



فصلنامه علمی - پژوهشی سیاست‌گذاری عمومی، دوره ۴، شماره ۳، پاییز ۱۳۹۷، صفحات ۱۷۶-۱۵۹

طراحی الگوی خط‌مشی‌گذاری در آموزش و پرورش ایران با رویکرد قابلیت

رحمت الله قلی پور

استاد مدیریت دولتی دانشگاه تهران

علی اصغر فانی

دانشیار مدیریت دولتی دانشگاه تربیت مدرس

فاطمه دلبری راغب^۱

دکتری مدیریت دولتی دانشگاه تهران

مجتبی امیری

دانشیار مدیریت دولتی دانشگاه تهران

محمود مهر محمدی

استاد برنامه‌ریزی درسی و آموزشی دانشگاه تربیت مدرس

(تاریخ دریافت: ۹۷/۲/۱۳ - تاریخ پذیرش: ۹۷/۵/۳۱)

چکیده

طرفداران رویکرد تفسیری، خط‌مشی‌گذاری را فراتر از کاررسمی دولت و در بردارنده گفت‌وگوها و رویکردها می‌دانند. در رویکرد قابلیت «آمارتیا سن» (گفتمان جدید توسعه انسانی) انسان موجودی مختار و دارای نقش عاملیت است. عاملیت انسانی توسط نظام‌های آموزش و پرورش فعلیت می‌یابد و موجب شکوفایی قابلیت‌های چندگانه و بالقوه انسانی می‌شود که در نظام آموزشی کشور مشاهده نمی‌شود. لذا مسئله این تحقیق عدم شکوفایی قابلیت‌های چندگانه انسانی در آموزش و پرورش ایران و هدف اصلی دستیابی به الگویی برای خط‌مشی‌گذاری با رویکرد قابلیت است. روش پژوهش، کیفی و با استفاده از استراتژی داده بنیاد (رویکرد گلپزری) است. یافته‌ها نشان می‌دهد که خط‌مشی‌گذاری با رویکرد قابلیت، مستلزم به کارگیری الگوی خط‌مشی‌گذاری با عناصر رویکرد قابلیت به عنوان محتوی خط‌مشی‌ها است. در این الگو، تجلی نظام خط‌مشی‌گذاری شورای عالی آموزش و پرورش است که با نهادهای فراقوه‌ای و قوای سه‌گانه، خانواده‌ها، نهادهای مدنی و بخش خصوصی تعامل دارد و با توجه به آزادی‌های مورد نیاز، برای تحقق بخشیدن به توسعه قابلیت‌ها و تبدیل آن‌ها به کارکردها در چارچوب فرهنگ و نظام ارزشی فعالیت می‌کند.

واژگان کلیدی: خط‌مشی‌گذاری، آموزش و پرورش، رویکرد قابلیت، عاملیت انسانی.

مقدمه

آموزش و پرورش با بهره گرفتن از هوش و استعداد افراد، زمینه را برای رشد و توسعه کشور فراهم می‌کند و از مسائل مهم خط‌مشی‌گذاران در همه جوامع به شمار می‌آید (کاشانی و رستم پور، ۱۳۹۲). بررسی وضعیت موجود آموزش و پرورش در کشور نشان می‌دهد با آن که از آغاز شکل‌گیری این نهاد سال‌ها می‌گذرد، اما متأسفانه از نظر خط‌مشی‌گذاری هنوز در خاستگاه ابتدایی قرار دارد و خط‌مشی‌گذاری‌ها به شیوه سنتی انجام می‌شود. تأکیدات مقام معظم رهبری برای تدوین سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و نیز تأکید بر وظیفه نخبگان فکری و فرهنگی جامعه و حوزه و دانشگاه برای مدیریت کردن این تحول اساسی^۱ (۸۵/۸/۱۸)، اهمیت تغییرات بنیادین خط‌مشی‌های آموزش و پرورش کشور را نشان می‌دهد. خط‌مشی‌های آموزش و پرورش از ارزش‌هایی نشأت می‌گیرند که جهت دهنده گفتمان غالب نظام آموزشی است. رویکرد قابلیت^۲ به عنوان گفتمان جدید حاکم بر نظریات توسعه انسانی می‌تواند مبنای تحول اساسی در خط‌مشی‌گذاری‌های آموزش و پرورش باشد. بنابراین تغییر پارادایم توسعه انسانی از یک سو و ضرورت بازنگری در خط‌مشی‌های نظام آموزش و پرورش کشور از سوی دیگر و همچنین نادیده گرفتن قابلیت‌های انسانی به عنوان آخرین محصول نظریه‌های توسعه در خط‌مشی‌های آموزش و پرورش کشور، مسئله اصلی این پژوهش یعنی «چگونه از قوه به فعل درآوردن استعداد‌های چند گانه افراد بر اساس رویکرد قابلیت در آموزش و پرورش» را شکل داده است.

مطالعات حوزه آموزش و پرورش از منظر رویکرد قابلیت

مطالعات خارجی در زمینه آموزش و پرورش نشان می‌دهد که خط‌مشی‌های آموزش و پرورش متأثر از گفتمان‌های غالب در نظام‌های آموزش و پرورش است. طی سه دهه گذشته خط‌مشی‌های آموزش و پرورش تحت تسلط گفتمان فایده‌گرا - پیامدگرا بوده است. قوانین برآمده از این پارادایم غالباً در ارائه راه حل در جهت رفع مشکلات مهم آموزشی شکست خورده‌اند (Glassman, 2011). مطالعات داخلی نیز نشان می‌دهد که مشکلات کسری بودجه (مهرمحمدی، ۱۳۹۷) و سهم ۹۹٪ بودجه وزارت آموزش و پرورش به منظور تامین هزینه‌های پرسنلی (فانی، ۱۳۹۶) موجب غلبه گفتمان معیشت محور و مانع تحقق اهداف کیفی آموزش و پرورش شده است. مرکز پژوهش‌های مجلس وضع نامطلوب نهاد آموزش پرورش را در دو گزارش با فاصله ۱۷ سال نشان می‌دهد. در گزارش شماره ۳۲۰۳۴۷۳ در سال ۱۳۷۷ مشکلات

۱- بیانات در دیدار دانشگاهیان سمنان

موجود آموزش و پرورش عبارت بودند از: فقدان توجه کافی به نقش آموزش و پرورش در سطح جامعه بعنوان عامل بیرونی، محتوی درسی نامناسب با نیازهای یادگیرندگان در سطح جامعه که منجر به عدم پرورش خلاقیت می‌شود، کم توجهی به پرورش و علایق دانش آموزان، تأکید بر ورود دانش آموزان فقط به دانشگاه، عدم مشارکت مردم در امر آموزش و پرورش و وابسته بودن به بودجه دولتی و غفلت از امر پرورش و آماده سازی دانش آموزان برای آینده. پس از گذشت ۱۷ سال مرکز پژوهش‌های مجلس در گزارش شماره ۱۴۵۷۲/سال ۱۳۹۴ نیز مشکلات آموزش و پرورش را این گونه بیان می‌کند: علیرغم تأکید پنج برنامه توسعه کشور در توسعه کمی، ارتقای کیفی، سوادآموزی بزرگسالان، ارتقای کیفیت نیروی انسانی، بهبود مدیریت منابع، افزایش سهم اعتبارات، مشارکت مردمی، توسعه مشارکت‌های مردمی، هنوز چالش‌های مهمی از جمله فقدان تفکر راهبردی و برنامه‌ای، فقدان نظام آموزشی پژوهش محور، کسری مداوم بودجه، کم توجهی به منابع انسانی، فقدان نگاه سرمایه‌ای و مولد به نظام آموزشی، نارسایی در پوشش جمعیت بازمانده از تحصیل و نرخ بیسوادی، سهم پایین اعتبارات غیرپرسنلی نسبت به بودجه پرسنلی و.... وجود دارد. مقایسه این دو گزارش نشان می‌دهد که تقریباً با گذشت دو دهه مشکلات نه تنها حل نشده بلکه دامنه وسیع‌تری یافته است و پرورش انسان‌ها در نهاد آموزش و پرورش محقق نشده است.

اسناد بالادستی آموزش و پرورش در رابطه با رویکرد قابلیت

بررسی اسناد بالادستی و مصوبات نهادهای موثر در خطمشی گذاری آموزش و پرورش نشان می‌دهد، بندهای چهار، پنج، هشت، یازده، سیزده، شانزده، هیجده، بیست و دو، بیست و سه، بیست و چهار و سی و نیز بیانیه ارزش‌های مدون در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش همگی ناظر بر ضرورت توسعه قابلیت‌های انسانی است که باید مبنای خطمشی گذاری‌ها به عنوان جهت گیری‌های اساسی نظام آموزش و پرورش باشد^۱. بنابراین در این راستا هدف اصلی پژوهش طراحی الگوی خطمشی گذاری در آموزش و پرورش با رویکرد قابلیت است و اهداف فرعی عبارتند از: دستیابی به مؤلفه‌های الگو، تعیین چگونگی روابط مؤلفه‌های الگو، تبیین منطق انتخاب مؤلفه‌ها و ارائه الزامات اجرایی الگو.

۱- بند الف ماده ۶۳ برنامه ششم توسعه مبنی بر مکلف شدن دولت به اجرای سند، / مقام معظم رهبری ۱۳۹۴/۰۲/۱۶ بیانات در دیدار جمعی از معلمان و فرهنگیان سراسر کشور ۱۳۹۷/۰۲/۱۹.

مبانی نظری

زمینه ایجاد دانش خط‌مشی‌گذاری عمومی توسط وبر، فراهم شد و زمینه را برای ارتباط میان علوم سیاسی و دیگر رشته‌های اصلی علوم اجتماعی مانند اقتصاد، جامعه‌شناسی، تاریخ، فلسفه و قوم‌شناسی فراهم کرد (اشتریان، ۱۳۸۶، ص ۱۳). اما اغلب معتقدند که این حوزه مطالعاتی، جدید و متعلق به یک قرن اخیر است. خط‌مشی‌گذاری، علم عمل عمومی است که برای حفظ منافع عمومی ضروری است که در طی آن تلاش می‌شود خط‌مشی‌هایی خوب، مؤثر، مرتبط با اهداف از پیش تعیین شده و دارای صرفه اقتصادی برای شهروندان اتخاذ شود (قلی‌پور، ۱۳۹۶، ص ۱۳۵). خط‌مشی عمومی عبارت از آن چیزی است که دولت‌ها تصمیم می‌گیرند، انجام دهند یا انجام ندهند (Dye, 2012, p3). این گونه تعاریف نگرش پوزیتویستی به خط‌مشی است. در حالی که با نگاهی غیرپوزیتویستی، خط‌مشی فرایندی سیاسی و پیچیده است که تحت تأثیر بسیاری از بازیگران و عوامل و اطلاعات متنوع و برخی اولویت‌ها مانند سیاست، ایدئولوژی، ارزش‌ها، پویایی قدرت، منابع موجود، منافع، عادات و سنت‌ها قرار دارد (Ministry of Health, 2016, p16). با این نگرش باید عواملی که امکان‌پذیری خط‌مشی‌ها را محدود می‌کند را نیز در نظر گرفت. در نتیجه تعریف خط‌مشی‌گذاری، صرفاً به عنوان اقدام دولتی، ساده‌انگارانه و پوزیتویستی است.

خط‌مشی‌گذاری در آموزش و پرورش با رویکرد قابلیت

خط‌مشی‌های آموزش و پرورش رسمی، می‌تواند به عنوان اقدامات دولت‌ها در رابطه با شیوه‌های آموزشی و نحوه اداره، ساخت و ارائه آموزش استنباط شود (Viennet & Pont 2017, P19)؛ اما خط‌مشی‌گذاری‌ها به روابط و فرایندهای رسمی دولت و مدارس و معلمان و قوانین تأثیرگذار بر آن‌ها محدود نمی‌شود و مستلزم آن است که در متن و زمینه‌های سیاسی، اجتماعی و اقتصادی درک شوند (Ozga, 2000). بعلاوه آن که دستیابی به اهداف و تحقق خط‌مشی‌های آموزش و پرورش در بهترین حالت، زمانی است که ذی‌نفعان دست به دست هم داده و هر یک سهم مسئولیت‌های خود را عهده‌دار شوند (Yaro & others, 2016). رویکرد قابلیت بیشترین سهم را برای ذی‌نفعان آموزش و پرورش در نظر می‌گیرد. این رویکرد به عنوان یک الگوی توسعه‌ای که چارچوب‌های اقتصادی استاندارد را به چالش می‌کشد، شکل گرفت (Ibrahim, 2014) و مفاهیم توسعه، فقر و رفاه را تغییر داد. در این رویکرد فقر یعنی نبود فرصت‌های اثر بخش برای انتخاب‌های ارزشمند و مفهوم رفاه فراتر از رفاه مادی است. آموزش و پرورش می‌تواند فرصت‌های اثر بخش

و ارزشمند از دید فرد را خلق کند. در این رویکرد گونه‌ای از آموزش و پرورش پیشنهاد می‌شود که افراد توانایی کسب آگاهی نسبت به ارزش‌هایی که به دست می‌آورند را نیز داشته باشند (Vaughan & Walker, 2012). ارزش‌هایی که توسط رویکرد قابلیت ارتقا داده می‌شوند، به گونه‌ای معنا دار جهانی است و هر فرهنگی می‌تواند آن را به شیوه‌ای مناسب استفاده کند (Nussbaum, 2003). موفقیت بالقوه این رویکرد در تأکید بر ارزش تفکر انتقادی، توجه به علوم انسانی و هنرهای آزاد و احترام گذاشتن به تنوع است (Eikhayat, 2018). همچنین، آموزش و پرورش در رویکرد قابلیت به دلایل ذاتی و ابزاری مهم است (Drèze and Sen, 2002; Unterhalter, 2003). کسب دانش به دلیل ذاتی ارزشمند است و داشتن دانش و دسترسی به آموزشی که به فرد امکان شکوفایی می‌دهد، به عنوان یک قابلیت با ارزش ذاتی مورد بحث قرار می‌گیرد (Alkire, 2002: 255-71; Nussbaum, 2003; Robeyns, 2003: 79-80; Sen, 1999; Unterhalter, 2003). از نظر ابزاری، تحصیل برای توسعه سایر قابلیت‌ها اهمیت دارد. یک جامعه خوب و عادل باید قابلیت‌های مردم را توسعه دهد اما از هدایت اجباری آن‌ها به سوی عملکردهای خاص خودداری کند.

پیشینه پژوهش

گلیزر به دانشجویان توصیه می‌کند به حوزه‌هایی بپردازند که ادبیاتی وجود ندارد (Glaser, 1998, p: 73). در این پژوهش نیز مستقیماً در رابطه با عنوان تحقیق، پیشینه مشاهده نمی‌شود اما در رابطه با اجزای آن یعنی توسعه انسانی، رویکرد قابلیت، آموزش و پرورش و نیز خط‌مشی‌گذاری، هر کدام به طور جداگانه پژوهش‌هایی انجام شده است. مطالعه این پیشینه برای روشن کردن محدوده پژوهش ضروری است. مطالعه ادبیات حوزه‌های دیگر سبب افزایش حساسیت نظری محقق در مفهوم‌سازی و کدگذاری نظری می‌شود (Glaser, 1998, p: 35). بنابراین در این پژوهش برای شناخت بیشتر حوزه مورد مطالعه، پژوهش‌های مرتبط مورد مطالعه و نقد و بررسی قرار گرفته است.

جدول شماره ۱- پیشینه پژوهش

عنوان	پژوهشگر	زمان	مسئله اصلی	یافته‌ها
بازنگری آموزش فراگیر: برابری آموزشی به عنوان قابلیت برابری	تیرزا	۲۰۱۴	باز اندیشی در زمینه آموزش همگانی در پرتو ارزش "برابری آموزشی" به عنوان "برابری قابلیت" یا فرصت‌های اصلی برای دستیابی به عملکردهای آموزشی.	تجدید نظر سیستم آموزشی نه تنها در زمینه خط‌مشی، بلکه عناصر برنامه درسی و استراتژی‌های تدریس و یادگیری.

رویکرد قابلیت آمارتیا سن جایگزین مناسبی برای خروج از شکست‌های آموزشی است.	عدم کارایی پارادایم‌های حاکم بر آموزش و پرورش	۲۰۱۱	گلسمن	آیا آموزش و پرورش آماده تغییر پارادایم است؟ موردی برای رویکرد قابلیت.
افزایش عملکرد و تحقق اهداف آموزش و پرورش با رویکرد قابلیت.	ارزیابی حوزه‌های خاصی از خط‌مشی‌های اجتماعی، مانند آموزش و پرورش با رویکرد قابلیت	۲۰۰۷	آنترهالتر، وان، واکر	رویکرد قابلیت و آموزش و پرورش
به عقیده "سن" بهترین راه این است که حقوق بشر را به عنوان مجموعه‌ای از مطالبات اخلاقی دانست که نباید با حقوق قانونی وضع شده شناسایی شود. اشخاص و جوامع باید برای طلب حقوق خود آن‌ها را بشناسند، راه‌هایی که از طریق آن درخواست کنند تا به حقوق آن‌ها احترام گذاشته شود و ابزاری برای قدرت بخشیدن به مطالبات خود را در اختیار داشته باشند. این موضوع با کیفیت محتوا، فرایندها و مفاهیم آموزشی که منجر به ایجاد توانمندی اشخاص می‌شود مرتبط است.	آموزش باید نه تنها باید به نیازهای منابع انسانی جامعه بلکه به نیازهای توسعه و اشتیاق افراد، توانایی آن‌ها برای اندیشیدن و استدلال کردن، تقویت عزت نفس (احترام به خود) و همچنین احترام به دیگران، به آینده‌اندیشیدن و برای آینده برنامه‌ریزی کردن پردازد	۲۰۰۳	راجاک، هافمن، باخشی	آموزش و پرورش و رویکرد قابلیت‌ها: آموزش مهارت‌های زندگی به عنوان پلی به قابلیت‌های انسانی
رویکرد قابلیت چهارچوب هنجاری وسیعی برای ارزیابی رفاه فردی، ترتیبات اجتماعی و طراحی خط‌مشی‌ها و پیشنهادها در مورد تغییرات جامعه‌ویژگی‌های بین رشته‌ای و تأکید بر جنبه‌های جمعی و ابعاد چند گانه رفاه است. این رویکرد تفاوت بین ابزار و اهداف آزادی و آزادی‌های اساسی (قابلیت‌ها) و نتایج (کارکردهای به دست آمده) را مشخص می‌کند.	بررسی نظری رویکرد قابلیت و تأثیر آن بر جنبه‌های نظری و مفهومی که به وسیله "سن" و "نوسبام".	۲۰۰۵	رابینز، اینگرید	رویکرد قابلیت: بررسی نظری
رویکرد سرمایه انسانی پیچیده است زیرا هم اقتصادی و هم ابزارانگاره است. رویکرد حقوق و قابلیت‌ها در مدل‌های چند وجهی و جامع وجود داشته و بنابراین می‌توانند برای نقش‌های حقیقی و غیراقتصادی آموزش در نظر گرفته شوند. باید هدف حقیقی و ذاتی خط‌مشی آموزشی در جهت توسعه قابلیت‌های افراد باشد.	تحلیل سه رویکرد اصلی به آموزش و پرورش، با توجه ویژه به مسایل جنسیتی، که می‌تواند زمینه‌ساز خط‌مشی‌های آموزشی باشد می‌پردازد. این سه مدل آموزش عبارتند از تئوری سرمایه انسانی، مباحث حقوقی و رویکرد قابلیت.	۲۰۰۳	رابینز	سه مدل آموزش و پرورش حقوق، توانایی‌ها و سرمایه انسانی
تحلیل نگاه سه رویکرد به آموزش، نشان داده می‌شود که رویکرد قابلیت با نگاه چند سویه و فراگیر خود، رویکردهای پیشین را کامل کرده است. سرانجام کارکردهای نظام آموزش در رویکرد قابلیت و نگاه ویژه این رویکرد به امر آموزش تبیین شده است.	بررسی اهمیت آموزش در حقوق؛ رویکردهای: سرمایه انسانی؛ قابلیت انسانی.	۱۳۹۵	مجمودی، وحید یگانلی، ندا	نگاه آمارتیا سن به مقوله آموزش و سنجش آن با رویکردهای متعارف

اسناد سه‌گانه تحول بنیادین شامل سه مفهوم سازمان دهنده: مفهوم شناختی، روش‌شناختی و ساختاری برنامه درسی ملی با سی‌وسه مضمون پایه می‌باشند. یافته‌ها نشان داد که اسناد تحول بنیادین (یعنی مبانی نظری سند تحول، سند تحول و برنامه درسی ملی)، از نظر انسجام مفهوم شناختی، روش‌شناختی و ساختاری فاقد ارتباط و سنخیت مضامینی هستند.	تحلیل و شناسایی رویکردهای روش‌شناختی، مفهوم شناختی و ساختاری حاکم بر اسناد تحول بنیادین سیستم آموزش و پرورش ایران.	۱۳۹۵	مرزوقی رحمت‌الله عقیلی رضا مهروز محبوبه	تحلیل و نقد نظری و روش‌شناختی اسناد تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران
کشور ایران طی ۲۶ سال گذشته ۰/۲۱۸ طی سال‌های ۲۰۰۷-۲۰۰۰، ۰/۰۰۸۳ ارتقا پیدا کرده است و نیز طی یک سال ۲۰۰۹-۲۰۰۸، ۰/۰۰۵ افزایش داشته و به ۰/۷۸۲ رسیده است. در مجموع ایران نسبت به سایر کشورهای منطقه تلاش کمتری برای بهبود توسعه انسانی خود مبذول داشته است.	بررسی تطبیقی شاخص توسعه انسانی در کشورهای کویت، امارات متحده عربی، بحرین، ارمنستان، ترکیه، لبنان، آذربایجان، سوریه، پاکستان و ایران	۱۳۹۱	محمد علیخانی و همکاران	بررسی شاخص توسعه انسانی (HDI) در ایران و کشورهای منتخب
و تکمیل بازیابی محصول اثر، این پژوهش "تلفیق نهایی گزارش سند نظری طرح مطالعات یافته‌های پرورش" و آموزش ملی تلفیق کارگروه اعضای توسط که است مطالعات نظری با پشتیبانی نتایج دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش در طی سال‌های ۱۳۸۶-۱۳۸۹ انجام شده است.	تدوین بنیان نظری تحول بنیادین با تأیید شورای عالی انقلاب فرهنگی که باید مبنای تمام سیاست‌گذاری‌ها، برنامه ریزی‌ها و تولید اسناد تحولی در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی باشد.	۱۳۹۰	کارگروه نتایج تلفیق مطالعات	مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران
سیاست‌های کلی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران؛ سیاست‌های کلی منتج از یافته‌های این پژوهش؛ اهداف و سیاست‌های حاصل از جمع‌بندی نظرات گروهی از خبرگان (باروش بارش فکری)؛ سیاست‌های کلی پیشنهادی (منتج از تلفیق بخش اول و دوم)	چگونگی ایجاد تحول در نظام آموزش و پرورش کشور و دستیابی به سیاست‌های کلی آموزش و پرورش	۱۳۸۸	علی اصغر فانی	مطالعات بنیادی و تحلیلی کلان برای تدوین سیاست‌های کلی در بخش نظام آموزش و پرورش کشور

روش تحقیق

این تحقیق از جهت گردآوری داده‌ها، دارای ماهیت کیفی بوده و با استراتژی نظریه داده بنیاد انجام شده است. از ویژگی‌های استراتژی داده بنیاد، استدلال استقرایی است. نظریه داده بنیاد با روش‌های متفاوتی انجام می‌شود، اما دو جهت‌گیری کلی دارد که منتسب به بنیان اولیه آن استراوس و گلیزر است. تفاوت اصلی میان رویکرد گلیزر و استراوس به مهم‌ترین بخش روش یعنی فرایند کدگذاری مربوط می‌شود. گلیزر فرایند کدگذاری را فرایندی باز می‌داند. او هجده خانواده کدگذاری معرفی می‌کند که محقق را در امر تحلیل داده‌ها یاری می‌دهد (Glaser,)

(1978). در مقابل استراوس و کوربین در مقدمات تحقیق کیفی از مدل پارادایمی جهت تحلیل داده‌ها سخن می‌گویند. استفاده از این مدل، اعتراض گلیررا برانگیخت؛ به اعتقاد او این روش موجب فشار بر داده‌ها شده و مانع ظهور و آشکار شدن تئوری از داده‌ها می‌شود. از دیدگاه او محققانی که مسیر صحیح روش تئوری داده بنیاد را طی می‌کنند، باید بدون هیچگونه سؤال مشخص با داده‌ها مواجه شده و با ذهنی باز در صدد پی بردن به آنچه در موقعیت می‌گذرد، باشند. هرگونه فهم در خصوص موضوع مورد مطالعه در صورتی مستقیماً از داده‌ها آشکار می‌گردد که محقق فارغ از تئوریک پیشین به استقبال موضوع برود (Glaser, 1992). در این تحقیق از روش گلیررا استفاده شده است و محقق، مصاحبه‌های مقدماتی جهت شناسایی مسئله با خبرگان آموزش و پرورش و خبرگان حوزه خط‌مشی‌گذاری و خبرگان رویکرد قابلیت انجام داده است و تا حدی به فهم وضع موجود خط‌مشی‌گذاری در نظام آموزش و پرورش رسیده است. سپس وارد مرحله اصلی شده و با نمونه‌گیری نظری، اقدام به جمع‌آوری اطلاعات و انجام مصاحبه‌های نیمه ساختار یافته (۱۵ نفر) نموده است. جدول زیر مشخصات مصاحبه‌شوندگان را نشان می‌دهد:

جدول شماره ۲- ویژگی‌های مصاحبه‌شوندگان پژوهش

ردیف	سمت	رشته تحصیلی	حوزه فعالیت	
			تحصیلات	اجرائی دانشگاهی
۱	عضو هیئت علمی دانشگاه	اقتصاد	دکتری	*
۲	عضو هیئت علمی دانشگاه (وزیر اسبق آموزش و پرورش)	مدیریت منابع انسانی و رفتار سازمانی	دکتری	*
۳	دبیر کل شورای عالی آموزش و پرورش	مدیریت و برنامه‌ریزی فرهنگی	دکتری	*
۴	معاون برنامه‌ریزی، نظارت و ارزشیابی دبیرکل شورای عالی آموزش و پرورش	دکتری برنامه‌ریزی درسی	دکتری	*
۵	سرپرست پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش	برنامه‌ریزی درسی و آموزشی	دکتری	*
۶	رئیس دفتر منطقه‌ای آیسسکو ^۱	مدیریت	دکتری	*
۷	مدیر کل سابق برنامه‌ریزی خدمات و رفاه دانشجویی دانشگاه فرهنگیان	مدیریت	دکتری	*

۱- آیسسکو (ISESCO) سازمان اسلامی، آموزشی، علمی و فرهنگی (Islamic Educational Scientific and Cultural Organization)

ردیف	سمت	رشته تحصیلی	تحصیلات	حوزه فعالیت	
				اجرائی	دانشگاهی
۸	رئیس مرکز اطلاع‌رسانی و روابط عمومی وزارت آموزش و پرورش	فلسفه تعلیم و تربیت	دکتری	*	*
۹	عضو هیئت‌علمی دانشگاه	اقتصاد	دکتری	*	*
۱۰	عضو شورای نویسندگان صدای معلم	کارشناس	کارشناسی	*	
۱۱	معاون رسانه مرکز اطلاع‌رسانی و روابط عمومی وزارت آموزش و پرورش	علوم سیاسی	دانشجوی دکتری	*	
۱۲	عضو هیئت‌علمی دانشگاه	فلسفه تعلیم و تربیت	دکتری	*	*
۱۳	عضو هیئت‌علمی دانشگاه	مدیریت	دکتری	*	*
۱۴	مدیرکل امور فرهنگی دانشگاه فرهنگیان	مدیریت	کارشناسی ارشد	*	
۱۵	دانشیار مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی	برنامه‌ریزی توسعه آموزش عالی	دکتری		*

پس از اتمام اولین مصاحبه، فرایند کدگذاری آغاز می‌شود. کدگذاری واقعی (جوهری) شامل دو مرحله کدگذاری باز، کدگذاری انتخابی و کدگذاری نظری است. جدول زیر انواع کدگذاری و مقایسه در رهیافت گلیزر و استراوس و مراحل کدگذاری در این پژوهش را نشان می‌دهد:

جدول شماره ۳- مقایسه مراحل کدگذاری در رهیافت گلیزی (ظاهر شونده)

و رهیافت استراوسی (نظام‌مند)

مراحل کدگذاری در رهیافت استراوسی	مراحل کدگذاری در رهیافت گلیزی		مراحل کدگذاری در پژوهش حاضر
کدگذاری باز	کدگذاری واقعی (تکه تکه کردن داده‌ها، دسته	کدگذاری باز	نوشتن سطر به سطر متن مصاحبه‌ها و استخراج نشانه
کدگذاری محوری	بندی و طبقه‌بندی کردن داده‌ها)	کدگذاری انتخابی	مرور نشانه‌ها و استخراج مفاهیم (مقوله محوری و دغدغه اصلی مشارکت کنندگان) هدایت جمع‌آوری داده‌های بعدی بر اساس ظهور مفاهیم
کدگذاری انتخابی	کدگذاری نظری		از طریق کدهای نظری، مفاهیم را به یکدیگر ارتباط می‌دهیم. با مقایسه مفاهیم و مقوله‌ها، تحلیل‌ها و یادداشت‌ها، با کدهای پیشنهادی (گلیزر ۲۰۰۵، ۱۹۹۸، ۱۹۸۷).

همان‌طور که در جدول مشاهده می‌شود، مصاحبه با روش سطر به سطر تحلیل شده و منجر به جداکردن گویه‌ها (شکستن داده‌ها) شده است. بررسی گویه‌ها نیز نشانه‌ها (واقعه) را ظاهر کرده است. ایجاد نشانه‌ها موجب نمونه‌گیری نظری شده و به منزله رهنمونی بوده است برای آن که در مصاحبه‌های بعدی روی چه موضوع‌هایی تمرکز شود. در این پژوهش، بر اساس دغدغه اصلی^۱ مشارکت‌کننده اول در حوزه رویکرد قابلیت (کشف پرورش استعدادهاى چند گانه) مشارکت‌کننده بعدی انتخاب شد. با توجه به نظریه گلیرز به هنگام کدگذاری باز دغدغه اصلی مشارکت‌کنندگان شناسایی می‌شود و بر اساس آن جمع‌آوری داده‌ها هدایت می‌شود. دغدغه اصلی و مشترک مشارکت‌کنندگان در طی پژوهش به عنوان مقوله محوری معرفی شده است. با انجام هر مصاحبه فرایند کدگذاری باز و کدگذاری انتخابی انجام می‌شود تا زمانی که محقق به اشباع داده‌ها برسد و داده و طبقه جدید ایجاد نشود. در این پژوهش از مصاحبه ۹ به بعد داده‌ها تکراری شدند. در مجموع ۲۸۱ گویه ۲۲۷ نشانه، ۹۲ مفهوم، ۳۵ مقوله فرعی و ۱۴ مقوله اصلی از مصاحبه‌ها استخراج شد.

روند کدگذاری در قالب زیر کدگذاری شده است: گویه ← نشانه ← مقوله ← مفهوم

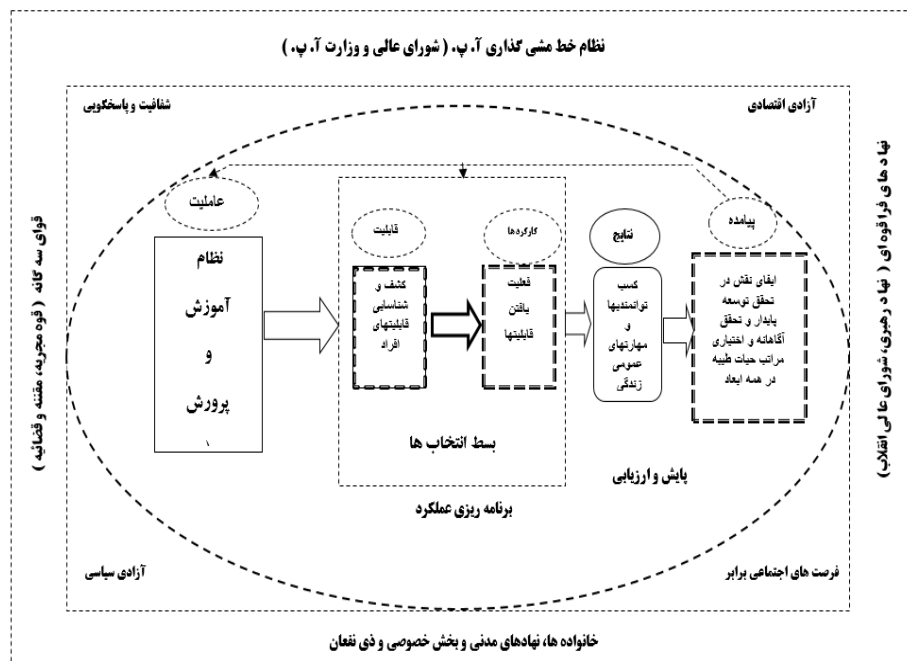
جدول شماره ۴- نمونه‌ای از جدول کدگذاری با رویکرد گلیرز

وله	مفهوم	نشانه	گویه	
عملیت	عملیت در سطح نهاد و ساختارها (ایفای نقش اجتماعی در توسعه)	انسان ابزار و عامل توسعه	انسان‌ها توان به حرکت در آوردن چرخ توسعه را دارند.	P 1Q4
		ارزش‌آزایی انسان در توسعه	حرکت توسعه را انسان به جلو می‌برد برای جلو بردن حرکت توسعه باید توانمند باشد.	P ۲Q4
		نقش انسان‌ها در نهادسازی	دیدمان انسان محور از دیدگاه نهادی عبور می‌کند چون نهادها را باید انسان‌ها بسازند.	P ۷Q4
		تأثیرپذیری نهادها از انسان	انسان می‌تواند که ظرفیت نهادی متصلب و محدود ضد توسعه و قالبی را بشکند.	P ۹Q4
	نقش‌های انسان: نقش نهادی: انسان‌ها می‌توانند نقش‌آفرینی کنند.		P ۱۲Q4	
	توانمندی فعالانه در رسیدن به حق	بهره‌مندی از حقوق	انسان‌ها حق و حقوق ذاتی دارند که از انواع حق در جامعه بهره‌مند شوند.	P۱۰Q4
			نگاه فعال به انسان	P ۶Q4

فرایند ظهور الگو (پاسخ به سؤالات پژوهش)

انجام مصاحبه‌ها و استخراج مقوله‌ها منجر به ظهور الگو و مؤلفه‌های آن شده است (پاسخ سؤال اول). بر اساس نظریه‌های خط‌مشی‌گذاری و رویکرد قابلیت اقدام به شناسایی روابط میان مؤلفه‌ها شده است (پاسخ سؤال دوم). تبیین منطق انتخاب مؤلفه‌ها (پاسخ سؤال سوم) و درنهایت، الزامات به کارگیری الگو تحت عنوان الزامات اقتصادی، سیاسی، فرهنگی، ساختاری، قانونی و ... (پاسخ سؤال چهارم پژوهش) احصا شده است. پس از ترسیم شماتیک الگو، اقدام به ارزیابی آن شده است. برای انجام این کار در آغاز ظهور الگو، یک گروه کانونی ۵ نفره و یک گروه کانونی ۳ نفره و در هنگام ارائه گزارش اولیه یک گروه کانونی ۱۲ نفره متشکل از خبرگان حوزه خط‌مشی‌گذاری و رویکرد قابلیت برگزار شد. پس از تجزیه و تحلیل اطلاعات به دست آمده از گروه‌های کانونی و ارزیابی الگو، اصلاحات لازم انجام گرفت و الگوی نهایی ارائه شد که در ادامه تشریح خواهد شد.

نظام ارزشی حاکم در جامعه



مؤلفه‌های خط‌مشی‌گذاری در آموزش و پرورش ایران با رویکرد توسعه قابلیت‌های انسانی

نخستین سؤال فرعی پژوهش این بود که «مؤلفه‌های خط‌مشی‌گذاری در آموزش و پرورش با رویکرد توسعه قابلیت‌های انسانی چیست؟» یافته‌های تحقیق نشان می‌دهد که مؤلفه‌های مدل در سه لایه ظاهر شده است: لایه اول (درونی) که شامل دغدغه اصلی و هدف خط‌مشی‌گذاری در آموزش و پرورش با رویکرد قابلیت است؛ در بر دارنده مؤلفه‌های زیر است که به صورت فرایندی عمل می‌کنند:

عاملیت: این مؤلفه در قالب نظام آموزش و پرورش اعم از دانش آموز و معلم و مدرسه (محیط یادگیری) و ارزش‌های حاکم در آن که تعاملاتی دو سویه دارند، ظاهر شده است که در این میان فرد دانش آموز و آزادی او از جایگاهی ویژه برخوردار است.

قابلیت: این مؤلفه در چارچوب شناسایی قابلیت‌های افراد ظاهر شده است. قابلیت‌ها شامل امکان‌های شدن است که مردم واقعاً به آن‌ها ارزش می‌دهند و امکانات و احتمالات واقعی را که به روی یک فرد باز می‌شود تشریح می‌کنند (دایره این انتخاب نیز بسیار مهم است). به عبارت دیگر، قابلیت‌ها همان استعدادها بالقوه‌ای هستند که بایستی کشف و زمینه‌های شکوفایی آن‌ها فراهم آید. این قابلیت‌ها معادل هدف‌های هفتگانه در برنامه عمرانی سوم پیش از انقلاب و ساحت‌های تربیتی شش‌گانه‌ای است که در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش آمده است.

کارکرد: این مؤلفه در قالب فعلیت یافتن قابلیت‌های چند گانه افراد آشکار می‌گردد که آن‌ها را قادر به داشتن زندگی ارزشمند و مورد ترجیح آن‌ها می‌کند و می‌توان از آن به عنوان بودن‌های افراد تعبیر کرد.

نتایج: این مؤلفه در قالب خروجی مورد انتظار از آموزش و پرورش بر تحقق اهداف آن یعنی انسان هم به عنوان هدف و هم عامل توسعه و کسب توانمندی‌های عمومی و مهارت‌های زندگی از طریق شکوفایی استعدادها و بسط انتخاب‌های دانش آموزان مبتنی بر خودآگاهی، اختیار و انتخاب آزادانه دلالت دارد.

پیامدها: این مؤلفه بیانگر نقش معنادار و مؤثر انسان خودآگاه، مختار و انتخابگر در توسعه پایدار است که می‌تواند در شکل فردی، نهادی و اجتماعی ظهور یابد^۱.

۱- البته باید توجه داشت که اگر چه کسب قابلیت‌های فردی تا حد زیادی به شرایط اجتماعی و نقش نهادها (رسمی و غیررسمی) بستگی دارد (محمودی، ۱۳۸۵، ص ۷۸۹). اما «سن» در کتاب «اندیشه عدالت» از نهادگرایی نیز عبور می‌کند و معتقد است که صرفاً نهادها عامل تحول جامعه نیستند؛ بلکه قابلیت‌ها و ظرفیت‌های درون‌نهادی است که به انسان‌ها توان تغییر می‌دهد. درواقع قابلیت‌های انسانی امکان تحول نهادی را فراهم می‌کند (محمودی ۹۳).

لایه دوم: لایه دوم الگو، شامل ابزارها و زمینه‌های تحقق اهداف خطمشی گذاری در آموزش و پرورش است که بدون تحقق آن‌ها دستیابی به اهداف امکان پذیر نخواهد بود. در این جا نیز بر اساس اندیشه‌های آمارتیا سن انواع آزادی‌های سیاسی، اجتماعی و اقتصادی پیش شرط یا ابزار تحقق اهداف خطمشی گذاری در آموزش و پرورش به شمار می‌آیند. با توجه به آن که یافته‌ها برآمده از ذهنیت نخبگی است ویژگی‌هایی مانند شفافیت و پاسخگویی و تعاملات پویا و اثربخش نظام خطمشی گذاری با نهادهای فراقوه‌ای، قوای سه گانه، خانواده‌ها، نهادهای مدنی و بخش خصوصی بسیار ضروری است.

لایه سوم: این لایه همان نظام خطمشی گذاری کشور است که در قالب شورای عالی آموزش و پرورش کشور و وزارت آموزش و پرورش وظیفه خطمشی گذاری را بر عهده دارد. همه نهادهای موثر در خطمشی گذاری آموزش و پرورش شامل نهادهای فرا قوه‌ای، قوای سه گانه، نهادهای مدنی و بخش خصوصی و جامعه باید محوریت خطمشی گذاری‌های مرتبط با آموزش و پرورش رسمی افراد را با توجه به رویکرد قابلیت در نظام خطمشی گذاری آ. پ. پذیرفته و در نحوه تدوین و اجرای خطمشی‌ها نیز نظارت داشته باشند.

لایه چهارم: تمامی لایه‌های مذکور متاثر از فرهنگ و نظام ارزشی حاکم در جامعه است که ارزش‌های برخاسته از آن باید در تمامی مراحل و فرایندهای تدوین، اجرا و ارزیابی خطمشی گذاری مدنظر باشد.

روابط میان مؤلفه‌ها

دومین سؤال فرعی پژوهش این است که « روابط میان مؤلفه‌های الگوی خطمشی گذاری در آموزش و پرورش با رویکرد توسعه قابلیت‌های انسانی چیست؟ » نتایج پژوهش نشان می‌دهد که بین مؤلفه‌های الگوی خطمشی گذاری در آموزش و پرورش با یکدیگر رابطه تعاملی با ابعاد چند گانه وجود دارد. این تعاملات نظام مند حاکی از آن است که همه اجزای الگو علاوه بر آن که بر هم تأثیر می‌گذارند از هم تأثیرپذیر نیز هستند و با توجه به ارتباط تنگاتنگ و تأثیرگذار مؤلفه‌های نهادی بر یکدیگر و نقش قابلیت‌های فعلیت یافته انسانی که می‌توانند تحولات نهادی را امکان پذیر و متاثر سازند، خطمشی گذاری در آموزش و پرورش ایران بایستی با رویکرد ترکیبی، متشکل از مدل‌های نخبگی، سیستمی و ترتیبی انجام شود که در الگوی ارائه شده مورد توجه قرار گرفته است.

منطق انتخاب مؤلفه‌ها و روابط بین آنها

در پاسخ به سؤال فرعی سوم پژوهش یعنی «منطق انتخاب مؤلفه‌ها و رابطه میان آنها (گفتمانی که در پس خط‌مشی‌گذاری در آموزش و پرورش وجود دارد) مطالعات و یافته‌های تحقیق نشان می‌دهد که گفتمان‌های آموزش و پرورش بر اساس نوع نگاه به انسان با هم متفاوت هستند، همچنین بر اساس نوع نگاه به انسان فلسفه آموزش و پرورش نیز تغییر می‌کند. «آمارتیاسن» نیز به دلیل توجه به فرهنگ‌ها و نظام‌های ارزشی جوامع مختلف از ارائه لیست جهان شمول قابلیت‌ها پرهیز کرده است. اظهارات مصاحبه‌شوندگان و بررسی ادبیات رویکرد قابلیت نشان داد که محوریت انسان و آزادی او به عنوان مؤلفه‌ای بنیادی در این رویکرد وجه اشتراک این رویکرد با فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی است که در چارچوب نظام ارزشی کشور قابل استفاده است. وجه اشتراک آزادی به عنوان هدف تعلیم و تربیت در دو دیدگاه نیز برخاسته از ضرورت بسط انتخاب‌ها در فطرت است. بر اساس نتایج پژوهش، فلسفه وجودی و رسالت نهاد آموزش و پرورش، پرورش انسان‌هایی شکوفا شده و برخوردار از آزادی درونی و بیرونی است.

الزامات به کارگیری الگوی پژوهش

در پاسخ به سؤال فرعی چهارم پژوهش یعنی الزامات اجرایی خط‌مشی‌های مدون در وزارت آموزش و پرورش با رویکرد قابلیت، یافته‌ها نشان‌دهنده آن است که به طور کلی مهم‌ترین الزام اجرای الگو در آموزش و پرورش ایران لزوم اراده سیاسی برای در اولویت قراردادن آموزش و پرورش و ایجاد عزم ملی برای تحقق بخشیدن به آن است و پس از آن الزامات ساختاری، سیاسی، فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی که در جهت به کارگیری الگو ظاهر شده است.

بحث

براساس نتایج پژوهش، توجه به رویکرد قابلیت برای خط‌مشی‌گذاران آموزش و پرورش ایران امری اجتناب‌ناپذیر است. رویکرد قابلیت بعنوان آخرین محصول نظریات توسعه انسانی راه حل برون رفت مشکلات ناشی از توسعه ناموزن و پیامدهای ناخواسته توسعه (نابرابری‌های آموزشی، فقر و محرومیت از آموزش، عدم وجود آموزش‌های لازم برای آمادگی در دنیای فعلی و آموزش‌های غیرکاربردی در زندگی روزمره) در آموزش و پرورش ایران است. نگرش آزادی محور رویکرد قابلیت به توسعه، توجیه اختلاف‌های میان فردی و میان فرهنگی توسط این رویکرد، تأکید بر عدالت اجتماعی و تأکید بر مشارکت، این رویکرد را به چارچوبی گسترده و

جامع برای خط‌مشی‌گذاران آموزش و پرورش تبدیل کرده است. نهاد آموزش و پرورش نیز به علت رابطه دوسویه در دستیابی به اهداف توسعه و پیشرفت انسان‌ها و جوامع، همواره دغدغه اصلی خط‌مشی‌گذاران بوده است. نتایج پژوهش توصیه‌های سیاستی زیر را در به‌کارگیری رویکرد قابلیت در آموزش و پرورش کشور ایران ارائه می‌دهد:

به‌کارگیری رویکرد قابلیت در آموزش و پرورش ایران با جهت‌گیری پرورش انسان‌های آزاده

وجود آزادی‌های سیاسی و اقتصادی و اجتماعی (آزادی‌های بیرونی) برای عملیاتی کردن رویکرد قابلیت در آموزش و پرورش ایران بسیار ضروری است، اما نوآوری این پژوهش به عنوان آنچه که در رویکرد قابلیت آمارتیا سن مغفول مانده است، مفهوم عنصر آزادی و پرورش انسان‌های آزاده است. زیرا وجود آزادی بدون انسان‌های آزاده‌ای که بینش و فهم و بصیرت جهت چگونگی بهره‌برداری از آزادی را داشته باشند نامطلوب است. این مفهوم در قرآن و نهج البلاغه و سایر متون دینی کاملاً مورد تأکید است؛ بنابراین رویکرد آمارتیا سن را کامل‌تر می‌کند. پرداختن به پرورش انسان‌های آزاده و تأکید بر روح آزادی در نهاد آموزش و پرورش، سهم تئوریک این پژوهش در تکمیل نظریات توسعه انسانی بویژه رویکرد قابلیت است. بعلاوه آن که رویکرد قابلیت با این تأکید، نوعی بومی‌سازی که منطبق بر تعلیم و تربیت اسلامی است را در کشور ایران طی خواهد کرد.

به‌کارگیری رویکرد قابلیت در آموزش و پرورش ایران به منزله هنجاری نوین

به‌کارگیری رویکرد قابلیت به عنوان چارچوب خط‌مشی‌گذاری در آموزش و پرورش بعد هنجاری جدیدی را به خط‌مشی‌گذاران معرفی می‌کند. این رویکرد بر ترجیحات ارزشی دانش‌آموزان و معلم‌ها تمرکز دارد و اصول مشترک و هنجاری را مانند آزادی، بسط انتخاب‌ها، برابری، عدالت آموزشی و برابری جنسیتی را بعنوان مبانی اصلی توسعه ارائه می‌کند. این رویکرد نگاه خود را از منظر ایزاری و رشد اقتصادی، به غایت کار که همان توسعه انسانی است، تغییر می‌دهد. این تغییر نگاه جهت و محتوی و فرایند خط‌مشی را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

به‌کارگیری رویکرد قابلیت در آموزش و پرورش ایران با هدف شکوفایی استعدادها

رویکرد قابلیت مفاهیم فقرو رفاه را از منظر هنجاری به گونه‌ای متفاوت تعریف می‌کند. این رویکرد، ابعاد گوناگون رفاه انسانی را مد نظر قرار می‌دهد و با فراتر رفتن از نگرش فایده‌گرایانه

و کالا محور نسب به انسان و تغییر نگاه به سوی آزادی‌ها و قابلیت‌های انسانی، موجبات شکوفا شدن انسان و تحقق رسالت آموزش و پرورش را فراهم می‌کند. بر اساس رویکرد قابلیت، فقر یعنی نبودن آزادی و فرصت‌ها در شکوفایی استعدادها. در این صورت ارزیابی رفاه و میزان فقر، کیفیت زندگی فردی و قضاوت در مورد برابری و عدالت و سطح توسعه جوامع نمی‌تواند صرفاً بر مبنای میزان دسترسی به منابع باشد، بلکه باید بر اساس فرصت‌های اثربخشی باشد که مردم زندگی خود را با در نظر داشتن ارزش‌های خود انتخاب می‌کنند و در نهایت فرصت‌های واقعی باید برای تمامی افراد برابر باشد. بنابراین بکارگیری رویکرد قابلیت نیازمند شناخت افراد از ارزش‌ها و توانایی‌های خود است. این ضرورت مستقیماً بر کارکرد آموزش و پرورش کشور و تحقق اهداف و در نتیجه بر خط‌مشی‌گذاری تأثیر می‌گذارد.

به‌کارگیری رویکرد قابلیت در آموزش و پرورش ایران با تکیه بر نقش عاملیت انسان

رویکرد قابلیت با تأکید بر نقش عامل بودن انسان از محدود رویکردهایی است که دانش آموزان و معلم‌ها را نه تنها به عنوان هدف اصلی خط‌مشی‌گذاری در جهت دستیابی به توسعه می‌داند؛ بلکه بعنوان عامل مولد دانش خط‌مشی‌گذاری در آموزش و پرورش فرض می‌کند. این مفروض سهم عمده‌ای در مشارکت خلاقانه آنان در تدوین خط‌مشی‌ها ایفا می‌کند. وجود عنصر عاملیت انسانی در رویکرد قابلیت باعث شده این رویکرد فراتر از رویکرد نهاد گرایی به نهاد آموزش و پرورش نگریسته و ادعا کند که نهادها را انسان‌های عامل و تأثیرگذار شکل می‌دهند. وجود دانش آموزان و معلمین عامل و فعال آموزش و پرورش را به نهادی توسعه یافته تبدیل می‌کند. بنابر این نقش (سهم) اصلی این رویکرد در تأکید آن بر آزادی‌ها و نقش عاملیت مردم در دستیابی به توسعه به مثابه آزادی است. در نظر داشتن مفهوم عاملیت انسان به طور خاص خط‌مشی‌گذاری در آموزش و پرورش کشور را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

به‌کارگیری رویکرد قابلیت در آموزش و پرورش ایران با پذیرش تنوع فرهنگی

رویکرد قابلیت با تأکید بر تنوع فرهنگی، توانمندی‌های بالقوه انسانی را با شرایط و بستر مورد نظر انطباق می‌دهد و از طریق فرایندهای مشارکتی آن‌ها را اولویت بندی می‌کند. از آنجا که این رویکرد توجه ویژه‌ای به تنوع بشری دارد، موجب شکل‌گیری خط‌مشی‌های هدفمند (برای کسب اطمینان از لحاظ شدن همه گروه‌های ذی‌نفع و گروه‌های به حاشیه رانده شده) خواهد شد. این امر مستلزم ترجمه رویکرد قابلیت به زبان خط‌مشی‌ها است. در این راستا، ارائه

اطلاعات شفاف و توانمند کردن ذی‌نفعان در شناخت ارزش‌ها و ترجیحات آن‌ها می‌تواند رویکرد قابلیت را محور خط‌مشی‌گذاری در آموزش و پرورش ایران قرار دهد.

توصیه‌های سیاستی

- با توجه به مشکلات مالی آموزش و پرورش، اصلاح ساختار بودجه در آموزش و پرورش کشور ایران ضروری است. پیشنهاد می‌شود بودجه ریزی و سرانه و تأمین منابع مورد نیاز متناسب با رویکرد قابلیت، مورد مطالعه و سیاست پژوهشی قرار گیرد.

- از آنجا که قابلیت‌ها با توجه به فرهنگ و نظام ارزشی و خرده فرهنگ‌ها و نیازهای منطقه‌ای با رویکرد آمایشی متفاوت است، پیشنهاد می‌شود لیست قابلیت‌ها، متناسب با تنوع فرهنگی و جغرافیایی کشور مورد مطالعه و سیاست پژوهشی قرار گیرد. همچنین روش‌های سنجش قابلیت‌های انسانی در آموزش و پرورش، در همه مقاطع تحصیلی مورد مطالعه قرار گیرد.

- پیشنهاد می‌شود رشد و شکوفایی قابلیت‌های انسانی در آموزش و پرورش ایران با سایر کشورها به ویژه کشورهای توسعه‌یافته مورد بررسی تطبیقی قرار گیرد.

- پیشنهاد می‌شود چگونگی انسجام نهادهای فرهنگی و غیر فرهنگی و هماهنگی‌های آن‌ها برای خط‌مشی‌گذاری در آموزش و پرورش جهت به‌کارگیری رویکرد قابلیت در آموزش و پرورش مورد مطالعه قرار گیرد.

منابع

- ۱- اشترینان، کیومرث (۱۳۸۶). سیاست‌گذاری عمومی در ایران، تهران، بنیاد حقوقی میزان، چاپ اول.
- ۲- علیخانی محمد، سلیمه، آصفزاده، سعید، مجیبی فر، رفعت و علی منتظری (۱۳۹۱) بررسی شاخص توسعه انسانی (HDI) در ایران و کشورهای منتخب"، فصلنامه پایش، سال ۱۱، شماره.
- ۳- فانی علی اصغر (۱۳۸۸). مطالعات بنیادی و تحلیلی کلان برای تدوین سیاست‌های کلی در بخش نظام آموزش و پرورش کشور، مجمع تشخیص مصلحت نظام.
- ۴- قلی پور، رحمت‌الله (۱۳۹۶). تصمیم‌گیری سازمانی و خط‌مشی‌گذاری عمومی. چاپ هفتم، تهران، انتشارات سمت.
- ۵- کاشانی، مجید و رستم پور، منیره (۱۳۹۲). آموزش و پرورش، حیاتی‌ترین ابزار در مسیر توسعه پایدار؛ کتاب ماه علوم اجتماعی؛ دوره جدید شماره ۶۷.
- ۶- مبانی نظری تحول بنیادین در نظام رسمی تعلیم و تربیت عمومی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۰)؛ شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- ۷- محمودی وحید؛ یگانلی، ندا؛ (۱۳۹۵) نگاه آمارتیا سنن به مقوله‌ی آموزش و سنجش آن با رویکردهای متعارف، مجله اطلاعات سیاسی، شماره ۳۰۶ (۱۴ صفحه - از ۱۹۶ تا ۲۰۹).
- ۸- مرزوقی، رحمت‌الله؛ رضا عقیلی و محبوبه مهرورز (۱۳۹۵) تحلیل و نقد نظری و روش‌شناختی اسناد تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت دوره: ۶، شماره: ۲.
- ۹- مرکز پژوهش‌های مجلس گزارش شماره ۱۴۵۷۲ بررسی جایگاه و عملکرد آموزش و پرورش در برنامه‌های توسعه (۱۳۹۴) معاونت پژوهش‌های اجتماعی - فرهنگی دفتر مطالعات اجتماعی مجلس شورای اسلامی.

- ۱۰- مرکز پژوهش‌های مجلس گزارش شماره ۳۲۰۳۴۷۳، بحثی در مورد مسائل آموزش و پرورش (۱۳۷۷) کار گروه خدمات پژوهشی.
- 11- Alkire, S. (2002) Valuing Freedoms: Sen's Capability Approach and Poverty Reduction. New York: Oxford University Press
- 12- Drèze, J. and Sen, A. (2002) India: Development and Participation. Oxford: Oxford University Press.
- 13- Dye, T. (2012), "Understanding Public Policy".
- 14- ElKhayat, Ranya S. (2018) The Capabilities Approach: A Future Alternative to Neoliberal Higher Education in the MENA Region. Vol. 7, No. 3; 2018.
- 15- Glaser, B. G. (1978). Theoretical sensitivity: Advances in the methodology of grounded theory (Vol. 2): Sociology Press Mill Valley, CA.
- 16- Glaser, B. G. (1998) Doing Grounded Theory: Issues and Discussions, Sociology Press, Mill Valley, California
- 17- Glaser, B.G. (1992). Basics of grounded theory analysis. Mill Valley, CA: Sociology Press,
- 18- Glassman ,M.(2011): Is education ripe for a paradigm shift? The case for the Capability Approach.
- 19- Ibrahim ,Solava, (2014):-Capability Approach: From Theory to Practice – Rationale, Review and Reflections
- 20- Ministry of Health (2016.) Guidelines for Evidence Use in Decision-Making in the Health Sector in Malawi . P.O. Box 30377. Lilongwe. Malawi.
- 21- Nussbaum, M. C. (2003). Capabilities as fundamental entitlements: Sen and social justice. *Feminist Economics*, 9 (2-3), 33-59.
- 22- Nussbaum,M.(2003) 'Women's education:A global challenge', *Signs* 29(2):325-55.
- 23- Ozga, J. (2000). Policy Research in Educational Settings: Contested Terrain. Buckingham: Open University Press, paper for the EFA Global Monitoring Report 2003/4, Paris: UNESCO.
- 24- Radja K., Hoffman A, Bakshi P. (2003) "Education and the Capability Approach: Life Skills Education as a Bridge to Human Capabilities", *Mimeo Rivkin S.G.* (2001) "Tiebout sorting, aggregation and the estimation of peer group relevant capabilities, *Feminist Economics* 9(2/3): 61-92.
- 25- Robeyns, I. (2003) Sen's capability approach and gender inequality: selecting.
- 26- Robeyns, I. (2005) "The Capability Approach: A theoretical survey"; *Journal of human development*; Vol 6; No 1; pp 93-115,
- 27- Sen, A. (1999) Development as Freedom. New York: Knopf.
- 28- Terzi, Lorell (2014) "Reframing Inclusive Education: Educational Equality as Capability Equality" *Cambridge Journal of Education*, v44 n4 p479-493,
- 29- Unterhalter, Elaine, Vaughan, Rosie and Walker,(2007) *Melanie: The Capability Approach and Education*. Prospero,
- 30- Unterhalter, E. (2003b) 'Education, capabilities and social justice'. Background paper for the EFA Global Monitoring Report 2003/4, Paris: UNES
- 31- Vaughan, Rosie; Walker, Melanie; (2012) Capabilities, values and education policy. *Journal of Human Development and Capabilities* , 13 (3) pp.
- 32- Viennet, R. and B. Pont (2017), "Education policy implementation: A literature review and proposed framework, OECD Education Working Paper No. 162.
- 33- Yaro ,Ibrahim, Arshad ,Rozita & Salleh, Dani (2016) Education Stakeholder's Constraints in Policy Decisions for Effective Policy Implementation in Nigeria *British Journal of Education, Society & Behavioural Science* 14(1): 1-12, 2016, Article no. BJESBS.22606 ISSN: 2278-0998, .