



A Critical Analysis of Decision-Making Patterns in Iran's Teacher Education Policy

N. Alijani * ¹, A. Ghiasi ²

1. **Corresponding Author**, M.A. Graduate in Curriculum Planning, Department of Educational Sciences, Payame Noor University, South Tehran Center, Tehran, Iran. nasrin.aliyani5858@gmail.com

2. B.A. Student in Psychology, Selseleh (Aleshtar) Center, Islamic Azad University, Khorramabad Branch, Lorestan, Iran. amirmohammedghiasi1@gmail.com

ABSTRACT

Keywords

Decision making patterns,
Educational governance,
Educational policy,
Political model,
Rational model,
Teacher education.

¹. Corresponding author
nasrin.aliyani5858@gmail.com

Received: 2026/01/05
Reviewed: 2026/04/09
Accepted: 2026/05/04
Published online: 2026/06/10

Background and Objectives: Although teacher education policymaking in Iran spans over a century, it faces persistent challenges like qualified human resource shortages, theory-practice gaps, and policy instability. While existing literature evaluates policy outcomes, a deep gap exists in analyzing the decision-making patterns that formulate these policies. This article critically analyzes the decision-making patterns governing Iran's teacher education and identifies their strengths and limitations. **Methods:** This qualitative study employs a systematic review and critical analysis of upstream policy documents, parliamentary legislation, policy center reports, and relevant academic studies. The theoretical framework utilizes classical and contemporary public policy decision-making approaches. **Findings:** Decision processes in this area have primarily followed centralized "rational-bureaucratic" and "political-coalitional" patterns. These patterns contributed to policy discontinuity, limited research evidence utilization, tokenistic involvement of key stakeholders (particularly teachers), and the dominance of short-term, crisis-driven approaches over strategic planning. **Conclusion:** The study highlights the necessity of a paradigm shift toward a more integrative and participatory policymaking approach, grounded in network governance principles, to overcome current structural challenges.

ISSN (Online): 2645-7164

DOI: 10.48310/edup.2026.22986.1462

Citation (APA): Alijani, N. and Ghiasi, A. (2026). A Critical Analysis of Decision-Making Patterns in Iran's Teacher Education Policy. *Teacher Education Policy*, 8 (1), 1 - 15 .

 <https://doi.org/10.48310/edup.2026.22986.1462>

بررسی انتقادی الگوهای تصمیم‌گیری در سیاست‌گذاری تربیت معلم ایران

نسرين عليجاني^{۱*}، اميرمحمد قياسي^۲

۱. نویسنده مسئول، دانش‌آموخته کارشناسی ارشد علوم تربیتی (برنامه‌ریزی درسی)، دانشگاه پیام نور، مرکز تهران جنوب، تهران، ایران.
nasrin.alijani5858@gmail.com

۲. دانشجوی کارشناسی رشته روانشناسی، مرکز دانشگاه آزاد اسلامی سلسله (شهر الشتر)، زیرمجموعه واحد خرم‌آباد، استان لرستان، ایران.
amirmohammedghiasi1@gmail.com

چکیده

پیشینه و اهداف: با وجود قدمت بیش از یک قرن سیاست‌گذاری تربیت معلم در ایران، این حوزه همواره با چالش‌های ریشه‌دار و پایداری چون کمبود نیروی انسانی توانمند، گسست میان نظر و عمل و ناپایداری در سیاست‌ها مواجه بوده است. پژوهش‌های پیشین عمدتاً بر نقد خروجی سیاست‌های تربیت معلم متمرکز بوده‌اند، در حالی که تحلیل انتقادی الگوهای تصمیم‌گیری و فرایندهای سیاست‌گذاری کمتر مورد توجه قرار گرفته است. این خلأ پژوهشی مانع از شناسایی ریشه‌های بنیادین مسائل و تبیین علل شکل‌گیری چالش‌های پایدار در نظام تربیت معلم شده است. این مقاله با هدف بررسی و نقد تحلیلی الگوهای تصمیم‌گیری حاکم بر فرایندهای سیاست‌گذاری تربیت معلم در ایران و شناسایی نقاط قوت و ضعف آن‌ها انجام شده است. **روش:** پژوهش حاضر با استفاده از روش مرور نظام‌مند و تحلیل انتقادی اسناد بالادستی، قوانین مصوب مجلس، گزارش‌های پژوهشی مراکز سیاست‌پژوهی و مقالات علمی مرتبط با سیاست‌گذاری تربیت معلم ایران انجام شده است. **یافته‌ها:** یافته‌ها نشان می‌دهد که الگوهای تصمیم‌گیری در این حوزه عمدتاً از مدل‌های «عقلانی-بوروکراتیک متمرکز» و «سیاسی-ائتلافی» تبعیت می‌کنند. این الگوها منجر به چالش‌هایی نظیر گسست سیاستی، بی‌توجهی به شواهد پژوهشی، مشارکت محدود و نمایشی ذی‌نفعان کلیدی (به‌ویژه معلمان) و غلبه رویکردهای کوتاه‌مدت و بحران‌محور بر برنامه‌ریزی راهبردی شده است. **نتیجه‌گیری:** در نهایت، این مقاله ضرورت گذار به سمت یک الگوی «تلفیقی-مشارکتی» مبتنی بر اصول حکمرانی شبکه‌ای را به عنوان راهکاری برای برون‌رفت از چالش‌های موجود پیشنهاد می‌کند.

واژه‌های کلیدی

الگوهای تصمیم‌گیری، تربیت معلم، حکمرانی آموزشی، سیاست‌گذاری آموزشی، مدل سیاسی، مدل عقلانی

۱. نویسنده مسئول:

nasrin.alijani5858@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۱۰/۱۵

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۱/۲۰

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۲/۱۴

تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۳/۲۰

شماره صفحات: ۱۵ - ۱



مقدمه

نظام تربیت معلم، به مثابه قلب تپنده هر نظام آموزشی، نقشی بی‌بدیل در پرورش نسل آینده و نهایتاً ترسیم مسیر توسعه پایدار یک ملت ایفا می‌کند. کیفیت معلمان به طور مستقیم با کیفیت آموزش گره خورده است و هیچ نظام آموزشی نمی‌تواند از سطح کیفیت معلمان خود فراتر رود (OECD, 2024). در ایران، تاریخ سیاست‌گذاری برای تربیت معلم به بیش از یک قرن پیش و تأسیس دارالمعلمین مرکزی در سال ۱۲۹۷ شمسی بازمی‌گردد (Heidari, 2023). با وجود این پیشینه طولانی و تحولات ساختاری متعدد، این حوزه همواره با چالش‌هایی پایدار و مزمن دست‌وپنجه نرم کرده است؛ از بحران کمبود معلم و کیفیت پایین دوره‌های آموزشی گرفته تا گسست عمیق میان دانش نظری دانشگاهی و واقعیت‌های عملی کلاس درس (Pasalari et al., 2022; Jalali et al., 2024).

اگرچه بسیاری از پژوهش‌های پیشین به درستی بر نقد خروجی سیاست‌ها متمرکز بوده‌اند، اما پرسش بنیادین این است که تصمیمات کلان در حوزه تربیت معلم براساس کدام الگوها و منطق‌ها اتخاذ می‌شوند؟ ورود به این «جعبه سیاه سیاست‌گذاری»^۱ اهمیتی راهبردی دارد، زیرا ریشه بسیاری از مشکلات کنونی در فرآیند معیوب تصمیم‌گیری و الگوهای ناکارآمدی نهفته است که آن سیاست‌ها را تولید می‌کنند (Sarghini et al., 2023).

این پژوهش با چنین رویکردی، به دنبال فراتر رفتن از نقد سطحی سیاست‌ها و ارائه یک آسیب‌شناسی بنیادین از الگوهای تصمیم‌گیری مسلط در تاریخ سیاست‌گذاری تربیت معلم ایران است. هدف اصلی این مقاله، تحلیل انتقادی این الگوها و تبیین پیامدهای آن‌ها برای نظام تربیت معلم است. بر این اساس، پژوهش حاضر در پی پاسخ به سؤالات زیر است: ۱. الگوهای اصلی تصمیم‌گیری در سیاست‌گذاری تربیت معلم ایران کدام‌اند؟ ۲. هر یک از این الگوها چه نقاط قوت و ضعفی داشته و چه پیامدهایی برای نظام تربیت معلم به همراه داشته‌اند؟ ۳. چگونه می‌توان به سمت الگویی کارآمدتر و مطلوب‌تر برای تصمیم‌گیری در این حوزه حرکت کرد؟ برای پاسخ به این سؤالات و ورود به لایه‌های تحلیلی، نیازمند کالبدشکافی مبانی نظری تصمیم‌گیری هستیم. سیاست‌گذاری عمومی فرآیندی پیچیده است که طی آن دولت‌ها (و سایر بازیگران) مشکلات را شناسایی کرده، راه‌حل‌ها را صورت‌بندی می‌کنند، تصمیم می‌گیرند و سیاست‌ها را اجرا و ارزیابی می‌کنند (Howlett et al., 2009). قلب این فرآیند، «تصمیم‌گیری» است؛ لحظه‌ای که از میان گزینه‌های مختلف، یک مسیر انتخاب می‌شود. نظریه پردازان برای فهم این فرآیند پیچیده، مدل‌های مفهومی مختلفی را ارائه کرده‌اند که هر یک بر جنبه‌ای از واقعیت تأکید می‌ورزند. مرور این الگوها و مدل‌ها برای درک و کالبدشکافی سیاست‌گذاری تربیت معلم ضروری است.

جدول ۱. مقایسه تطبیقی الگوهای کلیدی تصمیم‌گیری در سیاست‌گذاری

الگوی تصمیم‌گیری	مفهوم کلیدی	منطق تصمیم‌گیری	کاربرد در سیاست‌گذاری آموزشی
عقلانی	بهینه‌بایی	انتخاب بهترین گزینه ممکن بر اساس تحلیل جامع اطلاعات و پیامدها. متمرکز.	تدوین سیاست‌های ملی استاندارد و یکپارچه (مانند ایجاد نظام تربیت معلم متمرکز).
عقلانیت محدود	رضایت‌بخشی	انتخاب اولین گزینه "به اندازه کافی خوب" با توجه به محدودیت اطلاعات و زمان.	تصمیم‌گیری در شرایط عدم قطعیت؛ انتخاب راه‌حل‌های عملی به جای راه‌حل‌های ایده‌آل.
تدریجی	تغییرات جزئی	ایجاد اصلاحات اندک در سیاست‌های موجود به جای تغییرات بنیادین. کامل سیستم.	اصلاحات جزئی در سرفصل‌های درسی یا رویه‌های اجرایی به جای بازنگری کامل سیستم.

1. The Black Box of Policymaking

الگوی تصمیم‌گیری	مفهوم کلیدی	منطق تصمیم‌گیری	کاربرد در سیاست‌گذاری آموزشی
سیاسی	چانه‌زنی و ائتلاف	تصمیم به مثابه محصول تعارض و توافق میان گروه‌های ذی‌نفع با قدرت‌های متفاوت.	تأثیرگذاری نهادهای مختلف (مجلس، دولت) بر قوانین استخدام و گزینش معلم.
سطل زبانه	تلاقی تصادفی	تصمیم به مثابه برخورد اتفاقی مشکلات، راه‌حل‌ها و بازیگران در یک فرصت زمانی.	اتخاذ تصمیمات شتاب‌زده و غیرمنسجم برای حل بحران‌های فوری (مانند کمبود معلم).
حکمرانی شبکه‌ای	همکاری و مشارکت	تصمیم‌گیری تعاملی و مبتنی بر مذاکره میان بازیگران دولتی و غیردولتی.	تشکیل شوراهای سیاست‌گذاری با حضور نمایندگان معلمان، دانشگاه‌ها و جامعه مدنی.

در میان الگوهای کلاسیک، الگوی عقلانی^۱ که ریشه در اقتصاد نئوکلاسیک و تفکر مدیریتی کلاسیک دارد، تصمیم‌گیری را فرآیندی کاملاً منطقی، خطی و بهینه‌یاب می‌داند. مفروضات اصلی آن عبارتند از: تعریف دقیق و بدون ابهام مشکل، شناسایی تمام گزینه‌های ممکن، دسترسی به اطلاعات کامل و پیش‌بینی دقیق پیامدهای هر گزینه، و در نهایت، انتخاب گزینه‌ای که سود را حداکثر (یا هزینه را حداقل) می‌کند (Simon, 1976). در سیاست‌گذاری آموزشی، این الگو خود را در قالب برنامه‌ریزی‌های جامع و متمرکز ملی نشان می‌دهد؛ مانند تدوین یک برنامه درسی ملی یکپارچه یا ایجاد یک نظام تربیت معلم استاندارد که در آن همه چیز از بالا به پایین طراحی و ابلاغ می‌شود. نقطه قوت این الگو، تلاش برای ایجاد انسجام و استانداردسازی است. اما نقد اصلی به آن، نادیده گرفتن پیچیدگی‌های دنیای واقعی است. در عمل، سیاست‌گذاران هرگز به اطلاعات کامل دسترسی ندارند، ارزش‌ها و اهداف اغلب متعارض هستند و پیش‌بینی پیامدهای یک سیاست آموزشی تقریباً غیرممکن است. این مدل، تصویری ایده‌آل اما غیرواقعی از فرآیند سیاست‌گذاری ارائه می‌دهد.

هربرت سایمون، در نقدی بنیادین بر الگوی عقلانی، مفهوم «عقلانیت محدود» یا الگوی رضایت‌بخش^۲ را مطرح کرد. او استدلال کرد که تصمیم‌گیرندگان به دلیل محدودیت‌های شناختی، اطلاعاتی و زمانی، به جای جستجوی بهترین راه‌حل ممکن (بهینه‌یابی)، به دنبال اولین راه‌حل «به اندازه کافی خوب» (رضایت‌بخش) هستند که به اهدافشان دست یابند و مشکل را در سطح قابل قبولی حل کنند (Simon, 1957). این مدل به خوبی توضیح می‌دهد که چرا بسیاری از سیاست‌های آموزشی، راه‌حلهایی کامل و بی‌نقص نیستند، بلکه گزینه‌هایی عملی و قابل اجرا در پاسخ به محدودیت‌های موجودند. برای مثال، هنگامی که وزارت آموزش و پرورش با کمبود فوری معلم مواجه می‌شود، به جای طراحی یک برنامه بلندمدت و ایده‌آل، ممکن است به یک راه‌حل رضایت‌بخش مانند برگزاری یک دوره کوتاه‌مدت برای جذب سریع نیرو بسنده کند. این مدل واقع‌بینانه‌تر است اما خطر افتادن در دام راه‌حل‌های سطحی و موقتی را نیز به همراه دارد.

چارلز لیندبلوم در الگوی تدریجی^۳ معتقد بود که سیاست‌گذاری در عمل، فرآیندی از «توافقات متقابل جزء به جزء» است. سیاست‌گذاران به ندرت تصمیمات رادیکال و جامع اتخاذ می‌کنند، زیرا این کار هم از نظر سیاسی پرخطر است و هم از نظر اطلاعاتی ناممکن. در عوض، آن‌ها سیاست‌های جدید را با ایجاد تغییرات اندک و تدریجی در سیاست‌های موجود شکل می‌دهند (Lindblom, 1959). این الگو توضیح‌دهنده بسیاری از اصلاحات آموزشی است که به جای تحولات بنیادین، به تغییرات جزئی در سرفصل‌های درسی، اصلاح آئین‌نامه‌ها یا تغییرات اندک در ساختارها

1. Rational Model

2. Satisficing/Bounded Rationality Model

3. Incremental Model

محدود می‌شوند. این رویکرد ثبات سیستم را حفظ کرده و ریسک شکست‌های بزرگ را کاهش می‌دهد. با این حال، مهم‌ترین نقد وارد بر این رویکرد آن است که مانع از اصلاحات ساختاری و بنیادین می‌شود و ممکن است یک سیستم ناکارآمد را برای سال‌ها با اصلاحات جزئی سرپا نگه دارد، بدون آنکه مشکلات ریشه‌ای آن حل شود.

از سوی دیگر، الگوی سیاسی^۱، سیاست‌گذاری را از یک فرآیند فنی و عقلانی به یک عرصه قدرت تبدیل می‌کند. در این دیدگاه، تصمیم‌نهایی، محصول چانه‌زنی، ائتلاف و تعارض میان گروه‌ها و نهادهای ذی‌نفع است که هر یک منافع، ارزش‌ها و منابع قدرت متفاوتی دارند (Allison, 1971). سیاستی که انتخاب می‌شود، لزوماً بهترین راه‌حل برای مشکل نیست، بلکه راه‌حلی است که ائتلاف غالب بر سر آن توافق کرده است. این مدل برای تحلیل سیاست‌گذاری تربیت معلم در ایران بسیار روشنگر است. تصمیماتی مانند نحوه استخدام معلمان، محتوای برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان یا توزیع منابع، اغلب محصول چانه‌زنی میان وزارت آموزش و پرورش، مجلس شورای اسلامی (که دغدغه‌های منطقه‌ای و استخدامی دارد)، شورای عالی انقلاب فرهنگی (با دغدغه‌های ایدئولوژیک) و سازمان برنامه و بودجه (با محدودیت‌های مالی) است. این مدل به خوبی نشان می‌دهد که چرا گاهی سیاست‌ها غیرمنطقی یا ناکارآمد به نظر می‌رسند، زیرا آن‌ها برای حل یک مشکل فنی طراحی نشده‌اند، بلکه برای ارضای منافع بازیگران قدرتمند شکل گرفته‌اند.

کوهن، مارچ و اولسن (Cohen et al., 1972) الگوی سطل زباله^۲ را برای توصیف تصمیم‌گیری در «آنارشی‌های سازمان‌یافته» مانند دانشگاه‌ها و نهادهای دولتی پیچیده ارائه کردند. در این مدل، تصمیم‌گیری یک فرآیند خطی و منطقی نیست، بلکه حاصل تلاقی تصادفی چهار جریان مستقل است: مشکلات (مسائلی که توجه سیاست‌گذاران را جلب می‌کنند)، راه‌حل‌ها (ایده‌ها و راهکارهایی که از قبل وجود دارند و به دنبال مشکل می‌گردند)، مشارکت‌کنندگان (افرادی که در فرآیند حضور و غیاب دارند) و فرصت‌های انتخاب (موقعیت‌هایی مانند جلسات کمیته یا بحران‌ها که اتخاذ تصمیم را ایجاب می‌کنند). این مدل به خوبی می‌تواند وضعیت‌های آشفتگی سیاستی را تبیین کند. برای مثال، ممکن است یک «راه‌حل» مانند ایده «جذب معلم از میان نخبگان سایر رشته‌ها» برای سال‌ها در میان کارشناسان وجود داشته باشد و ناگهان با ظهور یک «مشکل» (بحران شدید کمبود معلم) و یک «فرصت انتخاب» (فشار رسانه‌ای و سیاسی)، این راه‌حل به سرعت به یک سیاست رسمی تبدیل شود، بدون آنکه تحلیل دقیقی از پیامدهای آن صورت گرفته باشد. این مدل، تصادفی بودن و غیرمنطقی بودن بسیاری از تصمیمات شتاب‌زده در نظام آموزشی را آشکار می‌سازد.

الگوهای کلاسیک عمدتاً دولت را به عنوان بازیگر اصلی و تصمیم‌گیرنده نهایی در نظر می‌گرفتند. اما در دهه‌های اخیر، با پیچیده‌تر شدن مسائل و افزایش تعداد و نفوذ بازیگران غیردولتی، رویکردهای نوین و گذار به حکمرانی شبکه‌ای^۳ شکل گرفته است. در این رویکرد، مفهوم «حکمرانی» به تدریج جایگزین «حکومت» شده است. حکمرانی شبکه‌ای، سیاست‌گذاری را فرآیندی تعاملی و مبتنی بر همکاری میان مجموعه‌ای از بازیگران دولتی و غیردولتی (مانند دانشگاه‌ها، نهادهای مدنی، اتحادیه‌های صنفی و بخش خصوصی) می‌داند که در شبکه‌هایی از روابط متقابل و وابستگی به یکدیگر فعالیت می‌کنند (Rhodes, 1996). در زمینه تربیت معلم، این رویکرد به معنای گذار از یک مدل متمرکز (که در آن فقط وزارت آموزش و پرورش تصمیم می‌گیرد) به یک مدل مشارکتی است که در آن دانشگاه‌ها (به عنوان تولیدکننده دانش)، تشکلهای صنفی معلمان (به عنوان نمایندگان بدنه اجرایی)، مدارس (به عنوان بستر عمل) و حتی نهادهای مدنی در فرآیند تعریف مشکل، ارائه راه‌حل و اجرای سیاست‌ها مشارکت فعال دارند (Heidari, 2023). این رویکرد پتانسیل افزایش مشروعیت، کارایی و انطباق‌پذیری سیاست‌ها را دارد، اما چالش‌هایی مانند هماهنگی میان بازیگران متعدد و احتمال کند شدن فرآیند تصمیم‌گیری را نیز به همراه دارد.

1. Political Model
2. Garbage Can Model
3. Network Governance

روش

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از منظر رویکرد، کیفی است که با استفاده از روش مرور نظام‌مند و تحلیل انتقادی اسناد انجام شده است. جامعه آماری و تحلیلی این مطالعه شامل کلیه اسناد بالادستی، قوانین مصوب مجلس شورای اسلامی در حوزه جذب و تربیت معلم، اساسنامه‌ها (نظیر اساسنامه دانشگاه فرهنگیان)، گزارش‌های پژوهشی مراکز سیاست‌پژوهی و مقالات علمی معتبر مرتبط با سیاست‌گذاری تربیت معلم در ایران بود. نمونه‌گیری به روش هدفمند و مبتنی بر معیار انجام گرفت؛ به این معنا که منابعی انتخاب شدند که انعکاس‌دهنده مستقیم رویه‌های تصمیم‌گیری بودند. روند گردآوری داده‌ها از طریق فیش‌برداری ساختاریافته صورت پذیرفت. در بخش تحلیل داده‌ها، مضامین استخراج شده از متون تاریخی و اسناد تقنینی، با استفاده از چارچوب نظری الگوهای تصمیم‌گیری در سیاست‌گذاری عمومی تطبیق و کدگذاری شدند تا الگوهای پنهان و آسیب‌های ساختاری نمایان گردد.

یافته‌ها

تاریخ سیاست‌گذاری تربیت معلم در ایران، آینه‌ای از تحولات کلان سیاسی، اجتماعی و ایدئولوژیک کشور است. این فرآیند را نمی‌توان به صورت خطی و یکپارچه نگریست؛ بلکه مجموعه‌ای از گسست‌ها، تداوم‌ها و چرخش‌های پارادایمی است که هر یک محصول منطق تصمیم‌گیری خاصی بوده‌اند. با استفاده از چارچوب نظری ارائه‌شده، این سیر تاریخی را می‌توان به سه دوره اصلی تقسیم کرد که هر یک تحت سیطره یک یا چند الگوی تصمیم‌گیری بوده‌اند. در جدول ۲، سیر تحول این الگوها در سه دوره تاریخی کلیدی به صورت خلاصه نمایش داده شده است.

جدول ۲. تحلیل تطبیقی دوره‌های تاریخی سیاست‌گذاری تربیت معلم در ایران

دوره تاریخی	الگوی تصمیم‌گیری غالب	ویژگی‌های کلیدی و تصمیمات نمونه	پیامدهای اصلی (نقد)
تأسیس و تمرکزگرایی (تا دهه ۱۳۵۰)	عقلانی-بوروکراتیک	تصمیم‌گیری متمرکز از بالا به پایین؛ نقش انحصاری دولت؛ تأسیس دارالمعلمین‌ها و دانشسراها.	ایجاد زیرساخت ملی؛ اما انعطاف‌ناپذیر، نادیده گرفتن تنوع زمینه‌ای و مشارکت محدود متخصصان.
بازسازی ایدئولوژیک (دهه ۱۳۶۰ و ۱۳۷۰)	تلفیق بوروکراتیک و سیاسی	سیاست‌زدگی شدید؛ چانه‌زنی میان نهادهای متعدد؛ تغییر در گزینش‌ها و محتوای دروس.	تحقق اهداف ایدئولوژیک؛ اما کاهش توجه به معیارهای تخصصی و ایجاد گسست‌های نهادی.
دوره معاصر (دهه ۱۳۸۰ تا کنون)	سیاسی و سطل زباله	تصمیمات مقطعی و واکنشی؛ تعارض نهادهای توقف جذب، تأسیس دانشگاه فرهنگیان، ماده ۲۸. نهادی و فقدان راهبرد بلندمدت.	ناپایداری سیاستی، افت کیفیت معلمان ورودی، سردرگمی

دوره تأسیس و تمرکزگرایی (از اواخر دوره قاجار تا دهه ۱۳۵۰): غلبه الگوی عقلانی-بوروکراتیک

این دوره که با تأسیس نخستین نهادهای مدرن تربیت معلم آغاز می‌شود، عمیقاً با پروژه کلان دولت-ملت‌سازی مدرن در ایران پیوند خورده است. تصمیمات کلیدی این دوران، از جمله تأسیس دارالمعلمین مرکزی (۱۲۹۷)، دارالمعلمین عالی (۱۳۰۷) و دانشسراهای مقدماتی و عالی (۱۳۱۲)، همگی محصول یک الگوی تصمیم‌گیری بودند که می‌توان آن را «عقلانی-بوروکراتیک» نامید.

زمینه تاریخی-سیاسی و منطق حاکم: هدف اصلی حاکمیت در این دوره، به ویژه در دوران پهلوی اول و دوم، ایجاد یک نظام اداری متمرکز، یکپارچه و استاندارد برای اداره کشور بود. نظام آموزشی به عنوان ابزاری استراتژیک برای نیل به این هدف تلقی می‌شد: تربیت نیروی انسانی مورد نیاز دیوان‌سالاری جدید و استقرار یک نظام آموزشی حکومت‌محور با تمرکزگرایی شدید (Heidari, 2023). در چنین پارادایمی، سیاست‌گذاری تربیت معلم یک امر کاملاً

حاکمیتی و فنی بود که باید توسط دولت مرکزی (وزارت معارف و اوقاف و صنایع مستظرفه و بعدها وزارت آموزش و پرورش) به صورت عقلانی و کارآمد طراحی و اجرا می‌شد. منطق حاکم، ایجاد یک سیستم قابل کنترل، پیش‌بینی‌پذیر و استاندارد بود که در آن معلمان به مثابه «کارگزاران دولت» و مجریان آموزش‌های رسمی و یکسان در سراسر کشور عمل کنند (Pasalari et al., 2022). این رویکرد، تجسم کامل الگوی عقلانی بود که در آن، «مشکل» (کمبود معلم تحصیل کرده برای مدارس نوین) به وضوح تعریف شده بود و «راه‌حل» (تأسیس مراکز تربیت معلم متمرکز با برنامه درسی واحد) به عنوان بهترین گزینه انتخاب و به صورت سلسله‌مراتبی اجرا می‌شد.

ویژگی‌ها و مصادیق: مشخصه اصلی تصمیم‌گیری در این دوره، تمرکزگرایی شدید بود. تمام تصمیمات مهم از تدوین برنامه درسی و شرایط گزینش دانشجو گرفته تا محل تأسیس دانشسراها و نحوه استخدام فارغ‌التحصیلان، در پایتخت و توسط بوروکرات‌های دولتی اتخاذ می‌شد. برای مثال، «قانون تربیت معلم» مصوب ۱۳۱۲ به طور دقیق تعداد دانشسراها، نحوه اداره آن‌ها و حتی تعهد خدمت فارغ‌التحصیلان را مشخص می‌کرد. این سطح از استانداردسازی، تلاشی برای تضمین کیفیت حداقلی و یکسان در سراسر کشور بود.

تحلیل انتقادی: این الگوی تصمیم‌گیری در ایجاد زیرساخت‌های فیزیکی و قانونی تربیت معلم مدرن در ایران بسیار موفق عمل کرد و به تربیت هزاران معلم برای مدارس نوین پرداخت که نقشی کلیدی در گسترش سواد و آموزش عمومی داشتند. با این حال، این الگو نقاط ضعف بنیادینی نیز داشت. انعطاف‌ناپذیری و نادیده گرفتن تنوع زمینه‌ای از مهم‌ترین این ضعف‌ها بود. برنامه درسی واحدی که در مرکز تدوین می‌شد، لزوماً با تنوع فرهنگی، زبانی و شرایط خاص مناطق مختلف ایران همخوانی نداشت و جای خالی رویکردهای چندفرهنگی در سیستم تربیت معلم به شدت احساس می‌شد (Salimi & Rahimi Rad, 2024). علاوه بر این، در این الگوی از بالا به پایین، مدیران مدارس و حتی متخصصان علوم تربیتی، بیش از آنکه مشارکت‌کنندگانی فعال در فرآیند سیاست‌گذاری باشند، صرفاً مجریانی منفعل برای سیاست‌های ابلاغی بودند. این عدم مشارکت، نه تنها سیستم را از دانش و تجربیات ارزشمند بدنه اجرایی محروم می‌کرد، بلکه حس مالکیت و تعهد معلمان نسبت به سیاست‌ها را نیز کاهش می‌داد و توانایی سیستم برای انطباق با تغییرات اجتماعی و نیازهای نوظهور آموزشی را به شدت محدود می‌ساخت.

دوره پس از انقلاب و بازسازی ایدئولوژیک (دهه ۱۳۶۰ و ۱۳۷۰): تلفیق الگوی بوروکراتیک و سیاسی

پس از پیروزی انقلاب اسلامی در سال ۱۳۵۷، نظام تربیت معلم نیز مانند سایر نهادهای کشور، دستخوش تحولات بنیادین شد. الگوی تصمیم‌گیری در این دوره، محصول تلفیقی پیچیده از ساختار بوروکراتیک به ارث مانده از گذشته و یک الگوی قدرتمند «سیاسی» بود که از الزامات ایدئولوژیک انقلاب نشأت می‌گرفت.

زمینه تاریخی-سیاسی و منطق حاکم: اولویت اصلی نظام جدید، «پاک‌سازی» و «اسلامی‌سازی» نظام آموزشی بود. این امر به معنای بازتعریف هویت معلم بر اساس معیارهای ایدئولوژیک و انقلابی بود. در این فضا، بازیگران جدید و قدرتمندی وارد عرصه سیاست‌گذاری شدند. نهادهای نوظهور انقلابی مانند «ستاد انقلاب فرهنگی» (که بعدها به شورای عالی انقلاب فرهنگی تبدیل شد) به عنوان مرجع اصلی تعیین خط‌مشی‌های کلان فرهنگی و آموزشی، در کنار (و گاه در تقابل با) نهادهای سنتی مانند مجلس شورای اسلامی و وزارت آموزش و پرورش قرار گرفتند. در نتیجه، تصمیم‌گیری آموزشی همواره تحت تأثیر چرخش‌های مداوم سیاست‌های دولتی و محدودیت‌های ساختاری قرار گرفت که به ناهماهنگی در اجرای برنامه‌های تربیت معلم دامن زد (Konuralp & Topping, 2023). هر نهاد با تفسیر خود از اهداف انقلاب، به دنبال اعمال نفوذ بر سیاست‌هایی مانند محتوای دروس، معیارهای گزینش دانشجو و استاد، و ساختار مراکز تربیت معلم بود.

ویژگی‌ها و مصادیق: ویژگی بارز این دوره، «سیاست‌زدگی» و ایدئولوژیک شدن فرآیند تصمیم‌گیری بود. تصمیمات کلیدی مانند انحلال برخی رشته‌ها، بازنگری گسترده در محتوای علوم انسانی و تربیتی، و افزودن معیارهای گزینش عقیدتی-سیاسی، همگی محصول غلبه منطق سیاسی بر منطق فنی و تخصصی بودند. برای مثال، رقابت میان شورای عالی انقلاب فرهنگی و وزارت آموزش و پرورش بر سر کنترل محتوای برنامه‌های درسی تربیت معلم، یکی از نمودهای

بارز این دوره است. در حالی که شورا بر انطباق محتوا با اصول ایدئولوژیک تأکید داشت، وزارتخانه گاهی با دغدغه‌های اجرایی و عملیاتی مواجه بود. این تعارض‌ها اغلب منجر به اتخاذ سیاست‌های مصالحه‌آمیز اما ناهماهنگ می‌شد.

تحلیل انتقادی: این الگو در راستای تحقق اهداف ایدئولوژیک نظام جدید و تربیت نسلی از معلمان متعهد به ارزش‌های انقلابی، تا حد زیادی موفق بود. اما این موفقیت به بهای سنگینی به دست آمد. اولاً، حاکمیت منطق سیاسی، منجر به کاهش توجه به معیارهای تخصصی و شایستگی‌های حرفه‌ای در گزینش و تربیت معلم شد. ثانیاً، رقابت و عدم هماهنگی میان نهادهای متعدد سیاست‌گذار، به گسست‌های نهادی و ناپایداری در سیاست‌ها دامن زد. ساختار تربیت معلم بارها دستخوش تغییر و تحول شد، مراکز جدیدی ایجاد و مراکز قدیمی منحل شدند، بدون آنکه یک چشم‌انداز بلندمدت و پایدار بر این تغییرات حاکم باشد. این دوره، پایه‌های تضعیف استقلال حرفه‌ای نهاد تربیت معلم و وابستگی آن به تصمیمات سیاسی را بنا نهاد.

دوره معاصر (از دهه ۱۳۸۰ تا کنون): آشفتگی الگوها و غلبه مدل‌های سیاسی و سطل زباله

دهه‌های اخیر را می‌توان دوران آشفتگی، عدم قطعیت و بحران‌های پی‌درپی در سیاست‌گذاری تربیت معلم نامید. در این دوره، تصمیمات سرنوشت‌ساز و اغلب متناقضی اتخاذ شده است که تحلیل آن‌ها نشانگر غلبه کامل الگوی «سیاسی» و ظهور پررنگ ویژگی‌های الگوی «سطل زباله» است.

زمینه تاریخی-سیاسی و منطق حاکم: این دوره با مجموعه‌ای از فشارهای متقاطع و پیچیده مشخص می‌شود: بحران‌های اقتصادی و محدودیت‌های شدید بودجه‌ای، نوسانات شدید در جمعیت دانش‌آموزی (ابتدا کاهش در دهه ۸۰ و سپس انفجار جمعیت در دهه ۹۰)، افزایش تکرر در مراکز قدرت و تشدید رقابت‌های جناحی میان دولت و مجلس. در چنین فضای بی‌ثبات و پرتنش، برنامه‌ریزی بلندمدت و عقلانی جای خود را به تصمیم‌گیری‌های مقطعی، واکنشی و بحران‌محور داده است (Heidari, 2023). بسیاری از تصمیمات این دوره را می‌توان با الگوی سطل زباله تبیین کرد؛ جایی که یک «مشکل» فوری (مانند بحران بازنشستگی معلمان و خالی ماندن کلاس‌ها)، یک «راه‌حل» از پیش موجود و جذاب (مانند جذب فارغ‌التحصیلان سایر دانشگاه‌ها)، یک «فرصت انتخاب» (مانند فصل تصویب بودجه یا نزدیکی به انتخابات) و «مشارکت‌کنندگانی» با منافع خاص (مانند نمایندگان مجلس که به دنبال ایجاد اشتغال در حوزه‌های انتخابیه خود هستند) به صورت تصادفی با هم تلاقی کرده و به یک سیاست شتاب‌زده منجر شده‌اند.

ویژگی‌ها و مصادیق (تحلیل سه تصمیم کلیدی):

توقف جذب دانشجویان در مراکز تربیت معلم (اواسط دهه ۸۰): این تصمیم که با منطق «عقلانیت محدود» و با هدف کوچک‌سازی دولت و کاهش هزینه‌ها اتخاذ شد، نمونه‌ای کلاسیک از بی‌توجهی به پیامدهای بلندمدت یک سیاست بود. تصمیم‌گیرندگان با تمرکز بر مشکل فوری (بار مالی)، مشکل بزرگ‌تری را برای آینده (بحران نیروی انسانی در دهه ۹۰) خلق کردند و عملاً زیرساخت‌های انباشته‌شده تربیت معلم کشور را برای چندین سال به تعطیلی کشاندند.

تأسیس دانشگاه فرهنگیان (۱۳۹۰) و انحلال ساختار قبلی: این تصمیم که در چارچوب سند تحول بنیادین (Supreme Council of the Cultural Revolution, 2012) اتخاذ شد، نمونه‌ای از یک تصمیم سیاسی بزرگ بود. با این حال، اجرای شتاب‌زده آن بدون فراهم کردن زیرساخت‌های لازم (از جمله هیئت علمی متخصص، فضای فیزیکی مناسب و بودجه کافی) و انحلال ساختار پیشین، منجر به یک دوره گذار پرآشوب شد. این تصمیم، بیش از آنکه حاصل یک برنامه‌ریزی تدریجی و مبتنی بر شواهد باشد، یک «راه‌حل کلان» بود که به یکباره برای حل «مشکل کیفیت» ارائه شد.

تصویب و اجرای گسترده «ماده ۲۸»: این ماده که به آموزش و پرورش اجازه می‌دهد فارغ‌التحصیلان سایر دانشگاه‌ها را پس از گذراندن یک دوره کوتاه‌مدت مهارت‌آموزی استخدام کند، تجسم کامل منطق سطل زباله و سیاست‌گذاری بحران‌محور است. این «راه‌حل» برای پاسخ به «مشکل» فوری کمبود معلم به کار گرفته شد، اما با نادیده گرفتن اصل تخصص در حرفه معلمی، به کیفیت نظام آموزشی آسیب‌های جدی وارد کرد (Maroufi et al., 2023).

(2023). این سیاست همچنین عرصه رقابت شدید سیاسی میان دولت (که به دنبال کنترل هزینه‌هاست) و مجلس (که به دنبال استخدام نیروهای حق‌التدریس و نهضتی از طریق تصویب قوانین الزام‌آور است) بوده است. تحلیل انتقادی: مشخصه اصلی این دوره، ناپایداری و تضاد سیاستی است. نظام تربیت معلم در یک دور باطل از تصمیمات شتاب‌زده و اصلاحات بی‌اثر گرفتار شده است. فقدان یک نهاد مقتدر و هماهنگ‌کننده، باعث شده تا هر بازیگری (دولت، مجلس، شورا) ساز خود را بزند و سیاست‌ها در تعارض با یکدیگر خنثی شوند (Pasalari et al., 2022). این آشفتگی در الگوهای تصمیم‌گیری، منجر به سردرگمی نهادی، افت شدید کیفیت معلمان ورودی، و از همه مهم‌تر، فقدان یک چشم‌انداز راهبردی و بلندمدت برای آینده حرفه معلمی در ایران شده است.

آسیب‌شناسی الگوهای تصمیم‌گیری مسلط و ضرورت گذار به الگوی جدید

تحلیل تاریخی و واکاوی اسناد سیاستی تربیت معلم نشان می‌دهد که فرآیند تصمیم‌گیری در این حوزه همواره در نوسان میان رویکردهای متمرکز دولتی، چانه‌زنی‌های سیاسی و واکنش‌های شتاب‌زده بوده است (Heidari, 2023). تشتت قوانین و غلبه این الگوهای ناکارآمد، پیامدهای منفی عمیق و پایداری بر پیکره نظام تربیت معلم برجای گذاشته است که در ادامه به کالبدشکافی آن‌ها می‌پردازیم.

تحلیل پیامدهای الگوهای غالب: چرخه‌ای از ناکارآمدی

گسست و ناپایداری سیاستی^۱: شاید مخرب‌ترین پیامد غلبه الگوی سیاسی، ناپایداری شدید سیاست‌ها باشد. از آنجا که تصمیمات محصول چانه‌زنی‌های سیاسی و ائتلاف‌های موقت هستند، با تغییر دولت‌ها، وزرا و نمایندگان مجلس، سیاست‌های کلان تربیت معلم نیز دستخوش تغییرات بنیادین می‌شوند. توقف چندساله جذب دانشجو در مراکز تربیت معلم در دولت نهم و دهم، و سپس تلاش شتاب‌زده برای جبران آن از طریق ماده ۲۸ در دولت‌های بعدی، نمونه‌ای آشکار از این گسست است (Heidari, 2023). این چرخه معیوب «آزمون و خطا»، مانع از شکل‌گیری یک مسیر توسعه پایدار، انباشت تجربه سیاستی و نهادهای سازای اصلاحات می‌شود و سیستم را همواره در حالت گذار و بی‌ثباتی نگه می‌دارد.

مشارکت نمایشی و به حاشیه راندن ذی‌نفعان کلیدی^۲: در الگوهای بوروکراتیک و سیاسی، صدای بازیگران اصلی میدان عمل یعنی معلمان، مدیران مدارس و حتی دانشگاهیان متخصص، به ندرت شنیده می‌شود. اگرچه در ظاهر ممکن است جلسات مشورتی برگزار شود، اما این مشارکت اغلب نمایشی و فاقد تأثیر واقعی بر تصمیم‌نهایی است (Woo et al., 2022). معلمان که در خط مقدم اجرای سیاست‌ها قرار دارند و با چالش‌های واقعی کلاس درس مواجه‌اند، از حلقه‌های اصلی تصمیم‌گیری حذف شده و به مجریان منفعل سیاست‌هایی تقلیل می‌یابند که گاهی با واقعیت‌های مدرسه هیچ تناسبی ندارد. این امر نه تنها سیستم را از دانش ارزشمند بدنه اجرایی محروم می‌کند، بلکه با کاهش احساس توانمندسازی و رفاه شغلی معلمان در محیط کار، میزان تعهد سازمانی آنان را نیز به شدت تقلیل می‌دهد (Yusoff et al., 2022).

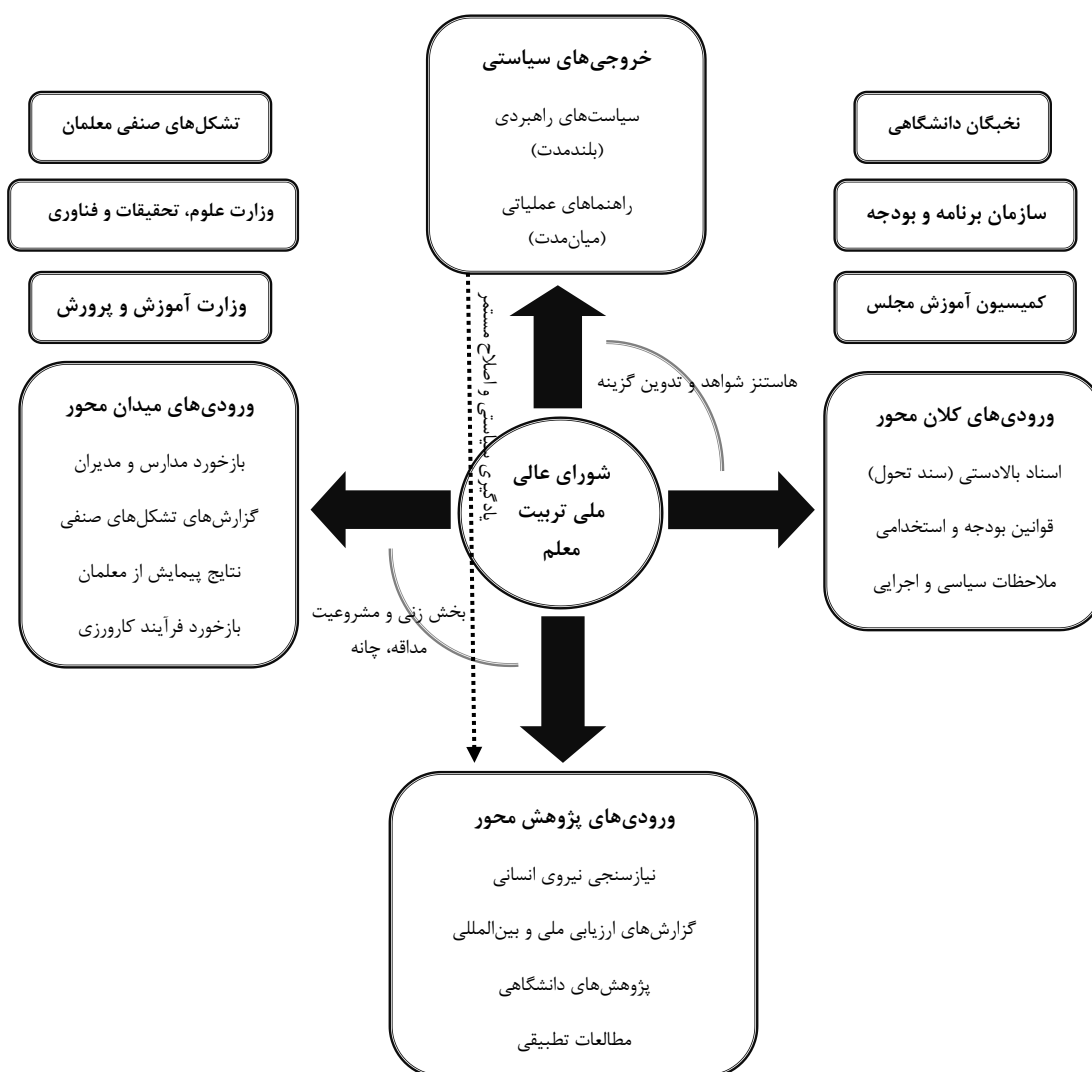
ضعف سیاست‌گذاری شواهد-محور^۳: غلبه منطق سیاسی بر منطق فنی، منجر به بی‌توجهی نظام‌مند به یافته‌های پژوهشی و داده‌های متقن می‌شود. بسیاری از تصمیمات سرنوشت‌ساز، نه بر اساس تحلیل‌های کارشناسی دقیق از نیازهای آینده، ارزیابی سیاست‌های پیشین یا مطالعات تطبیقی، بلکه تحت تأثیر فشارهای سیاسی کوتاه‌مدت، ملاحظات ایدئولوژیک و راه‌حل‌های سلیقه‌ای و غیرکارشناسی اتخاذ شده‌اند (Sleeter, 2014; Lindvall et al., 2025). برای مثال، علی‌رغم پژوهش‌های متعدد داخلی و بین‌المللی که بر اهمیت دوره چهارساله تربیت معلم به عنوان استاندارد طلایی تأکید دارند (UNESCO, 2015)، سیاست جذب معلم از طریق دوره‌های کوتاه‌مدت ماده ۲۸، نمونه بارز نادیده گرفتن شواهد به نفع یک راه‌حل سیاسی-بحرانی است. این رویکرد، سیاست‌گذاری را از یک فعالیت علمی-فنی به یک امر ذوقی و سیاسی تقلیل داده است.

1. Policy Discontinuity
2. Token Participation
3. Weakness in Evidence-Based Policymaking

بحران‌محوری به جای آینده‌پژوهی^۱: الگوی سطل زباله، بیش از همه، خود را در رویکرد بحران‌محور نظام تصمیم‌گیری نشان می‌دهد. سیستم به جای پیش‌بینی چالش‌های آینده (مانند موج بازنشستگی معلمان) و برنامه‌ریزی راهبردی برای مواجهه با آن‌ها، منتظر می‌ماند تا بحران به وقوع بپیوندد و سپس با راه‌حل‌های شتاب‌زده و موقتی به آن پاسخ می‌دهد (Karami, 2023). این تمرکز بر حل مشکلات فوری و آنی (مانند پر کردن کلاس‌های خالی به هر قیمتی)، همواره کیفیت را قربانی کمیت کرده و مانع از پرداختن به مسائل بنیادین و بلندمدت مانند ارتقای شایستگی‌های معلمان، اصلاح ساختاری برنامه‌های درسی یا ایجاد یک نظام توسعه حرفه‌ای کارآمد می‌شود.

به‌سوی الگوی تلفیقی-مشارکتی: ارائه یک چارچوب مفهومی جدید

برای برون‌رفت از این چرخه معیوب و ناکارآمد، نیازمند یک تغییر پارادایم در الگوی تصمیم‌گیری هستیم؛ گذار از مدل‌های متمرکز، سیاسی و واکنشی به سمت یک «الگوی تلفیقی-مشارکتی» که بر اصول حکمرانی شبکه‌ای و سیاست‌گذاری شواهد-محور استوار است. این الگو تلاش می‌کند تا عقلانیت فنی (مبتنی بر داده)، مشارکت همگانی (مبتنی بر حضور ذی‌نفعان) و واقع‌گرایی سیاسی (مبتنی بر محدودیت‌ها) را در یک چارچوب منسجم با یکدیگر آشتی دهد.



شکل ۱. مدل مفهومی حکمرانی شبکه‌ای برای تصمیم‌گیری تلفیقی-مشارکتی در سیاست‌گذاری تربیت معلم ایران

توضیح مدل مفهومی: این مدل، که از ساختارهای پیچیده حکمرانی مدرن الهام گرفته، یک سیستم پویا و چندلایه را برای سیاستگذاری تربیت معلم به تصویر می‌کشد. این مدل از یک هسته راهبری، سه لایه ورودی، یک لایه فرآیندی و یک لایه خروجی به همراه حلقه بازخورد تشکیل شده است.

هسته راهبری^۱: شورای عالی ملی تربیت معلم: این شورا، برخلاف نهادهای موجود که هر یک بخشی از پازل هستند، به عنوان یک نهاد دائمی، فراقوه‌ای و هماهنگ‌کننده عمل می‌کند. ترکیب این شورا باید به گونه‌ای طراحی شود که نمایندگان تمام‌الاختیار تمام بازیگران کلیدی را شامل شود: - **بازیگران دولتی:** وزارت آموزش و پرورش (به عنوان مجری اصلی و مصرف‌کننده نیروی انسانی)، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری (متولی دانشگاه‌ها و تولید دانش تخصصی)، سازمان برنامه و بودجه (متولی تأمین منابع مالی و انسانی) و نمایندگان کمیسیون آموزش مجلس شورای اسلامی (نهاد قانون‌گذار). - **بازیگران حرفه‌ای و علمی:** نمایندگان منتخب از تشکلهای صنفی معلمان (برای انعکاس صدای میدان)، اعضای برجسته هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان و دانشکده‌های علوم تربیتی (برای تضمین عمق علمی و نهادینه‌سازی رویکردهای پژوهش معلم‌محور در سیاستگذاری‌ها (Sadin & Jalilayan, 2025)) و رؤسای قطب‌های پژوهشی سیاستگذاری آموزشی.

لایه ورودی‌ها^۲: تصمیمات این شورا برآیند تلفیق سه جریان اطلاعاتی اصلی است:

- **جریان شواهد و داده‌ها (پژوهش‌محور):** این جریان شامل داده‌های کمی و کیفی متقن است، از جمله: گزارش‌های نیازسنجی نیروی انسانی در افق ۵ تا ۱۰ ساله، نتایج ارزیابی ملی و بین‌المللی عملکرد دانش‌آموزان، گزارش‌های ارزیابی عملکرد دانشگاه فرهنگیان و فارغ‌التحصیلان آن، و مرور نظام‌مند آخرین پژوهش‌های جهانی در حوزه تربیت معلم (World Bank, 2023).

- **جریان تجارب و نیازها (میدان‌محور):** این جریان دانش ضمنی و تجربی بدنه نظام آموزشی را به فرآیند تصمیم‌گیری تزریق می‌کند. سازوکارهای آن شامل گزارش‌های فصلی کانون‌های صنفی معلمان، نتایج پیمایش‌های منظم از معلمان و مدیران مدارس، و بازخوردهای ساختاریافته از فرآیند کارورزی دانشجویان معلمان.

- **جریان الزامات و محدودیت‌ها (کلان‌محور):** این جریان، تصمیمات را در بستر واقعیت‌های سیاسی و اقتصادی کشور قرار می‌دهد و شامل اسناد بالادستی (مانند سیاست‌های کلی نظام و سند تحول بنیادین Supreme Council of the Cultural Revolution, 2012)، قوانین بودجه سنواتی، و تحلیل ملاحظات و محدودیت‌های سیاسی و اجرایی دولت مستقر.

لایه فرآیندی^۳: در داخل شورا، تصمیم‌گیری طی یک فرآیند چندمرحله‌ای صورت می‌گیرد:

- سنتز شواهد: کمیته‌های تخصصی دائمی در دبیرخانه شورا، وظیفه تلفیق ورودی‌های سه‌گانه و تبدیل آن‌ها به گزارش‌های کارشناسی و گزینه‌های سیاستی را بر عهده دارند.

- مذاقه و مشروعیت‌بخشی: گزینه‌های سیاستی در صحن علنی شورا با حضور تمام اعضا به بحث و بررسی گذاشته می‌شود. این فرآیند، فرصتی برای چانه‌زنی و مذاکره میان دیدگاه‌های مختلف است تا تصمیمی که اتخاذ می‌شود، از حمایت و مشروعیت حداکثری برخوردار باشد.

لایه خروجی‌ها^۴: خروجی‌های شورا صرفاً ابلاغیه‌های کلی نیستند، بلکه مجموعه‌ای از اسناد سیاستی منسجم با افق‌های زمانی متفاوت‌اند:

- سیاست‌های راهبردی (بلندمدت): سند راهبردی ۱۰ ساله تربیت معلم کشور که جهت‌گیری‌های کلان را مشخص می‌کند.

1. Governing Core
2. Input Layer
3. Process Layer
4. Output Layer

- راهنماهای عملیاتی (میان‌مدت): آئین‌نامه‌ها و دستورالعمل‌های اجرایی برای مواردی چون برنامه درسی، گزینش و ارزشیابی.

- چارچوب‌های نظارت و ارزیابی (مستمر): شاخص‌های کمی و کیفی برای پایش مستمر اجرای سیاست‌ها و سنجش اثربخشی آن‌ها.

حلقه بازخورد^۱: مهم‌ترین بخش این مدل، حلقه بازخوردی است که نتایج حاصل از ارزیابی سیاست‌ها (در لایه خروجی) را مجدداً به جریان شواهد و داده‌ها (در لایه ورودی) بازمی‌گرداند. این سازوکار، یادگیری سیاستی را نهادینه کرده و امکان اصلاح و بهبود مستمر سیاست‌ها را بر اساس شواهد واقعی فراهم می‌کند.

چالش‌های احتمالی پیاده‌سازی: البته پیاده‌سازی چنین الگویی بدون چالش نخواهد بود. موفقیت این الگو مستلزم وجود اراده سیاسی قوی در سطح کلان برای تفویض اختیار واقعی به چنین شورایی و پذیرش خروجی‌های آن است. همچنین، باید بر مقاومت‌های بوروکراتیک از سوی نهادهایی که به طور سنتی این حوزه را در انحصار خود داشته‌اند، غلبه کرد. این امر نیازمند قانون‌گذاری دقیق برای تضمین جایگاه حقوقی، استقلال عمل و الزام‌آور بودن تصمیمات این شورا برای تمامی دستگاه‌ها است.

بحث و نتیجه‌گیری

این مقاله با هدف کالبدشکافی الگوهای تصمیم‌گیری در سیاست‌گذاری تربیت معلم ایران انجام شد. بر اساس آنچه در بخش یافته‌ها و اکاوی سیر تاریخی اسناد مطرح گردید، تحلیل‌ها نشان داد که این حوزه، به‌ویژه در دهه‌های اخیر، از فقدان یک الگوی منسجم، عقلانی و مشارکتی رنج برده است. غلبه الگوهای بوروکراتیک، سیاسی و ویژگی‌های مدل سطل زباله، نظام تربیت معلم را با چالش‌های بنیادینی چون ناپایداری سیاستی، کیفیت نازل و بحران نیروی انسانی مواجه کرده است.

در تبیین و استدلال پیرامون این نتایج باید گفت که یافته‌های این پژوهش، در همسویی کامل با ادبیات جهانی سیاست‌گذاری آموزشی (e.g., UNESCO, 2015; World Bank, 2023; Shoib et al., 2025) است و بر این نکته صحنه می‌گذارد که اصلاحات پایدار در آموزش، بیش از آنکه نیازمند تغییرات جزئی در محتوا و روش باشد، مستلزم تحول بنیادین در فرآیندها و ساختارهای تصمیم‌گیری است. از سوی دیگر، این نتایج در ناهم‌سویی آشکار با رویکردهای تمرکزگرا و تقلیل‌گرایانه‌ای قرار دارد که سیاست‌گذاری را تنها به ابزاری برای مدیریت بحران‌های کوتاه‌مدت تقلیل می‌دهند. نظام تربیت معلم ایران در دوره‌های مختلف تاریخی، محصول الگوهای تصمیم‌گیری‌ای بوده که هر یک در زمان خود منطقی به نظر می‌رسیدند؛ الگوی عقلانی-بوروکراتیک برای ایجاد یکپارچگی در دولت مدرن، الگوی سیاسی برای بازسازی ایدئولوژیک پس از انقلاب، و الگوی سطل زباله برای مدیریت بحران‌های فوری. با این حال، تداوم این الگوها در دنیای پیچیده امروز، آن‌ها را به موانع اصلی توسعه تبدیل کرده است.

از جمله نوآوری‌های کلیدی این پژوهش، گذر از نقدهای مرسوم و ارائه مدل «تلفیقی-مشارکتی» پیشنهادی است. این مدل، تلاشی است برای ترسیم یک چشم‌انداز جدید که در آن تصمیمات نه بر اساس فشارهای کوتاه‌مدت سیاسی یا راه‌حل‌های دم‌دستی، بلکه بر پایه تلفیق شواهد پژوهشی، مشارکت واقعی ذی‌نفعان و یک افق راهبردی بلندمدت اتخاذ شوند. این گذار، نیازمند یک تغییر پارادایم از «حکومت کردن بر آموزش» به «حکمرانی برای آموزش» است؛ تغییری که در آن سیستم آموزشی با فاصله گرفتن از مدیریت انحصاری، به سمت الگوهای رهبری توزیع‌شده و حمایت از عاملیت و رفاه معلمان حرکت می‌کند (Ghamrawi et al., 2026). البته در مسیر انجام این مطالعه محدودیت‌هایی نظیر عدم شفافیت در برخی رویه‌های تقنینی و دشواری در دسترسی به مشروح کامل مذاکرات پشت‌پرده نهادهای تصمیم‌گیر وجود داشت که می‌تواند در مطالعات بعدی مد نظر قرار گیرد.

بر اساس تحلیل‌های انجام‌شده، پیشنهاد‌های کاربردی و پژوهشی زیر ارائه می‌گردد:

پیشنهاد‌های کاربردی (برای سیاست‌گذاران):

۱. تشکیل «شورای عالی ملی تربیت معلم»: اولین و مهم‌ترین گام، ایجاد این نهاد با جایگاه قانونی مستحکم و اختیارات واقعی برای هماهنگی و راهبری یکپارچه است. این شورا باید دبیرخانه‌ای قوی و مستقل برای پشتیبانی کارشناسی داشته باشد.
 ۲. نهادینه‌سازی سیاست‌گذاری شواهد-محور: ایجاد سازوکارهای الزام‌آور برای تزریق شواهد پژوهشی به فرآیند تصمیم‌گیری، مانند تأسیس دفاتر مستقل «ارزیابی تأثیرات سیاست» در آموزش و پرورش و الزام نهاد‌های تصمیم‌گیر به پیوست کارشناسی برای تمام مصوبات خود.
 ۳. تقویت نقش قانونی ذی‌نفعان: بازنگری در قوانین برای به رسمیت شناختن جایگاه تشکل‌های صنفی معلمان و نهاد‌های علمی به عنوان شرکای راهبردی در فرآیند سیاست‌گذاری، نه صرفاً گروه‌های مشورتی.
 ۴. تدوین و پایش سند راهبردی بلندمدت: تدوین یک «سند راهبردی ملی تربیت معلم» با افق حداقل ۱۰ ساله که جهت‌گیری‌های کلان را مشخص کرده و در برابر تغییرات سلیقه‌ای دولت‌ها و مدیران مصون باشد و اجرای آن به طور مستمر توسط شورای عالی پایش شود.
- پیشنهاد‌های پژوهشی (برای محققان):
۱. تحلیل‌های موردی عمیق: انجام مطالعات کیفی عمیق برای تحلیل فرآیند واقعی تصمیم‌گیری در نهاد‌های خاص سیاست‌گذار (مانند شورای عالی انقلاب فرهنگی یا کمیسیون آموزش مجلس) برای فهم دقیق‌تر سازوکارهای قدرت و نفوذ.
 ۲. پژوهش‌های تطبیقی: انجام پژوهش‌های تطبیقی دقیق در زمینه الگوهای تصمیم‌گیری و ساختارهای حکمرانی تربیت معلم در کشورهای موفق (مانند فنلاند یا سنگاپور) و ارائه دلالت‌های بومی‌سازی شده آن برای ایران با بهره‌گیری از داده‌های مطالعات بین‌المللی و میان‌فرهنگی (e.g., Uztemur et al., 2026).
 ۳. تحلیل شبکه بازیگران: استفاده از روش‌شناسی تحلیل شبکه اجتماعی برای ترسیم نقشه بازیگران رسمی و غیررسمی و تحلیل شبکه‌های نفوذ در شکل‌دهی به سیاست‌های تربیت معلم.
 ۴. ارزیابی اثربخشی سیاست‌ها: انجام پژوهش‌های ارزیابانه برای سنجش تأثیرات واقعی سیاست‌های کلیدی گذشته (مانند ماده ۲۸) بر کیفیت آموزش، با استفاده از روش‌های کمی و کیفی دقیق (Yazdani et al., 2022).

مشارکت نویسندگان

نویسنده اول (نویسنده مسئول): ۶۰ درصد؛ مسئولیت ایده‌پردازی اولیه، طراحی چارچوب مفهومی، تحلیل نهایی منابع و تدوین پیش‌نویس اولیه بخش‌های آسیب‌شناسی را بر عهده داشت.

نویسنده دوم: ۴۰ درصد؛ مسئولیت بازبینی انتقادی محتوای علمی، ارائه مشاوره‌های راهبردی در تحلیل اسناد بالادستی، هدایت فرآیند سیاست‌پژوهی و نظارت بر ارتقای کیفی نسخه نهایی مقاله را بر عهده داشت.

تشکر و قدردانی

نویسندگان این مقاله بر خود لازم می‌دانند از تمامی اساتید و پژوهشگرانی که با راهنمایی‌های ارزشمند خود، مسیر این تحقیق را هموار نمودند، صمیمانه قدردانی نمایند.

تعارض منافع

«هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است».

References

- Allison, G. T. (1971). *Essence of Decision: Explaining the Cuban Missile Crisis*. Boston: Little, Brown.
- Cohen, M. D., March, J. G., & Olsen, J. P. (1972). A Garbage Can Model of Organizational Choice. *Administrative Science Quarterly*, 17(1), 1–25. <https://doi.org/10.2307/2392088>
- Ghamrawi, N., Shal, T., Dahhan, M. L., & Ghamrawi, N. A. R. (2026). The silent emotional engine: Wellbeing at the core of teacher leadership. *International Journal of Wellbeing*, 16(1), 1-19. <https://doi.org/10.5502/ijw.v16i1.5341>
- Heidari, A. R. (2023). Analysis of Iran's teacher education policy-making system based on the educational governance model. *Journal of Countries Studies*, 2(1), 117-160. [In Persian]. <https://doi.org/10.22059/jcountst.2023.367071.1070>
- Howlett, M., Ramesh, M., & Perl, A. (2009). *Studying Public Policy: Policy Cycles and Policy Subsystems*. Oxford: Oxford University Press.
- Jalali, Z. S., Tajik, L., & Marandi, S. S. (2024). Evolution of EFL Teacher Education In Iran: An Inquiry into the Ministry of Education's Teacher Education Developmental Trajectories. *Iranian Journal of Applied Language Studies*, 17(1), 1-34. <https://doi.org/10.22111/ijals.2024.49756.2470>
- Karami, Z. (2023). Providing a conceptual framework for designing a future-based curriculum. *Journal of Teacher Education Policy Studies*, 6(4), 29-52. [In Persian]. <https://doi.org/10.48310/edup.2024.15603.1403>
- Konuralp, H., & Topping, K. J. (2023). Underlying factors influencing the quality of online EFL teaching in higher education: An Iranian case study. *Interchange*, 54, 353-377. <https://doi.org/10.1007/s10780-023-09499-3>
- Lindblom, C. E. (1959). The Science of "Muddling Through". *Public Administration Review*, 19(2), 79–88. <https://doi.org/10.2307/973675>
- Lindvall, J., Kirsten, N., Ryve, A., & Gustafsson, J.-E. (2025). A critical review and meta-analysis of studies investigating the effects of the professional development teachers typically receive. *Studies in Educational Evaluation*, 86, 101482. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2025.101482>
- Maroufi, Y., Mohammadpour, E., & Haidari, S. (2023). Comparison of Teacher Recruitment, Retention, and Training Policies from School Principals' Perspective. *Journal of Teacher's Professional Development*, 8(3), 39-64. [In Persian]. <https://doi.org/10.48310/tpd.2024.15142.1527>
- Musavi Khatir, S. J., Alamolhoda, J., & Hoseyni, M. (2025). Identification of solutions and policy implications for the promotion of Farhangian University. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 31(2), 129-147. [In Persian]. <https://doi.org/10.61838/KMAN.IRPHE.31.2.7>
- OECD. (2024). *Education Policy Outlook 2024: Reshaping Teaching into a Thriving Profession from ABCs to AI*. OECD Publishing.
- Pasalari, H., Azizi, N., & Gholami, K. (2022). A Comparative Analysis of Policy Frameworks and Admission Procedures in the Teacher Education System of England, Finland, Iran and Japan. *Iranian Journal of Comparative Education*, 6(1), 2266-2284. <https://doi.org/10.22034/IJCE.2022.246250.1209>

- Rhodes, R. A. W. (1996). The New Governance: Governing without Government. *Political Studies*, 44(4), 652–667. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9248.1996.tb01747.x>
- Rusta, S., Hashemi, S. A., Qaltash, A., & Mashinchi, A. A. (2023). Presenting the model of student teacher training approaches based on the general policies of the education system. *Quarterly Journal of The Macro and Strategic Policies*, 11(3), 519-560. [In Persian]. <https://doi.org/10.30507/JMSP.2023.359949.2479>
- Sadin, A. A., & Jaliliyan, S. (2025). Identifying the dimensions of research excellence of teacher education faculty members in the shadow of teacher-centered research by explaining the current situation in a mixed exploratory method. *Journal of Teacher Education Policy Studies*, 7(1), 79-102. [In Persian]. <https://doi.org/10.48310/edup.2025.19808.1430>
- Salimi, E. A., & Rahimi Rad, M. (2024). Nurturing multiculturalism in Iranian EFL teacher education: an in-depth scrutiny of experts' and teachers' perceptions. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 9(9). <https://doi.org/10.1186/s40862-023-00231-3>
- Sarghini, A., Talebi, B., & Hoseinzade, O. (2023). Elements of the educational policy model in schools (a systematic review). *Journal of Education and Health Promotion*, 12(1), 42. https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_221_22
- Shoib, N. A. M., Talip, R., & Sukor, N. (2025). Decision Making and Educational Leadership: A Comprehensive Systematic Review. *International Journal of Education, Psychology and Counseling*, 10(57), 933-959. <https://doi.org/10.35631/IJEPC.1057060>
- Simon, H. A. (1957). *Models of Man: Social and Rational*. New York: John Wiley & Sons.
- Simon, H. A. (1976). *Administrative Behavior: A Study of Decision-Making Processes in Administrative Organization* (3rd ed.). New York: Free Press.
- Sleeter, C. (2014). Toward Teacher Education Research That Informs Policy. *Educational Researcher*, 43(3), 146–153. <https://doi.org/10.3102/0013189X14528752>
- Supreme Council of the Cultural Revolution. (2012). *Strategic Document of Transformation in Education System*. [In Persian]
- UNESCO. (2015). *Teacher Policy Development Guide*. UNESCO.
- Uztemur, S., Gökalp, A., İlğan, A., & Dinç, E. (2026). Leadership, autonomy, and organizational trust as predictors of teacher wellbeing and job satisfaction: a cross-cultural study based on PISA 2022 data. *Frontiers in Psychology*, 16, 1703458. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1703458>
- Woo, H., LeTendre, G., Byun, S., & Schussler, D. (2022). Teacher Leadership - Collective Actions, Decision-Making and Well-being. *International Journal of Teacher Leadership*, 11(1), 29-49.
- World Bank. (2023). *Making Teacher Policy Work: A Guide for Policy Design and Implementation*. World Bank.
- Yazdani, H., Ghafoori, A., & Radmanesh, N. (2022). Evaluating the Effectiveness of In-Service Programming Courses for Teachers based on the Kirkpatrick Model. *Journal*

of Teacher Education Policy Studies, 5(4), 65-88. [In Persian]. DOR: 20.1001.1.26457725.1401.5.4.3.8

Yusoff, S. M., Tengku-Arifin, T. F., & Noman, M. (2022). Principals' contextual leadership on teachers' organizational commitment: Teacher empowerment and teachers' workplace well-being as a serial mediator. *The Journal of Management Theory and Practice*, 3(3), 43-56. <https://doi.org/10.37231/jmtp.2022.3.3.268>