

#### چکیده

این پژوهش با هدف بررسی انتقادی رابطه میان برنامه‌های زیرنظام «تربیت معلم در زیرنظام تربیت معلم و تأمین منابع انسانی» با الگوی نظری آن در «مبانی نظری تحول بنیادین نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران» صورت پذیرفته است. برای این منظور، ابتدا برنامه‌های زیرنظام «تربیت معلم و تأمین منابع انسانی» مطابق با محورهای اصول مطرح شده در الگوی نظری «مبانی نظری تحول بنیادین نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران» دسته‌بندی شده و سپس ارتباط هر یک از برنامه‌ها با اصول محور متناظر مورد تطبیق و تحلیل منطقی قرار گرفته است. به طور کلی، از تحلیل ارتباط برنامه‌های زیرنظام و اصول الگوی نظری در رهنامه مبانی نظری می‌توان این‌طور نتیجه گرفت که خط‌مشی‌گذاران تنها به ۴۴ درصد از این اصول در مقام طراحی برنامه‌های عملی توجه داشته‌اند و برای اکثر اصول الگو برنامه‌ای تدوین نشده است. از طرف دیگر، تنها ۵۷ درصد برنامه‌های زیرنظام یادشده مبتنی بر اصول مبانی نظری بوده و مابقی آنها ارتباطی با مبانی نظری سند تحول ندارند. این مهم به این دلیل است که اولاً تدوین اصول دارای نقاط ضعف ساختاری متعددی است، ثانیاً برنامه‌های مدنظر به‌صورت بخشی و جزئی با اصول در ارتباط هستند و به طور کامل آنها را پوشش نمی‌دهند. با توجه به تکلیف قانونی مبنی بر ترمیم اسنادتحولی آموزش و پرورش، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های مشابهی در خصوص برنامه‌های پنج زیرنظام دیگر نیز انجام شوند تا عدم ارتباط میان مبانی نظری طرح تحول و برنامه‌های سند تحول احصاء، و سپس در فرآیند ترمیم این اسناد، آن بخش‌ها با توجه به مبانی نظری طرح تحول بازنویسی شوند.

#### ■ واژگان کلیدی

تربیت رسمی و عمومی، تربیت مدرسه‌ای، تربیت معلم، زیرنظام تربیت معلم، مبانی نظری تحول بنیادین، سند تحول.

## بررسی انتقادی رابطه میان برنامه‌های زیرنظام

### «تربیت معلم و تأمین منابع انسانی» با الگوی نظری آن در

«مبانی نظری تحول بنیادین نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران»

#### شهرام رامشت

دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران  
(Shahram.ramesht@modares.ac.ir)

#### علیرضا صادق زاده قمصری

دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران (نویسنده مسئول)  
(ali\_sadeq@modares.ac.ir)

#### محسن ایمانی نائینی

دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران  
(eimanim@modares.ac.ir)

#### مجید مختاریان پور

استادیار گروه مدیریت دولتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران  
(mokhtarianpour@ut.ac.ir)

## ۱. مقدمه و بیان مسئله

یکی از مسائل مهم نظام تعلیم و تربیت در جمهوری اسلامی ایران این است که نهادهای مختلف این نظام مبتنی بر مبانی نظری مشخص و مدونی استوار نبوده‌اند که ضمن بهره‌مندی از دستاوردهای معتبر علمی، با نظام فکری و ارزشی معتبر و مقبول جامعه ایران و دیگر خصوصیات فرهنگی، اجتماعی و بومی کشور هماهنگ و سازگار باشد (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰: ۲۱). برای رفع این نقیصه، شورایی مأموریت یافتند تا با در نظر گرفتن نقش محوری برای ارزش‌ها و باورهای دینی و ملی در ترسیم جهت‌گیری‌های تحول اساسی نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، اقدام به تدوین عناصر سند ملی آموزش و پرورش بر اساس مبانی نظری با الگوی اسلامی و ایرانی نمایند. حاصل تلاش این مجموعه، متنی با عنوان «مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران»<sup>۱</sup> است.

این طرح، یکی از گسترده‌ترین طرح‌های کشور به حساب آمده که با تأکید بر جنبه‌های کیفی و با در نظر گرفتن عناصر بیرونی و درونی، و نیز مباحث ساختاری نظام تدوین شده، بر عرصه‌های مختلف اقتصادی، سیاسی، اجتماعی و فرهنگی اثر گذاشته است. این سند، مرجع تصمیم‌گیری‌های اساسی درباره نحوه هدایت نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی کشور برای دست یافتن به تحولات ساختاری و محتوایی است (فجری و همکاران، ۱۳۹۹). مبانی نظری شامل سه بخش اصلی فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران، فلسفه تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران، و رهنامه نظام تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران می‌شود. در بخش اول سعی شده است تا با ابتنا به فلسفه‌ای سازوار با مبانی جمهوری اسلامی ایران، مبانی تربیت تدوین شود. در بخش دوم، مبتنی بر فلسفه تربیت (در بخش اول)، فلسفه تربیت رسمی و عمومی متناسب با جمهوری اسلامی ایران صورت‌بندی شده و در نهایت در بخش سوم، تلاش شده است تا الگوی نظری جامعی مشتمل بر لوازم و دلالت‌های این دو مجموعه فلسفی در عرصه عمل ارائه شود (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰: ۳۲۸).

۱. در ادامه پژوهش حاضر، از آن با عنوان «مبانی نظری» یاد می‌شود.

سیر اسناد تحولی نظام تربیتی در جمهوری اسلامی ایران پس از تدوین مبانی نظری، به «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش<sup>۱</sup>»، مصوب ۱۳۹۰ در شورای عالی انقلاب فرهنگی می‌رسد. سند تحول به‌مثابه سندی راهبردی و کلان، بنا بر ترسیم خطوط کلی تحول در آموزش و پرورش مبتنی بر آموزه‌های مبانی نظری دارد.

درواقع اولین سطح خط‌مشی‌گذاری، در بخش‌های مختلف سند تحول بنیادین به‌ویژه فصل هفتم «اهداف عملیاتی و راهکارها» متبلور شده است. هرچند، همان‌طور که اشاره شد، این سند راهبردی بوده و کمتر اشاره مستقیمی به برنامه‌های اجرایی در سطح میدان دارند. برای عملیاتی شدن خط‌مشی‌های سند تحول، مجموعه ۶ زیرنظام سند تحول مشتمل بر ۴۵۸ برنامه عمل به‌منظور اجرای ۱۳۱ راهکار سند تحول طی سال‌های ۱۳۹۱ تا ۱۴۰۰ بر اساس الگوی نظری زیرنظام در مبانی نظری و راهکارهای سند تحول طراحی و تدوین شده‌اند. باوجود تلاش برای حفظ انسجام این سیر از مبانی فلسفی تا خط‌مشی‌های تربیتی ناظر به عمل، شواهد نشان می‌دهد (رجوع شود به سه فراترکیب انجام‌شده در حوزه مطالعات سند تحول بنیادین آموزش و پرورش توسط صمدی (۱۴۰۰)، بختیاری و دهقانی (۱۴۰۲)، و معدن دار و همکاران (۱۴۰۲)) این ارتباط در مسیر خود دچار انحراف شده و بعضاً خطی متفاوت با مبانی خود را در پیش گرفته است. چنانکه، نویسندگان مبانی نظری اذعان دارند، فقدان الگوی نظری راهنمای عمل تربیتی و خط‌مشی‌گذاری در این حوزه، یا به‌عبارت‌دیگر، الگوی منسجمی برای ارتباط میان فلسفه تربیتی و خط‌مشی، منجر به محدودیت‌های غیرقابل‌اجتنابی در جریان تدوین سند تحول بنیادین شده است (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰: ۲۵). شواهد بسیاری مؤید این ادعاست که مبانی نظری آن‌طور که باید در مراحل بعد از خود اشراب نشده و هر چه کار به حوزه عمل نزدیک‌تر شده، فاصله از مبانی نیز بیشتر شده است.

یکی از مهم‌ترین نقاط ارتباطی میان نظر و عمل در این مجموعه، ارتباط میان «الگوی نظری زیرنظام در رهنامه مبانی نظری» و «برنامه‌های زیرنظام» است. چراکه رهنامه مبانی نظری راهنمای عمل مبتنی بر نظر است و برنامه‌های زیرنظام، اقدامات عملیاتی ناظر به آن هستند. به‌عبارت‌دیگر اگر این ارتباط به‌خوبی شکل نگرفته باشد، مراد نگارش اسناد تحولی به منظور اتکا به مبانی نظری در راستای ایجاد تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی محقق نشده است.

۱. در ادامه پژوهش حاضر، از آن با عنوان «سند تحول» یاد می‌شود.

با توجه به این که خطمشی‌ها ذاتاً ماهیتی هنجاری دارند و مقبولیت آنها ذیل یک نظام هنجاری بزرگ‌تر، مانند ارزش‌های حاکمیت معنادار می‌شود، لزوم حفظ ارتباط مبانی و ارزش‌ها با خطمشی‌ها در لایه تدوین و اجرای خطمشی‌ها ضرورت می‌یابد. از این رو، پژوهش حاضر درصدد بررسی این ارتباط در اسناد بالادستی آموزش و پرورش در حوزه منابع انسانی است تا بتواند نقاط انفصال مبانی از خطمشی‌ها را تشخیص دهد. بدین منظور، ارتباط میان «الگوی نظری زیرنظام تربیت‌معلم و تأمین منابع انسانی» در مبانی نظری و «برنامه‌های زیرنظام تربیت‌معلم و تأمین نیروی انسانی» مصوب ۱۳۹۸ شورای عالی آموزش و پرورش مورد واکاوی قرار گرفته است تا در بزنگاه ترمیم این اسناد، پیشنهادهای مشخصی برای اصلاح خطمشی‌ها از وجه ارتباط با مبانی ارائه دهد. از این جهت سؤالات پژوهش بدین شکل صورت‌بندی شده‌اند:

۱. برنامه‌های زیرنظام «تربیت‌معلم و تأمین منابع انسانی»، در هر یک از محورهای جذب، آماده‌سازی، حفظ و ارتقاء، و ارزش‌یابی به چه میزان با الگوی نظری زیرنظام در مبانی نظری هم‌خوانی دارد؟
۲. کیفیت ارتباط صورت پذیرفته میان برنامه‌های زیرنظام «تربیت‌معلم و تأمین منابع انسانی» و «الگوی نظری زیرنظام» در مبانی نظری به چه صورت است؟

## ۲. پیشینه پژوهش

پیشینه این پژوهش را می‌توان به طور کلی به دسته پژوهش‌های حوزه مبانی نظری، سند تحول و زیرنظام‌ها تقسیم کرد. در هر یک از حوزه‌های یادشده، به‌خصوص سند تحول، پژوهش‌های بسیاری انجام شده است. لیکن هیچ‌یک از آنها با هدف پی‌جویی ارتباط میان این اسناد، به‌خصوص در حوزه منابع انسانی انجام نشده‌اند. در ادامه به برخی از این پژوهش‌ها اشاره شده است.

### الف- پیشینه پژوهش‌های مرتبط با رهنامه (مبانی نظری)

در سال‌های اخیر پژوهش‌های بسیاری بر روی «مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران» صورت پذیرفته، لیکن هیچ‌یک از آنها معطوف به رهنامه در بخش نیروی انسانی، نیستند. تنها پژوهشی که مرتبط با الگوی نظری زیرنظام‌ها در مبانی نظری است، پژوهش سلسبیلی (۱۳۹۵) تحت عنوان «بررسی و مقایسه سند برنامه درسی ملی تدوین‌شده جمهوری اسلامی ایران با زیرنظام برنامه درسی در مبانی

نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی» بوده که به لحاظ شکلی نیز با پژوهش حاضر ارتباط دارد. هدف از این پژوهش بررسی و تحلیل نقادانه برنامه درسی ملی تدوین شده جمهوری اسلامی ایران با توجه به ملاک‌های برگرفته از زیرنظام برنامه درسی در مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی بوده است. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که در سند برنامه درسی ملی تدوین شده برداشتی تا حدود زیادی آرمان‌گرایانه‌تر با ویژگی‌های گسترده تجویزی با حضور قوی استیلای عقیدتی (مذهبی شیعی)، و نظام آموزشی با تأکید بر سازوکار نظم‌دهنده دینی، بخصوص در بخش «چشم‌انداز» دیده می‌شود. ایجاد بستر مناسب برای پژوهشگری معلم و مدرسه، پرهیز از رویکردهای خطی و تجویزی، و بازآفرینی فرهنگ مدرسه در سند برنامه درسی ملی چندان مورد توجه نیست و این سند نقش مستقلی برای مدرسه در برنامه‌ریزی درسی، نوآوری در روندهای آموزشی با توجه به مقتضیات مدرسه و محیط آموزشی چندان قائل نمی‌شود.

۱۳

#### ب- پیشینه پژوهش‌های مرتبط با سند تحول

بختیاری و دهقانی (۱۴۰۰) در پژوهشی با عنوان «بررسی پژوهش‌های انجام شده مرتبط با سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ایران: یک مطالعه فراترکیب»، به بررسی کیفی پژوهش‌های انجام شده در حوزه سند تحول طی سال‌های ۱۳۸۹ تا ۱۳۹۹ پرداخته‌اند تا از این طریق، علاوه بر توصیف وضعیت پراکندگی موضوعی این تحقیق‌ها، درباره امکانات سیاستی و اجرایی حاصل از یافته‌های پژوهش‌ها کسب اطلاع کنند. از میان جامعه‌ای با ۲۲۸۳ منبع، ۳۵ پژوهش را برای استفاده در این تحقیق انتخاب شده است. به‌زعم نویسندگان، بیش از نیمی از مطالعات صورت گرفته در حوزه زیرنظام‌های سند تحول و نیم دیگر مرتبط با مفاهیم درون سند تحول هستند و تعداد اندکی به بررسی و نقد اجرای سند می‌پردازد. برخی از مهم‌ترین نقدهای وارد بر فرآیند اجرای سند در این پژوهش این‌گونه برشمرده می‌شود: ابهام در مفاهیم، التقاط روشی و تعارضات نظری در مفاهیم و مبانی. ایشان همچنین تنظیم نقشه راه اجرای سند، اصلاح فرآیندهای نظام مدیریت منابع انسانی در آموزش و پرورش، اصلاح کلیت سند و روش‌شناسی تدوین و مفاهیم و مبانی نظری را به‌عنوان پیشنهاد اصلاح، مطرح کردند.

صمدی (۱۴۰۰) پژوهش خود را با عنوان «تبیین چالش‌های اجرای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بر اساس روش فراترکیب» باهدف فراترکیب نقاط و قوت سند تحول در مقام اجرا انجام داده است. این تحقیق با بررسی پژوهش‌های سال‌های ۱۳۹۰ تا ۱۳۹۹، تعداد پنجاه مقاله را به‌صورت هدفمند انتخاب کرده است. یافته‌های این پژوهش حاکی از آن است که باوجود نقاط قوت و ظرفیت‌های فراوان سند تحول، این سند با چالش‌هایی از قبیل چالش‌های سیاست‌گذاری، مفهومی، مدیریتی، قانون‌گذاری و اجرایی روبه‌رو است. معدن‌دار آرانی و همکاران (۱۴۰۲) باهدف ترمیم و به‌روزرسانی سند تحول، در پژوهشی با عنوان «مرور سیستماتیک نقدها و مشکلات سند تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران» انجام داده‌اند. از میان ۲۲۲۴۸ پژوهش استخراج‌شده در مرحله اول بر اساس کلیدواژه‌ها، در نهایت ۱۹۱ پژوهش برای انجام این تحقیق انتخاب شده است. بر اساس نتایج این پژوهش، سه نقد اصلی به این سند عبارت است از: ایده‌آل‌گرایی در اهداف، تمرکزگرایی مفرط، و سیاست‌زدگی.

### ج- پژوهش‌های مرتبط با زیرنظام‌های سند تحول

درمجموع پژوهش‌های صورت گرفته در حوزه سند تحول تا سال ۱۳۹۹، ۴۸ پژوهش مربوط به حوزه منابع انسانی و ۹ زیرنظام و محتوای آن است. به‌عبارت‌دیگر، با توجه به اینکه این زیرنظام در سال ۱۳۹۸ مصوب شده است، پژوهش ویژه‌ای در این سال‌ها به بررسی محتوای آن نپرداخته و صرفاً موضوع تربیت‌معلم و فرعیات آن مد نظر بوده است. یکی از معدود پژوهش‌هایی که به زیرنظام‌های سند به‌ما هو زیرنظام می‌پردازد، حاصل تلاش فجری و همکاران (۱۳۹۹) با عنوان «واکوی و فهم اهم چالش‌ها و موانع عملی پیش‌رو در تحقق سند تحول بنیادین با تمرکز بر زیرنظام‌های اصلی آن» است. هدف از انجام این پژوهش، واکوی و فهم اهم چالش‌ها و موانع عملی پیش‌رو در تحقق سند تحول بنیادین با تمرکز بر زیرنظام‌های اصلی آن است. لذا برای نیل به این هدف اصلی، سند تحول راهبردی و رهنامه فلسفه تربیت رسمی و عمومی از مبانی نظری سند تحول بنیادین با محوریت زیرنظام‌های اصلی آن بررسی شده است. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که سند تحول بنیادین با چالش‌های جدی و مهمی از جمله: ضعف در تنظیم سند و فرآیند تدوین اسناد جامع و راهبردی، و ابهام در متن سند تا اولویت‌دار نبودن نظام آموزشی تا تصدی‌گری و تمرکزگرایی شدید در ساختار نظام آموزشی، همچنین ضعف در تأمین منابع انسانی متخصص و توسعه‌یافته، افول سطح معیشت و منزلت اجتماعی معلمان، کمبود امکانات و منابع مالی، پایین بودن مشارکت‌های

مردمی و سازمان‌های مرتبط مواجه است. البته در این پژوهش با وجود ارائه بخشی مربوط به زیرنظام تربیت معلم، به محتوای این زیرنظام پرداخته نشده و صرفاً مطالبی حول چالش‌های نیروی انسانی نظام تعلیم و تربیت ارائه شده است.

### ۳. مبانی نظری

در این بخش تلاش شده مدیریت منابع انسانی و ارزیابی خط‌مشی به عنوان مبانی نظری مورد بحث و بررسی قرار گیرد.

#### ۳-۱. مدیریت منابع انسانی

مدیریت منابع انسانی (HRM) به عنوان یکی از ارکان اصلی در سازمان‌های مدرن، نقش حیاتی در دستیابی به اهداف استراتژیک و افزایش بهره‌وری دارد (Dyer & Reeves, 1995). این حوزه، فراتر از صرفاً اداره امور کارکنان، به مدیریت و توسعه سرمایه انسانی سازمان به‌منظور دستیابی به مزیت رقابتی پایدار می‌پردازد (Barney, 1991). در این راستا، شناسایی و درک اجزای کلیدی مدیریت منابع انسانی، از اهمیت بسزایی برخوردار است. هدف این نوشتار، بررسی و تشریح این عناصر کلیدی است که در مطالعات و پژوهش‌های مختلف در حوزه مدیریت منابع انسانی مورد تأکید قرار گرفته‌اند. بررسی این عناصر، تصویری جامع از نقش و اهمیت مدیریت منابع انسانی در سازمان‌های امروزی ارائه می‌دهد و به درک بهتر چگونگی همسویی فعالیت‌های آن با اهداف سازمانی کمک می‌کند. به‌طور کلی می‌توان برای مدیریت منابع انسانی از پنج عنصر ذیل نام برد:

**جذب و استخدام نیرو:** این فرآیند شامل فعالیت‌هایی است که به‌منظور جذب و انتخاب افراد واجد شرایط برای پر کردن فرصت‌های شغلی خالی در سازمان انجام می‌شود (Cascio, 2015; McDaniel, 2004; Szalados, 2021). جذب نیرو، اولین گام در تأمین سرمایه انسانی سازمان است و نیازمند برنامه‌ریزی دقیق و استفاده از روش‌های مؤثر برای شناسایی و جذب بهترین استعدادها است. استخدام نیز فرآیندهای مرتبط با به‌کارگیری و قرار دادن افراد در نقش‌های مناسب را در برمی‌گیرد (Cascio, 2015).

**آموزش و توسعه:** این بخش از مدیریت منابع انسانی، بر بهبود مهارت‌ها و دانش کارکنان به منظور ارتقای عملکرد آنها تمرکز دارد (Szalados, 2021; Verma & Singh, 2024). آموزش، اقدامی کوتاه‌مدت برای رفع نیازهای فعلی سازمان است، در حالی که توسعه، رویکردی

بلندمدت برای ایجاد فرصت‌های رشد، از جمله توسعه شغلی و برنامه‌ریزی جانشین‌پروری را شامل می‌شود (Verma & Singh, 2024; Mihanović, 2021).

**مدیریت عملکرد:** این فرآیند شامل تعیین استانداردهای عملکرد، ارزیابی عملکرد کارکنان و ارائه بازخورد به منظور بهبود مستمر عملکرد است (Cascio, 2015; Luo, 2021). ارزیابی عملکرد، بخش مهمی از این فرآیند است و به همسو کردن عملکرد فردی با اهداف سازمانی کمک می‌کند (Cascio, 2015; Luo, 2021). مدیریت عملکرد مؤثر، باعث افزایش انگیزه کارکنان و بهبود کارایی سازمان می‌شود. **جبران خدمت و مزایا:** این بخش شامل پرداخت حقوق و دستمزد به کارکنان در ازای کار انجام شده است (McDaniel, 2004; Szalados, 2021). علاوه بر حقوق، مزایا نیز نقش مهمی در جذب و حفظ کارکنان دارند. این مزایا شامل بیمه درمانی، طرح‌های بازنشستگی و سایر تسهیلاتی است که به رضایت و رفاه کارکنان کمک می‌کنند (Szalados, 2021). یک سیستم جبران خدمت و مزایای مناسب، می‌تواند به ایجاد انگیزه و تعهد در کارکنان منجر شود.

**روابط کارکنان:** مدیریت روابط بین کارفرما و کارمندان به منظور ایجاد یک محیط کار مثبت و سازنده، از اهمیت بالایی برخوردار است (Hamid & et al, 2019). این بخش شامل رسیدگی به شکایات، اطمینان از انطباق با قوانین کار و تقویت فرهنگ کاری حمایتی است (Hamid & et al, 2019; Szalados, 2021). روابط کارکنان مؤثر، می‌تواند به کاهش تعارضات، افزایش همکاری و بهبود بهره‌وری در سازمان کمک کند. مدیریت منابع انسانی در الگوی نظری زیرنظام تربیت‌معلم و تأمین منابع انسانی، دارای چهار مؤلفه جذب، آماده‌سازی، حفظ و ارتقاء و ارزشیابی می‌شود (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰: ۳۸۶).

### ۳-۲. ارزیابی خط‌مشی

از منظر صاحب‌نظران، خط‌مشی<sup>۱</sup> چیزی فراتر از یک دستورالعمل ساده، بلکه یک رشته عمل<sup>۲</sup> هدفمند و مبتنی بر تصمیم‌گیری آگاهانه است که توسط دولت، سازمان، یا نهادی برای حل یک مسئله یا دستیابی به یک هدف خاص تدوین و اجرا می‌شود. این دیدگاه بر

1. Policy

2. Course of Action

اهمیت تحلیل دقیق مسئله، تعیین اهداف روشن، انتخاب ابزارهای مناسب، و ارزیابی مستمر نتایج تأکید دارد. به عبارت دیگر، خط‌مشی یک فرآیند پویا و مداوم است که نیازمند تعامل بین ذینفعان مختلف، تبادل اطلاعات، و بازخورد گرفتن از نتایج است (Craft & Howlett, 2012). صاحب‌نظران همچنین بر این نکته تأکید دارند که خط‌مشی نه تنها شامل قوانین و مقررات رسمی است، بلکه شامل رویه‌ها، دستورالعمل‌ها، و حتی سکوت و عدم اقدام نیز می‌شود (Dye, 2017). به این معنا که دولت یا سازمان ممکن است به دلایل مختلف تصمیم بگیرد که در مورد یک مسئله خاص هیچ اقدامی انجام ندهد، که این خود نیز یک نوع خط‌مشی محسوب می‌شود. علاوه بر این، خط‌مشی‌ها معمولاً در یک زمینه سیاسی، اجتماعی، و اقتصادی خاص تدوین و اجرا می‌شوند، و بنابراین تحت تأثیر ارزش‌ها، باورها، و منافع ذینفعان مختلف قرار می‌گیرند (Hill, 2009).

۱۷

از مهم‌ترین مسائل حکومت‌ها در سطح کلان خط‌مشی‌گذاری، حفظ شأن پاسخگویی، بهبود فرآیند و خروجی خط‌مشی‌های عمومی، یا به عبارت دیگر، بهبود عملکرد حکومت در خط‌مشی‌گذاری بوده که دستیابی به آن تنها در پرتو ارزیابی دقیق میسر می‌شود (Sanderson, 2002). تحلیل سیاست، یک حوزه چند رشته‌ای است که به مطالعه نظام‌مند سیاست‌های عمومی برای درک ماهیت، علل، و اثرات آنها می‌پردازد. این حوزه همچنین به ارائه توصیه‌هایی مبتنی بر شواهد برای سیاست‌گذاری کمک می‌کند. به عبارتی دیگر، تحلیل سیاست یکی از ابزارهای اصلی برای بهبود تصمیم‌گیری‌های سیاسی محسوب می‌شود. این رشته به عنوان شاخه‌ای از علوم اجتماعی کاربردی شناخته می‌شود که از روش‌های گوناگونی برای ایجاد، ارزیابی و انتقال دانش مرتبط با سیاست بهره می‌گیرد (Li, 2016; Codd, 2007). هدف اصلی آن حمایت از تصمیم‌گیری‌های عقلانی در سیاست‌گذاری است؛ به این صورت که با ارائه شواهد واقعی و مبتنی بر داده، تأثیر منافع خاص و تعصبات در فرآیند سیاسی را کاهش می‌دهد (Rizvi, 2007). علاوه بر این، تحلیل سیاست سعی بر حل یا کاهش مشکلات اساسی سیاست‌های عمومی دارد و خط‌مشی‌گذاران را توانمند می‌سازد تا اقدامات مؤثر جمعی را برنامه‌ریزی و اجرایی کنند (Crumpton, 2005).

در زمینه روش‌شناسی، تحلیل سیاست ترکیبی از روش‌های کمی و کیفی را به کار می‌گیرد. روش‌های کمی مانند تحلیل هزینه-فایده و استنتاج‌های آماری، برای کمی‌سازی مشکلات سیاستی و ارزیابی اثرات آنها استفاده می‌شوند، در حالی که روش‌های کیفی نظیر تحلیل محتوایی و موضوعی، برای درک عمیق‌تر ابعاد اجتماعی و کیفی سیاست‌ها به کار

می‌روند (Yang, 2017; Zammit, 2017). این حوزه همچنین از رویکرد چندمنظری بهره می‌برد که شامل تحقیقات میان‌رشته‌ای برای بررسی عقلانیت، پویایی و پیچیدگی اجرای سیاست‌ها است (Li, 2016). علاوه بر این، از مدل‌سازی و شبیه‌سازی به‌عنوان ابزارهای پیشرفته برای سنجش گزینه‌های سیاستی و پیش‌بینی نتایج آنها استفاده می‌شود (Ibrahim & Larsson, 2019; Atkinson & et al, 2015). این تکنیک‌ها امکان ارزیابی دقیق‌تری از گزینه‌های سیاسی فراهم کرده و توانایی تحلیل‌گران را در ارائه توصیه‌های روشن تقویت می‌کند.

تحلیل سیاست همچنین در قالب یک مدل مفهومی قابل اجراست که شش فعالیت اصلی را شامل می‌شود. این فعالیت‌ها هر کدام معیارها و ارزش‌های متنوعی را در برمی‌گیرند که برای تحلیل اهداف سیاستی و ارائه توصیه‌ها به خط‌مشی‌گذاران به کار می‌روند (Mayer & et al, 2004). تحلیل‌گران از این مدل برای شناسایی اهداف، بررسی گزینه‌های مختلف و مقایسه آنها به شیوه‌ای نظام‌مند استفاده می‌کنند تا توصیه‌های دقیق و مبتنی بر شواهد ارائه دهند (Vining & Weimer, 2015). این موضوع در حوزه‌های مختلفی از جمله پزشکی، محیط‌زیست، انرژی و اقتصاد کاربرد دارد. تحلیل سیاست، با پرداختن به مسائل اجتماعی پیچیده، به توسعه سیاست‌هایی که از پایداری و توسعه اجتماعی حمایت می‌کنند، کمک شایانی می‌نماید (Yang & et al, 2023). درعین‌حال، این فرآیند به تصمیم‌گیری برای تدوین و اجرای سیاست‌هایی که اهداف از پیش تعیین‌شده را برآورده سازند، اختصاص دارد (Moja, 2015; Hargovan & et al, 2024).

باوجود این مزایا، تحلیل سیاست با برخی چالش‌ها روبروست. یکی از این چالش‌ها، نیاز به داده‌های قابل‌اعتماد برای انجام تحلیل‌های مبتنی بر شواهد است (Head, 2015). همچنین، وجود لابی‌های ذینفع و مباحث سیاسی می‌تواند بر اثربخشی تحلیل‌ها تأثیر منفی بگذارد. علاوه بر این، عوامل زمینه‌ای مانند محیط سیاسی محلی، منافع ذینفعان و محدودیت‌های منابع، می‌توانند مسیر سیاست‌گذاری را پیچیده‌تر کنند (El-Jardali & et al, 2014a; El-Jardali & et al, 2014b). این محدودیت‌ها نیازمند رویکردهای معقولانه و مبتنی بر شواهد هستند که بتوانند اثرات منفی این عوامل را کاهش دهند.

درنهایت، تحلیل سیاست یک ابزار کلیدی برای خط‌مشی‌گذاران است. با استفاده از روش‌های علمی دقیق و در نظر گرفتن دیدگاه‌های متنوع، تحلیل‌گران سیاست‌گذارند بینش‌های ارزشمندی را ارائه دهند که خط‌مشی‌گذاران را در مواجهه با مسائل اجتماعی

پیچیده یاری دهد. این بینش‌ها می‌توانند به شکل‌گیری سیاست‌های مؤثر، پایدار و مبتنی بر شواهد کمک کنند و نقش برجسته‌ای در بهبود وضعیت سیاست‌گذاری عمومی ایفا نمایند. با توجه به اینکه خط‌مشی‌ها ذاتاً ماهیتی هنجاری دارند و به‌صورت پیش‌فرض از مبانی خاصی نشأت می‌گیرند (کولبیچ، ۱۳۹۳: ۱۵)، یکی از حوزه‌هایی که می‌تواند هم در مرحله شکل‌گیری و هم در مرحله اجرا مورد ارزیابی قرار گیرد، در گام اول ارتباط میان خط‌مشی‌های تدوین‌شده و مبانی، و در گام دوم ارتباط میان خط‌مشی‌های اجراشده و مبانی آن است. در پژوهش حاضر به گام اول، یعنی ارتباط میان مبانی نظری تربیت‌معلم و برنامه‌های زیرنظام تربیت‌معلم در مقام تدوین پرداخته‌شده است.

#### ۴. روش پژوهش

۱۹ این پژوهش از نظر ماهوی و هدف در گروه «پژوهش ارزشیابی» قرار می‌گیرد. چراکه این پژوهش در پی بررسی و ارزشیابی ارتباط میان الگوی نظری زیرنظام در مبانی نظری و زیرنظام تربیت‌معلم و تأمین منابع انسانی است. همچنین از نظر نوع، این پژوهش از نوع کاربردی محسوب می‌شود. زیرا نتایج آن در بازنگری مبانی نظری، سند تحول و زیرنظام تربیت‌معلم و تأمین منابع انسانی سودمند است. این پژوهش با توجه به ماهیت ارزشیابانه‌اش تأکید بر رویکرد کیفی و تعاملی دارد و می‌تواند پشتوانه سیاست‌ها و عملکردهای آموزشی باشد (فقیهی قزوینی، ۱۳۷۸). از آنجاکه در بخش عمده‌ای از پژوهش، تحلیل، تطبیق و مقایسه به‌قصد ایجاد زمینه برای تصمیم‌گیری انجام می‌گیرد، رویکرد پژوهش به‌طور کلی کیفی بوده و از استنتاج قیاسی مبتنی بر تحلیل اسنادی استفاده شده است.

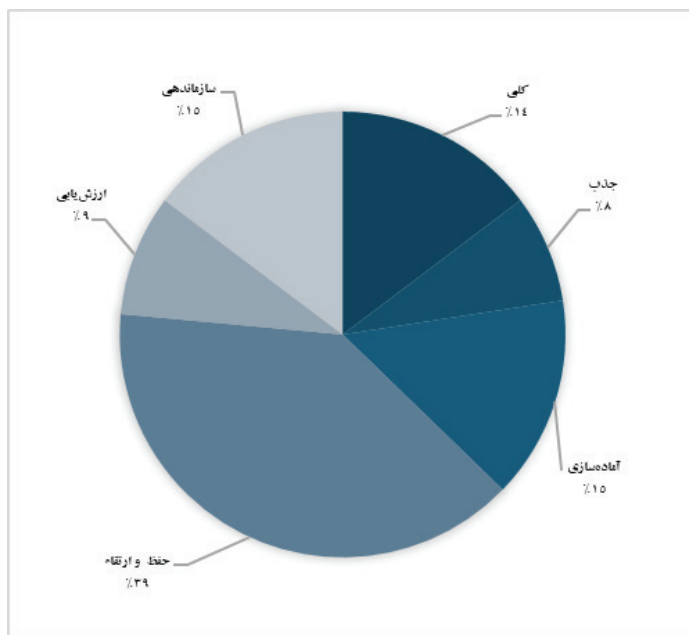
منابع مورد تحلیل و مقایسه در این پژوهش اسناد «مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران» و «زیرنظام تربیت‌معلم و تأمین منابع انسانی» هستند. با توجه به مفروض این اسناد مبنی بر ابتنای برنامه‌ها به اصول الگوی نظری، در گام اول این پژوهش، انطباق اولیه موضوعی میان برنامه‌ها و محورهای اصول انجام شده است که حاصل آن در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱. تعداد اصول و برنامه‌ها متناسب با محورهای الگوی نظری تربیت معلم و تأمین منابع انسانی در مبانی نظری

مؤلفه	تعداد اصول	تعداد برنامه‌ها
کلی	۵	۱۵
جذب	۵	۸
آماده‌سازی	۷	۱۵
حفظ و ارتقاء	۱۱	۴۰
ارزشیابی	۶	۹
سازمان‌دهی	۳	۱۵

۲۰

همچنین نمودار ۱. توزیع برنامه‌ها را در محورهای الگوی نظری زیرنظام تربیت معلم و تأمین منابع انسانی در مبانی نظری نشان می‌دهد.



نمودار ۱: توزیع هر یک از برنامه‌های زیرنظام در اصول الگوی نظری زیرنظام در مبانی نظری

در گام دوم، به‌منظور بررسی میزان ابتدای برنامه‌های هر محور با اصول آن محور، رابطه هر یک از آنها با همه اصول آن محور مورد ارزیابی قرار گرفته و توصیفی از ارتباط میان آنها (برنامه و اصل) نوشته شده است. در گام سوم، با توجه به تحلیل انجام شده و توصیف صورت گرفته، ارتباط میان هر برنامه و اصول در چهار دسته «ارتباط کامل»، «ارتباط بخشی»، «ارتباط ظاهری» و «غیر مرتبط» جایابی شده‌اند. به عبارت دیگر، پس از ارزیابی ارتباط میان اصول و برنامه‌ها، ابتدا دودسته دارای ارتباط و بدون ارتباط به دست می‌آید. سپس برای تدقیق دسته دارای ارتباط، نتیجه آن به دودسته دارای ارتباط کامل و دارای ارتباط ناقص تقسیم می‌شود. دسته عدم ارتباط نیز شامل مواردی می‌شود که هیچ‌گونه ارتباط ظاهری و محتوایی را شامل نمی‌شود (عدم ارتباط مطلق) و دسته‌ای که عبارات کلیدی در هر دو بخش مورد ارزیابی مشابه هستند اما به لحاظ معنایی و محتوایی ارتباطی وجود ندارد (عدم ارتباط معنایی). به بیان دیگر، دسته «ارتباط کامل»، ارتباطاتی را شامل می‌شوند که برنامه به طور کامل بر یک اصل منطبق است. دسته «غیر مرتبط»، برنامه‌هایی را دربر می‌گیرد که هیچ ارتباط ظاهری و معنایی با اصول آن محور ندارند. در «ارتباط بخشی»، برنامه فقط در راستای بخشی از اصول تدوین شده است. در نهایت، «ارتباط ظاهری» آن دسته از برنامه‌ها را نمایندگی می‌کند که صرفاً ظاهر آنها در برخی عبارات کلیدی با عبارات اصول شباهت دارد، اما ماهیت و روح حاکم بر آنها کاملاً متفاوت است.

۲۱

##### ۵. یافته‌های پژوهش

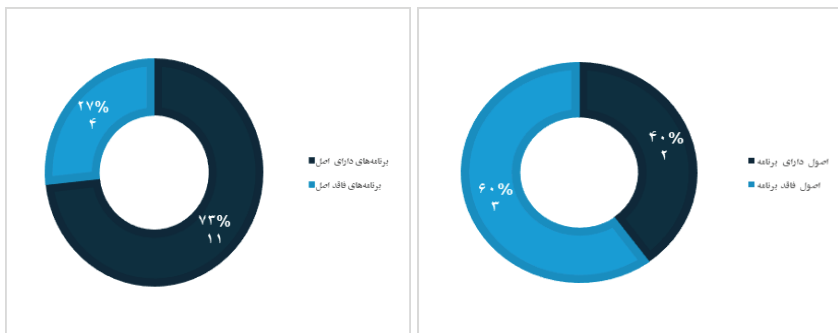
در این بخش، داده‌های حاصل از ارزیابی میزان توفیق در برقراری ارتباط مؤثر میان رهنما و زیرنظام تربیت معلم و تأمین منابع انسانی (ارتباط اصول الگوی نظری و برنامه‌های زیرنظام) پس از فرآیند تحلیل منطقی گزارش شده است. شایان ذکر است، الگوی نظری زیرنظام شامل پنج محور اصول کلی، جذب، آماده‌سازی، حفظ و ارتقاء، و ارزشیابی می‌شود. لیکن در این پژوهش، پس از بررسی محتوای اصول در محورهای مختلف، محور دیگری با توجه به اهمیت آن در فرآیند مدیریت منابع انسانی، ناظر به مؤلفه سازمان‌دهی اضافه شده است.

## الف- محور اصول کلی

در مبانی نظری برای این محور، ۵ اصل در نظر گرفته شده است (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰: ۳۸۸). اصل اول «از آنجاکه ارائه خدمات آموزش کیفی (عادلان) از وظایف حاکمیت است لذا برای انتخاب، آماده‌سازی و نگهداشت منابع انسانی باید سرمایه‌گذاری مادی و معنوی مکفی از سوی عوامل سهیم در امر تربیت صورت گیرد. در این فرآیند، جایگاه و منزلت اجتماعی مربیان ارتقاء یابد و معلم و مربی به‌منزله نیروی فرهنگی و فکری جامعه و مولد سرمایه اجتماعی-نه به مثابه کارمند اداری در نظام دولتی-منظور گردد.» اشاره به لزوم سرمایه‌گذاری مادی و معنوی عوامل سهیم امر تربیت در محورهای مختلف منابع انسانی دارد. هدف از این سرمایه‌گذاری، ارتقاء جایگاه و منزلت اجتماعی معلمان و مربیان به‌عنوان نیروی فرهنگی و فکری جامعه است. اصل دوم «از آنجاکه شرایط اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی که مربیان در آن ایفای نقش و مسئولیت می‌کنند بسیار متفاوت است، لذا با عنایت به اصل عدالت تربیتی، این تفاوت باید در جذب، آماده‌سازی، حفظ و ارتقاء و ارزشیابی منابع انسانی، مورد توجه قرار گرفته و در نوع امتیازات، خدمات و امکاناتی که در اختیار آنان قرار می‌گیرد لحاظ شود.» به لزوم تناسب میان جمیع شرایطی که مربیان در آن خدمت می‌کنند و میزان خدمات و امتیازات دریافتی آنها توجه دارد. اصل سوم «کرامت انسانی مربیان در تمامی مراحل جذب، آماده‌سازی، حفظ و ارتقاء، و ارزشیابی از منابع انسانی باید مورد توجه برنامه‌ریزان و مجریان قرار گرفته و زمینه حفظ شأن و مرتبه آنان را در مقایسه با سایر رده‌های شغلی در سطح جامعه فراهم نماید.» می‌تواند به‌نوعی مکمل اصل اول باشد. در این اصل به لزوم حفظ شأن و مرتبه معلمان نسبت به سایر رده‌های شغلی در مراحل جذب، آماده‌سازی، حفظ و ارتقاء، و ارزشیابی اشاره شده است. در اصل چهارم «از آنجاکه در تربیت مربیان باید بین فعالیت‌ها و اقدامات عوامل سهیم و مؤثر در درون و بیرون از نظام تربیت رسمی و عمومی هماهنگی و همسویی لازم وجود داشته باشد، لذا ضروری است شورای سیاست‌گذاری مرکب از نمایندگان عوامل سهیم و مؤثر (خصوصاً دانشگاه‌ها و مراکز علمی و پژوهشی) مسئولیت برنامه‌ریزی، نظارت و ارزشیابی از اقدامات و فعالیت‌ها را بر عهده داشته باشد.» فرآیند لزوم یک شورای سیاست‌گذاری متشکل از عوامل سهیم و مؤثر به خصوص دانشگاه‌ها را برای تربیت معلمان ضروری می‌داند. چراکه باید در فعالیت‌های تربیت معلم میان درون و بیرون نظام تربیت رسمی و عمومی هماهنگی و همسویی وجود داشته باشد. اصل پنجم در این محور، تکرار اصل چهارم است و صرفاً دو عبارت «زیر نظام تربیت معلم» و «تشکیل» به آن اضافه شده است که در معنای اصل تفاوتی ایجاد نمی‌کند.

در بررسی برنامه‌های زیرنظام مشخص شد که ۱۵ برنامه زیرنظام به این محور مرتبط هستند که از این تعداد برای اصل اول ۵ برنامه متناظر وجود دارد. برنامه ۲-۲-۱۲<sup>۱</sup> به ارتقاء جایگاه و نقش آموزش و پرورش در میان مدیران کشور، برنامه‌های ۳-۲-۸، ۱-۱-۱۰ و ۲-۱-۱۰ به ارتقاء جایگاه معلم و برنامه ۲-۴-۱۵ به ارتقاء شأن و منزلت فرهنگی اجتماعی معلمان توجه دارند. جبران خدمات متناسب با مشاغل فرهنگیان، در اصل دوم تأکید شده است که شش برنامه ۲-۴-۵، ۳-۴-۵، ۴-۲-۱۲، ۴-۲-۲۲، ۵-۲-۲۲، ۱-۳-۱۲ و ۳-۲-۱۲ هر یک جبران خدمات قشری از فرهنگیان را مورد مطالبه قرار داده‌اند. سایر اصول در این محور فاقد برنامه هستند، در حالی که چهار برنامه مرتبط به این محور اصل متناظری ندارند. این برنامه‌ها به استقرار نظام مشارکت منابع انسانی ۱-۳-۲، بازنگری در برنامه‌های فوق برنامه با تأکید بر نقش الگویی معلمان و مدیران ۲-۶-۸، مشارکت معلمان در برنامه ریزی درسی ۱-۶-۱۱، و جلب مشارکت نخبگان و بازنشستگان اشاره دارند. نمودار ۲ به رابطه میان اصول و برنامه‌ها در این مؤلفه می‌پردازد.

۲۳



نمودار ۲. سمت راست، نمودار رابطه اصول و برنامه‌ها در مؤلفه کلی؛ سمت چپ، نمودار رابطه برنامه‌ها و اصول در مؤلفه کلی.

### ب- محور اصول ناظر به مؤلفه جذب

در مبانی نظری، ۵ اصل ناظر به مؤلفه جذب تعریف شده است (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰: ۳۸۸). در اصل اول «سیاست‌های حاکم بر جذب و تربیت منابع انسانی باید از تنوع کافی برخوردار بوده و منجر به تأمین و ذخیره‌سازی منابع انسانی شده و امکان انتخاب افرادی که دارای صفات و ملکات، توانمندی‌های ذهنی و جسمی، دانش و مهارت حرفه‌ای

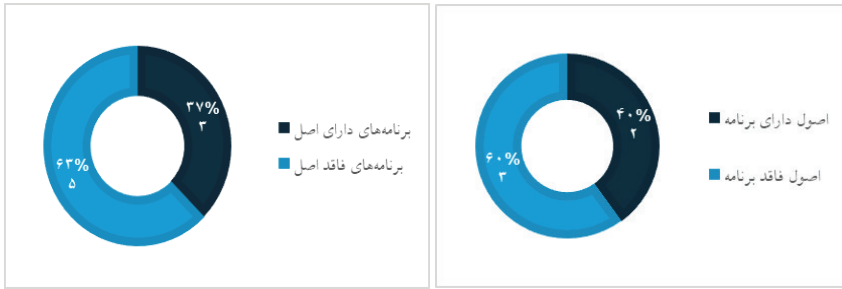
۱. اعداد شماره‌گذاری به ترتیب شماره هدف عملیاتی - راهکار - برنامه هستند.

سطح بالا هستند را فراهم نمایند.» نوعی از سیاست‌ها در جذب مد نظر است که بر اساس آن امکان جذب از میان افرادی را که صلاحیت آنها احراز شده به مجری می‌دهد. عبارت «ذخیره‌سازی منابع انسانی» در این اصل نشان‌دهنده آن است که این امکان برای مجری فراهم است که برخی از افراد دارای صلاحیت را جذب نکند. در واقع فرآیند جذب در این سیاست، دو مرحله‌ای است. در مرحله اول، به افراد کثیری (بیش از حد نیاز) گواهی صلاحیت معلمی داده می‌شود و در مرحله دوم، از میان این افراد، به تعداد نیاز، شایسته‌ترین افراد انتخاب می‌شوند. اصل دوم، «پذیرش در مؤسسات تربیت مربی (معلم) یا دانشگاه‌ها باید پس از اتمام تحصیلات در نظام تربیت رسمی و عمومی و با سنجش صلاحیت‌های عمومی و حرفه‌ای بدو ورود صورت گیرد. پذیرش در این مؤسسات منجر به استخدام نخواهد شد.» به چند نکته اشاره دارد، اول آنکه جذب معلم تنها از طریق مؤسسات یا مراکز یا دانشگاه‌های تربیت معلم اتفاق نمی‌افتد، بلکه سایر دانشگاه‌ها نیز می‌توانند در این امر شریک باشند. دوم آنکه شرط ورود به این مؤسسات یا دانشگاه‌ها اتمام دوره تربیت رسمی و عمومی (داشتن مدرک دیپلم) و با سنجش صلاحیت‌های عمومی و حرفه‌ای بدو ورود انجام می‌شود. سوم آنکه ورود به این مؤسسات یا دانشگاه‌ها رابطه استخدامی با آموزش و پرورش ایجاد نمی‌کند. اصل سوم «کلیه کارکنان در نظام تربیت رسمی و عمومی متناسب با نقش و وظایف خود در فرآیند تربیت، باید در دوره‌های آموزشی بدو خدمتی که به‌منظور آشنایی مربیان با اهداف و راهبردهای تربیتی تشکیل می‌شود شرکت نموده و صلاحیت آنان برای کمک به مربیان در دستیابی به مراتب حیات طیبه احراز شود.»، به دوره‌های بدو خدمتی اشاره می‌کند که در راستای آشنایی مربیان با اهداف و راهبردهای تربیتی برگزار می‌شود. این اصل، شرکت در آنها و احراز صلاحیت‌های کسب‌شده در دوره را الزامی برمی‌شمرد. در اصل چهارم، «دریافت پروانه اشتغال برای ورود به خدمت - که پس از طی دوره‌های آموزشی، کارآموزی و مربی‌گری و شرکت در امتحان و مصاحبه صورت می‌گیرد ضروری است. علاوه بر آن کلیه مربیان برحسب دوره تحصیلی باید گواهینامه ویژه دوره ذیربط را دریافت و با حضور در دوره‌های علمی - پژوهشی و انجام مأموریت‌هایی در سطح مدرسه به طور مداوم دانش و تجربیات خود را به روز نمایند.» با در نظر گرفتن معلمی به مثابه یک کسب‌وکار، داشتن پروانه معلمی را برای ورود به این حرفه الزامی می‌داند. همچنین در کنار آن، پس از استخدام نیز شرکت در دوره‌های ضمن خدمت و انجام مأموریت‌های در سطح مدرسه را پیش‌بینی کرده است. پنجمین و آخرین اصل در مؤلفه جذب، «سیاست‌ها و قوانین حاکم در زمینه جذب منابع

انسانی باید از انعطاف لازم برخوردار بوده و به‌صورت دوره‌ای مورد بازنگری قرار گیرد. علاوه بر این باید به‌گونه‌ای تنظیم شود که تغییر موقعیت شغلی مربیان در آن امکان‌پذیر باشد.»، اشاره به بازنگری و انعطاف‌پذیری قوانین جذب نیروی انسانی دارد. ملاحظه دیگر این اصل، امکان تغییر موقعیت شغلی فرهنگیان است. همان‌طور که پیش‌تر اشاره شد، برنامه‌های زیرنظام می‌بایست بر اساس اصول الگوی نظری در رهنامه مبانی نظری تدوین می‌شدند.

نتایج حاصل از تطبیق ارتباط اصول این مؤلفه با برنامه‌های مرتبط حاکی از آن است که از ۸ برنامه زیرنظام مرتبط با مؤلفه جذب، تنها ۳ مورد، آن هم به‌صورت جزئی و ظاهری با اصول مؤلفه جذب در الگوی نظری ارتباط دارند؛ لذا ارتباط معناداری میان مبانی و برنامه‌ها یافت نمی‌شود و هیچ‌یک از برنامه‌ها تأمین‌کننده اصول الگوی نظری این مؤلفه نیستند. ارتباط برنامه ۳-۲-۱ با اصل اول از این جهت است که هر دو بر انتخاب شایسته‌ترین افراد توجه دارند. لیکن در برنامه هیچ اشاره‌ای به سیاست جذب اصل نشده است. در واقع با هرگونه سیاست جذبی می‌توان برنامه ۳-۲-۱ را اجرا کرد؛ حال آنکه همان‌طور که پیش‌تر بدان اشاره شد، این اصل به الگوی خاصی از جذب اشاره می‌کند. برنامه‌های ۳-۲-۱ و ۳-۲-۲ نیز نه برآمده از اصل پنجم الگوی نظری، بلکه از وجه بازنگری در قوانین جذب با آن ارتباط ظاهری دارند. در صورتی که، اصل پنجم به بازنگری دوره‌ای قوانین جذب، انعطاف و امکان تغییر موقعیت شغلی اشاره دارد، اما برنامه‌ها ملاحظه هیچ‌یک از این موارد را نداشته و بعضاً به اصلاح برخی قوانین مانند متعهدین خدمت توجه دارند.

سایر برنامه‌های زیرنظام تربیت‌معلم در حوزه جذب هیچ ارتباطی با اصول این مؤلفه ندارند. برنامه‌ها عمدتاً به بیان ملاحظاتی درباره ویژگی‌های افراد ذیصلاح معلمی و لزوم جذب آنها توجه داشته‌اند. برای نمونه ۱-۴-۵، جذب متناسب با بوم، برنامه ۱۱-۳-۱ و ۱۱-۳-۲ سازوکارهای استعدادیابی و جذب نخبگان و استعدادهای برتر معلمی، برنامه ۱۵-۴-۱ جذب دانش‌آموزان مستعد به‌ویژه در حوزه علوم انسانی مواردی هستند که در برنامه‌های مربوط به حوزه جذب به آنها اشاره شده است. براین اساس می‌توان نتیجه گرفت که برنامه‌های زیرنظام از راه‌حل‌های کلی ذکرشده در اصول پیروی نمی‌کنند. نمودار ۳، رابطه میان اصول و برنامه‌های مؤلفه جذب را به تصویر می‌کشد.



نمودار ۳: سمت راست، نمودار رابطه اصول و برنامه‌ها در مؤلفه جذب؛ سمت چپ، نمودار رابطه برنامه‌ها و اصول در مؤلفه جذب

### ج- محور اصول ناظر به مؤلفه آماده‌سازی

۷ اصل در مبانی نظری ناظر به مؤلفه آماده‌سازی تدوین شده است (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰: ۳۸۹). اصل اول «از آنجاکه تعالی مرتبه وجودی مربیان از طریق حرکت‌های رفت‌وبرگشت متوالی رخ می‌دهد (ساختار دایره‌ای باز) لذا برنامه‌های آماده‌سازی مربیان باید از انعطاف لازم برخوردار بوده و امکان دستیابی و توسعه هویت حرفه‌ای مبتنی بر نظام معیار اسلامی را برای یکایک مربیان - متناسب با تفاوت‌های فردی و مبتنی بر نقش الگویی انبیاء و اولیاء الهی فراهم نماید.» به لزوم آماده‌سازی مربیان بر اساس تفاوت‌های فردی و نقش الگویی انبیاء در برنامه‌های منعطف، به گونه‌ای که امکان دستیابی به هویت حرفه‌ای مبتنی بر نظام معیار اسلامی فراهم شود، مورد توجه قرار گرفته است. درک موقعیت در فرآیند کسب شایستگی‌های مربیان به نحوی که امکان دستیابی به حیات طیبه برای مربیان و متربیان را فراهم کند، در اصل دوم «آماده‌سازی مربیان باید به صورت آزادانه و از طریق درک موقعیت ویژه، تعیین نظام معیار اسلامی صورت گیرد. در فرآیند کسب شایستگی‌ها توسط مربیان باید مراحل ترسیم، مفهوم‌پردازی، باور و عمل به واقعیت مدنظر قرار گیرد تا آنان را برای کمک به خود و متربیان جهت دستیابی به مراتب حیات طیبه یاری رساند.» تأکید شده است. اصل سوم «فرآیند آماده‌سازی مربیان باید امکان کشف موقعیت را متناسب با نیازها و چالش‌های واقعی کلاس درس و محیط آموزشی در حال و آینده برای متربیان فراهم کند.» به امکان کشف موقعیت متناسب با توجه به نیازهای واقعی کلاس درس را در فرآیند آماده‌سازی مورد توجه قرار داده است. در اصل چهارم «از آنجاکه آرمان تربیت تحقق ذات واقعیت در وجود خویشتن و زمینه‌سازی برای کسب شایستگی جهت دستیابی به مراتبی

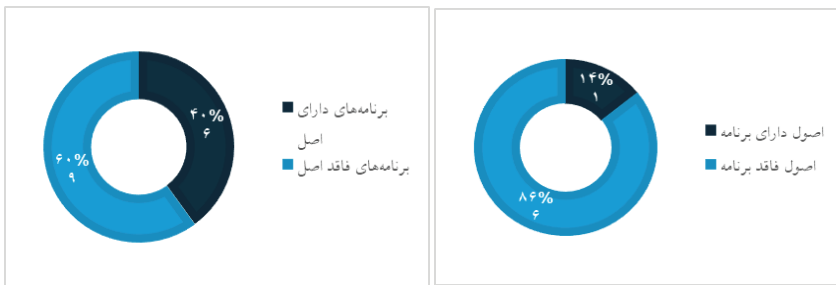
از حیات طیبه است، لذا برنامه‌ها و فرآیندهای تربیت مربیان باید به صورت همه‌جانبه ابعاد مختلف رشد حرفه‌ای را در پنج سطح دانش، گرایش، رفتار، صفات و هویت مورد توجه قرار دهد.» رشد همه‌جانبه حرفه‌ای مربیان در پنج سطح دانش، گرایش، رفتار، صفات و هویت مورد تأکید است، چراکه آرمان تربیت زمینه‌سازی برای کسب شایستگی جهت دستیابی به مراتبی از حیات طیبه است. اصل پنجم «برنامه و فرآیند آماده‌سازی باید با رشد ظرفیت‌های حرفه‌ای مربیان، امکان مشارکت آنان در فرآیند برنامه‌ریزی درسی را تسهیل نموده، آزادی عمل آنان را افزایش داده و قدرت تطبیق برنامه درسی (پرورش هویت مشترک و ویژه متربیان در قالب تجویزی، نیمه تجویزی، غیرتجویزی) با نیازهای حال و آینده متربیان را فراهم نماید.» براین اساس پایه‌ریزی شده است که معلمان باید در فرآیند برنامه‌ریزی درسی نقش ایفا کنند، لذا آماده‌سازی آنها بدین منظور ضروری است. اصل ششم «برنامه‌ها باید کلیه دست‌اندرکاران امر تربیت در هر یک از سطوح، دوره‌ها یا انواع مدارس را متناسب با نیازها و وظایف حرفه‌ای خود آماده نماید. این برنامه‌ها باید مبتنی بر کسب تجربیات عملی و مطالعه موردی در موقعیت‌های پیچیده واقعی باشد.» اولاً تناسب میان آماده‌سازی با وظائف حرفه‌ای و ثانیاً کسب تجربه در محیط پیچیده واقعی را مدنظر قرار داده است. اصل آخر در این بخش «نظام تربیت رسمی و عمومی باید از طریق تأسیس مدارس تجربی یا مدارس هم‌جوار دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی امکان کسب تجارب عملی و واقعی موردنیاز را برای مربیان فراهم نماید.» به لزوم تأسیس مدارسی که معلمان بتوانند در فرآیند آماده‌سازی از تجارب عملی و واقعی بهره ببرند، اشاره دارد.

در میان برنامه‌های زیرنظام، ۱۵ برنامه در محور مؤلفه آماده‌سازی قابل‌جایابی است. نتایج حاصل از بررسی ارتباط میان اصول مؤلفه آماده‌سازی و برنامه‌های زیرنظام در این حوزه نشان می‌دهد که تنها بخشی از پنج برنامه با یک اصل در ارتباط مستقیم است و سایر اصول و برنامه‌ها ارتباطی با یکدیگر ندارند. در اصل ششم به دو موضوع مهم در برنامه تربیت معلم اشاره شده است. اول اینکه برنامه تربیت معلم باید متناسب با سطوح و دوره‌های مختلف تحصیلی طراحی شده باشد و دوم اینکه برنامه‌ها باید تجربیات عملی و میدانی در مدارس را نیز در نظر گیرند. برنامه‌های ۵-۸-۵، ۱۱-۱-۱۱، ۱۱-۱-۱۱ به بخش اول اصل، یعنی توجه به تفکیک میان سطوح و دوره‌ها در برنامه تربیت معلم و سه برنامه ۱۱-۵-۱۱، ۱۱-۸-۱۱ و ۱۱-۳-۸-۱۱ به تجربیات واقعی، و کارآموزی و کارورزی که از مصادیق کسب تجربه در محیط واقعی هستند اشاره دارند. شایان توجه است که اصل هفتم در این زیرنظام برنامه‌های

مرتبطی ندارد، لیکن در زیرنظام پژوهش و ارزشیابی، برنامه ۲-۴-۲۳ تحت عنوان «طراحی و تأسیس مدارس تجربی جهت اجرای آزمایشی و تعمیم یافته‌های پژوهشی جدید و نوآورانه در سطح مدارس» به تأسیس مدارس تجربی توجه شده است. البته باید توجه داشت که هدف از تأسیس مدارس تجربی در اصل و برنامه متفاوت است. در اصل مذکور، توجه به این مدارس از باب کارورزی و کارآموزی است و در برنامه، اجرای آزمایشی و تعمیم یافته‌های پژوهشی جدید.

۹ برنامه دیگر به برنامه درسی تربیت معلم (۱-۴-۱)، جلب همکاری سایر دانشگاه‌ها و مراکز علمی در تربیت معلم (۱۱-۵-۲ و ۱۱-۱۰-۱)، توجه به دیپلماسی آموزشی در حوزه تربیت معلم (۱۱-۹-۲)، و توجه به رشته مشاوره و تربیت مشاور در دانشگاه فرهنگیان (۲۲-۴-۱، ۲۲-۴-۲ و ۲۲-۴-۳) می‌پردازند که هیچ‌یک از آنها در راستای اصول الگوی نظری نیستند. رابطه میان اصول و برنامه‌های این مؤلفه در نمودار ۴ آمده است.

۲۸



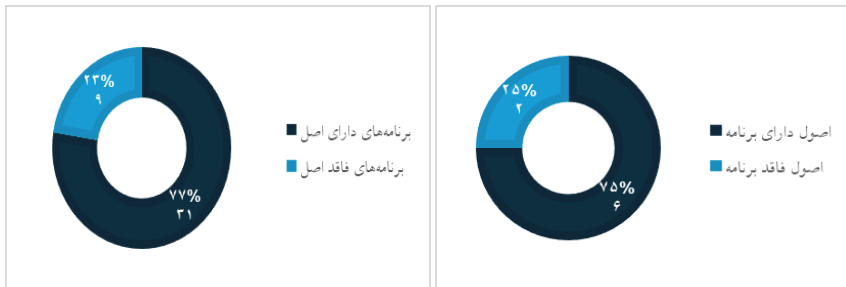
نمودار ۴. سمت راست، نمودار رابطه اصول و برنامه‌ها در مؤلفه آماده‌سازی؛ سمت چپ، نمودار رابطه برنامه‌ها و اصول در مؤلفه آماده‌سازی

#### د- محور اصول ناظر به مؤلفه حفظ و ارتقاء

مبانی نظری برای محور مؤلفه حفظ و ارتقاء ۱۱ اصل را در نظر گرفته است (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰: ۳۹۰). اصل اول «آموزش حین خدمت باید به صورت نظام‌مند و با هدف بهبود مستمر شایستگی‌های عمومی و حرفه‌ای مربیان برنامه‌ریزی شود و بخش جدایی‌ناپذیر از فرآیند ارتقاء شغلی منابع انسانی در همه سطوح تلقی شود.» استمرار رشد شایستگی‌های عمومی و حرفه‌ای را مورد تأکید قرار داده است. اصل دوم «شرایط کار مربیان در تمامی مراحل تربیت باید به گونه‌ای سازمان یابد که امکان رشد و ارتقاء مستمر شایستگی‌ها را به منظور ایفای وظایف حرفه‌ای در طول خدمت فراهم کند. به این منظور

ایجاد فرصت‌هایی برای کسب و به مشارکت گذاردن تجربیات جدید در سطح مدرسه، محلی، ملی و بین‌المللی ضروری است. این فرصت‌ها باید تبدیل به فرهنگ‌سازمانی در کلیه سطوح شده و ارتقاء مداوم عملکرد نظام تربیت رسمی و عمومی را به دنبال داشته باشد. به راهکار ایجاد شرایط کسب و به اشتراک‌گذاری تجربیات در سطوح مختلف مدرسه، محلی، ملی و بین‌المللی برای رشد و ارتقاء شایستگی‌های مربیان اشاره می‌کند. در اصل سوم «برنامه‌ریزی کوتاه‌مدت و بلندمدت رشد منابع انسانی باید امکان دستیابی مربیان به منابع اطلاعاتی و یادگیری مستمر را به گونه‌ای که درک و اصلاح مداوم موقعیت مربیان را به دنبال داشته و احساس خودکارآمدی آنان را افزایش دهد، فراهم کند.» دستیابی مربیان به منابع اطلاعاتی و یادگیری مستمر، مقدمه درک و اصلاح مداوم موقعیت مربیان عنوان شده است. امکان انجام فعالیت‌های تحقیقاتی و پژوهشی برای معلمان به مثابه راهکاری برای توسعه هویت حرفه‌ای آنها مهم‌ترین بخش اصل چهارم «سیاست‌ها و برنامه‌های رشد حرفه‌ای مربیان باید امکان انجام فعالیت‌های تحقیقاتی و پژوهشی تبادل آن در سطح مدرسه، محلی، ملی و بین‌المللی را به منظور تولید دانش و ارتقاء و توسعه هویت حرفه‌ای مربیان فراهم کند. به این منظور نظام آموزش رسمی و عمومی باید فعالیت‌هایی را که از سوی انجمن‌های علمی و پژوهشی یا از هر طریق دیگر برای ارتقاء سطح خدمات تربیتی انجام می‌شود به رسمیت بشناسد.» است. اصل پنجم «اشتغال مربیان در سطح مدرسه به صورت تمام‌وقت بوده و کلیه مربیان باید برای ارتقاء شغلی و باقی‌مانده در خدمت در فرصت‌های متنوعی که برای رشد مداوم حرفه‌ای آنان در سطح مدرسه، مراکز علمی و دانشگاهی تشکیل می‌شود حضور یابند.» به تمام‌وقت شدن فعالیت معلمان در مدرسه توجه دارد. اصول ۶، ۷ و ۸ مربوط به مؤلفه سازمان‌دهی هستند که در بخش سازمان‌دهی به آنها اشاره خواهد شد. اصول نهم «کلیه مربیان باید در بدو ورود و نیز به صورت دوره‌ای مجاناً تحت آزمایش‌های پزشکی قرار گیرند و در طول خدمت نیز از سوی سازمان‌های قانونی تحت حمایت‌های درمانی قرار داشته باشند.»، دهم «در به‌کارگیری مربیان در نظام تربیت رسمی و عمومی باید تدابیری اتخاذ شود که مربیان از حمایت‌های لازم برای انجام مسئولیت‌های خانوادگی برخوردار گردند.» و یازدهم «برای پیشبرد اهداف تربیت باید همکاری نزدیکی بین نهادهای سهیم در جریان تربیت (اولیاء و مربیان، نهادهای مردمی) وجود داشته باشد اما باید از مربیان در قبال مداخله‌هایی که اساساً در حیطه مسئولیت‌های حرفه‌ای آنان است، توسط نظام تربیت رسمی و عمومی حمایت شود.» به حمایت‌های بیمه‌ای، حقوقی و صنفی از معلمان برای ایفای نقش معلمی اشاره دارند.

پر برنامه‌ترین محور، با چهل برنامه، محور مؤلفه حفظ و ارتقاء است. نتایج حاصل از تطبیق برنامه‌ها با اصول حاکی از آن است که یکی از برنامه‌ها تأمین‌کننده کامل یک اصل است. حمایت از معلمان، به‌ویژه معلمان ابتدایی از موارد مورد تأکید در برنامه ۱۲-۲-۴ بوده که در اصل پنجم نیز به آن اشاره شده است. در سایر موارد یا ارتباطی وجود ندارد یا صرفاً ارتباط بخشی است. به عبارت دیگر، امکان تأیید استخراج برنامه‌ها از دل اصول وجود ندارد. در اصل اول که توانمندسازی مستمر منابع انسانی مورد تأکید است، برنامه‌های متعددی وجود دارند که برخی به تأمین زیرساخت (۱۱-۱۰-۲، ۱۸-۲-۳ و ۱۷-۳-۱)، برخی به موضوع خاصی برای توانمندسازی (۱-۴-۲ و ۱۷-۳-۲)، برخی به ایجاد نظام توانمندسازی (۱۱-۴-۱ و ۲۲-۳-۳) و برخی به توانمندسازی نیروهای خارج از کشور (۱۱-۱۲-۱، ۱۷-۴-۱، ۱۷-۴-۲) اشاره دارند. در اصل دوم، به اشتراک‌گذاری تجربیات در سطوح مختلف به مثابه راهی برای ارتقاء شایستگی‌ها مورد تأکید است که دو برنامه بر ارتباط سطوح بین‌الملل (۱۱-۶-۳ و ۱۱-۹-۳) و دو برنامه برای ایجاد شبکه دانش داخلی (۸-۷-۲ و ۱۱-۶-۲) و سه برنامه نیز بر مستندسازی تجربیات (۱۰-۴-۱، ۱۰-۴-۲ و ۱۱-۹-۱) تأکید می‌کنند. توجه به فعالیت‌های پژوهشی معلمان در اصل چهارم آمده که دو برنامه در خصوص فرصت مطالعاتی (۱۱-۷-۱) به مثابه روشی برای این فعالیت‌ها و برنامه دیگر برای حمایت از این فعالیت‌ها (۱۱-۷-۲) نوشته شده است. اصول ۶، ۷ و ۸ به سازمان‌دهی نیروی انسانی اشاره دارند که در بخش مجزایی به آنها پرداخته خواهد شد. اصل نهم به حمایت‌های درمانی بدو و حین خدمت اشاره دارد که فقط بخش حین خدمت آن در برنامه ۱۲-۳-۳ تأمین می‌شود. حمایت از معلمان برای انجام مسئولیت‌های حرفه‌ای در اصل ۱۱ آمده است که سه برنامه ۸-۲-۱، ۱۰-۲-۳ و ۲۲-۲-۱ (برای مدیران) حمایت‌های صنفی و حقوقی معلمان را تأمین می‌کنند. اصول ۳ و ۱۰ فاقد برنامه متناظر در محور حفظ و ارتقاء هستند. همچنین سایر برنامه‌هایی که به استقرار نظام بهره‌وری ۵-۸-۱، بازطراحی طرح طبقه‌بندی مشاغل و کار راه شغلی ۱۰-۳-۲ و ۲۲-۳-۱، ایجاد سازوکارهای نگه‌داشت بهینه نیروی انسانی ۸-۲-۵ و ۱۱-۳-۲، جانشین‌پروری ۲۲-۲-۲، ارتباط میان میزان پرداختی و دوره‌های ضمن خدمت ۱۸-۲-۱، و حمایت از معلمان خلاق ۱۸-۴-۲ می‌پردازند مربوط به این حوزه هستند اما اصل متناظری ندارند. نمودار ۵ رابطه میان اصول و برنامه‌های مؤلفه حفظ و ارتقاء را نشان می‌دهد.



نمودار ۵. سمت راست، نمودار رابطه اصول و برنامه‌ها در مؤلفه حفظ و ارتقاء؛ سمت چپ، نمودار رابطه برنامه‌ها و اصول در مؤلفه حفظ و ارتقاء

#### ه - محور اصول ناظر به مؤلفه ارزشیابی

در مبانی نظری ۶ اصل در حوزه ارزشیابی وجود دارد (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰: ۳۹۲) که روح حاکم بر آن ارزشیابی دوره‌ای معلمان در اصول اول و پنجم «ارزشیابی از عملکرد مربیان در طول دوره آموزش، پایان دوره و در حین خدمت باید مبتنی بر میزان کارآمدی و اثربخشی نتایج کار مربیان در سه سطح محصول، برونداد و پیامد در نظام تربیت رسمی و عمومی باشد.» و «به‌منظور حفظ و ارتقاء استانداردها در نظام تربیت رسمی و عمومی، باید عملکرد مربیان به‌صورت دوره‌ای از جهت مورد ارزشیابی قرار گیرد و حمایت‌ها و پشتیبانی‌های لازم در سطح مدرسه به منظور حفظ کیفیت در اختیار آنان قرار گیرد. نتایج این ارزشیابی‌ها در تمدید پروانه اشتغال (باقی ماندن در خدمت) و ارتقاء مربیان مورد استفاده قرار خواهد گرفت. مربیان بر اساس امتیازاتی که از این ارزشیابی‌ها کسب می‌کنند رتبه‌بندی خواهند شد.» بر اساس شاخص‌هایی است که در شاخه‌های مختلف، سطوح مختلف صلاحیت را می‌سنجند. مطابق اصل ششم، «ضوابط و شاخص‌های ارزشیابی از عملکرد کارکنان در سطوح مختلف باید بر اساس اهداف فلسفه تربیت رسمی و عمومی و یافته‌های علمی با مشارکت مؤثر سازمان / انجمن علمی مربیان و نیز سایر عوامل سهیم مورد بررسی قرار گیرد تا زمینه ارتقاء استانداردهای تربیتی و به‌روز نمودن آن را فراهم کند. این استانداردها علاوه بر رعایت شاخص‌های علمی باید مبتنی بر سیره نظری و عملی قول و فعل و تقریر انبیاء و اولیاء الهی باشد.» تکیه‌گاه اصلی سنجش مربیان شاخص‌هایی هستند که متناسب با اهداف نظام تربیت رسمی و عمومی، و سیره نظری و عملی انبیاء و اولیاء تدوین شده و سنجش آن توسط سازمان‌ها و انجمن‌های معلمی صورت می‌گیرد. نتایج

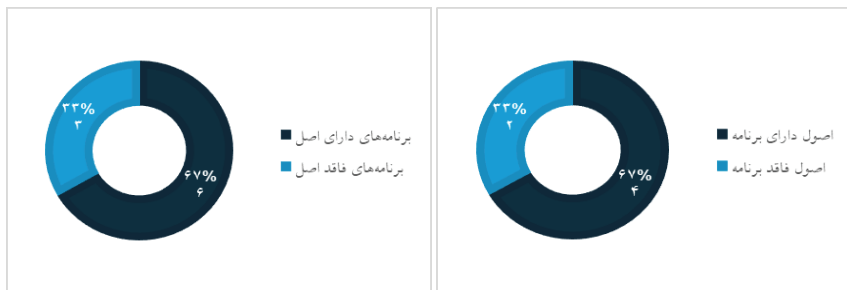
حاصل از سنجش در رتبه‌بندی (اصل ۵)، صدور گواهی اشتغال در اصل سوم «مربیان باید بتوانند نسبت به تشکیل سازمان‌ها و انجمن‌های علمی که امکان مشارکت قانونی آنان را در تصمیم‌گیری‌ها فراهم می‌نماید، اقدام کنند. مسئولیت ارزیابی و صدور پروانه اشتغال یا تمدید آن بر عهده انجمن علمی مربیان است. این انجمن تحت نظارت شورای سیاست‌گذاری است و اعضای آن به صورت دوره‌ای (هر ۴ سال یک‌بار) توسط مربیان انتخاب می‌شوند.» یا تمدید آن در اصل پنجم اثر خواهد داشت. همچنین در کنار ارزشیابی مربیان، اصل دوم «عملکرد دانشگاه‌ها یا مؤسسات آموزش عالی که مسئولیت تربیت منابع انسانی را برعهده دارند باید به صورت مستمر و بر اساس استانداردها در سطح ملی مورد ارزیابی قرار گیرند. سطح این استانداردها نباید از سطح استانداردهای بین‌المللی پایین‌تر باشد.» بر ارزشیابی مراکز و مؤسسات تربیت‌معلم بر اساس شاخص‌های بین‌المللی تأکید دارد. همچنین اصل چهارم «وجود یک دوره آزمایشی به‌عنوان فرصتی برای درک و کسب صلاحیت‌های لازم در بدو خدمت ضروری است. در پایان این دوره باید صلاحیت‌های حرفه‌ای و کارایی افراد بر اساس استانداردهای حرفه‌ای مورد ارزشیابی قرار گیرد و مجوز ورود به دوره ذی‌ربط برای آنان صادر شود. این مجوز دائمی نبوده و اعتبار آن در فواصل زمانی مشخص باید تمدید شود.» لزوم ایجاد دوره بدو خدمت برای درک و کسب صلاحیت‌های لازم، و سنجش پایان دوره به‌مثابه صدور گواهی اشتغال را مورد توجه قرار داده است.

۹ برنامه زیرنظام در این محور دسته‌بندی می‌شوند که بررسی ارتباط اصول و برنامه‌های حوزه ارزشیابی نیروی انسانی انطباق کامل هیچ‌یک از برنامه و اصول را تأیید نمی‌کند. به عبارت دیگر، عمده ارتباط‌ها به صورت بخشی و کلی صورت گرفته و اجرای آنها می‌تواند همراهی اصل را داشته یا نداشته باشد. برای نمونه در اصل اول که سنجش حین خدمت مبتنی بر کارایی و اثربخشی در سه شاخه محصول، برونداد و پیامد آمده است. اما در برنامه ۱۰-۲-۱ صرفاً به لزوم طراحی و تدوین شاخص‌ها و ضوابط تأکید شده است. حال این ضوابط می‌توانند در عمل آنچه را اصل مراد کرده محقق کنند یا نکنند. چرا که سیاست‌گذار در برنامه خطوط ربط آن به اصول را مشخص نکرده است. مشابه این در اصل ششم نیز یافت می‌شود که قیودی از جمله اهداف تربیت رسمی و عمومی و سیره نظری و عملی انبیاء به شاخص‌های ارزشیابی زده شده است؛ حال آنکه در برنامه ۱۰-۲-۱ صرفاً تدوین شاخص‌ها مورد درخواست است.

مسئله پروانه اشتغال و سازمان‌های معلمی که پیش‌تر هم مورد بحث قرار گرفته بود، در مؤلفه ارزشیابی نیز وجود دارد. در اصول ۳ و ۵ یکی از وظایف این سازمان را صدور و تمدید پروانه اشتغال ذکر کرده که در برنامه‌ها هیچ اشاره‌ای به آنها نشده و صرفاً تأسیس چنین سازمانی و وظایف غیر حاکمیتی مورد توجه برنامه ۸-۲-۲ است. هرچند ارزشیابی دوره‌ای مورد تأکید اصل پنجم و برنامه ۱۰-۲-۲ است، اما استفاده از نتایج آن و ارتباطش با رتبه‌بندی که در برنامه ۱۲-۱-۱ آمده و تمدید پروانه اشتغال شفاف نیست.

دو اصل مغفول مانده در سیاست‌گذاری، لزوم ارزشیابی دانشگاه‌ها و مؤسسات تربیت معلم بر اساس استانداردهای بین‌المللی (اصل ۲) و لزوم دوره بدو خدمت برای معلمی و سنجش صلاحیت‌ها و اعطای صلاحیت معلمی پیش از ورود به مدرسه (اصل ۴) هستند که متناظر با آنها برنامه‌ای تعریف نشده است. از طرف دیگر برنامه‌های راهکار ۴-۱۱ که ناظر به تشکیل بانک جامع اطلاعات ارزشیابی، تربیت و توانمندسازی ارزیابان حرفه‌ای و طراحی نظام پاسخگویی و اتصال آن به نظام ارزشیابی است، ما به ازایی در اصول ندارند. ارتباط میان اصول و برنامه‌های این مؤلفه در نمودار ۶ آمده است.

۳۳



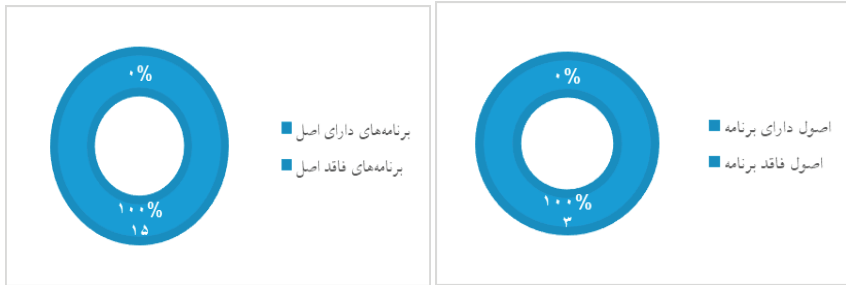
نمودار ۶. سمت راست، نمودار رابطه اصول و برنامه‌ها در مؤلفه ارزشیابی؛ سمت چپ، نمودار رابطه برنامه‌ها و اصول در مؤلفه ارزشیابی

### و- محور اصول ناظر به مؤلفه سازمان‌دهی

در بخش رهنامه مبانی نظری، محور مجزایی برای سازمان‌دهی منابع انسانی لحاظ نشده است؛ بلکه همان‌طور که در محور چهارم اشاره شد، سه اصل ۶، ۷ و ۸ در میان اصول مؤلفه حفظ و ارتقاء مرتبط با مؤلفه سازمان‌دهی هستند. با توجه به اینکه ۱۵ برنامه زیرنظام اشاره مستقیم به سازمان‌دهی منابع انسانی دارد، این بخش به‌صورت مجزا مورد بررسی قرار گرفته است. در اصل ششم «سازمان‌دهی نیروها در نظام تربیت رسمی و عمومی باید با رعایت

استانداردهای حرفه‌ای هر یک از مشاغل در دوره تحصیلی ذی‌ربط صورت گیرد. توصیه می‌شود با توجه به ویژگی‌های متریبان در دوره ابتدایی، سازمان‌دهی نیروها در این دوره با استفاده از راهبرد همراهی مربی با متریبان انجام شود.» سازمان‌دهی بر اساس استانداردهای حرفه‌ای مدنظر قرار گرفته است. همچنین راهبرد همراهی مربی با متریبان نیز توصیه شده است. در اصل هفتم «مدارس باید از آزادی عمل برای به‌کارگیری نیرو برخوردار باشند، اما این مسئله نباید ثبات و امنیت شغلی و حرفه‌ای مربیان را به خطر اندازد.»، جذب نیروی انسانی با حفظ ثبات و امنیت شغلی به مدارس تفویض شده است. اصل هشتم «مسئولیت‌هایی مانند مدیریت در سطوح مختلف، نظارت تربیتی، راهنما/سرپرست تربیتی در سطح مدرسه باید بر اساس شایستگی‌های حرفه‌ای و با مشارکت سازمان/انجمن صنفی معلمی به مربیان با تجربه سپرده شود.»، انجام و واسپاری برخی مسئولیت‌ها مانند نظارت تربیتی را منوط به مشارکت سازمان انجمن صنفی معلمان می‌کند.

نتایج حاصل از بررسی ارتباط میان اصول و برنامه‌های بخش سازمان‌دهی منابع انسانی حاکی از آن است که هیچ‌یک از ۱۵ برنامه این محور، مبتنی بر اصول نگاشته نشده‌اند. در واقع بسیاری از ۱۵ برنامه این بخش حتی با یکی از اصول معارض هستند. برای مثال، اصل هفتم سازمان‌دهی را به مدارس تفویض می‌کند، اما برنامه‌های زیرنظام سازمان‌دهی سلسله‌مراتبی از بالا را مدنظر قرار داده و مدارس نقشی ویژه‌ای در سازمان‌دهی منابع انسانی ندارند. اصل ششم، اشاره به تطابق شایستگی‌ها و تخصص افراد با پست سازمانی خود در سازمان‌دهی دارد که آن نیز برنامه متناظری ندارد. اصل آخری که به حوزه سازمان‌دهی مرتبط است، برخی مسئولیت‌ها را مبتنی بر شایستگی و مشارکت سازمان نظام معلمی می‌داند که طبیعتاً مانند سایر اصولی که به این سازمان اشاره داشتند، برنامه متناظری برای آن تدوین نشده است. برنامه‌هایی را که ناظر به اصول نگاشته نشده‌اند، می‌توان در دسته‌های گوناگونی جای داد؛ برای نمونه برخی (۵-۸-۱، ۵-۸-۲) به سامانه‌سپاری فرآیند سازمان‌دهی، برخی (۵-۸-۳، ۵-۸-۴، ۵-۸-۶، ۱۲-۳-۲ و ...) به ارائه راهبردهایی برای سازمان‌دهی بهتر، و برخی (۱۱-۱۲-۲، ۲۱-۵-۱، ۲۱-۸-۱ و ...) به ضوابط و مقررات سازمان‌دهی اشاره دارند. نمودار ۷ عدم تناسب اصول و برنامه‌های این مؤلفه را نشان می‌دهد.

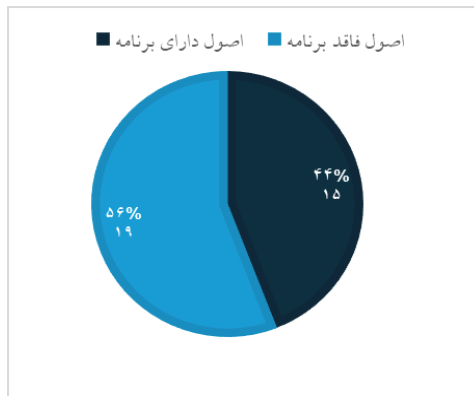


نمودار ۷. سمت راست، نمودار رابطه اصول و برنامه‌ها در مؤلفه سازمان‌دهی؛ سمت چپ، نمودار رابطه برنامه‌ها و اصول در مؤلفه سازمان‌دهی

#### ط - باهم نگری یافته‌ها

در این پژوهش، کمیت و کیفیت ارتباط میان الگوی نظری زیرنظام «تربیت معلم و تأمین منابع انسانی» در بخش رهنامه مبانی نظری که چارچوب‌های کلی نظر و عمل در این حیطه است، با برنامه‌های «زیرنظام تربیت معلم و تأمین منابع انسانی» مورد ارزیابی قرار گرفته است. به عبارت دیگر، در این پژوهش ارتباط میان ۳۴ اصل الگوی نظری و ۹۷ برنامه زیرنظام تربیت معلم و تأمین منابع انسانی بررسی شده است. نتایج حاصل از این بررسی نشان می‌دهد که ۵۶ درصد از اصول دارای برنامه و مابقی آنها فاقد برنامه هستند (تک به نمودار ۸).

۳۵



نمودار ۸. بررسی رابطه الگوی نظری رهنامه و برنامه‌های زیرنظام

در جدول ۲ اصولی که در این ارتباط، فاقد برنامه هستند، فهرست شده است. همچنان که مشاهده می‌شود، بیشتر میزان عدم ارتباط متعلق به مؤلفه آماده‌سازی با شش اصل بدون برنامه و کمترین میزان عدم ارتباط مربوط به مؤلفه‌های آماده‌سازی و ارزشیابی با دو اصل بدون برنامه می‌شود.

جدول ۲. اصول فاقد برنامه در زیرنظام تربیت‌معلم و تأمین منابع انسانی

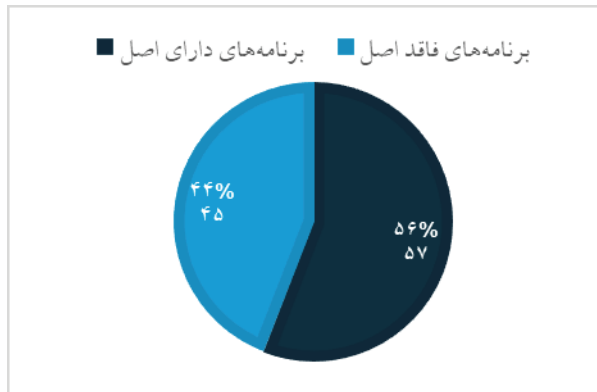
ردیف	مؤلفه	شماره	متن
۱	کلی	سوم	کرامت انسانی مربیان در تمامی مراحل جذب، آماده‌سازی، حفظ و ارتقاء و ارزشیابی از منابع انسانی باید مورد توجه برنامه‌ریزان و مجریان قرار گرفته و زمینه حفظ شأن و مرتبه آنان را در مقایسه با سایر رده‌های شغلی در سطح جامعه فراهم نمایند.
۲		چهارم	از آنجاکه در تربیت مربیان باید بین فعالیت‌ها و اقدامات عوامل سهیم و مؤثر در درون و بیرون از نظام تربیت رسمی و عمومی هماهنگی و همسویی لازم وجود داشته باشد، لذا ضروری است شورای سیاست‌گذاری مرکب از نمایندگان عوامل سهیم و مؤثر (خصوصاً دانشگاه‌ها و مراکز علمی و پژوهشی) مسئولیت برنامه‌ریزی، نظارت و ارزشیابی از اقدامات و فعالیت‌ها را بر عهده داشته باشد.
۳		پنجم	از آنجاکه در تربیت مربیان باید بین فعالیت‌ها و اقدامات عوامل سهیم و مؤثر در درون و بیرون از نظام تربیت رسمی و عمومی هماهنگی و همسویی لازم وجود داشته باشد، لذا ضروری است شورای سیاست‌گذاری زیرنظام تربیت‌معلم مرکب از نمایندگان عوامل سهیم و مؤثر (خصوصاً دانشگاه‌ها و مراکز علمی و پژوهشی) تشکیل و مسئولیت برنامه‌ریزی، نظارت و ارزشیابی از اقدامات و فعالیت‌ها را بر عهده داشته باشد.

ردیف	مؤلفه	شماره	متن
۴		دوم	پذیرش در مؤسسات تربیت مربی (معلم) یا دانشگاه‌ها باید پس از اتمام تحصیلات در نظام تربیت رسمی و عمومی و با سنجش صلاحیت‌های عمومی و حرفه‌ای بدو ورود صورت گیرد. پذیرش در این مؤسسات منجر به استخدام نخواهد شد.
۵	جذب	سوم	کلیه کارکنان در نظام تربیت رسمی و عمومی متناسب با نقش و وظایف خود در فرآیند تربیت، باید در دوره‌های آموزشی بدو خدمتی که به‌منظور آشنایی مربیان با اهداف و راهبردهای تربیتی تشکیل می‌شود شرکت نموده و صلاحیت آنان برای کمک به متریبان در دستیابی به مراتب حیات طیبه احراز شود.
۶	جذب	چهارم	دریافت پروانه اشتغال برای ورود به خدمت -که پس از طی دوره‌های آموزشی، کارآموزی و مربی‌گری و شرکت در امتحان و مصاحبه- صورت می‌گیرد ضروری است. علاوه بر آن کلیه مربیان برحسب دوره تحصیلی باید گواهینامه ویژه دوره ذی‌ربط را دریافت و با حضور در دوره‌های علمی- پژوهشی و انجام مأموریت‌هایی در سطح مدرسه به‌طور مداوم دانش و تجربیات خود را به‌روز نمایند.
۷	آماده‌سازی	یکم	از آنجاکه تعالی مرتبه وجودی مربیان از طریق حرکت‌های رفت‌وبرگشت متوالی رخ می‌دهد (ساختار دایره‌ای باز) لذا برنامه‌های آماده‌سازی مربیان باید از انعطاف لازم برخوردار بوده و امکان دستیابی و توسعه هویت حرفه‌ای مبتنی بر نظام معیار اسلامی را برای یکایک مربیان متناسب با تفاوت‌های فردی و مبتنی بر نقش الگویی انبیاء و اولیاء الهی فراهم نماید.
۸		دوم	آماده‌سازی مربیان باید به‌صورت آزادانه و از طریق درک موقعیت ویژه، تعیین نظام معیار اسلامی صورت گیرد. در فرآیند کسب شایستگی‌ها توسط مربیان باید مراحل ترسیم، مفهوم‌پردازی، باور و عمل به واقعیت مدنظر قرار گیرد تا آنان را برای کمک به خود و متریبان جهت دستیابی به مراتب حیات طیبه یاری رساند.

ردیف	مؤلفه	شماره	متن
۹	آماده‌سازی	سوم	فرایند آماده‌سازی مربیان باید امکان کشف موقعیت را متناسب با نیازها و چالش‌های واقعی کلاس درس و محیط آموزشی در حال و آینده برای متریبان فراهم کند.
۱۰		چهارم	از آنجا که آرمان تربیت، تحقق ذات واقعیت در وجود خویشتن و زمینه‌سازی برای کسب شایستگی جهت دستیابی به مراتبی از حیات طیبه است، لذا برنامه‌ها و فرایندهای تربیت مربیان باید به‌صورت همه‌جانبه ابعاد مختلف رشد حرفه‌ای را در پنج سطح دانش، گرایش، رفتار، صفات و هویت مورد توجه قرار دهد.
۱۱		پنجم	برنامه و فرایند آماده‌سازی باید با رشد ظرفیت‌های حرفه‌ای مربیان، امکان مشارکت آنان در فرایند برنامه‌ریزی درسی را تسهیل نموده، آزادی عمل آنان را افزایش داده و قدرت تطبیق برنامه درسی (پرورش هویت مشترک و ویژه متریبان در قالب تجویزی، نیمه تجویزی، غیر تجویزی) با نیازهای حال و آینده متریبان را فراهم نماید.
۱۲		هفتم	نظام تربیت رسمی و عمومی باید از طریق تأسیس مدارس تجربی یا مدارس هم‌جوار دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی امکان کسب تجارب عملی و واقعی مورد نیاز را برای مربیان فراهم نماید.
۱۳		حفظ و ارتقاء	سوم
۱۴	دهم		در به‌کارگیری مربیان در نظام تربیت رسمی و عمومی باید تدابیری اتخاذ شود که مربیان از حمایت‌های لازم برای انجام مسئولیت‌های خانوادگی برخوردار گردند.

ردیف	مؤلفه	شماره	متن
۱۵	ارزشیابی	دوم	عملکرد دانشگاه‌ها یا مؤسسات آموزش عالی که مسئولیت تربیت منابع انسانی را بر عهده‌دارند باید به صورت مستمر و بر اساس استانداردها در سطح ملی مورد ارزیابی قرار گیرند. سطح این استانداردها نباید از سطح استانداردهای بین‌المللی پایین‌تر باشد.
۱۶		چهارم	وجود یک دوره آزمایشی به‌عنوان فرصتی برای درک و کسب صلاحیت‌های لازم در بدو خدمت ضروری است. در پایان این دوره باید صلاحیت‌های حرفه‌ای و کارایی افراد بر اساس استانداردهای حرفه‌ای مورد ارزشیابی قرار گیرد و مجوز ورود به دوره ذی‌ربط برای آنان صادر شود. این مجوز دائمی نبوده و اعتبار آن در فواصل زمانی مشخص باید تمدید شود.
۱۷	سازمان‌دهی	ششم	سازمان‌دهی نیروها در نظام تربیت رسمی و عمومی باید با رعایت استانداردهای حرفه‌ای هر یک از مشاغل در دوره تحصیلی ذی‌ربط صورت گیرد. توصیه می‌شود با توجه به ویژگی‌های متریبان در دوره ابتدایی، سازمان‌دهی نیروها در این دوره با استفاده از راهبرد همراهی مربی با متریبان انجام شود.
۱۸		هفتم	مدارس باید از آزادی عمل برای به‌کارگیری نیرو برخوردار باشند، اما این مسئله نباید ثبات و امنیت شغلی و حرفه‌ای مربیان را به خطر اندازد.
۱۹		هشتم	مسئولیت‌هایی مانند مدیریت در سطوح مختلف، نظارت تربیتی، راهنما/سرپرست تربیتی در سطح مدرسه باید بر اساس شایستگی‌های حرفه‌ای و با مشارکت سازمان/انجمن صنفی معلمی به مربیان با تجربه سپرده شود.

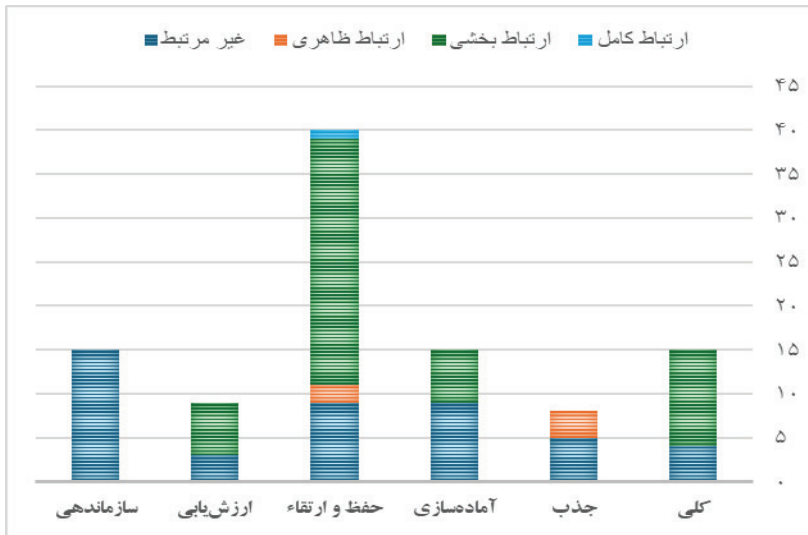
وضعیت در برنامه‌ها قدری بهتر است؛ به‌نحوی که در برنامه‌های قابل انتصاب به اصول ۴۴ درصد هستند (نمودار ۹).



۴۰

نمودار ۹. بررسی رابطه برنامه‌های زیرنظام و الگوی نظری رهنامه

هرچند باید توجه داشت کیفیت این ارتباط در بهترین حالت وجود ندارد. همان‌طور که در نمودار ۱۰ قابل مشاهده است، عمده موارد دارای ارتباط، از نوع ارتباط بخشی هستند. به‌عبارت‌دیگر، ارتباط آن‌گونه که باید وثیق برقرار نشده و صرفاً بخشی از برنامه‌ها با بخشی از اصول دارای ارتباط هستند.



نمودار ۱۰. کیفیت رابطه برنامه‌های زیرنظام و الگوی نظری رهنامه

## نتیجه‌گیری

برای ایجاد تحول در نظام تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران، اسنادی تدوین و تصویب شدند که در این میان، مبانی نظری به‌نوعی سنگ زیرین سایر اسناد به‌حساب می‌آید. به‌عبارت‌دیگر، سایر اسناد متأخر از مبانی نظری، باید متأثر و براساس آن باشند تا مقصود اصلی که ایجاد تحول در نظام تربیت مدرسه‌ای و سیاست‌گذاری مبتنی بر مبانی است، حاصل شود. با وجود این، پس تصویب سایر اسناد تحولی (برنامه‌های شش زیرنظام) در دهه نود، هیچ‌گاه به آنها از دید درجه دوم نگریسته نشد. به این معنا که ارتباط این اسناد با سند بالادستی خود یعنی مبانی نظری مورد واکاوی قرار نگرفته است. البته این به معنای عدم پرداختن پژوهشگران به این اسناد نیست؛ بلکه آنچه از دید پژوهشگران در این سال‌ها پنهان مانده، اصل وجود و کیفیت ارتباط میان اسناد متأخر از مبانی نظری با آن است.

۴۱

عمده پژوهش‌ها در این سال‌ها متوجه سند تحول بنیادین آموزش و پرورش می‌شود که مهم‌ترین سند راهبردی وزارتخانه است. حجم این پژوهش‌ها به قدری است که در سال‌های اخیر سه پژوهش فراترکیب (بختیاری و دهقانی، ۱۴۰۰؛ صمدی، ۱۴۰۰؛ Madandar Arani & al 2023) روی آنها صورت پذیرفته است. اما همان‌طور که اشاره شد، بیشتر توجه این پژوهش‌ها به محتوا معطوف است و ارتباط با اسناد بالادستی که آشخور اصلی این اسناد هستند مورد غفلت پژوهشگران این حوزه قرار گرفته است. در این میان تنها یک پژوهش، سعی در بررسی ارزیابانه ارتباط محتوایی میان الگوی نظری یکی از زیرنظام‌ها (برنامه درسی) با یکی از اسناد همان حوزه (سند برنامه درسی ملی) را دارد (سلسبیلی، ۱۳۹۵).

پژوهش حاضر از چند جهت با پژوهش یادشده تفاوت دارد: اول) مبدأ مطالعه: در پژوهش حاضر به الگوی نظری زیرنظام تربیت معلم و تأمین منابع انسانی پرداخته شده اما در آن پژوهش، به الگوی نظری زیرنظام برنامه درسی (دوم) مورد تطبیق: در پژوهش حاضر به تطبیق الگوی نظری با سند برنامه زیرنظام تربیت معلم و تأمین منابع انسانی که یکی از زیرنظام‌های شش‌گانه سند تحول است پرداخته شده، اما در پژوهش سلسبیلی (۱۳۹۵)، به سند ملی برنامه درسی که سندی مجزا از اسناد سه‌گانه تحولی آموزش و پرورش است، پرداخته شده است. باید توجه داشت که اساساً محل‌ابتنای سند برنامه درسی ملی، مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی نبوده است و اگر در نهایت حاصل تحلیل ارزیابانه عدم ارتباط وثیق میان آنها باشد نیز دور از انتظار نیست. لیکن برنامه‌های زیرنظام، اسنادی هستند که به‌ابتنای مبانی نظری و سند تحول نگاشته شده و اگر ارتباط

دوسویه عمیقی میان آنها وجود نداشته باشد، غرض نگاشتن این اسناد که خط‌مشی‌گذاری مبتنی بر مبانی ایرانی اسلامی است، خدشه‌دار می‌شود. سوم) وجه بررسی: پژوهش حاضر به واکاوی ارزیابانه کمیت و کیفیت ارتباط میان اصول و برنامه‌های زیرنظام ذیل مؤلفه‌های الگوی نظری می‌پردازد و به عبارت دیگر، مطلق ارتباط وجه بررسی آن در چارچوب منطقی حالات مختلف ارتباط است، اما در آن پژوهش به بررسی محتوایی بر اساس ملاک‌های شش‌گانه به انتخاب پژوهشگر (۱- هدف‌ها و دیگر عناصر اصلی برنامه درسی، ۲- برداشت‌ها و مفهوم‌سازی‌ها از برنامه درسی ملی، ۳- الزامات قبلی، زمینه‌سازی‌ها، شرایط پذیرش، ۴- ویژگی‌های ساختاری و اجرایی، ۵- توجه به برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه و روندهای نوآورانه، و ۶- توجه به حوزه دیدگاه‌های برنامه درسی) می‌پردازد.

پژوهش حاضر با توجه به نقش حیاتی معلم به عنوان محوری‌ترین رکن نظام تربیتی، به بررسی روش‌های تربیت معلم و تأمین منابع انسانی که در اسناد تحولی به آنها اشاره شده، پرداخته است. در این راستا، ارتباط کمی و کیفی میان الگوی نظری زیرنظام «تربیت معلم و تأمین منابع انسانی» که در بخش رهنامه مبانی نظری به عنوان چارچوب‌های کلی نظر و عمل معرفی شده است، با برنامه‌های عملیاتی این زیرنظام ارزیابی شده است. به بیان دقیق‌تر، در این پژوهش رابطه میان ۳۴ اصل الگوی نظری و ۹۷ برنامه زیرنظام «تربیت معلم و تأمین منابع انسانی» مورد تحلیل قرار گرفته که نتایج آن در ادامه تشریح شده است.

دسته اول قابل تحلیل، اصولی هستند که در محورهای مختلف، برنامه‌ای در زیرنظام برای تحقق آنها یا در راستای آنها نمی‌توان یافت. همان‌طور که در نمودار ۸ مشاهده شد، ۵۶ درصد اصول الگوی نظری در رهنامه، فاقد برنامه هستند. این بدین معناست که خط‌مشی‌گذاران در زمان تدوین این برنامه‌ها، التفات چندانی به اصول نداشته و برنامه‌هایی برای اجرای اصول نانوشته‌ای ارائه کرده‌اند. به عبارت دیگر، رابطه نظر و عمل در این مرحله قطع شده است. زمانی که این ارتباط برقرار نباشد، خط‌مشی‌گذار برنامه‌هایی تدوین می‌کند که نه تنها در راستای اصول نیستند، بلکه بعضاً در تعارض با اصول هستند. برای نمونه، اصل هفتم مؤلفه آماده‌سازی به آزادی عمل مدارس در به‌کارگیری نیرو اشاره دارد، اما برنامه‌ای برای عملیاتی شدن این ایده وجود ندارد، و در عمل نیز، با توجه به تمرکزگرایی در سازمان‌دهی نیروها، تعارض رفتار مجری با این اصل مشهود است. مورد دیگری که از تحلیل یافته‌ها در این دسته به دست می‌آید، بررسی مؤلفه‌ای است که دارای بیشترین عدم تطبیق است. مؤلفه آماده‌سازی که به نوعی می‌توان آن را شیوه تربیت معلم نیز در نظر گرفت، مؤلفه‌ای است

که با شش اصل بدون برنامه، بیشترین عدم تطبیق میان اصول و برنامه‌ها را نشان می‌دهد. این بدان معناست که در عمل باید از وجوه مختلف، میان آنچه در مبانی نظری مراد شده و آنچه در میدان عمل رخ داده، اختلاف وجود داشته باشد. بررسی‌ها حاکی از آن است که ایده تربیت معلم در مبانی نظری، به‌طور کامل با آنچه در سند تحول و برنامه‌های زیرنظام آمده اختلاف داشته و حتی معارض یکدیگر هستند. چرا که در مبانی نظری به الگویی غیرمتمرکز برای تربیت معلم مبتنی بر اعطای گواهی صلاحیت حرفه‌ای توسط دانشگاه‌ها و مراکز مختلف اشاره شده و در سند تحول و زیرنظام تربیت معلم، بر تربیت معلم با الگویی متمرکز از طریق تأسیس دانشگاه فرهنگیان تأکید شده است.

دسته دیگر، برنامه‌هایی هستند که با هیچ‌یک از اصول ارتباطی ندارند. مطابق با یافته‌های ارائه شده در نمودار ۹، ۴۴ درصد از برنامه‌ها فاقد هرگونه ارتباط با اصول مندرج در اجزای مختلف مبانی نظری هستند. تحلیل این عدم ارتباط میان برنامه‌ها و اصول می‌تواند از جنبه‌های گوناگونی مورد بررسی قرار گیرد. نخست، برخی برنامه‌ها به منظور تحقق اصولی تدوین شده‌اند که در رهنامه اشاره نشده است. در این شرایط، خط‌مشی‌گذاران بر اساس اصول نانوشته اقدام به تدوین برنامه کرده‌اند. از سوی دیگر، ممکن است منشأ این نقص نه در سطح خط‌مشی‌گذاری، بلکه در سطح تبیین اصول باشد؛ به این معنا که اصول مندرج در رهنامه، به لحاظ شمول و مانعیت، جامع و مانع نبوده‌اند. به عبارتی، این اصول نتوانسته‌اند کلیه جهت‌گیری‌ها و ابعاد مورد نیاز را مشخص نمایند و وجوهی را مغفول گذاشته‌اند. در نتیجه، خط‌مشی‌گذاران در فرآیند تدوین برنامه ناگزیر به تدوین برنامه‌هایی بر اساس اصول بیان نشده شده‌اند. همچنین، باید توجه داشت که برخی از اصول مطرح‌شده، فاقد ویژگی‌های اساسی لازم برای اصل بودن هستند و به‌جای ترسیم چارچوب‌های بنیادین و ارائه مسیرهای راهبردی برای هر مؤلفه، صرفاً ناظر بر اقداماتی جزئی از جمله رایگان بودن معاینات پزشکی بدو خدمت (اصل نهم مؤلفه آماده‌سازی) می‌باشند؛ این موضوع نیز عامل دیگری است که منجر به عدم جامعیت و مانعیت این اصول گردیده است.

شایان ذکر است که نمی‌توان ریشه‌ی عدم ارتباط میان برنامه‌ها و اصول را صرفاً به نواقص موجود در اصول نسبت داد. بر اساس داده‌های ارائه شده در نمودار ۱۰، در اغلب مواردی که میان برنامه‌ها و اصول، ارتباطی مشاهده می‌شود، این ارتباط عمدتاً از نوع بخشی است؛ به این معنا که برنامه‌ها صرفاً بخشی از یک اصل را محقق می‌سازند. اگرچه انتظار می‌رود هر برنامه در راستای تحقق جزئی از یک اصل طراحی شود، اما آنچه در وضعیت موجود مشاهده

می‌شود، ارتباطی حداقلی و بخشی است؛ به عبارت دیگر، برنامه‌ها تنها به بخش محدودی از یک اصل اشاره دارند، اما الزاماً نتیجه‌ای در راستای تحقق آن جزء خاص ارائه نمی‌دهند. در واقع، مجموع برنامه‌های مرتبط با یک اصل ضرورتاً مبتنی بر منطق حاکم بر آن اصل نگاشته نشده‌اند و به همین دلیل، روح یکپارچه و راهبردی اصل مذکور در کلیه این برنامه‌ها قابل مشاهده نیست. به عنوان مثال، در بخش حفظ و ارتقاء، بدیهی است که اجرای دوره‌های ضمن خدمت می‌تواند به عنوان بخشی از برنامه مطرح باشد و در اصول نیز به آن اشاره شده است؛ بر این اساس، بخشی از برنامه‌ها تنها با بخشی از اصول پیوند دارند. باین حال، این امر به آن معنا نیست که نگارش و تدوین برنامه‌ها، الزاماً بر پایه و اساس اصول صورت گرفته باشد. به‌طور کلی، تحلیل ارتباط میان برنامه‌های زیرنظام و اصول الگوی نظری در سند راهبردی نشان می‌دهد که سیاست‌گذاران در فرآیند تدوین خط‌مشی‌ها، به اصول الگوی نظری توجه کافی نداشته‌اند؛ به گونه‌ای که اغلب اصول فاقد برنامه عملیاتی مرتبط هستند. از سوی دیگر، برنامه‌هایی نیز تدوین شده‌اند که هیچ ارتباطی با اصول نظری ندارند. با وجود اذعان به وجود نقص در نگارش خود اصول، بررسی برنامه‌ها نیز حاکی از آن است که یا در راستای اصول تدوین نشده‌اند و یا قادر به تحقق روح و جهت‌گیری کلی آن اصول نیستند. بنابراین، با توجه به الزامات قانونی مبنی بر بازنگری و اصلاح اسناد تحولی آموزش و پرورش، از جمله مبانی نظری، سند تحول و زیرنظام‌ها، و همچنین با عنایت به فقدان پژوهش‌های کاربردی مؤثر جهت حمایت از فرآیند بازنگری این اسناد، پیشنهاد می‌شود دو شورای عالی انقلاب فرهنگی و آموزش و پرورش، به عنوان متولیان اصلی این مجموعه اسناد، بازنگری در اسناد مذکور را با بهره‌گیری از نتایج این پژوهش (که بخشی از آن در جدول ۲ ارائه شده است) و مجموعه مطالعات پژوهشی ذیل، در دستور کار قرار دهند:

۱. استخراج بایسته‌های چارچوب اصول در مؤلفه‌های مختلف حوزه منابع انسانی و سایر زیرنظام‌ها به منظور ایجاد وحدت رویه در نگارش الگوی نظری و اصول رهنامه برای رسیدن به چارچوبی جامع‌و مانع.
۲. انجام مطالعات مشابه پژوهش حاضر برای یافتن نقاط انفصال حوزه نظر (الگوی نظری زیرنظام‌ها) از حوزه عمل (برنامه‌های زیرنظام) در زیرنظام‌های «مدیریت و راهبری»، «برنامه درسی»، «تأمین و تخصیص منابع مالی»، «پژوهش و ارزشیابی» و «فضا، تجهیزات و فناوری».
۳. انجام مطالعات برای یافتن نقاط انفصال الگوی نظری زیرنظام‌ها و اهداف عملیاتی و راهکارهای فصل هفتم سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به منظور یافتن نقطه شروع انحراف از مبانی.

۴. انجام مطالعات پایین به بالا از برنامه‌ها به اصول، در تمام زیرنظام‌ها به منظور یافتن نقاطی که در میدان (برنامه‌ها) نیازمند اصل هستند و اصول مبانی نظری درباره آنها ساکت است.

## منابع

۱. بختیاری، لیلا، و دهقانی، مرضیه (۱۴۰۱). «بررسی پژوهش‌های انجام‌شده مرتبط با سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ایران: یک مطالعه فراترکیب». *علوم تربیتی از دیدگاه اسلام*، ۱۰(۱۹)، ۵-۴۷. doi: 10.30497/esi.2022.242347.1509
۲. شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۹۸). *زیرنظام تربیت معلم و تأمین منابع انسانی*. تهران: دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش.
۳. شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۹۰). *سند تحول بنیادین آموزش و پرورش*. تهران: دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش.
۴. سلسبیلی، نادر (۱۳۹۵). «بررسی و مقایسه سند برنامه درسی ملی تدوین‌شده جمهوری اسلامی ایران با زیرنظام برنامه درسی در مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی». *پژوهش‌های کیفی در برنامه درسی*، ۲(۵)، ۱۰۷-۱۴۱. doi: 10.22054/qric.2018.17073.109
۵. صمدی، معصومه (۱۴۰۰). *تبیین چالش‌های اجرای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بر اساس روش فراترکیب. سیاست‌گذاری عمومی*، ۷(۴)، ۳۳۱-۳۴۳. doi: 10.22059/jppolicy2021.84833
۶. صادقی‌زاده قمصری، علیرضا، حسینی، محمد، کشاورز، سوسن، و احمدی، آمنه (۱۳۹۰). *مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران*. تهران: دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی.
۷. فجر، ناصر، مزیدی، محمد، و شمشیری، بابک (۱۳۹۹). *واکوی و فهم اهم چالش‌ها و موانع عملی پیش رو در تحقق سند تحول بنیادین با تمرکز بر زیرنظام‌های اصلی آن. پژوهش‌های برنامه درسی*، ۱۰(۱)، ۱-۳۳. doi: 20.20.5816/jcr.2099
۸. فقیهی قزوینی، فاطمه (۱۳۷۸). *کاربست یافته‌های پژوهشی در اصلاحات آموزشی*، تک‌نگاشت شماره ۲۶ (گزارش اجلاس بین‌المللی تعلیم و تربیت درباره تحقیقات و اصلاحات آموزشی، ۱۹۹۵، توکیو). تهران: انتشارات پژوهشکده تعلیم و تربیت.
۹. کولبیچ، اچی. کی (۱۳۹۳). *سیاست، ترجمه احمد صبوری*، تهران: انتشارات آشیان.
10. Atkinson, J.-A., Page, A., Wells, R., & Wilson, A. (2015). A modelling tool for policy analysis to support the design of efficient and effective policy responses for complex public health problems. *Implementation Science*, 10(26). DOI: 10.1186/s13012-015-0221-5.
11. Cascio, W. F. (2015). Human resource management, psychology of. In J. D. Wright (Ed.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (2nd ed., pp. 828-835). Elsevier.
12. Codd, J. A. (2007). The construction and deconstruction of educational policy documents. In M. W. Apple & P. W. K. Wong (Eds.), *Education, globalisation and new times* (pp. 177-188). Peter Lang.
13. Craft, J., & Howlett, M. (2012). Policy formulation. In M. Lodge, E. Ongaro, & S. Wegrich (Eds.), *The Oxford handbook of governance* (pp. 188-202). Oxford University Press. Doi: 10.1093/oxfordhb/9780199560530.001.0001.
14. Crumpton, R. (2005). Policy analysis of state multicultural education programs. In A. H. Sockman & P. L. Carter (Eds.), *Research and multicultural education: From the margins to the mainstream* (pp. 115-129). Routledge.
15. Dye, T. R. (2017). *Understanding public policy* (15th ed.). CQ Press.

16. El-Jardali, F., Bou-Karroum, L., Ataya, N., & Hammoud, R. (2014a). A retrospective health policy analysis of the development and implementation of the voluntary health insurance system in Lebanon: Learning from failure. *Social Science & Medicine*, *123*, 45–54. DOI: 10.1016/j.socscimed.2014.10.044.
17. El-Jardali, F., Hammoud, R., Younan, L., & Salman, L. (2014b). The making of nursing practice law in Lebanon: A policy analysis case study. *Health Research Policy and Systems*, *12*(52). Doi:10.1186/1478-4505-12-52.
18. Hamid, Z., Muzamil, M., & Shah, S. A. (2019). Strategic human resource management. In C. M. Bilgin, H. Danis, & E. Demir (Eds.), *Handbook of research on positive organizational behavior for improved workplace performance* (pp. 241–258). IGI Global.
19. Hargovan, M., London, L., & Orgill, M. (2024). The influence of crisis on policy formulation: The case of alcohol regulation in South Africa during COVID-19 (2020–21). *Health Policy and Planning*, *39*(2), 139–151. Doi:10.1093/heapol/czae055.
20. Head, B. W. (2015). Policy analysis: Evidence-based policy-making. In J. D. Wright (Ed.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (2nd ed., pp. 286–290). Elsevier.
21. Hill, M. (2009). *The public policy process* (5th ed.). Pearson Education.
22. Ibrahim, O., & Larsson, A. (2019). Intelligibility and transparency in model-based collaborative governance. *Proceedings of the 2019 ACM International Conference on Supporting Group Work* (pp. 129–138). ACM.
23. Li, J. (2016). The multiperspectival approach and the operational analytic model. In J. Li & W. Bray (Eds.), *Education in the Asia-Pacific region: Issues, concerns and prospects* (Vol. 35, pp. 25–40). Springer. DOI: 10.1007/978-981-10-0837-5\_5.
24. Luo, M. (2021). Research on the HRM performance assessment model based on FPGA embedded system and Bayesian network. *Microprocessors and Microsystems*, *84*, 104298. Doi: 10.1016/j.micpro.2021.103994.
25. Madandar Arani, A., Amani Tehrani, M., & Sorkhabi, S. (2023). A systematic review of the critiques and problems of Fundamental Reform Document of Education in the Islamic Republic of Iran. *Iranian Journal of Comparative Education*, *6*(2), 2426–2445. doi: 10.22034/ijce.2022.366640.1442.
26. Mayer, I. S., Van Daalen, C. E., & Bots, P. W. G. (2004). Perspectives on policy analyses: A framework for understanding and design. *International Journal of Technology, Policy and Management*, *4*(1), 5–20. DOI: 10.1504/IJTPM.2004.004819
27. McDaniel, J. G. (2004). Human resource management: A systems-based approach. *Optometry*, *75*(10), 623–630. Doi: 10.1016/S1529-1839(04)70146-3.
28. Mihanović, D. (2021). Management and managing human resources. *Advances in Business Related Scientific Research Journal*, *12*(1), 48–59.
29. Moja, T. (2015). Policy analysis research. In K. Ward & L. Wolf-Wendel (Eds.), *Research in the college context: Approaches and methods* (pp. 285–300). Routledge.
30. Rizvi, F. (2007). Towards a view of policy analysis as practical reason. In M. W. Apple & P. W. K. Wong (Eds.), *Education, globalisation and new times* (pp. 167–176). Peter Lang.
31. Sanderson, I. (2002). Evaluation, policy learning and evidence-based policy making. *Public Administration*, *80*(1), 1–22. Doi:10.1111/1467-9299.00292.
32. Szalados, J. E. (2021). Employment and human resources law: An overview. In J. E. Szalados (Ed.), *The medical-legal aspects of acute care medicine: A resource for clinicians, administrators, and risk managers* (pp. 455–472). Springer.
33. Verma, A., & Singh, S. (2024). Strategic human resource management. In M. L. Estridge & S. R. Reddy (Eds.), *Clinical laboratory management* (pp. 785–797). Elsevier.
34. Vining, A. R., & Weimer, D. L. (2015). Policy analysis. In J. D. Wright (Ed.), *International*

- encyclopedia of the social & behavioral sciences* (2nd ed., pp. 281–285). Elsevier.
35. Yang, K. (2017). Quantitative methods for policy analysis. In F. Fischer, G. J. Miller, & M. S. Sidney (Eds.), *Handbook of public policy analysis: Theory, politics, and methods* (pp. 349–358). CRC Press.
36. Yang, Y., Tan, X., Shi, Y., & Deng, J. (2023). What are the core concerns of policy analysis? A multidisciplinary investigation based on in-depth bibliometric analysis. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10(1), 1–16. Doi: 10.1057/s41599-023-01703-0 .
37. Zammit, A. (2017). Unlocking policy documents: Policy analysis in urban design. In M. Carmona (Ed.), *Explorations in urban design: An urban design research primer* (pp. 147–158). Routledge.