Journal of Teacher's Professional Development

PISSN :2476-5600 EISSN: 2476-5619

Farhangian university

Professional Development for Primary Teachers through an Analysis of Gaps in Knowledge, Belief, and Practice about the Fundamental Reform Document in Education

Fatemeh Ramezani[1]* , *Davood Mirzaifar*[2]

1. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Lorestan University, Khorramabad,iran.
2. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Lorestan University, Khorramabad,iran

Article Info

Article type: **Research**

Article history:
Received: 30/09/2025
Revised: 17/02/2026
Accepted: 01/11/2026
Published: 23/09/2026

Keywords:
Belief, Cognition, Fundamental Reform Document, Performance, Professional Development Teachers

ABSTRACT

Background and Objectives: The purpose of this study was to examine the dimensions of cognition, belief, and practice among primary school teachers regarding the Fundamental Reform Document of Education with a view to their professional development (PD). **Methods:** This study employed a descriptive survey design. The statistical population consisted of all primary school teachers in Lorestan Province during the 2024-2025 academic year. Convenience sampling was used, and G-Power software was employed to estimate a minimum required sample size of 45 participants. To increase statistical power and enhance the robustness of the analyses, 200 questionnaires were administered and analyzed. Data were collected using a three-part, researcher-developed questionnaire covering cognitive, attitudinal, and behavioral aspects. Content validity was confirmed by experts in educational sciences, and reliability was established through a pilot study with 20 participants. The data were analyzed using descriptive and inferential statistics, including one-sample *t*-tests, independent-samples *t*-tests, and one-way analysis of variance (ANOVA). **Findings:** The results indicated that primary school teachers' awareness of the Fundamental Reform Document of Education was above the theoretical mean, reflecting a favorable level of knowledge about the document. Teachers also demonstrated strong internal endorsement of the document and positive attitudes toward it. Furthermore, their educational behaviors and professional practices were rated favorably, exceeding the theoretical midpoint. These differences were statistically significant, suggesting that teachers' knowledge, beliefs, and practices were broadly aligned with the principles of the Fundamental Reform Document of Education. **Conclusion:** The results of this study provide a relatively clear picture of the status of primary school teachers in Lorestan Province regarding the "Fundamental Reform Document." The findings suggested that, although teachers may lack a comprehensive understanding of the document, they generally hold positive beliefs and attitudes toward it and demonstrate a considerable degree of implementation of its provisions in their educational practices.

Authors:
1. Ramezani.f@lu.ac.ir
2. mirzaeifar.d@lu.ac.ir

Citation (APA): Ramezani. F., Mirzaifar. D. (2026). Professional Development for Primary Teachers through an Analysis of Gaps in Knowledge, Belief, and Practice about the Fundamental Reform Document in Education. *Journal of Teacher's Professional Development*, 11(3), 105-123.

https://doi. org/10.48310/tpd.2026.20570.1979

© Author(s)

Publisher: Farhangian University

EXTENDED ABSTRACT

Background and Objectives: Following years of challenges, setbacks, and renewed efforts, a document intended to transform the country's educational system was developed. One of the key responsibilities of policymakers, educational authorities, and researchers is to examine the document's implementation across relevant components, institutions, and organizations. Such an examination is essential to determine whether this document, which serves as the constitutional framework for education, has effectively provided a clear roadmap for reforming Iran's educational system or whether, like many other policy documents, it has been neglected and relegated to administrative archives and digital files without meaningful implementation. Although the results of some studies indicated that more than a decade after the approval of the aforementioned document, there are still fundamental concerns about the regular movement of the country's education system toward the realization of the document's goals, and according to some performance evaluations, the implementation of the document has been at a moderate level. Similarly, Qajari et al. (2020) identified several significant challenges facing the Fundamental Transformation Document of Education. These included shortcomings in the document's formulation and the process of developing comprehensive and strategic policy documents, ambiguities in its content, insufficient prioritization of educational reform, and excessive centralization of authority within the education system. Additional challenges included a shortage of specialized human resources, inadequate facilities and financial resources, limited public participation, and weak coordination with relevant organizations.

Given the current realities, the significance of the Fundamental Transformation Document of Education, and the pivotal role of teachers in realizing its national objectives, the present study seeks to examine teachers' cognitive, attitudinal, and behavioral orientations toward the document. This investigation is also informed by methodological considerations and the practical constraints inherent in educational research.

Teacher performance is a multifaceted construct that plays a crucial role in shaping students' academic achievement, educational outcomes, and the overall effectiveness of educational institutions. It encompasses several interrelated components, including instructional delivery, classroom management, assessment and feedback, and professional conduct. Instructional delivery involves the methods and techniques teachers use to present content and facilitate learning, whereas classroom management concerns the establishment and maintenance of a productive, orderly, and supportive learning environment.

In addition to teacher performance and behavior, cognition, beliefs, and attitudes are important constructs for understanding how individuals interpret and respond to educational policies. These constructs are closely interconnected, as individuals' knowledge and beliefs can shape their attitudes, which, in turn, may influence their behavioral intentions and actions. This relationship is reflected in the Theory of Planned Behavior (TPB), which provides a framework for explaining and predicting intentional human behavior. According to this theory, behavioral intentions are influenced by three principal factors: attitudes toward the behavior, subjective norms, and perceived

behavioral control. These intentions, together with perceived behavioral control, help explain subsequent behavior. Accordingly, examining teachers' knowledge and beliefs, attitudes, and professional practices provides a useful basis for understanding their responses to educational policy initiatives. Given the current realities, the significance of the Fundamental Transformation Document of Education, and the pivotal role of teachers in its implementation, the central research question is: What is the current status of primary school teachers' cognitive (knowledge), attitudinal (beliefs and attitudes), and behavioral (professional performance) dimensions in relation to the Fundamental Transformation Document of Education?

Methods: This study was conducted with the aim of fostering the professional development (PD) of primary school teachers, based on a gap analysis of their knowledge, beliefs, and practices regarding the "Fundamental Reform Document." The study was applied in nature and employed a descriptive-survey design, conducted with scientific rigor and adherence to research standards. The statistical population consisted of all primary school teachers in Lorestan Province. G-Power software was used to estimate the required sample size. Based on a 95% confidence level, a medium effect size, and a statistical power of 80%, the minimum required sample size was calculated to be 45 participants. However, to enhance the robustness of the statistical analyses, 200 questionnaires were collected using convenience sampling and included in the analysis. The primary data collection instrument was a researcher-developed questionnaire comprising three sections: a cognitive section (6 items) assessing teachers' awareness of the document; an attitudinal section (23 items) examining their beliefs and attitudes toward the document; and a behavioral section (36 items) measuring the extent to which they implemented its provisions in their educational practices. Content validity was assessed through expert review in educational sciences, and the questionnaire's reliability was evaluated using Cronbach's alpha, which yielded a coefficient of 0.83.

Findings: The findings indicated that teachers possess an acceptable level of knowledge regarding the document, although this falls below the desired level. Conversely, teachers' beliefs and internal dispositions toward the document were at a desirable level. Furthermore, teachers' educational practice in implementing the document's provisions was above the theoretical midpoint. All these findings were confirmed at a significance level of 0.01. Supplementary analyses revealed that teachers with higher academic degrees (Master's and Ph.D.) scored higher across all dimensions, most notably in the dimensions of belief and practice. Conversely, no significant relationship was observed between teachers' gender and their scores across the various dimensions.

Conclusion: The results of this study provided a relatively clear picture of the status of primary school teachers in Lorestan Province regarding the "Fundamental Reform Document." The findings indicated that, although teachers may lack a comprehensive understanding of the document, they hold positive beliefs and attitudes toward it and, in practice, implement its provisions to a considerable extent. These results align with previous research in this field and underscore the importance of enhancing teachers' understanding of the document's contents. The findings suggest that designing and implementing continuous, systematic professional development programs for teachers, particularly those with lower academic qualifications, may help facilitate the effective implementation of the Fundamental Transformation Document of Education in primary schools. Establishing monitoring mechanisms to evaluate implementation quality and

strengthening incentive systems to encourage positive attitudes toward the document may further support these efforts. Additionally, future research could employ qualitative approaches to explore teachers' perspectives and identify the specific barriers and challenges they encounter in implementing the document, thereby providing a more comprehensive evidence base for educational planning and policy development.

فصلنامهٔ توسعهٔ حرفه‌ای معلم

شاپا چاپی: ۵۶۰۰-۲۴۷۶ شاپا الکترونیکی: ۵۶۱۹-۲۴۷۶

توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان دوره‌ی ابتدایی براساس تحلیل شکاف بین شناخت، باور و عملکرد معلمان نسبت به سند تحول بنیادین

فاطمه رمضانی [۱] و داود میرزایی‌فر [۲]

۱ . عضو هیات علمی گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم آباد، ایران(نویسنده مسئول)

۲. عضو هیات علمی گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم آباد، ایران

اطلاعات مقاله

نوع مقاله: پژوهشی

تاریخچه مقاله:
تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۷/۰۸
تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۱۱/۲۸
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۸/۱۰
تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۷/۰۱

واژه‌های کلیدی:
سند تحول بنیادین،
معلمان،
شناخت، باور،
عملکرد،
توسعه‌ی حرفه‌ای

نویسندگان:
1. Ramezani.f@lu.ac.ir
2. mirzaeifar.d@lu.ac.ir

چکیده

پیشینه و هدف: هدف پژوهش حاضر بررسی ابعاد شناخت، باور و عملکرد معلمان دوره‌ی ابتدایی نسبت به سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در جهت توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان بود. **روش:** روش پژوهش توصیفی از نوع پیمایشی و جامعه‌ی آماری شامل همه‌ی معلمان ابتدایی استان لرستان در سال‌تحصیلی ۱۴۰۴- ۱۴۰۳ بود. نمونه‌گیری با روش در دسترس انجام شد و حجم نمونه با استفاده از نرم‌افزار G-Power، ۴۵ نفر برآورد گردید؛ اما برای افزایش قدرت تحلیل، تعداد ۲۰۰ پرسش‌نامه اجرا و تحلیل گردید. داده‌ها با پرسش‌نامه‌ی محقق‌ساخته‌ی سه‌بخشی (شامل سؤالات شناختی، گرایشی و رفتاری) جمع‌آوری شد. روایی محتوایی پرسش‌نامه توسط متخصصان علوم تربیتی تأیید گردید و پایایی آن با اجرای آزمایشی روی ۲۰ نفر و محاسبه‌ی آلفای کرونباخ (۰/۸۳) تأمین گردید. تجزیه و تحلیل داده‌ها با شاخص‌های آمار توصیفی و استنباطی (آزمون تی تک‌نمونه‌ای، تی مستقل، و تحلیل واریانس یک‌راهه) انجام شد. **یافته‌ها:** نتایج نشان داد که آگاهی معلمان دوره‌ی ابتدایی از سند تحول بالاتر از میانگین نظری بود (میانگین ۳/۳۴ از ۵) و باور و گرایش درونی نسبت به سند، در معلمان وجود دارد (میانگین ۴/۴۱). همچنین در رفتار و عملکرد آموزشی شرایط مطلوب و بالاتر از حد نظری است (میانگین ۴/۴۵). این نتایج با سطح معناداری ($P < ۰/۰۱$) تأیید شدند که نشان‌دهنده‌ی شناخت، باور و عملکرد متناسب با سند تحول در میان معلمان است. **نتیجه‌گیری:** نتایج این پژوهش تصویری نسبتاً روشن از وضعیت معلمان مقطع ابتدایی در استان لرستان در رابطه با «سند تحول بنیادین» ارائه می‌دهد. یافته‌ها حاکی از آن است که اگر چه معلمان ممکن است درک جامعی از این سند نداشته باشند، اما باورها و نگرش‌های مثبتی نسبت به آن دارند و در عمل، مفاد آن را تا حد قابل توجهی به اجرا درمی‌آورند.

استناد به این مقاله (APA): رمضانی، فاطمه؛ میرزایی‌فر، داود. (۱۴۰۵). توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان دوره‌ی ابتدایی براساس تحلیل شکاف بین شناخت، باور و عملکرد معلمان نسبت به سند تحول بنیادین. *توسعهٔ حرفه‌ای معلم*، ۱۱(۳). ۱۲۳-۱۰۵.

DOI: 10.48310/tpd.2026.20570.1979

© نویسندگان.

ناشر: دانشگاه فرهنگیان

مقدمه

امروزه آموزش و پرورش سنگ زیربنای توسعه‌ی اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و سیاسی هر جامعه به شمار می‌رود و مخاطبان این نهاد، کودکان و نوجوانانی هستند که آن‌چه را امروز فرا می‌گیرند در آینده‌ای نه‌چندان دور در افکار و رفتار خویش متجلی می‌سازند؛ در نتیجه، فعالیت‌های آموزشی و تربیتی امروز بر چگونگی شکل‌گیری فرداهای دور و نزدیک تأثیر می‌گذارد و متقابلاً آرمان‌ها، اندیشه‌های فردا و چگونگی سامان‌یابی امروز را متأثر می‌سازد (نویدادهم، ۱۳۹۱)؛ زیرا آموزش یک فرآیند راهبردی در شکل‌دهی به کیفیت فراگیران است و جنبه‌های مختلف شناختی، عاطفی و روانی-حرکتی را دربر می‌گیرد (تارسو[1] و همکاران، ۲۰۲۵). از این‌رو همواره اصلاح و بهبود ساز و کارهای تربیت و نظام‌های آموزشی نه تنها در ایران، بلکه در جوامع دیگر نیز محل دغدغه مسئولین بوده و هست و این امر در دو زمینه‌ی یاددهنده و یادگیرنده صدق می‌کند که در زمینه یاددهنده، اهمیت معلمان و برنامه‌های توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان برای پرورش مهارت‌های پیچیده‌ای که دانش‌آموزان باید در قرن بیست‌ویکم یاد بگیرند، مورد توجه فزاینده‌ای قرار گرفته‌اند (شاپیرا و آمزالاگ[2]، ۲۰۲۶). شواهد محکمی وجود دارد که توسعه‌ی حرفه‌ای به عنوان یک راهبرد کلیدی برای بهبود شیوه‌ی تدریس و یادگیری دانش‌آموزان است (مرونو[3] و همکاران، ۲۰۲۶). شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان در طول اصلاحات سیاسی در آموزش معلمان و در چارچوب تلاش‌ها برای تضمین کیفیت آموزش، به کانون بحث‌های علمی و عمومی تبدیل شده است. این سؤال که چگونه برنامه‌هایی باید طراحی شوند تا بر شایستگی‌های معلمان، کیفیت ارائه در کلاس و در نهایت نتایج یادگیری دانش‌آموزان تأثیر بگذارند، مدت‌هاست که تحقیقات آموزشی را به خود مشغول کرده است (استاورمن[4]، ۲۰۲۵). ایجاد شایستگی‌ها یک بحث و وجود شایستگی‌ها بحثی دیگر است که می‌توان در عملکرد، باور و رفتار معلمان آن را مشاهده کرد؛ زیرا عوامل متعددی بر عملکرد معلمان تأثیر می‌گذارند که توسعه حرفه‌ای یک عنصر کلیدی است. توسعه حرفه‌ای مداوم برای بهبود عملکرد تدریس حیاتی است و شامل آموزش مداوم، همکاری و فرصت‌هایی برای تمرین تأملی می‌شود (مولیانی[5] و همکاران، ۲۰۲۵).

آخرین کوشش‌ها و اقدامات اساسی که در دهه‌های اخیر، برای تحول در نظام تعلیم و تربیت ایران صورت پذیرفته را می‌توان در دو دوره‌ی زمانی جمع‌بندی کرد: «دوره‌ی اول که دوره‌ی اقدام‌های عملی و اجرایی با هدف اصلاح نظام و رفع مشکلات گوناگون آن است و دو دهه‌ی اول انقلاب را دربرمی‌گیرد؛ دوره‌ی دوم که دوره‌ی غلبه‌ی مطالعات نظری و ارائه‌ی طرح‌های بنیادین با تکیه بر فلسفه‌ی تعلیم و تربیت اسلامی است که از اواخر دهه‌ی هفتاد آغاز می‌شود» (ایروانی، ۱۳۹۳). در همین راستا و در نهایت، تدوین سندی ملی مورد توجه قرار می‌گیرد؛ دبیرخانه‌ی شورای

1. Tarso
2. Shapira & Amzalag
3. Meroño
4. Stavermann
5. Mulyani

عالی انقلاب فرهنگی با مشارکت تعدادی از اعضای شورا و نمایندگان دستگاه‌ها و مسئولان و صاحب‌نظران به‌ویژه مسئولان وزارت آموزش و پرورش و شورای عالی آموزش و پرورش به اقدام در این مهم مبادرت ورزیده و با هدایت و سازمان‌دهی بخش‌های تخصصی و همکاری حدود ۵۰۰ نفر از صاحب‌نظران و متخصصین تعلیم و تربیت طی چهار سال فعالیت مستمر و فشرده این سند ملی نهایی شده و به تصویب رسید (کاکوجویباری، ۱۳۹۰)؛ در این راستا سند تحول، در پاسخ به عدم ابتنای نظام فعلی به فلسفه‌ی تعلیم و تربیت اسلامی، کُندی در همراهی با تحولات محیطی، کاستی در تربیت نیروی انسانی، پایین بودن نرخ بهره‌وری و اثربخشی در نظام آموزشی (کاکوجویباری، ۱۳۹۰) و در کل عدم پاسخ‌گویی نظام آموزش و پرورش به نیازهای جامعه در راستای مسائل آموزشی و اجتماعی، و پرورش انسان‌های تراز جمهوری اسلامی ارائه شده است (صمدی، ۱۴۰۰). از سوی دیگر ضرورت وجود این سند برخاسته از این حقیقت تلخ است که نهادهای مختلف نظام نوین تربیت در کشور ما، طی مراحل بنیان‌گذاری و گسترش و تحول تاکنون، بر مبانی نظری مشخص و مدونی استوار نبوده‌اند، تا بتوانند ضمن بهره‌برداری از دستاوردهای معتبر علمی، با نظام فکری و ارزشی معتبر و مقبول در جامعه‌ی اسلامی ایران و نیز با دیگر خصوصیات فرهنگی، اجتماعی و بومی کشور هماهنگ و سازگار باشد (دبیرخانه‌ی شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰)؛ در این زمینه سند تحول فراهم آورنده‌ی زمینه‌ی تحول عمیق و ریشه‌ای، همه‌جانبه، نظام‌مند، آینده‌نگر، مبتنی بر آموزه‌های وحیانی و معارف اسلامی و متناسب با فرهنگ اسلامی- ایرانی می‌تواند باشد. از سوی دیگر این سند، یکی از گسترده‌ترین طرح‌های کشور به شمار می‌آید که با تأکید بر جنبه‌های کیفی و با در نظر گرفتن عناصر بیرونی و درونی و نیز مباحث ساختاری نظام تدوین شده و مرجع تصمیم-گیری‌های اساسی درباره‌ی نحوه‌ی هدایت نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی کشور برای دست‌یابی به تحولات ساختاری و محتوایی است (قجری و همکاران، ۱۳۹۹). درباره‌ی بخش‌های این سند نیز باید گفت، افزون بر بخش مُطول، کامل و دقیق مبانی نظری، دارای ۲۳ هدف عملیاتی و ۱۳۱ راهکار است (بیات و غفاری، ۱۳۹۹). با این اوصاف اگر مجریان و به شکل خاص معلمان بتوانند تعلیم و تربیت مبتنی بر نظام معیار اسلامی براساس مفاد سند تحول را جایگزین نظام تعلیم و تربیت و آموزش و پرورش رسمی و عمومی کنونی کشور نمایند، نظام جدید بالقوه دارای ظرفیت‌هایی است که از طریق آن ظرفیت‌ها می‌توان شرایط و امکانات را به‌گونه‌ای فراهم کرد که استعدادهای کودکان و نوجوانان کشور شکوفا شود و آنان با آگاهی، آزادی و اختیار خود در ابعاد گوناگون رشد نمایند، به کمال برسند و در مسیر قرب الهی عامل تحقق‌بخش درجاتی از حیات طیبه برای خود و جامعه باشند (حجفروش، ۱۳۹۱)؛ و در محدوده‌ی کوچک آموزش و پرورش و کلاس درس، این تنها از معلمی دغدغه‌مند ساخته است که با داشتن مهارت‌ها و صلاحیت‌های حرفه‌ای و اخلاق معلمی، علاوه بر فراهم آوردن زمینه مناسب برای یادگیری همه‌جانبه‌ی دانش‌آموزان، همچون چراغ راهی در راستای اتخاذ سیاست‌های درست و پیشبرد هرچه بیشتر مفاد و راهکارهای سند تحول عمل نماید (نوری و لعلی، ۱۴۰۲).

پس از فراز و نشیب‌ها و امیدواری‌های بسیار، سندی برای تحول در نظام تربیتی کشور تدوین شده و یکی از وظایف مسئولین و پژوهشگران دغدغه‌مند این است که در اجزاء، نهادها و سازمان‌های مرتبط با سند، به کنکاش بپردازند و دریابند سندی که حکم قانون اساسی آموزش و پرورش را داراست، آیا روشن‌گر مسیر تغییر و تحول در نظام تربیت ایران بوده است، یا همچون بسیاری از اسناد دیگر در گوشه‌ی فایل‌های اداری و رایانه‌ای مسئولان و مجریان دچار فراموشی شده است. هر چند نتیجه‌ی برخی از پژوهش‌ها مانند پژوهش اخلاقی و همکاران (۱۳۹۹)، نشان از این دارد که پس از گذشت بیش از یک دهه از تصویب سند مذکور همچنان نگرانی‌های اساسی درباره‌ی حرکت منظم نظام آموزش و پرورش کشور به سمت تحقق اهداف سند وجود دارد و حسب برخی ارزیابی عملکردها، اجرای سند در حد متوسط بوده است. همچنین نتایج تحقیق قجری و همکاران (۱۳۹۹) نشان از این دارد که سند تحول بنیادین با چالش‌های جدی و مهمی روبرو است از جمله: ضعف در تنظیم سند و فرآیند تدوین اسناد جامع و راهبردی، از ابهام در متن سند تا اولویت‌دار نبودن نظام آموزشی و تصدی‌گری و تمرکزگرایی شدید در ساختار نظام آموزشی، همچنین ضعف در تأمین منابع انسانی متخصص، کمبود امکانات و منابع مالی، پایین بودن مشارکت‌های مردمی و ارتباط ضعیف با سازمان‌های مرتبط.

نتایج پژوهش صمدی (۱۴۰۰) نیز حاکی از این است که این سند با چالش‌های سیاست‌گذاری، چالش‌های مفهومی، چالش‌های مدیریتی، چالش‌های قانون‌گذاری و به‌طور خاص چالش‌های اجرایی روبرو است؛ در همین راستا، جوانبخت و حسینی (۱۴۰۰) نیز مدعی هستند که تاکنون آثار سند در برنامه‌ی آموزشی و پرورشی کشور مشاهده نمی‌شود. حال با نظر به واقعیت‌های موجود، اهمیت این سند تربیتی و جایگاه بلند و مهم معلمان در تحقق این سند ملی و بالادستی و البته به جهت تبعیت از قواعد پژوهشی و محدودیت‌هایی که برای تحقیقات وجود دارد، پژوهش حاضر به دنبال بررسی ابعاد شناختی، نگرشی و رفتاری معلمان نسبت به سند تحول خواهد بود. عملکرد و رفتار معلم یک مفهوم چندوجهی است که در شکل‌دهی به موفقیت دانش‌آموزان، نتایج آموزشی، و اثربخشی کلی مؤسسات آموزشی بسیار مهم است. مفهوم‌سازی عملکرد تدریس شامل مؤلفه‌های مختلفی از جمله ارائه‌ی آموزش، مدیریت کلاس درس، ارزیابی و بازخورد و حرفه‌ای‌گری می‌شود. ارائه‌ی آموزش به روش‌ها و تکنیک‌های معلمان برای انتقال محتوا و تسهیل یادگیری اشاره دارد؛ درحالی‌که مدیریت کلاس درس شامل حفظ یک محیط کلاس درس پربار و منظم است. ارزیابی و بازخورد مربوط به ارزیابی یادگیری دانش‌آموزان و ارائه‌ی بازخورد سازنده است و حرفه‌ای‌گری تعهد معلمان به رشد حرفه‌ای، همکاری و شیوه‌های اخلاقی را دربرمی‌گیرد (مولیانی و همکاران، ۲۰۲۵). در کنار عملکرد و رفتار بحث نگرش، شناخت و باور نیز مطرح است. زیر شناخت، باور و رفتار افراد در یک پیوستار است که نگرش در نهایت می‌تواند رفتار را به همراه داشته باشد. این پیوستار الگوی رفتار برنامه شده است که پیوند بین نگرش‌ها، مقاصد و رفتار را نشان می‌دهد. نظریه‌ی رفتار برنامه‌ریزی‌شده برای پیش‌بینی رفتارهای عمدی انسان به کار می‌رود. این نظریه معتقد است که رفتار می‌تواند برنامه‌ریزی شود و توسط نیت رفتاری هدایت می‌شود که تحت تأثیر نگرش، هنجارهای ذهنی، و

کنترل رفتاری ادراک‌شده است (یوسف‌زاده و همکاران، ۱۴۰۰)؛ بنابراین فهم باور و دانش یا به نوعی شناخت در کنار رفتار مهم است. حال با نظر به واقعیت‌های موجود، اهمیت سند تحول و جایگاه معلمان در تحقق این سند، این پرسش اساسی مطرح می‌شود که وضعیت موجود ابعاد شناختی (شناخت)، نگرشی (باور) و رفتاری (عملکرد) معلمان دوره‌ی ابتدایی نسبت به سند چگونه است؟

پیشینه پژوهش

موسوی (۱۳۹۸) در پژوهش خود با عنوان بررسی وضعیت موجود و مطلوب برخورداری از مهارت‌های مرتبط با ساحت‌های شش‌گانه‌ی سند تحول بنیادین در معلمان دوره‌ی ابتدایی، نشان داد که بین وضعیت موجود و مطلوب برخورداری از مهارت‌های مرتبط با ساحت‌های شش‌گانه تفاوت وجود دارد. در این راستا بهبود کیفیت مهارت‌های مرتبط با ساحت‌های شش‌گانه‌ی سند تحول بنیادین زمینه‌ی بهبود مهارت‌های فراگیران را مهیا می‌سازد، بومی‌سازی و دانش‌افزایی تجربی زمینه‌ی تحقق شاخص‌های ساحت‌های شش‌گانه را تسهیل می‌سازد. محمدی و همکاران (۱۳۹۸) در پژوهشی با عنوان مدل بومی ارتقای آگاهی و نگرش معلمان استان کردستان نسبت به سند تحول، مهم‌ترین شرایط علی رسیدن به هدف فوق را در چند عامل می‌داند که شامل: سیاست‌های مدیریت منابع انسانی، سیاست‌های مالی، سیاست‌های اجتماعی، سیاست‌های پرورشی، و سیاست های آموزشی هستند؛ شرایط مداخله‌گر را شامل خصوصیات شخصیتی فرهنگیان و سیاست‌های توسعه‌ی حرفه‌ای، و شرایط زمینه‌ای را شامل وضعیت معیشتی فرهنگیان، جایگاه اجتماعی فرهنگیان، شرایط ادامه تحصیل، و نیز دوره‌های ضمن خدمت فرهنگیان می‌دانند. محمدی و همکاران (۱۳۹۸) در پژوهشی با عنوان آگاهی و نگرش مدیران مدارس و معلمان استان کردستان نسبت به مفاهیم و احکام سند تحول به این نتایج اشاره کردند: در کل میزان آگاهی معلمان استان کردستان نسبت به تمامی مفاهیم و احکام سند تحول بنیادین به‌طور میانگین، پایین است که نمره‌ی آگاهی آنان نسبت به مفاهیم کمی بیشتر از آگاهی آنان نسبت به احکام بوده است؛ اما میزان نگرش معلمان نسبت به مفاهیم و احکام سند تحول مثبت است و در مقایسه با نمرات کسب‌شده از پرسش‌نامه‌ی سنجش آگاهی، نتایج حاصله در بخش نگرش نشان‌دهنده‌ی دیدگاه مطلوب اکثریت آنان نسبت به احکام و مفاهیم سند می‌باشد. بیات و غفاری (۱۳۹۹) در تحقیقی با عنوان موانع اجرای سند تحول به نتایج زیر دست یافتند: مهم‌ترین موانع و چالش‌های اجرای سند تحول عبارتند از: عدم پیش‌بینی ضمانت اجرایی سند تحول بنیادین، عدم تنقیح قوانین و مقررات آموزش و پرورش متناسب با سند تحول بنیادین، عدم تصویب قوانین پیش‌بینی شده در سند تحول بنیادین، کوتاهی دولت در ارائه‌ی لوایح لازم در این خصوص به مجلس، عدم ارائه‌ی طرح‌های قانونی در راستای سند تحول توسط مجلس شورای اسلامی، عدم تهیه‌ی نقشه راه برای همکاری سایر نهادها و دستگاه‌ها، تأخیر هشت‌ساله در تهیه‌ی زیرنظام‌های سند تحول بنیادین، عملیاتی نبودن زیرنظام‌ها و عدم تهیه‌ی شاخص‌های عملیاتی کمی و کیفی قابل رصد، سنجش، و ارزیابی. اخلاقی و همکاران (۱۳۹۹) در مقاله‌ای با عنوان آینده‌پژوهی اجرای اهداف سند تحول در افق ۱۴۰۴ یافته‌های خود را

این‌گونه عنوان کرده‌اند: از ۵۸ بازیگر اولیه‌ی مرتبط با سند، ۱۴ بازیگر کلیدی هستند که در میان آن‌ها اجماع و توافق کاملی درباره‌ی مفاد، اهداف، و اجرای سند وجود ندارد. به عبارتی انسجام نهادی کافی میان بازیگران کلیدی برای اجرا سند برقرار نیست. همچنین درباره‌ی اهداف یا مسائل یا محورهای اصلی سند تحول نیز سازگاری کاملی میان عاملان و نهادها وجود ندارد. به عبارتی هرچند نهادها مخالفتی با مضامین سند ندارند، اما اصرار، اهتمام و جدیتی که برای اجرا و پیاده‌سازی این سند ملی در افق پیش‌رو لازم است را ندارند. لذا پیش‌بینی می‌شود که در افق پیش‌رو، اجرا و پیاده‌سازی سند با چالش‌های اساسی از سوی نهادها و بازیگران روبرو شود و نهاد متولی (شورای عالی آموزش و پرورش) لازم است با ایجاد مفاهمه‌ی سیاستی و سازگاری نهادی زمینه‌ی ایجاد توافق و هماهنگی بیشتر را فراهم آورد.

عظیمی (۱۳۹۹) در تحقیقی با عنوان بررسی و تدوین شاخص‌های ارزیابی عملکرد نظام آموزش و پرورش در اجرای سند تحول بنیادین به این نتایج اشاره داشته‌اند: مناسب بودن تخصص و تجربه ریاست آموزش و پرورش برای مدیریت و رهبری، تعداد اعضای هیئت علمی و کارشناسان خبره، میزان نوآوری و ابتکار در فرآیندهای اجرای سند، برگزاری دوره‌ها و کارگاه‌های آموزشی براساس نیازسنجی و استفاده از رویه‌ای روشن، نظام‌مند و علمی برای نیازسنجی جز شاخص‌های اول تا پنجم ارزیابی عملکرد نظام آموزش و پرورش در اجرای سند تحول بنیادین است. صمدی (۱۴۰۰) در پژوهشی با عنوان تبیین چالش‌های اجرای سند تحول براساس روش فراترکیب به این نتیجه رسیده است که سند تحول علی‌رغم نقاط قوت و ظرفیت‌های فراوان با چالش‌های سیاست‌گذاری، مفهومی، مدیریتی، قانون‌گذاری و اجرایی روبرو است. نویدکیا و همکاران (۱۴۰۰) در مقاله‌ای با عنوان واکاوی اجرای سند تحول به این نتیجه رسیدند که چهار عامل شامل سازمان مجری، نظام تدوین خط‌مشی‌گذاری، مجریان خط‌مشی و ماهیت خط‌مشی بر موفقیت و عدم موفقیت سند تحول تأثیر بسزایی داشته و طبق داده‌های به دست آمده در مجموع سند تحول در اجرا با شکست همراه بوده است. نتایج نشان می‌دهد که به جای سندنویسی مجدد در آموزش و پرورش پیشنهاد می‌شود اسناد موجود نظیر سند تحول در ابتدا اجرایی شود و بعد به بحث سندنویسی بپردازیم که اجرای اسناد در آموزش و پرورش نیازمند داشتن انگیزه‌ی کارکنان و مجریان است. همچنین اجرایی شدن اسناد موجود در آموزش و پرورش از قبیل سند تحول بنیادین نیازمند درک و قبول مجریان و معلمین می‌باشد. شریفیان و همکاران (۱۴۰۱) در تحقیقی با عنوان چالش‌های پیش‌روی برنامه‌ها و راهکارهای عملیاتی سند تحول در بخش تربیت بدنی و ورزش مدارس به این نتیجه رسیدند که سند با چالش‌هایی چون تخصص معلمان، انگیزه‌ی معلمان، تجهیزات، منابع مالی، و برنامه‌های اجرایی روبرو است. بختیاری و دهقانی (۱۴۰۱) در پژوهش خود با عنوان بررسی پژوهش‌های انجام شده مرتبط با سند تحول ایران: یک مطالعه فراترکیب، مهم‌ترین نقدهای وارد بر فرآیند اجرای سند را در موارد زیر خلاصه کردند: عدم اجماع نظری و صراحت عملی میان نهادها و بازیگران، شتاب‌زدگی و بی‌برنامگی، صورت نگرفتن تفهیم و مشارکت در میان ذی‌نفعان و ضعف در فرآیند ارزیابی؛ همچنین شاخص‌ترین نقدهای وارد بر محتوای سند نیز عبارتند از: ابهام داشتن و شفاف

نبودن مفاهیم، التقاط روش‌شناختی، ضعف و تعارضات نظری در مفاهیم و مبانی و کم‌توجهی به تنوع فردی و فرهنگی.

نوری و لعلی (۱۴۰۲) در مقاله‌ای با عنوان بررسی نقش و جایگاه معلمان در بهبود و اجرای طرح ساحت‌های شش‌گانه در سند تحول بنیادین به این نتایج دست یافته‌اند: معلم اثربخش معلمی است که با داشتن مهارت‌ها، صلاحیت‌های حرفه‌ای و اخلاق معلمی، علاوه بر فراهم آوردن زمینه‌ی مناسب برای یادگیری همه‌جانبه‌ی دانش‌آموزان، همچون چراغ راهی در راستای اتخاذ سیاست‌های درست و پیشبرد هرچه بیشتر مفاد و راهکارهای سند تحول عمل نماید. گمار مکربی (۱۴۰۳) در پژوهشی با عنوان تحلیل چالش‌های اجرای سند تحول این نتایج را عنوان کرده است: بررسی‌ها نشان می‌دهد که چالش‌های اجرایی سند را می‌توان در چند محور اصلی طبقه‌بندی کرد: چالش‌های ساختاری و مدیریتی، نظیر نبود انسجام در سطوح مختلف مدیریتی و مقاومت در برابر تغییر؛ چالش‌های منابع انسانی، شامل کمبود معلمان توانمند، ضعف نظام انگیزشی و کمبود آموزش‌های تخصصی متناسب با اهداف سند؛ چالش‌های مالی و بودجه‌ای، از جمله عدم تخصیص کافی منابع مالی و وابستگی به بودجه‌های ناپایدار؛ و چالش‌های فرهنگی و اجتماعی، مانند ناهماهنگی انتظارات خانواده‌ها و جامعه با اهداف سند و فقدان مشارکت مؤثر ذی‌نفعان. همچنین نبود نظام ارزیابی مستمر و کارآمد برای سنجش پیشرفت اجرای سند، روند تحقق اهداف آن را کند کرده است. در جمع‌بندی این بخش باید گفت که تحقیق حاضر با تمرکز بر سنجش سه‌بُعدیِ شناخت، باور و رفتار معلمان نسبت به سند تحول بنیادین، از پژوهش‌های پیشین متمایز می‌شود که عمدتاً به بررسی چالش‌های اجرایی، نگرش کلی، یا ارزیابی ساختاری پرداخته‌اند. درحالی‌که این پژوهش‌ها از جنبه‌ی نظری حائز اهمیت هستند، اما مغفول ماندن بررسی میدانیِ میزان شناخت، باور و عملکرد معلمان نسبت به سند، به عنوان اصلی‌ترین مجریان این سند، خلأ پژوهشی آشکاری را ایجاد کرده است. براساس این ضرورت، پژوهش حاضر عهده‌دار پاسخ به پرسش‌های زیر است:

۱. سطح شناخت معلمان از سند تحول بنیادین در چه حدی است؟

۲. میزان باور و گرایش درونی معلمان نسبت به اهمیت و قابلیت اجرای سند تحول بنیادین چقدر است؟

۳. میزان کاربست سند تحول بنیادین توسط معلمان دوره‌ی ابتدایی در فعالیت‌های آموزشی چگونه است؟

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر توصیفی از نوع پیمایشی است. جامعه‌ی آماری همه‌ی معلمان دوره‌ی ابتدایی استان لرستان بود. روش نمونه‌گیری دردسترس بود و تعیین حجم نمونه با کمک نرم‌افزار G-Power صورت گرفت که تعداد آن ۴۵ نفر برآورد شد؛ برای افزایش قدرت تحلیل‌ها و کاهش خطاهای نمونه‌گیری تعداد ۲۰۰ پرسش‌نامه اجرا و تحلیل گردید. در روش جی‌پاور برای محاسبه‌ی حداقل حجم نمونه‌ی مورد نیاز، به اطلاعات مربوط به توان آزمون، اندازه‌ی اثر و سطح اطمینان نیاز است

(هیر[1] و همکاران، ۲۰۱۸) که در شکل زیر مشخصات کامل ارائه شده است. پرسش‌نامه‌ها به صورت آنلاین در اختیار افراد قرار گرفت، زیرا دسترسی به همه‌ی افراد مقدور نبود و برای دسترسی به همه‌ی معلمان پرسش‌نامه به صورت آنلاین طراحی شد و در اختیار معلمان قرار گرفت.

t tests – Means: Difference from constant (one sample case)

Analysis:	A priori: Compute required sample size	
Input:	Tail(s)	= One
	Effect size d	= 0.5
	α err prob	= 0.05
	Power (1−β err prob)	= 0.95
Output:	Noncentrality parameter δ	= 3.3541020
	Critical t	= 1.6802300
	Df	= 44
	Total sample size	= 45
	Actual power	= 0.9512400

شکل (۱) برآورد نمونه با روش جی‌پاور

داده‌ها به کمک پرسش‌نامه‌ی محقق‌ساخته گردآوری شدند. این پرسش‌نامه دارای ۶۵ گویه است (شناخت ۶ گویه؛ باور و گرایش درونی ۲۳ گویه، عملکرد و کاربست آموزشی ۳۶ گویه). استفاده از سه مؤلفه‌ی اصلی برگرفته از الگوی رفتار برنامه‌ریزی شده است که پیوند بین نگرش‌ها، مقاصد، و رفتار براساس نظریه‌ی رفتار برنامه‌ریزی شده، برگرفته شده از حوزه‌ی روان‌شناسی را نشان می‌دهد (یوسف‌زاده و همکاران، ۱۴۰۰). نگرش، مقاصد و رفتار به صورت پویا با یکدیگر در ارتباط هستند. در ساختار سند تحول نیز به اهداف، مبانی نظری، و راهکارها پرداخته شده است که مبانی لازم برای طراحی پرسش‌ها را فراهم آورده است. برای شناسایی مؤلفه‌ها نیز مقالات و مبانی نظری بررسی و اصول برای طراحی مؤلفه‌ها در نظر گرفته شد. پس از بررسی و تأیید اعتبار محتوایی پرسش‌نامه توسط متخصصان (اساتید رشته‌ی علوم تربیتی با گرایش‌های برنامه‌ریزی درسی، فلسفه‌ی تعلیم و تربیت و مدیریت آموزشی)، برای برآورد پایایی آن، اجرای مقدماتی بر روی ۲۰ نفر از افراد جامعه‌ی مورد مطالعه صورت گرفت. در نهایت ضریب آلفای کرونباخ کل پرسش‌نامه ۰/۸۳ به دست آمد. در بررسی روایی این ابزار بدین صورت عمل شد که پرسش‌نامه‌ی طراحی شده برای متخصصان ارسال گردید و اساتید با بررسی گویه‌ها و مؤلفه‌ها پیشنهادات و اصلاحات را برای بهبود روایی ارائه دادند و پژوهش‌گران مجدداً گویه‌ها و مؤلفه‌ها را بررسی کردند و در نهایت اصلاحات لازم انجام شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از شاخص‌های آمار توصیفی و استنباطی از جمله آزمون تی تک‌نمونه‌ای، تی مستقل و تحلیل واریانس یک‌راهه استفاده شد.

1. Hair

یافته‌های پژوهش

جدول (۱) توصیف پاسخ‌دهندگان

شاخص	جنسیت		سن							سابقه‌ی کار							تحصیلات		
	مرد	زن	تمایل ندارم بیان کنم	۲۳-۱۸	۲۹-۲۴	۳۵-۳۰	۴۱-۳۶	۴۷-۴۲	۴۸ به بالا	زیر ۵	۱۰-۵	۱۵-۱۰	۲۰-۱۵	۲۵-۲۰	۳۰-۲۵	کاردانی	کارشناسی	ارشد	دکتری
فراوانی	۴۰	۱۵۸	۲	۱	۲۶	۳۸	۴۸	۶۴	۲۳	۶۹	۴۷	۲۴	۱۷	۱۶	۲۷	۴	۱۰۴	۸۰	۱۲
درصد	۲۰	۷۹	۱	۰/۰۵	۱۳	۱۹	۲۴	۳۲	۱۱/۵	۳۴/۵	۲۳/۵	۱۲	۸/۵	۸	۱۳/۵	۲	۵۲	۴۰	۶
جمع	۲۰۰			۲۰۰						۲۰۰						۲۰۰			

یافته‌های توصیفی پژوهش نشان داد که از میان شرکت‌کنندگان ۲۰ درصد را مردان و ۷۹ درصد را زنان تشکیل می‌دادند. بیشتر افراد در سن ۴۲ تا ۴۷ سال با ۳۲ درصد و کمترین افراد در سنین ۱۸ تا ۲۳ سال بودند. بررسی سوابق کاری مشخص کرد که اکثریت پاسخ‌دهندگان کمتر از ۵ سال سابقه‌ی تدریس داشتند. از افراد نمونه ۲ درصد دارای مدرک کاردانی، ۵۲ درصد کارشناسی، ۴۰ درصد کارشناسی ارشد و ۶ درصد دکتری بودند.

جدول (۲) نتایج آزمون تی تک‌نمونه‌ای مؤلفه‌ها

مؤلفه‌ها	میانگین	انحراف استاندارد	مقدار t	درجه آزادی	سطح معناداری
شناخت و آگاهی	۳/۳۴	۰/۸۱	۵/۹۳	۱۹۹	۰/۰۰۱
باور و گرایش درونی	۴/۴۱	۰/۵۱	۳۸/۷۴	۱۹۹	۰/۰۰۱
عملکرد و کاربست آموزشی	۴/۴۵	۰/۵۵	۳۷/۱۱	۱۹۹	۰/۰۰۱

میانگین نظری: ۳

یافته‌ها نشان می‌دهد که میانگین شناخت و آگاهی ۳/۳۴، باور و گرایش درونی ۴/۴۱ و عملکرد و کاربست آموزشی ۴/۴۵ بیشتر از میانگین مورد انتظار (نظری) بودند و با توجه به مقدار t و سطح معناداری به دست آمده ($P < ۰/۰۱$) می‌توان گفت که میانگین شناخت و آگاهی با میانگین نظری تفاوت معنادار دارد و بالاتر از حد متوسط (میانگین مورد انتظار) است؛ همچنین میانگین باور و گرایش درونی در بین معلمان با میانگین نظری تفاوت معنادار دارد و در سطح بالایی است و در

نهایت میانگین اجرا و کاربست آموزشی نیز با میانگین نظری تفاوت معنادار داشته و در سطح بالایی قرار دارد. همچنین در مورد مقایسه‌ی نظرات افراد نمونه درباره‌ی مؤلفه‌ها در بُعد جنسیت (براساس نتایج آزمون تی مستقل)، سابقه‌ی کار و سن (آزمون تحلیل واریانس) هیچ تفاوتی بین طبقات مشاهده نشد. اما براساس نتایج آزمون تحلیل واریانس در مقایسه‌ی نظرات براساس تحصیلات، افراد در مورد باور و گرایش درونی و نیز اجرا و کاربست آموزشی نظرات متفاوتی داشتند که در ادامه نتایج آن ارائه شده است.

جدول (۳) نتایج آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه برپایه‌ی تحصیلات

متغیر	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری
باور و گرایش درونی	واریانس بین‌گروهی	۲/۳۳	۳	۰/۷۷۷	۳/۰۰۶	۰/۳۲
	واریانس درون‌گروهی	۵۰/۶۸	۱۹۶	۰/۲۵۹		
	واریانس کل	۵۳/۰۲	۱۹۹			
عملکرد و کاربست آموزشی	واریانس بین‌گروهی	۲/۹۸	۳	۰/۹۹۶	۳/۳۶	۰/۰۲۰
	واریانس درون‌گروهی	۵۷/۹۹	۱۹۶	۰/۲۹۶		
	واریانس کل	۶۰/۹۷	۱۹۹			

یافته‌ها نشان داد که با توجه به این‌که مقدار F در سطح ۰/۰۵ معنادار بود، لذا می‌توان گفت تفاوت معناداری بین معلمان براساس سطح تحصیلات، در دو مؤلفه‌ی باور و گرایش درونی، و عملکرد و کاربست آموزشی وجود دارد. براساس آزمون پیگیری توکی نتایج نشان داد که در باور و گرایش درونی بین دیدگاه معلمان با تحصیلات دکتری (m = ۴/۰۴) و کارشناسی (m = ۴/۴۸) تفاوت معناداری (sig = ۰/۰۲۶) وجود دارد و در افراد با تحصیلات کارشناسی میانگین بالاتر بوده است. همچنین در مؤلفه‌ی عملکرد و کاربست آموزشی بین دیدگاه معلمان با تحصیلات کارشناسی (m = ۴/۵۰) و دکتری (m = -۳/۹۹) تفاوت وجود داشته است که در افراد با تحصیلات کارشناسی میانگین بالاتر به دست آمد. در نهایت در مؤلفه‌ی عملکرد و کاربست آموزشی بین دیدگاه معلمان با تحصیلات کارشناسی ارشد (m = ۴/۴۴) و دکتری (m = ۳/۹۹) تفاوت معناداری وجود دارد که در افراد با تحصیلات کارشناسی ارشد میانگین بالاتر بود.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که معلمان دوره‌ی ابتدایی از شناخت متوسطی نسبت به سند تحول بنیادین آموزش و پرورش برخوردارند. در مقابل، سطح باور و گرایش درونی آن‌ها نسبت به این سند بالاست و عملکرد آموزشی آنان در اجرا و عملیاتی‌سازی سند نیز در وضعیت مطلوب و بالاتر از حد نظری قرار دارد. تمامی این یافته‌ها از نظر سطح معناداری تأیید شدند. شکاف میان شناخت متوسط با باور و عملکرد بالا، مهم‌ترین الگوی مشاهده‌شده در این پژوهش است. همچنین

یافته‌ها حاکی از آن است که معلمان با سطح تحصیلات بالاتر (کارشناسی ارشد و دکتری) از باور و عملکرد بهتری نسبت به سند برخوردارند.

یافته‌های این پژوهش در زمینه‌ی شناخت متوسط معلمان از سند تحول، با نتایج موسوی (۱۳۹۸)، محمدی و همکاران (۱۳۹۸) و شریفیان و ملکی‌پور (۱۴۰۱) همسو است که همگی بر وجود فاصله میان وضعیت موجود و مطلوب در شناخت و مهارت معلمان تأکید داشته‌اند. از سوی دیگر، یافته‌ی مربوط به باور مثبت معلمان نسبت به سند، با نتایج محمدی و همکاران (۱۳۹۸) که نگرش مثبت معلمان را گزارش کرده‌اند، همخوانی دارد. این محققین نیز عنوان می‌کنند که نگرش معلمان نسبت به مفاهیم و احکام سند تحول مثبت است. بنابراین با توجه به این‌که معلمین تا حد زیادی این سند بالادستی را قبول و باور دارند، می‌توان امیدوار بود با اهتمام بیشتر مسئولین عالی و میانی وزارت آموزش و پرورش، این سند در تاروپود آموزش و پرورش بیشتر ریشه بدواند. نکته‌ی حائز اهمیت در تحلیل تطبیقی، یافته‌ی مربوط به عملکرد معلمان است. پژوهش اخلاقی و همکاران (۱۳۹۹) وضعیت اجرای سند را نامطلوب گزارش کرده بود، اما یافته‌های مطالعه‌ی حاضر حاکی از بهبود نسبی عملکرد معلمان در اجرای سند است که می‌تواند نویدبخش اثرگذاری مداخلات و اقدامات سال‌های اخیر باشد.

برجسته‌ترین یافته‌ی این پژوهش که جنبه‌ی نوآورانه دارد، شناسایی شکاف میان شناخت متوسط با باور و عملکرد بالاست. این یافته نشان می‌دهد که عملکرد مطلوب معلمان الزاماً متکی بر شناخت عمیق و نظام‌مند از سند نیست، بلکه بیشتر از باورهای درونی، تعهد حرفه‌ای و فعالیت‌های موردی و مقطعی توسعه‌ی حرفه‌ای سرچشمه می‌گیرد. این یافته با نتیجه‌گیری نویدکیا و همکاران (۱۴۰۰) که معتقد است اجرایی شدن اسناد بیش از هر چیز نیازمند درک و قبول مجریان می‌باشد، هم‌سوست و نقش محوری باور را برجسته می‌سازد. با این حال، همان‌گونه که گمار مکربی (۱۴۰۳) نیز تأکید کرده، کمبود آموزش‌های تخصصی متناسب با اهداف سند، همچنان به عنوان چالشی جدی باقی مانده است.

تباین معنادار مشاهده‌شده میان معلمان با سطوح تحصیلی متفاوت، به‌ویژه برتری معلمان دارای تحصیلات تکمیلی در مؤلفه‌های باور و عملکرد، پرسش از چرایی این تفاوت را برمی‌انگیزد. به نظر می‌آید که این تفاوت را بتوان در چند جنبه تبیین کرد: تحصیلات تکمیلی، به‌ویژه در رشته‌های علوم تربیتی، مستلزم مطالعه‌ی مستقیم و انتقادی اسناد بالادستی همچون سند تحول بنیادین است. معلمان دارای مدارک کارشناسی ارشد و دکتری در دوران تحصیل خود ناگزیر از مواجهه‌ی تحلیلی با مبانی فلسفی، اهداف، و راهکارهای سند بوده‌اند. این مواجهه صرفاً برای کسب اطلاع نیست، بلکه توأم با واکاوی، نقد، و بازتولید معناست که به باور آگاهانه بدل می‌شود. در مقابل، آشنایی معلمان با مدرک کارشناسی با سند، اغلب از مجرای دوره‌های ضمن‌خدمت و بخشنامه‌ها صورت می‌گیرد که عمدتاً جنبه‌ی ابلاغی دارند و فرصت درونی‌سازی عمیق را فراهم نمی‌کنند. از سوی دیگر یکی از مؤلفه‌های کلیدی عملکرد مطلوب، توانایی بازاندیشی در عمل است. آموزش در سطوح تکمیلی، معلمان را به چارچوب‌های نظری و مدل‌های تحلیلی مجهز می‌کند که به آنان

امکان می‌دهد میان مفاد انتزاعی سند و موقعیت‌های عینی کلاس درس پیوند برقرار کنند. بدین ترتیب، عملکرد آنان صرفاً تبعیت از دستورالعمل نیست، بلکه کنشگری آگاهانه و مسئولانه است. از این منظر، تحصیلات بالاتر نه صرفاً انباشت اطلاعات، که توسعه‌ی عاملیت را به همراه داشته است. در نهایت می‌توان گفت که گذراندن دوره‌های تحصیلات تکمیلی، معلمان را در معرض گفتمان‌های تخصصی، اجتماعات علمی، و الگوهای نقش قرار می‌دهد. این فرآیند جامعه‌پذیری و هویت حرفه‌ای را بازتعریف می‌کند که در آن اجرای سند تحول نه یک تکلیف اداری، بلکه بخشی از مسئولیت تخصصی و تعهد اخلاقی معلم تلقی می‌شود. از همین روست که باور به سند در این گروه عمیق‌تر و پایدارتر از سایرین است. در ادامه پیشنهادهای راهبردی و سیاستی در راستای نتایج پژوهش توصیه می‌گردد:

براساس نتایج این پژوهش، انتظار می‌رود که نهادهای سیاست‌گذار و متولی، آموزش معلمان را با نگاه ویژه و با برنامه‌های دقیق و منسجم، به شکل بلندمدت پیگیری نمایند؛ تا نهایتاً با افزایش آگاهی و مطالعه و شناخت از سند، مبانی، اهداف و اجزاء آن، از سوی معلمان میل، دغدغه، و البته کاربست این سند نیز به سطح بالاتری ارتقا یابد. بدین امید که برپایه‌ی این سند ملی، تربیت در این سرزمین بر مبنایی واحد استوار گردد، از اصول ثابتی پیروی کند، اهداف مشخصی را متناسب با ساحت‌های مختلف وجودی افراد و ضروت‌های اجتماعی، سیاسی و... دنبال کند، و نهایتاً به خروجی‌هایی منتهی گردد که تربیت‌شان چندبُعدی بوده، از رشد مناسبی برخوردارند و به درجاتی از هدف عالی سند، یعنی حیات طیبه رسیده‌اند و آماده‌ی میهن‌سازی و خودسازی همیشگی‌اند.

۱. بازنگری در الگوی آموزش معلمان: به وزارت آموزش و پرورش و سازمان ملی پرورش استعدادهای درخشان (سمپاد) و دانشگاه فرهنگیان پیشنهاد می‌شود که از الگوی صرفاً اطلاع‌رسان و تئوری‌محور به الگوی تلفیقی «باور- عمل- دانش» گذار کنند. با توجه به باور بالای معلمان، اولویت اول سیاست‌گذاری باید تعمیق شناخت از مجرای عمل باشد، نه انباشت صرف اطلاعات.

۲. طراحی نظام توسعه‌ی حرفه‌ای معلم‌محور: به جای دوره‌های بالا به پایین، پیشنهاد می‌شود محتوای آموزشی با مشارکت معلمان با عملکرد بالا طراحی شود. این معلمان می‌توانند به عنوان بازوی اجرایی سیاست‌گذاری در تولید محتوای بومی و عملیاتی‌سازی سند نقش فعال ایفا کنند.

۳. توانمندسازی هدفمند معلمان با تحصیلات پایین‌تر: با توجه به رابطه‌ی مثبت تحصیلات با باور و عملکرد، لازم است برنامه‌های ارتقای شایستگی برای معلمان با مدارک کاردانی و کارشناسی به صورت فشرده و تشویقی طراحی و اجرا شود.

۴. تشکیل اجتماعات یادگیری حرفه‌ای در سطح مدرسه: به مدیران مدارس توصیه می‌شود که گروه‌های گفتگوی منظمی را برای پیوند دادن مفاد سند با چالش‌های روزمره‌ی کلاس درس تشکیل دهند. این گروه‌ها بستری برای تبادل باور، ارتقای شناخت جمعی و بازخوانی تجربیات موفق هستند.

۵. اجرای اقدام‌پژوهی هدفمند: از معلمان خواسته شود تا در قالب پروژه‌های اقدام‌پژوهی، یک مسئله‌ی کلاسی را انتخاب و راه‌حل آن را مستقیماً از مبانی سند تحول استخراج و اجرا کنند. این شیوه، شناخت را در بافت واقعی و مسئله‌محور افزایش می‌دهد.

۶. استقرار نظام مانتورینگ: معلمان باتجربه و دارای عملکرد بالا به عنوان ناظر برای معلمان تازه‌کار یا کم‌تجربه انتخاب شوند تا انتقال تجربه‌ی عملی و نهادینه‌سازی باورها در قالبی غیررسمی و اثربخش تسهیل شود.

۷. طراحی دوره‌های بازخوانی تجربه: یافته‌ها نشان داد که توسعه‌ی حرفه‌ای به معلمان کمک می‌کند تا شایستگی‌های خود را به‌روزرسانی کنند و شکاف‌های بین برنامه‌ی درسی طراحی شده و محیط واقعی کلاس‌های درس را پر کنند (گلتو[1]، ۲۰۲۶)؛ بنابراین و براساس نتایج پژوهش حاضر پیشنهاد می‌شود که دوره‌های توسعه‌ی حرفه‌ای براساس تحلیل و اقدامات موفق معلمان طراحی گردد؛ بدین صورت که معلمان نمونه‌های عینی از عملکرد خود را ارائه داده و سپس این عملکردها را با فلسفه و مفاد دقیق سند تحلیل کنند.

۸. پایش مستمر و کیفی: ایجاد ساز و کارهای نظارتی تسهیل‌گر (نه تنبیهی) برای ارزیابی کیفیت اجرای سند در سطح مدارس و بازخورد مستمر به معلمان.

۹. تقویت نظام انگیزشی: طراحی نظام تشویقی چندلایه (مادی، نمادی و حرفه‌ای) برای تثبیت و بهبود نگرش مثبت معلمان.

منابع

اخلاقی، آزیتا؛ صالح، بهرام؛ نویدادهم، مهدی. (۱۳۹۹). آینده‌پژوهی اجرای اهداف سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در افق ۱۴۰۴. *فصلنامه‌ی مطالعات راهبردی سیاست‌گذاری عمومی*، ۱۰(۳۴)، ۸۰-۵۶. https://sspp.iranjournals.ir/article_44775.html

ایروانی، شهین. (۱۳۹۳). مقدمه‌ای بر تبیین ماهیت نظام آموزش و پرورش ایران از آغاز دوره‌ی مدرن‌سازی تا امروز. *پژوهش‌نامه‌ی مبانی تعلیم و تربیت*، ۴(۱)، ۱۱۰-۸۳.https://fedu.um.ac.ir/article_34397.html

بختیاری، لیلا؛ دهقانی، مرضیه. (۱۴۰۱). بررسی پژوهش‌های انجام شده مرتبط با سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ایران: یک مطالعه‌ی فراترکیب. *علوم تربیتی از دیدگاه اسلام*، ۱۰(۱۹)، ۴۷-۵. https://doi.org/10.30497/esi.2022.242347.1509

بیات، موسی؛ غفاری، امیرحسین. (۱۳۹۹). موانع اجرای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. تهران، ایران: مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی. https://report.mrc.ir/article_8436_ca3a9be77f7e88708afb20c8cdf44b60.pdf

جوانبخت، فاطمه؛ حسینی، ابراهیم. (۱۴۰۰). بررسی مبانی فقهی و حقوقی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. *پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی*، ۲۹(۵۱)، ۲۳۲-۲۰۵. https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.22516972.1400.29.51.9.1

حج‌فروش، احمد. (۱۳۹۱). بررسی تحلیلی چالش‌های اجرای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. تهران، ایران: مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی.https://report.mrc.ir/article_4283.html

1. Geletu

دبیرخانه‌ی شورای عالی انقلاب فرهنگی. (۱۳۹۰). *سند تحول بنیادین آموزش و پرورش*. https://rc.majlis.ir/fa/law/show/805637

شریفیان، اسماعیل؛ ملکی‌پور حرجندی، احسان. (۱۴۰۱). چالش‌های پیش‌روی برنامه‌ها و راهکارهای عملیاتی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در بخش تربیت بدنی و ورزش مدارس. *پژوهش‌نامه‌ی مدیریت ورزشی و رفتار حرکتی*، ۱۸(۳۵)، ۸۰-۶۱. https://doi.org/10.22080/jsmb.2019.12007.2593

صمدی، معصومه. (۱۴۰۰). تبیین چالش‌های اجرای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش براساس روش فرا ترکیب. *سیاست‌گذاری عمومی*، ۴(۷)، ۳۳۴-۳۳۱. https://doi.org/10.22059/jppolicy.2021.84833

عظیمی، محمد. (۱۳۹۹). بررسی و تدوین شاخص‌های ارزیابی عملکرد نظام آموزش و پرورش در اجرای سند تحول بنیادین. *پویش در آموزش علوم انسانی*، ۵(۱۹)، ۹۹-۸۳. https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.27172260.1399.6.19.8.3

قجری، ناصر؛ مزیدی، محمد؛ شمشیری، بابک. (۱۳۹۹). واکاوی و فهم اهم چالش‌ها و موانع عملی پیش‌رو در تحقق سند تحول بنیادین با تمرکز بر زیرنظام‌های اصلی آن. *پژوهش‌های برنامه‌ی درسی*، ۱۰(۱)، ۳۳-۱ https://doi.org/10.22099/jcr.2020.5816

کاکوجویباری، علی‌اصغر. (۱۳۹۰). الزامات اجرایی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. تهران: مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی.

گمار مکربی، کبری. (۱۴۰۳). تحلیل چالش‌های اجرای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، اولین همایش ملی نگرش‌های نوین در مسائل آموزش و پرورش. خوزستان: رامشیر.

محمدی، طالب؛ حسنی، رفیق؛ محمدی، مجید. (۱۳۹۸). آگاهی و نگرش مدیران مدارس و معلمان استان کردستان نسبت به مفاهیم و احکام سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. *مدیریت مدرسه*، ۷(۴)، ۵۷- https://doi.org/10.34785/J010.1398.532.۳۱

محمدی، طالب؛ حسنی، رفیق؛ محمدی، مجید. (۱۳۹۸). مدل بومی ارتقای آگاهی و نگرش معلمان استان کردستان نسبت به سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. *تدریس‌پژوهی*، ۷(۳)، ۲۶۴-۲۴۳. 10.34785/J012.2019.723

موسوی، ستاره. (۱۳۹۸). **ب**ررسی وضعیت موجود و مطلوب برخورداری از مهارت‌های مرتبط با ساحت‌های شش‌گانه‌ی سند تحول بنیادین در معلمان دوره‌ی ابتدایی. *پژوهش در آموزش علوم ابتدایی*، ۱(۲)، ۷۰- https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.26765500.1398.1.2.6.8.۵۷

نوری، منیره؛ لعلی، محسن. (۱۴۰۲). بررسی نقش و جایگاه معلمان در بهبود و اجرای طرح ساحت‌های شش‌گانه در سند تحول بنیادین. *پیشرفت‌های نوین در روان‌شناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش*، ۶(۶۱)، ۳۱۰-۲۹۷. https://www.jonapte.ir/showpaper/12487232

نویدادهم، مهدی. (۱۳۹۱). الزامات مدیریتی تحول بنیادین در آموزش و پرورش. *راهبرد فرهنگ*، ۵(۱۷,۱۸)، https://www.jsfc.ir/article_43863.html.۳۲۳-۲۹۵

نویدکیا، افسانه؛ واعظی، رضا؛ قربانی‌زاده، وجاله. (۱۴۰۰). واکاوی اجرای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. *خط‌مشی‌گذاری عمومی در مدیریت (رسالت مدیریت دولتی)*، ۱۲(۴۳)، ۳۰-۱۳. https://sanad.iau.ir/ar/Article/790617

یوسف‌زاده چوسری، محمدرضا؛ میرزایی‌فر، داوود؛ شاه‌مرادی، مرتضی. (۱۴۰۰). کارآفرینی آموزشی و برنامه‌ی درسی. همدان: انتشارات دانشگاه بوعلی سینا.

Geletu, G. M. (2026). The effects of pedagogical mentoring and coaching on primary school teachers' professional development practices and students' learning engagements in classrooms in Urmia regional state: implications for professionalism. *Education* 3-13, 54(1), 186-202. https://doi.org/10.1080/03004279.2023.2293209

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2018). Multivariate data analysis (8th Ed.). United Kingdom: Cengage Learning. https://books.google.com/books/about/Multivariate_Data_Analysis.html?id=0R9ZswEACAAJ

Meroño, L., Calderón, A., & Arias-Estero, J. L. (2026). Teachers' professional development needs: a critical analysis of TALIS through structural equation modelling. *European Journal of Teacher Education*, 49(1), 28-47. https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2296354

Mulyani, H., Istiaq, M. A., Shauki, E. R., Kurniati, F., & Arlinda, H. (2025). Transforming education: exploring the influence of generative AI on teaching performance. *Cogent Education*, 12(1), 2448066. https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2448066

Shapira, N., & Amzalag, M. (2026). A teacher professional development program for online learning in times of crisis. *Teacher Development*, 30(1), 188-210. https://doi.org/10.1080/13664530.2025.2496441

Stavermann, K. (2025). Online teacher professional development: A research synthesis on effectiveness and evaluation. *Technology, Knowledge and Learning*, 30(1), 203-240. https://doi.org/10.1007/s10758-024-09792-9

Tarso Kasanah, H. U., Purwanto, E., Siswanto, D. H., & Khasanah, N. R. (2025). An empirical study on teacher performance: The effects of commitment, professionalism, and school principal Supervision in Sleman Regency. *JUPERAN: Jurnal Penedidikan Dan Pembelajaran*, 04(02), 750-759. https://orcid.org/0009-0002-8548-3226