

الحمد لله
م

تربیت برای تمدن سازی نوین اسلامی

راهبرد ملی و تمدنی تحول تربیت عمومی و رسمی

نسخه پیشنهادی مکمل در بازنگری و تدوین:

- سند تحول بنیادین آموزش و پرورش،
- سیاستهای کلان تحول نظام آموزش و پرورش (مجمع تشخیص مصلحت نظام)
- سیاستهای هم افزائی اجتماعی در تحول راهبردی نظام تربیت
- برنامه هفتم توسعه در فصل آموزش و پژوهش

نسخه در حال ویرایش دوم

۱۴۰۲ / ۲ / ۹

اردوان مجیدی

تربیت برای تمدن سازی نوین اسلامی

تغییرات نسبت به ویرایش قبلی با پشت زمینه خاکستری ثبت شده است.

مؤلف اردوان مجیدی

ناشر

شمارگان

نوبت انتشار

قطع وزیری

تاریخ انتشار - ویرایش میانی دوم - ۱۴۰۲/۲/۹

شابک

حق چاپ و انتشار برای مؤلف محفوظ است.

به امام خمینی

مربی اول در بیداری تمدن نوین اسلامی

فهرست

درباره این سند؛ سخن نویسنده پیشنهادی	۱۳.....
از حلقه مفقوده تا دغدغه‌ها و اقدامات بی‌ثمر	۱۳.....
علت اول: حبس شدن در ابرانگاره هژمونی نظام صنعتی تعلیم و تربیت	۱۵...۱۵
علت دوم: راهکارهایی گسسته	۱۹.....
اشاره ای به سابقه سند حاضر	۲۴.....
چالش پنهان بین دو سند با دو رویکرد متفاوت	۲۸.....
برخی از نکات و ویژگیها در تدوین سند حاضر	۳۳.....
ارائه ای برای نقد و چالش	۴۲.....
مقدمه سند	۴۷.....
بخش اول- راهبرد ملی و تمدنی تحول تربیت عمومی و رسمی	۵۱.....
۱- تعاریف	۵۲.....
۲- ماموریت تربیت عمومی و رسمی	۵۷.....
۳- ماهیت، ارکان و نظام اجرای سند	۵۹.....
۴- ارزشهای کلان نظام تربیت عمومی و رسمی	۶۱.....

- ۵- منشور حقوق تربیتی متربی (کودک، شاگرد و فرزند) مبتنی بر مبانی معرفتی اسلام..... ۶۴
- مولفه‌های حقوق متربی..... ۶۶
- ۵- ۱- حقوق حیات و زندگی برای تربیت..... ۶۷
- ۵- ۲- حقوق داشتن تولیت تربیتی، حمایت و دفاع از حقوق تربیت..... ۶۷
- ۵- ۳- حقوق هویت..... ۶۸
- ۵- ۴- حقوق حریم تربیت..... ۶۸
- ۵- ۵- حقوق تربیت شدن..... ۶۹
- ۵- ۶- حقوق عمل در تربیت..... ۷۰
- ۵- ۷- حقوق تمهید شرایط، محملها و محیط تربیت..... ۷۱
- ۶- ارزشها و اهداف تربیت..... ۷۱
- ۶- ۱- مولفه‌های اهداف تربیت..... ۷۱
- ۶- ۲- ویژگیهای عمومی مطلوب یک انسان تربیت یافته..... ۷۵
- ۶- ۳- ویژگیهای محوری مورد تمرکز در تربیت پیش از دبستان (۶ تا ۷ سال اول زندگی)..... ۷۶
- ۶- ۴- ویژگیهای محوری مورد تمرکز در تربیت دبستان (۶ تا ۷ سال دوم زندگی)..... ۷۸
- ۶- ۵- ویژگیهای محوری مورد تمرکز در تربیت دبیرستان (۶ تا ۷ سال سوم زندگی)..... ۷۹
- ۷- رویکرد و معماری کلان برنامه‌درسی..... ۸۱
- ۷- ۱- ابعاد حکمرانی معماری برنامه‌درسی..... ۸۱
- ۷- ۲- مولفه‌های رویکرد کلان برنامه‌درسی..... ۹۱

۷-۳- رویکرد محوری در مدیریت رفتاری محیط و تربیت شخصیت شاگردان	۱۲۱
۸- رویکرد و معماری حکمرانی نظام کلان تربیت	۱۲۷
۹- اقدامات گلوگاهی و نقشه راه	۱۳۹
۹- ۱- اشاره مقدماتی	۱۳۹
۹- ۲- هفت طیف اقدامات گلوگاهی تحولی در نقشه راه	۱۴۲
۹- ۳- سه موج تحول	۱۴۵
۹- ۴- ویژگیهای محوری اقدامات گلوگاهی هفت گانه در سه موج	۱۴۶
۹- ۴- ۱- توسعه نهادی تربیت عمومی	۱۴۷
۹- ۴- ۲- ارتقاء سطح اهداف آموزشی از خرد به کلان، و توسعه منابع و بسته‌های آموزشی	۱۴۹
۹- ۴- ۳- مدارس با رویکردهای متنوع و تحول برنامه‌درسی	۱۵۰
۹- ۴- ۴- استاد و شاگردی و ویژه‌گرایی تربیت	۱۵۱
۹- ۴- ۵- توسعه سکوهای آموزشی	۱۵۲
۹- ۴- ۶- تحول و شکل‌گیری نظام ۴ گانه نظارت و ارزشیابی تربیت	۱۵۳
۹- ۴- ۷- تحول نظارت و ارزشیابی شایستگی نیروی انسانی و شکل مدرک	۱۵۴
بخش دوم - سیاستهای کلی و برنامه های کلان پیشنهادی در ایجاد تحول در نظام تربیت	۱۵۶
الف - سیاستهای پیشنهادی تحول آموزش و پرورش در مجمع تشخیص مصلحت نظام	۱۵۷
فصل اول - سیاستهای ماموریتی نظام تربیت	۱۵۷

فصل دوم - سیاستها در ارزشها، آرمانها و اصول ۱۵۸

فصل سوم - سیاستها در رویکردهای کلان تربیت و نظام تربیت ۱۶۰

ب - متن پیشنهادی سیاستهای هم افزائی اجتماعی در تحول راهبردی نظام تربیت
..... ۱۶۵

پیشگفتار ۱۶۵

فصل اول - مقدمه ۱۶۷

فصل دوم - تعاریف ۱۶۸

فصل سوم - نظام تربیت عمومی و رسمی ۱۷۱

فصل چهارم - مدارس نوآور و خوداتکا ۱۷۵

فصل پنجم - الگوهای شایستگی و کنکور ۱۷۸

ج- متن پیشنهادی برنامه هفتم توسعه ۱۸۰

فصل دهم: روزآمدسازی و ارتقاء نظام آموزشی و پژوهشی کشور ۱۸۰

مقدمه گفتارهای مبنائی ۱۸۵

جلد دوم: بخش سوم - گفتارهای مبنائی در محورهای راهبردی

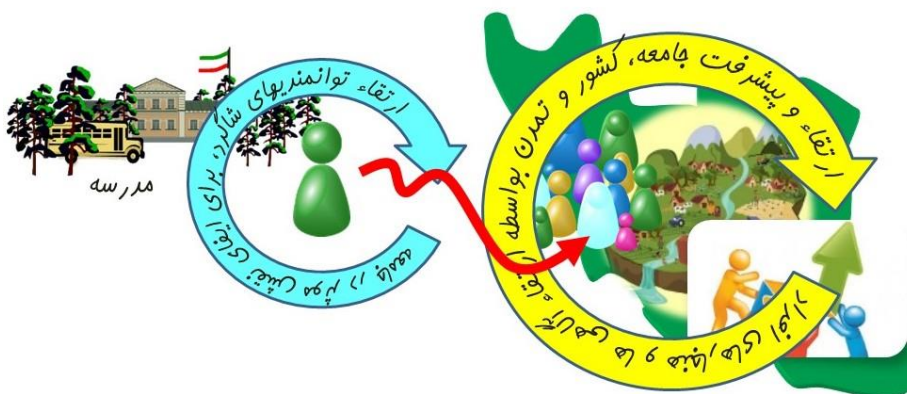
وَلَقَدْ أَرْسَلْنَا مُوسَىٰ بِآيَاتِنَا أَنْ أَخْرِجْ قَوْمَكَ مِنَ الظُّلُمَاتِ
إِلَى النُّورِ وَذَكِّرْهُمْ بِأَيَّامِ اللَّهِ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّكُلِّ
صَبَّارٍ شَكُورٍ ﴿٥﴾ ابراهيم

درباره این سند؛ سخن نویسنده پیشنهادی

إِنَّ اللَّهَ لَا يَغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّىٰ يَغَيِّرُوا مَا بِأَنفُسِهِمْ ﴿١١﴾

از حلقه مفقوده تا دغدغه‌ها و اقدامات بی ثمر

تحول تربیت، حلقه مفقوده پیشرفت و تحول کشور، توسعه انسانی، ارتقاء فرهنگ، و تحول نظامهای مختلف ملی است. تشخیص این موضوع سخت نیست که تربیت رسمی، از ایفای مأموریت اصلی خود، یعنی آماده کردن فرزندان ما برای کسب توانمندیهای کاربردی^۱، و ایفای نقش موثر در جامعه امروز از یک سو، و توانمند کردن آنها برای پی‌ریزی و ساختن جامعه آینده از سوی دیگر، بازمانده است. کمابیش، همه از این خلاء آگاهند و از آن سخن می‌گویند. (شکل پ-۱)



شکل پ-۱ - دو مأموریت نظام تربیت

^۱ - منظور از توانمندیهای کاربردی در اینجا، فقط توانمندیهای مهارتی و عملیاتی نیست. توانمندیهای کاربردی در اینجا به معنای عام آن اعم از همه توانمندیهای ذهنی، شناختی، تحلیلی، دانشی، مهارتی، عملیاتی، فرهنگی و شخصیتی، که به صورت ملموس قابل استفاده و نافع هستند، می‌شود.

اما فقط سخن در میان نیست، بلکه برای اصلاح آن نیز تلاشهای فراوانی انجام شده است. شاید در مورد هیچ یک از نظامهای کشور، به اندازه نظام تربیت، تلاش برای اصلاح، انجام نشده باشد. از اعلام نظر صاحب نظران متعدد در مورد آسیبها، مسائل، و راه حل آنها، تشکیل گروههای متعدد رسمی و غیر رسمی خودجوش و نهادی، دستورالعملهای متعدد برای اصلاحات ریز و درشت، ابلاغها و بخشنامههای متعدد، تا تدوین اسناد راهبردی مختلف، اعم از چند تلاش برای تدوین طرحها و راهبردهای ملی در چهل سال اخیر، و مهمترین آنها تدوین سند تحول بنیادین، و اقدامات پیرامون آن، و انجام اقدامات نهادی نظیر راه اندازی مدارس پیشرو و نوآور، تشکیل مراکز آموزشی اجتماعی، راه اندازی پویشهای متعدد، راه اندازی همایشها و کارگاههای مختلف، دورههای تربیت مربی مختلف، ایجاد نهادها و بنیادهای مردمی، و موارد متعدد نظیر آن، نمونه‌هایی از این تلاش وسیع است.

اما چه شده که علیرغم این دغدغه و پرداختن به این مسئله مهم، هنوز نظام تربیت، در تحول، از تقریباً همه نظامهای دیگر، عقب مانده تر است؟ اگر تصور شود که علت، عدم دغدغه حاکمیتی و اجتماعی، یا غیر اصولی بودن تلاشها است، هم حاکمیت و هم جامعه بر این تلاش و تحول اصرار داشته، و این دغدغه را کمابیش می‌توان در آنها به صورت محسوس دریافت؛ و هم تلاش برای اینکه این اقدامات به صورت اصولی و بنیادین اتفاق بیفتد، قابل مشاهده است.

در سیاستهای کلی نظام، بر خلاف اغلب حوزه‌ها، در عنوان سیاستهای حوزه نظام آموزش و پرورش، عبارت "تحول" در عنوان سیاستها قرار گرفته، و از همان ابتدا تکلیف را روشن کرده که این حوزه باید متحول شود. همچنین شاید برای تدوین هیچ یک از اسناد راهبردی کشور، به اندازه سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، انرژی، زمان و وسعت فرایند، در مطالعه، تدوین و تصویب، صرف نشده است؛ از درگیر کردن افراد مختلف در پروژه‌های متعدد در دانشگاههای سراسر کشور گرفته، تا مدت زمان ۹ ساله برای تدوین آن و ده ساله برای اجرای آن (تا کنون)، و اکنون نیز اقدامات برای بازنگری آن.

اما چرا ثمره این دغدغه‌ها و اقدامات در تعلیم و تربیت کشور مشاهده نمی‌شود؟ این مشکل علاوه بر عوامل و علل مختلف، ناشی از دو علت مهم و اصلی است. در ادامه ضمن اشاره به این دو علت، به رویکرد مکمل اتخاذ شده در سند حاضر اشاره می‌کنیم.

علت اول: حبس شدن در ابرانگاره هژمونی نظام صنعتی تعلیم و تربیت

امیرالمومنین علی علیه السلام: لا تقسروا اولادکم علی آدابکم فانهم مخلوقون لزمان غیر زمانکم^۱.

فرزندانتان را به انجام آداب خودتان واندازید؛ زیرا آنان برای زمانی، غیر از زمان شما آفریده شده اند.

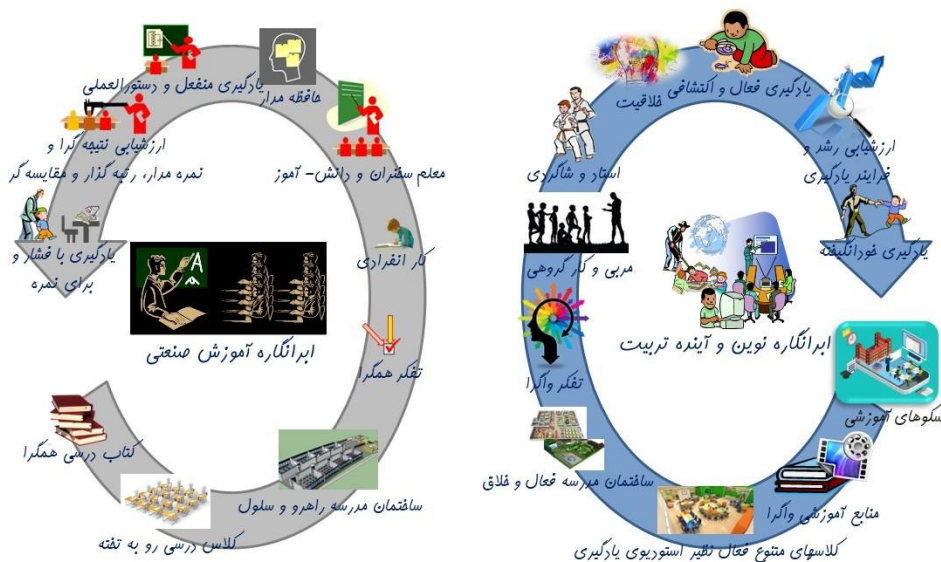
اولین علت، حبس شدن سند و اغلب اقدامات در ابرانگاره^۲ تعلیم و تربیت صنعتی، و باور نکردن ابرانگاره جدیدی است که در حال شکل‌گیری در تمدن نوین^۳ است. رویکرد متناسب با نظام صنعتی و متناسب با جامعه و تمدن گذشته در نظام تربیت نهادینه شده، و تدوین کنندگان سند تحول و برنامه ریزان اقدامات تحولی، جرات تغییر این رویکرد را ندارند. در اقدامات تحولی، و از جمله سند تحول بنیادین، الگوی پیش فرض نظام رسمی کنونی آموزش و پرورش، از جمله ماهیت کلاس، معلم، کتاب درسی، اهداف آموزشی و به عنوان پیش فرض لایتغییر در نظر گرفته شده، تغییرات بر اساس همان الگوی قدیمی، در نظر گرفته شده، و تنها اقدامات سطحی در محدوده آن پیش بینی می‌شود. (شکل پ-۲)

هر وقت صحبت از تغییر الگو و رویکرد، و تغییر ماهیت پدیده‌هائی نظیر کلاس درس، و کتاب درسی و نظایر آن می‌شود، متولیان و دغدغه مندان به صورتی

^۱ - شرح نهج البلاغه، ابن ابی الحدید، ج ۲۰، ص ۲۶۷.

^۲ - Paradigm

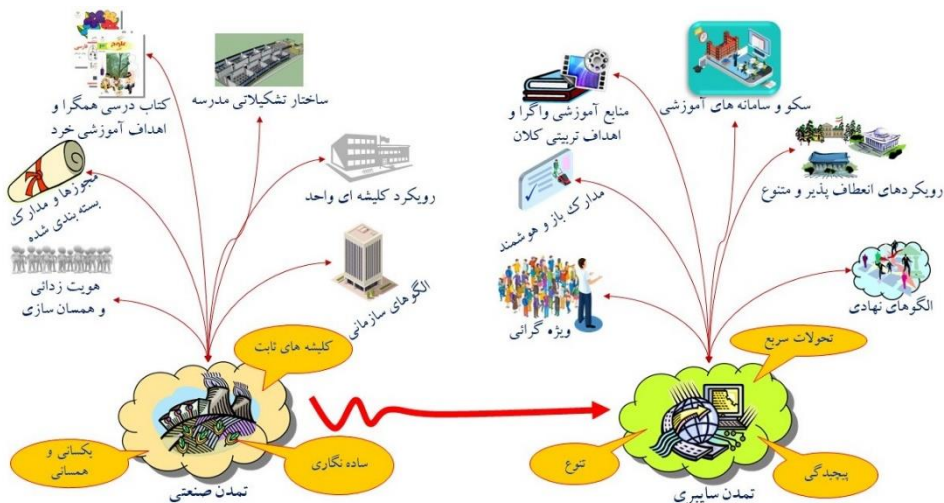
^۳ - در مورد تمدن، و تحلیل شکل‌گیری تمدن جدید، در گفتار پنجم به اجمال نکاتی بیان خواهد شد. ضمن آنکه مفصلاً در کتاب نظام برتر (اردوان مجیدی، نظام برتر، آینده آموزش و آموزش آینده، نشر ترمه، ۱۳۸۰ - قابل دستیابی متن از طریق وبگاه <https://ardavan-majidi.ir>) به آن پرداخته شده است.



شکل پ-۲ - دو ابرانگاره نظام تربیت

نگران و هراسان، از امکان پذیر نبودن هر گونه تغییر در آن الگو و رویکرد صحبت می‌کنند؛ هر چند به ناکارآمد بودن آن، بخصوص در شرایط تمدنی جدید، اعتراف می‌کنند. به عبارت دیگر مشکل آن است که کسی جرات قدم گذاشتن در تغییر ابرانگاره موجود را ندارد؛ در حالی که میدان ابرانگاره تغییر کرده و جامعه درگیر ابرانگاره دیگری شده است. قواعد و معادلات تعیین کننده میدان تغییر کرده، و این قواعد و معادلات، در میدان جدید تمدن رایافضا، و تمدن اسلامی در حال شکل گیری، دیگر اعتبار ندارد؛ اما دغدغه مندان و تلاشگران مذکور تحول، با همان قواعد میدان گذشته برای این تحول تلاش می‌کنند.

در تمدن جدید، با توجه به ویژگیهای جامعه، نهادهای، بسترها، سازوکارها و پدیده‌های شکل گرفته در آن، ماهیت کلاس درس، کتاب درسی، منابع آموزشی، معلم، برنامه درسی، اهداف آموزشی، تدریس، دوره آموزشی، فضای آموزش، دوران تحصیل و نظایر آن، و فرایندهای تربیت و سازوکارهای آن، و قواعد و معادلات حاکم بر آنها، تغییر کرده است. (شکل پ-۳)



شکل پ-۳ - ویژگیهای محوری، سازوکارها و رویکردهای محوری تعلیم و تربیت در دو تمدن

اگر به جامعه اجازه دهید، و حکمرانی ابرانگاره قدیم صنعتی، پای خود را از پشت جامعه در این حوزه بردارد، جامعه، بر اساس نیازهای جدید ایجاد شده، خود این تطابق را در نظام تربیت نیز انجام می‌دهد. نظیر آنچه که در بسیاری از حوزه‌های دیگر، نظیر اقتصاد، تجارت، حمل و نقل و نظایر آن اتفاق افتاده است. اما در حوزه تربیت، تلاش شده تا قواعد و معادلات ابرانگاره منسوخ شده را با کشیدن دیوار دور مدارس، و جدا کردن^۱ آنها از جامعه، و عقب نگه داشتن مدارس در فضای دهها سال قبل، به زحمت اجرا کنند.

اما این اتفاق دیر یا زود خواهد افتاد که این محبوس کردن، ناگهان (نظیر نمونه کوچکی که از آن در بحران کرونا و تاثیر آن بر نظام آموزشی دیدیم) از هم فرو می‌پاشد، و جامعه راه خود را، به صورتی تقریباً غیر قابل کنترل برای حاکمیت خواهد رفت؛ نظیر اتفاقی که در حمل و نقل و راه افتادن تاکسی اینترنتی، و واماندن تاکسیرانی رسمی افتاد. اگر حاکمیت، خود این تغییر ابرانگاره را اجرا می‌کرد، قابلیت مدیریت فضای آن را نیز پیدا می‌کرد. اما وقتی حاکمیت و سازوکارهای حکمرانی، در مقابل این تغییر با تصویری از الگوها و قواعد منسوخ شده پافشاری می‌کند، بالطبع

۱- ایزوله کردن.

به صورت تدریجی و یا در یک شوک ناگهانی، به همراه منسوخ شدن و کنار گذاشتن شدن قواعد این ابرانگاره، قدرت حاکمیتی و حکمرانی خود را از دست داده، و با میدانی مواجه می‌شود که از حیطة حکمرانی او خارج شده، و او تنها به عنوان نظاره‌گر، برای کسب قدرت حداقلی در حکمرانی در این میدان، دست و پا می‌زند (نظیر آنچه در حوزه اینترنت، حمل و نقل، رایافضا، فرهنگ، رسانه‌ها و نظایر آن اتفاق افتاده است). این هشداری است که سه دهه است، که در حوزه‌های مختلف و از جمله تربیت، توسط نویسندگان این سطور و صاحب‌نظران دیگر، اعلام می‌شود.

به مسائل و آسیب‌های کلان نظام تربیت و مسائل و آسیب‌های کلان نسخه قبلی سند تحول بنیادین، در جلد دوم این سند، در گفتارهای بخش سوم، اشاره خواهیم کرد؛ اما مهمترین مشکل سند تحول قبلی، آن است که ابرانگاره تربیت را در همان ابرانگاره تعلیم و تربیت صنعتی، و باورهای آن از کلاس، کتاب درسی، اهداف آموزشی خرد و خلاصه شده در کتابهای درسی، معلم و نظایر آن به صورت پیش فرض لایتغیر در نظر گرفته، و جرات تغییر در این باورها را نداشته، و تنها سعی کرده با گزاره‌هایی زیبا نظیر لزوم ایجاد خلاقیت، دادن فرصت برای تدوین برنامه‌درسی به معلمان، بخش کوچک اختیاری برنامه‌درسی و نظایر آن (تنها دو ساعت در هفته در طرح بوم!)، ویژگیهای تربیت در ابرانگاره جدید را به آن تزریق کند. اما واقعیت آن است که در عین وجود سازوکارهای قدرتمند ابرانگاره صنعتی، نظیر محوریت مطلق کتاب درسی و لوح محفوظ فرض کردن آن، بودجه بندی درسی، ارزشیابی کلیشه‌ای و نمره محور، کنکور و نظایر آن، هیچ معلمی جرات و فرصت نزدیک شدن به آن گزاره‌های زیبا را پیدا نمی‌کند، و این گزاره‌ها در حد شعار باقی می‌مانند.

سند حاضر، تلاشی مبتنی بر فهم این تغییر ابرانگاره تمدنی جدید، و تبیین نظام تربیت و برنامه‌درسی، مبتنی بر قواعد و معادلات این ابرانگاره است. به

معماری و الگوی تبیین شده در سند حاضر، باید با چشم تبیین یک تغییر ابرانگاره^۱ نگاه شود.

علت دوم: راهکارهایی گسسته

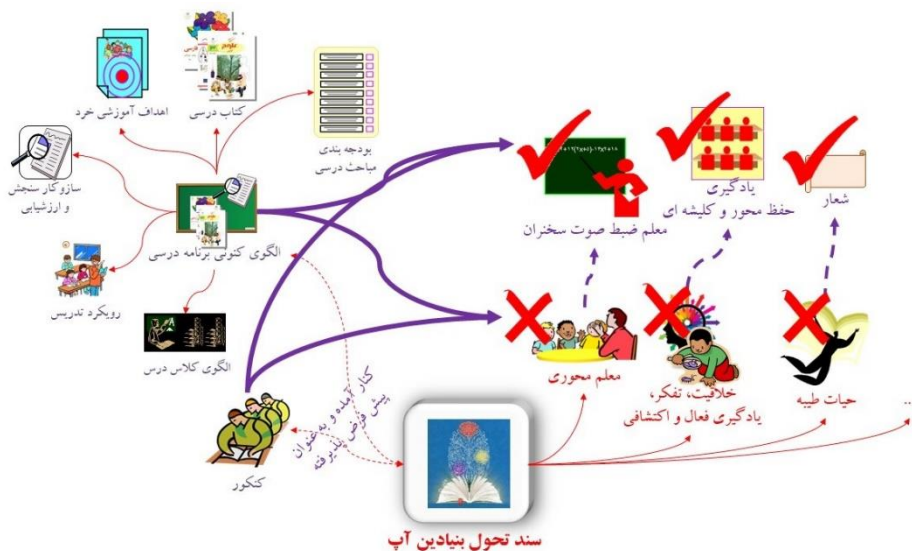
أَرْبَابٌ مُتَفَرِّقُونَ خَيْرٌ أَمِ اللَّهُ الْوَاحِدُ الْقَهَّارُ ﴿يوسف ۳۹﴾

اما دومین علت موفق نشدن تلاشها برای تحول تربیت، ناشی از نبود یک نگاه یکپارچه و مبتنی بر یک معماری، به تبیین مولفه‌ها و ترکیب بندی نظام تربیت است. شاید بسیاری از خصوصیات نظام تربیت تمدنی جدید، حتی با در نظر گرفتن ویژگیهای تحول ابرانگاره‌ای جدید، در گوشه گوشه سند تحول، به صورت گزاره‌هایی زیبا ذکر شده است، اما ترکیب بندی تمام سند قبلی، به همراه نظام موجود در حال اجرا، مبتنی بر قواعد و معادلات ابرانگاره قدیمی است، و این ترکیب بندی، اجازه تحقق آن گزاره‌های زیبا را نمی‌دهد. (شکل پ-۴)

در سند قبلی گفته می‌شود: "تأکید بر معلم محوری در رابطه معلم و دانش آموز در عرصه تعلیم و تربیت و جلوگیری از اجرای هر سیاست و برنامه نظری و عملی که این محوریت را مخدوش نماید"، اما الگوی کتاب درسی، اهداف آموزشی خرد، حجم و تعدد موضوعات خرد آموزشی، بودجه بندی آموزشی، مطالبه همسان کنکور، و نظایر آن، در عمل اجازه هرگونه تصمیم‌گیری، و بخصوص خلاقیت را از معلم می‌گیرد، و معلم در عمل تنها در چهارچوب الگوی بسته نظام صنعتی، نقش مجری و ضبط صوت توضیح دهنده کتاب درسی، به همراه نقش مبصر منضبط کننده کلاس (با عرض معذرت از مقام معلمین گرانقدر و بزرگوار که برای اینکه جفائی که در حق آنها می‌شود را تبیین کنم، مجبور به بکاربردن چنین عبارتی هستم) را پیدا می‌کند، و نه بیش از آن، و هر گونه حرف از استاد و شاگردی، فقط گزاره‌هایی زیبا و بی پشتوانه و غیر قابل اجرا است.

در جای جای سند قبلی از **”توان تفکر، درک و کشف پدیده‌ها و رویدادها و روحیه‌ی مواجهه‌ی علمی و خلاق با مسائل و خلاقیت و یادگیری اکتشافی“**، و دهها خصوصیت ناشی از آن در ارزشها و ویژگیهای پرورش متریان صحبت می‌شود، اما **حجم کتابهای درسی**، اهداف آموزشی و بودجه بندی آموزشی، الگوی ارزشیابی و نظایر آن، چنان مربی و متربی را درگیر در تدریس و حفظ کردن مطالب متعدد مندرج در آن می‌کند، که عملاً فرصت و شرایطی برای تفکر، تحلیل، گفتگو، چالش، حل مسئله، کشف، خلاقیت و نظایر آن باقی نمی‌گذارد.

در ویژگیهای تربیت یافتگان و ارزشها و نقاط متعدد سند، شعارهای فراوانی در مورد **”حیات طیبه، تقید به دین، موازین اخلاقی، قانونمداری، مسئولیت پذیری“** و دهها ویژگی زیبای دیگر داده می‌شود، اما در عمل فقط **گنجانده شدن چند عبارت یا متن در کتابهای درسی**، و انتقال دانشی در حوزه‌های مذکور، در سازوکارهای نظام کتاب درسی محور و دانش محور پیش فرض قابل انجام است؛ در صورتی که تحقق



شکل پ-۴ - پذیرش الگوی کنونی برنامه درسی در تناقض با آرمانهای ترسیم شده /

اثر الگوی کنونی برنامه درسی در عمل و واقعیت

این اهداف بجز در درگیر شدن در زندگی و عمل، و در خلال شکل‌گیری شخصیت و فرهنگ متربیان، ممکن نیست؛ و الگوی برنامه‌درسی کنونی و پیش فرضهای آن که سند نتوانسته خود را از چنبره آن خلاص کند، چنین چیزی را ممکن نمی‌سازد.

اینها فقط نمونه‌هایی از ارزشها و راهکارهای ارائه شده در سند قبلی است، که بدون پیوند با پیش فرضها و سازوکارهای الگوی برنامه‌درسی، و بدون پیش بینی زمینه‌ها و پشتوانه‌های عملیاتی تحقق آن، فقط تبدیل به شعارهایی شده است که در سند داده می‌شود، ولی امکان تحقق آن فراهم نمی‌آید. این خلاء، پس از مسئله حبس شدن در ابرنگاره صنعتی که از آن در بند قبلی صحبت کردیم، ناشی از آن است که این گزاره‌های ارزشها و راهکارها، از پشتوانه ترکیب بندی یک معماری مشخص و منسجم، برخوردار نیست.

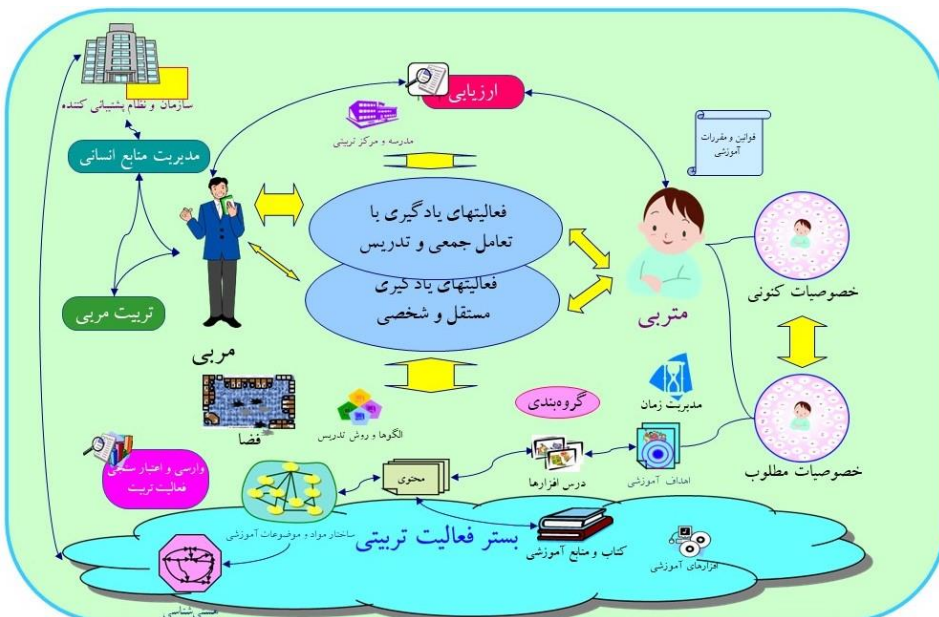
معماری با تبیین یک انسجام عقلانی در سازوکارها و عناصر و مولفه‌های مختلف نظام تعریف می‌شود. عناصر مختلف تعریف شده حوزه‌های برنامه‌درسی و مسائل حکمرانی در سند حاضر، هر یک تاروپودهای یک بافت منسجم و یکپارچه را تبیین می‌کنند؛ و هر یک از وجهی به مسائل وارد می‌شود که عناصر دیگر، از وجوه دیگر آن را پوشش می‌دهند.

وقتی در یک بخش سازوکار استاد و شاگردی تبیین می‌شود، در بخش دیگر سازوکار تربیت مربی برای این استاد و شاگردی پیش بینی می‌شود، در بخش دیگر مسئله برنامه‌درسی محلی که مربی بتواند مستقلاً تعریف کند فراهم شده است، در بخش دیگر چگونگی توزیع اختیار به مدرسه پیش بینی شده، در بخش دیگر سازوکار تامین مالی مدرسه بر اساس این رویکرد پیش بینی شده، در بخش دیگر مولفه‌های اهداف تربیت و الگوی ارزشهای متناسب قابل تحقق در استاد و شاگردی تعریف شده، در بخشهای دیگر الگوی ارزشیابی، سازوکارهای یادگیری اکتشافی، بستر مدرسه زندگی

و عمل، متناسب با این رویکرد پیش بینی شده است. در شکل پ-۵، مولفه های اصلی معماری نظام تربیت در لایه اول، نشان داده شده است.

به همین صورت، تلاش معمار بر آن بوده که سازوکارهایی که در سند حاضر تعریف شده، در یک تاروپود منسجم، از یکدیگر پشتیبانی کنند. رویکرد مدرسه عمل، رویکرد ارزشیابی، ویژگیهای عمومی یک انسان تربیت یافته، با تکیه بر رویکرد پرورش فرهنگ و شخصیت، جایگاه بسترها و سکوهای آموزشی، رویکرد مدرسه اکتشافی، طریقه اختصاص بودجه مدارس و تعریف سرانه، و بقیه سازوکارها و رویکردهای تعریف شده در سند حاضر، هر یک در تاروپود یک ترکیب بندی منسجم، از همدیگر حمایت کرده و با همدیگر سازگارند.

تنها تجویز کلی یک رویکرد استاد و شاگردی، بدون فراهم کردن تاروپود حامی و فراهم کننده بستر تحقق آن، مشکلی را حل نکرده و فقط یک دستور نشدنی را جلوی روی مدارس و معلمان قرار می‌دهد، که امکان تحقق آن وجود ندارد، هم باعث یک تلاش بی حاصل و از پیش شکست خورده می‌شود، هم باعث



شکل پ-۵ - مولفه های اصلی معماری نظام تربیت در لایه اول

بدبین شدن نسبت به تحول و الگوهای تحول می‌شود، و هم اجرا نشدن دستورات را به عنوان یک هنجار (ناهنجاری) نهادینه می‌کند و افراد را به آن عادت می‌دهد. بخصوص وقتی تعداد این تجویزها زیاد می‌شود (همانگونه که در سند تحول مصوب ۱۳۹۰ اتفاق افتاده است)، یک مجموعه اقدامات ناسازگار با هم و اقدامات نشدنی و آرمانهای مبهم را پیش رو قرار می‌دهد، که بجز قراردادن آموزش و پرورش در یک بن بست، کار دیگری نمی‌کند.

و از طرف دیگر هر گونه پیشنهاد برای اصلاح، و حذف و اضافات در سند حاضر، نمی‌تواند به صورت نقطه‌ای و موردی، بدون در نظر گرفتن تعامل آن پیشنهاد با سایر عناصر و سازوکارها اتفاق بیفتد. متأسفانه رویکردها تا کنون اینگونه بوده که افراد تصور می‌کنند که فقط با گنجانده شدن یک کلمه در یک نقطه از سند، (مثلاً عبارت "با مشارکت خانواده"، در یکی از بندها) مسئله آنها حل می‌شود (و مثلاً این کار با مشارکت خانواده انجام خواهد شد)؛ اما تا زمانی که سایر حوزه‌های سند و سازوکارهای آن، اجازه تحقق آن کلمه را ندهد (همانگونه که بافت کنونی نظام رسمی، تقریباً هیچ فضائی را برای مشارکت عملی خانواده‌ها - بجز مشارکت در تامین هزینه‌های مدرسه - فراهم نمی‌آورد)، عملاً گنجاندن آن کلمه هیچ اثری را در سند نداشته، فقط اجرای آن را دشوارتر و پیچیده‌تر هم می‌کند.

متأسفانه روال طرح مباحث و نقد و بررسی و اصلاحات در اسناد راهبردی ملی، با توجه به عبور آنها از نهادهای مختلف، این مشکل را در اغلب اسناد راهبردی کشور ایجاد کرده است. یک نقطه از یک سند در عبور از مجاری تصویب در یکی از نهادهای میانی، مورد نقد قرار گرفته، و بدون در نظر گرفتن مسائل مرتبط با آن در نقاط دیگر سند، با گنجاندن یک واژه در یک بند، به صورت ظاهری مشکل را رفع کرده، و مطالبه موردی نقد کننده را محقق، و او را ساکت می‌کنند، اما ناهمگونی‌ای در کل سند ایجاد می‌کنند، که با زیاد شدن تعداد این جرح و تعدیلهای متن به گونه‌ای تبدیل می‌شود، که بعضاً نویسنده اولیه هم از ترکیب و مسائل آن سر

در نمی‌آورد! و اجرا کنندگان را با کلاف سردرگمی مواجه می‌کند، که بجز تلقی شعاری از عبارات، فضای تحقیقی برای آن پیدا نمی‌کنند.

به همین دلیل لازم است تا نقد کنندگان و اصلاح و تکمیل کنندگان سند حاضر نیز، اولاً قبل از نقد نقطه‌ای، تمام بخشهای سند و ترکیب بندی آن را ملاحظه کرده، و نقد خود را پس از آن مطرح کنند. ثانياً اصلاحات پیشنهادی را با در نظر گرفتن و فهم ترکیب معماری آن، ارائه و اعمال کرده، و هر اصلاح را پیش از اعمال، از نظر ترکیب کلی، از زوایای مختلف مورد بررسی قرار دهند، و با توجه به اثرگذاری در حوزه‌های مختلف معماری، انجام دهند.

اشاره‌ای به سابقه سند حاضر

معمول نیست که یک سند راهبردی، ظاهراً توسط یک نفر (و کارگروه مرتبط وی)، آنهم از بیرون از مجموعه حاکمیت نوشته و منتشر شود؛ اما این اتفاقی است که در این متن افتاده است. برای اینکه مسئله و جایگاه این اقدام روشن شود، لازم تا کمی به سبقه این کار اشاره کنم.

از این منظر من هم یکی از دغدغه‌مندان تحول تربیت هستم، که نزدیک به ۲۵ سال در این حوزه تلاش کرده است. نقطه تمایز این تلاش از آنجا آشکار می‌شود که این تلاش مبتنی بر تحلیل تحول تمدنی، و شناخت تغییر ابرانگاره(های) آن بوده است. با توجه به گرایش و تمرکز تخصصی من در حوزه مهندسی نظامهای^۱ کلان با گرایش معماری تحول نهادی^۲، این تلاش به موازات زمینه دغدغه جدی‌ام در حوزه تربیت، در حوزه‌های دیگری نظیر تحول فناوری اطلاعات، دولت الکترونیک، امنیت رایافضا، سلامت، سبک زندگی و فرهنگ نیز انجام شده است، و این تلاش در ارائه برخی از اسناد راهبردی و ملی این حوزه‌ها، نقش داشته است.^۳

^۱ - System

^۲ - Institutional

^۳ - مستندات و سوابق این فعالیتها در وبگاه <https://ardavan-majidi.ir> قابل مشاهده است.

نقطه مشترک همه این تلاشها، تغییر ابرانگاره تمدنی، و شکل‌گیری ابرانگاره جدیدی است، که در جامعه و تمدن جدید، کما بیش با آن دست به گریبان هستیم. در جامعه و تمدن جدید، قواعد و معادلات متفاوتی حاکم است، که اقدامات با قواعد و معادلات جامعه قبلی در آن، کارائی و اعتبار خود را از دست می‌دهند. در صورتی که تبیین تحول و طراحی یک نظام برای این جامعه و تمدن، بر اساس قواعد جامعه و تمدن قدیم انجام شود، قاعدتا این تبیین و طراحی با واقعیتها فاصله داشته، و قابلیت تحقق پیدا نمی‌کند.

مسئله آن است که فهم کردن و باور این تغییر قواعد و معادلات، و عمل به آن، یکی از گلوگاهها و نقاط دشوار تغییر ابرانگاره است. برای جامعه‌ای که قواعد قبلی در آن نهادینه شده، دشوار است که بتوان از قواعد جدید سخن گفت و آن را اجرا کرد. برخورد هنجاری با تبیین قواعد و طراحی در ابرانگاره جدید، یکی از متداولترین مقاومتها در این میدان محسوب می‌شود. چیزی که در نزدیک به ۳۰ سال گذشته، به شدت با آن مواجه بوده‌ام.

تبیین، طراحی و تدوین معماریها و اسناد راهبردی نظیر معماری و سند تحول دولت الکترونیک، معماری نظام سبک زندگی سالم، معماری نظام سلامت (در مرحله تلفیق برنامه پنجم)، معماری فرهنگ و نمونه‌های دیگری از این دست، تجربیاتی است که کما بیش با این مسئله در آن مواجه بوده‌ام. معماری نظام تربیت نیز از این دست است.

در ۵ سال اول تلاشم در این حوزه (از ۱۳۷۵ تا ۱۳۸۰)، تبیین این ابرانگاره و تبیین و طراحی نظام تربیت، بر اساس تحلیل این تغییر ابرانگاره در جامعه و تمدن انجام شده است. **کتاب نظام برتر**^۱، تبیینی از این تحول و ابعاد آن بود. ضمن ادامه مستمر مطالعات مذکور در حوزه تمدن رایافضا و نیز نظام کلان تربیت تا کنون، از سال ۱۳۸۴، مطالعات در حوزه برنامه‌درسی نیز آغاز شد، و **الگوی معماری برنامه‌درسی**

^۱ - اردوان مجیدی، نظام برتر، آینده آموزش و آموزش آینده، نشر ترمه، ۱۳۸۰.

نیز به تدریج طراحی شد. ابعادی از این الگو در **رویکرد برنامه درسی حکمت اجرا** شد.

اغلب دوستان حوزه تربیت، من را با **مدرسه حکمت بابلسر** می شناسند. مدرسه‌ای که به عنوان **الگوی نمونه سازی شده^۱ از یک مدل پژوهشی**، پس از یک اجرای آزمایشی محدود در سال ۱۳۸۶، در سال ۱۳۸۸ به صورت رسمی فعالیت خود را آغاز کرد. پس از ۸ سال فعالیت با حضور و درگیری مستقیم خودم، در سال ۱۳۹۶، از نظر من فعالیت پژوهشی میدانی ما در آن پایان یافت و فعالیت من و تیم پژوهشی‌مان، در آن متوقف شد. البته از آن به بعد تا کنون، فعالیت پژوهش و طراحی ما به صورت تحلیل تجربیات و تکمیل طراحی بر اساس مستندات و یافته‌های میدانی مدرسه و تجربیات ثبت شده آن دوره ۸ ساله، ادامه پیدا کرده، و ان شاء الله در آینده نیز تداوم خواهد یافت. و البته خود مدرسه حکمت نیز برای تداوم فعالیت به برخی از خانواده‌های شاگردان مدرسه سپرده شد، و اکنون نیز فعالیت آن با مدیریت آن عزیزان، به عنوان یک مدرسه محلی ادامه دارد.

اشاعه و توسعه رویکرد هنوز ادامه دارد. بسته‌های متعدد آموزشی و سیستمی که حاوی ابعاد راهبردی و عملیاتی رویکرد است، آماده و منتشر شده است. همچنین طی سالهای گذشته، تعداد زیادی از مدارس در کشور و بعضاً خارج از کشور، از رویکرد مدرسه‌ای حکمت، برای طراحی الگوی مدرسه‌ای خودشان استفاده کرده‌اند.

تصور اغلب افراد از رویکرد مدرسه‌ای حکمت آن است که یک الگوی مدرسه‌ای نظیر الگوهای خلاقانه مدرسه‌ای متعدد دیگری است که حرفهای جدیدی برای گفتن دارد. این درست است. اما تمام مسئله نیست. از منظر من، رویکرد مدرسه‌ای حکمت اجرای الگوی نمونه سازی شده از یک معماری **برنامه درسی انعطاف پذیر** است، که در فضای **ابرانگاره تمدنی جدید**، نیازمندیهای این تمدن را برآورده می‌کند.

این الگو با پشتوانه معماری آن، می‌تواند به صورت الگوهای مدرسه ای متعددی تبدیل و اجرا شود.

سخن من این نیست که رویکرد مدرسه ای حکمت، تنها رویکرد تمدنی آینده است؛ بلکه اصولا اعتقاد دارم که در میدان تمدنی آینده، یک رویکرد واحد، نظیر آنچه اکنون در آموزش و پرورش رسمی کشور جاری است، نمی‌تواند نیازمندیهای تربیت را در حوزه‌های مختلف جامعه برآورده کند؛ و ضرورتا باید الگوهای متعددی در جامعه تربیت وجود داشته باشد، تا هر حوزه جامعه، مبتنی بر نیازها، شرایط و اقتضائات خود، از آن بهره‌مند شود.

اما سخن این است که رویکرد مدرسه ای حکمت، حداقل یک رویکرد را نشان می‌دهد، که می‌تواند نیازها و اقتضائات تمدن جدید را برآورده کند، و ابعاد آن را به معرض مشاهده و تحلیل قرار می‌دهد. اینکه برخی از متولیان نظام آموزش و پرورش رسمی کنونی، ادعا می‌کنند که نمی‌شود الگوی دیگری غیر از الگوی رسمی کنونی را اجرا کرد، و نمی‌توان الگوئی دیگر را متناسب با اقتضائات تمدنی جدید اجرا کرد، نمی‌توان پیش فرضهای الگوی موجود نظیر ماهیت کلاس درس، ماهیت کتاب درسی، ماهیت تدریس و نظایر آن را تغییر داد، و نمی‌توان الگوهای متنوع و متعددی داشت که مدارس بتوانند خلاقانه، الگوی برنامه‌درسی خودشان را داشته باشند، و در عین حال مورد نظارت نظام حکمرانی و حاکمیت قرار داشته باشند، همگی گزاره‌هایی هستند که با تجربه محدود رویکرد مدرسه ای حکمت، ابطال می‌شوند.

من به رویکرد حکمت به چشم ابطال کننده گزاره‌های تابوی تربیت، و شکننده هسته مرکزی ابرانگاره نظام صنعتی موجود، نگاه می‌کنم. ضمن آنکه تجربه ۸ ساله مدرسه حکمت، شرایطی را فراهم کرد که ابعادی را که پیش از آن به صورت نظری از آن صحبت می‌کردیم، به صورت عملی و عملیاتی مشاهده کنیم، و جوانب اجرا و اثربخشی و مشکلات و تنگناهای آن را بررسی کنیم. یک تفاوت بین

کتاب نظام برتر، و کتاب گذار در بحران^۱، آن است که تبیینهای کتاب نظام برتر، تبیینهای نظری بود، اما تبیینهای کتاب گذار در بحران، علاوه بر تبیینهای نظری، از پشتوانه یک تجربه عملی در مدرسه حکمت برخوردار بود. و البته هنوز جای کار زیادی برای فهم و استفاده از تجربه ۸ ساله مدرسه حکمت، در جوانب مختلف باقی مانده است.

معماری برنامه‌درسی راهبردی ارائه شده در سند حاضر، معماری رویکرد برنامه‌درسی حکمت نیست؛ بلکه معماری سطح بالائی است که از یک سو نیازمندیهای تمدنی آینده را برآورده می‌کند، و از سوی دیگر قابلیت انعطاف زیادی ایجاد می‌کند که بتوان معماریهای برنامه‌درسی متنوع و خلاقانه‌ای را بر اساس آن در مدارس ایجاد کرد. اما از بسیاری ابعاد، معماری برنامه‌درسی راهبردی این سند، از معماری حکمت، استفاده فراوانی کرده و از مولفه‌ها و سازوکارهای راهبردی آن، و نیز تجربیات موفق و ناموفق آن در میدان عمل، بهره برده است.

چالش پنهان بین دو سند با دو رویکرد متفاوت

در سالهای ۸۳ و ۱۳۸۲، به موازات آنکه من درگیر و مجری مطالعه و تدوین سند تحول دولت الکترونیک (مصوب ۱۳۸۴) بودم، مطالعات سند ملی آموزش و پرورش (که بعداً با نام سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در سال ۱۳۹۱ تصویب شد)، آغاز شد. تعامل خوب و البته کمرنگی بین من و کارگروه فنی سند ملی آموزش و پرورش وجود داشت، اما ضمن ادامه کار مطالعات شخصی و گروه همکارم در حوزه تربیت، مطالعات تیم سند ملی آموزش و پرورش را از دور دنبال می‌کردم.

در طول ۹ سال مطالعه و تدوین سند تحول بنیادین و نیز پس از تصویب، ارتباط من کمابیش با کارگروه سند برقرار بود، و بعضاً نقدها و برخی از پیشنهادها را به عزیزان ارائه می‌کردم؛ هر چند مسیری که طی می‌شد، مورد نقد جدی و راهبردی من قرار داشت. متأسفانه بجز گنجاندن برخی عبارات در متن سند، تغییری در رویکرد

^۱ - اردوان مجیدی، گذار در بحران، تعلیم و تربیت در گذار به سمت نظام برتر، انتشارات خبرگزاری فارس، ۱۴۰۰.

تدوین سند، و بخصوص مواجهه با دو مشکل فوق الذکر (حبس شده در ابرانگاره نظام صنعتی، و عدم وجود معماری منسجم) انجام نشد.

طی ۹ سال مذکور در چند مرحله، در تعامل با کارگروه فنی سند، بحث مشارکت جدی تر من در مطالعات سند مطرح شد. تعریف من از این همکاری، در اتخاذ رویکرد معماری و بنا شدن مطالعات و سند بر یک معماری منسجم بود. متأسفانه در هیچ کدام از این مراحل، علیرغم اینکه حتی در برخی از مراحل، برخی از عزیزان خود کارگروه، لزوم این طراحی را اعلام می کردند، زمینه انجام این طراحی، توسط کارگروه و نهاد بالادستی آن فراهم نشد، و به همین دلیل عملاً همکاری جدی تری شکل نگرفت. البته شخصا و در بستر موسسه پژوهشی مان^۱، طراحی مذکور را با بهره بردن از نظرات طیف وسیعی از صاحب نظران، با بضاعت محدود شخصی و کارگروه مان، تا امروز دنبال کردم (و امروز ثمره آن در سند حاضر مشاهده می شود).

هر چند که ابعاد نقد من به فرایند و متن سند تحول، در حدی بود که بتواند فرایند تدوین سند را، بخصوص در نهادهای بالادستی، درگیر چالش جدی کند، اما این نقدها فقط به خود کارگروه سند ارائه می شد، و تقریباً تا سالهای اخیر، از نقد سند در مجامع عمومی و رسانه ها، و حتی ارائه نقدها به نهادهای مرتبط دیگر نظیر شورای عالی انقلاب فرهنگی، مجلس یا مجمع تشخیص مصلحت نظام، علیرغم درخواست برخی از نهادهای مذکور برای این نقد، خودداری شد. علت آن بود که هرچند نقدهای جدی به سند وارد بود، اما حرفهای خوبی هم در سند زده می شد. و به نظرم می رسید که مخدودش کردن سند با نقدهای بیرونی، هر چند می توانست در ادامه کار آن اختلال ایجاد کند، اما نمی توانست آن را به مسیر صحیح سوق دهد. متأسفانه ضربه زدن و متوقف کردن یک کار نظیر این، چندان دشوار نیست؛ اما مهم آن است که ساختن و ادامه دادن مسیر صحیح کار آسانی نیست. به نظرم آمد که در

^۱ - موسسه مطالعات راهبردی فناوری اطلاعات؛ یک اندیشکده که به نوعی بنیاد پژوهشی شخصی نویسنده محسوب می شود.

شرایط آن دوره، و فضای فکری افراد و نهادهای مرتبط، شرایط فهم و اجرای سندی با مشخصاتی که تعریف و مطالبه می‌کردم، عملاً قابل تحقق نبود. پس اینکه روال کنونی را مختل کنیم، همان مزیت‌های موجود سند را هم که خود بسیار ارزشمند بود، به خطر می‌انداخت.

به همین دلیل در یک تعامل دوستانه، تلاش کردم به کارگروه سند، در حد بضاعت خود، و تمایل و پذیرش دوستان، کمک کنم. پس از تصویب سند نیز همین روال ادامه داشت، تا حداقل آنچه که تصویب شده، با کیفیت بهتری اجرا شود.

اما با گذشت زمان و تداوم اصرار اجرای سند با همان روال دستوری و فرمایشی، از حدود ۳ سال پیش، نقدهای محدودی در حد اشاره و کنایه، به عنوان تلنگرهائی برای توجه پیدا کردن به خلاءهای سند را آغاز کردم.^۱

سال گذشته (۱۴۰۰)، ماموریت بازنگری سند به شورای عالی آموزش و پرورش داده شد. همزمان ماموریت بازنگری سیاست‌های کلی نظام در حوزه تحول آموزش و پرورش نیز به مجمع تشخیص مصلحت نظام و از طریق مجمع به سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی، داده شد. در جریان این دو بازنگری، نقدهای صریح خود را به این دو سند ارائه کردم. متأسفانه برخورد هر دو مجموعه بازنگری کننده، دلسرد کننده بود. بخصوص در مورد سند تحول بنیادین، دبیر محترم شورا صریحاً اعلام کردند که قصد تغییر زیربنائی در سند را ندارند، و تنها در چارچوب سند گذشته، اگر بشود تغییرات مختصری را در عبارات داد، انجام می‌شود. در صورتی که مشکلات این دو سند، بیش از آن بود که با تغییر مختصر عبارات، بتوان آنها را اعمال کرد.

آیا قرار است جامعه، کشور و نظام تربیت، همین اسناد را در سطح همان ابرانگاره نظام صنعتی گذشته، دریافت کرده، و ۱۰ سال دیگر هم، انرژی و توان کشور، صرف تلاش در همان ابرانگاره قدیم، آنهم با راهکارهائی گسسته و بدون معماری منسجم بشود؟ و در این ۱۰ سال هم فقط گزاره‌های زیبای سند را شعار

^۱ - به عنوان مثال در ارائه‌ای که در سال ۱۳۹۶ در همایش چهارسوق داشتم، و گریز کوتاهی نیز به سند زد.

بدهیم؟ با احتساب مدت تدوین، تصویب و اجرا، تقریباً ۲۰ سال صبر کردیم. آیا باید ۱۰ سال دیگر هم صبر کنیم، که نظام تربیتی که چندین سال از جامعه عقب است، به خود بیاید و تصمیم به تغییر بگیرد؟ میزان خسارتی که طی این مدت به جامعه و کشور، از ناحیه یک تربیت پس مانده وارد می شود، چقدر است؟

به نظرم آمد اینجا توصیف موارد مشکلات و راهکارها، و اتفاقی که باید در تدوین سند بیفتد، و ارائه این مطالب به کارگروه های بررسی کننده، دردی را درمان نمی کند، و اثری نخواهد داشت. با توجه به اینکه سابقه آن را داشته ام که فهرست کردن مشکلات و اصلاحاتی که باید بشود، حداکثر در سطح گنجانده شدن برخی عبارات در سند (حتی شاید به عنوان رفع تکلیف) اثرگذار بوده، و نمی توان از آن، انتظار شکل گرفتن یک سند با معماری منسجم را داشت. بخصوص اینکه تجربه آن را داشته ام، که برخی از دوستان کارگروه مذکور، ایجاد یک سند مبتنی بر یک معماری را نشدنی دانسته، یا دغدغه ای برای تحقق آن نداشته اند.

به همین دلیل به نظرم آمد وظیفه دارم، اینبار نقدها و پیشنهادات را در قالب دو سند باز طراحی و معماری شده، و تدوین شده منسجم، ارائه کنم. هر چند که این سند در حد بضاعت های فردی (و کارگروه مان، و البته مبتنی بر استفاده از دانش های موجود و دانش و تجربه صاحب نظران دیگر) و محدود نویسنده طی یک فرایند ۲۵ ساله است، اما ترکیب بندی و مولفه ها و تبیین آنها می تواند گویا و روشن کننده معماری مد نظر باشد.

و البته در دوره ۹ ساله تدوین سند، مطالعات من و کارگروه مان، هنوز به مرحله ای نرسیده بود که بتوانیم یک سند مستقل را ارائه کنیم، و درخواست ما برای تامین منابع و انجام یک مطالعه و طراحی معماری، در سطحی وسیع تر، مورد حمایت کارگروه سند هم واقع نشد. اما طی سال های مذکور و سال های بعد از آن، با یاری خداوند متعال، به تدریج و با هزینه شخصی، مطالعات مان و طراحی معماری ادامه یافت، و ضمن تجربه عینی مدرسه حکمت، و تحلیل پژوهشی نتایج آن، در حال حاضر، به حمد و عنایت

خداوند متعال، شرایط به گونه‌ای شد که امکان ارائه یک سند مستقل و کامل و جامع، فراهم شد.

و البته از نتایج سند تحول قبلی، و سه سند پیوست آن نیز در تدوین این سند مورد استفاده قرار گرفته است. بسیاری از آنچه که در این سند به آن پرداخته ام، بر اساس سند تحول قبلی است؛ و برخی از همان مطالب و مصالح قبلی را با آرایش و ترکیب بندی دیگری، و در قالب معماری دیگری، ارائه می‌کند. عزیزی که در مطالعات و مباحث طاقت فرسای ۹ ساله سند، زحمات فراوانی را کشیده اند، با نگاه به این سند می‌توانند بگویند، "هذه بضاعتنا ردت الینا"، این همان حرفهای ما در سند تحول است که به امروز در قالب دیگر و معماری شده‌ای به ما برگردانده می‌شود. امروز بر دوش دانشمندان و صاحب نظران و اندیشمندان زیادی ایستاده‌ایم، و این سند را به عنوان یک سند پیشنهادی و در حد بضاعتها و توان محدود خود ارائه می‌کنیم.

سند پیشنهادی سیاستها (بخش دوم- الف همین متن)، در پائیز ۱۴۰۰، رسماً به کارگروه بررسی و بازنگری ارائه شد. در این متن ضمن ارائه مجدد آن، سند پیشنهادی راهبرد ملی تحول نیز به همراه آن، به متولیان حوزه‌های مربوطه و جامعه ارائه می‌شود.

البته ارائه سند پیشنهادی سیاستها، هیچ بازخورد شفاف‌تری را از کارگروه مربوطه تاکنون در بر نداشته است. در مورد سند راهبرد ملی تحول نیز خارج از انتظار نیست که نظیر بسیاری از موارد گذشته، مجریان و متولیان، واکنش فعالی نسبت به آن نشان ندهند.

اما معماری و تدوین سند حاضر، به گونه‌ای انجام شده که به جامعه تربیت، برای مواجه شدن با آینده، کمک کند؛ و جامعه را مخاطب اصلی خود می‌داند. جامعه راه خود را برای ساختن تربیت آینده، باز خواهد کرد.

ضمن آنکه یکی از ویژگیهای که تنظیم الگوهای معماری مبتنی بر تحول نهادی در بر دارد، آن است که افق دراز مدتی را پیش روی خود باز می‌کند، و برای تطابق با شرایط تمدنی و رفتار متناسب در این افق دراز مدت، الگوهای انعطاف

پذیری را در بر می‌گیرد، که دوره اعتبار طولانی مدتی را محقق می‌کند. به عنوان مثال کتاب نظام برتر، ۲۰ سال قبل نوشته شد، اما امروز هنوز الگوهای مطرح شده در آن، جدید و معتبر، و الگوهای آینده نگارانه آن، تدریجا در حال تحقق است. به عنایت الهی، معماری‌های دیگر انجام شده نیز نظیر معماری دولت الکترونیک (۱۳۸۴)، معماری برنامه توسعه نظام سلامت (۱۳۸۶) و نظایر آن، هنوز تازگی خود را حفظ کرده و هر زمان که کسی بخواهد آن را فهم کرده و اجرا کند، میدان برای تحقق آن را باز می‌یابد.

به نظر می‌رسد سند حاضر و دو معماری تبیین شده در آن (معماری برنامه درسی و معماری حکمرانی نظام کلان تربیت)، به حمد و یاری خداوند متعال و عنایت اهل بیت علیهم السلام، از کامل‌ترین و قوام‌یافته‌ترین معماری‌های نهادی در بین مجموعه کارهای قبلی‌ای باشد که توفیق آن تا امروز به من عنایت شده است؛ و البته محورهای اصلی این دو معماری در این سند، در حد ایجاز تبیین شده است؛ و ان شاء الله، به فضل و لطف الهی، به حدی که اراده و تلاشی برای فهم آن وجود داشته باشد، مفید خواهد بود.

وظیفه و تکلیف شخصی من، ایجاب کرده که این تلاش را، برای ایجاد یک گفتمان و میدان معرفتی، برای شکل گرفتن و انسجام تلاشهای فکری پراکنده در این زمینه از یک سو، ویرایش جمعی این معماری، تکامل بر اساس عقل جمعی، و نیز اقدام جمعی برای تحقق آن از سوی دیگر، و حداقل اعلام عذر به سوی پروردگارم از سوی سوم، انجام دهم. و تحقق هر گونه نتیجه آن، بر مشیت خداوند متعال است.

برخی از نکات و ویژگیها در تدوین سند حاضر

- سند حاضر، یک سند نهادی است، و معماری آن با رویکردی نهادی طراحی شده است، این موضوع ضرورت دارد. یک معماری نهادی، بافت نظام را با توجه به

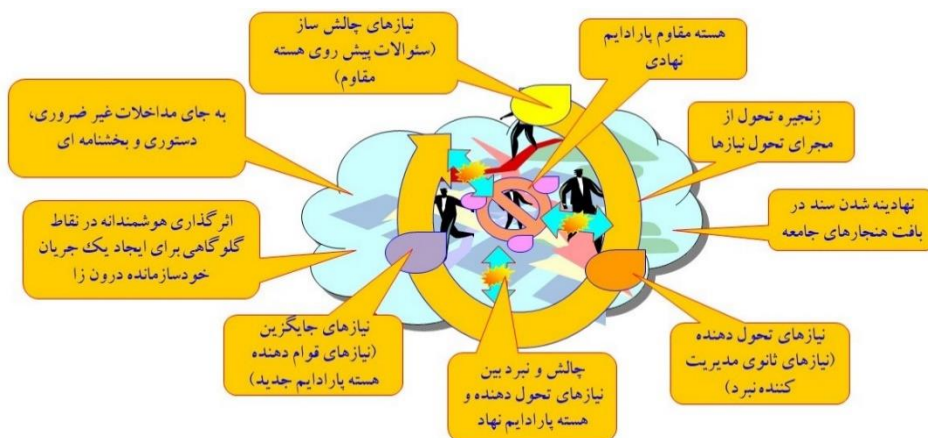
عناصر فرهنگ، هنجارهای جامعه، و رفتارهای نهادینه شده جامعه در نظام، تحلیل و تبیین می‌کند.

همچنین مدل تحول نظام بر اساس یک معماری نهادی، **تحولی نهادی** را پی‌ریزی می‌کند. در این تحول نهادی، تغییر نظام از طریق دستورالعمل و بخشنامه و ابلاغ صورت نمی‌گیرد، بلکه در بافت جامعه و هنجارهای آن، با شکل‌گیری **تدبیر، مطالبه و تلاش توأم اجتماعی** برای تحقق آن، حرکت نهادینه شده‌ای در درون جامعه برای تحول صورت می‌گیرد.

یک معماری نهادی از جنس مشابه معماری زیارت اربعین است. مجوزهای حاکمیتی در آن نقش دارد (نظیر مجوز حاکمیت عراق برای ویزای زوار، هماهنگی خدمات فرودگاهی، صدور مجوز کاروانها)، اما بافت اصلی شکل‌گیری زیارت اربعین، و برنامه ریزی و اجرای آن، توسط خود جامعه، و به صورت خودجوش، درون‌زا و نهادینه شده در باورها، هنجارها، هضم و عزم جامعه اتفاق می‌افتد. به همین صورت معماری نهادی نظام تربیت تبیین شده در این سند نیز، نیاز به اقدامات حاکمیتی دارد، اما اصل ماجرا توسط خود جامعه تربیت اتفاق می‌افتد.

(شکل پ-۶)

اتفاق اصلی آن است که حاکمیت، خودش را از بسیاری از مداخلات غیر ضروری که امروز در آن در نظام تربیت غرق شده است، و بخش مهم انرژی خود را صرف دست و پا زدن در آن می‌کند، خارج کرده، و هوشمندانه، در نقاط گلوگاهی، با کمترین تلاش، نبض جریان تحول تربیت را در دست بگیرد.



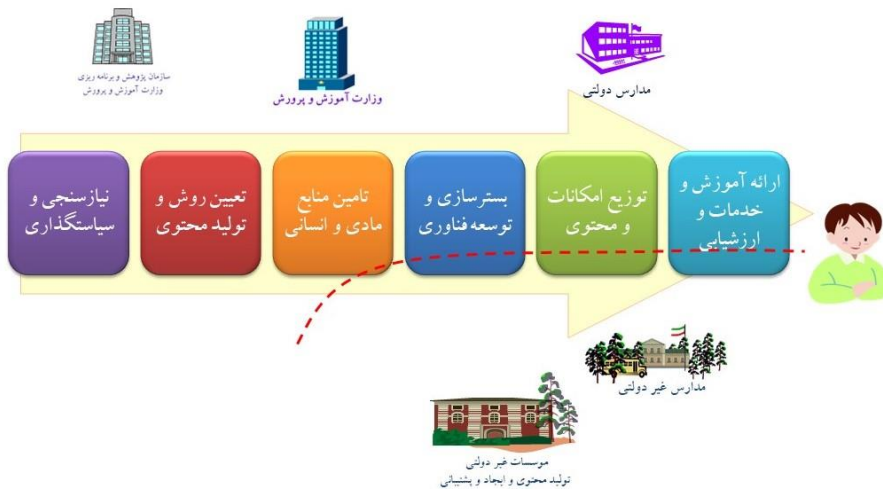
شکل پ-۶ - ابعاد محوری رویکرد تحول نهادی در معماری

بدین ترتیب حاکمیت اجازه می‌دهد که پتانسیل خلاقیت و توانمندیهای جامعه تربیت، خود به بهترین وجه، تحول نظام را رقم بزند.

در یک تحول نهادی، فهم و اقناع آحاد جامعه درگیر در تحول، از ماهیت تحول و پدیده‌های آن، باید محقق شود. تحول نهادی را خود جامعه اجرا می‌کند، نه دستور و ابلاغ و حکم حکومتی! بنابر این باید فهم آن، و سازوکارهای آن، اتفاق افتاده و محقق شود.

به همین دلیل معماری و بافت سند، یک ابلاغ و دستور توسط حاکمیت یا تصمیم جمعی از نخبگان برای کل جامعه نیست، بلکه یک اجازه برای شکل دادن و به جریان انداختن تحول توسط همه آحاد جامعه تربیت، با تمام خلاقیت‌هایشان است، و سازماندهی و آرایش برای انسجام این حرکت یکپارچه و نهادی است.

به عبارت دیگر، زنجیره ارزش نظام تربیت، از یک زنجیره ارزش خطی در نظام صنعتی، به یک زنجیره ارزش چند لایه در نظام نوین تبدیل شده، که مشارکت جامعه در این زنجیره ارزش، در عین حفظ حاکمیت، به خوبی قابل مدیریت شدن و تحقق است. بسیاری از تلاشها برای تحول، به دلیل مبتنی بودن بر زنجیره ارزش صنعتی و خطی نظام تربیت، امکان هر گونه مشارکت را از جامعه

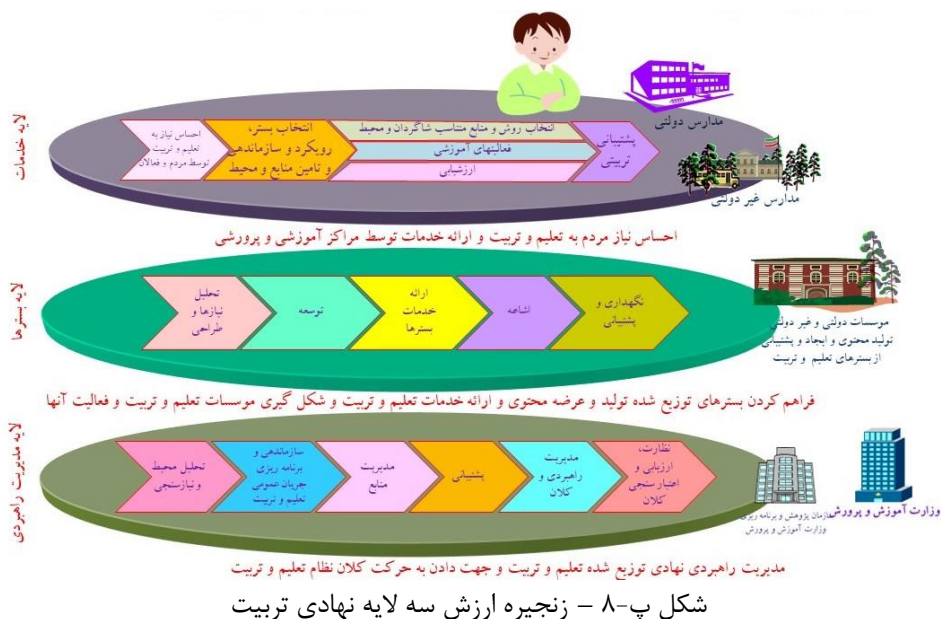


شکل پ-۷ - زنجیره ارزش نظام صنعتی تربیت

گرفته، و با توجه به شرایط جدید تمدنی، قابلیت تحقق نیز پیدا نمی کند. اما در صورتی که الزامات تمدنی جدید درست فهم شود، و سازوکار زنجیره ارزش مناسب در معماری اتخاذ شود، معلوم خواهد شد که اقدامات حاکمیت باید در کدام لایه انجام شود، و انتظار از مشارکت مردم در کدام لایه وجود دارد. (شکلهای پ-۷ و پ-۸).

در یک سند تحول نهادی، بافت تحول و اقدامات، که باید توسط آحاد جامعه در حوزه‌های مختلف و با تنوع دیدگاهها و رویکردها اجرا شود، باید قابلیت انعطاف پذیری لازم را داشته باشد؛ به گونه‌ای که در عین اینکه یک تحول یکپارچه و واحد در کل جامعه محقق می‌شود، این تحول توسط آحاد جامعه و با گونه‌های مختلف، و با رویکردهای نسبتاً متفاوت، در حوزه‌های مختلف جامعه ایجاد و دنبال شود.

این دو سند (۱- راهبرد ملی و تمدنی تحول تربیت عمومی و رسمی و ۲- سیاستهای کلی و برنامه های کلان ایجاد تحول نظام تربیت)، مبتنی بر یک معماری منسجم و یکپارچه ارائه شده، و مکمل یکدیگرند. محورهای اصلی معماری مورد اتکا در این دو سند، در خود سند تبیین شده، و خواننده با تعمق، و دقت در گزاره‌ها و ارتباط بین آنها، این معماری را درمی‌یابد. هر چند که



ابعاد مفصل تری از معماری، در مستندات و ارائه‌های متعددی از معماری نظام تربیت و معماری برنامه‌درسی، توسط نویسنده تبیین، ارائه و منتشر شده^۱، و بخشهایی نیز هنوز منتشر نشده است.

- علاوه بر معماری تحول نهادی و رویکرد معماری، از وجوه تمایز این سند می‌توان به پوشش تغییر ابرانگاره تربیت، پوشش تحول تمدنی، تربیت عمومی در کنار تربیت رسمی، توسعه تدریجی بافت تحولی در کنار حفظ بافت کنونی، اشاره کرد که در ادامه در بخشهای مختلف سند به آنها پرداخته شده است. شکل پ-۹، نسبت این سند با سند تحول بنیادین و ابعاد ارزش افزوده سند کنونی را نسبت به سند تحول بنیادین نشان می‌دهد.

- علاوه بر موارد مسئله شناسی کلان سند تحول بنیادین که هم در سطور گذشته، و نیز در گفتارهای بخش سوم (جلد دوم) به آن پرداخته خواهد شد، یکی از مهمترین تفاوتها بین سند قبلی و سند حاضر، شفاف بودن سازوکارهای اجرا و اتفاقی است که باید در نهادهای تربیتی و مدارس، در عین انعطاف پذیری

^۱ - برای مشاهده این منابع می‌توانید به وبگاه <https://ardavan-majidi.ir> و وبگاههای مرتبط با آن مراجعه کنید.

و تنوع رویکردهای ممکن قابل اجرا در مدارس، بیفتد. در عین اینکه مدارس می‌توانند رویکردهای مختلف تربیتی را بر مبنای برنامه‌درسی تبیین شده در این سند اتخاذ کنند، بر خلاف تجویزهای عمومی و مبهم سند تحول قبلی، سند حاضر، تبیینی شفاف از تغییری که می‌تواند در برنامه‌درسی مدرسه رخ دهد، و سازوکارهای تحقق و پشتیبانی از آن، ارائه می‌کند.

- تلاش بر آن بوده که ترکیب‌بندی معماری، به گونه ای باشد، که تعداد اقدامات اصلی و عملیات برای تحقق آن، محدود باشد، و سند، انبوهی از اقدامات را که چگونگی اجرای آن هم معلوم نیست، فهرست نکرده باشد. به همین دلیل با شناسائی عوامل گلوگاهی در تحول نظام، یک حرکت دومینوئی بین عوامل موثر، طراحی و در نظر گرفته شده، و نقشه راه به گونه ای پیش بینی شد، که اقدامات اجرائی بر این عوامل گلوگاهی متمرکز شود.
- بدیهی است، بر اساس اقدامات محوری و گلوگاهی مطرح شده، بدنه جامعه تربیت و سازمان رسمی، باید تدابیر لازم و مقتضی را در جزئیات و ابعاد مختلف مسائل نظام تربیت، بیاندهد و اعمال کند.



شکل پ-۹- نسبت این سند با سند تحول بنیادین، و وجوه تمایز و ابعاد ارزش افزوده این سند

یک آفت بزرگ برنامه‌درسی رسمی، مشخص کردن تمام جزئیات و اقدامات و باقی نگذاشتن هیچ جای تصمیم‌گیری و خلاقیت برای معلم و شاگردان است (که در الگوی برنامه‌درسی راهبردی این سند، تلاش بر آن بوده که این مشکل تا حد امکان رفع شود). به همان صورت، یک آفت برنامه‌های راهبردی و ملی نیز، ریز شدن در جزئیات و شرح وظایف تفکیک شده است، که برای تک تک حوزه‌های سازمانی، وظایفی را پیش‌بینی می‌کند، و اهداف و شعارهایی کلی یا جزئی را برای آنها مطرح می‌کند. این انبوه اقدامات، سازمان را درگیر برنامه‌ریزی و رصد جزئیات کرده، و جوهره تحول و اتفاق اصلی که باید بیفتد، در هیاهوی درگیر شدن در جزئیات، گم می‌شود.

- **بخش اول** شامل متن راهبرد ملی و تمدنی تحول تربیت عمومی و رسمی (نسخه پیشنهادی مکمل در بازنگری سند تحول بنیادین آموزش و پرورش)، می‌شود.
- **بخش دوم** متن سیاستهای کلی و برنامه‌های کلان ایجاد تحول در نظام تربیت (آموزش و پرورش) (نسخه پیشنهادی برای جایگزینی در بازنگری یا تدوین سیاستها و برنامه‌های نظام در این حوزه) می‌شود. **بخش سوم که در جلد دوم این سند ارائه می‌شود، شامل چند گفتار برای کمک به درک بهتر معماری نظام تربیت و تحول، و تکمیل مبانی آن است، و جزو سند رسمی نیست.**
- اغلب مباحث گفتارهای **بخش سوم** (جلد دوم)، قبلاً توسط نگارنده منتشر شده، و از طریق وبگاه مولف، بخصوص از طریق صفحه پشتیبان همین سند در آن وبگاه^۱، در دسترس است. با توجه به تعاملات اجتماعی جاری در شکل‌گیری گفتمان مباحث نظری مطرح شده، سایر مباحث گفتارهای جلد دوم به تدریج منتشر می‌شود، تا آن‌گاه شاء الله آن بخش به صورت یک مجلد مستقل منتشر شود.

^۱ - /سند-راهبرد-ملی-و-تمدنی-تحول-تربیت-عمومی/ <https://ardavan-majidi.ir/>

- به تاسی از سند فلسفه و سند فلسفه تربیت رسمی و عمومی، در کل متن و عنوان آن، به جای عبارت **“آموزش و پرورش”**، عبارت **“تربیت”** استفاده شده است، که ماهیتا شامل مفهوم تعلیم هم می‌شود.^۱
- واژه **“سند”** که استفاده از آن در دو دهه اخیر در مورد عنوان راهبردهای ملی رایج شده است، واژه ای عام است، که به جز مفهوم رسمیت آن، جنس متن را روشن نمی‌کند. سند، انواع مختلفی دارد، و آوردن عبارت سند در ابتدای عنوان، بار مفهومی جدیدی را به آن اضافه نمی‌کند. نظیر اینکه ابتدای عنوان یک متن کتاب یا مقاله یا هر نوع متن دیگر بنویسیم، **“متن...”**. **“سند تحول بنیادین آموزش و پرورش”**، در واقع یک **“راهبرد ملی در حوزه آموزش و پرورش”** است. به همین دلیل در اینجا هم عنوان نسخه پیشنهادی، با عنوان **“راهبرد ملی و تمدنی تحول تربیت عمومی و رسمی”** نامگذاری شده است. هر چند در موارد مکرر به عنوان ارجاع به عنوان ضمیر، از واژه **“سند”** استفاده می‌شود؛ که اغلب موارد مربوط به اشاره به **“سند تحول بنیادین آموزش و پرورش مصوب ۱۳۹۰”** است؛ و در مواردی که به سند پیشنهادی ارائه شده (همین متن) اشاره می‌شود، از واژه **“سند حاضر”**، یا **“این سند”**، استفاده می‌شود.
- یک راهبرد ملی، در واقع سطحی از قوانین راهبردی کشور است. معمولا متن یک قانون، شکل و ویژگیهای شکلی و ظاهری خاصی دارد، و طبق قواعد خاصی

۱ - نقل از پیشگفتار **“سند فلسفه رسمی و عمومی”** - پیوست سند تحول بنیادین آموزش و پرورش: در پیشینه علمی و فرهنگی ما از گذشته های دور واژه **“تربیت”** شامل تمام ابعاد وجنبه های فرآیند زمینه ساز تحول اختیاری و آگاهانه آدمی بوده ولذا نیاز به واژه تکمیل کننده ای مانند تعلیم ندارد. مفهوم تربیت در بر دارنده و جامع تمام اجزا و عناصر مرتبط با این فرآیند (مانند تعلیم، تزکیه، تادیب، تدریس و مهارت آموزی) است. همان گونه که در منابع تربیتی غرب واژه (Education) در بر دارنده تمام وجوه و ابعاد این جریان است. لذا تفکیک این امر واحد به دو جریان متمایز مانند: **“آموزش”** و **“پرورش”** و یا **“تعلیم”** و **“تربیت”** مشکلات نظری و عملی فراوانی را پیش می‌آورد. بر این اساس در این مجموعه، **“تربیت”** به عنوان امری جامع، شامل تمام فرایندهای زمینه ساز تحول اختیاری و آگاهانه آدمی در نظر گرفته شده است، که به عنوان امری واحد و یکپارچه، با تمام ابعاد وجودی انسان، به مثابه یک کل، سروکار دارد. بدیهی است که هریک از فرایندهای زیرمجموعه این عنوان جامع، نمی‌توانند در عرض آن مطرح شده و یا به عنوان رقیب آن تلقی شوند. آنچه باید رخ دهد همانا تربیت است، اما با ابزارها و روشهای متفاوت. به بیان دیگر مراد از **“تربیت”** در این مجموعه، مفاد همان اصطلاح مرکب **“تعلیم و تربیت”** است که به غلط رایج شده و کاربرد فراوان یافته است.

نوشته می‌شود. در ایران، در حوزه‌های رسمی قانونگذاری، معمول آن است که قوانین با عبارات کوتاه و بدون توصیف نوشته می‌شود. اما این موضوع در قواعد حقوقی، قاعده ای الزامی نیست. در کتاب “شیوه نامه نگارش قانون”^۱ از جمله در ص ۳۱ و ۳۲ و ۷۲-۷۴ به این اشاره می‌شود که توصیف و متن بلند بندها، الزاما در قانون نویسی ناصواب نیست، و در صورتی که یک بند قانون با توضیحات کافی و منطقی، بتواند تبیین دقیقی از مسئله را ارائه کند، نوشتن متن قانون با توضیحات مجاز است.

با توجه به اینکه در تبیین مسائلی که در سند حاضر به آن اشاره شده است، بعضا به سطح رویکردهای آموزشی و برنامه‌درسی وارد شده، و مباحثی مطرح می‌شود که نوشتن عنوان‌وار آن، ممکن است برداشت کامل و قاطع از موضوع را تمهید نکند، و بعضا نوشتن عبارت موجز و بدون توضیح، می‌تواند تفسیرهای متفاوتی داشته باشد. به همین دلیل هر چند که نوشتن موجز و عنوان‌وار بندها، میسر بود، ترجیح دادم که عبارات تبیینی بعضا کمی مفصل، با حفظ حتی‌الامکان ایجاز، نوشته شود.

بخصوص از این نظر که سند حاضر، یک سند نهادی است. بین یک سند با عبارات رسمی ابلاغی، و یک سند تبیین و دستورالعمل برای اجرای تاثیرگذار در یک تحول نهادی، فرق وجود دارد. در سند ابلاغی و دستورالعمل، جملات کوتاه با شکل دستوری، باید اجرا شود. اما در یک سند تحول نهادی، فهم و اقناع آحاد جامعه درگیر در تحول، باید در متن محقق شود.

• بخش دوم^۲ (سیاستهای کلی و برنامه های کلان) شامل دو سیاست و یک برنامه می‌شود. ۱- نسخه پیشنهادی برای سیاستهای کلی تحول نظام آموزش و پرورش که قبلا توسط مجمع تشخیص مصلحت نظام ابلاغ شده، و در حال حاضر در حال بازنگری است؛ ۲- نسخه پیشنهادی برای سیاستهای هم افزایی اجتماعی در تحول

^۱ - صفر بیگ زاده، شیوه نامه نگارش قانون، دفتر مطالعات حقوقی مرکز پژوهشهای مجلس شورای اسلامی، ۱۳۸۷.

^۲ - در ویرایش جدید، جای بخشهای اول و دوم و سوم تغییر کرد، و بخش دوم که قبلا فقط شامل سیاستهای کلی تحول مجمع تشخیص می‌شد، به سه قسمت فوق الذکر تغییر کرد.

راهبردی نظام تربیت، که احتمالاً در ستاد تعلیم و تربیت شورای عالی انقلاب فرهنگی در حال بررسی است؛ ۳- نسخه پیشنهادی برای موادی از برنامه هفتم توسعه - فصل دهم: روزآمدسازی و ارتقاء نظام آموزشی و پژوهشی کشور، که در دولت و مجلس در حال بررسی است. هر سه نسخه پیشنهادی بر اساس راهبرد ملی و تمدنی تحول تربیت عمومی و رسمی (که در بخش اول ارائه شده)، تنظیم و به نهادهای مذکور ارائه شده است. بدیهی است که این نسخه های پیشنهادی، نظر و دیدگاه نگارنده این سند است، و قاعدتاً در فرایند بررسی و تصویب، ممکن است این مواد پیشنهادی پذیرفته شده یا نشده یا به نحوی تغییر کند. علت اینکه علاوه بر ارائه این اسناد به نهادهای ذیربط، نسخه پیشنهادی خود را در اینجا (در نسخه ویرایش دوم) نیز منعکس کرده ام، ضرورت تبیین شفاف دیدگاهها و نیز ارتباط آن با راهبرد ملی و تمدنی است.

• پس از ارائه نگارش پیشنهادی اول این سند در اردیبهشت ماه سال ۱۴۰۱، نقدها و نظرات متعددی توسط صاحب نظران بزرگوار این حوزه دریافت شد، که بسیاری از آنها منجر به اصلاحاتی در ویرایش جدید گردید. تمام نقدها و پاسخ به نقدها به صورت مفصل در گروه تخصصی مرتبط^۱، منعکس شده و ان شاء الله کماکان نیز می شود.

سند تحول نهادی را **خود جامعه** اجرا می کند، نه دستور و ابلاغ و حکم حکومتی! بنابر این باید **فهم جامعه از ماهیت تحول و پدیده های آن**، و سازوکارهای اتفاق افتاده، با مطالعه سند محقق شود. می توانستم حجم بندها را با عبارات رسمی ابلاغی، شاید تا حد یک چهارم متن کنونی برسانم، اما سطح فهم و تاثیر گذاری آن کاهش زیادی پیدا می کرد. به همین دلیل ترجیح دادم که تبیین مبسوط تری در بندها داشته باشم.

ارائه ای برای نقد و چالش

سند پیشنهادی حاضر در مرحله اول، برای نقد صاحب نظران ارائه می شود. از صاحب نظران بزرگوار دعوت می کنم که این سند و معماری آن را با تعمق در ابعاد

^۱ - گروه "تحول نهادی تعلیم و تربیت ایران" در پیام رسان بله، به آدرس: ble.ir/join/NDJkYjU1OD.

مختلف معماری آن، مورد بررسی و نقد موشکافانه قرار دهند، که ابعاد مختلف نقائص آن آشکار و برطرف شود.

همانگونه که طراحی، تبیین و تدوین سند حاضر مبتنی بر یک معماری نهادی انجام شده، به همین ترتیب اظهار نظر در مورد این سند و رویکرد و سازوکارهای مطرح شده در آن نیز، حتی‌الامکان باید با در نظر گرفتن این تاروپود و هم‌بندی آن معماری صورت بگیرد. نقد، باید با نگاهی عمیق‌تر و یکپارچه به ابعاد مختلف تبیین شده در سند، و نیز رویکرد نهادی آن، و نه فقط به صورت موضعی و مبتنی بر پیش‌فرضهای سندهای متداول ابلاغی سلسله مراتبی، انجام شود.

البته متاسفانه فرهنگ شکل گرفته سریع خوانی، پُست خوانی (پُستهای متعدد شبکه‌های اجتماعی)، و سطحی خوانی، با رواج شبکه‌های اجتماعی و رایفاضا رایج شده است؛ و بسیاری از افراد در فضای این فرهنگ، به قضاوت‌های سطحی، مبتنی بر دیدن برخی کلمات، و وصل کردن ذهنی سریع به برخی ذهنیات قبلی، بسنده می‌کنند. و بدیهی است، اینگونه از قضاوتها در مورد سند حاضر هم خارج از انتظار نخواهد بود.

یکی از معضلات ما در ارائه پیشنهادات در مراحل قبلی، از یک سو واکنشهای مقطعی به یک بخش از راهکار بدون در نظر گرفتن ابعاد دیگری که در بخشهای دیگر ارائه شده است، و از سوی دیگر ناباوری برای تحول عمیق در محیط کنونی نظام آموزش و پرورش، بوده است. تا از ابعادی نظیر ویژه‌گرایی، مدرسه‌زندگی، یادگیری چند سطحی، و نظایر آن صحبت می‌کنیم، بلافاصله واکنش نشان می‌دهند که اینها در محیط آموزش و پرورش قابل اجرا نیست.

بله در بستر و بافت کنونی نظام رسمی آموزش و پرورش، با وجود ساختارهایی نظیر کتاب درسی، بودجه بندی آموزشی و نظایر آن، این رویکردها به سادگی قابل اجرا نیست. برای اجرای آن باید پیش‌فرضها تغییر کند. تا در چنبره ابرانگاره آموزش و پرورش رسمی در نظام صنعتی قرار دارید، نمی‌توانید حتی به این ابعاد فکر کنید.

قدرت آن ابرانگاره و ساختارهای لخت و بیمار ایجاد شده در نظام صنعتی، آنگونه است که حتی عزیزان جوانی که با روحیه‌ای تحولی، خلاق و نوآورانه، در حوزه تربیت تلاش می‌کنند، وقتی در آن در جایگاهی رسمی قرار می‌گیرند، ظرف مدت کوتاهی به شخصی محافظه کار و شکاک نسبت به تحول تبدیل شده، و فقط به تحولات مقطعی و موضعی می‌پردازند.

تا زمانی که چرخش بنیادین در باورها و پیش فرضهای نظام تربیت اتفاق نیافتد، حتی تصور تحول در این نظام در تطابق با نیازهای جامعه، و اجرای سند حاضر و امثال آن، امکان پذیر نخواهد بود؛ تحول بنیادین را نه فقط در عنوان سند، بلکه باید در باورها و پیش فرضهای خودمان محقق کنیم.

وَالَّذِينَ اجْتَنَبُوا الطَّاغُوتَ أَنْ يَعْبُدُوهَا وَأَنَابُوا إِلَى اللَّهِ لَهُمُ الْبُشْرَىٰ فَبَشِّرْ عِبَادَ
 ﴿١٧﴾ الَّذِينَ يَسْتَمِعُونَ الْقَوْلَ فَيَتَّبِعُونَ أَحْسَنَهُ أُولَٰئِكَ الَّذِينَ هَدَاهُمُ اللَّهُ
 وَأُولَٰئِكَ هُمْ أُولُوا الْأَلْبَابِ ﴿زمره ۱۸﴾

تمهید میدان تربیت، متناسب با نیازهای جامعه و تمدن جدید شکل گرفته و در حال تداوم شکل‌گیری به سمت تمدن نوین اسلامی، ضرورتی اجتناب ناپذیر است. وظیفه ما مجاهده و تلاش برای تبیین، طراحی، تمهید و محقق ساختن این میدان است. و امید است این مجاهده، با عنایت حضرت حق و اهل بیت عصمت علیهم السلام و بخصوص عنایت ویژه حضرت امام علی ابن موسی الرضا علیه السلام، هدایت به مسیر تحقق در راههای الهی، به ثمر برسد.

وَالَّذِينَ جَاهَدُوا فِينَا لَنَهْدِيَنَّهُمْ سُبُلَنَا وَإِنَّ اللَّهَ لَمَعَ الْمُحْسِنِينَ ﴿عنکبوت ۶۹﴾

اردوان مجیدی

بابلسر

اردیبهشت ۱۴۰۱

و ویرایش دوم اردیبهشت ۱۴۰۲

مقدمه سند

این سند مبتنی بر مبانی نظری سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (شامل فلسفه ی تعلیم و تربیت، فلسفه ی تربیت رسمی عمومی، و رهنامه ی نظام تربیت رسمی عمومی در جمهوری اسلامی ایران)، تعریف می‌شود. هر چند که در مواردی نظیر مسئله تمرکز برنامه‌درسی، پیش فرضهائی نظیر نقش معلم، ماهیت دوره‌های آموزشی، مدرسه، کلاس، زمان آموزشی، کتاب درسی و نظایر آن، بخصوص در بافت تمدن رایافضا که در حال شکل‌گیری است، نیاز به بازنگری جدی را بخصوص در رهنامه و نیز بعضا در دو مستند فلسفه مذکور (بخصوص در نیازهای تکمیلی برای تبیین ابعاد فلسفی تمدن رایافضا و تغییر ماهیت الزامات رویکردهای تربیت در آن) ایجاد می‌کند، موارد مندرج در این سند به سه سند مذکور اتکا کرده، ولی در موارد مشخصی که به صورت مصرح در این سند آمده است، تمایزهای مشخصی را تبیین می‌کند.

سند در سه بخش تنظیم شده است.

بخش اول، راهبرد ملی و تمدنی تحول تعلیم و تربیت عمومی و رسمی است، که به عنوان مکمل سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به صورت یک سند مستقل ارائه شده است. این سند از این لحاظ مکمل آن سند محسوب می‌شود، که اولاً سند تحول بنیادین را نقض نمی‌کند، و در عین حفظ سند مذکور یا نسخه‌های بازنگری آن، راهبرد تحولی را تبیین و ارائه می‌کند. اما در عین حال یک سند مستقل است که هویت و سازوکارهای مستقل خود را دارد. سند حاضر، سازوکارهای کلان اجرای سند تحول بنیادین و جایگاه آن را در تعامل با این سند تبیین می‌کند.

بخش دوم شامل سیاستهای کلی و برنامه‌های کلان ایجاد تحول در نظام تربیت می‌شود. این بخش شامل: ۱- سیاستهای کلی ایجاد تحول در آموزش و پرورش کشور از سیاستهای کلی نظام است، که توسط مجمع تشخیص مصلحت نظام تدوین شده و در حال حاضر نیز در حال بازنگری است؛ ۲- نسخه پیشنهادی برای سیاستهای هم‌افزایی اجتماعی در تحول راهبردی نظام تربیت، که احتمالا در ستاد تعلیم و تربیت شورای عالی انقلاب فرهنگی در حال بررسی است؛ ۳- نسخه پیشنهادی برای موادی

از برنامه هفتم توسعه - فصل دهم: روزآمدسازی و ارتقاء نظام آموزشی و پژوهشی کشور، که در دولت و مجلس در حال بررسی است.

بخش سوم (در جلد دوم)، شامل تبیینی کلان از ابعاد و مسائل محوری سند است که در قالب چند گفتار تنظیم شده است. با توجه به اتکای این سند به مبانی نظری سند تحول، مبانی نظری به صورت مستقل در این سند ارائه نمی شود، و تنها مباحثی که نیاز به تبیین نظری متفاوتی نسبت به مبانی نظری سند تحول دارد، در این بخش به اجمال مورد اشاره قرار می گیرد.

به عبارت دیگر سند رسمی، شامل دو بخش اول و دوم می شود، و بخش سوم به عنوان مکمل مبانی نظری محسوب می شود.

بخش اول- راهبرد ملی و تمدنی تحول تربیت عمومی و رسمی

هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمِّيِّينَ رَسُولًا مِّنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ
وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِن كَانُوا مِن قَبْلُ
لَفِي ضَلَالٍ مُّبِينٍ ﴿٢﴾ وَآخَرِينَ مِنْهُمْ لَمَّا يَلْحَقُوا بِهِمْ وَهُوَ
الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ ﴿٣﴾ ذَلِكَ فَضْلُ اللَّهِ يُؤْتِيهِ مَن يَشَاءُ وَاللَّهُ ذُو
الْفَضْلِ الْعَظِيمِ ﴿٤﴾

۱- تعاریف

۱. **متربی - شاگرد:** خردسال، کودک، نوجوان و جوانی است که مورد آموزشهای عمومی قرار می‌گیرد، و هدف نهائی این سند، ارتقاء توانمندیهای آنها است. تمام آحاد کشور در محدود پیش از حدود ۱۸ سالگی، به عنوان متربی و مخاطب تربیت پیش بینی شده در این سند قرار می‌گیرند. [از این پس واژه "دانش‌آموز" که ذاتا از نظر واژگانی محدودیتی را از نظر ابعاد تربیت اعمال می‌کند، از واژگان فعال نظام آموزشی حذف، و واژه "شاگرد"، متناسب با رویکرد استاد و شاگردی، جایگزین آن می‌شود.]

۲. **معلم:** شخصی است که توانمندیهای لازم در ابعاد شخصیتی، فرهنگی، مهارتی و دانشی را برای تربیت، و آموزش، تدریس و انتقال موضوعات مهارتی، دانشی و نیز شکل‌گیری فرهنگ و شخصیت را در متربیان دارد؛ و این وظیفه را طبق یک روال مشخص و منظم در یک نهاد فعال تربیت بر عهده دارد.

۳. **مربی:** معلمی است که علاوه بر توانمندیها و وظایف یک معلم، نقش استاد و مدیر تربیتی تعداد محدودی از متربیان را بر عهده داشته، و در رویکرد استاد و شاگردی، متربیان تحت تربیت خود را گام به گام، و به صورت تدریجی در طول مدت زمان، در مسیر رشد، حرکت می‌دهد. مربی برای این کار، شرایط مناسب را برای یادگیری و طی مسیر رشد در شاگردان خود، ایجاد نموده، برنامه‌درسی متناسب را اتخاذ و اجرا کرده، و هر یک از شاگردان خود را به صورت ویژه و منحصر به فرد، متناسب با نیازها، استعدادها، و ویژگیهای خاص خود او، مورد حمایت و تربیت قرار می‌دهد. مربی در نقش یک مرشد، مدت نسبتا طولانی را با شاگردان همراهی کرده، و به عنوان یک تسهیلگر یادگیری، با تدابیر و راهنمایی‌های مناسب هر شاگرد، او را در طی کردن مسیر رشد، حمایت و تربیت می‌کند.

۴. **خانواده:** اولیاء نظیر پدر و مادر، قیم رسمی و سایر اعضاء بزرگتر از متربی در خانواده او است، که می‌توانند نقش موثری در یادگیری و تربیت متربی داشته باشند.

۵. **جامعه تربیت:** ترکیبی از حوزه‌های مرتبط و فعال حاکمیت، رسانه‌ها، افراد و نهادهای اجتماعی فعال در حوزه تربیت، و خانواده‌ها و متریان است، که در فرایند تربیت ایفای نقش کرده، و ذینفعند.
۶. **تربیت عمومی:** تعلیمات و اقدامات تربیتی است، که جامعه تربیت، از مرحله پیش از تولد (برای خانواده)، خردسالی، کودکی، نوجوانی و جوانی، تا هنگام ورود به آموزشهای عالی و آموزشهای کار، برای متریان به صورت پیوسته، یا گسسته، زمینه‌ای و موردی، به صورت آموزشهای باواسطه (از طریق خانواده و اطرافیان)، غیر مستقیم (از طریق محیط، رسانه‌ها و افزارهای آموزشی غیر مستقیم)، یا مستقیم (به صورت انواع درس افزارها یا آموزشهای حضوری)، تمهید، برنامه‌ریزی و اجرا می‌کند، و ارتقاء عمومی توانمندیها و شایستگی‌های متریان، در این آموزشها و اقدامات تربیتی، مورد انتظار است.
۷. **تربیت رسمی:** بخشی از تربیت عمومی است، که با تولیت وزارت آموزش و پرورش (وزارت تربیت)، به صورت برنامه‌ها و اقدامات تربیتی پیش بینی شده در مدارس، و سایر نهادهای مرتبط، انجام شده، و به صورت رسمی مورد ارزشیابی، و اعتبار بخشی به متریان (گواهی پایان دوره) قرار می‌گیرد. بخشی از تربیت رسمی، طبق مصوبه شورای عالی آموزش و پرورش، الزامی است، و همه واجدان شرایط ملزم به گذراندن دوره‌ها، و اخذ گواهینامه‌های مربوطه هستند.
۸. **نهاد فعال تربیت:** نهادی است که به صورت متمرکز، سازمان یافته و هدفمند، با برنامه‌درسی مشخص، فرایند تربیت را در حوزه تربیت عمومی یا رسمی، اجرا می‌کند؛ نظیر مدرسه، مجموعه‌های تربیتی (زنجیره مدارس به هم پیوسته و هم روش، و مراکز پشتیبان آنها)، رسانه‌های آموزشی، مراکز فرهنگی-آموزشی، مراکز فعالیت و تربیت (نظیر مراکز کار و آموزش حین کار).
۹. **نهاد رسمی فعال تربیت:** نهاد فعال تربیت دارای مجوز تربیت رسمی است که بخشی از فرایند تربیت رسمی را، زیر نظارت نهادهای متولی، انجام می‌دهد.

۱۰. شایستگی‌ها - توانمندی‌ها (توانمندی‌های کسب شده اثربخش - اهداف

آموزشی^۱): دانشها و مهارت‌های فراگرفته شده توسط متریان از یک سو، و فرهنگ و شخصیت شکل گرفته در متریان از سوی دیگر، که در زندگی واقعی متریان نمود عینی و موثر پیدا می‌کند، و نتیجه تربیت محسوب می‌شود.

۱۱. شایستگی‌ها - توانمندی‌ها مبنا: شایستگی‌ها و توانمندی‌هایی کاربردی است

که برای هر یک از متریان، برای ایفای موثر نقش‌های اجتماعی آنها در جامعه، مورد انتظار است. تحقق این شایستگی‌ها و توانمندی‌ها در همه متریان، به عنوان سطح حداقل توانمندی‌ها در تربیت عمومی و رسمی، مورد انتظار است.

۱۲. شایستگی‌ها - توانمندی‌های عمومی: شایستگی‌ها و توانمندی‌هایی است که

تربیت عمومی و رسمی، شرایط فراگیری آن را در طیف وسیع، فراهم می‌آورد، و متریان می‌توانند بر حسب استعدادها و علائق خود، و شرایط و نیازهای محیطی، بخشی از این توانمندی‌ها را در طول بهره‌مندی از تربیت عمومی و رسمی، کسب کنند.

۱۳. برنامه‌درسی: طرح [کلان یا خرد، راهبردی یا عملیاتی] میدانی از شرایط، تدابیر

و موقعیت‌های یاددهی - یادگیری [در قالب مولفه‌هایی چون محتوی، مواد و منابع آموزشی، فضای آموزشی، زمان، گروه بندی، فعالیت‌های یاددهی - یادگیری، و سازوکارهای ارزشیابی، مبتنی بر مجموعه‌ای از رویکردها، روشها، سیاستها و راهبردهای یاددهی - یادگیری] و مجموعه‌ای از نتایج (اهداف و پیامدهای یادگیری) مورد انتظار یا محتمل است.

۱۴. برنامه‌درسی راهبردی: طرح جهت گیریهای محوری و اصول یک میدان یاددهی

- یادگیری (چرایی و شرایط اجرا و تحقق)، و طیف نتایج یادگیری است.

۱۵. برنامه‌درسی عملیاتی: طرح سازوکارها، اقدامات و دستورالعمل‌های یک میدان

یاددهی - یادگیری (چگونگی) و طیف نتایج یادگیری است.

۱ - در این متن عبارت "شایستگی" به صورت مترادف با "توانمندی"، به جای عبارت متداول "اهداف آموزشی"، به کار می‌رود. از یک سو عبارت "اهداف آموزشی" با توجه به تاکید آن بر آموزش، و مغفول قرار گرفتن پرورش، ذهنها را به سمت تاکید بر آموزش سوق می‌دهد، و از سوی دیگر با گرایش مسبوق به سابقه به آموزشهای رفتارگرا و یادگیری برنامه ای، این نوع از آموزشها را تداعی می‌کند.

۱۶. **معماری برنامه‌درسی:** تبیینی کل‌گرا، عقلانی و سطح بالا از ارکان و مولفه‌های کلیدی برنامه‌درسی، و هم‌بندی و ترکیب‌بندی یکپارچه و منسجم آنها.
۱۷. **سرانه ناخالص هر شاگرد:** نسبت بودجه کل آموزش و پرورش رسمی، به تعداد کل شاگردان دوره‌های تربیت رسمی.
۱۸. **سرانه خالص هر شاگرد:** نسبت بودجه صف کل آموزش و پرورش رسمی، به تعداد کل شاگردان دوره‌های تربیت رسمی.
۱۹. **سرانه ویژه هر شاگرد:** مقدار سرانه واقعی است که به هر شاگرد مشخص، اختصاص پیدا می‌کند.
۲۰. **دین:** تبیین ماهیت، تجویز و اتخاذ چگونگی زندگی انسان [و هر آنچه در آن و مرتبط با آن است. اعم از حقیقت زندگی، علم و ... و تفویض انحصاری ولایت زندگی به خدا. دین خالص فقط متعلق به خداوند متعال و تبیین و تجویز خود او، و اتخاذ ولایت او محقق می‌شود].
۲۱. **تقوی:** درک دائمی حضور الهی، و حفظ اعمال خود در حیا و پروای از او، و تنظیم تمام زندگی و رفتارها برای جلب رضایت او (عمل به واجبات و پرهیز از محرمات).
۲۲. **حیات طیبه:** زندگی پاکیزه بر اساس دین خالص الهی، و تقوی [ایمان و عمل صالح].
۲۳. **تمدن:** یک جامعه یکپارچه آرمان دار، که در یک دوران تاریخی مشخص مبسوط، در یک محدوده جغرافیایی مشخص و بخصوص شهرها متمرکز شده، یک فرهنگ زمینه مشخص در آن شکل گرفته، و نظام اجتماعی، سیاسی، حکومتی، اقتصادی، فرهنگی، و کار بخصوصی آن را بصورت نهادی قوام می‌دهد، و سبک و بافت زندگی متمایزی را [با سایر تمدن‌ها] رقم می‌زند.
۲۴. **تمدن رایافضا:** تمدنی است که تبیین کننده یک جامعه شبکه‌ای و در هم تنیده، با درنوردیدن و جدا شدن از ابعاد محدوده‌های جغرافیایی است، که از نظم اجتماعی و اقتصادی هوشمندی برخوردار است، و سبک زندگی و حکمرانی متمایزی از سایر تمدن‌ها را در بر دارد، و به کمک فناوری‌های نوین ارتباطات و اطلاعات، و مبتنی بر عرصه پدیده رایافضا، شکل گرفته است.

۲۵. **تمدن نوین اسلامی:** تمدن رایافضائی است که مبتنی بر مبانی معرفتی اسلام ناب محمدی صلی الله علیه و آله، در حد بضاعتها و توان اندیشمندان، جامعه و حاکمیت مسلمان و تلاش کننده برای اجرای تعلیمات الهی اسلام، با آغاز نوزائی تمدن اسلامی از جمهوری اسلامی ایران، شکل گرفته، و تلاش می کند خود را به سطح تمدن مهدوی عجل الله تعالی فرجه، نزدیک کند.

۲۶. **فرسازه:** سازه‌هایی که یک رفتار فرهنگی و هنجاری را در خود نهاده می‌کند، و کاربران و افراد درگیر با آن سازه، به صورت غیر مستقیم آن رفتار فرهنگی را از خود بروز می‌دهند. نظیر غذاهای سریع (موسوم به فست فود) و ساندویچ، خودرو، دوچرخه، آپارتمان و معماری آن، معماری منازل سنتی (شامل دو بخش درونی و بیرونی)، آشپزخانه باز (موسوم به اوپن)، و الگوهای انسانی نظیر قهرمانها.

۲۷. **نظارت:** (در این سند در حکمرانی برنامه درسی و حکمرانی نظام کلان تربیت- با توجه به تنوع تعاریف موجود) پایش نظام مند "سازه‌ها، فرایندها، عملکرد و نتایج"، بررسی "تطابق با معیارها"، تجزیه و تحلیل ساختارمند "نتایج"، ارزشیابی و ارزش گذاری برای تحلیل "کارائی و اثربخشی"، و نیز تحلیل "چگونگی و میزان تحول"، و اعتبار بخشی و واکنش و بروز بازخوردهای ضروری، برای "باز تنظیم در یک ساختار خودسازمانده، و بهبود دائمی" است.

۲۸. **ارزشیابی تربیتی:** فرایندی نظام‌مند برای جمع‌آوری، تحلیل و تفسیر اطلاعات تربیت، برای تعیین میزان و چگونگی تحقق شایستگی‌ها - توانمندی‌ها، و بازخورد به عناصر فعال و موثر در فرایند تربیت، از جمله مربی، معلم، مدرسه، برنامه‌ریزان و متولیان برنامه‌درسی، و متولیان نظام کلان تربیت، و در صورت لزوم خانواده و شاگرد، برای بهبود و ارتقاء فرایند تربیت.

شکل ۱-۱، "مدل عمومی ابعاد و رویکرد تحول تربیت" و ابعاد و مولفه‌های تحول را نشان می‌دهد، که بتدریج در خلال بندهای بعدی توضیح داده خواهد شد.

۲- ماموریت تربیت عمومی و رسمی

لَقَدْ أَرْسَلْنَا رُسُلَنَا بِالْبَيِّنَاتِ وَأَنْزَلْنَا مَعَهُمُ الْكِتَابَ وَالْمِيزَانَ
لِيَقُومَ النَّاسُ بِالْقِسْطِ ﴿حَدِيد ۲۵﴾

تربیت متریبان:

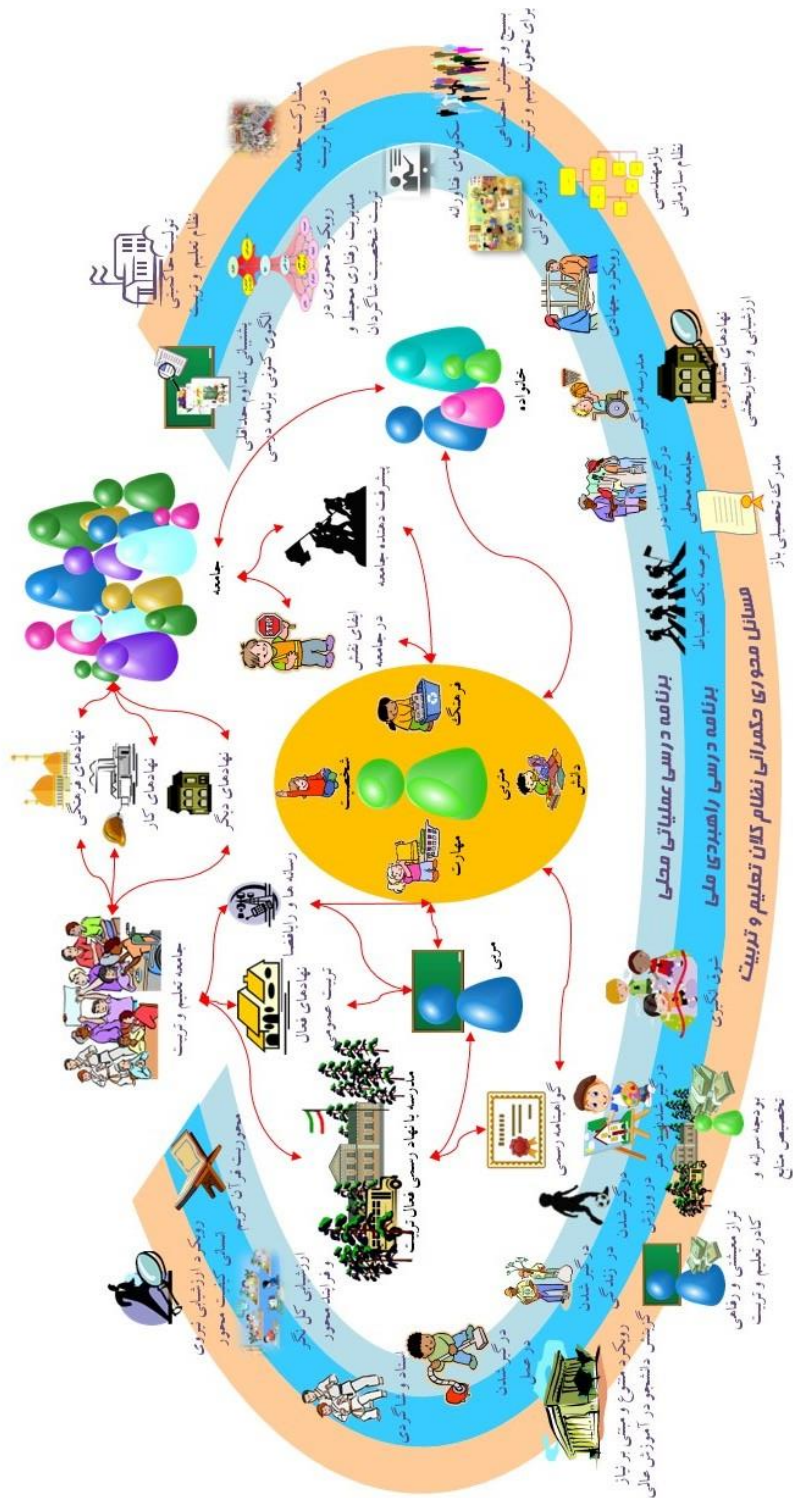
۱. برای زندگی سالم و ایفای نقش موثر در جامعه، از طریق کسب

توانمندیهای لازم در ابعاد ۱- پرورش شخصیت، ۲- شکل گرفتن فرهنگ مطلوب، ۳- کسب مهارت‌های زندگی و کار، و ۴- کسب دانش نافع و کاربردی، و ارتقاء سواد کاربردی آحاد جامعه در ابعاد مختلف سواد عاطفی، ادبی، سلامت، محاسباتی، علمی، دینی، هنری، اطلاعاتی، ارتباطی، رسانه، فناوری، مالی و سایر ابعاد سواد در تمدن پیشرفته اسلامی، و ریشه کن کردن بی سوادی در تمام ابعاد،

۲. به گونه ای که جامعه پیشرفته آینده را در تار و پود تمدن اسلامی بنا کنند،

و نهاد تربیت به عنوان یک نهاد پیشرفت دهنده جامعه محسوب شود،

مبتنی بر ارزشها، آرمانها، اصول، و رویکردهای کلان تربیت و نظام تربیت، که در فصول بعدی بیان می‌شود، بصورت نظام‌مند، همگانی، عادلانه و الزامی (در محدوده شایستگی‌های مبنا در تربیت رسمی)، در ساختاری کارآمد و اثربخش، توسط جامعه تربیت.



۳- ماهیت، ارکان و نظام اجرای سند

۱. کلیه بندهای هدفهای عملیاتی و راهکارهای تبیین شده در سند تحول بنیادین، مصوب و ابلاغ ۱۳۹۰، کماکان در دستورکار حوزههای ذیربط قرار دارد، و حوزههای مربوطه ملزم به اجرای راهکارها برای دستیابی به اهداف هستند، مگر آنکه بند مذکور، در مفاد سند کنونی نقض شده یا تغییر یافته باشد.
۲. چرخه حیات سند تحول حاضر شامل سه فاز مستمر و تقریباً موازی "تبیین"، "اجرا" و "نظارت" می‌شود.
۳. این سند، بیش از آنکه یک متن یک سند رسمی و برنامه راهبردی یک سازمان حاکمیتی باشد، یک نهاد اجتماعی، و وفاق اعلامی و عملی جامعه تربیت، برای تحول بنیادین تربیت عمومی و رسمی، و یک عزم عمومی و هم افزا، و برنامه راهبردی توأم اجتماعی و حاکمیتی برای تحول است.
۴. جامعه تربیت به عنوان مهمترین رکن در تبیین، حمایت اجتماعی، اجرا و نظارت بر اجرای سند، ایفای نقش می‌کند. متن سند، وفاقنامه جامعه تربیت، برای اجرای تحول است. ضمن آنکه خود جامعه، به صورت مستقیم و مستمر، در تدوین و بازنگری سند تحول، اجرا، و نظارت بر اجرای آن، هم در سطح ملی و هم در سطح محلی، ایفای نقش می‌کند.
۵. جامعه تربیت شامل سه طیف از نهادهای حاکمیتی و غیر حاکمیتی می‌شود؛ "نهادهای اندیشه‌ورز"، "نهادهای مجری" و "نهادهای ناظر". و البته علاوه بر نهادهای اندیشه‌ورز، نهادهای مجری و نهادهای ناظر نیز در فرایند اندیشه‌ورزی، مشارکت فعال دارند. سه فاز چرخه حیات سند تحول، توسط این سه نهاد انجام می‌شود.
۶. شورای عالی آموزش و پرورش، از منظر حاکمیتی، محوریت نهادهای اندیشه‌ورزی را بر عهده داشته، و شبکه نهادهای اندیشه‌ورزان از جامعه تربیت نیز به عنوان بازوی اجتماعی این نهاد عمل می‌کند.

۷. **وزارت آموزش و پرورش**، از منظر حاکمیتی، محوریت **نهادهای مجری** را بر عهده داشته، و **شبکه نهادهای فعال جامعه تربیت**، به عنوان بازوی اجتماعی این نهاد عمل می‌کند.

۸. **شبکه نهادهای نظارتی جامعه تربیت**، از منظر اجتماعی، محوریت **نهادهای نظارتی** را بر عهده داشته، و **دستگاههای نظارتی حاکمیتی** در وزارت آموزش و پرورش و سایر نهادهای حاکمیتی، از منظر حاکمیتی، در تعامل با این شبکه عمل می‌کنند.

۹. **شورای عالی آموزش و پرورش**، برای ایفای موثر نقشهای پیش بینی شده در این راهبرد ملی، از سطح قانونگذاری درونی وزارت، به سطح اندیشه‌ورزی و قانونگذاری فرابخشی در حوزه تربیت عمومی و رسمی ارتقاء یافته، و ترکیب بندی آن نیز به صورت توزیع شده و شبکه‌ای، متناسب با نیازهای ماموریتی آن، در بافتی راهبردی فراوزارتی و اجتماعی، بازآرایی شود. همچنین ترجیحا عنوان آن نیز به شورای عالی تربیت تغییر نماید.

۱۰. برای ایفای نقش محوری و هماهنگ کننده بین نهادهای مجری و نظارتی حاکمیتی، **ماموریت وزارت آموزش و پرورش**، مورد بازنگری قرار گرفته، و نظارت کلان و نیز هماهنگی کلان جریان یکپارچه تربیت عمومی و رسمی در کشور، در همه سطوح و سنین، بر عهده این وزارت نهاد شود. همچنین ترجیحا عنوان آن نیز به وزارت تربیت تغییر نماید.

۱۱. **سند تحول بنیادین**، در **دو سطح** تدوین و اجرا می‌شود. در **سطح اول** یک **سند راهبردی ملی (همین متن)** که در یک فرایند اجتماعی توسط جامعه تربیت، با محوریت شورای عالی آموزش و پرورش، و مشارکت فعال شبکه نهادهای اندیشه‌ورز، نهادهای فعال و نهادهای نظارتی جامعه تربیت، هر دو سال یکبار مورد بازنگری قرار می‌گیرد. و در **سطح دوم**، **سندهای محلی** که در سطوح و حوزه‌های مختلف از استانها تا مدارس، توسط جامعه تربیت همان حوزه، تدوین و اجرا شده، و اجرای آن نیز مورد نظارت قرار می‌گیرد.

۴- ارزشهای کلان نظام تربیت عمومی و رسمی

تربیت عمومی و رسمی، تربیتی است متعهد به تحقق ارزشهای زیر و رعایت و تحقق تمام مولفه‌های حقوق‌متربی:

۱. مبتنی بر مبانی معرفتی تربیت اسلامی، و اصول و آموزه‌های قرآن و اهل بیت علیهم السلام، در جهت تمهید رسیدن به حیات طیبه (زندگی فردی و اجتماعی مطلوب اسلامی) و رشد و شکوفایی استعدادهای فطری؛ برای شکل‌گیری انتظار و زمینه‌سازی ظهور و تحقق جامعه مهدوی علیه السلام؛
۲. تبلور اندیشه دینی- سیاسی امام خمینی(ره)، مبانی جمهوری اسلامی، ولایت فقیه و اصول ثابت قانون اساسی، در تربیت و نیز جامعه شکل گرفته از پیامدهای عملکرد نظام تربیت؛
۳. تمهید شکل‌گیری گرایش فردی و اجتماعی به فرهنگ و معارف اسلامی، و تقویت انس شاگردان با قرآن و سیره پیامبر اکرم(صلی الله علیه و آله) و اهل بیت(علیهم السلام) و نماز و شعائر دینی؛
۴. تقویت هویت ملی، تعلق به ایران اسلامی، امید به آینده کشور و تمدن اسلامی، زبان فارسی به عنوان زبان ملی، زبانهای محلی، وطن دوستی، خودباوری ملی، روحیه انقلابی، جهادی و ایثارگری، نوآوری و توجه به اقتضائات زمان، و صیانت از تاریخ کشور و آرمانهای انقلاب اسلامی، در انتقال آن به نسلهای بعدی؛
۵. تحقق عدالت تربیتی در ابعاد عدالت کمی، در تربیت همگانی و الزامی، و نیز عدالت کیفی با رعایت تفاوت‌های فردی، جنسیتی، فرهنگی و جغرافیایی (هر متربی، تربیت متناسب با نیازها و ویژگیهای خود را دریافت کند)؛
۶. ارتقاء تربیت عقلانی و رشد بینش دینی، سیاسی و اجتماعی، و تقویت تفکر انتقادی شاگردان، والدین و خانواده‌ها، و معلمان و کارکنان مدرسه، و اهتمام به جامعه‌پذیری برای تحکیم وحدت و همبستگی ملی، وطن دوستی، و نقش‌آفرینی فعالانه در عرصه تمدن‌سازی، و مقابله هوشمندانه با تهاجم فرهنگی و پاسداشت استقلال، آزادی، مردم سالاری دینی و منافع ملی؛

۷. شکل‌گیری فرایند تربیت متوازن و همه جانبه در تمام ساحتها، از جمله ساحت‌های شش گانه تبیین شده در سند فلسفه تربیت جمهوری اسلامی ایران، شامل تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی، تربیت اجتماعی و سیاسی، تربیت زیستی و بدنی، تربیت زیباشناختی و هنری، تربیت اقتصادی و حرفه‌ای، تربیت علمی و فناوریانه، و نیز ساحت‌هایی که احتمالاً در این موارد قابل برآزش نباشد؛
۸. تمهید و تسهیل کننده تربیت انسان‌های رشد یافته در ابعاد مختلف از جمله مؤمن، پرهیزکار، متخلق به اخلاق حسنه بر اساس معیارهای اسلامی، بلند همت، امیدوار، خیرخواه، بانشاط، حقیقت جو، آزادمنش، مسؤولیت پذیر، قانونگرا، عدالت خواه، خردورز، خلاق، ظلم ستیز و جمع‌گرا؛
۹. تمهید یکپارچه جریان تربیت از محیط خانواده تا مهد کودک، پیش دبستانی، دبستان، دبیرستان، دانشگاه، آموزش ضمن خدمت، و آموزشهای رسانه ای و محیطی، با ایفای نقش کل جامعه، در موضوع تربیت به عنوان یک امر حیاتی، به صورت فعال و خلاقانه، و برنامه متنوع، خودسازمانده و ویژه‌گرا، و نیز ایفای نقش محوری جریان‌ساز، بسترساز، و جهت دهنده به جریان توسط حاکمیت؛
۱۰. ارتقاء شایستگی‌های هر یک از متربیان، متناسب با استعدادها، ویژگیهای شخصی، شرایط و نیازهای محیطی، و فراهم ساختن امکان رشد حداکثری، با توجه به توانمندی‌ها، خصوصیات شخصی و بسترهای محیطی، با ایجاد بستر یک تربیت ویژه‌گرا، چند وجهی و چند سطحی؛
۱۱. تمهید مدرسه سالم، با حفظ و ارتقاء کیفی سلامت روحی، عقلی و جسمی شاگردان، و پیشگیری از آسیبهای اجتماعی، و سوق به شکل‌گیری سبک زندگی سالم، مبتنی بر معیارهای اسلامی و علوم روز، و سبک زندگی اسلامی - ایرانی، و تقویت روحیه نشاط و شادابی؛
۱۲. کاربردی شدن آموزشها، از طریق اعمال رویکرد مسئله محور در برنامه‌درسی، انعطاف‌پذیر کردن محتوای آموزشی، و وزن دادن به ارزیابی‌های کاربردی، و پرهیز از ترویج و تعلیم علوم غیر نافع؛

۱۳. فراهم کردن زمینه تجربه و عمل، در میدان کسب و تثبیت مهارت‌های مختلف ضروری، از جمله در ابعاد مهارت‌های زندگی، تعامل اجتماعی، کسب و کار، و نیز تقویت آموزش‌های فنی و حرفه‌ای؛
۱۴. فراهم ساختن زمینه مشارکت فعال مراکز کار در تربیت، برای شناسایی استعدادها و پرورش آنها، برای تامین، جذب و تربیت کارکنان آینده خود، و چه مشارکت در حوزه تربیت عمومی برای ارتقاء سطح توانمندیهایی آحاد جامعه؛
۱۵. تمهید کاربردی نیازمندیها و اقتضائات بومی و محلی در آموزش، و فراهم کردن زمینه طراحی و اجرای محلی و بومی موثر و فعال برنامه‌درسی در سطوح منطقه‌ای و مدرسه‌ای؛
۱۶. ارتقاء نقش خانواده در تربیت، و بازگرداندن شان و جایگاه پدر و مادر، و برادران و خواهران بزرگتر، در تربیت کودکان، ضمن تاکید بر ضرورت توجه ملی برای استحکام همه جانبه بنای خانواده در تمام حوزه‌های مرتبط؛
۱۷. ارتقاء نقش مسجد و نهادهای فرهنگی در تربیت، و واگذار کردن نقش فعال به این نهادها در ابعاد مختلف تربیت؛
۱۸. تقویت و ارتقاء سطح آموزش روستائی، کم‌برخوردار، محروم، و مناطق مرزی، متناسب با نیازمندیها و ویژگیهای خود این مناطق، و حمایت‌های لازم از این مراکز برای رساندن آنها به سطح قابل قبول و در شان جمهوری اسلامی ایران؛
۱۹. تمهید آموزشها برای شاگردان خاص، چه در سطح کم‌توانی و چه در سطح پرتوانی، در ابعاد ذهنی، روحی و جسمی، و فراهم کردن زمینه تحصیل این شاگردان در تعامل حتی‌الامکان با شاگردان معمولی، ضمن فراهم ساختن حمایت‌های لازم از آنها برای حرکت و رشد در سطح توانمندیها و حداکثر استعدادهای آنها، و کسب آموزش‌های لازم در حد ظرفیت، و تلاش برای افزایش دائمی ظرفیت و استعدادهای آنها، و مقایسه نشدن مخرب آنها با سایر شاگردان؛
۲۰. فراهم ساختن امکان تربیت در مدارس ویژه شاگردان ادیان و مذاهب رسمی مورد پذیرش در قانون اساسی کشور، با برنامه درسی و محتوای مبتنی بر

مبانی دینی آن ادیان و مذاهب، با ابتدای بر ارزشها و برنامه درسی راهبردی تبیین شده در راهبرد ملی و تمدنی تحول تربیت عمومی و رسمی؛

۲۱. تاکید بر زبان فارسی، به عنوان زبان ملی، ضمن حمایت از زبانهای محلی کشور، و اختصاص بخشی از برنامه درسی به زبان محلی، و امکان ارائه بخشی از دروس دیگر نیز به زبان محلی، در صورتی که گویش مادری بلا استثناء همه شاگردان کلاس، بر زبان محلی مذکور باشد؛

۲۲. تمهید سازوکار تحول متعادل و با ثبات، و حفظ ثبات مدیریتی، با رویکرد تحولی، ارزشی و انقلابی، و دور نگه داشتن محیط آموزش و پرورش از مداخلات و دسته بندی‌های سیاسی؛

۲۳. دارای بافتی انعطاف پذیر، که به سرعت مطابق ویژگیها و نیازمندیهای متفاوت حوزه‌های مختلف جامعه و متریان، و شرایط و اقتضائات محلی و محیطی، آرایش مناسب به خود گرفته، و در چرخه تحولات سریع تمدنی، تطبیق یافته، و بهترین الگو را در پاسخ به نیازها در آن شرایط محقق کند؛

۲۴. متناسب سازی و به روزسازی مستمر نظام تربیتی با نیازمندیهای در حال تحول سریع تمدنی، و پیش آمادگی برای این تحول، مبتنی بر رویکردی آینده نگرانه.

نظام تربیت متعهد است رویکرد، ساختار و سازوکارهایی را اتخاذ کند، که بر اساس آن، تحقق این ارزشها، و حقوق تربی در تربیت عمومی و رسمی، تضمین شود.

۵- منشور حقوق تربیتی مربی (کودک، شاگرد و فرزند) مبتنی

بر مبانی معرفتی اسلام

حق زیردستان تو نیز سه بخش است: از همه واجب تر حق کسانی است که بر آنها چیرگی داری. سپس حق کسانی است که از تو می آموزند؛ زیرا جاهل، زیردست عالم است.

و اما حق زیر دست علمی و شاگردت اینست که بدانی خدا بوسیله علمی که بتو داده، و خزانه حکمتی که بتو سپرده، تو را سرپرست شاگردانت ساخته، و اگر در این سرپرستی که خدایت داده خوب کار کنی، و بجای یک خزانه دار مهربان و خیرخواه، مولا باشی نسبت ببنده هایش، که صابر و خدا خواه است، وقتی نیازمندی ببند، از اموالی که بدست او است باو بدهد، سرپرست درستی باشی، و خادم با ایمانی هستی، و گر نه بخدا خائن، و بخلقش ظالمی، و متعرض سلب او (این نعمت را از تو) و عزتش شده‌ای.

...

حق فرزند این است که بدانی او پاره‌ای از وجود توست، و در دنیا با خوب و بدش به تو منسوب است. تو در تربیت نیکو و راهنمایی او به خدا و کمک به او در پیروی از خود، و ایجاد روح فرمان برداری در او مسئولی، و در این باره پاداش نیک یا بد داری؛ پس با وی چنان رفتار کن که در دنیا آثار نیک داشته، و زیب و زینت تو باشد، و بر اثر حسن انجام وظیفه نسبت به او، در پیشگاه خدا معذور باشی. ولا قوة الا بالله.

...

حق خردسال این است که با وی از در مهر درآیی، و در تربیتش بکوشی، و از لغزش‌هایش بگذری، و پرده پوشی کنی، و با او بسازی، و یاورش باشی، و بزه‌های کودکانه‌اش را نادیده انگاری، که این خود سبب بازگشت اوست. باید با کودک مدارا کرد و با او درنیفتاد، این روش برای رشد و هدایت او مناسب تر است.

....

(رساله حقوق امام سجاد علیه السلام) (صدوق، الخصال، ۱۳۶۲ش، ج ۲، ص ۵۶۴).

حقوق عمومی کودک، هم شامل حقوق او از این حیث که انسان است می‌شود (اعم از حقوق فردی، اجتماعی و اقتصادی، که با حقوق بزرگسالان یکسان است؛ در مواردی از جمله حق حیات، حق سلامت جسمانی، نفس محترم، حق حیثیت، حق مطالبه خسارت، حقوق اساسی و آزادی‌های فردی و اهلیت تمتع)، و هم شامل حقوق او از آن جهت که کودک (و مربی، شاگرد و فرزند) است (در مواردی نظیر حضانت، نَسَب مشروع، تغذیه مناسب، دریافت نفقه، ولایت، ارث).

علاوه بر ابعاد عمومی حقوق کودک، در مواردی نظیر حق حیات، حق ارث، و نظایر آن، ابعاد تربیتی حقوق کودک از منظر تربیت او، بر عهده والدین، مربیان، جامعه و حاکمیت، و لازم الرعایه، و قابل مطالبه و پیگیری شرعی، قانونی، اخلاقی و عرفی است.

تلاش شده تا حتی الامکان مولفه‌های حقوق تربیتی کودک، با توجه به اولویتها و تحلیل اقدامات گلوگاهی، در خلال مولفه‌ها و سازوکارهای معماری برنامه‌درسی و معماری حکمرانی نظام کلان تربیت، گنجانده و محقق شود؛ اما برای شفافیت این حقوق، لازم است تا این مولفه‌ها در قالب منشور حقوق تربیتی کودک (کودک، شاگرد و فرزند) تصریح شود. در هر صورت، مولفه‌های حقوق تربیتی، به عنوان یک ضرورت برای تحقق، باید در دستور کار حاکمیت و جامعه تربیت قرار داشته باشد.

مولفه‌های حقوق تربیتی

ابعاد مختلف حقوق تربیتی، در ترکیب بندی ۷ دسته مولفه‌هایی که بعضاً با یکدیگر متداخل و ممزوج نیز هستند، قابل شناسائی است (شکل ۵-۱):



شکل ۵-۱ - مولفه‌های حقوق مربی

۵-۱- حقوق حیات و زندگی برای تربیت

مربی برای تحقق تربیت، باید حیات داشته و زندگی متعارف و مناسبی داشته باشد. شامل:

۱. حق دریافت نفقه و مخارج زندگی؛
۲. حق تغذیه مناسب؛
۳. حق لباس و پوشش مناسب و متناسب با ویژگیهای فردی با انتخاب خود، و شئون اجتماعی.

۵-۲- حقوق داشتن تولیت تربیتی، حمایت و دفاع از حقوق تربیت

مربی از این حیث که کودک، نوجوان یا جوان است، برای تحقق تربیت، باید مورد ولایت و حمایت مناسب قرار گرفته و از او دفاع شود. شامل:

۴. حق داشتن سرپرست و ولی متعهد و شایسته؛
۵. حق حمایت خانواده و برجسته بودن جایگاه خانواده و اهمیت حفظ هویت آن؛
۶. حق داشتن حمایت تربیتی با تولیت شایسته و پایدار؛
۷. حق داشتن حمایت منابع اقتصادی و غیر اقتصادی تربیت؛

۸. حق تحصیل در دوره‌ها و نهادهای تربیتی عمومی و رسمی؛
۹. حق دریافت حمایت نظارت و مراقبت برای رعایت حقوق متربی توسط متولیان تربیت، جامعه و حاکمیت؛
۱۰. حق آموزش معلمان، خانواده و اطرافیان در مورد حقوق متربی؛
۱۱. حق آموزش در مورد حقوق خود به خود متربی؛
۱۲. حق آموزش توانمندیهای لازم برای دفاع از حقوق خود به خود متربی؛
۱۳. حق فراغت از بهره‌کشی و اشتغال اجباری، و انتظار و فشار بیش از حد توان، و محدود کننده رشد همه جانبه او؛
۱۴. حق مراقبت و حفاظت در مقابل هر نوع کودک آزاری و شکنجه روحی و جسمی، نادیده گرفتن عمدی سلامت و بهداشت جسمی و روانی، خرید یا فروش کودک، به کارگیری او در کارهای خلاف، مانند قاچاق، و بهره‌کشی از او؛
۱۵. حق مطالبه خسارت در سوء تربیت.

۵-۳- حقوق هویت

متربی انسانی مختار، و با هویت منحصر به فرد است که خداوند متعال ویژگیهای متفاوت و گوناگونی را برای او قرار داده، و از این حیث، تربیت او نیز باید با در نظر گرفتن این هویت و ویژگیها انجام شود. شامل:

۱۶. حق داشتن هویت مستقل، نام، و نام نیکو؛
۱۷. حق هویت فردی و اجتماعی مخصوص به خود؛
۱۸. حق انتخاب متناسب با نیازمندیها و ویژگیها و علائق و سلائق او؛
۱۹. حق دریافت تربیت، متناسب با ویژگیهای خدادادی او، و شرایط اجتماعی و محیط زندگی او.

۵-۴- حقوق حریم تربیت

متربی از این حیث که انسان است، حریم شخصیتی و شخصی‌ای دارد که محترم است، و تربیت باید به این حریم احترام گذاشته و آن را رعایت کند. شامل:

۲۰. حق احترام و فضای تعامل با احترام؛

۲۱. حق محبت، مهربانی و مدارا کردن با او؛
۲۲. حق پرهیز از خشونت با او؛
۲۳. حق چشم‌پوشی از خطاهای او؛
۲۴. حق تحمل تحرک، بازیگوشی، و اقتضائات سنی او توسط دیگران؛
۲۵. حق رعایت حریم خصوصی، ستر، پرده پوشی عیوب، حفظ پرده حیا (از طرف مقابل)، محرمانگی و رازداری مطالب خصوصی او (حتی در حد اعلام نمره او در کلاس و)؛
۲۶. حق امنیت عاطفی، روانی، فیزیولوژیکی، اجتماعی، اقتصادی در فرایند تربیت و رشد؛
۲۷. حق محافظت در مقابل مشاهده یا درگیر شدن ذهنی یا عملی در فضای خشن (نظیر اخبار، تصاویر و بازیهای خشونت‌آمیز)، قساوت‌آور (نظیر ذبح حیوانات)، مخاطره‌آمیز (که امکان رفتار پرمخاطره کودک را افزایش دهد)، تحریک کننده به سوء رفتار، آلوده به گناه، هر گونه بی بند و باری بصری و متنی، و نامتناسب با شرایط سنی (نظیر آموزشهای جنسی غیر متناسب برای سن)؛
۲۸. حق ایمنی در محیط تربیت و رشد؛
۲۹. حق مجبور نشدن به رقابت و مقایسه شدن با دیگران برای رشد و یادگیری؛
۳۰. حق صداقت با او و فراهم کردن رفتار صادقانه او و مجبور نکردن او به دروغگوئی، ریاکاری، رفتارهای ظاهری و رفتارهای نمایشی.

۵-۵- حقوق تربیت شدن

تربیت فرایندی دو طرفه است، و از یک سو مربی و تربیت کنندگان باید در این فرایند نقش ایفا کنند. مربی از این حیث که مستحق تربیت است، برای دریافت تربیت شایسته و اقداماتی که تربیت کنندگان و فراهم کنندگان بستر تربیت، باید انجام دهند، دارای حقوق است. شامل:

۳۱. حق آماده شدن برای ایفای نقش در جامعه و پرهیز از تربیت برای اهداف کاذب؛

۳۲. حق آگاهی و شنیدن تعلیمات توحیدی انبیاء و قرآن کریم و راهنمایی‌های ربانی، در مورد حقایق و پدیده‌های حیات و زندگی انسان، در حد سطح سن و فهم خودش؛
۳۳. حق مشاهده الگوها و قهرمانهای متعالی و سالم در پیش رو، برای انتخاب و الگوگیری آزادانه، بخصوص الگوهای اهل بیت علیهم السلام؛
۳۴. حق تعلیم آداب و رفتارها و تمهید تربیت و شکل‌گیری شخصیت، فرهنگ و اخلاق مناسب؛
۳۵. حق دسترسی و تمهید فهم و آگاهی از دانش بشری، متناسب با نیازهای کاربردی زندگی خود، و در حد سطح سن و فهم خودش؛
۳۶. حق فهم نظم و انضباط، و تربیت برای قرار گرفتن در آن و ایجاد آن، و اطاعت پذیری و رعایت قوانین و مقررات؛
۳۷. حق فراهم ساختن زمینه رشد استعدادها و مانع نشدن برای حرکت در این زمینه بواسطه کلیشه‌ها و قالبهای رسمی؛
۳۸. حق صرف وقت و انرژی محدود خود در تربیت مفید، و پرهیز از ملزم شدن به یادگیری و تربیت غیر مفید و غیر کاربردی، و تلف شدن عمر در آن؛
۳۹. حق دریافت تشویق و تادیب مناسب و رشد دهنده و نه مخرب، با در نظر گرفتن همه ابعاد شخصیتی، روانی و اجتماعی.

۵-۶- حقوق عمل در تربیت

- تربیت فرایندی دو طرفه است، و مربی، برای عمل خود در فرایند تربیت، دارای حقوقی است. شامل:
۴۰. حق کنجکاوی و کاوش، و حفظ و فراهم کردن زمینه رشد دهنده و ایمن و امن آن؛
 ۴۱. حق یادگرفتن موضوعات مفید که شرایط، دغدغه و انگیزه آن در او ایجاد شده، و عدم منع یادگیری به دلیل قالبهای محدود برنامه‌درسی؛
 ۴۲. حق بازی و یادگیری و تجربه در خلال بازی؛
 ۴۳. حق شادی، شادمانی، نشاط، تفریح و شور و شوق؛

- ۴۴. حق شنیده شدن حرفهایش؛
- ۴۵. حق گفتگو و تعامل با دیگران؛
- ۴۶. حق همکاری؛
- ۴۷. حق همراهی حتی الامکان با طیف مختلف همسالان در محیط تربیتی (کم‌توان تا پرتوان)، و محدود نکردن او به تعامل با همسالان هم‌توان؛
- ۴۸. حق داشتن دوست و دوستی با همسالان؛
- ۴۹. حق داشتن حتی الامکان برادر و خواهر و تعامل با آنها؛
- ۵۰. حق اشتغال کودکان (اجازه و واگذاری مسئولیتها در قبال خود، خانواده، و جامعه در حد سن و توان به او تا حدی که منجر به رشد او می‌شود و از رشد همه جانبه او جلوگیری نکند)؛

۵-۷- حقوق تمهید شرایط، محملها و محیط تربیت

تربیت در شرایط محیطی مناسب و با استفاده از محملهای تربیتی موثر، محقق می‌شود. به همین دلیل مربی از این وجه که مستحق فراهم شدن این شرایط محیطی است، دارای حقوقی است. شامل:

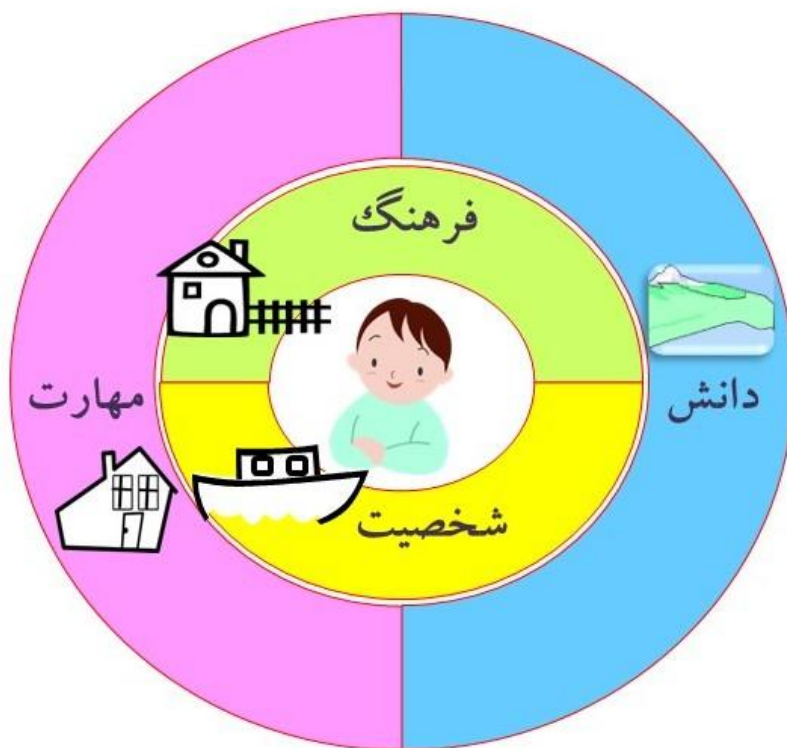
- ۵۱. حق دسترسی به محیط تربیتی مناسب، با امکانات و لوازم مناسب؛
- ۵۲. حق سلامت و مناسب بودن محیط، لوازم و تجهیزات، از ابعاد مختلف کارپژوهی (ارگونومی) (نظیر صندلی و وزن کیف)، بهداشتی، شرایط عمومی محیط (نظیر دمای هوا) در فضای تربیتی و مرتبط نظیر محیط کلاسها و دستشویی‌ها؛
- ۵۳. حق تمهید محیط مناسب برای جنب و جوش و تحرک مفید و ضروری شاگردان، متناسب با اقتضائات سن و ویژگیهای شخصیتی آنها؛
- ۵۴. حق دریافت محتوای آموزشی متناسب با سن و ویژگیهای شخصیتی آنها.

۶- ارزشها و اهداف تربیت

۶-۱- مولفه‌های اهداف تربیت

قُلْ كُلُّ يَعْمَلُ عَلَىٰ شَاكِلَتِهِ فَبُكِّمُ أَعْلَمُ بِمَنْ هُوَ أَهْدَىٰ سَبِيلًا ﴿٨٤﴾ (اسراء ۸۴)

تربیت عمومی و رسمی، در یک فرایند تدریجی و مستمر، تحقق توانمندیهای مبنائی را در متریان، دنبال می‌کند. این توانمندیها در چهار بعد “رشد شخصیت”، “تعالی فرهنگ”، “ارتقاء مهارتها”، و “کسب دانش”، شایستگی‌های متریان را برای حضور در جامعه و ایفای نقش فعال، و تعالی و ارتقاء جامعه در فرایند ساختن جامعه آینده، تمهید می‌کند. این توانمندیها، به عنوان مولفه‌های سازنده اهداف تربیت محسوب شده، و ویژگیهای بنیادین یک انسان تربیت یافته، با ترکیب این مولفه‌ها، به عنوان مصالح سازنده هویت، رفتار، منش و عمل او، شکل می‌گیرد. به همین دلیل برای تبیین ارزشها و اهداف تربیت، لازم است تا این مولفه‌ها شناخته شود. (شکل ۶-۱)



شکل ۶-۱ - ابعاد اصلی اهداف تربیت

شخصیت، منش فردی و رویکرد شخصی نهادینه شده در فرد و عاداتی او است، که هویت او را شکل می‌دهد. شکل‌گیری شخصیت، ماندگارترین و موثرترین اثری است که تربیت می‌تواند بر متریان داشته باشد؛ و مهمترین وجه اهداف تربیت

محسوب می‌شود. در تربیت عمومی و رسمی، شکل‌گیری ابعاد کلی در حد بضاعتها، در شخصیت متربیان، هدف گرفته شده و برای آن به صورت آگاهانه، برنامه‌ریزی شده و منسجم، در یک فرایند تدریجی، مستمر و تکاملی، توسط شبکه جامعه تربیت، با ایفای نقش محوری مربی در رویکرد استاد و شاگردی، تلاش می‌شود.

مهمترین مولفه‌های شخصیت عبارتند از: تعامل و معاشرت، اطاعت، همکاری و قانونمداری، دقت و توجه، نظم و انضباط، اعتماد به نفس و پشتکار، انگیزه و علاقه، خود شناسی و رشد، هوش و آگاهی، خلاقیت و ابتکار، تدبیر، حسن خلق، عبودیت، ولایت‌مداری و وطن دوستی.

فرهنگ، بستری برای الگوهای متداول اجتماعی است، که بر اثر شکل‌گیری باورها، هنجارها، عاداتها و رفتارهای دیگر، منجر به شکل‌گیری یک رفتار مشخص در جامعه می‌شود. پس از شخصیت، فرهنگ ماندگارترین و موثرترین اثری است که تربیت می‌تواند بر متربیان داشته باشد؛ و از وجوه مهم اهداف تربیت **محسوب می‌شود.** در تربیت عمومی و رسمی، شکل‌گیری ابعاد کلی، در حد بضاعتها و فرصتها، در فرهنگ متربیان، هدف گرفته شده و برای آن به صورت آگاهانه، برنامه‌ریزی شده و منسجم، در یک فرایند تدریجی، مستمر و تکاملی، توسط شبکه جامعه تربیت، با محوریت رویکرد مدرسه اجتماعی، مدرسه فرهنگ و مدرسه زندگی، تلاش می‌شود.

مهمترین مولفه‌های فرهنگ عبارتند از: فرهنگ بندگی و دینی، فرهنگ کار، فرهنگ سلامت، فرهنگ احترام، فرهنگ خانواده، فرهنگ شهروندی، فرهنگ سادگی، فرهنگ انقلاب، فرهنگ ملی، فرهنگ هویتی، فرهنگ نظم، فرهنگ اقتصادی، فرهنگ دانایی، فرهنگ شادابی، فرهنگ ارتباطات، تعاملات و رفتارها، فرهنگ اداری، فرهنگ استفاده از فاوا.

مهارت، توانائی انجام یک کار یا بروز یک رفتار، به نحوی است که شخص به صورت ناخودآگاه، نهادینه شده و بدون فکر کردن، می‌تواند آن کار را با کیفیت قابل

قبولی انجام دهد، و می‌تواند با کسب آگاهی، انجام مکرر آن کار و تمرین، آن را کسب کند. پس از شخصیت و فرهنگ، **مهارت‌ها ابزار حیاتی انسان برای کارها و رفتارهای او است.** یک نقش بسیار مهم تربیت، کسب مهارت‌های عمومی لازم برای زندگی و کار توسط متربیان است؛ و از وجوه مهم اهداف تربیت محسوب می‌شود. در تربیت عمومی و رسمی، کسب ابعاد کلی مهارت‌های عمومی، در حد بضاعتها، امکانات و فرصتها، هدف گرفته شده و برای آن، تلاشهای برنامه‌ریزی شده‌ای، در مقاطع مختلف با حفظ استمرار و زمینه سازی درگیری مکرر در آن در فعالیتهای متربیان، انجام می‌شود.

مهمترین مولفه‌های مهارت‌های عمومی عبارتند از: مهارت‌های اولیه شخصی، مهارت‌های خانه‌داری و امور روزمره، مهارت‌های شناخت و مدیریت نفس، مهارت‌های گوش دادن و درک مطلب، مهارت‌های فن بیان، مهارت‌های درک و تعامل با مخاطب و مذاکره، مهارت‌های خواندن، مطالعه و درک مطلب، مهارت‌های قرائت، فهم و یافتن مطالب قرآن و سنت، مهارت‌های نگارش و مستندسازی، مهارت‌های تعامل اجتماعی، مهارت‌های همکاری و کارگروهی، مهارت‌های مدیریت، رهبری و برنامه ریزی، مهارت‌های کارهای دستی، فنی و عملیاتی، مهارت‌های ورزش و فعالیتهای بدنی، مهارت‌های راندن (دوچرخه، موتور، ماشین، ...)، مهارت‌های رایانه و فناوریهای الکترونیکی، مهارت‌های محاسبات و تحلیل و طبقه بندی، مهارت‌های علمی، اکتشافی و پژوهشی.

پس از شخصیت، فرهنگ و مهارتها، **دانش** برای شناخت، تصمیم گیری و عملکرد یک انسان ضروری است. بطور معمول، در فرایند تربیت، دانش در ابعاد مختلف به تربی منتقل می‌شود. مسئله بسیار مهم آن است که با توجه به وسعت دانش موجود، و وسعت نیازهای شخص به دانش در ابعاد کاربردی و ضروری، برنامه‌درسی به گونه‌ای تنظیم و اجرا شود که حتی‌الامکان **تربی دانش‌های ضروری** و مورد نیاز را کسب کرده، و مجبور به تلاش برای کسب دانشهای غیر نافع نشود. با توجه به زمینه‌های متعدد دانش و طیف مختلف ابعاد هر یک، انتخاب دانش مورد نیاز برای کسب، دارای اهمیت زیادی است. و البته در این میان، در نظر گرفتن علائق و استعدادهای تربی، نقش مهمی را در این انتخاب دارد.

از جمله برخی از شاخه‌های دانش (که الزاما کسب همه آنها برای یک فرد، مطلوب و منطقی نیست) عبارتند از: معارف، دین و شریعت (دانش دین)، زیست‌شناسی، جانوری، زیست‌شناسی گیاهی، میکروبیولوژی، محیط زیست، سلامت انسان، ریاضی، فیزیک، شیمی، مکانیک، ادبیات، هنر (دانش هنر)، جغرافیا، تاریخ، فناوری، الکترونیست و الکترونیک، ساختمان، رایانه، زمین‌شناسی.

۶-۲- ویژگیهای عمومی مطلوب یک انسان تربیت یافته

مَنْ عَمِلَ صَالِحًا مِّنْ ذَكَرٍ أَوْ أَنَّىٰ وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهٗ حَيَاةً طَيِّبَةً وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَجْرَهُمْ بِأَحْسَنِ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ ﴿٩٧﴾ (نحل ۹۷)

ویژگیهای عمومی مطلوبی است که نظام تربیت، تحقق نسبی و حتی‌الامکان آنها را در متریان هدف‌گیری می‌کند. و البته تحقق کامل همه جانبه همه آنها در همه متریان معمولا میسر نیست، یا با توجه به خصوصیات و ویژگیهای مختلف افراد و انگیزه‌های درونی آنها، با درجات متفاوتی محقق می‌شود، اما نظام تربیت، در برنامه‌درسی و تنظیم فعالیت‌های خود، جهت‌گیری کلی خود را برای تحقق این اهداف کلان تنظیم می‌کند. نظام تربیت در احراز کیفیت خود باید تضمین کند، که سازوکارهای لازم برای دنبال کردن این اهداف کلان، به صورت کیفی، مستمر، با ثبات و پایدار، در برنامه‌درسی وجود دارد. این اهداف در دوران سنی مختلف، به شکل‌های مختلفی ظهور پیدا کرده و تحقق نسبی آن دنبال می‌شود.

در ادامه، این ویژگیها، ابتدا به صورت عمومی، و سپس بر اساس دوره‌های سنی، به صورت اجمالی تبیین می‌شود. ویژگیهای عمومی مطلوب عبارتند از:

۱. با جهان بینی، شناخت و معرفت نسبت به هستی و خالق آن، و انتخاب آگاهانه دین بر اساس این شناخت، محبت به اهل بیت و الگو قرار دادن آنها در تمام زندگی، و مشی عمومی زندگی برای تحقق حیات طیبه در زندگی خود، باور و تقید به انجام مناسک دینی، نهادینه شدن ارزشهای دینی در وجود و رفتار او،

- بخصوص حیا و رعایت حرمت الهی، عمل به واجبات، پرهیز از محرمات، تا شکل گیری و حفظ تقوی؛
۲. وطن دوست، ولایتمدار، بصیر و آگاه از ملیت و آرمانهای انقلاب اسلامی و ارزشهای آن، و تعامل ایران و جهان، غیور و پایبند به هویت ملی، و با فرهنگ انقلابی و جهادی؛
۳. شاداب، فعال، پر انرژی، پرشور، امیدوار، با اعتماد به نفس، جدی، تلاشگر، با پشتکار، و جهادگر؛
۴. خودشناس، و بیدار نسبت به خود، و تلاشگر برای برای ارتقاء توانمندیها و شایستگی های خود؛
۵. کنجکاو، جستجوگر، مبتکر و خلاق؛
۶. منطقی، با مشی عقلانی، نقاد، مدبر، فکور و هوشمند؛
۷. منظم، منضبط، با فرهنگ کار و فرهنگ نظم؛
۸. گفتگو کننده، تعاملگر با جمع، و توانمند در تعامل و فعالیت گروهی و پروژه ای، با روحیه همکاری و مسئولیت پذیر؛
۹. محترم، مودب و خوش اخلاق؛
۱۰. دوستدار، متعهد و مسئول نسبت به خانواده خود؛
۱۱. با سبک زندگی، فرهنگ سلامت و فرهنگ شهروندی مطلوب؛
۱۲. توانمند در مهارتهای زندگی، با فرهنگ اقتصادی، کسب و کار، اداری و تدبیر منزل؛
۱۳. آگاه و توانمند در استفاده از ابزارها و فناوریهای مورد نیاز، به صورت اثربخش و ماهرانه.

۶-۳- ویژگیهای محوری مورد تمرکز در تربیت پیش از دبستان (۶ تا ۷ سال اول زندگی)

امام صادق علیه السلام: کودک را تا هفت سالگی رها کن تا بازی کند. (کافی، ج ۶، ص ۴۶)

تربیت در سنین پیش از دبستان، باید با شیوه بازی، آزاد گذاشتن کودک برای تجربه، در عین مراقبت از او در مقابل مخاطرات، با آموزش غیر مستقیم، بدون اجبار و تحکم، و قرار گرفتن کودک در محیط مناسب و فضای رفتارهای صحیح والدین و اطرافیان و الگوگیری از آنها، انجام شود. مطلوب است که در این دوره، و در این آموزش غیر مستقیم، والدین و مربیان، جهت گیری شکل گیری این ویژگیها را در عملکرد خود، و فضا سازی محیط زندگی کودک، مد نظر داشته باشند؛ اما برای تحقق آنها، به هیچ عنوان کودک را تحت فشار قرار ندهند:

۱. الگو- قهرمانان دینی را دوست داشته، و با برخی از مناسک دینی، در حد مشارکت بازی گونه، انس داشته باشد، و ارزشهای مبنائی فطری دینی نظیر حیا، راستگویی و درستکاری در او حفظ و جاری شده باشد؛
۲. تصویری خوب از ایران به عنوان وطن خود، در حد سن خودش، داشته باشد؛
۳. شاداب، پرنشاط، پر انرژی، امیدوار و تلاشگر باشد؛
۴. به رفتارهای خود فکر کند، و تلاش کند تا رفتارهای خود را بهتر کند؛
۵. کنجکاو، پرسشگر، توجه کننده، با انگیزه، علاقه مند به دانستن و کشف کردن باشد؛
۶. در حد سن خود منطقی باشد، و در مورد مسائل فکر کند و برای آنها راه حل مناسب پیدا کند؛
۷. در حد مقتضیات شرایط سنی خود نسبتاً منظم و مرتب باشد؛
۸. از بودن در جمع لذت ببرد، و با جمع ارتباط خوب برقرار کند، با دیگران به خوبی گفتگو کند، و بتواند تعامل خود را با جمع با متانت و صمیمیت، و در عین عزت، انجام دهد؛
۹. به دیگران احترام بگذارد، احترام خود را حفظ کند، مودب باشد و آداب تعامل را بداند، و با دیگران با اخلاق خوب برخورد کند؛
۱۰. به خانواده خود عشق بورزد، و با اعضاء خانواده ارتباط صمیمانه و بدون تکلف داشته باشد؛

۱۱. پاکیزه باشد، و رفتارهای اولیه در سبک زندگی مطلوب در او نهادینه شده باشد؛

۱۲. در حد سن خود مهارت‌های زندگی را کسب کرده، و در امور روزمره، حتی‌الامکان روی پای خود بایستد؛

۱۳. توان استفاده از ابزارهای معمولی منزل را در حد سن خود داشته باشد.

۶-۴- ویژگی‌های محوری مورد تمرکز در تربیت دبستان (۶ تا ۷ سال دوم زندگی)

امیرالمومنین علی علیه السلام: کودک هفت سال تربیت می شود؛ هفت سال ادب می آموزد؛ و هفت سال به کار گرفته می شود. (من لایحضره الفقیه، ج ۳، ص ۴۹۳)

۱. محبت اهل بیت علیهم السلام را در دل داشته باشد، مناسک اولی و ضروری دین را بشناسد، و در سطح سن خود به واجبات عمل، و از محرمات پرهیز کند، و ارزشهای مبنائی دینی، نظیر راستگوئی، احسان، صبر، حیا و خوش اخلاقی در رفتار او نهادینه شده باشد؛

۲. ایران و مسائل جغرافیائی و هویتی آن را بشناسد، درک خوبی از ملیت ایرانی داشته باشد، و هویت خود را به آن وابسته بداند، و نسبت به آن غیرت داشته باشد؛

۳. با نشاط، فعال، پرانرژی، پر شور، علاقه‌مند و با پشتکار باشد؛

۴. در مورد احساسات و ویژگیهای خود، و نقاط ضعف و قوت خود، فکر کند، و برای بهبود آنها تلاش کند؛

۵. در برخورد با پدیده‌های اطراف خود، جستجوگر و کاوشگر باشد، و در حد سن خود جرات و ابتکار داشته باشد؛

۶. در برخورد با مسائل، عقل خود را به صورت منظم بکار گرفته، به صورت منطقی ابعاد مسئله را سنجیده، راه حلهای مختلف را بررسی و راه حل مناسبی را انتخاب کند؛

۷. انضباط کاری و محیطی، و فرهنگ کار و فرهنگ نظم را درک کند، و به صورت مناسب در فضای آن منضبط و منظم، و مطیع والدین و مربی خود باشد؛

۸. مسائل خود را در تعامل و گفتگوی با دیگران حل کند؛ فضای کار گروهی و همکاری را درک کند، و بصورت فعال، مسئولانه، و موثر، در کارهای گروهی و منسجم، مشارکت داشته باشد؛
۹. مودب، خوش اخلاق و محترم باشد؛
۱۰. نسبت به خانواده و هویت خانوادگی خود متعهد، و نسبت به مسائل و نیازهای آن احساس مسئولیت کند؛
۱۱. عناصر اصلی سبک زندگی مطلوب، فرهنگ سلامت و فرهنگ شهروندی در او نهادینه شده باشد؛
۱۲. مهارت‌های اصلی زندگی را بداند، و در زندگی خود و خانواده، مشی مناسبی داشته باشد؛
۱۳. توان استفاده مفید و موثر از فناوریهای کاربردی در دسترس خود را داشته باشد.

۶-۵- ویژگیهای محوری مورد تمرکز در تربیت دبیرستان (۶ تا ۷ سال سوم زندگی)

امام صادق علیه السلام: فرزندان هفت سال بازی کند؛ هفت سال او را با آداب و روشهای مفید تربیت کن؛ و در هفت سال سوم مانند دوست صمیمی با وی همراه باش. (وسائل الشیعه، ج ۱۵، ص ۱۹۴ و ۱۹۵)

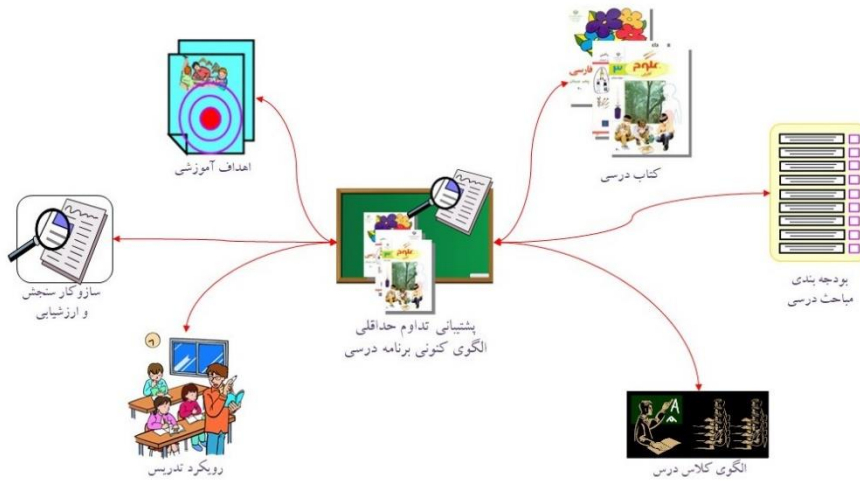
۱. مبانی دین را با معارف تبیین شده در قرآن و تعلیمات اهل بیت علیهم السلام بشناسد، و اهل بیت علیهم السلام را الگو و اسوه زندگی قرار داده، و آگاهانه از نیکوترین گفتار، که گفتار خداوند متعال است، تبعیت کند، و به واجبات عمل و از محرمات پرهیز کرده، و ارزشهای مبنائی دین، با محوریت حیا و عزت نفس، در رفتار او نهادینه شده باشد؛
۲. به ملیت ایرانی خود افتخار کند، از آرمانهای انقلاب اسلامی آگاهی داشته، نظر رهبر را در مورد مسائل اساسی بداند، و با بصیرت، عملکرد خود را بر اساس آن تنظیم کند، فرهنگ انقلابی و جهادی در او شکل گرفته باشد، تعامل ایران

- و جهان را درک کند، و نسبت به انقلاب اسلامی و ارزشهای آن، و دفاع از هویت ملی و اسلامی، متعهد و غیور باشد؛
۳. با اعتماد به نفس، جدی، پراثری، با پشتکار و جهادگر باشد؛
۴. خود، ویژگیهای خود، نقاط ضعف و قوت خود، و زمینه‌های استعداد خود را تا حد ممکن بشناسد، و سعی کند حتی‌الامکان برنامه زندگی خود را در مسیر شکوفا کردن استعدادهای خود، تنظیم کند؛
۵. در فهم پدیده‌های محیط کاوشگر باشد، و جرات مواجهه و تغییر آن، را به صورتی مبتکرانه و خلاقانه داشته باشد؛
۶. با مسائل، با فکر، تدبیر و بصورت منطقی و هوشمندانه برخورد کرده، نقادانه به آنها بپردازد، توانائی دفاع از دیدگاههای خود و اقناع دیگران را داشته باشد، احساسات خود را بشناسد، برای درک مسائل زندگی از آنها بهره ببرد، و آن را آگاهانه مدیریت کند؛
۷. با فهم چارچوب انضباط کاری و محیطی، فرهنگ کار و فرهنگ نظم، به صورت نهادینه شده و فعال، در آن به صورت موثر ایفای نقش کند؛
۸. مشارکت فعال و آگاهانه در کار گروهی، پروژه‌ای و برنامه‌ریزی شده داشته باشد؛
۹. در ابعاد مختلف رفتارهای خود، اخلاق و منش مطلوب داشته باشد؛
۱۰. نقش جدی در مسائل خانواده خود داشته، و مسئولیت بخشی از امور خانواده را بر عهده داشته باشد؛
۱۱. سبک زندگی مطلوب، فرهنگ سلامت و فرهنگ شهروندی در او نهادینه شده باشد؛
۱۲. مهارت‌های اصلی زندگی را برای یک زندگی خوب کسب و تجربه کرده، و از ابعاد مختلف مهارت‌های زندگی، و چگونگی کسب آن، آگاهی داشته باشد؛ و فرهنگ اقتصادی، کسب و کار، اداری، و تدبیر منزل در او شکل گرفته باشد؛
۱۳. فن‌آوری‌های متداول عمومی موجود و شرایط بکارگیری و اثربخشی آنها را بشناسد، و از آنها به صورت موثر و ماهرانه استفاده کند.

۷- رویکرد و معماری کلان برنامه‌درسی

۷-۱- ابعاد حکمرانی معماری برنامه‌درسی

۱. این معماری شامل تبیینی سطح بالا از برنامه‌درسی تربیت عمومی و رسمی است، و فعالیتهای تربیتی عمومی و رسمی در قالب این معماری کلان، شناسائی، تعریف، برنامه‌ریزی، اجرا و نظارت می‌شود.
۲. برنامه‌درسی، در این سند، و نیز در نهادهای جامعه تربیت در سطوح ملی، فقط در سطح برنامه‌درسی راهبردی تعریف شده، و از تعیین جزئیات برنامه‌درسی، در سطح برنامه‌درسی عملیاتی، نظیر تعیین مفاد دقیق محتوای آموزشی (در هر قالب نظیر کتاب درسی، اهداف آموزشی جزئی، بودجه بندی آموزشی، مفاد ارزشیابی آموزشی) خودداری می‌شود.
۳. برنامه‌درسی در سطوح محلی، بر حسب سطح محلی بودن آن (استانی، شهرستانی، مدرسه و سایر نهادهای فعال تربیت)، بتدریج به سطح برنامه‌درسی عملیاتی وارد می‌شوند، و محتوای آموزشی، روشهای آموزشی، اهداف آموزشی جزئی، سازوکارهای ارزشیابی و نظایر آن را تعیین و استفاده می‌کنند. هر چه سطح محلی بودن برنامه‌درسی به سطوح مدرسه و نهادهای فعال تربیت نزدیک می‌شود، مولفه‌های برنامه‌درسی بیشتر به حوزه عملیاتی وارد می‌شود.
۴. الگوی کنونی برنامه‌درسی رسمی، کماکان با تولید وزارت آموزش و پرورش، به عنوان یک برنامه‌درسی مرجع، با تمام پشتیبانی‌های آن (نظیر چاپ کتابهای درسی، تولید بسته‌های آموزشی و ...) حفظ و به صورت مستمر به روز شده، و حوزه‌های محلی می‌توانند تمام یا بخشی از آن را به عنوان الگوی برنامه‌درسی خود اتخاذ کنند. شکل ۷-۱، ابعاد الگوی کنونی برنامه‌درسی رسمی را نشان می‌دهد.
۵. حوزه‌های محلی و نهادهای فعال تربیت در انتخاب، تعیین و تبیین رویکرد و سازوکارهای راهبردی و عملیاتی برنامه‌درسی خود، و اهداف تربیتی مد نظر، در چارچوب معماری کلان برنامه‌درسی و ارزشهای کلان تربیت تبیین شده در



شکل ۷-۱ - ابعاد الگوی کنونی برنامه درسی رسمی

این سند، مختارند، و امکان طراحی دوره‌ها، الگوها و معماری‌های متفاوتی را در این چارچوب، مبتنی بر اقتضائات، نیازها و شرایط محیطی خاص خود، دارند. ۶. نهادهای فعال تربیت وابسته به مراکز کار، مبتنی بر توانمندیها و شایستگی‌های مورد نیاز حوزه کار خود، الگوهای برنامه‌درسی مناسبی را برای تربیت کادر اصلی خود، و نیز تربیت عمومی متریان برای شناسائی استعدادها و نیز تربیت کادر آینده خود، و نیز مشارکت در تربیت عمومی، بخصوص در حوزه‌های مهارت‌های مرتبط با زمینه کاری اصلی خود، در چارچوب معماری کلان برنامه‌درسی و ارزشهای کلان تربیت تبیین شده در این سند، تعریف و اجرا می‌کنند.

۷. حوزه‌های محلی و نهادهای فعال تربیت با استفاده از صاحب‌نظران حوزه‌های مرتبط، سند برنامه‌درسی عملیاتی خود را تدوین و تصویب می‌کنند. سند مصوب باید به شبکه نهادهای نظارتی جامعه تربیت تسلیم شود؛ پس از آن نهادهای مذکور می‌توانند فعالیت خود را بر اساس آن برنامه‌درسی، انجام دهند. شبکه نهادهای نظارتی در صورتی که سند مذکور با چارچوب معماری کلان برنامه‌درسی

سند حاضر تطابق نداشته باشد، اشکالات را به نهاد فعال تربیت مذکور برای رفع منعکس کرده، و در صورت عدم رفع موارد، سند مذکور را باطل می‌کند.

۸. **حوزه‌های محلی، مدارس و سایر نهادهای رسمی فعال تربیت** با استفاده از صاحب‌نظران حوزه‌های مرتبط، **سند برنامه‌درسی عملیاتی خود** را تدوین و تصویب می‌کنند. سند مصوب باید برای تصویب نهائی، به حوزه رسمی بالادستی در وزارت آموزش و پرورش تسلیم شود. حوزه رسمی بالادستی، ۳ ماه برای بررسی و سند مذکور مهلت دارد؛ و در صورتی که سند مذکور با چارچوب معماری کلان برنامه‌درسی و ارزشهای کلان تربیت این سند تطابق نداشته باشد، اشکالات را به نهاد مذکور برای اصلاح منعکس می‌کند. در صورت عدم مغایرت موارد، یا گذشتن مهلت سه ماه مذکور، سند مذکور تصویب و قابل اجرا خواهد بود.

همچنین در دوره‌های زمانی یک ساله، حوزه بالادستی مجاز به بررسی مجدد اسناد نهادهای رسمی فعال تربیت زیردستی خواهد بود، و در صورت یافتن موارد مغایرت، موارد را برای اصلاح ابلاغ کرده، و در صورت عدم اصلاح موارد طی مدت ۳ ماه، می‌توانند سند مذکور را باطل نماید.

۹. تا زمانی که **نهادهای فعال تربیت**، سند برنامه‌درسی خود را به صورت مشخص تعیین و تصویب نکرده‌اند، **هیچ حمایتی** از فعالیت آنان توسط نهادهای حاکمیتی مجاز نیست، و در صورت **مخدوش شدن ارزشهای کلان تربیت** تبیین شده در این سند، در اسناد تدوین شده یا عملکرد نهادهای مذکور، نهادهای نظارتی مجاز به جلوگیری و توقف فعالیت نهادهای مذکور خواهند بود.

۱۰. تا زمانی که **نهادهای رسمی فعال تربیت**، سند برنامه‌درسی خود را به صورت مشخص تعیین و تصویب نکرده‌اند، **کماکان الگوی کنونی برنامه‌درسی رسمی** را اجرا کرده و تابع ضوابط آن خواهند بود.

۱۱. نهادهای اندیشه‌ورز، **موظفند الگوهای متنوعی را برای طیفهای مختلفی** از اقتضائات، نیازها، و شرایط محیطی متفاوت نهادهای فعال تربیت، ایجاد کرده، و در اختیار نهادهای، برای استفاده، **الگوبرداری و بومی‌سازی** قرار دهند. همچنین حتی‌الامکان این الگوهای متنوع توسط وزارت آموزش و پرورش برای استفاده و به

روز رسانی و متنوع سازی الگوی کنونی برنامه درسی رسمی نیز مورد استفاده قرار می گیرد.

۱۲. لازم است تا حمایت فکری و مشاوره ای لازم توسط نهادهای محلی بالادستی، برای طراحی برنامه درسی عملیاتی نهادهای فعال تربیت، بخصوص نهادهائی که توان محدودتری در طراحی و تدوین برنامه درسی دارند، انجام شود. همچنین الگوهای مشابه برای نهادهای دارای خصوصیات مشابه، نظیر نهادها و مدارس روستائی، عشایر و کوچ نشین، مدارس حاشیه شهر و نظایر آن، برای الگو برداری و بومی سازی، در قالبها و رویکردهای متنوع، در اختیار این مدارس، برای انتخاب و استفاده، قرار گیرد.

۱۳. شبکه نهادهای نظارتی جامعه تربیت، در حوزه تربیت عمومی و نهادهای فعال تربیت، و وزارت آموزش و پرورش، در حوزه تربیت رسمی و نهادهای رسمی فعال تربیت، با همکاری نهادهای اندیشه ورز جامعه تربیت، سازوکار نظارت، اعتبارسنجی برنامه درسی و ارزشیابی اجرای برنامه درسی و قوانین حمایتی آن را، برای تطابق الگوهای برنامه درسی نهادهای مذکور با این سند، و چگونگی اجرای آن، تدوین، ابلاغ، به صورت مستمر به روز، و اجرا می کنند.

۱۴. شبکه نهادهای اندیشه ورز موظف است، نقشه جامع تربیت عمومی و رسمی را با مشارکت کلیه نهادهای فعال تربیت، تدوین، تصویب، ابلاغ و به صورت مستمر به روز کند. در این نقشه، باید جایگاه تمام نهادهای فعال تربیت در تربیت عمومی و رسمی مشخص شده، و خلاءها برای ایجاد نهادهای جدید، و نیز اصلاح ماموریت نهادهای کنونی، پیش بینی شود. در این نقشه همچنین باید ترسیمی از ابعاد تربیت عمومی و رسمی انجام شده، و برنامه پوشش این ابعاد توسط نهادها، در دوره های مختلف زمانی تبیین شود. همچنین در یک لایه از این نقشه، باید نگاشت و توزیع موقعیت و انواع نهادهای فعال تربیت، بر اساس اصول و اسناد آمایش سرزمین، و ابعاد دیگر توزیع جغرافیائی و خدماتی، تبیین شود.

۱۵. جریان تربیت از محیط خانواده تا مهد کودک، پیش دبستانی، دبستان، دبیرستان، دانشگاه، آموزش ضمن خدمت، و آموزشهای رسانه ای و

محیطی، باید به صورت یکپارچه تمهید شود، به گونه ای که **کل جامعه**، به صورت فعال و خلاقانه، موضوع تربیت را به عنوان یک امر حیاتی مورد توجه و اولویت قرار داده، و برای تربیت در تمام این دورانها آمادگی و توانمندیهای لازم را کسب کرده، و برنامه متنوع، خودسازمانده، ویژه گرا و فعالی را برای آن داشته باشد. حاکمیت در این میان نقش محوری جریان ساز، بستر ساز، و جهت دهنده به جریان را ایفا می کند، و تعیین جزئیات برنامه های تربیتی توسط بخشهای مختلف نهاد و جامعه تربیت، به صورت متنوع، خلاقانه و مقتضی با شرایط، نیازها و امکانات جامعه انجام می شود.

۱۶. **سن تربیت عمومی** به صورت مادام العمر، از زمان تولد (و حتی دوران بارداری)، تا انتهای عمر است. سن تربیت رسمی، بر اساس خصوصیات دوره ها و گواهینامه های در نظر گرفته شده برای آموزش رسمی است. در هر صورت سن تربیت رسمی، و اعطای گواهینامه به متربیان، برای اجتناب از عوارض نامطلوب نهادینه شدن آموزش کلیشه ای و شرطی شدن آموزش برای مدرک در وجود متربیان، نباید کمتر از ۶ سالگی انجام شود؛ و در محدوده ۶ تا ۱۲ سالگی نیز تنها گواهینامه قابل اعطا، گواهینامه حضور و مشارکت فعال در دوره آموزشی سالانه اول تا ششم است، و آزمونهای نهائی، مردودی و تکرار پایه بر اساس آزمون، و سنجشهای کمی و کیفی، حذف می شود. آموزشهای پیش دبستانی نیز، نه به صورت رسمی، بلکه به صورت آموزشهای عمومی انجام می شود.

امیر المومنین علی علیه السلام در نامه به امام حسن مجتبی علیه السلام: و بدان که سودی نیست در دانشی که فایده ای نداشته باشد، و نفعی نیست در علمی که استحقاق یادگرفتن آن را نداشته باشد؛ ...؛ سپس از مجموع آنچه دیدم و درک کردم، روشن را از مبهم، و مفید را از مضر، برای تو خالص کردم و زبده آن را جدا کردم، و فقط مطالب زیبا [و دلپذیر و نیکو] را برای تو برگزیدم و تو را از مطالب مجهول [جاهلانه و بی فایده که اثر علمی و عملی ندارد] برکنار نگاه داشتم. (نهج البلاغه؛ نامه ۳۱)

۱۷. شورای عالی آموزش و پرورش موظف است، دوره‌های الزامی تربیت رسمی را بر اساس نیازمندیهای متنوع و متفاوت آحاد جامعه، به گونه‌ای در نظر گرفته، یا به صورت شناور تعیین نماید، که افراد با نیازمندیهای متفاوت در جامعه، در حد ضروریات و نیازهای واقعی و کاربردی خود، آموزشهای مناسب را دریافت نمایند، و بر اساس کلیشه‌های عمومی مجبور به گذراندن آموزشهای غیر ضروری و غیر نافع نباشند.

در این میان لازم تا این شورا، الگوهای پیشنهادی کاربردی نهادهای فعال تربیتی مختلف برای طیف خاصی از متربیان را (در مورد شکل و رویکرد برگزاری، محدوده سنی متربیان و مدت دوره‌های الزامی، که ممکن است با الگوی دوره‌های رسمی کنونی متفاوت باشد)، بررسی نموده، و در صورت احراز شرایط منطقی، این الگوها را نیز به عنوان الگوهای قابل قبول دوره‌های الزامی اعلام نماید.

۱۸. در پهنه جامعه، باید نهادهای تربیتی متفاوتی با رویکردهای متفاوت وجود داشته باشند، که بتوانند اقتضائات تربیتی متفاوتی را برای تربیت متربیان مختلف ایجاد کنند. با توجه به تنوع ویژگیها و اقتضائات هر یک از متربیان و شرایط محیطی و نیازهای جامعه تمدنی اسلامی، طیف این نهادها، باید بسیار فراتر از محدوده تفاوت مدارس موجود نظیر نظری، فنی و حرفه‌ای و امثال آن باشد.

این طیف از یک سو باید در حوزه تنوع انواع بسترها و نهادهای تربیتی باشد، و دامنه نهادهای تربیت را از انحصار در نهاد مدرسه، به نهادهای متفاوتی نظیر مساجد، مراکز فرهنگی، بسترهای رسانه‌ای، نهادهای تربیتی در نهادهای کار، و نظایر آن ببرد، و امکان ارتقاء توانمندیها و شایستگی‌های متنوع متربیان را در آنها فراهم کند.

از سوی دیگر باید نهادهای متفاوتی با کارکردها و فضا و بافت متفاوتی نظیر مدرسه آرام، مدرسه پرهیاو، مدرسه اکتشافی، مدرسه چندپایه روستائی، مدرسه مسجدی، مدرسه خانگی، مدرسه پراسیبها، مدرسه تحت حمایتها، مدرسه کسب و کار محله، مدرسه کارآفرینی خدمت محصول، مدرسه کارآفرینی

استارت‌آپی، مدرسه طراحی و ساخت، مدرسه هنر، و نظایر آن وجود داشته باشند، که فضا و اقتضائات متفاوتی را برای رشد در زمینه‌های مختلف فراهم آورند.

و در سوی دیگر باید نهادهای با رویکردهای متفاوت تربیتی و الگوهای متنوع برنامه‌درسی را در بر گرفته، و امکان انتخاب خانواده‌ها و متربیان را از بین آنها فراهم کند. نظام تربیت باید عرصه فعالیت این نهادها را ایجاد کرده، و ضمن نظارت و ساماندهی آنها، و تعیین نقش آنها در قالب نقشه جامع تربیت عمومی و رسمی، از پتانسیل تنوع آنها برای پاسخگویی به نیازهای متنوع تربیتی جامعه بهره ببرد.

۱۹. نزدیک شدن تربیت به کاربردها، علاوه بر تمهید و نزدیک کردن محتوی و رویکردهای تربیتی به عمل و کاربردها، مستلزم نزدیک شدن محیط تربیت به محیط واقعی و کار، و گاه ممزوج شدن این دو محیط است.

از یک سو در برنامه نهادهای تربیتی، حتی‌الامکان بستر درگیر شدن شاگردان در کاربردها، چه در درون محیط نهاد تربیتی، با تمهید فضای کاربردی و عملیاتی در محیط نهاد، و چه در بیرون محیط نهاد تربیتی با درگیر کردن عملی و برنامه‌ریزی شده و تحت نظارت شاگردان در محیط‌های واقعی به صورت گردشهای علمی - عملیاتی، اردوهای جهادی و نظایر آن فراهم شود.

و از سوی دیگر، شکل‌گیری نهادهای تربیت ذیل مراکز کار، و تمهید برنامه‌درسی متناسب با نیازهای محیط کار مذکور، چه برای تربیت مستقیم نیروی کار، چه برای شناسائی متربیان مستعد، و چه برای تقویت تربیت عمومی هم‌راستا با نیازهای محیط کار مذکور، می‌تواند به نزدیک شدن تربیت به کاربردها کمک موثری نماید.

إِنَّ أَوَّلَ بَيْتٍ وُضِعَ لِلنَّاسِ لَلَّذِي بِبَكَّةَ مُبَارَكًا وَهُدًى لِّلْعَالَمِينَ ﴿۹۶﴾ آل عمران

۲۰. اولین نهاد تربیت در اسلام در بیرون خانواده، مسجد است؛ کما اینکه اولین خانه قراردادده شده برای انسانها، مسجد است. در تمدن اسلامی شایسته آن است که نقش نهادی تربیتی مسجد به آن بازگردد. علاوه بر آنکه مسجد به صورت

عمومی فضای درگیر شدن شاگردان در فرایند عمومی تربیت را در منظر دینی و اجتماعی فراهم می‌کنند، لازم است تا نهادهای تربیت منسجم و قاعده مند در مساجد ایجاد شود. همچنین تعامل بین مساجد و نهادهای تربیتی محلی ایجاد شده، بخشی از برنامه‌های تربیتی نهادهای تربیتی، در فضای مسجد و با درگیر شدن در برنامه‌های آن انجام شود، و بخشی از برنامه‌های تربیتی داخل نهادهای تربیتی محلی نیز با مشارکت ائمه جماعت و پشتیبانی مسجد، انجام شود.

۲۱. با توجه به تنوع ابعاد تربیت، طیف وسیعی از تربیت می‌تواند در بستر **مراکز**

تربیتی فرهنگی و جهادی، چه نهادهای مستقل بیرونی نظیر بسیج، جهاد سازندگی، مساجد و نظایر آن، و چه نهادهای درون نهادهای تربیتی نظیر بسیج دانش آموزی، کانون‌های علمی و فرهنگی، و انجمن اسلامی دانش آموزان و فعالیتهای آن انجام شود. گوناگونی این مراکز و ابعاد تربیتی مورد توجه در آنها، و رویکردهای تربیتی آنها، می‌تواند بخشی از نیازهای تربیتی متربیان را در زوایای مختلف فراهم سازد. نظام تربیت به جای نادیده انگاشتن نقش این نهادها، آنها را در آرایش و بافت کلان تربیت سازماندهی کرده، و بر اساس نقشه جامع تربیت عمومی و رسمی، ماموریت و نقشهای مشخصی را برای آنها تعیین می‌کند.

وَإِذْ قَالَ مُوسَى لِفَتَاهُ لَا أَبْرَحُ حَتَّىٰ أَبْلُغَ مَجْمَعَ الْبَحْرَيْنِ أَوْ أَمْضِيَ حُقُبًا ﴿٦٠﴾

۲۲. برای ارتقاء سطح معلمان به رویکرد استاد و شاگردی، لازم است تا معلمان

خود در رویکرد استاد و شاگردی تربیت و رشد یابند. برای تحقق این مهم، تعداد از مربیان زیر نظر یک سرمربی، فعالیتهای خود را (چه فعالیتهای خود به عنوان یادگیرنده و شاگرد سرمربی، و چه فعالیتهای خود به عنوان مربی با شاگردان خود، زیر نظر سرمربی)، به صورت مستمر و در تمام طول خدمت، انجام می‌دهند. بدین ترتیب، آموزشهای آماده سازی برای خدمت و آموزشهای ضمن خدمت، با مدیریت سرمربی و در قالب رویکرد استاد و شاگردی انجام خواهد شد. بخشی از وقت و توان کاری مربیان نیز به یادگیری خود آنها اختصاص داده می‌شود.

به همین صورت سرمربیان نیز خود در قالب شاگردی یک سرمربی ارشد، فرایند استاد و شاگردی را به صورت مستمر طی می‌کنند. ضمن آنکه دوره‌های

آموزش تخصصی در زمینه‌های مختلف، با برنامه‌ریزی و نظارت سرمربیان و سرمربیان ارشد، توسط اساتید مجرب، برای مربیان برگزار می‌شود. علاوه بر آنکه سرمربیان ارشد، سرمربیان و مربیان، هر کدام در قالب شبکه‌های تعاملی مخصوص به خود، از پشتیبانی مرکزی و نیز پشتیبانی همکاران خود، بهره‌مند می‌شوند.

مجموع این ساختار به صورت یک **“زنجیره شبکه‌ای استاد و شاگردی”**، کل مربیان را در کشور، برای تحقق یک **“تربیت معلم خودسازمانده خلاق”**، تحت پوشش قرار می‌دهد. این زنجیره شبکه‌ای، توسط نهادهای فعال مختلف در حوزه تربیت کادر، با رویکردهای تربیتی متفاوت، فعالیت می‌کند. بدین ترتیب، نهادهای فعال تربیت و مربیان می‌توانند با توجه به رویکردهای برنامه‌درسی خود، سرمربیان متناسب با رویکرد خود را انتخاب کرده، و در فرایند تربیت مربی مبتنی بر رویکرد مشخص برنامه‌درسی، شرکت کنند.

ضمن اینکه این سازوکار نه فقط محدود به تربیت مربیان است، بلکه تمهید یکپارچه جریان **تربیت تمام کادر تربیت**، از سطوح خدمات تا مدیران عملیاتی، راهبردی و ارشد نظام تربیت، با مشارکت وسیع جامعه فعال تربیت است، به نحوی که تلاش منسجم، وسیع، متنوع و مبتنی شرایط مختلف محیطی، و نیازها، امکانات و اقتضائات حوزه‌های مختلف جامعه، با **برنامه خودسازمانده و خلاق**، شکل گرفته، که حاکمیت در آن نقش محوری جریان‌ساز، بسترساز، و جهت دهنده را ایفا می‌کند.

۲۳. استفاده از ظرفیتهای حوزه‌های علمیه، مراکز آموزش عالی و مراکز علمی

و پژوهشی در نهادهای تربیت و فعالیتهای آنها، می‌تواند کمک موثری برای دسترسی به اهداف برنامه‌درسی نماید. بخصوص بکارگیری طلاب هم در در نقش مربیان، و هم در تربیت مربیان و شکل دادن زنجیره استاد و شاگردی، در نقش سرمربی، و نیز ایفای نقش خود حوزه‌های علمیه در راه اندازی نهادهای تربیت، و تعامل فعال بین حوزه علمیه، مراکز آموزش عالی و مراکز علمی و پژوهشی، با نهادهای فعال تربیت در چرخه‌های سه گانه تحول (تبیین، اجرا و نظارت)، می‌تواند بسیار موثر باشد.

۲۴. نهادهای تربیت در انتخاب و ترکیب مولفه‌های این برنامه‌درسی راهبردی، به صورت خلاقانه و متناسب با توانمندیها، نیازمندیها، و اقتضائات محیطی، انواع مختلفی از برنامه‌درسی عملیاتی را تبیین و اجرا می‌کنند. این برنامه‌درسی راهبردی، امکان تحقق در طیف وسیعی از برنامه‌های درسی عملیاتی با تنوع مختلفی را در بر دارد. به عنوان نمونه می‌توان به:
- مدرسه کارآفرینی محلی (که شاگردان درگیر ارائه خدمات به محله نزدیک شده و مسیر آموزشی خود را در خلال تجربه کسب و کار و کارآفرینی طی می‌کنند)،
 - مدرسه کارآفرینی استارت‌آپی (که شاگردان ضمن فراگیری عادی دروس خود، درگیر طرحهای با بازدهی سریع کسب و کار، در پوشش حمایتی نظیر یک مرکز رشد می‌شوند)،
 - مدرسه آرام (مدرسه ای که محیط آرامی دارد و فعالیتهای شاگردان با تعامل مستقیم مربی، به خود آنها واگذار شده و بتدریج انجام می‌شود، و برای تحصیل شاگردانی که طبع آرام دارند و به به محیط کم سروصدا نیاز دارند، از جمله کودکان مبتلا به اوتیسم، مناسب است)،
 - مدرسه پر هیاهو (که فعالیتهای آن با شور و نشاط و سر و صدا و تحرک فراوان انجام می‌شود، و برای کودکان پرهیاهو و نیز کودکان موسوم به بیش فعال مناسب است)،
 - مدرسه کودکان نیازمند به حمایت (که شرایط آن برای کودکان کار، کودکان با خانواده‌های پر آسیب و نظایر آن مناسب است)،
 - مدرسه اکتشافی شناور (که مباحث ارائه شده در آن به صورت کاملاً مسئله محور و اکتشافی تعریف می‌شود، و شاگردان با دریافت حمایت‌های لازم از مربیان، فرایند یادگیری اکتشافی را در طیفهای مختلف طی می‌کنند)،
 - مدرسه طراحی و ساخت (که شاگردان علاوه بر یادگیری معمول، درگیر طراحی و ساخت در فرایندهای خلاقانه و مسئله محور می‌شوند، و محیط مدرسه نظیر یک مرکز تحقیق و توسعه و کارگاهی بزرگ به نظر می‌رسد)،

- مدرسه طبیعت (که در آن شاگردان توانمندیهای مبنا را در خلال تجربه محیط طبیعت و تعامل با آن کسب می‌کنند)،
- مدرسه هنر،
- مدرسه چند پایه روستائی،
- و مدارس متنوع دیگر

اشاره کرد. معماری برنامه‌درسی عملیاتی همه این انواع مدارس، با ترکیب‌بندی متفاوت مولفه‌های برنامه‌درسی راهبردی بیان شده در این سند، و رعایت الزامات آن، به صورتهای گوناگون قابل تعریف و اجرا است.

۷-۲- مولفه‌های رویکرد کلان برنامه‌درسی

رویکرد کلان تربیتی برنامه‌درسی در تمدن اسلامی، در سطح برنامه‌درسی راهبردی، در پهنه مولفه‌های زیر تعریف می‌شود که بر حسب اقتضائات، شرایط و توانمندیها و بضاعت‌های نهادهای تربیت، به گونه‌های مختلفی قابل ترکیب بندی و اجرا است:

وَقَالَتْ لِأُخْتِهِ قُصِّيهُ فَبَصَّرَتْ بِهِ عَنْ جُنْبٍ وَهُمْ لَا يَشْعُرُونَ ﴿١١﴾ وَحَرَّمْنَا عَلَيْهِ الْمَرَاصِعَ مِنْ قَبْلُ فَقَالَتْ هَلْ أَدُلُّكُمْ عَلَىٰ أَهْلِ بَيْتٍ يَكْفُلُونَهُ لَكُمْ وَهُمْ لَهُ نَاصِحُونَ ﴿١٢﴾ فَرَدَدْنَاهُ إِلَىٰ أُمِّهِ كَىٰ تَقَرَّ عَيْنُهَا وَلَا تَحْزَنَ وَلَتَعْلَمَنَّ أَنَّ وَعْدَ اللَّهِ حَقٌّ وَلَكِنَّ أَكْثَرَهُمْ لَا يَعْلَمُونَ ﴿١٣﴾ وَلَمَّا بَلَغَ أَشُدَّهُ وَاسْتَوَىٰ آتَيْنَاهُ حُكْمًا وَعِلْمًا وَكَذَٰلِكَ نَجْزِي الْمُحْسِنِينَ ﴿قِصَصُ ١٤﴾

۱. مهمترین بخش تربیت متربی در خانواده انجام می‌شود. به همین دلیل خانواده به عنوان یک بازوی مهم و اصلی تربیت عمومی و رسمی محسوب می‌شود. علاوه بر اینکه به تربیت متربی در خانواده اهمیت داده می‌شود، بلکه نقش موثری در برنامه‌درسی تربیت عمومی و رسمی به خانواده واگذار می‌شود. برنامه‌های درسی نهادهای فعال، حتی الامکان باید به صورت جدی با در نظر گرفتن نقش خانواده در

تربیت، و تعریف کردن جایگاه عملیاتی اعضاء خانواده در آن، و فضا سازی برای مشارکت موثر خانواده‌ها در فعالیتهای تربیتی نهادهای، تنظیم شود.

۲. با توجه به نقش موثر خانواده در تربیت متربی، لازم است تا **خانواده نیز برای این ایفای نقش، تربیت شود**. آنچه که قرار است در متربی اتفاق بیفتد، ابتدا باید در خانواده نهادینه شود. این آموزشها، بخشی از فعالیتی است که توسط نهادهای فعال تربیت، برای تربیت متربی، به صورت با واسطه، از طریق تربیت خانواده انجام می‌شود. حتی لازم است پیش از تولد متربی، خانواده برای این ایفای نقش، آموزشهای لازم را دریافت کند. نهادهای فعال تربیت در حوزه‌های مرتبط، باید بخشی از فعالیتهای خود را طبق نقشه جامع تربیت عمومی، به این موضوع اختصاص دهند.

این آموزشها، چه در قالب آموزشهای مستقیم، چه در قالب فرهنگ‌سازی، برای افزایش دغدغه‌مندی، مسئولیت‌پذیری تربیتی، و سواد تربیتی خانواده‌ها، می‌تواند به صورت تعامل مستقیم در مراکز حضوری، بسته‌های آموزشی، یا به صورت فرهنگ‌سازی رسانه‌ای انجام شود. نهادهای فعال تربیت، می‌توانند دریافت خدمات متربیان از آن نهاد را منوط به دریافت آموزشهای لازم توسط خانواده، حتی در سالهای قبل نمایند.

فَوَجَدَا عَبْدًا مِّنْ عِبَادِنَا آتَيْنَاهُ رَحْمَةً مِّنْ عِنْدِنَا وَعَلَّمْنَاهُ مِّن لَّدُنَّا عِلْمًا ﴿٦٥﴾ قَالَ لَهُ مُوسَىٰ هَلْ أَتَّبِعُكَ عَلَىٰ أَن تُعَلِّمَنِ مِمَّا عَلَّمْتَ رُشْدًا ﴿٦٦﴾ كهف

۳. چه در حوزه تربیت شاگردان، چه در حوزه تربیت کادر، و چه در حوزه تربیت خانواده، در عین تداوم استفاده از رویکردهای کلاسه‌های تدریس، کتابهای درسی، آموزش محیطی (محیط آموزنده)، آموزش چند رسانه‌ای و نظایر آن به عنوان سازوکارهای اولیه در دسترس، در حد متناسب و منطقی، باید **محوریت جریان تربیت بر رویکرد استاد و شاگردی**، و همراهی شاگردان با مربی برای مدت طولانی و چند ساله (در یک نظام دوری)، چه در مقطع ابتدائی و چه در مقطع متوسطه، در تعامل حتی‌الامکان با محیط اجتماعی زندگی و عملیاتی واقعی، قرار

گیرد؛ به نحوی که شخصیت متربیان، در تعامل با مربی با شخصیت متعادل و حتی‌الامکان متعالی، به صورت مناسب، به مرور زمان شکل بگیرد.

در مقطع متوسطه که تعداد معلمان دروس مختلف متفاوت است، مربی به عنوان مدیر برنامه‌ریز آموزشی شاگردان، در تعامل با همه معلمان، حضور فعال و تمام وقت دارد. مطلوب است که حتی‌الامکان، تعداد شاگردان یک مربی، حداکثر ۱۵ نفر باشد.

۴. برای ارتقاء کیفیت آموزش و خلاقیت آموزشی، و نیز اعتلای منزلت اجتماعی و افزایش انگیزه معلمان، باید جایگاه و نقش مربی و معلم، ارتقاء یافته، و اختیارات کافی به او برای تصمیم‌گیری خلاقانه در حوزه برنامه‌درسی، و روشهای آموزشی، تفویض شود. مربی نقش محوری تاثیرگذار در برنامه‌درسی را داشته، و تصمیم‌گیری نهائی برای انتخاب برنامه‌درسی مناسب، مبتنی بر برنامه‌درسی راهبردی تعیین شده در این سند، و برنامه‌درسی عملیاتی تصویب شده نهاد فعال تربیت مذکور، بر عهده مربی است.

امیر المومنین علی علیه السلام: السُّرُورُ يَبْسُطُ النَّفْسَ وَيُثِيرُ
النَّشَاطَ (غررالحکم و دررالکلم، جلد ۱، ص ۱۱۳، ح ۲۰۲۳)

شادی، روح را باز می‌کند و نشاط را برمی‌انگیزد.

۵. علاوه بر آنکه محیط مدرسه باید محیطی پر نشاط و شاد باشد، لازم است تا فضائی باشد که در آن متربیان در آن شور و شوق فراوانی را برای حرکت، یادگیری و رشد پیدا کنند؛ و علاوه بر امکان پذیر ساختن این فضا در ابعاد مختلف معماری برنامه‌درسی (و بیرون رفتن از برنامه‌درسی صنعتی خمودی و افسردگی)، مهمترین بخش این ماموریت بر عهده مربیان قرار می‌گیرد.

در پرورش رفتارها در رویکرد استاد و شاگردی، لازم است شوق آوری شاگردان با زمینه سازی شکل‌گیری ابعاد مختلف هیجانی آنها اتفاق بیفتد. مربی در فضای تربیتی استاد و شاگردی، با ایجاد بسترهای تعامل و فضای مناسب،

از جوانب مختلف هیجانی شاگردان، موجبات شوق آوری و فعال شدن را برای ایجاد تعادل و شادابی روانی شاگردان، فراهم می کند.

از جمله با تعریف مناسب **هدفهای کوتاه و دست یافتنی**، ترغیب شاگرد برای طی مراحل و اقدامات برای دستیابی به اهداف به صورت تدریجی، مستمر و لاینقطع، و دریافت دائم بازخوردهای مثبت از پیشرفت گام به گام، و شادمانی فعال و جشن گرفتنهای کوچک در دستیابی به هر مرحله از اهداف، منجر به ایجاد انگیزه و شوق درونی، احساس شادمانی از دستیابی به اهداف، افزایش عزت نفس و اعتماد به نفس، تقید به انجام فعالیتها، آرمانگرایی و سخت کوشی می شود.

همچنین با اهمیت قائل شدن برای هر شاگرد در تعاملات با او و نیز فضا سازی تعاملات گروهی، و ایجاد این حس در هر شاگرد که او فردی مهم و تاثیرگذار است، و متذکر شدن مستمر دستاوردها و موفقیتهای شاگردان، و درگیر کردن مناسب او با محیط طبیعت و فضای آزاد، **شوق و حرکت** را در او ایجاد کرده و از **افسردگی و انزوای شاگردان جلوگیری** می کند.

از سوی دیگر، با ایجاد فضای شوق و تحرک، ورزش و بازیهای فعال فیزیکی، ایجاد فضای شوخ طبعی، طنز آلود و شاد در محیط کلاس، **تنش و اضطراب آنها را کاهش** می دهد.

و نیز با ایجاد فضای **تعلق به گروه**، زندگی در فضای مدرسه، رفتار دوستانه، صمیمیت، و اعتماد به او، تعامل، مراقبت و حمایت از کودکان کوچکتر، نگهداری از گیاهان، و پرورش حیوانات اهلی نظیر ماهی، مرغ و خروس، اردک، خرگوش و نظایر آن، **رفتارهای عاطفی شاگردان**، حس عطوفت، رافت و مهربانی را در شاگردان تقویت می کند.

اینها تنها نمونه هایی از ابعاد **تربیت هیجانی** است، که در رویکرد استاد و شاگردی، باید آگاهانه و مدبرانه، و ضمناً با تسلط و مهارت کافی مربی، بستر تحقق آن فراهم شود.

۶. مهمترین رویداد در فرایند تربیت، حفظ و شکل‌گیری هویت فردی و اجتماعی مربی است. بر خلاف رویکرد نظام صنعتی در هویت زدائی مربیان، اصالت و حفظ هویت فردی و توجه به ویژگیهای هر مربی، و نیز تلاش برای رشد هویت مناسب اجتماعی به عنوانی یک فرد مفید و موثر در رفتار بهنجار جمعی، و رشد هویت ملی در مربیان، نه تنها از ضروریات تربیت است، بلکه شالوده اصلی تربیت را تشکیل می‌دهد. لذا هر اقدامی که در برنامه‌درسی، به این اصالت و حفظ هویت کمک می‌کند، متناسب با جایگاه آن اقدام، ضروری است.

از جمله تمام سازوکارهای ویژه‌گرائی برنامه‌درسی، قدرت انتخاب مربی، احترام، وجوه مدرسه اجتماعی، و وجوه مدرسه شخصیت، که همگی در همین سند به آنها پرداخته می‌شود، در فرایند حفظ و تقویت هویت، موثرند. همچنین در انتخاب پوشش و لباس شاگردان، لازم است تا به شاگرد امکان متفاوت بودن و متناسب بودن با سلائق و شخصیت خود را برای حفظ هویت فردی، و البته متناسب با شئون اجتماعی و عرف مقبول جامعه، داده شود. و در صورتی که از لباس فرم، برای ایجاد هویت مدرسه‌ای خاص استفاده می‌شود، استفاده از آن همه روزه نبوده و به روزهای مشخص و مراسم رسمی محدود شود؛ و ضمناً ترکیب لباس در حدی مناسب باشد که شاگردان تمایل داشته باشند، حتی خارج از مدرسه، به عنوان یک لباس شکیل و مناسب، از آن استفاده کنند.

و نیز ضروری است حفظ هویت مربی، در چینش و اختصاص فضا به شاگردان در مدرسه، با سازوکارهایی نظیر ثبات مربی (مربی دوری)، ثبات محل کلاس (مستقل از تغییر پایه برای چند سال)، تعلق یک میز و صندلی مشخص به شاگرد طی چند سال، حتی‌الامکان فراهم شود.

وَوَصَّىٰ بِهَا إِبْرَاهِيمُ بَنِيهِ وَيَعْقُوبُ يَا بَنِيَّ إِنَّ اللَّهَ اصْطَفَىٰ لَكُمُ الدِّينَ فَلَا تَمُوتُنَّ إِلَّا وَأَنتُمْ مُسْلِمُونَ ﴿۱۳۲﴾

۷. تربیت مبتنی بر مبانی دین اسلام، از یک منظر، تمام تربیت و ارکان آن را شامل شده، و همه تربیت مبتنی بر این مبانی تبیین، طراحی و اجرا می‌شود. در

این منظر، بدون درگیر شدن مستقیم در مباحث دینی، و طرح عناوین دینی، تمام عناصر تربیت بر معماری ای انجام می‌شود که دین از وجود انسان، ویژگیها و نیازهای او، و مقاصد و مسیر زندگی او ترسیم کرده است.

دین شامل همه زندگی انسان، و تمام ابعاد زندگی بشری می‌شود، و همه مسائل و علوم و سازوکارها، ذیل تبیین دین از زندگی، تعریف و جاگذاری می‌شود، و چیزی خارج از محدوده تبیین دین، در زندگی وجود ندارد. اما از منظر دیگر، در فرایند تربیت، **متربی در حوزه دین و مناسک و شعائر آن، به صورت مستقیم درگیر می‌شود.** خواندن قرآن، نماز، آشنائی با احکام و شرایع دین، آشنائی با اولیاء و اهل بیت علیهم السلام از این جمله است.

درگیر شدن متربی در این منظر را می‌توان در سه سطح تبیین و فهم معارف، درگیر شدن عملی در فضای دین، و آشنائی با احکام و شرایع مورد ابتلاء، تفکیک کرد. در هر یک از این سه سطح، نوع درگیری و جنس فضای تربیت در برنامه‌درسی، متفاوت خواهد بود. تذکر این نکته لازم است که تعریف نوع درگیری و جنس فضای تربیت در برنامه‌درسی در این موارد، مربوط به نهادهای فعال تربیت است، و تربیت دینی کودک در خانواده، قواعد و ویژگیهای دیگری نیز دارد.

○ **در سطح تبیین و فهم معارف،** در مقطع ابتدائی، این تبیین باید در زمینه درگیر شدن عملی در فضای دین به صورت غیر مستقیم قرار گرفته، و شاگردان را به صورت مستقیم درگیر مباحث نظری این حوزه نکرد. اما در مقطع متوسطه، در حد فهم و سن متربیان، طرح مباحث در مسائل کاربردی، و در صورت تمایل خود متربی و به انتخاب او، در مسائل انتزاعی و فلسفی، در برنامه‌درسی مجاز خواهد بود.

○ **در سطح درگیر شدن عملی در فضای دین،** عرضه داستانهای مناسب از تاریخ دین و نیز داستانهای با مضمون دینی، خواندن قرآن، آشنائی با زندگی، سیره و احادیث و حکمتهای بیان شده توسط اهل بیت علیهم السلام، و درگیر شدن در مناسک دینی نظیر نماز و هیاتهای مذهبی، شرکت در سخنرانیهای مذهبی، شرکت در گفتگوهای مذهبی و نظایر آن، همگی با شکلی جذاب،

شوق انگیز، در حد سن و فهم متربیان، در رویکردی بصیرت بخش و فارغ از رفتارهای درگیر شدن بی معنا و تکرار کورکورانه، بدون اجبار و فقط با مشارکت مختارانه خود شاگرد، انجام شود.

همچنین با توجه به اینکه هر گونه درگیر شدن شاگرد در ارزشیابی این برنامه‌ها، می‌تواند منجر به رفتار مصنوعی و ریاکاری، یا تصور الزامی بودن آن شود، هر گونه ارزشیابی این برنامه‌ها و بازخوردهائی نظیر نمره و نظایر آن ممنوع است. ضمن آنکه ارزشیابی‌هایی که برای تنظیم برنامه و جریان تربیت، و رصد روند رشد و ارتقاء مربی، در هر فعالیت تربیتی لازم است، فقط توسط مدرسه و مربی و بدون هرگونه بازخورد و اطلاع به مربی و خانواده آنها، انجام می‌شود.

و البته بدیهی است که این منع بازخوردهای ارزشیابی، شامل بازخوردهای تشویقی و نیز تذکر و یادآوری سوق دهنده (به شکل غیر سرزنش کننده، غیر عیبجوئی، غیر طعنه زدن، و غیر ملال‌آور)، و استمرار مناسب در موقعیتها و بزنگاههای مناسب، و صبر در به بار نشستن آن، که در جوهره تعامل استاد و شاگردی و در تبعیت از آیه "وَأْمُرْ أَهْلَكَ بِالصَّلَاةِ وَاصْطَبِرْ عَلَيْهَا"^۱ قرار دارد، و شکل ارزشیابی و مواخذه را ندارد، نمی‌شود.

○ در سطح آشنائی با احکام و شرایع مورد ابتلاء، احکام و شرایعی که جنبه اجتماعی و عمومی دارد، و هر فرد ساکن یک جامعه اسلامی، ملزم به دانستن و رعایت این احکام برای زندگی در آن جامعه است، به صورت الزامی در برنامه‌درسی قرار خواهد داشت. اما شرایعی که جنبه فردی داشته، و مربی بر حسب تمایل به تبعیت از دین، لازم به دانستن آن خواهد بود، به صورت اختیاری، و البته با ایجاد جذابیت‌های لازم برای تشویق درگیر شدن مربی در آن، در فهرست مفاد برنامه‌درسی مربی قرار می‌گیرد.

^۱ - سوره مبارکه طه، ۱۳۲.

تبصره: در مدارس ویژه شاگردان مذاهب و ادیان رسمی مورد پذیرش قانون اساسی کشور، لازم است تا برنامه درسی با ابتناء و رعایت چهارچوب اصول و مبانی معرفتی دین اسلام شیعی به عنوان دین و مذهب رسمی کشور، و تعلیم قواعد اجتماعی تبیین شده در آن، به شاگردان، به عنوان شهروندان جامعه اسلامی شیعی، انجام شود. اما تعلیم و فهم معارف، درگیر شدن عملی در فضای دین، و نیز تعلیم احکام و شرایع همان ادیان و مذاهب، مطابق رویکرد سه گانه مطرح شده در بندهای فوق الذکر، انجام می شود.

وَقَالَ الرَّسُولُ يَا رَبِّ إِنَّ قَوْمِي اتَّخَذُوا هَذَا الْقُرْآنَ مَهْجُورًا ﴿فرقان ۳۰﴾

۸. کلیدی و حیاتی ترین متن در دسترس بشر، قرآن کریم است؛ لذا ضروری است حتی الامکان محور فعالیت و برنامه های تربیت، بر تعلیم قرآن متمرکز شود. این تعلیم در سطح انس، روان خوانی، و فهم مفاهیم قرآنی، در تمام سطوح آموزشی، در برنامه درسی قرار گیرد؛ به صورتی که **مصحف قرآن کریم در محوریت** محتوی و موضوعات آموزشی، و به عنوان مهمترین منبع آموزشی، **قرار گرفته**، به نحوی که در طول دوره تربیت رسمی، از اول ابتدائی تا آخر متوسطه، حداقل مطالعه یک دوره کامل قرآن کریم با معنا و فهم عمومی، محقق شود، و در آموزش عمومی نیز شرایط بیش از آن نیز فراهم گردد (در آموزش رسمی، بدون ارزشیابی و بازخوردهای رسمی که در بند قبلی، ذیل مبحث ”در سطح درگیر شدن عملی در فضای دین“ به آن اشاره شد).

همچنین تلاش بر آن شود که مباحث سایر دروس به نحو مقتضی بر اساس جایگاهی که قرآن و دین از آن تبیین می کند، قرار گیرد [به عنوان مثال علوم تجربی، در جایگاه خلقت مورد توجه قرار گیرد]. توصیه می شود در همه نهادهای فعال تربیت، از جمله مدارس، بهترین و موثرترین موقعیت (مثلا اولین جلسه کوتاه هر روز)، به قرائت با ترجمه و توضیح مختصر و گفتگو بر قرآن کریم، به صورت جذاب و متناسب با شرایط و سطح درک متربیان، از روی مصحف شریف اختصاص یابد.

از جمله مقتضی است که جلسات قرآن پایه‌های مقطع ابتدائی اول، بر روایت‌گری جذاب داستانهای قرآنی، همراه با قرائت و ترجمه ساده برخی از آیات داستانها در سوره‌های مرتبط، قرائت و ترجمه و توضیح ساده سوره‌ها و آیات قابل فهم برای کودکان، و نیز حفظ آیات قابل فهم و کاربردی برای کودکان، و سوره‌های کوتاه متمرکز شود.

تبصره: در مدارس ویژه شاگردان ادیان رسمی مورد پذیرش قانون اساسی کشور، کتاب الهی همان دین با رعایت اصول مشابه بند فوق در مورد قرآن کریم انجام می شود.

لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُو اللَّهَ
وَالْيَوْمَ الْآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيرًا ﴿احزاب ۲۱﴾

۹. بخش مهمی از شکل‌گیری شخصیت و فرهنگ متربیان، در خلال مشاهده و تعامل ذهنی و قلبی با الگوهای انسانی رشد یافته و آرمانی، صورت می‌گیرد. کودکان از طریق الگوگیری، رفتارهای خود را به صورت ناخودآگاه تنظیم و تطبیق می‌دهند. الگوها، فرسازهائی تلقی می‌شوند که یک بافت رفتاری و هنجاری را به صورت یک بسته بسیط، به افراد منتقل می‌کنند، و نقش بسیار موثری در انتقال فرهنگ، و انتقال بین نسلی فرهنگی دارند.

ارتباط با برخی از الگوها از طریق تعامل نزدیک نظیر تعامل فرزند و والدین، استاد و شاگردی، یا مشاهده فرهیختگان در دسترس انجام می‌شود. و بسیاری از آنها نیز از طریق قهرمان‌پردازی، با سازوکارهای متناسب و استفاده از رویکردهای مناسب شکل می‌گیرد. میل پیدا کردن به قهرمانها و بازنمود رفتارهای آنها، یک رفتار طبیعی متربیان از کودکان در سنین پائین تا سنین بالاتر است. به همین دلیل قهرمان‌پردازی و الگوسازی، به عنوان یک ابزار مهم تربیت تلقی می‌شود.

تلاش نظام تربیت و نهادهای فعال تربیت، باید بر شکل دادن الگوهای مناسب، صحیح و متعالی، با شیوه‌های حرفه‌ای و مناسب سن و اقتضائات درک قلبی و روانی، و فهم عقلانی متربیان انجام شود. نبی اکرم صلی الله

علیه و آله به عنوان اسوه حسنه الهی و اهل بیت علیهم السلام، و انبیاء و اولیاء، در راس قله الگوهای مطلوب و قهرمانان متعالی قرار دارند. در سطوح بعدی، دانشمندان و فرهیختگان، مجاهدان، ایثارگران و تلاشگران در حوزه‌های مختلف قرار می‌گیرند.

وَأْمُرْ أَهْلَكَ بِالصَّلَاةِ وَاصْطَبِرْ عَلَيْهَا ﴿طه ۱۳۲﴾

۱۰. نماز مهمترین مناسک تنظیم گر رفتار انسان، و تبلور دهنده همه ابعاد دین در یک عمل منسجم، و ذکر همه جانبه‌ای برای خارج شدن از غفلت دنیای مادی است. به همین دلیل به عنوان یک برنامه مهم و راهبردی در برنامه‌درسی، **برگزاری نماز جماعت در مدرسه**، به صورت مقتضی با سن و شرایط عمومی متربیان، به صورتی جذاب، فعال، با حواشی مناسب (نظیر برنامه‌های جذابی که توسط خود شاگردان، هر روز بر عهده یک کلاس، اجرا می‌شود) و غیر خسته کننده و غیر اجباری، در مکان مناسب، ضروری است.

همچنین لازم است بهترین مکان مدرسه به محل برگزاری نماز جماعت اختصاص یابد، و امکانات لازم نظیر فضای جذاب و آرام، موکت مناسب یا فرش، جای کفشی، و تهویه مناسب، در آن در نظر گرفته شود. همچنین مناسب است که در ایامی که هوا مساعد و دلپذیر است، نماز جماعت در فضای باز برگزار شود. مقتضی است برنامه‌های دیگر در زمان نماز متوقف شده، و شاگردان به دلیل برنامه‌های دیگر، از حضور در نماز منع یا باز نمانند.

حضور شاگردان در نماز، با جاذبه برنامه‌ها، علاقه کودک، و به اختیار انجام شده، و به هیچ عنوان اجباری و دستوری نباشد. خود مربیان و کادر مدرسه، اولین کسانی باشند که در نماز به صورت مستمر حضور پیدا می‌کنند. همچنین مقتضی است که نماز جماعت کودکان با سنین پائین (بخصوص اول تا سوم ابتدائی)، جدای از نماز جماعت شاگردان بزرگتر برگزار شود، و رفتارهای و بازی‌گوشی‌های کودکانه آنان که اقتضای سن آنها است، در فضای نماز جماعت مشکلی ایجاد نکند؛ ضمن اینکه مقتضی است برای این طیف از کودکان، برنامه‌های جذاب و متناسب با سن آنها در بین نماز پیش بینی شود.

در مجموع برگزاری نماز جماعت باید به صورتی انجام شود، که شاگردان به عنوان یک برنامه جذاب، در طول روز منتظر شروع و حضور در آن باشند، و شرایط تاثیرگذاری ملایم و تدریجی از طریق آن فراهم باشد.

تبصره: در مدارس ویژه شاگردان ادیان رسمی مورد پذیرش قانون اساسی کشور، مناسک و عبادات همان دین با رعایت اصول مشابه بند فوق در مورد نماز انجام می شود.

۱۱. تربیت را از یک منظر می توان درگیر شدن متربی در عمل و تعامل عملی با مربی، محیط، منابع آموزشی و فرصت های یادگیری در این تعامل دانست. فراهم کردن یک محیط تعامل و عمل در بستر نهاد فعال تربیت، که در آن شاگردان به تجربه عملی بپردازند، و مسائل را به صورت کاربردی و ملموس درک کنند، یک ضرورت محیط های تربیتی است.

شاگردان باید به جای محصور شدن در خواندن، شنیدن و دیدن، امکان عمل کردن، کشف کردن و شناختن را پیدا کنند؛ نه فقط در قالب های کلیشه ای نظیر آزمایشگاه مرسوم قالب بندی شده، بلکه در حوزه مختلف تجربه عینی از بکار بردن، جستجوگری، گفتگو و مباحثه، حل مسئله، ساختن، طراحی کردن، کسب و کار، کشت و زرع و نظایر آن، در قالب مدرسه عمل، مدرسه اکتشاف، مدرسه شناختی و مدرسه طراحی و ساخت، و کسب مهارت ها، دانش، فرهنگ و شکل گیری شخصیتی شناختگر و عملگر، در حد بضاعت ها، توانمندی ها، امکانات و مهارت های خلاقانه مربیان و نهادهای تربیت، و اقتضائات محیطی.

۱۲. توسعه محیط های عمل نظیر کارگاه، آزمایشگاه، باغبانی و کشت و زرع، و پرورش حیوانات اهلی، در مدرسه و نهادهای فعال تربیت متناسب با شرایط محیطی و اقلیمی مدرسه، و بسترسازی فعالیت شاگردان به صورت تقریباً آزاد و بدون تشریفات رسمی در این محیط ها، با نظارت مربیان و رعایت اصول ایمنی، حتی الامکان در تمام ساعات فعالیت نهاد مذکور، و نه فقط در محدوده های زمانی کوتاه، ضروری است.

بخصوص فراهم ساختن مجموعه ابزارها و لوازم غیر خطرناک و غیر گران قیمت، و قراردادن آنها در دسترس شاگردان، که نگرانی از فعالیت آزادانه و فعال (و نه منفعل) شاگردان در این محیط را کاهش دهد، می تواند امکان فعالیت اکتشافی فعال شاگردان را بیشتر فراهم آورد.

۱۳. آماده شدن برای زندگی و ایفای نقش فعال در جامعه، نیازمند درگیر شدن

در محیط زندگی واقعی و جامعه، و لمس کردن واقعی مسائل آن است. به همین دلیل مورد انتظار است که متربیان در محیط نهادهای تربیتی و از جمله مدرسه، حتی الامکان درگیر مسائل واقعی محیط زندگی شده، فضای نزدیک به شرایط واقعی زندگی را تجربه کنند، و در فعالیتهایی نظیر نظافت محیط، باغبانی، آشپزی، برگزاری برنامه ها و مراسم، کسب و کار، ساخت و سازها و نقاشی و زیباسازی کاربردی و واقعی مدرسه و محله، ارائه خدمات به هم محلی ها، و نظایر آن، به صورت جدی درگیر شده و مسئولیت داشته باشند.

همچنین ضروری است که در این درگیر شدن، یک محیط اجتماعی را تجربه کرده، و فرهنگ و رفتارهای مناسب در تعامل با مسائل اجتماعی را فراگیرند، و در این مسیر، شخصیت آنها در یک شرایط زندگی اجتماعی، در محیط توأم مدرسه زندگی، مدرسه فرهنگ، مدرسه اجتماعی و مدرسه شخصیت، شکل بگیرد.

نهادهای فعال تربیت، حتی الامکان باید با رها شدن از کلیشه های رسمی سربازخانه ای، **محیط انسانی و اجتماعی تری** را فراهم کنند، که متربیان با ورود به آن، احساس کنند که در خانه خود قرار دارند، و رفتار **طبیعی تری** را از خود بروز دهند.

وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَى ﴿مائده ۲﴾

۱۴. تعامل اجتماعی و گروهی، و درگیر شدن در کارهای جمعی، یکی از

ملزومات رشد همه جانبه تربی است. بر خلاف رویکرد نظام صنعتی که شاگرد را به تنها و به صورت انفرادی، درگیر فرایند یادگیری و ارزشیابی می کند، لازم است

تا زمینه‌های **یادگیری جمعی** در مدرسه فراهم شود. از درگیر کردن مستمر شاگردان در گفتگو و شنیده شدن حرف‌هایشان و تعامل کلامی با دیگر شاگردان در مباحث مطرح شده، تا همکاری با شاگردان دیگر در انجام فعالیت‌های مشترک و عملی، به صورت گروهی، تقسیم کار، هماهنگی، برنامه‌ریزی و مدیریت کار گروهی در قالب پروژه، با استفاده از رویکردها و فنون مدیریت پروژه و تقسیم کار، و انجام گروهی فرایند از تفکر تا اجرا و بازخورد، و درگیر کردن فعال همه اعضای گروه، نظیر اسکرام، از ضروریات یادگیری جمعی محسوب می‌شود.

تعریف کار به صورت جمعی، واگذاری یادگیری در رویکرد کلاس معکوس به صورت گروهی، ارزشیابی و بازخوردهای ارزشیابی بر مبنای عملکرد گروهی، فضا سازی و معماری داخلی محیط‌های تربیتی، و آرایش و چینش عناصر فضا بر مبنای تعاملات جمعی و انسجام گروهی، بخصوص امکان **باز آرایش سریع فضا** مبتنی بر گروه‌های متنوع و مبتنی بر نیاز هر زمان، و نوع تجهیزات و لوازم، بخصوص میزها و صندلی‌ها، و کف پوش (ترجیحا موکت برای نشست راحت شاگردان روی زمین)، به نحوی که این بازآرایی سریع را امکان پذیر کنند، از ملزومات تحقق کار گروهی محسوب می‌شود.

امیر المومنین علی علیه السلام: عاجزترین مردم کسی است که از به دست آوردن دوستان عاجز باشد و از او عاجزتر کسی است که دوستانی را که به دست آورده از دست بدهد. (مصادر نهج البلاغه، ج ۴، ص ۱۴).

۱۵. دوستی ابزار مهمی برای **شوق انگیزی، تقویت توانمندی‌های عاطفی شاگرد، فضا سازی کار گروهی و احساس تعلق شاگرد به مدرسه و محیط آن** است. نظام صنعتی، در رویکردی فردگرا، رفتارهای دوستانه و ارتباط بین دوستان در فضای مدرسه را خارج از روال برنامه‌درسی دانسته، و آن را به عنوان عامل مزاحم محسوب می‌کند. در صورتی که جدی گرفتن و قائل شدن اعتبار برای دوستی و رابطه بین دوستان در محیط مدرسه، و استفاده از آن به عنوان یک فرصت، می‌تواند انگیزه‌های درونی شاگردان را افزایش داده، بسیاری از آموزش‌ها را

از طریق دوستان و روابط دوستانه به جریان انداخته، و مولفه‌های فرهنگ مدرسه را در بین شاگردان نهادینه کند.

تشکیل گروه دوستانه به انتخاب خود شاگردان در تشکیل گروه‌های کاری و درسی، آزادی نسبی در انتخاب محل میز و صندلی و تشکیل فضای تعامل دوستانه، اختیار در انتخاب کلاس و هم کلاسی‌ها، و نظایر آن، البته به صورت مدیریت شده، می‌تواند در ایجاد و استفاده از توان نهفته دوستی در فرایند تربیت موثر باشد. و البته بدیهی است که رابطه دوستانه به صورت مطلق قابل تأیید و تأکید نیست، و شاگردان باید توان همزیستی دوستانه با غیر دوستان را نیز کسب کرده، و ضمناً نیاز به مدیریت این فضا نیز وجود دارد که تشکیل گروه‌های دوستی، منجر به تعارض و تشکیل جناح‌های دشمنی و نظایر آن نشود.

۱۶. **تعلیم آداب معاشرت و تعاملات اجتماعی، و حضور در عرصه‌های مختلف آن،** برای فراهم کردن زمینه حضور فعال اجتماعی تربی، ضروری است، و باید در برنامه‌درسی مدارس، به نحو مناسب و موثر قرار گیرد.

وَتَفَقَّدَ الطَّيْرَ فَقَالَ مَا لِيَ لَا أَرَى الْهُدْهَدَ أَمْ كَانَ مِنَ الْغَائِبِينَ ﴿٢٠﴾ لَأُعَذِّبَنَّهُ عَذَابًا شَدِيدًا أَوْ لَأَذْبَحَنَّهُ أَوْ لِيَأْتِنِي بَسُلْطَانٍ مُّبِينٍ ﴿٢١﴾ فَمَكَثَ غَيْرَ بَعِيدٍ فَقَالَ أَحَطْتُ بِمَا لَمْ تُحِطْ بِهِ وَجِئْتُكَ مِنْ سَبَإٍ بِنَبَأٍ يَقِينٍ ﴿نمل ٢٢﴾

۱۷. **قرارگرفتن در عرصه یک انضباط و هماهنگ شدن در آن،** فهم نظام سیستمی، قاعده‌مند شدن، مقید شدن به رویه‌ها و مقررات، منضبط شدن در پهنه کار گروهی و اجتماعی، نهادینه شدن نظم و شکل گرفتن هنجارها، فرهنگ، مهارتها و ابعاد شخصیتی مرتبط با آنها، ضرورت یک تربیت موثر است. متربیان باید در عرصه تربیت، نظم‌یابی را تجربه کرده، در پهنه یک انضباط، منضبط شده، و نظم در آنها نهادینه شود.

اما بر خلاف رویکردهای انضباط یکسان سازی شده صنعتی، نیاز به رویکردهای انضباط متناسب در تمدن نوین اسلامی و تمدن رایفاضا وجود دارد. رویکرد انضباطی‌ای که متناسب با فضای اقتضات تعامل شبکه‌ای، کار گروهی، تحول

سریع، انعطاف پذیری، تنوع، تعامل با پیچیدگی، ویژه‌گرایی، عملکرد جهادی، و انگیزش‌های معنوی در تمدن نوین اسلامی، تعریف و ایجاد شود. یک بخش مهم این عرصه انضباطی در درگیر شدن تربیت در پهنه رایافضا شکل می‌گیرد، بخش دیگر آن در بکارگیری رویکردهای عملیاتی و تربیتی متناسب در این حوزه [نظیر رویکرد اسکرام در کار گروهی]، و بخش مهم دیگر آن در تعامل استاد و شاگردی ایجاد می‌شود. مربی آگاه، با درگیر کردن شاگردان در یک عرصه انضباطی، متناسب با اقتضائات و شرایط محیطی، و نیز ویژگیهای هر یک از شاگردان، نظم را در آنها نهادینه کرده، و آنها را برای درگیر شدن در ترکیب بندی نظام سیستمی دو بخش قبلی، آماده می‌کند.

وَقَدْ خَلَقَكُمْ أَطْوَارًا ﴿نوح ۱۴﴾

۱۸. مربیان انسانهایی هستند که خداوند آنها را به طورهای گوناگون و با ویژگیها و استعدادهای گوناگون خلق کرده، و هر کدام از آنها، مقصدهای میانی متفاوت و مسیرهای متفاوتی را برای رسیدن به آن مقاصد، نیاز دارند. تصور الگوهای کلیشه‌ای و قالب بندی شده محض برای تربیت، و استاندارد سازی به معنای همسان سازی آموزش در یک فرایند صنعتی، با روح و جوهره منحصر به فرد بودن انسانها و ویژگیهای آنها در تعارض است.

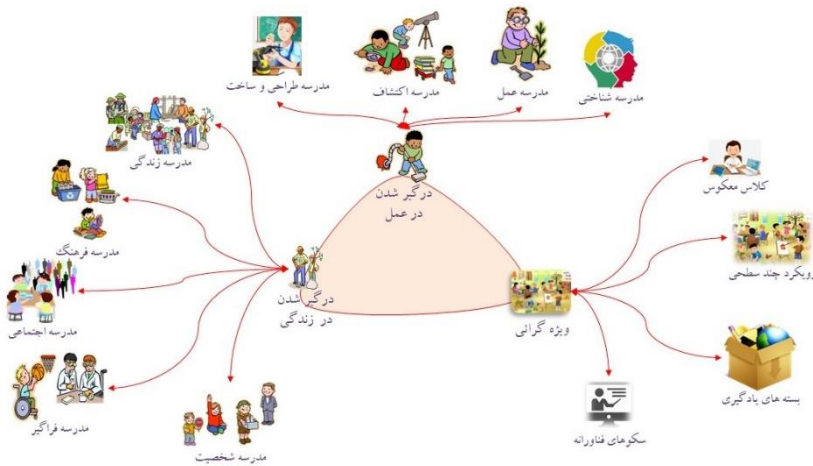
لذا ویژه‌گرایی تربیت، به نحوی که هر شاگرد متناسب با اقتضائات، از جمله نیازها، استعدادها، ویژگیها، و شرایط محیطی خود، حتی‌الامکان با متناسب ترین رویکرد و سازوکارها تربیت شود، به عنوان یک ضرورت، در تربیت تمدنی اسلامی است. این ویژه‌گرایی از دو وجه قابل تحقق است. از یک سو باید بسترها و نهادهای فعال تربیت، و مدارس متنوع با رویکردها و ویژگیهای متفاوتی وجود داشته باشند که خانواده‌ها و شاگردان، متناسب با اقتضائات خود، بتوانند محیط تربیتی مناسبی را انتخاب کنند.

از سوی دیگر تربیت در درون هر بستر و نهاد فعال تربیت، باید به گونه‌ای متنوع و انعطاف‌پذیر و با ویژه‌گرایی انجام شود، که هر شاگرد در طی کردن فرایند

تربیت، متناسب با استعدادها، علایق و ویژگیهای خود، رشد نموده و اقتضائات تربیتی متناسبی برای رشد او فراهم شود. شکل ۷-۲، ابعاد سه حوزه محوری رویکرد برنامه درسی راهبردی را نشان می دهد.

امام صادق علیه السلام: مردی از امام [علی علیه السلام] مسئله ای پرسید، آن حضرت جوابش گفت. سپس دیگری همان مسئله را پرسید، و او جوابی برخلاف جواب اول گفت. باز دیگری همان مسئله را پرسید و او جوابی برخلاف آن دو جواب گفت... من [راوی اول] عرض کردم: اصلحک الله، امام که این جواب را می گوید، آنها را می شناسد؟ (که هریک را مطابق فهم و استعدادش پاسخ می گوید)... سپس به من فرمود: آری، امام، زمانی که مردی را ببیند، او را و رنگش را می شناسد، ... از این جهت است که هرکسی را فراخور حالش پاسخ می دهد. (الکافی ج ۱، ص ۴۳۸، ح ۳).

۱۹. علاوه بر لزوم تنوع نهادهای تربیتی، اقتضای تربیت، فراهم ساختن زمینه رشد هر متربی، متناسب با توان و استعدادهای خود او، طی فرایند تربیت در هر نهاد است. از یک سو در وجه سرعت و حجم یادگیری، مورد انتظار است که حتی الامکان هر شاگرد در حد توان خود، یادگرفته و با سرعت متناسب خود



شکل ۷-۲ - ابعاد سه حوزه محوری رویکرد برنامه درسی

رشد کند؛ به جای آنکه پای همه شاگردان را به هم گره زده و همه را با یک سرعت حرکت دهیم، که شاگرد کم‌توان‌تر در زمینه‌ای، به زحمت خود را در مسیر حرکت داده، و شاگرد پرتوان‌تر نیز از حرکت در حد توان خود باز بماند؛ بلکه از هر شاگرد کمی بیش از حد توان کنونی خود، انتظار حرکت داشته باشیم، که او را مجبور کند در عین حرکت در حداکثر توان، دائماً گنجایش ظرف و ظرفیت خود را افزایش دهد.

از سوی دیگر، با توجه به وسیع بودن طیف استعدادهای هر فرد، و زمینه‌های رشد او، نهاد تربیت حتی‌الامکان باید فضائی را فراهم کند که هر شاگرد زمینه استعداد متفاوت خود را یافته، و در زمینه‌ای که استعداد او بیشتر شکوفا می‌شود، حرکت وسیع‌تری را انجام دهد.

برای تحقق این بعد از ویژه‌گرایی، لازم است تا نهادهای تربیتی، حتی‌الامکان از سازوکارهای برنامه‌درسی متناسبی که امکان این دو وجه تنوع را فراهم می‌آورند، نظیر رویکردهای کلاس معکوس، رویکرد اکتشافی، رویکرد چند سطحی، استفاده از بسته‌های یادگیری، مدیریت فرایند یادگیری با استفاده از سکوهای فناورانه، و نظایر آن استفاده کنند؛ تا در عین انسجام برنامه‌درسی، امکان ویژه‌گرایی حتی‌الامکان برنامه‌درسی، در حد بضاعت و توانائی‌های نهاد مذکور و کادر آن، فراهم شود.

امام صادق(ع) فرمود: به‌راستی خداوند عزوجل ایمان را بر هفت سهم نهاده است.... سپس آن را میان مردم تقسیم کرد. ... و به برخی مردم یک سهم داد و به برخی دو سهم و به بعضی سه سهم. خداوند مردم را بر همین منوال تفاوت گذاشت، تا اینکه به آخرین گروهشان هفت سهم داد. سپس امام فرمود: بر آن کس که یک سهم دارد، به‌اندازه دو سهم، تکلیف تحمیل نکنید و نه بر آن کس که دو سهم دارد به‌اندازه سه سهم، که بر او گران آید و موجب مشقت و زحمت او شود. امام به همین منوال فرمایش خود را ادامه داد، تا رسید به هفت سهم. (الکافی، ج ۱، ص ۴۲، ح ۱)

۲۰. حضور فراگیر و تعامل متربیان از طیفهای مختلف توانمندی در کنار یکدیگر، از کم‌توان تا پرتوان، در زمینه‌های جسمی، هوشی و روانی، ضرورت یک محیط رشد مدرسه زندگی و مدرسه اجتماعی است. و تحقق عملیاتی برنامه‌درسی در چنین محیطی، با توجه به سازوکارهای ویژه‌گرائی برنامه‌درسی، و فراهم ساختن زمینه رشد هر مربی، متناسب با توان و استعدادهای خود او در سازوکارهایی نظیر کلاس معکوس و رویکرد چند سطحی، که در بندهای قبلی به آنها اشاره شد، ممکن می‌شود.

در این حضور فراگیر، مناسب سازی محیط فیزیکی (به‌خصوص برای شاگردان کم‌توان جسمی)، و دریافت حمایت‌های تخصصی برای پوشش نیازمندیهای ویژه شاگردان کم‌توان و پرتوان، چه با حضور مستمر متخصصان و حمایت کنندگان در محیط مدرسه و در کنار شاگردان نیازمند حمایت، و چه با ارائه مشاوره به مربیان و خود متربیان، ضروری است.

همچنین حضور برخی از طیف کم‌توانی و بعضاً پرتوانی، نیازمند فضا و شرایط خاصی است که تنها در برخی از مدارس با فضا و رویکرد برنامه‌درسی خاص، امکان پذیر است (نظیر حضور شاگردان اوتیسم و آسپرگر، که تحمل محیط پر سروصدا را ندارند، و برای تحصیل آنها نیاز به محیط آرامی وجود دارد. مدرسه آرام، یکی از انواع مدارس است که مبتنی بر همین رویکرد برنامه‌درسی راهبردی تبیین شده در این سند، قابل تحقق است).

ضمن آنکه باید توجه داشته که برای خارج نشدن یک محیط مدرسه‌ای از شرایط طبیعی و عادی، تعداد و سطح خاصی از کم‌توانی، در یک کلاس با تعداد شاگرد مشخص، امکان پذیر است، و افزایش غیر منطقی حجم کم‌توانی در یک کلاس، شرایط کلاس را برای همه شاگردان دشوار می‌کند.

رسول الله صلی الله علیه و آله: عَرَامَةُ الصَّبِيِّ فِي صِغَرِهِ زِيَادَةُ فِي عَقْلِهِ فِي كِبَرِهِ (دعائم الاسلام، ج ۱، ص ۱۹۴).

بازی گوشی کودک در خردسالی اش مایه فزونی عقل در بزرگسالی اوست.

۲۱. **بازی یک سازوکار طبیعی و خدادادی برای یادگیری، الگو سازی، کشف، تجربه، تمرین، تعمیق یافته‌ها، ایجاد ارتباط بین یافته‌ها و کاربردها، و کارکردها و پیامدهای متعدد دیگر است، در عین اینکه آرام کننده، فرح بخش و شادی آفرین نیز هست. خداوند متعال در خلقت بشر، این سازوکار برای یادگیری و رشد، به صورت خودجوش و درونی شده قرار داده است.**

نظام صنعتی تعلیم و تربیت، با ناهمپی این سازوکار، آن را در مقابل یادگیری و خارج از فرایند یادگیری، و به عنوان یک تهدید برای کیفیت فرایند یادگیری، و عامل مزاحم، قرار داده، و تلاش می‌کند یادگیری را از آن مصون نگه دارد، و بجز برای رفع خستگی و تفریح بینابینی، جایگاهی برای آن قائل نیست. در صورتی که مطلوب آن است که برنامه‌درسی از بازی به عنوان یک ابزار موثر در یادگیری، از جنبه‌ها و زوایای مختلف بهره‌مند شده، و به عنوان یک فرصت به آن نگاه کند. جامعه تربیت، برنامه ریزان و طراحان آموزشی، و مربیان و فعالان در فرایند تربیت، موظفند در حد بضاعت، به بازی به عنوان یک ابزار و سازوکار موثر نگاه کرده، و تلاش کنند از این سازوکار، به نحو مفیدی در فرایند تربیت استفاده کنند.

فَأَقْصَصِ الْقَصَصَ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ ﴿اعراف ۱۷۶﴾

۲۲. **قصه و داستان، و سازوکارهای متربط با آن نظیر روایتگری و نمایش، ابعادی از تمثیل و تجسم بخشیدن ذهنی به ترکیب پدیده‌های انتزاعی محسوب می‌شوند. آنها ابزاری بسیار موثر برای انتقال مفاهیم، حکمتها، دانش، و تقویت عقلانی از یک سو، و نیز احساسات، برانگیختن عواطف، و تقویت و شکل دادن ادراکات قلبی از سوی دیگرند. این سازوکارهای مهم، زمینه‌های خوب شنیدن، خوب دیدن، فکر کردن، تحلیل کردن، عبرت گرفتن و نفع بردن از آن، و در نهایت بصیرت یافتن را فراهم می‌کنند.**

در عین اینکه جذاب و دلپذیرند. اولاً لازم است تا ادبیات به عنوان محمل اصلی این سازوکارها، و ترکیب کننده و نزدیک کننده حکمتها به روح و فضای روانی انسان، از فضای دانش کلیشه ای خشک و دستورالعملی خود در فرایند تربیت در آمده، و با شکلی مناسب به جایگاه واقعی خود در تربیت برسد. ثانیاً بهترین قصه‌ها و روایتها، که توسط بهترین قصه گوی عالم، خداوند متعال، بیان شده است، در محوریت توجه برنامه‌های تربیتی قرار گیرد. ثالثاً برنامه‌درسی باید به صورت جدی از این ابزارها در جوانب مختلف فرایند تربیتی بهره ببرند. به جامعه تربیت، برنامه‌ریزان و طراحان آموزشی، و مربیان و فعالان در فرایند تربیت، توصیه می‌شود، بیش از گذشته، از این سازوکارهای موثر، به نحو مفیدی در فرایند تربیت استفاده کنند.

۲۳. بخشی از ابعاد رشد عقلی و قلبی انسان، در قالب درک قلبی زیبایی و نیز فهم عقلی آن، در تعامل مشاهده‌ای و عملی با هنر، رخ می‌دهد. در تربیت، درگیر شدن متربیان در فضا و فعالیت‌های هنری، و اختصاص امکانات، محیط، زمان و برنامه‌های آموزشی مناسب، و نیز مربیان هنرمند، به عنوان یک ضرورت محسوب می‌شود.

اولاً محیط مدرسه و نهادهای تربیت، و فضای بیرونی که متربیان با آن در تعامل قرار می‌گیرند، حتی‌الامکان باید محیطی سرشار از بافت زیبا و هنرمندانه، و فعالیت‌های هنری باشد، و به صورت مستقیم و غیر مستقیم، متربیان را در تعامل با زیبایی و نمودهای هنری از ابعاد مختلف قرار دهد. ثانیاً زمینه درگیر شدن متربیان در فعالیت‌های هنری مختلف، و تجربه جذاب آنها، برای ایجاد علاقه، و کشف استعدادها، به نحو مناسب و با در نظر گرفتن ابعاد مختلف تربیتی، فراهم شود. ثالثاً متربیانی که زمینه‌های استعداد در زمینه مشخص هنری در آنها مشهود یا محتمل است، در قالب برنامه تربیتی متناسب با زمینه مذکور، توسط مربیان هنرمند شایسته در آن زمینه، با رویکرد استاد و شاگردی قرار بگیرند.

۲۴. تحرک و فعال سازی جسمی و ورزشی، برای حفظ شادابی و سلامتی، یک ضرورت برای تربیت و رشد همه جانبه شاگردان است.

- **اول،** محیط نهادهای تربیتی باید **فضای لازم** برای تحرک و فعالیتهای ورزشی شاگردان را داشته باشد.
 - **دوم،** برنامه‌های نهادهای تربیتی، بخصوص مدارس، باید **زمان و برنامه کافی** را برای فعالیتهای منسجم و مستمر ورزشی و تحرک شاگردان در نظر گرفته، به گونه ای که حداقل یک چهارم زمان حضور شاگردان به فعالیتهای ورزشی و تحرک آنها در فعالیتهای بدنی اختصاص پیدا کند.
 - **سوم، تنوع زمینه‌ها و فعالیتهای ورزشی** در دسترس باید به گونه ای باشد که شاگردان، بتوانند آزادانه در زمینه‌های مورد علاقه و زمینه‌هایی که استعداد بیشتری در آن دارند، فعالیت کرده، و استعدادهای ورزشی آنان آشکار شود.
 - **چهارم،** با فراهم ساختن زمینه ورزش گروهی و همگانی، بازیها، مسابقات، اردوها و برنامه‌های مشابه ورزشی، **جذابیت‌های فعالیتهای ورزشی** برای شاگردان افزایش یابد.
 - **پنجم،** در زمینه‌هایی که یک شاگرد استعداد بیشتری از خود نشان می‌دهد، زمینه‌های **یادگیری تخصصی**، با فراهم سازی مربیان متبحر و برنامه‌های تربیتی تخصصی، و اختصاص زمان و امکانات لازم، و نیز تعامل مدیریت شده با فدراسیونها و باشگاهها و مراکز آموزش تخصصی ورزشی، تمهید گردد.
۲۵. برای تربیت اجتماعی، تربیت باید در تعامل با جامعه انجام شود. جدا سازی و منتزع شدن مدرسه از جامعه، فضای بسته‌ای را ایجاد می‌کند، که تربیت را به سمت آموزشی مصنوعی سوق می‌دهد. علاوه بر درگیر شدن تربیت در محیط زندگی واقعی و جامعه، لازم است تا **تعامل بین مدرسه و جامعه محلی**، ارتقاء یافته، و مدرسه به عنوان یک پایگاه فعال فرهنگی و اجتماعی محلی، محسوب شده، به نحوی که هم شاگردان و مربیان در خدمت رسانی و حل مسائل جامعه محلی، مشارکت نمایند؛ و هم بخشی از اعضاء جامعه محلی، به صورت مدیریت شده، در فعالیتهای مدرسه مشارکت داشته باشند. بخصوص برقراری ارتباط مناسب میان مدرسه و مسجد محله، یک فرصت و نیز ضرورت است.

۲۶. علاوه بر آنکه شاگردان در نهادهای تربیتی و مدرسه باید تجربه درگیر شدن در محیط جامعه را کسب کنند، و به جامعه خدمت‌رسانی کنند، در سطحی بالاتر، این تجربه باید با **رویکردی جهادی** همراه باشد. ضروری است فضای درگیر شدن آزادانه و با اختیار شاگردان در **تلاشگری مجاهدانه برای خدمت به جامعه**، در خلال برنامه‌های تربیتی مدرسه، به صورت مستمر در امور جاریه جامعه، و نیز در مواقع ضرورت‌های ایجاد شده محیطی و رخدادها، فراهم شود. این تجربه به عنوان بخش جدی از فرایند تربیتی شاگردان محسوب می‌شود، و می‌تواند تاثیر جدی در شکل گرفتن بخش مهمی از شایستگی‌های متریان داشته باشد. مدرسه باید به عنوان یک پایگاه خدمت‌رسانی مجاهدانه در محیط نزدیک، و بعضاً در صورت امکان دور، محسوب شود.

۲۷. **ارزشیابی**، گلوگاه برنامه‌درسی در سوق به آموزش کلیشه‌ای یا هدایت به تربیت خودانگیخته و فعال است. ارزشیابی جزءنگر و تجزیه کردن موضوعات و سنجش جزء جزء آنها، با متصل کردن آن به بازخوردهای میانگین و معدل‌گیری شده در رویکردهای نمره‌گذار، رتبه‌گذار و مقایسه‌گر، عامل اصلی سوق به آموزش کلیشه‌ای و حفظ‌مدار است. برای سوق به سمت **تربیت خودانگیخته، رشد‌گرا و فهم‌مدار**:

○ **اول**، خروجی ارزشیابی، فقط برای فهم مربی و شاگرد از وضعیت خود او، و به صورت محرمانه و بدون آشکار شدن در بین سایر شاگردان، برای ارتقاء، و اصلاح فرایند تربیت در امر رشد‌مربی انجام شده، و به هیچ عنوان برای **مقایسه و رتبه‌بندی بین شاگردان**، تعیین شاگردان اول و سوگلی، تحقیر و تهدید و تحدید شاگرد، استفاده نشود.

○ **دوم**، از خروجی ارزشیابی برای ایجاد یک **رقابت مخرب**، که فقط تعداد محدودی در آن برنده وجود دارد، خودداری شده، و فضائی ایجاد شود که همه شاگردان به صورت توأم بتوانند در آن به حد نهایت موفقیت دست پیدا کنند، و **رقابت هر شاگرد با خودش در ارتقاء دائمی توانمندیهای خودش**، تعریف شود. البته استفاده از **فضای رقابتی محدود**، در بازه‌های کوتاه زمانی

(مثلا یک مسابقه کوچک کلاسی یا مدرسه‌ای، بدون امتداد نتایج آن به زمانهای بعدی)، در فضائی مدیریت شده توسط مربی (به صورتی که همه شاگردان در آن فعال بوده، و هیچ یک از شاگردان را به حاشیه نراند، و همه شاگردان در خلال و بعد از آن، خود را در متن رقابت، فعال ببینند، و از نتایج آن سرخورده نشوند)، و بدون اثرگذاری در ارزشیابی‌های دراز مدت و رسمی، می‌تواند محرک و شوق آفرین، و مفید باشد.

- **سوم، ارزشیابی باید به سمت رویکردهای ارزشیابی کیفی فرایند محور و کل نگر، سوق پیدا کند، و بخش اصلی آن، به درگیر شدن مستمر شاگرد با مربی در رویکرد استاد و شاگردی، و برداشت مستقیم مربی از وضعیت کلی شاگرد واگذار شود.**
- **چهارم، سنجش جزء نگر موضوعات آموزشی، برای بازخورد مستقیم آن به شاگرد، مربی و بعضا خانواده (در موضوعات آموزشی که مستقیما با خانواده مرتبط است)، مستقیما در حوزه یادگیری خود موضوع آموزشی، بدون هر گونه مرتبط شدن با نمره و سنجش کلی، برای اصلاح یادگیری هر موضوع جزئی انجام شود، و ترکیب موضوعات جزئی، معدل گیری و نمره گذاری (چه کمی و چه کیفی)، به هیچ عنوان انجام نشود.**
- **پنجم، با فضا سازی کاربردها و مدرسه عمل، و مشاهده نمود عملی و عینی رفتارهای شاگردان، و زمینه‌های درگیری و تعامل شاگردان، برای شناسائی نقاط قوت و ضعف و پرورش استعدادها و خلاقیت شاگردان، فراهم شود.**
- **ششم، در هر گونه گواهینامه و مدرک تحصیلی در آموزش عمومی و رسمی، از ارائه نمره کلی به صورت کمی یا کیفی، عددی یا با عبارات زبانی، منع شده، و برای نشان دادن وضعیت شاگرد در گواهینامه، مولفه‌های اصلی توانمندیها و شایستگی او به تفکیک، به اجمال یا تفصیل بیان شود.**

۲۸. شناسائی استعدادهای شاگردان و کمک به آنها برای انتخاب مسیر، موضوع

مهمی است که نقش جدی را در شکل‌گیری آینده شاگردان دارد. اما برخلاف رویکرد برخی از سازوکارهای متداول، با برگزاری یک آزمون و چند ساعت سروکله زدن با یک شاگرد، بجز در موارد استثنائی، نمی‌توان قضاوت کرد که یک شاگرد در این زمینه استعداد دارد یا ندارد، و نسخه‌ای برای او پیچید، که او را در فلان زمینه دارای استعداد، و در بهمان زمینه بی استعداد دانست. چنین کاری جفایی عظیم به آن شاگرد و خانواده او است. با چنین تجویزهایی، چه در وجه مثبت و چه در وجه منفی آن، یک برچسب بر کودک نزد خانواده و خودش نهاده می‌شود، که خلاص شدن از آن در سالهای بعدی زندگی کار دشواری خواهد بود.

○ **اول** آنکه زمینه یک موضوع نظیر جراحی یا خلبانی یا هنرمندی و نمایش و نظایر آن، یک زمینه یک بعدی با یک وجه محدود استعداد نیست، که بتوان با یک آزمون این چنین، و ردیف کردن چند جدول و نمودار، به آن حکم نمود.

○ **دوم**، توانمندیها و علائق شخص به مرور زمان و با مواجه شدن با مسائل متعدد در گذر عمر، تغییر می‌کند.

○ **سوم**، عناصر متعدد درونی و بیرونی برای ظهور یک نخبه و موفقیت در یک زمینه وجود دارد، که گاه تنها عدم وجود یکی از این عوامل، این ظهور را غیر ممکن می‌کند؛ و شخصی که این برچسب در ذهن او و اطرافیان نقش بسته بود، سرخورده شده و خود را شخص ناموفقی محسوب، و شکست و ناموفقیت را در باور خود تثبیت می‌کند. ضمن اینکه تاکید بر این مسیر آمال و آرزوهای سالهای زندگی، او را از مسیرهای متعددی که اگر در آن مسیرها وارد می‌شد، می‌توانست موفقیت‌های چشمگیری در آن داشته باشد، باز می‌دارد.

○ **چهارم**، استعداد ساختنی است؛ چیز ثابت و قطعی‌ای نیست که پیدا کردنی باشد، مگر زمانی که شکوفا شده باشد، و خودش را به صورت کاملاً مشخص نشان داده باشد. بچه‌ها باید در میدان عمل در عرصه زندگی واقعی استعدادهای خود را بسازند. این میدان عمل و محیط واقعی مدرسه زندگی و

مدرسه عمل است که می‌تواند فضایی را فراهم کند که کودک، خود، و استعدادهای خود را پیدا کند. استعدادهای او باید در یک فرایند شدن، محقق شود.

○ پنجم آنکه استعداد، یک وجهی و نمایشی نیست. معمولاً در ادعای متداول کشف استعدادها، طیفی از استعدادها مورد توجه قرار می‌گیرند که دهان پرکن (نظیر جراح، خلبان، نویسنده، سرآشپز، ثروتمند، ...) یا نمایشی (نظیر موضوعات مورد توجه برنامه‌های تلویزیونی نمایشی موسوم به استعدادیابی) باشند. در حالی که طیف استعدادهای انسان بسیار وسیع‌تر از اینها است. چرا هیچکس در این میدان بازار استعدادیابی، به کسی نمی‌گوید تو استعداد این را داری که پدر خوبی باشی؟ مادر خوبی باشی! خانواده‌ات را به خوبی اداره کنی! یک مغازه را به خوبی اداره کنی! به درد مشکلات مردم برسی! مدیر خوبی باشی! معلم خوبی باشی! همسایه خوبی باشی! کشاورز خوبی باشی! سرباز خوبی باشی! فرمانده خوبی باشی!

فضای مدرسه زندگی، مدرسه عمل، ویژه‌گرایی تربیت، تنوع محیط آموزش و محتوای انعطاف پذیر آن، و ابعاد دیگری که در این برنامه‌درسی راهبردی به آنها اشاره شد، فضای کشف، بروز و ساخته شدن استعدادها را به صورت غیر مستقیم، غیر اعلامی و در عمل فراهم می‌کند، بدون آنکه عوارض برچسب زدن به شاگرد را داشته باشد.

۲۹. محیط و معماری مدارس و نهادهای تربیتی، نقش بسیار موثری را در اثربخش بودن تربیت، و شکل گرفتن صحیح فرایندهای تربیت دارد. لازم است تا متناسب با تبیین انجام شده از مولفه‌های رویکرد کلان برنامه‌درسی، نظیر رویکرد استاد و شاگردی، تعامل خانواده و مدرسه، ویژه‌گرایی تربیت، مدرسه اجتماعی، مدرسه اکتشاف، مدرسه عمل، مدرسه زندگی، مدرسه جهادی، تعامل بین مدرسه و جامعه محلی و خدمت رسانی به جامعه محلی، مدرسه هنر و فضا سازی رشد هنری، فضا سازی ورزشی و تحرک شاگردان، استفاده از فناوری در آموزش، و سایر

ابعاد رویکرد آموزشی راهبردی و عملیاتی، معماری مدارس، به صورت مناسب و با طراحی حرفه‌ای، علمی و هنرمندانه، مورد بازنگری قرار گیرد.

معماری مدارس باید از فضاهای مناسب برای آموزش منفعلانه کنونی، به فضای مناسب برای آموزش فعال، با تعامل اجتماعی، با رعایت اصول ایمنی جسمی و نیز امنیت روحی و عاطفی شاگردان، سوق پیدا کند. بخصوص لازم است معماری مدارس، بر اساس سبکهای نوین اسلامی معماری متناسب با اقتضائات فرهنگی، ملی و محلی، و با بهره‌گیری از دانش روز، و رعایت اصول مقاوم سازی و ایمن‌سازی مدارس، باز طراحی شود.

در این باز طراحی، حتی‌الامکان مدارس از فضای محدود و کوچک به سمت مجتمع‌های وسیع و تجهیز شده آموزشی و تربیتی، در شان تربیت کودکان ایرانی، سوق پیدا کند.

○ طراحی فضای مدرسه باید به گونه‌ای باشد که تحرک طبیعی و بازیگوشی، و اقتضائات سنی شاگردان از آنها سلب نشده، و حتی‌الامکان اختلالی در فرایند تربیت ایجاد نکند.

○ در فضای مدرسه و نهاد تربیت، بخصوص ساماندهی فضاهائی نظیر دستشویی‌ها، با شرایط بهداشتی مناسب، با رسیدگی و نظافت مستمر، متناسب با سن و سال و اندازه‌های کودکان، به صورت در دسترس، و حتی‌الامکان دلپذیر، که تعامل کودک با این محیطها را مشکل و دچار واکنش منفی نکند، ضروری است.

○ در طراحی فضای مدرسه باید نیازمندیهای شاگردان، خانواده‌ها و مربیان خاص و کم‌توان، در ابعاد مختلف (نظیر سطوح شیب دار، حذف پله‌ها، اندازه و نوع سرویس‌های بهداشتی، و وجود محل مجزا برای دریافت خدمات ویژه این افراد)، مد نظر قرار گیرد.

○ کف پوش مناسب برای امکان نشستن شاگردان بر روی زمین در گوشه گوشه محیط داخلی ساختمان، برای کارگروهی، مطالعه و آزادی عمل شاگردان، و نیز مطبوع بودن فضای عمومی و آرامش آن، بسیار موثر است. ترجیح آن است

که شاگردان کفش خود را در ابتدای ورود به ساختمان درآورده و در جاکفشی مناسب، با جای مشخص متعلق به خود قرار دهند، و در داخل ساختمان بدون کفش رفت و آمد کنند.

- در فضای داخلی مدارس نیز از تجهیزات و لوازم به صورت کاربرپژوهی شده (ارگونومیک)، قابل حمل و جابجایی برای شاگردان، برای بازآرایی سریع فضا برای ترکیبات مختلف گروههای کاری، و بر اساس توجه به سلامت دراز مدت شاگردان و کادر مدارس، استفاده شود.

۳۰. بخش زیادی از انتقال فرهنگی، بواسطه فرسازه‌ها، و بسترها و سازهایی است که فرهنگ خاصی را در استفاده کننده، بدون اصطکاک و با حداقل تلاش، نهادینه می کند. لذا در طراحی مدرسه، و تعبیه لوازم و فراهم ساختن ابزارهای محیطی، و نیز ایجاد و بکارگیری ابزارهای کمک آموزشی، حداکثر استفاده از آنها برای شکل دادن فرهنگ نظم، نظافت، سلامت، کار، شهروندی و دسته های دیگر فرهنگ، انجام شود.

همچنین زبانها و فرهنگ محلی، در بردارنده بخش زیادی از فرهنگ بومی شده و مطابق شرایط و نیازهای محیطی هر منطقه است. لذا نهادهای تربیت باید در استفاده از امکان زبانها و فرهنگ محلی به عنوان یک فرصت تربیتی، اولاً از فرسازه‌های محلی و بافت بومی، در محیط تربیت، به صورت مناسب و موثر استفاده کنند. ثانیاً بخشی از برنامه های درسی را، در صورتی که گویش مادری تمام و بلااستثناء شاگردان یک کلاس، با زبان محلی مذکور باشد، به زبان محلی ارائه کنند. و البته قاعدتاً بخش عمده برنامه درسی باید به زبان فارسی به عنوان زبان ملی، برای نهادینه شدن و یکپارچگی هویت ملی انجام شود. ثالثاً ادبیات زبانهای محلی را در برنامه درسی بگنجانند.

- ۳۱. لازم است تا برای پشتیبانی از فعالیت نهادهای تربیت، شبکه‌ای از محیط‌های یادگیری مانند پژوهش‌سراها، اردوگاه‌ها، خانه‌های فرهنگ، کتابخانه‌های عمومی، نمایشگاه‌ها و موزه‌های تخصصی علوم و فناوری، مراکز کارآفرینی، ورزشگاه‌ها، و سایر مراکز مشابه، و برقراری تعامل اثربخش نهادهای

تربیت با این محیط‌ها، با رعایت اصل غنی سازی محیط مدرسه، با همکاری سایر دستگاه‌ها، توسعه یافته و سازماندهی شود.

۳۲. با سوق فرایندهای آموزشی از آموزش حفظ مدار و مبتنی بر استفاده از کتاب درسی به عنوان منبع همگرای انحصاری و ختم کننده آموزش، و اهداف خرد شده در خرده اهداف آموزشی، در رویکرد آموزش رفتارگرایی یادگیری برنامه‌ای اسکینری، به سمت تربیت اکتشافی، فهم مدار، خودانگیخته و تعاملی، نیاز به تعیین اهداف آموزشی به صورت اهداف کلان و استفاده از منابع متنوع آموزشی وجود دارد.

○ **اول آنکه به جای تعیین جزئیات موضوعات دانشی که شاگردان باید در آموزش رسمی فراگیرند، محورهای اصلی مباحث و چگونگی کسب دانشها و موضوعات برای یادگیری مشخص شود.**

○ **دوم، به جای هدف قرار گرفتن خود موضوعات دانشی، نیاز پیدا کردن به دانستن آن موضوعات هدف قرار گیرد، و هدف آن باشد که شاگرد برای دانستن آن موضوع احساس نیاز کرده، و دغدغه مناسب برای یادگرفتن موضوع پیدا کند. پس از آن فرصت کافی برای یافتن و یادگرفتن به شاگرد داده شود.**

○ **سوم، به جای هدف قراردادن یادگرفتن جزئیات موضوعات (مثلاً چگونگی و تکنیک پیدا کردن کوچکترین مخرج مشترک در ریاضیات) در مباحث مختلف یک حوزه علمی، ابعاد کیفی احاطه شاگرد به آن حوزه و مبحث (نظیر علاقه به ریاضیات، قدرت تحلیل مسئله، تجسم کاربردی ریاضی و تولید مسئله، توان بالفعل در آزمونهای درسی و کتاب و تمرین، توان و سرعت محاسبات ذهنی، شناخت و درک و کشف منطقی قوانین ریاضی، درک مفاهیم ریاضی، سرعت انجام محاسبات و نظایر آن) هدف قرار گرفته و مورد سنجش واقع شود؛ و موضوعات خرد به عنوان گامهای تحقق این اهداف استفاده شوند (از موضوعات خرد مختلف و راههای مختلف می‌توان به آن هدف رسید).**

- **چهارم** اینکه حتی‌الامکان از کتاب درسی به عنوان منبع انحصاری استفاده نشده، و حتی‌الامکان بدون استفاده از کتاب درسی در آموزش مستقیم شاگردان، آموزش بر اساس رویکرد حل مسئله و اکتشافی، با استفاده از منابع متعدد انجام شود.
 - **پنجم**، برای تحقق این امر، لازم است تا مدارس به کتابخانه‌های متنوع در زمینه‌های موضوعات مطرح در برنامه‌درسی تجهیز شده، و کتابخانه به صورت مناسب، در دسترس شاگردان و مربیان قرار داشته باشد. وزارت آموزش و پرورش به عنوان تولیت تربیت رسمی، بتدریج به جای چاپ سالانه انبوه کتابهای درسی یکبار مصرف، منابع مالی و توان نشر خود را برای تامین منابع متنوع و تجهیز کتابخانه مدارس متمرکز نموده، و استفاده از کتابهای درسی انحصاری و بخصوص یکبار مصرف را به حداقل برساند.
 - **ششم**، طیف وسیعی از منابع آموزشی به صورت الکترونیکی در دسترس مربیان و شاگردان قرار گیرد.
 - **هفتم**، بسته‌های آموزشی در زمینه‌های مختلف توسط جامعه تربیت، با تنوع موضوع، محتوی و رویکرد تربیتی، به صورت چند رسانه‌ای، و با بهره گیری از ظرفیتهای هنری و ایجاد جذابیت و اثر بخشی تربیتی، تهیه شده، و در اختیار مربیان و شاگردان قرار گیرد.
 - **و هشتم**، توصیه می‌شود بسته‌های آموزشی حتی‌الامکان به جای تمرکز بر رویکرد همگرا که شاگردان را به یادگیری یک موضوع با تعریف و نتیجه گیری کاملاً مشخص سوق می‌دهد، به صورت واگرا زمینه تفکر شاگردان را فراهم ساخته، و مسائل مختلف مطرح در حوزه موضوع مربوطه را به صورت جذاب و قابل فهم تبیین کرده، و شاگردان را به سمت تفکر، تحلیل و استنباط جوانب موضوع سوق دهند.
۳۳. تمهید و بسترسازی زیرساختها و سکوهای فناورانه روزآمد تربیت در رایافضا، و سوق آگاهانه، متناسب و متوازن فعالیتهای آموزشی به سمت این بسترها، و

استفاده موثر و مفید از آنها، در عین مراقبت از عوارض و پیامدهای ناخواسته آن، با فهم تغییر ماهیت پدیده‌ها و سازوکارها در تمدن رایافضا، یک ضرورت است. سکوها در آموزش در پهنه رایافضا، نه فقط به عنوان بسترها و ابزارهای فناوری آموزشی، بلکه به عنوان یکی از مولفه‌های اساسی، و رکنی از ارکان برنامه‌درسی محسوب می‌شوند. سکوها علاوه بر اینکه امکانات ارائه محتوی و تعامل بین مربیان و شاگردان را فراهم می‌آورند، مدیریت برنامه‌درسی و مدیریت فعالیتهای تربیتی را نیز بر عهده می‌گیرند.

○ **اول**، ضروری است با توجه به تنوع محیطهای تربیتی و نیازمندیها و خصوصیات آنها، **سکوهای متفاوت و متنوعی** وجود داشته، که امکان **انتخاب** و استفاده متناسب و آگاهانه از آنها را برای نهادهای فعال تربیتی مختلف فراهم آورند؛ و در عین اینکه حاکمیت باید تلاش کند که بسترهای مناسبی را فراهم و ارائه کند، از هر گونه **انحصار** در ارائه خدمات سکوها اجتناب شود.

○ **دوم**، ضروری است سکوها **امکانات مختلف و متنوعی** را در حوزه برنامه‌درسی برای نهادهای فعال تربیتی فراهم آورند. از جمله ارائه محتوی و بسته‌های آموزشی به شاگردان، مدیریت پیمایش موضوعات توسط شاگردان، و ارزشیابی موضوعات پیموده شده، به صورت ویژه‌گرا و متناسب با شرایط هر شاگرد، و مدیریت و تشخیص حتی‌الامکان هوشمندانه علائق و زمینه‌های استعداد شاگردان، و نیز شناسائی نقاط ضعف و قوت شاگردان در موضوعات آموزشی، و حمایت از آنها برای رفع نقاط ضعف و تقویت نقاط قوت، مدیریت ارجاع و انجام کارتمرینها و امور آموزشی و تربیتی، ارزشیابی و آزمونها، دستیابی به منابع، تقسیم کار بین مربیان، شاگردان و خانواده‌ها، تعاملات آموزشی و تربیتی بین آنها، مدیریت امور کلاس درس و تدریس، مدیریت امور کارهای گروهی، چه در وضعیت حضوری و چه در وضعیت از راه دور، غیر همزمان و مجازی، مدیریت امور سازمانی و پشتیبانی مدرسه از فرایندهای برنامه‌درسی (نظیر هماهنگی امور گردشهای علمی و نظایر آن)، مدیریت تعامل

استاد و شاگردی و انجام امور مربی‌گری، نمونه‌هایی از نیازمندیهای مهمی است که وظیفه فراهم ساختن آنها در حوزه برنامه‌درسی، بر عهده سکوها نهاده می‌شود.

○ **سوم، ضروری است بستر تعاملی و به اشتراک گذاری خدمات بین سکوهای داخلی، به نحوی ایجاد شود، که خدمت گیرندگان در مدارس، مربیان و شاگردان، تنها با استفاده از یکی از سکوها، بتوانند حتی‌الامکان از سایر خدمات مرتبطی که در سکوهای دیگر نیز ارائه می‌شود، استفاده کنند.**

۷-۳- رویکرد محوری در مدیریت رفتاری محیط و تربیت شخصیت شاگردان

اجرای برنامه‌درسی، بدون فهم چگونگی مدیریت رفتاری محیط تربیت، و چگونگی تاثیرگذاری بر شخصیت و فرهنگ شاگردان، قابلیت تحقق مطلوب و منطقی پیدا نمی‌کند. لازم است تا مربیان و کادر نهادهای تربیتی و خانواده‌ها بدانند که فضای روانی محیط تربیتی باید چه ویژگی‌هایی داشته باشد، تا عزت نفس و حیا در شاگردان مستحکم شده، و رفتار هنجار و مطلوب در آنها نهادینه شود. بخصوص فهم این موضوع در عملکرد مربیان، در رویکرد استاد و شاگردی، تاثیر بسیار مهمی دارد.

به نظر می‌رسد ابعاد تحقق این هدف با در نظر گرفتن اصول و ویژگیهای زیر تمهید می‌شود (شکل ۷-۳):

پیامبر خدا صلی الله علیه و آله: أَحِبُّوا الصَّبِيَّانَ وَارْحَمُوهُمُ.

کودکان را دوست بدارید و به آنان مهربانی کنید. (الکافی، ج ۶، ص ۴۹)

۱. **محبت، شالوده اصلی شکل‌گیری یک ارتباط قلبی بین شاگرد و استاد و فرایند تربیت است.** برخورد محبت‌آمیز موتور اصلی محرک درونی شاگرد را برای یک یادگیری خودانگیخته، روشن می‌کند، و باعث می‌شود که شاگرد با شوق، علاقه و انگیزه، در فرایند تربیت درگیر شود. مهربانی و مدارا کردن و پرهیز از خشونت با او، و چشم‌پوشی از خطاهای او، لازمه یک برخورد محبت‌آمیز است. با محبت است که ارتباط بین شاگرد و فضای تربیت، یک ارتباط نرم، عاطفی و موثر می‌شود و

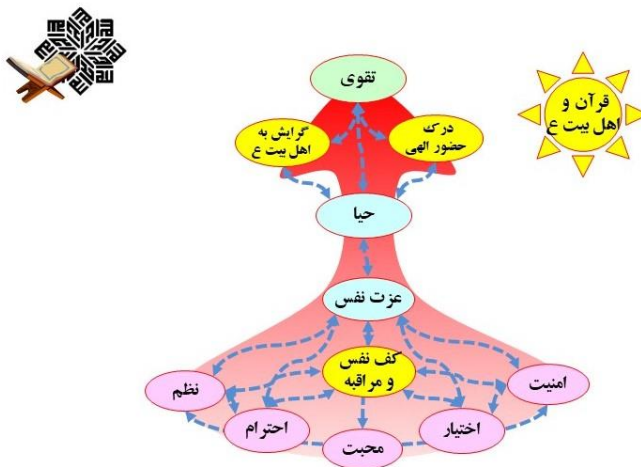
یادگیری را پایدار می‌کند. محبت، بودن شاگرد در مدرسه را لذت بخش کرده، تنشها و اصطکاک را کاهش می‌دهد، و انرژی لازم برای فرایند تربیت را به کمترین حد می‌رساند.

امام صادق علیه السلام: أَكْرَمُوا أَوْلَادَكُمْ وَأَحْسِنُوا عَادَابَهُمْ يُغْفَرْ لَكُمْ.

فرزندانتان را گرامی بدارید و آدابشان را نیکو کنید تا آمرزیده

شوید. (وسائل الشیعه، ج ۱۵، ص ۱۹۵)

۲. **احترام و برخورد محترمانه با شاگردان**، مقدمه هر رشد و ارتقائی در آنها است. نمی‌توان فضائی غیر محترمانه را تصور نمود، که در آن شاگردان با مولفه‌های شخصیتی مطلوب تربیت شوند؛ مگر در موارد استثناء. احترام هم نه به معنای میدان دادن به غرور شاگردان است؛ بلکه به معنای اینکه با او محترمانه برخورد شود، تا بداند ذات نفشش (نفس خودی‌اش) گرامی است، و بداند که نفس ناخودی هم دارد (نفس مالک هوی و تمایلات او، و نفس اماره به سوء) که رها کردن او، انسان را ذلیل می‌کند. احترام گذاشتن، به معنای آزاد گذاشتن و توجه دادن به دلبخواهی‌های او نیست. اتفاقاً آزاد گذاشتن و رهاکردن او در دلبخواهی‌های خود



شکل ۷-۳- رویکرد محوری در مدیریت رفتاری محیط و تربیت شخصیت شاگردان

ناخودی او، عین ذلیل کردن و منجر به ریختن آبروی او است. بلکه باید فضائی را فراهم کنید که او بتواند محترمانه رفتار کند.

۳. از سوی دیگر رشد انسان در حالت **اختیار** میسر می شود. اینکه انسان، انسان می شود، مختار بودن او است. اینکه بتواند از بین خیر و شر، خیر را انتخاب کند. و تعالی یعنی همین که انسان بتواند با غلبه بر هوای نفس خود، مختارانه به سوی خیر برود. در فضای جبر، امکان پرورش قوای درونی و مسلط شدن او بر خودش وجود ندارد.

این اشتباه فاحشی است که برخی مرتکب می شوند و فکر می کنند با تحقیر و کوچک کردن کودک، و شکستن او، او را مجبور به پشت کردن به امیالش می کنیم، و او تکبرش از بین می رود. کسی جز خدا، و خود فرد اجازه شکستن شخصیت او را ندارد. هر کس چنین کاری کند، خود خودی او را می شکند. مگر آنکه خود او خود ناخودش را بشکند، یا خدا که عالم به احوال او است او را بشکند. ۴. این احترام منجر به **عزت نفس** شاگردان می شود. با احترام گذاشتن محیط به او، او برای خودش ارزش قائل می شود. عزت نفس یعنی این که انسان بداند موجود گرامی است، و این موجود گرامی را به هر ذلتی انداختن خطا است، و او را باید گرامی داشت، برای او حرمت قائل شد، نسبت به آن غیرت داشت، اجازه دریوزگی و دست دراز کردن پیش غیر خدا برای بردن لذت را به او نداد، چون این دریوزگی در شان او نیست، و او را ذلیل می کند.

و البته در احترام گذاشتن، برای رسیدن به عزت نفس، عزت نفس و تکبر مرزهای ظریفی دارند و ما گاهی آنها را با هم اشتباه میگیریم. گاهی فکر میکنیم داریم عزت نفس را پاس میداریم، اما داریم مراعات تکبرش را میکنیم، و تکبر او را تقویت میکنیم. احترامی مد نظر است که او ارزش خود را بداند، و نیز بداند که خواسته های نفس او و در راس آنها تکبر، او را به ذلت می اندازد. او محترم تر از آن است که توسط نفس خود ذلیل شود.

۵. و البته این عزت نفس از سوی دیگر، نیازمند **امنیت** است. امنیت عاطفی، روانی، فیزیولوژیکی، اجتماعی، و حتی اقتصادی، در فرایند و محیط تربیت، لازمه یک

حرکت برای رشد همه جانبه است. وقتی شاگرد در محیط مدرسه احساس ناامنی کند، حاضر است برای بدست آوردن امنیت، خود را هم زیر پا بگذارد. از طرف دیگر، ایجاد احساس امنیت در محیط، خود وابسته به وجود احترام به او است. بی احترامی، شکستن حرمت او، و اولین عامل از بین رفتن امنیت است. شخص باید احساس امنیت کند، از اینکه بتواند تجربه کند. اگر کاری را اشتباه انجام داد، و همه سرش فریاد کشیدند، و تحقیرش کردند، آبرویش را جلوی دیگران بردند، نمره‌اش را در ملاء عام اعلام کردند، امنیت یادگرفتن سالم آن کار و تجربه کردن را از او گرفته‌ایم. اما امنیت به معنای سکون، در اینجا مد نظر نیست. شاگردان باید برای حرکت، سطحی از خوف و رجا را داشته باشند.

۶. در سوی دیگر، شکل گیری عزت نفس نیازمند وجود **نظم**، و قراردادن هر چیز در جای خود است. در بی نظمی، چیزها سر جای خود نیستند. و وقتی چیزها سر جای خود نباشند، آدمها، بخصوص آدمهائی که ارزش دارند، ذلیل می شوند. جایگاه آنها و جایگاه منش و رفتار آنها هم سر جای خود نخواهد بود. آنها خوبی را اراده می کنند، اما خوبی را سر جای خود نمی یابند، و به همین دلیل خوبی حاصل نمی شود، و اراده آنها شکست می خورد، و این، ذلت آنها را به همراه می آورد. در فضای بی نظم، حفظ کردن حرمت خود دشوار است. و البته یکی از مهمترین ابزارهای تحقق نظم، رعایت حرمتها، و مهمترین آنها احترام به افراد است.

۷. و شاگرد باید برای بدست آوردن عزت نفس، از نفس خود مراقبت کند. تمایلات خود را در اختیار بگیرد. او در اختیار تمایلات نباشد، بلکه تمایلات در اختیار او باشند. و این کار را باید خود او انجام دهد. وقتی مدرسه با هوای نفس شاگرد مبارزه کند، شاگرد مبارزه با هوای نفس را یاد نمیگیرد. شاگرد خودش باید با هوای نفس خودش مبارزه کند تا یاد بگیرد. اما مدرسه باید بستر تمرینش را ایجاد کند. اصلی ترین مانع شکوفایی استعدادهای انسان، تکبر و انانیت و وابستگی به تعلقات خود است.

تا وقتی انسان خودش را نشکند و پذیرش برتری دیگران و پشت کردن به آمال خود را تمرین نکند، به هیچ جایی نمیرسد. عزت نفس وقتی بدست می آید که انسان قدرت پشت کردن به امیال خود را پیدا کند. و **درگیر شدن بچه‌ها در**

مسائل واقعی زندگی در یک فضای اجتماعی در محیط مدرسه، و با نظارت مربی و فضای امن مدرسه، در کنار اختیار داشتن برای عمل کردن حتی خطا در این فضای امن، که مراقب او است که خطاهایش غیر قابل بازگشت و آسیب رسان جدی نباشد، بهترین بستر برای اصلاح کردن رفتارهای خود و یافتن عزت نفس را دارد.

رسول خدا صلی الله علیه و آله : "کل دین حیا است" (کنز العمال، ۵۷۶۱)

و نیز: "وقاحت سرمنشاء تمام شرور است" (غررالحکم، ص ۲۵۷).

۸. اگر عزت نفس حاصل شد، شخص از تخریب خود حیا می کند. او اجازه نمی دهد که شخصیت او مخدوش شده، و آبروی او برود. به همین دلیل او از رفتارهایی که منجر به شکستن شخصیت، و خوب بودن او است، شرم می کند. در حوزه منش اخلاقی این همان **پرده حیا** است. حیائی که انسان بار اول در انجام یک رفتار دارد، اما در صورت انجام آن رفتار اثر جلوگیری کننده اش کاهش شدیدی پیدا می کند؛ تا اصولاً محو می شود.

اگر دروغ نگفته ام، اگر غیبت نکرده ام، اگر فحش نداده ام، اگر در جمعی خودنمایی نکرده ام، اگر در مجلس افرادی ناباب ننشسته ام، بار اول بسیار سخت است؛ اما اگر یک بار واقع شد، بار بعدی آنقدر سخت نخواهد بود. به همین دلیل کسانی که خطائی را اصلاً مرتکب نشده اند، در مقابل انجام آن کار ایمنی بیشتری، نسبت به کسی که یک بار یا بیشتر آن را مرتکب شده است، دارند.

اگر کسی حیا داشته باشد، رفتار اخلاقی او بصورت درونی و خودکار تنظیم و اصلاح می شود. بر عکس آن نیز اگر کسی وقیح باشد، هیچ ابزاری برای اصلاح عمل او کارگر نخواهد بود. هر چقدر درجه حیای انسان بیشتر باشد، رفتار او نیز به اخلاق حسنه نزدیک تر خواهد بود؛ و بالعکس. به همین دلیل، جا دارد در یک تعلیم و تربیت اخلاقی، تمام تلاش مدرسه، فقط بر حفظ و تقویت حیا متمرکز شود.

متأسفانه بسیاری از سازوکارها و روشهای تربیت رسمی متداول، منجر به دریدن پرده حیا می‌شود. وقتی کودک دروغ می‌گوید و ما با ارائه مدرک به او نشان می‌دهیم که دروغ گفته، داریم پرده حیای او را پاره می‌کنیم و او متوجه می‌شود دیگران دانسته‌اند که او دروغ گفته، پس این پرده حیا در بار بعدی بسیار ضعیف شده و برای او اهمیتی نخواهد داشت که دروغی بگوید و این دروغ برای دیگران هم آشکار شود؛ زیرا اتفاق تازه ای نخواهد بود.

وقتی چیزی را می‌ریزد و من بر سر او فریاد می‌زنم که چرا ریختی؟ وقتی کارش را درست انجام نداد و من به او نق می‌زنم که کارت را درست انجام ندادی! همین اتفاق می‌افتد. وقتی عملکرد بدی در درس داشت و ما نمره بد او را در کلاس اعلام کردیم، همین گونه است.

بالعکس اگر من اطمینان داشته باشم و این اطمینان را به او اظهار کنم که مثلاً شاگردم هرگز دروغ نمی‌گوید، و با رفتارم این را به او اثبات کنم، مثلاً وقتی که او حرفی را می‌زند و می‌گوید اینطور بوده، من بلافاصله و بدون پرسش و شک قبول کنم، (البته باید جای دیگری به او نشان داده باشم که چقدر از دروغ گفتن افراد دیگر ناراحت می‌شوم و واکنش قاطعی در مورد این افراد داشته باشم)، هم راستگوئی و هم پرده حیای او تقویت خواهد شد، و برای او دشوارتر خواهد بود که اجازه دهد با یک دروغ این پرده پاره شود. تذکرات ملامت گرانه و عیب جویانه نیز از این قبیل است.

علاوه بر بی اثر شدن قدرت تذکر، مهمترین پیامد تذکرات پی در پی، پاره شدن پرده حیا است. کودکی که تذکرات متعددی در مورد یک خطا دریافت کرده باشد، دیگر انجام مجدد آن خطا برای او دشوار نخواهد بود.

۹. و اگر کسی حیا داشت، حیا مقدمه ای برای درک حضور الهی است. خدا حضور خود را برای آدم بی حیا آشکار نمی‌کند. قلب بی حیا جائی برای درک حضور خدا نیست.

۱۰. و اگر کسی حیا داشت، حیای او، او را از افراد بی حیا دور، و او را به افراد با حیا نزدیک می کند، و در اوج آن به معادن حیا یعنی **اهل بیت علیهم السلام**، گرایش پیدا می کنند. در اینجا **زیارت** در تربیت نقش جدی پیدا می کند.

يَا بَنِي آدَمَ قَدْ أَنْزَلْنَا عَلَيْكُمْ لِبَاسًا يُوَارِي سَوْءَاتِكُمْ وَرِيشًا وَلِبَاسُ التَّقْوَىٰ
ذَٰلِكَ خَيْرٌ ذَٰلِكَ مِنْ آيَاتِ اللَّهِ لَعَلَّهُمْ يَذَّكَّرُونَ ﴿٢٦﴾

۱۱. و وقتی شخصی حیا داشت، و حضور الهی را هم درک کرد، به اهل بیت نیز گرایش داشت و اهل بیت علیهم السلام او را مورد عنایت خود قرار دادند، او از بی حیائی نزد خداوند متعال شرم می کند؛ و **متقی** می شود. تقویت اراده انسان و افزایش قدرت کنترل و مدیریت تمایلات و علایق و در صورت لزوم قدرت مخالفت با آنها را **تقوا** میگوید. و ارزشمندترین انسان نزد خدا، قویترین انسان است؛ کسی که میتواند در صورت لزوم با علایقش مخالفت کند. برخی مفسرین لباس اول را حیا دانسته اند که غریزی است و مقدمه تقوی است، و تقوی در مرتبه ای بالاتر از حیا قرار دارد.

۱۲. و البته همه اینها از آن ایجاد فضای محترمانه گرفته تا کف نفس و مراقبه و شکل گیری عزت نفس و حیا و تقوی، همه باید در **پرتو تعالیم قرآن و اهل بیت علیهم السلام** اتفاق بیافتد.

این رویکرد محوری است که لازم است تا به عنوان یک **قاعده عمومی**، مد نظر نهادهای تربیتی، کادر تربیتی و بخصوص مربیان در رویکرد استاد و شاگردی، قرار داشته باشد، تا شخصیت و فرهنگ مناسب در شاگردان شکل بگیرد.

۸- رویکرد و معماری حکمرانی نظام کلان تربیت

نظام کلان تربیت، علاوه بر ابعاد حکمرانی معماری برنامه درسی، و معماری برنامه درسی که در بخش قبلی بیان شد، و ابعاد حکمرانی که در بخش ماهیت و ارکان اجرای سند بیان شد، باید ابعاد محوری زیر را در حکمرانی محقق کند:

۱. **تولیت حکمرانی** در تعیین جهت گیریهای کلان، سیاستگذاری و تعیین اهداف کلان، نظارت و ارزشیابی اجرای سیاستها و دستیابی به اهداف، برنامه ریزی کلان و راهبردی، مدیریت بسترسازی، ایجاد و فعالیت زیرساختهای اصلی فیزیکی و فناورانه، مدیریت جریان اطلاعات، مدیریت صنعت، بازار و کسب و کار، وضع استانداردها، قانونگذاری، تنظیم مقررات و تنظیم گری، مدیریت تامین منابع برای تحقق تحصیل رایگان، مدیریت تامین و تربیت منابع انسانی کارآمد و توانمند، تعامل با نهادهای بین المللی به نمایندگی جمهوری اسلامی ایران، و صیانت از حقوق آحاد جامعه، در حوزه نظام تربیت، **امور حاکمیتی است**، و باید توسط وزارت آموزش و پرورش و سایر نهادهای رسمی جمهوری اسلامی ایران انجام شود.
۲. **نهادهای حاکمیتی**، باید زمینه **مشارکت فعال و خلاقانه جامعه** در امر تربیت را به صورت بسیج اجتماعی، نهادسازی، و فعالیت موسسات و مراکز مردم نهاد، در زمینه های ایجاد زیرساختهای فیزیکی و فناورانه و خدمت رسانی آنها، ایجاد مراکز آموزشی، تولید محتوی، تربیت نیروی انسانی و تامین منابع، فراهم آورند. در عین اینکه خود حاکمیت نیز فقط در موارد ضروری و غیر قابل انجام توسط جامعه، طبق شرایط هر دوره، برای تحقق عدالت آموزشی برای تمام اقشار جامعه، با کیفیت، روزآمدی و مطلوبیت مناسب، باید به تصدی حاکمانه در این زمینه ها مبادرت کند؛ به صورتی که بخش اصلی فعالیتهای این نظام توسط خود جامعه



شکل ۸-۱- نقشهای نهادها و سطوح مشارکت در برنامه درسی و اجرا

انجام شده، و حاکمیت کمترین حوزه تلاش خود را در حوزه تصدی‌گری انجام دهد. (شکل ۸-۱)

۳. وزارت آموزش و پرورش، موظف است ظرف دو سال، از طریق **بازمهندسی نظام سازمانی و اجرایی** نظام آموزشی، و چابک‌سازی آن، و ارتقاء بهره‌وری و کیفیت، و اعتبار سنجی مستمر آن، برای ایفای نقشهای حاکمیتی و اجتماعی در حکمرانی و عملیات تربیت، و در نهایت بهینه‌سازی ساختار ستادی و انتقال نیروهای ستادی به صف، مصرف کل **بودجه ستاد** (اعم از اداری وزارتی تا شهرستانی، پژوهشی و غیره) خود را به حداکثر ۱۵٪ کل بودجه کاهش دهد. همچنین ۱۰٪ بودجه به **امور عمرانی** اختصاص می‌یابد؛ که این نسبت بر اساس تصمیم شورای عالی آموزش و پرورش، بر اساس شرایط بودجه و نیازهای عمرانی، هر سال تعیین می‌شود.

بدین ترتیب، (در صورت تخصیص ۱۰٪ بودجه عمرانی)، ۷۵٪ بودجه باید به **صف و آموزش**، به صورت **“سرانه خالص”** اختصاص داده شود. به این ترتیب سرانه خالص هر شاگرد، باید حداقل ۷۵٪ **“سرانه ناخالص”** (کل بودجه تقسیم بر تعداد دانش‌آموز) باشد.

۴. **“سرانه خالص هر شاگرد”**، بر اساس مولفه‌های زیر، به هر شاگرد به صورت واقعی، به صورت “سرانه ویژه هر شاگرد”، برای تحقق عدالت آموزشی، با نسبت و میزان منطقی و مکفی، بر اساس آئین نامه مصوب شورای عالی آموزش و پرورش (با تکیه به تحلیلهای کمی اقتصادی و محاسبه هوشمند و برخط مولفه‌های تاثیرگذار)، تعیین و اختصاص می‌یابد:

- شاگردان خانواده‌های با درآمد دهکهای درآمدی پائین جامعه، سهم بیشتری از سرانه را نسبت به دهکهای درآمدی بالای جامعه دریافت کنند.
- شاگردان مناطق محروم، سهم بیشتری از سرانه را نسبت به مناطق برخوردار دریافت کنند.
- شاگردان مدارس با محدودیتهای ویژه نظیر تعداد شاگردان محدود، دورافتاده، نیاز به تمهیدات خاص، سهم بیشتری از سرانه را نسبت به مناطق معمولی دریافت کنند.
- شاگردان با نیازمندیهای حمایتی آموزشی خاص نظیر شاگردان استثنائی و معلول، سهم بیشتری را نسبت به سرانه شاگردان معمولی دریافت می‌کنند.
- شاگردانی که توانمندیها و شایستگی‌ها ویژه ای را نظیر تلاش و استعداد در زمینه‌های مختلف، بروز می‌دهند، سهم بیشتری را نسبت به سرانه شاگردان معمولی دریافت می‌کنند.

- شاگردانی که در رشته‌ها و زمینه‌هایی تحصیل می‌کنند که رشته آنها ماهیتا نیازمند منابع، امکانات و حمایتهای بیشتری است (نظیر فنی و حرفه‌ای، و هنر)، سهم بیشتری را نسبت به سرانه شاگردان معمولی دریافت می‌کنند.

۵. سرانه ویژه هر شاگرد مستقیماً به مدرسه و نهادهای تربیتی رسمی (اعم از دولتی و غیر دولتی) که شاگرد در آن تحصیل می‌کند، از طریق سازوکارهایی که در این سند تعریف می‌شود، اختصاص داده می‌شود.

۶. انتخاب مدرسه (اعم از دولتی یا غیر دولتی) توسط خانواده آزاد است، و سازمان رسمی نمی‌تواند محدودیتی را برای انتخاب مدرسه، به خانواده و شاگرد الزام نماید؛

مگر در مواردی که شاگرد معیارهای حداقلی شایستگی و توانمندیهای لازم برای ورود به یک مدرسه با ویژگیهای خاص را نداشته باشد.

۷. **مدارس غیر دولتی** که سرانه تحصیلی شاگردان را از دولت دریافت می‌کنند، مجاز به **گزینش** شاگردان نیستند، و هر شاگردی که شرایط اولیه ضروری تحصیل در آن مقطع و گرایش تحصیلی را داشته باشد، می‌تواند در آن مدرسه تحصیل کند.

۸. **خدمات تجملی و مدارس تجملی ممنوع** است. مدارس تمرکز خود را باید روی روشهای تربیتی بگذارند و از تفننی (فانتزی) سازی و تجملی کردن محیط آموزش خودداری کنند. حتی اگر به وسیله تاسا، شاگردان کم بضاعت هم بتوانند در آنها تحصیل کنند. فضای مدارس تجملی به گونه ای است شاگردان قشر فقیر حتی با حضور رایگان در آن دچار تعارض می شوند. ضمن آنکه آموزش تجملی با روح و جوهره ارزشهای تربیت که هم در راهبرد ملی پیشنهادی و نیز سند تحول بنیادین تبیین شده، در تعارض است.

۹. مدارس غیر دولتی به ازاء خدماتی که ارائه می‌کنند، بر اساس نرخهای مصوب وزارت آموزش و پرورش، می‌توانند علاوه بر مقدار سرانه ویژه هر شاگرد، مبلغ **مازاد نرخ خدمات** خود را از خانواده شاگرد دریافت کنند؛ اما موظفند، حداقل **یک چهارم** کل شاگردان خود را از بین خانواده‌هایی که توانمندی پرداخت مبلغ مازاد را ندارند، بدون دریافت مبلغ مازاد ثبت نام نمایند. نرخ مصوب، متناسب با هزینه‌های متعارف مدرسه، و در نظر گرفتن حجم یک چهارم مذکور، به صورت واقعی تعیین می‌شود، که گردش اقتصادی مدارس را در حد منطقی، امکان پذیر سازد.

۱۰. **حقوق و مزایا و سربار هزینه‌های حقوق نظیر بیمه و مالیات، معلمان و کارکنان در استخدام رسمی دولتی**، که در یک مدرسه تدریس می‌کنند، به نسبت میزان اشتغال در آن مدرسه، از مجموع سرانه ویژه شاگردان که به مدرسه اختصاص یافته، کسر می‌شود. به نحوی که کلیه حقوق و مزایا و سربار هزینه‌های

حقوق کارکنان مشغول به خدمت در صف، از محل سرانه ویژه شاگردان تامین می‌شود.

۱۱. **معلمان** در استخدام رسمی دولتی، در صورت موافقت اداره آموزش و پرورش محل خدمت، می‌توانند در **مدارس غیر دولتی** نیز تدریس کرده، و حقوق و مزایای آنها از سهم سرانه مدرسه غیر دولتی مذکور کاسته شود.

۱۲. **تمام هزینه‌های مدارس دولتی** (اعم از هزینه کارکنان، تاسیسات، نگهداری عمرانی و غیر آن) از محل سرانه ویژه شاگردان مشغول به تحصیل تامین شده، و بودجه دیگری به مدارس اختصاص نمی‌یابد.

۱۳. در صورتی که علیرغم نسبت‌های در نظر گرفته شده در محاسبه سرانه ویژه هر شاگرد، مجموع سرانه‌های اختصاص یافته شاگردان مشغول به تحصیل در یک مدرسه دولتی یا نهاد فعال تربیت رسمی، از هزینه‌های جاری و منطقی آن مدرسه یا نهاد، بیشتر باشد، و وجود آن مدرسه یا نهاد نیز طبق نقشه جامع تربیت عمومی و رسمی، ضروری و اجتناب ناپذیر باشد، **”بودجه استثنائی تکمیلی“** برای آن مدرسه یا نهاد اختصاص داده می‌شود. مقدار بودجه‌های استثنائی تکمیلی، باید در محاسبات سرجمع سرانه خالص و الگوی محاسبات سرانه ویژه شاگردان، در قالب محاسبات هوشمند، لحاظ شود.

۱۴. تمام محاسبات مربوط به سرانه هر شاگرد، و کل بودجه اختصاص یافته به کل شاگردان در کشور، و سرانه محاسبه و پرداخت شده به هر مدرسه در هر سال، و نیز بودجه استثنائی تکمیلی، و نیز تمام جزئیات هزینه‌های مدارس و ستاد وزارت آموزش و پرورش، و جزئیات محاسبات حقوق و دستمزد تمام کارکنان دولتی، و تمام مبنای محاسبات، و تحلیلهای مقایسه‌ای بین آنها برای بررسی تحقق عدالت آموزشی، با تمام جزئیات به صورت شفاف و مستمر و به شکل خودکار، در **وبگاه وزارت آموزش و پرورش**، منتشر می‌شود.

۱۵. شبکه نهادهای فعال جامعه تربیت، با همکاری وزارت آموزش و پرورش، باید در سه حوزه **”تبیین“**، **”اجرا“** و **”نظارت“**، یک **بسیج و جنبش اجتماعی** را برای **مشارکت وسیع و فعال جامعه در حوزه تربیت** ایجاد کرده، و یک حرکت

اجتماعی را در ارتقاء تربیت کشور، محقق کند. این جنبش از جمله باید در موارد زیر، به صورت متناسب با برنامه‌درسی راهبردی تبیین شده، مشارکت فعال ایجاد نماید:

- بازطراحی و بازسازی معماری ساختمان مدارس، با مشارکت و جهاد مردمی و نهادهای مدیریت شهری، و الزام مدیریت شهری به نقش‌آفرینی موثر در این عرصه، و کمک بودجه عمرانی این بخش، برای تبدیل مدارس با مساحت محدود و نامناسب، به مدارس مجتمع، وسیع، با معماری اسلامی و بومی، و دارای امکانات و تجهیزات مناسب؛
- ایجاد محتوای آموزشی مناسب و متنوع، چند رسانه‌ای، با کیفیت مناسب؛
- ایجاد سکوهای آموزشی مناسب و متنوع، و ارائه خدمات با کیفیت در آنها؛
- ایجاد نهادهای فعال تربیت توسط مراکز مردمی، و طراحی و تدوین رویکردهای آموزشی متنوع و برنامه‌درسی عملیاتی، مبتنی بر برنامه‌درسی راهبردی این سند، و اجرای مناسب آن.

۱۶. شورای عالی آموزش و پرورش، باید پیش‌بینی حمایت‌های ویژه از نهادهای

فعال تربیت، از جمله نهادهای وابسته به مراکز طراحی و تولید و مراکز کار، برای نزدیک ساختن برنامه‌های درسی به آموزش‌های کاربردی، و نیز سرمایه‌گذاری در نهادهای تربیتی مولد و موثر، و پشتیبانی از جنبش اجتماعی مشارکت در ارتقاء تربیت را صورت داده، و در صورت لزوم، تعامل با نهادهای قانونگذار و سایر نهادهای حاکمیتی برای قانونگذاری و تحقق این حمایت‌ها را انجام دهد. از جمله می‌توان به معافیت‌های مالیاتی برای مشارکت در تربیت عمومی و رسمی، تسهیلات سازوکارهای اجرائی، تسهیلات روشها و سازوکارهای برنامه‌درسی و نظایر آن اشاره کرد.

۱۷. شورای عالی آموزش و پرورش، معیارها و سازوکارهای ارائه گواهینامه‌های

تحصیلی را مبتنی بر رویکرد مدرک باز و مبتنی بر سازوکار تبیین توانمندیها و شایستگیها و تجارب، تدوین، ابلاغ و به صورت مستمر به روز می‌کند. مبتنی بر این رویکرد، در هر گونه گواهینامه و مدرک تحصیلی در آموزش

عمومی و رسمی، به جای ارائه نمره کلی به صورت کمی یا کیفی، برای نشان دادن وضعیت شاگرد در گواهینامه، مولفه‌های اصلی شایستگی او به تفکیک، به اجمال یا تفصیل بیان می‌شود.

۱۸. ارزشیابی نیروی انسانی در محیط کار و عرصه اعتبار بخشی کاربردی، جهت دهنده افراد برای روی آوردن یا روی گرداندن از بستر و نظام آموزشی است. در حال حاضر، بخش مهمی از این ارزشیابی با رویکرد مدرک محور انجام می‌شود. برای اینکه نظام آموزشی تبیین شده در این سند بتواند حیات پیدا کند، لازم است تا سازوکار **ارزشیابی نیروی انسانی**، در حوزه‌های حاکمیتی و نیز حوزه‌های نهادی و اجتماعی، به رویکرد **کیفیت محور**، و **ارزشیابی مستمر** که در آن شایستگی‌ها و کیفیت عملکرد نیروی انسانی به شیوه مناسب ارزشیابی شده، و اعتبار و رتبه و مزایای مالی شخص، بر اساس آن تعیین می‌شود.

دانشگاه‌ها در این میان می‌توانند نقش محوری را ایفا کنند. دانشگاه‌ها می‌توانند، یک **الگوی ارزشیابی و ارتقاء شایستگی نیروی انسانی** را انتخاب، بومی‌سازی، یا طراحی کرده، و در داخل خود دانشگاه و در مورد دانشجویان خود اجرا کنند. سپس نتایج آن به مدارک تحصیلی به صورت باز منتقل شده، به نحوی که **مدارک تحصیلی فارغ‌التحصیلان**، **ابعاد شایستگی‌ها و توانمندی‌های آنها را در ابعاد مختلف، منعکس کند**. در این صورت، بتدریج فهم و توجه این ابعاد شایستگی، به سطح جامعه منتقل می‌شود.

جامعه، و بخصوص مراکز کار، با درک ابعاد شایستگی‌های فارغ‌التحصیلان، به شکل موثرتری می‌تواند آنها را در جایگاه مناسب با توانمندی‌هایشان، بکارگمارده، و الگوهای ارزشیابی شایستگی را در مورد ارتقاء آنها نیز بکار ببرد.

علاوه بر آن، دانشگاه‌ها پس از بکارگیری یک الگوی ارزشیابی و ارتقاء شایستگی در مورد دانشجویان خود، و پس از وارد شدن فارغ‌التحصیلان خود در سطح جامعه، و آشنا شدن عینی مراکز کار با این الگو از طریق مدرک باز فارغ‌التحصیلان، می‌تواند **خدمات مشاوره** در مورد الگوی مورد استفاده خود را در سطح جامعه نیز ارائه کند.

به این ترتیب به صورت غیر مستقیم، بتدریج فرهنگ بکارگیری الگوهای شایستگی، بدون سازوکار دستوری و فرمایشی، و با رویکردی نهادی و خودسازمانده، در جامعه شکل می‌گیرد.

و البته برای تحقق جامع این چرخش، لازم است تا تلاش وسیع و همه جانبه‌ای از سطح قانونگذاری تا سطح فرهنگ‌سازی و نهادینه‌سازی، در حاکمیت و نهادهای اجتماعی مرتبط به صورت وسیع، با محوریت دانشگاهها، و تولید مطالبه‌گری و حمایت حاکمیتی سازمان اداری و استخدامی کشور، و همکاری وزارت تعاون، کار و رفاه اجتماعی، و رسانه‌های جمعی و نهادهای اجتماعی انجام شود.

۱۹. برای اثر بخشی و تحقق خلاقیت ناشی از تنوع رویکرد آموزشی، لازم است تا **آزمون کنکور سراسری** ورودی دانشگاهها نیز از رویکرد فعلی به **رویکرد متنوع و مبتنی بر نیاز دانشکده‌ها** سوق پیدا کند. به همین دلیل لازم است تا با تولید وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، هر دانشکده یا گروه آموزشی در دانشکده، بر اساس خصوصیات رشته‌های تحصیلی خود، و نیازمندیها و خصوصیات آن رشته‌ها، و نیز رویکرد آموزشی دوره‌های آموزشی رشته‌های تحصیلی، معیارها و سازوکارهای گزینش دانشجوی خود را تعریف و اجرا نمایند؛ و کنکور سراسری به شکل فعلی برچیده شود.

ممکن است برخی از دانشکده‌های هم‌گرایش، در رشته‌های مشابه، روال گزینش مشترکی را تعریف و اجرا نمایند. در هر صورت داوطلبان ورود به آموزش عالی، باید ابتدا گرایشهای مد نظر خود را انتخاب، و با مراجعه به دانشکده‌های مد نظر، در روال گزینش آن دانشکده‌ها ثبت نام و شرکت کنند. روال گزینش دانشکده‌ها نیز بر اساس ویژگیهای دانشکده‌ها، متنوع و دارای رویکردهای متفاوت خواهد بود. ضمن اینکه این رویکرد گزینش توزیع شده، ممکن است سوق آموزش عالی را به سمت تمرکز زدائی بیشتر و توسعه نظام توزیع شده در برنامه‌درسی آموزش عالی نیز تسهیل کند.

۲۰. **رویکرد تربیت استاد و شاگردی**، نه تنها در مقطع تربیت عمومی و رسمی آموزش و پرورش، بلکه به نظر می‌رسد در **تربیت آموزش عالی** نیز کاربرد موثری

داشته باشد. ضمن آنکه احتمالاً اثر بخشی این رویکرد در سطح آموزش و پرورش، زمانی به اوج خود می‌رسد که متربیان در آموزش عالی نیز با این رویکرد، مسیر یادگیری و تربیت را دنبال کنند. به همین دلیل ضروری است وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، بررسی‌های لازم را انجام داده، و در صورت اثبات اثربخشی، تدابیر لازم در این زمینه را انجام دهد.

۲۱. برای ارتقاء شان معلمی، و ایجاد انگیزه برای جذب نیروهای توانمندتر در این زمینه، لازم است تا حتی‌الامکان **تراز معیشتی و رفاهی** آنان نسبت به سایر مشاغل، ارتقاء یابد. شورای عالی آموزش و پرورش، با همکاری وزارت آموزش و پرورش، مکلف است برنامه منسجمی را برای تعاملات درون حاکمیت، بخصوص در قوه مجریه و مقننه، برای این ارتقاء تعریف نموده، و با جدیت دنبال نماید.

همچنین ضروری است در این برنامه، فضا سازی فرهنگی، هنجاری و روانی در فضای فرهنگ عمومی، با پشتیبانی ویژه رسانه‌ای، پیش بینی شود. و برای دفاع از شان و اعتبار معلمان، لازم است تا نهادهای صنفی توسط کادر تربیت ایجاد شده، و حتی‌الامکان توسط وزارت آموزش و پرورش مورد حمایت قرار گرفته، و نهادهای مذکور، از جانب خود کادر، به دفاع از حقوق و جایگاه و شان آنها مبادرت کند.

۲۲. **حق حیات و زندگی برای تربیت**، اولین ضرورت متربیان است. شورای عالی آموزش و پرورش موظف است، با همکاری و هماهنگی تمام نهادهای مرتبط حاکمیتی و اجتماعی، تدابیر لازم (اعم از نیازمندیهای قانونگذاری، تامین منابع، برنامه‌ریزی و تعیین دستورکار و وظایف نهادهای مرتبط) را برای فراهم ساختن زمینه تامین حقوق **کودکان محروم و کم استطاعت**، از جمله در تامین مخارج زندگی، تغذیه مناسب، و تامین پوشاک، متناسب با شئون اجتماعی، برای رسیدن به سطحی که فرایند تربیت آنها دچار آسیب نشود، و در صورت امکان بیش از آن نیز، اندیشیده و اعمال کنند.

۲۳. **حق داشتن تولیت تربیتی، حمایت و دفاع از حقوق**، از حقوق مهم متربیان، و برای فرایند تربیت او ضروری است. از جمله داشتن سرپرست و ولی متعهد و شایسته، حق حمایت خانواده، و سایر مولفه‌های حقوق تبیین شده ذیل

این حق در فصل منشور حقوق مربی در همین سند. لذا حاکمیت باید برای صیانت از این حق، تدابیر و سازوکارهای لازم را تمهید کند. شورای عالی آموزش و پرورش، موظف است تدابیر لازم (اعم از نیازمندیهای قانونگذاری، تامین منابع، برنامه‌ریزی و تعیین دستورکار و وظایف نهادهای مرتبط) را برای فراهم ساختن زمینه تامین این حقوق، فراهم آورد.

۲۴. برای اطمینان از حفظ کیفیت عملکرد کادر نهادهای تربیتی، لازم است تا

نهادهای مشاوره، نظارت و ارزشیابی کادر تربیت، توسط شبکه نهادهای نظارتی جامعه تربیت، و نیز نهادهای حاکمیتی، به صورت موازی، ایجاد شود.

این نهادها، بر اساس توانمندیهای مورد انتظار از کادر تربیت، بر اساس معماری و رویکرد برنامه‌درسی راهبردی تبیین شده در همین سند، و نیز سند برنامه‌درسی محلی و عملیاتی مصوب خود نهادهای تربیت، با تعریف شاخصها و معیارهای کاملاً مشخص، در تعامل با زنجیره شبکه‌ای استاد و شاگردی، کادر نهادهای تربیت (اعم از مربیان، مدیران، خدمات و سایر)، و بخصوص مربیان را مورد سنجش و ارزشیابی قرار داده، و مشاوره‌های لازم را هم به سرمربیان و سرمربیان ارشد، و هم به خود مربیان، برای ارتقاء توانمندیهای آنها، ارائه می‌کنند.

این نهادها، ارزشیابی خود از عملکرد مربیان و کادر نهادهای فعال تربیت را به صورت سالانه منتشر می‌کنند. همچنین این نهادها می‌توانند گواهینامه یا نشان ویژه ارزشیابی خود را به کادر مورد ارزشیابی، ارائه کنند. نتایج این ارزشیابی‌ها می‌تواند توسط نهادهای تربیت برای سطح بندی کادر خود مورد استفاده قرار گیرد. سازوکارهای مناسب برای فعالیت و نیز ایجاد چرخه اقتصادی این نهادها، به صورتی سالم و مستقل از چرخه اقتصادی نهادهای فعال تربیت، توسط شورای عالی آموزش و پرورش، طراحی و تدوین، و توسط نهادهای مشخص شده در آن، اجرا می‌شود.

۲۵. برای اطمینان از حفظ کیفیت عملکرد تربیتی و عمومی نهادهای فعال تربیت،

لازم است تا نهادهای مشاوره، نظارت و ارزشیابی نهادهای فعال تربیت،

توسط شبکه نهادهای نظارتی جامعه تربیت، و نیز نهادهای حاکمیتی به صورت موازی، ایجاد شود.

این نهادها، بر اساس معماری و رویکرد برنامه‌درسی راهبردی تبیین شده در همین سند، و نیز سند برنامه‌درسی محلی و عملیاتی مصوب خود نهادهای تربیت، با تعریف شاخصها و معیارهای کاملاً مشخص، نهادهای فعال تربیت را مورد سنجش و ارزشیابی قرار داده، و مشاوره‌های لازم را به آنها برای ارتقاء کیفیت خود برنامه‌درسی، و اجرای آن، ارائه می‌کنند.

این نهادها، ارزشیابی خود از نهادها را به صورت سالانه منتشر می‌کنند. همچنین این نهادها می‌توانند گواهینامه یا نشان ویژه ارزشیابی خود را به نهادهای فعال تربیت مورد ارزشیابی، ارائه کنند. نتایج این ارزشیابی‌ها می‌تواند برای سطح بندی نهادهای فعال تربیت مورد استفاده قرار گیرد. سازوکارهای مناسب برای فعالیت و نیز ایجاد چرخه اقتصادی این نهادها، به صورتی سالم و مستقل از چرخه اقتصادی نهادهای فعال تربیت، توسط شورای عالی آموزش و پرورش، طراحی و تدوین، و توسط نهادهای مشخص شده در آن، اجرا می‌شود.

۲۶. برای اطمینان از حفظ کیفیت و کمیت نظام تربیت، لازم است تا **نهادهای**

مشاوره، نظارت و ارزشیابی نظام تربیت، در قالب دیده‌بان تربیت و نظایر آن، توسط شبکه نهادهای نظارتی جامعه تربیت، و نیز نهادهای حاکمیتی به صورت موازی، ایجاد شود.

این نهادها، هم بر اساس معماری تبیین شده در همین سند، و هم بر اساس اصول و مبانی و نیازهای قابل تشخیص جامعه از نظام تربیت، با تعریف شاخصها و معیارهای کاملاً مشخص، نظام تربیت و نیز معماری تبیین شده برای آن، و نیز اسناد راهبردی و سیاستهای کلان این حوزه (نظیر همین سند) را مورد سنجش و ارزشیابی قرار داده، و مشاوره‌های لازم را برای ارتقاء کیفیت نظام و معماری آن، ارائه می‌کنند.

این نهادها، علاوه بر آنکه موارد مهم را به صورت گزارش و تحلیل، مستقیماً به خود نهادهای حاکمیتی ارائه کرده، یا در رسانه‌ها منتشر می‌کنند، ارزشیابی خود از نظام تربیت و معماری آن را به صورت سالانه منتشر می‌کنند. سازوکارهای

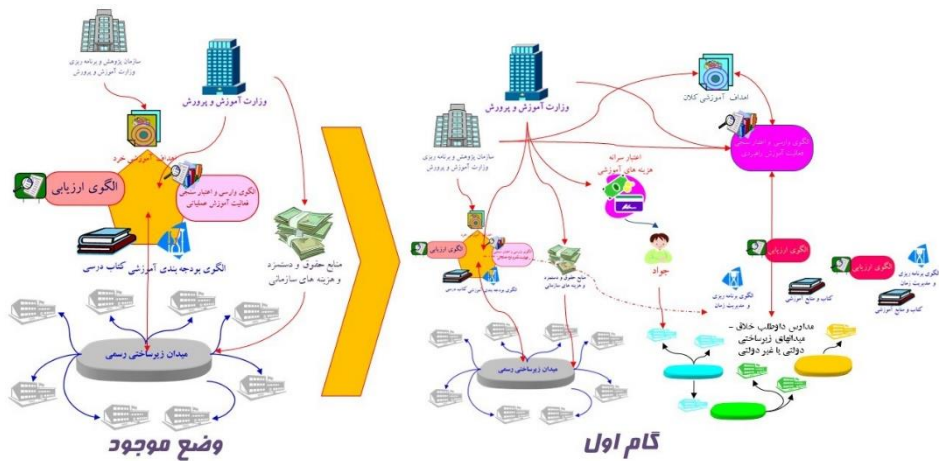
مناسب برای فعالیت و نیز ایجاد چرخه اقتصادی این نهادها، به صورتی سالم و مستقل از چرخه اقتصادی نهادهای حاکمیتی نظام تربیت، توسط شورای عالی آموزش و پرورش، طراحی و تدوین، و توسط نهادهای مشخص شده در آن، اجرا می‌شود.

۹- اقدامات گلوگاهی و نقشه راه

۹-۱ - اشاره مقدماتی

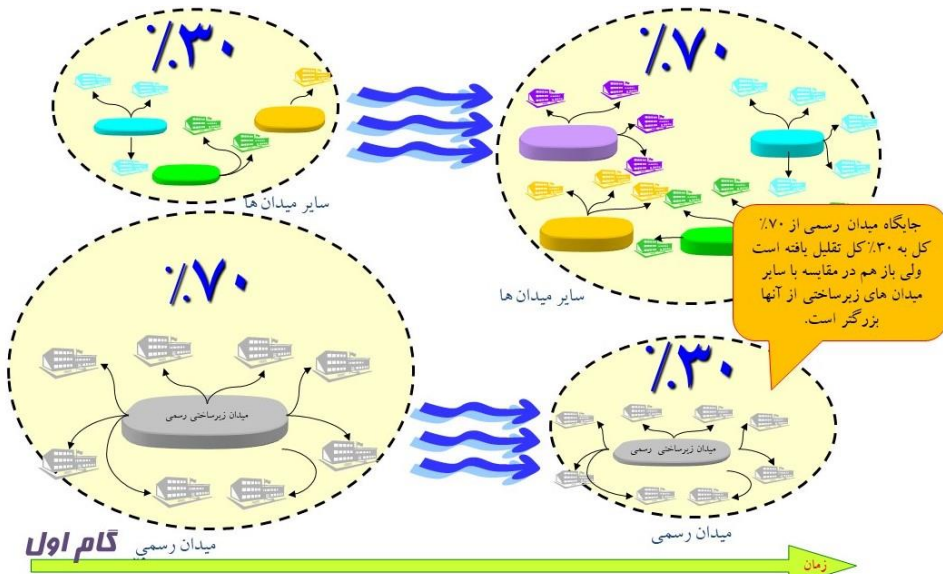
به عنوان مقدمه تبیین نقشه راه، لازم است تا به چهار نکته اشاره شود.

اولین نکته در تحول تربیت بر اساس معماری تبیین شده در این سند، آن است که این تحول **یک تحول نهادی** است. یعنی پیش فرضهای این تحول بر **مشارکت اجتماعی**، تحول اجتماعی و پذیرش و نهادینه شدن تحول قرار گرفته است. این به معنای آن نیست که حاکمیت و بخشهای حاکمیتی نباید هیچ کاری انجام دهند؛ آنها هم باید اقدامات خاص خود را، بخصوص در سازماندهی جریان عمومی و تمهید قوانین و مقررات لازم، انجام دهند. اما اتفاق اصلی در بافت جامعه و نهادهای اجتماعی فعال تربیت می‌افتد. این تحول یک تحول دستوری و ابلاغی وزارتخانه‌ای نیست؛ **تحولی خود انگیخته** است، که جامعه تربیت، خود باید از آن اقبال کند. (شکلهای ۹-۱ و ۹-۲)



شکل ۹-۱- گام اول در تمرکز زدائی و مشارکت اجتماعی، مبتنی بر معماری تحولی نهادی

نکته دوم آنکه برای تحول، فهرست کردن انبوهی از اقدامات که به ریز و درشت مسائل تحول می پردازد، بجز سر در گم کردن تحول، کار دیگری نمی تواند بکند. یک تحول نهادی را باید بتوان با چند اقدام محوری در نقاط گلوگاهی، آغاز و دنبال کرد. گلوگاهی بودن این نقاط به این معنا است که هر یک از این نقاط، بتوانند زنجیره دومینویی از اتفاقات تحولی را ایجاد کنند؛ و از طرف دیگر عدم اقدام در این



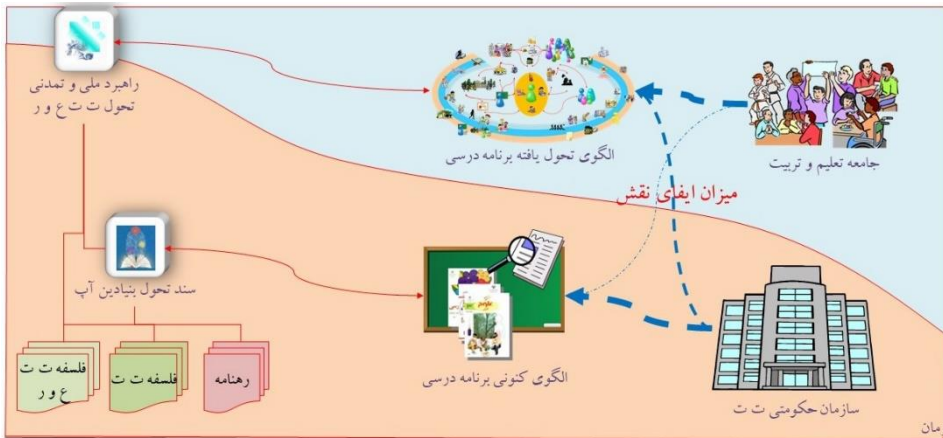
شکل ۹-۲- رشد تدریجی سایر میدانها مبتنی بر رویکردهای تربیتی نوآورانه

نقاط، منجر به خلاء اساسی در تحول گردد. بر این اساس، نقشه راه بر اساس تمرکز بر نقاط گلوگاهی، طراحی و تبیین می‌شود.

نکته سوم اینکه تحول نظام و بافت جدید برنامه‌درسی، باید به صورت موازی و به تدریج، در کنار حفظ الگوی برنامه‌درسی موجود انجام شود. هر مقدار از جامعه تربیت، اعم از مربیان، متربیان، نهادهای تربیت، و خانواده‌ها، که با تمهید و تحقق اقتضائات، تمایل داشته باشند، و بتوانند در فضا و میدان تربیت برنامه‌درسی تحول یافته حرکت کنند، می‌توانند به آن بپیوندند؛ اما سایر حوزه‌ها و اعضاء جامعه تربیت، بدون نگرانی از متزلزل شدن روال کنونی، و عدم تداوم دریافت حمایت در حد حمایت‌های کنونی، می‌توانند تا سالها طبق روال کنونی تربیت، به فعالیت خود ادامه دهند.

به عبارت دیگر پیوستن به میدان برنامه‌درسی تحول یافته، یک پیوستن اختیاری، انتخابی، تدریجی و با در نظر گرفتن، فراهم کردن، و تحقق اقتضائات است، نه یک تغییر الزامی، بخشنامه‌ای، دستوری و فوری. خود جامعه باید مطلوبیت این پیوستن را درک و مشاهده کرده، و با درک این مطلوبیت، داوطلبانه به آن بپیوندد، و برای این کار فرصت کافی دارد.

نکته چهارم اینکه پیوستن به الگوی برنامه‌درسی مطلوب، یک امر دفعی و ناگهانی نیست، بلکه امری تدریجی و تکاملی است. یک مدرسه یا هر نهاد فعال تربیت، و یک معلم، با فهم خود از برنامه‌درسی تحول یافته، به آن رو می‌آورد، و در حوزه آن تلاش می‌کند، اما نه این فهم به سرعت و یکباره اتفاق می‌افتد، و نه تحقق و اجرای برنامه‌درسی! هم پیش از الحاق به این تحول و الگوی تحول یافته، یک فهم و تمرین‌های مقطعی و کوچک اتفاق می‌افتد، و مدرسه و معلم، با الگو به تدریج آشنا می‌شود، و پس از ملحق شدن به آن نیز انتظار آن نیست که در همان سال اول، اجرای کاملی از الگوی برنامه‌درسی و فراهم شدن اقتضائات آن محقق شود؛ بلکه فهم و تحقق اجرائی الگو، به تدریج و در یک فرایند تکاملی اتفاق می‌افتد. (شکل ۹-۳)



شکل ۹-۳- توسعه تدریجی الگوی تحول یافته در کنار همزیستی مسالمت آمیز با الگوی کنونی

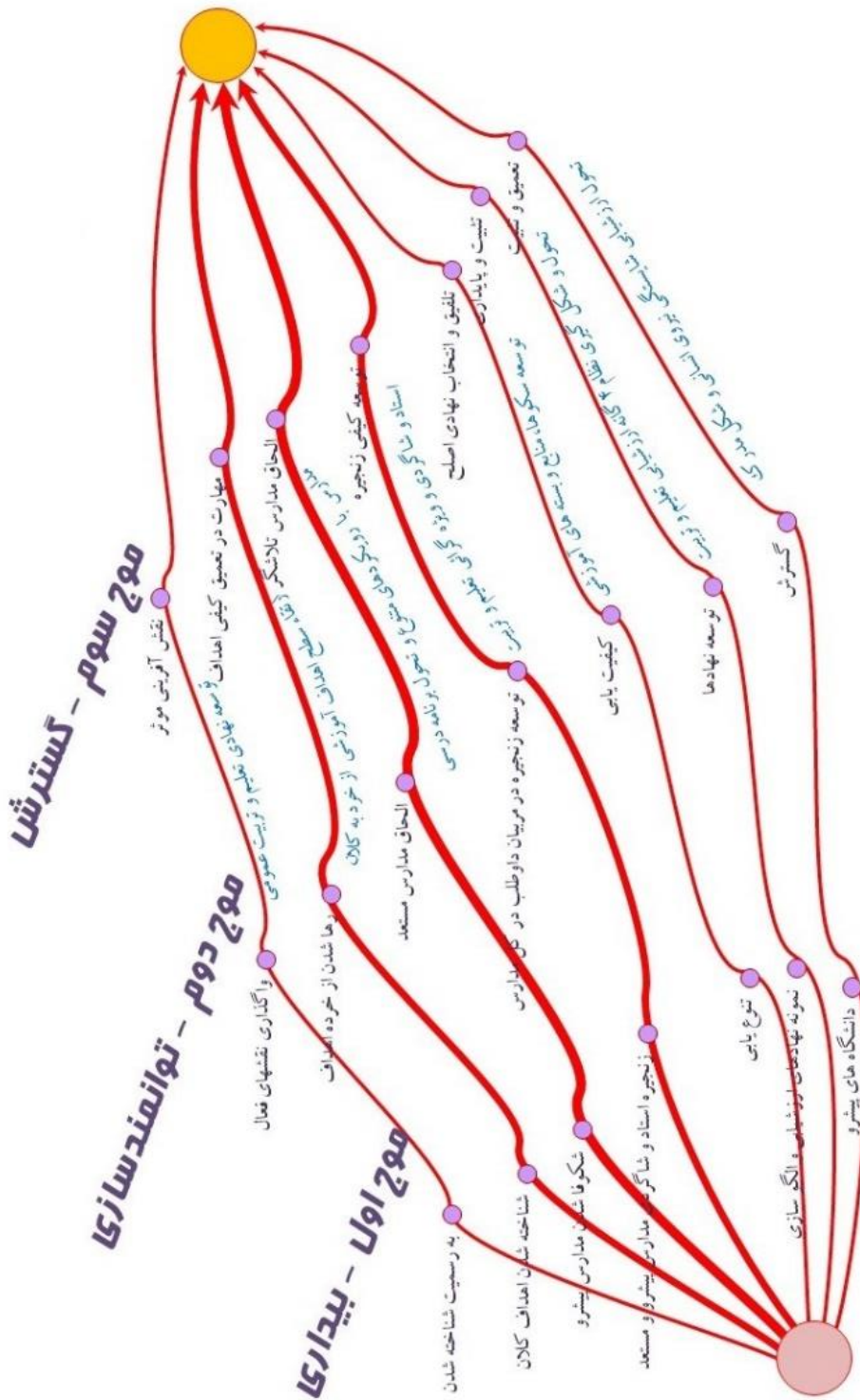
حتی الگوی برنامه‌درسی عملیاتی نیز که توسط خود نهاد فعال تربیت تولید می‌شود، به صورت تدریجی طراحی و تدوین می‌شود. هر سال این الگو مطابق با فهم مجموعه و اقتضائات تحقق، بازنگری می‌شود، و شکل کاملتری پیدا می‌کند. علاوه بر اینکه معماری برنامه‌درسی راهبردی تبیین شده در صفحات قبلی همین سند، یک الگوی قاطع و کلیشه ای نیست که فقط به یک گونه و قابل اجرا باشد؛ بلکه الگویی است که می‌توان به گونه‌های مختلف آن را در سطح عملیاتی طراحی، و به صورت تدریجی و تکاملی اجرا کرد. فهم این نگاه شکل‌گیری حرکت تدریجی، با توجه به سبقه الگوهای بخشنامه ای و دستوری قبلی، بسیار مهم است.

۹-۲- هفت طیف اقدامات گلوگاهی تحولی در نقشه راه

تحقق تحول بر اساس معماری تبیین شده در بندهای قبلی این سند، مستلزم طی مسیر مشخص و انجام چند اقدام گلوگاهی است، که عدم انجام صحیح این اقدامات، دسترسی به اهداف و نظام تحول یافته مطلوب را دچار اختلال می‌کند (شکل ۹-۴). به نظر می‌رسد اجرای عملیاتی این تحول، در قالب هفت طیف از اقدامات گلوگاهی که می‌توانند به صورت موازی با یکدیگر انجام شوند، صورت می‌گیرد. جنس، محدوده اجرا، مجریان و ویژگیهای اجرای هر یک از این هفت طیف، با یکدیگر متفاوت است، اما بسیاری از فعالیتها و مولفه‌های آنها مشترک است، و باید در تعامل با یکدیگر انجام شود.

این هفت طیف عبارتند از:

- ۱- توسعه نهادی تربیت عمومی،
- ۲- ارتقاء سطح اهداف آموزشی از خرد به کلان، و توسعه منابع و بسته‌های آموزشی،
- ۳- مدارس با رویکردهای متنوع و تحول برنامه‌درسی،
- ۴- استاد و شاگردی و ویژه‌گرایی تربیت،
- ۵- توسعه سکوهای آموزشی،
- ۶- تحول و شکل‌گیری نظام ۴ گانه نظارت و ارزشیابی تربیت،
- ۷- تحول ارزشیابی شایستگی نیروی انسانی و شکل مدرک.



شکل ۹-۴ - نقشه راه تحول نهادهای تربیت عمومی و رسمی

۹-۳- سه موج تحول

اقدامات در این هفت طیف در خلال سه مرحله یا سه موج از کنشهای اجتماعی و عملیاتی، صورت می‌گیرد. هر یک از این موجها، منجر به ارتقاء سطحی از تحول نهادی در بافت نظام تربیت می‌شود.

- **موج اول - بیداری.** در این موج، جامعه تربیت نسبت به ماهیت تحول آگاهی پیدا کرده و برای اجرای آن هشیاری لازم را پیدا می‌کند. تحول در بخشهای کوچکی که از قبل در تکاپوی تحول بوده است، و به نوعی پیشرو در تحول محسوب می‌شود، اجرا شده، و باقی بخشهای جامعه تربیت، با مشاهده بخشهای اجرا شده، نسبت به آن اعتماد پیدا می‌کنند. اجرای بخشهای کوچک مذکور، سرمنشاء یک حرکت نهادی در موجهای بعدی است.
- **موج دوم - توانمندسازی.** بر اساس حرکت نهادی که در موج اول شکل گرفته است، با طیف اقدامات دومی که در هفت طیف مذکور انجام می‌شود، موج دومی شکل می‌گیرد که در آن بخشهای داوطلب و مستعد از جامعه و نظام تربیت، توانمندیهای لازم برای تحول را کسب کرده، به بافت تحول یافته پیوسته، و حوزه اجرای تربیت در ابرانگاره تحول یافته را وسعت بیشتری داده و کیفیت تحقق آن را نیز افزایش می‌دهد. در این موج، شکل‌گیری ابرانگاره جدید، و غلبه آن، برای همه آشکار شده و جامعه به عنوان یک آینده اجتناب ناپذیر با آن مواجه می‌شود.
- **موج سوم - گسترش.** پس از موج دوم پیوستن داوطلبان و مستعدان تحول، بخشهای محافظه کار و احيانا کم‌توان تر در پذیرش تحول، با دریافت بازخوردهای اجتماعی از موج دوم، و غلبه فهم تحقق این تحول و تغییر ابرانگاره در حدی که محافظه کاران، محافظه کاری خود را در همراهی با تحول وسیع در حال شکل‌گیری دیده، و به همراهی با آن پردازند، و بخشی از آنها در موج سوم، با تحول همراهی کنند. البته بخشی از محافظه کاران هنوز از همراهی با تحول در موج سوم باز می‌مانند. قابل پیش بینی است که در انتهای موج سوم، هنوز بخشی از نظام تربیت با همان الگوی کنونی برنامه‌درسی (کتاب درسی رسمی، کلاس

درس سخنرانی، ... - که در بخش ابعاد حکمرانی معماری برنامه درسی (۷- ۱)، به آن اشاره شد؛ و تداوم آن تا سالهای برای پشتیبانی از همین بخش ضروری دانسته شد)، فعالیت خود را ادامه دهند، و این الگوی کنونی برنامه درسی، به عنوان یک الگو از بین الگوهای موجود در آینده، تا مدتها به حیات خود ادامه خواهد داد.

به نظر می رسد، **موج اول** در یک دوره **۲ ساله**، **موج دوم** در یک دوره **۴ ساله**، و **موج سوم** در یک دوره **۶ ساله** قابل تحقق باشد؛ هر چند که عوامل متعددی می تواند در کوتاه تر یا طولانی تر شدن این دوره ها موثر باشد. بخصوص باور نسبت به تحول، و عزم عمومی (حاکمیتی و اجتماعی) برای آن، مهمترین عامل محسوب می شود.

بخصوص از این جهت که توسعه کیفی در موجهای دوم و سوم، نیاز به یک سیر تدریجی دارد، و توسعه کمی می تواند سریعتر از یک توسعه کیفی اتفاق بیفتد، موجهای دوم و سوم نیازمند زمان طولانی تری خواهد بود. در موج اول، با توجه به اتکای این موج به ظرفیتهای موجود در نهادهای فعال تربیت پیشرو، شالوده تحول تبیین شده در معماری برنامه درسی و معماری حکمرانی، با سرعت نسبتا قابل توجهی قابل تحقق خواهد بود. اما شکل گیری فرهنگ و تربیت مربیان، با رویکرد استاد و شاگردی، فرایندی تدریجی و زمان بری است، که موجهای بعدی را درگیر بازه طولانی تری می کند.

۹-۴- ویژگیهای محوری اقدامات گلوگاهی هفت گانه در سه موج

هر یک از طیفهای اقدامات گلوگاهی هفت گانه، در ابتدای هر یک از سه موج مطرح شده، در بردارنده **ویژگیهای محوری** است، که معماری گذار و نیز چشم انداز هر موج (مرحله) را تبیین کرده، و به نحوی برنامه عمل را نیز در آن مرحله در سطح کلان مشخص می کند. بدیهی است که برنامه عمل در سطح تفصیلی، از جمله نقشها و وظایف و زمان و منابع، با توجه به شرایط و اقتضائات زمانی و محیطی، پس از تصویب سند و در آغاز مرحله اجرا تعیین خواهد شد. در ادامه به تبیین هر یک از اقدامات گلوگاهی هفت گانه در سه موج خواهیم پرداخت:

۹-۴-۱- توسعه نهادی تربیت عمومی

- به رسمیت شناخته شدن: در موج اول (بیداری)، مسئله اصلی آن است که نهادهای فعال تربیت عمومی و غیر رسمی، توسط نظام رسمی جدی گرفته نشده، و نقشهای فعالی به آنها در تربیت عمومی و رسمی داده نمی‌شود، و به تربیت محقق شده توسط آنها نیز بهائی داده نمی‌شود.

گام اول آن است که بتوان ارزش این نهادها و تربیت شکل گرفته توسط آنها را به جامعه شناساند. فهرست کردن نهادهای موثر در تربیت، می‌تواند نقش اولیه و موثری در این موضوع داشته باشد. اینکه هم نظام رسمی تربیت و هم جامعه تربیت، بدانند چه نهادهائی در جامعه وجود دارند، و توانمندیهای آنها در چه سطحی است، و چه اقداماتی را در تربیت عمومی انجام می‌دهند. همچنین فهم ابعاد تربیت عمومی توسط نظام رسمی و جامعه تربیت، و نیز کل جامعه، ضروری است.

جامعه و حاکمیت باید بداند که آنچه که در آموزش رسمی موجود اتفاق می‌افتد، تنها بخش کوچکی از نیازمندیهای واقعی تربیتی متربیان است. اولاً بخش زیادی از تربیت رسمی موجود، آموزشهای غیر مفیدی است، که به ایفای نقش متربیان در جامعه کمکی نمی‌کند. ثانیاً، حتی اگر با تنظیم نظام تربیت رسمی، تربیت رسمی به سمت آموزشهای کاملاً مفید حرکت کند، پوشش تمام ابعاد ضروری تربیت در آموزش رسمی امکان پذیر نیست. به همین دلیل، اهمیت نقش نهادهای فعال تربیت، در تربیت عمومی روشن تر می‌شود.

برای شفاف تر شدن این نقش، ترسیم نقشه جامع تربیت عمومی و رسمی، به تجسم ابعاد تربیت عمومی و نقش فعالان مختلف رسمی و غیر رسمی در آن کمک کند. نهادهای رسمی تربیت باید بر اساس نقشهائی که برای نهادهای فعال تربیت تعریف می‌شود، نقشهای آنها را به رسمیت بشناسد، و به صراحت مشخص کند که ارزش عملکرد این نهادها در چه جایگاهی قرار دارد. همچنین در این مرحله، نهادهای فعال تربیت که از قبل در ایفای نقشهای خود درگیر بوده‌اند،

ضمن معرفی به عنوان نهادهای پیشرو، در جایگاه نهادی به جامعه، اجرای عملی بخشی از نقشه جامعه تربیت عمومی و رسمی را بر عهده می‌گیرند.

در این موج، همچنین سازوکارهای نظارتی بر نهادهای فعال تربیت، اعم از نهادهای رسمی و غیر رسمی، تعریف و اجرا می‌شود. لازم به تذکر است که عنوان "نهادهای فعال تربیت غیر رسمی"، به معنای غیر رسمی بودن خود این نهادها نیست، بلکه این عنوان حاکی از آن است که این نهادها، در تربیت غیر رسمی و تربیت عمومی ایفای نقش می‌کنند، و الزاما در گردونه اعطای گواهینامه رسمی به متربیان، مداخله ای نمی‌کنند. اما خود این نهادها، باید به صورت رسمی توسط نهادهای نظارتی شناسائی شده، تا بتوانند اجرای نقشهای تعریف شده در نقشه جامع را بر عهده بگیرند.

- **واگذاری نقشهای فعال:** در موج دوم (توانمندسازی)، بر اساس نقشه جامع تربیت عمومی و رسمی، نقشهای طیفی از نهادهای فعال تربیت، که استعداد فعالیت منسجم بر اساس نقشه جامع مذکور را دارا هستند، عملا به آنها واگذار شده، و حمایت لازم برای ایفای این نقشها از آنها به عمل می‌آید، و این نهادها برای انجام ماموریتهای خود، توانمند می‌شوند.

این نهادها، از مشاهده عملکرد نهادهای پیشرو که در موج قبلی ایفای نقش خود را به صورت رسمی‌تری (از فعالیت غیر رسمی قبل از آن) آغاز کرده بودند، به عنوان راهنما و نمونه‌های عملیاتی، برای تنظیم و موثر ساختن عملکرد خود بهره می‌برند. ضمن آنکه خود برای نهادهائی که در مرحله بعدی به جمع نهادهای فعال اضافه می‌شوند، نقش راهنما را ایفا می‌کنند.

- **نقش آفرینی موثر:** در موج سوم (گسترش)، طیف وسیعتری از نهادهای تربیت به نهادهای فعال تربیت پیوسته و با مشاهده نقش آفرینی نمونه‌های قبلی فعال شده، و بر اساس نقشه جامع تربیت عمومی و رسمی، نقشهای خود را به صورت خلاقانه و موثر بر عهده گرفته و ایفا می‌کنند.

همچنین در این موج، کیفیت فعالیت نهادها، ارتقاء یافته، و معیارهای کیفیت مورد سنجش نهادهای ارزیابی عملکرد نهادها نیز به تدریج دقیقتر و کاملتر می‌شود؛ به نحوی که نقش آفرینی این نهادها به صورت موثرتری انجام شود.

۹-۴-۲- ارتقاء سطح اهداف آموزشی از خرد به کلان، و توسعه منابع و بسته‌های آموزشی

- **شناخته شدن اهداف کلان:** در موج اول (بیداری)، بر اساس تبیینی که در رویکرد کلان برنامه‌درسی انجام شد، ضروری است برای ایجاد خلاقیت، تنوع و تطابق سریع با نیازها و شرایط محیط، و ویژگیهای متنوع متریان، و امکان اجرای الگوهای متنوع تدریس و برنامه‌درسی، اهداف آموزشی از سطح خرد اهداف، به سطح اهداف کلان ارتقاء پیدا کنند.

در این مرحله، لازم است تا **اهداف کلان دروس** در مقاطع و پایه‌های مختلف تحصیلی در دوره‌های مختلف رسمی، تبیین و تدوین شده، و ضمن ابلاغ آن، ضوابط ارتقاء سطح اهداف خرد به اهداف کلان نیز در مقررات آموزش رسمی (و در ابعاد مرتبط با آن نظیر بودجه بندی دروس و ضوابط ارزشیابی)، اصلاح و ابلاغ شود؛ تا مربیان و مدارس، و بخصوص مدارس پیشرو در این مرحله، برای این ارتقاء سطح در اهداف، اختیارات لازم را پیدا کنند.

همچنین **فراخوان برای پوشش اهداف کلان در کتابها و منابع و بسته‌های متنوع آموزشی** در زمینه‌های مختلف به نویسندگان، ناشران و تولید کنندگان منابع آموزشی داده شده، و ضوابط جذب و گزینش کتابها و منابع آموزشی (به صورت کاغذی و الکترونیکی و بسته‌های آموزشی)، برای استفاده در فرایند تربیت و نیز کتابخانه مدارس، بر این اساس بازنگری شود.

- **رها شدن از خرده اهداف:** در موج دوم (توانمندسازی)، با توجه به دامنه وسیع درگیر شدن برنامه‌درسی قبلی در الگوی مبتنی بر خرده اهداف، رها سازی این ابعاد و مولفه‌های برنامه‌درسی از آنها، به صورت تدریجی انجام شده، و وابستگی برنامه‌درسی به خرده اهداف کاهش یافته و رفع شود.

همچنین بخشی از ظرفیت و منابع انتشار کتابهای درسی به **تامین کتابها و منابع آموزشی متنوع** برای مدارس اختصاص یافته، و کتابهای درسی نیز با کیفیت قابل استفاده مکرر، برای مدارس پیشرو و مدارس که در این موج، درگیر برنامه‌درسی تحول یافته می‌شوند، به صورت منبع آموزشی ارائه شود.

در این مرحله، ضمن آغاز تعمیق کیفی اهداف آموزشی و ابعاد تبیینی آن برای مربیان، **منابع آموزشی مناسب** برای پوشش ابعاد آن نیز تامین می‌شود. همچنین رویکرد منابع آموزشی به تدریج به سمت منابع واگرا، که در آن ذهن فراگیران برای کشف نتایج و تحلیل مسائل درگیری بیشتری پیدا می‌کند، سوق پیدا می‌کند.

- **مهارت در تعمیق کیفی اهداف:** در موج سوم (گسترش)، ابعاد اهداف آموزش به صورت کیفی مورد تحلیل قرار گرفته و ارتقاء می‌یابد، تا زمینه یادگیری اکتشافی، خلاقیت در تدریس و برنامه‌درسی، یادگیری خودانگیخته و سایر ابعاد متأثر شده از این ارتقاء اهداف یادگیری به اهداف کلان، به صورت بهتری فراهم شود.

همچنین با وسعت یافتن دامنه مدرسی که در این الگوی برنامه‌درسی عمل می‌کنند، **دامنه کمی کاربری** این رویکرد در حوزه تمرکز بر اهداف کلان نیز افزایش می‌یابد. ابعادی نظیر کیفیت منابع آموزشی در حوزه این اهداف، کمیت، تنوع و کیفیت منابع در دسترس در کتابخانه‌های مدارس، سوق منابع از سمت ارائه نتیجه گیری همگرا و حفظ محور، به سمت تقویت قوه استنباط، تحلیل و استنتاج متربیان، نیز ارتقاء پیدا می‌کنند.

۹-۴-۳- مدارس با رویکردهای متنوع و تحول برنامه‌درسی

- **شکوفای شدن مدارس پیشرو:** در موج اول (بیداری)، مدارس داوطلب، و بخصوص مدرسی که پیش از این نیز در حد بضاعتها و امکانات خود، برای ارتقاء رویکرد برنامه‌درسی خود به صورت خودانگیخته، فعال بوده‌اند، در صورتی که سند برنامه‌درسی عملیاتی خود را طبق روال تعریف شده در همین سند، به تصویب

برسانند، امکان آن را پیدا می‌کنند که به صورت رسمی در پوشش این الگوی راهبردی برنامه‌درسی قرار گرفته، و در موج اول ارتقاء مدارس قرار گیرند.

ضمن آنکه لازم است تا سازوکارها، مقررات و دستورالعملهای بررسی و تصویب برنامه‌درسی عملیاتی مدارس، و فعالیت آنها، و نظارت بر فعالیت آنها، تدوین و ابلاغ شود.

- **الحاق مدارس مستعد:** در موج دوم (توانمندسازی)، مدارس که استعداد و زمینه کافی را برای اجرای برنامه‌درسی دارند، به تدریج ضمن تدوین و تصویب سند برنامه‌درسی عملیاتی خود، به مدارس تابع این الگوی راهبردی برنامه‌درسی، ملحق می‌شوند.

- **الحاق مدارس تلاشگر:** در موج سوم (گسترش)، بر اساس مشاهده بازخوردهای الحاق مدارس در دو موج قبلی، بخشی از مدارس باقی مانده در الگوی قدیمی برنامه‌درسی، بتدریج زمینه‌های لازم برای الحاق به الگوی جدید را ایجاد کرده، و به مدارس تابع این الگو ملحق می‌شوند. همچنین مدارس قبلی ملحق شده نیز، کیفیت ابعاد مختلف برنامه‌درسی خود را ارتقاء می‌دهند.

۹-۴-۴- استاد و شاگردی و ویژه‌گرائی تربیت

- **زنجیره استاد و شاگردی مدارس پیشرو و مستعد:** در موج اول (بیداری)، ضمن ایجاد چارچوب و بستره عمومی زنجیره استاد و شاگردی، و تدوین قواعد و سازوکارهای آن، این زنجیره در بین مدارس پیشرو که در این موج، الگوی جدید را به تدریج اجرا می‌کنند، و مربیان آن مدارس، شکل گرفته و فعالیت خود را آغاز می‌کند. همچنین معلمان علاقه‌مند، و نیز مدارس مستعدی که احتمالاً در موج بعدی به جمع این مدارس ملحق می‌شوند، برای آغاز و زمینه سازی فعالیت خود، به تدریج به این زنجیره ملحق شده، و مربیان خود را در معرض رویکرد تربیتی استاد و شاگردی قرار می‌دهند.

- **توسعه زنجیره در مربیان داوطلب در کل مدارس:** در موج دوم (توانمندسازی)، مربیان داوطلب از کل مدارس این فرصت را پیدا می‌کنند که بتوانند در زنجیره

تربیت مربی با این رویکرد قرار گرفته، و رویکرد استاد و شاگردی را تجربه کرده، و در کلاس خود، در حد بضاعتها و شرایط الگوی برنامه‌درسی مدرسه (جدید یا قدیمی) اجرا کنند. همچنین **کیفیت عملکرد زنجیره** به تدریج افزایش یافته، و پوشش بهتر و موثرتری را به تربیت مربیان در رویکرد استاد و شاگردی می‌دهد.

- **توسعه کیفی زنجیره :** در موج سوم (گسترش)، زنجیره به **کل مدارس** که الگوی جدید را اجرا کرده، یا در حال آماده شدن برای اجرای آن هستند، گسترش یافته، و تمام مدارس مذکور را تحت پوشش قرار می‌دهد. همچنین **کیفیت عملکرد** زنجیره، و اثر بخشی آن افزایش می‌یابد.

۹-۴-۵- توسعه سکوهای آموزشی

- **تنوع‌یابی:** در موج اول (بیداری)، علاوه بر فعال‌تر شدن سکوهای موجود، **سکوهای متنوع و متعددی** برای خدمت‌رسانی در حوزه تربیت ایجاد شده، و مجموعه‌های متنوعی از سکوها را برای انتخاب مدارس فراهم می‌کنند. همچنین **قوانین و مقررات ارائه خدمات سکوها**، و ابعاد کیفیت آن، و سازوکارهای نظارت بر عملکرد آنها، ایجاد و اجرا می‌شود.
- **کیفیت‌یابی:** در موج دوم (توانمندسازی)، علاوه بر گسترش تدریجی خود سکوها، **کیفیت خدمات سکوها** به تدریج افزایش یافته، و ضمن پوشش قوانین و مقررات ایجاد شده در این زمینه، خود قوانین نیز به تدریج کاملتر، کیفی‌تر و عملیاتی‌تر می‌شود.
- **تلفیق و انتخاب نهادی اصلح:** در موج سوم (گسترش)، ضمن تداوم گسترش کمی و کیفی سکوها، فضای **تلفیق خدمات سکوها** ایجاد شده، و بسترهای به اشتراک‌گذاری و تعامل بینابینی سکوها ایجاد شده، به نحوی که دریافت‌کننده خدمات (اعم از مدارس، مربیان، شاگردان و نیز خانواده‌ها)، به جای درگیر شدن با چندین سکوی مختلف، از یک سکوی یکپارچه استفاده کرده، و خدمات متنوع چندین سکو را در قالب همان سکوی یکپارچه، ضمن تعامل بین آن خدمات متنوع، دریافت می‌کنند.

ضمن اینکه در این مرحله، پیش بینی می‌شود که رقابت بین سکوها افزایش یافته، و سکوهای توانمندتر، سکوهای ضعیف‌تر را از گردونه رقابت خارج کرده، و احتمالاً چند ابرسکوی اصلی در این حوزه، ارائه خدمات به مدارس را بر عهده می‌گیرند. در این میدان نهادهای حاکمیتی باید این اتفاق را کاملاً رصد کرده، و در صورت لزوم، سکوهائی را که خدمات ویژه و منحصر به فردی را ارائه می‌کنند، که به رویکرد کلان برنامه‌درسی راهبردی تحولی کمک می‌کنند، اما به دلایلی در گردونه رقابت بین سکوها، توان اقتصادی و غیر اقتصادی رقابت محدودتری دارند، مورد حمایت قرار دهند.

۹-۴-۶- تحول و شکل‌گیری نظام ۴ گانه نظارت و ارزشیابی تربیت

- نمونه نهادهای نظارت، ارزشیابی و الگوسازی: در موج اول (بیداری)، در ۴ حوزه ارزشیابی شاگردان، کادر تربیت، نهادهای فعال تربیت، و نظام تربیت، ضمن ایجاد معیارها و سازوکارها و قوانین و مقررات ارزشیابی، و تعریف فرایندهای آن، در ۳ دسته از نهادهای حاکمیتی و اجتماعی، در حوزه‌های نهادهای مشاوره و ارزشیابی کادر تربیت، نهادهای مشاوره، نظارت و ارزشیابی نهادهای فعال تربیت، و نهادهای مشاوره، نظارت و ارزشیابی نظام تربیت، نمونه‌هائی از این نهادها شکل گرفته، و فعالیت خود را آغاز می‌کنند.
- توسعه نهادها: در موج دوم (توانمندسازی)، بر اساس عملکرد نمونه‌هائی که در موج قبلی شکل گرفته و فعالیت خود را آغاز کرده اند، نهادهای دیگری نیز شکل گرفته و به جمع این نهادها اضافه می‌شود. ضمن اینکه در این موج، ضمن ارتقاء کیفی معیارها و سازوکارها و قوانین و مقررات ارزشیابی، کیفیت عملکرد نهادهای شکل گرفته در موج قبلی نیز ارتقاء می‌یابد.
- تثبیت و پایداری: در موج سوم (گسترش)، همزمان با گسترش مدارس تحولی، ضمن توسعه کمی و کیفی نهادهای نظارت و ارزشیابی و حوزه‌های عملکردی مختلف آنها، ابعاد مختلف موثر در پایداری و عملکرد موثر نهادها، تقویت و تحکیم شده، به نحوی که عملکرد این نهادها به صورت باثبات، و پایدار در آید.

۹-۴-۷- تحول نظارت و ارزشیابی شایستگی نیروی انسانی و شکل مدرک

- **دانشگاه‌های پیشرو:** در موج اول (بیداری)، الگوهای نظارت و ارزشیابی شایستگی نیروی انسانی در دانشگاه‌های داوطلب و پیشرو شکل گرفته، و این دانشگاه‌ها، ارزشیابی چند جانبه‌ای را از توانمندیهای دانشجویان خود انجام می‌دهند.

ضمن اینکه این دانشگاه‌ها، از الگوهای شایستگی، برای ارتقاء کیفیت آموزش خود و گسترش دامنه تربیتی خود به حوزه‌های مختلف توانمندیهای شاگردان بهره می‌برند، مدرک اعطا شده به فارغ التحصیلان خود را نیز به صورت **مدرک باز**، بر اساس الگوهای شایستگی مورد استفاده خود، ارائه می‌کنند؛ به نحوی که در این مدرک، ابعاد مختلف توانمندیها و شایستگی‌های تحصیلکرده مذکور، به اجمال یا تفصیل بیان شده، و به نوعی اجازه **اجتهادی مشخصی** به هر فارغ التحصیل داده می‌شود.

این مدرک باز به صورتی است که مراکز کار، با سرعت بیشتری می‌توانند زمینه‌های توانمندیهای فارغ التحصیل مورد نظر را تشخیص داده، و در شکل و شرایط بکارگیری او، تصمیم گیری کنند.

همچنین بر اساس رویکرد **برچینی کنکور** سراسری، در یک برنامه چهار ساله (موج اول و دوم)، در سال اول و دوم (در موج اول) **دانشکده‌های داوطلب و پیشرو**، گزینش دانشجوی خود را از کنکور سراسری تفکیک کرده و طبق روال تعریف شده خود، گزینش را انجام می‌دهند.

- **گسترش:** در موج دوم (توانمندسازی)، از یک سو تعداد دانشگاه‌هایی که الگوهای شایستگی را اجرا کرده و مدرک تحصیلی فارغ التحصیلان خود را بر اساس آن ارائه می‌کنند، افزایش پیدا می‌کند. این دانشگاه‌ها، ممکن است الگوی شایستگی دانشگاه دیگری را به عنوان مرجع خود انتخاب کرده، یا خود الگوی شایستگی خود را پی‌ریزی و ایجاد کنند.

از سوی دیگر، **الگوهای شایستگی** ایجاد شده در دانشگاه‌ها، به سطح **جامعه منتقل**، و نهادهای مشاوره، نظارت و ارزشیابی، به سازمانها و نهادهای کار،

بر اساس این الگوها، خدمات مشاوره ارائه کرده، و اجرای این الگوها را به تدریج در سطح جامعه، گسترش می‌دهند.

همچنین بر اساس رویکرد **برچینی کنکور سراسری**، در سالهای سوم و چهارم برنامه چهار ساله (در موج دوم)، در سال سوم، در صورتی که جمع دانشکده‌های داوطلب به حجم **یک سوم ظرفیت کل دانشجویان** پذیرفته شده نرسند، طبق فهرستی که وزارت علوم، تحقیقات و فناوری ابلاغ می‌کند، دانشکده‌های مشخص شده، گزینش شاگردان را خود به صورت مستقل از کنکور سراسری انجام می‌دهند. و در سال چهارم، کنکور سراسری برگزار نشده، و همه دانشکده‌ها پذیرش دانشجو را، راسا انجام خواهند داد.

- **تعمیق و تثبیت:** در موج سوم (گسترش)، هم کمیت دانشگاههای اجرا کننده الگوی شایستگی افزایش یافته، هم کیفیت و ابعاد پوشش الگوهای مذکور افزایش پیدا می‌کند، هم کمیت و کیفیت نهادهای مشاوره مبتنی بر این الگوها، و دامنه خدمت رسانی آنها در جامعه ارتقاء و گسترش می‌یابد، و هم کمیت و کیفیت اجرای این الگوها در سطح جامعه و نهادهای کار ارتقاء یافته، و فرهنگ اجرای این الگوها در سطح مراکز کار نهادینه می‌شود؛ به شکلی که **فرهنگ عمومی جامعه** نیز، بتدریج از ارزش محوری مدرک تحصیلی، به **ارزش یافتن شایستگی‌ها**، سوق پیدا کرده، و الگوی شایستگی محور، بتدریج در جامعه نهادینه شده و این الگوها تعمیق و تثبیت یابند.

همچنین به تدریج **کیفیت الگوهای ارزشیابی و گزینش** دانشجو توسط دانشگاهها، ارتقاء یافته، و سازوکارهای مبتکرانه‌ای در این زمینه توسعه پیدا می‌کند. و البته لازم است تا مراقبت لازم صورت گیرد که این سازوکارهای مبتکرانه، تاثیرگذاری مناسبی در جهت افزایش کیفیت تربیت عمومی و رسمی داشته باشد، و نظیر الگوی موجود کنکوری، نظام تربیت عمومی و رسمی را در گردونه حفظ محور قرار ندهد.

بخش دوم – سیاستهای کلی و برنامه های کلان پیشنهادی در ایجاد تحول در نظام تربیت

و وَصَّي بِهَا إِبْرَاهِيمَ بَنِيهِ وَيَعْقُوبُ يَا بَنِيَّ إِنَّ اللَّهَ اصْطَفَى
لَكُمْ الدِّينَ فَلَا تَمُوتُنَّ إِلَّا وَأَنْتُمْ مُسْلِمُونَ ﴿۱۳۲﴾

الف – سیاستهای پیشنهادی تحول آموزش و پرورش در مجمع تشخیصی مصلحت نظام

فصل اول – سیاستهای ماموریتی نظام تربیت

- تحول نظام تربیت عمومی و رسمی برای ایفای دو ماموریت اصلی این نظام:
 ۱. اول تربیت آحاد جامعه، بخصوص کودکان، نوجوانان و جوانان، برای زندگی سالم و ایفای نقش موثر در جامعه، و کسب توانمندیهای لازم در ابعاد ۱- پرورش شخصیت، ۲- شکل گرفتن فرهنگ مطلوب، ۳- کسب مهارتهای زندگی و کار، و ۴- کسب دانش نافع و کاربردی، برای این ایفای نقش، و ارتقاء سواد کاربردی آحاد جامعه در ابعاد مختلف سواد عاطفی، ادبی، سلامت، محاسباتی، علمی، دینی، هنری، اطلاعاتی، ارتباطی، رسانه، فناوری، مالی و سایر ابعاد سواد در تمدن پیشرفته اسلامی و ریشه کن کردن بی سوادی در تمام ابعاد.
 ۲. دوم تربیت آنها به عنوان یک نهاد پیشرفت دهنده به گونه ای که جامعه پیشرفته آینده را در تار و پود تمدن اسلامی بنا کنند، مبتنی بر ارزشها، آرمانها و اصول، و رویکردهای کلان تربیت و نظام تربیت، که در فصول بعدی بیان می شود.
- ارتقاء نظام تربیت برای برآورده شدن عدالت آموزشی در تمام سطوح، برای تمام اقشار، برای برآورده شدن نیازها و بر اساس شرایط محیطی متفاوت و استعدادهای هر یک از شاگردان، در شأن جمهوری اسلامی ایران.
- ارتقاء جایگاه نظام تربیت در همه قوه ها، نهادها و سازوکارهای حاکمیتی کشور به نحوی که، آموزش و پرورش به عنوان یکی از مهمترین اولویتهای کشور در همه ابعاد و شئون تبدیل شده، و نقش راهبردی و اثر بخشی دراز مدت آن، در تربیت نیروی انسانی و پیشرفت کشور، در تمام حوزه های سیاستگذاری، برنامه ریزی و اجرا در کشور، و تخصیص منابع و بودجه، به صورت شفاف و عینی ایجاد و اعمال شود.

- ارتقاء تربیت به عنوان یک امر فرادستگاهی و فرابخشی در کشور، و هماهنگی و انسجام بین اهداف، سیاست‌ها، برنامه‌ها و محتوای تربیت در آموزش و پرورش، آموزش عالی و سایر نظامها و دستگاه‌های مرتبط.
- ارتقاء جایگاه آموزش و پرورش از نظر شاخص‌های کمی و کیفی در سطح منطقه و جهان به منظور تحقق اهداف سند چشم انداز بیست ساله جمهوری اسلامی ایران.

فصل دوم - سیاستها در ارزشها، آرمانها و اصول

- تربیت باید با صیانت از این اصول محقق شود:
۱. مبتنی بر مبانی معرفتی تربیت اسلامی، و اصول و آموزه‌های قرآن و اهل بیت علیهم السلام، در جهت تمهید رسیدن به حیات طیبه (زندگی فردی و اجتماعی مطلوب اسلامی) و رشد و شکوفایی استعدادهای فطری؛
 ۲. تبلور اندیشه دینی - سیاسی امام خمینی(ره)، مبانی جمهوری اسلامی، ولایت فقیه و اصول ثابت قانون اساسی، در تربیت و نیز جامعه شکل گرفته از پیامدهای عملکرد نظام تربیت؛
 ۳. تمهید فهم بندگی خداوند متعال و شکل‌گیری گرایش فردی و اجتماعی به فرهنگ و معارف اسلامی، و تقویت انس شاگردان با قرآن و سیره پیامبر اکرم(صلی الله علیه و آله) و اهل بیت(علیهم السلام) و نماز و شعائر دینی؛
 ۴. تقویت هویت ملی، تعلق به ایران اسلامی، امید به آینده کشور و تمدن اسلامی، زبان ملی، زبانهای محلی، وطن دوستی، خودباوری ملی، روحیه انقلابی و جهادی، و ایثارگری، در سطح کشور، و نوآوری و توجه به اقتضائات زمان، و صیانت از تاریخ کشور و آرمانهای انقلاب اسلامی، در انتقال آن به نسلهای بعدی؛
 ۵. ارتقاء تربیت عقلانی و عاطفی، و رشد بینش دینی، سیاسی و اجتماعی شاگردان، و تقویت تفکر انتقادی، والدین و خانواده‌ها، و معلمان و کارکنان مدرسه، و فراهم ساختن زمینه کنشگری، تعامل و ایفای نقش فعال شاگردان،

- برای جامعه پذیری در تحکیم وحدت و همبستگی ملی، وطن دوستی و نقش آفرینی فعالانه در عرصه تمدن سازی و مقابله هوشمندانه با تهاجم فرهنگی و پاسداشت استقلال، آزادی، مردم سالاری دینی و منافع ملی؛
۶. تمهید و تسهیل کننده تربیت انسان های رشد یافته در ابعاد مختلف از جمله مؤمن، پرهیزکار، متخلق به اخلاق حسنه بر اساس معیارهای اسلامی، بلند همت، امیدوار، خیرخواه، بانشاط، حقیقت جو، آزادمنش، مسؤولیت پذیر، قانونگرا، عدالت خواه، خردورز، خلاق، ظلم ستیز، جمع گرا؛
۷. تمهید مدرسه سالم، با حفظ و ارتقاء کیفی سلامت روحی، عاطفی، عقلی و جسمی شاگردان، و پیشگیری از آسیبهای اجتماعی، و سوق به شکل گیری سبک زندگی سالم، مبتنی بر معیارهای اسلامی و علوم روز، و تقویت روحیه نشاط و شادابی؛
۸. گرایش به سمت کاربردی شدن آموزشها، از طریق اعمال رویکرد مسئله محور در برنامه درسی، انعطاف پذیر کردن محتوای آموزشی، و وزن دادن به ارزیابی های کاربردی، و پرهیز از ترویج و تعلیم علوم غیر نافع؛
۹. تقویت آموزشها در طیفهای مختلف مهارتهای زندگی و تعاملات اجتماعی، مهارتهای فنی و حرفه ای، و ادبیات و علوم انسانی، ضمن توجه موثر و متناسب به سایر حوزه های نظری و عملی؛
۱۰. تمهید کاربردی نیازمندیها و اقتضائات بومی و محلی در آموزش، و فراهم کردن زمینه طراحی و اجرای محلی و بومی موثر و فعال برنامه درسی در سطوح منطقه ای و مدرسه ای؛
۱۱. ارتقاء نقش خانواده در تربیت، و بازگرداندن شان و جایگاه پدر و مادر، و روابط متقابل با برادران و خواهران، در تربیت کودکان؛
۱۲. ارتقاء نقش مسجد و نهادهای فرهنگی در تربیت، و واگذار کردن نقش فعال به این نهادها در ابعاد مختلف تربیت؛

۱۳. تقویت و ارتقاء سطح آموزش روستائی، کم برخوردار، محروم، و مناطق مرزی، و حمایت‌های لازم از این مراکز برای رساندن آنها به سطح قابل قبول و در شان جمهوری اسلامی ایران؛

۱۴. تمهید آموزشها برای شاگردان خاص، چه در سطح کم‌توانی و چه در سطح پرتوانی، در ابعاد ذهنی، روحی و جسمی، و فراهم کردن زمینه تحصیل این شاگردان در تعامل حتی‌الامکان با شاگردان معمولی، ضمن فراهم ساختن حمایت‌های لازم از آنها برای حرکت و رشد در سطح توانمندیها و حداکثر استعداد‌های آنها، و کسب آموزشهای لازم در حد ظرفیت، و تلاش برای افزایش دائمی ظرفیت و استعداد‌های آنها، و مقایسه نشدن مخرب آنها با سایر شاگردان.

۱۵. فراهم ساختن امکان تربیت در مدارس ویژه شاگردان ادیان و مذاهب رسمی مورد پذیرش در قانون اساسی کشور، با برنامه درسی و محتوای مبتنی بر مبانی دینی آن ادیان و مذاهب، با ابتدای بر ارزشها و برنامه درسی راهبردی تبیین شده در راهبرد ملی و تمدنی تحول تربیت عمومی و رسمی.

۱۶. تاکید بر زبان فارسی، به عنوان زبان ملی، ضمن حمایت از زبانهای محلی کشور، و اختصاص بخشی از برنامه درسی به زبان محلی، و امکان ارائه بخشی از دروس دیگر نیز به زبان محلی، در صورتی که گویش مادری بلا استثناء همه شاگردان کلاس، بر زبان محلی مذکور باشد.

۱۷. تمهید سازوکار تحول متعادل و با ثبات، و حفظ ثبات مدیریتی، با رویکرد تحولی، ارزشی و انقلابی و دور نگه داشتن محیط آموزش و پرورش از مداخلات و دسته بندی‌های سیاسی.

فصل سوم – سیاستها در رویکردهای کلان تربیت و نظام تربیت

- **تولیت حکمرانی** در تعیین جهت گیریهای کلان، سیاستگذاری و تعیین اهداف کلان، نظارت و ارزشیابی اجرای سیاستها و دستیابی به اهداف، برنامه‌ریزی کلان و راهبردی، مدیریت بسترسازی، ایجاد و فعالیت زیرساختهای اصلی فیزیکی و فناورانه، مدیریت جریان اطلاعات، مدیریت صنعت، بازار و کسب‌وکار، وضع استانداردها، قانونگذاری، تنظیم مقررات و تنظیم‌گری، مدیریت تامین منابع برای

تحقق تحصیل رایگان، مدیریت تامین و تربیت منابع انسانی کارآمد و توانمند، تعامل با نهادهای بین المللی به نمایندگی جمهوری اسلامی ایران، و صیانت از حقوق آحاد جامعه، در حوزه نظام تربیت، **امور حاکمیتی است**، و باید توسط وزارت آموزش و پرورش (وزارت تربیت) و سایر نهادهای رسمی جمهوری اسلامی ایران انجام شود.

- نهادهای حاکمیتی، باید زمینه **مشارکت فعال و خلاقانه جامعه** در امر تربیت را به صورت بسیج اجتماعی، نهادسازی، و فعالیت موسسات و مراکز مردم‌نهاد، در زمینه‌های ایجاد زیرساختهای فیزیکی و فناوریانه و خدمت رسانی آنها، ایجاد مراکز آموزشی، تولید محتوی، تربیت نیروی انسانی و تامین منابع، فراهم آورند. در عین اینکه خود حاکمیت نیز فقط در موارد ضروری و غیر قابل انجام توسط جامعه، طبق شرایط هر دوره، برای تحقق عدالت آموزشی برای تمام اقشار جامعه، با کیفیت، روزآمدی و مطلوبیت مناسب، باید به تصدی حاکمانه در این زمینه‌ها مبادرت کند؛ به صورتی که بخش اصلی فعالیتهای این نظام توسط خود جامعه انجام شده، و حاکمیت کمترین حوزه تلاش خود را در حوزه تصدی‌گری انجام دهد.

- **بازمهندسی نظام سازمانی و اجرائی** نظام آموزشی، و چابک سازی آن، و ارتقاء بهره‌وری و کیفیت، و اعتبارسنجی مستمر آن، برای ایفای نقشهای حاکمیتی و اجتماعی در حکمرانی و عملیات تربیت.

- تمهید یکپارچه جریان تربیت از محیط خانواده تا مهد کودک، پیش دبستانی، دبستان، دبیرستان، دانشگاه، آموزش ضمن خدمت، و آموزشهای رسانه ای و محیطی، به گونه ای که کل جامعه، به صورت فعال و خلاقانه، موضوع تربیت را به عنوان یک امر حیاتی مورد توجه و اولویت قرار داده، و برای تربیت در تمام این دورانها آمادگی و توانمندیهای لازم را کسب کرده، و برنامه متنوع، خودسازمانده، ویژه‌گرا و فعالی را برای آن داشته باشد. حاکمیت در این میان نقش محوری جریان‌ساز، بسترساز، و جهت دهنده به جریان را ایفا می‌کند، و تعیین جزئیات برنامه‌های تربیتی توسط بخشهای مختلف نهاد و جامعه

تربیت، به صورت متنوع، خلاقانه، متناسب با مقتضیات و شرایط، نیازها و امکانات جامعه انجام می‌شود.

- تمهید یکپارچه جریان تربیت کادر تربیت، از سطوح معلمان و مربیان گرفته، تا مدیران عملیاتی، راهبردی و ارشد نظام تعلیم و تربیت، با مشارکت وسیع جامعه فعال تربیت، به نحوی که تلاش منسجم، وسیع، متنوع و مبتنی شرایط مختلف محیطی، و نیازها، امکانات و اقتضات حوزه‌های مختلف جامعه، با برنامه خودسازمانده و خلاق، شکل گرفته، که حاکمیت در آن نقش محوری جریان‌ساز، بسترساز، و جهت دهنده را ایفا کند.
- چه در حوزه تربیت شاگردان و چه در حوزه تربیت کادر، در عین تداوم استفاده از رویکردهای کلاسه‌ای تدریس، کتابهای درسی، آموزش محیطی (محیط آموزنده)، آموزش چند رسانه‌ای و نظایر آن، باید محوریت جریان تربیت بر رویکرد استاد و شاگردی، و همراهی شاگردان با استاد برای مدت طولانی و چند ساله، در تعامل حتی‌الامکان با محیط اجتماعی زندگی و عملیاتی واقعی، قرار گیرد.
- ارتقاء جایگاه و نقش مربی و معلم، و تفویض اختیارات کافی به او برای تصمیم گیری خلاقانه در حوزه برنامه‌درسی، و روشهای آموزشی، برای ارتقاء کیفیت آموزش و خلاقیت آموزشی، و نیز اعتلای منزلت اجتماعی و افزایش انگیزه معلمان.
- ارتقاء شان معلمی با ارتقاء حتی‌الامکان تراز معیشتی و رفاهی آنان نسبت به سایر مشاغل، و فضا سازی فرهنگی، هنجاری و روانی در فضای فرهنگ عمومی با پشتیبانی ویژه رسانه‌ای، و ایجاد انگیزه برای جذب نیروهای توانمندتر.
- تمرکز فعالیت و برنامه‌های تربیت، بر آموزش قرآن در سطح انس، روان‌خوانی، و فهم مفاهیم قرآنی، در تمام سطوح آموزشی، و قرار گرفتن مصحف قرآن کریم در محوریت محتوی و موضوعات آموزشی، و به عنوان مهمترین منبع آموزشی، به نحوی که در طول دوره تحصیلات آموزش و پرورش، حداقل مطالعه یک دوره کامل قرآن کریم با معنا و فهم عمومی، محقق شود.

- تمهید و توصیه سوق رویکردهای تربیت به رویکردهای مدرسه زندگی، مدرسه اجتماعی، مدرسه عمل، مدرسه اکتشاف و مدرسه شناختی، در حد بضاعتها، توانمندیها، امکانات و مهارت‌های مربیان و مراکز آموزشی، و اقتضائات محیطی.
- تمهید فضای هنری و هنرمندانه در مدارس، برای شکوفا شدن استعدادهای هنری شاگردان، و اختصاص امکانات، محیط، زمان و برنامه‌های آموزشی مناسب، و نیز مربیان هنرمند.
- فعال سازی و افزایش تحرک شاگردان، برای حفظ شادابی و سلامتی، و فضای سازی مناسب و اختصاص زمان کافی در برنامه‌های مدارس برای بازیها و ورزش شاگردان، و نیز تمهید فعالیتهای منسجم و مستمر ورزشی و تربیت بدنی، برای تجربه عمومی ورزش همگانی، و نیز سوق شاگردان مستعد به رشته‌های تخصصی ورزشی.
- سوق رویکرد ارزشیابی شاگردان از رویکردهای نمره‌گذار، حفظ‌مدار، مقایسه‌گر، و جزءنگر متداول، به سمت رویکردهای ارزشیابی کیفی فهم‌مدار، رشد‌گرا، و کل‌نگر، با تمرکز بر شناسایی نقاط قوت و ضعف در پرورش استعدادها و خلاقیت شاگردان.
- تمهید و بسترسازی بسترها و سکوهای فناورانه روزآمد تربیت در رایافضا، و سوق آگاهانه، متناسب و متوازن فعالیتهای آموزشی به سمت این بسترها، و استفاده موثر و مفید از آنها، در عین مراقبت از عوارض و پیامدهای ناخواسته آن، با فهم تغییر ماهیت پدیده‌ها و سازوکارها در تمدن رایافضا.
- افزایش نقش خانواده در مدرسه، و مشارکت جدی‌تر خانواده‌ها در فعالیتهای مدرسه، و اقدامات فرهنگ‌سازانه عمومی با هدف ارتقاء دغدغه‌مندی و مسئولیت‌پذیری تربیتی و سواد تربیتی خانواده‌ها.
- ارتقاء تعامل بین مدرسه و جامعه محلی، و محسوب شدن مدرسه به عنوان یک پایگاه فعال فرهنگی و اجتماعی محلی، با مشارکت شاگردان و مربیان در خدمت‌رسانی و حل مسائل جامعه محلی، و نیز مشارکت اعضاء جامعه محلی در

فعالیت‌های مدرسه، و بخصوص برقراری ارتباط مناسب میان مدرسه و مسجد محله، متناسب با سطح بلوغ این دو نهاد.

- **ارتقاء معماری مدارس،** از فضاهای مناسب برای آموزش منفعلانه، به آموزش فعال، و تعامل اجتماعی، و بازطراحی سبک‌های نوین اسلامی معماری متناسب با اقتضائات فرهنگی، ملی و محلی، و با بهره‌گیری از دانش روز، و رعایت اصول مقاوم‌سازی و ایمن‌سازی مدارس، و سوق مدارس از فضای محدود و کوچک به سمت مجتمع‌های وسیع و تجهیز شده آموزشی و تربیتی، در شان تربیت کودکان ایرانی، و استفاده از تجهیزات و لوازم به صورت کارپژوهی شده (ارگونومیک) و بر اساس توجه به سلامت دراز مدت شاگردان و کادر مدارس، با مشارکت و جهاد مردمی و نهادهای مدیریت شهری، و الزام مدیریت شهری به نقش‌آفرینی موثر در این عرصه.

ب - متن پیشنهادی سیاستهای هم افزائی اجتماعی در تحول

راهبردی نظام تربیت

پیشگفتار

هر چند تحول تبیین شده در سند پیشنهادی "تربیت برای تمدن سازی نوین اسلامی - راهبرد ملی و تمدنی تحول تربیت عمومی و رسمی"، یک تحول نهادی است که در بستر گفتمان اجتماعی و کنش‌گری جمعی جامعه فعالان تعلیم و تربیت شکل می‌گیرد، اما تعریف و تصویب قوانین موید این تحول، می‌تواند حمایت حاکمیتی را نیز از این حرکت نهادی تحول، ایجاد کرده، و تحقق آن را تسریع کند.

به‌خصوص به یک قانون کوتاه نیاز است، که بندهای راهبردی و موثر تحول را در بر داشته باشد؛ به صورتی که نقشهای محوری و گلوگاهی در شکل‌گیری جریان تحول، در آن قانون تبیین شده، و باعث هم‌افزایی بازیگران متنوع تربیت شود. در این صورت مورد انتظار است که تحول با شکل زنجیروار علت و معلولی در فضای اجتماعی و نهادی رخ دهد.

بر همین اساس اگر به دنبال طراحی، تدوین و تنظیم سیاست‌های گلوگاهی در عرصه تحول نهادی و راهبردی تربیت، در قالب یک متن قانونی هستیم، بندهای زیر می‌تواند شالوده سیاستهای مذکور را تشکیل دهد.

ترجیح آن است که این سیاستها در تعامل بین شورای عالی انقلاب فرهنگی، ستاد تحول دولت، شورای عالی آموزش و پرورش، وزارت آموزش و پرورش و به‌خصوص سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، و ذینفعان جامعه تربیت، اعم از فعالان، صاحب‌نظران و مدارس پیشرو، بررسی، تکمیل و تدقیق شده، و توسط شورای عالی انقلاب فرهنگی به تصویب برسد.

این سیاستها پیشنهادی در دو سطح راهبردی و مبسوط تنظیم شده است. در سطح راهبردی، ۷ ماده اصلی و گلوگاهی در نظر گرفته شده است، که تقریباً می‌تواند حدود ۸۰٪ اثر بخشی مورد انتظار از سیاستها را ایجاد کند. همچنین سایر موادی که

احتمالا در بررسی سیاستها، ممکن است به آنها نیاز شود، با قلم ریزتر، و شماره ماده فرعی (بر حسب شماره فصل)، به عنوان ”ماده تکمیلی“، متمایز شده است.

توصیه می شود ابتدا مواد راهبردی هفتگانه مطالعه شود، سپس کل مواد را بررسی فرمائید. در صورتی که فقط شرایط تصویب سطح راهبردی وجود داشته باشد، می توان به این مواد گلوگاهی اکتفا نمود. اما در صورتی که نیاز و شرایط تصویب و اجرای سطح مبسوط و تکمیلی وجود داشته باشد، سایر مواد نیز قابل استفاده است.

فصل اول - مقدمه

”در هر کاری که مسئولان کشور و مدیران اصلی کشور، امور را به مردم محول کردند، این کار موفق شد، این کار پیشرفت کرد؛ این یک تجربه است، این را باید ما یاد بگیریم؛ مکرر این را ما گفته ایم. یک وقت نگاه تنگ‌نظرانه است و مسئول دولتی انحصاراً کار را در دست میگیرد، این کار میماند، متوقف میشود؛ [اما] کار وقتی داده شد به نیروی عظیم و بی‌پایان مردم، با انگیزه‌هایشان، با توانهای مادی و معنویشان، آن وقت کار رشد پیدا میکند، شکوفایی پیدا میکند.“ بیانات مقام معظم رهبری در دیدار اعضای هیأت مدیره جامعه خیرین مدرسه‌ساز (۱۳۹۳/۲/۱۵).

”دولت مردمی فقط به این نیست که بروید میان مردم؛ این کار لازم است اما کافی نیست؛ باید بتوانید مشارکت مردم را در کارهای گوناگون و بخشهای گوناگون جلب کنید. من قبلاً هم یک وقتی گفته‌ام این را، ظاهراً در جمع شما شاید گفتم که بنشینید کیفیت جلب مشارکت مردم را برنامه‌ریزی کنید، تعریف کنید که چه جور میشود مشارکت مردم را جلب کرد؛ چه در زمینه‌های مالی و اقتصادی، چه در زمینه‌های سیاسی، چگونه میشود از فکر مردم و از نظر مردم استفاده کرد در بخشهای مختلف. این برنامه‌ریزی میخواهد.“ بیانات در دیدار رئیس‌جمهور و اعضای هیئت دولت (۱۴۰۱/۶/۸)

”یک مطلب دیگر اینکه یکی از دوستان گفتند «جلوی خصوصی‌سازی گرفته بشود». البته خطاهای بزرگی در زمینه‌ی خصوصی‌سازی انجام گرفته که این برادرمان هم به این خطاها اشاره کردند و بنده هم مکرر تذکراتی داده‌ام که بعضی جاها اصلاح شده، بعضی جاها جلوی یک کاری گرفته شده. اشکالاتی در کار خصوصی‌سازی هست منتها اصل خصوصی‌سازی، نیاز مبرم اقتصاد کشور ما است؛ این جزو همان مواردی است که ساختار را -که اول وجود نداشت- تکمیل میکند. ما از اصل مربوطه در قانون اساسی استفاده‌ای کردیم، آن استفاده را اعلام کردیم، همه‌ی صاحب‌نظرها از همه جهت تأیید کردند، گفتند چیز خوبی است و واقعاً هم چیز خوبی است، جلوی را نباید گرفت، منتها در عمل، مثل خیلی از کارهای دیگر اشکالاتی وجود دارد و خطاهایی انجام گرفته، بی‌توجهی‌هایی شده؛ شاید در این زمینه لغزشهایی صورت گرفته، باید جلوی لغزشها را گرفت. آنچه وظیفه‌ی ما است، این است که جلوی لغزشها را بگیریم.

....

عنصر چهارم این است که بالاخره در هر برهه‌ای راهکارهای عملی لازم است. ... این تمرکز، این ایجاد برنامه‌ی کار، پیدا کردن راهکار، ارائه‌ی راهکار، برنامه‌ریزی، به عهده‌ی

چه کسی است؟ این به عهده‌ی جریانهای حلقه‌های میانی است. این، نه به عهده‌ی رهبری است، نه به عهده‌ی دولت است، نه به عهده‌ی دستگاه‌های دیگر است؛ [بلکه] به عهده‌ی مجموعه‌هایی از خود ملت است که خوشبختانه امروز ما این را کم هم نداریم. ما نخبه‌های فکری در زمینه‌های گوناگون مورد نیاز در میان جوانان، در میان مسئولین خودمان داریم. اینها میتوانند بنشینند برنامه‌ریزی کنند و هدایت کنند. ... کارگروه‌هایی که ممکن است به هم مرتبط هم نباشند اما بایستی هدایت بشوند، باید برنامه‌ریزی بشود. همه‌ی این کارها باید به وسیله‌ی جوانها برنامه‌ریزی بشود. البته همه‌ی اینها هم بایستی با الهام‌گیری از آن جهت‌گیری کلی که عرض کردم [یعنی] در جهت رسیدن به جامعه‌ی اسلامی و تمدن اسلامی است. در همه‌ی این کارها، آن برنامه‌ریزان، آن مراکز برنامه‌ریزی و هدایت - که گفتیم حلقه‌های میانی باید آن را انجام بدهند - باید به آن جهت‌گیری توجه داشته باشند.

“بیانات در دیدار جمعی از دانشجویان (۱۳۹۸/۳/۱)”

تولیت حکمرانی نظام تربیت، امر حاکمیتی است، اما باید زمینه مشارکت فعال و خلاقانه جامعه در امر تربیت به صورت بسیج اجتماعی، نهادسازی، و فعالیت موسسات و مراکز مردم‌نهاد، در زمینه‌های ایجاد زیرساختهای فیزیکی و فناوریانه و خدمت‌رسانی آنها، ایجاد مراکز آموزشی، تولید محتوی، تربیت نیروی انسانی و تامین منابع، فراهم آید.

به منظور تسریع و تمهید تحول خودسازمانده نهادی تربیت در کشور، و ایجاد انعطاف در برنامه درسی با مشارکت خلاقانه جامعه در نظام تربیت، برای پاسخگوئی به نیازهای در حال تحول سریع جامعه، شکل‌گیری تمدن اسلامی جدید، افزایش کیفیت و کارآمدی، و استیفای مأموریت نهاد تربیت در آماده سازی فرزندان این کشور برای ایفای نقش موثر آنها در جامعه و نیز ساختن جامعه پیشرفته آینده، بر اساس سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و مبانی آن، و سند ملی برنامه درسی، و نیز سند تحول دولت و سند انتظارات رئیس‌جمهور از آموزش و پرورش، این سیاستهای فرابخشی، در قالب مواد زیر، برای اجرا به دستگاههای مرتبط ابلاغ می‌شود.

فصل دوم - تعاریف

۱. **جامعه تربیت:** ترکیبی از معلمان، خانواده‌ها، مربیان، مدیران، پژوهشگران، سیاست‌گذاران، تصمیم‌گیران، رسانه‌ها، و نهادهای رسمی و غیر رسمی در حوزه تربیت است، که در فرایند تربیت ایفای نقش کرده، و ذینفع هستند.

۲. **تربیت عمومی:** تعلیمات و اقدامات تربیتی است، که جامعه تربیت، از مرحله پیش از تولد (برای خانواده)، خردسالی، کودکی، نوجوانی و جوانی، تا هنگام ورود به آموزشهای عالی و آموزشهای کار، و نیز طی دوران کار و پس از آن در طول عمر، برای متربیان، به صورت پیوسته یا گسسته، زمینه‌ای یا موردی، به صورت آموزشهای باواسطه (از طریق خانواده و اطرافیان)، غیر مستقیم (از طریق محیط، رسانه‌ها و افزارهای آموزشی غیر مستقیم)، یا مستقیم (به صورت انواع درس افزارها یا آموزشهای حضوری)، تمهید، برنامه‌ریزی و اجرا می‌کند، و در نهایت ارتقاء عمومی توانمندیها و شایستگی‌های متربیان، در این آموزشها و اقدامات تربیتی، مورد انتظار است.

۳. **تربیت رسمی:** بخشی از تربیت عمومی است، که با تولیت وزارت آموزش و پرورش (وزارت تربیت)، در قالب برنامه‌ها و اقدامات تربیتی طراحی شده، در مدارس و سایر نهادهای مرتبط، انجام شده، و به صورت رسمی مورد ارزشیابی، و اعتبار بخشی (گواهی پایان دوره) قرار می‌گیرد. بخشی از تربیت رسمی، طبق مصوبه شورای عالی آموزش و پرورش، الزامی است، و همه واجدان شرایط ملزم به گذراندن دوره‌ها، و اخذ گواهینامه‌های مربوطه هستند.

۴. **نهاد فعال تربیت:** نهادی است که به صورت متمرکز، سازمان یافته و هدفمند، با برنامه‌درسی مشخص، فرایند تربیت را در حوزه تربیت عمومی یا رسمی، اجرا می‌کند؛ نظیر مدرسه، مجموعه‌های تربیتی (زنجیره مدارس به هم پیوسته و هم روش، و مراکز پشتیبان آنها)، رسانه‌های آموزشی، مراکز فرهنگی- آموزشی، مراکز فعالیت و تربیت (نظیر مراکز کار و آموزش حین کار).

۵. **نهاد رسمی فعال تربیت:** نهاد فعال تربیت دارای مجوز تربیت رسمی است که بخشی از فرایند تربیت رسمی را، زیر نظارت نهادهای متولی، انجام می‌دهد، (نظیر مدارس و آموزشگاههای فنی و حرفه ای).

۶. **شایستگی‌ها (اهداف آموزشی)^۱:** دانشها و مهارتهای فراگرفته شده توسط متربیان از یک سو، و فرهنگ و شخصیت شکل گرفته در متربیان از سوی دیگر، که در زندگی واقعی متربیان نمود عینی و موثر پیدا می‌کند، و هویت فردی، خانوادگی و اجتماعی او را شکل می‌دهند و نتیجه تربیت محسوب می‌شود.

۱ - توانمندیهای کسب شده اثربخش. در این متن عبارت "شایستگی" به صورت مترادف با "توانمندی"، به جای عبارت متداول "اهداف آموزشی"، به کار می‌رود. از یک سو عبارت "اهداف آموزشی" با توجه به تاکید آن بر آموزش، و مغفول قرار گرفتن پرورش، ذهنها را به سمت تاکید بر آموزش سوق می‌دهد، و از سوی دیگر با گرایش مسبوق به سابقه به آموزشهای رفتارگرا و یادگیری برنامه ای، این نوع از آموزشها را تداعی می‌کند.

۷. **شایستگی‌های پایه:** شایستگی‌ها و توانمندی‌های کاربردی است که برای هر یک از متریبان، به جهت ایفای موثر نقش‌های اجتماعی آنها در جامعه، مورد انتظار است. تحقق این شایستگی‌ها و توانمندی‌ها در همه متریبان، به عنوان سطح حداقل توانمندی‌ها در تربیت عمومی و رسمی، مورد انتظار است.
۸. **شایستگی‌های عمومی:** شایستگی‌ها و توانمندی‌های است که تربیت عمومی و رسمی، شرایط فراگیری آن را در طیف وسیع، فراهم می‌آورد، و متریبان می‌توانند بر حسب استعدادها و علائق خود، و شرایط و نیازهای محیطی، بخشی از این توانمندی‌ها را در طول بهره‌مندی از تربیت عمومی و رسمی، کسب کنند.
۹. **برنامه‌درسی:** طرح [کلان یا خرد، راهبردی یا عملیاتی] یک میدان از شرایط، تدابیر و موقعیتهای یاددهی - یادگیری [در قالب مولفه‌هایی چون محتوی، مواد و منابع آموزشی، فضای آموزشی، زمان، گروه بندی، فعالیتهای یاددهی - یادگیری، و سازوکارهای ارزشیابی، مبتنی بر مجموعه‌ای از رویکردها، روشها، سیاستها و راهبردهای یاددهی - یادگیری] و مجموعه‌ای از نتایج (اهداف و پیامدهای یادگیری) مورد انتظار یا محتمل است.
۱۰. **برنامه‌درسی راهبردی:** طرح جهت‌گیریهای محوری و اصول و قواعد یک میدان یاددهی - یادگیری (چرائی و شرایط اجرا و تحقق)، و طیف نتایج یادگیری است.
۱۱. **برنامه‌درسی عملیاتی:** طرح سازوکارها، اقدامات و دستورالعملهای یک میدان یاددهی - یادگیری (چگونگی) و طیف نتایج یادگیری است.
۱۲. **برنامه درسی راهبردی ملی:** برنامه‌درسی راهبردی واحد که بر اساس برنامه‌درسی ملی، شامل تمام جهت‌گیریهای محوری و اصولی می‌شود و کلیه برنامه‌های درسی عملیاتی مدارس نوآور، مبتنی بر آن تعریف می‌شوند.
۱۳. **مدرسه نوآور:** مدرسه ای است که طبق ضوابط مصوب، برنامه درسی عملیاتی آن مبتنی بر برنامه درسی راهبردی ملی تعریف و به تصویب رسیده است. (چه مدرسی که خود این برنامه درسی را به صورت خلاقانه طراحی کرده‌اند، و چه مدرسی که از الگوهای خلاقانه ایجاد شده توسط مدارس دیگر، به صورت بومی شده، استفاده می‌کنند).
۱۴. **مدرسه خوداتکا:** مدرسه نوآوری است که با پذیرش تمام ضوابط تعیین شده، با دریافت سرانه ویژه شاگردان، تمام مدیریت هزینه‌های خود را بر عهده می‌گیرد.
۱۵. **سرانه ناخالص هر شاگرد:** نسبت بودجه کل آموزش و پرورش رسمی، به تعداد کل شاگردان دوره‌های تربیت رسمی.
۱۶. **سرانه خالص هر شاگرد:** نسبت بودجه صف کل آموزش و پرورش رسمی، به تعداد کل شاگردان دوره‌های تربیت رسمی.

۱۷. **سرانه ویژه هر شاگرد:** مقدار سرانه واقعی است که به هر شاگرد مشخص، اختصاص پیدا می‌کند.

۱۸. **رویکرد استاد و شاگردی:** رویکردی است که در آن، مربی، علاوه بر توانمندیها و وظایف یک معلم، نقش استاد و مدیر تربیتی تعداد محدودی از متربیان را بر عهده داشته، و در رویکرد استاد و شاگردی، متربیان تحت تربیت خود را گام به گام، و به صورت تدریجی در طول مدت زمان، در مسیر رشد، حرکت می‌دهد. مربی برای این کار، شرایط مناسب را برای یادگیری و طی مسیر رشد در شاگردان خود، ایجاد نموده، برنامه‌درسی متناسب را اتخاذ و اجرا کرده، و هر یک از شاگردان خود را به صورت ویژه و منحصر به فرد، متناسب با نیازها، استعدادها، و ویژگیهای خاص خود او، مورد حمایت و تربیت قرار می‌دهد. مربی در نقش یک مرشد، مدت نسبتاً طولانی را با شاگردان همراهی کرده، و به عنوان یک تسهیلگر یادگیری، با تدابیر و راهنمایی‌های مناسب هر شاگرد، او را در طی کردن مسیر رشد، حمایت و تربیت می‌کند.

فصل سوم - نظام تربیت عمومی و رسمی

ماده ۱: برای ایجاد تنوع و خلاقیت در الگوهای برنامه درسی مدارس، و قابلیت سنجش و تطبیق برنامه‌های درسی متنوع با اصول، رویکرد کلان، اهداف، توانمندیها، ارزشها و معیارهای اصلی تعیین شده در سند برنامه درسی ملی، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، موظف است ظرف شش ماه از ابلاغ این سیاستها، در تعامل مستمر و وسیع با دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش، و جامعه تربیت و مدارس پیشرو، **برنامه درسی راهبردی ملی** (جهت گیری‌های محوری و اصول میدان تربیت، و طیف نتایج یادگیری) و **شایستگی های پایه و اهداف آموزشی کلان هر دوره، مقطع و حوزه را مستقل از پایه‌ها و مفاد کتابهای درسی، طراحی و تدوین نموده، و به تصویب شورای عالی آموزش و پرورش برساند.**

این برنامه و اهداف مذکور، باید به گونه‌ای تدوین شود که اولاً بر اساس سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، و نیز راهنماهای مصوب برنامه درسی حوزه‌های تربیت و یادگیری، باشد؛ ثانياً بر اساس آن **امکان ارائه الگوهای متنوع برنامه درسی عملیاتی**، شامل روشها، سازوکارها و محتوای آموزشی روزآمد و خلاقانه توسط مدارس و نهادهای فعال تربیت، مبتنی بر نیازهای

مختلف و متنوع در حال تحول جامعه جدید و تمدن اسلامی در حال شکل گیری، وجود داشته باشد؛ ثالثاً قابلیت ارزشیابی عملیاتی و تطبیق آن برنامه‌های درسی، با برنامه درسی راهبردی ملی، وجود داشته باشد.

ماده ۲: ستاد تعلیم و تربیت شورای عالی انقلاب فرهنگی، موظف است ظرف شش ماه از ابلاغ این سیاستها، در تعامل با نهادهای ذینفع، مقررات، و سازوکارهای بررسی، تصویب، نظارت، ارزشیابی و اعتبار بخشی الگوهای متنوع برنامه درسی عملیاتی و اجرای آنها را به صورت توزیع شده، توسط نهادهای اعتبار سنجی و نظارتی حاکمیتی و اجتماعی، طراحی، و به تصویب شورای عالی آموزش و پرورش برساند.

مهلت قانونی بررسی و تصویب برنامه درسی پیشنهادی مدارس، یا احراز شرایط یک مدرسه برای اجرای برنامه درسی عملیاتی تصویب شده مدارس دیگر، در این سازوکار حداکثر ۳ ماه خواهد بود. همچنین وزارت آموزش و پرورش موظف است ظرف یک سال از ابلاغ این سیاستها، تمهیدات لازم برای شکل گیری و فعالیت نهادهای اعتبار سنجی و نظارتی مذکور را فراهم کند.

ماده تکمیلی ۳-۱: برای ایجاد فضای مشارکت وسیع جامعه در سنجش و ارتقاء کیفیت در حوزه حکمرانی نظام تربیت، ستاد تعلیم و تربیت شورای عالی انقلاب فرهنگی، موظف است، ظرف شش ماه از ابلاغ این سیاستها، مقررات، و سازوکارهای فعالیت نهادهای مشاوره، نظارت و ارزشیابی و اعتباربخشی کادر، نهادهای تربیت، و دیده بان نظام تربیت را تعریف، و تصویب کند.

ماده تکمیلی ۳-۲: وزارت آموزش و پرورش موظف است، با حمایت‌های لازم از ابعاد مختلف، شرایط شکل گیری و فعالیت شبکه نهادهای فعال جامعه تربیت را در سه حوزه "تبیین"، "اجرا" و "نظارت"، به گونه ای ایجاد کند، که توسط این شبکه، یک بسیج و جنبش اجتماعی برای مشارکت وسیع و فعال جامعه در حوزه تربیت انجام شده، و یک حرکت اجتماعی در ارتقاء تربیت کشور، محقق شود. این جنبش از جمله باید در موارد زیر، به صورت متناسب با برنامه درسی راهبردی ملی، مشارکت فعال ایجاد نماید:

○ بازطراحی و بازسازی معماری ساختمان مدارس، با مشارکت و جهاد مردمی و نهادهای مدیریت شهری، و الزام مدیریت شهری به نقش آفرینی موثر در این عرصه،

و کمک بودجه عمرانی این بخش، برای تبدیل مدارس با مساحت محدود و نامناسب، به مدارس مجتمع، وسیع، با معماری اسلامی و بومی، و دارای امکانات و تجهیزات مناسب؛

- ایجاد محتوای آموزشی مناسب و متنوع، چند رسانه‌ای، با کیفیت مناسب؛
- ایجاد سکوهای آموزشی مناسب و متنوع، و ارائه خدمات با کیفیت در آنها؛
- ایجاد نهادهای فعال تربیت توسط مراکز مردمی، و طراحی و تدوین رویکردهای آموزشی متنوع و برنامه‌درسی عملیاتی، مبتنی بر برنامه‌درسی راهبردی این سند، و اجرای مناسب آن.

ماده تکمیلی ۳-۳: ستاد تعلیم و تربیت شورای عالی انقلاب فرهنگی، در تعامل با شورای عالی آموزش و پرورش، باید پیش‌بینی حمایت‌های ویژه از نهادهای فعال تربیت، از جمله نهادهای وابسته به مراکز طراحی و تولید و مراکز کار، برای مشارکت در مدارس نوآور، و نزدیک ساختن برنامه‌های درسی به آموزش‌های کاربردی، و نیز سرمایه‌گذاری در نهادهای تربیتی مولد و موثر، پشتیبانی از جنبش اجتماعی مشارکت در ارتقاء تربیت را صورت دهد.

این حمایت باید از طریق سازوکارهایی نظیر معافیت‌های مالیاتی برای مشارکت در تربیت عمومی و رسمی، تمهید تسهیلات سازوکارهای اجرایی، و تمهید تسهیلات روشها و سازوکارهای برنامه‌درسی، از طریق تعامل موثر با سایر نهادهای قانونگذار و حاکمیتی، انجام شود.

ماده تکمیلی ۳-۴: ستاد تعلیم و تربیت شورای عالی انقلاب فرهنگی موظف است، نقشه جامع تربیت عمومی و رسمی را با مشارکت کلیه نهادهای فعال تربیت، تدوین، تصویب، ابلاغ و به صورت مستمر به روز کند. در این نقشه، باید:

الف- جایگاه تمام نهادهای فعال تربیت در تربیت عمومی و رسمی مشخص شده، و خلاءها برای ایجاد نهادهای جدید، و نیز اصلاح ماموریت نهادهای کنونی، پیش‌بینی شود.

ب- ترسیمی از ابعاد تربیت عمومی و رسمی انجام شده، و برنامه پوشش این ابعاد توسط نهادها، در دوره‌های مختلف زمانی تبیین شود.

ج- نگاشت و توزیع موقعیت و انواع نهادهای فعال تربیت، بر اساس اصول و اسناد آمایش سرزمین، و ابعاد دیگر توزیع جغرافیائی و خدماتی، تبیین شود.

د- جریان تربیت از محیط خانواده تا مهد کودک، پیش دبستانی، دبستان، دبیرستان، دانشگاه، آموزش ضمن خدمت، و آموزشهای رسانه ای و محیطی، به صورت یکپارچه تمهید شود، به گونه ای که کل جامعه، به صورت فعال و خلاقانه، موضوع تربیت را به عنوان یک امر حیاتی مورد توجه و اولویت قرار داده، و برای تربیت در تمام این دورانها آمادگی و توانمندیهای لازم را کسب کرده، و برنامه متنوع، خودسازمانده، ویژه گرا و فعالی را برای آن داشته باشد.

ه - شرایط استفاده از ظرفیتهای حوزه های علمیه، مراکز آموزش عالی و مراکز علمی و پژوهشی در نهادهای تربیت و فعالیتهای آنها، پیش بینی شود. بخصوص بکارگیری طلاب، هم در نقش مربیان، و هم در تربیت مربیان و شکل دادن زنجیره استاد و شاگردی، در نقش سرمربی، و نیز ایفای نقش خود حوزه های علمیه در راهاندازی نهادهای تربیت، و تعامل فعال بین حوزه علمیه، مراکز آموزش عالی و مراکز علمی و پژوهشی، با نهادهای فعال تربیت در چرخه های سه گانه تحول (تبیین، اجرا و نظارت)، مورد تاکید است.

حاکمیت در این میان نقش محوری جریان ساز، بستر ساز، و جهت دهنده به جریان را ایفا می کند، و تعیین جزئیات برنامه های تربیتی توسط بخشهای مختلف نهاد و جامعه تربیت، به صورت متنوع، خلاقانه و مقتضی با شرایط، نیازها و امکانات جامعه انجام می شود.

ماده تکمیلی ۳-۵: برای تحقق رشد همه جانبه شاگردان، ضروری است که رویکرد استاد و شاگردی در همه مدارس اجرا شود. برای ارتقاء سطح معلمان به رویکرد استاد و شاگردی، لازم است تا معلمان، خود در رویکرد استاد و شاگردی تربیت و رشد یابند. دانشگاه فرهنگیان، و دانشگاه تربیت دبیر شهید رجائی، و وزارت آموزش پرورش در حوزه مراکز تربیت معلم و آموزش ضمن خدمت، ظرف یک سال از ابلاغ این سیاستها، موظفند سازوکارهای مناسب برای اجرای رویکرد استاد و شاگردی را به نحو مناسب طراحی و اجرا نمایند؛ به صورتی که با تشکیل زنجیره ای هرمی از مربیان و سرمربیان، تمام معلمان و مربیان کشور در قالب یک شبکه تربیت مربیان رشد کنند. در این شبکه معلمان هم در طول مدت تحصیل و هم در طول مدت خدمت، در جریان یک آموزش مستمر با هدایت استاد قرار می گیرند.

اثر بخشی این رویکرد در سطح آموزش و پرورش، زمانی به اوج خود می رسد که مربیان در آموزش عالی نیز با این رویکرد، مسیر یادگیری و تربیت را دنبال کنند. به

همین دلیل ضروری است وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، بررسی‌های لازم را انجام داده، و در صورت اثبات اثربخشی، تدابیر لازم در این زمینه را انجام دهد.

ماده تکمیلی ۳-۶: وزارت آموزش و پرورش، موظف است ظرف دو سال، از طریق **بازمهندسی**

نظام سازمانی و اجرایی نظام آموزشی، و چابک سازی آن، و ارتقاء بهره‌وری و کیفیت، و اعتبار سنجی مستمر آن، برای ایفای نقش‌های حاکمیتی و اجتماعی در حکمرانی و عملیات تربیت، و در نهایت بهینه‌سازی ساختار ستادی و انتقال نیروهای ستادی به صف، مصرف کل **بودجه ستاد** (اعم از اداری و وزارتی تا شهرستانی، پژوهشی و غیره) خود را به حداکثر ۱۵٪ کل بودجه کاهش دهد.

ماده تکمیلی ۳-۷: برای ارتقاء شان معلمی، و ایجاد انگیزه برای جذب نیروهای توانمندتر در این زمینه، لازم است تا حتی‌الامکان **تراز معیشتی و رفاهی** آنان نسبت به سایر مشاغل، ارتقاء یابد. سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی کشور، مکلف است بررسی لازم در این زمینه را ظرف شش ماه از تاریخ ابلاغ این سیاستها انجام داده، و پیشنهادات خود را به شورای عالی انقلاب فرهنگی ارائه کند. همچنین لازم است تا جایگاه معلمان در فضای فرهنگی، هنجاری و روانی جامعه نیز ارتقاء یابد. به همین منظور شورای عالی آموزش و پرورش موظف است، ظرف شش ماه از ابلاغ این سیاستها، برنامه ارتقاء فرهنگی در این زمینه را طراحی و به شورای عالی انقلاب فرهنگی ارائه کند.

فصل چهارم – مدارس نوآور و خوداتکا

ماده ۳: **مدارس دولتی و غیر دولتی داوطلب**، می‌توانند در چهارچوب برنامه درسی راهبردی ملی و اهداف و ارزشهای مصوب آن، برنامه درسی عملیاتی (سازوکارها، اقدامات و دستورالعملهای میدان تربیت و نتایج یادگیری) خود را مبتنی بر رویکردها، الگوها و منابع آموزشی و تربیتی متفاوت، پیشنهاد، و پس از تصویب، اجرا کنند. به منظور تحقق عدالت آموزشی، برنامه‌های درسی مصوب و منابع مورد استفاده در آن، باید به صورت آزاد منتشر شده تا مدارس دیگر دولتی و غیر دولتی هم در صورت احراز شرایط، بتوانند آن را اجرا کنند. در برنامه درسی مصوب، باید شرایط مدارس مجری و ضوابط اجرای آن به صورت شفاف تبیین شده باشد. مدارس دیگری که دارای شرایط و ضوابط مذکور باشند نیز، می‌توانند آن برنامه درسی مصوب را اجرا نمایند. در این سیاستها، مدرسی که برنامه درسی عملیاتی مستقل به تصویب رسیده را اجرا می‌کند (اعم از مدارس

ارائه کننده برنامه درسی مذکور، و مدارس استفاده کننده از آن)، **مدرسه نوآور** نامیده می‌شوند.

ماده ۴: مدارس نوآور (دولتی یا غیر دولتی) داوطلبانه می‌توانند با پیوستن به **مدارس خوداتکا** و رعایت تام ضوابط این مدارس، تحت پوشش تامین اعتبار سرانه شاگردان (تاسا)، قرار بگیرند. **”سرانه ویژه هر شاگرد”** توسط دولت به مدرسه خوداتکا، در اجرای اصل سی ام قانون اساسی، پرداخت می‌شود.

ماده ۵: برای تحقق عدالت آموزشی، **”سرانه ویژه هر شاگرد”**، با نسبت و میزان منطقی و مکفی، بر اساس **محاسبه هوشمند** و برخط سالانه مولفه‌های تاثیرگذار، طبق آئین‌نامه مصوب سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی کشور (با تکیه بر تحلیل‌های کمی اقتصادی)، و با توجه به عواملی نظیر **نسبت دهک درآمد خانواده، مناطق محروم، مدارس با محدودیتهای ویژه** (نظیر تعداد شاگردان محدود، دورافتاده، نیاز به تمهیدات خاص)، شاگردان با **نیازمندیهای حمایتی آموزشی خاص** (نظیر شاگردان استثنائی و معلول)، شاگردان با **توانمندیها، استعدادها و شایستگی‌های ویژه**، و شاگردانی رشته‌های **نیازمند منابع، امکانات و حمایت‌های بیشتر** (نظیر فنی و حرفه‌ای، و هنر)، که میانگین آن مساوی میانگین سرانه خالص شاگردان کل کشور باشد، محاسبه و تعیین می‌شود.

ماده تکمیلی ۴-۱: تمام انواع مختلف مدارس دولتی و غیر دولتی موجود می‌توانند به صورت مدارس نوآور محسوب شوند. ضمن آنکه مدارس نوآور خود می‌توانند انواع مختلفی از مدارس را با توجه به الگوهای مختلف برنامه درسی عملیاتی خود، نظیر مدرسه کارآفرینی، مدرسه کودکان نیازمند حمایت، مدرسه اکتشافی شناور، مدرسه طراحی و ساخت، مدرسه طبیعت، و مدرسه هنر ایجاد کنند.

ماده تکمیلی ۴-۲: **انتخاب مدرسه** (اعم از دولتی یا غیر دولتی، و نوآور یا غیر نوآور) توسط خانواده آزاد است، و وزارت آموزش و پرورش، نمی‌تواند محدودیتی را برای انتخاب مدرسه، به خانواده و شاگرد الزام نماید؛ مگر در مواردی که شاگرد معیارهای حداقلی شایستگی و توانمندیهای لازم برای ورود به یک مدرسه با ویژگیهای خاص را نداشته باشد.

ماده تکمیلی ۴-۳: **مدارس غیر دولتی خوداتکا، مجاز به گزینش شاگردان نیستند، و هر شاگردی که شرایط اولیه ضروری تحصیل در آن مقطع و گرایش تحصیلی را داشته باشد، می‌تواند در آن مدرسه تحصیل کند.**

ماده تکمیلی ۴-۴: **مدارس غیر دولتی خوداتکا به ازاء خدماتی که ارائه می‌کنند، بر اساس نرخهای مصوب وزارت آموزش و پرورش، می‌توانند علاوه بر مقدار سرانه ویژه هر شاگرد، مبلغ مازاد نرخ خدمات خود را از خانواده شاگرد دریافت کنند؛ اما موظفند، حداقل یک چهارم کل شاگردان خود را از بین خانواده‌هایی که توانمندی پرداخت مبلغ مازاد را ندارند، بدون دریافت مبلغ مازاد ثبت نام نمایند. نرخ مصوب، متناسب با هزینه‌های متعارف مدرسه، و در نظر گرفتن حجم یک چهارم مذکور، به صورت واقعی تعیین می‌شود، که گردش اقتصادی مدارس را در حد منطقی، امکان پذیر سازد.**

ماده تکمیلی ۴-۵: **خدمات و محیط تجملی در مدارس خوداتکا ممنوع است، و نرخ مصوب مدرسه برای چنین خدماتی، قابل افزایش نیست. شورای عالی آموزش و پرورش، ضوابط سطح خدمات و محیط متعارف مدرسه را تعیین می‌کند.**

ماده تکمیلی ۴-۶: **مدارس نوآور دولتی، نظیر مدارس غیر دولتی، در انتخاب کارکنان خود مختارند، و می‌توانند کارکنان خود را از بین کارکنان رسمی دولتی یا غیر رسمی غیر دولتی که مورد تأیید گزینش رسمی باشند، انتخاب کنند.**

ماده تکمیلی ۴-۷: **حقوق و مزایا و سربار هزینه‌های حقوق نظیر بیمه و مالیات کارکنان در استخدام رسمی دولتی که در یک مدرسه خوداتکا فعالیت می‌کنند، به نسبت میزان اشتغال در آن مدرسه، از مجموع سرانه ویژه شاگردان که به مدرسه اختصاص یافته، کسر می‌شود.**

ماده تکمیلی ۴-۸: **کارکنان در استخدام رسمی دولتی، در صورت موافقت اداره آموزش و پرورش محل خدمت، می‌توانند در مدارس غیر دولتی خوداتکا فعالیت کرده، و حقوق و مزایای آنها از سهم سرانه مدرسه غیر دولتی مذکور کاسته شود.**

ماده تکمیلی ۴-۹: **تمام هزینه‌های مدارس دولتی خوداتکا (اعم از هزینه کارکنان، تاسیسات، نگهداری عمرانی و غیر آن) از محل سرانه ویژه شاگردان مشغول به تحصیل تامین شده، و بودجه دیگری به مدارس اختصاص نمی‌یابد.**

ماده تکمیلی ۴-۱۰: **در صورتی که علیرغم نسبتهای در نظر گرفته شده در محاسبه سرانه ویژه هر شاگرد، مجموع سرانه‌های اختصاص یافته شاگردان مشغول به تحصیل در یک مدرسه دولتی یا غیر دولتی خوداتکا، از هزینه‌های جاری و منطقی آن مدرسه یا**

نهاد، کمتر باشد، و وجود آن مدرسه یا نهاد نیز طبق نقشه جامع تربیت عمومی و رسمی، ضروری و اجتناب ناپذیر باشد، «بودجه استثنائی تکمیلی» برای آن مدرسه یا نهاد اختصاص داده می‌شود. مقدار بودجه‌های استثنائی تکمیلی، باید در محاسبات سرجمع سرانه خالص و الگوی محاسبات سرانه ویژه شاگردان کل مدارس خوداتکا، در قالب محاسبات هوشمند، لحاظ شود.

ماده تکمیلی ۴-۱۱: هر سال باید تمام محاسبات مربوط به سرانه هر شاگرد، کل بودجه اختصاص یافته به کل شاگردان مدارس خوداتکا در کشور، سرانه محاسبه و پرداخت شده به هر مدرسه در هر سال، بودجه استثنائی تکمیلی، هزینه‌های کل مدارس و ستاد وزارت آموزش و پرورش به تفکیک موضوعی، محاسبات حقوق و دستمزد تمام کارکنان دولتی به تفکیک موضوعی، و تمام مبنای محاسبات، و تحلیلهای مقایسه‌ای بین آنها برای بررسی تحقق عدالت آموزشی، با تمام جزئیات به صورت شفاف و مستمر و به شکل خودکار، در وبگاه وزارت آموزش و پرورش، منتشر شود.

ماده تکمیل ۴-۱۲: شورای عالی آموزش و پرورش موظف است با بسیج نهادهای اندیشه‌ورز، و مدارس نوآور، حمایت فکری و مشاوره‌ای لازم جهت طراحی برنامه‌درسی عملیاتی متنوع برای طیفهای مختلفی از اقتضات، نیازها، و شرایط محیطی متفاوت، نهادهای فعال تربیت، را ایجاد کرده، و بخصوص به مدرسی که توان محدودتری در طراحی و تدوین برنامه‌درسی دارند، نظیر مدارس روستائی، عشایر و کوچ نشین، مدارس حاشیه شهر و نظایر آن، برای تبدیل شدن به مدارس نوآور، ارائه کنند.

ماده تکمیلی ۴-۱۳: الگوی کنونی برنامه‌درسی رسمی، کماکان با تولیت وزارت آموزش و پرورش، به عنوان یک برنامه‌درسی مرجع، با تمام پشتیبانی‌های آن (نظیر چاپ کتابهای درسی، تولید بسته‌های آموزشی و ...) حفظ و به صورت مستمر به روز شده، و مدارس نوآور نیز می‌توانند بخشهایی از آن را در الگوی برنامه‌درسی خود اتخاذ کنند.

فصل پنجم - الگوهای شایستگی و کنکور

ماده ۶: برای ارتقاء و ترویج سازوکارهای ارزشیابی و ارتقاء نیروی انسانی، به رویکرد ارتقاء شایستگی کیفیت محور، و ارزشیابی مستمر، و ایجاد تدریجی فرهنگ بکارگیری الگوهای شایستگی، با رویکردی نهادی و خودسازمانده، هم در حوزه‌های حاکمیتی و هم در حوزه‌های نهادی و

اجتماعی، هر یک از مدارس نوآور، و دانشگاه‌ها، موظفند ظرف یک سال از ابلاغ این سیاستها، یک الگوی ارزشیابی و ارتقاء شایستگی نیروی انسانی را انتخاب، بومی‌سازی، یا طراحی کرده، و در خود مدرسه، دانشگاه و در مورد شاگردان، دانشجویان و کارکنان خود اجرا کنند.

حداکثر پس از سه سال از ابلاغ این سیاستها، نتایج الگوی ارزشیابی و ارتقاء شایستگی، باید به مدارک تحصیلی صادر شده آن مدارس و دانشگاه‌ها به صورت باز منتقل شده، به نحوی که مدارک تحصیلی فارغ‌التحصیلان، علاوه بر ارزشیابی قبلی متداول، ابعاد شایستگی‌ها و توانمندیهای آنها را از منظرهای مختلف، منعکس کند، تا بتدریج فهم و توجه این ابعاد شایستگی، به سطح جامعه منتقل شود.

سازمان امور اداری و استخدامی کشور و وزارت تعاون، کار و رفاه اجتماعی، موظفند سازوکارهای مناسب برای ارتقاء فرهنگ درک ابعاد شایستگی‌های فارغ التحصیلان، و استفاده از نتایج این ارزشیابی‌ها در محیط کار را ایجاد و اجرا کنند. علاوه بر آن، دانشگاه‌ها موظفند با ترغیب، حمایت و ایجاد نهادهای اجتماعی و موسسات مشاوره، خدمات مشاوره در مورد الگوی مورد استفاده خود را در سطح جامعه نیز ارائه کنند.

ماده ۷: برای تمهید اثر بخشی خلاقیت ناشی از تنوع رویکرد آموزشی، لازم است تا شیوه جذب دانشجو در آموزش عالی از شکل کنکور سراسری، به رویکرد متنوع و مبتنی بر نیاز دانشکده‌ها سوق پیدا کند. به همین دلیل لازم است تا با طبق اولویتها و برنامه تنظیمی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، هر دانشکده یا گروه آموزشی در دانشکده، بر اساس خصوصیات رشته‌های تحصیلی خود، و نیازمندیها و خصوصیات آن رشته‌ها، و نیز رویکرد آموزشی دوره‌های آموزشی رشته‌های تحصیلی، معیارها و سازوکارهای گزینش دانشجوی خود را تعریف و اجرا نمایند؛ و در یک فرایند تدریجی، از شمول جذب یکپارچه در کنکور سراسری خارج شوند. دانشکده‌ها و گروههای آموزشی با رویکردها و فضای

اجتماعی و تخصصی نزدیک به هم، می‌توانند با تشکیل یک زنجیره مشترک، روال گزینش مشترکی را تعریف و اجرا نمایند.

ماده تکمیلی ۵-۱: ستاد تعلیم و تربیت شورای عالی انقلاب فرهنگی، ظرف یک سال از ابلاغ این سیاستها، موظف است معیارها و سازوکارهای ارائه **گواهینامه‌های هوشمند شایستگی‌ها** را مبتنی بر رویکرد **مدرک باز** و مبتنی بر سازوکار تبیین توانمندیها و شایستگیها و تجارب، تدوین، ابلاغ، و پس از آن نیز به صورت مستمر به روز کند. مبتنی بر این رویکرد، در هر گونه گواهینامه و مدرک تحصیلی در آموزش عمومی و رسمی، به جای ارائه نمره کلی به صورت کمی یا کیفی، برای نشان دادن وضعیت شاگرد در گواهینامه، مولفه‌های اصلی شایستگی او به تفکیک، به اجمال یا تفصیل، در طول تمام مدت تحصیل و پس از آن در طول مدت خدمت، بیان می‌شود. وزارت آموزش و پرورش، با همکاری وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی، سازمان امور اداری و استخدامی کشور، سازمان مدیریت و برنامه ریزی کشور، موظف است ظرف دو سال از ابلاغ این سیاستها، بسترها و سازوکارهای گواهینامه‌های هوشمند را تمهید و اجرا نماید.

ج- متن پیشنهادی برنامه هفتم توسعه

فصل دهم: روزآمدسازی و ارتقاء نظام آموزشی و پژوهشی کشور

ماده ۱: وزارت آموزش و پرورش موظف است برنامه های درسی مدارس را به سمت آموزش و تربیت نافع، به نحوی سوق دهد، که متربیان هم برای ایفای نقشهای موثر در زندگی اجتماعی خود، به صورت همه جانبه آماده شوند، و هم توانمندیها و شایستگی های لازم برای ساختن جامعه اسلامی پیشرفته آینده را کسب کنند. با توجه به تنوع نیازها و تحولات سریع و پیچیدگی محیط، ضرورت ایجاد **الگوهای آموزشی متنوع و نوآورانه در کشور**، با مشارکت وسیع مردمی، در فرایندی کیفی و تخصصی وجود دارد. به همین منظور، لازم است تا **شرایط تنوع و خلاقیت در الگوهای برنامه درسی مدارس**، با مشارکت خودجوش و فعال مردمی، با قابلیت سنجش تطبیق این برنامه‌های درسی با اصول، رویکرد کلان، اهداف، شایستگی‌های پایه، ارزشها و معیارهای اصلی تعیین شده در سند

تحول بنیادین آموزش و پرورش، و سند ملی برنامه درسی، ایجاد شود. وزارت آموزش و پرورش موظف است، تا انتهای برنامه، زمینه فعالیت حداقل ۴۰٪ مدارس دولتی و غیردولتی را با الگوهای متنوع طراحی، ارائه و اجرا شده توسط خود مدارس، فراهم آورد. بررسی، تصویب، نظارت، ارزشیابی و اعتبار بخشی، این الگوهای متنوع، باید به با شکل گیری و مشارکت نهادهای اعتبار سنجی و نظارتی اجتماعی، در کنار نهادهای حاکمیتی، انجام شود.

ماده ۲: وزارت آموزش و پرورش موظف است، زمینه بسیج و جنبش اجتماعی برای مشارکت وسیع و فعال جامعه در حوزه تربیت، از جمله با مشارکت دادن نهادهای وابسته به مراکز طراحی و تولید و مراکز کار، مراکز فرهنگی، حوزه های علمیه، و نهادهای مدیریت شهری، در زمینه های زیر را ایجاد کند:

○ بازطراحی و بازسازی معماری ساختمان مدارس، متناسب با الگوهای جدید و متنوع آموزشی، با مشارکت و جهاد مردمی و نهادهای مدیریت شهری، و الزام مدیریت شهری به نقش آفرینی موثر در این عرصه، و کمک بودجه عمرانی این بخش، برای تبدیل مدارس با مساحت محدود و نامناسب، به مدارس مجتمع، وسیع، با معماری اسلامی و بومی، و دارای امکانات و تجهیزات مناسب؛

○ ایجاد محتوای آموزشی مناسب و متنوع، چند رسانه ای، با کیفیت مناسب؛

○ ایجاد سکوهای آموزشی مناسب و متنوع، و ارائه خدمات با کیفیت در آنها؛

○ ایجاد نهادهای فعال تربیت توسط مراکز مردمی، و طراحی و تدوین رویکردهای آموزشی متنوع و برنامه درسی عملیاتی، مبتنی بر برنامه درسی راهبردی این سند، و اجرای مناسب آن.

ماده ۳: وزارت آموزش و پرورش و وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، برای ارتقاء کیفیت و تعمیق آموزش و تربیت، و سوق به آموزشهای نافع و مبتنی بر نیازها و شرایط جامعه و تمدن جدید در حال شکل گیری، موظفند رویکردهای

آموزشی و تربیتی نوین و موثر را بخصوص مبتنی بر رویکرد استاد و شاگردی (منتورینگ) اتخاذ کرده، از سکوه‌های آموزشی به صورت موثر استفاده کند، و علاوه بر آن، در سازوکارهای تربیت معلم و مدرس نیز از این رویکردها بهره بگیرند.

ماده ۴: وزارت آموزش و پرورش، موظف است ظرف دو سال ابتدای برنامه، از طریق **بازمهندسی نظام سازمانی و اجرائی** نظام آموزشی، و چابک سازی آن، و ارتقاء بهره وری و کیفیت، و اعتبار سنجی مستمر آن، برای ایفای نقشهای حاکمیتی و اجتماعی در حکمرانی و عملیات تربیت، و در نهایت بهینه سازی ساختار ستادی و انتقال نیروهای ستادی به صف، مصرف کل بودجه ستاد (اعم از اداری و زارتي تا شهرستانی، پژوهشی و غیره) خود را به حداکثر ۱۵٪ کل بودجه کاهش دهد.

ماده ۵: سازمان مدیریت و برنامه ریزی کشور، با همکاری وزارت آموزش و پرورش، موظف است از سال دوم اجرای برنامه، منابع مالی مدارس دولتی یا غیر دولتی که الگوهای متنوع و نوآورانه مدارس نوآورانه را طبق ویژگیهای ماده [۱] اجرا می کنند، مطابق معادل سرانه آموزشی شاگردان، و در اجرای اصل سی ام قانون اساسی، و در تحقق عدالت آموزشی، با تعیین نسبتهای مناسب سرانه متناسب، با توجه به عواملی نظیر نسبت دهک درآمد خانواده، مناطق محروم، مدارس با محدودیتهای ویژه (نظیر تعداد شاگردان محدود، دورافتاده، نیاز به تمهیدات خاص)، شاگردان با نیازمندیهای حمایتی آموزشی خاص (نظیر شاگردان استثنائی و معلول)، شاگردان با توانمندیها، استعدادها و شایستگیهای ویژه، و شاگردانی رشته‌های نیازمند منابع، امکانات و حمایتهای بیشتر (نظیر فنی و حرفه‌ای، و هنر)، تامین کند؛ به نحوی که تمام اقشار جامعه به صورت عادلانه بتوانند از این آموزشهای متنوع بهره مند شده و قدرت انتخاب داشته باشند. سازوکارهای این تامین مالی باید به تصویب شورای عالی آموزش و پرورش برسد.

ماده ۶: برای ارتقاء و ترویج سازوکارهای ارزشیابی و ارتقاء نیروی انسانی، به رویکرد ارتقاء شایستگی کیفیت محور، و ارزشیابی مستمر، و ایجاد تدریجی فرهنگ بکارگیری الگوهای شایستگی، با رویکردی نهادی و خودسازمانده، هم در حوزه‌های حاکمیتی و هم حوزه‌های نهادی و اجتماعی، از سال دوم برنامه، هر یک از مدارس مجری الگوهای متنوع موضوع ماده [۱]، و دانشگاه‌ها، موظفند یک الگوی ارزشیابی و ارتقاء شایستگی نیروی انسانی را انتخاب، بومی‌سازی، یا طراحی کرده، و در خود مدرسه، دانشگاه و در مورد شاگردان، دانشجویان و کارکنان خود اجرا کنند. از سال چهارم اجرای برنامه، نتایج الگوی ارزشیابی و ارتقاء شایستگی، باید به مدارک تحصیلی صادر شده آن مدارس و دانشگاه به صورت باز منتقل شده، به نحوی که مدارک تحصیلی فارغ‌التحصیلان، علاوه بر ابعاد ارزشیابی قبلی متداول، ابعاد شایستگی‌ها و توانمندیهای آنها را در ابعاد مختلف، منعکس کند، تا بتدریج فهم و توجه این ابعاد شایستگی، به سطح جامعه منتقل شود. سازمان امور اداری و استخدامی کشور و وزارت تعاون، کار و رفاه اجتماعی، موظفند سازوکارهای مناسب برای ارتقاء فرهنگ درک ابعاد شایستگی‌های فارغ‌التحصیلان، و استفاده از نتایج این ارزشیابی‌ها در محیط کار را ایجاد و اجرا کنند. علاوه بر آن، دانشگاه‌ها موظفند با ترغیب و حمایت ایجاد نهادهای اجتماعی و موسسات مشاوره، خدمات مشاوره در مورد الگوی مورد استفاده خود را در سطح جامعه نیز ارائه کند.

ماده ۷: برای تمهید اثر بخشی خلاقیت ناشی از تنوع رویکرد آموزشی، لازم است تا شیوه جذب دانشجو در آموزش عالی از شکل کنکور سراسری، به رویکرد متنوع و مبتنی بر نیاز دانشکده‌ها سوق پیدا کند. به همین دلیل لازم است تا با طبق ضوابط، اولویتها و برنامه مصوب وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، هر دانشکده یا گروه آموزشی در دانشکده، بر اساس خصوصیات رشته‌های تحصیلی خود، و نیازمندیها و خصوصیات آن رشته‌ها، و نیز رویکرد آموزشی دوره‌های

آموزشی رشته‌های تحصیلی، معیارها و سازوکارهای گزینش دانشجوی خود را تعریف و اجرا نمایند؛ و طی برنامه هفتم، ۸۵٪ دانشگاهها، از شمول جذب یکپارچه در کنکور سراسری خارج شوند. دانشکده‌ها و گروههای آموزشی با رویکردها و فضای اجتماعی و تخصصی نزدیک به هم، می‌توانند با تشکیل یک زنجیره مشترک، روال گزینش مشترکی را تعریف و اجرا نمایند.

ماده ۸: ستاد تعلیم و تربیت شورای عالی انقلاب فرهنگی، در سال اول اجرای برنامه، موظف است معیارها و سازوکارهای ارائه گواهینامه‌های هوشمند شایستگی‌ها را مبتنی بر رویکرد مدرک باز و مبتنی بر سازوکار تبیین توانمندیها و شایستگیها و تجارب، تدوین، ابلاغ، و پس از آن نیز به صورت مستمر به روز کند. مبتنی بر این رویکرد، در هر گونه گواهینامه و مدرک تحصیلی در آموزش عمومی و رسمی، به جای ارائه نمره کلی به صورت کمی یا کیفی، برای نشان دادن وضعیت شاگرد در گواهینامه، مولفه‌های اصلی شایستگی او به تفکیک، به اجمال یا تفصیل، در طول تمام مدت تحصیل و پس از آن در طول مدت خدمت، بیان شده و به صورت مستمر به روز می‌شود. وزارت آموزش و پرورش، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی، سازمان امور اداری و استخدامی کشور، با مدیریت سازمان مدیریت و برنامه ریزی کشور، موظفند بسترها و سازوکارهای گواهینامه‌های هوشمند را تمهید و از سال دوم برنامه، اجرا نماید.

اشاره ای به بخش سوم در جلد بعدی – مقدمه گفتارهای مبائی

معمول است که مبانی یک سند در ابتدای آن یا در سند مستقل به صورت کامل منعکس می شود. اما با توجه به اینکه سند راهبرد ملی و تمدنی تحول تربیت عمومی و رسمی، با تکیه به سه سند مبانی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، و پذیرفتن کلیات و مهمات آن ارائه شده است، در ارائه این سند، مبانی به صورت مستقل ذکر نشده است؛ اما مباحثی راهبردی از مبانی که یا در اسناد سه گانه مذکور تبیین نشده، یا به حد کافی به زوایای مهم آن تاکید نشده، یا تبیین متفاوتی از آن در این سند مورد استفاده و استناد قرار گرفته است، در بخش سوم، در قالب چند گفتار، به اجمال مورد بحث قرار می گیرد. بخش سوم ان شاء الله ابتدا به تدریج در قالب گفتارها و مستندات مستقل در وبگاه نگارنده منتشر^۱ و در انتها به صورت یک جلد مستقل منتشر می شود.

الحمد لله رب العالمین

انتهای سند

^۱ - /سند-راهبرد-ملی-و-تمدنی-تحول-تربیت-عمومی/ <https://ardavan-majidi.ir/>