

Analysis of dominant themes in educational policy in Iran by Thematic analysis (qualitative research)

Received: 2022/05/22

Accepted: 2022/05/30

Article type: Research Article

p.p = 11- 40

DOI:

Hassan Nodehi

Assistant Professor Hakim
Sabzevari University, Sabzevar,
Iran
h.nodehi@hsu.ac.ir

Morteza Badri

PhD student in Educational
Management, Allameh Tabataba'i
University, Tehran, Iran
m.badri@atu.ac.ir

Abstract

Background and Aim: To understand educational policies, one must consider the larger social, economic and political conditions in which this phenomenon is formed. Therefore, the present study was formed with the aim of analyzing the dominant themes of educational policy in Iran.

Method: For this purpose, a study with a qualitative approach was conducted. The participants of this study were 17 people consisting of professors, administrators, experts and specialists in the field of education were studied by purposive sampling. Semi-structured interviews were used to collect data and data were processed by content analysis.

Findings: Based on the findings, the dominant themes of educational policy-making included 74 minor themes that were divided into 6 general themes: social, individual, cultural, economic, religious and structural.

Conclusion: Summarizing the results of this study, it can be said that educational policy is a capacity to implement socio-political themes of society that dominate educational policy. Findings of the research By identifying these dominant themes in educational policy, there are important implications for education stakeholders and policy makers.

Keyword: education, educational policy, educational policies, Thematic analysis.

Citation (APA):

Nodehi, H. Badri, M. (2022) Analysis of dominant themes in educational policy in Iran by Thematic analysis (qualitative research)

[Quarterly journal of training in police sciences](#), 10(37), 11-40

واکاوی مضامین غالب بر سیاست‌گذاری آموزشی در ایران به روش تحلیل مضمون (تحقیق کیفی)

چکیده

زمینه و هدف: برای درک سیاست‌های آموزشی، باید شرایط اجتماعی، اقتصادی و سیاسی بزرگتری که این پدیده در متن آن شکل گرفته شده است را مدنظر قرار داد. از این رو پژوهش حاضر با هدف واکاوی مضامین غالب بر سیاست‌گذاری آموزشی در ایران شکل گرفت.

روش: به این منظور، یک مطالعه با رویکرد کیفی انجام شد. مشارکت‌کنندگان این پژوهش به حجم ۱۷ نفر متشکل از اساتید، مدیران، کارشناسان و متخصصان حوزه آموزش و پرورش به صورت نمونه‌گیری هدفمند مورد مطالعه قرار گرفتند. برای گردآوری داده‌ها از مصاحبه نیمه ساختاریافته بهره گرفته شد و پردازش داده‌ها به روش تحلیل مضمون صورت گرفت.

یافته‌ها: براساس یافته‌ها، مضامین غالب بر سیاست‌گذاری آموزشی، شامل ۷۴ مضمون جزئی بودند که در قالب ۶ مضمون کلی اجتماعی، فردی، فرهنگی، اقتصادی، اعتقادی و ساختاری قرار گرفتند.

نتیجه‌گیری: با جمع‌بندی نتایج این پژوهش می‌توان گفت سیاست‌آموزشی، به عنوان ظرفیت عملی کردن مضمون‌های اجتماعی-سیاسی جامعه است که بر سیاست‌گذاری آموزشی غالب هستند. یافته‌های پژوهش با شناسایی این مضامین غالب بر سیاست‌گذاری آموزشی، تلویحات مهمی برای دست‌اندرکاران و سیاست‌گذاران آموزش و پرورش به همراه دارد.

کلیدواژه‌ها: آموزش و پرورش، سیاست‌گذاری آموزشی، سیاست‌های آموزشی، تحلیل مضمون

دریافت: ۱۴۰۱/۴/۱

پذیرش: ۱۴۰۱/۴/۸

نوع مقاله: پژوهشی

صص: ۴۰-۱۱

شناسه دیجیتال:

حسن نودهی

استادیار علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه حکیم سبزواری، سبزوار، ایران (نویسنده مسئول)
h.nodehi@hsu.ac.ir

مرتضی بدری

دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی تهران، تهران، ایران
m.badri@atu.ac.ir

استناد (APA): نودهی، حسن. بدری، مرتضی (۱۴۰۱). واکاوی مضامین غالب بر سیاست‌گذاری آموزشی در ایران به روش تحلیل مضمون (تحقیق کیفی) آموزش در علوم انتظامی، ۱۰ (۳۷)، ۴۰-۱۱

عملکرد مدارس هر کشوری و نتایج حاصل از آن، مبین برنامه‌ها، سیاست‌ها و خط-مشی‌ها و میزان کارایی و بهره‌وری آموزش و پرورش آن کشور بازتاب مستقیم عملکرد سیاست‌گذاران آن کشور است (حیدری، تورانی و احقر، ۱۳۹۹؛ ۳۳۵). سیاست‌گذاری آموزشی برای جامعه بسیار مهم است. فرآیند آن با متغیرهای سیاسی، اقتصادی و فرهنگی مرتبط است. (اویس، عبدالگاواد و الگندی^۱، ۲۰۱۹). تحقیقات در حوزه سیاست‌گذاری آموزشی و سیاست‌های آموزش و پرورش به‌طور فزاینده‌ای در حال گسترش است (مورس و همکاران^۲، ۲۰۲۱، میلیگان^۳، ۲۰۲۰، دیم و یونگ^۴، ۲۰۱۵، لوگ و مورفی^۵، ۲۰۱۴، کارپنتر، دیم و یونگ^۶، ۲۰۱۴؛ منسفیلد، ولتون و جورجین^۷، ۲۰۱۴؛ وینتون و برور^۸، ۲۰۱۴، اتوود و لوپز^۹، ۲۰۱۴). سیاست‌گذاری آموزشی، بدین جهت دارای اهمیت و درخور توجه پژوهش‌گران و تحلیل‌گران است که نوع سیاست‌ها، تصمیمات و کنش‌هایی که نهاد دولت در این عرصه اتخاذ می‌کند، در میزان توفیق نظام آموزش و پرورش در نیل به اهداف پیش‌بینی‌شده، ارائه آموزش باکیفیت و تربیت صحیح دانش‌آموزان بسیار مؤثر است (بل و استیوسون، ۲۰۰۶؛ ۶۰). فرآیند سیاست‌گذاری آموزشی، عنصری مهم در برنامه‌ریزی آموزشی است. سیاست آموزشی، تصمیم‌گروهی یا انفرادی آشکار یا غیرآشکاری است که مجموعه‌ای از رهنمودها برای هدایت تصمیمات آینده، شروع یا کند نمودن یک اقدام، یا راهنمای اجرایی در مورد تصمیمات قبلی را فراهم می‌آورد (وادى حداد، ۱۳۹۲). آرنوت و ازگا (۲۰۰۹؛ ۲) اذعان دارند برای سیاست‌گذاری در آموزش و پرورش، ما نیاز به شناخت مضامین غالب بر جامعه داریم. چرا که اهمیت مضمون برای درک سیاست قابل انکار نیست و مضمون منبعی برای یکپارچگی و هدایت اشکال شبکه‌های موثر بر سیاست‌گذاری‌های آموزشی است. مضمون‌ها، فضای ذهنی و روانی مسلط و زبان خاصی است که مردم در یک دوره خاص

1 Ewiss, Abdelgawad & Elgendy

2 Morse et al

3 Milligan

4 Diem & Young

5 Lugg & Murphy

6 Carpenter, Diem & Young

7 Mansfield, Welton & Grogan

8 Winton & Brewer

9 Atwood & López

با آن سخن می‌گویند و ضرورتِ شناختِ آن برای اصلاح و تغییر و یا فعالیت در چهارچوب آن، انکارناپذیر و غیرقابل اجتناب است. با توجه به اینکه تا اکنون مطالعه‌ای به مرور و بررسی مضامین غالب بر سیاست‌گذاری آموزشی نپرداخته است، در راستای پاسخگویی به مسئله اصلی و تامین هدف کلی، سؤال اصلی این پژوهش عبارت است از: مضامین غالب بر سیاست‌گذاری آموزشی کدام‌اند

پیشینه و مبانی نظری پژوهش

پیشینه پژوهش

بر اساس نتایج حیدری (۱۳۹۸)، فرایند سیاست‌گذاری آموزشی از طریق چهار مضمون کارکردی "توسعه هنجارهای مدنی"، "خلق سرمایه‌های غیرمادی"، «نهادینه‌سازی جامعه‌پذیری سیاسی»، «آموزش حفظ محیط زیست»، در تحقق چهار هدف بنیادین نظام تعلیم و تربیت شامل «ایجاد جامعه دموکراتیک»، «کمک به رشد اقتصادی جامعه»، «پرورش شهروند خوب» و «نیل به توسعه پایدار»، اثرگذار است. لی و لی^۱ (۲۰۱۹) در پژوهشی با عنوان "توسعه سیاست آموزشی در چین در قرن بیست و یکم: رویکردی چند جریانی"، با رویکردی چند جریانی، پیچیدگی و پویایی سه جریان سیاست، یعنی آموزش پایه، آموزش معلمان و آموزش عالی را بررسی کردند. از بررسی ادبیات نتیجه‌گیری شد که محور اقدامات سیاستی کلیدی چین در دهه‌های اخیر، چهار موضوع اصلی است، ۱. برابری؛ از نظر یک مأموریت دموکراتیک آموزش برای هر شهروندان، ۲. کیفیت؛ از نظر بهره‌وری فردی و اجتماعی، ۳. کارایی؛ به عنوان یک کشور ملی و ۴. اولویت؛ بر اساس عملی بودن و جوان‌سازی دولت برای ملت‌سازی و جایگاه جهانی. نویسندگان استدلال کردند که تمرکز متفاوت جریان‌ها می‌تواند برای جوامع سیاست‌گذاری در جهان با جهت‌گیری‌های متنوع برای تغییر آموزشی که منجر به بهبود قابل توجه می‌شود، سودمند باشد، در حالی که هیچ یک از آنها نباید به عنوان یک نیروی واحد در شکل‌دهی توسعه سیاست آموزشی بدون هم‌گرایی سایرین در نظر گرفته شوند. نتایج پژوهش اویس، عبدالگاواد و الگندی (۲۰۱۹) با عنوان "سیاست‌گذاری آموزشی مدرسه در مصر: دیدگاه ارزیابی اجتماعی" نشان داد علی‌رغم تعدد راهبردها برای اصلاح نظام آموزشی، دستاوردها و نتایج فرآیندهای آموزشی در حد متوسط بوده و

وضعیت توسعه مصر کمتر از سایر کشورها است. بررسی نتایج آموزشی نشان داد که آموزش مدرسه از غلبه کمیت بر کیفیت و ناتوانی جدی در برآوردن الزامات عصر دانش جدید رنج می‌برد.

شیربیگی و عبدالله‌زاده (۱۳۹۹)، در پژوهشی با هدف واکاوی نظم گفتمانی حاکم بر نظام آموزش جمهوری اسلامی ایران و چگونگی مفصل‌بندی سیاست‌های آموزشی در گفتمان مذکور به مفصل‌بندی گفتمان مذکور در بستری تاریخی که همان چالش‌های سیاست‌گذاری فرهنگی-آموزشی هستند، پرداختند. یافته‌های پژوهش نشان داد که گفتمان آموزش عالی در جمهوری اسلامی ایران حول دال مرکزی «فرهنگ اسلامی» مفصل‌بندی شده است و دال‌هایی همچون نفی سکولاریسم، تحول آموزش، مقابله با تهاجم فرهنگی، گزینش کارگزاران آموزش، خصوصی‌سازی آموزش و اسلامی شدن دانشگاه، حول این دال مرکزی مفصل‌بندی شده‌اند. هرکدام از این دال‌ها به میانجی تصویب و ابلاغ قوانین و اسناد بالادستی‌ای ظهور پیدا کرده‌اند که مستلزم اتخاذ سیاست‌های آموزشی ویژه‌ای بوده است. سیاست‌های آموزشی در این سیر تاریخی، ابعادی ایدئولوژیک، ارزشی و همچنین اجرایی به خود گرفته‌اند.

مبانی نظری پژوهش

سیاست آموزشی را می‌توان به‌طور رسمی به‌عنوان اقداماتی که توسط دولت‌ها در رابطه با شیوه‌های آموزشی انجام می‌شود و اینکه چگونه دولت‌ها به تولید و ارائه آموزش در یک سیستم معین رسیدگی می‌کنند، درک کرد (وایننت و پونت^۱، ۲۰۱۷؛ ۱۹). البته پیاده‌سازی سیاست‌های آموزشی، فرآیندی چند جهته است که مستلزم تعامل مستمر بین سیاست‌گذاران، مردم و مجریان است - مانند ادارات در سطوح مختلف، سازمان‌های مستقل و کسانی که در مدارس کار می‌کنند (مدیران، معلمان و غیره) (همان؛ ۴۲). رایو و ون‌زانتن^۲ (۲۰۱۵) در تشریح سیاست‌های آموزشی، این‌گونه بیان می‌کنند که سیاست‌های آموزشی، برنامه‌هایی هستند که توسط مقامات دولتی توسعه می‌یابند، توأم با ارزش‌ها و ایده‌های آگاه هستند، به دست‌اندرکاران آموزش خطاب می‌شوند و توسط مدیران و متخصصان آموزش اجرا می‌شوند. البته شاخص‌های آموزشی یا داده‌هایی که سیستم‌های آموزشی برای تعریف، توصیف، تحلیل، مشروعیت‌بخشی و پایش خویش

1 Viennet & Pont

2 Van Zanten & Rayou,

مورد استفاده قرار می‌دهند، ابزار سودمندی در تحلیل مشکلات آموزشی و شکل‌گیری سیاست‌های آموزشی می‌باشد (بختیاری‌رضانی، صاحب‌الزمانی و نیکنامی، ۱۳۹۹)

اجرای سیاست آموزشی در واقع یک فرآیند کاملاً پیچیده است، اما علی‌رغم این پیچیدگی، ایحاد و اجرای سیاست در آموزش، امکان پذیر است (ماسون^۱، ۲۰۱۶).

سیاست‌های آموزشی به برنامه‌هایی اشاره دارد که بر سیستم آموزشی از مهدکودک تا آموزش عالی تأثیر می‌گذارند (ون‌زانتن^۲، ۲۰۱۴). در دهه ۱۹۷۰، زمانی که تجزیه و تحلیل سیاست ابتدا به عنوان زمینه تحقیق ظاهر شد، ابتدا عمدتاً توسط دانشمندان حوزه سیاست‌گذاری یا به اصطلاح "مهندسان" این حوزه انجام می‌شد (دیم و یونگ، ۲۰۱۵؛ ۸۳۶)؛ به تریبی که از یک مجموعه استاندارد از رویه‌ها استفاده می‌شد تا آنها را قادر سازد به‌طور فنی بهترین شیوه عمل را برای اتخاذ تصمیم به‌منظور پیاده‌سازی یک تصمیم یا دستیابی به یک هدف تعیین کنند (فلائی^۳، ۲۰۱۵؛ ۱۴). در واقع به گفته بال^۴ (۱۹۹۵؛ ۲۵۹) کار سیاست‌گذاری در این زمان "به‌طور کاملاً فنی"^۵ انجام می‌شد. چنان‌که دیویس^۶ (۲۰۰۴؛ ۵) نیز فرآیند "سیاست‌گذاری مبتنی بر شواهد" را به عنوان روشی که به سیاست‌گذاران کمک می‌کند تصمیمات درستی در مورد سیاست‌ها، برنامه‌ها و پروژه‌ها، با درنظر گرفتن بهترین شواهد موجود از تحقیق در قلب توسعه و اجرای سیاست، می‌داند. در این برهه، سیاست اغلب به عنوان مجموعه‌ای از قوانین و یا دستورالعمل در یک زمینه حاکم^۷ توصیف می‌شد (کالویرت^۸، ۲۰۰۶؛ ۷۶۷). در اکثر مدل‌های "تکنیکی-تجربی" سیاست‌گذاری، سیاست به‌عنوان ارتباط بین سیاست‌گذاران و دست‌اندرکاران تعریف می‌شود؛ بر این اساس که آیا قصدهای سیاست‌گذاران در متن سیاست "درک" و "اجرا" می‌شود (اولسن، کاد و اونیل^۹، ۲۰۰۴؛ ۶۰-۶۱). محققان سنتی سیاست، که اهل برنامه‌ریزی، پذیرش، پیاده‌سازی، بررسی و ارزیابی تغییرات آموزشی یا اصلاحات مرتبط بودند، تمایل داشتند تغییر یا اصلاح را به عنوان یک فرآیند

1 Mason

2 Van Zanten

3 Flay

4 Ball

5 thoroughly technicised

6 Davies

7 governing text

8 Callewaert

9 Olssen, Codd, & O'Neill

عمدی که می‌تواند برنامه‌ریزی و مدیریت شود، بپذیرند. آنها رفتار را هدفمدار و افراد را به عنوان موجودات عقلانی که هزینه‌ها، منافع و نتایج یک اقدام یا استراتژی را وزن و به آن عمل می‌کنند، می‌دانند و معتقدند که قادر به دستیابی، جمع‌آوری و درک دانش لازم برای شناسایی و تصمیم‌گیری در مورد راه‌حل‌های سیاسی و برنامه‌ریزی برای اجرای و ارزیابی هستند و معتقدند این اطلاعات را می‌توان به دیگران انتقال داد و در نهایت براساس این ارزیابی‌ها، قادر به شناسایی و بهبود مشکلات هستند (دیم، یونگ، ولتون، منسفیلد و لی^۱، ۲۰۱۴). به عنوان بخشی از حوزه مطالعات سیاست، تحقیقات سیاست‌های آموزشی نیز از این اصول مشابه پیروی کرد و به اصطلاح در قالب یک پارادایم سنتی‌گرا (یعنی مثبت‌گرا) عمل نمود (دیم و یونگ، ۲۰۱۵؛ ۸۴۰). تا اینکه در دهه ۱۹۸۰ همه چیز به طور قابل توجهی تغییر کرد. در آموزش و پرورش، محققان به طور انتقادی تجزیه و تحلیل و توسعه محتوای سیاست و تاثیر سیاست‌های آموزشی را آغاز کردند (دیم و همکاران، ۲۰۱۴؛ ۱۰۶۹).

از دهه ۱۹۸۰ به بعد تعداد زیادی از محققان سیاسی، رویکردهای سنتی سیاست‌گذاری را رها و از چارچوب انتقادی برای تحلیل باورها و رویه‌های مرتبط با کار سیاست‌ها، بینش‌ها و توصیه‌هایی که از چنین کاری حاصل می‌شود، استفاده کردند (مک‌دومل^۲، ۲۰۰۹). در حوزه سیاست آموزشی، محققان مطالعاتی انتقادی انجام و استراتژی‌های جایگزین را برای بررسی انواع موضوعات سیاست آموزشی ارائه کردند (برور^۳، ۲۰۱۴). با آغاز دهه ۱۹۹۰، تحلیل انتقادی سیاست آموزشی به عرصه جدیدی وارد شد که سیاست آموزشی را واقعیت تاریخی - اجتماعی مد نظر قرار داده و آن را لبریز از ارزش‌های تدوین‌کنندگان آن می‌دانست. در دو دهه گذشته، تحلیل‌گران انتقادی سیاست آموزشی بیشتر بر درک پیچیدگی‌های سیاست‌گذاری و بافت آن به ویژه بافت مضمونی تمرکز کرده‌اند (خرسندی طاس‌کوه، ۲۰۱۴؛ ۲۱). بر اساس رویکرد اخیر، سیاست‌های آموزشی از یک سو متأثر از جهت‌گیری‌ها و سیاست‌های کلان فرهنگی، سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و اجتماعی جامعه هستند و به تبع آنها سازمان و مدیریت نهادهای آموزشی و فرایندهای یاددهی-یادگیری را تحت تاثیر قرار می‌دهند و

1 Diem, Young, Welton, Mansfield, & Lee

2 McDonnell

3 Brewer

از سوی دیگر خود می‌توانند نقش تأثیرگذار و تعیین‌کننده در جهت‌گیری‌های کلان اجتماعی را ایفا کنند. از این رو هم می‌توان سیاست‌های آموزشی را محصول و بازتاب ارزش‌ها و فرهنگ جامعه دانست و هم جهت‌دهنده آن. در واقع سیاست؛ به عنوان ظرفیت عملی کردن ارزش‌های برخاسته از مضمون‌های درون فضای اجتماعی - سیاسی مطرح است. این امر ماهیت دوگانه سیاست‌ها را هم به عنوان محصول (بیان مکتوب ارزش‌ها و اصول) و هم به عنوان فرایند (قدرت به اجرا در آوردن بیانیه‌های مکتوب) نمایان می‌سازد. متون سیاست آموزشی، نمایانگر مضمون‌های متعددی است که در یک فضای اجتماعی - سیاسی در رقابت با یکدیگرند؛ عرصه‌ای که در آن، بر حسب تعریف، طیفی از ایدئولوژی‌ها برای کسب برتری مبارزه می‌کنند. چنین مضمون‌هایی نه تنها بازتاب دیدگاه‌های ارزشی متفاوت است بلکه نمایانگر دسترسی نابرابر به قدرت نیز هست زیرا آنان که منابع قدرت را در اختیار دارند راحت‌تر می‌توانند به مباحث مربوط به سیاست‌ها شکل دهند. لذا این مضمون‌ها مناقشه‌آمیز هستند (همان، ۲۳۲). لذا اگر سیاست‌گذاران و ذینفعان، خواهان مؤثر بودن سیاست‌ها و بهبود آموزش هستند، باید درک مشترکی از سیاست‌ها، مضامین غالب بر آن و اجرای آن داشته باشند تا بتوانند در این فرآیند با یکدیگر همکاری کنند (وایننت و پونت، ۲۰۱۷)

گلدبرگ (۲۰۰۵)؛ به نقل از عباس‌پور و مرادی، (۱۳۹۶؛ ۱۴۲) جهت توصیف مفهوم سیاست، از استعاره شبکه در هم تنیدهی (بافته) سیاست بهره گرفته است. متناسب با مطالعات تحلیل سیاست آموزشی، سیاست را می‌توان به مثابه مجموعه‌ای از مضمون‌های سازمان‌یافته در نظر گرفت که منتج از شبکه در هم تنیده مضمونی است. منظور از شبکه مضمونی، آرایش سیالی از مضمون‌ها در لحظه‌ای معین از زمان است. سیاست منتج از درگیری بین مضمون‌های متعدد است که خود این مضمون‌ها ناشی از صداهای چندگانه در زمینه‌ای معین و مشخص هستند. باید این موضوع را مد نظر قرار داد که سیاست موجودیتی ایستا نیست یا در خلا زیست ندارند. در تلقی سیاست به مثابه مضمون (بال، ۲۰۱۵)، مضمون‌های سیاستی به صورتی فعال دانش و قدرت را به گردش در آورده و منجر به تولید ساخت‌های جدید می‌شوند. نظریه پردازانی که سیاست را به مثابه مضمون در نظر گرفته‌اند بر نقش قدرت در فرآیند توسعه سیاست تأکید دارند (گلدبرگ، ۲۰۰۵).

بال و اکسلی، ۲۰۱۰، راجرز و همکاران، ۲۰۰۵، فریکلور، ۱۹۹۳، سیاست را به عنوان بسیج مضمون‌هایی خاص در زمینه‌ها و فرآیندهای مختلف یک جامعه می‌دانند. این مضمون‌ها لزوماً با زمینه‌های سیاست مرتبط هستند و بر آنها تأثیر می‌گذارند (جونز^۱، ۲۰۱۳، ۱۰). چنان‌که بال و همکاران (۲۰۱۱؛ ۱۱)، سیاست‌های آموزشی را شامل مقررات و الزامات، اصول و تلاش چند سطحی و جمعی به منظور تفسیر و ترجمه (تصویب خلاق) سیاست و یک فرایند تحت عنوان "تفسیر" (به جای اجرای صرف آن) به روش‌هایی خلاق در داخل موسسات آموزشی می‌دانند. در نتیجه، مدارس به روش‌های منحصر به فرد با محدودیت‌ها و امکان‌های زمینه‌ای متفاوت، اقدام به اجرای سیاست می‌کنند (بال و همکاران، ۲۰۱۱؛ ۵۸۶) چنان‌که جونز (۲۰۱۳؛ ۳)، اذعان می‌دارد بسیار ساده‌انگارانه است اگر زمینه و اهداف سیاست‌گذاران به عنوان یک جنبه مهم از سیاست انکار شود.

سیلوان و ماریسون^۳ (۲۰۱۴؛ ۶۰۴)، نیز بر این باورند رهبران آموزشی می‌توانند خلاق باشند زیرا آنها سیاست را تفسیر و ترجمه می‌کنند و می‌توانند به منظور جلوگیری از پذیرش صرف سیاست توسط معلمان و تبدیل آنها به عوامل فعال در روند تصویب سیاست حمایت‌های لازم را انجام دهند. به گفته ماکسول^۴ (۲۰۱۰؛ ۲)، برای درک هرگونه پدیده آموزشی، باید به شرایط اجتماعی، اقتصادی و سیاسی بزرگتری که این پدیده در متن آن شکل گرفته شده است، توجه کرد. این شرایط کلان اجتماعی از طریق مضامین مطرح، بر تعیین و تدوین سیاست‌های آموزشی تأثیر می‌گذارند. چنان‌که مالدریج^۵ (۲۰۰۳؛ ۱) استدلال می‌کند مضمون نقش مهمی در ایجاد و مشروعیت بخشیدن به سیاست‌های آموزشی دارند. در رویکرد "سیاست به عنوان ظرفیت عملی کردن ارزش‌های برخاسته از مضمون‌های درون فضای اجتماعی-سیاسی"، سیاست آموزشی صرفاً یک متن نیست. به عبارتی، مضامین سیاست آموزشی، صرفاً کلمات و واژه‌ها نیستند، بلکه اثرات ملموسی در پی دارند؛ یعنی باعث می‌شوند اشیاء اتفاق بیفتند و وجود خارجی پیدا کنند (آرنوت و ازگا، ۲۰۰۹؛ ۵).

1 Jones

2 creative enactment

3 Sullivan, A. M., & Morrison

4 Maxwell

5 Mulderrig

6 Arnott, M., & Ozga

ریزی و لینگارد^۱ (۲۰۱۰؛ به نقل از خورسندی طاس کوه، ۲۰۱۴؛ ۵۰) سه گام اساسی برای تحلیل سیاست‌های آموزشی تدوین کرده‌اند. این سه مرحله شامل تحلیل بافت^۲، تحلیل متن^۳ و تحلیل برون‌داد^۴ است. در تحلیل بافت، تحلیل‌گر سیاست آموزش به بررسی خواستگاه‌های سیاسی و تاریخی سیاست آموزشی می‌پردازد. در این مرحله تحلیل‌گر در پی پاسخ به سؤالاتی همچون خواستگاه سیاست آموزش کجاست؟ چرا چنین سیاستی اتخاذ شده است و چرا اکنون؟ بازیگران درگیر در ایجاد دستور کار سیاست آموزشی چه کسانی هستند؟ می‌باشد. تحلیل متن با مضمون سیاست آموزشی، با آرایش مضمون و مسائل سیاست آموزشی مرتبط است. در این مرحله تحلیل‌گر در پی پاسخ به سؤالاتی همچون چه مضمون‌هایی متن سیاست آموزشی را در بر گرفته‌اند، آیا این‌ها مضمون‌های جهانی هستند، چگونه مسئله سیاست آموزشی به تصویر کشیده شده است، چه کسی موجب پیشبرد و ترویج سیاست آموزشی شده است و چرا؟ چگونه منافع متضاد در ارتباط با دستور کار سیاست آموزشی مورد مذاکره قرار گرفته است، می‌باشد. تحلیل برون‌داد با استراتژی‌ها و برون‌دادهای سیاست آموزشی مرتبط است. در این مرحله تحلیل‌گر در پی پاسخ به سؤالاتی همچون چه استراتژی‌هایی برای اجرای سیاست آموزشی مورد توجه قرار گرفته است، آیا این سیاست نمادین است یا نمود عینی دارد، آیا سیاست آموزشی نتایج پیش‌بینی نشده‌ای در پی داشته است، منافع چه کسانی در سیاست آموزش در عمل مورد توجه قرار گرفته است و سیاست آموزشی چه تأثیری بر عدالت اجتماعی داشته است، می‌باشد. به این ترتیب در این رویکرد، سیاست به مثابه سیاست‌گذاری در پاسخ به "مشکلاتی که وجود دارند" نیست بلکه تعریف "این مشکلات" به صورت تفسیری در پاسخ‌های سیاستی مطرح است (بسی^۵، ۲۰۰۰؛ ۴۶).

چنان‌که فولان^۶ (۲۰۱۵)، اجرای سیاست آموزشی را این‌گونه تعریف می‌کند: «فرآیند عملی کردن یک ایده، برنامه، یا مجموعه‌ای از فعالیت‌ها و ساختارهای جدید برای افرادی که تلاش می‌کنند یا انتظار دارند تغییر کنند. تغییر ممکن است از خارج تحمیل شود یا به‌طور داوطلبانه به‌دنبال آن باشد. به‌طور صریح و با جزئیات تعریف شده یا

1 Rizvi and Lingard

2 contextual

3 textual

4 outcomes

5 Bacchi

6 Fullan

به صورت تدریجی توسعه یابد براساس نظریه وان دیاک^۱ (۲۰۰۶: ۲۵۲)، مضمون‌ها عمدتاً برای درک مسائل مربوط به پدیده‌های اجتماعی مورد علاقه مطرح هستند. لاک (۲۰۰۴: ۵)، مضمون‌های غالب بر جامعه را به عنوان یک عمل که نه تنها جامعه را توصیف می‌کند، بلکه نشان می‌دهد که جامعه، چگونه در حال شکل گرفتن است، می‌داند. از سوی دیگر، مک گرگور (۲۰۱۰: ۲) به مضمون به عنوان بیان مسائل با استفاده از کلمات اشاره دارد. وان دیاک (۲۰۰۶: ۲۵۲) نیز استدلال می‌کند تشخیص مضمون مستلزم روابط پیچیده بین متن، گفتار، نظر اجتماعی، قدرت، جامعه و فرهنگ است. تجزیه و تحلیل مضمون می‌تواند به عنوان راهی برای نزدیک شدن و تفکر در مورد یک مسئله شناخته شود که جهان را معنی دار می‌کند (مگاشا^۲، ۲۰۱۴: ۱۰۷).

جنبه نوآوری و جدیدبودن تحقیق

فقدان پژوهش و بحث در مورد عوامل موثر بر عملکرد آموزشی به نوبه خود منجر به بحران شواهد با پیامدهای نامطلوب برای تدوین سیاست آموزشی شده است (ژانگ و همکاران^۳، ۲۰۲۲: ۱۱۵۸). به عبارتی نبود پیش‌بینی‌های لازم در بسیاری از جوامع در حال توسعه در نظام آموزش و پرورش باعث شده است که دولت‌مردان و سیاست‌گذاران نتوانند برنامه‌ریزی و بودجه‌ریزی و سرمایه‌گذاری‌های بهینه را برای ایجاد زیرساخت‌های اقتصادی و اجتماعی این نظام فراهم نمایند (اولادقباد، پژهان و کاشانی، ۱۴۰۰). سیاست‌گذاری آموزشی تعیین‌کننده جهت‌گیری نظام آموزشی است و تحقق اهدافی را که در قانون اساسی و قوانین بخشی آموزش و پرورش در ارتباط و هماهنگی با مرجعیت کلی جامعه به عهده سازمان آموزش و پرورش رسمی گذارده شده‌اند، ممکن می‌سازد. با عنایت به اینکه سیاست‌گذاری، متضمن تعیین رسالت و وظایف و خط‌مشی‌های آموزشی کشور است، معمولاً بر اساس ارزش‌های هر جامعه صورت می‌گیرد. در هر جامعه مجموعه‌ای از ارزش‌ها وجود دارد که تحقق‌شان برای مردم و نظام سیاسی مهم است بنابراین برای تحقق این ارزش‌ها، مضامینی متصور است که برای دستیابی به آنها سیاست‌هایی وضع می‌کنند. با وجود پژوهش‌های بسیار درباره وضعیت آموزش و پرورش کشور، اکثر پژوهش‌ها به مطالعه وضعیت اقتصادی-اجتماعی و ... پرداخته‌اند و تا کنون

1 Van Dijk

2 Mogashoa

3 Zhang et al

به لحاظ بررسی مضامین غالب بر سیاست گذاری آموزشی مورد توجه قرار نگرفته است و همین عدم آشنایی با این مضامین و عدم مطالعه آنها می تواند پیامدهای مخربی برای وضعیت سیاست گذاری آموزشی داشته باشد.

روش تحقیق

این پژوهش با استفاده از رویکرد کیفی، در حوزه سیاست گذاری آموزشی با انجام مصاحبه نیمه ساختاریافته با ۱۷ نفر از صاحب نظران، خبرگان و مدیران آموزش و پرورش در چهار گروه اعضای هیات علمی، معاونین آموزشی و پرورشی، راهبران آموزشی- تربیتی و مدیران موفق مدارس دوره ابتدایی انجام شد که پس از اخذ رضایت وارد مطالعه شدند. نمونه گیری به روش هدفمند انجام شد و به منظور جمع آوری و تولید داده ها مشارکت کنندگان تحت مصاحبه به روش گفتگوی دوطرفه نیمه ساختارمند قرار گرفتند. میانگین مدت زمان مصاحبه ها بین ۲۵ تا ۷۰ دقیقه بود. فرایند مصاحبه ها تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت، به طوریکه از مصاحبه پانزدهم، اطلاعات جدیدی نسبت به داده های مصاحبه های قبلی به دست نیامد. برای انجام مصاحبه ابتدا هدف پژوهش به مشارکت کننده توضیح داده شد و پژوهشگر با ارائه یک سؤال کلی در مورد مضامین غالب بر سیاست گذاری آموزشی روند مصاحبه را شروع نمود، سپس بر اساس دیدگاهها و پاسخ های مصاحبه شوندهگان، سؤالات اکتشافی، عمق دهنده و جزئی تری در راستای هدف پژوهش مطرح شد. دلیل استفاده از این نوع مصاحبه آن بود که پژوهشگر با طرح سؤال باز درصدد بود تا بدون محدود کردن عقاید و نگرش های مصاحبه شونده ها از دیدگاهها و نظرات آنها مطلع شود. روش تحلیل داده ها در این پژوهش، روش تحلیل محتوای استقرایی بود، به این صورت که متن مصاحبه ضبط شده و در همان روز کلمه به کلمه روی کاغذ پیاده سازی و تایپ شد و به عنوان داده اصلی تحقیق، مورد استفاده قرار گرفت. کدهای استخراج شده که در حقیقت معنای عبارات مهم حاصل از گفته های مشارکت کنندگان بود، بر اساس تشابه و تناسب موضوع در یک دسته قرار داده شدند و با مقایسه طبقات و زیر طبقات، درونمایه ها و مقوله های انتزاعی استخراج گردی (۳۹). برای حصول اطمینان از روایی و پایایی داده های کیفی از راهبردهای ۱. تحلیل و بازبینی توسط مشارکت کنندگان در پژوهش ۲. تحلیل و بازبینی توسط همکاران و مثلث سازی (چندسویه نگری) استفاده شد (۴۰). برای تأیید صحت داده ها و کدهای استخراج-

شده، کدگذاری اولیه هر مصاحبه به مصاحبه‌شونده برگردانده و مورد اصلاح و تأیید قرار گرفت. بعلاوه برای بررسی دقت یافته‌های پژوهش، الگوی به‌دست‌آمده از تحلیل داده‌های کیفی نیز به تأیید چند نفر از مشارکت‌کنندگان در پژوهش رسید. متن تمام مصاحبه‌ها، کدها، طبقات و نتایج تحلیل محتوایی مصاحبه‌ها جهت بازبینی و دریافت نظرات تخصصی توسط اساتید راهنما و مشاور پژوهشگر مورد بازبینی قرار گرفت. بعلاوه برای تحقق چند سویه‌نگری در این پژوهش از منابع چندگانه داده از بین افراد مطلع در حوزه توسعه فردی مدیران مدارس ابتدایی برای کسب اطمینان از واقعی بودن موقعیت، مطابق با درک پژوهشگر استفاده شد. درنهایت کدها و طبقات و الگوی استخراج‌شده در اختیار ۴ نفر از مدیران مدارس دوره ابتدایی (حداقل مدرک کارشناسی ارشد) خارج از پژوهش قرار داده شد و با توجه به نظرات و تفاسیر آنان مورد تأیید قرار گرفت. شایان‌ذکر است که فرایند انجام مصاحبه‌ها و تحلیل و اعتبارسنجی در این پژوهش، در یک دوره زمانی ۱۴ ماهه از اواخر زمستان ۱۳۹۹ تا اوایل بهار ۱۴۰۱ انجام شده است. در جهت رعایت اخلاق پژوهشی مشارکت‌کنندگان به‌صورت داوطلبانه و با رضایت آگاهانه (با آگاهی از هدف مطالعه) در مطالعه شرکت نمودند و به آنها اطمینان داده شد که اظهارات و داده‌های آنان محرمانه خواهد بود.

کدمصاحبه- شونده	جنسیت	تحصیلات	سابقه خدمت	سمت و رشته تحصیلی
۰۱	مرد	دکتری	۱۴	معاون آموزشی اداره آموزش و پرورش، دکتری تخصصی زبان و ادبیات فارسی
۰۲	مرد	دکتری	۱۸	راهنمای آموزشی و تربیتی، دکتری مشاوره
۰۳	مرد	دکتری	۱۹	عضو هیات علمی دانشگاه، دکتری تخصصی مدیریت منابع انسانی
۰۴	زن	دکتری	۲۱	عضو هیات علمی دانشگاه؛ دکتری تخصصی مشاوره
۰۵	مرد	دکتری	۱۳	عضو هیات علمی دانشگاه؛ دکتری تخصصی برنامه ریزی درسی
۰۶	مرد	کارشناسی ارشد	۹	معاون آموزشی اداره آموزش و پرورش، فوق-لیسانس فقه و الهیات
۰۷	مرد	دکتری	۶	مدیر مستقل مدرسه دوره ابتدایی، فوق لیسانس مشاوره مدرسه
۸	زن	کارشناسی	۱۹	مدیر مستقل مدرسه دوره ابتدایی، دکتری

تخصصی مدیریت آموزشی		ارشد		
مدیر مستقل مدرسه دوره ابتدائی، دکتری تخصصی مدیریت آموزش عالی	۹	دکتری	مرد	۹
معاون پرورشی اداره آموزش و پرورش،	۱۷	کارشناسی ارشد	مرد	۱۰
راهبر آموزشی و تربیتی، دکتری مشاوره	۱۱	دکتری	زن	۱۱
عضو هیات علمی؛ دکتری روان‌شناسی تربیتی	۱۹	دکتری	مرد	۱۲
عضو هیات علمی؛ دکتری مدیریت دولتی	۹	دکتری	مرد	۱۳
معاون آموزشی مدرسه، دکتری مدیریت آموزشی	۱۳	دکتری	مرد	۱۴
عضو هیات علمی؛ دکتری برنامه‌ریزی درسی	۱۷	دکتری	زن	۱۵
معاون آموزشی مدرسه، دکتری زبان و ادبیات فارسی	۲۹	دانشجوی دکتری	زن	۱۶
عضو هیات علمی؛ دکتری مدیریت منابع انسانی	۱۴	دکتری	مرد	۱۷

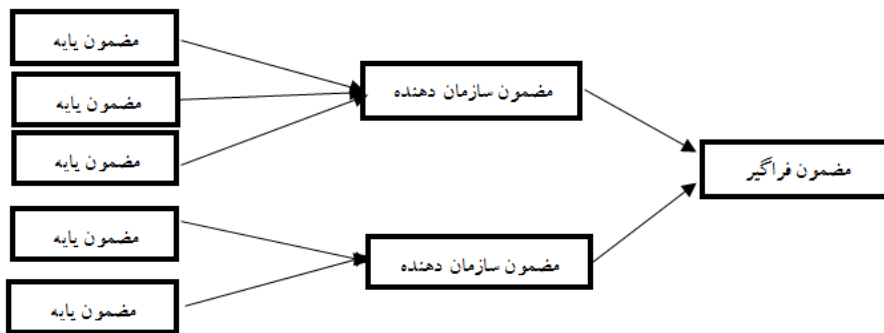
برای تحلیل اطلاعات جمع‌آوری شده از تحقیق کیفی از روش تحلیل مضمون استفاده می‌شود. تحلیل مضمون، روشی برای شناخت، تحلیل و گزارش الگوهای موجود در داده‌های کیفی است. این روش، فرایندی برای تحلیل داده‌های متنی است و داده‌های پراکنده متنوع را به داده‌هایی غنی و تفصیلی تبدیل می‌کند (۴۱).

یافته‌های تحقیق

بر اساس پیشنهاد براون و کلارک، می‌توان تحلیل مضمون را طی شش گام اجرا نمود البته این مراحل تحلیل یک فرآیند خطی نبوده و بیشتر حالت بازگشتی دارد که مستلزم حرکت‌هایی رو به عقب و جلو در سرتاسر مراحل تحلیل می‌باشد این گام‌ها عبارتند از آشنایی با داده‌ها و ایجاد کدهای اولیه، جستجوی مضامین، بازبینی مضامین، نامگذاری مضامین و تدوین گزارش. با استفاده از این تکنیک، سه دسته از مضامین به نام مضامین پایه^۱ (کدها و نکات کلیدی متن)، مضامین سازمان‌دهنده^۲ (مضامین به دست آمده از ترکیب و تلخیص مضامین پایه) و مضامین فراگیر^۳ (مضامین عالی در برگیرنده اصول حاکم بر متن به مثابه کل) از صحبت‌ها، گفت‌وگوها و مصاحبه‌ها

1 Basic Theme
2 Organizing Theme
3 Global Theme

استخراج خواهد شد (۴۲). مضامین پایه نزدیک‌ترین مضامین به گفته‌های مشارکت‌کنندگان در پژوهش می‌باشد که مستقیماً از میان صحبت‌ها استخراج می‌شود. این دسته از مضامین کمترین سطح انتزاع و بیشترین سطح عینیت و دقت را در بین سطوح مضامین دارند؛ اما از آنجایی که معمولاً تعداد این مضامین زیاد است و امکان توضیح و تفسیر و ترسیم همه آن‌ها وجود ندارد، نیاز است که آن‌ها به تعداد کمتری تقلیل یابند. بدین منظور، مضامین پایه ای که درون مایه و محتوای مشترکی دارند، ذیل یک دسته قرار می‌گیرند و مضامین سازمان دهنده را شکل می‌دهند؛ و سپس از کنار هم قرار گرفتن مضامین سازمان دهنده، مضامین فراگیر شکل می‌گیرد. طی کردن این مسیر استقرایی به دلیل قابل بیان ساختن یافته‌هاست. این مسیر در قالب شکل ۱ قابل نمایش است.



شکل (۱). فرآیند تحلیل مضمون

جدول (۲)، نمونه روایت‌های توصیفی و مضامین سازمان دهنده احصاشده

مضامین سازمان دهنده احصاشده	(نمونه روایت‌های توصیفی)
* اعتماد و اطمینان عمومی * توجه به مقتضیات بومی (انسجام ملی در عین توجه به فرهنگ‌های بومی و محلی) * مشارکت هوشمندانه نخبگان اساتید و صاحب نظران در سیاست‌گذاری آموزشی * تقاضای مشارکت در تعیین سرنوشت	آن چه باعث می‌شود مردم با دولت‌ها برای حل مشکلات همراهی و همکاری داشته باشند، اعتماد مردم است، یک نیاز است. برای آنکه آموزش موفق و مطلوب داشته باشیم، باید به مسائل بومی و منطقه‌ای در تولید محتوای آموزشی در آموزش و پرورش توجه شود و اینکه یک محتوا را در سراسر کشور آموزش می‌دهیم اشتباه است سیاست‌گذاری آموزشی باید به‌گونه‌ای طراحی شود که علاوه بر ارائه و مرور تازه‌های علمی و پژوهشی در حوزه‌های مختلف نظام آموزشی، امکان مشارکت حداکثری نخبگان، اساتید و شرکت‌کنندگان در بحث‌ها و تبادل اندیشه فراهم گردد و از حضور همزمان صاحب‌نظران و نخبگان برجسته این حوزه در پانل‌های مختلف استفاده شود. نظام آموزشی کشور باید به گونه‌ای باشد که دانش‌آموزان خود را در تعیین سرنوشت خود موثر بدانند.

<p>*استقلال فردی، مسئولیت پذیری دانش‌آموزان و پذیرش نتایج کار</p>	<p>حس مسئولیت وقتی به وجود می‌آید که به افراد، مسئولیت واگذار شود. اگر بخواهید دانش‌آموزان و آینده‌سازان کشور مسئولیت‌پذیر باشند نباید آنها را از اشتباه کردن بترسانید و در آینده افرادی مسئولیت‌پذیر و متعهد بار بیایند.</p>
<p>*حل مسئله بی‌سؤالی</p>	<p>چه در نظام آموزش و پرورش و چه در نظام آموزش عالی چنان که مشخص است دانش‌آموز یا دانشجو در پرسیدن سؤال انگیزه‌ای ندارد که باید ابتدا ریشه نداشتن سؤال</p>
<p>* مثبت‌اندیشی</p>	<p>بررسی شود که مثلاً آیا ریشه در عدم مطالعه قبلی دارد یا معلم یا استاد علاقه‌ای به پاسخ به سؤالات ندارد. لذا باید در سیاست‌گذاری‌های آموزشی آینده حتماً بحث مقابله</p>
<p>* جهانی‌اندیشی و آموزش برای آگاهی جهانی</p>	<p>با بحران بی‌سؤالی و حل آن مطرح باشد.</p>
<p>* خودانتقادی</p>	<p>اندیشه‌امیدوارکننده خلا اساسی در آموزش و پرورش است. نظام تعلیم و تربیت به سمتی سوق داده شده است که بیشتر دنبال نهدی از منکرات است. منفی‌اندیشی در</p>
<p>* مهارت‌آموزی</p>	<p>بین دانش‌آموزان نهادینه شده است. با توجه به اینکه نعطاف ذهنی که باعث می‌شود شما در کارهای ساده یا ورزش‌ها مهارت پیدا کنید، این امکان را برای شما فراهم می‌-</p>
<p>* آموزش تاب‌آوری و روحیه سازگاری</p>	<p>آورد که مثبت‌اندیشی را بیاموزید، لذا آموزش مثبت‌اندیشی می‌تواند می‌تواند مضمون غالب بر سیاست‌گذاری آموزشی باشد</p>
<p>* ارتباط مدارس با دانشگاه</p>	<p>اطلاع از جهان خارج از کشور می‌تواند مضمون غالب بر سیاست‌گذاری آموزشی باشد.</p>
<p>* مدارس شاد و شاداب نمودن فضای زیستی مدارس</p>	<p>در واقع علاوه بر سیاست‌گذاری به نحوی که سعی در توجه دستاوردهای داخلی دارد به نوعی دانش‌آموزی مطلع از جهان خارج نیز مدنظر باشد.</p>
<p>* شهادت طلبی</p>	<p>نقطه شروع پیشرفت، انتقاد از خود است یعنی وضعیت فعلی و گذشته انسان، مورد ارزیابی انتقادی قرار بگیرد که انسان کجا بود؟ داشته‌هایش چه بود؟ در حال حاضر</p>
<p>* آموزش برای صلح</p>	<p>کجاست؟ افق مورد نظر برای رسیدن کجاست؟ در بحث از خودانتقادی تمام این موارد مورد تاکید است.</p>
<p>* توسعه پایدار و متناسب با حال و آینده</p>	<p>یکی از اهداف برنامه ششم تقویت مهارت آموزشی است و باید تا پایان برنامه ششم سهم آموزش‌های مهارتی برای دانش‌آموزان به ۵۰ درصد برسد علاوه بر آن سران کشور هم</p>
<p>* توجه به مسائل زیست-محیطی (آلودگی هوا، کمبود آب، گرم شدن کره زمین و ..)</p>	<p>به اهمیت مهارت آموزشی در مدارس تاکید ویژه‌ای دارند همچنین وضعیت اشتغال کشور اهمیت این طرح را دوچندان کرده است.</p>
<p>* اقتصاد دانش بنیان</p>	<p>دانش‌آموزها باید با نشاط وارد مدرسه شوند و مدرسه خانه دوم آنها شود. مدرسه باید محل مهارت آموزشی باشد. یکی از برنامه‌های اصلاح محتوای برنامه‌های درسی به</p>
<p>* عقلی-دینی بودن سیاست‌گذاری آموزشی</p>	<p>نحوی که حافظه محوری کاهش یافته و مهارت آموزشی افزایش پیدا کند این است که بچه‌ها باید مهارت‌هایی بیاموزند که خارج از مدرسه به آن نیاز دارند.</p>
<p>* سلامت جنسی بر مبنای تعلیم و تربیت اسلامی</p>	<p>هر دانش‌آموزی باید یاد بگیرد به نحوی با مسائل مقابله و آنها را حل کند نه اینکه کم آورد و نتواند با آنها مقابله کند. تاب‌آوری و روحیه سازگاری یکی از روش‌های مورد</p>
<p>* تغییر نگاه مصرفی بودن آموزش و پرورش</p>	<p>استفاده در این مورد می‌تواند باشد.</p>
<p>* آینده‌پژوهی در آموزش و پرورش</p>	<p>زمینه‌سازی برای ارتباط عمیق‌تر با بدنه دانشگاه در دوران دانش‌آموزی، ارتقای سطح علمی، آموزشی و پژوهشی مدارس و پژوهش‌سراهای دانش‌آموزی و آگاهی خانواده‌ها از</p>
<p>* عینی کردن محتوای آموزشی</p>	<p>وضعیت تحصیلی و انضباطی دانشجویان در طی دوران تحصیل آشنا باشند و این عمل</p>

<p>* مشارکت اجراکنندگان سیاست در طراحی و تدوین سیاست</p> <p>* استفاده از نظرات معلم عنوان مجری برنامه های درسی برای اصلاح برنامه درسی و آموزشی</p> <p>* فناوری های آموزشی</p> <p>* تنوع بخشی به محیط های آموزشی</p>	<p>نیازمند غالب شدن مضمون ارتباط مدارس با دانشگاه در سیاست های آموزشی است. معلم و مدیر در مدیریت یاددهی-یادگیری پیش از هر چیز به دنبال خلق شوق و نشاط است. آموزش و پرورش ما بیش از هر چیزی نیاز دارد تا جوی شاداب و شاد داشته باشد. رمز پیروزی انقلاب اسلامی، تأسی از فرهنگ ایثار و شهادت و مضمون امام خمینی (ره) بود. مقام شهادت از بالاترین رتبه های انسانی و اسلامی در جوامع بشری بوده و قرآن، شهیدان را به حیات جاوید و مقام عالی نزد پروردگار رهنمون ساخته</p> <p>صلح، پیش شرط عمده تداوم حیات زندگی انسانی، نسل ها و ملیت ها است، به عبارتی بقاء نوع بشر به عنوان یک کل، اکنون به حفظ صلح و ایجاد صلح وابسته است و ضروری است که آموزش، هم شرایط و لوازم بروز جنگ و خشونت را افشا کند و هم راه هایی را که باعث تعدیل این وضعیت و خشونت می شود را افشا کند</p> <p>آموزش و پرورش باید الگویی از توسعه باشد که نیازهای بشر را بدون از بین بردن توانایی نسل های آینده تامین می کند. به بیان دیگر، در این نوع از توسعه، بر 'توسعه و پیشرفت نسل حاضر با حفظ منابع برای توسعه نسل آینده' تاکید شده است..</p> <p>برانی ها باید آموزش ببینند و محیط بان شوند و قبل از همه باید از دانش آموزان شروع کنیم</p> <p>رویکرد دانش محور، تنها مسیر توسعه اقتصاد، در سطح جهانی خواهد بود. دستیابی به اقتصاد دانشی نیازمند سرمایه گذاری هوشمندانه در تولید دانش است؛ دانشی که توان ارتقای ظرفیت های اقتصاد کشور را داشته باشد</p> <p>سیاست گذاری آموزشی باید همزمان جنبه های دینی و عقلی سیاست گذاری را مدنظر قرار دهد. اگر سیاست گذاری آموزشی، تهی از عقل باشد دچار آفت تهجر می شود از طرفی اگر تهی از دین باشد دچار اباهی گری و به نوعی سکولاریسم می شود. لذا توجه همزمان به عقل و دین در سیاست گذاری آموزشی در آینده امری ضروری است</p> <p>متأسفانه سلامت جنسی با توجه به نوع عقاید حاکم بر جامعه ما مورد غفلت واقع شده است. به نظر می رسد مضمون سلامت جنسی با هدف ارتقاء آگاهی، سواد و سلامت جنسی و مواجهه با مخاطرات جنسی بر مبنای تعلیم و تربیت اسلامی در آینده نزدیک می تواند مضمون غالب بر سیاست گذاری آموزشی باشد.</p> <p>تا زمانی که نگاه مصرفی به آموزش و پرورش وجود دارد اهداف این نهاد به نحو مطلوب محقق نخواهد شد. باید نگاهی ویژه و سرمایه ای به آموزش و پرورش داشت. و این نگاه، مضمونی غالب بر سیاست گذاری آموزشی است. یکی از اساسی ترین وظایف هر نظام تربیتی ارایه تصویری روشن از انسان مطلوب است و گویاترین شاهد بر ضرورت وجود یک نظام آموزشی، توجه به آینده ها است. آینده پژوهی نگاهی غالب بر سیاست گذاری آموزشی است.</p> <p>باید مهارت های پایه ای را که منجر به علاقه دانش آموزان و افزایش مهارت های حرفه ای آن ها برای اشتغال شود، ایجاد شود. در واقع مضمون عینی کردن محتوای آموزشی میتواند یکی از مضمون هایی باشد که سیاست های آموزشی را تحت تاثیر قرار دهد. آموزش زندگی، تمرکز بر ساحت علمی، محدود کردن فعالیت ها در برنامه درس ملی و</p>
---	---

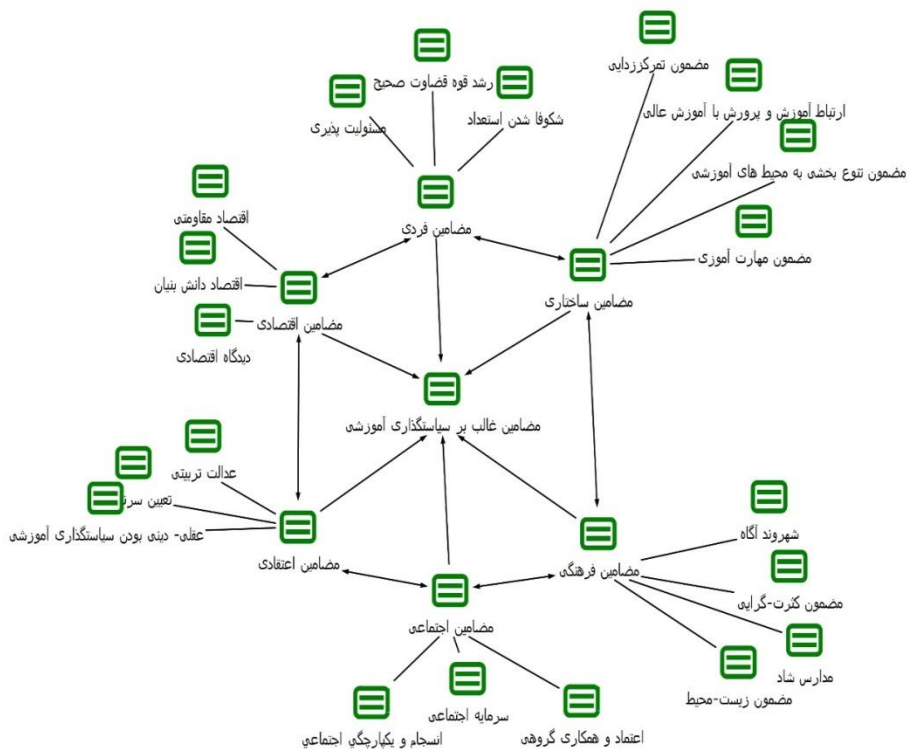
عدم وجود فضای مناسب برای فعالیت‌های فرهنگی از جمله چالش‌های اصلی حوزه آموزش و پرورش است. مدیریت آموزشی نتوانسته مسیر تصمیم‌گیری را درست بشناسد و تمرکز شدید اداری و ساختاری در نظام آموزشی ما هنوز سیطره خود را حفظ کرده و این موضوع کاهش بهره‌وری را به دنبال داشته است. به نظر من معلمان اصلی‌ترین اجراکنندگان سیاست‌های آموزشی هستند. براین اساس باید مضمون غالب بر سیاست‌های آموزشی، مضمون مشارکت اجراکنندگان سیاست در طراحی و تدوین سیاست باشد. معلمان که بیشتر متحمل اجرای قوانین برنامه‌های آموزشی هستند، بسیار تمایل دارن در اتخاذ این تصمیمات نیز مشارکت کنند. لذا مضمون غالب بر سیاست‌های آموزش و پرورش در آینده می‌تواند مضمون استفاده از نظرات معلم عنوان مجری برنامه‌های درسی برای اصلاح برنامه درسی و آموزشی باشد. یکی از ارکان اصلی در آموزش و پرورش موضوع آموزش و فرایند یاددهی و یادگیری است. با توجه به پیشرفت فناوری و ورود به عصر فراصنعت لازم است فرایند یاددهی و یادگیری در آموزش و پرورش نیز با این تحولات هماهنگ شود

جدول (۳). مضامین پایه، مضامین سازنده و مضمون فراگیر احصا شده

مضمون فراگیر	مضامین سازنده	مضامین پایه
مضامین غالب بر سیاست‌گذاری آموزشی	انسجام و یکپارچگی اجتماعی	امید اجتماعی، اطمینان عمومی، آموزش دانش‌آموزان برای زندگی بهتر و توسعه مهارت‌های زندگی سالم، آموزش تاب‌آوری و روحیه سازگاری، ریشه‌یابی و کاهش آسیب‌های اجتماعی،
	مضامین اجتماعی	جامعه مدنی، تعامل اجتماعی، آموزش سازگاری اجتماعی، مشارکت جویی، حقوق شهروندی و احترام به دیگران، شهروند و جامعه دومکراتیک، مشارکت مدنی
		درک درست موقعیت اجتماعی، ارتباط بین فردی، هم‌افزایی جمعی، درک احساسات، تفاهم جمعی، فراگیری، حفظ و در بعضی مواقع اصلاح آداب و رسوم،
	مضامین فردی	توجه به خود و خود مراقبتی در دانش‌آموزان، حل مسئله بی‌سؤالی، بانگیزه،

استقلال فردی، مسئولیت پذیری دانش آموزان و پذیرش نتایج کار، آموزش تاب‌آوری،	مسئولیت پذیری		
دوری از تعصب، خودآگاهی، خودانتقادی، صداقت، باورپذیری، اطمینان، روراستی و ...	رشد قوه قضاوت صحیح		
شهروند مطلع و مشارکت‌گر، اندیشه فعال، منتقدانه و پرسش محور،	شهروند آگاه		
آموزش چندفرهنگی، پذیرش قومیت‌ها، نژادها و...، احترام به هم‌نوع و غیرهم‌نوع، جهانی شدن، آموزش برای صلح، پذیرش تنوعات فرهنگی،	مضمون کثرت‌گرایی	مضامین فرهنگی	
مداراس سالم، شاداب نمودن فضای زیستی مدارس، معلم محوری، جوآموزشی پویا	مداراس شاد		
توسعه پایدار و متناسب با حال و آینده، توجه به مسائل زیست محیطی (آلودگی هوا، کمبود آب، گرم شدن کره زمین و ...)	مضمون زیست محیط		
عدالت تربیتی با رعایت تفاوت های فردی و فرهنگی، مضمون جهانی اندیشی و آموزش برای آگاهی جهانی،	عدالت تربیتی		
مشارکت در تعیین سرنوشت، آموزش معنایابی زندگی، آزادی انتخاب، پذیرش آگاهانه دین اسلام،	تعیین سرنوشت	مضامین اعتقادی	
الگوی ایرانی-اسلامی، انس با قرآن، سلامت جنسی بر مبنای تعلیم و تربیت اسلامی، آزادی خواهی، برابری طلبی، شهادت طلبی،	عقلی-دینی بودن سیاست‌گذاری آموزشی		
ارتباط بین نیازهای جامعه و محتوای آموزشی، یادگیری معلمان، ارتباط مدارس با دانشگاه، مشارکت هوشمندانه نخبگان اساتید و صاحب‌نظران در سیاست‌گذاری آموزشی،	ارتباط آموزش و پرورش با آموزش عالی	مضامین ساختاری	

<p>تنوع بخشی به فرآیندهای یادگیری، آینده-پژوهی در آموزش و پرورش، چندوجهی بودن سیاست‌گذاری آموزشی، فناوری‌های آموزشی، تفکر (سیستمی)</p>	<p>مضمون تنوع بخشی به محیط‌های آموزشی</p>		
<p>عینی کردن محتوای آموزشی، آموزش در بستر پژوهش، توجه به مقتضیات بومی (انسجام ملی در عین توجه به فرهنگ-های بومی و محلی)، توجه به بازخوردهای واقعی یادگیری دانش‌آموزان، الوبت پرورش به آموزش، تغییر نگاه کمی به کیفی،</p>	<p>مضمون مهارت آموزی</p>		
<p>تمرکززدایی، مدرسه محوری، مشارکت اجراکنندگان سیاست در طراحی و تدوین سیاست، استفاده از نظرات معلم عنوان مجری برنامه‌های درسی برای اصلاح برنامه درسی و آموزشی</p>	<p>مضمون تمرکززدایی</p>		
<p>حمایت از تولید داخلی، اقتصاد مستقل از نفت، دیدگاه فعال در اقتصاد</p>	<p>اقتصاد مقاومتی</p>		
<p>تغییر نگاه مصرفی بودن آموزش و پرورش، رقابتی بودن نظام پرداخت، تلاش جمعی برای توسعه اقتصادی بر اساس علم،</p>	<p>اقتصاد دانش بنیان،</p>	<p>مضامین اقتصادی</p>	
<p>زندگی اقتصادی، درک موقعیت اقتصادی خود و جامعه خود، آموزش مدیریت مالی، آموزش دیدگاه اقتصادی، آموزش صرفه‌جویی، مدیریت سبز،</p>	<p>دیدگاه اقتصادی</p>		



شکل (۲). شبکه مضامین سیاست گذاری آموزشی (براساس یافته های پژوهشگر)

بحث و نتیجه گیری

سیاست گذاری آموزشی، حوزه ای غامض، ممزوج با ارزش های متعدد و ذاتا سیاسی است. برخلاف رویکرد سنتی سیاست گذاری آموزشی که به صورت مدل های خطی، عقلی و کارکردگرا انگاشته می شد و پژوهشگران شیوه ای فارغ از ارزش را برای تحلیل و مطالعه ی سیاست های آموزشی انتخاب می کردند، رویکردهای جدید روش های انتقادی و نشأت گرفته از شرایط جامعه برای مطالعه فرآیند سیاست گذاری و تحلیل سیاست های آموزشی برگزیدند. به واقع سیاست آموزشی، موجودیتی ایستا نیست و در خلا زیست ندارد. بلکه مجموعه ای از مضمون های سازمان یافته است که ناشی از شرایط یک جامعه است. در تلقی سیاست گذاری آموزشی متأثر از مضمون های غالب (بال، ۲۰۱۵)، مضمون ها به صورتی فعال، دانش و قدرت را به گردش درآورده و منجر به تولید ساخت های جدید می گردد. به عبارتی تغییراتی که در زندگی اجتماعی اتفاق می افتد، تغییراتی را در سنت های تحقیقاتی به دنبال دارد (یونگ، ۱۹۹۹). تغییراتی که در

حوزه‌های آموزش و پرورش و سیاست‌های آموزشی رخ می‌دهد، به‌طور خاص بیانگر تغییر در تحلیل سیاست‌های آموزشی است (دیم و یونگ، ۲۰۱۵؛ ۸۴۵). لذا تحلیل عمیق این نوع مسائل و تلاش در جهت حل موضوعات و مناقشات این حوزه مستلزم اتخاذ رویکردی است که بتواند ساخت اجتماعی سیاست آموزشی در زوایای چندگانه آن مدنظر قرار دهد. تشخیص و تحلیل مضامین غالب بر سیاست‌گذاری آموزشی، از جمله شیوه‌های نظری-روش‌شناختی است که بر تاثیر بافت‌های تاریخی، اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و اقتصادی بر سیاست‌گذاری آموزشی تاکید دارد (عباس‌پور و مرادی، ۱۳۹۶؛ ۱۳۷). فرض بر این است که یک عقلانیت ابزارنگر ۱ اساس مضمون‌های غالب بر سیاست‌های آموزش و پرورش است که در ارزش‌های شرکت‌کنندگان و شیوه‌های آموزشی وجود دارد. علاوه بر این، استدلال می‌شود مضمون‌ها نقش مهمی در ایجاد و مشروعیت بخشیدن به سیاست‌های آموزشی دارد. در نتیجه در این پژوهش ما بر آن شدیم تا ضمن مصاحبه با افراد متخصص در حوزه سیاست‌گذاری آموزشی و تحلیل متون، سخنرانی‌ها و محتوای اسناد، همایش‌ها و ... سعی در تشخیص و تحلیل مضمون‌های غالب بر سیاست‌گذاری آموزشی داشته باشیم. چنان که مشخص شد مضمون‌های غالب بر سیاست‌گذاری آموزشی در قالب ۶ مضمون کلی طبقه‌بندی شد. مجموع مضمون‌هایی که در قالب مضمون‌های اقتصادی غالب بر سیاست‌گذاری آموزشی مطرح شد از طرفی با این توجیه علمی همراه است که آموزش و پرورش هزینه‌بردار بوده و نیاز به صرف بودجه و منابع مالی دارد. هرچند که چنین هزینه‌هایی ارزشمند بوده و اهمیت زیادی در دراز مدت برای جامعه دارند. لذا در بحث نیاز است مضمونی اقتصادی غالب بر سیاست‌گذاری آموزشی باشد. از طرفی در شرایط سخت اقتصادی و وجود تحریم‌های ظالمانه، مضمون اقتصادی باید در بحث آموزش و پرورش، آموزش‌های اقتصادی، مبتنی کردن اقتصاد بر دانش و داشتن دیدگاهی اقتصادی و به‌صرفه را در غالب سیاست‌های آموزشی مطرح و از طریق فرایند سیاست‌گذاری باید این آموزش‌ها را به گنجینه روش‌هایی تبدیل کند که کودکان و نوجوانان را از ماده‌ی خام انسانی مبدل به انسان‌های پرورش‌یافته و دارای دیدگاه اقتصادی در امور جامعه گرداند.

1 instrumental rationality

با توجه به اینکه تحقق ایده‌های تربیتی در هر جامعه‌ای، متضمن وجود شرایط فرهنگی و اجتماعی مناسب است، کشف زمینه‌های اجتماعی و فرهنگی لازم برای تحقق آرمانهای جامعه‌ی مدنی، از کارهای مهمی است که در راستای تربیت مدنی در کشور باید صورت پذیرد. براین اساس دومین و سومین مضمون کلی غالب بر سیاست‌گذاری آموزشی مضمون‌های اجتماعی و فرهنگی هستند. آموزش و پرورش یک امر کاملاً اجتماعی است؛ چون کارکرد و نتایج اجتماعی دارد و از طرفی برخاسته از متن جامعه است. لذا هر آنچه را که با جامعه و متن آن سروکار دارد، عواملی هستند که تحت عنوان مضمون‌های اجتماعی بر سیاست‌گذاری آموزشی تاثیر دارند. انسجام و یکپارچگی اجتماعی از اهداف مهم نظام آموزش و پرورش کشورها در عصر جدید به شمار می‌آید. بر این اساس، فرایند سیاست‌گذاری آموزشی لازم است دانش، بینش، نگرش و مهارت‌های زندگی مدنی و نیز شرایط ذهنی، روحی و روانی مورد نیاز تربیت دموکراتیک شهروندان را فراهم سازد. اعتماد و همکاری گروهی مضمونی دیگر است که از طریق تدوین و طراحی سیاست‌های آموزشی مناسب، ایجاد فرصت‌های یادگیری همکاری مشارکتی در برنامه‌درسی و اجرای آنها در مدارس و مراکز آموزشی امکانپذیر می‌شود. عوامل فرهنگی به مجموعه‌ای از سنت‌ها، ارزش‌ها، هنجارها، باورها، نگرش‌ها و بینش‌های جامعه اطلاق می‌شود که از نسلی به نسل دیگر منتقل می‌گردد و آموزش و پرورش در انتقال آنها به آیندگان نقش عمده‌ای دارد. اصولاً فرهنگ ذاتی نیست بلکه اکتسابی بوده و قابل انتقال به غیر می‌باشد. فرهنگ اشتراکی است و به کل افراد جامعه تعلق دارد هر چند که خرده فرهنگ‌هایی در جامعه دیده می‌شود.

چهارمین مضمون کلی غالب بر سیاست‌گذاری آموزشی، مضمون‌های فردی است بود. امروزه روان‌شناسی به مدل‌های مختلف در خدمت نظام آموزش و پرورش است. شاخه‌های مختلف روان‌شناسی مثل روان‌شناسی رشد، کودک و نوجوان و مخصوصاً روان‌شناسی تربیتی و تحول کمک شایانی به نظام آموزشی می‌کند. پس می‌توان ادعا کرد که بایستی در سیاست‌گذاری آموزش از یافته‌ها و فنون و گرایش‌های روان‌شناختی استفاده کرد. مضمون‌های فردی که می‌تواند به سیاست‌گذاری آموزشی کمک کند، یادگیرنده و دانش‌آموز را مدنظر قرار داده و بر این اساس سیاست‌های آموزشی را شکل می‌دهد. این مضمون‌ها به نیازهای یادگیرندگان از نظر عاطفی، روانی،

شخصیتی، اجتماعی، شغلی توجه داشته و مراحل رشد یادگیرندگان و تنظیم کتابهای درسی بر اساس مراحل رشد یادگیرندگان و تنظیم کتابهای درسی متناسب با آن را طراحی می‌کند و علائق و انگیزه‌های افراد را مورد توجه قرار می‌دهد تا سیاست‌های آموزشی به بهترین نحو تعیین و اجرا شوند. پنجمین مضمون غالب بر سیاست‌های آموزشی مضمون‌های اعتقادی هستند. یکی از اهداف عمده آموزش و پرورش، هدف اعتقادی و آرمانی است که بر مبنای این هدف، می‌خواهد یادگیرندگان را به مبدأ خاص وصل کند. مضامین اعتقادی شناسایی شده شامل عدالت تربیتی، تعیین سرنوشت و عقلی-دینی بودن سیاست‌گذاری آموزشی که به نحوی بر سیاست‌گذاری آموزشی تاثیر گذارند. اهداف اعتقادی بر حسب جهان‌بینی و فلسفه حاکم بر جوامع مشخص می‌شود و در تمام جوامع شاهد این وجود اهداف و عوامل اعتقادی به اشکال مختلف هستیم. با توجه به تاثیر مضمون‌های اعتقادی بر سیاست‌گذاری آموزشی، در منابع آموزشی و کتب درسی تمام مقاطع تحصیلی بر حسب ماهیت این مقاطع، به موارد فوق توجه گردیده است و در نهایت مضمون‌های ساختاری که به نحوی می‌توانند ساختار نظام آموزشی را تحت تاثیر قرار دهند مورد توجه پژوهش حاضر بود. با توجه به اینکه سیاست‌گذاری پاسخگویی به سؤالهای کلان است تا خط مشی کلی را در موضوعی خاص مثلاً آموزش قرآن بیان کند، برنامه‌ریزی فرایند خردتر و تمهید مقدمات اجرایی در راستای اجرای سیاست خاص برای دستیابی به هدف مورد نظر است. به بیان دیگر، برنامه‌ریزی، عملیاتی کردن سیاستهاست. (مشایخ، ۱۳۸۰). ما در این پژوهش به تعیین مضمون‌هایی پرداخته‌ایم که سیاست‌گذاری‌های آموزشی را تحت تاثیر قرار داده‌اند. لذا با توجه به اینکه یافته‌های پژوهش مستقیماً از افرادی حاصل شده است که در متن کار آموزشی قرار دارند و به نحوی مسائل آموزشی را خود درک کرده و با آن برخورد دارند پیشنهاد می‌شود نتایج این پژوهش در راستای ارتقای سیاست‌گذاری آموزشی مورد استفاده قرار گیرد. از طرفی تحقق اهداف کلان توسعه هر کشوری نیازمند بسترسازی و فراهم کردن مقدمات است. و همه مضمون‌های شناسایی شده در سیاست‌گذاری آموزشی تاثیر داشته و توجه به آنها حائز اهمیت است، چرا که آموزش و پرورش نیاز به تغییر تحول و توسعه دارد. در نهایت، امید می‌رود که پژوهش‌هایی از این دست، سیاست‌گذاران آموزشی را به یک ارزیابی نظام‌مند و انعکاسی از رویکردها و

استراتژی‌های سیاست‌گذاری ترغیب کند که در نتیجه، آن‌ها با این موضوع به صورت یک عمل جدی، مهم، اندیشه‌ورزانه و خلاق برخورد کنند و در این راه، تلاشی برگرفته از مشاهده دقیق، تحلیل، بازبینی و اصلاح، تبادل نظر با همکاران و انتقادهای همتایان انجام دهند. به امید روزی که این باور در جامعه آموزشی نهادینه شود که سیاست‌گذاری آموزشی می‌تواند از مضمون‌هایی تاثیر پذیرد که دست‌اندرکاران این حوزه قادر به شناسایی آن هستند.

قدردانی

بدین‌وسیله از اساتید، صاحب‌نظران، مدیران مدارس، راهبران آموزشی-تربیتی و دست‌اندرکاران آموزش و پرورش که در انجام پژوهش با تجربه و علم‌شان ما را یاری کردند، سپاس‌گزاریم.

منابع

اولاد قباد، فریده و پژهان، علی و کاشانی، مجید (۱۴۰۰). بررسی تطبیقی سیاست‌گذاری جمعیت‌شناختی شاخص‌های آموزشی در نظام آموزش و پرورش ایران و سنگاپور

<https://civilica.com/doc/1368397>

بختیاری‌رمضانی، غلامرضا، صاحب‌الزمانی، محمد و نیکنامی، مصطفی (۱۳۹۹). ارائه مدلی برای کشف و حمایت استعدادهای دانش‌آموزان دوره متوسطه اول در مناطق محروم (مورد مطالعه: آموزش و پرورش شهرستان‌های استان تهران، آموزش در علوم انتظامی، ۸(۲۹)، ۲۴۱-۲۶۰

20.1001.1.23829613.1399.8.29.14.0

حبیب‌پور، کریم (۱۳۹۶). سیاست اجتماعی به عنوان متن و مضمون، مطالعات جامعه‌شناختی، ۲۴(۱)، ۲۲۷-۲۰۵. بازیابی از:

https://jsr.ut.ac.ir/article_63440_8358.html

حیدری، علیرضا (۱۳۹۹). کارکردهای سیاست‌گذاری آموزشی در نظام تعلیم و تربیت، فصلنامه سیاست‌گذاری عمومی، ۶(۱)، ۲۶۵-۲۸۳.

https://jppolicy.ut.ac.ir/article_76994.html

حیدری، میثم، تورانی، حیدر و احقر، قدسی (۱۳۹۹). ارائه مدل چرخش از تمرکزگرایی به کاهش تمرکز در زمینه مدرسه‌محوری در آموزش و پرورش شهر تهران، آموزش در علوم انتظامی، ۸(۳۱)، ۲۲۱-۲۴۰

20.1001.1.23829613.1399.8.31.12.2

شیربگی، ناصر و عبدالله زاده، نسیم (۱۳۹۹). تحلیل گفتمان سیاست‌گذاری آموزشی در نظام آموزش عالی ایران، فصلنامه سیاست‌گذاری عمومی، ۶(۲)، ۱۷۹-۲۰۰. بازیابی از:

https://jppolicy.ut.ac.ir/article_77619.html

عباس‌پور، عباس و مرادی، کیوان (۱۳۹۶). تحلیل انتقادی سیاست؛ بازخوانی ارزش‌های گمشده، فصلنامه علمی-پژوهشی سیاست‌گذاری آموزشی، ۳(۳)، ۱۶۰-۱۳۷. بازیابی از:

https://jppolicy.ut.ac.ir/article_64175.html

لس بل و هوارد استونسون (۲۰۰۶) سیاست‌گذاری آموزشی، ترجمه: محمود ابوالقاسمی و کورش فتحی واجارگاه (۱۳۹۲) تهران: دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش با همکاری انتشارات نور الثقلمین.

مشایخ، فریده (۱۳۸۰). دیدگاه‌های نو در برنامه ریزی آموزشی، سمت، چاپ دوم
وادی حداد و تری دمسکی (۱۳۸۸). فرایند برنامه ریزی: سیاست‌گذاری در آموزش و پرورش (یک چهارچوب کاربردی). ترجمه: غلامرضا گرابی نژاد و رخساره کاظم، نشر مدرسه

Arnott, M., & Ozga, J. (2009, June). The Discourse of Education and Nationalism: Education Policy and the SNP Government. In paper to the Social Policy Annual Conference: University of Edinburgh (Vol. 29). <https://doi.org/10.1080/01596301003786951>

Attride-Stirling, J. (2001). Thematic networks: an analytic tool for qualitative research. *Qualitative research*, 1(3), 385-405
<https://doi.org/10.1177/146879410100100307>

Atwood, E., & López, G. R. (2014). Let's be critically honest: Towards a messier counterstory in critical race theory. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 27(9), 1134-1154
DOI:10.1080/09518398.2014.916011

Bacchi, C. (2000). Policy as discourse: What does it mean? Where does it get us?. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 21(1), 45-57. <https://doi.org/10.1080/01596300050005493>

Ball, S. J. (1995). Intellectuals or technicians? The urgent role of theory in educational studies. *British Journal of Educational Studies*, 43(3), 255-271. DOI:10.1080/00071005.1995.9974036

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101
DOI:10.1191/1478088706qp063oa

Brewer, C. A. (2014). Historicizing in critical policy analysis: The production of cultural histories and microhistories. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 27(3), 273-288
<https://doi.org/10.1080/09518398.2012.759297>

Brown, C. (2012). Adoption by policy makers of knowledge from educational research: An alternative perspective. *Issues in Educational Research*, 22(2), 91-110. <http://iier.org.au/iier22/brown.pdf>

- Callewaert, S. (2006). Bourdieu, critic of Foucault: The case of empirical social science against double-game-philosophy. *Theory, Culture & Society*, 23(6), 73-98. <https://doi.org/10.1177/0263276406069776>
- Carpenter, B. W., Diem, S., & Young, M. D. (2014). The influence of values and policy vocabularies on understandings of leadership effectiveness. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 27(9), 1110-1133. <https://doi.org/10.1080/09518398.2014.916008>
- Davies, P. (2004). Is evidence-based government possible. Jerry Lee Lecture, 19. <https://www.eldis.org/document/A18705>
- Diem, S., & Young, M. D. (2015). Considering critical turns in research on educational leadership and policy. *International Journal of Educational Management*, 29(7), 838-850. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1072342>
- Diem, S., Young, M. D., Welton, A. D., Mansfield, K. C., & Lee, P. L. (2014). The intellectual landscape of critical policy analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 27(9), 1068-1090. <https://doi.org/10.1080/09518398.2014.916007>
- Ewiss, M. Z., Abdelgawad, F., & Elgendy, A. (2019). School educational policy in Egypt: societal assessment perspective. *Journal of Humanities and Applied Social Sciences* https://scholar.cu.edu.eg/?q=mohamed_zaki/publications/school-educational-policy-egypt-societal-assessment-perspective
- Fay, B. (2014). *Social theory and political practice (RLE social theory)*. Routledge. <https://www.amazon.com/Routledge-Library-Editions-Political-Practice/dp/1138782521>
- Fulcher, R. (2010). *Critical Discourse Analysis*. London and New York. Longman. <https://www.felsemiotica.com/descargas/Fairclough-Norman-Critical-Discourse-Analysis.-The-Critical-Study-of-Language.pdf>
- Fullan, M. (2015). *The NEW meaning of educational change*, Teachers College Press, New Yo
- Jones, T. (2013). *Understanding education policy: The 'four education orientations' framework*. Springer Science & Business Media.
- Li, J., & Li, J. (2019). Educational policy development in China in the 21st century: A multi-flows approach. *Beijing International Review of Education*, 1(1), 196-220. doi: <https://doi.org/10.1163/25902547-00101014>
- Lugg, C. A., & Murphy, J. P. (2014). Thinking whimsically: Queering the study of educational policy-making and politics. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 27(9), 1183-1204 <https://doi.org/10.1080/09518398.2014.916009>

- Maguire, M., Hoskins, K., Ball, S., & Braun, A. (2011). Policy discourses in school texts. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4), 597-609
<https://doi.org/10.1080/01596306.2011.601556>
- Mansfield, K. C., Welton, A. D., & Grogan, M. (2014). "Truth or consequences": a feminist critical policy analysis of the STEM crisis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 27(9), 1155-1182. . <https://doi.org/10.1080/09518398.2014.916006>
- Mason, M. (2016), Is Thorough Implementation of Policy Change in Education Actually Possible? What Complexity Theory Tells Us About Initiating and Sustaining Change", *European Journal of Education*, 51(4), 437-440. <https://doi.org/10.1111/ejed.12193>
- Maxwell, J. A. (2010). *Review of (Theory and Educational Research: Toward Critical Social Explanation)*. Virginia. George Mason University.
- McDonnell, L. M. (2009). A political science perspective on education policy analysis. <https://www.jstor.org/stable/3447647>
- Milligan, J. A. (2020). *Islamic identity, postcoloniality, and educational policy*. Springer Singapore.
- Mogashoa, T. (2014). Understanding critical discourse analysis in qualitative research. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education*, 1(7), 104-113
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.685.9188>
- Morse, M., Blenkinsop, S., & Jickling, B. (2021). Wilding educational policy: Hope for the future. *Policy Futures in Education*, 19(3), 262-268. <https://doi.org/10.1177/14782103211006649>
- Mulderrig, J. (2003). Consuming education: a critical discourse analysis of social actors in New Labour's education policy. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 1(1), 1-20. <http://hdl.handle.net/10072/4208>
- Niño-Zarazúa, M. (2016). Aid, education policy, and development. *International Journal of Educational Development*. 48 (2016) 1–8
<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2015.12.002>
- Olssen, M., Codd, J. A., & O'Neill, A. M. (2004). *Education policy: Globalization, citizenship and democracy*. Sage
<https://dx.doi.org/10.4135/9781446221501>
- Sullivan, A. M., & Morrison, C. (2014). Enacting policy: The capacity of school leaders to support early career teachers through policy work. *The Australian Educational Researcher*, 41(5), 603-620
<https://eric.ed.gov/?q=face+AND+time&pg=7&id=EJ1042894>
- Van Dijk, T.A. (2006). *Principles of Critical Discourse Analysis*. Amsterdam. University of Amsterdam

- <https://doi.org/10.1177/0957926593004002006>
Van Zanten, A., & Rayou, P. (2015). *Les 100 mots de l'éducation: «Que sais-je?»* Presses Universitaires de France.
- Viennet, R., & Pont, B. (2017). *Education Policy Implementation: A Literature Review and Proposed Framework*. OECD Education Working Papers, No. 162. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19939019>
- Winton, S., & Brewer, C. A. (2014). *People for Education: A critical policy history*. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 27(9), 1091-1109. <https://doi.org/10.1080/09518398.2014.916005>
- Wodak, R., & Meyer, M. (Eds.). (2009). *Methods for critical discourse analysis*. Sage. <https://dx.doi.org/10.4135/9780857028020>
- Young, B. (2007). *Rewriting the Book on Science Instruction*. *Principal*, 87(2), 28-31. <https://eric.ed.gov/?id=EJ782282>
- Zhang, L., Kirschner, P. A., Cobern, W. W., & Sweller, J. (2022). *There is an evidence crisis in science educational policy*. *Educational Psychology Review*, 34(2), 1157-1176. [10.1016/s1529-210x\(2003\)8](https://doi.org/10.1016/s1529-210x(2003)8).

Archive of SID

Archive of SID