



A Narrative Review of Policy Enactment Theory in Educational Organizations: Pragmatic Approach

Mohsen Nobakht 

*Corresponding Author, Ph.D. Candidate, Department of Educational Management, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. E-mail: mohsennobakht1400@gmail.com

Abbas Abbas pour 

Prof., Department of Educational Management, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. E-mail: abbaspour@atu.ac.ir

Mortaza Taheri 

Associate Prof., Department of Educational Management, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. E-mail: m.taheri@atu.ac.ir

Hossein Abdollahiai 

Associate Prof., Department of Educational Management, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. E-mail: abdollahy@atu.ac.com

Ali Khovsandi Taskoh 

Assistant Prof., Department of Educational Management, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. E-mail: ali.khorsandi@atu.ac.ir

Abstract

Objective: The success or failure of a policy is determined by the implementation phase. Because this stage is the intersection of politics with individual actors. Therefore, the purpose of this study is to study how policies are enactment in practice.

Methods: This research has been done with a qualitative approach and using the narrative review method. To find related resources from 1990 to 2020 in Taylor & Francis, Sage, Scopus, Emerald and Science Direct databases with keywords Implementation of educational policy, Operating the educational policy "and" policy enactment "was searched. In the first phase, 280 resources were collected. After an initial study and the findings of Google Scholar, it was found that Stephen J. Ball is

the most cited person in the field of educational policy; from 2008 to 2012, he theorized about policy enactment. In the second stage, seventy-two sources related to policy enactment were selected and reviewed. In the third step, eleven sources were selected for careful review and the rest were removed.


Results: Thematic classification was used to summarize the findings. Findings were divided into six thematic categories: policy, policy enactment, contextual analysis, policy actors, discourse productions, a model for Thinking of policy enactment in educational organizations.

Conclusion: This research contributes to the need for greater clarity and knowledge of the legal issues and risks of electronic project administration in the construction industry. Policies that are beyond the zero and one run; rather, they are complexly enacted by different actors in different contexts. Policy enactment theory has a more pragmatic approach and can assist educational leaders in the enactment and even not enactment policies.

Keywords: Sociology of education, Policy enactment, Educational policies, Interpretation and Translation

Citation: Nobakht, Mohsen; Abbas pour, Abbas; Taheri, Mortaza; Abbdollahiai, Hossein and Khovsandi Taskoh, Ali (2021). A Narrative Review of Policy Enactment Theory in Educational Organizations: Pragmatic Approach. *Journal of Public Administration*, 13(2), 329- 353. (in Persian)

Journal of Public Administration, 2021, Vol. 13, No.2, pp. 329- 353

 <https://doi.org/10.22059/JIPA.2021.315472.2867>

© Mohsen Nobakht, Abbas Abbas pour, Mortaza Taheri, Hossein Abbdollahiai, Ali Khovsandi Taskoh

Published by University of Tehran, Faculty of Management

Article Type: Research Paper

Received: January 03, 2021

Accepted: May 06, 2021



مرور روایتی بر نظریه وضع خطمشی در سازمان‌های آموزشی: رویکردی عمل‌گرایانه

محسن نوبخت

* نویسنده مسئول، دانشجوی دکتری، گروه مدیریت آموزشی دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. رایانامه: mohsennobakht1400@gmail.com

عباس عباس‌پور

استاد، گروه مدیریت آموزشی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. رایانامه: abbaspour@atu.ac.ir

مرتضی طاهری

دانشیار، گروه مدیریت آموزشی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. رایانامه: m.taheri@atu.ac.ir

حسین عبدالهی

دانشیار، گروه مدیریت آموزشی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. رایانامه: abdollahy@atu.ac.com

علی خورسندی طاسکوه

استادیار، گروه مدیریت آموزشی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. رایانامه: ali.khorsandi@atu.ac.ir

چکیده

هدف: موفقیت یا شکست هر خطمشی در مرحله پیاده‌سازی رقم می‌خورد؛ چرا که این مرحله، محل تلاقی خطمشی‌ها با یکایک کنشگران است. از این رو هدف این پژوهش، بررسی چگونگی وضع خطمشی‌ها در عمل است.

روش: این پژوهش با رویکرد کیفی و با استفاده از روش مرور روایتی انجام شده است. برای یافتن منابع مرتبط، کلمات کلیدی «Implementation of educational policy»، «Operating the educational policy» و «policy enactment» از سال ۱۹۹۰ تا ۲۰۲۰ در پایگاه‌های اطلاعاتی «Taylor & Francis»، «Sage»، «Scopus»، «Emerald» و «Science Direct» جست‌وجو شد. در مرحله نخست، ۲۸۰ منبع جمع‌آوری شد. پس از مطالعه اولیه و یافته‌های گوگل اسکولار مشخص شد که استغن جی بال پُراستادترین فرد در حوزه خطمشی آموزشی است و از سال ۲۰۰۸ تا ۲۰۱۲ در زمینه وضع خطمشی نظریه‌پردازی کرده است. بنابراین، وضع خطمشی به‌عنوان مبنای نظری این پژوهش انتخاب شد. در مرحله دوم، ۷۲ منبع مرتبط با وضع خطمشی انتخاب و بررسی شد. در مرحله سوم، برای بررسی دقیق‌تر، ۹ منبع انتخاب و بقیه حذف شدند.

یافته‌ها: برای جمع‌بندی یافته‌ها از طبقه‌بندی موضوعی استفاده شد. یافته‌ها در شش گروه موضوعی خطمشی، وضع خطمشی، تدقیق بافتار، کنشگران خطمشی، تولیدهای گفتمانی و مدلی برای تأمل در وضع خطمشی قرار گرفت.

نتیجه‌گیری: خطمشی‌ها فراتر از آن هستند که به‌صورت صرفویک اجرا شوند. آنها از طریق کنشگران مختلف در بافتارهای متفاوت و به‌صورت پیچیده وضع می‌شوند. نظریه وضع خطمشی، بیشتر رویکردی عمل‌گرایانه دارد و می‌تواند به رهبران آموزشی در وضع و حتی عدم وضع خطمشی‌ها کمک کند.

کلیدواژه‌ها: جامعه‌شناسی آموزش، وضع خطمشی، خطمشی‌های آموزشی، تفسیر و بازگردانی

استناد: نوبخت، محسن؛ عباس‌پور، عباس؛ طاهری، مرتضی؛ عبدالهی، حسین و خورسندی طاسکوه، علی (۱۴۰۰). مرور روایتی بر نظریه وضع خطمشی در سازمان‌های آموزشی: رویکردی عمل‌گرایانه. مدیریت دولتی، ۱۳(۲)، ۳۲۹-۳۵۳.

مقدمه

بررسی اهداف مربوط به خطمشی^۱ آموزشی دولت‌ها در سراسر جهان، حاکی از آن است که ارائه آموزش بیشتر با کیفیت بهتر و مطابق با اصول جهانی همواره در کانون توجه قرار دارد. در فرایند جهانی‌شدن، به‌مثابه واقعیتی ملموس و اجتناب‌ناپذیر، سرمایه‌گذاری در آموزش، به‌عنوان عامل اصلی در بازتعریف نقش دولت‌ها به‌منظور حفظ و شکوفایی استعدادها و قابلیت‌های نسلی مطرح است. به نظر می‌رسد که آموزش محور اصلی موفقیت اقتصادی، در اقتصاد جهانی است و دانش در آن، کلید اصلی مزیت رقابتی تلقی می‌شود. با این حال، مبرهن است که فرایندهای خطمشی‌گذاری و ملاحظات مرتبط با اهداف آموزش، از بافتارهایی که مدیران و معلمان مدرسه در آن کار می‌کنند، تأثیر می‌پذیرد، از این رو، تشخیص نحوه کار افرادی که در سازمان‌های آموزشی و انواع روش‌هایی که با آن تجربه می‌کنند، اهمیت دارد. این تشخیص محقق نمی‌شود، مگر اینکه بافتاری که خطمشی را به‌وجود آورده و ایدئولوژی‌هایی که خطمشی را شکل داده است، در کانون توجه قرار گیرد (بل و استونسون^۲، ۲۰۱۵: ۱).

اغلب کشورها تلاش می‌کنند تا تغییر یا اصلاح خطمشی‌های آموزشی خود را از یکدیگر یاد بگیرند. بررسی‌ها نشان می‌دهد که طی دو دهه گذشته، خطمشی‌گذاری آموزشی از طریق یادگیری متقابل کشورها از یکدیگر به نوعی اپیدمی در جهانی تبدیل شده است (لوین^۳، ۱۹۹۸: ۱۳۱)؛ زیرا خطمشی‌گذاری‌های آموزشی دولت مرکزی برای کنترل، مدیریت و تغییر جامعه و به‌ویژه اصلاح و به‌روز کردن آموزش و افزایش استانداردها انجام شده است (براون، مگوایر و بال^۴، ۲۰۱۰: ۵۴۷). در کنار آن، عباراتی مانند تعالی آموزش، تمرکززدایی، تنوع، مدارس خودگردان، مشارکت ذی‌نفعان، بازاریابی، خصوصی‌سازی، مسئولیت عمومی و تضمین کیفیت، فقط به‌عنوان چند موضوع داغ در مدیریت آموزش مطرح می‌شود و مباحث و مناظره‌های زیادی برای آنها شکل می‌گیرد؛ اما اغلب میان خطمشی‌های بیان شده و واقعیت‌های موجود در محیط شکافی وجود دارد (نگ^۵، ۲۰۰۸: ۵۹۵) که پژوهش‌های زیادی بر آن تأکید کرده‌اند (استاینر^۶، ۲۰۱۶؛ هایان و واکر^۷، ۲۰۱۱؛ بل و استونسون، ۲۰۰۶؛ نگ، ۲۰۰۵؛ اسپیلین، ریزر و رایمر^۸، ۲۰۰۲؛ لوینسون و استون^۹، ۲۰۰۱؛ والیس^{۱۰}، ۱۹۹۸ و ۱۹۹۱؛ بال، مگوایر، براون و هاسکینز^{۱۱}، ۲۰۱۱). برای مثال، بال از دانشگاه لندن که در زمینه وضع خطمشی^{۱۲}

۱. در این مقاله، واژه policy به‌معنای خطمشی ترجمه شده است؛ اما در اصل کار که مربوط به رساله دکتری دانشگاه علامه طباطبائی است، این واژه معادل سیاست ترجمه شده است.

2. Bell and Stevenson

3. Levin

4. Braun, Maguire and Ball

5. Ng

6. Steiner

7. Haiyan and Walker

8. Spillane, Reiser and Reimer

9. Levinson and Sutton

10. Wallace

11. Ball, Maguire, Braun & Hoskins

۱۲. مفهوم «وضع» در فارسی کاربرد متعددی دارد. در یک مفهوم به‌معنای حالت، موقعیت، کیفیت و چگونگی است و در مفهومی دیگر، ایجاد، نهادن و تشکیل به‌کار می‌رود. مانند مفهوم وضع حمل. همچنین در لغت‌نامه دهخدا وضع کردن به‌معنای ایجاد کردن، اختراع نمودن، قرار دادن و نهادن آمده است. در این مطالعه policy enactment معادل «وضع خطمشی» و به معنای «شکل‌دهی به خطمشی در عمل» است.

نیز نظریه‌پردازی کرده است، اذعان می‌کند که آموزش و پرورش دولتی انگلستان، بیشتر به تراژدی تبدیل شده است و وضعیت فعلی نظام آموزشی آن، از بیزاری، سازش و سردرگمی سیستمی آشفته حکایت می‌کند (بال، ۲۰۱۸: ۲۰۷). به عقیدهٔ بال^۱، سیستم آموزشی انگلستان به مجموعه‌ای از طرح‌ها و خلاقیت‌های آشفته تبدیل شده است که بدون انسجام و بدون توجه به نیازهای بازار، افراد را آموزش و به جامعه تحویل می‌دهد (بال، ۲۰۲۰: ۱). در این رابطه بال (۲۰۱۸) می‌گوید:

«این نوشته بازتابی از وضعیت فعلی آموزش و خطمشی آموزشی در انگلیس است که از بیش از ۴۰ سال تجربهٔ من در زمینه تحقیقات خطمشی آموزشی نشئت گرفته است. این بیانی از احساس بسیار ناراحت و ناامیدکننده و سرخوردگی من از وضعیت فعلی نظام آموزشی انگلیس و وضعیت تحصیلی است. وقتی وضعیت موجود و دوره‌های تحصیلی در سیستم آموزشی را در نظر می‌گیرم، خودم را به آموزش اجباری محدود می‌کنم و به ناچار استدلال می‌کنم که هیچ سیستمی وجود ندارد. به نظر من، تکرار روزمرهٔ اصلاح مدرسه، به تشدید آشفته‌گی و بی‌نظمی و ترکیبی از ایجاد تغییر و مقاومت منجر شده است که همیشه خطمشی آموزشی انگلستان را محسور می‌کند و در عین حال، به بازتولید قانون بی‌نظمی می‌انجامد که بر اساس تقسیمات اجتماعی و نابرابری‌های پیچیده اجتماعی طراحی شده است.»

شاید یکی از دلایل ایجاد مشکل بیان شده این است که در برنامه‌های اصلاح و بهسازی مدرسه، خطمشی را تلاشی برای «حل مسئله» تلقی می‌کنند و عموماً می‌کوشند که از طریق تدوین متون خطمشی، از قبیل قانون‌گذاری و سایر مصوبه‌های ملی، «مسئله» را در مرحلهٔ اجرایی حل کنند (بال، ۱۹۹۴، ۲۰۰۸ و ۲۰۱۵). اما اغلب محققان معتقدند که بازگردانی و اجرای خطمشی‌ها ساده و خطی نیست، بلکه پیاده‌سازی خطمشی‌ها، فرایندی پیچیده، به‌هم آمیخته، خلاقانه و سیاسی است که همیشه در بافتار و مکان خاص اجرایی می‌شود (ایوان، گریث، تیلور و رایت^۲، ۲۰۱۹؛ لیتوود^۳، ۲۰۱۸؛ تیلور^۴، ۲۰۰۴؛ بال، ۲۰۱۲؛ براون، بال، مگوایر و هاسکینز^۵، ۲۰۱۱: ۲۸۶؛ نگ، ۲۰۰۸: ۶۰۳؛ بریانت، کو و واکر^۶، ۲۰۱۸؛ گلسون و همکاران^۷، ۲۰۱۷).

مسئله این است که اگر خطمشی‌گذاری فقط تلاشی برای «حل مسئله» در نظر گرفته شود، موقعیت‌های دیگری که در آن فرایندهای سیاسی و وضع خطمشی در مدرسه و حول آن در جریان است، به حاشیه رانده می‌شود یا به رسمیت شناخته نمی‌شود و منازعات بدیع، کشمکش‌های پیچیده، تعامل‌های اجتماعی خلاقانه و گفتمان‌هایی که به نوعی متون خطمشی را به عمل پیوند می‌دهند، از بین می‌رود. معلمان و سایر کنشگران مختلف دیگر، از جمله افراد بزرگ‌سالی که در مدارس و حول آن فعالیت می‌کنند، به‌ویژه دانش‌آموزان، در فرایندهای سیاسی جایگاهی ندارند یا افرادی در نظر گرفته می‌شوند که به سادگی خطمشی‌ها را اجرا می‌کنند (بال و همکاران، ۲۰۱۲). این در حالی است که

۱. وی استاد برجسته جامعه‌شناسی آموزش در دانشکده تربیتی دانشگاه لندن است که در سال ۲۰۰۶، به‌عنوان عضو فرهنگستان بریتانیا انتخاب شده است. وی بنیان‌گذار و سردبیر مجلهٔ خطمشی آموزشی، عضو انجمن مطالعات تربیتی و برندهٔ جایزهٔ فی دلنا کاپا است.

2. Evans, Gareth, Taylor & Wright

3. Leithwood

4. Taylor

5. Braun, Ball, Maguire and Hoskins

6. Bryant, Ko and Walker

7. Gulson and et al.

بسیاری از خطامشی‌هایی که دولت و عاملان آنها یا سایر ذی‌نفعان تأثیرگذار می‌نویسند و در مدارس اجرا می‌کنند، در تمامی سطوح مرحله شکل‌گیری خطامشی و در همهٔ موقعیت‌ها با مذاکره، منازعه، مشاجره یا مجادله بین گروه‌های مختلف همراه بوده است که احتمالاً خارج از سیستم رسمی خطامشی‌گذاری قرار دارد (اوزگا^۱، ۲۰۰۰: ۱۱۳). شاید به همین دلیل است که آموزش و پرورش ایران نیز با وجود تمام تلاش‌هایی که برای ارتقای آن صورت پذیرفته، موفقیت‌آمیز ظاهر نشده است. ریشهٔ این ناکامی نسبی، به پایین بودن سطح تعامل در اجزای مختلف نظام آموزشی ایران بازمی‌گردد. تمرکز سیاسی و اداری قدرت باعث شده است که تمام اجزای این نظام به‌صورت دستوری و از بالا به پایین طراحی شود. تجربه نشان داده است که مشارکت، تعامل و همکاری واقعی و نتیجه‌بخش را نمی‌توان از طریق آیین‌نامه‌ها به نظام تزریق کرد. امور آموزش و پرورش هر استان، شهر، منطقه و مدرسه، باید با نظر و تأیید شهروندان و به‌کمک صاحب‌نظران تعلیم و تربیت محلی انجام گیرد (عسکری، الهی منش و پرزاد، ۱۳۹۷). مطالعات نشان می‌دهد که پیشینهٔ برنامه‌ریزی توسعه در ایران، بیش از ۶۰ سال است (عبداللهی، ۱۳۸۹: ۸۵)؛ اما بررسی روند تاریخی مسائل و مشکلات آموزش و پرورش در هر دوره‌ای از برنامه‌ریزی نشان می‌دهد بعضی از مسائل که در دوران تهیهٔ اولین برنامهٔ توسعه آموزش و پرورش وجود داشته با گذشت بیش از ۶ دهه، هنوز به‌عنوان مسئله و معضلی عمده در نظام آموزش و پرورش باقی مانده است (عبداللهی، ۱۳۸۹).

این روند حاکی از آن است که در ایران خلأ علمی مربوط به چگونگی «انجام خطامشی در عمل» یا به روایت بهتر، وضع خطامشی، بیش از پیش به چشم می‌خورد. از آنجا که نقطه تعامل خطامشی‌ها و یکایک فراگیران، معلمان و مدیران در مرحلهٔ پیاده‌سازی است؛ درس‌آموزی از تجارب خطامشی‌گذاری بیانگر آن است که موفقیت یا شکست خطامشی، در مرحلهٔ پیاده‌سازی رقم می‌خورد. بنابراین، مطالعات بیشتری نیاز است تا مشخص شود که کنشگران اصلی در مدارس و مراکز آموزشی چگونه خطامشی‌ها را در عمل تفسیر، بازگردانی و عملیاتی می‌کنند. این مطالعه با تکیه بر اندیشه‌های وضع خطامشی، به تشریح مفهوم وضع خطامشی پرداخته است. از آنجا که چنین مبحثی در ادبیات آموزشی ایران به زبان فارسی مطرح نشده است، انتظار می‌رود که بسط این موضوع، دست‌کم در کانون توجه بخشی از پژوهشگران حوزهٔ خطامشی‌پژوهی ایران قرار گیرد. از این رو مسئله اصلی پژوهش حاضر، ضعف در شناخت عمیق و دقیق از نحوهٔ پیاده‌سازی خطامشی‌های آموزشی در مدارس است. بدین منظور، سؤال اصلی پژوهش این گونه مطرح می‌شود: مدارس چگونه خطامشی‌ها را در عمل وضع می‌کنند؟

پیشینهٔ پژوهش

بررسی پیشینه پژوهش نشان می‌دهد که اغلب تحقیقات مربوط به خطامشی‌پژوهی در دنیا بر خطامشی‌هایی تمرکز می‌کنند که توسط دولت‌مردان تصویب و به‌عنوان قانون به مرحله اجرا گذاشته می‌شود (پاور^۲، ۲۰۰۶؛ مالین^۳، ۲۰۰۷؛ دیسمون، اسمیت، هایز و فریسولد^۴، ۲۰۰۵؛ فوزارلی و کوپر^۵، ۲۰۰۹)، بنابراین، در مقایسه با خطامشی‌پژوهی در سطح

1. Ozga
2. Power
3. Malin
4. Desimone, Smith, Hayes & Frisvold
5. Fusarelli and Cooper

کلان، می‌توان گفت که پژوهش‌های اندکی در حوزه پیاده‌سازی صورت گرفته است. که در ذیل به برخی از آنها اشاره می‌شود.

پیشینه نظری

به نظر می‌رسد که اولین تلاش‌ها در این حوزه، به اوایل دهه ۱۹۹۰ بازمی‌گردد. والیس (۱۹۹۱: ۱۸۷) برای پاسخ به نوآوری‌های متعدد، مطالعه‌ای اکتشافی انجام می‌دهد و تلاش می‌کند تا روابط بین اسناد خطمشی، تفسیرهای نهادی و اجرا در کلاس درس در سطح مدرسه را مشخص کند. وی در انتهای مطالعه خود تأکید می‌کند که الگوهای نوآوری در حال تغییرند و عوامل مهم داخلی و خارجی مؤثر بر اتخاذ و اجرای برنامه‌ها تأثیر می‌گذارند. تیلور (۲۰۰۴) بنا بر تغییرات ایجاد شده در عصر جدید، روش تحلیل خطمشی انتقادی برای پژوهش در زمینه تحقیقات آموزشی را پیشنهاد می‌کند. کوبرن^۱ (۲۰۰۵) نقش مدیران و رهبران مدرسه در «وضع خطمشی» توسط معلمان را بررسی می‌کند. وی استدلال می‌کند که مدیران با شکل‌دهی به دسترسی ایده‌های سیاستی، مشارکت در روند اجتماعی تفسیر و سازگاری و ایجاد شرایط متفاوت برای یادگیری معلمان در مدارس، «وضع خطمشی» توسط معلمان را تحت تأثیر قرار می‌دهند. همچنین کوبرن، هیل و اسپیلین^۲ (۲۰۱۶) به لزوم هماهنگی و پاسخ‌گویی در طراحی و اجرای خطمشی را عنوان می‌کنند و آن را هسته مشترک استانداردهای دولتی و تحقیقات اجرایی می‌دانند. آنها تأکید می‌کنند که باید خطمشی‌مداران و مجریان خطمشی با هم هماهنگ و پاسخ‌گو باشند. بریانت و همکاران (۲۰۱۸) در بررسی خود نشان می‌دهند که چگونه مدیران مدارس در هنگ‌کنگ خطمشی‌هایی را که به روشنی بیان شده‌اند و مبتنی بر ارزش هستند، فعالانه انتخاب و اولویت‌بندی می‌کنند و به جای واکنش به دستورهای آنها پاسخ درخور می‌دهند. گلسون و همکارانش (۲۰۱۷) تأکید می‌کنند که امروزه پویایی‌های سیاستی و درهم‌تنیدگی آن با پدیده دائمی تغییر، به «روش‌های نوین» در مطالعات خطمشی‌های آموزشی نیازمند است. یانگ و همکارانش شورای اداری آموزش و پرورش هر ایالت را به‌عنوان کنشگران خطمشی مطرح می‌کنند که کمتر شناخته شده‌اند و تأکید می‌کنند که قدرت، اقتدار، عملکردها و گفتمان‌هایی که از طریق اجرای خطمشی‌ها میان کنشگران شکل می‌گیرند، حیاتی هستند (یانگ، ون‌گرونینگن و رینولدز^۳، ۲۰۱۹).

بال و همکارانش از سال ۲۰۰۸ تا ۲۰۱۲ در زمینه وضع خطمشی، نظریه‌پردازی کردند. پس از آنکه بال و همکارانش، نظریه وضع خطمشی را تأیید کردند، دیدگاه‌ها، رویکردها و نظریه‌های زیادی از این نظریه تأثیر پذیرفت که در ادامه به دو نمونه از آنها اشاره می‌شود.

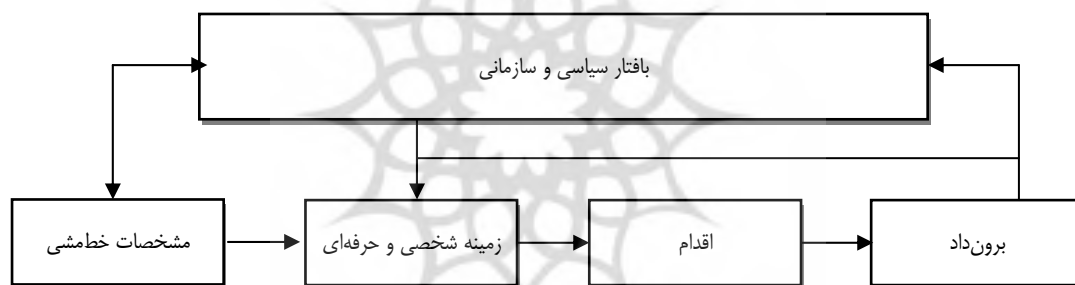
لیتوود (۲۰۱۸) بر اساس مطالعات پیشین خود (۱۹۹۸) و با تأکید بر چهار مقاله منتشر شده در مجله «رهبری و خطمشی در مدرسه» (۲۰۱۸) مطابق شکل ۱، مدل کاربست وضع خطمشی برای مدیران در مدرسه را ارائه داد. بر اساس این چارچوب، مدیران ابتدا خطمشی‌ها، اهداف و دستور کارهای اجرایی را مشخص می‌کنند (مشخصات خطمشی)، سپس

1. Coburn

2. Coburn, Hill and Spillane

3. Young, VanGronigen & Reynolds

خطمشی‌ها را با توجه به دانش موجود، اهداف یا دیدگاه‌ها، اعتقادات و ارزش‌های مدارس خود و هر آنچه از نظر حرفه‌ای برای آنها مهم است، درک می‌کنند (زمینه شخصی / حرفه‌ای). این فرایندهای معنا ساز، به پاسخ آنها به خطمشی منجر می‌شود (اقدام). البته اقدام‌ها در محدوده مشخصی شکل می‌گیرند. برای مثال، این محدوده از تلاش برای مقاومت مدیران و کارمندان از خطمشی گرفته تا سازگاری با اجرای «متعهدانه» خطمشی برای خدمات بهتر به نیازهای خودشان، مدارس و دانش‌آموزان را شامل می‌شود. سرانجام تلاش برای اجرای خطمشی، نتایجی (برون دادها) دربر خواهد داشت. این نتایج ممکن است با اهداف اولیه خطمشی یا با ارزش‌های مدیران، کارکنان، جامعه و مدرسه مطابقت داشته باشد. تجربه مدیران از نتایج اجرای خطمشی، بر عقایدشان درباره خطمشی تأثیر می‌گذارد (برای مثال، تغییر یا تقویت این عقاید) که اغلب به اقدام‌های بیشتر منجر می‌شود. هم خطمشی و هم بافتارهای سازمانی، ممکن است تحت تأثیر نتایج واقعی اجرای خطمشی قرار بگیرند. خطمشی‌گذاران ممکن است خطمشی را اصلاح یا درباره آن تجدیدنظر کنند. مناطق ممکن است میزان تأکید خود برای اجرای خطمشی در مدارس را تغییر دهند، بنابراین، تجربه بر اساس نتایج اجرای خطمشی، اغلب چرخه دیگری را آغاز می‌کند (لیتوود، ۲۰۱۸).

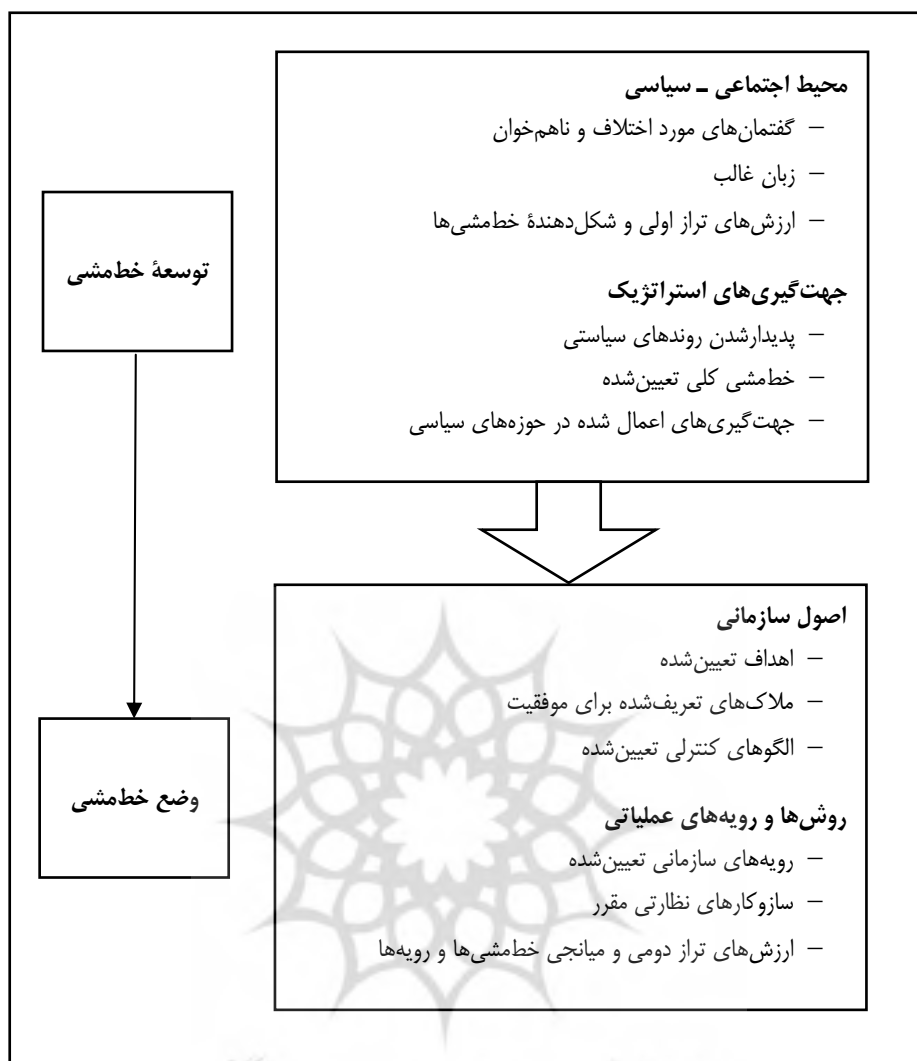


شکل ۱. تشریح وضع خطمشی توسط مدیران

منبع: لیتوود (۲۰۱۸)

پل و استونسون نیز در سال ۲۰۰۶ مدل تحلیل خطمشی خود را در دو بخش عمده «تدوین خطمشی»^۱ و «اجرای خطمشی»^۲ ارائه دادند و در کتاب چهار جلدی خود در سال ۲۰۱۳ بر آن تأکید کردند؛ اما در سال ۲۰۱۵، یعنی سه سال پس از تأیید نظریه وضع خطمشی چارچوب تحلیلی خود را به دو قسمت عمده «توسعه خطمشی»^۳ و «وضع خطمشی»^۴ تغییر دادند (شکل ۲). آنها اذعان می‌کنند که هدف از کاربرد مفهوم وضع خطمشی به جای اجرای خطمشی این است که دو اصطلاح مدنظر پل و همکارانش (۲۰۱۱) را نیز شامل شود: اصطلاح اول، شکل‌گیری این مفهوم که انتقال خطمشی برای اجرا، همراه با منازعه و کشمکش است و دوم اینکه نتایج مورد انتظار از خطمشی با واقعیت‌های تجربه شده در عمل اغلب متمایز است (پل و استونسون، ۲۰۱۵: ۳).

1. Policy formulation
2. Policy implementation
3. Policy development
4. Policy enactment



شکل ۲. از توسعه خطمشی تا وضع خطمشی

منبع: پل و استونسون (۲۰۱۵: ۳)

پیشینه تجربی

پس از آنکه که بال و همکارانش نظریه وضع خطمشی را تأیید کردند، پژوهش‌های زیادی (لامبرت و پنی^۱، ۲۰۲۰؛ ملویل و هاردی^۲، ۲۰۱۸؛ لامبرت، آلفری، اوکانر و پنی^۳، ۲۰۲۰؛ ۱؛ مگوایر، گویتز، تاورز و نیومن^۴، ۲۰۱۹؛ ویلکینسون، پنی، آلین و پوتراک^۵، ۲۰۲۰) تحت تأثیر نظریه وضع خطمشی قرار گرفتند که برای رعایت اختصار، به این پژوهش‌ها اشاره کوتاهی شده است؛ اما خلاصه آنها در جدول ۱ مشاهده می‌شود.

1. Lambert and Penney
2. Melville & Hardy
3. Lambert, Alfrey, O'Connor & Penney
4. Maguire, Gewirtz, Towers & Neumann
5. Wilkinson, Penney, Allin & Potrac

جدول ۱. مطالعات منتشر شده در حوزه نظریه وضع خطمشی

محقق (سال)	عنوان	روش	نتیجه
ملویل و هاردی (۲۰۱۸)	یادگیری معلمان، پاسخ‌گویی و وضع خطمشی در انتاریو با محوریت اعتماد	روایت پژوهی	اگر بخواهیم بافتارهای یادگیری حرفه‌ای معلمان، ابزاری معنادار برای وضع خطمشی‌ها باشد، باید این نوع بافتارها از اعتماد غنی شوند.
مگواپر و همکارانش (۲۰۱۹)	بسترسازی برای عملیاتی کردن خطمشی: وضع خطمشی و ویژگی‌های مدارس متوسطه انگلیس	مطالعه موردی	عوامل بافتاری بر آنچه مدارس انجام می‌دهند و همچنین، به‌طور مستقیم بر آنچه دانش‌آموزان به‌دست می‌آورند تأثیر می‌گذارد.
هاردی و ملویل (۲۰۱۹)	خطمشی به‌عنوان کنش: نقش مربیان ارشد در وضع خطمشی به‌سازی ارزیابی	مصاحبه	با استفاده از نظریه‌پردازی‌های جدید ارسطویی، این تحقیق نشان می‌دهد که خطمشی در مرحله عملیاتی کردن، نوعی کنش آگاهانه است که به نتایج پیش‌بینی‌نشده‌ای منجر می‌شود. این نتایج ممکن است گاهی مشکل‌ساز یا مضر ثمر باشد.
لامبرت و پنی (۲۰۲۰)	تفسیر برنامه‌دستی و وضع خطمشی‌ها در بهداشت و تربیت بدنی: تحقیق درباره اساتید معلمان به‌عنوان کنشگران خطمشی	مطالعه موردی	بر اساس مفاهیم برگرفته از تدقیق بافتار در نظریه وضع خطمشی، اساتید معلمان به‌عنوان کنشگران کلیدی خطمشی در نظر گرفته شده‌اند. آنها در نحوه تفسیر و وضع خطمشی‌های برنامه درسی بهداشت و تربیت بدنی نقش مهمی دارند.
لامبرت و همکارانش (۲۰۲۰)	مصنوعات و تأثیرات آن در وضع خطمشی برنامه درسی: فرایندها، محصولات و کار خطمشی در اصلاح برنامه درسی	تحلیل گفتمان	تولید، بازنمایی و بازگردانی آثار تأثیر بسزایی در وضع خطمشی‌های برنامه درسی دارد. در نتیجه تولید آثار، در عملیاتی کردن خطمشی‌ها ظرفیت بالقوه و مهمی دارند و در حمایت و شکل‌دهی وضع خطمشی برنامه درسی نقش اساسی ایفا می‌کنند.
ویلیکینسون و همکاران (۲۰۲۰)	محیط‌های مختلف وضع خطمشی در دبیرستان‌های تربیت بدنی	مطالعه موردی	بافتارهای مختلف در مدارس گوناگون، روش‌های بسیار متنوعی برای بازگردانی و وضع خطمشی ایجاد می‌کنند. عواملی که نحوه گروه‌بندی مدارس را شکل می‌دهد، خود بر آموزش و یادگیری دانش‌آموزان در محیط‌های مختلف اثر می‌گذارد.
هریس، همکاران (۲۰۲۰)	دسترسی دانش‌آموزان به برنامه درسی در عصر عملکرد و پاسخ‌گویی: بررسی وضع خطمشی	پیمایش طولی	تصمیم‌های اتخاذ شده در مدارس، ناشی از معیارهای حاکم بر پاسخ‌گویی مدرسه هست. اما، نوع مدرسه، ماهیت اقتصادی-اجتماعی دانش‌آموزان جذب شده و موفقیت‌های قبلی دانش‌آموزان نیز از عوامل مهم تأثیر گذار تصمیم‌گیری هستند. این عوامل منجر به دسترسی نابرابر دانش‌آموزان به برنامه درسی می‌شود.

ملویل و هاردی (۲۰۱۸) به بررسی نقش اعتماد در یادگیری حرفه‌ای معلمان پرداختند. آنها اعتماد در یادگیری حرفه‌ای معلمان را شکلی از وضع خطمشی عنوان کردند. مگواپر و همکارانش (۲۰۱۹: ۱) تأثیر عوامل بافتاری مدرسه را در نحوه وضع خطمشی در مدرسه بررسی کردند. هاردی و ملویل (۲۰۱۹) خطمشی را کنش آگاهانه در نظر گرفتند و نقش مربیان ارشد در وضع خطمشی بهسازی ارزیابی را بررسی کردند. لامبرت و پنی (۲۰۲۰) بر اساس نظریه وضع خطمشی، اساتید معلمان را که نقش مهمی در نحوه تفسیر و وضع خطمشی‌های برنامه درسی دارند، به‌عنوان کنشگران کلیدی خطمشی در نظر گرفتند. لامبرت و همکارانش (۲۰۲۰) در پژوهش‌های خود نشان دادند که تولید، بازنمایی و بازگردانی آثار، در وضع خطمشی‌های برنامه درسی تأثیر بسزایی دارد. ویلکینسون و همکارانش (۲۰۲۰) به بررسی نقش محیط‌های مختلف در وضع خطمشی پرداختند. هریس، کورتنی، العبادین و برن^۱ (۲۰۲۰) بر اساس نظریه وضع خطمشی، دسترسی دانش‌آموزان به برنامه درسی در عصر عملکرد و پاسخ‌گویی را بررسی کردند که در جدول ۱ به نتایج آنها اشاره شده است.

همانند سایر کشورها در ایران نیز اکثر پژوهش‌های انجام گرفته در حوزه خطمشی، به نحوه خطمشی‌گذاری در سطح کلان پرداخته‌اند (نقیسی، ۱۳۸۹؛ سلسبیلی، ۱۳۹۵؛ پورعلی و فیرحی، ۱۳۹۴؛ روشندل اربطانی، ۱۳۹۴؛ الوانی، پورعزت و نجابت، ۱۳۹۲). البته می‌توان به برخی از پژوهش‌های ضروری، اما ناکافی در این حوزه نیز اشاره کرد. برای مثال، اشتریان، کشوردوست و فراهانی (۱۳۹۴) به اجرای پژوهشی در سیاست‌گذاری عمومی پرداختند. طلایی، انصاری، پهلوان و ابوطالبی (۱۳۹۵) ماهیت و چگونگی عملیاتی‌شدن سیاست هوشمندسازی مدارس را بررسی کردند. قلی‌پور، فانی، دلبری، امیری و مهرمحمدی (۱۳۹۷) به طراحی الگوی خطمشی‌گذاری در آموزش و پرورش ایران با رویکرد قابلیت پرداختند. اکبرپوران و رضایی (۱۳۹۷) سیاست شادی و نشاط در مدارس ایران از ایده تا اجرا را مرور کردند. عباس‌پور و مرادی (۱۳۹۶: ۱۳۷) توانایی آشکار کردن ارزش‌های مفقوده و صداهای شنیده نشده را در تحلیل سیاست انتقادی آموزش مطرح کردند. نفری (۱۳۹۱: ۱۵۳) برای تعیین عرصه اختیارات سیاست و اداره، الگوی نظری ارائه داده است. خالقی، پورعزت، رهبر و قاضی نوری (۱۳۹۳: ۷۹) به تحلیل گفتمانی امر اخلاقی در سیاست‌گذاری حکومت الکترونیکی ایران پرداختند. فانی، شیخی نژاد، دانایی فرد و حسن زاده (۱۳۹۳: ۱۵۱) در خصوص عوامل مؤثر بر شکل‌گیری رفتار سیاسی در سازمان، به کاوش پرداختند. ابویی اردکانی، کاظمی و حسینی (۱۳۹۶: ۲۶۳) چگونگی پیاده‌سازی بودجه‌ریزی بر مبنای عملکرد را در مرکز تحقیقات خطمشی علمی کشور مطالعه کردند.

روش‌شناسی پژوهش

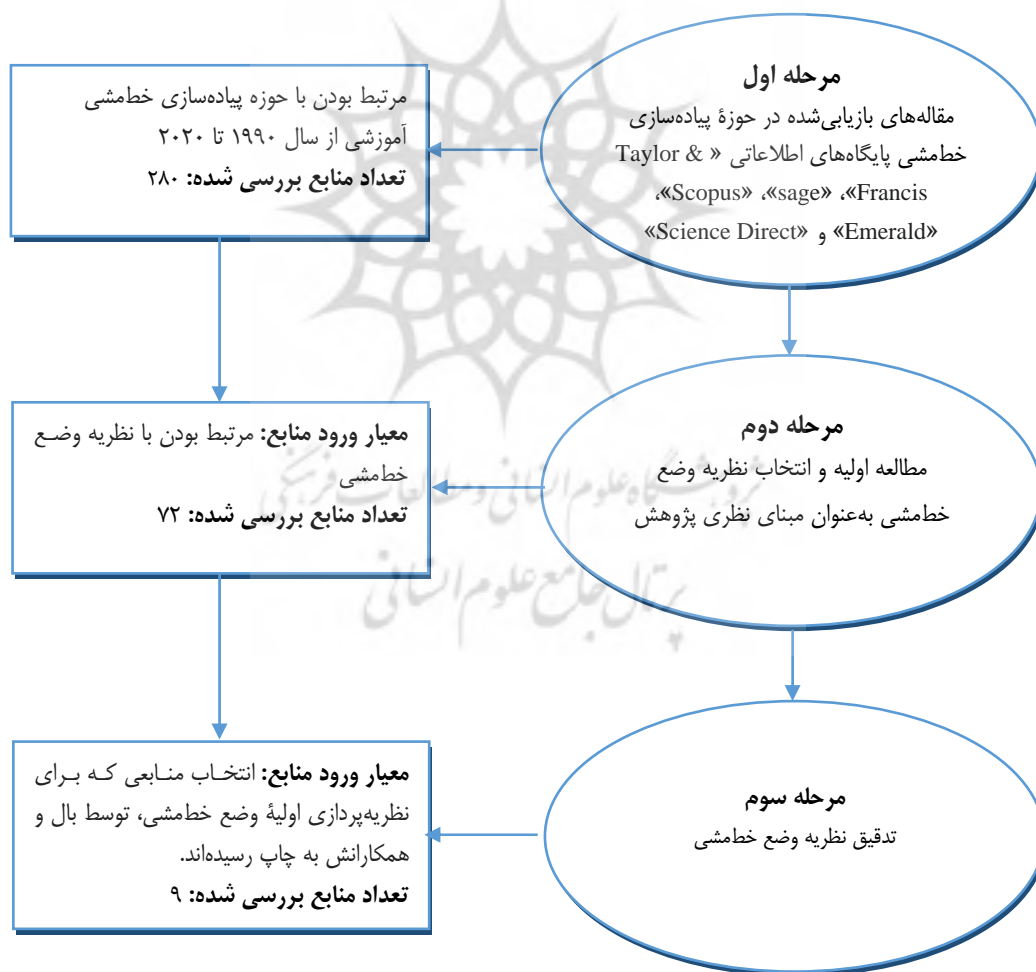
برای بررسی موضوع پژوهش، از روش مرور روایتی^۲ استفاده شده است. مرور روایتی، از کارکردهای مهم علمی است که برای مرور موضوعات مفصل و جامع کاربرد دارد. در واقع، مرور روایتی بین مجموعه‌ای از مقالات گسترده و پراکنده در یک موضوع با خواننده‌ای که زمان و منابع کافی برای پیگیری آنها ندارد، پلی ایجاد می‌کند. این‌گونه مرورها،

1. Harris, Courtney, Ul-Abadin, & Burn

2. Narrative review

نتیجه‌گیری‌هایی از یک حوزه و سطوح نظری ارائه می‌دهند که گزارش‌های تجربی فردی معمول قادر نیست به آنها بپردازد (باومیستر و لیری^۱، ۱۹۹۷: ۳۱۱). در این رابطه، ابتدا متون مرتبط با خطمشی پژوهی آموزشی در حوزه اجرا به زبان فارسی در پایگاه‌های اطلاعاتی ایرانداک، مگیران و جهاد دانشگاهی، مرجع دانش (سیپولیکا)، علم نت با کلید واژه «اجرای خطمشی آموزشی»، «عملیاتی کردن خطمشی آموزشی» و «پیاده‌سازی خطمشی آموزشی» جست‌وجو شد؛ اما مقالات پژوهشی درخور توجهی به زبان فارسی در این حوزه پیدا نشد.

از سوی دیگر، در پایگاه‌های اطلاعاتی «Taylor & Francis»، «sage»، «Scopus»، «Emerald» و «Science Direct» مقاله‌ها و کتاب‌های مرتبط با کلیدواژه‌های «Implementation of educational policy»، «Operating the educational policy» و «policy enactment» جست‌وجو شد. مطالعات نشان می‌دهد که از سال ۱۹۹۰ چگونگی پیاده‌سازی خطمشی‌های آموزشی مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است بنابراین، مقالات مرتبط با پیاده‌سازی خطمشی در حوزه آموزش از سال ۱۹۹۰ تا ۲۰۲۰ جمع‌آوری شد.



شکل ۳. نمودار جست‌وجو و معیار انتخاب منابع

مطابق شکل ۳ در مرحله اول برای استخراج منابع مرتبط، محدودیتی به غیر از نوع منبع (مقاله و کتاب) در جست‌وجو اعمال نشد. بنابراین، در این مرحله، معیار ورود کلیه مقاله‌های منتشر شده در مجله‌ها و کتاب‌هایی بود که به حوزه پیاده‌سازی خطمشی آموزشی مرتبط بودند.

در مرحله نخست، ۲۸۰ مقاله جمع‌آوری شد. ابتدا عناوین و چکیده‌ها مطالعه و بررسی شدند، سپس منابع مرتبط و یکسان حذف شدند. بر اساس یافته‌های گوگل اسکالر و مطالعه اولیه منابع استخراج شده، مشخص شد که بال پُراستندترین فرد در زمینه خطمشی آموزشی است و از سال ۲۰۰۸ تا ۲۰۱۲ در زمینه وضع خطمشی نظریه‌پردازی کرده است. بنابراین، در مرحله دوم، معیار ورود منابع مرتبط بودن با نظریه وضع خطمشی بود. در این مرحله از میان منابع فوق، ۷۲ پژوهش که با وضع خطمشی مرتبط بودند، انتخاب و بقیه از مطالعه خارج شدند. در مرحله سوم، معیار ورود منابع جهت مطالعه، منابعی بود که برای نظریه‌پردازی اولیه وضع خطمشی توسط بال و همکارانش به چاپ شده بود که هشت مقاله و یک کتاب را شامل می‌شد. از آنجایی که بال و همکارانش برای جمع‌بندی نهایی یافته‌های وضع خطمشی در سال ۲۰۱۲ یک کتاب منتشر کرده‌اند، آن کتاب نیز مدنظر قرار گرفت. منابع منتخب، مطالعه و به‌دقت بررسی شد و داده‌ها به روش فیش‌برداری جمع‌آوری شدند. سپس داده‌های مربوطه استخراج و مورد تبیین مفهومی و تحلیل محتوایی قرار گرفت و برای ارائه یافته‌ها از طبقه‌بندی موضوعی استفاده شد. در نهایت یافته‌ها در شش طبقه موضوعی قرار گرفتند که در ذیل به آنها می‌پردازیم.

یافته‌های پژوهش

خلاصه منابع منتخب استخراج و در جدول ۲ نشان داده شده است. همچنین در ادامه، یافته‌های این مطالعه در شش طبقه موضوعی ارائه می‌شود.

جدول ۲ مطالعات منتشر شده در خصوص وضع خطمشی

ردیف	محقق (سال)	عنوان مطالعه	روش	نتایج
۱	بال (۱۹۹۳)	خطمشی چیست؟ متن‌ها، مسیرها و ابزارها	مروری	بال در این مقاله، سؤال بنیادی و مهم خطمشی چیست را پروبالماتیزه می‌کند. در واقع نوع پاسخ به این سؤال، کارهای بعدی بال از جمله نظریه وضع خطمشی را شکل می‌دهد. وی برای پاسخ به سؤال فوق رویکرد دوبعدی «خطمشی به‌عنوان متن» و «خطمشی به‌عنوان گفتمان» را برمی‌گزیند.
۲	براون و همکاران (۲۰۱۰)	وضع خطمشی در دبیرستان‌های انگلستان: بررسی خطمشی، عمل و مقتضیات محیطی	موردی	مدارس ظرفیت وسیعی برای توسعه پیچیدگی‌های خطمشی دارند؛ مدارس به‌جای اجرای ماشینی خطمشی‌ها، آنها را بر اساس جنبه‌های فرهنگی، اخلاقی و نیازهای واقعی «وضع» می‌کنند.

ادامه جدول ۲

ردیف	محقق (سال)	عنوان مطالعه	روش	نتایج
۳	براون و همکاران (۲۰۱۱)	مقدمه‌ای بر وضع خطمشی در مدارس: به سمت جعبه ابزاری برای پژوهش و نظریه	مروری	در این مطالعه براون و همکارانش چهار پژوهش (مقاله‌های ردیف ۴-۵-۶-۷) را مرور کرده و اذعان می‌کنند که این مقاله‌ها بهم پیوسته و مرتبط هستند و با قیاس از اندیشه‌های فوکو (نظری) و جمع‌آوری داده‌ها از مدارس (عملی) به تبیین نظریه وضع خطمشی می‌پردازند.
۴	براون و همکاران (۲۰۱۱)	مقاله ۱ با جدیت بافتار را مدنظر قرار دهید: برای توضیح وضع خطمشی در دبیرستان	موردی	بافتار چهار مدرسه نامتجانس تدقیق شده و استدلال می‌کنند که خطمشی‌ها به‌طور دقیق و بر اساس عوامل بافتاری شکل می‌گیرند. در نهایت، عوامل بافتاری مدارس در چهار مؤلفه شرایط موجود مدارس، فرهنگ‌های حرفه‌ای و تخصصی کارکنان، بافتارهای مادی و عوامل بیرونی تقسیم‌بندی شده‌اند.
۵	مگوایر، هاسکینز، بال و براون ^۱ (۲۰۱۱)	مقاله ۲ گفتمان‌های سیاستی در بافتار مدرسه	موردی	بر اساس کارهای فوکو استدلال می‌شود که برخی از گفتمان‌های سیاستی در مدارس وجود دارد که از طریق تولید آثار و بازنمایی آنها بر روند وضع خطمشی‌ها در مدارس کمک می‌کنند. این تولیدهای گفتمانی عبارت‌اند از: تولیدهای گفتمانی دانش‌آموز خوب، تولیدهای گفتمانی معلم خوب، تولیدهای گفتمانی مدرسه خوب
۶	بال، مگوایر، براون و هاسکینز ^۲ (۲۰۱۱)	مقاله ۳ سوژه‌های سیاستی و کنشگران سیاستی در مدارس: برخی از تحلیل‌های ضروری اما ناکافی	موردی	این مقاله دو موقعیت مختلف هستی‌شناسی را بررسی می‌کند که در آن معلمان، هم‌به‌عنوان سوژه‌های خطمشی هستند که تحت تأثیر بازسازی خطمشی، ساخته می‌شوند و هم کنشگران خطمشی هستند که خطمشی‌ها را در اشکال مختلف بازگردانی، بازنمایی و بازسازی و کنشگری می‌کنند.
۷	بال و همکاران (۲۰۱۱)	مقاله ۴ کنشگران خطمشی: انجام کارهای سیاستی در مدارس	موردی	بال و همکارانش در این مقاله، معلمان مدارس را کنشگرانی در نظر می‌گیرند که «کار سیاستی» انجام می‌دهند. سپس «مسئله معناسازی» معلمان از خطمشی را در کانون توجه قرار می‌دهند و در نهایت یک نوع‌شناسی از نقش‌ها و موقعیت‌هایی را ارائه می‌دهند که معلمان به‌وسیله آن نقش‌ها و موقعیت‌ها با خطمشی کار کرده و خطمشی‌ها را «وضع» می‌کنند. این مطالعه استدلال می‌کند که انجام «کار سیاستی» در مدارس متشکل از مجموعه‌ای از فعالیت‌های پیچیده و متفاوت است که همراه با روابط خلاقانه و انضباطی بین معلمان با قدرت است.

1. Maguire, Hoskins, Ball & Braun
2. Ball, Maguire, Braun & Hoskins

ادامه جدول ۲

ردیف	محقق (سال)	عنوان مطالعه	روش	نتایج
۸	بال و همکاران (۲۰۱۲)	چگونگی انجام خطمشی در مدارس (وضع خطمشی در مدارس متوسطه)	-----	بال و همکارانش یافته‌های خود را در کتابی جمع‌بندی می‌کنند، سپس شماتیک یافته‌ها خود را در چارچوبی تحت عنوان مدلی برای تأمل وضع خطمشی ارائه می‌دهند. در ذیل به آن اشاره شده است.
۹	بال (۲۰۱۵)	خطمشی چیست؟ ۲۱ سال بعد: تأملاتی در باب امکان تحقیق در خطمشی	مروری	بال پس از ۲۱ سال دوباره سؤال اصلی خود مبنی بر اینکه خطمشی چیست را مطرح می‌کند و بر اساس یافته‌های چهار مقاله فوق، دوباره به رویکرد «خطمشی به‌عنوان متن» و «خطمشی به‌عنوان گفتمان» تأکید می‌کند. همچنین استدلال می‌کند که کشمکش‌های مداوم بین سلطه و اتحادیه، گفتمان و متن وجود دارد. وی اذعان می‌کند که در تجزیه و تحلیل برخی از تحقیقات سیاسی، از مفهوم گفتمان سوءاستفاده شده است.

پس از استخراج و فیش‌برداری از منابع منتخب برای جمع‌بندی یافته‌ها از طبقه‌بندی موضوعی استفاده شد. یافته‌ها در شش طبقه موضوعی قرار گرفتند که عبارت‌اند از: خطمشی، وضع خطمشی، تدقیق بافتار، کنشگران خطمشی، تولیدهای گفتمانی، مدلی برای تأمل در وضع خطمشی که در ذیل به تشریح مختصر هر یک می‌پردازیم.

همان‌طور که در جدول ۱ اشاره شد؛ بال (۱۹۹۳) برای تبیین مفهوم «خطمشی»، درصدد پروبلماتیزه کردن سؤال بنیادی «خطمشی چیست؟» برمی‌آید. در واقع نحوه پاسخ‌دهی به این سؤال و مفهوم‌سازی آن روش تحلیل خطمشی در پژوهش‌های وی را شکل می‌دهد. به زعم وی، «خطمشی» را می‌توان هم به‌عنوان نتیجه و هم به‌عنوان فرایند در نظر گرفت. در این مفهوم، خطمشی شامل تولید متن، خود متن، اصلاحات مداوم در متن و فرایندهای اجرای در عمل مد نظر قرار می‌گیرد (تیلور و همکاران، ۱۹۹۷). به عبارت بهتر می‌توان بین «خطمشی به‌عنوان متن» و «خطمشی به‌عنوان گفتمان» تمایز قائل شد (بال، ۱۹۹۳: ۱۵-۱۱ و بال، ۲۰۱۵: ۷). «خطمشی به‌عنوان متن» به روش‌هایی اشاره دارد که مشخص می‌کند خطمشی‌ها چگونه ارائه و تفسیر می‌شوند؛ به عبارت بهتر، خطمشی‌ها چگونه نوشته و خوانش می‌شوند، بنابراین خطمشی‌ها را می‌توان به‌عنوان بازنمایی‌هایی که به روش‌های پیچیده کدگذاری شده (از طریق کشمکش‌ها، مصالحه‌ها، تفسیرها و بازخوانی‌های مقتدرانه دولتی) و به شیوه‌های پیچیده رمزگشایی (از طریق تفسیرها و معناسازی کنشگران در رابطه با تاریخ، تجربیات، مهارت‌ها، منابع و بافتار خودشان) می‌شود، مدنظر قرار داد. اما در «خطمشی به‌عنوان گفتمان»، نهادها اندیشه‌های خود را در مورد موضوعات پیرامونی بر اساس روش‌های فوق شکل می‌دهند، کنشگران معانی‌سازی کرده و شروع به تأثیرگذاری، مباحثه، مجادله و پاسخ‌دهی می‌کنند تا از این طریق خطمشی را بازنمایی کنند. بنابراین ما در «خطمشی به‌عنوان گفتمان» نیاز داریم که اثرگذاری مجموعه‌ای از خطمشی‌های مرتبط و قدرت اعمال شده در تولید «حقیقت» و «دانش» را بدانیم (بال، ۱۹۹۳: ۱۵-۱۱). بنابراین در «خطمشی به‌عنوان متن»

خطمشی‌ها به واسطه کنشگران مختلف «مورد بحث» قرار می‌گیرند و در بافتارهای مختلف به شکل‌های مختلف بازنمایی می‌شوند. هم‌زمان در «خطمشی به‌عنوان گفتمان» خطمشی‌ها براساس دانش‌ها و مفروضات و تصورات ضمنی نگاه ما را به جهان و خود ما ساخته و شکل می‌دهند (بال، ۲۰۱۵: ۶).

«وضع خطمشی» که برگرفته از رویکرد دوبعدی «خطمشی به‌عنوان متن» و «خطمشی به‌عنوان گفتمان» است، بر اساس این پیش فرض بنا شده که «خطمشی‌ها معمولاً به شما نمی‌گویند که چه کاری باید انجام دهید، بلکه شرایطی را ایجاد می‌کنند که در آن طیف وسیعی از گزینه‌های موجود را در اختیار شما می‌گذارند تا تصمیم بگیرید که چه کاری باید انجام شود، محدوده آن چیست یا چه چیزی باید تغییر کند، یا به چه اهداف یا نتایج خاصی باید دست یابیم؟ (بال، ۱۹۹۴: ۱۹). در حقیقت «وضع خطمشی» به فهم این موضوع اشاره دارد که خطمشی‌ها به سادگی اجرا نمی‌شوند، بلکه توسط کنشگران مختلف در محیط مدرسه «تفسیر» و «بازگردانی»^۱ می‌شوند (براون و همکاران، ۲۰۱۰: ۵۴۷). تفسیر از خطمشی، بر خلاف آنچه در بازی وجود دارد، رخ می‌دهد و تعیین می‌کند که پاسخ دادن یا ندادن به آن ممکن است چه عواقبی داشته باشد. تفسیرها بر اساس مجموعه‌ای از عوامل، موقعیت مدارس در رابطه با خطمشی، میزان الزام خطمشی، محدودیت‌های بودجه، کارکنان و غیره تعیین می‌شوند (بال و همکاران، ۲۰۱۱: ۶۲۰). بنابراین تفسیر، خوانش اولیه خطمشی است که به معناسازی از خطمشی منجر شده و مشخص می‌کند که آیا این متن برای ما مهم است؟ چی کار باید بکنیم؟ آیا می‌توانیم هر کاری انجام دهیم؟ این یک «رمزگشایی» است که به‌صورت سیاسی و حقیقی خوانش می‌شود (بال، ۱۹۹۳). بازگردانی یک فرایند تکراری از نوشتن متون [رمزگذاری خطمشی] و قرار دادن آن متون در عمل است، به معنای واقعی کلمه خطمشی‌ها، با استفاده از تاکتیک‌های، بحث، جلسه‌ها، برنامه‌ها، رویدادها، تولید آثار و اقتباس از مدارس دیگر، از مواد تجاری [تبلیغات] و وب سایت‌های رسمی وضع و توسط مشاوران ارشد محلی پشتیبانی می‌شوند (مگوایر و همکاران، ۲۰۱۱؛ بال و همکاران، ۲۰۱۱: ۶۲۰). در واقع، بازگردانی بین خطمشی و عمل قرار می‌گیرد (بال و همکاران، ۲۰۱۲: ۴۵).

برای وضع بهتر خطمشی‌ها باید به تدقیق بافتار پرداخت (براون و همکارانش، ۲۰۱۱: ۲۸۵). زیرا خطمشی‌ها وارد محیط‌هایی می‌شوند که دارای منابع مختلف هستند. مدارس دارای پیشینه‌های خاص، ساختمان‌ها، زیرساخت‌ها، سوابق کارمندان، تجربه‌های رهبری، شرایط بودجه‌ای، چالش‌های آموزشی و مطالبات بافتاری اثرگذار بر یکدیگر هستند. براون و همکارانش ابعاد بافتاری را در چهار مولفه بافتارهای موجود، فرهنگ‌های حرفه‌ای و تخصصی، بافتارهای مادی و بیرونی، تقسیم‌بندی می‌کنند. آنها تأکید می‌کنند که ابعاد بافتاری در وضع خطمشی‌های آموزشی نقش مؤثری دارند. برای مثال، در بافتارهای مادی، ساختمان‌ها، چیدمان، کیفیت و جادار بودن (یا نبودن) آنها، میزان دسترسی به فناوری اطلاعات و ارتباطات می‌توانند تأثیر بسزایی در وضع خطمشی داشته باشند. همچنین بودجه مدارس شاید از «اصلی‌ترین و مادی‌ترین» عوامل بافتاری است، که در وضع خطمشی تأثیر می‌گذارد. البته این جنبه‌ها می‌توانند با یکدیگر هم‌پوشانی داشته و به هم مرتبط باشند. در واقع بافتار، در انجام کار وضع خطمشی عامل میانجی است؛ بافتار داخلی و خارجی هر

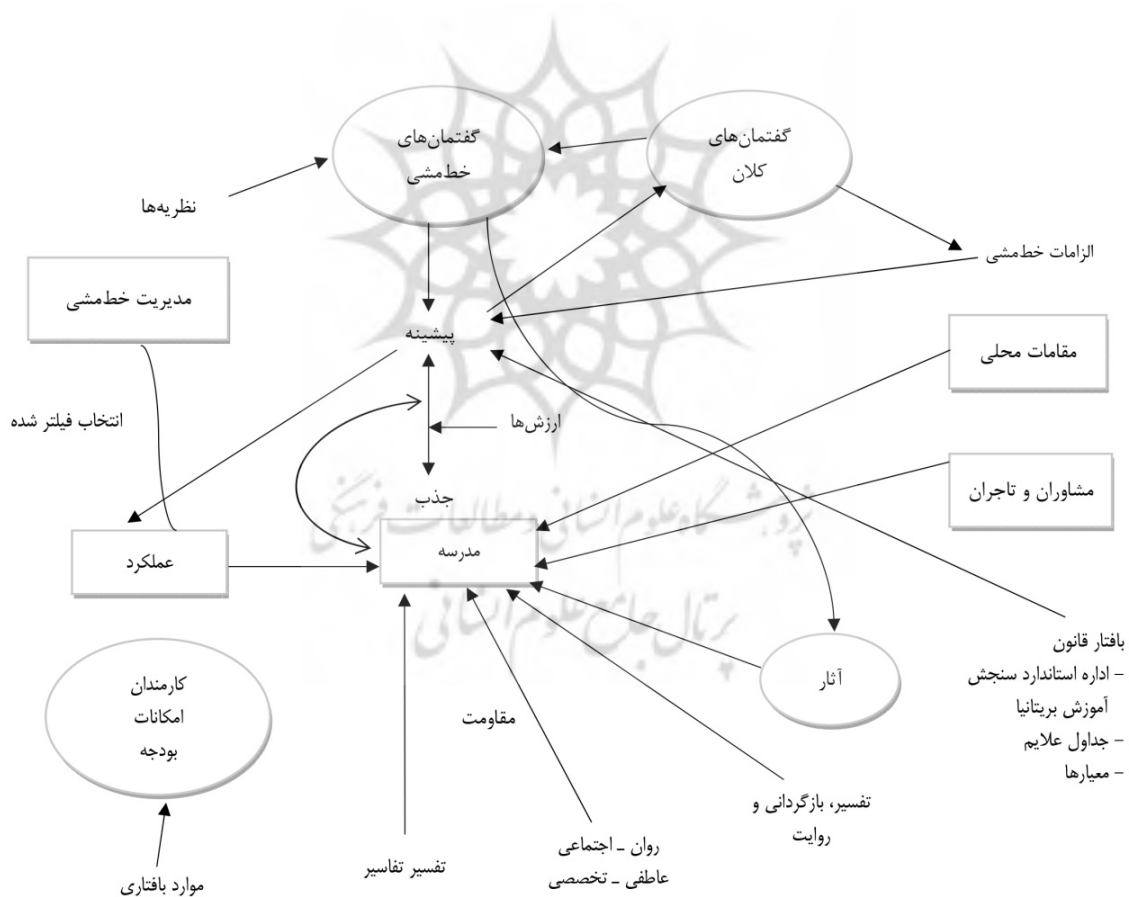
مدرسه شرایط خاص خودش را دارد و در عین حال پویا و متغیر است (بال و همکارانش ۲۰۱۲: ۴۰). همچنین عوامل بافتاری ظرفیت مدارس برای توسعه پیچیدگی‌های خطمشی را نیز نشان می‌دهد. در واقع مدارس خطمشی خود را بر اساس جنبه‌های فرهنگی، اخلاقی، نیازهای واقعیشان وضع می‌کنند (براون، مگواپر و بال، ۲۰۱۰: ۵۴۷). مطالعات اخیر، حاکی از آن است که عوامل بافتاری، نه تنها بر چگونگی انجام خطمشی‌ها در مدرسه تأثیر دارد، بلکه بر میزان یادگیری دانش آموزان نیز، تأثیر بسزایی می‌گذارد (مگواپر و همکاران، ۲۰۲۰: ۴۸۸؛ ویلکینسون و همکاران، ۲۰۲۰: ۱).

معلمان کنشگران خطمشی در بافتار مدارس هستند. در واقع آنها کار سیاستی انجام می‌دهند. معلمان با دو روش شروع به تحلیل و انجام «کار سیاستی» می‌کنند. اول با توسعه ابزارهای اکتشافی تفسیر و بازگردانی (در بالا توضیح داده شد) و دوم از طریق تلاش برای شناسایی انواع مختلفی از نقش‌ها، اقدام‌ها و تعهدهایی که در فرایندهای تفسیر و بازگردانی لحاظ شده است. بال و همکارانش برای معرفی کنشگران کلیدی وضع خطمشی هفت نوع کنشگر یا موقعیت سیاستی را شناسایی می‌کنند که عبارت‌اند از: راویان، کارآفرینان، برون‌سپاران، همکاران، مشارکت‌کنندگان، بازگردانان، منتقدان و گیرندگان. این کنشگران یا موقعیت‌ها در ایجاد معنی و پاسخ‌دهی به خطمشی از طریق فرایندهای تفسیر و بازگردانی نقش دارند. برای مثال، راویان خطمشی که اکثراً مدیران و راهبران ارشد سازمان هستند، کارهای سیاستی مربوط به نحوه تفسیر، گزینش و معناسازی افراد از خطمشی را بر عهده دارند (بال و همکارانش، ۲۰۱۱: ۲۲۵-۲۲۶). در نهایت، معلمان به‌عنوان کنشگران اصلی خطمشی‌ها، متون جدید برنامه درسی را تفسیر و وضع می‌کنند (لامبرت و پنی، ۲۰۲۰: ۳۷۷). البته، اعتماد به یادگیری حرفه‌ای معلمان، در وضع بهتر خطمشی‌ها تأثیر زیادی دارد (ملویل و هاردی، ۲۰۲۰: ۲).

همچنین در بافتار مدارس «تولیدهای گفتمانی» نقش بسزایی در وضع خطمشی دارند. از آنجا که مبانی جامعه شناختی نظریه وضع خطمشی، برگرفته از اندیشه‌های فوکو است (بال و همکارانش، ۲۰۱۲: ۱۳۷؛ مگواپر و همکارانش، ۲۰۱۱: ۵۹۷)؛ فوکو نیز معتقد بود گفتمان‌ها از علائم تشکیل شده‌اند (فوکو، ۱۹۷۲). بال و همکارانش درصد شناسایی علائم یا تولیدهای گفتمانی برمی‌آیند. آنها معتقدند برخی از گفتمان‌های سیاستی در مدارس وجود دارد که از طریق تولید آثار و بازنمایی آنها نقش بسزایی در روند وضع خطمشی ایفا می‌کنند؛ چرا که خطمشی‌ها به سادگی اجرا نمی‌شوند، بلکه از طریق مجموعه‌ای از آثار، فناوری‌ها و برخی از گفتمان‌های غالب وضع می‌شوند. بال و همکارانش تولیدهای گفتمانی را به سه دسته طبقه‌بندی می‌کنند. الف) تولیدهای گفتمانی دانش‌آموز خوب؛ ب) تولیدهای گفتمانی معلم خوب؛ ج) تولیدهای گفتمانی مدرسه خوب. برای مثال، مدارس با نمایش عکس‌هایی از موفقیت دانش‌آموزانی که دستاوردهای چشمگیر داشته‌اند و نمرات پیش‌بینی شده را کسب کرده‌اند، جشن می‌گیرند. مدرسه کمپیون^۲ یک صفحه نمایشگر هفتگی را برای «دانش‌آموز هفته» اختصاص داده است که در آن دستاوردها، تعهدها و باورها تشویق می‌شوند. با این روش‌ها، هم به فرد پاداش می‌دهند و هم «دانش‌آموزان خوب» را تولید می‌کنند. البته این تکنیک‌ها مجزا از یکدیگر نیستند، آنها درهم تنیده و چند لایه‌اند و در عمل به سختی می‌توان هر کدام از آنها را به صورت مجزا به کار برد. در

واقع، ابعاد کار وضع خطمشی، بازسازنده مدرسه، معلم و دانش‌آموزان هستند (مگوایر و همکارانش، ۲۰۱۱: ۶۰۳-۶۰۰). پژوهش‌های اخیر نشان داده است که تولید، بازنمایی و بازگردانی آثار، در وضع خطمشی‌های برنامه درسی تأثیر بسزایی دارد (لامبرت، آلفری، اوکانر و پنی ۲۰۲۰: ۱).

بال و همکارانش پس از بیان ابعاد مختلف نظریه وضع خطمشی در چهار مقاله مرتبط که در جدول ۲ به آن اشاره شد، در سال ۲۰۱۲ تمامی یافته‌ها خود را در کتابی با عنوان *چگونگی انجام خطمشی در مدارس (وضع خطمشی در مدارس متوسطه)* جمع‌آوری می‌کنند. آنها به تبعیت از فوکو، پیشنهاد یا دستورالعملی برای وضع مؤثر خطمشی‌ها ارائه نمی‌کنند. آنها مطابق شکل ۴، فقط به ارائه «مدلی برای تأمل در وضع خطمشی» بسنده می‌کنند. در این مدل، مدرسه نقطه آغاز را نشان می‌دهد. مدرسه با اینکه جایگاه مرکزی دارد، لزوماً در مرکز نیست. جایگاه پیشینه مدرسه و جذب دانش‌آموزان (و ارزش‌های مرتبط دیگر) نیز مرکزی بوده؛ اما ناپایدار است.



شکل ۴. تفکر درباره وضع خطمشی

منبع: بال، مگوایر و براون (۲۰۱۲: ۱۴۴)

در این شکل، مدرسه به وسیله همه فلش‌هایی که به سمتش در جریان است، تحت فشار قرار می‌گیرد؛ اما در عین حال، این فلش‌ها اجزای تشکیل‌دهنده مدرسه به‌شمار می‌روند، مانند بافتارهای مادی مربوط به نیروی انسانی، امکانات، بودجه، گفتمان‌ها و خطمشی‌های متنوع. بر ساخت ذهنی خاص خطمشی، توسط «مدیریت» سازمانی شکل می‌گیرد. بافتار خطمشی و گفتمان، به وسیله تاریخچه مدرسه، کم و کیف جذب دانش‌آموزان و ارزش‌ها، خطمشی را میانجیگری کرده و به واسطه آنها در مدارس پدیدار می‌شوند. از سوی دیگر، در این شکل، فعالیت‌های انسانی زیادی از جمله تفسیر و بازگردانی خطمشی (تفاسیری در مورد تفاسیر)؛ ابعاد حرفه‌ای و عاطفی و همچنین فیلتر و سپس انجام کارهای سیاستی، مقاومت نیز وجود دارد. این جنبه‌ها عامدانه در داخل اشکال نشان داده نشده است؛ زیرا تنها در زمره‌ها و نارضایتی‌ها بیان شده است و به جای اینکه سیستماتیک باشد، نسبتاً آزاد و نامنظم است (بال، مگوایر و براون، ۲۰۱۲: ۱۴۳).

بحث و نتیجه‌گیری

مطالعه حاضر با هدف بررسی چگونگی وضع خطمشی در مدارس انجام شد. بررسی پژوهش‌های صورت گرفته در زمینه نظریه وضع خطمشی، حاکی از آن است که بال و همکارانش تحت تأثیر اندیشه‌های فوکو قرار گرفته‌اند، آنها از لحاظ روش‌شناختی، از دو رویکرد متفاوت برای تأیید نظریه وضع خطمشی استفاده می‌کنند. از یک طرف به جمع‌آوری داده‌های موجود در مدرسه می‌پردازند و برای این امر، چهار مدرسه که بافتارهای متفاوت دارند، انتخاب کرده و داخل این مدارس، چندین خطمشی از جمله خطمشی مهارت‌های یادگیری و تفکر شخصی و خطمشی استانداردهای آموزشی در حال اجرا را مورد مطالعه قرار می‌دهند. آنها بر اساس مطالعاتشان پراتیک‌ها، آثار و گفتمان‌های موجود در مدارس را برای وضع خطمشی برجسته می‌کنند. از طرف دیگر، برای تبیین بهتر نظریه وضع خطمشی، به تحلیل‌های جامعه‌شناختی از آثار فوکو می‌پردازند و تمامی داده‌های جمع‌آوری شده خود را از پراتیک‌ها، از آثار بصری گرفته تا گفتمان‌های بزرگ و کوچک را تحت لوای اندیشه‌های فوکو مستندسازی و مورد حمایت قرار می‌دهند. بنابراین مطابق شکل ۵ یک تقابل و تعاملی بین داده‌های جمع‌آوری شده بین جامعه کوچک، اما عینی و واقعی مدرسه با مباحث جامعه‌شناختی اندیشه‌های فوکو وجود دارد؛ تقابل و تعامل اندیشه‌های فوکو و داده‌های جمع‌آوری شده از مدرسه در پژوهش‌ها مختلف بال و همکارانش آنقدر زیاد است که به نظر می‌رسد حالت چرخشی و دو سویه به خود گرفته است. یعنی از یک طرف داده‌های جمع‌آوری شده از مدارس با اندیشه‌های فوکو پشتیبانی و حمایت می‌شوند و از طرف دیگر، اندیشه‌های فوکو در پراتیک‌ها، آثار و گفتمان‌های مدرسه به صورت عینی متجلی می‌شوند. شاید بتوان گفت حاصل این نوع روش‌شناختی برای تبیین و تأیید نظریه، ایجاد ارتباط بهتر بین تصویر کوچک (مدرسه) و تصویر بزرگ (جامعه) می‌گردد. تصویری که خطمشی‌های خرد مدرسه را به خطمشی‌های کلان جامعه متصل کرده و موجب درک پیچیده‌گی‌های عمیق وضع خطمشی در مدارس می‌شود.

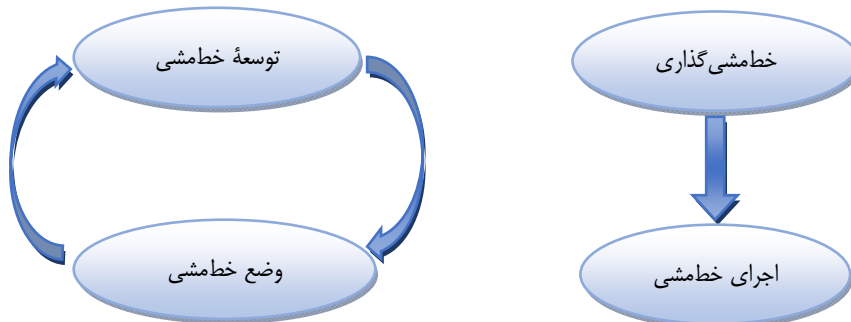


شکل ۵. ارتباط چرخشی در شکل‌گیری نظریه وضع خطمشی

همان‌طور که در بخش یافته‌ها اشاره شد، بال و همکارانش به تبعیت از فوکو (وی معتقد بود گفتمان من جایگاه مرکزی ندارد که سایر گفتمان‌ها را ذیل خود داشته باشد، بلکه گفتمان من گفتمانی است درباره گفتمان‌های دیگر و بر این اساس، وی از ارائه چارچوب کلی خودداری کرده است)، از ارائه دستورالعمل برای وضع مؤثر خطمشی‌ها اجتناب می‌کنند. آنها فقط مدلی برای تأمل درباره وضع خطمشی ارائه می‌دهند. بنابراین در این پژوهش محقق به دنبال ارائه مدلی جامع برای وضع خطمشی نیست؛ چرا که وضع خطمشی پیچیده‌تر از آن است که بتوانیم آن را در یک مدل دوبعدی ترسیم کنیم؛ اما از آنجایی که شکست و موفقیت هر خطمشی‌ای در مرحله پیاده‌سازی رقم می‌خورد، توجه و تأمل به فرایند وضع خطمشی توسط دولت‌مردان و خطمشی‌گذاران بیش از پیش به چشم می‌خورد. در واقع، نظریه وضع خطمشی رویکرد سنتی به خطمشی را به چالش می‌کشد. مطابق شکل ۶، در نگاه سنتی به خطمشی، دولت‌مردان برای حل مسائل و مشکلات، از بالا به پایین خطمشی‌گذاری می‌کنند و سازمان‌ها را صرفاً مکان‌هایی برای اجرای قوانین و مصوبات می‌دانند. مسئله اصلی در این نوع خطمشی‌گذاری آن است که بافتارهای پیچیده و گوناگون، ادراک و خواسته‌های کنشگران کلیدی که مسئول انجام خطمشی‌ها و برنامه‌ها هستند و گفتمان‌های خرد و رایج در سازمان‌ها که در پیاده‌سازی خطمشی‌ها بسیار مهم‌اند، دیده نمی‌شوند.

رویکرد نوین به خطمشی

رویکرد سنتی به خطمشی



شکل ۶. رویکرد های مختلف به خطمشی

اما رویکرد نوین خطامشی نشان می‌دهد که وضع خطامشی فرایندی بسیار پیچیده، خلاقانه، درهم تنیده، وابسته به بافتار و حتی سیاسی است؛ زیرا خطامشی‌ها فراتر از آن هستند که به صورت صفر و یک (همانند اجرای یک برنامه کاربردی در کامپیوتر) اجرا شوند، بلکه آنها به وسیله کنشگران مختلف، به صورت پیچیده، بر اساس بافتارهای متفاوت و به صورت سیاسی وضع می‌شوند. در این میان کنشگران مختلف، به خصوص معلمان، هم سوژه‌ها و آژده‌های خطامشی هستند و تحت تأثیر بازسازی خطامشی ساخته می‌شوند و هم خود، خطامشی‌ها را در اشکال مختلف بازگردانی، بازنمایی و بازسازی می‌کنند. از یک طرف، خطامشی‌ها در برابر نیروهای محیطی منعطف و پذیرا هستند. از طرف دیگر محیط‌های وضع خطامشی، آمیخته با پویایی‌های اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی، تاریخی و روان‌شناسی بوده و بر اساس آنها خطامشی‌ها را بازسازی کرده و توسعه می‌دهند. بنابراین، به نظر می‌رسد مطابق شکل فوق یک ارتباط چرخشی بین وضع خطامشی و توسعه خطامشی وجود دارد. برای پیاده‌سازی اثربخش خطامشی‌ها نیاز است که خطامشی‌گذاران به جای خطامشی‌گذاری به توسعه خطامشی بپردازند و نه تنها به تحلیل مبانی جامعه‌شناختی خطامشی‌ها (گفتمان‌ها، تولیدآثار و...) بلکه به بافتار کوچک، اما مهم سازمان‌های آموزشی (مقامات محلی، معلمان، امکانات و...) نیز بیش از پیش توجه کنند. اما نکته مهم این است که نظریه وضع خطامشی رویکرد عملگرایانه دارد و می‌تواند به مدیران سازمان‌های آموزشی از جمله مدارس و دانشگاه‌ها در وضع و حتی عدم وضع برخی خطامشی‌ها کمک کند. به بیان بهتر، مدیران مدارس از طریق کاربرد نظریه وضع خطامشی در مدارس می‌توانند موفقیت یا شکست خطامشی‌ها را در عمل شکل دهند؛ زیرا مدیران مدارس می‌توانند با تدقیق بافتار خطامشی، شناخت کنشگران کلیدی، شکل‌دهی گفتمان‌ها، تولید آثار و مصنوعات و در نهایت بازنمایی و بازگردانی مدام آنها، بر نحوه تفسیر، بازگردانی و وضع خطامشی توسط کنشگران، کمک کنند. همچنین، معلمان مدارس از طریق شناخت فرایند وضع خطامشی می‌توانند به آسانی تصمیم بگیرند که در کدام گفتمان‌ها شرکت کرده و کدام آثار و مصنوعات را برای وضع موفق خطامشی تولید کنند.

پیشنهاد‌های کاربردی

- آموزش فرایند وضع خطامشی به کنشگران سازمانی می‌تواند به موفقیت خطامشی‌ها در عمل کمک کند.
- در توسعه و وضع خطامشی بافتارهای مختلف و کنشگران کلیدی در کانون توجه قرار می‌گیرند بنابراین می‌توان موفقیت و شکست خطامشی را با توجه به بافتارها و کنشگران مختلف ارزیابی و حتی علوم مربوط به آینده‌پژوهی پیش‌بینی کرد.
- برای پیاده‌سازی موفق خطامشی‌ها در آینده، می‌توان استعاره‌های توسعه خطامشی و وضع خطامشی را به جای خطامشی‌گذاری و اجرای خطامشی به کار بست. در طول زمان، این استعاره‌ها می‌تواند نگاه صفر و یک به پیاده‌سازی سیاست را تعدیل کند.
- کنشگران کلیدی خطامشی می‌توانند با تولید آثار گفتمانی مختلف از خطامشی، نقش بسزایی در وضع خطامشی‌ها داشته باشند.

منابع

- ابویی اردکانی، محمد؛ کاظمی، حمید؛ حسینی، فردین (۱۳۹۶). پیاده‌سازی سیستم بودجه‌ریزی مبتنی بر عملکرد بر مبنای کارت امتیازی متوازن در مرکز تحقیقات سیاست علمی کشور. *مدیریت دولتی*، ۹(۲)، ۲۶۳-۲۸۲.
- اشترینان، کیومرث؛ کشوردوست، سمانه؛ فراهانی، مجید (۱۳۹۴). اجرا پژوهی در سیاست‌گذاری عمومی؛ موانع اجرای مطلوب برنامه چهارم توسعه در حوزه سلامت و فرهنگ. *سیاست‌گذاری عمومی*، ۱(۲)، ۱۷-۲۸.
- اکبرپوران، سپیده؛ رضایی، محمد (۱۳۹۷). مروری بر سیاست شادی / نشاط در مدارس ایران از ایده تا اجرا. *سیاست‌گذاری عمومی*، ۴(۲)، ۱۲۱-۱۴۲.
- الوانی، سید مهدی؛ پورعزت، علی اصغر؛ نجابت، انیسه (۱۳۹۴). بررسی دلایل اثربخش نبودن عملکرد سیستم خط‌مشی‌گذاری ایران در زمینه فقرزدایی (مطالعه موردی: لایحه «فقرزدایی در کشور جمهوری اسلامی ایران»). *مدیریت دولتی*، ۷(۱)، ۱-۱۸.
- پورعلی، سعید؛ فیرحی، داود (۱۳۹۴). تحلیل گفتمانی سیاست‌گذاری فرهنگی دولت نهم و دهم جمهوری اسلامی ایران در حوزه آموزش عالی. *سیاست‌گذاری عمومی*، ۱(۴)، ۱۲۱-۱۴۰.
- خالقی، امیرحسین؛ پورعزت، علی اصغر؛ رهبر، فرهاد؛ قاضی نوری، سید سپهر (۱۳۹۲). تحلیل گفتمانی امر اخلاقی در سیاست‌گذاری حکومت الکترونیکی ایران. *مدیریت دولتی*، ۵(۴)، ۷۹-۱۰۰.
- روشندل اربطانی، طاهر (۱۳۹۴). پژوهشی بنیادین در حوزه مفاهیم نظری سیاست‌گذاری رسانه‌ای. *مدیریت دولتی*، ۷(۳)، ۴۸۱-۵۰۴.
- سلسبیلی، نادر (۱۳۹۵). کاوشگری در مورد مراحل و روند تدوین سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۲۱۹(۲)، ۹۳-۱۲۹.
- طلایی، ابراهیم؛ انصاری، نسرين؛ پهلوان، مکرمه؛ ابوطالبی، زهرا (۱۳۹۵). هوشمندسازی مدرسه در ایران از سیاست‌گذاری تا عمل: مطالعه موردی چندگانه. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۳۲(۳)، ۷۹-۱۰۵.
- عباس پور، عباس؛ مرادی کیوان (۱۳۹۶). تحلیل انتقادی سیاست آموزشی؛ بازخوانش ارزش‌های گم‌شده. *سیاست‌گذاری عمومی*، ۳(۳)، ۱۳۷-۱۶۰.
- عبداللهی، حسین (۱۳۸۹). *برنامه ریزی توسعه آموزش و پرورش (با تأکید بر تجربه ایران)*. چاپ اول، تهران: انتشارات پژوهشکده مطالعات آموزش و پرورش.
- عسکری، مهدی؛ الهی منش، محمدحسن؛ پریراد، رضا (۱۳۹۷). مقایسه سیاست‌گذاری آموزشی ایران و ژاپن در مقطع ابتدایی. *فصلنامه مطالعات راهبردی سیاست‌گذاری عمومی*، ۹(۳۰)، ۱۱۳-۱۳۲.
- فانی، علی اصغر؛ شیخی نژاد، فاطمه؛ دانایی فرد؛ حسن؛ حسن زاده، علی رضا (۱۳۹۳). کنکاشی پیرامون عوامل مؤثر بر شکل‌گیری رفتار سیاسی در سازمان. *مدیریت دولتی*، ۶(۱)، ۱۵۱-۱۷۴.

- قلی پور، رحمه اله؛ فانی، علی اصغر؛ راغب، فاطمه؛ امیری، مجتبی؛ مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۷). طراحی الگوی خط‌مشی‌گذاری در آموزش و پرورش ایران با رویکرد قابلیت سیاست‌گذاری عمومی، ۴(۳)، ۱۵۹-۱۷۶.
- نفری، ندا (۱۳۹۱). ارائه الگویی نظری جهت تعیین عرصه اختیارات سیاست و اداره. مدیریت دولتی، ۴(۱۰)، ۱۵۳-۱۷۲.
- نفیسی، عبدالحسین (۱۳۸۹). روش‌شناسی و فرایند تدوین سند ملی آموزش و پرورش. تهران: دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش و دانشگاه تربیت معلم.

References

- Abbaspour, A., Moradi, K. (2017). Methodology of the Critical Education Policy Analysis: Re-Reading of Missing Values. *Public Policy*, 3(3), 137-160. (in Persian)
- Abdullahi, H. (2010). *Education development planning (with emphasis on the Iranian experience)*. (First Edition), Tehran: Education Studies Research Institute Publications. (in Persian)
- Aboeye Ardakan, M., Kazemi, H., Hoseini, F. (2017). Implementation of performance-based budgeting system based on the Balanced Scorecard in Science Policy Research Center. *Journal of Public Administration*, 9(2), 263-282. (in Persian)
- akbarpouran, S., Rezaii, M. (2018). Happiness in Schools: From Idea to Implementation. *Public Policy*, 4(2), 121-142. (in Persian)
- Alvani, S., Pourezat, A., Nejabat, A. (2015). Investigating the causes of Iran's policy making system performance inefficiency regarding poverty eradication (Case study: Poverty eradication bill in Islamic Republic of Iran). *Journal of Public Administration*, 7(1), 1-18. (in Persian)
- Ashtarian, K., Keshvaridoost, S., Farahani, M. (2015). Implementation Research in Public Policy; Barriers to Optimal Implementation of Forth Development Plan in Health and Culture Section. *Public Policy*, 1(2), 17-28. (in Persian)
- Askari, M., Elahimanesh, M., Parizad, R. (2019). A Comparison Study of Iranian and Japanese educational policy at Elementary level. *Strategic Studies of public policy*, 9(30), 113-132. (in Persian)
- Ball, S. J. (1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse*, 13 (2), 10-17.
- Ball, S. J. (1994). *Education Reform: A Critical and Post-structural approach*. Buckingham: Open University Press.
- Ball, S. J. (2008). *The Education Debate*. Bristol: Policy Press.
- Ball, S. J. (2015). What is policy? 21 years later: Reflections on the possibilities of policy research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(3), 306-313.
- Ball, S. J. (2018). The tragedy of state education in England: Reluctance, compromise and muddle-a system in disarray. *Journal of the British Academy*, 6, 207-238.

- Ball, S. J. (2020). Journal of education policy – 1985–2020. *Journal of Education Policy*, 35(1), 1-2.
- Ball, S.J., Maguire, M., Braun, A. & Hoskins, K. (2011). Policy actors: doing policy work in schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4), 625-639.
- Ball, S.J., Maguire, M., Braun, A., Hoskins, K. (2011). Policy subjects and policy actors in schools: some necessary but insufficient analyses. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4), 611-624.
- Ball, S.J., Maguire, M., Braun, A., Hoskins, K. (2012). *How Schools do Policy*. Policy enactments in secondary schools. published 2006 by Routledge.
- Baumeister, R. F., Leary, M. R. (1997). Writing Narrative Literature Reviews. *Review of General Psychology*, 1(3), 311-320.
- Bell, L. and Stevenson, H. (2013). *Organizing Public Education*. London.
- Bell, L., Stevenson, H. (2006). *Education Policy. Process, Themes*. Published 2006 by Routledge.
- Bell, L., Stevenson, H. (2015). Towards an analysis of the policies that shape public education. *Journal of Management in Education* 1–5. <https://doi.org/10.1177/0892020614555593>
- Braun, A., Ball, S. J., Maguire, M., Hoskins, K. (2011). Taking context seriously: towards explaining policy enactments in the secondary school. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4), 585-596.
- Braun, A., Maguire, M., Ball, S. J. (2010). Policy enactments in the UK secondary school: examining policy, practice and school positioning. *Journal of Education Policy*, 25(4), 547-560.
- Bryant, D.A., Ko, J., Walker, A. (2018). How Do School Principals in Hong Kong Shape Policy? *Leadership and Policy in Schools*, 17(3), 345-359.
- Coburn, C. E. (2005). Shaping Teacher Sense making: School Leaders and the Enactment of Reading Policy. *Educational*, 19(3), 476-509.
- Coburn, C. E., Hill, H., Spillane, J.P. (2016). Alignment and Accountability in Policy Design and Implementation: The Common Core State Standards and Implementation Research. *Educational Researcher*, 45, 243 - 251.
- Desimone, L., Smith, T., Hayes, S., & Frisvold, D. (2005). Beyond accountability and average mathematics scores: Relating state education policy attributes to cognitive achievement domains. *Educational Measurement: Issues and Practices*, 24(4), 5-18.
- Evans, C., Gareth, R., Taylor, C. and Wright, C. (2019). ‘Widening Access’ to higher education: the reproduction of university hierarchies through policy enactment. *Journal of Education Policy*, 34(1), 101-116.
- Fani, A., Sheikhejad, F., danaeefard, H., Hasanzadeh, A. (2014). Inquiry about the factors affecting the formation of political behavior in organization. *Journal of Public Administration*, 6(1), 151-174. (in Persian)

- Foucault, M. (1972). *The Archaeology of Knowledge*. London and New York: Tavistock Publications.
- Fusarelli, L., & Cooper, B. (Eds.). (2009). *The rising state: How state power is transforming our nation's schools*. Albany: State University of New York Press.
- gholipur, R., Fani, A., ragheb, F., Amiri, M., Mehr Mohammadi, M. (2018). Designing Policy Making Model in Iranian Education by Capability Approach. *Public Policy*, 4(3), 159-176. (in Persian)
- Gulson, N.K., Lewis, S., Lingard, B., Lubienski, C., Takayama, K. & Webb, P.T. (2017). Policy mobilities and methodology: a proposition for inventive methods in education policy studies. *Critical Studies in Education*, 58(2), 224-241.
- Haiyan, Q. & Walker, A. (2011). The 'Gap' Between Policy Intent and Policy Effect: An Exploration of the Interpretations of School Principals in China. In Tiedan Huang, Alexander W. Wiseman (ed.) *The Impact and Transformation of Education Policy in China (International Perspectives on Education and Society, Volume 15) Emerald Group Publishing Limited, pp.187 – 208*.
- Hardy, I. & Melville, W. (2019). Policy as praxis: Senior educators' enactment of assessment policy reform. *Journal Power and Education*, 11(1) 69–84.
- Harris, R., Courtney, L., Ul-Abadin, Z., & Burn, K. (2020). Student access to the curriculum in an age of performativity and accountability: an examination of policy enactment. *Research Papers in Education*, 35(2), 228-248.
- Khaleghi, A., Pourezzat, A., Rahbar, F., Ghazinoory, S. (2013). Discourse analysis of the Ethical in IRI policy documents on e-Governance. *Journal of Public Administration*, 5(4), 79-100. (in Persian)
- Lambert, K., Alfrey, L., O'Connor, J. & Penney, D. (2020). Artefacts and influence in curriculum policy enactment: Processes, products and policy work in curriculum reform. *European Physical Education Review*, 1-20.
- Lambert, K., Penney, D. (2020). Curriculum interpretation and policy enactment in health and physical education: researching teacher educators as policy actors, *Sport. Education and Society*, 25(4), 378-394.
- Leithwood, K. & Trider, D. (1988). Exploring the influences on principal behavior. *Curriculum Inquiry*, 18(3), 289–310.
- Leithwood, K. (2018). Postscript: Five Insights about School Leaders' Policy Enactment. *Leadership and Policy in Schools*, 17(3), 391-395.
- Levin, B. (1998). An Epidemic of Education Policy: (what) can we learn from each other? *Comparative Education*, 34(2), 131-141.
- Levinson, B., Sutton, M. (2001). in Sutton, M. and Levinson, B. (Eds), Introduction: policy as/in practice – a sociocultural approach to the study of educational policy. In Sutton, M. and Levinson, B. (Eds), *Policy as Practice: Towards a Comparative Sociocultural Analysis of Educational Policy*, Ablex Publishing, Westport, CT.

- Maguire, M., Gewirtz, Sh., Towers, E. and Neumann, E. (2019). Contextualising policy work: policy enactment and the specificities of English secondary schools. *Research Papers in Education*, 35(4), 488-509.
- 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.
- Malin, N. (2007). *Evaluating sure start*. London: Whiting & Birch.
- Melville, W., Hardy, I. (2018). Teacher learning, accountability and policy enactment in Ontario: the centrality of trust. *Educational Research for Policy and Practice*, 19(1), 1-17.
- nafari, N. (2012). A Theoretical Model: Exploring Administrative and Political Domain. *Journal of Public Administration*, 4(10), 153-172. (in Persian)
- Nafri, N. (2012). Provide a theoretical model to determine the scope of policy and administration powers. *Public Administration*, 4(10), 172-153. (in Persian)
- Ng, P.T. (2008). Education policy rhetoric and reality gap: a reflection. *International Journal of Educational Management*, 22(6), 595-602.
- Ng, P.T. (2005). *The Learning School: Innovation and Enterprise*, Prentice-Hall, Singapore.
- Ozga, J. (2000). *Policy research in educational settings contested terrain*. Open University press: Buckingham.
- Pour Ali, S., feirahi, D. (2016). Cultural Policy of Higher Education during Ahmadinejad's Presidency: A Discourse Analysis. *Public Policy*, 1(4), 121-140. (in Persian)
- Power, S. (2006). *The educational and career trajectories of assisted place holders: A report for the Sutton Trust*. London: Sutton Trust.
- Roshandel Arbatani, T. (2015). Essential research in the field of theoretical concepts of media policy. *Journal of Public Administration*, 7(3), 481-504. (in Persian)
- Salsbili, N. (2016). An Investigation of the Process of Developing the I.R. Iran's National Curriculum. *Education Quarterly*, (219), 93-129. (in Persian)
- Spillane, J., Reiser, B. and Reimer, T. (2002). Policy implementation and cognition: reframing and Refocusing Implementation Research. *Review of Educational Research*, 72(3), 387-431.
- Steiner- Khamsi, G. (2016). Comparing the Receptions and Translations of Global Education Policy, Understanding the Logic of Educational Systems. *Emerald Group Publishing Limited*, 26, 35 – 57.
- Talaei, I., Ansari, N., Pahlvan, M. & Aboutalebi, Z. (2016). Making Iranian Schools Smart: From Policy to Practice. *Quarterly Journal of Education*, 32(3), 79-105. (in Persian)
- Taylor, S. (2004). Researching educational policy and change in 'new times': using critical discourse analysis. *Journal of Education Policy*, 19(4), 433-451.
- Taylor, S., Rizvi, F., Lingard, B. and Henry, M. (1997). *Educational Policy and the Politics of Change*. London: Routledge.

- Wallace, M. (1991). Coping with multiple innovations in schools: an exploratory study. *School Organisation*, 11(2), 187–209.
- Wallace, M. (1998). A counter-policy to subvert education reform? Collaboration among schools and colleges in a competitive climate. *British Educational Research Journal*, 24(2), 195-215.
- Wilkinson, S. D., Penney, D., Allin, L., & Potrac, P. (2020). The enactment of setting policy in secondary school physical education. *Sport, Education and Society*, 26(6), 619-633.
- Young, M. D., VanGronigen, B. A., & Reynolds, A. L. (2019). State boards of education: lesser known policy actors. *Educational Policy*, 33(1), 205-233.

