

Policy-Making Implications of Good Governance in Fundamental Transformation Document of Education

Javd Pourkarimi¹ , Mahnaz Hasanbandi², Maryam Samadi²

1- Associate Professor, Department of Management and Educational Planning, University of Tehran, Tehran, Iran

(Corresponding Author: jpkarimi@ut.ac.ir)

2- PhD candidate of Educational Management, University of Tehran, Tehran, Iran

Abstract

The strategic implications of any system are reflected in the mirror of its upstream documents. These upstream documents signify the principles, values, goals, and ideals of each system. Given that good governance is a prominent approach in managing educational organizations, the present study aims to identify the strategic implications of good governance in the upstream documents of education. In this research, the fundamental transformation document of education has been studied as a case. The research method is applied, which was done qualitative, specifically a systematic approach to implication-research. In the section on indicators of good governance, 23 indicators were derived from the integration of indicators from seven different sources. Subsequently, the implications present in the fundamental transformation document of education were examined for the derived indicators. The extracted set of implications revealed that the document emphasizes significant implications of good governance, indicating its importance to the document's authors. However, some indicators, such as ethics, received greater emphasis, while others, like consensus-oriented governance, received less attention. Most of the extracted implications are formulated as general and non-transparent statements. Considering the implications related to decentralization and quality regulation, it can be argued that the educational system remains a key player, and the necessary independence has not been granted to the other two key actors of good governance (civil society and the private sector) in the serious agenda of document authors.


Keywords: Good Governance, Documents, Document of The Fundamental Transformation of Education, Implication-Research Studies.

How to Cite this Paper:

Pourkarimi, J., Samadi, M. & Hasanbandi, M. (2024). **Policy-Making Implications of Good Governance in Fundamental Transformation Document of Education** . *Journal of Science & Technology Policy*, 17(1), 53-68. {In Persian}.

DOI: 10.22034/jstp.2024.11628.1767

دلالت‌های سیاستگذارانه حکمرانی خوب در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش

جواد پورکریمی^۱ , مهناز حسن‌بندی^۲، مریم صمدی^۲

۱- دانشیار مدیریت آموزشی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

(نویسنده عهده‌دار مکاتبات: jpkarimi@ut.ac.ir)

۲- دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه تهران، تهران، ایران.

چکیده

دلالت‌های سیاستگذارانه هر نظامی در آیین اسناد بالادستی آن به عرصه ظهور می‌رسد. اسناد بالادستی مبین اصول، ارزش‌ها، اهداف و آرمان‌های هر نظامی است. با توجه به اینکه یکی از رهیافت‌های مورد توجه در اداره سازمان‌های آموزشی، حکمرانی خوب است، پژوهش حاضر به منظور شناسایی دلالت‌های سیاستگذارانه حکمرانی خوب در اسناد بالادستی آموزش و پرورش انجام شده است. در این پژوهش به صورت موردی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش مورد مطالعه قرار گرفته است. روش پژوهش از نظر هدف کاربردی بوده که به صورت کیفی و با شیوه دلالت‌پژوهی انجام شده است. در بخش شاخص‌های حکمرانی خوب، ۲۳ شاخص از ادغام شاخص‌های هفت منبع علمی احصا شد. سپس دلالت‌های موجود در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش برای شاخص‌های احصا شده مورد بررسی قرار گرفت. مجموعه دلالت‌های استخراجی پژوهش نشان داد که در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش دلالت‌های قابل توجهی از حکمرانی خوب می‌توان یافت که نشان‌دهنده اهمیت موضوع نزد تدوین‌کنندگان سند می‌باشد. البته دلالت‌های احصا شده نشان داد که بر برخی شاخص‌ها از جمله اخلاق‌مداری تاکید بیشتر و بر برخی دیگر مانند اجماع‌محوری تاکید کمتری شده است. اکثر دلالت‌های احصا شده به صورت گزاره‌های کلی و غیر شفاف تدوین شده‌اند. با توجه به دلالت‌های تمرکززدایی و کیفیت تنظیم‌گری می‌توان گفت همچنان بازیگر کلیدی در اداره نظام تعلیم و تربیت، نظام حاکم می‌باشد و اعطای استقلال لازم به دو بازیگر دیگر حکمرانی خوب (جامعه مدنی و بخش خصوصی) در دستور کار جدی تدوین‌گران سند نبوده است.

کلیدواژه‌ها: حکمرانی خوب، اسناد بالادستی، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، دلالت پژوهی.

برای استنادات بعدی به این مقاله، قالب زیر به نویسندگان محترم مقالات پیشنهاد می‌شود:

پورکریمی، جواد، حسن‌بندی، مهناز، صمدی، مریم. (۱۴۰۳). دلالت‌های سیاستگذارانه حکمرانی خوب در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. سیاست علم و فناوری، ۱۷(۱)، ۶۸-۵۳.

DOI: 10.22034/jstp.2024.11628.1767

۱- مقدمه

[۸]. حکمرانی خوب عملی است که طی آن فرآیند سیاسی به اراده مردم به سیاست‌های عمومی تبدیل می‌شود و قوانینی را ایجاد می‌کند که فضا را برای ارائه خدمات کارآمد به همه شهروندان کشور باز می‌کند [۴]. حکمرانی خوب با مدیریت شفاف و پاسخگو در نظام آموزشی با هدف تضمین توسعه علمی، اقتصادی و اجتماعی عادلانه و پایدار صورت می‌گیرد. نظام آموزشی همواره بر آن است، با تکیه بر این مفهوم و ارائه شاخص‌های آن بتواند جایگاهی مستحکم برای خود در میان ذی‌نفعان بیابد. یکی از دلایل پرداختن به حکمرانی خوب، نقش آن در کارآمدی نظام‌های آموزشی است [۹]. حکمرانی خوب در آموزش و پرورش، با افزایش مسئولیت‌پذیری اجتماعی، زمینه‌های بیشتری برای مشارکت همگانی در اداره موثرتر سیستم‌های آموزشی مهیا می‌شود. استقرار حکمرانی مشارکتی در مدیریت آموزش و پرورش و تمرکززدایی اداری و ظرفیت‌های جامعه مدنی و بخش خصوصی برای تحول در آموزش و پرورش، گره‌گشای بسیاری از مشکلات بنیادین است [۱۰]. همانطور که بیان شد نظریه حکمرانی خوب از جمله نظریه‌هایی است که در بهبود عملکرد نظام آموزشی نقش فراوانی دارد زیرا محور اصلی آن مبارزه با فساد است که سبب ارتقای کارایی و اثربخشی می‌شود.

در کشورهای مختلف مفهوم حکمرانی خوب ارتباط تنگاتنگی با بستر فرهنگی و اجتماعی آن کشور دارد. کشور ما نیز برای رسیدن به توسعه پایدار، حکمرانی را جزء سیاست‌های کلان و برنامه‌های خود و همچنین جزء هشت محور سند چشم‌انداز ۱۴۰۴ قرار داده است. شش شاخص محور حکمرانی در این سند برگرفته از شاخص‌های بانک جهانی است [۱۱]. البته در سند بالادستی نظام آموزش پرورش ایران که در سال ۱۳۹۰ با عنوان سند تحول بنیادین آموزش و پرورش تدوین شد به طور صریح و شفاف از نظریه حکمرانی خوب سخنی به میان نیامده است. با توجه به اینکه سیاست‌های سند تحول بنیادین در امتداد سیاست‌های کلان سند چشم‌انداز ۱۴۰۴ است دلالت‌های نظریه حکمرانی خوب بایستی در بطن سند تحول نهفته باشد. مطالعات فراوانی در ارتباط با سند تحول بنیادین صورت گرفته اما پژوهشی که به شناسایی دلالت‌های نظریه حکمرانی خوب در

آموزش و پرورش یکی از حقوق اساسی بشر و پایدارترین سرمایه‌گذاری است که در راستای رهایی مردان و زنان از فقر، کاهش نابرابری‌ها و تضمین توسعه پایدار فعالیت می‌کند [۱]. امروزه دولت‌ها براساس پارادایم‌های جدید با هدف کلی حفظ رقابت ملی یا منطقه‌ای در صدد تغییر شکل حکومت آموزشی هستند [۲]. در عصر پسادرن، شاهد گسترش یک الگوی اداره کردن به نام «حکمرانی»^۱ هستیم. این تحول در الگوی اداره کردن، یک تغییر اساسی در نحوه تفکر و فرآیندهای سیاسی و تصمیم‌گیری در جامعه است. دولت به جای اینکه مستقیماً فرایندهای سیاسی را هدایت کند، بیشتر نقش هماهنگی و تسهیل‌گری را ایفا می‌کند [۳]. منظور از حکمرانی، نحوه اعمال قدرت از طریق جامعه اقتصادی، سیاسی، اجتماعی و مدنی برای استفاده از منابع کشور برای توسعه اجتماعی-اقتصادی است [۴]. با توجه به این تعریف، می‌توان سرمایه اجتماعی را از جمله پشتوانه‌های مهم برای الگوی حکمرانی دانست. به زعم پوتنام^۲ سرمایه اجتماعی نوعی منبع مشترک مالکیت است و آن را یک کالای عمومی می‌داند [۵]. در نظریه سرمایه اجتماعی، شهروندان به عنوان بازیگران مهم در امور مشارکتی و حکمرانی تلقی می‌شوند. همچنین این نظریه راهی را برای حکومت در عرض (هم سطح) و در کنار اجتماعات فراهم می‌کند و این نکته را برجسته می‌سازد که حکومت در انحصار افراد خاص نیست و باید در برابر شهروندان پاسخگو باشد [۶]. می‌توان چنین نتیجه گرفت نظریه سرمایه اجتماعی موجب پیوند جامعه مدنی و حاکمیت (دولت) می‌شود.

حکمرانی در نظام آموزشی، وسیله‌ای قدرتمند برای تغییر دموکراتیک، نوآوری و بهبود اثربخشی است [۷]. به زعم رست^۳ حکمرانی آموزشی عبارت است از وظایف تخصیصی با هدف تأمین تضمین‌های کارآمد و مبارزه با فساد توسط مؤسسات آموزشی [۳]. از میان الگوهای حکمرانی آموزشی، حکمرانی خوب یکی از رهیافت‌هایی است که فرض می‌شود راه‌حل مناسبی برای مسائل پیچیده نظام‌های آموزشی باشد

¹ Governance

² Putnam

³ Rest

فعالیت‌های حکمرانی مطلوب معطوف کرده‌اند و امروزه، بیشتر فعالیت‌های حکمرانی، شامل فعالیت‌های نهاد خصوصی و داوطلب و همچنین نهادهای عمومی هستند [۱۴]. به گفته کافمن و کری و زویدو-لبتون^۴ [۱۵] حکمرانی به عنوان سنن و آداب و رسومی که توسط مؤسسات و سازمان‌ها در کشورها اعمال می‌شوند، تعریف شده که این اعمال قدرت شامل: (۱) فرایندی که توسط آن دولت‌ها انتخاب، نظارت و جایگزین می‌شوند، (۲) ظرفیت دولت برای تدوین و اجرای مؤثر سیاست‌های درست و (۳) احترام شهروندان و دولت به مؤسساتی که بر تعامل اقتصادی و اجتماعی میان آنها حاکم است، می‌باشد.

واژه حکمرانی خوب اولین بار در سال ۱۹۷۹ توسط ویلیامسون برای بیان وضعیت ایده‌آل در رابطه میان دولت و بازار مطرح شد [۱۶]، و در دهه ۱۹۹۰ به طور رسمی در سازمان‌های بین‌المللی از جمله سازمان ملل متحد، بانک جهانی و صندوق بین‌المللی پول^۵ که به توصیف چگونگی عملکرد سازمان‌های عمومی به بهترین وجه و ارائه کالاها و خدمات عمومی می‌پرداختند، مورد استفاده قرار گرفت [۱۷]. بعدها علاوه بر بعد اقتصادی، یک بعد سیاسی نیز به آن افزوده شد. بعد از این مفهوم‌سازی، تاکنون پژوهش‌های گسترده‌ای در سطوح ملی و جهانی حول اصطلاح حکمرانی خوب در حوزه‌های متنوع و به ویژه سیستم‌های آموزشی توسعه یافته است [۱۸]. شاخص‌های اندازه‌گیری حکمرانی خوب به وسیله تعیین نتایج مطلوب شناخته می‌شوند. در نتیجه مجموعه متفاوتی از شاخص‌ها برای ارزیابی حکمرانی مورد استفاده قرار می‌گیرد که به ماهیت نتایج مورد نظر در سؤال‌ها وابسته است [۱۹].

کمیسیون اقتصادی و اجتماعی سازمان ملل متحد برای آسیا و اقیانوسیه [۲۰] هشت ویژگی برای حکمرانی خوب به شرح زیر برشمرده است: حاکمیت قانون (حکمرانی خوب نیازمند چارچوب‌های قانونی منصفانه است که بی‌طرفانه اجرا شود. همچنین مستلزم حمایت کامل از حقوق بشر، به ویژه حقوق اقلیت‌ها است. اجرای بی‌طرفانه قوانین مستلزم وجود قوه

این سند پرداخته باشد انجام نگرفته است. ضرورت پژوهش در باب دلالت‌یابی حکمرانی خوب در سند تحول بنیادین از این جهت حائز اهمیت است که دلالت‌های احصا شده می‌تواند به عنوان هدایت‌گر سیاستگذاری‌های آموزشی به شناخت و تبیین جایگاه شاخص‌های حکمرانی خوب در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بیانجامد. به علاوه، گزاره‌های مغفول، متناقض‌نما و کم‌رنگ شاخص‌های حکمرانی خوب در سند مشخص می‌شوند که می‌تواند مبنای بازبینی و اصلاح سند تحول بنیادین توسط سیاستگذاران آموزشی قرار گیرد. با توجه به مطالب گفته شده، پژوهش حاضر در پی بررسی دلالت‌های شاخص‌های حکمرانی خوب در اسناد بالادستی آموزش و پرورش است. تا پاسخی به این ابهام باشد که آیا آموزش و پرورش در مسیر حکمرانی خوب حرکت می‌کند. بدین منظور در این پژوهش به بررسی سند تحول بنیادین که مهم‌ترین سند آموزش و پرورش است، پرداخته شده است.

۲- مبانی نظری

۲-۱ حکمرانی و حکمرانی خوب

از نظر واژه‌شناسی، حکمرانی به واژه یونانی کوبرنان^۱ به معنی هدایت کردن یا اداره کردن برمی‌گردد و توسط افلاطون در رابطه با چگونگی طراحی نظام حکومت استفاده شده است. این اصطلاح یونانی ریشه لغت گوینر^۲ در لاتین قرون وسطی بود که بر همان مفاهیم هدایت کردن، قانونگذاری یا راندن دلالت می‌کند [۱۲] و به عمل و شغل حکمران و فرمانروا اطلاق می‌شود. از منظر برنامه توسعه سازمان ملل^۳ [۱۳] حکمرانی، شامل ساز و کارها، فرایندها و نهادهایی است که از طریق آنها شهروندان و گروه‌ها منافع خود را بیان، از حقوق قانونی خود استفاده، به تعهدات خود عمل و به اختلافات خود رسیدگی می‌کنند. دو عامل در تسریع روند گسترش مفهوم حکمرانی، موثر بوده‌اند: تغییر نظریه‌های اجتماعی و در پی آن، تفسیر نگرش مردم جهان و همچنین تغییرهای گسترده‌ای که در جهان رخ داده‌اند. نظریه‌ها و تجارب جدید، توجه همگان را از نهادهای مرکزی حکومت به سوی

^۴ Kaufmann, Kraay & Zoido-Lobton

^۵ International Monetary Fund

^۱ Kubernan

^۲ Gubenare

^۳ UNDP

ارائه می‌دهند. نیل به این هدف تنها زمانی امکان‌پذیر است که نهادهای تصمیم‌گیر نسبت به تأمین خواسته‌ها و تمایلات افراد احساس مسئولیت داشته باشند. مشارکت (مشارکت مردان و زنان سنگ بنای حکومنداری خوب است. مشارکت می‌تواند مستقیم یا از طریق نهادها یا نمایندگان قانونی واسطه باشد).

۲-۲ حکمرانی خوب در آموزش و پرورش

یکی از پر استنادترین مفاهیم در عصر حاضر حکمرانی در آموزش و پرورش است که برای توصیف و درک الگوهای تغییر یافته در سازمان آموزش و پرورش استفاده می‌شود [۲۱]. همچنین حکمرانی به چگونگی تصمیم‌گیری در سیستم‌های آموزشی اشاره دارد. این به نهادها و پویایی‌هایی اشاره دارد که از طریق آن‌ها سیستم‌های آموزشی نقش‌ها و مسئولیت‌ها را تخصیص می‌دهند، اولویت‌ها و طرح‌ها را تعیین می‌کنند و سیاست‌ها و برنامه‌های آموزشی را اجرا می‌کنند. در چنین فضایی وزارتخانه‌ها دیگر تنها بازیگری نیستند که در اداره نظام‌های آموزشی نقش دارند. در عوض، بازیگران متعددی (مدارس، والدین و جوامع محلی) که در سطوح مختلف فعالیت می‌کنند [۲۲].

۲-۳ سند تحول بنیادین آموزش و پرورش

مفهوم زیست‌جهان، پایه و اساسی فلسفی جهت درک و دریافت چستی و چگونگی دیدگاه، رفتار، طرز فکر و به بیان کلی شیوه زندگی یک موجودیت در جهان را برای بشریت فراهم آورده است [۲۰]. در مباحث و متون فلسفی فارسی، زیست‌جهان با عبارات مشابهی از قبیل «دنیای زندگی»، «جهان زندگی» و «جهان روزمره» به کار رفته و تعاریف گوناگونی نیز برای آن ارائه شده است. از نظر جامعه‌شناختی، زیست‌جهان عبارت از برترین حقیقت و هدف عمده جستجوهای جامعه‌شناسانه است [۳].

۳- پیشینه پژوهش

با توجه به اهمیت موضوع، پژوهشگران متعددی به حکمرانی خوب آموزش و پرورش پرداخته‌اند که در جدول ۱ به برخی از آنها اشاره شده و گویای این است که از زوایای مختلفی به موضوع حکمرانی خوب و آموزش و پرورش پرداخته شده اما در خصوص دلالت‌یابی در این موضوع

قضایه مستقل و یک نیروی پلیس بی‌طرف و فسادناپذیر است). شفافیت (یعنی تصمیمات اتخاذ شده و اجرای آنها به گونه‌ای باشد که از قوانین و مقررات پیروی می‌کند. همچنین به این معنی است که اطلاعات آزادانه مستقیماً در دسترس کسانی است که تحت تأثیر چنین تصمیماتی و اجرای آنها قرار می‌گیرند. همچنین به این معنی است که اطلاعات کافی به شکل‌ها و رسانه‌های قابل فهم ارائه می‌شود). پاسخگویی (یک نیاز کلیدی حکمرانی خوب است. نه تنها نهادهای دولتی بلکه بخش خصوصی و سازمان‌های جامعه مدنی نیز باید در قبال مردم و ذی‌نفعان نهادی خود پاسخگو باشند. اینکه چه کسی در برابر چه کسی پاسخگو است بسته به اینکه تصمیمات یا اقدامات انجام شده داخلی یا خارجی سازمان یا موسسه باشد، متفاوت است. به طور کلی یک سازمان یا مؤسسه در برابر کسانی که تحت تأثیر تصمیمات یا اقدامات آن قرار می‌گیرند پاسخگو است. پاسخگویی بدون شفافیت و حاکمیت قانون قابل اجرا نیست. اجماع محوری (در یک جامعه معین بازیگران متعدد و به همان تعداد دیدگاه وجود دارد. حکمرانی خوب مستلزم میانجی‌گری منافع مختلف در جامعه است تا در جامعه، اجماع گسترده در مورد آنچه به نفع کل جامعه است و چگونگی دستیابی به آن، تحقق یابد. این امر مستلزم دیدگاهی گسترده و بلندمدت در مورد آنچه برای توسعه پایدار انسانی و چگونگی دستیابی به اهداف چنین توسعه‌ای نیاز است، می‌باشد و فقط می‌تواند ناشی از درک زمینه‌های تاریخی، فرهنگی و اجتماعی یک جامعه یا اجتماع معین باشد. برابری و فراگیری (رفاه یک جامعه در گرو حصول اطمینان از این است که همه اعضای آن احساس کنند که در آن سهم دارند و از جریان اصلی جامعه احساس طرد شدن نمی‌کنند). اثربخشی و کارایی (حکمرانی خوب به این معناست که فرآیندها و نهادها نتایجی را تولید کنند که نیازهای جامعه را برآورده کند و در عین حال بهترین استفاده را از منابع در اختیار داشته باشد. مفهوم کارایی در زمینه حکمرانی خوب، استفاده پایدار از منابع طبیعی و حفاظت از محیط‌زیست را نیز در بر می‌گیرد). مسئولیت‌پذیری (در حکمرانی خوب نهادها و فرایندهای تصمیم‌گیری در یک چارچوب زمانی منطقی به همه ذی‌نفعان آن خدمات لازم را

براساس اسناد بالادستی نظام آموزشی کشور پژوهشی صورت نگرفته است. بنابراین ما در پی پاسخ به این پرسش هستیم که دلالت‌های سیاستگذارانه حکمرانی‌خوب در اسناد بالادستی آموزش و پرورش به طور خاص سند تحول بنیادین کدام‌اند؟

جدول (۱) پژوهش‌های پیشین حکمرانی‌خوب آموزش و پرورش

منبع	عنوان پژوهش	یافته‌های پژوهش
مطالعات خارجی		
[۲۴]	تحلیل ادبیات حکمرانی آموزش و پرورش در ۷۱ سال گذشته	مبانی ابعاد حکمرانی آموزش و پرورش شامل مشکلات، هنجارهای اجتماعی، بازیگران، نقاط گره‌ای و فرآیندها است
[۲۵]	حکمرانی خوب مدرسه: رویکردی به تصمیم‌مدیر ایجاد کیفیت در مدرسه حرفه‌ای اندونزی	حکمرانی خوب مدرسه براساس شش اصل شفافیت، پاسخگویی، مسئولیت‌پذیری، خودمختاری، انصاف و مشارکت تشکیل شده است. کیفیت تصمیم‌گیری مدیر تأیید کرده است که حکمرانی خوب مدرسه مشارکت معلمان و کارکنان آموزشی را در فرآیند تصمیم‌گیری تسهیل می‌کند.
[۴]	مسائل حکمرانی خوب در سیستم آموزشی و مدیریت مدارس متوسطه در ایالت کوآرا، نیجریه	بین مدیریت منابع، پاسخگویی، تصمیم‌گیری مشارکتی و مدیریت مدارس متوسطه نیجریه رابطه مثبت و معناداری وجود دارد
[۲۶]	چارچوب مفهومی برای دستیابی به حکمرانی خوب در مؤسسات آموزش باز و از راه دور	چارچوب حکمرانی خوب با هفت اصل اساسی عبارتند از: عملکرد، شفافیت، پاسخگویی، مشارکت، رهبری، جهت‌گیری اجماع و انصاف.
مطالعات داخلی		
[۲۷]	تصورپردازی از حکمرانی مطلوب در جمهوری اسلامی مبتنی بر اسناد بالادستی	براساس مدل الگوی حکمرانی مطلوب، پدیده محوری تربیت، شرایط علی کرامت، شرایط زمینه‌ای امنیت، شرایط مداخله‌گر شراکت بوده و مقوله‌های راهبردی نیز نقش‌های مقاومت، عدالت و پیشرفت است و در نهایت مقوله‌های پیامدی، شامل نقش‌های معیشت، امامت، هدایت و حمایت در نظر گرفته شده است
[۱۴]	الگوی شبکه‌محور حکمرانی آموزش و پرورش مبتنی بر نهج البلاغه	مضامین اولیه به ۱۵۴ مضمون پایه و هشت مضمون سازمان دهنده برای مضمون فراگیر حکمرانی آموزش و پرورش با رویکرد اسلامی تقسیم‌بندی شد و ترسیم شبکه مضامین آن صورت گرفت.
[۸]	شناسایی و تحلیل ساختاری پیشران‌های حکمرانی خوب در آموزش و پرورش ایران با استفاده از رویکرد تحلیل تأثیر متقابل	پیشران‌های حکمرانی خوب در آموزش و پرورش ایران به ترتیب عبارتند از: اعتماد اجتماعی، قوانین شفاف، پایداری به قواعد دموکراتیک، مدیریت فناوری اطلاعات، مشارکت جمعی، نظارت ذی‌نفعان بر مدارس، نفوذ شبکه‌های مجازی و اعطای حق انتخاب به ذی‌نفعان.
[۲۸]	تحلیل راهبردی شایستگی‌های نظام حکمرانی آموزش و پرورش ایران براساس چارچوب مفهومی ظرفیت سیاستگذاری	شایستگی‌ها و مهارت‌های تحلیلی، عملیاتی و سیاسی در سطوح و منابع فردی، سازمانی و سیستمی نظام سیاستگذاری آموزش و پرورش ایران در مقایسه با مؤلفه‌های الگوی نظری ظرفیت سیاستگذاری با ناهمسویی‌ها، ضعف‌ها و چالش‌هایی روبروست.
[۲۹]	طراحی مدل اداره آموزش عمومی کشور با رویکرد حکمرانی	مضامین محوری مدل مشتمل بر مشارکت نهادی، مشارکت درونی، انعطاف‌پذیری ساختاری، انعطاف‌پذیری محتوایی، مرزبایی محیطی، سازوکارهای مفید، هماهنگی، انسجام‌بخشی محتوایی، یازخوردگیری و نظارت، نظام فنی اجرایی و زیرساخت است.
[۳۰]	مفهوم‌سازی حکمرانی خوب در آموزش و پرورش عمومی ایران با رویکرد پدیدارشناسی	تحقق حکمرانی خوب در نظام آموزش عمومی کشور در قالب سازه‌های شش‌گانه نتیجه‌گرایی، اثربخشی نقش‌ها و وظائف، ارتقای ارزش‌ها، شفاف‌سازی، ظرفیت‌سازی و پاسخگویی قابل مفهوم‌سازی است

۴- روش پژوهش

دست آمده با چارچوب مفهومی موضوع دلالت‌پژوهی از جدول استفاده شده است؛ بدین صورت که مرجع واردکننده ایده در ستون‌ها، و مرجع صادرکننده در سطرهای جدول و سهم‌یاری‌های مربوط به هر سطر و ستون، در خانه‌ی مربوطه قرار داده شده است. ذکر این نکته لازم است که در شیوه نظام‌مند دلالت‌پژوهی، استفاده از جدول امری رایج و پذیرفته شده است. برای اعتبارسنجی دلالت‌های احصایی از طریق مرور همتایان^۱ استفاده شد. در این راستا گزارشی از شاخص‌ها و دلالت‌ها به صورت متوالی و چندمرحله‌ای مورد بررسی چندجانبه توسط تیم پژوهش قرار گرفت و با بررسی همه‌جانبه و بحث در خصوص هریک از دلالت‌ها به اعتبار مورد نظر دست یافته شد.

۵- یافته‌ها

یافته‌های پژوهش در بخش شاخص‌های حکمرانی خوب نشان می‌دهد که در منابع داخلی، پژوهش ناتری و همکاران [۱۰] (G1) و در پژوهش‌های خارجی نیز گزارش کمیسیون اقتصادی و اجتماعی سازمان ملل متحد در آسیا و اقیانوسیه [۲۰] (G2)، گزارش بانک جهانی در خصوص شاخص‌های جهانی حکمرانی^۲ [۳۲] (G3)، برنامه توسعه سازمان ملل متحد [۱۳] (G4)، سازمان همکاری و توسعه اقتصادی [۳۳] (G5)، بانک توسعه آسیا [۳۴] (G6) و صندوق بین‌المللی پول [۳۵] (G7) می‌تواند مورد استفاده قرار گیرد. بدین ترتیب با ادغام شاخص‌های مندرج در این منابع هفت‌گانه، شاخص‌های حکمرانی خوب در نظام آموزش و پرورش به صورت جدول ۲ ارائه می‌شود: ۲۳ شاخص از تلفیق هفت منبع مورد مطالعه به عنوان شاخص‌های حکمرانی خوب (در نظام آموزشی) احصاء شد. جدول ۳ دلالت‌های بدست آمده از سند تحول (ماخذ صدور ایده) برای شاخص‌های حکمرانی خوب در نظام آموزش و پرورش (ماخذ ورود ایده) را نشان می‌دهد.

همانطور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود در مجموع ۸۳۰ گزاره که دلالت بر شاخص‌های حکمرانی خوب در

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر نحوه گردآوری داده‌ها، به صورت کیفی است. این پژوهش در پی واکاوی دلالت‌های سیاستگذارانه حکمرانی خوب در اسناد بالادستی آموزش و پرورش با مطالعه موردی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش با روش دلالت‌پژوهی نظام‌مند مبتنی بر دیدگاه دانایی فرد [۳۱] است. وی یازده گام برای یک مطالعه دلالت پژوهش بر می‌شمارد: ۱- تعیین مناسب بودن پژوهش دلالت‌پژوهی؛ ۲- تعیین ماخذ احصاء دلالت‌ها برای پرداختن به مسئله پژوهشی؛ ۳- تعیین فرآیندی برای واکاوی ابژه منتخب؛ ۴- تعیین چهارچوب مفهومی موضوع دلالت‌پژوهی؛ ۵- نمونه‌گیری نظری ابژه دلالت‌پژوهی؛ ۶- احصاء سهم‌یاری‌های ابژه دلالت‌پژوهی؛ ۷- اعتبارسنجی سهم‌یاری‌های ابژه دلالت‌پژوهی؛ ۸- متناسب‌سازی سهم‌یاری‌ها با چارچوب مفهومی موضوع دلالت‌پژوهی؛ ۹- احصاء دلالت‌های مورد نظر؛ ۱۰- اعتبارسنجی دلالت‌های احصایی؛ ۱۱- تدوین گزارش پژوهش. در این طرح پژوهشی، پژوهشگر در ابتدا چارچوب مفهومی که به دنبال دلالت‌هایی از رشته، فلسفه، چارچوب، نظریه، مدل یا ایده‌های طرح شده در مجامع علمی است، به تفصیل طراحی می‌کند و سپس در ماخذ استقراض دلالت‌ها در پی یافتن دلالت‌هایی برای تک‌تک عناصر تشکیل‌دهنده آن چارچوب مفهومی می‌گردد [۳۱]. پژوهش حاضر یک مطالعه مبتنی بر دلالت‌پژوهی به شیوه نظام‌مند است. زیرا شاخص‌های شناسایی شده در مقالات و گزارش‌های ذکر شده به عنوان چارچوب مفهومی پژوهش انتخاب شد. شاخص‌های حکمرانی خوب آموزشی ماخذ صادر ایده، و سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ماخذ واردکننده ایده است. به عبارت دیگر، مشخص شد که دلالت‌های استخراج شده از مرجع صادرکننده ایده قرار است بر کدام اجزاء مرجع واردکننده ایده منطبق شود. همچنین در این مطالعه از آن‌جا که یک رشته از مفاهیم برای مطالعه پدیده‌ها در سایر بسترها مورد بررسی قرار می‌گیرد، از روش استقراض افقی استفاده می‌شود. با مطالعه آثار دست اول فهرستی از شاخص‌ها احصاء و با نظرخواهی از تیم پژوهش اعتبار آنها تایید شد. برای متناسب‌سازی سهم‌یاری‌های به

¹ Peer review

² Worldwide Governance Indicators (WGI)

جدول ۲- احصاء شاخص‌های حکمرانی خوب در نظام آموزش و پرورش (منبع: یافته‌های پژوهش)

منبع اخذ	شاخص‌های حکمرانی خوب
G2, G3, G4, G5, G7	اثربخشی و کارایی/ اثربخشی دولت
G1, G2, G4	اجماع محوری/ تعهد به وفاق عمومی
G1	اخلاق‌مداری؛ تعهد تضمین کیفیت؛ تمرکززدایی؛ توانمندسازی سرمایه‌های انسانی؛ توسعه امکانات رفاهی؛ توسعه انعطاف‌پذیری تعاملی؛ توسعه آگاهی‌ها؛ توسعه رضایتمندی؛ توسعه عدالت آموزشی؛ توسعه مهارت‌های زندگی
G1, G2, G4	برابری
G1, G2, G3, G4, G5, G6, G7	پاسخگویی
G3	ثبات سیاسی و مقابله با خشونت؛ حق اظهار نظر؛ کیفیت تنظیم‌گری
G4	چشم‌انداز راهبردی
G1, G2, G4, G5, G6	شفافیت
G1, G2, G3, G4, G5, G6, G7	قانون‌مداری/ حاکمیت قانون/ پیش‌بینی‌پذیری
G3, G7	کنترل فساد
G1, G2, G4, G5	مسئولیت‌پذیری
G1, G2, G4, G6	مشارکت

جدول ۳) استخراج دلالت‌های شاخص‌های حکمرانی خوب در نظام آموزش و پرورش از سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (منبع: یافته‌های پژوهش)

فرآوانی	(تعداد گزاره) صفحه	آدرس دلالت در سند	شاخص‌های حکمرانی خوب
۵۳	۲۰ (۲)	فصل سوم- بیانیه ماموریت‌ها	اثربخشی و کارایی/ اثربخشی دولت
	۲۳ (۱)، ۲۲ (۱)، ۲۱ (۲)	فصل چهارم- چشم‌انداز؛ مدرسه در افق چشم‌انداز ۱۴۰۴	
	۲۵ (۹)، ۲۴ (۱)	فصل پنجم- هدف‌های کلان- ۲، ۴، ۵، ۶، ۷	
	۲۷ (۴)، ۲۶ (۱)	فصل ششم- راهبردهای کلان- ۵، ۸، ۹	
	۳۱ (۲)، ۳۰ (۱)، ۳۶ (۱)، ۳۷ (۱)، ۳۸ (۲)، ۳۹ (۴)، ۴۰ (۴)، ۴۱ (۱)، ۴۲ (۲)، ۴۳ (۳)، ۴۸ (۳)، ۴۹ (۳)، ۵۱ (۱)، ۵۴ (۱)، ۵۵ (۱)، ۵۶ (۳)، ۵۸ (۳)، ۵۹ (۱)	فصل هفتم- هدف‌های عملیاتی و راهکارها- ۱، ۱-۴، ۴-۴، ۵-۵، ۵-۷، ۵-۸، ۵-۶، ۶-۶، ۷-۲، ۷-۸، ۸-۹، ۸-۱۲، ۱۱-۱، ۱۲-۱، ۱۳-۲، ۱۵، ۱۸-۲، ۱۸-۴، ۲۰-۱، ۲۰-۶، ۲۰-۵، ۲۲-۶، ۲۲-۳، ۲۳-۳	
۱	۱۸ (۱)	فصل دوم- بیانیه ارزش‌ها- گزاره ارزشی نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی- ۱۸	اجماع محوری/ تعهد به وفاق عمومی
۲۰۹	۲ (۴)	صحیفه امام ج ۲۱ ص ۹۶	اخلاق‌مداری
	۷ (۴)	مقدمه	
	۱۲ (۱۱)، ۱۳ (۵)	فصل اول- کلیات- ساحت‌های تعلیم و تربیت، شایستگی‌های پایه، جامعه اسلامی	
	۲۰ (۱)، ۱۸ (۵)، ۱۷ (۲۰)، ۱۶ (۱۱)، ۱۵ (۳)	فصل دوم- بیانیه ارزش‌ها- گزاره ارزشی نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی- مقدمه، ۴، ۸، ۹، ۱۳، ۱۹، ۲۰، ۲۵، ۲۶، ۳۰	
	۲۳ (۲)، ۲۲ (۲۱)، ۲۱ (۱۲)	فصل چهارم- چشم‌انداز- مقدمه	
	۲۵ (۱)، ۲۴ (۳۲)	فصل چهارم- چشم‌انداز- مدرسه در افق چشم‌انداز ۱۴۰۴	
	۲۷ (۳)، ۲۶ (۱)	فصل پنجم- هدف‌های کلان- ۱، ۲، ۴	
۳۱ (۸)، ۳۰ (۵)، ۳۱ (۱۰)، ۳۲ (۱۱)، ۳۳ (۱۱)، ۳۴ (۶)، ۳۵ (۶)، ۳۷ (۱)، ۳۸ (۲)، ۳۹ (۳)، ۴۰ (۳)، ۴۱ (۱)، ۴۲ (۲)، ۴۳ (۳)، ۴۴ (۳)، ۴۵ (۳)، ۴۶ (۳)، ۴۷ (۳)، ۴۸ (۱)، ۴۹ (۳)، ۵۱ (۲)، ۵۲ (۴)، ۵۳ (۴)، ۵۴ (۲)، ۵۵ (۱)، ۵۶ (۱)، ۵۷-۵۸ (۳)	فصل ششم- راهبردهای کلان- ۴، ۱۱		
۲۲-۶، ۲۱-۴، ۱۹-۴، ۱۸-۵، ۱۸-۱، ۱۷-۴، ۱۷-۱	فصل هفتم- هدف‌های عملیاتی و راهکارها- ۱، ۲-۱، ۳-۱، ۴-۱، ۵-۱، ۶-۱، ۷-۱، ۸-۱، ۹-۱، ۱۰-۱، ۱۱-۱، ۱۲-۱، ۱۳-۱، ۱۴-۱، ۱۵-۱، ۱۶-۱، ۱۷-۱، ۱۸-۱، ۱۹-۱، ۲۰-۱، ۲۱-۱، ۲۲-۱، ۲۳-۱، ۲۴-۱، ۲۵-۱، ۲۶-۱، ۲۷-۱، ۲۸-۱، ۲۹-۱، ۳۰-۱، ۳۱-۱، ۳۲-۱، ۳۳-۱، ۳۴-۱، ۳۵-۱، ۳۶-۱، ۳۷-۱، ۳۸-۱، ۳۹-۱، ۴۰-۱، ۴۱-۱، ۴۲-۱، ۴۳-۱، ۴۴-۱، ۴۵-۱، ۴۶-۱، ۴۷-۱، ۴۸-۱، ۴۹-۱، ۵۰-۱، ۵۱-۱، ۵۲-۱، ۵۳-۱، ۵۴-۱، ۵۵-۱، ۵۶-۱، ۵۷-۱، ۵۸-۱، ۵۹-۱		

شاخص‌های حکمرانی خوب	آدرس دلالت در سند	(تعداد گزاره) صفحه	فراوانی
برابری	فصل دوم- بیانیه ارزش‌ها- گزاره ارزشی نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی - ۱۱، ۱۶	(۲) ۱۷	۱۰
	فصل سوم- بیانیه مأموریت‌ها	(۱) ۲۰	
	فصل هفتم- هدف‌های عملیاتی و راهکارها- ۱-۶، ۴-۵	(۲) ۳۳، (۲) ۳۷، (۱) ۳۸، (۱) ۳۹، (۱) ۴۰، (۱) ۵۰	
با‌سخت‌گویی	مقدمه	(۱) ۸	۹
	فصل چهارم- چشم‌انداز- مدرسه در افق چشم‌انداز ۱۴۰۴	(۳) ۲۲	
	فصل ششم- راهبردهای کلان- ۹	(۱) ۲۷، (۱) ۲۷	
	فصل هفتم- هدف‌های عملیاتی و راهکارها- ۱-۱۶	(۱) ۵۲	
تعهد تضمین کیفیت	فصل هشتم- بخش دوم- الف، د	(۳) ۶۱، (۳) ۶۰	۳۸
	بیانات مقام معظم رهبری (۱۳۸۵/۲/۱۲)	(۲) ۳	
	مقدمه	(۵) ۹، ۸	
	فصل ششم- راهبردهای کلان- ۴	(۱) ۲۶	
تعمیر و بازسازی (G1)	فصل هفتم- هدف‌های عملیاتی و راهکارها- ۱-۱ (الف)، ب، ج، ۴-۱، ۴-۲، ۷-۲، ۱-۳، ۲-۵، ۵-۵، ۱۵، ۱۷، ۳-	(۳) ۳۲، (۲) ۳۳، (۳) ۳۵، (۲) ۳۸، (۳) ۳۹، (۳) ۵۱، (۲) ۵۲، (۲) ۵۲، (۱) ۵۳، (۴) ۵۴، (۴) ۵۵، (۳) ۵۶، (۳) ۵۸، (۳) ۵۸	۱۲
	فصل هشتم- چارچوب نهادی و نظام اجزایی تحول بنیادین آموزش و پرورش- بخش دوم- (الف)	(۳) ۶۰، (۳) ۶۱	
	فصل دوم- بیانیه ارزش‌ها- گزاره ارزشی نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی - ۲۸	(۱) ۱۸، (۱) ۱۹	
	فصل چهارم- چشم‌انداز- مدرسه در افق چشم‌انداز ۱۴۰۴	(۲) ۲۲، (۱) ۲۳	
توانمندسازی سرمایه‌های انسانی	فصل هفتم- هدف‌های عملیاتی و راهکارها- ۱-۳، ۲-۳، ۲-۴، ۵-۸، ۳-۲، ۸-۶، ۱۰-۲، ۱۱، ۱۱-۱، ۱۱-۲، ۱۱-۳، ۱۱-۴	(۱) ۳۲، (۶) ۳۴، (۳) ۳۵، (۱) ۳۹، (۴) ۴۳، (۲) ۴۵، (۱۱) ۴۶، (۱۳) ۴۷، (۱۰) ۴۸، (۶) ۵۳، (۱۱) ۵۸	۷۹
	فصل هشتم- چارچوب نهادی و نظام اجزایی تحول بنیادین آموزش و پرورش- بخش دوم- (ج)	(۳) ۶۱	
	فصل ششم- راهبردهای کلان- ۱۳، ۴	(۱) ۲۶، (۴) ۲۸	
	فصل هفتم- هدف‌های عملیاتی و راهکارها- ۱-۳، ۲-۳، ۲-۴، ۵-۸، ۳-۲، ۸-۶، ۱۰-۲، ۱۱، ۱۱-۱، ۱۱-۲، ۱۱-۳، ۱۱-۴	(۱) ۳۲، (۲) ۳۹، (۲) ۴۰، (۲) ۴۶، (۱) ۴۷، (۱) ۴۸، (۳) ۴۹، (۵) ۵۰، (۱) ۵۴	
توسعه امکانات رفاهی	فصل چهارم- چشم‌انداز- مدرسه در افق چشم‌انداز ۱۴۰۴	(۱) ۲۳	۱۹
	فصل ششم- راهبردهای کلان- ۳	(۲) ۲۶	
	فصل هفتم- هدف‌های عملیاتی و راهکارها- ۱-۱ (د)، ۳-	(۱) ۳۲، (۲) ۳۹، (۱) ۴۰، (۲) ۴۶، (۱) ۴۷، (۱) ۴۸	
توسعه انعطاف‌پذیری تعاملی	فصل چهارم- چشم‌انداز- مدرسه در افق چشم‌انداز ۱۴۰۴	(۶) ۲۳	۲۰
	فصل ششم- راهبردهای کلان- ۸	(۱) ۲۷	

شاخص‌های حکمرانی خوب	آدرس دلالت در سند	(تعداد گزاره) صفحه	فراوانی
توسعه آگاهی‌ها	فصل هفتم- هدف‌های عملیاتی و راهکارها- ۶-۶، ۲-۶، ۹-۸، ۲-۱۱	(۱) ۳۹، (۸) ۴۰، (۲) ۴۳، (۲) ۴۶	
	بیانات مقام معظم رهبری (۱۳۸۵/۲/۱۲)	(۱) ۳	
	فصل اول- کلیات- تعلیم و تربیت	(۱) ۱۰، ۱۱	
	فصل دوم- بیانیه ارزش‌ها- گزاره ارزشی نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی- ۵، ۶، ۱۲، ۱۷، ۲۴.	(۲) ۱۶، (۲) ۱۷، (۱) ۱۸	
	فصل چهارم- چشم‌انداز- مدرسه در افق چشم‌انداز ۱۴۰۴	(۱) ۲۳	۳۸
	فصل ششم- راهبردهای کلان- ۱۳، ۱۴	(۲) ۲۸	
	فصل هفتم- هدف‌های عملیاتی و راهکارها- ۱-۱ (ب)، ۳-	(۱) ۳۲، (۱) ۳۳، (۲) ۳۴، (۲) ۳۶، (۴) ۳۷، (۱) ۳۹، (۲) ۴۰، (۱) ۴۱، (۲) ۴۲، (۲) ۴۳، (۳) ۴۶، (۵) ۴۷، (۲) ۵۰، (۲) ۵۱، (۱) ۵۲، (۲) ۵۳، (۳) ۵۹	
	فصل هفتم- هدف‌های عملیاتی و راهکارها- ۲-۱۰، ۸-۲، ۲۳-۲، ۱۸-۲، ۱۲-۳، ۱۲-۲، ۱۲-۱، ۱۲-۳، ۱۱-۳، ۱۰	(۱) ۴۲، (۳) ۴۵، (۳) ۴۶، (۲) ۴۷، (۴) ۴۸، (۳) ۴۹، (۱) ۵۴، (۱) ۵۹	۱۸
	فصل دوم- بیانیه ارزش‌ها- گزاره ارزشی نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی- ۹، ۱۱، ۱۶، ۲۸	(۸) ۱۷، (۱) ۱۸	
	توسعه عدالت آموزشی	فصل سوم- بیانیه مأموریت‌ها	(۱) ۲۰
فصل چهارم- چشم‌انداز		(۱) ۲۱	
فصل پنجم- هدف‌های کلان- ۱، ۳		(۱) ۲۴، (۱) ۲۵	۴۳
فصل ششم- راهبردهای کلان- ۴		(۱) ۲۶	
فصل هفتم- هدف‌های عملیاتی و راهکارها- ۱ (ستاره‌ها- ۴)، ۱-۱ (الف، ه)، ۲-۶، ۵، ۵-۱، ۵-۳، ۵-۴، ۵-۵، ۵-۶، ۵-۷، ۵-۸، ۵-۱۴، ۱۴-۲، ۱۶-۲، ۱۷-۱، ۲۰		(۱) ۳۰، (۱) ۳۱، (۴) ۳۲، (۱) ۳۵، (۹) ۳۸، (۳) ۳۹، (۶) ۵۰، (۳) ۵۲، (۲) ۵۵	
فصل اول- کلیات- شایستگی‌های پایه		(۲) ۱۱	
فصل دوم- بیانیه ارزش‌ها- گزاره ارزشی نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی- ۴، ۵، ۱۰، ۱۱، ۱۳، ۲۳، ۲۴		(۷) ۱۷، (۶) ۱۶، (۶) ۱۸	
فصل پنجم- هدف‌های کلان- ۱، ۲		(۱۸) ۲۴	۶۱
فصل ششم- راهبردهای کلان- ۴		(۲) ۲۶	
فصل هفتم- هدف‌های عملیاتی و راهکارها- ۱ (ستاره‌ها- ۳، ۵، ۶، ۷)، ۱-۶، ۲-۲، ۲-۵، ۳-۷، ۴، ۴-۳، ۵-۵، ۳۶ (۲)، ۳۶ (۳)		(۳) ۳۰، (۸) ۳۱، (۱) ۳۳، (۳) ۳۴، ۳۶ (۲)، ۳۶ (۳)، (۲) ۴۰، (۲) ۳۷، (۱) ۴۰	
ثبات سیاسی و مقابله با خصومت	فصل اول- کلیات- جامعه اسلامی	(۲) ۱۲، (۱) ۱۳	
	فصل دوم- بیانیه ارزش‌ها- گزاره ارزشی نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی- ۹	(۱) ۱۷	۵
	فصل پنجم- هدف‌های کلان- ۱	(۱) ۲۴	
چشم‌انداز رهبردی	صحیفه امام ج ۲۱ ص ۹۶	(۳) ۲	
	مقدمه	(۱) ۶، (۱) ۷، (۱) ۸، (۲) ۹	
	فصل اول- کلیات- شایستگی‌های پایه، حیات طیبه	(۱) ۱۱، (۱) ۱۳، ۱۴	۴۴
	فصل ششم- راهبردهای کلان- ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵	(۹) ۲۶، (۱۸) ۲۷، (۸) ۲۸	
حق اظهار نظر	فصل چهارم- چشم‌انداز- مدرسه در افق چشم‌انداز ۱۴۰۴	(۲) ۲۲، (۲) ۲۳	۶
	فصل پنجم- هدف‌های کلان- ۱	(۱) ۲۴	
	فصل هفتم- هدف‌های عملیاتی و راهکارها- ۱۱-۱۱، ۴-۲۳	(۱) ۴۸، (۱) ۵۹	
شفافیت	بیانات مقام معظم رهبری (۱۳۸۵/۲/۱۲)	(۲) ۳، (۲) ۳	۱۲
	مقدمه	(۴) ۸	

شاخص‌های حکمرانی خوب	آدرس دلالت در سند	(تعداد گزاره) صفحه	فراوانی
قانون‌مداری / حاکمیت قانون / پیش‌بینی‌پذیری	فصل هفتم- هدف‌های عملیاتی و راهکارها- ۳- ۱۹، ۲۰-۱، ۲۰-۲	(۱) ۵۴، (۲) ۵۵	
	فصل هشتم- بخش اول، بخش دوم- (الف، ب)	(۲) ۶۰، ۶۱ (۱) ۶۱	
	فصل اول- کلیات- سنین لازم‌التعلیم	۱۳ (۱) ۱۳	
	فصل دوم- بیانیه ارزش‌ها- گزاره ارزشی نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی- مقدمه، ۱، ۳	(۶) ۱۵، (۳) ۱۶	
	فصل چهارم- چشم‌انداز- مدرسه در افق چشم‌انداز ۱۴۰۴	(۱) ۲۱، (۲) ۲۲	
کنترل فساد	فصل پنجم- هدف‌های کلان- ۱، ۲	(۳) ۲۴	۳۱
	فصل ششم- راهبردهای کلان- ۱۰، ۱۴	(۱) ۲۷، (۴) ۲۸	
	فصل هفتم- هدف‌های عملیاتی و راهکارها- ۱، ۳-۸، ۴-۸، ۸-۱، ۹-۱، ۹-۴، ۹-۳، ۱۰-۳، ۱۲-۳، ۱۳-۱، ۱۹-۱	(۱) ۳۰، (۲) ۴۲، (۱) ۴۳، (۲) ۴۴، (۱) ۴۵، (۲) ۴۹، (۱) ۵۴	
	فصل اول- کلیات- جامعه اسلامی	(۴) ۱۲، ۱۳	
	فصل چهارم- چشم‌انداز- مدرسه در افق چشم‌انداز ۱۴۰۴	(۲) ۲۲	
کیفیت تنظیم‌گری	فصل ششم- راهبردهای کلان- ۱۰	(۱) ۲۷	۱۸
	فصل هفتم- هدف‌های عملیاتی و راهکارها- ۱، ۴-۶، ۲-۲	(۱) ۳۱، (۱) ۴۰، (۲) ۴۵، (۳) ۵۴، (۲) ۵۵، (۱) ۵۸	
	فصل دوم- بیانیه ارزش‌ها- گزاره ارزشی نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی- ۲۸	(۱) ۱۸، (۱) ۱۹	
	فصل هفتم- هدف‌های عملیاتی و راهکارها- ۴-۶، ۶-۷، ۲۰-۷	(۴) ۴۰، (۲) ۵۶	
	فصل دوم- بیانیه ارزش‌ها- گزاره ارزشی نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی- ۲۳	(۱) ۱۸	
مسئولیت‌پذیری	فصل چهارم- چشم‌انداز- مدرسه در افق چشم‌انداز ۱۴۰۴	(۳) ۲۲	۱۹
	فصل پنجم- هدف‌های کلان- ۱، ۲، ۵، ۹	(۵) ۲۴، (۵) ۲۶، (۱) ۲۷	
	فصل هفتم- هدف‌های عملیاتی و راهکارها- ۱، ۲-۱، ۲-۵	(۲) ۳۰، (۱) ۳۲، (۱) ۴۲، ۴۳	
	مقدمه	(۴) ۹	
	فصل دوم- بیانیه ارزش‌ها- گزاره‌های ارزشی نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی- ۱۴، ۱۵، ۱۷، ۲۳، ۲۸	(۶) ۱۷، ۱۸، (۱) ۱۹	
مشارکت	فصل سوم- بیانیه مأموریت‌ها	(۴) ۲۰	۷۸
	فصل چهارم- چشم‌انداز	(۱) ۲۱، (۲) ۲۳	
	فصل چهارم- چشم‌انداز- مدرسه در افق چشم‌انداز ۱۴۰۴	(۱) ۲۱، (۲) ۲۳	
	فصل پنجم- هدف‌های کلان- ۵	(۱) ۲۵	
	فصل ششم- راهبردهای کلان- ۵، ۱۰، ۱۱	(۷) ۲۷	
۲۳ شاخص	فصل هفتم- هدف‌های عملیاتی و راهکارها- ۱، ۴-۱، ۴-۲، ۳-۳، ۳-۴، ۴-۳، ۴-۲، ۴-۳، ۵-۱، ۵-۲، ۷-۲، ۷-۳، ۸-۳، ۸-۶، ۸-۸، ۸-۸، ۹-۱، ۹-۲، ۹-۳، ۹-۳، ۱۰-۳، ۱۰-۱۱، ۱۱-۱۱، ۱۱-۲	(۱) ۳۰، (۱) ۳۱، (۱) ۳۳، (۲) ۳۴، (۱) ۳۶، (۵) ۴۴، (۸) ۴۳، (۴) ۴۲، (۸) ۴۱، (۸) ۳۸، (۱) ۳۷، (۱) ۴۵، (۳) ۴۸، (۳) ۴۹، (۲) ۵۲، (۱) ۵۶	
	فصل هشتم- چارچوب نهادی و نظام اجزایی تحول بنیادین آموزش و پرورش- بخش دوم- (ج)	(۱) ۵۹	
	فصل هشتم- چارچوب نهادی و نظام اجزایی تحول بنیادین آموزش و پرورش- بخش دوم- (ج)	(۱) ۶۱	
	فصل هفتم- هدف‌های عملیاتی و راهکارها- ۱، ۳-۸، ۴-۸، ۸-۱، ۹-۱، ۹-۴، ۹-۳، ۱۰-۳، ۱۰-۱۱، ۱۱-۱۱، ۱۱-۲		
	فصل دوم- بیانیه ارزش‌ها- گزاره ارزشی نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی- ۲۳		
۲۳ شاخص	هشت فصل سند تحول بنیادین	۸۳۰ گزاره مرتبط با شاخص‌ها	

در سطح مدارس کمتر پرداخته شده است. تنها دلالتی که برای اجماع‌محوری یافت شد «توجه توأمان به منافع و مصالح فردی و اجتماعی در چارچوب منافع و مصالح ملی» که بسیار کلی و مبهم تدوین شده است. در حالی که اجماع‌محوری در نظام آموزشی زمینه‌ساز نقش‌آفرینی موثر ذینفعان و حاکم شدن خردجمعی و از طرفی دیگر کاهش سوگیری و سوء استفاده از قدرت می‌شود. یافته صمدی [۳۶] نیز نشان می‌دهد توافق جمعی، یکی از ظرفیت‌های مغفول سیاستی سند است. البته منظور از توافق جمعی در این پژوهش نبود وجود مفاهیم بین‌الذهانی، نبود مفاهیم سیاستی و سازگاری نهادی و نبود اجماع پیرامون مؤلفه‌ها، مصادیق کلیدی سند است. از جمله نشانه‌های بارز بودن اخلاق‌مداری در سند این است که یکی از ساحت‌های شش‌گانه تعلیم و تربیت (ساحت اعتقادی، عبادی و اخلاقی) معرفی شده است [۳۷].

آموزش و پرورش می‌باشد در یکی از بالاترین اسناد بالادستی حوزه آموزش و پرورش یافت شد که نشان دهنده اهمیت موضوع نزد تدوین‌کنندگان سند می‌باشد. البته در خصوص برخی شاخص‌ها تاکید و تکرار بیشتر از برخی دیگر است که در جدول ۴ ترتیب این اهمیت مشاهده می‌شود:

۶- بحث

بیش از یک دهه است که آموزش و پرورش چراغ راهی به نام سند تحول بنیادین برای موفقیت در دستیابی به حیات طیبه دارد. دلالت‌پژوهی سند تحول بنیادین نشان داد که شاخص اثربخشی و کارایی در سطوح مختلف نظام آموزشی تا حدودی مورد توجه قرار گرفته است. علی‌رغم انتظار به وجود دلالت‌ها در سطح سازمانی مخصوصاً در فصل چهارم- مدرسه در افق چشم‌انداز ۱۴۰۴ سند، به صورت کلی بیان و

جدول ۴) اهمیت شاخص‌های حکمرانی خوب در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به ترتیب اولویت فراوانی (منبع: یافته‌های پژوهش)

شاخص‌های حکمرانی خوب	منبع اخذ شاخص	فراوانی گزاره‌ها	درصد
اخلاق‌مداری	G1	۲۰۹	۲۵.۱۸
توانمندسازی سرمایه‌های انسانی	G1	۷۹	۹.۵۲
مشارکت	G1, G2, G4, G6	۷۸	۹.۴۰
توسعه مهارت‌های زندگی	G3	۶۱	۷.۳۵
اثربخشی و کارایی/ اثربخشی دولت	G2, G3, G4, G5, G7	۵۳	۶.۳۹
چشم‌انداز راهبردی	G4	۴۴	۵.۳۰
توسعه عدالت آموزشی	G1	۴۳	۵.۱۸
تعهد تضمین کیفیت	G1	۳۸	۴.۵۸
توسعه آگاهی‌ها	G1	۳۸	۴.۵۸
قانون‌مداری/ حاکمیت قانون/ پیش‌بینی‌پذیری	G1, G2, G3, G4, G5, G7	۳۱	۳.۷۳
توسعه انعطاف‌پذیری تعاملی	G1	۲۰	۲.۴۱
توسعه امکانات رفاهی	G1	۱۹	۲.۲۹
مسئولیت‌پذیری	G1, G2, G4, G5	۱۹	۲.۲۹
توسعه رضایتمندی	G1	۱۸	۲.۱۷
کنترل فساد	G3, G7	۱۸	۲.۱۷
تمرکززدایی	G1	۱۲	۱.۴۵
شفافیت	G1, G2, G4, G5, G6	۱۲	۱.۴۵
برابری	G1, G2, G4	۱۰	۱.۲۰
پاسخگویی	G1, G2, G3, G4, G5, G6, G7	۹	۱.۰۸
کیفیت تنظیمگری	G3	۷	۰.۸۴
حق اظهار نظر	G3	۶	۰.۷۲
ثبات سیاسی و مقابله با خشونت	G3	۵	۰.۶۰
اجماع‌محوری/ تعهد به وفاق عمومی	G1, G2, G4	۱	۰.۱۲
۲۳ شاخص	۷ منبع	۸۳۰	۱۰۰

ویژگی‌های دانش‌آموزان» اینست که به تفاوت‌های فردی توجه‌ای ویژه‌ای شده است. درحالی که دلالت‌های استانداردسازی نشان از ایده و تفکر تمرکزگرای دست‌اندرکاران سند است. دلالت‌های تمرکززدایی بیشتر بر مواردی از جمله افزایش نقش شوراهای درون آموزش و پرورش، تفویض اختیار و مسئولیت به عوامل درون مدرسه و به طور ویژه مدیران مدارس تاکید دارد که نشان از تمرکززدایی در ساختار است. البته تمرکززدایی بیشتر در حوزه عملیاتی و اجرا مدنظر بوده است نه در سطح سیاستگذاری و تصمیم‌گیری. وقتی مدیر مدرسه نتواند براساس شرایط، منابع و امکانات موجود در تصمیم‌گیری‌ها خودمختار عمل کند و ملزم به پیاده‌سازی تصمیمات مرکز باشد باعث کاهش توانایی او در پاسخگویی به انتظارات و نیازهای محلی، محدودیت در آزادی عمل و استقلال و کاهش خلاقیت و نوآوری می‌شود. در خصوص تمرکززدایی در تدوین و تالیف محتوای آموزشی دلالت‌های محدودی یافت شد. خاوری و همکاران [۴۰] نیز دریافتند که بومی‌سازی و انعطاف برنامه‌های درسی به صورت محدود مورد توجه سند است. در گزاره «کاهش تصدی‌گری غیرضروری نظام حاکمیتی تعلیم و تربیت در بعد اجرا» حاکی از وجود یک تناقض آشکار است و در عین تاکید بر اصول تمرکززدایی، روح تمرکزگرایی پدیدار می‌شود. همچنین استقلال در تامین و اداره منابع مالی و انسانی توسط مدارس در سند مغفول مانده است.

نوک پیکان توانمندسازی به طرف معلمان نشانه گرفته شده است و طراحی، ایجاد و استقرار هفت نظام (سنجش صلاحیت‌ها، رتبه‌بندی، ملی تربیت معلم، تربیت حرفه‌ای، بازآموزی مستمر علمی، ارزیابی صلاحیت و خلاقیت و نوآوری) را لازمه رسیدن به این هدف معرفی می‌کنند. در حالیکه توانمندسازی دیگر بازیگران داخلی مدرسه از جمله مدیران، کادر اجرایی، هیات امناء و حتی نیروهای خدماتی کمتر در سند مورد توجه قرار گرفته است. دلالت‌های توسعه امکانات رفاهی نشان می‌دهد که سند بر برخورداری از سطح رفاهی خوب و مناسب و توسعه امکانات رفاهی تاکید دارد و این در حالی است که توجهی به ایجاد معاونت‌های رفاهی و

اکثر دلالت‌های یافت شده اخلاق‌مداری در چارچوب نظام اسلامی، انقلابی، ملی و ارزش‌های انسانی قرار گرفته‌اند که از میان آنها معیار نظام اسلامی پررنگ‌تر است.

دیدگاه مطالعات پیشین در زمینه مفاهیم برابری و عدالت آموزشی را می‌توان به دو دسته تقسیم کرد: دسته اول به مجزا بودن [۳۸] و دسته دوم به توأمان بودن [۳۹]. به‌زعم نویسندگان پژوهش حاضر برابری و عدالت دو معنای بسیار نزدیک در عین حال متفاوت هستند. گزاره‌های احصا شده از برابری عموماً بر همگانی بودن در تمام مناطق، مدارس، دوره‌ها دلالت دارند. محورهای توجه عدالت نیز شامل فرهنگی، جغرافیایی، جنسیتی، تفاوت‌های فردی، مناطق محروم، و ابعاد کمی و کیفی است که از این میان بر محور جغرافیایی و جنسیتی بیشترین تاکید و در ابعاد کمی و کیفی کمترین (گزاره ۱۶ ارزشی، هدف عملیاتی ۲۰) توجه شده است. چسبندگی این ابعاد کاملاً مبهم می‌باشد.

برای شاخص پاسخگویی دلالت‌هایی محدودی یافت شد. این در حالی است که صمدی [۳۶] اذعان دارد یکی از ضعف‌های مغفول سیاسی در سند، ضعف پاسخگویی (نبود سازکار پاسخگویی به نهادهای فراقوه‌ای و نبود سازو کار پاسخگویی به ذی‌نفعان) است. ناهم‌سویی از این جهت است که از جمله دلالت‌های احصا شده از فصل هشتم - بخش دوم سند، ارائه گزارش پیشرفت اجرای سند، چگونگی عملکرد وزارت آموزش و پرورش و نحوه و میزان همکاری دستگاه‌ها به صورت سالانه به شورای عالی انقلاب فرهنگی است که مصداق بارزی از دلالت‌های شاخص پاسخگویی حکمرانی خوب در سند می‌باشد. دلالت‌های تعهد تضمین کیفیت نیز وضعیت مشابهی با اثربخشی و کارایی دارد. تدوین‌گران سند در خصوص بهبود کیفیت مدارس فقط به دلالت‌های «ایجاد نظام رتبه‌بندی مدارس به منظور ارتقای کیفیت» و «تدوین شاخص‌های کیفی برای ارزیابی فعالیت‌های فرهنگی و تربیتی مدارس» بسنده کرده‌اند. کیفیت خدمات آموزشی در سند بر محورهای محتوای آموزشی و تربیتی، روش تدریس و تجهیزات و فناوری‌های نوین تاکید دارد. نقطه قوت دلالت «متناسب‌سازی حجم و محتوای کتب درسی و ساعات و روزهای آموزشی با توانمندی‌ها و

رتبه‌بندی معلمان از سال ۱۴۰۰ در جهت شفاف‌سازی بودجه براساس عملکرد معلمان را می‌توان اقدامی موثر در تحقق عدالت‌سازمانی و توسعه نظام آموزشی دانست.

همچنین وجود سیستم قانونی برای تشویق و تنبیه در نظام تعلیم و تربیت جهت ضمانت اجرایی قوانین نادیده گرفته شده است. با وجود دفتر رسیدگی به تخلفات و شکایات، نبود ضمانت اجرایی باعث به وجود آمدن یک حاشیه امن برای معلمان که به توسعه حرفه‌ای خود اهمیت نمی‌دهند و در دیروز خود مانده‌اند. صمدی [۳۶] نیز تعهد به اجرا (عدم توجه به ضمانت اجرایی سیاست‌ها) را به عنوان یکی از ظرفیت‌های مغفول‌سیاستی در سند شناسایی کرده است. شاید بهترین روش برای مهار شیوع فساد اداری، شناسایی عوامل بروز آن و در نظر گرفتن راهکارهای کنترلی - نظارتی است و در سند نیز دلالت‌هایی مبنی بر فساد اداری احصا شد که اکثراً مبتنی بر کنترل فساد از طریق ارزیابی و نظارت و شفاف‌سازی عملکرد مالی بوده و بر سایر راهکارهای کنترل فساد مخصوصاً راهکارهایی که با توجه به ماهیت آموزش و پرورش به فرهنگ‌سازی برای کنترل فساد تمرکز دارد؛ اشاره‌ای نشده است. گزاره‌هایی همچون تاسیس، حمایت، ساماندهی و مدیریت موسسات آزاد، بازنگری و بازتولید محتوا، نظارت و ارزیابی مستمر بر عملکرد آنها و ایجاد همسویی سایر آموزشگاه‌های آزاد با اهداف برنامه‌های نظام تعلیم و تربیت نحوه تنظیم‌گری نظام آموزش و پرورش بر بخش خصوصی را نمایان می‌کند. البته جای تامل دارد که چرا سند در خصوص نحوه و میزان نقش‌آفرینی بخش خصوصی سکوت کرده است. زمانی که حدود و میزان عملکرد مشخص نباشد سیستم آموزشی در قبال مطالبات خود از بخش خصوصی مغلوب است. همچنین عدم شفافیت در این امر راه برای افراد سودجو و منفعت‌طلب باز می‌کند. در اکثر دلالت‌های مسئولیت‌پذیری، اشاره‌ای به مولفه‌ها و حدود مسئولیت مردم و خانواده‌ها نشده است. همچنین به تقویت باور و روحیه مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان بسنده شده و دیگر بازیگران کلیدی مورد غفلت قرار گرفته‌اند. کم‌توجهی به مؤلفه مسئولیت‌پذیری معلمان از جمله یافته‌های صمدی [۳۶] درباره ظرفیت‌های مغفول‌سیاستی در سند است.

معیشتی در سطوح مختلف سازمانی نشده است. توسعه انعطاف‌پذیری تعاملی شاخصی است که یکی از مولفه‌های آن تلاش جهت تعاملات اساسی بین سیاست‌گذاران آموزشی و مردم است. بیشتر دلالت‌ها مربوط به تعامل نهاد آموزش و پرورش با سایر ارگان‌ها و مراکز مذهبی، فرهنگی و اجتماعی بوده است. اما تدوین‌گران سند ظرفیت‌سازی و بالابردن آستانه صبر و تحمل مجربان آموزشی را نادیده گرفته‌اند که با یافته‌های صمدی [۳۶] مبنی بر این‌که یکی از ظرفیت‌های مغفول سند ناظر بر تعاملات اثربخش درون دستگاهی و برون دستگاهی است؛ همسو است و تعامل سازنده سیاست‌گذاران از سطوح کلان تا خرد در سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی و بهره‌برداری در سند را طلب می‌کند.

تقویت منزلت اجتماعی، فرهنگی و حرفه‌ای، بهینه‌سازی نظام پرداخت‌ها، فراهم آوردن تسهیلات و امتیازات مناسب و افزایش انگیزه از جمله دلالت‌های توسعه رضایتمندی در سند می‌باشند. رضایتمندی یادگیرنده و اولیاء در نظام‌های آموزشی مغفول مانده است و مخاطب ویژه، معلمان معرفی شده‌اند. نارضایتی اولیا از محتوای کتب درسی، برنامه‌ریزی درسی، عدم استفاده از فناوری‌های به‌روز ناشی از بی‌توجهی به نیازها و خواسته‌هایشان در فرآیند یاددهی - یادگیری است موجب دلسردی و عدم همکاری و همراهی با برنامه‌های نظام آموزشی شده است. دلالت‌هایی بر توسعه مهارت‌های زندگی در کلیات، بیانیه ارزش‌ها، هدف‌های کلان، راهبردهای کلان و هدف‌های عملیاتی و راهکارهای سند تحول بنیادین و تمام ساحت‌های تعلیم و تربیت بدست آمد؛ نقشی که ذینفعان از جمله معلمان می‌توانند در تقویت روحیه انتقادپذیری داشته باشند، مورد توجه تدوین‌گران نبوده است. البته آزادی بیان تا حدودی مورد توجه بوده است. اما آزادی تشکل و رسانه آزاد مغفول مانده است و البته شفافیت نیز از وزن قابل ملاحظه‌ای در سند برخوردار نیست (۱۲ مورد و ۱.۴۵ درصد). به عنوان مثال، طرح مدارس شیشه‌ای در راستای شفافیت مالی مدارس غیر دولتی از سال ۱۴۰۱، یکی از این اقدامات است. موضوع شفافیت در سند کمتر مورد توجه بوده و بررسی گزاره‌ها نشان داد که دلالت‌های شفافیت در فلسفه آموزش و پرورش، ساختاری، مالی و عملکردی است. برای نمونه اجرای طرح

جهت اجرا و رصد دقیق میزان اجرا (تحقق) سند، با تعامل کلیه ذینفعان کلیدی و سیاستگذاران نظام آموزش و پرورش با توجه به ملاحظات سیاستی؛ برنامه‌ای و اجرایی؛

- ارتقای انعطاف‌پذیری نظام آموزش و پرورش از طریق مشارکت هرچه بیشتر سازمان‌های مردم‌نهاد (سمن‌ها) در تصمیم‌گیری‌های آموزشی و تربیتی و تدوین و ابلاغ دستورالعمل اجرایی در راستای بهره‌مندی از اجماع‌محوری (با عنایت به کم‌توجهی سند به آن: زیر ۰.۵ درصد) با استفاده از ظرفیت انجمن اولیاء و مربیان و سایر سازمان‌های مردم‌نهاد مرتبط؛
- طراحی، برنامه‌ریزی و اجرای برنامه‌های توان‌افزایی مدیران، معاونین و اعضای انجمن اولیاء و مربیان مدارس با استفاده از ظرفیت دانشگاه فرهنگیان و سایر دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی کشور؛
- هدف‌گذاری جهت توسعه شفافیت و عدالت آموزشی؛ مسئولیت‌پذیری؛ تنظیم‌گری و حق اظهارنظر در سند با اتخاذ رویکردهای سیاستگذاری مشارکتی و دسترسی آزاد به اطلاعات غیرطبقه‌بندی شده.

تعارض منافع

نویسنده تعهد می‌کند که هیچ تعارض منافی در این مقاله وجود نداشته‌است.

References

- [1] UNESCO. (2023). **The Right to Education**. UNESCO. <https://www.unesco.org/en/right-education>
- [2] Behrens, C. (2014). **Educational Governance Today**. *Jurnal Studi Pemerintahan*. 5 (2), 176- 189. DOI: 10.18196/jgp.2014.0017
- [3] European Network of Education Councils. (2016). **Governance in education**. https://eunec.eu/sites/www.eunec.eu/files/event/attachments/report_amsterdam.pdf
- [4] Kadir, J.N. A. (2019). **Good Governance Issues in Education System and Management of Secondary Schools in Kwara State, Nigeria**. *EJEP: EJournal of Education Policy*, 1-14. <https://in.nau.edu/wp-content/uploads/sites/135/2019/11/Kadir.pdf>
- [5] Walters, W. (2002). **Social Capital and Political Sociology: Re-Imagining Politics?** *Sociology*, 36(2), 377-397.

دلالت‌های مشارکت نشان می‌دهد که سند بر لزوم مشارکت آموزش و پرورش در راستای اهداف جامعه و سایر ارگان‌ها و مشارکت جامعه و سایر ذینفعان در امر آموزش و پرورش توجه دارد. این دلالت‌ها، کلی می‌باشند. همچنین مفهوم عملیاتی و دقیقی برای جلب مشارکت همگانی ارائه نشده‌است. یکی از ضعف‌های اساسی سند نبود راهکارهایی برای جلب مشارکت عوامل موثر و ذی‌نفوذ در امر تربیت و هماهنگ نبودن عوامل موثر سهیم در امر تربیت است [۳۶]. در سند نقش پررنگی به مشارکت حوزه علمیه، دانشگاه‌ها به ویژه دانشکده‌های علوم تربیتی و خانواده‌ها داده شده است. اما گزاره‌هایی در تایید سیاستگذاری در زمینه مشارکت آن‌ها احصا نشد.

۷- نتیجه‌گیری

دلالت‌های احصاشده نشانگر این مطلب است که کشور در حال توسعه ما برای رسیدن به اهداف نظام آموزشی، توجه ویژه‌ای به نظریه‌های نوین همچون حکمرانی خوب داشته است. اما اکثر دلالت‌ها به صورت گزاره‌های کلی و غیرشفاف تدوین شده‌اند. با توجه به دلالت‌های تمرکززدایی و کیفیت تنظیم‌گری می‌توان گفت همچنان بازیگر کلیدی در اداره نظام تعلیم و تربیت، نظام حاکم می‌باشد و اعطای استقلال لازم به دو بازیگر دیگر حکمرانی خوب (جامعه مدنی و بخش خصوصی) در دستور کار جدی تدوین‌گران سند نبوده است. عدم نگاه و درک جامع به شاخص‌های حکمرانی خوب در تدوین سند از سوی تدوین‌گران می‌تواند ناشی از تمرکزگرایی، شناخت سطحی از حکمرانی خوب باشد. توصیه می‌شود تا سیاستگذاران، برنامه‌ریزان و تدوین‌کنندگان سند با تعامل موثر با معلمان و سایر ذینفعان در راستای آسیب‌شناسی و اصلاح و ترمیم سند همراه با توجه به شاخص‌های مغفول (یا کمتر مورد توجه قرار گرفته)، بستر اجرای موثر سند را فراهم سازند. پیشنهادات سیاستی زیر برای سیاستگذاری‌های آتی آموزش و پرورش و اجرایی نمودن آن و یا اصلاحات احتمالی سند تحول آموزش و پرورش ارائه می‌شود:

- تدوین نقشه راه سند تحول نظام آموزش و پرورش کشور از کلان‌ترین سطح (نظام) تا خردترین سطح (مدرسه)

- [16] Soltani Nejad, A., & Goodarzi, S. (2017). **The Impact of Information Technology on the Evolution of the Concept of Good Governance.** *Political Quarterly*, 47(1), 79-97. DOI: [10.22059/JPQ.2017.60775](https://doi.org/10.22059/JPQ.2017.60775) [In Persian].
- [17] Shikha, V. Y. A. S., & Aktan, C. C. (2017). **Progression from Ideal State to Good Governance: An Introductory Overview.** *International journal of business and management studies*, 9(1), 29-49. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/440184>
- [18] Hallak, J. (2006). **Governance in Education: Transparency and Accountability.** M. Poisson (Ed.). UNESCO, International Institute for Educational Planning. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000148766>
- [19] Dabbagh, S., & Nafari, N. (2009). **Explanation of Goodness Concept in Good Governance.** *Journal of Public Administration*, 1(3), 3-18. DOI: [20.1001.1.20085877.1388.1.3.1.0](https://doi.org/10.1001.1.20085877.1388.1.3.1.0) [In Persian].
- [20] United Nation Economic and Social Commission for Asia and the Pacific. (2009). **What is Good Governance?** UNESCAP, Bangkok, Thailand. <http://www.unescap.org/pdd>.
- [21] Wilkins, A., & Olmedo, A. (2020). **Education Governance and Social Theory: Interdisciplinary Approaches to Research.** Bloomsbury Publishing.
- [22] OECD (2019). **Education Governance: Policy Priorities and Trends, 2008-19.** OECD. DOI: [10.1787/4581cb4d-en](https://doi.org/10.1787/4581cb4d-en)
- [23] Navid Adham, M., & Ragheb, F. (2019). **Designing a Model for the Implementation of the Document of Fundamental Transformation of Education.** *Culture in Islamic University*, (1) 10, 67-84. http://ciu.nahad.ir/article_832.html. [In Persian].
- [24] Soares Furtado Oliveira, A., Nunes, A., & Guerra, M. (2023). **Analyzing the literature on Education Governance Over the Last 71 years.** *Revista de Gestão*, 30(1), 2-17. DOI: [10.1108/REGE-03-2020-0016](https://doi.org/10.1108/REGE-03-2020-0016)
- [25] Supriadi, D., Usman, H., & JABAR, C. (2021). **Good School Governance: An Approach to Principal's Decision-Making Quality in Indonesian Vocational School.** *Research in Educational Administration and Leadership*, 6(4), 796-831. DOI: [10.30828/real/2021.4.2](https://doi.org/10.30828/real/2021.4.2).
- [26] Khanna, P. (2016). **A Conceptual Framework for Achieving Good Governance at Open and Distance Learning Institutions.** *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 32(1), 21-35. DOI: [10.1080/02680513.2016.1246246](https://doi.org/10.1080/02680513.2016.1246246)
- [27] Ayubipour, M., Ghasemi, H., Aivazi, M. R., Keshavarz Turk, E., & Darvishi Se Telani, F. (2022). **Depicting the Optimal Governance in the Islamic Republic of Iran Based on Upstream Documents.** *Scientific Journal of Islamic Management*, 30(2), 131-171. DOI: [20.1001.1.22516980.1401.30.2.4.5](https://doi.org/10.1001.1.22516980.1401.30.2.4.5) [In Persian].
- [28] Heidari, A. R. (2022). **Strategic Analysis of the Competencies of Iran's Educational System Based on the Conceptual Framework of Policy-Making** DOI: [10.1177/0038038502036002008](https://doi.org/10.1177/0038038502036002008)
- [6] Eberle, S. (2003). **Social Capital and Good Governance: The Impact of Civil Society on Government Performance.** University of Konstanz, Faculty of Law, Economics, and Politics, Department of Politics and Management. <https://kops.uni-konstanz.de/handle/123456789/4209>
- [7] Wilkins, A. & Olmedo, A. (2018). **Education Governance and Social Theory: Interdisciplinary Approaches to Research.** London: Bloomsbury Publishing.
- [8] Hasanbandi, M., Farhadi Rad, H., & Rahimidoost, G. H. (2022). **The Identifying and Structural Analyzing Good Governance Drivers in Iran's Education System Using Cross-Impact Analysis Approach.** *Journal of New Approaches in Educational Administration*, 13(2), 107-87. DOI: [10.30495/JEDU.2022.27834.5577](https://doi.org/10.30495/JEDU.2022.27834.5577) [In Persian]
- [9] Rajabi, A. R., Shamoradi, S. N., & Hasan Moradi, N. (2021). **Higher Education Governance in Iran; Meta-analysis of Injuries and Solutions.** *Applied Educational Leadership*, 1(4), 27-46. https://ael.uma.ac.ir/article_1156.html?lang=en [In Persian]
- [10] Nasir Natery, J., KHalkhali, A., SHakibaei, Z., Soleimanpour, J., & Kazempour, E. (2020). **Explaining The Structures of Good Governance in The Iranian Public Education System.** *Journal of Teaching in Marine Sciences*, 7(2), 109-124. <https://sid.ir/paper/954290/en>. [In Persian].
- [11] Ghaffarian Muslimi, A., & Kazemi, S. (2012). **An Overview of Evaluation Indicators and Monitoring of the Realization of the Development Vision Document of the Islamic Republic of Iran in the Horizon of 1404 A.H.** *Reformation and Education*, 11(132), 20-25. <https://B2n.ir/x93343>. [In Persian].
- [12] hadavand, M. (2005). **Good Governance, Development and Human Rights.** *Basic Rights*, 2(4), 51-86. https://www.asasimag.ir/article_105513.html?lang=fa. [In Persian].
- [13] UNDP, U. (1997). **Governance for Sustainable Human Development, A UNDP Policy Document, United Nations Development Programme.** UNDP. <https://www.undp-aci.org/publications/other/undp/governance/undppolicydoc97-e.pdf>.
- [14] Basirpour, P., Nadi, M. A., & Karimi, F. (2023). **Network based Model of Education Governance with an Islamic Approach Based on Nahj al Balaghah.** *Islamic Perspective on Educational Science*, 10 (19), 269-302. DOI: [10.30497/ESI.2022.76503](https://doi.org/10.30497/ESI.2022.76503). [In Persian].
- [15] Kaufmann, D., Kraay, A., & Zoido-Lobaton, P. (2002). **Governance Matters II: Updated Indicators for 2000-01.** World Bank Publications. <http://documents.worldbank.org/curated/en/613411468765868451/Governance-matters-II-updated-indicators-for-2000-01>.

- [36] Samadi, M. (2022). **Identifying the Neglected Capacities in the Fundamental Change in Education Policy Document by Meta-synthesis Method.** *Strategic Studies of Public Policy*, 12(43), 80-107. DOI: [10.22034/SSPP.2022.545310.3102](https://doi.org/10.22034/SSPP.2022.545310.3102) {In Persian}.
- [37] Koohiagdam, E., & Koohiagdam, E. (2023). **Examining the Content of the Social Studies Textbook of the Second Elementary School Based on the Indicators of National Identity, Ethics, Manners and Life Skills in the Document of the Fundamental Transformation of Education.** *Journal of Research in Social Studies Education*, 5(1), 23-40. DOI: [20.1001.1.27832279.1402.5.1.2.5](https://doi.org/20.1001.1.27832279.1402.5.1.2.5) {In Persian}.
- [38] Yadollahi, A., Zarei, M. H., & Yavari, A. (2020). **A Comparative Study of the 2030 Agenda Approach and the Transformation Document in Iran's Education toward Gender Educational Equality.** *Public Law Research*, 21(65), 171-198. DOI: [10.22054/qjpl.2019.34379.1910](https://doi.org/10.22054/qjpl.2019.34379.1910) {In Persian}.
- [39] Hasani, R., & Esmayeli, R. (2022). **The Components of Global Citizenship Education in Documenting the Fundamental Transformation of Education and the Application in the Formal Education System.** *Journal of Curriculum Studies*, 16(63), 199-228. DOI: [20.1001.1.17354986.1400.16.63.10.7](https://doi.org/20.1001.1.17354986.1400.16.63.10.7) {In Persian}.
- [40] Khavari, A., Rafati, M., Saheb Ehkhtiyari, B. & Agha Mohammadi, M. (2015). **Transformation in School Management: School-Centered Management, Examining the Principles of School-Centered Management in the Fundamental Transformation of Education Document.** *The first scientific research conference of educational sciences and psychology of social and cultural harms in Iran*, Tehran. <https://www.en.symposia.ir/PSCONF01> {In Persian}.
- Capacity.** *Strategy*, 31(1), 39-77. DOI: [10.22034/rahbord.2022.149768](https://doi.org/10.22034/rahbord.2022.149768) {In Persian}.
- [29] Hashemi, M., Mortazavi, M., & Rahmani, H. (2021). **Designing a Model of Public Education in Iran, a Governance Approach.** *Journal of Iranian Public Administration Studies*, 4(4), 99-130. DOI: [10.22034/JIPAS.2022.312332.1270](https://doi.org/10.22034/JIPAS.2022.312332.1270) {In Persian}.
- [30] Khalkhali, A., NasirNateri, J., Shakibaei, Z., Solimanpoor, J., & Kazempour, S. (2020). **Conceptualization of Good Governance in Iran's Public Education System by Phenomenological Approach.** *Journal of New Approaches in Educational Administration*, 11(41), 191-208. DOI: [20.1001.1.20086369.1399.11.41.9.8](https://doi.org/20.1001.1.20086369.1399.11.41.9.8) {In Persian}.
- [31] Danai Fard, H. (2016). **Methodology of Signification Studies in Social and Human Sciences: Foundations, Definitions, Importance, Approaches and Implementation Steps.** *Methodology of Social Sciences and Humanities*, 22(86), 39-71. https://method.rihu.ac.ir/article_1148.html?lang=fa {In Persian}.
- [32] Kaufmann, D. & Kraay, A. (2023). **Worldwide Governance Indicators.** *Worldbank Group.* [https://www.worldbank.org/en/publication/worldwide-governance-indicators.](https://www.worldbank.org/en/publication/worldwide-governance-indicators)
- [33] OECD. (2015). **Policy Framework for Investment User's Toolkit. Chapter 10. Public Governance.** *OECD.* https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publication/s/reports/2015/09/policy-framework-for-investment-2015-edition_g1g3e67f/9789264208667-en.pdf
- [34] Asian Development Bank. (1995). **Governance: Sound Development Management.** *ADB.* <https://www.adb.org/documents/governance-sound-development-management>
- [35] Western Hemisphere Department International Monetary Fund. (1997). **Good Governance: the IMF's Role.** *Monetary Fund.* <https://www.imf.org/external/pubs/ft/exrp/govern/govindex.htm>