

بررسی موانع اجرای سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش با استفاده از روش فراترکیب

آرزو احمد آبادی^۱، بیژن عبدالهی^۲

پذیرش: ۱۴۰۰/۲/۱۹

دریافت: ۹۹/۸/۱۲

چکیده

هدف تحقیق حاضر ارائه الگوی موانع اجرای سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش با استفاده از روش فراترکیب است. نوع تحقیق از نظر هدف توصیفی و از نظر نوع استفاده کاربردی است. جامعه آماری تحقیق شامل ۱۶۵ مقاله مرتبط با سند تحول بنیادین آموزش و پرورش است که بین سال‌های ۱۳۹۰ تا ۱۳۹۹ منتشر شده‌اند. تعداد ۱۹ مقاله به روش نمونه‌گیری غیرتصادفی - هدفمند مبتنی بر ملاک به عنوان نمونه انتخاب شدند. نتایج تحلیل داده‌ها نشان داد که موانع مربوط به تدوین سند تحول بنیادین با ۳ فرامولفه و ۲۳ مولفه، مجریان سند با ۲ فرامولفه و ۱۱ مولفه، مدیریت و رهبری با ۲ فرامولفه و ۶ مولفه، برنامه‌درسی و آموزشی با ۲ فرامولفه و ۱۱ مولفه، ارتقای نیروی انسانی با ۲ فرامولفه و ۸ مولفه، فضا و تجهیزات با ۲ فرامولفه و ۱۴ مولفه، منابع مالی با ۱ فرامولفه و ۶ مولفه، پژوهش و ارزشیابی با ۲ فرامولفه و ۳ مولفه و ساختار با ۲ فرامولفه و ۱۰ مولفه از مهمترین موانع اجرای سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش ایران محسوب می‌شوند.

کلید واژه‌ها: سند تحول بنیادین، آموزش و پرورش، موانع، اجرا، فراترکیب.

^۱. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران، نویسنده مسئول، ahmadiarezoo۱۰@gmail.com

^۲. دانشیار دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

مقدمه

آموزش و پرورش با توانمند ساختن افراد، دانش مورد نیاز و پویایی در جامعه را فراهم می‌کند. آموزش و پرورش ذهن افراد را نسبت به مسایل بسیاری که در اطراف خود با آنها مواجه می‌شود، باز نموده و امکان مباحثه‌های سالم پیرامون موضوعات دشوار را نیز فراهم می‌نماید. آموزش و پرورش مهارت حل مساله، مهارت‌های اجتماعی، تصمیم‌گیری، تفکر و مهارت‌های عاطفی و رفتاری را توسعه می‌بخشد، در واقع تعلیم و تربیت پله‌ای برای ورود به دنیای واقعی محسوب می‌شود (رووآن^۱، ۲۰۱۴). انجام چنین امر خطیری همیشه توأم با چالش‌ها، تنگناها و مسائل آشکار و پنهانی بوده است، که خود موجب بروز و ظهور دیدگاه‌ها، نظریه‌ها و مکتب‌های فکری شده که در ارائه راه‌حل‌هایی برای آن‌ها تلاش نموده‌اند. یکی از موثرترین راه‌حل‌های ارائه شده برای رفع یا کاهش مشکلات و مسائل موجود در نظام‌های تعلیم و تربیت، تغییر و تحولات بنیادین در مبانی نظری، مبانی ساختاری، مبانی روش‌شناختی، تدوین، ارزشیابی آن‌ها است. چرا که مبانی نظام تعلیم و تربیت خاستگاه اصول تعلیم و تربیت است و اصول تعلیم و تربیت هدایت‌کننده و راهنمای کلی مربی و متربی و اصلاح‌کننده مسائل، مشکلات و معضلات درون آن است (قجری، مزیدی، شمشیری، ۱۳۹۹).

فرایند تعلیم و تربیت، امری زمان‌بر و دیربازده است که در طولانی مدت به بار می‌نشیند. مخاطبان نهاد آموزش و پرورش، کودکان و نوجوانانی هستند که آنچه را امروز فرا می‌گیرند فردا در افکار و رفتار خویش متجلی می‌سازند. در نتیجه، فعل و انفعالات آموزشی و تربیتی امروز بر چگونگی شکل‌گیری فرداهای دور و نزدیک تأثیر می‌گذارد و متقابلاً آرمان‌ها و اندیشه‌های فردا، چگونگی سامان‌یابی امروز را متأثر می‌سازد. به بیان دیگر برنامه‌های امروز و فردا در فرایند تعلیم و تربیت به شدت به هم گره خورده است و این نهاد بیش از سایر ارگان‌ها و نهادها به برنامه‌های تحولی نیازمند است. به همین دلیل امروزه، نهادهای آموزشی در اکثر کشورهای جهان با مسئله تدوین و اجرای برنامه‌های راهبردی تحول آفرین دست و پنجه نرم می‌کنند (نویدادهم، ۱۳۹۱) و از آنجا که آموزش و پرورش هر کشوری راه ورود آن به تغییر و تحول و شرط اصلی و تردید ناپذیر توسعه همه جانبه کشور است، چنانچه در اعتلای حقیقی این نهاد توفیق لازم حاصل نشود در هیچ یک از عرصه‌های دیگر موفق نخواهیم شد. از این رو تحول در نظام آموزش و پرورش کنونی ضرورتی اجتناب ناپذیر است (ملکی، ۱۳۸۹).

تاکنون سیاست‌ها و راهبردهای مختلفی برای تحول در این نظام به کار گرفته شده که چندان موفقیت‌آمیز نبوده است؛ قجری، مزیدی و شمشیری (۱۳۹۹) بیان کردند جدا از ضعف‌ها و چالش‌های اساسی که سند تحول برای اجرای کارآمد با آن مواجه است، تأثیر تحولات اقتصادی، اجتماعی و سیاسی و بی‌ثباتی برنامه‌های چهار ساله دولت‌ها بر سند تحول بنیادین را نیز نمی‌توان نادیده گرفت. خنیفر (۱۳۸۹)؛ بیان کرده است که متأسفانه آموزش و پرورش موجود کشور، به دلایل مختلف توانایی پاسخگویی به نیازهای جامعه در راستای اهداف و آرمان‌های بلند انقلاب اسلامی را ندارد و در تربیت نیروی انسانی در طراز جمهوری اسلامی با مشکلات نظری و عملی فراوانی رو به روست. رهایی از کاستی‌ها و ناکارآمدی‌های موجود و دستیابی به آموزش و پرورش پویا، موفق و اثربخش، نیازمند تحول عمیق و ریشه‌ای در این نهاد گسترده و سرنوشت‌ساز است تا با بازخوانی و بازتولید تمام عوامل موثر پیدا و پنهان این نظام، بتوان با استفاده بهینه از فرصت‌ها، منابع و امکانات، تحقق اهداف را تسهیل و تسریع کرد. با توجه به اهمیت، درک و ضرورت این موضوع؛ زیربنای تحول در آموزش و پرورش بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی و برای نیل به اهدافی از جمله باور عمیق به اسلام و اندیشه‌ها و ارزش‌های والا و در نهایت دستیابی به چشم‌انداز ۱۴۰۴ طراحی شد که تحقق این هدف‌ها نیازمند ترسیم نقشه راهی بود که در آن نحوه طی مسیر، منابع و امکانات لازم، تقسیم کار در سطح ملی و الزامات در این مسیر به صورت شفاف و دقیق مشخص شده باشد از این رو با بهره‌گیری از توان گروه وسیعی از صاحب نظران و متخصصان تعلیم و تربیت حوزوی و دانشگاهی تحول بنیادین در نظام آموزش و پرورش در دستور کار قرار گرفت و تدوین مفاد سند تحول بنیادین، ابتدا در شورای عالی آموزش و پرورش در جلسات متعددی از تاریخ ۱۳۸۸/۱۱/۱۲ آغاز و تا سال ۱۳۹۰ مورد بررسی قرار گرفت و پس از تصویب در شورای عالی وزارت آموزش و پرورش، در شورای عالی

انقلاب فرهنگی مطرح و پس از جلسات متعدد در شورای عالی انقلاب فرهنگی مورد تصویب قرار گرفت و برای اجرا به وزارت آموزش و پرورش ابلاغ شد (شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۹۰).

در تهیه سند ملی تحول بنیادین آموزش و پرورش کوشش شده است تا با الهام‌گیری از اسناد بالادستی و بهره‌گیری از ارزش‌های بنیادین آنها و توجه به اهداف راهبردی نظام جمهوری اسلامی ایران، چشم‌انداز و اهداف تعلیم و تربیت در افق ۱۴۰۴ هجری شمسی تبیین شود با این حال با وجود چند سالی که از تدوین سند گذشته است اما همچنان پژوهشگران مختلف اشکالات و ضعف‌هایی را بر آن وارد دانسته که حتی هدف‌های میان مدت چشم‌انداز افق ۱۴۰۴ را آن طور که باید محقق نکرده است و دلیل آن را در تمرکزگرایی شدید، عدم شفافیت زیرساخت‌ها، روش‌شناسی، عدم توجه کافی به بهبود وضعیت معیشتی و مالی معلمان، شعاری بودن و عدم مصادیق روشن در اهداف کلان و خرد، عدم توجه به شاخص کیفیت آموزشی به جای کمیت، عدم به روز رسانی سند تحول حداقل هر پنج سال، ضعف مدیریتی و ساختاری آن می‌داند (مرزوقی، عقیلی و مهرورز، ۱۳۹۵؛ قجری، مزیدی و شمشیری، ۱۳۹۹؛ مرزوقی، عقیلی و مهرورز، ۱۳۹۵؛ همتی‌فر، مجتبی، آهنگچیان، محمدرضا، ۱۳۹۲؛ بیات و غفاری، ۱۳۹۹؛ ترکاشوند، ۱۳۹۲؛ نعمتی و غفاریان پناهی، ۱۳۹۷).

بر اساس سند تحول بنیادین، آموزش و پرورش باید در پایان هر دوره به اهداف تعیین شده در سند دست یابد. نمی‌توان گفت؛ فرصت‌ها و نقاط قوتی در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش وجود ندارد اما به نظر می‌رسد در مسیر تحقق اهداف و اجرای مطلوب مفاد این سند در نظام آموزش و پرورش، نقاط ضعف و چالش‌های اساسی نیز وجود دارد که دانستن آن باعث اصلاح و بهتر پیش رفتن سند در مسیر تحقق اهداف غایی خواهد شد. تغییر و تحول در ساختار، برنامه‌ها، هدف‌ها و روش‌های همه نهادهای اجتماعی، به ویژه آموزش و پرورش، در فرایند توسعه، ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است (تورس^۱، ۱۹۹۸). با توجه به گستره موارد مطرح شده در این سند و تحقیقات مختلف در باب موانع و چالش‌های اجرایی به صورت پراکنده و جدا، تحقیق حاضر بر آن شد تا الگویی کامل که تا حدودی پوشش دهنده تمامی عناصر و موانع اجرایی در برآورد تحقق اهداف سند شده است را ارائه دهد.

بنابراین با توجه به اهمیت بحث اجرای سند تحول بنیادین و انجام تحقیقات محدود در حوزه چالش‌ها و موانع اجرای سند تحول بنیادین، ضرورت اتخاذ نگرشی جامع در دسته‌بندی موانع، استفاده از روش فراترکیب ضروری به نظر می‌رسد. این تحقیق می‌تواند مبنایی برای آسیب‌شناسی کلی موانع اجرای سند تحول بنیادین بوده و زمینه اجرای موفق و کارآمد راهبردهای سند تحول بنیادین را با رفع موانع مرتفع سازد. بر این اساس پژوهش حاضر به دنبال پاسخگویی به سوال اصلی و سوال فرعی زیر است؛

- موانع اصلی اجرای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش کدامند؟
- ابعاد، فرامولفه و مولفه‌های موانع اجرای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش کدام‌اند؟

پیشینه پژوهش

اجرا، فعالیتی است که به درجات اتفاق می‌افتد و ممکن است بخشی، بخش‌هایی و یا همه آن و یا نسبتی از کل آن اتفاق بیفتد. تصمیمی که برای ایجاد یک سند اتخاذ می‌شود به هیچ وجه تضمین‌کننده اجرای آن نیست. معمولاً این برداشت و تلقی هست که اگر قانونی اجرا نشد، تقصیر مجریان است و خط‌مشی‌گذاران از هر سرزنشی در امانند؛ اما در واقع چنین نیست؛ بلکه بسیاری از مسائل مربوط به اجرای سند، در زمان تدوین شکل می‌گیرد (بوترفس^۲، ۲۰۰۹).

از آغازین روزهای انقلاب اسلامی، ایجاد تحول در آموزش و پرورش به منظور تعمیق و استمرار انقلاب فرهنگی دغدغه رهبران و مسئولان ارشد نظام نوپای اسلامی بوده است و بر ضرورت آن پای فشرده‌اند و مطالعات در زمینه چگونگی هدایت و

^۱ - Torres

^۲ - Batterfoss

مدیریت نظام آموزش و پرورش کشور از اهمیت ویژه‌ای برخوردار گردید؛ تا اینکه به طور رسمی تر بررسی تحول بنیادین در آموزش و پرورش از سال ۱۳۸۱ شروع شد و مطالعات مقدماتی آن طی ۱۰ سال انجام گرفت تا در نهایت منجر به طرحی شد که در اواخر سال ۸۹ و شش ماهه اول سال ۹۰ به تصویب شورای عالی انقلاب فرهنگی رسید و جنبه قانونی به خود گرفت و سند تحول بنیادین نظام آموزشی نامیده شد (گزارش اجمالی از روند تهیه و تدوین، اعتبار و تصویب سند تحول راهبردی نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۹۰). با توجه به تاریخچه مربوط به تدوین سند ملی آموزش و پرورش، ابتدا این مطالعات با رویکرد ایجاد اصلاحات در نظام آموزش و پرورش آغاز شد، اما در ادامه با توجه به تبیین دقیق تر نیازهای کشور، رویکرد تحول بنیادین بنا به ضرورت‌هایی همچون ناسازگاری‌ها، مستلزم ایجاد تحول اساسی و بنیادی و نه اصطلاحات صوری، جزئی و مقطعی در این نظام شد (نعمتی و غفاریان پناهی، ۱۳۹۷). در این میان نظام آموزش و پرورش باید بتواند پاسخگویی مخاطبان خود باشد در چنین شرایطی درک ضرورت و اهمیت موضوع توسط مسئولان تصمیم گیرنده نظام آموزش و پرورش کشور سبب تدوین اسناد تحول گرا و بنیادینی در راستای پاسخ به تغییرات و تحولات پیشرو شد. سند تحول بنیادین با ۲۳ هدف کلان و ۱۳۱ راهکار که ناظر به شش زیر نظام اصلی یعنی رهبری و مدیریت، برنامه‌درسی و آموزشی، ارتقای منابع انسانی، فضا و تجهیزات، منابع مالی و پژوهش ارزشیابی است. بر این اساس پژوهشگران مختلف بعد از اجرای سند و عدم توفیق نه چندان مطلوب در حوزه‌ی کاربردی و مصادیق شفاف آن شروع به انجام تحقیقات متنوعی در خصوص موانع اجرایی هر کدام از زیر نظام‌ها و یا برخی از آن‌ها پرداختند. یکی از دلایل اصلی این امر این است که با وجود اقدامات انجام شده همچون تولید راهنمای ویژه مدرسه و برگزاری دوره‌های ضمن خدمت آموزشی برای مدیران در راستای تبیین اهداف و رویکردهای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، باز هم هماهنگی و توازن میان مراحل طراحی و اجرا به چشم نمی‌آید (بیطرفان، سجودی و دهقانی، ۱۳۹۹). این نکته را نیز باید دانست که مرحله‌ی اجرای راهبردها و پیاده‌سازی آن‌ها به مراتب دشوارتر از تدوین برنامه راهبردی است، چرا که در مسیر گذار از نظر و طرح به عمل و اجرا، مدیران با وجود تأکید فراوان بر تدوین استراتژی‌ها، به اجرای آن‌ها توجه چندانی نمی‌کنند و این مسئله صرفاً یک ادعا نیست، بلکه شواهد آماری و مطالعاتی بسیاری حاکی از آن است که بیشتر راهبردها به مرحله‌ی اجرایی شدن نمی‌رسند و این حاکی از یک شکاف و فاصله میان طراحان اصلی سند به عنوان متخصصان برنامه‌ی درسی و مدیران و معلمان به عنوان مجریان سند در مدارس است. پژوهش‌های زیادی در زمینه‌ی طراحی راهبردی نشان داده است که از هر ده راهبرد تدوین شده، نه مورد آن با شکست مواجه شده است و یا به مرحله اجرا نرسیده است (آلیو^۱، ۲۰۰۵؛ اسپکلند^۲، ۲۰۰۶). در این میان، از برخی علت‌های ضعف اجرایی سند تحول می‌توان به قانون‌گذاری، نظارت و اجرا (بیات و غفاری، ۱۳۹۹)؛ بورکراتیک شدید و تمرکزگرایی (فراستخواه، ۱۳۹۶)؛ ضعف زیرنظام مدیریت و رهبری (خوارزمی و هدایتی، ۱۳۹۵)؛ عدم کیفیت ساختار محتوایی (فاطمی‌امین و فاطمی‌امین، ۱۳۹۴)؛ واژگان و مفاهیم آرمانی بدون مصادیق شفاف (ترکاشوند، ۱۳۹۲) و توجه کم به نیازهای فراگیران و معلمان و کم توجهی به ابعاد فنی برنامه‌ی درسی (مهرمحمدی و منافی، ۱۳۹۳) دانست.

روش‌شناسی

فرا ترکیب نوعی مطالعه کیفی است که اطلاعات و یافته‌های استخراج شده از مطالعات کیفی دیگر با موضوع مرتبط و مشابه را بررسی می‌کند. فرا ترکیب با فراهم کردن نگرشی نظام‌مند برای پژوهشگران از طریق ترکیب پژوهش‌های کیفی مختلف به کشف موضوعات و استعاره‌های جدید و اساسی می‌پردازد و با این روش، دانش فعلی را ارتقا می‌دهد و دید جامع و گسترده‌ای را در زمینه مسائل به وجود می‌آورد. نمونه مورد نظر برای فرا ترکیب، از مطالعات کیفی منتخب و براساس ارتباط آنها با سوال پژوهش تشکیل می‌شود. فرا ترکیب، مرور یکپارچه ادبیات کیفی موضوع مورد نظر نیست. همچنین تجزیه و تحلیل داده ثانویه و داده اصلی از پژوهش‌های منتخب نیز نیست، بلکه تحلیل یافته‌های این پژوهش‌ها است. به عبارتی، فرا ترکیب، ترکیب و تفسیر داده‌های اصلی مطالعه‌های منتخب است. فرا ترکیب، بر مطالعه‌های کیفی که لزوماً مبانی نظری وسیعی را شامل

^۱ - Allio

^۲ - Speculand

نمی‌شود، تمرکز دارد و به جای ارائه خلاصه جامعی از یافته‌ها، ترکیب تفسیری از یافته‌ها تولید می‌کند. فراترکیب مستلزم این است که پژوهشگر با نگرشی دقیق و عمیقی انجام دهد و یافته‌های پژوهش‌های کیفی مرتبط را ترکیب کند. از طریق بررسی یافته‌های مقاله‌های اصلی پژوهش، پژوهشگران واژه‌هایی را آشکار و ایجاد می‌کنند که شناخت جامع‌تری از پدیده مورد بررسی را نشان می‌دهد. فراترکیب مانند نگرش نظام‌مند، نتیجه‌ای را حاصل می‌کند که از مجموع بخش‌های بزرگ تر است. هدف فراترکیب ایجاد همگرایی بین یافته‌های پژوهش‌های کیفی مختلف است در این روش، پژوهش‌های موردی از جایگاه اولیه خود به عنوان یک پژوهش مستقل خارج می‌شوند و به عنوان بخشی از مجموعه یافته‌های یک پژوهش جدید عمل می‌کنند، در نتیجه همگرایی بین پژوهش‌های مختلف به شکل‌گیری دانشی جدید و عمیق منجر خواهد شد (زیمرا^۱، ۲۰۰۶، ص ۳۱۲-۳۱۶). از طرفی در سال‌های اخیر با افزایش پژوهش‌ها در حوزه‌های مختلف علمی و مواجهه جامعه علمی با انفجار اطلاعات، تسلط بر تمامی ابعاد یک رشته و به روز بودن در این زمینه تا حدودی زیادی امکان‌پذیر نیست. هر رشته علمی دارای فلسفه، رویکرد، روش و موضوعات متفاوتی است که بر پژوهش در آن رشته تاثیر می‌گذارد و موجب پیچیده و چند بعدی شدن عرصه روش‌شناسی هر رشته علمی می‌شود. همزمان با این تحولات در دهه‌های اخیر، روش‌های پژوهش نیز دستخوش تحولات گسترده‌ای شده و در نتیجه ضرورت مجهز شدن پژوهشگران رشته‌های علمی به مهارت‌های روش‌شناسی را دوچندان کرده است (بانداس و هال^۲، ۲۰۰۷). با توجه به اینکه ممکن است تنها یک روش برای شناسایی موضوعات به کار گرفته شود، اما کاربرد تنها یک روش پذیرفتنی نیست در نتیجه پژوهشگران باید انواع روش‌ها را بشناسند تا آنها را به طور گزینشی در مورد سوالات خاص پژوهشی به کار گیرند. در این میان ترکیب پژوهش‌ها که عصاره پژوهش‌های انجام گرفته در یک موضوع خاص را به شیوه نظام‌مند و علمی فرا روی پژوهشگران قرار می‌دهند، گسترش روزافزون یافته است. یکی از این روش‌ها، فراترکیب است که از علوم پزشکی و پرستاری آغاز شده و اخیراً در پژوهش‌های تعلیم و تربیت و مدیریتی به طور گسترده استفاده شده است. روش فراترکیب ویژگی‌ها و مزیت‌هایی دارد که می‌تواند پژوهشگران تعلیم و تربیت را در زمینه ارائه نگاه جامع و عمیق به یک مسئله در سازمان یاری رساند. (ویلداوسکی^۳، ۱۹۷۹ و ساندلوسکی و باروز^۴، ۲۰۰۳).

فرا ترکیب به صورت کیفی و بر روی مفاهیم و نتایج مورد استفاده در مطالعه‌های گذشته به شیوه کدگذاری متداول در پژوهش‌های کیفی انجام می‌گیرد. تنوع و واگرایی نتایج تحقیقات در زمینه دسته‌بندی ابعاد، مولفه‌ها و شاخص‌ها، نگارندگان را بر آن داشت تا با بهره‌گیری از روش فراترکیب به الگویی جامع دست یابند.

در تحقیق حاضر روش فراترکیب از ساندلوسکی و باروز (۲۰۰۷) که روشی هفت مرحله‌ای است؛ ۱- تنظیم سوال پژوهش، ۲- مرور ادبیات به صورت نظام‌مند، ۳- جست و جو و انتخاب متون مناسب، ۴- استخراج اطلاعات متون، ۵- تجزیه و تحلیل و ترکیب یافته‌های کیفی، ۶- کنترل کیفیت و ۷- ارائه یافته‌ها؛ استفاده شده است.

روش‌شناسی پژوهش براساس روش فراترکیب

مرحل اول: تنظیم سوال تحقیق

- موانع اصلی اجرای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش کدامند؟
- گویه‌ها و عوامل موانع اجرای سند تحول بنیادین کدام‌اند؟

مرحله دوم: مروری بر ادبیات به شکل نظام‌مند

در این مرحله، محقق جستجوی نظام‌مند خود را بر مقالات منتشر شده در ژورنال‌ها و همایش‌های مختلف متمرکز می‌کند و واژگان کلیدی مرتبط را انتخاب می‌کند. حال به منظور پاسخگویی به سوالات مطرح شده در مرحله اول اجرای فراترکیب،

^۱- Zimmer

^۲- Boundas & Hall

^۳- Wildavsky

^۴- Sandelowski & Barroso

پژوهشگران با استفاده از کلیدواژه‌های: سند تحول، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، موانع اجرای سند تحول، چالش‌های سند تحول، آسیب‌شناسی و نقد سند تحول در پایگاه‌های داده همچون Google scholar، Civilica، SID، noormags و ایراندک، مگ ایران، پرتال جامع علوم انسانی، جویشگر علمی فارسی (علم نت) بین سال‌های ۱۳۹۰ تا ۱۳۹۹ مقالات مرتبط را بررسی کرده‌اند.

مرحله سوم: جستجو و انتخاب متون مناسب

در این گام، محقق در هر بازبینی تعدادی از مقالات را رد می‌کند، که این مقاله‌ها در فرایند فراترکیب مورد بررسی قرار نمی‌گیرند. به محض اینکه مقالات برای تناسب با پارامترهای مطالعه بررسی شد، در قدم بعدی پژوهشگر باید کیفیت روش‌شناختی مطالعه‌ها را ارزیابی کند. هدف از این گام حذف مقاله‌هایی است که به صورت کمی تدوین شده‌اند یا به لحاظ ساختاری و محتوایی از کیفیت لازم برخوردار نیستند. لازم به ذکر است که به دلیل بومی بودن سند تحول و اختصاص داشتن این سند به کشور ایران، تحقیقات داخلی مورد استفاده قرار گرفته است. با توجه به اهداف و سوالات پژوهش، روش نمونه‌گیری هدفمند مبتنی بر ملاک؛ همچون دارای زبان فارسی، مشخص بودن نویسنده‌ی سند و دارای ارتباط، دسترسی به متن منبع، پوشانندگی و اهداف غنی با موضوع پژوهش انتخاب شد. در جمع‌آوری منابع در بررسی‌های اکتشافی اولیه پیرامون موضوع براساس کلیدواژه‌های پژوهش تعداد ۱۶۵ سند یافت شد که پس از بررسی عناوین آن‌ها، ۵۲ سند برای بررسی انتخاب شد. پس از بررسی چکیده و محتوای اسناد، تعداد ۲۷ سند انتخاب شد. با توجه به تأکید بر غنای پژوهش تعداد ۱۱ سند به دلیل نقصان اطلاعاتی و نامناسب بودن کیفیت مورد نظر مردود شد و در نهایت ۱۹ سند نهایی انتخاب شد؛ (همتی‌فر و آهنچیان، ۱۳۹۲؛ صفارحیدری، ۱۳۹۲؛ هدایتی و خوارزمی، ۱۳۹۵؛ ترکاشوند، ۱۳۹۵؛ مرزوقی، عقیلی و مهرورز، ۱۳۹۵؛ ده‌چشمه و خامسی‌زاده، ۱۳۹۵؛ صفارحیدری و حسین‌نژاد، ۱۳۹۳؛ مرادی و پورشافعی و فاطمی‌امین و فاطمی‌امین، ۱۳۹۴؛ آزاد، ۱۳۹۱؛ مرادی و پورشافعی، ۱۳۹۲؛ اباذری و زرگر، ۱۳۹۵؛ کیانپور و درخشان‌پور، ۱۳۹۵؛ مهرمحمدی و معافی، ۱۳۹۳؛ اسلامیان، جهانبخشی و رحمانی، ۱۳۹۴؛ قجری، مزیدی و شمشیری، ۱۳۹۹؛ بیات و غفاری، ۱۳۹۹؛ فراستخواه، ۱۳۹۶؛ نعمتی و غفاریان‌پناهی، ۱۳۹۷؛ خسروی و دیگران، ۱۳۹۸).

مرحله چهارم: استخراج اطلاعات متون

در سراسر فراترکیب، پژوهشگر به طور پیوسته مقالات منتخب و نهایی شده را به منظور دستیابی به یافته‌های درون محتوایی مجزایی که در آن‌ها مطالعه‌های اصلی و اولیه انجام می‌شوند، مرور می‌کند. در پژوهش حاضر، اطلاعات مقالات بدین صورت دسته‌بندی شده است: مرجع مربوط به هر مقاله ثبت می‌شود (نام و نام‌خانوادگی نویسنده، سال انتشار و موانع اجرایی که هر مقاله به آن‌ها اشاره کرده است).

مرحله پنجم: تجزیه و تحلیل و ترکیب یافته‌های کیفی

هدف فراترکیب ایجاد تفسیر یکپارچه و جدیدی از یافته‌ها می‌باشد. از این رو در پژوهش حاضر، ابتدا تمام عوامل استخراج شده از مطالعه‌ها به عنوان کد (مؤلفه‌ها) در نظر گرفته شد و سپس با در نظر گرفتن مفهوم هر یک از این کدها، آن‌ها در یک مفهوم بالاتر و مشابه (فرامولفه) جا داده شد؛ در نهایت فرامولفه‌ها در زیرمجموعه ابعاد مرتبط با هر کدام طبقه‌بندی شده‌اند تا به این ترتیب مفاهیم پژوهش شکل داده شود.

مرحله ششم: کنترل کیفیت

در روش فراترکیب، محقق رویه‌های زیر را برای حفظ کیفیت در مطالعه خود در نظر گرفته است؛ ۱- در سراسر تحقیق، محقق تلاش کرده است با فراهم کردن توضیحات روشن و واضح برای گزینه‌های موجود در تحقیق گام‌های اتخاذ شده را بردارد. ۲- از منابع مرتبط با اهداف غنی پژوهش استفاده کند.

مرحله هفتم: ارائه یافته‌ها

در این مرحله از روش فراترکیب، یافته‌های حاصل از مراحل قبل ارائه می‌شوند. ۱۶ مقاله انتخاب شده از سوی پژوهشگر در مدت زمان سه هفته مورد بررسی قرار گرفت و اطلاعات مورد نیاز براساس هدف اصلی این مقاله که شناسایی موانع اجرای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش می‌باشد؛ شناسایی شد. ترکیب یافته‌ها در ۹ بعد، ۱۸ فرامولفه و ۹۲ مولفه دسته‌بندی شده

است که ابتدا نمونه‌هایی از مصادیق پژوهش‌های انجام شده در جدول شماره ۱ و سپس در جدول شماره ۲ این طبقه بندی نشان داده شده است.

جدول ۱. نمونه مصادیق از پژوهش‌های اتخاذ شده در زمینه موانع اجرای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش

ردیف	چالش‌ها و موانع اجرای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش	منبع
۱	ایجاد یک جامعه آرمانی و شعاری بدون در نظر گرفتن واقعیت‌ها	ترکاشوند (۱۳۹۲)
۲	عدم توجه به مقوله رهبری، عدم توجه به تمایز بین مفهوم رهبری و مدیریت، آرمانی بودن راهکارها، عدم هماهنگی بین راهبردهای سطح کلان و عملیاتی، پیچیدگی ادبیات موجود در سند تحول، توجه به شکل دهی، حفظ سیستم و ساختارها به جای توجه بر شدت انگیزه و رشد افراد،	هدایتی و خوارزمی (۱۳۹۵)
۳	ضعف در تنظیم سند و فرایند تدوین اسناد جامع و راهبردی، ابهام در متن سند و اولویت دار نبودن نظام آموزشی تا تصدی گری و تمرکزگرایی شدید در ساختار نظام آموزشی، ضعف در تأمین منابع انسانی متخصص و توسعه یافته، افول سطح معیشت و منزلت اجتماعی معلمان، کمبود امکانات و منابع مالی، پایین بودن مشارکت‌ها مردمی و سازمان‌های مرتبط،	قجری، مزیدی و شمشیری (۱۳۹۹)
۴	کیفیت ساختار محتوایی سند و نقص در چارچوب مفهومی آن، استفاده از مفاهیم زیاد با پیچیدگی مفهومی و همچنین دسته بندی اهداف، راهبردها و خط مشی‌ها با پیچیدگی همراه است.	فاطمی‌امین و فاطمین‌امین (۱۳۹۴)
۵	عدم وضوح و شفافیت مبانی فلسفی برنامه درسی، موجود نبودن تمامی اسناد بالادستی در تدوین زیر نظام برنامه درسی در سند تحول، نبود دلالت‌های فلسفی کافی، نبود ارتباط مناسب بین فلسفه و راهبرد، رویکرد متمرکز، کم توجهی به شناسایی دقیق نیازهای جامعه و فراگیران، محدودیت در زمینه تحقیق جامع برای به دست آوردن نیازهای فراگیران در هر دوره، نبود انسجام مبانی، نبود ارتباط صحیح بین چشم‌انداز و اهداف کلان و عملیاتی، کم توجهی به معنای مضامین و مفاهیم، تقابل و تضاد بین سازگاری درونی رویکرد کلان ارزشی با عناصر برنامه درسی و کم توجهی بر تمامی جنبه های فنی برنامه درسی	مهرمحمدی و معافی (۱۳۹۳)
۶	عدم پیش‌بینی ضمانت اجرایی سند، عدم تنقیح قوانین و مقررات آموزش و پرورش متناسب با سند تحول، عدم تصویب قوانین پیش‌بینی شده در سند، کوتاهی دولت در ارائه لوایح لازم در این خصوص به مجلس، عدم ارائه طرح‌های قانونی در راستای سند تحول توسط مجلس شورای اسلامی، عدم تهیه نقشه راه برای همکاری سایر نهادها و دستگاه‌ها، تأخیر هشت‌ساله در تهیه زیرنظام‌های سند، عملیاتی نبودن زیرنظام‌ها، عدم تهیه شاخص‌های عملیاتی کمی و کیفی قابل رصد، سنجش و ارزیابی	بیات و غفاری (۱۳۹۹)
۷	نگرش مدیران و پای‌بند نبودن برخی از آن‌ها به اجرای تغییرات سند، عدم مشارکت گسترده تمامی گروه‌های ذی ربط در تدوین و اجرای سند (مردم)، خانواده‌ها، برخی معلمان و مدیران با سند آشنایی ندارند به همین دلیل به آن جذب نمی‌شوند تا مورد اجرا قرار گیرد، نبود راهکارهای عملیاتی مناسب با کار معلم در کلاس درس، حجم زیاد مفاهیم و پیچیدگی سند تحول مانع فهم و اجرای آن شده است. عدم نظارت دقیق شورای عالی آموزش و پرورش بر اجرا و عملیاتی شدن سند، عدم مشارکت معلمان در تدوین سند و همچنین عدم آموزش مناسب به آن‌ها برای اجرای مناسب سند، توجه زیاد بر ساختار به جای توجه بر فرایند آموزشی و محتوا، نبود ضمانت اجرایی برای سند، عدم شفافیت در تعیین رفتارها و ماموریت‌های سازمانی مدیران و معلمان و هر کدام از کارکنان ستادی آموزش و پرورش،	آزاد (۱۳۹۱)

	<p>توجه بر حیات طیبه که در نظام فکری و مبانی اعتقادی اسلام وجود دارد اما در سایر قومیت‌ها و اقوام و ادیان همچون مسیحیت، یهودیت و ادیان دیگر ممکن است مواردی که مورد نظر ماست وجود نداشته باشد با توجه به اینکه کشور ما از قومیت‌ها و ادیان گوناگونی تشکیل شده است. نبود فضاهای فیزیکی مناسب در مدارس با برخی آموزش‌هایی که در سند آمده است. محتوا و کتاب‌های درسی پایه ششم با بحث تغییر ساختار هماهنگ نیست، درگیری همه کارکنان با تغییر ساختاری بدون توجه و آموزش مناسب و کافی به معلمان و مدیران با فرایند آموزش و محتوا، نبود زبان و ادبیات مشترک در سند با تمامی افرادی که با آن سروکار دارند، اجرای شتاب‌زده طرح ۳-۳-۶، ادغام دانش آموزان ۱۲ ساله با دانش آموزان ۷ تا ۱۲ سال در دوره ابتدایی، عدم توجه به تحول محتوا و فرایند آموزش در کنار تغییر ساختار،</p>	
صفرحیدری (۱۳۹۲)	<p>توجه بیش از اندازه بر عنصر ایدئولوژیکی دین که مانع آزاد سازی معنوی دانش آموزان بر پایه تعالیم عمیق اسلامی شده است</p>	۸
همتی‌فر و آهنجیان (۱۳۹۲)	<p>تفاوت زبان و ناموفق بودن سند در تدوین فرازبانی (استفاده از اصطلاح‌ها و واژه‌های تخصصی و تاسیس فرازبان که به طور هم زمان از ادبیات خسرو باقری و علم الهدی گرفته شده که بیشتر بدون توجه به زمینه زبانی این دو و مفهوم‌های مرتبط با آن بوده است. نظریه فلسفی تعلیم و تربیت مطرح شده علم الهدی متأثر از حکمت متعالیه ملاصدرا بوده است و از اصطلاح‌ها و واژه‌هایی چون واجب الوجود، ممکن الوجود و تشکیک برای بیان مبانی فلسفی خود بهره گرفته است در حالی که باقری از زبانی نزدیک به ادبیات متون دینی، به ویژه قرآن کریم و روایت‌ها بهره برده است (مانند حیات طیبه). نیاز به اسناد تکمیلی برای طراحی راهبردها و راهکارهای مرتبط با زیر نظام های اصلی، تفاوت در مفهوم تربیت (به جای اصطلاح تربیت از ترکیب تعلیم و تربیت در مقدمه متن بر خلاف متن اصلی استفاده شده که بر عدم توافق بین تدوین کنندگان، ناظر علمی پژوهش و ساست‌گذاران دلالت دارد).، فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران به عنوان زیربنای نظری سند چالش برانگیز است. عدم رابطه بین مبانی فلسفی، عدم هماهنگی اصول و آموزه‌های دینی و اسلامی برگرفته از مکتب و جهان بینی ایدئولوژی اسلامی با راهبردها و راهکارها،</p>	۹
مرزوقی، عقیلی و مهرورز (۱۳۹۵)	<p>استفاده از روش‌های گوناگون تطبیقی، انتقادی، ترکیبی به نحو غیر نظام‌مند و مکمل در سند برای مبانی نظری سند، التقاط و اغتشاش روش‌شناسانه و ابهام جدی در تدوین روش‌شناختی سند، مشخص نبودن پارادایم متداول پژوهشی در تدوین مبانی نظری سند، نادیده انگاشتن مفاهیم و جهت‌گیری‌های اساسی در تدوین مبانی نظری سند</p>	۱۰
کیانپور و درخشان پور (۱۳۹۵)	<p>عدم علاقه معلمان به شغل معلمی، برخوردار نبودن معلم از شان و منزلت کافی در جامعه، نبودن مشوق‌های کافی برای جذب شغل معلمی در جامعه، عدم خودباوری و اعتماد به نفس در معلمان ابتدایی، ناکارآمد بودن روند ارزشیابی فعلی از معلم، پایین بودن وضعیت حقوق و معیشت رفاهی معلمان در جامعه، عدم احترام متقابل جامعه و مسئولین به معلم، عدم ارتباط رشته‌ی تحصیلی معلمان با آموزش ابتدایی، پایین بودن مدرک تحصیلی معلمان، عدم آموزش معلمان، به روز نبودن دانش و اطلاعات معلمان، عدم تسلط معلمان به فناوری اطلاعات، عدم آگاهی معلمان به علوم روانشناسی تربیتی و کودک، استفاده از روش‌های سنتی و حافظه محور توسط معلمان، فضای فیزیکی نامناسب کلاس با توجه به تراکم دانش‌آموزان، عدم وجود لوح‌های فشرده روش تدریس و کتب راهنمای معلم، نداشتن کامپیوتر و تجهیزات هوشمند، عدم دسترسی به اینترنت و نداشتن سایت، میز و نیمکت نامناسب، عدم وجود آزمایشگاه مجهز به کیت علوم و ریاضی، میکروسکوپ، ملاژ و...، عدم امکانات ورزشی (استخر، زمین چمن، سالن ورزشی)، عدم زیباسازی و دلپذیر نبودن فضای آموزشی، عدم مشارکت مالی اولیا دانش‌آموزان به مدرسه، بالا</p>	۱۱

	بودن هزینه‌های انرژی و تلفن، عدم واریز به موقع سرانه دانش آموزی، ناکافی بودن سرانه دانش آموزی	
اسلامیان، جهانبخشی و رحمانی (۱۳۹۴)	مدیریت منابع انسانی، سازماندهی و برنامه‌ریزی مطلوب در زمینه تربیت بدنی با در نظر گرفتن رشته‌های ورزشی مهم، نوسازی مدارس فرسوده، نوسازی سیستم‌های سرمایشی و گرمایشی مدارس، مسأله تامین اعتبارات جاری و اعتبارات عمرانی وزارت آموزش و پرورش، مسائل مرتبط با گزینش نیروهای جدید، سازماندهی مشارکت مردمی آموزش و پرورش، کارا نبودن آموزش‌های ضمن خدمت معلمان	۱۲
ده‌چشمه و خامسی‌زاده (۱۳۹۵)	نبود ارتباط مناسب بین فلسفه و راهبردها، نبود انسجام مبانی، نبود ارتباط صحیح بین چشم‌انداز و اهداف کلان و عملیاتی، رویکرد متمرکز، روش ایجاد تحول بنیادین، ایراد حقوقی در تصویب سند	۱۳
مرادی و پورشافعی (۱۳۹۲)	توجه به برنامه‌محوری به جای کتاب محوری، اهداف آرمانی، کلمات مبهم و کلی، عدم توجه منطقی برای وجود برخی راهکارها و راهبردها، سیطره نگاه مدیریتی و اقتصادی و فراغت از نگاه تربیتی، روش ایجاد تحول بنیادین، رویکرد متمرکز، عدم ایجاد زیرساخت‌های فیزیکی و تامین نیروی انسانی مناسب، عدم اولویت‌بندی هر کدام از حوزه‌ها اعم از هدف‌های کلان، راهبردهای کلان، هدف‌های عملیاتی و راهکارها، تقدم و تاخر ذاتی یا زمانی برای پرداختن به مفاد اجرایی سند معین نشده است.	۱۴
اباذری و زرگر (۱۳۹۵)	استفاده از عبارات مبهم در سند، عدم تبیین مفاهیم در سند، مشخص نبودن مرجع وظایف مشخص شده در سند، عدم تعیین مراجع ذی صلاح به طور دقیق، اجرا توسط مجریان خارج از روند تدوین سیاستگذاری که آگاهی چندانی به سند ندارند، توجه به باید‌ها تا هست‌ها در ضرورت تحول نظام فرهنگی، چالش‌های موجود در نظام معلمی، پایین بودن شأن و مقام معلمی در اجتماع، پایین بودن سطح دانش و مهارت حرفه‌ای آنان، پایین بودن حقوق و مزایای معلمی، چالش‌های موجود در نظام یاددهی، کاربردی نبودن کتاب‌های درسی، جایگاه اندک کارهای علمی آزمایشگاهی و تحقیقاتی در موضوعات درسی، نقد و تحلیلی نبودن کتب درسی، روش‌های تدریس قدیمی همچون سخنرانی و روش حافظه‌ای، مشارکت کم دانش‌آموزان در تدریس، تغییر مدیران و اعمال سلیقه در نظام آموزشی، عدم هماهنگی با تکنولوژی روز دنیا، بی توجهی به نقش معلم، مدیریت متمرکز در آموزش و پرورش، کندی در انجام کارها، بی توجهی یا کم توجهی به نیازهای و فرهنگ منطقه‌ای، تلاش و تثبیت وضعیت موجود، توجه به کمیت‌ها در آموزش و پرورش، کم‌رنج بودن مشارکت مردم در مباحث آموزش و پرورش، بررسی صلاحیت مدیران و کارشناسان آموزش و پرورش	۱۵
صفار حیدری و حسین نژاد (۱۳۹۳)	نگاه محدود ایدئولوژیک به عدالت، غفلت از رویکرد معنوی و تکثر گرا به انسان و جامعه در تدوین سند، توجه به رویکرد آرمان‌گرا، دور افتادن از واقعیت‌ها	۱۶
فراستخواه (۱۳۹۶)	حاکم بودن ایدئولوژی دولتی بر سند، روایت دولتی از مبانی فرهنگی دینی، آشفتگی متنی، بوروکراتیک بودن، عدم توجه به استقلال حرفه‌ای معلم	
نعمتی و غفاریان‌پناهی (۱۳۹۷)	ضعف در تحلیل محیطی و تبیین وضع موجود و ترسیم وضع مطلوب، عدم توجه کامل تفاوت‌های فرهنگی، ضعف در نگاه عدم تصدی‌گری و تمرکززدایی در نظام تعلیم و تربیت و تأثیر دو سویه آن بر نظام تعلیم و تربیت کشور، مشارکت عموم، تأثیر تحولات سیاسی و دولتی بر سند تحول بنیادین، تأثیر عوامل اجتماعی و فرهنگی بر مسیر تحول بنیادین، تأثیر تحولات اقتصادی بر تحول آموزش و پرورش، عدم اتخاذ جهت‌گیری و سیاست‌های راهبردی گویا	
خسروی، خسروی، نادعلی نژاد، علی مردی، علی اکبری (۱۳۹۸)	عدم انگیزه معلمان، نبود راهکارهای عملیاتی مناسب، نبود نقش معلمان در سند، آموزش مناسب در زمینه سند به معلمان، شروع شدن تحول بنیادین از نیمه راه،	۱۷

	<p>نبود ضمانت اجرایی آن، مشخص نشدن مأموریت مدیران و معلمان در این سند، خالی بودن جای نقد در آموزش و پرورش کشور، برخورد عجولانه، پایین بودن شان و مقام معلمی در اجتماع، پایین بودن سطح دانش و مهارت حرفه ای آنان و پایین بودن حقوق و مزایای معلمی، بی توجهی به فلسفه تعلیم و تربیت در نظام آموزشی است، تغییرات هر ساله در کتابهای درسی، شیوه ها و روشهای تدریس سنتی، تغییر مدیران و اعمال سلیقه در نظام آموزشی، عدم هماهنگی با تکنولوژی روز دنیا، کم رنگ بودن مشارکت مردم در مباحث آموزش و پرورش، کمبود منابع مالی مدارس، عدم وجود تجهیزات آموزشی، عدم تخصص معلمان و مدیران، نگرش مدیران و پایبند نبودن برخی از آنها به اجرای تغییرات است.</p>	
--	---	--

در جدول فوق مصادیق و عواملی که هر کدام از پژوهش های منتخب برای موانع اجرایی سند به آن اشاره کرده بودند، مشخص شد و به صورت یک پایگاه اطلاعاتی درآمد که پژوهشگران با نگاه اجمالی به اطلاعات به مقایسه مستمر داده ها پرداختند؛ در تحلیل های انجام گرفته، هر پژوهش از بعد خاص و جدا، موانع سند را مورد بررسی قرار داده بود به گونه ای که مطالعات مختلف هر کدام از زیر نظام های اصلی شش گانه و یا از ابعاد دیگر همچون مبانی نظری، روش شناختی، ساختاری، قانون گذاری موانع سند را مورد بررسی قرار دادند؛ که پژوهشگران در این مقاله سعی کردند تمامی موارد را در کنار هم و به صورت جامع در قالب یک الگوی منظم در آورند. سپس به ساخت مفاهیم اولیه اقدام که با استفاده از کد گذاری باز تمامی عوامل را خط به خط مشخص کردند و بعد از آن شروع به دسته بندی، تفکیک تمایزات و مشابهات و در نهایت با شکل گیری مولفه و فرامولفه، ابعاد موانع اجرایی سند را استخراج کردند (تدوین، مجریان، مدیریت و رهبری، برنامه درسی و آموزشی، ارتقای نیروی انسانی، فضا و تجهیزات، منابع مالی، پژوهش - ارزشیابی و ساختار) که هر کدام دارای فرامولفه و مولفه هایی هستند که در جدول (۲) آمده است.

جدول ۲. کدهای استخراجی موانع اجرای سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش

مولفه	فرا مولفه	ابعاد	ردیف
۱- نبود انسجام مبانی فلسفی ۲- توجه زیاد به عنصر ایدئولوژیکی دین ۳- عدم هماهنگی اصول و مبانی فلسفی ۴- عدم هماهنگی بین اصول و آموزه ها با راهبردها ۵- نبود ارتباط مناسب بین فلسفه و راهبرد ۶- نبود دلالت های فلسفی کافی ۷- غفلت از رویکرد تکثرگرا به انسان	الف-فلسفی	موانع مربوط به تدوین سند تحول بنیادین	۱
۱- به کارگیری روش های غیر نظامند ۲- دارا بودن ابهام روش شناختی ۳- نبود پارادایم مشخص ۴- التقاط روش شناسانه	ب- روش شناسی		
۱- نبود زبان و ادبیات مشترک ۲- پیچیدگی ادبیات موجود در سند ۳- استفاده از عبارات مبهم ۴- ناموفق بودن در تدوین فرازبانی	ج- مفهومی		

<p>۵-عدم اشتراك در مفهوم تربیت ۶-آرامانی بودن راه کارها ۷-عدم توجه به هست‌ها ۸-عدم هماهنگی و ارتباط بین اهداف و راهبردها ۹-موجود نبودن تمامی اسناد در تکمیل سند ۱۰-کم توجهی به اصول سایر ادیان همچون مسیحیت، یهودیت و... ۱۱-جهت گیری اساسی در تدوین مبانی نظری ۱۲-عدم تبیین مفاهیم در سند</p>			
<p>۱-عدم آشنایی کافی معلمان و مدیران به سند ۲-تغییر مدیران و اعمال سلیقه در نظام آموزش ۳-پای بند نبودن برخی مدیران در اجرای تغییرات سند ۴-نگرش متفاوت مدیران ۵-نبود راهکار عملیاتی مناسب با کار معلم در کلاس درس</p>	<p>الف-عوامل صفتی</p>		
<p>۱-اجرا توسط مجریان خارج از روند تدوین سیاستگذاری ۲-نبود ضمانت اجرایی برای سند ۳-تقدم و تأخیر زمانی مفاد اجرایی سند ۴-عدم مشارکت تمامی گروه‌های ذی‌ربط در اجرای سند ۵-مشخص نبودن مرجع وظایف مشخص شده ۶-عدم نظارت دقیق شورای عالی آموزش و پرورش</p>	<p>ب-عوامل ستادی و نظارتی</p>	<p>موانع مربوط به مجریان سند</p>	<p>۲</p>
<p>۱-توجه کم به انگیزه و رشد افراد ۲-کم توجهی به نقش معلم ۳-پایین بودن مقام و شأن معلمی</p>	<p>الف-انگیزی</p>		
<p>۱-توجه کم به مقوله رهبری ۲-عدم توجه به تمایز مفهوم رهبری و مدیریت ۳-عدم سازماندهی مشارکت‌های مردمی</p>	<p>ب-مدیریتی</p>	<p>موانع مربوط به مدیریت و رهبری</p>	<p>۳</p>
<p>۱-عدم توجه به تحول محتوا</p>	<p>الف-محتوایی</p>		<p>۴</p>

<p>۲-تحلیلی نبودن کتب درسی ۳-کم توجهی به شناسایی دقیق نیازها ۴-عدم شفافیت مبانی فلسفی برنامه درسی ۵-محدودیت تحقیق در برآورد نیازهای هر دوره ۶-ناسازواری درونی رویکرد کلان ارزشی با عناصر برنامه درسی ۷-عدم برنامه ریزی و سازماندهی مطلوب با در نظر گرفتن رشته های مختلف تحصیلی</p>		<p>موانع مربوط به برنامه درسی و آموزشی</p>	
<p>۱-عدم توجه به فرایند آموزشی ۲-کاربردی نبودن کتب درسی ۳-به کارگیری روش تدریس سنتی ۴-مشارکت کم دانش آموز در فرایند تدریس</p>	<p>ب-فنی و تدریس</p>		
<p>۱-عدم ارتباط رشته تحصیلی معلم با آموزش ابتدایی ۲-مشکلات گزینش نیروهای جدید ۳-نبودن مشوق های کافی برای جذب شغل معلمی ۴-پایین بودن سطح دانش و مهارت حرفه ای معلمان ۵-کم توجهی به شایسته سالاری ۶-عدم تأمین نیروی انسانی مناسب</p>	<p>الف-استخدام</p>	<p>موانع مربوط به ارتقای نیروی انسانی</p>	<p>۵</p>
<p>۱-عدم توجه به آموزش مناسب به معلمان و مدیران ۲-کارا نبودن آموزش های ضمن خدمت</p>	<p>ب-آموزش</p>		
<p>۱-عدم هماهنگی با تکنولوژی روز دنیا ۲-توجه کم معلم به فناوری اطلاعات ۳-عدم وجود لوح های فشرده و کتب راهنمای معلم ۴-نبود کامپیوتر و تجهیزات هوشمند ۵-عدم دسترسی به اینترنت ۶-نداشتن سایت ۷-میز و نیمکت نامناسب ۸-عدم وجود آزمایشگاه مجهز</p>	<p>الف-فناوری و تکنولوژی</p>	<p>موانع مربوط به فضا و تجهیزات</p>	<p>۶</p>

<p>۱-عدم امکانات ورزشی (استخر، زمین چمن و سالن ورزشی) ۲-دلپذیر نبودن فضای آموزشی ۳-عدم ایجاد زیرساخت‌های مناسب فیزیکی ۴-نبود فضای فیزیکی مناسب با برخی آموزش‌ها ۵-عدم نوسازی ساختمان و سیستم‌های سرمایشی و گرمایشی مدارس ۶-عدم ارتباط تراکم بالای دانش‌آموزان در کلاس با فضای کلاس درس</p>	<p>ب-فضای فیزیکی</p>		
<p>۱-پایین بودن حقوق و مزایای معلمي ۲-عدم مشارکت مالی معلمان، مدیران و اولیاء در نیازهای مدرسه ۳-بالا بودن هزینه‌های مصرفی ۴-عدم واریز به موقع سرانه دانش‌آموزی ۵-ناکافی بودن سرانه دانش‌آموزی ۶-مشکلات تأمین اعتبارات جاری و عمرانی وزارت آموزش و پرورش</p>	<p>الف-بودجه و اعتبارات</p>	<p>موانع مربوط به منابع مالی</p>	<p>۷</p>
<p>۱-کم توجهی به موضوعات علمی-پژوهشی در کتب درسی ۲-کم توجهی به جایگاه آزمایش و تحقیق در موضوعات درسی</p>	<p>الف-درس پژوهی</p>	<p>موانع مربوط به پژوهش و ارزشیابی</p>	<p>۸</p>
<p>۱-ناکارآمد بودن روند ارزشیابی معلم</p>	<p>ب-ارزشیابی معلم</p>		
<p>۱-توجه زیاد به حفظ سیستم و ساختار ۲-اجرای شتاب‌زده طرح ۳-۳-۶ ۳-درگیری تمامی کارکنان با تغییر ساختار و غفلت از فرایند آموزش ۴-مدیریت متمرکز ۵-ادغام دانش‌آموزان ۱۲ساله با ۷ساله ۶-توجه به برنامه‌محوری تا کتاب-محوری</p>	<p>الف-ساختار سازمانی</p>	<p>موانع مربوط به ساختار</p>	<p>۹</p>
<p>۱-عدم تنقیح قوانین و مقررات آموزش و پرورش ۲-عدم تصویب قوانین پیش‌بینی شده در سند ۳-کوتاهی دولت در ارائه لوایح لازم در این خصوص به مجلس</p>	<p>قانون‌گذاری</p>		

۴- عدم ارائه طرح‌های قانونی در راستای سند تحول توسط مجلس شورای اسلامی			
۵- نادیده گرفتن تأثیر تحولات اجتماعی، اقتصادی بر نظام آموزشی			

بحث و نتیجه گیری

از مزایای تحقیق حاضر ترکیب نتایج تحقیقات قبلی با روش فراترکیب و مشخص کردن فرامولفه‌ها و مولفه‌های مربوط به هر کدام از ابعاد موانع سند تحول بنیادین آموزش و پرورش است. نتایج تحقیق حاضر نشان داد که موانع مربوط به تدوین سند تحول بنیادین با ۳ فرامولفه و ۲۳ مولفه، مجریان سند با ۲ فرامولفه و ۱۱ مولفه، مدیریت و رهبری با ۲ فرامولفه و ۶ مولفه، برنامه درسی و آموزشی با ۲ فرامولفه و ۱۱ مولفه، ارتقای نیروی انسانی با ۲ فرامولفه و ۸ مولفه، فضا و تجهیزات با ۲ فرامولفه و ۱۴ مولفه، منابع مالی با ۱ فرامولفه و ۶ مولفه، پژوهش و ارزشیابی با ۲ فرامولفه و ۳ مولفه و ساختار با ۲ فرامولفه و ۱۰ مولفه از مهمترین موانع اجرای سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش ایران محسوب می‌شوند. در این قسمت ابعاد و زیرمجموعه‌ها مورد بررسی قرار می‌گیرند.

۱- موانع تدوین سند تحول بنیادین؛ به طور کلی منظور از تحول بنیادین در آموزش و پرورش یعنی فراهم آوردن زمینه تحول عمیق، ریشه‌ای، همه جانبه، نظام مند، سیستمی، آینده نگر و مبتنی بر آموزه های وحیانی و معارف اسلامی و متناسب با فرهنگ اسلامی- ایرانی است (نویسندگان، ۱۳۹۱) با این وجود به نظر می‌رسد که این سند همانند دیگر همتایان خود در مرحله اجرا موفق عمل نکرده و ضعف‌هایی از خود نشان داده است. یکی از این ضعف‌ها در مرحله تدوین و نخستین مرحله‌ای است که یک سند به تنظیم و نگارش می‌رسد. برای تدوین یک سند به عناصر خاصی توجه می‌شود؛ از جمله مبانی فلسفی، روش شناختی و مفهومی که با توجه به نتایج پژوهش مشخص شد در هر کدام از عناصر اشکالاتی وارد بوده است؛ مرزوقی، عقیلی و مهرورز (۱۳۹۵) بیان کرده‌اند؛ در تدوین سند ضمن اینکه بر فلسفه‌ی تعلیم و تربیت اسلامی تاکید می‌شود باید یک برنامه‌ریزی متناسب با نیازهای کشور نیز صورت گیرد، یعنی اینگونه نباشد که بیشتر از جنبه‌ی کاربردی، جنبه‌ی نظری و فلسفی داشته باشد؛ بلکه فلسفه را باید به زندگی گره زد و فلسفه‌ی تعلیم و تربیت باید نیاز زندگی نسل امروز را به نیاز فردای عصر ما تأمین کند. همتی فر و آهنچیان (۱۳۹۲) بیان کردند؛ بین رابطه‌ی مبانی فلسفی، آموزه‌های دینی و اسلامی برگرفته از مکاتب و جهان بینی و ایدئولوژی اسلامی با راهبردها و راهکارها در زیر نظام‌ها برای اجرایی شدن خلأ جدی وجود دارد. همینطور واژه‌های تخصصی و خاص نظریه‌های مبدأ در کنار هم و بهره گیری از عین عبارت‌های نظریه‌های مبدأ در برخی موارد، بدون در نظر گرفتن تغییرات فزاینده مورد نظر چالش‌زا هستند و سند را با چالش جدی مواجه کرده است و این امر عدم توافق مبانی روش‌شناسی و فرافلسفی نظریه‌های مبدأ و درجانی از ناسازواری را نشان می‌دهد. به طور کلی معتقدند که سازواری بخش فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران به عنوان زیربنای نظری سند تحول محل مناقشه است. فراستخواه (۱۳۹۶) بیان کرده است؛ دولت‌ها خواسته یا ناخواسته اصول و اقدامات خود را در سند تحول وارد کرده‌اند و به نوعی با ایدئولوژی دولتی حاکم بر سند تحول، مواجه هستیم که در بخش‌های مختلف نظری و مفهومی آن به چشم می‌خورد. ترکاشوند (۱۳۹۲) بیان کرده است؛ در تدوین سند به لحاظ نظری و مفهومی بیش از اندازه یک جامعه آرمانی با ویژگی‌های نظام معیار اسلامی و حیات طیبه به کار رفته است که این واژه‌ها از قرآن و متون فلسفی اسلام و شیعه گرفته شده است و این کلیدواژه‌ها (قرب الهی، حیات طیبه، کرامت ذاتی و غیره) گویای رمز تصویب و تایید سند تحول و مسئولان آموزش و پرورش است و نه احتمالاً راهگشای نظام آموزش و پرورش ایران که باید پیوسته مورد بازبینی و اصلاحات قرار گیرد. در مبانی نظری انسان شناختی، نگاه به انسان فقط معطوف به نگرش اسلامی شده است، در حالی که امروزه هویت انسانی معاصر به سمت جهانی شدن حرکت می‌کند و نیازمند نظر جامع‌تری در مورد انسان هستیم. صفار حیدری (۱۳۹۲) اذعان داشته است در سند تحول بر عنصر ایدئولوژی دین بسیار زیاد پا فشاری شده است که در نتیجه بیش از هر چیز نه به دنبال آزادسازی معنوی دانش آموزان بر پایه تعالیم عمیق اسلامی، بلکه همچون هر ایدئولوژی دیگری در پی آوردن نیاز به تسلط، از

طریق ساختن هویت است. نعمتی و غفاریان پناهی (۱۳۹۷) بیان کردند؛ سالیان متمادی نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران از خلأ ناشی در حوزه مبانی نظری تعلیم و تربیت، نبود راهکارهای کلان و طرح و برنامه‌های بلند مدت رنج برده است. صفارحیدری و حسین‌نژاد (۱۳۹۳) بیان نمودند؛ غلبه نگرش آرمان‌گرا از نوع افلاطونی، برجستگی بیش اندازه دغدغه‌های ایدئولوژیک و در نتیجه سنگینی فزاینده آن در مدارس، مبتنی کردن مبانی آن بر یک نوع نگرش فلسفی از دلایل ناکارآمدی در اجرا و تدوین سند تحول است. فاطمی‌امین و فاطمی‌امین (۱۳۹۴) در تحلیل ساختار سند تحول بنیادین آموزش و پرورش با هدف آسیب شناسی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، به این نتیجه رسیدند که یکی از علت‌های اجرایی نشدن سند تحول کیفیت ساختار محتوایی سند یا به عبارتی نقص در چارچوب مفهومی و ساختار روش‌شناسی آن است. صادقی‌ده‌چشمه و خامسی (۱۳۹۵) بیان کردند؛ ابهام در مفاهیم به کار رفته در سند تحول، منجر به تفسیر پذیری سند و در نتیجه سردرگمی مجریان و اعمال نظرهای شخصی از سوی ایشان خواهد شد. همچنین هر یک از حوزه‌های تصمیم‌گیری وزارت آموزش و پرورش تلقی خود را از این مفاهیم خواهد داشت و این تولید ناسازواری درونی در دستگاه تربیت را تشدید می‌کند. شرط به حداقل رساندن تفسیرپذیری سند، تبیین مفاهیمی است که قابلیت پذیرش معانی متنوعی دارند. با این وجود در بسیاری از بخش‌های سند، از عبارات مبهم استفاده شده است.

هدایتی و خوارزمی (۱۳۹۵)؛ پیچیدگی ادبیات موجود در سند تحول را از موانع تدوین آن دانسته‌اند. فجری، مزیدی و شمشیری (۱۳۹۹) بیان کردند در تدوین سند مفاهیم و عبارت‌های به کار رفته دارای ابهام و بسیار کلی است. در نهایت در بخش تدوین سند، موانعی که براساس پژوهش‌های مختلف در این تحقیق نشان داده شد می‌توان به مولفه‌های؛ نبود انسجام مبانی فلسفی، توجه زیاد به عنصر ایدئولوژیک دین، عدم هماهنگی اصول و مبانی فلسفی، عدم هماهنگی بین اصول و آموزه‌ها با راهبردها، نبود ارتباط مناسب بین فلسفه و راهبرد، نبود دلالت‌های فلسفی کافی، غفلت از رویکرد تکثرگرا به انسان در فرموله فلسفی و مولفه‌های به کارگیری روش‌های غیرنظاممند، دارا بودن ابهام روش‌شناختی، نبود پارادایم مشخص، التقاط روش‌شناسانه در فرموله روش‌شناسی و مولفه‌های نبود زبان و ادبیات مشترک، پیچیدگی ادبیات موجود در سند، استفاده از عبارات مبهم، ناموفق بودن در تدوین فرازبانی، عدم اشتراک در مفهوم تربیت، آرمانی بودن راه کارها، عدم توجه به هست‌ها، عدم هماهنگی و ارتباط بین اهداف و راهبردها، موجود نبودن تمامی اسناد در تکمیل سند، کم توجهی به اصول سایر ادیان همچون مسیحیت، یهودیت، جهت‌گیری اساسی در تدوین مبانی نظری، عدم تبیین مفاهیم در سند در فرموله مفهومی اشاره کرد.

۲- موانع مربوط به مجریان سند؛ مجریان اصلی سند تحول مدارس هستند، سپس مدیران مدارس و در رأس هرم، معلمان در کلاس درس هستند که عهده دار اجرایی شدن سند از نظریه به عمل هستند. اما آنچه که در اینجا مطرح می‌شود غفلت از مشارکت دادن معلم در تدوین سند است و زمانی که خود عنصر اجرایی اصلی در تدوین سند مشارکت داده نشده، چگونه می‌تواند، اشراف به عملی کردن آن را داشته باشد! در این قسمت دو عنصر مهم عوامل صفتی و عوامل ستادی و نظارتی برای اجرایی شدن سند نقش دارند که با توجه به اشکالات وارد شده نتوانستند در این مرحله موفق عمل کنند؛ اباضری و زرگر (۱۳۹۵) بیان کردند؛ یکی از معضلاتی که امروزه دامنگیر آموزش و پرورش بوده این است که اغلب برنامه‌ها و تصمیمات اتخاذ شده با تغییر مدیران دستخوش تغییر و تحول می‌شود و بعضاً نگاه‌های سلیقه‌ای و صدور بخشنامه‌ها و آیین‌نامه‌های متعدد و گرفتاری در وادی سلاقی شخصی و تن دادن به آزمون و خطا ضربات جبران‌ناپذیری بر پیکره نظام آموزشی وارد کرده است و کم‌رنگ بودن مشارکت گروه‌های ذی ربط همچون انجمن اولیا و مربیان، والدین و معلمان در مباحث آموزش و پرورش از دیگر اشکالات وارد به سند تحول است.

در نهایت در بخش مجریان، موانعی که براساس پژوهش‌های مختلف در این تحقیق نشان داده شد می‌توان به مولفه‌های؛ عدم آشنایی کافی معلمان و مدیران به سند، تغییر مدیران و اعمال سلیقه در نظام آموزش، پای بند نبودن برخی مدیران در اجرای تغییرات سند، نگرش متفاوت مدیران، نبود راهکار عملیاتی مناسب با کار معلم در کلاس درس در فرموله عوامل صفتی و مولفه‌های، اجرا توسط مجریان خارج از روند تدوین سیاستگذاری، نبود ضمانت اجرایی برای سند، تقدم و تأخیر زمانی مفاد

اجرائی سند، عدم مشارکت تمامی گروه‌های ذی‌ربط در اجرای سند، مشخص نبودن مرجع وظایف مشخص شده، عدم نظارت دقیق شورای عالی آموزش و پرورش در فرموله عوامل ستادی و نظارتی اشاره کرد.

۳- موانع مربوط به مدیریت و رهبری؛ بی‌شک، تدارک سازوکارهای تحولی در سازمان بزرگ و گسترده آموزش و پرورش نیازمند مدیریت کارآمد و اثربخش است تا بتواند با استفاده حداکثری از امکانات و منابع موجود و برقراری تعامل فعال و اثربخش با ارکان سهیم و موثر در فرایند تحول، زمینه تحقق اهداف تحول را فراهم آورد. در نتایج این پژوهش دو فرموله انگیزشی و مدیریتی مشخص شد. در قسمت انگیزشی توجه به وضعیت معلمان، می‌تواند در تحول و اجرایی شدن بهتر سند موثر باشد. اباذری و زرگر (۱۳۹۵) بیان کردند؛ بی‌توجهی به نقش معلمی در تحول آموزش و پرورش یکی از دلایل عقیم ماندن تحول نظام آموزشی است. مادامی که چالش اساسی مانند پایین بودن شأن و مقام معلم در جامعه و پایین بودن سطح حقوق و مزایای معلمی وجود داشته باشد نمی‌توان تحول بنیادی را در آموزش و پرورش ایجاد کرد؛ زیرا تحول را باید از معلمان شروع کرد و بی‌توجهی به این امر باعث شده که بحث چند شغله بودن معلمان مطرح گردد.

خسروی، خسروی، نادعلی نژاد، علی مردی، علی اکبری (۱۳۹۸) بیان کردند؛ انگیزه دادن به معلم و حمایت‌های روانی و مالی می‌تواند توان و شوق معلم را برای حضور کامل در کلاس درس بالا ببرد و قطعاً به کیفیت بخشی و اجرایی شدن بیشتر اهداف سند کمک کند لذا در این خصوص بسیار دیده شده که متأسفانه مقام معلمی در جامعه به حاشیه رانده شده و معلمان از نظر مالی در مضیقه هستند که می‌تواند چالش بسیار جدی برای مسئولان سند تحول باشد.

هدایتی و خوارزمی (۱۳۹۵) موانع اجرای سند تحول در زیر نظام رهبری و مدیریت را در عدم توجه به مقوله رهبری و متغیرهای آن یعنی (فرهنگ، رسالت و استراتژی)، عدم توجه به تمایز بین مفهوم رهبری و مدیریت، آرمانی بودن راهکارها، عدم هماهنگی بین راهبردهای سطح کلان و عملیاتی، توجه به شکل دهی، حفظ سیستم به جای توجه بر شدت انگیزه و رشد افراد دانسته‌اند. این نکته همواره برای مدیران مزید امتنان است؛ زمانی که افراد مورد احترام مسئولان‌شان قرار گیرند، تعهد بیشتری از خود نشان می‌دهند. این قاعده در مورد معلمان و به همان میزان در مورد دانش‌آموزان و علاوه بر این در مورد بسیاری از کارکنان ستادی که در مدارس و آموزشگاه کار می‌کنند، صادق است.

در نهایت در بخش مدیریت و رهبری، موانعی که براساس پژوهش‌های مختلف در این تحقیق نشان داده شد می‌توان به مولفه‌های؛ توجه کم به انگیزه و رشد افراد، کم توجهی به نقش معلم، پایین بودن مقام و شأن معلمی در فرموله انگیزشی و مولفه‌های، توجه کم به مقوله رهبری، عدم توجه به تمایز مفهوم رهبری و مدیریت، عدم سازماندهی مشارکت‌های مردمی در فرموله مدیریتی اشاره کرد.

۴- موانع مربوط به برنامه درسی و آموزشی؛ یکی از ابعاد اساسی نظام آموزشی موضوع برنامه‌ی درسی است. رشته‌ی برنامه‌ی درسی یا به اصطلاح رایج برنامه‌ریزی درسی، به عنوان یک قلمرو معرفتی یا یکی از حوزه‌های تخصصی قلمرو تعلیم و تربیت است. باید دانست تئوری برنامه درسی بخش مهمی از مطالعات برنامه درسی است که به تصمیم‌های روزمره و تحولات مختلف ارتباط دارد اما متأسفانه در سند تحول، تأثیر و تأثرات مد نظر قرار نگرفته و اشکالاتی از این حیث بر آن وارد است. مهرمحمدی و معافی (۱۳۹۳) موانع اجرایی نشدن سند تحول در زمینه برنامه درسی را ذکر کردند از جمله؛ عدم وضوح و شفافیت مبانی فلسفی برنامه درسی، موجود نبودن تمامی اسناد بالادستی در تدوین زیر نظام برنامه درسی در سند تحول، نبود دلالت‌های فلسفی کافی، کم توجهی به شناسایی دقیق نیازهای جامعه و فراگیران، محدودیت در زمینه تحقیق جامع برای به دست آوردن نیازهای فراگیران در هر دوره، کم توجهی به معنای مضامین و مفاهیم مانند تربیت یافتگی، تقابل و تضاد بین سازگاری درونی رویکرد کلان ارزشی با عناصر برنامه درسی (به عنوان مثال در رویکرد فطرت‌گرایی توحیدی یک نوع نگاه خاص به انسان، بینش الهی و توحیدی که در خلال آن است، مطرح می‌شود، در مقابل رویکرد ساختن‌گرا که جوهره اصلی آن شک و تردید است قرار دارد یا در رویکرد هدف‌های رفتاری که در آن طرح‌واره خاصی از انسان وجود دارد، مطرح می‌شود؛ که این موارد در تضاد و عدم سازگاری با رویکرد فطرت‌گرایی توحیدی است) و در نهایت کم توجهی بر تمامی جنبه‌های فنی برنامه درسی را ذکر کردند.

اباذری و زرگر (۱۳۹۵) بیان کردند؛ اصولاً نظام آموزشی غیرهدفمند که همواره شیوه‌های سنتی را سر لوحه کار خود قرار دهد، معلم نقش محوری را در کلاس درس ایفا می‌کند و بیشتر مبتنی بر سخنرانی و استفاده از مهارت‌های کلامی است و این

عامل سبب می‌شود دانش‌آموزان در فرایند تدریس و یادگیری و ایفای یک نقش فعال فرصت مشارکت کمتری را پیدا کنند. دانش‌آموزان در این سیستم صرفاً مطالب را حفظ می‌کنند و امتحان می‌دهند و مجالی برای بروز استعدادها و خلاق نمی‌یابند و به تدریج تحرک و پویایی خود را از دست می‌دهند و کتاب‌های درسی با وجود تغییرات هر ساله اما باز هم مفاهیم گویایی برای دانش‌آموز ندارد و آنها را نقاد و تحلیل‌گر بار نمی‌آورد، کاربردی نیستند و اصولاً کارهای علمی آزمایشگاهی و تحقیقاتی جایگاه بسیار اندک در موضوعات درسی دارد.

در نهایت در بخش برنامه‌درسی و آموزشی، موانعی که براساس پژوهش‌های مختلف در این تحقیق نشان داده شد می‌توان به مولفه‌های؛ عدم توجه به تحول محتوا، تحلیلی نبودن کتب درسی، کم توجهی به شناسایی دقیق نیازها، عدم شفافیت مبانی فلسفی برنامه درسی، محدودیت تحقیق در برآورد نیازهای هر دوره، ناسازواری درونی رویکرد کلان ارزشی با عناصر برنامه درسی، عدم برنامه‌ریزی و سازماندهی مطلوب با در نظر گرفتن رشته‌های مختلف تحصیلی در فرموله محتوایی و مولفه‌های، عدم توجه به فرایند آموزشی، کاربردی نبودن کتب درسی، به کارگیری روش تدریس سنتی، مشارکت کم دانش‌آموز در فرایند تدریس در فرموله فنی و تدریس اشاره کرد.

۵- موانع مربوط به ارتقای نیروی انسانی؛ در هر سازمان نیروی انسانی یکی از مهمترین منابعی است که در اختیار می‌باشد. چگونگی استفاده بهینه و مطلوب از منابع نیروی انسانی از شرایط مهم کارایی و بازده سازمان می‌باشد.

اباذری و زرگر (۱۳۹۵) بیان کردند؛ کم توجهی به شایسته‌سالاری از عوامل اصلی در عدم تحقق اهداف سند تحول است چرا که در حال حاضر افرادی که در حوزه تخصصی خود نمی‌توانند کار کنند از طریق مجاری سیاسی و یا زدوبندهای اداری، مدیریت آموزش و پرورش را بر عهده می‌گیرند و یا حتی مدیران مدارس، رشته‌ی مرتبط با مدیریت آموزش را دارا نیستند و در ایفای وظایف خود و اجرایی شدن اهداف سند به خوبی نمی‌توانند، عمل کنند، در بعضی موارد تصمیماتی از سوی این افراد اتخاذ می‌شود که به صلاح آموزش و پرورش و نظام آموزشی نیست. از یک طرف عدم توفیق در مشارکت پذیری و تعامل با بیش از یک میلیون نیروی کارشناس و تحصیل کرده و عدم توانایی در استفاده بهینه از آنان و نبود کارشناس متخصص تعلیم و تربیت به معنای واقعی از چالش‌های فرا روی آموزش و پرورش در این زمینه است. همینطور پایین بودن مشوق‌های جذب و سطح دانش و مهارت حرفه‌ای معلمي موجب عدم تحول در آموزش و پرورش می‌شود.

در نهایت در بخش ارتقای نیروی انسانی، موانعی که براساس پژوهش‌های مختلف در این تحقیق نشان داده شد می‌توان به مولفه‌های؛ عدم ارتباط رشته تحصیلی معلم با آموزش ابتدایی، مشکلات گزینش نیروهای جدید، نبودن مشوق‌های کافی برای جذب شغل معلمي، پایین بودن سطح دانش و مهارت حرفه‌ای معلمان، کم توجهی به شایسته‌سالاری، عدم تأمین نیروی انسانی مناسب در فرموله استخدام و مولفه‌های، عدم توجه به آموزش مناسب به معلمان و مدیران، کارا نبودن آموزش‌های ضمن خدمت در فرموله آموزش اشاره کرد.

۶- موانع مربوط به فضا و تجهیزات؛ مدرسه فضای اجتماعی خاصی است که آموزش، پرورش و رشد شخصیت کودکان در آن اتفاق می‌افتد. یکی از عوامل مهم موثر در حفظ سلامت روانی و بهداشتی برای شکوفایی استعداد دانش‌آموزان، بهداشت محیط و ایمنی مدارس است که متأسفانه در برخی مدارس شاهد کمبود امکانات فیزیکی و محیط مناسب جهت آموزش کودکان و نوجوانان هستیم و این امر خود یک اشکال اساسی برای مرتفع نشدن اجرای اهداف سند است.

آزاد (۱۳۹۱) اذعان داشت؛ فضاهای فیزیکی مناسب در مدارس تعریف نشده است در صورتی که آموزش‌هایی در کتب درسی برای آن بخش‌ها قرار داده شده است.

مرادی و پورشافعی (۱۳۹۲) بیان کردند؛ ایجاد زیرساخت‌های فیزیکی و تأمین نیروی انسانی مناسب از مهمترین عوامل برای اجرایی شدن سند تحول در بخش اهداف آن است. لذا زمانی که زیرساخت‌های فیزیکی همچون فضای مناسب برای هر دانش‌آموز در کلاس درس فراهم نگردد و به عنوان مثال یک کلاس ۳۷ نفری در محیطی بسیار کوچک گرد هم آیند جز بحث و شنیدن صداهای اضافی اتفاق دیگری نخواهد افتاد.

کیانپور و درخشان پور (۱۳۹۵) بیان کردند؛ تجهیزات آموزشی از چالش‌های پیش روی سند است؛ کلاس‌ها کفاف تراکم جمعیت را نمی‌دهد و فضای دلپذیر و زیبایی برای درس نیست از طرفی میز و نیمکت‌های قدیمی و نامناسب در برخی از مدارس و مناطق کم برخوردار، عدم تجهیزات کافی آزمایشی برای دروس کاربردی همچون علوم تجربی؛ معضل دیگری برای اجرایی نشدن اهداف سند تحول است.

در نهایت در بخش فضا و تجهیزات، موانعی که براساس پژوهش‌های مختلف در این تحقیق نشان داده شد می‌توان به مولفه‌های؛ عدم هماهنگی با تکنولوژی روز دنیا، توجه کم معلم به فناوری اطلاعات، عدم وجود لوح‌های فشرده و کتب راهنمای معلم، نبود کامپیوتر و تجهیزات هوشمند، عدم دسترسی به اینترنت، نداشتن سایت، میز و نیمکت نامناسب، عدم وجود آزمایشگاه مجهز در فرامولفه فناوری و تکنولوژی و مولفه‌های، عدم امکانات ورزشی (استخر، زمین چمن و سالن ورزشی)، دلپذیر نبودن فضای آموزشی، عدم ایجاد زیرساخت‌های مناسب فیزیکی، نبود فضای فیزیکی مناسب با برخی آموزش‌ها، عدم نوسازی ساختمان و سیستم‌های سرمایشی و گرمایشی مدارس، عدم ارتباط تراکم بالای دانش‌آموزان در کلاس با فضای کلاس درس در فرامولفه فضای فیزیکی اشاره کرد.

۷- موانع مربوط به منابع مالی؛ منابع مالی مدرسه از چهار منبع تأمین می‌گردد؛ سرانه‌های آموزشی که از طریق وزارت آموزش و پرورش به مدارس واریز می‌گردد و مبلغ اندکی است. کمک‌های اولیا و خیرین که با توجه به نرخ تورم و اوضاع اقتصادی کاهش جدی پیدا کرده است، سهم شورای آموزش و پرورش که اغلب پرداخت نمی‌شود و درآمد حاصل از کلاس‌های فوق برنامه. با این حال منابع مالی کفاف مخارج مدرسه را نمی‌دهد و مدیران مدارس از این وضعیت ابراز نارضایتی کرده‌اند. کیانپور و درخشان پور (۱۳۹۵) بیان کردند؛ منابع مالی به عنوان یک چالش جدی در پیش روی سند تحول است؛ بالا بودن هزینه‌های انرژی و برق در مدارس، کم شدن مشارکت‌های مالی از سوی والدین، کاهش توان اقتصادی مردم و ناکافی بودن سرانه دانش‌آموزی می‌تواند کیفیت آموزش را پایین بیاورد.

در نهایت در بخش منابع مالی، موانعی که براساس پژوهش‌های مختلف در این تحقیق نشان داده شد می‌توان به مولفه‌های؛ پایین بودن حقوق و مزایای معلمی، عدم مشارکت مالی معلمان، مدیران و اولیاء در نیازهای مدرسه، بالا بودن هزینه‌های مصرفی، عدم واریز به موقع سرانه دانش‌آموزی، ناکافی بودن سرانه دانش‌آموزی، مشکلات تأمین اعتبارات جاری و عمرانی وزارت آموزش و پرورش در فرامولفه بودجه و اعتبارات اشاره کرد.

۸- موانع مربوط به پژوهش و ارزشیابی؛ تحقیق و پژوهش در تعلیم و تربیت، به مجموعه فعالیت‌هایی اطلاق می‌شود که از طریق آن و با عنایت به اصول و روش‌های علمی، پدیده آموزشی و تربیتی، مورد پژوهش قرار می‌گیرد و هدف آن کشف اصول کلی یا تفسیر رفتاری است که از آن برای تبیین، کنترل و پیش‌بینی رویدادهای آموزشی استفاده می‌شود از طرفی ارزشیابی نظام آموزشی نیز در سند تحول مد نظر است و پژوهش نیز به عنوان یک عنصر لازم الاجرا جهت بهبود دادن و اصلاح نواقص نظام آموزشی مد نظر قرار گرفته شده است. با این وجود در بخش پژوهش در بین معلمان دیده شده که بعضاً به صورت رفع تکلیف و بدون تأمل دقیق روی هدف اصلی، انجام می‌شود همینطور در کتب درسی به موضوعات علمی توجه کمی شده و در بحث‌های آزمایشی و تحقیقی خیلی گسترده عمل نشده است (مهرمحمدی و منافی، ۱۳۹۳).

کیانپور و درخشان پور (۱۳۹۵) بیان کردند؛ ارزشیابی‌های معلم متأسفانه سلیقه‌ای و بر مبنای نظر مدیریت اعلام می‌شود و کیفیت لازم را ندارد؛ چه بسا معلمی کار خود را به خوبی انجام دهد اما به دلیل اختلاف نظر با مدیریت ارزشیابی وی کم شود. در نهایت در بخش پژوهش و ارزشیابی، موانعی که براساس پژوهش‌های مختلف در این تحقیق نشان داده شد می‌توان به مولفه‌های؛ کم توجهی به موضوعات علمی-پژوهشی در کتب درسی، کم توجهی به جایگاه آزمایش و تحقیق در موضوعات درسی در فرامولفه درس پژوهی و مولفه‌ی، ناکارآمد بودن روند ارزشیابی معلم در فرامولفه ارزشیابی معلم اشاره کرد.

۹- موانع مربوط به ساختار؛ سیر تکامل نظریه‌های سازمان و مدیریت که سازمان‌های آموزشی نیز همواره متأثر از آن بودند، حاکی از رویکردهای مختلف به طراحی ساختار به ویژه مدرسه می‌باشند. بنابراین یکی از عناصر اثربخشی مدرسه را می‌توان در ساختار سازمانی آن که پیکره اصلی مدرسه را بنا می‌نهد، نسبت داد. با این حال در سند تحول اشکالاتی از این منظر وجود دارد که سبب شده در اجرایی شدن آن در مدارس ضعف‌هایی وارد شود؛ اساساً تحول در ساختار سازمان‌های آموزشی در پاسخ به

محدودیت‌های نظام بوروکراتیک مطرح شده و از آن به عنوان یک آسیب اساسی فراروی نظام آموزشی ایران در افق ۱۴۰۴ یاد شده است. تمرکزگرایی شدید در نظام آموزشی که سند تحول بر آن نیز پافشارده است، سبب ناهمسانی‌های درونی زیادی با ارزش‌های انسانی شده است که با این وجود همچنان شاهد این نظام متمرکز در آموزش و پرورش هستیم. می‌توان بیشتر مشکلات سازمان و اجرایی نشدن سند تحول در این بخش را به کاستی‌های ساختاری نسبت داد که با رفع آن تاحدودی رفع و فصل خواهد شد. زیرا یکی از شرایط تحقق اهداف و سیاست‌های کلان سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به چگونگی طراحی ساختار سازمانی مدرسه و قانون‌گذاری‌های ساختاری است. اباذری و زرگر (۱۳۹۵) بیان کردند؛ از چالش‌های فراروی ساختار آموزش و پرورش، مدیریت متمرکز در این سیستم است. سازمان‌های آموزشی همواره به خاطر کندی در انجام کارها، بی‌توجهی یا کم‌توجهی به نیازها و فرهنگ منطقه‌ای و تلاش و تثبیت وضعیت موجود نمی‌توانند تحولی نو در سراسر کشور ایجاد کنند. کلیه تصمیمات، خط‌مشی‌ها و برنامه‌ریزی‌های سازمان در یک جا اتخاذ و تنظیم می‌گردد و سپس جهت اجرا به استان‌ها و مناطق ابلاغ می‌شود و مدیریت‌های مناطق به خصوص مدارس در واقع گردانندگان صرف بخشنامه‌ها و آیین‌نامه‌هایی هستند که خود قادر به اضافه کردن یک سطر از آن را ندارند. به طور کلی تقدم محلی‌گرایی و دموکراسی بر بروکراسی در ساختار موج می‌زند.

صادقی‌ده‌چشمه و خامسی (۱۳۹۵) بیان کردند؛ متأسفانه در جوامع متمرکزگرای چون جامعه‌ی ما، نظریه‌ها و دیدگاه‌های تربیتی بدون گذر از مرحله‌ی اجرای آزمایشی و بازنگری خردمندانه، به صورت سراسری به اجرا گذاشته می‌شوند که اغلب به دلیل لحاظ نکردن اقتضانات عملی با شکست مواجه شده و موج تغییرات آن‌ها، فرصت‌ها و هزینه‌های فراوانی را بر جامعه بار می‌کند. بیات و غفاری (۱۳۹۹) بیان کردند؛ از ابتدای شکل‌گیری نهاد آموزش و پرورش در دوره معاصر، این نهاد با مجموعه‌ای از قوانین اداره می‌شود که در سه دوره قاجار، پهلوی جمهوری اسلامی تصویب شده‌اند و با وجود سند تحول بنیادین، هنوز برخی از این قوانین بدون هر گونه تغییر یا بازنگری متناسب با سند تحول بنیادین بر مجموعه وزارت آموزش و پرورش حاکم می‌باشند. هم‌اکنون برنامه‌های متعددی ذیل اهداف عملیاتی سند و راهکارهای آن در قالب شش زیر نظام تدوین شده و مدرسه باید برنامه‌های پراکنده، سهم خویش را که در شش زیر نظام آورده شده است به اجرا درآورد. حال آنکه، برآیند برنامه‌های سهم مدرسه در شش زیر نظام، شمولیت و اثربخشی لازم به مثابه برنامه تحول مدرسه را در تراز سند تحول نداشته و تنها بار سنگینی بر دوش مدارس است. این در حالی است که سند تحول باید در مدرسه به اجرا درآید و تبلور اجرایی آن در آیین‌نامه اجرایی مدارس نمود یابد. لذا آیین‌نامه اجرایی مدارس باید جزء اولین برنامه‌های مصوب وزارت آموزش و پرورش می‌بود که براساس سند تحول مورد بازنگری قرار می‌گرفت، اما متأسفانه تاکنون و بعد از گذشت ۹ سال از تصویب سند، هنوز آیین‌نامه اجرایی مصوب سال ۱۳۷۹ در مدارس جاری می‌باشد. در جایی دیگر بیان کرده‌اند؛ برخی از اهداف عملیاتی و راهکارهای اجرایی سند نیازمند قانون‌گذاری می‌باشد که با توجه به اینکه نهادها و دستگاه‌هایی همچون مجلس شورای اسلامی در تصویب آن نقش اساسی دارد با تأخیر یک دهه روبه‌رو است و در خصوص قاعده‌گذاری و ضابطه‌گذاری برای تامین نیروی انسانی مورد نیاز وزارت آموزش و پرورش متناسب با اهداف سند تحول نبوده و به بیان دیگر تقریباً هیچ طرح و لایحه‌ای در راستای اجرای سند تحول بنیادین به مجلس ارائه نشده و قانونی به تصویب نرسیده است.

آزاد (۱۳۹۱) بیان کرد؛ پایه ششم در مدارس ابتدایی ایجاد شد در صورتی که شاگردان با وجود رسیدن به سن بلوغ و شروع نوجوانی همچنان در مدرسه‌ای با دانش‌آموزان سنین پایین‌تر هستند. از طرفی برای پایه ششم، مرکز پرورش معلم و فضای فیزیکی مناسب با آن تدارک دیده نشده است. اجرای شتاب‌زده‌ی طرح ۳-۳-۶، این اشکالات را وارد آورده و از طرفی موجب ضعف در فرایند اجرایی سند شده است. همچنین محتوا و کتاب‌های درسی پایه ششم با بحث تغییر ساختاری ۳-۳-۶ هماهنگ نیست، و از طرفی همه کارکنان و معلمان با تغییر ساختاری دچار سردرگمی شده‌اند در صورتی که لازم بود، آموزش مناسب و کافی به معلمان و مدیران داده شود و پس از آگاه‌سازی ساختار را اعلام کنند.

نعمتی و غفاریان پناهی (۱۳۹۷) بیان کردند؛ تفاوت در دیدگاه‌ها در بین صاحب‌نظران حوزه تعلیم و تربیت و تحولات و تأثیرات سیاسی، نظامی، اقتصادی نیز از جمله عوامل اصلی در کاهش سرعت حرکت در نظام آموزشی بوده است. قجری، مزیدی

و شمشیری (۱۳۹۹) بیان کردند؛ آموزش و پرورش اولویت اول مسئولان کشور نیست. نقش آموزش و پرورش در توسعه کشور و درمان آسیب‌های اجتماعی نادیده گرفته شده است. همینطور تأثیر تحولات اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و دولتی را بر سند تحول بنیادین آموزش و پرورش نمی‌توان نادیده گرفت.

در نهایت در بخش ساختاری، موانعی که براساس پژوهش‌های مختلف در این تحقیق نشان داده شد می‌توان به مولفه‌های؛ توجه زیاد به حفظ سیستم و ساختار، اجرای شتاب‌زده طرح ۳-۳-۶، درگیری تمامی کارکنان با تغییر ساختار و غفلت از فرایند آموزش، مدیریت متمرکز، ادغام دانش‌آموزان ۱۲ ساله با ۷ ساله، توجه به برنامه‌محوری تا کتاب‌محوری در فرامولفه ساختار سازمانی و مولفه‌های، عدم تنقیح قوانین و مقررات آموزش و پرورش، عدم تصویب قوانین پیش‌بینی شده در سند، کوتاهی دولت در ارائه لوائح لازم در این خصوص به مجلس، عدم ارائه طرح‌های قانونی در راستای سند تحول توسط مجلس شورای اسلامی، نادیده گرفتن تأثیر تحولات اجتماعی، اقتصادی بر نظام آموزشی در فرامولفه قانون‌گذاری اشاره کرد.

در نهایت به دست اندرکاران نظام تعلیم و تربیت پیشنهاد می‌شود؛ از مشورت معلمان به عنوان عنصر حیاتی و کسانی که از نزدیک با اجرای سند در تماس هستند، برای اصلاح قسمت‌های مختلف سند که در مقولات به آن‌ها اشاره شد، استفاده کنند. زیرا معلمان اساسی‌ترین رکن و قاعده هرم آموزش و پرورش هستند و باید از مشارکت آن‌ها برای تحول استفاده شود. پیشنهاد می‌شود که با مشارکت گسترده تمامی معلمان در هر مقطع و ایجاد گروه‌ها و زیرگروه‌های مربوطه به تفکیک هر پایه، به بازنگری سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به ویژه در قسمت اهداف پرداخته شود. برگزاری دوره‌های ضمن خدمت برای آشنایی معلمان جوان و نو ورود جهت آموزش کافی برای اجرای سند به صورت کارآمد.

استفاده از تجربیات معلمان با سابقه برای دوره‌های ضمن خدمت معلمان جوان در ارائه راهکارهای اجرایی شدن سند تحول. پیشنهاد می‌شود در ارزشیابی معلم، به جای نظر صرف مدیریت و معاونت آموزشی، دانش‌آموزان و والدین معلمان را مورد بررسی قرار دهند؛ زیرا دانش‌آموز اولین کسی است که متوجه کیفیت درس معلم می‌شود و همراه با معلم در تمامی ساعات در کلاس درس با او است.

پیشنهاد می‌شود مدیران نیز توسط معلمان مورد ارزشیابی واقع شوند زیرا از نزدیک با کار و چگونگی انجام وظایف آن‌ها در مدرسه و ملموس بودن تصمیمات و کارهای اجرایی آنان در ارتباط هستند.

پیشنهاد می‌شود هرم وارونه در آموزش و پرورش کشور برقرار شود به این صورت که ابتدا به ترتیب دانش‌آموزان، معلمان، مدیران، سرگروه‌های آموزشی مناطق، معاونت‌های آموزشی، مدیریت مناطق و الی آخر در رأس هرم تا رسیدن به قاعده قرار گیرند و از نظر و مشارکت‌های آنان استفاده شود.

پیشنهاد می‌شود مدیریت مدارس و مناطق آموزشی مناسب با تخصص و اخلاق حرفه‌ای گمارده شود و تا جایی که امکان دارد تخصص وی در حوزه‌ی مدیریت آموزشی و مرتبط با آن باشد.

پیشنهاد می‌شود مصادیق شفاف و عینی در خلال راهبردهای سند به کار گرفته شود و از ذکر کلیات و مفاهیم مبهم خودداری شود.

مناب

اباذری، علی و زرگر، علی (۱۳۹۵). *تحلیل انتقادی سند تحول نظام آموزش و پرورش ایران، چالش ها و مشکلات*، همایش ملی دانش و فناوری مهندسی برق، کامپیوتر و مکانیک ایران، تهران، موسسه برگزار کننده همایش های توسعه محور دانش و فناوری سام ایرانیان، https://www.civilica.com/Paper-UTCONF۰۱-UTCONF۰۱_۲۰۱.html
آزاد، سمانه (۱۳۹۱). موانعی که سر راه تحول سبز شده اند؛ مشکلات اجرای سند تحول بنیادین از زبان مدیران، *مجله رشد مدیریت مدرسه*، ۹۱، ۴-۷.

اسلامیان، حسن؛ جهانخشی، مژگان و رحمانی، مرضیه (۱۳۹۴). *نگاهی تحلیلی به چالش های اجرای سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش؛ اولین کنفرانس بین المللی مدیریت، اقتصاد، حسابداری و علوم تربیتی*، ساری، شرکت علمی پژوهشی و مشاوره ای آینده ساز، دانشگاه پیام نور نکا، https://www.civilica.com/Paper-MEAE۰۱-MEAE۰۱_۰۲۹۳.html

بیطرفان، فاطمه سادات؛ سجودی، مرجان و دهقانی، مرضیه (۱۳۹۹). *بررسی موانع اجرایی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش براساس مدل فولن: مورد کاوی ساحت تربیت زیبایی شناختی و هنری. پژوهش در برنامه ریزی درسی*، ۲(۴۰)، ۹۰-۱۱۰.

ترکاشوند، مراد (۱۳۹۲). *بررسی و نقد مبانی نظری سند تحول بنیادین آموزش و پرورش*، چکیده مقالات چهارمین همایش ملی انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران، مشهد: دانشگاه فردوسی، ۶۱۴-۶۱۷.

خسروی، مهدیه؛ خسروی، سعید؛ نادعلی نژاد، جیران؛ علی مردی، عذرا و علی اکبری، سمیرا (۱۳۹۸). *بررسی موانع اجرای سند تحول بنیادین و راهکارهایی برای رفع موانع مربوط به آن*، چهارمین کنفرانس بین المللی پژوهش در روانشناسی، مشاوره و علوم تربیتی، <https://civilica.com/doc/۹۷۱۷۰۶>

دفتر مطالعات اجتماعی مرکز پژوهش های مجلس شورای اسلامی (۱۳۹۰). *الزامات اجرایی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش*، پایگاه اینترنتی مرکز پژوهش های مجلس شورای اسلامی.

شورای عالی انقلاب فرهنگی آموزش و پرورش (۱۳۹۰). *مبانی نظری سند تحول بنیادین*. تهران: شورای عالی وزارت آموزش و پرورش

صفارحیدری، حجت (۱۳۹۲). *ایدئولوژی و آموزش و پرورش: نگاهی انتقادی به سند تحول بنیادین*. چکیده مقالات چهارمین همایش ملی انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران، مشهد: دانشگاه فردوسی مشهد، ۳۳۹-۳۴۱.

صفارحیدری، حجت و حسین نژاد، رزا (۱۳۹۳). *رویکردهای عدالت آموزشی (نگاهی به جایگاه عدالت آموزشی در سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش ایران)*. *پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت*، ۴(۱)، ۴۹-۷۲.

صادقی ده چشمه، ستار و خامسی زاده، مریم سادات (۱۳۹۵). *سند تحول بنیادین آموزش و پرورش*، دومین کنفرانس سراسری دانش و فناوری علوم تربیتی مطالعات اجتماعی و روانشناسی ایران، تهران، موسسه برگزار کننده همایش های توسعه محور دانش و فناوری سام ایرانیان، https://www.civilica.com/Paper-ESPCONF۰۲-ESPCONF۰۲_۱۸۰.html

علاقه بند، علی (۱۳۹۲). *جامعه شناسی آموزش و پرورش*، تهران، نشر روان.

فاطمی امین، گلناز و فاطمی امین، سیدرضا (۱۳۹۴). *تحلیل ساختار سند تحول بنیادین آموزش و پرورش*. چهارمین کنفرانس الگوی اسلامی ایرانی پیشرفت، پیشرفت ایران؛ گذشته، حال، آینده؛ کتابخانه ملی جمهوری اسلامی ایران، سی ام و سی و یکم اردیبهشت

فراستخواه، مقصود (۱۳۹۶). *تحول اساسی سند بنیادین؛ سند کارآمد یا ناکارآمد (بیانات دکتر مقصود فراستخواه در آسیب شناسی اساسی سند تحول بنیادین) در برنامه زاویه، مجله علوم انسانی شبکه چهارم سیما*.

- قجری، ناصر؛ مزیدی، محمد؛ شمشیری، بابک (۱۳۹۹). واکاوی و فهم اهم چالش‌ها و موانع عملی پیش رو در تحقق سند تحول بنیادین با تمرکز بر زیرنظام‌های اصلی آن. *فصلنامه پژوهش‌های برنامه درسی*، ۱۰(۱)، ۳۳-۱.
- کیانپور، شیما و درخشان پور، فاطمه زیبا (۱۳۹۵). *چالش‌های اجرای سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش*، دومین کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های نوین در حوزه علوم تربیتی و روانشناسی و مطالعات اجتماعی ایران، قم، مرکز مطالعات و تحقیقات اسلامی سروش حکمت مرتضوی، https://www.civilica.com/Paper-ESCONF۰۲-ESCONF۰۲_۱۹۷.html
- مرادی، رضا و پورشافعی، هادی (۱۳۹۲). *سند تحول بنیادین نظام آموزشی و چالش‌های آن*، همایش ملی تغییر برنامه درسی دوره‌های تحصیلی آموزش و پرورش، بیرجند، دانشگاه بیرجند، https://www.civilica.com/Paper-BIRJAND۰۱-BIRJAND۰۱_۴۵۰.html
- ملکی، حسن (۱۳۸۹). *آموزش و پرورش، فرصت‌ها و تهدیدها*. تهران، نشر عابد
- مهرمحمدی، محمود و معافی، حسین (۱۳۹۳). *نقد و ارزیابی سند برنامه درسی ملی*، مجموعه سمینارهای تخصصی تعلیم و تربیت اسلامی، مشهد: دانشگاه فردوسی مشهد.
- نوید ادهم، مهدی (۱۳۹۱). *الزامات مدیریتی تحول بنیادین در آموزش و پرورش*، نشریه راهبرد فرهنگ، ۱۸(۱۷)، ۲۹۵-۳۲۳.
- نعمتی، تکتیم؛ غفاریان پناهی، علی (۱۳۹۷). *مشکلات اجرایی شدن سند تحول بنیادین در نظام آموزش و پرورش (یک مطالعه فراتحلیلی)*، نشریه تحلیل مالی، ۲(۱)، ۴۵-۵۶.
- هدایتی، فرشته و خوارزمی، رحمت‌الله (۱۳۹۵). *آسیب‌شناسی اجرای برنامه‌های سند تحول آموزش و پرورش براساس مبانی مدیریت تحول سازمانی، دو ماهنامه مهندسی مدیریت*، ۶۵(۳)، ۶۷-۶۰.
- مرزوقی، رحمت‌الله، عقیلی، رضا و مهرورز، محبوبه (۱۳۹۵). *تحلیل و نقد نظری و روش‌شناختی اسناد تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت*، ۶(۱)، ۴۰-۲۱.
- همتی‌فر، مجتبی، آهنجیان، محمدرضا (۱۳۹۲). *ارائه الگوی ارزیابی سازواری نظریه ترکیبی در فلسفه تعلیم و تربیت: بررسی موردی سازواری فلسفه تربیت جمهوری اسلامی ایران در سند ملی تحول بنیادین آموزش و پرورش، پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت*، ۳(۲)، ۴۸-۲۵.
- Allio, M.K. (۲۰۰۵). A short, practical guide to implementing strategy. *Journal of business strategy*, ۲۶: ۱۲- ۲۱.
- Batterfoss, S. (۲۰۰۹), *Examining the Policy implementation*. Methuen: London.
- Boundas, T.; Hall, E. O. C. (۲۰۰۷), "challenges in approaching meta synthesis research", *qualitative health research*, ۱۷, ۱۱۳-۱۲۱.
- Rowan, K (۲۰۱۴). *Education Importance in Today's Society*: www.udemy.com. Winston, BRUCE & Patterson
- Wildavsky, A. (۱۹۷۹), *Speaking Truth to Power*. Boston: Little, Brown and Co. (Published in Britain as the Art and Craft of Policy Analysis, London: Macmillan ۱۹۸۰).
- Sandelowski, M.; Barros, J. (۲۰۰۷), *Handbook for synthesizing qualitative research*, Springer publishing company Inc. ۲۳.
- Sandelowski, M.; Barros, J. (۲۰۰۳), "Classifying the findings in qualitative studies", *Qualitative Health Research*, ۱۳, ۹۰۵-۹۲۳.

Speculand, R. (۲۰۰۶). Strategy implementation: we got the people factor wrong! How to lead your saboteurs, groupies, double agents and mavericks. *Human Resource Management International Digest*, ۱۴ (۶): ۳۴-۳۷

Torres, C. A. (۱۹۹۸). Democracy, education, and multiculturalism: Dilemmas of citizenship in a global world. *Comparative education review*, ۴۲(۴), ۴۲۱-۴۴۷.

Zimmer L. (۲۰۰۶), "Qualitative meta-synthesis: a question of dialoguing with texts", *Journal of Advanced Nursing* ۵۳, ۳۱۱-۳۱۸.