



Designing a Policy Model Based on the Development of Human Capabilities of the Ministry of Education of the Kurdistan Region of Iraq

Rahman Rasul Fatah *

*Corresponding Author, Ph.D. Candidate, Department of Public Administration, Alborz Campus, University of Tehran, Tehran, Iran. E-mail: rahmanfatah@ut.ac.ir

Mojtaba Amiri

Associate Prof., Department of Leadership and Human Capital, Faculty of Public Administration and Organizational Sciences, College of Management, University of Tehran, Tehran, Iran. E-mail: mamiry@ut.ac.ir

Seyed Reza Seyed Javadin

Prof., Department of Business Management, Faculty of Business Management, College of Management, University of Tehran, Tehran, Iran. E-mail: rjavadin@ut.ac.ir

Rasool Norouzi Seyed Hosseini

Associate Prof., Department of Physical Education, Faculty of Human Sciences, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran. E-mail: rasool.norouzi@modares.ac.ir

Abstract

Objective

The capability approach, the result of the latest development theories, is a novel perspective that links development with the concepts of "functions" and "capabilities." This approach can be employed as a fundamental framework in the education system. The aim of this research is to design a policy-making model based on the development of human capabilities in the Kurdistan Region's Ministry of Education. In this regard, human capabilities in the field of education were identified in Kurdistan, and logical connections between influential components were established to formulate a policy for developing human capabilities.

Methods

This research was conducted using qualitative research methods and a grounded theory approach. In this context, research data were collected through purposive sampling. This sampling involved employing experts and professionals in the field of education in Kurdistan. Data were collected through conducting in-depth interviews. Initially, experts in education were carefully selected, and only those with sufficient capability and experience in this field were chosen for interviews. This purposive sampling was done by setting precise criteria for selecting individuals to gain the best perspectives and experiences. Then, through conducting in-depth interviews with selected individuals, the necessary data for the research were collected. These interviews were extensive and detailed, asking various questions related to the research topic. Simultaneously, data were collected and analyzed. According to the Glaserian approach, the data were coded and conceptualized. This stage was done

carefully to clearly highlight patterns, concepts, and significant differences in the data. Precise coding of this information allowed for a comprehensive and in-depth analysis of the collected data.

Results

The research findings show that in the Kurdistan Region's education system, there are two main levels of human capabilities: skill-based capabilities and opportunity-based capabilities. These two levels of capability are widely observed in the education structure, from different educational levels to informal and self-taught education sectors. Skill-based capabilities focus on individual skills, abilities, and competencies. Academic, specialized, and practical skills acquired in the field of education are part of these capabilities. Opportunity-based capabilities are related to individuals' ability to utilize opportunities and facilities in their environment. These capabilities include social, communicative, and entrepreneurial abilities. Furthermore, the results showed that if attention is given to contextual factors, transformative elements, and facilitating factors, these capabilities can be transformed into desirable functions. These transformations are observable not only at the level of formal education but also in informal education processes. These results indicate the comprehensive and extensive nature of human capability development in the Kurdistan Region's education system and emphasize the fundamental role of these capabilities in improving educational processes and enhancing individuals' proficiency.

Conclusion

If educational policymakers in the Kurdistan Region's education system have a comprehensive and interactive perspective towards various aspects of human capabilities, it can be expected that desirable functions such as enhancing welfare and happiness in the social and educational areas of this region will be formed. This matter is dependent on the strengthening of social institutions, respect for regional norms and laws, valuing ethnic characteristics, and successful management of geopolitical factors. In this way, the capability approach, as a conceptual framework, not only aligns with traditional development paradigms but also plays a key role in creating a dynamic and responsive structure for educational policy-making.

Keywords: Human capabilities, Policy model, Education, Transforming factors, Kurdistan region.

Citation: Rasul Fatah, Rahman; Amiri, Mojtaba; Seyed Javadin, Seyed Reza & Norouzi Seyed Hosseini, Rasool (2023). Designing a Policy Model Based on the Development of Human Capabilities of the Ministry of Education of the Kurdistan Region of Iraq. *Journal of Public Administration*, 15(4), 696-719. (in Persian)



طراحی مدل خط‌مشی‌گذاری مبتنی بر توسعه قابلیت‌های انسانی وزارت آموزش و پرورش اقلیم کردستان عراق

رحمان رسول فتاح*

* نویسنده مسئول، دانشجوی دکتری، گروه مدیریت دولتی، پردیس البرز، دانشگاه تهران، تهران، ایران. رایانامه: rahmanfatah@ut.ac.ir

مجتبی امیری

دانشیار، گروه رهبری و سرمایه انسانی، دانشکده مدیریت دولتی و علوم سازمانی، دانشکده‌های مدیریت، دانشگاه تهران، تهران، ایران. رایانامه: mamiry@ut.ac.ir

سیدرضا سیدجوادین

استاد، گروه مدیریت بازرگانی، دانشکده مدیریت کسب‌وکار، دانشکده‌های مدیریت، دانشگاه تهران، تهران، ایران. رایانامه: rjavadin@ut.ac.ir

رسول نوروزی سیدحسینی

دانشیار، گروه تربیت‌بدنی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران. رایانامه: rasool.norouzi@modares.ac.ir

چکیده

هدف: رویکرد قابلیت، نتیجه آخرین نظریه‌های توسعه، دیدگاه نوینی است که توسعه را با مفاهیم «کارکردها» و «قابلیت‌ها» پیوند می‌زند و می‌تواند به‌عنوان رویکردی اساسی در نظام آموزش و پرورش به کار گرفته شود. هدف این پژوهش طراحی یک مدل سیاست‌گذاری، بر اساس توسعه قابلیت‌های انسانی وزارت آموزش و پرورش منطقه کردستان است. در این راستا، پس از شناسایی قابلیت‌های انسانی در زمینه آموزش و پرورش در منطقه کردستان، ارتباطات منطقی بین اجزای تأثیرگذار برقرار شد تا سیاستی به‌منظور توسعه قابلیت‌های انسانی تدوین شود.

روش: این پژوهش با استفاده از روش پژوهش کیفی و رویکرد نظریه داده‌بنیاد انجام شد. در این راستا، داده‌های پژوهش از طریق روش نمونه‌گیری هدفمند جمع‌آوری شد. این نمونه‌گیری از طریق به‌کارگیری افراد متخصص و خبره در حوزه آموزش و پرورش در منطقه کردستان انجام گرفت. داده‌ها از طریق اجرای مصاحبه‌های عمیق جمع‌آوری شدند. ابتدا افراد متخصص در زمینه آموزش و پرورش با دقت انتخاب شدند و فقط با افرادی مصاحبه شد که در این حوزه توانمندی و تجربه کافی داشتند. این نمونه‌گیری هدفمند پس از تعیین معیارهای دقیق برای انتخاب افراد صورت گرفت تا بهترین دیدگاه‌ها و تجربه‌های ممکن کسب شود. سپس با انجام مصاحبه‌های عمیق با افراد انتخاب‌شده، داده‌های لازم برای پژوهش جمع‌آوری شد. این مصاحبه‌ها به‌صورت گسترده و جزئی انجام گرفت و از افراد در مصاحبه‌ها، سؤال‌های متنوع مرتبط با موضوع پژوهش پرسیده و هم‌زمان، داده‌ها جمع‌آوری و تحلیل شد. بر اساس رویکرد گلیزری، داده‌ها کدگذاری و مفهوم‌پردازی شدند. این مرحله با دقت انجام شد تا الگوها، مفهومی‌ها و تفاوت‌های مهم در داده‌ها به‌وضوح برجسته شود. کدگذاری دقیق این اطلاعات باعث شد تا تحلیل گسترده و عمیقی از داده‌های جمع‌آوری‌شده ارائه شود.

یافته‌ها: نتایج پژوهش نشان می‌دهد که در نظام آموزش و پرورش منطقه کردستان، دو سطح اصلی از قابلیت‌های انسانی وجود دارد که عبارت است از: قابلیت‌های مبتنی بر مهارت و قابلیت‌های مبتنی بر فرصت. این دو سطح قابلیت به‌طور گسترده در ساختار آموزش و پرورش، از سطوح مختلف آموزشی گرفته تا بخش‌های غیررسمی و آموزش خودآموز، دیده می‌شود. قابلیت‌های مبتنی بر مهارت بر مهارت‌ها، توانایی‌ها و مهارت‌های فردی افراد متمرکز است. مهارت‌های آکادمیک، تخصصی و عملی که افراد در حوزه آموزش و پرورش کسب می‌کنند، جزء این قابلیت‌ها محسوب می‌شود. قابلیت‌های مبتنی بر فرصت، به توانمندی افراد در بهره‌گیری از فرصت‌ها و امکانات محیط خود اختصاص دارد. این قابلیت‌ها شامل توانایی‌های اجتماعی، ارتباطی و کارآفرینانه است. علاوه بر این، نتایج نشان داد که اگر توجه به عوامل زمینه‌ای، عوامل تبدیل‌کننده و عوامل تسهیل‌کننده صورت گیرد، این قابلیت‌ها به کارکردهای مطلوب تبدیل می‌شوند. این تحولات، نه تنها در سطح آموزش رسمی، بلکه در فرایندهای آموزش غیررسمی نیز دیده می‌شود. این نتایج نشان می‌دهد که جنبه جامع و گسترده توسعه قابلیت‌های انسانی، در نظام آموزش و پرورش منطقه کردستان است، همچنین نتایج بر نقش اساسی این قابلیت‌ها در بهبود فرایندهای آموزش و افزایش توانمندی افراد تأکید می‌کند.

نتیجه‌گیری: اگر سیاست‌گذاران آموزشی نظام آموزش و پرورش منطقه کردستان، به جوانب مختلف قابلیت‌های انسانی دیدگاهی جامع و تعاملی داشته باشند، می‌توان انتظار داشت که کارکردهای مطلوبی همچون تقویت رفاه و سعادت در زمینه اجتماعی و آموزشی در این منطقه شکل گیرد. این امر به تقویت نهادهای اجتماعی، احترام به هنجارها و قوانین منطقه‌ای، ارج نهادن به ویژگی‌های قومیتی و مدیریت موفق عوامل ژئوپلیتیکی وابسته است. به این ترتیب، رویکرد قابلیت، به‌عنوان یک چارچوب مفهومی، نه تنها با پارادایم‌های سنتی توسعه هم‌خوانی دارد، بلکه در ایجاد ساختاری پویا و واکنشگر برای سیاست‌گذاری آموزشی، نقش کلیدی ایفا می‌کند.

کلیدواژه‌ها: قابلیت‌های انسانی، مدل خط‌مشی‌گذاری، آموزش و پرورش، عوامل تبدیل‌کننده، اقلیم کردستان.

استناد: رسول فتاح، رحمان؛ امیری، مجتبی؛ سیدجوادین، سیدرضا و نوروزی سیدحسینی، رسول (۱۴۰۲). طراحی مدل خط‌مشی‌گذاری مبتنی بر توسعه قابلیت‌های انسانی وزارت آموزش و پرورش اقلیم کردستان عراق. *مدیریت دولتی*، ۱۵(۴)، ۶۹۶-۷۱۹.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۱۱/۱۲

تاریخ ویرایش: ۱۴۰۲/۰۱/۱۹

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۳/۱۲

تاریخ انتشار: ۱۴۰۲/۱۰/۳۰

doi: <https://doi.org/10.22059/JIPA.2023.354758.3286>

مدیریت دولتی، ۱۴۰۲، دوره ۱۵، شماره ۴، صص. ۶۹۶-۷۱۹

ناشر: دانشکده مدیریت دانشگاه تهران

نوع مقاله: علمی پژوهشی

© نویسندگان

مقدمه

در دوران معاصر نهادهای مختلف اجتماعی شکل گرفته و با یکدیگر پیوند خورده‌اند و نقش مهمی را در توسعه‌یافتگی یک کشور ایفا می‌کنند. در نهادهای اجتماعی، انسان و نقش آن از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است و به همین دلیل، آموزش وی می‌تواند توسعه‌ی یک کشور را محقق و میسر سازد (امانی، زمانی مقدم و نصیری قرقانی، ۱۳۹۸). آموزش و پرورش از جمله نهادهای مهم اجتماعی است که کیفیت عملکرد و محصول آن، عملکرد سایر نهادها را تا حد زیادی تحت تأثیر قرار می‌دهد. به دلیل گسترش علوم و تجارب بشری و توسعه‌ی فناوری پیشرفته صنعتی، گرایش به توسعه‌ی آموزش و پرورش امری فراگیر و جهانی شده است، به حدی که یکی از شاخص‌های مهم رشد هر جامعه را وسعت دامنه وظایفی می‌دانند که آموزش و پرورش آن به عهده گرفته است (علاقه‌بند، ۱۳۸۹). در حقیقت آموزش و پرورش زمینه را برای رشد و توسعه‌ی کشور فراهم می‌کند و از این رو، یکی از مسائل مهم خطمشی‌گذاران در تمامی جوامع به‌شمار می‌آید. خطمشی‌گذاری آموزش و پرورش فرایندی پیچیده و در حال تحول است که بسیاری از ذی‌نفعان را درگیر می‌کند و در صورت عدم هدف‌گیری، می‌تواند به شکست منجر شود. بنابراین درک و شفاف‌سازی عوامل تعیین‌کننده آن و کشف راه‌هایی که بتواند شفاف‌تر و مؤثرتر عمل کند، بسیار مهم است (پون^۱، ۲۰۱۷). تحقق اهداف پیشرفت و توسعه، بدون آموزش و پرورش امکان‌پذیر نیست؛ به همین دلیل دولت‌ها، از جمله اقلیم کردستان، توجه ویژه‌ای به آموزش و پرورش دارند و با خطمشی‌گذاری‌های مناسب، تلاش می‌کنند برون‌داد سیستم و مشاغل آموزشی با اهداف و برنامه‌های آن‌ها هم‌سو باشد (صبوری خسروشاهی، ۱۳۸۹). آمار و ارقام مخارج دولتی بیانگر آن است که امنیت اجتماعی و خدمات درمانی، بیشترین سهم مصرف از هزینه‌های دولت‌های فدرال نظیر اقلیم کردستان را دارد؛ این در حالی است که آموزش و پرورش مهم‌ترین مؤلفه‌ی مدنظر در دولت و هزینه‌های دولت محلی است (دی^۲، ۲۰۱۳). توجه به ذی‌نفعان آموزش و پرورش و مشارکت مؤثر آنان نیز مهم و ضروری است. در واقع، دستیابی به اهداف و تحقق خطمشی‌های آموزش و پرورش در بهترین حالت، زمانی است که ذی‌نفعان دست‌به‌دست هم دهند و هریک سهم مسئولیت‌های خود را در دستیابی به اهداف و تحقق سیاست‌های آموزشی برعهده گیرد (یارو، ارشاد و صالح^۳، ۲۰۱۶). باید خاطر نشان کرد که تحقق اهداف آموزش و پرورش، به‌معنای دستیابی به اهداف توسعه است و این امر لزوم توجه به نظریه‌های توسعه در خطمشی‌گذاری‌های آموزش و پرورش را پررنگ می‌کند.

امروزه در تبیین مفهوم توسعه، تغییر پارادایمی مشاهده می‌شود که از نگرش‌های مبتنی بر توسعه اقتصادی، به سمت توسعه انسانی و رویکردهای جدید سوق پیدا کرده است. رویکرد قابلیت محصول، جدیدترین تئوری توسعه است. سیر تکامل نظریه‌های توسعه، از مبانی فلسفی توسعه و نیز، نوع نگاه به انسان تأثیر پذیرفته است و با نوع و روش خطمشی‌گذاری آموزش و پرورش ارتباط عمیقی دارد؛ زیرا توجه به قابلیت‌ها و کارکردهای انسانی در آموزش و پرورش مغفول مانده و به بررسی‌های جدی نیازمند است. نظریه‌های توسعه که انسان را به‌عنوان نیروی کار و ابزار توسعه در نظر

1. Poon

2. Dye

3. Yaro, Arshad & Salleh

داشته‌اند، پاسخ‌گوی سطح رفاه مردم در ابعاد همه‌جانبه توسعه جوامع نبوده‌اند؛ زیرا توسعه را محصور در مفاهیم و مصادیق اقتصادی در نظر داشته‌اند (لوپز باردا، رابرتسون پریدلر و بدرگال گارسیا^۱، ۲۰۱۹).

در پژوهش حاضر تلاش شده است تا خط‌مشی آموزش و پرورش اقلیم کردستان، بر اساس نظریه قابلیت‌های انسانی تدوین شود. بر این اساس، ابتدا قابلیت‌های انسانی نظام آموزش و پرورش اقلیم کردستان شناسایی و عوامل مختلف مؤثر بر آن‌ها تحلیل و بررسی شده است؛ سپس روابط و تعاملات بین این مؤلفه‌ها با رویه‌های منطقی و عقلانی تشریح و تدوین شده است تا از طریق آن‌ها، توسعه و پیامدهای آن‌ها مشخص شود. تمرکز این پژوهش بر وزارت آموزش و پرورش اقلیم کردستان عراق است.

در تشریح محیط پژوهش باید گفت که سیستم آموزش و پرورش در سال ۱۹۲۱ در عراق تأسیس شد و تمام بخش‌های دولتی و خصوصی را پوشش می‌داد. در اوایل دهه ۱۹۷۰، آموزش و پرورش عمومی در تمام سطوح رایگان و در سطح ابتدایی اجباری بود. استقرار و اجرای نظام آموزشی در اقلیم کردستان عراق تا سال ۱۹۹۰، توانست مسیرهای توسعه را به‌خوبی هموار سازد؛ اما به‌دلیل چندین جنگ و تحریم اقتصادی که بر کشور اعمال شد، اوضاع به‌سرعت رو به وخامت گذاشت و دیگر به‌مانند گذشته عملکرد مطلوبی را از خود نشان نداد. این در حالی است که توسعه و بهبود نظام آموزش و پرورش، امری مسلم تلقی می‌شود و برای پرورش شهروندان توسعه‌یافته ضرورت دارد و این خود یکی از مفاهیم اساسی در رویکرد قابلیت است که آمارتیا سن^۲ (۱۹۹۷) روی آن تأکید ویژه‌ای کرده است. شکی نیست که بهترین نقطه شروع برای رسیدن به این نیاز، آماده‌سازی نظام آموزشی، برای توسعه سطح قابلیت‌های انسانی پایه است. وزارت آموزش و پرورش با برگزاری اجلاس آموزشی سه‌روزه در سال ۲۰۰۷ و مطالعه تمام پیش‌نویس‌ها و پژوهش و تدوین قانون جدید با مشارکت تعداد زیادی از مربیان، متخصصان و کارشناسان آموزشی، طرحی را برای تغییر نظام قدیمی تدوین کرد. در این قانون جدید، مفاهیم جهان‌شمول توسعه انسانی و قابلیت‌ها در کانون توجه قرار نگرفته است. در واقع، بررسی اسناد بالادستی و همچنین، پژوهش‌های انجام‌شده در حوزه نظام آموزش و پرورش اقلیم کردستان، نشان‌دهنده بی‌توجهی به رویکرد قابلیت و نظریه‌های توسعه و کارایی این رویکرد در آموزش و پرورش است و این رویکرد مهم و فراگیری آن در سیاست‌گذاری‌ها لحاظ نشده است. شرایط اقتصادی اقلیم کردستان نیز، نیاز به تدوین این مدل را بیش‌ازپیش کرده است. این مدل با تحدید مرزهای مفاهیم پژوهش، بر مفهوم قابلیت‌های انسانی مدیران، کارشناسان، مشاوران، معلمان و کارمندان تأکید کرده و وزارت آموزش و پرورش اقلیم کردستان عراق را به‌عنوان نهاد مورد تمرکز انتخاب کرده است. علاوه بر مطالب بیان‌شده، در بررسی‌های انجام‌شده می‌توان به شکاف تئوریک مهمی در زمینه قابلیت‌های انسانی اشاره کرد که در ادبیات توسعه انسانی مغفول مانده است و آن، این است که بر اساس مرور مبانی نظری رویکرد قابلیت، موضوع قابلیت در زمینه و حوزه‌های جغرافیایی با ویژگی‌های خاص فرهنگی و ژئوپلیتیکی کمتر مدنظر قرار گرفته است. اقلیم کردستان عراق، به‌واسطه ویژگی‌های خاص جغرافیایی، سیاسی و فرهنگی خاص خود، بستری را برای نظام آموزش و پرورش فراهم کرده است که واجد شرایط و الزامات متفاوتی از سایر کشورهای مستقل

1. López Barreda, Robertson-Preidler & Bedregal García

2. Sen

است؛ به‌گونه‌ای که هم انسجام درونی و هم وابستگی بیرونی را به نظام کلان سیاسی کشور عراق می‌توان مشاهده کرد. این الزامات و شرایط خاص، به احتمال زیاد به پیدایش مفهوم‌ها، مقوله‌ها و ضروریتهایی برای خطمشی‌گذاری آموزشی منجر خواهد شد که در نظریهٔ قابلیت سن (۱۹۹۸) و همچنین مطالعات سایر محققانی که این رویکرد را به کار برده‌اند، دیده نشده است. از همین رو، در پژوهش حاضر به این سؤال پاسخ داده شده است: مدل خطمشی‌گذاری مبتنی بر توسعهٔ قابلیت‌های انسانی وزارت آموزش و پرورش اقلیم کردستان چگونه است؟

پیشینه نظری پژوهش

توسعهٔ انسانی

برخی پژوهشگران، توسعه را آزادی افراد، برای دستیابی به نتایج ارزشمند تعریف می‌کنند. استیگلیتز استدلال می‌کند که هدف توسعه، تغییر اجتماعی است؛ یعنی چیزی فراتر از یافتن استفادهٔ کارآمدتر برای منابع و ایجاد سرمایهٔ بیشتر. او همچنین به ناکافی بودن چشم‌انداز اقتصادی توسعه اشاره کرد که کارگران را به‌گونه‌ای می‌بیند که گویی اساساً همان ورودی‌های منابع غیرانسانی هستند. محدودیت‌های پارادایم اقتصادی، نیاز به تفکر جدیدی را در خصوص توسعه تشدید می‌کند. یک رویکرد امیدوارکننده که از این محدودیت‌ها فراتر می‌رود، ریشه در رویکرد توسعهٔ انسانی دارد (آل‌گراین^۱)، (۲۰۱۹). فرایند توسعهٔ انسانی^۲، اعمال سیاست‌هایی است که از طریق آن‌ها، مردم در کانون توسعهٔ اقتصادی قرار گیرند، توانایی‌های انسانی برحسب بهداشت، آموزش، مهارت‌ها و دسترسی منصفانه به فرصت‌ها بهبود یابد، به عوامل سیاسی، فرهنگی و اجتماعی به نسبت عامل اقتصادی اهمیت بیشتری داده شود (حسینی، احسانی، کوزه‌چیان و امیری^۳، ۲۰۱۴) و در نهایت، درآمد جامعه به‌نحوی افزایش یابد که زندگی مردم به‌طور کلی غنی شود (روستایی حسین‌آبادی و گرجی ازندریانی، ۱۳۹۷). توسعهٔ انسانی که توسعه‌ای انسان‌محور^۴ یا آزادی‌محور است، فرایندی است که فرصت‌ها امکان انتخاب انسان را گسترش می‌دهد و توانایی‌های او را رشد و تحقق می‌بخشد. توسعهٔ انسانی که به‌دنبال ارتقای کیفیت زندگی مردم است (ثنایی، زردشتیان و نوروزی سیدحسینی^۵، ۲۰۱۲)، دو جنبه دارد: از یک‌سو، بر شکل‌گیری توانمندی‌های انسانی تأکید دارد و از سوی دیگر، بر شیوهٔ به‌کارگیری این قابلیت‌های رشدیافته تأکید می‌کند (سن، ۱۹۹۷). آمارتیا سن، برای توسعه، هدفی عام را مشخص کرده است و آن، ارتقای کیفیت زندگی انسان، بهزیستی او و به تعبیر برنامهٔ توسعهٔ انسانی سازمان ملل متحد، ارتقای امکان زندگی ارزشمند برای انسان‌هاست (گراسیاس والاستگوی^۶، ۲۰۲۰؛ ثنایی و همکاران، ۲۰۱۲). سن، کلید این ارتقای کیفیت را در توانمندسازی انسان می‌داند. توسعهٔ انسانی برای او، واقعیتی فراتر از کاهش یا افزایش درآمد و تولید است و به فضایی اشاره می‌کند که در آن، انسان این امکان را دارد که قابلیت‌های بالقوه خود را به فعل برساند و از زندگی پُربار و خلاقانه، متناسب با سلیقه و علاقهٔ توسعهٔ انسانی و بسط

1. Algrain
2. Human development
3. Hossini, Ehsani, Kozechian & Amiri
4. People - Oriented
5. Sanae, Zardoshtian & Norouzi Seyyed Hosseini
6. Garcés Velástegui

قدرت خود برخوردار باشد (سن، ۱۳۸۹). برخورداری از زندگی طولانی توأم با سلامتی، دسترسی به آموزش و منابع لازم برای بهره‌مندی از سطح معیشتی مناسب و توانایی مشارکت فعال در جامعه، دامنه انتخاب‌های انسان را گسترش می‌دهد (روستایی حسین‌آبادی و گرجی ازندریانی، ۱۳۹۵). در دوران اخیر، نظریه‌های توسعه که انسان را به‌عنوان نیروی کار و ابزار توسعه در نظر داشتند، پاسخ‌گوی سطح رفاه مردم در ابعاد همه‌جانبه توسعه جوامع نبودند؛ زیرا توسعه را محصور در مفاهیم و مصادیق اقتصادی در نظر داشته‌اند (حسینی و همکاران، ۲۰۱۴). محبوب‌الحق^۱ با نگاهی انتقادی به دیدگاه‌های اقتصادی توسعه، مفهوم توسعه انسانی را مطرح کرد و موجب به‌کارگیری این مفهوم، در گزارش‌های برنامه توسعه سازمان ملل از سال ۱۹۹۰ شد. افراد دیگری مانند کانت، آدام اسمیت و جان استوارت میل هم به این مسئله توجه کرده‌اند (آقا نظری، ۱۳۸۶). این رویکرد بر آزادی‌های اساسی و فرصت‌های واقعی افراد، بر اساس قابلیت‌های آن‌ها توجه دارد و خواستار تمرکز سیاست‌ها بر گسترش آزادی‌های مردم است. بر این اساس، گسترش آزادی‌ها و قابلیت انسان‌محور، در نظریه‌های نوین توسعه قرار گرفته است. برخی از جنبه‌های رویکرد قابلیت، به گذشته و افرادی مانند آدام اسمیت، جان استوارت میل و کارل مارکس بازمی‌گردد؛ اما به‌طور مشخص، این رویکرد الهام‌گرفته از تلاش‌های گسترده محبوب‌الحق و در شکل کنونی آن، مدیون فیلسوفان و اقتصاددانانی چون آمارتیا سن و مارتا نوسبام^۲ است (روبینز^۳، ۲۰۰۳).

رویکرد قابلیت

رویکرد قابلیت، سه مفهوم اصلی و سه کلمه کلیدی را شامل می‌شود: کارکردها، قابلیت‌ها و عاملیت. عملکرد، فعالیت‌ها و حالات ارزشمند زندگی انسان‌ها را تشکیل می‌دهند (حسینی و همکاران، ۲۰۱۴). کارکردها توصیف می‌کنند که یک فرد چه کاری را می‌تواند انجام دهد یا در نتیجه، چه چیزی می‌تواند به دست آورد؟ پس می‌توان گفت که کارکردهای یک فرد، بودن‌های او و انجام دادن‌های او هستند. قابلیت‌ها توانایی فرد برای انجام اقدامات ارزشمند یا دستیابی به موقعیت‌های ارزشمند است. به بیان دیگر، قابلیت‌ها فرصت‌های اساسی برای تحقق کارکردها هستند. آن‌ها فرصت‌هایی هستند که افراد می‌توانند در صورت وجود شرایط مطلوب، از آن‌ها بهره‌گیرند (روبینز، ۲۰۲۱). سن (۱۹۹۸) در بحث خود درباره توسعه نیز رویکرد قابلیت را مبنا قرار می‌دهد و آزادی را که محور توسعه این رویکرد است، هدف و ملاک ارزیابی توسعه می‌داند. سن (۱۹۹۸) معتقد است که توسعه یک «تولید ناخالص ملی» و «رشد اقتصادی» برحسب فرایند کیفی و چندوجهی است که نادیده گرفتن برخی از ابعاد آن، به‌منزله مخدوش کردن تصویر از گرایش اقتصاد معاصر به رشدمحوری و تلقی «اخلاق و اقتصاد» واقعی آن است (ویور^۳، ۲۰۲۰). سن در کتاب انسان اقتصادی و عقلانیت ابزاری، ابزار تأسف می‌کند و معتقد است که باید در راستای پیوند اقتصاد و اخلاق تلاش کرد. از نظر او در دوران کلاسیک، اقتصاد به‌عنوان علم انباشت ثروت، فقط ابزار غایت در اختیاری محسوب می‌شد که سیاست و اخلاق آن را تعیین می‌کردند و این بدیهی غایت نیز، به سهم خود به سعادت جامعه معطوف بود (سن، ۱۳۹۰). رویکرد قابلیت، به‌عنوان یک الگوی توسعه‌ای که

1. Mahbub ul Haq
2. Robeyns
3. Weaver

چارچوب‌های اقتصادی استاندارد را به چالش می‌کشید، شکل گرفت (کلارک^۱، ۲۰۰۶) و انسان را در مرکز بحث توسعه و ابزار و غایت توسعه در نظر گرفت (کائنا و ردئکر^۲، ۲۰۱۹). رویکرد قابلیت، رفاه افراد را با مفاهیم «کارکردها» و «قابلیت‌ها» تشریح می‌کند که نشان‌دهنده فعالیت‌های بالفعل و بالقوه افراد است و آنچه فرد می‌تواند انجام دهد (قابلیت) و آنچه انجام می‌دهد (کارکرد) نامیده می‌شود (کاکلاس^۳، ۲۰۰۵). بر اساس همین مطالب، می‌توان این‌گونه استنباط کرد که نهاد آموزش و پرورش نیز تحت تأثیر رویکرد قابلیت قرار می‌گیرد. رویکردهای حاکم بر آموزش و پرورش، خطمشی‌ها را جهت می‌دهند و پیامدهای متفاوتی بر نظام آموزشی خواهند داشت. بحران‌های موجود، بر ضرورت رویکرد جایگزینی برای خروج از وضعیت موجود دلالت دارد. بسیاری از صاحب‌نظران از جمله گلسمن^۴ (۲۰۱۱) معتقدند که رویکرد قابلیت آمارتیا سن، می‌تواند یکی از پارادایم‌ها و انتخاب‌های جایگزین باشد؛ زیرا او توسعه را فرایند گسترش آزادی‌های اساسی مرتبط با یکدیگر در نظر می‌گیرد که در شکل جامع آن با ترکیب جنبه‌های مختلف مطرح می‌شود (محمودی، دهقان، عباسیان و نظری، ۱۳۹۷). رتبه‌بندی سن برای اولویت‌های اخلاقی دخیل در توسعه چنین است: قابلیت‌ها، کارکردها، مطلوبیت، کالاها و محصولات (گاسپر^۵، ۲۰۰۲).

رویکرد قابلیت با توجه به مطالعات مهم و تأثیرگذار سن و دیگر افرادی همچون مارتا نوزیام در زمینه رفاه و توسعه انسانی، ضمن نقد بخش بزرگی از اقتصاد جریان اصلی اقتصاد رفاه، تأثیر چشمگیری در اخلاقیات توسعه گذاشته است (روبینز، ۲۰۲۱). آن‌ها با تأکید بر موضوع بهروزی انسان‌ها در توسعه، به نقش بسزای دور نمودن پارادایم‌های توسعه، از تمرکز بیش از اندازه بر رشد و حرکت، به سمت موضوعاتی همچون بهروزی نمایندگی و آزادی اشاره کرده‌اند. در سطح دانشگاهی، اختلاف‌هایی در خصوص بهترین توصیف از رویکرد قابلیت وجود دارد؛ اما در حال، رویکرد قابلیت چارچوبی مفهومی برای سنجش و ارزشیابی سطوح فردی و ارزشیابی ترتیبات اجتماعی و طراحی خطمشی‌ها و دیگر صورت‌های تغییر اجتماعی در جامعه است (لویز باردا و همکاران، ۲۰۱۹؛ روبینز، ۲۰۱۷). بر اساس نظریه سن، مفهوم قابلیت بر مفهوم کارکرد تکیه دارد؛ زیرا کارکرد چیزی مشابه فعالیت است که دربرگیرنده انجام‌دادن، بودن و عمل کردن است؛ اما نتیجه و پیامد فعالیت‌ها را هم درمی‌گیرد. درواقع، سن بر این باور است که بعضی کارکردها از قابلیت‌ها مهم‌ترند، به همین لحاظ، سن رویکرد خود را در جایی، رویکرد آزادی محور در خصوص نتایج و وسایل توسعه و در جایی دیگر، رویکرد عاملیت‌محور می‌نامد (سن، ۱۹۹۹).

توسعه قابلیت انسانی در اندیشه‌های توسعه نظریه‌های جدیدی درباره جایگاه انسان مطرح شد که بر رشد قابلیت‌های انسان تأکید می‌کردند؛ قابلیت‌هایی که به فرایند توسعه نقش فاعلی می‌بخشند و بسط دامنه انتخاب‌های او را ممکن می‌سازند. سازه قابلیت مدیریت در سطح سازمانی و فردی، ناشی از ادبیات مدیریت در زمینه مدیریت عملکرد است. در ادبیات بحث در زمینه ظهور و شکل جدید سازمان ادامه دارد. سازمان‌ها برای جذب عواملان اجتماعی مختلف،

1. Clark
2. Caena & Redecker
3. Kuklys
4. Glassman
5. Gasper

مواردی مانند حقوق بالا، بهره‌وری با مهارت بالا بر اساس توسعه اقتصادی و اجتماعی حاضر را که می‌تواند آرزوها را برآورده سازد، پیشنهاد می‌دهند. قابلیت‌هایی که درباره آن بحث می‌کنیم، ابزار اکتشافی مفیدی برای اتصال و فراهم‌آوردن هم‌سازی مفهومی با جریان‌های مختلف این مبحث است (فاضلی دینان، ۱۳۹۶). بنابراین قابلیت‌های انسانی بر مبنای رویکرد قابلیت، می‌تواند راه‌گشای نظام آموزش و پرورش باشد.

قابلیت و آموزش و پرورش

سیر تکامل نظریه‌های توسعه انسانی متأثر از مبانی فلسفی توسعه و همچنین نوع نگاه به انسان است و با نوع و نحوه خط‌مشی‌گذاری در آموزش و پرورش ارتباط عمیقی دارد؛ زیرا کارکرد آموزش مبتنی بر نوع نگاه به انسان، در دوره تکامل است. توسعه که در قابلیت‌های انسانی در آموزش و پرورش مغفول مانده است، امری تأمل‌برانگیز است. امروزه به مدیرانی نیاز است که بتوانند ضمن اتخاذ تصمیم درست و منطقی، راه‌کارهای خلاقانه و سازنده‌ای را برای حل مسائل و معضلات ارائه دهند و در مقابل کار خود پاسخ‌گو باشند (وان وارت^۱، ۲۰۱۳)؛ همان‌گونه که گسترش همه‌جانبه سازمان‌های آموزشی، به‌ویژه در زمینه پاسخ‌گویی را مستلزم داشتن مدیران ماهر و توانمند و در سایه به‌کارگیری دانش و تجربه تخصصی می‌دانند. پیشرفت علم و فناوری از یک‌سو و توسعه کمی و کیفی آموزش و پرورش در چند دهه اخیر از سوی دیگر، نظام آموزشی را در سطوح کلان و خرد با مسائل خاصی مواجه ساخته است.

در دنیای متحول امروزی، مدیران یکی از اهرم‌های کلیدی در اداره سازمان‌ها به‌شمار می‌روند و داشتن مدیران توانمند که بتوانند سازمان‌ها را در کشاکش امواج خروشان تحولات و رقابت با موفقیت به‌سوی آرمان‌ها هدایت نمایند، یک مزیت رقابت ملی شناخته می‌شود (زاهدی و شیخ، ۱۳۹۵). لذا شایستگی‌های آن‌ها باید تقویت شود. بر این اساس، هر سازمانی که رشدی مستمر و موفقیتی پایدار را تجربه کرده باشد، به حتم تیمی از مدیران و رهبران شایسته و کارآمد داشته است و کارآمدی و شایستگی، تنها از طریق توجه به برنامه‌های ارتقا و بهبود ویژگی‌ها و شایستگی‌ها و قابلیت‌ها تحقق خواهد یافت (ابوالعالایی و غفاری، ۱۳۹۵). نوزبام و کاپابیلیتز^۲ (۲۰۱۱) برخلاف مفهوم‌سازی وسیع سن از آموزش به‌عنوان یک قابلیت، سه قابلیت آموزشی خاص، یعنی تفکر انتقادی، شهروندی جهانی و درک تخیلی را پیشنهاد می‌کنند. آن‌ها این سه قابلیت را برای پرورش مفهوم عدالت خود‌حیاتی می‌دانند. تفکر انتقادی زیستن «زندگی بررسی شده» است که به‌گفته آن‌ها، زندگی‌ای است که بر اساس سنت یا عادت به‌دست نمی‌آید، بلکه مورد سؤال و استدلال منطقی است. آن‌ها همچنین بیان می‌کنند که استقلال ذهن، زمانی است که یک جوان بداند چگونه درباره آنچه می‌شنود، به‌طور انتقادی فکر کند، منطقی آن را آزمایش کند و جایگزین‌هایی برای آن بیابد. نوزبام و کاپابیلیتز در ارتباط با استدلال عملی به‌عنوان «توانایی شکل‌دادن به مفهوم خوب و ایجاد بازتاب انتقادی درباره برنامه‌ریزی زندگی خود» اشاره می‌کنند که تفکر انتقادی و استدلال عملی، قابلیت‌های مرتبط برای درک چیزهایی است که یک جوان برای رفاه خود ارزش قائل می‌شود.

1. Vane wart

2. Nussbaum & Capabilities

پیشینه تجربی پژوهش

واکر^۱ (۲۰۰۵) در پژوهشی در زمینه کاربرد رویکرد قابلیت در آموزش و پرورش، به این نتیجه رسید که اجرای پروژه‌های اقدام‌پژوهی و ارزیابی مستمر قابلیت‌های آموزش و پرورش، شیوه‌های مؤثر برای استقرار برابری و توسعه آزادی در آموزش است و می‌تواند به گسترش توانایی‌های دانش‌آموزان کمک کند. در این پژوهش قابلیت‌های انسانی در آموزش و پرورش با در نظر گرفتن تنوع انسانی و مشارکت عمومی بررسی شده است.

هارت^۲ (۲۰۱۲) در تحقیقی با عنوان «رویکرد قابلیت و آموزش و پرورش» به این نتیجه می‌رسد که یکی از بهترین رویکردهای برای سیاست‌گذاری آموزشی، رویکرد قابلیت است؛ زیرا این رویکرد می‌تواند توسعه انسانی را هم در سطح آموزش رسمی و هم غیررسمی محقق کند و با تبدیل قابلیت‌ها به کارکردها، به توسعه چندجانبه دانش‌آموزان منجر شود. هونگستاد^۳ (۲۰۰۵) در تحقیقی پیرامون توسعه قابلیت‌های انسانی، رویکردی را پیشنهاد کرد که در آن، تغییر سیاست توسعه با تأکید بر مسائل اقتصادی، به سمت نقش فرهنگ در فرایندهای توسعه همراه بود. در این رویکرد، توسعه به‌عنوان گسترش توانایی مردم در انتخاب معرفی شد و بر نقش مؤثر مسائل فرهنگی برای تعیین مسیر اصلی تفکر و کنش توسعه تأکید شد.

آبراهام، هریس و اوربیچ^۴ (۲۰۱۳) در تحقیقات خود بیان کردند که عواملی مانند روابط داخلی، شبکه‌های اجتماعی و حمایت عمومی که به عملکرد بهتر منجر می‌شوند، باید برای تعیین قابلیت‌های موجود انسانی در نظر گرفته شوند. نوروزی سید حسینی و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که قابلیت‌های انسانی در ورزش، دارای سه سطح قابلیت‌های بنیادی، قابلیت‌های حمایتی و قابلیت‌های انسانی است که در صورت وجود شرایط و الزامات خاص، به‌ویژه وجود آزادی و فرصت‌های برابر، می‌توانند به کارکردهای مطلوب تبدیل شوند.

واکر و آنترهالتر^۵ (۲۰۰۷) در پژوهشی به بررسی ظرفیت بالقوه رویکرد قابلیت برای اجرای پروژه‌ها در آموزش و پرورش پرداختند. آن‌ها به این نتیجه رسیدند که به‌کارگیری رویکرد قابلیت در آموزش و پرورش، می‌تواند به تغییر معیارهای سنجش آموزشی منجر شود و بر این اساس رفاه، انصاف و عدالت آموزشی را بهبود بخشد.

مونرو^۱ (۲۰۰۵) در پژوهش خود اذعان می‌کند که به‌منظور توسعه قابلیت‌های انسانی، باید بین یک مؤسسه و خدمات اجتماعی پیوند برقرار شود. همچنین به‌منظور تحقق توسعه توانمندی‌های انسانی، تصمیم‌گیری مشارکتی، یادگیری جمعی، یادگیری تجربی، فرصت‌های لازم برای ادامه تحصیل دانشگاهی مورد توجه قرار گیرد.

رابینز (۲۰۲۱) در پژوهشی از منظر فمینیستی، به رویکرد قابلیت در نظام‌های اجتماعی و تربیتی، به این نتیجه می‌رسد که این رویکرد می‌تواند الزامات آموزش برابر را در نظام‌های آموزشی مستقر کند و در نتیجه، به بهبود عدالت آموزشی در جامعه منجر شود.

1. Walker

2. Hart

3. Hognestad

4. Abraham, Harris & Auerbach

5. Walker & Unterhalter

مک‌فاول^۱ (۲۰۲۱) در پژوهشی به این نتیجه رسید که رویکرد قابلیت، می‌تواند به‌واسطه تأکید بر ابعاد مهم عدالت اجتماعی و فراهم نمودن فرصت‌های غنی‌سازی تجربیات، نظام آموزش و پرورش را توسعه دهد. دی‌جاگری^۲ (۲۰۲۱) در تحقیقی با عنوان پداگوژی قابلیت برای دانش‌آموزان به حاشیه رانده‌شده، به این نتیجه رسید که در صورت اتخاذ یک خط‌مشی آموزشی مبتنی بر رویکرد توسعه انسانی، دانش‌آموزان در فضای خارج از محیط مدرسه با یک آموزش غیررسمی مستمر روبه‌رو خواند بود که به‌واسطه استقرار چنین نظامی، ساختارها و روابط اجتماعی ناعادلانه و نابرابر ضعیف‌تر می‌شود و به تبع آن، توسعه و آزادی در جوامع افزایش خواهد یافت. بررسی پژوهش‌های پیشین نشان می‌دهد که رویکرد قابلیت‌ها می‌تواند به شکل مطلوبی در فرایندهای خط‌مشی‌گذاری مورد استفاده قرار گیرد تا از این طریق، جوانب مختلف و ذی‌نفعان مدنظر قرار گیرند و توسعه انسانی محقق شود. این امری است که در مطالعات و پژوهش‌های پیشین در نظام آموزش و پرورش اقلیم کردستان مغفول مانده است. از این رو پژوهش حاضر، به دنبال شناسایی قابلیت‌های انسانی، کارکردها و نقش آن‌ها در توسعه انسانی با رویکرد خط‌مشی‌گذاری است.

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش با ماهیت اکتشافی و با هدف طراحی مدل خط‌مشی‌گذاری مبتنی بر توسعه قابلیت‌های انسانی وزارت آموزش و پرورش اقلیم کردستان عراق انجام گرفت. استراتژی پژوهش نظریه داده‌بنیاد با رویکرد گلیزری یا کلاسیک است. بر اساس لایه‌های پژوهش، این تحقیق دارای رویکردی استقرایی و روشی کیفی است که از مصاحبه و مطالب نظری موجود، به‌عنوان مواد اطلاعاتی استفاده می‌کند (دانایی‌فرد و امامی، ۱۳۸۶؛ امیری و نوروزی سید حسینی، ۱۳۹۴). در این پژوهش، برای شناسایی ابعاد مختلف مسئله با خبرگان، مدیران، کارشناسان، ناظران آموزش و پرورش و افراد متخصص آشنا با رویکرد قابلیت، مصاحبه‌های عمیق انجام شده است. نمونه پژوهش از خبرگان این حوزه با نمونه‌گیری هدفمند از بین افراد جامعه آماری انتخاب شد. انتخاب هدفمند مشارکت‌کنندگان در پژوهش بر اساس معیارهای زیر بود:

- داشتن تخصص در حوزه توسعه انسانی و آموزش و پرورش در اقلیم کردستان؛
- داشتن تخصص در نگارش برنامه‌های توسعه‌ای در اقلیم کردستان؛
- داشتن حداقل ۱۰ سال سابقه مدیریتی و اجرایی در نظام آموزش و پرورش اقلیم کردستان؛
- داشتن سابقه مطالعات و پژوهش‌های مرتبط با خط‌مشی‌گذاری آموزشی در اقلیم کردستان؛
- داشتن تخصص در مدیریت آموزشی در اقلیم کردستان.

برای انجام نمونه‌گیری، ابتدا فهرستی از کارشناسان و متخصصان، اعم از مدیران و سرپرستان وزارت آموزش و پرورش اقلیم کردستان، بر اساس شاخص‌های مدنظر تهیه شد؛ پس از انجام مصاحبه عمیق با آن‌ها، از هریک درخواست شد تا کارشناسان دیگری را به محقق معرفی کنند. در واقع از تکنیک نمونه‌گیری گلوله برفی استفاده شد. این کار ادامه یافت تا اینکه با تمام افراد معرفی شده توسط کارشناسان مصاحبه صورت گرفت. روند جمع‌آوری داده‌ها تا جایی ادامه پیدا کرد که

1. McFaul

2. DeJaeghere

اشباع نظری در مقوله‌ها رخ داد و در نقطه اشباع، هیچ‌گونه اطلاعات جدید مرتبط با موضوع و مدل در حال توسعه به‌دست نیامد. شایان ذکر است که در تمام فرایند نمونه‌گیری، سه مرحله نمونه‌گیری آزاد^۱، ارتباطی^۲ و نظری^۳ رعایت شد (مورس^۴، ۲۰۰۷). منظور از نمونه‌گیری آزاد این است که در ابتدای جمع‌آوری داده‌ها، بر اساس فهرست تهیه‌شده از افرادی که واجد معیارها بودند، به‌صورت آزادانه و اختیاری، بهترین و متخصص‌ترین افرادی انتخاب شدند که می‌توانستند مفاهیم و مقوله‌های مهم را مطرح کنند. پس از اجرای چند مصاحبه اول و تحلیل هم‌زمان داده‌ها، مقوله‌های اولیه پدیدار شد و پژوهشگر احساس کرد که می‌تواند ارتباطات احتمالی را در بین آن‌ها شناسایی کند. در این مرحله تلاش شد افرادی به‌عنوان نمونه انتخاب شوند که در یافتن روابط بین مقوله‌ها کمک کنند. این امر از طریق مطالعات و تخصص‌های این افراد انجام شد. این همان مرحله نمونه‌گیری ارتباطی بود. در نهایت با پیشبرد و توسعه روابط بین مقوله‌ها، مدل اولیه تحقیق نمود و بروز پیدا کرد که واجد نقصان‌های نظری و مفهومی بود. در این مرحله سعی شد که از متخصصان و خبرگانی کمک گرفته شود که در مدل‌سازی نهایی و تدوین نهایی نظریه کمک‌کننده باشند. این مرحله، نمونه‌گیری نظری انجام شد و از تمامی مواد اطلاعاتی موجود و نظرهای متخصصان برای پالایش مدل و نظریه در حال ظهور استفاده شد. در مجموع ۲۲ مصاحبه با خبرگان و متخصصان و ۲ گروه کانونی، یکی با ۴ ناظر آموزشی و دیگری با ۶ ناظر و متخصص انجام شد. ویژگی‌های مشارکت‌کنندگان پژوهش به شرح جدول ۱ است.

جدول ۱. ویژگی‌های مشارکت‌کنندگان (مصاحبه‌شوندگان) پژوهش

| ردیف | سمت | رشته تحصیلی | تحصیلات | حوزه فعالیت |
|------|-------------------------------|-----------------------------|---------------|-------------------------------------|
| ۱ | مدیر کل برنامه درسی | علوم انسانی | کارشناسی | وزارت آموزش و پرورش |
| ۲ | مدیر پیگیری | مدیریت | کارشناسی ارشد | اداره کل آموزش و پرورش اربیل |
| ۳ | وزیر بازنشسته | علوم طبیعی | دکتری | وزارت آموزش و پرورش |
| ۴ | ناظر آموزش و پرورش | محیط زیست | کارشناسی | مدیریت ناظر آموزش و پرورش سلیمانیه |
| ۵ | ناظر آموزش و پرورش | علوم اجتماعی | کارشناسی | مدیریت ناظر آموزش و پرورش سلیمانیه |
| ۶ | ناظر آموزش و پرورش | بان کردی | کارشناسی | مدیریت ناظر آموزش و پرورش سلیمانیه |
| ۷ | ناظر مربی آموزشی | مربی | کارشناسی | مدیریت ناظر آموزش و پرورش سلیمانیه |
| ۸ | مشاور | اقتصاد | کارشناسی | وزارت آموزش و پرورش |
| ۹ | مدیر برنامه ریزی | برنامه ریزی آموزشی و مدیریت | کارشناسی ارشد | وزارت آموزش و پرورش |
| ۱۰ | استاد دانشکده مدیریت بازرگانی | مدیریت بازرگانی | دکتری | دانشگاه سلیمانیه |
| ۱۱ | مدیر نظارت آموزش و پرورش | محیط زیست | کارشناسی | وزارت آموزش و پرورش |
| ۱۲ | ناظر آموزش و پرورش | ریاضیات | کارشناسی | مدیریت نظارت آموزش و پرورش سلیمانیه |

1. Free Sampeling
2. Relationship Sampeling
3. Theoretical Sampeling
4. Morse

| ردیف | سمت | رشته تحصیلی | تحصیلات | حوزه فعالیت |
|------|----------------------------------|-----------------|------------------|-----------------------------------|
| ۱۳ | مدیرآماده سازی و آموزش | فیزیک | کارشناسی | اداره کل آموزش پرورش سلیمانیه |
| ۱۴ | مدیرنظارت آموزشی | علوم روان شناسی | کارشناسی ارشد | اداره کل آموزش پرورش سلیمانیه |
| ۱۵ | مشاور | محیط زیست | کارشناسی | اداره کل آموزش پرورش سلیمانیه |
| ۱۶ | کارمند آموزشی | رهبری آموزشی | کارشناسی ارشد | مدیریت آماده سازی و آموزشی |
| ۱۷ | معلم متوسطه | تاریخ | کارشناسی ارشد | مدیریت آموزش پرورش غرب سلیمانیه |
| ۱۸ | معاون مدیرنظارت | علوم انسانی | کارشناسی | مدیریت نظارت آموزش پرورش سلیمانیه |
| ۱۹ | مدیر اجرای | زبان انگلیسی | کارشناسی ارشد | وزارت آموزش پرورش |
| ۲۰ | مدیردفتر وزیر | روان شناسی | کارشناسی | وزارت آموزش پرورش |
| ۲۱ | گروهی از بخش نظارت آموزشی شرق | | | |
| ۲۲ | ناظر آموزشی | زبان انگلیسی | کارشناسی | بخش نظارت آموزشی غرب |

کدگذاری داده‌ها طی دو مرحله انجام گرفت:

۱. کدگذاری ذاتی: پدیدآوردن مفاهیم و ویژگی‌های آن‌ها از طریق کدگذاری باز و کدگذاری انتخابی؛
 ۲. کدگذاری نظری: یکپارچه‌سازی و بهبود مفاهیم در قالب یک مدل کلی (رییگر^۱، ۲۰۱۹).
- در نخستین گام از تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از نظریه داده‌بنیاد با رویکرد گلیزری، یعنی مرحله کدگذاری ذاتی، ابتدا کدگذاری باز انجام می‌شود و سپس کدگذاری انتخابی. در این مرحله، پس از گوش دادن به مصاحبه‌های ضبط‌شده، نکات کلیدی مصاحبه‌ها یادداشت شد. سپس رویدادها به سطح مفهومی بالاتری منتقل شدند. شایان ذکر است که در رویکرد کلاسیک، هر نکته کلیدی یک رویداد^۲ در نظر گرفته می‌شود (گلیزر^۳، ۱۹۹۸). برخی از دسته‌ها از ترکیب چندین رویداد و برخی فقط از یک رویداد یا نقطه کلیدی و با افزودن سطح حاصل شده و انتزاعی بودن آن به دست می‌آید. برای تمامی مفاهیم همگن، یک نام انتخاب شد. در حقیقت، این امر پس از شناسایی مفاهیم اصلی انجام شد که پیش‌نیاز فرایند مقوله‌بندی است. پس از این مرحله، مقوله‌های اولیه شناسایی و دسته‌بندی شدند (گلیزر، ۲۰۰۵). در واقع، در این مرحله سطح بالاتری از انتزاع صورت گرفت و کدهای اولیه در قالب مقوله‌های ظاهرشونده دسته‌بندی شدند. در مرحله کدگذاری انتخابی، پس از شناسایی مقوله‌های اصلی، مقوله هسته‌ای^۴ شناسایی شد و سایر کدهای واقعی با مقوله

1. Rieger
2. Incident
3. Glaser
4. Core category

هسته‌ای مرتبط شدند. باید خاطرنشان کرد که از طریق فرایندهای کدگذاری انتخابی، مقوله‌بندی و مقایسه، محقق می‌تواند یک مقوله هسته‌ای را ایجاد یا کشف کند و مقوله هسته‌ای و مقوله‌های اصلی را به هم پیوند دهد. پیوند دادن تمامی مقوله‌ها به یک محور (هسته) را کدگذاری انتخابی می‌نامند. این بدین معناست که محقق، ماهیت مطالعه را آشکار و همه عناصر نظریه نوظهور را یکپارچه می‌کند (پور و استرن^۱، ۲۰۲۱). در واقع این مرحله، انتزاعی‌ترین سطح کدگذاری است که از طریق آن، روابط بین مقوله‌های ایجادشده تشریح می‌شود. برای دستیابی به یکپارچگی مطلوب در این مرحله، محقق باید پدیده اصلی را تعدیل کند و خود را به آن متعهد سازد. خروجی این مرحله چیزی نیست، جز نظریه‌پردازی که حاصل شده است (گلنیزر، ۲۰۰۵). در این بخش، مقوله‌های فرعی به‌صورت ترکیبی و بر اساس محتوای هر یک از آن‌ها در مقوله‌های اصلی قرار داده شد.

در انتهای مراحل کدگذاری، مدل نهایی پژوهش با عنوان مدل توسعه قابلیت‌های انسانی آموزش‌وپرورش اقلیم کردستان، بر اساس درک تفسیری دقیق پژوهشگر و دیدگاه‌ها، ارزش‌ها، باورها، احساسات، پیش‌فرض‌ها و ایدئولوژی‌های مصاحبه‌شوندگان ارائه شد. برای تعیین درجه وثوق‌پذیری نتایج^۲ که در پژوهش‌های کیفی معادل پایایی و روایی در پژوهش‌های کمی است، از شیوه‌های مختلفی استفاده شد (کانلی^۳، ۲۰۱۶). در این پژوهش نیز برای اعتبار روایی و پایایی مطالعه از این چهار شاخص استفاده شد:

۱. باورپذیری^۴: این اصل به دو شیوه اعمال شد که عبارت‌اند از: اختصاص دادن زمان طولانی برای مطالعه منابع معتبر و در دسترس، از ابعاد گوناگون در خصوص موضوع پژوهش. همچنین پژوهشگر در تمام مصاحبه‌ها در تلاش بود که جست‌وجوکننده متعددی برای داده‌های مصاحبه‌ها باشد؛
۲. اطمینان‌پذیری^۵: در تمامی مراحل پژوهش یادداشت‌برداری انجام شد و جزئیات بسیاری از کارها تا مرحله پایانی کار به‌دست آمد؛
۳. تأییدپذیری^۶: تمامی مستندات مربوط به امر پژوهش حفظ و نگهداری شده است؛
۴. انتقال‌پذیری^۷: برای این منظور مراحل تحلیل داده‌های مصاحبه تکرار شد؛ همچنین داده‌های هر مرحله مقایسه و بررسی شد تا اطمینان حاصل شود که مراحل تحلیل بدون سوگیری انجام شده است.

یافته‌های پژوهش

بر اساس مراحل ذکرشده در قسمت روش‌شناسی، پس از انجام مصاحبه‌ها فرایند کدگذاری شروع می‌شد و در طی آن مقوله‌های اصلی و فرعی شناسایی می‌شدند. مقوله‌های فرعی و اصلی حاصل از کدگذاری باز در جدول ۲ ارائه شده است.

1. Porr & Stern
2. Trustworthiness
3. Connelly
4. Credibility
5. Dependability
6. Confirmability
7. Transferability

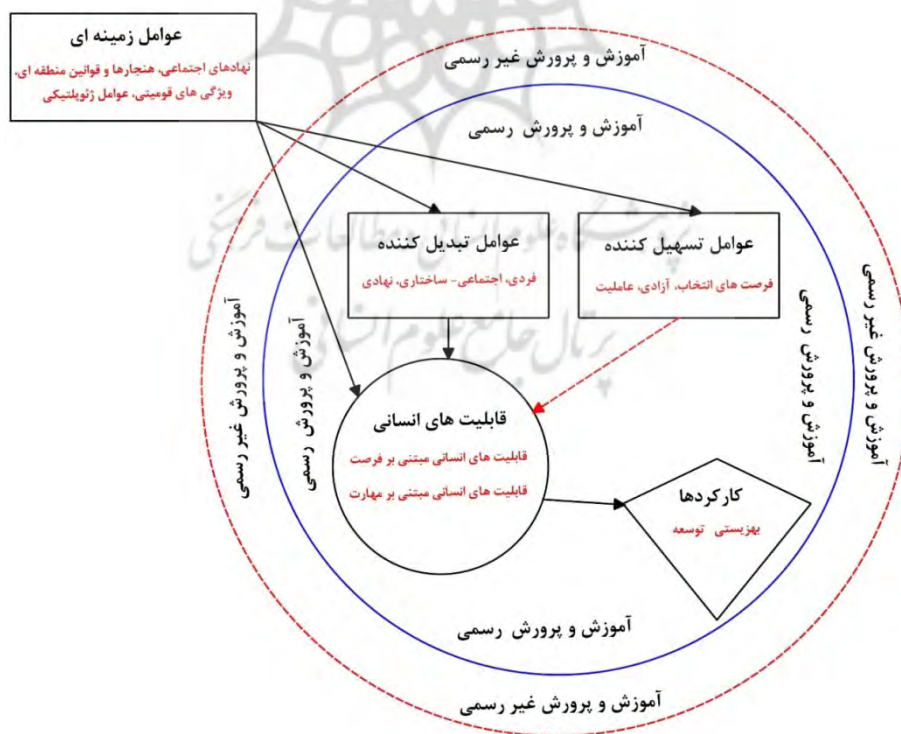
جدول ۲. کدگذاری باز: دسته‌بندی مقوله‌های فرعی و مقوله‌های اصلی

| مقوله‌های اصلی | مقوله‌های فرعی سطح دوم | مقوله‌های فرعی سطح اول |
|--|-------------------------------------|-------------------------|
| قابلیت‌های انسانی آموزش و پرورش اقلیم کردستان (مقوله هسته‌ای) | قابلیت‌های مبتنی بر مهارت | تفکر انتقادی |
| | | برقراری ارتباط مؤثر |
| | | تفکر خلاق |
| | | ظرفیت کار تیمی |
| | | مدیریت زمان |
| | | حل تعارض |
| | قابلیت‌های مبتنی بر فرصت | مسئولیت‌پذیری اجتماعی |
| | | ارشادگری |
| | | داوطلبی آموزشی |
| | | فرصت‌های کارورزی |
| | | تجربه‌اندوزی متعدد |
| | | فرصت‌های انتخاب فردی |
| تسهیل‌کننده‌های قابلیت‌ها به کارکرد | فرصت‌های انتخاب | فرصت‌های انتخاب فردی |
| | آزادی | فرصت‌های انتخاب جمعی |
| | | آزادی بیان |
| | | آزادی اندیشه |
| | عاملیت | آزادی روابط |
| | | عاملیت فردی |
| عوامل تبدیل‌کننده قابلیت‌ها به کارکرد | عوامل تبدیل‌کننده فردی | عاملیت اجتماعی |
| | | شرایط بدنی |
| | | سطح سواد |
| | عوامل تبدیل‌کننده اجتماعی - ساختاری | صلاحیت‌ها |
| | | هنجارهای مذهبی |
| | | نقش‌های جنسیتی |
| | | روابط قدرت |
| | عوامل تبدیل‌کننده نهادی | سلسله‌مراتب |
| | | سطح رفاه |
| | | مناسبات آموزشی |
| | | تدارکات و پشتیبانی جمعی |
| | | سیاست |
| عوامل زمینه‌ای مؤثر بر قابلیت‌های انسانی در اقلیم کردستان | نهادهای اجتماعی | مذهب |
| | | رسانه |
| | | اقتصاد |
| | | |

| مقوله‌های اصلی | مقوله‌های فرعی سطح دوم | مقوله‌های فرعی سطح اول | |
|-------------------------------------|--|------------------------|---------------|
| | هنجارها و قوانین منطقه‌ای | ارزش‌های ملی | |
| | | قوانین منطقه‌ای | |
| | | آداب و رسوم | |
| | | عرف | |
| | ویژگی‌های قومیتی | قوم مداری | |
| | | فرقه‌ها و احزاب | |
| | | گرایش‌های جدایی‌طلبانه | |
| | عوامل ژئوپلیتیکی | شرایط جغرافیایی | |
| | | شرایط محیطی | |
| | | فرقه‌های محلی | |
| | کارکردهای توسعه قابلیت‌های انسانی در اقلیم کردستان | توسعه | توسعه فردی |
| | | | توسعه اجتماعی |
| بهبودی | | بهبودی جسمانی | |
| | | بهبودی روان‌شناختی | |
| | | بهبودی اجتماعی | |
| | | بهبودی اقتصادی | |
| | | بهبودی عاطفی | |
| سطوح آموزش و پرورش در اقلیم کردستان | انواع آموزش و پرورش | آموزش و پرورش رسمی | |
| | | آموزش و پرورش غیررسمی | |

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که قابلیت‌های انسانی در آموزش و پرورش اقلیم کردستان، شامل دو سطح است: قابلیت‌های مبتنی بر مهارت و قابلیت‌های مبتنی بر فرصت. همچنین بر اساس یافته‌های پژوهش، کارکردهای توسعه قابلیت‌های انسانی در اقلیم کردستان، عبارت‌اند از: توسعه و بهبودی. برای تبدیل قابلیت‌ها به کارکردها، عوامل تبدیلی مورد نیاز است که در این پژوهش، سه دسته از عوامل تبدیل قابلیت‌ها به کارکردها شناسایی شد که این سه دسته شامل عوامل تبدیل‌کننده فردی، عوامل تبدیل اجتماعی - ساختاری و عوامل تبدیل نهادی هستند. علاوه بر این مشخص شد که برای تسریع در تبدیل قابلیت‌های انسانی در آموزش و پرورش اقلیم به کارکردها به عوامل تسهیل‌کننده نیاز است. این عوامل، به صورت غیرمستقیم می‌توانند روند تبدیل قابلیت‌ها را به کارکردها تسهیل و تسریع کنند. این عوامل عبارت‌اند از: فرصت‌های انتخاب، آزادی و عاملیت. تفاوت عوامل تسهیل‌کننده با عوامل تبدیل‌کننده در این است که عوامل تسهیل‌کننده در کارکردی شدن قابلیت‌ها نقشی غیرمستقیم و ضمنی دارند؛ در حالی که عوامل تبدیل‌کننده نقشی مستقیم دارند و آشکار. در نهایت باید گفت که یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد عوامل زمینه‌ای مؤثر بر قابلیت‌های انسانی در اقلیم کردستان عبارت‌اند از: نهادهای اجتماعی، هنجارها و قوانین منطقه‌ای، ویژگی‌های قومیتی و عوامل ژئوپلیتیکی. نکته مهم نتایج این تحقیق، لحاظ کردن دو شیوه و سطح آموزش و پرورش در اقلیم کردستان عراق است. در این اقلیم

همانند سایر عرصه‌ها آموزشی، شاهد دو نوع آموزش و پرورش هستیم که به موازات یکدیگر عمل می‌کنند. آموزش و پرورش رسمی حوزه‌ای از نظام آموزش و پرورش اقلیم کردستان است که در قالب قوانین، قواعد، آیین‌نامه‌ها و بخش‌نامه‌هاست که در نهاد مدرسه جاری است. در مقابل، نظام آموزش و پرورش صرفاً به حوزه مدارس محدود نمی‌شود، بلکه سایر عرصه‌هایی که به شکل غیرمستقیم با فلسفه و هدف آموزش و پرورش مرتبط هستند نیز، جزء نظام آموزش و پرورش اقلیم کردستان محسوب می‌شوند؛ زیرا مؤسسه‌های آموزشی خصوصی و نهادهای پرورشی که خارج از مدارس و در حوزه عمومی فعالیت دارند، تابع عوامل زمینه‌ای، تبدیل‌کننده و تسهیل‌کننده قابلیت‌های انسانی به کارکردها هستند. به صورت کلی، در صورت داشتن نگاه سیستمی، می‌توان مدلی را ترسیم کرد که تمامی این مقوله‌ها با یک منطق خطمشی در کنار هم قرار گیرند. خطمشی توسعه قابلیت‌های آموزشی ناظر بر قابلیت‌های انسانی موجود در نظام آموزش و پرورش اقلیم کردستان است. این قابلیت‌ها در هسته مرکزی برنامه‌های توسعه‌ای قرار خواهند داشت که تحت تأثیر عوامل تبدیل‌کننده و عوامل تسهیل‌کننده هستند. این سه مؤلفه خود تحت تأثیر عوامل زمینه‌ای هستند که می‌توانند تقویت‌کننده یا بازدارنده توسعه و تبدیل آن‌ها به کارکردها باشند. در روند برنامه‌ریزی‌های آموزشی باید روابط فرایندی - تعاملی لحاظ شود تا تحقق هدف‌ها و رسیدن به کارکردهای مطلوب امکان‌پذیر باشد. در غیر این صورت، برنامه‌ریزی‌ها زمانی مقطعی و بطئی به خود خواهد گرفت که مطابق با شرایط و مقتضیات اقلیم کردستان نیست. در نهایت، مدل خطمشی مبتنی بر توسعه قابلیت‌های انسانی وزارت آموزش و پرورش اقلیم کردستان عراق به شرح شکل ۱ است:



شکل ۱. الگوی تعاملی مقوله‌های هسته‌ای و مقوله‌های اصلی توسعه قابلیت‌های انسانی در آموزش و پرورش اقلیم کردستان

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از این پژوهش طراحی الگویی برای توسعه قابلیت‌های انسانی در آموزش و پرورش منطقه کردستان بود. با استفاده از روش تحقیق کیفی و با استفاده از مصاحبه، داده‌ها با استفاده از کدگذاری پایه (باز و انتخابی) و نظری جمع‌آوری و تجزیه‌وتحلیل شدند. بر اساس مدل پژوهش، قابلیت‌های انسانی دو سطح دارد که عبارت‌اند از: ۱. قابلیت‌های مبتنی بر مهارت (برقراری ارتباط مؤثر، تفکر خلاق، ظرفیت کار تیمی، مدیریت زمان و حل تعارض) و ۲. قابلیت‌های مبتنی بر فرصت (مسئولیت‌پذیری اجتماعی، ارشادگری، داوطلبی آموزشی، فرصت‌های کارورزی و تجربه‌اندوزی متعدد). در تفسیر این نتایج باید خاطرنشان کرد که آگاهی از نوع قابلیت‌های انسانی نظام آموزش و پرورش اقلیم کردستان می‌تواند شیوه برنامه‌ریزی آموزشی برای توسعه را تحت تأثیر قرار دهد و همچنین لازمه اصلی برای هدف‌گذاری‌های آموزشی است؛ زیرا باید وضعیت موجود این قابلیت‌ها رصد و گزارش شود تا در صورت کاهش یا فقدان آن‌ها تلاش‌هایی برای بهبودشان انجام شود. در این راستا، اهمیت قابلیت‌های پایه انسانی بر کسی پوشیده نیست؛ زیرا حضور این قابلیت‌ها برای داشتن کارکرد مناسب، الزامی است. همان‌گونه که منتیبر همکاران (۲۰۰۶) در مطالعه خود قابلیت را دارای سه خصوصیت اساسی می‌داند که اولین سطح آن دربردارنده ویژگی‌های زیربنایی فردی است. معنای خصوصیات اساسی شخصیتی فرد که بروز رفتارهای مناسب در موقعیت‌ها و در اجرای وظایف گوناگون را موجب می‌شود و شامل پنج دسته زیر است:

۱. ویژگی‌های فیزیکی مانند احساس بینایی و لامسه؛

۲. انگیزه خواسته و فکری که موجب انجام یک عمل شود؛

۳. نگرش‌ها و تصویرهای ذهنی فرد از خود دانش؛

۴. اطلاعات فرد در یک حیطه مشخص؛

۵. مهارت توانایی انجام وظایف ذهنی و فیزیکی.

قابلیت‌های پایه بنیان اصلی توسعه انسانی در نظام آموزش و پرورش اقلیم کردستان هستند؛ زیرا در صورت فقدان این قابلیت‌ها تصور رسیدن به توسعه و پیشرفت امری واهی خواهد بود. یکی از مصاحبه‌شوندگان در این زمینه می‌گوید:

«یکی از این موانع که اساسی هست در مقابل توسعه و پیشرفت این است که افرادی وارد وزارت آموزش و پرورش شدند که این افراد نیز عشق و علاقه‌ای به کار ندارند. افرادی هستند که برای تأمین زندگی و گرفتن حقوق و مزایای وارد وزارت شدند و نمی‌توانم بگویم صددرصد، ولی حداقل ۵۰ درصد و بیشتر هم با عشق و علاقه به آموزش و پرورش نیامدند. نبودن عشق و علاقه به کار از مهم‌ترین مانع سر راه است که بایستی پیگیری کنیم تا بتوانیم به نتیجه مطلوب برسیم».

در سطح بعدی از دسته‌بندی قابلیت‌ها، قابلیت‌های مبتنی بر فرصت قرار دارد. این قابلیت‌ها بیانگر این است که باید فرصت‌های مختلفی برای توسعه در اختیار افراد حاضر در نهاد آموزش و پرورش اقلیم کردستان قرار گیرد. این مفهوم ارتباط نزدیکی با فرصت توانمندی از نظر سن (۱۹۹۷) دارد. سن (۱۹۹۷) معتقد است که فقر را باید در ارتباط با توانمندی تعریف کرد و آن را جلوه‌ای از سلب فرصت و توانمندی دانست، نه صرف کمبود درآمد. او در ارتباط با فقر از مفهوم قابلیت بهره می‌گیرد و معتقد است در فقر قابلیت، اولاً این محرومیت از توانمندی است که فی‌نفسه مهم است، نه

محرومیت از درآمد. ثانیاً عوامل مهم دیگری در محرومیت از توانمندی نقش دارند که دیدگاه درآمدی قادر به درک آن‌ها نیست. به بیان دیگر، تأثیر درآمد بر توانمندی نه مطلق، بلکه مشروط است و از عوامل متنوعی نظیر جنسیت و نژاد تأثیر می‌پذیرد (سن، ۱۳۸۹). همچنین سن (۱۹۹۹؛ ۱۳۸۵) بیان می‌کند که داشتن آموزش و ارائه تسهیلات برای ادامه تحصیلات یکی از قابلیت‌های مهم در زندگی است. آمارتیا سن تأکید می‌کند که آنچه باعث رفاه می‌شود، کالاها نیستند، بلکه فعالیتی است که ما آن‌ها را برای آن به‌دست می‌آوریم. بر اساس این دیدگاه، کالاها برای مردم فرصت ایجاد می‌کنند که از مجموعه این فرصت‌ها می‌توان برای تعریف فرصت‌ها یا قابلیت‌های واقعی افراد استفاده کرد و بر اساس این دیدگاه، درآمد به‌دلیل قابلیت‌هایی که ایجاد می‌کند، حائز اهمیت است. اما فرصت‌های واقعی به عوامل دیگری بستگی دارد که باید در سنجش رفاه نیز در نظر گرفته شود. داده‌ها منجر به فرصت‌هایی برای دستیابی به عملکرد و رضایت می‌شود؛ اما دستیابی‌ها را تضمین نمی‌کند؛ زیرا فرصت‌های ارتقادهنده رفاه، به چگونگی استفاده از آن‌ها ربط دارند، اما آن‌ها دستاوردها را تضمین نمی‌کنند؛ زیرا فرصت‌هایی که رفاه را ارتقا می‌دهند، به‌نحوه استفاده از آن‌ها مربوط می‌شود. علاوه بر این، سن یک وضعیت هنجاری مستقل برای آزادی‌ها در نظر می‌گیرد و انتظار دارد که آزادی‌ها به رفاه عینی و ذهنی نیز منجر شود. نکته مهم در رابطه با چنین شرایطی، آن است که عدالت و برابری در ارائه فرصت‌ها برای تمامی افراد وجود داشته باشد. در راستای این دسته از قابلیت‌های انسانی در آموزش و پرورش اقلیم، یکی از شرکت‌کنندگان بیان می‌کند:

«یکی دیگر از موانع این هست که وقتی می‌گوییم اقلیم کردستان مشکلاتی دارد، این مشکلاتی اقتصادی هم هست که وزارت به‌دلیل توزیع بودجه کم نمی‌تواند دوره‌های لازم و مناسب را برگزار کنیم و آنچه لازم هست از خارج از وزارتخانه به داخل وزارت بیاورد. کمبود بودجه و امکانات حکومت اقلیم کردستان از مسائل است به ویژه در زمینه حقوق و مزایای معلمان و کارمندان و کارکنان وزارت آموزش و پرورش و مسئولان وزارتی که روال منظمی ندارند، افراد باید بتوانند خوب زندگی کنند و به شغل دیگر و کار دیگری اصلاً فکر نکنند و مدام سرگرم آموزش و پرورش نسل جوان و بچه‌های این اقلیم باشند».

همان‌گونه که آمارتیا سن (۱۳۸۵) بیان می‌کند قابلیت‌ها در صورتی که مورد استفاده قرار گیرند، تبدیل به کارکرد می‌شوند. از نظر الکایر (۲۰۰۵) و سن (۱۹۹۳)، تبدیل قابلیت‌ها به کارکردها تحت تأثیر سه دسته عوامل قرار دارند. عوامل تبدیل اول، عوامل شخصی هستند که بر چگونگی تبدیل ویژگی‌های یک محصول بر عملکرد فرد تأثیر می‌گذارد. اگر انسان توانایی اسب سواری را نداشته باشد (به‌دلیل ناتوانی یا عدم آموزش)، داشتن اسب کمک چندانی به افزایش تحرک نمی‌کند و لذت‌بردن از مسابقه اسب‌دوانی نخواهد کرد. عوامل تبدیل دوم، عوامل اجتماعی (مانند سیاست‌های عمومی، هنجارهای اجتماعی، نقش‌های جنسیت، روابط قدرت و غیره) و سومین عامل تبدیل، عوامل محیطی (مانند آب و هوا و موقعیت جغرافیایی) در تبدیل ویژگی‌های یک محصول به عملکردهای یک فرد نقش دارد. اگر مسابقه‌ای برگزار نشود یا اگر دولت محدودیت‌های قانونی برای دوچرخه‌سواری بانوان در نظر گرفته باشد، استفاده از این محصول (به‌عنوان قابلیت‌هایی که در اختیار مردم قرار گرفته است) برای تحقق کارکرد بسیار سخت و حتی غیرممکن خواهد بود. بر اساس نتایج پژوهش و مدل طراحی شده، عوامل تبدیل قابلیت‌های انسانی در آموزش و پرورش اقلیم سه سطح دارند. سطح

اول، سطح فردی است که در آن فرد باید اراده کافی برای توسعه قابلیت‌های خود، از خود نشان دهد. وضعیت جسمانی، سطح سواد و صلاحیت‌ها مهم‌ترین عوامل تحول فردی است. سطح دوم عوامل اجتماعی - ساختاری است که شامل هنجارهای مذهبی، نقش‌های جنسیتی و روابط قدرت می‌شود. همان‌گونه که می‌تواند و همکارانش (۲۰۱۵) بیان می‌کنند که شبکه‌های ارتباطی و پشتیبانی، می‌توانند بستر لازم را برای دستیابی به اهداف سازمانی فراهم کنند، این سطح از عوامل تبدیل در میانه مدل و به‌نوعی در حد واسطه عوامل قرار دارد. در رابطه با این قابلیت، یکی از شرکت‌کنندگان در این پژوهش بیان می‌دارد:

«استخدام مردم بر اساس باواسطه و رابطه استانداران و... بسیار کار ناشایستی است. در کشور ما هنوز این مورد وجود دارد. توانمندی‌های فرد در نظر گرفته نمی‌شود. به‌دفعات دیده شده است که بنا بر نظر شخصی یا حزبی افراد به‌کارگیری شده‌اند. این امر بعضی اوقات نتایج بدی داشته است. باید به نحو دیگری عمل کرد. هر حزب و گروهی افرادی توانمند و شایسته را دارد تا در آموزش و پرورش استخدام کند و بر اساس نیازمندی‌های وزارت آموزش و پرورش این افراد را برای به‌کارگیری پیشنهاد دهد. افرادی هم که در سطح گزینش و انتخاب هستند بایستی توانایی تشخیص افراد شایسته برای مدیریت و خدمت در آموزش و پرورش را داشته باشند و ملاک‌ها و معیارهای انتخاب را به‌خوبی بدانند».

در نهایت عوامل نهادی قرار می‌گیرند که به‌طور مستقیم و غیرمستقیم بر توسعه توانمندی‌های انسانی در آموزش اقلیم تأثیر می‌گذارند. از جمله این عوامل می‌توان، به سطح رفاه، مناسبات آموزشی و تدارکات و پشتیبانی جمعی اشاره کرد. یکی از مصاحبه‌شوندگان در این زمینه می‌گوید:

«به خاطر این که مدیران در کردستان با جهان بیرون (خارج از کردستان) ارتباط دارند توانایی‌هایشان خوب است و به شیوه روز دنیا کارهایشان را انجام می‌دهند و چون از کامپیوتر و آی‌پد استفاده می‌کنند و هر نوع سیستم الکترونیکی را به کار می‌برند، می‌توانیم از یک نوع سیستم هم نام ببریم. مثلاً سیستم‌هایی داریم که تمامی فعالیت‌های آموزش و پرورش در آن پیاده شده است که در آن همه برنامه‌های علمی برای مدیران و معلمان و کارمندان و دانش‌آموزان و مسئولان ارائه شده است که به شیوه جدید مدیریتی است. برای نمونه «یوانه» را داریم که همه موضوعات در آن ارائه شده است تا توانایی‌های معلمان را توسعه دهند تا بتوانند مدرسه‌ها را ارتقا دهند. توانایی توسعه اولاً برنامه‌ریزی، پیگیری مشکلات و کمبودها، مقایسه و سنجش کارها و پروژه‌ها، چگونگی طراحی پروژه‌هایی که در حال اجرا هستند. پیگیری و نظارت بر پروژه‌ها انجام شود. توانایی توسعه مدیران از نظر تعامل با کارمندان که زیر نظر آن‌ها کار می‌کنند و تعامل و ارتباط سازنده و مناسب و محترمانه با آنان و کار تیمی و هم‌چنین گفت‌وگو و پیگیری مشکلات تا بتوانند به صورت تیمی باهم دیگر کار کنند».

بر اساس نتایج پژوهش، عوامل تسهیل‌کننده قابلیت‌های انسانی در آموزش و پرورش اقلیم، دارای سه سطح فرصت‌های انتخاب، آزادی و عاملیت هستند. این‌ها عوامل تسهیل‌کننده قابلیت‌های انسانی به کارکردها هستند. لزوماً در این فرایند اثرگذاری مستقیمی ندارند؛ اما می‌توانند این فرایند را سریع‌تر و آسان‌تر کنند. یکی از مصاحبه‌شوندگان در این زمینه می‌گوید:

«در صورتی که تفویض اختیار کنیم انتظارات مردم هم به آسانی به تو خواهد رسید و به این گونه می‌توانی انتظارات و پیشنهادهای و خواست‌های مردم را بدانی و بر اساس آنان مسئولیت‌ها را بین کارکنان تقسیم کنی و سپس همه امور را به سرانجام درست برسانی. وجود سیستم آموزشی و پرورشی همراه با احساس میهن‌دوستی که بتواند در این زمینه کار کند مهم است. سیستمی که بسیار پخته و کارا باشد. دوم این که بتواند از راه دوره‌های آموزشی مناسب نسبت به پرورده کردن افراد توانمند اقدام کند».

در نهایت باید گفت که عوامل زمینه‌ای مؤثر بر قابلیت‌های انسانی در اقلیم کردستان، شامل چهار عنصر نهادهای اجتماعی، هنجارها و قوانین منطقه‌ای، ویژگی‌های قومیتی و عوامل ژئوپلیتیکی است. این عوامل بستر اساسی و مهمی هستند که تبدیل قابلیت‌ها به کارکردها در آنجا انجام می‌شوند. خواه‌ناخواه اثرگذاری مهمی روی قابلیت‌ها، عوامل تبدیل و عوامل تسهیل‌کننده دارند و از همین رو نباید در فرایند خط‌مشی‌گذاری آموزشی نسبت به آن‌ها غافل بود. یکی از مصاحبه‌شوندگان در این زمینه می‌گوید:

«قانون کشور عراق می‌گوید عراق حکومت پارلمانی مدنی و دموکراسی هست که سیستم آموزش و پرورش هم از این سیاست و قانون کشور پیروی می‌کند و به تبعیت از آن حکومت اقلیم کردستان هم همان قانون را پیروی می‌کند تا بتواند برای توسعه توانایی‌های انسانی آن‌ها را به کار گیرد برای نمونه می‌گوید که ما کراسی یعنی یک حکومت آزاد باید درست شود و برای اینکه همه افراد جامعه از آن بهره‌مند شوند باید افرادی دانشگاهی و شایسته رو تربیت کنیم تا بتوانیم این توانایی‌ها را توسعه بدهیم و همه از آن‌ها بهره‌گیرند وقتی می‌گویید دموکراسی یعنی بهره‌مند شدن از تجربه کشورهای دیگر که آن‌ها را به دست آوردند وقتی می‌گوییم تا ناحیه مدنی یعنی اینکه ما از تعصبات کورکورانه و مذهبی و دینی دوری کنیم پس اگر یک پروژه آموزشی و پرورشی دور باشد از تعصبات قومی و حزبی و گروه و دین و مذهب از آن‌ها دوری بکنند این جامعه بهتر می‌تواند توسعه پیدا کند و مردم می‌توانند از تجربه کشورهای دیگر هم برای پیشرفت جامعه خود استفاده کنند ما نمی‌توانیم با دید منفی نسبت به کشورهای دیگر نگاه بکنیم بنابراین می‌توانیم از شیوه توسعه و پیشرفت کشورهای دیگر هم استفاده کنیم و این هم در مجلس کشور عراق موردپسند قرار گرفته شده و من فکر می‌کنم که وزارت آموزش و پرورش اقلیم کردستان هم تا حد بالایی می‌تواند و توانست از این قابلیت‌ها استفاده کند و پیشرفت کند».

به‌طور کلی باید بیان کرد که در فرایند خط‌مشی‌گذاری مبتنی بر توسعه قابلیت‌های انسانی وزارت آموزش و پرورش اقلیم کردستان عراق، اگر نهادهای اجتماعی آزادی بالایی داشته باشند و تنوع و تکثر قومیتی و هنجارها پذیرفته شود، نظام آموزش و پرورش در دو سطح رسمی و غیررسمی‌اش می‌تواند حاوی قابلیت‌های انسانی مبتنی بر مهارت و فرصت شود. این قابلیت‌ها حاوی ویژگی‌های مثبتی هستند که می‌توانند توسعه فردی و اجتماعی و اشکال مختلف بهزیستی را برای جامعه اقلیم کردستان به ارمغان آورند. برای تحقق چنین امری باید عوامل تبدیل فردی، ساختاری - اجتماعی و نهادی به شکلی قدرتمند و متمرکز عمل کنند؛ یعنی تدارکات و پشتیبانی جمعی مطلوبی وجود داشته باشد، صلاحیت‌های فردی بالا باشد و روابط قدرت به شکل هدفمندی بر این قابلیت‌ها متمرکز شوند. علاوه بر این، باید آزادی، فرصت‌های انتخاب و عاملیت بالایی وجود داشته باشد تا به‌عنوان تسهیلگر قابلیت‌ها به کارکردها عمل کنند. این امور هم در آموزش و پرورش رسمی اقلیم کردستان که شامل برنامه‌های با رسمیت بالا و متمرکز آموزش و پرورش است، رخ می‌دهد و

هم در آموزش و پرورش غیررسمی اقلیم کردستان که خارج از برنامه‌های درسی رسمی مدارس است. آنچه نتایج این تحقیق به مبانی نظری موجود اضافه کرده است، اهمیت عوامل فرادستی و زمینه‌ای در توسعه قابلیت‌های انسانی در دولت‌های فدرالی نظیر اقلیم کردستان عراق است؛ زیرا این عوامل می‌توانند عوامل تبدیل‌کننده و تسهیل‌کننده قابلیت‌ها به کارکردها را تحت تأثیر قرار دهند. این عوامل در کارهای محققان پیشین مورد اشاره قرار نگرفته بود؛ زیرا قسمت اعظم تحقیقات پیرامون توسعه انسانی در جوامع و کشورهای مستقل بوده است و پی‌بردن به این نتیجه، به افزایش آگاهی از نحوه توسعه قابلیت‌های انسانی در مناطق خاص و ژئوپلیتیکی منجر می‌شود که در تحقیقات پیشین به آن اشاره نشده بود. بر اساس همین امور، به سیاست‌گذاران حوزه آموزشی نظام اقلیم کردستان توصیه می‌شود که برنامه‌های توسعه آموزشی را بر مبنای این خطمشی تدوین شده، مدون سازند تا تحقق هدف‌های آموزشی تسهیل شود. علاوه بر این، سیاست‌گذاران آموزشی باید هر دو بعد آموزش رسمی و غیررسمی را در نظام آموزش و پرورش اقلیم کردستان مدنظر قرار دهند و صرفاً به سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی برای آموزش رسمی اکتفا نکنند.

منابع

- آقا نظری، حسن (۱۳۸۶). توسعه سرمایه انسانی بر اساس آموزه‌های اسلام و تأثیر آن بر توسعه انسانی. *فصلنامه اقتصاد اسلامی*، ۲۶(۲)، ۵۵-۶۹.
- ابوالعلائی، بهزاد و غفاری، عباس (۱۳۹۵). *مدل شایستگی‌های مدیران سازمان گسترش و نوسازی صنایع ایران*.
- امانی، فاطمه؛ زمانی مقدم، افسانه؛ نصیری قرقانی، بابک (۱۳۹۸). ارائه مدلی به‌منظور ارتقای صلاحیت حرفه‌های مدیران آموزشی دانشگاه‌ها. *فصلنامه طب و ترکیه*، ۲۸(۴)، ۵۲-۶۸.
- حکمی اصفهانی، ناهید (۱۳۸۵). سیاست‌های توسعه در دنیای در حال جهانی شدن. *مجله برنامه و بودجه*، ۱۱(۲)، ۳-۲۵.
- دانایی فرد، حسن و امامی، سید مجتبی (۱۳۸۶). استراتژی‌های پژوهش کیفی: تأملی بر نظریه‌پردازی داده‌بنیاد. *اندیشه مدیریت راهبردی*، ۱(۲)، ۶۹-۹۸.
- روستایی حسین‌آبادی، یاسر و گرجی، علی اکبر (۱۳۹۵). وظایف دولت در طراحی شهری با توجه به نظریه توسعه انسانی. *نشریه مدیریت شهری*، ۱۶(۴۶)، ۱۳۱-۱۴۰.
- روستایی حسین‌آبادی، یاسر؛ گرجی ازندریانی، علی اکبر (۱۳۹۷). توسعه انسانی، دولت و سیاست‌های سرمایه‌گذاری. *فصلنامه دانش سرمایه‌گذاری*، ۷(۲۵)، ۱۷۹-۱۸۸.
- زاهدی، شمس‌السادات؛ شیخ، ابراهیم (۱۳۹۵). الگوی قابلیت‌های راهبردی مدیران میانی دولتی. *مطالعات مدیریت راهبردی*، ۱(۱)، ۹۵-۱۳۹.
- سن، آمارتیا (۱۳۸۹). *توسعه یعنی آزادی* (چاپ دوم)، (محمد سعید نوری نائینی، مترجم)، تهران: نشرنی.
- صوری خسروشاهی. حبیب (۱۳۸۹). آموزش و پرورش در عصر جهانی شدن؛ چالش‌ها و راهبردهای مواجهه با آن. *مطالعات راهبردی سیاست‌گذاری عمومی*، ۱(۱)، ۱۵۳-۱۹۶.

علاقه‌بند، علی (۱۳۸۹). *مبانی و اصول مدیریت آموزشی*، تهران: مؤسسه انتشارات بعثت.

فاضلی دینان، فاطمه (۱۳۹۶). *طراحی مدل توسعه قابلیت‌های مدیران نخبه در سازمان‌های ورزشی منتخب*، رساله دکتری، دانشکده تربیت‌بدنی ورزش، دانشگاه تهران.

محمودی، وحید؛ دهقان، نسرین؛ عباسیان، عزت‌اله و نظری، محسن (۱۳۹۷). بررسی رابطه جانشینی زمان و درآمد بر پایه رویکرد قابلیت انسانی (مورد مطالعه: معلمان مرد شهر تهران). *فصلنامه پژوهش‌های اقتصادی (رشد و توسعه پایدار)*، ۱۸(۴)، ۱۱۳-۱۳۲.

نوروزی حسینی، رسول و امیری، مجتبی (۱۳۹۹). *درآمدی بر روش تحقیق کیفی در ورزش*. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.

References

- Abraham, R., Harris, J. & Auerbach, J. (2013). Human Capital Valuation in Professional Sport. *International Journal of Business, Humanities and Technology*, 3(3), 12-21.
- Algraini, S. (2021). Education for human development: a capability perspective in Saudi public education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 51(3), 416-432.
- Amiri, M. & Norouzi Seyed Hossini, R. (2013). *An introduction on qualitative research method in sport*. Tehran: University of Tehran Publication. (in Persian)
- Caena, F. & Redecker, C. (2019). Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators (Digcompedu). *European Journal of Education*, 54(3), 356-369.
- Connelly, L. M. (2016). Trustworthiness in qualitative research. *Medsurg nursing*, 25(6), 435.
- DeJaeghere, J. (2021). A capability pedagogy for excluded youth: Fostering recognition and imagining alternative futures. *Education, Citizenship and Social Justice*, 16(2), 99-113.
- Dye, T. R. (2013). *Understanding public policy* (15th ed.). Florida state University.
- Garcés Velástegui, P. (2020). Humanizing development: Taking stock of Amartya Sen's capability approach. *Problemas del desarrollo*, 51(203), 191-212.
- Gaspar, D. (2002). Is Sen's capability approach an adequate basis for considering human development? *Review of political economy*, 14(4), 435-461.
- Glaser, B. (1998). *Doing grounded theory: Issues and discussions*. Sociology Press. Mill Valley, CA.
- Glaser, B. (2005). *The grounded theory perspective III: Theoretical coding*. Sociology Press. Mill Valley, CA.
- Glassman, M. (2011). Is education ripe for a paradigm shift? The case for the capability approach. *Education as Change*, 15(1), 161-174.
- Hart, C. S. (2012). The capability approach and education. *Cambridge Journal of Education*, 42(3), 275-282.

- Hognestad, H. (2005, April). Norwegian Strategies on Culture–and Sports Development with Southern Countries. In *A presentation to the Sports Research Forum, Australian Sports Commission, Canberra* (pp. 13-15).
- Hossini, R. N. S., Ehsani, M., Kozechian, H. & Amiri, M. (2014). Review of the concept of human capital in sports with an emphasis on capability approach. *American Journal of Social Sciences*, 2(6), 145-151.
- Kuklys, W. (2005). *Amartya Sen's capability approach: Theoretical insights and empirical applications*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- López Barreda, R., Robertson-Preidler, J. & Bedregal García, P. (2019). Health assessment and the capability approach. *Global Bioethics*, 30(1), 19-27.
- McFaul, H. (2021). Towards a capability approach to Clinical Legal Education. In *Thinking About Clinical Legal Education* (pp. 124-136). Routledge.
- Morse, J. M. (2007). Sampling in grounded theory. *The SAGE handbook of grounded theory*, 229-244.
- Munro, B. (2005). Role Models: Is Anything More Important for Future Development? *Role Models Retreat, Laureus Sport for Good Foundation*, 23-24.
- Nussbaum, M.C. & Capabilities, C. (2011). *The human development approach*. Creating capabilities. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard.
- Porr, C. J. & Stern, P. N. (2021). Glaserian Grounded Theory. In *Developing Grounded Theory* (pp. 79-89). Routledge.
- Rieger, K.L. (2019). Discriminating among grounded theory approaches. *Nursing inquiry*, 26(1), e12261.
- Robeyns, I. (2003). Sen's capability approach and gender inequality: selecting relevant capabilities. *Feminist economics*, 9(2-3), 61-92.
- Robeyns, I. (2021). The capability approach. In *The Routledge handbook of feminist economics* (pp. 72-80). Routledge.
- Sanae, M., Zardoshtian, S., & Norouzi Seyyed Hosseini, R. (2012). The effect of physical activity on quality of life and life expectancy in the elderly of Mazandaran province. *Sports Management Studies*, 5(17), 137-58.
- Sen, A. K. (1997). Human capital and human capability. *World development*, 25(12), 1959-1961.
- Van Wart, M. (2013). *Leadership in public organizations* (2 Sharpe. nded). New York, NY: M. E.
- Walker, M. & Unterhalter, E. (2007). The capability approach: Its potential for work in education. *Amartya Sen's capability approach and social justice in education*, 1-18.
- Walker, M. (2005). Amartya Sen's capability approach and education. *Educational action research*, 13(1), 103-110.

- Walker, M. (2015). Advancing student well-being and agency: outline of a 'capabilities-friendly' approach. *South African journal of higher education*, 29(5), 279-296.
- Weaver, R.L. (2020). Social enterprise and the capability approach: Exploring how social enterprises are humanizing business. *Journal of Nonprofit & Public Sector Marketing*, 32(5), 427-452.
- Yaro, I., Arshad, R. & Salleh, D. (2016). Education stakeholder's constraints in policy decisions for effective policy implementation in Nigeria. *British Journal of education, society & Behavioural Science*, 14(1), 1-12.

