

The place of ethnic, climatic and local identities diversity in the government's executive duties regarding the religious education of students from the perspective of constitutional rights

Nayereh Nazari¹ , Seyed Hassan Abedian Kalkhoran²  , Ahmad Moradkhani³ 

1. Department of Jurisprudence and Fundamentals of Islamic Law, Qo.C., Islamic Azad University, Qom, Iran. Email: nazarin@iau.ac.ir

2. Department of Jurisprudence and Fundamentals of Islamic Law, Qo.C., Islamic Azad University, Qom, Iran. Email: s.abedian32@gmail.com

3. Department of Jurisprudence and Fundamentals of Islamic Law, Qo.C., Islamic Azad University, Qom, Iran. Email: ahmadmoradkhani@iau.ac.ir

ARTICLE INFO

Abstract

Article type:
Research Paper

Article history:

Received: July 8, 2026

Revised: August 10, 2026

Accepted: September 21, 2026

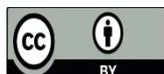
Published online:
September 23, 2026

Keywords:

Executive duty
government religious
education students
statutory

The religious education of students in Iranian statutory law is part of the official mission of the education system and an example of the government's executive obligations in the field of public education. Official laws and documents, including the Constitution, the Law on the Goals and Duties of the Ministry of Education, the Fundamental Transformation Document, and the National Curriculum, have emphasized the development of faith, strengthening the foundations of faith, religious education, moral development, and the realization of a good life. The main issue of the present study is that these goals can only be realized if they are transferred from the level of documentary and legal expression to school-based executive programs, curriculum, educational activities, administrative structure, human resources, educational resources, and school facilities. The present study examines the government's executive duties towards the religious education of students using a descriptive-analytical method and relying on legal sources, education documents, and related research. The research findings show that the government is obliged to transform the legal goals of religious education into specific, staged, and assessable programs in schools, establish a link between the official curriculum and educational activities, foresee a mechanism for coordination, monitoring, and evaluation, and provide the necessary structures, resources, facilities, and human resources. Accordingly, religious education in the formal education system is a goal that can be demanded and depends on institutional accountability, not a matter of taste, occasion, or mere rhetoric.

How to cite: Nazari, N., Abedian Kalkhoran, S. H. & Moradkhani, A. (2026). The place of ethnic, climatic and local identities diversity in the government's executive duties regarding the religious education of students from the perspective of constitutional rights. *Geography and Regional Planning*, 16(3), 216-241 <https://doi.org/10.22034/jgeoq.2026.590668.4496>



© Author(s) retain the copyright and full publishing rights
DOI: <https://doi.org/10.22034/jgeoq.2026.590668.4496>

Publisher: Qeshm Institute of Higher Education

Introduction

Religious and ideological education is an important dimension of formal education in Iran and is recognized in the country's legal and educational documents as part of the government's responsibilities. The Constitution, the Law on the Objectives and Duties of the Ministry of Education, the Fundamental Transformation Document of Education, and the National Curriculum emphasize the development of faith, the strengthening of religious beliefs, moral growth, and the pursuit of a desirable way of life. However, the inclusion of these objectives in laws and policy documents does not necessarily guarantee their effective implementation in schools. Achieving these goals requires coordinated executive measures, including curriculum development, the organization of educational and extracurricular activities, the provision of qualified personnel and learning resources, and the establishment of effective monitoring and evaluation mechanisms. Accordingly, the central issue is how the government's legal obligations concerning students' religious education can be translated into practical, measurable, and accountable actions. This study examines these obligations under Iranian positive law and analyzes their institutional, educational, financial, and supervisory dimensions, while considering their broader geopolitical implications.

Methodology

This study employs a descriptive-analytical method based on Iranian positive law, official educational documents, and relevant scholarly research. It examines the government's executive obligations regarding students' religious education by analyzing constitutional provisions, educational legislation, and policy documents. The analysis identifies the institutional, curricular, human resource, financial, and supervisory requirements necessary to translate legal objectives into effective and accountable educational practices.

Results and Discussion

The findings reveal that the government's obligations regarding students' religious education extend beyond formulating laws and educational policies. Iranian legal and educational documents establish religious development as an official educational

objective that requires practical implementation. First, legal goals must be translated into clearly defined, structured, and assessable school programs. Second, formal curricula should be coordinated with extracurricular and educational activities to ensure consistency in students' learning experiences. Third, effective implementation depends on providing qualified educational personnel, appropriate teaching materials, sufficient facilities, and necessary financial resources. Fourth, administrative coordination, continuous supervision, and systematic evaluation are essential for monitoring progress and identifying implementation gaps. The findings also emphasize the importance of equitable resource distribution, particularly among schools with different levels of access to educational and cultural facilities. Moreover, the growing influence of social media and digital content highlights the need for relevant and accessible educational resources that address students' religious questions. Overall, religious education should be understood as an institutional responsibility requiring coordinated action, adequate resources, and measurable outcomes rather than merely a formal declaration of educational objectives.

Conclusion

This study concludes that the government's responsibility for students' religious education under Iranian positive law extends beyond establishing educational objectives and issuing formal policy documents. Effective implementation requires a comprehensive system of coordinated executive measures that connects legal obligations with the actual conditions of schools. The findings demonstrate that religious education must be translated into structured educational programs, coherent curricula, purposeful extracurricular activities, and measurable outcomes. Achieving these objectives also depends on qualified educational personnel, appropriate learning resources, adequate facilities, and sufficient financial support. Furthermore, institutional coordination among educational authorities and schools is essential to ensuring that legal requirements are implemented consistently. Continuous supervision and systematic evaluation can help identify weaknesses, assess educational outcomes, and

improve the effectiveness of religious education programs. Equitable distribution of resources is equally important, as disparities in facilities, personnel, and educational opportunities may produce unequal implementation across different schools and regions. Therefore, the government must establish practical mechanisms that support both the quality and accessibility of religious education. The study also highlights the importance of adapting educational strategies to changing social and technological conditions. The expansion of digital media and social networks has created new spaces in which students encounter religious ideas and questions. Accordingly, educational institutions need appropriate resources and responsive approaches to address these developments effectively. From a broader geopolitical perspective, the implementation

of religious education may also influence cultural identity, social cohesion, and the relationship between educational policy and national values. However, these implications require careful interpretation within the legal and institutional framework examined in this study. Ultimately, religious education should be regarded as an accountable public responsibility rather than a merely declarative objective. Bridging the gap between legal provisions and school practices requires clear responsibilities, coordinated planning, adequate resources, regular evaluation, and continuous improvement. Such an approach can strengthen the practical realization of educational objectives while ensuring that governmental obligations are implemented systematically, consistently, and effectively throughout the formal education system.

Ethical considerations

Following the principles of research ethics

The authors have observed the principles of ethics in conducting and publishing this scientific research, and this is confirmed by all of them.

Data Availability Statement

Data available on request from the authors.

Acknowledgements

First author: Preparation of samples, conducting experiments and collecting data, performing calculations, statistical analysis of data, analysis and interpretation of information and results, preparing a draft of the article

Second author: Preparation of samples, conducting experiments and collecting data, performing calculations, statistical analysis of data, analysis and interpretation of information and results, preparing a draft of the article

Third author: Preparation of samples, conducting experiments and collecting data, performing calculations, statistical analysis of data, analysis and interpretation of information and results, preparing a draft of the article

Ethical Considerations

The authors affirm that they have adhered to ethical research practices, avoiding plagiarism, misconduct, data fabrication or falsification, and have provided their consent for this article's publication.

Funding

This research was conducted without any financial support from Payam Noor University.

Conflict of Interest

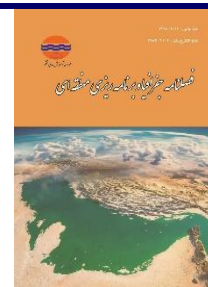
The authors declare no conflict of interest



انجمن ژئوپلیتیک ایران

فصلنامه جغرافیا و برنامه ریزی منطقه‌ای

شاپا چاپی: ۶۴۶۲-۲۲۲۸ شاپا الکترونیکی: ۲۱۱۲-۲۷۸۳
Journal Homepage: <https://www.jgeoqeshm.ir/>



جایگاه تنوع قومی، اقلیمی و هویت‌های محلی در تکالیف اجرایی حکومت در قبال تربیت اعتقادی دانش‌آموزان از منظر حقوق موضوعه

نیره نظری^۱، سیدحسین عابدیان کلخوران^۲✉، احمد مرادخانی^۳

۱. گروه فقه و مبانی حقوق اسلامی، واحد قم، دانشگاه آزاد اسلامی، قم، ایران. رایانامه: nazarin@iau.ac.ir

۲. گروه فقه و مبانی حقوق اسلامی، واحد قم، دانشگاه آزاد اسلامی، قم، ایران. رایانامه: s.abedian32@gmail.com

۳. گروه فقه و مبانی حقوق اسلامی، واحد قم، دانشگاه آزاد اسلامی، قم، ایران. رایانامه: ahmadmoradkhani@iau.ac.ir

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: مقاله پژوهشی تاریخ دریافت: ۱۴۰۵/۰۴/۱۷ تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۵/۱۹ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۶/۳۰ تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۷/۰۱ کلیدواژه‌ها: تکلیف اجرایی حکومت تربیت اعتقادی دانش‌آموزان حقوق موضوعه و آموزش و پرورش	تربیت اعتقادی دانش‌آموزان در حقوق موضوعه ایران بخشی از مأموریت رسمی نظام آموزش و پرورش و از مصادیق تعهدات اجرایی حکومت در حوزه تعلیم و تربیت عمومی به شمار می‌آید. قوانین و اسناد رسمی، از جمله قانون اساسی، قانون اهداف و وظایف وزارت آموزش و پرورش، سند تحول بنیادین و برنامه درسی ملی، بر رشد ایمانی، تقویت مبانی اعتقادی، تربیت دینی، رشد اخلاقی و تحقق حیات طیبه تأکید کرده‌اند. مسئله اصلی پژوهش حاضر آن است که این اهداف، تنها در صورتی قابلیت تحقق دارند که از سطح بیان اسنادی و قانونی به برنامه‌های اجرایی مدرسه‌محور، برنامه درسی، فعالیت‌های پرورشی، ساختار اداری، نیروی انسانی، منابع آموزشی و امکانات مدرسه‌ای منتقل شوند. پژوهش حاضر با روش توصیفی - تحلیلی و با اتکا بر منابع حقوقی، اسناد آموزش و پرورش و پژوهش‌های مرتبط، تکالیف اجرایی حکومت در قبال تربیت اعتقادی دانش‌آموزان را بررسی می‌کند. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که حکومت مکلف است اهداف قانونی تربیت اعتقادی را به برنامه‌های مشخص، مرحله‌بندی شده و قابل ارزیابی در مدرسه تبدیل کند، میان برنامه رسمی درسی و فعالیت‌های پرورشی پیوند برقرار سازد، سازوکار هماهنگی، نظارت و ارزیابی را پیش‌بینی کند و ساختارها، منابع، امکانات و نیروی انسانی لازم را فراهم آورد. بر این اساس، تربیت اعتقادی در نظام آموزش رسمی، هدفی قابل مطالبه و وابسته به پاسخ‌گویی نهادی است، نه امری سلیقه‌ای، مناسبت‌محور یا صرفاً خطابی.

استناد: نظری، نیره، عابدیان کلخوران، سیدحسین و مرادخانی، احمد. (۱۴۰۵). جایگاه تنوع قومی، اقلیمی و هویت‌های محلی در تکالیف اجرایی حکومت در قبال

تربیت اعتقادی دانش‌آموزان از منظر حقوق موضوعه. جغرافیا و برنامه ریزی منطقه‌ای، ۱۶(۳)، ۲۱۶-۲۴۱. DOI: <https://doi.org/10.22034/jgeoq.2026.590668.4496>



© نویسندگان.

ناشر: موسسه آموزش عالی قشم

مقدمه

تربیت اعتقادی دانش‌آموزان در نظام حقوقی، امری صرفاً فرهنگی یا توصیه‌ای اخلاقی نیست، بلکه بخشی از مأموریت رسمی نظام آموزش و پرورش و یکی از ابعاد هویت حقوقی آموزش عمومی به شمار می‌آید. قانون اساسی، دولت را مکلف کرده است «همه امکانات خود» را برای ایجاد محیط مساعد برای رشد فضایل اخلاقی بر اساس ایمان و تقوی و نیز برای آموزش و پرورش و تربیت بدنی رایگان برای همه در تمام سطوح به کار گیرد. (قانون اساسی، اصل ۳، بندهای ۱ و ۳) اصل ۳۰ نیز با تعبیر «دولت موظف است وسایل آموزش و پرورش رایگان را برای همه ملت تا پایان دوره متوسطه فراهم سازد»، آموزش عمومی را در قالب تعهد مثبت دولت صورت‌بندی کرده است. (همان، اصل ۳۰) ماده نخست قانون اهداف و وظایف وزارت آموزش و پرورش، یکی از اهداف اساسی این وزارتخانه را «تقویت و تحکیم مبانی اعتقادی و معنوی دانش‌آموزان از طریق تبیین و تعیین اصول و معارف احکام دین مبین اسلام و مذهب حقه جعفری اثنی‌عشری بر اساس عقل، قرآن و سنت معصومین» دانسته است. (قانون اهداف و وظایف وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۶۶، ماده ۱) تربیت اعتقادی در حقوق موضوعه ایران، هم از حیث مبنای قانون اساسی و سایر قوانین، درون قلمرو وظایف عمومی حکومت و به طور خاص وزارت آموزش و پرورش قرار دارد.

سند تحول بنیادین، نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی را نهادی اجتماعی، فرهنگی و سازمان‌یافته معرفی می‌کند که مسئولیت آماده‌سازی دانش‌آموزان برای تحقق مرتبه‌ای از «حیات طیبه» در همه ابعاد را بر عهده دارد. (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ص ۵) در همین سند، تعلیم و تربیت، فرایندی «تعالی‌جویانه، تعاملی، تدریجی، یکپارچه و مبتنی بر نظام معیار اسلامی» تعریف شده است که باید زمینه تکوین و تعالی پیوسته هویت متریان را فراهم کند. (همان، ص ۵) تعبیر «حیات طیبه» نیز به وضع مطلوب زندگی انسان در همه ابعاد بر پایه نظام معیار اسلامی اشاره دارد و با آیه «مَنْ عَمِلَ صَالِحًا مِنْ ذَكَرٍ أَوْ اُنْثَى وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهٗ حَيَاةً طَيِّبَةً» ارتباط مفهومی دارد. (سوره نحل، آیه ۹۷) از این رو، تربیت اعتقادی بخشی از پروژه حقوقی و تربیتی شکل‌دهی به هویت ایمانی، معرفتی و فرهنگی دانش‌آموز است.

حقوق موضوعه ایران، به بیان هدف‌های کلی مانند رشد ایمانی، تقویت مبانی اعتقادی، تربیت دینی و تحقق حیات طیبه بسنده نکرده است، بلکه اجرای این هدف‌ها را نیز بر عهده نهادهای عمومی نهاده است. قانون اهداف و وظایف وزارت آموزش و پرورش، در ماده دوم از «رشد فضائل اخلاقی و تزکیه دانش‌آموزان»، تبیین ارزش‌های اسلامی، تقویت و تحکیم روحیه اتکال به خدا و ایجاد روحیه تعبد دینی و التزام عملی به احکام اسلامی سخن گفته است. (قانون اهداف و وظایف وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۶۶، ماده ۲، بندهای ۱ تا ۴) همین قانون، آموزش عمومی را شامل «آموزش مبانی اعتقادی، اخلاقی، اجتماعی، علمی و هنری» دانسته و وزارت آموزش و پرورش را عهده‌دار اجرای آن معرفی کرده است. (همان، ماده ۳) ماده چهارم همین قانون نیز تصریح می‌کند که «بر اساس تقدم رتبی تزکیه بر تعلیم، تربیت اسلامی در نظام آموزش و

پرورش جایگاه ویژه‌ای دارد» و برای تقویت بُعد تربیتی، ایجاد واحد امور تربیتی را در ساختار وزارتخانه پیش‌بینی می‌کند. (همان، ماده ۴) این مجموعه نشان می‌دهد که قانون‌گذار، رابطه میان هدف اعتقادی و اجرای نهادی را مفروض گرفته و تربیت اعتقادی را به سطح تکلیف سازمانی ارتقا داده است.

برنامه درسی ملی، حلقه اتصال میان اهداف کلان اسناد بالادستی و اجرا در مدرسه است. این سند، ساحت‌های تربیت را شامل «تعلیم و تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی» در کنار ساحت‌های اجتماعی، زیستی، هنری، اقتصادی و علمی می‌داند. (برنامه درسی ملی، ۱۳۹۱، ص ۵) در اصول ناظر بر برنامه‌های درسی و تربیتی، نقش فعال و آگاهانه دانش‌آموز در فرایند تربیت‌پذیری مورد تأکید قرار گرفته و برنامه‌های درسی موظف شده‌اند زمینه پرسشگری، پژوهشگری، خلاقیت و یادگیری مستمر را فراهم کنند. (همان، ص ۷) این سند همچنین بر مرجعیت معلم در هدایت تربیتی، غنی‌سازی محیط تربیتی و یادگیری و ارتقای صلاحیت‌های اعتقادی، اخلاقی، حرفه‌ای و تخصصی معلم تأکید دارد. (همان، ص ۸) اجرای تربیت اعتقادی از منظر برنامه درسی ملی، مستلزم طراحی برنامه، نقش‌آفرینی معلم، محیط تربیتی مناسب و پیوند میان یادگیری رسمی و تجربه زیسته دانش‌آموز است.

اما سوال اینجاست که اگر تربیت اعتقادی در حقوق موضوعه ایران تکلیف حکومت است، این تکلیف دقیقاً به چه اقداماتی قابل تحلیل است. آیا تکلیف اجرایی حکومت صرفاً به تدوین کتاب دینی، برگزاری مراسم مناسبتی یا ایجاد واحدهای پرورشی محدود می‌شود، یا باید مجموعه‌ای از اقدامات به هم پیوسته را شامل شود که از تبدیل اهداف قانونی به برنامه مدرسه‌ای آغاز می‌شود و به طراحی برنامه درسی، سازمان‌دهی فعالیت‌های پرورشی، تأمین نیروی انسانی، تولید منابع آموزشی، تجهیز مدرسه، نظارت مستمر و ارزشیابی اثربخش می‌انجامد. بر این اساس، پرسش اصلی پژوهش حاضر آن است که تکلیف اجرایی حکومت در قبال تربیت اعتقادی دانش‌آموزان از منظر حقوق موضوعه ایران، چه ابعاد نهادی، برنامه‌ای، انسانی، مالی، مدرسه‌ای و نظارتی دارد و چگونه می‌توان میان نصوص قانونی و تجربه واقعی مدرسه پیوند برقرار کرد.

اهمیت و ضرورت

تربیت اعتقادی در نظام آموزش رسمی، هنگامی به عنوان هدف قانونی پذیرفته می‌شود که دولت و نهادهای عمومی نسبت به تحقق آن تعهد اجرایی داشته باشند. حق بر آموزش، صرفاً به دسترسی فیزیکی به مدرسه محدود نیست، بلکه با کیفیت، برابری، محتوا، فرصت تربیتی و امکان بهره‌مندی مؤثر از آموزش ارتباط دارد. (عباسی تقی دیزج و صادقی رام، ۱۴۰۱، ص ۱۳۶) آموزش از حقوق مثبت است و تحقق آن به اقدام فعال دولت، تأمین امکانات، قانون‌گذاری کارآمد و ایجاد سازوکارهای پشتیبان نیاز دارد. (همان، ص ۱۴۱) همین منطق درباره تربیت اعتقادی نیز جاری است، زیرا قانون و اسناد رسمی، رشد ایمانی، تقویت مبانی دینی، تحقق حیات طیبه و تربیت تمام‌ساحتی را جزء مأموریت‌های نظام رسمی آموزش قرار داده‌اند. (قانون

اهداف و وظایف وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۶۶، مواد ۱ تا ۴) با این حال، هیچ هدف تربیتی بدون ساختار اجرایی، نیروی انسانی توانمند، منابع آموزشی معتبر، تأمین مالی پایدار، نظارت مؤثر و پاسخ‌گویی نهادی به نتیجه نمی‌رسد. (برنامه درسی ملی، ۱۳۹۱، ص ۶۴) پژوهش‌هایی که چالش‌های اجرای سند تحول بنیادین را بررسی کرده‌اند، نشان داده‌اند که این سند با وجود ظرفیت‌های مهم، در مقام اجرا با چالش‌های سیاست‌گذاری، مفهومی، مدیریتی، قانون‌گذاری و اجرایی مواجه است. (صمدی، ۱۴۰۰، ص ۳۳۱) لذا تحلیل تکلیف اجرایی حکومت می‌تواند فاصله میان هدف حقوقی و الزام اجرایی را روشن سازد.

دوره کودکی و نوجوانی، دوره شکل‌گیری تدریجی هویت، نگرش‌های بنیادین، نظام ارزش‌ها، پرسش‌های وجودی و نسبت فرد با خود، خدا، جامعه و آینده است. در نظریه رشد روانی اجتماعی اریکسون، نوجوانی دوره تعلیق روانی اجتماعی و یکپارچه‌سازی عناصر هویت دانسته شده است. (p۱۲۸، 1968 Erikson، دین و معنویت در دوره نوجوانی با شکل‌گیری معنا، هویت، تعلق اجتماعی و جهت‌گیری اخلاقی ارتباط دارد. (p۴۳۵، King & Roeser, 2009) اگر اجرای تربیت اعتقادی در مدرسه ضعیف، سطحی، مناسبت‌محور یا صرفاً حافظه‌محور باشد، امکان دارد میان اهداف رسمی اسناد و تجربه واقعی دانش‌آموز از مدرسه شکاف ایجاد شود. سند تحول بنیادین بر نقش مدرسه در تکوین و تعالی هویت دانش‌آموز تأکید می‌کند و مدرسه را جلوه‌ای از تحقق مراتب حیات طیبیه می‌داند. (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ص ۱۲) برنامه درسی ملی نیز بر نقش فعال، آگاهانه و داوطلبانه یادگیرنده و پرهیز از برنامه‌های غیرمنعطف تأکید کرده است. (برنامه درسی ملی، ۱۳۹۱، ص ۷) سنجش تربیت اعتقادی، باید در حیطه‌های شناخت، گرایش، اراده و عمل انجام شود، نه صرفاً در سطح آموزش نظری. (اکرمی، دلاور و تمسکی، ۱۴۰۰، ص ۱۲۶) به همین دلیل ضرورت پژوهش حاضر در ارتباط دادن نصوص حقوقی با الزامات اجرایی مدرسه‌ای است، به گونه‌ای که تربیت اعتقادی از حد هدف‌گذاری رسمی به سطح برنامه قابل اجرا، قابل نظارت و قابل ارزیابی منتقل شود.

پیشینه تحقیق

پژوهش‌های انجام‌شده درباره تربیت دینی و اعتقادی دانش‌آموزان، بیشتر در سه دسته قابل شناسایی‌اند. دسته نخست، آثار نظری و فلسفی در حوزه تربیت اسلامی است که در میان آن‌ها می‌توان به کتاب‌های «نگاهی دوباره به تربیت اسلامی» از خسرو باقری، «تعلیم و تربیت اسلامی» از علی شریعتمداری و پژوهش‌های مرتبط با مبانی نظری سند تحول بنیادین اشاره کرد. این آثار بیش از همه بر مبانی انسان‌شناختی، غایت‌شناختی، اخلاقی و روش‌شناختی تربیت اسلامی تمرکز دارند و برای تبیین معنای تربیت، هویت، ایمان، اختیار، اخلاق و نقش مربی اهمیت دارند. دسته دوم، پژوهش‌های ناظر به سند تحول بنیادین و برنامه درسی ملی است. مقاله «تبیین چالش‌های اجرای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بر اساس روش فراترکیب» از معصومه صمدی، مقاله «طراحی الگوی اجرای برنامه درسی تربیت معلم مبتنی بر اسناد تحولی آموزش و

پرورش» از نگار الهامیان، غلامرضا حاجی حسین‌نژاد، نعمت‌الله موسی‌پور و مرجان کیان، و مقاله «وضعیت کنونی تربیت دینی و اخلاقی دانش‌آموزان براساس شاخص‌های سند تحول» از سیدکاظم اکرمی، علی دلاور و محمدرضا تمسکی از پژوهش‌های نزدیک به موضوع حاضرند. این آثار به ترتیب، چالش‌های اجرای سند تحول، الگوی اجرای برنامه درسی تربیت معلم و وضعیت تربیت دینی و اخلاقی دانش‌آموزان را بررسی کرده‌اند و از حیث توجه به اجرا، شاخص‌های تربیتی و نقش نیروی انسانی برای پژوهش حاضر اهمیت دارند.

در حوزه حقوق آموزش و تعهدات دولت نیز آثاری مانند کتاب «حق بر آموزش و تعهدات دولت‌ها» از مهدی حاتمی و منیره زاهدی گلوگاهی و مقاله «اصل برابری آموزشی و آزمون تعهدات عملی در قبال تحقق آن» از رسول عباسی تقی دیزج و رقیه صادقی رام، زمینه نظری مناسبی برای فهم آموزش به مثابه حق اجتماعی و تعهد مثبت دولت فراهم کرده‌اند. در کنار این آثار، کتاب‌های حقوق عمومی و حقوق اساسی مانند آثار سیدمحمد هاشمی در حقوق اساسی و آثار ناصر کاتوزیان در مقدمه علم حقوق، از جهت تبیین مفهوم الزام حقوقی، وظیفه عمومی و نسبت قانون با تکلیف اجرایی قابل استفاده‌اند. با وجود این، بیشتر پژوهش‌های پیشین یا از منظر فلسفه تربیت اسلامی به مبانی تربیت اعتقادی پرداخته‌اند، یا از منظر برنامه‌ریزی درسی و سیاست‌گذاری آموزشی، چالش‌های اجرای اسناد تحولی را بررسی کرده‌اند، یا در حوزه حقوق آموزش، بر حق بر آموزش، عدالت آموزشی و برابری فرصت‌ها تمرکز داشته‌اند. تمایز پژوهش حاضر در آن است که تربیت اعتقادی دانش‌آموزان را نه صرفاً به عنوان هدف تربیتی و نه صرفاً به عنوان گزاره سندی، بلکه به عنوان «تکلیف اجرایی حکومت» در حقوق موضوعه ایران تحلیل می‌کند و می‌کوشد ابعاد اجرایی این تکلیف را در پیوند میان قانون اساسی، قانون اهداف و وظایف وزارت آموزش و پرورش، سند تحول بنیادین، برنامه درسی ملی، ساختار مدرسه، نیروی انسانی، منابع آموزشی، امکانات اجرایی، نظارت و ارزیابی صورت‌بندی کند.

مفهوم تکلیف اجرایی

تکلیف، ناظر به وضعیتی است که شخص حقیقی یا حقوقی، به حکم قانون یا مقرر الزام‌آور، باید فعل یا ترک فعلی را انجام دهد و در برابر عدم انجام آن، امکان مطالبه، نظارت یا ضمانت اجرا وجود دارد. تکلیف اجرایی با اختیار صرف تفاوت دارد، زیرا اختیار اداری ممکن است به مقام عمومی مجال انتخاب میان چند راه‌حل قانونی بدهد، اما تکلیف اجرایی، اداره را به تحقق نتیجه یا انجام فرایند مقرر ملزم می‌کند. قانون مدیریت خدمات کشوری، «سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی و نظارت» و نیز «ترویج اخلاق، فرهنگ و مبانی اسلامی و صیانت از هویت ایرانی، اسلامی» را در شمار امور حاکمیتی آورده و آموزش و پرورش عمومی را نیز از امور اجتماعی، فرهنگی و خدماتی دانسته است. (قانون مدیریت خدمات کشوری، ۱۳۸۶، مواد ۸ و ۹) همین قانون، دستگاه‌های اجرایی را در ارائه خدمات، تعیین شاخص‌های نتیجه‌گرا، استانداردهای کیفی و

سازوکارهای نظارتی مکلف کرده است. (همان، ماده ۱۶) ماده نخست قانون اهداف و وظایف وزارت آموزش و پرورش، تقویت و تحکیم مبانی اعتقادی و معنوی دانش‌آموزان را هدف اساسی وزارتخانه دانسته و ماده چهارم با تصریح به «جایگاه ویژه» تربیت اسلامی، ایجاد واحد امور تربیتی را در ساختار وزارتخانه پیش‌بینی کرده است. (قانون اهداف و وظایف وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۶۶، مواد ۱ و ۴) بنابراین، تکلیف اجرایی حکومت، وظیفه‌ای است که نهادهای عمومی را ملزم می‌کند اهداف مقرر در قانون و اسناد الزام‌آور را به برنامه عملی، ساختار سازمانی، اقدام اداری، بودجه، نیروی انسانی، محتوای آموزشی، نظارت و پاسخ‌گویی تبدیل کنند. تکلیف اجرایی بدین معناست که حکومت باید برای تحقق اهداف دینی و تربیتی، برنامه درسی، فعالیت پرورشی، آموزش معلمان، تولید محتوا، تأمین منابع، امکانات مدرسه‌ای، نظارت و ارزیابی اثربخش فراهم کند.

مفهوم حکومت در حقوق موضوعه

حکومت در این مقاله به معنای نهادهای دارای صلاحیت عمومی است که به موجب قانون، مصوبه یا سند رسمی، در سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی، اجرا، پشتیبانی، نظارت و ارزیابی آموزش رسمی و تربیت اعتقادی دخالت دارند. دولت در اصل ۳۰ قانون اساسی مکلف به فراهم کردن وسایل آموزش و پرورش رایگان تا پایان دوره متوسطه است. (قانون اساسی، اصل ۳۰) با این حال، اجرای آموزش رسمی فقط به دولت به معنای قوه مجریه محدود نمی‌شود، زیرا قانون‌گذاری مجلس، سیاست‌گذاری شوراهای عالی، برنامه‌ریزی وزارت آموزش و پرورش، تدوین محتوای آموزشی از سوی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، تربیت معلم در دانشگاه فرهنگیان، مدیریت مدرسه، فعالیت معاونت‌های پرورشی، مشارکت انجمن اولیا و مربیان و همکاری نهادهای پشتیبان فرهنگی، همگی اجزای شبکه اجرای آموزش رسمی‌اند. سند تحول بنیادین، وزارت آموزش و پرورش را «مهم‌ترین نهاد تعلیم و تربیت رسمی عمومی» و متولی فرایند تعلیم و تربیت در همه ساحت‌ها معرفی کرده و مأموریت آن را فراهم‌سازی زمینه دستیابی دانش‌آموزان به مراتبی از حیات طیبه در ساختاری «نظام‌مند، همگانی، عادلانه و الزامی» دانسته است. (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ص ۱۱) همین سند، شورای عالی آموزش و پرورش را در سطح برنامه‌ریزی و نظام اجرایی، مسئول بررسی، تصویب و ابلاغ سیاست‌های اجرایی، طراحی سازوکار تحقق اهداف، اصلاح ساختارها و فرایندها، هماهنگی و نظارت بر حسن اجرای برنامه‌های تحول معرفی می‌کند. (همان، ص ۳۲) آیین‌نامه داخلی شورای عالی آموزش و پرورش نیز بررسی طرح‌های توسعه تحصیلی، مقررات گزینش تخصصی معلمان، طرح‌های تربیت و استخدام معلمان، مشارکت مردم و ضوابط ارزشیابی از نظام آموزش و پرورش را در شمار وظایف این شورا آورده است. (آیین‌نامه داخلی شورای عالی آموزش و پرورش و کمیسیون‌های وابسته، ۱۳۸۰، ماده ۱) سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی نیز بر اساس قانون تشکیل سازمان پژوهش و نوسازی آموزشی، عهده‌دار پژوهش در محتوای برنامه‌های آموزش و پرورش و تهیه برنامه‌ها و مواد آموزشی است. (قانون تشکیل سازمان پژوهش

و نوسازی آموزشی، ۱۳۵۵، ماده ۲) حکومت در معنای مورد نظر این مقاله، شبکه اجرای سیاست‌های آموزش رسمی است و مسئولیت اجرایی آن باید بر پایه قانون، مصوبه، آیین‌نامه و سند رسمی، قابل شناسایی، نظارت و مطالبه باشد.

مفهوم تربیت اعتقادی

تربیت اعتقادی فراتر از آموزش اطلاعات دینی است و نمی‌توان آن را به انتقال گزاره‌های کلامی، حفظ متون دینی یا آشنایی عمومی با احکام و مناسک فروکاست. مقصود از تربیت اعتقادی، فرایند شکل‌گیری، تقویت، تعمیق و صیانت از باورهای بنیادین دینی دانش‌آموزان است، به گونه‌ای که ایمان، شناخت، گرایش، هویت دینی و توان مواجهه آگاهانه با پرسش‌های اعتقادی در شخصیت آنان رشد کند. برنامه درسی ملی، یکی از ساحت‌های تربیت را «تعلیم و تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی» می‌داند و برنامه‌های درسی و تربیتی را بر پایه فرهنگ و تمدن اسلامی ایرانی، قرآن کریم و عترت علیهم‌السلام سامان می‌دهد. (برنامه درسی ملی، ۱۳۹۱، ص ۵) سند تحول بنیادین نیز تعلیم و تربیت را فرایندی تعالی‌جویانه، تعاملی، تدریجی، یکپارچه و مبتنی بر نظام معیار اسلامی معرفی کرده که باید زمینه تکوین و تعالی پیوسته هویت متربیان را فراهم سازد. (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ص ۵)

ایمان صرف اذعان زبانی نیست و با عمل صالح، هدایت و حیات انسانی ارتباط دارد و ایمان، عمل و حیات طیبیه در منطق تربیت اسلامی از یکدیگر جدا نیستند. (سوره نحل، آیه ۹۷) تفاوت تربیت اعتقادی با تعلیم دینی در این است که تعلیم دینی بیشتر به انتقال مفاهیم، معارف و گزاره‌های دینی نظر دارد، در حالی که تربیت اعتقادی به درونی‌شدن باور، پایداری هویت دینی، فهم پرسش‌های بنیادین و انتخاب آگاهانه مربوط است. برنامه درسی ملی با تأکید بر نقش فعال، داوطلبانه و آگاهانه دانش‌آموز و تقویت روحیه پرسشگری و پژوهشگری، نشان می‌دهد که تربیت اعتقادی در مدرسه باید بر فهم، انتخاب، مشارکت و تجربه تربیتی استوار باشد. (برنامه درسی ملی، ۱۳۹۱، ص ۷) در مقاله حاضر، تربیت اعتقادی هدفی اجرایی در نظام آموزش رسمی است که باید در برنامه درسی، محتوای آموزشی، فضای مدرسه، نقش معلم، فعالیت‌های تربیتی، منابع، امکانات و نظام ارزیابی قابل پیگیری باشد.

تکلیف حکومت در اجرای اهداف تربیت اعتقادی در نظام آموزش رسمی

اجرای تربیت اعتقادی در نظام آموزش رسمی، فقط به شناسایی هدف‌های دینی و تربیتی در اسناد بالادستی محدود نمی‌شود. نقطه اصلی بحث آن است که حکومت چگونه باید این هدف‌ها را به برنامه مدرسه‌ای، محتوای آموزشی، فعالیت پرورشی، سازوکار نظارت و نظام ارزیابی تبدیل کند.

۱. تبدیل اهداف قانونی به برنامه‌های اجرایی مدرسه‌محور

اصل سوم قانون اساسی، دولت را مکلف کرده است برای «ایجاد محیط مساعد برای رشد فضایل اخلاقی بر اساس ایمان و تقوی» همه امکانات خود را به کار گیرد. (قانون اساسی، اصل ۳، بند ۱) اصل سی‌ام نیز فراهم کردن وسایل آموزش و پرورش را تا پایان دوره متوسطه بر عهده دولت نهاده است. (قانون اساسی، اصل ۳۰) قانون اهداف و وظایف وزارت آموزش و پرورش نیز «تقویت و تحکیم مبانی اعتقادی و معنوی دانش‌آموزان» را در صدر اهداف وزارتخانه قرار داده و سپس از رشد فضائل اخلاقی، تزکیه، تعبد دینی و التزام عملی به احکام اسلامی سخن گفته است. (قانون اهداف و وظایف وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۶۶، مواد ۱ و ۲)

سند تحول بنیادین، مدرسه را محل اصلی تحقق تعلیم و تربیت رسمی معرفی می‌کند و از نقش‌آفرینی مدرسه به عنوان کانون کسب تجربیات تربیتی محله و جلوه‌ای از جامعه اسلامی و حیات طیبه سخن می‌گوید. (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ص ۲۲) همین سند در چارچوب اجرایی خود، وزارت آموزش و پرورش را مسئول نهاده‌سازی و اجرای سند ملی آموزش و پرورش و طراحی برنامه‌های اجرایی کوتاه‌مدت و میان‌مدت معرفی کرده است. (همان، ص ۳۲) برنامه درسی ملی نیز برنامه‌های درسی و تربیتی را ناظر بر سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی و مدیریت از سطح ملی تا سطح مدرسه دانسته و بر مشارکت معلمان، دانش‌آموزان، خانواده‌ها و گروه‌های ذی‌نفع در طراحی، تولید، اجرا و ارزشیابی برنامه‌ها تأکید کرده است. (برنامه درسی ملی، ۱۳۹۱، ص ۹) بدون شک اجرای برنامه درسی، نیازمند تدوین راهنمای برنامه، اجرای برنامه، نظارت بر زمان آموزش، اشاعه برنامه، پشتیبانی حقوقی، مالی، فناوری و مستندسازی فرایند اجراست. (رعنائی، مهرمحمدی، دلاور و خسروی بابادی، ۱۴۰۰، ص ۳۸)

آیین‌نامه اجرایی مدارس، مدرسه را واحدی می‌داند که با همکاری کارکنان و مشارکت دانش‌آموزان و اولیا، زیر نظر مدیر اداره می‌شود و ارکان آن را مدیر مدرسه، شورای مدرسه، انجمن اولیا و مربیان، شورای معلمان و شورای دانش‌آموزان تشکیل می‌دهند. (آیین‌نامه اجرایی مدارس، ۱۴۰۰، مواد ۲ و ۳) همین آیین‌نامه، شوراهای انجمن اولیا و مربیان را در برابر تصمیم‌های خود مسئول و پاسخ‌گو می‌داند. (همان، ماده ۲۷) این ساختار نشان می‌دهد که تبدیل اهداف تربیت اعتقادی به برنامه اجرای مدرسه‌محور باید از طریق ارکان رسمی مدرسه انجام گیرد. مدیریت مدرسه‌محور دارای زیرنظام‌ها و نشانگرهای قابل سنجش است و نقش مدیر، معلم، ساختار مدرسه و سازوکارهای ارزیابی در تحقق مدرسه‌محوری برجسته است. (جعفری، ۱۴۰۰، ص ۱۸۷) پژوهش‌های فاریابی، کمالی و داودی نیز در مدل بومی مدیریت مدرسه‌محور، مؤلفه‌هایی مانند فرهنگ سازمانی، جو سازمانی، قدرت تصمیم‌گیری، نظارت و کنترل و تعاملات بیرونی را برای تحقق مدرسه‌محوری برجسته کرده است. (فاریابی، کمالی و داودی، ۱۴۰۰، ص ۱) پس در تربیت اعتقادی، مدرسه‌محوری باید هم جنبه برنامه‌ای داشته باشد و هم جنبه سازمانی و نظارتی.

تکلیف اجرایی حکومت در این محور، طراحی سازوکاری است که هدف‌هایی مانند حیات طیبه، رشد ایمانی، تقویت هویت اسلامی ایرانی و تعمیق باورهای دینی را به برنامه‌های مشخص، مرحله‌بندی‌شده و قابل سنجش در مدرسه تبدیل کند. برنامه درسی ملی، بخشی از زمان رسمی تعلیم و تربیت را متناسب با نیازها و اقتضائات محلی در اختیار استان، منطقه و مدرسه قرار می‌دهد و وزارت آموزش و پرورش را مسئول هدایت و غنی‌سازی زمان غیررسمی تعلیم و تربیت در خانه، مدرسه و خارج از مدرسه می‌داند. (برنامه درسی ملی، ۱۳۹۱، ص ۶۳) این حکم، ظرفیت حقوقی مهمی برای مدرسه‌محور کردن تربیت اعتقادی ایجاد می‌کند، زیرا به مدرسه اجازه می‌دهد در چارچوب اسناد ملی، برنامه‌هایی متناسب با نیازهای واقعی دانش‌آموزان طراحی کند. هدف قانونی تربیت اعتقادی باید در کلاس درس، فعالیت‌های پرورشی، فضای مدرسه و شورای مدرسه قابل مشاهده باشد. اگر چنین تبدیلی رخ ندهد، اهداف قانونی در اسناد باقی می‌مانند و مدرسه به جای کانون تحقق تربیت اعتقادی، صرفاً محل ابلاغ برنامه‌های پراکنده خواهد بود.

۲. طراحی و اجرای برنامه‌های درسی و پرورشی ناظر به تربیت اعتقادی

برنامه درسی، ابزار اصلی تبدیل غایت‌های تربیتی به محتوا، روش، تجربه یادگیری و موقعیت تربیتی است. برنامه درسی ملی، همه اجزا و عناصر برنامه‌های درسی و تربیتی را مبتنی بر مبانی توحیدی و اصول ارزش‌های اسلامی دانسته و اصل دین‌محوری را بر سایر اصول حاکم معرفی کرده است. (برنامه درسی ملی، ۱۳۹۱، ص ۷) همین سند، نقش فعال، داوطلبانه و آگاهانه دانش‌آموز در فرایند یاددهی، یادگیری و تربیت‌پذیری را ضروری می‌داند و برنامه‌ها را مکلف می‌کند زمینه پرسشگری، پژوهشگری، خلاقیت و یادگیری مستمر را فراهم کنند. (همان، ص ۷) تربیت اعتقادی نباید به افزودن یک درس دینی یا افزایش حجم محفوظات دینی تقلیل یابد، زیرا برنامه درسی هنگامی تربیتی است که میان دانش، گرایش، انتخاب، تجربه، گفت‌وگو و عمل پیوند برقرار کند. تحلیل محتوای برنامه‌های درسی نیز وقتی معنا دار است که نشان دهد محتوا تا چه اندازه با شایستگی‌های پایه، نیازهای سنی، پرسش‌های دانش‌آموزان و تجربه زیسته آنان تناسب دارد. (رعنائی، مهرمحمدی، دلاور و خسروی بابادی، ۱۴۰۰، ص ۳۹).

سند تحول بنیادین بر بازنگری و اصلاح برنامه‌های درسی مبتنی بر رویکرد فرهنگی و تربیتی و تقویت و توسعه جنبه‌های تربیتی و اخلاقی آن‌ها تأکید کرده است. (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ص ۱۹) این سند همچنین طبقه‌بندی و متناسب‌سازی مقولات تربیتی و اخلاقی با مراحل رشد و ویژگی‌های دانش‌آموزان را از راهکارهای تحقق تربیت دینی و اخلاقی می‌داند. (همان) برنامه دینی و اعتقادی باید از حیث محتوا و روش، متناسب با رشد شناختی، عاطفی و اجتماعی دانش‌آموز باشد. پژوهش‌های معاصر نیز درباره برنامه درسی پنهان نشان می‌دهد که مؤلفه‌هایی مانند معلم، دانش‌آموز، روش تدریس، فضای فیزیکی و قوانین مدرسه می‌توانند بر تربیت اعتقادی دانش‌آموزان اثر مثبت یا منفی بگذارند. (علم‌الهدی، رضائی دیگه

سرایبی و یاری، ۱۳۹۶، ص ۹۰) از این یافته می‌توان نتیجه گرفت که طراحی برنامه اعتقادی، فقط طراحی محتوای کتاب نیست، بلکه تنظیم تجربه مدرسه‌ای دانش‌آموز در کلاس، حیاط مدرسه، گفت‌وگو با معلم، نظم مدرسه و فعالیت‌های جمعی نیز بخشی از آن است.

فعالیت‌های پرورشی، مکمل ضروری برنامه رسمی درسی‌اند، اما فقط در صورتی کارکرد اعتقادی پیدا می‌کنند که از صورت مناسب‌محور، اجباری، شعاری و نمایشی خارج شوند. برنامه درسی ملی، برای همه پایه‌ها ساعاتی را به فعالیت‌های خارج از کلاس و مدرسه اختصاص داده و وزارت آموزش و پرورش را مکلف کرده است از مشارکت خانواده‌ها، دستگاه‌های فرهنگی، هنری، خدماتی و مذهبی برای طراحی و اجرای این فعالیت‌ها استفاده کند. (برنامه درسی ملی، ۱۳۹۱، ص ۶۳) سند تحول نیز بر ایجاد شبکه‌ای از محیط‌های یادگیری مانند پژوهش‌سراها، اردوگاه‌ها، خانه‌های فرهنگ، کتابخانه‌های عمومی، نمایشگاه‌ها و مراکز فرهنگی تأکید دارد. (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ص ۲۲) عوامل مؤثر بر کیفیت این فعالیت‌ها شامل ابعاد ارزشی، اعتقادی، فرهنگی، عاطفی، اجتماعی و درون‌فردی است و الزامات آن نیز با انطباق فرهنگی، نظام اعتقادی، شایسته‌گرایی، نظارت، بودجه‌بندی مناسب و آموزش ضمن خدمت ارتباط دارد. (عبدالحمیدی، فقیه آرام، شفیع، اسماعیل‌زاده و سوسه‌ابی، ۱۴۰۲، ص ۲۳۹) فعالیت پرورشی مؤثر، برنامه‌ای چندبعدی است و نمی‌توان آن را به مراسم مقطعی یا اجرای دستورهای اداری محدود کرد.

برنامه پرورشی ناظر به تربیت اعتقادی باید به نیاز واقعی دانش‌آموزان پاسخ دهد. نوجوان و دانش‌آموز امروز با پرسش‌های اعتقادی و مسائل مهمی مواجه است و اجرای تربیت اعتقادی بدون فضای گفت‌وگو، اعتماد، پرسش‌پذیری و اقناع فکری، به حفظ ظاهری مناسک یا مشارکت صوری در مراسم محدود می‌شود. سند تحول بنیادین در راهکار مربوط به حیا، عفاف و حجاب، از «اقناع فکری دانش‌آموزان برای پذیرش قلبی و درونی» سخن گفته است. (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ص ۲۰) همین تعبیر نشان می‌دهد که حتی در موضوعات هنجاری و رفتاری، سند، اقناع و درونی‌سازی را مقدم بر الزام ظاهری می‌داند. مقاله فلاحتی و فقیهی درباره رابطه مشارکت در فعالیت‌های پرورشی با مسئولیت‌پذیری اجتماعی و تربیت دینی دانش‌آموزان متوسطه، اهمیت مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های پرورشی را در پیوند با تربیت اعتقادی برجسته کرده است. (فلاحتی و فقیهی، ۱۴۰۴، ص ۲۴۱)

برنامه درسی ملی، معلم را مسئول خلق فرصت‌های تربیتی و آموزشی و مسئول تطبیق، تدوین، اجرا و ارزشیابی برنامه‌های درسی و تربیتی در سطح کلاس معرفی کرده است. (برنامه درسی ملی، ۱۳۹۱، ص ۱۱) کیفیت این فعالیت‌ها به سازماندهی سیستمی فعالیت‌های آموزشی و پرورشی، عوامل درون مدرسه‌ای، عوامل فرامدرسه‌ای، توانمندسازی معاونان و مربیان پرورشی و تعامل خانه و مدرسه وابسته است. (محمدآبادی و کرد فیروزجائی، ۱۴۰۴، ص ۳۵۶) تکلیف اجرایی حکومت در طراحی و اجرای برنامه‌های اعتقادی، ایجاد یک منظومه هماهنگ است که در آن کتاب درسی، معلم، مربی پرورشی، مشاور، مدیر مدرسه، خانواده، محیط

مدرسه و نهادهای فرهنگی محله، به جای فعالیتهای موازی و پراکنده، در امتداد یک برنامه تربیتی واحد عمل کنند.

۳. هماهنگی، نظارت و ارزیابی اجرای برنامه‌های تربیت اعتقادی

آیین‌نامه اجرایی مدارس، مدرسه را بر پایه مشارکت کارکنان، دانش‌آموزان و اولیا سازمان داده و شوراها را در ساختار اداره مدرسه قرار داده است. (آیین‌نامه اجرایی مدارس، ۱۴۰۰، مواد ۲ و ۳) این آیین‌نامه همچنین ارتباط شوراها و انجمن اولیا و مربیان با اشخاص حقیقی و حقوقی خارج از مدرسه را از طریق مدیر مدرسه سامان می‌دهد و تصمیم‌های شوراها را در چارچوب اختیارات قانونی معتبر می‌داند. (همان، مواد ۲۵ و ۲۶) این هماهنگی، شرط جلوگیری از تعارض پیام‌ها، موازی‌کاری، سلیقه‌گرایی و فرسودگی برنامه‌های تربیتی است.

نظارت، مرحله دوم چرخه اجراست و کارکرد آن اطمینان از انطباق برنامه‌های مدرسه با اهداف قانونی، اسناد بالادستی، نیازهای دانش‌آموزان و استانداردهای تربیتی است. سند تحول بنیادین، شورای عالی آموزش و پرورش را مسئول طراحی سازوکار تحقق اهداف، اصلاح ساختارها و فرایندها، هماهنگی و انسجام در سیاست‌ها و برنامه‌ها و نظارت بر حسن اجرای برنامه‌های تحول می‌داند. (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ص ۳۲) برنامه درسی ملی نیز اختصاص منابع مالی مناسب و حمایت‌های حقوقی و اداری را برای اجرا و نظارت بر حسن اجرای برنامه‌های مصوب ضروری دانسته و بر فراهم‌آوردن ساختار سازمانی مناسب برای پایش مستمر برنامه تأکید کرده است. (برنامه درسی ملی، ۱۳۹۱، ص ۶۴) در تربیت اعتقادی، نظارت باید هم بر اجرای ظاهری برنامه‌ها و هم بر کیفیت تربیتی آن‌ها تمرکز کند.

ارزیابی، مرحله سنجش میزان تحقق اهداف تربیت اعتقادی است و نباید به حفظ مطالب دینی، حضور در مراسم یا اجرای مناسک مدرسه‌ای محدود شود. پژوهش ملکی درباره طراحی مدل ارزشیابی زیرنظام‌های سند تحول بنیادین نشان می‌دهد که ارزشیابی سند تحول، باید با شاخص‌های علمی و بومی، عملکرد زیرنظام‌هایی مانند منابع انسانی، برنامه‌های درسی، فناوری و مدیریت را بسنجد و تناسب ارزشیابی با اهداف دینی، علمی و اجتماعی را در نظر بگیرد. (ملکی، ۱۴۰۴، ص ۲۰۳) برنامه درسی ملی، ارزشیابی برنامه را فرایندی مستمر و پویا می‌داند که باید با روش‌های کمی و کیفی، اطلاعات لازم را برای هدایت، تصمیم‌گیری، پاسخ‌گویی، ارتقای کیفیت و بهبود برنامه فراهم کند. (برنامه درسی ملی، ۱۳۹۱، ص ۶۵) سند تحول بنیادین نیز از «استقرار نظام ارزشیابی و تضمین کیفیت در تعلیم و تربیت رسمی عمومی» و طراحی نظام ارزشیابی نتیجه‌محور و فرایندمحور سخن گفته است. (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ص ۲۹) بنابراین، ارزیابی تربیت اعتقادی باید کیفیت فهم، مشارکت، گفت‌وگو، رضایت تربیتی، تناسب محتوا، اثرگذاری فضای مدرسه، سلامت رابطه تربیتی و توان پاسخ‌گویی مدرسه به پرسش‌های اعتقادی دانش‌آموز را نیز در بر گیرد.

پاسخ‌گویی، ضلع تکمیلی نظارت و ارزیابی است. اگر نتایج ارزیابی به اصلاح برنامه، بازنگری محتوا، توانمندسازی معلمان و تغییر روش اجرا منتهی نشود، ارزیابی به گزارش‌نویسی اداری تقلیل می‌یابد. آیین‌نامه اجرایی مدارس، اعضای شوراهای مدرسه و انجمن اولیا و مربیان را در قبال تصمیم‌های خود مسئول و پاسخ‌گو می‌داند. (آیین‌نامه اجرایی مدارس، ۱۴۰۰، ماده ۲۷) پژوهش حسنی و مهاجران درباره الگوی پاسخ‌گویی اجتماعی مدارس ابتدایی ایران، پاسخ‌گویی مدرسه را مسئله‌ای قابل طراحی می‌داند و از ظرفیت رویکرد داده‌بنیاد برای شناسایی مؤلفه‌های پاسخ‌گویی در مدرسه استفاده کرده است. (بلوچ، حسنی و مهاجران، ۱۴۰۲، ص ۵۵) بر این مبنا، تربیت اعتقادی نیز باید در برابر دانش‌آموز، خانواده، مدرسه، نهادهای آموزشی و اسناد رسمی پاسخ‌گو باشد.

نظارت، بودجه‌بندی مناسب، آموزش ضمن خدمت و نگرش مثبت از الزامات کیفیت فعالیت‌های پرورشی است. (عبدالحمیدی، فقیه آرام، شفیع، اسماعیل‌زاده و سوسه‌ابی، ۱۴۰۲، ص ۲۳۹) سند تحول بنیادین، نیز استانداردسازی و تدوین شاخص‌های کیفی برای ارزیابی فعالیت‌های فرهنگی و تربیتی مدارس را ضروری دانسته است. (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ص ۱۹) برنامه درسی ملی نیز تصریح می‌کند که ارزشیابی باید امکان بهبود برنامه درسی و تعالی عملکرد نظام آموزشی را فراهم کند و زمینه مشارکت ذی‌نفعان و بازنگری برنامه را فراهم آورد. (برنامه درسی ملی، ۱۳۹۱، ص ۶۵) در نتیجه، حکومت هنگامی تکلیف اجرایی خود را در تربیت اعتقادی انجام داده است که مدرسه بتواند برنامه‌های اعتقادی را هماهنگ، مستمر، قابل نظارت، قابل ارزیابی و اصلاح‌پذیر اجرا کند و نتیجه ارزیابی در بهبود محتوای آموزشی، کیفیت رابطه تربیتی، توان معلمان و رضایت تربیتی دانش‌آموزان اثر بگذارد.

تکلیف حکومت در تأمین ساختارها، منابع و نیروی انسانی لازم

اجرای تربیت اعتقادی، افزون بر هدف‌گذاری حقوقی و برنامه‌ریزی تربیتی، به پشتوانه‌های حاکمیتی، انسانی و مادی نیاز دارد. بنابراین، تکلیف اجرایی حکومت در این بخش آن است که ساختار اداری روشن، نیروی انسانی توانمند، منابع معتبر و امکانات عادلانه‌ای فراهم کند تا اهداف تربیت اعتقادی در سطح مدرسه قابلیت تحقق پیدا کنند.

۱. تأمین ساختار اداری و سازمانی اجرای تربیت اعتقادی

اجرای تربیت اعتقادی بدون ساختار اداری روشن، به مجموعه‌ای از فعالیت‌های پراکنده و وابسته به سلیقه اشخاص تبدیل می‌شود. قانون اهداف و وظایف، هنگامی که تقویت و تحکیم مبانی اعتقادی و معنوی دانش‌آموزان را هدف رسمی وزارتخانه می‌داند، در واقع نقطه آغاز مسئولیت اجرایی را تعیین می‌کند، اما تحقق این هدف نیازمند سازمان، مسئول، فرایند و پاسخ‌گویی است. (قانون اهداف و وظایف وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۶۶، ماده ۱) قانون احیای معاونت پرورشی و تربیت بدنی، این نیاز سازمانی را صریح‌تر بیان کرده و مقرر داشته است که تشکیلات معاونت پرورشی و تربیت بدنی در تمامی سطوح مدیریتی از ستاد

وزارتخانه تا مناطق و واحدهای آموزشی جاری خواهد بود و نیز هر مدرسه باید حداقل یک نیروی پرورشی تمام وقت اعم از معاون پرورشی و تربیت بدنی یا مربی پرورشی داشته باشد. (قانون احیای معاونت پرورشی و تربیت بدنی در وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۸۵، تبصره ۳) آیین‌نامه اجرایی همین قانون نیز ایجاد معاونت پرورشی را در سطح وزارتخانه، استان، شهرستان و منطقه الزامی کرده و انتقال اختیارات، امکانات، وظایف و پست‌های مربوط به امور پرورشی را به این معاونت پیش‌بینی کرده است. (آیین‌نامه اجرایی قانون احیای معاونت پرورشی و تربیت بدنی، ۱۳۸۶، ماده ۱) بنابراین، ساختار پرورشی در حقوق موضوعه، یک امر تشریفاتی نیست، بلکه سازوکار نهادی اجرای تربیت اعتقادی در نظام آموزش رسمی است.

معاونت پرورشی و فرهنگی، مسئول برنامه‌ریزی، هدایت، هماهنگی و نظارت بر فعالیت‌های تربیتی و فرهنگی است و آیین‌نامه اجرایی قانون احیای معاونت پرورشی، وزارت آموزش و پرورش را مکلف کرده است شرح وظایف معاونان و مربیان پرورشی را تهیه و ابلاغ کند. (آیین‌نامه اجرایی قانون احیای معاونت پرورشی و تربیت بدنی، ۱۳۸۶، مواد ۳ و ۸) سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی نیز از جهت تولید برنامه و محتوا نقش محوری دارد، زیرا قانون تشکیل سازمان پژوهش و نوسازی آموزشی، پژوهش در محتوای برنامه‌های آموزش و پرورش، تهیه و تنظیم برنامه‌های درسی و تألیف و انتشار کتاب‌ها و نشریات آموزشی و کمک‌آموزشی برای دانش‌آموزان، معلمان و مربیان را در شمار وظایف سازمان قرار داده است. (قانون تشکیل سازمان پژوهش و نوسازی آموزشی، ۱۳۵۵، ماده ۲) دانشگاه فرهنگیان نیز در زنجیره تربیت اعتقادی، طبق اساسنامه خود، مأمور تأمین و تربیت معلمان، مدیران، مربیان، کارکنان و پژوهشگرانی مؤمن و متعهد، معتقد به مبانی دینی و ارزش‌های اسلامی و انقلابی است. (اساسنامه دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۰، ماده ۲)

مدرسه، نقطه تماس ساختار اداری با تجربه زیسته دانش‌آموز است. آیین‌نامه اجرایی مدارس، مدیر مدرسه را مسئول اداره واحد آموزشی، هماهنگی کارکنان، جلب مشارکت اولیا و اجرای مصوبات شوراهای مدرسه معرفی می‌کند و شوراها و انجمن اولیا و مربیان را در برابر تصمیم‌های خود مسئول و پاسخ‌گو می‌داند. (آیین‌نامه اجرایی مدارس، ۱۴۰۰، مواد ۲۵ و ۲۷) فعالیت‌های اعتقادی مدرسه باید در شورای مدرسه، شورای معلمان، برنامه سالانه و برنامه کلاس جایگاه مشخص داشته باشد. چرا که عوامل سیاست‌گذاری، مدیریتی، قانون‌گذاری و اجرایی از مهم‌ترین چالش‌های تحقق سند تحول در آموزش و پرورش‌اند. (اسکندری، عباس‌زاده سهرور و یارمحمدزاده، ۱۴۰۳، ص ۱۴۵ تا ۱۶۱)

پژوهش مهدی‌نژاد نوری، نوروزی و کاظمی شورئی درباره الگوی حکمرانی اسلامی ایرانی آموزش و پرورش نیز بر نقش‌آفرینی، تعامل اثربخش نهاد آموزش و پرورش، تکلیف‌گرایی، امانت‌داری و پاسخ‌گویی مسئولانه در حکمرانی آموزشی تأکید کرده است. (مهدی‌نژاد نوری، نوروزی و کاظمی شورئی، ۱۴۰۲، ص ۱۲۵ تا ۱۴۸) از همین رو، ساختارهای اداری برای تحقق تربیت اعتقادی باید ظرفیت همکاری با نهادهای فرهنگی

پشتیبان را نیز داشته باشد، اما این همکاری نباید به موازی‌کاری یا ورود بی‌ضابطه نهادهای بیرونی به مدرسه منتهی شود. سند تحول بنیادین، تعامل اثربخش نظام تعلیم و تربیت رسمی با خانواده، رسانه و سایر نهادهای مرتبط را از راهبردهای کلان دانسته است. (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، راهبرد کلان ۸) برنامه درسی ملی نیز مشارکت خانواده‌ها، دستگاه‌های فرهنگی، هنری، خدماتی و مذهبی را در فعالیت‌های خارج از کلاس و مدرسه معتبر می‌داند، اما این مشارکت را ذیل سیاست‌ها و برنامه‌های آموزش و پرورش سامان می‌دهد. (برنامه درسی ملی، ۱۳۹۱، ص ۶۳) بنابراین، همکاری نهادهای فرهنگی بیرونی، هنگامی مفید است که مسئولیت اصلی مدرسه و وزارت آموزش و پرورش را مخدوش نکند و در چارچوب مصوبه، برنامه، مسئول پاسخ‌گو و معیار نظارت تعریف شود.

حکومت برای اجرای تربیت اعتقادی مکلف به ایجاد تقسیم کار نهادی، تعیین مسئولیت، پیش‌بینی فرایند تصمیم‌گیری، تخصیص بودجه، هماهنگی میان سطوح اجرا و ایجاد سازوکار پاسخ‌گویی است. نبود چنین ساختاری، آثار مشخصی دارد و موجب پراکندگی برنامه‌ها، موازی‌کاری نهادها، مسئولیت‌گریزی اداری، اجرای سلیقه‌ای، گزارش‌محوری و ضعف نظارت می‌شود. نقشه راه اجرای سند تحول بنیادین نیز بر این نکته تأکید می‌کند که بار کردن تحول بر ساختار سازمانی موجود، بدون اصلاح مأموریت‌ها و ظرفیت‌های اجرایی، اجرای سند را با شکست مواجه می‌کند. (نقشه راه اجرای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۴۰۳، ص ۴۲)

۲. تأمین و توانمندسازی معلمان، مربیان و مشاوران تربیتی

کیفیت اجرای تربیت اعتقادی بیش از هر عنصر دیگر، به نیروی انسانی مدرسه وابسته است، زیرا دانش‌آموز با معلم، مربی و مشاور مواجه می‌شود، نه با متن قانون یا سند بالادستی. سند تحول بنیادین، ارتقای معرفت و بصیرت دینی، انقلابی و سیاسی معلمان و دانش‌آموزان را از راهبردهای کلان می‌داند و در جای دیگر بر توسعه مستمر شایستگی‌ها و توانمندی‌های اعتقادی، تربیتی، علمی و حرفه‌ای فرهنگیان تأکید می‌کند. (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، راهبردهای کلان ۱۱ و ۱۳) همین سند، نقش الگویی معلم را در ارتقای منزلت حرفه‌ای منابع انسانی برجسته کرده و استقرار نظام سنجش صلاحیت‌های عمومی، تخصصی و حرفه‌ای و رتبه‌بندی علمی و تربیتی معلمان را ضروری دانسته است. (همان، ۱۳۹۰، راهکار ۲ از هدف ۱۰) تکلیف حکومت در این زمینه، از مرحله جذب آغاز می‌شود و تا تربیت، آموزش ضمن خدمت، ارزیابی، ارتقای حرفه‌ای و نگهداشت نیروی انسانی ادامه می‌یابد. سند تحول بنیادین، ایجاد سازوکارهای لازم برای جذب و نگهداشت استعدادهای برخوردار از صلاحیت‌های دینی، اخلاقی، انقلابی و شخصیتی به رشته‌های تربیت معلم را پیش‌بینی کرده است. (همان، راهکار ۳ از هدف ۱۱) اساسنامه دانشگاه فرهنگیان نیز تربیت دانشجومعلمان و مدیران و کارشناسانی با شایستگی‌های اخلاقی، اعتقادی، انقلابی، تخصصی و حرفه‌ای و مسلط بر مبانی و شیوه‌های تربیت اسلامی را در شمار وظایف دانشگاه قرار داده است. (اساسنامه دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۰، ماده ۳) برنامه هفتم پیشرفت نیز جذب و تربیت نیروی مورد نیاز در مشاغل آموزشی و

پرورشی را عمدتاً از مسیر دانشگاه فرهنگیان و دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی سامان داده و برای تربیت و توانمندسازی معلمان گروه معارف اسلامی، قرآن و مربیان امور پرورشی، همکاری مراکز مدیریت حوزه‌های علمیه را پیش‌بینی کرده است. (قانون برنامه پنج‌ساله هفتم پیشرفت، ۱۴۰۳، ماده ۹۲) این مجموعه نشان می‌دهد که تربیت اعتقادی، نیازمند سیاست منابع انسانی است و نمی‌توان آن را به محتوای درسی یا دستورالعمل پرورشی فروکاست.

توانمندسازی معلمان و مربیان، باید فراتر از افزایش اطلاعات دینی باشد. تربیت اعتقادی در مدرسه با پرسش‌های نوجوانان، تجربه‌های رسانه‌ای، تعارض‌های هویتی، حساسیت‌های عاطفی و تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان روبه‌روست و نیروی انسانی مدرسه باید توان گفت‌وگو، شنیدن، تحلیل، اقناع و هدایت تربیتی داشته باشد. چالش تربیت دینی فقط در محتوای کتاب یا برنامه رسمی خلاصه نمی‌شود، بلکه به شرایط اجرا، نقش معلم، فضای مدرسه و نسبت آموزش دینی با نیازهای دانش‌آموزان نیز مربوط است. (محمودی، ۱۳۹۷، ص ۳۵ تا ۵۸) به طور مثال، پژوهش عزیزی درباره روش آموزش شبهات اعتقادی و پاسخ به آن‌ها نیز بر اهمیت روش‌مندی پاسخ‌گویی به شبهات اعتقادی و ضرورت توجه به ملاحظات تربیتی در آموزش این مسائل تأکید کرده است. (عزیزی، ۱۴۰۳، ص ۱ تا ۱۹) بنابراین، نیروی انسانی توانمند در تربیت اعتقادی کسی است که علاوه بر دانش دینی، صلاحیت ارتباطی، روان‌شناختی، روش‌شناختی و تربیتی داشته باشد.

سند تحول بنیادین، استقرار نظام راهنمایی و مشاوره تربیتی مبتنی بر مبانی اسلامی و به‌کارگیری مشاوران متخصص در همه پایه‌های تحصیلی را پیش‌بینی کرده است. (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، راهکار ۴ از هدف ۲۱) قانون احیای معاونت پرورشی و تربیت بدنی نیز وزارت آموزش و پرورش را مکلف کرده است سیاست تلفیق آموزش با پرورش و تعمیم رسالت پرورشی در معلمان دروس مختلف را در قالب برنامه‌ها و آیین‌نامه‌های مشخص در جذب و تربیت معلم، ارزیابی‌های شغلی و تدوین کتاب‌های درسی تنظیم کند. (قانون احیای معاونت پرورشی و تربیت بدنی در وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۸۵، تبصره ۶) همه می‌دانیم که دانش‌آموزان بخشی از پرسش‌های اعتقادی، عاطفی و پیامدی خود را در فضای رسانه‌ای دنبال می‌کنند به همین دلیل مشاور و مربی مدرسه باید نسبت به زیست رسانه‌ای دانش‌آموزان آگاه باشد و بتواند میان پرسش‌های مدرسه‌ای، منابع معتبر دینی و تجربه دیجیتال نوجوان پیوند تربیتی برقرار کند. (جعفری، ۱۴۰۱، ص ۱ تا ۱۹)

پژوهش اسدی گرمارودی، رضائی و تجری درباره بهسازی ساختار دوره کارشناسی تربیت معلم بر مبنای اساسنامه دانشگاه فرهنگیان نیز بر ضرورت تنظیم برنامه‌های تربیت معلم بر پایه صلاحیت‌های معلمی و توجه جدی به دروس معارف و تعلیم و تربیت اسلامی تأکید کرده است. (اسدی گرمارودی، رضائی و تجری، ۱۴۰۳، ص ۱ تا ۲۲) لذا بدون نیروی انسانی توانمند، حتی دقیق‌ترین قوانین و کامل‌ترین اسناد، در سطح

مدرسه به تربیت اعتقادی پایدار تبدیل نمی‌شوند. آیین‌نامه اجرایی قانون احیای معاونت پرورشی، پیش‌بینی آموزش مستمر مربیان پرورشی، درج ویژگی مربیان پرورشی، تشریح وظایف آنان و ارزیابی عملکرد پرورشی مدیران مدارس را از احکام لازم دانسته است. (آیین‌نامه اجرایی قانون احیای معاونت پرورشی و تربیت بدنی، ۱۳۸۶، ماده ۸، بندهای ۶ تا ۸) بنابراین، تکلیف اجرایی حکومت در این محور، فقط استخدام معلم یا مربی نیست، بلکه طراحی نظام جامع جذب، تربیت، توانمندسازی، حمایت، ارزیابی و ارتقای حرفه‌ای نیروهای است که بتوانند تربیت اعتقادی را به تجربه‌ای فهم‌پذیر، گفت‌وگومحور، اخلاقی و مؤثر در مدرسه تبدیل کنند.

۳. تأمین منابع، امکانات و بسترهای اجرایی تربیت اعتقادی

منابع و امکانات، پشتوانه عملی تربیت اعتقادی‌اند و بدون آن‌ها، حتی برنامه درسی دقیق و نیروی انسانی توانمند نیز با محدودیت اجرا روبه‌رو می‌شود. منابع آموزشی در تربیت اعتقادی فقط کتاب درسی نیست، بلکه کتاب‌های کمک‌آموزشی، بسته‌های تربیتی، محتوای دیجیتال، رسانه‌های آموزشی، منابع ویژه معلمان و مربیان، منابع پاسخ به شبهات، کتابخانه مدرسه، مواد مناسب خانواده و ابزارهای یادگیری تعاملی را نیز در بر می‌گیرد. قانون تشکیل سازمان پژوهش و نوسازی آموزشی، تألیف، تدوین و انتشار کتاب‌ها و نشریات آموزشی و کمک‌آموزشی برای دانش‌آموزان، معلمان و مربیان را از وظایف سازمان پژوهش دانسته است. (قانون تشکیل سازمان پژوهش و نوسازی آموزشی، ۱۳۵۵، ماده ۲) برنامه درسی ملی نیز سیاست تولید مواد و رسانه‌های یادگیری را بر تعیین استانداردهای ملی، بهره‌گیری از فناوری‌های نوین آموزشی، تولید منابع متنوع یادگیری، تولید محتوای الکترونیکی چندرسانه‌ای و تأکید بر برنامه‌محوری و بسته‌های آموزشی مبتنی کرده است. (برنامه درسی ملی، ۱۳۹۱، سیاست ۱۲) بنابراین، منابع تربیت اعتقادی باید از کتاب واحد و حافظه‌محور فراتر رود و به منظومه‌ای از محتوای معتبر، متنوع، سنجیده و قابل استفاده در کلاس، فعالیت پرورشی، خانه و فضای دیجیتال تبدیل شود.

پژوهش پورشیرازی در تحلیل محتوای کتاب هدیه‌های آسمان چهارم ابتدایی بر اساس روش‌های تربیت دینی نشان داده است که محتوای دینی باید با روش‌های متنوع تربیتی و ویژگی‌های سنی دانش‌آموزان هماهنگ باشد و توجه به اصولی مانند تعقل، تذکر، تحول باطن و آراستگی در طراحی محتوای دینی ضرورت دارد. (پورشیرازی، ۱۴۰۱، ص ۴۵ تا ۶۸) برنامه درسی ملی نیز، تولید مواد و رسانه‌های یادگیری را به استانداردهای ملی، نظارت وزارت آموزش و پرورش و نیازهای معلمان و دانش‌آموزان پیوند می‌دهد. (برنامه درسی ملی، ۱۳۹۱، سیاست ۱۲) پژوهش علی‌پور، حیدری و سنجرى درباره میزان توجه کتاب‌های هدیه‌های آسمان دوره دوم ابتدایی به ساحت‌های شش‌گانه تربیت نیز بر اهمیت سنجش محتوای کتاب‌های دینی بر اساس ساحت اعتقادی، عبادی و اخلاقی سند تحول بنیادین تأکید کرده است. (علی‌پور، حیدری و سنجرى، ۱۳۹۸، ص ۱ تا

۱۸) از این رو، تکلیف حکومت فقط تولید منبع نیست، بلکه تضمین علمی، تربیتی، اعتقادی و سنی منابع آموزشی است.

نمازخانه، کتابخانه مدرسه، سالن گفت‌وگو، فضاهای فرهنگی، اردوهای تربیتی، بازدیدهای آموزشی، فناوری آموزشی و بودجه مناسب، همگی بسترهایی هستند که امکان تبدیل تربیت اعتقادی به تجربه مدرسه‌ای را فراهم می‌کنند. آیین‌نامه اجرایی قانون احیای معاونت پرورشی، ایجاد ردیف مستقل و تأمین اعتبار مناسب برای احداث، نگهداری، تجهیز و توسعه فضاهای پرورشی و ورزشی آموزش و پرورش را پیش‌بینی کرده است. (آیین‌نامه اجرایی قانون احیای معاونت پرورشی و تربیت بدنی، ۱۳۸۶، ماده ۷) سند تحول بنیادین نیز تنوع‌بخشی به محیط‌های یادگیری و ایجاد شبکه‌ای از محیط‌های یادگیری مانند پژوهش‌سراها، اردوگاه‌ها، خانه‌های فرهنگ، کتابخانه‌ها، نمایشگاه‌ها و مراکز فرهنگی را از راهکارهای تحقق تربیت رسمی دانسته است. (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، راهکارهای هدف ۶) برنامه درسی ملی نیز توسعه و تقویت مراکز و منابع یادگیری داخل و خارج از مدرسه، به ویژه جامعه محلی، و بهره‌برداری از آن‌ها را در سیاست‌های تولید مواد و رسانه‌های یادگیری مطرح کرده است. (برنامه درسی ملی، ۱۳۹۱، سیاست ۱۲)

پژوهش نگهبان و علی‌بیگی بنی، درباره عدالت آموزشی و دسترسی برابر به امکانات آموزشی، نابرابری جغرافیایی، فقر، شکاف دیجیتال و ضعف زیرساخت‌ها را از عوامل مهم نابرابری آموزشی معرفی کرده است. (نگهبان و علی‌بیگی بنی، ۱۴۰۳، ص ۱ تا ۶) عدالت در توزیع منابع و امکانات، بُعد مهم دیگری از تکلیف اجرایی حکومت است. اگر برخی مدارس به کتابخانه، فضای گفت‌وگو، مربی پرورشی، محتوای دیجیتال، امکانات فرهنگی و برنامه‌های اردو دسترسی داشته باشند و مدارس محروم از این امکانات بی‌بهره بمانند، تربیت اعتقادی نیز مانند سایر ابعاد تعلیم و تربیت، با نابرابری اجرا خواهد شد. سند تحول بنیادین، تأمین و بسط عدالت در برخورداری از فرصت‌های تعلیم و تربیت با کیفیت مناسب را هدف‌گذاری کرده و بر توانمندسازی دانش‌آموزان مناطق محروم، روستاها، حاشیه شهرها، عشایر کوچ‌نشین و مناطق دوزبانه با تأکید بر فرصت‌های آموزشی متنوع و با کیفیت تصریح کرده است. (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، راهکارهای ۳ و ۴ از هدف ۵) این بحث برای تربیت اعتقادی نیز صادق است، زیرا مدرسه محروم، حتی اگر هدف‌های سندی را بپذیرد، بدون نیروی انسانی کافی، منابع به‌روز، فضای مناسب و پشتیبانی مالی، امکان اجرای مؤثر برنامه‌های اعتقادی را نخواهد داشت.

ظرفیت محتوای چندرسانه‌ای در درگیر کردن حواس مختلف و تعمیق یادگیری دینی اهمیت فراوانی دارد. (علوی، ۱۴۰۲، ص ۱ تا ۱۰) گسترش رسانه‌های اجتماعی، میدان پرسش‌های اعتقادی دانش‌آموزان را از کلاس درس فراتر برده است و مدرسه نمی‌تواند با منابع محدود، قدیمی یا صرفاً خطابی به این وضعیت پاسخ دهد. پژوهش جعفری درباره نقش شبکه‌های اجتماعی در پاسخ‌گویی به سؤال‌های دینی دانش‌آموزان

نشان می‌دهد که شبکه‌های اجتماعی در پاسخ‌گویی به پرسش‌های اعتقادی، عاطفی و پیامدی دانش‌آموزان نقش دارند، هرچند در پاسخ‌گویی به پرسش‌های مناسکی کارکرد یکسانی ندارند. (جعفری، ۱۴۰۱، ص ۱ تا ۱۹) بنابراین، تکلیف اجرایی حکومت در این محور شامل تأمین، توزیع عادلانه، به‌روزرسانی، اعتبارسنجی، نظارت بر کیفیت و تضمین دسترسی برابر مدارس به منابع و امکانات تربیت اعتقادی است، به گونه‌ای که همه دانش‌آموزان، فارغ از موقعیت جغرافیایی و اقتصادی مدرسه، به محتوای معتبر، فضای تربیتی مناسب و فرصت گفت‌وگوی اعتقادی دسترسی داشته باشند.

نتیجه‌گیری

بررسی حقوق موضوعه ایران نشان داد که تربیت اعتقادی دانش‌آموزان، در نظام آموزش رسمی، جایگاهی فراتر از توصیه اخلاقی یا سیاست فرهنگی عمومی دارد. قانون اساسی، قانون اهداف و وظایف وزارت آموزش و پرورش، سند تحول بنیادین و برنامه درسی ملی، دولت و نهادهای عمومی آموزشی را نسبت به رشد ایمانی، تقویت مبانی اعتقادی، تربیت دینی، تعالی اخلاقی و تحقق مراتب حیات طیبه مسئول دانسته‌اند. بنابراین، تربیت اعتقادی را باید در شمار تکالیف اجرایی حکومت تحلیل کرد. تکلیفی که صرفاً با تصویب قانون یا ذکر هدف در سند رسمی پایان نمی‌یابد، بلکه در مرحله اجرا، مدرسه، برنامه درسی، فعالیت پرورشی، معلم، مربی، مشاور، منابع آموزشی، امکانات تربیتی، نظارت و ارزیابی را درگیر می‌کند.

نتیجه مهم پژوهش آن است که تکلیف اجرایی حکومت در تربیت اعتقادی، نخست به تبدیل اهداف کلی و اسنادی به برنامه‌های مدرسه‌محور مربوط می‌شود. اهدافی مانند رشد ایمانی و تقویت مبانی اعتقادی، تا زمانی که در سطح کلاس درس، برنامه سالانه مدرسه، فعالیت‌های پرورشی، فضای عمومی مدرسه، رابطه معلم و دانش‌آموز، مشارکت خانواده و تجربه زیسته دانش‌آموز ظهور نیابند، اثر اجرایی پایدار نخواهند داشت. از این جهت، مدرسه قانون تحقق تربیت اعتقادی است و حکومت مکلف است زمینه‌ای فراهم کند که اهداف قانونی در مدرسه به برنامه‌های مشخص، مرحله‌بندی‌شده، قابل اجرا و قابل ارزیابی تبدیل شوند. این امر مستلزم آن است که برنامه رسمی درسی با برنامه‌های مکمل پرورشی، مشاوره دینی، گفت‌وگوهای اعتقادی، فعالیت‌های فرهنگی، اردوهای تربیتی و مناسبت‌های مذهبی پیوندی منسجم و غیرتشریفاتی پیدا کند.

یافته دیگر پژوهش آن است که اجرای تربیت اعتقادی بدون هماهنگی، نظارت و ارزیابی، به فعالیت‌هایی پراکنده، سلیقه‌ای، موازی یا گزارش‌محور تبدیل می‌شود. حکومت باید میان بخش آموزشی، معاونت پرورشی، مدیر مدرسه، معلمان، مشاوران، خانواده، انجمن اولیا و مربیان و نهادهای فرهنگی پشتیبان تقسیم کار روشن و پاسخ‌گو ایجاد کند. نظارت نیز نباید فقط بر تعداد برنامه‌ها، حضور دانش‌آموزان یا اجرای ظاهری مناسک تمرکز داشته باشد، بلکه باید کیفیت فهم دینی، امکان پرسشگری، مشارکت دانش‌آموز، تناسب محتوا، سلامت فضای تربیتی، اعتماد مدرسه‌ای و اثرگذاری واقعی برنامه‌ها را بسنجد. ارزیابی در تربیت اعتقادی زمانی معنا

دارد که نتیجه آن به اصلاح برنامه، بهبود روش اجرا، توانمندسازی نیروی انسانی و ارتقای تجربه تربیتی دانش‌آموز منتهی شود.

در نهایت، تکلیف اجرایی حکومت در قبال تربیت اعتقادی، بدون تأمین ساختارها، منابع و نیروی انسانی لازم قابل تحقق نیست. حکومت باید در سطح وزارت آموزش و پرورش، ادارات کل، مناطق آموزشی و مدارس، جایگاه مسئولیت‌های تربیت اعتقادی را روشن کند و نقش معاونت پرورشی و فرهنگی، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشگاه فرهنگیان، مدیران مدارس، شوراهای مدرسه، انجمن اولیا و مربیان و نهادهای فرهنگی همکار را در یک نظام هماهنگ تعریف کند. همچنین جذب، تربیت، آموزش ضمن خدمت، ارزیابی و ارتقای معلمان، مربیان و مشاوران باید بر پایه شایستگی‌های علمی، اعتقادی، اخلاقی، تربیتی، روان‌شناختی و ارتباطی انجام شود. منابع و امکانات تربیت اعتقادی نیز باید معتبر، به‌روز، متناسب با سن دانش‌آموزان، عادلانه توزیع‌شده و قابل نظارت باشند. بر این اساس، انجام تکلیف اجرایی حکومت در این حوزه، به معنای ایجاد نظامی پاسخ‌گو برای تبدیل تربیت اعتقادی از هدف اسنادی به واقعیت مدرسه‌ای است.

منابع

قرآن کریم.

آیین‌نامه اجرایی قانون احیای معاونت پرورشی و تربیت بدنی در وزارت آموزش و پرورش. (۱۳۸۶). مصوب هیئت وزیران.

آیین‌نامه اجرایی مدارس. (۱۴۰۰). مصوب شورای عالی آموزش و پرورش.

آیین‌نامه داخلی شورای عالی آموزش و پرورش و کمیسیون‌های وابسته. (۱۳۸۰). مصوب شورای عالی آموزش و پرورش.

اساسنامه دانشگاه فرهنگیان. (۱۳۹۰). مصوب شورای عالی انقلاب فرهنگی.

اسدی گرم‌رودی، اسدالله، رضائی، مهدی، و تجری، طیبه. (۱۴۰۳). تبیین ضرورت بهسازی ساختار دوره کارشناسی تربیت معلم و ارائه الگوی مطلوب آن بر مبنای اساسنامه دانشگاه فرهنگیان. فرهنگ در دانشگاه اسلامی، ۱۴(۵۲)، ۱۳۳ تا ۱۶۲.

اسکندری، علی، عباس‌زاده سهرن، یدالله، و یارمحمدزاده، پیمان. (۱۴۰۳). بررسی و تبیین موانع اجرایی سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش. پژوهش و نوآوری در تربیت و توسعه، ۴(۲)، ۱۴۵ تا ۱۶۱.

اکرمی، سیدکاظم، دلاور، علی، و تمسکی، محمدرضا. (۱۴۰۰). وضعیت کنونی تربیت دینی و اخلاقی دانش‌آموزان براساس شاخص‌های سند تحول. علوم تربیتی از دیدگاه اسلام، ۹(۱۶)، ۱۲۶ تا ۱۵۰.

- الهامیان، نگار، حاجی حسین نژاد، غلامرضا، موسی پور، نعمت‌الله، و کیان، مرجان. (۱۳۹۸). طراحی الگوی اجرای برنامه درسی تربیت معلم مبتنی بر اسناد تحولی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۳(۴۶)، ۱۴۵ تا ۱۶۱.
- برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران. (۱۳۹۱). شورای عالی آموزش و پرورش.
- بلوچ، سلیم، حسنی، محمد، و مهاجران، بهناز. (۱۴۰۲). طراحی الگوی پاسخ‌گویی اجتماعی مدارس ابتدایی ایران، مطالعه‌ای داده‌بنیاد. نوآوری‌های آموزشی، ۲۲(۱)، ۵۵ تا ۸۲.
- باقری، خسرو. (۱۳۸۶). نگاهی دوباره به تربیت اسلامی، جلد اول، کاوشی برای تدوین چارچوب نظری تربیت اسلامی. مؤسسه فرهنگی مدرسه برهان.
- پورشیرازی، مرتضی. (۱۴۰۱). تحلیل محتوای کتاب هدیه‌های آسمان چهارم ابتدایی بر اساس روش‌های تربیت دینی. پژوهش در آموزش معارف و تربیت اسلامی، ۲(۴)، ۴۵ تا ۶۸.
- جعفری، سکینه. (۱۴۰۰). تدوین و روانسجی مدل مدیریت مدرسه‌محور بر اساس سند تحول بنیادین. مدیریت بر آموزش سازمان‌ها، ۱۰(۲)، ۱۸۷ تا ۲۲۳.
- حاتمی، مهدی، و زاهدی گلوگاهی، منیره. (۱۳۹۲). حق بر آموزش و تعهدات دولت‌ها. خرسندی.
- رعنائی، مجید، مهرمحمدی، محمود، دلاور، علی، و خسروی بابادی، علی‌اکبر. (۱۴۰۰). واکاوی مؤلفه‌های اجرای برنامه درسی ملی. تعلیم و تربیت، ۳۷(۴)، ۳۱ تا ۵۴.
- سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. (۱۳۹۰). شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- شریعتمداری، علی. (۱۴۰۴). تعلیم و تربیت اسلامی. امیرکبیر.
- صمدی، معصومه. (۱۴۰۰). تبیین چالش‌های اجرای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بر اساس روش فراترکیب. سیاست‌گذاری عمومی، ۷(۴)، ۳۱۹ تا ۳۳۰.
- عباسی تقی دیزج، رسول، و صادقی رام، رقیه. (۱۴۰۲). اصل برابری آموزشی و آزمون تعهدات عملی جمهوری اسلامی ایران در قبال تحقق آن. مجلس و راهبرد، ۳۰(۱۱۶)، ۱۳۹ تا ۱۷۶.
- عبدالحمیدی، منصوره، فقیه‌آرام، بتول، شفیعی، ناهید، اسماعیل‌زاده، زهره، و سوسه‌ابی، پری. (۱۴۰۲). شناسایی عوامل مؤثر بر کیفیت فعالیت‌های پرورشی در مدارس، مطالعه موردی مدارس ابتدایی شهر تهران. مدیریت بر آموزش سازمان‌ها، ۱۲(۳)، ۲۳۹ تا ۲۶۲.
- عزیزی، مهدی، طرقي، مجید، و موسوی، سید نقی. (۱۴۰۳). بررسی روش آموزش شبهات اعتقادی و پاسخ به آن‌ها از منظر فقه تربیت. مطالعات فقه تربیتی، ۱۱(۲۲)، ۲۵۵ تا ۲۷۴.
- علم‌الهدی، جمیله، رضائی دیگه‌سرایي، محبوبه، و یاری، بابک. (۱۳۹۶). تأثیر مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان بر تربیت دینی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه. پژوهش‌های کیفی در برنامه درسی، ۳(۷)، ۹۰ تا ۱۲۱.

علی‌پور، فاطمه، حیدری، زهرا، و سنجر، فاطمه. (۱۳۹۸). بررسی میزان توجه به ساحت‌های شش‌گانه تربیت در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در کتاب‌های درسی هدیه‌های آسمان دوره دوم ابتدایی. نظریه و عمل در تربیت معلمان، ۲(۳)، ۷ تا ۳۰.

فاریابی، مهدی، کمالی، نقی، و داودی، رسول. (۱۴۰۰). طراحی و تبیین مدل مدیریت مدرسه‌محور بومی از منظر سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. اندیشه مدیریت راهبردی، ۱۵(۲)، ۱۲۷ تا ۱۶۴.

فلاحتی، بهنام، و فقیهی، علی‌نقی. (۱۴۰۴). بررسی رابطه مشارکت در فعالیت‌های پرورشی با مسئولیت‌پذیری اجتماعی و تربیت دینی دانش‌آموزان دوره متوسطه. تحقیقات راهبردی در تعلیم و آموزش و پرورش، ۳۷، ۲۴۱ تا ۲۶۲.

قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران. (۱۳۵۸). با اصلاحات (۱۳۶۸).
قانون احیای معاونت پرورشی و تربیت بدنی در وزارت آموزش و پرورش. (۱۳۸۵). مصوب مجلس شورای اسلامی.

قانون اهداف و وظایف وزارت آموزش و پرورش. (۱۳۶۶). مصوب مجلس شورای اسلامی.
قانون برنامه پنج‌ساله هفتم پیشرفت جمهوری اسلامی ایران. (۱۴۰۳). مصوب مجلس شورای اسلامی.
قانون تشکیل سازمان پژوهش و نوسازی آموزشی. (۱۳۵۵). مصوب مجلس شورای ملی.
قانون مدیریت خدمات کشوری. (۱۳۸۶). مصوب مجلس شورای اسلامی.

کاتوزیان، ناصر. (۱۳۷۷). مقدمه علم حقوق و مطالعه در نظام حقوقی ایران. شرکت سهامی انتشار.
محمدآبادی، معصومه، و کرد فیروزجائی، فهیمه. (۱۴۰۴). الگوی عوامل مؤثر در ارتقای کیفیت فعالیت‌های تربیتی مدرسه از دیدگاه کارشناسان تربیتی. مدیریت و چشم‌انداز آموزش، ۷(۴)، ۳۵۶ تا ۳۸۲.
محمودی، سیروس. (۱۳۹۷). آسیب‌شناسی تربیت دینی دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم از نظر دبیران معارف اسلامی و مشاوران مدارس. رهیافت فرهنگ دینی، ۱(۳)، ۹۰ تا ۱۰۵.

معصومی، حسین، و جعفری، علی. (۱۴۰۱). نقش شبکه‌های اجتماعی در پاسخگویی به سؤالات دینی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه. اسلام و علوم اجتماعی، ۱۴(۲۸)، ۲۸۰ تا ۲۹۷.
مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران. (۱۳۹۰). شورای عالی انقلاب فرهنگی.

مهدی‌نژاد نوری، محمد، نوروزی، خلیل، و کاظمی شورئی، محمدحسین. (۱۴۰۲). ارائه الگوی حکمرانی اسلامی ایرانی آموزش و پرورش. حکمرانی متعالی، ۴(۱)، ۱۲۵ تا ۱۴۸.

ملکی، حمید. (۱۴۰۴). طراحی مدل ارزشیابی زیرنظام‌های سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. فصلنامه علمی پژوهش‌های نوین در مدیریت کارآفرینی و توسعه کسب‌وکار، ۶(۱)، ۲۰۳ تا ۲۳۲.

نقشه راه اجرای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. (۱۴۰۳). وزارت آموزش و پرورش.

نگهبان، صادق، و علی‌بیگی بنی، حسن. (۱۴۰۳). عدالت آموزشی و دسترسی برابر به امکانات آموزشی. در مجموعه مقالات اولین همایش بین‌المللی معلمان استعدادیاب و فرهنگ‌ساز در توسعه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و کاردانش در مسیر توسعه پایدار.

هاشمی، سیدمحمد. (بی‌تا). حقوق اساسی جمهوری اسلامی ایران، جلد دوم، حاکمیت و نهادهای سیاسی. میزان.

References

- The Holy Quran. [In Persian]
- Executive Regulations of the Law on Reviving the Deputy Ministry for Educational Affairs and Physical Education in the Ministry of Education. (2007). Approved by the Council of Ministers. [In Persian]
- Executive Regulations for Schools. (2021). Approved by the Supreme Council of Education. [In Persian]
- Internal Regulations of the Supreme Council of Education and Its Affiliated Commissions. (2001). Approved by the Supreme Council of Education. [In Persian]
- Statute of Farhangian University. (2011). Approved by the Supreme Council of the Cultural Revolution. [In Persian]
- Asadi Garmaroudi, A., Rezaei, M., & Tajari, T. (2024). Explaining the necessity of improving the structure of the undergraduate teacher education program and presenting an optimal model based on the Statute of Farhangian University. *Culture in the Islamic University*, 14(52), 133–162. [In Persian]
- Eskandari, A., Abbaszadeh Sahroun, Y., & Yarmohammadzadeh, P. (2024). Examining and explaining the implementation barriers of the Fundamental Transformation Document of the Education System. *Research and Innovation in Education and Development*, 4(2), 145–161. [In Persian]
- Akrami, S. K., Delavar, A., & Tamasaki, M. R. (2021). The current status of students' religious and moral education based on the indicators of the Fundamental Transformation Document. *Islamic Education from the Perspective of Islam*, 9(16), 126–150. [In Persian]
- Elhamian, N., Hajihosseinneshad, G. R., Mousapour, N., & Kian, M. (2019). Designing a model for implementing the teacher education curriculum based on the transformational documents of the Islamic Republic of Iran's education system. *Research in Educational Systems*, 13(46), 145–161. [In Persian]
- National Curriculum of the Islamic Republic of Iran. (2012). Supreme Council of Education. [In Persian]
- Baluch, S., Hassani, M., & Mohajeran, B. (2023). Designing a model of social accountability for Iranian primary schools: A grounded theory study. *Educational Innovations*, 22(1), 55–82. [In Persian]
- Bagheri, K. (2007). A fresh look at Islamic education, Volume 1: An inquiry into developing a theoretical framework for Islamic education. Madreseh Borhan Cultural Institute. [In Persian]
- Pourshirazi, M. (2022). Content analysis of the fourth-grade elementary school textbook Heavenly Gifts based on religious education methods. *Research in Religious Education and Islamic Education*, 2(4), 45–68. [In Persian]

- Jafari, S. (2021). Developing and validating a school-based management model based on the Fundamental Transformation Document. *Organizational Education Management*, 10(2), 187–223. [In Persian]
- Hatami, M., & Zahedi Golugahi, M. (2013). The right to education and state obligations. Khorsandi Publications. [In Persian]
- Raenaee, M., Mehrmohammadi, M., Delavar, A., & Khosravi Babadi, A. A. (2021). Analyzing the components of national curriculum implementation. *Education and Upbringing*, 37(4), 31–54. [In Persian]
- Fundamental Transformation Document of Education. (2011). Supreme Council of the Cultural Revolution. [In Persian]
- Shariatmadari, A. (2025). Islamic education and upbringing. Amirkabir Publications. [In Persian]
- Samadi, M. (2021). Explaining the challenges of implementing the Fundamental Transformation Document of Education using the meta-synthesis method. *Public Policy*, 7(4), 319–330. [In Persian]
- Abbasi Taqi Dizaj, R., & Sadeghi Ram, R. (2023). The principle of educational equality and the examination of the Islamic Republic of Iran's practical obligations toward its realization. *Parliament and Strategy*, 30(116), 139–176. [In Persian]
- Abdolmohammadi, M., Faqih Aram, B., Shafiei, N., Esmailzadeh, Z., & Sushahabi, P. (2023). Identifying factors affecting the quality of educational and developmental activities in schools: A case study of primary schools in Tehran. *Organizational Education Management*, 12(3), 239–262. [In Persian]
- Azizi, M., Toroghi, M., & Mousavi, S. N. (2024). Examining methods of teaching doctrinal doubts and responding to them from the perspective of the jurisprudence of education. *Studies in Educational Jurisprudence*, 11(22), 255–274. [In Persian]
- Alamolhoda, J., Rezaei Digehsaraei, M., & Yari, B. (2017). The influence of hidden curriculum components on the religious education of female secondary school students. *Qualitative Research in Curriculum Studies*, 3(7), 90–121. [In Persian]
- Alipour, F., Heidari, Z., & Sanjari, F. (2019). Examining the extent to which the six domains of education are addressed in the Fundamental Transformation Document of Education in the Heavenly Gifts textbooks for the second stage of primary education. *Theory and Practice in Teacher Education*, 2(3), 7–30. [In Persian]
- Faryabi, M., Kamali, N., & Davoudi, R. (2021). Designing and explaining an indigenous school-based management model from the perspective of the Fundamental Transformation Document of Education. *Strategic Management Thought*, 15(2), 127–164. [In Persian]
- Fallahati, B., & Faqihi, A. N. (2025). Examining the relationship between participation in educational and developmental activities, social responsibility, and religious education among secondary school students. *Strategic Research in Education and Training*, 37, 241–262. [In Persian]
- Constitution of the Islamic Republic of Iran. (1979, amended 1989). [In Persian]
- Law on Reviving the Deputy Ministry for Educational Affairs and Physical Education in the Ministry of Education. (2006). Approved by the Islamic Consultative Assembly. [In Persian]
- Law on the Objectives and Duties of the Ministry of Education. (1987). Approved by the Islamic Consultative Assembly. [In Persian]
- Seventh Five-Year National Development Plan of the Islamic Republic of Iran. (2024). Approved by the Islamic Consultative Assembly. [In Persian]
- Law on the Establishment of the Organization for Educational Research and Planning. (1976). Approved by the National Consultative Assembly. [In Persian]

Civil Service Management Law. (2007). Approved by the Islamic Consultative Assembly. [In Persian]

Katouzian, N. (1998). Introduction to legal science and a study of the legal system of Iran. Enteshar Joint Stock Company. [In Persian]

Mohammadabadi, M., & Kord Firouzjaei, F. (2025). A model of factors affecting the enhancement of the quality of school educational activities from the perspective of educational experts. *Education Management and Vision*, 7(4), 356–382. [In Persian]

Mahmoudi, S. (2018). Analyzing the challenges of religious education among upper secondary school students from the perspective of Islamic studies teachers and school counselors. *Approaches to Religious Culture*, 1(3), 90–105. [In Persian]

Masoumi, H., & Jafari, A. (2022). The role of social networks in answering religious questions raised by upper secondary school students. *Islam and Social Sciences*, 14(28), 280–297. [In Persian]

Theoretical Foundations of Fundamental Transformation in the Formal and Public Education System of the Islamic Republic of Iran. (2011). Supreme Council of the Cultural Revolution. [In Persian]

Mehdinejad Nouri, M., Norouzi, K., & Kazemi Shurayi, M. H. (2023). Presenting an Iranian-Islamic governance model for education. *Transcendent Governance*, 4(1), 125–148. [In Persian]

Maleki, H. (2025). Designing an evaluation model for the subsystems of the Fundamental Transformation Document of Education. *Scientific Quarterly of New Research in Entrepreneurship Management and Business Development*, 6(1), 203–232. [In Persian]

Roadmap for Implementing the Fundamental Transformation Document of Education. (2024). Ministry of Education. [In Persian]

Negahban, S., & Ali Beigi Bani, H. (2024). Educational justice and equal access to educational resources. In *Proceedings of the First International Conference on Talent-Identifying and Culture-Building Teachers in the Development of Technical and Vocational Education and Skills Training for Sustainable Development*. [In Persian]

Hashemi, S. M. (n.d.). Constitutional law of the Islamic Republic of Iran, Volume 2: Sovereignty and political institutions. Mizan Publications. [In Persian]

Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth and crisis*. W. W. Norton.

King, P. E., & Roeser, R. W. (2009). Religion and spirituality in adolescent development. In R. M. Lerner & L. Steinberg Eds., *Handbook of adolescent psychology*, Vol. 1, Individual bases of adolescent development, 3rd ed., pp. 435 to 478. Wiley. doi