Cultural Governance Quarterly
Vol. 19, No. 73, Spring 2026
Print ISSN: 2008-3696
Online ISSN:

A Comparative Analysis of Martyr Raisi's Governance Paradigm and the Competencies of a Wise Individual; A Framework for Reconstructing the Education System Based on Wisdom.

Zahra Jamehbozorg[1], Abdolhossein Khosrowpanah[2]

1. Associate Professor, Department of Educational Technology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran
jamebozorgzahra@ymail.com

2. Professor, Department of Philosophy, Research Institute for Islamic Culture and Thought, Tehran, Iran
khosropanahdezfuli@gmail.com

Abstract

The purpose of this research was to conduct a comparative analysis of the components of educational governance during the tenure of the late Seyyed Ebrahim Raisi, in relation to the competencies of a "wise human being" (*insan-e hakim*), and to formulate a wisdom-based model at the policy-making level. The study employed a multi-phase, multi-method design. A systematic review—documenting the identification and selection process in accordance with PRISMA guidelines—resulted in the selection of 25 documents from an initial pool of 115. The quality of these sources was assessed using the CASP critical appraisal tool for qualitative studies, alongside other evaluative approaches tailored to the specific document types. To address the first three research questions, qualitative content analysis was utilized to trace the progression from "meaning units" to primary, secondary, and final categories; these categories were then interpreted within the framework of the competencies of a wise human being. Regarding the fourth research question, Grounded Theory—employing axial and selective coding—was used to organize the relationships between these categories around the central phenomenon: "the cultivation of a wise human being." The identified components and the resulting model were evaluated in two stages, each involving 10 experts; the calculated Kappa coefficients ranged from 0.612 to 0.835 in the first stage, and from 0.527 to 0.719 in the second. The findings indicate that the institutional, epistemological, and value-based structures of the educational system can be explained in relation to the competency of "learning balance." Furthermore, the adoption of a "wise discourse"—characterized by the expansion of platforms for dialogue, the strategic utilization of past experiences, and engagement with dissenting voices—was found to align with the competency of "enlightening interaction." Assigning value to the education system, fostering "wise

Citation to article: Jameh Bozorg, Zahra, and Khosrowpanah, Abdolhossein (2026). A Comparative Analysis of Martyr Raisi's Governance Paradigm and the Competencies of a Wise Individual: A Framework for Reconstructing the Education System Based on Wisdom, **Governance of Culture**, 19(73): 25-9. DOI: 10.

2025 by the authors. Published by The Secretariat of the Supreme Council of the Cultural Revolution. This article is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) https://creativecommons.org/licenses/by/4.0

writing," the inspirational role of the system's components, and orienting toward satisfaction, tranquility, and gratitude were all interpreted in relation to the competency of "inspirational transcendence." The integration of categories within the grounded theory model—encompassing causal, contextual, and intervening conditions, action/interaction strategies, and consequences—was structured around the ultimate goal of "cultivating the wise human being." The resulting model provides a framework for linking wise reasoning, institutional collaboration, and foundational values within educational policymaking. In this framework, learning to achieve balance is a continuous process that gains meaning through "enlightening interaction" and "inspirational transcendence."

Keywords: *Wise human being, educational governance, educational policymaking, multi-method research, Martyr Raisi, enlightening interaction, conscious responsibility, educational justice.*

فصلنامه حکمرانی فرهنگ
سال ۱۹، شماره ۷۳، بهار ۱۴۰۵: ۴۴ ـ ۹
شاپا چاپی: ۳۶۹۶-۲۰۰۸
شاپا الکترونیکی:

تحلیل تطبیقی پارادایم حکمرانی شهید رئیسی و شایستگی‌های انسان حکیم؛ چارچوبی برای بازسازی نظام تعلیم و تربیت مبتنی بر حکمت

زهرا جامه بزرگ[۱]، عبدالحسین خسروپناه[۲]

۱. دانشیار، گروه تکنولوژی آموزشی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

jamebozorgzahra@ymail.com

۲. استاد، گروه فلسفه، پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی، تهران، ایران

khosropanahdezfuli@gmail.com

چکیده

هدف پژوهش، تحلیل تطبیقی مؤلفه‌های حکمرانی تعلیم و تربیت در دوره شهید سید ابراهیم رئیسی با شایستگی‌های انسان حکیم و تدوین الگویی حکمت‌بنیان در سطح سیاست‌گذاری بود. پژوهش با طرح چندروشیِ چندمرحله‌ای انجام شد. مرور نظام‌مند با گزارش فرایند شناسایی و انتخاب منابع بر اساس PRISMA، به انتخاب ۲۵ مدرک از ۱۱۵ مدرک شناسایی‌شده انجامید. کیفیت منابع با استفاده از ابزار ارزیابی انتقادی CASP برای مطالعات کیفی و نقد متناسب با نوع سند بررسی شد. در پاسخ به سه سؤال نخست، تحلیل محتوای کیفی، مسیر واحد معنا، مقوله اولیه، مقوله ثانویه و مقوله نهایی را مشخص کرد و مقوله‌ها در چارچوب شایستگی‌های انسان حکیم تفسیر شد. در پاسخ به سؤال چهارم، نظریه داده‌بنیاد با شناسه‌گذاری محوری و گزینشی، روابط مقوله‌ها را حول پدیده مرکزی «تربیت انسان حکیم» سازمان داد. مؤلفه‌ها و الگو در دو مرحله، هر مرحله با مشارکت ۱۰ متخصص، ارزیابی شد؛ دامنه ضریب کاپا به‌ترتیب ۰/۶۱۲ تا ۰/۸۳۵ و ۰/۵۲۷ تا ۰/۷۱۹ بود. یافته‌ها نشان داد که مقوله‌های ساختار نهادی، معرفتی و ارزشی نظام تعلیم و تربیت، در نسبت با شایستگی یادگیری تعادل قابل تبیین است. گویش حکیمانه، توسعه بسترهای گفت‌وشنود و استفاده برنامه‌ریزی‌شده از تجربه‌ها و گفتگو با مخالفان، با شایستگی تعامل روشنگرانه همسو بود. ارزش‌بخشی به نظام تعلیم و تربیت، توسعه نگارش حکیمانه، نقش الهام‌بخش اجزای نظام و جهت‌گیری به‌سوی رضایتمندی، آرامش و شکرگزاری نیز در نسبت با شایستگی تعالی الهام‌بخش تفسیر شد. تلفیق مقوله‌ها در الگوی نظریه داده‌بنیاد، روابط شرایط علّی،

استناد به مقاله: جامه بزرگ، زهرا و خسروپناه، عبدالحسین (۱۴۰۵). تحلیل تطبیقی پارادایم حکمرانی شهید رئیسی و شایستگی‌های انسان حکیم؛ چارچوبی برای بازسازی نظام تعلیم و تربیت مبتنی بر حکمت، حکمرانی فرهنگ، ۱۹(۷۳): ۲۵ ـ ۹.
DOI: 10

نوع مقاله: پژوهشی
تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۵/۰۶
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۷/۱۸

CC BY

زمینه‌ای و مداخله‌گر، راهبردهای کنش و برهم‌کنش و پیامدها را حول غایت «تربیت انسان حکیم» صورت‌بندی کرد. الگوی به‌دست‌آمده، چارچوبی برای پیوند خردورزی حکیمانه، همکاری نهادی و مبانی ارزشی در سیاست‌گذاری تعلیم و تربیت فراهم می‌آورد؛ در این چارچوب، یادگیری تعادل فرایندی پیوسته است که در ارتباط با تعامل روشنگرانه و تعالی الهام‌بخش معنا می‌یابد.

کلیدواژه: *انسان حکیم، حکمرانی تعلیم و تربیت، سیاست‌گذاری تربیتی، پژوهش چندروشی، شهید رئیسی، تعامل روشنگرانه، مسئولیت‌پذیری آگاهانه، عدالت تربیتی.*

مقدمه

اتخاذ نظام تعلیم و تربیت، به‌مثابه یکی از اصلی‌ترین سازوکارهای تولید و بازتولید سرمایهٔ انسانی و فرهنگی، همواره با مسئلهٔ بنیادین «چه نوع انسانی باید پرورش یابد؟» روبه‌رو بوده است. پارادوکس معاصر این است که با وجود افزایش تقریبی ۳۰ امتیازی میانگین ضریب هوشی در مقیاس جهانی طی قرن بیستم، جوامع بشری همچنان با بحران‌های چندلایه‌ای چون تغییرات اقلیمی، نابرابری‌های ساختاری عمیق و فرسایش پیوندهای اجتماعی روبه‌رو هستند (Sternberg & Glück, 2023؛ Sternberg, 2020). این تناقض، ناکارآمدی رویکرد غالب آموزشِ مهارت‌محور و عقلانیت ابزاری را آشکار می‌سازد؛ رویکردی که بیشتر بر پرورش «هوش کاربردی» تمرکز می‌کند و از تبدیل آن به «خردمندی مسئولانه» ناتوان مانده است (Sandel, 1400). در این میان، حکمرانی تعلیم و تربیت به‌عنوان فرایند تعیین غایت‌ها، توزیع منابع، تنظیم اختیار و مسئولیت و سازمان‌دهی روابط نهادی نقش تعیین‌کننده‌ای در امکان‌پذیری یا امتناع پرورش چنین انسانی ایفا می‌کند. رویکردهای معاصر به حکمرانی آموزشی را می‌توان در دو محور اصلی مقایسه کرد. از یک‌سو، چارچوب‌های بین‌المللی مانند «آموزش برای شکوفایی انسانی» بر گسترش توانمندی‌ها، عاملیت، معنا و شایستگی‌های اخلاقی تأکید می‌ورزند و غایت تعلیم و تربیت را فراتر از آمادگی شغلی بازتعریف می‌کنند (OECD, 2025a). از سوی دیگر، پژوهش‌های حوزهٔ حکمت عملی نشان می‌دهد که کیفیت داوری اخلاقی و کنش مسئولانه، تنها تابع دانش یا مهارت نیست، بلکه به تلفیق شناخت ارزش‌ها، تشخیص موقعیت، تنظیم هیجان و ملاحظات هنجاری وابسته است (McLoughlin et al., 2025). نقطهٔ مشترک این دو جریان، ناکافی‌بودن شاخص‌های متعارف موفقیت آموزشی برای تضمین جهت‌گیری انسانی تصمیم‌ها است. در برابر، رویکردهای بومی و حکمت‌محور، امکان بازتعریف رابطهٔ میان انسان، فناوری و قدرت نفوذ را از طریق «فناوری اجتماعی» فراهم می‌آورند؛ فناوری‌ای که روابط انسانی را نه بر اساس الگوهای جهان‌شمول، بلکه بر پایهٔ هماهنگی با فرهنگ و ارزش‌های پایدار هر جامعه بازطراحی می‌کند (Demiral-Ozan & Bowling, 2024; Ivens, 2023). در نظام حکمرانی کشور ایران، این بحث از اهمیت دوچندان برخوردار است. به‌رغم تصویب اسناد بالادستی مانند سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و گذشت بیش از چهار دهه از انقلاب اسلامی، نظام تعلیم و تربیت همچنان با چالش‌های ساختاری تمرکزگرایی نهادی، نبود الگوی یکپارچهٔ حکمرانی، شکاف عدالت تربیتی و نفوذ ارزش‌های سکولار از طریق رسانه‌ها و فضای مجازی روبه‌رو است.

سیاست‌گذاری‌های غالب، بیشتر در چارچوب عقلانیت تک‌بُعدی معاش‌محور محصور مانده است و نگاهی کل‌نگر به مراتب چهارگانهٔ عقل ـ نظری (شناخت هست‌ها و نیست‌ها)، عملی (تشخیص نیکی‌ها و بدی‌ها)، معاش (تدبیر زندگی) و معاد (تأمل در افق‌های دنیوی و اخروی) ـ ندارد. این محدودیت، امکان پرورش «انسان حکیم» را به‌عنوان غایت تربیتی مطلوب با دشواری روبه‌رو ساخته است. مفهوم «انسان حکیم» که ریشه در سنت قرآنی «اولواالألباب» دارد، چارچوبی بدیل برای بازاندیشی غایت تربیت ارائه می‌دهد. انسان حکیم، واجد فراعقلانیت است و شایستگی‌های خود را در سه سطح یادگیری تعادل (هماهنگی میان ادب نفس، ادب جمعی و ادب کهن)، تعامل روشنگرانه (گفت‌وگوی حکیمانه و توافق آگاهانه) و تعالی الهام‌بخش (ارزش‌بخشی بر بنیاد عدالت، خیرخواهی و حقیقت‌جویی) تحقق می‌بخشد. این شایستگی‌ها در منش، کنش، بینش، گویش و نگارش فرد تجلی می‌یابد و نسبت او را با خود، دیگران و میراث تمدنی تنظیم می‌کنند (جامه بزرگ و خسروپناه، ۱۴۰۳). دورهٔ ریاست جمهوری شهید رئیسی، به‌عنوان مقطع تاریخی مشخص، امکان بررسی تجربی نسبت میان جهت‌گیری‌های حکمرانی و غایت تربیت انسان حکیم را فراهم می‌آورد. تأکید بر منزلت معلمان، اجرای سند تحول بنیادین، توسعهٔ عدالت آموزشی (ازجمله مدارس عشایری) و بازطراحی سازوکارهای سیاست‌گذاری، مجموعه‌ای از کنش‌های نهادی را شکل داده است که نیازمند تحلیل تطبیقی با شایستگی‌های سه‌گانهٔ الگوی انسان حکیم است. با این حال، بدون چارچوب نظری مستقل، این شواهد به فهرستی از خدمات کاهش می‌یابد و بدون معیار و واسطهٔ تحلیلی، هر اقدام مثبت به‌سادگی تأیید نظریهٔ پیشین تلقی می‌شود. بر این اساس، سه فاصلهٔ تحلیلی در ادبیات موجود قابل شناسایی است: نخست، فاصلهٔ میان نظریه‌های حکمت و طراحی نهادهای پشتیبان پرورش آن؛ دوم، فاصلهٔ میان ادبیات مشارکت و کیفیت معرفتیِ تعامل واقعی در فرایندهای تصمیم‌سازی و سوم، فاصلهٔ میان غایت‌های کلان ارزشی و معماری عملیاتی سیاست‌گذاری (اختیار، تخصیص منابع، تنظیم‌گری و پایش پیامد). این پژوهش با تمرکز بر این خلأها، درصدد است الگوی حکمرانی حکمت‌بنیان تعلیم و تربیت را از راه تحلیل تطبیقی شواهد دورهٔ شهید رئیسی و شایستگی‌های انسان حکیم صورت‌بندی کند.

سؤال اصلی پژوهش عبارت است از: الگوی حکمرانی حکمت‌بنیان تعلیم و تربیت چگونه از تحلیل شواهد حکمرانی دورهٔ شهید رئیسی در نسبت با شایستگی‌های انسان حکیم صورت‌بندی می‌شود؟ سؤال‌های اختصاصی نیز به این شرح است:

ـ یادگیری تعادل در شواهد حکمرانی تعلیم و تربیت چه معنا و نمودهایی دارد و از طریق چه مناسباتی دنبال می‌شود؟

ـ تعامل روشنگرانه در فرایندهای تصمیم‌سازی و حل مسائل تعلیم و تربیت چگونه شکل می‌گیرد و چه عواملی آن را آسان یا محدود می‌کنند؟

ـ تعالی الهام‌بخش در جهت‌گیری‌ها و کنش‌های حکمرانی تعلیم و تربیت چگونه معنا می‌یابد و ظهور می‌کند؟

ـ مقوله‌های به‌دست‌آمده چگونه حول غایت «تربیت انسان حکیم» پیوند می‌یابد و منطق شکل‌گیری و تحقق حکمرانی حکمت‌بنیان تعلیم و تربیت را تبیین می‌کند؟

مبانی نظری و نقد ادبیات پژوهش

«انسان حکیم» در طرح‌های پژوهشی طی سال‌های ۱۳۹۷ تا ۱۴۰۳ تولید و گسترش یافت. کرسی علمی، کتاب‌های دانشگاهی و مقالات علمی ـ پژوهشی در زمینه چگونگی تولید و طراحی آن به چاپ رسیده است (جامه‌بزرگ و خسروپناه، ۱۴۰۳؛ جامه‌بزرگ، ۱۴۰۳الف، ۱۴۰۳ب؛ امیراحمدی و همکاران، ۱۴۰۴؛ جامه‌بزرگ و همکاران، ۱۴۰۴). در این رویکرد، یادگیری تعادل، تعامل روشنگرانه و تعالی الهام‌بخش، شایستگی‌هایی مرتبط با حقیقت‌جویی و خیرخواهی هستند که از طریق تأمل، هم‌افزایی و تعاون پرورش می‌یابند. پژوهش‌محوری و بازاندیشی در مفروضات نیز مبنای شناخت و اصلاح مسیر تربیت انسان حکیم است (جامه‌بزرگ و خسروپناه، ۱۴۰۳). در سطح حکمرانی تعلیم و تربیت، دلالت این مبانی در رابطه میان غایت انسانی، شناخت مسائل نظام و منطق تصمیم‌گیری آشکار می‌شود. غایت تربیتی، معیار تعیین اولویت‌ها است؛ شناخت وضعیت موجود، محدودیت‌ها و ظرفیت‌های نهادی را روشن می‌کند و داوری حکیمانه، نسبت تصمیم‌ها را با حقیقت، عدالت، خیر عمومی و پیامدهای آینده بررسی می‌کند. بر این اساس، یادگیری تعادل به انسجام مبانی معرفتی، ارزش‌ها و ساختارهای نهادی؛ تعامل روشنگرانه به گفت‌وشنود مستدل در شناخت و حل مسائل عمومی؛ و تعالی الهام‌بخش به پیوند سیاست‌ها با رشد انسانی و مسئولیت فردی، جمعی و تمدنی دلالت دارد. این تفسیر، اصول تربیت حِکمی را مبنای تحلیل غایت، مناسبات و فرایندهای حکمرانی قرار می‌دهد. جدول شماره ۱ مبانی معرفتی، دلالت‌های حکمرانی تربیتی و معیارهای پرسشگری در هر بُعد را با نگاه حکمت بنیان قیاس کرده است.

جدول۱. قیاس مبانی معرفتی، دلالت‌های حکمرانی تربیتی و پرسش‌های حکمت‌محور

مبنای نظری	دلالت برای حکمرانی تربیتی	معیار پرسشگری
هستی‌شناختی	اعتبار غایت و معنای حرکت تربیتی	این تصمیم چه مطلوبیتی را دنبال می‌کند و چرا؟
انسان‌شناختی	رشد انسان در روابط فردی، جمعی و تمدنی	چه کسی صاحب اختیار کرامت و امکان رشد است؟
معرفت‌شناختی	کاوش، استدلال و رویارویی با شواهد و دیدگاه‌ها	چه شواهدی تصمیم را پشتیبانی یا اصلاح می‌کند؟
ارزش‌شناختی	حقیقت‌جویی، عدالت، خیرخواهی و پیامدسنجی	چه کسی بهره می‌برد، چه کسی آسیب می‌بیند و چه آینده‌ای ساخته می‌شود؟

فراعقلانیت و منطق داوری سیاستی: در چارچوب حکمی، عقل نظری، عقل عملی، عقل معاش و عقل معاد کارکردهای متمایزِ عقل هستند. عقل نظری به شناخت واقعیت و اعتبار استدلال؛ عقل عملی به تشخیص خیر و جهت کنش؛ عقل معاش به تدبیر امکانات و زندگی و عقل معاد به افق آینده دنیوی و اخروی توجه دارد. فراعقلانیت به‌معنای کنارگذاشتن عقل یا تعطیل نقد تجربی نیست؛ بلکه در صورتبندی نظریه، ارتباط استدلال، معرفت و جهت معنوی را توضیح می‌دهد. در تحلیل سیاست، این مبنا ما را به چهار پرسش متصل رهنمون می‌کند: واقعیت مسئله چیست؛ تصمیم از حیث اخلاقی چرا موجه است؛ چگونه می‌توان آن را اجرا کرد و پیامدهای آن در افق وسیع‌تر زندگی و آینده چیست (خسروپناه، ۱٤۰۰؛ جامه بزرگ، ۱٤۰۳). این چهار کارکرد را نمی‌توان با چهار تعبیر «عقل نقاد، خلاق، جمعی و معنوی» یکسان گرفت. نقد، خلاقیت، همکاری و معنویت می‌تواند در فرایند داوری حضور داشته باشد، اما جانشین تعریف کارکردهای نظری، عملی، معاش و معاد نیست؛ همچنین، وجود هر برنامه مهارتی، سخن دینی یا مصوبه اجرایی، به‌تنهایی شاهد تلفیق همه کارکردهای عقل به‌شمار نمی‌رود. انتساب تلفیق عقلانیت چهارگانه به یک تصمیم، به شواهدی از تشخیص واقعیت، داوری خیر، تدبیر اجرا و پیامدسنجی در متن یا فرایند ثبت‌شده آن وابسته است.

شایستگی‌ها و ظهورهای انسان حکیم: یادگیری تعادل در الگوی انسان حکیم، فرایند کشف حقیقت و خیرخواهی نهفته در آن و رفع تعارض در نسبت خود، دیگری و جهان است. تأمل در منش، با سؤال از خود درباره چیستی، چرایی، ارزش و پیامد پدیده آغاز می‌شود؛ هم‌افزایی در کنش، سؤال از دیگری و کاوش مشترک را امکانپذیر می‌کند و تعاون در بینش، به پاسخ‌دادن به خود و دیگری و ساختن فهمی تازه می‌انجامد. در سطح حکمرانی، تفسیر نهادی این فرایند شامل خودارزیابی تصمیم گیر، مشارکت در تشخیص مسئله و ساختن بینش مشترکِ قابل اصلاح است؛ بنابراین، یادگیری تعادل نهادی تنها توزیع برابر اختیار نیست و یادگیری تعادل ارزشی نیز به آشتی

صوری ارزش‌های متعارض کاهش نمی‌یابد. تعامل روشنگرانه زمانی معنا دارد که فهم حاصل در گویشی شفاف، صبورانه و مستدل عرضه شود؛ به گفت وشنود با فهم‌های دیگر راه یابد و زمینه توافق آگاهانه را فراهم کند. توافق آگاهانه به ثبت علت انتخاب و علت نپذیرفتن پیشنهادهای بدیل نیاز دارد. در نتیجه، تعداد جلسات یا میزان مشارکت، به‌تنهایی کیفیت این شایستگی را نشان نمی‌دهد. تعالی الهام‌بخش، کاربرد فهم خیرخواهانه و تأثیرگذاری آن در زندگی، نگارش چشم‌انداز آینده، ثبت تجربه و ایجاد امکان یادگیری برای دیگران را در بر می‌گیرد. رضایت، آرامش و سپاسگزاری در این سطح با کیفیت رشد و رابطه خیرخواهانه پیوند دارد و از حیث معنا با رضایت گذرا یا آئین تقدیر اداری تفاوت دارد (جامه‌بزرگ، ۱۴۰۳). در جدول شماره ۲ شایستگی‌های انسان حکیم نمایش داده شده است. یادگیری تعادل به نقطه پایانی و ثابت ختم نمی‌شود؛ فرد در رویارویی با موقعیت‌های تازه، فهم و کنش خود را تمرین و بازنگری می‌کند و آموخته امروز را چشم‌انداز عملکرد فردا قرار می‌دهد. در سطح نهادی نیز تصمیم، تجربه اجرا و بازخورد، مبنای یادگیری در چرخه بعدی است. جدول شماره ۲، این فرایند و معیارهای بررسی آن را در کنار دو شایستگی دیگر توضیح می‌دهد.

جدول۲. شایستگی انسان حکیم و معیارهای بررسی و کسب

شایستگی	فرایند کسب	واسطه نهادی در تبیین نظری	شاهد قابل بررسی
یادگیری تعادل	تأمل در منش، هم‌افزایی در کنش و تعاون در بینش	خودارزیابی، کاوش مشترک و داوری در تعارض	تشخیص مستند مسئله، بررسی بدیل‌ها و اصلاح تصمیم
تعامل روشنگرانه	گویش شفاف، گفت‌وشنود و توافق آگاهانه	دسترسی به دلیل، حق نقد و پاسخ به پیشنهاد	صورتجلسه مستدل وتأثیر پیشنهاد بر تصمیم
تعالی الهام‌بخش	کاربرد فهم خیرخواهانه و نگارش چشم‌انداز	ثبت تجربه، انتقال یادگیری و مسئولیت نسبت به آینده	گزارش صادقانه، کنش خیر عمومی و پیگیری پیامد

حکمت عملی و یادگیری تعادل: نظریه تعادل حکمت، داوری خردمندانه را به موازنه منافع فردی، بین‌فردی و جمعی در جهت خیر مشترک پیوند می‌دهد (Sternberg, 1998). این نظریه برای تحلیل تصمیم‌هایی سودمند است که با تعارض منافع روبه‌رو هستند. در نظریه انسان حکیم، «یادگیری تعادل» بر تلاش پیوسته برای فهم مسئله، پرسش از خود و دیگری، سنجش پاسخ‌ها و ساختن بینش تأکید می‌کند. تجربه هر تلاش برای رسیدن به تعادل، چشم‌اندازی برای عملکرد بعدی فراهم می‌کند؛ بنابراین، تعادل در جریان یادگیری و تمرین پرورش می‌یابد و به نقطه‌ای پایان‌یافته محدود نمی‌شود.

وجه مشترک دو چارچوب، توجه به داوری در موقعیت تعارض است؛ سهم متمایز انسان حکیم، توضیح چگونگی یادگیری این داوری و انتقال تجربه آن به موقعیت‌های بعدی است. پژوهش McLoughlin et al. (2025) با بررسی ساختاری ده‌مؤلفه‌ای برای حکمت عملی و گزارش ارتباط آن با شکوفایی و متغیرهای اخلاقی، نشان می‌دهد که می‌توان حکمت را در قالب قابلیت‌های مشخص مطالعه کرد. این رویکرد برای این پژوهش از حیث روشن‌کردن ویژگی‌های داوری اهمیت دارد. با این حال، نسبت‌سنجی عملکرد هر دولت با حکمت، به بررسی چگونگی ظهور این قابلیت‌ها در قواعد و فرایندهای نهادی نیاز دارد. برای مثال، توجه به دیدگاه‌های متفاوت در سطح فردی، در سطح حکمرانی از طریق فرصت بیان نظر، بررسی دلایل و پاسخ‌گویی درباره تصمیم قابل مطالعه است. به این ترتیب، قابلیت فردی و سازوکار نهادی به یکدیگر مرتبط می‌شوند، بدون اینکه سطح تحلیل آن‌ها یکسان فرض شود. بحث Kaldjian et al. (2026) درباره وحدت حکمت عملی نیز این پرسش را مطرح می‌کند که چه رابطه‌ای، قابلیت‌های متعدد را به کل منسجم تبدیل می‌کند. اگرچه زمینه بحث آن‌ها پزشکی است، این پرسش برای الگوی حکمرانی تربیتی نیز اهمیت دارد. در چارچوب انسان حکیم، حقیقت‌جویی و خیرخواهی، جهت مشترک شایستگی‌ها را مشخص می‌کند: یادگیری تعادل به فهم و سنجش موقعیت کمک می‌کند؛ تعامل روشنگرانه، فهم را در گفت‌وشنود گسترش می‌دهد و تعالی الهام‌بخش، آن را به کاربرد خیرخواهانه و انتقال تجربه پیوند می‌زند. وحدت الگو از این روابط فرایندی حاصل می‌شود و در تحلیل حکمرانی، از طریق پیوند تشخیص مسئله، تصمیم، اجرا و یادگیری از پیامدها بررسی می‌شود.

الگوی کل‌نگر حکمت و زمینه رشد: الگوی کل‌نگر حکمت، ابعاد شناختی، عاطفی ـ اجتماعی، اخلاقی ـ وجودی و عمل را با محوریت شخص به یکدیگر پیوند می‌دهد (Kallio & Tynjälä, 2025). این نگاه با توجه نظریه انسان حکیم با ابعاد به‌هم‌پیوسته رشد انسانی همسو است. تفاوت دو چارچوب در چگونگی سازمان‌دهی این ابعاد آشکار می‌شود. در انسان حکیم، ادب نفس، ادب جمعی و ادب کهن، زمینه رابطه انسان با خود، دیگران و میراث و افق آینده را مشخص می‌کند؛ یادگیری تعادل، تعامل روشنگرانه و تعالی الهام‌بخش، مسیر تلاش تربیتی را توضیح می‌دهند و منش، کنش، بینش، گویش و نگارش، ظهورهای قابل بررسی این تلاش هستند. از این‌رو، مقایسه دو الگو بر چگونگی اتصال ابعاد رشد، فرایند یادگیری و ظهورهای آن متمرکز است (Virolainen et al. 2026). در مطالعه تجربه یادگیری حکمت، ۱۲ خبره شاغل در سازمان‌های بین‌المللی، نقش تجربه

کاری و موقعیت را برجسته کرده‌اند. این یافته برای این تحلیل به‌معنای توجه هم‌زمان به کنشگر و زمینه تصمیم است. در نسبت‌سنجی گفتار و عملکرد شهید رئیسی با انسان حکیم، هر شاهد باید در ارتباط با مسئله مورد توجه، شرایط تصمیم و روابط نهادی تفسیر شود. چنین خوانشی امکان می‌دهد که هر سخن، مصوبه یا اقدام، جایگاه مشخصی در تحلیل داشته باشد و ارتباط آن با دیگر شواهد و شایستگی‌ها روشن شود.

هم‌آفرینی و تعامل روشنگرانه: Omland & et al. (2025) در مرور مفهومی ۲۲۲ پژوهش آموزش عالی، گفت‌وگو، جایگاه‌گذاری، صدا و عاملیت را از مفاهیم مرتبط با هم‌آفرینی معرفی کرده‌اند. این مفاهیم، مشارکت را از حیث فرصت سخن‌گفتن، اعتباریافتن دیدگاه‌ها و نقش کنشگران در شکل‌گیری تصمیم توضیح می‌دهند. کاربرد آن‌ها در آموزش عمومی نیازمند توجه به تفاوت سن، اختیار و ساختار نهادی است. پرسش مشترک این ادبیات و این پژوهش آن است که مشارکت چگونه به فهم مسئله و تصمیم‌سازی کمک می‌کند. در چارچوب انسان حکیم، تعامل روشنگرانه بر گفت‌وشنودی مستند، روش‌مند، آگاهانه و خیرخواهانه استوار است که به شکل‌گیری بینشی تازه و توافق آگاهانه کمک می‌کند. بر این اساس، شواهد برگزاری نشست یا دعوت به بیان نظر، بستر تعامل را نشان می‌دهند؛ بررسی پاسخ به دیدگاه‌ها و ارتباط آن‌ها با تصمیم نیز کیفیت این تعامل را روشن می‌کند. سهم چارچوب انسان حکیم در این مقایسه، توضیح جهت تربیتی مشارکت و رابطه آن با رشد فهم و مسئولیت کنشگران است. مرور Acar et al. (2025) در خدمات عمومی نشان می‌دهد که پیامدهای هم‌آفرینی در قلمروهای گوناگون یکسان نیست؛ بهبود خدمات یا کیفیت حکمرانی، لزوماً با بهبود رابطه شهروند و دولت همراه نمی‌شود. این تمایز برای تحلیل حکمرانی تربیتی اهمیت دارد؛ زیرا کیفیت مشارکت باید در ارتباط با نوع پیامد بررسی شود. در این تفسیر، تسهیل‌گری، دسترسی گروه‌های کم‌صدا، پاسخ مستدل به نقد و توجه به نابرابری قدرت، سازوکارهایی است که می‌تواند مشارکت را به فهم مشترک و خیر عمومی پیوند دهد.

عدالت تربیتی و ارزش عمومی: Thabit et al. (2025) حکمرانی ارزش عمومی را در همکاری چندکنشگری بررسی کرده‌اند و به رابطه سازوکارهای همکاری با ارزش‌های حاصل از آن توجه دارند. این رویکرد، تحلیل هماهنگی دستگاه‌ها را به بررسی هدف و حاصل همکاری گسترش می‌دهد. در این پژوهش، این پرسش با غایت تربیتی انسان حکیم پیوند می‌یابد: هماهنگی نهادی چگونه به گسترش فرصت یادگیری، کرامت و عاملیت معلمان و دانش‌آموزان کمک می‌کند؟ در این

مقایسه، سرعت و انسجام اجرا از حیث ارتباطشان با فرصت رشد انسانی معنا می‌یابند. Chaaban et al. (2025) نیز در مرور ۱۲٤ مطالعه، تنش میان الزام‌های سیاستی و تعهد به عدالت، نقش هویت و محدودیت تنوع جغرافیایی پژوهش‌ها را برجسته کرده‌اند. این یافته‌ها ضرورت توجه به زمینه فرهنگی، روابط قدرت و تجربه گروه‌های گوناگون را نشان می‌دهند. در چارچوب انسان حکیم، ادب جمعی و ادب کهن، توجه به دیگری و رابطه با میراث فرهنگی و آینده را به داوری تربیتی متصل می‌کنند. از این دید، عدالت تربیتی شامل توزیع امکانات، امکان استفاده مؤثر از آن‌ها، شنیده‌شدن تجربه‌های متفاوت و مشارکت در فهم و تصمیم است. این صورت‌بندی، امکان بررسی رابطه ارزش‌های مورد تأکید در شواهد تاریخی با قواعد و فرصت‌های نهادی را فراهم می‌کند.

رهبری آموزشی و اتصال سیاست به یادگیری: Richardson and Khawaja (2025) در فراترکیب ٤۲ پژوهش تجربی، ساختارهایی را بررسی کرده‌اند که رهبران مدرسه برای پشتیبانی از یادگیری یادگیرنده‌محور ایجاد می‌کنند. اهمیت این بحث برای این پژوهش، روشن‌کردن نقش مدرسه در تحقق سیاست است: تصمیم کلان از طریق زمان، منابع، فرهنگ حرفه‌ای و اختیار معلم به تجربه یادگیری پیوند می‌یابد. چارچوب قطب‌نمای تدریس نیز عاملیت، شایستگی و بهزیستی معلم را در ارتباط با تغییر برنامه درسی مطرح می‌کند (OECD, 2025b). در نتیجه، تکریم معلم در سطح نهادی، با فرصت رشد حرفه‌ای، مشارکت در تصمیم و اختیار متناسب با مسئولیت قابل بررسی است. رویکرد بوم‌گرایی به تغییر برنامه درسی، وابستگی متقابل کنشگران، منابع، روابط و زیرساخت‌ها و ضرورت هم‌راستایی تربیت معلم، تدریس و ارزشیابی را برجسته می‌کند (OECD, 2026). این رویکرد با «معماری اتصال» در این پژوهش همگرایی دارد. سهم چارچوب انسان حکیم، مشخص‌کردن غایت تربیتی این اتصال است: رشد حرفه‌ای معلم، محتوای آموزشی، فرصت‌های یادگیری و معیارهای ارزشیابی باید در ارتباط با پرورش شایستگی‌های انسان حکیم تنظیم شود. در نسبت‌سنجی شواهد تاریخی، این نگاه کمک می‌کند که اقدامات مربوط به نیروی انسانی، امکانات، مشارکت و سنجش، از حیث رابطه آن‌ها با یکدیگر و با غایت تربیتی تفسیر شوند. جدول شماره ۳، محورهای این مقایسه را خلاصه می‌کند.

جدول ۳. مقایسه جریان‌های نظری و سهم تبیینی چارچوب انسان حکیم

جریان نظری و منابع	محور توضیح	پرسش در تحلیل حکمرانی تربیتی	سهم تبیینی چارچوب انسان حکیم
تعادل حکمت و حکمت عملی؛ Sternberg (1998), McLoughlin et al. (2025)، Kaldjian et al. (2026)	موازنه منافع، کیفیت داوری و وحدت قابلیت‌ها	ویژگی‌های داوری چگونه در قواعد و تصمیم‌های نهادی ظهور می‌یابد؟	توضیح یادگیری پیوسته داوری و پیوند تجربه هر تلاش با عملکرد بعدی
الگوی کل‌نگر حکمت؛ Kallio and Tynjälä (2025), Virolainen et al. (2026)	پیوند ابعاد حکمت با شخص، تجربه و موقعیت	ابعاد رشد چگونه به مسیر تربیتی و شواهد قابل بررسی متصل می‌شوند؟	اتصال ادب‌ها، شایستگی‌ها و پنج ظهور در تفسیر رشد انسانی
هم‌آفرینی؛ Omland et al. (2025), Acar et al. (2025)	صدا، عاملیت، روابط مشارکتی و گونه‌گونی پیامدها	مشارکت چگونه به فهم مشترک و تصمیم تأثیرگذار کمک می‌کند؟	توضیح کیفیت گفت‌وشنود، توافق آگاهانه و جهت خیرخواهانه تعامل
عدالت و ارزش عمومی؛ Thabit et al. (2025), Chaaban et al. (2025)	همکاری، عدالت، هویت و روابط قدرت	همکاری و تخصیص منابع چگونه فرصت رشد گروه‌های گوناگون را گسترش می‌دهد؟	پیوند عدالت با کرامت، عاملیت، توجه به دیگری و امکان یادگیری
رهبری آموزشی و بوم‌گرایی؛ Richardson and Khawaja (2025), OECD (2025b, 2026)	پشتیبانی مدرسه‌ای و هم‌راستایی کنشگران، منابع و فرایندها	سیاست کلان چگونه به تجربه یادگیری متصل می‌شود؟	توضیح معماری اتصال غایت تربیتی، قواعد نهادی، طراحی یادگیری و بازخورد

مقایسه جدول شماره ۳ نشان می‌دهد که این جریان‌ها، سطوح مرتبطی از حکمرانی تربیتی را توضیح می‌دهند: حکمت عملی بر کیفیت داوری، هم‌آفرینی بر روابط مشارکتی، عدالت و ارزش عمومی بر جهت و حاصل همکاری و رهبری آموزشی بر سازوکارهای تحقق سیاست در مدرسه تمرکز دارند. چارچوب انسان حکیم، این سطوح را با محوریت غایت تربیتی به یکدیگر متصل می‌کند. بر این مبنا، تحلیل تطبیقی این پژوهش بررسی می‌کند که شواهد گفتار و عملکرد شهید رئیسی چگونه با یادگیری تعادل، تعامل روشنگرانه و تعالی الهام‌بخش ارتباط می‌یابند و این ارتباط از طریق چه قواعد، فرصت‌ها و فرایندهای نهادی توضیح داده می‌شود.

روش پژوهش

پژوهش با طرح چندروشی و ترکیبیِ چندمرحله‌ای انجام شد؛ هسته آن تحلیل محتوای کیفی والگوسازی با نظریه داده‌بنیاد بود و مؤلفه کمی در دو مرحله توافق خبرگان برای اعتبارسنجی مقوله‌ها و الگو به‌کار رفت. ترکیب در سه نقطه صورت گرفت: خروجی مرور، پیکره تحلیل محتوا را ساخت؛ مقوله‌های اعتبارسنجی‌شده وارد الگوسازی شدند و داوری کمی خبرگان همراه با ملاحظات کیفی

آن‌ها برای ارزیابی صورت‌بندی الگو استفاده شد. پاسخ سؤال‌های اول تا سوم از تحلیل محتوای کیفی و سازمان‌دهی مقوله‌ها به‌دست آمد و پاسخ سؤال چهارم از شناسه‌گذاری محوری و گزینشی در نظریه داده‌بنیاد به‌دست آمد. روش‌ها در پاسخ به پرسش‌های متفاوت به‌کار رفته‌اند و زنجیره اتصال خروجی‌های آن‌ها، منطق تلفیق را تشکیل می‌دهد. جدول شماره ٤ توالی مراحل و نقش هر خروجی در مرحله بعد را روشن می‌سازد.

جدول ٤. مراحل پژوهش و اتصال روش داده و خروجی

مرحله	روش و داده	فرایند تحلیل و شناسه‌گذاری	خروجی و اتصال به مرحله بعد
۱. شناسایی و انتخاب	مرور نظام‌مند منابع؛ گزارش انتخاب با PRISMA	بررسی ارتباط موضوعی، دوره زمانی، تکرار و اعتبار	۲۵ مدرک منتخب برای تشکیل پیکره
۲. ارزیابی انتقادی	CASP برای منابع پژوهشی متناسب؛ نقد سند برای قوانین و گفتار	بررسی تناسب سؤال، روش، تحلیل و اعتبار؛ جداسازی نوع منبع	اطلاعات کیفیت و محدودیت هر شاهد برای تفسیر
۳. استخراج مؤلفه‌ها برای سؤال‌های ۱ تا ۳	تحلیل محتوای کیفی	واحد معنا ← شناسه اولیه ← مقوله ثانویه ← مقوله نهایی	مؤلفه‌های یادگیری تعادل، تعامل روشنگرانه و تعالی الهام‌بخش
٤. اعتبارسنجی مؤلفه‌ها	داوری ۱۰ متخصص تعلیم و تربیت؛ تحلیل کمی توافق	بررسی نسبت خوشه‌ها، ضرورت و روشنی آنان	دامنه کاپا ۰/٦۱۲ تا ۰/۸۳۵؛ ورودی الگوسازی
الگوسازی برای سؤال ٤	نظریه داده‌بنیاد با الگوی پارادایمی اشتراوس و کوربین	شناسه‌گذاری محوری روابط؛ انسجام تفسیری با معیار تربیت انسان حکیم	شرایط علّی، زمینه‌ای، مداخله‌گر، راهبردها و پیامدها
٦. اعتبارسنجی الگو	داوری ۱۰ متخصص تعلیم و تربیت	ارزیابی عناصر و روابط الگو و تحلیل توافق	دامنه کاپا ۰/۵۲۷ تا ۰/۷۱۹؛ الگوی داده‌بنیاد و الگوی تلفیقی

در هر یک از دو مرحله اعتبارسنجی، ۱۰ متخصص تعلیم و تربیت مشارکت داشتند. دامنه کاپا برای مقوله‌ها ۰٫٦۱۲ تا ۰٫۸۳۵ و برای الگو ۰٫۵۲۷ تا ۰٫۷۱۹ بود. این ضرایب، توافق در ارزیابی طبقه‌بندی و صورت‌بندی الگو را نشان می‌دهد و در همان مرحله‌ای تفسیر می‌شود که خروجی آن ارزیابی شده است. بررسی پیامدهای اجرای سیاست، به داده‌ای فراتر از داوری درباره الگو نیاز دارد.

قلمرو، جست‌وجو و گزارش انتخاب با PRISMA: قلمرو تاریخی، دوره ۱۲ مرداد ۱٤۰۰ تا ۳۰ اردیبهشت ۱٤۰۳ است. کتاب‌ها، مقالات، متن و فیلم سخنرانی‌ها، مصوبات و گزارش‌های مربوط به تعلیم و تربیت بررسی شدند. عبارت‌های اصلی جست‌وجو شامل «انسان تراز و مطلوب در تعلیم و تربیت از نظر شهید رئیسی»، «مدرسه تراز مطلوب از نظر شهید رئیسی»، «مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش» و «دستاوردهای تحولی شهید رئیسی در حوزه تعلیم و تربیت» بود. ارتباط با

موضوع و دوره، اعتبار منشأ، تناسب با جامعه و مسئله، و قابلیت اتکای تحلیل و پیامدهای گزارش‌شده، ملاک بررسی منابع بودند. در فرایند مرور، ۱۱۵ مدرک شناسایی و ۹۰ مدرک به‌دلیل تکرار، ناهمگونی مفهومی با اهداف پژوهش و ضعف اعتبار یا تحلیل کنار گذاشته شد؛ ۲۵ مدرک وارد تحلیل شد. نمودار زیر مسیر کل انتخاب و دلایل کلی حذف مدارک را نمایش می‌دهد PRISMA. چارچوب شفافیت گزارش انتخاب است؛ کیفیت منابع با ابزار ارزیابی انتقادی بررسی می‌شود (Page et al., 2021). برای ردیابی شواهد اسنادی، نشانی‌های مستقیم گزارش‌های متنی و منابع ویدئویی در فهرست منابع حفظ شد. مشخصات گزارش‌های خبری، ازجمله گزارش خبرگزاری مهر درباره تشکیل ستاد حل مشکلات آموزش و پرورش (۳۱ شهریور ۱۴۰۰) و گزارش خبرگزاری میزان درباره اولویت آموزش و پرورش از دیدگاه رئیس‌جمهور (۱۰ اردیبهشت ۱۴۰۳)، همراه با پیوند مستقیم آن‌ها ثبت شد. نشانی پایگاه‌های شورای عالی آموزش و پرورش، صدای معلم و خبرگزاری پانا و نیز پیوند ویدئوی آپارات در این فهرست درج شد تا مسیر مراجعه به منابع روشن باشد. در جدول‌های شناسه‌گذاری، ارجاع به منبع هر شاهد در کنار شناسه مربوط قرار گرفت تا ارتباط میان شواهد اسنادی و شناسه‌های استخراج‌شده قابل پیگیری باشد.

ارزیابی انتقادی با CASP و نقد متناسب با نوع سند: ارزیابی CASP در پژوهش انجام شده است. برای منابع پژوهشی کیفی، تناسب هدف و روش، طراحی، انتخاب داده، رابطه پژوهشگر با موضوع، اخلاق، استحکام تحلیل و ارزش یافته‌ها مبنای نقد قرار می‌گیرد (CASP, 2024). کیفیت هر مدرک، دامنه اتکای تفسیری به آن را مشخص می‌کند؛ نبود اطلاعات کافی با پاسخ منفی قطعی برابر نیست. برای مصوبه، خبر یا سخنرانی، معیارهایی مانند اصالت، تاریخ، مقام صادرکننده، مخاطب، هدف، استقلال گزارش و فاصله ادعا با شاهد، متناسب‌تر است؛ معیارهای نقد این اسناد با معیارهای ارزیابی پژوهش کیفی تفاوت دارد. نتایج ارزیابی، مبنای توجه به قوت و محدودیت هر شاهد در تحلیل است.

تحلیل محتوا و نسبت‌سنجی برای سؤال‌های اول تا سوم: واحد تحلیل، بخش معنادار متن یا گفتار مرتبط با حکمرانی تعلیم و تربیت بود. شناسه‌گذاری اولیه، مضمون نزدیک به شاهد را ثبت کرد؛ مقایسه معنا و کارکرد، خوشه‌های ثانویه را ساخت؛ سپس نسبت خوشه‌ها با شایستگی‌ها تفسیر شد. نمونه ردیابی عبارت است از گزارش تصویب آئین‌نامه رتبه‌بندی در جلسه ۱۸ خرداد ۱۴۰۱ هیئت وزیران ← قاعده‌گذاری برای ارزیابی حرفه‌ای ← تنظیم نهادی ارزیابی ← بستر نهادی یادگیری تعادل (هیئت وزیران، ۱۴۰۱). عنوان نهایی، تفسیر تطبیقی است. جدول شماره ۵، این

سطوح و جدول‌های ٦ تا ٨، خوشه‌های سه سؤال را نشان می‌دهد. مفاهیمی مانند عقلانیت چهارگانه و ظهورهای پنج‌گانه، معیار نظری تفسیر است و انتساب عبارت صریح آن‌ها به گفتار تاریخی به شاهد اختصاصی وابسته است.

جدول ۵. سطوح شناسه‌گذاری و وظیفه تحلیلی هر سطح

سطح	نمونه مسیر شناسه‌گذاری	وظیفه تحلیلی
واحد معنا	تصویب آئین‌نامه رتبه‌بندی در جلسه ۱۸ خرداد ۱۴۰۱ هیئت وزیران (هیئت وزیران، ۱۴۰۱)؛ بازگویی مضمون سند	تعیین محتوای قابل انتساب به سند
شناسه اولیه	تصویب قوانین رتبه‌بندی معلمان	نام‌گذاری نزدیک به داده
مقوله ثانویه	نظارت و ارزیابی نظام‌مند و پاسخگو	تلفیق کارکرد مشترک شناسه‌ها
مقوله نهایی	یادگیری تعادل‌بخشی ساختار نهادی	تفسیر نسبت قاعده‌گذاری با شایستگی؛ عنوان برگرفته از الگوی مبنا
رابطه محوری	اتصال اختیار ارزیابی به مسئولیت و امکان اعتراض	توضیح نسبت میان مقوله‌ها
انسجام انتخابی	تربیت انسان حکیم به‌عنوان پدیده محوری	سازمان‌دهی الگو و حفظ غایت انسانی

سازمان‌دهی روابط با شناسه‌گذاری محوری و گزینشی: مقوله‌ها با بهره‌گیری از چارچوب Corbin و Strauss در نسبت شرایط علّی، زمینه، عوامل مداخله‌گر، راهبردها و پیامدهای مورد انتظار سازمان یافت (Corbin & Strauss, 2014). غایت «تربیت انسان حکیم» از الگوی پیشین اخذ شد و معیار انسجام تفسیر روابط قرار گرفت. شکل شماره ۵، الگوی روابط و شکل شماره ٦، بازنمایی تلفیقی آن را نشان می‌دهد. این مرحله، دلالت مقوله‌بندی شواهد را در چارچوب تطبیق توضیح می‌دهد؛ معماری اتصال نیز این دلالت‌ها را برای سیاست‌گذاری صورت‌بندی می‌کند.

اخلاق پژوهش: در جریان گردآوری اطلاعات، رجوع به شاهد اصلی، مقایسه منابع، بررسی تبیین‌های بدیل و داوری خبرگان، مسیر کنترل اعتبار را تشکیل می‌دهد. بازنشر یک خبر، مشاهده مستقل دیگری از همان رخداد به‌شمار نمی‌رود؛ همچنین امانت در نقل، ارجاع دقیق، تمایز گفتار و عملکرد، توجه به شواهد ناسازگار و جداسازی چارچوب نظری مؤلف از محتوای اسناد تاریخی است. رضایت آگاهانه، اختیار انصراف و محرمانگی، اصول اخلاقی مشارکت در مصاحبه و داوری را تشکیل می‌دهد. استفاده از هویت، نقل قول و اطلاعات غیر عمومی با حدود اجازه مشارکت‌کننده ارتباط دارد؛ محدودیت دسترسی به یادداشت‌ها و تناسب استفاده دوباره با هدف توافق‌شده نیز از الزامات حفاظت از اطلاعات است. نقش مؤلف در توسعه نظریه، پیش‌فهم نظری را به بخشی از بازاندیشی روش‌شناختی تبدیل می‌کند؛ توجه به تبیین‌های بدیل و شواهد ناسازگار، امکان نقد

سوگیری تأییدی را فراهم می‌آورد.

یافته‌های پژوهش

یافته‌ها در امتداد چهار سؤال ارائه می‌شود. شناسه‌های نزدیک به شواهد و خوشه‌های ثانویه، مبنای پاسخ سه سؤال نخست است؛ نام‌های نهایی، نسبت آن‌ها با الگوی انسان حکیم را بیان می‌کند. سؤال چهارم، روابط این مقوله‌ها را در الگوی تفسیری توضیح می‌دهد. شناسه‌های T1.1 تا T3.4 به ردیف‌های جدول‌های مقوله‌بندی و ستون منابع همان جدول‌ها اشاره دارند. ادبیات نظری، مبنای تفسیر تطبیقی است و از شواهد تاریخی دوره جدا می‌شود.

سؤال نخست پژوهش: یادگیری تعادل در شواهد حکمرانی تعلیم و تربیت چه معنا و نمودهایی دارد و از طریق چه مناسباتی دنبال می‌شود؟ تحلیل، سه مقوله نهایی «بسترهای یادگیری تعادل ساختار نهادی»، «بسترهای یادگیری تعادل ساختار معرفتی با توسعه تفکر حکیمانه» و «بسترهای یادگیری تعادل ساختار ارزشی» را به‌دست داد. این سه مقوله از سه خوشه متفاوت داده شکل گرفته است: تنظیم روابط نهادها و امکان اجرای مسئولانه؛ جهت‌گیری معرفتی و تلفیق ساحات فهم و اعتبار ارزشی تصمیم و توزیع فرصت.

جدول شماره ٦ مسیر تلفیق را نشان می‌دهد.

جدول ٦. مسیر شکل‌گیری مقوله‌های یادگیری تعادل در نظام تعلیم و تربیت

منابع اسنادی و مبانی نظری	مقوله‌های اولیه	مقوله‌های ثانویه	مقوله نهایی و شناسه ردیابی
شواهد اسنادی خبرگزاری مهر (۱٤۰۰، ۳۱ شهریور). تشکیل ستاد با مسئولیت معاون رئیس جمهور برای حل مشکلات آموزش و پرورش. خسروی، بهار (۱٤۰۳، ۱٦ خرداد۹. مروری بر مهم‌ترین اقدامات عدالت‌محور دولت رئیسی در حوزه آموزش و پرورش. ایران آنلاین. دستاوردهای تحولی شهید رئیسی در حوزه تعلیم و تربیت (بی‌تا)، پایگاه شورای عالی آموزش و پرورش. خبرگزاری پانا (۱٤۰۳، ۳ تیر). روایت ۱۰۰۰ روز خدمت بی‌منت شهید رئیسی و ارتقای نظام تعلیم و تربیت. **مبانی نظری** جامه‌بزرگ، زهرا (۱٤۰۳ب). طراحی آموزشی حکمی	۱. ایجاد سازوکارهای تصمیم‌گیری با مشارکت نهادهای حاکمیتی، ازجمله شورای عالی آموزش و پرورش، بخش خصوصی و سازمان‌های مردم‌نهاد ۲. تشکیل جلسات منظم شورای عالی آموزش و پرورش با حضور رئیس‌جمهور برای سیاست‌گذاری‌های کلان ۳. تصویب قانون رتبه‌بندی معلمان ٤. تعیین تأثیر قطعی نمره	۱. حکمرانی مشارکتی و شبکه‌ای ۲. تمرکززدایی و تقویت نهادهای محلی ۳. نظارت و ارزیابی نظام‌مند و پاسخگو	یادگیری تعادل در ساختار نهادی نظام تعلیم و تربیت T1.1

مبتنی بر فراعقلانیت برای تحقق انسان حکیم، انتشارات دانشگاه علامه طباطبائی. Acar, Steen, & Verschuere (2025). Public values? A systematic literature review into the outcomes of public service co-creation. Chaaban, Badwan, & Arar (2025). Educational leadership for social justice: A systematic review of empirical evidence.	امتحانات نهایی در کنکور ۵. ایجاد «ستاد پیگیری انتظارات رئیس جمهور» در وزارت آموزش و پرورش ٦. گسترش سکوهای دیجیتال ملی برای مشارکت عمومی در تصمیم‌سازی ۷. جذب و استخدام معلمان ۸. افزایش سهم دانش‌آموزان مناطق محروم برای ورود به مدارس سمپاد ۹. بازگرداندن دانش‌آموزان بازمانده از تحصیل به مدارس		
شواهد اسنادی خبرگزاری دانشجو (۱٤۰٤، ۱ اردیبهشت). صحرایی: برخی از نماینده‌ها تهدید می‌کردند اگر مصوبه را قبول کنی کاری می‌کنیم رأی اعتماد نیاری! / آقای نوری به نفع معلمان استعفا داد + فیلم. پایگاه شورای عالی آموزش و پرورش. قدس آنلاین (۱٤۰٤، ۲ اردیبهشت). تدوین نقشه راه سند تحول بنیادین تا سال ۱٤۱۲ در دولت شهید رئیسی. **مبانی نظری** خسروپناه، عبدالحسین (۱٤۰۰). نظریه‌پردازی در علوم انسانی حکمی، انتشارات دانشگاه علامه طباطبائی. جامه‌بزرگ، زهرا (۱٤۰۳ب). طراحی آموزشی حکمی مبتنی بر فراعقلانیت برای تحقق انسان حکیم، انتشارات دانشگاه علامه طباطبائی. جامه‌بزرگ، زهرا و خسروپناه، عبدالحسین (۱٤۰۳). ابعاد یادگیری در مدل طراحی آموزشی حکمی (حکمت‌بنیان) مبتنی بر رویکرد حکمی ـ اجتهادی، انسان‌پژوهی دینی، ۲۱(۵۱). Sternberg (1998). A balance theory of wisdom. Sternberg & Glück (Eds., 2022). The psychology of wisdom: An introduction.	۱. تأکید شهید آیت‌الله رئیسی بر تربیت معلم و اجرای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ۲. طراحی برنامه درسی مبتنی بر انسان‌شناسی فطری، با تأکید بر تربیت انسان فطرت‌محور و رویکرد پژوهش‌محور ۳. تلفیق عقل نظری در فهم هستی و اصول فلسفی با عقل عملی در به‌کارگیری اصول در عمل ٤. تأکید بر حکمت چهارساحتیِ نظری، عملی، معاش و معاد در فعالیت‌های تعلیم و تربیت ۵. پرورش شایستگی‌های حکمت‌بنیان در تربیت نسلی پژوهشگر و کاوشگر	۱. تأکید بر تفکر حکیمانه ۲. تأکید بر رویکرد اجتهادی ـ حکمی در آموزش ۳. تأکید بر یادگیری چندوجهی با توجه به ابعاد جسمی، روحی و روانی	یادگیری تعادل در ساختار معرفتی نظام تعلیم و تربیت با توسعه تفکر حکیمانه T1.2
شواهد اسنادی خبرگزاری میزان (۱٤۰۰، ۳ مهر). آیت‌الله رئیسی: «علی لندی» دانش‌آموخته مکتب ازخودگذشتگی و ایثار بود. / هیچ‌کس نباید به‌خاطر فقر از تحصیل باز بماند / پرسش مهر: ایران قوی چه ویژگی‌هایی دارد و نقش دانش‌آموزان در شکل‌گیری ایران قوی چیست؟	۱. نهادینه‌سازی ارزش‌هایی مانند عدالت، صداقت و ایثار در برنامه درسی ۲. بهبود معیشت معلمان از راه نظام رتبه‌بندی و پرداخت‌های عادلانه	۱. تربیت اخلاقی و آخرت‌گرایی ۲. تکریم معلمان و دانش‌آموزان ۳. سهیم‌بودن در به‌دست‌آوردن	یادگیری تعادل در ساختار ارزشی نظام تعلیم و تربیت T1.3

شورای عالی آموزش و پرورش مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی: متن قانونی **مبانی نظری** جامه‌بزرگ، زهرا (۱٤۰۳ب). طراحی آموزشی حکمی مبتنی بر فراعقلانیت برای تحقق انسان حکیم، انتشارات دانشگاه علامه طباطبائی. امیراحمدی، زینب‌السادات؛ جامه‌بزرگ، زهرا و ملکی، حسن (۱٤۰٤). ارزش‌بخشی به هویت فرهنگی با طراحی آموزشی حکمی برای تحقق انسان حکیم در دانش‌آموزان متوسطه، معرفت، ۳٤(۳): ۷۳–۸۵. جامه‌بزرگ، زهرا؛ نصر، صبا و انصاری، مهدیه (۱٤۰٤). ارزش‌بخشی یادگیری مفهوم نظم مبتنی بر طراحی آموزشی حکمی (حکمت‌بنیان) برای تحقق انسان حکیم در دانش‌آموزان، نوآوری‌های آموزشی، ۲٤(٤): ۷۳–۱۰۰. Thabit, Sancino, & Mora (2025). Strategic public value(s) governance: A systematic literature review and framework for analysis. OECD (2025a). Education for human flourishing: A conceptual framework.	۳. تضمین دسترسی برابر دانش‌آموزان مناطق محروم به امکانات آموزشی ٤. آسیب‌شناسی شورای عالی آموزش و پرورش با معیار اهتمام به ارزش‌های پایدار و فراعقلانیت	موفقیت‌های ملی و سازمانی و احساس افتخار جمعی	

در خوشه نهادی، شناسه‌هایی مانند مشارکت نهادهای حاکمیتی و غیر دولتی، جلسات شورا، پیگیری انتظارات، رتبه‌بندی، جذب معلم و حمایت از دسترسی آموزشی، به اقدامات منفرد محدود نشدند. وجه مشترک آن‌ها، سازمان‌دهی توان تصمیم‌گیری و اجرا در نظام تعلیم و تربیت بود. به همین دلیل، در سطح ثانویه، حکمرانی مشارکتی و شبکه‌ای، تمرکززدایی و تقویت نهادهای محلی و نظارت و ارزیابی نظام‌مند و پاسخگو صورت‌بندی شدند. این سه مضمون، به‌ترتیب به ارتباط نهادها، توزیع نقش و اختیار و امکان پیگیری مسئولیت مربوط است؛ تلفیق آن‌ها مقوله نهایی یادگیری تعادل بخشی ساختار نهادی را توضیح می‌دهد. رتبه‌بندی در کنار دیگر شناسه‌های این خوشه، وجهی از تنظیم روابط نهادی را نشان می‌دهد. نمونه روشن مسیر تحلیل عبارت است از «تصویب قوانین رتبه‌بندی معلمان» در سطح اولیه، «نظارت و ارزیابی نظام‌مند و پاسخگو» در سطح ثانویه و «یادگیری تعادل‌بخشی ساختار نهادی» در سطح نهایی. در این نمونه، رابطه استخدام، منزلت، ارزیابی و پاسخگویی در یک ساختار بررسی می‌شود. همین اقدام در خوشه ارزشی نیز از حیث بهبود معیشت و تکریم معلم معنا دارد؛ بنابراین، تکرار موضوع رتبه‌بندی در دو خوشه، دو مشاهده مستقل نیست؛ دو وجه معناییِ یک موضوع است که با دو پرسش نهادی و ارزشی تحلیل می‌شود.

در خوشه معرفتی، تأکید بر تربیت معلم و اجرای سند تحول، انسان‌شناسی فطری و پژوهش‌محور، عقلانیت چهارگانه و پرورش کاوشگری، با اشتراک در «نوع فهم و مبنای داوری تربیتی» به یکدیگر پیوندخورده‌اند. مضمون‌های ثانویه تفکر حکیمانه، رویکرد اجتهادی ـ حکمی و یادگیری چندوجهی، این پیوند را در سطحی بالاتر بیان می‌کنند. دلیل ظهور مقوله یادگیری تعادل معرفتی، صرف فراوانی واژه علم یا حکمت نیست، بلکه جلوگیری از گسست شناخت واقعیت، داوری اخلاقی، تدبیر زندگی و توجه به آینده است. عقل نظری، عملی، معاش و معاد در این تبیین کارکردهای مرتبط عقل است و با طبقه‌بندی دیگری جایگزین نمی‌شوند. چارچوب حکمی، مبنای تفسیر این دسته از شناسه‌ها است؛ اصطلاحات روشن هر سند، سطح بیان تاریخی شاهد را تشکیل می‌دهد.

در خوشه ارزشی، عدالت، صداقت و ایثار، معیشت معلم، دسترسی مناطق محروم و ارزیابی نهاد سیاست‌گذار با معیار ارزش‌های پایدار، حول پرسش «چه چیزی تصمیم تربیتی را موجه می‌کند و چه کسی در حاصل آن سهیم است؟» جمع شده است. مضمون‌های تربیت اخلاقی و آخرت‌گرایی، تکریم معلمان و دانش‌آموزان و سهم‌گذاری در موفقیت‌های ملی و سازمانی، نشان می‌دهد یادگیری تعادل ارزشی هم به جهت تصمیم و هم به رابطه اجتماعی حاصل از آن مربوط است. حس افتخار جمعی در این ساختار، به‌معنای سهیم‌بودن کنشگران در پیشرفت و مسئولیت است؛ سنجش تجربی میزان این احساس، موضوعی مستقل از استخراج مضمون است. منطق تلفیق سه مقوله در شکل شماره ۱ این است که یادگیری تعادل نظام با اصلاح یک بعد حاصل نمی‌شود. انسجام یادگیری تعادل در الگو، به پیوند سازمان‌دهی نهادی با مبنای معتبر فهم و جهت ارزشی موجه وابسته است. ساختار بدون معرفت، مسئله را ناقص تشخیص می‌دهد؛ معرفت بدون امکان نهادی، به سیاست اجرایی متصل نمی‌شود و هر دو بدون ارزش، ملاک عدالت و خیر تربیتی را روشن نمی‌کند. شکل، حاصل تلفیق سه مسیر شناسه‌گذاری سؤال اول را نمایش می‌دهد.

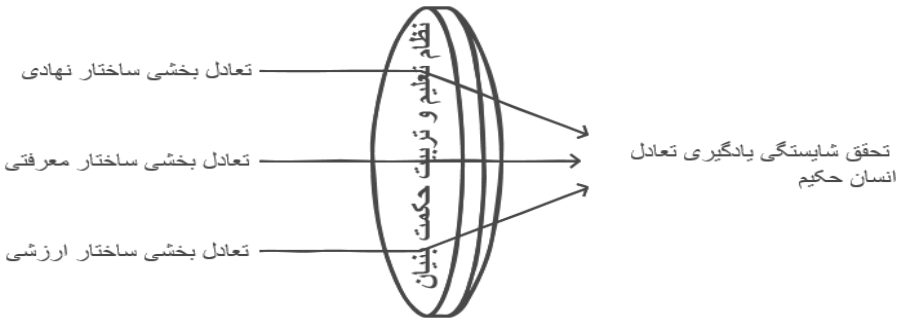
تفسیر تطبیقی یادگیری تعادل نهادی (T1.1) از پیوند «مشارکت»، «توزیع نقش» و «پیگیری مسئولیت» آغاز می‌شود. حضور نهادهای گوناگون فقط در صورتی به یادگیری تعادل کمک می‌کند که معلوم باشد چه کسی مسئله را تعریف می‌کند؛ اختیار تصمیم با کدام نهاد است و پاسخ اجرای تصمیم چگونه دریافت می‌شود. در این خوانش، شورا، سازوکار پیگیری و قواعد حرفه‌ای معلمان اجزای یک رابطه حکمرانی هستند: تعهد اجرایی و امکان بازبینی، حلقه اتصال تصمیم جمعی به عمل نهادی است. گزارش رویکرد زیست‌بومی تغییر برنامه درسی نیز بر پیچیدگی روابط نهادی و

گفت‌وگوی چندذی‌نفعی تأکید می‌کند (OECD, 2026). دلالت تطبیقی آن برای این مقوله، ضرورت بررسی اتصال اختیار، مشارکت و پاسخگویی است؛ وجود جلسه یا مصوبه به‌تنهایی کیفیت این اتصال را اثبات نمی‌کند. در مورد رتبه‌بندی نیز آئین‌نامه، شاهد قاعده‌گذاری است و برای داوری درباره عدالت اجرای آن به داده‌های توزیع و تجربه معلمان نیاز است (هیئت وزیران، ۱۴۰۱).

تفسیر یادگیری تعادل معرفتی (T1.2) نشان می‌دهد که مسئله اصلی، توان نظام سیاست‌گذاری برای تبدیل شناخت به داوری و اقدام موجه است. در چارچوب انسان حکیم، عقل نظری اعتبار فهم مسئله، عقل عملی جهت کنش، عقل معاش امکان تدبیر منابع و عقل معاد افق مسئولیت و غایت را روشن می‌کند (جامه‌بزرگ، ۱۴۰۳ب). به همین دلیل، تأکید بر پژوهش‌محوری، سند تحول و تربیت معلم زمانی در یک مقوله منسجم می‌شود که رابطه «دانستن»، « انتخاب‌کردن و « پیامدپذیری» آن‌ها توضیح داده شود. این تحلیل این چهار کارکرد را از نظریه مؤلف اخذ می‌کند؛ وجود آن‌ها در تفسیر، به‌معنای کاربرد صریح همه این اصطلاحات در تمام اسناد تاریخی نیست. خلأ عملیاتی مقوله نیز روشن است: تا زمانی که سازوکار ورود شواهد و داوری‌های ارزشی به تصمیم مشخص نباشد، انسجام معرفتی در سطح جهت‌گیری باقی می‌ماند.

تفسیر یادگیری تعادل ارزشی (T1.3) به نسبت میان خیر تربیتی و توزیع فرصت مربوط است. عدالت، تکریم و سهم‌گذاری در موفقیت در این مقوله کنار هم قرار گرفته‌اند؛ زیرا مطلوبیت سیاست فقط با حجم خدمت سنجیده نمی‌شود؛ امکان بهره‌مندی و جایگاه گروه‌های متفاوت در تصمیم، دو وجه داوری درباره مطلوبیت سیاست‌اند. مرور حکمرانی ارزش عمومی، ارزش‌ها را به طراحی و اجرای همکاری چندکنشگری پیوند می‌دهد (Thabit et al., 2025). بر این مبنا، دلالت تحلیلی شناسه‌های دسترسی مناطق محروم و معیشت معلم، بررسی هماهنگی معیار ارزشی با تخصیص و قواعد نهادی است. در پاسخ سؤال نخست، یادگیری تعادل معنای رابطه‌ای دارد: ساختار نهادی امکان عمل، ساختار معرفتی اعتبار داوری و ساختار ارزشی جهت و ملاک انصاف را فراهم می‌آورند. این رابطه، استدلال حاصل از مقوله‌بندی است؛ میزان تحقق تاریخی آن به ارزیابی مستقل نیاز دارد.

شکل ۱. مؤلفه‌های یادگیری تعادل‌بخشی در نظام تعلیم و تربیت حکمت‌بنیان؛ نمودار اصلی پژوهش



سؤال دوم پژوهش: تعامل روشنگرانه در فرایندهای تصمیم‌سازی و حل مسائل تعلیم و تربیت چگونه شکل می‌گیرد و چه عواملی آن را آسان یا محدود می‌کنند؟ سه مقوله نهایی «گویش حکیمانه»، «توسعه بسترهای تعاملی گفت‌وشنود» و «استفاده برنامه‌ریزی‌شده از تجربیات و گفتگو با مخالفان» از تلفیق شناسه‌های مقوله‌ها در جدول شماره ۷ شکل گرفتند. تمایز آن‌ها به کیفیت بیان، امکان سازمان‌یافته تعامل و استفاده اصلاحی از تفاوت دیدگاه و تجربه مربوط است.

جدول ۷. مسیر شکل‌گیری مقوله‌های تعامل روشنگرانه در نظام تعلیم و تربیت

منابع اسنادی و مبانی نظری	مقوله‌های اولیه	مقوله‌های ثانویه	مقوله نهایی و شناسه ردیابی
منابع اسنادی خسروی، بهار (۱۴۰۳، ۱۶ خرداد)، مروری بر مهم‌ترین اقدامات عدالت‌محور دولت رئیسی در حوزه آموزش و پرورش، ایران آنلاین. پایگاه شورای عالی آموزش و پرورش **مبانی نظری** جامه‌بزرگ، زهرا (۱۴۰۳ب). طراحی آموزشی حکمی مبتنی بر فراعقلانیت برای تحقق انسان حکیم، انتشارات دانشگاه علامه طباطبائی. جامه‌بزرگ، زهرا و خسروپناه، عبدالحسین (۱۴۰۳)، ابعاد یادگیری در الگوی طراحی آموزشی حکمی (حکمت‌بنیان) مبتنی بر رویکرد حکمی ـ اجتهادی، انسان‌پژوهی دینی، ۲۱(۵۱): ۲۵–۴۶. خسروپناه، عبدالحسین (۱۴۰۰). نظریه‌پردازی در	۱. تأکید بر استدلال‌های قرآنی و مبانی ارزشی در استدلال‌ورزی ۲. توجه به مبانی علمی جهانی ۳. تلفیق عقلانیت و وحی در گفتار	۱. استفاده از زبان و بیان مستدل و استدلال‌گر ۲. صبوری در بیان ۳. شفافیت در بیان	گویش حکیمانه **T2.1**

علوم انسانی حکمی، انتشارات دانشگاه علامه طباطبائی. Sternberg & Glück (Eds., 2022). The psychology of wisdom: An introduction.			
منابع اسنادی خسروی، بهار (۱٤۰۳، ۱٦ خرداد). مروری بر مهم‌ترین اقدامات عدالت‌محور دولت رئیسی در حوزه آموزش و پرورش، ایران آنلاین. پایگاه شورای عالی آموزش و پرورش. خبرگزاری میزان (۱٤۰۳، ۱۰ اردیبهشت). رئیس‌جمهور: آموزش و پرورش نه مسئله با اولویت، بلکه مسئله اول کشور است. پهپاد: مطلب شماره ٤٥۹. خبرگزاری ایسنا: گزارش شماره ۱٤۰۲۰٤۰۱۰۰۳۹٥. **مبانی نظری** جامه‌بزرگ، زهرا (۱٤۰۳ب). طراحی آموزشی حکمی مبتنی بر فراعقلانیت برای تحقق انسان حکیم، انتشارات دانشگاه علامه طباطبائی. جامه‌بزرگ، زهرا و خسروپناه، عبدالحسین (۱٤۰۳)، ابعاد یادگیری در مدل طراحی آموزشی حکمی (حکمت‌بنیان) مبتنی بر رویکرد حکمی ـ ـاجتهادی، انسان‌پژوهی دینی، ۲۱(٥۱): ۲٥–٤٦. امیراحمدی، زینب‌السادات، جامه‌بزرگ، زهرا و ملکی، حسن (۱٤۰٤). ارزش‌بخشی به هویت فرهنگی با طراحی آموزشی حکمی برای تحقق انسان حکیم در دانش‌آموزان متوسطه، معرفت، ۳٤(۳): ۷۳–۸٥ Acar, Steen, & Verschuere (2025). Public values? A systematic literature review into the outcomes of public service co-creation. Omland et al. (2025). Co-creation in higher education: A conceptual systematic review.	۱. استفاده از جلسات شورای عالی آموزش و پرورش به‌عنوان بستر گفت‌وگوی سیاست‌گذاران و ذی‌نفعان ۲. تعامل فراقوه‌ای برای رفع موانع قانونی در حل مسائل نظام تعلیم و تربیت ۳. گشودن گره‌های ذهنی دانش‌آموزان از طریق گفت‌وگو و تعامل ٤. تعامل با مسئولان محلی تعلیم و تربیت در سفرهای استانی	۱. تشکیل شبکه‌های مشارکتی میان نهادهای تأثیرگذار ۲. گفت‌وشنود درباره موفقیت‌ها و شکست‌ها	توسعه بسترهای تعاملی گفت‌وشنود T2.2
منابع اسنادی خسروی، بهار (۱٤۰۳، ۱٦ خرداد). مروری بر مهم‌ترین اقدامات عدالت‌محور دولت رئیسی در حوزه آموزش و پرورش، ایران آنلاین پایگاه شورای عالی آموزش و پرورش **مبانی نظری**	۱. تأکید بر بهره‌گیری از صاحب‌نظران با گرایش‌های فکری گوناگون برای گفت‌وگو ۲. گفت‌وشنود با متخصصان نقاد	۱. تأکید بر مستندسازی تجربه‌های موفق. ۲. تأکید بر پذیرش نقد و اصلاح امور با برنامه‌ریزی مناسب	استفاده برنامه‌ریزی‌شده از تجربیات و گفتگو با مخالفان T2.3

جامه‌بزرگ، زهرا (۱۴۰۳ب). طراحی آموزشی حکمی مبتنی بر فراعقلانیت برای تحقق انسان حکیم، انتشارات دانشگاه علامه طباطبائی. جامه‌بزرگ، زهرا و خسروپناه، عبدالحسین (۱۴۰۳). ابعاد یادگیری در مدل طراحی آموزشی حکمی (حکمت‌بنیان) مبتنی بر رویکرد حکمی ـ اجتهادی، انسان‌پژوهی دینی، ۲۱(۵۱): ۲۵–۴۶. جامه‌بزرگ، زهرا؛ نصر، صبا و انصاری، مهدیه (۱۴۰۴). ارزش‌بخشی یادگیری مفهوم نظم مبتنی بر طراحی آموزشی حکمی (حکمت‌بنیان) برای تحقق انسان حکیم در دانش‌آموزان، نوآوری‌های آموزشی، ۲۴(۴): ۷۳–۱۰۰. Sternberg (1998). A balance theory of wisdom. OECD (2025b). OECD Teaching Compass: Reimagining teachers as agents of curriculum changes.			

در مسیر نخست، استدلال‌های قرآنی و ارزشی، توجه به مبانی علمی و تلفیق عقلانیت و وحی در گفتار، در سطح ثانویه با «بیان مستدل»، «صبوری» و«شفافیت» پیوند یافته است. وجه مشترک این مضمون‌ها، امکان فهم و نقد دلیل تصمیم است. از این‌رو، گویش حکیمانه مقوله‌ای درباره کیفیت رابطه سیاست‌گذار با مخاطب است؛ روشنی و توان عرضه استدلال، همراه با امکان شنیدن و پاسخ‌دادن، کیفیت این رابطه را تعیین می‌کند. این توضیح، دلیل جمع‌شدن شناسه‌های محتوایی و ارتباطی در هر مقوله را روشن می‌کند.

در مسیر دوم، جلسات شورای عالی آموزش و پرورش، تعامل فراقوه‌ای برای رفع موانع قانونی، گفت‌وگو درباره مسائل دانش‌آموزان و تعامل با مسئولان محلی، از حیث «ایجاد موقعیت و سازوکار ارتباط» به‌هم متصل شدند. مضمون‌های تشکیل شبکه مشارکتی و گفت‌وشنود درباره موفقیت و شکست، نشان می‌دهد کارکرد بستر تعامل، ایجاد ارتباط میان مرکز، نهادهای تصمیم‌گیر و زمینه‌های محلی است. ظهور مقوله توسعه بسترهای تعاملی، نتیجه انتقال تحلیل از رخداد یک جلسه به سازمان‌دهی امکان پیوسته تعامل است. در سطح سیاست‌گذاری، حل مانع قانونی و هماهنگی قوا یکی از کارکردهای این بستر است.

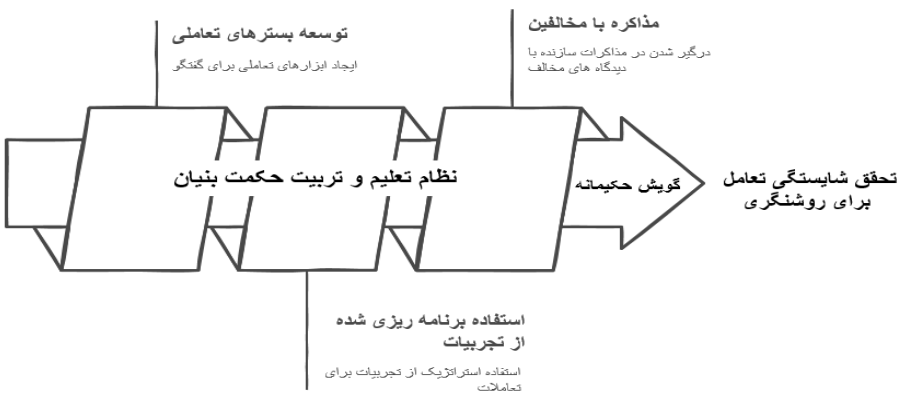
در مسیر سوم، استفاده از صاحب‌نظران با گرایش‌های گوناگون و گفت‌وشنود با متخصصان نقاد، با مستندسازی تجربه‌های موفق و پذیرش نقد برای اصلاح امور تلفیق شدند. محور مشترک، استفاده

از تفاوت دیدگاه به‌عنوان منبع یادگیری و اصلاح است. مقوله «استفاده برنامه‌ریزی‌شده از تجربیات و گفتگو با مخالفان» از این جهت متمایز است که تعامل را به حفظ رابطه محدود نمی‌کند؛ نقش اصلاحی تجربه و نقد، در توان بازبینی فهم مسئله یا مسیر اقدام ظهور می‌یابد. گفتگو با مخالف، در این صورت‌بندی، تابع احترام، دلیل و مسئولیت در حل مسئله عمومی است.

سه مسیر، رابطه‌ای تکمیلی دارند: گویش حکیمانه کیفیت ورود به تعامل را فراهم می‌کند؛ بسترهای تعاملی امکان نهادی آن را می‌سازد و بهره‌گیری برنامه‌ریزی‌شده از تجربه و نقد، تعامل را به اصلاح پیوند می‌دهد. نبود هر حلقه، معنای حلقه‌های دیگر را محدود می‌کند. بیان روشن بدون بستر شنیدن، یک‌طرفه می‌ماند؛ بستر مشارکت بدون کیفیت استدلال ممکن است به تبادل موضع محدود شود و هر دو بدون استفاده از نقد، به یادگیری سیاستی متصل نمی‌شوند. شکل شماره ۲ همین تلفیق را در نمودار اصلی پژوهش نمایش می‌دهد. در تفسیر گویش حکیمانه (T2.1)، «دلیل‌آوری» فقط ویژگی لحن نیست؛ قاعده‌ای برای موجه‌کردن اقتدار تصمیم است. تلفیق مبانی علمی و ارزشی، با شفافیت و صبوری، امکان می‌دهد مخاطب هم مبنای تصمیم را بفهمد و هم آن را به پرسش بکشد؛ بنابراین، ظهور این مقوله از اشتراک شناسه‌ها در امکان فهم و پاسخ به دلیل ناشی می‌شود. مرور اوملاند و همکاران، گفت‌وگو، عاملیت، صدا و جایگاه مشارکت‌کننده را مفاهیمی مرتبط معرفی می‌کنند (Omland et al., 2025). قلمرو آن آموزش عالی و تعامل آموزشی است؛ این استفاده تنها مقایسه مفهومی برای توضیح شنیده‌شدن و تأثیرگذاری در حکمرانی است. از آن نمی‌توان اثربخشی گفت‌وگوی سیاستی در مورد تاریخی این پژوهش را نتیجه گرفت. تفسیر بسترهای گفت‌وشنود (T2.2) رابطه میان مرکز تصمیم، نهادهای همکار و زمینه محلی را آشکار می‌کند. اهمیت تعامل فراقوه‌ای در این است که بخشی از مسائل تربیتی با اختیار یک دستگاه حل نمی‌شود؛ کارکرد نهادی گفت‌وشنود، تبدیل مانع حقوقی یا اختلاف مسئولیت به موضوع توافق قابل اجرا است. گفت‌وگو درباره مسائل دانش‌آموزان در این سطح، ورودی شناخت مسئله عمومی است. در خوانش زیست‌بومی، ارتباط بازیگران می‌تواند به هماهنگی قصد سیاست و اجزای اجرا کمک کند (OECD, 2026). دلالت این مقایسه برای الگو، لزوم حفظ مسیر بازگشت تجربه محلی به تصمیم مرکزی است. بدون آن، شبکه به انتقال دستور محدود می‌شود و نقش معرفتی مشارکت تضعیف می‌شود. مقوله تجربه و گفتگو با مخالفان (T2.3) حلقه اصلاح در تعامل است. استدلال تلفیق این است که تجربه ثبت‌شده امکان بازبینی نتیجه اقدام را فراهم می‌کند و نقد متنوع امکان بازبینی فرض مسئله را؛ اتصال

این دو، مبنای یادگیری سیاستی است. بااین‌حال، مشارکت خودبه‌خود همه پیامدهای مطلوب را ایجاد نمی‌کند. مرور آکار و همکاران نشان می‌دهد پیامدهای هم‌آفرینی میان حوزه‌ها متفاوت هستند و تسهیل حرفه‌ای، به‌ویژه برای گروه‌های آسیب‌پذیر، اهمیت دارد (Acar et al., 2025). در این الگو، این یافته برای نقد کفایت «دعوت به گفت‌وگو» به‌کار می‌رود: کیفیت تعامل به امکان طرح نظر مخالف، دسترسی متناسب و مسیر پاسخ به پیشنهاد وابسته است. پاسخ سؤال دوم بنابراین فرایندی است: دلیل روشن، بستر نهادی و امکان اصلاح، تعامل را روشنگر می‌کنند؛ نابرابری تأثیرگذاری، انسداد نقد و نبود بازخورد، آن را محدود می‌سازد. این عوامل، شرایط تحقق و گسست روابط مقوله‌ها را در سطح تفسیر الگو توضیح می‌دهند.

شکل ۲. مؤلفه‌های تعامل روشنگرانه در حکمرانی تعلیم و تربیت



سؤال سوم پژوهش: تعالی الهام‌بخش در جهت‌گیری‌ها و کنش‌های حکمرانی تعلیم و تربیت چگونه معنا می‌یابد و ظهور می‌کند؟ چهار مقوله نهایی «ارزش‌بخشی به نظام تعلیم و تربیت»، «توسعه نگارش حکیمانه»، «تعالی‌بخشی الهام‌بخش در ظهورهای پنج‌گانه تمام اجزای نظام» و «تحقق رضایتمندی، آرامش و آداب شکرگزاری» به‌دست آمدند. این مقوله‌ها به جهت انسانی، ثبت و انتقال فهم، تجلی نهادی ارزش و کیفیت رابطه خیرخواهانه مربوط هستندو جدول شماره ۸، شناسه‌ها و مقوله‌های تشکیل‌دهنده این چهار مقوله را نشان می‌دهد.

جدول ۸ مسیر شکل‌گیری مقوله‌های تعالی الهام‌بخش در نظام تعلیم و تربیت

منابع اسنادی و مبانی نظری	مقوله‌های اولیه	مقوله‌های ثانویه	مقوله نهایی و شناسه ردیابی
منابع اسنادی خسروی، بهار (۱۴۰۳، ۱۶ خرداد). مروری بر مهم‌ترین اقدامات عدالت‌محور دولت شهید رئیسی در حوزه آموزش و پرورش. ایران آنلاین. دستاوردهای تحولی شهید رئیسی در حوزه تعلیم و تربیت (بی‌تا). **مبانی نظری** جامه‌بزرگ، زهرا (۱۴۰۳ب). طراحی آموزشی حکمی مبتنی بر فراعقلانیت برای تحقق انسان حکیم. انتشارات دانشگاه علامه طباطبائی. خسروپناه، عبدالحسین (۱۴۰۰). نظریه‌پردازی در علوم انسانی حکمی، انتشارات دانشگاه علامه طباطبائی. امیراحمدی، زینب‌السادات، جامه‌بزرگ، زهرا و ملکی، حسن (۱۴۰۴). ارزش‌بخشی به هویت فرهنگی با طراحی آموزشی حکمی برای تحقق انسان حکیم در دانش‌آموزان متوسطه، معرفت، ۳۴(۳): ۷۳–۸۵ Thabit, Sancino, & Mora (2025). Strategic public value(s) governance: A systematic literature review and framework for analysis. OECD (2025a). Education for human flourishing: A conceptual framework.	۱. اهتمام به گسترش عدالت تربیتی ۲. اصلاح سند تحول بنیادین آموزش و پرورش با محوریت عقل‌های چهارگانه: نظری، عملی، معاش و معاد ۳. تأمل، هم‌افزایی و تعاون در انتخاب ارزش‌های پایدار انسانی با نگاه توحیدی، حکمت‌بنیان و ولایت‌مدارانه	۱. تأکید بر اشاعه ارزش‌های پایدار با نگاه توحیدی، حکمت‌بنیان و ولایت‌مدارانه ۲. تأکید بر محوریت عقل‌های چهارگانه	ارزش‌بخشی به نظام تعلیم و تربیت T3.1
منابع اسنادی خسروی، بهار (۱۴۰۳، ۱۶ خرداد). مروری بر مهم‌ترین اقدامات عدالت‌محور دولت رئیسی در حوزه آموزش و پرورش، ایران آنلاین. پایگاه شورای عالی آموزش و پرورش **مبانی نظری** جامه‌بزرگ، زهرا (۱۴۰۳ب). طراحی آموزشی حکمی مبتنی بر فراعقلانیت برای	۱. رعایت شفافیت و صداقت در ارائه گزارش عملکرد ۲. دفاع شجاعانه از عملکرد ۳. تأکید بر گزارش‌دهی مستند و درست	۱. نگارش شجاعانه ۲. نگارش شفاف ۳. نگارش مستند با استدلال روشمند	توسعه نگارش حکیمانه T3.2

تحقق انسان حکیم، انتشارات دانشگاه علامه طباطبائی. جامه‌بزرگ، زهرا و خسروپناه، عبدالحسین (۱٤۰۳). انسان‌پژوهی دینی، ۲۱(۵۱): ۲۵–٤٦.			
منابع اسنادی صدای معلم: بخش گزارش خبرگزاری ایرنا: گزارش شماره ۸۵٤۸۵۵۷۸ پایگاه شورای عالی آموزش و پرورش **مبانی نظری** جامه‌بزرگ، زهرا (۱٤۰۳ب). طراحی آموزشی حکمی مبتنی بر فراعقلانیت برای تحقق انسان حکیم، انتشارات دانشگاه علامه طباطبائی جامه‌بزرگ، زهرا و خسروپناه، عبدالحسین (۱٤۰۳)، ابعاد یادگیری در مدل طراحی آموزشی حکمی (حکمت‌بنیان) مبتنی بر رویکرد حکمی ـ اجتهادی، انسان‌پژوهی دینی، ۲۱(۵۱): ۲۵–٤٦ جامه‌بزرگ، زهرا، نصر، صبا، و انصاری، مهدیه .(۱٤۰٤). ارزش‌بخشی یادگیری مفهوم نظم مبتنی بر طراحی آموزشی حکمی (حکمت‌بنیان) برای تحقق انسان حکیم در دانش‌آموزان. نوآوری‌های آموزشی، ۲٤(٤): ۷۳–۱۰۰. OECD (2025b). OECD Teaching Compass: Reimagining teachers as agents of curriculum changes.	۱. تأکید بر نقش معلمان در انتقال ارزش‌های بومی و حکمت‌بنیان به دانش‌آموزان از طریق تجلی این ارزش‌ها در عمل آنان ۲. تقدیر از معلمان از طریق تدوین نظام رتبه‌بندی مبتنی بر شایستگی‌های اخلاقی و علمی ۳. تأکید بر جایگاه مدرسه خوب در تربیت انسان تراز برای اداره خود، خانواده و جامعه ٤. تأکید بر نقش کتاب‌های درسی به‌عنوان منبع الهام‌بخش ارزش‌ها و مبانی معرفتی ۵. تأکید بر نقش تمام اجزای نظام تعلیم و تربیت در الهام‌بخشی ارزش‌ها ٦. تأکید بر عدم غفلت از فضای مجازی به‌عنوان بستری برای الهام‌گیری از تفکر بیگانه	۱. تأکید بر نقش الهام‌بخش معلم ۲. تأکید بر مدرسه الهام‌بخش در تربیت انسان تراز	تعالی‌بخشی الهام‌بخش در منش، کنش، بینش، گویش و نگارش تمام اجزای نظام تعلیم و تربیت T3.3
منابع اسنادی پایگاه شورای عالی آموزش و پرورش مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی: متن قانونی پهپاد: مطلب شماره ٤۵۹ **مبانی نظری** جامه‌بزرگ، زهرا (۱٤۰۳ب). طراحی آموزشی حکمی مبتنی بر فراعقلانیت برای تحقق انسان حکیم .انتشارات دانشگاه علامه طباطبائی جامه‌بزرگ، زهرا و خسروپناه،	۱. تقدیر از معلمان از طریق تدوین نظام رتبه‌بندی مبتنی بر شایستگی‌های اخلاقی و علمی	۱. اشاعه روحیه سپاسگزاری و تعهد ۲. سهیم‌بودن در کسب موفقیت‌های ملی و سازمانی و احساس افتخار جمعی	تحقق رضایتمندی، آرامش و آداب شکرگزاری T3.4

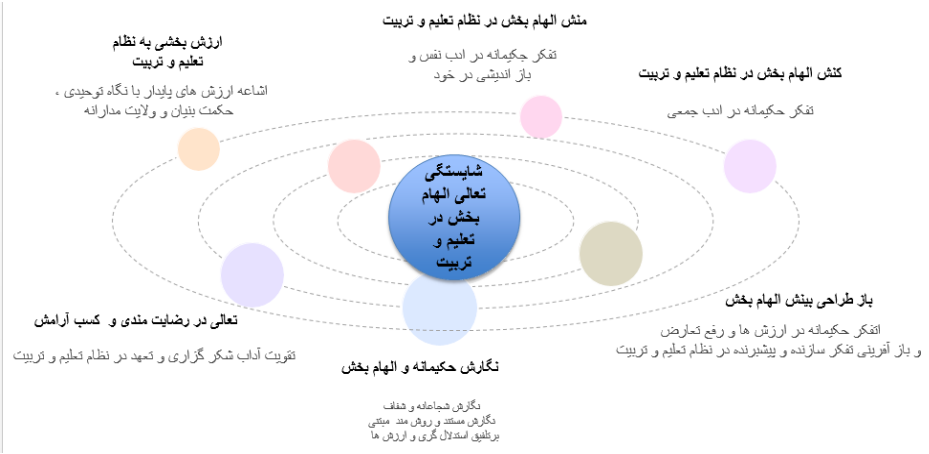
عبدالحسین (۱٤۰۳). ابعاد یادگیری در مدل طراحی آموزشی حکمی (حکمت‌بنیان) مبتنی بر رویکرد حکمی ـ اجتهادی، انسان‌پژوهی دینی، ۲۱(۵۱): ٤٦–۲۵. OECD (2025a). Education for human flourishing: A conceptual framework.			

در مسیر ارزش‌بخشی، عدالت تربیتی، بازنگری سند تحول با توجه به عقلانیت چهارگانه و تأمل، هم‌افزایی و تعاون در انتخاب ارزش‌های پایدار، در دو مقوله ثانویه اشاعه ارزش‌های حکمت‌بنیان و محوریت عقل‌های چهارگانه تلفیق شدند. وجه مشترک، تعیین افق و دلیل مطلوبیت تصمیم تربیتی است. این مسیر به مقوله ارزش‌بخشی انجامید؛ زیرا سیاست تربیتی را از اقدام اداری به مسئولیت نسبت به نوع انسان و آینده جامعه متصل می‌کند. در اینجا، ارزش‌بخشی ادامه یادگیری تعادل ارزشی است. یادگیری تعادل، نسبت ارزش‌ها و فرصت‌ها را تنظیم می‌کند و تعالی، کاربرد و گسترش خیر حاصل از این فهم را دنبال می‌کند. در مسیر نگارش، شفافیت و صداقت در گزارش، دفاع شجاعانه از عملکرد و گزارش‌دهی مستند، با سه مقوله نگارش شجاعانه، نگارش شفاف و استدلال روش‌مند پیوند یافتند. منطق ادغام آن‌ها، تبدیل کنش گذرا به تجربه‌ای قابل فهم و بررسی برای دیگران است. نگارش حکیمانه در سطح حکمرانی شامل ثبت دلیل، تجربه، مسئولیت و افق اصلاح است؛ از این‌رو، صرف تولید گزارش اداری، معنای کامل این مقوله را تعیین نمی‌کند. این مقوله حلقه انتقال میان تجربه یک دوره و یادگیری دوره‌های بعد است. در مسیر ظهورهای پنج‌گانه، نقش معلم در تجلی عملی ارزش‌ها، شایستگی اخلاقی و علمی، مدرسه مطلوب، کتاب درسی و تأثیر فضای مجازی در یک رابطه نظام‌مند بررسی شدند. مضمون‌های ثانویه «نقش الهام‌بخش معلم» و «مدرسه الهام‌بخش در تربیت انسان تراز»، به سطح تمام اجزای نظام گسترش یافتند؛ زیرا پیام تربیتی تنها در متن رسمی عرضه نمی‌شود و در رفتار، تصمیم، فهم، بیان و نگارش کنشگران نیز ظهور می‌یابد؛ بنابراین، مقوله نهایی، منش، کنش، بینش، گویش و نگارش را به‌عنوان صورت‌های تجلی ارزش در کل نظام تعلیم و تربیت به یکدیگر متصل می‌کند. در مسیر رضایت، آرامش و شکرگزاری، تقدیر از معلمان و شناسایی شایستگی آنان با سپاسگزاری، تعهد و سهیم‌بودن در موفقیت‌های جمعی تلفیق شدند. وجه مشترک، به‌رسمیت‌شناختن سهم انسان در خیر عمومی و حفظ رابطه مسئولانه با دیگران است. دلیل

حضور این مقوله در تعالی، امتداد ارزش به تجربه رابطه و احساس تعلق است. استخراج چنین مضمونی، با اندازه‌گیری میزان رضایت یا آرامش همه معلمان یکسان نیست؛ در الگو، این مفاهیم جهت و کیفیت پیامد تربیتی را مشخص می‌کند. شکل شماره ٤، همین چهار مقوله را در ظهورهای پنج‌گانه نمایش می‌دهد. «منش الهام‌بخش»، «کنش الهام‌بخش» و «بازطراحی بینش الهام‌بخش» در نمودار، بازنمایی تجلی مقوله تلفیقی سوم هستند؛ آن‌ها سه ردیف جدید در جدول شناسه‌گذاری نیستند. ارزش‌بخشی، نگارش و رضایت نیز جایگاه خود را دارند. به این ترتیب، تفاوت تعداد عنوان‌های نمودار و مقوله‌های نهایی جدول، از تفاوت سطح بازنمایی ناشی می‌شود و به‌معنای افزودن شناسه‌های بدون مسیر تحلیل نیست. تفسیر ارزش‌بخشی (T3.1) و نگارش حکیمانه (T3.2) نسبت غایت با حافظه و پاسخگویی سیاست را روشن می‌کند. ارزش‌بخشی معیار انتخاب مسیر را فراهم می‌آورد و نگارش، دلیل انتخاب، تجربه اقدام و امکان بازبینی آن را قابل انتقال می‌سازد. از این دید، گزارش عملکرد هنگامی به تعالی مرتبط می‌شود که از اعلام دستاورد فراتر رود و نسبت اقدام با عدالت و غایت تربیتی را توضیح دهد. در چارچوب مؤلف، نگارش حکیمانه با صداقت، وضوح و دفاع مستدل پیوند دارد (جامه‌بزرگ، ۱٤۰۳). خلأ این رابطه نیز نبود گزارش قابل بررسی از محدودیت‌ها و نتایج ناخواسته است؛ گزارش روشن درباره موفقیت، به‌تنهایی جای گزارش پاسخگو درباره کل تجربه سیاست را نمی‌گیرد. در تفسیر ظهورهای پنج‌گانه (T3.3)، انسجام منش، کنش و بینش الهام‌بخش در اجزای نظام، رابطه ارزش اعلام‌شده با تجربه نهادی را توضیح می‌دهد. دلیل تلفیق شناسه‌های نقش معلم، قواعد حرفه‌ای، مدرسه، کتاب و رسانه آن است که ارزش اعلام‌شده از طریق مجموعه روابط نهادی تجربه می‌شود. اگر سیاست عدالت‌خواهانه با توزیع نامتناسب فرصت یا بی‌اعتنایی به شأن حرفه‌ای همراه شود، ناسازگاری میان جهت‌گیری و تجربه نهادی پدید می‌آید. این گزاره، نقد درونی الگو براساس معیار خود آن است، نه ادعای مشاهده یک ناسازگاری مشخص در همه شواهد دوره. معیار تفسیر در سطح حکمرانی، هماهنگی قواعد، منابع، ارتباطات عمومی و مسئولیت نهادها است؛ ظهور ارزش در مدرسه در اینجا پیامد زنجیره سیاست است و به عناصر طراحی یک جلسه آموزشی فروکاسته نمی‌شود. رضایتمندی، آرامش و شکرگزاری (T3.4) در نسبت با تکریم و سهیم‌بودن معنا می‌یابد. مسیر استدلال چنین است: به‌رسمیت‌شناختن شأن کنشگر و سهم او در خیر مشترک، زمینه‌ای برای رابطه مسئولانه و سپاسگزارانه فراهم می‌کند، اما وجود سیاست تکریم یا رتبه‌بندی، شاهد مستقیم احساس رضایت نیست. شناسه‌های این خوشه

امکان تبیین جهت رابطه را می‌دهد و برآورد اندازه رضایت یا آرامش، به داده مستقل نیاز دارد. از این‌رو، پاسخ سؤال سوم تعالی را امتداد ارزش در تصمیم، مستندسازی، تجلی نهادی و کیفیت رابطه انسانی می‌داند. الهام‌بخشی زمانی در منطق الگو عمق می‌یابد که ارزش قابل مشاهده و دلیل اقدام قابل بررسی باشد؛ صرف بیان غایت متعالی، تمام این رابطه را محقق نمی‌کند (جامه‌بزرگ، ۱۴۰۳ب؛ Thabit et al., 2025).

شکل ۳. مؤلفه‌های تعالی الهام بخش و ظهورهای آن در نظام تعلیم و تربیت



سؤال چهارم پژوهش: مقوله‌های حاصل چگونه حول غایت «تربیت انسان حکیم» پیوند می‌یابند و منطق شکل‌گیری و تحقق حکمرانی حکمت‌بنیان تعلیم و تربیت را تبیین می‌کنند؟ پاسخ این سؤال از جمع‌کردن عنوان‌های سه سؤال قبل حاصل نشد؛ در شناسه‌گذاری محوری، جایگاه مقوله‌ها در تبیین پدیده مشخص شد و در شناسه‌گذاری گزینشی، روابط آن‌ها حول «تربیت انسان حکیم» انسجام یافت. عنوان تفصیلی پدیده در پژوهش، «تربیت انسان حکیم در نظام تعلیم و تربیت با منظومه تفکر شهید رئیسی مبتنی بر فراعقلانیت» بود. نظریه انسان حکیم چارچوب مستقل مؤلف است و نسبت شواهد حکمرانی با آن، موضوع تحلیل تطبیقی پژوهش را تشکیل می‌دهد. تفاوت سطح شناسه‌گذاری در این مرحله اساسی است. در سؤال‌های اول تا سوم، پرسش این بود که هر مضمون چه محتوایی دارد و از چه شناسه‌هایی شکل گرفته است؛ در سؤال چهارم، پرسش این است که همان مضمون در چه شرایطی، از طریق کدام کنش و تحت تأثیر چه موانعی با پدیده مرکزی ارتباط می‌یابد. از این‌رو،

هر مقوله می‌تواند در چند جایگاه تحلیلی حضور یابد، مشروط بر اینکه نقش آن روشن باشد: عدالت می‌تواند ضرورت اولیه، قید زمینه‌ای، معیار راهبرد و پیامد مورد نظر باشد؛ این نقش‌ها مترادف یا چهار داده مستقل نیستند.

جدول ۹. ردیابی مقوله‌ها در روابط الگوی تفسیری

مسیر ردیابی از سؤال‌های نخست	نقش در الگوی پارادایمی	دلیل جایگاه و رابطه با پدیده مرکزی
T1.2و T3.1؛ تفکر حکیمانه، عقلانیت چهارگانه و ارزش‌های پایدار	شرایط علّی و جهت پدیده	بحران تربیتی و گسست معرفت و ارزش، ضرورت بازتعریف غایت و منطق تربیت را توضیح می‌دهند.
T1.1؛ شبکه مشارکتی، نهادهای محلی و حمایت قانونی	شرایط زمینه‌ای	ساختار، قانون و امکان همکاری، ظرف اجرای راهبردهای حکمرانی را فراهم می‌کنند.
T1.3و T3.4؛ منزلت، معیشت، تکریم و تعهد	زمینه و شرایط مداخله‌گر	پشتیبانی حرفه‌ای امکان مشارکت را تقویت می‌کند؛ دشواری معیشت و انگیزه، تحقق همان مسیر را محدود می‌کند.
T2.1و T2.2؛ گویش و بسترهای گفت‌وشنود	راهبردهای کنش و برهم‌کنش	استدلال، تعامل فراقوه‌ای و ارتباط محلی، راه حل مسئله و رفع موانع را سازمان می‌دهند.
T2.3و T3.2؛ تجربه، نقد و نگارش حکیمانه	راهبرد یادگیری و اصلاح	نقد و مستندسازی، تصمیم را به بازاندیشی و اصلاح متصل می‌کنند.
T3.3؛ تجلی ارزش در تمام اجزای نظام	راهبرد و پیامد الهام‌بخشی	ظرفیت معلم و نهاد، وسیله انتقال ارزش است؛ گسترش تجلی آن، افق پیامد را تشکیل می‌دهد.
T1.1تا T1.3 و T3.1؛ یادگیری تعادل و عدالت	پیامد ساختاری و فرایندی	کیفیت فرایند و توزیع فرصت، محل ظهور هماهنگی، جهت معرفتی و ارزش موجه در الگو است.
تلفیق ده مقوله نهایی در سه محور	شناسه‌گذاری گزینشی	یادگیری تعادل ، تعامل و تعالی در یک روایت توضیح می‌دهند چگونه نظام می‌تواند ظرف تربیت انسان حکیم شود.

جدول شماره ۹، شرح ردیابی روابط موجود در الگو است؛ فراوانی، ضریب مسیر یا شمار جدیدی از شناسه‌ها تولید نمی‌کند. «شرایط علّی» در این الگو، مفهوم تبیینی نظریه داده‌بنیاد است؛ ارزیابی آماری علیت، طرح و داده مستقل می‌طلبد. شرایط علّی و ضرورت ظهور پدیده: در الگوی پژوهش، بحران‌های اخلاقی و اجتماعی، نیاز به نظام تعلیم و تربیت مبتنی بر عقلانیت چهارگانه و ضرورت الگوی همسو با فلسفه حکمت‌بنیان، در خانواده شرایط علّی قرار گرفتند. تأکید اسناد بالادستی بر بازتعریف تربیت، بیانات ناظر به تحول و عدالت و جهت‌دهی به بایدها و نبایدهای سیاست‌گذاری، این ضرورت را به مسئله حکمرانی پیوند می‌دهند. مضمون مشترک، فاصله میان توان تخصصی یا اجرایی و تربیت انسانیِ مسئولانه است؛ این فاصله توضیح می‌دهد چرا پدیده مرکزی

صرفاً توسعه خدمات آموزشی نامیده نشده است. مبانی توحیدی، معرفت قرآنی و فرهنگ بومی نیز در روایت پژوهش، جهت مطلوبیت تحول را تعیین می‌کنند. توکل، خودآگاهی و جهان‌آگاهی دینی، توسل و محبت به ائمه، اهتمام به فرایض، حساسیت اجتماعی و سیاسی و التزام دینی و ولایی، در تحلیل پژوهش در همین خانواده جای گرفتند. این مفاهیم در الگو، بخشی از تبیین جهت ارزشی مورد مطالعه هستند؛ انتساب حالت درونی مشخص به یک شخص، وابسته به شاهد اختصاصی است. سطح انتساب این مضمون‌ها، با دامنه شواهد آن‌ها ارتباط دارد.

شرایط زمینه‌ای و ظرفیت تحقق راهبرد: شرایط زمینه‌ای شامل ساختار نهادی و معرفتی، حمایت‌های قانونی و توسعه بسترهای اجتماعی حکمت‌بنیان است. ساختار شبکه‌ای، تعامل شورای عالی آموزش و پرورش با بخش خصوصی، تشکل‌های مردم‌نهاد، نخبگان دانشگاهی و علمای دینی، فرهنگ مشارکتی و دسترسی مناطق محروم، ویژگی‌های ظرف عمل را توضیح می‌دهند. مقررات رتبه‌بندی نیز از حیث فراهم‌کردن پشتوانه کیفیت و معیشت، در این زمینه جای دارد. منطق این خانواده آن است که ضرورت تحول، به‌تنهایی کنش هماهنگ ایجاد نمی‌کند. نهاد صاحب صلاحیت، مسیر همکاری، حمایت حقوقی و امکان مشارکت، اجزای ظرفیت زمینه‌ای الگو را تشکیل می‌دهند؛ بنابراین، یادگیری تعادل نهادیِ سؤال اول در این مرحله، از مضمونی محتوایی به «شرط سازمان‌دهنده اجرای راهبرد» تبدیل می‌شود. تفاوت این دو کاربرد، علت حضور دوباره آن در الگوی تفسیری است. راهبردهای کنش و برهم‌کنش: راهبردها در الگو شامل سخنرانی‌ها، نشست‌ها و میزگردهای روشنگرانه؛ رصد و پیگیری مصوبات؛ تدوین الگوی تربیتی جامع با محوریت فراعقلانیت؛ توجه به عقلانیت چهارگانه در سیاست برنامه درسی؛ تقویت نهادهای سیاست‌گذار با مشارکت ذی‌نفعان؛ تصویب قوانین حمایتی؛ حلقه‌های معرفتی و تبادل تجربه با اندیشمندان؛ تعامل فراقوه‌ای برای حل مسائل؛ توانمندسازی مبتنی بر فلسفه حکمت‌بنیان؛ بازطراحی عناصر برنامه درسی در سطح سیاست ملی؛ شبکه‌سازی؛ خودراهبری، تعهد و پاسخگویی؛ رعایت اخلاق و حرمت در رویارویی با مخالف؛ شجاعت در مسئولیت و تصمیم‌گیری هوشمندانه هستند. این کنش‌ها با سه محور یافته‌ها ارتباط دارند. حمایت قانونی، هماهنگی و توزیع مسئولیت، مسیر یادگیری تعادل نهادی را دنبال می‌کنند؛ حلقه معرفتی، استدلال و تعامل فراقوه‌ای، مسیر تعامل روشنگرانه را فعال می‌کنند و توانمندسازی، تعهد، ثبت تجربه و جهت خیرخواهانه، به تعالی متصل می‌شوند. تحلیل راهبرد، از این طریق نشان می‌دهد مضمون‌ها چگونه وارد تصمیم و رابطه نهادی می‌شوند. بازطراحی برنامه درسی در این

خانواده، موضوع سیاست و تنظیم‌گری نظام است و الگو را به طرح درس یا فعالیت کلاس تبدیل نمی‌کند. شرایط مداخله‌گر و گسست مسیر تحقق: در الگو، مقاومت ساختارهای سنتی در برابر تغییر؛ مشکلات معیشتی و افت انگیزه معلمان؛ اثر ارزش‌های بیرونی در رسانه و فضای مجازی؛ تعارض منافع نهادهای دولتی، خصوصی و دینی؛ ضعف پژوهش‌محوری معلمان و سیاست‌گذاران؛ نادیده‌گرفتن مطالعات پژوهشگران؛ غلبه شاخص‌های کمی بر تحول کیفی؛ نبود چارچوب عملیاتی تلفیق عقلانیت چهارگانه و چالش‌های اقتصادی، شرایط مداخله‌گر را تشکیل می‌دهند. وجه مشترک این موارد، تغییر توان و کیفیت تبدیل غایت به کنش است. معیشت نامتناسب می‌تواند مشارکت حرفه‌ای را دشوار کند؛ تعارض منافع می‌تواند همکاری شبکه‌ای را مختل سازد و شاخص‌گرایی کمی می‌تواند نگارش و ارزیابی را از یادگیری جدا کند. تأثیر رسانه نیز در نسبت با ظرفیت تشخیص، عاملیت و کیفیت رویارویی تربیتی فهمیده می‌شود. این روابط، جایگاه مداخله‌گرها را در الگو توضیح می‌دهند و سنجش میزان تأثیر هر عامل، مرحله دیگری از بررسی الگو است.

پیامدهای ساختاری فرایندی و انسانی

پیامد نخست، یادگیری تعادل ساختاری و فرایندی حکمت‌بنیان است. در سطح ساختاری، هماهنگی وزارتخانه‌ها، نهادهای فرهنگی، خانواده و جامعه؛ پیوند معرفتی و بین‌رشته‌ای و چارچوب ارزشی مبتنی بر توحید، مسئولیت اجتماعی، احترام به تنوع فرهنگی و سهم‌گذاری در موفقیت، به هم متصل می‌شوند. در سطح فرایندی، سیاست گزینش و رشد معلم، جهت برنامه درسی و محتوا، قواعد سنجش، فناوری هوشمند تحت داوری حکیمانه و رهبری مراکز آموزشی، در الگو با غایت تربیت انسان حکیم نسبت می‌یابند. ورودی، فرایند و خروجی، در اینجا اجزای زنجیره سیاست عمومی تعلیم و تربیت هستند.

پیامد دوم، گسترش عدالت تربیتی و فرصت رشد همگانی است. الگوی پژوهش، عدالت افقی را با زیرساخت رایگان و با کیفیت برای مناطق محروم و افق مدارس هوشمند سبز؛ عدالت عمودی را با شناسایی استعداد و مسیر رشد و عدالت دیجیتال را با امکان دسترسی همگان و گروه‌های خاص به بستر ملی گفت‌وشنود تربیتی توضیح می‌دهد. در تفسیر سیاستی این مقوله، حمایت متناسب با مانع و نیاز، نسبت عدالت عمودی با تخصیص امکانات را روشن می‌سازد.

پیامد سوم، تربیت نسلی تاب‌آور، مسئولیت‌پذیر و پاسخگو است که با تأمل، هم‌افزایی و تعاون

به فهم تعارض‌ها، کسب بینش، کنش خلاق و خیرخواهی جمعی می‌پردازد. در این پیامد، مسئولیت به فهم، انتخاب و سنجش پیامد متصل است. پاسخگویی نهادها و شفافیت گزارش نیز زمینه اجتماعی آن را تشکیل می‌دهند. چهار کارکرد عقل در این مسیر، نظری، عملی، معاش و معاد است. نقد، خلاقیت، همکاری و معنویت کیفیت‌های کنش هستند و عنوان‌های جایگزین عقلانیت چهارگانه به‌شمار نمی‌روند.

پیامد چهارم، حکمرانی تربیتی شفاف و الهام‌بخش است: قانون‌گذاری روشنگر با مشارکت کنشگران، افق سند حکمت در تربیت، رهبری مدیران با تفکر حکیمانه و هویت‌سازی حکمت‌بنیان در سطح ملی و بین‌المللی

پیامد پنجم، تعالی ارزش‌بخش از طریق همدلی، خیرخواهی، سپاسگزاری و مراکز نوآوری اجتماعی برای حل مسائل اخلاقی و اقتصادی است.

این پیامدها افق نظری الگو را مشخص می‌کنند؛ تحقق تاریخی همه آن‌ها از استخراج مقوله یا توافق خبرگان نتیجه گرفته نمی‌شود. شناسه‌گذاری گزینشی و خط سیر داستان الگو: خط سیر داستان از مسئله آغاز می‌شود. بحران تربیتی و گسست معرفت، ارزش و سازمان، ضرورت بازتعریف انسان مطلوب و منطق سیاست را پدید می‌آورد. این ضرورت با غایت «تربیت انسان حکیم» انسجام می‌یابد. ساختار شبکه‌ای، حمایت قانونی، ظرفیت معرفتی و مشارکت، ظرف عمل را فراهم می‌کنند؛ راهبردهای هماهنگی، گفت‌وشنود، رفع موانع، توانمندسازی و ثبت تجربه در این ظرف به‌کار می‌روند. شرایط مداخله‌گر می‌تواند توان این کنش‌ها را تقویت یا محدود کند. پیامد مورد نظر، هم اصلاح ساختار و فرایند نظام و هم گسترش عدالت، مسئولیت و الهام‌بخشی است. شکل شماره ٤، روابط این روایت را در الگوی اصلی نظریه داده‌بنیاد نمایش می‌دهد. تفسیر تلفیقی پاسخ سؤال چهارم، چهار رابطه را در الگو روشن می‌کند. نخست، ضرورت تربیت انسان حکیم از نسبت بحران‌ها با گسست معرفت، ارزش و سازمان معنا می‌یابد؛ بنابراین پدیده مرکزی، ملاک انسجام پاسخ به مسئله است. دوم، زمینه قانونی و شبکه نهادی امکان به‌کارگیری راهبرد را فراهم می‌کند؛ راهبرد بدون اختیار و منابع به جهت‌گیری اجرانشده تبدیل می‌شود. سوم، تعامل روشنگرانه واسطه تبدیل تفاوت فهم و تعارض منافع به تصمیم قابل دفاع است؛ کیفیت آن به یادگیری تعادل نهادی و معرفتی وابسته است. چهارم، نگارش، نقد و گفت‌وشنود، مسیر بازگشت تجربه پیامدها به بازبینی تصمیم را تشکیل می‌دهند؛ در این صورت تعالی، افق اصلاح پیوسته نظام را می‌گشاید. این روابط از خواندن مشترک

مقوله‌ها و جایگاه‌های الگو به‌دست می‌آیند؛ روابط علّی اندازه‌گیری‌شده یا برآورد آماری اثر نیستند. در این تلفیق، شرایط مداخله‌گر حاشیه الگو نیستند. برای مثال، تعارض منافع می‌تواند رابطه مشارکت و خیر عمومی را محدود کند؛ ضعف معیشت می‌تواند فاصله‌ای میان انتظار مسئولیت و امکان ایفای آن بسازد و غلبه شاخص کمی می‌تواند ثبت تجربه را به نمایش عملکرد کاهش دهد. از این‌رو، تحقق پدیده مرکزی مشروط به ظرفیت پاسخ به همین گسست‌ها است. ادبیات ارزش عمومی نیز طراحی همکاری و توان راهبری آن را در کنار ارزش مشترک قرار می‌دهد (Thabit et al., 2025) و مرور پیامدهای هم‌آفرینی از تفاوت نتایج در زمینه‌های گوناگون خبر می‌دهد (Acar et al., 2025). نسبت این منابع با الگو، تقویت تفسیر مشروط و نقد ادعای تحقق خودکار است. بدین ترتیب، تربیت انسان حکیم هم غایت پیوند مقوله‌ها و هم معیار سنجش انسجام حکمرانی است: مبنای تصمیم، امکان نهادی آن و پیامدش برای انسان و خیر عمومی، محورهای تفسیر توجیه سیاست در این الگو هستند.

شکل ۵. الگوی تفسیری روابط حکمرانی تعلیم و تربیت حکمت‌بنیان با بهره‌گیری از شناسه‌گذاری محوری و گزینشی



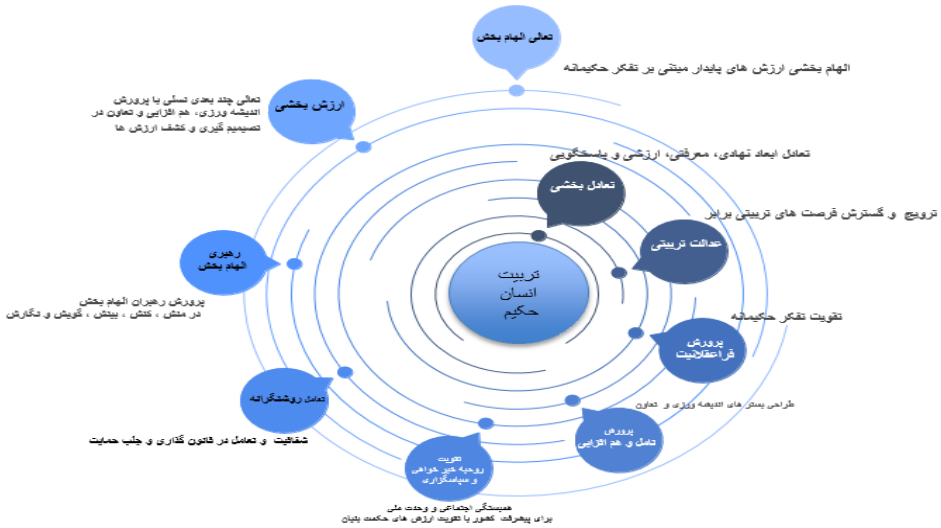
انسجام گزینشی الگو به این معنا است که یادگیری تعادل ، تعامل و تعالی سه فهرست مستقل نیستند. یادگیری تعادل ، نسبت نهاد، معرفت و ارزش را قابل دفاع می‌کند؛ تعامل، همان نسبت را وارد گفت‌وشنود، حل تعارض و اصلاح می‌سازد و تعالی، فهم حاصل را در خیر عمومی، تجربه قابل انتقال و افق آینده گسترش می‌دهد. پدیده مرکزی، رابطه این سه حرکت را توضیح می‌دهد: ظرفیت نظام تعلیم و تربیت برای پرورش این کیفیت‌ها در انسان، در الگو با ظهور آن‌ها در ساختار و کنش نهادی مرتبط است. این رابطه، گزاره تلفیقی الگو است؛ اندازه و شرایط تجربی آن در بررسی‌های بعدی قابل آزمون است.

الگوی تلفیقی حاصل از مدل تفسیری: شکل شماره ٦ بازنمایی تلفیقی یافته‌های پژوهش است. «تربیت انسان حکیم» در مرکز قرار دارد؛ یادگیری تعادل‌بخشی، عدالت تربیتی، پرورش فراعقلانیت، پرورش هویت ملی و انسانی، تربیت روحیه تعهد و مسئولیت، شفافیت روشنگرانه، رهبری الهام‌بخش، ارزش‌بخشی و تعالی الهام‌بخش در نسبت با این مرکز نمایش داده شده است. این عنوان‌ها، نمودار تلفیق سه سؤال نخست و روابط سؤال چهارم هستند و همگی به‌معنای ردیف‌های جدید جدول شناسه‌گذاری نیستند. جدول شماره ۱۰، منشأ هر مؤلفه را در مقوله‌ها و روابط پیشین ردیابی می کند.

جدول ۱۰. ردیابی عنوان‌های الگوی تلفیقی در یافته‌های سؤال‌ها

عنوان در شکل شماره ۵	منشأ در مقوله‌ها و روابط پژوهش	منطق تلفیق
یادگیری تعادل بخشی	**T1.1**تا**T1.3**؛ پیامد یادگیری تعادل ساختاری و فرایندی	پیوند سازمان، معرفت و ارزش با پاسخگویی
عدالت تربیتی	**T1.3**و **T3.1**؛ خانواده پیامدها	گسترش فرصت و جهت‌گیری توزیعی سیاست
پرورش فراعقلانیت	**T1.2**و **T3.1**؛ شرایط علّی و راهبرد معرفتی	اتصال شناخت، داوری، تدبیر و آینده
پرورش هویت ملی و انسانی	**T1.3**، **T3.1** و**T3.3**؛ پیامد هویت‌سازی	تعلق مسئولانه و ارزش‌های پایدار
تعهد و مسئولیت‌پذیری	**T1.1**، **T3.3** و**T3.4**؛ راهبرد و پیامد انسانی	اتصال سهم، اختیار، کنش و پاسخگویی
شفافیت روشنگرانه	**T2.1**و**T3.2**؛ راهبرد تعامل و نگارش	توضیح دلیل و مستندسازی تصمیم و عملکرد
رهبری الهام‌بخش	**T3.3**؛ راهبرد ظرفیت‌سازی و پیامد حکمرانی	تجلی ارزش در رفتار و تصمیم کنشگران
ارزش‌بخشی	**T3.1**؛ جهت علّی و گزینشی الگو	اعتبار غایت و مبنای تصمیم
تعالی الهام‌بخش	تلفیق **T3.1** تا **T3.4**؛ با تعامل و یادگیری تعادل	گسترش خیر، انتقال تجربه و مسئولیت آینده

شکل ٦. الگوی تلفیقی حکمرانی تعلیم و تربیت حکمت‌بنیان با غایت تربیت انسان حکیم



در ارزیابی مقوله‌ها، دامنه کاپا ۰،٦۱۲ تا ۰،۸۳۵ و در ارزیابی الگو، دامنه ۰،۵۲۷ تا ۰،۷۱۹ با مشارکت ۱۰ متخصص در هر مرحله گزارش شد. این دو ارزیابی به تناسب طبقه‌بندی و انسجام صورتبندی روابط مربوط است. اختلاف دامنه‌ها، ضرورت توجه بیشتر به روابط محل اختلاف را نشان می‌دهد؛ از دامنه کلی ضرایب نمی‌توان تعیین کرد کدام رابطه بیشترین اختلاف را داشته است. تعداد خبرگان همراه با ترکیب تخصصی و چگونگی داوری معنا می‌یابد؛ اعداد گزارش‌شده، جایگزین توضیح این فرایند نیست.

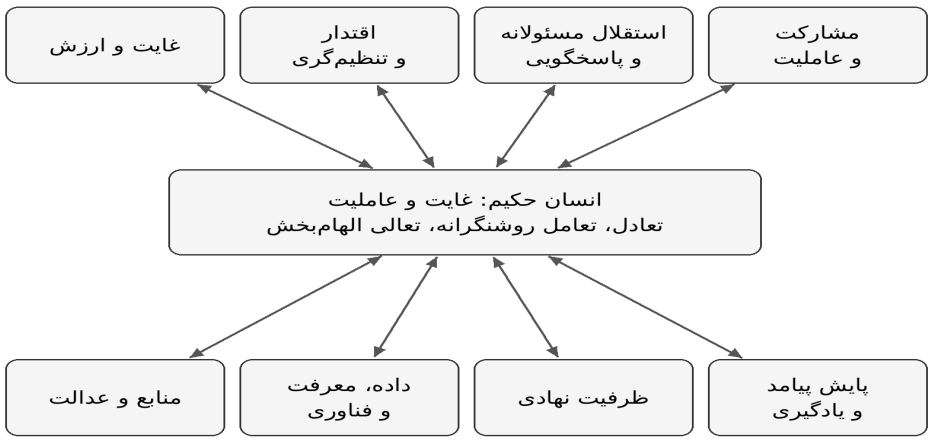
تبیین تطبیقی الگوی پژوهش در سطح عناصر حکمرانی و سیاست‌گذاری

منطق تحلیل تطبیقی و معماری اتصال: الگوی نظریه داده‌بنیاد و الگوی تلفیقی شکل‌های شماره ۵ و ٦، روابط مقوله‌های پژوهش را حول غایت تربیت انسان حکیم تبیین می‌کند. در چارچوب نظری مؤلف، حکمرانی حکمت‌بنیان از طریق پیوند غایت تربیتی با تصمیم‌های سیاستی، اختیار با مسئولیت و پاسخگویی، مشارکت با حق تأثیرگذاری، نخبگی با حل مسئله، نظریه با کاربرد، داده با داوری مسئولانه انسانی، ارزیابی با یادگیری و پیامد با بازتنظیم سیاست تبیین می‌شود. این معماری روابط، مبنای تحلیل تطبیقی مقوله‌های پژوهش است: یادگیری تعادل ، انسجام نهادی، معرفتی و ارزشی این پیوندها را توضیح می‌دهد؛ تعامل روشنگرانه، فرایند گفت‌وشنود و اصلاح تصمیم را روشن می‌کند و تعالی الهام‌بخش، نسبت تصمیم و کنش نهادی را با غایت تربیت انسان حکیم تبیین

می‌کند. در این نسبت، عناصر غایت، اقتدار، مسئولیت، مشارکت، منابع، معرفت، ظرفیت و پیامد، جایگاه‌های نهادی تحقق و گسست روابط الگو را مشخص می‌کنند.

تلفیق در سه گام تحلیلی انجام می‌شود: نخست، مؤلفه‌های یافته‌شده پژوهش مبنا قرار می‌گیرد. دوم، جایگاه آن‌ها در عناصر معماری حکمرانی تعیین می‌شود. سوم، روابط و گسست‌های آن‌ها با توجه به نظریه انسان حکیم و ادبیات جدید توضیح داده می‌شود. این تطبیق، دلالت مقوله‌ها و روابط الگو را در سطح سیاست عمومی تعلیم و تربیت نمایش می‌دهد.

شکل ۷. نسبت عناصر حکمرانی با غایت انسان حکیم در معماری اتصال



عناصر هشت‌گانه و نسبت آن‌ها با مقوله‌های پژوهش: جدول شماره ۱۱، هشت عنصر حکمرانی را به مقوله‌ها، سازوکار سیاستی و معیار ارزیابی پیوند می‌دهد.

جدول ۱۱. عناصر حکمرانی و سازوکارهای اتصال آن‌ها به مقوله‌های پژوهش

عنصر حکمرانی	پیوند با مقوله‌های یافته‌شده پژوهش	سازوکار سیاست‌گذاری و تنظیم رابطه	معیار نقد و ارزیابی
غایت و ارزش	یادگیری تعادل ارزشی؛ هویت توحیدی و ملی؛ تعالی الهام‌بخش	توجیه اولویت تربیت در اهداف، مقررات و برنامه‌های ملی؛ سنجش تعارض ارزش‌ها	همسویی تصمیم و بودجه با کرامت، عدالت و خیر عمومی
معماری اقتدار و تنظیم‌گری	یادگیری تعادل ساختار نهادی؛ رفع موانع قانونی و هماهنگی قوا	تعیین صلاحیت دولت، شوراها و مجریان؛ حل تعارض و تناسب اختیار با مأموریت	وضوح مسئول تصمیم و اجرا؛ امکان اعتراض و اصلاح قاعده

عنصر حکمرانی	پیوند با مقوله‌های یافته‌شده پژوهش	سازوکار سیاست‌گذاری و تنظیم رابطه	معیار نقد و ارزیابی
استقلال مسئولانه و پاسخگویی	نظارت و ارزیابی نظام‌مند؛ رشد و منزلت حرفه‌ای	تنظیم اختیار حرفه‌ای و نهادی در برابر مسئولیت؛ پاسخ به تصمیم و پیامد	اختیار واقعی همراه با دلیل، مسئول مشخص و رسیدگی مؤثر
مشارکت و عاملیت	گویش حکیمانه؛ بستر گفت‌وشنود؛ تعامل با منتقدان	حضور معلم، خانواده، دانش‌آموز و متخصص در تشخیص مسئله و بازنگری سیاست	حق طرح مسئله و نقد؛ ثبت تأثیر پیشنهاد بر تصمیم
منابع و عدالت	عدالت افقی، عمودی و دیجیتال؛ تأمین معلم و امکانات	تأمین و تخصیص متناسب با نیاز؛ حمایت از گروه‌ها و مناطق محروم	کاهش شکاف دسترسی و کیفیت؛ تناسب هزینه با مانع واقعی
داده، معرفت و فناوری	یادگیری تعادل معرفتی؛ آمار بازماندگی؛ پیوند علم و تجربه	اعتبارسنجی داده و نظریه؛ شفافیت شاخص‌ها؛ فناوری تحت قضاوت انسانی	کیفیت و جداسازی داده؛ توان توضیح و اصلاح تصمیم داده‌محور
ظرفیت نهادی	معلم و مدرسه الهام‌بخش؛ مراکز نوآوری؛ تاب‌آوری	توسعه ظرفیت رهبری، همکاری بین‌نهادی، شبکه حرفه‌ای و انتقال تجربه	پایداری همکاری و ظرفیت حل مسئله فراتر از تغییر اشخاص
پایش پیامد و یادگیری	نگارش حکیمانه؛ رضایت و سپاسگزاری؛ حکمرانی شفاف	ثبت تجربه و پیامد؛ ارزیابی مستقل؛ بازتنظیم سیاست و چشم‌انداز	تأثیر گزارش بر اصلاح؛ آشکارسازی پیامد ناخواسته و شکاف عدالت

این هشت عنصر، جایگاه‌های تصمیم و رابطه هستند؛ سه شایستگی، محورهای کیفیت است؛ بنابراین نمی‌توان غایت را تنها به تعالی یا مشارکت را تنها به تعامل محدود کرد. تخصیص منابع هم به یادگیری تعادل عدالت و کارآمدی، هم به گفت‌وشنود با صاحبان نیاز و هم به مسئولیت نسبت به آینده وابسته است. داده نیز بدون گفت‌وگو با تجربه گروه‌های تأثیرپذیرفته، ممکن است تصویری ناقص از مسئله تولید کند. این رابطه متقاطع، اللگو را از فهرست مؤلفه‌ها به معماری حکمرانی تبدیل می‌کند. جدول شماره ۱۲، گسست محتمل در هر محور شایستگی و رابطه اصلاحی متناظر را توضیح می‌دهد.

جدول ۱۲. کارکرد سه شایستگی در عناصر حکمرانی و روابط اصلاحی

محور یافته‌ها	کارکرد در عناصر حکمرانی	گسست محتمل	رابطه اصلاحی
یادگیری تعادل نهادی، معرفتی و ارزشی	تناسب غایت، اختیار، منابع و شواهد	مأموریت بدون اختیار؛ تخصیص بدون تشخیص نیاز	توازن اختیار و مسئولیت؛ تخصیص بر مبنای داده معتبر
تعامل روشنگرانه	مشارکت مستدل در تنظیم‌گری و ارزیابی	دریافت نظر بدون تأثیرگذاری؛ نقد بدون پاسخ	حق اثرگذاری؛ توضیح پذیرش یا رد پیشنهاد
تعالی الهام‌بخش	آینده‌نگری، انتقال تجربه و بازآفرینی ظرفیت	تقدیر نمادین؛ گزارش بدون یادگیری	تبدیل تجربه به حافظه نهادی و پیامد به بازتنظیم

ظهورهای پنج‌گانه و مسئولیت‌پذیری در سطح سیاست: جدول شماره ۱۳، منش، کنش، بینش، گویش و نگارش را به شواهد قابل بررسی در سطح حکمرانی ترجمه می‌کند.

جدول ۱۳. ظهورهای پنج‌گانه انسان حکیم و شواهد بررسی در سطح حکمرانی

ظهور	تعبیر در سطح حکمرانی	شاهد قابل بررسی
منش	جهت اخلاقی نهاد و مسئولیت تصمیم‌گیر	تعارض منافع، کرامت مخاطب و آمادگی پذیرش خطا
کنش	تصمیم و اجرای مسئولانه	تخصیص، هماهنگی، پیگیری و اصلاح مستند
بینش	کیفیت فهم مسئله و داوری سیاستی	بدیل‌ها، شواهد، موازنه ارزش‌ها و آینده‌نگری
گویش	زبان عمومی مستدل و پاسخگو	دسترسی به دلیل، پاسخ به نقد و ثبت اختلاف
نگارش	حافظه و چشم‌انداز حکیمانه نهادی	گزارش صادقانه، انتقال تجربه و برنامه بازتنظیم

در چارچوب انسان حکیم و مطالعه مسئولیت‌پذیری آگاهانه، مسئولیت با فهم، اختیار، انتخاب و توجه به پیامد پیوند دارد. در سطح سیاست‌گذاری، این رابطه از طریق تناسب اختیار و مأموریت، توضیح دلیل، امکان اعتراض، پیگیری پیامد و اصلاح تصمیم صورت نهادی می‌یابد. مطالعه آموزشی مسئولیت‌پذیری، امکان عملیاتی‌سازی این مفاهیم در قلمرو تربیتی را بررسی کرده است؛ در این پژوهش، موضوع تحلیل، صورت نهادی این روابط در حکمرانی است؛ بنابراین، پشتوانه مفهومی مشترک با تفاوت واحد تحلیل و قلمرو استنتاج همراه است.

بحث: یافته‌ها در پاسخ به پرسش‌های پژوهش، امکان تبیین نسبت میان مقوله‌های حکمرانی استخراج‌شده و شایستگی‌های انسان حکیم را فراهم می‌آورد. این نسبت در پیوند میان جهت‌گیری‌های ارزشی، تصمیم‌های نهادی و فرصت‌های تربیتی شکل می‌گیرد. بر این اساس، این بحث توضیح می‌دهد که چگونه توجه به تعلیم و تربیت، منزلت معلم، عدالت و مشارکت، در ارتباط با یادگیری تعادل، تعامل روشنگرانه و تعالی الهام‌بخش، به الگویی برای تحلیل و بازسازی نظام تعلیم و تربیت تبدیل می‌شود.

از همسویی ارزش‌ها به تبیین روابط حکمرانی: یافته‌های نسبت‌سنجی نشان می‌دهد که توجه به تربیت، منزلت معلم و عدالت، زمینه ارتباط مفهومی میان شواهد حکمرانی دوره مورد مطالعه و شایستگی‌های انسان حکیم را فراهم می‌کند. اهمیت این ارتباط در توضیح مسیر پیوند ارزش‌ها با تصمیم و اقدام نهادی است. الگوی استخراج‌شده، این مسیر را از طریق روابط میان اعتبار غایت، کیفیت تشخیص مسئله، تناسب اختیار و مسئولیت، تخصیص منابع، تنظیم‌گری و بازخورد پیامدها صورت‌بندی می‌کند. در این چارچوب، عدالت در جهت‌گیری، عدالت در قواعد و عدالت در تجربه

کنشگران، وجوه مرتبط یک فرایند است که بررسی پیوند آن‌ها، فهم دقیق‌تری از کیفیت حکمرانی به‌دست می‌دهد.

تطبیق شواهد مشخص با مقوله‌های پژوهش، این روابط را روشن‌تر می‌سازد. مصوبه رتبه‌بندی معلمان، با دربرگرفتن اهداف منزلت و رشد حرفه‌ای و قواعد ارزیابی و اعتراض، مسیر T1.1 را در سطح تنظیم نهادی روشن می‌کند و از حیث تکریم حرفه‌ای با T1.3 ارتباط می‌یابد (هیئت وزیران، ۱۴۰۱). گزارش جلسه شورای عالی آموزش و پرورش، با تأکید بر پیگیری سند تحول، هماهنگی و ضرورت آمار دقیق بازماندگان از تحصیل، پیوند میان شناخت مسئله، هماهنگی نهادی و تصمیم‌گیری را نشان می‌دهد (تسنیم، ۱۴۰۳ب). تأکید بر اولویت تعلیم و تربیت در سخنرانی تجلیل از معلمان، جهت ارزشی این اقدامات را مشخص می‌کند (تسنیم، ۱۴۰۳الف) و گزارش وزیر درباره جذب معلم، امکانات و مرجعیت مدرسه، شواهدی از ترجمه این جهت‌گیری به عرصه اقدام فراهم می‌آورد (تسنیم، ۱۴۰۳ج). پرسش مهر نیز موقعیتی برای دعوت دانش‌آموزان به اندیشیدن درباره آینده و نقش خود در آن ایجاد می‌کند (تسنیم، ۱۴۰۰). این شواهد، در کنار دیگر داده‌های پژوهش، ازجمله مصاحبه‌های انجام‌شده، مبنای تبیین نسبت میان جهت‌گیری، قاعده و اقدام با مقوله‌های الگو قرار می‌گیرند. حاصل این تحلیل، روشن‌شدن روابطی است که از طریق آن‌ها ارزش‌های تربیتی در ساختارها و فرایندهای حکمرانی بازتاب می‌یابد. بررسی تجربه کنشگران و تداوم پیامدها نیز می‌تواند شناخت این روابط را در سطح اجرای سیاست گسترش دهد.

یادگیری تعادل و پیوند کارآمدی با غایت تربیتی: یادگیری تعادل در نظریه انسان حکیم، فرایندی پیوسته از شناخت، پرسشگری، تمرین و بازاندیشی است. کنشگر در این فرایند، نسبت میان واقعیت، ارزش‌ها، امکانات و پیامدهای تصمیم را بررسی می‌کند و از طریق سؤال از خود و دیگری و پاسخ به خود و دیگری، فهم و عملکرد خویش را بازتنظیم می‌کند. در حکمرانی تعلیم و تربیت، هماهنگی نهادی و شناخت معتبر مسئله، بستر این یادگیری را فراهم می‌آورد و غایت تربیتی، جهت آن را مشخص می‌کند. از این دید، کارآمدی اداری و اقتصادی در پیوند با منزلت انسانی، اختیار کنشگران و فرصت رشد آنان معنا می‌یابد. سرعت تصمیم‌گیری، صرفه‌جویی در منابع و افزایش ظرفیت، هنگامی دلالت تربیتی پیدا می‌کنند که با کیفیت فرصت‌های یادگیری و مسئولیت‌پذیری معلم و دانش‌آموز ارتباط داشته باشند؛ همچنین، تحقق جهت‌گیری‌های اخلاقی نیازمند شناخت امکانات، محدودیت‌ها و راه‌های عملی اقدام است. داوری حکمی، واقعیت، خیر، امکان اجرا و افق آینده را

در فرایندی مرتبط بررسی می‌کند و عقل معاش را در ارتباط با دیگر کارکردهای عقل به‌کار می‌گیرد؛ بنابراین، یادگیری تعادل به نقطه‌ای نهایی ختم نمی‌شود. تناسبی که در یک موقعیت میان منابع، نیازها و مسئولیت‌ها حاصل می‌شود، دستاوردی برای ادامه یادگیری است و با تغییر شرایط، موضوع بازاندیشی و تمرین دوباره قرار می‌گیرد. یادگیری تعادل امروز، چشم‌اندازی برای عملکرد فردا است. دلالت این یافته برای حکمرانی، توجه هم‌زمان به کیفیت تخصیص منابع و توان کنشگران برای تشخیص تعارض، داوری مسئولانه و اصلاح تصمیم در پرتو تجربه است.

تعامل روشنگرانه و پیوند مشارکت با تصمیم: شواهد پرسش مهر و جلسات نهادی، موقعیت‌هایی برای بیان دیدگاه، طرح مسئله و ارتباط میان کنشگران و ساختار تصمیم‌گیری را نشان می‌دهند. تفسیر این موقعیت‌ها در چارچوب تعامل روشنگرانه، توجه را به کیفیت معرفتی و اخلاقی رابطه معطوف می‌کند. گویش حکیمانه شفاف، گفت‌وشنود و توافق آگاهانه، مسیر شکل‌گیری فهم مشترک را فراهم می‌آورد و مشارکت را به فرایندی برای یادگیری جمعی تبدیل می‌کند. در این فرایند، طرح پرسش، ارائه دلیل، شنیدن تجربه‌های متفاوت و توضیح مبنای تصمیم، امکان روشن‌شدن مسئله و بازنگری در راه‌حل‌ها را گسترش می‌دهد. دلالت حکمرانی این رابطه، حق تأثیرگذاریِ قابل ردیابی است؛ یعنی کنشگر بتواند پاسخ مستدل دریافت کند و نسبت پیشنهاد خود با تصمیم را پیگیری کند. پذیرش یا نپذیرفتن پیشنهاد، با بیان دلیل و فراهم‌بودن امکان ادامه گفت‌وشنود، در مسیر تعامل روشنگرانه قرار می‌گیرد. شوراها، شبکه‌های حرفه‌ای معلمان، نشست‌های سیاستی و بسترهای دیجیتال، موقعیت‌های نهادی تحقق این رابطه هستند. معماری اتصال توضیح می‌دهد که چگونه دیدگاه مشارکت‌کنندگان به پاسخ‌گویی، تصمیم و اصلاح سیاست پیوند می‌یابد. بر این اساس، ثبت دلایل تصمیم، پاسخ به نقد و پیگیری پیشنهادها، نمودهای قابل بررسی کیفیت تعامل در حکمرانی هستند.

تعالی الهام‌بخش و انتقال فهم به آینده: تعالی الهام‌بخش با کاربرد فهم خیرخواهانه، انتقال تجربه و نگارش چشم‌انداز آینده برای خیر عمومی پیوند دارد. در حکمرانی تعلیم و تربیت، نقش انگیزشی و اخلاقی کنشگران از طریق ثبت تجربه، روابط حرفه‌ای و حافظه نهادی تداوم می‌یابد. نگارش حکیمانه، منطق تصمیم‌ها و آموخته‌های حاصل از عمل را برای دیگران قابل فهم و استفاده می‌کند و شبکه‌های حرفه‌ای، امکان گفت‌وشنود و بازآفرینی این آموخته‌ها را فراهم می‌آورد. این تبیین، رابطه میان عاملیت انسانی و تداوم یادگیری نهادی را روشن می‌سازد. کنشگر با انتقال فهم و تجربه خود، در شکل‌گیری فرصت‌های آینده سهیم می‌شود و تجربه نهادی نیز با استفاده و بازاندیشی

کنشگران بعدی استمرار می‌یابد. بدین‌ترتیب، الهام‌بخشی در پیوند با حافظه نهادی، مسئولیت نسبت به آینده و تداوم معنا، دامنه‌ای فراتر از موقعیت اولیه پیدا می‌کند. در همین چارچوب، سپاسگزاری به شناسایی سهم واقعی دیگران و پاسداشت فرصت‌های رشد آنان اشاره می‌کند. رضایت و آرامش نیز در پیوند با فهم، اختیار، رابطه خیرخواهانه و معنای مشارکت، دلالت تربیتی می‌یابد. مقوله T3.4 این وجوه را در کنار یکدیگر قرار می‌دهد و نسبت شواهد تکریم و حمایت را با جهت‌گیری تربیتی الگو توضیح می‌دهد. مطالعه کیفیت روابط و تجربه کنشگران می‌تواند چگونگی ظهور این مقوله را در موقعیت‌های آموزشی روشن‌تر سازد.

سهم نظری پژوهش و معماری اتصال: سهم نظری این پژوهش، استخراج و تلفیق مقوله‌های حکمرانی، تبیین روابط آن‌ها در الگوی حاصل از نظریه داده‌بنیاد و سپس نسبت‌سنجی این الگو با شایستگی‌های انسان حکیم است. نظریه انسان حکیم، مبنای بحث تطبیقی را فراهم می‌آورد و الگوی استخراج‌شده، روابط حکمرانی را در زمینه تاریخی مورد مطالعه صورت‌بندی می‌کند. معماری اتصال، حاصل تبیین دلالت‌های این نسبت‌سنجی برای سیاست‌گذاری تعلیم و تربیت است. در این معماری، غایت انسانی مبنای داوری تصمیم‌ها قرار می‌گیرد؛ شایستگی‌ها کیفیت یادگیری و کنش را توضیح می‌دهد و ظهورهای منش، کنش، بینش، گویش و نگارش، مسیر بررسی بازتاب این شایستگی‌ها را مشخص می‌کند. اتصال اختیار به مسئولیت، معرفت به تصمیم، منابع به فرصت رشد و ارزیابی به بازتنظیم، منطق ارتباط میان عناصر الگو را شکل می‌دهد. ارزش افزوده این صورت‌بندی، توضیح چگونگی ارتباط جهت‌گیری‌های ارزشی با فرایندهای نهادی و تربیتی است. تلفیق یافته‌ها سه رابطه نظری را برجسته می‌سازد. نخست، حمایت نهادی از طریق گسترش اختیار، فرصت داوری و امکان اقدام، با پرورش مسئولیت‌پذیری پیوند می‌یابد. دوم، مشارکت از طریق گفت‌وشنود، پاسخ مستدل و تأثیرگذاری قابل پیگیری، با تعامل روشنگرانه ارتباط پیدا می‌کند. سوم، جهت‌گیری خیر عمومی از طریق کاربرد فهم خیرخواهانه، ثبت و انتقال تجربه و مسئولیت نسبت به آینده، با تعالی الهام‌بخش پیوند می‌خورد. این روابط، منطق تبیینی الگو را بیان می‌کند و مبنایی برای بررسی تجربی آن در زمینه‌های دیگر فراهم می‌آورد.

دلالت‌های سیاستی الگو در تحلیل سناریوی بازماندگی از تحصیل: برای روشن‌شدن دلالت‌های سیاستی الگو، مسئله «کاهش بازماندگی از تحصیل» در سه سناریو بررسی می‌شود: ظرفیت‌افزایی با اتصال ضعیف، مشارکت با ظرفیت محدود و اتصال حکیمانه و یادگیری نهادی. این سناریوها ابزار

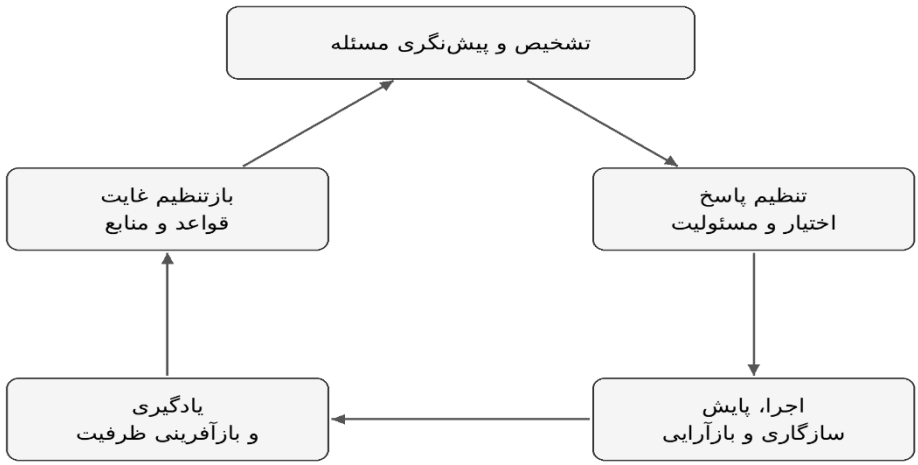
تحلیل نظری است و نشان می‌دهد چگونگی ارتباط میان غایت، تشخیص مسئله، اختیار، منابع، مشارکت و بازخورد، چه نقشی در انسجام سیاست دارد. جدول شماره ١٤ تفاوت این سه سناریو را بر اساس روابط اصلی حکمرانی نشان می‌دهد. این جدول، سه سناریوی تحلیلی را در روابط مشترک سیاست‌گذاری مقایسه می‌کند؛ محتوای آن، یافته اجرای واقعی سناریوها نیست.

جدول ١٤. مقایسه سناریوهای سیاستی کاهش بازماندگی از تحصیل بر اساس معماری اتصال

رابطه حکمرانی	ظرفیت‌افزایی با اتصال ضعیف	مشارکت با ظرفیت محدود	اتصال حکیمانه و یادگیری نهادی
غایت و تصمیم	هدف کلی کاهش بازماندگی؛ معیار اجرایی عمدتاً تعداد	تعریف مسئله با گروه‌های متأثر؛ اجرای نامتناسب	غایت تربیتی تبیین‌شده و معیارهای توزیعی قابل بازنگری
اختیار و مسئولیت	مأموریت مشترک و پاسخگویی مبهم	پیشنهادهای گوناگون و اختیار ناکافی	مسئول مشخص، اختیار متناسب و حل تعارض
منابع و عدالت	افزایش ظرفیت بدون جداسازی موانع	شناخت نیاز بدون تأمین کافی	تخصیص بر پایه نوع محرومیت و هزینه رفع مانع
مشارکت و معرفت	داده اداری بدون بازخورد جامعه	گفت‌وشنود مؤثر با ضعف پیگیری	تلفیق داده معتبر و تجربه خانواده و منطقه
پیامد و بازتنظیم	گزارش جذب؛ ضعف پایش تداوم تحصیل	شناسایی گسست؛ اصلاح پراکنده	پایش ماندگاری، شکاف عدالت و اصلاح قواعد

مقایسه سناریوها نشان می‌دهد که افزایش ظرفیت، از طریق اتصال به تشخیص دقیق موانع، تخصیص متناسب منابع و مسئولیت روشن، در مسیر تحقق هدف تربیتی قرار می‌گیرد؛ همچنین، مشارکت کنشگران با فراهم‌شدن اختیار و امکانات اقدام، به اصلاح سیاست و پاسخ به نیازهای شناسایی‌شده راه می‌یابد. سناریوی سوم، دلالت سیاستی الگو را صورت‌بندی می‌کند: داده معتبر، تجربه کنشگران، مسئولیت نهادی و منابع، در چرخه‌ای از تصمیم، پایش و بازنگری به یکدیگر متصل می‌شوند. در تبیین فرایندی الگو، تشخیص و پیش‌نگری مسئله با تنظیم پاسخ و مسئولیت پیوند می‌یابد؛ اجرا و پایش، مبنای سازگاری و بازآرایی را فراهم می‌آورد و یادگیری و بازآفرینی، به بازتنظیم چرخه بعدی منتهی می‌شود. شکل شماره ٨ این چرخه تحلیلی را نمایش می‌دهد. بازخورد در این چرخه، امکان بازبینی تعریف مسئله، معیار عدالت و قواعد تصمیم را فراهم می‌کند و تجربه اجرا را به منبع یادگیری سیاستی تبدیل می‌سازد.

شکل ۸. چرخه تحلیلی یادگیری و بازتنظیم سیاست در تبیین تطبیقی الگو



روابط الگو در سه سطح قابل بررسی است: سطح ساختاری، مانند تناسب اختیار و مأموریت؛ سطح فرایندی، مانند تأثیر نقد و کیفیت هماهنگی و سطح پیامدی، مانند تداوم فرصت تحصیل و شکاف میان گروه‌ها. هر نشانگر با عنصر و رابطه معینی از الگو ارتباط دارد و تفاوت‌های منطقه‌ای و گروهی، بخشی از تفسیر آن است. تجمیع نشانگرها در نمره کلی، بدون مبنای وزن‌دهی و اعتبارسنجی، تمایز این سطوح و روابط را مبهم می‌کند. پیکره تاریخی پژوهش، با توجه به کوتاهی دوره مورد مطالعه و وضعیت دسترسی به اسناد، مجموعه‌ای محدود اما مرتبط و ارزشمند از شواهد را در بر می‌گیرد. مصوبات، گفتارها، گزارش‌های اجرایی و مصاحبه‌ها، هر یک وجهی از جهت‌گیری‌ها و روابط حکمرانی را روشن می‌کنند. ارزش این مجموعه در امکان تحلیل منظم شواهد و صورت‌بندی روابطی است که میان اندیشه، تصمیم و اقدام برقرار می‌شود. دامنه استنتاج نیز بر اساس نوع شاهد و سطح تحلیل مشخص می‌شود؛ تبیین الگوی حکمرانی بر تحلیل این روابط استوار است و بررسی پیامدهای مدرسه‌ای و تجربه یادگیرندگان، مسیر تکمیل تجربی الگو را فراهم می‌آورد. در نسبت‌سنجی با نظریه انسان حکیم، پیوند هر تفسیر با شواهد و مقوله‌های استخراج‌شده، مبنای انسجام تحلیل است. بازخوانی موارد همسو و متفاوت، روشن‌کردن مسیر گذار از داده به مقوله و توضیح رابطه مقوله‌ها با شایستگی‌ها، امکان ارزیابی علمی این صورت‌بندی را فراهم می‌کند. داوری خبرگان نیز در همین سطح، به بررسی مقوله‌ها و روابط الگو اختصاص دارد. توسعه پژوهش می‌تواند

با گسترش گفت‌وگو با معلمان، مدیران، خانواده‌ها و دانش‌آموزان، نسبت میان جهت‌گیری سیاست، اجرای نهادی و تجربه تربیتی را بررسی کند. مطالعه تطبیقی مدارس با فرصت‌های متفاوت مشارکت و اختیار، مشاهده گفت‌وشنود و تحلیل گزارش‌های حرفه‌ای، زمینه بررسی روابط پیشنهادی الگو را فراهم می‌آورد. بررسی تداوم مسئولیت‌پذیری، انتقال یادگیری و کاربرد فهم در موقعیت‌های تازه نیز به شناخت ظهور تعالی الهام‌بخش کمک می‌کند. در این مسیر، تعریف عملیاتی شایستگی‌های انسان حکیم و ظهورهای آن‌ها، مبنای پیوند میان الگوی نظری و شواهد تجربی خواهد بود.

نتیجه‌گیری

پژوهش در پاسخ به سؤال اول، سه مسیر یادگیری تعادل نهادی، معرفتی و ارزشی؛ در پاسخ به سؤال دوم، گویش حکیمانه، بسترهای گفت‌وشنود و استفاده برنامه‌ریزی‌شده از تجربه و نقد و در پاسخ به سؤال سوم، ارزش‌بخشی، نگارش حکیمانه، تجلی الهام‌بخش در اجزای نظام و رضایت، آرامش و شکرگزاری را شناسایی و تلفیق کرد. تحلیل محتوا و مضمون، مسیر شکل‌گیری این مقوله‌ها را روشن ساخت و نظریه داده‌بنیاد در پاسخ سؤال چهارم، روابط آن‌ها را حول تربیت انسان حکیم سازمان داد. شرایط علّی، ظرف زمینه‌ای، راهبردها و عوامل مداخله‌گر در این الگو، مسیر حرکت به‌سوی پیامدهای ساختاری، فرایندی و انسانی را توضیح می‌دهند. سهم الگو در تبیین این رابطه است که ظرفیت نظام تعلیم و تربیت برای پرورش انسان حکیم با امکان ظهور یادگیری تعادل، تعامل روشنگرانه و تعالی الهام‌بخش در ساختار و کنش آن ارتباط دارد. هماهنگی نهادها بدون جهت معرفتی و ارزشی کافی نیست؛ مشارکت بدون شنیدن دلیل و استفاده از نقد به اصلاح نمی‌رسد و الهام‌بخشی بدون انتقال تجربه و مسئولیت نسبت به آینده پایدار نمی‌ماند. الگوی نظریه داده‌بنیاد و الگوی تلفیقی، این پیوندها را در سطح حکمرانی توضیح می‌دهد. معماری اتصال در چارچوب نظری مؤلف، دلالت آن‌ها را برای غایت، اقتدار، اختیار و پاسخگویی، مشارکت، منابع، داده، ظرفیت و پایش پیامد گسترش می‌دهد. اعتبارسنجی خبرگان به صورت‌بندی مؤلفه‌ها و الگو مربوط است و بررسی تحقق پیامدها، مسیر پژوهشی بعدی آن را تشکیل می‌دهد.

منابع

امیراحمدی، زینب‌السادات؛ جامه‌بزرگ، زهرا و ملکی، حسن (۱٤۰٤). ارزش‌بخشی به هویت فرهنگی با طراحی آموزشی حکمی برای تحقق انسان حکیم در دانش‌آموزان متوسط، **معرفت**، ۳٤(۳): ۷۳–۸۵. https://doi.org/10.22034/marifat.2024.5001027

پهپاد (بی‌تا). [مطلب اینترنتی با شناسه ٤۵۹]. https://www.pahpad.com/fa/news/459

جامه‌بزرگ، زهرا (۱٤۰۳الف). ابعاد فلسفی در مدل طراحی آموزشی حکمی (حکمت‌بنیان) مبتنی بر فراعقلانیت برای تحقق انسان حکیم، **کاوش‌های عقلی**، ۳(۲): ۸۵–۱۳۲. https://sanad.iau.ir/Journal/rational/Article/1128134

جامه‌بزرگ، زهرا (۱٤۰۳ب). **طراحی آموزشی حکمی مبتنی بر فراعقلانیت برای تحقق انسان حکیم**، تهران: انتشارات دانشگاه علامه طباطبائی.

جامه‌بزرگ، زهرا؛ نصر، صبا و انصاری، مهدیه (۱٤۰٤). ارزش‌بخشی یادگیری مفهوم نظم مبتنی بر طراحی آموزشی حکمی (حکمت‌بنیان) برای تحقق انسان حکیم در دانش‌آموزان. **نوآوری‌های آموزشی**، ۲٤(٤): ۷۳–۱۰۰. https://doi.org/10.22034/jei.2025.469661.2999

جامه‌بزرگ، زهرا و خسروپناه، عبدالحسین (۱٤۰۳). ابعاد یادگیری در مدل طراحی آموزشی حکمی (حکمت‌بنیان) مبتنی بر رویکرد حکمی ـ اجتهادی، **انسان‌پژوهی دینی**، ۲۱(۵۱): ۲۵ـ ٤۶. https://www.magiran.com/paper/2834967

خبرگزاری ایرنا (بی‌تا). [گزارش خبری با شناسه ۸۵٤۸۵۵۷۸]. https://www.irna.ir/news/85485578/

خبرگزاری ایسنا (بی‌تا). [گزارش خبری با شناسه ۱٤۰۲۰٤۰۱۰۰۳۹۵]. https://www.isna.ir/news/1402040100395

خبرگزاری پانا (۱٤۰۳، ۳ تیر). روایت ۱۰۰۰ روز خدمت بی‌منت شهید رئیسی و ارتقای نظام تعلیم و تربیت. https://www.pana.ir/بخش-آموزش-پرورش-۱٤۸۲۵۲٤/۵۲-روایت-روز-خدمت-بی-منت-شهید-رئیسی-ارتقای-نظام-تعلیم-تربیت

خبرگزاری تسنیم (۱٤۰۰، ۳ مهر). پرسش مهر آیت‌الله رئیسی از دانش‌آموزان چیست؟ https://www.tasnimnews.ir/fa/news/1400/07/03/2578317

خبرگزاری تسنیم (۱٤۰۳الف، ۱۰ اردیبهشت). جذب ۲۰ درصد معلمان کشور در دولت سیزدهم. https://www.tasnimnews.ir/fa/news/1403/02/10/3077279

خبرگزاری تسنیم (۱٤۰۳ب، ۱۰ اردیبهشت). رئیسی: آموزش و پرورش مسئله اول کشور است. https://www.tasnimnews.ir/fa/news/1403/02/10/3076790

خبرگزاری تسنیم (۱٤۰۳ج، ۱۰ اردیبهشت). سند تحول بنیادین آموزش و پرورش هرچه سریع‌تر اجرایی

شود. https://www.tasnimnews.ir/fa/news/1403/02/10/3077285

خبرگزاری دانشجو (۱٤۰٤، ۱ اردیبهشت). صحرایی: برخی از نماینده‌ها تهدید می‌کردند اگر مصوبه را قبول کنی کاری می‌کنیم رأی اعتماد نیاری! / آقای نوری به نفع معلمان استعفا داد [ویدئو]. https://snn.ir/fa/news/1252434

خبرگزاری مهر (۱٤۰۰، ۳۱ شهریور). تشکیل ستاد با مسئولیت معاون رئیس‌جمهور برای حل مشکلات آموزش و پرورش. https://www.mehrnews.com/news/5310624

خبرگزاری میزان (۱٤۰۰، ۳ مهر). آیت‌الله رئیسی: «علی لندی» دانش‌آموخته مکتب ازخودگذشتگی و ایثار بود / هیچ‌کس نباید به خاطر فقر از تحصیل باز بماند / پرسش مهر: ایران قوی چه ویژگی‌هایی دارد و نقش دانش‌آموزان در شکل‌گیری ایران قوی چیست؟ https://www.mizanonline.ir/fa/news/760689/

خبرگزاری میزان (۱٤۰۳، ۱۰ اردیبهشت). رئیس‌جمهور: آموزش و پرورش نه مسئله با اولویت، بلکه مسئله اول کشور است. https://www.mizanonline.ir/fa/news/4770593

خسروپناه، عبدالحسین (۱٤۰۰). **نظریه‌پردازی در علوم انسانی حکمی**، تهران: انتشارات دانشگاه علامه طباطبائی.

خسروی، بهار (۱٤۰۳، ۱٦ خرداد). **مروری بر مهم‌ترین اقدامات عدالت‌محور دولت رئیسی در حوزه آموزش و پرورش**، ایران آنلاین. https://inn.ir/news/article/68620

دستاوردهای تحولی شهید رئیسی در حوزه تعلیم و تربیت (بی‌تا).

سندل، مایکل (۱٤۰۰). **استبداد شایسته‌سالاری**، ترجمه صبا نوروزی، تهران: نشر پارسه. (اثر اصلی منتشرشده در ۲۰۲۰).

شورای عالی آموزش و پرورش (بی‌تا ـ الف). [مطلب اینترنتی با شناسه ٤٤۳۹]. https://www.sce.ir/fa/news/4439

شورای عالی آموزش و پرورش (بی‌تا ـ ب). پایگاه شورای عالی آموزش و پرورش. https://www.sce.ir/fa/

صدای معلم (بی‌تا). [بخش گزارش]. https://sedayemoallem.ir/گزارش-

قدس آنلاین (۱٤۰٤، ۲ اردیبهشت). **تدوین نقشه راه سند تحول بنیادین تا سال ۱٤۱۲ در دولت شهید رئیسی**. https://www.qudsonline.ir/news/1062928

مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی (بی‌تا). [متن قانونی با شناسه ۱۷٤۷٤٥۷]. https://rc.majlis.ir/fa/law/show/1747457

هیئت وزیران (۱٤۰۱، ۱۸ خرداد). **آیین‌نامه اجرایی قانون نظام رتبه‌بندی معلمان** (تصویب‌نامه شماره

۵۹٤۲٦/ت۵۹۷۹٤هـ). نظامات. https://nezamat.ir/post-43726/

References

Acar, L., Steen, T., & Verschuere, B. (2025). Public values? A systematic literature review into the outcomes of public service co-creation. **Public Management Review**, 27(5), 1357–1389. https://doi.org/10.1080/14719037.2023.2288248

Chaaban, Y., Badwan, K., & Arar, K. (2025). Educational leadership for social justice: A systematic review of empirical evidence. **Review of Education**, 13(2), Article e70077. https://doi.org/10.1002/rev3.70077

Corbin, J., & Strauss, A. (2014). **Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory** (4th ed.). SAGE Publications. https://www.sagepub.com/shop/buy-a-book/basics-of-qualitative-research-4-235578

Critical Appraisal Skills Programme. (2024). **CASP checklist: For qualitative research**. https://casp-uk.net/casp-checklists/CASP-checklist-qualitative-2024.pdf

Demiral-Uzan, M., & Boling, E. (2024). Instructional design students' design judgment development. **Educational Technology Research and Development,** 72(3), 1813–1849. https://doi.org/10.1007/s11423-024-10361-1

Ivens, J. P. (2023). Instructional design, technological design, and their cultural politics. **Education and Information Technologies**, 28(10), 12823–12843. https://doi.org/10.1007/s10639-023-11726-4

Kaldjian, L. C., Kristjánsson, K., & McLoughlin, S. (2026). Practical wisdom in medicine: Defending a multidimensional, integrated view of an indispensable virtue. **Theoretical Medicine and Bioethics. Advance online publication**. https://doi.org/10.1007/s11017-026-09760-7

Kallio, E. K., & Tynjälä, P. (Eds.). (2025). What is wisdom and can it be taught? Philosophical, psychological, and pedagogical perspectives. **Routledge**. https://doi.org/10.4324/9781003602149

McLoughlin, S., Thoma, S., & Kristjánsson, K. (2025). Was Aristotle right about moral decision-making? Building a new empirical model of practical wisdom. **PLOS ONE**, 20(1), Article e0317842. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0317842

Omland, M., Hontvedt, M., Siddiq, F., Amundrud, A., Hermansen, H., Mathisen, M. A. S., Rudningen, G., & Reiersen, F. (2025). Co-creation in higher education: A conceptual systematic review. **Higher Education**, 90(4), 1017–1047. https://doi.org/10.1007/s10734-024-01364-1

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2025a). **Education for human flourishing: A conceptual framework**. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/73d7cb96-en

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2025b). **OECD Teaching Compass: Reimagining teachers as agents of curriculum changes** (OECD Education Policy Perspectives No. 123). OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/8297a24a-en

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2026). **Ecosystems approach to curriculum change (OECD Education Policy Perspectives** No. 135). OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/df1310fd-en

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J.,

Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., . . . Moher, D. (2021). T**he PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews**. BMJ, 372, Article n71. https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Richardson, J. W., & Khawaja, S. (2025). **Meta-synthesis of school leadership competencies to support learner-centered**, personalized education. Frontiers in Education, 10, Article 1537055. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1537055

Sternberg, R. J. (1998). A balance theory of wisdom. **Review of General Psychology**, 2(4), 347–365. https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.4.347

Sternberg, R. J. (2020). **The augmented theory of successful intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.)**, The Cambridge handbook of intelligence (2nd ed., pp. 679–708). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108770422.029

Sternberg, R. J., & Glück, J. (Eds.). (2022). T**he psychology of wisdom: An introduction**. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781009085724

Thabit, S., Sancino, A., & Mora, L. (2025). Strategic public value(s) governance: A systematic literature review and framework for analysis. P**ublic Administration Review**, 85(3), 885–906. https://doi.org/10.1111/puar.13877

Virolainen, M., Pitkäranta, E., Tynjälä, P., Kallio, E. K., & Heikkinen, H. L. T. (2026). **International experts' learning to be wiser from the perspective of the Holistic Wisdom Model**. In S. Billett, H. L. T. Heikkinen, P. Tynjälä, & M. Virolainen (Eds.), Wisdom in practice: Conceptions, perspectives and development (pp. 125–154). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-92-0730-5_6

COPYRIGHTS

© 2025 by the authors. Published by The Secretariat of the Supreme Council of the Cultural Revolution. This article is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) https://creativecommons.org/licenses/by/4.0