



Policy lessons: Analysis of the causes of the failure of the fundamental transformation of education document

Seyed Hossein Seyedi¹, Seyed Mohammadreza Seyedi²

1. Assistant Professor, Department of Industrial Management, Faculty of Industrial Engineering and Management, Shahrood University of Technology, Shahrood, Iran

sh.seyedi@shahroodut.ac.ir

2. Graduate of the PhD program in Public Sector Policymaking, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran

smr.seyedi@modares.ac.ir

Abstract

Policy learning means extracting experience from the implementation of previous policies to improve design and implementation. This study aimed to investigate the reasons for the failure of the "Education Fundamental Transformation Document" and extract policy lessons for other macro documents. Data were collected through keyword searches in media sources; the number of sources in the initial collection was 130 articles and the final sample after filtering was 48 interviews. Then, the interviews were analyzed using thematic analysis. Key findings show that the failure to implement the Transformation Document is due to a set of structural and process factors, including: lack of priority for education in macro policymaking and lack of political will; centralized and bureaucratic structure that hinders local delegation and innovation; weak leadership and lack of roadmap and prioritization of goals; lack of financial resources and lack of dedicated budget lines; weakness in supervision, monitoring and lack of quantitatively measurable indicators; insufficient discourse building and cognitive consensus among stakeholders; human capital deficiencies in terms of distribution, training, and motivation; and legal gaps and enforcement guarantees. Based on these results, the research suggests that to increase the likelihood of success of macro documents, it is necessary to strengthen political prioritization, redesign governance structures and mechanisms and inter-sectoral coordination, develop indicators and a results-based monitoring system, provide the necessary financial lines and infrastructure, and implement professional development and incentive programs for human resources.

Keywords: *Policy lessons, policy failure, fundamental educational transformation document, thematic analysis.*

Citation to article: Seyedi, S. H. and Seyyedi M. R. (2025). Learning the lessons of policy: Analyzing the causes of the failure of the document of fundamental transformation of education, **Governance of Culture**, 18(72): 25-9.
DOI: 10.22034/jsfc.2026.483920.2719



© 2025 by the authors. Published by The Secretariat of the Supreme Council of the Cultural Revolution. 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>

درس آموزشی خط‌مشی: واکاوی علل عدم موفقیت سند تحول بنیادین آموزش و پرورش

سید حسین سیدی^۱، سید محمد رضا سیدی^۲

۱. استادیار گروه مدیریت صنعتی، دانشکده مهندسی صنایع و مدیریت، دانشگاه صنعتی شاهرود، شاهرود، ایران

sh.seyedi@shahroodut.ac.ir

۲. دانش‌آموخته دوره دکتری سیاست‌گذاری بخش عمومی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران

smr.seyedi@modares.ac.ir

چکیده

درس آموزشی خط‌مشی به معنای استخراج تجربه از اجرای سیاست‌های پیشین برای بهبود طراحی و اجرای سیاست‌های جدید است؛ بر این اساس، با توجه به موفق نبودن «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش» در دستیابی به اهداف، این پژوهش با هدف واکاوی علل آن و استخراج درس‌های سیاستی برای دیگر اسناد کلان انجام شد. داده‌های پژوهش از راه جست‌وجوی کلیدواژه‌های مرتبط در منابع رسانه‌ای گردآوری شد. تعداد منابع در جمع‌آوری اولیه ۱۳۱ مطلب و تعداد نمونه نهایی پس از پالایش، ۴۹ مصاحبه بود؛ سپس مصاحبه‌ها با روش تحلیل مضمون تحلیل شد. یافته‌های کلیدی نشان می‌دهد ناکامی اجرای سند تحول، ناشی از مجموعه‌ای از عوامل ساختاری و فرایندی از جمله اولویت‌نداشتن آموزش و پرورش در سیاست‌گذاری کلان و نبود عزم سیاسی؛ ساختار متمرکز و دیوان‌سالار و به دنبال آن عدم واگذاری اختیار و نوآوری محلی؛ ضعف راهبری و نبود نقشه راه و اولویت‌بندی اهداف؛ کمبود منابع مالی و نبود ردیف اختصاصی بودجه؛ ضعف در نظارت، واپایش و نبود شاخص‌های کمی سنجش‌پذیر؛ ناکافی بودن گفت‌وگو سازی و اجماع شناختی میان ذی‌نفعان؛ کاستی‌های سرمایه انسانی از حیث توزیع، آموزش و انگیزه و خلأهای قانونی و ضمانت‌های اجرایی است. بر پایه این نتایج، برای افزایش احتمال موفقیت اسناد کلان، لازم است اولویت‌گذاری سیاسی تقویت شود؛ ساختارها و سازوکارهای راهبری و هماهنگی بین‌بخشی بازطراحی شود؛ شاخص‌ها و نظام واپایش مبتنی بر نتایج تدوین شود؛ ردیف‌های مالی و زیرساخت‌های لازم تأمین شود؛ برنامه‌های توسعه حرفه‌ای و انگیزشی برای نیروی انسانی اجرا شود. این نتایج می‌تواند راهنمایی عملی برای پیگیری اجرای سند تحول و بهبود فرایند طراحی و اجرای دیگر اسناد کلان کشور فراهم آورد.

کلیدواژه: درس آموزشی خط‌مشی، شکست خط‌مشی، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، تحلیل مضمونی.

استاد به مقاله: سیدی، سید حسین و سید محمد رضا (۱۴۰۴). درس آموزشی خط‌مشی: واکاوی علل عدم موفقیت سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، حکمرانی فرهنگ، ۱۸ (۷۲): ۲۵ - ۹.
DOI: 10.22034/jsfc.2026.483920.2719

نوع مقاله: پژوهشی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۷/۲۵

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۵/۲۰



مقدمه

اتخاذ سیاست‌های کلان و مداخلات آگاهانه و هدفمند در جوامع، از پیچیده‌ترین اقدامات دولت‌ها است، اما این سیاست‌ها، گاه به اهداف خود دست نمی‌یابند؛ امری که در سیاست‌های کلان کشور ما، تناوب بیشتری دارد (Leong, Howlett, 2022). اگرچه نفس این شکست‌ها، دردناک است، اما شکست، پل پیروزی است و درس‌آموزی از شکست سبب ارتقای قوت و قوام خط‌مشی‌های آینده می‌شود؛ چراکه آموختن از اشتباهات پیشین، مبنای امیدواری به تدوین و اجرای خط‌مشی‌های بهتر در آینده است (Moysen et al., 2017).

با وجود اهمیت اسناد راهبردی در هدایت نظام‌های آموزشی، تجربه بسیاری از کشورها نشان می‌دهد فاصله میان تدوین سیاست و اجرای موفق آن، یکی از مهم‌ترین مسائل حکمرانی آموزشی است. بسیاری از اسناد تحول‌آفرین، اگرچه با بهره‌گیری از مطالعات کارشناسی و با مشارکت خبرگان تدوین می‌شود، در مرحله اجرا به دلیل ضعف در راهبری، کمبود منابع، ناهماهنگی نهادی، مقاومت ذی‌نفعان یا نبود سازوکارهای نظارت و ارزیابی، به نتایج مورد انتظار دست نمی‌یابند (McLure & Aldridge, 2023)؛ از این رو، مسئله اصلی در بسیاری از نظام‌های آموزشی، نه تدوین سیاست، بلکه ظرفیت اجرای اثربخش آن است. در چنین شرایطی، شناخت عوامل مؤثر در ناکامی اجرای سیاست‌ها و استخراج درس‌های حاصل از تجربه‌های پیشین، یکی از پیش‌نیازهای ارتقای کیفیت سیاست‌گذاری و افزایش اثربخشی اصلاحات آموزشی است (Aldridge & McLure, 2023).

بر اساس نظر رز^۱ درس‌آموزی، نوعی یادگیری است که طی آن، سیاست‌گذاران از تجربه مثبت و منفی دیگران می‌آموزند و در حل مشکلات خود از آنها بهره می‌برند (Rose, 1991). درس، پلی بر فراز زمان و مکان است. درس، دانش خط‌مشی در دست اجرا یا مختومه را با پیشنهادها و مشخصی درباره خط‌مشی‌های جدید ترکیب، و به سیاست‌گذاران و مجریان عرضه می‌کند (ندائی، ۱۴۰۰). مزیت منحصربه‌فرد درس‌آموزی این است که شما می‌توانید به جای بحث درباره آنچه ممکن است در صورت اجرای طرح نیازموده‌ای رخ دهد، با مشاهده برنامه‌ای که پیش از این در دیگر محیط‌ها اجرا شده است، احتمالات گوناگون را بررسی کنید و از آن بیاموزید (رز، ۱۳۹۰ ب).

از ابتدای انقلاب اسلامی ایران، تلاش‌های فراوان و شایسته‌ای برای بهبود و اصلاح نظام تعلیم و تربیت کشور به عمل آمد، اما تقریباً همه آن‌ها در بستر نظام و ساختاری انجام می‌شد که غیر

بومی و ثمره استعمار فرهنگی غرب بود؛ لذا برون‌داد آن در تراز جمهوری اسلامی ایران نبود. از این‌رو، با تأکیدات رهبر شهید انقلاب اسلامی مبنی بر ضرورت تحول بنیادین در آموزش و پرورش (با تکیه بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی - ایرانی)، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش^۱ پس از تدوین و تصویب در شورای عالی آموزش و پرورش، در دستور کار شورای عالی انقلاب فرهنگی قرار گرفت و در سال ۱۳۹۰ به تصویب این شورا رسید. این سند، بازوی تعلیم و تربیتی سند چشم‌انداز بیست‌ساله کشور بود و بر این اساس، افق آن، سال ۱۴۰۴ هجری شمسی بود. اهمیت این سند چنان است که رهبر شهید انقلاب بارها پیش از تدوین و تصویب و نیز بارها پس از آن، بر ضرورت و اهمیت تدوین و اجرای سند بومی تعلیم و تربیت تأکید، و اجرای آن را پیگیری کرده بودند. ایشان با اشاره به تأخیر در عملیاتی‌سازی سند، آشکارا از نبود شور و شوق و انگیزه لازم در میان مسئولان انتقاد کردند و خواستار تسریع در تنظیم نظام‌نامه‌های اجرایی شدند (اما خامنه‌ای (قدس سره)، ۱۳۹۶). گزارش‌ها و اظهار نظرهای رسمی نیز وضعیت کمی‌تری را نشان می‌دهد. بنا به اعلام مسئولان وزارت آموزش و پرورش، کمتر از ۲۰ درصد از مفاد و برنامه‌های سند عملیاتی شده است (قجری و همکاران، ۱۳۹۹) و نمایندگان و سخنگویان مجلس نیز اجرای سند را کمتر از ۲۰ درصد می‌دانند (مهرنیوز، ۱۳۹۹ و اخبار فرهنگیان، ۱۴۰۴).

محقق‌نشدن اهداف سند تحول را نمی‌توان تنها به‌منزله اجرانشدن سندی بالادستی تلقی کرد، بلکه ابعاد گوناگون و درهم‌تنیده‌ای دارد. در بُعد آموزشی، استمرار روش‌های سنتی، تمرکزگرایی و کُندی اصلاحات، دستیابی به اهداف ارتقای کیفیت آموزش و یادگیری را با مشکل روبه‌رو می‌سازد (شریفیان و ملکی‌پور، ۱۴۰۱). در بُعد پرورشی نیز تحقق اهدافی همچون پرورش متوازن، تقویت هویت اسلامی - ایرانی، مسئولیت‌پذیری اجتماعی و رشد شایستگی‌های اخلاقی و فرهنگی دانش‌آموزان، با محدودیت روبه‌رو می‌شود. از دید مدیریتی، ضعف در اجرای سند به تداوم ساختارهای متمرکز، ناهماهنگی میان نهادهای مسئول، کاهش اثربخشی نظام راهبری و ضعف در نظام واپایش و ارزیابی می‌انجامد. این مسئله از آن جهت اهمیت بیشتری می‌یابد که سند تحول، مهم‌ترین سند راهبردی نظام تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران و پیش‌نیاز تحقق بسیاری از اهداف توسعه‌ای کشور در حوزه سرمایه انسانی، عدالت آموزشی و تربیت نسل آینده است (قجری و همکاران، ۱۳۹۹).

۱. در متن مقاله، به جای «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش» از «سند تحول» استفاده می‌شود.

از این رو، مسئله اصلی این پژوهش، ارزیابی محتوای سند یا فرایند تدوین آن نیست، بلکه واکاوی علل موفق نبودن آن در مرحله اجرا و شناخت عواملی است که مانع تحقق اهداف آن شده است؛ همچنین، آموزش و پرورش به منزله بزرگ‌ترین نهاد تربیتی کشور، بخش وسیعی از جمعیت، منابع عمومی و ظرفیت‌های انسانی جامعه را دربر می‌گیرد و نقش بنیادینی در تربیت سرمایه انسانی، تقویت سرمایه اجتماعی و تحقق توسعه پایدار ایفا می‌کند؛ از این رو، هر گونه ناکامی در اجرای سیاست‌های تحول‌آفرین آن، تنها مسئله درون‌سازمانی برای وزارت آموزش و پرورش نیست، بلکه به دلیل گستره ذی‌نفعان، میزان منابع درگیر و تأثیر بلندمدت آن در کیفیت سرمایه انسانی، پیامدهایی در ابعاد آموزشی، اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی و حکمرانی کشور به دنبال خواهد داشت. از این دید، محقق‌نشدن اهداف سند تحول را باید یکی از مسائل راهبردی نظام حکمرانی آموزشی دانست که آثار آن فراتر از مرزهای نظام آموزشی، در فرایند توسعه ملی نیز مؤثر است؛ از این رو، شناخت علل این ناکامی، گامی ضروری برای بهبود کیفیت سیاست‌گذاری، افزایش اثربخشی اجرای اسناد بالادستی و ارتقای نظام تعلیم و تربیت کشور است.

در سطح کلان‌تر، سند چشم‌انداز بیست‌ساله نیز از تحقق ناکافی اهداف حکایت دارد؛ گزارش مرکز پژوهش‌های مجلس در سال ۱۴۰۳ نشان می‌دهد تنها ۳۵ درصد از اهداف این سند محقق شده است و در حوزه اقتصادی این نسبت به ۲۰ درصد می‌رسد (آرمان امروز، ۱۴۰۴). تحلیل‌های کارشناسی نیز نشان می‌دهد شاخص‌های کلیدی مانند رشد اقتصادی، اشتغال، کاهش فاصله طبقاتی و پیشرفت در حوزه‌های فرهنگ و آموزش هنوز با اهداف سند فاصله معناداری دارند (خبرگزاری تسنیم، ۱۴۰۳) و با گذشت بیش از دو دهه از ابلاغ سند، بسیاری از اهداف آن محقق نشده است (فرارو، ۱۴۰۴).

درباره برنامه‌های پنج‌ساله توسعه نیز ارزیابی‌های رسمی نشان‌دهنده عملکرد محدود است؛ رهبر شهید انقلاب در ۱۴۰۳/۰۱/۱۵ متوسط عملکرد برنامه‌های گذشته را حدود ۳۵ درصد اعلام کردند (امام خامنه‌ای، ۱۴۰۳) و گزارش‌های مرکز پژوهش‌های مجلس نیز تحقق برنامه‌های اول تا ششم را حدود ۳۰ درصد برآورد کرده‌اند (فرهیختگان، ۱۴۰۲).

در حوزه سیاست‌های کلی نظام نیز نمونه‌هایی از تحقق ناقص وجود دارد؛ هیئت عالی نظارت مجمع تشخیص مصلحت نظام، تحقق سیاست‌های کلی انرژی را حدود ۴۰ درصد اعلام کرده است (مصلحت، ۱۴۰۴) و سخنگوی مجمع درباره اجرای سیاست‌های کلی جمعیت از وضعیت نامناسب

و کاهش نرخ باروری تا سطح ۱/۴ خبر داده است که نشان‌دهنده ناکامی در تحقق اهداف مرتبط با جمعیت است (مصلحت، ۱۴۰۴).

تداوم این وضعیت، پیامدهای معتنابهی برای نظام تعلیم و تربیت و جامعه به‌همراه دارد. در سطح نظام آموزشی، اجرای ناکامل سند تحول سبب استمرار مسائل ساختاری، کاهش اثربخشی برنامه‌های اصلاحی، ناهماهنگی میان سیاست‌ها و اقدامات اجرایی و اتلاف بخشی از منابع انسانی، مالی و سازمانی اختصاص‌یافته به تحول می‌شود. در سطح اجتماعی نیز، به تأخیر افتادن تحقق اهدافی همچون ارتقای کیفیت آموزش، گسترش عدالت آموزشی، پرورش سرمایه‌ی توانمند انسانی و تربیت شهروندان مسئولیت‌پذیر می‌تواند ظرفیت نظام تعلیم و تربیت را در پاسخگویی به نیازهای متحول جامعه و تحقق اهداف توسعه ملی محدود سازد.

افزون بر این، تکرار تجربه محقق‌نشدن اسناد راهبردی، اعتماد‌ذی‌نفعان به امکان اجرای سیاست‌های کلان را کاهش می‌دهد و زمینه شکل‌گیری شکاف میان سیاست‌های مصوب و واقعیت‌های اجرایی را فراهم می‌آورد. از این‌رو، شناخت دقیق علل عدم موفقیت اجرای سند تحول، تنها برای اصلاح عملکرد نظام آموزش و پرورش اهمیت ندارد، بلکه می‌تواند زمینه‌ساز ارتقای کیفیت حکمرانی، بهبود فرایند اجرای خط‌مشی‌های عمومی و افزایش اثربخشی اسناد راهبردی در دیگر حوزه‌های کشور نیز باشد.

با توجه به شواهد مستند و اظهار نظرهای رسمی درباره تحقق ناکافی اسناد کلان کشور و با در نظر گرفتن نقش تعیین‌کننده تعلیم و تربیت در سرنوشت توسعه ملی، بررسی علل ناکامی اجرای «سند تحول» از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. تصویب این سند در سطوح عالی تصمیم‌گیری و پیگیری‌های مکرر رهبر شهید انقلاب نشان می‌دهد مسئله تنها نبود اراده در سطح تدوین نیست، بلکه موانعی ساختاری، نهادی و فرایندی در مسیر اجرا هست که مانع تحقق اهداف آن شده است. از این‌رو، این پژوهش، سند تحول را به‌عنوان مورد مطالعه انتخاب کرد تا با واکاوی علل تحقق‌نیافتن و تبیین روابط علیّ میان عوامل شناخته، نه‌تنها دلایل ناکامی این سند را روشن سازد، بلکه درس‌آموخته‌هایی عملیاتی برای بهبود طراحی و اجرای دیگر اسناد کلان و راهبردی کشور عرضه کند. از این‌رو، پرسش‌های پژوهش به این شرح است: علل عدم موفقیت سند تحول در دستیابی به اهداف خود چیست؟ و از اجرای آن، چه درس‌هایی برای اجرای دیگر اسناد کلان کشور می‌توان آموخت؟

مبانی نظری

سند تحول

عرصه تعلیم و تربیت از مهم‌ترین زیرساخت‌های تعالی همه‌جانبه کشور است و هدف آعلای آن، تحقق حیات طیبه، جامعه عدل جهانی و تمدن اسلامی - ایرانی است. اما تحقق این هدف، نیازمند ترسیم نقشه راهی است که در آن، چگونگی طی مسیر، منابع و امکانات لازم، تقسیم کار در تراز ملی و الزامات در این مسیر به صورت شفاف و دقیق مشخص شده باشد (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، بی‌تا). سند تحول، جامع‌ترین راه‌حل مشکلات انباشته نظام آموزش و پرورش کشور است که آن را جمع‌زیدی از کارشناسان و متخصصان تعلیم و تربیت کشور طی بیش از ۱۹ سال تلاش و پژوهش منسجم در وزارت آموزش و پرورش تدوین کرده‌اند. این سند، عصاره بخش عمده‌ای از رهنمودها، آموزه‌ها و راهبردهای آموزشی و تربیتی کشور است و در مرحله تنظیم و تدوین آن، دقت فراوانی شده است تا از حیث مضمون و محتوا با ارزش‌های بومی، ملی و دینی منطبق باشد (اخلاقی، ۱۳۹۹ ب). در تهیه این سند، کوشش شده است با الهام از اسناد بالادستی و بهره‌گیری از ارزش‌های بنیادین آن‌ها و توجه به اهداف راهبردی نظام جمهوری اسلامی ایران، چشم‌انداز و اهداف تعلیم و تربیت در افق ۱۴۰۴ هجری شمسی تبیین شود. این سند، در دو شورای عالی آموزش و پرورش و شورای عالی انقلاب فرهنگی (که مجامعی از برترین خبرگان فرهنگی و مسئولان کشور هستند) بررسی و تصویب شده است. این سند با هشت فصل، هشت هدف کلان، ۱۵ راهبرد کلان و ۱۳۱ راهکار در پی ایجاد تحول بنیادین در نظام آموزش و پرورش مبتنی بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی است (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، بی‌تا).

برای تحلیل علل ناکامی در اجرای چنین سندی، صرف توصیف محتوایی سند کافی نیست، بلکه لازم است سند در چارچوب نظری اجرای سیاست و ظرفیت نهادی تبیین شود. دیدگاه‌های نظری اجرای سیاست نشان می‌دهد موفقیت سند کلان، تابعی از سازوکارهای نهادی، هماهنگی بین‌نهادی، ظرفیت اجرایی و منابع پایدار است؛ بنابراین تحلیل باید فراتر از متن سند به ساختارهای تصمیم‌گیری، شبکه‌های راهبری و سازوکارهای نظارت و پاسخگویی بپردازد (Pressman & Wildavsky, 1973).

درس‌آموزی خط‌مشی

درس، برنامه‌ای برای عمل، مبتنی بر برنامه یا برنامه‌هایی است که در شهر، منطقه یا کشور دیگری

پذیرفته شده، یا در گذشته در همان سازمان برقرار بوده است. رز، درس را توصیفی تفصیلی و علی - معلولی از مجموعه‌ای از اقدامات تعریف می‌کند که حکومت می‌تواند در پرتو تجربه جایی دیگر، از آن بهره‌برداری کند (امیری و همکاران، ۱۳۹۰؛ دانایی فرد و همکاران، ۱۳۹۱). رز، درس را پلی بر فراز زمان و مکان می‌داند (ندائی، ۱۴۰۰). درس‌ها بسیار پیچیده‌تر از پندها یا قواعد تصمیم‌گیری ساده هستند؛ زیرا درس‌ها برای ایجاد پیامدهای خاص، سازکارهای علی - معلولی لازم را معرفی می‌کنند (امیری و همکاران، ۱۳۹۰).

از نظر رز، جایی که برای درس‌آموزی در پی آن هستید به جایی بستگی دارد که از آنجا آغاز می‌کنید (Rose, 2005؛ رز، ۱۳۹۰ الف) و تنها عامل محدودکننده محل جست‌وجوی درس، مسئله مشترک است (رز، ۱۳۹۰ الف). رز در جایی دیگر، آسان‌ترین مکان برای جست‌وجوی درس را تاریخچه سازمان برمی‌شمارد (رز، ۱۳۹۰ ب). قانون ساده برای جست‌وجوی مکان درس‌آموزی این است: به جایی بروید که بتوانید چیز سودمندی یاد بگیرید (رز، ۱۳۹۰ ب).

درس‌آموزی، پایان فرایند یادگیری نیست؛ بلکه زمانی که درسی دریافت شد از همان لحظه، پیشرفت آن نیز آغاز می‌شود (Rose, 2005؛ رز، ۱۳۹۰ الف). درس، تعیین‌کننده قوانین، اعتبارات و نیازمندی‌های کارمندان و سازمانی است که برای اجرای برنامه ضروری است (Rose, 2005؛ رز، ۱۳۹۰ الف). درس می‌تواند هشدار باشد نسبت به آنچه نباید انجام داد و ارزش پرهیز از اشتباهات، به بزرگی منافع بالقوه‌ای است که از درس‌های مثبت حاصل می‌شود. افزون بر آن، درس می‌تواند از طریق تحلیل دقیق اشتباهات، دلیل ناکامی برنامه را تشریح کند (Rose, 2005؛ رز، ۱۳۹۰ الف).

رز فرایند درس‌آموزی را چهار مرحله می‌داند: ۱. جست‌وجوی تجارب برنامه‌ای در جغرافیاها یا تاریخ‌های دیگر که به نظر می‌رسد رضایت‌بخش باشد. ۲. انتزاع الگویی علی - معلولی از آنچه مشاهده می‌شود. ۳. خلق درس، یا به عبارت دیگر، خلق برنامه‌ای جدید برای عمل ۴. ارزیابی آینده‌نگرانه‌ای که مبتنی بر شواهد تجربی جاهای دیگر، مشخص کند که در صورت اتخاذ این برنامه، چه پیامدهایی در اینجا حاصل خواهد شد (امیری و همکاران، ۱۳۹۰).

برای پیوند دادن مفهوم درس‌آموزی به تحلیل این پژوهش، لازم است چارچوب یادگیری خط‌مشی و نظریه‌های مربوط به ظرفیت سیاستی و شبکه‌های حکمرانی وارد مبانی نظری شود. نظریه یادگیری خط‌مشی بر اهمیت انتزاع الگوهای علی - معلولی، سازوکارهای انتقال دانش و اقتباس بومی تأکید می‌کند و بدین‌سان مبنای روش‌شناختی تحلیل مضمونی را تقویت می‌کند؛ همچنین نظریه‌های

ظرفیت سیاستی و شبکه‌های حکمرانی کمک می‌کند تا مقولات استخراج‌شده در پژوهش (نظام سیاستگذاری، راهبری، منابع، گفتمان‌سازی، سرمایه انسانی و قانونگذاری) به منزله اجزای یک سامانه پیچیده و در تعامل تبیین شوند (Pressman & Wildavsky, 1973; Rose, 1991).

با توجه به مباحث مطرح‌شده، چارچوب مفهومی پژوهش بر این مبنا استوار است که موفقیت یا عدم موفقیت اجرای اسناد کلان، تنها تابع کیفیت تدوین آن‌ها نیست، بلکه تحت تأثیر مجموعه‌ای از عوامل سیاستی، مدیریتی، نهادی و اجرایی است که در مرحله اجرا با یکدیگر تعامل می‌کنند. از این دید، اجرای سند تحول، فرایندی چندبعدی است که میزان تحقق اهداف آن به هماهنگی میان اجزای نظام حکمرانی، ظرفیت‌های اجرایی، مشارکت ذی‌نفعان، تأمین منابع، نظام راهبری و سازوکارهای نظارت و ارزیابی وابسته است. از این‌رو، تحلیل علل عدم موفقیت اجرای سند، نیازمند بررسی هم‌زمان این عوامل و روابط متقابل میان آن‌ها است.

بر اساس این، مفهوم درس‌آموزی خط‌مشی، چارچوب تحلیلی پژوهش را تشکیل می‌دهد. در این چارچوب، تجربه اجرای سند تحول به‌منزله مورد مطالعاتی بررسی می‌شود تا از طریق شناخت عوامل مؤثر در عدم تحقق اهداف، تحلیل ارتباط میان این عوامل و استخراج الگوهای تکرارشونده، درس‌هایی برای بهبود اجرای اسناد و سیاست‌های کلان کشور به دست آید.

پیشینه

دانایی‌فرد و همکاران (۱۳۹۱) در پژوهشی با عنوان «فهم انتقال خط‌مشی اصلاحات اداری در ایران؛ پژوهشی بر مبنای راهبرد داده‌بنیاد» دریافتند که درس‌آموزی مدیریتی ملی و استفاده از تجربه دیگران، پدیده اصلی تبیین‌کننده اصلاحات نظام اداری با استفاده از راهبرد مدیریت دولتی نوین است. بر اساس آن، سیاست‌گذاران و مدیران بخش دولتی به‌دلیل اینکه استفاده از تجربه دیگران، شقوق بیشتری را برای حل مسائل در اختیار قرار می‌دهد، به این فرایند، اقبال بیشتری نشان می‌دهند. گفتنی است نه‌تنها بسیاری از مسائل پیش روی سیاست‌گذاران جهانی، بومی هستند، بلکه تفاوت در پاسخ‌های دولت‌های ملی نسبت به مشکل مشابه، فرصتی برای مقایسه قوت‌ها و ضعف‌های برنامه خود با آنچه دیگر کشورها انجام داده‌اند فراهم می‌کند.

دانایی‌فرد (۱۳۹۱) در پژوهشی با عنوان «طراحی رصدخانه ملی درس‌آموزی سیاستی و مدیریتی جمهوری اسلامی ایران: خردمایه نظری، مفهوم‌پردازی عملیاتی و چالش‌های فرارو» معتقد است نظام

حکمرانی جمهوری اسلامی ایران با اتکا به خزانه فقاقت و دستگاه نظریه‌پردازی اسلامی - ملی، تقلید کورکورانه سیاستی و مدیریتی را نمی‌پذیرد؛ البته این امر به معنای اجتناب از یادگیری هوشمندانه از تجارب سیاسی - مدیریتی کشورهای دیگر نیز نیست؛ بر اساس این، نویسنده تلاش می‌کند با پیشنهادی مبنی بر تأسیس رصدخانه ملی درس‌آموزی کشور، این نگاه به بیرون را ساماندهی کند و هوشمندی راهبردی دستگاه نظریه‌پردازی فراوری کشور را یاری دهد.

عظیمی و همکاران (۱۳۹۸) در پژوهشی با عنوان «شکست در درس‌آموزی از خط‌مشی؛ روایت نقادانه تجربه خصوصی‌سازی در ایران» با نگاهی ژرف به خط‌مشی خصوصی‌سازی، برای درک و بهبود یادگیری از تجارب داخلی و نیز درس‌آموزی از خط‌مشی دیگر کشورها، تبیینی عرضه کرده‌اند. نتیجه پژوهش ایشان نشان می‌دهد ایرانیان نتوانستند در ابرخط‌مشی خصوصی‌سازی، از تجارب خود و دیگر کشورها درسی بیاموزند؛ زیرا بر اجرای خط‌مشی، نظارت نکردند و از شیوه‌های مناسب نیز برای ارزیابی استفاده نکردند؛ در نتیجه، با کاربست راهبردهای سوء و متضاد با اهداف، پیامدهای منفی خصوصی‌سازی را به اقتصاد کشور تحمیل کردند؛ البته بی‌ثباتی محیط کلان کشور نیز در پیچیده‌تر شدن موضوع یادگیری، تأثیر بسزایی داشته است به گونه‌ای که به تعریف منافع ملی و اهداف متضاد و متعارض با اهداف اساسی خصوصی‌سازی منجر شد و به این شکست دامن زد.

زیتنی (۱۴۰۰) در پژوهشی با عنوان «مطالعه فرایند یادگیری خط‌مشی و عوامل مؤثر بر آن در ایران» تلاش کرده است وزارتخانه تعاون، کار و رفاه اجتماعی را از این دید بررسی کند و میزان موفقیت یادگیری خط‌مشی و همچنین موانع موجود بر سر راه آن را در این وزارتخانه بکاود. نویسنده، مهم‌ترین عوامل مؤثر در یادگیری خط‌مشی را به سه دسته کلی عوامل فردی، عوامل اداری و عوامل محیطی برمی‌شمارد.

قربانی‌زاده و همکاران (۱۴۰۱) در پژوهشی با عنوان «چارچوبی مفهومی برای یادگیری خط‌مشی در حوزه سلامت» معتقدند نظام جمهوری اسلامی ایران، همانند دیگر نظام‌های حکومتی باید برای مسائل بهداشت و سلامت، خط‌مشی‌ها و راهبردهای کاربردی داشته باشد؛ لذا این پژوهش با هدف طراحی چهارچوبی مفهومی برای یادگیری خط‌مشی در حوزه سلامت اجرا شده است تا درس‌آموخته‌های سودمندی برای خط‌مشی‌گذاران حوزه سلامت ایجاد کند و در آینده با تجربه‌اندوژی و الگوگیری از این یادگیری‌ها، با خط‌مشی‌گذاری‌های برنامه‌ریزی‌شده و مبتنی بر خرد جمعی، تضمین سلامت جامعه بشری را تأمین کنند.

ویتینگ و مویسون^۱ (۲۰۱۵) در پژوهشی با عنوان «بینش‌هایی از یادگیری خط‌مشی درباره چگونگی تقویت استفاده از شواهد به‌دست خط‌مشی‌گذاران»، برای عرضه بینشی عملی درباره چگونگی افزایش استفاده از شواهد توسط خط‌مشی‌گذاران، از مبانی یادگیری خط‌مشی‌مدار استفاده می‌کنند. این پژوهش پس از معرفی کوتاه این حوزه، چهار مرحله برای درک و پاسخگویی به یادگیری خط‌مشی عرضه می‌کند و سرانجام، چنین نتیجه‌گیری می‌کند که یادگیری خط‌مشی‌مدار به اندازه اطلاعات تعامل و رهبری در فرایند اجرای خط‌مشی اهمیت دارد.

لی و همکاران^۲ (۲۰۲۰) در پژوهشی با عنوان «یادگیری خط‌مشی و خط‌مشی‌گذاری بحران: یادگیری حلقه چهارگانه و پاسخ کووید ۱۹ در کره جنوبی»، چگونگی تأثیر دولت کره در تعدیل کووید ۱۹ بدون وقفه‌های اجباری در زندگی روزمره شهروندان را بررسی و تجزیه و تحلیل کرده‌اند. در این پژوهش با گسترش نظریه یادگیری سازمانی، الگوی یادگیری حلقه چهارگانه پیشنهاد شده است که از طریق آن بررسی می‌کند چگونه دولتی می‌تواند راه‌حل‌هایی برای مشکلی بزرگ و بحرانی مانند کووید ۱۹ پیدا کند.

برخلاف بسیاری از پژوهش‌های پیشین که بیشتر بر مبنای اسناد رسمی، مطالعات نظری یا بررسی‌های موردی محدود انجام شده است، منبع داده‌های این پژوهش، مصاحبه‌های منتشرشده با صاحب‌نظران و مسئولان مرتبط در رسانه‌ها است که بازتاب‌دهنده دانش زنده، تجربه عملی و چالش‌های جاری اجرای سند تحول است؛ این رویکرد میدانی، امکان دسترسی به دیدگاه‌های عملیاتی و نکات ظریف اجرایی را فراهم می‌آورد که در مطالعات صرفاً نظری یا اسنادی کمتر دیده می‌شود؛ همچنین، تمرکز موضوعی پژوهش بر واکاوی علل عدم موفقیت سند کلان آموزشی در بستر ملی و تبدیل یافته‌ها به درس‌های سیاستی عملیاتی، آن را از مطالعات عمومی‌تر درباره یادگیری خط‌مشی یا مطالعات موردی دیگر حوزه‌ها متمایز می‌سازد؛ در حالی که پژوهش‌هایی مانند دانایی فرد و همکاران (۱۳۹۱) یا عظیمی و همکاران (۱۳۹۸) به جنبه‌های کلی‌تر درس‌آموزی یا نمونه‌های خاصی از سیاست‌ها پرداخته‌اند، این پژوهش به‌طور مشخص موانع اجرایی یک سند راهبردی را در سطح ملی تحلیل، و راهکارهای اجرایی مبتنی بر شواهد را پیشنهاد می‌کند.

1. Witting & Moyson

2. Lee et al.

روش

این پژوهش با رویکرد کیفی و با بهره‌گیری از راهبرد تحلیل مضمونی انجام شده است. انتخاب این راهبرد به دلیل ماهیت اکتشافی پژوهش و هدف آن، یعنی واکاوی علل عدم موفقیت اجرای سند تحول و استخراج درس‌آموخته‌های سیاستی از دانش و تجربه زیسته صاحب‌نظران و مسئولان این حوزه صورت گرفت. تحلیل مضمونی این امکان را فراهم می‌کند که دیدگاه‌ها و تجارب مشارکت‌کنندگان به صورت نظام‌مند استخراج، شناسه‌گذاری، دسته‌بندی و در قالب مضمون‌های معنادار سازمان‌دهی شود و بر اساس این، الگوی مفهومی پژوهش شکل گیرد.

در این پژوهش از روش تحلیل مضمونی عابدی جعفری و همکاران (۱۳۹۰) استفاده شده است. این روش که ترکیبی نظام‌مند از رویکردهای کینگ و هاروکس^۱، براون و کلارک^۲، و آتراید - استیرلینگ^۳ است به منزله چارچوب عملیاتی تحلیل داده‌ها به کار گرفته شد.

جدول ۱. فرایند تحلیل مضمونی

مرحله	گام
۱. تجزیه و توصیف متن	۱. آشنا شدن با متن
	۲. ایجاد شناسه‌های اولیه و شناسه‌گذاری
	۳. جست‌وجو و شناخت مضامین
۲. تشریح و تفسیر متن	۴. ترسیم شبکه مضامین
	۵. تحلیل شبکه مضامین
۳. ترکیب و ادغام متن	۶. تدوین گزارش

منبع: (عابدی جعفری و همکاران، ۱۳۹۰)

به منظور اطمینان از اعتبار و قابلیت اعتماد یافته‌های پژوهش، راهکارهای اعتباربخشی متداول در پژوهش‌های کیفی به کار گرفته شد. بر اساس دیدگاه کرسول (۱۳۹۱ الف، ۱۳۹۱ ب)، اعتبارسنجی در پژوهش‌های کیفی فرایندی است که در تمامی مراحل اجرای پژوهش جریان دارد و پژوهشگر باید با به کارگیری راهبردهای مناسب، شواهد لازم برای صحت و اعتبار یافته‌ها را فراهم کند. بر اساس این، در این پژوهش، مجموعه‌ای از راهکارهای پیشنهادی کرسول به کار گرفته شد که مهم‌ترین آن‌ها

1. King & Horrocks

2. Braun & Clarke

3. Attride-Stirling

در ادامه، همراه با اقدامات پژوهشگران عرضه شده است:

الف) همسوسازی داده‌ها: پژوهشگران سعی کردند داده‌ها را از منابع گوناگون جمع‌آوری کنند. بدین‌منظور، پیشینه‌های انگلیسی و فارسی پژوهش بررسی شد و در مصاحبه‌ها نیز از نظر خبرگان متعددی بهره‌برداری شد.

ب) بررسی ژرف پیشینه پژوهش: پژوهشگران سعی کردند بررسی پیشینه پژوهش حتی الامکان جامع باشد.

ج) تأیید یافته‌ها به‌دست خبرگان: پژوهشگران، نتایج پژوهش را به خبرگان عرضه کردند و آن‌ها بر جامعیت آن صحه گذاشتند.

د) توصیف ضخیم و پرمایه پژوهش: پژوهشگران سعی کردند حتی الامکان فرایند تحلیل و نتایج پژوهش را مفصل عرضه کنند.

هـ) بازرسی و ممیزی در فرایند پژوهش: پژوهشگران، زمان معتنا به و معقولی را به موضوع پژوهش اختصاص دادند و موضوع را در موقعیت‌ها و حالات گوناگون بررسی کردند.

و. مصاحبه‌های متعدد و متنوع با خبرگان: برای اطمینان از جامع و مانع بودن کار، از مصاحبه‌های متنوع و متعدد خبرگان بهره‌برداری شد. بررسی فهرست صاحب‌نظران، این ادعا را تأیید می‌کند.

ز) مصاحبه با بهترین خبرگان: صحت یافته‌ها، منوط به استفاده از نظر بهترین خبرگان است. پژوهشگران نیز سعی کردند از مصاحبه‌های خبره‌ترین افراد استفاده کنند.

ح) بازبینی‌های داده‌ها: پژوهشگران، در فرایندهای رفت‌وبرگشتی، با توجه به نظر خبرگان، داده‌ها را بازبینی، و بارها آن را جرح و تعدیل کردند.

ط) تبیین قوت‌مند الگو: پژوهشگران سعی کردند مفاهیم و روابط الگو در نهایت منطق و استحکام باشد.

مصاحبه‌های مدنظر (مشارکت‌کنندگان پژوهش) بر اساس جست‌وجوی کلیدواژه‌ها در جویشر گوگل انجام شد که در گردآوری اولیه، ۱۳۱ مطلب مرتبط به‌دست آمد؛ سپس با بررسی مصاحبه‌شوندگان و قوت و بگاہ‌ها، افراد فاقد صلاحیت و وبگاه‌های نامعتبر کنار گذاشته شد و منابع به ۴۹ عدد رسید. مثلث‌سازی منابع داده‌ها نیز بررسی شد که نشان می‌دهد مصاحبه‌ها شامل افراد مرتبط و متخصص متنوعی می‌شود. دسته‌بندی افراد صاحب نظر بدین شرح است: رهبر شهید انقلاب اسلامی، ۵ نفر از وزیران آموزش و پرورش، ۵ نفر از دبیران یا اعضای شورای عالی انقلاب فرهنگی،

۱۲ نفر از معاونان وزارت آموزش و پرورش و ۱۲ نفر از صاحب نظران عرصه تعلیم و تربیت. این دسته بندی، شیوه مثلث سازی را نیز نشان می دهد؛ بدین گونه که از نظرات گروه های گوناگون صاحب نظران بهره برداری شده است تا نتایج پژوهش، سوگیری نداشته باشد.

پژوهش در مصاحبه شماره ۲۳ به اشباع نظری رسید، اما پژوهشگران برای ابقان کار، همه مصاحبه ها را تحلیل کردند. تحلیل همه مصاحبه ها در مدیریت سوگیری، اثر معتنا بهی داشت. همان گونه که گفته شد تعدد صاحب نظران (۳۵ نفر) و تنوع جایگاه های آن ها (وزیران آموزش و پرورش، معاونان وزیران آموزش و پرورش، اعضای شورای عالی انقلاب فرهنگی، اعضای شورای عالی آموزش و پرورش، نمایندگان مجلس شورای اسلامی و صاحب نظران عرصه تعلیم و تربیت) در دولت های گوناگون سبب شد پژوهش سوگیری نداشته باشد.

پژوهشگران برای احراز روایی و پایایی پژوهش به طور تصادفی ۲۰ درصد از مصاحبه ها را دوباره شناسه گذاری، و ضریب کاپای کوهن را برای اندازه گیری توافق بین شناسه گذاران محاسبه کردند. ضریب کاپا با رابطه زیر محاسبه می شود:

$$K = \frac{P_a - P_e}{1 - P_e}$$

که در آن P_a نسبت توافق مشاهده شده و P_e نسبت توافق مورد انتظار بر پایه احتمال است. برای تفسیر مقدار کاپا از راهنمای معمول استفاده شد. ضریب کاپا $0/73$ به دست آمد که مبین توافق مناسبی است. محاسبه کاپا به منزله شاخص کمی برای اعتبار بین شناسه گذاران، مکمل مثلث سازی کیفی است و نشان می دهد دسته بندی ها و مقولات مستخرج از مصاحبه ها دارای تکرار پذیری و ثبات کافی بین تحلیلگران بوده است؛ در نتیجه، اتکاپذیری نتایج تحلیل مضمونی تقویت می شود. اطلاعات مصاحبه های بررسی شده به شرح زیر است:

جدول ۲. اطلاعات مشارکت کنندگان پژوهش

ردیف	منبع	نام صاحب نظر	مسئولیت (کنونی یا پیشین)
۱	باشگاه خبرنگاران جوان (بی تا)	محمود فرشیدی	وزیر آموزش و پرورش
		سید محمد بطحایی	وزیر آموزش و پرورش
		علی اصغر فانی	وزیر آموزش و پرورش
۲	خبرگزاری ایلنا (۱۳۹۵)	علی لاریجانی	رئیس مجلس شورای اسلامی
۳	عیار آنلاین (۱۳۹۵)	مهدی نوید ادهم	دبیرکل شورای عالی آموزش و پرورش
۴	غیر محرمانه (۱۳۹۵)	علی اصغر فانی	وزیر آموزش و پرورش
۵	پرسشگر (۱۳۹۶ الف)	محمد مهدی زاهدی	رئیس کمیسیون آموزش و تحقیقات مجلس شورای اسلامی
		فرحناز حدادی	عضو شورای عالی آموزش و پرورش

ردیف	منبع	نام صاحب نظر	مسئولیت (کنونی یا پیشین)
۶	پرسشگر (۱۳۹۶ب)	اسفندیار چاریند	معاون منابع انسانی و فناوری اطلاعات وزارت آموزش و پرورش
		محمد مهدی زاهدی	رئیس کمیسیون آموزش و تحقیقات مجلس شورای اسلامی
		رضوان حکیم زاده	معاون آموزش ابتدایی وزارت آموزش و پرورش
		علی زرافشان	معاون آموزش متوسطه وزارت آموزش و پرورش
۷	پرسشگر (۱۴۰۵)	سید جلال موسوی خطیر	دبیر ستاد تعلیم و تربیت شورای عالی انقلاب فرهنگی
		محمد مهدی کاظمی	معاون آموزش متوسطه وزارت آموزش و پرورش
		مجتبی همتی فر	سرپرست سازمان ملی تعلیم و تربیت کودک و عضو هیئت علمی دانشگاه فردوسی مشهد
		وزیر آموزش و پرورش	
۸	خبرگزاری دانشجویان ایران (ایسنا) (۱۳۹۶)	سید محمد بطحایی	وزیر آموزش و پرورش
		مهدی نوید ادهم	دبیرکل شورای عالی آموزش و پرورش
		محمی الدین محمدیان	رئیس سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی
۹	خبرگزاری صداوسیما (۱۳۹۶)	محمی الدین محمدیان	رئیس سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی
۱۰	نگاه یک (۱۳۹۶)	سید محمد بطحایی	وزیر آموزش و پرورش
۱۱	نوآوران آنلاین (۱۳۹۶)	سید حمایت میرزاده	سخنگوی کمیسیون آموزش و تحقیقات مجلس شورای اسلامی
۱۲	باشگاه خبرنگاران جوان (۱۳۹۷)	سید محمد بطحایی	وزیر آموزش و پرورش
۱۳	خبرگزاری پانا (۱۳۹۷)	مهدی نوید ادهم	دبیر کل شورای عالی آموزش و پرورش
۱۴	خبرگزاری فارس (۱۳۹۷)	مهدی نوید ادهم	دبیرکل شورای عالی آموزش و پرورش
۱۵	خبرگزاری مهر (۱۳۹۷)	سید محمد بطحایی	وزیر آموزش و پرورش
۱۶	مددی (۱۳۹۷)	رضا مددی	مشاور وزیر آموزش و پرورش و دبیر شورای هماهنگی سند تحول
۱۷	وزارت آموزش و پرورش (۱۳۹۷الف)	رضا مددی	مشاور وزیر آموزش و پرورش در اجرای سند تحول
۱۸	وزارت آموزش و پرورش (۱۳۹۷ب)	سید محمد بطحایی	وزیر آموزش و پرورش
۱۹	خبرگزاری تسنیم (۱۳۹۸الف)	علی رضا کمرئی	معاون آموزش متوسطه وزارت آموزش و پرورش
۲۰	خبرگزاری تسنیم (۱۳۹۸ب)	حسن ملکی	معاون سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی
۲۱	خبرگزاری تسنیم (۱۳۹۸ج)	رضا مددی	مشاور وزیر و رئیس ستاد امور اجرایی سند تحول
۲۲	خبرگزاری تسنیم (۱۳۹۸د)	محسن حاجی میرزایی	وزیر آموزش و پرورش
۲۳	خبرگزاری تسنیم (۱۳۹۸و)	علی ذوعلم	رئیس سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی
۲۴	خبرگزاری تسنیم (۱۳۹۸هـ)	ناصر باقری مقدم	قائم مقام دبیر ستاد علم و فناوری شورای عالی انقلاب فرهنگی
		محمد مهدی زاهدی	رئیس کمیسیون آموزش و تحقیقات مجلس شورای اسلامی
۲۵	خبرگزاری تسنیم (۱۳۹۸ز)	علی اصغر فانی	وزیر آموزش و پرورش
۲۶	خبرگزاری فارس (۱۳۹۸الف)	محمود مهر محمدی	سرپرست دانشگاه فرهنگیان و عضو شورای سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی
۲۷	خبرگزاری فارس (۱۳۹۸ب)	محمود مهر محمدی	سرپرست دانشگاه فرهنگیان و عضو شورای سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی
۲۸	اقتصاد آنلاین (۱۳۹۹)	محسن حاجی میرزایی	وزیر آموزش و پرورش
۲۹	باشگاه خبرنگاران جوان (۱۳۹۹الف)	جمیله علم الهدی	دبیر شورای تحول و نوسازی نظام آموزشی کشور

ردیف	منبع	نام صاحب نظر	مسئولیت (کتنونی یا پیشین)
۳۰	باشگاه خبرنگاران جوان (۱۳۹۹ب)	سیدسعیدرضا عاملی رنانی	دبیر شورای عالی انقلاب فرهنگی
		علی اصغر فانی	وزیر آموزش و پرورش
		محمد رضا عارف	عضو شورای عالی انقلاب فرهنگی
		علی رضا صادق زاده	صاحب نظر تعلیم و تربیت
		مهدی نوید ادهم	دبیر کل شورای عالی آموزش و پرورش
۳۱	جوان آنلاین (۱۳۹۹)	حسین احمدی	معاون آموزش عمومی وزارت آموزش و پرورش
۳۲	خبرگزاری ایلنا (۱۳۹۹)	سیدسعیدرضا عاملی رنانی	دبیر شورای عالی انقلاب فرهنگی
		عباس صدری	مدیر دفتر منطقه ای آیسسکو
		محمد مهدی طهرانچی	رئیس دانشگاه آزاد اسلامی
		جمیله علم الهادی	دبیر شورای تحول و نوسازی نظام آموزشی کشور
۳۳	خبرگزاری تسنیم (۱۳۹۹الف)	محسن حاجی میرزایی	وزیر آموزش و پرورش
۳۴	خبرگزاری تسنیم (۱۳۹۹ب)	وزارت آموزش و پرورش	وزارت آموزش و پرورش
۳۵	خبرگزاری تسنیم (۱۳۹۹ج)	محسن حاجی میرزایی	وزیر آموزش و پرورش
۳۶	خبرگزاری تسنیم (۱۳۹۹د)	محمود فرشیدی	وزیر آموزش و پرورش
۳۷	خبرگزاری دانشجو (۱۳۹۹)	حیدر تورانی	سرپرست و عضو هیأت علمی سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی
۳۸	خبرگزاری فارس (۱۳۹۹)	حمیدرضا حاجی بابایی	وزیر آموزش و پرورش
۳۹	درودی و دلفانی (۱۳۹۹)	سیدعلی خامنه ای	رهبر شهید انقلاب اسلامی
۴۰	رادیو گفت وگو (۱۳۹۹)	موسی بیات	مدیر گروه آموزش و پرورش مرکز پژوهش های مجلس شورای اسلامی
۴۱	ندای اصفهان (۱۳۹۹)	معصومه پوررجب	دکترای علوم تربیتی، رئیس گروه تحقیق و پژوهش اداره کل آموزش و پرورش استان اصفهان و دبیر شورای هماهنگی و اجرایی سند تحول استان اصفهان
۴۲	باشگاه خبرنگاران جوان (۱۴۰۰)	سیدمحمد بطحایی	وزیر آموزش و پرورش
۴۳	جوان آنلاین (۱۴۰۰)	حسین احمدی	معاون آموزش عمومی وزارت آموزش و پرورش
۴۴	خبرگزاری تسنیم (۱۴۰۰الف)	حسن ملکی	معاون وزیر و رئیس سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی
۴۵	خبرگزاری فارس (۱۴۰۰)	محمود امانی طهرانی	دبیرکل شورای عالی آموزش و پرورش
۴۶	شفاف (۱۴۰۰)	مهدی نوید ادهم	مشاور ارشد وزیر آموزش و پرورش در اجرای سند تحول
۴۷	فرهنگ سدید (۱۴۰۰)	محمود فرشیدی	وزیر آموزش و پرورش
۴۸	ملکی (۱۴۰۰)	حسن ملکی	معاون وزیر و رئیس سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی
۴۹	مرونیوز (۱۴۰۱)	فرحتاز حدادی	عضو شورای عالی آموزش و پرورش

یافته ها

در این بخش، نظرات خبرگان درباره علل عدم موفقیت سند تحول در دستیابی به اهداف بر اساس فرایند شش گامی عابدی جعفری و همکاران (۱۳۹۰) تحلیل می شود.

۱. آشنا شدن با متن: این گام با مکتوب کردن داده‌ها، مطالعه اولیه و مطالعه دوباره داده‌ها و نوشتن نوفاکرهای اولیه شکل می‌گیرد. پژوهشگران بدین منظور مصاحبه‌های خبرگان را به‌طور کامل مطالعه کردند؛ در نتیجه، آشنایی بسیار مناسبی با داده‌ها پیدا کردند و نوفاکرهای اولیه در ذهن آن‌ها شکل گرفت.

۲. ایجاد شناسه‌های اولیه و شناسه‌گذاری: پژوهشگران در این گام با جداسازی متن به بخش‌های کوچک‌تر، شناسه‌های اولیه را از دل داده‌ها استخراج کردند. برای اطمینان از صحت استخراج شناسه‌ها نیز آن را یک بار تکرار کردند.

۳. جست‌وجو و شناخت مضمون‌ها: در این مرحله، شناسه‌ها از نظر مفهومی، پالایش و دسته‌بندی شد.

۴. ترسیم شبکه مضمون‌ها: در این گام، شناسه‌های مرحله پیشین، در قالب جدول‌ها قوام گرفت تا ساختار مضمون‌ها استخراج شود.

جدول شماره ۳ نمونه‌ای از دسته‌بندی و پالایش شناسه‌های مستخرج از متن مصاحبه‌ها را نشان می‌دهد.

جدول ۳. نمونه شناسه‌گذاری علل عدم موفقیت سند تحول

مضمون	شناسه اولیه
تصدی‌گرایی و تمرکزگرایی	تمرکزگرایی در اجرا، ساختار متمرکز و پر حجم ستادی، تمرکز شدید در ساختار نظام آموزشی، مهم‌ترین آسیب ساختاری موجود: پیکره بسیار پهن سازمانی و ساختاری و تمرکز شدید، تمرکزگرایی آموزش و پرورش، موانع نگرشی مسئولان و مجریان به باور ضرورت تفویض اختیار، انتخاب اشتباه کانون تعلیم و تربیت (مدرسه، کانون اصلی است)، تصدی‌گری وزارتخانه، تصدی امور حاکمیتی
در اولویت نبودن آموزش و پرورش	در اولویت نبودن تعلیم و تربیت، در اولویت نبودن آموزش و پرورش، ابهام در جایگاه نظام تعلیم و تربیت، تعلیم و تربیت در تضاد با رویکرد توسعه اقتصادی کشور، نگاه هزینه‌ای به آموزش و پرورش به جای نگاه سرمایه‌ای، کوچک‌انگاری آموزش و پرورش، تربیت، ابزاری برای توسعه، درک نشدن اهمیت سند تحول، جایگاه حاشیه‌ای سند از نظر اجرا، سند تحول در متن نیست، توجه نکردن مسئولان عالی کشور به سند، نبود جایگاه بالادستی برای شورای عالی آموزش و پرورش، بی‌توجهی یا راهش‌دگی شورای عالی انقلاب فرهنگی، بی‌مهری مسئولان به سند، تنزل «سند تحول» به «سند آموزش و پرورش»، فروکاهش سند به آموزش و پرورش، تعیین اشتباه مجری برای طرحی فرابخشی، فقدان رصدخانه تعلیم و تربیت، تحدید تربیت به آموزش و پرورش
تعارضات ارزشی و نفوذ	مدیران و مسئولان وابسته فکری، نفوذ در سند و تحریف آن، سند ۲۰۳۰، اعتقاد نداشتن به موارد اعتقادی تحول، تهاجم فرهنگی، وابستگی فرهنگی برخی مسئولان، اعتقاد نداشتن برخی مسئولان به تحول بومی و درون‌زا، مسئولان ناهمسو با اهداف انقلاب اسلامی، نفوذ افکار نادرست در زیرنظام‌های سند، مانع‌زایی برخی مسئولان غرب‌زده در مسیر اجرای سند، تحریف اهداف سند در زیرنظام‌های آن، مسئولان وابسته فکری، نفوذ مدیران غرب‌زده در بدنه نظام آموزشی، نفوذ نگاه سکولار، دست‌اندرکاران غرب‌زده، تلاش دست‌اندرکاران غرب‌زده برای مسکوت شدن یا تحریف سند، تحریف سند، تفکر نفوذی و غربی، مخالفان غرب‌زده، کارشکنی مخالفان غرب‌زده برای اجرای سند، نداشتن اعتقاد راسخ برخی رده‌ها به سند تحول، عدم اعتقاد برخی مدیران عالی، قبول نداشتن برخی وزیران سند را، مداخله و نفوذ سازمان‌های بین‌المللی در ساختار، عدم اعتقاد و باور مسئولان، باور نداشتن دست‌اندرکاران اجرای سند به آن، شبکه غرب‌زده مخالف اجرای سند در بخش‌های

مضمون	شناسه اولیه
	مختلف وزارتخانه، ارتباط کم اهداف آموزش و پرورش مصوب سال ۱۳۹۷ با عقیده‌های دینی، ترویج جو بدبینی و روحیه یأس و ناامیدی در آموزش و پرورش توسط نشریه نگاه، تسلط نگاه لیبرال در سطوح عالی تصمیم‌گیری، توجه و اهتمام دولت به اجرای سند ۲۰۳۰، آیین‌نامه‌ها و دستورالعمل‌های انحرافی که با سند تحول تقابل دارد، انحراف وزیر از اهداف (اجرای سند)، نبود اعتقاد به تربیت اسلامی، فقدان تمایل برخی افراد برای اجرای سند، مدیرانی که با جهت‌گیری مذهبی آموزش و پرورش موافق نیستند، مخالفان، استیلای نوع تفکر تک‌بعدی، اجرای اقداماتی به اسم تحول اما ضد تحول، تدوین زیرنظام‌های ناسازگار با سند
نبود ثبات در مدیریت	بی‌ثباتی مدیریت، بی‌ثباتی جایگاه وزارت، بی‌ثباتی وزیران، نبود ثبات مدیریت، بی‌ثباتی وزیران آموزش و پرورش، تلاطم مدیریتی و نبود ثبات مدیریتی در وزارت آموزش و پرورش، بی‌ثباتی مدیریتی، بی‌ثباتی در مدیریت وزارت آموزش و پرورش، فراز و فرود اجرای اسناد با تغییر مدیران، بازگشت به نقطه اول با تغییر وزیر، به فراموشی سپرده شدن اقدامات گذشته با جابه‌جایی مسئولان، گسست در اجرای سند (تداوم ندادن راه مسئولان قبل به‌دست مسئولان جدید)، تأثیر تحولات سیاسی و تغییرات در بدنه دولت و حاکمیت در روند اجرایی شدن سند (اعتقاد یک دولت و بی‌اعتقادی دولت دیگر)، وابستگی اجرای سند به تغییر دولت‌ها و وزیران، تأثیر تغییر دولت‌ها بر اجرای سند
سیاست‌زدگی و شایسته‌ناسالاری	سیاست‌زدگی در مدیریت آموزش و پرورش، دخالت مجلس در فعالیت تخصصی وزارت، نگرش حزبی و گروهی در نصب مدیران، وزیران ناشایسته، شایسته‌ناسالاری در نصب مدیران، فقدان شایسته‌سالاری در آموزش و پرورش، فقدان تخصص در مدیریت عالی، ارشد و میانی کشور، حاکم نبودن قانون در انتصابات، رابطه‌مداری در انتصابات، فساد در نصب مدیران، وزیران نامناسب، وزیرانی که مناسب اجرای سند نبوده‌اند: انتصابات نادرست، وزیر ناکارآمد و خودمحور و خودشیفته، نقش بنیادی وزیران در اجرا نشدن سند، کارگزاران پله‌قربان‌گو، ضعف کارگزاران ارشد/ستادی

جدول شماره ۴ شبکه مضمون‌های شناسایی شده در فرایند پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۴. تحلیل مضمونی علل عدم موفقیت سند تحول

مفهوم	مضمون	منابع
نظام سیاست‌گذاری	در اولویت نبودن آموزش و پرورش و فقدان عزم اجرای سند	باشگاه خبرنگاران جوان (۱۳۹۹ الف، ۱۳۹۹ ج، ۱۴۰۰)، پرسشگر (۱۳۹۶ الف، ۱۳۹۶ ب، ۱۴۰۵)، جوان آنلاین (۱۳۹۹)، خبرگزاری ایلنا (۱۳۹۹)، خبرگزاری تسنیم (۱۳۹۸، ۱۳۹۹)، ۱۳۹۹، ۱۴۰۰ الف)، خبرگزاری دانشجویان ایران (ایسنا) (۱۳۹۶)، خبرگزاری فارس (۱۳۹۷، ۱۳۹۸ الف)، درودی و دلفانی (۱۳۹۹)، رادیو گفت‌وگو (۱۳۹۹)، شفاف (۱۴۰۰)، غیرمحرمانه (۱۳۹۵ ب)، فرهنگ سدید (۱۴۰۰)، مددی (۱۳۹۷)، مرورنیوز (۱۴۰۱)، ملکی (۱۴۰۰)، ندای اصفهان (۱۳۹۹)
	ضعف در ساختار آموزش و پرورش (با تأکید بر تصدی‌گرایی و تمرکزگرایی)	باشگاه خبرنگاران جوان (۱۳۹۷، ۱۳۹۹ الف)، خبرگزاری تسنیم (۱۳۹۸، ۱۴۰۰ الف)، خبرگزاری دانشجویان ایران (ایسنا) (۱۳۹۶)، خبرگزاری فارس (۱۳۹۸ ب)، خبرگزاری مهر (۱۳۹۷)، فرهنگ سدید (۱۴۰۰)، مددی (۱۳۹۷)، مرورنیوز (۳۱۴۰۱)، ملکی (۱۴۰۰)، ندای اصفهان (۱۳۹۹)
	تعارضات ارزشی و نفوذ	باشگاه خبرنگاران جوان (بی‌تا)، پرسشگر (۱۴۰۵)، جوان آنلاین (۱۳۹۹، ۱۴۰۰)، خبرگزاری تسنیم (۱۳۹۸ ب، ۱۳۹۹، ۱۳۹۹ د)، خبرگزاری دانشجویان ایران (ایسنا) (۱۳۹۶)، فرهنگ سدید (۱۴۰۰)، ندای اصفهان (۱۳۹۹)
	نبود ثبات در مدیریت	خبرگزاری تسنیم (۱۴۰۰ الف)، خبرگزاری دانشجویان ایران (ایسنا) (۱۳۹۹)، خبرگزاری فارس (۱۴۰۰ الف)، رادیو گفت‌وگو (۱۳۹۹)، مددی (۱۳۹۷)، ملکی (۱۴۰۰)
سیاست‌زدگی و شایسته‌ناسالاری		پرسشگر (۱۳۹۶ الف)، خبرگزاری تسنیم (۱۴۰۰ الف)، خبرگزاری دانشجویان ایران (ایسنا) (۱۳۹۹)، شفاف (۱۴۰۰)، فرهنگ سدید (۱۴۰۰)، ملکی (۱۴۰۰)
	آزمون سراسری ورود به دانشگاه	پرسشگر (۱۳۹۶ الف)، خبرگزاری پانا (۱۳۹۷)، خبرگزاری فارس (۱۳۹۷)، شفاف (۱۴۰۰)، ندای اصفهان (۱۳۹۹)

مفهوم	مضمون	منابع
راهبری اجرای سند	ضعف در مدیریت و برنامه‌ریزی (با تأکید بر فقدان نقشه راه و اولویت‌بندی نشدن اهداف سند)	باشگاه خبرنگاران جوان (۱۳۹۹ الف، ج. بی‌تا، پرسشگر (۱۳۹۶ الف، ۱۳۹۶ ب، ۱۴۰۵)، جوان آنلاین (۱۳۹۹، ۱۴۰۰)، خبرگزاری ایلنا (۱۳۹۹)، خبرگزاری پانا (۱۳۹۷)، خبرگزاری تسنیم (۱۳۹۸ الف، ۱۳۹۸ ب، ۱۳۹۸ ج، ۱۳۹۸ د، ۱۳۹۸ هـ، ۱۴۰۰ الف)، خبرگزاری دانشجو (۱۳۹۹)، خبرگزاری فارس (۱۳۹۸ الف، ۱۳۹۹)، درودی و دلفانی (۱۳۹۹)، رادیو گفت‌وگو (۱۳۹۹)، شفاف (۱۴۰۰)، فرهنگ سدید (۱۴۰۰)، مددی (۱۳۹۷)، مرورنیوز (۱۴۰۱)، ملکی (۱۴۰۰)، ندای اصفهان (۱۳۹۹)، وزارت آموزش و پرورش (۱۳۹۷ ب)
ضعف در انسجام نهادی		باشگاه خبرنگاران جوان (۱۳۹۹ ج، ۱۴۰۰، بی‌تا، پرسشگر (۱۳۹۶ الف، ۱۳۹۶ ب، ۱۴۰۵)، خبرگزاری ایلنا (۱۳۹۹)، خبرگزاری تسنیم (۱۳۹۹ د، ۱۴۰۰ الف)، خبرگزاری دانشجو (۱۳۹۹)، خبرگزاری دانشجویان ایران (ایسنا) (۱۳۹۶)، خبرگزاری فارس (۱۳۹۷)، درودی و دلفانی (۱۳۹۹)، رادیو گفت‌وگو (۱۳۹۹)، غیرمحرمانه (۱۳۹۵ ب)، فرهنگ سدید (۱۴۰۰)، مددی (۱۳۹۷)، ملکی (۱۴۰۰)، ندای اصفهان (۱۳۹۹)، وزارت آموزش و پرورش (۱۳۹۷ الف)
ضعف در نظارت، واپایش و ارزیابی (با تأکید بر تهیه نشدن شاخص‌های مناسب و ظاهرگرایی)		باشگاه خبرنگاران جوان (۱۳۹۹ ج، ۱۴۰۰، بی‌تا، پرسشگر (۱۳۹۶ ب، ۱۴۰۵)، جوان آنلاین (۱۳۹۹)، خبرگزاری تسنیم (۱۳۹۸ الف، ۱۳۹۸ ج، ۱۳۹۸ د، ۱۳۹۸ هـ، ۱۳۹۹)، خبرگزاری دانشجویان ایران (ایسنا) (۱۳۹۶)، خبرگزاری صداوسیما (۱۳۹۶)، خبرگزاری فارس (۱۳۹۸ الف، ۱۳۹۸ ب)، درودی و دلفانی (۱۳۹۹)، رادیو گفت‌وگو (۱۳۹۹)، فرهنگ سدید (۱۴۰۰)، ندای اصفهان (۱۳۹۹)
منابع مالی و امکانات	ضعف در منابع مالی	اقتصاد آنلاین (۱۳۹۹)، باشگاه خبرنگاران جوان (۱۳۹۹ ج، ۱۴۰۰، بی‌تا، نگاه یک (۱۳۹۶)، پرسشگر (۱۳۹۶ الف، ۱۳۹۶ ب)، خبرگزاری ایلنا (۱۳۹۹)، خبرگزاری پانا (۱۳۹۷)، خبرگزاری تسنیم (۱۳۹۸ ج، ۱۳۹۸ ا، ۱۳۹۹ الف، ۱۳۹۹ ج، ۱۴۰۰ الف)، خبرگزاری فارس (۱۳۹۷)، درودی و دلفانی (۱۳۹۹)، شفاف (۱۴۰۰)، غیرمحرمانه (۱۳۹۵ ب)، ملکی (۱۴۰۰)، وزارت آموزش و پرورش (۱۳۹۷ ب)
ضعف در امکانات و تجهیزات		باشگاه خبرنگاران جوان (۱۴۰۰)، خبرگزاری پانا (۱۳۹۷)، خبرگزاری دانشجویان ایران (ایسنا) (۱۳۹۶)، مددی (۱۳۹۷)، مرورنیوز (۱۴۰۱)، ندای اصفهان (۱۳۹۹)
گفتمان‌سازی	ضعف در گفتمان‌سازی	باشگاه خبرنگاران جوان (۱۳۹۹ ج، بی‌تا، پرسشگر (۱۳۹۶ الف، ۱۳۹۶ ب، ۱۴۰۵)، جوان آنلاین (۱۳۹۹)، خبرگزاری ایلنا (۱۳۹۵، ۱۳۹۹)، خبرگزاری تسنیم (۱۳۹۸ الف، ۱۳۹۸ ج، ۱۳۹۹ د، ۱۳۹۹ هـ، ۱۴۰۰ الف)، خبرگزاری دانشجویان ایران (ایسنا) (۱۳۹۶)، خبرگزاری صداوسیما (۱۳۹۶)، خبرگزاری فارس (۱۳۹۷)، خبرگزاری مهر (۱۳۹۷)، درودی و دلفانی (۱۳۹۹)، رادیو گفت‌وگو (۱۳۹۹)، عیار آنلاین (۱۳۹۵)، فرهنگ سدید (۱۴۰۰)، مددی (۱۳۹۷)، مرورنیوز (۱۴۰۱)، ملکی (۱۴۰۰)، ندای اصفهان (۱۳۹۹)، وزارت آموزش و پرورش (۱۳۹۷ الف)
سرمایه انسانی	ضعف در مدیریت سرمایه انسانی	باشگاه خبرنگاران جوان (۱۳۹۹ ج)، پرسشگر (۱۴۰۵)، جوان آنلاین (۱۳۹۹)، خبرگزاری پانا (۱۳۹۷)، خبرگزاری تسنیم (۱۳۹۸ ا، ۱۳۹۹ د)، خبرگزاری دانشجو (۱۳۹۹)، خبرگزاری دانشجویان ایران (ایسنا) (۱۳۹۶)، فرهنگ سدید (۱۴۰۰)، مرورنیوز (۱۴۰۱)، ندای اصفهان (۱۳۹۹)
	ضعف در انگیزه (با تأکید بر ضعف در جایگاه اقتصادی و منزلت اجتماعی معلمان)	پرسشگر (۱۳۹۶ الف)، خبرگزاری تسنیم (۱۳۹۸ ا، ۱۳۹۹ ج)، درودی و دلفانی (۱۳۹۹)
قانونگذاری	تصویب نشدن قوانین لازم	باشگاه خبرنگاران جوان (۱۳۹۹ ج)، جوان آنلاین (۱۳۹۹)، خبرگزاری پانا (۱۳۹۷)، خبرگزاری تسنیم (۱۳۹۸ الف، ۱۳۹۹ ج، ۱۳۹۹ د)، خبرگزاری فارس (۱۳۹۷)، رادیو گفت‌وگو (۱۳۹۹)

۵. تحلیل شبکه مضمون‌ها و ۶. تدوین گزارش

الف) نظام سیاست‌گذاری: این مقوله به مسائلی اشاره می‌کند که نظام حکمرانی - در تراز کلان - به آن مبتلا است. می‌توان گفت این مسائل، فراتر از اختیارات مجریان سند تحول است و اگر حل نشود اجرای بی‌کم‌وکاست سند نیز ره به جایی نخواهد برد. این مقوله نشان می‌دهد موانع ساختاری و سیاستی در سطح کلان، پیش‌شرط‌های لازم برای اجرای موفق سند را تضعیف می‌کند؛ به عبارت دیگر، حتی بهترین برنامه‌ها و ظرفیت‌های اجرایی در سطح وزارتخانه نیز در غیاب حمایت و هماهنگی کلان، ناکارآمد خواهد بود.

در اولویت نبودن آموزش و پرورش و نبود عزم اجرای سند: به اعتقاد صاحب‌نظران، پیشرفت و ارتقای نظام آموزش و پرورش کشور در اولویت سیاست‌گذاران و حکمرانان کشور نیست. در نگاه برخی، آموزش و پرورش، سازمانی هزینه‌ای - و نه سرمایه‌ای - است که تنها هزینه‌های زیادی را بر بودجه کشور تحمیل می‌کند. مضاف بر این، در مدیران عالی نظام مانند شورای عالی انقلاب فرهنگی، دولت، مجلس شورای اسلامی، مدیران وزارت آموزش و پرورش و مدیران نهادهای دیگری که نقش پررنگی در اجرای سند دارند نیز عزم، اراده، جدیت و همت درخوری برای اجرای سند تحول دیده نمی‌شود. نبود اولویت‌گذاری سیاسی و اقتصادی سبب می‌شود تخصیص منابع، پیگیری‌های نهادی و حمایت‌های لازم برای اجرای برنامه‌ها فراهم نشود؛ این کم‌توجهی کلان، انگیزه و ظرفیت مدیران میانی را نیز کاهش می‌دهد و به اجرای نیم‌بند یا مقطعی منجر می‌شود.

ضعف در ساختار آموزش و پرورش: برخی خبرگان، ساختار سازمانی آموزش و پرورش را برای اجرای سند، به دلایلی مناسب نمی‌دانند. تمایل به تصدی همه امور، تمرکز تصمیمات در رأس سازمان، پذیرفته‌نشدن سند تحول در ساختار، حمایت نکردن ارتباطات درون‌ساختاری از اجرای سند، دست‌وپاگیر بودن دیوان‌سالاری حاکم بر ساختار، پیکره بسیار پهن سازمانی و قدرت بسیار زیاد ستاد به صف، از گزاره‌هایی است که به این مضمون اشاره می‌کند. ساختار متمرکز و دیوان‌سالار، مانع از واگذاری اختیار، نوآوری محلی و پاسخگویی سریع می‌شود؛ در نتیجه، اجرای سند که نیازمند انعطاف، هماهنگی میان‌سطحی و ظرفیت محلی است، با کندی و ناکارآمدی روبه‌رو می‌شود.

تعارضات ارزشی و نفوذ: این مفهوم به دو دسته مشابه تقسیم می‌شود. گروهی با بهره‌برداری از کلیدواژه‌هایی مانند نفوذ جریان‌های منحرف فکری، مسئولان غرب‌زده، نفوذ نگاه سکولار یا تسلط نگاه لیبرال در سطوح عالی تصمیم‌گیری و اجرا، معتقدند این مدیران، نه تنها به اجرای سند تحول

علاقه‌ای ندارند، بلکه در مسیر اجرای آن، سنگ‌اندازی می‌کنند؛ در حالی که در همان زمان، مسیر سندی غربی مانند ۲۰۳۰ را هموار کرده‌اند. صاحب‌نظران دیگری معتقدند بنا به نظر برخی مسئولان یا معلمان، سند تحول، سندی مکتبی یا عقیدتی است؛ لذا آن‌ها در برابر این نوع تحمیل عقاید دینی از طریق اجرای سند، مقاومت می‌کنند. در مجموع نیز هر دو گروه یادشده یا تن به اجرای الگو نمی‌دهند یا تلاش می‌کنند آن را در اسناد پایین‌دستی، زیرنظام‌ها و یا در مقام اجرا، به گونه‌ای اجرا کنند که خود می‌خواهند. تعارضات ارزشی و رقابت گفتمانی، انسجام سیاستی را تضعیف می‌کند؛ وقتی بازیگران کلیدی بر سر معنا و هدف سند اختلاف دارند، هماهنگی عملی و اجرای یکپارچه غیرممکن می‌شود و راه برای اجراهای متناقض یا گزینشی باز می‌شود.

نبود ثبات در مدیریت: اجرای طرح‌های کلان و بلندمدت، نیازمند ثبات مدیریت است، اما تغییرات وزیران و سرپرستان وزارت آموزش و پرورش در دو دهه اخیر به گونه‌ای بوده است که آن را به یکی از بی‌ثبات‌ترین وزارتخانه‌ها تبدیل کرده است. از سوی دیگر، نبود برنامه راهبردی و سلیقه‌محوری در اجرای سند سبب می‌شود که هر وزیر جدید، مسیر طی شده پیشین برای اجرای سند را رها و کار را از نقطه دیگری آغاز کند. بی‌ثباتی مدیریتی سبب قطع پیگیری‌ها، از بین رفتن حافظه سازمانی و تغییر مکرر اولویت‌ها می‌شود؛ این کار هزینه‌های بازآرایی و از دست رفتن سرمایه‌های اجرایی را افزایش می‌دهد و مانع تحقق اهداف بلندمدت می‌شود.

سیاست‌زدگی و شایسته‌ناسالاری: سیاست‌زدگی به معنای ابتدای تصمیم‌ها، انتصابات، تخصیص‌ها و... بر جهت‌گیری‌ها و امیال سیاسی است. در فضای سیاست‌زده، نه تنها اولویت‌ها، اعتباری ندارد (چراکه سیاسی قلمداد می‌شود)، بلکه در انتصابات نیز به شایسته‌سالاری توجه نمی‌شود و در جایی که اجرای سندی بلندمدت و ملی به خردورزی و انتصاب برترین مدیران نیاز دارد سوگیری‌های غیرمنطقی و سیاسی در انتصابات وزارتخانه ذی‌ربط به وفور دیده می‌شود. انتصابات سیاسی و غیربنیادی، کیفیت رهبری و تصمیم‌گیری را کاهش می‌دهد؛ در نتیجه، ظرفیت سازمانی برای برنامه‌ریزی راهبردی، مدیریت تغییر و پیگیری نتایج تضعیف می‌شود.

آزمون سراسری ورود به دانشگاه: ارزشمندشدن دانشگاه و تحصیل در آن و به‌ویژه پیوند رشته‌های پزشکی با درآمدهای بسیار زیاد، اهداف سند تحول را به محاق برده است؛ چراکه به جای اینکه مدرسه و خانواده به دنبال تربیت انسان باشد به دنبال آماده‌سازی او برای آزمون سراسری هستند. از مصائب دیگر نظام آموزشی فعلی، دانشگاه‌زدگی، توازن‌نداشتن رشته‌های دبیرستانی، تحت‌الشعاع

قرار گرفتن مفهوم محوری، تناسب‌نداشتن در انتخاب رشته‌های تحصیلی و یا معضل گرایش به رشته علوم تجربی است. اهمیت کژکارکرد آزمون سراسری به قدری است که برخی خبرگان معتقدند تا وقتی این مسئله حل نشود سخن از اجرای سند تحول، سخن خامی است. آزمون سراسری به منزله سیاست بیرونی و ساختاری، انگیزه‌ها و رفتارهای آموزشی را شکل می‌دهد و تا زمانی که سازوکارهای ارزیابی و انگیزشی ورود به آموزش عالی اصلاح نشود تلاش‌های تحول‌آفرین در سطح مدرسه با مقاومت ساختاری و انگیزشی روبه‌رو خواهد شد.

ب) راهبری اجرای سند

ضعف در مدیریت و برنامه‌ریزی: اجرای سند ملی، نیازمند مدیریت و رهبری توانمند و آگاه در پیشبرد تحول و نگاه راهبردی و آینده‌نگر به اجرا است، اما ضعف در برنامه‌ریزی و سازمان‌دهی، تجربه ناکافی در تولید و اجرای سند ملی، اجرای نامتوازن زیرنظام‌ها، نبود برنامه راهبردی، ابتلا و اشتغال به مسائل روزمره، آماده‌نکردن مقدمات اجرا و نبود مدیریت مشارکتی، برخی نشانه‌های ضعف مدیریت و برنامه‌ریزی در نهاد مجری سند تحول است. در این میان، صاحب‌نظران بر دو مسئله، تأکید ویژه‌ای داشتند. معمولاً در اهداف اسناد کلان، نه تنها بعضی اهداف، اهمیت بیشتری دارد، بلکه بعضی، پیش‌نیاز بعضی دیگر است و تا پیش‌نیازها محقق نشود تحقق پس‌نیازها منطقی نیست؛ از این‌رو، اولویت‌بندی اهداف اسناد الزامی است. از سوی دیگر، نقشه راه اجرای اسناد، مسیر دستیابی به اهداف گوناگون آن‌ها را از ابتدا تا انتها نشان می‌دهد، اما به رغم اهمیت این مفاهیم، سند تحول، فاقد اولویت‌بندی اهداف و نقشه راه اجرا است. نبود برنامه‌ریزی راهبردی و اولویت‌بندی سبب می‌شود منابع، پراکنده، و اقدامات، نامنسجم شود؛ بدون نقشه راه روشن، تلاش‌ها به صورت جزیره‌ای و بدون هم‌افزایی انجام می‌پذیرند و امکان سنجش پیشرفت و اصلاح مسیر از بین می‌رود.

ضعف در انسجام نهادی: اگرچه مجری اصلی سند تحول، شورای عالی آموزش و پرورش و وزارت ذی‌ربط است، اما بر اساس متن سند، تمام دستگاه‌ها و نهادها به‌ویژه رسانه ملی موظف هستند در چارچوب این سند با نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی برای تحقق اهداف تحول بنیادین همکاری کنند (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، بی‌تا)، اما هم‌اکنون، میان بازیگران کلیدی اجرای سند، انسجام نهادی نیست. به عبارت ساده‌تر، دیگر دستگاه‌ها و نهادها برای اجرای سند با وزارت آموزش و پرورش همکاری نمی‌کنند. نبود انسجام نهادی به معنای نبود سازوکارهای هماهنگی بین‌بخشی و نبود وجود نهاد واسطی است که بتواند تعارض منافع و وظایف را حل کند؛ این وضع

سبب می‌شود مسئولیت‌ها مبهم بماند و نهادهای مرتبط اقدامات لازم را معمول نکنند. ضعف در نظارت، واپایش و ارزیابی: بر اساس مبانی مدیریت، پنجمین وظیفه مدیر، واپایش است، اما یکی از مسائل اساسی سند تحول، ضعف نظارت است. براساس نظر خبرگان می‌توان گفت شورای عالی انقلاب فرهنگی، مجلس شورای اسلامی و یا شورای عالی آموزش و پرورش، نظارت بر اجرای سند را رها کرده‌اند. در این میان، مفاهیم «تهیه‌نشدن شاخص‌های مناسب» و «ظاهرگرایی» تناوب داشت. نبود نظام واپایش و ارزیابی منظم، امکان شناسایی نقاط ضعف و اصلاح راهبردها را سلب می‌کند. در غیاب شاخص‌های کمی و معیارهای روشن نیز گزارش‌ها به سمت ظاهرگرایی سوق می‌یابد و یادگیری سازمانی مختل می‌شود.

تهیه‌نشدن شاخص‌های مناسب: اجرای هر سند، نیازمند شاخص‌هایی است که بتوان بر اساس آن‌ها، پیشرفت اجرای آن را ارزیابی کرد. این شاخص‌ها معمولاً ناظر به مسیر و هدف هستند. شاخص‌های مسیر، مانع انحراف از مسیر اجرای درست است و شاخص‌های هدف، میزان دستیابی به هدف را گزارش می‌کنند. ضمن اینکه این شاخص‌ها باید کمی و سنجش‌پذیر باشند؛ اما برای اجرای سند تحول، شاخصی تدوین نشده است.

ظاهرگرایی: ظاهرگرایی بدین معنا است که برخی مدیران برای پُرپیمان نشان‌دادن عملکرد خود، به بخش‌های دردسترس و سهل‌الوصول سند اکتفا می‌کنند. بر اساس این، به‌جای اینکه تغییر و تحول، ریشه‌ای و عمیق باشد، شکلی صوری و ظاهری خواهد داشت. افزون بر این، گاه برخی گزاره‌های اسناد عالی، کلی است به‌گونه‌ای که مصداق‌های متعددی برای آن می‌توان برشمرد. در این حالت، برخی مدیران، همان اقدامات پیشین خود را ادامه می‌دهند و به جست‌وجوی مؤیداتی از دل سند برمی‌آیند و درحالی‌که تغییر و تحولی رخ نداده است، عملکرد خود را برای اجرای سند تحول گزارش می‌کنند.

ج) منابع مالی و امکانات

ضعف در منابع مالی: تأمین بودجه اجرای سند، مفهوم مشترک بسیاری از صاحب‌نظران و مجریان است. اساساً وزارتخانه‌ای که قریب به اتفاق بودجه آن - که آن هم به‌سختی تهیه می‌شود - صرف حقوق و دستمزد می‌شود، سرمایه دیگری برای اجرای سند نخواهد داشت. از این‌رو، اگر ردیف بودجه خاصی به اجرای سند تخصیص داده نشود، سند اجرا نخواهد شد. نبود ردیف مالی اختصاصی و منابع پایدار، اجرای برنامه‌ها را به وابستگی به تخصیص‌های سالانه و تصمیمات سیاسی کوتاه‌مدت

محکوم می‌کند؛ این وضعیت مانع برنامه‌ریزی بلندمدت و سرمایه‌گذاری در زیرساخت‌های تحول‌آفرین می‌شود.

ضعف در امکانات و تجهیزات: اهداف مندرج در سند تحول، نیازمند زیرساخت‌هایی است که هم‌اکنون در آموزش و پرورش دیده نمی‌شود. امکانات و تجهیزات آموزشی به‌ویژه در شاخه‌های فنی، آزمایشگاه، نمازخانه، سامانه‌های گرمایشی و سرمایشی و فناوری‌های نو، برخی نواقص فنی و تجهیزاتی مدارس کشور است. فارغ از این، بر اساس برخی گزارش‌ها، یک‌پنجم مدارس کشور فرسوده است (خبرگزاری دانشجویان ایران (ایسنا)، ۱۴۰۲) و زلزله می‌تواند جان سه‌میلیون دانش‌آموز را به خطر بیندازد (تابناک، ۱۴۰۲). کمبود زیرساخت‌ها نه تنها مانع اجرای برنامه‌های محتوایی می‌شود، بلکه خطرهای ایمنی و عدالت آموزشی را نیز افزایش می‌دهد؛ بدون سرمایه‌گذاری هدفمند در تجهیزات و نوسازی فضاها، بسیاری از راهکارهای سند امکان اجرا نخواهد داشت.

د) گفتمان‌سازی

ضعف در گفتمان‌سازی: اجرای موفق سند، نیازمند معرفی سند، تبیین بخش‌های گوناگون آن، پاسخگویی به پرسش‌های احتمالی و جلب مشارکت نهادها و گروه‌های گوناگون است. نخبگان، مدیران ستادی، مدیران مدارس و معلمان، خانواده‌ها و نیز مدیران نهادهای مشارکت‌کننده در اجرای سند باید سند را بشناسند و ضرورت تدوین و اجرای آن را بدانند؛ اما این دست گفتمان‌سازی، کمتر در حوزه سند تحول مشاهده شده است؛ به گونه‌ای که نه تنها اولیای دانش‌آموزان، آشنایی چندانی با سند تحول ندارند، بلکه مدیران مدارس و معلمان نیز - که مجریان اصلی سند هستند - سند را نمی‌شناسند. ضعف در گفتمان‌سازی به ضعف در اجماع‌شناختی و مشارکت منجر می‌شود. از آنجاکه برای اجرای اسناد کلان، نهادها و افراد گوناگون باید مشارکت کنند، ضعف در گفتمان‌سازی سبب می‌شود مشارکت آنها مطلوب نباشد و با برداشت‌های گوناگون همراه باشد؛ به گونه‌ای که مشارکت آنها، نه تنها سودمند نباشد، بلکه به اجرای سند، آسیب برساند. تجربه اجرای سند تحول نشان می‌دهد در نوع و سطح نگاه مجریان آن، تنافر است و هر یک متناسب با تجربه‌ها و زمینه‌های فکری، حرفه‌ای و مطالعاتی خود، آن را تفسیر می‌کنند. نبود گفتمان‌سازی منسجم سبب می‌شود سند، متنی فنی باقی بماند و نتواند به گفتمان عمومی و حرفه‌ای تبدیل شود. بدون این تبدیل، پذیرش اجتماعی و تعهد عملی لازم برای اجرای تغییرات ساختاری حاصل نخواهد شد.

ه) سرمایه انسانی

ضعف در مدیریت سرمایه انسانی: سرمایه انسانی، مهم‌ترین پيشران و عامل اجرای سند است؛ اما سرمایه انسانی آموزش و پرورش، ضعف‌هایی دارد که برای اجرای سند باید رفع شود. در کل می‌توان گفت برنامه‌ریزی نیروی انسانی در آموزش و پرورش ضعیف است. نبود توازن در توزیع معلمان در سراسر کشور، نبود تعادل میان ورود معلمان به ساختار آموزش و پرورش و خروج از آن، ضعف در تأمین سرمایه انسانی متخصص و توسعه‌یافته در تراز سند، توفیق نه‌چندان دانشگاه فرهنگیان در تربیت سرمایه انسانی موردنیاز، نوسان و نابسامانی در کیفیت سرمایه انسانی یا ضعف در آموزش سند به مدیران و معلمان در قالب کارگاه‌های آموزشی یا آموزش‌های ضمن خدمت از زمره این مسائل است. کمبود نیروی متخصص و ضعف در برنامه‌ریزی نیروی انسانی سبب می‌شود ظرفیت لازم برای اجرای تغییرات محتوایی و روش‌شناختی فراهم نشود؛ افزون بر این، توزیع نامتوازن معلمان و ضعف در آموزش ضمن خدمت، مانع ایجاد همگرایی حرفه‌ای و ارتقای کیفیت اجرا می‌شود.

ضعف در انگیزه: مدیران و معلمان در کف مدرسه، مجری اهداف سند هستند؛ اما آنچنان که صاحب‌نظران معتقدند آن‌ها آمادگی لازم را از جنبه‌های گوناگون برای مداخله، همکاری و مساعدت در اجرای سند ندارند. این نبود آمادگی، دلایل متعددی دارد که یکی از مهم‌ترین آنها، دید منفی و خالی از امید برای تحول در آموزش و پرورش است. افزون بر این، رفت‌وآمد سیاسیون گوناگون با وعده‌های امیدبخش برای معلمان که معمولاً به نتیجه نمی‌رسد، در کنار منزلت نامناسب اجتماعی و وضع نامناسب اقتصادی فرهنگیان سبب شده است مدیران و معلمان، برای اجرای سند تحول انگیزه‌ای نداشته باشند. انگیزه پایین نیروی انسانی، ناشی از عوامل اقتصادی، اجتماعی و تجربه شکست‌های گذشته است. بدون سیاست‌های انگیزشی، ارتقای منزلت و تضمین مسیرهای شغلی و حرفه‌ای، انتظار مشارکت فعال و پایدار معلمان در فرایند تحول غیرواقعی است.

و) قانونگذاری

تصویب‌نشدن قوانین لازم: اسناد بالادستی برای اجرا به دو دسته قوانین نیاز دارند. اول، قوانینی که مسیر اجرای سند هستند؛ چراکه برخی مفاد سند برای اجرا باید به قانون تبدیل شوند. دوم، قوانینی که عوامل جانبی اجرای سند مانند بودجه، نیروی انسانی و تجهیزات را تهیه می‌کند؛ اما دولت و مجلس، قوانین لازم را برای اجرای سند تحول، در قالب لایحه و طرح عرضه نکرده‌اند و

بخش‌های عمده‌ای از سند، بدون تکلیف قانونی است. افزون بر این، بر اساس نظر متخصصان، قوانین آموزش و پرورش، ترکیبی از قوانین دوره‌های قاجار، پهلوی و جمهوری اسلامی است و با وجود گذشت سال‌های طولانی از تصویب برخی از آن‌ها، قوانین ذی‌ربط، تجمیع، اصلاح و پالایش نشده است. نبود پشتوانه قانونی، سند را به پیشنهادی غیر الزام‌آور تبدیل می‌کند؛ بدون تبدیل مفاد کلیدی به مقررات الزام‌آور و ایجاد سازوکارهای نظارتی قانونی، دستگاه‌ها، انگیزه و تکلیف روشنی برای اجرا ندارند و پیگیری‌های بلندمدت با شکست روبه‌رو می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

درس آموزشی خط‌مشی، به‌سادگی، به‌معنای یادگیری و کسب تجربه از اجرای سیاست‌ها و خط‌مشی‌های پیشین است. قلمروی سرزمینی خط‌مشی پیشین می‌تواند داخل یا خارج کشور باشد. بدیهی است که جست‌وجوی تجربه در قلمروهایی که مشابهت‌های بیشتری دارند، نتایج کاربردی بیشتری خواهد داشت.

جمهوری اسلامی ایران، تجربه چندان موفق در اجرای سیاست‌ها و اسناد کلان ندارد؛ چشم‌انداز بیست‌ساله کشور، سند تحول، نقشه مهندسی فرهنگی کشور، سیاست‌های کلی مجمع تشخیص مصلحت نظام و یا برنامه‌های پنج‌ساله توسعه کشور، نمونه‌هایی از این اسناد است که با وجود گذشت بازه اجرای آن‌ها، پیشرفت‌های چشمگیری نداشته است.

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد عدم موفقیت اجرای سند تحول را نمی‌توان به یک عامل یا یک سطح از نظام حکمرانی نسبت داد، بلکه این ناکامی، حاصل تعامل مجموعه‌ای از عوامل سیاستی، نهادی، مدیریتی، مالی، انسانی و قانونی است. از این‌رو، تحقق اهداف اسناد راهبردی نیازمند آن است که در تدوین سند به طراحی سازوکارهای اجرایی، تأمین منابع، ایجاد ظرفیت‌های نهادی و استقرار نظام‌های واپایش و پاسخگویی به‌صورت هم‌زمان توجه شود.

از دید درس آموزشی خط‌مشی، مهم‌ترین دستاورد این پژوهش آن است که شکست یا موفقیت اسناد کلان، بیش از آنکه به کیفیت متن سند وابسته باشد، به کیفیت حکمرانی اجرای آن وابسته است؛ بنابراین، یافته‌های این پژوهش تنها به تبیین علل عدم موفقیت سند تحول محدود نمی‌شود، بلکه می‌تواند به‌منزله مبنایی برای بازطراحی سازوکارهای اجرای دیگر اسناد راهبردی کشور نیز استفاده شود. در ادامه، مهم‌ترین درس‌آموخته‌های حاصل از هر یک از مقوله‌های پژوهش عرضه

می‌شود.

یافته‌های این پژوهش با پیشینه پژوهش همسو است. در مسائل نظام سیاستگذاری، اخلاقی و همکاران (۱۳۹۹الف) به در اولویت‌نبودن آموزش و پرورش و نبود عزم اجرای سند اشاره کرده‌اند، اما مطالعه آنان بیشتر توصیفی است و شواهد کمی‌ای برای سنجش میزان اولویت‌گذاری عرضه نکرده است. نویدکیا (۱۳۹۹) ضعف در ساختار آموزش و پرورش را برجسته کرده است. هرچند تمرکز او بر جنبه‌های ساختاری بدون بررسی تعامل با دیگر عوامل بوده است. اخلاقی (۱۴۰۰) به تعارضات ارزشی و نفوذ پرداخته است، اما وزن نسبی این عوامل در برابر مسائل نهادی و مالی، کمتر تفکیک شده است. بیات و غفاری (۱۳۹۹) نبود ثبات در مدیریت را مطرح کرده‌اند، در حالی که تحلیلی کمی از تأثیر مستقیم تغییرات مدیریتی در شاخص‌های عملکردی عرضه نشده است. فاضل (۱۳۹۸) سیاست‌زدگی و شایسته‌ناسالاری را توضیح داده، اما کمتر به سازوکارهای سنجش شایستگی پرداخته است. قجری و همکاران (۱۳۹۹) مسئله آزمون سراسری و تصویب‌نشدن قوانین لازم را مطرح کرده‌اند، اما تحلیل آنان بیشتر بر گزارش‌های سیاستی متکی بوده و فاقد الگوسازی علت‌وار است. در مسائل راهبری اجرای سند، افروز (۱۳۹۴) ضعف در مدیریت و برنامه‌ریزی را نشان داده است، اما نمونه‌گیری محدود و نبود مثلث‌سازی داده‌ها از محدودیت‌های کار او است. بنافی و نوروزی (۱۳۹۲) ضعف در انسجام نهادی را مطرح کرده‌اند، هرچند شواهد میدانی معاصر، کمتر ارائه شده است. صمدی (۱۴۰۰) ضعف در نظارت، واپایش و ارزیابی را گزارش کرده، اما معیارهای کمی برای سنجش کیفیت نظام واپایش عرضه نکرده است.

در مسائل منابع مالی و امکانات، کوهپیما رونیزی (۱۳۹۷) به ضعف در منابع مالی و نویدپور (۱۳۹۶) به ضعف در امکانات و تجهیزات اشاره کرده‌اند، اما برآوردهای آنان کلی است و فاقد تحلیل هزینه - فایده یا برنامه‌ریزی بلندمدت است. در زمینه گفت‌وگو، پژوهشگرانی مانند اخلاقی (۱۴۰۰) و امراللهی (۱۳۹۴) اهمیت این مقوله را برجسته کرده‌اند، اما به طراحی و ارزیابی مداخلات ارتباطی با شاخص‌های سنجش‌پذیر کمتر پرداخته‌اند. در مسائل سرمایه انسانی، نوید ادهم و راغب (۱۳۹۹) و نویدپور (۱۳۹۶) به ضعف در مدیریت سرمایه انسانی و انگیزه معلمان اشاره کرده، اما شواهد کمی‌ای برای تأثیر برنامه‌های توسعه حرفه‌ای یا بسته‌های انگیزشی عرضه نکرده‌اند.

بنابراین، اگرچه نتایج این پژوهش با پیشینه موجود، همگرایی دارد و بر تداوم موانع ساختاری و نهادی تأکید می‌کند، اما با بهره‌گیری از مثلث‌سازی داده‌ها، گزارش اشباع نظری و محاسبه ضریب

کاپای کوهن برای سنجش توافق بین شناسه‌گذاران تلاش شده است برخی کاستی‌های روش‌شناختی مطالعات پیشین جبران شود. این کار سبب می‌شود یافته‌ها از اتقان بیشتری برخوردار باشد و روابط علیّ میان مقولات روشن‌تر شود؛ هرچند همچنان محدودیت‌هایی مانند اتکا به مصاحبه‌های منتشرشده و نبود داده‌های کمی تکمیلی باید در تفسیر نتایج لحاظ شود.

این پژوهش دو نوع نوآوری دارد. نخست، تلاش برای درس‌آموزی و تجربه‌اندوزی از اجرای یکی از اسناد کلان کشور و بهره‌برداری از نتایج آن در اجرای دیگر اسناد کشور است. نوآوری دوم نیز تراز خبرگان / مشارکت‌کنندگان پژوهش است، به گونه‌ای که اگر پژوهش‌های مشابهی هم وجود داشته باشد، هیچ‌یک از آن‌ها از این دایره صاحب‌نظران بهره‌برداری نکرده‌اند.

پیشنهاد اجرایی و پژوهشی

درس‌آموخته‌های استخراج‌شده از مقولات تحلیل مضمونی نشان می‌دهد ناکامی در اجرای سند تحول، ریشه در هم‌افزایی ناکافی میان ساختارهای نهادی، منابع و فرایندهای اجتماعی دارد؛ به عبارت دیگر، هر یک از مقولات شناسایی‌شده نه به صورت جدا، بلکه در تعامل با یکدیگر، مانع تحقق اهداف شده‌اند. از دید نظام سیاست‌گذاری، تجربه نشان می‌دهد تدوین سند جامع بدون هم‌زمانی در بازطراحی سازوکارهای تصمیم‌گیری، تخصیص نقش‌ها و ایجاد مسیرهای هماهنگی بین‌نهادی، عملاً به تولید سندی منجر می‌شود که امکان اجرا ندارد؛ بنابراین، درس‌آموخته این است که سیاست‌گذاری کلان باید هم‌زمان با طراحی سازوکارهای نهادی هماهنگ‌کننده و شاخص‌های عملکردی روشن صورت گیرد تا از پراکندگی مسئولیت‌ها و تداخل وظایف جلوگیری شود.

در حوزه راهبری اجرای سند، یافته‌ها بر ضرورت ایجاد گروه‌های راهبری پایدار و سازوکارهای پیگیری پیوسته تأکید می‌کند؛ تغییرات مدیریتی و نبود گروه‌های تخصصی سبب قطعیت‌نداشتن مسیر اجرا و از بین رفتن حافظه سازمانی شده است. درس‌آموخته این است که برای اسناد راهبردی باید ساختارهای راهبری ملی و استانی با مأموریت، اختیارات و برنامه زمان‌بندی‌شده تعریف، و سازوکارهای گزارش‌دهی و بازخورد منظم برقرار شود تا پیگیری و پاسخگویی در عمل تضمین شود.

یافته‌ها درباره منابع مالی و امکانات نشان می‌دهد نبود برآورد دقیق هزینه‌ها و منابع تأمین پایدار، اجرای برنامه‌ها را به تعویق انداخته، یا نیمه‌کاره رها کرده است. از این رو، درس‌آموخته این است که

هر سند کلان باید همراه با برنامه تأمین مالی بلندمدت، تعیین منابع اختصاصی و سازوکار تخصیص مبتنی بر نتایج تدوین شود؛ همچنین سرمایه‌گذاری هدفمند در زیرساخت‌ها و تجهیزات آموزشی باید پیش‌شرط آغاز بسیاری از راهکارها باشد.

مقوله گفتمان‌سازی نیز درس مهمی عرضه می‌کند. بدون اقناع و مشارکت ذی‌نفعان کلیدی، از معلمان و مدیران مدرسه تا والدین، رسانه‌ها و جامعه مدنی، هیچ سندی بخت پذیرش و اجرا در سطح گسترده را نخواهد داشت؛ بنابراین لازم است از مرحله تدوین، برنامه‌های ارتباطی و مشارکتی طراحی شود تا شفافیت اهداف، فرصت‌های مشارکت و مسیرهای بازخورد را تضمین کند؛ این کار نه تنها پذیرش اجتماعی را افزایش می‌دهد، بلکه ظرفیت اجرای محلی را نیز تقویت می‌کند.

در حوزه سرمایه انسانی، ضعف در توسعه حرفه‌ای، نظام انگیزشی و مدیریت شایستگی‌ها نشان می‌دهد نیروی انسانی به‌عنوان نیروی اجرای سند نادیده گرفته شده است. درس‌آموخته این است که برنامه‌های توانمندسازی معلمان و مدیران، نظام ارزیابی مبتنی بر شایستگی و بسته‌های انگیزشی برای جذب و نگهداشت نیروی کارآمد باید جزء لاینفک هر برنامه تحول‌آفرین باشد.

سرانجام، مقوله قانونگذاری یادآور این نکته است که بدون پشتوانه‌های قانونی و ضمانت‌های اجرایی، راهکارهای پیشنهادی به توصیه‌هایی بی‌اثر تبدیل می‌شود. درس‌آموخته این است که تبدیل راهکارهای کلیدی به مقررات الزام‌آور، تعریف سازوکارهای نظارتی و پیش‌بینی مشوق‌ها و مجازات‌های اجرایی، از پیش‌نیازهای تحقق اهداف اسناد کلان است.

اگر بخواهیم برای غلبه بر همه این مسائل و یا به‌طور ویژه برای غلبه بر نبود عزم اجرا، راهکار مؤثری عرضه کنیم، «روحیه جهادی» است. روحیه‌ای که با ویژگی‌هایی مانند بلندنگری، صبر و حوصله، تحمل نامایمات و هزینه‌ها، شجاعت، اقدام، ابتکار و خوش‌فکری، پیگیری و مداومت و کار پیوسته شناخته می‌شود و خودجوشانه پیگیر حل مسائل کشور است. رهبر شهید انقلاب در دیدار جمعی از مسئولان و مدیران نظام در تاریخ ۱۳۹۷/۰۱/۲۰ بر اهمیت روحیه جهادی دهه ۶۰ تأکید کردند و آن را راه‌حل مشکلات کشور دانستند (امام خامنه‌ای، ۱۳۹۷).

چارچوب تحلیلی و درس‌آموخته‌های استخراج‌شده از این مطالعه، به‌دلیل تمرکز بر سازوکارهای نهادی، فرایندهای راهبری، منابع و گفتمان‌سازی، امکان تعمیم به دیگر اسناد کلان و برنامه‌های راهبردی کشور را دارد؛ به‌ویژه اسنادی که ماهیت فرابخشی دارد و نیازمند هماهنگی بین نهادها، تخصیص منابع بلندمدت و پذیرش اجتماعی است. با این حال، تعمیم‌پذیری مشروط است به تطبیق

زمینه‌ای: هر سند یا برنامه‌ای باید از دید تفاوت‌های ساختاری، فرهنگی و سیاسی بومی‌سازی شود و پیش از انتقال درس‌ها، تحلیل زمینه‌ای انجام شود.

محدودیت‌های پژوهش

این پژوهش با چند محدودیت روبه‌رو بود. نخست، داده‌های پژوهش بر مصاحبه‌های منتشرشده و اسناد موجود استوار بود و امکان مصاحبه مستقیم با تمام خبرگان و مسئولان مرتبط وجود نداشت. دوم، ماهیت کیفی پژوهش و تمرکز آن بر مطالعه موردی، تعمیم مستقیم یافته‌ها به دیگر اسناد کلان را محدود می‌کند و انتقال نتایج، نیازمند توجه به تفاوت‌های نهادی، سیاسی و فرهنگی هر حوزه است؛ همچنین، به دلیل نبود داده‌های کمی درباره میزان تأثیر هر یک از عوامل، یافته‌ها بیشتر ناظر بر تبیین روابط کیفی میان عوامل هستند.

پیشنهاد برای پژوهش‌های آینده

با توجه به اینکه اسناد و سیاست‌های کلان دیگری نیز در کشور تصویب و تا حدودی اجرا شده است، پیشنهاد این پژوهش، حرکت به سمت مطالعات اقدام‌محور و تطبیقی است. به طور مشخص، بررسی تطبیقی اجرای «سند تحول» با «سند چشم‌انداز بیست‌ساله کشور» یا «برنامه‌های پنج‌ساله توسعه» می‌تواند نشان دهد که چه موانع مشترکی در همه اسناد هست و چه موانعی مختص هر حوزه است. چنین مقایسه‌ای امکان ارائه راهکارهای دقیق‌تر برای رفع موانع را فراهم می‌کند.

از سوی دیگر، هر یک از علل شناسایی‌شده در مسیر اجرای سند تحول (مانند ضعف در منابع مالی، نبود انسجام نهادی یا کمبود انگیزه در سرمایه انسانی) می‌تواند موضوع پژوهش کاربردی اقدام‌محور باشد؛ به این معنا که پژوهشگران نه تنها به تحلیل مشکل بپردازند، بلکه با طراحی و آزمون راهکارهای عملیاتی، مسیر رفع موانع را در عمل بیازمایند.

همچنین پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده، الگوی مفهومی مستخرج از این پژوهش با استفاده از روش‌های کمی و از طریق طراحی پرسشنامه و الگوسازی روابط میان عوامل (مانند الگوسازی معادلات ساختاری یا الگوهای تصمیم‌گیری چندمعیاره) اعتبارسنجی و میزان تأثیر هر یک از عوامل در موفقیت اجرای اسناد کلان بررسی شود.

منابع

- امام خامنه‌ای، سیدعلی (۱۳۹۶). بیانات در دیدار معلمان و فرهنگیان، ۱۳۹۶/۰۲/۱۷.
- امام خامنه‌ای، سیدعلی (۱۳۹۷). گزیده‌ای از بیانات در دیدار جمعی از مسئولان و مدیران نظام، ۱۳۹۷/۰۱/۲۰.
- امام خامنه‌ای، سیدعلی (۱۴۰۳). بیانات در دیدار مسئولان نظام، ۱۴۰۳/۰۱/۱۵.
- آرمان امروز (۱۴۰۴). دلایل عدم طراحی سند چشم‌انداز جدید توسعه، ۱۴۰۴/۰۹/۰۷.
- اخبار فرهنگیان (۱۴۰۴). سخنگوی کمیسیون آموزش: تنها ۱۰ درصد سند تحول بنیادین اجرایی شده است، ۱۴۰۴/۰۸/۱۸.
- اخلاقی، آزیتا (۱۴۰۰). موانع پیاده‌سازی سیاست‌های فرهنگی در ایران (با تأکید بر سند تحول بنیادین آموزش و پرورش)، مطالعات راهبردی فرهنگ، ۱(۱): ۷۵-۱۰۴.
- اخلاقی، آزیتا، صالح، بهرام و نوید ادهم، مهدی (۱۳۹۹الف). آینده‌پژوهی اجرای اهداف سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در افق ۱۴۰۴، مطالعات راهبردی سیاستگذاری عمومی، ۱۰ (۳۴): ۵۶-۸۰.
- اخلاقی، آزیتا، صالح، بهرام و نوید ادهم، مهدی (۱۳۹۹ب). تحلیل مناقشات موجود در اجرای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش با رویکرد بازیگرمحور، رهبری و مدیریت آموزشی، ۱۴(۴): ۱۱۹-۱۵۰.
- افروز، داریوش (۱۳۹۴). بررسی چالش‌های موجود در سند تحول بنیادین، دومین کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های نوین در مدیریت و مهندسی صنایع، تهران: شرکت مدیران ایده‌پردازان پایتخت ایلیا.
- اقتصاد آنلاین (۱۳۹۹). نبود بودجه کافی برای تحقق سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۹/۰۲/۲۹.
- امرالله‌ی، سکینه (۱۳۹۴). بررسی موانع اجرایی پیشرو سند تحول بنیادین آموزش و پرورش از دیدگاه معلمان آموزش و پرورش منطقه ۲ شهر تهران، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، دانشکده علوم تربیتی.
- امیری، علی‌نقی؛ دانایی‌فرد، حسن؛ زارعی‌متین، حسن و امامی، سیدمجتبی (۱۳۹۰). فهم جوهره خط‌مشی‌های عمومی: واکاوی نظری ماهیت تقلیدپذیری خط‌مشی‌گذاران ملی، اندیشه مدیریت راهبردی، ۱(۵): ۵-۴۴.
- باشگاه خبرنگاران جوان (۱۳۹۷). اجرایی‌شدن سند تحول بنیادین آموزش و پرورش منوط به تمرکززدایی در این وزارتخانه است. ۱۳۹۷/۰۴/۰۲.
- باشگاه خبرنگاران جوان (۱۳۹۹الف). انتقاد دو عضو شورای عالی انقلاب فرهنگی از روند اجرای سند تحول بنیادین، ۱۳۹۹/۱۱/۲۵.

باشگاه خبرنگاران جوان (۱۳۹۹ب). کنکور یکی از موانع اصلی اجرایی شدن سند تحول بنیادین. ۱۳۹۹/۰۳/۲۷.

باشگاه خبرنگاران جوان (۱۴۰۰). شروط لازم برای اجرای سند آموزش و پرورش که در حال تبدیل به تراژدی است. ۱۴۰۰/۰۲/۳۰.

باشگاه خبرنگاران جوان (بی‌تا). تراژدی ۱۰ ساله آموزش و پرورش / سند تحول بنیادین همچنان اندر خم اجرا، آتوسا دولت‌یاری.

بنافی، مسعود و نوروزی، محمد (۱۳۹۲). تحلیلی آسیب‌شناسانه از ترجمان اسناد بالادستی جمهوری اسلامی ایران در برنامه‌های عملیاتی: ملاحظات سیاستی، فصلنامه برنامه‌ریزی و بودجه، ۱۸(۴): ۱۹۵-۱۶۱.

بیات، موسی و غفاری، امیرحسین (۱۳۹۹). موانع اجرای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. تهران: مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی، معاونت پژوهش‌های اجتماعی - فرهنگی، دفتر مطالعات آموزش و فرهنگ (گروه آموزش و پرورش و فنی‌وحرفه‌ای).

پرسشگر (۱۳۹۶الف). شبکه آموزش سیمای جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۹۶/۰۵/۲۰.

پرسشگر (۱۳۹۶ب). شبکه آموزش سیمای جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۹۶/۰۵/۲۷.

پرسشگر (۱۴۰۵). شبکه آموزش سیمای جمهوری اسلامی ایران، ۱۴۰۵/۰۲/۲۶.

تابناک (۱۴۰۲). ی‌ک زلزله می‌تواند جان ۳ میلیون دانش‌آموز را به خطر بیندازد، ۱۴۰۲/۰۸/۲۳.

جوان آنلاین (۱۳۹۹). نفوذ مدیران غربزده، مانع اجرای سند تحول، ۱۳۹۹/۰۷/۰۱.

جوان آنلاین (۱۴۰۰). سند تحول با ۱۰ درصد اجرا ۱۰ ساله شد. ۱۴۰۰/۰۹/۱۴.

خبرگزاری ایلنا (۱۳۹۵). لاریجانی: سد کنکور باید برداشته شود. ۱۳۹۵/۰۵/۱۹.

خبرگزاری ایلنا (۱۳۹۹). سند تحول بنیادین آموزش و پرورش روی میز شورای عالی انقلاب فرهنگی. ۱۳۹۹/۱۱/۲۵.

خبرگزاری پانا (۱۳۹۷). دبیر کل شورای عالی آموزش و پرورش: اگر موانع سند تحول برداشته نشود اجرای آن متوقف می‌شود. ۱۳۹۷/۰۸/۲۰.

خبرگزاری تسنیم (۱۳۹۸الف). آموزش و پرورش ظرفیت‌های اجرای سند تحول را آماده نکرده است. ۱۳۹۸/۰۶/۳۰.

خبرگزاری تسنیم (۱۳۹۸ب). چرا سند تحول بنیادین اجرایی نمی‌شود؟. ۱۳۹۸/۰۹/۲۶.

خبرگزاری تسنیم (۱۳۹۸ج). سرعت پیاده‌سازی «سند تحول بنیادین» نیاز به زیرساخت‌ها و منابع دارد. ۱۳۹۸/۰۷/۱۰.

- خبرگزاری تسنیم (۱۳۹۸د). شورای عالی انقلاب فرهنگی برای اجرای مستمر سند تحول آموزش و پرورش همراهی می‌کند. ۱۳۹۸/۰۹/۰۳.
- خبرگزاری تسنیم (۱۳۹۸هـ). ضرورت تصحیح اشکال تاریخی سند تحول بنیادین. ۱۳۹۸/۰۷/۰۶.
- خبرگزاری تسنیم (۱۳۹۸و). فاقد یک نقشه راه مشخص برای اجرای «سند تحول بنیادین» هستیم. ۱۳۹۸/۱۱/۲۷.
- خبرگزاری تسنیم (۱۳۹۸ز). فانی: با مشکل «انگیزه» به‌ویژه در معلمان مرد مواجه هستیم. ۱۳۹۸/۰۶/۳۰.
- خبرگزاری تسنیم (۱۳۹۹الف). «سند تحول بنیادین» ۹ سال پس از تصویب همچنان معطل تدوین قوانین/ اداره مدارس با آئین‌نامه اجرایی سال ۷۹. ۱۳۹۹/۱۲/۲۲.
- خبرگزاری تسنیم (۱۳۹۹ب). افزایش سرعت پیاده‌سازی سند تحول نیاز به زیرساخت و منابع دارد. ۱۳۹۹/۰۷/۰۷.
- خبرگزاری تسنیم (۱۳۹۹ج). بودجه کافی برای تحقق «سند تحول بنیادین» نداریم. ۱۳۹۹/۰۲/۳۰.
- خبرگزاری تسنیم (۱۳۹۹د). تدوین «دستورالعمل‌های انحرافی» برای اجرای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. ۱۳۹۹/۰۶/۲۹.
- خبرگزاری تسنیم (۱۴۰۰الف). ۹ دلیل معطل ماندن سند تحول بنیادین. ۱۴۰۰/۰۷/۳۰.
- خبرگزاری تسنیم (۱۴۰۳). آسیب‌شناسی سند چشم‌انداز جمهوری اسلامی ایران در افق ۱۴۰۴، ۱۴۰۳/۱۲/۲۴.
- خبرگزاری دانشجو (۱۳۹۹). دلیل عدم اجرایی شدن سند تحول آموزش و پرورش از نگاه مدیران مدارس، ۱۳۹۹/۰۶/۲۲.
- خبرگزاری دانشجویان ایران (ایسنا) (۱۳۹۶). بطحانی خبر داد: راه‌اندازی سامانه میزان استقرار سند تحول بنیادین. ۱۳۹۶/۱۲/۲۳.
- خبرگزاری دانشجویان ایران (ایسنا) (۱۴۰۲). ۲۰ درصد مدارس فرسوده‌اند/ ساخت مدارس تخریب‌شده در زلزله خوی به کجا رسید؟ ۱۴۰۲/۰۸/۱۵.
- خبرگزاری صداوسیما (۱۳۹۶). سخنرانی پیش از خطبه‌های نماز جمعه؛ موانع اجرای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. ۱۳۹۶/۱۲/۰۴.
- خبرگزاری فارس (۱۳۹۷). دبیرکل شورای عالی آموزش و پرورش: «کنکور» مانع بزرگ اجرای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش است. ۱۳۹۷/۱۱/۱۱.
- خبرگزاری فارس (۱۳۹۸الف). سند تحول فرومانده در باتلاق نظام متمرکز تعلیم و تربیت، ۱۳۹۸/۰۷/۰۱.

- خبرگزاری فارس (۱۳۹۸ب). میدان عمل به مدارس دهید تا تحول را رقم بزنند! ۱۳۹۸/۰۷/۰۲.
- خبرگزاری فارس (۱۳۹۹). «اجرای سلیقه‌ای» بزرگترین مشکل در فرهنگ/ سرنوشت سند تحول آموزش و پرورش. ۱۳۹۹/۰۹/۱۲.
- خبرگزاری فارس (۱۴۰۰). ۶ وزیر از زمان تصویب سند تحول آمده‌اند و رفته‌اند/ از مصوبات شتاب‌زده پرهیز شده است. ۱۴۰۰/۱۲/۱۶.
- خبرگزاری مهر (۱۳۹۷). وزیر آموزش و پرورش تشریح کرد؛ موانع اجراشدن سند تحول بنیادین، ۱۳۹۷/۰۷/۰۹.
- دانایی‌فرد، حسن (۱۳۹۱). طراحی رصدخانه ملی درس‌آموزی سیاستی و مدیریتی جمهوری اسلامی ایران: خردمایه نظری، مفهوم‌پردازی عملیاتی و چالش‌های فرارو، سیاست علم و فناوری، ۴(۴): ۱۳-۲۴.
- دانایی‌فرد، حسن؛ خیرگو، منصور؛ آذر، عادل و فانی، علی (۱۳۹۱). فهم انتقال خط‌مشی اصلاحات اداری در ایران؛ پژوهشی بر مبنای راهبرد داده‌بنیاد، مدیریت فرهنگ سازمانی، ۱۰(۲۶): ۵-۲۸.
- درودی، حسین و دلفانی، کریم (۱۳۹۹). نیم‌نگاهی به سیر مطالبات مقام معظم رهبری در خصوص آموزش و پرورش؛ ۷۰ پرسش و پاسخ برآمده از بیانات رهبر انقلاب پیرامون سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، خبرگزاری حوزه، ۱۳۹۹/۰۵/۲۸.
- رادیو گفت‌وگو (۱۳۹۹). بی‌قاب بی‌نقاب: موانع اجرای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۹/۱۲/۰۴.
- رز، ریچارد (۱۳۹۰الف). سیاست‌گذاری عمومی مقایسه‌ای، ترجمه حمید ملک‌محمدی، تهران: پژوهشکده مطالعات راهبردی با همکاری معاونت فرهنگی وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- رز، ریچارد (۱۳۹۰ب). یادگیری در پرتو خط‌مشی‌های عمومی تطبیقی: راهنمای کاربردی. ترجمه حسن دانایی‌فرد و منصور خیرگو، تهران: مؤسسه کتاب مهربان نشر.
- زینتی، ایمان (۱۴۰۰). مطالعه فرایند یادگیری خط‌مشی و عوامل مؤثر بر آن در ایران، پایان‌نامه کارشناسی ارشد. تهران: دانشگاه شهید بهشتی، دانشکده مدیریت و حسابداری.
- سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (بی‌تا). تهران: دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی. قابل بازیابی در: <https://sccr.ir/Files/6609.pdf>
- شریفیان، اسماعیل و ملکی‌پور حرجندی، احسان (۱۴۰۱). چالش‌های پیش روی برنامه‌ها و راهکارهای عملیاتی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در بخش تربیت بدنی و ورزش مدارس. پژوهشنامه مدیریت ورزشی و رفتار حرکتی، ۱۸(۳۵): ۶۱-۸۰.
- شفاف (۱۴۰۰). ک‌نکور مانع جدی ایجاد تحول در آموزش و پرورش است. ۱۴۰۰/۰۳/۱۹.
- صمدی، معصومه (۱۴۰۰). تبیین چالش‌های اجرای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بر اساس روش

- فرا ترکیب، سیاستگذاری عمومی، ۷(۴): ۳۱۹-۳۳۰.
- عابدی جعفری، حسن؛ تسلیمی، محمدسعید؛ فقیهی، ابوالحسن و شیخزاده، محمد (۱۳۹۰). تحلیل مضمون و شبکه مضامین: روشی ساده و کارآمد برای تبیین الگوهای موجود در داده‌های کیفی، اندیشه مدیریت راهبردی، ۵(۲): ۱۹۸-۱۵۱.
- عظیمی، آرین؛ منوریان، عباس؛ پورعزت، علی‌اصغر و راغفر، حسین (۱۳۹۸). شکست در درس‌آموزی از خط‌مشی؛ روایت نقادانه تجربه خصوصی‌سازی در ایران، بهبود مدیریت، ۱۳(۳): ۸۱-۱۰۶.
- عیار آنلاین (۱۳۹۵). کنکور یکی از موانع تحقق تربیت است. ۱۳۹۵/۰۵/۱۸.
- غیر محرمانه (۱۳۹۵). شبکه دوی سیمای جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۹۷/۰۲/۰۲.
- فاضل، سیدمهدی (۱۳۹۸). بررسی عملکرد وزارت آموزش و پرورش در اجرای سند تحول بنیادین، پایان‌نامه کارشناسی ارشد. مرودشت: دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.
- فرارو (۱۴۰۴). فاصله واقعی با سند چشم‌انداز ۲۰ ساله چقدر است؟ ۱۴۰۴/۰۵/۱۴.
- فرهنگ سدید (۱۴۰۰). وضعیت‌سنجی اسناد بالادستی در حوزه تحول آموزش و پرورش کشور در گفتگو با محمود فرشیدی؛ با سند تحول بنیادین آموزش و پرورش چه کنیم؟ ۱۴۰۰/۱۲/۱۷.
- فرهنگستان (۱۴۰۲). میزان تحقق برنامه‌های توسعه ۳۰ درصد بوده است، شماره ۳۸۹۰، ص ۴، ۱۴۰۲/۰۳/۲۸.
- قجری، ناصر؛ مزیدی، محمد و شمشیری، بابک (۱۳۹۹). واکاوی و فهم اهم چالش‌ها و موانع عملی پیش رو در تحقق سند تحول بنیادین با تمرکز بر زیرنظام‌های اصلی آن. پژوهش‌های برنامه درسی، ۱۰(۱): ۱-۳۳.
- قربانی‌زاده، وجه‌الله؛ علامه، سیدمحسن؛ خان‌محمدی، هادی و محمدی سیاهبومی، حمیدرضا (۱۴۰۱). چارچوبی مفهومی برای یادگیری خط‌مشی در حوزه سلامت، خط‌مشی‌گذاری عمومی در مدیریت، ۱۳(۴۷): ۴۱-۱۷.
- کرسول، جان دبلیو (۱۳۹۱الف). طرح پژوهش؛ رویکردهای کیفی، کمی و ترکیبی، ترجمه علی‌رضا کیامنش و مریم دانای طوس، تهران: جهاد دانشگاهی، واحد علامه طباطبائی رحمت الله علیه.
- کرسول، جان دبلیو (۱۳۹۱ب). طرح پژوهش (رویکردهای کمی، کیفی و شیوه ترکیبی)، ترجمه حسن دانایی‌فرد و علی صالحی، تهران: مهربان‌نشر.
- کوه‌پیما رونیزی، سمیه (۱۳۹۷). شناسایی و ارزیابی موانع تحقق اهداف عملیاتی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش از دیدگاه مدیران و معلمان مدارس استان فارس، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، کاشان: دانشگاه کاشان.

- مددی، رضا (۱۳۹۷). سند تحول بنیادین، از تدوین تا اجرا، دیدار نیوز، ۱۳۹۷/۰۸/۲۶.
- مرورنیوز (۱۴۰۱). عضو شورای عالی آموزش و پرورش: زیرساخت‌های اجرای سند تحول بنیادین هنوز فراهم نشده است. ۱۴۰۱/۰۵/۱۵.
- مصلحت (۱۴۰۴). تحقق ۴۰ درصدی سیاست‌های کلی انرژی، ۱۴۰۴/۰۹/۰۴.
- مصلحت (۱۴۰۴). دهنوی: مشوق‌های اقتصادی فرزندان آوری محقق نشد/ سازوکارهای حمایتی باید اصلاح شود. ۱۴۰۴/۰۲/۲۱.
- ملکی، حسن (۱۴۰۰). سند تحول بنیادین آموزش و پرورش؛ آسیب‌ها و راهکارها. وبگاه سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۴۰۰/۰۷/۳۰.
- مهرنیوز (۱۳۹۹). اجرای «سند تحول بنیادین» در آموزش و پرورش راضی‌کننده نیست، ۱۳۹۹/۰۶/۲۲.
- ندائی، علی‌اکبر (۱۴۰۰). روش‌های یادگیری در سیاستگذاری عمومی، راهبرد سیاسی، ۵(۴): ۱۳۵-۱۶۰.
- ندای اصفهان (۱۳۹۹). گفتگو با معصومه پوررجب دبیر شورای هماهنگی سند تحول بنیادین استان اصفهان؛ یک زخم کهنه: موانع اجرایی نشدن تحول آموزشی در کشور چیست؟. ۱۳۹۹/۰۶/۱۹.
- نگاه یک (۱۳۹۶). شبکه یک سیمای جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۹۶/۱۲/۱۵.
- نوآوران آنلاین (۱۳۹۶). موانع اجرای سند بنیادین تحول در آموزش و پرورش، ۱۳۹۶/۱۱/۱۹.
- نوید ادهم، مهدی، راغب، فاطمه (۱۳۹۹). طراحی مدل اجرای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، فرهنگ در دانشگاه اسلامی، ۱۰(۱): ۶۷-۸۴.
- نویدپور، فاطمه (۱۳۹۶). شناسایی موانع اجرایی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ایران بر مبنای روش‌شناسی کیو، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تبریز: دانشگاه شهید مدنی آذربایجان.
- نویدکیا، افسانه (۱۳۹۹). واکاوی اجرای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه علامه طباطبایی رحمت الله علیه.
- وزارت آموزش و پرورش (۱۳۹۷الف). مشاور وزیر آموزش و پرورش در اجرای سند تحول؛ شورای عالی انقلاب فرهنگی و مجلس باید وظایف سایر دستگاه‌ها در اجرایی شدن سند تحول بنیادین آموزش و پرورش را مشخص کنند. ۱۳۹۷/۰۷/۰۳.
- وزارت آموزش و پرورش (۱۳۹۷ب). وزیر آموزش و پرورش در نشست شورای هماهنگی و اجرای سند تحول بنیادین؛ آموزش و پرورش برای اجرای کامل سند تحول بنیادین به بودجه بیشتری نیاز دارد. ۱۳۹۷/۰۷/۲۱.

References

- Aldridge, J. M., & McLure, F. I. (2023). Preparing Schools for Educational Change: Barriers and Supports – A Systematic Literature Review. **Journal of Educational Administration and History**, 23(3), 486-511.

- Donath, J. L., Lüke, T., Graf, E., Tran, U. S., & Gotz, T. (2023). **Does Professional Development Effectively Support the Implementation of Inclusive Education? A Meta-Analysis**. *Educ Psychol Rev*, 35:30.
- Lee, S., Hwang, C., & Moon, M. J. (2020). Policy Learning and Crisis Policy-Making: Quadruple-Loop Learning and COVID-19 Responses in South Korea. **Policy and Society**, 39(3), 363–381.
- Leong, C., & Howlett, M. (2022). Policy Learning, Policy Failure, and the Mitigation of Policy Risks: Re-Thinking the Lessons of Policy Success and Failure. **Administration & Society**, 54(7), 1379-1401.
- McLure, F. I., & Aldridge, J. M. (2023). Sustaining Reform Implementation: A Systematic Literature Review. **School Leadership & Management**, 43(1), 70–98.
- Moyson, Stéphane, Scholten, Peter & Weible, Christopher M. (2017). Policy Learning and Policy Change: Theorizing Their Relations from Different Perspectives. **Policy and Society**, 36(2), 161-177.
- Pressman, J. L., & Wildavsky, A. B. (1973). *Implementation: How Great Expectations in Washington Are Dashed in Oakland; Or, Why It's Amazing that Federal Programs Work at All, This Being a Saga of the Economic Development Administration as Told by Two Sympathetic Observers Who Seek to Build Morals on a Foundation of Ruined Hopes*. Berkeley: University of California Press.
- Rose, Richard (1991). What Is Lesson-Drawing? *Journal of Public Policy*, 11(1): 3-30.
- Rose, Richard (2005). *Learning from Comparative Public Policy; A Practical Guide*. London: Routledge.
- Witting, Antje & Moyson, Stéphane (2015). **Learning in Post-Recession Framing Contests Changing UK Road Policy**. In Nathalie Schiffino, Laurent Taskin, Céline Donis, Julien Raone (eds.), *Organizing after Crisis; The Challenge of Learning* (pp. 107-129). Brussels: P.I.E. Peter Lang.

COPYRIGHTS

© 2025 by the authors. Published by The Secretariat of the Supreme Council of the Cultural Revolution. 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>

