیین‌شده باشد، بلکه باید توانایی طراحی موقعیت‌های یادگیری چندبعدی، توجه به تفاوت‌های فردی، ایجاد تعامل سازنده و پیوند دادن محتوا با اهداف تربیتی را داشته باشد (Nouri & Lali, 2022). مطالعه تجارب زیسته معلمان نیز اهمیت توسعه متوازن شخصیت دانش‌آموز و ضرورت هماهنگی میان نیازهای فردی و اجتماعی او را برجسته کرده است (Mardan-Arbat & Marandi Heidarlu, 2023). از این منظر، شایستگی حرفه‌ای در آموزش متوازن شامل توانایی طراحی تلفیقی، تدریس فعال، بازاندیشی در عمل، ارزشیابی چندمنبعی، حمایت عاطفی، رعایت عدالت آموزشی و ایجاد فرصت‌های یادگیری متناسب با تفاوت‌های دانش‌آموزان است.

رشد متوازن دانش‌آموز همچنین به هماهنگی مدرسه با دیگر بافت‌های تربیتی وابسته است. خانواده، گروه همسالان و جامعه، تجربه‌های تربیتی دانش‌آموز را شکل می‌دهند و ناسازگاری شدید میان پیام‌ها و شیوه‌های تربیتی این محیط‌ها می‌تواند فرایند شکل‌گیری هویت و ارزش‌ها را پیچیده کند. بررسی ادراک دانش‌آموزان از نقش متوازن خانواده و مدرسه در تربیت دینی نشان داده است که کیفیت تعامل معلمان، احترام،

انعطاف‌پذیری و هماهنگی نسبی میان خانواده و مدرسه می‌تواند بر تجربه تربیتی آنان تأثیرگذار باشد (Shakeri et al., 2023). این یافته از این ایده حمایت می‌کند که آموزش متوازن نباید مدرسه را سیستمی بسته تلقی کند؛ بلکه باید ارتباط میان مدرسه، خانواده و محیط اجتماعی را بخشی از زمینه تحقق رشد همه‌جانبه بداند. در نتیجه، مدل آموزش متوازن باید بتواند ضمن توجه به فرایندهای درون کلاس، عوامل میان‌فردی، خانوادگی، فرهنگی و سازمانی مؤثر بر رشد دانش‌آموز را نیز در نظر گیرد.

با وجود گسترش ادبیات مرتبط با آموزش کل‌نگر، تربیت تمام‌ساحتی، یادگیری اجتماعی ـ هیجانی و رویکردهای کل‌مدرسه‌ای، هنوز مسئله چگونگی تعریف منسجم آموزش متوازن در سطح مدارس متوسطه و تعیین اجزای آن نیازمند بررسی بیشتر است. بخش مهمی از پژوهش‌های داخلی به تحلیل محتوای اسناد و کتاب‌های درسی، بررسی یک یا چند ساحت تربیتی یا سنجش مهارت معلمان پرداخته‌اند، درحالی‌که مطالعات بین‌المللی نیز غالباً یکی از حوزه‌های سلامت روان، یادگیری اجتماعی ـ هیجانی، برنامه درسی کل‌نگر یا تحول کل‌مدرسه‌ای را بررسی کرده‌اند. در نتیجه، هنوز نیاز به چارچوبی احساس می‌شود که بتواند ابعاد رشد دانش‌آموز را از الزامات زمینه‌ای و سازوکارهای اجرایی مدرسه متمایز و در عین حال ارتباط آن‌ها را تبیین کند. چنین چارچوبی باید نشان دهد که رشد شناختی، عاطفی ـ هیجانی، اجتماعی، اخلاقی، زیستی ـ جسمانی و معنوی ـ هویتی چگونه در یک منظومه مشترک قرار می‌گیرند و عواملی مانند فرهنگ مدرسه، شایستگی معلمان، رهبری آموزشی، منابع، فناوری، ارزشیابی، توجه به تفاوت‌های فردی و بازخورد مستمر چگونه تحقق یا اختلال در این فرایند را شکل می‌دهند. افزون بر این، از آنجا که آموزش متوازن مفهومی زمینه‌مند و چندلایه است، استخراج مؤلفه‌های آن صرفاً از طریق چارچوب‌های ازپیش‌تعیین‌شده ممکن است برخی جنبه‌های تجربی و اجرایی را نادیده بگیرد؛ ازاین‌رو، استفاده از دیدگاه خبرگان می‌تواند زمینه شناسایی دقیق‌تر روابط، الزامات و موانع این سازه را فراهم کند.

بر این اساس، هدف پژوهش حاضر شناسایی و تبیین ابعاد، مؤلفه‌ها، الزامات و موانع آموزش متوازن در مدارس متوسطه بر اساس دیدگاه خبرگان حوزه تعلیم‌وتربیت است.

روش‌شناسی

پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و با هدف شناسایی و تبیین ابعاد و مؤلفه‌های آموزش متوازن در مدارس متوسطه انجام شد. از آنجا که آموزش متوازن سازه‌ای چندبعدی، زمینه‌مند و تا حدودی انتزاعی است، استفاده از رویکرد کیفی امکان داد تا برداشت‌ها، تجربه‌ها و تفسیرهای افراد آگاه و مرتبط با حوزه تعلیم‌وتربیت به‌صورت عمیق بررسی شود. در واقع، ابعادی مانند بعد عاطفی، اخلاقی و معنوی ـ هویتی ماهیتی پیچیده دارند و همیشه به‌صورت مستقیم در رفتارهای قابل مشاهده ظاهر نمی‌شوند؛ بنابراین، برای فهم دقیق آن‌ها باید به تجربه‌ها و تفسیرهای مشارکت‌کنندگان توجه کرد. طرح پژوهش کیفی حاضر مبتنی بر تحلیل مضمون بود که روشی نظام‌مند برای شناسایی، سازمان‌دهی و تفسیر الگوهای معنادار در داده‌های متنی است و به پژوهشگر اجازه می‌دهد مفاهیم تکرارشونده، روابط میان ایده‌ها و ساختار کلی تجربه‌های مشارکت‌کنندگان را استخراج کند.

جامعه کیفی پژوهش شامل افرادی بود که به دلیل تحصیلات، تجربه حرفه‌ای، جایگاه سازمانی یا فعالیت پژوهشی، با موضوع آموزش، تعلیم‌وتربیت، رشد دانش‌آموز و مدیریت مدارس آشنایی داشتند. گروه‌های واجد شرایط برای مشارکت شامل استادان و صاحب‌نظران حوزه علوم تربیتی، متخصصان برنامه‌ریزی درسی، پژوهشگران حوزه آموزش و مدیریت آموزشی، متخصصان روان‌شناسی تربیتی، صاحب‌نظران فلسفه تعلیم‌وتربیت، مدیران مدارس، کارشناسان آموزشی و معلمان باسابقه مدارس متوسطه بودند. انتخاب این گروه‌ها بر این مبنا انجام شد که آموزش متوازن موضوعی میان‌رشته‌ای است و تبیین آن به ترکیبی از دیدگاه‌های نظری، اجرایی، روان‌شناختی و مدرسه‌ای نیاز دارد. استادان و پژوهشگران می‌توانستند ابعاد نظری و مفهومی سازه را تبیین کنند؛ درحالی‌که مدیران، کارشناسان و معلمان قادر بودند امکان‌پذیری، الزامات اجرایی و موانع تحقق آموزش متوازن را از منظر تجربه مدرسه‌ای توضیح دهند. در این پژوهش، ۱۵ نفر در فرایند مصاحبه مشارکت کردند. معیار اصلی ورود افراد به مطالعه، برخورداری از دانش یا تجربه مرتبط با موضوع پژوهش بود و مشارکت‌کنندگان بر اساس توانایی ارائه اطلاعات غنی درباره آموزش متوازن، رشد همه‌جانبه دانش‌آموز و فرایندهای آموزشی و تربیتی مدرسه انتخاب شدند. با توجه به ماهیت کیفی پژوهش، هدف از انتخاب مشارکت‌کنندگان دستیابی به نمایندگی آماری از جامعه نبود؛ بلکه تلاش شد افرادی انتخاب شوند که بتوانند اطلاعات تخصصی، مرتبط و عمیقی درباره موضوع مورد مطالعه ارائه کنند.

روش انتخاب مشارکت‌کنندگان در این پژوهش، نمونه‌گیری هدفمند قضاوتی و گلوله‌برفی بود. در نمونه‌گیری هدفمند، افراد بر اساس ارتباط مستقیم آنان با موضوع پژوهش و توانایی ارائه اطلاعات مفید انتخاب می‌شوند. در نمونه‌گیری گلوله‌برفی نیز برخی مشارکت‌کنندگان یا افراد مطلع، افراد دیگری را که دارای شرایط مرتبط هستند، معرفی می‌کنند. استفاده هم‌زمان از این دو روش، با ماهیت موضوع پژوهش تناسب داشت؛ زیرا همه افراد جامعه آموزشی الزاماً از دانش یا تجربه کافی درباره آموزش متوازن برخوردار نیستند. ملاک‌های عمومی ورود به پژوهش عبارت بودند از: برخورداری از تحصیلات یا تجربه مرتبط با آموزش و تعلیم‌وتربیت؛ داشتن سابقه فعالیت در مدرسه، دانشگاه، سازمان آموزشی یا حوزه پژوهش‌های تربیتی؛ آشنایی با مسائل مربوط به رشد دانش‌آموز و فرایندهای مدرسه؛ توانایی بیان دیدگاه‌ها، تجربه‌ها و تحلیل‌های مرتبط با آموزش متوازن؛ و تمایل به مشارکت در مصاحبه و ارائه اطلاعات پژوهشی. نمونه‌گیری تا دستیابی به حجم مورد نظر پژوهش و کفایت اطلاعات ادامه یافت.

ابزار گردآوری داده‌های کیفی، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود. مصاحبه نیمه‌ساختاریافته، ترکیبی از پرسش‌های ازپیش‌تعیین‌شده و امکان طرح پرسش‌های پیگیر و تکمیلی است. در این نوع مصاحبه، پژوهشگر محورهای اصلی مطالعه را از قبل مشخص می‌کند؛ اما در زمان گفت‌وگو می‌تواند بر اساس پاسخ مشارکت‌کننده، پرسش‌های بیشتری برای روشن‌شدن معنا، دریافت مثال یا تعمیق موضوع مطرح کند. انتخاب مصاحبه نیمه‌ساختاریافته به این دلیل انجام شد که آموزش متوازن، علاوه بر مؤلفه‌های قابل تعریف، دارای ابعاد تفسیری و تجربه‌ای نیز هست. پروتکل مصاحبه بر اساس اهداف پژوهش، مبانی نظری، چارچوب مفهومی و محورهای مورد نیاز برای طراحی ابزار تنظیم شد. محورهای اصلی مصاحبه، موضوعاتی مانند تعریف آموزش متوازن، اهداف مدرسه، رشد همه‌جانبه دانش‌آموز، ابعاد شش‌گانه رشد، مؤلفه‌های اجرایی مدرسه، موانع تحقق

آموزش متوازن و شاخص‌های قابل‌سنجش هر بُعد را پوشش می‌داد. پروتکل مصاحبه به‌گونه‌ای طراحی شد که ابتدا با پرسش‌های عمومی و باز آغاز شود و سپس به‌تدریج به پرسش‌های تخصصی‌تر درباره ابعاد سازه برسد.

مصاحبه‌ها بر اساس پروتکل نیمه‌ساختاریافته و با تمرکز بر اهداف پژوهش انجام شدند. در ابتدای هر مصاحبه، موضوع پژوهش و هدف کلی گفت‌وگو برای مشارکت‌کننده توضیح داده شد. سپس، مشارکت‌کننده فرصت یافت دیدگاه کلی خود را درباره آموزش متوازن بیان کند. در طول مصاحبه، پژوهشگر از پرسش‌های پیگیر برای روشن‌کردن مفاهیم، دریافت مثال‌های عملی و بررسی دقیق‌تر پاسخ‌ها استفاده کرد. نمونه‌هایی از پرسش‌های پیگیر عبارت بودند از: «منظور شما از این مفهوم چیست؟»، «آیا می‌توانید برای این موضوع نمونه‌ای از محیط مدرسه بیان کنید؟»، «این بُعد چگونه در رفتار یا عملکرد دانش‌آموز قابل مشاهده است؟»، «چه عواملی موجب تقویت یا تضعیف این بُعد می‌شوند؟» و «برای سنجش این مؤلفه چه شاخصی را پیشنهاد می‌کنید؟». استفاده از پرسش‌های پیگیر، از محدودشدن پاسخ‌ها به تعاریف کلی جلوگیری کرد و به پژوهشگر امکان داد داده‌هایی با عمق و جزئیات بیشتر گردآوری کند.

داده‌های کیفی با استفاده از روش تحلیل مضمون و فرایند سازمان‌دهی نظام‌مند کدها، مقوله‌ها و مضامین تحلیل شدند. این روش امکان داد تا مفاهیم تکرارشونده، روابط میان ایده‌ها و ساختار کلی تجربه‌های مشارکت‌کنندگان استخراج شود. فرایند تحلیل در مسیری پیوسته از سطح متن خام تا سطح مضامین انتزاعی پیش رفت. در آغاز، پژوهشگر با داده‌ها آشنایی عمیق پیدا کرد و متن مصاحبه‌ها چندین بار بررسی شد تا درک کلی از محتوا، موضوعات پرتکرار و برداشت‌های اولیه حاصل گردد. سپس، بخش‌هایی از متن که با هدف پژوهش ارتباط داشتند، به‌عنوان واحدهای معنادار شناسایی شدند. ملاک انتخاب واحد معنایی، استقلال نسبی معنا و ارتباط آن با آموزش متوازن یا یکی از ابعاد آن بود. در ادامه، برای هر واحد معنایی یک یا چند کد اولیه اختصاص یافت. کد اولیه، برچسبی کوتاه و مفهومی بود که محتوای اصلی قطعه متن را خلاصه می‌کرد. سپس، کدها از نظر شباهت، تفاوت، هم‌پوشانی و ارتباط با هدف پژوهش بازبینی و پالایش شدند؛ کدهای مشابه ادغام و کدهای بسیار کلی یا فاقد ارتباط مستقیم حذف یا اصلاح گردیدند. پس از پالایش کدها، کدهای دارای ارتباط مفهومی در مقوله‌های فرعی سازمان‌دهی شدند. مقوله فرعی، سطحی میان کد اولیه و مضمون اصلی است و چند کد مرتبط را در قالب مفهومی گسترده‌تر گرد هم می‌آورد. در مرحله بعد، مقوله‌های فرعی بر اساس ارتباط مفهومی و نقش آن‌ها در تبیین آموزش متوازن، در قالب مضامین اصلی سازمان‌دهی شدند و ارتباط هر مضمون با کدها و مقوله‌ها بررسی گردید. در پایان، برای هر مضمون تعریفی جامع و متمایز تدوین شد. نتیجه نهایی تحلیل، شناسایی ۶۰ کد اولیه، ۲۰ مقوله فرعی و ۷ مضمون اصلی بود که شش مضمون آن با ابعاد شناختی، عاطفی ـ هیجانی، اجتماعی، اخلاقی، زیستی ـ جسمانی و معنوی ـ هویتی ارتباط داشتند و مضمون هفتم با عنوان «رشد همه‌جانبه»، نقش فرابعدی داشت.

ساختار کلی تحلیل داده‌های کیفی در جدول زیر ارائه می‌شود:

جدول ۱. سطوح تحلیل داده‌های کیفی

توضیح	تعداد	سطح تحلیل
افراد دارای دانش یا تجربه مرتبط با آموزش و رشد همه‌جانبه	۱۵ نفر	مشارکت‌کنندگان
قطعه‌های سازمان‌یافته از داده‌های مصاحبه	۳۸۶ ردیف	ردیف‌های داده‌ای کدگذاری‌شده

مفاهیم استخراج‌شده از واحدهای معنادار	۶۰ کد	کدهای اولیه
گروه‌بندی کدهای مرتبط از نظر مفهومی	۲۰ مقوله	مقوله‌های فرعی
الگوهای فراگیر حاصل از سازمان‌دهی مقوله‌ها	۷ مضمون	مضامین اصلی
شناختی، عاطفی ـ هیجانی، اجتماعی، اخلاقی، زیستی ـ جسمانی و معنوی ـ هویتی	۶ بُعد	ابعاد اصلی آموزش متوازن
رشد همه‌جانبه	۱ مضمون	مضمون فرابعدی

بر اساس جدول فوق، تحلیل داده‌های کیفی از سطح داده‌های متنی آغاز شد و پس از طی مراحل کدگذاری و مقوله‌بندی، به هفت مضمون اصلی رسید. شش مضمون، ابعاد مستقیم آموزش متوازن را بازنمایی کردند و مضمون رشد همه‌جانبه، ارتباط جامع و یکپارچه میان این ابعاد را نشان داد.

اعتباربخشی به یافته‌های کیفی با هدف افزایش اعتمادپذیری، انسجام و قابلیت پیگیری فرایند تحلیل انجام شد. مهم‌ترین اقدام انجام‌شده برای افزایش شفافیت تحلیل، ایجاد ارتباط میان سطوح مختلف داده بود؛ به این معنا که هر مضمون اصلی باید از طریق مقوله‌های فرعی و کدهای اولیه، به قطعه‌های مشخصی از متن مصاحبه مرتبط می‌شد. چنین ساختاری از تفسیرهای منفصل از داده‌ها جلوگیری می‌کند و امکان بازبینی فرایند تحلیل را فراهم می‌سازد. همچنین، برای افزایش اعتبار یافته‌ها، از شواهد متنی مستقیم برای پشتیبانی از مضامین استفاده شد و مسیر انتقال داده‌ها از متن خام به نتایج مفهومی قابل بررسی گردید.

در مرحله کیفی، برای حفظ محرمانگی، مشارکت‌کنندگان با شناسه‌های پژوهشی معرفی شدند و نام واقعی آنان در فرایند تحلیل و گزارش‌دهی استفاده نشد. مشارکت در مصاحبه بر اساس اطلاع‌رسانی درباره هدف پژوهش، موضوع مصاحبه، نحوه استفاده از داده‌ها و شرایط مشارکت انجام شد. همچنین، در صورت ضبط صوتی مصاحبه، اجازه جداگانه برای ضبط اخذ گردید و به مشارکت‌کنندگان حق انصراف از ادامه مشارکت داده شد.

یافته‌ها

در این بخش، یافته‌های کیفی پژوهش با هدف شناسایی و تبیین ابعاد، مؤلفه‌ها، الزامات و موانع آموزش متوازن در مدارس متوسطه ارائه می‌شود. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با ۱۵ نفر از خبرگان و متخصصان حوزه تعلیم‌وتربیت گردآوری و با روش تحلیل مضمون تحلیل شدند.

در این پژوهش، ۱۵ نفر از خبرگان و متخصصان حوزه‌های مرتبط با تعلیم‌وتربیت، برنامه‌ریزی درسی، مدیریت آموزشی، ارزشیابی، تربیت بدنی، تعلیم‌وتربیت دینی، آموزش استثنایی، فناوری آموزشی، مشاوره مدرسه، سیاست‌گذاری آموزشی و تربیت اجتماعی مشارکت کردند. انتخاب مشارکت‌کنندگان بر اساس ارتباط تخصصی آنان با موضوع پژوهش و برخورداری از تجربه علمی یا حرفه‌ای مرتبط انجام شد. همه مشارکت‌کنندگان با آگاهی از هدف پژوهش در مصاحبه شرکت کردند و رضایت آگاهانه آنان برای مشارکت ثبت شد.

جدول ۲. ویژگی‌های کلی مشارکت‌کنندگان

شاخص	وضعیت
تعداد مشارکت‌کنندگان	۱۵ نفر
دامنه نقش‌های حرفه‌ای	اعضای هیئت علمی، مدیران، معاونان، معلمان، مشاوران، کارشناسان و پژوهشگران آموزشی
حوزه‌های تخصصی	برنامه‌ریزی درسی، مدیریت آموزشی، فلسفه تعلیم‌وتربیت، تربیت بدنی، تعلیم‌وتربیت دینی، آموزش استثنایی، فناوری آموزشی، مشاوره، سیاست‌گذاری و تربیت اجتماعی
وضعیت رضایت آگاهانه	برای همه مشارکت‌کنندگان ثبت شده است
تعداد واحدهای متنی تحلیل‌شده	۲۴۰ واحد
تعداد کدهای اولیه	۶۰ کد
تعداد مقوله‌های فرعی	۲۷ مقوله
تعداد مضامین اصلی	۷ مضمون

برای گردآوری داده‌های کیفی، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بر اساس چهار حوزه محوری انجام شد. پروتکل مصاحبه شامل ۱۶ سؤال بود که موضوعات مرتبط با چیستی و ابعاد آموزش متوازن، مؤلفه‌ها و شاخص‌ها، روابط میان ابعاد و الزامات و موانع اجرایی را پوشش می‌داد.

جدول ۳. محورهای اصلی و محتوای پروتکل مصاحبه

محور	دامنه سؤالات	محتوای اصلی
اول	۱ تا ۴	تعریف آموزش متوازن، ضرورت آن و ابعاد رشد چندگانه
دوم	۵ تا ۹	مؤلفه‌ها و شاخص‌های ابعاد شناختی، عاطفی، اجتماعی، اخلاقی، زیستی و معنوی ـ هویتی
سوم	۱۰ تا ۱۲	روابط میان ابعاد، هم‌افزایی، تعارض اهداف و فرهنگ مدرسه
چهارم	۱۳ تا ۱۶	الزامات اجرایی، موانع، شایستگی حرفه‌ای، پایش و بهبود مستمر

تحلیل داده‌های کیفی با بررسی متن مصاحبه‌ها و شناسایی واحدهای معنایی مرتبط با موضوع پژوهش آغاز شد. در مجموع، ۲۴۰ واحد متنی از مصاحبه‌ها برای تحلیل انتخاب و بررسی شد. در مرحله نخست، کدگذاری اولیه انجام شد و ۶۰ کد اولیه استخراج گردید. کدهایی مانند رشد همه‌جانبه، یادگیری معنادار، تفکر انتقادی، خودتنظیمی هیجانی، همکاری مسئولانه، مسئولیت‌پذیری، سلامت جسمانی، فرهنگ مدرسه حمایتی، فناوری مسئولانه، شایستگی حرفه‌ای و ارزشیابی چندمنبعی در این مرحله شناسایی شدند. در مرحله دوم، کدهای دارای قرابت مفهومی در قالب ۲۷ مقوله فرعی سازمان‌دهی شدند. در مرحله سوم، مقوله‌های فرعی بر اساس پیوندهای مفهومی در قالب هفت مضمون اصلی سازمان‌دهی شدند.

جدول ۴. مراحل تحلیل داده‌های کیفی

مرحله تحلیل	فعالیت انجام‌شده	نتیجه
۱	مطالعه و بررسی واحدهای متنی مصاحبه‌ها	۲۴۰ واحد متنی
۲	شناسایی و نام‌گذاری مفاهیم اولیه	۶۰ کد اولیه
۳	ادغام کدهای هم‌معنا و مرتبط	۲۷ مقوله فرعی
۴	ترکیب مقوله‌های فرعی بر اساس پیوند مفهومی	۷ مضمون اصلی
۵	تبیین ارتباط میان مضامین و ابعاد	مدل مفهومی آموزش متوازن

نتایج تحلیل مضمون نشان داد که آموزش متوازن در نگاه مشارکت‌کنندگان، مفهومی چندلایه و چندبعدی است. هفت مضمون اصلی استخراج‌شده عبارت‌اند از: چشم‌انداز آموزش متوازن و تربیت انسانی؛ نشانگرهای رشد چندبعدی؛ روابط درونی و هم‌افزایی ابعاد؛ بافت و فرهنگ اجرای متوازن؛ موانع و چالش‌های اجرای متوازن؛ شایستگی و عمل حرفه‌ای معلمان و راهبران؛ و پایش، ارزشیابی و بهبود مستمر.

جدول ۵. مضامین اصلی حاصل از تحلیل داده‌های کیفی

شماره	مضمون اصلی	محور مفهومی
۱	چشم‌انداز آموزش متوازن و تربیت انسانی	تعریف چندبعدی، نقد نمره‌محوری و یادگیری معنادار
۲	نشانگرهای رشد چندبعدی	تفکر و استدلال، خودتنظیمی هیجانی و سلامت و تحرک
۳	روابط درونی و هم‌افزایی ابعاد	همکاری، اخلاق زیسته و معناجویی
۴	بافت و فرهنگ اجرای متوازن	فرهنگ مدرسه، سیاست و منابع و فناوری مسئولانه
۵	موانع و چالش‌های اجرای متوازن	موانع ساختاری و عدم تعادل در ارزشیابی
۶	شایستگی و عمل حرفه‌ای معلمان و راهبران	شایستگی حرفه‌ای، فراگیری و توجه به تفاوت‌های فردی
۷	پایش، ارزشیابی و بهبود مستمر	ارزشیابی چندمنبعی، بهزیستی و بازخورد اصلاحی

نخستین مضمون استخراج‌شده، «چشم‌انداز آموزش متوازن و تربیت انسانی» است. بر اساس داده‌های مصاحبه، مشارکت‌کنندگان آموزش متوازن را فرایندی می‌دانند که در آن رشد شناختی، عاطفی، اجتماعی، اخلاقی، جسمانی و معنوی ـ هویتی دانش‌آموز به‌صورت مرتبط و هماهنگ مورد توجه قرار می‌گیرد. یکی از مشارکت‌کنندگان این مفهوم را چنین بیان کرده است: «آموزش باید ذهن و احساس را با هم ببیند.» مقوله دوم در این مضمون، نقد نمره‌محوری و تقلیل آموزش به عملکرد آزمونی است. یکی از مشارکت‌کنندگان در این زمینه اظهار کرده است: «مدرسه فقط نمره نیست.» مقوله سوم، یادگیری معنادار است. یکی از مشارکت‌کنندگان بیان کرده است: دانش باید در زندگی دیده شود.

جدول ۶. مقوله‌های فرعی مضمون چشم‌انداز آموزش متوازن و تربیت انسانی

مضمون اصلی	مقوله فرعی	مفاهیم محوری
چشم‌انداز آموزش متوازن و تربیت انسانی	تعریف چندبعدی	آموزش چندبعدی، رشد همه‌جانبه
چشم‌انداز آموزش متوازن و تربیت انسانی	نقد نمره‌محوری	کاهش نمره‌محوری، نقد تقلیل‌گرایی آموزشی
چشم‌انداز آموزش متوازن و تربیت انسانی	یادگیری معنادار	یادگیری اصیل، انتقال یادگیری به زندگی

مضمون دوم با عنوان «نشانگرهای رشد چندبعدی» به نشانه‌هایی اشاره دارد که از طریق آن‌ها می‌توان تحقق آموزش متوازن را در تجربه و عملکرد دانش‌آموز مشاهده کرد. داده‌های کیفی در این مضمون، سه حوزه مهم را برجسته کردند: رشد شناختی، خودتنظیمی عاطفی و سلامت و تحرک جسمانی. در حوزه شناختی، بر تفکر انتقادی، استدلال، تحلیل و توانایی فهم دلایل تأکید شده است. یکی از مشارکت‌کنندگان اظهار کرده است: «باید دلیل را فهمید.» در حوزه عاطفی، خودتنظیمی هیجانی، تاب‌آوری، تعلق و امنیت روانی به‌عنوان نشانگرهای مهم رشد مطرح

شدند. یکی از مشارکت‌کنندگان اظهار کرده است: «آرامش برای دوام یادگیری مهم است.» در حوزه زیستی ـ جسمانی، یکی از مشارکت‌کنندگان بیان کرده است: «بدن بخشی از یادگیری است«.

جدول ۷. مقوله‌های فرعی مضمون نشانگرهای رشد چندبعدی

مضمون اصلی	مقوله فرعی	بُعد مرتبط	مفاهیم محوری
نشانگرهای رشد چندبعدی	تفکر و استدلال	شناختی	تفکر انتقادی، سواد تحلیلی و فهم دلیل
نشانگرهای رشد چندبعدی	خودتنظیمی هیجانی	عاطفی ـ هیجانی	تاب‌آوری، تعلق، آرامش و تنظیم هیجان
نشانگرهای رشد چندبعدی	سلامت و تحرک	زیستی ـ جسمانی	مراقبت از بدن، تحرک و سلامت جسمانی

سومین مضمون اصلی، «روابط درونی و هم‌افزایی ابعاد» است. این مضمون نشان می‌دهد که ابعاد آموزش متوازن به‌صورت مجزا و مستقل عمل نمی‌کنند؛ بلکه رشد در هر بُعد، با رشد در ابعاد دیگر پیوند دارد. نخستین مقوله، «همکاری مسئولانه» است. یکی از مشارکت‌کنندگان در توصیف این وضعیت بیان کرد: «هر عضو سهم واقعی دارد.» مقوله دوم، «کرامت و اخلاق زیسته» است. یکی از مشارکت‌کنندگان در این زمینه اظهار کرد: «اخلاق در رفتار دیده می‌شود.» مقوله سوم، «معناجویی» است. یکی از مشارکت‌کنندگان بیان کرد: یادگیری باید معنا داشته باشد.

جدول ۸. مقوله‌های فرعی مضمون روابط درونی و هم‌افزایی ابعاد

مضمون اصلی	مقوله فرعی	بُعد مرتبط	مفاهیم محوری
روابط درونی و هم‌افزایی ابعاد	همکاری مسئولانه	اجتماعی	همکاری، گفت‌وگو، مشارکت، عدالت مشارکتی و مسئولیت جمعی
روابط درونی و هم‌افزایی ابعاد	کرامت و اخلاق زیسته	اخلاقی	مسئولیت‌پذیری، انصاف، احترام و اخلاق در عمل
روابط درونی و هم‌افزایی ابعاد	معناجویی	معنوی ـ هویتی	معنای یادگیری، جهت‌مندی تربیتی، خودشناسی و ارزش‌های انسانی

چهارمین مضمون، «بافت و فرهنگ اجرای متوازن» است. نخستین مقوله در این مضمون، «فرهنگ مدرسه» است. یکی از مشارکت‌کنندگان اظهار کرد: «فرهنگ مدرسه بر اجرا اثر دارد.» مقوله دوم، «سیاست و منابع» است. یکی از مشارکت‌کنندگان در این زمینه بیان کرد: «منابع باید از ابتدا دیده شوند.» مقوله سوم، «فناوری مسئولانه» است. یکی از مشارکت‌کنندگان چنین بیان کرد: فناوری باید در خدمت یادگیری باشد.

جدول ۹. مقوله‌های فرعی مضمون بافت و فرهنگ اجرای متوازن

مضمون اصلی	مقوله فرعی	مفاهیم محوری	کارکرد در اجرای آموزش متوازن
بافت و فرهنگ اجرای متوازن	فرهنگ مدرسه	فرهنگ حمایتی، اعتماد حرفه‌ای و روابط انسانی	فراهم‌سازی محیط مساعد برای رشد چندبعدی
بافت و فرهنگ اجرای متوازن	سیاست و منابع	حمایت مدیریتی، زمان، امکانات و دسترسی برابر	تأمین الزامات ساختاری و اجرایی مدل
بافت و فرهنگ اجرای متوازن	فناوری مسئولانه	اخلاق دیجیتال، سواد رسانه‌ای و خودتنظیمی دیجیتال	پشتیبانی از یادگیری عمیق و تعامل سازنده

پنجمین مضمون اصلی، «موانع و چالش‌های اجرای متوازن» است. نخستین مقوله، «موانع ساختاری» است. یکی از مشارکت‌کنندگان در این زمینه اظهار کرد: «ساختار می‌تواند مانع شود؛ اگر ساختار تغییر نکند، برنامه روی کاغذ می‌ماند.» مقوله دوم، «عدم تعادل در ارزشیابی» است. در داده‌های مصاحبه، ارزشیابی نمره‌محور و تمرکز افراطی بر نتایج آزمون به‌عنوان یکی از موانع اصلی توجه متوازن به ابعاد رشد دانش‌آموزان مطرح شد.

جدول ۱۰. مقوله‌های فرعی مضمون موانع و چالش‌های اجرای متوازن

مضمون اصلی	مقوله فرعی	مفاهیم محوری	پیامد احتمالی
موانع و چالش‌های اجرای متوازن	موانع ساختاری	محدودیت زمانی، انعطاف‌ناپذیری، بار اداری و برنامه درسی متراکم	کاهش امکان اجرای عملی و مستمر مدل
موانع و چالش‌های اجرای متوازن	عدم تعادل در ارزشیابی	تقلیل‌گرایی سنجش، نمره‌محوری و غلبه آزمون‌های کتبی	نادیده‌گرفتن ابعاد غیرشناختی رشد

ششمین مضمون اصلی، «شایستگی و عمل حرفه‌ای معلمان و راهبران» است. مقوله نخست، «شایستگی حرفه‌ای» است. یکی از مشارکت‌کنندگان در این خصوص بیان کرد: «معلم باید طراح و بازاندیش باشد؛ اجراکننده باید توان طراحی داشته باشد.» مقوله دوم، «فراگیری و تفاوت‌های فردی» است. یکی از مشارکت‌کنندگان در این زمینه اظهار کرد: برای همه یک نسخه نیست.

جدول ۱۱. مقوله‌های فرعی مضمون شایستگی و عمل حرفه‌ای معلمان و راهبران

مضمون اصلی	مقوله فرعی	مفاهیم محوری	دلالت اجرایی
شایستگی و عمل حرفه‌ای معلمان و راهبران	شایستگی حرفه‌ای	طراحی تلفیقی، بازاندیشی حرفه‌ای، تدریس فعال و رهبری آموزشی	توانمندسازی معلمان و مدیران برای اجرای مدل
شایستگی و عمل حرفه‌ای معلمان و راهبران	فراگیری و تفاوت‌های فردی	توجه به نیازها، تفاوت‌ها، شایستگی فرهنگی و عدالت آموزشی	انعطاف‌پذیری در طراحی، تدریس و ارزشیابی

هفتمین مضمون اصلی، «پایش، ارزشیابی و بهبود مستمر» است. نخستین مقوله، «ارزشیابی چندمنبعی» است. یکی از مشارکت‌کنندگان اظهار کرد: «یک نمره کافی نیست.» مقوله دوم، «بهزیستی و حمایت» است. یکی از مشارکت‌کنندگان در این زمینه بیان کرد: «بهزیستی بخشی از آموزش است.» مقوله سوم، «بازخورد و بهبود مستمر» است. یکی از مشارکت‌کنندگان اظهار کرد: «بازخورد باید به تغییر عمل منجر شود؛ بهبود با بازخورد شکل می‌گیرد.

جدول ۱۲. مقوله‌های فرعی مضمون پایش، ارزشیابی و بهبود مستمر

مضمون اصلی	مقوله فرعی	مفاهیم محوری	کارکرد
پایش، ارزشیابی و بهبود مستمر	ارزشیابی چندمنبعی	بازخورد توصیفی، خودارزیابی، همسال‌ارزیابی و شواهد عملکردی	سنجش چندبعدی یادگیری و رشد
پایش، ارزشیابی و بهبود مستمر	بهزیستی و حمایت	پایش بهزیستی، حمایت روانی ـ اجتماعی و ارجاع حرفه‌ای	تقویت امنیت و سلامت دانش‌آموزان
پایش، ارزشیابی و بهبود مستمر	بازخورد و بهبود مستمر	ارزشیابی فرایندی، اصلاح عمل و یادگیری سازمانی	ارتقای مستمر کیفیت اجرای مدل

نتایج تحلیل کیفی نشان داد که آموزش متوازن، الگویی برای توجه هم‌زمان، هماهنگ و هدفمند به ابعاد متعدد رشد دانش‌آموزان است. در این الگو، رشد شناختی، عاطفی ـ هیجانی، اجتماعی، اخلاقی، زیستی ـ جسمانی و معنوی ـ هویتی، اجزای اصلی رشد دانش‌آموز را تشکیل می‌دهند و تعامل میان آن‌ها به شکل‌گیری رشد همه‌جانبه منجر می‌شود.

جدول ۱۳. جمع‌بندی مضامین کیفی و دلالت‌های آن‌ها برای مدل آموزش متوازن

مضمون اصلی	مقوله‌های اصلی	دلالت برای مدل نهایی
چشم‌انداز آموزش متوازن و تربیت انسانی	تعریف چندبعدی، نقد نمره‌محوری، یادگیری معنادار	تبیین رشد همه‌جانبه به‌عنوان افق مدل
نشانگرهای رشد چندبعدی	تفکر و استدلال، خودتنظیمی هیجانی، سلامت و تحرک	شناسایی ابعاد شناختی، عاطفی و زیستی ـ جسمانی
روابط درونی و هم‌افزایی ابعاد	همکاری مسئولانه، اخلاق زیسته، معناجویی	شناسایی ابعاد اجتماعی، اخلاقی و معنوی ـ هویتی
بافت و فرهنگ اجرای متوازن	فرهنگ مدرسه، سیاست و منابع، فناوری مسئولانه	تعیین عوامل زمینه‌ای و بسترهای اجرای مدل
موانع و چالش‌های اجرای متوازن	موانع ساختاری، عدم تعادل در ارزشیابی	شناسایی موانع استقرار و پایداری مدل
شایستگی و عمل حرفه‌ای معلمان و راهبران	شایستگی حرفه‌ای، فراگیری و تفاوت‌های فردی	تعیین الزامات توانمندسازی منابع انسانی
پایش، ارزشیابی و بهبود مستمر	ارزشیابی چندمنبعی، بهزیستی، بازخورد	تعیین سازوکارهای پایش و ارتقای مدل

بر مبنای یافته‌های کیفی، مدل مفهومی آموزش متوازن از سه سطح اصلی تشکیل می‌شود:

۱. **عوامل زمینه‌ای و بسترهای تحقق مدل** :فرهنگ مدرسه، سیاست و منابع، رهبری آموزشی، فناوری مسئولانه و حمایت سازمانی؛

۲. **سازوکارهای اجرایی مدل** :طراحی و اجرای تلفیقی، شایستگی حرفه‌ای معلمان، توجه به تفاوت‌های فردی، ارزشیابی چندمنبعی، پایش بهزیستی و بازخورد مستمر؛

۳. **ابعاد رشد دانش‌آموز** :شناختی، عاطفی ـ هیجانی، اجتماعی، اخلاقی، زیستی ـ جسمانی و معنوی ـ هویتی.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که آموزش متوازن در مدارس متوسطه، سازه‌ای چندبعدی، پویا و وابسته به تعامل میان ابعاد رشد دانش‌آموز و شرایط اجرایی مدرسه است. تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه با ۱۵ نفر از خبرگان و متخصصان حوزه تعلیم‌وتربیت به استخراج ۶۰ کد اولیه، ۲۷ مقوله فرعی و هفت مضمون اصلی منجر شد. این مضامین شامل «چشم‌انداز آموزش متوازن و تربیت انسانی»، «نشانگرهای رشد چندبعدی»، «روابط درونی و هم‌افزایی ابعاد»، «بافت و فرهنگ اجرای متوازن»، «موانع و چالش‌های اجرای متوازن»، «شایستگی و عمل حرفه‌ای معلمان و راهبران» و «پایش، ارزشیابی و بهبود مستمر» بودند. افزون بر این، یافته‌ها نشان داد که شش بُعد شناختی، عاطفی ـ هیجانی، اجتماعی، اخلاقی، زیستی ـ جسمانی و معنوی ـ هویتی، هسته اصلی رشد دانش‌آموز را تشکیل می‌دهند و تعامل و هماهنگی میان این ابعاد به مفهوم فرابعدی «رشد همه‌جانبه» منجر می‌شود. از سوی دیگر، اجرای آموزش متوازن صرفاً به شناسایی این ابعاد محدود نبود، بلکه به فرهنگ مدرسه، سیاست‌ها و منابع، رهبری آموزشی، فناوری مسئولانه، شایستگی حرفه‌ای معلمان، توجه به تفاوت‌های فردی، ارزشیابی چندمنبعی، پایش بهزیستی و بازخورد مستمر وابسته بود. این یافته کلی با ادبیات آموزش کل‌نگر همخوان است که رشد دانش‌آموز را حاصل

تعامل پیوسته میان ابعاد شناختی، عاطفی، اجتماعی، جسمانی، اخلاقی و معنایی می‌داند و با تفکیک مصنوعی این ابعاد مخالفت می‌کند (Mahmoudi et al., 2012; Miller, 2019; Miseliunaitė et al., 2022).

نخستین مضمون، یعنی «چشم‌انداز آموزش متوازن و تربیت انسانی»، نشان داد که خبرگان آموزش متوازن را فراتر از انتقال محتوا و کسب نمره تعریف می‌کنند و بر رشد چندبعدی، کاهش نمره‌محوری و ایجاد یادگیری معنادار تأکید دارند. این یافته نشان می‌دهد که در رویکرد متوازن، هدف نهایی آموزش صرفاً افزایش عملکرد آزمونی نیست، بلکه ایجاد توانایی در دانش‌آموز برای فهم، تحلیل، تجربه، تعامل و کاربرد آموخته‌ها در زندگی واقعی است. این نتیجه با دیدگاه‌های آموزش کل‌نگر همسو است؛ به‌گونه‌ای که میلر آموزش را زمانی کل‌نگر می‌داند که میان دانش، تجربه فردی، جامعه و زندگی ارتباط برقرار شود (Miller, 2019). همچنین، نقد نمره‌محوری با دیدگاه لوات درباره محدودیت رویکردهای ابزارگرایانه در آموزش همخوان است؛ زیرا تمرکز بیش از حد بر خروجی‌های کمی می‌تواند ارزش‌ها، کیفیت روابط و رشد انسانی را تحت‌الشعاع قرار دهد (Lovat, 2020). از سوی دیگر، نتایج مطالعات مرتبط با تحول نظام‌های آموزشی نیز نشان می‌دهد که حرکت به سمت رشد همه‌جانبه مستلزم بازتعریف اهداف مدرسه و فاصله گرفتن از ارزیابی‌های محدود به پیشرفت تحصیلی است (Datnow et al., 2022). بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که آموزش متوازن مستلزم تغییر پارادایم از «آموزش برای نمره» به «آموزش برای رشد» است.

مضمون دوم، «نشانگرهای رشد چندبعدی»، سه حوزه مهم تفکر و استدلال، خودتنظیمی هیجانی و سلامت و تحرک را برجسته ساخت. از منظر شناختی، تأکید بر تفکر انتقادی، استدلال، فهم دلیل و توانایی تحلیل نشان می‌دهد که آموزش متوازن با یادگیری سطحی و بازتولید اطلاعات سازگار نیست. این نتیجه با یافته‌های مربوط به آموزش فعال و کل‌نگر همخوانی دارد که نشان می‌دهد یادگیری عمیق هنگامی شکل می‌گیرد که دانش‌آموز در فرایند کشف، مشارکت و حل مسئله درگیر شود (Miseliunaitė & Cibulskas, 2024). از منظر عاطفی ـ هیجانی، شناسایی مؤلفه‌هایی نظیر تاب‌آوری، تعلق، آرامش و تنظیم هیجان، حاکی از آن است که وضعیت هیجانی دانش‌آموز از فرایند یادگیری جدا نیست. شواهد یادگیری اجتماعی ـ هیجانی نیز تأیید می‌کند که تقویت مهارت‌های خودآگاهی، خودمدیریتی، روابط اجتماعی و تصمیم‌گیری مسئولانه با افزایش مشارکت و عملکرد تحصیلی و کاهش مشکلات رفتاری و پریشانی روانی همراه است (Greenberg, 2023). همچنین، نتایج فراتحلیل مداخلات کل‌مدرسه‌ای نشان می‌دهد که توجه سازمان‌یافته به رشد اجتماعی و هیجانی می‌تواند پیامدهای مثبت قابل‌توجهی برای سازگاری دانش‌آموزان ایجاد کند (Goldberg et al., 2019). در حوزه زیستی ـ جسمانی نیز یافته حاضر بر اهمیت تحرک، سلامت جسمانی و توجه به بدن به‌عنوان بخشی از یادگیری تأکید داشت که با رویکردهای کل‌مدرسه‌ای در حوزه سلامت، فعالیت بدنی و تغذیه همسو است (Balasooriya Lekamge et al., 2025; Sliwa et al., 2023).

مضمون سوم، «روابط درونی و هم‌افزایی ابعاد»، نشان داد که رشد شناختی، اجتماعی، اخلاقی و معنوی ـ هویتی به‌صورت جداگانه تحقق نمی‌یابد، بلکه این ابعاد در تعامل با یکدیگر معنا پیدا می‌کنند. سه مقوله همکاری مسئولانه، کرامت و اخلاق زیسته و معناجویی در این مضمون نشان می‌دهد که یادگیری متوازن باید علاوه بر توانایی فکری، ظرفیت تعامل سازنده با دیگران، عمل اخلاقی و یافتن معنا در تجربه آموزشی را نیز پرورش دهد. این یافته با ادبیات آموزش کل‌نگر همخوان است که یکی از اصول محوری آن، پیوند و وابستگی متقابل ابعاد مختلف وجود

انسان است (Mahmoudi et al., 2012; Miseliunaitė et al., 2022). همچنین، تأکید بر همکاری، مشارکت و مسئولیت اجتماعی با شواهد یادگیری اجتماعی ـ هیجانی هم‌جهت است؛ زیرا در این رویکرد مهارت‌های بین‌فردی، همدلی و مسئولیت‌پذیری بخشی اساسی از رشد مطلوب دانش‌آموز تلقی می‌شوند (Greenberg, 2023). از سوی دیگر، تأکید بر اخلاق زیسته و معناجویی، با نگاه تربیت تمام‌ساحتی در اسناد آموزشی ایران نیز سازگار است؛ زیرا این چارچوب، رشد اخلاقی، اجتماعی و اعتقادی را هم‌زمان با رشد علمی و جسمانی مورد توجه قرار می‌دهد (Alipour et al., 2019; Khalifehzadeh Kureh, 2024; Mohammadpour et al., 2021). در نتیجه، آموزش متوازن را می‌توان رویکردی دانست که کیفیت رشد را نه در افزایش منفرد یک توانایی، بلکه در انسجام میان توانایی‌ها، ارزش‌ها و روابط تعریف می‌کند. چهارمین مضمون، «بافت و فرهنگ اجرای متوازن»، بر فرهنگ مدرسه، سیاست و منابع و فناوری مسئولانه تأکید داشت. این یافته نشان می‌دهد که حتی در صورت وجود اهداف تربیتی مناسب، نبود محیط سازمانی حمایت‌کننده می‌تواند اجرای آموزش متوازن را با مشکل مواجه کند. فرهنگ مدرسه‌ای مبتنی بر اعتماد، حمایت، روابط انسانی و احترام، زمینه‌ای ایجاد می‌کند که در آن ابعاد عاطفی، اجتماعی و اخلاقی رشد امکان تحقق بیشتری می‌یابند. یافته‌های پژوهش درباره رویکرد کل‌نهادی نیز نشان می‌دهد که تحول آموزشی پایدار نیازمند هماهنگی میان رهبری، برنامه درسی، پداگوژی، مشارکت ذی‌نفعان، فرهنگ سازمانی و ارزشیابی است (Kohl et al., 2026). همچنین، مداخلات کل‌مدرسه‌ای در حوزه سلامت روان و پیشگیری از رفتارهای پرخطر نشان داده‌اند که محیط اجتماعی ـ هیجانی، محیط فیزیکی، سیاست‌ها، منابع و مشارکت جامعه، همگی بخشی از ساختار مؤثر مدرسه هستند (Balasooriya Lekamge et al., 2025). در مورد فناوری نیز یافته‌های پژوهش حاضر بر استفاده مسئولانه و هدفمند از آن تأکید داشت. این مسئله نشان می‌دهد که فناوری زمانی در خدمت آموزش متوازن قرار می‌گیرد که ابزار تقویت یادگیری، تعامل و خودتنظیمی باشد و نه عامل تشدید حواس‌پرتی، انزوای اجتماعی یا سطحی‌شدن تجربه یادگیری.

پنجمین مضمون، «موانع و چالش‌های اجرای متوازن»، به محدودیت‌های ساختاری و عدم تعادل در ارزشیابی اشاره داشت. خبرگان بیان کردند که تراکم برنامه درسی، محدودیت زمانی، بار اداری، انعطاف‌ناپذیری ساختار و غلبه آزمون‌های کتبی می‌تواند موجب شود اهداف آموزش متوازن در سطح نظری باقی بماند. این یافته با نتایج پژوهش درباره فرصت‌ها و چالش‌های آموزش کل‌نگر در مدارس متوسطه همخوان است که نشان داده است فشارهای تحصیلی، رویکردهای سنتی، محدودیت منابع و دشواری هماهنگی میان اهداف مختلف، اجرای آموزش جامع را دشوار می‌کنند (Mumthaza et al., 2025). همچنین، یافته‌های داخلی درباره توزیع نامتوازن ساحت‌های تربیتی در کتاب‌های درسی، مؤید وجود نوعی نابرابری در توجه به ابعاد رشد است (Farhadi & Gerami, 2021; Razi et al., 2023; Vafaei et al., 2017). یافته‌های تحلیل محتوای منابع تربیتی نیز بر ضرورت حضور متوازن ابعاد گوناگون تأکید کرده‌اند (Mohammadipouya et al., 2015). بنابراین، می‌توان استدلال کرد که چالش آموزش متوازن فقط کمبود آگاهی درباره ابعاد رشد نیست، بلکه تناقض میان اهداف کلان و ساختارهایی است که همچنان موفقیت را عمدتاً با نمره و عملکرد آزمونی تعریف می‌کنند.

ششمین مضمون، «شایستگی و عمل حرفه‌ای معلمان و راهبران»، نشان داد که معلم و مدیر در تحقق آموزش متوازن نقشی محوری دارند. شایستگی حرفه‌ای، طراحی تلفیقی، تدریس فعال، بازاندیشی حرفه‌ای، رهبری آموزشی و توجه به تفاوت‌های فردی از مهم‌ترین مؤلفه‌های این مضمون بودند. این یافته بیانگر آن است که اجرای آموزش متوازن را نمی‌توان صرفاً با تدوین دستورالعمل یا افزودن محتوای جدید به کتاب‌های درسی محقق کرد؛ بلکه معلمان باید بتوانند اهداف چندبعدی را در موقعیت‌های واقعی یادگیری ادغام کنند. این نتیجه با پژوهش‌هایی که نقش معلمان را در تحقق ساحت‌های شش‌گانه بررسی کرده‌اند، همسو است (Nouri & Lali, 2022). همچنین، بررسی مهارت‌های معلمان در ارتباط با ساحت‌های تربیتی نشان داده است که میان وضعیت موجود و سطح مطلوب شایستگی حرفه‌ای فاصله وجود دارد و تحقق اهداف جامع به توسعه حرفه‌ای نیاز دارد (Mousavi, 2020). تجربه زیسته معلمان نیز نشان داده است که توجه هم‌زمان به ابعاد فردی و اجتماعی رشد دانش‌آموز از مؤلفه‌های اساسی تربیت تمام‌ساحتی است (Mardan-Arbat & Marandi Heidarlu, 2023). علاوه بر این، یافته مربوط به توجه به تفاوت‌های فردی نشان می‌دهد که آموزش متوازن، رویکردی یکسان‌ساز نیست؛ بلکه باید فرصت‌های متنوعی برای یادگیری متناسب با ویژگی‌ها، نیازها، استعدادها و زمینه‌های فرهنگی دانش‌آموزان فراهم کند.

هفتمین مضمون، «پایش، ارزشیابی و بهبود مستمر»، اهمیت ارزشیابی چندمنبعی، پایش بهزیستی و بازخورد اصلاحی را آشکار ساخت. یافته‌ها نشان داد که یک نمره واحد نمی‌تواند بازنمایی دقیقی از رشد چندبعدی دانش‌آموز ارائه دهد و برای سنجش آموزش متوازن باید از شواهد متنوعی مانند خودارزیابی، همسال‌ارزیابی، مشاهده عملکرد، بازخورد توصیفی و ارزیابی فرایندی بهره گرفت. این یافته با نتایج بررسی سیاست‌های ارزشیابی مبتنی بر رشد جامع همخوان است که بر فاصله گرفتن از سنجش صرفاً تحصیلی و حرکت به سمت ارزیابی ابعاد گسترده‌تر رشد دانش‌آموز تأکید دارد (Luo & Chan, 2023). همچنین، مدل برنامه درسی متوازن نشان می‌دهد که میان اهداف، محتوا، آموزش و ارزشیابی باید هماهنگی برقرار باشد و در غیر این صورت اهداف تربیتی چندبعدی در عمل تحت سلطه شاخص‌های محدود تحصیلی قرار می‌گیرند (Squires, 2013). تأکید پژوهش حاضر بر پایش بهزیستی نیز با شواهد مربوط به یادگیری اجتماعی ـ هیجانی و رویکردهای کل‌مدرسه‌ای همخوانی دارد، زیرا در این رویکردها سلامت روانی و احساس امنیت بخشی از کیفیت آموزش تلقی می‌شود (Goldberg et al., 2019; Greenberg, 2023).

در مجموع، یافته‌های پژوهش نشان داد که آموزش متوازن باید در سه سطح به‌هم‌پیوسته فهم شود: نخست، ابعاد رشد دانش‌آموز شامل حوزه‌های شناختی، عاطفی ـ هیجانی، اجتماعی، اخلاقی، زیستی ـ جسمانی و معنوی ـ هویتی؛ دوم، سازوکارهای اجرایی شامل شایستگی حرفه‌ای، تدریس و طراحی تلفیقی، توجه به تفاوت‌های فردی، ارزشیابی چندمنبعی و بازخورد؛ و سوم، شرایط زمینه‌ای مانند فرهنگ مدرسه، رهبری، منابع، سیاست‌ها و فناوری مسئولانه. این برداشت، آموزش متوازن را از یک مفهوم آرمانی به یک چارچوب مدرسه‌محور تبدیل می‌کند که میان اهداف تربیتی و سازوکارهای تحقق آن‌ها پیوند برقرار می‌سازد. یافته مربوط به ضرورت هماهنگی خانواده و مدرسه نیز این چارچوب را گسترش می‌دهد؛ زیرا تجربه تربیتی دانش‌آموز در مرزهای کلاس درس محدود نیست و تعامل خانواده، مدرسه و محیط اجتماعی بر شکل‌گیری ارزش‌ها، هویت و رفتار او تأثیر دارد. پژوهش‌های مرتبط نیز نشان داده‌اند که کیفیت تعامل، احترام، انعطاف‌پذیری و همسویی

نسبی میان خانواده و مدرسه می‌تواند بر تجربه تربیتی دانش‌آموزان اثرگذار باشد (Shakeri et al., 2023). ازاین‌رو، آموزش متوازن را می‌توان الگویی اکولوژیک و یکپارچه دانست که موفقیت آن به هماهنگی میان فرد، کلاس، مدرسه، خانواده و سیاست‌های آموزشی وابسته است.

نتایج پژوهش حاضر در مجموع نشان می‌دهد که تحقق آموزش متوازن در مدارس متوسطه مستلزم فاصله گرفتن از نگاه تقلیل‌گرایانه به موفقیت تحصیلی و حرکت به سوی الگویی است که رشد انسان را به‌صورت چندبعدی و یکپارچه تعریف می‌کند. تأکید بر شش بُعد رشد و مفهوم فرابعدی رشد همه‌جانبه با ادبیات آموزش کل‌نگر و تحول نظام‌های آموزشی همسو است (Datnow et al., 2022; Mahmoudi et al., 2012; Miller, 2019). در عین حال، یافته‌های پژوهش حاضر این دیدگاه را گسترش می‌دهد و نشان می‌دهد که رشد چندبعدی صرفاً از طریق اعلام اهداف تربیتی محقق نمی‌شود، بلکه باید ساختارهای مدرسه، ظرفیت حرفه‌ای معلمان، شیوه‌های ارزشیابی، فرهنگ سازمانی و سیاست‌های حمایتی نیز در راستای آن بازطراحی شوند. به این ترتیب، ارزش اصلی چارچوب استخراج‌شده در آن است که میان «آنچه دانش‌آموز باید در آن رشد کند» و «آنچه مدرسه باید برای ایجاد این رشد انجام دهد» تمایز قائل می‌شود و هم‌زمان رابطه نظام‌مند میان این دو سطح را نشان می‌دهد.

یکی از محدودیت‌های پژوهش حاضر، ماهیت کیفی آن و اتکای داده‌ها به دیدگاه ۱۵ نفر از خبرگان و متخصصان حوزه‌های مرتبط با تعلیم‌وتربیت بود؛ ازاین‌رو، یافته‌ها با هدف تعمیم آماری به همه مدارس یا همه ذی‌نفعان نظام آموزشی تولید نشده‌اند. اگرچه تلاش شد مشارکت‌کنندگانی با سوابق و تخصص‌های متنوع انتخاب شوند، ممکن است برخی دیدگاه‌ها، به‌ویژه دیدگاه مستقیم دانش‌آموزان، والدین، معلمان جوان‌تر یا مدیران مناطق آموزشی مختلف، به اندازه کافی در داده‌ها بازنمایی نشده باشد. همچنین، داده‌های پژوهش عمدتاً بر ادراک‌ها و تفسیرهای مشارکت‌کنندگان استوار بود و مشاهده مستقیم عملکرد مدارس، تحلیل اسناد مدرسه‌ای یا مطالعه طولی فرایند اجرای آموزش متوازن در محیط واقعی انجام نشد. افزون بر این، وابستگی مفهوم آموزش متوازن به زمینه‌های فرهنگی، سازمانی و سیاستی می‌تواند انتقال مستقیم یافته‌ها به محیط‌های آموزشی متفاوت را محدود سازد.

پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده با استفاده از طرح‌های آمیخته، چارچوب مفهومی استخراج‌شده در این مطالعه را در نمونه‌های بزرگ‌تر معلمان، مدیران، دانش‌آموزان و والدین مورد اعتبارسنجی قرار دهند و ساختار ابعاد و مؤلفه‌های آن را با روش‌هایی مانند تحلیل عاملی تأییدی یا مدل‌سازی معادلات ساختاری بررسی کنند. همچنین، طراحی و اعتبارسنجی ابزاری استاندارد برای سنجش میزان تحقق آموزش متوازن در مدارس می‌تواند زمینه مقایسه مدارس و مناطق مختلف را فراهم سازد. مطالعات آینده می‌توانند نقش متغیرهایی مانند نوع مدرسه، جنسیت دانش‌آموزان، مقطع تحصیلی، وضعیت اجتماعی ـ اقتصادی، فرهنگ سازمانی و سبک رهبری مدرسه را در شدت و کیفیت اجرای آموزش متوازن بررسی کنند. اجرای مطالعات طولی و مداخله‌ای نیز برای ارزیابی پیامدهای آموزش متوازن بر پیشرفت تحصیلی، بهزیستی، تاب‌آوری، مشارکت اجتماعی، رفتار اخلاقی و هویت دانش‌آموزان ضروری است.

از نظر کاربردی، پیشنهاد می‌شود سیاست‌گذاران و مدیران آموزشی آموزش متوازن را به‌عنوان یک برنامه جانبی یا مجموعه‌ای از فعالیت‌های فوق‌برنامه تلقی نکنند، بلکه آن را در طراحی برنامه درسی، شیوه‌های تدریس، ارزشیابی و مدیریت مدرسه ادغام کنند. بازنگری در نظام ارزشیابی با هدف کاهش وابستگی به آزمون‌های کتبی، گسترش ارزشیابی عملکردی و چندمنبعی، تقویت برنامه‌های سلامت روان و فعالیت جسمانی، توسعه یادگیری اجتماعی و اخلاقی و ایجاد فرصت برای خودشناسی و معناجویی می‌تواند به اجرای عملی این رویکرد کمک کند. همچنین، آموزش‌های ضمن خدمت برای معلمان و مدیران باید بر طراحی تلفیقی، تدریس فعال، توجه به تفاوت‌های فردی، بازخورد توصیفی، مدیریت کلاس حمایتی و پایش بهزیستی دانش‌آموزان متمرکز شود. در سطح مدرسه نیز ایجاد فرهنگ مبتنی بر احترام، امنیت روانی، مشارکت، عدالت و همکاری میان معلمان، دانش‌آموزان و خانواده‌ها می‌تواند زیرساخت ضروری برای تبدیل آموزش متوازن از یک ایده نظری به تجربه‌ای پایدار و ملموس در زندگی روزمره دانش‌آموزان فراهم کند.

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 systems are increasingly expected to move beyond the transmission of disciplinary knowledge and the pursuit of examination performance toward the comprehensive development of students as cognitive, emotional, social, ethical, physical, and meaning-seeking human beings. This shift reflects growing recognition that academic attainment alone cannot adequately represent educational quality or prepare students to respond effectively to the social, cultural, technological, and psychological complexities of contemporary life. Holistic education consequently conceptualizes learners as integrated persons whose intellectual development cannot be separated from emotions, interpersonal relationships, physical well-being, ethical orientations, identity, and sense of meaning (Mahmoudi et al., 2012; Miller, 2019). System-level efforts to promote holistic student development similarly indicate that meaningful educational transformation requires alignment among curriculum, pedagogy, assessment, teacher capacity, leadership, and organizational structures rather than the addition of isolated extracurricular activities (Datnow et al., 2022). From this perspective, balanced education can be understood as an integrated approach in which multiple developmental domains are intentionally coordinated within the everyday processes of schooling. Such an approach challenges educational instrumentalism and excessive dependence on grades, standardized assessments, and measurable academic outputs, which may marginalize values, relationships, well-being, identity formation, and broader human development (Lovat, 2020). Systematic evidence concerning holistic education further emphasizes the interdependence of

cognitive, emotional, social, physical, ethical, and spiritual dimensions and the importance of connecting learning with authentic experiences and meaningful participation (Miseliunaitė et al., 2022). Active learning also appears to become more meaningful when cognitive engagement is integrated with emotional, social, motivational, and experiential dimensions (Miseliunaitė & Cibulskas, 2024). Social and emotional development is particularly important because schools are major environments in which students develop self-awareness, emotion regulation, interpersonal competence, responsibility, belonging, and decision-making skills. Evidence regarding school-based social and emotional learning indicates positive associations with social-emotional competencies, engagement, academic functioning, prosocial behavior, and reduced psychological distress (Greenberg, 2023), while whole-school interventions have demonstrated beneficial effects on students' social, emotional, and behavioral adjustment (Goldberg et al., 2019). Physical health and school environments constitute another integral component of balanced development. Whole School, Whole Community, Whole Child approaches emphasize coordinated attention to physical activity, nutrition, family and community participation, and supportive school environments (Sliwa et al., 2023), while evidence mapping of whole-school interventions suggests that curriculum, psychosocial climate, physical environment, governance, resources, school-community partnerships, and health services are interconnected components of student development (Balasooriya Lekamge et al., 2025). The implementation of holistic education in secondary schools, however, remains difficult because conventional grade-oriented instruction, curriculum pressure, limited resources, insufficient teacher preparedness, and competing educational priorities can hinder multidimensional development (Mumthaza et al., 2025). Assessment constitutes a particularly important challenge because multidimensional educational objectives cannot be meaningfully achieved when student success continues to be represented primarily by written examinations and numerical grades. Policies oriented toward holistic development increasingly emphasize broader assessment evidence and multidimensional indicators of student growth (Luo & Chan, 2023), whereas the balanced curriculum model stresses alignment between educational objectives, curriculum, instruction, and assessment (Squires, 2013). Within the Iranian education system, the concept of comprehensive development is reflected in the six educational domains articulated in the Fundamental Transformation Document, which seek to avoid the reduction of education to scientific and cognitive learning alone (Alipour et al., 2019; Khalifehzadeh Kureh, 2024; Mohammadpour et al., 2021). Nevertheless, empirical analyses have demonstrated unequal representation of these domains across educational content (Farhadi & Gerami, 2021; Mohammadipouya et al., 2015; Razi et al., 2023; Vafaei et al., 2017). Teachers also occupy a central position in translating multidimensional educational objectives into practice, and previous research has emphasized the need to enhance their competencies for implementing the six-domain framework and responding to diverse student needs (Mardan-Arbat & Marandi Heidarlu, 2023; Mousavi, 2020; Nouri & Lali, 2022). Moreover, balanced development extends beyond classroom processes because alignment between school and family can influence students' educational, ethical, and identity-related experiences (Shakeri et al., 2023). At the organizational level, whole-institution perspectives demonstrate that transformative education requires coordinated leadership, curriculum, pedagogy, organizational culture, stakeholder participation, resources, and continuous evaluation (Kohl et al., 2026). Despite these developments, an integrated explanation distinguishing students' developmental dimensions from the organizational and professional mechanisms required to support them remains insufficiently elaborated in the context of secondary schools. Therefore, the present study aimed to identify and explain the dimensions, components, implementation requirements, and barriers of balanced education in secondary schools from the perspectives of educational experts.

Methods and Materials

This study employed a qualitative research design based on thematic analysis to explore the multidimensional and context-dependent nature of balanced education in secondary schools. The qualitative population consisted of individuals with academic knowledge, professional experience, organizational responsibilities, or research expertise related to education, student development, curriculum, and school management. Participants included university academics, curriculum specialists, educational administrators, educational psychology specialists, philosophy of education experts, school administrators, educational experts, counselors, researchers, and experienced secondary-school teachers. Fifteen participants were selected using purposive judgmental sampling supplemented by snowball sampling. Selection emphasized participants' ability to provide information-rich perspectives regarding holistic student development, educational processes, and the practical conditions of secondary schools rather than statistical representativeness. Data were collected using semi-structured interviews developed according to the objectives and conceptual framework of the study. The interview protocol consisted of 16 questions organized around four domains: the meaning and dimensions of balanced education; components and indicators associated with different developmental domains; relationships and possible synergies among those dimensions; and implementation requirements, barriers, professional competencies, monitoring, and improvement. Follow-up questions were used to clarify meanings, obtain practical examples, and identify observable indicators. Interview data were repeatedly reviewed to achieve familiarity with the material. Meaningful textual units relevant to balanced education were identified and assigned initial conceptual codes.

Conceptually similar codes were subsequently compared, refined, merged, and organized into subcategories. These subcategories were then integrated into higher-order themes representing broader patterns within the data. Analytical trustworthiness was strengthened by maintaining traceable relationships between interview excerpts, codes, subcategories, and final themes and by using direct textual evidence to support interpretive decisions. Participants were assigned research identifiers to preserve confidentiality, informed participation was ensured, and permission was obtained when interviews were audio-recorded.

Findings

The thematic analysis generated 240 meaningful textual units, from which 60 initial codes, 27 subcategories, and seven overarching themes were extracted. The seven themes were: "vision of balanced education and human development," "indicators of multidimensional development," "interrelationships and synergy among dimensions," "context and culture of balanced implementation," "barriers and challenges to balanced implementation," "professional competence and practice of teachers and educational leaders," and "monitoring, assessment, and continuous improvement." The first theme demonstrated that balanced education was understood as a multidimensional approach that rejects excessive grade orientation and emphasizes meaningful learning and holistic development. The second theme identified observable developmental indicators across cognitive, emotional-affective, and biological-physical domains. Cognitive indicators included critical thinking, analytical literacy, reasoning, and understanding underlying causes; emotional-affective indicators included emotion regulation, resilience, psychological security, calmness, and school belonging; and biological-physical indicators emphasized movement, physical well-being, bodily care, and healthy functioning. The third theme demonstrated that the developmental dimensions were not independent. Responsible collaboration represented the social dimension; dignity, fairness, responsibility, and ethics-in-action represented the ethical dimension; and meaning-making, self-understanding, educational purpose, and human values represented the spiritual-identity dimension. Collectively, these findings identified six central developmental dimensions: cognitive, emotional-affective, social, ethical, biological-physical, and spiritual-identity development. Their coordinated interaction resulted in the overarching concept of holistic development.

The fourth theme concerned the contextual and cultural conditions required for implementation. A supportive school culture, professional trust, constructive interpersonal relationships, adequate policy support, sufficient time and resources, equitable access, responsible technology use, media literacy, and digital self-regulation were identified as important enabling conditions. The fifth theme represented implementation barriers, including structural restrictions, curriculum overload, limited time, administrative burden, institutional inflexibility, grade-centered assessment, and excessive reliance on written examinations. These barriers were viewed as mechanisms through which non-cognitive dimensions of student growth could be marginalized. The sixth theme emphasized professional competence and practice, particularly teachers' ability to design integrated learning experiences, engage in professional reflection, employ active teaching strategies, provide educational leadership, recognize individual differences, demonstrate cultural competence, and implement inclusive educational practices. The seventh theme concerned monitoring and continuous improvement and included multi-source assessment, descriptive feedback, self-assessment, peer assessment, performance evidence, monitoring of student well-being, psychosocial support, professional referral when necessary, formative evaluation, and the use of feedback to modify practice. On the basis of these findings, the conceptual model of balanced education was organized into three interconnected levels: contextual conditions and enabling environments; implementation mechanisms; and six dimensions of student development. Holistic development emerged as the integrative outcome of coordinated growth across these six dimensions.

Discussion and Conclusion

The findings demonstrate that balanced education should not be interpreted as the simple simultaneous presence of several educational objectives. Rather, it represents an integrated school-level system in which developmental goals, professional practices, organizational conditions, and assessment processes must reinforce one another. The emergence of six developmental dimensions illustrates that students' intellectual growth cannot be meaningfully isolated from emotional regulation, social participation, ethical conduct, physical well-being, or identity and meaning. The overarching concept of holistic development further suggests that the value of balanced education resides in the relationships among these domains rather than in the isolated maximization of any single one. A student may demonstrate strong academic performance, for example, while simultaneously experiencing poor psychological well-being, weak interpersonal competence, limited ethical responsibility, or inadequate physical health; such an outcome cannot be considered fully balanced educational development.

The study also demonstrates that multidimensional goals are unlikely to be realized without corresponding institutional change. Supportive school culture, adequate resources, educational leadership, teacher competence, inclusive practice, responsible use of technology, and multidimensional assessment emerged as implementation mechanisms rather than peripheral considerations. Conversely, curriculum overload, administrative restrictions, inflexible structures, and grade-centered assessment can systematically redirect attention toward easily measurable cognitive outcomes and away from broader dimensions of development. These findings imply that balanced education requires coherence between what schools claim to value and what

their everyday practices actually reward. If schools formally endorse holistic development while promotion, recognition, instructional time, and accountability remain dominated by examination scores, multidimensional educational goals are likely to remain largely declarative.

The findings further highlight the central professional role of teachers and educational leaders. Balanced education requires teachers to function not merely as transmitters of prescribed content but as designers of multidimensional learning environments who can integrate cognitive challenge, emotional safety, social participation, ethical responsibility, physical well-being, and opportunities for personal meaning. At the same time, teachers require supportive leadership and institutional conditions that make such practices feasible. Assessment must similarly evolve from a narrow measurement function toward an ongoing developmental process based on multiple sources of evidence, formative feedback, student participation, and monitoring of well-being. The resulting framework therefore distinguishes between developmental outcomes and the mechanisms needed to achieve them while demonstrating their systematic interdependence.

In conclusion, balanced education in secondary schools can be conceptualized as a multidimensional, school-centered framework in which cognitive, emotional-affective, social, ethical, biological-physical, and spiritual-identity development interact to produce holistic student growth. Its sustainable implementation depends on alignment among school culture, policy and resources, professional competencies, inclusive pedagogy, responsible technology use, multidimensional assessment, student well-being, and continuous feedback. The framework developed in this study provides a conceptual foundation for future measurement instruments, implementation models, intervention programs, and educational policies designed to move secondary education beyond grade-centered achievement toward the coordinated development of the whole student.

References

Alipour, F., Heidari, Z., & Sanjari, F. (2019). Examining the attention given to the six domains of education in the Fundamental Transformation Document. *Curriculum Research*.

Balasooriya Lekamge, R., Jain, R., Sheen, J., Solanki, P., Zhou, Y., Romero, L., Barry, M. M., Chen, L., Karim, M. N., & Ilic, D. (2025). Evidence and gap map of whole-school interventions promoting mental health and preventing risk behaviours in adolescence: Programme component mapping within the Health-Promoting Schools Framework: An evidence and gap map. *Campbell Systematic Reviews*, *21*(1), e70024. https://doi.org/10.1002/cl2.70024

Datnow, A., Park, V., Peurach, D. J., & Spillane, J. P. (2022). *Transforming education for holistic student development: Learning from education system (re)building around the world*.

Farhadi, & Gerami, T. (2021). Content analysis of lower secondary Persian textbooks based on the six domains of education in the Fundamental Transformation Document. *Educational Sciences from the Islamic Perspective (Nameh Sadegh)*, *9*(16), 151-177.

Goldberg, J. M., Sklad, M., Elfrink, T. R., Schreurs, K. M. G., Bohlmeijer, E. T., & Clarke, A. M. (2019). Effectiveness of interventions adopting a whole school approach to enhancing social and emotional development: A meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education*, *34*(4), 755-782. https://doi.org/10.1007/s10212-018-0406-9

Greenberg, M. T. (2023). *Evidence for social and emotional learning in schools*. https://doi.org/10.54300/928.269

Khalifehzadeh Kureh, A. (2024). *The six domains of education: Based on the Fundamental Transformation Document*. Moqassem Publications.

Kohl, K., Hopkins, C., Toman, J., & Van't Land, H. (2026). Identifying the 'building blocks' of a transformative whole-institution approach to education for sustainable development. *Journal of Education for Sustainable Development*. https://doi.org/10.1177/09734082261455966

Lovat, T. (2020). Holistic learning versus instrumentalism in teacher education: Lessons from values pedagogy and related research. *Education Sciences*, *10*(11), 341. https://doi.org/10.3390/educsci10110341

Luo, J., & Chan, C. K. Y. (2023). Twenty years of assessment policies in China: A focus on assessing students' holistic development. *International Journal of Chinese Education*, *12*(1), 1-16. https://doi.org/10.1177/2212585X231173135

Mahmoudi, S., Jafari, E., Nasrabadi, H. A., & Liaghatdar, M. J. (2012). Holistic education: An approach for 21st century. *International Education Studies*, *5*(2), 178-186. https://doi.org/10.5539/ies.v5n3p178

Mardan-Arbat, F., & Marandi Heidarlu, M. (2023). Representing primary school teachers' lived experiences of education across all domains and strategies for its realization: A phenomenological study. *Quarterly Journal of Curriculum Research*.

Miller, J. P. (2019). *The holistic curriculum* (3rd ed.). University of Toronto Press.

Miseliunaitė, B., & Cibulskas, G. (2024). Enhancing active learning through a holistic approach: A case study of primary education in Lithuania. *Education Sciences*, *14*(6), 1-19. https://doi.org/10.3390/educsci14060592

Miseliunaitė, B., Klizienė, I., & Cibulskas, G. (2022). Can holistic education solve the world's problems: A systematic literature review. *Sustainability*, *14*(15), 1-20. https://doi.org/10.3390/su14159737

Mohammadipouya, F., Salehi, A., & Mumivand, F. (2015). Content analysis of Nahj al-Balagha based on the six domains of education in the Fundamental Transformation Document of Education.

Mohammadpour, H., Malek-Afzali, M., & Hemmat-Banari, A. (2021). Analysis of the jurisprudential foundations of the six domains of education in the Fundamental Transformation Document of Education. *Quarterly Journal of Islamic Research*.

Mousavi, A. (2020). Examining the current and desired levels of primary school teachers' skills related to the six domains of the Fundamental Transformation Document. *Educational Research*.

Mumthaza, S., Pantiwati, Y., Rahmandani, A., & Fauzi, A. (2025). Opportunities and challenges of holistic education in secondary schools. *Assyfa Journal of Open Access in Education*, *4*(1), 112-124. https://doi.org/10.21070/acopen.10.2025.11214

Nouri, M., & Lali, M. (2022). Examining teachers' role and position in improving and implementing the six-domain framework in the Fundamental Transformation Document. *Journal of Contemporary Education*.

Razi, S., Banisi, S. H., & Erfan, A. (2023). Content analysis of the third-grade Persian textbook based on the six domains of education. *Quarterly Journal of Mental Health in Schools*.

Shakeri, S., Haj, H., & Khodayaari, F. (2023). Co-occurrence of students' perceptions of the balanced role of family and school in religious education: A phenomenological study. *Educational Sciences from the Islamic Perspective (Nameh Sadegh)*, *11*(20), 5-33.

Sliwa, S. A., Hawkins, G. T., Lee, S. M., & Hunt, H. (2023). A Whole School, Whole Community, Whole Child approach to support student physical activity and nutrition: Introduction/methods. *Journal of School Health*, *93*(9), 750-761. https://doi.org/10.1111/josh.13374

Squires, D. A. (2013). The balanced curriculum model: Description and results. *Sage Open*, *3*(3), 1-12. https://doi.org/10.1177/2158244013478012

Vafaei, R., Fazlollahi Qomshi, S., & Talaeifard, A. (2017). Examining the attention given to the six domains of education in the Fundamental Transformation Document of Education in primary school social studies textbooks. *Quarterly Journal of Iranian Curriculum Studies*.