



Identification of the Dimensions and Components of the Doctrinal, Ritual, and Moral Domains in the School

Leila Fattahi¹, Farnak Mosavi^{2*}, Maryam Eslampanah¹, Zohreh Sabzianpour¹

1. Department of Educational Management, Ker.C., Islamic Azad University, Kermanshah, Iran.
2. Department of Educational Management, Ker.C., Islamic Azad University, Kermanshah, Iran (Corresponding Author).

❖ **Corresponding Author Email:** fa.mosavi@iau.ac.ir

Research Paper

Abstract

Receive: 2025/12/22
Accept: 2026/05/18
Published: 2026/05/22

Keywords:

Faith Domain, Ritual Domain, Moral Domain, Multidimensional School, Grounded Theory, Transformation in School Philosophy, Spiritual Education

Article Cite:

Fattahi, L., Mosavi, F., Eslampanah, M., & Sabzianpour, Z. (2027). Identification of the Dimensions and Components of the Doctrinal, Ritual, and Moral Domains in the School. *Sociology of Education*. 13(1): 1-17.

Purpose: The present study aimed to identify the dimensions, components, and operational mechanisms of doctrinal, ritual, and moral domains in multidimensional schools and to explain the conceptual model of transformation in the existential philosophy of schooling.

Methodology: This study employed a qualitative approach using grounded theory methodology. Participants included 12 faculty members, educational policymakers, and administrators of multidimensional schools selected through purposive sampling. Data were collected through semi-structured interviews until theoretical saturation was achieved. Data analysis revealed that the transformation of school philosophy from an "instruction-centered school" to a "school as a living space" constituted the core phenomenon. Causal conditions included upstream policy requirements, contemporary societal demands, inefficiencies of traditional educational models, and advances in educational sciences. Contextual conditions, intervening factors, and implementation strategies related to doctrinal, ritual, and moral education were also identified and analyzed.

Findings: The findings demonstrated that the realization of doctrinal, ritual, and moral domains requires a paradigmatic transformation in the mission and function of schools. Schools characterized by transformational leadership, participatory organizational culture, and active collaboration with families and social institutions showed greater capacity for fostering students' spiritual identity, ethical development, and social responsibility. Furthermore, university entrance examination pressure, grade-oriented evaluation systems, teachers' resistance to change, and financial limitations emerged as the major intervening barriers. Effective strategies included teacher empowerment, integrated curriculum design, experiential learning approaches, application of educational technologies, and development of intersectoral partnerships. Expert validation confirmed the conceptual coherence, cultural compatibility, and practical applicability of the proposed model.

Conclusion: The study concluded that strengthening doctrinal, ritual, and moral domains in schools requires redefining the philosophy of schooling, reforming evaluation systems, enhancing teachers' professional competencies, and reinforcing collaboration among schools, families, and communities. Multidimensional schools can create meaningful connections between education, spirituality, and social responsibility, thereby fostering committed, creative, and morally developed individuals.



<https://doi.org/10.61838/kman.soe.765>



Creative Commons: CC BY 4.0

Detailed Abstract

Introduction

In contemporary educational systems, the mission of schools has expanded far beyond the traditional transmission of academic knowledge. Modern schools are increasingly expected to function as comprehensive developmental environments in which cognitive, social, emotional, ethical, and spiritual dimensions of students are nurtured simultaneously. This transformation has emerged in response to rapid social change, technological development, cultural complexity, and the growing need for students to acquire multidimensional competencies necessary for life in the twenty-first century (Brown & Davis, 2018; Clark & O'Donoghue, 2017; Schleicher, 2018). Consequently, educational systems worldwide have gradually shifted from purely instructional paradigms toward holistic and all-dimensional approaches that emphasize balanced human development (Garcia & Martinez, 2018; Johnson & Williams, 2012).

Within this framework, the concept of all-dimensional schools has gained considerable attention in educational research and policymaking. All-dimensional schools are institutions that seek to integrate academic instruction with moral, spiritual, social, emotional, physical, cultural, and vocational development (Hosseini, 2020; Jabbar et al., 2023). In the Iranian educational context, the Fundamental Transformation Document of Education places strong emphasis on multidimensional education and considers schools as central institutions for cultivating committed, ethical, spiritually aware, and socially responsible individuals (Nabi et al., 2024; Sharaf et al., 2024). However, despite the existence of transformational educational policies, many schools continue to operate within traditional exam-oriented structures that prioritize memorization, competition, and academic performance over holistic student development (Akbari et al., 2022; Shafiei Varzaneh & Dorostkar Siani, 2024).

One of the most neglected dimensions within many contemporary schools is the doctrinal, ritual, and moral domain of education. These dimensions are critically important because they shape students' identity formation, ethical decision-making, social responsibility, meaning-making processes, and spiritual well-being. Schools that fail to address these dimensions may produce academically successful students who nevertheless struggle with moral judgment, emotional balance, civic responsibility, and spiritual orientation. Research on social-emotional learning has demonstrated that educational success is strongly associated with the development of self-awareness, empathy, responsible decision-making, interpersonal competence, and ethical behavior (Casel, 2020; Humphrey, 2013; Jones & Bouffard, 2012). Therefore, the integration of doctrinal, ritual, and moral education into everyday school culture has become increasingly essential.

In addition, rapid technological transformations have significantly influenced the role and mission of schools. The expansion of digital communication, artificial intelligence, and virtual learning environments has altered students' lifestyles, social interactions, and learning experiences. Technology can enhance learning opportunities and facilitate social-emotional development when applied appropriately (Bidaki & Mobasheri, 2013; Brown & Miller, 2019; Heydari et al., 2023). Nevertheless, technological advancement has also intensified ethical challenges, identity crises, and cultural fragmentation among younger generations, thereby increasing the need for schools to strengthen spiritual and moral education. Studies have emphasized that schools must equip students not only with technological literacy but also with ethical awareness, critical thinking, and responsible digital citizenship (Nazari, 2021; Schleicher, 2018).

Another important issue concerns the role of teachers and educational leadership in implementing holistic educational missions. Research has consistently shown that teachers' professional competence, school leadership, and organizational culture significantly influence the success of educational transformation initiatives (Fathi et al., 2023; Rostami et al., 2021). Teachers in all-dimensional schools are expected to function not merely as transmitters of knowledge but also as facilitators of growth, ethical role models, and designers of meaningful learning experiences. Likewise, transformational school leadership, collaborative organizational culture, and stakeholder participation are essential prerequisites for achieving multidimensional educational goals (Hargreaves & Fullan, 2012; Johnson & Smith, 2016). Without supportive structures, adequate resources, and professional empowerment, schools are unlikely to realize their broader educational missions effectively.

Furthermore, previous studies have highlighted the importance of integrating schools with local communities, families, and cultural institutions. Educational environments are deeply influenced by their social and ecological contexts, and schools cannot function independently from the broader social systems in which they are embedded (Province, 2020; Zhao et al., 2019). Family participation, community engagement, and collaboration with social institutions can strengthen students' moral development and social belonging. Conversely, weak communication between schools and communities may contribute to fragmentation in students' educational and moral experiences (Karimi et al., 2021; Mousavi, 2021).

Despite extensive discussions regarding all-dimensional education, limited research has specifically focused on identifying the dimensions and components of doctrinal, ritual, and moral domains within schools. Existing studies have primarily examined general educational transformation, teacher competence, technological integration, or structural challenges of multidimensional schools (Abbasalinezhad et al., 2022; Ghorbani et al., 2025; Sharifi et al., 2023). Therefore, there remains a significant gap concerning the conceptualization of doctrinal, ritual, and moral education as interconnected components of school transformation. Addressing this gap is particularly important in societies where schools are expected to contribute to both educational achievement and ethical-spiritual development.

Accordingly, the present study aimed to identify the dimensions and components of doctrinal, ritual, and moral domains in schools and to develop a conceptual model explaining the realization of these domains within the framework of all-dimensional education.

Methods and Materials

The present study employed a qualitative approach using thematic analysis to explore the dimensions and components of doctrinal, ritual, and moral domains in schools. The qualitative design was selected because of the exploratory nature of the research topic and the need to gain deep insights into participants' experiences, perceptions, and interpretations regarding the new missions of all-dimensional schools. Since no comprehensive indigenous model existed concerning these domains, the study sought to construct a conceptual framework grounded in participants' perspectives.

Participants included 12 experts and specialists in the field of education who were selected through purposive sampling. The sample consisted of university faculty members in educational management, curriculum planning, philosophy of education, and educational psychology, as well as educational policymakers and administrators of all-dimensional schools. Participants were selected based on their professional expertise, familiarity with transformational educational policies, and practical experience in multidimensional educational settings. The sample included professors, associate professors, assistant professors, senior educational policymakers, school principals, and vice principals from Tehran, Isfahan, and Mashhad.

Data were collected through semi-structured in-depth interviews. The interview protocol was designed based on the literature review, transformational educational documents, and the objectives of the study. Questions explored participants' views regarding the meaning, dimensions, challenges, contextual factors, implementation strategies, and outcomes of doctrinal, ritual, and moral education in schools. Interviews lasted between 45 and 90 minutes and were conducted individually in suitable environments. All interviews were audio-recorded with participants' consent and subsequently transcribed verbatim.

Data collection continued until theoretical saturation was achieved. Saturation emerged after ten interviews; however, two additional interviews were conducted to ensure conceptual stability and completeness of the extracted themes. Data analysis followed the process of thematic analysis involving repeated reading of transcripts, open coding, categorization of similar concepts, and identification of overarching themes and subthemes. The analysis resulted in seven major categories, including the core phenomenon, causal conditions, contextual factors, intervening factors, strategies, consequences, and model validation. To enhance trustworthiness, member checking, peer review, and continuous comparison of data were employed throughout the analysis process.

Findings

The findings revealed that the central phenomenon underlying doctrinal, ritual, and moral education in schools was "the transformation of the existential philosophy of school from an instructional institution into a living environment." Participants emphasized that schools should move beyond knowledge transmission and become spaces for identity formation, ethical growth, spirituality, and meaningful social participation. In this perspective, schools are expected to cultivate multidimensional individuals capable of critical thinking, creativity, social responsibility, and moral reasoning.

Analysis of the interviews identified several causal conditions contributing to the necessity of transforming school missions. These included the requirements of transformational educational policies, rapid technological developments, changes in labor market demands, increasing social harms, and dissatisfaction with traditional memorization-based educational systems. Participants noted that conventional schools often fail to prepare students for real-life complexities and neglect essential dimensions such as moral development, emotional intelligence, and spiritual growth.

The study also identified contextual factors facilitating the realization of doctrinal, ritual, and moral education. Organizational culture, transformational leadership, stakeholder participation, supportive family environments, technological infrastructure, and flexible

educational spaces emerged as important facilitating conditions. Schools characterized by collaborative cultures and visionary leadership demonstrated greater capacity to integrate moral and spiritual education into their educational processes.

Intervening factors included resistance to change among teachers, lack of familiarity with innovative pedagogical approaches, excessive emphasis on examinations and grades, financial limitations, and weak communication between schools and social institutions. Participants repeatedly emphasized that examination-oriented educational systems significantly reduce opportunities for implementing holistic educational practices.

Regarding implementation strategies, the findings highlighted the importance of continuous teacher empowerment, integrated and project-based curricula, experiential learning, technological utilization, and systematic collaboration with families and community institutions. Participants also stressed the need to redefine teachers' roles as facilitators and mentors rather than mere transmitters of information.

The findings further indicated that successful implementation of doctrinal, ritual, and moral education could produce extensive individual, social, and institutional outcomes. At the individual level, students were expected to develop stronger moral identity, emotional balance, social responsibility, creativity, and spiritual awareness. At the societal level, participants predicted increased social cohesion, reduced social harms, enhanced educational justice, and stronger civic engagement. Institutional outcomes included improved school effectiveness, stronger teacher motivation, and increased public trust in educational institutions.

Finally, experts evaluated the proposed conceptual model positively and considered it coherent, culturally relevant, comprehensive, and practically applicable. Participants emphasized the model's systemic perspective and its ability to explain the complex interrelationships among educational, social, organizational, and cultural factors affecting school transformation.

Discussion and Conclusion

The findings of the present study demonstrate that doctrinal, ritual, and moral education should not be considered peripheral activities separated from the core educational mission of schools. Rather, these domains constitute foundational dimensions that shape students' identities, ethical orientations, social behaviors, and spiritual perspectives. The emergence of the "transformation of school philosophy" as the central phenomenon indicates a paradigmatic shift from instruction-centered schooling toward holistic human development.

The study further illustrates that contemporary schools are operating within increasingly complex social and technological environments. Traditional educational structures based primarily on memorization, competition, and examination performance are insufficient for addressing modern societal challenges. Instead, schools are required to cultivate students who possess critical thinking abilities, emotional intelligence, moral reasoning, spiritual awareness, and social responsibility. This transformation requires substantial changes in school culture, leadership, curriculum design, teacher roles, and evaluation systems.

Another important conclusion concerns the central role of teachers and school leaders in implementing multidimensional educational missions. The findings indicate that without professional empowerment, collaborative organizational culture, and transformational leadership, schools cannot successfully integrate doctrinal, ritual, and moral education into everyday practice. Teachers must be prepared to function as mentors, ethical role models, and facilitators of meaningful learning experiences.

The findings also highlight the importance of collaboration between schools, families, and communities. Moral and spiritual development cannot occur effectively within isolated institutional structures. Schools need active partnerships with parents, cultural organizations, religious institutions, and local communities to create coherent and supportive educational environments.

Moreover, the study reveals that educational transformation requires structural reforms within educational systems. Excessive emphasis on examinations and quantitative evaluation restricts schools' capacity to address broader developmental goals. Therefore, policymakers should reconsider assessment systems, curriculum structures, and educational priorities to create greater opportunities for holistic education.

Overall, the present study suggests that the realization of doctrinal, ritual, and moral domains requires a systemic transformation in educational philosophy, organizational structures, professional development, and stakeholder collaboration. Schools capable of integrating these dimensions into their educational culture can contribute significantly to the development of ethically responsible, socially engaged, spiritually aware, and psychologically balanced individuals.



eISSN: 2322-1445

دوره ۱۳ شماره ۱ پاییز ۱۴۰۶ صفحات ۱۷-۱

جامعه شناسی آموزش و پرورش

اعتباریابی ابعاد و مؤلفه‌های ساحت‌های اعتقادی، عبادی و اخلاقی در مدرسه

لیلا فتاحی^۱، فرانک موسوی^{۲*}، مریم اسلام پناه^{۱D}، زهره سبزیانپور^{۱D}

۱. گروه مدیریت آموزشی، واحد کرمانشاه، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمانشاه، ایران

۲. گروه مدیریت آموزشی، واحد کرمانشاه، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمانشاه، ایران. (نویسنده مسئول).

✦ ایمیل نویسنده مسئول: fa.mossavi@iau.ac.ir

مقاله تحقیقاتی

چکیده

هدف: هدف پژوهش حاضر شناسایی ابعاد، مؤلفه‌ها و سازوکارهای تحقق ساحت‌های اعتقادی، عبادی و اخلاقی در مدارس تمام‌ساحتی و تبیین الگوی مفهومی تحول در فلسفه وجودی مدرسه بود.

روش‌شناسی: این پژوهش با رویکرد کیفی و مبتنی بر نظریه داده‌بنیاد انجام شد. مشارکت‌کنندگان شامل ۱۲ نفر از اعضای هیأت علمی، سیاست‌گذاران آموزشی و مدیران مدارس تمام‌ساحتی بودند که با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته گردآوری شد و فرایند مصاحبه تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت. تحلیل داده‌ها نشان داد که تحول در فلسفه مدرسه از «مدرسه آموزشی» به «مدرسه زیستن» به عنوان پدیده محوری مطرح است. در این راستا، عوامل علی شامل الزامات اسناد بالادستی، ضرورت‌های جهان معاصر، ناکارآمدی الگوهای سنتی و پیشرفت‌های علوم تربیتی شناسایی شد. همچنین عوامل زمینه‌ای، مداخله‌گر و راهبردهای اجرایی مرتبط با تحقق تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی مورد بررسی قرار گرفت.

یافته‌ها: یافته‌ها نشان داد که تحقق ساحت‌های اعتقادی، عبادی و اخلاقی نیازمند تغییر پارادایمی در کارکرد مدرسه است. تحلیل‌ها نشان داد که مدارس تمام‌ساحتی در صورت برخورداری از رهبری تحول‌گرا، فرهنگ سازمانی مشارکتی و شبکه‌سازی با خانواده و نهادهای اجتماعی، توان بیشتری در پرورش هویت معنوی، اخلاقی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانش‌آموزان دارند. همچنین فشار کنکور، نظام ارزشیابی نمره‌محور، مقاومت معلمان در برابر تغییر و کمبود منابع مالی به عنوان مهم‌ترین عوامل مداخله‌گر شناسایی شد. راهبردهای مؤثر شامل توانمندسازی معلمان، طراحی برنامه درسی تلفیقی، توسعه یادگیری تجربی، استفاده از فناوری‌های نوین و ایجاد مشارکت بین‌بخشی بود. نتایج اعتبارسنجی نیز نشان داد که مدل پیشنهادی از انسجام مفهومی، تناسب فرهنگی و قابلیت اجرایی مطلوب برخوردار است.

نتیجه‌گیری: نتایج پژوهش نشان داد که تحقق ساحت‌های اعتقادی، عبادی و اخلاقی مستلزم بازتعریف فلسفه مدرسه، اصلاح نظام ارزشیابی، توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان و تقویت همکاری میان مدرسه، خانواده و جامعه است. مدارس تمام‌ساحتی می‌توانند با ایجاد پیوند میان آموزش، معنویت و مسئولیت اجتماعی، زمینه تربیت انسان‌های متعهد، خلاق و متعالی را فراهم سازند.

دریافت: ۱۴۰۴/۱۰/۰۱

پذیرش: ۱۴۰۵/۰۲/۲۸

انتشار: ۱۴۰۵/۰۳/۰۱

واژگان کلیدی:

ساحت اعتقادی، ساحت عبادی، ساحت اخلاقی، مدرسه تمام‌ساحتی، نظریه داده‌بنیاد، تحول در فلسفه مدرسه، تربیت معنوی

استناد مقاله:

فتاحی، لیلا، موسوی، فرانک، اسلام پناه، مریم، و سبزیانپور، زهره. (۱۴۰۶). اعتباریابی ابعاد و مؤلفه‌های ساحت‌های اعتقادی، عبادی و اخلاقی در مدرسه. جامعه شناسی آموزش و پرورش، ۱۳(۱): ۱-۱۷.



<https://doi.org/10.61838/kman.soc.765>

Creative Commons: CC BY 4.0

مقدمه

تحول در مأموریت مدرسه یکی از بنیادی‌ترین مسائل نظام‌های آموزشی معاصر است؛ زیرا مدرسه دیگر نمی‌تواند صرفاً به عنوان نهادی برای انتقال دانش، آماده‌سازی آزمونی یا تولید موفقیت تحصیلی محدود تعریف شود، بلکه باید به مثابه بستری برای شکل‌گیری هویت، رشد اخلاقی، زیست اجتماعی، توانمندی معنوی و آماده‌سازی دانش‌آموزان برای مواجهه با پیچیدگی‌های زندگی فردی و جمعی فهم شود. در چنین نگرشی، آموزش تنها یکی از کارکردهای مدرسه است و رسالت اصلی آن در پرورش انسان‌هایی متعهد، مسئول، خلاق، اخلاق‌مدار و برخوردار از قابلیت‌های شناختی، اجتماعی، عاطفی و معنوی تبلور می‌یابد. ادبیات جدید مدیریت آموزشی نیز نشان می‌دهد که تعریف مأموریت مدرسه باید از سطح شعارهای کلی فراتر رود و در قالب سازوکارهای عملی، شاخص‌های قابل پیاده‌سازی و الگوهای مدیریتی روشن بازسازی شود (Brown & Davis, 2018; Clark & O'Donoghue, 2017; Johnson & Williams, 2012; Jones & Brown, 2018). از این منظر، مدرسه تمام‌ساحتی تلاشی برای عبور از آموزش تک‌بعدی و حرکت به سوی تربیت متوازن است؛ رویکردی که در آن ساحت‌های اعتقادی، عبادی، اخلاقی، اجتماعی، علمی، هنری، زیستی و اقتصادی به صورت پیوسته و درهم‌تنیده مورد توجه قرار می‌گیرند (Ghorbani et al., 2025; Hosseini, 2020; Jabbar et al., 2023).

در نظام تعلیم و تربیت ایران، توجه به تربیت تمام‌ساحتی به ویژه در پیوند با سند تحول بنیادین آموزش و پرورش اهمیت ویژه‌ای دارد. این سند، مدرسه را کانون اصلی تحقق حیات طیبه و تربیت دانش‌آموزانی می‌داند که در ابعاد اعتقادی، عبادی، اخلاقی، علمی، اجتماعی و زیباشناختی رشد یافته باشند. با این حال، فاصله میان سیاست‌های کلان و واقعیت مدرسه همچنان یکی از چالش‌های جدی نظام آموزشی است. مطالعات داخلی نشان داده‌اند که اجرای رویکرد تمام‌ساحتی در مدارس با موانعی مانند نبود درک مشترک از مفهوم تربیت همه‌جانبه، ضعف برنامه‌ریزی اجرایی، کمبود منابع، فشار ارزشیابی‌های رسمی و ناهماهنگی میان نهادهای تربیتی مواجه است (Akbari et al., 2022; Nabi et al., 2024; Shafiei Varzaneh & Dorostkar Siani, 2024). همچنین، پژوهش‌های انجام‌شده درباره شاخص‌ها و مؤلفه‌های مدرسه تمام‌ساحتی نشان می‌دهد که بخش مهمی از دشواری‌های اجرایی ناشی از فقدان مدل‌های عملیاتی بومی است؛ مدلهایی که بتوانند مفاهیم کلان اسناد تحولی را به برنامه‌های قابل اجرا در سطح مدرسه تبدیل کنند (Jabbar et al., 2023; Sharaf et al., 2024).

یکی از مهم‌ترین کاستی‌های مدارس معاصر، غلبه نگرش شناختی و آزمون‌محور بر سایر ابعاد تربیت است. در این الگو، موفقیت مدرسه عمدتاً با نمره، رتبه، قبولی در آزمون‌ها و دستاوردهای تحصیلی سنجیده می‌شود؛ در حالی که بسیاری از مهارت‌ها و ویژگی‌های بنیادین مانند اخلاق، مسئولیت‌پذیری، معناجویی، همدلی، خودآگاهی، تاب‌آوری، حل مسئله و مشارکت اجتماعی کمتر مورد توجه قرار می‌گیرند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که آموزش اثربخش در قرن بیست‌ویکم نیازمند ترکیب دانش، مهارت، نگرش و ارزش است و مدرسه باید دانش‌آموزان را نه تنها برای دانستن، بلکه برای زیستن، همکاری، انتخاب اخلاقی و مواجهه با مسائل واقعی آماده کند (Brown & Miller, 2019; Nazari, 2021; Schleicher, 2018). بر همین اساس، رویکردهایی مانند یادگیری مبتنی بر کاوش، آموزش مسئله‌محور، کلاس متمایز، راهبردهای تدریس اثربخش و پرورش تفکر انتقادی می‌توانند ظرفیت مدرسه را برای تحقق رسالت‌های فراتر از آموزش رسمی افزایش دهند (Pedaste et al., 2015; Rosenshine, 2012; Tomlinson, 2014).

در کنار رشد شناختی، پرورش اجتماعی - عاطفی و اخلاقی نیز از مؤلفه‌های اساسی مدرسه مطلوب است. مطالعات مربوط به یادگیری اجتماعی - عاطفی نشان می‌دهد که مدرسه زمانی می‌تواند در رشد شخصیت دانش‌آموزان مؤثر باشد که مهارت‌هایی مانند خودآگاهی، خودتنظیمی، آگاهی اجتماعی، تصمیم‌گیری مسئولانه و روابط بین‌فردی سالم را در برنامه‌های رسمی و غیررسمی خود ادغام کند (Casel, 2020; Humphrey, 2013; Jones & Bouffard, 2012). در همین راستا، فناوری‌های نوین نیز می‌توانند فرصت‌هایی برای تسهیل یادگیری اجتماعی - عاطفی، ارتقای تعامل، تولید محتوای تربیتی و ایجاد محیط‌های یادگیری منعطف فراهم کنند (Bidaki & Mobasheri, 2013; Heydari et al., 2023). با وجود این، فناوری زمانی در خدمت تربیت تمام‌ساحتی قرار می‌گیرد که صرفاً ابزار انتقال محتوا نباشد، بلکه به تقویت هویت، مسئولیت‌پذیری، سواد رسانه‌ای، تفکر انتقادی و ارتباط اخلاقی کمک کند (Brown & Miller, 2019).

ساخت‌های اعتقادی، عبادی و اخلاقی در مدرسه از حساس‌ترین و بنیادین‌ترین ابعاد تربیت هستند؛ زیرا این ساحت‌ها جهت‌گیری ارزشی و معنایی سایر فعالیت‌های آموزشی و تربیتی را تعیین می‌کنند. اگر مدرسه نتواند میان دانش، رفتار، باور و مسئولیت اخلاقی پیوند برقرار کند، دانش‌آموز ممکن است از نظر علمی رشد کند اما در تصمیم‌گیری اخلاقی، هویت معنوی، مسئولیت اجتماعی و زیست متعهدانه دچار ضعف شود. از این رو، مدرسه تمام‌ساحتی باید تربیت اعتقادی و اخلاقی را از حالت فعالیت‌های حاشیه‌ای و مناسبت‌محور خارج کرده و آن را به بخش زنده و جاری فرهنگ مدرسه، روابط معلم و دانش‌آموز، برنامه درسی، ارزشیابی، مدیریت مدرسه و ارتباط با خانواده تبدیل کند. پژوهش‌های داخلی درباره توسعه فرهنگی مدارس، برنامه‌های جامع آموزشی و شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان نیز نشان می‌دهد که تحقق تربیت همه‌جانبه بدون فرهنگ سازمانی مناسب، مشارکت اولیا، رهبری تربیتی و معلمان توانمند امکان‌پذیر نیست (Fathi et al., 2023; Karimi et al., 2021; Mousavi, 2021).

معلم در این میان نقش محوری دارد؛ زیرا هیچ‌الگویی از تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی بدون عاملیت حرفه‌ای معلم به نتیجه نمی‌رسد. معلم در مدرسه تمام‌ساحتی صرفاً انتقال‌دهنده محتوای درسی نیست، بلکه تسهیل‌گر رشد، الگوی اخلاقی، طراح تجربه‌های یادگیری و راهنمای زیست تربیتی دانش‌آموزان است. بر این اساس، شایستگی حرفه‌ای معلمان باید شامل دانش تخصصی، مهارت آموزشی، نگرش ارزشی، توانایی ارتباط مؤثر، مهارت تلفیق مفاهیم اخلاقی در برنامه درسی و قابلیت کار در محیط‌های تربیتی متنوع باشد (Fathi et al., 2023). نظریه سرمایه حرفه‌ای نیز تأکید می‌کند که تحول آموزشی پایدار تنها زمانی امکان‌پذیر است که دانش، قضاوت حرفه‌ای، همکاری و مسئولیت جمعی معلمان تقویت شود (Hargreaves & Fullan, 2012). از این منظر، توانمندسازی معلمان برای اجرای تربیت تمام‌ساحتی، یکی از پیش‌شرط‌های اصلی تحقق ساحت‌های اعتقادی، عبادی و اخلاقی است.

رهبری آموزشی و مدیریت مدرسه نیز از عوامل تعیین‌کننده در تحقق رسالت‌های نوین است. مدرسه‌ای که فاقد چشم‌انداز روشن، فرهنگ مشارکتی، ساختار حمایتی و مدیریت تحول‌گرا باشد، نمی‌تواند ساحت‌های تربیتی را به صورت منسجم در برنامه‌ها و فعالیت‌های خود ادغام کند. پژوهش‌های مرتبط با مأموریت‌های نوین آموزش و نقش ذی‌نفعان نشان داده‌اند که اجرای مأموریت مدرسه نیازمند مشارکت معلمان، والدین، مدیران، نهادهای اجتماعی و سیاستگذاران است (Johnson & Smith, 2016; Rostami et al., 2021). همچنین، مطالعات مربوط به تعریف مأموریت مدارس جدید بر این نکته تأکید دارند که مأموریت مدرسه باید با نیازهای جامعه، تحولات محیطی، ارزش‌های فرهنگی و انتظارات آینده همسو باشد (Brown & Davis, 2018; Garcia & Martinez, 2018). در چنین چارچوبی، مدرسه تمام‌ساحتی نه فقط یک سازمان آموزشی، بلکه نهادی فرهنگی، اجتماعی و تربیتی است که با خانواده، جامعه محلی، رسانه، مسجد، نهادهای فرهنگی و سازمان‌های اجتماعی پیوند دارد.

از سوی دیگر، عدالت تربیتی و دسترسی برابر به امکانات آموزشی از مؤلفه‌های مهم تحقق مدرسه تمام‌ساحتی است. اگر مدارس از نظر نیروی انسانی، فضا، فناوری، منابع مالی و امکانات تربیتی دچار نابرابری باشند، اجرای ساحت‌های تربیتی نیز به صورت نابرابر و غیرپایدار انجام خواهد شد. مطالعات بین‌المللی نشان داده‌اند که توزیع جغرافیایی مدارس، دسترسی به معلمان، امکانات فیزیکی و کیفیت محیط‌های آموزشی تأثیر مهمی بر عدالت آموزشی و کیفیت یادگیری دارد (Abduh et al., 2026; Aroge et al., 2023; Oecd, 2012). همچنین، توجه به ویژگی‌های محیطی، محلی و زیست‌بومی مدرسه می‌تواند در طراحی برنامه‌های تربیتی متناسب با نیازهای واقعی جامعه مؤثر باشد (Province, 2020; Wilding et al., 2020; Zhao et al., 2019). بنابراین، تحقق تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی مستلزم آن است که مدرسه در متن محیط اجتماعی و فرهنگی خود فهم شود و از ظرفیت‌های محله، خانواده و نهادهای محلی بهره‌گیرد.

تحولات فناوری، اقتصادی و اجتماعی نیز ضرورت بازتعریف رسالت مدرسه را تقویت کرده است. رشد هوش مصنوعی، تغییر ماهیت مشاغل، گسترش اقتصاد دانش‌بنیان، افزایش نیاز به مهارت‌های ارتباطی و حل مسئله، و پیچیده‌تر شدن مسائل اخلاقی و اجتماعی باعث شده است که مدرسه نتواند با الگوهای سنتی و حافظه‌محور به نیازهای نسل جدید پاسخ دهد. پژوهش‌ها درباره مهارت‌های STEM، فناوری‌های آموزشی و مأموریت‌های نوین نهادهای آموزشی نشان می‌دهد که یادگیری باید به تجربه، عمل، مسئله واقعی، نوآوری و ارتباط با جامعه پیوند بخورد (Hou et al., 2024; Taliento, 2022). همچنین، ابعاد اقتصادی مأموریت‌های نوین مدارس نشان می‌دهد که تربیت نیروی انسانی خلاق، ماهر و مسئولیت‌پذیر برای (Üçgül & Altıok, 2022).

توسعه اجتماعی و اقتصادی کشور اهمیت بنیادین دارد (Sharifi et al., 2023). از این رو، ساحت‌های اعتقادی، عبادی و اخلاقی نه تنها در قلمرو دینداری فردی، بلکه در شکل‌دهی اخلاق حرفه‌ای، مسئولیت اجتماعی، رفتار اقتصادی سالم و مشارکت سازنده در جامعه نقش دارند.

با وجود اهمیت این موضوع، هنوز در بسیاری از مدارس، ساحت‌های اعتقادی، عبادی و اخلاقی به صورت پراکنده، مناسبتی، خطابی یا غیرنظام‌مند اجرا می‌شوند. این وضعیت باعث می‌شود میان اهداف تربیتی رسمی و تجربه زیسته دانش‌آموزان در مدرسه شکاف ایجاد شود. چالش‌های اجرای رویکرد تمام‌ساحتی در مدارس ایران نیز نشان می‌دهد که نبود الگوی جامع، ضعف راهنماهای اجرایی، کمبود معلمان توانمند، فشار برنامه درسی رسمی، محدودیت منابع و ضعف شبکه‌سازی میان خانه و مدرسه از مهم‌ترین موانع تحقق این رویکرد است (Abbasalinezhad et al., 2022; Akbari et al., 2022; Shafiei Varzaneh & Dorostkar Siani, 2024). در چنین شرایطی، پژوهش درباره ابعاد و مؤلفه‌های ساحت‌های اعتقادی، عبادی و اخلاقی می‌تواند به روشن شدن مسیر سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی مدرسه‌ای و طراحی مداخلات تربیتی کمک کند.

افزون بر این، مطالعات مربوط به مدرسه صالح و سازوکارهای استقرار آن نشان می‌دهد که مدرسه مطلوب باید دارای ساختار مدیریتی منسجم، برنامه درسی تلفیقی، ارزشیابی تربیتی، مشارکت اجتماعی، رهبری اخلاقی و فرهنگ سازمانی حمایتگر باشد (Ghorbani et al., 2025; Sharaf et al., 2024). با این حال، تحقق چنین مدرسه‌ای نیازمند شناسایی دقیق عوامل علی، زمینه‌ای، مداخله‌گر، راهبردها و پیامدهای تربیت تمام‌ساحتی است. در این میان، برخی منابع جدید نیز بر ضرورت بازاندیشی در سازوکارهای آموزشی، مدیریتی و برنامه‌ریزی برای پاسخگویی به پیچیدگی‌های نظام‌های تربیتی تأکید کرده‌اند (He & Wu, 2020; Hou et al., 2024). بنابراین، مسئله اصلی این پژوهش آن است که ساحت‌های اعتقادی، عبادی و اخلاقی در مدرسه چه ابعاد و مؤلفه‌هایی دارند و چگونه می‌توان آن‌ها را در قالب یک مدل مفهومی منسجم و قابل اجرا تبیین کرد.

بر این اساس، هدف پژوهش حاضر شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های ساحت‌های اعتقادی، عبادی و اخلاقی در مدرسه و تبیین مدل مفهومی تحقق این ساحت‌ها در چارچوب مدرسه تمام‌ساحتی بود.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر با هدف شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های ساحت‌های اعتقادی، عبادی و اخلاقی در مدرسه، با رویکرد کیفی و مبتنی بر تحلیل تم انجام شد. انتخاب رویکرد کیفی به دلیل ماهیت اکتشافی موضوع و ضرورت فهم عمیق تجربه‌ها، دیدگاه‌ها و تفسیرهای خبرگان آموزشی در زمینه رسالت‌های نوین مدارس تمام‌ساحتی صورت گرفت. از آنجا که مدل جامعی در خصوص ابعاد و مؤلفه‌های ساحت‌های اعتقادی، عبادی و اخلاقی در مدارس تمام‌ساحتی وجود نداشت، پژوهش حاضر درصدد بود تا از طریق استخراج مفاهیم و مضامین بنیادین از داده‌های میدانی، چارچوبی مفهومی برای تبیین این ساحت‌ها ارائه دهد. جامعه مشارکت‌کنندگان پژوهش شامل اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها، سیاستگذاران حوزه آموزش و پرورش و مدیران اجرایی مدارس تمام‌ساحتی بود که به صورت هدفمند و بر اساس ملاک‌هایی نظیر سابقه علمی، تجربه اجرایی، آشنایی با سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و فعالیت تخصصی در حوزه تعلیم و تربیت انتخاب شدند.

در فرآیند نمونه‌گیری، تلاش شد مشارکت‌کنندگانی انتخاب شوند که دارای تنوع تخصصی و تجربی باشند تا ابعاد مختلف موضوع مورد مطالعه پوشش داده شود. بر این اساس، ۱۲ نفر در پژوهش مشارکت داشتند که شامل استادان و دانشیاران رشته‌های مدیریت آموزشی، برنامه‌ریزی درسی، فلسفه تعلیم و تربیت و روان‌شناسی تربیتی، همچنین سیاستگذاران و مدیران مدارس تمام‌ساحتی بودند. مشارکت‌کنندگان از شهرهای تهران، اصفهان و مشهد انتخاب شدند تا امکان بررسی دیدگاه‌ها در بافت‌های متفاوت آموزشی فراهم شود. از میان مشارکت‌کنندگان، ۵ نفر عضو هیأت علمی و صاحب‌نظر، ۲ نفر سیاستگذار و برنامه‌ریز آموزشی در سطح کلان و ۳ نفر از مدیران و معاونان اجرایی مدارس تمام‌ساحتی بودند. همچنین ترکیب جنسیتی مشارکت‌کنندگان شامل ۸ مرد و ۴ زن بود. گردآوری داده‌ها تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت؛ به گونه‌ای که پس از انجام ۱۰ مصاحبه، اشباع نظری حاصل شد، اما به منظور اطمینان از کفایت داده‌ها و تثبیت مقوله‌های استخراج‌شده، دو مصاحبه تکمیلی دیگر نیز انجام گرفت.

در این پژوهش برای گردآوری داده‌ها از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته عمیق استفاده شد. انتخاب این ابزار به دلیل انعطاف‌پذیری بالا، امکان کاوش عمیق در تجربه‌ها و فراهم کردن فرصت تبیین و تشریح دیدگاه‌های مشارکت‌کنندگان صورت گرفت. راهنمای مصاحبه بر اساس مبانی نظری پژوهش، مطالعات پیشین مرتبط با مدارس تمام‌ساختی و مفاهیم مندرج در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش طراحی شد. سؤالات مصاحبه به گونه‌ای تدوین شدند که بتوانند ابعاد مختلف ساحت‌های اعتقادی، عبادی و اخلاقی، عوامل مؤثر بر تحقق آن‌ها، موانع اجرایی، راهبردهای پیشنهادی و پیامدهای تحقق این ساحت‌ها را مورد بررسی قرار دهند. در طول مصاحبه‌ها، پژوهشگر با استفاده از پرسش‌های پیگیری‌کننده و تفصیلی، تلاش کرد به درک عمیق‌تری از دیدگاه‌ها و تجارب مشارکت‌کنندگان دست یابد.

مصاحبه‌ها به صورت فردی و در محیطی آرام و مناسب انجام شد و مدت زمان هر مصاحبه بین ۴۵ تا ۹۰ دقیقه متغیر بود. تمامی مصاحبه‌ها با رضایت مشارکت‌کنندگان ضبط و سپس به صورت کامل پیاده‌سازی شدند. به منظور افزایش اعتبار داده‌ها، متن مصاحبه‌ها چندین بار مرور و با مشارکت‌کنندگان تطبیق داده شد تا از صحت انتقال مفاهیم اطمینان حاصل شود. همچنین برای ارتقای اعتمادپذیری پژوهش، از روش بازبینی مشارکت‌کنندگان، مقایسه مستمر داده‌ها و بررسی همزمان داده‌های حاصل از گروه‌های مختلف مشارکت‌کنندگان استفاده شد. علاوه بر این، یادداشت‌برداری میدانی و ثبت مشاهدات پژوهشگر در حین مصاحبه‌ها نیز به عنوان منبع مکمل اطلاعات مورد استفاده قرار گرفت تا زمینه تفسیر دقیق‌تر داده‌ها فراهم شود.

تحلیل داده‌ها با استفاده از روش تحلیل تم انجام شد. در این روش، داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها پس از پیاده‌سازی کامل، چندین بار مطالعه شدند تا پژوهشگر به درک عمیقی از محتوای آن‌ها دست یابد. سپس فرایند کدگذاری اولیه آغاز شد و مفاهیم کلیدی موجود در متن مصاحبه‌ها استخراج گردید. در مرحله بعد، کدهای مشابه و مرتبط در قالب مضامین فرعی دسته‌بندی شدند و از ترکیب و مقایسه مستمر آن‌ها، مضامین اصلی پژوهش شکل گرفت. فرایند تحلیل به صورت رفت و برگشتی و مستمر انجام شد؛ به این معنا که پژوهشگر به طور مداوم بین داده‌ها، کدها و مضامین در حرکت بود تا از انسجام مفهومی و ارتباط منطقی میان مقوله‌ها اطمینان حاصل کند.

در نهایت، مضامین اصلی پژوهش در قالب ابعاد کلان شامل پدیده محوری، عوامل علی، عوامل زمینه‌ای، عوامل مداخله‌گر، راهبردها، پیامدها و اعتبارسنجی مدل سازماندهی شدند. برای افزایش قابلیت اعتماد تحلیل‌ها، از روش مقایسه مداوم، بازبینی همکاران پژوهشی و کنترل توسط مشارکت‌کنندگان استفاده شد. همچنین تلاش گردید تا با ارائه توصیف غنی از داده‌ها و نقل مستقیم مفاهیم استخراج‌شده، قابلیت انتقال یافته‌ها به زمینه‌های مشابه افزایش یابد. فرایند تحلیل تا زمانی ادامه یافت که هیچ مفهوم یا مضمون جدیدی از داده‌ها استخراج نشد و اشباع نظری کامل حاصل گردید.

یافته‌های پژوهش

در این پژوهش، ۱۲ نفر از خبرگان و متخصصان حوزه تعلیم و تربیت مشارکت داشتند که شامل ۵ عضو هیأت علمی دانشگاه، ۲ نفر از سیاستگذاران و برنامه‌ریزان کلان آموزشی و ۳ نفر از مدیران و مسئولان اجرایی مدارس تمام‌ساختی بودند. از نظر مرتبه علمی، مشارکت‌کنندگان شامل ۲ استاد، ۲ دانشیار و ۱ استادیار دانشگاه بودند. همچنین دو نفر دارای سمت‌های مدیریتی در سطح وزارت آموزش و پرورش و سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی و سه نفر از مدیران و معاونان مدارس تمام‌ساختی در شهرهای تهران، اصفهان و مشهد بودند. از نظر پراکندگی جغرافیایی، ۷ نفر از تهران، ۲ نفر از اصفهان و ۱ نفر از مشهد انتخاب شدند. ترکیب جنسیتی مشارکت‌کنندگان نیز شامل ۸ مرد و ۲ زن بود. تحلیل داده‌ها تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت و پس از ۱۰ مصاحبه اشباع مفهومی حاصل شد، اما برای اطمینان از ثبات مقوله‌ها، دو مصاحبه تکمیلی نیز انجام شد.

جدول ۱. مقوله‌ها، مؤلفه‌ها و کدهای باز استخراج‌شده از تحلیل مصاحبه‌ها درباره رسالت‌های نوین مدارس تمام‌ساحتی

مقوله اصلی	مؤلفه‌ها	کدهای باز (مفاهیم استخراج‌شده از مصاحبه‌ها)
پدیده محوری: تحول در فلسفه وجودی مدرسه	تغییر پارادایم از آموزش به پرورش همه‌جانبه	تربیت شهروند جهانی با هویت ایرانی-اسلامی، توانایی زندگی در جهان چندفرهنگی، احترام به تنوع‌های فرهنگی و قومی
		پرورش هویت چندبعدی دانش‌آموز (معنوی، اجتماعی، فردی، حرفه‌ای)، کمک به خودشناسی و کشف استعدادهای درونی
		توانایی حل مسائل پیچیده و واقعی زندگی، تفکر سیستمی و کل‌نگر، پرورش خلاقیت و نوآوری
ارتقای شایستگی‌های عصر دیجیتال و انسان معنوی		ایجاد مهارت‌های سواد رسانه‌ای و اطلاعاتی، تشخیص اخبار جعلی از واقعی، استفاده مسئولانه از فناوری‌های دیجیتال
		تقویت هوش هیجانی، هوش معنوی و هوش اخلاقی
		پرورش تفکر انتقادی و پرسشگری، توانایی تحلیل و ارزیابی پدیده‌ها
کارکرد اجتماعی مدرسه		پیوند مدرسه با جامعه و نیازهای بومی و محلی، مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانش‌آموزان
		تبدیل مدرسه به کانون تربیت محله، تعامل دوسویه با نهادهای اجتماعی
		تربیت کنشگر اجتماعی مؤثر و مسئول
دانش‌آموزمحوری و فردی‌سازی یادگیری		ایجاد محیط یادگیری شخصی‌سازی‌شده و توجه به تفاوت‌های فردی
		انعطاف در برنامه درسی و روش‌های تدریس
		پرورش استعداد‌های خاص و شکوفایی توانمندی‌های منحصربه‌فرد
عوامل علی	الزامات اسناد بالادستی و سیاست‌گذاری کلان	تأکید سند تحول بنیادین بر تربیت انسان متعهد، متخصص و متعالی
		توجه به ساحت‌های شش‌گانه تعلیم و تربیت
		سیاست‌های کلان تحول آموزشی و قوانین حمایتی
ضرورت‌های جهان معاصر و تحولات محیطی		ظهور فناوری‌های نوین، هوش مصنوعی و تغییر ماهیت مشاغل
		افزایش اهمیت مهارت‌های نرم و چندمهارتی
		افزایش آسیب‌های اجتماعی و بحران هویت نسل جدید
ناکارآمدی مدل‌های سنتی آموزشی		نارضایتی از نظام حافظه‌محور و افت کیفیت تربیتی
		شکاف بین آموزش مدرسه و نیازهای واقعی زندگی
		کم‌توجهی به استعدادها و تفاوت‌های فردی
پیشرفت‌های علوم تربیتی و روان‌شناسی		تأکید نظریه‌های نوین یادگیری بر نقش فعال یادگیرنده
		یافته‌های علوم اعصاب شناختی و هوش‌های چندگانه
		رویکرد تربیت تمام‌ساحتی و شایستگی‌های قرن ۲۱
عوامل زمینه‌ای	بستر سازمانی و مدیریتی	فرهنگ سازمانی باز، پویا و مبتنی بر اعتماد
		رهبری تحول‌گرا و مشارکتی مدیران
		وجود چشم‌انداز و برنامه راهبردی مدرسه
	بستر اجتماعی و فرهنگی جامعه	مشارکت و همراهی خانواده‌ها
		سرمایه فرهنگی خانواده‌ها و انتظارات جامعه
		ارزش‌ها و باورهای فرهنگی حاکم بر جامعه
بستر فیزیکی و منابع		وجود زیرساخت‌های فناوری و تجهیزات آموزشی
		فضاهای آموزشی منعطف و چندمنظوره
		منابع مالی پایدار و امکانات آموزشی مناسب
بستر قانونی و ساختاری		قوانین حمایتی و مقررات منعطف
		تمرکززدایی و استقلال عمل مدارس

عوامل مداخله‌گر	موانع انسانی و نیروی انسانی	نظام جذب معلمان متناسب با رویکرد تمام‌ساختی
		مقاومت معلمان در برابر تغییر
		ناآشنایی معلمان با رویکردهای نوین
		کمبود معلمان متخصص و فرسودگی شغلی
	محدودیت‌های نظام ارزشیابی و سنجش	فشار کنکور و نمره‌محوری
		نبود ابزارهای سنجش ابعاد تربیتی
		کمبود زمان برای فعالیت‌های متنوع
	تنگناهای مالی و اقتصادی	کمبود بودجه و وابستگی به شهریه
		هزینه‌بر بودن برنامه‌های مکمل
		مشکلات اقتصادی خانواده‌ها
	ضعف در شبکه‌سازی و ارتباطات بیرونی	نبود هماهنگی میان خانه، مدرسه و جامعه
		ضعف ارتباط با نهادهای اجتماعی و فرهنگی
		نبود شبکه‌های حامی مدرسه
راهبردها	راهبردهای آموزشی و توانمندسازی	توانمندسازی حرفه‌ای معلمان
		طراحی برنامه درسی تلفیقی و پروژه‌محور
		تنوع‌بخشی به محیط‌های یادگیری
	راهبردهای شبکه‌سازی و مشارکتی	ایجاد مشارکت با نهادهای اجتماعی و فرهنگی
		استفاده از ظرفیت اولیا
		ایجاد شبکه‌های اجتماعی یادگیری
	راهبردهای مدیریتی و ساختاری	ایجاد بانک اطلاعاتی استعدادهای دانش‌آموزان
		بازتعریف نقش معلم به عنوان تسهیل‌گر
		طراحی نظام ارزشیابی کیفی و متنوع
پیامدها	پیامدهای فردی و اجتماعی	پرورش انسان‌های متعهد، خلاق و مسئولیت‌پذیر
		افزایش سرمایه اجتماعی و کاهش آسیب‌های اجتماعی
		ارتقای سلامت روانی و معنویت نسل جدید
	پیامدهای کلان و ملی	ایجاد عدالت تربیتی و کاهش شکاف آموزشی
		توسعه پایدار و ارتقای بهره‌وری نظام آموزشی
		پیوند مؤثر بین آموزش و تولید
	پیامدهای نهادی و حرفه‌ای	ارتقای منزلت حرفه‌ای معلمان
		تبدیل مدرسه به کانون تربیت محله
		بهبود کیفیت و اثربخشی نظام آموزشی
اعتبارسنجی مدل از نظر متخصصان	ارزیابی ساختار و محتوای مدل	انسجام درونی و پوشش جامع ابعاد مدل
		تناسب مدل با بوم فرهنگی و آموزشی ایران
		قابلیت اجرایی و عملیاتی‌سازی مدل
	نقاط قوت و تمایز مدل	نگاه سیستمی و کل‌نگر به مدرسه
		توجه همزمان به عوامل زمینه‌ای و مداخله‌گر
		انعطاف‌پذیری و قابلیت بومی‌سازی مدل
	پیشنهادهای تکمیلی متخصصان	ضرورت اعتبارسنجی کمی مدل
		تدوین دستورالعمل‌های اجرایی دقیق
		تأمین منابع و بازنگری در قوانین حمایتی

یافته‌های مربوط به پدیده محوری نشان داد که مشارکت‌کنندگان بر ضرورت تحول در فلسفه وجودی مدرسه تأکید داشتند. در این چارچوب، مدرسه دیگر صرفاً نهادی برای انتقال دانش تلقی نمی‌شود، بلکه به عنوان فضایی برای زیستن، هویت‌یابی و پرورش همه‌جانبه دانش‌آموزان تعریف می‌شود. مصاحبه‌شوندگان بر اهمیت تربیت شهروندانی دارای هویت ایرانی - اسلامی، توانایی زندگی در جهان چندفرهنگی، برخورداری از تفکر انتقادی، خلاقیت و مسئولیت‌پذیری اجتماعی تأکید کردند. همچنین، توجه به هوش معنوی، سواد رسانه‌ای و فردی‌سازی یادگیری از دیگر مؤلفه‌های مهم این مقوله بود.

در بخش عوامل علی، یافته‌ها نشان داد که مجموعه‌ای از عوامل ساختاری، اجتماعی و علمی موجب ضرورت بازنگری در رسالت مدارس شده‌اند. اسناد بالادستی به ویژه سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، مهم‌ترین محرک تغییر شناخته شد. علاوه بر آن، تحولات سریع فناوری، تغییر نیازهای بازار کار، افزایش آسیب‌های اجتماعی و ناکارآمدی نظام حافظه‌محور سنتی، ضرورت حرکت به سمت مدارس تمام‌ساحتی را آشکار ساخته است. مشارکت‌کنندگان همچنین بر نقش نظریه‌های نوین یادگیری، علوم اعصاب شناختی و رویکردهای تربیتی مبتنی بر شایستگی‌های قرن بیست‌ویکم در بازتعریف رسالت مدارس تأکید کردند.

تحلیل داده‌ها در حوزه عوامل زمینه‌ای نشان داد که موفقیت مدارس تمام‌ساحتی وابسته به وجود بسترهای سازمانی، اجتماعی، فیزیکی و قانونی مناسب است. از دیدگاه مشارکت‌کنندگان، فرهنگ سازمانی باز، رهبری تحول‌گرا و وجود برنامه راهبردی روشن در مدرسه، از مهم‌ترین عوامل تسهیل‌کننده اجرای تربیت تمام‌ساحتی محسوب می‌شود. همچنین مشارکت خانواده‌ها، سرمایه فرهنگی جامعه، دسترسی به فناوری‌های نوین آموزشی و وجود قوانین حمایتی و ساختارهای منعطف، زمینه لازم برای تحقق این رسالت‌ها را فراهم می‌سازد.

در بخش عوامل مداخله‌گر، یافته‌ها نشان داد که موانع انسانی و ساختاری مهم‌ترین چالش‌های پیش روی تحقق رسالت‌های نوین مدارس هستند. مقاومت معلمان در برابر تغییر، ناآشنایی آنان با روش‌های نوین تدریس و کمبود نیروی انسانی متخصص، از مهم‌ترین موانع انسانی شناسایی شد. علاوه بر این، فشار کنکور، نظام ارزشیابی نمره‌محور، محدودیت منابع مالی و ضعف در هماهنگی میان خانه، مدرسه و جامعه، اجرای برنامه‌های تربیتی را با دشواری مواجه کرده است.

در حوزه راهبردها، مشارکت‌کنندگان مجموعه‌ای از اقدامات آموزشی، مدیریتی و مشارکتی را برای تحقق رسالت‌های نوین مدارس پیشنهاد کردند. مهم‌ترین راهبردها شامل توانمندسازی مستمر معلمان، طراحی برنامه‌های درسی تلفیقی و پروژه‌محور، استفاده از روش‌های یادگیری تجربی و بهره‌گیری از فناوری‌های نوین آموزشی بود. همچنین توسعه شبکه‌های همکاری میان مدرسه، خانواده، نهادهای فرهنگی و اجتماعی و بازتعریف نقش معلم به عنوان تسهیل‌گر یادگیری، از دیگر راهبردهای کلیدی مطرح شد.

یافته‌های مربوط به پیامدها نشان داد که تحقق رسالت‌های نوین مدارس تمام‌ساحتی می‌تواند پیامدهای گسترده‌ای در سطوح فردی، اجتماعی و ملی ایجاد کند. مشارکت‌کنندگان معتقد بودند که این رویکرد به پرورش دانش‌آموزانی متعهد، خلاق، مسئولیت‌پذیر و برخوردار از هویت منسجم منجر خواهد شد. همچنین افزایش سرمایه اجتماعی، کاهش آسیب‌های اجتماعی، ارتقای سلامت روانی، تحقق عدالت تربیتی، توسعه پایدار و ارتقای بهره‌وری نظام آموزشی از مهم‌ترین پیامدهای مورد انتظار این تحول است.

در نهایت، نتایج اعتبارسنجی مدل نشان داد که متخصصان، مدل ارائه‌شده را از نظر انسجام مفهومی، جامعیت، تناسب با بوم فرهنگی ایران و قابلیت اجرایی مورد تأیید قرار دادند. آنان بر نگاه سیستمی و کل‌نگر مدل، توجه همزمان به عوامل زمینه‌ای و مداخله‌گر و قابلیت انعطاف‌پذیری آن تأکید کردند. با این حال، متخصصان پیشنهاد کردند که برای افزایش اعتبار علمی مدل، مطالعات کمی تکمیلی و اجرای آزمایشی آن در مدارس مختلف کشور انجام شود و همزمان دستورالعمل‌های اجرایی و زیرساخت‌های قانونی و مالی لازم نیز فراهم گردد.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که ساحت‌های اعتقادی، عبادی و اخلاقی در مدرسه، دیگر نمی‌توانند به عنوان بخش‌هایی حاشیه‌ای و مستقل از فرآیند اصلی آموزش تلقی شوند، بلکه باید در قالب یک نظام تربیتی یکپارچه و در متن تمامی فعالیت‌های مدرسه بازتعریف شوند. مهم‌ترین یافته پژوهش،

شکل‌گیری «تحول در فلسفه وجودی مدرسه» به عنوان پدیده محوری بود؛ به این معنا که مدرسه از نهادی صرفاً آموزشی به فضایی برای زیستن، هویت‌یابی، جامعه‌پذیری و پرورش چندبعدی انسان تبدیل می‌شود. این نتیجه با دیدگاه‌های مطرح‌شده درباره بازاندیشی در مأموریت مدرسه و ضرورت حرکت از آموزش حافظه‌محور به تربیت مبتنی بر شایستگی‌های انسانی و اجتماعی همسو است (Brown & Davis, 2018; Clark & O'Donoghue, 2017; Jones & Brown, 2018). همچنین، این یافته با تحلیل‌های ارائه‌شده درباره مدرسه تمام‌ساختی در اسناد تحول آموزشی و مطالعات داخلی مطابقت دارد که بر تربیت متوازن و همه‌جانبه دانش‌آموزان تأکید می‌کنند (Ghorbani et al., 2025; Jabbar et al., 2023).

نتایج پژوهش نشان داد که ساحت‌های اعتقادی، عبادی و اخلاقی، نقش زیربنایی در شکل‌گیری هویت دانش‌آموز دارند و می‌توانند جهت‌دهنده سایر ابعاد تربیت باشند. مشارکت‌کنندگان پژوهش بر این نکته تأکید داشتند که مدرسه باید بستری برای معناجویی، مسئولیت‌پذیری، خودشناسی، اخلاق‌مداری و زیست اجتماعی سالم فراهم کند. این یافته با دیدگاه‌های مربوط به یادگیری اجتماعی - عاطفی و تربیت مبتنی بر رشد همه‌جانبه هماهنگ است؛ زیرا پژوهشگران حوزه SEL معتقدند که رشد اخلاقی، هیجانی و اجتماعی دانش‌آموزان باید هم‌زمان با آموزش علمی مورد توجه قرار گیرد (Casel, 2020; Humphrey, 2013; Jones & Bouffard, 2012). همچنین، نتیجه حاضر با پژوهش‌های مربوط به توسعه فرهنگی مدارس و برنامه‌های جامع تربیتی هم‌راستا است که تأکید می‌کنند مدرسه زمانی می‌تواند به رسالت واقعی خود دست یابد که میان آموزش، ارزش‌ها و زندگی اجتماعی پیوند برقرار کند (Karimi et al., 2021; Mousavi, 2021).

یافته دیگر پژوهش، نقش تعیین‌کننده عوامل علی در ضرورت تحول مدرسه بود. تحلیل داده‌ها نشان داد که تحول فناوری، تغییر ماهیت مشاغل، افزایش پیچیدگی مسائل اجتماعی و ناکارآمدی الگوهای سنتی آموزشی، از مهم‌ترین محرک‌های بازتعریف رسالت مدارس هستند. این نتیجه با مطالعات مرتبط با آموزش قرن بیست‌ویکم و شایستگی‌های نوین یادگیری همخوانی دارد که بیان می‌کنند مدارس دیگر نمی‌توانند صرفاً بر انتقال محتوا متمرکز باشند، بلکه باید دانش‌آموزان را برای مواجهه با مسائل واقعی، تفکر انتقادی، خلاقیت و مشارکت اجتماعی آماده کنند (Brown & Miller, 2019; Schleicher, 2018; Taliento, 2022). همچنین، یافته حاضر با نتایج پژوهش‌های مرتبط با ضرورت آموزش مهارت‌های حل مسئله و یادگیری مبتنی بر کاوش همسو است (Nazari, 2021; Pedaste et al., 2015). از سوی دیگر، تأکید مشارکت‌کنندگان بر بحران هویت، ضعف معنویت و افزایش آسیب‌های اجتماعی در نسل جدید، نشان می‌دهد که مدرسه باید علاوه بر کارکرد آموزشی، نقش محافظتی و هویت‌ساز نیز ایفا کند؛ موضوعی که در تحلیل‌های مربوط به تأثیر عوامل اجتماعی بر مأموریت مدارس نیز مورد تأکید قرار گرفته است (Garcia & Martinez, 2018).

در بخش عوامل زمینه‌ای، نتایج نشان داد که فرهنگ سازمانی مدرسه، سبک رهبری مدیر، مشارکت خانواده‌ها و وجود زیرساخت‌های مناسب، نقش اساسی در تحقق تربیت اعتقادی و اخلاقی دارند. این یافته با مطالعاتی که بر نقش رهبری تحول‌گرا، سرمایه حرفه‌ای معلمان و مشارکت ذی‌نفعان در اجرای مأموریت‌های نوین مدارس تأکید می‌کنند، همسو است (Hargreaves & Fullan, 2012; Johnson & Smith, 2016; Rostami et al., 2021). همچنین، پژوهش حاضر نشان داد که خانواده و جامعه محلی بخش جدایی‌ناپذیر از فرآیند تربیت هستند و بدون همکاری میان خانه، مدرسه و نهادهای اجتماعی، تحقق تربیت تمام‌ساختی با دشواری مواجه می‌شود. این نتیجه با دیدگاه‌های مربوط به توسعه هماهنگ جوامع محلی و مدرسه‌محور نیز سازگار است (Province, 2020; Zhao et al., 2019). افزون بر این، یافته‌ها نشان داد که وجود فناوری‌های آموزشی و فضاهای یادگیری منعطف می‌تواند به ارتقای یادگیری اجتماعی، عاطفی و اخلاقی کمک کند؛ موضوعی که در پژوهش‌های مربوط به فناوری آموزشی و یادگیری تعاملی نیز مورد تأیید قرار گرفته است (Bidaki & Mobasheri, 2013; Heydari et al., 2023).

نتایج مربوط به عوامل مداخله‌گر نشان داد که مهم‌ترین مانع تحقق رسالت‌های نوین مدرسه، غلبه نظام ارزشیابی نمره‌محور و فشار کنکور است. مشارکت‌کنندگان معتقد بودند که تا زمانی که موفقیت مدرسه و دانش‌آموز صرفاً با رتبه و آزمون سنجیده شود، فرصت کافی برای پرورش ساحت‌های اعتقادی، اخلاقی و اجتماعی فراهم نخواهد شد. این نتیجه با مطالعات انتقادی درباره ساختارهای ارزشیابی رسمی و نابرابری‌های آموزشی همخوانی دارد (Oecd, 2012; Schleicher, 2018). همچنین، مقاومت معلمان در برابر تغییر و کمبود نیروی انسانی توانمند، از دیگر موانع مهم شناسایی شد. این یافته با پژوهش‌های انجام‌شده درباره چالش‌های اجرای مدارس تمام‌ساختی و ضرورت ارتقای شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان هماهنگ است (Akbari et al., 2023).

تلفیقی، تربیتی و دانش‌آموزمحور را دریافت نکرده باشند، احتمال بازتولید روش‌های سنتی افزایش می‌یابد. علاوه بر این، محدودیت منابع مالی، ضعف شبکه‌سازی میان نهادهای تربیتی و نبود هماهنگی میان سیاستگذاری و اجرا، از دیگر چالش‌های کلیدی بودند که با نتایج پژوهش‌های مرتبط با تحول نظام آموزشی و استقرار مدرسه صالح هم‌راستا است (Nabi et al., 2024; Sharaf et al., 2024).

در بخش راهبردها، یافته‌ها نشان داد که توانمندسازی معلمان، طراحی برنامه درسی تلفیقی، توسعه یادگیری تجربی و شبکه‌سازی میان مدرسه و جامعه، مهم‌ترین اقدامات برای تحقق ساحت‌های اعتقادی، عبادی و اخلاقی هستند. این یافته با نظریه‌های یادگیری فعال و تدریس اثربخش همخوانی دارد که بر نقش معلم به عنوان تسهیل‌گر یادگیری و طراح تجربه‌های تربیتی تأکید می‌کنند (Rosenshine, 2012; Tomlinson, 2014). همچنین، استفاده از فعالیت‌های پروژه‌محور، یادگیری اجتماعی و تجربه‌محور می‌تواند زمینه پیوند میان مفاهیم اخلاقی و زندگی واقعی را فراهم سازد؛ موضوعی که در پژوهش‌های مربوط به STEM و اردوهای آموزشی نیز مورد تأیید قرار گرفته است (Üçgül & Altıok, 2022). یافته‌های پژوهش همچنین نشان داد که ایجاد شبکه‌های همکاری میان خانواده، مسجد، نهادهای فرهنگی و مدرسه می‌تواند از جزیره‌ای عمل کردن نظام تربیتی جلوگیری کند و به انسجام بیشتر تربیت دانش‌آموزان بینجامد. این نتیجه با دیدگاه‌های مربوط به رویکردهای مشارکتی در تعریف و اجرای مأموریت مدرسه هماهنگ است (Brown & Davis, 2018; Johnson & Smith, 2016).

یافته‌های پژوهش درباره پیامدهای تحقق ساحت‌های اعتقادی، عبادی و اخلاقی نشان داد که این رویکرد می‌تواند در سطوح فردی، اجتماعی و ملی آثار گسترده‌ای ایجاد کند. در سطح فردی، پرورش دانش‌آموزانی متعهد، خلاق، مسئولیت‌پذیر و برخوردار از سلامت روانی و معنوی، مهم‌ترین پیامد مورد انتظار بود. این نتیجه با مطالعات مربوط به یادگیری اجتماعی - عاطفی و نقش آن در ارتقای سلامت روان و کاهش رفتارهای پرخطر همخوانی دارد (Casel, 2020; Humphrey, 2013). در سطح اجتماعی، افزایش سرمایه اجتماعی، تقویت مشارکت مدنی و کاهش آسیب‌های اجتماعی از مهم‌ترین پیامدهای مورد اشاره بود که با پژوهش‌های مرتبط با نقش مدارس در توسعه فرهنگی و اجتماعی سازگار است (Garcia & Martinez, 2018; Karimi et al., 2021). در سطح کلان نیز مشارکت‌کنندگان معتقد بودند که تحقق مدرسه تمام‌ساحتی می‌تواند به توسعه پایدار، تربیت نیروی انسانی کارآمد و افزایش بهره‌وری نظام آموزشی منجر شود؛ موضوعی که در پژوهش‌های مرتبط با مأموریت‌های نوین نهادهای آموزشی و توسعه انسانی نیز مورد تأکید قرار گرفته است (Abduh et al., 2026; Taliento, 2022).

در نهایت، نتایج اعتبارسنجی مدل نشان داد که متخصصان، مدل استخراج‌شده را از نظر انسجام مفهومی، جامعیت، تناسب فرهنگی و قابلیت اجرایی مورد تأیید قرار دادند. آنان تأکید داشتند که مدل حاضر توانسته است ارتباط میان عوامل علی، زمینه‌ای، مداخله‌گر، راهبردها و پیامدها را به صورت سیستمی تبیین کند. این نتیجه با مطالعات مرتبط با طراحی الگوهای تحول آموزشی و استقرار مدرسه صالح هماهنگ است (Ghorbani et al., 2025; Sharaf et al., 2024). همچنین، تأکید متخصصان بر ضرورت اجرای آزمایشی مدل، تدوین دستورالعمل‌های اجرایی و فراهم کردن زیرساخت‌های قانونی و مالی، نشان می‌دهد که تحقق عملی تربیت تمام‌ساحتی نیازمند حمایت سیاستی و ساختاری گسترده است. در مجموع، یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که ساحت‌های اعتقادی، عبادی و اخلاقی باید در قلب فلسفه مدرسه قرار گیرند و تحقق آن‌ها مستلزم تغییر پارادایم در مدیریت، برنامه درسی، ارزشیابی، نقش معلم و ارتباط مدرسه با جامعه است.

محدودیت‌های پژوهش حاضر عمدتاً به ماهیت کیفی مطالعه و محدود بودن تعداد مشارکت‌کنندگان مربوط می‌شود. اگرچه تلاش شد از مشارکت خبرگان با تخصص‌ها و تجربه‌های متنوع استفاده شود، اما نتایج پژوهش ممکن است تحت تأثیر ویژگی‌های فرهنگی و سازمانی مدارس مورد بررسی قرار گرفته باشد. همچنین، دسترسی محدود به برخی سیاستگذاران و مدیران اجرایی و محدود بودن پراکندگی جغرافیایی نمونه‌ها از دیگر محدودیت‌های پژوهش بود. علاوه بر این، داده‌های پژوهش مبتنی بر مصاحبه و ادراک مشارکت‌کنندگان بود و امکان مشاهده مستقیم اجرای برنامه‌های تربیتی در مدارس وجود نداشت.

پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده با استفاده از روش‌های کمی و آمیخته، مدل ارائه‌شده را در نمونه‌های گسترده‌تر و در استان‌ها و مناطق مختلف کشور اعتبارسنجی کنند. همچنین، بررسی تطبیقی مدارس دولتی، غیردولتی، شهری و روستایی می‌تواند به شناسایی تفاوت‌های زمینه‌ای در تحقق ساحت‌های

اعتقادی، عبادی و اخلاقی کمک کند. انجام مطالعات مداخله‌ای درباره اثربخشی برنامه‌های تربیتی، نقش فناوری در تربیت اخلاقی و بررسی تجربه زیسته دانش‌آموزان و والدین نیز می‌تواند افق‌های جدیدی برای توسعه دانش در این حوزه فراهم سازد.

از نظر کاربردی، پیشنهاد می‌شود نظام آموزشی کشور بازنگری جدی در ساختار ارزشیابی، برنامه درسی و نظام تربیت معلم انجام دهد تا زمینه تحقق تربیت تمام‌ساحتی فراهم شود. طراحی دوره‌های تخصصی برای توانمندسازی معلمان، توسعه برنامه‌های تلفیقی میان آموزش و تربیت، ایجاد شبکه‌های همکاری میان مدرسه و نهادهای اجتماعی و کاهش تمرکز افراطی بر کنکور از جمله اقداماتی است که می‌تواند اجرای ساحت‌های اعتقادی، عبادی و اخلاقی را تسهیل کند. همچنین، مدارس باید از ظرفیت خانواده‌ها، فناوری‌های نوین و محیط‌های یادگیری متنوع برای ایجاد تجربه‌های واقعی تربیتی استفاده کنند تا مدرسه به فضایی برای زیستن، رشد و مسئولیت‌پذیری اجتماعی تبدیل شود.

موازین اخلاقی

در این پژوهش ملاحظات اخلاقی رعایت شد.

تشکر و قدردانی

از تمام افرادی که امکان انجام پژوهش حاضر را فراهم کردند، تقدیر و تشکر می‌شود.

مشارکت نویسندگان

نویسندگان این مطالعه با هم مشارکت فعال داشتند.

تعارض منافع

بین نویسندگان پژوهش حاضر هیچ تضاد منافی وجود نداشت.

Reference

- Abbasalinezhad, S., Fayyaz, I., Raznahan, F., & Khorsandi Taskooh, A. (2022). Identifying the Effective Components to Improve the Karmic Capacity in Elementary Schools Based on the Document on the Transformation of Education. *Educational Psychology*, 18(66), 55-75.
- Abduh, A., Achmad, S. F., Syam, C., Samad, S., Arham, M., Mustafa, M., & Pandang, A. (2026). Dataset on the Number of Schools, Teachers, and Students in Sulawesi, Indonesia: Kindergarten, Primary, Junior, Senior High, Vocational, and Islamic Boarding Schools with Educational Access, Quality, and Cultural Implications to Solve Challenges and Strategies in Education Management and Support Sustainable Development Goals (SDGs). *ASEAN Journal of Educational Research and Technology*, 5(1), 89-116.
- Akbari, S., Aghaei, M., & Yazdani, H. (2022). Challenges and Opportunities in Implementing All-Dimensional Approaches in Schools. *Educational Management Journal*, 20(4), 80-95.
- Aroge, S., Adewole, B. E., Kayode, A. S., Shakirat, O. R., Peter, S. W., Felix Gbenga, O., & Emmanuel, A. B. (2023). Geospatial Distribution Pattern of Primary Schools in Ado Local Government Area of Ekiti State. *International Journal of Advances in Engineering and Management*, 5(1), 1110-1127.
- Bidaki, M. Z., & Mobasheri, N. (2013). Teachers' Views of the Effects of the Interactive White Board (IWB) on Teaching. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 83, 140-144.
- Brown, L., & Davis, M. (2018). Collaborative Approaches to Defining Modern School Missions. *Educational leadership*, 35(2), 89-112.
- Brown, R., & Miller, P. (2019). The Role of Technology in 21st-Century Education: A Review. *TechTrends*, 63(2), 165-172.
- Casel. (2020). What Is SEL? <https://casel.org/what-is-sel/>
- Clark, A., & O'Donoghue, T. (2017). A Philosophical Analysis of Mission Statements in Irish Post-Primary Schools. *Journal of Beliefs & Values*, 38(2), 228-240.
- Fathi, M., Saadipour, E., Ebrahimi Ghavam, S., & Delavar, A. (2023). Identifying the Dimensions and Components of Teachers' Professional Competence and Presenting a Conceptual Model at the Level of the Islamic Republic of Iran. *Scientific Quarterly Journal of Islamic Education*, 18(46), 125-146.

- Garcia, R., & Martinez, S. (2018). The Impact of Societal Factors on Modern School Missions. *International Journal of Educational Policy*, 65(1), 78-102.
- Ghorbani, K., Rostami, Z., & Moradpour, F. (2025). Identifying the Components of a Competent School with an All-Dimensional Approach. Second International Conference on Educational Sciences, Psychology, Sports Sciences, and Physical Education, Sari.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press.
- He, M., & Wu, Y. (2020). Untitled Reference.
- Heydari, M., Zarei, N., & Rostami, S. (2023). The Role of Technology in Facilitating Social-Emotional Learning. *Journal of New Technologies in Education*, 9(1), 30-45.
- Hosseini, M. (2020). Different Educational, Social, Cultural, and Economic Dimensions of All-Dimensional Schools. *Iranian Educational Research Journal*, 15(2), 45-60.
- Hou, Y., Joyce, P., Thurmaier, K., & Willoughby, K. (2024). Training Future Professors in Public Budgeting, Finance, and Financial Management: The Inter-University Consortium for PhD Courses. *Journal of Public Affairs Education*, 30(3), 375-394.
- Humphrey, N. (2013). *Social and Emotional Learning: A Critical Appraisal*. Sage.
- Jabbar, F., Nazarpour, S., & Zolfaghari, H. (2023). Explaining the Indicators, Dimensions, and Components of the All-Dimensional School in Transformational Education Documents. Eighth National Conference on New Approaches in Education and Research, Mahmoudabad.
- Johnson, A., & Williams, R. (2012). Defining the Components of Modern School Missions: A Comparative Analysis. *Educational Studies*, 30(4), 567-589.
- Johnson, R., & Smith, K. (2016). The Impact of Stakeholder Engagement on School Mission Implementation. *Journal of Educational Administration*, 25(4), 123-145.
- Jones, P., & Brown, S. (2018). Rethinking the School's Mission Statement: A Case Study of One School's Endeavor to Infuse 21st Century Skills. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 13(2), 31-42.
- Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and Emotional Learning in Schools: From Programs to Strategies. *Social policy report*, 26(4), 1-33.
- Karimi, A., Soleimani, R., & Ahmadi, F. (2021). The Effect of Comprehensive Educational Programs on Improving Students' Social and Cultural Participation. *Journal of Educational Sciences*, 12(3), 25-40.
- Mousavi, F. (2021). Reidentifying the Components and Dimensions of Cultural Development in Schools to Achieve an Appropriate Model. *Quarterly Journal of Management and Leadership Studies in Educational Organizations*, 1(1).
- Nabi, F., Mirsepassi, N., & Zamani Moghaddam, A. (2024). The General Policies for Transforming the Education System and Diagnosing Its Current Challenges. *Quarterly Journal of The Macro and Strategic Policies*, 12(46), 364-391.
- Nazari, B. (2021). Modern Educational Approaches and the Necessity of Teaching Problem-Solving and Critical Thinking Skills in All-Dimensional Schools. *Quarterly Journal of Educational Studies*, 8(1), 100-115.
- Oecd. (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OECD Publishing.
- Pedaste, M., Mäeots, M., Siiman, L. A., & Kumpas, E. (2015). Phases of Inquiry-Based Learning: Definitions and the Inquiry Cycle. *Educational Research Review*, 14, 47-61. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.003>
- Province, Z. (2020). Based on Ecological Priority and All-Area Integrated Development: Six Case Studies in East China. In *Sustainable Residential Landscapes: An International Perspective* (pp. 145).
- Rosenshine, B. (2012). Principles of Instruction: Research-Based Strategies That All Teachers Should Know. *American Educator*, 36(1), 12-39. <https://www.aft.org/ae/spring2012/rosenshine>
- Rostami, M. T., Davoudi, A. H. M., & Kavousi, E. (2021). Designing a Suitable Leadership Model to Achieve New Missions of Higher Education. *Iranian Journal of Educational Sociology*, 4(1), 186-195.
- Schleicher, A. (2018). *World Class: How to Build a 21st-Century School System*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264300002-en>
- Shafiei Varzaneh, M., & Dorostkar Siani, M. (2024). Challenges and Opportunities of Implementing All-Dimensional Education in Schools from the Perspective of Principals and Transformation Facilitators in Isfahan Province. First National Conference on All-Dimensional Education: Teacher and the Fundamental Transformation Document, Isfahan.
- Sharaf, J., Ghourchian, N. G., Nami, K., & Sabahizadeh, M. (2024). Providing Mechanisms for the Establishment of a Competent School in the Education System Based on the General Policies of the System and the Fundamental Transformation Document. *Quarterly Journal of The Macro and Strategic Policies*, 12(47), 452-482.
- Sharifi, R., Jalali, K., & Nouri, M. (2023). Economic Dimensions of the New Missions of Schools. *Journal of Education*, 6(2), 150-165.
- Taliento, M. (2022). The Triple Mission of the Modern University: Component Interplay and Performance Analysis from Italy. *World*, 3(3), 489-512.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. ASCD.

- Üçgöl, M., & Altıok, S. (2022). You Are an Astroneer: The Effects of Robotics Camps on Secondary School Students' Perceptions and Attitudes towards STEM. *International Journal of Technology and Design Education*, 32(3), 1679-1699.
- Wilding, S., Ziauddeen, N., Smith, D., Roderick, P., Chase, D., & Alwan, N. A. (2020). Are Environmental Area Characteristics at Birth Associated with Overweight and Obesity in School-Aged Children? Findings from the SLOPE (Studying Lifecourse Obesity PrEdictors) Population-Based Cohort in the South of England. *BMC Medicine*, 18(1), 43.
- Zhao, T., Zhao, Y., & Li, M. H. (2019). Landscape Performance for Coordinated Development of Rural Communities and Small-Towns Based on Ecological Priority and All-Area Integrated Development: Six Case Studies in East China's Zhejiang Province. *Sustainability*, 11(15), 4096.