



© ۱۴۰۵ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است.
انتشار این مقاله به صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی CC BY-NC 4.0 صورت گرفته است.

اهداف و ویژگی‌های آن در الگوی برنامه درسی دوره متوسطه بر اساس انواع سواد یونسکو

مشخصات نویسندگان: ۱. فاطمه بی باک: دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران ۲. حسین بقایی*: استادیار گروه مطالعات تربیتی و برنامه ریزی درسی، واحد مرند، دانشگاه آزاد اسلامی، مرند، ایران ۳. بهنام طالبی: استادیار گروه علوم تربیتی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران *پست الکترونیکی نویسنده مسئول: hosseinphd@iau.ac.ir	شیوه استناددهی: بی باک، فاطمه، بقایی، حسین، و طالبی، بهنام. (۱۴۰۵). اهداف و ویژگی‌های آن در الگوی برنامه درسی دوره متوسطه بر اساس انواع سواد یونسکو، تربیت و آموزش مدارس در هزاره سوم، ۳(۱)، ۱-۲۱.
--	--

چکیده

هدف پژوهش حاضر، تبیین اهداف و ویژگی‌های الگوی برنامه درسی دوره متوسطه بر اساس ابعاد سواد یونسکو و ارائه چارچوبی منسجم برای تلفیق سواد پایه، دیجیتال، اطلاعاتی و رسانه‌ای در اهداف برنامه درسی بود. پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر ماهیت کیفی بود و با رویکرد تحلیل مضمون بازتابی انجام شد. جامعه پژوهش را خبرگان دانشگاهی حوزه علوم تربیتی، برنامه درسی و روان‌شناسی تربیتی و نیز خبرگان اجرایی آموزش و پرورش استان آذربایجان غربی تشکیل دادند. مشارکت‌کنندگان به روش نمونه‌گیری هدفمند و نظری انتخاب شدند و داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با ۱۴ خبره شامل ۱۰ عضو دانشگاهی و ۴ خبره اجرایی گردآوری شد. اشباع نظری در مصاحبه دوازدهم حاصل شد و دو مصاحبه تکمیلی نیز برای تأیید یافته‌ها انجام گرفت. تحلیل داده‌ها بر اساس مراحل تحلیل مضمون براون و کلارک شامل آشنایی با داده‌ها، کدگذاری، استخراج، بازبینی، تعریف و سازمان‌دهی مضامین صورت گرفت. اعتبار یافته‌ها نیز از طریق بازبینی مشارکت‌کنندگان، مرور خبرگان غیرمشارکت‌کننده، کدگذاری مستقل، مثلث‌سازی و معیارهای اعتمادپذیری گوبا و لینکلن بررسی شد. تحلیل داده‌ها به استخراج سه مضمون اصلی و نه زیرمضمون منجر شد. مضمون نخست، اهداف شناختی برنامه درسی، بر تقویت سواد پایه و توسعه هم‌زمان سواد دیجیتال، اطلاعاتی و رسانه‌ای تأکید داشت و نشان داد که اهداف باید از انتقال صرف دانش فراتر رفته و توانایی تحلیل، ارزیابی، تولید و کاربرد مسئولانه اطلاعات را پرورش دهند. مضمون دوم، ویژگی‌های محتوایی اهداف، ضرورت جامع‌نگری و یکپارچگی میان انواع سواد و تلفیق ابعاد شناختی، مهارتی و نگرشی را آشکار ساخت. مضمون سوم، ویژگی‌های تربیتی و اجتماعی اهداف، بر جهت‌گیری به سوی شهروندی آگاه، عدالت آموزشی، آینده‌نگری و یادگیری مادام‌العمر دلالت داشت. در مجموع، یافته‌ها نشان داد که اهداف برنامه درسی سوادمحور ماهیتی چندبعدی، درهم‌تنیده و میان‌رشته‌ای دارند. الگوی مطلوب اهداف برنامه درسی دوره متوسطه بر اساس چارچوب سواد یونسکو مستلزم عبور از هدف‌گذاری‌های جزیره‌ای و دانش‌محور و حرکت به سوی اهدافی یکپارچه، شایستگی‌محور، عدالت‌مدار و آینده‌نگر است که بتواند دانش‌آموزان را برای یادگیری مستمر، مشارکت مسئولانه اجتماعی و مواجهه انتقادی با محیط‌های اطلاعاتی و دیجیتال آماده سازد.

واژگان کلیدی: اهداف برنامه درسی، برنامه درسی دوره متوسطه، سواد پایه، سواد دیجیتال، سواد اطلاعاتی، سواد رسانه‌ای، یونسکو



Curriculum Objectives and Their Characteristics in the Secondary School Curriculum Model Based on UNESCO's Literacy Frameworks

How to cite: Bibak, F., Baghaei, H., & Talebi, B. (2026). Curriculum Objectives and Their Characteristics in the Secondary School Curriculum Model Based on UNESCO's Literacy Frameworks. *Learning, Training, and Education in Schools in the Third Millennium*, 3(1), 1-21.

Authors' Information:

1. Fatemeh Bibak: Ph.D. Candidate in Curriculum Planning, Department of Educational Sciences, Ta.C., Islamic Azad University, Tabriz, Iran
2. Hossein Baghaei*: Assistant Professor, Department of Educational Studies and Curriculum Planning, Mara.C., Islamic Azad University, Marand, Iran
3. Behnam Talebi: Assistant Professor, Department of Educational Studies and Curriculum Planning, Ta.C., Islamic Azad University, Tabriz, Iran

Corresponding author's email: hosseinphd@iau.ac.ir

Abstract

This study aimed to explain the objectives and characteristics of a secondary school curriculum model based on UNESCO's literacy dimensions and to develop a coherent framework for integrating basic, digital, information, and media literacy into curriculum objectives. This applied qualitative study employed a reflective thematic analysis approach. The research population comprised academic experts in educational sciences, curriculum studies, and educational psychology, together with executive experts from the Department of Education in West Azerbaijan Province. Participants were selected through purposive and theoretical sampling. Data were collected through semi-structured interviews with 14 experts, including 10 academic and 4 executive participants. Theoretical saturation was achieved at the twelfth interview, followed by two additional interviews for confirmation. Data were analyzed according to Braun and Clarke's thematic analysis procedure, including familiarization with the data, initial coding, theme generation, review, definition, and organization. Trustworthiness was enhanced through member checking, external expert review, independent coding, triangulation, and the credibility, transferability, dependability, and confirmability criteria proposed by Guba and Lincoln. The analysis generated three overarching themes and nine subthemes. The first theme, cognitive curriculum objectives, emphasized strengthening basic literacy while simultaneously developing digital, information, and media literacy, indicating that curriculum objectives should extend beyond knowledge transmission to cultivate learners' capacities for critical analysis, evaluation, production, and responsible use of information. The second theme, content-related characteristics of objectives, highlighted comprehensiveness and integration across literacy domains and the incorporation of cognitive, skill-based, and attitudinal dimensions. The third theme, educational and social characteristics, emphasized informed citizenship, educational equity, future orientation, and lifelong learning. Collectively, the findings revealed that literacy-oriented curriculum objectives possess a multidimensional, interconnected, and interdisciplinary structure. A secondary school curriculum aligned with UNESCO's literacy framework requires a shift from fragmented and knowledge-centered objectives toward integrated, competency-based, equity-oriented, and future-focused objectives that prepare students for lifelong learning, responsible social participation, and critical engagement with contemporary digital and information environments.

Keywords: Curriculum Objectives, Secondary School Curriculum, Basic Literacy, Digital Literacy, Information Literacy, Media Literacy, UNESCO

مقدمه

تحولات پرشتاب اجتماعی، فناوریانه، فرهنگی و ارتباطی در دهه‌های اخیر، مفهوم سواد را از معنای سنتی و محدود آن، یعنی توانایی خواندن، نوشتن و محاسبه، فراتر برده و آن را به مجموعه‌ای پیچیده از شایستگی‌های شناختی، مهارتی، ارتباطی، انتقادی و اجتماعی تبدیل کرده است. در چنین شرایطی، فرد باسواد کسی نیست که صرفاً بتواند متون را رمزگشایی یا اطلاعات را بازخوانی کند، بلکه باید بتواند اطلاعات را جست‌وجو، ارزیابی و تفسیر کند، در محیط‌های دیجیتال به‌صورت مسئولانه حضور یابد، پیام‌های رسانه‌ای را با دیدی انتقادی تحلیل کند و آموخته‌های خود را برای حل مسائل واقعی زندگی فردی و اجتماعی به کار گیرد. بازخوانی تاریخی مفهوم سواد در برنامه‌های آموزشی یونسکو نیز نشان می‌دهد که سواد همواره با تحول نیازهای اجتماعی و فرهنگی جوامع بازتعریف شده و از یک مهارت فنی به ظرفیتی برای مشارکت مؤثر در زندگی اجتماعی، اقتصادی و مدنی توسعه یافته است (Gontijo, 2024). این تحول مفهومی، پیامد مستقیمی برای نظام‌های آموزشی و به‌ویژه برنامه درسی دارد؛ زیرا برنامه درسی مهم‌ترین سازوکار رسمی برای تعیین این موضوع است که دانش‌آموزان چه چیزی را، با چه هدفی و برای ایفای چه نقشی در جامعه بیاموزند. از این‌رو، بازاندیشی در اهداف برنامه درسی متناسب با ابعاد نوین سواد، دیگر یک انتخاب اصلاحی محدود نیست، بلکه ضرورتی برای سازگار کردن آموزش متوسطه با شرایط جامعه دانش‌بنیان، محیط‌های رسانه‌ای متکثر، فناوری‌های نوظهور و الگوهای متغیر ارتباط و یادگیری محسوب می‌شود. در همین راستا، تحلیل روند پژوهش‌های حوزه سواد در ایران نیز نشان داده است که ساختار مفهومی این حوزه در حال حرکت از تمرکز بر سواد سنتی به سمت مفاهیم چندبعدی و نوینی مانند سواد اطلاعاتی، رسانه‌ای و دیجیتال است، هرچند این تحول هنوز از انسجام نظری و کاربردی کافی در برنامه‌های آموزشی برخوردار نیست (Rahimi et al., 2025).

دوره متوسطه از این منظر جایگاهی ویژه دارد، زیرا دانش‌آموزان در این دوره در مرحله‌ای از رشد قرار دارند که هم‌زمان با گسترش استقلال شناختی و اجتماعی، با حجم گسترده‌تری از اطلاعات، رسانه‌ها، فناوری‌های دیجیتال و موقعیت‌های تصمیم‌گیری روبه‌رو می‌شوند. کیفیت سوادهای کسب‌شده در دوره‌های پیشین نیز می‌تواند مسیر یادگیری آنان را در این مرحله به‌طور معناداری تحت تأثیر قرار دهد؛ به‌گونه‌ای که مرور نظام‌مند پژوهش‌ها درباره نقش سواد پایه نشان داده است توانایی‌های بنیادی خواندن و نوشتن، زمینه‌ای تعیین‌کننده برای پیشرفت تحصیلی و مشارکت موفق دانش‌آموزان در آموزش متوسطه فراهم می‌سازد (Keogh & McGillicuddy, 2025). با این حال، تداوم رویکردی که سواد پایه را به مهارت‌های مکانیکی محدود سازد، نمی‌تواند پاسخگوی اقتضائات جدید یادگیری باشد. در الگوی معاصر، خواندن باید با فهم عمیق و تحلیل همراه شود، نوشتن باید به استدلال و تولید معنا بینجامد و توانایی‌های محاسباتی باید در حل مسائل واقعی به کار گرفته شوند. در کنار این توانایی‌ها، نظام آموزشی ناگزیر است دانش‌آموز را برای زیست در محیطی آماده کند که بخش مهمی از یادگیری، ارتباط، مشارکت اجتماعی و حتی شکل‌گیری هویت در بسترهای دیجیتال رخ می‌دهد. بررسی نظام‌مند ادبیات سواد دیجیتال در آموزش مدرسه‌ای نشان می‌دهد که این مفهوم نه یک مهارت منفرد، بلکه شبکه‌ای از توانایی‌های فنی، شناختی، انتقادی و اخلاقی است که باید به‌صورت نظام‌مند در فرایند آموزش مدرسه‌ای مورد توجه قرار گیرد (Radičuks et al., 2025). همچنین، یافته‌های مربوط به اجرای سواد دیجیتال در مدارس نشان

می‌دهد که تحقق این هدف به وجود زیرساخت مناسب، آمادگی معلمان، طراحی برنامه درسی هدفمند و چارچوب‌های روشن برای آموزش و ارزیابی نیاز دارد (Aliyyah et al., 2026).

اهمیت سواد دیجیتال تنها به توانایی استفاده از ابزارهای فناورانه محدود نیست، بلکه به چگونگی فهم، ارزیابی و تولید محتوا در فضای دیجیتال نیز مربوط می‌شود. مطالعات نشان داده‌اند که ارتقای مهارت‌های دیجیتال می‌تواند با افزایش سواد حریم خصوصی و توانایی افراد برای مدیریت آگاهانه اطلاعات شخصی در محیط آنلاین همراه باشد (Azizi et al., 2024). علاوه بر این، سواد دیجیتال می‌تواند ظرفیت یادگیری مشارکتی را گسترش دهد و شیوه‌های تعامل و همکاری در فرایند آموزشی را دگرگون سازد؛ مرور نظام‌مند پژوهش‌های مربوط به آموزش مشارکتی نیز بر نقش سواد دیجیتال در پشتیبانی از اشکال جدید همکاری آموزشی تأکید کرده است (Wider et al., 2026). شواهد دیگری حاکی از آن است که برخورداری از سواد دیجیتال، اشتراک دانش و عملکرد تحصیلی دانشجویان را در محیط‌های یادگیری آنلاین تقویت می‌کند و از این طریق، کیفیت مشارکت آنان در فرایند یادگیری را افزایش می‌دهد (Salimi et al., 2025). همچنین، رابطه مثبت سواد دیجیتال با ظرفیت نوآوری نشان می‌دهد که این نوع سواد می‌تواند زمینه‌ساز خلاقیت، حل مسئله و سازگاری با موقعیت‌های جدید باشد (Zhou et al., 2025). بنابراین، اهداف برنامه درسی در دوره متوسطه باید از آموزش کارکردهای ساده فناوری عبور کرده و توانایی تحلیل ساختارهای دیجیتال، ارزیابی پیامدهای استفاده از فناوری، تولید آگاهانه محتوا و رفتار مسئولانه در محیط‌های آنلاین را نیز دربرگیرد. مقایسه استانداردهای برنامه درسی ملی در حوزه آموزش زبان نیز نشان داده است که مؤلفه‌های سواد دیجیتال در اسناد آموزشی کشورها به درجات متفاوتی حضور دارند و در بسیاری از موارد، میان ابعاد مختلف این سواد انسجام کافی برقرار نشده است (Roh et al., 2025). این وضعیت نشان می‌دهد که صرف افزودن عناوین مرتبط با فناوری به برنامه درسی، بدون بازتعریف منسجم اهداف، نمی‌تواند به شکل‌گیری سواد دیجیتال واقعی منجر شود.

در کنار سواد دیجیتال، سواد اطلاعاتی یکی دیگر از ارکان اساسی سواد در جامعه معاصر است. افزایش حجم اطلاعات و سهولت دسترسی به منابع متعدد، لزوماً به معنای افزایش کیفیت دانش نیست؛ زیرا دانش‌آموزان باید بتوانند نیاز اطلاعاتی خود را تشخیص دهند، منابع مرتبط را شناسایی کنند، اعتبار اطلاعات را بسنجند، داده‌ها را با یکدیگر مقایسه و تلفیق کنند و در استفاده و بازتولید اطلاعات اصول اخلاقی را رعایت نمایند. فرائتحلیل مطالعات مربوط به سواد اطلاعاتی نشان داده است که میان سطح سواد اطلاعاتی و عملکرد تحصیلی رابطه مثبت وجود دارد و این شایستگی می‌تواند به‌عنوان یکی از پیش‌شرط‌های موفقیت تحصیلی در محیط‌های اطلاعات‌محور شناخته شود (Ashiq et al., 2026). افزون بر این، سواد اطلاعاتی از منظر یادگیری مادام‌العمر و خلاقیت اهمیت ویژه‌ای دارد، زیرا فرد را قادر می‌سازد پس از پایان آموزش رسمی نیز به‌صورت مستقل نیازهای دانشی خود را شناسایی و منابع مناسب را ارزیابی و به کار گیرد (Asif & Naveed, 2026). یافته‌های داخلی نیز نشان داده‌اند که آموزش سواد اطلاعاتی می‌تواند تفکر انتقادی، خودکارآمدی رایانه‌ای و باورهای انگیزشی دانش‌آموزان را بهبود بخشد و از این منظر، جایگاه آن در اهداف برنامه درسی فراتر از یک مهارت کتابخانه‌ای یا فنی است (Dehghan Manshadi & Mahdian, 2025). حتی در سطح سازمانی و حرفه‌ای نیز سواد اطلاعاتی می‌تواند نقش واسطه‌ای در تقویت ظرفیت یادگیری داشته باشد؛ چنان‌که ارتباط آن با توسعه حرفه‌ای و ظرفیت یادگیری سازمانی معلمان مورد تأکید قرار گرفته است (Ghanbari et al., 2025). بر این اساس، هدف‌گذاری

آموزشی در حوزه سواد اطلاعاتی باید از انتقال شیوه‌های جست‌وجوی اطلاعات فراتر رفته و بر قضاوت، تحلیل، تلفیق، استفاده اخلاقی و تبدیل اطلاعات به دانش قابل استفاده متمرکز شود.

گسترش رسانه‌های اجتماعی و افزایش نقش رسانه‌ها در شکل‌دهی به نگرش‌ها، رفتارها و تصمیم‌های فردی و جمعی نیز سواد رسانه‌ای را به یکی از ضرورت‌های آموزش معاصر تبدیل کرده است. نوجوانان در معرض جریان مستمر پیام‌هایی قرار دارند که از نظر منبع، اعتبار، هدف، جهت‌گیری و شیوه بازنمایی تفاوت‌های چشمگیری دارند و توانایی مواجهه انتقادی با این پیام‌ها برای مشارکت آگاهانه در جامعه ضروری است. مرور نظام‌مند و فراتحلیل پژوهش‌های مربوط به آموزش سواد رسانه‌ای نشان داده است که آموزش این شایستگی می‌تواند آسیب‌پذیری نوجوانان در برابر اطلاعات نادرست منتشرشده در شبکه‌های اجتماعی را کاهش دهد (Rodríguez Castillo et al., 2026). از سوی دیگر، مرور پژوهش‌های سواد رسانه‌ای و اطلاعاتی در میان معلمان پیش از خدمت، وجود شکاف‌هایی در سطح شایستگی، آموزش و ادغام برنامه‌ای این حوزه را نشان داده است که اهمیت آماده‌سازی نظام آموزشی برای آموزش سواد رسانه‌ای را برجسته می‌کند (Chen et al., 2025). بررسی حضور شایستگی رسانه‌ای در برنامه‌های درسی دوره‌های مختلف نیز حاکی از آن است که هرچند توجه به این حوزه در حال افزایش است، توزیع و پیشرفت مؤلفه‌های مختلف آن در برنامه درسی همواره متوازن نیست و برخی ابعاد کمتر مورد توجه قرار می‌گیرند (Rojas-Estrada et al., 2025). تحلیل‌های جهانی درباره شایستگی رسانه‌ای معلمان آینده نیز بر ضرورت ایجاد پیوندی منسجم میان آموزش حرفه‌ای معلمان و ادغام مؤلفه‌های سواد رسانه‌ای در برنامه درسی تأکید دارند (Syatriana et al., 2025). در نظام آموزشی ایران نیز بررسی کتاب‌های درسی دوره متوسطه اول نشان داده است که سواد رسانه‌ای در محتوای آموزشی حضور دارد، اما پوشش ابعاد مختلف آن از توازن و جامعیت مطلوب برخوردار نیست و برخی مؤلفه‌های مهارتی و نگرشی کمتر از مؤلفه‌های شناختی مورد توجه قرار گرفته‌اند (Motamedi Mohammadabadi & Asadi, 2024).

پیوند میان سواد رسانه‌ای، تفکر انتقادی و توانایی تولید معنا نشان می‌دهد که اهداف برنامه درسی باید از رویکرد مصرف‌کننده‌محور نسبت به رسانه‌ها فاصله بگیرد. دانش‌آموز نه تنها باید پیام‌های رسانه‌ای را دریافت کند، بلکه باید منطق تولید آنها، منافع و جهت‌گیری‌های احتمالی، نحوه بازنمایی گروه‌ها و رویدادها و پیامدهای اجتماعی انتشار محتوا را نیز تحلیل کند. ادغام سواد رسانه‌ای انتقادی در کلاس‌های آموزشی نشان داده است که می‌تواند علاوه بر تقویت خوانش انتقادی، خلاقیت و مشارکت فعال یادگیرندگان را ارتقا دهد (Afrilyasanti et al., 2025). رویکردهای جدید به سواد انتقادی در دبیرستان نیز بر این نکته تأکید دارند که آموزش باید دانش‌آموزان را برای فهم نابرابری‌ها، پرسشگری درباره ساختارهای اجتماعی و مشارکت آگاهانه در تولید و تفسیر معنا توانمند سازد (Larson & Yan, 2026). از این منظر، سواد نه مجموعه‌ای خنثی از مهارت‌ها، بلکه ظرفیتی برای فهم موقعیت اجتماعی و ایفای نقش مسئولانه در آن است. پروژه‌های آموزشی مبتنی بر ادغام سواد اطلاعاتی و دیجیتال نیز نشان داده‌اند که این سوادها می‌توانند پلی میان تفکر انتقادی و ارزش‌هایی نظیر برابری ایجاد کنند و بنابراین، کارکرد برنامه درسی سوادمحور تنها افزایش توانمندی فنی نیست (Sales et al., 2026). به همین ترتیب، توسعه سواد دیجیتال از منظر آموزش برای توسعه پایدار، نیازمند توجه هم‌زمان به مسئولیت اجتماعی، مشارکت و توانایی استفاده از فناوری در جهت حل مسائل

اجتماعی است (Andong et al., 2025). این رویکرد، ماهیت تربیتی اهداف سوادمحور را برجسته می‌سازد و نشان می‌دهد که اهداف برنامه درسی باید دانش، مهارت و نگرش را در یک ساختار منسجم با یکدیگر پیوند دهند.

یکی از مهم‌ترین چالش‌های برنامه‌ریزی درسی در این حوزه، چگونگی برقراری ارتباط میان انواع مختلف سواد است. طراحی مجزای اهداف برای سواد پایه، دیجیتال، اطلاعاتی و رسانه‌ای ممکن است از منظر سازمان‌دهی اولیه مفید باشد، اما در تجربه واقعی یادگیری، این سوادها در تعامل با یکدیگر عمل می‌کنند. برای مثال، ارزیابی یک خبر منتشرشده در شبکه اجتماعی به‌طور هم‌زمان مستلزم خواندن و درک متن، جست‌وجو و ارزیابی اطلاعات، شناخت سازوکار رسانه و استفاده از ابزارهای دیجیتال است. از این‌رو، اهداف برنامه درسی باید به‌جای ایجاد حوزه‌های جزیره‌ای، ظرفیت‌های چندساحتی را در قالب موقعیت‌های یادگیری تلفیقی توسعه دهند. تجربه ادغام سواد دیجیتال و سواد دینی در برنامه درسی آموزش اسلامی نیز نشان داده است که می‌توان انواع متفاوت سواد را در قالب ساختاری یکپارچه و متناسب با زمینه فرهنگی برنامه درسی سازمان‌دهی کرد (Adam, 2026). همچنین، مطالعه تحولات برنامه درسی متوسطه در برزیل نشان می‌دهد که سواد اطلاعاتی، رسانه‌ای و دیجیتال می‌توانند به‌عنوان اجزای رسمی و الزام‌آور برنامه آموزشی در سطح سیاست‌گذاری مورد شناسایی قرار گیرند (Silva, 2026). این تجارب نشان می‌دهد که مفهوم سواد چندبعدی قابلیت تبدیل شدن به مؤلفه‌های عملیاتی برنامه درسی را دارد، اما تحقق آن مستلزم تعریف روشن اهداف، تعیین روابط میان شایستگی‌ها و پرهیز از تفکیک مصنوعی میان ابعاد سواد است. مطالعات مربوط به برنامه درسی سواد بزرگسالان نیز تأکید کرده‌اند که طراحی سوادمحور زمانی اثربخش‌تر خواهد بود که با مهارت‌های اجتماعی و اقتصادی و نیازهای واقعی زندگی پیوند برقرار کند (Aliasgari et al., 2026)؛ اصلی که در دوره متوسطه نیز برای آماده‌سازی دانش‌آموزان جهت زندگی اجتماعی و حرفه‌ای آینده قابل توجه است.

در این میان، عدالت آموزشی باید به‌عنوان یکی از ویژگی‌های اساسی اهداف برنامه درسی سوادمحور مورد توجه قرار گیرد. گسترش فناوری و دسترسی به منابع دیجیتال، در کنار فرصت‌های آموزشی، می‌تواند شکاف‌های جدیدی میان دانش‌آموزان ایجاد کند؛ زیرا تفاوت در دسترسی به ابزار، اینترنت، حمایت خانوادگی و سرمایه فرهنگی می‌تواند به تفاوت در فرصت‌های یادگیری منجر شود. پژوهش‌های مربوط به عدالت و دسترسی در آموزش دیجیتال نشان می‌دهد که کاهش شکاف دیجیتال صرفاً با فراهم کردن تجهیزات تحقق نمی‌یابد و باید تفاوت‌های اجتماعی، اقتصادی و آموزشی یادگیرندگان نیز در طراحی برنامه‌های آموزشی لحاظ شود (Ahuja, 2023). از این‌رو، اهداف برنامه درسی نباید تنها برای دانش‌آموزانی طراحی شوند که از پیش دارای دسترسی و توانایی بالاتری هستند، بلکه باید امکان رشد شایستگی‌های سواد را برای گروه‌های متنوع یادگیرندگان فراهم آورند. توجه به تفاوت‌های فردی و زمینه‌ای از منظر سلامت و توانمندسازی دانش‌آموزان نیز در مطالعات آموزشی اهمیت یافته و تجربه زیسته مدیران مدارس نشان می‌دهد که حمایت از ظرفیت‌های روان‌شناختی و تربیتی دانش‌آموزان نیازمند نگاهی چندبعدی و زمینه‌مند است (Mahmoodaliloo et al., 2024). در همین راستا، برنامه درسی آینده‌نگر باید هم‌زمان با تحولات فناورانه، به کیفیت تجربه یادگیری، انعطاف‌پذیری و ظرفیت پاسخگویی مدارس به نیازهای متفاوت دانش‌آموزان توجه کند. الگوهای جدید رهبری آموزشی نیز مدارس آینده را به‌عنوان زیست‌بوم‌های یادگیری پویا معرفی می‌کنند که باید بتوانند خود را با تغییرات سریع دانشی و فناورانه

سازگار سازند (Sadeghi, 2026). بنابراین، آینده‌نگری در اهداف برنامه درسی نه به معنای پیش‌بینی صرف فناوری‌های آینده، بلکه به معنای پرورش توانایی یادگیری مستمر، انطباق، خودراهبری و مواجهه فعال با موقعیت‌های ناشناخته است.

تحولات اخیر در حوزه هوش مصنوعی نیز ضرورت این بازاندیشی را تشدید کرده است. نسل جدید دانش‌آموزان با فناوری‌هایی مواجه است که مرز میان تولیدکننده و مصرف‌کننده اطلاعات را دگرگون ساخته و شیوه جست‌وجو، تولید متن، یادگیری، تصمیم‌گیری و تعامل اجتماعی را تحت تأثیر قرار داده‌اند. مطالعه سواد هوش مصنوعی در نسل زد نشان داده است که این نوع سواد باید در پیوند با زمینه‌های فرهنگی، ارزش‌ها و شیوه‌های معناسازی کاربران در نظر گرفته شود و نمی‌توان آن را صرفاً به دانش فنی درباره ابزارهای هوشمند فروکاست (Talaie et al., 2026). چنین تحولی بار دیگر نشان می‌دهد که برنامه درسی متوسطه باید دانش‌آموزانی تربیت کند که علاوه بر استفاده از فناوری، قادر به ارزیابی پیامدهای آن، سنجش اعتبار خروجی‌های تولیدشده، تشخیص سوگیری‌ها و تصمیم‌گیری مسئولانه باشند. در این چارچوب، تقویت سوادهای مختلف باید به یادگیری مادام‌العمر منتهی شود، زیرا سرعت تغییر دانش و فناوری امکان اتکا به مجموعه‌ای ثابت از آموخته‌های مدرسه‌ای را کاهش داده است. اهمیت سواد اطلاعاتی برای خلاقیت و یادگیری مستمر نیز مؤید آن است که برنامه درسی باید «توانایی یادگرفتن» را به‌عنوان هدفی مستقل و بنیادین تلقی کند (Asif & Naveed, 2026). به همین ترتیب، پیوند میان سواد دیجیتال و نوآوری نشان می‌دهد که یادگیرنده آینده باید بتواند دانش و فناوری را برای خلق راه‌حل‌های جدید به کار گیرد (Zhou et al., 2025). بنابراین، جهت‌گیری اهداف برنامه درسی باید از انتقال مجموعه‌ای بسته از اطلاعات به سمت شکل‌دهی ظرفیت‌های پایدار برای یادگیری، تحلیل، سازگاری و مشارکت مسئولانه تغییر یابد.

با وجود گسترش مطالعات مرتبط با انواع سواد، بخش قابل توجهی از پژوهش‌های موجود بر یک بعد خاص، مانند سواد دیجیتال، اطلاعاتی یا رسانه‌ای، تمرکز داشته‌اند و کمتر به چگونگی سازمان‌دهی یکپارچه آنها در سطح اهداف برنامه درسی دوره متوسطه پرداخته‌اند. مرور پژوهش‌های حوزه سواد رسانه‌ای و اطلاعاتی، در کنار مطالعات سواد دیجیتال، نشان می‌دهد که ادبیات موجود از نظر شناسایی مهارت‌ها و پیامدهای هر نوع سواد غنی شده است، اما تبدیل این یافته‌ها به ساختاری منسجم برای هدف‌گذاری برنامه درسی همچنان نیازمند مطالعه بیشتر است (Chen et al., 2025). علاوه بر این، مطالعات تطبیقی برنامه‌های درسی نشان می‌دهد که حضور یک مؤلفه در اسناد آموزشی لزوماً به معنای ادغام واقعی آن در ساختار اهداف و تجارب یادگیری نیست (Rojas-Estrada et al., 2025). شواهد مربوط به نظام آموزشی ایران نیز بیانگر آن است که اگرچه توجه پژوهشی به سوادهای نوین افزایش یافته، بازنمایی آنها در برنامه‌های رسمی و کتاب‌های درسی همچنان با محدودیت‌هایی همراه است (Motamedi Mohammadabadi & Asadi, 2024). از سوی دیگر، یافته‌های مربوط به تأثیر آموزش سواد اطلاعاتی بر متغیرهای شناختی و انگیزشی دانش‌آموزان نشان می‌دهد که ظرفیت این حوزه برای بازطراحی اهداف آموزشی بیش از میزان بهره‌برداری کنونی است (Dehghan Manshadi & Mahdian, 2025). بر این اساس، خلأ اصلی نه صرفاً فقدان آموزش هر یک از انواع سواد، بلکه نبود تصویری جامع از «چیستی» اهداف سوادمحور، «چگونگی» سازمان‌دهی آنها و «جهت‌گیری» تربیتی و اجتماعی این اهداف در دوره متوسطه است؛ خلأیی که بررسی دیدگاه خبرگان دانشگاهی و اجرایی می‌تواند به تبیین عمیق‌تر آن کمک کند.

بنابراین، هدف پژوهش حاضر تبیین اهداف و ویژگی‌های الگوی برنامه درسی دوره متوسطه بر اساس ابعاد سواد یونسکو با تأکید بر سواد پایه، دیجیتال، اطلاعاتی و رسانه‌ای است.

روش‌شناسی

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر ماهیت، کیفی است که با رویکرد تحلیل مضمون انجام شده است. انتخاب رویکرد کیفی مبتنی بر این فرض نظری است که تبیین اهداف و ویژگی‌های الگوی برنامه درسی دوره متوسطه بر اساس انواع سواد یونسکو، مستلزم فهم عمیق دیدگاه‌ها و تفسیرهای خبرگان آموزشی از مفاهیم چندبعدی سواد است. تحلیل مضمون به‌عنوان رویکردی نظام‌مند، امکان شناسایی و تفسیر الگوهای معنایی نهفته در داده‌های متنی را فراهم می‌سازد.

جامعه آماری شامل دو گروه خبرگان دانشگاهی (اعضای هیئت علمی علوم تربیتی، برنامه درسی و روانشناسی تربیتی دانشگاه‌های استان آذربایجان غربی) و خبرگان اجرایی (مدیران ستادی آموزش و پرورش استان در حوزه متوسطه) بود. ترکیب این دو گروه، تلفیق دیدگاه‌های نظری و اجرایی را ممکن ساخت. نمونه‌گیری به‌صورت هدفمند و نظری انجام شد و مشارکت‌کنندگان بر اساس معیارهای ورود انتخاب گردیدند. برای خبرگان اجرایی، معیارها شامل حداقل ۱۰ سال سابقه خدمت، ۴ سال سابقه در دوره متوسطه، تحصیلات کارشناسی ارشد، تأهل و داشتن فرزند در دوره متوسطه (به‌منظور برخورداری از تجربه زیسته والدینی) بود. برای خبرگان دانشگاهی، معیارها شامل دکترای تخصصی، مرتبه استادیاری، ۵ سال سابقه خدمت، ۲ سال تدریس در تحصیلات تکمیلی و انتشار حداقل دو مقاله علمی-پژوهشی در سال گذشته بود. حجم نمونه ۱۴ نفر (۱۰ دانشگاهی، ۴ اجرایی) با دامنه سنی ۳۸-۵۸ سال (۹ مرد، ۵ زن) بود. گردآوری داده‌ها در پاییز و زمستان ۱۴۰۴ انجام شد و اشباع نظری در مصاحبه دوازدهم حاصل گردید و دو مصاحبه تکمیلی برای تأیید انجام شد.

داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها با استفاده از روش تحلیل مضمون تحلیل شدند. در این پژوهش، تحلیل مضمون با رویکرد بازتابی انجام گرفت. فرایند تحلیل شامل مراحل آشنایی عمیق با داده‌ها، کدگذاری اولیه، جستجوی مضامین، بازبینی و پالایش مضامین، تعریف و نام‌گذاری آن‌ها و در نهایت، سازمان‌دهی مضامین در قالبی منسجم بود. این فرایند به‌صورت چرخه‌ای و رفت‌وبرگشتی انجام شد تا اطمینان حاصل شود که مضامین نهایی، بازنمایی معناداری از داده‌ها هستند. برای افزایش دقت و انسجام تحلیل، فرایند کدگذاری به‌صورت مداوم با بازخوانی داده‌ها و مقایسه کدها انجام گرفت و تلاش شد تا ارتباط میان مضامین استخراج‌شده و چارچوب مفهومی پژوهش حفظ شود. در تحلیل داده‌ها، تمرکز اصلی بر شناسایی اهداف و ویژگی‌های برنامه درسی دوره متوسطه بر اساس چهار نوع سواد یونسکو شامل سواد پایه، سواد دیجیتال، سواد اطلاعاتی و سواد رسانه‌ای بود و مضامین در این چارچوب مفهومی سازمان‌دهی شدند. کلیه فرایندهای کدگذاری و تحلیل داده‌ها به‌صورت دستی و بدون استفاده از نرم‌افزار انجام شد.

در راستای پیشگیری از سوگیری پژوهشگر و افزایش اعتبار یافته‌ها، راهبردهای متعددی به کار گرفته شد. نخست، خودآگاهی تأملی از طریق ثبت یادداشت‌های روزانه درباره پیش‌فرض‌ها و باورهای پژوهشگران و بحث درباره آن‌ها در جلسات گروه پژوهشی انجام شد. دوم، بازبینی

مشارکت‌کنندگان (۷ نفر) به این صورت که خلاصه یافته‌ها در اختیار آنان قرار گرفت تا صحت تفسیرهای پژوهشگر را تأیید یا اصلاح کنند. سوم، مرور خبرگان غیرمشارکت‌کننده (۳ نفر) برای ارزیابی روایی و انسجام مضامین انجام شد. چهارم، کدگذاری مستقل بیست درصد از داده‌ها توسط دو پژوهشگر دیگر که ضریب توافق کاپای کوهن ۰/۸۶ حاصل گردید. پنجم، مثلث‌سازی در سه سطح منابع داده (گروه‌های دانشجویی و اجرایی)، روش‌شناختی (مصاحبه و یادداشت‌های میدانی) و تحلیلگران (استفاده از چند تحلیلگر) صورت گرفت. ششم، شفاف‌سازی فرایند پژوهش از طریق مستندسازی کامل مراحل و ایجاد مسیر حسابرسی انجام شد. هفتم، اشباع نظری و تنوع در انتخاب مشارکت‌کنندگان از نظر جنسیت، سابقه خدمت و نوع سازمان به کاهش سوگیری کمک کرد.

در راستای ارزیابی اعتبار یافته‌ها، از معیار اعتمادپذیری گوبا و لینکلن شامل چهار مؤلفه مقبولیت، انتقال‌پذیری، قابلیت اطمینان و تأییدپذیری استفاده شد (محمود علیلو و همکاران، ۲۰۲۴). مقبولیت از طریق بازبینی مشارکت‌کنندگان (۷ نفر) و مرور خبرگان غیرمشارکت‌کننده (۳ نفر) تأمین شد. انتقال‌پذیری با ارائه توصیف غنی و دقیق از زمینه پژوهش، مشارکت‌کنندگان و فرایند تحلیل، امکان قضاوت درباره قابلیت تعمیم‌پذیری یافته‌ها به سایر زمینه‌های مشابه را برای مخاطبان فراهم نمود. قابلیت اطمینان از طریق مستندسازی کامل فرایند پژوهش و ارائه مسیر حسابرسی حاصل شد. تأییدپذیری نیز با استفاده از یادداشت‌های تأملی و بازبینی مستمر تفسیرها توسط همکاران پژوهشی تأمین گردید. کلیه موازین اخلاقی از جمله اخذ رضایت آگاهانه کتبی، تضمین محرمانگی اطلاعات، ناشناس بودن مشارکت‌کنندگان و امکان انصراف در هر مرحله از پژوهش نیز رعایت گردید.

روش گردآوری داده‌ها، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود. چارچوب کلی سؤالات مصاحبه بر اساس مبانی نظری برنامه درسی، چارچوب انواع سواد یونسکو و هدف پژوهش طراحی شد و در عین حال، از طریق سؤالات کوتاه و مناسب در طول مصاحبه، انعطاف‌پذیری لازم برای پیگیری مفاهیم نوظهور در جریان مصاحبه‌ها حفظ گردید. نمونه سؤالات مصاحبه عبارت بودند از: «به نظر شما، اهداف برنامه درسی دوره متوسطه باید بر اساس چه ابعادی از سواد تعریف شوند؟»، «ویژگی‌های اصلی یک برنامه درسی سوادمحور چیست و این اهداف چه ویژگی‌هایی باید داشته باشند؟»، «چگونه می‌توان اهداف مربوط به سواد پایه، دیجیتال، اطلاعاتی و رسانه‌ای را در برنامه درسی دوره متوسطه یکپارچه کرد؟» و «اهداف برنامه درسی سوادمحور چه ویژگی‌های تربیتی و اجتماعی باید داشته باشند؟». میانگین مدت زمان مصاحبه‌ها ۴۴ دقیقه بوده است. مصاحبه‌ها با هماهنگی قبلی و از طریق تبیین اهداف پژوهش انجام یافت.

یافته‌ها

از تحلیل داده‌ها، ۴۴ کد، سه مضمون و نه زیر مضمون به دست آمده است. این مضامین، ابعاد شناختی، محتوایی و تربیتی اهداف برنامه درسی را پوشش می‌دهند و نشان می‌دهند که از دیدگاه مشارکت‌کنندگان، اهداف برنامه درسی سوادمحور باید فراتر از انتقال دانش بوده و ناظر بر توانمندسازی همه‌جانبه دانش‌آموزان در مواجهه با چالش‌های فردی، اجتماعی و رسانه‌ای باشند. جدول یک خلاصه یافته‌های پژوهش را نشان می‌دهد.

با توجه به جدول یک، مضمون اول به «چپستی» اهداف (محتوا و مصداق اهداف) می‌پردازد، در حالی که مضمون دوم و سوم به «چگونگی» و «جهت‌گیری» اهداف (کیفیت و مختصات شکلی و محتوایی آن‌ها) توجه دارند. مضمونها، زیرمضمونها و نمونه‌هایی از عین نقل قول مشارکت‌کنندگان در زیر ارائه شده‌اند:

مضمون اول: اهداف شناختی برنامه درسی مبتنی بر ابعاد سواد یونسکو

این مضمون به اهدافی اشاره دارد که مستقیماً با رشد توانمندی‌های شناختی دانش‌آموزان در چهار بعد سواد پایه، دیجیتال، اطلاعاتی و رسانه‌ای مرتبط است. از دیدگاه مشارکت‌کنندگان، برنامه درسی دوره متوسطه باید به‌گونه‌ای هدف‌گذاری شود که دانش‌آموزان بتوانند مهارت‌های شناختی خود را در موقعیت‌های واقعی زندگی به کار گیرند.

زیرمضمون اول: هدف‌گذاری برای تقویت سواد پایه: مشارکت‌کنندگان تأکید داشتند که سواد پایه همچنان بنیان سایر انواع سواد است، اما باید از حالت مکانیکی خارج شده و به‌صورت تحلیلی و کاربردی در اهداف برنامه درسی بازتعریف شود. "هدف برنامه درسی نباید فقط این باشد که دانش‌آموز بتواند متن را بخواند، بلکه باید بتواند معنا را تحلیل کند و در موقعیت‌های واقعی از آن استفاده کند" (مشارکت‌کننده ۳). "نوشتن و محاسبه وقتی ارزشمند است که دانش‌آموز بتواند با آن مسئله‌ای از زندگی خودش را حل کند، نه این‌که فقط تمرین کتاب را انجام دهد" (مشارکت‌کننده ۷).

زیرمضمون دوم: هدف‌گذاری برای توسعه سواد دیجیتال: یافته‌ها نشان می‌دهد که اهداف برنامه درسی باید فراتر از استفاده ابزاری از فناوری بوده و بر درک، تحلیل و تولید آگاهانه در فضای دیجیتال تمرکز داشته باشند. "سواد دیجیتال یعنی دانش‌آموز بفهمد پشت هر اطلاعات دیجیتال چه منطقی هست و هر چیزی را در فضای مجازی نپذیرد" (مشارکت‌کننده ۵). "یکی از اهداف مهم باید این باشد که دانش‌آموز فقط مصرف‌کننده فناوری نباشد، بلکه بتواند محتوای دیجیتال تولید کند و مسئولیت آن را هم بپذیرد" (مشارکت‌کننده ۱۱).

زیرمضمون سوم: هدف‌گذاری برای ارتقای سواد اطلاعاتی: از نگاه مشارکت‌کنندگان، هدف برنامه درسی باید پرورش توانایی جستجو، ارزیابی و استفاده هدفمند از اطلاعات باشد؛ مهارتی که در دنیای امروز حیاتی تلقی می‌شود. "دانش‌آموز باید یاد بگیرد اطلاعات درست را از نادرست تشخیص بدهد، این خودش یک هدف اساسی برنامه درسی است" (مشارکت‌کننده ۲). "هدف‌گذاری باید به سمتی برود که دانش‌آموز بتواند اطلاعات را تحلیل کند، نه این‌که فقط آن‌ها را جمع‌آوری کند" (مشارکت‌کننده ۹).

زیرمضمون چهارم: هدف‌گذاری برای تقویت سواد رسانه‌ای: یافته‌ها نشان می‌دهد که سواد رسانه‌ای باید به‌عنوان یکی از اهداف شناختی کلیدی برنامه درسی دوره متوسطه در نظر گرفته شود. "دانش‌آموزان هر روز با پیام‌های رسانه‌ای بمباران می‌شوند، اگر هدف برنامه درسی تحلیل این پیام‌ها نباشد، آموزش ناقص می‌ماند" (مشارکت‌کننده ۶). "یکی از اهداف مهم این است که دانش‌آموز بفهمد رسانه‌ها بی‌طرف نیستند و بتواند جهت‌گیری آن‌ها را تشخیص دهد" (مشارکت‌کننده ۱۴).

مضمون دوم: ویژگی‌های محتوایی اهداف برنامه درسی سوادمحور

این مضمون به ویژگی‌های درونی اهداف برنامه درسی اشاره دارد و نشان می‌دهد که اهداف باید از جامع‌نگری و یکپارچگی برخوردار باشند. در این مضمون، تأکید بر «چگونگی» طراحی اهداف است و مشارکت‌کنندگان بر این باورند که صرف تعیین اهداف شناختی کافی نیست، بلکه نحوه تعریف و ساختار آن‌ها نیز تعیین‌کننده اثربخشی برنامه درسی است. مشارکت‌کننده ۸ گفته است: "اینکه چه اهدافی را انتخاب می‌کنیم، یک بحث است، اما این که آن اهداف چه ویژگی‌هایی داشته باشند، بحث دیگری است؛ اهداف می‌توانند جامع باشند یا جزیره‌ای، منسجم باشند یا پراکنده، و این ویژگی‌هاست که سرنوشت برنامه درسی را تعیین می‌کند".

زیرمضمون اول: جامع‌نگری در تعریف اهداف: مشارکت‌کنندگان بر این باور بودند که اهداف برنامه درسی نباید محدود به بعد شناختی بوده و لازم است ابعاد نگرشی و مهارتی را نیز دربرگیرد. "هدف برنامه درسی باید هم دانش، هم مهارت و هم نگرش دانش‌آموز را پوشش بدهد، وگرنه سواد واقعی شکل نمی‌گیرد" (مشارکت‌کننده ۴). "اگر اهداف فقط دانشی باشند، ما سواد را تقلیل داده‌ایم و این با چارچوب یونسکو سازگار نیست" (مشارکت‌کننده ۱۰).

زیرمضمون دوم: یکپارچگی اهداف سوادها: یافته‌ها نشان می‌دهد که اهداف مرتبط با انواع سواد باید به صورت پیوسته و تلفیقی طراحی شوند. "نمی‌شود سواد دیجیتال را جدا از سواد اطلاعاتی دید، اهداف باید به هم وصل باشند" (مشارکت‌کننده ۱). "وقتی اهداف برنامه درسی جزیره‌ای نوشته می‌شوند، دانش‌آموز هم یادگیری جزیره‌ای پیدا می‌کند" (مشارکت‌کننده ۸).

مضمون سوم: ویژگی‌های تربیتی و اجتماعی اهداف برنامه درسی

این مضمون بر جهت‌گیری کلان اهداف برنامه درسی به سوی تربیت شهروندان آگاه، عادلانه و آینده‌نگر تأکید دارد. در این مضمون، مشارکت‌کنندگان فراتر از محتوای اهداف و ویژگی‌های ساختاری آن‌ها، به کارکردهای تربیتی و اجتماعی اهداف توجه دارند و بر این باورند که اهداف برنامه درسی باید پاسخگوی نیازهای فردی و جمعی یادگیرندگان در جامعه معاصر باشد.

زیرمضمون اول: جهت‌گیری اهداف به سوی شهروندی آگاه: مشارکت‌کنندگان معتقد بودند اهداف برنامه درسی باید دانش‌آموزان را برای مشارکت آگاهانه در جامعه آماده کند. "هدف نهایی برنامه درسی این است که دانش‌آموز بتواند در جامعه تصمیم آگاهانه بگیرد" (مشارکت‌کننده ۱۲). "سواد وقتی معنا دارد که به شهروندی مسئولانه منجر شود" (مشارکت‌کننده ۵).

زیرمضمون دوم: عدالت‌محوری در اهداف برنامه درسی: یافته‌ها نشان می‌دهد که توجه به عدالت آموزشی یکی از ویژگی‌های اساسی اهداف برنامه درسی سوادمحور است. "اهداف برنامه درسی باید برای همه دانش‌آموزان قابل دسترس باشد، نه فقط برای دانش‌آموزان قوی" (مشارکت‌کننده ۶). "اگر تفاوت‌های فردی در اهداف دیده نشود، سواد هم ناعادلانه توزیع می‌شود" (مشارکت‌کننده ۱۳).

زیرمضمون سوم: آینده‌نگری و یادگیری مادام‌العمر: مشارکت‌کنندگان بر این نکته تأکید داشتند که اهداف برنامه درسی باید دانش‌آموزان را برای یادگیری مستمر آماده کند. "هدف برنامه درسی این نیست که همه چیز را یاد بدهد، بلکه باید یاد دادن یادگیری را هدف بگیرد" (مشارکت‌کننده ۲). "دانش‌آموز باید بعد از پایان مدرسه هم بتواند خودش یاد بگیرد، این یعنی هدف‌گذاری درست" (مشارکت‌کننده ۹).

جدول ۱. مضامین، زیرمضامین و کدهای مرتبط با اهداف و ویژگی‌های اهداف برنامه درسی دوره متوسطه بر اساس ابعاد سواد یونسکو

مضمون	زیرمضمون	کدها
اهداف شناختی برنامه درسی مبتنی بر ابعاد سواد یونسکو	هدف‌گذاری برای تقویت سواد پایه	ارتقای درک عمیق خواندن متون آموزشی؛ توسعه نوشتن تحلیلی و استدلالی؛ تقویت محاسبه در موقعیت‌های واقعی؛ استفاده از سواد پایه برای حل مسائل زندگی
	هدف‌گذاری برای توسعه سواد دیجیتال	درک کارکردهای فناوری‌های دیجیتال؛ تحلیل انتقادی اطلاعات دیجیتال؛ استفاده ایمن و مسئولانه از فضای دیجیتال؛ توانایی تولید محتوای دیجیتال
	هدف‌گذاری برای ارتقای سواد اطلاعاتی	جستجوی هدفمند اطلاعات؛ ارزیابی اعتبار و کیفیت اطلاعات؛ سازمان‌دهی و تلفیق اطلاعات؛ استفاده اخلاقی از اطلاعات
	هدف‌گذاری برای تقویت سواد رسانه‌ای	تحلیل انتقادی پیام‌های رسانه‌ای؛ تشخیص جهت‌گیری و سوگیری رسانه‌ها؛ درک نقش رسانه در شکل‌دهی افکار عمومی؛ تولید آگاهانه پیام رسانه‌ای
ویژگی‌های محتوایی اهداف برنامه درسی سوادمحور	جامع‌نگری در تعریف اهداف یکپارچگی اهداف سوادها	پوشش هم‌زمان ابعاد مختلف سواد؛ توجه به ابعاد شناختی، مهارتی و نگرشی؛ پرهیز از تقلیل سواد به مهارت‌های پایه؛ تأکید بر رشد همه‌جانبه یادگیرنده
		پیوند اهداف سواد پایه با سوادهای نوین؛ هم‌افزایی میان سواد دیجیتال، اطلاعاتی و رسانه‌ای؛ طراحی اهداف میان‌رشته‌ای؛ انسجام درونی اهداف برنامه درسی
ویژگی‌های تربیتی و اجتماعی اهداف برنامه درسی	جهت‌گیری اهداف به سوی شهروندی آگاه عدالت‌محوری در اهداف برنامه درسی	پرورش تفکر انتقادی اجتماعی؛ تقویت مسئولیت‌پذیری اجتماعی؛ توانایی مشارکت آگاهانه در جامعه؛ آمادگی برای مواجهه با مسائل اجتماعی
		توجه به تفاوت‌های فردی یادگیرندگان؛ کاهش شکاف‌های آموزشی؛ فراهم‌سازی فرصت‌های برابر یادگیری؛ حساسیت نسبت به زمینه‌های فرهنگی
	آینده‌نگری و یادگیری مادام‌العمر	تقویت یادگیری خودراهبر؛ آمادگی برای یادگیری مستمر؛ انعطاف‌پذیری شناختی؛ سازگاری با تحولات سریع اجتماعی و فناورانه

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که اهداف و ویژگی‌های الگوی برنامه درسی دوره متوسطه بر اساس ابعاد سواد یونسکو از ساختاری چندبعدی، پیوسته و درهم‌تنیده برخوردار است و نمی‌توان آن را صرفاً به مجموعه‌ای از اهداف دانشی یا مهارتی محدود کرد. تحلیل داده‌ها به استخراج سه مضمون اصلی شامل اهداف شناختی برنامه درسی مبتنی بر ابعاد سواد یونسکو، ویژگی‌های محتوایی اهداف برنامه درسی سوادمحور و ویژگی‌های تربیتی و اجتماعی اهداف برنامه درسی منجر شد. در سطح نخست، اهداف شناختی مشتمل بر تقویت سواد پایه، توسعه سواد دیجیتال، ارتقای سواد اطلاعاتی و تقویت سواد رسانه‌ای بود. این یافته بیانگر آن است که برنامه درسی دوره متوسطه باید از رویکرد سنتی انتقال دانش فاصله گرفته و به سمت پرورش توانایی فهم، تحلیل، ارزیابی، تولید و کاربرد آگاهانه دانش و اطلاعات حرکت کند. اهمیت سواد پایه به‌عنوان زیربنای سایر سوادها با نتایج مطالعه مروری Keogh و McGillicuddy همسو است که نشان دادند کیفیت سواد پایه در مراحل اولیه تحصیل بر مسیر آموزشی دانش‌آموزان در دوره متوسطه تأثیرگذار است و ضعف در این زمینه می‌تواند مشارکت آنان را در یادگیری‌های پیچیده‌تر محدود سازد (Keogh & McGillicuddy, 2025). همچنین، یافته حاضر با تبیین تاریخی و مفهومی Gontijo از سواد در چارچوب برنامه‌های یونسکو همخوانی دارد که سواد را فراتر از خواندن و نوشتن و در پیوند با مشارکت فرد در زندگی اجتماعی و فرهنگی در نظر می‌گیرد (Gontijo, 2024). بنابراین، تقویت سواد پایه در برنامه درسی متوسطه باید به‌صورت کاربردی، تحلیلی و مسئله‌محور تعریف شود تا دانش‌آموز بتواند از توانایی‌های خواندن، نوشتن و محاسبه در موقعیت‌های واقعی بهره‌گیرد.

بخش دیگری از یافته‌های مرتبط با اهداف شناختی بر ضرورت توسعه سواد دیجیتال تأکید داشت. از دیدگاه مشارکت‌کنندگان، سواد دیجیتال نباید به مهارت استفاده از ابزارها و نرم‌افزارها تقلیل یابد، بلکه باید شامل درک ساختارهای دیجیتال، ارزیابی اطلاعات، تولید مسئولانه محتوا و رفتار اخلاقی در محیط‌های فناوری‌محور باشد. این یافته با مرور نظام‌مند Radičuks و همکاران همسو است که نشان دادند سواد دیجیتال در آموزش مدرسه‌ای مفهومی چندوجهی شامل ابعاد فنی، شناختی، انتقادی و اخلاقی است (Radičuks et al., 2025). همچنین، Aliyyah و همکاران نشان دادند که اجرای موفق سواد دیجیتال در برنامه درسی نیازمند آمادگی معلمان، زیرساخت مناسب و طراحی آموزشی هدفمند است و نمی‌توان آن را صرفاً با افزودن فناوری به کلاس درس محقق ساخت (Aliyyah et al., 2026). نتایج مطالعه Roh و همکاران نیز نشان داد که اگرچه سواد دیجیتال در استانداردهای برنامه درسی کشورهای مختلف جایگاه رو به رشدی یافته است، میان ابعاد و مؤلفه‌های آن همواره انسجام کافی وجود ندارد (Roh et al., 2025). این شواهد، یافته پژوهش حاضر درباره ضرورت تعریف یکپارچه و هدفمند سواد دیجیتال را تأیید می‌کند. افزون بر این، ارتباط مثبت سواد دیجیتال با اشتراک دانش و عملکرد تحصیلی (Salimi et al., 2025) و نیز با ظرفیت نوآوری دانشجویان (Zhou et al., 2025) نشان می‌دهد که توسعه این نوع سواد می‌تواند به فرایندهای شناختی سطح بالاتر نیز منجر شود. یافته‌های Azizi و همکاران درباره نقش مهارت‌های دیجیتال در ارتقای سواد حریم خصوصی نیز تأکید می‌کند که آموزش سواد دیجیتال باید جنبه‌های مسئولیت‌پذیری و حفاظت از اطلاعات شخصی را نیز دربرگیرد (Azizi et al., 2024).

یافته مهم دیگر پژوهش حاضر، ضرورت ارتقای سواد اطلاعاتی به‌عنوان بخشی از اهداف شناختی برنامه درسی بود. مشارکت‌کنندگان بر توانایی جست‌وجوی هدفمند، تشخیص اطلاعات معتبر، ارزیابی کیفیت منابع، سازمان‌دهی اطلاعات و استفاده اخلاقی از آنها تأکید داشتند. این نتیجه با فراتحلیل Ashiq و همکاران همسو است که رابطه مثبت میان سواد اطلاعاتی و عملکرد تحصیلی را نشان داده و این شایستگی را یکی از عوامل مؤثر بر موفقیت یادگیری معرفی کرده‌اند (Ashiq et al., 2026). همچنین، Asif و Naveed سواد اطلاعاتی را یکی از پیش‌نیازهای یادگیری مادام‌العمر و خلاقیت دانسته‌اند؛ زیرا یادگیرنده را قادر می‌سازد به‌طور مستقل نیاز اطلاعاتی خود را شناسایی و منابع مناسب را ارزیابی کند (Asif & Naveed, 2026). در مطالعات داخلی نیز آموزش سواد اطلاعاتی موجب بهبود تفکر انتقادی، خودکارآمدی رایانه‌ای و باورهای انگیزشی دانش‌آموزان شده است (Dehghan Manshadi & Mahdian, 2025). علاوه بر این، یافته Ghanbari و همکاران نشان داد که سواد اطلاعاتی می‌تواند در رابطه میان توسعه حرفه‌ای و ظرفیت یادگیری سازمانی معلمان نقش واسطه‌ای ایفا کند (Ghanbari et al., 2025). این مجموعه شواهد نشان می‌دهد که گنجاندن سواد اطلاعاتی در اهداف برنامه درسی، تنها پاسخ به افزایش حجم اطلاعات نیست، بلکه راهبردی برای ارتقای استقلال یادگیری، قضاوت آگاهانه و شکل‌گیری ظرفیت‌های پایدار شناختی است.

نتایج پژوهش همچنین نشان داد که سواد رسانه‌ای باید به‌عنوان یکی از اهداف اساسی برنامه درسی دوره متوسطه مورد توجه قرار گیرد. در این زمینه، توانایی تحلیل انتقادی پیام‌های رسانه‌ای، تشخیص سوگیری، درک نقش رسانه‌ها در شکل‌دهی افکار عمومی و تولید آگاهانه پیام رسانه‌ای از جمله عناصر برجسته بود. اهمیت این یافته در شرایطی افزایش می‌یابد که نوجوانان بخش قابل توجهی از اطلاعات خود را از شبکه‌های اجتماعی و محیط‌های رسانه‌ای دریافت می‌کنند. مرور نظام‌مند Rodríguez Castillo و همکاران نشان داده است

که آموزش سواد رسانه‌ای می‌تواند آسیب‌پذیری نوجوانان در برابر اطلاعات نادرست در رسانه‌های اجتماعی را کاهش دهد (Rodríguez Castillo et al., 2026). همچنین، Rojas-Estrada و همکاران نشان دادند که اگرچه حضور شایستگی رسانه‌ای در برنامه‌های درسی رو به افزایش است، پوشش ابعاد آن در دوره‌های مختلف آموزشی هنوز نامتوازن است (Rojas-Estrada et al., 2025). نتایج مرور Chen و همکاران نیز وجود شکاف‌هایی در آموزش سواد رسانه‌ای و اطلاعاتی معلمان پیش از خدمت را نشان داد که می‌تواند انتقال مؤثر این مهارت‌ها به دانش‌آموزان را با محدودیت مواجه سازد (Chen et al., 2025). در نظام آموزشی ایران نیز Motamedi Mohammadabadi و Asadi نشان داده‌اند که بازنمایی سواد رسانه‌ای در کتاب‌های درسی دوره متوسطه اول از جامعیت کافی برخوردار نیست و برخی مؤلفه‌های مهارتی و نگرشی کمتر مورد توجه قرار گرفته‌اند (Motamedi Mohammadabadi & Asadi, 2024). از این‌رو، نتیجه پژوهش حاضر مبنی بر ضرورت ارتقای سواد رسانه‌ای در اهداف برنامه درسی با شواهد داخلی و بین‌المللی مطابقت دارد.

مضمون دوم پژوهش نشان داد که اهداف برنامه درسی سوادمحور باید از دو ویژگی اساسی جامع‌نگری و یکپارچگی برخوردار باشند. جامع‌نگری به این معناست که هدف‌گذاری نباید صرفاً بر شناخت متمرکز باشد، بلکه باید به‌طور هم‌زمان دانش، مهارت و نگرش را پوشش دهد. همچنین، یکپارچگی بیانگر آن است که سواد پایه، دیجیتال، اطلاعاتی و رسانه‌ای نباید در قالب قلمروهایی مستقل و منفصل طراحی شوند، زیرا در موقعیت‌های واقعی یادگیری، این سوادها به‌صورت هم‌زمان فعال می‌شوند. یافته حاضر با مطالعه Sales و همکاران همسو است که ادغام سواد اطلاعاتی و دیجیتال را پلی میان تفکر انتقادی و ارزش‌های برابری دانسته‌اند و بر ضرورت طراحی برنامه‌های آموزشی یکپارچه تأکید کرده‌اند (Sales et al., 2026). همچنین، مطالعه Adam درباره ادغام سواد دیجیتال و سواد دینی در برنامه درسی آموزش اسلامی نشان داده است که می‌توان انواع مختلف سواد را متناسب با زمینه فرهنگی و ارزشی در ساختاری منسجم تلفیق کرد (Adam, 2026). نتایج Wider و همکاران نیز نشان داد که سواد دیجیتال می‌تواند از یادگیری و آموزش مشارکتی حمایت کند، اما تحقق این ظرفیت نیازمند ایجاد پیوند میان ابعاد مختلف یادگیری و فناوری است (Wider et al., 2026). بنابراین، یافته پژوهش حاضر مبنی بر پرهیز از طراحی جزیره‌ای اهداف و حرکت به سوی اهداف میان‌رشته‌ای و تلفیقی، با جهت‌گیری پژوهش‌های جدید در حوزه برنامه درسی هماهنگ است.

این یافته از منظر تحول سیاست‌گذاری آموزشی نیز قابل تبیین است. Silva نشان داد که در برنامه جدید آموزش متوسطه برزیل، سواد دیجیتال، اطلاعاتی و رسانه‌ای در قالب مؤلفه‌ای رسمی و الزام‌آور وارد ساختار برنامه درسی شده‌اند که بیانگر حرکت از آموزش پراکنده مهارت‌ها به سمت نهادهای سازشی آنها در سطح سیاست آموزشی است (Silva, 2026). از سوی دیگر، Aliasgari و همکاران در مطالعه برنامه درسی سواد بزرگسالان نشان دادند که مؤلفه‌های سواد زمانی کارکرد بیشتری پیدا می‌کنند که با نیازهای اجتماعی و اقتصادی زندگی واقعی پیوند یابند (Aliasgari et al., 2026). این نتایج مؤید آن است که جامع‌نگری در اهداف برنامه درسی نباید صرفاً به افزودن چند مهارت جدید منجر شود، بلکه لازم است رابطه میان اهداف و مسائل واقعی زندگی، مشارکت اجتماعی و نیازهای آینده یادگیرندگان برقرار گردد. همچنین، Afrilyasanti و همکاران نشان دادند که ادغام سواد رسانه‌ای انتقادی در آموزش می‌تواند هم‌زمان خلاقیت، سواد انتقادی و مشارکت فعال

فراگیران را تقویت کند (Afrilyasanti et al., 2025). این یافته نیز نشان می‌دهد که طراحی یک هدف آموزشی یکپارچه می‌تواند به‌طور هم‌زمان چند پیامد شناختی، مهارتی و نگرشی ایجاد کند.

مضمون سوم پژوهش، یعنی ویژگی‌های تربیتی و اجتماعی اهداف، شامل جهت‌گیری به سوی شهروندی آگاه، عدالت‌محوری، آینده‌نگری و یادگیری مادام‌العمر بود. این مضمون نشان می‌دهد که اهداف برنامه درسی سوادمحور فراتر از عملکرد تحصیلی فردی تعریف می‌شوند و باید دانش‌آموز را برای مشارکت مسئولانه و آگاهانه در جامعه آماده کنند. یافته حاضر با دیدگاه Larson و Yan درباره سواد انتقادی در دبیرستان همسو است که آموزش را بستری برای فهم نابرابری‌ها، پرسشگری درباره ساختارهای اجتماعی و مشارکت آگاهانه دانش‌آموزان می‌داند (Larson & Yan, 2026). همچنین، Andong و همکاران بر این نکته تأکید کرده‌اند که توسعه سواد دیجیتال می‌تواند در خدمت آموزش برای توسعه پایدار قرار گیرد و به مسئولیت اجتماعی و مشارکت مؤثر افراد کمک کند (Andong et al., 2025). از این رو، هدف‌گذاری برنامه درسی در حوزه سواد باید علاوه بر توانمندسازی شناختی، به پرورش قضاوت اخلاقی، مسئولیت‌پذیری و توانایی مشارکت در حل مسائل اجتماعی نیز توجه داشته باشد.

عدالت‌محوری یکی دیگر از یافته‌های برجسته این پژوهش بود. بر اساس دیدگاه مشارکت‌کنندگان، فرصت دسترسی به اهداف و تجارب یادگیری مرتبط با سوادهای نوین باید برای همه دانش‌آموزان فراهم باشد و تفاوت‌های فردی، اجتماعی و فرهنگی در طراحی اهداف لحاظ شود. این نتیجه با تحلیل Ahuja از عدالت و دسترسی در آموزش دیجیتال همسو است که نشان می‌دهد شکاف دیجیتال صرفاً از تفاوت در دسترسی به ابزار ناشی نمی‌شود، بلکه عوامل اجتماعی، اقتصادی و آموزشی نیز در ایجاد نابرابری فرصت‌های یادگیری نقش دارند (Ahuja, 2023). یافته‌های Sales و همکاران نیز ارتباط میان سواد اطلاعاتی و دیجیتال و ارزش‌های برابری را برجسته کرده است (Sales et al., 2026). در این میان، یافته Mahmoodaliloo و همکاران درباره تجارب مدیران مدارس در ارتقای سرمایه روان‌شناختی دانش‌آموزان نیز مؤید اهمیت توجه به شرایط فردی و زمینه‌ای یادگیرندگان در فرایند تربیت است (Mahmoodaliloo et al., 2024). بر این اساس، عدالت در برنامه درسی سوادمحور را می‌توان به معنای فراهم کردن فرصت متناسب برای کسب شایستگی‌های ضروری زندگی معاصر برای همه دانش‌آموزان دانست، نه صرفاً ارائه محتوای یکسان به آنان.

یافته‌های مربوط به آینده‌نگری و یادگیری مادام‌العمر نیز نشان داد که اهداف برنامه درسی دوره متوسطه باید دانش‌آموزان را برای یادگیری خودراهبر، انعطاف‌پذیری شناختی و سازگاری با تحولات اجتماعی و فناورانه آماده کند. این نتیجه با یافته‌های Sadeghi همخوانی دارد که در الگوی رهبری آموزشی مدارس نوظهور بر شکل‌گیری زیست‌بوم‌های یادگیری پویا و آینده‌محور تأکید کرده است (Sadeghi, 2026). همچنین، Asif و Naveed سواد اطلاعاتی را یکی از عناصر بنیادی یادگیری مادام‌العمر و خلاقیت معرفی کرده‌اند (Asif & Naveed, 2026). گسترش هوش مصنوعی نیز این ضرورت را افزایش داده است؛ زیرا یادگیرندگان باید بتوانند فراتر از استفاده ابزاری از فناوری، خروجی‌های آن را ارزیابی، سوگیری‌ها را تشخیص و درباره کاربرد مسئولانه آن تصمیم‌گیری کنند. یافته‌های Talaei و همکاران درباره سواد هوش مصنوعی در نسل زد نشان می‌دهد که چنین سواد باید در پیوند با زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی کاربران تعریف شود (Talaei et

al., 2026). بنابراین، آینده‌نگری در برنامه درسی به معنای پیش‌بینی یک مجموعه ثابت از مهارت‌ها نیست، بلکه به معنای ایجاد ظرفیت مستمر برای یادگیری، بازآموزی و انطباق با شرایط جدید است.

در مجموع، یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که طراحی اهداف برنامه درسی دوره متوسطه بر اساس ابعاد سواد یونسکو مستلزم تغییر پارادایم از برنامه درسی دانش‌محور به برنامه درسی شایستگی‌محور، تلفیقی و تربیتی است. تحلیل ساختار پژوهش‌های سواد در ایران نیز نشان داده است که حوزه مطالعات سواد در حال حرکت به سمت مفاهیم جدید و چندبعدی است، اما هنوز نیاز به انسجام مفهومی و کاربردی بیشتری وجود دارد (Rahimi et al., 2025). نتایج Syatriana و همکاران درباره شکاف‌های موجود در شایستگی رسانه‌ای و ادغام آموزشی آن نیز نشان می‌دهد که فاصله میان شناخت نظری اهمیت سوادهای نوین و پیاده‌سازی آنها در ساختارهای آموزشی همچنان قابل توجه است (Syatriana et al., 2025). از این منظر، ارزش افزوده پژوهش حاضر در ارائه تصویری تلفیقی از چرستی اهداف، کیفیت طراحی آنها و جهت‌گیری تربیتی و اجتماعی آنهاست؛ به گونه‌ای که سواد پایه، دیجیتال، اطلاعاتی و رسانه‌ای نه چهار قلمرو منفصل، بلکه اجزای یک نظام شایستگی منسجم برای تربیت دانش‌آموزان آگاه، منتقد، مسئول، انعطاف‌پذیر و آماده یادگیری مادام‌العمر تلقی می‌شوند.

پژوهش حاضر با چند محدودیت همراه بود. نخست، مشارکت‌کنندگان به خبرگان دانشگاهی و اجرایی استان آذربایجان غربی محدود بودند؛ بنابراین، دیدگاه‌های استخراج‌شده ممکن است تحت تأثیر ویژگی‌های فرهنگی، سازمانی و آموزشی این استان قرار گرفته باشد و انتقال نتایج به سایر مناطق کشور نیازمند احتیاط است. دوم، ماهیت کیفی پژوهش و استفاده از نمونه‌گیری هدفمند موجب می‌شود یافته‌ها بیش از آنکه قابلیت تعمیم آماری داشته باشند، دارای قابلیت انتقال مفهومی به زمینه‌های مشابه باشند. سوم، داده‌ها عمدتاً بر ادراک و تجربه خبرگان استوار بود و دیدگاه سایر ذی‌نفعان مهم، از جمله دانش‌آموزان، معلمان، والدین، برنامه‌ریزان درسی ملی و مدیران مدارس، به صورت مستقیم بررسی نشد. چهارم، پژوهش حاضر بر سطح اهداف و ویژگی‌های آنها متمرکز بود و مؤلفه‌های دیگری مانند محتوای برنامه درسی، روش‌های تدریس، شیوه‌های ارزشیابی و الزامات اجرایی الگو به طور مستقل مورد تحلیل قرار نگرفت. همچنین، تحلیل داده‌ها در یک مقطع زمانی انجام شد و تغییر احتمالی برداشت خبرگان در نتیجه تحولات سریع فناوری، رسانه و هوش مصنوعی در طول زمان بررسی نشد.

پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده الگوی حاصل از این مطالعه را در نمونه‌های گسترده‌تر و در استان‌های مختلف با زمینه‌های اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی متفاوت بررسی و مقایسه کنند. انجام پژوهش‌های آمیخته می‌تواند امکان اعتبارسنجی کمی مضامین و سنجش میزان اهمیت و اولویت هر یک از اهداف و ویژگی‌های شناسایی شده را فراهم سازد. همچنین، بررسی دیدگاه دانش‌آموزان، معلمان، والدین، مدیران مدارس و برنامه‌ریزان درسی می‌تواند تصویری چندصدایی‌تر از الزامات برنامه درسی سوادمحور ارائه کند. پیشنهاد می‌شود مطالعات بعدی، علاوه بر اهداف، عناصر محتوا، راهبردهای یاددهی - یادگیری، ارزشیابی، فناوری آموزشی و شایستگی‌های موردنیاز معلمان را نیز در چارچوبی یکپارچه مطالعه کنند. طراحی و آزمون تجربی برنامه‌های درسی مبتنی بر الگوی پیشنهادی و بررسی تأثیر آنها بر تفکر انتقادی، سواد دیجیتال، سواد رسانه‌ای، سواد اطلاعاتی، یادگیری خودراهبر و مشارکت اجتماعی دانش‌آموزان نیز می‌تواند به توسعه شواهد کاربردی کمک کند. مطالعات طولی نیز برای بررسی پایداری این شایستگی‌ها و نقش آنها در موفقیت تحصیلی، اجتماعی و حرفه‌ای دانش‌آموزان ضروری است. همچنین، با

توجه به توسعه سریع هوش مصنوعی مولد، پیشنهاد می‌شود جایگاه سواد هوش مصنوعی و رابطه آن با سایر انواع سواد در الگوی برنامه درسی آینده به‌طور مستقل بررسی شود.

در سطح سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی درسی، پیشنهاد می‌شود سواد پایه، دیجیتال، اطلاعاتی و رسانه‌ای نه به‌صورت موضوعاتی منفصل، بلکه به‌عنوان شایستگی‌های عرضی در اهداف تمامی حوزه‌های یادگیری دوره متوسطه گنجانده شوند. بازنگری اسناد برنامه درسی باید به‌گونه‌ای صورت گیرد که اهداف علاوه بر دانش، ابعاد مهارتی، نگرشی، اخلاقی و اجتماعی را نیز پوشش دهند و شاخص‌های قابل سنجشی برای تحقق آنها تعریف شود. در سطح مدرسه، لازم است فعالیت‌های یادگیری بر حل مسئله، تحلیل منابع واقعی، ارزیابی اطلاعات، تولید محتوای دیجیتال و رسانه‌ای، بحث انتقادی و پروژه‌های میان‌رشته‌ای متمرکز شوند. برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان نیز باید آنان را برای آموزش تلفیقی سوادهای مختلف، طراحی تکالیف اصیل و ارزشیابی شایستگی‌های چندبعدی آماده سازد. فراهم کردن دسترسی عادلانه به فناوری، اینترنت و منابع اطلاعاتی برای دانش‌آموزان مناطق و گروه‌های مختلف نیز ضروری است. همچنین، پیشنهاد می‌شود مدارس سازوکارهایی برای آموزش استفاده مسئولانه از فضای دیجیتال، حفاظت از حریم خصوصی، تشخیص اطلاعات نادرست، رعایت اخلاق تولید و اشتراک محتوا و استفاده آگاهانه از ابزارهای هوش مصنوعی طراحی کنند تا برنامه درسی سوادمحور بتواند دانش‌آموزان را برای مشارکت مؤثر، مسئولانه و انعطاف‌پذیر در جامعه معاصر آماده سازد.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

موازین اخلاقی

در تمامی مراحل پژوهش حاضر اصول اخلاقی مرتبط با نشر و انجام پژوهش رعایت گردیده است.

تشکر و قدردانی

از تمامی کسانی که در انجام این پژوهش ما را همراهی کردند تشکر و قدردانی به عمل می‌آید.

EXTENDED SUMMARY

Introduction

The rapid social, technological, cultural, and communicational transformations of recent decades have substantially changed the meaning of literacy and, consequently, the expectations placed on contemporary school curricula. Literacy can no longer be understood merely as the ability to read, write, and perform basic calculations. Rather, it increasingly encompasses a multidimensional set of cognitive, digital, informational, media-related, ethical, and social competencies that enable individuals to access, interpret, evaluate, create, and responsibly use information in diverse contexts. UNESCO's evolving approach to literacy similarly reflects a transition from a narrow technical understanding toward a broader conception linked to participation,

empowerment, lifelong learning, and active engagement in social and cultural life (Gontijo, 2024). This conceptual expansion has direct implications for secondary education because curriculum objectives determine not only what students are expected to know, but also what competencies, dispositions, and forms of participation they should develop. Evidence from literacy research in Iran likewise suggests that the conceptual structure of literacy has increasingly moved toward digital, information, and media dimensions, although the integration of these newer forms of literacy into educational structures remains incomplete (Rahimi et al., 2025). Within this context, basic literacy continues to function as the foundation for more advanced forms of learning. A systematic review has shown that literacy competencies developed in earlier stages of schooling significantly shape students' educational trajectories in secondary education (Keogh & McGillicuddy, 2025). However, contemporary curriculum design requires basic literacy to be connected with analytical reading, reasoned writing, real-world problem solving, and the ability to apply knowledge meaningfully rather than mechanically.

Digital literacy constitutes another central dimension of contemporary literacy-oriented education. Systematic evidence indicates that digital literacy in school education includes technical, cognitive, critical, communicative, and ethical components and therefore cannot be reduced to the operational use of technological devices (Radićuks et al., 2025). Successful implementation also depends on teacher readiness, curricular coherence, appropriate infrastructure, and clear educational objectives (Aliyyah et al., 2026). Comparative research on national curriculum standards has shown that although digital literacy is increasingly represented in educational documents, its components are not always coherently connected (Roh et al., 2025). At the learner level, digital literacy has been associated with stronger knowledge sharing and academic performance in online environments (Salimi et al., 2025), greater innovation capability (Zhou et al., 2025), and improved awareness regarding privacy and responsible digital behavior (Azizi et al., 2024). Moreover, digital literacy contributes to collaborative forms of teaching and learning and can support more participatory educational practices (Wider et al., 2026). These findings underscore the need for curriculum objectives that move beyond instrumental technology use and instead develop students' ability to interpret digital environments, critically evaluate information, produce responsible content, and act ethically in technology-mediated settings.

Information and media literacy are equally important for secondary school students who are increasingly exposed to complex information environments and diverse media messages. Information literacy enables learners to identify information needs, search strategically, assess source credibility, synthesize evidence, and use information ethically. Meta-analytic evidence indicates a positive relationship between information literacy and academic performance (Ashiq et al., 2026), while other studies emphasize its role in creativity and lifelong learning (Asif & Naveed, 2026). In the Iranian educational context, information literacy training has been associated with improvements in critical thinking, computer self-efficacy, and motivational beliefs (Dehghan Manshadi & Mahdian, 2025). Its broader educational importance is also reflected in research showing that information literacy can mediate the relationship between professional development and organizational learning capacity among teachers (Ghanbari et al., 2025). Media literacy similarly requires the ability to analyze messages critically, identify bias and persuasive intent, understand media influence, and produce messages consciously. A systematic review and meta-analysis has shown that media literacy education can reduce adolescents' vulnerability to misinformation on social media (Rodríguez Castillo et al., 2026). Research on curriculum integration also shows that media competence is increasingly present in educational systems, although its progression across educational levels remains uneven (Rojas-Estrada et al., 2025). Reviews of media and information literacy among pre-service teachers further reveal continuing gaps in competency and curricular integration (Chen et al., 2025), while global analyses similarly stress the importance of stronger educational integration (Syatriana et al., 2025). In Iran, analysis of junior high school textbooks has demonstrated that media literacy is represented unevenly, with some skill-based and attitudinal dimensions receiving less attention than cognitive components (Motamedi Mohammadabadi & Asadi, 2024).

The multidimensional nature of literacy also requires curriculum objectives to be designed in an integrated rather than fragmented manner. Literacy domains overlap in authentic learning situations; for example, evaluating an online media message requires basic comprehension, digital navigation, information evaluation, and media analysis simultaneously. Accordingly, recent studies have emphasized the integration of different literacy domains within coherent educational frameworks. Information and digital literacy have been conceptualized as a bridge between critical thinking and equality-related educational values (Sales et al., 2026), while the integration of digital literacy with religious literacy illustrates how different forms of literacy can be combined within culturally responsive curricular structures (Adam, 2026). Critical media literacy has also been shown to support creativity and active participation in classroom learning (Afrilyasanti et al., 2025), and critical literacy in secondary education has been linked to students' ability to question inequities and engage more consciously with social realities (Larson & Yan, 2026). At the policy level, the inclusion of information, media, and digital literacies as mandatory components of secondary education in Brazil demonstrates the feasibility of formally institutionalizing multidimensional literacy within national

curriculum structures (Silva, 2026). Broader approaches to literacy curriculum have similarly emphasized the importance of connecting literacy objectives with social and economic life skills (Aliasgari et al., 2026). Such integration must also be equity-oriented, since unequal access to digital technologies and educational opportunities can reproduce existing disparities (Ahuja, 2023). Future-oriented educational systems therefore require curriculum objectives that are inclusive, adaptive, and responsive to students' diverse backgrounds and emerging technological conditions. Future-oriented learning ecosystems and school leadership models similarly emphasize flexibility and responsiveness to rapid educational change (Sadeghi, 2026). The emergence of artificial intelligence further reinforces this need, particularly among Generation Z, where AI literacy should be understood in relation to cultural values and responsible meaning-making rather than as purely technical competence (Talaie et al., 2026). Accordingly, the present study aimed to identify and explain the objectives and characteristics of a secondary school curriculum model based on UNESCO's dimensions of literacy.

Methods and Materials

This study was applied in purpose and qualitative in nature and was conducted using a reflective thematic analysis approach. The research population consisted of two groups of experts: academic experts in educational sciences, curriculum studies, and educational psychology from universities in West Azerbaijan Province, and executive experts working in secondary education within the Department of Education of West Azerbaijan Province. Participants were selected through purposive and theoretical sampling according to predefined inclusion criteria. The final sample consisted of 14 experts, including 10 academic participants and 4 executive participants, with an age range of 38 to 58 years; nine were men and five were women. Data collection was conducted through semi-structured interviews during the autumn and winter of 2025–2026. Theoretical saturation was achieved in the twelfth interview, and two additional interviews were conducted to confirm saturation and strengthen the interpretation of the findings. The mean duration of interviews was approximately 44 minutes. The interview protocol was developed according to the theoretical foundations of curriculum studies, UNESCO-related literacy dimensions, and the central research question, while sufficient flexibility was maintained to explore emerging concepts. Thematic analysis followed the stages of deep familiarization with the data, initial coding, searching for themes, reviewing and refining themes, defining and naming themes, and organizing the final thematic structure. Coding and analysis were conducted manually. To enhance trustworthiness, several strategies were used, including reflective researcher notes, member checking with seven participants, review by three non-participant experts, independent coding of 20% of the data by two additional researchers, triangulation of data sources, methods, and analysts, and documentation of the research process through an audit trail. Independent coding produced a Cohen's kappa coefficient of 0.86. Credibility, transferability, dependability, and confirmability were also considered throughout the research process. Ethical principles, including informed consent, confidentiality, anonymity, and the right to withdraw, were observed.

Findings

Analysis of the interview data resulted in 44 codes, three major themes, and nine subthemes. The first major theme was cognitive curriculum objectives based on UNESCO literacy dimensions. This theme included four subthemes: strengthening basic literacy, developing digital literacy, promoting information literacy, and strengthening media literacy. Strengthening basic literacy involved developing deep reading comprehension, analytical and argumentative writing, the application of mathematics in real situations, and the use of basic literacy for solving everyday problems. Developing digital literacy involved understanding the functions of digital technologies, critically analyzing digital information, using digital environments safely and responsibly, and producing digital content. Promoting information literacy included purposeful information searching, evaluating the credibility and quality of information, organizing and integrating information, and using information ethically. Strengthening media literacy included critical analysis of media messages, identifying media orientations and biases, understanding the role of media in shaping public opinion, and consciously producing media messages.

The second major theme concerned the content characteristics of literacy-oriented curriculum objectives and included two subthemes: comprehensiveness and integration. Comprehensiveness referred to simultaneously addressing cognitive, skill-based, and attitudinal dimensions, avoiding the reduction of literacy to basic technical skills, and emphasizing the holistic development of learners. Integration referred to connecting basic literacy with newer forms of literacy, creating synergy among digital, information, and media literacy, designing interdisciplinary objectives, and ensuring internal coherence among curriculum goals. The third major theme was the educational and social characteristics of curriculum objectives and included three subthemes: orientation toward informed citizenship, equity-centered curriculum objectives, and future orientation and lifelong learning. Informed citizenship involved developing social critical thinking, responsibility, conscious participation, and readiness to engage with social issues. Equity-centered objectives included attention to individual differences, reduction of educational gaps, equal learning opportunities, and sensitivity to cultural contexts. Future orientation and lifelong learning encompassed self-directed learning, readiness for continuous learning, cognitive flexibility, and adaptability to rapid social and technological change. Overall, the findings demonstrated that literacy-oriented curriculum objectives are multidimensional, interconnected, and educationally oriented rather than fragmented or exclusively knowledge-based.

Discussion and Conclusion

The findings indicate that a secondary school curriculum based on UNESCO's literacy dimensions should be conceived as an integrated system of competencies rather than a collection of isolated instructional objectives. The identification of basic, digital, information, and media literacy as interconnected cognitive objectives suggests that contemporary secondary education must move beyond memorization and transmission of subject knowledge. Students should instead be prepared to understand, evaluate, apply, and generate knowledge in authentic situations. Basic literacy remains foundational, but its role changes from mechanical mastery of reading, writing, and calculation toward analytical understanding and practical problem solving. Digital literacy similarly extends beyond technical proficiency and requires critical, ethical, and productive engagement with digital environments. Information literacy enables students to navigate increasingly complex information landscapes, while media literacy provides the critical capacities needed to interpret and produce mediated messages responsibly.

The second major finding highlights that the effectiveness of literacy-oriented curriculum objectives depends not only on what objectives are selected but also on how they are structured. Comprehensive objectives should incorporate knowledge, skills, attitudes, values, and responsible action simultaneously. Integration is equally important because literacy practices in real life rarely occur independently. Students typically use several forms of literacy at the same time when evaluating information, communicating online, solving problems, or participating in social and educational activities. Therefore, curriculum objectives should be interdisciplinary and should connect literacy competencies across subjects and learning experiences instead of assigning them to isolated courses.

The educational and social dimensions identified in the study further demonstrate that literacy-oriented curriculum design should ultimately contribute to the formation of informed, responsible, equitable, and future-ready citizens. Literacy should enable students to make reasoned decisions, participate consciously in society, understand different viewpoints, and respond critically to social and media environments. Equity should be embedded in curriculum objectives so that access to literacy development is not dependent on students' socioeconomic background, technological access, or cultural context. At the same time, future orientation requires curricula to develop self-directed learning, cognitive flexibility, and the capacity to continue learning in environments characterized by rapid technological and social change.

In conclusion, the study demonstrates that the objectives of a secondary school curriculum based on UNESCO's literacy framework should possess a multidimensional, integrated, competency-based, equity-oriented, and future-focused structure. Such a curriculum should connect basic, digital, information, and media literacy while simultaneously addressing cognitive, skill-based, attitudinal, educational, and social dimensions. The resulting framework offers a basis for revising secondary school curriculum objectives so that they better prepare students for lifelong learning, responsible participation, critical engagement with information and media, and adaptive functioning in contemporary society.

References

- Adam, A. (2026). Integration of Digital Literacy and Religious Literacy in Islamic Education Curriculum. *al-Afkar, Journal for Islamic Studies*, 9(3), 739-753. <https://doi.org/10.31943/afkarjournal.v9i3.3494>
- Afrilyasanti, R., Basthomi, Y., & Zen, E. L. (2025). Fostering Creativity and Critical Literacy: Transforming EFL Classes with Engaging Critical Media Literacy Integration. *Asian Education and Development Studies*, 14(2), 133-151. <https://doi.org/10.1108/AEDS-06-2024-0124>
- Ahuja, V. (2023). Equity and Access in Digital Education: Bridging the Divide. In *Contemporary Challenges in Education: Digitalization, Methodology, and Management* (pp. 45-59). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-1826-3.ch005>
- Aliasgari, M., Sabaghian, Z., Niknam, Z., & Qahari, M. (2026). Identification of Factors and Components Affecting the Adult Literacy Curriculum with a Focus on Improving Social and Economic Skills in Tehran Province. *Assessment and Practice in Educational Sciences*, 4(2), 1-16.
- Aliyyah, R. R., Prasetyo, T., & Widyasari, W. (2026). Perspectives of Teachers on Digital Literacy Implementation Curriculum in Elementary Schools. *F1000research*, 14, 1299. <https://doi.org/10.12688/f1000research.172273.3>
- Andong, H. A., Ubana, U. M., & Agogo, G. B. B. (2025). Building Digital Literacy through Social Work Education for Sustainable Development. *Scientific Journal of Educational Management, Research and Law*, 3(1), 420-425.
- Ashiq, M., Hira, A., & Saeed, A. (2026). The Relationship between Information Literacy and Academic Performance: A Meta-Analysis Study. *Performance Measurement and Metrics*, 27(1), 81-97. <https://doi.org/10.1108/PMM-04-2025-0020>
- Asif, M., & Naveed, M. A. (2026). Information Literacy as a Desideratum for Lifelong Learning and Creativity: A Developing Country's Perspective. *Information Discovery and Delivery*, 54(1), 91-101. <https://doi.org/10.1108/IDD-01-2024-0014>
- Azizi, Z., Rahimi, S., & Ahmadi, V. (2024). The Role of Digital Skills in Promoting Online Privacy Literacy of Undergraduate Students at Razi University. *Sciences and Techniques of Information Management*, 10(1), 7-30. <https://doi.org/10.22091/stim.2021.7113.1611>
- Chen, S., Salleh, S. M., & Salleh, M. A. M. (2025). Media and Information Literacy among Pre-Service Teachers: A Systematic Review of Key Trends and Gaps (2013–2024). *International Journal of Information Management Data Insights*, 5(2), 100348. <https://doi.org/10.1016/j.jjimei.2025.100348>

- Dehghan Manshadi, M., & Mahdian, Z. (2025). The Effectiveness of Information Literacy Training on Critical Thinking, Computer Self-Efficacy and Motivational Beliefs of Students. *Technology and Scholarship in Education*, 5(1), 97-110. <https://doi.org/10.30473/t-edu.2025.72880.1221>
- Ghanbari, S., Khabareh, K., & Noruzi, M. (2025). The Mediating Role of Information Literacy in the Relationship between Professional Development and Organizational Learning Capacity of Teachers. *Technology and Scholarship in Education*, 5(4), 81-93. <https://doi.org/10.30473/t-edu.2025.75229.1304>
- Gontijo, C. (2024). Literacy in UNESCO's Fundamental Education Program. *Educação E Pesquisa*, 50, e265044. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202450265044>
- Keogh, A. J., & McGillicuddy, D. (2025). The Role of Primary Literacy Education in Students' Educational Trajectories in Secondary School: A Systematic Literature Review. *Reading Research Quarterly*, 60(3), e70017. <https://doi.org/10.1002/rrq.70017>
- Larson, J., & Yan, J. (2026). More Than Managing Inequities: Critical Literacy in High School ELA. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 69(5), e70042. <https://doi.org/10.1002/jaal.70042>
- Mahmoodaliloo, P., Talebi, B., & Khadivi, A. (2024). Explaining the Lived Experiences of School Principals Regarding the Promotion of Psychological Capital of High School Girls through Promoting Their Health. *Journal of education and health promotion*, 13(1).
- Motamedi Mohammadabadi, M., & Asadi, A. (2024). The Status of Media Literacy in the Textbooks of Junior High School. *Journal of New Thoughts on Education*, 20(2), 117-131. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2023.42849.3736>
- Radičuks, R., Bula-Biteniece, I., Boobani, B., Vilks, S., & Češeiko, R. (2025). Digital Literacy in School Education: A Qualitative Systematic Review. *Multidisciplinary Reviews*, 9(1), 2026040. <https://doi.org/10.31893/multirev.2026040>
- Rahimi, S., Soheili, F., & Khasseh, A. A. (2025). An Analysis of Literacy Research in Iran: The Conceptual Structure of Literacy in Islamic World Science Citation Center. *Library and Information Sciences*, 27(4), 195-220. <https://doi.org/10.30481/lis.2024.474041.2189>
- Rodríguez Castillo, N. E., Mendoza Carrera, J. E., Andrade-Vásquez, M. M., & Acosta-Barreno, K. (2026). Media Literacy Education and Misinformation in Social Media among Adolescents: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Journalism and Media*, 7(2), 71. <https://doi.org/10.3390/journalmedia7020071>
- Roh, D., Yoo, J., & Ok, H. (2025). Mapping Digital Literacy in Language Education: A Comparative Analysis of National Curriculum Standards Using Text as Data Approach. *Education and Information Technologies*, 30, 6287-6313. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-13056-5>
- Rojas-Estrada, E. G., Aguaded, I., & García-Ruiz, R. (2025). Media Competence in the Early, Primary and Secondary Education Curriculum: Presence and Progression in Latin America. *Journal of Curriculum Studies*, 57(3), 346-363. <https://doi.org/10.1080/00220272.2024.2404047>
- Sadeghi, Z. (2026). A Conceptual Model of Educational Leadership in Emerging Schools: Dynamic and Future-Oriented Learning Ecosystems. *Technology and Scholarship in Education*, 6(2). <https://doi.org/10.30473/t-edu.2026.77052.1392>
- Sales, D., Martzoukou, K., Pavey, S., Goldstein, S., Hirvonen, N., Enwald, H., & Kurbanoğlu, S. (2026). Information and Digital Literacy at School: A BRIDGE between Critical Thinking and Equality Values. *Journal of Information Literacy*, 20(1), 91-115. <https://doi.org/10.11645/20.1.836>
- Salimi, G., Roodsaz, A., Mohammadi, M., Keshavarzi, F., Mousavi, A., & Zainuddin, Z. (2025). How Students' Digital Literacy Promotes Knowledge Sharing and Academic Performance in Online Learning Environments. *International Journal of Information and Learning Technology*, 42(2), 165-184. <https://doi.org/10.1108/IJILT-05-2024-0095>
- Silva, C. R. S. (2026). Digital Education: The Place of Information, Media, and Digital Literacies in the New Mandatory Curriculum Component of Brazilian High School Education. *Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação*, 19(1), 138-157. <https://doi.org/10.26512/rici.v19.n1.2026.61207>
- Syatriana, E., Syamsuri, A. S., Jones, E., & Ratnawati, R. (2025). Bridging Gaps in Media Literacy: A Global Synthesis of Pre-Service Teacher Competency and Educational Integration. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-6983381/v1>
- Talaei, M., Dortaj, F., Toofaninejad, E., Sharifi, S., & Yousefi, Z. (2026). Cultural Approach to Artificial Intelligence Literacy in Gen Z Students. *Technology and Scholarship in Education*, 6(1), 115-130. <https://doi.org/10.30473/t-edu.2026.76040.1344>
- Wider, W., Saad, A., Mahmood, N., Ishak, S., Aziz, M., Wu, C., Wu, H., & Tanucan, J. (2026). Digital Literacy in Enhancing Collaborative Teaching: A Systematic Review. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 27(1), 210-234. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v27i1.8717>
- Zhou, X., Sun, K., Zhu, K., Feng, L., Sun, Q., & Zhong, D. (2025). The Impact of Digital Literacy on University Students' Innovation Capability: Evidence from Ningbo, China. *Frontiers in psychology*, 16, 1548817. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1548817>