

# The qualitative analysis of educational policies and measures of the Ministry of Education (1991–2020)

**Mohammad javad Valizadeh**

Education and Training Headquarters of the Secretariat of the Supreme Council of the Cultural Revolution, Tehran, Iran (Corresponding author).


Mj.valizadeh@sccr.ir

 0009-0007-5346-8538

**Rahmatollah Mahmoudi**

Department of Philosophy and Logics Education, Farhangian University, Tehran, Iran.

r.mahmodi@cfu.ac.ir

 0009-0002-3942-0494

**Hossein Honarvar Sedighyan**

Cultural and Social Headquarters of the Secretariat of the Supreme Council of the Cultural Revolution, Tehran, Iran.

H.honarvar@sccr.ir

 0009-0001-2019-3474

## Abstract

This study was conducted with the aim of examining the educational policies and practices of the Ministry of Education of the Islamic Republic of Iran during the years 1991 to 2020. The research employed a qualitative method based on semi-structured interviews with stakeholders (teachers, principals, and policymakers), and the data were analyzed using thematic analysis. The longitudinal approach over this three-decade period made it possible to identify trends, continuities, and the gap between approved policies and actual implementation.

Findings are grouped into three main themes: Crisis of legitimacy and effectiveness in formal education, due to structural neglect, declining human capital, limited teacher specialization, and financial constraints. Weak educational governance, including lack of strong leadership, underutilization of complementary institutions, and insufficient political support. Inefficient structures and unclear vision, marked by traditional approaches, managerial weaknesses, and external challenges such as digital environments and generational gaps. Some initiatives, like student councils, were noted as partial successes, highlighting the system's potential.

The results show that in order to revitalize the role of formal education, a fundamental rethinking of policy-making is necessary. Actions such as strengthening teacher expertise through the use of educational technologies, decentralization and delegation of authority to schools, securing sustainable resources, and promoting the active participation of cultural and social institutions should be pursued. By employing thematic analysis and a longitudinal study, this research provides a balanced picture of weaknesses and strengths and proposes innovative strategies for improving educational policies.

**Keywords:** Ministry of Education, Educational Policy-making, Educational interventions, Educational Challenges, Thematic Analysis.

## **Extended abstract**

### **Purpose**

Cinema is one of the most influential cultural institutions in shaping audiences' lived experiences and cultural perceptions. Despite the artistic and industrial growth of Iranian cinema, the rights of audiences—considered a core component of cultural and citizenship rights—have received limited systematic attention. This study aims to identify and analyze the structural, institutional, and experiential challenges related to audience rights in Iranian cinema. Specifically, it seeks to explore how legal gaps, governance mechanisms, and dominant ideological approaches affect audiences' access to information, freedom of choice, participation, and quality of cinematic experience. By adopting a multi-level analytical perspective, the research intends to provide a comprehensive understanding of why audience rights remain inadequately protected and how this situation impacts cultural justice and the sustainability of the cinema industry in Iran.

### **Design/Methodology/Approach**

This study employs a qualitative research design using semi-structured in-depth interviews. A purposive sampling strategy was applied to select 21 experts and practitioners with direct professional experience in the Iranian cinema sector, including policymakers, cultural managers, legal scholars, media specialists, filmmakers, and representatives of civil society. Data collection continued until theoretical saturation was reached. The interview data were transcribed verbatim and analyzed using thematic analysis following the six-step model proposed by Braun and Clarke (2006). Through systematic coding and theme development, the analysis resulted in the identification of 31 basic themes, 9 organizing themes, and 3 overarching themes. Rather than applying a predefined theoretical framework, sensitizing concepts drawn from cultural rights, audience studies, political economy of media, and media literacy guided the interpretation of empirical findings. The final analytical model presents a three-level framework encompassing macro (structural–ideological), meso (institutional–functional), and micro (experiential) dimensions of audience rights challenges.

### **Findings**

The findings reveal that challenges to audience rights in Iranian cinema constitute a multi-layered and systemic problem. At the **macro level**, a

fundamental paradigmatic conflict exists between a “protective–paternalistic” approach to audiences and a “rights-based” perspective that recognizes audiences as active cultural subjects. This conflict manifests in conceptual ambiguity surrounding audience rights, ideological tensions between state censorship and freedom of choice, outdated and fragmented legislation, and weak cultural governance structures.

At the **meso level**, these structural issues translate into institutional and functional deficiencies, including the absence of transparent complaint and redress mechanisms, lack of an independent and standardized age-rating system, limited audience participation in cultural policymaking, insufficient public awareness of audience rights, and overlapping or ineffective regulatory bodies—particularly in relation to digital platforms and streaming services.

At the **micro level**, audiences experience tangible forms of deprivation, such as restricted content diversity and limited access to international films, misleading advertising practices, inadequate technical and physical standards in cinema halls, safety concerns, and unequal access for vulnerable groups such as persons with disabilities. Overall, the findings demonstrate a clear causal chain linking ideological and legal foundations to institutional failures and, ultimately, to diminished audience experience.

### **Research Limitations/Implications**

This study is limited by its qualitative nature and reliance on expert perspectives rather than direct large-scale audience surveys. While the diversity of interviewees enhances analytical depth, the findings are not statistically generalizable. Future research could complement this approach with quantitative studies examining audience perceptions across different demographic groups, as well as comparative analyses between Iran and other national cinema systems. Further interdisciplinary research is also recommended to explore the relationship between audience rights, cultural governance, and the political economy of cinema.

### **Practical Implications**

The results highlight the urgent need for institutional reforms in Iran’s cinema governance system. Practical implications include the development of a comprehensive legal framework for audience rights, the establishment of transparent and accessible complaint-handling systems, the implementation of a nationally standardized age-rating system, and stricter regulation of advertising practices. Improving technical standards, safety regulations, and accessibility in cinema venues can significantly enhance audience satisfaction. Importantly, recognizing audiences as legitimate stakeholders rather than passive recipients may contribute to increased trust, participation, and long-term economic sustainability of the cinema industry.

### **Social Implications**

From a social and cultural perspective, strengthening audience rights can promote cultural justice, enhance public trust in cultural institutions, and

encourage more inclusive participation in cinematic life. A shift from directive cultural governance toward participatory and accountable policymaking may positively influence public attitudes toward cinema and cultural regulation. By ensuring informed choice, transparency, and equitable access, the proposed reforms can help bridge the gap between cinema and society, fostering social cohesion and reinforcing the role of cinema as a public cultural good.

**Originality/Value**

This paper offers an original contribution by presenting a systematic, empirical, and multi-level analysis of audience rights in the specific context of Iranian cinema. Unlike previous studies that focus on isolated legal, ethical, or media dimensions, this research integrates ideological, institutional, and experiential levels into a coherent analytical framework. The study provides valuable insights for policymakers, cultural institutions, filmmakers, and researchers concerned with cultural rights, media governance, and sustainable development of the cinema industry.

**Keywords:** Audience Rights; Iranian Cinema; Cultural Governance; Legal Gaps; Age Rating System; Digital Platforms.



## تحلیل کیفی سیاست‌ها و اقدام‌های تربیتی وزارت آموزش و پرورش (۱۳۷۰-۱۳۹۹)

محمدجواد ولی‌زاده

استادیار دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی، تهران، ایران (نویسنده مسئول).

Mj.valizadeh@sccr.ir

id 0009-0007-5346-8538

رحمت‌الله محمودی

گروه آموزش فلسفه و منطق دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

r.mahmodi@cfu.ac.ir

id 0009-0002-3942-0494

حسین هنرور صدیقیان

استادیار دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی، تهران، ایران.

H.honarvar@sccr.ir

id 0009-0001-2019-3474

### چکیده

این پژوهش با هدف واکاوی سیاست‌ها و اقدام‌های تربیتی وزارت آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران طی سال‌های ۱۳۷۰ تا ۱۳۹۹ انجام شده است. روش پژوهش کیفی و مبتنی بر مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با ذی‌نفعان (معلمین، مدیران و سیاست‌گذاران) بوده و داده‌ها با بهره‌گیری از تحلیل مضمون بررسی شدند. رویکرد مطالعه طولی در این بازه سه‌دهه‌ای امکان شناسایی روندها، تداوم‌ها و شکاف میان سیاست‌های مصوب و واقعیت اجرا را فراهم ساخت. یافته‌های پژوهش در سه مضمون اصلی طبقه‌بندی شدند: الف. بحران مشروعیت و کارآمدی تربیت رسمی که ناشی از بی‌اهمیتی ساختاری به تربیت، کاهش سرمایه انسانی، ضعف تخصص‌گرایی مربیان و کمبود منابع مالی است؛ ب. ضعف حکمرانی تربیتی شامل فقدان راهبری مقتدر، ناتوانی در بهره‌گیری از ظرفیت نهادهای مکمل و نبود حمایت سیاسی عملی؛ و ج. ساختار ناکارآمد و فقدان چشم‌انداز مشخص که با غلبه رویکردهای سنتی، ناکارآمدی مدیریتی و چالش‌های بیرونی همچون فضای مجازی و شکاف نسلی همراه است. در عین حال، نمونه‌هایی نظیر شوراهای دانش‌آموزی و برخی برنامه‌های پرورشی به‌عنوان موفقیت‌های جزئی شناسایی شدند که نشان‌دهنده ظرفیت‌های بالقوه نظام تربیتی است. نتایج نشان می‌دهد که برای احیای نقش تربیت رسمی، باید بازاندیشی بنیادین در سیاست‌گذاری انجام شود و اقداماتی نظیر تقویت تخصص مربیان با بهره‌گیری از فناوری‌های آموزشی، تمرکززدایی و واگذاری اختیارات به مدارس، تأمین منابع پایدار و مشارکت فعال نهادهای فرهنگی و اجتماعی دنبال گردد. این پژوهش با بهره‌گیری از تحلیل

مضمون و مطالعه طولی، تصویری متوازن از نقاط ضعف و قوت ارائه کرده و راهکارهایی نوین برای ارتقای سیاست‌های تربیتی پیشنهاد می‌دهد.

**کلیدواژه‌ها:** وزارت آموزش و پرورش، سیاست‌گذاری آموزشی، اقدام‌های تربیتی، چالش‌های تربیتی، تحلیل مضمون.

شاپای الکترونیک: ۶۵۵X-۲۵۸۸ / پژوهشکده تحقیقات راهبردی / فصلنامه علمی راهبرد اجتماعی فرهنگی



مسئولیت مقاله از نظر محتوای علمی و نظرهای مطرح‌شده در متن آن، به عهده نویسندگان و یا نویسنده مسئول مقاله می‌باشد و مورد تأیید / عدم تأیید صاحب امتیاز نشریه راهبرد اجتماعی فرهنگی نمی‌باشد.

## مقدمه و بیان مسئله

نظام آموزشی و علمی هر کشور، اعم از آموزش عالی و آموزش و پرورش، به‌عنوان مهم‌ترین زیرساخت فرهنگی برای توسعه و نوسازی جامعه محسوب می‌شود (افتخاری و آرام، ۱۳۹۶، ص. ۷۱). آموزش و پرورش از جمله مهم‌ترین نهادهای اجتماعی است که کیفیت عملکرد و محصول آن، عملکرد سایر نهادها و پیشرفت بشری و توسعه‌سازمانی صنعتی را تا حد زیادی تحت تأثیر قرار می‌دهد (ایزدی یزدان‌آبادی، ۱۳۹۳، ص. ۱۳). این نهاد نقش خطیری در شکوفایی و پرورش استعدادها، توانایی‌ها و ظرفیت‌های رفتاری افراد دارد (حبیبی و اسماعیلی، ۱۴۰۳، ص. ۱). در دنیای امروز، مدارس و مراکز آموزشی به‌عنوان مراکز ثقل و کانون نوآوری، نوآفرینی، خردورزی، تدبیر و تفکر خلاق شناخته می‌شوند و وظیفه پاسخگویی به نیازهای متغیر جوامع را بر عهده دارند (ایزدی یزدان‌آبادی، ۱۳۹۳، ص. ۱۵). آموزش و پرورش نه تنها به انتقال دانش موجود می‌پردازد بلکه به توسعه دانش و مهارت‌های جدید و افزودن به میراث فرهنگی نیز کمک می‌کند (حبیبی و اسماعیلی، ۱۴۰۳، ص. ۵).

در جمهوری اسلامی ایران، نهاد رسمی آموزش و پرورش به‌عنوان اصلی‌ترین نظام تعلیم و تربیت در کشور، مسئولیت خطیر برنامه‌ریزی برای تربیت دانش‌آموزان بر اساس معیارهای ایرانی و اسلامی را بر عهده دارد (خباز مهرجردی، ۱۳۹۳، صص. ۶۰-۶۱). این نهاد باید پاسخگوی نیازهای معنوی و مادی جامعه باشد و رشد و توسعه فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و اقتصادی جامعه را ممکن کند (ایزدی یزدان‌آبادی، ۱۳۹۳، ص. ۱۵). تحقق پیشرفت و توسعه پایدار یک کشور به تربیت نیروی انسانی کارآمد و درنهایت به نظام آموزش و پرورش آن بستگی دارد (فلاح حقیقی و محمودی، ۱۳۹۷، ص. ۱۲۸). براین اساس، رویکرد تحولی در نظام آموزشی و علمی کشور و به‌ویژه آموزش و پرورش، امری ضروری است تا بتواند با چالش‌های پیش روی خود مواجه شود (افتخاری و آرام، ۱۳۹۶، صص. ۷۱-۷۳؛ علیزاده و دیگران، ۱۴۰۲، صص. ۷۷۵ و ۷۷۶).

ازسوی دیگر، مسئله تعلیم و تربیت در جمهوری اسلامی ایران در اسناد بالادستی، همچون سند چشم‌انداز ۱۴۰۴، سیاست‌های کلی علم و فناوری (۱۳۹۳)، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰) و بیانیه گام دوم انقلاب، به‌عنوان زیربنای تحقق جامعه اسلامی پیشرفته و تمدن نوین اسلامی تأکید شده است. براین اساس، هرگونه ضعف در سیاست‌ها و اقدامات تربیتی، به‌معنای فاصله‌گرفتن از اهداف کلان نظام در

زمینه پیشرفت علمی، عدالت آموزشی و تربیت انسان‌های مؤمن، خلاق و مسئولیت‌پذیر خواهد بود؛ بنابراین پژوهش حاضر وجهی راهبردی دارد و می‌تواند با تحلیل کیفی سیاست‌ها و اقدامات سه دهه اخیر، نواقص و کاستی‌هایی را که مانع تحقق این سیاست‌های کلان شده‌اند، آشکار سازد.

اما با وجود نقش حیاتی و اهمیت فراوان نظام آموزش و پرورش در کشور، این نهاد با چالش‌ها و آسیب‌های بسیار حیاتی روبرو است (خباز مهرجردی، ۱۳۹۳، صص. ۴-۵؛ صالحی، ۱۳۹۶، ص. ۳). مطالعات متعددی به آسیب‌شناسی مدیریت آموزش و پرورش پرداخته‌اند و نشان داده‌اند که مشکلات و نارسایی‌های اساسی در چهار زمینه شایستگی مدیریتی، فرایندهای مدیریتی، عوامل سازمانی و پیامدهای عملکرد وجود دارد (ایزدی یزدان‌آبادی، ۱۳۹۳، صص. ۲۶۰ و ۲۶۱). این مشکلات از دیرباز در میهن ما وجود داشته و پس از انقلاب نیز مسائل دیگری به آنها افزوده شده است (قاسمی پویا، ۱۳۹۷، ص. ۱۴).

مهم‌ترین چالش‌ها و آسیب‌های موجود در نظام آموزش و پرورش، به‌ویژه در حوزه تربیت، شامل موارد زیر است:

#### الف) ضعف در برنامه‌ریزی و سیاست‌گذاری:

- عدم وجود الگوواره مشخص در آموزش (قاسمی پویا، ۱۳۹۷، ص. ۱۴) و عدم تبیین دقیق اهداف تربیتی (مرادیان، ۱۳۹۷، ص. ۲۴؛ شمشیری و دیگران، ۱۴۰۰، ص. ۲۴۵) منجر به عدم انسجام و ناهماهنگی در سیاست‌ها و برنامه‌های آموزشی و پرورشی شده است (مرادیان، ۱۳۹۷، ص. ۲۴).

- فقدان برنامه‌ریزی راهبردی و بلندمدت در حوزه تربیت (ایزدی یزدان‌آبادی، ۱۳۹۳، ص. ۳۶۰) و تابعانه‌ای بودن سیاست‌ها از دیدگاه وزیران و سلیقه‌های فردی (ایزدی یزدان‌آبادی، ۱۳۹۳، ص. ۲۹۵؛ حسنی، ۱۳۹۴، صص. ۲۱ و ۲۷؛ قاسمی پویا، ۱۳۹۷، ص. ۱۴).

- عدم توجه کافی به نیازهای فردی و اجتماعی فراگیرندگان و جامعه در برنامه‌های آموزشی (قاسمی پویا، ۱۳۹۷، ص. ۱۴؛ علیزاده و دیگران، ۱۴۰۲، ص. ۷۶۹).

#### ب) مشکلات ساختاری و سازمانی:

- ساختار دیوان‌سالار، تمرکزگرا و ناکارآمد نظام آموزش و پرورش (ایزدی یزدان‌آبادی، ۱۳۹۳، چکیده) که منجر به محدودیت اختیار و آزادی عمل مدیران (قاسمی پویا، ۱۳۹۷، ص. ۱۴) و فاصله زیاد بین بدنه برنامه‌ریز و مجریان می‌شود.

- عدم هماهنگی بین بخش‌های مختلف در وزارتخانه (مانند معاونت پرورشی و

تربیت بدنی) و در سطوح استانی و مناطق (حسنی، ۱۳۹۴، ص. ۹).  
 - تغییرات مداوم ساختار از ابتدای تشکیل معاونت پرورشی تاکنون (حسنی، ۱۳۹۴، ص. ۹).

#### پ) چالش‌های نیروی انسانی:

- کمبود شدید نیروی انسانی متخصص و متعهد به‌ویژه در بخش مدارس (عوض‌زاده و دیگران، ۱۳۹۹، ص. ۱۱۶) و عدم تمایل نیروهای توانمند برای فعالیت در این حوزه (حسنی، ۱۳۹۴، ص. ۳۴۴).  
 - پایین بودن سطح دانش حرفه‌ای و مهارت‌های مدیریتی معلمان و مدیران (شیبانی تدرجی، ۱۳۹۱، صص. ۵۸۰-۵۸۱)، همچنین نداشتن تجربه مدیریتی (ایزدی یزدان‌آبادی، ۱۳۹۳، صص. ۲۸۹ و ۳۴۹).  
 - بی‌انگیزگی، دلسردی و ناراضی‌ت معلمان و کارکنان (مرادیان، ۱۳۹۷، ص. ۲۸) ناشی از عواملی چون حقوق پایین، عدم رعایت عدالت در پرداخت‌ها، فقدان سیستم انگیزشی مناسب و عدم ارتقاء شغلی.

#### ت) مسائل مربوط به محتوا و روش‌های تربیتی:

- تکیه بر محفوظات و عدم کاربرد مفاهیم درسی در زندگی واقعی، منجر به بی‌علاقگی دانش‌آموزان و فرار از درس می‌شود (شیبانی تدرجی، ۱۳۹۱، صص. ۵۷۸-۵۷۹).  
 - ضعف در توجه به بعد توانایی‌های شناختی در اخلاق و تأکید بر حافظه‌گرایی (حسنی، ۱۳۹۴، ص. ۳۰) و غالب بودن تفکر همگرا در روش‌های تدریس (قاسمی پویا، ۱۳۹۷، ص. ۱۵).  
 - عدم بازنگری در فعالیت‌های پرورشی متناسب با نیازها و ویژگی‌های مخاطبان (سن، جنس، علاقه) (حسنی، ۱۳۹۴، ص. ۹؛ عوض‌زاده و دیگران، ۱۳۹۹، ص. ۱۱۶).  
 - ناکارآمدی شیوه‌های ارزیابی فعالیت‌های پرورشی (حسنی، ۱۳۹۴، ص. ۳۲) و عدم وجود یک سیستم ارزیابی جامع و نهادینه که به‌دلیل پیچیدگی انسان، سنجش اثرات در کوتاه‌مدت دشوار است (حسنی، ۱۳۹۴، ص. ۳۳).

#### ث) کمبود منابع مالی و امکانات:

- نگاه مصرفی به آموزش و پرورش در سطح کلان کشور به‌جای نگاه سرمایه‌ای (علیزاده و دیگران، ۱۴۰۲، ص. ۴۹۹؛ مصدق، ۱۳۹۶، صص. ۶-۷) و سهم کم آموزش و پرورش از بودجه عمومی (مصدق، ۱۳۹۶، صص. ۴، ۶-۷؛ مرادیان،

۱۳۹۷، صص. ۲۵-۲۶).

- ناکافی بودن امکانات و تجهیزات مدارس برای برآورده کردن نیازهای نوین آموزشی و پرورشی، به‌ویژه عدم دسترسی بسیاری از مدارس به فناوری‌های نوین (ایزدی یزدان‌آبادی، ۱۳۹۳، صص. ۱۴، ۲۹۲، ۲۹۸).

### ج) پیامدهای عملکرد:

- پایین‌بودن میزان دستیابی به اهداف تربیتی و پرورشی (شمشیری و دیگران، ۱۴۰۰، ص. ۲۴۵).

- ضعف کیفیت محصول آموزش و پرورش (مانند عدم موفقیت در تربیت دانش‌آموزان متدین و متعهد، کیفیت علمی و تخصصی پایین دانش‌آموزان (شمشیری و دیگران، ۱۴۰۰، ص. ۲۴۹).

- افزایش آمار بیکاری دانش‌آموختگان (افتخاری و آرام، ۱۳۹۶، ص. ۸۵؛ حیدری گوجانی، ۱۳۹۶، صص. ۵۴۰-۵۴۱؛ فلاح حقیقی و محمودی، ۱۳۹۷، ص. ۱۳۶) و عدم سازگاری محتوای آموزشی با نیازهای بازار کار (فلاح حقیقی و محمودی، ۱۳۹۷، ص. ۱۳۱).

این مشکلات به‌صورت محدود و پراکنده بررسی شده‌اند و اطلاعات دقیق و مشخصی در این خصوص برای سیاست‌گذاران و مسئولان آموزش و پرورش کشور وجود ندارد (ایزدی یزدان‌آبادی، ۱۳۹۳، ص. ۵). همچنین، اغتشاش فکری در تشخیص علل و معلول‌ها در این مسائل وجود دارد (قاسمی پویا، ۱۳۹۷، صص. ۱۳-۱۴) که رفع آنها را دشوار می‌سازد؛ بنابراین، نیاز به انجام پژوهش‌های بنیادین و کاربردی در زمینه آسیب‌شناسی نظام آموزشی و تربیتی، برای شناخت عوامل درون‌ساختاری و برون‌ساختاری، ضروری است (عوض‌زاده و دیگران، ۱۳۹۹).

پژوهش حاضر با هدف تحلیل کیفی سیاست‌ها و اقدامات تربیتی وزارت آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران (۱۳۷۰-۱۳۹۹)، به‌دنبال درک عمیق از این چالش‌ها با بهره‌گیری از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با نخبگان، مدیران، معلمان و سایر ذی‌نفعان و استفاده از روش تحلیل مضمون است تا به شناسایی دقیق عوامل مؤثر بر موفقیت یا عدم موفقیت اقدامات تربیتی در این دوره بپردازد و راهکارهای مناسب برای برون‌رفت از وضعیت موجود ارائه دهد. این پژوهش سعی دارد با تمرکز بر «تربیت»، به‌عنوان یک فعالیت گروهی و مسئولیت‌همگانی (خباز مهرجردی، ۱۳۹۳، ص. ۳۸) که جنبه‌های آموزشی و پرورشی را درهم آمیخته (ر.ک.: حسنی، ۱۳۹۴؛ موسوی، ۱۳۹۵)، به فهم ماهیت، کارکردها و مشکلات مربوط به آن بپردازد.

منظور از اقدامات تربیتی در این پژوهش، مجموعه فعالیت‌ها، برنامه‌ها و طرح‌هایی است که وزارت آموزش و پرورش در حوزه پرورشی و فرهنگی مدارس به منظور رشد اعتقادی، اخلاقی، اجتماعی و هویتی دانش‌آموزان اجرا کرده است. این اقدامات شامل برنامه‌هایی نظیر شوراهای دانش‌آموزی، فعالیت‌های فوق برنامه فرهنگی و هنری، طرح کاد، برنامه‌های پرورشی دینی و اخلاقی، جشنواره‌ها و اردوها، و سایر فعالیت‌هایی است که عمدتاً ذیل معاونت یا اداره کل پرورشی وزارت آموزش و پرورش سامان یافته‌اند.

## ۱. پیشینه پژوهش

### ۱-۱. پیشینه پژوهش‌های داخلی

عبداللهی و همکاران (۱۴۰۱)، تحلیل سیاست‌های گسترش گونه‌های مدارس در نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران: نویسندگان با بهره‌گیری از رویکرد کیفی انتقادی و چهارچوب نظری گفتمان محور لاکلائو و موفه، به بررسی روند تاریخی و محتوایی سیاست‌های مربوط به تنوع مدارس در ایران پرداخته‌اند. نتایج نشان می‌دهد که سیاست‌های مربوط به گسترش گونه‌های مدارس، همواره تحت تأثیر گفتمان‌هایی با دو محور عدالت آموزشی و مشارکت مردمی شکل گرفته‌اند، با این حال، در عمل، اتخاذ این سیاست‌ها بیش از آنکه منجر به تحقق عدالت شود، با چالش‌هایی نظیر نبود تخصص، قانون‌گریزی، و بازتولید نابرابری مواجه بوده است. این مطالعه از منظر انتقادی، ساختار سیاست‌گذاری در آموزش و پرورش را نیازمند بازنگری در جهت شفاف‌سازی، تخصص‌گرایی، و انسجام راهبردی می‌داند.

نیک‌نشان، پاک‌سرشت و لیاقت‌دار (۱۳۹۵)، آسیب‌شناسی گفتمان تربیت دینی در نظام آموزشی جمهوری اسلامی ایران: در این پژوهش با هدف تحلیل انتقادی گفتمان تربیت دینی پس از انقلاب اسلامی، به بررسی گفتمان غالب تحت عنوان «اسلامی‌سازی» پرداخته‌اند. این گفتمان که بر مؤلفه‌هایی چون مبارزه با تهاجم فرهنگی و بومی‌سازی علوم استوار است، از منظر نویسندگان با آسیب‌هایی چون تأکید افراطی بر مهندسی اجتماعی، تلاش برای شکل‌دهی به هویت مذهبی یک‌دست، تقلیدگرایی در آموزش دینی، و صورت‌گرایی در فرایند تربیت همراه بوده است. این مطالعه با رویکرد تحلیلی و بر پایه مرور منابع تاریخی، نشان می‌دهد که گفتمان اسلامی‌سازی به دلیل رویکرد بسته و کنترل‌گرایانه، در پاسخ به نیازهای متنوع نسل جدید ناکارآمد عمل کرده است.

صادق زاده قمصری و رضانی (۱۳۹۴)، بررسی تطبیقی اهداف تربیتی از دیدگاه برزینکا و مبانی سند تحول بنیادین، در مقاله‌ای مستند و کاربردی با عنوان «بررسی تطبیقی اهداف تربیتی از دیدگاه برزینکا و مبانی سند تحول بنیادین نظام تربیت جمهوری اسلامی ایران»، به تحلیل انتقادی گفتمان تربیتی در اسناد تحولی ایران می‌پردازند. این پژوهش با استفاده از روش تطبیقی بردی، دیدگاه تربیتی برزینکا را در کنار مفاد سند تحول بنیادین تحلیل و مقایسه نموده است. یافته‌ها نشان می‌دهد شباهت‌هایی از جمله توجه هم‌زمان به فرد و جمع، ارتباط تربیت با ابعاد اجتماعی، و هدف‌گذاری برای رشد شخصیت در هر دو نگاه وجود دارد؛ اما تفاوت‌هایی هم برجسته است: برزینکا تأکید بیشتری بر انتخاب و آزادی فردی دارد، در حالی که سند تحول با تأکید بر بُعد مذهبی و اجتماعی، رویکردی الزام‌آورتر دارد؛ همچنین سند تحول اهتمام ویژه‌ای به بومی‌سازی اهداف با تأکید بر ارزش‌های اسلامی - ایرانی دارد که در مدل برزینکا کمتر دیده می‌شود.

هوشیار، حمیدیان، هلاکو و حسینی (۱۴۰۳)، در پژوهشی با عنوان «آسیب‌شناسی فعالیت‌های پرورشی و امور تربیتی از دیدگاه مربیان پرورشی: در یک پژوهش کیفی»، تلاش شده است تا با بهره‌گیری از روش پدیدارشناسی توصیفی و انجام مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با ۲۵ مربی پرورشی با سابقه، چالش‌ها و موانع نظام تربیتی مدارس ایران شناسایی را کنند. یافته‌ها نشان می‌دهند که چالش‌هایی نظیر کم‌توجهی به نقش تربیتی مدارس، ناکارآمدی برنامه‌های پرورشی، کمبود زیرساخت‌ها و عدم هماهنگی بین بخش‌های آموزشی و پرورشی، از مهم‌ترین موانع اثربخشی فعالیت‌های تربیتی هستند. این مطالعه تأکید می‌کند که رویکردهای موجود نتوانسته‌اند پاسخگوی نیازهای تربیتی نسل جدید باشند و ضرورت بازنگری در سیاست‌گذاری‌های پرورشی را مطرح می‌سازد.

## ۲-۱. پیشینه پژوهش‌های خارجی

Levin, B. (2001). *Reforming Education: From Origins to Outcomes*. این کتاب فرایند سیاست‌گذاری آموزشی را در کشورهای مختلف تحلیل می‌کند و نشان می‌دهد که چگونه سیاست‌ها از ایده به اجرا در می‌آیند. لوین تأکید می‌کند که نبود مشارکت معلمان و بازیگران میانی، یکی از دلایل ناکامی سیاست‌های آموزشی در بسیاری از کشورهاست.

Ball, S. J. (1994). *Education Reform: A Critical and Post-Structural Approach*. بال در این اثر، سیاست‌های آموزشی را به‌مثابه گفتمان‌هایی قدرت‌محور تحلیل

می‌کند. از نگاه او، سیاست‌های تربیتی اغلب نه بر اساس نیازهای واقعی مدارس بلکه بر اساس ایدئولوژی‌های حاکم طراحی می‌شوند.

Rizvi, F, & Lingard, B. (2010). *Globalizing Education Policy*.

این کتاب بر تأثیر روندهای جهانی بر سیاست‌گذاری آموزشی در کشورهای در حال توسعه تمرکز دارد و نشان می‌دهد که گاه سیاست‌ها بدون توجه به زمینه‌های فرهنگی - محلی اقتباس می‌شوند که به گسست در اجرا منجر می‌گردد.

### ۱-۳. نوآوری این پژوهش

بررسی پیشینه‌های داخلی نشان می‌دهد که بیشتر مطالعات موجود یا بر تحلیل اسناد تمرکز داشته‌اند، یا با دیدی انتقادی به گفتمان‌های تربیتی نگریسته‌اند. درحالی‌که پژوهش حاضر، با بهره‌گیری از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با دست‌اندرکاران، معلمان و مدیران مدارس، قصد دارد تجربه زیسته افراد دخیل در فرایند سیاست‌گذاری و اجرا را استخراج کند. همچنین، استفاده از روش تحلیل محتوا، آن را از نظر رویکرد روش‌شناختی نسبت به مطالعات قبلی متمایز می‌سازد. ازسوی دیگر، در بسیاری از مطالعات پیشین، دوره زمانی محدودی بررسی شده است؛ درحالی‌که پژوهش حاضر، بازه‌ای ۳۰ ساله (۱۳۷۰ تا ۱۳۹۹) را دربرمی‌گیرد. این گستره زمانی، امکان تحلیل روندهای کلان، گسست‌ها و تداوم‌های سیاستی را فراهم می‌سازد. پژوهش حاضر همچنین می‌تواند با تکیه بر تجارب میدانی، نقش حلقه‌های گم‌شده در فرایند سیاست‌گذاری تربیتی را شناسایی کرده و برای اصلاح مسیر سیاست‌های آینده، توصیه‌هایی کاربردی ارائه دهد.

## ۲. ملاحظات نظری

### ۲-۱. مفهوم تربیت و اهداف تربیتی

تربیت، به‌مثابه فرایندی چندبُعدی و مستمر، نقش اساسی در رشد و شکوفایی انسان ایفا می‌کند. این مفهوم در ادبیات علوم تربیتی تعاریف گوناگونی یافته است. شریعتمداری (۱۳۸۹)، تربیت را فرایندی می‌داند که طی آن، استعدادها بالقوه انسان در جهت ارزش‌های مطلوب، به فعلیت می‌رسند. در نگاه اسلامی، تربیت تنها به رشد عقلانی یا مهارتی محدود نمی‌شود بلکه دربرگیرنده پرورش ایمان، اخلاق، عواطف، اراده و ابعاد معنوی انسان نیز هست (مطهری، ۱۳۸۲).

آرمسترانگ<sup>۱</sup> (۲۰۰۶)، با تأکید بر یافته‌های روان‌شناسی رشد، معتقد است که اهداف تربیت باید با مراحل رشد انسانی هماهنگ باشد و تنوع هوش‌ها، توانایی‌ها و استعداد‌های فردی در آن لحاظ شود. این دیدگاه در تضاد با مدل‌های صرفاً استانداردسازی شده و نمره‌محور است که در برخی نظام‌های آموزشی رایج است. در اسناد فرادستی جمهوری اسلامی ایران، به‌ویژه سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۸۹) و سند برنامه درسی ملی (۱۳۸۹)، اهداف تربیت در قالب مفاهیمی چون «انسان تراز انقلاب اسلامی»، «حیات طیبه»، «هویت دینی - ملی» و «خودباوری فرهنگی» تبیین شده‌اند. این اسناد بر تربیتی همه‌جانبه تأکید دارند که شامل رشد اعتقادی، عبادی، اخلاقی، علمی، اجتماعی، سیاسی، زیستی و حرفه‌ای دانش‌آموزان است.

در همین راستا، «اقدامات تربیتی» در این مقاله، به‌معنای مجموعه سیاست‌ها، برنامه‌ها و فعالیت‌هایی است که با هدف پرورش تمام‌ساحتی دانش‌آموزان طراحی و اجرا می‌شوند و جنبه‌های عبادی، اخلاقی، اجتماعی، فرهنگی، هویتی و سیاسی تربیت را دربرمی‌گیرند. این مفهوم در مقابل آموزش صرف علمی و درسی قرار دارد و حوزه‌هایی چون فعالیت‌های پرورشی، فرهنگی، اجتماعی و فوق‌برنامه را شامل می‌شود.

## ۲-۲. سیاست‌گذاری تربیتی: مفاهیم و فرایندها

سیاست‌گذاری آموزشی و تربیتی، فرایندی هدفمند برای هدایت نظام تعلیم و تربیت در مسیر اهداف کلان فرهنگی و اجتماعی یک جامعه است. به‌بیان بال (Ball, 1994)، سیاست آموزشی نه یک سند خنثی بلکه نوعی گفتمان قدرت است که در آن ارزش‌ها، منافع و اولویت‌ها بازنمایی می‌شوند.

جاودانی و سیدرضا (۱۳۹۷) معتقدند که سیاست‌گذاری تربیتی، تحت تأثیر نیروهای مختلفی همچون ساختار قدرت، گفتمان‌های ایدئولوژیک، فشارهای اجتماعی و اقتضات اقتصادی شکل می‌گیرد. این فرایند شامل مراحل مختلفی نظیر شناسایی مسئله، تدوین راهبرد، تصویب، اجرا و ارزیابی است. در کشورهایی با نظام متمرکز مانند ایران، نهادهایی چون شورای عالی آموزش و پرورش، وزارت آموزش و پرورش و سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی نقش محوری در تعیین سیاست‌ها دارند.

نکته قابل توجه آن است که شکاف بین تدوین و اجرای سیاست‌های تربیتی، یکی

1. Armstrong, T.

از چالش‌های همیشگی این حوزه است. این شکاف ناشی از عوامل متعددی همچون عدم آمادگی ساختار اجرایی، نبود تربیت حرفه‌ای منابع انسانی و گاه مقاومت فرهنگی یا دیوان‌سالار در برابر تحول است.

### ۳-۲. سیاست‌ها و اقدامات تربیتی در جمهوری اسلامی ایران (۱۳۷۰-۱۳۹۹)

از آغاز دهه ۱۳۷۰ تا پایان دهه ۱۳۹۰، نظام آموزش و پرورش ایران شاهد تحولات متعددی در حوزه تربیتی بوده است. در دهه ۷۰، به واسطه پایان جنگ و آغاز دوران بازسازی، برنامه‌هایی نظیر «طرح کاد»، «طرح غربال‌گری تربیتی»، و تمرکز بر نهادینه‌سازی فعالیت‌های پرورشی و فرهنگی در مدارس مطرح شدند. دهه ۸۰ را می‌توان دوره رشد فعالیت‌های تشکیلاتی پرورشی، چون شوراهای دانش‌آموزی، سازمان دانش‌آموزی، و بسیج دانش‌آموزی دانست.

در دهه ۱۳۹۰، با تصویب سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، سیاست‌های تربیتی وارد مرحله‌ای گفتمانی‌تر و ارزشی‌تر شدند. مفاهیمی چون سبک زندگی اسلامی - ایرانی، تربیت تمام‌ساحتی، و مدرسه صالح در کانون توجه قرار گرفتند. با این حال، مطالعات انجام‌شده (نیک‌نشان و دیگران، ۱۳۹۵؛ عبدالمهدی و دیگران، ۱۴۰۱) نشان می‌دهند که در بسیاری از موارد، بین سیاست‌های مصوب و واقعیت‌های اجرایی فاصله زیادی وجود دارد. همچنین سیاست‌ها عمدتاً از بالا به پایین طراحی شده‌اند و کمتر به تجربیات معلمان، دانش‌آموزان و مدیران مدارس توجه شده است.

### ۴-۲. چهارچوب نظری

مرور ادبیات نظری نشان داد که تربیت، مفهومی چندبُعدی و مستمر است که در اندیشه اسلامی و اسناد بالادستی جمهوری اسلامی ایران، به‌ویژه سند تحول بنیادین، در قالب اهدافی همچون حیات طیبه، هویت دینی - ملی و تربیت تمام‌ساحتی تبیین شده است. از سوی دیگر، سیاست‌گذاری تربیتی فرایندی پیچیده و متأثر از گفتمان‌های قدرت، ساختارهای نهادی و شرایط اجتماعی - اقتصادی است. در ایران، تجربه سه دهه اخیر نشان داد که هرچند سیاست‌های متعددی در حوزه تربیت طراحی و تصویب شده‌اند؛ اما به دلیل شکاف میان تدوین و اجرا، تمرکزگرایی و بی‌توجهی به ذی‌نفعان، این سیاست‌ها کمتر به تحقق اهداف کلان منجر شده‌اند. براین اساس، چهارچوب نظری این پژوهش بر پیوند میان دو سطح استوار است:

نخست، سطح هنجاری و ارزشی که اهداف تربیتی نظام جمهوری اسلامی را مشخص می‌کند و دوم، سطح سیاست‌گذاری و اجرا که در آن سیاست‌ها و اقدامات تربیتی در بازه زمانی ۱۳۷۰-۱۳۹۹ شکل گرفته‌اند. استفاده از روش تحلیل مضمون نیز امکان می‌دهد تا با واکاوی داده‌های کیفی حاصل از مصاحبه با ذی‌نفعان و کارشناسان، مضامین پنهان و آشکار سیاست‌های تربیتی شناسایی شود و بدین ترتیب تصویری منسجم از عوامل موفقیت یا ناکامی این سیاست‌ها به دست آید. این جمع‌بندی نظری، بنیان تحلیل‌های بعدی پژوهش را فراهم می‌سازد.

### ۳. روش پژوهش

این پژوهش در سال ۱۴۰۰ و در شهر تهران با رویکرد کیفی و استفاده از روش گردآوری داده مصاحبه نیمه‌ساختاریافته و روش تحلیل مضمون به بررسی سیاست‌ها و اقدامات تربیتی وزارت آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران در فاصله زمانی ۱۳۷۰ تا ۱۳۹۹ می‌پردازد. (ر.ک.: دلور، ۱۳۹۹). روش تحلیل مضمون در تحلیل گفتمان‌های سیاست‌گذاری، کاربرد فراوانی دارد (Braun & Clarke, 2006; Creswell, 2013).

جامعه آماری پژوهش شامل کارشناسان، مدیران، مسئولان و فعالان حوزه تربیت و سیاست‌گذاری در وزارت آموزش و پرورش است که در بازه مورد نظر دارای نقش مؤثر بوده‌اند. انتخاب مشارکت‌کنندگان از طریق نمونه‌گیری هدفمند و به شیوه گلوله‌برفی انجام می‌شود تا افرادی که دانش و تجربه عمیق‌تری در این زمینه دارند، در فرایند مصاحبه شرکت نمایند (شهامت و امیدوار حقیقی، ۱۳۹۵). توضیح آنکه؛ در این مطالعه، به دلیل ماهیت حساس و تخصصی موضوع پژوهش و عدم دسترسی به فهرست یا چهارچوب نمونه‌گیری جامع از جامعه آماری (که عمدتاً شامل مسئولان و تصمیم‌گیران مرتبط می‌شد)، از روش نمونه‌گیری گلوله‌برفی بهره گرفته شد. اگرچه این روش اغلب در جوامع نادر یا پنهان به کار می‌رود؛ اما در این پژوهش، کاربرد آن با یک رویکرد هدفمند تلفیق شد تا اطمینان حاصل شود که نمونه‌های انتخاب شده، دقیقاً واجد تجربه، دانش و موقعیت مرتبط با سؤالات پژوهش هستند. نمونه‌گیری تا رسیدن به اشباع نظری ادامه می‌یابد؛ یعنی زمانی که داده‌های جدید، اطلاعات تازه‌ای به تحلیل اضافه نکند.

انتخاب مصاحبه با ذی‌نفعان کلیدی آموزش و پرورش (مانند معلمان، مربیان پرورشی، مدیران مدارس و سیاست‌گذاران ستادی) از آن جهت ضروری بود که این

افراد به‌طور مستقیم درگیر فرایند اجرای سیاست‌های تربیتی هستند. اسناد رسمی و برنامه‌های مصوب معمولاً تصویری ایدئال و کلی از سیاست‌ها ارائه می‌دهند؛ اما تجربه زیسته ذی‌نفعان نشان می‌دهد که این سیاست‌ها در مدرسه و کلاس درس چگونه با محدودیت منابع، ضعف تخصصی یا عدم هماهنگی نهادی مواجه می‌شوند؛ بنابراین داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها به پژوهشگر این امکان را داد که شکاف میان «متن سیاست» و «واقعیت اجرا» را آشکار ساخته و عوامل ناکامی یا موفقیت نسبی برنامه‌ها را از منظر کنشگران خط مقدم نظام آموزشی شناسایی کند.

در این پژوهش، ۲۱ نمونه به‌عنوان مصاحبه‌شوندگان انتخاب شدند که شامل افرادی با تخصص‌های مختلف در زمینه‌های «مدیریت، سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی ستادی»، «مدیریت یا ناظم مدرسه»، «مربی آموزشی یا پرورشی»، در وزارت آموزش و پرورش هستند. این مصاحبه‌شوندگان با تجربه‌های خاص و دیدگاه‌های متفاوت خود، کمک شایانی به تحلیل سیاست‌ها و اقدامات تربیتی وزارت آموزش و پرورش (۱۳۷۰-۱۳۹۹) خواهند کرد. در ادامه، ویژگی‌های جمعیت‌شناختی مصاحبه‌شوندگان به تفکیک تخصص و میزان سابقه و تجربه، ارائه شده است.

#### جدول (۱): ویژگی‌های جمعیت‌شناختی مصاحبه‌شوندگان

ردیف	تخصص	میزان سابقه و تجربه (به سال)
۱	مربی پرورشی و تربیتی	۱۰ سال
۲	مربی پرورشی و تربیتی	۲۳ سال
۳	سیاست‌گذار، برنامه‌ریز و مدیر ستادی	۲۴ سال
۴	سیاست‌گذار، برنامه‌ریز و مدیر ستادی	۱۵ سال
۵	مدیر مدرسه	۱۸ سال
۶	سیاست‌گذار، برنامه‌ریز و مدیر ستادی	۲۱ سال
۷	سیاست‌گذار، برنامه‌ریز و مدیر ستادی	۱۵ سال
۸	مربی پرورشی و تربیتی	۳۱ سال
۹	سیاست‌گذار، برنامه‌ریز و مدیر ستادی	۲۰ سال
۱۰	مدیر مدرسه	۹ سال
۱۱	مربی پرورشی و تربیتی	۱۴ سال
۱۲	سیاست‌گذار، برنامه‌ریز و مدیر ستادی	۱۹ سال
۱۳	سیاست‌گذار، برنامه‌ریز و مدیر ستادی	۱۸ سال

ردیف	تخصص	میزان سابقه و تجربه (به سال)
۱۴	سیاست‌گذار، برنامه‌ریز و مدیر ستادی	۲۰ سال
۱۵	معلم آموزشی	۱۳ سال
۱۶	سیاست‌گذار، برنامه‌ریز و مدیر ستادی	۲۷ سال
۱۷	سیاست‌گذار، برنامه‌ریز و مدیر ستادی	۱۶ سال
۱۸	مدیر مدرسه	۲۵ سال
۱۹	معلم آموزشی	۲۰ سال
۲۰	سیاست‌گذار، برنامه‌ریز و مدیر ستادی	۱۱ سال
۲۱	ناظم مدرسه	۱۰ سال

تحلیل جمعیت‌شناختی مصاحبه‌شوندگان نشان می‌دهد که نمونه‌های مورد بررسی از تنوع قابل توجهی در تخصص‌ها و میزان سابقه برخوردار است. در مجموع، ۲۱ نفر در مصاحبه‌ها شرکت کرده‌اند که تخصص‌های آنان شامل مربی پرورشی و تربیتی، سیاست‌گذار، برنامه‌ریز و مدیر ستادی (کلان)، مدیر مدرسه، معلم آموزشی و ناظم مدرسه است. بیشترین گروه تخصصی مربوط به سیاست‌گذاران، برنامه‌ریزان و مدیران ستادی است که ۱۱ نفر از کل نمونه را تشکیل می‌دهند. مربیان پرورشی و تربیتی با ۵ نفر، مدیران مدرسه با ۴ نفر، معلمان آموزشی با ۲ نفر و ناظم مدرسه با ۱ نفر دیگر تخصص‌های دیگر را تشکیل می‌دهند.

از نظر میزان سابقه، میانگین تجربه افراد نسبتاً بالا است و بازه‌ای از ۹ تا ۳۱ سال را شامل می‌شود. کمترین سابقه مربوط به مدیر مدرسه با ۹ سال و بیشترین سابقه مربوط به مربی پرورشی با ۳۱ سال تجربه است. به‌طور کلی، اکثر مصاحبه‌شوندگان بین ۱۰ تا ۲۵ سال سابقه کار دارند که نشان‌دهنده حضور افراد با تجربه و دانش عمیق در حوزه تخصصی خود است. این ترکیب جمعیت‌شناختی، قابلیت تحلیل گسترده و همه‌جانبه‌ای از موضوع پژوهش را فراهم می‌کند.

محورها و پرسش‌های مصاحبه حول سیاست‌های کلان، اقدامات اجرایی، چالش‌ها و پیامدهای تربیتی تنظیم می‌شود. پس از پیاده‌سازی مصاحبه‌ها، داده‌ها با بهره‌گیری از روش تحلیل محتوا کدگذاری و طبقه‌بندی می‌گردد تا مضامین فرعی و اصلی استخراج شوند و ساختار مفهومی دقیقی از موضوع به دست آید (شیخ‌زاده و بنی‌اسد، ۱۴۰۰).

برای اطمینان از اعتبار و قابلیت اتکای پژوهش، روش‌هایی مانند بازبینی توسط

مشارکت‌کنندگان، هم‌سنگی داده‌ها با نظر همکاران و تحلیل تطبیقی کدها به کار گرفته می‌شود. همچنین تمامی مراحل پژوهش به صورت مستند و شفاف ثبت خواهد شد.

#### ۴. یافته‌های پژوهش

تحلیل کیفی سیاست‌ها و اقدامات تربیتی وزارت آموزش و پرورش در سه دهه اخیر، نشان می‌دهد که حوزه تربیت در ساختار آموزش رسمی کشور با چالش‌های متعدد و ریشه‌داری مواجه بوده است. علی‌رغم تأکیدهای مکرر در اسناد بالادستی همچون سند تحول بنیادین، نگاه حاشیه‌ای و گاه ایزاری به تربیت، موجب تضعیف موقعیت نهادی، کاهش کارآمدی برنامه‌های پرورشی و افت کیفیت نیروی انسانی در این حوزه شده است. یافته‌های حاصل از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با خبرگان و تحلیل‌های انجام‌شده، حکایت از آن دارد که ضعف حکمرانی تربیتی، غلبه رویکردهای مناسک‌محور بر فرایندهای عمیق تربیتی، و فقدان سازوکارهای هماهنگ میان نهادهای مؤثر، از عوامل اصلی این وضعیت محسوب می‌شوند.

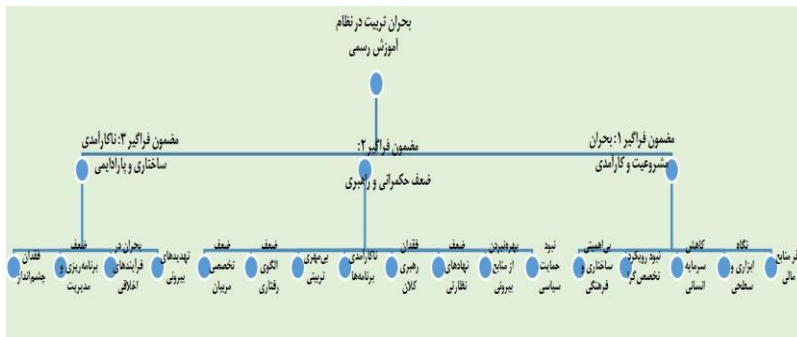
بر مبنای روش تحلیل مضمون، مضامین شناسایی‌شده در سه سطح «مفاهیم پایه»، «مفاهیم سازمان‌دهنده» و «مفاهیم فراگیر» دسته‌بندی شده‌اند. این دسته‌بندی کمک می‌کند تا درک عمیق‌تری از ابعاد مختلف بحران تربیتی در نظام آموزشی کشور حاصل شود و زمینه‌ای فراهم گردد برای بازنگری اساسی در سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی و اجرای امور پرورشی. جدول زیر، نمایی از این طبقه‌بندی مفهومی را بر اساس یافته‌های مصاحبه‌ها ارائه می‌دهد.

جدول (۲): کدگذاری مضمون‌ها

ردیف	مفاهیم پایه	مفاهیم سازمان‌دهنده	مضمون فراگیر
۱	حاشیه‌نشینی تربیت، اولویت آموزش، نگاه تحمیلی به پرورش	بی‌اهمیتی ساختاری و فرهنگی به تربیت	
۲	واگذاری دروس به معلمان غیرمتخصص، بی‌انگیزگی معلمان پرورشی	نبود رویکرد تخصص‌گرایانه در منابع انسانی	بحران مشروعیت و کارآمدی در تربیت رسمی
۳	حذف معلمان پرورشی، کاهش ساعات پرورشی، فقدان پرورشی تمام‌وقت	کاهش سرمایه انسانی در حوزه تربیت	

ردیف	مفاهیم پایه	مفاهیم سازمان دهنده	مضمون فراگیر
۴	حذف واحدهای پرورشی با توجیه‌های صوری، فقدان جایگزین تخصصی	نگاه ابزاری و سطحی به تربیت	
۵	بودجه ناکافی، نبود امکانات اولیه، بی‌توجهی به نیازهای زیرساختی	فقر منابع مالی و پشتیبانی	
۶	دانش ناکافی، شبهه‌افکنی برخی معلمان، نبود دوره‌های ضمن خدمت	ضعف تخصصی و محتوایی مربیان پرورشی	
۷	نبود التزام عملی، ناهماهنگی گفتار و رفتار معلم	ضعف الگوی رفتاری و مرجعیت اخلاقی	
۸	رفتار خشک معلمان، ناتوانی در ارتباط‌گیری، فقدان عطف و شفقت	بی‌مهری تربیتی و ضعف تعامل انسانی	
۹	اجرای صوری برنامه‌ها، مراسم نمایشی، بی‌اعتمادی خانواده‌ها	ناکارآمدی برنامه‌های تربیتی	
۱۰	ناتوانی شوراهای عالی و نهادهای نظارتی، ضعف انتخاب مدیران	فقدان رهبری و راهبری تربیت در ساختار کلان	
۱۱	بلااستفاده بودن ظرفیت نهادهای مکمل (کانون‌ها، انجمن‌ها...)	بهره‌نبردن از منابع بیرونی و مکمل	ضعف حکمرانی تربیتی در نظام آموزشی
۱۲	نادیده‌گرفتن آموزش و پرورش توسط نهادهای حاکمیتی، بی‌قدرتی وزیر	نبود حمایت سیاسی از تربیت دینی	
۱۳	مصرف‌گرایی، ناتوانی در پاسخگویی به نیازهای روز، فقدان پارادایم روشن	چالش‌های بنیادین نظام آموزشی	
۱۴	ضعف برنامه‌ریزی، شایسته‌سالاری پایین، ساختار متمرکز، ناکارآمدی قوانین و امکانات	ناکارآمدی ساختاری و مدیریتی	ساختار ناکارآمد و فقدان چشم‌انداز مشخص
۱۵	روش‌های ناکارآمد، عدم هماهنگی نهادهای تربیتی، نقش محوری معلم و ضعف در آن، عدم	بحران در فرایند تربیت دینی و اخلاقی	

ردیف	مفاهیم پایه	مفاهیم سازمان‌دهنده	مضمون فراگیر
	مشارکت دانش‌آموزان		
۱۶	فضای مجازی، فقر، تضاد سنت و مدرنیته، تأثیر خانواده	تهدیدهای بیرونی مؤثر بر تربیت	



نمودار (۱): شبکه مضامین

## ۵. تحلیل و بررسی یافته‌ها

یافته‌های پژوهش بر اساس پرسش‌های تحقیق سازمان‌دهی شده‌اند. پرسش اول درباره وضعیت سیاست‌ها و اقدامات تربیتی وزارت آموزش و پرورش (۱۳۷۰-۱۳۹۹) است؛ پرسش دوم ناظر به چالش‌ها و موانع اجرای این سیاست‌هاست؛ و پرسش سوم به راهکارها و پیامدهای حاصل از این اقدامات می‌پردازد. براین اساس، یافته‌ها در سه محور اصلی تفکیک و شماره‌گذاری شده‌اند:

### ۵-۱. یافته‌های مرتبط با پرسش اول: سیاست‌ها و اقدامات تربیتی

#### وزارت آموزش و پرورش (۱۳۷۰-۱۳۹۹)

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که سیاست‌ها و اقدامات تربیتی وزارت آموزش و پرورش طی سه دهه اخیر، هرچند در اسناد بالادستی مانند سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و برنامه درسی ملی جایگاه ویژه‌ای یافته‌اند؛ اما در عمل بیشتر در حاشیه سیاست‌های آموزشی قرار داشته‌اند. این وضعیت باعث شده است که «تربیت» غالباً در جایگاه ابزاری و مکمل آموزش قرار گیرد، نه به‌عنوان محور اصلی مدرسه. قابل ذکر است برخی داده‌های مصاحبه‌ها نشان می‌دهد که برنامه‌هایی نظیر «شوراهای

دانش‌آموزی» در مدارس، هرچند با محدودیت‌های اجرایی همراه بوده؛ اما در ایجاد حس مشارکت، تمرین مسئولیت‌پذیری و تقویت مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان تا حدودی موفق بوده است. چند نفر از معلمان و مدیران شرکت‌کننده اشاره کردند که این شوراها در برخی مدارس به افزایش تعامل میان دانش‌آموزان و کادر مدرسه و همچنین در ارتقای انگیزه برای فعالیت‌های فوق‌برنامه کمک کرده است. علاوه‌براین، اجرای برخی فعالیت‌های پرورشی همچون اردوهای فرهنگی - هنری، مسابقات قرآنی و جشنواره‌های علمی، هرچند اغلب به‌صورت مقطعی و نمادین بوده؛ اما در ایجاد انگیزه فردی و تقویت هویت فرهنگی و دینی دانش‌آموزان نقش مثبتی ایفا کرده است. این موفقیت‌های جزئی نشان می‌دهد که حتی در چهارچوب سیاست‌های ناکامل نیز، ظرفیت‌هایی برای اثرگذاری وجود داشته است.

تحلیل مضمون‌ها نشان داد که در سطح سیاست‌گذاری، اقدامات متعددی در حوزه تربیتی طراحی و اعلام شده است؛ از جمله:

- نهادینه‌سازی فعالیت‌های پرورشی و فرهنگی (مانند تشکیل معاونت پرورشی و گسترش شوراها و سازمان‌های دانش‌آموزی)،

- اجرای طرح‌هایی همچون طرح کاد، غربال‌گری تربیتی و اردوهای فرهنگی - مذهبی،

- تصویب و ابلاغ سند تحول بنیادین (۱۳۸۹) با تأکید بر «تربیت تمام‌ساحتی»، «سبک زندگی اسلامی - ایرانی» و «مدرسه صالح».

باین حال، مصاحبه‌ها نشان می‌دهد که این سیاست‌ها و اقدامات، به دلایل مختلفی از جمله کمبود منابع انسانی متخصص، محدودیت بودجه، غلبه نگاه مناسکی و نمایشی، و ضعف پیوند میان سیاست‌های کلان و واقعیت مدرسه، نتوانسته‌اند به‌طور کامل تحقق یابند. به بیان دیگر، اقدامات تربیتی اگرچه از نظر اسمی و رسمی پرشمار بوده‌اند؛ اما اغلب فاقد انسجام نظری و راهبردی بوده و بیشتر به‌صورت طرح‌ها و برنامه‌های مقطعی و شعاری باقی مانده‌اند. همین امر سبب شده است که خانواده‌ها و حتی معلمان، اعتماد چندانی به اثربخشی آن‌ها نداشته باشند.

## ۵-۲. یافته‌های مرتبط با پرسش دوم: مهم‌ترین چالش‌ها و موانع

### اقدامات تربیتی

بررسی داده‌های کیفی نشان داد که سیاست‌ها و اقدام‌های تربیتی وزارت آموزش و پرورش در سه دهه گذشته با مجموعه‌ای از چالش‌های ساختاری، نهادی و فرهنگی روبه‌رو بوده است. این موانع را می‌توان در چند محور اصلی خلاصه کرد:

## ۵-۲-۱. بحران مشروعیت و کارآمدی در تربیت رسمی

این مضمون فراگیر، گسترده‌ترین و متراکم‌ترین دسته مفاهیم را در جدول تشکیل می‌دهد و نشان‌دهنده یک بحران ریشه‌دار و چندوجهی در ساختار رسمی تربیت است؛ به‌عنوان نمونه، اجرای «طرح کاد» در دهه ۱۳۷۰ که با هدف ارتقای مهارت‌های فنی و حرفه‌ای دانش‌آموزان تدوین شد، در داده‌های مصاحبه‌ها اغلب به‌عنوان تجربه‌ای ناکام ذکر گردیده است. مربیان و مدیران شرکت‌کننده معتقد بودند که به‌دلیل نگاه ابزاری به این طرح، کمبود امکانات کارگاهی، و فقدان معلمان متخصص، این سیاست به هدف ارتقای مهارت‌های عملی نرسید و تنها بار اضافی بر دوش مدارس گذاشت. چنین نمونه‌ای نشان می‌دهد که چالش «فقدان منابع مالی و انسانی کافی» چگونه در عمل مانع تحقق اهداف تربیتی شده است.

- بی‌اهمیتی ساختاری و فرهنگی به تربیت: در نظام آموزش و پرورش ایران، ساختارها و رویه‌های رسمی عمدتاً بر آموزش متمرکز شده‌اند و بخش تربیتی به‌صورت تاریخی در حاشیه قرار گرفته است. این مسئله باعث شده است که تربیت به‌عنوان یک اولویت فرعی تلقی شود و در برنامه‌ریزی‌های کلان، جایگاه مستقلی نداشته باشد. فقدان نهادهای تصمیم‌گیر تخصصی در حوزه تربیت، و نبود نگاهی جامع‌نگر به پرورش انسانی، نشانه‌هایی از این بی‌اهمیتی ساختاری است. ازسوی دیگر، از نظر فرهنگی نیز رویکرد حاکم بر تربیت بیشتر ابزاری، مناسک‌محور و دستوری است تا عمیق و مبتنی بر رشد انسانی. نگاه تحمیلی و فرمایشی به تربیت، به‌ویژه در حوزه‌های دینی و اخلاقی، موجب بیگانگی دانش‌آموزان با مفاهیم تربیتی شده و مشروعیت این حوزه را در ذهن آن‌ها تضعیف کرده است.

- نبود رویکرد تخصص‌گرایانه در منابع انسانی: منابع انسانی در حوزه تربیتی به‌طور معمول از میان افراد غیرمتخصص یا آموزش‌ندیده انتخاب می‌شوند. بسیاری از معلمان پرورشی آموزش تخصصی لازم را ندیده‌اند و تنها به‌دلیل کمبود نیرو یا انباشت ساعات موظفی، در این جایگاه قرار گرفته‌اند. این روند، کیفیت آموزش‌های تربیتی را کاهش داده و آن را به یک وظیفه حاشیه‌ای در میان معلمان تبدیل کرده است. نبود رویکرد تخصص‌گرایانه باعث شده است برنامه‌ریزی‌های تربیتی بدون پشتوانه نظری و تجربی اجرا شوند. فقدان مربیانی که به‌طور تخصصی با اصول روان‌شناسی رشد، جامعه‌شناسی تعلیم و تربیت، و روش‌های تربیت دینی آشنا باشند، منجر به بی‌اعتمادی دانش‌آموزان به کارآمدی

این حوزه شده است.

- کاهش سرمایه انسانی در حوزه تربیت: در سال‌های اخیر، به دلیل سیاست‌های تعدیلی و کاهش نیروهای پرورشی، شاهد افول تدریجی سرمایه انسانی در این حوزه هستیم. حذف تدریجی معلمان پرورشی و تبدیل آن‌ها به «معاونان اجرایی» یا «مشاوران پاره‌وقت» منجر به خالی شدن میدان تربیت از افراد بالانگیزه شده است. از سوی دیگر، کم کردن ساعت‌های درسی پرورشی و جایگزینی آن با دروس آموزشی صرف، نشان‌دهنده اولویت نداشتن تربیت در طراحی کلان نظام آموزشی است. این مسئله، تربیت را به امری فرعی بدل کرده که فقط در مناسبت‌ها و مراسم رسمی به آن توجه می‌شود.

- نگاه ابزاری و سطحی به تربیت: در بسیاری از برنامه‌های آموزش و پرورش، تربیت نه به عنوان یک هدف غایی بلکه به عنوان ابزاری برای کنترل انضباط، اجرای مراسم رسمی یا تقویت پرستیژ مدرسه تلقی می‌شود. این نگاه باعث شده است فعالیت‌های تربیتی به سطح اجرای برنامه‌های نمادین و بی‌محتوا تقلیل یابد. وقتی تربیت به عنوان ابزاری برای اهداف بیرونی مانند نمایش وفاداری سیاسی یا تحقق آمار مشارکت دیده می‌شود، عمق خود را از دست می‌دهد. دانش‌آموزان نیز که متوجه این ابزارسازی می‌شوند، به تدریج نسبت به این فعالیت‌ها بی‌اعتماد شده و احساس مشارکت نمی‌کنند.

- فقر منابع مالی و پشتیبانی: برای اجرای موفق فعالیت‌های تربیتی، زیرساخت‌ها، امکانات، و حمایت مالی مناسب ضروری است؛ اما در بسیاری از مدارس، به‌ویژه در مناطق محروم، نه تنها بودجه‌ای برای فعالیت‌های پرورشی در نظر گرفته نمی‌شود بلکه حتی امکانات اولیه مانند سالن، تجهیزات صوتی، یا اتاق مشاوره هم وجود ندارد. این فقر منابع موجب شده است که فعالیت‌های پرورشی تنها بر دوش معلم و با اتکا به منابع محدود انسانی انجام شود که این خود باعث فرسودگی شغلی، بی‌انگیزگی و کیفیت پایین برنامه‌های تربیتی می‌شود.

- ضعف تخصصی و محتوایی مربیان پرورشی: بسیاری از مربیان پرورشی فاقد آموزش‌های نوین تربیتی هستند و با رویکردهای سنتی یا صرفاً نظری به میدان عمل وارد می‌شوند. این ضعف تخصصی باعث می‌شود که نتوانند ارتباط مؤثر با دانش‌آموزان برقرار کنند یا پاسخ‌گوی نیازهای پیچیده تربیتی نسل جدید باشند. از طرف دیگر، نبود محتوای منسجم و به‌روز برای فعالیت‌های پرورشی و فقدان نظام منسجم آموزش ضمن خدمت، باعث شده است برنامه‌های تربیتی در سطح

مدرسه تکراری، فاقد خلاقیت و گاه با تعارض‌های محتوایی اجرا شوند.

- ضعف الگوی رفتاری و مرجعیت اخلاقی: در فرایند تربیت، رفتار معلمان و مربیان مهم‌ترین عنصر تأثیرگذار بر ذهن و رفتار دانش‌آموزان است؛ اما در شرایطی که خود مربیان پرورشی در رفتارهای روزمره تعارض‌هایی از نظر اخلاقی یا اعتقادی نشان می‌دهند، نقش الگویی آنان زیر سؤال می‌رود. دانش‌آموزان باهوش‌تر از آن هستند که صرفاً به گفتار توجه کنند؛ آن‌ها ناهماهنگی میان گفتار و رفتار را به سرعت درمی‌یابند. این ناهماهنگی، به شدت به مرجعیت اخلاقی و تربیتی مربیان ضربه می‌زند و حتی اثرهای منفی بلندمدت در ذهن دانش‌آموز باقی می‌گذارد.

- بی‌مهری تربیتی و ضعف تعامل انسانی: تربیت نیازمند ارتباط انسانی، محبت، همدلی و درک متقابل است. با این حال، بسیاری از معلمان پرورشی به دلیل فشار کاری، عدم آموزش کافی در حوزه مهارت‌های ارتباطی، یا نگاه رسمی به وظایف خود، از برقراری روابط صمیمی و عمیق با دانش‌آموزان عاجز هستند. فقدان تعامل عاطفی، ایجاد فاصله میان دانش‌آموز و مربی، و فقدان شنیدن صدای دانش‌آموزان، همگی موجب تضعیف فضای تربیتی در مدارس شده است. این وضعیت در نهایت به طرد ارزش‌های ارائه‌شده توسط نظام رسمی از سوی دانش‌آموزان منجر می‌شود.

## ۵-۲-۲. ضعف حکمرانی تربیتی در نظام آموزشی

این مضمون فراگیر ناظر به سطح سیاست‌گذاری و راهبری کلان تربیت در نظام آموزش و پرورش است؛ «سند تحول بنیادین» که در سال ۱۳۹۰ به‌عنوان جامع‌ترین سند بالادستی در حوزه آموزش و پرورش تصویب شد، در مصاحبه‌ها به‌طور مکرر به‌عنوان برنامه‌ای مطرح شد که در سطح شعار باقی مانده است. سیاست‌گذاران و مدیران ستادی اذعان کردند که این سند فاقد نقشه‌راه عملیاتی و پشتوانه مالی بوده و اجرای آن به‌صورت نمادین در مدارس دنبال شده است؛ به‌گونه‌ای که معلمان و مدیران مدارس عملاً ارتباطی با محتوای سند برقرار نکرده‌اند. این تجربه به‌خوبی مؤید مضمون «ضعف حکمرانی تربیتی» و «فقدان چشم‌انداز مشخص» در نظام آموزشی کشور است:

- فقدان رهبری و راهبری تربیت در ساختار کلان: یکی از چالش‌های اساسی در نظام تربیتی آموزش و پرورش ایران، نبود ساختاری مشخص و مقتدر برای هدایت کلان تربیت در سطح ملی است. در حالی که اسناد بالادستی همچون سند تحول

بنیادین تأکید زیادی بر تربیت دارند؛ اما این اسناد فاقد سازوکارهای اجرایی، نظارتی و نهادی برای هدایت متمرکز و منسجم این مأموریت هستند. نهادهایی مانند شورای عالی آموزش و پرورش یا شورای عالی انقلاب فرهنگی اغلب بیشتر در موضع تصویب‌کننده هستند تا راهبر اجرایی و اثربخش. در نبود نهادهای قوی و پاسخ‌گو در حوزه تربیت، بسیاری از تصمیم‌گیری‌های کلان به‌صورت پراکنده، مقطعی یا سلیقه‌ای انجام می‌گیرند. این وضعیت باعث شده است اهداف تربیتی نظام آموزش و پرورش به‌درستی به سطوح میانی و مدرسه‌ای منتقل نشود و از انسجام راهبردی محروم بماند. به‌همین دلیل، حتی بهترین برنامه‌های تربیتی نیز در مرحله اجرا با سردرگمی، فقدان هماهنگی و ناپایداری مواجه‌اند.

- بهره‌بردن از منابع بیرونی و مکمل: نظام آموزش و پرورش ایران به‌رغم برخورداری از ظرفیت‌های فرهنگی، اجتماعی و نهادهای مکمل متعدد (مانند: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان، مساجد، بسیج، سازمان تبلیغات اسلامی، نهاد کتابخانه‌ها و انجمن‌های اولیاء و مربیان)، در استفاده مؤثر و منسجم از این منابع بیرونی برای تقویت تربیت ناتوان بوده است. نبود برنامه‌ریزی بین‌بخشی و نگاه ادغام‌محور، باعث شده تعامل میان مدرسه و نهادهای مکمل بسیار ضعیف و نمایشی باشد. در عمل، این نهادها یا بدون ارتباط واقعی با مدرسه فعالیت می‌کنند، یا تنها در مناسبت‌های خاص و به‌صورت نمادین مشارکت دارند. ازسوی دیگر، آموزش و پرورش نیز معمولاً با بی‌اعتمادی یا ناتوانی مدیریتی از این ظرفیت‌ها استقبال نمی‌کند. نتیجه این عدم بهره‌برداری آن است که بار تربیت فقط بر دوش مدرسه می‌افتد؛ آن‌هم در شرایطی که خود مدرسه از نظر نیروی انسانی، منابع و زمان با محدودیت‌های شدید مواجه است.

- نبود حمایت سیاسی (عملی و نه شعاری) از تربیت دینی: با وجود تأکیدهای فراوان مقامات رسمی بر اهمیت تربیت دینی و ارزشی در مدارس، در عمل این حوزه از حمایت مؤثر سیاسی برخوردار نیست. بسیاری از تصمیم‌گیران در سطح کلان، وقتی به مرحله تخصیص منابع یا اعمال سیاست‌های حمایتی می‌رسند، تربیت دینی را در اولویت قرار نمی‌دهند. حتی وزیر آموزش و پرورش نیز در این زمینه اختیار و نفوذ چندانی ندارد و معمولاً تحت تأثیر فشارهای سیاسی، جناحی و رسانه‌ای عمل می‌کند. نبود حمایت سیاسی به این معناست که در مواجهه با بحران‌های اجتماعی یا تربیتی، سیاست‌گذاران از ورود جدی به مسئله تربیت دینی خودداری کرده و بیشتر تمرکز خود را بر سیاست‌های آموزشی یا اقتصادی

معطوف می‌کنند. این وضعیت، جایگاه تربیت دینی را در نظام آموزش و پرورش تضعیف کرده و آن را در معرض بی‌ثباتی، سطحی‌نگری و حتی تقلیل‌گرایی قرار داده است.

### ۵-۲-۳. ساختار ناکارآمد و فقدان چشم‌انداز مشخص

این مضمون، بر ناکارآمدی کلی ساختار نظام آموزشی از حیث مبانی، ساختار، مدیریت و اهداف متمرکز است:

- چالش‌های بنیادین نظام آموزشی: نظام آموزشی ایران طی دهه‌های اخیر با مجموعه‌ای از چالش‌های ساختاری و بنیادین مواجه بوده است که توان پاسخ‌گویی آن به نیازهای روز را به شدت کاهش داده‌اند. این نظام همچنان بر پایه الگوهای مصرف‌گرا و دانش‌محور بنا شده است، درحالی‌که تحولات جهانی و اجتماعی نیازمند رویکردهای تربیت‌محور، مهارت‌محور و چندوجهی است. غلبه حافظه‌محوری، تمرکز بر آزمون‌گرایی و ضعف در ایجاد تفکر انتقادی، از نشانه‌های بارز این چالش‌ها هستند. از سوی دیگر، نبود یک الگوواره روشن تربیتی باعث شده است جهت‌گیری‌ها و سیاست‌گذاری‌ها دچار آشفتگی و گسست‌های مکرر شوند. برنامه‌ها و اسناد گوناگون، اغلب فاقد انسجام مفهومی و راهبردی هستند و بین آن‌ها هماهنگی وجود ندارد. در نتیجه، معلمان، مدیران مدارس و سیاست‌گذاران میانی در اجرا دچار سردرگمی شده و نمی‌توانند به درک روشنی از مأموریت تربیتی خود دست یابند.

- ناکارآمدی ساختاری و مدیریتی: ساختار آموزش و پرورش در ایران هنوز بسیار متمرکز، دیوان‌سالار و ناکارآمد باقی مانده است. بیشتر تصمیم‌گیری‌ها در سطوح بالا انجام می‌شود و اختیار عمل به سطوح مدرسه‌ای و محلی داده نمی‌شود. چنین ساختاری فرصت‌های خلاقیت، مشارکت و نوآوری در عرصه تربیت را سرکوب کرده و مانع از شکل‌گیری رویکردهای بومی و متناسب با نیازهای هر منطقه می‌شود. همچنین نظام مدیریتی در آموزش و پرورش عمدتاً بر اساس انتصاب‌های سیاسی یا سلیقه‌ای استوار است، نه شایسته‌سالاری یا توانمندی علمی و تجربی. این مسئله باعث شده بسیاری از مدیران، توان برنامه‌ریزی مؤثر، ایجاد تغییرات پایدار و پاسخ‌گویی در برابر عملکرد تربیتی مدارس را نداشته باشند. ضعف قوانین اجرایی، فقدان ارزیابی‌های دقیق و عدم انگیزه در مدیران نیز از نشانه‌های این ناکارآمدی مدیریتی است.

- بحران در فرایند تربیت دینی و اخلاقی: تربیت دینی و اخلاقی یکی از اهداف محوری نظام آموزش و پرورش ایران است؛ اما در عمل با بحران‌های جدی در سطح نظری و اجرایی مواجه است. روش‌های سنتی، خطابه‌ای و حفظ‌محور که هنوز هم در برخی مدارس غالب‌اند، توان اثرگذاری بر نسل جدید را ندارند. از سوی دیگر، فقدان هماهنگی بین نهادهای مؤثر بر تربیت (خانواده، رسانه، مدرسه، نهادهای فرهنگی و مذهبی) موجب چندگانگی پیام‌ها و سردرگمی دانش‌آموزان در فرایند درونی‌سازی ارزش‌ها شده است. معلمان نیز که باید نقش الگوی دینی و اخلاقی را ایفا کنند، اغلب از نظر تربیتی آموزش ندیده‌اند یا جایگاه حرفه‌ای محکمی ندارند. عدم مشارکت واقعی دانش‌آموزان در فرایند تربیت دینی، و نگاه دستوری و بالا به پایین به این حوزه نیز از عوامل تشدید بحران محسوب می‌شود. این شرایط سبب شده تلاش‌های تربیتی در زمینه دین و اخلاق، نه تنها ناکارآمد باشد بلکه در برخی موارد به بی‌اعتمادی یا مقاومت منجر گردد.

- چالش‌های بیرونی مؤثر بر تربیت: تربیت دانش‌آموزان امروز تنها در مدرسه شکل نمی‌گیرد بلکه عوامل بیرونی نقش بسیار تعیین‌کننده‌ای یافته‌اند. از مهم‌ترین این چالش‌ها می‌توان به تأثیرات فضای مجازی، تهاجم فرهنگی، تضادهای ارزشی میان سنت و مدرنیته، و نقش خانواده اشاره کرد. در بسیاری موارد، آنچه دانش‌آموز در فضای بیرونی (رسانه‌ها، شبکه‌های اجتماعی، محیط خانواده) می‌بیند با ارزش‌هایی که در مدرسه آموزش می‌بیند، در تضاد است. همچنین فقر اقتصادی، آسیب‌های اجتماعی، محرومیت‌های فرهنگی و نابرابری‌های آموزشی، از عوامل مهم تضعیف فرایند تربیت‌اند. در مناطقی که خانواده‌ها درگیر بحران‌های معیشتی یا اجتماعی هستند، همراهی با فرایند تربیت مدرسه بسیار دشوار می‌شود. این تهدیدها، بدون حمایت بین‌بخشی و برنامه‌ریزی جامع، موجب تضعیف اثربخشی نظام تربیتی می‌شوند.

**جمع‌بندی از چالش‌ها:** بررسی یافته‌ها در پرتو سیاست‌های رسمی وزارت آموزش و پرورش در سه دهه اخیر (۱۳۷۰-۱۳۹۹) نشان می‌دهد که بسیاری از بحران‌های شناسایی شده ریشه در تصمیمات و رویکردهای کلان این وزارتخانه دارد. در دهه ۱۳۷۰ سیاست کاهش نقش مربیان پرورشی و ادغام فعالیت‌های تربیتی در قالب برنامه‌های صوری، موجب تضعیف سرمایه انسانی و افول جایگاه تربیت شد. در دهه ۱۳۸۰، ساختار ستادی وزارت آموزش و پرورش بیش از پیش تمرکزگرا و دیوان‌سالار شد و سیاست‌های مقطعی به جای یک راهبرد بلندمدت حاکم شد؛ این

امر به پراکندگی فعالیت‌های تربیتی و کاهش انسجام نهادی انجامید. در دهه ۱۳۹۰ نیز اگرچه اسناد بالادستی مانند «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش» تصویب شد؛ اما اجرای ناقص و نمادین آن به دلیل ضعف در حکمرانی تربیتی، فقدان منابع مالی پایدار و ناهماهنگی میان نهادهای مکمل، مانع تحقق اهداف اعلام‌شده گردید؛ بنابراین می‌توان گفت که سیاست‌های تربیتی طی این سه دهه بیشتر بر مدیریت کوتاه‌مدت و نگاه ابزاری به تربیت متمرکز بوده و کمتر به ایجاد یک نظام پایدار، تخصص‌محور و پاسخگو به نیازهای اجتماعی توجه کرده‌اند؛ مسئله‌ای که به‌روشنی در مضامین شناسایی‌شده این پژوهش انعکاس یافته است.

برای درک بهتر جایگاه ایران، مقایسه با تجارب بین‌المللی نیز روشن‌گر است؛ مقایسه تجارب ایران با کشورهای موفق در اصلاحات تربیتی نشان می‌دهد که عوامل کلیدی ناکارآمدی در ایران بیشتر به ضعف حکمرانی و منابع برمی‌گردد؛ برای مثال، در فنلاند که از دهه ۱۹۹۰ اصلاحات بنیادین آموزشی را آغاز کرد، تربیت و آموزش به‌صورت توأمان و با تأکید بر «اعتماد به معلم» و «اختیار مدرسه» دنبال شد. برخلاف ساختار متمرکز ایران، نظام آموزشی فنلاند با تمرکززدایی و تقویت نقش مدارس توانست مشارکت معلمان و والدین را جلب کرده و کیفیت تربیت را ارتقا دهد. این تجربه نشان می‌دهد که اجرای اسناد بالادستی در ایران (مانند سند تحول بنیادین) بدون اعتمادسازی و واگذاری اختیارات واقعی به مدارس، نمی‌تواند به نتایج مطلوب منجر شود.

### ۵-۳. یافته‌های مرتبط با پرسش سوم: راهکارهای ارتقای سیاست‌ها و

#### اقدامات تربیتی

مصاحبه‌ها و تحلیل مضمون‌ها نشان می‌دهد که برای برون‌رفت از وضعیت موجود و ارتقای سیاست‌ها و اقدامات تربیتی، مجموعه‌ای از راهکارها در سه سطح کلان، میانی و خرد قابل طرح است:

#### ۵-۳-۱. سطح کلان: بازتعریف جایگاه تربیت و تقویت حکمرانی

- بازتعریف جایگاه تربیت در نظام آموزشی: تربیت باید به‌عنوان محور اصلی مدرسه و نه یک فعالیت حاشیه‌ای دیده شود. این امر نیازمند بازنگری در مأموریت‌های آموزش و پرورش و تغییر نگرش مدیران و معلمان نسبت به تربیت است.
- تقویت ساختار حکمرانی تربیتی: ایجاد یک نهاد مستقل و مقتدر در حوزه تربیت

به صورت فرابخشی و هماهنگ کننده میان نهادهای مختلف تربیتی، فعال سازی شوراهای عالی و استفاده از ظرفیت نهادهای مکمل (کانون ها، مساجد، انجمن های اولیاء و مربیان).

- تدوین چشم انداز جامع: طراحی یک چشم انداز جامع تربیتی که به نیازهای نسل جدید، تحولات جهانی و اقتضائات فرهنگی ایران پاسخ دهد و مبتنی بر داده های پژوهشی و مشارکت گسترده ذی نفعان باشد.

### ۵-۳-۲. سطح میانی: توسعه منابع انسانی و مالی

- توسعه منابع انسانی متخصص و توانمند: تربیت نیروی انسانی متعهد، متخصص و خلاق از طریق بازنگری در برنامه های دانشگاه فرهنگیان، برگزاری دوره های ضمن خدمت مؤثر، و ارتقای منزلت اجتماعی مربیان پرورشی.

- افزایش سرمایه گذاری و منابع مالی: افزایش سهم آموزش و پرورش از بودجه ملی و اختصاص منابع مالی به صورت هدفمند به حوزه پرورشی با استفاده از مشارکت نهادهای مکمل (شهرداری ها، سازمان های مردم نهاد).

- تمرکززدایی و تفویض اختیار: کاهش تمرکز دیوان سالارانه و تفویض اختیار به مدارس برای تبدیل شدن به کانون نوآوری و خلاقیت.

### ۵-۳-۳. سطح خرد: بازنگری در محتوا و روش ها

- بازنگری در محتوا و روش های تربیتی: جایگزینی روش های سنتی و مناسک محور با رویکردهای تعاملی، خلاقانه و متناسب با نیازهای نسل جدید با تأکید بر سبک زندگی اسلامی - ایرانی در قالب های کاربردی.

- تقویت نظام ارزیابی و پایش: طراحی شاخص های دقیق برای سنجش میزان تحقق اهداف تربیتی و اجرای ارزیابی مستمر و نظام مند.

- بهبود فرایندهای تربیتی: استفاده از رویکردهای میان رشته ای (ترکیب آموزش دینی با علوم اجتماعی، روان شناسی و هنر) و بهره گیری از فضای مجازی و رسانه های نوین برای تبیین جذاب ارزش های اخلاقی.

- توانمندسازی دانش آموزان: آموزش مهارت های زندگی، تفکر انتقادی و سواد رسانه ای در برنامه درسی رسمی برای مقابله با چالش های بیرونی.

### ۵-۳-۴. راهکارهای یکپارچه ساز و تلفیقی

- تقویت الگوی رفتاری و مرجعیت اخلاقی مربیان: اجرای نظام ارزیابی چندبُعدی

- معلمان شامل سنجش تعهد اخلاقی و تعامل انسانی در کنار شایستگی علمی.
- ایجاد شبکه همکاری پایدار: طراحی شبکه همکاری میان مدارس، خانواده‌ها، رسانه‌ها و نهادهای فرهنگی برای جبران کمبودها.
  - ثبات سیاسی در حوزه تربیت: مطرح کردن تربیت دینی و اخلاقی به‌عنوان اولویت ملی و غیرسیاسی برای جلوگیری از تأثیر تغییر دولت‌ها بر برنامه‌های تربیتی.
  - به‌طور کلی، راهکارهای پیشنهادی در این پژوهش بر تغییر نگرش، توانمندسازی نیروی انسانی، اصلاح ساختار حکمرانی، تأمین منابع کافی و نوسازی روش‌های تربیتی تأکید دارند. تحقق این راهکارها می‌تواند زمینه‌ساز ارتقای کیفیت تربیت در مدارس کشور باشد.

### نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف واکاوی کیفی سیاست‌ها و اقدامات تربیتی وزارت آموزش و پرورش در جمهوری اسلامی ایران طی بازه زمانی ۱۳۷۰ تا ۱۳۹۹ انجام گرفت. با بهره‌گیری از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته و روش تحلیل مضمون، تلاش شد برداشت‌ها و تجربه‌های کنشگران تربیتی (اعم از مدیران، کارشناسان و معلمان) از وضعیت موجود جمع‌آوری و تحلیل شود. این روش به پژوهشگر امکان داد تا فراتر از اسناد رسمی و بیانیه‌های سیاستی، به لایه‌های پنهان و ضمنی نظام تربیتی دست یابد.

یافته‌های این پژوهش در قالب سه مضمون اصلی دسته‌بندی شدند که همگی بر ناکارآمدی ساختاری، ضعف حکمرانی تربیتی و بحران در مشروعیت و اثربخشی تربیت رسمی دلالت دارند. نخست، در محور «بحران مشروعیت و کارآمدی تربیت رسمی» مشخص شد که جایگاه تربیت در مدرسه ایرانی هم در سطح ساختار و هم در سطح ذهنیت به حاشیه رانده شده و تحت سیطره اهداف آموزشی قرار گرفته است. به باور مصاحبه‌شوندگان، نظام تربیتی فاقد رویکرد تخصص‌محور، نیروی انسانی متعهد و آموزش‌دیده، و سازوکارهای حمایتی کارآمد است. دوم، مضمون «ضعف حکمرانی تربیتی» به مشکلاتی در سطح کلان اشاره دارد؛ از جمله ضعف رهبری و برنامه‌ریزی، بی‌توجهی به ظرفیت نهادهای مکمل، و کمبود حمایت سیاسی. سیاست‌های تربیتی در سطح کلان نه تنها فاقد انسجام و ضمانت اجرایی‌اند بلکه با پراکندگی نهادی و نبود پاسخ‌گویی نیز مواجه‌اند. سومین محور، با عنوان «ناکامی ساختاری و فقدان چشم‌انداز روشن» نشان داد که نظام آموزشی کشور نه از یک الگوی مفهومی مشخص در زمینه تربیت برخوردار است و نه توانایی پاسخ‌گویی

به تحولات اجتماعی، فرهنگی و فناورانه را دارد. همچنین تهدیدهایی چون فضای مجازی، شکاف نسلی، تعارض میان سنت و مدرنیته، و مشکلات فرهنگی - اقتصادی خانواده‌ها، عملکرد تربیتی مدرسه را بیش‌ازپیش تضعیف کرده‌اند.

بررسی نمونه‌های عینی مانند «طرح کاد» و «سند تحول بنیادین» نیز حاکی از آن است که سیاست‌های رسمی وزارت آموزش و پرورش طی سه دهه گذشته، هرچند با اهداف مطلوبی طراحی شده‌اند؛ اما به دلیل غلبه نگاه ابزاری، ضعف در حکمرانی، کمبود منابع و ناهماهنگی نهادی، در عمل نتوانسته‌اند تحولی پایدار در عرصه تربیت ایجاد کنند. داده‌های مصاحبه‌ها و آمارهای رسمی نیز این امر را تأیید می‌کند: از یک سو طرح‌های مهارت‌محور با کاهش کیفیت و بی‌انگیزگی دانش‌آموزان همراه بوده و از سوی دیگر، اسناد کلان مانند «سند تحول بنیادین» نتوانسته‌اند به بدنه مدرسه و کلاس درس نفوذ کنند. این شواهد نشان می‌دهد که بدون بازنگری جدی در شیوه سیاست‌گذاری و تخصیص منابع، سیاست‌های تربیتی همچنان در چرخه ناکارآمدی باقی خواهند ماند.

البته نباید از برخی نقاط قوت و موفقیت‌های جزئی غافل شد. تجربه شوراهای دانش‌آموزی، برخی اردوهای پرورشی و فعالیت‌های فرهنگی - هنری نشان داد که مشارکت فعال دانش‌آموزان و استفاده از ظرفیت‌های غیررسمی می‌تواند بخشی از خلأ موجود در سیاست‌های کلان را جبران کند. این نمونه‌ها نشان می‌دهند که سیاست‌های تربیتی در صورت توجه به نیازهای واقعی دانش‌آموزان، تمرکز بر مشارکت و تأمین منابع کافی، ظرفیت آن را دارند که به نتایج مؤثرتری دست یابند. نتایج این پژوهش با مبانی نظری تربیت انتقادی (Freire, 1970; Apple, 2004)، جامعه‌شناسی آموزش (Bernstein, 2000)، حکمرانی فرهنگی و الگوهای تربیت چندلایه قابل تطبیق است. یافته‌ها نشان می‌دهد در نظام آموزش و پرورش ایران، یک «تربیت از بالا»ی آمرانه، نمادین و فاقد مشارکت واقعی معلمان و دانش‌آموزان جریان دارد که فاقد اثرگذاری پایدار است. از منظر تربیت انتقادی، نظام آموزشی بازتابی از ساختار قدرت است و یافته‌ها نشان می‌دهد گفتمان حاکم بر سیاست‌گذاری تربیتی ایران، دستوری و رسمی است و به جای گفت‌وگو، بر انتقال یک‌سویه ارزش‌ها تأکید دارد که به کاهش درونی‌سازی ارزش‌ها و مقاومت منفعلانه در دانش‌آموزان می‌انجامد. همچنین، از منظر حکمرانی فرهنگی، شکاف عمیقی بین نهاد آموزش و پرورش و دیگر نهادهای تربیتی (مانند: صداوسیما، خانواده، کانون پرورش فکری و...) وجود دارد که هماهنگی و مشارکت چندنهادی لازم برای تربیت

مؤثر را مختل کرده است. درنهایت، رویکرد اکولوژیک نشان می‌دهد که محدود کردن تربیت به چهارچوب رسمی مدرسه و غفلت از تعامل با دیگر محیط‌های تربیتی، باعث بی‌اثر شدن بسیاری از اهداف تربیتی در تقابل با زیست‌جهان دانش‌آموزان شده است.

ارزش افزوده این پژوهش در دو بُعد اصلی است: نخست، به‌کارگیری روش تحلیل مضمون که با بهره‌گیری از مصاحبه‌های عمیق با ذی‌نفعان، توانست مضامین کلیدی و پنهان در تجربه زیسته معلمان، مدیران و سیاست‌گذاران را آشکار سازد؛ دوم، اتخاذ رویکرد مطالعه طولی در بازه ۱۳۷۰-۱۳۹۹ که امکان بررسی پیوسته سیاست‌ها و پیامدهای آن‌ها را در طی سه دهه فراهم آورد. بدین ترتیب، پژوهش حاضر نه تنها تصویری انتقادی از نقاط ضعف نظام تربیتی ارائه می‌دهد بلکه بر ظرفیت‌ها و فرصت‌هایی نیز تأکید می‌کند که می‌تواند مبنای اصلاحات آینده در سیاست‌های آموزشی و تربیتی کشور قرار گیرد.

### پیشنهادها

در مقام ارائه پیشنهادها برای آینده قابل ذکر است؛ این پژوهش محدود به نظرهای کنشگران رسمی در آموزش و پرورش بود و دیدگاه خانواده‌ها، دانش‌آموزان و نهادهای فرهنگی کمتر در آن انعکاس یافته است. همچنین تمرکز پژوهش بر سطح ملی و کلان، امکان پرداختن به تفاوت‌های منطقه‌ای، قومی و فرهنگی را کاهش داد. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی:

- ۱- تحلیل تربیتی از منظر دانش‌آموزان و اولیاء نیز صورت گیرد.
- ۲- ساختارهای مشارکت فرهنگی و نهادهای مکمل مدرسه به‌طور مستقل بررسی شوند.
- ۳- راهکارهای حکمرانی تربیتی چندسطحی برای بومی‌سازی سیاست‌های پرورشی تدوین و آزمون شود.
- ۴- همچنین مطالعه تأثیر فضای مجازی بر الگوهای تربیتی مدرسه‌ای می‌تواند یکی از اولویت‌های جدی آینده‌پژوهی تربیت باشد.

## فهرست منابع

- افتخاری، اصغر و آرام، محمدرضا (۱۳۹۶). آسیب‌شناسی سیستمی آموزش و پرورش و ارائه راه‌کارها. *اسلام و پژوهش‌های تربیتی*، ۱۹(۱)، ۷۱-۹۳.
- ایزدی یزدان‌آبادی، ا. (۱۳۹۳). آسیب‌شناسی مدیریت آموزش و پرورش و آرایه راهبردها و راه‌کارهای مطلوب. معاونت پژوهش، دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- جاودانی، حمید و سیدرضا، عطیه (۱۴۰۰). سیاست‌گذاری آموزشی و آموزش عالی در بستر سیاست‌های عمومی: از دوره قاجار تا پایان دوره پهلوی. *راهبرد فرهنگ*، ۱۴(۵۶)، ۱۱۳-۱۵۷.
- حبیبی، فاطمه و اسمعیلی، رحیمه (۱۴۰۳). بررسی نقش نظام آموزش و پرورش ایران بر پایه ارزش‌های اسلامی در شیوه تعلیم و تربیت هویت‌مند دانش‌آموزان مدارس کشور. مقاله ارائه شده در اولین کنفرانس بین‌المللی سلامت، بهداشت و آموزش، صفحات ۱-۱۰.
- حسینی، محمد (۱۳۹۴). تجارب تربیت اخلاقی کارگزاران نظام تربیت رسمی و عمومی در دوره ابتدایی (دبستان). *نوآوری‌های آموزشی*، ۷(۵۶)، ۷-۳۷.
- حیدری گوجانی، احمد (۱۳۹۶). *آسیب‌شناسی نظام آموزشی کشور*. مقاله ارائه شده در همایش ملی آسیب‌شناسی نظام آموزشی کشور، صفحات ۵۳۶-۵۴۵.
- خباز مهرجردی، محمود (۱۳۹۳). *تحلیل کارکردی معاونت پرورشی در نظام آموزش و پرورش از دیدگاه نخبگان تعلیم و تربیت*. مرکز مطالعات راهبردی شورای عالی انقلاب فرهنگی، دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- دلور، علی (۱۳۹۹). *مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی* (ویرایش جدید، چاپ اول). تهران: رشد.
- شریعتمداری، علی (۱۳۸۹). *اصول و فلسفه تعلیم و تربیت*. تهران: امیرکبیر.
- شمشیری، بابک؛ شیروانی شیرینی، علی و زارعی، لیلیا (۱۴۰۰). آسیب‌شناسی تعلیم و تربیت دینی در دانش‌آموزان متوسطه (از دیدگاه متخصصان تعلیم و تربیت، معلمان و دانش‌آموزان). *پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی*، ۲۹(۵۱)، ۲۳۳-۲۵۱.
- شهامت، نادر و امیدوار حقیقی، سمیه (۱۴۰۰). *روش پژوهش کیفی در تحقیقات علوم تربیتی و روان‌شناسی*. مقاله ارائه شده در دومین همایش ملی مدرسه آینده.
- شیبانی تدرجی، صدیقه (۱۳۹۱). *نقد و ارزیابی وضعیت موجود نظام آموزش و پرورش*

- در کشور. مقاله ارائه شده در کنگره پیشگامان پیشرفت، صفحات ۵۷۳-۵۸۷.
- شیخ‌زاده، محمد و بنی‌اسد، رضا (۱۴۰۰). *تحلیل مضمون: مفاهیم، رویکردها و کاربردها* (چاپ دوم). تهران: لوگوس.
- صادق‌زاده قمصری، علیرضا و رضانی، معصومه (۱۳۹۴). بررسی تطبیقی اهداف تربیتی از دیدگاه برزینکا و مبانی سند تحول بنیادین نظام تربیت جمهوری اسلامی ایران. *علوم تربیتی از دیدگاه اسلام*، ۳(۴)، ۸۹-۱۱۰.
- صالحی، فاطمه (۱۳۹۶). *آسیب‌شناسی تربیت اخلاقی در نظام آموزشی*. مقاله ارائه شده در سومین همایش ملی مطالعات و تحقیقات نوین در حوزه علوم تربیتی و روانشناسی ایران، صفحات ۱-۱۱.
- عبداللهی، حسین؛ عباس‌پور، عباس؛ فرهادی امجد، فرهاد؛ نادری، ابوالقاسم و خورسندی طاوسکوه، علی (۱۴۰۱). تحلیل سیاست‌های گسترش گونه‌های مدارس در نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران. *مطالعات راهبردی سیاست‌گذاری عمومی*، ۱۲(۴۴)، ۵۰-۸۰.
- علیزاده، یوسف و دیگران (۱۴۰۲). *چالش‌های موجود در نظام آموزش پرورش ابتدایی و راهکارهای برون‌رفت از این چالش‌ها*. مقاله ارائه شده در هشتمین همایش ملی پژوهش‌های نوین در حوزه علوم تربیتی و روان‌شناسی ایران، صفحات ۷۶۹-۷۷۷.
- عوض‌زاده ابوطالب؛ کریمی باغملک، آیت‌اله و رضایی، صادق (۱۳۹۹). *آسیب‌شناسی تربیت دینی و تدوین الگویی برای دین‌پذیری مشتاقانه: مطالعه موردی دانش‌آموزان متوسطه دوره دوم استان کهگیلویه و بویراحمد*. *قرآن و طب*، ۵(۲)، ۱۰۹-۱۲۱.
- فلاح حقیقی، نگین و محمودی، مریم (۱۳۹۷). *آسیب‌شناسی عملکرد نظام آموزش عالی با محوریت توسعه منابع انسانی*. *آموزش و توسعه منابع انسانی*، (۱۹)، ۱۲۷-۱۵۰.
- قاسمی‌پویا، اقبال (۱۳۹۷). *مسائل آموزش و پرورش ایران امروز: رشد آموزش علوم اجتماعی*، (۷۸)، ۱۳-۱۵.
- مرادیان، محسن (۱۳۹۷). *آسیب اجتماعی در نظام آموزش و پرورش، علل و راهکارها*. *دیدهبان امنیت ملی*، (۷۵)، ۲۳-۲۸.
- مصدق، هادی (۱۳۹۶). *مشکلات مالی آموزش و پرورش، ابعاد و زوایا، سیاست‌گذاری اصلاحی*. *حکمتانه*، ۲(۱۳)، ۴-۱۶.

مطهری، مرتضی (۱۳۸۲). *تعلیم و تربیت در اسلام*. تهران: صدرا.

موسوی، سید علی محمد (۱۳۹۵). *آسیب شناسی تربیت اخلاقی در نظام آموزش و پرورش با تأکید بر نقش معلم*. مقاله ارائه شده در دومین همایش ملی آسیب شناسی تربیت اخلاقی در نظام آموزشی ایران، صفحات ۱-۹.

نیک‌نشان، شقایق؛ پاک‌سرشت، محمدجعفر و لیاقت‌دار، محمدجواد (۱۳۹۵). *آسیب شناسی گفتمان تربیت دینی در نظام آموزشی جمهوری اسلامی ایران*. *فلسفه تربیت*، (۱)، ۱۴۱-۱۶۴.

هوشیار، شنو؛ حمیدیان، شرمین؛ هلاکو، شهناز و حسینی، چیا (۱۴۰۳). *آسیب شناسی فعالیت‌های پرورشی و امور تربیتی از دیدگاه مریبان پرورشی*. *ارائه شده در: اولین همایش بین‌المللی آموزش و پرورش با رویکرد مدارس هوشمند، معلمان خلاق و دانش‌آموزان متفکر در افق ۱۴۰۴*، تهران.

- Albornoz, Luis A. (Ed.) (2015). *Power, Media, Culture: A Critical View from the Political Economy of Communication*. Palgrave Macmillan.
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and Curriculum (3rd ed.)*. New York: RoutledgeFalmer.
- Armstrong, T. (2006). *The best schools: How human development research should inform educational practice*. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Austin, Barbara A. (1989). *Immediate Seating: A Look at Movie Audiences*. Wadsworth.
- Ball, S. J. (1994). *Education reform: A critical and post-structural approach*. Open University Press.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique (Rev. ed.)*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Birmanova, Anna I., Kozhakhmetov, Gulnara, & Kakimova, Marina Sh. (2018). Cultural Human Rights and the Problems of their Implementation in the Modern World. *Journal of Advanced Research in Law and Economics*, 9(5), 1591-1603.
- Blumler, Jay G. (1992). *Understanding Audiences: Theory and Method*. Sage.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Buckingham, David. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Polity Press.
- Constitution of the Islamic Republic of Iran. (1989).
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (3rd ed.)*. SAGE Publications.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder and Herder.

- Hall, Stuart. (1973). *Encoding and Decoding in the Television Discourse*. Birmingham: Centre for Contemporary Cultural Studies.
- Levin, B. (2001). *Reforming education: From origins to outcomes*. Routledge Falmer.
- McQuail, D. (2008). *Audience studies* (M. Montazerghaem, Trans., 4th ed.). Tehran: Media Studies and Planning Office. [Persian translation of an English work]
- McQuail, Denis (2010). *McQuail's Mass Communication Theory* (6th ed.). Sage.
- Myer, Christine (Ed.) (2011). *Critical Cinema: Beyond the Theory of Practice*. Wallflower Press.
- Potter, W. James. (2016). *Media Literacy* (8th ed.). Sage.
- Reidel, Lori. (2010). What are Cultural Rights? Protecting Groups with Individual Rights. *Journal of Human Rights*, 9(1), 65–80.

## References

- Abadis Online Dictionary. (2024). Retrieved from <https://abadis.ir> (In Persian)
- Albornoz, Luis A. (Ed.) (2015). *Power, Media, Culture: A Critical View from the Political Economy of Communication*. Palgrave Macmillan.
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and Curriculum* (3rd ed.). New York: RoutledgeFalmer.
- Armstrong, T. (2006). The best schools: How human development research should inform educational practice. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Asadi, A., & Soltani, R. (2014). *Audience rights in the press*. Tehran: aasar-e-fekr Publications. (In Persian)
- Austin, Barbara A. (1989). *Immediate Seating: A Look at Movie Audiences*. Wadsworth.
- Ball, S. J. (1994). *Education reform: A critical and post-structural approach*. Open University Press.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique* (Rev. ed.). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Birmanova, Anna I., Kozhakhmetov, Gulnara, & Kakimova, Marina Sh. (2018). Cultural Human Rights and the Problems of their Implementation in the Modern World. *Journal of Advanced Research in Law and Economics*, 9(5), 1591–1603.
- Blumler, Jay G. (1992). *Understanding Audiences: Theory and Method*. Sage.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Buckingham, David. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Polity Press.
- Cinema Analytical Reports. (2024). With 17,684,000 viewers: Iranian cinema in 2024. Retrieved from <https://cinemacinema.ir/news/-۱۷-ب۱>

- (In Persian) میلیون‌و-۶۸۴-هزار-مخاطب؛-سینمای-ایران-در-سال-۱۴۰۳  
Cinema Analytical Reports. (2025). Why is Iranian social cinema in crisis? An analysis of declining audiences. Retrieved from <https://gozare24.ir/>-اجتماعی-۹۵۲۴/۶-بخش-فرهنگ-هنر-
- (In Persian) ایران-در-بحران-است-تحلیل-علل-کاهش-مخاطب  
Cinema and Television Research Institute. (2020). An analysis of audience studies in Iranian cinema and television. Retrieved from <https://thinktank1.ir/>-بررسی-و-تحلیل-مخاطب-شناسی-در-سینما-و-تلویزیون-ایران
- (In Persian) /تلویزیون-ایران  
Constitution of the Islamic Republic of Iran. (1989).  
Council of Ministers. (1982). Regulation on supervision of film, slide, and video screenings and the issuance of screening licenses. Tehran: Council of Ministers. (In Persian)
- Creswell, J. W. (2013). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (3rd ed.). SAGE Publications.  
Eslami-Nejad, R. (2019). Media consumers and their legal status in Iran. *Legal Studies*, 2(4). (In Persian)
- Esmaeili, M. (2022). The right to awareness as a fundamental audience right. *Journal of Communication Research*, 29(111). (In Persian)
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder and Herder.
- Ghaffari, H. (2024). The role of civil liability of mass media in guaranteeing audience rights with emphasis on misleading advertising in health-related products. *Biannual Journal of Media Jurisprudence and Law Studies*, 6(1), 211–232. (In Persian)
- Ghasemi, H. & Fanazad, R. (2018). *Media law*. Tehran: Andisheh Ara Publications. (In Persian)
- Hall, Stuart. (1973). *Encoding and Decoding in the Television Discourse*. Birmingham: Centre for Contemporary Cultural Studies.
- Hosseini Esfidvajani, S. S. (2012). *Audience rights vis-à-vis mass media*. Tehran: Imam Sadegh University Press. (In Persian)
- Hosseini, A. & Yousefi, M. (2016). A jurisprudential and legal analysis of audience rights in advertising. *Journal of Contemporary Jurisprudence and Law*, 1(2), 45–70. (In Persian)
- Hosseinnzhad, M. A. (2018, December 4). Seminar on audience rights in Iranian cinema. Faculty of Cinema and Theatre, University of Art. (In Persian)
- Judiciary Research Institute. (2021). Iranian social cinema and the issue of unintended audience reactions. Retrieved from <https://www.ricac.ac.ir/news/3737> (In Persian)
- Katouzian, N. (2024). *Introduction to the science of law and the study of Iran's legal system* (27th ed.). Tehran: Ganj-e Danesh Publications. (In Persian)
- Law for the Protection of Authors, Composers, and Artists' Rights. (1969). (In Persian)

- Law on the Objectives and Duties of the Ministry of Culture and Islamic Guidance. (1986). (In Persian)
- Levin, B. (2001). *Reforming education: From origins to outcomes*. Routledge Falmer.
- Mahdizadeh, S. M. & Gholami, M. (2024). *Audience rights in commercial media advertising*. Tehran: Majd Publications. (In Persian)
- McQuail, D. (2008). *Audience studies* (M. Montazerghaem, Trans., 4th ed.). Tehran: Media Studies and Planning Office. [Persian translation of an English work]
- McQuail, Denis (2010). *McQuail's Mass Communication Theory* (6th ed.). Sage.
- Ministry of Culture and Arts. (1965). *Regulation on issuing screening licenses for films and slides*. Tehran: Ministry of Culture and Arts. (In Persian)
- Moein, M. (1984). *Persian dictionary*. Tehran: Amir Kabir Publications. (In Persian)
- Myer, Christine (Ed.) (2011). *Critical Cinema: Beyond the Theory of Practice*. Wallflower Press.
- Nasr, A. R. & Karimi, S. (2013). *Methods of interview data analysis*. *Ayār Research in Humanities*, 4(1). (In Persian)
- Potter, W. James. (2016). *Media Literacy* (8th ed.). Sage.
- Reidel, Lori. (2010). *What are Cultural Rights? Protecting Groups with Individual Rights*. *Journal of Human Rights*, 9(1), 65–80.
- Rizvi, F. & Lingard, B. (2010). *Globalizing education policy*. Routledge.
- Sakat, A. S. (2003). *Audience: Yes or no? (Audience studies of Iranian cinema)*. *Farabi Quarterly*, 50, 75–86. (In Persian)
- Shahriyar, M. H., Rahmani, G. & Beiglarbeigi, K. (2022). *Audience rights, access to accurate information, and comparison with fake news*. *Journal of Communication Research*, 29(111), 79–107. (In Persian)
- Tasnim News Agency. (2014). *The status of audience rights in cinema*. Retrieved from <https://www.tasnimnews.com/fa/news/1393/10/08/602440> (In Persian)
- Yousefi, M. & Hosseini, A. (2016). *Jurisprudential rules of "audience rights in media advertising"*. *Journal of Alavi Jurisprudential Studies*, 2(3), 23–42. (In Persian)
- Zarei, E. (2014). *Audience rights in mass media in Iran, England, and the United States*. *Book Review of Information and Communication*, 1–2, 141–148. (In Persian)

