



"Teacher Education Policy Laboratory: A New Framework for Transforming Teacher Education Governance in Iran"

S. R. Aghili * ¹, M. Abbasi ²

1. Corresponding Author, Faculty of Educational Sciences Department, Shahid Chamran, Farhangian University, Tehran, Iran. Sr.aghili@cfu.ac.ir

2. Member of the Educational Sciences Department, Shahid Chamran, Farhangian University, Tehran, Iran. mahmoud.abbasi7665@gmail.com

ABSTRACT

Keywords

Laboratory ,
Policymaking ,
Teacher Education ,
Futures Studies ,
Institutional Memory.

¹ . Corresponding author
Sr.aghili@cfu.ac.ir

Received: 2025/09/28

Reviewed: 2025/11/11

Accepted: 2025/11/26

Published online: 2026/06/10

Global developments in education, such as the spread of new technologies, artificial intelligence, problem-based learning, and the emergence of 21st century competencies, have highlighted the need for a fundamental review of teacher education policymaking. The main issue of this research is that teacher education policymaking in Iran, like many educational systems, lacks agile, learning, and evidence-based mechanisms, and policies are often implemented without recording experiences, analyzing outcomes, and utilizing valid data; a situation that leads to repetition of errors, slow reforms, and inability to adapt to emerging needs. This research aims to explain the role of the "policy laboratory" in promoting teacher education policymaking and transforming it into an agile, learning, and future-oriented system. The research method is based on the analysis of global documents related to the future of teacher education and the examination of new policymaking models, including data analysis, scenario writing, and behavioral simulation. The findings show that the policy laboratory can transform the structure of teacher education through behavioral modeling and simulation to predict unintended consequences, designing diverse and flexible pathways, revising teacher education programs based on 21st century competencies, replacing traditional assessments with performance-based models and feedback, and continuous and personalized professional development. Also, by systematically recording data, experiences, mistakes, and successes, the policy laboratory creates a kind of institutional memory that prevents the repetition of past mistakes and provides the basis for organizational learning. The conclusion of the study shows that the policy laboratory is able to transform teacher education policymaking from an administrative and slow system to an agile, evidence-based system that is compatible with the future of education.

ISSN (Online): 2645-7164

DOI: 10.48310/edup.2026.23397.1473

Citation (APA): Aghili, S. R. and Abbasi, M. (2026). "Teacher Education Policy Laboratory: A New Framework for Transforming Teacher Education Governance in Iran". *Teacher Education Policy*, 8 (1), 17 - 41 .

 <https://doi.org/10.48310/edup.2026.23397.1473>

آزمایشگاه سیاست‌گذاری در تربیت معلم: چارچوبی نو برای تحول حکمرانی تربیت معلم در ایران

سید رمضان عقیلی،^{۱*} محمود عباسی،^۲

۱. نویسنده مسئول، هیئت علمی گروه علوم تربیتی، پردیس شهید چمران، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. Sr.aghili@cfu.ac.ir

۲. عضو گروه علوم تربیتی، پردیس شهید چمران، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. mahmoud.abbasi7665@gmail.com

چکیده

تحولات جهانی در آموزش، از قبیل گسترش فناوری های نوین، هوش مصنوعی، یادگیری مبتنی بر حل مسئله و ظهور شایستگی های قرن بیست و یکم، ضرورت بازنگری بنیادین در سیاست گذاری تربیت معلم را برجسته ساخته است. مسئله اصلی این پژوهش آن است که سیاست گذاری تربیت معلم در ایران همانند بسیاری از نظام های آموزشی، فاقد سازوکارهای چابک، یادگیرنده و مبتنی بر شواهد است و سیاست ها غالباً بدون ثبت تجربه ها، تحلیل پیامدها و بهره گیری از داده های معتبر اجرا می شوند؛ وضعیتی که به تکرار خطاها، کندی اصلاحات و ناتوانی در انطباق با نیازهای نوظهور منجر می گردد. این پژوهش با هدف تبیین نقش "آزمایشگاه سیاست گذاری" در ارتقای سیاست گذاری تربیت معلم و تبدیل آن به یک نظام چابک، یادگیرنده و آینده محور انجام شده است. روش پژوهش مبتنی بر تحلیل اسناد جهانی مرتبط با آینده تربیت معلم و بررسی مدل های نوین سیاست گذاری، شامل تحلیل داده، سناریونویسی و شبیه سازی رفتاری است. یافته ها نشان می دهد آزمایشگاه سیاست گذاری می تواند از طریق مدل سازی و شبیه سازی رفتاری برای پیش بینی پیامدهای ناخواسته، طراحی مسیرهای متنوع و انعطاف پذیر، بازنگری برنامه های تربیت معلم بر اساس شایستگی های قرن بیست و یکم، جایگزینی ارزیابی های سنتی با الگوهای مبتنی بر عملکرد و بازخورد و توسعه حرفه ای مستمر و شخصی سازی شده، ساختار تربیت معلم را متحول سازد. همچنین آزمایشگاه سیاست گذاری با ثبت نظام مند داده ها، تجربه ها، خطاها و موفقیت ها، نوعی حافظه نهادی ایجاد می کند که از تکرار خطاهای گذشته جلوگیری کرده و زمینه یادگیری سازمانی را فراهم می آورد. نتیجه گیری پژوهش نشان می دهد آزمایشگاه سیاست گذاری قادر است سیاست گذاری تربیت معلم را از یک نظام اداری و کند به یک نظام چابک، مبتنی بر شواهد و سازگار با آینده آموزش تبدیل کند.

واژه های کلیدی

آزمایشگاه، سیاست گذاری، تربیت معلم، آینده پژوهی، حافظه نهادی

۱. نویسنده مسئول:

Sr.aghili@cfu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۷/۰۶

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۸/۲۰

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۹/۰۵

تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۳/۲۰

شماره صفحات: ۴۱-۱۷

DOI: 10.48310/edup.2026.23397.1473

شاپا الکترونیکی: ۷۱۶۴-۲۶۴۵



©2026 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publishers.

۱) مقدمه

نظام‌های آموزشی در جهان امروز با مجموعه‌ای از مسائل پیچیده، چندلایه و به هم پیوسته مواجه‌اند که حل آن‌ها صرفاً با اصلاحات سطحی یا تصمیم‌گیری‌های کوتاه‌مدت امکان‌پذیر نیست. در سطح جهانی، آزمایشگاه سیاست‌گذاری به عنوان یکی از نوآورانه‌ترین ابزارهای حکمرانی عمومی مطرح شده‌اند. این آزمایشگاه‌ها با ترکیب روش‌هایی همچون طراحی مشارکتی، تحلیل داده‌محور، آینده‌پژوهی، سناریونویسی و آزمایش سیاستی، امکان طراحی، شبیه‌سازی و اصلاح سیاست‌ها پیش از اجرا را فراهم می‌کنند (McGann, Blomkamp & Lewis, 2018, p.250). هدف اصلی آن‌ها کاهش خطاهای سیاستی، افزایش کارآمدی تصمیمات، تقویت مشارکت ذینفعان و ایجاد سازوکارهای یادگیری نهادی است. با وجود گسترش این رویکرد در حوزه‌های مختلف حکمرانی، کاربرد آن در حوزه تربیت معلم به ویژه در زمینه طراحی سیاست‌های کلان تربیت معلم کمتر مورد توجه قرار گرفته است. تجربه کشورهای موفق نشان می‌دهد که کیفیت نظام آموزشی به طور مستقیم با کیفیت نظام تربیت معلم پیوند دارد و هرگونه تحول پایدار در آموزش و پرورش، از مسیر تحول در تربیت معلم می‌گذرد (Schleicher, 2018, p.7). از این رو، سیاست‌گذاری تربیت معلم نه یک موضوع اجرایی، بلکه یک مسئله حکمرانی است که نیازمند رویکردهای نوآورانه، شواهدمحور و آینده‌نگر است.

تجربه داخلی ایران نیز نشان می‌دهد تربیت معلم طی سال‌های اخیر با چالش‌هایی ساختاری و سیاستی مواجه بوده است؛ چالش‌هایی همچون ناهماهنگی نهادی، نبود انسجام سیاستی، تصمیم‌گیری‌های مقطعی، ضعف در بهره‌گیری از داده و شواهد و فقدان سازوکارهای یادگیری سیاستی (خسروی، ۱۴۰۰، ص. ۲۳-۲۴). این وضعیت موجب شده است که سیاست‌گذاری تربیت معلم در بسیاری موارد واکنشی، بخشی‌نگر و فاقد پشتوانه تحلیلی کافی باشد. در نتیجه، اصلاحات تربیت معلم اغلب ناپایدار، جزیره‌ای و فاقد پیوستگی راهبردی است و امکان شکل‌گیری چرخه‌ای از یادگیری نهادی و تصمیم‌سازی مبتنی بر شواهد فراهم نمی‌شود. این شرایط ضرورت بهره‌گیری از رویکردهای نوین حکمرانی را بیش از پیش برجسته می‌کند.

در چنین زمینه‌ای، مسئله اصلی پژوهش حاضر این است که آزمایشگاه سیاست‌گذاری در تربیت معلم باید چه مؤلفه‌ها، کارکردها و سازوکارهایی داشته باشد تا بتواند به تحول حکمرانی تربیت معلم در ایران کمک کند؟

۱-۱) ضرورت و اهمیت مسئله

مسئله این پژوهش از آن جهت اهمیت بنیادین دارد که حکمرانی تربیت معلم در ایران با مجموعه‌ای از چالش‌های ساختاری، کارکردی و دانشی مواجه است؛ چالش‌هایی که مانع از کارآمدی سیاست‌ها و ناتوانی در پاسخ‌گویی به تحولات سریع محیط آموزشی شده‌اند. نخست، سیاست‌گذاری تربیت معلم در ایران عمدتاً در قالب فرایندهای خطی، اداری و غیرتعاملی انجام می‌شود و همین امر موجب شکل‌گیری شکاف عمیق میان سیاست و اجرا شده است. سیاست‌ها اغلب بدون آزمون میدانی، بدون تحلیل پیامدهای احتمالی و بدون دریافت بازخورد از ذینفعان اصلی (معلمان، مدارس، دانشگاه‌های تربیت معلم) طراحی می‌شوند؛ در نتیجه، بسیاری از سیاست‌ها در مرحله اجرا با مقاومت، ناکارآمدی یا پیامدهای ناخواسته مواجه می‌گردند. این وضعیت نشان می‌دهد که نظام سیاست‌گذاری تربیت معلم نیازمند سازوکاری نوین است که بتواند این شکاف تاریخی را کاهش دهد و سیاست‌ها را به واقعیت‌های عملی نزدیک‌تر سازد.

از سوی دیگر، تحولات جهانی در حوزه آموزش از قبیل گسترش هوش مصنوعی، یادگیری ترکیبی، مهارت‌های قرن بیست و یکم، تغییرات جمعیتی و اجتماعی و رقابت فزاینده نظام‌های آموزشی ایجاب می‌کند که سیاست‌گذاری تربیت معلم در ایران از حالت ایستا و واکنشی خارج شده و به سمت رویکردهای آینده‌نگر، چابک و مبتنی بر شواهد حرکت کند. در چنین شرایطی، آزمایشگاه سیاست‌گذاری به عنوان یک سازوکار میانجی و نوآورانه می‌تواند نقش تعیین‌کننده‌ای در ارتقای ظرفیت حکمرانی تربیت معلم ایفا کند. این آزمایشگاه با گردآوری و یکپارچه‌سازی داده‌های کمی و کیفی، شبیه‌سازی پیامدهای سیاست‌ها پیش از اجرا، ایجاد چرخه‌های بازخورد مستمر و فراهم‌سازی امکان اصلاح سریع سیاست‌ها، می‌تواند سیاست‌گذاری تربیت معلم را از یک فرایند اداری و کند به یک چرخه یادگیرنده، تطبیقی و آینده‌محور تبدیل کند.

اهمیت مسئله از آن جهت دوچندان می‌شود که تاکنون در ایران چارچوبی مشخص، علمی و نظام‌مند برای طراحی آزمایشگاه سیاست‌گذاری در تربیت معلم وجود نداشته است. پژوهش حاضر با تمرکز بر مؤلفه‌ها، کارکردها و سازوکارهای موردنیاز این آزمایشگاه، می‌تواند خلأ نظری موجود را پر کند و مبنایی برای توسعه چارچوب‌های علمی در حوزه حکمرانی تربیت معلم فراهم سازد. این پژوهش نه تنها به غنای رویکرد علمی کمک می‌کند، بلکه از منظر عملی نیز به ارتقای کیفیت تربیت معلم، کاهش نابرابری‌های آموزشی، افزایش کارآمدی سیاست‌ها و توانمندسازی نظام آموزشی برای مواجهه با تحولات جهانی منجر خواهد شد.

۲-۱) مبانی نظری پژوهش

تحول در حکمرانی تربیت معلم نیازمند بهره‌گیری از چارچوب‌های نظری است که بتوانند پیچیدگی، چندلایگی و پویایی سیاست‌گذاری آموزشی را تبیین کنند. مبانی نظری این پژوهش بر سه حوزه اصلی استوار است: "نظریه‌های حکمرانی آموزشی"، "نظریه‌های سیاست‌گذاری عمومی" و "رویکرد نوین آزمایشگاه سیاست‌گذاری". این سه حوزه در کنار هم چارچوبی فراهم می‌کنند که بتوان بر اساس آن، مدل بومی آزمایشگاه سیاست‌گذاری در تربیت معلم را طراحی کرد.

۱-۳) نظریه‌های حکمرانی آموزشی

حکمرانی آموزشی به مجموعه سازوکارها، نهادها، فرآیندها و روابطی اشاره دارد که تصمیم‌گیری، اجرا و ارزیابی سیاست‌های آموزشی را هدایت می‌کنند (UNESCO, 2017, p.28). نظریه‌های حکمرانی آموزشی بر این فرض استوارند که نظام‌های آموزشی در جهان امروز با پیچیدگی فزاینده‌ای مواجه‌اند و برای مدیریت این پیچیدگی، نیازمند سازوکارهایی هستند که هماهنگی نهادی، مشارکت ذینفعان، شفافیت و پاسخ‌گویی را تقویت کنند. در این چارچوب، تربیت معلم یکی از حساس‌ترین حوزه‌های حکمرانی آموزشی است؛ زیرا کیفیت معلمان، کیفیت کل نظام آموزشی را تعیین می‌کند. نظریه‌های حکمرانی شبکه‌ای، حکمرانی مشارکتی و حکمرانی شواهدمحور تأکید می‌کنند که سیاست‌گذاری تربیت معلم باید بر پایه تعامل میان نهادهای مختلف، استفاده از داده و شواهد و مشارکت فعال ذینفعان شکل گیرد.

۲-۳) نظریه‌های سیاست‌گذاری عمومی

سیاست‌گذاری عمومی در دهه‌های اخیر از مدل‌های خطی و سنتی فاصله گرفته و به سمت مدل‌های چرخشی، تعاملی، یادگیرنده و آزمایشی حرکت کرده است (Ansell & Bartenberger, 2016, p.62-63). نظریه‌هایی مانند "سیاست‌گذاری تطبیقی"، "سیاست‌گذاری یادگیرنده"، "سیاست‌گذاری مشارکتی" و "سیاست‌گذاری مبتنی بر طراحی" بر این نکته تأکید دارند که سیاست‌ها باید در چرخه‌ای پویا شامل تشخیص مسئله، طراحی، آزمایش، بازنگری و اصلاح شکل گیرند. این نظریه‌ها بر این فرض استوارند که سیاست‌گذاری در محیط‌های پیچیده نمی‌تواند صرفاً بر تحلیل‌های نظری یا تصمیم‌گیری‌های متمرکز تکیه کند؛ بلکه نیازمند آزمایش، شبیه‌سازی و مشارکت واقعی ذینفعان است.

۳-۳) رویکرد نوین آزمایشگاه سیاست‌گذاری

آزمایشگاه سیاست‌گذاری یکی از نوآورانه‌ترین ابزارهای حکمرانی عمومی در دهه اخیر است که بر چند اصل کلیدی استوار است:

- اصل داده‌محوری: تصمیم‌گیری باید بر پایه داده، شواهد و تحلیل‌های دقیق باشد.
- اصل یادگیری نهادی: سیاست‌گذاری باید فرآیندی یادگیرنده باشد که از خطاها و بازخوردها تغذیه می‌کند.
- اصل طراحی مشارکتی: سیاست‌ها باید با مشارکت ذینفعان طراحی شوند، نه برای آن‌ها.
- اصل آینده‌نگری: سیاست‌ها باید پیامدهای بلندمدت و سناریوهای مختلف آینده را در نظر بگیرند.

- اصل آزمایش سیاستی: سیاست‌ها پیش از اجرا باید در محیط‌های کنترل‌شده یا شبیه‌سازی‌شده آزمایش شوند (OECD, 2020, p.18-20).

۳-۱) اهداف، سوالات و فرضیه‌های پژوهش

این مطالعه با هدف کمک به درک عمیق‌تر از چگونگی استفاده از آزمایشگاه سیاست‌گذاری در تربیت معلم به دنبال یافتن پاسخ به پرسش‌های پژوهش می‌باشد. پرسش‌های پژوهش عبارتند از:

۱. آزمایشگاه سیاست‌گذاری در تربیت معلم باید چه مؤلفه‌ها، کارکردها و سازوکارهایی داشته باشد تا بتواند به تحول حکمرانی تربیت معلم در ایران کمک کند؟
۲. مؤلفه‌های اصلی یک آزمایشگاه سیاست‌گذاری کارآمد در تربیت معلم کدام‌اند؟
۳. آزمایشگاه سیاست‌گذاری چه کارکردهایی باید داشته باشد تا بتواند کیفیت سیاست‌گذاری تربیت معلم را ارتقا دهد؟
۴. این آزمایشگاه از چه طریق می‌تواند سیاست‌گذاری تربیت معلم را جابک، داده‌محور و آینده‌نگر کند؟
۴. سازوکارهای عملیاتی آزمایشگاه سیاست‌گذاری برای تعامل با نهادهای آموزشی، دانشگاه‌های تربیت معلم و مدارس چیست؟
۵. الگوی مناسب آزمایشگاه سیاست‌گذاری برای شرایط نظام آموزشی ایران چه ویژگی‌هایی دارد؟

۲) پیشینه پژوهش

رویکرد های پژوهشی مرتبط با آزمایشگاه سیاست‌گذاری طی دو دهه اخیر در سطح جهانی رشد قابل‌توجهی داشته است. این رویکرد در اروپا و آمریکای شمالی شکل گرفت؛ جایی که دولت‌ها برای مواجهه با پیچیدگی‌های روزافزون حکمرانی، به‌ویژه در حوزه‌هایی مانند سلامت، محیط‌زیست، نوآوری اجتماعی و خدمات عمومی به دنبال سازوکارهایی نوین برای طراحی و ارزیابی سیاست‌ها بودند. گزارش‌های سازمان همکاری و توسعه اقتصادی (OECD^۱) نشان می‌دهد که آزمایشگاه‌های سیاست‌گذاری با بهره‌گیری از روش‌هایی همچون طراحی مشارکتی، تحلیل داده‌محور، آینده‌پژوهی، سناریونویسی و آزمایش سیاستی، توانسته‌اند ظرفیت یادگیری نهادی را افزایش دهند و خطاهای سیاستی را پیش از اجرا کاهش دهند (OECD, 2024, p.1-2). پژوهش‌های مک‌گن، بلوم‌کمپ و لوئیس نیز نشان می‌دهد که آزمایشگاه سیاست‌گذاری با ایجاد محیطی برای آزمون و خطای سیاستی، مشارکت ذینفعان و شبیه‌سازی پیامدهای سیاست‌ها، به‌عنوان یکی از مؤثرترین ابزارهای حکمرانی نوآورانه شناخته می‌شوند (McGann, Blomkamp & Lewis, 2018, p.250). با وجود این، بررسی نظام‌مند رویکرد جهانی نشان می‌دهد که بخش عمده پژوهش‌ها بر حوزه‌های عمومی و اجتماعی متمرکز بوده و کاربرد مستقیم آزمایشگاه سیاست‌گذاری در حوزه آموزش و به‌ویژه تربیت معلم کمتر مورد توجه قرار گرفته است (McGann, Blomkamp & Lewis, 2018, p.251).^۲ در حوزه آموزش و پرورش، مطالعات بین‌المللی بیشتر بر اصلاحات کلان آموزشی، توسعه حرفه‌ای معلمان، کیفیت یادگیری و حکمرانی آموزشی تمرکز داشته‌اند. پژوهش‌هایی از دارلینگ-هموند، نشان می‌دهد که تربیت معلم نیازمند سیاست‌گذاری شواهدمحور، هماهنگ و مبتنی بر مشارکت ذینفعان است (Darling-Hammond, 2017, p.292-293)؛ اما هیچ‌یک از این پژوهش‌ها سازوکار نهادی مشخصی مانند آزمایشگاه سیاست‌گذاری را برای تحقق این اهداف پیشنهاد نکرده‌اند. بنابراین در رویکرد بین‌المللی، خلأ قابل‌توجهی در زمینه پیوند دادن رویکرد آزمایشگاه سیاست‌گذاری با سیاست‌گذاری تربیت معلم وجود دارد.

در ایران نیز رویکرد پژوهشی مرتبط با تربیت معلم عمدتاً بر موضوعاتی مانند کیفیت برنامه‌های تربیت معلم، چالش‌های دانشگاه فرهنگیان، توسعه حرفه‌ای معلمان، استانداردهای صلاحیت حرفه‌ای و مشکلات جذب و نگهداشت

1. Organisation for Economic Co-operation and Development

2. "Most policy labs have focused on social and public service domains, with limited application in education policy."

معلم تمرکز دارد. پژوهش‌های داخلی منتشرشده در نشریات تخصصی تربیت معلم و سیاست‌گذاری آموزشی نشان می‌دهد که چالش‌هایی همچون ناهماهنگی نهادی، نبود انسجام سیاستی، ضعف در بهره‌گیری از داده و شواهد و تصمیم‌گیری‌های کوتاه‌مدت از مهم‌ترین مسائل حکمرانی تربیت معلم در ایران هستند (خسروی، ۱۴۰۰، ص. ۲۳-۲۴). با این حال، این پژوهش‌ها عمدتاً توصیفی یا تحلیلی بوده و کمتر به ارائه راه‌حل‌های نهادی و ساختاری برای ارتقای سیاست‌گذاری تربیت معلم پرداخته‌اند.

بررسی نشریات علمی-پژوهشی کشور نشان می‌دهد که هیچ پژوهشی به‌طور مشخص به مفهوم "آزمایشگاه سیاست‌گذاری" در تربیت معلم نپرداخته است. حتی در پژوهش‌هایی که به حکمرانی آموزشی یا سیاست‌گذاری تربیت معلم پرداخته‌اند، رویکردهای نوین حکمرانی مانند طراحی مشارکتی، آینده‌پژوهی، سناریونویسی و آزمایش سیاستی به‌عنوان سازوکارهای عملیاتی مورد توجه قرار نگرفته‌اند. این در حالی است که اسناد بالادستی کشور از جمله سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، بر ضرورت سیاست‌گذاری شواهدمحور، مشارکتی و آینده‌نگر تأکید کرده‌اند (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰، ص. ۲۲). اما سازوکار نهادی مشخصی برای تحقق این اهداف ارائه نشده است. در مجموع می‌توان گفت تاکنون هیچ پژوهشی نه در سطح جهانی و نه در ایران به طراحی چارچوب بومی آزمایشگاه سیاست‌گذاری در تربیت معلم نپرداخته است. این خلأ نظری و عملی، ضرورت انجام پژوهش حاضر را برجسته می‌کند و نشان می‌دهد که توسعه یک چارچوب بومی برای استقرار آزمایشگاه سیاست‌گذاری در تربیت معلم می‌تواند سهم مهمی در ارتقای حکمرانی آموزشی ایران داشته باشد.

۴) روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر با توجه به ماهیت پرسش اصلی خود از قبیل تبیین مؤلفه‌ها، کارکردها و سازوکارهای آزمایشگاه سیاست‌گذاری در تربیت معلم از رویکردی کیفی، تبیینی و طراحی‌محور بهره می‌گیرد. این رویکرد با هدف فهم عمیق پدیده، استخراج عناصر بنیادین و ارائه یک الگوی پیشنهادی برای حکمرانی تربیت معلم در ایران انتخاب شده است. از آنجا که موضوع پژوهش نیازمند کشف، تبیین و مدل‌سازی است، رویکرد کیفی بهترین امکان را برای تحلیل لایه‌های مختلف مسئله فراهم می‌کند.

در گام نخست، برای پاسخ‌گویی به سؤال‌های مرتبط با شناسایی مؤلفه‌ها و کارکردهای آزمایشگاه سیاست‌گذاری، از روش تحلیل اسناد استفاده می‌شود. این مرحله شامل بررسی اسناد سیاستی ملی، گزارش‌های رسمی تربیت معلم، نمونه‌های بین‌المللی آزمایشگاه‌های سیاست‌گذاری و مطالعات نظری مرتبط با حکمرانی آموزشی است.

در گام دوم، برای پاسخ‌گویی به سؤال‌هایی که نیازمند فهم عمیق از سازوکارهای عملیاتی، تعامل نهادی و نقش آزمایشگاه در کاهش شکاف سیاست‌گذاری و اجرا هستند، از منابع متخصصان حکمرانی آموزشی و تحلیل سیاست‌های آن‌ها استفاده می‌شود.

در گام سوم، داده‌های حاصل از منابع متخصصان حکمرانی آموزشی و تحلیل سیاست‌های آن‌ها با روش تحلیل مضمون^۱ بررسی می‌شوند. این تحلیل شامل کدگذاری باز برای شناسایی مفاهیم اولیه، کدگذاری محوری برای دسته‌بندی مفاهیم در قالب مؤلفه‌ها و کارکردها و کدگذاری انتخابی برای استخراج سازوکارهای کلیدی و روابط میان آن‌هاست.

در گام چهارم، برای پاسخ‌گویی به سؤال‌های مربوط به چابک‌سازی، داده‌محوری و آینده‌نگری در سیاست‌گذاری تربیت معلم، تحلیل‌های تکمیلی بر اساس اسناد آینده‌پژوهی، مدل‌های داده‌محور و تجربه‌های جهانی انجام می‌شود. در گام نهایی، تمامی یافته‌ها در قالب یک الگوی پیشنهادی آزمایشگاه سیاست‌گذاری تربیت معلم تلفیق می‌شوند.

برای افزایش دقت و اعتبار تحلیل ها، معیارهای چهارگانه لینکلن و گوبا^۱ شامل اعتبار، قابلیت اعتماد، قابلیت تأیید و انتقال پذیری رعایت شده است. استفاده از منابع معتبر بین المللی، اتکا به داده های اسنادی و ارائه توصیف غنی از مضامین، از قبیل اقداماتی است که به ارتقای روایی و پایایی پژوهش کمک می کند.

(۵) یافته های پژوهش

یافته ها در قالب چهار مضمون فراگیر معرفی شده اند. این مضامین نه تنها عناصر تشکیل دهنده آزمایشگاه سیاست گذاری را نشان می دهند، بلکه چگونگی اثرگذاری آن بر حکمرانی تربیت معلم را نیز تبیین می کنند:

۱-۵) مضمون فراگیر اول: بازآفرینی منطق حکمرانی تربیت معلم

این مضمون نشان می دهد که آزمایشگاه سیاست گذاری صرفاً یک واحد یا ساختار اداری جدید نیست، بلکه منطق تصمیم سازی را در تربیت معلم تغییر می دهد. در وضعیت موجود، سیاست گذاری تربیت معلم عمدتاً خطی، دستوری، متمرکز و بخشی نگر است؛ یعنی تصمیم ها در سطح بالا گرفته می شود، بدون آن که شبکه ای از ذینفعان و داده ها در آن مشارکت داشته باشند. به نظر می رسد آزمایشگاه سیاست گذاری می تواند این منطق را به حکمرانی شبکه ای، یادگیرنده و مشارکتی تبدیل کند؛ به این معنا که تصمیم سازی به یک فرایند پویا، چندسطحی و مبتنی بر بازخورد تبدیل می شود، نه یک اقدام مقطعی و یکباره.

۱-۱-۵) گذار از حکمرانی سلسله مراتبی به حکمرانی شبکه ای

در حکمرانی سلسله مراتبی، جریان تصمیم گیری از بالا به پایین است؛ وزارتخانه تصمیم می گیرد، دانشگاه فرهنگیان اجرا می کند، مدارس تابع اند، و معلمان و دانشجومعلمان در حاشیه قرار دارند. این مدل، در شرایط پیچیده امروز، ناکارآمد است؛ چون نه می تواند همه واقعیت ها را ببیند، نه می تواند همه ذینفعان را درگیر کند، و نه ظرفیت یادگیری نهادی دارد. به نظر می رسد آزمایشگاه سیاست گذاری می تواند این ساختار را به حکمرانی شبکه ای تبدیل کند؛ یعنی شبکه ای از نهادها، افراد و داده ها که در تصمیم سازی مشارکت دارند (Sabel & Zeitlin, 2012, p.170-172). در این شبکه، وزارتخانه، دانشگاه فرهنگیان، مدارس، استادان، معلمان و دانشجومعلمان نه تنها مخاطب سیاست ها، بلکه بازیگران فعال در طراحی و اصلاح سیاست ها هستند.

۱-۱-۱-۵) افقی بودن تصمیم سازی

افقی بودن تصمیم سازی به این معناست که سیاست ها نه در یک نقطه متمرکز و بسته، بلکه در یک میدان گسترده از تعاملات میان نهادها، گروه ها و افراد شکل می گیرند. در این الگو، تصمیم سازی از حالت فرماندهی خارج می شود و به یک فرایند تولید جمعی سیاست تبدیل می گردد؛ فرایندی که در آن دانش نظری، تجربه میدانی، داده های واقعی و نگاه آینده نگر به صورت هم زمان در شکل گیری سیاست ها نقش دارند (Klijn & Koppenjan, 2023, pp.15-18). در مدل سنتی تربیت معلم، سیاست ها معمولاً در سطح مرکزی و در اتاق های بسته وزارتخانه نوشته می شوند و سپس به دانشگاه فرهنگیان، مدارس و معلمان ابلاغ می گردند. این الگو جریان اطلاعات را یک طرفه می کند و باعث می شود سیاست ها از واقعیت های میدان عمل فاصله بگیرند. اما در مدل افقی، تصمیم سازی در یک شبکه چندمرکزی شکل می گیرد؛ شبکه ای که در آن دانشگاه فرهنگیان، مدارس، استادان، معلمان، دانشجومعلمان و مدیران مناطق آموزشی همگی نقش فعال دارند و هیچ کدام در حاشیه قرار نمی گیرند.

در این الگو، سیاست‌ها نه بر اساس فرضیات ذهنی، بلکه بر اساس ترکیب دانش نظری، تجربه میدانی، داده‌های واقعی و نگاه آینده‌نگر شکل می‌گیرند. وقتی معلمان تجربه‌های روزمره کلاس درس را وارد فرایند سیاست‌گذاری می‌کنند، سیاست‌ها به واقعیت نزدیک‌تر می‌شوند. وقتی استادان تربیت معلم تحلیل‌های نظری و پژوهشی خود را ارائه می‌دهند، سیاست‌ها عمق علمی پیدا می‌کنند. وقتی دانشجومعلمان نگاه نسل جدید و فناوری‌محور خود را وارد بحث می‌کنند، سیاست‌ها با آینده سازگارتر می‌شوند. و سرانجام زمانی که مدارس و مدیران اجرایی محدودیت‌ها و ظرفیت‌های واقعی را بیان می‌کنند، سیاست‌ها قابلیت اجرا پیدا می‌کنند. این ترکیب چندمنبعی، سیاست‌ها را از حالت تک‌بعدی به حالت چندبعدی تبدیل می‌کند.

افقی بودن همچنین به معنای جریان دوطرفه اطلاعات است (Meijer, Grimmelikhuijsen & Brandsma, 2021, pp.58-60) در مدل عمودی، اطلاعات از بالا به پایین حرکت می‌کند: سیاست‌گذار تصمیم می‌گیرد و مجری اجرا می‌کند. اما در مدل افقی، اطلاعات از پایین به بالا نیز جریان دارد: میدان عمل به‌طور مستمر داده، تجربه و بازخورد به سطح سیاست‌گذاری ارسال می‌کند. این حرکت دوطرفه، سیاست‌گذاری را به یک فرایند یادگیرنده تبدیل می‌کند؛ یعنی سیاست‌ها پس از اجرا نیز اصلاح می‌شوند، تکامل می‌یابند و با شرایط جدید سازگار می‌شوند. در چنین الگویی، سیاست‌ها ثابت نیستند، بلکه پویا هستند و در تعامل با میدان عمل رشد می‌کنند.

افقی بودن تصمیم‌سازی نه تنها کیفیت سیاست‌ها را افزایش می‌دهد، بلکه مشروعیت و پذیرش آن‌ها را نیز تقویت می‌کند (Nabatchi & Leighninger, 2020, pp.112-115). سیاستی که در یک شبکه مشارکتی شکل گرفته باشد، برای معلمان و مدارس بیگانه نیست؛ زیرا خود آن‌ها در ساخت آن نقش داشته‌اند. این احساس مالکیت، مقاومت‌ها را کاهش می‌دهد و اجرای سیاست‌ها را تسهیل می‌کند. در مقابل، سیاست‌های عمودی معمولاً با مقاومت، بی‌اعتمادی یا اجرای صوری مواجه می‌شوند، زیرا ذینفعان احساس می‌کنند سیاست‌ها بر آن‌ها تحمیل شده است.

افقی بودن تصمیم‌سازی در تربیت معلم تنها یک اصل حکمرانی نیست؛ بلکه در تمام ابعاد سیاست‌گذاری اثرگذار است. در حوزه جذب معلم، شبکه افقی موجب می‌شود معیارهای جذب بر اساس نیازهای واقعی مدارس و تحلیل‌های میدانی تعیین شود، نه صرفاً بر اساس شاخص‌های اداری. در حوزه نگهداشت و انگیزش معلمان، مشارکت معلمان در طراحی سیاست‌های رفاهی و حرفه‌ای، سیاست‌ها را واقع‌گراتر و پذیرفتنی‌تر می‌کند. در حوزه توانمندسازی و توسعه حرفه‌ای، ترکیب تجربه معلمان، تحلیل‌های استادان، نگاه فناوری‌محور دانشجومعلمان و محدودیت‌های اجرایی مدارس، برنامه‌های توانمندسازی را شخصی‌سازی شده، مبتنی بر عملکرد و سازگار با آینده می‌سازد. در حوزه ارزیابی و ارتقای حرفه‌ای، جریان دوطرفه اطلاعات موجب می‌شود شاخص‌های ارزیابی بر اساس داده‌های واقعی کلاس درس و بازخوردهای میدانی طراحی شوند و مسیرهای ارتقای حرفه‌ای بر اساس عملکرد واقعی شکل گیرد. در حوزه برنامه‌های تربیت معلم نیز تصمیم‌سازی افقی موجب می‌شود محتوا و ساختار برنامه‌ها نه تنها علمی‌تر، بلکه اجرایی‌تر و آینده‌نگر باشند.

۲-۱-۱-۵) چندسطحی بودن تعاملات

چندسطحی بودن تصمیم‌سازی به این معناست که سیاست‌ها نه در یک سطح محدود و متمرکز، بلکه در مجموعه‌ای از سطوح حکمرانی ملی، سازمانی، مدرسه‌ای و فردی به‌طور هم‌زمان شکل می‌گیرند و هر سطح، بخشی از واقعیت، تجربه و دانش موردنیاز برای سیاست‌گذاری را وارد فرایند تصمیم‌سازی می‌کند (Hooghe & Marks, 2020, p.18-22). در مدل سنتی تربیت معلم، سیاست‌ها عمدتاً در سطح ملی و در ساختارهای مرکزی وزارتخانه طراحی می‌شوند و سپس به سطوح پایین‌تر ابلاغ می‌گردند. این الگو، سیاست‌گذاری را از واقعیت‌های میدان عمل جدا می‌کند و باعث می‌شود سیاست‌ها بیشتر بر اساس نگاه کلان و انتزاعی نوشته شوند تا بر اساس نیازهای واقعی کلاس درس. اما در مدل چندسطحی، سیاست‌گذاری به یک فرایند چندمنبعی تبدیل می‌شود.

در این الگو، سطح ملی نقش تعیین‌کننده‌ای برای کلان، استانداردها و اهداف راهبردی را بر عهده دارد (Hooghe & Marks, 2020, p.40-43)؛ سطح سازمانی (مانند دانشگاه فرهنگیان و معاونت‌های تخصصی) نقش ترجمه این

جهت‌گیری‌ها به برنامه‌ها و سازوکارهای اجرایی را ایفا می‌کند؛ سطح مدرسه‌ای واقعیت‌های اجرایی، محدودیت‌ها، ظرفیت‌ها و نیازهای واقعی را وارد فرایند سیاست‌گذاری می‌کند؛ و سطح فردی یعنی معلمان و دانش‌جومعلمان؛ تجربه زیسته، دانش عملی و فهم دقیق از کلاس درس را به سیاست‌گذاری تزریق می‌کنند.

در چنین الگویی، شکاف تاریخی میان سیاست و میدان عمل کاهش می‌یابد. در مدل عمودی، سیاست‌ها معمولاً در سطح ملی نوشته می‌شوند و میدان عمل فقط باید آن‌ها را اجرا کند؛ اما در مدل چندسطحی، میدان عمل بخشی از فرایند سیاست‌گذاری است.

۳-۱-۱-۵) جریان دوطرفه اطلاعات

در مدل سنتی سیاست‌گذاری تربیت معلم، جریان اطلاعات عمدتاً یک‌طرفه و از بالا به پایین است؛ یعنی سیاست‌گذار در سطح مرکزی تصمیم می‌گیرد، بخشنامه و دستورالعمل صادر می‌کند و انتظار دارد که سطوح پایین‌تر دانشگاه فرهنگیان، مدارس، معلمان و دانش‌جومعلمان این تصمیمات را بدون تغییر اجرا کنند. در چنین الگویی، میدان عمل نقشی در شکل‌گیری سیاست ندارد و تنها وظیفه‌اش اجرای سیاست‌های از پیش تعیین‌شده است. این ساختار باعث می‌شود سیاست‌ها از واقعیت‌های کلاس درس فاصله بگیرند، مشکلات اجرایی نادیده گرفته شوند و بازخوردهای مهمی که می‌توانستند کیفیت سیاست را افزایش دهند، هرگز به سطح تصمیم‌سازی نرسند. به همین دلیل، بسیاری از سیاست‌ها یا به‌درستی اجرا نمی‌شوند، یا با مقاومت مواجه می‌شوند، یا پس از مدتی کنار گذاشته می‌شوند، بدون آن‌که چرخه‌ای از یادگیری و اصلاح شکل بگیرد.

اما در مدل آزمایشگاه سیاست‌گذاری، جریان اطلاعات دوطرفه، مستمر و زنده است. در این الگو، میدان عمل یعنی معلمان، مدارس، دانش‌جومعلمان و حتی مدیران اجرایی به‌طور مداوم داده‌ها، تجربه‌ها، مشاهده‌ها، چالش‌ها و پیشنهادها را به سطح سیاست‌گذاری ارسال می‌کنند (Kimbell & Bailey, 2022, p. 58-62). این داده‌ها نه تنها جمع‌آوری می‌شوند، بلکه تحلیل، طبقه‌بندی و در فرایند تصمیم‌سازی استفاده می‌شوند.

جریان دوطرفه اطلاعات باعث می‌شود سیاست‌گذار به‌جای تکیه بر فرضیات ذهنی یا برداشت‌های محدود، به داده‌های واقعی و تجربه‌های زیسته معلمان و دانش‌جومعلمان دسترسی داشته باشد. این داده‌ها تصویر دقیقی از وضعیت واقعی کلاس درس، نیازهای حرفه‌ای معلمان، چالش‌های اجرایی، ظرفیت‌های مدارس و حتی روندهای جدید یادگیری ارائه می‌دهند. وقتی سیاست‌گذار این داده‌ها را دریافت می‌کند، سیاست‌ها بر اساس واقعیت‌های میدان عمل طراحی می‌شوند، نه بر اساس تصورات انتزاعی.

جریان دوطرفه اطلاعات امکان می‌دهد که سیاست‌ها پس از اجرا نیز مورد ارزیابی و اصلاح قرار گیرند (Howlett, 2022, 145-148). در مدل سنتی، سیاست‌ها معمولاً پس از ابلاغ، بدون بازخورد جدی اجرا می‌شوند و اگر هم مشکلی پیش بیاید، معمولاً دیر هنگام و غیرساختاریافته گزارش می‌شود. اما در مدل آزمایشگاه سیاست‌گذاری، بازخوردها سریع، دقیق و ساختاریافته هستند. این بازخوردها به‌سرعت به سطح سیاست‌گذاری منتقل می‌شود و سیاست‌ها بر اساس آن اصلاح می‌شوند. به این ترتیب، سیاست‌گذاری به یک چرخه یادگیری مستمر تبدیل می‌شود؛ چرخه‌ای که در آن سیاست‌ها نه ثابت و غیرقابل‌تغییر، بلکه پویا و قابل‌اصلاح هستند.

۲-۱-۵) ایجاد چرخه یادگیری سیاستی

به نظر می‌رسد که سیاست‌گذاری تربیت معلم در ایران، بیشتر شبیه یک اقدام یکباره است تا یک فرایند یادگیرنده؛ یعنی سیاستی طراحی می‌شود، اجرا می‌شود، و بعد یا فراموش می‌شود یا بدون ارزیابی کنار گذاشته می‌شود (مهرمحمدی، ۱۳۹۷، ص. ۲۴-۵). اما می‌توان گفت آزمایشگاه سیاست‌گذاری این وضعیت را تغییر می‌دهد و چرخه‌ای از یادگیری سیاستی ایجاد می‌کند؛ چرخه‌ای که در آن سیاست‌ها به‌طور مستمر طراحی، آزمایش، اصلاح و نهادینه می‌شوند.

۱-۲-۵) تشخیص مسئله

در مدل آزمایشگاه سیاست‌گذاری، تشخیص مسئله؛ یک فرایند دقیق، مبتنی بر داده و دور از حدس‌زدن است. در این رویکرد، مسئله زمانی معتبر شناخته می‌شود که شواهد واقعی آن را تأیید کنند (Kimbell & Bailey, 2022, p. 45-50). یعنی اگر گفته می‌شود کیفیت تدریس معلمان تازه‌استخدام پایین است، این ادعا فقط بر پایه برداشت شخصی یا یک تجربه محدود مطرح نمی‌شود؛ بلکه مجموعه‌ای از داده‌ها آن را پشتیبانی می‌کند: نتایج ارزیابی عملکرد، بازخورد مدیران مدارس، گزارش‌های ناظران آموزشی، و حتی نظر دانش‌آموزان درباره کیفیت یادگیری. این داده‌ها کنار هم قرار می‌گیرند تا مشخص شود مسئله دقیقاً چیست، در کدام بخش‌ها بروز کرده، شدت آن چقدر است و ریشه‌های احتمالی آن کدام‌اند؟ می‌توان گفت، تشخیص مسئله از یک برداشت ذهنی به یک تحلیل مستند تبدیل می‌شود (Mintrom, 2021, p. 70-74).

۲-۲-۵) طراحی

در مدل آزمایشگاه سیاست‌گذاری، سیاست‌ها نه در یک فضای بسته و محدود، بلکه در یک فرایند گفت‌وگومحور و مشارکتی شکل می‌گیرند^۱ (Bason, 2019, p. 120-125). در این مرحله، ذینفعان مختلف از استادان تربیت معلم گرفته تا معلمان، مدیران مدارس و دانشجومعلمان در کنار سیاست‌گذاران رسمی می‌نشینند و مسئله را از زاویه‌های مختلف می‌بینند. به جای آن که یک گروه کوچک در سطح مرکزی متن سیاست را بنویسد، طراحی سیاست به یک کار جمعی تبدیل می‌شود که در آن تجربه، دانش نظری، داده‌های واقعی و تحلیل‌های تخصصی با هم ترکیب می‌شوند. در این رویکرد، گفت‌وگو نقش محوری دارد. هر ذینفع بخشی از واقعیت را می‌بیند و مجموعه این دیدگاه‌هاست که تصویر کامل مسئله و راه‌حل را می‌سازد. معلمان تجربه زیسته کلاس درس را وارد بحث می‌کنند، استادان چارچوب‌های نظری و پژوهشی را ارائه می‌دهند، دانشجومعلمان نگاه آینده‌محور و فناورانه خود را مطرح می‌کنند، و مدیران مدارس محدودیت‌ها و ظرفیت‌های اجرایی را توضیح می‌دهند. این ترکیب چندمنبعی باعث می‌شود سیاست‌ها دقیق‌تر، واقع‌گراتر و قابل‌اجراتر باشند. بنابراین، طراحی سیاست در آزمایشگاه سیاست‌گذاری یک فرایند نوشتن بخشنامه نیست، بلکه یک فرایند یادگیری جمعی است که در آن سیاست‌ها از دل گفت‌وگو، تحلیل و مشارکت شکل می‌گیرند. این شیوه طراحی، هم کیفیت سیاست را افزایش می‌دهد و هم پذیرش و مشروعیت آن را در میدان عمل تقویت می‌کند (Kimbell & Bailey, 2022, p. 76-78).

۳-۲-۵) نمونه‌سازی

نمونه‌سازی در آزمایشگاه سیاست‌گذاری یعنی سیاست‌ها قبل از آن که به صورت رسمی و گسترده اجرا شوند، ابتدا در مقیاس کوچک، کنترل شده و آزمایشی پیاده‌سازی می‌شوند تا کارایی، نقاط قوت، ضعف‌ها و پیامدهای احتمالی آن‌ها روشن شود. (Nesta, 2019, p. 14-17) در این مرحله، سیاست هنوز نهایی نیست؛ بلکه یک نسخه اولیه است که باید در میدان واقعی آزموده شود. برای مثال، اگر برنامه‌ای جدید برای تربیت معلم طراحی شده باشد، به جای آن که فوراً در همه پردیس‌ها اجرا شود، ابتدا در چند مرکز منتخب و با تعداد محدود دانشجومعلم اجرا می‌شود. این اجرای محدود کمک می‌کند تا مشخص شود کدام بخش‌ها خوب عمل می‌کنند، کدام بخش‌ها نیاز به اصلاح دارند، چه مشکلات اجرایی ممکن است بروز کند و چه پیامدهای ناخواسته‌ای ممکن است ایجاد شود.

نمونه‌سازی باعث می‌شود سیاست‌گذار پیش از آن که یک سیاست را به صورت سراسری اجرا کند، تصویری واقعی از عملکرد آن در میدان عمل به دست آورد. این کار ریسک تصمیم‌گیری را کاهش می‌دهد، هزینه خطاها را پایین می‌آورد و امکان اصلاح سیاست را فراهم می‌کند. در واقع، نمونه‌سازی یک مرحله آزمون و یادگیری است که سیاست را از حالت فرضی و روی کاغذ، به حالت واقعی و قابل‌اجرا تبدیل می‌کند.

1. "Co-creation requires engaging stakeholders in open and iterative dialogue".

۴-۲-۵) آزمایش

آزمایش در مدل آزمایشگاه سیاست‌گذاری یعنی سیاست قبل از آن که به صورت رسمی و گسترده اجرا شود، در یک محیط محدود، کنترل شده و قابل پایش اجرا می‌شود تا رفتار واقعی آن در میدان عمل دیده شود. در این مرحله، هدف اجرای کامل سیاست نیست، بلکه دیدن واکنش‌ها، پیامدها و خطاهای احتمالی است (Bason, 2019, p.150-153). وقتی سیاست در چند مدرسه، چند کلاس یا چند پردیس منتخب اجرا می‌شود، امکان مشاهده دقیق فراهم می‌شود: آیا سیاست همان طور که روی کاغذ طراحی شده عمل می‌کند؟ آیا معلمان و دانشجومعلمان با آن همراه می‌شوند؟ آیا زیرساخت‌ها پاسخ‌گو هستند؟ آیا بخش‌هایی از سیاست باعث سردرگمی، فشار اضافی یا مقاومت می‌شود؟ این اجرای محدود کمک می‌کند پیامدهای ناخواسته شناسایی شوند؛ پیامدهایی که معمولاً در طراحی اولیه دیده نمی‌شوند، اما در میدان عمل بروز می‌کنند. همچنین مقاومت‌های احتمالی معلمان یا مدیران، مشکلات اجرایی، ناهماهنگی‌های ساختاری و شکاف‌های طراحی در همین مرحله آشکار می‌شود. به این ترتیب، آزمایش یک مرحله آزمون واقعیت است که سیاست را از حالت فرضی و ایده‌آل خارج می‌کند و نشان می‌دهد در شرایط واقعی چه اتفاقی می‌افتد.

۵-۲-۵) بازنگری

بازنگری در مدل آزمایشگاه سیاست‌گذاری یعنی سیاست پس از مرحله آزمایش، دوباره روی میز طراحی قرار می‌گیرد و بر اساس شواهد واقعی اصلاح می‌شود (European Commission, JRC, 2022, p. 41-44). در این مرحله، سیاست دیگر یک متن ثابت و غیرقابل تغییر نیست، بلکه مانند یک موجود زنده رفتار می‌کند که در مواجهه با بازخوردها رشد می‌کند، تکامل می‌یابد و به نسخه‌ای پخته‌تر تبدیل می‌شود. داده‌های به دست آمده از اجرای محدود از قبیل مشکلات اجرایی، مقاومت‌ها، ابهام‌ها، پیامدهای ناخواسته و حتی بخش‌های موفق به صورت دقیق تحلیل می‌شوند و هر بخش از سیاست بر اساس این تحلیل‌ها بازطراحی می‌شود. بخش‌هایی که ناکارآمد بوده‌اند حذف یا بازنویسی می‌شوند، بخش‌هایی که عملکرد خوبی داشته‌اند تقویت می‌شوند و قسمت‌هایی که برای مجریان مبهم بوده‌اند شفاف‌سازی می‌شوند. این بازنگری باعث می‌شود سیاست از حالت تصمیمی که یکبار گرفته شده، خارج شود و به یک فرایند یادگیری مستمر تبدیل گردد.

۶-۲-۵) نهادینه‌سازی

نهادینه‌سازی در مدل آزمایشگاه سیاست‌گذاری یعنی سیاستی که مراحل طراحی، نمونه‌سازی، آزمایش و اصلاح را پشت سر گذاشته و کارآمدی خود را در میدان عمل نشان داده است، از حالت پیشنهاد یا نسخه آزمایشی خارج می‌شود و به یک سیاست رسمی، پایدار و الزام‌آور تبدیل می‌گردد (OECD, 2023, p.92-95). در این مرحله، سیاست وارد اسناد بالادستی، آیین‌نامه‌ها، دستورالعمل‌ها و ساختارهای اجرایی می‌شود و جایگاه حقوقی و سازمانی پیدا می‌کند. به بیان دیگر، سیاست نه تنها پذیرفته می‌شود، بلکه در نظام حکمرانی جاسازی می‌شود تا اجرای آن وابسته به افراد یا دوره‌های مدیریتی نباشد. نهادینه‌سازی صرفاً به معنای رسمی شدن سیاست نیست؛ بخش مهم‌تر آن ثبت و ذخیره دانش سیاستی است (European Commission, JRC, 2022, p. 60-63). تمام تجربه‌هایی که در مراحل آزمایش و اصلاح به دست آمده از قبیل چالش‌ها، راه‌حل‌ها، پیامدها، مقاومت‌ها و نقاط قوت به صورت نظام‌مند ثبت می‌شود تا در آینده قابل استفاده باشد. این کار باعث می‌شود سیاست‌گذاری از حالت فراموشی سازمانی خارج شود و هر سیاست جدید بتواند بر شانه سیاست‌های قبلی بایستد. در نتیجه، نهادینه‌سازی هم اجرای سیاست را تضمین می‌کند و هم حافظه نهادی می‌سازد.

۳-۱-۵) تبدیل سیاست‌گذاری از واکنشی به پیش‌نگر

در وضعیت موجود تربیت معلم در ایران، بخش قابل توجهی از سیاست‌ها واکنشی هستند؛ یعنی زمانی شکل می‌گیرند که بحران رخ داده، فشار رسانه‌ای ایجاد شده یا مسئله‌ای فوری نیاز به پاسخ سریع دارد (مرکز پژوهش‌های مجلس

شورای اسلامی، ۱۳۹۹، ص ۲۲). این نوع سیاست‌گذاری معمولاً کوتاه‌مدت، سطحی و بدون تحلیل ریشه‌ای است و بیشتر به خاموش کردن آتش شباهت دارد تا مدیریت هوشمندانه نظام تربیت معلم. چنین سیاست‌هایی نه بر اساس روندهای آینده، نه بر پایه داده‌های معتبر و نه با نگاه بلندمدت طراحی می‌شوند؛ بنابراین دوام ندارند، به سرعت تغییر می‌کنند و اغلب پس از مدتی کنار گذاشته می‌شوند.

به نظر می‌رسد آزمایشگاه سیاست‌گذاری می‌تواند این چرخه واکنشی را به چرخه‌ای پیش‌نگر و آینده‌محور تبدیل کند. در این مدل، سیاست‌ها نه برای حل مشکل امروز، بلکه برای مدیریت آینده طراحی می‌شوند. (OECD, 2023, p.19) تحلیل روندها، سناریونویسی، شناسایی تغییرات احتمالی در نیازهای آموزشی، بررسی پیامدهای فناوری‌های نو و تحلیل تحولات جمعیتی و اجتماعی، بخشی از فرایند طراحی سیاست می‌شود. به این ترتیب، سیاست‌گذار به جای آن که منتظر بحران بماند، از قبل برای آن آماده می‌شود. در این رویکرد، سیاست‌ها بر اساس این پرسش شکل می‌گیرند که "در پنج یا ده سال آینده، تربیت معلم با چه چالش‌هایی روبه‌رو خواهد شد و چه ظرفیت‌هایی باید از امروز ایجاد شود؟". نتیجه این تغییر پارادایم آن است که سیاست‌گذاری از حالت مقطعی و واکنشی خارج می‌شود و به یک فرایند پیش‌نگر، سناریومحور و آینده‌ساز تبدیل می‌گردد.

۲-۵) مضمون فراگیر دوم: طراحی مشارکتی سیاست‌های تربیت معلم

این مضمون نشان می‌دهد که آزمایشگاه سیاست‌گذاری مشارکت ذینفعان را از سطح مشورت به مشارکت واقعی در ساخت سیاست ارتقا می‌دهد. در این مدل، معلمان، دانشجومعلمان و استادان تربیت معلم، هر کدام نقش مشخصی در سیاست‌گذاری دارند.

۱-۲-۵) مشارکت معلمان به عنوان طراحان سیاست

در مدل سنتی، معلمان در بهترین حالت، مجری سیاست‌ها هستند؛ یعنی سیاست‌ها برای آن‌ها نوشته می‌شود، نه با آن‌ها. آزمایشگاه سیاست‌گذاری می‌تواند این نقش را تغییر دهد و معلمان را به طراحان سیاست تبدیل کند (Nesta, 2022, p.21-22). این تغییر، پیامدهای مهمی دارد:

۱-۱-۲-۵) افزایش واقع‌گرایی سیاست‌ها

معلمان در خط مقدم آموزش قرار دارند و بیش از هر گروه دیگری با واقعیت‌های کلاس درس درگیرند؛ بنابراین وقتی در فرایند طراحی سیاست مشارکت می‌کنند، سیاست‌گذاری از سطح فرضیات انتزاعی فاصله می‌گیرد و به واقعیت نزدیک می‌شود. آن‌ها دقیقاً می‌دانند چه روش‌هایی در کلاس جواب می‌دهد، چه برنامه‌هایی عملی نیست، چه مهارت‌هایی واقعاً لازم است و چه بخش‌هایی از تربیت معلم با نیازهای واقعی مدرسه همخوانی ندارد. حضور معلمان در طراحی سیاست باعث می‌شود تصمیم‌ها بر پایه تجربه زیسته و دانش عملی شکل بگیرد، نه بر اساس برداشت‌های کلی یا نگاه‌های اداری (Fullan & Quinn, 2020, p.34-35). نتیجه این مشارکت، سیاست‌هایی است که هم واقع‌گراترند، هم قابل‌اجرا تر و هم از سوی میدان عمل با پذیرش بیشتری روبه‌رو می‌شوند، زیرا کسانی که قرار است سیاست را اجرا کنند، خود در ساخت آن نقش داشته‌اند.

۲-۱-۲-۵) کاهش مقاومت در برابر اجرا

وقتی معلمان در فرایند طراحی سیاست نقش داشته باشند، نسبت به آن احساس مالکیت پیدا می‌کنند؛ یعنی سیاست را برای خود می‌دانند، نه یک دستور تحمیلی از بالا (Coburn & Penuel, 2016, p.51-52). این احساس مالکیت باعث می‌شود معلمان در اجرای سیاست، انگیزه و همراهی بیشتری داشته باشند. در چنین شرایطی، سیاست نه تنها با

مقاومت مواجه نمی‌شود، بلکه به صورت طبیعی در مدرسه پذیرفته و اجرا می‌شود. مشارکت معلمان در طراحی، شکاف میان سیاست‌گذار و مجری را از بین می‌برد و اجرای سیاست‌ها را ساده‌تر، سریع‌تر و مؤثرتر می‌کند.

۳-۱-۲-۵) افزایش کیفیت بازخوردهای سیاستی

وقتی معلمانی که در طراحی سیاست مشارکت داشته‌اند وارد مرحله اجرا می‌شوند، کیفیت بازخورد آن‌ها به‌طور چشمگیری افزایش می‌یابد. آن‌ها دقیقاً می‌دانند سیاست بر چه منطق و شواهدی بنا شده، چرا هر بخش آن طراحی شده و قرار است چه مسئله‌ای را حل کند؟ همچنین، تجربه روزمره کلاس درس را نیز در اختیار دارند و می‌توانند بگویند هر بخش از سیاست در عمل چگونه کار می‌کند، کجا با چالش روبه‌رو می‌شود و چه پیامدهایی ایجاد می‌کند؟ ترکیب فهم عمیق از سیاست و شناخت دقیق از میدان عمل باعث می‌شود بازخورد معلمان نه تنها دقیق‌تر بلکه عمیق‌تر، کاربردی‌تر و قابل‌اتکاتر باشد. این نوع بازخورد، نیروی محرکه یادگیری سیاستی است و امکان اصلاح و بهبود مستمر سیاست‌ها را فراهم می‌کند (Honig, 2022, p.27).

۲-۲-۵) مشارکت دانشجومعلم‌ان به‌عنوان نسل آینده حکمرانی آموزشی

دانشجومعلم‌ان، نسل آینده معلمان و بخشی از نسل آینده نخبگان آموزشی هستند. حضور آن‌ها در آزمایشگاه سیاست‌گذاری، تربیت معلم را با نگاه نسل جدید، فناوری، نوآوری و آینده‌پژوهی پیوند می‌دهد.

۱-۲-۲-۵) نوآوری

دانشجومعلم‌ان معمولاً با فناوری‌های نو، روش‌های یادگیری فعال و دغدغه‌های نسل جدید آشنا هستند و همین ویژگی آن‌ها را به یکی از مهم‌ترین منابع نوآوری در سیاست‌گذاری تربیت معلم تبدیل می‌کند (Darling-Hammond, 2020, p.112-113). وقتی این گروه در فرایند طراحی سیاست مشارکت می‌کنند، ایده‌ها و نیازهایی وارد بحث می‌شود که معمولاً در نگاه‌های سنتی دیده نمی‌شود؛ از شیوه‌های یادگیری دیجیتال گرفته تا مدل‌های جدید تعامل با دانش‌آموزان، ابزارهای آموزشی هوشمند و رویکردهای مبتنی بر یادگیری شخصی‌سازی شده. حضور دانشجومعلم‌ان باعث می‌شود سیاست‌ها نه تنها به‌روزتر و هماهنگ با تحولات آموزشی باشند، بلکه با زبان و نیازهای نسل آینده معلمان نیز سازگار شوند.

۲-۲-۲-۵) فناوری محوری

دانشجومعلم‌ان می‌توانند یکی از مهم‌ترین کانال‌های ورود فناوری و نوآوری به سیاست‌های تربیت معلم باشند، زیرا هم با ابزارهای دیجیتال کار می‌کنند، هم تجربه زیسته از یادگیری در محیط‌های فناورانه دارند و هم نگاه نسل جدید را نمایندگی می‌کنند (OECD, 2021, p.29-30). آن‌ها به‌طور معمول با پلتفرم‌های یادگیری، شبکه‌های آموزشی، ابزارهای تعاملی، کلاس‌های آنلاین و هوش مصنوعی آشنا هستند. وقتی در فرایند سیاست‌گذاری مشارکت می‌کنند، این آشنایی را به سیاست تبدیل می‌کنند؛ یعنی به‌جای آن‌که فناوری صرفاً به‌عنوان یک پیوست به برنامه‌های تربیت معلم اضافه شود، از ابتدا در طراحی سیاست حضور پیدا می‌کند. به این ترتیب، دانشجومعلم‌ان می‌توانند کمک کنند که سیاست‌های تربیت معلم به سمت استفاده نظام‌مند از فناوری‌های آموزشی، طراحی پلتفرم‌های یادگیری برای کارورزی، استفاده از ابزارهای دیجیتال برای ارزیابی و بهره‌گیری از محیط‌های یادگیری ترکیبی حرکت کند.

۳-۲-۲-۵) یادگیری ترکیبی

دانشجو معلمان به دلیل تجربه مستقیم یادگیری در هر دو محیط حضوری و مجازی، در موقعیتی منحصر به فرد قرار دارند که می‌تواند طراحی سیاست‌های ترکیبی را غنی‌تر و واقع‌گراتر کند (Darling-Hammond, 2020, p.118-119).

آن‌ها دقیقاً می‌دانند کدام بخش‌های آموزش مجازی مؤثر است، کجاها دچار افت کیفیت می‌شود، چه ابزارهایی یادگیری را تقویت می‌کند و چگونه می‌توان تعامل انسانی کلاس حضوری را با انعطاف‌پذیری فضای آنلاین ترکیب کرد؟ این تجربه زیسته باعث می‌شود بتوانند شکاف‌های واقعی آموزش ترکیبی را شناسایی کنند و پیشنهادهایی ارائه دهند که از نظر فنی قابل اجرا و از نظر آموزشی مؤثر باشد. مشارکت آن‌ها کمک می‌کند سیاست‌های تربیت معلم به‌جای تکیه بر تصورات کلی، بر پایه تجربه واقعی نسل جدید معلمان طراحی شود و مدل‌های یادگیری ترکیبی به صورت دقیق‌تر، کارآمدتر و هماهنگ‌تر شکل بگیرد.

۴-۲-۵) آینده‌پژوهی

نگاه دانشجومعلمان معمولاً رو به آینده است؛ آن‌ها با جریان‌های نو، فناوری‌های آموزشی، شیوه‌های یادگیری نسل جدید و تغییرات سریع دنیای آموزش زندگی می‌کنند، نه اینکه فقط آن را مطالعه کنند. همین ویژگی باعث می‌شود مشارکتشان در سیاست‌گذاری، سیاست‌ها را از حالت سنتی خارج کند و به سمت آینده‌محوری سوق دهد. آن‌ها می‌توانند نیازهای آموزشی نسل‌های بعدی را بهتر پیش‌بینی کنند، شکاف‌های احتمالی را زودتر ببینند و ایده‌هایی ارائه دهند که با تحولات فناوری، تغییرات فرهنگی و الگوهای جدید یادگیری سازگار باشد (OECD, 2021, p.31-32). حضور این نگاه آینده‌نگر در فرایند سیاست‌گذاری، سیاست‌ها را از واکنش به گذشته به آمادگی برای آینده تبدیل می‌کند و به نظام تربیت معلم کمک می‌کند همگام با تغییرات جهانی حرکت کند، نه عقب‌تر از آن.

۳-۲-۵) مشارکت استادان تربیت معلم به‌عنوان تحلیلگران سیاست

استادان تربیت معلم، حاملان دانش نظری، تجربه پژوهشی و تحلیل‌های عمیق تربیتی هستند. در آزمایشگاه سیاست‌گذاری، آن‌ها نقش تحلیلگر سیاست را ایفا می‌کنند؛ یعنی داده‌ها، شواهد و نظریه‌ها را وارد فرایند سیاست‌گذاری می‌کنند. آن‌ها می‌توانند پیامدهای تربیتی، اخلاقی و حرفه‌ای سیاست‌ها را تحلیل کنند، سیاست‌ها را با نظریه‌های تربیتی و استانداردهای حرفه‌ای تطبیق دهند (Cochran-Smith, Carney & Keefe, 2018, p. 88-89) و به سیاست‌گذاران کمک کنند تا تصمیمات خود را بر پایه استدلال علمی اتخاذ کنند.

۳-۵) مضمون فراگیر سوم: نهادینه‌سازی شواهد و داده در سیاست‌گذاری تربیت معلم

این مضمون نشان می‌دهد که آزمایشگاه سیاست‌گذاری می‌تواند خلأ بزرگ سیاست‌گذاری تربیت معلم در ایران یعنی فقدان نظام شواهد و داده را جبران کند:

۱-۳-۵) داده‌محوری در تصمیم‌سازی

در وضعیت موجود تربیت معلم، بخش زیادی از تصمیم‌ها بر پایه حدس، تجربه فردی، سلیقه مدیریتی یا فشارهای مقطعی گرفته می‌شود؛ یعنی تصمیم‌سازی بیشتر واکنشی است تا تحلیلی. در چنین وضعیتی، مسئله‌ها به‌جای آن‌که با داده‌های واقعی سنجیده شوند، با برداشت‌های شخصی یا نشانه‌های سطحی تفسیر می‌شوند و همین باعث می‌شود سیاست‌ها ناپایدار، کوتاه‌مدت و گاه متناقض باشند. آزمایشگاه سیاست‌گذاری این چرخه را دگرگون می‌کند زیرا منطق آن بر شواهد، داده‌های میدانی و تحلیل‌های دقیق استوار است (Sanderson, 2020, p.45). در این مدل، تصمیم‌سازی نه بر اساس احساس یا فشار لحظه‌ای، بلکه بر پایه داده‌های معتبر، تحلیل روندها، بازخوردهای واقعی از میدان عمل و ارزیابی‌های مستمر انجام می‌شود. این تغییر باعث می‌شود سیاست‌ها از حالت واکنشی و مقطعی خارج شوند و به سیاست‌هایی پایدار، قابل‌اتکا و مبتنی بر فهم عمیق مسئله تبدیل گردند.

۱-۳-۵) داده‌های عملکرد معلمان

این داده‌ها نشان می‌دهد که معلمان در میدان، چگونه عمل می‌کنند و چه واقعیت‌هایی در زیرسطح نظام آموزشی جریان دارد؛ واقعیت‌هایی که معمولاً در گزارش‌های رسمی یا برداشت‌های مدیریتی دیده نمی‌شود. وقتی داده‌های میدانی جمع‌آوری و تحلیل می‌شود، تصویر دقیقی از نقاط قوت معلمان به دست می‌آید؛ اینکه در چه حوزه‌هایی عملکرد مؤثر دارند، چه روش‌هایی را با موفقیت به کار می‌گیرند و چه ظرفیت‌هایی در کلاس درس بالفعل یا بالقوه وجود دارد. همین داده‌ها نقاط ضعف را نیز آشکار می‌کند؛ از کمبود مهارت‌های تخصصی و حرفه‌ای گرفته تا چالش‌های مربوط به مدیریت کلاس، استفاده از فناوری یا اجرای برنامه‌های درسی.

علاوه بر این، داده‌ها نیازهای واقعی معلمان را نشان می‌دهد؛ نیازهایی که ممکن است در سیاست‌های رسمی دیده نشود، اما در میدان عمل کاملاً محسوس است (Honig, 2022, p. 28). برای مثال، نیاز به حمایت حرفه‌ای، منابع آموزشی، دوره‌های توانمندسازی هدفمند یا ساختارهای حمایتی در مدرسه. داده‌ها همچنین چالش‌های روزمره معلمان را روشن می‌کند؛ چالش‌هایی مانند تراکم کلاس، فشارهای اداری، کمبود زمان، ناهمگنی برنامه‌ها یا محدودیت‌های زیرساختی. این تصویر چندلایه از میدان عمل، پایه‌ای برای سیاست‌گذاری دقیق و واقع‌گرایانه فراهم می‌کند و به سیاست‌گذار امکان می‌دهد تصمیم‌هایی بگیرد که با واقعیت‌های کلاس درس همخوان باشد، نه با فرضیات ذهنی یا برداشت‌های کلی.

۲-۳-۵) داده‌های کیفیت برنامه‌های تربیت معلم

این داده‌ها می‌تواند نشان دهد که برنامه‌های تربیت معلم تا چه حد توانسته‌اند معلمان را برای میدان عمل آماده کنند و آیا میان آنچه در دانشگاه فرهنگیان آموزش داده می‌شود و آنچه در کلاس درس رخ می‌دهد، هم‌خوانی واقعی وجود دارد یا نه. وقتی داده‌های میدانی درباره عملکرد معلمان تحلیل می‌شود، مشخص می‌گردد که کدام مهارت‌ها و شایستگی‌ها در دوره تربیت معلم به خوبی تقویت شده‌اند و کدام بخش‌ها همچنان دچار ضعف‌اند. برای مثال، اگر داده‌ها نشان دهد معلمان در مدیریت کلاس، طراحی تکلیف، استفاده از فناوری یا ارزشیابی تکوینی عملکرد مطلوبی ندارند، این امر مستقیماً به کیفیت و محتوای برنامه‌های تربیت معلم اشاره می‌کند. برعکس، اگر معلمان در حوزه‌هایی مانند تعامل با دانش‌آموز، اخلاق حرفه‌ای یا دانش محتوایی عملکرد قوی دارند، می‌توان نتیجه گرفت که این بخش‌ها در برنامه‌های تربیت معلم به درستی تقویت شده‌اند.

این داده‌ها همچنین شکاف‌های پنهان را آشکار می‌کند؛ شکاف‌هایی که معمولاً در ارزیابی‌های رسمی دیده نمی‌شود (Coburn & Penuel, 2016, p.48-54). برای نمونه، ممکن است برنامه تربیت معلم مهارت‌های نظری را به خوبی آموزش دهد، اما داده‌های میدانی نشان دهد که معلمان در انتقال این مهارت‌ها به موقعیت‌های واقعی کلاس دچار مشکل‌اند یا ممکن است مشخص شود که برخی مهارت‌ها در برنامه وجود دارد، اما فرصت کافی برای تمرین و کارورزی فراهم نشده است. به این ترتیب، داده‌ها نه تنها میزان آمادگی معلمان را نشان می‌دهد، بلکه نقاط ضعف ساختاری برنامه‌های تربیت معلم را نیز روشن می‌کند.

۳-۳-۵) داده‌های نیازسنجی آموزشی

این داده‌ها می‌تواند نشان دهد که مدارس و معلمان دقیقاً به چه نوع آموزش‌ها، مهارت‌ها و حمایت‌هایی نیاز دارند و کدام بخش‌های نظام تربیت معلم باید بازطراحی یا تقویت شود. وقتی داده‌های میدانی به صورت نظام‌مند جمع‌آوری و تحلیل می‌شود، تصویر روشنی از نیازهای واقعی مدارس به دست می‌آید؛ نیازهایی که معمولاً در اسناد رسمی دیده نمی‌شود. برای مثال، داده‌ها ممکن است نشان دهد که معلمان در مدیریت کلاس‌های پرجمعیت با چالش روبه‌رو هستند و بنابراین به آموزش‌های تخصصی در مدیریت رفتار، طراحی فعالیت‌های گروهی یا استفاده از فناوری برای سازمان‌دهی کلاس نیاز دارند.

این داده‌ها همچنین نیازهای مهارتی معلمان را آشکار می‌کند؛ از مهارت‌های حرفه‌ای مانند طراحی درس، ارزشیابی تکوینی و استفاده از ابزارهای دیجیتال گرفته تا مهارت‌های نرم مانند ارتباط مؤثر، حل مسئله و مدیریت هیجان. علاوه بر این، داده‌ها نشان می‌دهد که معلمان در چه حوزه‌هایی به حمایت سازمانی نیاز دارند؛ برای مثال، کاهش بار اداری، دسترسی به مربیان حرفه‌ای، فرصت‌های یادگیری ضمن خدمت، یا ساختارهای حمایتی در مدرسه. به این ترتیب، داده‌های میدانی نه تنها وضعیت موجود را توصیف می‌کند، بلکه به سیاست‌گذار نشان می‌دهد که برای بهبود کیفیت آموزش، باید چه نوع آموزش‌ها، مهارت‌ها و حمایت‌هایی را در اولویت قرار دهد (Bryk, Gomez, Grunow & LeMahieu, Paul, 2021, p.96). این رویکرد، تربیت معلم را از یک برنامه کلی و یکسان برای همه، به یک نظام نیازمحور، هدفمند و مبتنی بر شواهد تبدیل می‌کند.

۴-۱-۳-۵) داده‌های آینده‌پژوهی

این داده‌ها روندهای آینده را آشکار می‌کند و به سیاست‌گذاران امکان می‌دهد سیاست‌هایی طراحی کنند که نه فقط برای امروز، بلکه برای سال‌های پیش رو کارآمد باشد. وقتی داده‌های میدانی به صورت طولی و مستمر تحلیل می‌شود، الگوهایی نمایان می‌شود که نشان می‌دهد نظام آموزشی به کدام سمت در حال حرکت است؛ برای مثال، تغییرات در سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان، افزایش نیاز به مهارت‌های فناورانه، تحول در نقش معلم یا تغییرات جمعیتی و اجتماعی که بر کلاس درس اثر می‌گذارد. این روندها به سیاست‌گذار هشدار می‌دهد که چه ظرفیت‌هایی باید از امروز ایجاد شود تا نظام تربیت معلم در آینده دچار بحران نشود.

تحلیل روندها همچنین امکان سناریونویسی را فراهم می‌کند؛ یعنی سیاست‌گذار می‌تواند بر اساس داده‌ها چند مسیر محتمل برای آینده ترسیم کند و برای هر مسیر، سیاست‌های مناسب طراحی کند (Voros, 2017, p.15). به این ترتیب، سیاست‌گذاری از حالت واکنشی و کوتاه‌مدت خارج می‌شود و به یک فرایند آینده‌محور تبدیل می‌گردد که توانایی پیش‌بینی، آمادگی و سازگاری با تغییرات را دارد. در نهایت، داده‌ها نه تنها وضعیت موجود را روشن می‌کند، بلکه چشم‌اندازی از آینده ارائه می‌دهد و به سیاست‌گذاران کمک می‌کند تصمیم‌هایی بگیرند که با تحولات پیش‌رو هماهنگ باشد و نظام تربیت معلم را در مسیر پایداری و نوآوری قرار دهد.

۵-۱-۳-۵) داده‌های صلاحیت حرفه‌ای

این داده‌ها می‌تواند نشان دهد که معلمان تا چه حد به استانداردهای حرفه‌ای نزدیک هستند و آیا شایستگی‌هایی که در اسناد رسمی، چارچوب‌های ملی صلاحیت معلم و برنامه‌های تربیت معلم تعریف شده‌اند (Bryk, Gomez, Grunow & LeMahieu, Paul, 2021, p.97)، در میدان عمل تحقق یافته‌اند یا خیر؟ وقتی عملکرد معلمان بر اساس داده‌های واقعی سنجیده می‌شود نه بر اساس برداشت‌های ذهنی یا ارزیابی‌های کلی، می‌توان به طور دقیق تشخیص داد که هر معلم در کدام حوزه‌ها به استانداردهای حرفه‌ای نزدیک است و در کدام حوزه‌ها فاصله دارد. برای مثال، داده‌ها می‌تواند نشان دهد که معلمان در حوزه‌هایی مانند طراحی درس، مدیریت کلاس، ارزشیابی تکوینی، استفاده از فناوری، تعامل حرفه‌ای با دانش‌آموزان یا اخلاق حرفه‌ای چه میزان از معیارهای مورد انتظار را محقق کرده‌اند.

این داده‌ها همچنین فاصله میان "آنچه هست" و "آنچه باید باشد" را نشان می‌دهد. ممکن است استانداردهای حرفه‌ای بر مهارت‌هایی مانند یادگیری مادام‌العمر، پژوهش‌محوری یا استفاده از روش‌های یاددهی-یادگیری فعال تأکید کنند، اما داده‌های میدانی نشان دهد که این مهارت‌ها در عمل کمتر به کار گرفته می‌شود. یا برعکس، ممکن است معلمان در برخی حوزه‌ها فراتر از استانداردهای رسمی عمل کنند، اما این ظرفیت‌ها در سیاست‌ها و برنامه‌های تربیت معلم دیده نشده باشد (Honig, 2022, p. 29).

به این ترتیب، داده‌ها نه تنها میزان انطباق معلمان با استانداردهای حرفه‌ای را نشان می‌دهد، بلکه به سیاست‌گذار کمک می‌کند بفهمد کدام استانداردها واقع‌بینانه‌اند، کدام‌ها نیازمند بازنگری‌اند و کدام مهارت‌ها باید در برنامه‌های تربیت معلم تقویت شود.

۲-۳-۵) ارزیابی پیامدهای سیاست‌ها پیش از اجرا

یکی از ابتکارات مهم آزمایشگاه سیاست‌گذاری این است که می‌تواند پیامدهای سیاست‌ها را پیش از اجرا شبیه‌سازی کند؛ یعنی به جای آن که سیاستی اجرا شود و بعد از چند سال معلوم شود که اشتباه بوده، پیامدهای آن از قبل تحلیل می‌شود.

۱-۲-۳-۵) مدل‌سازی

مدل‌سازی به معنای ساختن چارچوب‌های نظری و ابزارهای کمی است که بتوانند پیامدهای احتمالی سیاست‌ها را پیش‌بینی کنند و به سیاست‌گذار امکان دهند پیش از اجرای سیاست، اثرات آن را در یک محیط شبیه‌سازی شده مشاهده کند (National Academies of Sciences, 2022, p.44). در این رویکرد، سیاست‌گذاری از سطح توصیف و تحلیل فراتر می‌رود و وارد مرحله پیش‌بینی می‌شود؛ یعنی به جای آن که سیاست‌گذار منتظر بماند تا پیامدهای واقعی سیاست در میدان عمل ظاهر شود، با استفاده از مدل‌ها می‌تواند سناریوهای مختلف را از پیش بسنجد و پیامدهای مثبت و منفی هر تصمیم را ارزیابی کند.

مدل‌سازی در آزمایشگاه سیاست‌گذاری دو وجه مکمل دارد: مدل‌سازی کمی و مدل‌سازی کیفی. در مدل‌سازی کمی، این روابط کیفی به معادلات، شاخص‌ها و داده‌های قابل اندازه‌گیری تبدیل می‌شود (Saltelli, 2020, p. 4). با استفاده از داده‌های واقعی از عملکرد معلمان، کیفیت مدارس، نتایج کارورزی یا بازخوردهای میدانی می‌توان مدل‌هایی ساخت که رفتار نظام تربیت معلم را در شرایط مختلف شبیه‌سازی کنند. این مدل‌ها امکان تحلیل سناریو را فراهم می‌کنند؛ برای مثال، می‌توان بررسی کرد که اگر ساعات کارورزی افزایش یابد، یا اگر دوره‌های توانمندسازی هدفمند شود، یا اگر نسبت استاد-دانشجو معلم تغییر کند، چه پیامدهایی در کیفیت تدریس، انگیزه معلمان یا عملکرد مدارس رخ خواهد داد.

در مدل‌سازی کیفی، روابط میان متغیرهای کلیدی سیاست‌گذاری مانند کیفیت کارورزی، شایستگی‌های حرفه‌ای، منابع مدرسه یا مهارت‌های معلمان در قالب یک چارچوب مفهومی ترسیم می‌شود (Boulton, 2022, p. 61). این مدل نشان می‌دهد که تغییر در هر متغیر چگونه می‌تواند بر سایر بخش‌ها اثر بگذارد و چه سازوکارهایی در پس پیامدهای سیاست وجود دارد. این نوع مدل‌سازی به سیاست‌گذار کمک می‌کند مسئله را عمیق‌تر بفهمد و سیاست‌ها را بر اساس منطق درونی نظام تربیت معلم طراحی کند.

به این ترتیب، مدل‌سازی سیاست‌گذاری را از یک فرایند مبتنی بر حدس و تجربه فردی به یک فرایند تحلیلی، پیش‌بینی‌پذیر و مبتنی بر شواهد تبدیل می‌کند. سیاست‌گذار می‌تواند پیش از اجرای سیاست، پیامدهای احتمالی آن را بسنجد، ریسک‌ها را کاهش دهد، گزینه‌های مختلف را مقایسه کند و تصمیم‌هایی بگیرد که بیشترین احتمال موفقیت را دارند. این رویکرد، تربیت معلم را وارد مرحله‌ای می‌کند که در آن سیاست‌ها نه فقط بر اساس نیازهای امروز، بلکه بر اساس آینده‌ای قابل‌پیش‌بینی و تحلیل‌شده طراحی می‌شوند.

۲-۳-۵) سناریونویسی

سناریونویسی یعنی طراحی چند تصویر متفاوت و محتمل از آینده و بررسی این که هر سیاست در هر یک از این آینده‌های ممکن چه پیامدی خواهد داشت. در این رویکرد، سیاست‌گذار به جای آن که تنها یک مسیر را برای آینده فرض کند، چند مسیر مختلف را از بهترین حالت تا بدترین حالت و چند وضعیت میانی در نظر می‌گیرد (Ringland, 2023, p.54). سپس بررسی می‌کند که اگر سیاست موردنظر در هر یک از این سناریوها اجرا شود، چه نتایجی به همراه خواهد داشت، چه ریسک‌هایی ایجاد می‌کند و چه فرصت‌هایی فراهم می‌سازد.

سناریونویسی کمک می‌کند سیاست‌ها تاب‌آورتر، منعطف‌تر و آینده‌محورتر شوند. برای مثال، اگر آینده‌ای با کمبود معلم، رشد سریع فناوری، تغییرات جمعیتی یا تحول در سبک‌های یادگیری محتمل باشد، سیاست‌گذار می‌تواند از قبل بسنجد که سیاست پیشنهادی در هر یک از این شرایط چگونه عمل خواهد کرد. این کار باعث می‌شود سیاست‌ها نه فقط برای یک آینده مطلوب، بلکه برای طیفی از آینده‌های ممکن طراحی شوند. در نتیجه، سناریونویسی سیاست‌گذاری را از حالت خطی و ساده‌انگارانه خارج می‌کند و آن را به یک فرایند پیش‌نگر، هوشمند و مقاوم در برابر عدم قطعیت تبدیل می‌سازد.

۳-۲-۵) تحلیل پیامدهای ناخواسته

بسیاری از سیاست‌ها به ویژه آن‌هایی که با نیت بهبود کیفیت طراحی می‌شوند، می‌توانند پیامدهای ناخواسته ایجاد کنند؛ پیامدهایی که اگر از قبل پیش‌بینی نشوند، ممکن است اثر سیاست را خنثی یا حتی معکوس کنند (OECD, 2022, p.34). برای مثال، سیاستی که با هدف ارتقای کیفیت تدریس تدوین شده، ممکن است حجم کار معلمان را افزایش دهد و در نتیجه فشار روانی، فرسودگی شغلی یا کاهش انگیزه را به دنبال داشته باشد یا سیاستی که برای استانداردسازی طراحی شده، ممکن است انعطاف‌پذیری معلم را کاهش دهد و کیفیت یادگیری را پایین بیاورد. آزمایشگاه سیاست‌گذاری دقیقاً برای جلوگیری از چنین وضعیت‌هایی عمل می‌کند.

آزمایشگاه سیاست‌گذاری با استفاده از داده‌های واقعی، مدل‌سازی، تحلیل روندها و سناریونویسی، پیامدهای ناخواسته را پیش از اجرا شناسایی می‌کند. به جای آن که سیاست‌گذار پس از اجرا با مشکلات مواجه شود. بنابراین آزمایشگاه سیاست‌گذاری کمک می‌کند ریسک‌ها از قبل دیده شوند، پیامدهای جانبی تحلیل شوند، تأثیر سیاست بر گروه‌های مختلف (معلمان، دانش‌آموزان، مدارس) سنجیده شود و گزینه‌های جایگزین یا اصلاحی طراحی شود (Nesta, 2020, p.33). به این ترتیب، سیاست‌ها نه تنها کارآمدتر و دقیق‌تر می‌شوند، بلکه احتمال آسیب‌های ناخواسته به حداقل می‌رسد و نظام تربیت معلم با تصمیم‌هایی روبه‌رو می‌شود که پایدار، هوشمند و مبتنی بر شواهد هستند.

۴-۲-۵) شبیه‌سازی رفتاری

شبیه‌سازی رفتاری یعنی پیش‌بینی این که معلمان، دانش‌جو معلمان و مدارس در برابر یک سیاست جدید چه واکنشی نشان خواهند داد؛ واکنشی که معمولاً در جلسات رسمی یا تحلیل‌های سطحی دیده نمی‌شود، اما در موفقیت یا شکست سیاست نقش تعیین‌کننده دارد (Harvard Kennedy School, 2021, p.44). در این رویکرد، رفتار گروه‌های مختلف بر اساس داده‌های واقعی، الگوهای رفتاری گذشته، انگیزه‌ها، فشارهای محیطی و تجربه‌های مشابه مدل‌سازی می‌شود. نتیجه این است که سیاست‌گذار می‌تواند پیش از اجرا بفهمد:

- آیا معلمان سیاست را می‌پذیرند یا در برابر آن مقاومت می‌کنند؟

- کدام بخش‌های سیاست باعث انگیزه و همکاری می‌شود؟

- کدام بخش‌ها ممکن است فشار، سردرگمی یا تعارض ایجاد کند؟

- مدارس چگونه سیاست را تفسیر و اجرا خواهند کرد؟

- دانش‌جو معلمان چه نوع واکنش‌های یادگیری یا حرفه‌ای نشان می‌دهند؟

به عبارت دیگر، شبیه‌سازی رفتاری کمک می‌کند سیاست‌گذار به جای حدس زدن، رفتار واقعی میدان عمل را پیش‌بینی کند. این کار باعث می‌شود سیاست‌ها واقع‌بینانه‌تر طراحی شوند، ریسک‌های رفتاری کاهش یابد، راهبردهای همراه سازی معلمان از قبل پیش‌بینی شود، سیاست‌ها با فرهنگ مدرسه و ظرفیت‌های انسانی سازگارتر باشند. در نهایت، شبیه‌سازی رفتاری سیاست‌گذاری را از یک فرایند دستوری به یک فرایند انسان‌محور، پیش‌بینانه و هوشمند تبدیل می‌کند.

۳-۳-۵) ایجاد حافظه نهادی

در بسیاری از نظام‌های آموزشی، سیاست‌ها بدون آن‌که تجربه‌ها و درس‌آموخته‌هایشان ثبت شود، اجرا و سپس کنار گذاشته می‌شوند. آزمایشگاه سیاست‌گذاری این چرخه فراموشی را متوقف می‌کند و یک حافظه نهادی پایدار می‌سازد؛ حافظه‌ای که در آن داده‌ها، تجربه‌ها، خطاها، موفقیت‌ها و واکنش‌های میدان عمل به‌صورت نظام‌مند ثبت و ذخیره می‌شود (United Nations University, 2021, p.14). نتیجه این است که نسل‌های بعدی سیاست‌گذاران می‌توانند بر شانه تجربه‌های گذشته بایستند، از آموخته‌های پیشین استفاده کنند و دیگر همان خطاهای تکرارشونده را تجربه نکنند. این حافظه نهادی، سیاست‌گذاری تربیت معلم را از یک فرایند مقطعی و فرار به یک نظام یادگیرنده، ماندگار و هوشمند تبدیل می‌کند.

۴-۵) مضمون فراگیر چهارم: آینده‌نگری و نوآوری سیاستی در تربیت معلم

این مضمون نشان می‌دهد که آزمایشگاه سیاست‌گذاری می‌تواند تربیت معلم را از حالت سنتی و گذشته‌محور به حالت آینده‌محور و نوآورانه تبدیل کند.

۴-۱-۵) آینده‌پژوهی تربیت معلم

آینده تربیت معلم تحت تأثیر مجموعه‌ای از روندهای بزرگ قرار دارد: هوش مصنوعی، یادگیری ترکیبی، تغییرات اجتماعی، مهارت‌های قرن بیست و یکم و نیازهای نوظهور حرفه معلمی. این تحولات نقش معلم، شیوه‌های یاددهی-یادگیری و حتی ماهیت مدرسه را دگرگون می‌کنند. آزمایشگاه سیاست‌گذاری می‌تواند این روندها را به‌صورت نظام‌مند تحلیل کند و سیاست‌هایی طراحی کند که با آینده سازگار باشند. نتیجه این است که برنامه‌های تربیت معلم به‌جای آماده‌سازی معلمان برای مدرسه‌ای که در گذشته وجود داشته، آن‌ها را برای آموزش آینده آماده می‌کند؛ آینده‌ای که در آن معلم باید بتواند در فناوری، انعطاف‌پذیر، یادگیرنده مادام‌العمر و مجهز به مهارت‌های پیچیده انسانی باشد (UNESCO, 2023, p.18). به این ترتیب، آزمایشگاه سیاست‌گذاری کمک می‌کند تربیت معلم از یک نظام واکنشی و سنتی به یک نظام آینده‌محور، نوآور و سازگار با تحولات جهانی تبدیل شود.

۴-۲-۵) نوآوری سیاستی

آزمایشگاه سیاست‌گذاری می‌تواند سیاست‌های نوآورانه‌ای طراحی کند که فراتر از الگوهای سنتی تربیت معلم باشد.

۴-۲-۱-۵) مسیرهای انعطاف‌پذیر تربیت معلم

به جای یک مسیر ثابت و مشخص برای ورود به حرفه معلمی، مسیرهای متنوع، انعطاف‌پذیر و متناسب با نیازهای آینده طراحی می‌شود. این یعنی افراد با پیشینه‌ها، مهارت‌ها و تجربه‌های متفاوت می‌توانند از مسیرهای گوناگون وارد حرفه معلمی شوند (Peters, 2021, p. 112)؛ مسیری که بر اساس شایستگی، مهارت‌های قرن بیست و یکم، توانایی کار با فناوری و نیازهای واقعی مدارس طراحی شده‌اند. چنین رویکردی باعث می‌شود نظام تربیت معلم چابک‌تر، فراگیرتر و سازگارتر با تحولات آینده آموزش باشد و بتواند معلمانی تربیت کند که برای مدرسه فردا آماده‌اند، نه فقط برای ساختارهای سنتی امروز آماده باشند.

۴-۲-۲-۵) الگوهای جدید ارزیابی صلاحیت حرفه‌ای

به جای تکیه بر ارزیابی‌های سنتی، مدل‌های مبتنی بر شایستگی، عملکرد واقعی و بازخورد مستمر طراحی می‌شود. در این رویکرد، معلم نه بر اساس امتحان‌های حفظ‌محور یا سنجش‌های مقطعی، بلکه بر پایه آنچه واقعاً در کلاس انجام

می‌دهد ارزیابی می‌شود. کیفیت تدریس، تعامل با دانش‌آموز، طراحی یادگیری، مدیریت کلاس، استفاده از فناوری و رشد حرفه‌ای تصویری دقیق‌تر، عادلانه‌تر و آینده‌محور از توانمندی معلمان ارائه می‌دهند. این مدل‌ها به نظام تربیت معلم کمک می‌کنند مسیر توسعه حرفه‌ای را بر اساس شایستگی‌های واقعی و نیازهای فردی هر معلم طراحی کند.

۳-۲-۴ (۵) برنامه‌های تربیت معلم مبتنی بر شایستگی

برنامه‌ها بر اساس شایستگی‌های موردنیاز معلم در قرن بیست و یکم طراحی می‌شود، نه صرفاً بر اساس واحدهای درسی سنتی. در این رویکرد، محور اصلی "آنچه معلم باید بتواند انجام دهد" است، نه "آنچه باید پاس کند". این یعنی برنامه‌های تربیت معلم حول مهارت‌هایی مانند تفکر انتقادی، سواد دیجیتال، کار با هوش مصنوعی، مدیریت یادگیری ترکیبی، همکاری حرفه‌ای، حل مسئله، خلاقیت و مهارت‌های ارتباطی بازطراحی می‌شوند (Sahlberg, 2021, p.102). در نتیجه، تربیت معلم از یک ساختار واحد محور و محتوامحور به یک نظام شایستگی‌محور، کاربردی و سازگار با آینده آموزش تبدیل می‌شود.

۴-۲-۴ (۵) الگوهای جدید توسعه حرفه‌ای

توسعه حرفه‌ای معلمان به صورت مستمر، شخصی‌سازی شده و مبتنی بر نیازهای واقعی طراحی می‌شود؛ یعنی دیگر خبری از دوره‌های یکسان، عمومی و مقطعی نیست (Fullan, & Scott, 2022, p.88). در این رویکرد، مسیر رشد هر معلم بر اساس داده‌های عملکردی، بازخوردهای واقعی کلاس درس و شایستگی‌های موردنیاز آینده شکل می‌گیرد. معلم دقیقاً همان مهارت‌هایی را می‌آموزد که برای کلاس، مدرسه و شرایط واقعی کار او لازم است. این یادگیری در طول مسیر حرفه‌ای ادامه دارد، نه فقط در ابتدای ورود به شغل. نتیجه چنین رویکردی، شکل‌گیری یک نظام یادگیری مادام‌العمر، هدفمند و اثرگذار برای معلمان است.

۵-۲-۴ (۵) الگوهای ترکیبی آموزش حضوری - مجازی

برنامه‌های تربیت معلم از ظرفیت آموزش حضوری و مجازی به صورت ترکیبی استفاده می‌کنند؛ یعنی یادگیری در کلاس واقعی با امکانات یادگیری آنلاین ادغام می‌شود. در این مدل، بخشی از مهارت‌ها و محتواها در محیط‌های دیجیتال، تعاملی و انعطاف‌پذیر ارائه می‌شود و بخش‌های دیگر به‌ویژه مهارت‌های عملی و تعاملی در محیط حضوری تمرین می‌شود. این ترکیب باعث می‌شود تربیت معلم چابک‌تر، شخصی‌سازی شده‌تر و سازگار با نیازهای نسل جدید باشد و معلمان آینده بتوانند همان شیوه‌هایی را که قرار است در کلاس‌های ترکیبی به کار ببرند، در دوره تربیت خود تجربه کنند.

۳-۴-۵ (۵) چابک‌سازی سیاست‌گذاری تربیت معلم

آزمایشگاه سیاست‌گذاری می‌تواند سیاست‌گذاری تربیت معلم را از یک نظام کند، اداری و سنگین به یک فرایند چابک، سریع و قابل‌اصلاح تبدیل کند؛ فرایندی که بر داده، تحلیل و بازخورد تکیه دارد و می‌تواند در برابر تغییرات محیطی، اجتماعی و آموزشی واکنش فوری نشان دهد (Dunlop & Radaelli, 2020, p.57). در این رویکرد، سیاست‌ها نسخه‌هایی زنده و پویا هستند که بر اساس شواهد جدید و نتایج میدانی به سرعت بازنگری می‌شوند، نه آن‌که سال‌ها در انتظار اصلاح بمانند. این چابکی زمانی معنا پیدا می‌کند که بدانیم آینده تربیت معلم تحت تأثیر روندهای بزرگی مانند هوش مصنوعی، یادگیری ترکیبی، تغییرات اجتماعی، مهارت‌های قرن بیست و یکم و نیازهای نوظهور حرفه معلمی قرار دارد. آزمایشگاه سیاست‌گذاری این روندها را تحلیل می‌کند و سیاست‌هایی طراحی می‌کند که معلمان را برای آینده آموزش آماده کند، نه فقط برای ساختارهای فعلی.

۵-۵) مضمون فراگیر پنجم: سازوکارهای علی و میانجی در الگوی آزمایشگاه سیاستگذاری تربیت معلم
آزمایشگاه سیاستگذاری در تربیت معلم از طریق مجموعه‌ای از سازوکارهای درونی، پیوسته و هم‌زمان عمل می‌کند؛ سازوکارهایی که نه می‌توان آن‌ها را کاملاً علی دانست و نه صرفاً میانجی؛ زیرا در عمل، علت و میانجی در هم تنیده‌اند و یکدیگر را تقویت می‌کنند. این سازوکارها مانند چرخ‌دنده‌های یک موتور حکمرانی عمل می‌کنند. هر چرخ‌دنده، چرخ‌دنده دیگر را به حرکت درمی‌آورد و در نهایت، کل نظام سیاستگذاری تربیت معلم را به حرکت وامی‌دارد.

۶-۱) سازوکار شبکه‌سازی فعال

در نقطه آغاز، آزمایشگاه سیاستگذاری با ایجاد ارتباطات افقی و عمودی میان وزارتخانه، دانشگاه فرهنگیان، مدارس، استادان، معلمان و دانشجومعلم، یک شبکه زنده حکمرانی ایجاد می‌کند. این شبکه، جریان اطلاعات را از حالت یک‌طرفه به حالت چندجهتی تبدیل می‌کند. وقتی اطلاعات از میدان عمل به سطح سیاستگذاری بازمی‌گردد، یک اثر علی شکل می‌گیرد. سیاست‌گذار دیگر نمی‌تواند بر اساس حدس تصمیم بگیرد، بلکه مجبور است به داده‌ها و تجربه‌ها تکیه کند. اما همین شبکه، یک اثر میانجی نیز دارد؛ چون ذینفعان در شبکه حضور دارند، گفت‌وگو، هم‌فهمی و هم‌افزایی میان آن‌ها شکل می‌گیرد و این گفت‌وگوها مسیر تصمیم‌سازی را تغییر می‌دهد.

۶-۲) سازوکار ترجمه تجربه به سیاست

وقتی شبکه فعال شد، تجربه‌های معلمان، دانشجومعلم و استادان وارد آزمایشگاه سیاستگذاری می‌شود. اما تجربه خام، به‌خودی‌خود سیاست نمی‌سازد. در آزمایشگاه سیاستگذاری، تجربه‌ها تحلیل، پالایش و تبدیل به گزاره‌های سیاستی می‌شوند. این سازوکار دو نقش هم‌زمان دارد: نقش علی؛ تجربه واقعی میدان عمل، سیاست‌گذار را مجبور می‌کند سیاست‌ها را بر اساس واقعیت طراحی کند. نقش میانجی؛ تجربه‌ها از طریق تحلیل، کارگاه‌های طراحی، گفت‌وگوهای سیاستی و مدل‌سازی، به سیاست تبدیل می‌شوند.

۶-۳) سازوکار یکپارچه‌سازی داده‌ها

آزمایشگاه سیاستگذاری؛ داده‌های کمی از جمله آمار، شاخص‌ها، ارزیابی‌ها و داده‌های کیفی همچون مصاحبه، مشاهده، روایت معلمان را در یک اتاق داده گردآوری می‌کند. این داده‌ها در کنار هم، تصویری چندبعدی از وضعیت تربیت معلم ارائه می‌دهند (Howlett, 2022, 118). این سازوکار نیز دو نقش دارد؛ نقش علی که در آن داده‌ها، سیاست‌گذار را از تصمیم‌گیری شهودی به تصمیم‌گیری شواهدمحور سوق می‌دهند و نقش میانجی که براساس آن داده‌ها از طریق تحلیل، مدل‌سازی و ترکیب، به دانش سیاستی تبدیل می‌شوند.

۶-۴) سازوکار آزمایش سیاست‌ها

آزمایشگاه سیاستگذاری، سیاست‌ها را پیش از اجرا آزمایش می‌کند. این آزمایش‌ها پیامدهای ناخواسته، مقاومت‌ها، مشکلات اجرایی و شکاف‌های طراحی را آشکار می‌کند. این سازوکار نیز دو نقش دارد: نقش علی؛ آزمایش، سیاست را مجبور به اصلاح می‌کند؛ یعنی علت مستقیم تغییر سیاست است. نقش میانجی؛ آزمایش، مسیر انتقال بازخورد از میدان عمل به سطح سیاستگذاری است.

۶-۵) سازوکار بازخورد سریع

در مدل سنتی، بازخوردها دیرنگام، پراکنده و غیرساختاریافته‌اند. در آزمایشگاه سیاستگذاری، بازخوردها سریع، مستمر و ساختاریافته هستند. این سازوکار به‌عنوان علت، سیاست‌گذار را مجبور به اصلاح سریع می‌کند و به‌عنوان میانجی، مسیر انتقال تجربه‌های جدید به سیاستگذاری است.

۶-۶ سازوکار یادگیری نهادی

آزمایشگاه سیاست‌گذاری، تجربیات سیاستی را ثبت و ذخیره می‌کند. این کار باعث می‌شود سازمان‌ها از خطاهای گذشته درس بگیرند. این سازوکار علت ایجاد سیاست‌های بهتر در آینده است و میانجی، انتقال تجربه از یک نسل سیاست‌گذاری به نسل بعد است.

۶-۷ سازوکار شبیه‌سازی پیامدها

آزمایشگاه سیاست‌گذاری، پیامدهای سیاست‌ها را پیش از اجرا شبیه‌سازی می‌کند. این شبیه‌سازی، آینده سیاست را پیش از وقوع آشکار می‌کند (Dunlop & Radaelli, 2020, p.63). این سازوکار علت اصلاح سیاست‌ها پیش از اجراست و میانجی انتقال تحلیل آینده به تصمیم‌سازی امروز است.

۶-۸ سازوکار تولید اجماع سیاستی

آزمایشگاه سیاست‌گذاری با مشارکت ذینفعان، اجماع سیاستی ایجاد می‌کند. این اجماع، سیاست‌ها را پایدار، قابل اجرا و مشروع می‌کند. این سازوکار علت افزایش پذیرش سیاست‌هاست و میانجی تبدیل اختلاف‌نظرها به توافق جمعی است.

۷ نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف طراحی چارچوب بومی "آزمایشگاه سیاست‌گذاری در تربیت معلم" انجام شد و تلاش شد پاسخی علمی، ساختاری و آینده‌نگر به چالش‌های حکمرانی تربیت معلم در ایران ارائه دهد. تحلیل اسناد داخلی و خارجی، بررسی تجارب جهانی و تحلیل مضمون داده‌ها نشان داد که تربیت معلم در ایران با مجموعه‌ای از مسائل ساختاری و سیاستی مواجه است؛ مسائلی که ریشه در سلسله‌مراتب شدید، تصمیم‌سازی متمرکز، نبود نظام شواهد، ضعف مشارکت ذینفعان، فقدان چرخه سیاستی یادگیرنده و نبود نگاه آینده‌پژوهانه دارد. این چالش‌ها نه تنها کیفیت سیاست‌ها را کاهش می‌دهند، بلکه موجب گسست میان سیاست‌گذاری و اجرا و ناتوانی نظام تربیت معلم در انطباق با تحولات جهانی می‌شوند.

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که آزمایشگاه سیاست‌گذاری می‌تواند به عنوان یک سازوکار حکمرانی نوین، این چرخه معیوب را اصلاح و الگوی سیاست‌گذاری تربیت معلم را بازآرایی کند. آزمایشگاه سیاست‌گذاری نه یک واحد اداری جدید، بلکه یک منطق حکمرانی جدید است که تصمیم‌سازی را از حالت خطی و دستوری به حالت شبکه‌ای، مشارکتی، یادگیرنده و آینده‌نگر تبدیل می‌کند. این سازوکار با شبکه‌سازی نهادی، ترجمه تجربه به سیاست، یکپارچه‌سازی داده‌ها، آزمایش سیاست‌ها، بازخورد سریع، یادگیری نهادی، شبیه‌سازی پیامدها و تولید اجماع سیاستی، کیفیت سیاست‌گذاری تربیت معلم را به طور بنیادین ارتقا می‌دهد.

نکته مهم آن است که آزمایشگاه سیاست‌گذاری تنها یک ابزار برای بهبود تصمیم‌سازی نیست؛ بلکه چارچوبی برای پیوند دادن ابعاد مختلف سیاست‌گذاری تربیت معلم است. سیاست‌گذاری تربیت معلم مجموعه‌ای از حوزه‌های به هم پیوسته است که شامل جذب، آماده‌سازی، نگهداشت، توسعه حرفه‌ای، ارزیابی، ارتقای حرفه‌ای، برنامه‌های تربیت معلم و مسیرهای پیشرفت شغلی می‌شود. در الگوی سنتی، این حوزه‌ها به صورت جزیره‌ای و بدون ارتباط نظام‌مند با یکدیگر اداره می‌شوند؛ اما آزمایشگاه سیاست‌گذاری می‌تواند این حوزه‌ها را در یک چرخه یادگیرنده و مبتنی بر داده به هم متصل کند.

در حوزه جذب معلم، آزمایشگاه سیاست‌گذاری با تحلیل داده‌های نیازسنجی، عملکرد مدارس و روندهای آینده، معیارهای جذب را از حالت اداری به حالت مبتنی بر نیاز واقعی تبدیل می‌کند. در حوزه آماده‌سازی و برنامه‌های تربیت معلم، ترکیب دانش نظری استادان، تجربه معلمان، نگاه فناوری محور دانشجومعلمان و محدودیت‌های اجرایی مدارس، موجب طراحی برنامه‌هایی می‌شود که هم علمی تر و هم قابل اجرا تر هستند. در حوزه نگهداشت و انگیزش معلمان، مشارکت فعال معلمان در طراحی سیاست‌های رفاهی و حرفه‌ای، مقاومت‌ها را کاهش داده و احساس مالکیت نسبت به

سیاست‌ها را افزایش می‌دهد. در حوزه توسعه حرفه‌ای، آزمایشگاه سیاست‌گذاری امکان طراحی برنامه‌های شخصی‌سازی شده، مبتنی بر عملکرد و سازگار با آینده را فراهم می‌کند. در حوزه ارزیابی و ارتقای حرفه‌ای، جریان دوطرفه اطلاعات موجب می‌شود شاخص‌های ارزیابی بر اساس داده‌های واقعی کلاس درس و بازخوردهای میدانی طراحی شوند و مسیرهای ارتقای حرفه‌ای بر اساس عملکرد واقعی شکل گیرد.

بنابراین، آزمایشگاه سیاست‌گذاری نه تنها کیفیت هر یک از این حوزه‌ها را افزایش می‌دهد، بلکه ارتباط میان آن‌ها را نیز تقویت می‌کند. برای مثال، داده‌های ارزیابی عملکرد معلمان می‌تواند به اصلاح برنامه‌های تربیت معلم کمک کند؛ تجربه‌های توسعه حرفه‌ای می‌تواند معیارهای جذب را بازتعریف کند؛ و تحلیل روندهای آینده می‌تواند مسیرهای ارتقای حرفه‌ای را بازطراحی کند. این پیوند میان حوزه‌ها، تربیت معلم را از یک نظام ایستا و جزیره‌ای به یک نظام پویا، یکپارچه و یادگیرنده تبدیل می‌کند.

از این جهت، پژوهش حاضر نشان می‌دهد که استقرار آزمایشگاه سیاست‌گذاری در تربیت معلم نه یک انتخاب، بلکه یک ضرورت حکمرانی است. بدون چنین سازوکاری، سیاست‌گذاری تربیت معلم همچنان گرفتار تصمیم‌سازی‌های مقطعی، غیرعلمی، غیرمشارکتی و فاقد آینده‌نگری خواهد بود. با استقرار آزمایشگاه سیاست‌گذاری، می‌توان انتظار داشت که تربیت معلم ایران وارد مرحله‌ای جدید از حکمرانی هوشمند، مشارکتی، شواهدمحور و آینده‌نگر شود. آزمایشگاه سیاست‌گذاری نقطه اتصال میان دانش، تجربه، داده، آینده‌پژوهی و تصمیم‌سازی است و می‌تواند تربیت معلم ایران را به سمت حکمرانی کارآمد، چابک و مبتنی بر شواهد هدایت کند.

بنابراین در یک جمع بندی می‌توان گفت؛ با تحلیل مضمون‌های پنجگانه در بخش یافته‌های این پژوهش، محورهای مهم و فراگیری آشکار شد که هر یک بخشی از الگوی آزمایشگاه سیاست‌گذاری تربیت معلم را تبیین می‌کنند. این مضامین در مجموع به پرسش‌های پژوهش پاسخ داد و نشان داد.

نخستین مضمون فراگیر، بازآفرینی منطق حکمرانی تربیت معلم، به پرسش‌هایی پاسخ داد که ماهیتاً به سطح کلان حکمرانی و جهت‌گیری الگوی آزمایشگاه مربوطند. این مضمون نشان می‌دهد که آزمایشگاه سیاست‌گذاری باید چه مؤلفه‌ها، کارکردها و سازوکارهایی داشته باشد تا بتواند ساختار تصمیم‌سازی و تصمیم‌گیری در تربیت معلم را بازتعریف کند.

دومین مضمون فراگیر، طراحی مشارکتی سیاست‌های تربیت معلم، به پرسش‌هایی پاسخ داد که بر کارکردهای آزمایشگاه و ویژگی‌های الگوی مناسب تمرکز دارند. این مضمون نشان می‌دهد که آزمایشگاه سیاست‌گذاری باید چگونه مشارکت ذینفعان از معلمان و مدیران مدارس تا دانشگاه‌های تربیت معلم را در فرایند سیاست‌گذاری نهادینه کند.

سومین مضمون فراگیر، نهادینه‌سازی شواهد و داده در سیاست‌گذاری تربیت معلم، به پرسش‌هایی پاسخ داد که بر کارکردهای داده‌محور، چابک‌سازی سیاست‌گذاری و ویژگی‌های الگوی مناسب تمرکز دارند. این مضمون نشان می‌دهد که آزمایشگاه سیاست‌گذاری چگونه باید زیرساخت‌های داده‌محور مانند اتاق داده، واحد تحلیل سیاست و سامانه پایش مستمر را ایجاد کند تا تصمیم‌سازی علمی و مبتنی بر شواهد امکان‌پذیر شود.

چهارمین مضمون فراگیر، آینده‌نگری و نوآوری سیاستی در تربیت معلم، به پرسش‌هایی پاسخ داد که بر آینده‌پژوهی، نوآوری سیاستی و کارکردهای پیش‌بینی‌کننده تمرکز دارند. این مضمون نشان می‌دهد که آزمایشگاه سیاست‌گذاری باید چگونه ظرفیت‌هایی مانند واحد آینده‌پژوهی، تولید سناریو و تحلیل روندهای جهانی را ایجاد کند تا سیاست‌گذاری تربیت معلم از حالت واکنشی و کوتاه‌مدت به حالت آینده‌محور و نوآورانه تبدیل شود.

پنجمین مضمون فراگیر، سازوکارهای علی و میانجی در الگوی آزمایشگاه سیاست‌گذاری تربیت معلم، به پرسش‌هایی پاسخ داد که بر سازوکارهای عملیاتی، روابط میان اجزا و نحوه اثرگذاری آزمایشگاه بر حکمرانی تمرکز دارند. این مضمون توضیح می‌دهد که چگونه روابط علی-معلولی و میانجی میان اجزای الگو موجب کارآمدی آزمایشگاه می‌شوند و چگونه این سازوکارها امکان تعامل مؤثر آزمایشگاه با نهادهای آموزشی، دانشگاه‌های تربیت معلم و مدارس را فراهم می‌کنند.

منابع

- خسروی، محمدرضا. (۱۴۰۰). "آسیب‌شناسی سیاست‌گذاری تربیت معلم در ایران". تهران: انتشارات پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- شورای عالی انقلاب فرهنگی. (۱۳۹۰). "سند تحول بنیادین آموزش و پرورش". تهران: انتشارات وزارت آموزش و پرورش.
- مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی. (۱۳۹۹). "چالش‌های سیاست‌گذاری نیروی انسانی آموزش و پرورش". تهران: دفتر مطالعات آموزش و پرورش.
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۷). "چالش‌های سیاست‌گذاری تربیت معلم در ایران". فصلنامه مطالعات برنامه‌درسی، سال ۱۳ (۴۹).

References

- Ansell, C., & Bartenberger, M. (2016). "Varieties of Experimentalism". Public Administration Review, 76(1).
- Bason, C. (2019). "Leading Public Sector Innovation: Co Creating for a Better Society" (2nd ed.). Policy Press.
- Boulton, Jean et al. (2022). "Embracing Complexity in Policy Design". Routledge.
- Bryk, Anthony S., Gomez, Louis M., Grunow, Alicia & LeMahieu, Paul (2021). "Learning to Improve: How America's Schools Can Get Better at Getting Better". Harvard Education.
- Coburn, C. E., & Penuel, W. R. (2016). "Research-Practice Partnerships in Education." Educational Researcher, 45(1).
- Cochran-Smith, M., Carney, M., Keefe, E., & et al. (2018). "Reclaiming Accountability in Teacher Education". Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M., & Gardner, M. (2020). "Preparing Teachers for a Changing World". Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L. (2017). "Teacher Education Around the World: What Can We Learn from International Practice?" European Journal of Teacher Education, 40(3).
- Dunlop & Radaelli (2020). "Policy Learning and Failure". Edward Elgar.
- European Commission, JRC. (2022). "Policy Experimentation and Evaluation Toolkit". Brussels.
- Fullan, M., & Quinn, J. (2020). "The Right Drivers in Action for Schools, Systems, and Students". Corwin.
- Fullan, Michael & Scott, Joanne (2022). "Education Reimagined: The Future of Learning and Teaching". Routledge.
- Harvard Kennedy School (2021). "Behavioural Policy Design: Anticipating Human Responses".
- Honig, M. I. (2022). "Policy Implementation and the Value of Practitioner Knowledge". Harvard Education Press.
- Hooghe, L., & Marks, G. (2020). "A Theory of Multi-Level Governance". Rowman & Littlefield.
- Howlett, M. (2022). "Designing Public Policies: Principles and Instruments".

- Routledge.
- Kimbell, L., & Bailey, J. (2022). "Labcraft: How Public Sector Innovation Labs Make Change Happen". Policy Press.
- Klijn, E.-H., & Koppenjan, J. (2023). "Governance Networks in the Public Sector". Routledge.
- McGann, M., Blomkamp, E., & Lewis, J. M. (2018). "The rise of public policy labs: Experiments in design thinking for public policy". Policy Sciences.
- Meijer, A., Grimmelikhuijsen, S., & Brandsma, G. (2021). "Open Government: Connecting Transparency and Participation". Cambridge University.
- Mintrom, M. (2021). Public Policy: "A Design Perspective". Edward Elgar Publishing.
- Nabatchi, T., & Leighninger, M. (2020). "Public Participation for 21st Century Democracy". Wiley.
- National Academies of Sciences (2022). "Next-Generation Policy Modeling for Education Systems". Washington, DC.
- Nesta (2020). "A Field Guide to Policy Experimentation". Nesta UK.
- Nesta. (2022). "People-Powered Policy Design: A Guide to Co-Design in Public Services". London: Nesta.
- Nesta. (2019). "Prototyping Public Services: A Practical Guide". London: Nesta.
- OECD. (2020). "Embracing Innovation in Government: Global Trends 2020". "Observatory of Public Sector Innovation".
- OECD. (2023). "Futures and Foresight for Public Policy: A Practitioner's Guide. OECD Publishing".
- OECD. (2021). "Initial Teacher Preparation: Digital-Ready Teachers". OECD Publishing.
- OECD (2022). "Policy Evaluation and Risk Anticipation". OECD Publishing.
- OECD (2024). "Regulatory Experimentation: Moving Ahead on the Agile Regulatory Governance Agenda". OECD Public Governance Policy Papers, No. 47.
- Peters, B. G. (2020). "Governance, Politics and the State". Palgrave Macmillan.
- Peters, B. Guy (2021). "Policy Problems and Policy Design". Edward Elgar.
- Ringland, Gill (2023). "Scenario Planning for the Future of Public Policy". Springer.
- Sabel, C. F., & Zeitlin, J. (2012). "Experimentalist Governance". In D. Levi-Faur (Ed.), The Oxford Handbook of Governance. Oxford University.
- Sahlberg, Pasi (2021). "Finnished Leadership: Future-Focused Teacher Education". Corwin.
- Saltelli, Andrea et al. (2020). "Quantitative Storytelling in Policy". Nature Food.
- Sanderson, Ian (2020). "Intelligent Policy Making: The Role of Evidence and Learning". Bristol: Policy Press.
- Schleicher, A. (2018). "World Class: How to Build a 21st-Century School System". OECD Publishing.
- UNESCO. (2017). "Accountability in Education: Meeting Our Commitments". Global Education Monitoring Report.
- UNESCO (2023). "Reimagining Teacher Education for the Future of Learning". Paris: UNESCO.

- United Nations University (UNU-MERIT) (2021). “Policy Labs as Engines of Institutional Memory”.
- Voros, Joseph (2017). “Foresight and Scenario Planning.” In The Handbook of Anticipation. Springer.