

The Issues of Education Governance in the Islamic Republic of Iran in the Next Five-Years Vision and a Study of its Internal Dynamics

Ali Khosheghbalfard¹, Hossein Mozaffar²,
Alireza Alikhanzadeh³, Musa-el-Reza Ghaemi⁴

Abstract

A holistic and network-oriented understanding of education-related issues in the Islamic Republic of Iran is a fundamental requirement for effective governance in this context. This study aims to identify the system of education governance issues that Iran will face over the next five years, taking into account the mutual influences and internal dynamics among these issues. The research is applied in nature and exploratory in purpose, conducted through a mixed qualitative approach. After data collection and reaching theoretical saturation through interviews with 32 activists and senior managers involved in education governance, a thematic analysis strategy was employed, leading to the identification of 159 basic issues and 18 macro-level issues. In the next phase, a Boolean matrix was used to extract the mutual effects among the macro issues during an expert panel session, and these interactions were subsequently evaluated using structural analysis. According to the results derived from betweenness centrality, the issues graph, and the analysis of Cartesian diagram areas, three challenges “disruption in the decision-making system,” “weakness in human capital management,” and “injustice and unbalanced distribution of resources” represent the most critical bottlenecks. Addressing these issues within a five-year horizon could help reduce many other challenges stemming from the broader system of education governance issues.

1. Corresponding author: PhD student in Governance, Shahid Beheshti School of Governance, National Defense University, Tehran, Iran. ali.k.fard@gmail.com

2. Assistant Professor (Retired), Department of Theology and Islamic Studies, Faculty of Humanities, Shahid Rajaei Teacher Training University, Tehran, Iran.

3. Assistant Professor, Department of Management, Imam Hussein University, Tehran, Iran.

4. Assistant Professor, Shahid Beheshti School of Governance, National Defense University, Tehran, Iran.

Alongside these three major issues, “emergency crises and disruptions” such as war or imbalances that lead to the school closure can quickly exacerbate many existing problems within this system. Based on the findings, it is possible to establish priorities for implementation plans over the next five years.

Keywords: System of issues, Education issues, Structural Analysis, Education Governance, Islamic Republic of Iran's Education

نظام مسائل حکمرانی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران در افق پنج‌ساله و بررسی پویایی‌های درونی آن

علی خوش‌اقبال‌فرد^۱، حسین مظفر^۲، علیرضا علیخان‌زاده^۳، موسی‌الرضا قائمی^۴

پذیرش مقاله: ۱۴۰۴/۰۹/۱۵

دریافت مقاله: ۱۴۰۴/۰۷/۰۴

چکیده

ادراک کل‌نگر و شبکه‌ای مسائل آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران یکی از الزامات حکمرانی در این محیط است. این پژوهش با هدف دستیابی به نظام مسائل حکمرانی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران طی پنج‌سال آینده با لحاظ‌کردن تأثیرات متقابل و پویایی‌های درونی مسائل در این حوزه انجام شده است. پژوهش از نظر نوع، کاربردی و از نظر هدف، اکتشافی است و با روش کیفی آمیخته انجام شده است. برای این منظور پس از جمع‌آوری داده‌ها و رسیدن به اشباع نظری در مصاحبه با ۳۲ نفر از فعالان و مدیران ارشد عرصه حکمرانی آموزش و پرورش، از راهبرد تحلیل مضمون برای کشف ۱۵۹ مسئله پایه و ۱۸ مسئله کلان استفاده شد. در مرحله بعد به وسیله ماتریس بولی تأثیر متقابل میان کلان مسائل در نشست نخبگانی استخراج، و به روش تحلیل ساختاری ارزیابی شد. بر اساس نتایج به‌دست‌آمده از معیار مرکزیت بینابینی، گراف مسائل و تحلیل نواحی نمودار دکارتی سه مسئله «اختلال در نظام تصمیم‌گیری»، «ضعف در مدیریت سرمایه انسانی»، و «بی‌عدالتی و توزیع نامتوازن» از گلوگاهی‌ترین مسائلی است که حل آن‌ها در افق پنج‌ساله می‌تواند دیگر مشکلات ناشی از نظام مسائل حکمرانی آموزش و پرورش را نیز کاهش دهد. در کنار این سه

این مقاله مستخرج از رساله دکتری است.

۱. نویسنده مسئول: دانشجوی دکتری حکمرانی، مدرسه عالی حکمرانی شهید بهشتی (ره)، دانشگاه عالی دفاع ملی، تهران، ایران.
ali.k.fard@gmail.com

۲. استادیار (بازنشسته) گروه الهیات و معارف اسلامی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تهران، ایران.
dr.mozafar.h@gmail.com

۳. استادیار، گروه مدیریت، دانشگاه جامع امام حسین علیه‌السلام، تهران، ایران.
a.alikhanzadeh87@gmail.com

۴. استادیار، مدرسه عالی حکمرانی شهید بهشتی (ره)، دانشگاه عالی دفاع ملی، تهران، ایران.
mosa.ghaemi@yahoo.com

مسئله کلان، «بحران‌ها و اختلال‌های اضطراری» مانند جنگ، یا ناترازی منجر به تعطیلی نظام آموزشی، می‌تواند به سرعت تأثیر سوء خود را بر بسیاری از مسائل موجود در این نظام به نمایش بگذارد. بر اساس نتایج می‌توان به اولویت‌بندی برنامه‌های اجرایی در پنج سال آینده پرداخت.

واژگان کلیدی: نظام مسائل، مسائل آموزش و پرورش، تحلیل ساختاری، حکمرانی آموزش و پرورش

مقدمه

عوامل گوناگونی بر نظامات کلان و نهادهای پیچیده مانند آموزش و پرورش تأثیرگذار است. عوامل تمام‌کننده با وزن زیاد نیز در چنین نهادهایی کمتر قابل شمارش است؛ بلکه مجموعه‌ای از عوامل درهم‌تنیده با تأثیرگذاری متقابل و با بازیگرانی با اهداف متفاوت و گاه متضاد و اغلب عواملی خارج از دسترس کنترل سنتی دولت‌ها، چنین نظام‌هایی را شکل می‌دهد. این مسائل اغلب از سطح ساده و حتی پیچیده عبور می‌کند و در سطح بغرنج، کلافی از مسائل متصل به یکدیگر را تولید می‌کند. ادراک کل‌نگر و شبکه‌ای از مسائل آموزش و پرورش یکی از الزامات حکمرانی در این محیط است.

در این نقطه دو مفهوم در اداره نظام آموزش و پرورش جلوه‌گر می‌شود که در تعامل با یکدیگر امکان هدایت نظام آموزش و پرورش را در جامعه فراهم می‌کند. نخستین آن‌ها درک گذار از رویکردهای سنتی ارائه خدمات عمومی به سمت حکمرانی است. سیر تطور از اداره امور عمومی سنتی به سمت مدیریت دولتی نوین و سپس ظهور رویکردهای جدید تحت عنوان حکمرانی با در نظر گرفتن اقتدار بازیگران گوناگون و غیر منحصراً در دولت‌ها بخشی از این فرایند است (طباطبایی، ۱۴۰۰: ۸۳).

هر کدام از بازیگران برای ایفای نقش در محیط حکمرانی علاوه بر شناخت مسائل این محیط باید بتوانند آینده منتج از برهم‌کنش این نظام مسائل را نیز درک کنند. ضرورت این امر بیش از همه به ویژگی‌های محیط حکمرانی در جهان جدید باز می‌گردد. توزیع منابع قدرت در میان بازیگران گوناگون، کاهش عمق نفوذ فرمان‌های رسمی، افزایش نبود تفاهم‌های اجتماعی بر سر اهداف، طبیعی شدن شکست‌های پی‌درپی الگوهای اداره جامعه و رواج یافتن فرایندها و فناوری‌های نرم اداره جامعه از عمده ویژگی‌های جهان جدیدی است که در آن حکمرانی متولد شده است (پیپر و پیترز، ۲۰۲۱: ۲-۸). در چنین محیطی بدون پیش‌بینی‌های چندبعدی امکان حرکت مؤثر برای بازیگران وجود نخواهد داشت.

از این‌رو برای بازیگران محیط حکمرانی آموزش و پرورش در جمهوری اسلامی ایران نیز چاره‌ای جز درک آینده از پنجره برهم‌کنش مؤلفه‌های نظام مسائل این محیط وجود ندارد. چنانکه مشاهده می‌شود حکمرانی در این عرصه بیش از اینکه از ادراک کلی بازیگران نسبت به نظام مسائل سرچشمه

بگیرد از خواسته‌های گروهی، صنفی یا انتزاعی و گاه غیر بومی ناشی شده است. ضروری است تا پژوهشی کاربردی بتواند این خلأ را جبران کند. از سوی دیگر اگر چنین پژوهشی صورت پذیرد از دید ارزشمندی و اهمیت می‌تواند زمینه هماهنگی بازیگران بر مسائل مشترک و گلوگاهی را شکل دهد. چنین تفاهمی توانایی همبازی در نظام حکمرانی یا تسهیل فرایندهای حکمرانی را سبب می‌شود. شناخت آینده محتمل و امکان نقش‌آفرینی بازیگران جدید در آن از نتایج مورد انتظار چنین پژوهشی است. از این‌رو مسئله اصلی پژوهش پاسخ به این پرسش اساسی است که «نظام مسائل حکمرانی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران بر اساس پویایی‌های درونی آن در افق پنج‌ساله کدام است؟»

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

سطوح مسئله و نظام مسائل

مسائل را بیشتر به سه دسته ساده، پیچیده و بغرنج دسته‌بندی می‌کنند. برخی نیز آن را به دو دسته مسائل رام^۱ و بغرنج^۲ تقسیم می‌کنند. مسائل رام اغلب راه‌حل‌های مشخص و ابعاد مورد توافق دارد، اما مسائل بغرنج مسائل پیچیده اجتماعی را در بر می‌گیرد که از مرزهای سازمانی و تخصصی فراتر می‌رود. این مسائل چندبعدی، چندکنشگری و چندبخشی است و با دریافتی نامطمئن و مناقشه‌برانگیز همراه است. برخلاف مسائل «رام» که متغیرهای قابل اندازه‌گیری و راه‌حل‌های بهینه دارد، مسائل بغرنج پیچیدگی‌های اجتماعی دارد که با رویکردهای خطی و علمی صرف قابل حل نیست. مهم‌ترین ویژگی مسائل بغرنج، تکرار دیدگاه‌ها و اختلاف نظر ذی‌نفعان است. این مسائل در ماهیت، راه‌حل‌ها و ارزش‌های حاکم بر آن چندصدایی دارد و هیچ توافق واحدی درباره آنها وجود ندارد و نمی‌توان با رویکردهای تک‌بعدی آنها را شناخت. این مسائل پیوسته بازتعریف می‌شود و برای رویارویی مؤثر با آنها باید از چارچوب‌های سنتی عبور، و رویکردی کل‌نگر اتخاذ کرد (هد^۳، ۲۰۲۲: ۲۱ - ۲۵). بسیاری از مسائل بغرنج را تنها در حلقه‌ای به هم پیوسته از تأثیرات متقابل مسائل مرتبط در کنار یکدیگر و در یک ادراک جمعی و شبکه‌ای به آن، می‌توان به پدیده‌ای قابل بررسی و برنامه‌ریزی تبدیل کرد.

-
1. Tame Problems
 2. Wicked Problems
 3. Head

مسائل بغرنج در واقع آینه‌ای هستند که ناکارآمدی الگوهای ذهنی ما را آشکار می‌کنند. اصطلاح «مسئله بغرنج» فراتر از مفاهیم پیچیدگی یا دشواری است. این مفهوم در حوزه‌های برنامه‌ریزی و سیاست‌گذاری اجتماعی به دنبال تمایزگذاری میان مسائلی است که با رویکردهای عقلانی و علمی سنتی قابل حل نیست. مسائل بغرنج ویژگی‌های منحصر به فردی دارند که آن‌ها را از دیگر مسائل متمایز می‌کنند. این مسائل عموماً در برابر مرزبندی و شناسایی علل ریشه‌ای مقاوم هستند و نمی‌توان آن‌ها را به راحتی از یک محیط در هم تنیده از مسائل، جدا و به صورت مستقل بررسی کرد؛ در شبکه‌های علی باز و چرخه‌های تودرتو و بی‌پایان قرار دارند و توافق بر سر راه‌حل‌های آن‌ها، میان گروه‌های گوناگون با منافع و ارزش‌های متفاوت، متغیر است. به ندرت می‌توان چنین مسائلی را به طور کامل حل کرد و این موضوع چالش اصلی در رویارویی با آن‌ها به شمار می‌رود. در واقع مسائل بغرنج جز از طریق تشکیل نظام مسائل درهم تنیده و تودرتو قابل نمایش نیست (گودیر و مارکوسکایت^۱، ۲۰۱۹: ۴۱ - ۴۲). مسائل کلان اجتماعی مانند آموزش و پرورش بیشتر به چنین شبکه‌ای مبتلا هستند که برخورد منفرد با اجزای آن به مثابه عدم شناخت و یا تقلیل‌گرایی است.

الگوها و روش‌های مسئله‌شناسی

مسئله‌شناسی به عنوان نخستین و بنیادی‌ترین گام در دستیابی به نظام مسائل، رویکردی نظام‌مند برای تشخیص، تحلیل و تعریف مسئله است. در ادبیات علمی سه رویکرد کلان را برای این فرایند می‌توان معرفی کرد: الگوهای تحلیلی - علی، الگوهای سیستمی، و الگوهای مشارکتی - اجتماعی. هر یک از این رویکردها با مجموعه‌ای از روش‌های معتبر و کاربردی پشتیبانی می‌شود.

- الگوهای تحلیلی - علی بر مبنای منطق تحلیلی، شناسایی شکاف‌ها و تشخیص علل آشکار و پنهان مسئله استوار است. نخستین روش، مسئله‌شناسی علمی - تحلیلی است که با مقایسه وضعیت موجود و مطلوب، مسئله را تعریف می‌کند؛ سپس با تحلیل داده‌های موجود، شکاف‌های عملکردی و علی را روشن می‌سازد (نیوول و سیمون^۲، ۱۹۷۲). روش دوم، «ریشه‌یابی مسئله»^۳ است که تلاش می‌کند فراتر از نشانه‌ها، به علل ریشه‌ای برسد. ابزارهایی چون «پنج چرا»، «نمودار استخوان ماهی» و «تحلیل حالت و تأثیرات شکست»^۴ از رایج‌ترین ابزارهای آن است (آرتور^۵، ۲۰۲۵). روش سوم این

-
1. Goodyear, Markauskaite
 2. Newell, A., & Simon, H. A.
 3. Root cause analysis (RCA)
 4. Failure mode and effects analysis (FMEA)
 5. Arthur, J.

رویکرد، مسئله‌شناسی در سیاست‌گذاری عمومی به روش عقلایی است که بر تحلیل «چارچوب‌بندی مسئله»^۱ و شناسایی شکاف عملکردی در سیاست‌ها تمرکز دارد (ملتزر و شوارتز^۲، ۲۰۲۵: ۵۲-۴۰). روش چهارم، مسئله‌شناسی راهبردی است که از طریق ابزارهایی چون تحلیل محیطی (سوات^۳، پستل^۴) یا تحلیل ذی‌نفعان و سناریونویسی، مسائل کلیدی را شناسایی می‌کند (برایسون و جورج^۵، ۲۰۲۴: ۱۹۵ - ۲۳۵). جامعیت این چهار روش سبب شده است که رویکرد تحلیلی - علی در پژوهش‌های دانشگاهی، مدیریت دولتی و سیاست‌گذاری عمومی کاربرد زیادی داشته باشد. در این الگوها بیشتر نگاه خطی یا سلسله‌مراتبی بر شناخت مسائل حاکم است.

- الگوهای سیستمی بیشتر در شناخت مسائل پیچیده و غیر خطی سودمند است. مسائل پیچیده اجتماعی، آموزشی و سازمانی معمولاً حاصل تعامل متغیرها و ساختارهایی است که از دید رویکردهای خطی قابل فهم نیست. در اینجا تفکر سیستمی و پویایی سیستم‌ها روش اصلی مسئله‌شناسی به‌شمار می‌رود. این روش به‌جای تمرکز بر اجزاء، به روابط، حلقه‌های بازخورد، الگوهای زمانی و ساختارهای تولیدکننده رفتار توجه دارد. با استفاده از ابزارهایی مانند نمودارهای علی حلقه‌ای^۶ و الگوهای جریان - انباشت^۷، پژوهشگر می‌تواند مسئله را نه تنها به‌صورت یک وضعیت، بلکه به‌عنوان نتیجه ساختارهای سیستمی کلان‌تر و در نتیجه برهم کنش غیر خطی عوامل و مسائل بر یکدیگر تحلیل کند. این رویکرد به‌ویژه برای درک مسائل مزمن، پیچیده و چندعاملی مانند مسائل آموزشی، محیط‌زیستی و توسعه‌ای ضروری است (گربولو، فونت و اکر^۸، ۲۰۲۳: نیشی^۹، ۲۰۲۵: ۱۵ - ۱۹).

- الگوهای مشارکتی - اجتماعی بر این فرض استوار است که مسائل اجتماعی بدون مشارکت افرادی که درگیر آن هستند به‌درستی شناخته نمی‌شود. روش نخست در این الگوها، مسئله‌شناسی مشارکتی است که با فناوری‌های اجتماعی مانند «ارزیابی مشارکتی روستایی»^{۱۰}، تحلیل ذی‌نفعان و

-
1. Problem framing
 2. Meltzer, R., & Schwartz, A.
 3. SWOT
 4. PESTEL
 5. Bryson, J. M., George, B.
 6. Causal Loop Diagram (CLD)
 7. Stock and flow
 8. Crabolu, G., Font, X., & Eker, S.
 9. Nishi, N.
 10. Participatory Rural Appraisal (PRA)

تدوین درخت مسئله در جلسات گروهی، امکان فهم اجتماعی و مشارکتی مسئله را فراهم می‌کند. این روش در توسعه محلی، سیاست‌گذاری اجتماعی، آموزش و برنامه‌ریزی مشارکتی بیشترین کاربرد را پیدا کرده است. روش دوم، مسئله‌شناسی اجتماعی - فرهنگی است که مسئله را از زاویه زمینه‌های فرهنگی، گفتمانی و تجربیات زیسته افراد تحلیل می‌کند. ابزارهایی مانند قوم‌نگاری، تحلیل زمینه، تجربه‌نگاری و تحلیل گفتمان، ابعاد پنهان مسئله را آشکار می‌سازند که در تحلیل‌های صرفاً کمی قابل مشاهده نیستند (احمدپور، ۱۴۰۲: ۲۰۳ - ۲۰۵). این روش به‌ویژه برای مسائل راهبردی در آموزش، فرهنگ، خانواده و رفتار جمعی اهمیت دارد. برای این مهم لازم است تا از نظرات افراد دخیل در لایه‌های گوناگون، با رویکردهای سیاسی و اجتماعی و تجربیات و سنین و تحصیلات متمایز بهره‌مند شد. این مهم زاویه نگاه چندبعدی به موضوع را برای کشف مسائل فراهم خواهد کرد.

حکمرانی

حکمرانی در معانی گوناگونی تا کنون به‌کار گرفته شده است. این پژوهش، حکمرانی را به‌عنوان یک ادراک کل‌نگر به فرایندها و سازماندهی‌های اداره جامعه معرفی می‌کند. برای این مهم باید بازشناسی این مفهوم در ادبیات علمی ایران را درک کرد. معنای حکمرانی در ادبیات علمی ایران محصول بازشناسی آن در یک مثلث معرفتی شامل مفهوم «حکمرانی» در میراث فارسی - عربی عالمان ایران، درک مفهوم «حکمرانی»^۱ در ادبیات علمی جهان انگلیسی‌زبان و درک تعامل این دو طی دو دهه گذشته در محیط ترجمه و تألیف علمی در ایران است.

حکمرانی در زبان فارسی حاصل ترکیب کلمه «حکم» با ریشه عربی و «رانی» حاصل مصدر راندن است. علامه طباطبایی (۱۳۷۸، ج ۲۰: ۳۴۸) در معنای حکم چنین اعلام می‌کند: «حکم در لغت به‌معنای برقرارکردن نسبت تصدیقیه در بین اجزای کلام است. ...نسبتی را هم که در بین امور اجتماعی و اعمال افراد جامعه و قضایای جاری در میان آنان برقرار می‌کنیم، حکم نامیده می‌شود،... برای اجتماعات احکام دیگری مانند ملکیت، ریاست، نیابت، کفالت و ولایت و امثال آن نیز هست و گاهی هم این کلمه اطلاق می‌شود و مقصود معنای مصدری آن است، که معنای حکم ایجاد حکم خواهد بود یا به حسب تشریع و تقنین و یا به نظریه و تشخیص، مانند تشخیص قضا و نیز مانند تشخیص اهل فتوا نسبت به ادله احکام. گاهی هم حکم گفته می‌شود و مراد از آن انفاذ حکم است

مانند استبدادی که والیان و پادشاهان مستبد در رعیت خود اعمال می‌کنند.» در واقع ایشان مفهوم حکم را برقراری رابطه در میان موجودیت‌های اجتماعی یا ماهیت‌های متنوع آن معنا کرده‌اند. در این معنا، «روابط» به واسطه «حکم»؛ وضع، بیان، یا جاری می‌شوند و نوعی از ادراک شبکه‌ای در استعمال آن متبادر می‌شود. وقتی «حکم» با مصدر راندن ترکیب می‌شود علاوه بر معنای راه‌بردن، معنای مجاز از مصدر راندن نیز مورد توجه گوینده است (دهخدا، ۱۳۷۷). معنای مجاز راندن را شامل اجراکردن، جاری‌کردن، بیان‌کردن و انجام‌دادن نیز دانسته‌اند (عمید، ۱۳۸۹).

ریشه معادل انگلیسی «حکمرانی» به دو زبان اروپایی دیگر باز می‌گردد. یکی فعل «حکومت‌کردن»^۱ با ریشه لاتینی و دیگری تعبیر «حکومت می‌کند»^۲ از زبان یونانی که هر دو در فرهنگ مبدأ، معنای هدایت می‌دهد (یوانداک^۳، ۲۰۱۷: ۹) و دو کلیدواژه نزدیک به یکدیگر از آن‌ها متولد شده است؛ یکی «دانش اصول ارتباطات و کنترل»^۴ و دیگری «حکمرانی». منظور از هدایت در این کلمات همان کاری است که راننده از طریق غربیلک فرمان اتومبیل یا سکان کشتی و با درک نظم موجود در میان اجزاء انجام می‌دهد. از همان ابتدا معنای مجاز این کلمه در هدایت جامعه، مدنظر بوده است. از این رو برخی حکمرانی را به مثابه یک مفهوم نظری موجز، به تمامی فرایندهای هماهنگی و سازمان‌دهی اجتماعی برمی‌گردانند و با مفاهیمی مانند دولت یا حکومت که به یک نهاد اشاره می‌کند، متمایز می‌دانند. از این نظر حکمرانی تمامی فرایندهای اداره جامعه از انواع گوناگون را شامل می‌شود، فارغ از اینکه چه کسانی و از چه روش‌هایی آن را انجام می‌دهند (بویر^۵، ۲۰۱۲: ۱۸). برخی نیز حکمرانی را فرایند راهبری جامعه یا اقتصاد به‌سوی اهدافی معرفی می‌کنند که می‌تواند ماهیت تعاملی، نیازمند به مذاکره، و جمعی داشته باشد (پییر و پیترز^۶، ۲۰۲۱: ۱-۱۸)؛ (آنسل و تورفینگ^۷، ۲۰۲۲: ۲-۴).

بر اساس جمع‌بندی، حداقل پنج نوع پاسخ در چیستی حکمرانی می‌توان برشمرد: ۱. حکمرانی به‌عنوان عبارتی عمومی در توصیف نظم حاکم بر هر جامعه‌ای که آحاد یا سازمان‌های آن در پی رسیدن به هدف مشترک هستند. ۲. حکمرانی مترادف با دولت یا حاکمیت که نقش جهت‌دهی و هدایت در بخش عمومی را برعهده دارد. ۳. حکمرانی به‌عنوان صفتی مطلوب برای اقتدار و نهادهای

1. Gubernare

2. κυβερνάει

3. UNDOC

4. Cybernetics

5. Bevir

6. Pierre & Peters

7. Ansell & Torfing

بخش عمومی مانند دولت خوب یا دولtdاری مؤثر ۴. حکمرانی در معنایی فراتر از دولت، به معنای هدایت جامعه از طریق نهادهای جامعه مدنی که با مجوز یا بدون مجوز و نفوذ دولت صورت می‌گیرد. ۵. حکمرانی بدون دولت، به معنای زمینه‌هایی که در آن دولت با شبکه‌های غیرمتمرکز، مشارکت و بازار آزاد جایگزین شده است. هر دسته از معانی شامل ادعاهایی با بار ارزشی ویژه است. برای همین حکمرانی در حکومت‌هایی با ظرفیت‌های گوناگون می‌بایست ترجمه متناسب خود را داشته باشد؛ اما موضوع آن هم‌چنان سازمان‌دهی‌ها و فرایندهای اجتماعی برای اداره جامعه خواهد بود. کشورهای غربی به‌ویژه انگلوساکسون‌ها متناسب با زیست اجتماعی و نیازهای خود ادبیات حکمرانی را در دو معنای اخیر توسعه داده‌اند (لین^۱، ۲۰۱۰: ۲ - ۳). ترجمه این آثار علمی انگلوساکسون‌ها و پیروی از آن‌ها هنگام تألیفات جدید سبب شد که مصداق‌هایی از حکمرانی جایگزین ماهیت و عوارض ذاتی این مفهوم در برخی مراکز علمی ایران شود. گونه‌ای از حکمرانی با عنوان «حکمرانی عمومی نوین»^۲ از این موارد است که بیش از همه بر معنای حکمرانی فراتر از دولت و حکمرانی بدون دولت متکی است؛ اما در فرایندهای تدریس و تدریس، به خطا آن را با مفهوم کلی «حکمرانی» مترادف تلقی می‌کنند. این خطا پیش‌تر نیز در مورد همسان‌گرفتن الگوی «حکمرانی خوب» با مفهوم «حکمرانی» رخ داده است (سلیمی و مکنون، ۱۳۹۷).

البته مفهوم حکمرانی در ادبیات علمی ایرانی به‌مرور از مصداق‌های تقلیدی مانند حکمرانی خوب فراتر رفته، و به یک زاویه نگاه علمی «کل‌نگر» نزدیک‌تر شده است (طباطبایی، ۱۴۰۰: ۱۶۰، ۱۶۷ و ۳۶۹). توجه به ارکان و ابعاد جامع حکمرانی هم‌چون بازیگران، فرایندها، قواعد و چهارچوب‌ها، مشخصه‌های نهادی، سازوکارها، بافتارها، رویکردها و اهداف در این ادراک از مفهوم حکمرانی، به‌وضوح عرضه می‌شود (علی‌احمدی و همکاران، ۱۴۰۰: ۲۳۴).

با این نگاه، ساخت معنای حکمرانی، در حکمرانی امر آموزش و پرورش در نظام سیاسی جمهوری اسلامی ایران وابسته به درک محیط و پویایی‌های نظام مسائل آن است. این بدان معنا است که شناخت نظام مسائل از دید حکمرانی و بر اساس درک مفهوم حکمرانی، می‌بایست زاویه نگاه شبکه وسیع بازیگران این حوزه را در سطوح گوناگون حکمرانی از فراملی تا محلی و سطح مدرسه منعکس، و در ارتباط با یکدیگر درک کرد. باید بتوان دیدگاه‌های نظری تولید‌کننده مسائل حکمرانی

1. Lynn

2. New Public Governance (NPG)

را فهمید و تنگناهای ابزاری و الزامات فناوری‌های سخت و نرم آن را در نظر گرفت. چنین ادراک کل‌نگری از حکمرانی، کمک می‌کند تا در کنار درک شبکه‌ای از بازیگران، به مسائل موجود نیز به‌گونه نظام‌مند، شبکه‌ای و دارای پویایی‌های درونی نگاه کنیم.

نهاد آموزش و پرورش در جمهوری اسلامی ایران

آموزش و پرورش در بیان دیدگاه فیلسوفان و اندیشمندان تعلیم و تربیت تفاسیر گوناگونی دارد. برخی از آن‌ها را به این شکل می‌توان فهرست کرد: دسته‌ای از روش‌ها برای انتقال دانش، مهارت و گرایش که بر اساس نظریه‌های خاصی تأیید شده است و هدف‌هایی مبتنی بر ارزش‌ها و آرمان‌های خاصی را دنبال می‌کند؛ جریانی که به‌وسیله آن افراد به‌صورت ارادی، رشد دیگران را هدایت می‌کنند؛ آموزش و پرورش همان کنترل یادگیری است؛ همان آشکارکردن استعدادها است؛ تشکیل یا پرورش قوای ذهنی برای انجام امور فرد است؛ رشد قوه قضاوت صحیح است؛ بازسازی یا دوباره سازمان‌دادن تجربه برای توسعه تجربیات فرد است تا بتواند تجربیات آینده خود را هدایت و کنترل کند؛ هدایت فعالیت‌های جوانان و تعیین آینده آنها است به‌گونه‌ای که آینده جامعه را مشخص سازد؛ یا هدایت جریان رشد است (شریعتمداری، ۱۴۰۳: ۷۳ - ۱۰۷).

از دید حکمرانی آموزش و پرورش عمومی سازوکارها و ساختارهای انتقال، بازآفرینی و پیشرفت سرمایه انسانی جامعه در مسیر دستیابی به خیر عمومی و اهداف مشترک، فارغ از رسمی یا غیر رسمی بودن فرایندها و بازیگران آن است. به‌صورت ویژه در نظام سیاسی و قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران آموزش و پرورش بر سازوکارها و ساختارهای عمومی مؤثر بر سنین زیر ۱۸ سال اشاره می‌کند. این تعریف در چهارچوب اسناد بالادستی شامل قانون اساسی و سیاست‌های کلی ابلاغی مقام معظم رهبری^(مدظله‌العالی) شکل خاصی به خود می‌گیرد. بر اساس اصول دوم و سوم قانون اساسی، دولت جمهوری اسلامی ایران موظف است برای رسیدن به «قسط و عدل و استقلال سیاسی - اقتصادی - اجتماعی - فرهنگی و همبستگی ملی»، «آموزش و پرورش رایگان برای همه در تمام سطوح» را فراهم کند. اصل سی‌ام با زبان دیگری بر همین موضوع تأکید می‌کند: «دولت موظف است وسایل آموزش و پرورش رایگان را برای همه ملت تا پایان دوره متوسطه فراهم سازد». در اصل چهل و سوم، تأمین آموزش و پرورش در کنار دیگر نیازهای اساسی از ضوابط استواری اقتصاد جمهوری اسلامی ایران تلقی شده است (فتاحی و کوهی‌اصفهانی، ۱۳۹۷: ۱۴ - ۲۳).

برای درک نهاد آموزش و پرورش در جمهوری اسلامی باید به سیاست‌های کلی نظام در این بخش نیز دقت کرد. سیاست‌های کلی نظام از ابداعات امام خمینی^(ره) و از ویژگی‌های ملحوظ در بازنگری قانون اساسی است که در هرم قوانین و نظام حقوقی ایران بعد از قانون اساسی و فراتر از قانون عادی قرار می‌گیرد. مرجع تعیین و ابلاغ آن طبق بند یکم اصل صد و ده قانون اساسی، ولی فقیه است که با این کار حرکت تمامی فعالان و قوا در جمهوری اسلامی را ذیل قانون اساسی و پس از مشورت با مجمع تشخیص مصلحت نظام، تعیین و راهبری می‌نماید (مجمع تشخیص مصلحت نظام، ۱۴۰۲: ۸ - ۹). رهبر معظم انقلاب امام خامنه‌ای^(مدظله‌العالی) (۱۴۰۱) نیز سیاست‌های کلی را «چارچوبی روزآمد و جهت‌دهنده به قوانین و امور اجرایی به‌منظور دستیابی به اهداف» تعریف می‌کنند که می‌توان از آن به‌عنوان پلی میان آرمان‌های انقلابی و فضای اجرایی جمهوری اسلامی ایران نیز یاد کرد.

طی اسناد ابلاغی سیاست‌های کلی نظام در سه موقعیت نسبت به نهاد آموزش و پرورش گفتگو شده است، نخست در سیاست‌های کلی برنامه‌های توسعه و پیشرفت پنج ساله، دوم در سیاست‌های موضوعی گوناگون و سوم در سیاست‌های ابلاغی تحول در نظام آموزش و پرورش.

- در تحلیل روند تاریخی سیاست‌های کلی برنامه‌های توسعه، روند تکاملی پرداختن به آموزش و پرورش از رویکرد کمی و عدالت‌محور در برنامه‌های اول و دوم به سمت رویکردی کیفی، مهارت‌محور و تحولی در برنامه‌های بعدی حرکت کرده است. در دوره‌های نخستین، تمرکز بر گسترش فضاهای آموزشی و پوشش تحصیلی در مناطق محروم بود، اما به تدریج موضوعاتی مانند پرورش استعدادها، پاسخ به نیازهای اقتصادی و ارتقای کیفی آموزش و تحول در آن، جایگاه محوری یافت. تأکید بر تحول و روزآمدسازی، ارتقای علمی و پاسخگویی به نیازهای اقتصادی و اجتماعی از طریق نظام آموزشی کشور را می‌توان بازتابی از روند پیشرفت و بلوغ در سیاست‌گذاری حوزه آموزش و پرورش تلقی کرد. در این روند آموزش و پرورش از مقوله‌ای خدمت‌محور به راهبردی اساسی در پیشرفت ارتقا یافته است. این روند نشان‌دهنده حرکت تکاملی در میدان پرداخت به آموزش و پرورش و افزایش انتظارات در سطح سیاست‌گذاری کلان است (مجمع تشخیص مصلحت نظام، ۱۴۰۲: ۱۵ - ۶۸).

- در سیاست‌های موضوعی گوناگون نیز به تبع محوریت موضوعاتی غیر از آموزش و پرورش نسبت به بیان سه نوع رابطه با آموزش و پرورش بسنده شده است:

الف) آموزش عمومی در جایگاه تأمین‌کننده زیرساخت فرهنگی لازم برای تحقق سیاست قرار دارد.

ب) نظام آموزش و پرورش به‌عنوان دستگاه تربیت نیروی انسانی مورد نیاز و متناسب با اهداف سیاست عمل می‌کند.

ج) آموزش و پرورش به‌عنوان مسیر توسعه و پیشرفت یا دستیابی به آرمان‌ها در نظر گرفته شده است (مجمع تشخیص مصلحت نظام، ۱۴۰۲: ۶۹ - ۱۷۴).

- سند «سیاست‌های کلی ایجاد تحول در نظام آموزش و پرورش کشور» به‌صورت دقیق‌تری به تبیین جایگاه و خطوط حرکت در این نهاد می‌پردازد. این سند با جهت‌گیری اسلامی در اهداف و حرکت تحولی، آموزش و پرورش را به‌عنوان امری حاکمیتی و مولد سرمایه انسانی و اجتماعی در جایگاه رفیع خود قرار داده است و دیگر کنشگران اعم از دولتی، مردمی، عمومی و غیر دولتی را برای کمک به آن در فرایندهای تعلیم و تربیت و تأمین زیرساخت‌ها سازمان‌دهی می‌کند؛ در این سازمان‌دهی محور آموزش و پرورش است. نتیجه مورد انتظار از تمام این فرایند و سازمان‌دهی طی این سند دستیابی به حیات طیبه است (مجمع تشخیص مصلحت نظام، ۱۴۰۲: ۹۵ - ۹۹). در واقع آموزش و پرورش در جمهوری اسلامی ایران و بر اساس اسناد بالادستی آن، نهادی حاکمیتی و ابزاری مولد برای پیشرفت کشور است که دولت آن را در اختیار دارد و در آن سرمایه‌گذاری می‌کند تا بتواند اهداف و آرمان‌های دینی و ملی عموم مردم را در مسیر پیشرفت محقق کند. این زاویه نگاه ضمن ایجاد فرصت مناسب برای درک چیستی این نهاد، به روشن‌شدن برخی از مسائل و روابط و پویایی‌های میان آن‌ها از طریق ادراک موقعیت مطلوب مورد انتظار فراهم می‌کند.

پیشینه‌شناسی

با بررسی آثار منتشرشده درباره نظام مسائل آموزش و پرورش، با تمرکز بر آثار متأخر و اشاره به مهم‌ترین آن‌ها، نمونه‌های زیر ارائه می‌شود.

نبی، میرسپاسی و مقدم (۱۴۰۳) در مقاله‌ای با عنوان «سیاست‌های کلی سند تحول بنیادین در ایجاد تحول در نظام آموزش و پرورش و آسیب‌شناسی وضع موجود» از دید اجرای سیاست‌های کلی و سند تحول آموزش و پرورش به بیان بخشی از نظام مسائل این حوزه پرداخته، و آن را در دو قسم عوامل سخت و نرم گزارش کرده‌اند. عوامل سخت در این مقاله شامل سازمان مجری، منابع و ابزارها و عوامل محیطی است. عوامل نرم نیز شامل عوامل مدیریتی، مجریان، و آگاهی‌بخشی و فرهنگ‌سازی

است. این مقاله به روش آمیخته (کمی و کیفی) و با راهبرد تحلیل مضمون انجام شده، و مقاله‌ای توصیفی - پیمایشی است.

تاج‌الدینوا^۱ (۲۰۲۴) در مقاله خود با عنوان «مسئله آموزش در آموزش ابتدایی» که مقاله‌ای کیفی و توصیفی - تحلیلی است به بررسی برخی مسائل کلیدی در آموزش ابتدایی مانند زیرساخت‌های ناکافی، کمبود معلمان آموزش دیده، برنامه درسی قدیمی و نابرابری در دسترسی به آموزش می‌پردازد. الفرت و ایدسن^۲ (۲۰۲۴) در مقاله‌ای با نام «حکمرانی جهانی و چشم‌اندازهای تعهدآور آموزش: چالش‌ها و دستور کارها»، حکمرانی نظام آموزشی در سطح جهانی را بررسی کرده‌اند و چالش‌های پیچیده‌ای را معرفی می‌کنند که ریشه در تحولات سیاسی، اقتصادی و فناورانه دارد. این مقاله رویکرد نظری انتقادی دارد و با راهبرد روندکاوی در آینده‌پژوهی انجام شده است. نظام مسائل ارائه شده در این مقاله شامل این موارد است: سازمان‌های بین‌المللی - آموزشی با بحران مشروعیت روبه‌رو هستند و وعده‌های توسعه آموزشی آن‌ها اغلب محقق نشده است؛ گفتمان آموزشی از رویکردهای حقوق‌محور به سمت داده‌محوری و مهارت‌های فنی - عاطفی تغییر کرده، و هدف اصلی آن‌ها تربیت نیروی کار منعطف برای نظام سرمایه‌داری جدید است؛ نفوذ فناوری، هوش مصنوعی و دیجیتال‌سازی، همراه با رقابت‌های ژئوپلیتیکی، نظام آموزشی را به سمت ابزاری برای کنترل، نظارت و تولید نیروی کار مطلوب سوق داده است، در حالی که مسائل اساسی مانند عدالت آموزشی و برابری همچنان نادیده گرفته می‌شود.

برونایلا و نه‌رینگ^۳ (۲۰۲۳) در مقاله‌ای با عنوان «حکمرانی آموزشی دقیق و خطرات زیاد ساخت انواع یادگیری آینده‌نگر نوع بشر» به مسائل الگوهای جدید حکمرانی فناورانه در حوزه آموزش و پرورش عمومی و حکمرانی دقیق آموزشی برای هر فرد به کمک شخصی‌سازی‌های فناورانه از طریق هوش مصنوعی می‌پردازند. این مقاله پژوهشی کیفی با راهبرد تحلیل گفتمان انتقادی است. نظام مسائل به‌دست‌آمده در این مقاله عبارت است از: سوء استفاده از یافته‌های علوم رفتاری و زیستی برای شکل‌دهی دقیق و فردی رفتار انسان در فرایند آموزش، بازاری‌شدن و خصوصی‌سازی آموزش از طریق تقویت ارتباط بین صنعت فناوری و نظام‌های آموزشی، تقویت نقش بازیگران فراملی مانند اتحادیه اروپا، سازمان توسعه و همکاری اقتصادی و بانک جهانی در حکمرانی آموزشی، محوریت

1. Tajiddinovna

2. Elfert, Ydesen

3. Brunila, Nehring

الزامات اقتصادی و منافع بازارمحور، تمرکز افراطی بر سلامت روان و بهزیستی دانش‌آموزان و نادیده گرفتن ابعاد اخلاقی، هویتی، زمینه‌ای و سیاسی آموزش، تقویت فرهنگ نظارت و کنترل شرکتی بر داده‌های شخصی، تضعیف حقوق شهروندی و مردم‌سالاری، فروکاهش مشکلات ساختاری به تفاوت‌های ذاتی در رفتار و مهارت‌های افراد و تأکید بیش از اندازه بر خودمدیریتی و مسئولیت‌پذیری فردی.

ریحانی (۱۴۰۱) در مقاله «شناسایی چالش‌های تدریس در آموزش و پرورش ایران» با نگاهی ویژه به چالش‌های تدریس، سعی در ریشه‌یابی نظام مسائل نظام آموزش و پرورش از این دیدگاه دارد. مسائل به‌دست‌آمده در این مقاله در حوزه‌های کلان برنامه‌ی درسی، معلمان، تأمین و تخصیص منابع، مدیریت و ساختار تشکیلاتی و عوامل غیر قابل پیش‌بینی مانند کرونا طبقه‌بندی شده است. این مقاله به روش کیفی و با راهبرد دلفی نظام مسائل را به‌دست آورده است. تاری و همکاران (۱۴۰۱) نیز در پژوهش خود با عنوان «شناسایی و تحلیل مهم‌ترین چالش‌های پداگوژیکی آموزش ابتدایی در محیط یادگیری الکترونیکی با رویکرد فراترکیب»، به نظام مسائل خرد آموزشی می‌پردازند، اما از این طریق دریچه‌ای به‌سوی مسائل نظام برنامه‌ریزی و سنجش آموزشی و فناوری‌ها در این عرصه باز می‌کنند. بر اساس یافته‌های این پژوهش، چالش‌های پداگوژیک شناسایی شده به‌ترتیب شامل مسائل مربوط به تعاملات، معلمان، دانش‌آموزان، والدین، روش تدریس، مدیریت کلاسی، نظارت و ارزشیابی، تکالیف و بازخورد، محتوای آموزشی، نتایج یادگیری و منابع آموزشی است. این پژوهش کیفی با راهبرد فراترکیب انجام شده است.

سازمان همکاری و توسعه اقتصادی^۱ (۲۰۲۰) در سند سیاستی خود با عنوان «چشم‌انداز خط‌مشی آموزشی در فنلاند» و بر اساس اسناد رسمی دولت فنلاند، نظام آموزشی این کشور را که زمانی به‌عنوان الگوی جهانی در کیفیت و برابری آموزشی شناخته می‌شد، به‌صورت پژوهشی کیفی با رویکرد توصیفی - تحلیلی بررسی کرده است. بر اساس نتایج این پژوهش، نظام آموزشی فنلاند با وجود جایگاه قابل قبول، به‌تازگی با چالش‌های گوناگونی نیز روبه‌رو شده است و به‌رغم حفظ جایگاه تا اندازه‌ای خوب در آزمون‌های بین‌المللی پیزا، روند نزولی در نمره‌ها مشاهده می‌شود. شکاف آموزشی میان دانش‌آموزان بر اساس جنسیت، وضعیت اقتصادی و پیشینه مهاجرتی در حال افزایش است و مزیت تاریخی این نظام در حفظ فاصله کم بین قوی‌ترین و ضعیف‌ترین دانش‌آموزان

1. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)

در حال افت است. تعداد «جوانانی که نه در حال تحصیل و نه مشغول به کار یا آموزش‌های حرفه‌ای هستند»^۱، نرخ رو به رشدی دارد. این در حالی است که با وجود تخصیص سهم قابل توجهی از درآمد ملی به بخش آموزش - بیش از بسیاری از کشورهای دیگر - فشار برای افزایش بودجه آموزشی در این کشور همچنان ادامه دارد.

حسینی و اسدی (۱۳۹۸) در پژوهش مروری خود با عنوان «چالش‌های نظام آموزش دوره ابتدایی ایران» نشان می‌دهند چالش‌های نظام آموزش در دوره ابتدایی را می‌توان به سه دسته کلی تقسیم کرد که عبارت است از:

۱. چالش‌های آموزش و پرورش ایران از نگاه جهانی (شامل آموزش زیست محیطی، کاهش ارزش زمان گذشته، پدیده آموزش‌های ناهمسان، پدیده بی‌سوادی نوین، همراه نبودن ذهنیات با عینیات، آموزش زبان خارجی، چالش فقر، بی‌خانمانی و بهداشت دانش‌آموزان

۲. چالش‌های عمومی آموزش و پرورش (شامل مدیریت و ساختار تشکیلات، معلمان، برنامه‌های درسی و آموزشی، تأمین و تخصیص منابع)

۳. چالش‌های آموزش و پرورش ابتدایی

طباطبایی و فریدونی (۱۳۹۶) در مقاله خود با عنوان «الگوی استخراج نظام مسائل آموزش و پرورش کشور مبتنی بر بیانات حضرت امام خامنه‌ای (مدظله‌العالی)»، به روش کیفی و با راهبرد دلالت‌پژوهی، چهارچوب‌های کشف نظام مسائل را از دو دیدگاه توصیفی و هنجاری از نگاه امام خامنه‌ای (مدظله‌العالی) ارائه کرده‌اند. در این مقاله و در بخش توصیفی بر روی ارکان نظری (حیطه‌های تربیت و آموزش) و عملی (دانش‌آموز، کلاس، مدرسه و وزارت‌خانه) متمایزکننده تکیه شده است. در بخش هنجاری نیز بر روی وضع مطلوب مورد انتظار و سیاست‌های سلبی و ایجابی و ساختارهای زیربنایی توجه شده است.

حداد عادل (۱۳۹۶) در کتابچه‌ای با عنوان «راهی به سوی عاقبت خیر در بیان بعضی از مسائل و مشکلات وزارت آموزش و پرورش» به روش کیفی و راهبرد داستان‌سرایی به عرضه اصلی‌ترین مسائل نظام آموزش و پرورش طی هفت سرفصل مهم پرداخته است که شامل این موارد است: معلم، اقتصاد آموزش و پرورش، دانشگاه فرهنگیان، آموزش در روستاها، آموزش در مناطق دوزبانه، تعطیلی

1. NEETs, (Not in Education, Employment, or Training)

پنج‌شنبه‌ها و تربیت مدیر. این اثر با هدف بیان اصلی‌ترین مسائل از دید نگارنده و در درجه اول با مخاطب قراردادادن وزیر آموزش و پرورش تدوین شده است.

یکی از قدیمی‌ترین آثار مربوط به بررسی نظام مسائل حکمرانی آموزش و پرورش ایران که به روش کیفی و پدیدارشناسانه انجام شده، مطالعه «مشاوران ماوراء بحار»^۱ (۱۹۴۹: ۷۷ - ۱۶۶) است که در بخشی از این اثر «گزارش برنامه توسعه هفت‌ساله سازمان برنامه دولت شاهنشاهی ایران»، منعکس شده است. مبحث نظام آموزش در این گزارش شامل دو بخش جدا است. نخستین بخش به بازشناسی نظام آموزشی نوین در ایران می‌پردازد و بخش دوم به پیشنهادهای برنامه‌ای. در بخش نخست، نظام مسائلی ارائه شده است که در بسیاری از موارد هنوز جزء نظام مسائل آموزش و پرورش کشور معرفی می‌شود و شامل ابعاد زیر است: نگرش و الگوهای روان‌شناختی مردم، نظام اداری، انواع مدارس، رسانه‌های آموزشی، ابزار آموزشی و کتاب‌های درسی، روش یاددهی، معلمان، هدایت تحصیلی و مشاوره، نظارت، ظرفیت‌های حقوقی و قانونی، مسائل مالی و مسائل زیرساختی. این پژوهش‌ها که نمونه‌های شاخص مطالعات مرتبط با نظام مسائل آموزش و پرورش است، با وجود شباهت‌ها و هم‌سویی‌هایی که با این مقاله دارند، بیشتر در یک وجه، تمایز جدی دارد و حکمرانی به معنای شبکه‌ای بر روش احصای مسائل مورد توجه نبوده است. افزون بر این پژوهش‌ها را بر اساس این مصداق‌ها می‌توان در سه دسته‌بندی متمایز از این پژوهش معرفی کرد: نخست پژوهش‌هایی است که به صورت گزینشی به نظام مسائل پرداخته‌اند؛ نظام مسائل از زاویه نگاه یک متفکر یا چهره برجسته یا از دید فناوری یا سطوح حکمرانی در این دسته قرار می‌گیرد. نبود کل‌نگری و مشخص نکردن اولویت‌ها به صورت روش‌مند از وجوه تمایز جدی در این دسته است. دسته دوم پژوهش‌هایی است که سوگیری خاص دارد؛ برای نمونه عدم پرداختن فنلاند به الگوهای نئولیبرال یا نفوذ الگوی متمرکز فرانسه در آموزش و پرورش ایران با توجه به وجود رقابت با گروه آمریکایی به مسئله‌انگاری در این موارد منجر شده است. دسته سوم پرداخت‌های بخشی به نظام آموزشی است، مانند آنچه در نظام مسائل برگرفته از مشکلات آموزشی دوره ابتدایی در چند مورد اشاره شد. پرداختن به برخی زیر نظام‌ها و بخش‌های مرتبط و توجه نکردن به روابط با دیگر زیربخش‌ها از خلأهای این پژوهش‌ها است؛ همچنین با مرور روش پژوهش‌های مورد اشاره تا کنون نظام مسائل از طریق تحلیل ساختاری به معنای روش‌شناسانه آن در حوزه نظام مسائل حکمرانی آموزش و

پرورش به انجام نرسیده است؛ یعنی در کل نگری، از زاویه نگاه حکمرانی و روش پژوهش، می توان این پژوهش را دارای تمایز جدی نسبت به پیشینه پژوهشی مرتبط و موجود در این زمینه دانست.

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش در لایه فلسفی و معرفت‌شناختی خود در دسته تفسیری - انتقادی جای می‌گیرد و رویکردی استقرایی در گسترش نظری یافته‌ها دارد. از دید روش‌شناختی، کیفی آمیخته تلقی می‌شود و راهبردهای کیفی تحلیل مضمون و تحلیل ساختاری را به کار گرفته است. به این شکل که ابتدا بر اساس تحلیل مضمون، مسائل و نظام روابط آن‌ها از میان داده‌های جمع‌آوری شده به دست آمد؛ سپس به کمک تحلیل ساختاری، تأثیرات متقابل و پویایی‌های میان مسائل برای درک آینده پیش رو تحلیل شد.

در مرحله جمع‌آوری داده‌ها از روش مصاحبه نیمه ساختاریافته استفاده شد و به صورت هدفمند از لایه‌های گوناگون دخیل در تصمیم‌سازی و اداره نظام آموزش و پرورش کشور تا رسیدن به نقطه اشباع نظری و عدم افزوده شدن مسائل جدید به داده‌ها، افراد انتخاب شدند. جدول زیر گونه‌گونی افراد مصاحبه‌شده در سطوح گوناگون تصمیم‌گیری و اجرا را نشان می‌دهد.

جدول ۱. ترکیب افراد مصاحبه‌شده در مرحله نخست پژوهش بر اساس سطح فعالیت

ردیف	سطوح فعالیت مصاحبه‌شوندگان	تعداد
۱	وزیران آموزش و پرورش	۳ نفر
۲	معاونان و مدیران کل ستادی وزارت آموزش و پرورش	۵ نفر
۳	استادان دانشگاه و پژوهشگران اندیشکده‌ها	۸ نفر
۴	مدیران و فعالان باسابقه مدارس منتخب	۱۰ نفر
۵	مدیران و مسئولان ارشد دیگر سازمان‌های ملی مرتبط	۶ نفر
جمع کل		۳۲ نفر

در مرحله تحلیل ساختاری، به منظور محاسبه تأثیرات متقابل عناصر، بیشتر روش میک‌مک سنتی به کار می‌رود. این روش اگرچه برتری قابل توجهی نسبت به تحلیل‌های سلسله‌مراتبی مانند ISM ارائه می‌کند، اما اگر سلسله تأثیرات مرکب عناصر بر یکدیگر به واسطه عنصر میانجی نیز مطرح شود،

برخی پژوهشگران روش‌های میک‌مک فازی (طالبیان، مولایی و قراری، ۱۳۹۶) یا استفاده از جبر بولی در ماتریس تأثیرات متقابل و سپس استفاده از نظریه گراف در تحلیل روابط و کشف عناصر محوری را پیشنهاد می‌کنند. در این روش که به روش‌های تحلیل شبکه در علوم اجتماعی شباهت بسیاری دارد، اگرچه برای افزایش دقت قضاوت در مورد اصل وجود روابط، از شدت و ضعف روابط صرف نظر می‌شود، اما به واسطه توجه به پویایی‌های موجود در شبکه روابط، می‌تواند در شناخت عناصر محوری و مرکزی بسیار راه‌گشا باشد (کومار و همکاران^۱، ۲۰۲۵). در این پژوهش علاوه بر تحلیل تأثیرات متقابل بر اساس نمودار دکارتی ناشی از زوج مرتب تأثیرگذاری و تأثیرپذیری هر یک از عناصر، نتایج با محاسبه مرکزیت بینابینی^۲ نیز تحلیل شده است. برای بررسی اعتبار پژوهش، در مرحله شناسه‌گذاری از روش بازآزمون توسط دو پژوهشگر، و در مرحله تعیین تأثیرات متقابل عناصر گوناگون از بررسی موارد در گروه نخبگان استفاده، و یافته‌ها تأیید شد.

یافته‌های پژوهش

پس از تحلیل داده‌های جمع‌آوری‌شده و کشف مضمون‌ها از واحدهای متنی برآمده از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته در دو سطح، ۱۵۹ مسئله پایه در قالب ۱۸ کلان‌مسئله دسته‌بندی شد. جدول ذیل این فهرست از مسائل نظام آموزش و پرورش کشور را نشان می‌دهد. مسائل پایه تقریباً به صورت مستقیم و با الفاظ گوناگون توسط مصاحبه‌شوندگان عرضه شده است و مسائل کلان با مضمون‌یابی از میان مسائل پایه به دست آمده است؛ اگرچه برخی از مسائل کلان نیز به صورت مستقیم توسط مصاحبه‌شوندگان مورد اشاره قرار گرفته است.

1. Kumar, et al.

2. Betweenness Centrality

جدول ۲. فهرست مسائل نظام آموزش و پرورش کشور طی پنج سال آینده

۱. ضعف در مدیریت سرمایه انسانی ۱.۱. کسری نیروی انسانی ۱.۲. ضعف در تأمین معیشت نیروی انسانی ۱.۳. ضعف در آموزش حین خدمت ۱.۴. تورم سازمانی از نظر تعدد مراکز ۱.۵. تناسب نداشتن تعداد کارکنان ستادی نسبت به معلمان ۱.۶. توزیع نامتناسب معلمان در مناطق جغرافیایی و ظهور هم‌زمان کسری و مازاد ۱.۷. فرسودگی روحی معلمان در نظام ایستا و کارخانه‌ای مدارس ۱.۸. کاهش نسبت نخبگان به کل کارکنان ۱.۹. نبود آموزش مبتنی بر نیاز برای معلمان ۱.۱۰. کارمندشدن معلمان و رخوت و روزمرگی ۱.۱۱. مداخلات قانونی مجلس در جذب نیرو و کاهش کیفیت جذب ۱.۱۲. سوء استفاده از ظرفیت ماده ۲۸ اساسنامه دانشگاه فرهنگیان در جذب ۱.۱۳. ضعف در تربیت معلمان در بدو خدمت ۱.۱۴. کمبود امکانات دانشگاه فرهنگیان در نسبت با رسالت ذاتی آن ۱.۱۵. ضعف در کمیت و کیفیت هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان ۱.۱۶. توجه نکردن به نوسانات جمعیتی در جذب نیروی جدید ۱.۱۷. کمبود سرنانه آموزش ضمن خدمت ۱.۱۸. کنکورگرایی در جذب و کم‌توجهی به صلاحیت‌های شخصیتی و مهارتی ۱.۱۹. توجه نکردن به سرمایه انسانی مجتمع در مجموعه‌های انقلابی ۱.۲۰. کاهش منزلت معلمی در جامعه
۲. ضعف در تأمین و مدیریت منابع ۲.۱. کسری بودجه سالانه ۲.۲. تحقق نیافتن سهم آموزش و پرورش از درآمدهای ناشی از عوارض شهرداری‌ها ۲.۳. عدم توازن در توزیع بودجه ۲.۴. ناکافی بودن سرنانه‌های آموزشی و تربیتی ۲.۵. بهره‌وری کم دارایی‌ها و نبود بهینه‌سازی و مولدسازی آن‌ها ۲.۶. برداشت مصرفی بودن بودجه آموزش و پرورش به جای نگاه سرمایه‌ای ۲.۷. هماهنگ نبودن سرفصل‌های بودجه با سیاست‌های کلی و سند تحول ۲.۸. سهم ناکافی از تولید ناخالص ملی ۲.۹. نبود تنوع در الگوهای تأمین مالی ۲.۱۰. نبود شفافیت بودجه‌ای و وجود برنامه‌هایی با عناوین مبهم
۳. ناکارآمدی فرایندهای نظارتی ۳.۱. گستردگی سازمانی و دشواری ذاتی نظارت بر آن ۳.۲. نبود الگوهای جامع نظارتی (پیوسته و فراگیر) ۳.۳. نبود شفافیت در الگوها، شاخص‌ها و سنجه‌های نظارتی ۳.۴. دشواری ذاتی نظارت بر ساختارهای اجتماعی و نرم‌افزاری هم‌چون آموزش و پرورش ۳.۵. غلبه کمیت‌گرایی افراطی در نظارت ۳.۶. نبود کیفی‌نگری در نظارت‌ها ۳.۷. نبود وجود نظام رتبه‌بندی یکپارچه از سطح معلم و مدرسه تا عوامل ستادی
۴. نبود ثبات مدیریتی ۴.۱. عمر مدیریتی کوتاه وزیران ۴.۲. تغییر مدیران ستادی در بازه‌های زمانی کوتاه ۴.۳. تغییرات پرتکرار در عناوین شغلی، وظایف و ساختارها ۴.۴. غلبه نگاه‌های سیاسی در عزل و نصب‌ها ۴.۵. نبود ساز و کار روشن گردش نخبگان ۴.۶. دخالت نمایندگان مجلس و جریان‌های سیاسی در انتصابات
۵. اختلال در نظام تصمیم‌گیری ۵.۱. کثرت نهادهای تصمیم‌گیر و تداخل وظایف قانونی ۵.۲. ظهور مشکلات پیچیده در نتیجه تصمیم‌های ناکارآمد و تک‌بعدی ۵.۳. تضاد و تراحم تصمیمات و تصمیم‌گیران ۵.۴. نبود سرعت عمل در تصمیم‌گیری‌های مهم ۵.۵. کثرت تصمیم‌گیری‌های خرد، مقطعی و متزلزل ۵.۶. توجه نکردن به فرایندهای مشارکتی و علمی در تصمیم‌گیری‌ها ۵.۷. ترجیح منافع گروهی بر منافع ملی ۵.۸. غلبه نگاه اقتصادی کوتاه‌مدت بر تصمیمات راهبردی ۵.۹. نبود ارزشیابی و اثرسنجی در تصمیم‌گیری‌ها ۵.۱۰. انفعال در برخورد با شرایط و پدیده‌های جدید ۵.۱۱. نبود آینده‌پژوهی در نظام تصمیم‌گیری ۵.۱۲. تورم و اصلاح نکردن قوانین و مقررات ۵.۱۳. تصمیم‌گیری‌های قائم به فرد و ضعف در نظام مشورتی
۶. نقایص در مدرسه‌داری ۶.۱. سطح پایین اختیارات و استقلال لازم در مدارس ۶.۲. نبود الگوی روشن در اقتصاد مدرسه ۶.۳. ضعف در مدیریت روابط انسانی و عاطفی در مدرسه ۶.۴. نبود ثبات در مدارس موفق دولتی ۶.۵. کسری بودجه و نبود نظام جامع تأمین مالی در سطح مدرسه ۶.۶. وجود سلسله‌مراتب متعدد تصمیم‌گیری از ستاد تا مدرسه ۶.۷. خلاء بهره‌مندی از ظرفیت‌های جامعه محلی در مدارس ۶.۸. نبود استقلال حرفه‌ای معلم در مدارس ۶.۹. ناهمگونی‌های کمی و کیفی فراوان میان انواع مدارس

۷. نبود الگوی مشارکت مطلوب
۷.۱. نبود الگوهای روشن مشارکت‌پذیری برای جامعه ۷.۲. کاهش نقش خانواده و محیط محلی در تربیت ۷.۳. نبود توانمندسازی گروه‌های بالقوه برای همکاری با آموزش و پرورش ۷.۴. ابهام و برخورد سلیقه‌ای در مورد امکان و چگونگی همکاری با گروه‌های گوناگون ۷.۵. ضعف در نظارت برای جلوگیری از نفوذ در قالب مشارکت ۷.۶. خصوصی‌سازی بی‌ضابطه (در مدرسه، مدیریت میانی و ستاد) ۷.۷. نبود درک روشن از مشارکت در نظام آموزشی ۷.۸. روشن نبودن مرز مردم و حاکمیت در مشارکت‌پذیری ۷.۹. نبود نقشه تقسیم کار ملی برای بسیج امکانات کشور ۷.۱۰. رشد مدارس غیر دولتی بی‌کیفیت ۷.۱۱. انحصار مشارکت به حوزه‌های مالی و سخت‌افزاری
۸. افت مزیت نظام رسمی
۸.۱. رشد مدرسه‌های خانگی و عدم ثبت‌نام در مدارس رسمی ۸.۲. نبود فرایند هدایت تحصیلی کارآمد ۸.۳. نبود توازن میان مدت‌زمان تحصیل با دستاوردهای آن ۸.۴. مدرک‌گرایی و جهت‌گیری صرف به سمت دانشگاه ۸.۵. عدم انتقال نگاه تحولی و تمدنی به فارغ‌التحصیلان ۸.۶. آماده‌نبودن فارغ‌التحصیلان برای ورود به زندگی ۸.۷. تناسب‌نداشتن آموزش‌ها با اشتغال و نیازهای بازار کار ۸.۸. نبود تثبیت هویت ملی و دینی در نظام آموزشی ۸.۹. انفعال در برابر آسیب‌های اجتماعی
۹. بی‌عدالتی و توزیع نامتوازن منابع
۹.۱. نبود دسترسی یکسان به حداقل آموزش و تربیت در سطح کشور ۹.۲. کاستی در نظام استعدادیابی و پرورش استعدادهای گوناگون دانش‌آموزان و دسترسی به امکانات متناسب با استعداد ۹.۳. تناسب‌نداشتن سرانه‌ها با نیازهای مناطق گوناگون ۹.۴. تناسب‌نداشتن خدمات آموزشی و تربیتی با شرایط بومی ۹.۵. نابرابری طبقاتی در دسترسی به آموزش مؤثر و کیفی ۹.۶. کالایی‌شدن آموزش و پرورش ۹.۷. افزایش هزینه‌های آموزشی و تربیتی بیش از نرخ تورم ۹.۸. رشد ترک تحصیل و بازماندن از خدمات آموزشی و پرورشی
۱۰. الگوی تحول‌خواهی مدیران (غلبه لفظ بر عمل)
۱۰.۱. غلبه روزمرگی به‌جای تحول‌خواهی در مدیران کلان ۱۰.۲. نبود تصمیم‌گیری مدیران در وقت مناسب ۱۰.۳. نبود نوآوری با وجود تغییر مدیریت‌ها ۱۰.۴. غلبه سخنرانی و کلی‌گویی به‌جای برنامه‌ریزی دقیق (به‌ویژه در مورد سند تحول)
۱۱. عدم اولویت در حاکمیت
۱۱.۱. نبود دیدگاه سرمایه‌ای به آموزش و پرورش ۱۱.۲. کم‌توجهی به آموزش و پرورش در کشور ۱۱.۳. اهتمام‌نداشتن به جایگاه شوراهای عالی مرتبط ۱۱.۴. نبود مدیریت راهبردی و برنامه‌ریزی‌های اجرایی بلندمدت ۱۱.۵. انتخاب‌نکردن افراد توانمند و نگاه سیاسی به انتصابات
۱۲. اختلال در سیاست آموزشی
۱۲.۱. حاکمیت شاخص‌های ارزیابی جهانی ۱۲.۲. نفوذ اسناد بین‌المللی ۱۲.۳. نظارت نهادهای بین‌المللی ۱۲.۴. افول جایگاه بین‌المللی کیفیت آموزش عمومی کشور ۱۲.۵. نبود الهام‌بخشی در جهان اسلام ۱۲.۶. انفعال نظام آموزشی در برابر تحولات جهانی
۱۳. چالش‌های نظری بی‌پاسخ
۱۳.۱. مشخص‌نبودن حد و مرز تخصصی‌شدن دروس ۱۳.۲. نبود طراحی دقیق نظام تربیت اسلامی از نظر تا عمل ۱۳.۳. چالش اجتهادی‌بودن مسئله تربیت و فاصله ذاتی نظر و عمل تربیتی ۱۳.۴. توجه‌نکردن به تمایز دختران و پسران در طراحی‌ها ۱۳.۵. سکولاریسم پنهان (نگاه انضمامی و حاشیه‌ای به مسائل دینی و انقلابی) ۱۳.۶. وارداتی و ترجمه‌ای‌بودن فضای علوم تربیتی و بی‌توجهی به فقه تربیتی ۱۳.۷. انفعال نظری در برابر جهانی‌شدن آموزش و تربیت ۱۳.۸. عدم وجود دستگاه نظری روشن برای استفاده از تجربیات بشری
۱۴. تمرکزگرایی
۱۴.۱. نگاه بالا به پایین ستاد به صف ۱۴.۲. یکسان‌سازی الگوها برای سراسر کشور ۱۴.۳. نبود تفویض اختیار به لایه‌های پایین ۱۴.۴. تمرکز بودجه‌ای در وزارتخانه ۱۴.۵. کثرت بخشنامه‌های اجرایی از مرکز به حاشیه ۱۴.۶. نادیده‌گرفتن خلاقیت مدیران مدارس در نظام مدیریتی ۱۴.۷. مخالفت پنهان و ساختاری با روحیه تحول‌خواهی

۱۵. افت تربیت و یادگیری
۱۵.۱ تسلط آزمون‌های جهانی بر تعیین کیفیت آموزش کشور ۱۵.۲ کم‌توجهی به الگوها و راهنماهای تربیتی و آموزشی در سطح اجرا ۱۵.۳ نبود تعادل میان محتواهای آموزشی و نیازهای علمی کشور ۱۵.۴ ترویج رویکرد غلط پژوهشی در میان دانش‌آموزان ۱۵.۵ تصلب و پیچیدگی زیانبار در مسیرهای تولید محتوا و کتب درسی ۱۵.۶ کم‌توجهی به تاریخ و مبانی انقلاب اسلامی در مسیر رشد ۱۵.۷ کاهش کیفیت یادگیری ۱۵.۸ وجود جریان انتقال مفاهیم منفی به دانش‌آموزان (از طریق مدرسه پنهان) ۱۵.۹ توجه‌نکردن به نیازهای متقابل جامعه و دانش‌آموزان ۱۵.۱۰ افت قابل توجه میزان خلاقیت دانش‌آموزان پس از ورود به آموزش رسمی ۱۵.۱۱ ضعف آموزش‌های متناسب با جنسیت دانش‌آموزان ۱۵.۱۲ کاهش انگیزه علم‌آموزی میان دانش‌آموزان ۱۵.۱۳ انفعال در برابر سرعت تغییرات سبک زندگی ۱۵.۱۴ انفعال در برابر جنگ نرم دشمن ۱۵.۱۵ نادیده‌گرفتن تفاوت‌های فردی در آموزش و تربیت (ماشینی‌شدن)
۱۶. سنجش و ارزیابی پیشرفت دانش‌آموزان
۱۶.۱ تأثیرگذاری عمیق کنکور بر سنجش و ارزیابی جاری در آموزش و پرورش ۱۶.۲ رواج الگوهای سنجش اضطراب‌آفرین و کاهنده اعتماد به نفس ۱۶.۳ نظام معیوب ارتقا و فارغ‌التحصیلی ۱۶.۴ نبود نظام شاخص‌گذاری و سنجش دانش‌آموز مطلوب ۱۶.۵ نبود سنجش جنبه‌های اخلاقی و رفتاری دانش‌آموزان ۱۶.۶ کمیت‌گرایی در ارزیابی دانش‌آموزان
۱۷. تراز پایین هماهنگی و همکاری با نهادها
۱۷.۱ تراز پایین کیفیت و کمیت همکاری با رسانه‌های عمومی و آموزشی ۱۷.۲ کم‌توجهی به ظرفیت مجموعه‌ها و رویدادهای مهم فرهنگی و تربیتی کشور ۱۷.۳ انفعال در برابر فضای مجازی و رسانه‌های جدید ۱۷.۴ نبود ارتباط مؤثر با نهاد خانواده (توان‌افزایی تربیتی، افزایش مشارکت) ۱۷.۵ رسانه‌گریزی، نبود فهم رسانه و انفعال در برابر فشارهای رسانه‌ای ۱۷.۶ تراز پایین ارتباط با نهادهای دینی (هیئت، مسجد، حوزه) ۱۷.۷ دست‌پایین در ارتباط با مجموعه‌های دولتی و حاکمیتی
۱۸. بحران‌ها و اختلال‌های اضطراری (وقایع طبیعی، همه‌گیری، جنگ و...)
۱۸.۱ تشدید محدودیت بهره‌مندی از خدمات آموزشی ۱۸.۲ مجازی‌شدن آموزش و افزایش ضریب نفوذ فضای مجازی در میان دانش‌آموزان ۱۸.۳ افزایش تمایل به مدرسه غیر حضوری در دوره اضطرار و افزایش مقاومت بازگشت به مدرسه ۱۸.۴ قدرت‌گرفتن مداخله‌گران بیرونی (محتوای آموزشی، مدارس بین‌الملل و...) ۱۸.۵ تعطیلی فعالیت‌های پرورشی در آموزش مجازی ۱۸.۶ کاهش کیفیت آموزش و یادگیری ۱۸.۷ توجه‌نکردن به تمامی رویکردهای آموزش از راه دور ۱۸.۸ افزایش هراس و ابهام در لایه‌های گوناگون طی دوره اضطرار

با تشکیل گروه خبرگان، بررسی تأثیرگذاری و تأثیرپذیری هر کدام از کلان‌مسئله‌های جدول شماره ۲ در مقایسه با دیگر مسائل کلان به صورت دو به دو (زوجی) انجام شد. با توجه به مسائل پایه هر کلان‌مسئله و به صورت اجماعی، گروه خبرگان عدد صفر را برای نمایش نبود تأثیر میان دو مسئله کلان و عدد ۱ را برای گزارش وجود تأثیر انتخاب کردند و ماتریس بولی 18×18 برای نمایش تأثیر هر کدام از کلان‌مسائل هجده‌گانه در برابر یکدیگر تشکیل شد.^۱ قطر اصلی معادل تأثیرات هر مسئله کلان بر خودش بی‌معنی و معادل صفر در نظر گرفته شد. جمع‌بندی ماتریس بولی مرتبط با تأثیرات متقابل ۱۸ مسئله کلان طبق جدول زیر و بر اساس تأثیرگذاری و تأثیرپذیری کل هر کدام انجام شد.

۱. برای مشاهده نمودار بصری ماتریس بولی تشکیل شده در قالب گراف به نمودار شماره ۳ مراجعه شود.

جدول ۳. زوج مرتب مجموع تأثیرگذاری‌ها و تأثیرپذیری‌های هر مسئله

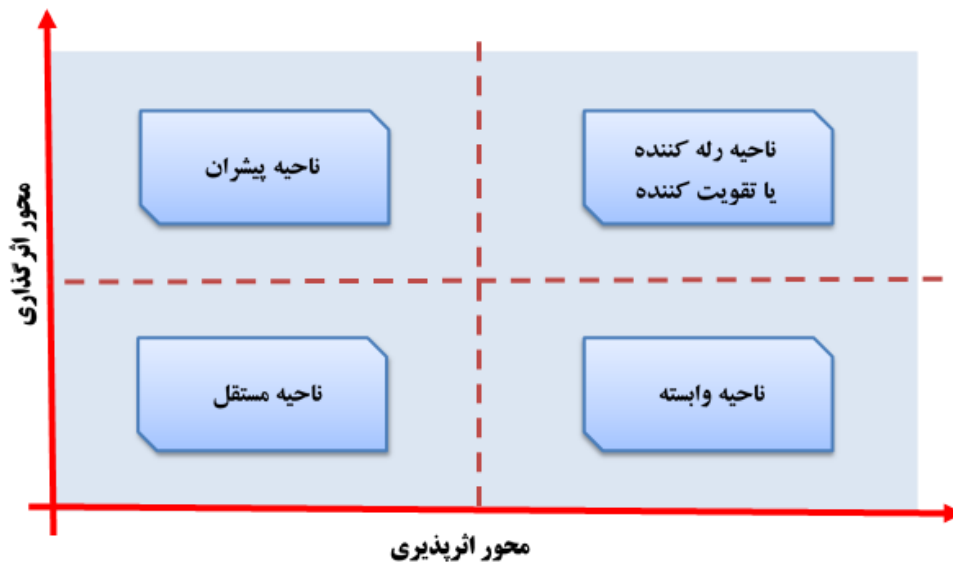
ردیف	عنوان مسئله	تأثیرگذاری	تأثیرپذیری
۱	ضعف در مدیریت سرمایه انسانی	۶	۷
۲	ضعف در تأمین و مدیریت منابع	۵	۴
۳	ناکارآمدی فرایندهای نظارتی	۴	۱
۴	نبود ثبات مدیریتی	۴	۱
۵	اختلال در نظام تصمیم‌گیری	۷	۶
۶	نقایص در مدرسه‌داری	۲	۳
۷	نبود الگوی مشارکت مطلوب	۲	۱
۸	افت مزیت نظام رسمی	۰	۶
۹	بی‌عدالتی و توزیع نامتوازن	۸	۷
۱۰	الگوی تحول‌خواهی مدیران (غلبه لفظ بر عمل)	۴	۵
۱۱	اولویت‌نداشتن در حاکمیت	۵	۱
۱۲	اختلال در سیاست آموزشی	۱	۶
۱۳	چالش‌های نظری بی‌پاسخ	۷	۱
۱۴	تمرکزگرایی	۳	۳
۱۵	افت تربیت و یادگیری	۲	۷
۱۶	سنجش و ارزیابی پیشرفت دانش‌آموزان	۲	۶
۱۷	تراز پایین هماهنگی و همکاری با نهادها	۳	۳
۱۸	بحران‌ها و اختلال‌های اضطراری	۶	۳

بر اساس داده‌ها و زوج مرتب‌ها، نمودار دکارتی تأثیرات متقابل نیز به شکل زیر است.



نمودار ۱. گراف دکارتی تأثیرات متقابل مسائل

برای تحلیل نمودار دکارتی از تقسیم‌بندی نواحی این نمودار دو بعدی به شکل زیر استفاده شد.



نمودار ۲. تقسیم‌بندی و تفسیر نواحی نمودار تأثیرات متقابل

در این تقسیم‌بندی:

- ناحیه پیشران به عوامل تأثیرگذاری متعلق است که کمترین وابستگی و تأثیرپذیری را نسبت به دیگر عوامل دارند؛ خط منطقی شروع فعالیت‌ها به‌شمار می‌روند و تا رسیدن به نتایج به چندین عامل واسط نیازمند هستند؛ اگر عوامل به‌صورت خطی به یکدیگر متصل شده باشد می‌تواند نقش لوکوموتیو کشنده دیگر عوامل را داشته باشد، اما اگر با شبکه‌های پیچیده‌ای از عوامل گوناگون روبه‌رو باشیم، تنها خاصیت مقدمه را در شکل‌گیری وقایع آینده دارند.

- ناحیه وابسته دربرگیرنده بیشترین موارد تأثیرپذیر از موارد دیگر را شامل می‌شود؛ بیشتر در انتهای سلسله تأثیرگذاری قرار دارند، اغلب با بیشترین مقدار عددی تأثیرپذیری می‌توانند منبعی برای بازتولید سنجه‌ها و شاخص‌های دستیابی به اهداف باشند. ارزش کنترلی و نظارتی دارند و فاقد ارزش برنامه‌ای و عملیاتی هستند. تمرکز روی آن‌ها برای درک بازدهی کلی شبکه سودمند خواهد بود، اما به آسانی نمی‌توان عوامل موفقیت یا شکست را به کمک آن‌ها تشخیص داد.

- ناحیه خودمختار به مواردی تعلق دارد که نه تأثیر چندانی از عوامل دیگر دریافت می‌کنند و نه تأثیری جدی بر روی بخش‌های دیگر شبکه دارند. اگر چه بیشتر با روابطی بسیار محدود به شبکه متصل می‌شوند یا جزئی از آن به‌شمار می‌آیند، اما می‌توان گفت که مستقل رفتار می‌کنند. هم تأثیرپذیری و هم تأثیرگذاری در این مسئله‌ها در تراز پایینی قرار دارد.

- ناحیه **رله‌کننده** یا ناحیه **تقویت‌کننده** یکی از پیچیده‌ترین نواحی است. این نواحی مسئله‌هایی را در خود جای می‌دهد که در عین داشتن بیشترین تأثیرپذیری از شبکه، بیشترین تأثیرگذاری را هم بر روی آن دارد. اگر در مرحله شروع یک سامانه هستید، این ناحیه در درجه دوم اهمیت پس از ناحیه پیشران قرار دارد؛ اما اگر در مورد سامانه‌ای با قدمت قابل توجه سخن می‌گویید، مسئله‌های حاضر در این ناحیه به‌دلیل قدرت انتقال تأثیر پیشران‌ها تا مقاصد نهایی حتی گاهی از خود پیشران‌ها اهمیت بیشتری پیدا می‌کنند. عوامل این ناحیه هم ویژگی نظارتی زیادی دارند و هم ارزش برنامه‌ریزی و عملیاتی مطلوبی خواهند داشت. اگر وضعیت مطلوبی برای عوامل این ناحیه ظهور کرد؛ یعنی پیشران‌ها کار خود را به‌خوبی انجام می‌دهند و به زودی نتایج آن در محصول نهایی شبکه خود را نشان خواهد داد.

نواحی حدی چهار ضلع بیرونی این نمودار را تشکیل می‌دهد که بیشتر در چهار گوشه به عواملی خاص و بسیار حساس اشاره می‌کند که بسته به ناحیه متعلق به آن می‌تواند ویژگی‌های آن ناحیه را

با بیشترین حساسیت داشته باشد. باریکه‌های مرزی میان نواحی چهارگانه که تشکیل یک صلیب می‌دهند از ویژگی‌های نسبی هر دو بخش برخوردارند، اما نمی‌توان ارزش متمایز کننده‌ای برای آن‌ها در نظر گرفت و بیشتر در حد وسط ایستاده‌اند و در مرتبه دوم اولویت قرار دارند.

ناحیه قطری که بر اساس معادله $x = y$ ترسیم می‌شود به‌نوعی با شدت و ضعف شامل نقاطی می‌شود که نوعی **رله‌کننده** روابط تأثیرگذاران و تأثیرپذیران را تنظیم می‌کند. این تحلیل برای امتداد ناحیه قطری پس از محدوده خودمختار بهتر صدق می‌کند. چرا که در ناحیه خودمختار روابط در کمینه مقدار خود قرار دارند.

نتیجه‌گیری و پیشنهادها

الف) نتیجه‌گیری

تحلیل مسائل بر اساس تفسیر نواحی نمودار دکارتی

محدوده مسائل در نمودار دکارتی درون محدوده‌ای با هشت واحد تأثیرگذاری و هفت واحد تأثیرپذیری در بیشترین حد خود است. از این‌رو نقطه مرکزی این محدوده را (تأثیرگذاری ۴؛ تأثیرپذیری ۳.۵) محاسبه می‌کنیم؛ لذا مسئله‌ها بر اساس محل استقرار در نمودار به شکل زیر دسته‌بندی می‌شود.

دو مسئله «نبود الگوی مشارکت مطلوب» و «نقایص در مدرسه‌داری» در ناحیه مستقل با کمترین روابط قرار گرفته‌اند. معنای این موقعیت آن است که این دو مسئله به‌صورت مستقیم نمی‌توانند بسیاری از عوامل کنونی را تحت تأثیر قرار دهند، بلکه وابسته به میزان فعال بودن عوامل میانی هستند. از این‌رو موفقیت از طریق حل و فصل این مسئله‌ها مسیری طولانی و سخت خواهد بود.

چهار مسئله «افت مزیت نظام رسمی»، «اختلال در سیاست آموزشی»، «سنگش و ارزیابی پیشرفت دانش‌آموزان» و «افت تربیت و یادگیری» همگی در محدوده مسئله‌های وابسته قرار دارند و در واقع نتایج اقدامات در دوره پنج‌ساله آینده را می‌توان بر اساس میزان حل این مسئله‌ها موفق یا ناموفق ارزیابی کرد. در میان این چهار مسئله، «افت مزیت نظام رسمی» در ناحیه حدی تأثیرگذاری صفر قرار دارد و هیچ نوع تأثیرگذاری جدی بر روی دیگر مسئله‌ها در دوره پنج‌ساله برای آن متصور نیست.

در ناحیه پیشران با پنج مسئله تأثیرگذار روبه‌رو هستیم که دو مسئله «ناکارآمدی فرایندهای نظارتی» و «نبود ثبات مدیریتی» با ناحیه مستقل حالت مرزی دارند. سه مسئله تأثیرگذار دیگر شامل «عدم

اولویت در حاکمیت»، «مسئله‌های نظری بی‌پاسخ» و «بحران‌ها و اختلال‌های اضطرابی» می‌شود. سرمایه‌گذاری «صرف» در دوره پنج‌ساله آینده بر روی حل این مسئله‌ها ممکن است به سرنوشت سند تحول بنیادین منجر شود؛ چرا که تأثیرگذاری این موارد در ورودی مسیر تأثیر در شبکه مسئله‌ها قرار دارند. اگرچه روی تعداد قابل توجهی از مسئله‌ها تأثیر می‌گذارند، اما نمی‌توانند به‌طور مستقیم به حل بخش زیادی از مسئله‌های این شبکه منجر شوند. در واقع نباید آن‌ها را نادیده گرفت و البته تنها با تمرکز بر آن‌ها نیز به نتیجه نخواهیم رسید.

بخشی از مسئله‌ها در این نمودار بر روی ناحیه قطری قرار گرفته است؛ یعنی تأثیرگذاری آن‌ها معادل تأثیرپذیری است و به‌نوعی واسطه عوامل تأثیرگذار برای دستیابی به موقعیت مطلوب هستند. در سطح پایین می‌توان از دو مسئله «تمرکزگرایی» و «تراز پایین هماهنگی و همکاری با نهادها» نام برد. در سطح میانی ناحیه قطری هم دو مسئله «ضعف در تأمین و مدیریت منابع» و «الگوی تحول‌خواهی مدیران (غلبه لفظ بر عمل)» قرار دارد.

مسئله‌های واقع در ناحیه محوری که بیشترین تراز تأثیرگذاری و تأثیرپذیری را به‌صورت توأمان دارند، در مرکزیت انتقال تأثیرات متقابل مسئله‌ها قرار گرفته‌اند و اگر تنها بر این عوامل تمرکز شود، بیشترین حجم پرداختن به دیگر مسئله‌ها نیز اتفاق خواهد افتاد. سه مسئله محوری در این بخش شامل «اختلال در نظام تصمیم‌گیری»، «ضعف در مدیریت سرمایه انسانی» و «بی‌عدالتی و توزیع نامتوازن» است.

تحلیل مسائل بر اساس تفسیر گراف مسائل و معیار مرکزیت

اولین مرحله تحلیل به کمک نظریه گراف، ترسیم گراف تأثیرات متقابل بر اساس ماتریس بولی اظهارشده توسط نخبگان است. این گراف شبکه‌ای شامل ۱۸ گره (مسائل کلان) و ۷۱ یال جهت‌دار است. فهرست گره‌ها بر جدول شماره ۳ منطبق است و روابط شامل یال‌ها در نمودار شماره ۳ ترسیم شده است. برای درک تأثیرات مسائل به‌صورت شبکه‌ای لازم است تا درک کنیم چگونه شبکه‌ای از مسیرهای متنوع تأثیرگذاری سبب ساخت آینده در افق پنج‌ساله خواهد شد. برای این مهم از محاسبه معیار مرکزیت بینابینی استفاده شده است. بیشتر بودن این معیار در هر گره (مسئله) نشان‌دهنده چند ویژگی اصلی برای آن گره است. چنین مسائلی در صورت تغییر به‌سرعت تأثیرات خود را بر روی دیگر مسائل نشان خواهند داد؛ بهترین نقطه برای شکست تأثیرات مرکب و رسیدن به شبکه‌های ساده‌تر هستند. اغلب جریان‌های تأثیرگذاری در شبکه، وابسته به تقویت تأثیر مرکب خود، توسط این گره‌ها هستند.

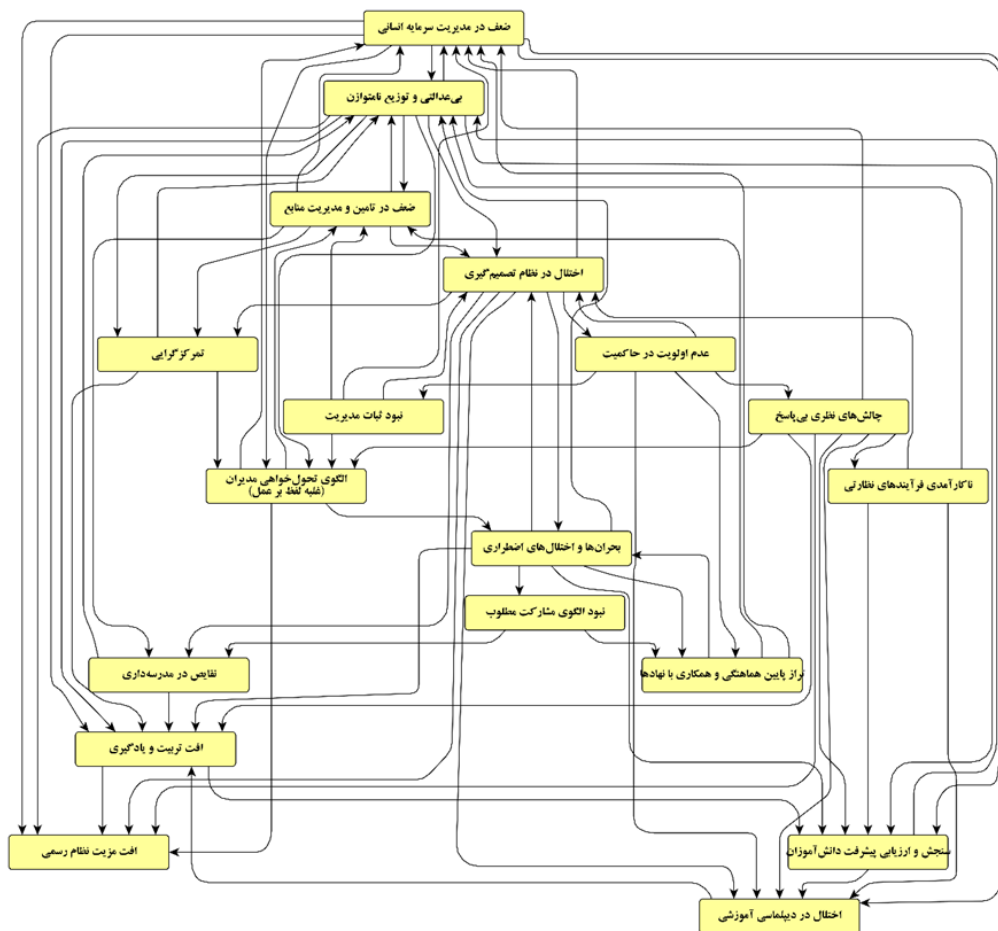
برای محاسبه مرکزیت میان‌بودگی هر مسئله از رابطه زیر استفاده شده است.

$$C_B(v) = \sum_{\substack{v \neq s \\ v \neq t}} \frac{\sigma_{st}(v)}{\sigma_{st}}$$

$C_B(v)$: مرکزیت بینایی گره v

σ_{st} : تعداد کل کوتاه‌ترین مسیرهای موجود بین گره‌های s و t

$\sigma_{st}(v)$: تعداد کوتاه‌ترین مسیرهای موجود بین گره‌های s و t که از گره v عبور می‌کند.



نمودار ۳. گراف شبکه تأثیرگذاری نظام مسائل آموزش و پرورش طی پنج سال آینده

نتایج محاسبه مرکزیت بینابینی برای تمامی ۱۸ کلان مسئله در جدول شماره ۴ ارائه شده، که برای جلوگیری از خطای انسانی تمامی محاسبات به کمک نرم افزار تخصصی و منبع باز ترسیم و محاسبه خودکار گراف «وای ادیتور»^۱ انجام شده است.

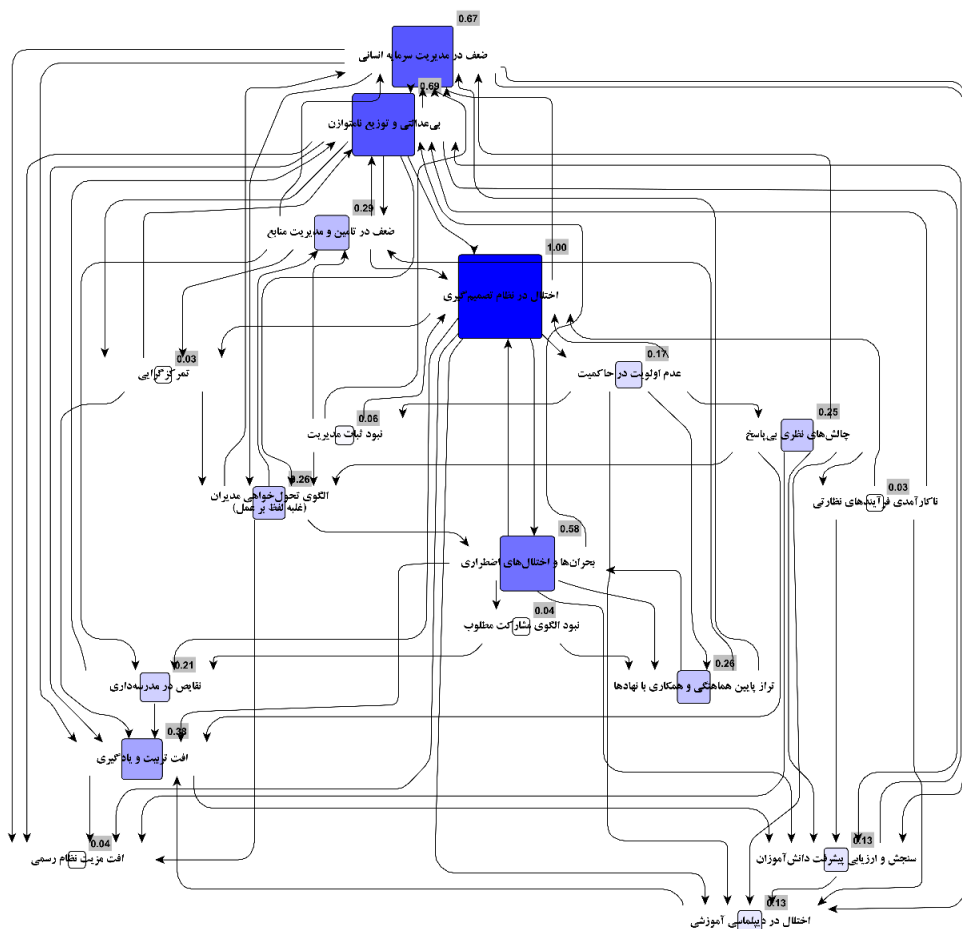
جدول ۴. معیار مرکزیت بینابینی مسائل کلان در شبکه تأثیرات متقابل به صورت نزولی

شناسه مسئله	عنوان مسئله	مرکزیت بینابینی
۵	اختلال در نظام تصمیم گیری	۱.۰۰
۹	بی عدالتی و توزیع نامتوازن	۰.۶۹
۱	ضعف در مدیریت سرمایه انسانی	۰.۶۷
۱۸	بحران ها و اختلال های اضطراری	۰.۵۸
۱۵	افت تربیت و یادگیری	۰.۳۸
۲	ضعف در تأمین و مدیریت منابع	۰.۲۹
۱۰	الگوی تحول خواهی مدیران (غلبه لفظ بر عمل)	۰.۲۶
۱۷	تراز پایین هماهنگی و همکاری با نهادها	۰.۲۶
۱۳	چالش های نظری بی پاسخ	۰.۲۵
۶	نقایص در مدرسه داری	۰.۲۱
۱۱	عدم اولویت در حاکمیت	۰.۱۷
۱۲	اختلال در سیاست آموزشی	۰.۱۳
۱۶	سنجش و ارزیابی پیشرفت دانش آموزان	۰.۱۳
۴	نبود ثبات مدیریتی	۰.۰۶
۷	نبود الگوی مشارکت مطلوب	۰.۰۴
۸	افت مزیت نظام رسمی	۰.۰۴
۳	ناکارآمدی فرایندهای نظارتی	۰.۰۳
۱۴	تمرکزگرایی	۰.۰۳

بر اساس داده های به دست آمده از محاسبه معیار مرکزیت بینابینی «اختلال در نظام تصمیم گیری» با مرکزیت کامل، و سه مسئله دیگر شامل «بی عدالتی و توزیع نامتوازن»، «ضعف در مدیریت منابع انسانی» و «بحران ها و اختلال های اضطراری» بیشترین نقش را بر اساس انتقال تأثیر مرکب مسائل به

یکدیگر و در کل شبکه بازی می‌کنند و از این حیث حائز اهمیت هستند. در دوره کوتاه‌مدت و میان‌مدت (افق پنج‌ساله) نیز به دلیل این ویژگی می‌توانند بیشترین تأثیر را بر روی کل شبکه مسائل داشته باشند. بقیه ۱۴ مسئله موجود در شبکه از چنین ویژگی در مورد سرعت تأثیرگذاری بر کل شبکه مسائل برخوردار نیستند.

در نمودار شماره ۴، بر اساس تناسب مساحت هر گره با اندازه معیار مرکزیت بینایی آن، نمای بصری گراف تأثیرات متقابل ترسیم شده است.



نمودار ۴. نمایش معیار مرکزیت بینایی بر اساس مساحت هر گره

بر اساس تحلیل‌های انجام‌شده، سه مسئله «اختلال در نظام تصمیم‌گیری»، «ضعف در مدیریت سرمایه انسانی» و «بی‌عدالتی و توزیع نامتوازن» مسائل گلوگاهی هستند که حل آن‌ها در کوتاه‌مدت می‌تواند مشکلات ناشی از نظام مسائل موجود در حکمرانی آموزش و پرورش را نیز کاهش دهد. از سوی دیگر، حادث‌شدن وضعیت این مسائل، بسیار سریع بر تمام شبکه مسائل و نظام آموزش و پرورش کشور تأثیر سوء خواهد داشت. در کنار این سه مسئله کلان، «بحران‌ها و اختلال‌های اضطراری» مانند جنگ یا ناترازی منجر به تعطیلی نظام آموزشی، می‌تواند به سرعت تأثیر سوء خود را بر بسیاری از مسائل موجود در این نظام، به نمایش بگذارد. طراحی الگوی رویارویی با شرایط بحرانی و اضطراری با توجه به تجربه دوران همه‌گیری، یکی از ضروریات امروز حکمرانی آموزش و پرورش کشور است.

در کنار این موارد، تحلیل نظام مسائل حکمرانی آموزش و پرورش کشور نشان می‌دهد پرداختن به مواردی هم‌چون «تمرکزگرایی» و «ناکارآمدی فرایندهای نظارتی» در کوتاه‌مدت تأثیری بر حل بسیاری از مسائل پیش رو به صورت جدی نخواهد داشت. استقلال نسبی این مؤلفه‌ها در نمودار دکارتی و عدد نازل مرکزیت بینابینی این گره‌ها نشان‌دهنده این موضوع است.

پژوهش‌های مشابه، در دو نکته اساسی با این پژوهش تفاوت دارد: یکی بی‌توجهی به رویکرد حکمرانی شبکه‌ای در احصای نظام مسائل و دیگری روش تحلیل نظام‌مند کلیت مسائل. افزون بر این، پژوهش‌های مشابه را می‌توان از دید تمایز با این مقاله در سه دسته طبقه‌بندی کرد: ۱. پژوهش‌های گزینشی که نظام مسائل را تنها از زاویه دید یک متفکر، یک فناوری یا یک سطح حکمرانی بررسی کرده‌اند. ۲. پژوهش‌های دارای سوگیری نظری یا سیاستی؛ در این موارد بیشتر به سبب رقابت‌های گفتمانی، برخی پدیده‌ها را به شکل مسئله‌مند تفسیر کرده‌اند. ۳. پژوهش‌های بخشی که تنها به یک زیرنظام یا مقطع آموزشی پرداخته‌اند و ارتباط آن با دیگر اجزا را نادیده گرفته‌اند؛ بنابراین این پژوهش از نظر نگاه کل‌نگر، بهره‌گیری از رویکرد حکمرانی و روش پژوهش با مطالعات پیشین تمایز جدی دارد.

(ب) پیشنهادها

با توجه به نتایج تحلیل‌های ارائه‌شده، موارد زیر به عنوان پیشنهادها پژوهشی - اجرایی قابل طرح است:

- تحلیل نهادی ساختارهای تصمیم‌گیر و سیاست‌گذار در حکمرانی آموزش و پرورش و اجرای برنامه‌های اصلاحی در روابط میان آن‌ها
- طراحی الگوی آمایش سرزمینی برای نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران به‌منظور رصد و بازتوزیع هدفمند منابع و دستیابی به عدالت در ابعاد گوناگون نظام آموزشی
- طراحی برنامه‌های بلندمدت برای سرمایه انسانی نظام آموزش و پرورش، برای ایجاد حرکت باثبات در تأمین و افزایش کیفیت معلمان و کارکنان و ایجاد محیط توانمند برای حل دیگر مسائل حکمرانی از طریق توان داخلی و در دسترس وزارت آموزش و پرورش
- پیش‌بینی و تمرین سازماندهی‌ها و فرایندهای ضروری برای تداوم خدمات تربیتی و آموزشی در شرایط اضطراری و بحرانی و رفع تکانه‌های جبران‌ناپذیر حاصل از چنین شرایطی
- بازاصلاح برنامه‌ها و اسناد پنج‌ساله مرتبط با حکمرانی آموزش و پرورش کشور مانند سند تحول بنیادین یا برنامه پنج‌ساله هفتم پیشرفت بر اساس مسائل گلوگاهی و کاهش توجه به مسائل کم‌اثر

فهرست منابع

- امام خامنه‌ای، سید علی (۱۴۰۱). گزیده‌ای از بیانات در دیدار اعضای دوره جدید مجمع تشخیص مصلحت نظام مورخ ۱۴۰۱/۰۷/۲۰، بازیابی شده در ۱ مهرماه ۱۴۰۴، قابل دسترس در: <https://khl.ink/f/51139>
- تاری، فرزانه؛ جوادی‌پور، محمد؛ حکیم‌زاده، رضوان و دهقانی، مرضیه (۱۴۰۱). شناسایی و تحلیل مهم‌ترین چالش‌های پداگوژیکی آموزش ابتدایی در محیط یادگیری الکترونیکی با رویکرد فراترکیب، **نوآوری‌های آموزشی**، ۲۱(۳): ۴۶-۷.
- حسنی، حسین و اسدی، سید صالح (۱۳۹۸). چالش‌های نظام آموزش دوره ابتدایی ایران. **رویکردی نو بر آموزش کودکان**، ۱(۲): ۳۸-۳۰.
- دهخدا، علی‌اکبر (۱۳۷۷). **لغت‌نامه دهخدا**، تهران: انتشارات دانشگاه تهران. بازیابی شده در ۲۵ شهریورماه ۱۴۰۴ دسترسی در: <https://dehkhoda.ut.ac.ir>
- ریحانی، حسین (۱۴۰۱). شناسایی چالش‌های تدریس در آموزش و پرورش ایران، **مطالعات آموزشی و آموزشگاهی**، ۱۱(۴): ۲۳۲-۲۰۹.
- سلیمی، جلیل و مکنون، رضا (۱۳۹۷). فراتحلیل کیفی پژوهش‌های علمی ناظر بر مسئله حکمرانی در ایران، **فصلنامه مدیریت دولتی**، ۱۰(۱): ۳۰-۱.
- شریعتمداری، علی (۱۴۰۳). **اصول و فلسفه تعلیم و تربیت**، تهران: انتشارات امیرکبیر.
- طالبیان، حامد؛ مولایی، محمد مهدی و قراری، فریما (۱۳۹۶). تحلیل ساختاری به روش میک‌مک فازی در آینده‌نگاری راهبردی (مطالعه موردی آینده‌پژوهی ایران ۱۳۹۴). **آینده پژوهی ایران**، ۲(۱): ۷۵-۱۰۴.
- طباطبایی، محمد حسین (۱۳۷۸). **تفسیر المیزان**، ترجمه محمدباقر موسوی، قم: دفتر انتشارات اسلامی جامعه مدرسین حوزه علمیه قم.
- طباطبایی، سید مهدی و فریدونی، سینا (۱۳۹۶). الگوی استخراج نظام مسائل آموزش و پرورش کشور مبتنی بر بیانات حضرت امام خامنه‌ای حفظه‌الله‌تعالی، **پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی**، ۲۵(۳۴): ۹۵-۱۳۱.
- طباطبایی، سید مهدی (۱۴۰۰). **واکاوی ابعاد و مؤلفه‌های مکتب مدیریت دولتی اسلامی: بر پایه اندیشه حضرت امام خامنه‌ای (مدظله‌العالی)**، به راهنمایی میثم لطیفی، دانشگاه امام صادق علیه‌السلام، دانشکده معارف اسلامی و مدیریت.
- علی‌احمدی، علیرضا؛ غضنفری، مهدی؛ سلیمی، غلامرضا؛ محمدی، حسین و عالی، محمدباقر (۱۴۰۰). فراترکیب روش‌شناسی تحقیق در عملیات نرم در مطالعات حکمرانی، **مدیریت فردا**، ۱۹(۶۷): ۲۴۴-۲۳۱.
- عمید، حسن (۱۳۸۹). **فرهنگ فارسی عمید**، سرپرست تألیف و ویرایش فرهاد قربان‌زاده، تهران: نشر اشجع.
- حداد عادل، غلامعلی (۱۳۹۶). **راهی به سوی عاقبت خیر: در بیان بعضی از مسائل و مشکلات آموزش و پرورش**، تهران: انتشارات مدرسه.

فتحی، محمد و کوهی اصفهانی، کاظم (۱۳۹۷). قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران به همراه نظرات تفسیری شورای نگهبان، تهران: پژوهشکده شورای نگهبان.

مجمع تشخیص مصلحت نظام (۱۴۰۲). مجموعه سیاست‌های کلی نظام (تا ۱۶/۰۸/۱۴۰۲)، تهران: دبیرخانه مجمع تشخیص مصلحت نظام.

محمدپور، احمد (۱۴۰۲). ضد روش: زمینه‌های فلسفی و رویه‌های عملی در روش‌شناسی کیفی، قم: نشر لوگوس.

نبی، فرهاد؛ میرسپاسی، ناصر و زمانی مقدم، افسانه (۱۴۰۳). سیاست‌های کلی سند تحول بنیادین در ایجاد تحول در نظام آموزش و پرورش و آسیب‌شناسی وضع موجود. سیاست‌های راهبردی و کلان، ۱۲(۴۶): ۳۶۴-۳۹۱.

References

- Ansell, Christopher and Torfing, Jacob (۲۰۲۲). **Handbook On Theories of Governance**. Cheltenham, UK. Northampton, MA, USA: Edward Elgar Publishing Limited.
- Arthur, J. (2025). Failure Modes and Effects Analysis (FMEA). **Quality**, 64(1), 18-18.
- Bevir, Mark, (2012), **Governance A Very Short Introduction**, United Kingdom: Oxford.
- Bryson, J. M., George, B. (2024). **Strategic Planning for Public and Nonprofit Organizations: A Guide to Strengthening and Sustaining Organizational Achievement**. United Kingdom: Wiley.
- Brunila, K., & Nehring, D. (2023). Precision education governance and the high risks of fabrication of future-oriented learning human kinds. **Research Papers in Education**, 38(5), 727-742. <https://doi.org/10.1080/02671522.2023.2212688>
- Crabolu, G., Font, X., & Eker, S. (2023). Evaluating policy complexity with causal loop diagrams. **Annals of Tourism Research**, 100, 103572.
- Elfert, M., & Ydesen, C. (2024). Global governance and the promissory visions of education: challenges and agendas. **Comparative Education**, 60(3), 361-376. <https://doi.org/10.1080/03050068.2024.2371701>
- Goodyear, P., & Markauskaite, L. (2019). "The Impact on Practice of Wicked Problems and Unpredictable Futures". In **Challenging Future Practice Possibilities**. Higgs, J., Cork, S., & Horsfall, D. (Eds.), (41-52), Leiden, The Netherlands: Brill. https://doi.org/10.1163/9789004400795_004
- Head, B. W. (2022). **Political governance of wicked problems. In Wicked problems in public policy: Understanding and responding to complex challenges**. Cham, The Germany: Springer International Publishing.
- Kumar, J. S., Archana, B., Muralidharan, K., & Kumar, V. S. (2025). Graph Theory: Modelling and Analyzing Complex System. **Metallurgical and Materials Engineering**, 31(3), 70-77. <https://doi.org/10.63278/1320>.
- Lynn, Le, (2010). Foundations of public administration, Governance. **Public Administration Review**, 70, 1-40.
- Meltzer, R., & Schwartz, A. (2025). **Policy analysis as problem solving: A flexible and evidence-based framework**. New York: Routledge.

Newell, A., & Simon, H. A. (1972). Human problem solving (Vol. 104, No. 9). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-hall.

Nishi, N. (2025). **A Guidebook of Systems Thinking Approach in Public Health**. Singapore: Springer Nature Singapore.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), (2020), **Education Policy Outlook in Finland, OECD Education Policy Perspectives No. 14**, Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/fl62c72b-en>.

Overseas Consultants, i. (1949). **Report on seven year development plan for the Plan Organization of the Imperial Government of Iran**. New York, USA: Overseas Consultants Inc.

<https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=mdp.39015005879112&seq=5>

Pierre, John and Peters, B. Guy (2021). **An Advanced Introduction to Governance**. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing Limited.

Tajiddinovna, I. F. A. (2024). The Issue of Education in Primary Education. **Multidisciplinary Journal of Science and Technology**, 4(3), 615-620.

UNDOC, (2017), **Corruption and Good Governance**, Vienna: United Nations Office on Drugs and Crime. <https://www.unodc.org/e4j/en/anti-corruption/module-2/key-issues/what-is-governance.html>

COPYRIGHTS

© 2024 by the authors. Published by The National Defense University. This article is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

