


تحلیل نظام سیاستگذاری تربیت معلم ایران مبتنی بر الگوی حکمرانی آموزشی

علی‌رضا حیدری 

گروه آموزش علوم اجتماعی، پردیس نسیمیه، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

مشخصات مقاله	چکیده
مقاله پژوهشی موضوع: سیاست حوزه موضوعی: ایران	سیاستگذاری تربیت معلم ایران با وجود قدمتی بیش از صد سال، در مقایسه با کشورهای با پیشینه سیاستگذاری بسیار کوتاه‌تر، عملکرد ضعیفی داشته است. از این‌رو، در پژوهش حاضر در صدد برآمده‌ایم تا با استفاده از روش تحلیلی و اسنادی و بر اساس ویژگی‌ها و شاخص‌های الگوی نظری حکمرانی آموزشی به آسیب‌شناسی نظام سیاستگذاری تربیت معلم ایران بپردازیم. بر اساس یافته‌های پژوهش، مهم‌ترین چالش‌های نظام سیاستگذاری تربیت معلم ایران عبارت است از ساده‌پنداری و کوچک‌انگاری امر تربیت معلم؛ نداشتن افق بلندمدت سیاستگذاری؛ ضعف در مسئله‌یابی؛ کاستی در اولویت‌بندی مسائل و طرح راهکارها؛ حاکمیت الگوی سنتی از بالا به پایین حکومت‌محور؛ ساخت تمرکزگرا؛ توانایی اندک در تعامل، اقتناع‌سازی و جلب اعتماد و مشارکت ذی‌نفعان؛ نبود نظامنامه جامع تربیت معلم؛ نگرش‌های ناهمخوان؛ به‌روز نبودن؛ تعدد و حتی تعارض قوانین؛ غلبه سنت آموزش‌محوری؛ غفلت از تلفیق نظریه و عمل؛ کم‌اهمیت شمردن کارورزی؛ فقدان تجربه‌اندوزی و انباشت سیاستی؛ فقدان کانون هماهنگ‌ساز سیاستی؛ مشخص نبودن متولی سیاستگذاری؛ مبهم بودن اسناد سیاستی؛ نبود هماهنگی و هم‌افزایی میان سازمان‌های سیاستگذار؛ کم‌توجهی به هویت و استقلال نهادی تربیت معلم؛ ضعف در انتخاب جهت‌گیری‌های پایدار، راهبردی، شواهدمحور و مبتنی بر رویکردی آینده‌نگرانه؛ ظرفیت کم در اقتباس از تجارب و دانش کشورهای پیشرو؛ و اثربخش نبودن سیاستگذاری دولت در تخصیص منابع مالی در حوزه تربیت معلم. براین اساس، به‌منظور بهبود فرایند سیاستگذاری تربیت معلم ایران، توصیه‌های سیاستی مطرح شده است.

ارجاع به این مقاله: حیدری ع.ر. (۱۴۰۳). «تحلیل نظام سیاستگذاری تربیت معلم ایران مبتنی بر الگوی حکمرانی آموزشی». *مطالعات کشورها*. ۱۱۷-۱۶۰. doi:



<https://doi.org/10.22059/jcountst.2023.367071.1070>

وبگاه: <https://jcountst.ut.ac.ir> | رایانامه: jcountst@ut.ac.ir

شاپای الکترونیکی: ۹۱۹۳-۲۹۸۰

ناشر: دانشگاه تهران

<https://orcid.org/0000-0002-9684-7411>  heidari@cfu.ac.ir ✉

۱. مقدمه

با توجه به اهمیت و نقش آفرینی روزافزون معلمان در امر آموزش، مقوله جذب، آماده‌سازی و نگهداشت آنان که به تربیت معلم مشهور است عنصری کلیدی در حلقه حکمرانی و سیاستگذاری آموزشی و بهسازی و ارتقای آموزش محسوب می‌شود، به‌نحوی که تربیت معلم کارآمد و اثربخش را می‌توان فراهم‌کننده و زمینه‌ساز آموزش و پرورش باکیفیت دانست. ازاین‌رو، حضور تسهیلاترانه و حمایتی نهاد دولت در بهسازی معلمان و تربیت معلم، به‌ویژه تمهید چارچوب مناسب حکمرانی با هدف تقویت فضای حوزه سیاست و هدایت فرایند سیاستگذاری، امری ضروری به‌شمار می‌آید.

شیوه حکمرانی تربیت معلم، در چگونگی سیاستگذاری و کیفیت تربیت و بهسازی معلمان و به‌تبع آن در جهت‌دادن به آینده و سرنوشت بسیاری از حوزه‌های اجتماعی، از جمله تحقق «اهداف توسعه پایدار» (SDGs)^۱ نقشی حیاتی و تعیین‌کننده ایفا می‌کند. عملیاتی‌شدن اهداف پایداری در سطوح و حیطه‌های گوناگون، به‌ویژه تحقق هدف کلان «فراهم‌ساختن آموزش فراگیر و باکیفیت عادلانه و ترویج فرصت‌های یادگیری مادام‌العمر برای همگان» بدون بهره‌مندی از چارچوب مطلوب و مؤثر حکمرانی تربیت معلم امکان‌پذیر نیست.

از آنجاکه در متون پژوهشی کشور با نبود یا کمبود پژوهش‌های تحلیل سیاستی در حوزه تربیت معلم مواجه هستیم، هدف نوشتار حاضر این است که از پژوهش‌های انجام‌شده درباره حکمرانی آموزشی به‌منزله معیار و چارچوبی نظری برای تحلیل نظام سیاستگذاری تربیت معلم ایران استفاده شود و به آسیب‌شناسی آن بپردازیم.

در ساختار تحقیق حاضر، پس از بیان مقدمه، در بخش دوم به تشریح و تبیین عوامل و زمینه‌های سیاستگذاری تربیت معلم در ایران مبادرت شده است. بخش سوم، در قالب عنوان پیشینه سیاستی، به بحث و بررسی درباره سیر تحول فرایند سیاستگذاری تربیت معلم ایران اختصاص دارد. در بخش چهارم، چارچوب نظری پژوهش، یعنی حکمرانی آموزشی و ابعاد و مؤلفه‌های اصلی آن، و در بخش پنجم، روش‌شناسی تحقیق معرفی و توصیف می‌شود. بخش ششم پژوهش به واکاوی، تحلیل و نقد نظام سیاستگذاری تربیت معلم ایران با تکیه بر چارچوب نظری حکمرانی آموزشی پرداخته شده است. در نهایت، در بخش هفتم و هشتم

در چارچوب نتیجه‌گیری و توصیه‌های سیاستی، مهم‌ترین یافته‌های پژوهش و نیز راهکارها و پیشنهادهای سیاستی به‌منظور بهبود و اصلاح نظام سیاستگذاری تربیت معلم ایران و کاستن از آسیب‌ها و چالش‌های آن مطرح شده است.

۲. عوامل و زمینه‌های سیاستگذاری تربیت معلم در ایران

در ایران، ایده استقرار تربیت معلم و نهادسازی آن در پیوندی نظام‌مند و تنگاتنگ با گفتمان مدرنیته و نوسازی کشور، به‌طور عام و کلی، و مدرن‌سازی یا نوین‌سازی نظام تعلیم و تربیت، به‌طور خاص و ویژه، پدیدار شد. البته، به‌دلیل فرهنگ و تمدن چندهزار ساله ایرانیان، تعلیم و تربیت و معلمی در ایران سنت و نهادی عمیق و ریشه‌دار است و به دوره پیش از اسلام باز می‌گردد. در ایران باستان وظیفه آموزش برعهده موبدان و روحانیان زرتشتی بود. در این دوره، مقام معلم و آموزگار به اندازه‌ای شامخ و والا بود که در کتاب *اوستا* از زرتشت به‌عنوان معلم و آموزگار یاد شده است (کسائی، ۱۳۸۳: ۷۶).

در ایران پس از اسلام و با گسترش زبان و خط عربی و ترجمه متون پهلوی به عربی، نظام آموزشی کشور از اندیشه‌های اسلامی تأثیر پذیرفت. در قرن پنجم هجری، نظام‌الملک، وزیر مقتدر و معروف ایران، مدرسه نظامیه را پایه‌گذاری کرد. در دوره قاجار، کشور ایران مورد توجه قدرت‌های استعمارگر قرار گرفت. در این دوره، به‌دلایل مختلف داخلی و خارجی، از جمله افزایش آگاهی و بیداری اجتماعی و توسعه تعاملات جهانی، موضوع نوین‌سازی آموزش و پرورش و بازنگری و اصلاح سبک و روش‌های سنتی و مکتبخانه‌ای به مطالبه‌ای جدی تبدیل شد. افزون‌بر این، دولت ایران - به‌ویژه دیوانسالاران اصلاحگر و نخبگان و دولتمردانی پیشرو همچون عباس میرزا، قائم مقام، امیرکبیر، میرزااحسین خان قزوینی (سپهسالار) و میرزا علی‌خان امین‌الدوله - برای نخستین بار در عرصه نوسازی تعلیم و تربیت به کنشگری و عاملیت مبادرت ورزیدند؛ درحالی‌که دولت ایران به‌دلایل مختلف از دخالت و نظارت بر کارکردهای نظام سنتی مکتبخانه‌ای خودداری می‌کرد. از این‌رو، در کنار آموزش‌های سنتی، حوزوی و مکتبخانه‌ای که از سوی مکتبداران، علما و مدرسان عرضه می‌شد و بیشتر جنبه دینی و فلسفی داشت، آموزش و پرورش نوین به تدریج رشد و توسعه یافت و عناوینی مانند معلم، آموزگار و استاد در چارچوب نظام تربیت معلم پدیدار شد.

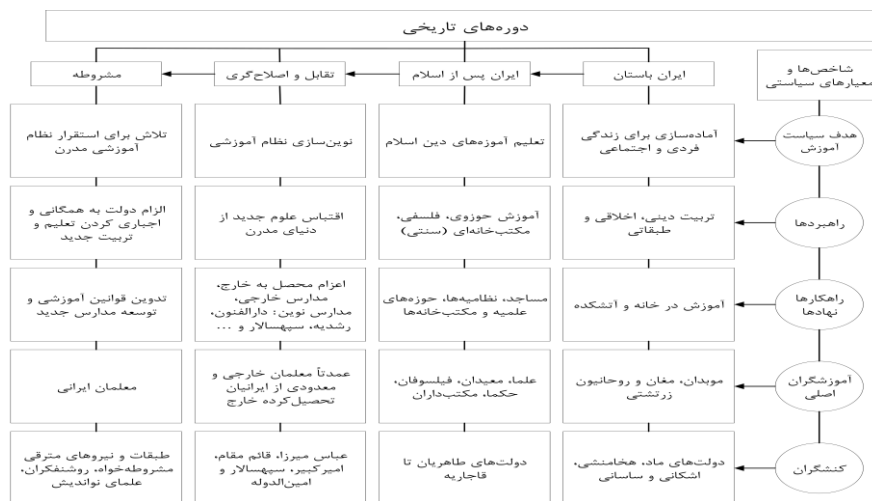
ایده نوین‌سازی آموزش و پرورش را نخستین بار عباس میرزا، فرزند ولیعهد

فتحعلی‌شاه، مطرح ساخت و توانست با همراهی قائم مقام فراهانی، صدراعظم توانمند خود، برای نخستین بار در سال ۱۲۲۶ ق به اعزام محصلان ایرانی به اروپا اقدام ورزد (سرمد، ۱۳۷۲: ۱۳). سنتی که عباس میرزا و قائم مقام بنیان نهادند و در دوره‌ها و حکومت‌های بعدی با قوت بیشتری تداوم یافت از این نظر برای تربیت معلم اهمیت دارد که برخی افرادی که به خارج اعزام شده بودند پس از اتمام تحصیلات و در بازگشت به ایران در کسوت معلمی به کشور خدمت کردند. همچنین، در دوره‌های بعد، برخی دانشجویان با هدف تحصیل در رشته‌ها و حوزه‌های علوم تربیتی و معلمی به خارج از کشور اعزام شدند.

تأسیس دارالفنون در سال ۱۲۲۹ ش / ۱۲۶۸ ق نقطه عطف دیگری در نوین‌سازی آموزش و پرورش و نیاز به تربیت معلم محسوب می‌شود. دارالفنون شاهکار امیرکبیر، نخستین صدراعظم ناصرالدین‌شاه قاجار، است و نخستین مدرسه و نهاد آموزشی نوین ایرانی، بومی و ملی محسوب می‌شود. در فاصله میان اعزام محصلان ایرانی به اروپا از سوی عباس میرزا تا تأسیس دارالفنون به همت امیرکبیر، باید از برپایی مدارس به سبک نوین از سوی خارجیان در ایران اشاره کرد. حدود سه دهه پس از تأسیس مدرسه دارالفنون، میرزا حسین خان قزوینی، ملقب به مشیرالدوله و سپهسالار، در فکر و اندیشه تداوم بخشیدن به اصلاحات اجتماعی امیرکبیر، مدرسه و مسجد سپهسالار را بنیان نهاد. میرزا علی‌خان امین‌الدوله نیز در راستای توسعه مدارس جدید، از مدرسه رشدیه حمایت کرد و به تأسیس انجمن معارف همت گماشت (مجدالاسلام، ۱۳۵۱: ۱۶۷-۱۶۵).

انقلاب مشروطه گام مهمی در اندیشه مدرن‌سازی آموزش و پرورش و تربیت معلم محسوب می‌شود. قانون اساسی مشروطه که در ۱۲۸۵ ش به تصویب رسید، به منزله نخستین سند حقوقی است که دولت ایران را ملزم و مکلف می‌سازد تا مسئولیت تأسیس و اداره امور آموزشی کشور، به‌ویژه اجباری و همگانی ساختن تحصیلات آحاد مردم، به‌خصوص حق تحصیل و آموزش بانوان، را عهده‌دار شود. پس از پیروزی مشروطه‌طلبان و تشکیل پارلمان در ۱۲۹۰ ش / ۱۳۲۴ ق قانون اساسی معارف ایران درباره همگانی شدن آموزش ابتدایی به تصویب رسید و به تدریج آموزش مکتبخانه‌ای به آموزش دبستانی تبدیل شد (شمیم، ۱۳۴۳: ۳۴۸). این تحولات و رویدادها گسترش مدارس و ازدیاد دانش‌آموزان را موجب شد. در نتیجه توسعه مدارس و افزایش تعداد دانش‌آموزان کشور، نیاز به معلمانی که توانایی تدریس در این مدارس جدید را دارا باشند به‌طور روزافزونی

احساس شد. افزون بر این، افزایش هزینه‌ها و حقوق پرداختی به معلمان خارجی و لزوم استفاده از معلمان ایرانی به جای معلمان خارجی مطرح شد؛ معلمانی که اشتیاق به پیشرفت ایران، تقویت هویت ملی و روحیه وطن‌دوستی را در ذهن و اندیشه کودکان و نوجوانان این مرزوبوم پرورش دهند.



منبع: یافته‌های پژوهش

شکل ۱. عوامل و زمینه‌های سیاست‌گذاری تربیت معلم در ایران

۳. پیشینه سیاستی: سیر تحول فرایند سیاست‌گذاری تربیت معلم ایران
 به‌طور معمول، سال ۱۲۹۷ش سرآغاز حضور و دخالت دولت ایران در عرصه تربیت معلم محسوب می‌شود. در این سال، دولتمردان ایرانی تصمیم گرفتند نخست با تأسیس دارالمعلمین (مرکز تربیت آموزگاران مرد) و سپس، با راه‌اندازی دارالمعلمات (مرکز تربیت آموزگاران زن) به تأمین معلمان مورد نیاز مبادرت ورزند. نظام سیاسی، پیش از این اقدام سیاستی، به شیوه‌های مختلفی نظیر استفاده از معلمان خارجی، برپایی کلاس کارآموزی معلمان در دارالفنون (۱۲۹۰ش) و تخصیص تعدادی از رشته‌های محصلان اعزامی به خارج به حوزه‌های مرتبط با آموزش دانش و فنون معلمی، گام‌هایی در راستای تأمین معلم برداشته بود؛ با وجود این، به دلیل شاکله، ماهیت، ساختار و غلبه تعلیم و تربیت سنتی حاکم بر ایران، معلمی حرفه‌ای تخصصی و سازمانی محسوب نمی‌شد که به آموزش و گذراندن کارآموزی و کارورزی و دارابودن مهارت‌های تربیتی و آموزشی نیاز داشته باشد. در نظام مکتبخانه‌ای که به‌شکلی پراکنده، سازمان نیافته،

سلیقه‌ای و مقطعی رایج بود، مکتبداران عهده‌دار تدریس بودند. محتوای آموزش و پرورش سنتی در مقایسه با آموزش و پرورش جدید، جنبه کاربردی و عملی نداشت. از این‌رو، آموزش مکتبخانه‌ای از کارایی و کفایت لازم برای تأمین نیازهای عصر جدید برخوردار نبود و با پیشرفت‌های جهانی همخوانی و سازگاری نداشت. در حوزه‌های علمیه و مساجد که آموزش اساساً جنبه دینی و فلسفی داشت، مدرسان از میان طلاب کوشا و مستعدی انتخاب می‌شدند که توانایی علمی آن‌ها برای اساتید به اثبات رسیده بود. به‌طور مرسوم، دست‌نوشته‌ای که این افراد از سوی استادان خود دریافت می‌کردند در حکم اجازه‌نامه یا تأییدیه‌ای برای تدریس آنان بود (مشایخی، ۱۳۵۵: ۱۲).

معلمان مدارس تازه‌تأسیس نیز از میان مدرسان سنتی یا تحصیلکردگان داخل و خارج از کشوری انتخاب می‌شدند که در رشته خاصی تخصص داشتند اما دوره‌های معلمی را طی نکرده بودند و از مهارت‌های حرفه‌ای لازم بهره‌مند نبودند. در مجموع، با توجه به اینکه ترجیح سیاستی و رویکرد کلی نهاد دولت در قبال نظام و نهادهای سنتی تعلیم و تربیت، کناره‌گیری و دخالت‌نکردن در امور آنان بود، پیش از ایجاد نظام تربیت معلم در ایران، در زمینه تأمین، تربیت و نظارت بر فعالیت مدرسان و مکتبداران، استخدام و پرداخت حقوق به آنان و تهیه برنامه آموزشی و درسی نهادهای مزبور برای خود وظیفه و مسئولیتی متصور نبودند. با توسعه مدارس نوین و افزایش شمار دانش‌آموزان و نیاز روزافزون به معلمانی که با اصول و فنون تدریس آشنا باشند، ضرورت تأسیس و راه‌اندازی نظام تربیت معلم و لزوم حکمرانی، سیاستگذاری و برنامه‌ریزی دولت در این عرصه آشکار شد.

نخستین اقدام رسمی دولت ایران در زمینه تربیت معلم، تصویب قانون اساسی معارف (مصوب ۱۲۹۰ش) از سوی مجلس شورای ملی بود. در این قانون، ضمن طراحی اصول اولیه تربیت اطفال، برای نخستین بار مجوز اعزام ۳۰ نفر برای ادامه تحصیل به خارج از کشور صادر شد. از این تعداد ۱۵ نفر، یعنی نیمی، برای معلمی (رشته تعلیم و تربیت) انتخاب شدند؛ با این هدف که پس از بازگشت، نخستین مؤسسات تربیت معلم را در ایران دایر کنند. در همین سال، برای افزایش سطح سواد معلمان موجود در تهران، کلاس‌های مخصوصی در مدرسه دارالفنون تشکیل شد. در برنامه درسی آن، برای نخستین بار دروس مرتبط با اصول تعلیم و تربیت افزوده شد.

اقدام مهم دیگری که در راه تربیت و تأمین معلمان مدارس ابتدایی و متوسطه صورت پذیرفت تصویب قانون تأسیس «دارالمعلمین مرکزی» (دارالمعلمین و دارالمعلمات) در سال ۱۲۹۷ش از سوی مجلس شورای ملی بود. دارالمعلمین مرکزی مدرسه‌ای دولتی و رایگان بود و تحت نظر وزارت معارف اداره می‌شد. رئیس آن را شخص وزیر انتخاب و منصوب می‌کرد. وظیفه آن تأمین معلم برای مدارس ابتدایی و دوره اول متوسطه بود. پس از پایان مدت تحصیل، به فارغ‌التحصیلان «تصدیق‌نامه معلمی» برای تدریس در ابتدایی یا متوسطه اعطا می‌شد و موظف بودند پس از فراغت از تحصیل به مدت ۱۰ سال در وزارت معارف تعهد خدمت خود را انجام دهند. از این رو، می‌توان گفت دولت ایران با تأسیس دارالمعلمین برای نخستین بار، به طور رسمی به تربیت آموزگار، در داخل مملکت، اقدام کرد (صدیق، ۱۳۵۴: ۳۶۹). در مهر ۱۳۰۷ش، به منظور گسترش دبیرستان‌ها و تربیت و تأمین دبیران مورد نیاز آن، دارالمعلمین مرکزی به دارالمعلمین عالی تبدیل شد. اساسنامه و برنامه دارالمعلمین عالی در ۲ مهر ۱۳۰۸ش به تصویب شورای عالی معارف رسید. از این تاریخ دارالمعلمین عالی به دو قسمت علمی و ادبی تقسیم شد. براساس نظامنامه مصوب ۱۷ اسفند ۱۳۰۸ش برای محصلان دارالمعلمین عالی امتیازاتی از قبیل تحصیل رایگان، استخدام دولتی و اعطای کمک‌خرج منظور شده بود. از ابتدای سال ۱۳۱۱ش تدریس علوم تربیتی در دارالمعلمین عالی آغاز شد.

از قوانین مهم دیگری که برای تربیت و تأمین معلمان مدارس ابتدایی و متوسطه وضع شد قانون تربیت معلم مصوب اسفند ۱۳۱۲ش است. بر این اساس، در این سال دارالمعلمین عالی به دانشسرای عالی تبدیل شد. به موجب این قانون دولت مکلف شد از ۱ فروردین ۱۳۱۳ش تا مدت ۵ سال، ۲۵ باب دانشسرای مقدماتی و یک باب دانشسرای عالی دختران در تهران و در ولایات تأسیس و دانشسرای عالی پسران را نیز تکمیل کند. در این قانون عنوان‌های آموزگار برای معلم دوره ابتدایی، دبیر برای معلم دوره متوسطه، هنرآموز برای معلم هنرستان و استاد برای معلم مدارس عالی دانشگاه وضع شد. همچنین، در این قانون مقرر شده بود که به آموزگاران و دبیران حق تأهل، حق مسکن و فوق‌العاده خارج از مرکز نیز پرداخت شود. مفاد این قانون و اجرای آن موجب شد تا افراد بهتری جذب شغل معلمی شوند. حقوق و مزایای آنان از همه ادارات بیشتر شود و زمینه‌های گسترش مراکز تربیت معلم در تهران و دیگر استان‌ها و شهرها فراهم

آید. برای هریک از دانشسراها یک دبستان یا یک دبیرستان ضمیمه پیش‌بینی شده بود که فراگیران سال دوم ملزم بودند در این مراکز آموزشی تمرین معلمی را به انجام رسانند.

با تأسیس دانشسراهای مقدماتی، دارالمعلمین و دارالمعلمات تعطیل شد. همچنین، بعد از تأسیس دانشگاه تهران در سال ۱۳۱۳ش، بخش ادبی دانشسرای عالی، که جایگزین دارالمعلمین مرکزی شده بود، به دانشکده ادبیات و بخش علمی آن به دانشکده علوم تبدیل شد. به عبارت دیگر، دانشسرای عالی در عمل، استقلال خود را از دست داد و اداره آن تحت نظارت دانشگاه ادامه یافت.

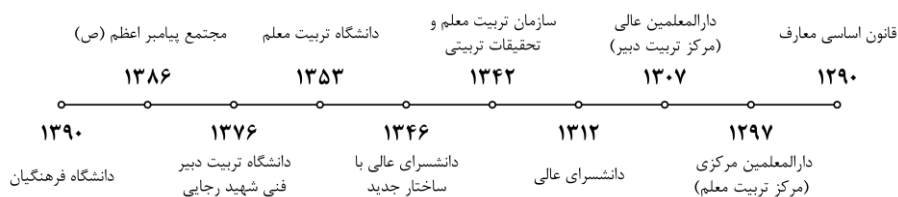
در سال ۱۳۳۴ش، دانشسرای عالی از دانشگاه تهران جدا شد و زیر نظر مستقیم وزارت معارف قرار گرفت. در سال ۱۳۳۸ش، قانون استقلال دانشسرای عالی به تصویب رسید. به موجب این قانون دانشسرای عالی که به منظور تربیت دبیران مورد نیاز کشور تأسیس شد، شخصیت حقوقی یافت و به صورت مؤسسه‌ای مستقل زیر نظر مستقیم وزیر فرهنگ اداره می‌شد. در سال ۱۳۴۲ش، طبق تصویب هیئت وزیران که از نگرش تمرکزگرایانه و بوروکراتیک دولتی آن‌ها ناشی می‌شد، دانشسرای عالی منحل شد و به جای آن، سازمان تربیت معلم و تحقیقات تربیتی به وجود آمد.

سازمان تربیت معلم و تحقیقات تربیتی سه مؤسسه تربیت دبیر، تربیت مدیر و راهنمایان تعلیماتی و مؤسسه تحقیقات و مطالعات تربیتی داشت و در سال ۱۳۴۶ش به تصویب رسید. این سازمان، پس از تأسیس وزارت علوم و آموزش عالی در سال ۱۳۴۶ش، مجدداً با عنوان دانشسرای عالی زیر نظر وزارت علوم قرار گرفت. در سال ۱۳۵۳ش، با تصویب شورای گسترش آموزش عالی، نام دانشسرای عالی به دانشگاه تربیت معلم تغییر یافت و اداره آن به صورت هیئت امنایی درآمد. با تأسیس دانشگاه، توسعه برنامه تربیت دبیر در سطح کشور جزء اهداف آن قرار گرفت و دانشسراهای عالی در شهرهای زاهدان، سنندج و یزد تأسیس شد. مدرسه‌های علوم اراک و کاشان تحت پوشش دانشگاه تربیت معلم قرار گرفت. در سال ۱۳۶۶ و ۱۳۶۸ش شعبه‌های این دانشگاه در شهرهای سبزوار و تبریز تأسیس شد. در سال ۱۳۶۹ش، با تصویب شورای گسترش آموزش عالی، تمام واحدهای وابسته به شعبه‌های دانشگاه از آن منفک و مستقل شد. افزون بر این، در برخی دانشگاه‌های کشور دانشکده علوم تربیتی راه‌اندازی شد.

هم‌زمان با استقلال دانشسرای عالی در سال ۱۳۳۴ش، مکاتباتی درباره

واگذاری زمین مناسب به دانشسرای عالی انجام شده بود. سرانجام، این درخواست عملی شد و زمینی به مساحت تقریبی ۲۲۷ هکتار در منطقه پردیس کرج از سوی وزارت کشاورزی در اختیار وزارت فرهنگ قرار گرفت تا به کلاس‌های درس و خوابگاه‌های دانشجویان و معلمان، تأسیس دانشکده‌ها، منازل سازمانی و سایر تأسیسات از قبیل آزمایشگاه و کتابخانه اختصاص یابد. عملیات احداث ساختمان‌ها از سال ۱۳۵۵ش آغاز شد. با وجود این، با تصویب شورای عالی انقلاب فرهنگی در بهمن ۱۳۹۰ش، دانشگاه تربیت معلم به دانشگاه خوارزمی تغییر نام یافت. از سوی دیگر، در همین سال، اساسنامه دانشگاه فرهنگیان از سوی شورای عالی انقلاب فرهنگی به تصویب رسید. طبق سند تحول بنیادین آموزش و پرورش مصوب ۱۳۹۰ش، دانشگاه فرهنگیان مبتنی بر رویکرد آموزش تخصصی و حرفه‌ای تربیت‌محور با هدف طراحی و ارتقای نظام تربیت حرفه‌ای معلمان است. با تأسیس دانشگاه فرهنگیان در سال ۱۳۹۱ش، تمامی مراکز تربیت معلم دوساله سابق وابسته به آموزش و پرورش که پیش از این در سال ۱۳۸۶ش به‌همراه آموزشکده‌های فنی و حرفه‌ای در قالب مجتمع پیامبر اعظم (ص) تجمیع شده بود در ساختار این دانشگاه ساماندهی شد. در همین سال، آموزشکده‌های فنی و حرفه‌ای به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری پیوست.

هم‌اکنون، براساس قوانین بالادستی، صرفاً دانشگاه فرهنگیان و دانشگاه تربیت دبیر فنی شهید رجایی (تأسیس ۱۳۷۶ش) وظیفه و مسئولیت تربیت معلم و دبیر در کشور را عهده‌دار هستند؛ هرچند در عمل، به‌ویژه در سال‌های اخیر، تأمین معلم از شیوه‌های دیگری نیز انجام پذیرفته است.



منبع: یافته‌های پژوهش

شکل ۲. سیر تحول سیاست‌های تربیت معلم ایران

۴. چارچوب نظری

واژه Governance در زبان فارسی به‌معنای حکمرانی، حکمروایی، حکومتداری،

فرمانروایی و زمامداری به کار می‌رود. به لحاظ ریشه‌شناسی، واژه Governance از واژه یونانی *kubernaein*، به معنای هدایت کردن و راهنمایی کردن اقتباس شده است. این واژه را نخستین بار افلاطون در مفهوم استعاری و در ارتباط با نحوه طراحی نظام حکومتی استفاده کرد.

حکمرانی، در معنا و مفهوم عام، درباره بسیاری از سازمان‌ها و نهادهای عمومی و خصوصی استفاده می‌شود. در حوزه قدرت و نظام سیاسی، حکمرانی معنایی وسیع‌تر از تصمیم‌ها و اقدام‌های نهادهای دولتی و حکومتی دارد و بیانگر طیف گسترده‌ای از فعالیت‌های نهادهای عمومی و خصوصی متنوع است. بنابراین، در حکمرانی، تعاملات کنشگران در سه نهاد دولت، جامعه مدنی و بخش خصوصی مطرح است.

رودز بر این باور است که حکمرانی به شبکه‌های درون‌سازمانی و بین‌سازمانی دلالت دارد که با ویژگی‌هایی همچون وابستگی متقابل، مبادله منابع، قواعد بازی و درجه استقلال بالا از دولت، تعریف می‌شود. او استدلال می‌کند که چنین شبکه‌هایی مکمل بازارها و سلسله‌مراتبی چون ساختارهای حکومت کردن برای تخصیص مقتدرانه منابع و اعمال کنترل‌ها و هماهنگی‌هاست (Rhodes, 1996: 652).

از نظر هیدن، حکمرانی تنظیم قواعد رسمی و غیررسمی بازی سیاسی است. حکمرانی به معیارهای بازی سیاسی اشاره دارد که تدوین قوانین برای اعمال قدرت و حل و فصل تعارض بر سر چنین قوانینی را شامل می‌شود (Hyden, 1992). در تعریف دیگری، حکمرانی جدید محیط سیاستی پیچیده‌ای است که در آن تعداد روزافزونی از نقش‌آفرینان، با اتخاذ مجموعه گسترده‌ای از راهبردها و ابزارها، در تمام سطوح قانونی، قلمرویی و حکومتی اقدام‌های متعددی انجام می‌دهند (بیور، ۱۳۹۷: ۱۰۰).

به باور لوی-فور، در رویکردها و رهیافت‌های نظری، اصطلاح «حکمرانی» حداقل از چهار منظر متفاوت (ساختار، فرایند، سازوکار، و راهبرد) مطالعه و بررسی شده است؛ البته، درک و فهم حکمرانی - به‌منزله ساختار - فراوانی، برجستگی و غلبه مفهومی و کاربردی دارد. لوی-فور حکمرانی را نظامی از قواعد یا رویه‌های نهادینه‌شده، تثبیت‌شده و ریشه‌داری از هماهنگی‌ها و همکاری‌های اجتماعی تعریف می‌کند (Levi-Faur, 2012). این هم‌افزایی‌های اجتماعی در سطوح مختلف حکمرانی و از طریق شناخت اجزا و عناصر ساختاری حکمرانی، به‌هم‌پیوستگی و تعاملات آن‌ها انجام می‌پذیرد (Coward, 2010).

عبارت حکمرانی آموزشی را آموس برای اشاره به مجموعه‌ای از معیارها، مقیاس‌ها و اقدام‌هایی ابداع کرد که کیفیت آموزش را در مدارس تأمین می‌کند (Amos, 2010). در بیشتر مطالعات نشان داده شده است که استانداردهای آموزشی رضایت‌بخش و فرایندهای تضمین کیفیت آموزش نتیجه و برابندی از حکمرانی آموزشی خوب است.

عبارت «حکمرانی چندسطحی»^۱ برای نخستین بار در سال ۱۹۹۲م، برای توصیف رویکرد تصمیم‌گیری چندسطحی در سیاستگذاری انسجام‌بخشی اتحادیه اروپا استفاده شد. هدف آن ایجاد همگرایی و همسویی میان کنشگران فراملی، ملی، منطقه‌ای و محلی بود (Sbragia, 1992; Hooghe, 1996; Liesbet & Gary, 2003; Bache, 2012). در حکمرانی چندسطحی به تعاملات پیچیده و فزاینده میان کنشگران بخش‌های عمومی، خصوصی و داوطلبانه‌ای اشاره می‌شود که در سطوح سرزمینی گوناگون سازماندهی شده‌اند (George, 2004).

افزون بر این، پرسش‌هایی درباره کارایی و مسئولیت‌پذیری تصمیم‌گیری در سطح عمومی ایجاد می‌کند. اولیویرا، نانس و گرا با تحلیل چند دهه متون حکمرانی آموزشی، مجموعه نظری منسجمی از وجوه مختلف این مفهوم را مطرح کردند. ارزش و اصالت تلاش فکری آنان در این است که مبنایی برای صورت‌بندی و تعاریف عملیاتی مؤلفه‌های بنیادی ابعاد حکمرانی آموزشی فراهم می‌آورد؛ به نحوی که ابزار و سنجه‌ای جامع و کاربردی برای ارزیابی کیفیت حکمرانی در نظام تعلیم و تربیت استفاده شود. در این راستا، پنج رکن یا بعد اصلی حکمرانی آموزشی عبارت است از مسائل و مشکلات، کنشگران و نقش‌آفرینان، هنجارهای اجتماعی، نقاط همگرایی و پیوند سیاستی و فرایندها و گردش کار سازمانی (Oliveira et al., 2023: 4).

بعد یا وجه مسائل و مشکلات به چالش‌ها و معضلاتی در ساختار حکمرانی آموزشی دلالت دارد که در موقعیت یا وضعیت معینی خلق شده‌اند. از آنجا که مشکلات عمومی ساختی اجتماعی دارد، با توجه به عادتواره‌ها و پایگاه و موقعیت اجتماعی کنشگران تعریف و مشخص می‌شود (Bourdieu, 1993).

به بیان هافتی، هر کنشگر به دنبال این است که اطمینان حاصل کند نگرش و دیدگاهش به ماهیت مشکل و قواعد بازی در فرایند مذاکره غالب و حاکم شود. مشکلات جمعی مطرح شده از سوی هافتی به تقاضاها و مطالبات آموزشی جامعه

1. multi-level Governance

اشاره دارد که لازم است از طریق فرایند حکمرانی اولویت‌بندی، چاره‌اندیشی و حل‌وفصل شود. منظور از بُعد کنشگران و نقش آفرینان، به‌منزله نقطه تمرکز و محور چارچوب تحلیلی حکمرانی، همان ذی‌نفعان آموزش هستند؛ افراد و گروه‌هایی که رفتارشان بر مبنای هویت و ماهیت، قدرت، علایق، ایده‌ها و تاریخشان راهبری و جهت‌دهی می‌شود (Hufty, 2011). این به کیفیت و کارایی نمایندگی طرف‌های ذی‌نفعی بستگی دارد که تصمیم‌گیری حکمرانی برای آنان آثاری به‌دنبال دارد.

تاتاگیبا، به نقل از کیونا، آلمیدا، فاریا و ریبرو (۲۰۱۱)، به‌منظور ارزیابی شوراها و سیاستگذاری، ضمن طرح راهبردی چندبعدی، رویکرد و رهیافتی را پیشنهاد می‌دهند شامل تحلیل مشروعیت، پویایی‌شناسی مشارکت و نمایندگی و عوامل برونزا. از جنبه‌های مهم این بُعد، آموزش فنی و سیاسی مدیران برای انجام کامل وظایفشان است (Tatagiba, 2002). این امر به واکاوی کثرت بخش‌های نمایندگی، معیارهای انتخاب نمایندگان، ترکیب هیئت‌های مدیره و وضعیت و صلاحیت برابر اعضا نیاز دارد.

سومین بُعد یا وجه حکمرانی آموزشی، یعنی **هنجارهای اجتماعی**، مبتنی بر ارزش‌ها یا اعتقادات جامعه است. هنجارهای اجتماعی شامل قواعد بازی و معیارهایی است که اساس و شالوده آن‌ها را تشکیل می‌دهد؛ به‌عبارت دیگر، همان فراحکمرانی یا بنیان‌های حکمرانی که چارچوب‌هایی را برای هدایت و تأیید یا مجازات و تنبیه اقدام‌های افراد یا گروه‌ها در فضاهای قدرت جامعه فراهم می‌سازد (Hufty, 2011). هنجارها نیز شامل موارد زیر است: رهنمود و تجویز (یعنی، آنچه باید یا نباید انجام شود)، نهی و تحریم. هنجارها ممکن است مثبت و تقویت‌کننده رفتار باشد یا منفی و محدودکننده رفتار (Ibid).

نقاط همگرایی و پیوند سیاستی چهارمین بُعد و مراکز و مکان‌های تعامل‌های (فیزیکی یا مجازی) میان کنشگران در فرایند حکمرانی آموزشی است (Ibid). شوراها و هیئت‌های مدیریتی مانند شوراها و هیئت‌های آموزشی دولتی و شهری از فضاهای اصلی برای مشارکت کنشگران گوناگون و بیان نظرهای آن‌ها (Tatagiba, 2005)، و در نتیجه، نفوذ و اثرگذاری بر فرایند تصمیم‌گیری به‌شمار می‌آید. به‌طور مثال، این عامل شامل تجزیه و تحلیل کانال‌های خدمات فردی برای شهروندان است؛ با سازوکارهای مشارکت افراد از طریق ابزارهایی که به شهروندان امکان و اجازه می‌دهد تا ترجیح‌ها و اولویت‌های خود را درباره خدمات

و کالاهای عرضه شده بیان کنند (Cortes, 2011). شهروندان می‌توانند از چنین کانال‌هایی برای ثبت شکایت، ارزیابی کیفیت و بیان میزان رضایت‌مندی از کالاها و خدمات عرضه شده، همچنین طرح پیشنهادها یا توصیه‌ها استفاده کنند. این مجموعه شامل دریافت نظرسنجی‌های رضایت کاربران از طریق تلفن یا اینترنت، به‌ویژه از طریق نهادهای رسیدگی به شکایت‌هاست.

فرایندها و گردش کار سازمانی، پنجمین و آخرین بُعد حکمرانی آموزشی، مجموعه‌ای است از فعالیت‌ها و تعامل‌های کنشگران در مراکز و نقاط همگرایی و پیوند سیاستی در طول زمان (Hufty, 2011). این مجموعه با شناسایی و تعیین حدود یا تعریف مشکل آغاز می‌شود و هنگامی پایان می‌پذیرد که برای حل مشکل راهکار یا تصمیمی اتخاذ شود. فعالیت‌ها و تعامل‌های کنشگران برای حل مسئله ممکن است شامل تجزیه و تحلیل فرایند تصمیم‌گیری بر اساس قواعدی باشد که بر عملکرد نهادها و مؤسسات حاکم است؛ یعنی، بر اساس رویه‌ها و شیوه عملی که مبنای تصمیم‌گیری نهایی است (Vaz, 2011). فرایند تصمیم‌گیری متغیری مرتبط است، زیرا قواعد و ضوابطی را برای دستیابی به اجماع نهایی میان مشارکت‌کنندگان تعریف می‌کند؛ به‌طور مثال، قواعد و ضوابط آماده‌سازی دستور کار جلسات پیش‌بینی‌کننده‌های مهم این بُعد است، زیرا تعیین می‌کند که کدام‌یک از مباحث و موضوع‌ها وارد چرخه تصمیم‌گیری و سیاست‌گذاری شود (Oliveira et al., 2023: 5).

جدول ۱. مؤلفه‌های بنیادی ابعاد حکمرانی آموزشی

ابعاد	گزاره‌ها، شاخص‌ها و ویژگی‌های اصلی	منابع
	- شناسایی موضوع به‌منزله چالشی عمومی که لازم است تا از طریق فرایند حکمرانی چاره‌اندیشی و حل شود	
مسائل و مشکلات	- ترسیم وضعیت فعلی آموزش (تشخیص) و وضعیت مطلوب و دلخواه (اهداف و مقاصد)	Avis (2009), Hufty (2009), Christensen et al. (2011), Gerrard et al. (2013), Trabelsi (2018)
	- شناسایی مشکل با در نظر گرفتن انتظارات، نیازها و تقاضاهای ذی‌نفعان آموزش و با ملاحظه بسترها و زمینه‌های محلی و هماهنگی‌ها و همکاری‌های ملی	
	- تعریف و شناسایی مشکلات، اولویت‌بندی، برنامه‌ریزی و اعلام عمومی آن‌ها	



ابعاد	گزاره‌ها، شاخص‌ها و ویژگی‌های اصلی	منابع
کنشگران و نقش آفرینان	<ul style="list-style-type: none"> - کنشگران ذی‌نفعان آموزش (افراد و گروه‌ها) هستند؛ چه ذی‌نفعانی که جنبه رسمی دارند و از سوی مقام‌های صلاحیتدار به رسمیت شناخته شده‌اند، و چه ذی‌نفعانی که جنبه غیررسمی دارند. - ذی‌نفعان از فرایند حکمرانی آموزشی تأثیر می‌پذیرند یا بر تصمیم‌گیری در فرایند حکمرانی آموزشی اثرگذارند و نفوذ دارند. - ذی‌نفعان، نقش‌ها، قدرت، اختیارات و مسئولیت‌هایی در فرایند حکمرانی آموزشی دارند. - تجزیه و تحلیل ذی‌نفعان شامل ارزیابی میزان نفوذ آن‌ها، نیازهای آنان، مشارکت، دخالت، ترکیب، آموزش و پشتیبانی فنی آنان است. 	<p>Popkewitz & Lindblad (2000), Lindblad et al. (2002), Edelenbos and Klijn (2005), Hodge & Greve (2007), Ball (2008), Hufty (2009), Ranson (2011), Bevir (2010), Williamson (2012), Edwards & Klees (2015), Oldham (2017)</p>
	هنجارهای اجتماعی	<ul style="list-style-type: none"> - قواعد اجتماعی به انتظارات جمعی در این باره اشاره دارد که چه رفتاری در جامعه مناسب و مورد قبول است. - هنجارهای اجتماعی زمینه‌ای برای اعمال قدرت، مقررات، صلاحیت‌ها، پاسخگویی و مشروعیت کنشگران یا مجازات آنان در فرایند حکمرانی آموزشی فراهم می‌سازد.
نقاط همگرایی و پیوند سیاستی	<ul style="list-style-type: none"> - نقاط همگرایی سیاستی عبارت است از فضاهای فیزیکی یا مجازی و محل اتصال و تجمیع مسائل و مشکلات مختلف، کنشگران و روندهای کاری در زمان و مکان برای اتخاذ تصمیم‌ها. - نقاط پیوند سیاستی مراکزی هستند که در آن تبادل‌ها و بده‌بستان‌های کنشگران به انجام می‌رسد و هنجارهای اجتماعی مورد استفاده در سراسر فرایند حکمرانی آموزشی به‌وجود می‌آید. - چنین نقاط اتصال و گره‌ای ویژگی‌هایی زیر را داراست: اعتماد میان کنشگران، مشارکت اجتماعی، تصمیم‌های مؤثر و عملکرد شفاف. 	<p>Hofman et al. (2002), Norvoa & Yariv-Mashal (2003), Hudson (2007), Hufty (2009), Ranson (2011), Hooge & Honingh (2014), Lewis et al. (2016), Theisens et al. (2016)</p>

ابعاد	گزاره‌ها، شاخص‌ها و ویژگی‌های اصلی	منابع
فرایندها و گردش کار سازمانی	<p>- فرایندهای سازمانی مجموعه‌ای است از فعالیت‌های درهم تنیده و وابسته به یکدیگر که در زمان و مکان برای تصمیم‌گیری و در پاسخ به مشکلات آموزشی تنظیم شده است.</p> <p>- وظایف و تلاش‌های سازمانی لازم است به‌طور آگاهانه همسو و هماهنگ و در یک جهت تنظیم شود.</p>	<p>Lange & Alexiadou (2010, 2007), Hufty (2009), Grek et al. (2009a, 2009b), Harris & Burn (2011), Peters (2012), Simkins (2014), Ozga (2016), Anderson & Donchik (2016), Williamson (2016), Lewis (2017), Lewis & Hardy (2017)</p>
	<p>- همسوسازی رویه‌های سازمانی از طریق سازوکارهایی نظیر بهبود مستمر فرایندها برای شناسایی و اولویت‌بندی مسائل و مشکلات، نظارت و ارزیابی نتایج، مدیریت افراد و گروه‌های ذی‌نفع، آموزش مداوم اعضای تصمیم‌گیرنده و ارتقای چارچوب نهادی حکمرانی محور امکان‌پذیر است.</p>	

منبع: متون نظری پژوهش

۵. روش‌شناسی

در این نوشتار تلاش شده است مبتنی بر الگوی نظری حکمرانی آموزشی، سیاست‌های تربیت معلم ایران بررسی شود. به‌لحاظ هدف، این پژوهش در زمره پژوهش‌های بنیادی است. از نظر روش تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش‌های تحلیل اسنادی، تبیینی (علّی) و مقایسه‌ای استفاده شده است. بر این اساس، نخست با هدف آشنایی با پیشینه سیاست‌گذاری تربیت معلم دولت ایران، متون تاریخی و اسناد و مدارک و نوشته‌های سیاستی مرتبط مطالعه و مطالب کلیدی از طریق فیش‌برداری از منابع سیاستی گردآوری شد.

پس از مطابقت اسنادی داده‌ها و اطلاعات به‌دست‌آمده و طبقه‌بندی آن‌ها، نقطه شروع و سیر تحول سیاست‌های دولت ایران در حوزه تربیت معلم تنظیم و تشریح شد. ضمن اینکه تلاش شد تا اصول، رویکردها و جهت‌گیری‌های سیاست‌های تربیت معلم دولت ایران احصا، استخراج و ثبت شود. سپس، به‌منظور یافتن چارچوب نظری و تحلیلی جامع، مناسب و به‌روز، پژوهش‌های حوزه مطالعاتی حکمرانی بررسی شد.

از میان ده‌ها پژوهش خارجی مطالعه‌شده، مدل نظری تحقیق انتخاب شد.

در مرحله پایانی پژوهش، با توجه به داده‌ها، اطلاعات و اسناد به دست آمده درباره ماهیت و محتوای سیاست‌های دولت ایران در حوزه تربیت معلم و روند دگرگونی‌ها و تغییرات در تصمیم‌ها و اقدام‌های سیاستی حکومت و با مبنا قرار دادن چارچوب نظری حکمرانی آموزشی، چالش‌ها و آسیب‌های نظام سیاستگذاری تربیت معلم ایران ارزیابی، تجزیه و تحلیل و مقایسه شد. نتایج و یافته‌های پژوهشی به همراه پیشنهادهای سیاستی مرتبط مطرح شده است.

در پژوهش حاضر، در پی پاسخ به این سؤال بوده‌ایم که چگونه ساماندهی فرایند سیاستگذاری تربیت معلم از سوی دولت ایران بر ماهیت، کارکرد و نتایج سیاستی این نظام اثرگذار بوده است؟ بر این اساس، به منظور درک چگونگی فرایند سیاستگذاری تربیت معلم ایران، تلاش شده است تا مبتنی بر چارچوب نظری حکمرانی آموزشی به شناخت و آسیب‌شناسی این فرایند بپردازیم. برای دستیابی به این امر، از طریق بررسی اسناد و متون سیاستی، برون‌دادها و تصمیم‌ها و اقدام‌های دولت در حوزه تربیت معلم، همچنین نتایج پژوهش‌ها و تحقیقات مرتبط بررسی و مفاهیم، مصادیق، شواهد و گزاره‌های اصلی این روند استخراج شد. در بخش تحلیل سیاستی تربیت معلم ایران، داده‌ها و اطلاعات به دست آمده، از منظر سازواری و انطباق با شاخص‌ها و معیارهای چارچوب نظری حکمرانی آموزشی، مقایسه و ارزیابی شد.

۶. تحلیل نظام سیاستگذاری تربیت معلم ایران از منظر حکمرانی آموزشی

اگر مؤلفه‌های بنیادی ابعاد حکمرانی آموزشی را الگو و چارچوب نظری برای ارزیابی و تحلیل نظام سیاستگذاری تربیت معلم ایران استفاده کنیم، نخستین بُعد این مقوله بررسی «مسائل و مشکلات» است. مهم‌ترین موضوع یا مسئله در فرایند سیاستگذاری تربیت معلم آماده‌سازی معلمان شایسته، کاردان و ماهر به قدر کفایت و البته با درجه مناسبی از کیفیت است. مطالعه سیاست‌های تربیت معلم نشان می‌دهد نظام سیاستگذاری کشور در جامه عمل پوشاندن به این هدف محوری ناکارآمد بوده است. در این راستا، مهم‌ترین نکته این است که در ذهنیت و منظومه فکری و گفتمانی دولتمردان و سیاستگذاران ایرانی، تأمین و آماده‌سازی معلم اساساً مشکل سیاستگذاری عمومی و در زمره مقولات بنیادی قلمداد نمی‌شود (میری و خرمی‌نژاد، ۱۳۹۸: ۸) تا برای حل مسائل آن در صدد چاره‌جویی و مسئله‌یابی باشند. ریشه این معضل را باید در ضعف توانایی‌های

تحلیلی سیاستگذاران ایرانی جستجو کرد. در باور و اندیشه مراجع حکمرانی ایران، حرفه معلمی - برخلاف مشاغل مانند پزشکی، مهندسی و خلبانی - با سهل انگاری و ساده پنداری همچون حرفه‌ای قلمداد می‌شود که نیازی به آموزش، تخصص و تبحر ندارد و با گذراندن چند ماه کارآموزی می‌توان بدان اشتغال ورزید. اگر پذیرفته‌ایم معلم انسان‌ساز است، چگونه می‌توان آموزش و پرورش نوباوگان خود را به افرادی سپرد که خود از مهارت و ویژگی‌های لازمه انسان‌سازی بی‌بهره باشند (معتمدی، ۱۳۹۸: ۷۹)؟ از این‌رو، تربیت معلم امری کوچک و کم‌اهمیت شمرده شده است (نویدادهم، ۱۴۰۲) که می‌توان به راحتی آن را نادیده گرفت یا نسبت به آن نگاه غیرفنی و غیرحرفه‌ای داشت و با نگرشی سلیقه‌ای، جناحی و ایدئولوژیکی بدان نگریست و برای آن تصمیم گرفت.

اگر مهم‌ترین مسئله در کارکرد سیاستگذاری تربیت معلم را تأمین و تربیت معلم باکفایت و برخوردار از شایستگی‌های حرفه‌ای بدانیم، نظام سیاستگذاری ایران حتی در زمینه تأمین معلم - و نه تربیت معلم که مقوله‌ای بس فراتر، پیچیده‌تر و فنی‌تر محسوب می‌شود - عملکرد ضعیفی داشته است. اگرچه در نظام سیاستگذاری تربیت معلم کشور، آمار و ارقام دقیق و رسمی در زمینه کمبود معلم وجود ندارد و دولتمردان از پاسخگویی و شفاف‌سازی در این خصوص طفره می‌روند، بررسی روند چند سال اخیر حاکی است برای سال تحصیلی ۱۴۰۳ - ۱۴۰۲، آموزش و پرورش کشور با کمبود بیش از ۳۰۰ هزار معلم مواجه است (هاشمی، ۱۴۰۲).

همچنین، نظام آموزشی ایران در زمینه تأمین دبیر فنی نیز عملکرد ضعیفی داشته است و همواره کشور با کمبود دبیر فنی مورد نیاز هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای مواجه بوده و نتوانسته است به کمیت و کیفیت مطلوب برای تأمین نیروی انسانی مورد نیاز در این بخش دست یابد (خلیقی و نویدی، ۱۳۹۸: ۱۲۲). این در حالی است که با توجه به اینکه بیشتر معلمان در دهه‌های ۶۰ و ۷۰ ش استخدام شده‌اند، از سال ۱۳۹۵ ش پیش‌بینی می‌شد که سالی ۱۰۰ هزار معلم بازنشسته شوند.

نگاه‌های مقطعی و کوتاه‌مدت، به جای اقدام‌های بلندمدت و ریشه‌ای، موجب شده است تا کمبود معلم هر سال شکل جدی‌تری به خود بگیرد. این یعنی به منافع بلندمدت تعلیم و تربیت توجه نشده است و اعتقادی هم به حل مسئله وجود ندارد (بیات، ۱۴۰۲). افزون‌بر این، تخمین زده می‌شود حدود ۱۰۰ تا ۱۲۰

هزار معلم از آموزش و پرورش حقوق می‌گیرند اما در ارگان‌ها یا سازمان‌های دیگری مأمور شده‌اند که نشان‌دهنده بی‌توجهی سیاستگذاران این حوزه به سازماندهی معلمان است. نتیجه این غفلت‌ها و کم‌توجهی‌ها در پیش‌گرفتن راهکارهای غیراصولی و نسنجیده است، به‌نحوی که در سال‌های اخیر و به‌دنبال افزایش تعداد دانش‌آموزان، برای جبران کمبود معلم واجد شرایط، جمع‌بسیاری در قالب شیوه‌هایی چون خرید خدمت، نیروی شرکتی، سرباز معلم، نیروی حق‌التدریس، و نیروی نهضتی بدون احراز صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمی و با نقض اصول و مبانی سند تحول بنیادین، به‌عنوان معلم راهی کلاس‌های درس شدند. افت شدید کیفیت آموزش، ضعف‌های اساسی دانش‌آموزان دوره ابتدایی در زمینه مهارت‌های خوانداری و نوشتاری و دانش پایه ریاضی و کاهش رتبه ایران در آزمون‌های بین‌المللی روند آموزش ریاضیات و علوم (تیمز)^۱ و نیز مطالعه بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن (پرلز)^۲ از جمله پیامدهای آن به‌شمار می‌آید. همچنین، جذب از طریق ماده ۲۸ اساسنامه دانشگاه فرهنگیان، به‌دلیل نبود زیرساخت‌های مناسب در پردیس‌ها و واحدها و مراکز تربیت معلم کشور و کافی‌نبودن دوره‌های مهارت‌آموزان به‌لحاظ کمی و کیفی، نتوانست این اشتباه‌ها و کاستی‌های سیاستی و حکمرانی را جبران کند. به‌علاوه، اگر اسناد سیاستی و مطالعات نظری مرتبط با آن را به‌منزله برنامه درسی رسمی یا قصدشده و مبنایی برای مسئله‌یابی و فعالیت نهادهای آموزشی از جمله مراکز تربیت معلم قلمداد کنیم، نظام سیاستگذاری ایران در این زمینه با ضعف‌هایی روبه‌روست؛ از جمله اینکه در ایران میزان توجه اسناد فرادست دلالت دارد بر توجه اندک به موضوع پرورش خلاقیت در مقایسه با کشورهای پیشرفته (رجبی‌باغدار و همکاران، ۱۳۹۴: ۸۸). افزون بر این، در سیاستگذاری‌ها توجه مناسبی به مقوله‌های سازه تفکر، به‌ویژه پرسشگری، صورت نگرفته است. بی‌توجهی به پرسشگری و به‌دنبال آن حقیقت‌جویی به‌عنوان موتور محرک فرایند تفکر و نیز ضامن صحت آن در عین افزایش احتمال توقف فرایند تفکر، اعتبار و صحت آن را نیز خدشه‌دار خواهد کرد (سجادیه و همکاران، ۱۳۹۲: ۱۷۷). در زمینه برابری آموزشی نیز با استفاده از سند تحول بنیادین، دامنه شمول عدالت آموزشی از دیدگاه جنسیتی به نحو مطلوب مشخص نشده است (یداللهی و همکاران، ۱۳۹۸: ۱۸۹ - ۱۹۰).

1. Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)
2. Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

دومین بُعد از مؤلفه‌های چارچوب نظری حکمرانی آموزشی، کنشگران و نقش‌آفرینان قرار دارند. در الگوی سنتی حکومت، دولت و نهادهای مرتبط با آن در چارچوب مدلی خطی، سلسله‌مراتبی و عمودی تنها کنشگران یا یک‌ه‌تازان عرصه سیاستگذاری محسوب می‌شوند؛ سیاست‌ها به‌روش از بالا به پایین و از طریق نهادها و رویه‌های رسمی اعمال می‌شود، درحالی‌که بنیان مدل حکمرانی بر همکاری دولت با جامعه مدنی و بخش خصوصی استوار است. از این‌رو، سیاستگذاری در الگوی حکمرانی حاصل تصمیم‌ها و اقدام‌های مجموعه و ترکیبی از کنشگران دولتی و غیردولتی از جمله سازمان‌های مردم‌نهاد (NGO)^۱ است که به شیوه مدل شبکه‌ای، چندلایه‌ای، و پایین به بالا، به‌طور مستمر و پویا در مباحث و مناظره‌های عمومی مشارکت و حضور گسترده‌ای دارند.

فعال‌ساختن جامعه مدنی (از طریق اطلاعات، مشاوره و مشارکت)، ضمن ارتقای ضرورت توجه به حکمرانی تربیتی مناسب، وضعیت این مسئله را در نظام‌های آموزشی بهبود می‌بخشد (منیعی و همکاران، ۱۳۹۷: ۱۴۸). بر این اساس، اگرچه در الگوی حکومت (و نه حکمرانی) و به‌روش سنتی و پیشین‌اداره امور عمومی، ساختار و عاملیت دولت اهمیت زیادی داشت، الگوی حکمرانی اساساً فرایندی چندذی‌نفعی است. از این‌رو، در رویکرد سنتی مبتنی بر حکومت، دولت نخستین و تنها کارگزار، متولی و بانی تربیت معلم بوده است، اما امروز عوامل متعدد دیگری نیز در این حوزه شریک و دخیل شده‌اند (رؤوف، ۱۳۷۹: ۵۷).

به‌لحاظ تاریخی، دولت در ایران ساختی تمرکزگرا داشته است. این تمرکزگرایی بی‌نیازی نظام سیاسی به جلب همکاری‌های مدنی، عدم‌پاسخگویی و مسئولیت‌پذیری دولت و ایجاد موانع در مسیر مشارکت و هم‌افزایی تمامی ذی‌نفعان را به‌دنبال داشته است. بر اساس این ساخت نهادی تمرکزگرای انحصاری، سیاستگذاری‌های آموزش و پرورش، از جمله تربیت معلم، نیز به‌نحوی یکسویه از طرف نهاد سیاسی دیکته می‌شود و هیچ‌گونه چالش و گفتگوی متقابلی صورت نمی‌پذیرد (محمدی و عبدالکریمی، ۱۳۹۷: ۶۹). ردپای این نگاه تمرکزگرا را در تمامی اسناد سیاستی می‌توان مشاهده کرد. به‌طور مثال، در ماده ۲ قانون اساسی معارف، مصوب ۱۲۹۰ش، بیان شده است: «پروگرام مدارس و مکاتب از طرف وزارت معارف معین می‌گردد.» در این ساخت و رویکرد تمرکزگرا، زمینه و بستر مناسبی برای کنشگری عاملان - به‌ویژه معلمان، دانش‌آموزان و خانواده‌ها -

1. non-governmental organizations

فراهم نمی‌شود. نظام آموزشی متمرکز ایران فرصت آزادی عمل، خلاقیت و مشارکت را از معلمان گرفته است. دغدغه‌های معیشتی و سیاست‌هایی که در تربیت معلم کشور وجود دارد مانع از سوژگی، عاملیت و استقلال معلمان است (خسروی، ۱۳۹۷: ۱۳). به دلیل ضعف دولت در تعامل، اقناع‌سازی و جلب اعتماد و مشارکت ذی‌نفعان، عملیاتی‌شدن حکمرانی مشارکتی با چالش مواجه بوده است، به نحوی که نبود سیاستگذاری برای مشارکت عوامل دارای نفوذ و سهمیم در امر تربیت و روشن‌نبودن چگونگی جلب اعتماد ذی‌نفعان (صمدی، ۱۴۰۱: ۸۹)، تأکید و تمرکز اسناد سیاستی بر تبیین عملکرد بخش دولتی و کلی‌گویی و مبهم‌بودن نحوه تعامل و مدیریت دولت با سایر بخش‌های غیردولتی از جمله خانواده (جوانبخت و حسینی، ۱۴۰۰: ۲۶۱)، نبود شاخص‌ها و تعاریف مشخصی از چگونگی مشارکت ذی‌نفعان (مدیران مدارس، معلمان، کارکنان مدارس، دانش‌آموزان و اولیا) در فرایندهای ارزیابی سازمانی (نیری‌پور و برادران، ۱۳۹۹: ۱۴۷)، از جمله گزاره‌ها و شواهد تحلیل این مؤلفه بنیادین حکمرانی آموزشی در ایران دانسته شده است؛ در صورتی که ژاپنی‌ها در رویکرد خود به تربیت معلم، آن را مسئله‌ای فراتر از همکاری دانشگاه و مدرسه می‌دانند و به آن «تربیت معلم اجتماع‌محور» می‌گویند که راه اثربخش‌تری برای طراحی و اجرای برنامه‌های تربیت معلم است (سرکارآرانی، ۱۳۹۵: ۱۷۹).

هنجارهای اجتماعی، سومین بُعد از مؤلفه‌های بنیادی ابعاد حکمرانی آموزشی، به مقوله فراحکمرانی یا بنیان‌های حکمرانی دلالت دارد. به‌طور کلی، هنجارهای اجتماعی قواعد و رفتارهای معین و شیوه‌های کنش اجتماعی و مورد قبول افراد جامعه است. تحلیل سیاستگذاری تربیت معلم ایران از این منظر، مبین این واقعیت است که نظام تصمیم‌گیری کشور در قبال تعیین هنجارهای فراگیر و مقبول اجتماع‌محور، تثبیت رویه‌های حاکم و مشخص کردن حیطة‌ها و چارچوب‌های راهبری و هدایتگری حوزه سیاستی تربیت معلم، ناتوان یا کم‌توان بوده است. در این خصوص می‌توان به مواردی چون نبود نظامنامه جامع تربیت معلم و نگرش‌های ناهمخوان در توسعه و نوسازی تربیت معلم اشاره کرد (برنامه راهبردی دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۵: ۲۰).

افزون بر این، به‌روزنبودن قوانین حوزه سیاستگذاری تربیت معلم ایران، همچنین تعدد و حتی تعارض قوانین، امر نهادینه‌سازی قواعد را با موانع و چالش‌های جدی مواجه کرده است. در این راستا، وجود قوانین و مقررات متعدد و

ناهماهنگ و عدم تجدیدنظر اساسی در آن‌ها از جمله نقاط ضعف نظام تربیت معلم ایران دانسته شده است (احمدی و همکاران، ۱۳۹۸: ۶۷)؛ به‌طور مثال، به‌روزی نبودن قانون متعهدان خدمت در آموزش و پرورش (مصوب ۱۳۶۹) و تعارض برخی بندهای قانون مدیریت خدمات کشوری با آن و نیز تفاسیر و استنادهای متفاوتی که سازمان امور اداری و استخدامی کشور از این قوانین و اساسنامه دانشگاه فرهنگیان در سال‌های گذشته داشته و در برخی موارد آن را مبنای عمل قرار داده است، از شواهد این چالش محسوب می‌شود.

یکی دیگر از ضعف‌های ساخت حاکمیتی تربیت معلم ایران در بعد هنجاری، نبود یا ضعف در حاکمیت قانون یا قانونگرایی است. به‌طور مثال، رعایت نکردن قواعد و ضوابط مقرر در جذب معلم، به‌خصوص در سال‌های ۱۳۸۹ و ۱۳۹۱ و هم‌زمان با شروع نظام جدید شش‌ساله ابتدایی، آشفتگی‌های زیادی در نهاد تربیت رسمی کشور به‌وجود آورد (کبیری، ۱۳۹۷: ۵۶). علاوه بر این، ویژگی هنجاری دیگری که برای سیاستگذاری تربیت معلم ایران در بعد هنجاری می‌توان برشمرد سلطه رویکرد سلسله‌مراتبی و حضور انحصاری و یکه‌تازانه دولت در تمام مراحل سیاستگذاری حوزه تربیت معلم است؛ بدین معنا که دولت تنها نهادی است که تعیین سیاست‌های کلی و کلان برای پرورش و توانمندسازی نیروی انسانی آموزش و پرورش را با تأکید بر تمرکز قوی بر فرایند جذب نیرو، پذیرش و استخدام معلمان بر عهده دارد (پاسالاری و همکاران، ۱۴۰۱: ۲۲۷۴).

ویژگی هنجاری دیگری که در حوزه سیاستگذاری تربیت معلم ایران حاکم است، غلبه سنت آموزش‌محوری در آماده‌سازی معلمان و غفلت از تلفیق نظریه و عمل است؛ به‌نحوی که ضعف کمی و کیفی آموزش‌های عملی در مدرسه و کم‌اهمیت شمردن دوره کارآموزی یا کارورزی، کم‌توجهی به اموری چون رصد یا نقش معلم راهنما در فرایند تدریس، ترویج عمل تأملانه، مربیگری، مشارکت مدرسان گروه‌های دانشگاه‌های تربیت معلم با معلمان و مربیان مدارس و ادارات آموزش و پرورش در تحقق وضعیت معلم واجد صلاحیت (طلایی و گندمی، ۱۳۹۴: ۶۰) از جمله چالش‌های پیش‌روی آن به حساب می‌آید. همچنین، خط‌مشی‌های دولت ایران در این حوزه مبتنی بر پیشرفت‌گرایی، تجربه‌اندوزی و انباشت سیاستی نبوده است؛ در نتیجه، برخی تصمیم‌ها، قواعد و رویه‌های حیاتی حوزه تربیت معلم که در مراحل اولیه از سوی نهاد سیاستگذار به‌درستی تأسیس و ریل‌گذاری شده بود، در سیر تحول سیاستگذاری نهاد تربیت معلم مغفول ماند و

به بوته فراموشی سپرده شد. به طور مثال، در قانون اجازه تأسیس دانشسراهای مقدماتی و عالی مصوب اسفند ۱۳۱۲ش پیش‌بینی شده بود: «هر یک از دانشسراها یک دبستان یا یک دبیرستان ضمیمه خواهد داشت که شاگردان سال دوم در آنجا تمرین و ممارست نمایند» (تبصره ۱، ماده پنجم، قانون اجازه تأسیس دانشسراهای مقدماتی و عالی، مصوب ۱۳۱۲). براین اساس، دارالمعلمین مرکزی در سال ۱۲۹۷ش، دبستانی ضمیمه داشت که برای کارآموزی معلمان استفاده می‌شد (وزیری، ۱۳۹۷: ۱۴۷). برنامه کارورزی، به شیوه سنتی، عبارت بود از مشاهده مستقیم، تمرین‌های عملی و تدریس‌های آزمایشی مراقبت‌شده، زیر نظر معلم راهنما، در کلاس‌های درس مدارس (مشفق‌آرانی، ۱۳۹۴: ۲۵). این در حالی است که با وجود اهمیت مدارس ضمیمه یا مدارس تجربی و وابسته به مراکز تربیت معلم به‌منزله محیط آموزشی مناسبی برای کسب تجربیات میدانی و گذراندن دروس کارورزی و تمرین معلمی دانشجومعلم، هم‌اینک (در مهر ۱۴۰۲ش) و با گذشت ۹۰ سال از این پیش‌بینی منطقی و هوشمندانه قانونگذار، هنوز دانشگاه فرهنگیان، به‌منزله مرجع و مهم‌ترین نهاد تربیت معلم کشور، از داشتن مدارس تجربی ضمیمه مراکز تربیت معلم به‌منظور اجرای بهینه و اصولی کارورزی دانشجومعلمان محروم است (احمدی و همکاران، ۱۳۹۸: ۶۶).

اما، تحلیل سیاستگذاری تربیت معلم ایران با در نظر گرفتن مقوله «نقاط همگرایی و پیوند سیاستی»، به‌منزله چهارمین بُعد حکمرانی آموزشی، گویای این نکته است که نبود مرجع، شورا یا کانونی که کارکرد و وظیفه تجمیع، ساماندهی و هماهنگ‌سازی سیاست‌های تربیت معلم را برعهده داشته باشد، به تشتت و پراکندگی سیاستی در این حوزه سیاستگذاری انجامیده است. از این‌رو، سیاستگذاری تربیت معلم ایران، به دلیل نبود مراکز اتصال سیاستی، فرایندی غیرمنسجم، پراکنده و گسسته بوده است. در این خصوص، گویا و غلام‌آزاد معتقدند: «تحولات حوزه تربیت معلم ایران بیش از آنکه نشان‌دهنده انسجام و تداوم باشد، نمایانگر گسست و گاهی سردرگمی است. از سویی هم در ابتدای دهه ۱۳۹۰، مراکز مسئول آموزش معلمان، در نهادی به نام 'دانشگاه فرهنگیان' تجمیع شدند. این اتفاق، صرف‌نظر از چرایی و چگونگی آن، تصویری نادقیق ایجاد نمود مبنی بر اینکه این دانشگاه ادامه‌دهنده کار دانشگاه تربیت معلم، دانشسرای عالی، دانشگاه تهران و دارالمعلمین عالی و مرکزی است» (گویا و غلام‌آزاد، ۱۳۹۸: ۳۹).

افزون بر این، با توجه به تعدد و تکثر مراجع و نهادهای تصمیم‌گیرنده در زمینه تربیت معلم در ایران، وجود مرجع هماهنگ‌کننده سیاستی اهمیت بسیاری دارد. در ایران، به دلیل مشخص نبودن حیطه وظایف و اختیارات سازمان‌های دخیل در سیاستگذاری تربیت معلم و تصمیم‌ها و اقدام‌های هر کدام از نهادهای سیاستگذار از منظر و نگاه محدود سازمانی خود، تدوین و اجرای سیاست‌های این حوزه سیاستی با تداخل نقش‌ها یا تعارض کارکردها مواجه است. این در حالی است که با وجود این شرایط ساختاری و نهادی، در نظام تصمیم‌گیری ایران، نبود مرجع هماهنگ‌کننده برای سیاستگذاری تربیت معلم موجب شده است با وجود کمبود شدید معلم در دوره‌های مختلف تحصیلی در مدارس، سیاست، خط‌مشی و راهبرد واحد و جامعی در زمینه تأمین و تربیت معلم وجود نداشته باشد (پاسالاری و همکاران، ۱۴۰۱: ۲۲۷۳).

علاوه بر این، در ایران درباره این موضوع که متولی امر تربیت معلم کدام نهاد یا وزارتخانه‌ای باشد توافق و اجماع‌نظری به وجود نیامده است. مهرمحمدی از رویکرد دو طیف رقیب (اصحاب آموزش و پرورش و صاحب‌نظران دانشگاهی) که هر کدام صرفاً خود را یگانه نهاد صالح برای تربیت معلم معرفی و سعی می‌کنند مسئولیت تام و تمام تربیت معلم را عهده‌دار شوند به‌عنوان سیاستی تمامیت‌خواهانه و بخشی‌نگر نام می‌برد و تأسیس دانشگاه فرهنگیان با حمایت شورای عالی انقلاب فرهنگی را مهم‌ترین مظهر این سیاست می‌داند. او از راهبردی ملی و فرابخشی و الگوی مشارکتی با توجه به مؤلفه‌های اساسی برنامه درسی تربیت معلم مبتنی بر تقسیم کار حمایت می‌کند (مهرمحمدی، ۱۳۹۲: ۵). وجود این دیدگاه‌های متعارض و متضاد سیاستی در عرصه سیاستگذاری تربیت معلم از تقابل گفتمانی و نظری، جزئی‌نگری و نبود نگرش تعاملی، مشارکتی و همکاری‌جویانه حکایت دارد. تا پیش از تأسیس دانشگاه فرهنگیان در سال ۱۳۹۰ش، در زمینه تربیت آموزگار دوره ابتدایی و دبیر دوره اول متوسطه یا راهنمایی سابق، عمدتاً وزارت آموزش و پرورش به ایفای نقش می‌پرداخت و در زمینه تربیت دبیر دوره دوم متوسطه، وزارت علوم و آموزش عالی عهده‌دار امور بود. با وجود این، هر کدام از این دو نهاد، برای خود شایستگی و استحقاق بیشتری در زمینه سیاستگذاری تربیت معلم قائل بود و دیگری را در این عرصه ضعیف و ناتوان قلمداد می‌کرد (زارع و همکاران، ۱۳۹۵: ۹۹-۱۰۲).

موسی‌پور نیز تقابل دو متولی تربیت معلم کشور را در قالب دو رویکرد

متعارض و در عین حال موازی، یعنی (تربیت معلم دانشگاهی) و (تربیت معلم مدرسه‌ای)، بررسی می‌کند و شکل‌گیری دانشگاه فرهنگیان را «یگانه‌سازی دو حرکت تربیت معلم ایران» برمی‌شمارد (موسی‌پور، ۱۳۹۸: ۱۳-۱۷). از این‌رو، برخی بر این باورند که در وضعیت کنونی تربیت معلم ایران، مشارکت نظام دانشگاهی در فرایند تربیت معلم ممکن است بستری مناسب، کارساز و موجه برای مواجهه با گسست نظام دانشگاهی از این فرایند مطرح شود (محمدآقایی و همکاران، ۱۳۹۸: ۲۸).

علاوه بر این، در اسناد سیاستی تربیت معلم ایران در این‌باره ابهام وجود دارد که کدام نهاد یا شورا (اعم از نهادها یا شوراهای بخشی مانند شورای عالی آموزش و پرورش، وزارت آموزش و پرورش یا دانشگاه‌های تربیت معلم وابسته به آن؛ یا نهادها یا شوراهای فرابخشی مانند مجمع تشخیص مصلحت نظام، مجلس شورای اسلامی، شورای عالی انقلاب فرهنگی) در سیاستگذاری تربیت معلم نقش محوری و کانونی دارد. به‌طور مثال، در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در راهکار ۱-۱۱ به «استقرار نظام ملی تربیت معلم با رویکرد آموزش تخصصی و حرفه‌ای تربیت‌محور توسط آموزش و پرورش با همکاری دستگاه‌های ذی‌ربط» اشاره شده است (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰: ۲۵). در صورتی که در فصل هفتم این سند، نخست در بند اول، سیاستگذاری، نظارت و ارزیابی راهبردی بر عهده شورای عالی انقلاب فرهنگی دانسته شده است؛ سپس، در بند دوم، هماهنگی و انسجام در سیاست‌ها از وظایف شورای عالی آموزش و پرورش، و نهادینه‌سازی و اجرای سند ملی آموزش و پرورش از وظایف وزارت آموزش و پرورش برشمرده شده است (همان: ۳۲).

افزون بر این، مراجع و نهادهای تصمیم‌گیری کشور در زمینه سیاستگذاری تربیت معلم هماهنگی و هم‌افزایی لازم را ندارند. مثالی از نبود یا ضعف مراکز همگرایی در نظام حاکمیتی کشور هم‌راست‌نبودن یا حتی تضاد قوانین وضع‌شده نهاد تقنینی و قانونگذار با اسناد سیاستی مصوب در زمینه تأمین معلم است. بر اساس گزارش کارشناسی مرکز پژوهش‌های مجلس، بررسی یک دهه اخیر قانونگذاری در حوزه آموزش و پرورش نشان می‌دهد که تقریباً از حدود ۱۷ قانون مصوب در این حوزه، ۱۱ فقره قانون در خصوص استخدام حق‌التدریس‌ان، آموزشیاران نهضت سوادآموزی و مربیان پیش‌دبستانی در وزارت آموزش و پرورش است و هیچ‌کدام از این قوانین در خصوص قاعده‌گذاری و ضابطه‌گذاری برای تأمین

نیروی انسانی مورد نیاز وزارت آموزش و پرورش متناسب با اهداف سند تحول بنیادین نبوده و درباره راهکارهای سیاستی نیز هیچ قانونی تصویب نشده است (مرکز پژوهش‌های مجلس، ۱۳۹۹).

نبود یا ضعف در هماهنگی میان نهادها و سازمان‌هایی که در امر تأمین و تربیت معلم مسئولیت‌هایی بر عهده دارند و یا همکاری ضعیف و ناکافی نهادهای برون‌سازمانی در اجرای اسناد سیاستی (قجری و همکاران، ۱۳۹۹: ۱۶) از مشکلات دیگری است که در تحلیل نظام سیاستگذاری ایران باید بدان اشاره کرد. به‌طور مثال، ضعف در همکاری‌های بین‌بخشی میان شورای عالی انقلاب فرهنگی، مجلس شورای اسلامی، سازمان برنامه و بودجه، سازمان امور اداری و استخدامی، و وزارت آموزش و پرورش در زمینه صدور مجوز برای جذب معلمان و تجهیز پردیس‌ها و مراکز تربیت معلم دانشگاه فرهنگیان و دانشکده‌های شهید رجایی به فضاها و امکانات کالبدی و نیروی انسانی، از چالش‌های این حوزه سیاستگذاری است.

در نهایت، اگر نظام سیاستگذاری تربیت معلم ایران را از زاویه پنجمین مؤلفه بنیادی ابعاد حکمرانی آموزشی، یعنی فرایندها و گردش کار سازمانی، واکاوی کنیم، یکی از مهم‌ترین چالش‌ها این است که برخی سیاست‌ها و خط‌مشی‌های مهم در مدیریت و اداره امور مرتبط با آماده‌سازی معلمان نه به شیوه تدریجی، تأملی و مبتنی بر کنش فکورانه، بلکه به روشی رادیکال و غیرکارشناسی اتخاذ شده است. به‌طور مثال، در سال ۱۳۴۳ش، در نتیجه تصمیمی افراطی، کارشناسی نشده و جزئی‌نگر، دانشسرای عالی منحل شد و به جای آن «سازمان تربیت معلم و تحقیقات تربیتی» به وجود آمد (محمدی، ۱۳۹۶: ۵۱). نکته دیگر اینکه با مطالعه و مرور تصمیم‌ها و اقدام‌هایی که دولت ایران در زمینه تربیت معلم در پیش گرفته است این واقعیت نمایان می‌شود که از لحاظ حفظ و تداوم هویت و ساختار سازمانی تربیت معلم، استقلال و پیوستگی نهادی این حوزه پراهمیت سیاستگذاری مورد توجه مراجع حکمرانی نبوده است. در اثر این تصمیم‌ها در برخی موارد با فرایند ادغام سازمانی مواجه بودیم. به‌طور مثال، در سال ۱۳۱۳ش دانشسرای عالی که مأموریت تربیت دبیر را عهده‌دار بود به دانشگاه تهران ملحق شد و استقلال خود را از دست داد. همچنین، در نتیجه برخی تصمیم‌های دیگر در نظام سیاستگذاری ایران، ساختار تربیت معلم کشور با گسست نهادی یا ابهام و سردرگمی هویتی و سازمانی روبه‌رو شده است. به‌طور

مثال، در سال ۱۳۹۰ش، با مصوبه شورای عالی انقلاب فرهنگی، دانشگاه تربیت معلم که به لحاظ ساختار، پیشینه و زیرساخت‌های سخت‌افزاری و نرم‌افزاری، ماحصل و نتیجه صد سال تجربه‌اندوزی و سعی و خطای دولت ایران در اداره تربیت معلم بود با تغییر نام به «دانشگاه خوارزمی»، به یکباره مأموریت خود را در زمینه تربیت معلم خاتمه داد و با تأسیس «دانشگاه فرهنگیان» وظیفه خطیر و سرنوشت‌ساز تربیت معلم به این دانشگاه واگذار شد؛ بدون اینکه آن تجارب و اندیشه‌های تربیتی گران‌بها و آن امکانات و تجهیزات و سرمایه‌های مادی و معنوی انباشته‌شده انتقال یابد. تبدیل دانشگاه تربیت معلم به دانشگاه خوارزمی و عبور از فلسفه وجودی اصیل تربیت معلم که هویت تاریخی و بنیادین آن محسوب می‌شد، به منزله محروم کردن کشور از ظرفیت‌ها و توانمندی‌هایی بود که طی چند دهه در زمینه تربیت معلم ذخیره شده بود (معتمدی، ۱۳۹۸: ۸۰).

دانشسرای عالی صنعتی به «هنرسرای عالی نارمک» تغییر نام داد و به دانشکده صنعتی تبدیل شد. فعالیت تربیت دبیر فنی متوقف شد. سپس، نام آن به «دانشکده علم و صنعت» (۱۳۵۱ش) و «دانشگاه علم و صنعت» (۱۳۵۷ش) تغییر یافت. حاصل این تغییرات انحراف تدریجی دانشکده‌های فنی و دانشسراهای عالی تربیت دبیر فنی از مأموریت اصلی خود، یعنی تربیت دبیر فنی بود. در نتیجه، هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای (خلاق و نویدی، ۱۳۹۸: ۱۲۲) با کمبود دبیر فنی مواجه شد. البته شبیه این تغییر ساختاری و مأموریتی، در آموزشکده‌های فنی و حرفه‌ای نیز اتفاق افتاد؛ بدین معنا که در سال ۱۳۹۰ش، با تبدیل شدن آموزشکده‌های فنی و حرفه‌ای به «دانشگاه فنی و حرفه‌ای» و پیوستن آن‌ها به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، به مأموریت تاریخی و ذاتی این مراکز آموزشی، یعنی تربیت دبیر فنی، خاتمه داده شد.

چالش دیگری که نظام سیاستگذاری اداری و سازمانی تربیت معلم ایران با آن روبه‌رو بوده است نبود یا ضعف در جهت‌گیری‌های پایدار، راهبردی، شواهدمحور و مبتنی بر رویکردی آینده‌نگر است. به عبارت دیگر، کارکرد سیاست‌های تربیت معلم ایران با نگاهی کوتاه‌مدت و مقطعی به حل مسائل جاری پدیدار شده در زمان خاصی بوده است و پایداری و استمرار رویکردها و جهت‌گیری‌ها مورد توجه سیاستگذاران این حوزه نبوده است. تعطیلی دانشسراهای مقدماتی و عالی (۱۳۳۸ش) و راه‌اندازی دوره‌های یکساله تربیت معلم با این استدلال که این شیوه تربیت معلم، به دلیل کوتاه‌بودن، مقرون به صرفه

و اقتصادی است از حاکم‌بودن نگاه زودبازده و تک‌بعدی اقتصادی نشأت می‌گیرد. همچنین، سست‌شدن پایه‌های تعهد خدمتی دانشجویان دانشگاه تربیت معلم، در کنار تصمیم سیاستی مبنی بر تعطیلی یا کاهش مراکز تربیت معلم و دبیر و نیز ایجاد مانع و محدودیت در صدور ردیف‌های استخدامی (در فاصله سال‌های ۱۳۸۰ تا ۱۳۹۰ش) را باید در این چارچوب واکاوی کرد.

صافی ضمن برشمردن ۴۲ نوع مرکز تربیت معلم طی صد سال (۱۲۹۷ تا ۱۳۹۷ش) از تاریخ نهادسازی تربیت معلم، در زمینه فقدان سیاست‌های پایدار و بلندمدت و حاکم‌بودن خواسته‌ها، امیال، سلايق و علايق مدیران در این حوزه سیاستگذاری، تغییر وزرا و مقام‌های وزارت معارف، فرهنگ و آموزش و پرورش را عامل تصمیم‌های سیاستی نظیر گسترش یا تعطیل و یا تجمیع مراکز تربیت معلم می‌داند (صافی، ۱۳۹۸: ۸۳).

آقازاده نیز در چارچوب تحلیلی تاریخی ساختاری، فقدان ضمانت‌های قانونی، مالی و اجرایی را از جمله مهم‌ترین چالش‌ها و دشواری‌های سازمانی نظام تربیت معلم ایران قلمداد می‌کند (آقازاده، ۱۳۸۴: ۱۳۳). نکته دیگر، حساسیت سیاستگذار نسبت به استخدام معلم حرفه‌ای و توجه به منافع عموم در بهره‌مندی از معلمان شایسته است؛ به نحوی که در قانون اجازه تأسیس دانشسراهای مقدماتی و عالی، ضمن مکلف کردن دولت به استخدام فارغ‌التحصیلان دانشسراها، این نکته تصریح شده است که: «در سال اول خدمت آن‌ها عنوان آزمایش را خواهد داشت. چنانچه وزارت معارف آن‌ها را مستعد شغل معلمی تشخیص ندهد، می‌تواند سال بعد آن‌ها را از خدمت معلمی معاف نماید» (ماده هشتم، قانون اجازه تأسیس دانشسراهای مقدماتی و عالی، مصوب ۱۳۱۲). این در حالی است که قانون متعهدان خدمت فعلی و تضمین استخدام، موجب می‌شود ابتکار عمل دولت برای به‌گزینی در حرفه معلمی سلب شود و نیز انگیزه برای توسعه حرفه‌ای کاهش یابد. افزون بر این، نظام تصمیم‌گیری تربیت معلم در زمینه اقتباس و الگوپذیری از تجارب و دانش کشورهای پیشرو به‌منظور تنظیم قواعد و چارچوب‌های سازمانی و اجرایی عملکرد ضعیفی داشته است. به‌طور مثال، یکی از موفق‌ترین مدل‌های مدرسه‌بنیان در انگلستان، نظام تربیت معلم دانشگاه آکسفورد است که یکی از قدیمی‌ترین دانشگاه‌های پرچمدار ورود دانشگاه به چرخه تربیت معلم محسوب می‌شود. این دانشگاه مدل مشارکتی خود را با عنوان «طرح کارآموزانه آکسفورد»

(OIS)^۱ به اجرا درآورده و الهام‌بخش بسیاری از دانشگاه‌های دیگر نیز بوده است. تجربه کارآموزانه فرصتی را برای دانشجومعلمان فراهم می‌کند تا از طریق پیوند تجربیات عملی^۲ و دانش نظری^۳ که از طریق اجرای فرایند تدریس حاصل می‌شود، صلاحیت‌های معلمی را در خود رشد دهند (طلایی و گندمی، ۱۳۹۴: ۳۲-۳۴).

احمدی و همکاران نیز بر این باورند که برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان از نظر عنصر «زمان» با تجارب جهانی فاصله چشمگیری دارد. همچنین، ارزیابی دانشجویان در درس کارورزی دانشگاه فرهنگیان، از جنبه‌های گوناگون آسیب‌هایی دارد. توجه ناکافی به مؤلفه‌های بااهمیتی مانند صفات و ویژگی‌های اخلاقی و حرفه‌ای، نبود توالی منسجم هر مؤلفه در دوره‌های متوالی کارورزی، مشارکت بسیار ناچیز معلم راهنما در ارزیابی دانشجویان از مشکلات جدی ارزیابی دانشجویان است. به دلیل تعدد دانشجویان و عدم امکان حضور مداوم استاد کارورزی در صحنه عمل تمام دانشجویان، ملاک ارزیابی دانشجویان از سوی اساتید، نه مشاهده عملکرد آن‌ها در صحنه عمل، که خواندن گزارش‌های آن‌هاست؛ گزارش‌هایی که در برخی موارد حتی غیرواقعی و ساختگی است (احمدی و همکاران، ۱۳۹۸: ۷۹-۸۰).

یکی از تفاوت‌های نظام تربیت معلم ایران با برخی کشورهای پیشرفته در این است که در کشور ما، به محض قبولی در آزمون سراسری، شخص قبول شده بدون آنکه هنوز توانایی‌های لازم و صلاحیت‌های حرفه‌ای در وی به اثبات رسیده باشد، به‌عنوان معلم پذیرفته و متعهد به خدمت در آموزش و پرورش می‌شود. در واقع، نقش معلمی به وی تفویض می‌شود؛ درحالی‌که در کشوری مانند ژاپن، معلمان بعد از طی دوره‌های چهار ساله و دریافت گواهینامه معلمی در امتحانات دیگری از جمله شایستگی‌های حرفه‌ای و قابلیت‌های تخصصی شرکت می‌کنند و در صورت قبولی، به کسوت معلمی در می‌آیند (آزاد دیسفانی و بهفر، ۱۴۰۱: ۱۴۸).

علاوه‌براین، چالش دیگر، نبود شاخص‌های روشن و مشخص در ارزیابی عملکرد نهادهای متولی تربیت معلم کشور است. این ضعف‌ها و موانع در حوزه روندهای کاری و سازمانی موجب شده است برای مشکلات اساسی تربیت معلم

1. Oxford Internship Scheme
2. practical (school-based)
3. theoretical (university-based)

ایران چاره‌جویی نشود. به‌طور مثال، تحلیل وضعیت فضاهای کالبدی دانشگاه فرهنگیان بر اساس استانداردهای وزارت علوم، تحقیقات و فناوری از ضعف زیرساخت‌های فیزیکی این نهاد اصلی تربیت معلم کشور حکایت دارد. این دانشگاه با وجود گستردگی در کل کشور (۹۸ پردیس و مرکز تربیت معلم)، از نظر فضای کالبدی در قیاس با سایر دانشگاه‌های کشور و در مقایسه با سرانه استاندارد، فاصله محسوس و جدی دارد؛ به‌نحوی که ۳۲ درصد از فضاهای در اختیار تخریبی است، ۴۲ درصد آن به مقاوم‌سازی نیاز دارد و صرفاً ۲۶ درصد از استحکام لازم برخوردار است. همچنین، حدود ۲۱ درصد سرانه خوابگاهی استاندارد است و تا شرایط مطلوب، به‌ازای هر دانشجو حدود ۱۲ مترمربع کسری دارد. مشاهدات میدانی نشان می‌دهد نیاز روزافزون آموزش و پرورش در چند سال اخیر به معلم و افزایش پذیرش دانشجو معلم و مهارت‌آموز، موجب شده است تراکم بیش از پیش دانشجویان در سراهای دانشجویی افزایش یابد، به‌نحوی که این امر وضعیت رفاهی دانشجویان را کاهش داده و موجب نارضایتی آنان شده است (گزارش مرکز ثقل دانشگاه فرهنگیان، ۱۴۰۲: ۲۷-۲۹). افزون‌بر این، سایر مسائل و چالش‌هایی که تربیت معلم با آن روبه‌روست، اما، به‌دلیل نبود ساختار و رویه‌های سازمانی منسجم، برای رفع آن‌ها برنامه‌ریزی نشده است، همچنین، نبود برنامه‌های حمایتی توجیهی یا القایی مؤثر، به‌نحوی که نومعلمان را در مقابله با پدیده شوک گذر توانمند سازد، کیفیت پایین دوره‌های تربیت معلم پیش از خدمت (طلایی و گندمی، ۱۳۹۴: ۶۴)، نبود سیاست‌ها و راهبردهای جامع، کلان‌نگر و همه‌جانبه در حوزه سیاست‌گذاری تربیت معلم، کمبود یا کافی نبودن تعداد معلمان، جذب و به‌کارگیری معلمان از سایر مسیرهای مغایر اسناد سیاستی، نبود سامانه‌ها و بانک‌های اطلاعاتی یکپارچه، ضعف فناوری‌های نوین اطلاعاتی و ارتباطی، غفلت از عرضه خدمات آموزشی و تربیتی از طریق پلتفرم‌های دولت الکترونیکی و نداشتن اهتمام لازم برای ساماندهی پایگاه‌های بزرگ داده‌ها، کم‌توجهی به اتخاذ رویکرد سیاست‌گذاری داده‌باز، و بهره‌گیری بیشتر از فرایند تصمیم‌سازی و سیاست‌پژوهی (امیری فرح‌آبادی و ابوالقاسمی، ۱۴۰۲: ۲۰۱) باعث شده است تا شفاف‌سازی داده‌ها و مشارکت ذی‌نفعان دولتی و غیردولتی در چارچوب حکمرانی دموکراتیک و مشارکتی با چالش‌های متعددی مواجه شود.

در نهایت، سیاست‌گذاری دولت در تخصیص منابع مالی حوزه تربیت معلم از

بهبودی، کارآمدی و اثربخشی برخوردار نبوده و نظام آماده‌سازی معلمان با کمبود منابع مالی مواجه است. از سویی، در غیاب بودجه‌ریزی برنامه‌ای، تنظیم بودجه با رویکرد هزینه‌ای موجب شده است بودجه‌های تخصیص‌یافته میان انبوهی از برنامه‌ها تقسیم شود و اعتبارات موجود کفایت اجرای کامل هیچ‌یک از برنامه‌های اولویتدار را ندهد (مرکز پژوهش‌های مجلس، ۱۴۰۱). این در حالی است که در دهه‌های پیشین نظام سیاستگذاری تربیت معلم در زمینه تأمین مالی این حوزه سیاستی عملکرد خوبی داشته است؛ با وجود این، این رویه تداوم و استمرار نیافت. به‌طور مثال، قانون اجازه تأسیس دانشسراهای مقدماتی و عالی مصوب اسفند ۱۳۱۲ش، دولت را مکلف می‌کرد تا ۱۰ سال برای توسعه تربیت معلم، اعتباری سالانه در بودجه منظور کند، که نباید از ۵۰۰ هزار ریال کمتر می‌بود (ماده سوم، قانون اجازه تأسیس دانشسراهای مقدماتی و عالی، مصوب ۱۳۱۲). همین تأمین مالی مناسب و مکفی موجب شد طی چند سال در سراسر کشور انواع دانشسراها راه‌اندازی شود و گسترش یابد. اما، این سیاست حمایتی بودجه‌ای در دوره‌های بعدی، به‌ویژه در دوسه دهه اخیر، استمرار نیافت که ضعف زیرساختی تربیت معلم کشور را در دانشگاه‌های فرهنگیان و شهید رجایی به‌دنبال داشته است.

جدول ۲. تحلیل سیاستگذاری تربیت معلم ایران از منظر مؤلفه‌های بنیادی ابعاد حکمرانی آموزشی

ابعاد و مضامین	گزاره‌های اصلی و مقوله‌های کلیدی	منابع، نمونه‌ها و شواهد
	در ذهنیت و منظومه فکری و گفتمانی دولتمردان و سیاستگذاران ایرانی، تأمین و آماده‌سازی معلم اساساً مشکل سیاستگذاری عمومی و در زمره مقولات بنیادی قلمداد نمی‌شود.	میری و خرمی‌نژاد (۱۳۹۸)
مسائل و مشکلات	ساده‌پنداری حرفه معلمی در باور مراجع حکمرانی ایران دیده می‌شود، به‌نحوی که معلم‌شدن را با گذراندن دوره‌ای کوتاه یا حتی بدون آن، و بی‌نیاز از آموزش، تخصص و ویژگی‌های حرفه‌ای امکان‌پذیر می‌دانند.	معتدلی (۱۳۹۸)
	نگاه مسئولان و متولیان امور به مقوله تأمین و تربیت معلم به‌منزله امری کوچک و کم‌اهمیت و نادیده‌انگاشتن اهمیت و رسالت حرفه‌ای شغل معلمی است.	نویدادهم (۱۴۰۲)

ابعاد و مضامین	گزاره‌های اصلی و مقوله‌های کلیدی	منابع، نمونه‌ها و شواهد
	نگاه‌های مقطعی و کوتاه‌مدت، به جای اقدام‌های بلندمدت و ریشه‌ای در اندیشه سیاستگذاران تعلیم و تربیت وجود دارد.	بیات (۱۴۰۲)
	کمبود و حتی بحران در تأمین و تربیت معلم، به دلیل فقدان برنامه‌ریزی و عملکرد ضعیف نهادهای سیاستگذار این حوزه است.	هاشمی (۱۴۰۲)، خلاق و نویدی (۱۳۹۸)
	ضعف اسناد سیاستی در مسئله‌یابی وجود دارد: توجه اندک به مقوله خلاقیت، کم‌توجهی به مقوله‌های سازه تفکر نظیر پرسشگری، ضعف در تعیین دامنه عدالت آموزشی از دیدگاه جنسیتی.	رجبی باغدار و همکاران (۱۳۹۴)، سجادیه و همکاران (۱۳۹۲)، یداللهی و همکاران (۱۳۹۸)
	گذار از الگوی سنتی ساختارمحور حکومت به الگوی حکمرانی به‌منزله فرایندی چندذی‌نفعی در سیاستگذاری تربیت معلم ضروری است.	منبعی و همکاران (۱۳۹۷)، رؤف (۱۳۷۹)
	براساس ساخت نهادی تمرکزگرای انحصاری، سیاستگذاری‌های آموزشی به‌نحو یکسویه‌ای از طرف نهاد سیاسی دیکته می‌شود.	محمدی و عبدالکریمی (۱۳۹۷)
کنشگران و نقش‌آفرینان	سیاست‌هایی که در تربیت معلم کشور وجود دارد مانع از سوژگی، عاملیت و استقلال معلمان است. نبود سیاستگذاری برای مشارکت عوامل دارای نفوذ و سهم در امر تربیت و روشن‌نبودن چگونگی جلب اعتماد ذی‌نفعان مطرح است.	خسروی (۱۳۹۷)
	تأکید و تمرکز اسناد سیاستی بر تبیین عملکرد بخش دولتی و کلی‌گویی و مبهم‌بودن نحوه تعامل و مدیریت دولت با سایر بخش‌های غیردولتی است.	صمدی (۱۴۰۱)
	شاخص‌ها و تعاریف مشخصی از چگونگی مشارکت ذی‌نفعان در فرایندهای ارزیابی سازمانی وجود ندارد.	نیری‌پور و برادران (۱۳۹۹)
هنجارهای اجتماعی	در نظام تصمیم‌گیری تربیت معلم کشور در قبال تعیین هنجارهای فراگیر و مورد قبول اجتماع محور	برنامه راهبردی دانشگاه فرهنگیان

ابعاد و مضامین	گزاره‌های اصلی و مقوله‌های کلیدی	منابع، نمونه‌ها و شواهد
	ضعف وجود دارد: نبود نظامنامه جامع تربیت معلم و نگرش‌های ناهمخوان در توسعه و نوسازی تربیت معلم به‌روز نبودن قوانین، وجود قوانین و مقررات متعدد و ناهماهنگ و حتی متعارض امر نهادینه‌سازی قواعد را با موانع و چالش‌های جدی مواجه کرده است.	(۱۳۹۵)
	چالش‌های حاکمیت قانون یا قانونگرایی در ساخت حاکمیتی تربیت معلم ایران وجود دارد: رعایت نکردن قواعد و ضوابط مقرر در جذب معلم.	احمدی (۱۳۹۸)
	سلطه رویکرد سلسله‌مراتبی و بالا به پایین سیاستگذاری حوزه تربیت معلم با تأکید بر تمرکز قوی در فرایند جذب نیرو، پذیرش و استخدام معلمان مطرح است.	کبیری (۱۳۹۷)
	غلبه سنت آموزش‌محوری در آماده‌سازی معلمان و غفلت از تلفیق نظریه و عمل مطرح است: کم‌اهمیت شمردن کارورزی، پایش، مربیگری و مشارکت.	پاسالاری و همکاران (۱۴۰۱)
	خط‌مشی‌های تربیت معلم مبتنی بر پیشرفت‌گرایی، تجربه‌اندوزی و انباشت سیاستی نبوده است: مغفول ماندن وجود مدارس تجربی.	طلایی و گندمی (۱۳۹۴)
	سیاستگذاری تربیت معلم ایران به دلیل نبود مراکز اتصال سیاستی، فرایندی منفصل و پراکنده بوده است: تصمیم‌ها و اقدام‌های دولت منسجم نبوده است.	وزیری (۱۳۹۷)، مشفق‌آرانی (۱۳۹۴)، احمدی (۱۳۹۸)
نقاط همگرایی و پیوند سیاستی	فقدان مرجع هماهنگ‌کننده برای سیاستگذاری تربیت معلم در نظام تصمیم‌گیری ایران موجب شده است با وجود کمبود شدید معلم، سیاست واحد و جامعی در زمینه تأمین و تربیت معلم وجود نداشته باشد.	گویا و غلام‌آزاد (۱۳۹۸)
	متولی امر تربیت معلم در ایران مشخص نبوده است؛ درباره: اینکه کدام نهاد یا وزارتخانه باید عهده‌دار سیاستگذاری تربیت معلم باشد، توافقی شکل نگرفته است.	پاسالاری و همکاران (۱۴۰۱)
		مهرمحمدی (۱۳۹۲)، زارع و همکاران (۱۳۹۵)، موسی‌پور (۱۳۹۸)

ابعاد و مضامین	گزاره‌های اصلی و مقوله‌های کلیدی	منابع، نمونه‌ها و شواهد
		محمدآقایی و همکاران (۱۳۹۸)
	در اسناد سیاستی تربیت معلم ایران در این باره ابهام وجود دارد که کدام نهاد یا شورا در سیاستگذاری تربیت معلم نقش محوری و کانونی دارد.	سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰)
	مراجع و نهادهای تصمیم‌گیری کشور در زمینه سیاستگذاری تربیت معلم از هماهنگی و هم‌افزایی لازم برخوردار نیست.	مرکز پژوهش‌های مجلس (۱۳۹۹)
	نبود یا ضعف در همکاری‌ها و هماهنگی‌ها میان نهادها و سازمان‌هایی دیده می‌شود که در امر تأمین و تربیت معلم مسئولیت‌هایی بر عهده دارند.	قجری و همکاران (۱۳۹۹)
	برخی سیاست‌های مهم در مدیریت و اداره امور مرتبط با آماده‌سازی معلمان نه به شیوه تدریجی و تأملی، بلکه به روشی رادیکال و غیرکارشناسی اتخاذ شده است.	محمدی (۱۳۹۶)
	از لحاظ حفظ و تداوم هویت و ساختار سازمانی تربیت معلم، استقلال و پیوستگی نهادی این حوزه پراهمیت سیاستگذاری مورد توجه مراجع حکمرانی نبوده است.	معمدی (۱۳۹۸)، خلاق و نویدی (۱۳۹۸)
فرایندها و گردش کار سازمانی	چالش نظام سیاستگذاری سازمانی تربیت معلم ایران در زمینه نبود یا ضعف در انتخاب جهت‌گیری‌های پایدار، راهبردی، شواهدمحور و مبتنی بر رویکردی آینده‌نگرانه مطرح است.	صافی (۱۳۹۸)، آقازاده (۱۳۸۴)
	ضعف نظام تصمیم‌گیری تربیت معلم در زمینه اقتباس و الگوپذیری از تجارب و دانش کشورهای پیشرو به منظور تنظیم قواعد و چارچوب‌های سازمانی و اجرایی مشهود است.	طلایی و گندمی، (۱۳۹۴)، (احمدی و همکاران، ۱۳۹۸)، (آزاد دیسفانی و بهفر، ۱۴۰۱)
	به دلیل ناهماهنگی مراجع و نهادهای مسئول در امر تربیت معلم، بسیاری از چالش‌ها و مشکلات این	(گزارش مرکز ثقل دانشگاه فرهنگیان،

ابعاد و مضامین	گزاره‌های اصلی و مقوله‌های کلیدی	منابع، نمونه‌ها و شواهد
	حوزه، به‌درستی شناسایی نمی‌شود.	۱۴۰۲، (طلایی و گندمی (۱۳۹۴)، امیری فرح‌آبادی و ابوالقاسمی (۱۴۰۲)
	سیاستگذاری دولت در تخصیص منابع مالی حوزه تربیت معلم از بهیمنگی، کارآمدی و اثربخشی برخوردار نبوده است.	مرکز پژوهش‌های مجلس (۱۴۰۱)

منبع: یافته‌های پژوهش

۷. نتیجه‌گیری

از مطالعه اسناد سیاستی و پژوهش‌ها و متون سیاست‌پژوهی مرتبط می‌توان این گونه استنباط کرد که نظام سیاستگذاری تربیت معلم ایران در قیاس با مؤلفه‌های بنیادین الگوی حکمرانی آموزشی، با چالش‌ها و آسیب‌های متعددی مواجه است. بر این اساس، مهم‌ترین گزاره‌های آسیب و چالش فرایند سیاستگذاری تربیت معلم ایران در بُعد «مسائل و مشکلات» عبارت است از اولویت‌دار و مهم شمرده‌نشدن امر تربیت معلم در منظومه فکری و گفتمانی دولتمردان ایرانی، سهل و ساده پنداشتن حرفه معلمی در قیاس با مشاغلی که تخصصی خوانده می‌شوند، کوچک‌انگاری تربیت معلم و سیاستگذاری آن، نبود افق بلندمدت سیاستگذاری در حوزه تربیت معلم و ایجاد بحران کمبود معلم، ضعف اسناد سیاستی در زمینه مسئله‌یابی و توجه اندک به موضوع‌های اساسی و مهم در سیاستگذاری تربیت معلم.

مهم‌ترین گزاره‌ها و مقوله‌های مرتبط با چالش‌های نظام سیاستگذاری تربیت معلم ایران در بُعد «کنشگران و نقش‌آفرینان» از این قرار است: حاکمیت الگوی سنتی و از بالا به پایین حکومت‌محور با عاملیت صرف دولت در سیاستگذاری تربیت معلم؛ ساخت و رویکرد تمرکزگرای نظام سیاستگذاری تربیت معلم ایران؛ موانع سیاستی در مسیر کارگزاری و عاملیت معلمان در فرایند سیاستگذاری تربیت معلم؛ ضعف نظام سیاستگذاری تربیت معلم ایران در تعامل، اقلت‌سازی و جلب اعتماد و مشارکت ذی‌نفعان؛ کلی‌گویی و مبهم‌بودن اسناد سیاستی در زمینه تعیین نحوه همکاری و مشارکت بخش‌های غیردولتی در حوزه

سیاستی تربیت معلم؛ استنباط و تفسیر مضیق و محدود مراجع سیاستگذاری از حاکمیتی دانستن تربیت معلم به منزله تصدی‌گری کامل و همه‌جانبه دولت؛ نبود شاخص‌ها و تعاریف مشخصی از چگونگی مشارکت ذی‌نفعان در فرایندهای ارزیابی سازمانی.

مهم‌ترین گزاره‌های مرتبط با آسیب‌ها و چالش‌های نظام سیاستگذاری تربیت معلم ایران در بُعد «هنجارهای اجتماعی» بدین شرح است: ضعف نظام تصمیم‌گیری در قبال تعیین هنجارهای فراگیر و مورد قبول اجتماع محور؛ نبود نظامنامه جامع تربیت معلم؛ نگرش‌های ناهمخوان در توسعه و نوسازی تربیت معلم؛ به‌روز نبودن قوانین حوزه سیاستگذاری تربیت معلم ایران؛ تعدد و حتی تعارض قوانین؛ حضور انحصاری و یکه‌تاز دولت در تمام مراحل سیاستگذاری تربیت معلم؛ غلبه سنت آموزش‌محوری؛ غفلت از تلفیق نظریه و عمل؛ کم‌اهمیت شمردن کارورزی، پایش، مربیگری و مشارکت؛ فقدان پیشرفت‌گرایی، تجربه‌اندوزی و انباشت سیاستی در خط‌مشی‌های دولت در تربیت معلم.

در بُعد «نقاط همگرایی و پیوند سیاستی»، نظام سیاستگذاری تربیت معلم ایران با این ضعف‌ها و چالش‌ها روبه‌روست: تشتت و پراکندگی سیاستی در نتیجه نبود مرجع، شورا یا کانون تجمیع‌کننده، سامان‌دهنده و هماهنگ‌ساز سیاست‌های تربیت معلم در ایران؛ غیرمنسجم، پراکنده و گسسته‌بودن فرایند سیاستگذاری تربیت معلم ایران، به‌دلیل نبود مراکز اتصال سیاستی، مشخص‌نبودن متولی سیاستگذاری تربیت معلم در نظام تصمیم‌گیری ایران، مبهم‌بودن اسناد سیاستی در زمینه معرفی مرجع سیاستگذاری تربیت معلم، و نبود هماهنگی و هم‌افزایی لازم در میان نهادها و سازمان‌های سیاستگذار در امر تأمین و تربیت معلم.

در نهایت، اهم گزاره‌های مرتبط با چالش‌های عمده‌ای که نظام سیاستگذاری تربیت معلم ایران در بُعد «فرایندها و گردش کار سازمانی» با آن مواجه است عبارت است از: رادیکال و غیرکارشناسی بودن برخی سیاست‌های مهم در مدیریت و تصمیم‌گیری تربیت معلم؛ کم‌توجهی مراجع حکمرانی به حفاظت از هویت، استقلال و پیوستگی نهادی تربیت معلم؛ نبود یا ضعف در انتخاب جهت‌گیری‌های پایدار، راهبردی، شواهدمحور و مبتنی‌بر رویکردی آینده‌نگرانه؛ حاکم‌بودن علایق، سلیقه‌ها و خواسته‌های مدیران بر فرایند سیاستگذاری تربیت معلم و دگرگونی سیاست‌ها در پی تغییرات مدیریتی؛ فقدان ضمانت‌های قانونی، مالی و اجرایی؛ ضعف فرهنگ برنامه‌ریزی و نبود فرایند

ارزیابی از نتایج و پیشرفت مراحل اجرایی طرح‌های اصلاحی؛ ضعف نظام تصمیم‌گیری تربیت معلم در زمینه اقتباس و الگوپذیری از تجارب و دانش کشورهای پیشرو به منظور تنظیم قواعد و چارچوب‌های سازمانی و اجرایی؛ ناهماهنگی مراجع و نهادهای مسئول در امر تربیت معلم و ناکارآمدی چرخه سیاستگذاری این حوزه سیاستی؛ بهینه، کارآمد و اثربخش نبودن سیاستگذاری دولت در تخصیص منابع مالی حوزه تربیت معلم.

۸. توصیه‌های سیاستی

بر اساس یافته‌های پژوهش، مهم‌ترین توصیه‌های سیاستی به منظور اصلاح، توانمندسازی و بهبود فرایند سیاستگذاری تربیت معلم در ایران و مواجهه عقلانی با چالش‌ها و آسیب‌های موجود، همچنین سازگاری و همخوانی بیشتر با الگوی نظری حکمرانی آموزشی موارد زیر پیشنهاد می‌شود:

۱. باورمندی و اقبال دولتمردان ایرانی به نقش و جایگاه امر تربیت معلم در نیل به توسعه پایدار
۲. ارتقای بینش سیاستی نخبگان سیاسی از طریق شکل‌گیری افق سیاستگذاری بلندمدت در نگرش به مشکلات تربیت معلم و پرهیز از کوتاه‌بینی و جزئی‌نگری
۳. تقویت ظرفیت‌ها و شایستگی‌های فردی، سازمانی و سیستمی نظام سیاستگذاری تربیت معلم ایران در تمام مراحل چرخه سیاستی (مسئله‌یابی، دستورگذاری، تصمیم‌گیری و انتخاب راهکارها، مشروعیت‌بخشی، اجرا، ارزیابی و پایش سیاست‌ها)
۴. گذار نظام سیاستگذاری تربیت معلم ایران از الگوی سنتی سلسله‌مراتبی و ساختارمحور حکومت به الگوی نوین شبکه‌ای و فرایندمحور حکمرانی به‌منزله سازوکاری چندذی‌نفعی، همکاری‌جویانه و مشارکتی
۵. ارتقای مهارت‌های نظام تصمیم‌گیری تربیت معلم در زمینه اقناع‌سازی، ارتباطات سیاسی و تعیین شاخص‌های همکاری با ذی‌نفعان دولتی و غیردولتی و سهیم‌ساختن آنان در فرایند سیاستگذاری در این حوزه
۶. تمرکززدایی سیاستی از طریق تغییر و تحول در انگاره مساوی‌شمردن حاکمیتی بودن تربیت معلم با تصدی‌گری همه‌جانبه دولت به سمت رویکرد تسهیلگری، حمایتگری، تنظیمگری، برنامه‌ریزی و حکمرانی

مشارکتی و دموکراتیکی

۷. توانمندسازی نظام تصمیم‌گیری کشور در قبال تعیین هنجارهای فراگیر و مورد قبول اجتماع‌محور، تثبیت رویه‌های حاکم و مشخص کردن حیطه‌ها و چارچوب‌های راهبری و هدایتگری حوزه سیاستی تربیت معلم

۸. تعیین محدوده اختیارات و نقش‌های هر کدام از سازمان‌های تصمیم‌گیر در حوزه تربیت معلم از طریق تقسیم کار روشن و دقیق

۹. تدوین نظامنامه جامع تربیت معلم ایران با هدف برطرف کردن تکثر و تعارض قوانین و ایجاد سازگاری و یکپارچه‌سازی نگرش‌ها و دیدگاه‌های نهادهای سیاستگذار

۱۰. توجه به مقوله تجربه‌اندوزی و تراکم و انباشت سیاستی با زمینه‌سازی برای تأسیس و راه‌اندازی اندیشه‌های سیاستگذاری و حکمرانی تربیت معلم

۱۱. الگوگرفتن و استفاده مناسب از دانش و تجربه کشورهای موفق و پیشرو در حکمرانی و سیاستگذاری تربیت معلم، به‌ویژه در زمینه روش‌ها و شیوه‌های ورود به حرفه معلمی، توانمندسازی حرفه‌ای معلمان، کارورزی، پایش، مربیگری، و مشارکت

۱۲. ایجاد مرکز ملی حکمرانی تربیت معلم ایران، به‌عنوان مرجع سیاستگذار با کارکرد تجمیع، ساماندهی و هماهنگ‌سازی سیاست‌ها و خط‌مشی‌های مرتبط با این حوزه سیاستی

۱۳. اصلاح سیاستی و تدوین و اجرای سیاست‌های کارآمد در زمینه تعیین شاخص‌های صلاحیت‌ها و شایستگی‌های حرفه‌ای معلمی و رصد و ارزشیابی دقیق آن‌ها در فرایند جذب، آماده‌سازی و توانمندسازی حرفه‌ای معلمان

۱۴. تمهید مقدمات، بسترسازی و گفتمان‌سازی برای توسعه پژوهش‌های تحلیل سیاستی در زمینه سیاستگذاری و حکمرانی در حوزه تربیت معلم، نقد و واکاوی سیاست‌های دولت‌ها و طرح راهکارها و پیشنهادها سیاستی.

تعارض منافع

این مقاله مشمول هیچ گونه تعارض منافع نیست.

اصول اخلاقی

نویسنده در انتشار این مقاله، به طور کامل از اخلاق نشر، از جمله سرقت ادبی، سوءرفتار، جعل داده‌ها یا ارسال و انتشار دوگانه پرهیز داشته است؛ منفعت تجاری در این راستا وجود ندارد. این مقاله حاصل تحقیقات خود نویسنده است و اصالت محتوای آن را اعلام داشته است.

دسترسی به داده‌ها

در صورت نیاز به اطلاعات بیشتر در خصوص نحوه تجزیه و تحلیل داده‌ها در این مقاله، با نویسنده فرمایید.

منابع

- احمدی ج. (۱۳۹۸). *تربیت معلم: مطالعه موردی در چهارده کشور جهان*. به اهتمام بختیاری ا. تهران: انتشارات دانشگاه فرهنگیان.
- احمدی غ، ملکی ص، مهرمحمدی م، امام جمعه م. (۱۳۹۸). «سیر تحول برنامه کارورزی نظام تربیت معلم ایران». *فصلنامه علمی-پژوهشی تعلیم و تربیت*. ۳۵(۲): ۶۱-۸۲.
- امیری فرح‌آبادی ج، ابوالقاسمی م. (۱۴۰۲). «بررسی تأثیر الزامات سیاستگذاری داده باز بر هم‌افزایی نهادهای سیاستگذار در آموزش و پرورش ایران». *فصلنامه علمی-پژوهشی تعلیم و تربیت*. ۳۹(۲): ۱۸۵-۲۰۶.
- آزاد دیسفانی ز، بهفر ز. (۱۴۰۱). «ارائه الگویی مطلوب برای پذیرش داوطلبان ورود به دانشگاه فرهنگیان». *فصلنامه مطالعات سیاستگذاری تربیت معلم*. ۵(۴): ۱۱۷-۱۴۶.
- آقازاده ا. (۱۳۸۴). «نگاهی تحلیلی بر سیر تحولات نظام تربیت معلم در ایران». *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی*. ۱۱(۱): ۱۲۳-۱۴۴.
- برنامه راهبردی دانشگاه فرهنگیان. (۱۳۹۵). «برنامه راهبردی دانشگاه فرهنگیان در افق چشم‌انداز ۱۴۰۴». *رشد معلم*. ۳۵(۵).
- بیات س. (۱۴۰۲). «کمبود معلم در وضعیت هشدار!». *روزنامه رسالت*. ۲۴ مرداد. <https://resalat-news.com/?p=90145>
- بیور م. (۱۳۹۷). *حکمرانی: مقدمه‌ای بسیار کوتاه*. ترجمه مصلح ع، کریم‌میان ز. تهران: نشر کرگدن.
- پاسالاری ح، عزیزی ن، غلامی خ. (۱۴۰۱). «تحلیل تطبیقی چارچوب‌های سیاستگذاری و رویه‌های پذیرش در نظام تربیت معلم انگلستان، فنلاند، ایران و ژاپن». *فصلنامه ایرانی آموزش و پرورش تطبیقی*. ۶(۱): ۲۲۶۶-۲۲۸۴.

- جوانبخت ف، حسینی ا. (۱۴۰۰). «بررسی مبانی فقهی و حقوقی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش». فصلنامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی. ۲۹(۵۱): ۲۳۷-۲۶۴. doi: <https://dorl.net/dor/20.1001.1.22516972.1400.29.51.9.1>
- خسروی ر. (۱۳۹۷). «معلم کارمند، معلم کنشگر». روزنامه اعتماد. ۳ بهمن. <https://www.etemadnewspaper.ir/fa/main/print/118665>
- خلاق ع، نویدی ا. (۱۳۹۸). «بررسی تاریخی و تحلیل نقادانه برنامه‌های تربیت دبیر فنی و حرفه‌ای در ایران». فصلنامه علمی-پژوهشی تعلیم و تربیت. ۳۵(۲): ۱۰۷-۱۲۸.
- رجبی باغدار ا، مهرام ب، کارشکی ح، کرمی م. (۱۳۹۴). «جایگاه پرورش خلاقیت در برنامه درسی قصدشده آموزش و پرورش دوره ابتدایی جمهوری اسلامی ایران: هست‌ها و بایدها». مجله مطالعات روان‌شناسی تربیتی. ۱۲(۲۲): ۷۱-۹۴.
- رؤف ع. (۱۳۸۸). جنبش جهانی برای بهسازی تربیت معلم. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت. زارع م، پارسا ع، صفایی مقدم م. (۱۳۹۵). «متولی تربیت معلم: آموزش عالی یا آموزش و پرورش». دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی. ۴(۸): ۸۵-۱۱۸.
- سجادیه ن، مدنی فر م، یاری دهنوی م. (۱۳۹۲). «تحلیل فلسفه‌های تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران از منظر مفهوم تفکر». پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت. ۳(۱): ۱۵۹-۱۸۰.
- سرکارآرانی م. (۱۳۹۵). در تمنای یادگیری: جلوه‌هایی از زندگی و اندیشه‌های تربیتی محمدرضا سرکارآرانی. به اهتمام ناصری م. تهران: انتشارات شرکت سهامی افست.
- سرمد غ. (۱۳۷۲). اعزام محصل به خارج از کشور (در دوره قاجاریه). تهران: چاپ و نشر بنیاد. سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. (۱۳۹۰). مصوب شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- شمیم ع.ا. (۱۳۴۳). ایران در دوره سلطنت قاجار. تهران: بهزاد.
- صافی ا. (۱۳۹۸). «صد سال تربیت معلم در ایران: فرصت‌ها، تهدیدها و چشم‌انداز آینده». فصلنامه علمی-پژوهشی تعلیم و تربیت. ۳۵(۲): ۸۳-۱۰۶.
- صدیق ع. (۱۳۵۴). تاریخ فرهنگ ایران از آغاز تا زمان حاضر. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- صمدی م. (۱۴۰۱). «شناسایی ظرفیت‌های مغفول سیاستی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به روش فراترکیب». مطالعات راهبردی سیاستگذاری عمومی. ۱۲(۴۳): ۸۰-۱۰۷. doi: <https://doi.org/10.22034/sspp.2022.545310.3102>
- طلایی ا، گندمی ف. (۱۳۹۴). «واکاوی الگوی کارآموزانه تربیت معلم در دانشگاه آکسفورد و ارائه دلالت‌هایی برای نظام تربیت معلم ایران». فصلنامه علمی-پژوهشی تعلیم و تربیت. ۳۱(۴): ۳۱-۶۸.
- قجری ن، مزیدی م، شمشیری ب. (۱۳۹۹). «واکاوی و فهم اهم چالش‌ها و موانع عملی پیش‌رو در تحقق سند تحول بنیادین با تمرکز بر زیرنظام‌های اصلی آن». پژوهش‌های برنامه درسی. ۱(۱): ۱-۳۳. doi: <https://doi.org/10.22099/jcr.2020.5816>
- کبیری م. (۱۳۹۷). «مقایسه سیاست‌های جذب، تأمین و تربیت معلمان دوره ابتدایی بر اساس یادگیری دانش‌آموزان». نوآوری‌های آموزشی. ۱۷(۴): ۳۷-۶۰.
- کسانی ن. (۱۳۸۳). فرهنگ نهادهای آموزشی: از روزگار باستان تا تأسیس دولت صفوی. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.

گزارش مرکز ثقل دانشگاه فرهنگیان. (۱۴۰۲). تهران: انتشارات دانشگاه فرهنگیان.
گویا ز، غلام‌آزاد س. (۱۳۹۸). «دانشگاه فرهنگیان: صد سال تربیت رسمی معلم در ایران، آری!
نداوم دارالمعلمین مرکزی، خیر!». فصلنامه علمی-پژوهشی تعلیم و تربیت. ۳۵(۲): ۳۹-
۶۰.

محمدآقایی م، ابوالقاسمی م، سبحانی ع. (۱۳۹۸). «گسست نظام دانشگاهی از فرآیند
تربیت معلم: ضرورت پیوند نظریه و عمل». اندیشه‌های نوین تربیتی. ۱۵(۳): ۷-۳۴. doi:
<https://doi.org/10.22051/jontoe.2019.25924.2638>

محمدی م. (۱۳۹۶). تاریخ تربیت معلم. تهران: انتشارات امیرکبیر.
محمدی م، عبدالکریمی ب. (۱۳۹۷). رهایی بخشی یا سلطه: نقدی بر مبانی تعلیم و تربیت در
ایران. تهران: نقد فرهنگ.

مجدالاسلام کرمانی ا. (۱۳۵۱). تاریخ انحطاط مجلس: فصلی از تاریخ انقلاب مشروطیت ایران.
مقدمه و تحشیه خلیل پور م. اصفهان: دانشگاه اصفهان.

مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی. (۱۴۰۱). بررسی لایحه بودجه سال ۱۴۰۲ کل
کشور (۵۰): تحلیل اولیه بر اعتبارات وزارت آموزش و پرورش. تهران: مرکز پژوهش‌های
مجلس شورای اسلامی. <https://rc.majlis.ir/fa/report/show/18748.pdf>

----- (۱۳۹۹). بررسی راهکارهای تقنینی مندرج در سند تحول بنیادین آموزش و
پرورش. تهران: مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی.
<https://rc.majlis.ir/fa/report/show/1627137>

مشایخی م. (۱۳۵۵). تاریخ تربیت معلم. تهران: انتشارات امیرکبیر.
مشفق‌آرانی ب. (۱۳۹۴). سیر تحول کارورزی در تربیت معلم ایران. در راهنمای عملی برنامه
کارورزی دانشگاه فرهنگیان: رویکرد تربیت معلم فکور. تهران: انتشارات دانشگاه فرهنگیان.
معمدی ا. (۱۳۹۸). «مروری گذرا بر تاریخ تربیت معلم در ایران». فصلنامه گنجینه دارالفنون.
۸۰-۶۳: (۵)۲

منبعی ر، سلیمانی ن، عباس‌زاده، ن، طباطبایی س.م. (۱۳۹۷). «شناسایی عوامل مؤثر بر الگوی
حکمرانی تربیتی مناسب در نظام آموزشی با استفاده از نظریه سه‌شاخگی». مجله دانشکده
پزشکی دانشگاه علوم پزشکی مشهد. ۶۱(۱): ۲۲۳-۲۳۰. doi:
<https://doi.org/10.22038/mjms.2019.14344>

موسی‌پور ن. (۱۳۹۸). «یگانه‌سازی دو رویکرد در تربیت معلم ایران: نقدی بر اساسنامه دانشگاه
فرهنگیان». فصلنامه علمی-پژوهشی تعلیم و تربیت. ۳۵(۲): ۱۳-۳۸.
مهرمحمدی م. (۱۳۹۲). «برنامه درسی تربیت معلم و الگوی اجرائی مشارکتی آن؛ راهبرد
تحولی برای تربیت معلم در ایران». دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی. ۱۱(۱): ۵-
۲۶.

میری ج، خرمی‌نژاد م. (۱۳۹۸). بازخوانی انتقادی سیاستگذاری‌های آموزشی در ایران معاصر.
تهران: نقد فرهنگ.

هاشمی پ. (۱۴۰۲). «بحران جدی کمبود معلم». روزنامه هم‌میهن.
<https://hammihanonline.ir/news/title-one/bhran-jdy-kmbwd-m-lm>

- نویادهم م. (۱۴۰۲). «بررسی عملکرد و کارکرد دانشگاه فرهنگیان». *رادیوگفت‌وگو*. ۳۰ مرداد. <http://radio.iranseda.ir/epgarchivePart/?VALID=TRUE&ch=29&e=151723246>
- نیری پور ز، برادران، م. (۱۳۹۹). «الزامات حمایت سازمانی ادراک‌شده در مدرسه صالح در سند تحول آموزش و پرورش». *فصلنامه علمی-پژوهشی مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی*. ۱۵(۱): ۱۲۹-۱۷۲. doi: <https://doi.org/10.29252/qaiie.5.1.129>
- وزیری س. (۱۳۹۷). «از دارالمعلمین تا دانشگاه فرهنگیان». *فصلنامه گنجینه دارالفنون*. ۱(۳)-۴: ۱۴۵-۱۵۸.
- یداللهی ا، زارعی م، یآوری ا. (۱۳۹۸). «بررسی تطبیقی رویکرد سند ۲۰۳۰ و سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش ایران به عدالت آموزشی جنسیتی». *پژوهش حقوق عمومی*. ۲۱(۶۵): ۱۸۱-۱۹۸. doi: <https://doi.org/10.22054/qjpl.2019.34379.1910>

- Amos K. (2010). "Governança e governamentalidade: Relação e relevancia de dois conceitos científicos sociais proeminentes na educação comparada". *Educação e Pesquisa*. 36(spe): 23-38.
- Anderson GL, Donchik LM. (2016). "Privatizing schooling and policy making: The American legislative exchange council and new political and discursive strategies of education governance". *Educational Policy*. 30(2): 322-364 doi: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0895904814528794>.
- Arnott M, Menter I. (2007). "The same but different? Post-devolution regulation and control in education in Scotland and England". *European Educational Research Journal*. 6(3): 250-265.
- Arnott M, Ozga J. (2010). "Education and Nationalism: The discourse of education policy in Scotland". *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. 31(3): 335-350.
- Avis J. (2009). "Further education in England: The new localism, systems theory and governance". *Journal of Education Policy*. 24(5): 633-648.
- Bache I. (2012). "Multi-level governance in the European union". In Levi-Faur D. (ed.), *The Oxford Handbook of Governance*. Oxford: Oxford University Press London. 580-592.
- Ball SJ. (2008). "New philanthropy, new networks and new governance in education". *Political Studies*. 56(4): 747-765.
- Bevir M. (2010). "Governance as theory, practice, and dilemma". In Bevir M. (ed.), *The SAGE Handbook of Governance*. London: Sage Publications. 1-16.
- Bourdieu P. (1993). *Sociology in Question*. Vol. 18. London: Sage.
- Christensen Z, Homer D, Nielson DL. (2011). "Dodging adverse selection: How donor type and governance condition aid's effects on school enrollment". *World Development*. 39(11): 2044-2053.
- Cole A, John P. (2001). "Governing education in England and France". *Public Policy and Administration*. 16(4): 106-125.
- Cortes SV. (2011). "As diferentes instituições participativas existentes nos municípios brasileiros". In Pires RR, Org (eds.), *Efetividade das Instituições Participativas no Brasil: Estratégias de Avaliação*. Brasília: IPEA. 137-149.
- Coward R. (2010). "Educational governance in the NHS: A literature review". *International Journal of Health Care Quality Assurance*. 23(8): 708-717.
- Cunha ESM, Almeida DCR, Faria CF, Ribeiro UC. (2011). "Uma estratégia multidimensional de avaliação dos conselhos de políticas: Dinâmica deliberativa, desenho institucional e fatores exógenos". Pires RR, Org (eds.), *Efetividade das Instituições Participativas no Brasil: Estratégias de Avaliação*. Brasília: IPEA. 297-322.

- Edelenbos J, Klijn EH. (2005). "Managing stakeholder involvement in decision making: A comparative analysis of six interactive processes in The Netherlands". *Journal of Public Administration Research and Theory*. 16(3): 417-446.
- Edwards DB Jr, Klees SJ. (2015). "Unpacking 'participation' in development and education governance: A framework of perspectives and practices". *Prospects*. 45(4): 483-499. doi: [10.1007/s11125-015-9367-9](https://doi.org/10.1007/s11125-015-9367-9).
- George S. (2004). "Multi-level governance and the European union". In Bache I, Flinder M. (eds.), *Multi-Level Governance*. Oxford: Oxford University Press London. 107-126.
- Gerrard J, Albright JW, Clarke DJ, Clarke DM, Farrell L, Freebody P, Sullivan P. (2013). "Researching the creation of a national curriculum from systems to classrooms". *Australian Journal of Education*. 57(1): 60-73.
- Goodwin M, & Grix J. (2011). "Bringing structures back in: The 'governance narrative', the 'decentred approach' and 'asymmetrical network governance' in the education and sport policy communities". *Public Administration*. 89(2): 537-556.
- Grek S, Lawn M, Lingard B, Ozga J, Rinne R, Segerholm C, Simola H. (2009a). "National policy brokering and the construction of the European education space in England, Sweden, Finland and Scotland". *Comparative Education*. 45(1): 5-21.
- Grek S, Lawn M, Ozga J. (2009b). "O PISA e o debate das políticas na escocia: As narrativas políticas sobre a participação escocesa na comparação internacional". *Sisifo-Revista de Ciências da Educação*. 10: 75-86.
- Harris R, Burn K. (2011). "Curriculum theory, curriculum policy and the problem of ill-disciplined thinking". *Journal of Education Policy*. 26(2): 245-261.
- Hodge GA, Greve C. (2007). "Public-private partnerships: An international performance review". *Public Administration Review*. 67(3): 545-558.
- Hofman RH, Hofman WHA, Guldemond H. (2002). "School governance, culture, and student achievement". *International Journal of Leadership in Education*. 5(3): 249-272.
- Hooge E, Honingh M. (2014). "Are school boards aware of the educational quality of their schools?". *Educational Management Administration and Leadership*. 42(4S): 139-154.
- Hooghe L. (Ed.) (1996). *Cohesion Policy and European Integration: Building Multi-Level Governance*. Oxford: Oxford University Press on Demand.
- Hudson C. (2007). "Governing the governance of education: The state strikes back?". *European Educational Research Journal*. 6(3): 266-282.
- Hufty M. (2011). "Investigating policy processes: The governance analytical framework (GAF)". In Wiesmann U, Hurni H. (eds.). *Research for Sustainable Development: Foundations, Experiences, and Perspectives*. Geographica Bernensia. 403-424).
- (2009). "Participation, conservation and livelihoods: Evaluating the effectiveness of participatory approaches in protected areas". *Geneva International Academic Network. Annual Call for Projects 2006*.
- Hyden G. (1992). "The Study of Governance". Hyden G, Bratton M eds. *Governance and Politics in Africa*. Boulder Col.: Lynne Rienner Publishers.
- Karlsen GE. (2000). "Decentralized centralism: Framework for a better understanding of governance in the field of education". *Journal of Education Policy*. 15(5): 525-538.
- Lange B, Alexiadou N. (2010). "Policy learning and governance of education policy in the EU". *Journal of Education Policy*. 25(4): 443-463.
- (2007). "New forms of European union governance in the education sector? A preliminary analysis of the open method of coordination". *European Educational Research Journal*. 6(4): 321-335.
- Levi-Faur D. (ed.) (2012). "From big government to big governance". *The Oxford*

- Handbook of Governance*. Oxford: Oxford University Press London. 3-18.
- Lewis S. (2017). "Policy, Philanthropy and Profit: The OECD's PISA for Schools and new modes of heterarchical educational governance". *Comparative Education*. 53(4): 518-537. doi: <https://doi.org/10.1080/03050068.2017.1327246>.
- Lewis S, Hardy I. (2017). "Tracking the Topological: The effects of standardised data upon teachers' practice". *British Journal of Educational Studies*. 65(2): 219-238.
- Lewis S, Sellar S, Lingard B. (2016). "PISA for schools: Topological rationality and new spaces of the OECD's global educational governance". *Comparative Education Review*. 60(1): 27-57. doi: <https://doi.org/10.1086/684458>.
- Liesbet H, Gary M. (2003). "Unraveling the central state, but how? Types of multi-level governance". *American Political Science Review*. 97(2): 233-243.
- Lindblad S, Johannesson IA, Simola H. (2002). "Education governance in transition: An introduction". *Scandinavian Journal of Educational Research*. 46(3): 237-245.
- Norvoa A, Yariv-Mashal T. (2003). "Comparative research in education: A mode of governance or a historical journey?". *Comparative Education*. 39(4): 423-438.
- Oldham S. (2017). "Enterprise education: Critical implications for New Zealand curriculum governance". *New Zealand Journal of Educational Studies*. 52(2): 331-346. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s40841-017-0091-2>.
- Oliveira ASF, Nunes A, Guerra M. (2023). "Analyzing the literature on education governance over the last 71 years". *Revista de Gestão*. 30(1): 2-17. doi: <https://doi.org/10.1108/REGE-03-2020-0016>.
- Ostrom E. (2000). "Collective action and the evolution of social norms". *Journal of Economic Perspectives*. 14(3): 137-158.
- Ozga J. (2016). "Trust in numbers? Digital education governance and the inspection process". *European Educational Research Journal*. 15(1): 69-81. doi: <https://doi.org/10.1177/1474904115616629>.
- Peters BG. (2012). "Governance as political theory". In Yu J, Guo S. (eds.), *Civil Society and Governance in China*. New York: Palgrave Macmillan. 17-37.
- Popkewitz T, Lindblad S. (2000). "Educational governance and social inclusion and exclusion: Some conceptual difficulties and problematics in policy and research". *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. 21(1): 5-44.
- Ranson S. (2011). "School governance and the mediation of engagement". *Educational Management Administration and Leadership*. 39(4): 398-413. doi: <https://doi.org/10.1177/1741143211404259>.
- Rhodes RAW. (1996). "The New Governance Governing without Government". *Political Studies*. 44: 652-667.
- Sbragia A. (ed.) (1992). *Euro-Politics: Institutions and Policymaking in the 'New' European Community*. Washington: Brookings Institution Press.
- Simkins T. (2014). "Governance of education in the United Kingdom: Convergence or divergence?". *Local Government Studies*. 40(6): 986-1002. doi: <https://doi.org/10.1080/03003930.2012.726143>.
- Tatagiba L. (2005). "Conselhos gestores de politicas publicas e democracia participativa: Aprofundando o debate". *Revista de Sociologia e Politica*, 25: 209-213.
- (2002). "Os conselhos gestores e a democratização das politicas publicas no brasil". In Dagnino E, Org (eds.), *Sociedade Civil e Espaços Públicos no Brasil*. Sao Paulo: Paz e Terra. 47-103.
- Theisens H, Hooge E, Waslander S. (2016). "Steering dynamics in complex education systems. An agenda for empirical research". *European Journal of Education*. 51(4): 463-477. doi: <https://doi.org/10.1111/ejed.12187>.
- Trabelsi S. (2018). "Public education spending and economic growth: The governance threshold effect". *Journal of Economic Development*. 43(1): 101-

124. doi: <http://dx.doi.org/10.35866/caujed.2018.43.1.005>.
- Vaz ACN. (2011). "Da participação _a qualidade da deliberação em foruns publicos: o itinerario da literatura sobre conselhos no brasil". In Pires RR, Org (eds). *Efetividade das Instituições Participativas no Brasil: Estrategias de Avaliação*. Brasilia: IPEA. 91-108.
- Williamson B. (2016). "Digital methodologies of education governance: Pearson plc and the remediation of methods". *European Educational Research Journal*. 15(1): 34-53.
- (2012). "Centrifugal Schooling: Third sector policy networks and the reassembling of curriculum policy in England". *Journal of Education Policy*. 27(6): 775-794.