

شناخت، رفتار، یادگیری

چالش‌های امور پرورشی و تربیتی در وزارت آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران: یک مطالعه کیفی با رویکرد تحلیل مضمون

صمد ملازینل^۱، ایراندخت فیاض^{۲*}، احمد سلحشوری^۳

۱. دانشجوی دکتری رشته فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

۲. دانشیار، گروه فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران

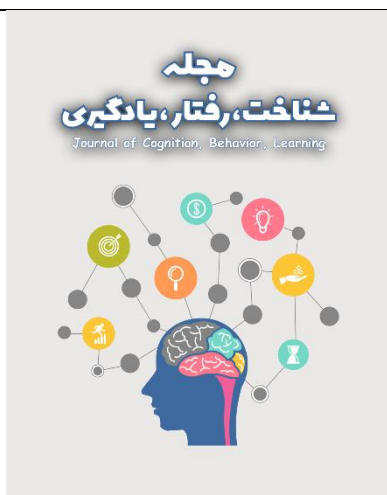
* ایمیل نویسنده مسئول: iranfayyaz@yahoo.com

تاریخ چاپ: ۱۴۰۵/۰۳/۰۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۱۱/۱۲

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۱۰/۱۳

تاریخ ارسال: ۱۴۰۴/۰۷/۱۲

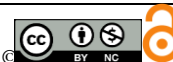


شیوه استناددهی: ملازینل، صمد، فیاض، ایراندخت، و سلحشوری، احمد. (۱۴۰۵). چالش‌های امور پرورشی و تربیتی در وزارت آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران: یک مطالعه کیفی با رویکرد تحلیل مضمون. *شناخت، رفتار، یادگیری*، ۳(۲)، ۱۷-۱۰.

چکیده

هدف این پژوهش شناسایی و تبیین جامع چالش‌های ساختاری، مدیریتی، محتوایی و گفتمانی امور پرورشی و تربیتی در نظام آموزش رسمی عمومی ایران بر اساس دیدگاه خبرگان علمی و اجرایی است. پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و با استفاده از روش تحلیل مضمون انجام شد. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با ۲۱ نفر از خبرگان علمی و اجرایی حوزه امور پرورشی و تربیتی در سطوح مدرسه، اداره، استان و وزارت آموزش و پرورش گردآوری گردید. نمونه‌گیری به‌صورت هدفمند انجام شد و گردآوری داده‌ها تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت. مصاحبه‌ها به‌طور کامل پیاده‌سازی و در یک فرایند رفت‌وبرگشتی کدگذاری شدند. برای افزایش اعتبار و تنقیح یافته‌ها، پنج جلسه گروه کانونی با حضور متخصصان دانشگاهی و مدیران مرتبط برگزار شد. تحلیل داده‌ها منجر به استخراج ۳۷۸ مضمون پایه، ۶۰ مضمون سازمان‌دهنده و ۹ مضمون فراگیر شامل نیروی انسانی، بودجه، ظرفیت و امکانات، محتوا و برنامه، آیین‌نامه‌ها و ابلاغیه‌ها، مدیریت کلان، برنامه‌ریزی کلان، رویکرد و گفتمان، و همکاری و همراهی شد. نتایج نشان داد که ضعف کیفیت و کمبود نیروی انسانی تربیتی، فقدان بودجه مصوب، نبود نظام ارزیابی و تشویق، غلبه رویکرد آموزشی بر تربیتی، و ناهماهنگی نهادی از مهم‌ترین چالش‌های نظام‌مند امور پرورشی هستند. اصلاح و ارتقای امور پرورشی و تربیتی در آموزش و پرورش مستلزم بازنگری سیاستی، تقویت حکمرانی تربیتی، و هم‌افزایی نهادی برای رفع چالش‌های شناسایی شده است.

کلیدواژه‌گان: نظام تعلیم و تربیت؛ امور پرورشی؛ چالش‌ها؛ آموزش و پرورش ایران؛ تحلیل مضمون



Cognition, Behavior, Learning

Challenges of Moral and Educational Affairs in Iran's Ministry of Education: A Qualitative Thematic Analysis

Samad Mollazeinal¹, Irandokht Fayyaz^{2*}, Ahmad Salahshoori²

1. PhD student in Philosophy of Education, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran
2. Associate Professor, Department of Philosophy of Education, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran

*Corresponding Author's Email: iranfayyaz@yahoo.com

Submit Date: 2025-10-04

Revise Date: 2026-01-03

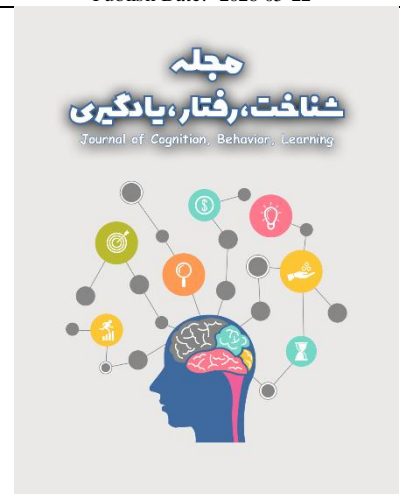
Accept Date: 2026-02-01

Publish Date: 2026-05-22

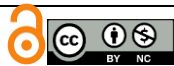
Abstract

This study aimed to comprehensively identify and explain the structural, managerial, curricular, and discursive challenges of moral and educational affairs in Iran's formal public education system from the perspective of experts. This qualitative study employed thematic analysis as its methodological approach. Data were collected through semi-structured interviews with 21 academic and executive experts involved in moral and educational affairs at school, district, provincial, and ministerial levels. Participants were selected using purposive sampling, and data collection continued until theoretical saturation was achieved. Interviews were fully transcribed and analyzed through an iterative coding process. To enhance credibility and refine the extracted themes, five focus group sessions were conducted with university scholars and senior educational administrators. The analysis yielded 378 basic themes, 60 organizing themes, and 9 overarching themes, including human resources, budgeting, facilities and capacity, content and programs, regulations and directives, macro-level management, macro-level planning, discourse and approach, and cooperation and collaboration. The findings indicate that low effectiveness and shortage of qualified educational staff, lack of dedicated funding, absence of evaluation and incentive systems, dominance of instructional over educational discourse, and institutional fragmentation constitute the core systemic challenges facing moral and educational affairs. Addressing the identified challenges requires policy-level reforms, strengthening educational governance, and coordinated institutional action to restore the central role of moral and educational functions in Iran's education system.

Keywords: *Education system; moral education; educational affairs; challenges; thematic analysis*



How to cite: Mollazeinal, S., Fayyaz, I., Salahshoori, A. (2026). Challenges of Moral and Educational Affairs in Iran's Ministry of Education: A Qualitative Thematic Analysis. *Cognition, Behavior, Learning*, 3(2), 1-17.



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

مقدمه

در دهه‌های اخیر، نظام‌های تعلیم و تربیت در سراسر جهان با تحولات عمیق اجتماعی، فرهنگی، فناورانه و ارزشی مواجه شده‌اند؛ تحولاتی که کارکردهای سنتی مدرسه را به چالش کشیده و ضرورت بازتعریف نقش آن در پرورش انسان چندبعدی را برجسته ساخته است. مدرسه دیگر صرفاً نهادی برای انتقال دانش رسمی تلقی نمی‌شود، بلکه به‌عنوان یک بستر اجتماعی - تربیتی شناخته می‌شود که مسئولیت شکل‌دهی به هویت فردی، اخلاقی، اجتماعی و مدنی دانش‌آموزان را بر عهده دارد. در این چارچوب، امور پرورشی و تربیتی جایگاهی محوری می‌یابد؛ زیرا این حوزه مستقیماً با ارزش‌ها، نگرش‌ها، مهارت‌های زندگی و سرمایه اخلاقی نسل آینده پیوند دارد (Eccles & Roeser, 2021; Lee & Smith, 2020). پژوهش‌های متعدد نشان داده‌اند که کیفیت تجربه تربیتی در مدرسه می‌تواند آثار ماندگاری بر رشد روانی - اجتماعی، انگیزش تحصیلی و مشارکت مدنی دانش‌آموزان داشته باشد و نادیده گرفتن آن، پیامدهایی چون بی‌انگیزگی، افت تعلق به مدرسه و تشدید آسیب‌های اجتماعی را در پی خواهد داشت (Rahimi, 2020; Wu, 2019).

در نظام تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران، تربیت به‌عنوان جوهره و غایت آموزش رسمی همواره مورد تأکید اسناد بالادستی، سیاست‌گذاران و متفکران حوزه تعلیم و تربیت بوده است. مبانی نظری تربیت اسلامی، انسان را موجودی چندساحتی می‌داند که رشد متوازن عقلانی، اخلاقی، اجتماعی و معنوی او مستلزم طراحی آگاهانه فرایندهای تربیتی است (Pakseresht, 2023). بر این اساس، امور پرورشی در مدرسه باید نقشی فراتر از فعالیت‌های جانبی یا فوق‌برنامه داشته باشد و به‌عنوان یک زیرنظام اساسی، مکمل و هم‌عرض آموزش رسمی عمل کند. با این حال، شواهد پژوهشی و تجربی حاکی از آن است که در عمل، نوعی شکاف تاریخی میان «آموزش» و «پرورش» در مدارس ایران شکل گرفته و امور پرورشی غالباً در حاشیه برنامه‌های آموزشی قرار گرفته است (Abazari & Mohammadi, 2013; Jafarriani, 2018).

مطالعات داخلی نشان می‌دهد که از زمان نهادینه شدن ساختار امور پرورشی در مدارس، این حوزه با چالش‌های متعددی در سطح سیاست‌گذاری، اجرا و ارزیابی مواجه بوده است. برخی پژوهش‌ها ریشه این چالش‌ها را در ابهام مفهومی نسبت به ماهیت تربیت، ناهماهنگی ساختاری، و نگاه ابزاری یا نمایشی به فعالیت‌های پرورشی دانسته‌اند (Ayman Ershadi & Nami, 2019; Bani Abiyaneh, 2016). در چنین شرایطی، فعالیت‌های پرورشی گاه به برگزاری مناسبت‌ها، مراسم و گزارش‌دهی‌های کم‌اثر تقلیل یافته و از ایفای نقش عمیق تربیتی بازمانده‌اند. این مسئله به‌ویژه در مقاطع حساس رشد، همچون دوره نوجوانی، پیامدهای جدی‌تری به همراه دارد؛ چرا که نوجوانان در این مرحله بیش از هر زمان دیگری نیازمند الگوهای تربیتی معنادار، ارتباط مؤثر با مربیان و تجربه‌های اصیل اجتماعی هستند (Eccles & Roeser, 2021; Villarreal, 2017).

از منظر پژوهش‌های بین‌المللی، فعالیت‌های تربیتی و فوق‌برنامه به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های کلیدی تجربه مدرسه شناخته می‌شوند که می‌توانند شکاف‌های برنامه درسی رسمی را جبران کرده و زمینه‌ساز رشد مهارت‌های اجتماعی، هویت حرفه‌ای و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان شوند (Altan & Altintas, 2017; Kara, 2016). شواهد تجربی نشان می‌دهد مشارکت در این فعالیت‌ها با بهبود پیشرفت تحصیلی، افزایش انگیزش، تقویت تعلق به مدرسه و کاهش رفتارهای پرخطر همراه است (Abruzzo et al., 2016; Shaffer, 2019; Steinmann et al., 2019). همچنین فرهنگ مدرسه و نحوه حمایت نهادی از فعالیت‌های تربیتی، نقش تعیین‌کننده‌ای در میزان مشارکت دانش‌آموزان و اثربخشی این برنامه‌ها ایفا می‌کند (Hsu et al., 2019; Wu, 2019). این یافته‌ها نشان می‌دهد که تضعیف امور پرورشی نه تنها یک مسئله محلی یا اداری، بلکه چالشی بنیادین در کیفیت تجربه آموزشی است.

در ایران، علاوه بر چالش‌های مفهومی و گفتمانی، مسائل ساختاری و مدیریتی نیز به‌طور جدی بر کارآمدی امور پرورشی تأثیر گذاشته‌اند. پژوهش‌ها حاکی از آن است که کمبود نیروی انسانی متخصص، ضعف نظام توانمندسازی مربیان و معاونان پرورشی، و ابهام در شرح وظایف حرفه‌ای از جمله مشکلات مزمن این حوزه به شمار می‌روند (Mohammadi et al., 2022; Morsali & Yari, 2022; Toolabi & Javanmardi, 2022). در بسیاری از مدارس، مربیان پرورشی با حجم بالایی از وظایف اجرایی و اداری مواجه‌اند که فرصت کنش تربیتی

عمیق را از آنان سلب می‌کند. افزون بر این، ناپایداری مدیریتی و تغییرات مکرر سیاست‌ها موجب شده است برنامه‌های تربیتی فاقد تداوم و افق بلندمدت باشند (Tamaddoni & Hoseinkhlezadeh, 2024).

یکی دیگر از محورهای مهم در آسیب‌شناسی امور پرورشی، مسئله منابع و امکانات است. مطالعات داخلی نشان داده‌اند که نبود بودجه مصوب و پایدار برای فعالیت‌های پرورشی، وابستگی این حوزه به منابع مقطعی و مشارکت‌های ناپایدار، و ضعف زیرساخت‌های فیزیکی و فرهنگی مدارس، اثربخشی برنامه‌های تربیتی را به شدت محدود کرده است (Dibaee & Rahimi Sajasi, 2022; Haji Zadeh, 2016). این در حالی است که پژوهش‌های تطبیقی نشان می‌دهد سرمایه‌گذاری هدفمند در فضاهای تربیتی و محیط‌های یادگیری غیررسمی می‌تواند نقش مهمی در رشد اخلاقی و اجتماعی دانش‌آموزان ایفا کند (Alizadeh Mousavi, 2005). از این منظر، فقر امکانات تربیتی نه تنها یک مسئله اجرایی، بلکه نشانه‌ای از اولویت پایین تربیت در نظام تصمیم‌گیری آموزشی است.

تحولات فناورانه و گسترش فضای مجازی نیز چالش‌های جدیدی پیش روی امور پرورشی قرار داده است. دانش‌آموزان امروز در معرض الگوهای متنوع و گاه متعارض ارزشی قرار دارند و مدرسه ناگزیر است در تعامل با این زیست‌جهان دیجیتال، رویکردهای نوینی برای تربیت اخلاقی و هویتی اتخاذ کند (Reihani, 2017; Shariati et al., 2024). با این حال، بسیاری از برنامه‌های پرورشی همچنان با الگوهای سنتی طراحی می‌شوند و تناسب اندکی با زیست‌جهان نسل جدید دارند؛ مسئله‌ای که به کاهش جذابیت و اثربخشی این فعالیت‌ها منجر شده است (Acar & Gündüz, 2017; Seydi, 2015). تجربه همه‌گیری کووید-۱۹ نیز نشان داد که نظام‌های آموزشی فاقد آمادگی نهادی برای تلفیق مؤثر تربیت با آموزش مجازی هستند و این ضعف، شکاف‌های تربیتی را تشدید کرده است (Buckley et al., 2022; Hadian & Dalir-Naghadeh, 2025).

در کنار این مسائل، رویکردهای کلان‌گفتمانی نیز بر وضعیت امور پرورشی سایه افکنده‌اند. برخی پژوهش‌ها بر این نکته تأکید دارند که غلبه گفتمان نمره‌محوری و موفقیت تحصیلی کوتاه‌مدت، موجب به حاشیه رفتن اهداف تربیتی عمیق شده است (Lee & Smith, 2020; Rahimi, 2020). در چنین فضایی، خانواده‌ها و حتی برخی معلمان، تربیت را امری ثانویه تلقی می‌کنند و مسئولیت آن را به‌طور کامل بر عهده مربیان پرورشی می‌گذارند. این در حالی است که ادبیات نظری و تجربی، تربیت را فرایندی جمعی و شبکه‌ای می‌داند که مستلزم مشارکت فعال همه عوامل مدرسه و خانواده است (Eccles & Roeser, 2021; Rajabi & Abbasi, 2019). نبود این هم‌افزایی نهادی، یکی از دلایل اصلی ناکامی بسیاری از برنامه‌های پرورشی تلقی می‌شود.

مطالعات اخیر همچنین بر ضرورت بازاندیشی در فلسفه تربیت و پیوند آن با تحولات معاصر تأکید کرده‌اند. از یک‌سو، مبانی تربیت اسلامی بر پرورش انسان مسئول، اخلاق‌مدار و جامعه‌ساز تأکید دارد (Pakseresht, 2023; Syafi'i & Shokheh, 2025) و از سوی دیگر، چالش‌های جهانی آموزش، همچون عدالت آموزشی، تنوع فرهنگی و شهروندی دیجیتال، افق‌های جدیدی پیش روی سیاست‌گذاران گشوده است (Shariati et al., 2024; Yildırım Taştı & Akar, 2021). عدم تلفیق خلاق این دو ساحت، یعنی مبانی بومی - ارزشی و اقتضات جهانی، موجب شده است امور پرورشی در وضعیت تعلیق نظری و عملی قرار گیرد و نتواند پاسخگوی نیازهای پیچیده نسل جدید باشد.

بررسی پیشینه پژوهشی نشان می‌دهد که اگرچه مطالعات متعددی به آسیب‌شناسی فعالیت‌های پرورشی پرداخته‌اند، اما اغلب آن‌ها یا بر یک بُعد خاص تمرکز داشته‌اند یا فاقد رویکرد جامع مبتنی بر حکمرانی و سیاست‌گذاری بوده‌اند (Bani Abiyaneh, 2016; Dibaee & Rahimi Sajasi, 2022; Toolabi & Javanmardi, 2022). افزون بر این، بسیاری از پژوهش‌ها دیدگاه ذی‌نفعان کلیدی در سطوح مختلف اجرایی و مدیریتی را به‌صورت یکپارچه منعکس نکرده‌اند. این خلأ پژوهشی، ضرورت انجام مطالعات کیفی عمیق را برجسته می‌سازد که بتواند با اتکا به تجربه زیسته خبرگان، تصویری کل‌نگر از چالش‌های امور پرورشی ارائه دهد و مبنایی برای تصمیم‌گیری‌های سیاستی فراهم آورد (Mohammadi et al., 2022; Morsali & Yari, 2022).

با توجه به آنچه گفته شد، می‌توان اذعان کرد که امور پرورشی و تربیتی در نظام آموزش رسمی ایران در تقاطع پیچیده‌ای از چالش‌های مفهومی، ساختاری، مدیریتی، فرهنگی و فناورانه قرار دارد و مواجهه اثربخش با این وضعیت، مستلزم شناخت دقیق و نظام‌مند این چالش‌هاست. از این رو، پژوهش حاضر با تمرکز بر دیدگاه خبرگان علمی و اجرایی، در پی آن است که تصویری جامع از چالش‌های امور پرورشی و تربیتی در وزارت آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران ارائه دهد؛ هدف این مطالعه شناسایی و تبیین جامع چالش‌های امور پرورشی و تربیتی در نظام آموزش رسمی عمومی کشور با اتکا به تحلیل دیدگاه خبرگان علمی و اجرایی است.

روش‌شناسی

به منظور کشف چالش‌های امور پرورشی و تربیتی در نظام آموزش رسمی عمومی کشور از روش تحلیل مضمون استفاده شده است. برای اجرای این روش، در مرحله اول داده‌های مورد نیاز از طریق مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با خبرگان، افراد مطلع و مسئولان کلیدی و ذینفعان مورد نظر از قبیل مربیان و معاونین پرورشی مدارس، معاونین پرورشی ادارات و معاونین در سطح وزارت گردآوری شدند. معیار انتخاب افراد داشتن تجارب علمی مرتبط و یا داشتن تجارب کاری مرتبط با حوزه امور پرورشی و تربیتی در نظام آموزش رسمی عمومی کشور بوده است. روش نمونه‌گیری مورد استفاده از نوع هدفمند بوده است و در این روش، پژوهشگران با توجه به اهداف تعیین شده نمونه‌ای را انتخاب می‌کنند و فرایند گردآوری داده‌ها تا زمانی ادامه می‌یابد که محققان به اشباع نظری برسند. برای انجام این کار، ابتدا افراد مطلع و کلیدی شناسایی شدند و با توجه به فرآیند مصاحبه، نظرات ۲۱ نفر مورد نگارش قرار گرفت. پس از انجام هر مصاحبه، فایل صوتی مصاحبه توسط محققان شنیده شد و تمام صحبت‌های انجام شده در نرم‌افزار ماکروسافت ورد پیاده‌سازی شد و از این طریق فایل صوتی به فایل نوشتاری تبدیل گردید. مشخصات صاحب‌نظران کلیدی و مشارکت‌کننده در بخش مصاحبه و گروه کانونی پژوهش در جدول شماره ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. مشخصات صاحب‌نظران و مشارکت‌کنندگان در بخش مصاحبه و گروه کانونی

| بخش | متغیر جمعیت‌شناختی | مختصات مصاحبه‌شونده‌ها | تعداد |
|-------------|--------------------|---------------------------------|-------|
| مصاحبه | سطوح سمت | مدرسه | ۱۰ |
| | | اداره شهرستان | ۶ |
| | | اداره منطقه | ۲ |
| | | وزارت | ۳ |
| | استان | شهر تهران | ۶ |
| | | شهرستان‌های تهران | ۳ |
| | | مازندران | ۲ |
| | | همدان | ۱ |
| | | بوشهر | ۲ |
| | | لرستان | ۱ |
| | | البرز | ۲ |
| | سابقه خدمت | زیر شش سال | ۳ |
| | | هفت الی سیزده سال | ۶ |
| | | چهارده سال به بالا | ۱۱ |
| گروه کانونی | سمت | معاون وزیر مرتبط با حوزه تربیتی | ۳ |
| | | معاون پرورشی اداره کل | ۴ |
| | | هیات علمی حوزه تربیتی | ۲ |
| | سابقه خدمت | زیر شش سال | ۰ |
| | | هفت الی سیزده سال | ۳ |
| | | چهارده سال به بالا | ۶ |

سپس با استفاده از روش تحلیل مضمون، محتوای مصاحبه‌های انجام شده تحلیل شد تا بر مبنای فهم و تجربه خبرگان علمی و تجربی مورد مصاحبه، چهارچوب و فهم معتبری از چالش‌های امور پرورشی و تربیتی در نظام آموزش رسمی عمومی کشور تهیه گردد. روش تحلیل مضمون به عنوان روشی موثر برای شناخت الگوهایی از معانی و موضوعات در داده‌های کیفی شناخته می‌شود. هدف از بهره‌گیری از این روش، کشف و شناخت الگوهای معنایی و موضوعی آشکار و پنهان در اطلاعات گردآوری شده از مصاحبه‌هاست. به همین دلیل، این روش نیازمند فرآیندی رفت و برگشتی میان مجموعه داده‌ها و کدهایی است که از دل داده‌ها اکتشاف شده است. در نهایت تحلیل داده‌ها و الگوهای حاصله انجام شد. در این فرآیند، محققان به بررسی گزاره‌های کلامی مصاحبه‌شوندگان در قالب مصادیق عینی، استعارات و مفاهیم می‌پردازند و طی بازخوانی چندین باره، مفاهیم اولیه و مضامین مرتبط احصاء می‌شود. بر همین اساس بعد از مطالعه متن هر یک از مصاحبه‌ها، قسمت‌هایی که با توجه به سؤالات پژوهش و اهداف تحقیق می‌توانست به عنوان یک کد اولیه در نظر گرفته شود، مشخص شد و به عنوان مفهوم اولیه انتخاب گردید. در ادامه، مفاهیم اولیه در طبقه‌ای بالاتر که دارای اشتراک بودند در قالب شرایط مؤثر بر جامعه‌پذیری علمی در نظر گرفته شدند و در نهایت مضامین اصلی احصاء شدند.

به‌منظور تکمیل نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل مصاحبه‌های انفرادی و اعتباریابی الگوی مفهومی ارائه شده، از روش گروه کانونی استفاده شده است. در این مرحله، تحلیل‌ها و یافته‌های به‌دست آمده از مصاحبه‌های انفرادی با تشکیل گروه کانونی نه نفره متشکل از جمعی از خبرگان حوزه پرورشی و مسئولان وزارتخانه آموزش و پرورش مورد مذاقه بیشتر و ویرایش قرار گرفت و طی پنج جلسه دو ساعته تحلیل‌های انجام شده و مؤلفه‌های ارائه شده تعدیل و تنقیح شد.

یافته‌ها

نتایج تجزیه و تحلیل داده‌های مصاحبه‌ها حاکی از آن است که بحث بر سر چالش‌های امور پرورشی و تربیتی در آموزش و پرورش در سطوح و ساحت‌های گوناگون قابل بررسی و ارزیابی است. جهت مقوله بندی مفاهیم به کار برده شده در هر یک از مصاحبه‌هایی که به صورت اختصاصی گرفته شد، بعد از اینکه هر کدام از مصاحبه‌ها در قالب متن پیاده سازی شدند، مبادرت به کدبندی عبارت‌های مصاحبه، دسته بندی مضمون فراگیر، مضامین سازمان-دهنده و مضامین پایه دسته بندی شد. این تفکیک بندی در قالب جداول زیر به صورت تفکیک شده ۹ مضمون فراگیر یعنی «نیروی انسانی، بودجه، ظرفیت و امکانات، محتوا و برنامه، آیین نامه‌ها و ابلاغیه‌ها، مدیریت کلان، برنامه ریزی کلان، رویکرد و گفتمان، همکاری و همراهی» تنظیم و تفکیک بندی شده است که در جداول زیر ارائه شده است.

جدول ۲. دسته بندی مضامین پایه و سازمان دهنده در جهت رسیدن به مضمون اصلی نیروی انسانی

| مضمون فراگیر | مضامین سازمان-دهنده | مضامین پایه | کد عبارت‌های مصاحبه |
|-------------------|---------------------|---|--|
| ۱- نیروی انسانی | ۱. کمبود | کمبود نیروی پرورشی، هنری، نیروی انسانی، پایین بودن سرانه نیروی پرورشی، کم بودن توان اجرا، کمبود سرانه مربی، مدیر تراز، عدم جذب، مشکل در کمیت نیروها | A1۶- a1۷- b1۰- c۳- c۱۱- d۳- f۷- g۱- g۴- h۶- i ۱۵- k۸- l ۹- mf- q۱۰- r۲ |
| ۲. عدم آموزش | ۲. عدم آموزش | عدم آموزش نیروها، عدم تربیت تخصصی، عدم آموزش تخصصی، عدم آمادگی، عدم آموزش عوامل مدرسه، عدم آموزش کادر مدرسه در حوزه تربیت، عدم آموزش معلمان مدارس غیر انتفاعی، عدم آموزش تربیتی نیروهای پرورشی در بدو خدمت | A۲ - a۳ - a۵ - c۱ - h۱ - h۲ - h۱۱ - k۹ - l ۱۴ - o۳ |
| ۳. عدم بروز رسانی | ۳. عدم بروز | عدم بروزرسانی سواد و مهارت نیروهای پرورشی، عدم توجه به نگهداشت نیرو پس از جذب، عدم بروز بودن و کارآمدی نیروهای پرورشی | A۴- h۳- p۱۲ |
| ۴. کیفیت | ۴. کیفیت | بی اعتقادی به نظام، سردرگمی نیروی پرورشی، مهارت نداشتن نیروها، ضعف، بی انگیزگی، پایین بودن کیفیت نیروی پرورشی، کمبود نیروی مومن ارزشی، کمبود نیروی کیفی و با انگیزه، عدم انگیزش، عدم اشراف نیروها به اهداف و روش‌ها، ضعف محتوایی مربی، پایین بودن توانمندی و مهارت، خلا الگوهای ارزشی خوب در عین جذابیت الگوهای رقیب، | A۲- a۱۱- a۱۶- b۶- b۱۱- c۱- d۳- e۱- g۵- h۱- h۵- i ۳- i ۷- j ۷- k۴- k۵ - l ۸- l ۱۴- mf- m۴- p۳- p۱۰- q۱۰- q۱۳- q۱۵- s۱- r۳ |

| | | |
|--------------------------------|---|--------------------------------|
| جذب و | جذب نیرو از فرهنگیان، تربیتی نبودن نحوه جذب، گزینش و ارزیابی نامناسب، ورود | J ۸- l ۸- n۳- o۳- q۱۲ |
| گزینش | نیروهای نامناسب، جذب نیرو از مسیر غیر از فرهنگیان | |
| عدم تخصص | عدم تجربه و تخصص کافی، عدم امکان تمرکز، تخصص گریزی، کار غیر تخصصی و پایین آمدن کیفیت، استفاده از نیروهای غیر تخصصی، عدم آموزش تخصصی، تقلیل توانمندی‌های مربی به برگزاری مراسمات | B۶- j ۵- o۴- o۵- q۸- t ۱۱ |
| تعدد وظایف | تعدد وظایف، وقت گیر بودن جلسات بیرونی، تعدد وظایف، مشغولیت به کارهای فرعی، تنوع غیرمنطقی فعالیت ها، انجام کارهای متفرقه | A۱۰- b۱۳- j ۵- k۱- p۲- p۱۹- q۷ |
| بکارگیری غیر تخصصی | بکارگیری غیر تخصصی نیروها، بکارگیری در سایر پست ها، مشغولیت به دغدغه مالی و انضباطی مدرسه، استفاده آموزشی از آنها، | A۱- a۱۷- c۱۱- n۳- p۴- q۱۱- ۲۳ |
| ناکارآمدی در فرایند تربیت نیرو | ناکارآمدی دوره ها، تئوری و تعاملی نبودن دوره‌های توانمندسازی، خروجی نداشتن دوره ها، موثر نبودن دوره ها، عدم صلاحیت بعضی از اساتید در تربیت | A۴- d۸- h۳- q۶- q۱۳- q۱۶ |

جدول ۳. دسته بندی مضامین پایه و سازمان دهنده در جهت رسیدن به مضمون اصلی بودجه

| مضمون فراگیر | مضامین سازمان دهنده | مضامین پایه | کد عبارت‌های مصاحبه |
|--------------|-------------------------------------|---|--|
| ۲-بودجه | ۱۰. عدم تامین هزینه‌های جاری مدرسه | درگیر بودن با معضلات مالی مدرسه، عدم تعیین تکلیف اخذ مشارکت ها، مشکل در تامین هزینه‌های جاری، عدم توانایی تامین هزینه‌های اولیه، فرار نیروهای برتر از سمت مدیریت بخاطر چالش تامین هزینه ها | A۶- b۳- g۷- i ۱۳ |
| | ۱۱. نبود بودجه مصوب پرورشی | وابستگی مالی به مشارکت ها، فقدان بودجه، پیوست مالی نداشتن برنامه‌های ابلاغی، عدم تخصیص بودجه، مشکل مالی، مشکل تامین هزینه برنامه‌ها و مساله ساز شدن مشارکت ها، نبود بودجه برای فعالیت ها، نبود بودجه مصوب، نبود بودجه اجرای برنامه ها | A۶- d۲- e۲- h۸- i ۸- i ۱۲- j ۶- k۱۱- l ۱۰- m ۱۱- n۶- p۱۸- ۲۵ |
| | ۱۲. عدم مدیریت صحیح بودجه و درآمدها | عدم مدیریت صحیح بودجه و درآمدها در آموزش و پرورش | S۵ |

جدول ۴. دسته بندی مضامین پایه و سازمان دهنده در جهت رسیدن به مضمون اصلی ظرفیت و امکانات

| مضمون فراگیر | مضامین سازمان دهنده | مضامین پایه | کد عبارت‌های مصاحبه |
|-------------------|---|---|--|
| ۳-ظرفیت و امکانات | ۱۳. فراهم نبودن امکانات اولیه مدرسه | بروز نبودن زیرساخت‌ها و امکانات، فراهم نبودن امکانات | B۲- i ۹ |
| | ۱۴. کمبود امکانات | نبود امکانات اجرای برنامه، فقدان ابزار کار، نبود سامانه برای ثبت پرونده تربیتی، کمبود تجهیزات امکانات لازم برای فعالیت‌های تربیتی اعم از نمازخانه، اتاق و ...، فراهم نبودن حداقل امکانات لازم برای فعالیت تربیتی، نبود امکانات و ظرفیت | B۱۲- c۴- c۶- h۱۳- i ۹- k۱۲ |
| | ۱۵. بروز نبودن | نبود زیرساخت و بستر بروز امکانات | F۲ |
| | ۱۶. عدم امکان دسترسی به امکانات سایر نهادها | عدم دسترسی به امکانات و ظرفیت‌های سایر نهادها، دوندگی زیاد برای فراهم کردن امکانات، عدم بهره برداری از ظرفیت سایر نهادها مثل ظرفیت مساجد، استفاده کم هزینه یا رایگان از امکانات سایر نهادها، استفاده از ظرفیت‌های انسانی مانند طرح امین، آزاد سازی ظرفیت سایر نهادها خصوصاً ظرفیت‌های ورزشی، اردوگاه ها، سینما، سالن همایش و ...، امکان اجرای حداقل ۴ برنامه در خارج از فضای مدرسه بصورت سالانه با دسترسی به ظرفیت‌های سایر نهادها، | M۲- k۱۲- c۱۲- e۶- f۸- g۱۰- h۱۴- i ۱۵- j ۱۳- l ۵- n۱۲- o۸- p۲۰- a۱۸- b۱۵- |

جدول ۵. دسته بندی مضامین پایه و سازمان دهنده در جهت رسیدن به مضمون اصلی محتوا و برنامه

| مضمون فراگیر | مضامین سازمان - دهنده | مضامین پایه | کد عبارتهای مصاحبه |
|-------------------|--------------------------|---|--|
| ۴- محتوا و برنامه | ۱۷. نبود نقشه راه | فقدان نقشه راه تربیتی، فقدان پلان تربیتی از جذب تا ارزیابی، فعالیت پراکنده و حدسی، عدم وجود یک مکتب فکری واحد، مشخص نبودن اصول و اهداف و ... نبود محتوای جامع، فقدان هدف گذاری و برنامه ریزی و تعیین محتوا | A۱۴- c۷- f۲- j۹- j۱۰- l۱۲- m۴- p۹ |
| | ۱۸. کمبود محتوا | فقدان محتوا، عدم دسترسی محتوا به همکاران، قرار نگرفتن محتوای موثر به مربیان، نداشتن برنامه در فضای مجازی، عدم وجود قاعده مناسب | A۱۴- c۵-g۸- h۵- l۱-r۱ |
| | ۱۹. مفید نبودن | ضد تربیت بودن برخی برنامه ها، بروز نبودن فعالیت ها، تناسب نداشتن محتوا با ذائقه مخاطب، نداشتن دستورالعمل اجرایی، جذاب نبودن فعالیت ها؛ نداشتن جایگزین، عدم محتوای غنی، خشک و غیر کاربردی بودن محتوای کتب، عدم وجود خلاقیت در برنامه ها، عدم کارایی درس های تفکر، کلی بودن، تربیتی نبودن رویکرد کتاب های درسی، زیاد بودن حجم برنامه ها و محتوا | A۹- b۱- d۶- g۶- i۲- l۱- m۳- n۱۱- p۱۴- p۱۷- L۲- l۶- q۱۸- t۶- t۸- s۸- r۶ |
| | ۲۰. ابلاغی و اجباری بودن | بی اثر بودن برنامه های ابلاغی و اجباری، نگاه بخش نامه ای به تربیت در آ.پ، بخشنامه ای بودن محتوا | A۹- k۳- l۱۱ |
| | ۲۱. حجم زیاد برنامه ها | حجم بالای فعالیت ها، کم بودن توان یک نفر برای اجرای برنامه ها، بالا بودن حجم کار، عدم امکان اجرای تمام برنامه ها، تعدد زیاد برنامه ها، کافی نبودن یک نیروی پرورشی برای کار تربیتی، تنوع غیرمنطقی | A۱۰- c۱۱- d۱- e۴- g۲- h۷- k۱- k۲- p۱۹ T۹ |
| | ۲۲. محدود شدن به کلاس | خلاصه شدن محیط یادگیری به کلاس | Q۵ |
| | ۲۳. عدم اتخاذ روش درست | وجود تند روی هایی در گذشته در اجرای برنامه های تربیتی و فراری دادن مخاطب | |

جدول ۶. دسته بندی مضامین پایه و سازمان دهنده در جهت رسیدن به مضمون اصلی آیین نامه ها و ابلاغیه ها

| مضمون فراگیر | مضامین سازمان - دهنده | مضامین پایه | کد عبارتهای مصاحبه |
|------------------------------|--------------------------|---|---|
| ۵- آیین نامه ها و ابلاغیه ها | ۲۴. زیاد بودن ابلاغیه ها | بالا بودن حجم برنامه های ابلاغی، زیاد بودن بخش نامه ها، وقت گیر بودن و خسته کننده بودن کار با سامانه های متنوع، زیاد بودن برنامه های کلیشه ای و ابلاغیه ای، تعدد و تنوع بخش نامه ها در عین مهارت نداشتن نیروها در زمینه های مختلف، وقت گیر بودن سامانه ها | A۱۲- b۷- e۴- g۲- g۳- h۷- i۱۰- j۵- k۱- m۵- n۴- o۴- o۷- p۵- p۷ D۶ |
| | ۲۵. بروز نبودن | تکراری بودن بخش نامه ها از سال های قبل | J۲- m- n۴ |
| | ۲۶. کاربردی نبودن | اشتباه بودن قوانین، کم بودن قوانین، عمل نشدن به قوانین، فاصله داشتن بخشنامه ها و ابلاغیه ها با نیازهای میدان، فعالیت های کلیشه ای و تک نسخه ای، اصرار بر گزارش نویسی موازی کاری | B۷- d۱- i۱۱- p۸- s۷ |
| | ۲۷. موازی کاری در ابلاغ | واحد های مختلف اداره در ارسال بخش نامه به مدارس، ناهماهنگی بین واحدهای مختلف اداره و ارسال بخش نامه های موازی | |
| | ۲۸. سخت گیرانه بودن | سخت بودن آیین نامه ها، سخت گیرانه بودن آیین نامه استفاده از نیروهای مردمی، دست و پا گیر بودن آیین نامه ها و مقررات، ساختار و مقررات دست و پا گیر، عدم حمایت لازم | C۱۰- f۵- g۹- k۷- k۱۵- l۱۳- o۶- p۱۶ |

جدول ۷. دسته بندی مضامین پایه و سازمان دهنده در جهت رسیدن به مضمون اصلی مدیریت کلان

| مضمون فراگیر | مضامین سازمان - دهنده | مضامین پایه | کد عبارتهای مصاحبه |
|----------------|--------------------------|---|--------------------|
| ۶- مدیریت کلان | ۲۹. تصمیمات مدیریتی | مدیریت غلط با وجود داشتن نیرو، بودجه، فکر و ایده و مکان فیزیکی، عدم اقتدار در اجرای قوانین، عدم تعیین تکلیف تربیت از سوی حاکمیت، واسپاری تربیت به بخش خصوصی لاقط در مدارس غیر دولتی | F۳- g۱- j۳- k۶- s۴ |

| | | |
|------------------------------|---|-------------------------------------|
| I ۱۴- q۱۹ | عدم ثبات مدیریتی در اداره، کوتاه بودن دوره مدیریت وزرا و عدم حرکت به سمت فعالیت‌های بلندمدت | ۳۰. عدم ثبات مدیریتی |
| F۶- j ۱- k۱۵- t۴- t ۱۵- t ۱۶ | فاصله صف استاد، بروز نبودن یا عملیاتی نبودن ساختار، ساختار و مقررات دست و پا گیر، عدم طراحی ساختار برای شناسایی، استعدادها و رسمیت دادن | ۳۱. اشکال ساختاری |
| P۸ | ناهماهنگی بین واحدهای مختلف اداره و ارسال بخش نامه‌های موازی، جزیره‌ای عمل کردن بخش‌های مختلف مانند بسیج و اتحادیه و انجمن اولیا و مربیان | ۳۲. ناهماهنگی واحدها و بخش‌ها |
| A۵- e۳- j ۱۰- o۱- p۲ | سلیقه زدگی، عدم وجود استاندارد مشخص برای مدیریت، تغییرات در محتوا با تغییر دولت ها، سلیقه زدگی، مشخص نبودن اصول و اهداف، دیدگاه سلیقه‌ای مدیران درباره پرورشی | ۳۳. سلیقه زدگی |
| B۵- n۹- q۸ | عدم شایسته سالاری در انتخاب مدیران، نبود ملاک برای تعیین مدیران، عدم توجه مدیر به امور تربیتی، عدم بررسی صلاحیت‌های تربیتی مدیران | ۳۴. فقدان نگاه تربیتی در انتخاب |
| G۱ | اجرا نشدن اسناد بالادستی با وجود قوی بودن | ۳۵. عدم اجرای اسناد بالادستی |
| Q۱۹ | کوتاه بودن دوره مدیریت وزرا و عدم حرکت به سمت فعالیت‌های بلند مدت | ۳۶. بی توجهی به فعالیت‌های بلند مدت |
| Q۲۰ | عدم اهتمام به نیروسازی علی رغم وجود زیرساخت‌های فکری در نظام اسلامی | ۳۷. عدم پرداختن به اولویت‌ها |

جدول ۸. دسته بندی مضامین پایه و سازمان دهنده در جهت رسیدن به مضمون اصلی برنامه ریزی کلان

| مضمون فراگیر | مضامین سازمان دهنده | مضامین پایه | کد عبارتهای مصاحبه |
|---------------------|--|---|--|
| ۷- برنامه ریزی کلان | ۳۸. برنامه درسی ملی | مانع بودن برنامه‌ها درسی برای اجرای برنامه‌های تربیتی، برنامه درسی ملی صرفاً به صورت اسمی تربیتی است | F۴- l ۲ |
| | ۳۹. نبود ساعت پرورشی | نبود ساعت رسمی پرورشی، نبود ساعت مشخص برای فعالیت تربیتی معاون پرورشی | C۲- f ۱- h۱۲- l ۴- l ۵- n۵- t ۱۳- r ۴ |
| | ۴۰. فقدان نظام ارزیابی | عدم وجود مکانیزم ارزیابی و نظارت، عدم امکان ارزیابی تربیتی دانش آموزان، فقدان شاخص‌های ملموس تربیتی، فقدان شاخص‌های ارزیابی قابل احصا برای فعالیت‌های تربیتی، نبود نظارت در مدارس غیر دولتی در حوزه تربیت، نبود مکانیزم ارزیابی، فقدان سیستم رصد ارزیابی، نبود شاخص‌هایی برای بازخواست در حوزه پرورشی | A۸- c۶- c۸- d۵- e۵- h۴- k۹- m۲- m ۰- o۱- p۱۱ |
| | ۴۱. فقدان نظام تشویق و تنبیه | عدم وجود سیستم تشویق و تنبیه، نبود مکانیزم تشویقی و انگیزه دهی، عدم برخورد با نیروهای مشکل دار، جسارت یافتن نیروهای مشکل دار، انگیزه نداشتن نیرو برای پیشرفت، عدم تشویق عملکرد تربیتی | A۷- a۸- h۳- h۹- i ۶- l ۳ |
| | ۴۲. فقدان شرح وظایف مشخص | عدم تعریف دقیق شرح وظیفه نیروی پرورشی | A۱۱ |
| | ۴۳. فقدان آمار و داده‌های میدانی | نبود آمارهای اولیه از میدان | F۲ |
| | ۴۴. عدم تعریف نقش تربیتی برای سایر عوامل مدرسه | عدم توجه به نقش خانواده و سایر معلمان، عدم توجه به نقش تربیتی معلمان و مدیر و ... دخیل بودن تمام عوامل مدرسه در تربیت، نقش هدایتگری برای معاون پرورشی، لزوم درگیر شدن همه عوامل مدرسه در تربیت، مشخص نبودن نقش معلمان و مدیران در تربیت، نادیده گرفته شدن اثر تربیتی سایر معلمان، تقلیل عامل تربیتی به مربی | D۷- i ۴- k۲- n۸- q۹- t ۷ |
| | ۴۵. فقدان نظام تعامل با خانواده | نبود برنامه برای تعامل با اولیا | H۱۰ |

| | | |
|--------------------------|---|--------------------|
| ۴۶. جایگاه کم اثر معاونت | جایگاه و تاثیر نداشتن معاون پرورشی در مدرسه، احیا کردن معاونت پرورشی صرفا در اسم و ظاهر، عدم اثرگذاری معاون پرورشی در تصمیمات چه در بالادست چه در مدرسه، درگیر نبودن معاون پرورشی در روندها | C۲- f۱-n۶ - q۱۱ |
|--------------------------|---|--------------------|

جدول ۹. دسته بندی مضامین پایه و سازمان دهنده در جهت رسیدن به مضمون اصلی رویکرد گفتمان

| مضمون فراگیر | مضامین دهنده | مضامین پایه | کد عبارت‌های مصاحبه |
|------------------|--|---|--|
| ۸- رویکرد گفتمان | ۴۷. عدم توجه به تربیت | جایگاه نداشتن تربیت در اداره و مدرسه، فوق برنامه بودن پرورشی، اولویت نداشتن تربیت، نبود نگاه تربیتی در کادر مدرسه، جدی نگرفتن تربیت حتی بین نیروها، اولویت نداشتن تربیت در مدرسه، ویتربینی بودن تربیت، عدم توجه به تربیت در سبک زندگی و فرهنگ عمومی، تربیتی نبودن نحوه جذب، گزینش، ارزیابی، اخراج و ...، عدم توجه به تربیت در برنامه‌های مدرسه، منحل شدن امور تربیتی، | A۱۳- c۲- d۴- f۱- h۱۱- k۴- k۱۰- k۱۴- l۲- l۳- l۶- l۷- l۸- m۷- n۱- n۲- n۸- p۱- p۶- p۱۵- t۴- r۴ |
| | ۴۸. اولویت داشتن آموزش | اولویت داشتن آموزش حتی در نگاه والدین، تمرکز کردن روی آموزش، تربیتی نبودن رویکرد کتابهای درسی، صرف تمام بودجه در آموزش، نمره محوری، نبود توازن بین آموزش و پرورش، مبتنی بودن آموزش بر سلطنت علم نه بر نیاز زندگی دانش آموزان | B۴- d۴- i۵- k۱۰- l۲- l۶- m۱- m۳- n۷- o۲- p۱- t۴- t۵- t۱۵ |
| | ۴۹. نمایشی بودن اقدامات | فعالیت‌های نمایشی و بی اثر بسیج دانش آموزی و سازمان دانش آموزی، نمایشی بودن فعالیت‌ها، ویتربینی بودن پرورشی، سوق پیدا کردن بسمت گزارش سازی، ویتربینی بودن برنامه‌ها، شعاری بودن تربیت، حرکت بسمت گزارش سازی بخاطر موثر نبودن ابلاغیه‌ها، شکل‌گیری رقابت برای آمار سازی، گزارش دهی صرف | B۸- b۹- f۱- g۲- i۱۶- l۷- m- n۱- p۶- p۱۳- s۲ |
| | ۵۰. خلط تربیت با سایر عرصه‌ها | اکتفا به برگزاری رویدادها بجای کار تربیتی، خلط تربیت و فرهنگ / حرکت به سمت برنامه‌های فرهنگی بجای تربیتی، ادغام فعالیت‌ها با فعالیت‌های فرهنگی، جایگزین شدن فعالیت‌های فرهنگی بجای تربیتی، خلط تربیت با تعلیمات دینی | A۱۵- c۸- n۱- q۴- t۳- t۱۰ |
| | ۵۱. پایین آمدن جایگاه مدارس | پایین آمدن جایگاه مدارس دولتی | K۱۳ |
| | ۵۲. پایین آمدن جایگاه معلم | تضعیف جایگاه معلم علی‌رغم اینکه در سند تحول معلم مرجع تربیت معرفی شده است | T۲ |
| | ۵۳. عدم توجه به تربیت اصیل اسلامی و منابع آن | عدم توجه به نقطه نظرات رهبر انقلاب به عنوان جامع‌الاطراف ترین شخصیت در حوزه تعلیم و تربیت، ترجمه‌ای بودن کتب علوم انسانی و در نتیجه التقاطی بودن تفکر مدیران، عدم توجه دانشگاه فرهنگیان به نگرش اصیل تربیتی، عدم اهتمام به نیروسازی علی‌رغم وجود زیرساخت‌های فکری در نظام اسلامی | q۲- q۳- q۶- q۱۶- q۲۰- q۲۱- q۲۲ |
| | ۵۴. عدم وجود نگرش صحیح و واحد به تربیت | نبود نگرش واحد به تربیت در سطوح مختلف ستادی و میدانی، التقاطی بودن نظام تربیتی، ورود التقاط و رویکردهای ۲۰۳۰ به نسخه جدید سند تحول و کمرنگ شدن مولفه‌های دینی | Q۱- q۳- q۱۷ |
| | ۵۵. عدم توجه به وزارت آ.پ | نگاه حاشیه‌ای به آ.پ در قوای سه گانه، کم اهمیت بودن آ.پ برای دولت‌ها، عدم استفاده از نیروهای قوی برای وزارت آ.پ | Q۱۴ |

جدول ۱۰. دسته بندی مضامین پایه و سازمان دهنده در جهت رسیدن به مضمون اصلی همکاری و همراهی

| مضمون فراگیر | مضامین دهنده | مضامین پایه | کد عبارت‌های مصاحبه |
|--------------------|--|--|---------------------------------------|
| ۹- همکاری و همراهی | ۵۶. همراه نبودن سایر عوامل مدرسه (مدیر و معلمان) | همراه نبودن معلمان، مشکل تربیتی بعضی از معلمان، مقاومت مدیران در برابر فعالیت‌های پرورشی، فقدان گفتمان تربیتی بین مدیران، نقش آفرینی منفی معلمان و مدیران در تربیت، عدم توجه مدیر به امور تربیتی | B۱۴- k۱۶ - m۸- m۸ - n۹- p۴- t۱۴ |

| | | | |
|---------------|---|-------------------------------------|-----|
| Dy- h10- i 1- | عدم توجه به نقش خانواده و سایر معلمان، عدم همراهی خانواده‌ها با تربیت، عملکرد ضد تربیت خانواده‌ها، ناآگاهی خانواده‌ها، دغدغه صرفاً آموزشی خانواده‌ها، تفاوت خواسته‌های خانواده و مدرسه، با عوامل تربیتی | همراهی خانواده‌ها | ۵۷. |
| n10-t 12 | عدم هماهنگی مجموعه‌های همکار، موازی کاری نهادها و دستگاه‌ها در بحث تربیتی، به وجود آمدن رقابت کاذب بین نهادها، | همراهی نهادهای همکار | ۵۸. |
| G9-j 4-j 11 | آسیب‌زا بودن عملکرد نیروهای تربیتی خارج از مدرسه مانند طرح امین | بی‌اثر بودن نیروهای تربیتی غیر-رسمی | ۵۹. |
| J 12 | عدم دسترسی به روحانی در مدارس | عدم دسترسی آسان به روحانیون | ۶۰. |

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش نشان داد که چالش‌های امور پرورشی و تربیتی در نظام آموزش رسمی عمومی ایران ماهیتی چندسطحی، درهم‌تنیده و ساختاری دارند و نمی‌توان آن‌ها را صرفاً به ضعف عملکرد فردی مربیان یا کمبود برخی برنامه‌ها تقلیل داد. استخراج ۹ مضمون فراگیر شامل نیروی انسانی، بودجه، ظرفیت و امکانات، محتوا و برنامه، آیین‌نامه‌ها و ابلاغیه‌ها، مدیریت کلان، برنامه‌ریزی کلان، رویکرد و گفت‌وگو، و همکاری و همراهی، بیانگر آن است که امور پرورشی در بستر حکمرانی آموزشی با مجموعه‌ای از نارسایی‌های نهادی مواجه است که به صورت هم‌زمان بر کیفیت تربیت دانش‌آموزان اثر می‌گذارد. این یافته با دیدگاه‌هایی همسواست که آموزش و پرورش را یک نظام پیچیده اجتماعی می‌دانند که کارآمدی آن حاصل تعامل اجزای مختلف ساختاری، انسانی و فرهنگی است (Eccles & Roeser, 2021; Lee & Smith, 2020).

در حوزه نیروی انسانی، نتایج نشان داد که کمبود مربیان پرورشی، ضعف کیفیت حرفه‌ای، فقدان آموزش‌های تخصصی پیش از خدمت و ضمن خدمت، و بی‌انگیزگی شغلی از مهم‌ترین چالش‌ها به شمار می‌روند. این یافته‌ها با پژوهش‌هایی هم‌راستا است که بر نقش تعیین‌کننده صلاحیت‌های حرفه‌ای و انگیزشی مربیان و معاونان پرورشی در اثربخشی فعالیت‌های تربیتی تأکید کرده‌اند (Mohammadi et al., 2022; Morsali & Yari, 2022; Toolabi & Javanmardi, 2022). از منظر نظری، تربیت فرایندی رابطه‌محور است و کیفیت تعامل مربی با دانش‌آموز نقشی اساسی در انتقال ارزش‌ها و شکل‌گیری هویت دارد؛ از این رو، هرگونه ضعف در توانمندی یا انگیزش نیروی انسانی، مستقیماً به تضعیف کارکردهای تربیتی منجر می‌شود (Pakseresht, 2023). نتایج این مطالعه همچنین نشان داد که تعدد وظایف اجرایی و اداری مربیان پرورشی، امکان تمرکز آنان بر کنش تربیتی عمیق را کاهش داده است؛ مسئله‌ای که در پژوهش‌های پیشین نیز به‌عنوان یکی از عوامل فرسودگی شغلی و کاهش اثربخشی گزارش شده است (Bani Abiyaneh, 2016).

در بعد بودجه و منابع مالی، یافته‌ها حاکی از نبود بودجه مصوب و پایدار برای امور پرورشی و وابستگی این حوزه به منابع مقطعی و مشارکت‌های ناپایدار است. این وضعیت سبب شده است که بسیاری از برنامه‌های تربیتی یا اجرا نشوند یا به شکل حداقلی و نمایشی انجام گیرند. این نتیجه با مطالعاتی همسواست که کمبود منابع مالی و ضعف مدیریت بودجه را از موانع اصلی تحقق اهداف تربیتی در مدارس ایران دانسته‌اند (Dibaee & Rahimi Sajasi, 2022; Haji Zadeh, 2016). از منظر تطبیقی، پژوهش‌ها نشان می‌دهد که سرمایه‌گذاری هدفمند در فعالیت‌های فوق‌برنامه و تربیتی می‌تواند بازدهی بالایی در بهبود پیشرفت تحصیلی و کاهش آسیب‌های اجتماعی داشته باشد (Abruzzo et al., 2016; Steinmann et al., 2019)، بنابراین تداوم فقر بودجه‌ای در این حوزه به معنای نادیده گرفتن یک اهرم مهم ارتقای کیفیت نظام آموزشی است.

یافته‌های مربوط به ظرفیت‌ها و امکانات نیز نشان داد که بسیاری از مدارس فاقد حداقل زیرساخت‌های فیزیکی و فرهنگی لازم برای اجرای فعالیت‌های پرورشی هستند. نبود فضاهای مناسب، تجهیزات فرهنگی و امکان بهره‌گیری از ظرفیت سایر نهادها، دامنه و عمق فعالیت‌های

تربیتی را محدود کرده است. این یافته با نتایج پژوهش‌های پیشین که بر نقش محیط فیزیکی و فضاهای پرورشی در رشد اخلاقی و اجتماعی دانش‌آموزان تأکید داشته‌اند، هم‌خوانی دارد (Alizadeh Mousavi, 2005). همچنین مطالعات بین‌المللی نشان داده‌اند که دسترسی به فضاهای متنوع یادگیری و فعالیت‌های غیرکلاسی، مشارکت دانش‌آموزان را افزایش داده و تجربه مدرسه را معنادارتر می‌سازد (Hsu et al., 2019; Wu, 2019).

در حوزه محتوا و برنامه، نتایج پژوهش نشان داد که فقدان نقشه راه تربیتی، کمبود محتوای جذاب و به‌روز، ابلاغی و دستوری بودن برنامه‌ها، و عدم تناسب فعالیت‌ها با نیازها و زیست‌جهان دانش‌آموزان از چالش‌های اساسی است. این یافته‌ها با پژوهش‌هایی هم‌سو است که نشان می‌دهد برنامه‌های تربیتی زمانی اثربخش خواهند بود که از انعطاف‌پذیری، جذابیت و پیوند با تجربه زیسته دانش‌آموزان برخوردار باشند (Altan & Altintas, 2017; Kara, 2016). مطالعات متعددی تأکید کرده‌اند که فعالیت‌های فوق‌برنامه زمانی به رشد مهارت‌های اجتماعی و انگیزش تحصیلی منجر می‌شود که داوطلبانه، معنادار و متناسب با علایق دانش‌آموزان طراحی شده باشند (Acar & Gündüz, 2017; Villarreal, 2017). در مقابل، رویکرد بخشنامه‌ای و کلیشه‌ای، فعالیت‌های پرورشی را به امری صوری و کم‌اثر تبدیل می‌کند؛ مسئله‌ای که در این پژوهش نیز به‌وضوح مشاهده شد و با نتایج مطالعات داخلی هم‌راستا است (Bani Abiyaneh, 2016; Dibae & Rahimi Sajasi, 2022).

در بخش آیین‌نامه‌ها و ابلاغیه‌ها، یافته‌ها نشان داد که کثرت بخشنامه‌ها، موازی‌کاری نهادی، سخت‌گیرانه بودن مقررات و فاصله آن‌ها با واقعیت مدرسه، یکی از موانع جدی کنش تربیتی است. این نتیجه با پژوهش‌هایی هم‌سو است که بر شکاف میان سیاست‌گذاری متمرکز و واقعیت‌های میدانی مدارس تأکید کرده‌اند (Tamaddoni & Hoseinkhezadeh, 2024). از منظر حکمرانی آموزشی، زمانی که مقررات انعطاف‌ناپذیر و غیرواقع‌بینانه باشند، نه تنها به بهبود عملکرد منجر نمی‌شوند، بلکه کنشگران میدان را به سمت گزارش‌سازی و فعالیت‌های نمایشی سوق می‌دهند؛ پدیده‌ای که در یافته‌های این پژوهش نیز برجسته بود و در مطالعات پیشین نیز گزارش شده است (Ayman Ershadi & Nami, 2019).

یافته‌های مربوط به مدیریت کلان و برنامه‌ریزی کلان نشان داد که عدم ثبات مدیریتی، سلیقه‌زدگی، فقدان نظام ارزیابی تربیتی، نبود نظام تشویق و تنبیه مؤثر، و ابهام در نقش‌ها و مسئولیت‌ها، از عوامل تضعیف‌کننده امور پرورشی هستند. این نتایج با دیدگاه‌هایی هم‌سو است که بر ضرورت رهبری آموزشی پایدار، مبتنی بر شایستگی و داده‌محور تأکید دارند (Lee & Smith, 2020; Mohammadi et al., 2022). نبود شاخص‌های روشن برای ارزیابی تربیت، سبب شده است که موفقیت یا شکست فعالیت‌های پرورشی قابل سنجش دقیق نباشد و در نتیجه، این حوزه در حاشیه نظام پاسخ‌گویی آموزشی قرار گیرد؛ مسئله‌ای که در پژوهش‌های داخلی نیز مورد تأکید قرار گرفته است (Dibae & Rahimi Sajasi, 2022).

در سطح رویکرد و گفتمان، نتایج پژوهش نشان داد که غلبه گفتمان آموزش‌محور و نمره‌محور بر مدرسه، جایگاه تربیت را تضعیف کرده است. این یافته با پژوهش‌هایی هم‌سو است که نشان می‌دهد تمرکز افراطی بر موفقیت تحصیلی کوتاه‌مدت، به تضعیف اهداف تربیتی عمیق منجر می‌شود (Lee & Smith, 2020; Rahimi, 2020). از منظر نظری، تربیت زمانی محقق می‌شود که به‌عنوان هسته اصلی مأموریت مدرسه تلقی گردد، نه فعالیت‌های حاشیه‌ای یا فوق‌برنامه (Pakseresht, 2023). همچنین یافته‌ها نشان داد که خلط تربیت با فعالیت‌های صرفاً فرهنگی یا نمایشی، موجب شده است کنش تربیتی اصیل جای خود را به مناسک و رویدادهای کوتاه‌مدت بدهد؛ نتیجه‌ای که با مطالعات داخلی و خارجی هم‌راستا است (Bani Abiyaneh, 2016; Wu, 2019).

در نهایت، مضمون همکاری و همراهی نشان داد که ضعف مشارکت خانواده‌ها، همراه نبودن برخی معلمان و مدیران، و ناهماهنگی نهادهای همکار، اثربخشی امور پرورشی را کاهش داده است. این یافته با ادبیات نظری هم‌سو است که تربیت را فرایندی شبکه‌ای و جمعی می‌داند و بر نقش هم‌افزایی مدرسه، خانواده و جامعه تأکید دارد (Eccles & Roeser, 2021; Rajabi & Abbasi, 2019). پژوهش‌های پیشین نیز

نشان داده‌اند که مشارکت فعال خانواده‌ها و حمایت تیم مدرسه، پیش‌شرط موفقیت برنامه‌های تربیتی است (Reihani, 2017; Seydi, 2015). بنابراین، تداوم نگاه فردمحور به تربیت و تقلیل آن به وظیفه مربی پرورشی، یکی از چالش‌های بنیادین این حوزه محسوب می‌شود. از مهم‌ترین محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به ماهیت کیفی آن اشاره کرد که اگرچه امکان فهم عمیق پدیده را فراهم می‌سازد، اما تعمیم‌پذیری آماری نتایج را محدود می‌کند. همچنین داده‌ها مبتنی بر دیدگاه خبرگان علمی و اجرایی گردآوری شده و دیدگاه مستقیم دانش‌آموزان و والدین در این مطالعه لحاظ نشده است. محدودیت دیگر، تمرکز پژوهش بر نظام آموزش رسمی عمومی است که ممکن است چالش‌های امور پرورشی در سایر بسترهای آموزشی را به‌طور کامل منعکس نکند. پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده با بهره‌گیری از روش‌های ترکیبی، به تلفیق داده‌های کیفی و کمی بپردازند تا امکان سنجش گستره و شدت چالش‌های شناسایی شده فراهم شود. همچنین انجام مطالعات تطبیقی میان استان‌ها یا میان نظام آموزشی ایران و سایر کشورها می‌تواند به غنای تحلیل‌ها کمک کند. بررسی دیدگاه دانش‌آموزان و خانواده‌ها درباره کارآمدی امور پرورشی و مطالعه تأثیر مداخلات سیاستی مشخص بر بهبود این حوزه از دیگر مسیرهای پژوهشی پیشنهادی است. بر اساس نتایج پژوهش، لازم است سیاست‌گذاران آموزش و پرورش با بازتعریف جایگاه امور پرورشی، آن را به‌عنوان هسته مرکزی مأموریت مدرسه به رسمیت بشناسند. سرمایه‌گذاری پایدار در نیروی انسانی، بودجه و زیرساخت‌های تربیتی، بازنگری در محتوای برنامه‌ها با تأکید بر جذابیت و تناسب با نیازهای نسل جدید، کاهش رویکرد بخشنامه‌ای، و تقویت مشارکت خانواده‌ها و نهادهای اجتماعی از جمله اقداماتی است که می‌تواند به ارتقای اثربخشی امور پرورشی منجر شود.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

Extended Abstract

Introduction

In contemporary educational systems, schooling is no longer conceptualized merely as a mechanism for academic knowledge transmission; rather, it is increasingly understood as a comprehensive developmental environment responsible for shaping students' moral, social, emotional, and civic identities. Within this broader paradigm, moral and educational affairs—often operationalized through extracurricular, character-building, and value-oriented activities—play a pivotal role in complementing formal curricula and fostering holistic student development. International research consistently demonstrates that schools functioning as rich developmental contexts contribute positively to adolescents' motivation, identity formation, and long-term engagement with learning and society (Eccles & Roeser, 2021; Lee & Smith, 2020). Participation in structured extracurricular and educational activities has been associated with improved academic achievement, stronger school attachment, enhanced social skills, and reduced engagement in risky behaviors (Abruzzo et al., 2016; Shaffer, 2019; Steinmann et al., 2019).

Within the Iranian education system, moral and educational affairs occupy a formally recognized yet practically contested position. Although foundational policy documents and educational philosophies emphasize balanced human development and value-based education, empirical evidence suggests a persistent imbalance favoring instructional and examination-oriented priorities over deep educational and moral formation (Abazari & Mohammadi, 2013; Pakseresht, 2023). This imbalance has gradually relegated moral and educational activities to the periphery of school life, often reducing them to symbolic events or administratively imposed programs rather than meaningful developmental experiences (Bani Abiyaneh,

2016). Previous studies conducted in different Iranian provinces have pointed to challenges such as inadequate professional competencies among educational deputies, weak institutional support, lack of stable funding, and misalignment between educational programs and students' lived realities (Dibaei & Rahimi Sajasi, 2022; Morsali & Yari, 2022; Toolabi & Javanmardi, 2022).

Globally, evidence highlights that the effectiveness of moral and educational activities depends not only on program availability but also on school culture, leadership stability, resource allocation, and stakeholder collaboration (Hsu et al., 2019; Wu, 2019). Studies from diverse contexts emphasize that when such activities are voluntary, context-sensitive, and student-centered, they significantly enhance learning outcomes and psychosocial development (Altan & Altintas, 2017; Kara, 2016; Villarreal, 2017). Conversely, overly bureaucratic, compulsory, or poorly resourced initiatives tend to generate low engagement and limited impact (Acar & Gündüz, 2017). Iranian research further indicates that the growing influence of digital media and rapid sociocultural change has widened the gap between traditional educational approaches and the lived experiences of students, thereby intensifying the challenges faced by moral and educational affairs in schools (Rahimi, 2020; Reihani, 2017).

Despite the growing body of literature, most existing studies have addressed moral and educational affairs from isolated perspectives—focusing on specific actors, regions, or programmatic elements—without offering a comprehensive, governance-oriented analysis that integrates structural, managerial, cultural, and discursive dimensions. Moreover, limited attention has been paid to synthesizing the experiential knowledge of key academic and executive stakeholders who operate across different levels of the education system (Mohammadi et al., 2022; Tamaddoni & Hoseinkhlezadeh, 2024). Addressing this gap, the present study adopts a qualitative, expert-centered approach to systematically identify and conceptualize the multifaceted challenges confronting moral and educational affairs within Iran's formal public education system.

Methods and Materials

This study employed a qualitative research design based on thematic analysis to explore the challenges of moral and educational affairs in Iran's formal public education system. Data were collected through semi-structured, in-depth interviews with 21 academic and executive experts possessing substantial experience in educational and moral affairs at school, district, provincial, and ministerial levels. Participants were selected using purposive sampling to ensure relevance and depth of insight, and data collection continued until theoretical saturation was achieved.

All interviews were audio-recorded with participants' consent, transcribed verbatim, and systematically analyzed using an iterative coding process. Initial open coding was conducted to identify meaningful units within the data, followed by the development of basic themes, organizing themes, and overarching themes through constant comparison and refinement. To enhance credibility and trustworthiness, the preliminary thematic structure was reviewed and refined through five focus group sessions involving senior educational administrators and university scholars. These sessions facilitated triangulation, clarification of interpretations, and validation of the emergent conceptual framework.

Findings

The thematic analysis yielded a total of 378 basic themes, which were consolidated into 60 organizing themes and ultimately synthesized into nine overarching themes representing the core challenges of moral and educational affairs. These themes included: human resources, budgeting, facilities and capacity, content and programs, regulations and directives, macro-level management, macro-level planning, discourse and approach, and cooperation and collaboration.

The findings revealed that deficiencies in human resources—particularly shortages of qualified educational staff, insufficient professional training, role ambiguity, and motivational decline—constituted a central challenge affecting all other dimensions. Budgetary constraints emerged as another critical issue, characterized

by the absence of dedicated and sustainable funding streams, leading to fragmented or symbolic implementation of educational programs. Limitations in physical facilities and access to supportive infrastructures further constrained the scope and quality of activities.

At the programmatic level, participants highlighted the lack of a coherent educational roadmap, outdated and unattractive content, excessive reliance on compulsory directives, and weak alignment with students' needs and contemporary sociocultural contexts. Regulatory challenges included the proliferation of overlapping directives, bureaucratic rigidity, and disconnection between policy mandates and school-level realities. In terms of governance, instability in leadership, discretionary decision-making, and the absence of systematic evaluation and incentive mechanisms undermined long-term planning and accountability.

Discursively, the dominance of an instruction-centered and exam-oriented mindset marginalized moral and educational objectives, reducing them to secondary or decorative functions. Finally, insufficient cooperation among teachers, school leaders, families, and external institutions weakened the collective nature of educational work, reinforcing an individualistic and fragmented approach to moral education.

Discussion and Conclusion

The findings of this study underscore that the challenges facing moral and educational affairs in Iran's formal public education system are systemic rather than incidental. The interdependence among human, financial, structural, and discursive factors suggests that isolated interventions are unlikely to yield sustainable improvements. Instead, moral and educational affairs appear to be embedded within a broader governance framework that prioritizes short-term academic outcomes over long-term developmental goals.

The prominence of human resource challenges indicates that moral education is fundamentally relational and cannot be effectively realized without competent, motivated, and well-supported professionals. Similarly, the pervasive budgetary and infrastructural limitations reveal an implicit hierarchy of priorities in which moral and educational activities receive insufficient institutional investment. Programmatic and regulatory findings further suggest that centralized, prescriptive approaches may undermine local initiative and contextual responsiveness, thereby diminishing the authenticity and impact of educational practices.

At a deeper level, the dominance of an instruction-centered discourse reflects a cultural and organizational orientation that constrains the transformative potential of schools as holistic developmental environments. When moral and educational affairs are perceived as ancillary rather than integral to schooling, they are more vulnerable to marginalization, symbolic implementation, and stakeholder disengagement. The identified lack of cooperation among key actors reinforces this pattern, as moral education requires shared responsibility and coordinated action across institutional and social boundaries.

In conclusion, addressing the challenges of moral and educational affairs necessitates a paradigmatic shift in educational governance—one that re-centers holistic student development as the core mission of schooling. Such a shift requires integrated policy reforms, sustained investment in human and material resources, participatory program design, and the cultivation of a shared educational discourse that values moral and social development alongside academic achievement. By articulating a comprehensive, expert-informed framework of challenges, this study provides a foundational basis for evidence-informed decision-making and strategic reform in Iran's education system.

References

- Abazari, Y., & Mohammadi, M. (2013). School: From the Formation of Educational Affairs to Separation. *Sociological studies*, 20(2). https://jsr.ut.ac.ir/article_56282.html?lang=fa
- Abruzzo, K. J., Lenis, C., Romero, Y. V., Maser, K. J., & Morote, E. S. (2016). Does Participation in Extracurricular Activities Impact Student Achievement? *Journal for Leadership and Instruction*, 15(1), 21-26. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1097547.pdf>
- Acar, Z., & Gündüz, N. (2017). Participation Motivation for Extracurricular Activities: Study on Primary School Students. *Universal Journal of Educational Research*, 5(5), 901-910. <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050533>

- Alizadeh Mousavi, E. (2005). Comparative Study of the Impact of Educational Spaces on the Moral Development of Students. *Educational Research Journals of Islamic Azad University, Bojnourd Branch*, 2(2), 1-15. <https://www.ensani.ir/fa/article/260564/>
- Altan, B. A., & Altintas, H. O. (2017). Professional Identities of Vocational High School Students and Extracurricular Activities. *Journal of Education and Training Studies*, 5(7), 46-52. <https://doi.org/10.11114/jets.v5i7.2446>
- Ayman Ershadi, A., & Nami, K. (2019). Evaluation of Educational Activities in Primary Schools Based on the Fundamental Transformation Document. *Sociology of Education*, 5(2), 146-155. <https://iase-jrn.ir/index.php/se/article/view/121>
- Bani Abiyaneh, A. (2016). *Pathology of Educational Activities in Education* (Vol. 34). Monthly Publications of the Growth Magazines, Ministry of Education.
- Buckley, C., Wang, C. Y., Chatfield, M. D., Bletchly, C., Harris, P., & Whiley, D. (2022). The impact of COVID-19 epidemic phase and changes in mean viral loads: implications for SARS-CoV-2 testing strategies. *Diagnostic Microbiology and Infectious Disease*, 102(3). <https://doi.org/10.1016/j.diagmicrobio.2021.115598>
- Dibae, M., & Rahimi Sajasi, D. (2022). Pathology of Educational Activities in the Education Organization of Qom City at the First Secondary Level Based on Klein's Nine Elements and Proposing Solutions for Improvement. *Research in Issues of Islamic Education*, 30. https://iej.ihu.ac.ir/article_207467.html?lang=en
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2021). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225-241. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x>
- Hadian, M., & Dalir-Naghadeh, B. (2025). Challenges and Outlook of Veterinary Education in Iran: A Survey of Veterinary Students at Urmia University During the COVID-19 Pandemic. *Veterinary medicine and science*, 11(1). <https://doi.org/10.1002/vms3.70081>
- Haji Zadeh, F. (2016). *Explaining the Position and Role of Educational Activities in Primary Schools* [Al Zahra University]. <https://elmnet.ir/doc/10936542-19162>
- Hsu, H. Y., Lee, K., Bentley, J., & Acosta, S. (2019). Investigating the Role of School-Based Extracurricular Activity Participation in Adolescents' Learning Outcomes: A Propensity Score Method. *Journal of Education and Learning*, 8(4), 8-17. <https://doi.org/10.5539/jel.v8n4p8>
- Jafarriani, A. A. (2018). *On the Path of Development and Education (A Look at Half a Century of Efforts by Abdolhossein Nafisi)*. Offset Publications.
- Kara, Ö. T. (2016). Views of Turkish Teachers on Extracurricular Activities at Secondary Schools. *Acta Didactica Napocensia*, 9(4), 1-14. https://padi.psiedu.ubbcluj.ro/adn/article_9_4_1.pdf
- Lee, V. E., & Smith, J. B. (2020). Effects of school restructuring on the achievement and engagement of middle-grade students. *Sociology of Education*, 66(3), 164-187. <https://doi.org/10.2307/2112735>
- Mohammadi, S., Mehrmohammadi, M., Ali Asgari, M., & Ghaderi, M. (2022). Study of In-Depth Experiences of Specialist Teachers in Primary Education and Providing a Model for Its Development in Student-Teachers. *Quarterly Journal of Education*, 38(2), 69-88. <https://qjoe.ir/article-1-2187-en.html>
- Morsali, Z., & Yari, J. (2022). Providing a Model for Enhancing the Professional Competencies of Female Educational Deputies Based on Excellence in Management (EFQM). *Quarterly Journal of Women and Family Studies*, 15(58). https://journals.iau.ir/article_687661.html?lang=en
- Pakseresht, M. J. (2023). *An Introduction to Islamic Education*. Samt.
- Rahimi, K. (2020). A Look at Social Harms from the Educational Perspective of Students. *Quarterly Journal of Recent Research in Humanities*, 4(29). <https://jnrihs.ir/article-1-419-fa.pdf>
- Rajabi, G., & Abbasi, Q. (2019). The Effectiveness of Pre-Marriage Educational Training Using the Communication Skills Training Program in Reducing Idealistic Expectations among Single Youth. *Iranian Journal of Psychiatry and Psychology*, 25(4). <https://ijpcp.iuims.ac.ir/article-1-2284-en.html>
- Reihani, B. (2017). Ethical Challenges of Educational Instructors in Cyberspace and Solutions for Overcoming Them. <https://en.civilica.com/doc/769222/>
- Seydi, S. M. (2015). *Investigating the Impact of Extracurricular Activities on Academic Progress and Attitudes towards School of Male Students in the Second Year of Secondary Education* [Shahid Rajaei Teacher Training University].
- Shaffer, M. L. (2019). Impacting student motivation: Reasons for not eliminating extracurricular activities. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 90(7), 8-14. <https://doi.org/10.1080/07303084.2019.1637308>
- Shariati, F., Niazazari, K., & Jabbari, N. (2024). Presenting a Model for Virtual Education Considering Educational Equity with a Phenomenological Approach in Schools of Golestan Province [Research Article]. *Iranian Journal of Educational Sociology*, 7(1), 66-78. <https://doi.org/10.61838/kman.ijes.7.1.7>
- Steinmann, I., Strietholt, R., & Caro, D. (2019). Participation in extracurricular activities and student achievement: Evidence from German all-day schools. *School effectiveness and school improvement*, 30(2), 155-176. <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1540435>

- Syafi'i, S. i., & Shokheh, M. (2025). The Role of Modernizing Islamic Religious Education and Character Building in Facing the Challenges of Juvenile Delinquency in the Digital Era. *Al-Ulum Jurnal Pemikiran Dan Penelitian Ke Islaman*, 12(1), 73-83. <https://doi.org/10.31102/alulum.12.1.2025.73-83>
- Tamaddoni, A., & Hoseinkhezadeh, R. (2024). Identifying the challenges and issues faced by school managers in Iran compared to global experiences. *Journal of New Approaches in Educational Management*, 14(5), 20-33. https://jedu.marvdasht.iau.ir/article_6162.html
- Toolabi, Z., & Javanmardi, M. (2022). A Combined Approach to Empowering Factors for Educational Deputies and Instructors. *Quarterly Journal of Education*, 38(152). <https://ensani.ir/fa/article/526018/>
- Villarreal, V. (2017). Differences in Extracurricular Activity Participation Intensity among Middle School Students: Implications for Hispanic Youths. *Journal of At-Risk Issues*, 20(1), 17-26. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1148238.pdf>
- Wu, M. (2019). School Culture and Its Effect on Extracurricular Participation in Hong Kong. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 15(8), N8. <https://doi.org/10.22230/ijepl.2019v15n8a854>
- Yıldırım Taştı, Ö., & Akar, H. (2021). Promoting climate-friendly actions of high school students: A case from Turkey. <https://doi.org/10.14689/ejer.2021.92.17>