

Identification of the Key Public Policy Indicators in Iran's Fundamental Reform Document of Education

Reza Soltaninezhad¹, Hojjatollah Darvish Pour^{1*}, Mohammad Tohidfam¹, Ahmad Bakhshayesh Ardestani¹

1. Department of Political Science, CT.C., Islamic Azad University, Tehran, Iran

ABSTRACT

Received: 18 May 2026

Accepted: 17 Sep 2026

First Available: 19 Sep 2026

Final Publication: 22 May 2027

Keywords

Public Policy, Fundamental Reform Document of Education, Educational Policymaking, Meta-Synthesis, Stakeholder Participation, Policy Evaluation

This study aimed to identify and explain the key public policy indicators embedded in Iran's Fundamental Reform Document of Education. This study was basic-applied in purpose and qualitative-exploratory in nature and was conducted within an interpretive paradigm. A qualitative meta-synthesis strategy was employed, and data were collected through the analysis of relevant documents, scientific sources, and previous studies on public policy, educational policymaking, and the Fundamental Reform Document of Education. The analytical procedure followed the seven-stage logic of meta-synthesis, including formulation of the research question, comprehensive literature review, selection of relevant texts, data extraction, analysis and synthesis of findings, quality control, and presentation of results. Extracted concepts were merged based on semantic similarity, organized into broader categories and indicators, and then examined in relation to the objectives, strategies, implementation mechanisms, and evaluation provisions of the document. The results indicated that the public policy structure of the Fundamental Reform Document is organized around five major components: problem identification, goal setting, policy and strategy formulation, implementation mechanisms, and monitoring and evaluation. At a more detailed level, the identified indicators included purposiveness, problem orientation, comprehensiveness and multidimensionality, stakeholder participation, decentralization, institutional coordination, educational and pedagogical justice, efficiency and effectiveness, resource provision and allocation, human resource development, accountability, transparency, implementability, monitoring and evaluation, policy feedback and revision, flexibility, school-centered management, and evidence-informed policymaking. The findings further showed that the major strength of the document lies in the comprehensiveness of its objectives and strategic orientations, whereas its principal weakness concerns limited operationalization, insufficient specification of responsibilities, timelines, resource allocation, and measurable performance indicators. The Fundamental Reform Document possesses considerable conceptual and strategic capacity as a public policy framework; however, its effectiveness depends on strengthening the links among policy goals, instruments, stakeholders, resources, implementation responsibilities, performance indicators, evaluation systems, and feedback mechanisms.

How to cite:

Soltaninezhad, R., Darvish Pour, H., Tohidfam, M., & Bakhshayesh Ardestani, A. (2027). Identification of the Key Public Policy Indicators in Iran's Fundamental Reform Document of Education. *Study and Innovation in Education and Development*, 7(2), 1-28.

* Corresponding Author:

Hojjatollah Darvish Pour

E-mail:

Hojatollahdarvishpour4682329099@iau.ir



© 2027 the authors. Published by Institute for Knowledge, Development, and Research.

This is an open access article under the terms of the [CC BY-NC 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) License.

EXTENDED ABSTRACT**INTRODUCTION**

Education systems are among the most consequential domains of public policy because decisions made in this field directly affect human capital formation, social cohesion, cultural continuity, equality of opportunity, and the long-term developmental capacity of societies. In Iran, the Fundamental Reform Document of Education has been formulated as the principal strategic and upstream policy framework for restructuring the national system of formal public education. The document seeks to redefine the mission, goals, organizational structure, curricular orientation, human resources, management system, and relationship of schools with families and society. Although the document contains a broad and multidimensional vision of educational transformation, previous studies have repeatedly emphasized that the existence of a comprehensive strategic document does not by itself guarantee successful policy implementation. Challenges related to institutional capacity, implementation mechanisms, resource allocation, coordination, and operationalization have remained significant concerns in realizing its objectives (1, 3). Reviews of research on the Fundamental Reform Document have also shown that the literature is highly diverse, encompassing teacher competencies, school management, curriculum, educational justice, spiritual and religious education, skill development, evaluation, and implementation challenges, indicating both the comprehensiveness of the document and the complexity of translating its principles into practice (2). From a public policy perspective, an effective strategic document should not only articulate desirable values and long-term goals but should also provide a coherent relationship among problem definition, policy objectives, stakeholders, implementation instruments, allocation of resources, accountability arrangements, monitoring procedures, and feedback mechanisms. Research on the implementation of the Fundamental Reform Document has demonstrated that institutional and operational gaps may emerge when macro-level policy orientations are not sufficiently connected to specific executive arrangements (4, 22). Previous studies have identified several important thematic dimensions of the document. Spiritual and religious education has been highlighted as a major component of the reform framework, demonstrating the centrality of moral, identity-based, and value-oriented development in the educational vision (5, 6). Other studies have emphasized creativity and happiness, professional and vocational education, and the development of integrated educational interventions based on the document, further illustrating its multidimensional orientation toward learners' academic, social,

psychological, and future-related development (8, 17, 19). The role of schools has also been widely addressed. Research on top-performing, efficient, and standard schools has suggested that the realization of the document requires effective school leadership, institutional capacity, participatory management, and alignment between school-level practices and national policy goals (9-12). Similarly, studies on teacher competencies, talent management, teacher education, and competency-based evaluation have emphasized the decisive role of human resources in translating policy intentions into educational outcomes (13-16). Despite this extensive body of research, most previous studies have focused on specific dimensions of the document rather than examining it as an integrated public policy framework. Accordingly, there remains a need to identify the principal public policy indicators embedded in the Fundamental Reform Document and to clarify how these indicators collectively reflect its policy logic, implementation capacity, and evaluative structure. Therefore, the present study aimed to identify and explain the main public policy indicators in the Fundamental Reform Document of Education.

METHODS AND MATERIALS

This study employed a qualitative, exploratory, and applied-basic research design within an interpretive paradigm. The study focused specifically on the identification of public policy indicators directly related to the Fundamental Reform Document of Education, while excluding unrelated dissertation material concerning comparative ministerial performance, detailed implementation across particular administrative periods, and other peripheral themes. A qualitative meta-synthesis strategy was used to integrate relevant conceptual and empirical findings from previous studies and policy-related documents. The analytical process was organized according to the seven-stage meta-synthesis logic of formulating the research question, conducting a comprehensive review of relevant literature, searching for and selecting appropriate sources, extracting information, analyzing and integrating findings, controlling the quality of the synthesis, and presenting the final results. The units of analysis consisted of relevant scientific studies, books, research articles, policy documents, and the text of the Fundamental Reform Document itself. Sources were purposefully selected according to their direct relevance to public policy, educational policy, policy implementation, and the structural and substantive dimensions of the reform document. Data collection was documentary and library-based. Concepts referring to policy goals, stakeholders, participation, decentralization, institutional coordination, accountability, transparency, resource allocation, implementation mechanisms, monitoring, evaluation, and feedback were systematically

extracted. During analysis, conceptually similar codes and indicators were compared, merged, and organized into higher-order categories. The policy content of the document was then re-examined against these categories in order to determine the extent to which the identified indicators were represented in its objectives, strategies, implementation arrangements, and evaluation provisions. The analysis proceeded iteratively until conceptual coherence was achieved and redundant or overlapping indicators were consolidated.

FINDINGS

The findings revealed that the public policy structure of the Fundamental Reform Document could first be organized around five core components: problem identification, goal setting, policy and strategy formulation, implementation mechanisms, and monitoring and evaluation. Problem identification was relatively comprehensive and addressed structural inefficiencies, curricular gaps, teacher-related concerns, centralized decision-making, educational inequality, weak school-society relations, and limitations in educational and identity development. However, these problems were often expressed at a macro level and were not consistently translated into operational definitions or measurable indicators. Goal setting was one of the strongest dimensions of the document and included comprehensive education, educational justice, quality improvement, Islamic-Iranian identity, social participation, efficiency, and curriculum reform. Nevertheless, many goals remained broad, normative, and long-term, without clearly specified timelines or measurable performance benchmarks. The policy and strategy component was also extensive and covered curriculum reform, teacher development, managerial restructuring, assessment reform, family participation, and cultural and educational activities. The major weakness identified in this domain was the limited specification of operational plans connecting broad strategies to executable actions.

Further analysis identified a wider set of public policy indicators that collectively characterized the document. These included purposiveness, problem orientation, comprehensiveness and multidimensionality, stakeholder participation, decentralization, institutional coordination, educational and pedagogical justice, efficiency and effectiveness, resource provision and allocation, human resource development, accountability, transparency, implementability, monitoring and evaluation, feedback and policy revision, flexibility, school-centered management, and evidence-informed policymaking. Among these, purposiveness, comprehensiveness, educational justice, human resource development, participation, and research orientation were relatively

prominent in the policy discourse of the document. Stakeholder participation was explicitly reflected in the roles assigned to families, schools, teachers, managers, and social institutions; however, mechanisms defining the extent of their authority and influence on policy decisions were not always specified. Decentralization and school-centered management were recognizable as policy orientations, but their practical realization depended on corresponding transfers of authority, resources, and accountability. Institutional coordination emerged as another critical indicator because the achievement of the document's goals required cooperation among multiple organizations and levels of governance, while the division of responsibilities remained insufficiently detailed in some areas.

The findings also showed that resource provision and human resource development functioned as key mediating factors between strategic goals and policy implementation. The document acknowledged the importance of financial resources, educational infrastructure, technology, teacher development, management capacity, and research and evaluation systems, yet the connection between policy goals, estimated costs, resource requirements, and implementation schedules required further specification. Transparency and accountability were more visible at the level of broad goals than in detailed implementation procedures. Although the document clarified its strategic orientations, responsibility for specific outcomes, reporting procedures, and measurable performance expectations were less explicit. Monitoring and evaluation were recognized as essential components, but the absence of a comprehensive system of quantitative and qualitative indicators, standardized measurement instruments, regular reporting cycles, and outcome-based evaluation limited the capacity to assess implementation systematically. Overall, the findings indicated that the Fundamental Reform Document possesses considerable conceptual and strategic capacity, while the principal policy gap lies in translating broad goals and values into operational, measurable, accountable, and continuously monitored implementation arrangements.

DISCUSSION AND CONCLUSION

The results indicate that the Fundamental Reform Document should be understood not merely as an educational vision statement but as a complex public policy framework. Its strongest features are its comprehensive orientation, multidimensional understanding of education, attention to human development, educational justice, teacher quality, school effectiveness, participation, and long-term transformation. These characteristics demonstrate that the document has a broad policy architecture capable of guiding major

educational reforms. However, the analysis also shows that comprehensiveness alone is insufficient for effective public policy. The main challenge lies in the transition from strategic orientation to operational execution. When problems are broadly defined, goals remain largely normative, responsibilities are insufficiently differentiated, and indicators are not fully measurable, implementation may become dependent on managerial interpretation and institutional capacity rather than on a stable and standardized policy framework.

The findings further suggest that stakeholder participation, decentralization, and school-centered management should be viewed as interdependent rather than separate indicators. Genuine participation requires clearly defined channels through which teachers, school managers, families, students, and local actors can influence decisions. Likewise, decentralization cannot be effective unless authority is accompanied by appropriate resources and accountability mechanisms. School-centered management therefore requires a balanced transfer of decision-making power, financial and organizational capacity, and responsibility for outcomes. In the same way, transparency, accountability, monitoring, and evaluation form another interconnected group of policy indicators. Accountability cannot be meaningful without measurable expectations, and evaluation cannot be effective without transparent data and reporting mechanisms. Consequently, these indicators need to be developed as a coherent policy system rather than as isolated administrative principles.

Another important conclusion is that implementation capacity depends heavily on the alignment of goals with resources. The Fundamental Reform Document contains ambitious and wide-ranging objectives, but these goals can only be realized when financial, human, organizational, technological, and informational resources are explicitly connected to implementation responsibilities. Teacher development and managerial capacity are especially critical because the ultimate realization of reform occurs in schools and classrooms. Therefore, the professional capacity of teachers and managers must be treated as a central policy infrastructure rather than as a supportive or secondary concern.

Overall, the study concludes that the Fundamental Reform Document has substantial strengths at the level of policy vision, values, goals, and strategic comprehensiveness, but its effectiveness as a public policy instrument depends on strengthening the links among problem definition, objectives, policy tools, stakeholders, resource allocation, implementation responsibilities, performance indicators, monitoring, and feedback. Improving these linkages can help transform the document from a broad strategic

framework into a more operational, measurable, and accountable policy system. The identified indicators may therefore provide a useful analytical framework for future evaluations of the document, assessment of its implementation at national and local levels, and development of more precise policy instruments for educational reform.

شناسایی شاخص‌های اصلی سیاستگذاری عمومی در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش

رضا سلطانی‌نژاد^{۱*}، حجت‌الله درویش‌پور^{۱*}، محمد توحیدفام^{۱*}، احمد بخشایش اردستانی^{۱*}

۱. گروه علوم سیاسی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

چکیده

پژوهش حاضر با هدف شناسایی و تبیین شاخص‌های اصلی سیاستگذاری عمومی در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش انجام شد. این پژوهش از نظر هدف بنیادی - کاربردی و از نظر ماهیت کیفی و اکتشافی بود و در چارچوب پارادایم تفسیری انجام شد. راهبرد پژوهش فراترکیب کیفی بود و داده‌ها از طریق مطالعه اسناد، منابع علمی و پژوهش‌های مرتبط با سیاستگذاری عمومی، سیاستگذاری آموزشی و سند تحول بنیادین آموزش و پرورش گردآوری شدند. فرایند تحلیل بر اساس منطق هفت‌مرحله‌ای فراترکیب شامل طرح سؤال پژوهش، مرور جامع ادبیات، انتخاب متون مرتبط، استخراج داده‌ها، تحلیل و تلفیق یافته‌ها، کنترل کیفیت و ارائه نتایج انجام گرفت. مفاهیم استخراج‌شده بر اساس شباهت معنایی ادغام و در قالب مقوله‌ها و شاخص‌های اصلی سازمان‌دهی شدند و سپس میزان بازتاب آنها در اهداف، راهبردها، سازوکارهای اجرایی و نظام ارزیابی سند بررسی شد. نتایج نشان داد که ساختار سیاستگذاری عمومی در سند تحول بنیادین حول پنج مؤلفه اصلی مسئله‌شناسی، هدف‌گذاری، تدوین سیاست‌ها و راهبردها، سازوکارهای اجرا و نظارت و ارزیابی سازمان یافته است. در سطح تفصیلی‌تر، شاخص‌های اصلی شناسایی شده شامل هدفمندی، مسئله‌محوری، جامعیت و چندبعدی بودن، مشارکت ذی‌نفعان، تمرکززدایی، هماهنگی نهادی، عدالت آموزشی و تربیتی، کارآمدی و اثربخشی، تأمین و تخصیص منابع، توسعه منابع انسانی، پاسخگویی، شفافیت، قابلیت اجرا، نظارت و ارزیابی، بازخورد و اصلاح سیاست، انعطاف‌پذیری، مدرسه‌محوری و سیاستگذاری مبتنی بر شواهد بود. یافته‌ها همچنین نشان داد که قوت اصلی سند در جامعیت اهداف و جهت‌گیری‌های کلان است، در حالی که مهم‌ترین ضعف آن به محدودیت در عملیاتی‌سازی، تعیین دقیق مسئولیت‌ها، زمان‌بندی، تخصیص منابع و تعریف شاخص‌های سنجش‌پذیر مربوط می‌شود. سند تحول بنیادین آموزش و پرورش از ظرفیت مفهومی و راهبردی قابل توجهی در زمینه سیاستگذاری عمومی برخوردار است، اما اثربخشی آن مستلزم ایجاد پیوند منسجم‌تر میان اهداف، ابزارهای سیاستی، بازیگران، منابع، مسئولیت‌های اجرایی، شاخص‌های عملکرد، نظام ارزیابی و سازوکارهای بازخورد است.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۵/۰۲/۲۸

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۶/۲۶

تاریخ چاپ اولیه: ۱۴۰۵/۰۶/۲۸

تاریخ چاپ نهایی: ۱۴۰۶/۰۳/۰۱

کلمات کلیدی

سیاستگذاری عمومی، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، سیاستگذاری آموزشی، فراترکیب، مشارکت ذی‌نفعان، ارزیابی سیاست

شیوه ارجاع‌دهی:

سلطانی‌نژاد، رضا، درویش‌پور، حجت‌الله، توحیدفام، محمد، و بخشایش اردستانی، احمد. (۱۴۰۶). شناسایی شاخص‌های اصلی سیاستگذاری عمومی در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. پژوهش و نوآوری در تربیت و توسعه، ۷(۲)، ۱-۲۸.

نویسنده مسئول:

حجت‌الله درویش‌پور

پست الکترونیکی: Hojatollahdarvishpour4682329099@iau.ir

© ۱۴۰۶ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است.



انتشار این مقاله به صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی CC BY-NC 4.0 صورت گرفته است.

نظام آموزش و پرورش یکی از بنیادی‌ترین نهادهای اجتماعی و از مهم‌ترین عرصه‌های سیاستگذاری عمومی است؛ زیرا تصمیم‌های اتخاذشده در این حوزه نه تنها بر کیفیت یادگیری و تربیت نسل جدید، بلکه بر شکل‌گیری سرمایه انسانی، انسجام اجتماعی، توسعه فرهنگی، عدالت اجتماعی و ظرفیت آینده یک کشور برای مواجهه با مسائل پیچیده اثر می‌گذارد. سیاستگذاری آموزشی، برخلاف بسیاری از حوزه‌های بخشی، واجد دامنه اثرگذاری گسترده، بلندمدت و چندنسلی است و به همین دلیل، تدوین اسناد بالادستی در این حوزه باید مبتنی بر شناخت دقیق مسئله، اهداف روشن، سازوکارهای اجرایی قابل تحقق و نظام ارزیابی مستمر باشد. در ایران، «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش» مهم‌ترین سند راهبردی و سیاستی در زمینه جهت‌دهی به تحول نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی به شمار می‌رود و تلاش دارد از طریق مجموعه‌ای از اهداف، راهبردها، سیاست‌ها و الزامات نهادی، تصویری از نظام آموزشی مطلوب ارائه کند. پژوهش‌های انجام‌شده نشان داده‌اند که این سند نه فقط یک متن آموزشی، بلکه چارچوبی جامع برای بازتعریف مأموریت، ساختار، مدیریت، برنامه درسی، منابع انسانی و روابط آموزش و پرورش با جامعه است؛ با این حال، فاصله میان مفاد نظری و تحقق اجرایی آن همواره یکی از مهم‌ترین موضوعات مورد بحث بوده است (1). در همین زمینه، بررسی‌های مروری نیز نشان داده‌اند که مطالعات مربوط به سند تحول بنیادین، طیف وسیعی از موضوعات شامل اهداف تربیتی، شایستگی‌های حرفه‌ای، مدیریت مدرسه، عدالت آموزشی، برنامه درسی، اجرای سیاست‌ها و چالش‌های ساختاری را پوشش داده‌اند و این تنوع بیانگر ماهیت چندبعدی و سیاستی سند است (2).

ماهیت پیچیده سند تحول بنیادین سبب شده است که تحلیل آن تنها از منظر تعلیم و تربیت کافی نباشد و ضرورت داشته باشد این سند در چارچوب مفاهیم و شاخص‌های سیاستگذاری عمومی نیز مورد بررسی قرار گیرد. در سیاستگذاری عمومی، یک سند راهبردی زمانی می‌تواند واجد قابلیت تحول‌آفرینی باشد که از یک سو مسئله مورد مداخله را به درستی شناسایی و اولویت‌بندی کند و از سوی دیگر، اهداف، بازیگران، منابع، ابزارهای اجرایی، سازوکارهای هماهنگی، نظام پاسخگویی و معیارهای ارزیابی را به شکل روشن مشخص سازد. در حوزه آموزش و پرورش، این ضرورت از آن جهت مهم‌تر است که تحقق سیاست‌ها به تعامل مستمر میان نهادهای متعدد، از وزارت آموزش و پرورش و شورای عالی آموزش و پرورش گرفته تا مدارس، مدیران، معلمان، خانواده‌ها و سایر بازیگران اجتماعی وابسته است. بررسی نحوه اجرای سند تحول بنیادین نشان داده است که یکی از مسائل اساسی، فاصله میان سطوح سیاستگذاری و اجرا، عدم انطباق کامل ظرفیت‌های موجود با الزامات سند و ضرورت ایجاد سازوکارهای متناسب برای تبدیل اهداف کلان به برنامه‌های اجرایی است (3). در همین راستا، طراحی مدل اجرای سند نیز نشان داده است که تحقق آن نیازمند توجه هم‌زمان به ساختارهای رسمی، شبکه ذی‌نفعان، زمینه‌های اجتماعی و فرهنگی و الزامات قانونی است و نمی‌توان اجرای سند را صرفاً به تصمیم‌های اداری در سطح وزارتخانه محدود کرد (4).

یکی از مهم‌ترین وجوه سند تحول بنیادین، جامعیت آن در توجه به ابعاد مختلف تربیت و آموزش است. مطالعات متعددی تلاش کرده‌اند مؤلفه‌های خاص سند را در حوزه‌های مختلف استخراج و تبیین کنند. برای مثال، تحلیل مؤلفه‌های تربیت معنوی بر اساس سند نشان داده است که اهداف تربیتی آن ناظر بر پرورش چندبعدی دانش‌آموزان و ایجاد پیوند میان باور، ارزش، رفتار و مسئولیت اجتماعی است (5). بررسی مؤلفه‌های تربیت دینی نیز نشان می‌دهد که سند تحول بنیادین در بخش قابل توجهی از جهت‌گیری‌های خود بر ابعاد ارزشی، هویتی و اخلاقی فرایند تعلیم و تربیت تأکید دارد و این ابعاد را در ارتباط با شکل‌گیری شخصیت و سبک زندگی دانش‌آموز تعریف می‌کند (6). همچنین، طراحی الگوهای آموزش اسلامی بر مبنای سند بیانگر آن است که سند در سطح نظری ظرفیت لازم برای تبدیل مفاهیم ارزشی به چارچوب‌های آموزشی و تربیتی را داراست، اما عملیاتی‌سازی این ظرفیت مستلزم طراحی الگوهای اجرایی متناسب با واقعیت مدرسه است (7). از سوی دیگر، تحلیل محتوای سند از منظر خلاقیت و شادکامی نیز نشان داده است که مفاهیم مرتبط با رشد روانی، نشاط، خلاقیت و پرورش ابعاد غیرشناختی دانش‌آموزان در آن قابل شناسایی است (8). این یافته‌ها نشان می‌دهند که سند تحول بنیادین ماهیتی چندوجهی دارد و دربردارنده مجموعه‌ای از اهداف تربیتی و سیاستی است که تحلیل آنها نیازمند چارچوبی فراتر از بررسی موضوعی تک‌بعدی است.

مدرسه به‌عنوان مهم‌ترین سطح تحقق عملی سیاست‌های آموزشی، جایگاه برجسته‌ای در مطالعات مرتبط با سند تحول بنیادین داشته است. شناسایی شاخص‌های مدرسه برتر در چارچوب سند نشان داده است که کیفیت مدیریت، محیط تربیتی، منابع انسانی، مشارکت و عملکرد آموزشی از جمله ابعادی هستند که در تعریف مدرسه مطلوب نقش دارند (9). در همین زمینه، بررسی جایگاه مدرسه کارآمد در افق‌های پیش‌بینی‌شده سند تحول نیز نشان می‌دهد که مدرسه مطلوب باید علاوه بر اثربخشی آموزشی، از توان سازمانی، ظرفیت مشارکت، انعطاف مدیریتی و قابلیت پاسخگویی به نیازهای دانش‌آموزان و جامعه برخوردار باشد (10). یافته‌های پژوهش درباره پیامدهای مدرسه معیار نیز نشان داده است که حرکت در جهت تحقق الگوی مدرسه مطلوب می‌تواند با پیامدهایی در سطوح آموزشی، تربیتی، اجتماعی و مدیریتی همراه باشد و مدرسه را از یک واحد صرفاً اجرایی به نهادی فعال در تحقق سیاست‌های تحول آموزشی تبدیل کند (11). همچنین، ارائه سازوکارهای استقرار مدرسه کارآمد بر اساس سیاست‌های کلی و سند تحول بنیادین نشان داده است که تحقق مدرسه کارآمد نیازمند هماهنگی میان راهبری، مدیریت، منابع انسانی، برنامه درسی و سازوکارهای پشتیبانی و نظارت است (12). از منظر سیاستگذاری عمومی، این مطالعات اهمیت آن را آشکار می‌سازند که سند تحول باید نه تنها اهداف کلان را تعیین کند، بلکه رابطه میان سطوح ملی سیاستگذاری و سطح محلی مدرسه را نیز به‌گونه‌ای روشن تنظیم نماید.

منابع انسانی، به‌ویژه معلمان و مدیران، یکی دیگر از عناصر محوری در تحقق سیاست‌های سند تحول بنیادین هستند. تحلیل سند از منظر شایستگی‌های معلم نشان داده است که نقش معلم در این سند صرفاً به انتقال دانش محدود نمی‌شود و مجموعه‌ای از شایستگی‌های حرفه‌ای، تربیتی، اخلاقی و اجتماعی برای وی مورد انتظار است (13). از سوی دیگر، اعتبارسنجی الگوی مدیریت استعداد معلمان دوره ابتدایی بر مبنای سند تحول بنیادین نشان داده است که شناسایی، جذب، توسعه و نگهداشت منابع انسانی شایسته باید

به‌عنوان یک سیاست مستمر و نظام‌مند در نظر گرفته شود (14). مطالعه درباره الگوی مفهومی دانشگاه فرهنگیان نیز نقش راهبردی نظام تربیت معلم را در تحقق اهداف تحول آموزشی برجسته کرده و نشان داده است که کیفیت ورودی، آموزش حرفه‌ای، توسعه شایستگی‌ها و ارتباط دانشگاه با نیازهای واقعی مدرسه از عوامل کلیدی در موفقیت سیاست‌های تحول محسوب می‌شوند (15). در همین راستا، طراحی الگوی ارزیابی شایستگی‌محور در مدارس متوسطه نیز اهمیت آن را نشان می‌دهد که نظام ارزیابی منابع انسانی باید از سنجش صرف عملکردهای اداری فراتر رود و با شایستگی‌های مورد انتظار در سند تحول همسو شود (16). بنابراین، از منظر سیاستگذاری عمومی، توسعه منابع انسانی را می‌توان یکی از شاخص‌های بنیادین تحقق سند دانست که نیازمند پیوند منسجم میان سیاست جذب، تربیت، توسعه حرفه‌ای، ارزیابی و انگیزش کارکنان نظام آموزشی است.

علاوه بر منابع انسانی، تحول در محتوای آموزشی و مهارت‌های مورد نیاز دانش‌آموزان نیز از محورهای مهم سند است. تحلیل محتوای سند از منظر آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و مهارت‌آموزی نشان داده است که یکی از جهت‌گیری‌های مهم آن، کاهش فاصله میان آموزش رسمی و نیازهای واقعی زندگی، جامعه و بازار کار است (17). این رویکرد از منظر سیاستگذاری عمومی اهمیت زیادی دارد، زیرا سیاست آموزشی زمانی اثربخش خواهد بود که بتواند میان اهداف تربیتی بلندمدت و نیازهای متغیر اجتماعی، اقتصادی و حرفه‌ای جامعه تعادل برقرار کند. همچنین، مطالعات جدید در حوزه طراحی برنامه‌های آموزشی مبتنی بر رویکردهای تلفیقی نشان می‌دهند که برنامه درسی مؤثر نیازمند انسجام میان اهداف، محتوا، روش‌های یاددهی و ارزیابی و نیز توجه به مسائل نوظهور اجتماعی و زیست‌محیطی است (18). طراحی بسته‌های آموزشی یکپارچه با محورهایی مانند هویت تحصیلی موفق و آینده‌نگری بر مبنای سند تحول بنیادین نیز نشان داده است که مفاد سند قابلیت تبدیل شدن به برنامه‌های آموزشی هدفمند و مداخله‌های مشخص را دارند، مشروط بر آنکه فرایند عملیاتی‌سازی بر پایه نیازسنجی و شواهد علمی انجام گیرد (19). بنابراین، یکی از چالش‌های اصلی سیاستگذاری در سند تحول، تبدیل مفاهیم کلان و هنجاری به برنامه‌ها، شاخص‌ها و ابزارهای اجرایی قابل سنجش در سطح مدرسه و کلاس درس است.

یکی دیگر از حوزه‌های مهم در بررسی سند تحول بنیادین، توجه به شرایط روانی، اجتماعی و محیطی لازم برای تحقق تربیت مطلوب است. طراحی و اعتبارسنجی الگوی آموزش مبتنی بر شادی و نشاط نشان داده است که محیط آموزشی مناسب، روابط انسانی، کیفیت مدیریت و توجه به نیازهای روانی دانش‌آموزان می‌توانند در تحقق اهداف سند نقش مهمی داشته باشند (20). این موضوع از آن جهت حائز اهمیت است که سیاستگذاری آموزشی صرفاً از طریق تغییر محتوای درسی یا ساختار سازمانی تحقق نمی‌یابد، بلکه کیفیت تجربه زیسته دانش‌آموزان، معلمان و مدیران نیز بخش مهمی از پیامد سیاست محسوب می‌شود. بر همین اساس، سیاست عمومی در حوزه آموزش باید بتواند میان اهداف رسمی و پیامدهای واقعی در محیط مدرسه ارتباط برقرار کند. اگر سیاست‌ها در سطح سند از جامعیت بالایی برخوردار باشند، اما در محیط واقعی مدارس با محدودیت منابع، ضعف مدیریتی، مشارکت پایین یا مقاومت سازمانی مواجه شوند، فاصله میان اهداف و نتایج افزایش خواهد یافت. این مسئله در مطالعات مربوط به موانع اجرای سند نیز به‌طور جدی مورد

توجه قرار گرفته است؛ به گونه‌ای که بررسی دیدگاه مدیران مدارس نشان داده است که موانع اجرایی می‌توانند ماهیتی سازمانی، مدیریتی، منابعی، ساختاری و فرهنگی داشته باشند و به‌طور مستقیم بر امکان تحقق اهداف تحول اثر بگذارند (21).

در سطح کلان‌تر، آسیب‌شناسی وضعیت سیاست‌های عمومی سند تحول بنیادین نشان می‌دهد که موفقیت آن به میزان انسجام میان سیاست‌های کلان، ظرفیت‌های نهادی و شرایط واقعی نظام آموزشی وابسته است. بررسی سیاست‌های عمومی سند در ایجاد تحول آموزشی نشان داده است که برخی از کاستی‌ها نه در اصل اهداف، بلکه در سازوکارهای تبدیل سیاست‌های کلان به ترتیبات اجرایی، تخصیص منابع، هماهنگی سازمانی و استمرار سیاست‌ها قرار دارند (22). از این منظر، سند تحول بنیادین را باید بخشی از یک چرخه سیاست‌گذاری دانست که تدوین سند تنها یکی از مراحل آن است و اجرای مؤثر، پایش، ارزیابی، بازخورد و اصلاح مستمر مراحل بعدی را تشکیل می‌دهند. مطالعات مرتبط با اجرای سند نیز نشان داده‌اند که نبود هماهنگی کافی میان عناصر مختلف نظام آموزشی، پراکندگی برخی مسئولیت‌ها و فاصله میان سیاست‌های مصوب و ظرفیت‌های عملیاتی می‌تواند مانع دستیابی به اهداف پیش‌بینی‌شده شود (3). همچنین، تحلیل‌های مربوط به چالش‌های سند تأکید دارند که وجود سند بالادستی به‌تنهایی ضامن تحول نیست و موفقیت آن مستلزم فراهم بودن زیرساخت‌ها، منابع کافی، مدیریت باثبات و همراهی ذی‌نفعان است (1). چنین یافته‌هایی ضرورت بررسی سند از منظر شاخص‌های سیاست‌گذاری عمومی را برجسته می‌سازند؛ زیرا این رویکرد امکان می‌دهد به جای تمرکز صرف بر محتوای ارزشی یا آموزشی، قابلیت سیاستی و اجرایی سند نیز مورد ارزیابی قرار گیرد.

یکی از مسائل مهم در این زمینه، رابطه میان اهداف تحول و نظام ارزیابی است. هر سیاست عمومی زمانی قابلیت مدیریت و اصلاح دارد که میزان تحقق آن قابل اندازه‌گیری باشد. در سند تحول بنیادین، اهداف و جهت‌گیری‌های متعددی در زمینه کیفیت آموزشی، عدالت، رشد همه‌جانبه، صلاحیت معلمان، مدیریت مدرسه و مشارکت اجتماعی مطرح شده است، اما تبدیل این اهداف به شاخص‌های دقیق عملکردی همواره موضوعی نیازمند مطالعه بوده است. پژوهش درباره مدل ارزیابی شایستگی محور نشان داده است که طراحی نظام‌های ارزیابی همسو با اهداف سند امکان‌پذیر است و می‌تواند میان سیاست و عملکرد سازمانی پیوند برقرار کند (16). همچنین، شناسایی شاخص‌های مدارس برتر نشان می‌دهد که بخشی از مفاهیم کلان سند را می‌توان به مجموعه‌ای از معیارهای قابل بررسی در سطح مدرسه تبدیل کرد (9). در مقابل، بررسی‌های مربوط به مدرسه کارآمد و مدرسه معیار نشان می‌دهند که تحقق این شاخص‌ها به وجود نظام مدیریتی، منابع انسانی، مشارکت، زیرساخت و سازوکارهای ارزیابی منسجم وابسته است (10، 11). بنابراین، تحلیل شاخص‌های سیاست‌گذاری عمومی می‌تواند به روشن شدن این موضوع کمک کند که کدام عناصر سند صرفاً در سطح ارزش و جهت‌گیری قرار دارند و کدام عناصر قابلیت تبدیل به معیارهای عملیاتی برای سنجش عملکرد دارند.

موضوع مشارکت نیز یکی از ابعاد اساسی سیاست‌گذاری عمومی در نظام آموزش و پرورش است. اجرای سیاست‌های آموزشی بدون مشارکت معلمان، مدیران، خانواده‌ها، دانش‌آموزان، متخصصان و نهادهای اجتماعی با محدودیت جدی مواجه خواهد شد. مطالعات مربوط به الگوی اجرای سند تحول بر ضرورت رویکرد شبکه‌ای و توجه به ذی‌نفعان تأکید کرده‌اند (4). همچنین، بررسی موانع اجرای

سند از منظر مدیران مدارس نشان می‌دهد که زمانی که سطوح اجرایی در فرایند تصمیم‌گیری، برنامه‌ریزی و تخصیص منابع مشارکت کافی نداشته باشند، احتمال ایجاد شکاف میان سیاست رسمی و واقعیت اجرایی افزایش می‌یابد (21). از سوی دیگر، استقرار مدرسه کارآمد نیز مستلزم ارتقای نقش مدرسه در تصمیم‌گیری و تقویت ظرفیت مدیریتی آن است (12). این مسئله با مفهوم تمرکززدایی در سیاستگذاری عمومی ارتباط مستقیم دارد؛ زیرا مدرسه‌محوری زمانی معنا پیدا می‌کند که اختیار، منابع و مسئولیت به‌صورت متوازن به سطوح محلی منتقل شود. بدون این توازن، تمرکززدایی ممکن است صرفاً به انتقال مسئولیت بدون انتقال ظرفیت منجر شود. از این رو، مشارکت، تمرکززدایی، مدرسه‌محوری و پاسخگویی را می‌توان مجموعه‌ای به‌هم‌پیوسته از شاخص‌های سیاستگذاری عمومی در تحلیل سند تحول بنیادین دانست.

در سال‌های اخیر، توجه پژوهشگران به ظرفیت‌های خاص و کاربردی سند تحول نیز افزایش یافته است. بررسی مؤلفه‌های تربیت معنوی (5)، طراحی برنامه‌های آینده‌نگر و هویت تحصیلی (19)، تحلیل سیاست‌های مربوط به آموزش مهارتی (17)، بررسی ابعاد تربیت دینی (6) و شناسایی سازوکارهای مدرسه کارآمد (12) نشان می‌دهد که سند از ظرفیت بالایی برای تولید الگوها و مدل‌های بخشی برخوردار است. در عین حال، این پراکندگی مطالعات نشان می‌دهد که بخش قابل توجهی از پژوهش‌های موجود بر یکی از مؤلفه‌های خاص سند تمرکز کرده‌اند و کمتر به مجموعه شاخص‌هایی پرداخته شده است که بتوانند سند را به‌عنوان یک سیاست عمومی کلان و یکپارچه مورد ارزیابی قرار دهند. حتی پژوهش‌هایی که با رویکرد فراترکیب مطالعات سند را مرور کرده‌اند، بر تنوع زیاد حوزه‌های مورد مطالعه و ضرورت دستیابی به تصویری منسجم‌تر از ابعاد سند تأکید دارند (2). همچنین، بررسی آسیب‌شناسانه سیاست‌های کلان سند نیز ضرورت حرکت از تحلیل‌های بخشی به سمت ارزیابی نظام‌مند ساختار سیاستگذاری، اجرا و پایش را نشان می‌دهد (22). این خلأ به‌ویژه زمانی اهمیت می‌یابد که سیاستگذار بخواهد بداند آیا عناصر لازم برای یک سیاست عمومی مؤثر، از مسئله‌شناسی و هدف‌گذاری گرفته تا مشارکت، تخصیص منابع، هماهنگی، اجرا، پاسخگویی و ارزیابی، در متن و منطق سیاستی سند به‌شکل منسجم حضور دارند یا خیر.

بر این اساس، اگرچه پژوهش‌های پیشین ابعاد مختلف سند تحول بنیادین را از منظرهایی مانند شایستگی معلمان (13)، نشاط و خلاقیت (8)، کیفیت محیط آموزشی (20)، اجرای سند (3)، مدیریت استعداد معلمان (14)، تربیت معلم (15)، آموزش اسلامی (7)، مدرسه مطلوب (11)، آموزش مهارتی (17)، برنامه‌های آموزشی جدید (18) و موانع اجرایی (21) بررسی کرده‌اند، همچنان نیاز به مطالعه‌ای وجود دارد که این سند را از منظر منطق سیاستگذاری عمومی تحلیل کرده و شاخص‌های اصلی و به‌هم‌پیوسته آن را در قالب یک چارچوب منسجم شناسایی کند؛ چارچوبی که بتواند هم ابعاد نظری سند و هم ظرفیت اجرای آن را پوشش دهد و امکان تفکیک نقاط قوت سیاستی از حوزه‌های نیازمند تقویت را فراهم سازد.

بنابراین، هدف پژوهش حاضر شناسایی و تبیین شاخص‌های اصلی سیاستگذاری عمومی در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش است.

پژوهش حاضر از نظر هدف، بنیادی - کاربردی و از نظر ماهیت، کیفی و اکتشافی است و در چارچوب پارادایم تفسیری انجام شد. با توجه به اینکه هدف اصلی مطالعه، شناسایی و تبیین شاخص‌های اصلی سیاستگذاری عمومی قابل استخراج و قابل انطباق با سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بود، استفاده از رویکرد کیفی امکان بررسی عمیق مفاهیم، مؤلفه‌ها و دلالت‌های سیاستی موجود در متون و اسناد مرتبط را فراهم ساخت. در این مطالعه، به‌جای مشارکت‌کنندگان انسانی، واحدهای مطالعه را منابع علمی و اسنادی مرتبط با سیاستگذاری عمومی، سیاستگذاری آموزشی و سند تحول بنیادین آموزش و پرورش تشکیل دادند. انتخاب منابع با رویکرد هدفمند و بر اساس میزان ارتباط آنها با سؤال اصلی پژوهش انجام گرفت و منابعی در فرایند تحلیل وارد شدند که به‌طور مستقیم به مبانی، مؤلفه‌ها، ویژگی‌ها، فرایندها یا شاخص‌های سیاستگذاری عمومی و کاربرد آنها در نظام آموزش و پرورش می‌پرداختند. علاوه بر پژوهش‌های علمی مرتبط، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به‌عنوان سند محوری مطالعه مورد بررسی قرار گرفت تا شاخص‌های حاصل از ادبیات سیاستگذاری عمومی با جهت‌گیری‌ها، اهداف، راهبردها و الزامات مندرج در این سند تطبیق داده شوند. دامنه موضوعی مطالعه بر سیاستگذاری عمومی با تمرکز بر سیاستگذاری آموزشی و سند تحول بنیادین آموزش و پرورش محدود شد راهبرد اصلی مطالعه برای جمع و تفسیر یافته‌های منابع پیشین، فراترکیب کیفی بود؛ رویکردی که در آن یافته‌های مطالعات مرتبط به‌عنوان داده پژوهش در نظر گرفته شده و با ترکیب و تفسیر آنها، ساختاری مفهومی برای پدیده مورد بررسی ایجاد می‌شود. فرایند فراترکیب بر اساس الگوی هفت‌مرحله‌ای ساندلوسکی و باروسو شامل طرح سؤال پژوهش، مرور جامع ادبیات، جست‌وجو و انتخاب متون مناسب، استخراج اطلاعات، تحلیل و تلفیق یافته‌ها، کنترل کیفیت و در نهایت ارائه یافته‌های ترکیبی انجام شد.

گردآوری داده‌ها به شیوه اسنادی و کتابخانه‌ای انجام گرفت و منابع مورد استفاده شامل متون علمی، کتاب‌ها، مقالات پژوهشی، مطالعات پیشین و اسناد مرتبط با سیاستگذاری عمومی و سیاستگذاری آموزشی بود. سند تحول بنیادین آموزش و پرورش نیز به‌عنوان مهم‌ترین منبع اسنادی اختصاصی پژوهش، به‌صورت مستقیم مورد مطالعه قرار گرفت. در فرایند گردآوری داده‌ها، تمرکز بر بخش‌هایی از منابع بود که اطلاعاتی درباره مفهوم و ویژگی‌های سیاستگذاری عمومی، بازیگران و ذی‌نفعان سیاستگذاری، شیوه تصمیم‌گیری و تدوین سیاست، سازوکارهای اجرا و نظارت، میزان مشارکت دولت و جامعه، پاسخگویی، شفافیت، عدالت، تمرکز یا عدم تمرکز، تخصیص منابع، ارزیابی سیاست و سایر مؤلفه‌هایی ارائه می‌کردند که قابلیت تبدیل شدن به شاخص‌های تحلیلی سیاستگذاری عمومی را داشتند. اطلاعات مرتبط از منابع منتخب استخراج و بر اساس ارتباط مفهومی با سؤال پژوهش سازمان‌دهی شد. در مرحله بررسی سند تحول بنیادین نیز متن سند از منظر وجود مضامین مرتبط با سیاستگذاری عمومی مطالعه شد و بخش‌هایی از اهداف، راهبردها، الزامات و جهت‌گیری‌های آن که با شاخص‌های استخراج‌شده ارتباط داشتند، به‌عنوان واحدهای معنایی مورد توجه قرار گرفتند. بنابراین، ابزار اصلی گردآوری اطلاعات در این مطالعه تحلیل اسناد و استخراج نظام‌مند مفاهیم مرتبط از منابع علمی و متن سند بود.

تحلیل داده‌ها با رویکرد کیفی و بر اساس منطق فراترکیب انجام شد. ابتدا مفاهیم و یافته‌های مرتبط با مؤلفه‌ها و شاخص‌های سیاستگذاری عمومی از منابع منتخب استخراج شدند. سپس مفاهیم دارای شباهت معنایی با یکدیگر مقایسه و در قالب مفاهیم مشترک تلفیق شدند تا از پراکندگی و تکرار شاخص‌ها جلوگیری شود. در مرحله بعد، مفاهیم حاصل بر اساس قرابت مفهومی و کارکرد آنها در فرایند سیاستگذاری در دسته‌های کلان‌تر سازمان‌دهی شدند. در این مرحله، توجه اصلی به این موضوع بود که هر مفهوم تا چه اندازه بیانگر یک ویژگی قابل تشخیص در سیاستگذاری عمومی است و آیا می‌توان آن را برای تحلیل محتوای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به کار گرفت. پس از شکل‌گیری مجموعه اولیه شاخص‌ها، محتوای سند تحول بنیادین از منظر شاخص‌های شناسایی شده بازخوانی شد و مضامین، اهداف و راهبردهای سند با آنها تطبیق داده شدند. این فرایند امکان داد شاخص‌هایی که صرفاً در ادبیات نظری سیاستگذاری مطرح بودند از شاخص‌هایی که در ساختار و محتوای سند نیز قابلیت ردیابی داشتند متمایز شوند. تحلیل به صورت رفت‌وبرگشتی میان یافته‌های حاصل از ادبیات و محتوای سند ادامه یافت تا دسته‌بندی نهایی از انسجام مفهومی برخوردار شود و هر شاخص در مناسب‌ترین مقوله قرار گیرد. در ادامه، شاخص‌های مشابه ادغام، مفاهیم تکراری حذف و عنوان‌های مفهومی متناسب با محتوای هر دسته انتخاب شدند. کنترل کیفیت نیز در چارچوب فرایند فراترکیب و از طریق بازبینی پیوسته ارتباط میان سؤال پژوهش، شواهد استخراج‌شده، مفاهیم حاصل و مقوله‌های نهایی انجام گرفت. در نهایت، حاصل تحلیل به صورت مجموعه‌ای سازمان‌یافته از شاخص‌های اصلی سیاستگذاری عمومی مرتبط با سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ارائه شد تا مبنای گزارش یافته‌های مقاله و تبیین ابعاد سیاستگذاری عمومی منعکس‌شده در این سند قرار گیرد.

یافته‌ها

تحلیل داده‌های حاصل از بررسی اسناد و تلفیق مفاهیم مرتبط با سیاستگذاری عمومی نشان داد که شاخص‌های قابل استخراج از سند تحول بنیادین آموزش و پرورش را می‌توان در چند سطح به هم پیوسته مورد بررسی قرار داد. در سطح نخست، ساختار سیاستگذاری سند بر اساس مراحل و عناصر اصلی فرایند سیاستگذاری عمومی تحلیل شد؛ به این معنا که مشخص گردید سند تا چه اندازه از مسئله‌شناسی مشخص آغاز می‌کند، اهداف و جهت‌گیری‌های سیاستی را تبیین می‌نماید، سیاست‌ها و راهبردهای متناسب با اهداف را ارائه می‌دهد، سازوکارهای اجرایی را برای تبدیل سیاست به عمل پیش‌بینی می‌کند و در نهایت، برای ارزیابی، نظارت و پایش اجرای سیاست‌ها چارچوب مشخصی در نظر می‌گیرد. تحلیل محتوای سند نشان داد که هر پنج مؤلفه اصلی در ساختار آن قابل شناسایی است، اما میزان صراحت، عملیاتی بودن و قابلیت سنجش این مؤلفه‌ها یکسان نیست. در برخی ابعاد، به‌ویژه مسئله‌شناسی، تعیین جهت‌گیری‌های کلان و تدوین سیاست‌ها و راهبردها، سند از جامعیت مفهومی بالایی برخوردار است؛ در مقابل، در حوزه‌هایی مانند تعیین شاخص‌های

قابل اندازه‌گیری، زمان‌بندی، تقسیم مسئولیت اجرایی، تأمین منابع و طراحی نظام مشخص پایش و ارزیابی، کاستی‌هایی مشاهده می‌شود. بر این اساس، جدول ۱ تصویری فشرده و منسجم از مؤلفه‌های اصلی سیاستگذاری عمومی شناسایی شده در سند تحول بنیادین و وضعیت هر یک از آنها ارائه می‌دهد.

جدول ۱. مؤلفه‌های اصلی سیاستگذاری عمومی در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش

مؤلفه	اصلی	نمود مؤلفه در سند تحول بنیادین	ویژگی‌های شناسایی شده	وضعیت تحلیلی
مسئله‌شناسی و تعریف مسئله	و شناسایی مسائل و چالش‌های اساسی نظام تعلیم و تربیت	توجه به ناکارآمدی برخی ساختارهای آموزشی، فاصله محتوای آموزشی با نیازهای جامعه، مسائل تربیت معلم، تمرکز در تصمیم‌گیری، نابرابری فرصت‌های آموزشی، ضعف پیوند مدرسه و جامعه و کاستی‌های تربیتی و هویتی	مسئله‌شناسی نسبتاً جامع است، اما مسائل عمدتاً در سطح کلان بیان شده و در مواردی از تعریف عملیاتی و شاخص‌پذیر برخوردار نیستند	
هدف‌گذاری و تعیین جهت‌گیری‌های کلان	اهداف کلان، راهبردهای کلان و اهداف عملیاتی سند	تأکید بر تربیت همه‌جانبه، عدالت آموزشی و تربیتی، ارتقای کیفیت، تقویت هویت اسلامی - ایرانی، افزایش بهره‌وری، مشارکت اجتماعی و تحول در برنامه‌های درسی	اهداف از جامعیت و جهت‌گیری بلندمدت برخوردارند، اما بخش قابل توجهی از آنها آرمانی بوده و فاقد زمان‌بندی و شاخص‌های دقیق سنجش تحقق هستند	
تدوین سیاست‌ها و راهبردها	راهبردهای کلان و سیاست‌های ناظر بر ابعاد مختلف نظام آموزشی	تحول برنامه درسی، اصلاح ساختار مدیریتی، ارتقای صلاحیت معلمان، تحول در ارزشیابی، افزایش مشارکت خانواده و جامعه و توسعه فعالیت‌های تربیتی	سیاست‌ها فراگیر و چندبعدی هستند، اما برای تبدیل شدن به برنامه‌های اجرایی به دستورالعمل‌ها و برنامه‌های عملیاتی تفصیلی نیاز دارند	
سازوکارهای اجرا	زیرنظام‌های سند، برنامه‌های اجرایی و ساختارهای سیاستگذار و مجری	پیش‌بینی زیرنظام‌های برنامه درسی، تربیت معلم و منابع انسانی، تأمین منابع مالی، پژوهش و ارزشیابی، فضا و تجهیزات و راهبری و مدیریت تربیتی	چارچوب اجرایی کلی پیش‌بینی شده است، اما در تعیین دقیق مسئولیت‌ها، تقسیم کار نهادی، منابع مورد نیاز، زمان‌بندی و ضمانت اجرای برنامه‌ها محدودیت وجود دارد	
نظارت، ارزیابی و بازخورد	تأکید بر پایش و ارزشیابی تحقق اهداف سند	ضرورت نظارت بر اجرای برنامه‌ها، ارزیابی پیشرفت و اصلاح فرایندها	اهمیت ارزیابی در سند مورد توجه قرار گرفته است، اما نظام یکپارچه‌ای از شاخص‌های کمی و کیفی، ابزارهای سنجش، دوره‌های ارزیابی و سازوکارهای گزارش‌دهی به‌صورت کامل مشخص نشده است	

مطابق جدول ۱، یافته‌ها نشان داد که سند تحول بنیادین از منظر ساختار کلی، واجد عناصر اصلی یک سیاست عمومی است و مسئله‌شناسی، هدف‌گذاری، تدوین سیاست، اجرا و ارزیابی را در سطوح مختلف مورد توجه قرار داده است. در مؤلفه مسئله‌شناسی، دامنه نسبتاً گسترده‌ای از مشکلات ساختاری، محتوایی، مدیریتی و تربیتی نظام آموزش و پرورش شناسایی شده است و این امر نشان می‌دهد که سند، تحول آموزشی را به یک مسئله منفرد یا صرفاً آموزشی محدود نکرده، بلکه آن را مسئله‌ای چندبعدی در ارتباط با ساختار، منابع انسانی، عدالت، مدیریت، محتوا و پیوند مدرسه با جامعه تلقی کرده است. با وجود این، یافته‌ها نشان داد که مسئله‌شناسی سند بیشتر ماهیتی کلان و توصیفی دارد و تبدیل مسائل شناسایی شده به متغیرها و شاخص‌های عملیاتی که بتوان بر اساس آنها خط پایه تعیین کرد و تغییرات حاصل از اجرای سیاست را سنجید، به‌صورت کامل انجام نشده است. در زمینه هدف‌گذاری نیز سند از گستردگی قابل توجهی برخوردار است و ارتقای کیفیت، عدالت تربیتی، هویت اسلامی - ایرانی، تربیت همه‌جانبه، بهره‌وری و مشارکت را به‌طور هم‌زمان

دنبال می‌کند؛ باین‌حال، بسیاری از اهداف در سطح بلندمدت و آرمانی تعریف شده‌اند و برای بخشی از آنها مقدار هدف، نقطه زمانی تحقق و معیار عینی سنجش پیشرفت تعیین نشده است. در بخش سیاست‌ها و راهبردها نیز یافته‌ها بیانگر رویکردی جامع است؛ زیرا اصلاح برنامه درسی، نظام مدیریت، نظام تربیت معلم، شیوه ارزیابی، نقش خانواده و جامعه و فعالیت‌های تربیتی به شکل هم‌زمان مورد توجه قرار گرفته‌اند. بنابراین، سند از نظر پوشش حوزه‌های سیاستی دارای گستره قابل ملاحظه‌ای است، اما حلقه اتصال میان سیاست‌های کلان و برنامه‌های عملیاتی در همه حوزه‌ها به یک اندازه توسعه نیافته است. این مسئله در مؤلفه سازوکار اجرا آشکارتر می‌شود؛ به‌رغم پیش‌بینی زیرنظام‌های متعدد و تعیین حوزه‌های اجرایی، جزئیات مربوط به مسئولیت دستگاه‌ها، نحوه هماهنگی میان آنها، زمان‌بندی، منابع مالی و انسانی و ضمانت اجرای تصمیمات در سطحی نیست که بتوان از متن سند به‌تنهایی یک برنامه عملیاتی کامل استخراج کرد. همچنین، در بعد ارزیابی، اگرچه اصل نظارت و پایش مورد تأکید است، فقدان مجموعه منسجمی از شاخص‌های کمی و کیفی و سازوکار استاندارد گزارش‌دهی، امکان مقایسه نظام‌مند وضعیت موجود با اهداف مورد انتظار را محدود می‌کند. در مجموع، نخستین سطح از یافته‌ها نشان داد که قوت اصلی سند در جامعیت مفهومی، ترسیم جهت‌گیری‌های کلان و پوشش ابعاد متعدد تحول آموزشی است، در حالی که مهم‌ترین فاصله آن از منظر سیاستگذاری عمومی به تبدیل جهت‌گیری‌های کلان به سازوکارهای اجرایی، سنجش‌پذیر و قابل پایش مربوط می‌شود.

در مرحله بعدی تحلیل، برای دستیابی به پاسخ دقیق‌تر به سؤال اصلی پژوهش، مؤلفه‌های کلی جدول ۱ به مجموعه‌ای از شاخص‌های مشخص‌تر سیاستگذاری عمومی تفکیک شدند. در این مرحله، صرفاً وجود مراحل رسمی سیاستگذاری مورد توجه نبود، بلکه ویژگی‌هایی بررسی شد که می‌توانند کیفیت یک سیاست عمومی و قابلیت اجرای آن را تعیین کنند. تحلیل مفاهیم موجود در سند و چارچوب سیاستگذاری پژوهش نشان داد که علاوه بر مسئله‌شناسی، هدف‌گذاری، طراحی سیاست، اجرا و ارزیابی، موضوعاتی مانند مشارکت ذی‌نفعان، تمرکززدایی و توزیع اختیار، هماهنگی نهادی، عدالت آموزشی و تربیتی، تأمین و تخصیص منابع، توسعه و توانمندسازی منابع انسانی، شفافیت و پاسخگویی، انعطاف‌پذیری، مدرسه‌محوری و ایجاد سازوکارهای بازخورد از اهمیت اساسی برخوردارند. این شاخص‌ها در واقع حلقه واسط میان ساختار نظری سند و امکان تحقق عملی سیاست‌های آن محسوب می‌شوند. جدول ۲ شاخص‌های اصلی سیاستگذاری عمومی شناسایی شده در سند، نحوه بازتاب آنها و مهم‌ترین نتیجه حاصل از تحلیل هر شاخص را نشان می‌دهد.

جدول ۲. شاخص‌های اصلی سیاستگذاری عمومی شناسایی شده در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش

شاخص سیاستگذاری عمومی	مؤلفه‌ها و مصادیق مرتبط	نحوه بازتاب در سند	نتیجه تحلیل
هدفمندی سیاست	وجود اهداف کلان و عملیاتی، جهت‌گیری مشخص برای تحول نظام آموزشی	تربیت همه‌جانبه، عدالت تربیتی، ارتقای کیفیت، هویت اسلامی - ایرانی و تحول ساختاری و محتوایی	هدفمندی در سند برجسته است، اما بخشی از اهداف فاقد معیارهای عملیاتی و سنجش‌پذیر هستند
مسئله‌محوری	شناسایی چالش‌ها و نیازهای اساسی آموزش و پرورش	توجه به مسائل ساختاری، محتوایی، مدیریتی، انسانی، اجتماعی و تربیتی	دامنه مسائل گسترده است، ولی تعریف عملیاتی و اولویت‌بندی مبتنی بر شاخص در همه حوزه‌ها مشاهده نمی‌شود
جامعیت و چندبعدی بودن	پوشش ابعاد آموزشی، تربیتی، مدیریتی، انسانی، مالی، پژوهشی و زیرساختی	طراحی مجموعه‌ای از راهبردها و زیرنظام‌های مرتبط	یکی از نقاط برجسته سند، نگرش نظام‌مند و چندبعدی به تحول آموزش و پرورش است
مشارکت ذی‌نفعان	مشارکت خانواده‌ها، معلمان، مدیران، دانش‌آموزان، نهادهای اجتماعی و بخش غیردولتی	تأکید بر تعامل خانواده، مدرسه، جامعه و نهادهای مرتبط در فرایند تعلیم و تربیت	اصل مشارکت مورد تأکید است، اما سازوکار، سطح اختیار و نحوه اثرگذاری ذی‌نفعان بر تصمیمات در همه موارد به‌صورت عملیاتی مشخص نیست
تمرکززدایی و تفویض اختیار	افزایش نقش مدرسه، مدیران محلی و سطوح اجرایی در تصمیم‌گیری	توجه به راهبری مدرسه‌محور و افزایش ظرفیت مدیریتی مدارس	جهت‌گیری به سمت کاهش تمرکز قابل شناسایی است، ولی ساختار سیاستگذاری همچنان به سازوکارهای روشن‌تر برای انتقال اختیار نیاز دارد
هماهنگی یکپارچگی نهادی	ارتباط وزارت آموزش و پرورش با خانواده، نهادهای اجتماعی و سایر دستگاه‌ها	تأکید بر مشارکت و همکاری چندنهادی برای تحقق اهداف تربیتی	تحقق اهداف سند وابستگی بالایی به همکاری بین‌نهادی دارد، در حالی که تقسیم کار و سازوکار هماهنگی به‌طور کامل تصریح نشده است
عدالت آموزشی و تربیتی	برابری فرصت‌ها، دسترسی عادلانه، توجه به تفاوت‌های فردی و منطقه‌ای	عدالت به‌عنوان یکی از جهت‌گیری‌های مهم نظام تعلیم و تربیت	عدالت جایگاه محوری دارد، اما تحقق آن مستلزم شاخص‌های منطقه‌ای، تخصیص هدفمند منابع و نظام پایش مستمر است
کارآمدی و اثربخشی	ارتقای کیفیت، بهره‌وری، اصلاح فرایندهای آموزشی و مدیریتی	تأکید بر ارتقای کیفیت و تحول در ساختار و فرایندها	جهت‌گیری کارآمدی وجود دارد، ولی سنجش اثربخشی نیازمند معیارهای کمی و پیامدی دقیق‌تر است
تأمین و تخصیص منابع	منابع مالی، انسانی، فضا، تجهیزات و فناوری	پیش‌بینی زیرنظام‌های تأمین منابع مالی، منابع انسانی و فضا و تجهیزات	اهمیت منابع در ساختار سند به رسمیت شناخته شده، اما پیوند میان اهداف، هزینه‌ها و منابع لازم برای اجرا در سطح عملیاتی نیازمند تکمیل است
توسعه منابع انسانی	تربیت و توانمندسازی معلمان و مدیران، ارتقای صلاحیت حرفه‌ای	توجه ویژه به نظام تربیت معلم و صلاحیت‌های حرفه‌ای	منابع انسانی یکی از ارکان اساسی تحقق سند است و موفقیت سیاست‌ها مستقیماً به ظرفیت حرفه‌ای معلمان و مدیران وابسته است
پاسخگویی	تعیین مسئولیت در قبال تحقق اهداف، امکان ارزیابی عملکرد نهادهای مجری	تأکید کلی بر مسئولیت نظام آموزشی در تحقق اهداف سند	اصل پاسخگویی قابل استنباط است، اما برای تبدیل آن به پاسخگویی عملی، تعیین مسئولیت‌های مشخص و شاخص‌های عملکرد ضروری است
شفافیت	وضوح اهداف، وظایف، منابع، معیارهای اجرا و گزارش‌دهی	اهداف و جهت‌گیری‌های کلان نسبتاً روشن بیان شده‌اند	شفافیت در سطح اهداف بیشتر از سطح فرایند اجرایی، تخصیص منابع و گزارش عملکرد مشاهده می‌شود
قابلیت اجرا	تبدیل اهداف و راهبردها به برنامه اقدام، تعیین متولی و زمان اجرا	پیش‌بینی زیرنظام‌ها و برنامه‌های اجرایی	یکی از مهم‌ترین حوزه‌های نیازمند تقویت است؛ زیرا برخی راهبردها برای اجرا نیازمند برنامه تفصیلی، منابع و تقسیم کار روشن‌تر هستند
نظارت و ارزیابی	سنجش پیشرفت، پایش اجرا، ارزیابی نتایج و اصلاح سیاست	تأکید بر نظارت و ارزشیابی اجرای سند	اصل ارزیابی مورد توجه است، اما مجموعه منسجمی از شاخص‌ها، ابزارها، دوره‌های اندازه‌گیری و نظام گزارش‌دهی مورد نیاز است

بازخورد و اصلاح سیاست	استفاده از نتایج ارزیابی برای اصلاح برنامه‌ها	امکان بازنگری و اصلاح در مسیر تحقق اهداف	ظرفیت مفهومی برای بازنگری وجود دارد، ولی چرخه نهادمند دریافت بازخورد، تصمیم اصلاحی و ارزیابی مجدد باید روشن‌تر شود
انعطاف‌پذیری و توجه به شرایط اجرایی	انطباق سیاست‌ها با ظرفیت‌ها و تفاوت‌های محیطی	توجه به تنوع نیازها، ظرفیت‌های نظام آموزشی و نقش سطوح مختلف	جهت‌گیری انعطاف‌پذیر در برخی بخش‌ها قابل مشاهده است، اما اجرای آن نیازمند اختیار بیشتر سطوح محلی و مدرسه است
مدرسه‌محوری	تقویت نقش مدرسه و مدیریت آموزشی به‌عنوان سطح اصلی تحقق سیاست	توجه به مدرسه به‌عنوان کانون اصلی فرایند تعلیم و تربیت	سند ظرفیت لازم برای تقویت مدرسه‌محوری را دارد، اما تحقق واقعی آن مستلزم تفویض اختیار، منابع کافی و پاسخگویی متناسب است
مبتنی بودن بر شواهد و پژوهش	استفاده از پژوهش، ارزشیابی و اطلاعات برای تصمیم‌گیری	پیش‌بینی زیرنظام پژوهش و ارزشیابی	پژوهش در ساختار تحول جایگاه مشخص دارد، اما اتصال مستمر یافته‌های پژوهشی به تصمیم‌سازی، اجرا و بازنگری سیاست‌ها باید تقویت شود

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که شاخص‌های سیاستگذاری عمومی در سند تحول بنیادین از یکدیگر مستقل نیستند، بلکه شبکه‌ای از روابط متقابل را تشکیل می‌دهند که ضعف یا قوت هر یک می‌تواند بر سایر ابعاد سیاستگذاری اثر بگذارد. در میان شاخص‌های شناسایی‌شده، «هدفمندی»، «جامعیت و چندبعدی بودن»، «عدالت آموزشی و تربیتی»، «توسعه منابع انسانی»، «مشارکت ذی‌نفعان» و «توجه به پژوهش و ارزشیابی» از جمله محورهایی هستند که حضور آنها در جهت‌گیری‌های سند آشکارتر است. سند در سطح مفهومی، تصویری از نظام تعلیم و تربیت مطلوب ارائه می‌کند که صرفاً بر انتقال دانش تمرکز ندارد، بلکه تحقق اهداف تربیتی، اجتماعی، فرهنگی، مدیریتی و توسعه‌ای را به‌طور هم‌زمان دنبال می‌کند. این ویژگی سبب شده است که جامعیت به‌عنوان یکی از شاخص‌های برجسته سند شناسایی شود. همچنین عدالت آموزشی و تربیتی در جایگاه یکی از جهت‌گیری‌های اصلی سند قرار دارد و بر فراهم کردن فرصت‌های مناسب برای رشد دانش‌آموزان و کاهش نابرابری‌ها تأکید می‌شود. با این حال، یافته‌ها نشان داد که گذار از «تأکید ارزشی بر عدالت» به «سنجش تحقق عدالت» نیازمند تعریف شاخص‌های عینی، تعیین وضعیت پایه، توجه به تفاوت‌های منطقه‌ای و پیوند دادن تخصیص منابع به میزان محرومیت و نیاز است.

یافته‌های مربوط به مشارکت ذی‌نفعان نیز از اهمیت خاصی برخوردار بود. در سند، نظام تعلیم و تربیت مسئولیتی صرفاً متعلق به وزارت آموزش و پرورش تلقی نمی‌شود و نقش خانواده، مدرسه، نهادهای اجتماعی و سایر بازیگران در تحقق اهداف تربیتی مورد توجه قرار گرفته است. بنابراین، مشارکت را می‌توان یکی از شاخص‌های مهم سیاستگذاری عمومی در سند دانست. با وجود این، تفاوت قابل توجهی میان «پذیرش اصل مشارکت» و «طراحی سازوکار مشارکت» مشاهده شد. مشخص بودن اینکه هر گروه از ذی‌نفعان در کدام مرحله از سیاستگذاری، با چه سطحی از اختیار و از طریق چه سازوکاری می‌تواند بر تصمیمات اثر بگذارد، شرط تبدیل مشارکت از یک اصل کلی به یک عنصر اجرایی است. از همین منظر،

تمرکززدایی و مدرسه‌محوری نیز با مشارکت ارتباط مستقیم دارند. افزایش اختیار مدارس، مدیران و سطوح محلی می‌تواند امکان انطباق سیاست‌های کلان با شرایط واقعی محیط آموزشی را افزایش دهد، اما تفویض اختیار زمانی به اثربخشی منجر می‌شود که منابع، مسئولیت و سازوکار پاسخگویی نیز متناسب با اختیار تفویض‌شده تعریف شده باشند. از این‌رو، تمرکززدایی، مدرسه‌محوری و پاسخگویی در یافته‌های پژوهش سه شاخص مرتبط و مکمل شناخته شدند.

در حوزه اجرایی، نتایج نشان داد که «تأمین و تخصیص منابع»، «هماهنگی نهادی» و «توسعه منابع انسانی» نقش واسطه‌ای مهمی میان اهداف سند و تحقق واقعی آنها دارند. پیش‌بینی زیرنظام‌های مختلف در سند نشان‌دهنده آن است که تحول آموزشی بدون توجه هم‌زمان به برنامه درسی، تربیت معلم، منابع انسانی، منابع مالی، فضا و تجهیزات، پژوهش و ارزشیابی و راهبری و مدیریت امکان‌پذیر نیست. این نگاه سیستمی یکی از جنبه‌های مهم سند محسوب می‌شود. با این حال، تحقق چنین ساختار چندبعدی مستلزم آن است که نقش هر نهاد، روابط میان نهادها، منابع در اختیار آنها و مسئولیت آنها در قبال خروجی‌های مورد انتظار روشن باشد. یافته‌ها نشان داد که هرچه سیاست از سطح اهداف و جهت‌گیری‌های کلان به سطح اجرا نزدیک‌تر می‌شود، ضرورت تدوین برنامه‌های عملیاتی، زمان‌بندی، تقسیم کار، برآورد منابع و تعیین متولیان افزایش می‌یابد. بنابراین، «قابلیت اجرا» به‌عنوان شاخصی محوری شناسایی شد که سایر مؤلفه‌های سند را به نتایج واقعی متصل می‌کند.

در زمینه شفافیت و پاسخگویی نیز نتایج نشان داد که سند از نظر بیان چشم‌انداز، اهداف و جهت‌گیری‌های کلی از وضوح قابل قبولی برخوردار است، اما شفافیت سیاستگذاری صرفاً به وضوح اهداف محدود نمی‌شود. روشن بودن مسئولیت دستگاه‌ها، منابع اختصاص‌یافته، برنامه زمانی، معیارهای موفقیت و نحوه گزارش عملکرد نیز اجزای شفافیت محسوب می‌شوند. هنگامی که این عناصر به‌صورت دقیق مشخص شوند، امکان پاسخ‌خواهی از مجریان نیز افزایش می‌یابد. از این منظر، پاسخگویی به وجود نظام ارزیابی و شاخص‌های عملکرد وابسته است؛ زیرا بدون معیارهای مشخص نمی‌توان میزان تحقق تعهدات هر بخش را تعیین کرد. بر همین اساس، یافته‌ها حاکی از ارتباط ساختاری میان شفافیت، پاسخگویی، نظارت و ارزیابی بود و نشان داد تقویت هر یک از این حوزه‌ها مستلزم توسعه هم‌زمان سایر حوزه‌هاست.

یکی دیگر از مهم‌ترین نتایج پژوهش به جایگاه نظارت، ارزیابی و بازخورد مربوط بود. هرچند سند بر ضرورت نظارت و ارزشیابی تأکید دارد، تحلیل محتوای آن نشان داد که برای سنجش نظام‌مند میزان تحقق اهداف، تعیین دقیق شاخص‌های کمی و کیفی، ابزارهای اندازه‌گیری، دوره‌های زمانی پایش و شیوه گزارش‌دهی اهمیت بنیادی دارد. در نبود این عناصر، ارزیابی ممکن است به ثبت فعالیت‌های انجام‌شده محدود شود، در حالی که در ارزیابی سیاست عمومی باید

میان «اقدام انجام‌شده» و «پیامد حاصل‌شده» تمایز قائل شد. برای مثال، اجرای یک برنامه آموزشی به‌تنهایی نشان‌دهنده موفقیت سیاست نیست، بلکه باید مشخص شود برنامه تا چه اندازه به ارتقای کیفیت، کاهش نابرابری، تقویت صلاحیت‌های دانش‌آموزان یا سایر اهداف مورد نظر منجر شده است. به همین دلیل، یافته‌ها نشان داد که نظام ارزیابی باید از گزارش اقدامات فراتر رود و بر نتایج و پیامدهای سیاست متمرکز شود. همچنین، نتیجه ارزیابی باید به فرایند تصمیم‌گیری بازگردد و زمینه اصلاح سیاست، بازنگری برنامه و تخصیص مجدد منابع را فراهم کند؛ بنابراین، «بازخورد و اصلاح سیاست» نیز به‌عنوان یکی از شاخص‌های تکمیل‌کننده چرخه سیاستگذاری عمومی شناسایی شد.

در مجموع، یافته‌های پژوهش نشان داد که شاخص‌های اصلی سیاستگذاری عمومی در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش را می‌توان در قالب مجموعه‌ای به‌هم‌پیوسته از مسئله‌محوری و هدفمندی، جامعیت سیاستی، مشارکت ذی‌نفعان، عدالت آموزشی و تربیتی، تمرکززدایی، مدرسه‌محوری، هماهنگی نهادی، تأمین و تخصیص منابع، توسعه منابع انسانی، کارآمدی و اثربخشی، شفافیت، پاسخگویی، قابلیت اجرا، نظارت و ارزیابی، بازخورد و اصلاح سیاست و بهره‌گیری از پژوهش و شواهد سازمان‌دهی کرد. حاصل تحلیل نشان می‌دهد که سند تحول بنیادین از نظر برخورداری از جهت‌گیری‌های کلان، تنوع حوزه‌های سیاستی و توجه هم‌زمان به ابعاد مختلف تعلیم و تربیت دارای ظرفیت قابل توجهی است، اما مهم‌ترین فاصله میان ساختار مطلوب سیاستگذاری و وضعیت منعکس‌شده در سند در حوزه عملیاتی‌سازی مشاهده می‌شود. به بیان دقیق‌تر، هرچه از سطح ارزش‌ها، اهداف و راهبردهای کلان به سمت تعیین مسئولیت‌های اجرایی، تأمین منابع، سنجش عملکرد و ایجاد سازوکارهای پاسخگویی حرکت می‌شود، نیاز به جزئیات و ترتیبات اجرایی روشن‌تر افزایش می‌یابد. بنابراین، نتیجه اصلی این بخش از پژوهش آن است که مسئله اساسی در سند تحول بنیادین کمبود اهداف یا جهت‌گیری‌های تحولی نیست، بلکه ضرورت ایجاد پیوند منسجم‌تر میان اهداف، ابزارهای سیاستی، بازیگران، منابع، اجرا، ارزیابی و بازخورد است؛ پیوندی که می‌تواند شاخص‌های سیاستگذاری عمومی را از سطح مفهومی به سطح عملیاتی منتقل کرده و زمینه سنجش دقیق‌تر میزان تحقق سیاست‌های پیش‌بینی‌شده در سند را فراهم سازد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف شناسایی شاخص‌های اصلی سیاستگذاری عمومی در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش انجام شد و یافته‌ها نشان داد که این شاخص‌ها را می‌توان در قالب مجموعه‌ای به‌هم‌پیوسته از مسئله‌محوری، هدفمندی، جامعیت و چندبعدی بودن، مشارکت ذی‌نفعان، عدالت آموزشی و تربیتی، تمرکززدایی، مدرسه‌محوری، هماهنگی نهادی، تأمین و تخصیص منابع، توسعه منابع انسانی، کارآمدی و اثربخشی، شفافیت، پاسخگویی، قابلیت اجرا، نظارت و ارزیابی، بازخورد و اصلاح سیاست و بهره‌گیری از

پژوهش و شواهد دسته‌بندی کرد. همچنین، تحلیل ساختار سیاستی سند نشان داد که پنج حلقه اصلی مسئله‌شناسی، هدف‌گذاری، سیاست‌ها و راهبردها، سازوکارهای اجرایی و نظام ارزیابی در آن قابل شناسایی است؛ با این حال، میزان توسعه‌یافتگی این ابعاد یکسان نیست. در مجموع، سند در سطح تعیین ارزش‌ها، اهداف، چشم‌انداز و جهت‌گیری‌های راهبردی از جامعیت نسبتاً بالایی برخوردار است، اما با حرکت از سطح اهداف کلان به سمت اجرای عملیاتی، تعیین مسئولیت‌ها، تخصیص منابع، شاخص‌گذاری، پاسخگویی و ارزیابی، برخی کاستی‌ها آشکارتر می‌شوند. این نتیجه با مطالعاتی همسو است که سند تحول بنیادین را دارای ظرفیت مفهومی و راهبردی گسترده، اما در عین حال مواجه با چالش‌هایی در فرایند عملیاتی‌سازی معرفی کرده‌اند (1، 3، 22). بنابراین، می‌توان گفت مسئله اصلی سند نه فقدان جهت‌گیری تحولی، بلکه چگونگی تبدیل این جهت‌گیری‌ها به سیاست‌های قابل اجرا، سنجش و پاسخگویی است.

یکی از نخستین یافته‌های پژوهش، برجستگی شاخص‌های مسئله‌محوری و هدفمندی در سند بود. تحلیل نشان داد که سند طیف نسبتاً گسترده‌ای از چالش‌های نظام تعلیم و تربیت، از مسائل ساختاری و مدیریتی گرفته تا نابرابری آموزشی، کیفیت برنامه درسی، تربیت معلم و ضعف ارتباط مدرسه و جامعه را مورد توجه قرار داده است. این جامعیت در مسئله‌شناسی را می‌توان یکی از نقاط قوت سیاستی سند دانست، زیرا تحول آموزشی به یک مسئله محدود تقلیل نیافته است. با این حال، یافته‌ها نشان داد که مسائل عمده‌تاً در سطح کلان بیان شده‌اند و در همه موارد به تعریف عملیاتی، شاخص پایه و اولویت‌بندی مبتنی بر شواهد تبدیل نشده‌اند. این نتیجه با یافته‌های Nabi همخوان است که در آسیب‌شناسی سیاست‌های عمومی سند، یکی از مسائل اساسی را فاصله میان سیاست‌های کلی و الزامات عملی تحول نظام آموزشی دانسته است (22). همچنین Bakhtiari و Dehghani در مرور فراترکیبی مطالعات سند نشان دادند که پژوهش‌های مرتبط با سند در حوزه‌های بسیار متنوعی پراکنده شده‌اند و این امر از یک سو بیانگر جامعیت سند و از سوی دیگر نشان‌دهنده پیچیدگی آن در تبدیل اهداف متعدد به چارچوبی منسجم برای عمل است (2). بر این اساس، هرچه تعریف مسئله دقیق‌تر، داده‌محورتر و اولویت‌بندی‌شده‌تر باشد، امکان انتخاب ابزار سیاستی متناسب و سنجش اثربخشی آن نیز افزایش می‌یابد. نتایج همچنین نشان داد که هدف‌گذاری در سند تحول بنیادین ماهیتی گسترده، ارزشی و بلندمدت دارد و مفاهیمی مانند تربیت همه‌جانبه، عدالت، هویت اسلامی - ایرانی، کیفیت آموزشی، مشارکت اجتماعی و توسعه مهارت‌ها در مرکز این اهداف قرار گرفته‌اند. پژوهش‌های مختلف نیز وجود این دامنه گسترده اهداف را تأیید می‌کنند. Alipour و همکاران نشان دادند که تربیت معنوی در سند دارای مؤلفه‌های متعدد و مرتبط با ابعاد نگرشی و رفتاری است (5) و Sohbatloo نیز از برجستگی مؤلفه‌های تربیت دینی در آن گزارش کرده است (6). افزون بر این، مطالعه Salehi Omran و Ein Khah نشان داد که آموزش‌های حرفه‌ای و مهارت‌آموزی نیز در محتوای سند جایگاه قابل توجهی دارد (17). همچنین، Shokoohi Amirabadi و همکاران مفاهیم خلاقیت و شادکامی را در محتوای سند بررسی کرده‌اند (8). همسویی این مطالعات با یافته حاضر نشان می‌دهد که سند دارای رویکردی چندساحتی به تربیت است. با این حال، تعدد اهداف زمانی می‌تواند به اثربخشی سیاست منجر شود که رابطه میان اهداف، اولویت‌ها، شاخص‌های تحقق و

منابع مورد نیاز به صورت روشن تعریف شده باشد؛ در غیر این صورت، گستردگی هدف‌ها می‌تواند سنجش میزان موفقیت سیاست را دشوار کند.

یکی دیگر از نتایج مهم، شناسایی جامعیت و نگاه نظام‌مند سند به عنوان یک شاخص اساسی سیاستگذاری بود. وجود زیرنظام‌های مرتبط با برنامه درسی، تربیت معلم، منابع انسانی، منابع مالی، فضا و تجهیزات، پژوهش و ارزشیابی و راهبری و مدیریت نشان می‌دهد که تحول آموزشی در این سند به مثابه تغییر در یک سیستم چندجزئی تلقی شده است. این نتیجه با یافته‌های پژوهش‌هایی که حوزه‌های مختلف سند را بررسی کرده‌اند سازگار است. Hajizadehanari در طراحی مدل مفهومی دانشگاه فرهنگیان بر اهمیت ساختار تربیت معلم در تحقق اهداف سند تأکید کرد (15)، Zahabion و همکاران نشان دادند که مدیریت استعداد معلمان باید در چارچوب یک نظام منسجم از شناسایی و توسعه سرمایه انسانی قرار گیرد (14) و Dibaei Saaber و Najafi نیز نقش شایستگی‌های معلم را در متن سند برجسته دانستند (13). از سوی دیگر، Jalali Soltan Ahmadi و همکاران با ارائه الگوی ارزیابی شایستگی محور، ضرورت پیوند میان انتظارات سند و سازوکارهای سنجش عملکرد را نشان دادند (16). این شواهد مؤید آن است که تحقق سند نیازمند هماهنگی میان زیرنظام‌هاست و اصلاح یک بخش، بدون توجه به سایر بخش‌ها، احتمالاً نمی‌تواند به تحول پایدار منجر شود.

مشارکت ذی‌نفعان از دیگر شاخص‌های اصلی شناسایی شده در پژوهش حاضر بود. یافته‌ها نشان داد که سند در سطح مفهومی بر نقش خانواده، مدرسه، معلمان، مدیران، نهادهای اجتماعی و سایر بازیگران تأکید می‌کند، اما سازوکار دقیق مشارکت، میزان اختیار گروه‌های مختلف و نحوه اثرگذاری آنها بر تصمیمات همواره به طور صریح مشخص نشده است. این یافته با مطالعه Navid Adham و Ragheb همسو است که مدل اجرای سند تحول را نیازمند رویکرد شبکه‌ای و توجه جدی به ذی‌نفعان دانستند (4). همچنین، Taheri و همکاران در بررسی موانع اجرای سند از دیدگاه مدیران مدارس نشان دادند که مسائل اجرایی و مدیریتی در سطح مدرسه می‌تواند مانعی جدی برای تحقق اهداف باشد (21). این نتایج بیانگر آن است که مشارکت نباید تنها در سطح اعلام یک اصل باقی بماند، بلکه باید از طریق تعیین نقش‌ها، کانال‌های ارتباطی، سازوکارهای مشورت و مشارکت در تصمیم‌گیری عملیاتی شود. در واقع، هرچه بازیگران نزدیک‌تر به محیط مدرسه در مراحل طراحی، اجرا و بازخورد سیاست مشارکت داشته باشند، احتمال انطباق سیاست با واقعیت‌های اجرایی افزایش می‌یابد.

ارتباط نزدیک مشارکت با تمرکززدایی و مدرسه‌محوری نیز از یافته‌های مهم پژوهش بود. نتایج نشان داد که سند ظرفیت حرکت به سمت تقویت مدرسه به عنوان سطح اصلی اجرای سیاست را دارد، اما مدرسه‌محوری واقعی مستلزم انتقال متوازن اختیار، منابع و مسئولیت است. این یافته با نتایج Entezari و Sharifi درباره شاخص‌های مدارس برتر همسو است؛ آنها مجموعه‌ای از مؤلفه‌های مدیریتی، سازمانی و عملکردی را برای مدرسه مطلوب بر اساس سند شناسایی کردند (9). Khosravi و همکاران نیز مدرسه کارآمد را در چارچوب سند و افق چشم‌انداز مورد بررسی قرار داده و بر اهمیت توان مدیریتی و کارآمدی مدرسه تأکید کرده‌اند (10). یافته‌های Sobhani و همکاران نیز نشان داد که مدرسه معیار می‌تواند پیامدهای متعددی در سطوح آموزشی و اجتماعی ایجاد کند (11). همچنین

Sharaf و همکاران در ارائه سازوکارهای استقرار مدرسه کارآمد نشان دادند که تحقق چنین مدرسه‌ای به مجموعه‌ای از ترتیبات مدیریتی و سیاستی وابسته است (12). بنابراین، مدرسه‌محوری زمانی می‌تواند به یک شاخص واقعی سیاستگذاری تبدیل شود که مدرسه از جایگاه مجری صرف فراتر رفته و به واحدی دارای ظرفیت تصمیم‌گیری، منابع و پاسخگویی تبدیل شود.

یافته دیگر پژوهش به اهمیت منابع انسانی و ظرفیت اجرایی مربوط بود. نتایج نشان داد که توسعه منابع انسانی، به‌ویژه توانمندسازی معلمان و مدیران، یکی از پایه‌های اجرای مؤثر سند است. این نتیجه با بخش قابل توجهی از مطالعات پیشین همخوانی دارد. Dibaei Saaber و Najafi بر شایستگی‌های معلم تأکید کرده‌اند (13)، Zahabion و همکاران مدیریت استعداد معلمان را در تحقق نظام مطلوب تعلیم و تربیت مهم دانسته‌اند (14) و Hajizadehanari نقش دانشگاه فرهنگیان را در تربیت منابع انسانی متناسب با سند مورد توجه قرار داده است (15). همچنین Fattahi در ارائه مدل عملیاتی تعلیم و تربیت اسلامی در مدارس نشان داد که تحقق اهداف نظری سند در سطح مدرسه به مدل‌های اجرایی و عوامل انسانی آماده نیاز دارد (7). بر این اساس، حتی جامع‌ترین سیاست‌ها بدون وجود معلمان و مدیرانی که اهداف سند را درک کرده و توان تبدیل آنها به عمل آموزشی و تربیتی داشته باشند، نمی‌توانند به پیامدهای مورد انتظار منجر شوند.

تأمین و تخصیص منابع نیز به‌عنوان یکی از شاخص‌های مؤثر بر قابلیت اجرای سند شناسایی شد. یافته‌ها نشان داد که اگرچه سند حوزه‌های مختلف منابع را مورد توجه قرار داده است، رابطه میان اهداف بلندپروازانه، هزینه‌های اجرای آنها و منابع در دسترس باید به‌طور دقیق‌تر مشخص شود. این مسئله با یافته‌های Taheri و همکاران درباره موانع اجرای سند همسو است که محدودیت‌های اجرایی و سازمانی را در زمره مشکلات تحقق سند گزارش کرده‌اند Navidkia (21) و همکاران نیز در بررسی اجرای سند تحول بر شکاف میان الزامات سند و ظرفیت‌های اجرایی نظام آموزش و پرورش تأکید کرده‌اند (3). از منظر سیاستگذاری عمومی، منابع فقط به بودجه محدود نیستند؛ منابع انسانی، اطلاعاتی، فناوری، سازمانی و زمانی نیز باید متناسب با اهداف سیاست تأمین شوند. بنابراین، قابلیت اجرا زمانی افزایش می‌یابد که هر هدف با مسئول اجرایی، منابع لازم، زمان‌بندی و معیار ارزیابی مشخص مرتبط شود.

نتایج پژوهش همچنین نشان داد که عدالت آموزشی و تربیتی از جهت‌گیری‌های برجسته سند است. این یافته با ماهیت کلی سند و مطالعات مرتبط با مدرسه مطلوب، شایستگی‌ها و تربیت همسو است. در عین حال، یافته حاضر نشان می‌دهد که تأکید هنجاری بر عدالت باید با شاخص‌های عینی برای سنجش توزیع فرصت‌ها، منابع و پیامدهای آموزشی همراه شود. طراحی برنامه‌های متنوع در حوزه‌هایی مانند آموزش مهارتی (17)، تربیت معنوی (5) و آموزش‌های تلفیقی و نوین (18) نشان می‌دهد که پاسخگویی به نیازهای متفاوت دانش‌آموزان مستلزم تنوع در سیاست‌های آموزشی است. از این منظر، عدالت صرفاً به دسترسی برابر محدود نمی‌شود، بلکه باید کیفیت فرصت‌های تربیتی و میزان برخورداری گروه‌های مختلف از منابع مؤثر آموزشی نیز مورد توجه قرار گیرد.

از دیگر یافته‌های مهم مطالعه، ضرورت تقویت شفافیت و پاسخگویی بود. نتایج نشان داد که سند در سطح اهداف و جهت‌گیری‌ها نسبتاً روشن است، اما در سطح مسئولیت‌های اجرایی، معیارهای عملکرد و گزارش‌دهی، نیاز به سازوکارهای دقیق‌تری

وجود دارد. پاسخگویی زمانی معنا پیدا می‌کند که مشخص باشد هر نهاد یا سطح مدیریتی در قبال کدام هدف، با چه منابعی و بر اساس چه شاخصی مسئول است. این موضوع با یافته‌های Jalali Soltan Ahmadi و همکاران درباره اهمیت ارزیابی مبتنی بر شایستگی قابل تطبیق است (16). همچنین مطالعه Hashemi-Nekou و همکاران درباره طراحی و اعتبارسنجی مدل عوامل مؤثر بر آموزش مبتنی بر شادی و نشاط نشان می‌دهد که حتی مفاهیم نسبتاً کیفی نیز قابلیت تبدیل شدن به ابعاد و شاخص‌های قابل بررسی را دارند (20). بنابراین، بسیاری از اهداف کلان سند نیز می‌توانند با طراحی شاخص‌های معتبر به معیارهایی برای پاسخگویی نهادی تبدیل شوند.

نظارت، ارزیابی و بازخورد نیز در یافته‌های این پژوهش به‌عنوان حلقه‌ای تعیین‌کننده در چرخه سیاستگذاری شناسایی شد. تحلیل نشان داد که صرف گزارش اقدامات انجام‌شده نمی‌تواند معیار مناسبی برای ارزیابی موفقیت سند باشد و لازم است میان خروجی‌های اجرایی و پیامدهای واقعی سیاست تمایز گذاشته شود. مطالعاتی مانند پژوهش Mohadesi و همکاران درباره طراحی بسته آموزشی مبتنی بر سند نشان می‌دهند که مفاد کلی سند قابلیت تبدیل شدن به مداخلات مشخص و قابل ارزیابی را دارند (19). همچنین Bezi و همکاران در طراحی و اعتبارسنجی مدل برنامه درسی، اهمیت تبدیل مفاهیم نظری به سازه‌های قابل بررسی را نشان داده‌اند (18). این مطالعات از این استدلال حمایت می‌کنند که برای ارزیابی سند تحول باید اهداف کلان به شاخص‌های سطح‌بندی‌شده در سطوح ملی، استانی، منطقه‌ای و مدرسه‌ای تبدیل شوند. علاوه بر این، نتایج ارزیابی باید مجدداً وارد چرخه سیاستگذاری شوند تا بر اساس آنها اصلاح برنامه، بازتخصیص منابع و بازنگری در شیوه اجرا صورت گیرد.

در مجموع، یافته‌های پژوهش حاضر در کنار مطالعات پیشین نشان می‌دهد که سند تحول بنیادین از حیث جامعیت اهداف، گستردگی حوزه‌های تربیتی، توجه به منابع انسانی، مدرسه، عدالت و مشارکت، ظرفیت سیاستی قابل توجهی دارد؛ اما مسئله محوری در مرحله گذار از «سند راهبردی» به «سیاست اجرایی» ظاهر می‌شود. یافته‌های Abdollahnejad درباره چالش‌های سند (1)، Navid Adham و Ragheb درباره الزامات اجرای شبکه‌ای آن (4)، Navidkia و همکاران درباره مسائل اجرای سند (3)، Bakhtiari و Dehghani درباره پراکندگی و تنوع حوزه‌های پژوهشی مرتبط با سند (2) و Nabi و همکاران درباره آسیب‌شناسی سیاست‌های کلان (22) همگی از منظرهای متفاوت همین شکاف میان ظرفیت نظری و الزامات اجرایی را برجسته می‌کنند. بنابراین، تقویت قابلیت سیاستگذاری سند بیش از آنکه نیازمند افزودن اهداف جدید باشد، مستلزم ایجاد پیوند روشن میان مسئله، هدف، ابزار سیاستی، بازیگران، منابع، مسئولیت اجرایی، شاخص عملکرد، ارزیابی و بازخورد است. چنین پیوندی می‌تواند سند تحول بنیادین را از یک چارچوب جهت‌دهنده به نظامی منسجم برای هدایت، سنجش و اصلاح مستمر سیاست‌های آموزش و پرورش نزدیک‌تر سازد.

این پژوهش با چند محدودیت همراه بود. نخست آنکه مطالعه حاضر ماهیتی کیفی و اسنادی داشت و یافته‌های آن بر تحلیل محتوای سند تحول بنیادین و تلفیق مطالعات مرتبط استوار بود؛ بنابراین، تجربه مستقیم بازیگران اجرایی مانند مدیران مدارس، معلمان، کارشناسان ادارات آموزش و پرورش، دانش‌آموزان و خانواده‌ها در فرایند استخراج شاخص‌ها وارد نشده است. دوم آنکه سند تحول

بنیادین دارای مفاهیم گسترده، هنجاری و در برخی موارد انتزاعی است و مرزبندی دقیق میان برخی شاخص‌ها، مانند مشارکت، تمرکززدایی، مدرسه‌محوری، پاسخگویی و هماهنگی نهادی، به دلیل ارتباط مفهومی نزدیک آنها با یکدیگر دشوار بود. همچنین، تمرکز پژوهش حاضر بر شناسایی شاخص‌ها بود و میزان تحقق عینی هر شاخص در سطح مدارس، مناطق و استان‌ها مورد سنجش میدانی قرار نگرفت. از این رو، یافته‌ها بیش از آنکه بیانگر سطح واقعی اجرای هر شاخص باشند، چارچوبی برای شناخت ابعاد سیاستگذاری عمومی قابل استخراج از سند ارائه می‌کنند.

پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده با استفاده از روش‌های آمیخته، شاخص‌های شناسایی شده در این مطالعه را در میان خبرگان سیاستگذاری، مدیران، معلمان و سایر ذی‌نفعان اعتبارسنجی کنند و برای هر شاخص مجموعه‌ای از گویه‌ها و معیارهای قابل اندازه‌گیری طراحی شود. همچنین، می‌توان با تدوین یک ابزار استاندارد، وضعیت تحقق شاخص‌های سیاستگذاری عمومی را در مدارس، مناطق و استان‌های مختلف مقایسه کرد و تأثیر متغیرهایی مانند سطح برخورداری منطقه، نوع مدرسه، امکانات آموزشی و ساختار مدیریتی را بررسی نمود. انجام مطالعات طولی برای بررسی تغییرات شاخص‌ها در دوره‌های زمانی مختلف، تحلیل تطبیقی سند تحول با اسناد سیاست آموزشی سایر کشورها و مطالعه روابط علی میان مشارکت، تمرکززدایی، پاسخگویی، منابع و اثربخشی سیاست می‌تواند به توسعه دانش این حوزه کمک کند. همچنین، پیشنهاد می‌شود در مطالعات بعدی شاخص‌های شناسایی شده بر اساس اهمیت، فوریت، قابلیت اجرا و میزان تأثیر بر تحقق اهداف سند اولویت‌بندی شوند.

بر اساس یافته‌ها، پیشنهاد می‌شود برای هر یک از اهداف و راهبردهای سند تحول بنیادین، شاخص‌های کمی و کیفی مشخص، خط پایه، هدف زمانی و مسئول اجرایی تعیین شود و نظام گزارش‌دهی منظم برای رصد پیشرفت طراحی گردد. همچنین، مشارکت معلمان، مدیران مدارس، خانواده‌ها، دانش‌آموزان و نهادهای محلی باید از سطح مشورت نمادین فراتر رفته و در قالب سازوکارهای رسمی تصمیم‌سازی و بازخورد سازمان‌دهی شود. تقویت مدرسه‌محوری نیز باید همراه با واگذاری متوازن اختیار، منابع و مسئولیت باشد تا مدارس توانایی انطباق سیاست‌های کلان با شرایط محلی را داشته باشند. ضروری است تقسیم کار میان نهادهای درگیر در اجرای سند شفاف شود، تأمین منابع با اولویت‌های سیاستی پیوند یابد و نظام ارزیابی از گزارش اقدامات به سنجش پیامدهای واقعی آموزشی و تربیتی تغییر جهت دهد. همچنین، ایجاد یک سامانه یکپارچه پایش، تقویت شفافیت در تخصیص منابع و عملکرد نهادهای توسعه حرفه‌ای مستمر مدیران و معلمان و استفاده نظام‌مند از نتایج پژوهش‌ها در بازنگری سیاست‌ها می‌تواند فاصله میان اهداف سند و اجرای واقعی آن را کاهش دهد.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

موازن اخلاقی

در انجام این پژوهش تمامی موازن و اصول اخلاقی رعایت گردیده است.

حامی مالی

این پژوهش حامی مالی نداشته است.

منابع

1. Abdollahnejad N, editor The Fundamental Education Reform Document and Its Challenges. Fourth National Scientific and Research Conference on Psychology and Educational Sciences; 2019.
2. Bakhtiari M, Dehghani M. A Review of Studies Related to the Fundamental Reform Document of Education in Iran: A Meta-Synthesis Study. Educational Sciences from the Perspective of Islam. 2022;10(19):5-47.
3. Navidkia A, Va'ez R, Ghorbanizadeh V. An examination of the implementation of the Fundamental Reform Document of Education. Public Policy in Management (Public Administration Mission). 2021;12(43):13-30.
4. Navid Adham M, Ragheb F. Designing a Model for Implementing the Fundamental Reform Document of Education. Culture in Islamic University. 2020;10(1):67-84.
5. Alipour K, Ahmad Beigi F, Ansarian F, Izadi M. Identifying and Evaluating Spiritual Education Components Based on the Fundamental Education Reform Document. Sociology of Education. 2025;10(2):419-29.
6. Sohbatloo A. Comparison of religious education components in the Fundamental Reform Document of Education with the views of Avicenna. Research in Islamic Education Issues. 2024;32(63):61-90.
7. Fattahi M. Modeling Islamic Education Based on the Fundamental Reform Document; An Operational Model in Tehran Secondary Schools. Journal of Islamic Transformation and Education. 2022;18(4):57-78.
8. Shokoohi Amirabadi L, Delavar A, Abbasi Sarouk L, Koushki S. Content Analysis of the Fundamental Reform Document of Education Based on Creativity and Happiness. Innovation and Creativity in the Humanities. 2018.
9. Entezari M, Sharifi A. Identifying the Indicators of Top Schools in the Fundamental Reform Document of Education. Journal of Educational Development in Jundishapur. 2021;12:339-51.
10. Khosravi S, Gorgich M, Sanchuli S. The Position of Efficient School from the Perspective of the Fundamental Reform Document with an Approach to the School in the 1404 Vision Horizon. Modern Advances in Psychology, Educational Sciences and Education. 2022;5(52).
11. Sobhani M, Sharifi A, Shahrakipour H. Investigating the Outcomes of the Standard School with an Approach Based on the Fundamental Reform Document. Sociology of Education. 2022;7(2):289-98.
12. Sharaf J, Ghoorchian NG, Nami K, Sabahi Zadeh M. Providing Mechanisms for Establishing an Efficient School in the Educational System Based on the General Policies and the Fundamental Reform Document. Strategic and Macro Policies. 2024;12(47):452-82.
13. Dibaei Saaber M, Najafi H, editors. Analysis of the Fundamental Reform Document of Education Regarding the Importance Attributed to Teacher Competency Components. The Second National Conference on Teacher Training; 2016; Isfahan.
14. Zahabion L, Saedian N, Keshtiarai N. Validating the talent management model of elementary school teachers in the formal and public education system of Iran based on the fundamental reform document of education in the Islamic Republic of Iran. Applied Issues in Islamic Education. 2021;6(1):73-98. doi: 10.52547/qaiie.6.1.73.
15. Hajizadehanari H. Conceptual model of Farhangian University based on the fundamental reform document of education. Research in Teacher Education (RTE). 2022;5(3):145-15.

16. Jalali Soltan Ahmadi K, Taleb Z, Hashemi S. A Competency-Based Evaluation Model Based on the Fundamental Reform Document in SAMA Secondary Schools: A Qualitative Study. *Journal of Educational Development in Jundishapur*. 2021;12(Special Issue):154-65.
17. Salehi Omran E, Ein Khah F. Content Analysis of the Fundamental Reform Document of Education Regarding Attention to Vocational Training and Skill Development. *Educational and School Studies*. 2023;12(2):7-37.
18. Bezi A, Fakoori H, Bayani AA, Saemi H. Design and Validation of an Environmental Education Curriculum Model for Higher Education Based on the "Aker" Approach. *Iranian Journal of Educational Sociology*. 2024;7(1):79-90. doi: 10.61838/kman.ijes.7.1.8.
19. Mohadesi E, Hosseinaei A, Ghaffari K. Designing an Integrated Educational Package on Successful Academic Identity and Future Outlook Based on the Fundamental Reform Document of Education. *Journal of Foresight and Health Governance*. 2025;2(3):1-12.
20. Hashemi-Nekou S, Ahmadi H, Mohabi A. Designing and validating a model of factors affecting education based on happiness and vitality according to the Fundamental Reform Document. *Islamic Lifestyle with a Health Focus*. 2019;3(3):98-106.
21. Taheri M, Jalili Z, Abbaspour A, Gandamkar R. Exploring the Barriers to Implementing the Fundamental Reform Document from the Perspective of School Principals. *Educational Management and Planning in Educational Systems*. 2024;17(1):123-48.
22. Nabi M, Mirsepasi A, Zamani Moghadam M. General policies of the Fundamental Reform Document in creating change in the education system and pathology of the current situation. *Strategic and Macro Policies*. 2024;12(46):364-91.