

تحلیل مناقشات موجود در اجرای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش با رویکرد بازیگر محور آزینا اخلاقی^۱، بهرام صالح^۲، مهدی نوید ادهم^۳

چکیده

سند تحول بنیادین آموزش و پرورش مهمترین برنامه اصلاحات آموزشی و تربیتی کشور بوده که از سال ۱۳۹۰ مراحل اجرایی آن آغاز شده است. بر اساس برآوردهای موجود این سند در مرحله پیاده سازی دچار تاخیر شده و این امر نگرانی های جدی را در بین مدیران ارشد نظام آموزشی پدید آورده است. با توجه به کثرت، تعدد و اهمیت نهادهای درگیر در اجرای سند و کیفیت تعاملات آنها، مساله اصلی تحقیق حاضر این است که مهمترین اختلافات و مناقشات موجود میان کنشگران و بازیگران مرتبط با اجرای سند کدام اند و نیز مسایل و موضوعات مورد تعارض کدام اند؟. نظریه اصلی این تحقیق "سیاستگذاری آموزشی تکثرگرا" بوده و از دو رویکرد تحلیل بازیگر محور و تحلیل مناقشه برای بررسی مساله استفاده شده است. روش تحقیق ترکیبی از روشهای کمی و کیفی بوده و از روشهای گردآوری اطلاعات مختلف مانند فراتحلیل تحقیقات پیشین، مصاحبه های عمیق با خبرگان و سه پرسشنامه محقق ساخته استفاده شده است. ابزارهای تحلیل نیز نرم افزار مکتور و تحلیل مناقشه بوده است. پس از شناسایی تمامی گرووداران سند تحول و اولویت بندی بازیگران اصلی، یافته ها بر اساس مناقشات دویبدو میان تمامی بازیگران توصیف شده و موضوع تعارضات موجود هر کدام از آنها مورد بررسی قرار گرفته است. نتایج نشان می دهد اختلافات و تعارضات متعددی میان بازیگران وجود دارد و بنابراین با شرایط موجود اطمینانی به اجرای سند در افق پیش رو وجود ندارد و لذا لازم است به سمت انسجام و همگرایی نهادها حرکت کرد.

کلید واژه ها: سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، تحلیل مناقشه، تحلیل بازیگر محور، نرم افزار مکتور.

پذیرش مقاله: ۱۳۹۹/۱۲/۰۲

دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۰۹/۲۳

-
- ۱- دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم انسانی، واحد ساوه، دانشگاه آزاد اسلامی، ساوه، ایران
azt.akhlaghi.46@gmail.com
 - ۲- دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید رجایی، تهران، ایران و استاد مدعو دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساوه،
sedghpour@sru.ac.ir (نویسنده مسئول)
 - ۳- استادیار، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه شهید رجایی، تهران، ایران.

مقدمه

سند تحول بنیادین به مثابه جامع‌ترین راه حل مشکلات انباشته نظام آموزش و پرورش کشور طی یک صد سال اخیر توسط جمع کثیری از کارشناسان و متخصصین تعلیم و تربیت کشور و طی بیش از ۱۹ سال تلاش و پژوهش منسجم در وزارت آموزش و پرورش تدوین و سپس در شورای عالی انقلاب فرهنگی در سال ۱۳۹۰ به تصویب رسید و جهت اجرا به وزارتخانه ابلاغ شد. این سند از یک چارچوب مفهومی، مبانی روش‌شناختی و هزاران صفحه اسناد پشتیبان برخوردار است که عصاره بخش عمده‌ای از رهنمودها، آموزه‌ها و راهبردهای آموزشی و تربیتی کشور، حداقل تا زمان تصویب آن، بشمار می‌آید. به عبارتی وسواس و دقت فراوانی در مرحله تنظیم و تدوین آن از سوی دست‌اندرکاران مربوطه بعمل آمده تا از حیث مضمون و محتوا با ارزش‌های بومی، ملی و دینی منطبق و تدوین شده باشد. اما تحقق و اجراء این سند مانند هر سند یا سیاست^۱ آموزشی و کلان دیگری منوط به رعایت ملاحظات خاص خود در مرحله اجرا و پیاده‌سازی^۲ دارد چرا که در غیر اینصورت در مقام اجرا و عمل دچار مشکل و مضیقه شده و یا حتی ممکن است دچار شکست شود. بر همین اساس سند تحول مانند سایر اسناد بالادستی (همچون سند ملی برنامه درسی و ...) پس از گذشت ۹ سال از تصویب با تأخیرهای فراوانی مواجه شده است (حسام و بیات، ۱۳۹۷) که انتقادات بسیاری از سوی مقامات ارشد نظام و وزارتخانه بوجود آورده است. از جمله وزیر وقت آموزش و پرورش در گفتگو با رسانه‌ها (روزنامه شرق ۹۶/۱۱/۳۰) صریحاً اعلام نمود که "علیرغم گذشت شش سال از ابلاغ سند فقط ۳۰٪ آن اجراء شده و لذا آن‌طور که باید جلو نرفته‌ایم". برآورد جامع مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی در سال ۱۳۹۷ نیز از بروز تأخیرهای جدی و نیز مناقشات فراوان میان دستگاه‌ها گزارش داده و نتیجه گرفته با اتمام نیمی از دوره ۱۴ ساله اجرای سند و شرایط کنونی، اطمینانی به اجرایی شدن سند نیست (حسام و بیات، ۱۳۹۷). در آخرین اظهار نگرانی نیز رهبر معظم انقلاب در دیدار با مدیران آموزش و پرورش (۹۹/۶/۱۱) از کندی اجرای سند انتقاد نمودند.

در میان انواع مشکلات پیش‌روی اجرای سند و مطابق نظریه‌ها و رویکردهای مطرح در حوزه سیاست‌گذاری و اصلاحات آموزشی، یکی از مهمترین موانع، عدم همکاری‌ها و عدم همگرایی

^۱ -Policy

^۲ -Implementation

میان بازیکنان مرتبط با اجرای سند تحول و مجموعه مناقشات میان آنها باز می‌گردد که مسئله اصلی این نوشتار است. در واقع پیش‌فرض‌های اصلی این مقاله آن است که در وهله نخست مسائل و مشکلات مرحله اجرای سند، به اندازه مرحله تدوین و تنظیم سند اهمیت دارند. دوم آنکه سند در مرحله اجراء و پیاده‌سازی به لحاظ زمانی دچار تأخیرهای متعددی شده است. سوم آنکه بخشی از این تأخیرها یا موانع (یا شاید بتوان گفت مهمترین آنها) به عدم هماهنگی، اجماع و انسجام میان بازیگران باز می‌گردد. بعنوان مثال عدم تحقق هدف مهم مهارت آموزی (آموزش یک مهارت به دانش‌آموزان در دوره تحصیل) به عدم همراهی کامل بازیگران بازمی‌گردد (محمدعلی، ۱۳۹۹) و یا عدم اصلاح نظام سنجش و پذیرش دانشجو بعنوان یکی از اهداف و بسترهای مهم تحقق سند تحول نیز به چندپارگی، تعدد، تشتت و تعارض میان انواع نهادهای تصمیم‌گیرنده و اجرا در زمینه کنکور مربوط می‌شود (زراعت کیش، ۱۳۹۹). بر این اساس باید گفت بررسی کیفیت روابط و تعاملات میان بخش‌های مختلف نظام تصمیم‌گیری و اجرائی دخیل در پیاده‌سازی سند حائز اهمیت فراوان است.

با توجه به مساله پژوهش، پیشینه نیز حداقل در سه حوزه مختلف ارایه است. نخست میتوان به پیشینه در باره موانع و مشکلات اجرای سند تحول اشاره کرد که در این زمینه محققان به موضوعاتی مانند موانع تربیت سیاسی (کمال پور و همکاران، ۱۳۹۹) جایگاه خودگردانی (بدیعیان و همکاران، ۱۳۹۸) و ابعاد قدرت نرم (جعفری و همکاران، ۱۳۹۸) در سند تحول توجه داشته اند. بقایی و همکاران (۱۳۹۲) به موضوع الگوی مفهومی و عملیاتی راهبردهای تربیتی سند تحول بنیادین پرداخته و اسلامیان و همکاران (۱۳۹۴) چالش‌های اصلی در اجرای سند تحول را در بحث ترویج توسعه فرهنگ ملی - ایرانی، گسترش زبان فارسی، توسعه مراکز فنی و حرفه‌ای، هنرستان‌های موسیقی و توجه به هنرهای زیبا و آموزش زبان خارجی بررسی کرده‌اند. محققان دیگری به آسیب‌شناسی اجرای برنامه‌های سند تحول (هدایتی و خوارزمی، ۱۳۹۵) و مسئله تغییر تدریجی و بررسی مشکلات اجرای سند تحول بنیادین از زبان مدیران پرداخته و مشکلات اصلی اجرای سند را در عدم مشارکت و عدم آشنایی معلمان، نبود راهکارهای عملیاتی سند و توجیه نشدن خانواده‌ها و مربیان دانسته است (ازاد، ۱۳۹۱). اما مهم‌ترین اثر منتشرشده توسط نوید ادهم

بوده که به الزامات مدیریتی تحول بنیادین در آموزش و پرورش پرداخته و ۱۲ پیش‌نیاز مهم مدیریتی برای تحقق سند را برشمرده است (نوید ادهم، ۱۳۹۱).

در ادبیات و تحقیقات خارجی مساله یا حوزه آینده پژوهی آموزشی از سال ۱۹۵۹ و با تالیف کتاب "چرا اکنون به آینده پژوهی آموزشی نیازمند هستیم؟" توسط دیوید پیرس سیندر^۱ مورد توجه قرار گرفت (پیرس سنדר، ۲۰۱۰) پس از آن تحقیقات متعددی در باره آینده مدارس، آینده نظام های آموزشی و آینده اصلاحات آموزشی انجام شده است (شیخ الاسلامی، ۱۳۹۷). اما علیرغم جستجوی زیاد، پژوهشی که مستقیماً به نقش بازیگران در عرصه برنامه‌ریزی و سیاستگذاری نظام آموزشی و تربیتی پرداخته باشد یافت نشد هر چند در برخی از تحقیقات موضوعات نزدیک به موضوع تحقیق حاضر مطالبی وجود دارد. از آن جمله در سند سیاست ملی تربیت^۲ (۲۰۱۶) که توسط وزارت آموزش و پرورش کشور هندوستان تهیه شده اشاراتی به نقش حکومت، رهبران سیاسی، معلمان و مدیران مدارس در کیفیت آموزش شده است که از روش‌شناسی روشنی برخوردار نبوده است (وزارت توسعه منابع انسانی^۳، ۲۰۱۶: ۳۴). در تحقیق دیگری جان مک بث در دانشکده آموزش دانشگاه کمبریج به موضوع "آینده تدریس حرفه‌ای در انگلستان" پرداخته و تأثیر عوامل سه گانه سیاسی اقتصادی اجتماعی و عوامل مرتب با مدرسه و معلم را بر آینده آموزش بررسی نموده است (مکبث^۴، ۲۰۱۲: ۸۸). بیل دیگجت در تحقیق دیگری به "آینده پژوهی چالش‌های تربیت" پرداخته و به تأثیر عواملی مانند یادگیری دیجیتال، افزایش تقاضای آموزش و ضرورت توسعه مهارت‌های شخصی توجه کرده است (دیگجت^۵، ۲۰۱۴). در یک پژوهش دیگر وزارت آموزش و مهارت ایالات متحده "برنامه اقدام برای آموزش" را در سال ۲۰۱۷ برای یک افق نه ساله طراحی نموده است (وزارت آموزش و مهارت^۶، ۲۰۱۷). در معدود آثار خارجی دیگری نیز به بررسی آینده تحولات آموزشی و یا تربیتی توجه کرده‌اند که در همه آنها مسئله روش مفقود بوده و نه تنها از روش‌های رایج در تحقیقات اکتشافی بی‌بهره بوده‌اند بلکه اساساً روش‌هایی مانند

¹ - Pearce synder

² -National policy on Education

³ - Ministry of Human Resource Development

⁴ -Macbeath

⁵ - Degget

⁶ - Department of Education and Skills

مکتور یا بررسی با روش تحلیل مناقشه نیز در آنها استفاده نشده است. ضمن آنکه تحقیقی که به حوزه اجرا (پیاده سازی) و عوامل موثر بر اجرای یک سند ملی در حوزه آموزش و پرورش بپردازد، ملاحظه نشد.

اما بخش دیگری از پیشینه پژوهش به مطالعات انجام شده در خصوص تحلیل مناقشه و تحلیل بازیگر محور مربوط می شود. تحلیل ذی نفعان برای اولین بار در انستیتو تحقیقات استنفورد اجرا شده و لاتور در ۱۹۹۳ از نظریه شبکه بازیگران برای تحلیل تعاملات ذی نفعان در خصوص چگونگی بر ساخت اجتماعی فناوری ها استفاده نموده است (تیسن^۱، ۲۰۰۵). در خصوص پژوهش های تجربی با روش های عامل بنیان و تحلیل مناقشه یا تعارضات می توان به پژوهش غلامی و همکاران (۱۳۹۶) در خصوص مناقشه شبکه آبیاری و زهکشی سفیدرود با استفاده از نظریه بازی ها، حاتمی یزدی و همکاران (۱۳۹۶) درباره شناسایی تعارضات مدیریت آب با استفاده از تحلیل نقشه های شناختی کنشگران، لطفی و عراقی نژاد (۱۳۹۶) با عنوان مروری بر چالش های استفاده از مدل های عامل بنیان در سیستم های منابع آب، افضلی و احمدی (۱۳۹۵) و نهایتاً پژوهش طالبیان و همکاران (۱۳۹۵) با موضوع تحلیل بازیگران کلیدی مسئله بحران منابع زیرزمینی آب با کاربرد روش مکتور اشاره کرد که در این پژوهش ها رویکرد و یا روش مورد نظر تحقیق حاضر در عمل اجرا شده است. ضمن آنکه در حوزه ترویج و آموزش کشاورزی حداقل می توان به سه تحقیق بیژنی و حیاتی (۱۳۹۲)، یوسفی و همکاران (۱۳۹۴) و تاتار و همکاران (۱۳۹۶) اشاره نمود که به تحلیل مناقشه اهتمام داشته اند. مهمترین و مرتبط ترین تحقیق مشاهده شده به زبان فارسی باید به دو رساله حیاتی (۱۳۹۸) با عنوان "نگاشت تحلیلی مناقشه در سیستم در هم تنیده ابی دریاچه ارومیه" با روش تحلیل مناقشه و رساله دکتری اسماعیلیان (۱۳۹۵) با عنوان "بررسی راهبردهای تنظیمی مناسب با آینده های بدیل رسانه های صوتی و تصویری" اشاره کرد که از روش مکتور استفاده کرده است. خلاصه آنکه در این زمینه نیز تحقیقی که بصورت مستقیم با مطالعه حاضر مرتبط بوده و در حوزه آینده پژوهی، تحلیل بازیگر محور و تحلیل مناقشه در حوزه نظام آموزشی و تعلیم و تربیت و مشخصاً سند تحول باشد، یافت نشده است اما از لحاظ روشی از معدود تحقیقات ملاحظه شده فوق الذکر می توان یاد کرد.

¹ Thissen

از لحاظ نظری تحلیل شرایط و بسترهای وضع سیاست^۱ و نیز اجرا (یا عدم اجرای) هرگونه سیاست و اصلاحات آموزشی، و در اینجا سند تحول، (به مثابه یک سیاست کلان آموزشی و تربیتی) را بایستی در پرتو رویکردها و نظریه‌های متعددی مورد بررسی قرار داد و امکان اتکاء و مراجعه به یک نظریه خاص و وفاداری انحصاری به آن مقنع و کافی نخواهد بود. به عبارتی بایستی با اتخاذ رویکرد ترکیبی از مجموعه‌ای از تئوری‌ها و مفاهیم برای توضیح و توجیه مسئله و روش رسیدگی و بررسی آن بهره جست که در ادامه و به اختصار به آن پرداخته می‌شود. در وهله نخست سند تحول را، به عنوان یک سیاست آموزشی^۲ کلان، باید از منظر رویکردها و تحلیل‌های انتقادی مورد بررسی قرار داد که از این منظر، فرایند سیاست‌گذاری آموزشی به مثابه فرایندی که در آن تعدادی از بازیگران مشارکت دارند، مورد بررسی و نقد قرار می‌گیرد (عباس‌پور و مرادی، ۱۳۹۶). در این رویکرد سیاست آموزشی هرگز به سادگی اجرا نمی‌شود بلکه همواره مورد تفسیر و مذاکره بازیگران متعدد قرار می‌گیرد. بنابراین نظریه‌پردازانی مانند ازگا^۳، بال^۴، اپل^۵ و ژیرو^۶ از موضعی ضد اثبات‌گرایانه معتقد به پویایی مناسبات قدرت و تأثیرگذاری نیروهای سیاسی مختلف در فرایند تدوین و اجرای سیاست‌های آموزشی هستند (اپل، ۱۹۸۲: ۴۲). در واقع نظریه‌پردازان انتقادی بر وجود کشمکش‌های دائمی و علائق متضاد گروه‌های مختلف در فرایند اصلاحات آموزشی اصرار دارند. در این میان نظریه سیاست‌گذاری آموزشی با رویکرد تکثرگرایی^۷ که از سوی بل و استونسون^۸ مطرح شده است یکی از مهمترین نظریه‌های انتقادی بشمار می‌آید. ایندو معتقدند که سیاست آموزشی همواره در معرض مناقشات قابل توجه و اختلاف‌نظرهای جدی قرار دارد و بنابراین درست‌تر آن است که به توصیف فرایند تدوین سیاست و نقش دخالت‌های نهادی در شکل‌گیری و اجرای آن بپردازیم (بل و استونسون، ۲۰۰۶: ۲۹). لذا طرح سوالاتی مانند اینکه سیاست‌های آموزشی کدام‌اند و چگونه سازماندهی می‌شوند؟ چرا سیاست‌ها پذیرفته شده‌اند؟ این

^۱ -Policy Enactment

^۲ -Education Policy

^۳ -Ozga

^۴ -Ball

^۵ -Apple

^۶ -Giroux

^۷ -Pluralist

^۸ - Bell and Stevenson

سیاست به سود چه کسانی است؟ منافع رقبا چه بوده و چگونه مصالحه صورت گرفته است؟ و در مجموع شرایط تحقق سیاست، الزامی است. این دو در ادامه به احصاء نیروهای مؤثر بر تدوین و اجرای اصلاحات آموزشی از جمله دولت، بازار، بخش خصوصی، احزاب، بازارکار، شرایط بین‌المللی، رهبران آموزشی، مدیران مدارس، معلمان و خانواده‌ها پرداخته و تجارب مهم و موجود را بررسی کرده‌اند (همان). علاوه بر این نظریه باید به نظریه‌های بال^۱ به عنوان پرمستندترین نویسنده در زمینه سیاست آموزشی طی سال‌های ۲۰۰۸ تا ۲۰۱۲ اشاره کرد که معتقد است سیاست آموزشی را باید به عنوان «متن»^۲ و «گفتمان»^۳ در نظر گرفت. از لحاظ متنی سیاست، شامل تولید متن، خود متن، اصلاحات مداوم در متن و فرایندهای اجرایی در عمل است و باید دید سیاست‌ها چگونه نوشته و خوانش شده و در خلال کشمکش‌ها، مصالحه‌ها و تفسیرها بازخوانی می‌شود و از لحاظ گفتمانی نیز سیاست توسط نهادها معنی‌سازی می‌شود و تحت تأثیر مباحثه‌ها و مجادله‌ها، مفروضات و تصورات ذهنی نهادهای مؤثر بر ساخت می‌شوند (بال، ۱۹۹۴). برای مثال معلمان مدیران ارشد آموزشی، مقامات محلی و ... بر تدوین و اجرای سیاست مؤثراند.

علاوه بر رویکردهای فوق می‌توان به نظریه نهادگرایی^۴ بعنوان یک حوزه مفهومی بین‌رشته‌ای که توسط نورث^۵ مطرح شده مراجعه کرد. براساس این نظریه نهادها به مثابه قواعد، هنجارها و نیز بازیگران نهادی (سازمان‌ها) مانند احزاب سیاسی، اتحادیه‌ها، شرکت‌ها، دولت، بازارها و ... تأثیر مهمی بر کنش‌های متقابل انسانی از جمله سیاست‌ها دارند (نورث، ۱۳۸۸: ۲۶). نورث مفهوم محیط نهادی^۶ یا آرایش نهادی^۷ را بعنوان مجموعه ترتیبات بازیگران مؤثر بر یک سیاست یا مسئله مطرح کرده و بین نهادها نوعی سلسله مراتب و تودرتویی^۸ قائل است (نورث و همکاران، ۱۳۹۶: ۵۸). در نظریه نورث نحوه بررسی و سنجش تأثیر اجماع یا همگرایی نهادها از طریق "ذهنیت نهادها" است. از دیگر مفاهیم نظری مهم و مرتبط با موضوع پژوهش مفهوم میدان سیاست گذار

1 - Ball

2 -Context

3 -Discourse

4 -Institutionalism

5 - North

6 -Institutional Environment

7 -Institutional Arrangement

8 -Ivestedness

است. میدان سیاست‌گذاری عبارت است از مجموعه نیروها، نحوه چیدمان آنها در قبال قانون، راهبرد، سیاست. به عبارتی تدوین و اجرای سیاست در فضائی از مناسبات قدرت شکل می‌گیرد که بازیگران در آن تعیین‌کننده هستند و آن سیاست در چارچوب تضادها و شرایط و آرایش میدان، منافع و سلائیق بازیگران شکل می‌گیرد (تاج و همکاران، ۱۳۹۷). بازیگران در اینجا مجموعه ذینفعان یا گرودارانی هستند که در ارتباط با سیاست بوده و بنوعی تحت‌تأثیر یا اثرگذار بر آن هستند.

از جهت دیگر یک نظریه مهم این تحقیق، رویکرد یا تحلیل عامل محور^۱ است. تحلیل بازیگر محور بر مبنای این پیش‌فرض نظری ارائه شده است که مسئله یا سیاست مورد نظر تحت‌تأثیر برداشت‌ها، ذهنیت‌ها، منابع قدرت و شبکه روابط بازیگران قرار دارد و بازیگران همگی از یک قدرت، توان، نفوذ و منابع یکسان برخوردار نیستند. در این مدل‌ها بر روابط میان بازیگران و پیوندهای^۲ دبدو آنها تأکید می‌شود مراحل انجام این تحلیل شامل ۶ گام اساسی است: (۱) تعریف مسأله، (۲) شناسائی اولیه شبکه بازیگران، (۳) انتخاب مدل بازیگر محور، (۴) جمع‌آوری اطلاعات، (۵) ساختار و تحلیل داده‌ها و (۶) تفسیر یافته‌ها و ارائه توصیه‌ها (تیسن^۳، ۲۰۰۶: ۲۰). یکی از انواع ابزارهای تحلیل بازیگر محور روش مکتور^۴ نام دارد که در سال ۲۰۱۱ توسط گوده و همکاران از معروفترین آینده‌پژوهان فرانسوی ابداع شده است. در این روش گوده بر ۲ پارامتر روابط میان بازیگران و نیز رابطه بازیگران با هدف (اجزاء و ابعاد مختلف هدف) توجه دارد که با طراحی ۲ ماتریس اجراء می‌گردد. در واقع در این مدل داده‌های کیفی (با بهره‌گیری از نظرات خبرگان) تبدیل به داده‌های کمی شده و در قالب دو ماتریس وارد نرم‌افزار مکتور شده و تحلیل می‌شوند. از دیگر ابزارهای تحلیلی در پژوهش پیش‌رو، تحلیل مناقشه^۵ یا تحلیل تعارض است. مناقشه در زبان انگلیسی و فارسی دارای معانی و معادل‌های مختلفی از ناسازگاری^۶، ناهمخوانی^۷، عدم توافق^۸ و یا

1 -Agent Based

2 -Ties

3 - Thissen

4 -MACTOR

5 -Conflict Analysis

6 -Incompatibility

7 -Incongruity

8 -Disagreement

ناهمسازی^۱ است. اما جوهره آن به وضعیت و موقعیت‌هایی اشاره دارد که دارای درجه‌ای از تفاوت و اختلاف بین بازیگران است. رویکرد "نگاشت تحلیلی مناقشه" تحلیلی منظم و هدفمند از مناقشه بوسیله شناسایی، معرفی و واکاوی عناصر مناقشه متناسب با هدف تحلیل است که بخصوص بر بازیگران، مسائل و درجات متفاوتی از درهم‌تنیدگی توجه دارد (جیونگ^۲، ۲۰۰۸). به عبارت دیگر در تحلیل مناقشه به موضوع، هویت بازیگران، منابع، تحولات، فضا و شرایط به عنوان عناصر اصلی مناقشه توجه می‌شود و البته در میان آنها نقش اصلی بعهده بازیگران است. روابط کنشگران به عنوان بستر اصلی برای نگاشت مناقشه بشمار می‌آید و برای جمع‌آوری اطلاعات مناقشه از روش‌های کیفی مختلفی از جمله داده‌های ثانویه، داده‌های تاریخی، مصاحبه، اخبار رسمی و ... استفاده می‌شود (فیشر، ۲۰۰۰: ۱۲۵). خلاصه آنکه از مبانی نظری، رویکردها و مفاهیم بالا برای ارائه یک تحلیل بازیگرمحور پیرامون مناقشات موجود بر سر راه اجرای (پیاده‌سازی) سند تحول بنیادین بهره گرفته شده و هر کدام از آنها بخشی از چارچوب مفهومی برای این پژوهش را فراهم می‌آورند. دستاورد کلی این نظریه‌ها در مطالعه حاضر آن است که در وهله اول از منظری انتقادی، اجرای سند بسادگی و سهولت انجام نمی‌شود چون در معرض خوانش‌ها و دیدگاه‌های مختلف است. دوم آنکه به بازیگران متعدد موثر و مرتبط با سند باید توجه داشت. سوم آنکه اجرای سند را بایستی در پرتو مناقشات و اختلافات میان نهادها و گروداران تحلیل نمود.

ناگفته نماند که تدوین‌کنندگان سند خود بر اهمیت بازیگران محیطی موثر بر اجرا سند تحول و لزوم تقسیم کار ملی در این زمینه واقف بوده‌اند. ایشان در فصل ۴ مبانی نظری تحول بنیادین (فلسفه تربیت) و در ذیل بحث "چگونگی تربیت" به طیف وسیعی از نهادها، سازمان‌ها، بنگاه‌ها و گروه‌های رسمی و غیررسمی مرتبط به سند مانند نهادهای حکومت، دین، تولید علم، نهاد هنر، نهاد خانواده، جامعه محلی، نهادهای مدنی، نهاد اقتصاد، نهاد تأمین خدمات عمومی و رفاه اجتماعی و نهادهایی مثل بهداشت و درمان، ورزش و حتی ایمنی و محیط زیست تأکید کرده‌اند (نوید ادهم، ۱۳۸۹: ۱۷۰-۱۷۲).

¹ -Inconsistency

² -Jeong

بر اساس مباحث بالا باید گفت بررسی کیفیت روابط و تعاملات میان بخش‌های مختلف نظام تصمیم‌گیری و اجرایی دخیل در پیاده‌سازی سند تحول حائز اهمیت فراوان است. مفروض نوشتار پیش رو آن است که در میان این بازیگران درجاتی از ناهمراستایی، ناهماهنگی و مناقشه وجود دارد که تا آنها حل و فصل، تعدیل و مدیریت نشوند، پیاده‌سازی سند دشوار و یا ناممکن خواهد بود. لذا مسأله اصلی این مقاله آن است که از منظر رویکردهای عامل محور^۱ انواع منازعات، تعارضات و مناقشات میان بازیگران مرتبط با اجرا (پیاده‌سازی) سند تحول کدام‌اند؟ همچنین مهمترین بازیگران (کنشگران) مرتبط با اجرای سند کدام‌اند؟ انواع مناقشات دوبدو میان بازیگران چیست؟ و در نهایت با وجود این مناقشات، آینده اجرای سند تحول به کجا خواهد انجامید؟

روش تحقیق

با توجه به سوالات و دغدغه‌ها، روش این پژوهش آمیخته یا ترکیبی بوده است و بصورت توأمان از روش‌های کمی و کیفی استفاده شده است. روش‌های کمی شامل ابزارها و پرسشنامه‌های محقق‌ساخته بوده که بوسیله خبرگان تکمیل و نمره‌دهی شده است و روش‌های کیفی نیز شامل بررسی شواهد، مصاحبه‌های عمیق و غیرساختاریافته با خبرگان و نیز فراتحلیل یافته‌های پژوهشی موجود در زمینه دیدگاه‌های بازیگران و مناقشات میان آنها بوده است. هدف مطالعه اکتشافی، رویکرد آن آینده‌پژوهی (و سیاست‌گذاری)، جامعه آماری و جمعیت نمونه آن ۴۰ نفر از خبرگان و کارشناسان سند تحول بنیادین بوده‌اند که بصورت هدفمند و با مشورت با دبیرخانه شورای عالی آموزش و طی مرور اسناد انتخاب شده‌اند و بنابراین بنوعی تمام شماری شده است. به این جامعه خبرگی (نمونه‌ها) طی ۶ مرحله از پژوهش مراجعه شده است. با توجه به ماهیت کیفی تحقیق از مجموعه‌ای از روش‌ها برای روائی و اعتبار پژوهش و ابزارهای آن بهره گرفته شده است. روائی در تحقیق حاضر به معنی اطمینان بخشی^۲ است که متضمن تکرارپذیری، قابل اطمینان بودن و همسانی نتایج است (نیک‌نشان و همکاران، ۱۳۸۹). در این مقاله روائی به درستی فرایند انتخاب و شناسایی بازیگران، اولویت‌بندی آنها، ارزیابی واقع بینانه مواضع آنها نسبت به همدیگر و نسبت به اجرای

^۱- Agent Based

^۲- Truth worth

سند تحول مربوط می‌شود که راه‌حل آن اتخاذ رویکرد تثلیث یا سه سویه‌سازی^۱ یافته‌ها بوده است. همچنین پیگیری مسئله روائی از طریق بسندگی در نمونه‌گیری و انتخاب حداکثری خبرگان (که در سطح وزرا، معاونین و مدیران قبلی و فعلی آموزش و پرورش و شخصیت‌های مستقل دانشگاهی بوده‌اند)، عقب‌گرد مکرر از نتایج از طریق مطابقت دادن آنها با داده‌های کیفی، داده‌های آرشیوی و اسنادی، اعلام‌نظرهای رسانه‌ای، مرور پژوهش‌های تجربی موجود و نهایتاً محاسبه اجماع نظرات (از طریق مبنا قرار دادن آماره مد) در تحلیل‌های آماری بوده است. ضمن آنکه یافته‌های نهائی طی جلسات متعدد خبرگی و بصورت رفت و برگشت میان تیم تحقیق و ایشان مرور و ارزیابی شده‌اند.

از حیث ابزار گردآوری اطلاعات؛ نویسندگان با اتخاذ ۲ رویکرد مشخص که هر کدام اقتضائات روش‌شناختی خاص خود را دارند به انجام این پژوهش دست یازیده‌اند. در گام اول و با توجه به سوال و دغدغه نخست این پژوهش، رویکرد بازیگر‌محور انتخاب شده است تا در پرتو آن امکان شناسائی و اولویت‌بندی بازیگران کلیدی، ذینفعان یا گروه‌داران^۲ مرتبط با اجراء سند تحول فراهم آید. لذا در این مرحله محققان پس از انجام مطالعات اکتشافی و با تدوین یک پرسشنامه محقق ساخته حاوی ۵۶ سوال بسته با طیف لیکرت (بر اساس ۵۶ بازیگر اولیه شناسایی شده در ادبیات موجود) در پی شناسائی و اولویت‌بندی بازیگران کلیدی بودند که با روش شبه دلفی و کسب نظرات خبرگان اجرا شد که در نتیجه آن ۱۴ بازیگر کلیدی شناسایی شد. این ۵۶ بازیگر شامل بازیگران درونی و بیرونی نظام آموزش و پرورش کشور بوده‌اند، به این معنی که بخشی از مناقشات میان نیروهای درونی آموزش و پرورش و بخشی دیگر میان بازیگران خارج از آن بوده است.

سپس در ادامه و با استفاده از روش تحلیل بازیگر‌محور^۳ "مکتور"^۳ به اولویت‌بندی، تعیین جایگاه و موقعیت میان بازیگران از طریق تحلیل روابط ۲×۲ میان آنها اقدام شده است. در اینجا با تحلیل میزان نفوذ^۴ و وابستگی^۵ تک تک بازیگران نسبت به همدیگر، بازیگران کلیدی میدان

^۱ -Triangulation

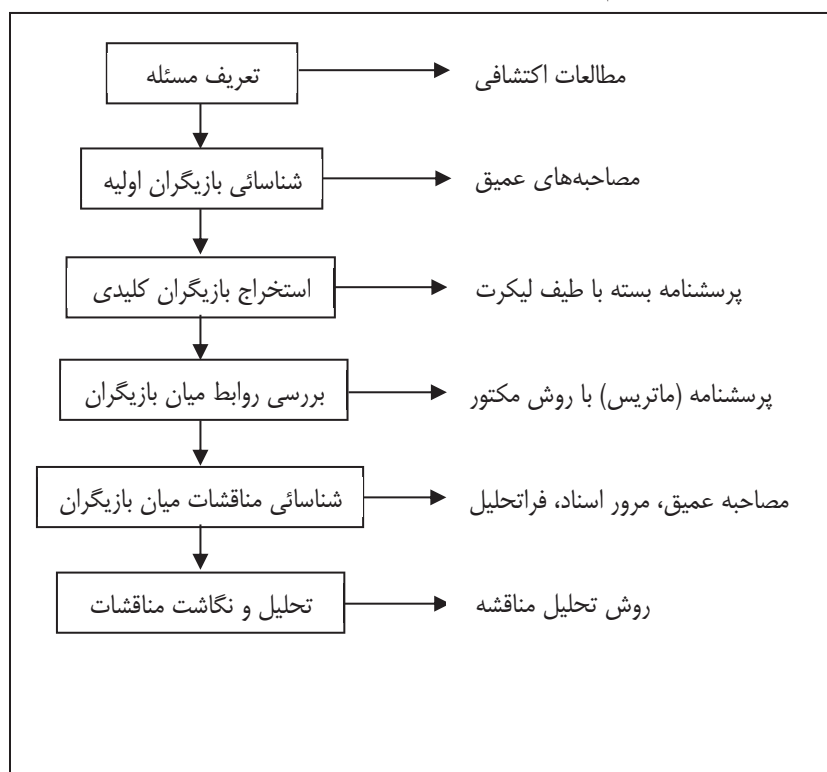
^۲ -Stakeholders

^۳ -MACTOR

^۴ -Influence

^۵ -Dependenc

اجراء سند شناسائی شدند. برای این منظور از یک پرسشنامه محقق ساخته (با ساختار ماتریس 14×14) بهره گرفته شده است که دامنه نمرات در این ماتریس از $+3$ تا -3 بوده است. در مرحله دوم و برای رسیدگی به سوال دوم با استفاده از رویکرد تحلیل مناقشه و بهره‌گیری از مجموعه روش‌های کیفی (شامل مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته با خبرگان و کارشناسان مرتبط با سند، بررسی اسناد و سوابق موجود در سازمان‌ها و فراتحلیل ادبیات موجود) مناقشات دبدو میان بازیگران شناسائی و بصری‌سازی شد. به عبارتی مناقشه میان تمامی بازیگران از حیث موضوع و طرف مناقشه شناسائی و ترسیم شد.



نمودار ۱. مراحل روش شناختی پژوهش

یافته ها

دغدغه نخست تحقیق حاضر شناسایی و اولویت‌بندی بازیگران بوده است. بر اساس مصاحبه‌های عمیق و ساختار نیافته متعدد محقق با نخبگان و کارشناسان سند تحول (که شامل حدود ۴۰ مصاحبه عمیق با پرسش‌های غیراستاندارد و با سوالات ساختار نیافته بوده است) و نیز تحلیل محتوای سند تحول، در مرحله ابتدایی حدود ۶۵ بازیگر شناسایی شد. این بازیگران شامل تمامی نهادها، سازمان‌ها و دستگاه‌هایی هستند که به نوعی در اجرا و پیاده‌سازی سند تحول موثر، مرتبط و نقش‌آفرینی دارند. در توضیح بیشتر باید گفت با توجه به محدودیت‌های جمع‌آوری اطلاعات از خبرگان و مطلعین و به منظور اجرا تکنیک مکتور در گام ابتدایی تحقیق لازم بود تا سیاهه بازیگران محدودتر شود. لذا با مراجعه به خبرگان و کارشناسان سند تحول پرسشنامه بسته‌ای در اختیار آنها قرار گرفته و از آنها خواسته شد تا اهمیت و نقش هر بازیگر در اجرا سند تحول را در دامنه‌ای از طیف لیکرت نمره‌گذاری کنند. یافته این مرحله نشان می‌دهد به ترتیب اولویت کدام نهادها و بازیگران در اجرا سند نقش موثرتری دارند که بر اساس آن معلمان، مدیران، سازمان پژوهش، وزیر آموزش و پرورش، معاونت آموزش متوسطه، شورای عالی آموزش و پرورش، رسانه ملی و غیره در اولویت قرار گرفته‌اند.^۱ محققان برای اطمینان بیشتر این نتیجه را به رویت جمع خبرگی رسانده و پس از مشورت با آنان و نیز بدلیل محدودیت‌های روشی تعداد آنها را به ۱۴ بازیگر کلیدی تقلیل دادند. ناگفته نماند محدودیت اصلی روش شناختی به دشواری جمع‌آوری نظرات پاسخگویان، در زمانی که تعداد بازیگران بالا باشد، باز می‌گردد. در گام بعدی و با انتخاب ۱۴ بازیگر کلیدی، کیفیت رابطه و میزان تاثیرگذاری و تاثیرپذیری یا نفوذ بازیگران طی یک ماتریس ۱۴×۱۴ (با یک پرسشنامه بسته) به نظرخواهی از جمع خبرگی رسید که نتایج آن در ادامه آمده است. گام بعدی بررسی روابط (اثر گذاری و اثر پذیری) میان بازیگران و تحلیل شامل چند سوال مشخص است. ابتدا بررسی روابط متقابل میان بازیگران کلیدی مدنظر است تا مشخص شود میان بازیگران چگونه روابطی برقرار است. عبارتی کیفیت مناسبات میان گروداران چگونه است و میزان دوری و نزدیکی (قرابت) میان آنها چقدر است؟ همچنین کدام بازیگران نقش

۱- معمولاً در ادبیات رایج بازیگرانی که میانگین نمرات شان بالای ۰/۷ باشند برای انجام تحلیل‌های بعدی انتخاب می‌شوند و معنی آن این است که اجماع نسبی میان خبرگان در باره اهمیت بازیگر وجود دارد.

وزیر آموزش و پرورش است. نقش سازمان برنامه بظاهر کم رنگ و غیر مستقیم است و البته نقش و ارتباطات رسانه ملی نیز غیر قابل اغماض است. بازیگران درونی شامل معلمان، سازمان پژوهش، وزیر و معاونین آموزش و پرورش، شورای عالی آموزش و پرورش، دانشگاه‌های فرهنگیان و شهید رجایی و تشکل‌های صنفی معلمان بودند. یافته‌های این بخش نشان می‌دهد تعارضات درونی آموزش و پرورش شدت زیادی ندارند و هماهنگی نسبی میان آنها وجود دارد که علت آن نیز به مدیریت تقریباً واحد و درک تقریباً مشترک آنها در باره سند است. در ادامه وارد مرحله دوم تحلیل خواهیم شد.

تحلیل تعارضات میان بازیگران. تعارض، مناقشه، اختلاف، رقابت، ناهماهنگی در تمام نظام‌های اداری و سیاسی وجود دارد و همین امر موجب کاهش سرمایه اجتماعی و هدر دادن منابع عمومی می‌شود. سند تحول نیز به اندازه بزرگی، اهمیت و دربرگیرندگی یا شمولیت (مورد ادعای طراحان خود) مورد مناقشه و اختلاف قرار گرفته است به همین نسبت در جریان اجراء با موانع و دست‌اندازهائی مواجه می‌شود که موضوع بحث مقاله حاضر در این بخش می‌باشد. لذا سوال یا مسئله اصلی در اینجا آن است که انواع مناقشات و تعارضات (بناهماهنگی‌ها) موجود در میان بازیگران (یا گروه‌داران) بر سر اجراء پیاده‌سازی سند تحول کدام‌اند؟

نقشه تعارض^۱. پیشفرض تحلیل پیش رو آن بوده که تعدد دستگاه‌های اجرائی (بازیگران) مرتبط با سند تحول، مسئله ناهماهنگی را به یک موضوع جدی در اجراء این سند تبدیل کرده است. بخصوص آنکه این ناهماهنگی در کثیری از موارد تبدیل به ناسازگاری و تعارض شده است. هر تعارض اثر متقابل بین دو یا چند عامل (فردی، گروهی و سازمانی) است که در آن حداقل یکی از طرفین ناسازگاری در ابعاد فکری، احساسی، ارادی نسبت به دیگری/ دیگران دارد، به شکلی که در تحقق افکار، احساس و اراده خود دیگری یا دیگران را مانع می‌بیند. در ادامه تحلیل حاضر بدنبال شناسائی نقاط تعارض، اختلاف، رقابت و حداقل ناسازگاری میان بازیگران مرتبط با سند تحول هستیم. نقشه منازعه تصویرسازی از کلیت وضع موجود اختلافات است و شامل تعیین ماهیت منازعه، ذی‌مدخلان، پیشینه و توصیف کامل صحنه نزاع به منظور ساده‌سازی و شفاف سازی میدان کنش و صحنه منازعات است (گروه پژوهشگران، ۱۳۹۸). یکی از ابعاد مهم در

¹ -Conflict mapping

ترسیم نقشه تعارض شناسائی جهت گیری منازعه^۱ است که منظور از آن هویت یابی موضوع‌های مورد اختلاف، اهداف منازعه و قراردادن موارد اختلاف در زمینه منازعه است. لذا برای تعیین موارد اختلاف یا همان ماهیت تعارض از روش دایره منازعه^۲ استفاده می‌کنند (همان). بنابراین یکی از ملاحظات مهم در تحلیل یافته‌ها شناسائی منشاء یا ماهیت اختلافات نهادها از حیث موارد اختلاف، رفتارها و نگرش‌های اختلافی میان بازیگران مرتبط با سند تحول است که می‌تواند نقش موثری در آماده سازی شرایط برای پیاده سازی سند تحول ایفا کنند. در ادبیات رایج، تعارض به طور عمده به وضعیتی اطلاق می‌شود که در آن دو یا چند نفر درباره موضوعات اساسی مربوط به سازمان یا با هم توافق ندارند یا نسبت به یکدیگر قدری خصومت احساسی نشان می‌دهند (جودکی، ۱۳۹۶). یکی از مهمترین اشکال تعارض، تعارض منافع است که مربوط به موقعیتی از «تصمیم‌گیری» است که در آن میان «فرد تصمیم گیرنده» و جامعه تعارض ایجاد می‌گردد. تعارض‌های مورد بحث درباره سند تحول الزاماً تعارض منابع مالی نیست بلکه اشکال مختلفی از تعارض میان تصمیم گیرندگان با همدیگر و تصمیم گیرندگان با محتوای سند را شامل می‌شود. هر چند گاهی منشاء این تعارضات به تعارض منافع هم باز می‌گردد. وضعیت مخالف تعارض منافع، همراستائی منافع^۳ است. مسئله اصلی در اینجا بروز تعارض نهادی است به این معنی ساختارهای نهادی (شامل سیاست‌ها، قوانین، قواعد، مقررات، آئین‌نامه‌ها و موقعیت‌های نهادی) بنحوی طراحی شده‌اند که ذاتاً منجر به وظایف^۴ متعارض می‌شود (جودکی، ۱۳۹۸: ۲۵).

انواع تعارضات در اجرای سند تحول: بر اساس یافته‌ها و بخصوص مصاحبه‌های خبرگی، تعارضات موجود بر سر راه اجرای سند تحول بنیادین را از نظر منشاء یا منبع (علت) را می‌توان در ۵ منبع خلاصه نمود: الف) تعارضات گفتمانی (ایدئولوژیک)، ارزشی، تعارض در باورها و اعتقادات (تعارضات جامعه‌شناختی)، ب) منافع مالی - پولی یا منفعتی: تعارض منافع (اقتصادی)، ج) تعارضات سیاسی جناحی - رقابت سیاسی، تعارضات سیاستی، د) تعارضات اداری، رابطه‌ای یا ساختاری (بدلیل تفاوت‌های موقعیتی بازیگران)، ه) تعارضات حرفه‌ای، تخصصی، حقوقی یا داده‌ای

¹ -Conflict Orientation

² -Conflict Circle

³ -Alignment of Intrest

⁴ -Conflict Aduties

(اطلاعاتی). همچنین از نظر شدت مناقشه، اختلاف یا ناهماهنگی نیز پیوستار (طیف) اختلافات را می‌توان به ترتیب از نقاطی مثل همکاری تمام عیار (هماهنگی کامل بازیگران)، تا رقابت (اختلاف حداقلی)، تنش، تعارض و نهایتاً تا بحران (شکست کامل در هماهنگی و بن بست) تصور و شناسایی نمود که مقاله حاضر وارد این بحث نمی‌شود. در ادامه به برخی از مهمترین تعارضات موجود بر سر راه اجرا سند تحول اشاره می‌شود.

الف) تعارضات گفتمانی

منظور از تعارضات گفتمانی، اختلاف‌ها و منازعاتی است که میان بازیگران کلیدی - حاضر در میدان تعلیم و تربیت کشور- درباره آرمان‌ها، اهداف، مفاد و محتوای سند وجود دارد، یعنی خود سند تحول منجر به مناقشه شده است. بطور مشخص برخی بازیگران مخالف سند را یک متن آرمانی، و ایدئولوژیک که درصدد حاکم ساختن نظام فکری - فرهنگی و تربیتی جمهوری اسلامی بر نسل آینده است تلقی می‌کنند و تصور می‌کنند نظام سیاسی با تدوین سند تحول در حال حاکم ساختن و تقویت هژمونی و سلطه پیام‌های ایدئولوژیک خود بر مدرسه و آموزش و پرورش کشور است. به عبارتی آنها سند را یک گفتمان پرورشی یا تربیتی ایدئولوژیک در سطح کلان و در حال تقویت و تحکیم مبانی اعتقادی حکومت اسلامی در میان دانش آموزان است و سند را بنحوی تحلیل می‌کنند که روحیه تعبد دینی و التزام عملی به نظام جمهوری اسلامی را در آنها تقویت و پرورش می‌دهد. بنابراین از منظر این دسته از بازیگران که معمولاً در طیف بازیگران غیررسمی و خارج از نظام اداری قرار دارند (مانند تشکل‌های مدنی معلمین، خانواده‌ها و یا حتی دانش آموزان و بخشی از معلمان و مدیران) سند یک متن آرمانی، ایدئولوژیک، سیاست زده، حکومتی و به دنبال ساخت یک انسان اسلامی است که باید در مقابل آن مقاومت کرد و این مقاومت از درون مدرسه و خانواده آغاز می‌شود اما بصورت کاملاً نامحسوس و پنهان. لذا در مقام اجراء فقط ظواهر و مناسک و شکل‌های بیرونی آن را اجرا می‌کنند (رضائی و کاشی، ۱۳۸۴) یعنی کل گفتمان پرورشی به یک مناسک نمایش موفقیت تبدیل می‌شود. مدرسه و مدیران آن هم با ظاهرگرایی نشان می‌دهند در حالت اجراء سند هستند. خانواده‌ها و دانش آموزان هم ظاهراً به سند و مفاد آن خود را پایبند نشان می‌دهند اما در باطن به انواع گفتمان‌های ضد سند مراجعه می‌کنند و برای خود دسترسی ایجاد می‌کنند. در واقع نوعی مقاومت در برابر گفتمان سند توسط خانواده‌ها و

دانش آموزان و معلمان تولید شده و می شود. در همین چارچوب اساساً مسئولان مدرسه مسئول نظم و آموزش در مدرسه هستند و نه مسئول تعلیم و تربیت و یا اجرای سند. اکنون برای پرهیز از تقلیل دادن سطح این اختلافات گفتمانی و اعتقادی که از مهمترین موانع موجود بر سر راه اجرای سند تحول به شمار می آیند، مروری بر مهمترین اختلافات دو بدو میان بازیگران خواهیم داشت.

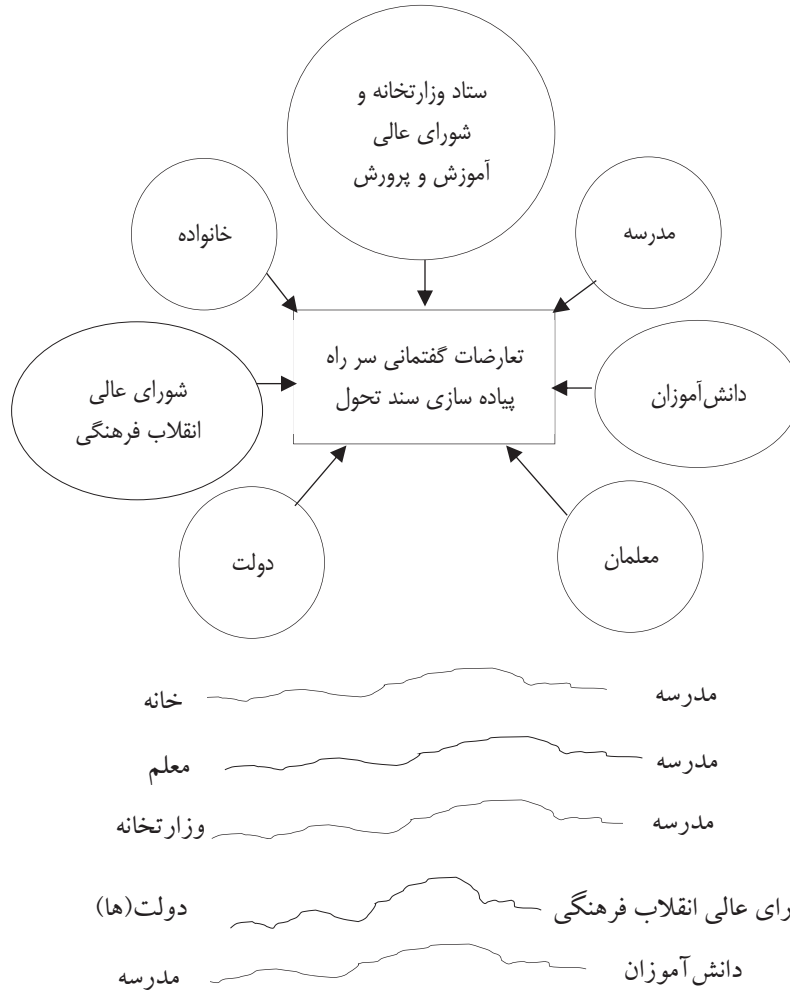
(۱) اختلافات و ناهماهنگی میان مدرسه و خانه: براساس مصاحبه‌های متعدد با مدیران مدارس، مرور پیمایش‌ها و مطالعات تجربی درباره نظرات خانواده‌های ایرانی و مطالعه کیفی، ناهماهنگی‌های جدی میان ۲ بازیگر مهم مرتبط با اجرای سند یعنی خانواده و مدرسه وجود دارد که ماهیت گفتمانی و اعتقادی دارد و منجر به تضاد ارزشی شده و تعارضات ارزشی جدی بین خانه و مدرسه وجود دارد.

(۲) اختلافات و تعارضات میان مدرسه و معلمان. مدرسه بعنوان کانون یا متولی با مجری نهایی سند تحول در کشمکش دائمی با (حداقل) بخشی از معلمان است که بنابه دلایل اعتقادی و گفتمانی به محتوای سند اعتقادی ندارند و بیشتر خود را پاسخگوی آموزش و تربیت سکولار دانش آموزان می‌بینند تا تربیت دینی - اخلاقی به معنی آنچه که در سند آمده است.

(۳) اختلافات و تعارضات میان مدرسه و ستاد وزارتخانه. چالش و ناهماهنگی دیگر میان مدرسه (بعنوان صف و اجراء سند) با مراجع ستادی اعم از اداره، اداره کل، وزارتخانه تا شورای عالی آموزش و پرورش است که وظیفه تدوین، طراحی، سیاستگذاری، نظارت و پایش سند را بعهده دارند، می‌باشد. ستاد وزارتخانه انتظارات حداکثری را برای اجرای سند را دارد ولی مدیران مدارس در معرض فشار حداکثری خانواده‌ها قرار دارند که انتظار بیشترین کیفیت و بهره‌وری آموزش و معمولاً قبولی کنکور را دارند (عدم تطابق انتظارات سند و خانواده‌ها از مدیران) لذا مدیران در این میان دست به انتخاب می‌زنند. به این ترتیب که در امور سند (امور پرورشی) کارهای فرمال و روتین را به ستاد گزارش می‌کنند اما در عمل سعی می‌کنند به خانواده‌ها پاسخگو شوند.

(۴) تعارض بین شورای عالی انقلاب فرهنگی و مدرسه. با توجه به تداوم شرایط بالا و درک این شرایط توسط نهادهای بالادستی سیاستگذاری بخصوص شورای عالی، آنها، شروع به نقد نهاد

- مدرسه می‌کنند، هرچند با محدودیت‌ها و مضایق مدارس هم آشنا هستند و بتدریج آنها را متهم به رویکرد سکولاریستی نسبت به سند می‌نمایند.
- (۵) تعارض بین شورای عالی انقلاب فرهنگی و دولت(ها). تداوم این شرایط و وجود محدودیت‌ها در عرصه گفتمانی باعث اختلاف نظر میان نهاد سیاستگذار و متولی اصلی سند تحول یعنی شورای عالی انقلاب فرهنگی با دولت (بعنوان مجری اصلی سند) شده و می‌شود، بخصوص آنکه ترکیب شورا در ساختار حکمرانی در ایران از سوی نهادهای خارج از دولت تشکیل می‌شود که گفتمانی معمولاً متفاوت با دولت‌ها دارند.
- (۶) تعارض گفتمانی بین دانش آموزان با مدرسه. دانش آموزان نیز بدلیل دسترسی به انواع ضدگفتمان‌های مغایر با سند تحول (تحت تأثیر جهانی شدن) به مقاومت در برابر برنامه‌های سند دست می‌زنند و پیام‌ها و ارزش‌های سند را بنحو دیگری تفسیر یا بازنمایی می‌کنند. آنها فضای مدرسه را به گونه‌ای که خودشان بخواهند مصرف می‌کنند. باید تصریح کرد دانش آموزان حتی برنامه درسی و پنهان مدرسه را کشف کرده‌اند و آن را بی‌اثر کرده‌اند. آنها آثار این برنامه‌ها را بر خود بسیار آزردهنده و نامطلوب تصور می‌کنند، چرا که موجب دوگانگی ذهنی و بی‌اعتمادی آنها به نهاد مدرسه شده است (میرزا مصطفی، ۱۳۹۸). در مقام جمع بندی این تعارضات گفتمانی میان بازیگران و در خصوص خود سند زیر رخ داده است:



نمودار ۴. انواع تعارضات گفتگویی

ب) تعارض منافع

حسب بررسی‌ها، بخش مهم دیگری از موانع اجراء سند تحول، به تعارضات منافع میان بازیگران کلیدی باز می‌گردد. همچنانکه قبلاً اشاره شد تعارض منافع به شرایطی اطلاق می‌گردد که موجب تصمیمات یا اقدامات حرفه‌ای تحت تاثیر یک منفعت ثانویه قرار گیرد. (مقدسی و کریمیان، ۱۳۹۸). صرف‌نظر از علل تعارض منافع، گلوگاه‌های تعارض منافع درخصوص اجراء سند تحول را می‌توان در درون نظام آموزش و پرورش و در میان نظام آموزش و پرورش و سایر بازیگران

- مرتبط به سند تحول شناسائی نمود. در مجموع ۴ گلوگاه عمده تعارض منافع در آموزش و پرورش عبارتند از: بخش‌های سیاستگذار، نهادهای اقتصادی وابسته به آموزش و پرورش، نظام اداری آموزش و پرورش، مدرسه (همان). در ادامه برخی از مهمترین منافع مالی و غیرمالی بازیگران کلیدی که مغایر با روح و مفاد سند تحول بوده است مرور می‌شود.
- مجلس: استخدام نیروهای حق‌التدرسی به شیوه مغایر با قانون مرجع استخدامی آموزش و پرورش و استخدام نیروهایش از خارج مجرای دانشگاه فرهنگیان، دخالت در انتصاب مدیران آموزش و پرورش براساس روابط (حتی مدیران میانی و مدارس را از طریق سازوکار لابی‌گری دنبال می‌کنند)، پیگیری‌های زیاد برای جذب منابع محدود آموزش و پرورش در سطح استان و شهرستان‌ها خارج از مقررات نهادی (کریمیان و مقدسی، ۱۳۹۸)
 - صداوسیما: تولید برنامه‌های تبلیغاتی موسسات و مشاوران کنکور بدون در نظر گرفتن اولویت‌های نظام تربیتی برای درآمد بیشتر توسط آنتن شبکه‌های مختلف (کریمیان و مقدسی، ۱۳۹۸)
 - وزارت ارشاد: صدور مجوز انتشار کتاب‌های کمک آموزشی کنکور (و برای جبران کاهش آمار انتشار کتاب از طریق کتاب‌های آموزشی)، صرف یارانه‌های کتاب کشور در زمینه‌های غیراولویت‌دار و در تقابل با اهداف نظام آموزشی
 - تشکل‌های سیاسی معلمان: وابستگی تشکل‌ها به احزاب سیاسی بزرگ و ضعف پایگاه اجتماعی آنها در میان معلمان و دخالت بی‌ضابطه آنها در کوچکترین مسائل آموزش و پرورش، پیگیری اشتغال در پست‌ها و بی‌توجهی به منافع معلمین
 - فعالان خصوصی بازار آموزش و پرورش: موسسان مدارس غیردولتی بزرگ، ناشران بزرگ کمک آموزشی و کسب و کارهای مرتبط با کنکور، مالکیت برخی (یا عمده) مدیران رده بالای مدارس غیردولتی با وزرای آموزش و پرورش
 - سازمان برنامه و بودجه: در تصور سنتی سازمان، هزینه کرد در آموزش و پرورش سرمایه‌گذاری به حساب نمی‌آید (کریمیان و مقدسی، ۱۳۹۸).




- احزاب سیاسی: تلقی از آموزش و پرورش بعنوان یک پایگاه رأی در انتخابات ، تلقی از آموزش و پرورش بعنوان یک سازمان پر از پُست بخصوص برای شهرستانها تا اعضاء ستاد انتخاباتی در آن بکار گمارده شوند.
- دولت: تضعیف موقعیت و جابجایی مستمر وزیر آموزش و پرورش با هدف کاهش استقلال وزارتخانه برای چانه‌زنی و جذب بودجه و امکانات برای آموزش و پرورش و در نتیجه کسری بودجه نهادینه شده است (کریمیان و مقدسی، ۱۳۹۸).

اهم تعارضات منافع میان بازیگران زیر بوده است:



با توجه به غلظت و پیچیدگی فضای سیاسی کشور در سال‌های اخیر و غلبه مسائل و رقابت‌های جناحی، بخش دیگری از موانع اجرای سند به مسایل سیاسی و جناحی باز می‌گردد. به این معنی که سند تحول مانند بسیاری دیگر از اولویت‌ها و موضوعات مهم کشور در معرض اختلافات سیاسی - جناحی نیروها قرار گرفته است و دولت‌ها و جریان‌های سیاسی تلاش کرده‌اند از این موضوع به نفع و سود خود بهره‌برداری کنند و در عوض جریان مخالف با درک این مسئله با آرایش مناسب نیروها و توانائی‌های خود مانع اجرائی شدن و تحقق آن شده است و با ایجاد ناهماهنگی (خواسته یا ناخواسته) یک مسئله کاملاً تخصصی، فنی و پیچیده تربیتی را به یک موضوع سیاسی - جناحی و عوامانه تبدیل کرده است. تضاد بین مواضع سیاسی دولت‌ها با مواضع شورای عالی انقلاب فرهنگی یا با مواضع فرهنگی - فکری نهادهای حوزوی و روحانیت، مراجع عظام تقلید، اختلافات بین حوزه و دانشگاه‌ها، اختلاف بین نیروهای سنتی با مدرن، اختلاف بین

نیروهای چپ و راست سیاسی یا به اصطلاح اصولگرا و غیراصولگرا در سند قابل مشاهده است. بهر حال بازیگران مخالف اجراء سند در این عرصه عبارت از:

احزاب و جناح اصلاح طلب		احزاب و جناح محافظه کار
شورای عالی انقلاب فرهنگی		دولت یازدهم و دوازدهم
تشکل‌های مدنی و معلمین		شورای عالی انقلاب فرهنگی


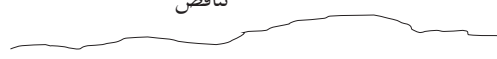


د) تعارضات اداری - رابطه ای (یا ساختاری)

بخش مهم و جدی دیگر از ناهماهنگی میان بازیگران مرتبط با اجرای سند به حوزه تعارضات موقعیتی بازمی‌گردد. معمولاً در این مورد همه نگاه‌های منفی از سوی متولیان سند (تدوین کنندگان و مجریان سند) به سازمان برنامه و بودجه و تا حدودی مجلس شورای اسلامی و رئیس‌جمهور معطوف می‌شود. به این معنی که آنها منابع، امکانات و ساختارهای لازم را برای اجراء سند فراهم نیاورده‌اند. بخصوص سازمان برنامه با عدم تأمین منابع مالی متهم همیشگی وزارت آموزش و پرورش است در حالیکه این سازمان، به لحاظ حرفه‌ای دارای استدلال‌های بسیار حرفه‌ای و متقنی نیز است که نشان‌دهنده کمک‌ها و مساعدت‌های وسیع و گسترده مالی و مشورت‌های وسیع سیاستی آن برای اجراء سند است و در عوض وزارتخانه را به عدم تحرک و ابتکار عمل لازم برای اجراء سند تحول متهم می‌کند. در واقع جداول بودجه، آمار و ارقام مالی، نیروی انسانی و ... نیز نشان می‌دهد طی یک دهه گذشته حجم منابع عمده‌ای به وزارتخانه تزریق شده است اما در عمل (و بدلیل گستردگی حجم، عملیات، نیازها و نیز فقدان تفکر آینده پژوهانه و تغییرات بنیادی و تحولات زیرساختی در بدنه وزارتخانه) اتفاقی در آن نیفتاده و نخواهد افتاد. از جمله موضوعات مهم این مناقشه در سال‌های اخیر مناقشات مربوط خصوصاً سازی و قبل از آن، قانون مدارس غیرانتفاعی، حمایت از مدارس غیرانتفاعی، شهریه‌ای کردن مدارس خاص دولتی، واگذاری بخشی از هزینه‌های مدرسه بدون مردم در قالب شهریه (خصوصی سازی پنهان) و موضوع خرید خدمات آموزشی است که طرح اخیر بسیار پرسروصدا شده است. تلاش برای حذف مدارس تیزهوشان و نمونه مردمی برای تقویت مدارس غیرانتفاعی، اجازه اجاره برخی از

ساعات مدرسه به موسسات کمک آموزشی و ناشران کتب درسی برای تبلیغات و ... از جمله موارد مناقشه و اختلاف بوده است.

ه) تعارضات حرفه‌ای - تربیتی و حقوقی

بخش آخر تعارضات میان بازیگران ماهیت حرفه‌ای و تخصصی دارد و عمدتاً به مسائل تخصصی و حرفه‌ای (منظور مسائل فنی و تربیتی در حوزه یادگیری، تربیتی، پرورشی یا حوزه قوانین و مقررات تربیتی و آموزشی) مربوط می‌شود. طبعاً سند، ساحات، زیرنظام‌ها، مفاد، اهداف و مضامین آنها، در مقام اجرا و عمل باید تبدیل به قانون، مقررات و آئین‌نامه بشود و در اینجا است که منشاء اختلافات میان بازیگران شده و خواهد شد. در اینجا با مجموعه‌ای از ناهماهنگی مواجه می‌شویم که عمدتاً در میدان یا محیط مدرسه تبلور و قابل مشاهده است و با تجمیع و انباشت این اختلافات دستیابی به اهداف سند با چالش مواجه خواهد ساخت. در اینجا با یک چالش عمده که در خلال مصاحبه‌ها با مدیران مدارس و خبرگان بدست آمده است اشاره می‌شود. مهمترین چالش مشاهده شده چالش بین اهداف و مضامین آرمانی مندرج در سند با قوانین رایج در نظام آموزشی است. در حالیکه در متن سند تحقق ساحات ۶ گانه علم و دانش، تقویت هویت دینی، اخلاقی، هنری، علائق سیاسی و رشد اخلاقیات مورد تأکید جدی قرار گرفته است، برای مثال، در ساحت علمی و در سطح قوانین و مقررات و آئین‌نامه‌های آموزشی مدارس معیارهای قبولی مدارس بسیار پایین است (و مطابق ماده ۷۵، ۸۱ و ۹۱ و تبصره‌های آنها) شرایط فارغ‌التحصیلی با هیچ کدام از این اهداف جور در نمی‌آید. یعنی دانش آموز با پایین تر معیارهای آموزشی می‌تواند قبول و ارتقاء یابد. همینطور پیش‌نیازهای پایه‌ها بالاتر نیز در دو ماه ۸ تبصره شماره ۲ حذف شده‌اند و طبق مصوبه جلسه ۸۵۶ شورای آموزش و پرورش مقررات ارتقاء بسیار تسهیل شده است. به همین سان مقررات انضباطی بسیار ضعیف است و در آیین‌نامه اجرائی مربوطه (مواد ۶۹، ۷۰ و ۷۶) تنبیهات انضباطی در نظر گرفته اصولاً اجرائی مناسب و کارآمد نیست. افزون بر اینها، ابزار کنترل مناسب از سوی مدیر و معلمان برای ایجاد رفتار مطلوب در دانش آموزان وجود ندارد. به عبارتی تناقض‌های زیر در این جا وجود دارد:

کاهش سطح معیار نمره قبولی (در سطح مدرسه معلم و	تناقض 	ارتقاء سطح دانش (در سطح سند)
مقررات انضباطی ضعیف (در سطح مدرسه)	تناقض 	ارتقاء سطح دانش (در سطح سند)
مقررات حذف پیش‌نیازهای پایه‌های بالاتر (در سطح مدرسه)	تناقض 	ارتقاء سطح دانش (در سطح سند)
نبود ابزار کنترل مناسب (در سطح مدرسه)	تناقض 	افزایش سطح اخلاقیات (در سطح سند)

خلاصه آنکه میان اهداف سند و قوانین (اجرائی) نه تنها مطابقت وجود ندارد بلکه تناقض حاکم است (فردین محمدی و همکاران، ۱۳۹۶). در واقع مدرسه دچار یک تناقض درون میدانی حقوقی یا ناهمخوانی است.

بحث و نتیجه‌گیری

تحلیل مناقشات موضوعی (درباره هر کدام از اهداف و ساحات سند مانند ناهماهنگی‌ها در حوزه هویت دینی و اعتقادی و جز آن) نیز ضروری بوده که در این نوشتار به طور کامل به آنها پرداخته نشد. اما صرف نظر از جزییات، ناهماهنگی‌ها یا مناقشات قابل اعتنایی میان برخی از مهمترین بازیگران مشاهده شد که خلاصه آن در ماتریس زیر آمده است.

جدول ۱. انواع تعارضات و هماهنگی‌های میان بازیگران کلیدی سند تحول

ماتریس مهمترین بازیگران ناهمسو								
ردیف	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
	معلمان و مدیران مدارس	خانواده	دانش آموزان	شورای عالی آموزش و پرورش و شورای عالی انقلاب فرهنگی	دولت و سازمان برنامه و بودجه	نهادهای مدنی، معلمان، احزاب سیاسی اصلاح طلب	خصوصی، صداوسیما، موسسات کنکوری، ناشرین	وزیر و معاونت
۱	معلمان و مدیران مدارس	-	همسو	همسو	ناهمسو	ناهمسو	ناهمسو	ناهمسو
۲	خانواده	-	همسو	ناهمسو	ناهمسو	ناهمسو	ناهمسو	ناهمسو
۳	دانش آموزان	-	-	همسو	ناهمسو	ناهمسو	ناهمسو	ناهمسو
۴	شورای عالی آموزش و پرورش و شورای عالی انقلاب فرهنگی	-	-	-	ناهمسو	ناهمسو	ناهمسو	ناهمسو
۵	دولت و سازمان برنامه و بودجه	-	-	-	-	ناهمسو	ناهمسو	ناهمسو
۶	نهادهای مدنی، معلمان، احزاب سیاسی اصلاح طلب	-	-	-	-	-	ناهمسو	ناهمسو
۷	صداوسیما، موسسات کنکوری، ناشرین خصوصی	-	-	-	-	-	-	ناهمسو
۸	وزیر و معاونت ها	-	-	-	-	-	-	-

این شرایط پر مناقشه حاکی از آن است که پیاده سازی و اجرای سند دچار ابهامات و چالش های اساسی است و بخصوص بازیگران کلیدی اراده و اهتمامی برای اجرای به موقع و سریع آن ندارند. بنابراین امیدی و اطمینانی به پیشرفت در اجرا سند و تحقق اهداف آن نمی توان داشت مگر آنکه مناقشات و اختلافات موجود مدیریت و تعدیل شوند. همانگونه که در مباحث نظری آمد ملاحظه اصلی تحقیق آن بود که اجراء و پیاده سازی سند تحول بنیادین بدون توجه به شرایط و آرایش سیاسی تمامی بازیگران (ذینفعان) عرصه یا میدان واقعی و عینی سیاست گذاری و تحلیل مناقشات آنها امکان پذیر نیست. به عبارتی سیاستها و اصلاحات آموزشی صرفاً نمی تواند از سوی دولت (و از بالا) تعیین شود بلکه اجرا سیاست آموزشی محصول و نتیجه فشار نیروهای مختلف

اجتماعی، سیاسی، اقتصادی فرهنگی است که برآیند همه آنها در اصلاحات آموزشی تبلور پیدا می‌کند و الا سیاست معنی پیدا نمی‌کند، شکل نمی‌یابد و یا در صورت شکل‌گیری محقق و پیاده نمی‌گردد و با شکست قطعی مواجه خواهد شد. نقش دولت در این نظریه (یا رویکرد انتقادی) از نظر بل و استونسون، صرفاً تجمیع و مدیریت تعارض میان نیروهای مختلف است. یعنی دولت و به عبارتی سیاست‌گذار آموزشی (وزارت آموزش و پرورش یا حکمران آموزشی) آن است که میان این نیروها یا بازیگران یا متعارض، هماهنگی، انسجام یا همکاری ایجاد کند. به عبارتی نقش دولت صرفاً یک تسهیل‌گر^۱ یا تنظیم‌گر است و نه فعال مایشاء. لذا پیشنهادات مقاله معطوف به ماهیت اجراء و پیاده‌سازی مفاد سند نیستند بلکه پیشنهادات از جنس راهبردی و مدیریتی است. مجمل کلام آن است که هر نوع تلاش، سیاست‌گذاری و خط‌مشی‌گذاری برای پیاده‌سازی و اجرای سند تحول از منظر عامل محور (یا بازیگر محور یا تحلیل مناقشه) معطوف به ایجاد اجماع در میان سیاست‌گذاران و هماهنگی تمامی بازیگران و کنشگران مرتبط با سند می‌باشد. انسجام یا همگرایی به معنی ایجاد پیوند یا ربط‌دهی بین تمامی بازیگران دولتی، غیردولتی، بخش خصوصی، رسانه ملی و ... است تا با یک نگاه منسجم، جامع، یکپارچه و هوشمند نسبت به اجراء و پیاده‌سازی تمامی اجزاء، مولفه‌ها، ساحات و زیرنظام‌های سند تحول اقدام نماید. به سخن دیگر هماهنگی به معنای تلاش برای همبستگی و استحکام بخشی^۲، هم‌آیندی، پیوند، همکاری^۳، هماهنگی^۴، نهادها و سازمان‌های فعال و دخیل در موضوع سند است. در اینجا می‌توان پیوند و اتصال فعال و زنده را بین تمامی بازیگران سازنده و درگیر کردن^۵ آنها را رد یک نخ تسبیح دید. در جریان بررسی‌ها و تحقیقات مشخص شد بخش مهمی از بازیگران بخصوص بازیگران و ذینفعان غیررسمی و غیردولتی مرتبط و موثر بر اجراء و پیاده‌سازی سند تحول نسبت به آن موضع خنثی (بی‌تفاوت) و یا حتی مخالف دارند و این موضوع بویژه برای ۲ بازیگر عمده یعنی خانواده‌های ایرانی و معلمان بسیار مهم است. بنابراین با توجه به ظرفیت، قدرت، منابع، جمعیت و اهمیتی که این ۲ بازیگر دارند، براحتی و سهولت و بدون کمترین هزینه می‌توانند اجراء سند را به تأخیر یا حتی به شکست

^۱ -Facilator

^۲ -Integrating

^۳ -Cooperation

^۴ -Coordination

^۵ -Involved

بکشانند، لذا اتخاذ راهبردهائی جهت جلب مشارکت و توافق و همکاری آنها ضروری است. در گام بعدی، طراحی استراتژی‌های متفاوت برای هر کدام از بازیگران مختلف ضروری است. بعنوان مثال برای معلمان و دبیران با توجه به جمعیت حدود یک میلیون نفری و پراکندگی آنها در اقصی نقاط کشور و نیز تنوع جنسیتی، سنی، قومی، مذهبی، سیاسی، راهبردی مختلفی لازم است. اصول کلی برای رسیدن به اجماع و جلب مشارکت بازیگران شامل تقویت انگیزه‌های مشارکت تمام بازیگران مرتبط با سند تحول، تقویت چرخه مشارکت (از طریق تعامل و ایجاد فهم مشترک، حل تعارضات بین بخشی بازیگران، اعتمادسازی، ایجاد حس مالکیت نسبت به سند)، جلب احترام و اعتماد ذی‌نفعان و دور شدن از قفل و وابستگی به مسیرهای قبلی اعم از قفل نهادی یا قفل شناختی^۱ است.

منابع

- اسلامیان، حسن. (۱۳۹۴). **نگاهی تحلیلی به چالش‌های اجرای سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش**، اولین کنفرانس بین‌المللی مدیریت اقتصاد و حسابداری، دانشگاه پیام نور نکا.
- افضلی، علی و احمدی، محسن. (۱۳۹۵). **حل مناقشه در طرح‌های انتقال آب بین حرفه‌ای با استفاده از تئوری بازی‌ها**، نهمین کنگره ملی مهندسی عمران، دانشگاه فردوسی مشهد.
- امیدی، رضا. (۱۳۹۸). **تحلیل تعارض در سیاست‌گذاری اجتماعی، فصلنامه مطالعات و تحقیقات اجتماعی در ایران**، ۸ (۳): ۶۳۹-۶۶۸
- آقابابا، ابوالفضل. (۱۳۹۷). **بررسی تحلیلی برنامه‌های کنکوری تلویزیون**، سازمان سنجش آموزش کشور.
- برایت، ال. شی. (۱۳۹۸). **ترسیم جدول تعارض، فصلنامه گفتگو**، ۸۱ (۷): ۱۰۱-۸۲
- بل، لس. استونسون، هوارد. (۱۳۹۲). **سیاست‌گذاری آموزشی**، ترجمه محمود ابوالقاسمی و کوروش فتحی وارجارگاه، شورای عالی آموزش و پرورش.
- بیژنی، مسعود و حیاتی داریوش. (۱۳۹۲). **کاربرد نگرش‌های زیست‌محیطی در واکاوی تضاد آب، علوم ترویج و آموزش کشاورزی ایران**، ۹ (۱): ۱۰۱-۸۳
- تاتار، محمد. (۱۳۹۷). **مدیریت تضاد آب کشاورزی در حوزه آبخیز گاوشان، فصلنامه علوم ترویج و آموزش کشاورزی ایران**، ۱۴ (۱): ۱۱۱-۹۱
- جودکی، حسین. (۱۳۹۸). **شناسایی فسادهای احتمالی در نظام سلامت**، موسسه تأمین اجتماعی

¹ -Lock-in and Path dependent

- جهاد دانشگاهی. (۱۳۹۸). **پیمایش ملی خانواده**، انتشارات جهاد دانشگاهی.
- فرج زاده، میثم. (۱۳۹۸). **نگاشت تحلیلی مناقشه در سیستم‌های درهم تنیده آبی حوضه آبریز دریاچه ارومیه**، پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته مدیریت منابع آب، چاپ نشده، دانشگاه تربیت مدرس.
- حاضری، علیمحمد. شریفی، اسماعیل. (۱۳۹۸). **بررسی تجربه جامعه‌پذیری دانش آموزان سال اول و دوم دبیرستان‌های پسرانه شهر تهران و مقایسه آن با دو نسل قبل از خود**، چاپ نشده، رساله دکترای جامعه‌شناسی دانشگاه تربیت مدرس.
- حسام، فرحناز. بیات، موسی. (۱۳۹۷). **بررسی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش**، مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی.
- دلاور، علی. (۱۳۸۹). **روش شناسی کیفی، فصلنامه راهبرد**، ۱۹(۱): ۳۲۹-۳۰۷.
- دیباچی صابر، محسن. نجفی، حسن. (۱۳۹۵). **تحلیل سند تحول بنیادین آموزش و پرورش از نظر میزان اهمیت به مولفه‌های شایستگی‌های معلمان**، دومین همایش ملی تربیت معلم، دانشگاه فرهنگیان، دانشگاه اصفهان.
- رضائی، محمد. غلامرضا کاشانی، محمدجواد. (۱۳۸۴). **چالش‌های بازتولید هژمونی دولت از طریق گفتمان مدرسه**، **مجله جامعه‌شناسی ایران**، ۶(۴): ۵۸-۳۴.
- زراعت کیش، یوسف. (۱۳۹۹). **بررسی عوامل مؤثر بر سنجش و پذیرش دانشجویان در ایران**، مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی.
- شیخ‌الاسلامی، خالد. (۱۳۹۷). **مروری بر اندیشه آینده پژوهان پیشرو**، مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی.
- شیری، حامد و نصیری، محمدرضا. (۱۳۹۷). **بررسی جامعه‌شناختی مشارکت اجتماعی معلمان و عوامل مؤثر بر آن**، **فصلنامه خانواده و پژوهش**، ۴۱(۱): ۶۸-۴۹.
- شورای عالی آموزش و پرورش. (۱۳۹۰). **سند تحول بنیادین آموزش و پرورش**، وزارت آموزش و پرورش.
- عباس‌پور، عباس و مرادی، کیوان. (۱۳۹۶). **تحلیل انتقادی سیاست آموزشی، بازخوانش ارزش‌های گم شده**، **فصلنامه سیاست‌گذاری عمومی**، ۳(۳): ۱۶۰-۱۳۷.
- عباس‌زاده، محمد و حسین‌پور، ابراهیم. (۱۳۹۰). **کاربرد تئوری در پژوهش‌های کیفی، فصلنامه روش‌شناسی علوم انسانی**، ۶۷(۲): ۱۴۷-۱۶۶.
- غلامی، مریم. (۱۳۹۶). **حل مناقشه شبکه آبیاری زهکشی سفیدرود، تحقیقات مدیریت منابع آب**، ۱۳(۳): ۱۱۱-۱۰۱.
- قرقی، مهدی. (۱۳۹۶). **حل تعارض برای مدیریت پایدار منابع آب براساس نظریه بازی‌ها، اقتصاد کشاورزی**، ۱۱(۳): ۱۶۰-۱۳۱.
- کاشانی، مجید. (۱۳۸۳). **ناهمسوئی هنجارهای خانه و مدرسه و رابطه آن با ناهمسوئی دانش آموزان، فصلنامه خانواده و پژوهش**، ۱(۱): ۶۱-۴۱.

- کمیسیون تعلیم و تربیت و کمیسیون اجرائی سازی سند تحول. (۱۳۹۸) **آموزش و پرورش در مسیر تحول بنیادین، چالش‌ها، راهبردها و اقدامات**، شورای عالی انقلاب فرهنگی
- گروه پژوهشگران. (۱۳۹۸). تعارض منافع بین سازمانی، **فصلنامه گفتگو**، ۸۱(۷): ۵۶-۳۵
- محمد علی، محبوبه. (۱۳۹۹). **بررسی عملکرد آموزش یک مهارت به دانش آموزان (موضوع ماده ۶ قانون اهداف و وظایف وزارت آموزش و پرورش)**، مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی
- محمدی، فردین. (۱۳۹۶). بررسی تناقض یا تطابق میان اهداف و قوانین نظام آموزش و پرورش در دوره آموزش متوسطه، **فصلنامه تعلیم و تربیت**، ۳۳(۱۳۱): ۱۲۹-۱۱۱
- محمدی، فردین. (۱۳۹۸). سیر نزولی عادت‌واره نهادی معلمان (مطالعه موردی دوره متوسطه دوم شهر مشهد)، **فصلنامه جامعه‌شناسی نهادهای اجتماعی**، ۶(۱۳): ۳۸-۹
- مقدوسی، فاطمه. کریمیان، جلال. (۱۳۹۸). گلوگاه‌های تعارض منافع در نظام آموزش و پرورش ایران، **فصلنامه گفتگو**، ۸۱(۷): ۳۴-۷
- منوریان، عباس. میرزا مصطفی، صدیقه. (۱۳۹۸). آموزش‌های پنهان مدرسه و تجارب زیسته دانش آموزان (مطالعه موردی یکی از مدارس متوسطه فرزانتگان تهران)، **فصلنامه جامعه‌شناسی نهادهای اجتماعی** ۶(۱۴): ۲۶-۲۳۳
- نوید ادهم، مهدی. (۳۹۸/۵/۲۸). پشت پرده تغییر سند ملی به سند تحول بنیادین، مصاحبه با **روزنامه شرق** سال ۱۵، شماره ۳۲۲۴
- یعقوبی، علی. (۱۳۹۳). مطالعه کیفی تعارض ارزشی بین نهادهای خانه و مدرسه و دانش آموزان استان گیلان، **فصلنامه جامعه‌شناسی نهادهای اجتماعی**، ۲(۱): ۱۹۹-۱۶۷
- یوسفی، علی. (۱۳۹۵). ارزیابی راه‌های حل تعارض رودخانه زاینده رود از دیدگاه کشاورزان و ذی‌مدخلان، **نشریه علوم آب و خاک**، ۶(۲۰): ۱۵۹-۱۴۳
- Ball, S. J. (1994). **Education Reform: A Critical and Post-Structured Approach**, Buckingham: Open university.
- Degget, b. (2014). **Addressing Current and Futures Challenge in England**, International Center for leadership Education.
- Department of Education and Skills. (2017). **Action Plan for Education**.
- Donaldson, T., & Preston, L. E. (1995). The stakeholder theory of the corporation: Concepts, evidence, and implications, **Academy of management Review**, 20(1): 65-91.
- Friedman, A. Miles, S. (2006). **Stakeholders: Theory and Practice**, Oxford University Press, Oxford.
- Les, B. and Stevenson H. (2006). **Education Policy: Process Themes and Impact**, Routledge
- Jeong, H.W, (2008). **Understanding Conflict and Conflict Analysis**, sage

- Hermans, L. M., & Thissen, W. A. (2009). Actor analysis methods and their use for public policy analysts, **European Journal of Operational Research**, 196(2): 808-818.
- Macbeath, j. (2012). **Future of Teaching Profession IMHE** , Cambridge University Press.
- Ministry of Human Resource Development. (2016). **National Policy on Education**.
- North D. (2017). **Institutional Change and Economic Performance**, Cambridge University press.
- Pearce S, D. (2010). **Why Educational Futuristic Now? And Making a Case for Educational Futuristic**, Rowman.
- Stanford University. (2010). **American Education in 2030**, Board of Trusted of Leland.
- Thissen, W.A. (2005). **Actor Analysis for Water Resources management**, Eburon Pub.
- Willing, C. (2008). **Introducing qualitative Research in Psychology**, Open University Press.