



Network Governance Model for the Education System of the Islamic Republic of Iran¹

Neda Karimian²

Hamidreza Arasteh³ Hasanreza Zeinabadi⁴

Hossein Abbasian⁵

Doi:

10.30497/esi.2026.248962.1993



Introduction

Educational governance refers to the structures, processes, and activities involved in planning and directing institutions and individuals in education (Su & Tsang, 2023) and, since education and educational institutions are important means for the social and economic progress of countries, they are considered to be part of the main and sensitive priorities of the administration and governance of each country (Nasirnateri et al., 2019). However, today, policy-making is no longer solely the work of governments; it occurs in a wide range of public and private, formal and informal processes (Lingard & Sellard, 2013).

On the other hand, in the models of public education administration in Iran, we witness the capacities of community institutions are not well utilized in the layers of policy-making, management, and operations, while the appropriate communication channels have not been established to clarify interests in policy-making either. In today's world, where everything is changing and evolving rapidly (Hashemi, 2022) and the society is highly complex, researchers consider the network definition of governance to be closer to reality and more efficient (Gholampour Ahangar & Khajeh Nayini, 2016). Parvan and Kenis (2008) define network governance as "the use of formal and informal institutions to allocate resources and coordinate joint actions in a network" (Kapuko & Hu, 2020). The government should neither arrange nor simply direct; rather, it should act as a facilitator or enabler (Najafi & Givi, 2022).

1. The present research is derived from a doctoral thesis entitled: "Designing a Network Governance Model for the Education System of the Islamic Republic of Iran" at Kharazmi University, Tehran.

² . PhD in Educational Administration, Kharazmi University, Tehran, Iran . karimian@khu.ac.ir

³ . Professor, Department of Educational Administration, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Kharazmi University, Tehran, Iran. arasteh@khu.ac.ir

⁴ . Professor, Department of Educational Administration, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Kharazmi University, Tehran, Iran . zeinabadi_hr@khu.ac.ir

⁵ . Associate Professor, Department of Educational Administration, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Kharazmi University, Tehran, Iran. h_abbasian@khu.ac.ir

However, the challenges associated with the network governance model (Boer, 2018) are also in need of consideration. Researchers including Karimian et al. (2015) identified the challenges of this model such as instability, inflexibility, lack of appropriate accountability, reduced coordination and control, oversimplification of the role of the government, etc.

It may be argued that the Iranian Constitution places a great emphasis on the role and participation of the people, which represents the republicanism aspect of the Islamic Republic system. It can be said that network governance can achieve these goals by emphasizing the role of diverse actors. However, it is very important to note that one of the main reasons for the failure to fully achieve the goals of the Islamic Revolution and the continuation of the country's problems can be attributed to the lack of attention to designing models which are practical (Rezaeizadeh, 1400) and indigenous, and the implementation of some prescriptive models without their examination. Currently, most of the existing literature on network governance focuses on Western contexts, due to the onset and spread of neoliberalism, which emphasizes the removal of state control and the transfer of ownership and assets from governments to the private sector (Tao, 2022). Yang (2020) states that a country's education management system is inextricably linked to its social, political, and cultural contexts. Therefore, we need to pay attention to the social, political, and cultural influences on education governance (Su & Tsang, 2023). Accordingly, designing a network governance model for the education system based on the existing platforms, rather than simply copying them, was the main issue and concern of the present research.

Theoretical foundations

In the review of the background, studies such as Karimian et al. (1404), Su and Tsang (2023), Tao (2022), Basirpour et al. (1401), Tao and Liu (2022), Pirouz (1401), Yang (2020) and others were considered; however, the results of this study showed that within the framework of the education system of the Islamic Republic of Iran, network governance has not been studied comprehensively and with regard to the country's conditions. In other words, despite the increasing importance of the concept of network governance as a key solution for dealing with the complexities of large and multi-actor systems such as education, a local model that is consistent with the cultural, social, political and institutional conditions of Iran has not yet been thoroughly designed.

Research Methodology & Framework

Since the design of the model considered in the research objective required the identifying the components of the governance model appropriate to the conditions of Iran, semi-structured interviews were conducted to obtain the opinions of experts using the purposive sampling method. The data obtained from the precise implementation of the interviews were explored using the content analysis method, and designing the target model of the research and its final validation

were carried out using the four criteria of Lincoln and Guba (1985), including validity, transferability, reliability, and verifiability.

Research Finding

Findings from the content analysis of the interviews showed that the components of the network governance model for the Iranian education system can be categorized under seven overarching themes: “Values and culture”, “people, social participation, and social capital”, “actors and stakeholders networks”, “mechanisms and processes of network governance”, “role and structure of governance”, “resolving challenges and implementation obstacles”, and “resources, capacities, and empowerment”. The “values and culture” themes serves as the foundation of all the functions and systems. In fact, the value, cultural and normative foundations are the semantic and philosophical underpinnings of the entire system. The structure, policies and legal frameworks, which are the same component of the “role and structure of governance”, are formed based on values and have an impact on the actors and the network. The role and place of this component in the model is to determine the rules and formal framework of governance and policy-making. “Challenges and obstacles” play a restrictive role in the path of all themes, and it can be said that limitations and obstacles in the path of network governance are inevitable, so they should not be ignored, although by paying proper attention to them, it is possible to help the network function and the governance of the system. Thus, the comprehensive theme of “resolving challenges and implementation obstacles” is also an important theme. “Resources, capacities and empowerment” are the driving force of the network function and the empowerment of actors, because this component is actually providing resources and increasing the capabilities of the actors. “Mechanisms and processes” establish communication links between themes, and outcomes and added values are the actual results of the performance of the entire system which are expected to be achieved based on the other components.

Conclusion & Discussion

In conclusion, the present study attempted to present a model for network governance in the country’s education, as well as to demonstrate the necessity of localization, alignment of strategies with cultural and social realities, and prioritization of collective identity and values in the path to achieving efficient governance.

Keywords: educational policy-making, stakeholder network, inter-institutional communication, network regulation, governance actor

الگوی حکمرانی شبکه‌ای برای نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران^۱

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۶/۲۶ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۱/۲۶

ندا کریمیان^۲

حمیدرضا آراسته^۳

حسن رضا زین آبادی^۴

حسین عباسیان^۵

DOI: 10.30497/esi.2026.248962.1993

چکیده

هدف پژوهش حاضر طراحی الگوی حکمرانی شبکه‌ای برای نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران است. پژوهش از نوع کاربردی بوده و برای انجام آن در یک مرحله، مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته با خبرگان، انجام و داده‌ها گردآوری شد؛ در ادامه داده‌های حاصل از پیاده‌سازی دقیق مصاحبه‌ها با استفاده از روش تحلیل مضمون تحلیل شد. اعتبارسنجی پژوهش نیز با استفاده از معیارهای لینکلن و گوبا انجام شد. مؤلفه‌های شناسایی شده از تحلیل مصاحبه‌ها ذیل مضامین فراگیر نقش و ساختار حکمرانی؛ مردم، مشارکت اجتماعی و سرمایه اجتماعی؛ بازیگران و شبکه ذینفعان؛ سازوکارها و فرآیندهای حکمرانی شبکه‌ای؛ منابع، ظرفیت‌ها و توانمندسازی؛ فرهنگ و ارزش‌ها؛ چالش‌ها و موانع اجرایی؛ و اهداف و پیامدهای حکمرانی شبکه‌ای دسته‌بندی شد؛ در نتیجه این پژوهش افزون بر ارائه یک الگوی مفهومی جامع و چندوجهی برای حکمرانی شبکه‌ای در آموزش و پرورش کشور، ضرورت هم‌راستاسازی راهبردها با واقعیت‌های فرهنگی و اجتماعی در مسیر تحقق حکمرانی کارآمد را نشان داد و راه تحول و عدالت آموزشی در تراز مردم‌سالاری دینی را با تکیه بر سرمایه اجتماعی و مشارکت واقعی جامعه هموار می‌کند.

واژگان کلیدی: سیاست‌گذاری آموزشی، شبکه ذینفعان، ارتباطات بین نهادی، تنظیمگری شبکه‌ای، کنشگران حکمرانی

۱. پژوهش حاضر برگرفته از پایان‌نامه دکتری با عنوان: «طراحی الگوی حکمرانی شبکه‌ای برای نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران» در دانشگاه خوارزمی تهران است.

۲. دانش‌آموخته دکتری مدیریت آموزشی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

n.karimian@khu.ac.ir

۳. استاد گروه مدیریت آموزشی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران (نویسنده مسئول).

arasteh@khu.ac.ir

۴. استاد گروه مدیریت آموزشی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

zeinabadi_hr@khu.ac.ir

۵. دانشیار گروه مدیریت آموزشی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

h_abbasian@khu.ac.ir

بیان مسئله

«حکمرانی^۱ آموزش و پرورش» به ساختارها، فرایندها و فعالیت‌های دخیل در برنامه‌ریزی و هدایت مؤسسات و افراد در آموزش و پرورش اشاره دارد (Su & Tsang, 2023, p.191) و از آنجاکه آموزش و نهادهای آموزشی ابزاری مهم برای پیشرفت اجتماعی و اقتصادی کشورها هستند، از اولویت‌های اصلی و حساس اداره امور و حکمرانی هر کشور محسوب می‌شوند (نصیرناتری و همکاران، ۱۳۹۸)؛ با این حال امروزه سیاست‌گذاری دیگر صرفاً کار دولت‌ها نیست؛ بلکه در طیف وسیعی از فرایندهای عمومی و خصوصی، رسمی و غیررسمی روی می‌دهد (Lingard & Sellar, 2013). در واقع تحولی که در تعلیم و تربیت در حال وقوع است، تحول نوع حکمرانی و حاکمیت و بافت نظام‌های حاکمیتی و نهادهای در فضای جدید و آینده است (مجیدی، ۱۳۹۹).

از سویی در الگوهای اداره آموزش عمومی در ایران شاهدیم که در لایه‌های سیاست‌گذاری، مدیریت و عملیات از ظرفیت‌های نهادهای جامعه به‌خوبی بهره گرفته نمی‌شود و کانال‌های ارتباطی مناسبی به‌جهت تصریح منافع در سیاست‌گذاری ایجاد نشده است؛ همچنان‌که پژوهش حیدری (۱۴۰۱) نشان داده سیاست‌های آموزشی در ایران نتایج و بروندهای موفقی به دنبال نداشته است. علت این ناکامی را باید در فرایندهای سیاستی و نهادی دولت-به‌ویژه در چگونگی و کیفیت مجموعه نظام حکمرانی- جست‌وجو کرد. پژوهش قجری و همکاران (۱۳۹۹) در این باره نشان می‌دهد تصدی‌گری و تمرکزگرایی شدید در نظام آموزش و پرورش از موانع اجرای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش نیز بوده است. فراست‌خواه (۱۳۹۷) نیز معتقد است دولت به‌جای حمایت از نیروی انسانی کارآمد و شکوفا دستگاه دیوان‌سالار عریض و طویل دست‌وپاگیری دارد که پرهزینه، ولی ناکارآمد است و بوروکراسی سنگین، غلبه امر سیاسی بر تعلیم و تربیت و انواع و اقسام موانع نمی‌گذارد تعلیم و تربیت تحول بیافریند (فراست‌خواه، ۱۳۹۷).

1. governance

در مجموع به تعبیر مجیدی (۱۳۹۹) می‌توان گفت:

نظام تعلیم و تربیت ما نظامی بیمار، معیوب و ناتوان در پاسخگویی به نیازهای واقعی جامعه است و کلّ جامعه به واسطه این ناتوانی نظام تعلیم و تربیت رسمی درگیر بحران وسیعی است. نظام آموزش و پرورش ما در حال دنبال کردن مسیری است که ظاهراً در مرحله بعدی باید ما را به ساختارهای استانداردتر، منسجم‌تر، متمرکزتر و قانون‌مندتر برساند؛ اما واقعیت این است که چنین مسیری ما را به بن‌بست کشانده است؛ یعنی مسیر آینده از همین راه نمی‌گذرد؛ ما باید راهمان را عوض کنیم.

در دنیای امروز که همه چیز به سرعت در حال تغییر و تحول است (هاشمی، مرتضوی، و رحمانی، ۱۴۰۱) و در شرایطی که جامعه از پیچیدگی زیادی برخوردار است، پژوهشگران تعریف شبکه‌ای از حکمرانی را به واقعیت نزدیک‌تر و کارآمدتر می‌دانند و معتقدند حکمرانی شبکه‌ای به عنوان یک نظام فکری و الگوی قابل‌اعتنا در حوزه حکومت‌داری، جایگاه خود را یافته و روند روبه‌گسترش با توجه به وسعت ابزارهای ارتباطی و فناوری ادامه‌دار است (غلام‌پور آهنگر و خواجه نائینی، ۱۳۹۵) و به عنوان یک الگوی نوین مدیریتی و سازمان‌دهی تأثیرات گسترده‌ای به وجود آورده است (شرف‌آبادی و همکاران، ۱۴۰۳). چارچوب حکمرانی شبکه‌ای پذیرفته است که سیاست‌های عمومی دیگر تنها به وسیله دولت تدوین نمی‌شوند؛ بلکه شبکه‌ای از ارتباطات میان سیاستمداران بوروکرات، شرکت‌های خصوصی، گروه‌های فشار و شهروندان تعیین‌کننده ماهیت آن را شکل می‌دهند (خواجه نائینی، ۱۳۹۴). در بیان مفهوم «حکمرانی شبکه‌ای» یکی از بهترین و در عین حال خلاصه‌ترین تعاریف را پروان و کنیس^۱ ارائه داده‌اند: «استفاده از نهادهای رسمی و غیررسمی برای تخصیص منابع و هماهنگ کردن اقدامات مشترک در شبکه». (as cited in Kapucu & Hu, 2020). دولت نه باید پارو بزند و نه صرفاً هدایت کند؛ بلکه باید به عنوان یک تسهیل‌کننده یا توانمندکننده عمل کند (نجفی و گیوی، ۱۴۰۱).

1. Provan & Kenis

پیچیده شدن مسائل مربوط به سیاست‌گذاری، بهره‌گیری از توان و ظرفیت‌های موجود در بخش‌های غیردولتی، تعامل میان همه بازیگران برای حل مسائل، بالابردن سرعت و کارایی در حل مسائل مهم، افزایش بهره‌وری دستگاه‌های دولتی، کم کردن زمان در تصمیم‌گیری و اتخاذ سیاست و... (Rashidi, Kamani, & Moghali, 2021). در پیدایش حکمرانی شبکه‌ای نقش دارند و همچنین مدیریت دولتی در عصر تحولات مستمر، حکمرانی شبکه‌ای را هم به عنوان شکلی از مدیریت و هم به عنوان پاسخی برای نگرانی‌های مربوط به شکست سازوکارهای اداره سلسله‌مراتبی و متمرکز مطرح نموده است (دقتی و همکاران، ۱۳۹۸)؛ اما چالش‌های مرتبط با الگوی حکمرانی شبکه‌ای- از جمله بی‌ثباتی شبکه‌ها، انعطاف‌ناپذیری، کمبود پاسخ‌گویی مناسب، کاهش هماهنگی و کنترل، اغراق در ساده‌سازی نقش دولت، نحوه اداره کردن شبکه، چالش‌های ذاتی حاکمیت شبکه و... (بور، ۱۳۹۷)- خود مسائلی نیازمند تأمل‌اند؛ همچنانکه پژوهشگران از جمله کریمیان و همکاران (۱۴۰۴) در پژوهش خود با عنوان «شناسایی مؤلفه‌های حکمرانی شبکه‌ای در آموزش و پرورش: مروری نظام‌مند» چالش‌هایی مانند بی‌ثباتی، انعطاف‌ناپذیری، کمبود پاسخ‌گویی مناسب، کاهش هماهنگی و کنترل، اغراق در ساده‌سازی نقش دولت و... را شناسایی نموده‌اند.

ممکن است با این استدلال که در قانون اساسی ایران تأکید فراوانی بر نقش و مشارکت مردم شده- که نمایانگر وجه جمهوریت نظام جمهوری اسلامی است- بتوان گفت حکمرانی شبکه‌ای با پررنگ کردن نقش بازیگران متنوع می‌تواند اهداف انقلاب اسلامی را تحقق بخشد. توجه به این نکته بسیار ضروری است که می‌توان یکی از دلایل اصلی محقق نشدن کامل اهداف انقلاب اسلامی و تداوم مشکلات کشور را در کم‌توجهی به طراحی الگوهای کاربردی (رضائی‌زاده، ۱۴۰۰) و بومی و اجرای بدون بررسی برخی الگوهای تجویزی دانست. اکنون نیز بیشتر ادبیات موجود درباره حکمرانی شبکه‌ای به دلیل شروع و رواج نئولیبرالیسم، بر زمینه‌های غربی متمرکز است که بر حذف کنترل دولت و انتقال مالکیت و دارایی از دولت‌ها به بخش خصوصی تأکید می‌کند (Tao, 2022).

کیسل^۱ (2025) در پژوهشی نشان داد تمرکززدایی بدون تنظیم صحیح به شکل‌گیری بوروکراسی‌های جدید و پیچیده‌تر منتهی می‌شود و پژوهشگران باید به بررسی دقیق‌تر پویایی‌های قدرت، موانع سیاسی - اقتصادی اعتماد و زمینه‌های فرهنگی حکمرانی آموزشی بپردازند تا به راهکارهای دموکراتیک‌تر، عادلانه‌تر و پایدارتر دست یابیم؛ لذا تغییر بی‌محابای رویکردی به رویکرد دیگر می‌تواند آسیب‌ها را تشدید کند.

بنابراین مسئله تحقیق حاضر این است: با توجه به تغییرات امروز و آینده جهان الگوی فعلی نظام آموزش و پرورش کشور (تصدی‌گری) در کنار خصوصی‌سازی‌های دارای اشکال آن، با شرایط فعلی سازگاری و تناسب ندارد و نیاز به رویکردهایی است که جنبه مشارکتی و نوآورانه‌شان بیشتر باشد. حکمرانی شبکه‌ای^۲ از جمله این رویکردها است.

پژوهشگران مختلف در جهان و ایران به موضوع طراحی الگوهای کاربردی و بومی - به‌ویژه در عرصه آموزش و پرورش - توجه دارند؛ برای مثال یانگ^۳ پیشنهاد می‌کند نظام مدیریت آموزش و پرورش یک کشور به‌طور جدایی‌ناپذیری با زمینه‌های اجتماعی، سیاسی و فرهنگی مرتبط است؛ بنابراین ما باید به تأثیرات اجتماعی، سیاسی و فرهنگی بر حکمرانی آموزش توجه کنیم (as cited in Su & Tsang, 2023). اگرچه محققانی مانند بال^۴ کشورهای آسیایی را در بحث حکمرانی شبکه‌ای گنجانده‌اند، عمدتاً بر مذاکره و بافت‌بندی مجدد سیاست‌ها و اندیشه‌های جهانی در زمینه‌های محلی تمرکز می‌کنند، تا شکل‌گیری و توسعه بومی سیاست‌گذاری و اجرای حکمرانی آموزش (as cited in Tao, 2022)؛ بنابراین طراحی الگوی حکمرانی شبکه‌ای برای نظام آموزش و پرورش براساس بسترهای موجود، نه صرفاً کپی‌برداری از رویکردهای سایر کشورها، مسئله و دغدغه اصلی پژوهش حاضر است و سؤال اصلی

1. Kissell

2. Network governance

3. Yang

4. Ball

براین اساس شکل گرفت که: الگوی حکمرانی شبکه‌ای برای نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران چگونه است؟

روش‌شناسی پژوهش

از آنجاکه برای طراحی الگوی مدنظر در هدف پژوهش به شناسایی مؤلفه‌های الگوی حکمرانی متناسب با شرایط کشور ایران نیاز بود، مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته^۱ برای دریافت نظرات خبرگان انجام شد و داده‌های حاصل از پیاده‌سازی دقیق مصاحبه‌ها، با استفاده از روش تحلیل مضمون، تحلیل و الگوی موردهدف پژوهش طراحی شد. در پایان نیز اعتبارسنجی الگو با استفاده از معیارهای چهارگانه لینکلن و گوبا^۲ (۱۹۸۵) انجام شد. در ادامه روش‌شناسی به اختصار توضیح داده شده است.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه موردنظر این پژوهش خبرگان- اعم از متخصصان، سیاست‌گذاران و کارشناسان با سابقه و مطلع نظام آموزش و پرورش- در نظر گرفته شد. این جامعه براساس دانش و تخصص گسترده‌شان انتخاب شدند تا تضمین‌کننده این باشند که داده‌های جمع‌آوری شده هم مرتبط و هم روشن و شفاف‌اند (Merriam & Tisdell, 2015)؛ زیرا در پژوهش کیفی هدف انتخاب نمونه فهم عمیق پدیده‌های موردبررسی است (گال و همکاران، ۱۳۸۴)، در این پژوهش از روش نمونه‌گیری هدفمند^۳ استفاده شده است تا درک عمیقی از موضوع مورد مطالعه کسب شود. معیارهای انتخاب نمونه‌ها نیز شامل تجربه حرفه‌ای، مشارکت‌های علمی و مشارکت در حکمرانی آموزش و پرورش (Patton, 2002) است و نمونه‌ها با استفاده از راهبرد^۴ گلوله برفی^۵ انتخاب شدند و یک فرایند ارجاع زنجیره‌ای ایجاد کردند که نمونه را گسترش داد و از گنجاندن جامع خبرگان و کارشناسان مرتبط اطمینان حاصل

1. semi-structured interviews

2. Lincoln & Guba

3. Purposeful Sampling

4. strategy

5. Snowball Sampling

الگوی حکمرانی شبکه‌ای برای نظام آموزش و پرورش... / ندا کریمیان و دیگران ۱۴

کرد (Noy, 2008). در نهایت نمونه‌گیری تا رسیدن به اشباع ادامه یافت که شامل ۱۵ نفر شد. جدول ۱ مشخصات مشارکت‌کنندگان در پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۱- مشخصات مشارکت‌کنندگان در پژوهش

کد مصاحبه‌شونده	جنسیت	تخصص	سوابق مرتبط	نوع مصاحبه
۱۰۱	مرد	فلسفه تعلیم و تربیت	گروه مطالعات برنامه‌های اقتصادی آموزش و پرورش؛ سوابق پژوهشی در حوزه حکمرانی آموزش و پرورش	حضور
۱۰۲	مرد	فلسفه تعلیم و تربیت	دستیار راهبردی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی؛ مدیرکل ریاست سازمان اسناد و کتابخانه ملی؛ سوابق پژوهشی در حوزه حکمرانی آموزش و پرورش	حضور
۱۰۳	مرد	دکترای مدیریت دولتی، تصمیم‌گیری و خط‌مشی‌گذاری	پژوهشگر عدالت اجتماعی و آموزشی؛ مرکز رشد دانشگاه امام صادق (ع)؛ سوابق پژوهشی در حوزه حکمرانی آموزش و پرورش	حضور
۱۰۴	مرد	پزشکی	رئیس گروه تحقیق و پژوهش آموزش و پرورش شهر تهران؛ معاون پژوهش، برنامه‌ریزی و توسعه منابع مناطق و...	حضور
۱۰۵	مرد	مدیریت آموزشی	سابقه معاونت و مدیریت مناطق مختلف آموزش و پرورش تهران	حضور
۱۰۶	مرد	فیزیک	سردبیر سابق ماهنامه رشد معلم و پیش‌کسوت حوزه تربیت معلم در	حضور

کد مصاحبه‌شونده	جنسیت	تخصص	سوابق مرتبط	نوع مصاحبه
			دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش	
۱۰۷	مرد	فلسفه تعلیم و تربیت	مدیر گروه آموزش و پرورش مرکز پژوهش‌های مجلس	حضور
۱۰۸	مرد	مدیریت آموزشی	رئیس سابق سازمان ملی تعلیم و تربیت کودک؛ عضو هیئت علمی دانشگاه فردوسی مشهد	حضور
۱۰۹	زن	جامعه‌شناسی اقتصادی و توسعه	پژوهشگر انجمن مطالعات و تحقیقات توسعه دانشکده اقتصاد دانشگاه علامه طباطبائی	حضور
۱۱۰	مرد	حکمت متعالیه	پژوهشگر حلقه مدرسه مرکز رشد دانشگاه امام صادق (ع)؛ حوزه پژوهشی: حکمرانی آموزش	حضور
۱۱۱	زن	مدیریت آموزشی	پژوهشگر حوزه حکمرانی آموزش و فعال تربیتی	حضور
۱۱۲	مرد	مدیریت	مسئولیت‌های مختلف در مناطق آموزش و پرورش	حضور
۱۱۳	زن	ریاضی	مسئولیت‌های مختلف در مناطق آموزش و پرورش	حضور
۱۱۴	مرد	مدیریت آموزشی	هیئت علمی پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش	حضور
۱۱۵	مرد	مدیریت آموزشی	عضو هیئت علمی و مدیرکل برنامه‌ریزی دانشگاه فرهنگیان	حضور

روش گردآوری داده‌ها: در این پژوهش جمع‌آوری داده‌ها از طریق مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با خبرگان منتخب انجام شد؛ این روش در عین حصول اطمینان از پوشش همه موضوعات مرتبط، انعطاف‌پذیری را برای بررسی سؤالات پژوهش فراهم می‌کند. مصاحبه‌ها شامل پرسش‌های باز بود که برای استخراج پاسخ‌های دقیق راجع به مؤلفه‌های الگو (Kallio et al, 2016) انجام پذیرفت. مصاحبه‌ها به صورت حضوری انجام شد و این رویکرد بحث‌های عمیق را تسهیل، و جمع‌آوری داده‌های جامع را تضمین نمود. همچنین با رضایت شرکت‌کنندگان تمام مصاحبه‌ها به صورت صوتی ضبط شد و سپس برای اطمینان از دقت در تجزیه و تحلیل داده‌ها، کلمه به کلمه پیاده (Guest et al, 2012) شد؛ چراکه این کار برای حفظ یکپارچگی بسیار مهم است.

دستورالعمل مصاحبه

۱. مقدمه و هدف: هدف از مصاحبه گردآوری داده‌های کیفی برای تحلیل عمیق موضوع بود. مصاحبه‌ها به منظور استخراج دیدگاه‌ها و تفاسیر شرکت‌کنندگان درباره موضوع پژوهش طراحی شدند تا روشن‌سازی و درک جامع‌تری از مسئله پژوهشی فراهم شود.
۲. نوع مصاحبه: نوع مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود که به محقق اجازه می‌دهد ضمن داشتن سؤالات راهنما امکان تعقیب موضوعات و تعمیق بحث را نیز داشته باشد.
۳. جامعه و نمونه‌گیری: جامعه شامل متخصصان حوزه مرتبط با موضوع پژوهش بود که براساس معیارهای ورود انتخاب شدند و نمونه‌گیری به روش هدفمند و تا رسیدن به اشباع داده‌ها ادامه یافت.
۴. روش جمع‌آوری داده‌ها: مصاحبه‌ها به صورت حضوری انجام شد. زمان مصاحبه‌ها متغیر بود و از ۴۵ دقیقه تا ۱۸۰ دقیقه طول کشید. تمام مصاحبه‌ها با اجازه شرکت‌کنندگان ضبط شد. یادداشت‌برداری نیز در حین مصاحبه انجام شد.

۵. سؤالات مصاحبه: مصاحبه با سؤالات باز شروع شد تا مشارکت‌کننده به بیان دیدگاه‌های خود بپردازد. نمونه سؤالات اصلی عبارت بود از: بازیگران حکمرانی شبکه‌ای در نظام آموزش و پرورش ایران چه کسانی‌اند؟ مؤلفه‌های الگوی حکمرانی شبکه‌ای برای آموزش و پرورش ایران کدام‌اند؟ چگونه می‌توان بازیگران مختلف در حکمرانی شبکه‌ای را هماهنگ نمود؟ و پرسش‌های تکمیلی در طول مصاحبه براساس پاسخ‌ها برای تعمیق و روشن‌تر شدن موضوعات مطرح شد.

۶. اجرای مصاحبه: مصاحبه با معرفی خود و توضیح هدف پژوهش و کسب رضایت آگاهانه از شرکت‌کننده شروع شد. فضای احترام، اعتماد و همکاری در طول مصاحبه حفظ شد و با فعالانه گوش‌دادن و تشویق شرکت‌کننده به اظهار نظر بیشتر همراه بود. از سؤالات باز برای دریافت پاسخ‌های عمیق استفاده شد. پاسخ‌ها بدون قضاوت یا جهت‌دهی به آن‌ها ضبط و به‌دقت یادداشت شد. برای معرفی افرادی که می‌توانند در مصاحبه‌های پژوهش مشارکت نمایند، درخواست شد و در نهایت، مصاحبه با تشکر و اطلاع‌دهی درباره مراحل بعدی پژوهش خاتمه یافت.

۷. مسائل اخلاقی و محرمانگی: شرکت‌کنندگان با رضایت کامل و آگاهانه در مصاحبه‌ها شرکت نمودند. اطلاعات شخصی و هویتی آنان محرمانه باقی می‌ماند و فقط برای اهداف پژوهشی استفاده خواهد شد. فایل‌های صوتی و نوشته‌ها با دسترسی محدود نگهداری شدند.

۸. روش تحلیل داده‌ها: پس از اتمام مصاحبه‌ها داده‌های صوتی به متن تبدیل و تحلیل مضمون انجام شد. کدگذاری اولیه براساس مفاهیم کلیدی استخراج و سپس مضامین اصلی و فرعی تحلیل شد.

استخراج و تحلیل داده‌ها: داده‌های به‌دست‌آمده از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با استفاده

از روش تحلیل مضمون^۱ - که یک تکنیک تجزیه و تحلیل داده‌های کیفی شامل شناسایی، تجزیه

و تحلیل و گزارش‌دهی الگوهای (مضامین^۱) درون داده‌ها است (Braun & Clarke, 2019). تجزیه و تحلیل شد. این روش رویکردی انعطاف‌پذیر است که می‌تواند توصیفات غنی، دقیق و پیچیده‌ای از داده‌ها فراهم آورد و به‌ویژه در بررسی تجربیات، دیدگاه‌ها و معانی‌ای که شرکت‌کنندگان به پدیده‌های مختلف نسبت می‌دهند، مفید باشد (Braun & Clarke, 2019). این روش شامل چند مرحله است که در این پژوهش به شرح زیر انجام پذیرفت:

- آشنایی با داده‌ها^۲: این گام اولیه شامل خواندن کامل متن مصاحبه‌ها برای آشنایی با محتوا (Maguire & Delahunt, 2017) است و برای پژوهشگر حیاتی است تا در داده‌ها غرق شود (Nowell et al, 2017).

- کدگذاری اولیه^۳: در گام دوم از داده‌ها بخش‌های مرتبط به‌طور منظم کدگذاری شدند. کدها براساس مفاهیم تکرارشونده (Nowell et al, 2017) و عبارات مهم مرتبط با سؤالات تحقیق تولید شدند. کدگذاری شامل شناسایی بخش‌هایی است که جالب یا مهم‌اند و هریک با یک کد برجسته‌گذاری می‌شوند. این فرایند کمک کرد تا داده‌ها به‌شکل گروه‌هایی معنادار سازمان‌دهی شوند (Braun & Clarke, 2019).

- جست‌وجوی مضامین^۴ یا تحلیل تماتیک: پس از کدگذاری داده‌ها مرحله بعدی شامل بررسی کدها و داده‌های گردآوری‌شده برای شناسایی الگوهای گسترده‌تر معانی بود؛ بنابراین در این مرحله کدها براساس مضامین بالقوه گروه‌بندی شدند؛ مضامین^۴ الگوهای معمایی گسترده‌تری را نشان می‌دهند که جوهره داده‌ها را درباره سؤالات تحقیق نشان می‌دهند (Terry et al, 2017).

1. themes
2. Familiarization with Data
3. Initial Coding
4. Searching for Themes

- بررسی مضامین^۱: مضامین بررسی و اصلاح شدند تا اطمینان حاصل شود که آنها دقیقاً داده‌ها را منعکس می‌کنند. این مرحله شامل بررسی انسجام هر موضوع و ارتباط آن با سؤالات تحقیق (کلارک و براون، ۲۰۱۹) بود. در واقع در این گام پژوهشگر مضامین را بازبینی نمود تا مطمئن شود آنها به درستی داده‌ها را نمایندگی می‌کنند و تفاوت واضحی بین مضامین مختلف وجود دارد. این فرایند بازبینی شامل اصلاح و ترکیب مضامین یا حذف برخی از آنها که داده‌های کافی برای حمایت نداشتند نیز بود (Terry et al, 2017).
 - تعریف و نام‌گذاری مضامین^۲: در این گام تعاریف و نام‌های واضحی به هر مضمون اختصاص داده شد که خلاصه‌ای مختصر از آنچه هر مضمون نشان می‌دهد (King & Brooks, 2018)، ارائه می‌کند.
 - نوشتن^۳: در گام آخر مضامین نهایی در یک روایت منسجم ادغام شدند و یافته‌ها را به سؤالات تحقیق و ادبیات موجود (Braun & Clarke, 2019) مرتبط کردند.
- اعتبارسنجی نتایج:** به‌طور کلی یکی از بزرگترین چالش‌های فراروی پژوهشگران کیفی چگونگی اطمینان از کیفیت و مورداعتماد بودن پژوهش است (اکبری، ۱۳۹۷). «اعتبارسنجی کیفی» به‌روش‌هایی اطلاق می‌شود که برای اطمینان از اعتبار، قابلیت اعتماد و درستی یافته‌های پژوهش‌های کیفی استفاده می‌شود. در پژوهش حاضر برای اعتبارسنجی الگو از رویکرد ارزیابی کیفیت پژوهش کیفی- ارائه‌شده توسط لینکلن و گوبا (۱۹۸۵) که شامل معیار اصلی قابلیت اعتبار^۴، انتقال‌پذیری^۵، اطمینان‌پذیری^۶ و تأییدپذیری^۷ است- استفاده شد. شرح مختصر آن معیارها به‌اختصار ذکر می‌شود:

-
1. Reviewing Themes
 2. Defining and Naming Themes
 3. Writing Up
 4. Credibility
 5. Transferability
 6. Dependability
 7. Confirmability

- «قابلیت اعتبار» معادل روایی داخلی در پژوهش کمی است و به معنای اطمینان از صحت و واقع‌نمایی یافته‌ها از دیدگاه مشارکت‌کنندگان و مخاطبان پژوهش است. لینکلن و گوبا (۱۹۸۵) تأکید می‌کنند که این معیار به میزان تطابق نتایج با واقعیت اجتماعی و تجربیات شرکت‌کنندگان بستگی دارد و باید از طریق روش‌های متنوعی تضمین شود. در پژوهش حاضر از روش‌هایی همچون مشارکت طولانی و تعامل مستمر پژوهشگر با محیط و خبرگان، بررسی یا بازیابی اعضا^۱، مثلث‌سازی^۲ و بازیابی همتایان^۳ استفاده شد.

- «انتقال‌پذیری» معادل تعمیم‌پذیری در پژوهش کمی نیست، بلکه به معنای ارائه توصیف غنی و دقیق از زمینه پژوهش است تا خوانندگان بتوانند تشخیص دهند یافته‌ها تا چه حد در زمینه‌های مشابه کاربرد دارند. برای تحقق این معیار اقداماتی از قبیل توصیف غنی و جامع از بستر پژوهش، توضیح کامل نحوه نمونه‌گیری و ویژگی‌های مشارکت‌کنندگان، ارائه یافته‌های غنی همراه با نقل قول‌های مستقیم از مصاحبه‌شوندگان و مستندسازی دقیق فرایند گردآوری و تحلیل داده‌ها انجام پذیرفت.

- «اطمینان‌پذیری» در پژوهش‌های کیفی به معنای پایداری و ثبات فرایند پژوهش و یافته‌ها در طول زمان و تحت شرایط مشابه است؛ در این راستا مستندسازی دقیق و کامل فرایند پژوهش، استفاده از حسابرسی خارجی^۴ و ثبت تغییرات و تصمیم‌گیری‌ها انجام شد.

- «تأیید‌پذیری» معیاری است که نشان می‌دهد یافته‌ها و نتایج پژوهش واقعاً از داده‌ها و منابع جمع‌آوری شده استخراج شده‌اند و تحت تأثیر فرضیه‌ها، پیش‌فرض‌ها یا سوگیری‌های پژوهشگر قرار نگرفته‌اند. روش‌های بررسی آن در پژوهش حاضر شامل مستندسازی کامل و

1. Member Checking
2. Triangulation
3. Peer Debriefing
4. External Audit

شفاف فرایند پژوهش، ارائه روند پژوهش به صورت قابل پیگیری، حسابرسی تأییدی^۱ و کنترل سوگیری‌های با اجرای بازتاب‌پذیری^۲ بود.

یافته‌های پژوهش

برای پاسخ‌گویی دقیق به سؤالات پژوهش داده‌های کیفی جمع‌آوری شده حاصل از مصاحبه با خبرگان و مجربان، با استفاده از روش تحلیل مضمون بررسی شدند که جدول ۲ خلاصه‌ای از مضامین شناسایی شده را برای پاسخ‌گویی به این سؤال فراهم می‌کند: «مؤلفه‌های الگوی حکمرانی شبکه‌ای برای نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران چیست؟».

جدول ۲- مضامین استخراج شده از مصاحبه با خبرگان

مضمون فراگیر	مضمون سازمان‌دهنده	مضمون پایه (کد مصاحبه‌شونده)
نقش و ساختار حکمرانی	نقش تنظیمگری و تسهیلگری دولت و حاکمیت	سیاست سلطه در قالب حکمرانی و لزوم طراحی الگوهای حکمرانی بومی (۱۰۲)؛ نقش تنظیمگری حاکمیت در نظام آموزش و پرورش اسلامی - ایرانی (۱۰۱)؛ حاکمیت به عنوان بستر ساز و تنظیمگر نظام آموزشی (۱۰۱)؛ ضرورت وجود دولت (۱۰۳)؛ ایجاد نهاد تسهیلگر/ تنظیمگر (۱۰۳)؛ ضرورت تعیین نقش و جایگاه دولت (۱۰۳)؛ ضرورت وجود دولت قوی (۱۰۳)؛ ضرورت تنظیمگری و جهت‌دهی توسط دولت (۱۰۳)؛ ضرورت وجود یک هدایت واحد (۱۰۳)؛ پرهیز از اغراق در ساده‌سازی نقش دولت (۱۰۸)؛ حاکمیت‌زدایی از آموزش و پرورش (۱۰۲)
	تعیین مرزها، سطوح و حدود اختیارات ساختارها و بازیگران	نقش انحصاری دولت در حفظ مشروعیت و کنترل جغرافیایی به عنوان پایه‌های قدرت حاکمیت (۱۰۳)؛ تعیین مرزهای واگذاری و حفظ نقش حاکمیتی در آموزش و پرورش (۱۰۱)؛ تعیین قواعد بازی و مدیریت نظام آموزش و پرورش توسط حاکمیت (۱۰۱)؛ تعیین سیاست‌های کلی توسط حاکمیت (۱۱۲)؛ تفکیک سطوح حاکمیتی و مردمی در تعیین و اجرای

1. Confirmability Audit
2. Reflexivity

الگوی حکمرانی شبکه‌ای برای نظام آموزش و پرورش... / ندا کریمیان و دیگران ۲۲

مضمون فراگیر	مضمون سازمان‌دهنده	مضمون پایه (کد مصاحبه‌شونده)
		برنامه درسی آموزش و پرورش (۱۰۱)؛ تعیین جایگاه و نوع مشارکت بازیگران (۱۰۴)؛ ضرورت واگذاری نقش‌ها براساس برنامه‌های بالادستی (۱۱۲)؛ ایفای نقش هرکس در حد و مرز خودش (چارچوب مشخص) (۱۱۵)؛ حساسیت محتوایی و فرصت‌های مشارکت اجرایی در نظام آموزشی (۱۰۱)؛ دادن اختیار (عاملیت) در چارچوب مشخص (۱۰۶)
	گریز از تمرکز قدرت، حرکت به سوی ساختارهای غیرسنتی	تمرکز تصمیم‌گیری در سطوح بالای حاکمیت (۱۰۳)؛ نگرانی انحراف از اهداف (۱۰۱)؛ چالش سوءاستفاده از قدرت (۱۰۳)؛ خطر انحصار و خصوصی‌سازی به جای مردمی‌سازی (۱۰۳)؛ تبدیل مشارکت مردمی به سرمایه‌داری و ایجاد نابرابری و رانت (۱۱۰)
	ضرورت حرکت به سمت حکمرانی بومی اسلامی - ایرانی	توجه به فلسفه زیربنایی نظریات و لزوم طراحی الگوهای حکمرانی بومی (۱۰۸)؛ مقاومت در برابر تجویزهای توسعه‌ای سلطه‌گرانه (۱۰۲)؛ توجه به ویژگی‌های بومی و ماهیت شبکه در تحلیل و طراحی حکمرانی (۱۰۹)؛ تحلیل موقعیت‌محور و طراحی شبکه براساس ویژگی‌های ساختاری بومی (۱۰۹)؛ وجوب شرعی تسهیل مشارکت مردمی در حکمرانی (۱۰۲)؛ فقه: ضرورت شرعی زمینه‌سازی بستر حضور و مشارکت مردم (۱۰۲)؛ شرایط مشروعیت اراده مردم در چارچوب ارزش‌های دینی (۱۰۳)؛ تنوع ویژگی‌ها و ماهیت‌های ساختاری و سیاسی در کشورهای مختلف و تأثیر آن بر شکل‌گیری شبکه‌های حکمرانی (۱۰۹)؛ پیچیدگی و تنوع شرایط زمینه‌ای در شکل‌گیری و توسعه شبکه‌های حکمرانی (۱۰۹)
مردم، مشارکت اجتماعی و سرمایه اجتماعی	ضرورت مشارکت واقعی، گسترده و معنادار مردم	ضرورت حضور مردم برای رسیدن به کمالات (۱۰۳)؛ ضرورت حضور مردم برای زمینه‌سازی رشد افراد (۱۰۳)؛ ضرورت حضور مردم در جمهوری اسلامی (۱۰۳)؛ مشارکت اولیا موجب موفقیت مدرسه (۱۰۴)؛ موفقیت صرفاً در گرو مشارکت (۱۰۴)؛ آوردن مردم پای کار (۱۰۳)؛ مردم بازوی حکمرانی (۱۰۸)؛ مشارکت هرکس در حد و مرز و جایگاه خود از جهت اعتبار خودش (۱۱۴)؛ مشارکت والدین در چارچوب

مضمون فراگیر	مضمون سازمان‌دهنده	مضمون پایه (کل مصاحبه‌شونده)
		مشخص (۱۱۴)؛ پذیرش همه برای مشارکت (۱۰۶)؛ ظرفیت‌های بالقوه مشارکت مردمی در آموزش و پرورش (۱۰۶)
	عوامل تقویت‌کننده مشارکت	اعتماد و تعهد جامعه معلمان به عنوان سرمایه اجتماعی نظام آموزشی (۱۰۵)؛ افزایش منزلت اجتماعی معلمان برای اعتمادسازی (۱۰۶)؛ تأمین مالی معلمان برای افزایش انگیزه مشارکت (۱۱۳)؛ حسن تعلق اجتماعی زمینه‌ساز مشارکت (۱۰۳)؛ اعتمادکردن موجب اعتمادسازی و زمینه‌ساز مشارکت (۱۰۳، ۱۰۶)؛ گزارش‌دهی به مردم برای ایجاد اعتماد (شفافیت راه ایجاد اعتماد) برای مشارکت (۱۰۳)؛ شفافیت موجب اعتمادسازی و مشارکت (۱۰۵، ۱۰۶)؛ اعتماد به معلمان (بازیگران) زمینه‌ساز مشارکت (۱۰۵)؛ شایسته‌سالاری زمینه اعتمادسازی و مشارکت (۱۰۵)؛ خدمات درست اعتمادساز و مشارکت (۱۰۶)؛ رعایت حقوق شهروندی موجب اعتمادسازی و مشارکت (۱۰۶)؛ رحمت و مهربانی موجب اعتمادسازی و مشارکت (۱۰۶)؛ حفظ استقلال بازیگران برای اعتمادسازی و مشارکت (۱۰۸)؛ پذیرش افراد برای ایجاد زمینه مشارکت (۱۰۶)؛ توافق اهداف (۱۰۱)؛ تبیین برای ایجاد توافق اهداف (۱۰۲)؛ ایجاد باور مسئولین به نقش مردم (۱۰۱، ۱۰۳، ۱۰۸)؛ فرهنگ سازمانی و پذیرش مشارکت مردمی (۱۰۸)؛ نقش مثال‌های واقعی و موفقیت‌های تاریخی در تقویت باور مسئولان به مشارکت مردمی (۱۰۱)؛ نقش هنجارها، تعلق اجتماعی و مسئولیت‌پذیری در تقویت مشارکت مردمی و بهره‌گیری از ظرفیت‌های متنوع (۱۰۳)؛ توجیه و اقناع‌سازی موجب ایجاد سرمایه اجتماعی (۱۰۸)؛ تقویت هویت‌های جمعی (۱۰۳)؛ ایجاد هویت‌های جمعی (۱۰۳)

الگوی حکمرانی شبکه‌ای برای نظام آموزش و پرورش.../ ندا کریمیان و دیگران ۲۴

مضمون فراگیر	مضمون سازمان‌دهنده	مضمون پایه (کد مصاحبه‌شونده)
	توسعه سرمایه اجتماعی: هویت جمعی، مسئولیت‌پذیری و ظرفیت‌سازی	حسّ تعلق اجتماعی زمینه‌ساز مشارکت (۱۰۳)؛ ایجاد و تقویت هویت‌های جمعی توسط دولت (۱۰۳)؛ ظرفیت‌های سازمانی، منابع مالی و انسانی (۱۰۶)؛ استفاده از ظرفیت‌های مختلف (۱۰۳، ۱۰۶)؛ ظرفیت‌های بالقوه مشارکت مردمی در آموزش و پرورش (۱۰۶)؛ بهره‌گیری از ظرفیت مشارکت والدین (۱۰۶)؛ انجمن اولیا: ابزار مشارکت (۱۱۰)؛ ارجاع به جامعه محلی توسط معلم (۱۱۵)؛ پذیرش افراد برای ایجاد زمینه مشارکت (۱۰۶)؛ پذیرش همه برای مشارکت (۱۰۶)؛ توانمندسازی بازیگران برای مشارکت (۱۱۵)؛ توانمندسازی بازیگران (۱۱۵)؛ ایجاد ظرفیت برای ایفای نقش والدین (۱۰۱)؛ شفافیت موجب اعتماد (۱۰۶)؛ توجیه و اقناع‌سازی موجب ایجاد سرمایه اجتماعی (۱۰۸)
بازیگران و شبکه ذی‌نفعان	تنوع و ماهیت بازیگران و ذی‌نفعان	افزایش تعداد و تنوع ذی‌نفعان و بازیگران (۱۰۷)؛ افزایش تعداد و تنوع ذی‌نفعان و بازیگران (۱۰۹)؛ تنوع بازیگران و میزان اثرگذاری متفاوت آن‌ها در نظام آموزش و پرورش (۱۰۹)؛ وجود بازیگران متعدد، متعارض و واگرا (۱۰۲)؛ در نظر گرفتن بازیگران و عوامل غیرمادی (۱۰۲)؛ در نظر گرفتن زیست‌بوم به‌عنوان یک بازیگر اصلی (۱۰۸)؛ بازیگران مستقل متصل (۱۰۸)؛ بازیگران تعدیل‌کننده و جهت‌دهنده به یکدیگر (۱۰۸)؛ پیچیدگی عاملیت‌ها و تأثیرات متقابل در نظام چندسطحی آموزش و پرورش (۱۰۹)
	تعیین نقش، جایگاه تخصص/اعتبار و شایسته‌سالاری	ضرورت تعیین نقش و جایگاه بازیگران در ساختار حکمرانی (۱۰۳)؛ ضرورت مشارکت همه بازیگران (۱۰۵)؛ انتخاب بازیگران کلیدی (۱۰۲)؛ قرائت‌های مختلف از بازیگران حکمرانی (۱۰۳)؛ تحلیل نقش نهاد علم (۱۰۲)؛ تحلیل نقش نهاد عمل (۱۰۲)؛ تحلیل نقش سیاسیون (۱۰۲)؛ ایفای نقش هرکس در حدّ و مرز خودش (چارچوب مشخص) (۱۱۵)؛ مشارکت هرکس در حدّ و مرز و جایگاهش از جهت اعتبار خودش (۱۱۴)؛ ایفای نقش براساس اعتبار (۱۰۸)؛ مرجعیت اعتبار: حقّ مشارکت (حقّ طبیعی) (۱۰۸)؛ ضرورت تخصص‌گرایی و شایسته‌سالاری (۱۱۳)؛ ضرورت مشارکت براساس اعتبار و تخصص (۱۰۴، ۱۰۶)؛ تعیین حدّ و مرز مشارکت براساس تخصص (۱۱۳)؛

مضمون فراگیر	مضمون سازمان‌دهنده	مضمون پایه (کد مصاحبه‌شونده)
		مرجعیت اعتبار: اقتدار تخصصی (۱۰۸)؛ اعتبار حرف کارشناسی و نه صرفاً خوشامد افراد (۱۰۸)؛ مرجعیت اعتبار: پایگاه اجتماعی (۱۰۸)
	تفکیک منافع، پرهیز از تداخل وظایف، کارآمد کردن ساختار	غلبه ساختارهای ناکارآمد بر توانمندی‌های فردی (۱۰۶)؛ پیچیدگی و ناکارآمدی ناشی از چندگانگی مراکز و نفوذ روابط (۱۰۶)؛ ضعف انسجام ساختاری و فقدان هماهنگی میان لایه‌های مختلف حکمرانی (۱۰۶)؛ ضعف ارتباط بین لایه‌های حکمرانی (۱۰۶)؛ چالش کمبود ارتباط بین سطوح مختلف (۱۰۶)؛ تعدد مراکز تصمیم‌گیری و وجود مسیرهای رانت (۱۰۶)؛ شناسایی تداخل شرح وظایف نهادهای تصمیم‌گیر و رفع آن‌ها (۱۰۶)؛ مشکلات تفویض اختیار (۱۱۵)؛ مشارکت هر بازیگر در چارچوب مشخص (رفع تداخلات و تعارضات برای جلوگیری از رانت و...) (۱۰۶)؛ ضرورت رفع تداخل وظایف بازیگران (۱۰۷)؛ چالش ضعف هماهنگی و تداخل وظایف (۱۰۴)؛ ضرورت اصلاح انحرافات در وظایف بازیگران مختلف (۱۰۴)؛ تعارضات قانونی محل مشارکت (۱۰۶)؛ طراحی سازوکار مشارکت همه بازیگران (۱۰۵)؛ ضرورت هماهنگی و مشارکت بازیگران مختلف (۱۰۵)؛ ایفای نقش هرکس در حد و مرز خودش (۱۰۵)؛ برگزاری جلسات رسمی برای هماهنگی (طراحی سازوکار مشارکت فعال بازیگران) (۱۰۵، ۱۰۸)؛ سازوکارهای هماهنگی: جلسات رسمی با سازوکار نخبگانی (۱۰۸)؛ ضرورت تعریف درست نقش‌ها و نظارت بر ایفای صحیح آن‌ها (۱۰۴)؛ مشارکت هر بازیگر در چارچوب مشخص (۱۰۶)
سازوکارها و فرایندهای حکمرانی شبکه‌ای	شفافیت، پاسخگویی و اعتمادسازی	اعتماد و تعهد جامعه معلمان به عنوان سرمایه اجتماعی نظام آموزشی (۱۰۵)؛ افزایش منزلت اجتماعی معلمان برای اعتمادسازی (۱۰۶)؛ حس تعلق اجتماعی زمینه‌ساز مشارکت (۱۰۳)؛ گزارش‌دهی به مردم برای ایجاد اعتماد (شفافیت راه ایجاد اعتماد) برای مشارکت (۱۰۳)؛ شفافیت راه اعتمادسازی و مشارکت (۱۰۳، ۱۰۵، ۱۰۶)؛ اعتماد به معلمان (بازیگران) زمینه‌ساز مشارکت (۱۰۵)؛ شایسته‌سالاری زمینه اعتمادسازی و مشارکت (۱۰۵)؛ خدمات درست اعتمادساز و مشارکت (۱۰۶)؛

مضمون فراگیر	مضمون سازمان‌دهنده	مضمون پایه (کد مصاحبه‌شونده)
		رعایت حقوق شهروندی موجب اعتمادسازی و مشارکت (۱۰۶)؛ رحمت و مهربانی موجب اعتمادسازی و مشارکت (۱۰۶)؛ حفظ استقلال بازیگران برای اعتمادسازی و مشارکت (۱۰۸)؛ پذیرش افراد برای ایجاد زمینه مشارکت (۱۰۶)؛ تأمین مالی معلمان برای افزایش انگیزه مشارکت (۱۱۳)؛ توافق اهداف (۱۰۱)؛ ایجاد باور مسئولین به نقش مردم (۱۰۱)، (۱۰۳)؛ ضرورت باور به اهمیت نقش بازیگران مختلف (والدین) (۱۰۸)؛ فرهنگ سازمانی و پذیرش مشارکت مردمی (۱۰۸)؛ نقش مثال‌های واقعی و موفقیت‌های تاریخی در تقویت باور مسئولان به مشارکت مردمی (۱۰۱)؛ نقش هنجارها، تعلق اجتماعی و مسئولیت‌پذیری در تقویت مشارکت مردمی و بهره‌گیری از ظرفیت‌های متنوع (۱۰۳)؛ توجه و اقبال‌سازی موجب ایجاد سرمایه اجتماعی (۱۰۸)؛ تقویت هویت‌های جمعی (۱۰۳)
	طراحی ساختارها و سازوکارهای هماهنگی و ارتباطی	برگزاری جلسات رسمی برای هماهنگی (طراحی سازوکار مشارکت فعال بازیگران) (۱۰۵، ۱۰۸)؛ سازوکارهای هماهنگی: جلسات رسمی با سازوکار نخبگانی (۱۰۸)؛ ضرورت تعریف درست نقش‌ها و نظارت بر ایفای صحیح آن‌ها (۱۰۴)؛ نحوه اتصال بازیگران (سازوکارهای هماهنگی) (۱۰۸)؛ اشتراک‌گذاری دانش و اطلاعات از طریق فناوری‌های دیجیتال (۱۱۱)؛ طراحی سازوکار مشارکت همه بازیگران (۱۰۵)؛ ضرورت اصلاح ارتباطات و پذیرش مسئولین برای مشارکت (۱۰۵)؛ ارتباط لایه‌های مختلف حکمرانی (۱۰۶)؛ ایجاد ظرف تعاملات اجتماعی و تشکیلات (۱۰۳)؛ نقش‌آفرینی در قالب تشکیلات (۱۰۸)؛ ضرورت طراحی سازوکار برای نقش‌آفرینی بازیگران مختلف (۱۰۸)؛ کمبود تحقق ارتباطات عرضی و استمرار تمرکز (۱۰۵)؛ تجمع جریان آموزش در نهاد آموزش (۱۰۶)
	فرایند سیاست‌گذاری، تصمیم‌سازی مشارکتی و اصلاح ساختار تصمیم‌گیری	ضرورت اصلاح فرایند تصمیم‌گیری (ضرورت وجود سیاست‌پژوهی) (۱۰۸)؛ ضرورت توجه به مسائل واقعی در ساختار حکمرانی (۱۰۶)؛ تجمع جریان آموزش در نهاد آموزش (۱۰۶)؛ مشارکت در تصمیم‌گیری، اجرا و ارزشیابی (۱۰۸)؛ ضرورت طراحی سازوکار برای نقش‌آفرینی

مضمون فراگیر	مضمون سازمان‌دهنده	مضمون پایه (کد مصاحبه‌شونده)
		مجریان و متخصصان (۱۰۸)؛ نقش محوری مدیران مدارس در تضمین انطباق با مقررات و جلوگیری از تعارضات (۱۰۴)؛ عاملیت مدرسه (۱۰۶)؛ کمک به شکل‌گیری مشارکت بازیگران توسط حاکمیت (۱۰۸)؛ تصمیم‌گیری‌های ناآگاهانه موجب سلب اعتماد (۱۰۶)؛ ارزیابی‌های مستقیم مداوم موجب سلب اعتماد (۱۰۶)؛ ضرورت رفع تداخل وظایف بازیگران (۱۰۷)؛ ضرورت رفع تداخل وظایف بازیگران (۱۰۷)
	تدوین قواعد، استانداردهای و نظارت اثربخش	تعیین قواعد بازی و مدیریت نظام آموزش و پرورش توسط حاکمیت (۱۰۱)؛ نظام پاداش و تنبیه برای قواعد بازی (رسمی و غیررسمی) (۱۰۹)؛ ضرورت طراحی استانداردهای عملکرد (۱۰۶)؛ ضرورت طراحی استانداردها (۱۰۶)؛ استانداردهای منجر به اصلاح (۱۰۶)؛ ضرورت در نظر گرفتن اسناد بالادستی (۱۰۶)؛ خودتنظیمی شبکه براساس استانداردها (۱۰۶)؛ اصلاحات ساختاری در نوع و نحوه مشارکت (۱۱۱)؛ برنامه‌ریزی و نظارت از دل مدرسه (۱۱۲)؛ ضرورت نظارت برای اطمینان از تحقق اهداف (۱۰۵)؛ ضرورت نظارت توسط حاکمیت (۱۰۸)؛ اختیاری و نظارت (۱۱۱)؛ نظارت نه ایرادگیری (۱۱۲)؛ ضرورت اصلاح انحرافات در وظایف بازیگران مختلف (۱۰۴)؛ بازتعریف وظایف صف و ستاد (۱۰۶)؛ تمایز مشارکت با ره‌اشدگی (۱۱۰)؛ چالش کاهش هماهنگی و تداخل وظایف (۱۰۴)
منابع، ظرفیت‌ها و توانمندسازی	منابع انسانی، مالی و سازمانی	بهره‌گیری از ظرفیت‌های سازمانی، منابع مالی و انسانی (۱۰۶)؛ ظرفیت‌های بالقوه مشارکت مردمی در آموزش و پرورش (۱۰۶)؛ استفاده از ظرفیت‌های مختلف (۱۰۶)؛ حضور مردم ذیل هویت‌های جمعی (۱۰۳)؛ تأمین مالی معلمان برای افزایش انگیزه مشارکت (۱۱۳)؛ پرهیز از نگاه مشارکت صرفاً مالی (ظرفیت‌های سازمانی، منابع مالی و انسانی) (۱۱۰)؛ انجمن اولیا: ابزار مشارکت (۱۱۰)؛ ارجاع به جامعه محلی توسط معلم (۱۱۵)
	توانمندسازی و ارتقاء منزلت بازیگران	توانمندسازی بازیگران برای مشارکت (۱۱۵)؛ توانمندسازی بازیگران (۱۱۵)؛ افزایش منزلت اجتماعی معلمان برای اعتمادسازی (۱۰۶)؛

الگوی حکمرانی شبکه‌ای برای نظام آموزش و پرورش... / ندا کریمیان و دیگران ۲۸

مضمون فراگیر	مضمون سازمان‌دهنده	مضمون پایه (کد مصاحبه‌شونده)
		تقویت و پشتیبانی از بازیگران (۱۰۳)؛ ضرورت ارتقاء جایگاه آموزش و پرورش در میان نظام اقتصادی، اجتماعی، سیاسی (۱۰۹)، اعتماد و باور به معلمان (۱۱۵)؛ پذیرش افراد برای ایجاد زمینه مشارکت (۱۰۶)؛ شجاعت بازیگران در چارچوب وظایف (۱۱۲)؛ پذیرش همه برای مشارکت (۱۰۶)؛ ایفای نقش هرکس در حد و مرز خودش (چارچوب مشخص) (۱۱۵)؛ مرجعیت اعتبار: اقتدار تخصصی (۱۰۸)؛ مرجعیت اعتبار: حق مشارکت (حق طبیعی) (۱۰۸)؛ بهره‌گیری از ظرفیت مشارکت والدین (۱۰۶)؛ مشارکت والدین در چارچوب مشخص (۱۱۴)
	استفاده و توسعه ظرفیت‌های نهادی، اجتماعی و محلی	کمک به شکل‌گیری تشکلات: وظیفه حاکمیت (۱۰۸)؛ ایجاد ظرف تعاملات اجتماعی و تشکلات (۱۰۳)؛ بهره‌گیری از ظرفیت مشارکت والدین (۱۰۶)
فرهنگ و ارزش‌ها	اهمیت فلسفه و مبانی ارزشی - دینی در حکمرانی	توجه به فلسفه زیربنایی نظریات و لزوم طراحی الگوهای حکمرانی بومی (۱۰۸)؛ توجه به ویژگی‌های بومی و ماهیت شبکه در تحلیل و طراحی حکمرانی (۱۰۹)؛ تحلیل موقعیت‌محور و طراحی شبکه براساس ویژگی‌های ساختاری بومی (۱۰۹)؛ وجوب شرعی تسهیل مشارکت مردمی در حکمرانی (۱۰۲)؛ فقه: ضرورت شرعی زمینه‌سازی بستر حضور و مشارکت مردم (۱۰۲)؛ شرایط مشروعیت اراده مردم در چارچوب ارزش‌های دینی (۱۰۳)؛ تنوع ویژگی‌ها و ماهیت‌های ساختاری و سیاسی در کشورهای مختلف و تأثیر آن بر شکل‌گیری شبکه‌های حکمرانی (۱۰۹)؛ پیچیدگی و تنوع شرایط زمینه‌ای در شکل‌گیری و توسعه شبکه‌های حکمرانی (۱۰۹)؛ ضرورت وجود یک هدایت واحد (۱۰۳)؛ اهمیت تجمیع اراده افراد حول اراده الهی در الگو حکمرانی (۱۰۲)؛ شکل‌گیری بازیگران تحت آموزش نهادهای بین‌المللی (۱۰۲)
	گرایش به سمت وسوی تخصص‌گرایی و شفاف‌سازی نقش‌ها	فرهنگ عمومی اظهارنظر بدون تخصص (۱۰۴)؛ فرهنگ عمومی اظهارنظر بدون تخصص (۱۰۴)؛ علاقه افراد مختلف به ارائه نظرات، بدون تخصص (۱۰۴)؛ مشکل فرهنگی ارائه نظر بدون تخصص (۱۰۴)؛ ارائه نظرات غیرتخصصی (۱۰۶)؛ ضرورت تعریف درست نقش‌ها

مضمون فراگیر	مضمون سازمان‌دهنده	مضمون پایه (کد مصاحبه‌شونده)
		(۱۰۴)؛ تعیین جایگاه و نوع مشارکت بازیگران (۱۰۴)؛ ضرورت تعریف درست نقش‌ها و نظارت بر ایفای صحیح آن‌ها (۱۰۴)؛ مشارکت هر بازیگر در چارچوب مشخص (۱۰۶)؛ ضرورت مشارکت براساس اعتبار و تخصص (۱۰۴، ۱۰۶)؛ تخصص شرط مشارکت (اهلیت داشتن) (۱۰۶)؛ ضرورت مشارکت براساس اعتبار و تخصص (۱۰۶)؛ تعیین حد و مرز مشارکت براساس تخصص (۱۱۳)؛ مرجعیت اعتبار: اقتدار تخصصی (۱۰۸)؛ اعتبار حرف کارشناسی و نه صرفاً خوشامد افراد (۱۰۸)؛ مرجعیت اعتبار: پایگاه اجتماعی (۱۰۸)
	التزام به هنجارها و ارزش‌های بومی و دینی در حکمرانی	نقش هنجارها، تعلق اجتماعی و مسئولیت‌پذیری در تقویت مشارکت مردمی و بهره‌گیری از ظرفیت‌های متنوع (۱۰۳)؛ باور مسئولین به نقش مردم (۱۰۳)؛ ضرورت باور به اهمیت نقش بازیگران مختلف (والدین) (۱۰۸)؛ فرهنگ سازمانی و پذیرش مشارکت مردمی (۱۰۸)؛ ظهور مردم‌سالاری (۱۰۳)؛ ظهور و بروز کمالات انسانی (۱۰۳)؛ افزایش احساس تعلق مردم به اهداف (۱۰۳)
رفع چالش‌ها و موانع اجرایی	کارآمدسازی ساختارها، عدم تمرکز، حذف رانت و ضابطه‌مند کردن امور	غلبه ساختارهای ناکارآمد بر توانمندی‌های فردی (۱۰۶)؛ پیچیدگی و ناکارآمدی ناشی از چندگانگی مراکز و نفوذ روابط (۱۰۶)؛ ضعف انسجام ساختاری و فقدان هماهنگی میان لایه‌های مختلف حکمرانی (۱۰۶)؛ ضعف ارتباط بین لایه‌های حکمرانی (۱۰۶)؛ چالش ضعف ارتباط بین سطوح مختلف (۱۰۶)؛ تعدد مراکز تصمیم‌گیری و وجود مسیرهای رانت (۱۰۶)؛ ضعف تحقق ارتباطات عرضی و استمرار تمرکز (۱۰۵)؛ بازتعریف وظایف صف و ستاد (۱۰۶)؛ حاکمیت‌زدایی از آموزش و پرورش (۱۰۲)؛ چالش‌ها و موانع تفویض اختیار در نظام حکمرانی (۱۱۵)؛ مشکلات تفویض اختیار (۱۱۵)؛ کمی تشکله‌ها علت کمبود مشارکت (۱۰۸) ضعف مشارکت و حساسیت نهادهای علمی، معلمان و خانواده‌ها در فرایندها (۱۰۸)؛ تصمیم‌سازی آموزش و پرورش (۱۰۸)؛ تعارضات قانونی مخل مشارکت (۱۰۶)؛ گزارش‌های غیرواقعی و آمارسازی (۱۰۶)؛ ضعف تحقق اصلاحات ساختاری در نوع و نحوه مشارکت

الگوی حکمرانی شبکه‌ای برای نظام آموزش و پرورش... / ندا کریمیان و دیگران ۳۰

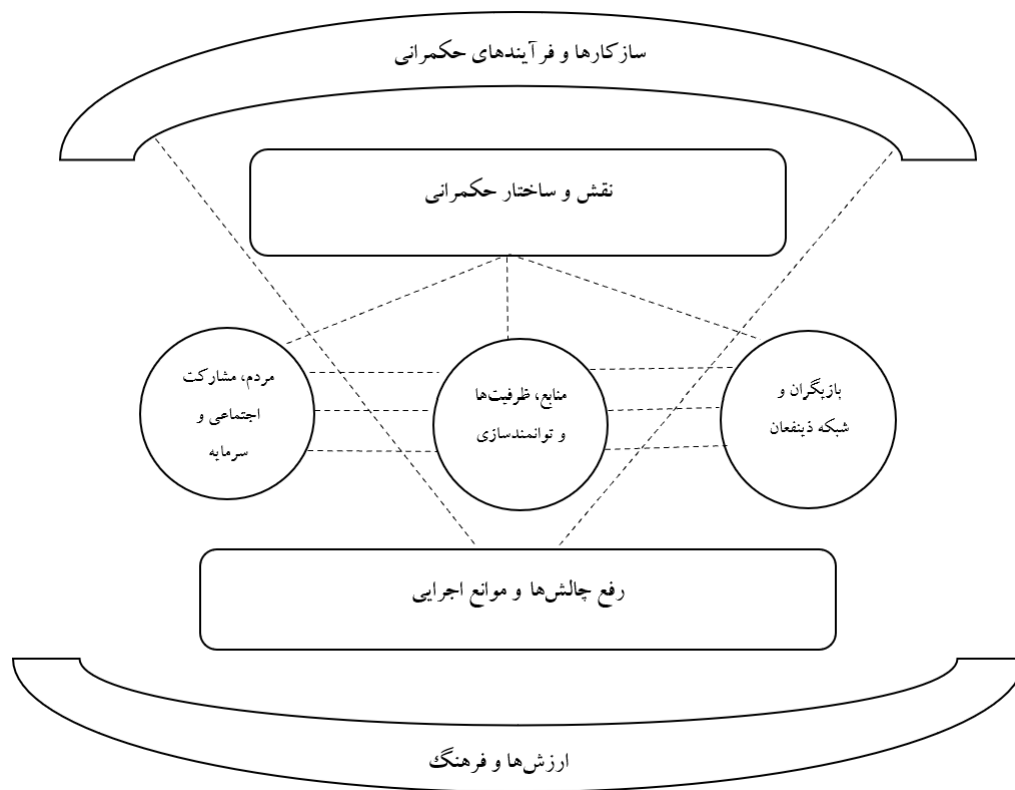
مضمون فراگیر	مضمون سازمان‌دهنده	مضمون پایه (کد مصاحبه‌شونده)
		(۱۱۱)؛ چالش ضعف هماهنگی و تداخل وظایف (۱۰۴)؛ تبدیل مردم به مخاطب منفعل در حکمرانی متمرکز (۱۰۳)؛ پرهیز از نگاه صرفاً بخشنامه‌ای (۱۱۳)
	نبود تخصص، شایسته‌سالاری و ضعف تصمیم‌گیری	فرهنگ عمومی اظهارنظر بدون تخصص (۱۰۴)؛ علاقه افراد مختلف به ارائه نظرات بدون تخصص (۱۰۴)؛ مشکل فرهنگی ارائه نظر بدون تخصص (۱۰۴)؛ ارائه نظرات غیرتخصصی (۱۰۶)؛ کمبود اعتماد و کمبود تخصص کارشناسی در فرآیندهای تصمیم‌سازی و اجرای آموزش و پرورش (۱۰۶)؛ کار غیرکارشناسی از بین‌برنده اعتماد (۱۰۶)، (۱۰۸)؛ کمبود شایسته‌سالاری موجب سلب اعتماد (۱۰۶)؛ تصمیم‌گیری‌های ناآگاهانه موجب سلب اعتماد (۱۰۶)؛ ارزیابی‌های مستقیم مداوم موجب سلب اعتماد (۱۰۶)؛ بی‌انگیزگی افراد برای مشارکت (۱۰۸)؛ چالش کمبود اعتماد (۱۰۶)؛ ایرادگیری بیجا (۱۱۲)؛ اعتماد نکردن به بازیگران و ایرادگیری (۱۱۲)
	تقویت مشارکت، جلوگیری از سوءاستفاده و رانت‌ها در خصوصی‌سازی	تقلیل مشارکت مردمی به صرفاً مشارکت مالی (۱۱۰، ۱۱۴)؛ نگاه ابزاری به مردم (۱۰۳)؛ احساس عدم نقش‌آفرینی واقعی (۱۰۱)؛ نگرانی انحراف از اهداف (۱۰۱)؛ چالش سوءاستفاده از قدرت (۱۰۳، ۱۰۸)؛ خطر انحصار و خصوصی‌سازی به جای مردمی‌سازی (۱۰۳)؛ تبدیل مشارکت مردمی به سرمایه‌داری و ایجاد نابرابری و رانت (۱۱۰)؛ چالش صرفاً خصوصی‌سازی به جای مردمی‌سازی (مدارس غیردولتی) (۱۱۱)؛ نگاه لیبرال به مشارکت با تأکید بر اراده جمعی بدون معیارهای ارزشی پیشینی (۱۰۳)؛ عدم جهت‌مندی شبکه‌های مشارکتی در نگاه لیبرال (۱۰۳)؛ کمبود هدایت شبکه (چالش کاهش هماهنگی و کنترل) (۱۰۳)

همان‌طور که یافته‌های حاصل از تحلیل مضمون مصاحبه‌ها نشان می‌دهد، مؤلفه‌های الگوی حکمرانی شبکه‌ای برای نظام آموزش و پرورش ایران ذیل هفت مضمون فراگیر قابل دسته‌بندی است که در شکل ۱ الگو برگرفته از این یافته‌ها نشان داده شده است. در این الگو «ارزش‌ها و فرهنگ» به عنوان بستر و زیربنای همه عملکردها و نظام‌ها عمل می‌کند. در واقع

بنیادهای ارزشی، فرهنگی و هنجاری زیربنای معنایی و فلسفی کل نظام اند. ساختار، سیاست‌ها و چارچوب‌های قانونی- که همان مؤلفه «نقش و ساختار حکمرانی» است- براساس ارزش‌ها شکل می‌گیرد و بر کنشگران و شبکه تأثیر دارد. نقش و جایگاه این مؤلفه در الگو، تعیین قواعد و چارچوب رسمی حاکمیت و سیاست‌گذاری است.

«چالش‌ها و موانع» در مسیر همه مضامین نقش محدودکننده دارد و می‌توان گفت محدودیت‌ها و موانعی در مسیر عملکرد حکمرانی شبکه‌ای هستند که اجتناب‌ناپذیرند؛ بنابراین نباید آن‌ها را از نظر دور داشت؛ هرچند با توجه درست و صحیح به آن‌ها می‌توان به عملکرد شبکه و حکمرانی نظام کمک نمود؛ بنابراین مضمون فراگیر «رفع چالش‌ها و موانع اجرایی» نیز از مضامین مهم است.

«منابع، ظرفیت‌ها و توانمندسازی» موتور محرک عملکرد شبکه و توانمندسازی بازیگران است؛ چراکه این مؤلفه در واقع تأمین‌کننده منابع و افزایش‌دهنده توانمندی بازیگران است. «سازوکارها و فرایندها» حلقه‌های ارتباطی بین مضامین را برقرار می‌کند و پیامدها و ارزش‌های افزوده، نتایج واقعی عملکرد کل نظام^۱ است که انتظار می‌رود براساس سایر مؤلفه‌ها حاصل شود.



شکل ۱- الگوی حکمرانی شبکه‌ای نظام آموزش و پرورش مستخرج از پژوهش

بحث و نتیجه‌گیری

همان‌طور که در بخش یافته‌های پژوهش ذکر شد، مؤلفه‌های الگوی حکمرانی شبکه‌ای برای نظام آموزش و پرورش ایران براساس یافته‌های این پژوهش ذیل هفت مؤلفه (مضمون فراگیر) قابل‌دسته‌بندی است: ۱) نقش و ساختار حکمرانی؛ ۲) مردم، مشارکت اجتماعی و سرمایه اجتماعی؛ ۳) بازیگران و شبکه ذینفعان؛ ۴) سازوکارها و فرآیندهای حکمرانی شبکه‌ای؛ ۵) منابع، ظرفیت‌ها و توانمندسازی؛ ۶) فرهنگ و ارزش‌ها و ۷) چالش‌ها و موانع اجرایی. در ادامه در ضمن بحث مختصری دربارهٔ هریک، ارتباط آن‌ها با نتایج سایر پژوهش‌ها بررسی می‌شود.

۱. نقش و ساختار حکمرانی: براساس مضامین به دست آمده ذیل این مؤلفه متخصصان

بر این باور بودند که سیاست سلطه در قالب حکمرانی درصدد حاکمیت‌زدایی از کشورهای در حال توسعه است و بنابراین، ضروری است الگوهای حکمرانی بومی طراحی شوند و البته رویکردهای جدید مدیریت نیز مدنظر قرار گیرند؛ براین اساس حکمرانی شبکه‌ای نباید منجر به حذف دولت شود و باید حاکمیت نقش تنظیمگری در نظام آموزش و پرورش داشته باشد. در واقع لازم است دولتی قوی وجود داشته باشد؛ اما دولت قوی به معنای تصدی‌گری نیست، بلکه دولتی است که بستر ساز، تنظیمگر و تسهیلگر باشد. این دولت قوی باید نظام آموزش و پرورش را جهت‌دهی نماید تا یک هدایت واحد داشته باشد.

همچنین ذیل این مؤلفه مصاحبه‌شوندگان معتقد بودند بایستی مرزها، سطح و حدود اختیارات ساختارها و بازیگران در ساختار حکمرانی مشخص شود. نقش انحصاری دولت در حفظ مشروعیت و کنترل جغرافیایی به عنوان پایه‌های قدرت حاکمیت امری بدیهی است. در واقع «دولت سلسله‌مراتبی دو منبع مهم قدرت دارد که نمی‌توانی از او بگیری و برای همین تا الان هیچ الگو حکمرانی‌ای نتوانسته جای آن را بگیرد.» (مصاحبه‌شونده شماره ۱۰۳)؛ بر همین اساس باید قواعد بازی و مدیریت نظام آموزش و پرورش و همچنین سیاست‌های کلی توسط حاکمیت تعیین شود. همچنین متخصصان معتقدند جایگاه و نوع مشارکت بازیگران مختلف باید مشخص باشد و هرکس در حد و مرز خودش و در چارچوب مشخص ایفای نقش نماید. به عبارت دیگر باید بازیگران مختلف براساس اعتبار و مرجعیت خود بتوانند عاملیت و اختیار داشته باشند و ایفای نقش نمایند؛ البته برخی از این متخصصان با توجه به حساسیت محتوای برنامه‌های درسی معتقدند باید بین سطوح حاکمیتی و مردمی در تعیین و اجرای برنامه درسی آموزش و پرورش تفکیک شود. در عین حال این مؤلفه گریز از تمرکز قدرت و حرکت به سوی ساختارهای غیرسنتی را در طراحی نقش و ساختار حکمرانی از نظر دور نداشته و براساس دیدگاه متخصصان، برخی از این چالش‌ها شامل تمرکز تصمیم‌گیری در سطوح بالای حاکمیت، نگرانی انحراف از اهداف، سوءاستفاده از قدرت،

خطر انحصار و خصوصی‌سازی به‌جای مردمی‌سازی و تبدیل مشارکت مردمی به سرمایه‌داری و ایجاد نابرابری و رانت است که در الگوی موردنظر باید به آن توجه شود. در واقع در طراحی ساختار حکمرانی باید راهکارهایی برای رفع چالش‌ها طراحی شود.

می‌توان این موارد را با این پژوهش‌ها هم‌راستا دانست: تائو و لیو^۱ (۲۰۲۲) - گودوین و گریکس^۲ (۲۰۱۱) که روایت خطی تغییر از حکمرانی سلسله‌مراتبی به حکمرانی شبکه‌ای را رد می‌کند - پژوهش لندن^۳ (۲۰۱۰) که مطرح نمود جهانی شدن اقتصاد اجتماعی و سیاسی از مرکزیت در اداره آموزش و پرورش نکاسته است - و پژوهش بال (۲۰۰۸) که بیان می‌کند روش‌ها و روابط شبکه به‌طور کامل جایگزین دیگر اشکال شکل‌گیری سیاست و کنش سیاسی نمی‌شوند، بلکه در «آمیختن خردمندان بازار، سلسله‌مراتب و شبکه‌ها برای دستیابی به بهترین نتایج ممکن» جای می‌گیرند.

با در نظر داشتن موارد فوق متخصصان و مجربان حوزه تعلیم و تربیت حرکت به‌سوی حکمرانی بومی و ایرانی - اسلامی را ضروری دانسته‌اند و در این زمینه بر توجه به این موارد تأکید می‌کنند: فلسفه زیربنایی نظریات، مقاومت در برابر تجویزهای سلطه‌گرانه، توجه به ویژگی‌های بومی، تحلیل موقعیت‌محور و طراحی شبکه براساس ویژگی‌های ساختاری بومی. همچنین آن‌ها به وجوب شرعی مشارکت مردمی در حکمرانی، استفاده از فقه به‌عنوان ابزاری برای تأکید بر این وجوب اشاره کرده‌اند؛ بنابراین آن‌ها با در نظر گرفتن تنوع ویژگی‌ها و ماهیت‌های ساختاری و سیاسی در کشورهای مختلف و تأثیر آن بر شکل‌گیری شبکه‌های حکمرانی و پیچیدگی و تنوع شرایط زمینه‌ای در شکل‌گیری و توسعه این شبکه‌ها، الگوی حکمرانی آموزش و پرورش متناسب شرایط هر جامعه را متمایز می‌دانند.

نکته جالب توجه این است که برخی متخصصان مورد‌مصاحبه بر این نکته تأکید داشتند که طراحی الگوی بومی لزوماً به‌معنای این نیست که اصلاً نمی‌توان از الگوهای ارائه‌شده استفاده

1. Tao & Liu

2. Goodwin & Grix

3. London

کرد و یا همه شرایط برای بهره‌گیری از الگوها باید فراهم باشد، بلکه به‌باور آن‌ها، ازجمله مشارکت‌کننده کد ۱۰۹، «تحلیل‌های توسعه‌ای هرچه جلوتر می‌آید، می‌گوید تفاوت کشورها را آن‌طور ببینیم که ویژگی‌ها و ماهیت‌هایش را لحاظ کنیم در تحلیل؛ مثلاً نمی‌شود بگوییم در کشورهای رانتی، رانت مانع توسعه است. این رانت وجود دارد و جزو ماهیت شبکه است؛ مثلاً مطرح می‌شود که رانت به‌جای ارزش‌زدایی باید به‌سمت کارهای ارزش‌افزا افزایش پیدا کند؛ یا گفته می‌شود چگونه رانت باعث توسعه می‌شود یا دموکراسی محدود چگونه عامل توسعه می‌شود. اگر مثلاً در جامعه روابط دولت و ملت خراب است و اعتماد نمی‌تواند شکل بگیرد، با این ویژگی چه کار می‌شود کرد؟ شبکه چه شکلی خواهد یافت؟».

همسو با یافته مذکور، در پژوهش‌های پیشین نیز مواردی مشاهده شد که از آن جمله می‌توان به پژوهش پیروز (۱۴۰۱) اشاره نمود که چارچوب فکری (پارادایم) حاکم بر نظام اداری اسلام یا حکمرانی اداری اسلامی را دارای عناصری متفاوت با نظام‌های فکری موجود می‌داند و بر ضرورت توجه به مبانی فلسفی نظریات و الگوها تأکید می‌نماید. در پژوهش‌های سایر کشورها نیز بر بومی‌سازی الگوها تأکید شده است؛ چنانکه چان^۱ (۲۰۱۱) بیان می‌کند: «حکمرانی شبکه در علوم سیاست غربی به‌طور کلی برای درک فرآیند سیاست‌گذاری در چین مفید و ثمربخش است؛ بااین حال برخی از اندیشه‌ها مانند «دولت توخالی» رودز^۲ ممکن است در چین مناسب نباشند... بنابراین تحقیقات بیشتری برای ایجاد تغییرات بیشتر در نظریه حاکمیت شبکه به‌منظور تطبیق با محیط‌های سیاسی و اجتماعی چین موردنیاز است. همچنین داون و سیمینو^۳ (۲۰۰۵) بیان می‌کنند که شیوه جدید حکمرانی^۴ «مستقل از زمینه» نیست، بلکه فرایندها و نتایج جهانی شدن مشروط به ویژگی‌های خاص هر کشور و جوامع محلی آن است.

1. Chan

2. Rodez

3. Daun & Siminou

۲. مردم، مشارکت اجتماعی و سرمایه اجتماعی: این مؤلفه در واقع مرتبط با کنشگران،

شبکه، مناسبات قدرت و... است و جایگاه آن در الگو مربوط به بازیگران و تعاملات ساختاری و قدرتی است. مضامین سازمان‌دهنده ذیل این مؤلفه شامل «ضرورت مشارکت واقعی، گسترده و معنادار مردم»، «عوامل تقویت‌کننده مشارکت»، «موانع و چالش‌های مشارکت» و «توسعه سرمایه اجتماعی: هویت جمعی، مسئولیت‌پذیری و ظرفیت‌سازی» است.

متخصصان مورد‌مصاحبه مشارکت واقعی، گسترده و معنادار مردم را به‌منظور زمینه‌سازی برای رشد افراد و رسیدن آن‌ها به کمالات ضروری قلمداد کرده و به‌ویژه به‌دلیل جنبه‌های ارزشی و دینی حضور مردم، آن را برای جمهوری اسلامی اساسی دانسته‌اند؛ برای مثال مشارکت‌کننده کد ۱۰۳ بیان می‌کند: «ظرف اجتماع- یعنی ظرف تعامل با انسان‌های دیگر- ظرف ضروری ظهور و بروز کمالات انسان است؛ یعنی انسان باید رشد کند و چون ظرفش عمدتاً برای ما انسان‌ها جامعه است، واجب است در این جامعه تعامل کنیم. انسان از هر عرصه اجتماعی‌ای که خودش را محروم کند، بخشی از آن کمالات را از دست داده است.»؛ بنابراین باید پذیرش همه بازیگران برای مشارکت صورت پذیرد و به ظرفیت‌های بالقوه مشارکت مردمی توجه شود؛ البته برای آنکه این مشارکت معنی‌دار باشد، باید هر بازیگر در حد و مرز و جایگاه خود و از جهت اعتباری که دارد، ایفای نقش کند.

متخصصان مورد‌مصاحبه معتقد بودند برای ایجاد زمینه حضور مردم و مشارکت اجتماعی در آموزش و پرورش باید به عوامل تقویت‌کننده مشارکت توجه داشت. آن‌ها در این باره مواردی مانند افزایش منزلت اجتماعی معلمان، تأمین مالی معلمان، ایجاد حس تعلق اجتماعی، اعتماد کردن برای اعتمادسازی، گزارش‌دهی به مردم، شفافیت، شایسته‌سالاری، خدمات درست و اعتمادساز، رعایت حقوق شهروندی، رحمت و مهربانی، حفظ استقلال بازیگران، پذیرش افراد، توافق بر سر اهداف و تبیین برای ایجاد این توافق، ایجاد باور در مسئولین برای حضور مردم، فرهنگی سازمانی، توجیه و اقناع‌سازی، ایجاد و تقویت هویت‌های جمعی و... را بیان نمودند.

هم‌راستا با این یافته، می‌توان به بوزمایر و ووسیک^۱ (۲۰۱۵) اشاره کرد که به این نتیجه دست یافتند که رهبری سیاسی و حمایت رئیس دولت محلی، به‌ویژه در شرایط بحرانی در مرحله اجرا، نقش مهمی ایفا می‌کند.

بخشی از نظرات متخصصان مورد‌مصاحبه نیز در مفهومی با عنوان «توسعه سرمایه اجتماعی: هویت جمعی، مسئولیت‌پذیری و ظرفیت‌سازی» ذیل مؤلفه مردم، مشارکت اجتماعی و سرمایه اجتماعی دسته‌بندی شد که دربرگیرنده مواردی از این قبیل است: ایجاد و تقویت هویت‌های جمعی توسط دولت - توجه به ظرفیت‌های سازمانی، منابع مالی و انسانی - استفاده از ظرفیت‌های مختلف مانند انجمن اولیا، معلمان و... - توانمندسازی بازیگران برای مشارکت - شفافیت برای ایجاد اعتماد و توجه و اقناع‌سازی برای ایجاد اعتماد و سرمایه اجتماعی؛ برای مثال مصاحبه‌شونده کد ۱۰۶ اشاره نمود: «من بغلم را چقدر باز کنم؟ این بغل باز کردن من خیلی مهم است. این پیامد دارد. اقبال ایجاد می‌کند. نامه امام علی به مالک را من از قدیم خیلی دوست داشتم. أَخْ لَكَ فِي الدِّينِ. خیلی قصه است.»؛ البته توانمندسازی بازیگران هم در این پذیرش و مشارکت ضرورت دارد؛ چراکه: «هیچ راهی جز بالندگی نداریم. هیچ راهی. یعنی همه باید به سطحی از بلوغ برسند... مدل‌های تعالی دو بازو دارند: توانمندسازی، نتیجه. وقتی در توانمندسازها دستکاری کنی، نتایج تغییر می‌کند». همچنین ایجاد شرایط و بستر ایجاد اعتماد و توجه و اقناع‌سازی در شکل‌گیری این سرمایه اجتماعی نقش والایی دارد.

۳. **بازیگران و شبکه ذی‌نفعان:** سومین مضمون فراگیر «بازیگران و شبکه ذی‌نفعان» است. در این مؤلفه ابعاد بازیگران (معلمان، والدین، دولت، نهادهای تخصصی، ذی‌نفعان بومی، سازمان‌ها و...) با تأکید بر تنوع، کارکرد، جایگاه تخصص، احتمال تداخل و ضرورت هم‌افزایی در حکمرانی شبکه‌ای قرار دارد. این مضمون فراگیر شامل مضامین سازمان‌دهنده «تنوع و ماهیت بازیگران و ذی‌نفعان»، «تعیین نقش، جایگاه تخصص / اعتبار و شایسته‌سالاری»، و «تعارض منافع، تداخل وظایف و ناکارآمدی ساختاری» است.

1. Busemeyer & Vossiek

متخصصان معتقد بودند علاوه بر شناسایی بازیگران و شناخت تنوع و ماهیت آن‌ها، نقش و جایگاه بازیگران و شبکه ذی‌نفعان باید مشخص باشد. حضور همه بازیگران مهم است؛ اما باید نقش هریک از آن‌ها به‌طور دقیق تحلیل شود و هرکس در حد و مرز و جایگاه خودش مشارکت نماید. این حد و مرز و جایگاه به‌واسطه نوع مرجعیتی که افراد دارند، مشخص می‌شود؛ به‌ویژه اینکه به‌قول مشارکت‌کننده کد ۱۰۴: «ما یک مشکل فرهنگی خیلی بزرگی داریم که همه ما بدون تخصص درمورد قضایای مختلف نظر می‌دهیم.»؛ درحالی‌که «اینکه قرآن کریم در سوره انسان می‌فرماید امانت را به اهلش بسپارید.» مهم است؛ پس هرکس متناسب با آن مرجعیتی که دارد... که می‌تواند اقتدار تخصصی باشد، یا پایگاه اجتماعی یا حق طبیعی و... - لازم است مشارکت داشته باشد.

تعارض منافع، تداخل وظایف و ناکارآمدی ساختاری میان بازیگران و شبکه ذی‌نفعان - چه در وضعیت فعلی و چه در طرح‌ریزی حکمرانی شبکه‌ای - بدون توجه به چالش‌ها می‌تواند مشکلاتی جدی ایجاد نماید؛ برای مثال اکنون شاهد غلبه ساختارهای ناکارآمد بر توانمندی‌های فردی هستیم و به‌قول مصاحبه‌شونده کد ۱۰۶: «این وضعیت ماست که الان درگیرش هستیم و هرکس می‌رود، می‌آید، می‌بینیم که باز کار تغییر نکرد؛ درحالی‌که می‌بینیم آدم توانمندی است. خیلی قدرت دارد. متخصص است؛ اما باز کار جلو نمی‌رود.» همچنین پیچیدگی و ناکارآمدی ناشی از چندگانگی مراکز و نفوذ روابط چالش‌هایی ایجاد می‌کند؛ چراکه اکنون «یکی از مسئله‌های مهم ما در حکمرانی تعدد مراکز تصمیم‌گیری، و یکی از موانع درست پیاده نشدن وجود رانت و ارتباطات است.» به‌علاوه مشکلات دیگری همچون ضعف ارتباط لایه‌های مختلف حکمرانی و... از مواردی است که الگوی حکمرانی شبکه‌ای برای نظام آموزش و پرورش باید به‌دقت به آن توجه کند. حضور بازیگران متعدد و متنوع در حکمرانی شبکه‌ای در پیشینه پژوهش نیز مشاهده شده است که از آن جمله می‌توان به پژوهش بصیرپور و همکاران (۱۴۰۱) و تائو (۲۰۲۲) اشاره نمود.

۴. سازوکارها و فرایندهای حکمرانی شبکه‌ای: این مضمون فراگیر بر محور طراحی و ارتقاء سازوکارها و فرایندهای ارتباط، هماهنگی، سیاست‌گذاری، شفافیت و نظارت در حکمرانی شبکه‌ای تأکید دارد و همه ابعاد «چگونگی» حکمرانی شبکه‌ای در نظام آموزش و پرورش را پوشش می‌دهد. همچنین شامل مضامین سازمان‌دهنده «شفافیت، پاسخگویی و اعتمادسازی»، «طراحی ساختارها و سازوکارهای هماهنگی و ارتباطی»، «فرایند سیاست‌گذاری، تصمیم‌سازی مشارکتی و اصلاح ساختار تصمیم‌گیری» و «تدوین قواعد، استانداردسازی و نظارت اثربخش» است. در این مؤلفه به مواردی اشاره شده است که می‌توانند در اعتمادسازی نقش داشته باشند. همچنین درباره طراحی ساختارها و سازوکارهای هماهنگی و ارتباطی در این مؤلفه موارد مختلفی مطرح شد.

یکی از پژوهش‌هایی را که می‌توان همسو با نتایج این بخش از پژوهش حاضر و به‌طور خاص موضوع عاملیت مدرسه دانست، پژوهش ویتی و ویسی (۲۰۱۶) است که تغییر در ترتیبات حاکمیتی مدارس از زمان واگذاری را به‌عنوان یکی از ویژگی‌های مشخص اصلاحات آموزشی می‌دانند.

مضمون «سازمان‌دهنده تدوین قواعد، استانداردسازی و نظارت اثربخش» نیز از موارد مرتبط با سازوکارها و فرایندهای حکمرانی شبکه‌ای است که از کنار هم قرار گرفتن از این قبیل مضامین پایه‌ای به دست آمد: تعیین قواعد بازی و مدیریت نظام آموزش و پرورش توسط حاکمیت، نظام پاداش و تنبیه رسمی و غیررسمی برای قواعد بازی، ضرورت طراحی استانداردهای عملکرد، در نظر گرفتن اسناد بالادستی، خودتنظیمی شبکه براساس استانداردها، برنامه‌ریزی و نظارت از دل مدرسه، ضرورت نظارت بر اطمینان از تحقق اهداف، اختیاردی و نظارت، نظارت نه ایرادگیری، ضرورت اصلاح انحرافات موجود در وظایف بازیگران مختلف، تمایز مشارکت با ره‌اشدگی و.... از جمله پژوهش‌های هم‌راستا با این یافته تحقیق داون و سیمینو (۲۰۰۵) است که به سنجش و ارزیابی از بالا، خودارزیابی در سطح مدرسه، گزارش‌دهی از مدرسه به هیئت‌های حاکم در سطح محلی و یا گزارش به سطوح بالاتر اداری یا سیاسی اشاره دارد.

۵. منابع، ظرفیت‌ها و توانمندسازی: این مؤلفه مرتبط با دسترسی، کنترل و ارتقاء منابع

(چه مالی، چه انسانی، چه سازمانی) و همچنین مقوله توسعه و توانمندسازی و استفاده مؤثر از این ظرفیت‌ها است. نقش سرمایه اجتماعی و اعتماد به بازیگران کلیدی (به‌ویژه معلمان و والدین) نیز در همین دسته جای دارد و با انگیزه، منزلت و ارتقاء نقش گروه‌های مؤثر در نظام آموزش و پرورش پیوند می‌خورد.

تأکید جدی بر استفاده از ظرفیت‌های بومی، منابع خودسازمان‌ده، و تشکلهای محلی به‌عنوان پیشران توانمندسازی در حکمرانی شبکه‌ای در این مضمون و تحت عنوان مضامین سازمان‌دهنده «منابع انسانی، مالی و سازمانی»، «توانمندسازی و ارتقاء منزلت بازیگران» و «استفاده و توسعه ظرفیت‌های نهادی، اجتماعی و محلی» است. این مضامین سازمان‌دهنده دربردارنده مفاهیمی‌اند که بر استفاده از ظرفیت‌های مختلف تأکید می‌کنند و به توانمندسازی این منابع توجه ویژه دارند؛ براین اساس لازم است جایگاه آموزش و پرورش در میان نظام اجتماعی، اقتصادی و سیاسی ارتقا یابد و درون نظام نیز ایفای نقش هریک از بازیگران براساس مرجعیت انجام پذیرد. ایجاد و تقویت تشکلهای برای بهره‌گیری از ظرفیت بازیگران نیز از نکات مهم در این باره است.

۶. فرهنگ و ارزش‌ها: این مضمون بر تأکید مبانی فلسفی و فلسفه دینی، فرهنگ عمومی

و تخصص‌گرایی و نقش هنجارها و ارزش‌های بومی در شکل‌دهی الگوهای حکمرانی شبکه‌ای در آموزش و پرورش تمرکز دارد. همچنین چالش‌های فرهنگی مانند اظهارنظر بدون صلاحیت و نیاز به تعریف دقیق نقش‌ها در این دسته قرار دارد؛ براین اساس یکی از مضامین سازمان‌دهنده ذیل این مؤلفه «اهمیت فلسفه و مبانی ارزشی - دینی در حکمرانی» است که مفاهیمی از این قبیل را دربردارد: توجه به فلسفه زیربنایی نظریات و لزوم طراحی الگوهای حکمرانی بومی، توجه به ویژگی‌های بومی و ماهیت شبکه در تحلیل و طراحی حکمرانی، تحلیل موقعیت‌محور و طراحی شبکه براساس ویژگی‌های ساختاری بومی، وجوب شرعی تسهیل مشارکت مردمی در حکمرانی، فقه: ضرورت شرعی زمینه‌سازی بستر حضور و مشارکت مردم، شرایط مشروعیت

اراده مردم در چارچوب ارزش‌های دینی، تنوع ویژگی‌ها و ماهیت‌های ساختاری و سیاسی در کشورهای مختلف و تأثیر آن بر شکل‌گیری شبکه‌های حکمرانی، پیچیدگی و تنوع شرایط زمینه‌ای در شکل‌گیری و توسعه شبکه‌های حکمرانی، ضرورت وجود یک هدایت واحد، اهمیت تجمیع اراده افراد حول اراده الهی در الگو حکمرانی و شکل‌گیری بازیگران تحت آموزش نهادهای بین‌المللی.

علاوه بر این مورد نقش فرهنگ و توجه به آن در طراحی ساختار حکمرانی از اهمیت اساسی برخوردار است. متخصصان مواردی همچون چالش فرهنگ بی‌تخصصی و ابهام در نقش‌ها به عنوان موضوعی فرهنگی را مطرح کردند و بر ضرورت تعریف درست نقش‌ها و مشارکت براساس اعتبار و تخصص برای رفع آن تأکید نمودند؛ بنابراین گرایش به سوی تخصص‌گرایی و شفاف‌سازی نقش‌ها از مضامینی است که باید مدنظر قرار گیرد؛ همان‌طور که در فرهنگ دینی ما نیز مطرح شده است امانت را به اهلش بسپارید.

همچنین در مصاحبه‌ها از طرف متخصصان التزام به هنجارها و ارزش‌های بومی به انحای مختلف در قالب مفاهیمی از این قبیل مطرح شد: نقش هنجارها، تعلق اجتماعی و مسئولیت‌پذیری در تقویت مشارکت مردمی و بهره‌گیری از ظرفیت‌های متنوع - باور مسئولین به نقش مردم - ضرورت باور به اهمیت نقش بازیگران مختلف (والدین) - فرهنگ سازمانی و پذیرش مشارکت مردمی - ظهور مردمی‌سالاری، ظهور و بروز کمالات انسانی و افزایش احساس تعلق مردم. می‌توان از جمله پژوهش‌های همسو با این قسمت از یافته‌ها به پژوهش مهدی‌نژاد نوری و همکاران (۱۴۰۰) اشاره کرد که اشکال اساسی رویکردهای برآمده از گفتمان توسعه در جهان را ابتدای آن‌ها بر نفسانیات و دوری از معنویت می‌دانند.

۷. رفع چالش‌ها و موانع اجرایی: مضمون فراگیر هفتم رفع همه موانع زیرساختی، ضعف‌های تخصصی، ساختاری و چالش‌های فرهنگی و اجرایی - که تحقق حکمرانی کارآمد شبکه‌ای را در آموزش و پرورش با اختلال مواجه می‌کند - پوشش می‌دهد و شامل این مضامین سازمان‌دهنده می‌شود: «کارآمدسازی ساختارها، عدم تمرکز، حذف رانت و ضابطه‌مند کردن امور»، «کمبود

تخصص، شایسته‌سالاری و ضعف تصمیم‌گیری» و «تقویت مشارکت، جلوگیری از سوءاستفاده و رانت‌ها در خصوصی‌سازی».

در جمع‌بندی باید گفت پژوهش حاضر تلاش نمود افزون‌بر ارائه یک الگو مفهومی جامع و چندوجهی برای حکمرانی شبکه‌ای در آموزش و پرورش کشور ضرورت بومی‌سازی، هم‌راستاسازی راهبردها با واقعیت‌های فرهنگی و اجتماعی، و اولویت‌بخشی به هویت جمعی و ارزش‌ها در مسیر تحقق حکمرانی کارآمد را به اثبات رساند. این الگو نقشه راه تحول و عدالت آموزشی در تراز مردم‌سالاری دینی را با تکیه بر سرمایه اجتماعی و مشارکت واقعی جامعه هموار می‌کند؛ همچنان‌که در بخش‌های مختلفی از اسناد بالادستی کشور مفاهیمی همچون کاهش تمرکز، مدرسه‌محوری، محله‌محوری، مشارکت مردمی، مدیریت تفویض مشارکتی، کوچک‌سازی و چابک‌سازی حوزه ستادی و... بیان شده است؛ بنابراین طراحی الگوی حکمرانی مناسب ضرورت دارد و اجرای آن نیز براساس اسناد بالادستی امکان‌پذیر است.

پیشنهادهای پژوهش

پیشنهاد می‌شود پژوهش‌هایی جداگانه متمرکز بر این موارد انجام شود: تعیین بازیگران نظام آموزش و پرورش، جایگاه آن‌ها و حدود نقش‌آفرینی هریک - چگونگی ایفای نقش تنظیمگری و تسهیلگری حاکمیت با توجه به مؤلفه‌های الگو حکمرانی شبکه‌ای بومی حاصل از این پژوهش براساس اسناد بالادستی کشور - تعیین محتوا برای تغییر دانش و نگرش هریک از بازیگران به‌ویژه تمامی سطوح مدیریتی در نظام آموزش و پرورش - شناسایی تداخل وظایف همه بازیگران فعلی نظام آموزش و پرورش به‌ویژه مراکز تصمیم‌گیری و تصمیم‌سازی و بازتعریف شرح وظایف آن‌ها و طراحی استانداردهای دقیق به‌منظور فراهم نمودن زمینه خودتنظیمی در شبکه حکمرانی نظام آموزش و پرورش.

محدودیت‌های پژوهش

دامنه و شیوه انتخاب نمونه‌ها برای مصاحبه: این محدودیت مربوط به مصاحبه با متخصصان و مجربان بود که باوجود پیگیری‌های مکرر برای شرکت کردن برخی افراد موردنظر، تمایلی به انجام مصاحبه نداشتند. این موضوع می‌تواند دامنه دیدگاه‌ها را محدود کند. با رعایت حداکثر تنوع (در

نقش، سابقه، محل خدمت و...) و افزودن افراد تا زمانی که اشباع حاصل شود، سعی شد دیدگاه‌های متفاوت پوشش داده شود.

شرایط فرهنگی و سازمانی: فرهنگ غالب یا فضای سازمانی می‌تواند بر صراحت پاسخ مشارکت‌کنندگان اثر بگذارد و برخی اطلاعات ناگفته بماند.

سپاسگزاری

بدین وسیله از تمامی خبرگانی که در مصاحبه‌ها با پژوهشگران همکاری نمودند، تشکر و قدردانی می‌شود.

منابع

اکبری، مرتضی (۱۳۹۷). اعتبارسنجی و سنجش کیفیت در پژوهش‌های کمی، کیفی و آمیخته. فصلنامه روش‌شناسی علوم انسانی، ۲۴(۹۴)، ۴۵-۲۳.

<https://www.magiran.com/p1855412>

بصیرپور، پروین؛ نادى؛ محمدعلی؛ و کریمی، فریبا (۱۴۰۱). الگوی شبکه‌محور حکمرانی آموزش و پرورش مبتنی بر نهج‌البلاغه. علوم تربیتی از دیدگاه اسلام، ۱۰(۱۹)، ۳۰۲-۲۶۹.

10.30497/esi.2022.76503

بور، مارک (۱۳۹۷). حکمرانی؛ مقدمه‌ای بسیار کوتاه (عرفان مصلح و زهره کریم‌میان، به ترجمه). تهران: نشر کرگدن (نشر اثر اصلی ۲۰۱۲).

پیروز، علی‌آقا (۱۴۰۱). عناصر اساسی حکمرانی اداری از منظر آموزه‌های اسلامی. پژوهش‌های سیاست اسلامی، ۹(۲۰)، ۱۹۲-۱۶۵.

20.1001.1.23455705.1400.9.20.6.1

خواجه نایینی، علی (۱۳۹۴). درآمدی بر مفهوم حکمرانی شبکه‌ای؛ مطلوبیت‌ها و چالش‌ها. رهیافت‌های سیاسی و بین‌المللی، ۶(۳۹)، ۱۵۵-۱۲۹.

دقتی، عادل؛ یعقوبی، نورمحمد؛ کمالیان امین رضا؛ دهقانی، مسعود. (۱۳۹۸). ارائه الگوی توسعه مرحله‌ای حکمرانی شبکه‌ای با استفاده از رویکرد فراترکیب. مدیریت دولتی، ۱۱(۲)، ۲۳۰-۲۰۳.

10.22059/jipa.2019.277187.2501

رضائی‌زاده، کریم (۱۴۰۰). حکمرانی و مدل‌های آن با نقش مدیریت دولتی و قانون. تهران: عطران.

الگوی حکمرانی شبکه‌ای برای نظام آموزش و پرورش.../ ندا کریمیان و دیگران ۴۴

شرف‌آبادی، هادی؛ طوطیان اصفهانی، صدیقه؛ دانش‌فرد، کرم‌اله؛ و موفق‌پور، محمدعلی (۱۴۰۳).
ارائه الگوی فراترکیب فرصت‌ها و چالش‌های حکمرانی شبکه‌ای در عصر دیجیتال. مطالعات
مدیریت دولتی ایران، ۷(۲۵)، ۸۵-۱۱۷.

jipas.2025.453534.1706/10.22034

غلام‌پور آهنگر، ابراهیم؛ و خواجه نائینی، علی (۱۳۹۵). مروری بر مفهوم حکمرانی شبکه‌ای. گزارش
مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی.

<https://search.isc.ac/dl/search/defaultta.aspx?DTC=19&DC=10175>

فراست‌خواه، مقصود (۱۳۹۷). آموزش و پرورش و خلیات ایرانی (مجموعه مقالات مرگ مدرسه؛
گفتارهایی انتقادی در آموزش و پرورش ایران). تهران: نشر مشق شب.

قجری، ناصر؛ مزیدی، محمد؛ و شمشیری، بابک (۱۳۹۹). واکاوی و فهم چالش‌ها و موانع عملی
پیش‌رو در تحقق سند تحول بنیادین با تمرکز بر زیرنظام‌های اصلی. پژوهش‌های برنامه‌داری
انجمن مطالعات برنامه‌داری ایران، ۱۰ (۱۹)، ۱-۳۳. jcr.2020.5816/۱۰.۲۲۰۹۹

کریمیان، ندا؛ آراسته، حمیدرضا؛ زین‌آبادی، حسن‌رضا؛ و عباسیان، حسین (۱۴۰۴). شناسایی
مؤلفه‌های حکمرانی شبکه‌ای در آموزش و پرورش: مروری نظام‌مند. نوآوری‌های آموزشی (انتشار
آنلاین). Doi: 10.22034/jei.2025.474308.3018

گال، مردیت؛ بورگ، والتر؛ گال، جویس (۱۳۸۴). روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان-
شناسی (نصر اصفهانی، احمدرضا و همکاران، به ترجمه). تهران: انتشارات سمت.
مجیدی، اردوان (۱۳۹۹). گذار در بحران: تعلیم و تربیت در گذار به سمت نظام برتر. تهران: نشر
خبرگزاری فارس.

مهدی‌نژاد نوری، محمد؛ نوروزی، خلیل؛ و کاظمی شوره، محمدحسین (۱۴۰۰). شناسایی ابعاد
حکمرانی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران. اولین همایش ملی حکمرانی اسلامی.

<https://hm.sndu.ac.ir>

نجفی رستاقی، حیدر؛ و اسماعیلی گیوی، محمدرضا (۱۴۰۱). حکمرانی: رهیافت‌ها و فناوری‌ها. تهران:
انتشارات دانشگاه تهران

نصیرناتری، جعفر؛ خلخالی، علی؛ شکیبایی، زهره؛ سلیمان‌پور، جواد؛ و کاظم‌پور، اسماعیل (۱۳۹۹). مفهوم‌سازی حکمرانی خوب در آموزش و پرورش عمومی ایران با رویکرد پدیدارشناسی. *رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۱۱(۴۱)، ۲۰۸-۱۹۱.

<https://www.noormags.ir/view/en/articlepage/1616198/>

هاشمی، ملیحه؛ مرتضوی، مهدی؛ و رحمانی، حامد (۱۴۰۱). آسیب‌شناسی الگوی حکمرانی آموزش عمومی در ایران. *پژوهش‌های مدیریت در ایران*، ۲۶(۴)، ۹۹-۱۲۳.

20.1001.1.2322200.1401.26.4.5.8

Altrichter, H. (2010). Theory and Evidence on Governance: conceptual and empirical strategies of research on governance in education. *European Educational Research Journal*, 9(2), 147-158. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2010.9.2.147>

Ball, S. J. (2008). New Philanthropy, New Networks and New Governance in Education. *Political studies*, 56(4), 747-765. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9248.2008.00722.x>

Ball, S. J., & Junemann, C. (2012). *Networks, new governance and education* (pp. 1-167). Bristol: Policy Press.

Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative research in sport, exercise and health*, 11(4), 589-597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>

Busemeyer, M. R., & Vossiek, J. (2015). Reforming education governance through local capacity-building: A case study of the "Learning Locally" Programme in Germany". OECD Education Working Papers, No. 113, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5js6bhl2mxjg-en>

Chan, P. W. K. (2011). Network governance in Chinese educational policy: the case of Harbin state-owned enterprise schools. In Australian Association for Research in Education Conference, Hobart

Ginsburg, M., Megahed, N., Elmeski, M., & Tanaka, N. (2010). Reforming educational governance and management in Egypt: National and international actors and dynamics. *Education policy analysis archives*, 18(5), 1-54.

Goodwin, M., & Grix, J. (2011). Bringing structures back in: The 'governance narrative', the 'decentred approach' and 'asymmetrical network governance' in the education and sport policy communities. *Public administration*, 89(2), 537-556. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9299.2011.01921.x>

Guest, G., MacQueen, K. M., & Namey, E. E. (2011). *Applied thematic analysis*. sage publications.

Higgins JPT, Green S, eds. (2006). *Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions* 4.2.6 [updated September 2006]. In: The Cochrane Library, Issue 4. Chichester, UK :John Wiley & Sons, Ltd.

- Kallio, H., Pietilä, A. M., Johnson, M., & Kangasniemi, M. (2016). Systematic methodological review: developing a framework for a qualitative semi-structured interview guide. *Journal of advanced nursing*, 72(12), 2954-2965
- Kissell, R. E. (2025). Portfolio Districts and Network Governance: From a “School System” to a “System of Schools”. *Educational Policy*, 40(4), 518-557. <https://doi.org/10.1177/08959048251353479>
- Kapucu, N., & Hu, Q. (2020). *Network governance: Concepts, theories, and applications*. London: Routledge.
- King, N., Brooks, J., & Tabari, S. (2017). Template analysis in business and management research. In *Qualitative methodologies in organization studies: Volume II: Methods and possibilities* (pp. 179-206). Cham: Springer International Publishing.
- Lewis, J. M. (2011). The future of network governance research: Strength in diversity and synthesis. *Public administration*, 89(4), 1221-1234
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Lingard, B., & Sellar, S. (2013). Globalization, edu-business and network governance: the policy sociology of Stephen J. Ball and rethinking education policy analysis. *London Review of Education*, 11(3), 265-280. <https://doi.org/10.1080/14748460.2013.840986>
- London, J. D. (2010). Globalization and the governance of education in Viet Nam. *Asia Pacific Journal of Education*, 30(4), 361-379 .
- Lundahl, L. (2002). From centralisation to decentralisation: Governance of education in Sweden. *European educational research journal*, 1(4), 625-636 .
- Maguire, M., & Delahunt, B. (2017). Doing a thematic analysis: A practical, step-by-step guide for learning and teaching scholars. *All Ireland journal of higher education*, 9(3), 3364-3351.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. New York: John Wiley & Sons.
- Manggalasari, L. C., Rosdiana, W., Lestari, Y., Narot, P., & Kiettikunwong, N. (2025). From Centralized Control to Co-Creation: Rethinking Educational Governance in the Digital Era. *Educational Process: International Journal*. <https://doi.org/10.22521/edupij.2025.17.321>
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International journal of qualitative methods*, 16(1), 1-13.
- Noy, C. (2008). Sampling knowledge: The hermeneutics of snowball sampling in qualitative research. *International Journal of social research methodology*, 11(4), 327-344. <https://doi.org/10.1080/13645570701401305>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. London: sage.
- Provan, K. G., & Kenis, P. (2008). Modes of network governance: Structure, management, and effectiveness. *Journal of public administration research and theory*, 18(2), 229-252. <https://doi.org/10.1093/jopart/mum015>

- Ranson, S. (2008). The changing governance of education. *Educational Management Administration & Leadership*, 36(2), 201-219 .
- Rashidi, S., Kamani, S. M. H., & Moghali, A. (2021). The Effect of Network Governance on the Elements of Crisis Management during Natural Disasters in Crisis-Related Organizations of Kohgiluyeh and Boyer-Ahmad Province. *Journal of Housing and Rural Environment*, 40(173), 75-88. DOI: 10.22034/40.173.75
- Su, J., & Tsang, K. K. (2023). Reconstruction of Modernized Education Governance: Chinese Experiences and Future Search. *Chinese Education & Society*, 56(3-4), 191-195. <https://doi.org/10.1080/10611932.2023.2265803>
- Sunderman, G. L. (2010). Evidence of the impact of school reform on systems governance and educational bureaucracies in the United States. *Review of Research in Education*, 34(1), 226-253.
- Tao, Y. (2023). Network Governance for School Turnaround: A Case Study Exploration of Third-Party Actors in China. *Chinese Education & Society*, 56(3-4), 260-274.
- Tao, Y. (2022). Towards network governance: educational reforms and governance changes in China (1985–2020). *Asia Pacific Education Review*, 23(3), 375-388.
- Tao, Y., & Liu, S. (2022). Network governance in education: The experiences and struggles of local governments in Chinese school turnaround. *Asia Pacific Journal of Education*, 42(2), 305-319.
- Tenbensel, T., & Silwal, P. R. (2023). Cultivating health policy capacity through network governance in New Zealand: Learning from divergent stories of policy implementation. *Policy and Society*, 42(1), 49-63.
- Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic analysis. *The SAGE handbook of qualitative research in psychology*, 2(17-37), 25.
- Whitty, G., & Wisby, E. (2016). “Education in England—a testbed for network governance?”. *Oxford Review of Education*, 42(3), 316-329 .
- Windzio, M., Sackmann, R., & Martens, K. (2005). Types of governance in education: a quantitative analysis. *TranState working papers*, 25, 1-20. <http://edoc.vifapol.de/opus/volltexte/2012/4066/>.
- Wu, Y. (2022). [Retracted] Ecological Smart City Construction Based on Ecological Economy and Network Governance. *Computational Intelligence and Neuroscience*,