



Operational Strategies in Holistic Education with a Focus on Teachers' Voices

Negin Fakhar¹ , Marzieh Dehghani^{*2} , Rezvan Hakimzadeh³ 

¹ Master's student in Curriculum Planning, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran

² Faculty member and Associate Professor, Department of Methods, Educational Planning and Curriculum, Faculty of Psychology and Education, University of Tehran, Tehran, Iran


³ Faculty member and Professor, Department of Methods, Educational Planning and Curriculum, Faculty of Psychology and Education, University of Tehran, Tehran, Iran

ABSTRACT

Background and Objectives: The present study aimed to identify the operational strategies for implementing the holistic (multi-dimensional) curriculum from the perspective of elementary school teachers. **Methods:** This study was conducted using a qualitative approach and a descriptive phenomenological method. Data were collected through semi-structured interviews with 30 teachers and analyzed using Colaizzi's seven-step method. To ensure the trustworthiness of the findings, Lincoln and Guba's criteria (credibility, transferability, dependability, and confirmability) were employed. Specifically, strategies such as member checking (validation by participants), peer debriefing (expert oversight), and thick description of the findings were utilized to enhance the rigor and transferability of the results. **Findings:** The findings revealed that operational strategies are organized around three main dimensions: teachers' professional empowerment, transformation in curricular content and instructional organization, and strengthening infrastructural and environmental support. Creative strategies included the development of localized guidebooks based on teachers' lived experiences and the preparation of pre-service teachers as ambassadors of change. **Conclusion:** Overall, the results indicate that the successful implementation of the holistic curriculum requires a participatory and multi-level approach that simultaneously emphasizes teachers' professional growth and introduces reforms in curricular content, instructional processes, school infrastructure, and supportive educational policies.

Keywords:

Curriculum Implementation,
Educational Dimensions,
Holistic Education,
Instructional Strategies,
Teachers' Voice

2 .Corresponding author
 Dehghani_m33@ut.ac.ir

Received: 2025-12-19

Reviewed: 2026-01-03

Accepted: 2026-01-20

Published Online: 2026-08-23

Citation (APA): Fakhar, N., Dehghani, M. & Hakimzadeh, R. (2026). Operational Strategies in Holistic Education with a Focus on Teachers' Voices. *Journals of Research in Teacher Education Curriculum Studies*, 6(1), 183-204.

 <https://doi.org/10.48310/jcdr.2026.21868.1261>



Publisher: Farhangian University

Article type: Research Article

©2026/authors retain the copyright and full publishing rights



پژوهش در مطالعات برنامه درسی تربیت معلم

ISSN (Online): 2980-7948



تبیین راهبردهای عملیاتی در تربیت تمام‌ساحتی با تکیه بر صدای آموزگاران

مقاله پژوهشی

نگین فخار^۱، مرضیه دهقانی^{۲*}، رضوان حکیم زاده^۳

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی، دانشگاه تهران، تهران، ایران
۲. عضو هیئت علمی و دانشیار گروه روش‌ها و برنامه‌های درسی و آموزشی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران
۳. عضو هیئت علمی و استاد گروه روش‌ها و برنامه‌های درسی و آموزشی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

چکیده

پیشینه و اهداف: پژوهش حاضر، با هدف شناسایی راهبردهای عملیاتی اجرای برنامه درسی تمام‌ساحتی از منظر معلمان دوره ابتدایی انجام گرفته است. **روش‌ها:** این تحقیق، با رویکرد کیفی و روش پدیدارشناسی توصیفی انجام شد. داده‌ها از طریق مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با ۳۰ معلم گردآوری و با روش هفت‌مرحله‌ای کلایزی تحلیل گردید. اعتبار یافته‌ها نیز بر اساس ملاک‌های لینکن و گوبا بررسی شد. بدین منظور از راهبردهایی نظیر بازبینی توسط مشارکت‌کنندگان، توصیف عمیق یافته‌ها جهت انتقال‌پذیری، و نظارت همتایان، در فرآیند تحلیل داده‌ها استفاده شد. **یافته‌ها:** یافته‌ها نشان داد که راهبردهای عملیاتی در سه محور اصلی قرار می‌گیرد: توانمندسازی حرفه‌ای معلمان، تحول در محتوا و سازمان‌دهی تدریس، و تقویت زیرساخت‌ها و پشتیبانی‌های محیطی. برخی راهکارهای خلاقانه شامل طراحی کتابچه‌های راهنمای بومی بر پایه تجربه‌های معلمان، و تربیت دانشجومعلمان به عنوان سفیران تحول بود. **نتیجه‌گیری:** نتایج بیانگر آن است که اجرای موفق برنامه درسی تمام‌ساحتی مستلزم رویکردی مشارکتی و چندسطحی است؛ رویکردی که هم بر رشد حرفه‌ای معلمان تمرکز داشته باشد و هم اصلاحاتی در محتوای درسی، سازمان‌دهی فرآیند تدریس، توسعه زیرساخت‌های مدرسه و سیاست‌های حمایتی نظام آموزشی ایجاد کند.

واژه‌های کلیدی:

اجرای برنامه درسی،
تربیت تمام‌ساحتی،
راهبردهای آموزشی،
ساحت‌های تربیتی،
صدای معلم

۲. نویسنده مسئول

Dehghani_m33@ut.ac.ir



تاریخ دریافت: ۱۴۰۴-۰۹-۲۸ تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴-۱۰-۱۳ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴-۱۰-۳۰ تاریخ انتشار: ۱۴۰۵-۰۶-۰۱

استناد به این مقاله: فخار، نگین؛ دهقانی، مرضیه و حکیم زاده، رضوان. (۱۴۰۵). تبیین راهبردهای عملیاتی در تربیت تمام‌ساحتی با تکیه بر صدای آموزگاران. پژوهش در مطالعات برنامه درسی تربیت معلم، ۶(۱)، ۱۸۳-۲۰۴.

 <https://doi.org/10.48310/jcdr.2026.21868.1261>



ناشر: دانشگاه فرهنگیان نوع مقاله: پژوهشی

©/نویسندگان دارنده حق مؤلف مقاله خود بدون محدودیت هستند. ۱۴۰۵



مقدمه

آموزش و پرورش مهم‌ترین نهاد آموزشی در هر کشور، زمینه‌ساز توسعه اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی در جامعه است. آموزش و پرورش سنتی، (مطابق با نظریه آموزش بانکی فریره) هدف آموزش را تلاش فرد، برای از بین بردن جهل و دستیابی به دانش بیشتر می‌داند و تمایل زیادی به ایستایی و تکه‌تکه بودن دارد و در نهایت بیگانگی و رنج را ترویج می‌دهد (Chitra & Gurung, 2021; Bybee, 2020; Freire, 2018). در مقابل، نظریات جدید و نوآورانه آموزش و پرورش، از جمله ماورای فردی و انسان‌گرایی، برنامه‌های درسی را به سوی رشد همه‌جانبه و جامع افراد سوق می‌دهند (Jackson, 2017). قرن بیست و یکم را می‌توان عصر تحولات و پیچیدگی‌های چندلایه دانست؛ عصری که زندگی فردی و جمعی بشر را به طور بنیادین دگرگون کرده و چالش‌هایی همچون بحران‌های زیست‌محیطی، کمبود منابع و نابرابری‌های اجتماعی را پیش روی او نهاده است (Ramjit, 2024; Zhang, 2022; Bishop, 2022; Bloom). در چنین شرایطی، نظام‌های آموزشی ناگزیرند خود را با این پیچیدگی‌ها تطبیق دهند و با نگاهی کل‌نگر به ابعاد گوناگون وجود انسانی، پاسخگوی نیازهای متنوع یادگیرندگان باشند تا آنان را برای جهانی به هم پیوسته و در حال تغییر آماده کنند (Steiner et al, 2023; Waller et al, 2021). چنین رویکردی با پوشش حوزه‌های شناختی، عاطفی و روان‌حرکتی، سازگاری و نوآوری را در دانش‌آموزان برمی‌انگیزد و آنان را برای رویارویی با چالش‌های پویا در زندگی مدرن توانمند می‌سازد (Montes, 2025; Demirdis, 2025). تحقق این رویکرد مستلزم آن است که برنامه‌های درسی نیز در راستای همین نگاه کل‌نگر و بر پایه اسناد ملی هر کشور تدوین شوند (Chiu, 2009).

یکی از مهم‌ترین اسناد سیاست‌گذاری آموزشی در ایران، سند تحول بنیادین است که در سال ۱۳۹۰ بر مبنای فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی و با هدف تحول گسترده در نظام آموزشی کشور به تصویب رسید (Bayat, 2020). آموزش همه‌جانبه و تربیت چندبعدی انسان، در این سند، با عنوان برنامه درسی تمام‌ساحتی شناخته می‌شود. برنامه درسی تمام‌ساحتی با توجه به فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران شامل شش ساحت تربیتی است: تعلیم و تربیت اعتقادی و عبادی-اخلاقی، تعلیم و تربیت اجتماعی-سیاسی، تعلیم و تربیت زیستی-بدنی، تعلیم و تربیت زیباشناختی-هنری، تعلیم و تربیت اقتصادی-حرفه‌ای، تعلیم و تربیت علمی-فناورانه (Supreme Council of Education Secretariat, 2011). مبنای این نوع برنامه، بر آن است که ساحت‌های گوناگون تربیتی در هم تنیده‌اند و بر یکدیگر اثر متقابل دارند. از همین رو، هماهنگی میان این ابعاد برای رشد متوازن فرد ضروری است و نظام آموزشی وظیفه دارد زمینه‌ساز تحقق این رشد همه‌جانبه باشد (Widaningsih, 2023; Askari et al, 2019)؛ بنابراین، هدف و مأموریت تعلیم و تربیت باید با نگاهی متعادل به این شش ساحت (تربیت تمام‌ساحتی) تعریف شود تا امکان رسیدن به هدف نهایی تعلیم و تربیت در جمهوری اسلامی ایران، یعنی «حیات طیبه یا دستیابی به سعادت دنیوی و اخروی»، فراهم گردد (Farhadi & Grami Teybi, 2021). با این وجود، تحقق تربیت تمام‌ساحتی، در گرو انتقال اصولی برنامه‌های راهبردی به اجرایی است و اجرای اصولی و درست اهداف تدوین شده است (Bitarafan et al, 2021).

در اجرای تربیت تمام‌ساحتی، معلمان از عناصر کلیدی در تحقق اهداف اسناد ملی هر کشور به شمار می‌روند؛ زیرا شوق یادگیری را در دانش‌آموزان ایجاد کرده و به آن‌ها در شکوفا شدن توانایی‌های ذاتی‌شان کمک می‌کنند (Ahmadi, 2019; Hoveida & Davarpanah, 2019; et al, 2022). از سوی دیگر، تکنولوژی و طراحی آموزشی از ابزارهای اساسی برای دستیابی به اهداف نظام‌های آموزشی و رفع مسائل مرتبط با آن است (Norouzi & Razavi, 2011; Fardanesh, 2011). طراحی آموزشی در جوامع پیشرفته به عهده معلمان است. در این راستا، برنامه درسی تمام‌ساحتی، نیاز به طراحان کل‌نگری دارد که مهارت‌های چندرشته‌ای^۱ و میان‌رشته‌ای^۲ داشته باشند و چگونگی استفاده از دانش تخصصی رشته‌های مختلف برای کسب بهترین نتیجه را بدانند (Meyer & Norman, 2020)؛ بنابراین، با توجه به نقش کلیدی

¹ Multidisciplinary

² Interdisciplinary

معلمان در هر دو مرحله طراحی و اجرای برنامه درسی، بهره‌گیری از تجارب حرفه‌ای، دغدغه‌ها و دیدگاه‌های آنان در فرایند تدوین برنامه درسی، امری ضروری و اجتناب‌ناپذیر است؛ زیرا این امر زمینه‌ساز طراحی برنامه‌هایی واقع‌گرایانه، اثربخش و متناسب با شرایط بومی و نیازهای واقعی نظام آموزشی خواهد بود (Acosta et al, 2023; Egeberg et al, 2021; Huizinga et al, 2019).

با توجه به پیشینه پژوهش، هرچند برنامه درسی تمام‌ساختی، به‌عنوان رویکردی جامع در نظام آموزشی مورد توجه قرار گرفته است، اما مطالعات انجام‌شده محدود بوده و بیشتر به تحلیل محتوا یا بررسی تک‌ساختی اختصاص داشته‌اند. علاوه بر این، جنبه‌های اجرایی برنامه و نقش فعال معلم در فرآیند یاددهی - یادگیری کمتر مورد توجه قرار گرفته است و غفلت از صدای معلمان مجری، یکی از چالش‌های مهم در تحقق اهداف برنامه درسی تمام‌ساختی محسوب می‌شود. این خلأ پژوهشی سبب شده است معلمان نتوانند به‌خوبی اسناد ملی را درک و سپس در عمل پیاده‌سازی کنند. آنان برای اجرای راهبردهای ملی نیازمند ایده‌ها و سرنخ‌هایی هستند که بتوانند بر اساس آن، برای کلاس درس خود برنامه‌ای همه‌جانبه تدوین کنند. از این رو، توجه بیشتر پژوهشگران به موضوع اجرای برنامه درسی تمام‌ساختی ضرورتی انکارناپذیر است؛ زیرا این امر می‌تواند پشتوانه‌ای برای معلمان و مجریان اصلی این برنامه ملی فراهم سازد. در همین راستا، تجارب زیسته معلمان که این مسیر را تا حدودی پیموده‌اند، برای سایر معلمان می‌تواند راهگشا باشد و توجه به راهبردهای نوآورانه آن‌ها می‌تواند به سیاست‌گذاران نیز کمک کند تا در تصمیمات خود بازنگری کرده و روند تحقق تربیت تمام‌ساختی را بهبود بخشند. بر این اساس، هدف پژوهش حاضر واکاوی ادراک معلمان دوره ابتدایی از راهبردهای عملیاتی برای اجرای این برنامه است و پرسش اصلی آن بدین شرح مطرح می‌شود: راهبردهای عملیاتی معلمان برای اجرای برنامه درسی تمام‌ساختی در دوره ابتدایی چیست؟ و پرسش‌های جزئی عبارت‌اند از:

- ۱) آموزگاران، چه راهبردهایی برای توانمندسازی حرفه‌ای خود جهت اجرای مؤثر تربیت تمام‌ساختی ارائه می‌دهند؟
- ۲) آموزگاران، چه راهبردهایی برای بهبود محتوا و سازمان‌دهی فرایند تدریس به‌منظور اجرای مؤثر تربیت تمام‌ساختی ارائه می‌دهند؟
- ۳) آموزگاران، چه راهکارهایی برای تقویت زیرساخت‌ها و حمایت‌های محیطی و انسانی به‌منظور اجرای موفق تربیت تمام‌ساختی ارائه می‌دهند؟

پیشینه پژوهش

باتوجه به پیشینه پژوهشی، مطالعات انجام‌شده در حوزه برنامه درسی تمام‌ساختی محدود هستند و عمدتاً به تحلیل محتوای کتب درسی یا بررسی یکی از ساحت‌های شش‌گانه پرداخته‌اند (Nirozadeh et al, 2024). به‌عنوان مثال، Ahmadi et al (2020) و Agha Mohammadi (2019)، چارچوبی برای اهداف برنامه درسی تمام‌ساختی ارائه کرده و میزان انعکاس این اهداف در کتب درسی را بررسی کرده‌اند. برخی مطالعات چارچوبی برای اهداف برنامه درسی تمام‌ساختی ارائه کرده و میزان انعکاس آن در متون درسی را بررسی کرده‌اند (Nassaj, 2023). پژوهش‌های دیگری نیز به بررسی مؤلفه‌هایی مانند عزت‌نفس، خودکارآمدی، رضایت شغلی معلمان و آموزش الکترونیکی در چارچوب برنامه تمام‌ساختی پرداخته‌اند (Homaei Latif et al, 2023; Sepahvand et al, 2023; Tari et al, 2022).

بررسی‌های جداگانه ساحت‌های تربیتی نشان می‌دهد که ساحت‌های زیباشناختی-هنری و اقتصادی-حرفه‌ای و زیستی-بدنی کمتر مورد توجه بوده و تمرکز غالب بر ساحت‌های اعتقادی، عبادی-اخلاقی، اجتماعی-سیاسی و علمی-فناورانه است (Bitarafan et al, 2021). با این حال، توجه به فرآیند اجرایی برنامه و نقش فعال معلم در اجرای آن تا حد زیادی مغفول مانده است. علاوه بر این، بسیاری از پژوهش‌ها، تنها به تحلیل یکی از ساحت‌های تربیتی پرداخته‌اند و بررسی جامع تمامی شش ساحت به‌صورت هم‌زمان اندک بوده است. برای نمونه، در زمینه ساحت هنری-زیباشناختی، مطالعاتی توسط (Tari & Tari (2022)، Bitarafan et al (2021) انجام شده است؛ در ساحت اجتماعی-سیاسی،

پژوهش‌هایی از (Khaksar et al, 2021) و (Arafi & Ebrahimi, 2017) وجود دارد؛ در سایر ساحت‌ها، از جمله در ساحت اعتقادی-عبادی-اخلاقی (Kiyaie & Musa Zade, 2018)، زیستی-بدنی (Mohammadi Bolbanabad et al, 2022) و اقتصادی-حرفه‌ای (Basirati Barzaki, 2016) نیز مطالعاتی صورت گرفته است. همچنین، پژوهش‌ها بر اهمیت تدوین برنامه‌های عملیاتی و آموزش معلمان برای اجرای مؤثر برنامه تمام‌ساحتی تأکید دارند، زیرا فاصله میان طراحان سند تحول و مجریان آن یکی از موانع اصلی در تحقق اهداف تربیتی است (Tari et al, 2022; Bitarafan et al, 2021). با وجود این، فرایند اجرای برنامه تمام‌ساحتی توسط معلمان به‌طور کامل مورد واکاوی قرار نگرفته است.

روش

پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و بهره‌گیری از روش پدیدارشناسی توصیفی انجام گرفت. ابزار اصلی گردآوری داده‌ها مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود که امکان دسترسی به تجربه‌های زیسته و روایت‌های عمیق معلمان را فراهم می‌کرد. انتخاب مشارکت‌کنندگان از طریق نمونه‌گیری گلوله‌برفی صورت پذیرفت؛ روشی که به پژوهشگر اجازه داد به شبکه‌ای از افراد با تجربه‌های خاص و مرتبط با موضوع پژوهش دست یابد. در این فرایند، هر یک از مصاحبه‌شوندگان، افرادی را که هم علاقه‌مند به حضور در پژوهش و هم دارای سابقه عینی در اجرای تربیت تمام‌ساحتی بودند، به پژوهشگر معرفی کردند. از آنجاکه اجرای سیاست‌های آموزشی در استان تهران به‌عنوان پایتخت، با سرعت و دقت بیشتری دنبال می‌شود، بخش قابل توجهی از معلمان معرفی شده از این منطقه بودند و در نتیجه، آشنایی و تجربه عملی بیشتری در خصوص این برنامه درسی داشتند. در مقابل، معلمان مناطق غیرمرکزی، به‌ویژه شهرستان‌ها، یا کمتر با این برنامه درگیر بودند و یا تجربه‌ای محدود در این زمینه داشتند. گردآوری داده‌ها تا رسیدن به نقطه اشباع نظری ادامه یافت؛ بدین ترتیب مصاحبه با ۲۷ نفر انجام شد و برای اطمینان از کفایت داده‌ها، سه مصاحبه تکمیلی نیز صورت گرفت. داده‌های پژوهش در مجموع از بین ۳۰ نفر استخراج گردید (مطابق جدول شماره ۱).

جدول ۱. اطلاعات مصاحبه‌شوندگان

کد	سابقه تدریس	نوع مدرسه فعلی / مکان جغرافیایی	کد	سابقه تدریس	نوع مدرسه فعلی / مکان جغرافیایی
۱	۷ سال	دولتی / تهران-منطقه ۱۹	۱۶	۱۹ سال	غیردولتی / تهران- منطقه ۱، ۲، ۳
۲	۶ سال	دولتی / تهران-منطقه ۱۵	۱۷	۵ سال	دولتی / تهران-شهرستان قرچک
۳	۱۰ سال	دولتی و غیردولتی / تهران- منطقه ۲ و لرستان- شهر	۱۸	۶ سال	دولتی / همدان- روستایی
۴	۳ سال	دولتی / شرق تهران	۱۹	۳۲ سال	دولتی / تهران-شهرستان قرچک
۵	۵ سال	دولتی / تهران-شهرستان قرچک	۲۰	۵ سال	دولتی / همدان- روستایی و شهری
۶	۵ سال	دولتی / تهران و مازندران- روستا	۲۱	۷ سال	دولتی / مازندران- شهری
۷	۶ سال	دولتی / تهران- منطقه ۱۵	۲۲	۵ سال	دولتی / مرکزی- روستایی
۸	۵ سال	دولتی / تهران- منطقه ۱۲ و ۱۳	۲۳	۵ سال	دولتی / تهران- منطقه ۱۹؛
۹	۷ سال	دولتی / منطقه ۱۵	۲۴	۱۰ سال	دولتی / تهران- منطقه ۴ و همدان- روستایی
۱۰	۵ سال	دولتی و غیردولتی / تهران- منطقه ۱۳	۲۵	۱۷ سال	دولتی / تهران- منطقه ۱۳ و مازندران- شهری
۱۱	۷ سال	دولتی / تهران- منطقه ۱۹	۲۶	۳۳ سال	دولتی / تهران-شهرستان قرچک
۱۲	۱۰ سال	دولتی / تهران- منطقه ۱۵ و سبزواری	۲۷	۷ سال	دولتی / کرج- شهری

دولتی/تهران- منطقه ۱۹	۶ سال	۲۸	دولتی/تهران- منطقه ۱۴	۵ سال	۱۳
دولتی/تهران- منطقه ۱۹	۷ سال	۲۹	دولتی/تهران- منطقه ۵ و ۱۵	۱۰ سال	۱۴
دولتی/تهران- منطقه ۱۵	۱۷ سال	۳۰	دولتی و غیردولتی/فارس و تهران - منطقه ۱۴	۷ سال	۱۵

تجزیه و تحلیل داده‌ها، با استفاده از روش هفت مرحله‌ای کلایزی انجام شد: در گام اول (خواندن تمام پروتکل)، متن مصاحبه‌ها به دقت در نرم‌افزار ورد نوشته شد؛ و چندین بار خوانده شد تا درک عمیق‌تری از داده‌ها، در نگاه کلی به دست آید. در گام دوم (استخراج جملات مهم)، جملات و عباراتی که به‌طور مستقیم با موضوع مورد مطالعه مرتبط بودند، به‌صورت تدریجی و گام‌به‌گام شناسایی و استخراج شد. در گام سوم (فرموله کردن معانی)، از طریق تحلیل عمیق گزاره‌های استخراج‌شده، معانی ضمنی و نهفته پشت کلمات در قالب کدهای باز نشانه‌گذاری شد. این سه گام، به‌صورت تدریجی و زیگزاگی انجام شد؛ بدین معنا که در ابتدا، تحلیل مصاحبه نخست صورت گرفت، سپس با بهره‌گیری از یافته‌های به‌دست‌آمده از مصاحبه اول، مصاحبه دوم طراحی و اجرا شد. این روند به‌گونه‌ای ادامه یافت که تحلیل داده‌ها به‌صورت هم‌زمان با گردآوری آن‌ها پیش برود. در گام چهارم (ایجاد تم‌ها (موضوعات اصلی)، معانی مشترک میان مصاحبه‌شوندگان، در قالب سه محور اصلی (مفهوم، چالش‌ها و راهکارها) طبقه‌بندی شد؛ مفهوم برنامه درسی تمام ساحتی به رنگ آبی، چالش‌های اجرای آن به رنگ قرمز و راهکارهای مقابله با این چالش‌ها، به رنگ قرمز درآمدند. در گام پنجم (تلفیق نتایج)، با ادغام مفاهیم مشترک، زیرمضامین و مضامین تشکیل شد. در گام ششم (بیان ساختار ذاتی پدیده)، با توجه به مضامین و زیرمضامین به‌دست‌آمده، توصیفی جامع از پدیده انجام و در قسمت یافته‌ها به تفصیل قرار داده شد.

مرحله هفتم، اعتبارسنجی یافته‌ها، بر طبق چهار ملاک لینکن و گوبا «باورپذیری»^۱، انتقال‌پذیری^۲، اطمینان‌پذیری^۳ و تأییدپذیری^۴ (Dadmehr et al, 2022)، انجام شد. برای تأیید ملاک نخست (باورپذیری)، در طول فرآیند مصاحبه، مصاحبه‌کننده، اقدام به بازتاب برداشت‌های خود از اظهارات مصاحبه‌شوندگان نمود تا از تطابق تفسیرها با مقصود واقعی شرکت‌کنندگان اطمینان حاصل شود. همچنین، پس از اتمام مرحله جمع‌آوری داده‌ها، بازبینی اعضا انجام گرفت؛ به این صورت که تحلیل‌های استخراج‌شده به‌صورت الکترونیکی، از طریق پیام‌رسان برای شرکت‌کنندگان ارسال شد و نظرات آنان جمع‌آوری و در صورت لزوم، بازنگری‌های لازم در تحلیل‌ها اعمال شد تا اعتبار داده‌ها ارتقا یابد. به‌منظور تحقق ملاک دوم (انتقال‌پذیری)، توصیف‌های عمیق و جامع از یافته‌ها ارائه شد. در این راستا، برای هر زیرمضمون، نقل‌قول‌های مرتبط از مصاحبه‌شوندگان درج گردید تا امکان تعمیم نتایج پژوهش به موقعیت‌ها و زمینه‌های مشابه فراهم شود. برای تأمین ملاک سوم (اطمینان‌پذیری)، یافته‌های حاصل به گروه پژوهشی ارائه شد و پس از دریافت بازخوردهای تخصصی، اصلاحات و تعدیلات لازم به‌منظور تضمین ثبات و پایایی تحلیل‌ها اعمال شد. در نهایت، به‌منظور تضمین ملاک چهارم (تأییدپذیری)، علاوه بر نگهداری مستمر یادداشت‌های تأملی توسط پژوهشگر، فرایند تحلیل مضمون، تحت نظارت و ارزیابی هم‌تایان پژوهشی قرار گرفت تا صحت و روایی فرآیند تحلیل، تأیید شود.

یافته‌ها

آموزگاران در پاسخ به سؤالات پژوهشی به ارائه راهکارهایی برای بهبود فرایند تربیت تمام‌ساحتی پرداختند. این راهکارها که برگرفته از تجربه‌ها و مشاهده‌های میدانی آنان است، می‌تواند به‌عنوان مبنایی برای بهبود سیاست‌گذاری‌ها و ارتقای

¹ Colaizzi

² credibility

³ transferability

⁴ dependability

⁵ confirmability

⁶ Member Checking

کیفیت اجرای تربیت تمام‌ساحتی مورد استفاده قرار گیرد. راهکارهای پیشنهادی در سه محور و یازده مضمون اصلی دسته‌بندی شده که در جداول شماره ۳، ۴ و ۵ ارائه شده است.

در پاسخ به سؤال اول پژوهش مبنی بر راهبردهای توانمندسازی حرفه‌ای معلمان برای اجرای برنامه درسی تمام‌ساحتی، تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها منجر به شناسایی شبکه‌ای از مضامین گردید که نشان‌دهنده ابعاد متنوع رشد حرفه‌ای است. در این بخش، مجموعاً ۴ مضمون اصلی و ۱۶ زیرمضمون استخراج شد (مطابق با جدول شماره ۳). این یافته‌ها نشان می‌دهند که توانمندسازی معلمان فرآیندی تک‌بعدی نبوده و از آموزش‌های حین خدمت تا اصلاح نظام‌گزینش و تقویت انگیزه‌های درونی را در بر می‌گیرد.

جدول ۳. راهبردهای توانمندسازی حرفه‌ای معلمان جهت اجرای مؤثر تربیت تمام‌ساحتی

مضمون	زیرمضمون	نمونه اظهارات
	حمایت از تحصیلات تکمیلی معلمان برای افزایش تخصص حرفه‌ای	«واقعاً از وقتی که رفتیم داخل ارشد... به ساخت‌شناسی خیلی درستی نسبت به مسئله پیدا کردیم...» (م: ۲۰).
	نمایش عینی و عملی روش‌های خلاق در کارگاه‌های آموزشی	«با به ابزار خیلی ساده اینا رو در واقع آموزش بدن که مثلاً شما چطوری می‌تونین برنامه تمام‌ساحتی رو اجرا بکنید...» (م: ۷).
توانمندسازی مستمر معلمان از طریق آموزش‌های حرفه‌ای و تخصصی	بهره‌گیری از آموزش‌های کوتاه‌مدت و چندرسانه‌ای	«بهتره که معلمان ما، به روش‌های جدید... حالا با پویانمایی... موشن گرافی... آموزش‌ها رو ببینن...» (م: ۱۲).
	بهره‌گیری از اساتید مجرب باتجربه‌ی میدانی	«اولاً کسی که می‌خواد بیاد دوره رو برگزار بکنه... خودش نسبت به کودک... نه به لحاظ تئوریک... به لحاظ عملی تجربه داشته باشه...» (م: ۱۶).
	برگزاری سلسله کارگاه‌های تخصصی	«دوره‌هایی که من بیرون ساختار آموزش و پرورش شرکت می‌کردم... روی یک موضوع متمرکز بودن... ولی آموزش و پرورش انگار عجله داره معلما رو سریع تربیت کنه...» (م: ۲۴).
	بانک ایده‌های بومی معلمان در قالب کتابچه‌های راهنما	«یه سری ایده‌هایی رو معلما در بیان و اونا رو برای جشنواره بفرستن و اینا رو حالا سازمان‌دهی بکنن به‌صورت کتابچه‌های مختلف و اون رو در اختیار بقیه معلما قرار بدن...» (م: ۳).
	گنجانیدن تربیت تمام‌ساحتی در قالب واحد درسی	«ما الان توی دانشگاه فرهنگیان... ما مثلاً کل چیزی که باید توی دانشگاه یاد بگیریم... واقعاً درست اجرا کردن این سند تحول توی مدرسه هست...» (م: ۲۳).
بازنگری و تقویت نظام تربیت و گزینش معلمان پیش از ورود به حرفه تدریس	آمادگی حرفه‌ای اولیه در مدیریت کلاس	«مهارت مدیریت کلاس و مهارت‌های فنی که ما کسب می‌کنیم توی دانشگاه فرهنگیان خیلی مؤثره...» (م: ۲۷).
	ضرورت گزینش دقیق و حساس معلمان شایسته	«تعداد نیروهایی که ما هنر افزایش پیدا کنه... اون مراکز تربیت‌معلم باید با ظرافت و حساسیت بیشتری معلم جذب کنن و بعد آموزش بدن...» (م: ۱۳).
	الزام آموزش پیش از ورود برای جذب معلمان غیررسمی	«یه معلمی که از فرهنگیان نیومده... علاقه‌مند نیستن اگه اختیاری باشه... ولی خب مثلاً اگه کارگاه باشه و ملزم باشه معلم بگذرونه... می‌تونه تأثیر بذاره...» (م: ۱۴).
تقویت انگیزش و تعهد حرفه‌ای معلمان	ضرورت آگاهی‌بخشی معلمان نسبت به اهداف و اهمیت برنامه	«اول باید... چرایی و اون انگیزه شرکت در کارگاه گفته بشه و ایجاد بشه... ما خیلی مشاهده می‌کردیم که صرفاً کارگاه را برای دریافت مدرک شرکت می‌کردن...» (م: ۶).
	نقش مشوق‌های سازمانی در ارتقای انگیزش معلمان	«ما پارسال مدیر و معاون و کلاً معلما مشتاق بودن... می‌دونستن در آخر مورد تشویق قرار می‌گیرن... کارت هدیه... کارت نقدی... یعنی اصلاً آدم دوست داشت که اون اتفاق بیفته...» (م: ۱۴).

نقش حمایت اقتصادی در ارتقای انگیزه و جایگاه اجتماعی معلمان	«واقعاً بحث مالی تو معلما پررنگ شده... واقعاً یه عده، مثلاً لنگ ماژیک باید باشن که به اولیا رو بندازن که براشون ماژیک بخرن... این بده دیگه...» (م: ۱۰).
پایش هدفمند تدریس با تمرکز بر کیفیت فرایند اجرا و ارائه بازخورد	«مثلاً من خودم امسال که معاون آموزشی مدرسه هستم... خیلی روی تدریس تمام ساحتی تأکید داشتم...» (م: ۱۲).
تشویق و اعتماد مدیر و معاون به معلمان و ایجاد فرصت برای اجرای طرح‌های نوآورانه	«مثلاً ما هر ماه یه شورای آموزگاران داریم... در هر ماه آموزگارانمون رو میاریم و روندی که توی ماه گذشته داشتیم... رو بررسی می‌کنیم... از معلمان خوبی که تا حالا کار کردن... ازشون تقدیر می‌کنیم...» (م: ۱۲).
ضرورت حمایت اداری و مدیریتی از معلم در برابر فشارهای بیرونی	«مدیرمون استقبال می‌کنن از روش‌های تدریس جدید و خلاق... این حمایت باعث میشه که هم خیالمون راحت باشه که کسی هست که اگر کسی بخواد اعتراضی بکنه یا حرفی بزنه... بتونه توجیه کنه و توضیحات قابل قبولی رو ارائه بده...» (م: ۲۱).
آمادگی حرفه‌ای و برنامه‌ریزی تابستانه معلمان	«من مدارس غیرانتفاعی می‌شناسم که کل تابستون رو اینا نشستن تک‌تک درس‌ها رو بر اساس ساحت‌ها نوشتن... تابستون اصلاً کارشون اینه برنامه‌ریزی... برای از مهر ماهشونه...» (م: ۱۰).
برنامه‌ریزی هدفمند و آمادگی پیش از آغاز سال تحصیلی	«دیدگاه خود من این بوده که هرچی بیشتر تو پایه سوم بمونم... انگار هر سال یه چیز تازه متوجه می‌شم... یه مفهوم تازه... یه دید تازه‌ای پیدا می‌کنم از اینکه دانش آموز چطوری می‌تونه این مبحث رو بهتر درک کنه...» (م: ۱۳).

در پاسخ به سؤال دوم مبنی بر راهبردهای بهبود محتوا و سازمان‌دهی فرآیند تدریس، تحلیل تجارب زیسته معلمان نشان‌دهنده لزوم عبور از ساختارهای صلب و تک‌بعدی آموزشی است. در این محور، مجموعاً ۲ مضمون اصلی و ۹ زیرمضمون استخراج گردید. یافته‌ها حاکی از آن است که اجرای تربیت تمام‌ساحتی، بیش از آن که نیازمند تغییرات صوری باشد، مستلزم انعطاف در زمان‌بندی، بازنگری در حجم محتوا و درهم‌تنیدگی ساحت‌های تربیتی در جریان یادگیری است.

جدول ۴. راهبردهایی برای بهبود محتوا و سازمان‌دهی فرایند تدریس به منظور اجرای مؤثر تربیت تمام‌ساحتی

مضمون	زیرمضمون	نمونه اظهارات
	کاربست دروس با رویکرد میان‌رشته‌ای	«در واقع تلفیق دروس می‌تونه کمک کنه به مدیریت زمان... من خودم اجرا می‌کردم و یه جورری اون ساحت‌های مختلف رو مثلاً ساحت هنری و زیبایی‌شناختی رو توی زنگ‌های فارسی یا ریاضی به کار می‌بردم...» (م: ۶).
	نشانه‌گذاری و زمان‌بندی ساحت‌های تربیتی در منابع درسی	«کتابای درسی مون زمان‌بندی نشده... توی کتاب‌های راهنمای معلم... این موضوع باید وجود داشته باشه... صفحه اول کتاب درسی اگر دقت کرده باشین نوشته سخنی با معلم... مثلاً بیاد بگه این ساحت و با رنگ قرمز مشخص می‌کنیم... انقدرم زمان دارید...» (م: ۵).
بهینه‌سازی زمان آموزشی با رویکردی هدفمند و منعطف در فرآیند تدریس	به‌کارگیری فعالیت‌های مشارکتی در جریان تدریس	«مثلاً به‌صورت گروهی اگه مثلاً مشکلی هست پنج دقیقه با همدیگه انجام بدن... سعی می‌کنیم با همین زمان محدودمون... تقریباً به کاراش برسیم...» (م: ۸).
	برگزاری فعالیت‌های فوق‌برنامه خارج از زمان رسمی کلاس	«البته می‌تونیم از دانش‌آموزا یه سری چیزا رو هم توی منزل بخوایم... نه حالا منظورم اینه که برن کار بکنن تو خونه‌ها... منظورم یه سری پیش مطالعه‌ها و یه سری تحقیقاتی رو توی خونه انجام بدن... بعد بیارن اینجا... ما بقیه فرایند و اون اصل کار رو توی کلاس داشته باشیم... همون تدریس معکوس...» (م: ۲۳).
	کاربست زمان‌بندی هدفمند و چیدمان تطبیقی در مدیریت کلاس	«خب من یکی از راهکارهام، برای مدیریت زمان در کلاس... نحوه چیدمان دانش آموزها بوده... دانش آموزهایی که کندتر بودن همیشه نزدیک به خودم مینشستن... تا ببینم چه کاری انجام میدن... این خیلی به من کمک کرد که از برنامه عقب نمونم... نیاز نبود کلی تایم بذارم... برم آخر کلاس... ببینم چی شده...» (م: ۱۵).

«مطلب اضافه نکنین... خود مؤلفین کتابم میگوین... فکر کنید بعضی معلما میان مطالب سطح بالاتری از کتاب هم توضیح میدن و کار میکنن... خب این کارو نکنین...» (م: ۳).	اجتناب از تدریس مطالب مازاد یا فراتر از سطح شناختی
«به نظرم سالیانه معلم... مثلاً ۲۰ صفحه... ۳۰ صفحه از هر کتاب درسی رو می‌تونه با توجه به حالا اون بوم و منطقه و شرایط دانش آموزا بیاد حذف بکنه... یا مثلاً یکی از پیشنهادها می‌تونه این باشه که چیزایی که پایه است و همه باید یاد بگیرن... باشه... چیزای دیگه که باید اضافه بشه تصمیم گیریش باشه به عهده معلم و مدرسه...» (م: ۱۳).	بازنگری نقادانه و خلاقانه در حذف محتوای زائد کتب توسط معلمان
«کتاب درسی ما بیشتر به کمیت توجه داره تا کیفیت... اگر کمیت کتاب کمتر بشه... کیفیتش بره بالاتر... خیلی بهتره... علاوه بر اون، در درس مختلف، باید به تمام ساحت‌ها توجه بشه...» (م: ۵).	ضرورت بازنگری در حجم، پیچیدگی محتوایی و توازن ساحت‌های تربیتی
«برنامه تمام سطحی تنها بخشنامه و برنامه‌ای نیست که یک معلم باید اجرا کنه... ما، در طی سال تحصیلی، با انواع اقسام بخشنامه‌ها، برنامه‌ها مواجه هستیم... به نظرم یه راه حل این هست که... یکپارچه‌سازی در بخشنامه‌ها و برنامه‌هایی که تدوین میشه وجود داشته باشه...» (م: ۶).	توجه مازاد معلم به ساحت‌های مغفول برنامه در تدریس
«تسل جدید رو نمی‌تونن تو قالب سنتی قرارشون بدن... اینا بچه‌هایی‌ان که همه گوشه به دستن... مجبوری که بهروز باشی... مجبوری که از ساحت‌های مختلف وارد بشی و مطلب رو بهشون درس بدی...» (م: ۱۰).	به‌روزرسانی محتوای درسی متناسب با اقتضائات نسلی و تحولات روز

بازنگری مؤلفان در ساختار و محتوای کتاب‌های درسی

در پاسخ به سؤال سوم مبنی بر راهکارهای تقویت زیرساخت‌ها و حمایت‌های محیطی و انسانی، یافته‌های پژوهش نشان داد که اجرای موفق تربیت تمام‌ساحتی مستلزم یک زیست‌بوم پشتیبان است. در این محور، مجموعاً ۵ مضمون اصلی و ۳۱ زیرمضمون استخراج گردید. این نتایج بیانگر آن است که تحول در کلاس درس بدون حمایت‌های ساختاری، پیوندهای عاطفی میان ارکان مدرسه و مشارکت فعال خانواده‌ها امکان‌پذیر نخواهد بود.

جدول ۵. راهبردهای تقویت زیرساخت‌ها و حمایت‌های محیطی و انسانی در اجرای موفق تربیت تمام‌ساحتی

نمونه اظهارات	زیرمضمون	مضمون
«برای تدریس تمام ساحتی... برای اینکه بچه‌ها یاد بگیرن با هم گفتگو کنن... رو در رو... چشم در چشم... بتونن با هم بحث بکنن... گفتگو کنن... نیازه که نیمکت‌ها رو به شکل دورتادور چیده بشه اما با تعداد زیاد بچه‌ها و کلاس‌های کوچیک... نمیشه...» (م: ۱۲).	پهینه‌سازی تراکم دانش‌آموزی از طریق توسعه فضا و منابع انسانی	
«مناطق... به سازوکاری بذارن که مثلاً هر معلم تو هفته، دو ساعت اجازه داره کلاس و توی محیط آزاد برگزار کنه و این معلم حمایت قانونی داشته باشه... این‌جوری نباشه که از ترس این اتفاق نره اون‌جا یا مثلاً علاقه به انجام این کار نداشته باشه...» (م: ۱۸).	پشتیبانی ساختاری از فعالیت‌های تجربی دانش‌آموزان در خارج از کلاس	تخصیص بودجه هدفمند برای بهبود و توسعه زیرساخت‌های فیزیکی و امکانات آموزشی
«مدارس باید مجهز باشن به بهترین تکنولوژی... ببینید مثلاً مدرسی هستن که خب تخت هوشمند دارن... چقدر با این تخته هوشمند میشه کارهای زیادی انجام داد... و خوب این بحث مجهز کردن مهمه...» (م: ۶).	ضرورت تأمین زیرساخت فناوریانه در مدارس	
«معلم دوست داره به کتابخونه زیبا داشته باشه... دیوارهای کلاسش مرتب و تمیز باشه... معلم می‌خواد ساحت زیباشناختی رو توی کلاس انجام بده... پس باید در اولین مرحله کلاس تمیز و مرتب و زیبا داشته باشه... باید مدارس ما خدمتگزار داشته باشن... که ندارن... زباله‌ها در کلاس‌ها جمع می‌شه... روی همدیگه...» (م: ۱۲).	ضرورت تأمین بودجه برای تحقق ساحت زیبایی‌شناختی در محیط مدرسه	
«آزمایشگاه ما نداریم... حتی اونجایی که مثلاً جای منطقه محروم نبوده هم نداشتیم... میگوین باید بودجه داشته باشیم... آموزش‌وپرورش باید حمایت کنه... تا اینجا هم که مدرسه رو بازسازی کردیم کمک خیرین و اولیا بوده...» (م: ۴).	نوسازی و تجهیز آزمایشگاه‌ها برای ارتقای یادگیری تجربی	
«من خیلی وقتاً با بچه‌ها دوستم... ورزش کردیم... توی بازی‌هاشون... منم یک همبازی بودم... توی یادگیری‌هاشون هم هستیم... مثلاً بچه‌ها می‌خواستن یه آزمایش انجام بدن... بهشون گفتم... خب بچه‌ها... منم می‌خوام توی گروه شما باشم... با هم کار کنیم...» (م: ۳).	نقش تعاملی و همیارانه معلم در فرایند یادگیری	تقویت محیط عاطفی و روانی در کلاس درس برای

<p>«به ارتباط خشک نمی‌تونه... این امنیت رو به وجود بیاره... این که صرفاً من یک معلم هستم... از اون بالا دارم تدریس می‌کنم... یا اینکه خیلی قاتی بشی با بچه‌ها که دیگه بخوان سوء استفاده کنن... یه ارتباط مادرانه... خوب بچه‌ها مامانشون و دوست دارن ولی حساب میبرن از مامان...» (م: ۳).</p>	<p>رابطهٔ مادرانه: محبت همراه اقتدار</p>	<p>ارتقای یادگیری همه‌جانبه</p>
<p>«بچه‌ها فعالیت‌های عملی و تکلیف‌های مهارت‌محور رو در گروه‌ها انجام می‌دادن... گروه‌ها رو جایجا می‌کردم... جای بچه‌ها هم تو کلاس تغییر می‌کرد... این خیلی پراشون جذاب بود...» (م: ۱۲).</p>	<p>مدیریت پویا و گروه‌محور برای تقویت تعاملات اجتماعی</p>	
<p>«احترامی که می‌دارم به بچه‌ها دقیقاً مثل همکارامه... صبح به صبح که می‌رم دست می‌دم بهشون، همدیگه رو بغل می‌کنیم... کتاب و دو دستی بهشون می‌دم...» (م: ۲۳).</p>	<p>نگاه انسان‌محور معلم و احترام به کرامت دانش‌آموزان</p>	
<p>«من خیلی با بچه‌ها رفیق بودم... بچه‌ها تو این سن... مخصوصاً تو عصر نوین... الان که مادرها سر کارن... چالش محبت دارن... سعی می‌کردم اگه ناراحتن... بپرسم دلیلش رو... گفتم اگه مشکلی داری من در خدمتم... می‌تونیم با همدیگه حرف بزنیم...» (م: ۱۵).</p>	<p>راهبرد گفت‌وگوی خصوصی معلم-دانش‌آموز</p>	
<p>«اونایی که برای نمره اضطراب دارن... بهشون گفتم خودت بیا نگاه کن... بالای سر من وایسا... اول نمرت رو لحاظ می‌کنم بعد ازت می‌پرسم... انقدر این حالشون رو خوب می‌کرد...» (م: ۲۳).</p>	<p>ایجاد محیط یادگیری امن و آرام برای کاهش اضطراب</p>	
<p>«وقتی با اولیا در ارتباط باشین و ببینین چه مشکلاتی دارن... اعتیاد، طلاق، ناپدری... دیگه نمی‌تونن اون بچه رو... با توپ‌وتشر مواخذه کنن که چرا تکلیف شبش رو ننوشته... باید رابطه‌ای بسازی که از بار غمش کم بشه...» (م: ۱۹).</p>	<p>آگاهی معلم از مشکلات خانوادگی و برخورد همدلانه با دانش‌آموز</p>	
<p>«تو کلاس خیلی موسیقی بی‌کلام استفاده می‌کردیم... یا کتاب شاهنامه، قصه‌های هزار و یک شب می‌گفتم... کم‌کم تنش‌های عاطفی کم شد...» (م: ۱۵).</p>	<p>بهره‌گیری از موسیقی و داستان‌گویی در تدریس</p>	
<p>«اگه معلما رو آماده کنن... دوره‌های ضمن خدمت و کلاس‌های کارگاهی برگزار بشه... من می‌بینم که همکارم تو این کلاس هستش... پس خیلی راحت‌تر می‌تونیم با هم همفکری داشته باشیم...» (م: ۳).</p>	<p>لزوم آموزش گروهی برای ایجاد زبان مشترک حرفه‌ای میان معلمان</p>	
<p>«توی الف تا... پارسال شرکت کردیم... سه تا معلم بودیم و اتفاقاً کاری هم که ما انجام دادیم کار جدیدی بود... اتفاقاً به‌صورت تلفیقی و بر اساس ساختارهای مختلف انجام دادیم...» (م: ۷).</p>	<p>تقویت یادگیری مشارکتی در قالب تدریس پژوهی و رقابت‌های حرفه‌ای</p>	
<p>«باز اگه مثلاً یه جلسه‌ای باشه... یه دوره‌ای قشنگ اینا به معلم آموزش داده بشه و این فرهنگ... مثلاً اینکه یه چیزی رو که بلدی و داری... فقط واسه خودت نخوای... بخوای به همه آموزش بدی... خیلی خوب میشه...» (م: ۴).</p>	<p>فرهنگ‌سازی برای نقدپذیری، اشتراک‌گذاری دانش و تجارب حرفه‌ای معلمان</p>	
<p>«ما یه سری حالا کلاس‌های هم‌افزایی اینا داشتیم... دو سه جلسه، حالا با هم پایه‌هامون... این جلسات داشتیم که صحبت می‌کردیم که چی کار کنیم و بعد محورهایی که انتخاب کرده بودیم که در موردش صحبت کنیم... یکی تلفیق درس و تربیت تمام‌ساختی بود...» (م: ۱۲).</p>	<p>تشویق معلمان به تسهیم تجارب با برگزاری کارگاه‌های هم‌تا-آموزی</p>	<p>شبکه‌سازی حرفه‌ای و تبادل دانش و تجربه در همکاران</p>
<p>«الان یک طرح اجتماعات یادگیری داریم و ایدهٔ شاید جالبی هم باشه که تابستون، معلم‌ها باهم بخوان حرف بزنن و راجع به موارد مختلف بخوان صحبت بکنن...» (م: ۲۶).</p>	<p>نقش کلیدی گروه‌های آموزشی در سازمان‌دهی تعاملات حرفه‌ای معلمان</p>	
<p>«اون لایهٔ زیرین که منابع انسانی ما هست و حداکثر تا ۴ سال آینده فارغ‌التحصیل میشن... این آشنایی رو باید داشته... حتی وقتی که کارورزی می‌رن... به‌عنوان سفیرهایی برای آشنا کردن سایر معلمان در مدارس با برنامهٔ تمام‌ساختی باشن...» (م: ۶).</p>	<p>تربیت دانشجومعلم، سفیران تحول و ترویج برنامه تمام‌ساختی در مدارس</p>	
<p>«در واقع یکی از بازوهای قدرت هر معلم... به نظر من معلمای هم‌پایه هستش... می‌تونن تو مدرسه با همدیگه درس رو پوشش بدن... تو کلاس جا بجا بشن... در واقع برنامه‌ای بچینن که طبق اون برن جلو... اون فکر گروه... اون فکر پنج نفر می‌تونه راهگشا باشه...» (م: ۹).</p>	<p>تعامل سازندهٔ معلمان هم‌پایه در قالب طراحی و اجرای فعالیت‌های یادگیری</p>	
<p>«خب مدیر خیلی مهمه... معلم هست که این برنامه رو درمیاره ولی اگه معلم بخواد این کار و انجام بده... مدیر نخواه... معلم این رو ناقص انجام می‌ده... هر دوتا با هم باید همراه باشن...» (م: ۲۴).</p>	<p>نقش پیگیرانه و مطالبه‌گرایانه مدیر و معاون در تداوم و کیفیت اجرای برنامه</p>	

<p>«بعضی وقتا پیش میاد که مدیری که سابقه تدریسی در کلاس درس نداره... درکی از کلنجارهای معلم و اون شرایطی که معلم توی کلاس درسش میره و باهاش مواجه میشه نداره...» (م: ۶).</p>	<p>مدیر و معاون باتجربه و آگاه به فضای کلاس درس</p>	
<p>«آگه مدیر و معاون خوب باشه... می تونه نومعلمان رو به خوبی پرورش بده... خیلی نیاز به صبر و حوصله داره... وجود یک مدیر دغدغه مند و آگاه از لحاظ دانش تخصصی خیلی مهمه...» (م: ۱۲).</p>	<p>رهبری آموزشی مبتنی بر دانش تخصصی تربیت تمام ساحتی</p>	<p>تقویت نقش مدیر و معاون به عنوان رهبران تحولی در پشتیبانی و پیشبرد برنامه تربیت تمام ساحتی</p>
<p>«مثلاً به طرخی که ابلاغ میشه... برای مدیرها... به امتیازی در نظر بگیرن... به عنوان مثال مدیر نمونه شدن... این طرح و اگر شما انجام بدی... به امتیازی برات داره...» (م: ۱۷).</p>	<p>نقش مشوق ها در مشارکت اثربخش مدیران در اجرای برنامه های تحولی</p>	
<p>«ارتباطش خیلی خوب و صمیمانه است... رفتار خوبی داره... همیشه لیخند میزنه... انتقادها رو با لیخند می گه و راهکار می ده... نظرم رو گوش دادن حتی آگه اجرا هم نکردن... همین که گوش میدن و می پذیرن خودش خوبه...» (م: ۴).</p>	<p>رهبری دلسوزانه با سبک شنونده فعال و تعامل انسانی صمیمانه</p>	
<p>«به نظر من مدیر خیلی تأثیر داره... مدیریت درست... یک جلسه ای بذاره... اولی مثلاً با احترام بگه... شما خانم چند سال سابقه داری... تجارت و بگو و بعد مثلاً خوب شمایی که مثلاً کوچک تر هستین... تازه وارد شدین... حالا شما علمت و بگو...» (م: ۱۹).</p>	<p>تعامل بین نسلی معلمان و نقش مدیر و معاون در هم افزایی دانش و تجربه</p>	
<p>«به نظر من، معلم... باید عملاً خودش و نشون بده... نیاز به زمان داره... یکم زمان که بگذره... عملاً کار معلم دیده بشه و آگه واقعاً معلم کارش و درست انجام بده... مخالفتی با کارش انجام نخواهند داشت...» (م: ۳).</p>	<p>اعتمادسازی در روند تدریس و ارزشیابی از طریق تداوم و نتایج قابل مشاهده</p>	
<p>«خیلی از آموزش ها رو اصلاً اولیا باید ببینن... هرچی معلم بگه فلان کن... بعد شب می ره خونه... پدرش می گه این چه حرفیه... خیلی هم اشتباه گفته معلم...» (م: ۹).</p>	<p>برگزاری جلسات و کارگاه های توجیهی برای ایجاد درک مشترک</p>	
<p>«من رابطه خیلی صمیمی با اولیا داشتم... نه این که بذارم به کارم دخالت کنن... توی کار تدریس و روش کارم اجازه دخالت ندادم... حقیقتاً چون آگاه نیستن... ولی باهاشون در ارتباط بودم... بهشون گوش می کردم...» (م: ۱۹).</p>	<p>تعامل مؤثر با اولیا همراه با حفظ استقلال حرفه ای معلم در فرآیند تدریس</p>	<p>جلب مشارکت و حمایت والدین مدرسه از طریق تعامل مستمر، آگاه سازی و اعتمادسازی</p>
<p>«ما الان باید ببینیم خانواده ها بیشتر با چی ارتباط دارن... به پیچ درست بشه... کارای نمونه رو اونجا بذارن... مردم ببینن... ویژگی هاش اینه... خانواده ها ببینن و همگام بشن...» (م: ۱۸).</p>	<p>اشتراک گذاری تدریس های خلاقانه با والدین به منظور اعتمادسازی</p>	
<p>«می خوام بگم وقتی تو... هی تو کلاس انگیزه بدی که آقا هر کی انجام بده امتیاز داره... تکلیف بدی که آقا درس امروزتون انجام فلان آزمایشه... بالاخره اون اولیا مجبورن که همراهی کنن... مهم اینه که ما چقدر اهمیت بدیم... مقابله به نظرم...» (م: ۱۰).</p>	<p>تکالیف فعال با رویکرد تشویقی و آگاه سازی غیرمستقیم والدین</p>	
<p>«معلم باید بدونه که چه جور بقیه رو توجیه بکنه... راجع به این برنامه... که این برنامه اهمیت داره... ضرورت داره... به سری کارگاه ها باید برای مهارت های ارتباطی گذاشته بشه... هم برای اولیا و هم برای معلم...» (م: ۵).</p>	<p>تقویت مهارت های ارتباطی معلمان برای تعامل مؤثر با ذی نفعان برنامه</p>	



شکل ۱. راهبردهای عملیاتی در تربیت تمام‌ساحتی با تکیه بر صدای آموزگاران

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف شناسایی راهبردهای عملیاتی اجرای برنامه درسی تمام‌ساحتی انجام شد و به دنبال پاسخ به سه سوال پژوهشی بود. در پاسخ به سؤال اول پژوهش مبنی بر راهبردهای توانمندسازی حرفه‌ای معلمان برای اجرای برنامه درسی تمام‌ساحتی، مجموعاً ۴ مضمون اصلی (توانمندسازی مستمر معلمان از طریق آموزش‌های حرفه‌ای و تخصصی، بازنگری و تقویت نظام تربیت و گزینش معلمان پیش از ورود به حرفه تدریس، تقویت انگیزش و تعهد حرفه‌ای معلمان و برنامه‌ریزی هدفمند و آمادگی پیش از آغاز سال تحصیلی) و ۱۶ زیرمضمون استخراج شد (مطابق با جدول شماره ۳). مضمون اول (توانمندسازی مستمر معلمان از طریق آموزش‌های حرفه‌ای و تخصصی)، شامل شش زیرمضمون کلیدی است: (۱) حمایت از تحصیلات تکمیلی معلمان برای افزایش تخصص حرفه‌ای، (۲) نمایش عینی و عملی روش‌های خلاق در کارگاه‌های آموزشی، (۳) بهره‌گیری از آموزش‌های کوتاه‌مدت و چندرسانه‌ای، (۴) بهره‌گیری از اساتید مجرب با تجربه میدانی، (۵) برگزاری سلسله کارگاه‌های تخصصی، و (۶) بانک ایده‌های بومی معلمان در قالب کتابچه‌های راهنما. این یافته‌ها، با نتایج Keller-Schneider et al (2020) همسو است؛ این همسویی از آن جهت است که هر دو بر «ضرورت بسترهای حمایتی متناسب با نیازهای واقعی» تأکید دارند. در واقع، همان‌طور که پژوهش مذکور بر اهمیت منابع آموزشی تأکید دارد، معلمان این پژوهش نیز معتقدند آموزش‌های تئوریک صرف کارآمد نبوده و نیازمند «نمایش عینی» و «تجربه میدانی اساتید» (زیرمضمون ۲ و ۴) برای انتقال مفاهیم ساحت‌های تربیتی هستند. همچنین، همسویی با پژوهش Sharma (2025) در زیرمضمون آموزش‌های چندرسانه‌ای (زیرمضمون ۳) مشاهده می‌شود؛ وجه اشتراک این دو در

این است که هر دو بر «انعطاف‌پذیری و دسترسی سریع به دانش» از طریق بسترهای دیجیتال تأکید دارند، چرا که اجرای تربیت تمام‌ساحتی نیازمند به‌روزرسانی مداوم اطلاعات معلم در قالبی فراتر از دوره‌های سنتی و طولانی‌مدت است. مضمون دوم (بازنگری و تقویت نظام تربیت و گزینش معلمان پیش از ورود به حرفهٔ تدریس)، شامل چهار زیرمضمون کلیدی است: (۱) گنجاندن تربیت تمام‌ساحتی در قالب واحد درسی، (۲) آمادگی حرفه‌ای اولیه در مدیریت کلاس، (۳) ضرورت گزینش دقیق و حساس معلمان شایسته، و (۴) الزام آموزش پیش از ورود برای جذب معلمان غیررسمی. این یافته‌ها با پیشینهٔ پژوهش‌های تربیت‌معلم و انتخاب نیروی انسانی در نظام آموزشی هم‌خوانی دارد؛ برای نمونه، این یافته‌ها، با نتایج (Samson & Acquaro, 2025) همسو است؛ این همسویی از این جهت است که هر دو بر «شکاف میان دانش نظری و مهارت‌های عملیاتی» در بدو خدمت تأکید دارند. در واقع، همان‌طور که پژوهش مذکور بر مدیریت کلاس به عنوان یک مهارت زیربنایی تأکید دارد، معلمان مشارکت‌کننده در این پژوهش نیز معتقدند بدون تسلط بر مدیریت کلاس، ابعاد تربیتی در لابلای چالش‌های انضباطی گم می‌شوند. همچنین، یافته‌های مربوط به لزوم گزینش حساس (زیرمضمون ۳) با پژوهش (Balyer & Özcan, 2014) تطابق دارد؛ نقطه اشتراک این دو در این است که هر دو، «شایستگی‌های شخصیتی و اخلاقی» را مقدم بر دانش تخصصی دانسته و معتقدند تربیت تمام‌ساحتی بیش از آن که آموختنی باشد، از طریق الگوبرداری از شخصیت معلم محقق می‌شود. بر اساس تطبیق یافته‌ها با پیشینه، می‌توان استنباط کرد که نقطه آغازین شکست یا موفقیت تربیت تمام‌ساحتی، نه در داخل مدارس، بلکه در نظام ورودی آموزش و پرورش نهفته است؛ بنابراین، اگر سازوکارهای گزینش از حالت «سنجش دانش محض» به «سنجش شایستگی‌های چندساحتی» تغییر نکند و معلمان غیررسمی بدون گذراندن دوره‌های پداگوژیک وارد سیستم شوند، اجرای این برنامه در سطح مدارس تنها به یک اقدام صوری و تقلیل‌گرایانه محدود خواهد شد.

مضمون سوم (تقویت انگیزش و تعهد حرفه‌ای معلمان)، شامل شش زیرمضمون کلیدی است: (۱) آگاهی بخشی معلمان نسبت به اهداف و اهمیت برنامه، (۲) نقش مشوق‌های سازمانی در ارتقای انگیزش معلمان، (۳) حمایت اقتصادی و بهبود جایگاه اجتماعی معلمان، (۴) پایش هدفمند تدریس با تمرکز بر کیفیت فرایند اجرا و ارائه بازخورد، (۵) تشویق و اعتماد مدیر و معاون به معلمان و ایجاد فرصت برای اجرای طرح‌های نوآورانه، و (۶) حمایت اداری و مدیریتی از معلمان در برابر فشارهای بیرونی. یافته‌های این بخش با نتایج (Setyaningsih & Sunaryo, 2021) همسو است؛ این همسویی از این منظر است که هر دو پژوهش بر «سلسله‌مراتب نیازهای معلمان» تأکید دارند؛ به این معنا که تا زمانی که دغدغه‌های معیشتی و منزلت اجتماعی معلمان (نیازهای زیستی و امنیتی) تأمین نشود، نمی‌توان انتظار داشت آن‌ها در سطوح بالاتر حرفه‌ای (مانند خلاقیت در تربیت تمام‌ساحتی) درگیر شوند. همچنین، همسویی با پژوهش (Ulfah et al, 2024) در زیرمضمون پایش هدفمند (زیرمضمون ۴) مشهود است؛ هر دو مطالعه نشان می‌دهند که «نظارت توسعه‌محور» به جای «نظارت کنترل‌گر»، باعث ایجاد حس کارآمدی در معلم شده و تمایل او را به اجرای برنامه‌های تحولی افزایش می‌دهد. بر اساس تطبیق یافته‌ها با پیشینه، استنباط می‌شود که میان «امنیت روانی-اقتصادی معلم» و «کیفیت اجرای ساحت‌های تربیتی» یک رابطهٔ مستقیم وجود دارد؛ بنابراین، راهبردهای عملیاتی در اسناد بالادستی، بدون در نظر گرفتن پیوسته‌های انگیزشی و حمایتی، در حد یک «تکلیف اداری» باقی خواهند ماند.

مضمون چهارم (برنامه‌ریزی هدفمند و آمادگی پیش از آغاز سال تحصیلی)، شامل دو زیرمضمون کلیدی است: (۱) آمادگی حرفه‌ای و برنامه‌ریزی تابستانهٔ معلمان، و (۲) برنامه‌ریزی عمیق از مسیر استمرار در پایهٔ تدریس. یافته‌های این بخش با دیدگاه (Abell & Wisniewski, 2024) همسو است؛ این همسویی از آن جهت است که هر دو بر مفهوم «تأمل پیش از عمل» تأکید دارند. در واقع، همان‌طور که پژوهش مذکور بازطراحی برنامهٔ درسی در فرصت تابستان را راهی برای پاسخ به نیازهای فردی دانش‌آموزان می‌داند، معلمان این پژوهش نیز معتقدند اجرای تربیت تمام‌ساحتی به دلیل پیچیدگی و تعدد ساحت‌ها، در شتاب‌زدگی شروع سال تحصیلی ممکن نیست و نیازمند یک «دورهٔ تحلیلی» برای بازنگری در روش‌های تدریس و ابزارهای ارزشیابی است. بر اساس تطبیق یافته‌ها با پیشینه، استنباط می‌شود که تربیت

تمام‌ساحتی یک «فرآیند در جریان» است و نه یک «محصول آماده»؛ بنابراین، موفقیت در اجرای این برنامه، مستلزم تغییر نگاه به تقویم آموزشی است؛ به طوری که تابستان نباید به عنوان زمان گسست از آموزش، بلکه باید به عنوان «فصل بازآفرینی حرفه‌ای» نگریسته شود. همچنین، ثبات شغلی معلمان در یک پایه تحصیلی (استمرار)، بستری برای خبرگی ایجاد می‌کند که اجرای عمیق (و نه سطحی) ساحت‌های شش‌گانه را تسهیل می‌نماید.

در پاسخ به سؤال دوم مبنی بر راهبردهای بهبود محتوا و سازمان‌دهی فرآیند تدریس، تحلیل تجارب زیسته معلمان نشان‌دهنده لزوم عبور از ساختارهای تک‌بعدی آموزشی است. در این محور، مجموعاً ۲ مضمون اصلی و ۹ زیرمضمون استخراج گردید. مضمون اول (بهینه‌سازی زمان آموزشی با رویکردی هدفمند و منعطف در فرآیند تدریس)، شامل ۹ زیرمضمون کلیدی است: ۱) کاربری دروس با رویکرد میان‌رشته‌ای، ۲) نشانه‌گذاری و زمان‌بندی ساحت‌های تربیتی در منابع درسی، ۳) ارزشیابی برای یادگیری، ۴) به‌کارگیری فعالیت‌های مشارکتی در جریان تدریس، ۵) برگزاری فعالیت‌های فوق‌برنامه خارج از زمان رسمی کلاس، ۶) کاربری زمان‌بندی هدفمند و چیدمان تطبیقی در مدیریت کلاس، ۷) اجتناب از تدریس مطالب مازاد یا فراتر از سطح شناختی، ۸) بازنگری نفاذانه و خلاقانه در حذف محتوای زائد کتب توسط معلمان، و ۹) کاهش طرح‌های موازی برای تمرکز بر اجرای عمیق برنامه. یافته‌های این بخش با نتایج Miller (2023) همسو است؛ این همسویی از آن جهت است که هر دو بر «یکپارچگی دانش» به جای «تکه‌تکه بودن محتوا» تأکید دارند. در واقع، همان‌طور که میلر رویکرد میان‌رشته‌ای را لازمه آموزش کل‌نگر (Holistic) می‌داند، معلمان این پژوهش نیز استنباط کرده‌اند که تربیت تمام‌ساحتی در قالب ساحت‌های درسی مجزا محقق نمی‌شود، بلکه باید درهم‌تنیدگی دروس (مثلاً تلفیق ساحت هنری با ریاضی) جستجو شود. همچنین، همسویی با پژوهش Barnes & Fives (2020) در زمینه ارزشیابی (زیرمضمون ۳) مشهود است؛ هر دو مطالعه بر این باورند که «ارزشیابی تکوینی و مستمر»، به عنوان یک ابزار تنظیم‌کننده عمل می‌کند که با شناسایی سریع موانع یادگیری، از اتلاف زمان آموزشی جلوگیری می‌کند؛ بنابراین، برای عبور از وضعیت موجود (کمبود زمان و حجم زیاد محتوا)، باید به معلم «اختیار حرفه‌ای» داده شود تا بتواند به عنوان یک مهندس برنامه درسی، محتوای زائد را حذف (زیرمضمون ۸) و زمان را بر اساس اقتضات ساحت‌های شش‌گانه بازتوزیع کند. همچنین، موفقیت در این رویکرد، در گروی تغییر نگاه از «کمی‌گرایی و اتمام کتاب» به «کیفی‌گرایی و عمق‌بخشی به یادگیری» (زیرمضمون ۹) است؛ به طوری که کاهش طرح‌های موازی و دست‌وپاگیر اداری، فضای تنفسی لازم را برای خلاقیت معلم در کلاس درس فراهم آورد.

مضمون دوم (بازنگری مؤلفان در ساختار و محتوای کتاب‌های درسی)، شامل سه زیرمضمون کلیدی است: ۱) ضرورت بازنگری در حجم، پیچیدگی محتوایی و توازن ساحت‌های تربیتی، ۲) توجه مازاد معلم به ساحت‌های مغفول برنامه در تدریس، و ۳) به‌روزرسانی محتوای درسی متناسب با اقتضات نسلی و تحولات روز. یافته‌های این بخش با نتایج Fard et al (2023) همسو است؛ این همسویی از این منظر است که هر دو بر «شکاف ساختاری میان اسناد بالادستی و ابزارهای آموزشی» تأکید دارند. در واقع، در حالی که اسناد تحولی بر تربیت تمام‌ساحتی تأکید می‌کنند، کتاب‌های درسی همچنان با تورم محتوایی و غلبه بعد شناختی تدوین شده‌اند که مانع اجرای عملیاتی برنامه‌هاست. همچنین، همسویی با پژوهش Zohrabi & Nasirfam (2024) در زیرمضمون اصلاح محتوا (زیرمضمون ۳) مشاهده می‌شود؛ وجه اشتراک این دو در این است که هر دو بر ضرورت «ارتباطی‌سازی و کاربردی‌سازی دانش» تأکید دارند. همان‌طور که در آموزش زبان، تغییر محتوا به سمت توانمندی ارتباطی یک ضرورت است، در تربیت تمام‌ساحتی نیز محتوا باید از حالت انتزاعی خارج شده و با نیازهای واقعی و به‌روز نسل جدید گره بخورد تا انگیزه یادگیری همه‌جانبه فراهم شود؛ بنابراین، کتاب درسی در نظام آموزشی ایران همچنان «رسانه غالب» و تعیین‌کننده جهت‌گیری تدریس است و تا زمانی که مؤلفان کتاب‌های درسی، «توازن ساحت‌ها» را در طراحی دروس رعایت نکنند، بار جبران این عدم توازن به دوش معلم می‌افتد (زیرمضمون ۲) که این امر منجر به فرسودگی شغلی و اجرای ناقص برنامه می‌شود؛ بنابراین، استنباط می‌گردد که تحول تمام‌ساحتی نیازمند یک «نهضت تولید محتوا» است که در آن، حجم کتاب‌ها کاهش یافته و فضای خالی برای فعالیت‌های

مهارتی، هنری و اخلاقی تعبیه شود.

در پاسخ به سوال سوم مبنی بر راهکارهای تقویت زیرساخت‌ها و حمایت‌های محیطی و انسانی، یافته‌های پژوهش نشان داد که اجرای موفق تربیت تمام‌ساحتی مستلزم یک زیست‌بوم پشتیبان است. در این محور، مجموعاً ۵ مضمون اصلی و ۳۱ زیرمضمون استخراج گردید. مضمون اول (تخصیص بودجه هدفمند برای بهبود و توسعه زیرساخت‌های فیزیکی و امکانات آموزشی)، شامل پنج زیرمضمون کلیدی است: ۱) بهینه‌سازی تراکم دانش‌آموزی از طریق توسعه فضا و منابع انسانی، ۲) پشتیبانی ساختاری از فعالیت‌های تجربی دانش‌آموزان در خارج از کلاس، ۳) ضرورت تأمین زیرساخت فناوریانه در مدارس، ۴) تأمین بودجه برای تحقق ساحت زیبایی‌شناختی در محیط مدرسه، و ۵) نوسازی و تجهیز آزمایشگاه‌ها برای ارتقای یادگیری تجربی. یافته‌های این بخش با نتایج (Herath et al (2023) و Nosrati Heshi (2025) همسو است؛ این همسویی از آن جهت است که هر دو بر نقش «کالبد و فیزیک مدرسه» به عنوان «معلم دوم» تأکید دارند. در واقع، همان‌طور که پژوهش‌های مذکور نوسازی تجهیزات را پیش‌شرط کیفیت آموزشی می‌دانند، معلمان این پژوهش نیز استنباط کردند که ساحت‌هایی مانند «ساحت زیستی-بدنی» یا «ساحت علمی-فناورانه» بدون وجود آزمایشگاه‌های مجهز و فضاهای ورزشی استاندارد، در سطح مفاهیم انتزاعی کتاب باقی می‌مانند. همچنین، زیرمضمون بهینه‌سازی تراکم دانش‌آموزی (زیرمضمون ۱) با منطق این پژوهش‌ها گره خورده است؛ چراکه فضای فیزیکی محدود و شلوغ، مانع اجرای فعالیت‌های گروه‌محور و مشارکتی (که روح تربیت تمام‌ساحتی است) می‌گردد. بنابراین، میان «اعتبارات مالی» و «عدالت تربیتی» در اجرای برنامه تمام‌ساحتی یک رابطه مستقیم وجود دارد. همچنین، می‌توان گفت، تربیت تمام‌ساحتی یک برنامه «هزینه‌بر» است و نمی‌توان با بودجه‌های قطره‌چکانی و مدارس فاقد امکانات، انتظار تحول در ابعاد هنری، مهارتی و تجربی را داشت و موفقیت در این محور، مستلزم تغییر رویکرد در بودجه‌ریزی از «هزینه‌های جاری» به سمت «سرمایه‌گذاری زیرساختی» است؛ به‌طوری‌که مدرسه از یک «چهاردیواری برای تدریس» به یک «مرکز یادگیری چندمنظوره» تبدیل شود.

مضمون دوم (تقویت محیط عاطفی و روانی در کلاس درس برای ارتقای یادگیری همه‌جانبه)، شامل هشت زیرمضمون کلیدی است: ۱) نقش تعاملی و همیارانه معلم در فرایند یادگیری، ۲) رابطه مادرانه: محبت همراه اقتدار، ۳) مدیریت پویا و گروه‌محور برای تقویت تعاملات اجتماعی، ۴) نگاه انسان‌محور معلم و احترام به کرامت دانش‌آموزان، ۵) راهبرد گفت‌وگوی خصوصی معلم-دانش‌آموز، ۶) ایجاد محیط یادگیری امن و آرام برای کاهش اضطراب، ۷) آگاهی معلم از مشکلات خانوادگی و برخورد همدلانه با دانش‌آموز، و ۸) بهره‌گیری از موسیقی و داستان‌گویی در تدریس. یافته‌های این بخش با نتایج (Molina-Moreno et al (2024) همسو است؛ این همسویی از آن جهت است که هر دو بر نقش «جو عاطفی کلاس» به عنوان زیربنای شناخت تأکید دارند. در واقع، همان‌طور که پژوهش مذکور نشان می‌دهد پشتیبانی عاطفی باعث انعطاف‌پذیری فضای کلاس و بیان بهتر احساسات می‌شود، معلمان این پژوهش نیز بر این باورند که تربیت تمام‌ساحتی (به‌ویژه در ساحت‌های اجتماعی و اخلاقی) در فضایی که ترس و اضطراب حاکم باشد، ناممکن است. زیرمضمون‌هایی مانند «گفت‌وگوی خصوصی» و «برخورد همدلانه» (زیرمضمون ۵ و ۷) نشان‌دهنده این حقیقت است که معلم باید ابتدا «امنیت روانی» را برقرار سازد تا دانش‌آموز جرئت ورود به ابعاد مهارتی و هنری را پیدا کند. بنابراین، در تربیت تمام‌ساحتی، «رابطه عاطفی» مقدم بر «آموزش» است. بدین صورت که یک محیط کلاس نباید صرفاً یک فضای فیزیکی برای انتقال اطلاعات، بلکه باید یک «پناهگاه عاطفی» باشد که در آن کرامت دانش‌آموز (زیرمضمون ۴) حفظ شود. همچنین، موفقیت در اجرای این برنامه در گروی تغییر نقش معلم از یک «ناظم اقتدارگرا» به یک «تسهیل‌گر همدل» است؛ چراکه تنها در صورت وجود پیوند عاطفی عمیق میان معلم و شاگرد، ساحت‌های مغفولی همچون ساحت زیبایی‌شناختی و اجتماعی (از طریق ابزارهایی مثل موسیقی و داستان‌گویی) مجال بروز پیدا می‌کنند.

مضمون سوم (شبکه‌سازی حرفه‌ای و تبادل دانش و تجربه در همکاران)، شامل هشت زیرمضمون اصلی است: ۱) شبکه‌سازی دیجیتال و اشتراک‌گذاری تجربیات آموزشی، ۲) لزوم آموزش گروهی برای ایجاد زبان مشترک حرفه‌ای میان

معلمان، ۳) تقویت یادگیری مشارکتی در قالب تدریس پژوهی و رقابت‌های حرفه‌ای، ۴) فرهنگ‌سازی برای نقدپذیری و اشتراک‌گذاری دانش، ۵) تشویق معلمان به تسهیم تجارب از طریق کارگاه‌های همتا-آموزی، ۶) نقش کلیدی گروه‌های آموزشی در سازمان‌دهی تعاملات حرفه‌ای، ۷) تربیت دانشجو معلمان به‌عنوان سفیران تحول برنامه‌تمام‌ساحتی، و ۸) تعامل سازنده معلمان هم‌پایه، در طراحی و اجرای فعالیت‌های یادگیری. یافته‌های این بخش با نتایج Li & Krasny (2021) همسو است؛ این همسویی از آن جهت است که هر دو بر «تلفیق یادگیری رسمی و غیررسمی» در توسعه حرفه‌ای تأکید دارند. در واقع، همان‌طور که پژوهش مذکور ترکیب شبکه‌های حضوری (برای تعمیق روابط) و آنلاین (برای سرعت تبادل) را اثربخش می‌داند، معلمان این پژوهش نیز بر این باورند که تربیت تمام‌ساحتی به دلیل نو بودن، نیازمند یک «جامعه یادگیرنده» است تا معلمان بتوانند از طریق زبان مشترک حرفه‌ای (زیرمضمون ۲) و تسهیم تجارب زیسته (زیرمضمون ۵)، ابهامات اجرایی برنامه را به صورت جمعی حل و فصل کنند. همچنین، زیرمضمون تربیت دانشجو معلمان به عنوان «سفیران تحول» (زیرمضمون ۷)، مکمل ایده گسترش دسترسی در پژوهش لی و کراسنی است که به تریق خون تازه و نگاه نوآورانه به بدنه سنتی مدارس اشاره دارد. بر اساس تطبیق یافته‌ها با پیشینه، استنباط می‌شود که اجرای تربیت تمام‌ساحتی از یک «اقدام فردی» در بستوی کلاس‌های درس، به یک «مأموریت تیمی» تغییر ماهیت داده است. بنابراین، انزوای حرفه‌ای معلم، بزرگ‌ترین سد در برابر تحول است و موفقیت در این مسیر مستلزم آن است که مدرسه از حالت «مجموعه‌ای از کلاس‌های منفصل» به حالت یک «سازمان یادگیرنده» تبدیل شود؛ جایی که تدریس پژوهی و نقدپذیری حرفه‌ای (زیرمضمون ۳ و ۴) به یک فرهنگ تبدیل می‌شوند.

مضمون چهارم (تقویت نقش مدیر و معاون، به‌عنوان رهبران تحولی در پشتیبانی و پیشبرد برنامه تربیت تمام‌ساحتی) شامل شش زیرمضمون کلیدی است: ۱) نقش پیگیرانه و مطالبه‌گرایانه مدیر و معاون در تداوم و کیفیت اجرای برنامه، ۲) مدیر و معاون با تجربه و آگاه به فضای کلاس درس، ۳) رهبری آموزشی مبتنی بر دانش تخصصی تربیت تمام‌ساحتی، ۴) نقش مشوق‌ها در مشارکت اثربخش مدیران در اجرای برنامه‌های تحولی، ۵) رهبری دلسوزانه با سبک شنونده فعال و تعامل انسانی صمیمانه، و ۶) تعامل بین‌نسلی معلمان و نقش مدیر و معاون در هم‌افزایی دانش و تجربه. یافته‌های این بخش با نتایج Miller (2023) در حوزه آموزش کل‌نگر همسو است؛ این همسویی از آن جهت است که هر دو بر گذار از «مدیریت اداری» به سمت «رهبری آموزشی» تأکید دارند. در واقع، همان‌طور که میلر مدیر را همراهی ریسک‌پذیر می‌داند که معلمان را در توسعه تسهیم می‌کند، معلمان این پژوهش نیز بر این باورند که مدیر نباید صرفاً ناظر بر بخشنامه‌ها باشد، بلکه باید با تکیه بر دانش تخصصی (زیرمضمون ۳) و سبک شنوندگی فعال (زیرمضمون ۵)، بستری امن برای «آزمون و خطا» در اجرای ساحت‌های شش‌گانه فراهم آورد. همچنین، زیرمضمون تعامل بین‌نسلی (زیرمضمون ۶) نشان‌دهنده نقش مدیر به عنوان یک «میانجی دانش و مهارت» است که تجربه معلمان پیش‌کسوت را با انرژی معلمان جوان برای تحقق تحول تمام‌ساحتی پیوند می‌زند. بنابراین، موفقیت در این مسیر، نیازمند آن است که مدیر مدرسه از یک «مجری دستورالعمل» به یک «رهبر الهام‌بخش» ارتقا یابد؛ کسی که علاوه بر مطالبه‌گری کیفی (زیرمضمون ۱)، با ایجاد نظام مشوق‌ها و حمایت‌های عاطفی، انگیزه لازم را برای خروج معلمان از منطقه امن (آموزش سنتی) فراهم می‌سازد. مضمون پنجم (جلب مشارکت و حمایت والدین مدرسه از طریق تعامل مستمر، آگاه‌سازی و اعتمادسازی)، شامل شش زیرمضمون کلیدی است: ۱) اعتمادسازی در روند تدریس و ارزشیابی از طریق تداوم و نتایج قابل‌مشاهده، ۲) برگزاری جلسات و کارگاه‌های توجیهی برای ایجاد درک مشترک، ۳) تعامل مؤثر با اولیا همراه با حفظ استقلال حرفه‌ای معلم در فرآیند تدریس، ۴) اشتراک‌گذاری تدریس‌های خلاقانه به منظور اعتمادسازی، ۵) تکالیف فعال با رویکرد تشویقی و آگاه‌سازی غیرمستقیم والدین، و ۶) تقویت مهارت‌های ارتباطی معلمان برای تعامل مؤثر با ذی‌نفعان برنامه. یافته‌های این بخش با نتایج Teraoka et al (2025) همسو است؛ این همسویی از آن جهت است که هر دو بر «شفافیت فرآیندی یاددهی- یادگیری» به عنوان کلیدی برای ایجاد اعتمادساز تأکید دارند. در واقع، همان‌طور که پژوهش مذکور ارتباط منظم را عامل تقویت اطمینان والدین می‌داند، معلمان این پژوهش نیز استنباط کردند که تربیت تمام‌ساحتی به دلیل

تغییر در شیوه‌های سنتی (مانند تغییر در نوع تکالیف و ارزشیابی)، ممکن است در ابتدا با مقاومت یا سوءبرداشت والدین مواجه شود. زیرمضمون‌های «اشتراک‌گذاری تدریس‌های خلاقانه» (زیرمضمون ۴) و «تکالیف فعال» (زیرمضمون ۵) دقیقاً ابزارهایی برای این شفاف‌سازی هستند تا والدین به‌جای تمرکز صرف بر نمره‌های کتبی، شاهد رشد همه‌جانبه و عینی فرزندانشان باشند؛ بنابراین، والدین در برنامه تمام‌ساحتی، نه فقط «مشتریان» خدمات آموزشی، بلکه «شرکای تربیتی» هستند و موفقیت این برنامه در مدرسه، منوط به هم‌سویی «خانه» و «مدرسه» در تعریف واحد مفهوم موفقیت است. اگر والدین نسبت به اهداف ساحت‌های شش‌گانه توجیه نشوند، فشارهای آن‌ها برای بازگشت به حافظه‌محوری، استقلال حرفه‌ای معلم (زیرمضمون ۳) را سلب خواهد کرد. لذا، تجهیز معلمان به مهارت‌های ارتباطی (زیرمضمون ۶) برای تبدیل کردن والدین از «ناظران منتقد» به «حامیان فعال»، یک راهبرد عملیاتی حیاتی است.

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که برای غلبه بر چالش‌های اجرای برنامه درسی تمام‌ساحتی، مجموعه‌ای از اقدامات هماهنگ در سه سطح فردی، نهادی و ساختاری الزامی است. در سطح فردی و حرفه‌ای (باتوجه به یافته‌های سوال اول)، ارتقای کیفیت اجرا مستلزم «توانمندسازی مستمر» و «اصلاح نظام گزینش و تربیت پیش از خدمت» است تا معلمان با آمادگی فنی و مدیریت کلاس متناسب، وارد حرفه شوند. همچنین، ایجاد بسترهای «انگیزشی و حمایتی»، و فراهم‌سازی فرصت برنامه‌ریزی در تابستان (باتوجه به یافته‌های سوال دوم)، زمینه‌ساز تعهد حرفه‌ای لازم برای خروج از آموزش سنتی است. در سطح عملیاتی و محتوایی (باتوجه به یافته‌های سوال دوم)، راهبرد کلیدی، «بهینه‌سازی زمان آموزشی» از طریق رویکردهای میان‌رشته‌ای و حذف مطالب مازاد در کنار «بازنگری ساختاری در کتب درسی»، توسط مؤلفان است تا توازن ساحت‌ها برقرار شود. در نهایت، در سطح ساختاری و محیطی (سوال ۳)، تحقق اهداف چندساحتی نیازمند «تخصیص بودجه برای زیرساخت‌های فیزیکی و فناورانه» (مضمون ۱) و ایجاد «اتم‌سفر عاطفی و کرامت‌محور» (مضمون ۲) در کلاس است. این مسیر با «شبکه‌سازی حرفه‌ای همکاران» (مضمون ۳)، اعمال «رهبری تحولی توسط مدیران» (مضمون ۳) و «جلب مشارکت آگاهانه والدین» (مضمون ۳) تکمیل می‌شود. لذا پیشنهاد می‌شود مدیران ارشد با اعطای اختیار حرفه‌ای به معلمان و برنامه‌ریزان برای تعدیل محتوا و با پیوند زدن بودجه به پروژه‌های ساحت‌محور، از این یافته‌های برخاسته از تجربه زیسته معلمان برای عملیاتی‌سازی واقعی سند تحول بهره‌گیرند. برآیند این عوامل نشان می‌دهد که اجرای اثربخش برنامه درسی تمام‌ساحتی مستلزم نگاهی چندلایه، مشارکتی و تحول‌گرا به آموزش و پرورش است. آنچه در فرایند تحلیل داده‌ها به دست آمد، حاصل مواجهه عمیق با تجربه‌های زیسته معلمان و واکاوی نظام‌مند روایت‌های آنان بود؛ تجربه‌هایی که امکان شناخت دقیق‌تر و واقع‌بینانه‌تر، نسبت به ظرفیت‌های اجرای برنامه را فراهم ساخت؛ بنابراین، این یافته‌ها، می‌تواند به مدیران و برنامه‌ریزان، چشم‌اندازهای تازه‌ای، برای عملیاتی‌سازی برنامه در میدان واقعی آموزش ارائه کند.

مشارکت نویسندگان

نویسنده اول مسئول گردآوری و تحلیل داده‌ها بود. نویسنده دوم به‌عنوان استاد راهنما بر فرایند تدوین و پیشبرد پایان‌نامه نظارت داشت و نویسنده سوم نیز به‌عنوان استاد مشاور در تمامی مراحل پژوهش مشارکت و راهنمایی‌های لازم را ارائه کرد.

تشکر و قدردانی

پژوهش حاضر بدون همکاری مشارکت‌کنندگان امکان‌پذیر نبود؛ بدین‌وسیله از کلیه مشارکت‌کنندگان تقدیر و تشکر به عمل می‌آید.

تعارض منافع

«هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است»

References

- Acosta, H., Cajas, D., Isaac, D., & Garnica, R. (2023). Linking teachers' profiles to their capability in curriculum implementation: analysis of factors that shape and influence EFL classes. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 22(5), 518-537. <https://doi.org/10.26803/ijlter.22.5.26>.
- Agha Mohammadi, J. (2019). Professional education on the margins: Examining the reflection of six educational domains of Iran's Fundamental Transformation Document in textbooks. *Growth of Social Sciences Education*, 22(1), 16–21. <https://www.roshdmag.ir/fa/article/23327> [In Persian]
- Ahmadi, A., Mehr Mohammadi, M., Maleki, H., Sadeghi, A., & Taheri, M. (2020). Conceptual framework of educational goals from the perspective of transformative documents. *Educational Innovations*, 19(73), 7–30. <https://doi.org/10.22034/jei.2020.107722> [In Persian]
- Ahmadi, F. Z., Ahmadi, A., Mehr Mohammadi, M. & Elhamian, N. (2022). Elementary teachers' perception on the implementation of the goals of science and technology domain and science learning area. *The Journal of New Thoughts on Education*, 18(3), 165-185. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2021.33789.31> [In Persian]
- Aracı-İyiyaydın, A., Çok, F., Altunay-Yılmaz, H., Atay, Ş., & Serttaş, Ş. Y. (2025). Stress and Coping Experiences of Turkish University Students During COVID-19: A Qualitative Study. *Psychology in the Schools*, 62(3), 875-888. <https://doi.org/10.1002/pits.23361>
- Arafi, A., & Ebrahimi, J. (2017). Methods facilitating social education of children: A jurisprudential perspective. *Studies in Educational Jurisprudence*, 29(13), 115–139. https://mft.journals.miu.ac.ir/article_2377.html [In Persian]
- Askari, N., Nourian, M., & Abayi Koopaei, M. (2019). A research synthesis of aesthetic education studies based on child development dimensions. *Iranian Journal of Developmental Psychology*, 2(62), 135–152. https://journals.iau.ir/article_670796.html [In Persian]
- Azadmanesh, S., & Hosseini, A. S. (2014). A comparative analysis of the moral education objectives in primary education in Japan and Iran, with respect to the values underlying the curriculum. *Islamic Quarterly Journal of Education and Research Studies*, 6(2), 119-136. <https://eslampajoheshha.nashriyat.ir/node/124> [In Persian]
- Balyer, A., & Özcan, K. (2014). Choosing Teaching Profession as a Career: Students' Reasons. *International Education Studies*, 7(5), 104-115. <https://doi.org/10.5539/ies.v7n5p104>
- Barnes, N., & Fives, H. (2020). *Managing classroom assessment to enhance student learning*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429453663>
- Basirati Barzaki, Z. (2016). A comparative study of economic-professional goals in Iran's Fundamental Transformation Document and Japan's MEXT system at the elementary level and its practical strategies (Master's thesis). Tehran, Iran. <https://rc.majlis.ir/fa/report/download/1637008> [In Persian]
- Bayat, M., & Ghafari, A. H. (2020). Barriers to the implementation of Iran's Fundamental Transformation Document. Islamic Consultative Assembly Research Center. <https://rc.majlis.ir/fa/report/download/1637008> [In Persian]
- Bishop, M., Burgess, R., & Zipfel, C. (2022). *Technology and Development. In Introduction to Development Engineering: A Framework with Applications from the Field* (pp. 17-57). Cham: Springer International Publishing. https://10.1007/978-3-030-86065-3_2

- Bitarafan, F. S., Sojoodi, M., & Dehghani, M. (2021). Investigating the implementation barriers of the fundamental evolution education document based on the Fullan model: Case study of the field of aesthetic and artistic education. *Research in Curriculum Planning*, 17(67), 90-110. <https://doi.org/10.30486/jsre.2020.1884437.1515> [In Persian]
- Bloom, P. (2020). Identity, Institutions and Governance in an AI World. *Springer International Publishing*. <https://10.1007/978-3-030-36181-5>
- Bybee, E. R. (2020). Too important to fail: The banking concept of education and standardized testing in an urban middle school. *Educational Studies*, 56(4), 418-433. <https://doi.org/10.1080/00131946.2020.1757451>
- Chitra, S., & Gurung, M. (2021). The Concept of Green School in Bhutan for Holistic Education and Development. *Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*, 13(3), 1-13. <https://doi.org/10.21659/rupkatha.v13n3.03>
- Chiu, Y. J. (2009). Exploring pedagogical strategies to integrate a holistic approach to education into ESL classes. *Asia Pacific Education Review*, 10(2), 261-270. <https://doi.org/10.1007/s12564-009-9022-3>
- Dadmehr, M., Karami, M., Mehram, B., & Izadi, S. (2022). Designing and validating a model of teacher communication and curriculum planning system in Iran. *Journal of Curriculum Planning Research*, 19(75), 40-61. <https://doi.org/10.30486/jsre.2023.1963526.2189> [In Persian]
- Demirdis, B. (2025). Integrating digital literacy to enhance emotional and social skills in education. In *Innovative Educational Frameworks for Future Skills and Competencies* (pp. 1-38). IGI Global Scientific Publishing. <https://10.4018/979-8-3693-7555-6.ch001>
- Egeberg, H., McConney, A., & Price, A. (2021). Teachers' views on effective classroom management: A mixed-methods investigation in Western Australian high schools. *Educational Research for Policy and Practice*, 20(2), 107-124. <https://doi.org/10.1007/s10671-020-09270-w>
- Fard, Z. H., Ghorrabi, A. T., Goharinezhad, S., Asl, I. M., & Dahim, A. (2023). Criticism of curriculum quality assessment models: a narrative review. *Health Technology Assessment in Action*. <https://doi.org/10.18502/htaa.v7i2.13814>
- Fardanesh, H. (2011). *Theoretical foundations of educational technology*. Tehran: SAMT Publications. [In Persian]
- Farhadi, N. & Grami Teybi, Z. (2021). Content Analysis of First Secondary Persian textbooks based on six educational domains system in Fundamental development document. *Islamic Perspective on Educational Science*, 9(16), 151-177. <https://doi.org/10.30497/edus.2021.240238.1430> [In Persian]
- Freire, P. (2018). The banking concept of education. In *Thinking about schools* (pp. 117-127). Routledge.
- Ghavifekr, S., & Ramzy, M. I. (2020). Exploring Effective Leadership Practices of Private School Principals to Improve Teachers' Academic Excellence and Students' Learning Achievement. *Journal of Research in Education Sciences*, 65(3). [https://doi.org/10.6209/JORIES.202009_65\(3\).0005](https://doi.org/10.6209/JORIES.202009_65(3).0005)
- Hajibabaei, H., mirazimi, H. and masouri, E. (2023). Areas and educational requirements of the Education Transformation Document of the Islamic Republic of Iran. *Educational and Scholastic studies*, 12(3), 37-63. <https://doi.org/10.48310/pma.2023.3315> [In Persian]

- Herath, N., Duffield, C., & Zhang, L. (2023). Public-school infrastructure ageing and current challenges in maintenance. *Journal of Quality in Maintenance Engineering*, 29(2), 401-419. <https://doi.org/10.1108/JQME-06-2021-0043>
- Homaei Latif, G., Jadidi, H., Safaee Rad, I., & Zandi, F. (2023). Developing a parent-child educational program based on the holistic education of Iran's Fundamental Transformation Document and its effects on self-esteem, self-efficacy, and self-regulation of students with learning disabilities. *Journal of Psychological Sciences*, 22(127), 1485-1505. <https://doi.org/10.52547/JPS.22.127.1485> [In Persian]
- Hoveida, R. & Davarpanah, S. H. A. (2019). Role of Teacher Leadership in Improving Students' Problem-Solving Skills with the Mediating Role of Creative Thinking. *New Educational Approaches*, 14(1), 83-100. <https://doi.org/10.22108/nea.2020.110155.1208> [In Persian]
- Huizinga, T., Nieveen, N., & Handelzalts, A. (2019). Implementation activities in design teams: Opportunities to demonstrate and acquire design expertise. In *Collaborative Curriculum Design for Sustainable Innovation and Teacher Learning* (pp. 175-190). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-20062-6_10
- Jackson, P. M. (2017). The economic crisis and the crisis in economics: pragmatism and the ontological turn. In *American Pragmatism and Organization* (pp. 43-58). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315566696-4>
- Keller-Schneider, M., Zhong, H. F., & Yeung, A. S. (2020). Competence and challenge in professional development: teacher perceptions at different stages of career. *Journal of Education for Teaching*, 46(1), 36-54. <https://doi.org/10.1080/02607476.2019.1708626>
- Khaksar, H., & Malekpour Afshar, E. (2021). How I encouraged my students to learn and research in social studies. *Studies and Research in Behavioral Sciences*, 3(6), 57-65. <https://ensani.ir/fa/article/461897> [In Persian]
- Khan, Z., Kamaluddin, M. R., Manap, J., Rajaratnam, S., Mohd, M., Chong, I. M., ... & Setiyani Subardjo, R. Y. (2025). Exploring the role of technology in human trafficking in Pakistan: A qualitative study of lived experiences of victims. *PloS one*, 20(3), e0320088. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0320088>
- Kiyaie, T., & Musa-Zade, Z. (2018). Opportunities and Threats in the Realm of Religious and Moral Education in the Philosophical Curriculum for Children. *Journal of Islamic Education*, 13(26), 97-115. <https://doi.org/10.30471/edu.2018.1405> [In Persian]
- Leigh-Osroosh, K. T. (2021). The phenomenological house: A metaphoric framework for descriptive phenomenological psychological design and analysis. *The Qualitative Report*, 26(6), 1817-1829. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2021.4815>
- Li, Y., & Krasny, M. E. (2021). Relationship between professional networks and practice change in environmental education. *The Journal of Environmental Education*, 52(3), 174-189. <https://doi.org/10.1080/00958964.2021.1899107>
- Macià, A. (2024). Learning about Forests (LEAF)-Using Nature as a Classroom. *Childhood Education*, 100(2), 6-13. <https://doi.org/10.1080/00094056.2024.2330293>
- Meyer, M. W., & Norman, D. (2020). Changing design education for the 21st century. *She Ji: The Journal of Design, Economics, and Innovation*, 6(1), 13-49. <https://doi.org/10.1016/j.sheji.2019.12.002>
- Miller, J. P. (2023). Keystones of holistic education: Trust, love, joy and mystery. In *Second International Research Handbook on Values Education and Student Wellbeing* (pp. 471-

- 481). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-24420-9_25
- Miller, J. P. (2023). Keystones of Holistic Education: Trust, Love, Joy and Mystery. In *Second International Research Handbook on Values Education and Student Wellbeing* (pp. 471-481). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-24420-9_25
- Mohammadi Bolbanabad, A., Seifi, M. and Nateghi, F. (2022). Developing Environmental Education Criteria and Indicators in Iranian Elementary Education System in 1404. *Journals of Environmental Education and Sustainable Development*, 10(2), 99-115. <https://doi.org/10.30473/ee.2022.50804.2159> [In Persian]
- Molina-Moreno, P., Molero-Jurado, M. D. M., Pérez-Fuentes, M. D. C., & Gázquez-Linares, J. J. (2024, August). Analysis of personal competences in teachers: a systematic review. In *Frontiers in Education* (Vol. 9, p. 1433908). Frontiers Media SA. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1433908>
- Montes, V. M. (2025, January). Educational Trends in 21st Century Education. In *2025 Institute for the Future of Education Conference (IFE)* (pp. 1-5). IEEE. <https://10.1109/IFE63672.2025.11024991>
- Nassaj, M. (2023). Explaining Martyr Ibrahim Hadi's Lifestyle in Six Spheres as a Role Model of Education. *Journal of Islamic Education*, 18(43), 7-25. <https://doi.org/10.30471/edu.2023.8616.2601> [In Persian]
- Ngabeni, K., & Davids, R. (2024). We need support: the experiences of family members caring for a relative diagnosed with schizophrenia. *Social Work/Maatskaplike Werk*, 60(2), 313-338. <https://doi.org/10.15270/60-2-1299>
- Nirozadeh, N., Azizkhani, M. & Aahimi, H. (2024). Analyzing the educational principle of moderation in Arabic Textbooks according to the Six squares. *Journals of Research in Teacher Education Curriculum Studies*, 3(2), 45-62. <https://doi.org/10.48310/jcdr.2024.15983.1091> [In Persian]
- Norouzi, D., & Razavi, S. A. (2011). *Foundations of instructional design*. Tehran: SAMT Publications. [In Persian]
- Nosrati Heshi, K., Samidi, H., shahin, A. and nasirvand, M. (2025). A phenomenological study on improving the prevailing challenges in teaching science at the elementary course. *Journals of Research in Teacher Education Curriculum Studies*, 4(2), 59-73. <https://doi.org/10.48310/jcdr.2025.18750.1146>[In Persian]
- Ramjit, D. M. (2024). *Redefining Politics. Postinternationalism and the Rise of Heterarchy*, 1. <https://10.4018/979-8-3693-3563-5.ch001>
- Rintoul, H., & Bishop, P. (2019). Principals and vice-principals: Exploring the history of leading and managing public schools in Ontario, Canada. *Journal of educational administration and history*, 51(1), 15-26. <https://doi.org/10.1080/00220620.2018.1513913>
- Samson, A., & Acquaro, D. (2025). Leadership Literacy: The Role of Leadership Education in the Attraction, Retention, and Succession Planning of Future Leaders. In *Critical Conversations in Teacher Education* (pp. 29-45). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/978-1-83608-908-720251007>
- Sepahvand, A., Alikhani, S., Bahari, M., Behzadi Chegini, S., & Minayi, H. (2023). How did I increase teachers' job satisfaction through instruction based on the domains of the Fundamental Transformation Document? A two-month follow-up action research study.

- Advances in Modern Behavioral Sciences*, 8(56), 397–406. <https://ijndibs.com/article-1-879-fa.html> [In Persian]
- Setyaningsih, S., & Sunaryo, W. (2021). Optimizing Transformational Leadership Strengthening, Self Efficacy, and Job Satisfaction to Increase Teacher Commitment. *International Journal of Instruction*, 14(4), 427-438. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14425a>
- Sharma, S. (2025). Revolutionizing Teacher Education With Cutting-Edge Digital Solutions. In *Cultivating Creativity and Navigating Talent Management in Academia* (pp. 291-310). IGI Global Scientific Publishing. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-6880-0.ch014>
- Steiner, G., Steffelbauer, I., Laubichler, M., Zenk, L., Schernhammer, E., Birmann, B. M., ... & Weitzer, J. (2023). Complexity literacy for a sustainable digital transition: Cases and arguments from transdisciplinary education programs. In *Digitalization, New Media, and Education for Sustainable Development* (pp. 56-75). IGI Global.
- Supreme Council of Education Secretariat. (2011). *Theoretical foundations of the fundamental transformation in the formal and public education system of the Islamic Republic of Iran*. Tehran: Author. [In Persian]
- Tari, F., & Tari, N. (2022). Representing teachers' lived experiences in enhancing elementary students' academic motivation in e-learning environments. *Curriculum and Instruction Perspective*, 2(2), 1–19. <https://doi.org/10.22034/cipj.2022.52645.1057> [In Persian]
- Tari, F., Javadipour, M., Hakimzadeh, R. and Dehghani, M. (2022). Identifying and modeling the successful educational experiences of elementary school teachers in the e-learning environment during the Corona era. *Technology of Education Journal (TEJ)*, 17(1), 69-86. <https://doi.org/10.22061/tej.2022.8903.2750> [In Persian]
- Teraoka, E., Okamoto, M., Saito, T., & Ube, H. (2025). Parents' perceptions of teachers' support in a Japanese private kindergarten: overview of the trust relationship-building process. *Cogent Education*, 12(1), 2505318. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2505318>
- Ulfah, M., Syahrudin, H., Thoharudin, M., Wardani, S. F., & Kholifah, N. (2024, August). Examining the role of family sociology, managerial support, and working conditions in determining teacher performance in Indonesia: the mediating role of motivation and professional development. In *Frontiers in Education* (Vol. 9, p. 1413525). Frontiers Media SA. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1413525>
- Waller, R. E., Lemoine, P. A., Garretson, C. J., & Richardson, M. D. (2021). Disruption and innovation in global higher education as viewed through the lens of complexity theory. In *Handbook of research on modern educational technologies, applications, and management* (pp. 677-700). IGI Global. <https://10.4018/978-1-7998-3476-2.ch042>
- Widaningsih, S. (2023). The Relevance of Implementing a Holistic Curriculum with Holistic Peer Parenting in Early Childhood Education. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 7(5), 5795-5810. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v7i5.5299>
- Zhang, Z. (2022). Plasmonic Photocatalysis: Principles and Applications. *Springer Nature*. https://10.1007/978-981-19-5188-6_1
- Zohrabi, M., & Nasirfam, F. (2024). The use of assessment for learning rather than assessment of learning in EFL context. *Applied Research on English Language*, 13(2), 1-30. <https://doi.org/10.22108/are.2024.140274.2210>