

اولین همایش ملی حکمرانی در نظام تعلیم و تربیت

بسم الله الرحمن الرحيم

گزارش بسته سیاستی هم‌افزایی اجتماعی تحول راهبردی نظام تربیت

اردوان مجیدی^۱، مجتبی گلینی^۲، ابراهیم راستیان^۳، محمد رضا حشمتی^۴، سلمان آذری^۵.

خلاصه مدیریتی

تحول پایدار نظام تربیت، به شکل نهادینه شده در بطن جامعه، و با به‌کارگرفتن خلاقیت و تلاش اجتماعی، و مشارکت وسیع جامعه، با حفظ پیوستگی و انسجام در ساختار حکمرانی ملی، محقق می‌شود، و این مستلزم تعریف و تصویب سیاست‌ها و قوانین موید این تحول نهادی است. بسته سیاستی حاضر، با مطالبه ستاد تعلیم و تربیت شورای عالی انقلاب فرهنگی، در یک فرایند اجتماعی ۲ ساله (و پس از یک فرایند زمینه ۲۵ ساله اجتماعی)، ضمن تعامل مؤثر با ساختارهای حکمرانی ملی، بر همین اساس طراحی، تدوین و تنظیم گردیده است.

جوهره این بسته سیاستی بر آن است که تحول نظام تربیت، فقط در بدنه رسمی نظام تربیت محقق نمی‌شود، و بدون ایجاد هم‌افزایی و مشارکت وسیع فعالان نظام تربیت، و به رسمیت شناختن فعالیت آنها، تحول مطلوبی رخ نخواهد داد. پاسخ به پیچیدگی‌ها و نیازهای متنوع و دایما در حال تغییر جامعه امروز، باید با یک قوه عاقله فعال، پویا، توزیع شده و کارآمد انجام شود. رویکرد محوری این بسته سیاستی، برای تحقق این هدف، آن است که با ایجاد بسترها و سازوکارهای مناسب، میدانی ایجاد شود که فعالان و خبرگان حوزه تربیت، عملاً بتوانند ایده‌های خلاقانه و کاربردی خود را، در کنار رویکرد رسمی کنونی، در چارچوب نظارت شده و مدیریت شده حاکمیت، پرورش داده و اجرا کنند، و الگوهای متنوع تربیتی آنان، به رسمیت شناخته شود. الگوهای خلاقانه متنوعی که پاسخگوی طیف نیازهای متنوع شاگردان و جامعه باشند. مدیریت و نظارت بر این الگوها، بافت و ساختار حکمرانی‌ای را طلب می‌کند، که متناسب با شرایط تمدنی کنونی و آینده در حال شکل‌گیری باشد.

در معماری این بسته سیاستی، در یک حرکت نرم و کم‌چالش، از عقل و خلاقیت جمعی و توان مردم، برای تحقق الگوهای مختلف که به نیازهای متنوع جامعه جدید پاسخ دهند، در تعامل با نظام رسمی کنونی، و در چارچوب حاکمیت، استفاده می‌شود. این نظام به موازات نظام کنونی، و بدون برهم زدن ساختار و معادلات آن، در یک حرکت تدریجی و تکاملی شکل می‌گیرد. به‌صورت اجمالی جمع‌بندی کلان سیاست‌های این بسته عبارت است از:

برای ایجاد زمینه مشارکت فعال و خلاقانه جامعه در تحول نظام تربیت، و افزایش عاملیت مدرسه، با تحفظ و تحکیم هویت ایرانی اسلامی، و تحقق عدالت تربیتی:

۱. امکان تعریف الگوهای مختلف برنامه درسی مدارس، توسط مدارس داوطلب دولتی و غیردولتی، با ایجاد سازوکارهای حکمرانی مناسب، و بررسی، تصویب و نظارت بر اجرای آن الگوها را فراهم کنند.
۲. در بستر سازوکار حکمرانی مذکور، نظام نظارت، ارزشیابی و اعتباربخشی، به صورتی رشد دهنده، تنظیم‌گر، حمایتی، مراقبتی و حرکت آفرین در مسیر تحول، با حضور مستمر و همه‌جانبه در همه ابعاد نظام تربیت، پی‌ریزی و ایجاد شود.

^۱ - پژوهشگر majidi.office@gmail.com, <https://ardavan-majidi.ir> - نویسنده مسئول.

^۲ - پژوهشگر حلقه مدرسه مرکز رشد دانشگاه امام صادق علیه السلام.

^۳ - مسئول حلقه مدرسه مرکز رشد دانشگاه امام صادق علیه السلام.

^۴ - معلم دانشگاه و مدرسه و پژوهشگر اندیشکده مطالعات راهبردی مفید.

^۵ - دبیر کارگروه آموزش و پرورش ستاد راهبری تحول دولت سیزدهم.

اولین همایش ملی حکمرانی در نظام تعلیم و تربیت

۳. در تحقق عدالت آموزشی، منابع تحصیل رایگان شاگردان در مدارس دولتی و غیردولتی تحول یافته در حیطه این سیاست‌ها، تأمین شود.

۴. اقدامات لازم در فرهنگ سازی و اشاعه الگوهای ارتقاء شایستگی در مدیریت سرمایه انسانی را در کشور، انجام دهند.

۵. متناسب با ویژگی‌های رشته‌های مختلف آموزش عالی، تمرکز سازوکارهای گزینش دانشجو را حتی‌الامکان کاهش داده، و با حفظ عدالت آموزشی، بخشی از اختیارات در مورد معیارها و نحوه گزینش دانشجویان، به دانشکده‌ها، تفویض شود.

واژگان کلیدی: نظام تربیت، تحول نهادی، هم‌افزایی اجتماعی، الگوهای متنوع برنامه درسی، حکمرانی برنامه درسی.

۱- مقدمه

۱-۱- بیان مسئله و ضرورت

تحول نظام تربیت، به‌جز به شکل نهادی، و نهادینه شده در بطن جامعه، و با به‌کارگرفتن خلاقیت و تلاش اجتماعی، و مشارکت وسیع جامعه در کنار حاکمیت، محقق نمی‌شود. این تحول نهادی، در عین قرارداد داشتن در بافت حاکمیت، با حفظ پیوستگی و انسجام در ساختار حکمرانی ملی، باید در بطن جامعه، و در بستر گفت‌وگو اجتماعی و کنشگری جمعی جامعه فعالان تعلیم و تربیت شکل گیرد.

سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، تبیینی از ابعاد تربیت مدنظر حاکمیت را ارائه می‌کند. قطعاً در صورتی که جامعه تربیت نیز در یک حرکت نهادی، به کمک سازمان رسمی آموزش و پرورش بیاید، و تحول ترسیم شده، در بافت جامعه نهادینه شود، جامعه، خود به ترسیم‌کننده، مطالبه‌کننده و محقق‌کننده نهاد تربیت تبدیل می‌شود. در چنین شرایطی است که می‌توان تحقق یک تحول پایدار و کم تنش را انتظار داشت.

بدین لحاظ تعریف و تصویب سیاست‌ها و قوانین موید این تحول نهادی، می‌تواند تحقق آن را در مسیر صحیح قرار داده، حمایت حاکمیت را از این حرکت نهادی تحول، ایجاد، و حرکت آن را مدیریت، تمهید و تسهیل کند. بخصوص در صورتی که یک قانون موجز، بندهای راهبردی و مؤثر تحول را در برداشته، و نقش‌های محوری و گلوگاهی در شکل‌گیری جریان تحول، در آن تبیین شده، و باعث هم‌افزایی بازیگران متنوع تربیت شود، می‌توان انتظار داشت که تحول با شکل سلسله‌وار و به‌هم‌پیوسته، در فضای متعامل حکومتی، اجتماعی و نهادی رخ دهد. بسته سیاستی تبیین شده در این گزارش، بر همین اساس طراحی، تدوین و تنظیم گردیده است.

۱-۲- خاستگاه، پیشینه و فرایند

در فرایند مطالعه و تدوین سند تحول بنیادین آموزش و پرورش از سال ۱۳۸۲ تا ۱۳۹۰، ضمن درگیر شدن بخشهای پژوهشی و راهبردی ستاد شورای عالی آموزش و پرورش و سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وزارت، و سایر حوزه‌های ستادی، تلاش بر آن بود که فعالیت‌های مطالعات و طراحی راهبردی، با مشارکت حتی‌الامکان خبرگان حوزه‌های مرتبط، انجام شود. از جمله بیش از سیصد پروژه و مشارکت بیش از ۳۰ دانشگاه، طی مدت پروژه، برای درگیر کردن جامعه تربیت در این کار، انجام شد. اما به نظر می‌رسد بیش از توزیع پروژه‌های سند، نیاز به ساختار خودجوش و خودانگیخته‌تری برای درگیر کردن جامعه تعلیم و تربیت وجود داشته باشد.

به‌موازات فعالیت کمیته فنی سند تحول بنیادین، تلاش‌های متعدد اجتماعی نیز برای تحول نهادی نظام تربیت توسط جامعه فعالان تعلیم و تربیت، انجام شد. از جمله از سال ۱۳۸۳ و البته در تعامل نسبی با کمیته فنی مذکور، مطالعه و

اولین همایش ملی حکمرانی در نظام تعلیم و تربیت

طراحی معماری نظام تربیت، و طراحی و اجرای الگوهای راهنما(پایلوت)، توسط جمعی از فعالان و پژوهشگران، انجام شد، و تاکنون نیز ادامه دارد. نتایج این مطالعات و طراحی های خودانگیخته، در همان دوره به صورت مستمر به کمیته فنی سند ارائه می شد. در امتداد همین فعالیت خودانگیخته اجتماعی، در سال ۱۴۰۱ سند پیشنهادی "تربیت برای تمدن سازی نوین اسلامی - راهبرد ملی و تمدنی تحول تربیت عمومی و رسمی"، به عنوان مکمل سند تحول بنیادین، توسط آقای مهندس اردوان مجیدی و همکاران، در پی یک فرایند پژوهش و طراحی ۲۵ ساله تدوین و منتشر شد (مجیدی، ۱۴۰۱). در پائیز سال ۱۴۰۱، پس از بررسی آن سند در ستاد تعلیم و تربیت شورای عالی انقلاب فرهنگی، به درخواست ستاد، تدوین این بسته سیاستی، در محورهای گلوگاهی تحول نظام تربیت، مبتنی بر یافته های سند مذکور، به ارائه کنندگان سند مذکور، محول، و نسخه اولیه بسته سیاستی حاضر، برای آغاز یک فعالیت اجتماعی وسیع تر در زمستان ۱۴۰۱، به ستاد ارائه گردید.

باتوجه به اینکه جوهره این بسته سیاستی بر آن بود که تحول نظام تربیت، فقط در بدنه رسمی نظام تربیت محقق نمی شود، و بدون ایجاد هم افزایی و مشارکت وسیع فعالان نظام تربیت، و به رسمیت شناختن فعالیت آنها، تحول مطلوبی رخ نخواهد داد، پیشنهاد نگارنده اولیه این بود که پالایش این بسته سیاستی نیز، ابتدا با مشارکت بدنه اجتماعی فعالان تربیت انجام شده، و به وسیله جمعی از فعالان به شورا ارائه شود. با موافقت ستاد، و مشارکت جمعی از فعالان خبره حوزه تربیت، جمعی شکل گرفت که عنوان "قرارگاه هم افزایی اجتماعی تحول نظام تربیت" را برای خود انتخاب، و آقای دکتر ابراهیم راستیان، دبیری این قرارگاه را بر عهده گرفت.

بسته سیاستی مذکور، در این قرارگاه، طی یک فرایند یک ساله، از اردیبهشت ۱۴۰۲ تا بهار ۱۴۰۳، مورد پالایش و بحث عمومی و تخصصی قرار گرفت. ۴ کارگروه تخصصی، زوایای مختلف این بسته سیاستی را با خبرگان و فعالان حوزه تربیت و حوزه های مرتبط، مورد بررسی قرار دادند. در این مرحله، نزدیک به ۱۰۰ نفر از صاحب نظران، در جلسات متعدد و مختلف تخصصی، به نقد و بررسی بسته پرداختند. پس از آن، در مرحله بعد، متن بسته سیاستی مذکور به صورت عمومی منتشر، و بازخوردهای صاحب نظران در مورد آن کسب و حتی الامکان اعمال شد. نتیجه این پالایش تا کنون، نسخه ای است که در تابستان ۱۴۰۳ به ستاد تعلیم و تربیت ارائه شد، و در این گزارش نیز به آن پرداخته می شود. در حال حاضر نیز تعامل با خبرگان، ذی نفعان و مسئولان حوزه های مرتبط در کشور، در فرایند پالایش این بسته سیاستی، ادامه دارد، و همایشی، بین خبرگان و فعالان نیز در حال برنامه ریزی است که این بسته در آن به صورت یکپارچه و در جلسات متعدد، به نقد و بحث گذاشته شود.

تلاش بر آن است که این سیاست ها در تعامل بین صاحب نظران، متخصصان، ذی نفعان و فعالان جامعه تربیت، مدارس پیشرو، ستاد تعلیم و تربیت شورای عالی انقلاب فرهنگی، شورای عالی آموزش و پرورش، کمیسیون آموزش و تحقیقات مجلس شورای اسلامی، وزارت آموزش و پرورش، و بخصوص سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی، ستاد تحول دولت، بررسی، تکمیل و تدقیق شده، و توسط شورای عالی آموزش و پرورش و شورای عالی انقلاب فرهنگی^۶ به تصویب برسد.^۷

^۶ - لازم به ذکر است که برخی از ابعاد این بسته سیاستی، فراتر از حوزه آموزش و پرورش و به حوزه آموزش عالی مرتبط می شود، و لازم است علاوه بر شورای عالی آموزش و پرورش، شورای عالی انقلاب فرهنگی نیز در مورد آن تصمیم گیری نماید.

^۷ - گزارش تفصیلی مراحل مذکور، و مستندات مرتبط با پالایش این بسته نیز در https://zil.ink/ham_afza و نیز سیاست های هم-افزایی اجتماعی-در-تحول-راه <https://ardavan-majidi.ir/> در دسترس و قابل استفاده است، و با توجه به ادامه فرایند، حتی الامکان نیز به صورت مستمر، به روزرسانی می شود.

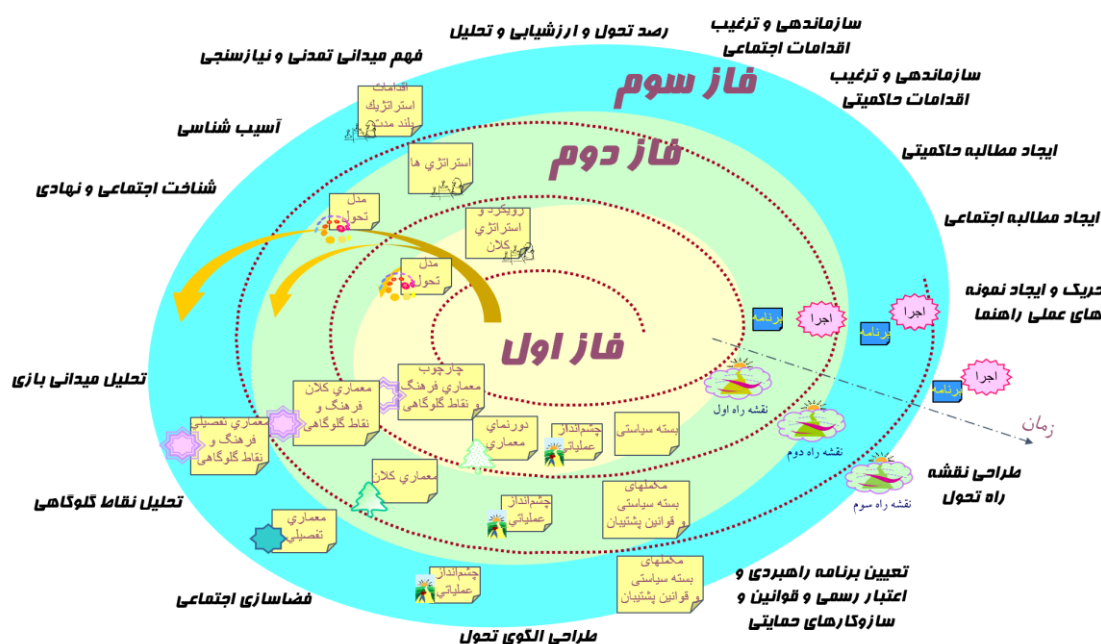
اولین همایش ملی حکمرانی در نظام تعلیم و تربیت

۱-۳- روش شناسی

ضمن اینکه عناصر محوری این بسته، مبتنی بر سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، و برخی از تبیین‌های راهبردی، تنظیم گردیده، اما نقطه کانونی شکل‌گیری و تکامل این بسته، بر یک تعامل جمعی، و شکل‌گیری یک تلاش جمعی هم‌افزا انجام شده است. چگونه یک قانون بدون اینکه خود به‌صورت نهادی شکل گرفته باشد، می‌تواند منشأ شکل‌گیری یک تحول نهادی شود؟ ذات نیافته از هستی‌بخش، چون تواند که بود هستی‌بخش؟

بسته سیاستی مورد ذکر نیز در یک فرایند اجتماعی، ضمن تعامل مؤثر با حاکمیت و ساختارهای حکمرانی، تدوین گردیده و می‌گردد. پس از مطالعات و تدوین برخی از مبانی راهبردی توسط پژوهشگران مستقل، با حمایت ستاد تعلیم و تربیت شورای عالی انقلاب فرهنگی، فرایند گسترده و البته تدریجی‌ای آغاز گردید که در آن، طیف وسیعی از صاحب‌نظران، و فعالان حوزه تعلیم و تربیت، در طراحی، تدوین و پالایش این بسته، نقش ایفا کرده، و ان‌شاءالله این فرایند نیز ادامه و به تدریج در ترکیب یک خوشه اجتماعی، گسترش خواهد یافت. نسخه حاضر، نتیجه مراحل میانی این فرایند تلاش جمعی محسوب می‌شود.

متناسب با شرایط تحول نهادی مورد بحث در این بسته سیاستی، از روش‌شناسی "چم (چارچوب و متدولوژی معماری نظام‌های کلان و معماری سازمانی) (مجیدی، ۸۵)" استفاده می‌شود. چم برای آنکه امکان تعامل بهتر بین نظریه‌پردازی، برنامه‌ریزی راهبردی، طراحی معماری، طراحی دقیق، اجرا و فرهنگ‌سازی را فراهم کند، این فعالیت‌ها را نیز در مدل تکامل تدریجی داخل می‌کند. شکل ۱، نشان می‌دهد که این فعالیت‌ها، چگونه در قالب یک مدل پیچشی، طی سه فاز اصلی سازمان می‌بایند. این مدل، بر مبنای مدل پیچشی بوهم (Pressman, 97)، و نیز مدل تکاملی (EUP, EUP-RUP) (2006) بنا شده است. در فصل سوم، شکل اختصاصی شده این مدل را با توجه به بسته سیاستی مورد نظر، تبیین می‌کنیم.



شکل ۱- مدل تکامل تدریجی راهبردها، معماری و اجرا (ترما) برای بسته هم افزایی اجتماعی تحول نهاد تربیت

حوزه‌های اصلی قطاعی مدل بومی برای بسته سیاستی مذکور، در یک چرخه شامل بخش‌هایی از فهم میدانی تمدنی جدید گرفته تا رصد تحول و ارزشیابی و تحلیل می‌شود که در شکل مشخص است.

اولین همایش ملی حکمرانی در نظام تعلیم و تربیت

این چرخه در چند فاز اتفاق می‌افتد. در هر فاز و هر گردش در چرخه حلزونی، همه گام‌های مذکور انجام شده، منتهی در هر گردش، عمق این فعالیت‌ها بیشتر شده، و چرخه عمیق‌تری در تحقق تحول عمیق‌تری تجربه می‌شود. در هر گردش، چرخه باتوجه به بازخوردهایی که از میدان دریافت می‌کند، بافت تحول طراحی شده و بافت تحول محقق شده را، به‌مرور اصلاح کرده و تکامل می‌دهد. به‌این‌ترتیب، یک حرکت تدریجی در مسیر تحول شکل می‌گیرد. مهم‌ترین وجه این چرخه، تلاش برای ایجاد یک گفتمان و میدان معرفتی، برای شکل‌گرفتن 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 تلاش برای تحقق جمعی در سوی سوم است.

۱-۴- جوهره و محور سیاست‌ها

پاسخ به پیچیدگی‌ها و نیازهای متنوع و دائماً در حال تغییر جامعه امروز، بخصوص در موضوع پیچیده‌تری چون تربیت، باید با یک قوه عاقله فعال، پویا، توزیع شده و کارآمد انجام شود. نظام تربیت، با چالشی مهم در این پاسخگوئی مواجه است. هیچ سازمان متعارف و سلسله‌مراتبی در چارچوب‌های موجود نظام‌های رسمی، توان چنین کاری را ندارد، مگر آنکه از عقل و تلاش جمعی در این کار استفاده شود. آن‌هم نه با دادن شعار برای استفاده از عقول و تلاش جمعی و مشارکت صوری، و نه با تشکیل‌دادن شوراهای مشاورتی ناکارآمد. بلکه با ایجاد ساختاری انعطاف‌پذیر که بتواند انسجام و هم‌افزایی را در به‌کارگیری و به‌کارگیری این عقل و تلاش جمعی، محقق کند. رویکرد محوری این بسته سیاستی، برای تحقق این هدف، آن است که با ایجاد بسترها و سازوکارهای مناسب، میدانی ایجاد شود که فعالان و خبرگان حوزه تربیت، عملاً بتوانند ایده‌های خلاقانه و کاربردی خود را، در کنار رویکرد رسمی کنونی، در چارچوب نظارت شده و مدیریت شده حاکمیت، پرورش داده و اجرا کنند، و الگوهای تربیتی آنان، در فرایند تربیت رسمی کشور، به رسمیت شناخته شود. این الگوهای خلاقانه، برای پاسخگوئی به طیف نیازهای متنوع شاگردان و جامعه، قاعداً دارای تنوع منطقی خواهند بود. مدیریت و نظارت بر این الگوها، بافت ساختار حکمرانی ای را طلب می‌کند، که متناسب با شرایط تمدنی کنونی و آینده در حال شکل‌گیری باشد. تحقق این رویکرد، نیاز به سازوکارهای متناسب، در ابعاد و زوایایی در چند حوزه محوری دارد. از جمله در حوزه رویکرد حکمرانی نظام تربیت، رویکرد اقتصادی تعلیم و تربیت و تحقق تحصیل رایگان برای عدالت آموزشی، مسئله کنکور، و مسئله نظام شایستگی‌ها. بسته سیاستی ارائه شده، در این حوزه‌ها نیز به تبیین سیاست‌ها و راهکارها پرداخته است.

۱-۵- سیاستهای کلان

به‌صورت اجمالی جمع‌بندی کلان سیاست‌ها عبارت است از:

برای ایجاد زمینه مشارکت فعال و خلاقانه جامعه در تحول نظام تربیت، و افزایش عاملیت مدرسه، با تحفظ و تحکیم هویت ایرانی اسلامی، و تحقق عدالت تربیتی، در پاسخگوئی به طیف‌های مختلف نیازها، استعدادها و شرایط متنوع متربیان و بوم‌های مختلف، نهادهای مختلف حاکمیت، طبق نقش‌ها و مسئولیت‌های تعیین شده در متن این سیاست‌ها، موظفند ضمن حمایت‌های لازم، با مشارکت حتی‌الامکان نهادهای اجتماعی:

۱. امکان تعریف الگوهای مختلف برنامه درسی مدارس، توسط مدارس داوطلب دولتی و غیردولتی، با ایجاد سازوکارهای حکمرانی مناسب، و بررسی، تصویب و نظارت بر اجرای آن الگوها را فراهم کنند.

اولین همایش ملی حکمرانی در نظام تعلیم و تربیت

۲. در بستر سازوکار حکمرانی مذکور، نظام نظارت، ارزشیابی و اعتباربخشی، به صورتی رشد دهنده، تنظیم‌گر، حمایتی، مراقبتی و حرکت آفرین در مسیر تحول، با حضور مستمر و همه‌جانبه در همه ابعاد نظام تربیت، پی‌ریزی و ایجاد شود.
۳. در تحقق عدالت آموزشی، منابع تحصیل رایگان شاگردان در مدارس دولتی و غیردولتی تحول‌یافته در حیطه این سیاست‌ها، تأمین شود.
۴. اقدامات لازم در فرهنگ سازی و اشاعه الگوهای ارتقاء شایستگی در مدیریت سرمایه انسانی را در کشور، انجام دهند.
۵. متناسب با ویژگی‌های رشته‌های مختلف آموزش عالی، تمرکز سازوکارهای گزینش دانشجو را حتی‌الامکان کاهش داده، و با حفظ عدالت آموزشی، بخشی از اختیارات برای تصمیم‌گیری در مورد معیارها و نحوه گزینش دانشجویان، به دانشکده‌ها، تفویض شود. (بسته سیاستی هم افزایی اجتماعی، ۱۴۰۳)

۱-۶- ترکیب بندی بسته سیاستی

بسته سیاستی، پس از تبیین مقدمات، به تعاریف پرداخته، و پس از آن وارد مواد در سه فصل ۱- نظام تربیت عمومی و رسمی، ۲- مدارس نوآور و خوداتکا و ۳- الگوهای شایستگی و کنکور می‌شود. مواد بسته سیاستی پیشنهادی در دو سطح راهبردی و میسوط تنظیم شده است. در سطح راهبردی، ۷ ماده اصلی و گلوگاهی در نظر گرفته شده است، که تقریباً می‌تواند بخش اصلی اثر بخشی مورد انتظار از سیاست‌ها را ایجاد کند. همچنین سایر موادی که احتمالاً در بررسی و تصویب سیاست‌ها، ممکن است توسط سیاستگذار به آنها احساس نیاز شود، با قلم ریزتر، با عنوان "ماده تکمیلی"، و زمینه خاکستری رنگ، متمایز شده است. (بسته سیاستی هم افزایی اجتماعی، ۱۴۰۳) به پیوست است.

۲- ادبیات موضوع و مبانی تحلیلی

۲-۱- نهاد تربیت و رویکردهای نهادگرا به تحول نظام تربیت

قبلاً اشاره کردیم که نظام تربیت را، بیش از آنکه به چشم یک سازمان قابل فهم باشد، باید یک نهاد دانست. نگاه نهادی به نظام تربیت، تصویری متفاوت از این نظام را پیش روی ما ترسیم می‌کند، و سازوکارهای متفاوتی را برای تحول آن پیش روی ما قرار می‌دهد.

نهاد، در یک حوزه و زمینه مشخص، میدان‌ها و فضاهای مشخص و تفکیک شده‌ای را ایجاد می‌کند که در آن نقش‌های مشخصی تعیین شده، و الگوهای رفتاری مشخصی در قالب آن نقش‌ها، در مسیرهای رفتارهای مشخص، خطوط راهنمای معین، و مرزهای محدود برای رفتارها، تعریف شده است. مثلاً در نهاد مدرسه، نقش‌هایی نظیر معلم، والدین، شاگرد و نظایر آن، با الگوهای رفتاری مشخص، وجود دارد. یا در نهاد بازار، نهاد خانواده، نهاد هیئت و نظایر آن نیز چنین است.

وقتی شخص در شرایط این بستر قرار می‌گیرد، بر اثر القای هنجاری و فضای نهاد، رفتار مشخصی را از خود بروز می‌دهد. در یک نهاد، فرا رفتارها (اعم از هنجارها، عادت‌ها و قوانین) و فرسازه‌ها (سازه‌های فرهنگی که فرارفتار خاصی را در پهنه آن ایجاد می‌کند؛ از فنجان گرفته تا ساندویچ، و از خودرو گرفته تا آپارتمان)، رفتارهای افراد در نهاد را انسجام می‌دهند. نهاد یک سازمان غیررسمی است که قوانین نانوشته‌ای بر آن حکم‌فرما است. نهاد در پهنه فرهنگ تعریف می‌شود؛ اما گاه سازمان‌ها، نهادهای رسمی و قوانین رسمی در پهنه آن نیز ایجاد می‌شوند. مثلاً نهاد بازار، یا نهاد پول،

اولین همایش ملی حکمرانی در نظام تعلیم و تربیت

در عین قوانین و فرسازه های غیررسمی، سازمان ها و قوانین رسمی خاصی نظیر بانک، نظام ارزی و نظایر آن را در برمی گیرد (مجیدی، ۸۶).

نهادهای یک نظام با پایداری درونی از اعتقادهای مشترک و شیوه های مشخص هستند، که رفتارهای مورد انتظار اعضای جامعه در شرایط مختلف هستند، و همه افراد در آن، طبق قواعد آن نهاد، رفتار کرده و نقشهای خود را بازی می کنند. نهادهای شکل می گیرند تا موجب کاهش عدم اطمینان، و کندی و تزلزل در تصمیم گیری شوند، و سرعت تصمیم گیری را افزایش دهند. (حیدری و نجفی، ۱۴۰۱).

نهادهای، قوانین بازی در جامعه اند. به بیانی دقیق تر، آنها قیودی وضع شده از جانب نوع بشر هستند که روابط متقابل انسان ها را با یکدیگر شکل می دهند. نهادهای راهنمای کنش انسان ها هستند. (نورث، ۸۵) (حیدری و نجفی، ۱۴۰۱). نهادهای، به طور اجتماعی به علائق ساختار می دهند، و آنها را در جهت هنجارهای اجتماعی هدایت می کنند؛ مزایای همکاری را افزایش می دهند؛ هزینه فعالیت هایی جمعی و معاملات را کاهش می دهند؛ با تعیین قیود و محدودیت ها، موجب ساختارمند شدن رفتارها و روابط افراد می شوند؛ راه حل هایی برای مشکلات کنش جمعی ارائه می کند؛ و حدود مرز انتخاب های افراد را تعیین و محدودیت هایی را بر جامعه تحمیل می کند. (قلی پور، ۸۵)

نهادهای، به مفهوم محدودیتهایی بر رفتار در اشکال قوانین، مقررات، و رویه های اجرا، و هنجارها، و نیز ساختار بازی ها هستند. نهادهای یک تعادل را محقق می کنند. در تحلیل نهادهای، مسئله مهم این است که چطور نهادهای، یا موقعیت ها، می توانند افراد را تحت تأثیر قرارداده و ادراک و اهدافشان را تغییر دهند. (صمیمی و دیگران، ۸۶).

نهاد مجموعه ای از فرارفتارها و فرسازه های متعامل و پیوسته است، که در یک حوزه و زمینه مشخص انسجام یافته اند، هدف مشخصی را دنبال می کند، کارکردهای مشخصی برای آن قابل تشخیص است، و متضمن خرده فرهنگ های خاص، برای بروز رفتارهای منسجم و هدایت شده افراد، جامعه، حکومت و دولت است. (مجیدی، ۸۶)

۲-۲- تحول نهادی

زمانی که فرارفتارها و فرسازه ها در یک حوزه مشخص، انسجام و سازوکار یکپارچه ای پیدا کنند، یک نهاد در عرصه حوزه ای از جامعه و فرهنگ آن تشکیل می شود. یک نهاد نظیر هیئت، می تواند به شکل خودجوش از پهنه فرهنگ، سازمان یافته و شکل بگیرد. همچنین یک نهاد ممکن است از مسیر دیگری، ابتدا با ترکیب سازمانی شکل گرفته، و پس از مدت مدید، این سازمان با نهادینه شدن در بافت جامعه، تبدیل به یک نهاد شود. نهاد تربیت (نظام تعلیم و تربیت)، چنین نهادی است.

بر خلاف یک سازمان، تغییر در یک نهاد، کار ساده و سریع عملی نیست، و به صورت دستوری و بخشنامه ای هم امکان پذیر نیست. تحول در نهاد، بر اساس اقبال و رویکرد جامعه، به برآورده شدن نیازهای آنها، در پهنه نهاد و تحول آن، محقق می شود. با تغییر در نهاد با تحریک نقاط گلوگاهی تحول نهادی قابل هدایت و مدیریت است. هر چند که تغییر در یک سازمان هم کار سریع العمل و ساده ای نیست، اما تغییر در نهاد بسیار کندتر و دشوارتر است. در واقع هر چقدر سازمان نهادینه تر شده باشد، تغییر در آن هم دشوارتر است، و بخش مهمی از مشکلات تغییر در سازمان، عمدتاً در وجه نهادی آن نهفته است. (مجیدی، ۸۶) (قلی پور، ۸۵)

۲-۳- اشاره ای به تحول نهادی برنامه درسی و تغییر ابرانگاره تربیت

اما فهم تحول نهادی تنها به حوزه نهاد تربیت، از منظر نظام کلان، محدود نمی شود. برنامه درسی نیز یک نهاد است، و تحول آن در همین مسئله فهم می شود.

اولین همایش ملی حکمرانی در نظام تعلیم و تربیت

آل حسینی و مهرمحمدی اظهار می کنند: برنامه درسی یک نهاد است و الگوهای رفتاری خاص و عادات تثبیت شده در آن، حاکمیت دارد. اما، همین فهم نهادی از برنامه درسی، بر اساس جهت گیری ها و تأکیدهای ما دستخوش تغییر و تحول می گردد. عملیات گرایایی یا آنچه بیشتر در متون تخصصی برنامه درسی از آن به عنوان “نقشه فنی عمل”^۸ نام برده می شود، دیدگاه حاکم یا دیدگاه آرمانی برنامه درسی در اکثر نظام های تربیتی جهان است. عملیات گرایایی در شکل لجام گسیخته ی خود، صرفاً یک جلوه از رویارویی با نهادی چون برنامه درسی و البته جلوه غالب آن است. ما به سامان و انگارهای بدیل نیاز داریم، تا بتوانیم خود را از عوارض عملیات گرایایی افراطی در مواجهه با نهاد برنامه درسی در همه سطوح و البته در سطح ملی رها سازیم. تحول فهم نهادی برنامه درسی از “عملیاتی” به “عملی و تأملی” اصلاح فهم خود با توجه به امکانات بی بدیل دیدگاه عملی حائز اهمیت است. عمل تأملی، قابلیت است که معلم با مجهز شدن به آن می تواند به “معلم به عنوان برنامه ساز درسی” تبدیل شود. «عمل تأملی» معلم را قادر می کند، با بهره گیری از دانش عملی شخصی، در کنار دانشی که نظریه های تربیتی با خود به موقعیت می آورند، به تصمیمات قابل دفاع در موقعیت تربیتی دست یابد. همین که نهاد برنامه درسی را به واسطه نقش و کارکرد آن در برآوردن نیازهای معنوی فرد و جامعه مورد فهم قرار دهیم و بر وجه غیرمادی آن تأکید کنیم، سؤالاتی از جنس ارزش های معنوی و اخلاقی سر بر می آورند و زمینه را برای ظهور گرایشات “عملی” و اخلاقی مهیا می کنند. (آل حسینی و مهرمحمدی، ۹۰)

اتود شخصیت غول “عملیات گرایایی” برنامه درسی در ابتدا در آثار بابیت^۹ در بحبوحه “نهضت کارایی” در کشور آمریکا زده شد، و در نهایت با انتشار اثر فوق العاده تأثیرگذار تایلر (۱۹۴۹/۱۹۸۶)، تصویر کامل و پیکره بی جان غول در صحنه عمل تعلیم و تربیت کشور آمریکا جان گرفت. در واقع، اصول اساسی برنامه درسی و آموزش^{۱۰} تایلر، پروژه ای موفق برای جان بخشیدن به یک دیدگاه، و عملیاتی کردن آن جهت ممکن شدن ارزیابی اعمال تربیتی بود. اما خطائی که از سوی سیاست گذاران هیجان زده در مواجهه با این طرح ساده و عملی صورت گرفت این بود که “درک پیچیدگی” را با ساده سازی یکسان تلقی کردند. ساده سازی می تواند فارغ از درک پیچیدگی، یک حرکت فروکاهشی برای غلبه بر ابهام و بلا تکلیفی در عمل باشد. مانند آنچه در فروکاستن اهداف کلی و مبهم، به اهداف عینی و روشن در تعلیم و تربیت رخ می دهد. البته، آنچه در ساده سازی رخ می دهد، لزوماً نادیده گرفتن پیچیدگی ها نیست، بلکه دستکم گرفتن آنها به نفع ابهام زدایی است. اما، دستکم گرفتن پیچیدگی، که از قضا، ویژگی اجتناب ناپذیر عمل تربیت است، به نفع ابهام زدایی، که از قضا، سیاست گذاران و مسئولان اجرایی به آن نیازمندند، اغلب با مخاطراتی همراه است، که پیامدهایش دیر یا زود آشکار می شود، همان طور که سرانجام برای کاربرد “اهداف عینی” در تعلیم و تربیت آشکار شد. در چنین سطحی، یک نظریه مقبول و فراگیر به عنوان یک “برانگاره”^{۱۱} در نظر گرفته می شود؛ چیزی که در مورد منطق تایلری نیز اتفاق افتاد. (آل حسینی و مهرمحمدی، ۹۰)

^۸ - What Works

^۹ - J. F. Bobbitt

^{۱۰} - Basic Principles of Curriculum and Instruction

^{۱۱} - Paradigm

اولین همایش ملی حکمرانی در نظام تعلیم و تربیت

نه تنها نهاد را می توان یک ابرانگاره محسوب کرد، بلکه نظام تربیت نیز، از منظر رویکرد تربیت، در پهنه یک ابرانگاره مشخص شکل گرفته، و تحول آن نیز در پهنه یک تغییر و جابه جایی در ابرانگاره معنادار می شود. نویسنده، در پژوهش های قبلی، ابعاد ابرانگاره کنونی و ابرانگاره جدید در حال شکل گیری تربیت را تبیین کرده است. شکل ۲، مؤلفه های اساسی این تفاوت دو ابرانگاره تربیت را نشان می دهد. (مجیدی، ۹۹) (مجیدی، ۸۰) (Lemke & Sabelli, 2008)



شکل ۲- ابرانگاره آموزش برتر در مقابل ابرانگاره آموزش سنتی (مجیدی، ۹۹)

۲-۴- تمرکز راهبردی و تحلیل نقاط گلوگاهی

نقطه تمرکز معماری نظام های کلان، بخصوص در رویکرد تحول نهادی، بر تحلیل نقاط گلوگاهی قرار گرفته است. معمار یک تحول نهادی، به جای تعیین ده ها پروژه عظیم در تحول یک نهاد، بر اقدامات راهبردی در نقاط محدودی متمرکز می شود، که بتواند اثرات زنجیروار و دومینویی را در بافت نهادی ایجاد کرده، و حرکتی خودجوش و درونزا را ایجاد کند. دو مفهوم به فهم تحلیل نقاط گلوگاهی در تحول نهادی، کمک می کند. عوامل حیاتی موفقیت، و مدل دینامیکی سیستم.

مفهوم عوامل حیاتی موفقیت (ع ح م)^{۱۲} در دهه ۱۹۶۰ در ادبیات حوزه برنامه ریزی راهبردی و مدیریت متولد شد. می توان گفت مفهوم ع ح م یک رویکرد سازمانی جدید برای کمک به دستیابی به اهداف عملکرد و رقابت پذیری است. این مفهوم یک روش سیستماتیک برای شناسایی مناطق کلیدی یا تابلوهای راهنما را برای دستیابی به عملکرد نیازمند توجه مداوم و دقیق مدیریت، نشان می دهد. اهداف ع ح م ها به عنوان «تعداد محدودی از مناطقی تعریف می شوند که در صورت رضایت بخش بودن نتایج، عملکرد رقابتی را برای سازمان تضمین خواهد کرد. اینها عبارتند از چند حوزه کلیدی که در آن «کارها باید درست پیش بروند» تا کسب و کار شکوفا شود؛ و برای مدیران، اهدافی است که باید به آنها دست یافت. مفهوم ع ح م ها دلالت بر ارتباط بین دستاوردها یا نتایج رضایت بخش در حوزه های مشخص، محدود فعالیت و به دست آوردن نتایج عملکرد مطلوب دارد. (Ram & Corkindale, 2014)

ع ح م ها برای کمک به مدیران برای تأثیرگذاری بر نتیجه یک تلاش با اقدامات پیشگیرانه شناسایی می شوند. اقدامات لازمی در زمینه هایی محوری، که بر نتیجه تأثیر اساسی دارد. (Boynton & Zmud, 84)

این مفهوم که یک عامل باعث اثر حیاتی می شود، یعنی یک ارتباط منظم بین عوامل و اثرات وجود دارد. در واقع حیاتی بودن این مؤلفه ها به این معنا است، که عملکرد کافی در حوزه هایی که به عنوان حیاتی تعریف شده اند، برای موفقیت لازم

اولین همایش ملی حکمرانی در نظام تعلیم و تربیت

است، (همان طور که عمل عوامل علی برای موفقیت ضروری است) و موفقیت را تضمین می کند (برای آن کافی است). ضمن آنکه عملکرد ناکافی در مناطق بحرانی منجر به عدم موفقیت می شود. گویی موفقیت، به جز از طریق تحقق این عوامل محقق نمی شود. و البته طبقه بندی های مختلفی از این عوامل و سطح اثربخشی آن، وجود دارد. (Williams & Ramaprasad, 96)

تشریح دقیق سیاست ها برای مدیران دشوار است، زیرا آنها «به طور دقیق چگونگی عملکرد بازیگران در سیستم را نشان می دهند. تصمیم گیرندگان باید موارد چالش را مدل کنند. مدل شبیه سازی مبتنی بر دینامیک سیستم^{۱۳} از مدیران در پاسخگویی به این تصمیم گیری پشتیبانی می کند. این مدل با تصویرسازی از رفتار سیستم و فرآیند تصمیم گیری، در مورد عوامل حیاتی موفقیت، مؤثر است. مرز مدل ممکن است به اندازه ای که لازم است چرخیده شود تا جنبه هایی از مسائل کلید و حیاتی موفقیت را شامل شود. این مدل سازی سازمان را قادر می سازد تا سازگاری برنامه ها را با ارجاع به فرضیه ها آزمایش کند. مدل های دینامیک سیستم، محققان را قادر می سازد تا حلقه های بازخورد کامل علت را تجزیه و تحلیل کنند. بنابراین، بینش در مورد عوامل موفقیت بر اساس یک تصویر کامل برای تصمیم گیری به دست می آید. (Kapmeier et al, 2011)

بسیاری از شواهد تجربی نشان داده اند که نتیجه گیری روشن و قابل اعتمادی در مقابله با چالش های مختلف، مانند افزایش رقابت پذیری، پیچیدگی، عدم قطعیت و پویایی در سیستم های آموزش عالی وجود ندارد. رویکرد عجم برای رسیدگی به چالش های پیچیده کیفیت و رویکرد سیستم دینامیک برای مقابله با چالش های پیچیدگی، عدم قطعیت و پویایی در آموزش عالی مؤثر است. (Ismail, 2020) اسماعیل در پایان نامه خود، تحلیلی را بر اساس رویکرد سیستم دینامیک، بر عوامل کلیدی موفقیت در حوزه آموزش عالی انجام می دهد. (Ismail, 2020)

متیو و دیگران نیز در به کار گرفتن توأم رویکردهای دینامیک سیستم و عوامل حیاتی موفقیت، می نویسند: هیچ مجموعه ثابتی از عجم نیست که موفقیت یک سیستم مدیریت دانش را بتوان مستقیماً به آن نسبت داد. موفقیت مدیریت دانش می تواند به عوامل مختلف در سطوح مختلف بستگی داشته باشد. یک مدل دینامیک سیستم (SD) که عملکرد یک سیستم مدیریت دانش را تعیین می کند، می تواند تجزیه و تحلیل بحرانی عوامل موفقیت شناسایی شده را مورد تحلیل قرار دهد. روش سیستم دینامیک، به تحلیل وضعیت یک مسئله در یک نگاه سیستمی کمک می کند. تمرکز ما بر توسعه یک مدل سیستم دینامیک بوده که تمام ابعاد فاکتورهای حیاتی موفقیت را که شناسایی شده است، در تعامل با یکدیگر، مورد تحلیل قرار دهد. هدف این شبیه سازی این بوده که نشان دهد، چگونه این عوامل، بر کارایی یک سیستم مدیریت دانش، و در تعامل با سایر عوامل سیستم، در یک محیط پویای مدیریت دانش، اثر می گذارند. (Mathe et al, 2012)

از طرف دیگر، سیستم پویا یا سیستم دینامیک، مجموعه ای از عناصر است که وضعیت آن با گذر زمان و مطابق با قواعد مشخص تغییر می کند. در ریاضیات، این نوع سیستم و توابع معرف آن، به منظور نمایش وابستگی زمانی یک نقطه در فضای هندسی مورد استفاده قرار می گیرند. (محسنی و دیگران، ۹۸).

این رویکرد با تعریف دینامیک مشکلات آغاز می شود، مراحل نقشه برداری و مدل سازی را پشت سر می گذارد و به گام هایی برای ایجاد اطمینان در مدل و پیامدهای سیاست اتخاذ شده آن می رسد.

مدل های سیستم های پویا یا سیستم های دینامیکی (System Dynamics) مدل هایی شبیه سازی پیوسته ای هستند که با استفاده از روابط فرضی در بین فعالیت ها و فرآیندها ساخته می شوند. روش مدل سازی سیستم های دینامیکی در ابتدا برای مقابله با پیچیدگی سیستم های اقتصادی صنعتی و مشکلات زیست محیطی و جمعیتی جهان به کار گرفته شد. یکی

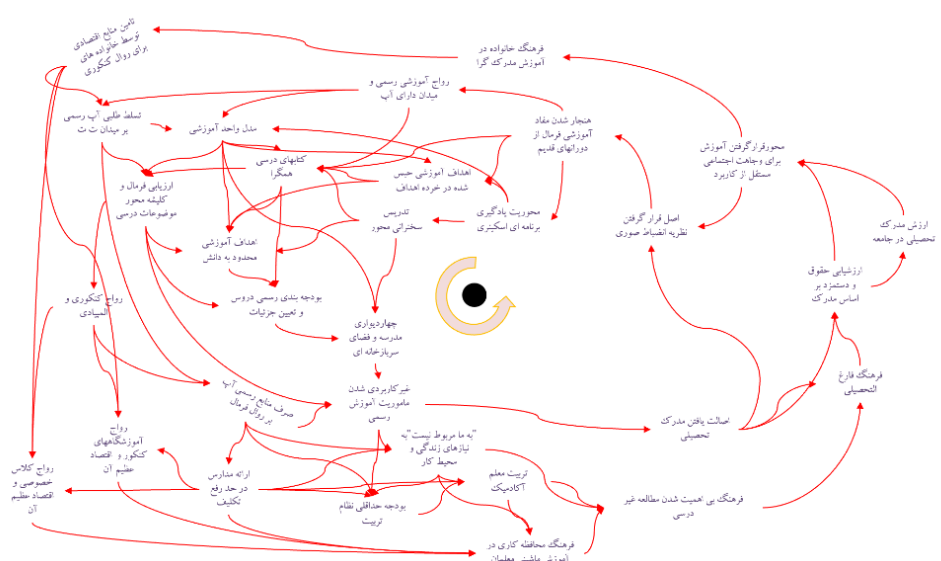
اولین همایش ملی حکمرانی در نظام تعلیم و تربیت

از مزیت‌های این رویکرد مدل‌سازی امکان در نظر گرفتن روابط کیفی (Qualitative) به‌صورت شکل‌های کمی (Quantitative) است.

تحلیل نقاط گلوگاهی، شناسائی مؤلفه‌های مؤثر و گلوگاهی در تحول نهادی است. در این تحلیل، با شناسائی زنجیره علت و معلولی عوامل نهادینه‌شدن یک نظام، و نیز عوامل تحول دهنده آن، مشخص می‌شود که چه نقاطی، در این تحول، نقش محوری را داشته، و در صورتی که روی این نقاط متمرکز شویم، و اقدامات تحولی را بر آنها به نحو مؤثر انجام دهیم، زنجیره‌ای از تحول در بافت نهادی شکل گرفته، و زنجیره نیازهای چالش‌ساز، تحول دهنده و جایگزین، در بافت نهادی به صورت دومینویی ایجاد می‌شود. تحلیل نقاط گلوگاهی، این بینش را فراهم می‌آورد، که به جای انجام فعالیت‌های وسیع و متعدد و خارج از توان، و ایجاد و تحمل تنش‌های ناشی از آن، می‌توان فعالیت‌های محدودی را در بخش‌هایی از نهاد ایجاد کرد، که رفتار خودجوش و درونی را در بافت نهاد ایجاد کرده، و حرکت تحولی خودسازماندهی را به وجود آورد. شکل ۳، نمونه‌ای از تحلیل سیستم‌های پویا، در تحلیل نقاط گلوگاهی تحول نهادی نظام تربیت است.

۳- تحلیل و نتیجه‌گیری رویکردی بسته سیاستی

مبتنی بر مباحثی که در بخش دوم (ادبیات موضوع و مبانی تحلیلی) مطرح شد، می‌توان به تحلیل و نتیجه‌گیری رویکردی بسته سیاستی مذکور، به‌صورت موجز پرداخت.



شکل ۳ - فراچرخه رفتار نهادی نظام تعلیم و تربیت - چرخه ۱- معیوب - موجود؛ مبتنی بر آموزش فرمال (مجبوری، ۱۴۰۱)

٣-١- مأموریت و مطلوبیت

نظام تربیت دو مأموریت اصلی دارد؛ **اول:** تربیت و تمهید رشد همه‌جانبه فرزندان ما برای ایفای نقش مؤثر در جامعه امروز، **دوم:** ساختن تمدن اسلامی پیشرفته آینده. اما نظام رسمی، این مأموریت‌ها را فراموش کرده، و به‌جز شعار، عملاً فقط بر برخی تعالیم نظری متمرکز می‌شود (مجیدی، ۹۹).

بر اساس یافته‌های ابرانگاره تعلیم و تربیت مطلوب، که پاسخگوی نیازهای تمدنی کنونی و نیز تمدن اسلامی در حال شکل‌گیری آینده باشد، تعلیم و تربیتی **شایسته** فرزندان ایران است که با تحقق عاملیت توأم شاگردان، مربیان و مدرسه، بخصوص با کاهش تصدی‌گری ستادی، به‌جای کتاب‌های درسی، کلیشه‌شده، با تجربه زندگی واقعی در مدرسه، با استفاده

اولین همایش ملی حکمرانی در نظام تعلیم و تربیت

از منابع یادگیری متنوع، فرایند کشف را تجربه کنند، ابعاد مختلف شخصیت و فرهنگ بچه‌ها به صورت مطلوب شکل بگیرد، متناسب با نیازهای واقعی، هر شاگرد مسیر متفاوتی را طی کند، تا **استعدادهایش** با توجه به توانمندی‌ها، خصوصیات شخصی و شرایط جامعه، شکوفا شود، و بستر رشدشان در **ابعاد مختلف** عاطفی، معنوی، نظری، اخلاقی، ادبی، هنری، جسمی، تعامل اجتماعی، اقتصادی و مهارتی فراهم شده باشد (سند تحول بنیادین، ۹۰)، (شمس و عباسی، ۹۶) (میرشاه جعفری و یوسفی، ۹۷)، (باقری، ۸۶) (دیوئی، ۲۷)، (دیوئی، ۶۹)، (باقری، ۸۸)، (باقری، ۷۵)، (باقری و دیگران، ۷۵)، (مجیدی، ۹۹).

۳-۲- خلاء محوری در تحقق: رویکرد سازمانی پاسخ

چند سازوکار معیوب، پیش فرض لایتغیر نظام رسمی کنونی است. آموزش کلیشه شده با کتاب‌های درسی یکسان، بدون توجه به تفاوت‌های شاگردان و شرایط محیطی، الگوی ارزیابی کور و محدود، آزمون‌های با جواب‌های همگرا، و بازماندن از تفکر واگرا، یک گردونه حفظ محور را ایجاد کرده است. صنعت ناسالم کنکوری نیز در این فضای گل‌آلود میدان یافته، و طیفی از مدارس غیردولتی و شبه غیردولتی نیز در آن جولان می‌دهند (مجیدی، ۹۹).

هر چند که سند تحول بنیادین، تلاش کرده تا ترسیمی از ابعاد تربیت مطلوب و ویژگی‌های مطلوب متربیان تربیت یافته را ارائه کند، اما در عمل سازوکارهای تحقق آن را ارائه نکرده است. هر چند که در سازوکارهای پیشنهادی سند تحول، به ابعادی نظیر مشارکت فعال خانواده‌ها، واگذاری سطوح اختیار برنامه درسی، عاملیت معلمان، و برخی دیگر از سازوکارهای توزیع و استفاده از خلاقیت جمعی در تحول نظام تربیت اشاره شده است، اما ترکیب سند تحول، راهکارهایی که ارائه شده، و دستورالعمل‌های اجرایی و نقشه راه، همه موید آن است که **تلقی سند تحول و اسناد اجرایی مبتنی بر آن، نگاهی سازمانی** به اجرای آن داشته، و سازمان و وزارت آموزش و پرورش را متولی اجرای آن می‌داند. از این رو همه کاستی‌ها در همه ابعاد، متوجه سازمان خواهد بود، و سازمان است که باید تحول را محقق کند.

در نتایج پژوهش "بررسی توفیقات مدرسه‌ای ایران در اجرای ایده‌ها و برنامه‌های تحولی؛ مطالعه تجارب زیسته مدیران مدارس پیش‌گام اجرای سند تحول بنیادین" نیز برای بازنگری سند تحول بنیادین، ضمن تأکید بر "مفهوم مدرسه در مسیر تحول"، توصیه شده که حوزه ستادی به جای برعهده گرفتن همه امور مربوط به طراحی و اجرای برنامه‌های تحولی، نقش حامی، پشتیبان و کمک‌رسان "مدارس در مسیر تحول" را برعهده گیرد تا ارکان این مدارس به تدریج توانایی‌های لازم در این زمینه را بدست آورند. (صادق‌زاده قمصری، ۱۴۰۱).

حتی اگر مشارکت جامعه در تحول نیز در سند مطرح شده است، این مشارکت باید منفعلانه و با مطالبه سازمان رسمی، و در جایگاه و ساختاری که سازمان رسمی تعریف می‌کند، انجام شده (نظیر آنچه که در مشارکت اولیا در مدرسه در انجمن اولیا و مربیان اتفاق می‌افتد)، و بدین لحاظ، عملاً مشارکت فعال جامعه، در تحقق اهداف و آرمان‌های سند تحول، میسر نمی‌شود.

و وقتی همه تبیین و تحقق تحول بر دوش سازمان رسمی می‌افتد، عملاً سازمان رسمی از پاسخگوئی به نیاز تحول واقعی در شرایط تمدنی کنونی، برنمی‌آید. اولاً سازمان رسمی در چنین شکلی، به صورت پیش فرض، یک الگوی واحد را برای نظام تحول یافته ارائه خواهد کرد، که تا جزئیات آن روشن شده باشد. و ثانیاً یک سازمان اداری را متولی اجرای آن می‌کند. سازمانی با نظامی فرسوده، متمرکز، محافظه کار، لخت و عریض، که برداشتن یک قدم کوچک در تحول، با هزینه و زمان فراوان در آن انجام می‌شود.

اولین همایش ملی حکمرانی در نظام تعلیم و تربیت

۳-۳- رویکرد هم‌افزایی اجتماعی و به رسمیت شناختن الگوهای متنوع

اما در بافت تمدنی جدید، یک الگوی واحد، پاسخگوی نیازهای متنوع و به سرعت در حال تغییر جامعه نیست، و رویکردها و الگوهای متنوع و متعدد لازم است. و سازمان رسمی و اداری، خود به تنهایی امکان ارائه این الگوهای متعدد و متنوع، و تغییر و تطابق دائمی آنها با شرایط در حال تغییر و تحول سریع را ندارد. در اینجا است که لازم است به جامعه میدان داده شود، تا الگوهای متنوع پاسخگوی نیازهای متنوع را ابداع، طراحی و ارائه کند. و در واقع ساختار حکمرانی، باید در پهنه یک بافت نهادی (که در بخش دوم به آن اشاره شد، و سازوکارهای آن عملاً در خلال این بسته سیاستی پیش‌بینی شده) محقق شود. منتهی آنچه مهم است آن است که این الگوهای متنوع، با حکمرانی مناسب توسط حاکمیت، در چارچوبی که حاکمیت تعیین می‌کند قرار بگیرند.

در مبانی حقوقی نظام تربیت، از حقوق مورد تاکید سند تحول برای تربیت، حق انتخاب نوع تربیت (متناسب با شرایط رشد و توانایی‌های متربی) و حق تشکیل موسسات مردم نهاد و نهادهای مدنی برای مشارکت و نظارت بر نظام تربیت است (سند تحول بنیادین، ۹۰). ضمن اینکه سند تحول، در مبانی روانشناختی و جامعه‌شناختی خود نیز در ابعاد مختلف، پیچیدگی‌های تربیت انسان، و لزوم توجه به اقتضائات اجتماعی و قرار گرفتن تربیت در بطن جامعه را مورد توجه قرار می‌دهد (همان منبع). ضمن اینکه در ابعاد مختلف سند تحول، به کرات به لزوم نهادینه شدن تربیت و تطابق با استعدادهای و ویژگیهای متفاوت متربیان، و مشارکت نهادینه شده اثربخش جامعه، تاکید شده است. از بند ۵ راهبردهای کلان و هدفهای ۲ و ۳ و ۷ گرفته، تا راهکار ۴/۳ نهادینه سازی مولفه های انتخاب و اختیاری برنامه درسی، و راهکار ۲/۱۱ انطباق برنامه های درسی، با نیازها و علائق متربیان، و راهکار ۴/۱۴ ایجاد انعطاف در برنامه های درسی تربیت معلم، و راهکار ۲/۱۵ برای توانمندسازی معلمان در مشارکت موثر آنها در برنامه ریزی درسی، و همه بندهای راهکارهای ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۶ و نظایر آن، که همگی به نحوی، بر این امر مهم از ابعاد مختلف تاکید داشته‌اند، و نیز ابعاد متعدد مذکور در سه بخش مبانی نظری سند تحول، ذکر تک به تک آنها در محدوده حجمی این گزارش، میسر نیست (سند تحول بنیادین، ۹۰). (مبانی نظری سند تحول بنیادین، ۹۰).

اولین مسئله در ساختار حکمرانی این میدان، به رسمیت شناخته شدن این الگوهای متنوع، و ارائه‌کنندگان آن تلقی می‌شود. در صورتی که حاکمیت اصلاً این الگوها را به رسمیت نشناسد، اصولاً نمی‌تواند بر آنها نظارت داشته باشد. چیزی که در عمل اتفاق می‌افتد، آن است که این الگوها عملاً در حال حاضر در حال ابداع و اجرا در کشور هستند. منتهی با نپذیرفتن رسمیت آنها و بالطبع ممنوع ساختن این الگوها توسط نظام رسمی، جامعه از حرکت به سمت این الگوها خودداری نمی‌کند (زیرا نیازهای جامعه توسط این الگوها برآورده می‌شوند)، بلکه حرکت به سمت این الگوها را از چشم نظام رسمی پنهان می‌کنند. چه این پنهان کردن، در قالب چارچوب مدارس رسمی انجام شود (به صورتی که مدرسه رسمی، الگوهای تربیتی متنوع را در پشت الگوی رسمی اجرا می‌کند)، و یا اصلاً اجرای الگو در فضا و محیطی مدارس غیررسمی و بی‌تابلو انجام شود (نظیر خانه‌های فراگیری، آموزش در خانه، مدارس مسجد محور غیررسمی و...) که تعداد آنها در سال‌های اخیر به صورت نمائی در حال افزایش است (بر اساس تجربه و مشاهده مستقیم نویسندگان - در حال حاضر آمار رسمی از آنها به همین دلیل ذکر شده، وجود ندارد).

بسته سیاستی ارائه شده، شرایط به رسمیت شناختن این الگوهای متنوع (چه در مدارس دولتی، و چه در مدارس غیردولتی)، و اعمال حاکمیت بر آنها را، در یک ساختار حکمرانی متناسب با اقتضائات این فضا، فراهم می‌آورد.

در واقع در بین طیف‌های مختلفی که این الگوهای متنوع را عملاً در مدارس رسمی و غیررسمی تعریف و ارائه می‌کنند، مدارس قرار دارند که الگوهای مطلوب و قابل قبولی را، حتی از منظر آرمان‌های سند تحول محقق می‌کنند، و نیز مدارس که الگوهای غیرمنطقی و غیرمتناسب با ویژگی‌های تربیت در تمدن اسلامی اجرا می‌کنند. اما عملکرد تأکید بر محوریت

اولین همایش ملی حکمرانی در نظام تعلیم و تربیت

سازمان رسمی و الگوی واحد آن، هر دو طیف را به محاق پنهان کاری سوق داده، و در این سوق دادن، دو لطمه اساسی به کشور وارد می شود. اول اینکه تلاش های مطلوب، سرکوب شده، و الگوهای منطقی، برای تحقق خود، هزینه پنهان کاری و اجرای مخفی را تجربه کرده، و به همین دلیل شرایط تحقق کامل مطلوبیت خود را پیدا نمی کنند. و دوم اینکه تلاش ها و الگوهای نامطلوب، به صورت زیرزمینی زمینه تکثیر پیدا می کنند.

این موضوع در مبانی نظری سند تحول بنیادین نیز، در بخشهای مختلف، و از جمله در حوزه اصول تدوین برنامه درسی، در قالب تبیین شش سطح آزادسازی، پیش بینی شده است. (مبانی نظری سند تحول بنیادین، ۹۰)

۳-۴- استفاده از توان بالقوه جمعی

در این میدان تحول نهادی، طیفی از فعالان دلسوز تعلیم و تربیت، به صورت خودجوش و بسیجی وار، با جرئت، پیش فرض ها و شالوده های نظام صنعتی را زیر سؤال برده، و بنای تعلیم و تربیت بومی نوینی را مبتنی بر مبانی معرفتی اسلامی، در قالب الگوهای متنوع، پایه ریزی می کنند. الگوهایی که شالوده های نظام رسمی را به چالش کشیده، ابرانگاره (یا پارادایم) جایگزینی را به صورت عینی و عملیاتی پیش رو قرار می دهند.

گزینه هایی در نظام تربیت آینده را می توان در بافت برخی از رویکردهای مدرسه ای نوآورانه لمس کرد. مدرسه هایی تحولی که با هدف ترسیم پیش نمونه ای از این نظام برتر طراحی و ایجاد شده اند. رویکردهایی که از جمله در آن، مفهوم شاگرد، کلاس، درس، کتاب درسی، منابع آموزشی و چیزهای دیگر تغییر ماهیت می دهد. شاگردان و مربی در فضای مدرسه، با مشی استاد و شاگردی زندگی می کنند. شاگرد مطالب انتزاعی را در کاربردها و فضای عینی (از جمله در کلاس های با موضوعات کاربردی، گردش های علمی متعدد، و غرفه های عملی) یاد می گیرد، و به جای حفظ طوطی وار، بصیرت و شناخت او به صورت تدریجی افزایش می یابد.

رویکردهایی که در آن، تربیت قرآن محور دینی و آموزش کلاسیک ترکیب شده، و تلفیقی از رویکرد سنتی حوزه علمیه (نه شکل جدید آن)، مدارس و دانشگاه ایجاد شده است. قرآن و تعالیم اهل بیت علیهم السلام، محور معرفت شناسی و تعلیمات قرار می گیرد. هر شاگرد به اندازه استعدادها و توانمندی های خودش یاد می گیرد، و پیشرفت او به جای سنجیده شدن با معیارهای ثابت و با دیگران، تنها با خودش مقایسه می شود. شاگردان کم توان در کنار شاگردان عادی و پرتوان، با هم زندگی واقعی را در یک فضای اجتماعی تجربه کرده، و هر کدام با سرعت مناسب خود حرکت کرده، و پای همه به هم و کتاب درسی زنجیر نمی شود. بستری که سلامت جسمی و روانی شاگردان، را تمهید می کند؛ به آنها اعتماد کرده، امنیت روانی و فیزیکی مناسبی را ایجاد نموده، شاگردان برای یادگیری با شوق به صورتی خودانگیخته تلاش کرده، و به طور جدی از فناوری اطلاعات بهره می برند.

رویکردهای برخی از مدارس تحولی، با ارائه الگوهای عملی، نظامی وسیع، منسجم، با بسترهای غنی نظری، محتوایی، سیستمی و نرم افزاری، مطالبه اجتماعی برای تحول را در مدارس دیگر و در نظام رسمی ایجاد می کنند. این رویکردها در حال حاضر با سرعت قابل توجهی در حال انتشار در مدارس متعددی در کشور و خارج از کشور، و حتی بعضاً در بخشنامه های رسمی است، و به نظر می رسد به صورت جدی در شکل گیری گفتمان تحولی نهادی در فضای اجتماعی فعالان تربیت، تأثیرگذار است.

نظام تربیت می تواند به جای مجبور کردن این مدارس به رفتارهای پنهان کارانه، از توان بالقوه و بالفعل فعالان و مدارس تحولی استفاده کند، و از آن برای تقویت جریان تحول نظام تربیت کشور استفاده کند. بسته سیاستی هم افزایی اجتماعی تحول راهبردی نظام تربیت، بستری را فراهم می آورد که توسعه الگوهای متنوع و متناسب با نیازهای متنوع جامعه، به صورت قاعده مند، و با سازوکارهای مناسب حکمرانی نظام تربیت، و با حفظ قواعد و الزامات حاکمیتی کشور، و تحقق آرمان ها و ارزش های بنیادین، انجام شود. تحقق چنین بافت حکمرانی ای، در ترکیب یک معماری توزیع شده و

اولین همایش ملی حکمرانی در نظام تعلیم و تربیت

شبکه‌ای، متناسب با معماری حکمرانی تمدن سایبری کنونی، انجام می‌شود. معماری‌ای که تبیین آن نیز، با شکل خودسازمانده و اجتماعی انجام شده است.

۳-۵- معماری یک حرکت خودسازمانده

طی دو دهه گذشته، تلاش فعالان مردمی تعلیم و تربیت، نه فقط در ابداع رویکردهای تربیتی، و راه‌اندازی مدارس متمرکز بوده است، بلکه معماری نهادی یک حرکت خودسازمانده و هم‌افزا در استفاده از ظرفیت مردمی، در تعامل با ساختارهای حاکمیتی، نیز طراحی شده است. یک معماری، که از یک سو می‌تواند فعالیت فعالان نظام تربیت را منسجم کرده، و از سوی دیگر، آن را در عین استقلال و حفظ خودجوشی و خودسازماندهی، با تعامل با ساختارهای نظام رسمی، در چهارچوب حاکمیت، تعریف کرده، قاعده‌مند و قابل نظارت کند.

این معماری و خودسازماندهی آن، بر اساس تحلیلی از نقاط گلوگاهی و تمرکز بر نقاطی است که در صورت تحریک آن، می‌تواند یک حرکت زنجیروار را برای تحول، به صورت خودجوش و خودسازمانده ایجاد کند. به عبارت دیگر، به جای فهرست کردن دهها و صدها اقدام و پروژه برای تحول، چند اقدام اساسی، در نقاط گلوگاهی، برای تحریک ساختار نهادی نظام تربیت، برای ایجاد یک حرکت خودجوش و خودسازمانده، کافی است. نقاط اساسی انتخاب شده در بندهای این بسته سیاستی، مبتنی بر همین موضوع، و بر اساس تحلیلی انجام شده، که نتایج آن را می‌توان در (مجیدی، ۱۴۰۲) مشاهده کرد.

در این معماری، در یک حرکت نرم و کم‌چالش، از عقل و خلاقیت جمعی و توان مردم، برای تحقق الگوهای مختلف که به نیازهای متنوع جامعه جدید پاسخ دهند، در تعامل با نظام رسمی کنونی، و در چارچوب حاکمیت، استفاده می‌شود. مبتنی بر این معماری، الگوهای متنوع تربیتی، مبتنی بر یک معماری منسجم، در چارچوب راهبردی حاکمیت، هم‌افزا شده، و تحول نهادی و در بطن جامعه، به تدریج، به نرمی و به صورت خودانگیخته اتفاق خواهد افتاد. معماری‌ای که به رسمیت شناختن این تلاش فعالان و انسجام حرکت آنها را در قالب یک ترکیب روشن و شفاف، سامان داده، و تنظیم مقررات و معادلات تحول نظام رسمی بر این اساس، در قالب آن انجام می‌شود.

۳-۶- همزیستی مسالمت آمیز دو ابرانگاره و تحول ابرانگاره‌ای

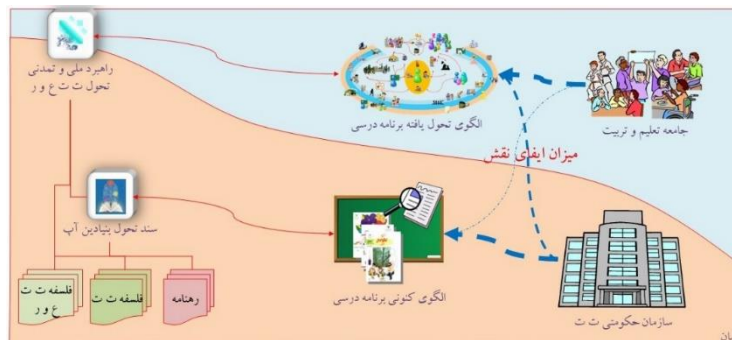
تحول نظام و بافت جدید برنامه‌درسی، باید به صورت موازی و به تدریج، در کنار حفظ الگوی برنامه‌درسی موجود انجام شود. هر مقدار از جامعه تربیت، اعم از مربیان، متربیان، نهادهای تربیت، و خانواده‌ها، که با تمهید و تحقق اقتضائات، تمایل داشته باشند، و بتوانند در فضا و میدان تربیت برنامه‌درسی تحول یافته حرکت کنند، 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.

پیوستن به الگوی تحولی، 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

اولین همایش ملی حکمرانی در نظام تعلیم و تربیت

از ملحق شدن به آن نیز انتظار آن نیست که در همان سال اول، اجرای کاملی از الگوی برنامه‌درسی و فراهم شدن اقتضات آن محقق شود؛ بلکه فهم و تحقق اجرائی الگو، به تدریج و در یک فرایند تکاملی اتفاق می‌افتد. (شکل ۴)



شکل ۴- توسعه تدریجی الگوی تحول یافته در کنار همزیستی مسالمت آمیز با الگوی کنونی

۳-۷- ابعاد و نقاط گلوگاهی معماری در مواد سند

در ترکیب این معماری نهادی و بالطبع، بسته سیاستی مذکور، علاوه بر آنکه سازوکارهای تعریف رسمی و اعتبارسنجی و اعتباربخشی به الگوهای متنوع، و ارزشیابی عملکرد و اثربخشی آنها (طی ماده‌های ۱ و ۳) را در ترکیب یک نظام حکمرانی متناسب (در ماده ۲)، روشن می‌کند، به الزامات جنبی گلوگاهی تحقق این بستر نیز پرداخته می‌شود.

در صورتی که در این نظام حکمرانی، الگوهای متنوع وجود داشته باشند، اگر تمهید مناسب برای به سامان کردن جریان اقتصادی آنها وجود نداشته باشد، قاعدتاً این الگوها تنها در مدارس غیردولتی محقق خواهند شد، و خانواده‌های متمکن، امکان برخورداری از آنها را خواهند داشت. برای تحقق عدالت آموزشی، لازم است تا سازوکار مناسب برای جلوگیری از این نقیصه ایجاد شود. این سازوکار، از طریق پرداخت سرانه آموزشی، به مدرسی که الگوهای متفاوت از الگوی عمومی را اجرا می‌کنند، اعم از مدارس دولتی، یا غیردولتی انجام می‌شود. به این ترتیب، همه آحاد کشور، اعم از خانواده‌های برخوردار، و خانواده‌های کمتر برخوردار، می‌توانند به صورت یکسان، چه در مدارس غیردولتی، و چه در مدارس دولتی‌ای که الگوهای متفاوتی را اجرا می‌کنند، تحصیل کنند. به این موضوع در ماده‌های ۴ و ۵، پرداخته شده است.

اما فقط تحقق یک نظام تربیت در بدنه سازمان تربیت‌کننده کافی نیست. مطالبات خروجی‌های این نظام، در تعیین جهت عملکرد داخلی این نظام تأثیرگذار است. از دو سو باید این مطالبات مدیریت شود. از یک سو، جامعه باید به رویکرد شایستگی محور نزدیک شده، تا به جای اعتبار یافتن محض فارغ‌التحصیلان با مدرک تحصیلی رسمی، شایستگی فارغ‌التحصیلان برای جامعه دارای اولویت باشد. مسئله شایستگی در حوزه مدیریت، چه در حوزه مدیریت منابع انسانی، و چه در حوزه‌های دیگر مدیریت، شناخته شده است؛ و الگوها و سازوکارها متعددی برای سنجش و ارتقای آن وجود دارند. ترویج این الگوها در سطح جامعه، می‌تواند به مطالبه شایستگی از نظام تربیت، منجر شود. و این ترویج در یک فرایند نرم، می‌تواند از محل دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی، و نیز خود مدارس، به سمت جامعه انجام شود. سازوکاری که در ماده ۶ بسته، به آن پرداخته شده است.

و از سوی دیگر، مسئله بعدی در این ساختار با تنوع الگوهای تربیتی، رسیدن همه شاگردان به مرحله کنکور ورودی دانشگاه‌ها است. در صورتی که الگوهای متنوع و مبتنی بر تربیت طیف‌های مختلف توانمندی‌های شاگردان و به شیوه‌های

اولین همایش ملی حکمرانی در نظام تعلیم و تربیت

مختلف، محقق شود، اما الگوی واحد گزینش دانشجو به صورت الگوی کنونی کنکور، ادامه یابد، همه الگوهای تربیتی مدارس، به تدریج، مجدداً به سمت الگوی واحدی سوق پیدا می کنند، که بتواند شاگردان را در فرایند آمادگی برای کنکور، تربیت کند. بدین ترتیب، الگوهای خلاقانه متنوع و مبتنی بر طیف های نیازهای مختلف، به تدریج دچار استحاله و اضمحلال می شود.

رفع این مشکل نیز، از طریق امکان تنوع الگوهای جذب در دانشگاه ها، دنبال می شود، که در ماده ۷ سند به آن پرداخته شده است. در واقع دانشگاه ها، دانشکده ها و رشته های مختلف، ویژگی های متفاوتی داشته، و دانشجویان با ویژگی های متفاوتی برای تحصیل در آنها، مطلوب تر تلقی می شوند، و به همین دلیل، سازوکارهای متفاوتی برای جذب هر کدام (به جای سازوکار یکپارچه سنجش و گزینش دانشجوی کنونی)، مطلوب خواهد بود. در صورتی که این اختیار به دانشگاه ها برای انتخاب و اجرای سازوکار گزینش دانشجوی خود داده شود، بالطبع روش های متنوعی در گزینش بکار رفته، و شاگردانی که در یک الگوی تربیتی، رشد کرده اند، برای دانشگاه خاصی، تناسب بیشتری خواهند داشت. به این ترتیب، هم نیاز دانشگاه ها در تأمین دانشجویان متناسب با ویژگی های رشته های خود برآورده می شود، هم مدارس امکان حفظ الگوهای متنوع و متناسب با نیازها را خواهند داشت، هم به تدریج ارتباط الگوهای متنوع مدارس با الگوهای متنوع دانشگاه های مختلف برقرار شده، و مدارس نیز خود را برای تربیت افراد برای دانشگاه ها و رشته های خاص، تنظیم می کنند. و شاگردان مختلف نیز محیط مناسب برای بروز استعداد های خود را، متناسب با ویژگی های خودشان، در الگوی متناسب خودشان می یابند. علاوه بر اینکه چنین ساختاری، بافت یک میدان خودانگیخته را ایجاد می کند، که از عقلانیت، خلاقیت و تلاش جمعی، برای بهبود هوشمندانه و خودسازمانده الگوهای تربیت، بهره مند شده، و جریان تحولی را در یک چرخه تکاملی و تشدید قرار می دهد.

مشارکت کنندگان و قدردانی

این تلاش، با مشارکت جمعی از صاحب نظران در یک فرایند طولانی، به صورت جهادی و بدون چشم داشت مالی، انجام شده، که در خور تقدیر و تشکر است. به جهت اختصار و باتوجه به تعدد این عزیزان، به ذکر نام مسئولین محترم کارگروه ها اکتفا می شود: آقایان و خانم ها، دکتر ابراهیم راستیان، مجتبی گلینی، دکتر عماد طیبی، محمدرضا میرزائی، مهدی شریعت زاده، دکتر مریم برادران، محمدرضا حشمتی، روح الله عابدینی، دکتر سلمان آذری، مهندس رضا درخشان. همچنین لازم است از جناب آقای دکتر سید جلال موسوی، و نیز جناب آقای دکتر نفیسی، و کلیه همکاران محترم ستاد تعلیم و تربیت تشکر و قدردانی گردد. ان شاء الله این کار مثمر ثمرات مفید برای کشور و نظام اسلامی، و بابرکت باشد.

الحمد لله رب العالمین.

پیوست: متن گزارش سیاستی هم افزائی اجتماعی تحول راهبردی نهاد تربیت

منابع

- (آل حسینی و مهر محمدی، ۹۰). آل حسینی، فرشته، مهر محمدی، محمود؛ تحول فهم نهادی برنامه درسی: از عملیاتی به عملی؛ فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۱۳۹۰، دوره ۶، شماره ۲۲، صفحات ۲۹-۵۸.
- (باقری و دیگران، ۷۵). خسرو باقری، حسین اسکندری، زهره اسکندری، مسلم اکبری؛ پیش فرض های روان شناسی اسلامی عمل آدمی و آثار آن؛ فصلنامه روش شناسی علوم انسانی، دوره دوم، شماره ۷، ۱۳۷۵.
- (باقری، ۷۵). خسرو باقری؛ انسان به منزله ی عامل؛ بحثی تطبیقی درباره ی نقش پیش فرض ها در روانشناسی، مجله ی حوزه و دانشگاه، شماره ۹، ۱۳۷۵.
- (باقری، ۸۶). خسرو باقری؛ نگاهی دوباره به تربیت اسلامی؛ انتشارات مدرسه، ۱۳۸۶.

اولین همایش ملی حکمرانی در نظام تعلیم و تربیت

- (باقری، ۸۸). خسرو باقری؛ بررسی تطبیقی طرحواره اسلامی عمل با انسان شناسی (پسا) ساختارگرا؛ تعلیم و تربیت، سال بیست و پنجم، شماره ۲ (پیاپی ۹۸)، تابستان ۱۳۸۸.
- (بسته سیاستی هم افزائی اجتماعی، ۱۴۰۳). شورای عالی انقلاب فرهنگی و قرارگاه هم افزائی اجتماعی تحول راهبردی نظام تربیت؛ بسته سیاستی هم افزائی اجتماعی تحول راهبردی نظام تربیت - نسخه پیشنهادی؛ ۱۴۰۳.
- (حیدری و نجفی، ۱۴۰۱). حیدری، سمیه، نجفی، سید محمدباقر؛ بررسی مولفه های ابرانگاره پیچیدگی در اقتصاد نهادگرایی جدید؛ فصلنامه روش شناسی علوم انسانی (حوزه و دانشگاه) سال: ۱۴۰۱، دوره: ۲۸، شماره: ۱۱۳، صفحات: ۱۷-۳۰.
- (خسروی پور و سواری، ۹۸). خسروی پور، بهمن، سواری، آمنه؛ کاربرد تئوری پیچیدگی رهبری، نظریه آشوب و خودسازماندهی در توسعه یافتگی سازمان ها؛ فصلنامه جغرافیا و روابط انسانی، دوره ۱، شماره ۴، فروردین ۱۳۹۸، صفحه ۱۱۲-۱۲۳.
- (دیوئی، ۲۷). جان دیوئی، ترجمه: ربیع مشفق همدانی، صفی علیشاه؛ مدرسه و اجتماع؛ ۱۳۲۷.
- (دیوئی، ۶۹). جان دیوئی، ترجمه: اکبر میرحسینی؛ تجربه و آموزش و پرورش؛ مرکز ترجمه و نشر کتاب تهران، ۱۳۶۹.
- (سند تحول بنیادین، ۹۰). مصوبه شورای عالی انقلاب فرهنگی، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش؛ ۱۳۹۰.
- (صادق زاده قمصری، ۱۴۰۱). صادق زاده قمصری، علی رضا؛ بررسی توفیقات مدرسه های ایران در اجرای ایده ها و برنامه های تحولی؛ مطالعه تجارب زیسته مدیران مدارس پیش گام اجرای سند تحول بنیادین؛ شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۴۰۱.
- (صمیمی و دیگران، ۸۶). جعفری صمیمی، احمد، محمدی، مهدی، صیادزاده، علی؛ روش شناسی اقتصاد نهادگرا؛ فصلنامه دانشکده علوم انسانی دانشگاه سمنان، سال ششم، تابستان ۱۳۸۶، شماره ۱۸.
- (طاهری و دیگران، ۱۴۰۲). طاهری، سیدامین، طباطبائی، سید حبیب الله، شجاعی، سیدمحمدحسین، به آذین، فرید؛ معماری مدل جامع مدیریت تحول سازمانی مبتنی بر مرور ترکیبی محتوا؛ فصلنامه مدیریت نوآوری، ۱۴۰۲، سال ۱۲، شماره ۳ (۴۵)، ص ۱۷۱-۲۰۶.
- (قرارگاه هم افزائی اجتماعی، ۱۴۰۳). قرارگاه هم افزائی اجتماعی تحول نظام تربیت و ستاد تعلیم و تربیت شورای عالی انقلاب فرهنگی؛ بسته سیاستی هم افزائی اجتماعی تحول راهبردی نظام تربیت؛ ستاد تعلیم و تربیت شورای عالی انقلاب فرهنگی، تابستان ۱۴۰۳.
- (قلی پور، ۸۴). قلی پور، آرین، نهادها و سازمانها (اکولوژی نهادی سازمانها)، سمت، ۱۳۸۴.
- (مبانی نظری سند تحول بنیادین، ۹۰). شورای عالی آموزش و پرورش، شورای عالی انقلاب فرهنگی، وزارت آموزش و پرورش؛ مبانی نظری سند تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران (شامل سه بخش فلسفه تربیت، فلسفه تربیت عمومی و رسمی، رهنامه)، ۱۳۹۰.
- (مجیدی، ۱۴۰۰). مجیدی، اردوان؛ مبانی تحول و معماری نهادی؛ مستندات موسسه مطالعات راهبردی فناوری اطلاعات، ۱۴۰۰.
- <https://ardavan-majidi.ir> تحلیل-نقاط-گلوگاهی-تحول-نهادی-نظام-تعلیم،
- (مجیدی، ۱۴۰۱) - مجیدی، اردوان؛ تحلیل نقاط گلوگاهی تحول نهادی نظام تعلیم و تربیت، <https://ardavan-majidi.ir>/تحلیل-نقاط-گلوگاهی-تحول-نهادی-نظام-تعلیم؛ ۱۴۰۱.
- (مجیدی، ۱۴۰۲). مجیدی، اردوان؛ سند پیشنهادی "تربیت برای تمدن سازی نوین اسلامی - راهبرد ملی و تمدنی تحول تربیت عمومی و رسمی"؛ سند-راهبرد-ملی-و-تمدنی-تحول-تربیت-عمومی/ <https://ardavan-majidi.ir>؛ نسخه اردیبهشت ۱۴۰۲.
- (مجیدی، ۸۰). مجیدی، اردوان؛ نظام برتر، آینده آموزش و آموزش آینده؛ نشر ترمه، ۱۳۸۰.
- (مجیدی، ۸۳). اردوان مجیدی؛ بررسی موردی در آینده اندیشی: نگاهی به رویکرد و متدولوژی تحلیل بر دوران آینده آموزش؛ اولین نمونه از نظام برتر، اولین کارگاه آینده اندیشی، مرکز تحقیقات سیاست علمی کشور، تهران، زمستان ۱۳۸۳.
- (مجیدی، ۸۵). مجیدی، اردوان؛ چم: یک چارچوب و متدولوژی معماری سازمانی؛ دوازدهمین کنفرانس بین المللی انجمن کامپیوتر ایران، دانشگاه شهید بهشتی، اسفند ۱۳۸۵.
- (مجیدی، ۸۶). مجیدی، اردوان؛ مبانی نظریه فرهنگ؛ مستندات موسسه مطالعات راهبردی فناوری اطلاعات، ۱۳۸۶، نظریه-فرهنگ/ <https://ardavan-majidi.ir>.
- (مجیدی، ۸۷). اردوان مجیدی؛ برنامه درسی ملی: از چالشی مفهومی تا یک بازتعریف؛ همایش علمی برنامه درسی ملی: چشم انداز و راهبردها، اردوگاه شهید باهنر تهران، مرداد ۱۳۸۷.
- (مجیدی، ۹۹). مجیدی، اردوان؛ گذار در بحران، تعلیم و تربیت در گذار به سمت نظام برتر؛ انتشارات خبرگزاری فارس، ۱۳۹۹.
- (محسنی و دیگران، ۹۸). محسنی، محیا، معهود، محمد، حجت پناه، شایان، دارابی، سید علیرضا؛ بررسی اصول تفکر سیستمی و سیستم دینامیک و جایگاه آن در مدیریت سازمان ها؛ دومین کنفرانس ملی انجمن ایرانی پویایی شناسی سیستمها، دانشگاه شهید بهشتی، ۱۳۹۸.

اولین همایش ملی حکمرانی در نظام تعلیم و تربیت

(محمدی چابکی، ۹۴). محمدی چابکی، رضا؛ استلزام های تدوین نظریه تربیتی در ابرانگاره پیچیدگی: منظری هستی شناختی؛ دو فصلنامه پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت، دوره ۵، شماره ۱ - شماره پیاپی ۱، شهریور ۱۳۹۴، صفحه ۴۷-۷۰.
(میرشاه جعفری و یوسفی، ۹۷). سید ابراهیم میرشاه جعفری، الهام یوسفی همدانی؛ بازخوانی مفهوم «عمل صالح» و دلالت های تربیتی آن بر مبنای نظریه انسان عامل؛ آموزه های تربیتی در قرآن و حدیث، دوره چهارم، شماره ۱، ۱۳۹۷.
(نورث، ۸۵). نورث، داگلاس؛ نهادها و تغییرات نهادی و عملکرد اقتصادی؛ ترجمه محمدرضا معینی، انتشارات سازمان مدیریت و برنامه ریزی، ۱۳۸۵.

- (ANSI/IEEE, 2000). ANSI/IEEE Std 1471-2000 Recommended Practice for Architectural Description, IEEE, 2000.
- (Boynton & Zmud, 84). AC Boynton, RW Zmud; An assessment of critical success factors - Sloan management review, 1984
- (EUP, 2006) EUP, Enterprise Unified Process, Extending the Rational Unified Process, Scott W. Ambler, <http://www.enterpriseunifiedprocess.com>, 2006-10-22.
- (Ismail, 2020). Ismail, Mohamed Fawzy Ahmed. Identification and Use of Critical Success Factors Affecting Student and Employer Satisfaction in Higher Education Using System Dynamics Scenarios; Doctoral dissertation, Cardiff Metropolitan University, 2020.
- (Kapmeier et al, 2011). Kapmeier F, Tilebein M, Voigt A, Dillerup R. Applying system dynamics to overcome unsuccessful success factor research. In 29th International Conference of the System Dynamics Society, Washington, DC. Retrieved August 2011 Jul (Vol. 21, p. 2015).
- (Lemke & Sabelli, 2008). JL Lemke, NH Sabelli; Complex systems and educational change: Towards a new research agenda; Educational Philosophy and Theory, 2008.
- (Mathew et al, 2012). Mathew AO, Nair GK, Rodrigues LL; Systems approach to determine the significance of the critical success factors of a knowledge management system; Research Journal of Management Sciences, 2012 Aug;1(1):28-36.
- (Pressman, 97). Pressman, Roger S., Software Engineering, McGraw-Hill, 1997.
- (Ram & Corkindale, 2014). Ram, Jiwat; Corkindale, David; How "critical" are the critical success factors (CSF)? Examining the role of CSF for ERP; Business Process Management Journal, 2014; 20(1):151-174.
- (Williams & Ramaprasad, 96). JJ Williams, A Ramaprasad; A taxonomy of critical success factors; - European Journal of Information, 1996.

/انتهای منابع.