شیوه استناددهی: موسوی، سمیرا سادات.، ماهینی، فاخته.، کارگر، محمد.، و پور حامدی، بی بی عفیفه. (۱۴۰۵). ارائه و اعتبارسنجی الگوی برنامه درسی مبتنی برساحت های تربیتی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش،رویکردی نوآفرین به منظور توسعه شایستگی‌های اجتماعی و فرهنگی دانش اموزان مقطع متوسطه. *آموزش، تربیت و توسعه پایدار*، ۵(۴)، ۲۲-۱.



© 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.

ارائه و اعتبارسنجی الگوی برنامه درسی مبتنی برساحت های تربیتی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش،رویکردی نوآفرین به منظور توسعه شایستگی‌های اجتماعی و فرهنگی دانش اموزان مقطع متوسطه

سمیرا سادات موسوی[۱]، فاخته ماهینی[۲*]، محمد کارگر[۳]، بی بی عفیفه حامدی[٤]

۱. گروه علوم تربیتی، واحد بوشهر، دانشگاه ازاد اسلامی، بوشهر، ایران

۲. گروه علوم تربیتی، واحد بوشهر، دانشگاه ازاد اسلامی، بوشهر، ایران

۳. گروه علوم تربیتی، واحد بوشهر، دانشگاه ازاد اسلامی، بوشهر، ایران

٤. گروه علوم تربیتی، واحد بوشهر، دانشگاه ازاد اسلامی، بوشهر، ایران

* ایمیل نویسنده مسئول: f.mahini80@iau.ac.ir

چکیده

هدف پژوهش حاضر شناسایی مؤلفه‌ها و ارائه الگوی برنامه درسی مبتنی بر ساحت‌های تربیتی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بود. پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی–توسعه‌ای و از نظر روش، آمیخته با غلبه رویکرد کیفی و با طرح اکتشافی متوالی بود. در بخش کیفی، اسناد بالادستی آموزش و پرورش، به‌ویژه سند تحول بنیادین و برنامه درسی ملی، بررسی شد و سپس ۱۵ نفر از خبرگان حوزه برنامه‌ریزی درسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته گردآوری و با استفاده از کدگذاری باز، محوری و انتخابی و روش مقایسه مداوم تحلیل شدند. مؤلفه‌های استخراج‌شده در قالب اهداف، تجربیات آموزشی، سازمان‌دهی تجربیات، روش ارزیابی اهداف و ارزیابی تجربیات سازمان‌دهی شدند. برای اعتبارسنجی الگو نیز از شاخص نسبت روایی محتوا (CVR) و شاخص روایی محتوا (CVI) بر اساس نظر ۱۵ خبره استفاده شد. تحلیل داده‌ها به شناسایی ۱۸ مؤلفه محوری شامل دین‌محوری، بهره‌گیری از برنامه درسی و ابزارهای نوین، رعایت اصول خانواده، عدالت‌طلبی، قدرت تحلیل و تعقل، قدرت حل مسئله، حقوق شهروندی، حس تعلق به میهن، آزادی‌خواهی، مهارت‌اندوزی، بلندهمتی، بروز خلاقیت، ترجیح منافع جمعی بر فردی، فعالیت جمعی، تعامل با دیگران، هویت ملی، آگاهی‌طلبی و بهبود کیفیت زندگی منجر شد. در بررسی CVR، بیشترین مقدار برابر با ۱.۰۰۰ و مربوط به بهره‌گیری از برنامه درسی و ابزارهای نوین، رعایت اصول خانواده، استفاده از هوش مصنوعی در درس‌های عملی و ارزیابی پروژه‌های کلاسی بود. چهار گویه شامل کنفرانس دانش‌آموزی، آزمون‌های کتبی و شفاهی، ارزشیابی گروهی و پاسخ‌دهی دانش‌آموز به تغییرات روش تدریس به دلیل مقادیر پایین‌تر CVR حذف شدند. مقادیر CVI نیز بین ۰.۸۰۰ تا ۰.۹۳۳ قرار داشت و همه گویه‌های باقی‌مانده از اعتبار محتوایی مناسب برخوردار بودند. الگوی پیشنهادی نشان داد که برنامه درسی مبتنی بر ساحت‌های تربیتی باید ماهیتی تلفیقی، چندبعدی، شایستگی‌محور و متکی بر پیوند منسجم میان اهداف، تجارب یادگیری و ارزشیابی داشته باشد.

کلیدواژگان: *برنامه درسی، ساحت‌های تربیتی، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، اعتبارسنجی، برنامه‌ریزی درسی*

تاریخ ارسال: ۷ اردیبهشت ۱۴۰۵

تاریخ بازنگری: ۱۳ مرداد ۱۴۰۵

تاریخ پذیرش: ۱۱ شهریور ۱۴۰۵

تاریخ چاپ اولیه: ۲ آذر ۱۴۰۵

تاریخ چاپ نهایی: ۸ آبان ۱۴۰۶



How to cite: Mousavi, S., Mahini, F., Kargar, M., & Hamedi, B, A. (2026). Presentation and validation of a curriculum model based on the educational areas of the Fundamental Transformation of Education Document, an innovative approach to developing the social and cultural competencies of secondary school students. *Training, Education, and Sustainable Development, 5*(4), 1-22.

© 2026 the authors. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

Presentation and validation of a curriculum model based on the educational areas of the Fundamental Transformation of Education Document, an innovative approach to developing the social and cultural competencies of secondary school students

Samirasadat Mousavi [1], Fakhteh Mahini [2]*, Mohamad Kargar [3], Bibi Afife Hamedi [4]

1. Department of Educational Sciences, Bu.C., Islamic Azad University, Bushehr, Iran
2. Department of Educational Sciences, Bu.C., Islamic Azad University, Bushehr, Iran
3. Department of Educational Sciences, Bu.C., Islamic Azad University, Bushehr, Iran
4. Department of Educational Sciences, Bu.C., Islamic Azad University, Bushehr, Iran

*Corresponding Author's Email: f.mahini80@iau.ac.ir

Abstract

This study aimed to identify the components and develop a curriculum model based on the educational dimensions of the Fundamental Transformation Document of Education. This applied-developmental study employed a mixed-methods approach with a predominantly qualitative sequential exploratory design. In the qualitative phase, major educational policy documents, particularly the Fundamental Transformation Document and the National Curriculum, were reviewed. Subsequently, 15 experts in curriculum planning, educational sciences, and school education were selected through purposive sampling. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed using open, axial, and selective coding together with the constant comparative method. The extracted components were organized into five curriculum domains: objectives, educational experiences, organization of experiences, evaluation of objectives, and evaluation of educational experiences. Content validation was conducted using the Content Validity Ratio (CVR) and Content Validity Index (CVI) based on the judgments of 15 experts. The analysis identified 18 axial components, including religious orientation, use of modern curriculum approaches and educational tools, family principles, justice orientation, analytical and reasoning ability, problem-solving ability, citizenship rights, sense of belonging to the homeland, freedom-seeking, skill development, ambition, creativity, preference for collective interests, collective activity, interaction with others, national identity, knowledge-seeking, and improvement of quality of life. The highest CVR value was 1.000 and was obtained for modern curriculum approaches and educational tools, family principles, use of artificial intelligence in practical subjects, and classroom project evaluation. Four items—student presentations, written and oral examinations, group evaluation, and student responsiveness to changes in instructional methods—were removed because of insufficient CVR values. CVI values ranged from 0.800 to 0.933, indicating acceptable content validity for all retained items. The proposed model indicates that a curriculum based on the educational dimensions should be integrated, multidimensional, competency-oriented, and founded on coherent alignment among educational objectives, learning experiences, organization, and assessment.

Keywords: *Curriculum, Educational Dimensions, Fundamental Transformation Document of Education, Content Validation, Curriculum Planning*

Submit Date: 27 April 2026
Revise Date: 04 August 2026
Accept Date: 02 September 2026
Initial Publish: 23 November 2026
Final Publish: 30 October 2027

مقدمه

نظام آموزش و پرورش در هر جامعه یکی از اصلی‌ترین نهادهای شکل‌دهنده سرمایه انسانی، هویت فرهنگی، انسجام اجتماعی و جهت‌گیری‌های ارزشی نسل آینده به شمار می‌آید و برنامه درسی به‌عنوان هسته مرکزی این نظام، نقشی اساسی در تحقق اهداف تربیتی بر عهده دارد. برنامه درسی صرفاً مجموعه‌ای از محتواهای درسی یا فعالیت‌های آموزشی نیست، بلکه شبکه‌ای منسجم از اهداف، محتوا، تجارب یادگیری، شیوه‌های سازمان‌دهی آموزش و ارزشیابی است که باید متناسب با فلسفه تربیتی، نیازهای جامعه، ویژگی‌های یادگیرندگان و اقتضائات زمانی طراحی شود. از این منظر، تحول در آموزش و پرورش بدون بازنگری در ساختار و منطق حاکم بر برنامه‌های درسی امکان‌پذیر نیست؛ زیرا برنامه درسی نقطه‌ای است که در آن سیاست‌های کلان تربیتی به تجربه‌های واقعی یادگیری دانش‌آموزان تبدیل می‌شوند. در نظام آموزشی جمهوری اسلامی ایران، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به‌عنوان یکی از اسناد بالادستی، جهت‌گیری کلان تربیت رسمی و عمومی را تعیین کرده و تلاش دارد با ارائه تصویری جامع از تربیت، آموزش مدرسه‌ای را از رویکردهای صرفاً انتقال‌دهنده دانش به سمت تربیت چندساحتی و متوازن هدایت کند. تحلیل ساختار سازمانی و الزامات اجرایی این سند نیز نشان داده است که تحقق اهداف تحول بنیادین نیازمند هماهنگی میان سیاست‌گذاری، مدیریت مدرسه، ساختارهای اجرایی و برنامه درسی است و بدون انعکاس مؤلفه‌های سند در سطح برنامه‌های آموزشی، فاصله میان سیاست‌های کلان و عملکرد واقعی مدارس استمرار خواهد یافت (Abootorabi et al., 2019).

یکی از مهم‌ترین ویژگی‌های سند تحول بنیادین، نگاه جامع به انسان و فرایند تربیت است. در این سند، تربیت به مجموعه‌ای از ابعاد به‌هم‌پیوسته و مکمل تقسیم شده که در قالب ساحت‌های شش‌گانه تربیتی صورت‌بندی شده‌اند و هدف از آن‌ها دستیابی به نوعی رشد متوازن در ابعاد اعتقادی، اخلاقی، اجتماعی، سیاسی، زیستی، بدنی، هنری، اقتصادی، حرفه‌ای، علمی و فناورانه است. تبیین فلسفی این ساحت‌ها نشان می‌دهد که هر یک از آن‌ها بخشی از ساختار یکپارچه تربیت را تشکیل می‌دهند و جداسازی کامل آن‌ها از یکدیگر می‌تواند به تقلیل‌گرایی در آموزش منجر شود (Mousa Bayat & Amirhossein Ghaffari, 2020). بر همین اساس، برنامه درسی مطلوب باید به‌گونه‌ای طراحی شود که اهداف، محتوا، روش‌های یاددهی–یادگیری و ارزشیابی آن بتوانند به‌صورت هم‌زمان و هماهنگ زمینه تحقق ساحت‌های مختلف تربیتی را فراهم کنند. این ضرورت زمانی اهمیت بیشتری می‌یابد که مطالعات انجام‌شده درباره میزان توجه برنامه‌های درسی و کتاب‌های درسی به ساحت‌های تربیتی نشان داده‌اند که میزان انعکاس این ابعاد در محتوای آموزشی همواره متوازن نیست و برخی ساحت‌ها نسبت به سایر ابعاد کمتر مورد توجه قرار گرفته‌اند (Vafaei et al., 2017). بنابراین، یکی از چالش‌های اساسی برنامه‌ریزی درسی در نظام آموزشی ایران، تبدیل جهت‌گیری‌های کلی سند تحول بنیادین به مؤلفه‌های عملیاتی، قابل سنجش و قابل اجرا در سطح برنامه درسی است.

ساحت اعتقادی، عبادی و اخلاقی یکی از بنیادی‌ترین ابعاد تربیت در چارچوب سند تحول بنیادین است و نقشی محوری در شکل‌گیری نظام ارزشی، هویت معنوی و جهت‌گیری اخلاقی دانش‌آموزان دارد. تحلیل‌های انجام‌شده در زمینه تربیت دینی نشان داده‌اند که این ساحت نباید به انتقال مجموعه‌ای از مفاهیم نظری یا آموزه‌های دینی محدود شود، بلکه باید زمینه تعقل در دین، درونی‌سازی ارزش‌ها، شکل‌گیری هویت دینی و پیوند میان معرفت، باور و رفتار را فراهم سازد (Sohbatloo, 2024). همچنین، شناسایی و ارزیابی مؤلفه‌های تربیت معنوی بر اساس سند تحول بنیادین نشان داده است که معنویت، خودشناسی، خداشناسی، اخلاق‌مداری و جهت‌گیری ارزشی از جمله مؤلفه‌هایی هستند که باید به شکلی نظام‌مند در طراحی آموزشی مورد توجه قرار گیرند (Alipour et al., 2025). در همین راستا، طراحی الگوی برنامه درسی هویت دینی برای دانش‌آموزان دوره متوسطه اول نشان می‌دهد که برنامه درسی می‌تواند از طریق انتخاب هدفمند محتوا و تجارب یادگیری، به تقویت دینداری آگاهانه، هویت دینی و انسجام ارزشی دانش‌آموزان کمک کند (Najafi et al., 2021). چنین رویکردی با مبانی تعلیم و تربیت اسلامی نیز هم‌خوان است؛ زیرا در دیدگاه‌های اسلامی، تربیت فرایندی چندبعدی است که باید عقل، اخلاق، معنویت، کنش اجتماعی و مسئولیت فردی را به‌صورت یکپارچه رشد دهد (Arafi, 2016; Rafiei, 2013).

در کنار تربیت دینی و اخلاقی، رشد عقلانی و تقویت قدرت تحلیل یکی از الزامات اساسی برنامه درسی مبتنی بر ساحت‌های تربیتی محسوب می‌شود. جایگاه تربیت عقلانی در سند تحول بنیادین نشان می‌دهد که تعقل، خردورزی، قدرت تشخیص، تحلیل پدیده‌ها و تصمیم‌گیری آگاهانه از مؤلفه‌های مهم تربیت دانش‌آموز است و نمی‌توان برنامه درسی مطلوب را صرفاً بر حفظ و بازتولید اطلاعات استوار ساخت (Ahmadi & Nouri Eyblo, 2020). برنامه درسی باید فرصت‌هایی را برای پرسشگری، تفکر مستقل، حل مسئله و مواجهه انتقادی با موقعیت‌های واقعی ایجاد کند. طراحی برنامه درسی تفکر مستقل برای دانش‌آموزان دوره متوسطه نیز نشان داده است که مؤلفه‌هایی مانند پرسشگری، استدلال، استقلال رأی، ارزیابی شواهد و قدرت داوری باید در ساختار برنامه‌های درسی مورد توجه قرار گیرند (Memarhour et al., 2020). همچنین، طراحی برنامه‌های درسی مبتنی بر سواد سیاسی و اجتماعی در دوره متوسطه اول بر اهمیت ایجاد توانایی تحلیل، تشخیص و مشارکت آگاهانه در محیط اجتماعی تأکید کرده است (Ahmadi et al., 2018). بنابراین، ساحت علمی و فناورانه و ساحت اجتماعی و سیاسی نه فقط با افزودن محتوای جدید، بلکه با ایجاد فرصت‌های یادگیری فعال، تحلیلی و مسئله‌محور تحقق می‌یابند.

ساحت اجتماعی و سیاسی نیز از اجزای مهم الگوی تربیتی سند تحول بنیادین است و با مفاهیمی مانند هویت ملی، عدالت‌طلبی، حقوق شهروندی، مسئولیت اجتماعی، مشارکت، آزاداندیشی و تعلق به جامعه پیوند دارد. مطالعه تحولات اجتماعی بازنمایی‌شده در سند تحول بنیادین نشان می‌دهد که نظام آموزشی باید نسبت به تغییرات اجتماعی و فرهنگی جامعه حساس باشد و دانش‌آموزان را برای زیستن مسئولانه در جامعه‌ای پویا و در حال تحول آماده سازد (Hashemian, 2021). در همین راستا، ارائه الگوی برنامه درسی تربیت سیاسی بر مبنای ساحت اجتماعی و سیاسی سند تحول بنیادین برای دانش‌آموزان دوره متوسطه اول، بر ضرورت پرورش آگاهی اجتماعی، مشارکت مسئولانه، قانون‌مداری، تعلق ملی و فهم حقوق و وظایف شهروندی تأکید کرده است (Yousefzadeh Chousari & Shahmoradi, 2020). این مؤلفه‌ها از آن جهت اهمیت دارند که مدرسه فقط محل کسب دانش نظری نیست، بلکه یکی از نخستین محیط‌هایی است که دانش‌آموز در آن همکاری، گفت‌وگو، احترام به تفاوت‌ها، مسئولیت‌پذیری و مشارکت جمعی را تجربه می‌کند. در چنین شرایطی، برنامه درسی باید به‌گونه‌ای طراحی شود که همزمان با رشد فردی، ظرفیت کنش جمعی و توجه به منافع عمومی را نیز در دانش‌آموزان تقویت کند.

یکی دیگر از حوزه‌های مهم، ساحت اقتصادی و حرفه‌ای است که با مهارت‌آموزی، کارآفرینی، تلاش، استقلال، مسئولیت‌پذیری اقتصادی و آمادگی برای زندگی آینده ارتباط دارد. پژوهش درباره مؤلفه‌های برنامه درسی تربیت اقتصادی نشان داده است که آموزش مهارت‌های مرتبط با کار، مصرف، تولید، مسئولیت اقتصادی و تصمیم‌گیری مالی باید از سنین مدرسه مورد توجه قرار گیرد و به‌صورت تدریجی در برنامه‌های درسی نهادینه شود (Bazdar Qamchi Qayeh & Fathi Vajargah, 2018). این موضوع با مفهوم بلندهمتی، مهارت‌اندوزی و آمادگی برای مواجهه با موقعیت‌های واقعی زندگی نیز ارتباط دارد. از سوی دیگر، الگوهای نوین تربیتی بر ضرورت پیوند میان هویت تحصیلی، آینده‌نگری و آمادگی دانش‌آموز برای انتخاب‌های تحصیلی و شغلی تأکید دارند؛ به‌گونه‌ای که طراحی بسته‌های تربیتی مبتنی بر سند تحول بنیادین نیز نشان داده است که توجه همزمان به هویت تحصیلی و چشم‌انداز آینده می‌تواند به شکل‌گیری جهت‌گیری هدفمندتر در دانش‌آموزان منجر شود (Mohadesi et al., 2025). از این منظر، برنامه درسی مبتنی بر ساحت‌های تربیتی باید از تمرکز صرف بر موفقیت تحصیلی فاصله گرفته و آمادگی فرد برای زندگی، کار، مشارکت اجتماعی و تصمیم‌گیری مسئولانه را نیز پوشش دهد.

با وجود جامعیت مفهومی سند تحول بنیادین، مطالعات مختلف نشان داده‌اند که میان اهداف مصوب و تحقق عملی آن‌ها در مدارس فاصله وجود دارد. ارزیابی میزان تحقق ساحت‌های شش‌گانه تربیتی در مدارس متوسطه نشان داده است که تحقق این ساحت‌ها در عمل یکسان و متوازن نیست و برخی مؤلفه‌ها در سطح اجرا با محدودیت روبه‌رو هستند (Mohammadpour et al., 2022). همچنین، پژوهش‌های مرتبط با موانع اجرای سند تحول بنیادین نشان می‌دهند که عواملی مانند ضعف زیرساخت‌های اجرایی، ناهماهنگی میان سیاست و برنامه درسی، کمبود آمادگی حرفه‌ای معلمان، محدودیت منابع، ابهام در شاخص‌های اجرایی و فقدان سازوکارهای ارزیابی منسجم می‌توانند تحقق اهداف سند را با مشکل مواجه سازند (M. Bayat & A. Ghaffari, 2020). بررسی دیدگاه مدیران مدارس نیز نشان داده است که اجرای

سند تحول بنیادین نیازمند بازنگری در فرایندهای اجرایی، توانمندسازی نیروی انسانی و افزایش هماهنگی میان سطوح سیاست‌گذاری و مدرسه است (Taheri et al., 2024). از این رو، داشتن سندی جامع به‌تنهایی برای ایجاد تحول کافی نیست و باید سازوکاری روشن برای تبدیل اهداف کلان سند به اجزای برنامه درسی، فعالیت‌های آموزشی و شیوه‌های ارزشیابی فراهم شود.

چالش میان طراحی برنامه درسی و اجرای آن محدود به نظام آموزشی ایران نیست و مطالعات بین‌المللی نیز نشان داده‌اند که اصلاح برنامه درسی معمولاً با موانع اجرایی متعددی روبه‌رو است. در بررسی اجرای برنامه درسی جدید علوم در کویت، دیدگاه معلمان نشان داد که کیفیت اجرای اصلاحات برنامه درسی به میزان درک معلمان از اهداف برنامه، سطح آمادگی آنان و دسترسی به منابع و امکانات آموزشی وابسته است (Alshammari, 2013). مطالعه مشکلات معلمان در اجرای برنامه درسی نیز نشان داده است که پیچیدگی ساختار برنامه، کمبود آموزش حرفه‌ای و فاصله میان الزامات رسمی و واقعیت کلاس درس می‌تواند مانع تحقق برنامه درسی شود (Apsari, 2018). به همین ترتیب، بررسی مشکلات اجرای برنامه درسی ملی در مدارس نشان داده است که ظرفیت‌های محدود منابع انسانی، شرایط مدرسه و نحوه پشتیبانی مدیریتی از عوامل مؤثر بر موفقیت یا شکست برنامه‌های اصلاحی هستند (Badugela, 2012). مطالعات مربوط به اجرای برنامه‌های درسی جدید در تربیت معلم نیز تأکید کرده‌اند که اصلاح برنامه درسی زمانی موفق خواهد بود که علاوه بر بازطراحی محتوا، آمادگی معلمان، زیرساخت‌ها و شیوه‌های ارزشیابی نیز متحول شوند (Bajaj & Sangha, 2017). این یافته‌ها نشان می‌دهند که هر الگوی برنامه درسی پیشنهادی باید علاوه بر اعتبار نظری، قابلیت اجرا در محیط واقعی مدرسه را نیز در نظر بگیرد.

در شرایط معاصر، تحول برنامه درسی بدون توجه به فناوری‌های نوین، یادگیری ترکیبی و سواد دیجیتال نیز امکان‌پذیر نیست. توسعه فناوری‌های آموزشی سبب شده است که نقش معلم، دانش‌آموز و محیط یادگیری دستخوش تغییر شود و برنامه درسی به سوی انعطاف‌پذیری، مشارکت بیشتر یادگیرنده و استفاده از منابع متنوع حرکت کند. تقویت یادگیری ترکیبی مبتنی بر سواد دیجیتال، به‌ویژه در بستر تحولات فناوری، می‌تواند زمینه یادگیری فعال‌تر و دسترسی گسترده‌تر به منابع آموزشی را فراهم کند (Anggraeni, 2019). همچنین، نگرش معلمان نسبت به برنامه‌های درسی جدید نشان می‌دهد که پذیرش تحول آموزشی تا حد زیادی به نحوه آماده‌سازی معلمان برای استفاده از رویکردهای نوین یادگیری وابسته است (Anwar, 2022). در این زمینه، برنامه درسی مبتنی بر ساحت‌های تربیتی نیز باید بتواند میان ارزش‌های بنیادین تربیتی و اقتضائات فناورانه روز تعادل برقرار کند. این امر به‌ویژه در ساحت علمی و فناورانه اهمیت دارد؛ زیرا هدف تنها آموزش استفاده از فناوری نیست، بلکه پرورش توانایی استفاده آگاهانه، اخلاقی، خلاقانه و مسئولانه از ابزارهای نوین است.

ضرورت روزآمدسازی برنامه درسی در حوزه تربیت دینی و اسلامی نیز مطرح است. مطالعات جدید در زمینه برنامه درسی آموزش اسلامی نشان داده‌اند که برنامه درسی دینی در صورتی می‌تواند کارآمد باقی بماند که ضمن حفظ اصول بنیادین، نسبت به تغییرات اجتماعی، فرهنگی و فناورانه حساس باشد و نیازهای نسل جدید را در نظر گیرد (Baharuddin et al., 2024). از این دیدگاه، برنامه درسی مبتنی بر ساحت‌های تربیتی باید ضمن حفظ مبانی هویتی و ارزشی، از قالب‌های ایستا فاصله بگیرد و امکان پیوند میان آموزه‌های تربیتی و مسائل واقعی زندگی دانش‌آموزان را فراهم کند. چنین رویکردی می‌تواند مانع از گسست میان آموزش رسمی و تجربه زیسته یادگیرندگان شود و به افزایش معناداری یادگیری کمک کند.

از سوی دیگر، یکی از الزامات اساسی طراحی برنامه درسی مبتنی بر سند تحول بنیادین، پیش‌بینی نظام ارزشیابی متناسب با ماهیت چندبعدی تربیت است. اگر اهداف برنامه درسی شامل ابعادی مانند تفکر، مشارکت اجتماعی، هویت، اخلاق، مهارت، همکاری و مسئولیت‌پذیری باشد، سنجش تحقق آن‌ها صرفاً از طریق آزمون‌های کتبی امکان‌پذیر نخواهد بود. طراحی الگوی ارزشیابی مبتنی بر شایستگی بر اساس سند تحول بنیادین نشان داده است که ارزشیابی باید فراتر از سنجش محفوظات حرکت کرده و عملکرد واقعی، رشد مهارت‌ها و تغییرات رفتاری یادگیرندگان را نیز پوشش دهد (Jalali et al., 2021). در این چارچوب، روش‌هایی مانند مشاهده، پروژه، خودارزیابی، ارزیابی عملکرد،

مشارکت گروهی و فعالیت‌های کلاسی می‌توانند اطلاعات جامع‌تری درباره تحقق اهداف تربیتی فراهم کنند. این موضوع به‌طور مستقیم با طراحی الگوی برنامه درسی مرتبط است؛ زیرا اهداف، تجارب یادگیری و ارزشیابی باید از انسجام درونی برخوردار باشند.

بررسی مطالعات پیشین نشان می‌دهد که پژوهش‌های متعددی هر یک بر بخشی از ساحت‌های تربیتی یا یکی از عناصر برنامه درسی تمرکز کرده‌اند، اما هنوز نیاز به الگویی یکپارچه وجود دارد که بتواند ساحت‌های تربیتی سند تحول بنیادین را در قالب مجموعه‌ای منسجم از مؤلفه‌های برنامه درسی سازمان‌دهی کند. برخی پژوهش‌ها بر تربیت عقلانی (Ahmadi & Nouri Eyblo, 2020)، برخی بر هویت دینی (Najafi et al., 2021)، برخی بر تربیت سیاسی (Yousefzadeh Chousari & Shahmoradi, 2020)، برخی بر تربیت اقتصادی (Bazdar M. Bayat & A. Ghaffari, 2020; Taheri et al., 2024) و برخی دیگر بر موانع اجرایی سند تحول بنیادین (Qamchi Qayeh & Fathi Vajargah, 2018) متمرکز بوده‌اند. همچنین، مطالعات مرتبط با ساختار سازمانی، تغییرات اجتماعی و الگوهای ارزشیابی نشان داده‌اند که تحقق اهداف سند مستلزم نگاه نظام‌مند و هماهنگ میان عناصر مختلف مدرسه و برنامه درسی است (Abootorabi et al., 2019; Hashemian, 2021; Jalali et al., 2021). بنابراین، خلأ اصلی را می‌توان در فقدان چارچوبی دانست که مؤلفه‌های تربیتی را به‌صورت یکپارچه در سطوح اهداف، تجارب آموزشی، سازمان‌دهی تجربیات و ارزشیابی صورت‌بندی کند.

بر این اساس، طراحی چنین الگویی باید همزمان چند اصل را در نظر گیرد: نخست، وفاداری به مبانی فلسفی و تربیتی سند تحول بنیادین؛ دوم، توجه به نیازهای واقعی دانش‌آموزان و تحولات اجتماعی؛ سوم، بهره‌گیری از فناوری‌ها و روش‌های نوین تدریس؛ چهارم، ایجاد فرصت برای رشد عقلانی، اجتماعی، اخلاقی و مهارتی؛ پنجم، توجه به نقش خانواده، هویت ملی و مسئولیت اجتماعی؛ و ششم، استفاده از شیوه‌های ارزشیابی متناسب با اهداف چندساحتی. همچنین، تجربه اصلاحات برنامه درسی در سایر نظام‌های آموزشی نشان می‌دهد که مشارکت معلمان، تطابق با شرایط مدرسه و توجه به قابلیت اجرا از الزامات اساسی موفقیت هر مدل برنامه درسی است (Alshammari, 2013; Apsari, 2018; Badugela, 2012). از این رو، شناسایی مؤلفه‌های الگوی برنامه درسی باید بر پایه تلفیق مبانی نظری، اسناد بالادستی و دیدگاه خبرگان انجام شود تا الگوی حاصل علاوه بر پشتوانه مفهومی، قابلیت کاربرد در محیط آموزشی را نیز داشته باشد.

با توجه به مطالب فوق، هدف پژوهش حاضر شناسایی مؤلفه‌ها و ارائه الگوی برنامه درسی مبتنی بر ساحت‌های تربیتی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بود.

روش‌شناسی

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی–توسعه‌ای و از نظر ماهیت و شیوه اجرا، پژوهشی آمیخته با غلبه رویکرد کیفی و با طرح اکتشافی متوالی بود که با هدف شناسایی مؤلفه‌ها و تدوین الگوی برنامه درسی مبتنی بر ساحت‌های تربیتی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش انجام شد. فرایند پژوهش به‌صورت چندمرحله‌ای و به‌هم‌پیوسته طراحی شد؛ به‌گونه‌ای که ابتدا مبانی نظری، اسناد بالادستی و منابع علمی مرتبط با برنامه درسی و ساحت‌های تربیتی مورد بررسی قرار گرفت، سپس دیدگاه خبرگان برای شناسایی، تکمیل و پالایش مؤلفه‌های الگو گردآوری شد و در ادامه، مؤلفه‌های استخراج‌شده در چارچوب عناصر اصلی برنامه درسی سازمان‌دهی و الگوی پیشنهادی تدوین و اعتبارسنجی گردید. حوزه اسنادی پژوهش شامل سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران و سایر اسناد و منابع علمی مرتبط با ساحت‌های شش‌گانه تربیتی بود که به شیوه کل‌شماری و بر اساس میزان ارتباط مستقیم آن‌ها با مسئله پژوهش بررسی شدند. جامعه مشارکت‌کنندگان بخش کیفی را صاحب‌نظران و متخصصان حوزه برنامه‌ریزی درسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش و نیز معلمان و مدیران آموزشی برخوردار از تجربه حرفه‌ای مرتبط تشکیل دادند. مشارکت‌کنندگان به روش نمونه‌گیری هدفمند و بر اساس معیارهایی نظیر برخورداری از دانش تخصصی در حوزه برنامه درسی یا ساحت‌های تربیتی، سابقه علمی یا اجرایی مرتبط، آشنایی با سند تحول بنیادین و تمایل به مشارکت در پژوهش انتخاب شدند. در مجموع، ۱۵ نفر از خبرگان علمی و اجرایی در فرایند مصاحبه و پانل تخصصی مشارکت کردند. نمونه‌گیری تا

دستیابی به کفایت داده‌ها و اشباع مفهومی ادامه یافت؛ به این معنا که هنگامی که داده‌های جدید به شکل‌گیری مفهوم یا مقوله تازه‌ای منجر نمی‌شد و مؤلفه‌های اصلی از تکرار و ثبات کافی برخوردار شده بودند، فرایند گردآوری داده‌های کیفی خاتمه یافت. در مرحله طراحی الگو، نمونه انسانی مستقلی در نظر گرفته نشد و داده‌های حاصل از تحلیل اسناد و مصاحبه‌های خبرگان مبنای تدوین ساختار مدل قرار گرفت. در این مرحله، مؤلفه‌های استخراج‌شده با عناصر اصلی برنامه درسی شامل اهداف، محتوا، تجارب و فعالیت‌های یادگیری و ارزشیابی تطبیق داده شدند تا ارتباط ساحت‌های تربیتی با عناصر برنامه درسی به‌صورت نظام‌مند در ساختار مدل منعکس شود. پس از تدوین اولیه الگو نیز ساختار و مؤلفه‌های آن در اختیار گروهی از خبرگان حوزه برنامه‌ریزی درسی و تعلیم و تربیت قرار گرفت تا از نظر تناسب، جامعیت، انسجام مفهومی، وضوح و قابلیت کاربرد مورد بررسی قرار گیرد و اصلاحات لازم بر اساس بازخورد آنان در نسخه نهایی الگو اعمال شود.

گردآوری داده‌ها با استفاده از تحلیل اسناد، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته و فرم ارزیابی و اعتبارسنجی الگوی پیشنهادی انجام شد. در مرحله نخست، برای دستیابی به چارچوب اولیه مؤلفه‌های الگوی برنامه درسی، اسناد بالادستی آموزش و پرورش، به‌ویژه سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و برنامه درسی ملی، همراه با منابع علمی و پژوهش‌های مرتبط با برنامه درسی و ساحت‌های تربیتی بررسی شدند. محور اصلی تحلیل اسناد، شناسایی مفاهیم، اهداف، الزامات و شاخص‌هایی بود که می‌توانستند در تعریف مؤلفه‌های برنامه درسی مبتنی بر ساحت‌های شش‌گانه تربیتی، شامل ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی؛ تربیت اجتماعی و سیاسی؛ تربیت زیستی و بدنی؛ تربیت زیبایی‌شناختی و هنری؛ تربیت اقتصادی و حرفه‌ای؛ و تربیت علمی و فناورانه نقش داشته باشند. نتایج این مرحله علاوه بر ایجاد چارچوب نظری اولیه، مبنای طراحی راهنمای مصاحبه نیمه‌ساختاریافته قرار گرفت. راهنمای مصاحبه شامل پرسش‌های باز درباره اهداف مطلوب برنامه درسی، مؤلفه‌های محتوایی، ویژگی‌های تجارب و فعالیت‌های یادگیری، شیوه‌های تدریس و سازمان‌دهی فرصت‌های یادگیری، روش‌های ارزشیابی و چگونگی انعکاس متوازن ساحت‌های تربیتی در طراحی برنامه درسی بود. انعطاف‌پذیری ساختار مصاحبه این امکان را فراهم کرد که متناسب با پاسخ هر مشارکت‌کننده، پرسش‌های کاوشگر برای دستیابی به ابعاد عمیق‌تر موضوع مطرح شود. مصاحبه‌ها با رضایت مشارکت‌کنندگان ثبت و سپس به‌صورت کامل پیاده‌سازی شدند و متن آن‌ها مبنای تحلیل کیفی قرار گرفت. به‌منظور افزایش اعتبار داده‌های کیفی، از راهبردهایی نظیر بازبینی مستمر کدها، مقایسه مداوم داده‌ها، مراجعه مجدد به متن مصاحبه‌ها، بررسی تطابق مفاهیم استخراج‌شده با داده‌های اولیه و بازبینی بخشی از یافته‌ها توسط مشارکت‌کنندگان یا خبرگان استفاده شد. همچنین مسیر تحلیل و تصمیم‌های مربوط به ادغام یا تفکیک کدها و مقوله‌ها به‌صورت منظم ثبت گردید تا قابلیت اتکا و تأییدپذیری یافته‌ها تقویت شود. پس از استخراج و سازمان‌دهی مؤلفه‌ها و تدوین نسخه اولیه الگو، برای بررسی اعتبار محتوایی آن از فرم ارزیابی خبرگان استفاده شد. در این فرم از متخصصان خواسته شد هر یک از ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های مدل را از نظر ضرورت، ارتباط، وضوح، جامعیت و تناسب با مبانی سند تحول بنیادین و اصول برنامه‌ریزی درسی ارزیابی کنند. برای بررسی کمی روایی محتوایی مؤلفه‌ها نیز از نسبت روایی محتوا (CVR) و شاخص روایی محتوا (CVI) استفاده شد. در کنار نتایج کمی، پیشنهادهای اصلاحی و دیدگاه‌های کیفی متخصصان نیز بررسی شد و در موارد لازم، عنوان، تعریف یا جایگاه مؤلفه‌ها در ساختار الگو اصلاح گردید. به این ترتیب، اعتبارسنجی تنها به تأیید صوری الگو محدود نشد، بلکه به‌عنوان مرحله‌ای برای پالایش ساختار مفهومی و افزایش انسجام و قابلیت کاربرد آن مورد استفاده قرار گرفت.

تحلیل داده‌ها متناسب با ماهیت چندمرحله‌ای پژوهش در دو سطح کیفی و کمی انجام گرفت. در بخش اسنادی، ابتدا واحدهای معنایی مرتبط با برنامه درسی و ساحت‌های تربیتی از متون منتخب استخراج و بر اساس شباهت مفهومی دسته‌بندی شدند. سپس داده‌های حاصل از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته پس از پیاده‌سازی کامل وارد فرایند کدگذاری نظام‌مند شدند. تحلیل کیفی با استفاده از کدگذاری سه‌مرحله‌ای شامل کدگذاری باز، محوری و انتخابی و با بهره‌گیری از منطق مقایسه مداوم انجام شد. در کدگذاری باز، متن مصاحبه‌ها خط‌به‌خط و بر اساس واحدهای معنایی بررسی شد و مفاهیم اولیه مرتبط با ویژگی‌ها و الزامات برنامه درسی مبتنی بر ساحت‌های تربیتی استخراج گردید. کدهای اولیه به‌صورت مستمر با یکدیگر و با داده‌های جدید مقایسه شدند تا کدهای تکراری ادغام، کدهای مبهم پالایش و حدود مفهومی هر کد

مشخص شود. در مرحله کدگذاری محوری، کدهای دارای اشتراک معنایی در قالب مقوله‌های فرعی و سپس مقوله‌های اصلی سازمان‌دهی شدند و روابط میان آن‌ها مورد بررسی قرار گرفت. در این مرحله تلاش شد مؤلفه‌های مربوط به هر یک از عناصر اصلی برنامه درسی و ارتباط آن‌ها با ساحت‌های شش‌گانه تربیتی مشخص شود. در مرحله کدگذاری انتخابی، مقوله‌های اصلی در یک ساختار منسجم یکپارچه شدند و روابط میان آن‌ها برای شکل‌دهی چارچوب مفهومی نهایی پژوهش تبیین گردید. روش مقایسه مداوم در سراسر فرایند تحلیل به کار رفت؛ بدین صورت که هر داده جدید با کدها و مقوله‌های قبلی مقایسه شد و فرایند تحلیل تا رسیدن به ثبات مفهومی و اشباع داده‌ها ادامه یافت. پس از نهایی‌شدن مقوله‌ها، از تحلیل قیاسی–تطبیقی برای سازمان‌دهی مؤلفه‌ها در چارچوب الگوی برنامه درسی استفاده شد. در این مرحله، مقوله‌ها و شاخص‌های استخراج‌شده از داده‌های تجربی و اسنادی با عناصر اصلی الگوی برنامه‌ریزی درسی تایلر، یعنی تعیین اهداف آموزشی، انتخاب و سازمان‌دهی تجارب یادگیری و ارزشیابی نتایج، تطبیق داده شدند و با توجه به ضرورت تفکیک عناصر برنامه درسی، محتوا نیز به‌عنوان یکی از ابعاد اصلی در ساختار الگو مورد توجه قرار گرفت. حاصل این فرایند، سازمان‌دهی مؤلفه‌های شناسایی‌شده در یک چارچوب منسجم بود که ارتباط میان ساحت‌های تربیتی و عناصر برنامه درسی را نشان می‌داد. در مرحله اعتبارسنجی، داده‌های حاصل از ارزیابی خبرگان با استفاده از شاخص‌های آمار توصیفی و شاخص‌های روایی محتوایی تجزیه‌وتحلیل شدند. نسبت روایی محتوا برای تعیین میزان ضرورت مؤلفه‌ها و شاخص روایی محتوا برای بررسی میزان ارتباط، وضوح و تناسب آن‌ها محاسبه شد و مؤلفه‌هایی که از معیارهای مورد قبول برخوردار نبودند، با توجه به نظر متخصصان بازنگری، ادغام یا اصلاح شدند. همچنین برای داده‌های کمی، فراوانی، درصد، میانگین و انحراف معیار مورد استفاده قرار گرفت. تلفیق نتایج حاصل از تحلیل اسناد، تحلیل کیفی دیدگاه خبرگان و ارزیابی تخصصی مدل موجب شد ساختار نهایی الگوی برنامه درسی بر پایه شواهد نظری و تجربی و در انطباق با ساحت‌های تربیتی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش تدوین شود.

یافته‌ها

برای بررسی اعتبار محتوایی اجزای الگوی برنامه درسی مبتنی بر ساحت‌های تربیتی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، پس از تدوین اولیه الگو، گویه‌های مربوط به پنج بخش اصلی شامل اهداف، تجربیات آموزشی، سازمان‌دهی تجربیات، روش ارزیابی اهداف و ارزیابی تجربیات در اختیار ۱۵ نفر از خبرگان قرار گرفت. در مرحله نخست، ضرورت هر یک از گویه‌ها با استفاده از شاخص نسبت روایی محتوا (CVR) بررسی شد. خبرگان هر گویه را در یکی از سه وضعیت «ضروری»، «مفید ولی غیرضروری» و «غیرضروری» ارزیابی کردند و بر اساس تعداد خبرگانی که هر گویه را ضروری تشخیص داده بودند، مقدار CVR محاسبه شد. نتایج این ارزیابی در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. نتایج بررسی نسبت روایی محتوا (CVR) اجزای الگوی پیشنهادی

اجزای الگو	گویه‌های مستخرج از مدل	ضروری	مفید ولی غیرضروری	غیرضروری	CVR
اهداف	دین‌محوری	۱۲	۲	۱	۰.۶۰۰
اهداف	بهره‌گیری از برنامه درسی و ابزارهای نوین	۱۵	۰	۰	۱.۰۰۰
اهداف	قدرت تحلیل و تعقل	۱۲	۳	۰	۰.۶۰۰
اهداف	رعایت اصول خانواده	۱۵	۰	۰	۱.۰۰۰
اهداف	عدالت‌طلبی	۱۴	۱	۰	۰.۸۶۷
اهداف	هویت ملی	۱۲	۳	۰	۰.۶۰۰
اهداف	بلندهمتی	۱۳	۱	۱	۰.۷۳۳
اهداف	ترجیح منافع جمعی بر فردی	۱۲	۳	۰	۰.۶۰۰
اهداف	فعالیت جمعی	۱۲	۳	۰	۰.۶۰۰
اهداف	آگاهی‌طلبی	۱۲	۲	۱	۰.۶۰۰
تجربیات آموزشی	همیاری و مشارکت دانش‌آموزان در تدریس	۱۲	۲	۱	۰.۶۰۰
تجربیات آموزشی	استفاده از مناظره بین دانش‌آموزان	۱۳	۲	۰	۰.۷۳۳

تجربیات آموزشی	استفاده از نشریه دیواری، برگزاری رویداد و نمایشگاه در کلاس	۱۳	۱	۱	۰.۷۳۳
تجربیات آموزشی	استفاده از ظرفیت گروه‌سازی در کلاس	۱۲	۳	۰	۰.۶۰۰
تجربیات آموزشی	کنفرانس دانش‌آموزی	۱۰	۵	۰	۰.۳۳۳
تجربیات آموزشی	استفاده از فناوری هوش مصنوعی برای درس‌های عملی	۱۵	۰	۰	۱.۰۰۰
تجربیات آموزشی	ترکیب تدریس با تجارب زندگی	۱۳	۱	۱	۰.۷۳۳
تجربیات آموزشی	استفاده از فنون قصه‌گویی و روایت‌محور	۱۳	۱	۱	۰.۷۳۳
سازمان‌دهی تجربیات	تنوع	۱۲	۱	۲	۰.۶۰۰
سازمان‌دهی تجربیات	متناسب با ویژگی‌های دانش‌آموز	۱۳	۱	۱	۰.۷۳۳
سازمان‌دهی تجربیات	تکرار	۱۲	۲	۱	۰.۶۰۰
سازمان‌دهی تجربیات	استمرار	۱۳	۲	۰	۰.۷۳۳
سازمان‌دهی تجربیات	تجمیع ساحت‌های مختلف تربیتی	۱۲	۱	۲	۰.۶۰۰
سازمان‌دهی تجربیات	ترکیب	۱۲	۲	۱	۰.۶۰۰
سازمان‌دهی تجربیات	جامع‌نگری	۱۳	۲	۰	۰.۷۳۳
روش ارزیابی اهداف	آزمون‌های کتبی و شفاهی	۹	۴	۲	۰.۲۰۰
روش ارزیابی اهداف	میزان فعالیت در کلاس	۱۳	۲	۰	۰.۷۳۳
روش ارزیابی اهداف	نحوه مشارکت در فعالیت‌های آزمایشگاهی	۱۴	۱	۰	۰.۸۶۷
روش ارزیابی اهداف	تعداد و کیفیت کنفرانس‌های دانش‌آموزی	۱۴	۱	۰	۰.۸۶۷
روش ارزیابی اهداف	میزان پیشرفت در گروه کلاسی	۱۲	۲	۱	۰.۶۰۰
روش ارزیابی اهداف	ارزیابی پروژه‌های تعریف‌شده در کلاس	۱۵	۰	۰	۱.۰۰۰
روش ارزیابی اهداف	میزان پیشرفت هر دانش‌آموز	۱۴	۰	۱	۰.۸۶۷
روش ارزیابی اهداف	مشاهده نحوه برقراری ارتباط دانش‌آموزان با یکدیگر	۱۲	۲	۱	۰.۶۰۰
روش ارزیابی اهداف	مشاهده تغییرات رفتاری دانش‌آموزان	۱۲	۲	۱	۰.۶۰۰
روش ارزیابی اهداف	ارزشیابی گروهی	۱۱	۴	۰	۰.۴۶۷
روش ارزیابی اهداف	آزمون‌های مشاهده‌ای/خودارزیابی عملکردی	۱۴	۰	۱	۰.۸۶۷
ارزیابی تجربیات	میزان درگیری دانش‌آموزان	۱۳	۲	۰	۰.۷۳۳
ارزیابی تجربیات	مصاحبه با دانش‌آموزان	۱۲	۳	۰	۰.۶۰۰
ارزیابی تجربیات	میزان فعالیت در امور متفرقه	۱۴	۰	۱	۰.۸۶۷
ارزیابی تجربیات	میزان پاسخ‌دهی دانش‌آموز به تغییرات روش‌های تدریس در کلاس	۱۱	۲	۲	۰.۴۶۷
ارزیابی تجربیات	میزان استمرار دانش‌آموز در فعالیت‌های کلاسی	۱۴	۰	۱	۰.۸۶۷
ارزیابی تجربیات	میزان فعالیت دانش‌آموزان	۱۳	۲	۰	۰.۷۳۳

نتایج جدول ۱ نشان داد که بیشتر گویه‌های پیشنهادی از نسبت روایی محتوای مطلوبی برخوردار بودند و میزان توافق خبرگان درباره ضرورت آن‌ها در سطح قابل قبول قرار داشت. بیشترین مقدار CVR برابر با ۱.۰۰۰ بود که برای گویه‌های «بهره‌گیری از برنامه درسی و ابزارهای نوین»، «رعایت اصول خانواده»، «استفاده از فناوری هوش مصنوعی برای درس‌های عملی» و «ارزیابی پروژه‌های تعریف‌شده در کلاس» به دست آمد و بیانگر اتفاق‌نظر کامل خبرگان درباره ضرورت این مؤلفه‌ها بود. در مقابل، چهار گویه «کنفرانس دانش‌آموزی» با CVR برابر ۰.۳۳۳، «آزمون‌های کتبی و شفاهی» با مقدار ۰.۲۰۰، «ارزشیابی گروهی» با مقدار ۰.۴۶۷ و «میزان پاسخ‌دهی دانش‌آموز به تغییرات روش‌های تدریس در کلاس» با مقدار ۰.۴۶۷ از حد پذیرش لازم برخوردار نبودند و از الگوی نهایی حذف شدند. سایر گویه‌ها با مقادیر ۰.۶۰۰ تا ۱.۰۰۰ در ساختار الگو حفظ شدند و برای بررسی تکمیلی اعتبار محتوایی، وارد مرحله محاسبه شاخص روایی محتوا شدند.

جدول ۲. نتایج بررسی شاخص روایی محتوا (CVI) اجزای الگوی پیشنهادی

اجزای الگو	گویه‌های مستخرج از مدل	تناسب ۴	تناسب ۳	تناسب ۲	تناسب ۱	وضوح ۴	وضوح ۳	وضوح ۲	وضوح ۱	سادگی ۴	سادگی ۳	سادگی ۲	سادگی ۱	CVI
اهداف	دین‌محوری	۱۰	۴	۱	۰	۱۱	۲	۱	۱	۱۱	۲	۱	۱	۰.۸۸۹
اهداف	بهره‌گیری از برنامه درسی و ابزارهای نوین	۱۱	۱	۱	۲	۱۱	۱	۱	۲	۹	۴	۱	۱	۰.۸۲۲
اهداف	قدرت تحلیل و تعقل	۱۱	۲	۱	۱	۱۲	۲	۱	۰	۱۰	۳	۲	۰	۰.۸۸۹
اهداف	رعایت اصول خانواده	۸	۷	۰	۰	۱۰	۴	۱	۰	۱۱	۲	۱	۱	۰.۹۳۳
اهداف	عدالت‌طلبی	۹	۴	۱	۱	۹	۵	۰	۱	۱۱	۲	۲	۰	۰.۸۸۹
اهداف	هویت ملی	۱۰	۳	۲	۰	۸	۶	۱	۰	۷	۷	۰	۱	۰.۹۱۱
اهداف	بلندهمتی	۱۱	۲	۱	۱	۶	۷	۱	۱	۱۰	۳	۰	۲	۰.۸۶۷
اهداف	ترجیح منافع جمعی بر فردی	۱۱	۲	۲	۰	۶	۶	۲	۱	۵	۸	۱	۱	۰.۸۴۴
اهداف	فعالیت جمعی	۱۱	۲	۲	۰	۵	۹	۰	۱	۱۰	۳	۰	۲	۰.۸۸۹
اهداف	آگاهی‌طلبی	۶	۷	۰	۲	۶	۸	۱	۰	۹	۲	۲	۲	۰.۸۴۴
تجربیات آموزشی	همیاری و مشارکت دانش‌آموزان در تدریس	۸	۶	۱	۰	۵	۸	۱	۱	۷	۷	۰	۱	۰.۹۱۱
تجربیات آموزشی	استفاده از مناظره بین دانش‌آموزان	۱۰	۳	۲	۰	۶	۶	۲	۱	۱۱	۲	۲	۰	۰.۸۴۴
تجربیات آموزشی	استفاده از نشریه دیواری، برگزاری رویداد و نمایشگاه در کلاس	۱۱	۲	۱	۱	۱۰	۳	۰	۲	۸	۶	۱	۰	۰.۸۸۹
تجربیات آموزشی	استفاده از ظرفیت گروه‌سازی در کلاس	۶	۷	۱	۱	۸	۶	۱	۰	۶	۶	۲	۱	۰.۸۶۷
تجربیات آموزشی	کنفرانس دانش‌آموزی	۱۱	۱	۱	۲	۱۱	۲	۲	۰	۱۱	۲	۲	۰	۰.۸۴۴
تجربیات آموزشی	استفاده از فناوری هوش مصنوعی برای درس‌های عملی	۱۱	۲	۱	۱	۱۱	۱	۱	۲	۵	۸	۱	۱	۰.۸۴۴
تجربیات آموزشی	ترکیب تدریس با تجارب زندگی	۸	۴	۳	۰	۹	۲	۲	۲	۶	۷	۱	۱	۰.۸۰۰
تجربیات آموزشی	استفاده از فنون قصه‌گویی و روایت‌محور	۱۱	۲	۱	۱	۱۰	۳	۰	۲	۷	۷	۰	۱	۰.۸۸۹
سازمان‌دهی تجربیات	تنوع	۸	۶	۱	۰	۶	۶	۲	۱	۱۰	۳	۲	۰	۰.۸۶۷
سازمان‌دهی تجربیات	متناسب با ویژگی‌های دانش‌آموز	۱۰	۳	۲	۰	۱۱	۲	۲	۰	۸	۴	۳	۰	۰.۸۴۴
سازمان‌دهی تجربیات	تکرار	۵	۹	۰	۱	۶	۷	۰	۲	۱۱	۲	۲	۰	۰.۸۸۹
سازمان‌دهی تجربیات	استمرار	۱۱	۲	۱	۱	۶	۷	۱	۱	۶	۸	۱	۰	۰.۸۸۹
سازمان‌دهی تجربیات	تجمیع ساحت‌های مختلف تربیتی	۱۰	۳	۰	۲	۵	۹	۰	۱	۹	۲	۲	۲	۰.۸۴۴
سازمان‌دهی تجربیات	ترکیب	۶	۸	۱	۰	۱۰	۳	۲	۰	۵	۸	۱	۱	۰.۸۸۹

سازمان‌دهی تجربیات	جامع‌نگری	۶	۶	۲	۱	۸	۴	۳	۰	۱۱	۱	۱	۲	۰.۸۰۰
روش ارزیابی اهداف	آزمون‌های کتبی و شفاهی	۱۱	۲	۲	۰	۸	۶	۱	۰	۱۰	۳	۰	۲	۰.۸۸۹
روش ارزیابی اهداف	میزان فعالیت در کلاس	۱۰	۳	۲	۰	۶	۷	۱	۱	۷	۷	۰	۱	۰.۸۸۹
روش ارزیابی اهداف	نحوه مشارکت در فعالیت‌های آزمایشگاهی	۱۱	۲	۱	۱	۹	۲	۲	۲	۵	۸	۱	۱	۰.۸۲۲
روش ارزیابی اهداف	تعداد و کیفیت کنفرانس‌های دانش‌آموزی	۱۱	۲	۲	۰	۱۱	۱	۱	۲	۱۰	۳	۲	۰	۰.۸۴۴
روش ارزیابی اهداف	میزان پیشرفت در گروه کلاسی	۶	۷	۱	۱	۱۰	۳	۰	۲	۶	۷	۰	۲	۰.۸۶۷
روش ارزیابی اهداف	ارزیابی پروژه‌های تعریف‌شده در کلاس	۱۱	۲	۱	۱	۹	۲	۲	۲	۸	۴	۳	۰	۰.۸۰۰
روش ارزیابی اهداف	میزان پیشرفت هر دانش‌آموز	۱۱	۲	۲	۰	۱۱	۲	۲	۰	۱۰	۳	۰	۲	۰.۸۶۷
روش ارزیابی اهداف	مشاهده نحوه برقراری ارتباط دانش‌آموزان با یکدیگر	۵	۸	۱	۱	۷	۷	۰	۱	۱۰	۳	۲	۰	۰.۸۸۹
روش ارزیابی اهداف	مشاهده تغییرات رفتاری دانش‌آموزان	۱۱	۲	۱	۱	۶	۷	۱	۱	۶	۶	۲	۱	۰.۸۴۴
روش ارزیابی اهداف	ارزشیابی گروهی	۱۱	۲	۲	۰	۱۰	۳	۰	۲	۸	۶	۱	۰	۰.۸۸۹
روش ارزیابی اهداف	آزمون‌های مشاهده‌ای/خودارزیابی عملکردی	۹	۲	۲	۲	۷	۷	۰	۱	۱۱	۱	۱	۲	۰.۸۲۲
ارزیابی تجربیات	میزان درگیری دانش‌آموزان	۳	۹	۲	۱	۶	۶	۳	۰	۸	۷	۰	۰	۰.۸۶۷
ارزیابی تجربیات	مصاحبه با دانش‌آموزان	۹	۱	۳	۲	۱۱	۲	۲	۰	۶	۸	۱	۰	۰.۸۲۲
ارزیابی تجربیات	میزان فعالیت در امور متفرقه	۸	۴	۳	۰	۵	۹	۰	۱	۶	۷	۰	۲	۰.۸۶۷
ارزیابی تجربیات	میزان پاسخ‌دهی دانش‌آموز به تغییرات روش‌های تدریس در کلاس	۷	۷	۱	۰	۹	۲	۲	۲	۸	۴	۳	۰	۰.۸۲۲
ارزیابی تجربیات	میزان استمرار دانش‌آموز در فعالیت‌های کلاسی	۱۱	۱	۱	۲	۱۱	۲	۲	۰	۱۱	۲	۲	۰	۰.۸۴۴
ارزیابی تجربیات	میزان فعالیت دانش‌آموزان	۱۱	۲	۱	۱	۷	۷	۰	۱	۸	۶	۱	۰	۰.۹۱۱

بر اساس نتایج جدول ۲، مقادیر شاخص CVI برای تمامی گویه‌های مورد بررسی در دامنه ۰.۸۰۰ تا ۰.۹۳۳ قرار داشت و از سطح مطلوبی برخوردار بود. بیشترین مقدار این شاخص به گویه «رعایت اصول خانواده» با CVI برابر ۰.۹۳۳ اختصاص داشت و پس از آن گویه‌های «هویت

ملی»، «همیاری و مشارکت دانش‌آموزان در تدریس» و «میزان فعالیت دانش‌آموزان» هر یک با مقدار ۰.۹۱۱ در میان گویه‌های دارای بالاترین اعتبار محتوایی قرار گرفتند. پایین‌ترین مقدار CVI نیز برابر ۰.۸۰۰ و مربوط به «ترکیب تدریس با تجارب زندگی»، «جامع‌نگری» و «ارزیابی پروژه‌های تعریف‌شده در کلاس» بود که همچنان در دامنه قابل قبول قرار داشت. بنابراین، بر اساس نتایج شاخص CVI، هیچ گویه جدیدی به دلیل ضعف در تناسب، وضوح یا سادگی حذف نشد و تنها گویه‌هایی که در مرحله پیشین و بر اساس شاخص CVR حد نصاب لازم را کسب نکرده بودند، از ساختار نهایی کنار گذاشته شدند. در نتیجه، پس از اعمال اصلاحات حاصل از ارزیابی خبرگان، ساختار اولیه مدل نهایی پژوهش بر مبنای مؤلفه‌های تأییدشده شکل گرفت.



شکل ۱. مدل مفهومی الگوی برنامه درسی مبتنی بر ساحت‌های تربیتی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که الگوی برنامه درسی مبتنی بر ساحت‌های تربیتی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ماهیتی چندبعدی و یکپارچه دارد و مؤلفه‌های آن صرفاً به یک حوزه خاص از تربیت محدود نمی‌شود. بر اساس تحلیل داده‌های کیفی، کدهای محوری مهمی شامل دین‌محوری، بهره‌گیری از برنامه درسی و ابزارهای نوین، رعایت اصول خانواده، عدالت‌طلبی، قدرت تحلیل و تعقل، قدرت حل مسئله، حقوق شهروندی، حس تعلق به میهن، آزادی‌خواهی، مهارت‌اندوزی، بلندهمتی، بروز خلاقیت، ترجیح منافع جمعی بر فردی، فعالیت جمعی، تعامل با دیگران، هویت ملی، آگاهی‌طلبی و بهبود کیفیت زندگی استخراج شد. همچنین در مرحله اعتبارسنجی، اجزای الگو در قالب اهداف، تجربیات آموزشی، سازمان‌دهی تجربیات، روش‌های ارزیابی اهداف و ارزیابی تجربیات مورد بررسی قرار گرفتند و نتایج شاخص‌های CVR و CVI نشان داد که بخش عمده مؤلفه‌های پیشنهادی از اعتبار محتوایی مطلوبی برخوردارند. این مجموعه یافته‌ها نشان می‌دهد که الگوی برنامه درسی مبتنی بر ساحت‌های تربیتی باید به‌صورت هم‌زمان ابعاد اعتقادی و اخلاقی، عقلانی، اجتماعی، هویتی، حرفه‌ای، فناورانه و مهارتی دانش‌آموزان را پوشش دهد و میان اهداف تربیتی، تجارب یادگیری و نظام ارزشیابی ارتباطی منسجم برقرار کند.

یکی از مهم‌ترین یافته‌های پژوهش، برجستگی مؤلفه «دین‌محوری» در ساختار اهداف الگو بود. این مؤلفه از ترکیب کدهایی مانند تربیت دینی، تعقل در دین، توجه به شعائر دینی، دینداری، پاکی و نجابت و حیا شکل گرفت. این نتیجه با مبانی سند تحول بنیادین که بر تربیت تمام‌ساحتی مبتنی بر مبانی اسلامی تأکید دارد، همسو است. در همین راستا، بررسی مؤلفه‌های تربیت معنوی بر اساس سند تحول بنیادین نشان داده است که تربیت معنوی و دینی باید به‌صورت نظام‌مند در اهداف، محتوا و فرایندهای آموزشی حضور داشته باشد (Alipour et al., 2025). همچنین مقایسه مؤلفه‌های تربیت دینی سند تحول بنیادین با دیدگاه‌های فلسفی اسلامی نشان داده است که تربیت دینی زمانی اثربخش است که از سطح انتقال اطلاعات عبور کرده و به تعقل، انتخاب آگاهانه و درونی‌سازی ارزش‌ها منجر شود (Sohbatloo, 2024). طراحی الگوی برنامه درسی هویت دینی برای دانش‌آموزان دوره متوسطه اول نیز بر ضرورت پیوند بین شناخت دینی، نگرش ارزشی و رفتار عملی تأکید کرده است (Najafi et al., 2021). بنابراین، قرار گرفتن دین‌محوری در میان مؤلفه‌های اصلی الگو را می‌توان بازتابی از نقش محوری تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی در ساختار مطلوب برنامه درسی دانست.

یافته دیگر پژوهش، اهمیت «قدرت تحلیل و تعقل»، «قدرت حل مسئله» و «آگاهی‌طلبی» بود که نشان می‌دهد ساحت علمی و فناورانه و نیز تربیت عقلانی در الگوی پیشنهادی جایگاه برجسته‌ای دارند. این نتیجه با پژوهش‌هایی که بر جایگاه تربیت عقلانی در سند تحول بنیادین تأکید کرده‌اند، همخوان است. بررسی موقعیت تربیت عقلانی در سند تحول بنیادین نشان داده است که خردورزی، قدرت تشخیص، استدلال، تحلیل و تصمیم‌گیری از اهداف مهم نظام تربیتی محسوب می‌شوند (Ahmadi & Nouri Eyblo, 2020). همچنین طراحی برنامه درسی تفکر مستقل برای دانش‌آموزان دوره متوسطه نشان داده است که برنامه درسی باید فرصت‌های واقعی برای پرسشگری، تفکر انتقادی و استقلال فکری فراهم کند (Memarhour et al., 2020). از سوی دیگر، طراحی الگوی برنامه درسی سواد سیاسی نیز بر نقش قدرت تحلیل، ارزیابی اطلاعات و داوری آگاهانه در تربیت دانش‌آموزان تأکید کرده است (Ahmadi et al., 2018). بر این اساس، نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که الگوی مطلوب نمی‌تواند بر حفظ محتوا و انتقال یک‌سویه دانش تکیه کند، بلکه باید به‌گونه‌ای طراحی شود که دانش‌آموز در موقعیت‌های واقعی و مسئله‌محور قرار گیرد و فرصت تحلیل، انتخاب، استدلال و حل مسئله داشته باشد.

در بعد اجتماعی و سیاسی، مؤلفه‌هایی مانند عدالت‌طلبی، حقوق شهروندی، آزادی‌خواهی، فعالیت جمعی، ترجیح منافع جمعی بر فردی، تعامل با دیگران و حس تعلق به میهن شناسایی شدند. این یافته‌ها بیانگر آن است که برنامه درسی مطلوب باید دانش‌آموز را برای زیست اجتماعی مسئولانه، مشارکت فعال و درک حقوق و تکالیف شهروندی آماده کند. این نتیجه با پژوهش مربوط به الگوی برنامه درسی تربیت سیاسی بر مبنای ساحت اجتماعی و سیاسی سند تحول بنیادین همسو است که بر مؤلفه‌هایی مانند مسئولیت‌پذیری، قانون‌مداری، مشارکت، هویت ملی و آگاهی سیاسی تأکید کرده است (Yousefzadeh Chousari & Shahmoradi, 2020). همچنین، مطالعه بازنمایی تحولات اجتماعی

در سند تحول بنیادین نشان داده است که سند مذکور نظام آموزشی را موظف می‌داند تا دانش‌آموزان را برای مواجهه با تغییرات اجتماعی و ایفای نقش مسئولانه در جامعه آماده سازد (Hashemian, 2021). بنابراین، حضور مؤلفه‌هایی مانند عدالت‌طلبی و حقوق شهروندی در الگوی حاضر را می‌توان نشانه ضرورت حرکت برنامه درسی از آموزش صرفِ دانش به سمت تربیت اجتماعی و مدنی دانست.

نتایج همچنین بر اهمیت «هویت ملی» و «حس تعلق به میهن» تأکید داشت. این دو مؤلفه از کدهایی مانند هویت ایرانی، وطن‌دوستی، وحدت و وفاق، حس تعلق به کشور و وطن‌پرستی شکل گرفتند. اهمیت این یافته از آن جهت است که تربیت مدرسه‌ای در سند تحول بنیادین تنها به تربیت فردی محدود نمی‌شود، بلکه حفظ انسجام ملی و هویت فرهنگی نیز یکی از کارکردهای اساسی آن است. مطالعه مربوط به ساختار سازمانی مدرسه در سند تحول بنیادین نشان داده است که مدرسه به‌عنوان نهاد تربیتی باید میان اهداف رسمی، ارزش‌های فرهنگی و هویت اجتماعی پیوند برقرار کند (Abootorabi et al., 2019). همچنین، تحلیل ابعاد تربیتی سند بر اساس فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران نشان داده است که هویت ملی و دینی در ساختار تربیت رسمی مکمل یکدیگرند و باید در برنامه‌های درسی به‌صورت هماهنگ بازتاب یابند (Mousa Bayat & Amirhossein Ghaffari, 2020). بنابراین، تأکید بر هویت ملی در یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که برنامه درسی مبتنی بر ساحت‌های تربیتی باید ضمن توجه به جهانی‌شدن و تحولات فناورانه، پیوند دانش‌آموز با فرهنگ، جامعه و هویت ملی را نیز تقویت کند.

در بعد رشد فردی و حرفه‌ای، مؤلفه‌هایی مانند مهارت‌اندوزی، بلندهمتی، بروز خلاقیت و بهبود کیفیت زندگی استخراج شدند. این یافته‌ها با ساحت اقتصادی و حرفه‌ای سند تحول بنیادین ارتباط مستقیم دارد. پژوهش درباره مؤلفه‌های برنامه درسی تربیت اقتصادی نشان داده است که برنامه درسی باید دانش‌آموزان را برای کار، تولید، مسئولیت اقتصادی، مهارت‌آموزی و زندگی مستقل آماده کند (Bazdar Qamchi Qayeh & Fathi Vajargah, 2018). همچنین، طراحی بسته آموزشی مبتنی بر هویت تحصیلی موفق و چشم‌انداز آینده نشان داده است که توجه به اهداف آینده، انگیزش پیشرفت و جهت‌گیری تحصیلی می‌تواند بخشی از فرایند تربیتی مدرسه باشد (Mohadesi et al., 2025). بر این اساس، وجود مؤلفه بلندهمتی و بهبود کیفیت زندگی در الگوی حاضر نشان می‌دهد که برنامه درسی مطلوب باید زمینه‌ای برای پیوند آموزش مدرسه‌ای با آینده تحصیلی، شغلی و اجتماعی دانش‌آموز فراهم کند.

از دیگر یافته‌های قابل توجه، شناسایی «بهره‌گیری از برنامه درسی و ابزارهای نوین» به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های اصلی الگو بود. این مؤلفه شامل به‌روز بودن برنامه درسی، استفاده از فناوری‌های نوین، بهره‌گیری از تجربه‌های سایر کشورها و استفاده از ابزارهای جدید تدریس است. این نتیجه با مطالعاتی که بر ضرورت همگامی برنامه درسی با تحولات فناوری و نیازهای جدید آموزشی تأکید کرده‌اند، همسو است. پژوهش درباره یادگیری ترکیبی مبتنی بر سواد دیجیتال نشان داده است که استفاده از فناوری می‌تواند زمینه مشارکت بیشتر یادگیرنده و تنوع در شیوه‌های یادگیری را فراهم کند (Anggraeni, 2019). همچنین، بررسی ادراک معلمان از برنامه‌های درسی جدید نشان داده است که موفقیت اصلاحات آموزشی تا حد زیادی به نحوه پذیرش روش‌های نوین و آمادگی معلمان برای استفاده از رویکردهای تازه بستگی دارد (Anwar, 2022). مطالعه مربوط به برنامه درسی آموزش اسلامی متناسب با چالش‌های روز نیز تأکید کرده است که برنامه درسی دینی و ارزشی برای اثربخشی بیشتر باید بتواند خود را با تحولات اجتماعی و فناوری هماهنگ سازد (Baharuddin et al., 2024). بنابراین، یافته پژوهش حاضر بر ضرورت پیوند میان ثبات ارزشی و انعطاف روش‌شناختی در طراحی برنامه درسی تأکید دارد.

در بخش تجربیات آموزشی، یافته‌ها نشان داد که روش‌هایی مانند همیاری و مشارکت دانش‌آموزان در تدریس، مناظره، نشریه دیواری، گروه‌سازی، استفاده از هوش مصنوعی، تلفیق تدریس با تجارب زندگی و قصه‌گویی از اعتبار بالایی برخوردارند. این نتیجه نشان می‌دهد که تحقق ساحت‌های تربیتی به روش‌های فعال و مشارکتی نیاز دارد و نمی‌توان با روش‌های صرفاً سخنرانی و انتقال مستقیم محتوا به اهداف چندساحتی دست یافت. مطالعات بین‌المللی نیز نشان داده‌اند که موفقیت برنامه‌های درسی جدید وابسته به توانایی معلمان در اجرای روش‌های متنوع و فعال است (Alshammari, 2013). همچنین، پژوهش در زمینه مشکلات اجرای برنامه درسی نشان داده است که فقدان روش‌های

متناسب و ضعف آمادگی معلمان می‌تواند اجرای برنامه‌های جدید را با دشواری مواجه سازد (Apsari, 2018). از این منظر، یافته‌های حاضر بر ضرورت بازطراحی نقش معلم از انتقال‌دهنده محتوا به تسهیل‌گر یادگیری، هدایت‌گر فعالیت‌های مشارکتی و طراح تجربه‌های یادگیری تأکید می‌کند.

در زمینه سازمان‌دهی تجربیات نیز مؤلفه‌هایی مانند تنوع، تناسب با ویژگی‌های دانش‌آموز، تکرار، استمرار، تجمیع ساحت‌های مختلف تربیتی، ترکیب و جامع‌نگری مورد تأیید قرار گرفتند. این نتیجه نشان می‌دهد که تحقق اهداف سند تحول بنیادین مستلزم برنامه درسی منسجم و مستمر است و نمی‌توان هر ساحت تربیتی را به‌صورت پراکنده و مجزا اجرا کرد. این یافته با مطالعاتی که بر عدم توازن در توجه به ساحت‌های شش‌گانه در برنامه‌های درسی تأکید کرده‌اند هم‌جهت است (Vafaei et al., 2017). همچنین، ارزیابی میزان تحقق ساحت‌های شش‌گانه در مدارس نشان داده است که نبود انسجام و توازن میان ساحت‌ها می‌تواند موجب تحقق ناقص اهداف تربیتی شود (Mohammadpour et al., 2022). بنابراین، سازمان‌دهی برنامه درسی باید به‌گونه‌ای باشد که ساحت‌های مختلف نه به‌عنوان واحدهای مستقل، بلکه به‌صورت تلفیقی و در ارتباط با موقعیت‌های واقعی یادگیری ارائه شوند.

در بخش ارزشیابی، نتایج نشان داد که روش‌هایی مانند ارزیابی پروژه‌های کلاسی، میزان فعالیت در کلاس، مشارکت در فعالیت‌های آزمایشگاهی، مشاهده تعامل دانش‌آموزان، تغییرات رفتاری، پیشرفت فردی و خودارزیابی عملکردی از اعتبار مناسبی برخوردارند، در حالی که «آزمون‌های کتبی و شفاهی» در مرحله CVR حد نصاب لازم را به دست نیاورد. این نتیجه از نظر مفهومی بسیار مهم است، زیرا نشان می‌دهد که اهداف چندبعدی تربیتی را نمی‌توان صرفاً با آزمون‌های سنتی سنجید. طراحی الگوی ارزشیابی شایستگی‌محور بر اساس سند تحول بنیادین نیز نشان داده است که ارزشیابی باید علاوه بر دانش، عملکرد، مهارت، نگرش و رفتار دانش‌آموز را پوشش دهد (Jalali et al., 2021). بنابراین، یافته پژوهش حاضر تأیید می‌کند که هرچه اهداف برنامه درسی از سطح شناختی صرف فاصله بگیرند، ضرورت استفاده از روش‌های ارزشیابی اصیل، فرایندی و عملکردمحور بیشتر می‌شود.

نتایج مربوط به شاخص‌های CVR و CVI نیز نشان داد که بیشتر مؤلفه‌های الگو از نظر خبرگان دارای اعتبار محتوایی مطلوب بودند و تنها تعداد محدودی از گویه‌ها در مرحله CVR حذف شدند. این امر نشان‌دهنده انسجام مفهومی اولیه الگو و هماهنگی نسبی آن با دیدگاه متخصصان است. در عین حال، حذف گویه‌هایی مانند کنفرانس دانش‌آموزی، آزمون‌های کتبی و شفاهی، ارزشیابی گروهی و پاسخ‌دهی به تغییر روش‌های تدریس نشان می‌دهد که صرف حضور یک فعالیت در فضای مدرسه برای ورود آن به مدل کافی نیست، بلکه باید از نظر ضرورت و تناسب با اهداف چندساحتی مورد تأیید قرار گیرد. یافته‌های پژوهش‌های مرتبط با اجرای سند تحول بنیادین نیز نشان داده‌اند که یکی از مشکلات اصلی، فاصله میان برنامه‌های رسمی و امکان اجرای واقعی آن‌ها در مدرسه است (M. Bayat & A. Ghaffari, 2020; Taheri et al., 2024). بنابراین، اعتبارسنجی مؤلفه‌ها از منظر خبرگان می‌تواند به افزایش قابلیت اجرای الگو کمک کند.

در مجموع، یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که الگوی برنامه درسی مبتنی بر ساحت‌های تربیتی باید از یک منطق تلفیقی، پویا و شایستگی‌محور برخوردار باشد. این الگو از یک سو بر عناصر ارزشی و هویتی مانند دین‌محوری، خانواده، عدالت و هویت ملی تأکید دارد و از سوی دیگر، مؤلفه‌های عقلانی، اجتماعی، فناورانه، مهارتی و حرفه‌ای را دربرمی‌گیرد. این نتیجه با رویکرد کل‌نگر تعلیم و تربیت اسلامی همسو است که تربیت را فرایندی چندبعدی و مرتبط با تمام ابعاد وجودی انسان می‌داند (Arafi, 2016; Rafiei, 2013). همچنین، تجربه اصلاحات برنامه درسی در دیگر نظام‌های آموزشی نشان داده است که برای تحقق چنین الگویی، علاوه بر طراحی مناسب، باید آمادگی معلمان، امکانات مدرسه و حمایت مدیریتی نیز در نظر گرفته شود (Badugela, 2012; Bajaj & Sangha, 2017). از این رو، ارزش اصلی الگوی پیشنهادی در ایجاد پیوند میان مبانی سند تحول بنیادین و عناصر عملیاتی برنامه درسی است.

یکی از محدودیت‌های این پژوهش، وابستگی بخش مهمی از فرایند شناسایی و اعتبارسنجی مؤلفه‌ها به دیدگاه خبرگان بود؛ ازاین‌رو، هرچند تلاش شد متخصصان با پیشینه‌های علمی و اجرایی متنوع انتخاب شوند، امکان تأثیر تفاوت‌های نگرشی و تجارب حرفه‌ای آنان بر نتایج وجود

دارد. همچنین، الگوی پیشنهادی در سطح طراحی و اعتبار محتوایی بررسی شد و اجرای گسترده آن در محیط‌های واقعی مدرسه و سنجش پیامدهای بلندمدت آن در این پژوهش صورت نگرفت. تفاوت امکانات مدارس، شرایط فرهنگی و اجتماعی مناطق، ویژگی‌های معلمان و دانش‌آموزان و میزان آمادگی زیرساخت‌های فناورانه نیز از عواملی هستند که می‌توانند قابلیت اجرای الگو را در بافت‌های مختلف تحت تأثیر قرار دهند. علاوه بر این، برخی مفاهیم تربیتی ماهیتی پیچیده و چندبعدی دارند و تقلیل آن‌ها به گویه‌ها و شاخص‌های مشخص ممکن است تمام ظرافت‌های مفهومی آن‌ها را پوشش ندهد.

پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده، الگوی ارائه‌شده در مدارس و مناطق آموزشی مختلف به‌صورت آزمایشی اجرا و اثربخشی آن بر پیامدهایی مانند رشد هویت دینی و ملی، تفکر انتقادی، مهارت حل مسئله، مشارکت اجتماعی، خلاقیت و آمادگی حرفه‌ای دانش‌آموزان بررسی شود. همچنین، می‌توان با استفاده از طرح‌های طولی، میزان پایداری آثار اجرای این الگو را در طول زمان ارزیابی کرد. بررسی دیدگاه معلمان، مدیران، والدین و دانش‌آموزان به‌صورت هم‌زمان می‌تواند تصویر جامع‌تری از امکان اجرای مدل فراهم کند. پیشنهاد می‌شود در مطالعات بعدی، الگو برای دوره‌های مختلف تحصیلی به‌صورت جداگانه بومی‌سازی شود و تفاوت‌های جنسیتی، منطقه‌ای و فرهنگی در طراحی عناصر برنامه درسی مورد توجه قرار گیرد. استفاده از روش‌های مدل‌سازی ساختاری و تحلیل عاملی برای بررسی روابط میان مؤلفه‌ها و آزمون ساختار تجربی مدل نیز می‌تواند به تقویت اعتبار آن کمک کند.

پیشنهاد می‌شود طراحان برنامه درسی، ساحت‌های تربیتی را به‌صورت تلفیقی در اهداف، محتوا، تجارب یادگیری و ارزشیابی وارد کنند و از طراحی برنامه‌های جداگانه و پراکنده برای هر ساحت پرهیز شود. مدارس می‌توانند با توسعه فعالیت‌های مشارکتی، پروژه‌محور، مسئله‌محور و مبتنی بر تجارب واقعی زندگی، زمینه تحقق عملی مؤلفه‌های الگو را فراهم کنند. همچنین، لازم است معلمان برای اجرای روش‌های فعال، استفاده از فناوری‌های نوین و ارزشیابی عملکردی آموزش ببینند. پیشنهاد می‌شود ارزشیابی دانش‌آموزان از تمرکز صرف بر آزمون‌های کتبی فاصله گرفته و از روش‌هایی مانند مشاهده، پروژه، خودارزیابی، ارزیابی فعالیت‌های گروهی و سنجش تغییرات رفتاری استفاده شود. تقویت ارتباط مدرسه و خانواده، توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان و ایجاد فرصت برای رشد هویت، خلاقیت، مسئولیت‌پذیری و مهارت‌های اجتماعی نیز می‌تواند به اجرای مؤثرتر الگوی برنامه درسی مبتنی بر ساحت‌های تربیتی کمک 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 انجام این پژوهش تمامی موازین و اصول اخلاقی رعایت گردیده است.

شفافیت داده‌ها

داده‌ها و مآخذ پژوهش حاضر در صورت درخواست از نویسنده مسئول و ضمن رعایت اصول کپی رایت ارسال خواهد شد.

حامی مالی

این پژوهش حامی مالی نداشته است.

Extended Abstract

Introduction

Curriculum is one of the principal mechanisms through which the philosophical, cultural, social, and educational orientations of an educational system are translated into concrete learning experiences. Accordingly, any fundamental transformation in education requires the alignment of curriculum objectives, content, learning experiences, organizational principles, and assessment procedures with the overarching philosophy and policies of the educational system. In the Iranian educational system, the Fundamental Transformation Document of Education provides the major conceptual and normative framework for directing formal and public education toward the comprehensive development of learners. A central feature of this document is its emphasis on multidimensional education through six interrelated educational dimensions, which collectively address the religious, moral, social, political, biological, physical, aesthetic, artistic, economic, vocational, scientific, and technological aspects of human development. Studies examining the philosophical foundations of these dimensions have emphasized that they should not be treated as independent or isolated domains; rather, they represent interconnected dimensions of an integrated educational process (Mousa Bayat & Amirhossein Ghaffari, 2020). Nevertheless, evidence indicates that the six educational dimensions have not always been reflected in curricula and educational materials in a balanced and systematic manner (Vafaei et al., 2017). The implementation of the Fundamental Transformation Document therefore requires a curriculum framework capable of transforming its broad educational orientations into operational and coherent curricular components.

Religious, spiritual, and moral education occupies a central position within this framework. Research on spiritual education based on the Fundamental Transformation Document has highlighted the importance of spirituality, religious orientation, ethical conduct, self-awareness, and value-based development as essential components of schooling (Alipour et al., 2025). Similarly, comparative analyses of religious education components have shown that effective religious education should go beyond the transmission of doctrinal knowledge and provide opportunities for reflection, rational understanding, internalization of values, and integration of belief with practice (Sohbatloo, 2024). The development of religious identity has also been identified as an important curriculum objective, particularly during lower secondary education, when learners experience significant changes in identity formation and social orientation (Najafi et al., 2021). These perspectives are consistent with Islamic approaches to education, which conceptualize education as a comprehensive process encompassing reason, morality, spirituality, social responsibility, and purposeful human action (Arafi, 2016; Rafiei, 2013).

The Fundamental Transformation Document also assigns substantial importance to intellectual development, rationality, independent thinking, and problem-solving. Research on rational education has demonstrated that reasoning, judgment, analytical ability, and conscious decision-making constitute major educational requirements within the document (Ahmadi & Nouri Eyblo, 2020). Similarly, curriculum models designed to foster independent thinking have emphasized questioning, reasoning, evidence evaluation, intellectual autonomy, and reflective judgment as essential learning outcomes (Memarhour et al., 2020). Social and political education constitutes another major dimension. Curriculum research in this domain has emphasized civic awareness, social responsibility, participation, national identity, lawfulness, and understanding of citizenship rights and responsibilities (Ahmadi et al., 2018; Yousefzadeh Chousari & Shahmoradi, 2020).

The representation of social change within the Fundamental Transformation Document further demonstrates the expectation that schools should prepare students to participate responsibly in a dynamic social environment (Hashemian, 2021).

Contemporary curriculum design must also respond to technological, economic, and professional developments. Economic and vocational education requires the development of practical competencies, productive attitudes, responsibility, career awareness, and preparation for future life (Bazdar Qamchi Qayeh & Fathi Vajargah, 2018). At the same time, technological developments and digital learning have transformed teaching and learning environments, making digital literacy, blended learning, active participation, and the effective use of emerging technologies increasingly important (Anggraeni, 2019). Recent approaches to curriculum reform further emphasize the importance of teacher readiness and flexibility in adapting educational processes to new learning paradigms (Anwar, 2022). However, the implementation of curricular reforms is frequently constrained by inadequate infrastructure, limited professional preparation, insufficient resources, and discrepancies between formal policies and classroom realities (Alshammari, 2013; Apsari, 2018; Badugela, 2012). Similar implementation barriers have also been identified in relation to the Fundamental Transformation Document in Iran (M. Bayat & A. Ghaffari, 2020; Taheri et al., 2024). Furthermore, empirical evaluations indicate that the realization of the six educational dimensions in schools has not been uniform, suggesting a continuing gap between policy-level expectations and actual educational practice (Mohammadpour et al., 2022). Research has therefore increasingly emphasized the need to develop more integrated educational packages, competency-based evaluation systems, and operational curriculum models aligned with the document (Jalali et al., 2021; Mohadesi et al., 2025). Accordingly, the present study aimed to identify the components of a curriculum model based on the educational dimensions of the Fundamental Transformation Document of Education.

Methods and Materials

The present study was an applied-developmental investigation conducted through a mixed-methods approach with a predominantly qualitative and sequential exploratory design. The research process consisted of interconnected stages involving document analysis, qualitative exploration, curriculum model development, and content validation. In the documentary phase, the Fundamental Transformation Document of Education, the National Curriculum, and relevant educational documents and scholarly sources were systematically reviewed to identify concepts, requirements, objectives, and indicators associated with the six educational dimensions. In the qualitative phase, 15 experts in curriculum planning, educational sciences, and school education were selected through purposive sampling. Selection criteria included relevant academic or professional expertise, familiarity with the Fundamental Transformation Document, experience in curriculum or educational practice, and willingness to participate. Semi-structured interviews were conducted to obtain expert perspectives regarding appropriate curriculum objectives, learning experiences, organization of educational experiences, instructional processes, and evaluation approaches consistent with the educational dimensions. Interview data were transcribed and analyzed through systematic open, axial, and selective coding using the constant comparative method. During open coding, meaningful units and initial concepts were identified. In axial coding, conceptually similar codes were integrated into broader categories, and relationships among categories were examined. During selective coding, the major categories were integrated into a coherent conceptual framework. The resulting components were subsequently organized through deductive-comparative analysis according to major curriculum elements, including objectives, educational experiences, organization of experiences, evaluation of objectives, and evaluation of educational experiences. The preliminary model was then submitted to a panel of 15 experts for content validation. Content Validity Ratio (CVR) was used to determine the necessity of each component, while Content Validity Index (CVI) was

used to evaluate relevance, clarity, and simplicity. Expert feedback was also considered in revising and refining the final structure of the model.

Findings

The qualitative analysis resulted in the identification of 18 major axial components reflecting the principal curricular requirements of the educational dimensions of the Fundamental Transformation Document. These components included religious orientation, use of modern curriculum approaches and educational tools, adherence to family principles, justice orientation, analytical and reasoning ability, problem-solving ability, citizenship rights, sense of belonging to the homeland, freedom-seeking and open-mindedness, skill development, ambition, expression of creativity, preference for collective interests over individual interests, collective activity, interaction with others, national identity, knowledge-seeking, and improvement of quality of life. These components represented an integrated combination of religious, ethical, cognitive, social, civic, national, practical, technological, and vocational dimensions.

Following qualitative analysis, the components were organized into the broader curricular domains of objectives, educational experiences, organization of experiences, evaluation of objectives, and evaluation of educational experiences. The objective domain incorporated such components as religious orientation, modern curriculum and educational tools, analytical and reasoning ability, family principles, justice orientation, national identity, ambition, collective interests, collective activity, and knowledge-seeking. Educational experiences included student collaboration in instruction, classroom debate, classroom exhibitions and events, group formation, student presentations, use of artificial intelligence in practical learning, integration of teaching with life experiences, and storytelling and narrative-based techniques. The organization of experiences included diversity, responsiveness to student characteristics, repetition, continuity, integration of different educational dimensions, combination of learning experiences, and comprehensiveness. Evaluation components emphasized classroom activity, participation in practical and laboratory activities, projects, individual progress, communication among students, behavioral changes, performance-based self-assessment, engagement, interviews with students, continuity of classroom participation, and overall student activity.

The CVR analysis indicated that most proposed items reached acceptable levels of content necessity. Four components obtained the maximum CVR value of 1.000: use of modern curriculum approaches and educational tools, adherence to family principles, use of artificial intelligence for practical subjects, and evaluation of classroom projects. Several other components showed strong values ranging from 0.600 to 0.867. By contrast, student presentation as an educational experience obtained a CVR of 0.333, written and oral examinations obtained 0.200, group evaluation obtained 0.467, and student responsiveness to changes in instructional methods obtained 0.467. These items failed to meet the required level of necessity and were therefore removed from the final structure.

The CVI results provided further support for the content validity of the model. The values for all examined items ranged from 0.800 to 0.933, indicating satisfactory levels of relevance, clarity, and simplicity. Adherence to family principles achieved the highest CVI value of 0.933. National identity, student collaboration and participation in teaching, and student activity each demonstrated particularly high values of 0.911. The lowest CVI value, 0.800, was obtained for integrating teaching with life experiences, comprehensiveness, and evaluation of classroom projects, although these values remained within an acceptable range. Consequently, no additional items were eliminated on the basis of CVI results, and only those components that had failed the CVR criterion were excluded from the final model.

Discussion and Conclusion

The findings demonstrate that a curriculum model based on the educational dimensions of the Fundamental Transformation Document must be comprehensive, integrated, and multidimensional. The identified components indicate that curriculum development within this framework cannot be limited to academic

knowledge or subject-matter achievement. Instead, it should simultaneously address religious and moral development, reasoning and problem-solving, national and civic identity, social participation, creativity, practical competence, technological literacy, family-oriented values, and preparation for future life. This multidimensional orientation reflects the underlying assumption that students should be educated as whole persons whose intellectual, ethical, social, cultural, professional, and technological capacities develop in coordination rather than in isolation.

The prominent position of religious orientation, family principles, justice, national identity, and collective responsibility indicates that value formation represents a fundamental layer of the proposed curriculum model. At the same time, the identification of reasoning ability, problem-solving, creativity, knowledge-seeking, and the use of modern educational tools demonstrates that value-based education is not conceptualized as incompatible with intellectual autonomy, innovation, or technological advancement. Rather, the model suggests that these elements should reinforce one another. A curriculum grounded in educational dimensions should therefore combine stable educational and cultural foundations with flexible and contemporary learning processes.

The findings regarding educational experiences also indicate a clear movement toward active and participatory learning. Collaborative teaching, debate, group-based activities, exhibitions, narrative methods, technology-supported learning, and the integration of instruction with real-life experience position students as active participants in the learning process. Such experiences can provide opportunities for the simultaneous development of communication, critical thinking, cooperation, creativity, responsibility, and practical skills. The organization of learning experiences around diversity, continuity, integration, and responsiveness to learner characteristics further demonstrates that isolated activities are insufficient. Educational experiences should be systematically sequenced and interconnected across the curriculum.

A particularly important finding concerned assessment. The relatively weak necessity assigned to traditional written and oral examinations suggests that conventional knowledge-oriented assessment methods alone are inadequate for evaluating multidimensional educational outcomes. The final model places greater emphasis on observation, projects, participation, practical activities, individual progress, behavioral change, interaction, self-assessment, and continuing engagement. Such methods provide a broader basis for determining whether educational objectives have been realized in students' actual performance and behavior. Assessment within this model therefore functions not merely as a mechanism for grading academic achievement but as an integral component of the educational process.

Overall, the findings support a curriculum model in which objectives, learning experiences, organization, and evaluation are closely aligned with the educational dimensions of the Fundamental Transformation Document. The strong CVR and CVI values obtained for most components indicate that the proposed structure has satisfactory content validity from the perspective of experts. The resulting model offers an operational framework for translating broad educational principles into curriculum components that can be incorporated into instructional planning and school practice. Its implementation, however, requires appropriate teacher preparation, adequate technological and instructional resources, alignment between curriculum and assessment, and sufficient organizational support at the school and educational-system levels. The model ultimately emphasizes that realization of the Fundamental Transformation Document depends not merely on the formal articulation of educational dimensions but on their systematic incorporation into the objectives, experiences, organization, and assessment of the curriculum.

References

Abootorabi, S. B., Hossein Gholizadeh, R., & Mehram, B. (2019). Representation of School Organizational Structure in the Fundamental Transformation Document of Education of the Islamic Republic of Iran. *School Management*, *7*(2), 273-303.

Ahmadi, A., & Nouri Eyblo, H. (2020). Examining the Position of Rational Education in the Fundamental Transformation Document of Education. *Poyesh in Humanities Education*, *5*(20), 61-74.

Ahmadi, G., Essareh, A., Ahmadi Tabatabaei, S. M., & Amini Zarin, A. (2018). Designing a Proposed Curriculum Model for Political Literacy Education in Lower Secondary School. *Curriculum Studies*, *13*(49), 5-56.

Alipour, K., Ahmad Beigi, F., Ansarian, F., & Izadi, M. (2025). Identifying and Evaluating Spiritual Education Components Based on the Fundamental Education Reform Document. *Sociology of Education*, *10*(2), 419-429.

Alshammari, A. (2013). Curriculum Implementation and Reform: Teachers' Views about Kuwait's New Science Curriculum. *Online Submission*, *3*(3), 181-186.

Anggraeni, H. (2019). Penguatan Blended Learning Berbasis Literasi Digital dalam Menghadapi Era Revolusi Industri 4.0. *Al-Idarah: Jurnal Kependidikan Islam*, *9*(2), 190-203.

Anwar, R. N. (2022). Persepsi Guru PAUD Terhadap Pembelajaran Paradigma Baru Melalui Kurikulum Merdeka. *Azzahra: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, *3*(2), 98-109.

Apsari, Y. (2018). Teachers' Problems and Solutions in Implementing Curriculum 2013. *Acuity: Journal of English Language Pedagogy, Literature and Culture*, *3*(1), 11-23. https://doi.org/10.35974/acuity.v3i1.620

Arafi, A. (2016). *Educational Jurisprudence*. Eshraq and Erfan Cultural Institute.

Badugela, T. M. (2012). *Problems Facing Educators in Implementing the National Curriculum Statement: The Case of Tshifhena Secondary School, Vhembe District, Limpopo Province, South Africa* University of South Africa]. Pretoria.

Baharuddin, B., Isnaini, E., & Lusiana, L. (2024). Islamic Education Curriculum That Is Relevant to the Challenges of the Times. *East Asian Journal of Multidisciplinary Research*, *3*(3), 1045-1060. https://doi.org/10.55927/eajmr.v3i3.8103

Bajaj, R., & Sangha, M. K. (2017). Challenges in Implementation of New Curriculum with Reference to B.Ed. of GGSIPU. *Amity International Journal of Teacher Education (AIJTE)*, *3*(1).

Bayat, M., & Ghaffari, A. (2020). *Barriers to Implementing the Fundamental Transformation Document of Education*.

Bayat, M., & Ghaffari, A. (2020). Explaining the Educational Dimensions of the Fundamental Transformation Document Based on the Philosophy of Education of the Islamic Republic of Iran. *Research Journal of Foundations of Education*.

Bazdar Qamchi Qayeh, M., & Fathi Vajargah, K. (2018). Exploring the Dimensions and Components of the Economic Education Curriculum in Primary School. *Educational Measurement and Evaluation Studies Quarterly*.

Hashemian, S. M. H. (2021). Representation of Social Changes in the Fundamental Transformation Document of Education. *Islam and Social Studies*, *9*(3), 140-172.

Jalali, K., Taleb, Z., & Hashemi, S. A. (2021). A Competency-Based Evaluation Model Based on the Fundamental Transformation Document in SAMA Secondary Schools: A Qualitative Study. *Jundishapur Journal of Educational Development*, *12*, 154-165.

Memarhour, J., Dehghani, M., Hejazi, E., & Salehi, K. (2020). Designing an Independent Thinking Curriculum for Secondary School Students. *Research in Curriculum Planning*, *17*(66), 80-94.

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

Mohammadpour, A., Malek Afzali, M., & Hemat Banari, A. (2022). Evaluating the Realization of the Six Educational Dimensions of the Transformation Document in Secondary Schools. *Scientific Research Quarterly of Education*.

Najafi, H., Maleki, H., Sobhaninejad, M., & Mesbah, A. (2021). Designing a Religious Identity Curriculum Model for Lower Secondary School. *Curriculum Studies*, *16*(61), 59-92.

Rafiei, B. (2013). *Views of Muslim Scholars on Education and Its Foundations*. Research Institute of Hawzah and University.

Sohbatloo, A. (2024). Comparison of religious education components in the Fundamental Reform Document of Education with the views of Avicenna. *Research in Islamic Education Issues*, *32*(63), 61-90.

Taheri, M., Jalili, Z., Abbaspour, A., & Gandamkar, R. (2024). Exploring the Barriers to Implementing the Fundamental Reform Document from the Perspective of School Principals. *Educational Management and Planning in Educational Systems*, *17*(1), 123-148.

Vafaei, R., Fazlollahi Ghomshi, S., & Taleifard, A. (2017). Examining the Degree of Attention to the Six Educational Dimensions of the Fundamental Transformation Document in Primary Social Studies Textbooks. *Applied Issues in Islamic Education*, *2*(3), 131-154.

Yousefzadeh Chousari, M., & Shahmoradi, M. (2020). Presenting a Political Education Curriculum Model Based on the Socio-Political Education Dimension of the Fundamental Transformation Document for Lower Secondary Students. *Applied Issues in Islamic Education*, *5*(14), 173-206.