

تحلیلی از نقش بافتار و کنشگران سیاستی در فرایند وضع سیاست‌های آموزشی

عباس عباس‌پور*، علی خورزندی طاکسکوه و کیوان مروی^۲

چکیده

به رغم مطالعات قابل توجهی که تاکنون پیرامون تحلیل متون، اصول و کردارهای سیاستی از سوی پژوهشگران حوزه سیاست آموزشی در ایران انجام شده است، اما همچنان یکی از حلقه‌های مفقوده این تحلیل‌ها بی‌توجهی به نقش کنشگران محلی در فرایند توسعه سیاست آموزشی بوده است. بر این اساس، هدف این مطالعه توصیفی-تحلیلی، واکاوی نقش رهبران آموزشی به مثابه کنشگران محلی سیاست در تفسیر، ترجمه و وضع سیاست‌های آموزشی، با توجه به مداخلات فرهنگی، قانونی، سیاسی، نهادی و مواضع بافتاری متفاوت بود. روش این مطالعه، توصیفی-تحلیلی از نوع انتقادی-اسنادی بود. با توجه به کمبود شواهد علمی-دانشگاهی و نهادی در حوزه وضع سیاست آموزشی در ایران، برای گردآوری داده‌ها از جدیدترین متون خارجی مرتبط با موضوع پژوهش استفاده شد. در تحلیل یافته‌ها، سعی شد علاوه بر متون یاد شده، مشاهدات و تجارب زیسته نویسندگان به عنوان یکی از نمونه‌های وضع سیاست آموزشی لحاظ شود. یافته‌های این پژوهش نشان داد که بر خلاف رویکردهای سنتی که عمدتاً اصرار بر اجرای صرف سیاست دارند، وضع سیاست بر این موضوع تأکید دارد که سیاست‌های آموزشی حین اعمال، ممکن است تعدیل و گاهی اوقات نادیده گرفته می‌شوند. نوع سیاست، روابط قدرت و موقعیت‌مندی کنشگران، محدودیت‌های زمانی و مکانی و سویژکتیویته‌های مختلف کنشگران، نقش مهمی در این تغییر، تعدیل و نادیده گرفتن سیاست‌های آموزشی ایفا می‌کنند.

کلید واژه‌ها: سیاست آموزشی، تئوری وضع، کار سیاستی، کنشگران سیاستی، بافتار سیاستی

^۱ *نویسنده مسئول: دانشیار گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران، abbaspour1386@gmail.com

^۲ استادیار گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران، khorsandi@gmail.com

^۳ دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران، klmoradi.87@gmail.com



مقدمه

به راستی چه تلقی از سیاست آموزشی^۱ وجود دارد؟ در پاسخ به این سؤال مهم دو دیدگاه متفاوت قابل شناسایی است. بر حسب روایتی سنتی، سیاست آموزشی چیزی جز تلاش نخبگان سیاسی برای حل مسائل مبتلا به حوزه آموزش نیست. چنین انگاشتی از سیاست آموزشی، حل مسائل نهادهای آموزشی را جز از طریق تولید متون سیاستی کلان مانند قوانین، احکام و آیین‌نامه‌ها امکان‌پذیر نمی‌داند. چنین تحلیلی، معمولاً سیاست‌های آموزشی را واحدی محصور در دستگاه‌های سیاست‌گذار حکومت^۲ یا آنچه در نظر می‌گیرد که تیلور، ریزوی، لینگارد و هنری^۳ (۱۹۹۷: ۵) به عنوان یگانه پاسخ محتمل دولت به تغییرات اجتماعی و اقتصادی توصیف کرده‌اند. اما مفهوم‌سازی سیاست آموزشی در قالب این انگاشت مدرنیستی پیامد جدی را متوجه حوزه آموزش کرده است. نادیده گرفتن و عدم بازشناسی دیگر لحظات فرآیند توسعه سیاست که در سازمان‌های آموزشی رخ می‌دهد، از جمله مهم‌ترین این پیامدهاست (بال، مگیور، براون، هاسکینز و پریمن^۴، ۲۰۱۲: ۲). بر همین اساس، امروزه روایت مدرنیستی از شکل‌گیری و اجرای سیاست آموزشی جای خود را به روایتی پست‌مدرنیستی داده است. در چنین روایتی، سیاست آموزشی به مثابه فرآیندی مورد ملاحظه قرار می‌گیرد که اهداف و مقاصد سیاست‌گذاران حین اعمال در بافتار سازمان‌های آموزشی تغییر شکل می‌دهند (نولان^۵، ۲۰۱۶).

اما تلقی سیاست آموزشی به مثابه فرآیند بر چه موضوعی تأکید و حامل چه پیامی برای سیاست‌گذاران آموزشی است؟ سیاست آموزشی به مثابه فرآیند بر این امر تأکید دارد که اعمال سیاست‌های آموزشی در خلأ صورت نمی‌گیرد، بلکه آن‌ها به عنوان بخشی از محیط اجتماعی ممکن است از سوی کنشگران محلی به مثابه سیاست‌گذاران خرد^۶ (رهبران آموزشی) مورد بی‌اعتنایی قرار گرفته، در برابر آن‌ها مقاومت شود، پیرامون آن‌ها بحث و مجادله شود یا متناسب با بافتار سازمان آموزشی، به شکلی متفاوت از نو صورت‌بندی شوند. این موضوع بر

1. Education Policy
2. Government
3. Taylor, Rizvi, Lingard and Henry
4. Ball, Maguire, Braun, Perryman and Hoskins
5. Nolan
6. Micro Policy Makers

ماهیت سیاسی^۱ فرآیند توسعه سیاست‌های آموزشی تأکید داشته و خواستار سازش بین منافع و ارزش‌های کنشگران سیاستی مختلف است (تیلور و همکاران، ۱۹۹۷: ۷). بر مبنای این پیش‌فرض‌ها، سیاست آموزشی درون بافتار سازمان‌های آموزشی و کلاس‌های درس به واسطه کنش سیاستی رهبران آموزشی به عنوان فعالان اجتماعی آفرینشگر از نو ساخته شده و تغییر شکل می‌دهند (کابرن^۲، ۲۰۰۵). استیفن بال از چهره‌های اصلی جامعه‌شناسی سیاست آموزشی^۳، از این کنش سیاستی رهبران آموزشی تحت عنوان وضع سیاست^۴ یاد می‌کند (بال و همکاران، ۲۰۱۲).

با وجود این، تحول اساسی در مفهوم اجرای سیاست، شواهد علمی- دانشگاهی و نهادی در زمینه تئوری وضع سیاست در ایران وجود ندارد. با توجه به نبود پژوهشی در این زمینه به زبان فارسی، این نوشتار در پی واکاوی این تلقی نوین از اعمال سیاست‌های آموزشی است. به عبارتی، بررسی چگونگی تفسیر و ترجمه سیاست‌های آموزشی به وسیله کنشگران محلی با توجه به مداخلات فرهنگی، قانونی، سیاسی و نهادی و مواضع بافتاری متفاوت، در این نوشتار پیگیری شده است.

از آنجایی که این پژوهش بر تحلیل نقش کنشگران سیاستی خرد در فرایند وضع سیاست‌های آموزشی تمرکز دارد، اهداف زیر را در نظر داشته است:

- ۱- واکاوی نقش رهبران آموزشی به مثابه کنشگران سیاستی در فرآیند وضع سیاست‌های آموزشی
- ۲- تحلیل نقش ابعاد بافتاری در فرایند وضع سیاست‌های آموزشی

پژوهش در صدد پاسخگویی به سؤال‌های زیر بود:

- ۱- کنشگران سیاستی چه نقشی در فرایند وضع سیاست‌های آموزشی دارند؟
- ۲- ابعاد بافتاری چگونه نحوه وضع سیاست‌های آموزشی را تحت تأثیر قرار می‌دهند؟

1. Political
2. Coburn
3. Educational Policy Sociology
4. Policy Enactment

روش

برای پاسخ به سؤال‌های مطرح شده از روش پژوهش توصیفی-تحلیلی از نوع اسنادی-انتقادی استفاده شد. در این رابطه متون مرتبط با موضوع پژوهش بررسی و استخراج شدند. پس از استخراج داده‌ها، تحلیل آن‌ها انجام شد. در تحلیل منابع، از مشاهدات و تجارب زیسته نویسندگان در مدارس نیز استفاده شد. بر اساس روش مورد اشاره، در بخش بعدی سعی شده است که برداشت واضحی از تئوری وضع سیاست ارائه و بنیان‌های نظری و مفهومی چنین تئوری تبیین شود. در بخش پایانی نیز نقش عوامل بافتاری بر فرآیند وضع سیاست مشخص شده است و در نهایت کنشگران محلی شناسایی شدند که نقش اصلی در تفسیر، ترجمه و در نهایت اعمال سیاست‌های آموزشی بازی می‌کنند.

فراسوی اجرای سیاست

امروزه نهادهای آموزشی کانون توجه کنشگران سیاسی بوده و از آن‌ها انتظار می‌رود، مطالبات طبقه حاکم بر جامعه را عملی کنند. در چنین شرایطی، درک اجرای سیاست بیشتر از گذشته نیازمند تأمل و دقت نظر است (سوپوویتز و وینبام، ۲۰۰۸: ۱). اما سؤال مهمی که ممکن است ذهن مخاطب را درگیر کند این است که به راستی مفهوم اجرا توان پاسخ‌گویی به پیچیدگی‌های اعمال سیاست‌های آموزشی در سازمان‌های آموزشی را دارد؟ اگر چنین نیست چه تحولی باید در مفهوم اجرا صورت گیرد تا توانایی تحلیل مناسب کنش سیاسی^۲ رهبران آموزشی در قبال سیاست‌های آموزشی را داشته باشد؟ پاسخ جامعه‌شناسان سیاست^۳ به این سؤال، درخور اعتناست. پاسخ آن‌ها چیزی جز «نه» به مفهوم اجرای سیاست نیست.

پژوهشگران بسیاری (به عنوان نمونه از گا^۴، ۲۰۰۰؛ بال، مگیور و براون، ۲۰۰۹؛ بال، مگیور، براون و هاسکینز، ۲۰۱۱؛ بال، مگیور، براون، پریمن و هاسکینز، ۲۰۱۲؛ براون، بال و مگیور، ۲۰۱۱؛ براون، بال، مگیور و هاسکینز، ۲۰۱۱؛ براون، مگیور، بال، پریمن، براون و

1. Supovitz and Weinbaum
2. Political Action
3. Policy Sociologist
4. Ozga

مگیور، ۲۰۱۷؛ پریمن، مگیور، براون و بال، ۲۰۱۷؛ رضایی رشتی، سگرن و مارتینو^۱، ۲۰۱۶؛ رودو^۲، ۲۰۱۷؛ ریوروز و ویکو^۳، ۲۰۱۵؛ سینگ، توماس و هریس^۴، ۲۰۱۳؛ مگیور، بال و براون، ۲۰۱۳؛ مگیور، براون و بال، ۲۰۱۵؛ مگیور، هاسکینز، بال و براون، ۲۰۱۱؛ نولان^۵، ۲۰۱۶؛ هال^۶، ۲۰۱۷ را نگاه کنید) رویکرد اجرای سیاست را بی‌اعتبار دانسته‌اند؛ زیرا بر این باورند چنین نگاهی تنها بر جوانب رسمی ساخت سیاست تمرکز داشته و در عمل از اقدامات صورت گرفته در بافتار محلی به‌منظور وضع سیاست غفلت می‌کنند. راه‌حل آن‌ها برای مواجهه با چنین مسأله‌ای مفهوم‌سازی مجدد اجرای سیاست و صورت‌بندی آن در قالب اصطلاح وضع سیاست است. پیش از واکاوی مفهوم وضع سیاست ضروری است دو برداشت نوین از سیاست، یعنی سیاست به مثابه متن و سیاست به مثابه گفتمان تشریح شود که بنیان نظری وضع سیاست را بنا نهاده‌اند.

سیاست به مثابه متن و گفتمان

بال (۱۹۹۳) دو تلقی از سیاست را مطرح کرده است: سیاست به مثابه متن^۷ و سیاست به مثابه گفتمان^۸. در انگاشت نخست، سیاست به صورت پیچیده‌ای کدگذاری شده (به واسطه منازعات، توافقات، تفسیرها و تفسیرهای مجدد) و به طرق پیچیده‌تری رمزگردانی می‌شود. این رمزگشایی به واسطه تفسیرها و معانی است که کنشگران خلق می‌کنند. چنین تفسیرهایی متأثر از سوابق، تجارب، مهارت‌ها، منابع و بافتار کنشگران است. به روایت فوق، سیاست مورد بحث و مجادله قرار می‌گیرد و دگرگون‌پذیر است و همواره وضعیتی در حال شدن دارد. بال (۱۹۹۴) مدعی است که سیاست به مثابه متن منعکس‌کننده نگاه فرآورده‌ای به سیاست است.

سیاست به مثابه متن مستلزم ملاحظه بعد عاملیت^۹ کار سیاستی است؛ یعنی متون به واسطه

1. Rezai-Rashti, Segeren and Martino
2. Rudoe
3. Riveros and Viczko
4. Singh, Thomas and Harris
5. Nolan
6. Hall
7. Policy as Context
8. Policy as Discourse
9. Agency



چندین نویسنده بر ساخته، به شکل‌های متنوعی خوانش و فیلتر می‌شوند. چنین انگاشتی آشفتگی، ابهام، غیرقابل پیش‌بینی بودن و تضادانگیز بودن سیاست را به تصویر می‌کشد (هنری^۱، ۱۹۹۳). به این ترتیب، در چنین برداشتی، سیاست‌ها از سوی رهبران آموزشی محلی، تفسیر و ترجمه می‌شوند (بال، ۲۰۱۵).

به روایتی روشن‌تر، سیاست به مثابه متن بر این موضوع تأکید دارد که متون سیاستی همواره عرصه مذاکره و کشمکش است. عرصه‌ای که برخی گروه‌ها ارزش‌هایشان را وارد دستور کار سیاستی می‌کنند و برخی دیگر به حاشیه رانده می‌شوند. این گروه‌ها، مواجهه، مداخله و خوانش مختلفی از سیاست دارند. آن‌ها با توجه به بافتار و زمینه اجتماعی‌شان، روایت‌های متنوعی را برمی‌سازند.

البته، سیاست فراتر از متن است و محدود به متون تولید شده نیست. به عبارتی دیگر، سیاست ماهیتاً ایستا نیست و در خلأ زیست ندارد. تلقی سیاست به مثابه گفتمان به چنین برداشتی از سیاست توجه کرده و درک تازه‌ای از سیاست را فراهم آورده است. بر حسب تصویری که این الگو از چیرستی سیاست به دست می‌دهد، گفتمان‌های سیاستی قدرت/ دانش را به شکلی فعال به گردش درآورده و به تولید ساخت‌های جدید اقدام می‌کنند (الن^۲، ۲۰۱۰). در منظومه روایت مورد نظر، می‌توان استنباط کرد که سیاست به واسطه گفتمان توانایی به‌کارگیری افراد، منابع، ایده‌ها و ارزش‌های مختلف را دارد. به باور بال (۲۰۰۶) گفتمان‌های سیاستی مشخص می‌کنند چه کسی، کجا، چه زمانی و با چه اقتدار و اختیاری می‌تواند صحبت کند (به نقل از ریزوی و لینگارد، ۲۰۱۰: ۸). به عبارتی دیگر، در تلقی سیاست به مثابه گفتمان، توجه بیشتری به محدودیت‌ها و فشارهاست.

بال (۱۹۹۳) با توصیف سیاست به مثابه گفتمان بر ماهیت زایشی^۳ سیاست تأکید دارد. در این تلقی از سیاست، به جای تمرکز بر نحوه ساخت سیاست از سوی افراد، بیشتر به نحوه بر ساخت هویتی افراد به واسطه کنش سیاست توجه می‌شود (به نقل از بچی و گودوین^۴، ۲۰۱۶: ۸).

1. Henry
2. Allan
3. Productive
4. Bacchi and Goodwin

بنابر مباحث مطرح شده، برای به تصویر کشیدن فرآیند وضع سیاست به هر دو بُعد عاملیت و فشار و محدودیت باید توأمان توجه شود. به عبارتی دیگر، لازمه تحلیل وضع سیاست در نهادهای آموزشی، در نظر گرفتن سیاست به مثابه متن و گفتمان و ملاحظه روابط پویا بین این دو تلقی از سیاست است. در ادامه بحث به طور مشخص تئوری وضع سیاست تشریح شده است.

وضع سیاست

وضع سیاست روایتی تحول یافته از اجرای سیاست است. بال و همکارانش در توجیح ناکارآمدی تئوری اجرای سیاست می‌نویسند: زمانی که سیاست‌مداران و نخبگان حکومت متون سیاستی را می‌نویسند، تلقی آرمانگرایانه و رویایی از نهادهای آموزشی و بافتارهای حاکم بر آن‌ها دارند؛ به همین دلیل بیشتر سیاست‌های تدوین شده در مقام اجرا با مشکل مواجه می‌شوند و به مقاصد مورد نظر نمی‌رسند، اما به راستی رهبران آموزشی محلی به این سیاست‌های آرمانگرایانه چه واکنشی نشان می‌دهند؟ پاسخ بال و همکارانش جالب توجه است. آن‌ها بر این عقیده‌اند که کنشگران محلی سیاست‌های ابلاغی را بر اساس تاریخچه و بافتار حاکم بر سازمان آموزشی و منابعی اعمال می‌کنند که در دسترس دارند. بر مبنای چنین برداشتی از اجرای سیاست، سیاست در لحظه‌ای از زمان ایجاد نمی‌شود، بلکه فرایندی همواره در حال شدن دارد (بال و همکاران، ۲۰۱۲: ۳).

همچنان که پیش از این بیان شد، وضع سیاست متفاوت از اجرای سیاست است. وضع سیاست به فراسوی فرآیند ساده بالا به پایین یا پایین به بالا در کار ساخت سیاست حرکت می‌کند (بال و همکاران ۲۰۱۲: ۶). پژوهشی که محدود به اجرای سیاست است، توانایی تبیین چگونگی و چرایی درگیری رهبران آموزشی و دیگر ذینفعان آموزشی با سیاست‌های متضاد و اجرای آن‌ها به صورت همزمان را ندارد (مگیور، براون و بال، ۲۰۱۵). اما تئوری وضع بر خلاف اجرای سیاست، غیر خطی و پویاست. این تئوری، نگاه ابزارگرایانه و فن‌سالارانه حاکم بر سیاست آموزشی را درهم شکسته و در عوض پتانسیلی برای تفکر دموکراتیک در تحلیل سیاست آموزشی ارائه کرده است (بال و همکاران، ۲۰۱۲: ۸-۹).

به نظر می‌رسد اولین نشانه‌های این حوزه مطالعاتی در کارهای اسپیلان (۲۰۰۴)، ساپویتر و وینوم (۲۰۰۸)، و ازگا (۲۰۰۰) پدید آمده باشد. با وجود این، به صورت مشخص بال و همکارانش



در مقاله‌هایی که منتشر کرده‌اند، تئوری وضع را توسعه دادند (بال و همکاران، ۲۰۱۱؛ بال و همکاران، ۲۰۱۱؛ مگیور و همکاران، ۲۰۱۱؛ بال و همکاران، ۲۰۱۱؛ مگیور و همکاران، ۲۰۱۱؛ براون و همکاران، ۲۰۱۰؛ براون و همکاران، ۲۰۱۱؛ مگیور و همکاران، ۲۰۱۳؛ مگیور و همکاران، ۲۰۱۵). آن‌ها بر اساس مطالعه‌ای که از وضع سیاست در مدارس متوسطه انگلیس داشتند، نشان دادند که چگونه عوامل بافتاری مانند نوع سیاست، قدرت، موقعیت‌مندی، فضا، فشارهای زمانی و ذهنیت‌های متفاوت، نقش اساسی در نحوه تبدیل سیاست‌ها به اقدامات مشخص در مدارس دارند (به نقل از ریوروز و ویکزکو^۱، ۲۰۱۵). بر اساس تئوری وضع، سیاست‌های آموزشی از سازمان‌های آموزشی نشأت گرفته و به واسطه کنشگرانی ساخته می‌شوند که درون آن‌ها کار می‌کنند (سینگ، توماس و هریس، ۲۰۱۳). بر خلاف این ایده که رهبران آموزشی محلی به صورت محض روایت‌های سیاستی رسمی را می‌پذیرند، وضع سیاست تأکید دارد که آن‌ها به صورت مداوم ایده‌های سیاستی را تفسیر مجدد، تعدیل یا دگرگون می‌کنند. بر این اساس، رهبران آموزشی محلی، عاملان اجتماعی کلیدی و واسطان سیاستی نهایی هستند (تن^۲، ۲۰۱۷). البته، باید به این نکته توجه کنیم که میزان آزادی کنشگران برای تفسیر سیاست‌های آموزشی، به نسبت تعبیه لوازم قدرت درون سیاست و قیود و امکانات بافتاری، از یک سیاست به سیاستی دیگر متفاوت است (بال و همکاران، ۲۰۱۲: ۶).

به اعتبار مباحث عرضه شده، فرآیند وضع سیاست مستلزم تفسیر و ترجمه سیاست است. از تفسیر به عنوان خوانشی نوآورانه نسبت به سیاست یاد می‌شود؛ خوانشی که به واسطه آن ساختی مفهومی از سیاست شکل می‌گیرد. این فرآیند درصدد پاسخ به این سؤالات است: این متن برای ما چه معنادرده؟ باید چه کاری انجام دهیم؟ آیا ما مجبور به انجام هر کاری هستیم؟ تفسیر خوانشی سیاسی و مستلزم رمزگشایی است. بال و همکاران (۲۰۱۱) بر این باورند که ترجمه فرآیند کدگذاری مجدد است. ترجمه مستلزم فرآیند گردشی تولید متن و قرار دادن آن در قالب اقدامی مشخص است (سینگ، توماس و هریس، ۲۰۱۳).

در یک استنباط ساده‌سازی شده از تئوری وضع، می‌توان آن را در سه محور قرار داد: بافتار سیاست، ابژه‌ها و کنشگران سیاست و تلقی سیاست به مثابه استراتژی‌های گفتمانی. در ادامه

1. Riveros and Viczko
2. Tan

درباره دو محور ابتدایی، یعنی بافتار و کنشگران سیاسی بحث و بررسی شده است که شالوده تئوری وضع را تشکیل می‌دهند.

اهمیت بافتار در کنش سیاسی

در فرآیند وضع سیاست، شرایط مادی و میزان دسترسی به منابع مختلف نقش انکارناپذیری دارند. در همین رابطه، براون و همکاران (۲۰۱۱) معتقدند که وضع سیاست در نهادهای آموزشی متأثر از بافتارهای خرد، یعنی بافتار مادی^۱، فرهنگ حرفه‌ای^۲، بافتار موقعیتی^۳ و بافتار کلان یا همان بافتار بیرونی^۴ است. این چهار بافتار گاهی اوقات با یکدیگر همپوشانی داشته و در مواقعی پیوندی نزدیک با یکدیگر برقرار می‌کنند. باید به این نکته توجه کرد که بافتار همواره ماهیتی خاص و پویا داشته و دائماً در حال تغییر است.

جدول ۱: ابعاد بافتاری تأثیرگذار بر فرآیند وضع سیاست

<p>- بافتار موقعیتی که شامل منطقه، محل قرارگیری، تاریخچه مؤسسه و ... می‌شود.</p> <p>- فرهنگ حرفه‌ای که شامل ارزش‌ها، تجارب و تعهدات رهبران محلی و سازوکارهای مرتبط با نحوه مدیریت سیاست‌هاست.</p> <p>- بافتار مادی که شامل وضعیت منابع انسانی، بودجه، ساختمان‌ها، تکنولوژی و زیرساخت‌هاست.</p> <p>- بافتار بیرونی که شامل میزان و کیفیت حمایت‌های مسئولان، فشارها و انتظارات ناشی از سیاست‌های کلان ملی و جهانی، الزامات و مسئولیت‌های قانونی و ... می‌شود.</p>

منبع: براون و همکاران (۲۰۱۱)

بافتار موقعیتی

عوامل موقعیتی اشاره به جوانبی از بافتار دارد که از لحاظ تاریخی و مکانی با مؤسسه آموزشی پیوند نزدیک دارند. زمانی که از بافتار موقعیتی صحبت به میان می‌آید، منظور جایگاه و مکان

1. Situated Contexts
2. Professional Cultures
3. Material Contexts
4. External Contexts

مؤسسه و تاریخچه آن است. ورودی و مکان به هم وابسته هستند. به عنوان مثال، بدنه دانش‌آموزی یک مدرسه ممکن است ترکیبی از اقوام گوناگون و متشکل از طبقات اجتماعی مختلف باشد. چنین تنوعی متأثر از مکانی است که مدرسه در آن قرار گرفته است.

فرهنگ حرفه‌ای

فرهنگ حرفه‌ای، بافتار نامشهود تأثیرگذار بر وضع سیاست است. براون و همکاران (۲۰۱۱) فرهنگ حرفه‌ای را شامل ارزش‌ها، تعهدات و تجارب رهبران آموزشی و سازوکارهای مرتبط با نحوه مدیریت سیاست^۱ درون مؤسسه آموزشی می‌دانند. در مدیریت سیاست، رهبران مؤسسه آموزشی معمولاً بر مبنای فرهنگ حرفه‌ای حاکم بر مؤسسه پیام‌های سیاستی را انتخاب و فیلتر می‌کنند. در این فرآیند ممکن است سیاستی تعدیل، از میدان عمل خارج و تغییر شکل دهد.

بافتار مادی

بافتار مادی به جوانب فیزیکی یک سازمان آموزشی اشاره دارد: ساختمان‌ها، بودجه، کارمندان، میزان دسترسی به تکنولوژی و زیرساخت‌هایی که سازمان آموزشی را احاطه کرده است، همگی بافتار مادی را تشکیل می‌دهند. میزان بودجه، نحوه تخصیص، کیفیت و جامعیت آن اثر شایانی بر وضع سیاست دارد. ممکن است یک سازمان آموزشی نسبت به سایر سازمان‌ها دسترسی بیشتری به کامپیوتر و اینترنت داشته باشد و از ساختمان‌ها و امکانات جدیدتری استفاده کند. این عوامل بر نحوه وضع سیاست اثرگذار است. همچنین می‌توان به تأثیر جذب و نگهداشت معلمان/ اساتید و دیگران کارکنان بر فرآیند وضع سیاست اشاره کرد.

بافتار بیرونی

بافتار بیرونی شامل فشارها و انتظاراتی است که از سوی سیاست‌های کلان ملی و محلی بر مدرسه/ دانشگاه وارد می‌شود. البته مسئولیت‌ها و الزامات قانونی و میزان و کیفیت حمایت مقامات محلی و ارتباط با دیگر سازمان‌های آموزشی نیز از دیگر عوامل بافتار محلی مؤثر بر فرآیند وضع سیاست محسوب می‌شود (براون و همکاران، ۲۰۱۱؛ بال و همکاران، ۲۰۱۲: ۲۹-۳۶).



گونه‌شناسی کنشگران سیاسی خُرد

کنشگران محلی دارای موقعیت‌های متفاوتی هستند و مواضع متفاوتی نسبت به سیاست اتخاذ می‌کنند. آن‌ها ممکن است نسبت به سیاست بی‌تفاوت باشند یا موضعی اجتنابی اتخاذ کنند و گاهی اوقات واکنش نامناسبی از خود بروز دهند. جدول (۲) هفت سنخ کنشگر دارای نقش‌های گفتمانی مختلف را نشان می‌دهد. هر یک از این کنشگران با توجه به نقش سیاسی که بر عهده دارند، معنابخشی و ساخت سیاست را از طریق فرآیند تفسیر و ترجمه به پیش می‌برند.

جدول ۲: کنشگران سیاسی و کار سیاسی در مؤسسات آموزشی

کنشگران سیاستی	کار سیاسی
راویان ^۱	راویان تفسیر، انتخاب و اجرای مفاد سیاست را برعهده دارند و عمدتاً شامل مسئولان و رهبران ارشد می‌شود.
کارآفرینان ^۲	کارآفرینان حامی سیاست هستند و در این زمینه ایجاد خلاقیت، اتحاد و اجماع را بر عهده دارند.
خارجی‌ها ^۳	خارجی‌ها کسانی هستند که بیرون از مؤسسه آموزشی، کارآفرینی، مشارکت و پایش سیاست را بر عهده دارند.
سوداگران ^۴	سوداگران حسابداری، گزارش‌دهی و پایش سیاست را بر عهده دارند.
مشتاقان ^۵	مشتاقان نسبت به سیاست، سرمایه‌گذاری، خلاقیت، رضامندی و مسیر شغلی را در این راه بر عهده دارند.
مترجمان ^۶	مترجمان کسانی هستند که به تولید متون، مصنوعات و وقایع مختلف می‌پردازند.
منتقدان ^۷	منتقدان معمولاً شامل نمایندگان اتحادیه‌ها می‌شوند که پایش مدیریت و حفظ گفتمان‌های مخالف را برعهده دارند.
دریافت‌کنندگان ^۸	دریافت‌کنندگان عمدتاً کسانی را شامل می‌شود که به تازگی استخدام شده‌اند. آن‌ها معمولاً حمایت، تبعیت و کنار آمدن با سیاست را در دستور کار خود دارند.

منبع: بال و همکاران (۲۰۱۲: ۴۹)

1. Narrators
2. Entrepreneurs
3. Outsiders
4. Transactors
5. Enthusiasts
6. Translators
7. Critics
8. Receivers

روایت، انتخاب و تفسیر

فیلتر کردن به عنوان یکی از جوانب حیاتی تفسیر سیاست، به وسیله مسئولان و رهبران مؤسسه آموزشی انجام می‌شود. آن‌ها سیاست را تشریح می‌کنند، درباره آن تصمیم‌گیری می‌کنند و سپس آنچه را اعلام می‌کنند که باید انجام شود، می‌توان انجام داد یا نمی‌توان انجام داد. مسئولان (مدیران) و کارآفرینان سیاست، نقش کلیدی در معنابخشی بازی می‌کنند و موقعیت‌های مهمی در مفصل بندی گفتمانی سیاست دارند. آن‌ها با نشان دادن چشم‌اندازی خاص از مدرسه و استفاده از ابزارهایی همچون داستان‌سرایی سازمانی^۱ به این اقدام دست می‌زنند.

کارآفرین

کارآفرینان به عنوان کنشگرانی مهم و مؤثر در فرایند وضع سیاست، آغازگر، حامی و نماینده سیاست‌های خاص و مبادی اتحاد هستند. آن‌ها افرادی کاریزماتیک هستند که حرکت به سمت تغییر را تشویق می‌کنند. آن‌ها کسانی هستند که از لحاظ شخصیتی اعطاکننده و سرمایه گذارند و با ارائه ایده‌های سیاستی و وضع آن‌ها شناخته می‌شوند. آن‌ها با طرح ایده‌های نو، راحل‌های تازه و شیوه‌های بدیع، بر فرایند سیاست‌گذاری اثر گذاشته و با انسجام‌بخشی تلاش‌های دیگر کنشگران سیاستی، به شکل‌گیری سیاست‌های جدید و تحول‌آفرین یاری می‌رسانند. کارآفرینان با طرح منافع که ممکن است نصیب دیگر کنشگران بشود، آن‌ها را به پذیرش سیاست متقاعد کرده و مانع انحراف از مسیر مشخص شده می‌شوند (بال و همکاران، ۲۰۱۱؛ الوانی، ۱۳۹۵).

بیگانگان: کارآفرینان، والدین و ناظران علوم انسانی

بازیگران مهم سیاستی لزوماً درون مدرسه مستقر نیستند. در برخی از موارد، رایزنان متنفذ محلی و مشاوران یا کسب و کارهای آموزشی می‌توانند نقش کلیدی در فرآیند سیاست بازی کنند. آن‌ها سیاست‌ها را تفسیر کرده و آغازگر و حمایت‌کننده کار ترجمه هستند. برخی از سیاست‌ها تنها به واسطه کنش بیگانگان (خارجی‌ها) در فرآیند اعمال سیاست است که به نتایج



موفقیت‌آمیزی در مؤسسه آموزشی می‌رسند.

سوداگران سیاست (پشتیبانان)

کار اصلی این کنشگران، عینی‌تر ساختن سیاست است. آن‌ها چنین عملی را با ارائه شواهدی از فعالیت‌ها و اثرات سیاست پیگیری می‌کنند.

هواخواهان و مترجمان سیاست

هواخواهان یا الگوهای سیاستی، کسانی هستند که معمولاً از آن‌ها با نام اثرگذاران یاد می‌شود. آن‌ها سرمشق دیگران در اجرای سیاست هستند. به عبارتی دیگر، آن‌ها معیارهای اقدامات سیاستی هستند. ترجمه و وضع سیاست به واسطه اقداماتی جریان می‌یابد که آن‌ها ترسیم می‌کنند. مشتاقان و هواخواهان اغلب اوقات مترجمان سیاست نیز هستند. آن‌ها در این زمینه طرح‌های مختلفی ارائه و رویدادها، فرایندها و متون سیاستی را برای دیگران تولید می‌کنند. آن‌ها القاگران الگوهای گفتمانی سیاست هستند. نوآفرینی و اجابت دو وجه کار مترجمان است. به عبارت دیگر، مترجمان در عین حال که سیاست را تغییر می‌دهند، در مواقعی هم تحت تأثیر سیاست، خود تغییر می‌یابند. لذا، ترجمه فرایند تأثیر بر سیاست و تأثر از سیاست است (پریمن و همکاران، ۲۰۱۷).

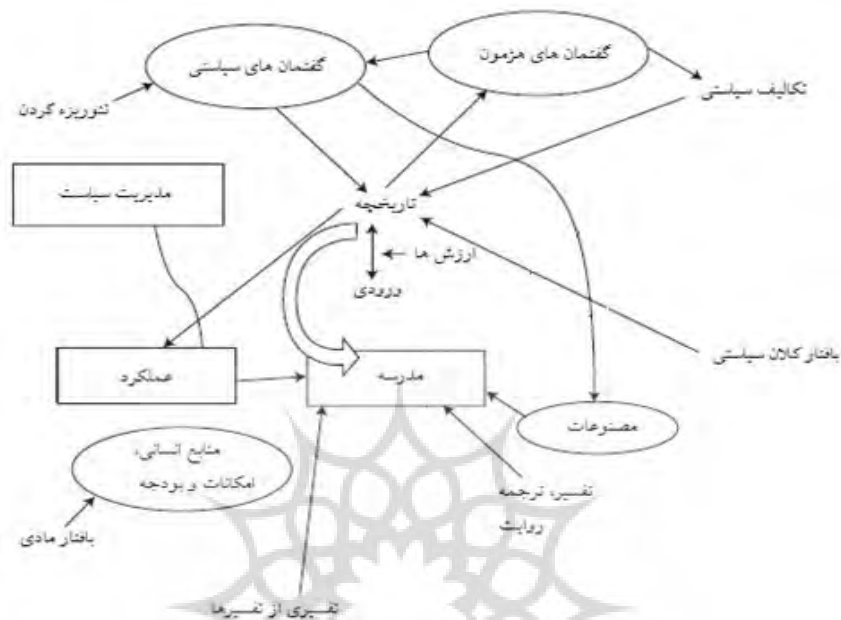
منتقدان: در حاشیه و بی‌صدا

منتقدان کنشگرانی هستند که در کار سیاستی مشارکت داشته، سیاست را تفسیر کرده و در فرایند سیاست مداخله جدی دارند. زمانی که سیاست‌ها یا ترجمه‌های صورت گرفته از سیاست، منافع اعضا را به خطر می‌اندازد، منتقدان وارد میدان بازی می‌شوند. با وجود این، نقش آن‌ها در سیاست حاشیه‌ای و در سکوت (بی‌صدا) است. آن‌ها دو کار عمده انجام می‌دهند که بر کار سیاستی اثرگذار است. در درجه اول، آن‌ها نحوه ترجمه سیاست را با توجه به شرایط کاری و رفاه کارکنان مؤسسه آموزشی، هدایت می‌کنند. دوم اینکه، آن‌ها گفتمان‌های رقیب را حفظ می‌کنند. منتقدان گفتمان‌های مخالف را از طریق برگزاری جلسات اتحادیه و انتشار بیانیه در جراید زنده نگه می‌دارند.

گیرندگان: معلمان / اساتید تازه کار به عنوان حامیان سیاست

اکثر گیرندگان را معلمان / اساتید تازه کار و دستیاران تدریس تشکیل می دهند. آن‌ها به سیاست‌های ابلاغی تعلق خاطر داشته و در بیشتر مواقع سطح بالایی از اجابت را از خود نشان می دهند. آن‌ها بیش از اینکه در پی خلاقیت باشند، تمایل دارند تحت راهنمایی قرار گیرند. آن‌ها به شدت بر تفسیری از تفسیرها متکی هستند و مشتریان اصلی سیاست‌هایی هستند که ترجمه شده‌اند. اصطلاحاتی که معلمان / اساتید تازه کار برای سیاست به کار می گیرند، جالب توجه است. از دیدگاه آن‌ها سیاست با زور و اجبار به پیش می رود و ماهیتی مطالبه‌گرانه دارد و فرد ملزم به اجرای آن است. از نظر آن‌ها سیاست جنبه تحمیلی دارد و فرد مجبور به سازگاری با آن است. چنین زبانی، برداشتی تجاوزکارانه از سیاست را القا کرده و این حس را منتقل می کند که سیاست و انتظارات سیاستی ماهیتی ستم‌پیشه دارند (بال و همکاران، ۲۰۱۲: ۴۹-۶۳).

در شکل (۱) نقش بافتار و کنشگران سیاستی در فرایند وضع سیاست نشان داده شده است. همان‌طور که در شکل (۱) مشخص است، مدرسه کانون وضع سیاست است. در چنین فضایی عوامل بسیاری مدرسه را تحت فشار قرار داده و مسیرش را در نحوه اعمال سیاست‌های آموزشی هدایت می کنند. بافتار مادی حاکم بر فرآیند استخدام، امکانات، بودجه و گفتمان‌های سیاستی همگی جریان زندگی روزمره در مدرسه را تحت تأثیر قرار می دهند. در این بین تجلی ارزش‌ها را به عنوان واسط سیاست، بافتار سیاست و گفتمان‌ها می توان در مدرسه ردیابی کرد. کنش انسانی دیگر وجه مؤثر بر فرآیند وضع است که در شکل به آن توجه شده است. تفسیر و ترجمه سیاست و همچنین تفسیری از تفسیرها، ابعاد حرفه‌ای و هیجانی و فیلترینگ و انجام کار سیاستی از جمله کنش‌های انسانی تأثیرگذار بر سیاست در مدرسه محسوب می شوند. در چنین فضایی، کنشگران با وجود تأثیرپذیری از سیاست‌های حاکمیتی، بر آن‌ها تأثیر می گذارند. از سوی دیگر، گفتمان‌های سیاستی و هژمون حاکم بر جامعه که نمود آن‌ها را در قالب مصنوعات سیاستی در مدرسه می توان مشاهده کرد، در عین همزیستی با کنشگران سیاستی، جریان وضع را تحت تأثیر قرار داده و به ساخت هویت حرفه‌ای معلمان و مدیران آموزشی اقدام می کنند.



شکل ۱: فرآیند وضع سیاست
منبع: بال و همکاران، ۲۰۱۲

در ادامه، مشاهدات و تجارب زیسته نویسندگان این نوشتار در مدارس به عنوان نمونه‌ای از فرآیند وضع سیاست ارائه شده است. این نمونه، تأییدی بر نقش مهم بافتار و کنشگران سیاسی در توسعه سیاست‌های آموزشی است.

نمونه‌ای از فرآیند وضع سیاست در ایران

آموزش و پرورش بر مبنای ماهیت ایدئولوژیکی که دارد، همواره عرصهٔ منازعات سیاسی مختلفی است. در این عرصه، گروه‌های سیاسی همواره سعی دارند با وارد کردن ارزش‌های مورد نظر خود به درون مدارس، شکل خاصی از تجربهٔ انسانی را شکل دهند. سیاست‌های آموزشی مهم‌ترین ابزار شکل‌دهی به چنین تجربه‌ای در مدارس است. آیین‌نامهٔ ارزش‌یابی پیشرفت تحصیلی و تربیتی دورهٔ ابتدایی از جمله این سیاست‌های آموزشی است که از سوی شورای عالی آموزش و پرورش به عنوان مرجع اصلی سیاست‌گذاری در حوزهٔ آموزش رسمی



برای هدایت جریان ارزش‌یابی دانش‌آموزان دوره ابتدایی صورت‌بندی شده است. این آیین‌نامه شامل مواد مختلفی است که اهداف، اصول و نحوه اجرای ارزش‌یابی پیشرفت تحصیلی در دوره ابتدایی را مشخص کرده است. اینکه مفاد این آیین‌نامه چگونه از سوی معلمان و رهبران مدرسه تفسیر، ترجمه و در نهایت اعمال می‌شود، در ادامه بررسی شده است. به همین منظور نحوه وضع سیاست ارزش‌یابی توصیفی در یک مدرسه ابتدایی ملاحظه شد.

مدرسه مورد بررسی از نظر بافتار موقعیتی در یکی از مناطق جنوبی شهر تهران قرار دارد. اکثر بدنه دانش‌آموزی مدرسه ایرانی بودند، با وجود این، تعداد اندکی دانش‌آموز افغانی تبار هم در مدرسه حضور داشتند. با توجه به قرارگیری مدرسه در یکی از مناطق جنوبی و حاشیه‌ای شهر تهران، والدین از بضاعت مالی مناسبی برای کمک به مدرس برخوردار نبودند. همچنین والدین به ندرت در اداره مدرسه مداخله و کم‌تر درگیر فرآیند یادگیری-یاددهی در مدرسه می‌شدند. همین عدم مداخله در نحوه اعمال آیین‌نامه ارزش‌یابی توصیفی نیز مشهود بود. والدین معمولاً اطلاعات چندانی از چنین سیاستی نداشتند؛ یا در صورت مطلع بودن رغبت چندانی برای اجرای آن نداشته و ارزش‌یابی مبتنی بر نمره را کارآمدتر می‌دانستند. به عبارتی دیگر، والدین به دلیل فقر سرمایه فرهنگی، مشارکت کمی در فرآیند اداره مدرسه به‌خصوص اجرای مفاد ارزش‌یابی توصیفی داشتند. از نظر فرهنگ حرفه‌ای، شرایط خاصی بر مدرسه حاکم بود. بیشتر معلمان تازه کار بودند و تجربه زیادی در اداره کلاس درس نداشتند؛ البته تعدادی معلم با تجربه نیز در مدرسه حضور داشتند. معلمان مدرسه مذکور اطلاعات چندانی پیرامون مفاد آیین‌نامه ارزش‌یابی توصیفی نداشته و معمولاً تمایل چندانی هم برای فراگیری و اجرای آن از خود نشان نمی‌دادند. نکته جالب توجه این بود که معاونین و مدیر مدرسه نیز نسبت به سیاست ارزش‌یابی توصیفی دید مثبتی نداشتند و در عمل اقدام مناسبی برای اجرای آن صورت نمی‌دادند.

مدرسه موردنظر سیاست خاصی برای اجرای آیین‌نامه ارزش‌یابی توصیفی نداشت. البته، در جلسات شورای مدرسه، به صورت جسته و گریخته به اهمیت ارزش‌یابی توصیفی و نحوه استفاده از فرم‌های ارزش‌یابی اشاراتی می‌شد. اینکه ماهیت ارزش‌یابی چیست و شامل چه مؤلفه‌هایی است، از دیگر مواردی بود که معلمان و مسئولان مدرسه پیرامون آن بحث و کشمکش زیادی داشتند. معلمان معتقد بودند که به دلیل جمعیت بالای کلاس‌های درس



تشکیل پرونده ارزش‌یابی توصیفی برای تمام دانش‌آموزان غیر ممکن است و فرآیند اجرای آن بخش زیادی از زمان کلاس درس را می‌گیرد. برخی از معلمان نیز با استناد به مطالعات تطبیقی در سایر کشورها، بر این باور بودند که ارزش‌یابی در دوره ابتدایی فاقد اعتبار است و جز اختلال در فرآیند تعلیم و تربیت دانش‌آموزان و ایجاد استرس در آن‌ها نتیجه دیگری ندارد. مدیر مدرسه نیز با اذعان به فقر سرمایه فرهنگی والدین، کمبود منابع مالی و نبود امکانات کالبدی، معتقد بود که مفاد آیین‌نامه ارزش‌یابی توصیفی با واقعیت‌های موجود در مدارس ناهمخوان است و کارآیی لازم را ندارد.

در مدرسه مورد نظر بیشتر نقش‌های سیاستی را مدیر مدرسه بر عهده داشت و معلمان مداخله چندانی در تفسیر و ترجمه سیاست‌ها نداشتند. مدیر مدرسه مسئولیت ترجمه سیاست در قالب روایتی مطبوع برای کارکنانش را بر عهده داشت. به طور کلی مدیر مدرسه به عنوان الگو برای کارکنان محسوب می‌شد. با وجود این، مدیر مدرسه خود را نه به عنوان رهبر و تسهیل‌گر، بلکه به عنوان ناظر و مجری توصیف می‌کرد. بر مبنای اصطلاحات تئوری وضع سیاست، مدیر مدرسه مسئول خوانش سیاست ارزش‌یابی توصیفی منطقه آموزشی بود. با وجود اینکه مدیر مدرسه چندان موافق سیاست ارزش‌یابی توصیفی مصوب شورای عالی آموزش و پرورش نبود، اما در ظاهر تأکید زیادی بر دستورات منطقه آموزشی برای هدایت جریان ارزش‌یابی مدرسه داشت.

همان‌طور که در بالا ملاحظه شد، بین اهداف سیاست‌گذارانی که آیین‌نامه ارزش‌یابی توصیفی را تدوین کرده‌اند و اقدامات صورت گرفته برای اعمال این اهداف از سوی رهبران آموزشی درون مدارس شکاف زیادی وجود دارد. این شکاف بین متن سیاست و وضع آن در مدارس نشان از پویایی و زایشی بودن سیاست‌های آموزشی دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

معمولاً به باور عامه مردم، سیاست‌گذاری آموزشی امری دولتی و سیاست‌های آموزشی همواره از سوی مدیران سیاسی و نخبگان سیاستی تدوین و به سازمان‌های آموزشی برای اجرا ابلاغ می‌شود. چنین نگاهی به حوزه سیاست آموزشی، قائل به تفکیک فرآیند سیاست‌گذاری در قالب گام‌های متمایز طراحی، اجرا و ارزش‌یابی است. در این نوشتار تلاش شد نتوانی چنین



نگاهی در درک پیچیدگی کنش سیاستی نشان داده شود.

همچنین در این نوشتار به نقش بافتار در تفسیر و ترجمه سیاست‌ها و چگونگی اعمال آن‌ها در مدارس پرداخته شد. مدیران سیاسی معمولاً در بررسی نحوه اعمال سیاست‌ها در مدارس نسبت به منابع در دسترس و تأثیر مداخله بافتار، بی‌توجه هستند و از مدارس پاسخ و صدایی یکسان را مطالبه می‌کنند، اما جامعه‌شناسان سیاست مدعی هستند که بافتار جزء جدایی‌ناپذیر مطالعات سیاستی است و ابعاد خرد و کلان باید همزمان تحلیل شود. بر این اساس، این نوشتار با بهره‌گیری از رویکرد جامعه‌شناسی سیاست^۱، چنین تلقی از اجرای سیاست‌های آموزشی در سازمان‌های آموزشی را زیر سؤال برده و نقش بافتار را در نحوه اعمال آن‌ها برجسته کرد.

به مؤسسات آموزشی به روایت فوق به عنوان کانون وضع سیاست توجه شد. در چنین فضایی عوامل بسیاری مؤسسات آموزشی را تحت فشار قرار داده و مسیرش را در نحوه اعمال سیاست‌های آموزشی هدایت می‌کنند. بافتار مادی حاکم بر فرآیند استخدام، امکانات، بودجه و گفتمان‌های مختلف همگی جریان زندگی روزمره در مدرسه را تحت تأثیر قرار می‌دهند. در این بین ارزش‌ها، واسطان سیاست‌های آموزشی هستند. کنش انسانی دیگر وجه مؤثر بر فرآیند وضع بود که در این مطالعه به آن توجه شد. تفسیر و ترجمه سیاست و همچنین تفسیر تفسیرها، ابعاد حرفه‌ای و هیجانی و فیلترینگ و انجام کار سیاستی از جمله کنش‌های انسانی تأثیرگذار بر سیاست در مدرسه محسوب می‌شود. در چنین فضایی، کنشگران با وجود تأثیرپذیری از سیاست‌های حاکمیتی، بر آن‌ها تأثیر می‌گذارند. از سوی دیگر، گفتمان‌های سیاستی و هژمون حاکم بر جامعه که نمود آن‌ها را در قالب مصنوعات در مدارس می‌توان مشاهده کرد، در عین همزیستی با کنشگران سیاستی، جریان وضع را تحت تأثیر قرار داده و به ساخت هویت تربیتی مدرسه اقدام می‌کنند (بال و همکاران، ۲۰۱۲: ۱۴۳).

در این پژوهش به نحوه اعمال سیاست ارزش‌یابی کیفی (توصیفی) دوره ابتدایی به عنوان یکی از مصادیق وضع سیاست در مدارس اشاره شد. آیین‌نامه ارزش‌یابی کیفی که از سوی شورای عالی آموزش و پرورش تصویب و به مدارس ابلاغ شده است، معلمان و مسئولان مدرسه را ملزم به اجرای مفاد آن کرده است. اما همان‌طور که گفته شد معلمان و رهبران



مدارس بعضاً برداشتی متفاوت از ارزش‌یابی در دروه ابتدایی دارند و تعاریف آنها از ارزش‌یابی چندان با رویکرد حاکم بر آیین‌نامه ارزش‌یابی توصیفی همخوان نیست. همین ناهمخوانی در تعریف ارزش‌یابی بین آنچه که در متون سیاستی آمده و آنچه که کنشگران محلی (منظور معلمان و مسئولان مدارس ابتدایی) در نظر دارند، موجب شده بسیاری از مفاد این سیاست، درون مدارس کنار گذاشته شود و اهداف آن عملی نشود. دلایل معلمان و مسئولان مدارس برای تعدیل و بعضاً عدم اجرای سیاست ارزش‌یابی توصیفی به کمبود منابع، فضای ناکافی کلاس‌های درس، آمرانی بودن برخی از بندهای این سند سیاستی و ناهمخوانی مفاد این سیاست با اهداف دوره ابتدایی برمی‌گردد. به این ترتیب به نظر می‌آید با وجود رویکرد متمرکز در تدوین سیاست ارزش‌یابی توصیفی، مدیران، معلمان و سایر کنشگران سیاستی، به نحوی متن این سیاست را ترجمه، تعدیل و تغییر می‌دهند که مسیری متفاوت از احکام تجویز شده را طی می‌کند.

به اعتبار مباحث عرضه شده، ما نیازمند تغییر رویکرد نسبت به فرآیند توسعه سیاست هستیم. چنانچه چنین تغییری رویکردی صورت نپذیرد و همچنان به مؤسسات آموزشی و کنشگران درون آن به عنوان مجریان صرف سیاست نگاه شود، سایر سیاست‌ها نیز به سرنوشت سیاست ارزش‌یابی توصیفی دچار خواهند شد. لازمه گذار از این وضعیت، از حاشیه به متن آوردن معلمان و رهبران آموزشی محلی به عنوان هدایت‌گران اصلی سیاست‌های آموزشی است. انجام پژوهش‌های بیشتر و بررسی‌های گسترده‌تر و جامع‌تر، می‌تواند در تحقق چنین امری کارگشا باشد.

منابع

الوانی، سید مهدی (۱۳۹۵). کارآفرین سیاسی؛ بازیگر تحول آفرین عرصه سیاست‌گذاری.

فصلنامه سیاست‌گذاری عمومی، ۲(۱): ۸۱-۹۱.

Allan, E.J. (2010). Feminist post structuralism meets policy analysis: An overview. In E.J. Allan, S. Iverson, & R. Ropers-Huilman (Eds.), *Reconstructing higher education: Feminist post structural perspectives* (pp. 11-36). New York: Routledge.

Alvani, M. (2016). Political Entrepreneur; an Actor in Transformative Policy. *Journal of Public Policy*, 2(1): 81-91 (Text in Persian).

Bacchi, C. and Goodwin, S. (2016). *Post structural policy analysis: A guide to*



- practice*. New York: Palgrave pivot.
- Ball, J.S. (1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse*, 13(2): 10-17.
- Ball, S., Maguire, M. and Braun, A. (2009). Policy enactments in the secondary school: Towards a theory of policy, practice and relationships. *European educational research association*.
- Ball, S., Maguire, M., Braun, A., Perryman, J. and Hoskins, K. (2012). Assessment technologies in schools: 'deliverology' and the 'play of dominations'. *Research Papers in Education*, 27(5): 513-533.
- Ball, S.J. (1994). *Education reform: A critical and post-structural approach*. Buckingham, Philadelphia: Open University 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*, DOI: 10.1080/01596306.2015.1015279.
- Ball, S.J., Maguire, M. and Braun, A. (2012). *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*. London: Routledge.
- Ball, S.J., Maguire, M., Braun, A. and Hoskins, K. (2011). Policy actors: doing policy work in schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4): 625-639.
- Braun, A., Maguire, M. and 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.
- Coburn, C. E. (2005). Shaping teacher sense making: School leaders and the enactment of reading policy. *Educational policy*, 19(3): 476-509.
- Jorgensen, M. and Phillips, L.J. (2002). *Discourse analysis as theory and method*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Maguire, M., Ball, S.J. and Braun, A. (2013). What ever happened to ...? 'Personalised learning' as a case of policy dissipation. *Journal of Education Policy*, 28(3): 322-338.
- Maguire, M., Braun, A. and Ball, S. (2015). 'Where you stand depends on where you sit': The social construction of policy enactments in the (English) secondary school. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(4): 485-499.
- Maguire, M., Braun, A. and Ball, S. (2015). Where you stand depends on where you sit: The social construction of policy enactments in the (English) secondary school. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(4): 485-499.
- Maguire, M., Hoskins, K., Ball, S. and Braun, A. (2011). Policy discourses in school texts. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4): 597-609.
- Nolan, K. (2016). The lived experience of market-based school reform: An ethnographic portrait of teachers' policy enactments in an urban School. *Educational Policy*, 1-26. DOI: 10.1177/0895904816673742.
- Perryman, J., Ball, S.J., Braun, A. and Maguire, M. (2017). Translating policy:



- Governmentality and the reflective teacher. *Journal of Education Policy*, DOI: 10.1080/02680939.2017.1309072.
- Rezai-Rashti, G., Segeren, A. and Martino, W. (2016). The new articulation of equity education in neoliberal times: The changing conception of social justice in Ontario. *Globalization, Societies and Education*. DOI: 10.1080/14767724.2016.1169514.
- Riveros, A. and Viczko, M. (2015). The enactment of professional learning policies: Performativity and multiple ontologies. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(4): 533-547.
- Rizvi, F. and Lingard, B. (2010). *Globalizing education policy*. New York: Routledge.
- Rudoe, N. (2017). Lesbian and gay teachers and sex/uality education policy enactment in schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. DOI: 10.1080/01596306.2017.1310085.
- Singh, P., Thomas, S. and Harris, J. (2013). Recontextualising policy discourses: A Bernsteinian perspective on policy interpretation, translation, enactment. *Journal of Education Policy*, 28(4): 465-480.
- Spillane, J.P. (2004). *Standards deviation: How schools misunderstand education policy*. Harvard University Press.
- Supovitz, J.A. and Weinbaum, E.H. (2008). *The implementation gap: Understanding reform in high schools*. New York: Teachers College Press.
- Tan, C. (2017). The enactment of the policy initiative for critical thinking in Singapore schools. *Journal of Education Policy*, DOI: 10.1080/02680939.2017.1305452.
- Taylor, S., Rizvi, F., Lingard, B. and Henry, M. (1997). *Educational policy and the politics of change*. London: Routledge.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
 برتال جامع علوم انسانی



پروپوزیشن گاہ علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

Analysis of the Role of Policy Actors and Context in Educational Policies Enactment

Abbas Abbaspour^{1*}, Ali Khorsandi Taskoh² and Keyvan Moradi³

Abstract

Despite considerable research on the analysis of texts, policy principles and practices by educational policy researchers in Iran, one missing link has been the lack of attention to the role of local actors in the educational policy development process. Accordingly, the purpose of this descriptive-analytical study was to analyze the role of educational leaders as local policy actors in interpreting, translating, and enacting educational policies with respect to different cultural, legal, political, institutional, and contextual interventions. The method of this study was descriptive-analytical. Due to the lack of scientific-academic and institutional evidence in the field of educational policy in Iran, the most recent foreign literature related to the research topic was used for data collection. In analyzing the findings, in addition to the texts, the observations and experiences of the authors were tried to be considered as one of the examples of educational policy enactment. The findings of this study show that, unlike traditional approaches that mainly insist on mere policy implementation, the policy enactment emphasize that educational policies may be modified and sometimes ignored during implementation. policy type, power and positionality, space and time constraints, as well as different subjectivities, plays an important role in changing, modifying, and ignoring educational policies.

Keywords: Educational Policy, Enactment Theory, Policy Work, Policy Actors, Policy Context

-
1. *Corresponding Author: Associate Professor in Department of Educational Planning & Management, Faculty of Psychology and Education, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. abbaspour1386@gmail.com
 2. Assistant Professor in Department of Educational Planning & Management, Faculty of Psychology and Education, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. khorsandi@gmail.com
 3. PhD Candidate in Educational Management, Faculty of Psychology and Education, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. k1moradi.87@gmail.com