

جایگاه تفویض استانی در الگوی مطلوب سیاست‌گذاری برنامه درسی در نظام آموزش و پرورش ایران (یک مطالعه کیفی)

ملیحه اصغری^۱

دریافت مقاله: ۱۴۰۲/۰۸/۱۵

پذیرش مقاله: ۱۴۰۲/۰۱/۲۱

چکیده

سیاست‌گذاری برنامه درسی روند انتخاب و جایگذاری ارزش‌های جامعه در برنامه درسی و همچنین پالایش این ارزش‌ها به‌منظور حضور یا عدم حضور در برنامه درسی است. هدف این پژوهش طراحی الگوی تفویض استانی سیاست‌گذاری برنامه درسی برای نظام آموزش و پرورش ایران است. این پژوهش از گروه پژوهش‌های کیفی و از شیوه تحلیل محتوای کیفی با رویکرد اشتراوس و کوربین است. داده‌ها از شیوه تحلیل اسناد و مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با ۱۱ نفر از سیاست‌گذاران برنامه درسی در سال تحصیلی ۱۳۹۹ - ۱۳۹۸ جمع‌آوری شد. جامعه آماری شامل دو گروه متخصصان دانشگاهی، دارای تجربه سیاست‌گذاری و اسناد سیاست‌گذاری برنامه‌درسی ایران و مقالات مرتبط با حوزه سیاست‌گذاری برنامه درسی بود. شیوه انتخاب مشارکت‌کنندگان از میان متخصصان، نمونه‌گیری گلوله برفی بود. شش سند اصلی سیاست‌گذاری برنامه درسی ایران به‌عنوان نمونه اسناد داخلی و با جستجوی عبارت‌های سیاست برنامه درسی و سیاست‌گذاری برنامه درسی (curriculum policy & curriculum policy making) در پایگاه‌های اطلاعاتی (ERIC, Google Scholar, SAGE, WIELY, TAYLOR & FRANCIES) به‌دست آمد. باتوجه به ارتباط با بحث سیاست برنامه درسی در نظام آموزش و پرورش، ۱۲۰ مقاله مورد بررسی قرار گرفت. ابزار پژوهش، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بر اساس شیوه 5w1h و فرم تحلیل اسناد بود. روایی محتوایی مصاحبه با استفاده از نظر پنج نفر از متخصصان تعلیم و تربیت تأیید شد. داده‌ها طی فرایند

۱. دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید بهشتی، تهران ایران.

شناسه‌گذاری، نام‌گذاری، مقوله‌بندی و تحلیل شد. به‌منظور تحلیل اولیه داده‌های کیفی از نرم‌افزار ۲۰۱۸ Maxqda استفاده شد. اعتبار یافته‌ها با استفاده از روش ارزیابی لینکلن و گوبا تأیید شد. الگوی سیاست‌گذاری برنامه درسی برای نظام آموزش و پرورش ایران با اولویت تصمیم‌سازی استانی در سه بعد رسمی، فنی و محتاطانه و سه سطح supra، macro و micro طراحی شد. نتایج نشان داد تفویض استانی سیاست‌گذاری برنامه درسی در نظام آموزش و پرورش ایران چهار مؤلفه سیاست‌گذاری در زمینه اهداف برنامه درسی، فرصت‌های یاددهی و یادگیری، محتوای سیاست‌ها و ارزشیابی سیاست‌ها دارد. با توجه به یافته‌ها برای اصلاح سیاست‌های برنامه‌های درسی، ایجاد چرخه فعال با هدف پایش و بهسازی چرخه نیاز است. این یافته‌ها با تبیین فرایند سیاست‌گذاری برنامه درسی در نظام آموزش و پرورش ایران به‌منظور تحقق سیاست بوم‌شناختی برنامه درسی در ایران می‌تواند مورد استفاده قرار گیرد.

واژگان کلیدی: الگوی سیاست‌گذاری غیر متمرکز، برنامه درسی، نظام آموزش و پرورش، ایران.



مقدمه

سیاست‌گذاری در کارها پدیده‌ای است که از ارزش‌های جهت‌دهنده گفتمان اجتماعی، سیاسی غالب جامعه نشأت می‌گیرد و حاصل ارزش‌هایی است که از این مباحث منتج شده است (لس‌بل و هوارد استونسون، ترجمه ابولقاسمی و فتحی، ۱۳۹۲). یکی از حوزه‌های مؤثر در سیاست‌گذاری کلان، سیاست‌های ایجادشده در حوزه نظام آموزشی است. آموزش و پرورش از مهم‌ترین عواملی است که از طریق آن کشور به رشد ملی دست می‌یابد و از ضروری‌ترین شرایط برای اصل رشد اقتصادی و اجتماعی است (ادریک^۱، ۲۰۰۳) با توجه به اینکه سیاست‌گذاری پدیده‌ای است که در قالب برنامه دولتی در بخشی از جامعه یا فضای جغرافیایی ظاهر می‌شود (ریز^۲، ۲۰۱۸)، نظام آموزش و پرورش نیز به‌عنوان یکی از زیرنظام‌های حکومت در جوامع گوناگون سیاست‌های حکومتی را عملیاتی می‌کند. ساحت اساسی که نظام آموزشی و سیاست‌های آن برای عموم نمایان می‌شود، برنامه درسی و سیاست‌های آن است. برنامه درسی جوهره هر نوع آموزشی است که در ترکیب با روش‌های مؤثر تدریس، کارآمدی و اثربخشی نظام آموزشی را تضمین می‌کند. از این‌رو تعیین ساختار بهینه نظام برنامه‌ریزی درسی و انتخاب و سازماندهی محتوا از جمله دل‌مشغولی‌های سیاست‌گذاران نظام‌های آموزشی است. طراحی برنامه درسی باید برنامه‌ریزی دقیق، نظارت و ارزیابی چندلایه و ظهور عواقب ناخواسته اجرا را مدنظر داشته باشد (کلول^۳، ۲۰۱۷). کسانی که مایل به توسعه برنامه‌درسی هستند باید موضوع گسترده‌تر تغییرات و سازمان‌های قدرت در شکل‌گیری سیاست‌ها را درک کنند. در دنیای امروز توسعه برنامه درسی با تغییر رویکرد به نئولیبرالیسم و حمایت از اقتصاد به افزایش استانداردها منجر شده است (پرستلی^۴، ۲۰۰۲). بیشتر کشورها بر اساس استانداردهای مورد وفاق ملی یا بین‌المللی به‌عنوان سیاست برنامه درسی برای ورود به بازار کار و شهروندی جهانی در حال فعالیت هستند. موضوع سیاست‌گذاری برنامه درسی بحث بسیار مهمی است که منشأ تحولات اساسی در زمینه‌های فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی جامعه تفسیر می‌شود و نظام‌های آموزشی موفق نیز به این امر توجه خاصی کرده‌اند. سیاست مطلوب، عملی را تبلیغ می‌کند که بر موفقیت دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد (سیول^۵، ۲۰۱۸). اصلاح

-
1. Edrick
 2. Reis
 3. Colwell
 4. Sewell

برنامه درسی و اتخاذ سیاست‌های مناسب برای آن از اولویت‌های اصلی نظام تعلیم و تربیت است. سیاست‌گذاری برنامه درسی حاصل تعامل پیچیده بین افراد، نهادها، افکار و منافع است. باتوجه به سرگذشت برنامه درسی می‌توان گفت فعالیت‌های برنامه درسی به‌طور دقیق در محیط زیست اتفاق می‌افتد که در آن سنجه‌های سیاست رقابتی برش داده می‌شود و شکاف‌های سیاست‌گذاری در حال ایجاد مداوم و مذاکره است (کنکل و وو^۱، ۲۰۱۵). باتوجه به حضور خبرگان و مراکز قدرت در پایتخت، سیاست‌گذاری برنامه درسی در ایران در طول سال‌های متمادی به‌صورت متمرکز انجام شده است و مخاطبان سیاست در استان‌ها و مدارس از چرخه سیاست‌گذاری بیرون گذاشته شده و تنها به صاحبان نقش سیاست‌پذیر تبدیل شده‌اند که در بسیاری موارد به‌دلیل ناهمخوانی سیاست‌ها با فرهنگ بومی مناطق و استان‌ها، مقاومت در اجرای سیاست‌ها نیز مشاهده می‌شود. از این‌رو پرداختن به نقش نیروی استانی و بومی در سیاست‌گذاری برنامه درسی در راستای اجرای مطلوب سیاست‌ها از راهکارهای اصلی به‌منظور همسوسازی عوامل دخیل در نظام آموزش و پرورش ایران با سیاست‌های برنامه درسی است.

مبانی نظری و پیشینه تجربی

مبانی نظری

سیاست‌گذاری در کارها چرخه و حرکتی پویا دارد که شناخت این چرخه سیاست‌گذاران را در انجام کارهای محوله یاری خواهد داد. در زمینه فرایندهای سیاست‌گذاری روش‌های گوناگونی ازسوی سیاست‌گذاران تداوم می‌یابد. گستره حضور سیاست‌گذاری به بخش‌های گوناگون در سامانه‌ها مربوط می‌شود. سازمان‌ها در ابعاد خرد تا کلان و در گستره‌های گوناگون به سیاست‌گذاری اقدام می‌کنند که این کار سیاست‌های تصویبی در درازمدت را تشکیل و تغییر می‌دهد.

- توجه بر سیاست‌گذاری کلان: علوم سیاست‌گذاری پیشرفته بر خط‌سیرها، سیاست‌های کلان، راهبردهای بزرگ و رویکردهای سیاسی متمرکز است. به زبان دیگر این علوم به سیاست‌های کلان مربوط است که پیامدهای مهم برای آینده و تثبیت و تغییر جهت‌های ملی درازمدت حوادث دارد. در سیاست‌گذاری و تصمیم‌گیری، گرایش واقعی محدود است به سیاست‌های کلان و انبوه و کامل و واقعی که پیامدهای مقطعی ندارد (کندی^۲، ۱۹۹۱).

1. Konkol, & Wu
2. Kennedy

- تفکر در وضعیت سیاست‌گذاری: در برخی شرایط سیاست کلان برتر وجود ندارد؛ بلکه در عوض می‌تواند تغییرات سیاسی متراکم اتفاق بیفتد. به‌زبان دیگر، شرایط متفاوت، نیاز به وضعیت سیاست‌گذاری کاملاً متفاوت دارد. تحت شرایط مغشوش، سیاست‌گذاری‌های ظریف پنداری باطل است و اتخاذ سیاست‌های محکم و قاطع مورد نیاز است (هرچمن^۱، ۱۹۸۲).

- تمرکز بر انتخاب‌های بحرانی در میان ابعاد مرتبط با یکدیگر: اندیشه علوم سیاست‌گذاری پیشرفته، مظهر آن چیزی است که برای انتخاب‌های بحرانی، راهنمایی حرفه‌ای مهیا می‌سازد (جنز^۲، ۱۹۸۲).

- سیاست‌گذاری همراه با خطر بر پایه پویایی واقعیت‌ها برای علوم سیاست‌گذاری پیشرفته قابل توجه است (درور^۳، ۱۹۹۰).

سیاست بر حسب دامنه، میزان پیچیدگی، محیط تصمیم‌گیری، حدود انتخاب و معیارهای تصمیم‌گیری انواع گوناگونی دارد:

سیاست‌های مسئله خاص: مرتبط با یک مسئله ضمن اتخاذ تصمیمات کوتاه‌مدت و مدیریت روزانه آن مسائل خاص است. (مثال: آیا باید به دانش‌آموخته‌های مدارس عشایری اجازه ادامه تحصیل در مدارس متوسطه را بدهیم؟ دروس عملی در مدارس گوناگون چگونه تعلیم داده شود؟) سیاست‌های برنامه‌ای: در ارتباط با برنامه یک حوزه خاص قرار می‌گیرد. (مثال: چگونه مراکز کارآفرینی مرتبط با مدارس را طراحی و آنها را در سراسر کشور توزیع کنیم؟ آموزش کارآفرینی را در کجا و چگونه اجرا کنیم؟)

سیاست‌های چندبرنامه‌ای: سیاست‌هایی است که با حوزه‌های برنامه‌های رقیب سروکار دارد. (مثال: منابع را باید به آموزش ابتدایی یا به هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای اختصاص دهیم؟ چگونه منابع خود را به آموزش عمومی و آموزش فنی و حرفه‌ای تخصیص دهیم؟)

سیاست‌های راهبردی: سیاست‌هایی است که اثربخشی بسیار گسترده دارد و تخصیص منابع به مقدار زیاد است. (مثال: چگونه می‌توانیم آموزش کارآفرینی را با هزینه قابل قبول و منطقی عرضه کنیم و به اهداف اشتغال در کشور دست پیدا کنیم؟ آیا نیازی به کاربرد آموزش کارآفرینی داریم؟) (نادری، ۱۳۹۵).

-
1. Hirschman
 2. Janis
 3. Dror

توماس دای (۱۹۷۲) سیاست‌گذاری ملی را به‌عنوان فرایند خطی ارائه کرد که به‌موجب آن دولت برنامه‌ی سیاستی‌ای را تدوین می‌کند که با آن به‌سوی خدمات مدنی پیش می‌رود و برای اجرا و مدیریت برنامه‌ی سیاست ملی مسئول است (دای، ۱۹۷۲). این فهم از انتقال سیاست اغلب به‌عنوان یک الگوی بالا به پایین تصور می‌شود و بر رویکرد فرمایشی در تغییرات و بهبود آموزش و پرورش استوار است. با این شرایط سلسله‌مراتب، جایگزین فشار می‌شود و فضای کمی برای مشارکت حرفه‌ای دریافت‌کنندگان تغییر در آموزش و پرورش (مخاطبان) وجود خواهد داشت و مقاومت و بی‌تفاوتی ممکن است با این روش حاصل شود (لیتون، اسکات و آئولد، ۲۰۱۴).

پیشینه تجربی

سیاست یک عینک است که ارائه‌دادن در آن به‌اندازه‌ی تدوین محتوا مهم است (پریستلی و هومس^۱، ۲۰۱۳). امروزه مدارس جهت‌گیری‌های جدیدی اتخاذ کرده‌اند که سیاست‌های خاص خود را در برنامه‌ی درسی می‌طلبند. در صورت مشارکتی‌بودن هزینه‌ها در نظام آموزش و پرورش، اولیای دانش‌آموزان یا جامعه‌ی مخاطبان نیز خواهان دسترسی به اطلاعات شفاف هستند، تا امکان انتخاب آزاد از میان بازار خدمات آموزشی فراهم شود. وجود استانداردهای مشترک در نظام آموزش و پرورش فضای سرمایه‌گذاری را باز می‌کند و نوآوری‌ها توسط مدارس را زیاد می‌کند. با توجه به این استانداردها والدین به‌عنوان سرمایه‌گذاران تمایل دارند خطرهای بزرگتری را بپذیرا شوند؛ زیرا در صورت وجود استانداردهای آموزشی در مدارس، دانش‌آموزان می‌توانند بنا به انتخاب والدین از خدمات بهتری بهره‌مند شوند (جامه^۲، ۲۰۱۲)؛ اما در برنامه‌ی درسی ایران، مشارکت عملی اولیا در سیاست‌گذاری برنامه‌ی درسی وجود ندارد؛ هم‌چنین با توجه به اینکه اجرای سیاست‌ها متأثر از سطح درک، باورها، نگرش‌ها، دانش، در دسترس‌بودن منابع و تجربه‌های معلمان است، معلمان خیلی دیر وارد سیاست‌گذاری می‌شوند و باید خط‌مشی‌ها را اجرا کنند. هنگام معرفی تغییرات به معلمان نیاز به تأیید دانش قبلی و اطلاعات جدید وجود دارد، باید بین دانسته‌های معلم و اطلاعات جدید ارتباط ایجاد شود، تا معلمان از اجرای سیاست‌ها پشتیبانی کنند (مالوکه^۳، ۲۰۱۵). در حالی که نتایج پژوهش محمدی و حسینی (۱۳۹۸) میزان آگاهی معلمان نسبت به مفاهیم و

-
1. Priestley & Humes
 2. Jammeh
 3. Maluleke

احکام سند تحول بنیادین (به‌عنوان سند اصلی سیاست برنامه درسی در نظام آموزش و پرورش ایران) را به‌طور میانگین، کم ارزیابی کرده است.

فرایند نوشتن سیاست برنامه درسی، کاری سیاسی است و امروزه یکی از مباحث نظری برنامه درسی انتقادی از سؤال: «چه دانشی باید در برنامه درسی باشد.» به سؤال «دانش چه کسی باید در برنامه درسی باشد.» تبدیل شده است (هadd و دمسکی^۱، ۱۹۹۵) که به‌طور طبیعی علاقه نخبگان جامعه را بر محرومان جامعه ترجیح می‌دهد. در سیاست‌گذاری برنامه درسی ملی ایران سهم یادگیرندگان به‌طور دقیق مشخص نیست. از دیدگاه بیشتر مصاحبه‌شوندگان پژوهش «کاوشرگی در مورد مراحل و روند تدوین سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران»، در طول سال‌های تدوین سند برنامه درسی و یا پیش از آن، از سوی کمیته تدوین و تولید یا دیگر کمیته‌های تخصصی، پژوهش و مطالعات تعریف‌شده، منسجم و منصفانه‌ای در حوزه نیازسنجی در جامعه مرتبط صورت نگرفته است؛ بلکه از نتایج مطالعات پیشین به‌صورت ضمنی استفاده شده است (سلسبیلی، ۱۳۹۶)؛ هم‌چنین باتوجه به پژوهش عباسی، ماهرزاده، سجادی و عدلی (۱۳۹۸)، رویکرد غالب دانش در مبانی نظری سند، رویکرد خطی است که این موضوع با مبانی نظری سند ناهمخوانی دارد. مطالعات سیاست برنامه درسی در ایران نشان‌دهنده عدم تدوین سیاست‌های بومی و مغفول‌ماندن استعدادهای سطوح میانی و پایینی در تصمیم‌سازی‌های برنامه درسی است که این امر بر اتلاف انرژی و هدررفت نیروهای موجود در سطوح استانی و نواحی می‌شود. از این‌رو توجه به تفویض اختیار تصمیم‌سازی سیاست‌های برنامه درسی در سطح میانی و مدرسه‌ای در این پژوهش در قالب تدوین الگو مدنظر قرار گرفته است.

سؤالات پژوهش

۱. سیاست‌گذاری برنامه درسی به‌صورت عام چه ویژگی‌هایی در اسناد داخلی و خارجی دارد؟
۲. از دید صاحب‌نظران سیاست‌گذاری برنامه درسی، سیاست‌گذاری برنامه درسی برای نظام آموزش و پرورش ایران با تفویض استانی چه ویژگی‌هایی دارد؟
۳. الگوی سیاست‌گذاری برنامه درسی برای نظام آموزش و پرورش ایران با تفویض استانی چگونه است؟

روش پژوهش

باتوجه به حضور خبرگان و مراکز قدرت در پایتخت، سیاست‌گذاری برنامه درسی در ایران در طول سال‌های متمادی به صورت متمرکز انجام شده است و مخاطبان سیاست در استان‌ها و مدارس از چرخه سیاست‌گذاری بیرون گذاشته شده و تنها به صاحبان نقش سیاست‌پذیر تبدیل شده‌اند که در بسیاری موارد به دلیل ناهمخوانی سیاست‌ها با فرهنگ بومی مناطق و استان‌ها مقاومت در اجرای سیاست‌ها نیز مشاهده می‌شود، از این رو پرداختن به نقش نیروهای استانی و بومی در سیاست‌گذاری برنامه درسی در راستای اجرای مطلوب سیاست‌ها، از راهکارهای اصلی به‌منظور همسوسازی عوامل دخیل در نظام آموزش و پرورش ایران با سیاست‌های برنامه درسی است.

در راستای اهداف پژوهش از روش تحلیل محتوای کیفی عرفی بهره گرفته شد. به‌طور معمول تحلیل محتوای عرفی در طرح‌هایی به کار می‌رود که هدف آن شرح یک پدیده است. ضمن سندکاوی اسناد در این حوزه (شش سند داخلی و ۱۲۰ مقاله خارجی)، اطلاعات با انجام مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با اعضای نمونه تا حد اشباع جمع‌آوری و تحلیل شد. سندکاوی اسناد با هدف تولید محتوای مورد نظر به‌منظور مطالعه نظام‌مند، تحلیل، طبقه‌بندی و استخراج مؤلفه‌های الگوی سیاست‌گذاری انجام شد که تمام منابع مکتوب داخلی و خارجی در زمینه سیاست برنامه درسی را شامل می‌شود و با جستجوی عبارات سیاست برنامه درسی و سیاست‌گذاری برنامه درسی (curriculum policy & curriculum policy making) در پایگاه‌های اطلاعاتی گوگل اسکولار، اریک، سیج، ویلی و تیلاور و فرانسیس (ERIC, Google SAGE, WIELY, TAYLOR & FRANCIES Scholar) و با سندکاوی در حوزه شش سند مرتبط سیاست‌گذاری برنامه درسی در نظام آموزش و پرورش ایران در نظر گرفته شد که شامل سند تحول بنیادین، برنامه درسی ملی، بیانیه گام دوم انقلاب، نقشه جامع علمی کشور، سیاست‌های ابلاغی نظام ازسوی مقام معظم رهبری^(مدظله‌العالی) و قوانین مجلس شورای اسلامی در حوزه برنامه درسی (سیاست‌های کلی برنامه چهارم توسعه جمهوری اسلامی ایران (امور فرهنگی، علمی و فناوری): بوده است. در حوزه مقالات پس از حذف مقالات و باتوجه به ارتباط به بحث سیاست برنامه درسی در نظام آموزش و پرورش، ۶۷ مقاله مورد بررسی قرار گرفت. اطلاعات با انجام مصاحبه‌های عمیق نیمه‌ساختاریافته با روش 5W1H^۱ اعضای نمونه تا حد اشباع جمع‌آوری و

1. What, Where, When, Who, Why, How

تحلیل شد. سؤالات مصاحبه با جامعه این پژوهش شامل اعضای حقیقی و حقوقی شورای عالی انقلاب فرهنگی، وزیر، معاونان، مدیران و کارشناسان ارشد وزارت آموزش و پرورش و سازمان‌های متبوع در ایران و تمام متخصصان برنامه درسی و اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها با تخصص برنامه درسی و اعضای شورای عالی آموزش و پرورش است که در انجام مصاحبه از مشارکت آنها استفاده شد. انتخاب اعضای نمونه مصاحبه‌شوندگان به شیوه گلوله برفی (Snow ball) بود. برای حضور در نمونه، افراد باید شرایط تخصص علمی (دانش مربوط به سیاست‌گذاری برنامه درسی و تحصیلات دانشگاهی مرتبط با توجه به حضور در جمع اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های برتر کشور) و تجربه عملی (تألیف مقاله، کتاب، تدریس و فعالیت در حوزه تدوین سیاست‌ها در حوزه آموزش و پرورش) را داشته باشند، تا اطلاعات به‌دست‌آمده از آنها به روند پژوهش کمک کند. با مراجعه به افراد دارای شرایط، متخصصان و خبرگان دیگری معرفی شدند که در ادامه پژوهش تا اشباع اطلاعات به آنها مراجعه شد (۱۱ نفر شامل سه نفر استاد دانشگاه‌های شهید بهشتی، دانشگاه تهران و تربیت مدرس با تجربه تألیف کتاب درسی و کتاب سیاست‌گذاری و ارزشیابی برنامه درسی، یک نفر عضو شورای عالی آموزش و پرورش، دو نفر معاون وزیر، چهار نفر عضو سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی و یک نفر عضو پژوهشکده مطالعات برنامه درسی و نوآوری‌های آموزشی).

جامعه پژوهش

جامعه پژوهش از دو بخش تشکیل شده است: بخش اول شامل جامعه‌ای که از آن برای تولید محتوای مورد نظر به‌منظور مطالعه نظام‌مند، تحلیل، طبقه‌بندی و استخراج مؤلفه‌های الگوی سیاست‌گذاری استفاده شد. این جامعه شامل تمام منابع مکتوب داخلی و خارجی در زمینه سیاست برنامه درسی است. با تحلیل اسناد در حوزه شش سند مرتبط سیاست‌گذاری برنامه درسی در نظام آموزش و پرورش ایران در نظر گرفته شد. بخش دوم جامعه پژوهشی، شامل اعضای حقیقی و حقوقی شورای عالی انقلاب فرهنگی، وزیر، معاونان، مدیران و کارشناسان ارشد وزارت آموزش و پرورش و سازمان‌های متبوع در ایران و تمام متخصصان برنامه درسی و اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها با تخصص برنامه درسی و اعضای شورای عالی آموزش و پرورش است.

نمونه

انتخاب اعضای نمونه مصاحبه‌شوندگان به شیوه گلوله برفی^۱ بود. برای حضور در نمونه، افراد باید شرایط تخصص علمی (دانش مربوط به سیاست‌گذاری برنامه درسی و تحصیلات دانشگاهی مرتبط) و تجربه عملی (تألیف مقاله، کتاب و تدریس در حوزه تدوین سیاست‌ها در حوزه آموزش و پرورش) را داشته باشند تا اطلاعات به دست آمده از آنها به روند پژوهش کمک کند. با مراجعه به افراد دارای شرایط، متخصصان و خبرگان دیگری معرفی شدند که در ادامه پژوهش تا اشیاع اطلاعات به آنها مراجعه شد. به گونه‌ای که احتمال دستیابی به اطلاعات بیشتر با انجام مصاحبه‌های جدید خیلی کم به نظر می‌رسید (۱۱ نفر). در بخش اسناد داخلی باتوجه به ارتباط سند با بحث سیاست‌گذاری برنامه درسی اقدام به بررسی شش سند اصلی سیاست‌گذاری شد که شامل (سند تحول بنیادین، برنامه درسی ملی، بیانیه گام دوم انقلاب، نقشه راه فرهنگی کشور، سیاست‌های ابلاغی نظام ازسوی مقام معظم رهبری^(مدظله‌العالی) و قوانین مجلس شورای اسلامی در حوزه برنامه درسی) است. در حوزه مقالات پس از حذف مقالات غیر مرتبط و باتوجه به ارتباط به بحث سیاست برنامه درسی در نظام آموزش و پرورش، ۶۷ مقاله مورد بررسی قرار گرفت.

فرایند اجرای پژوهش

مصاحبه‌ها توسط پژوهشگر و به صورت فردی و حضوری در محل سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی، وزارت آموزش و پرورش و غیر حضوری از راه تماس تلفنی، تماس صوتی در شبکه‌های مجازی یا از روش تشکیل نشست در پلتفرم‌های در دسترس انجام شد. زمان هر مصاحبه بین ۴۵ دقیقه تا ۲ ساعت بود.

اعتمادپذیری و روایی

برای مطالعه صحت و اعتبار داده‌ها از روش ارزیابی لینکلن و گوبا^۲ (۱۹۸۵) استفاده شد. این روش چهار معیار برای ارزیابی نتایج داده‌ها در نظر می‌گیرد: مقبول بودن^۳، انتقال‌پذیری^۴، اطمینان‌پذیری^۵ و تأییدپذیری^۶.

1. Snow ball
2. Lincoln & Guba
3. Credibility
4. Transferability
5. Dependability
6. Confirmability

روایی: ماهیت مفهوم روایی در پژوهش‌های کیفی به بازنمایی مشارکت‌کنندگان، اهداف پژوهش و مناسب‌بودن فرایندها ارتباط دارد (ویتر^۱، ۲۰۰۰). در این پژوهش، روایی محتوایی ابزار مصاحبه توسط چهار نفر از متخصصان حوزه برنامه درسی مورد بررسی قرار گرفت. در این راستا ابتدا نسخه اولیه مصاحبه برای آنها ارسال شد؛ سپس اصلاحات لازم و پیشنهادی از سوی خبرگان نسبت به سؤالات اعمال شد و دوباره نسخه اصلاح‌شده برای آنها ارسال و مورد تأیید ایشان قرار گرفت.

ابزار پژوهش و چگونگی تحلیل

مصاحبه نیمه‌ساختار یافته: دلیل انتخاب مصاحبه به‌عنوان ابزار پژوهش این بود که شناسایی مؤلفه‌های سیاست‌گذاری برنامه درسی و چگونگی سازماندهی و ارتباط آنها، جز از روش تعامل و ارتباط مستقیم و مصاحبه با متخصصان امکان‌پذیر نبود؛ زیرا افراد شرکت‌کننده در مصاحبه‌ها همه شرایط و راه‌حل‌ها را تشریح کرده و تمام جزئیات مشخص می‌شود. در این پژوهش سؤالات مصاحبه بر اساس شیوه 5w1h نوشته شده است. برای جمع‌آوری اطلاعات از اسناد سیاست‌گذاری برنامه درسی موجود در نظام آموزش و پرورش ایران از فرم سندکاوی محقق‌ساخته استفاده شد. از روش شناسه‌گذاری باز و محوری برای تحلیل مصاحبه‌ها استفاده شده است. به این منظور ابتدا تمام مصاحبه‌ها به‌صورت کامل پیاده‌سازی شد؛ سپس نسبت به شناسه‌گذاری باز اقدام شد و در ادامه شواهد گفتاری مرتبط با سؤالات پژوهش استخراج و مفاهیم مرتبط با شواهد گفتاری و مقوله‌های مرتبط با مفاهیم معرفی شد. اشتراوس و کوربین (۱۳۹۵)، فرایند شناسه‌گذاری را به سه مرحله شناسه‌گذاری باز، محوری و انتخابی تقسیم کرده‌اند. این سه مرحله لزوماً از یکدیگر جدا نیست و در فرایند پژوهش به تکمیل یکدیگر یاری می‌رسانند. با وجود این در نگاهی کلی می‌توان این‌گونه بیان کرد که فرایند تحلیل از شناسه‌گذاری باز شروع شده و در حالت مطلوب به شناسه‌گذاری انتخابی پایان می‌پذیرد. رسیدن به شناسه‌گذاری انتخابی و تدوین نظریه برای تمام پژوهش‌هایی که به این شیوه انجام می‌شود، ضروری و یا ممکن نیست و می‌توان کار را در مرحله ارائه مفاهیم و تجزیه و تحلیل آن به پایان رساند (اشتراوس و کوربین، ۱۳۹۵). در این پژوهش برای اطمینان بیشتر و الگوسازی بر اساس شناسه‌های به‌دست‌آمده در این بخش از نرم‌افزار Maxqda ۲۰۱۸ استفاده شد و فهرستی از مؤلفه‌های اصلی و فرعی الگوی فرایند سیاست‌گذاری برنامه درسی تهیه شد.

یافته‌های پژوهش

۱. الگوی سیاست‌گذاری برنامه درسی برای نظام آموزش و پرورش ایران به صورت عام، چه ویژگی‌هایی در اسناد داخلی و خارجی دارد؟

برای پاسخ به سؤال اول شواهد مکتوب از چندین حوزه گردآوری شد که شامل اسناد سیاست‌گذاری برنامه درسی در سال‌های اخیر در کشورهای گوناگون جهان و بررسی نظریات و مفاهیم علمی سیاست‌گذاری برنامه درسی بود.

بررسی اسناد داخلی نشان داد، سند تحول بنیادین که توسط شورای عالی انقلاب فرهنگی تدوین شده است و از جمله اسناد تجویزی است، ابعاد فرهنگی، علمی، اجتماعی، سیاسی، اقتصادی را به منظور تحقق حیات طیبه و فطرت‌گرایی توحیدی مد نظر قرار داده است. سند برنامه درسی ملی که توسط شورای عالی آموزش و پرورش به شکل تجویزی صادر شده است شایستگی‌های پنج‌گانه تعقلی، ایمانی، علمی، عملی، اخلاقی را مورد نظر داشته است. سند بیانیه گام دوم انقلاب و سند سیاست‌های ابلاغی نظام که توسط مقام معظم رهبری^(مدظله‌العالی) صادر شده است در بحث سیاست‌گذاری برنامه درسی توجه به ابعاد علم و پژوهش، معنویت و اخلاق، اقتصاد، عدالت، استقلال و آزادی، عزت ملی، سبک زندگی برای ایجاد حس مسئولیت در نسل جوان، تشویق به جهاد علمی، تشویق به رویارویی با تهاجم را بیان می‌دارد. سند نقشه راهبردی فرهنگی کشور پیشنهاد شده توسط شورای عالی انقلاب فرهنگی تقویت هویت اسلامی، ایرانی و انقلابی و پویا از طریق جامعه مهدوی، پیش‌تاز در اخلاق و رفتار حسنه، دارای جایگاه نخست در عرصه‌های فرهنگ و هنر، تعلیم و تربیت، علم و فناوری و اطلاعات، ارتباطات و رسانه در سطح منطقه و جهان اسلام را توصیف می‌کند. قوانین سیاست‌های کلی برنامه چهارم توسعه جمهوری اسلامی ایران (امور فرهنگی، علمی و فناوری) مجلس شورای اسلامی به صورت تجویزی اعتلای معرفت و بصیرت دینی بر پایه قرآن و مکتب اهل بیت، فرهنگ‌سازی برای استفاده از تولیدات داخلی، افزایش تولید و صادرات کالا و خدمات را مطرح می‌کند.

پس از مطالعه مقالات داخلی و خارجی به شناسه‌گذاری باز و استخراج مقوله‌ها از داده‌های کیفی مطالعه در حوزه مؤلفه‌های سیاست‌گذاری برنامه درسی اقدام شد (جدول ۱).

جدول ۱. محتوای شناسه‌های باز و مقوله‌های مستخرج از داده‌های کیفی مطالعه در حوزه مؤلفه‌های

سیاست‌گذاری برنامه درسی در مقالات داخلی و خارجی

طبقات اصلی	طبقات فرعی	شناسه‌گذاری اولیه	محتوای حوزه سیاست‌گذاری برنامه درسی
فردی: روش‌های سیاسی فردی: روش‌های سیاسی فردی: روش‌های سیاسی	رویکرد حل مسئله در سیاست‌گذاری‌ها	سیاست‌گذاری در سطوح گوناگون از جزء تا کل	تقسیم‌بندی سیاست‌گذاری به سیاست‌های مسئله خاص، سیاست‌های برنامه‌ای، سیاست‌های چندبرنامه‌ای، سیاست‌های راهبردی (نادری، ۱۳۹۵). به‌منظور داشتن توانمندی‌های اجرایی منعطف، سیاست اصلی اتخاذشده ممکن است برای موقعیت‌های گوناگون مناسب نباشد. آگاهی‌یافتن و درک توانایی سیاست در مقایسه با توان برنامه درسی (بن پرتز، ۱۹۹۰)
		لزوم انعطاف در سیاست‌گذاری	انواع عقلانیت‌های دخیل در سیاست‌گذاری شامل عقلانیت اقتصادی، سیاسی، قانونی، حرفه‌ای (علمی) (Snellen, 2002: 331)، اخلاقی و دینی (دانایی فرد، ۱۳۸۷).
		حضور حوزه‌های گوناگون عقلانیت در سیاست‌گذاری	مخالفت با تفکر پراگماتیستی (Lee, 2009; Wu, 2016). ایجاد هویت ملی (Teodoro & Estrela, 2010; Priestley & Humes, 2013). مدیریت تنوع (Connelly & Phillion, 2007; Lilliedahl, 2015; Konkol, & Wu, 2015; Teodoro & Estrela, 2010; Cosmin, 2013; Tanaka, Nishioka, & Ishii, 2016)
	رویکردهای اساسی اسناد سیاست‌گذاری برنامه درسی در کشورهای گوناگون	تسلط نتولیرالیسم بر سیاست‌گذاری‌ها	بلوغ در سیاست‌ها (Scott, 2008) (قلی‌پور و آهنگران، ۱۳۸۹؛ Stokes, 1986)
		استاندارد محوری در سیاست‌گذاری برنامه درسی	اعمال قدرت در سیاست‌گذاری (Lilliedahl, 2015; Connelly & Connelly, 2010; Birkland, 2001; Peters, 2004; Lingard, 2010; Howlett, Ramesh & Perl, 2009; De Coning, 2006; Lilliedahl, 2015)
		اولویت‌یافتن پیامدهای سیاست‌گذاری	سیاست‌گذاری باتوجه به زمینه (Walt & Gilson, 1994; De Coning, 2006; Dye, 2002; Philips & Ochs 2004) شبکه ارتباطی در سیاست‌گذاری (John, 2013; Thatcher, 1998; Sabatier & Weible, 2007; Dunn, 2015; Laffont & Tirole, 1993)
مباحث اصلی سیاست‌گذاری برنامه درسی در نظریات علمی و متون	اهمیت ارتباطات شبکه‌ای در سیاست‌گذاری	به باور اورنشتاین علاوه بر اینها هدف، فعالیت، نتیجه و شیوه اجرا باشد (Ornstein, 1987)	
	نقش معلم در برنامه درسی	نقش دانش‌آموز در برنامه درسی	مشترکی که باید از نظر برنامه‌ریزان مورد توجه قرار گیرد (موضوع درسی، دانش‌آموز، معلم و محیط) و یا به‌عبارت دیگر هر موضوعی که به برنامه‌ریزی مربوط می‌شود در فرایند سیاست‌گذاری اعتقاد داشت (Connelly, 2013).
		زمینه محوری در برنامه درسی	
فردی: روش‌های سیاسی فردی: روش‌های سیاسی فردی: روش‌های سیاسی	عناصر سیاست‌گذاری برنامه درسی		

ادامه جدول ۱. محتوای شناسه‌های باز و مقوله‌های مستخرج از داده‌های کیفی مطالعه در حوزه مؤلفه‌های

سیاست‌گذاری برنامه درسی در مقالات داخلی و خارجی

طبقات اصلی	طبقات فرعی	شناسه‌گذاری اولیه	محتوای حوزه‌سیاست‌گذاری برنامه درسی
لزوم همسوسازی جریان‌های قدرت در سیاست‌گذاری برنامه درسی	نیروهای درگیر در کار سیاست برنامه درسی	نقش ذی‌نفعان برون‌سازمانی در سیاست‌گذاری	مسئولان مرکزی و محلی همچون وزارت آموزش و مجلس و مسئولان محلی، شهرداری‌ها، ذی‌نفعانی همچون اتحادیه‌های معلمان، مدیران معلمان و والدین، گروه‌های بیرون از نظام آموزشی مانند دادستان‌ها، دانشمندان، گروه‌های سیاسی و مؤسسات آموزش معلمان (Peretz, 1990).
		حضور فعالان اجتماعی در سیاست‌گذاری	
	عوامل موثر بر اتخاذ تصمیم سیاستی	نقش قدرت در سیاست‌گذاری	روابط قدرت: یک جنبه جالب رابطه قدرت به تعامل بین افراد و سازمان‌ها و یا جوامع معطوف می‌شود (Peretz, 2003). پرتز یک تعادل الکنگی را بین دو عامل کارگزار قدرت (بین وزیر آموزش و پرورش و اتحادیه‌های معلمان یا دانشگاه‌ها) در پذیرش سیاست‌های کمیته اصلاحات قائل است (Peretz, 2007). موضوعات زمانی: زمان در رابطه با پرسش‌هایی همچون (زمان مطلوب برای طرح‌ریزی فعالیت‌ها هنگام کار کمیته چیست؟) در سیاست‌گذاری نقش دارد (GRINDLE, 2007).
عوامل سیاسی موثر بر برنامه درسی	نقش سیاست‌های کلان بر سیاست برنامه درسی	قانون (قوانین ایالتی و کنگره)، بودجه (قوانین، هیئت حاکم محلی، انجمن‌های مدارس، دولت مرکزی)، عملیات (بازرسان، کارکنان اجرایی؛ معلمان)، سیاست (هیئت‌های مدارس محلی، هیئت‌های ایالتی، اداره آموزش ایالتی، سازمان‌های تخصصی (Roco & Bainbridge, 2002).	
رویکرد بوم‌شناختی به سیاست‌گذاری برنامه درسی	عوامل و ذی‌نفعان موثر بر سیاست‌گذاری برنامه درسی	نقش مطالعات موثر بر سیاست‌گذاری برنامه درسی	مطالعات تأثیرگذار: تیمز و پرلز و... سازمان‌های تأثیرگذار: سازمان‌های تأثیرگذار در مرحله اول عبارت است از: نهادهای دولتی و سازمان‌های خیریه نیز در شکل‌گیری سیاست‌های آموزشی نقش دارند، افراد تأثیرگذار به‌عنوان یک گروه جدا از سازمان‌ها، منابع اطلاعاتی تأثیرگذار گزارش‌های مفصل روزنامه‌ها در زمینه موفقیت اندک دانش‌آموزان در امتحانات ارزیابی بین‌المللی تیمز و پرلز ممکن است تحریک‌کننده اقدامات کلان وزیر آموزش و پرورش در معرفی سیاست‌های جدید با هدف بهبود نمره و افزایش استانداردها باشد. (Swanson & Barlage, 2006).
	تأثیر بافت و زمینه در سیاست‌گذاری برنامه درسی	توجه به ظرفیت‌های بومی در سیاست‌گذاری برنامه درسی	چهارچوب محیطی برای صحبت‌کردن در زمینه برنامه درسی که (Barab & Roth, 2006) و یور و هایتر آن را سیاست بوم‌شناختی نامگذاری کردند و از خود سیاست به‌علاوه تمام متون تاریخچه مردم، مکان‌ها، گروه‌ها، سنت‌ها، شرایط سیاسی و اقتصادی مؤسسات و روابطی که بر آن تأثیر می‌گذارد یا سیاست بر روی آنها تأثیر می‌گذارد تشکیل شده است. هر عامل متنی و همیاری انسانی که از این سیاست حمایت کند یا تحت تأثیر این سیاست قرار بگیرد، در هر بخشی از بوم‌شناسی پیچیده به‌شمار می‌رود (Weaver-Hightower, 2008).

۲. الگوی سیاست‌گذاری برنامه درسی برای نظام آموزش و پرورش ایران با تفویض استانی از دید صاحب‌نظران چه ویژگی‌هایی دارد؟

به‌منظور دسترسی به داده‌های ارزشمند، مراجعه به صاحب‌نظرانی که هم تجربه حضور در سیاست‌گذاری‌های کلان و خرد و هم تخصص برنامه‌ریزی درسی دارند، بسیار ضروری بود. با افراد نمونه، مصاحبه و داده‌ها گردآوری شد که در ادامه به برخی از آنها اشاره می‌شود: «نگاه متولیان حاکمیتی نسبت به برنامه درسی باید تعدیل شود و تصور نکنند که برنامه درسی ممکن است معجزه کند. انحصار و دسته‌بندی مطلوبیت را تحت تأثیر قرار می‌دهد و برای رسیدن به وضع مطلوب باید دامنه عمل و رواداری را گسترش داد.» مشارکت‌کنندگان ۱۱ و ۵. براساس اظهارات مصاحبه‌شوندگان، ۱۴۴ مفهوم اولیه (شناسه) به‌دست آمد. با بررسی شناسه‌های استخراج‌شده از دیدگاه‌های مصاحبه‌شوندگان و دسته‌بندی آنها در قالب مقوله، در مجموع ۱۷ طبقه فرعی و سه طبقه اصلی شناسایی شد. بخشی از چگونگی دسته‌بندی شناسه‌ها و استخراج مقوله‌ها در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. مقوله‌های استخراج‌شده در زمینه الگوی سیاست‌گذاری برنامه درسی از دید صاحب‌نظران

شماره مصاحبه شونده‌گان	شواهد گفتاری	طبقات فرعی	طبقات اصلی
۱	منظور از سیاست‌گذاری برنامه درسی، خط‌مشی‌گذاری است.		حضور عقلایت‌های متنوع در سیاست‌گذاری برنامه درسی
۷	Policy راه‌حلی برای دردهای جامعه است.		
۱	تأثیر سیاست‌های کلان ارزشی بر سیاست‌گذاری برنامه درسی	سیاست‌گذاری در سطح supra (در سطح ملی)	
۹	DYNAMIC بودن نه STATIC بودن مد نظر هست.		
۳	ترمیم و بهبودش درون خودش نهفته است		
۱۱	دخیل‌بودن شوراهای شهر و روستا در اعتباردهی به سیاست‌ها		
۹	عنوان یک ابزار برای تربیت کادر برای کشور و جهان		
۵	خروج از حالت top to down	سهم جامعه متخصص و حرفه‌ای	
۱۱	تخصص طلب	در سیاست‌گذاری برنامه درسی	
۵	حضور متخصصان جامعه‌شناسی در سیاست‌گذاری		

ادامه جدول ۲. مقوله‌های استخراج‌شده در زمینه الگوی سیاست‌گذاری برنامه درسی از دید صاحب‌نظران

شماره مصاحبه شوندهگان	شواهد گفتاری	طبقات فرعی	طبقات اصلی
۷	حرکت به سوی هم داستان سازی سیاست‌های اعلامی و اعمالی	هم‌افزایی در اجرای سیاست‌های	حضور عقلانیت‌های متنوع در سیاست‌گذاری برنامه‌درسی
۶	گام‌های کوچک در سیاست‌گذاری بهتر است.	تصویبی	
۷	تبدیل وزارت سالاری به مدرسه محوری	وسعت یافتن دامنه عمل و	
۱۱	وسعت‌دادن به دامنه عمل و رواداری	رواداری سیاست‌ها تا سطح مدرسه	
۱- ۲- ۷- ۸-	سیاست‌گذاری در سطح supra (در سطح ملی)	سیاست‌گذاری در سطوح گوناگون	
۱- ۳- ۷- ۸-	سیاست‌گذاری در سطح macro (در سطح وزارت آموزش و پرورش)	چرخه تصحیحی در سیاست‌گذاری	
۱- ۹- ۱۱	سهم ایده‌پردازان در سیاست‌گذاری برنامه درسی	سهیم‌شدن بازارکار در سیاست‌ها	
۳- ۹	لزوم وجود چرخه تصحیحی	وسعت دامنه عمل و رواداری در سیاست‌ها	
۳- ۸	سیاست‌گذاری در سطح meso (در سطح مدرسه)		
۸- ۱۱	سهم بازار کار در سیاست‌گذاری		
۵- ۷- ۹- ۱۰-	وسعت‌یافتن دامنه عمل و رواداری سیاست‌ها تا سطح مدرسه		

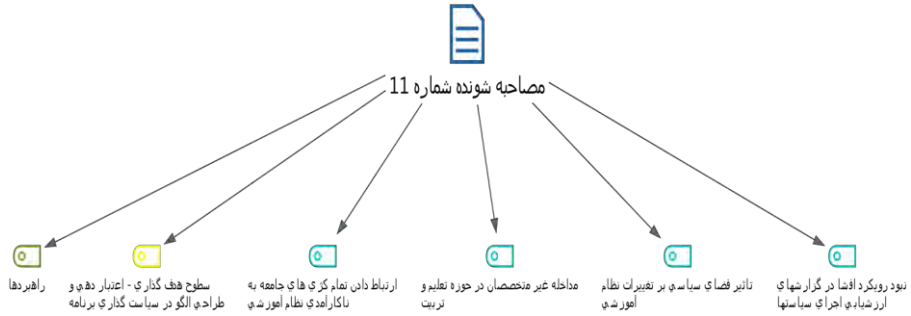
در ادامه نتیجه بررسی برخی شناسه‌های اولیه مربوط به دو نفر از مصاحبه‌شوندگان به‌عنوان نمونه در قالب نتایج نرم‌افزار MAXQDA ارائه شده است:

Single-Case Model (Code Hierarchy)



نمودار ۱. شناسه‌گذاری باز مربوط به مصاحبه‌شونده شماره ۷

Single-Case Model (Code Hierarchy)



نمودار ۲. شناسه‌گذاری باز مربوط به مصاحبه‌شونده شماره ۱۱

۳. طراحی الگوی سیاست‌گذاری برنامه درسی برای نظام آموزش و پرورش ایران با تفویض استانی چگونه است؟

هدف هر نوع مطالعه در حوزه برنامه درسی، دستیابی به پیامدهای اثربخش است. با طراحی الگوی سیاست‌گذاری برنامه درسی می‌توان سیاست‌های مؤثر بر ارزش‌های اجتماعی را تعیین کرد. سیاست‌گذاری وجه ارزشی دارد که امروزه تبدیل به تخصص شده است. برای پاسخ تخصصی به سؤال سوم با توجه به بررسی‌های انجام‌شده، الگوی سیاست‌گذاری برنامه درسی ایران در پنج بخش تعریف شده است که عبارت است از: سطوح، مراحل چرخه، شرکت‌کنندگان، ابعاد، مؤلفه‌ها. در ادامه به هر یک از این بخش‌ها اشاره می‌شود:

سطوح: سیاست‌گذاری برنامه درسی با حضور سیاست‌های مسئله خاص، سیاست‌های برنامه‌ای، سیاست‌های چندبرنامه‌ای، سیاست‌های راهبردی (نادری، ۱۳۹۵) و با دخالت عقلانیت‌های اقتصادی، سیاسی، قانونی، حرفه‌ای (علمی) (اسنلن^۱، ۲۰۰۲)، اخلاقی و دینی (دانایی‌فرد، ۱۳۸۷) انجام می‌شود؛ بنابراین پنج سطح با حضور عناصر برنامه درسی مطرح شد: ساختار نظری (سیاست‌گذاری کلان) supra، ساختار تخصصی (سیاست‌گذاری تخصصی) macro، ساختار تخصصی (هدف‌گذاری عملیاتی) macro، ساختار اجرایی سیاست‌ها (مدرسه‌محوری) micro، ساختار ارزیابی سیاست‌ها (چرخه فعال).

مراحل چرخه: مراحل چرخه عبارت است از: تعیین، طراحی، خروجی سیاست جدید، اجرای سیاست (کینگدان و استانو^۱، ۱۹۸۴)؛ سپس مرحله برآورد سیاست (جونز^۲، ۱۹۷۰) و سرانجام ارزیابی و اصلاح (شروع دوباره این چرخه) (قلی‌پور و آهنگران، ۱۳۸۹) که پیش از این در حوزه سیاست‌گذاری عمومی مطرح شده است. با لحاظ کردن نظر مصاحبه‌شوندگان می‌توان مراحل زیر را برای سیاست‌گذاری برنامه درسی در نظر گرفت: ۱. تعیین سیاست‌های کلان، راهبردها، چشم‌اندازها ۲. صدور قوانین، راهبردها، خط‌مشی‌ها، استانداردها ۳. صدور دستورالعمل‌ها، آیین‌نامه‌ها، بخشنامه‌ها در سطح استان ۴. اجرای سیاست‌ها در سطح مدرسه ۵. نیازسنجی جامع، آسیب‌شناسی سیاست‌های اجرایی برنامه درسی ۶. طبقه‌بندی، اولویت‌بندی، مشخص کردن سهم تأثیر سیاست‌ها، فرهنگ‌سازی برای اجرای سیاست‌ها (تکرار چرخه).

شرکت کنندگان: به پیشنهاد شوآب (۱۹۶۴) مبنای انتخاب شرکت‌کنندگان در هر کمیته سیاسی که قصد اصلاحات آموزشی دارد، عناصر مداخله‌کننده در ایجاد برنامه درسی باید (معلم، دانش‌آموز، موضوع درسی و زمینه) (کانلی^۳، ۲۰۱۳) و به‌زعم اورنشتاین علاوه بر اینها هدف، فعالیت، نتیجه و شیوه اجرا باشد (اورنشتاین^۴، ۱۹۸۷). مسئولان مرکزی و محلی همچون وزارت آموزش و پرورش، مجلس، مسئولان محلی، شهرداری‌ها، گروه‌های بیرون از نظام آموزشی مانند دادستان‌ها، دانشمندان، گروه‌های سیاسی و مؤسسات آموزش معلمان (پرتز^۵، ۱۹۹۰) را می‌توان جزو زمینه‌ای به‌شمار آورد که شوآب مطرح می‌کند. بنا بر موارد مطرح‌شده، شرکت‌کنندگان در سیاست‌گذاری برنامه درسی به‌شرح زیر است: (رهبری، شورای عالی آموزش و پرورش، شورای عالی انقلاب فرهنگی، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی)، (وزارت آموزش و پرورش، مجلس شورای اسلامی، رسانه ملی، متخصصان بین‌رشته‌ای، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی)، (نمایندگان بازار کار و ایده‌پردازان، والدین، سازمان‌های استانی آموزش و پرورش، مؤلفان خصوصی کتاب‌های درسی، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی)، (کادر اجرایی مدرسه، معلم، دانش‌آموز، انجمن اولیا و مربیان، مدیر، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی). درحالی که دبیرخانه نظارت بر اجرای سیاست‌ها در تمام سطوح حاضر است.

-
1. Kingdon&Stano
 2. Jones
 3. Connelly
 4. Ornstein
 5. Peretz

ابعاد: با در بر گرفتن ابعاد فرهنگی، علمی، اجتماعی، سیاسی، اقتصادی (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش)، (برنامه درسی ملی) و با تأکید بر انعطاف در برنامه درسی و رد رویکردهای منطقی به برنامه درسی (کاسمین^۱، ۲۰۱۳) ارائه می‌شود و شامل ابعاد رسمی، فنی و محتاطانه (کانلی، ۲۰۱۰) است.

مؤلفه‌ها: مؤلفه‌های برنامه درسی در چهار بخش اهداف، فرصت‌های یاددهی و یادگیری، ارزشیابی و محتوا بررسی شد:

۱. تحقق حیات طیبه بر اساس فطرت‌گرایی توحیدی با توجه به چشم‌انداز بیانیه‌های سیاسی در هدف‌گذاری مدنظر است. خلق سیاست‌فرایندی به‌شدت پیچیده و گاه متضاد است که تصویر مشترکی از هدف واحد و هم‌چنین برنامه‌ریزی مؤثر و باز را می‌طلبد (ویور و های‌تور^۲، ۲۰۰۸). تأثیر مطالعات، سازمان‌ها، افراد و منابع اطلاعاتی مؤثر (اسونسون و بارلیج^۳، ۲۰۰۶) در هدف‌گذاری باید مورد توجه قرار گیرد.

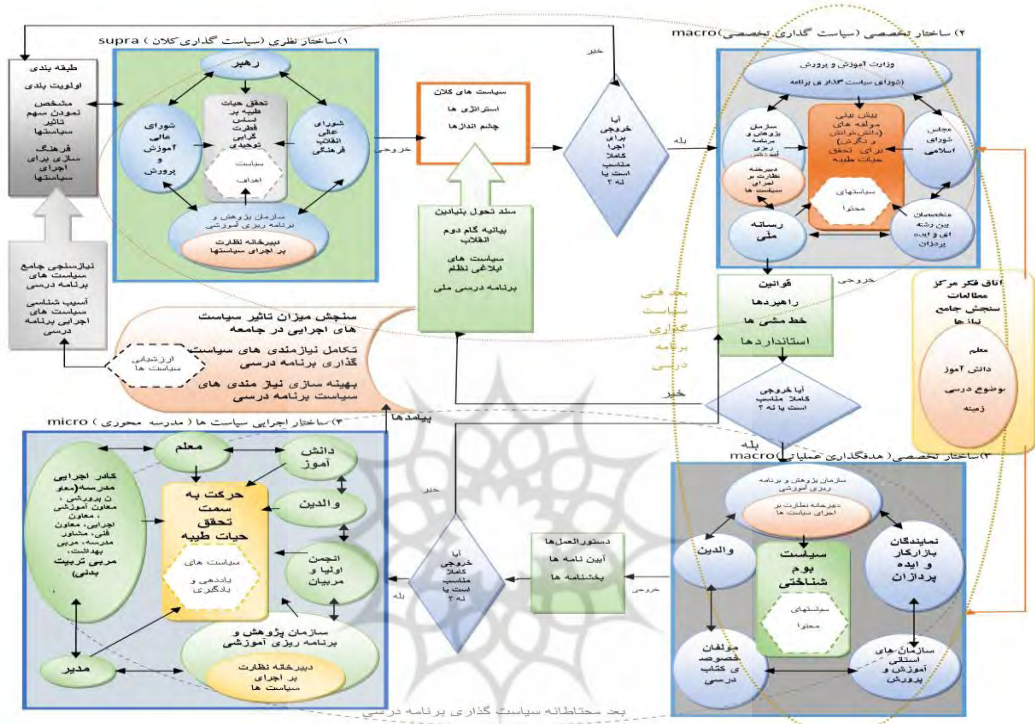
۲. تشکیل اتاق فکر برای تعیین محتوا با نقش‌آفرینی (معلم، دانش‌آموز، موضوع درسی، زمینه) از شیوه همسوسازی جریان‌های قدرت دخیل در تدوین محتوا با افزایش تعیین استانداردها و شایستگی‌های مطلوب در سیاست‌گذاری برنامه درسی (تئودورو و استرلا، ۲۰۱۰)، (کروزینگا و نتانسون^۴، ۲۰۱۰)، (سیول، ۲۰۱۸)، (کنکل و وو، ۲۰۱۵)، (هسائو و چن^۵، ۲۰۱۳).

۳. پیش‌بینی مؤلفه‌های (دانش، توانش، نگرش) برای تحقق حیات طیبه با اتخاذ رویکرد سیاست‌گذاری بوم‌شناختی و اعطای نقش سیاست‌گذاری به بنگاه‌های محلی (کانلی و گری^۶، ۲۰۱۰)، (شاوردی و نظامی^۷، ۲۰۱۷)، (لی^۸، ۲۰۰۹).

۴. توجه به چارچوب‌های شوباب که لازمه آن تأمین نیروی انسانی کارآمد توسط آموزش و پرورش برای مراحل گوناگون سیاست‌گذاری برنامه درسی از تولید تا اجرا (مصاحبه‌شوندگان شماره ۱، ۳، ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰ و ۱۱) است و با سنجش میزان تأثیر سیاست‌های اجرایی در جامعه، سنجش

-
1. Cosmin
 2. Weaver&Hightower
 3. Swanson&Barlage
 4. Kruizinga&Nathanson
 5. Hsiao&Chen
 6. Conelly&Gerry
 7. Shaverdi&nazemi
 8. Lee

تکامل نیازمندی‌های سیاست‌گذاری برنامه درسی، سنجش بهینه‌سازی نیازمندی‌های سیاست برنامه درسی و سنجش بلوغ در سیاست‌گذاری برنامه درسی محقق می‌شود. به این ترتیب در این پژوهش الگوی نظام آموزش و پرورش ایران به‌صورت ذیل معرفی می‌شود:



نمودار ۳. الگوی مفهومی پیشنهادی سیاست‌گذاری برنامه درسی در نظام آموزش و پرورش ایران

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

۱. الگوی سیاست‌گذاری برنامه درسی برای نظام آموزش و پرورش ایران به‌صورت عام چه ویژگی‌هایی در اسناد داخلی و خارجی دارد؟

تحلیل اسناد داخلی و مقالات خارجی در زمینه سیاست‌گذاری برنامه درسی، بر توجه به همسوسازی جریان‌های قدرت در سیاست‌گذاری برنامه درسی، رویکرد بوم‌شناختی و استانی و چارچوب‌های شواب، (معلم، دانش‌آموز، موضوع درسی و زمینه) تأکید داشت. این موارد با یافته‌های پژوهش مالوکه (۲۰۱۵) که بر لزوم ارتباط بین دانسته‌های معلم و اطلاعات جدید برای همراهی آنها با اجرای سیاست‌ها تأکید می‌کند و پژوهش محمدی و حسنی (۱۳۹۸) که میزان

آگاهی معلمان نسبت به تمام مفاهیم و احکام سند تحول بنیادین (به‌عنوان سند اصلی سیاست برنامه درسی در نظام آموزش و پرورش ایران) را به‌طور میانگین، کم ارزیابی کرده است، هم‌راستا است. یکی دیگر از یافته‌های مرتبط با این پرسش توجه به چشم‌انداز بیانه‌های سیاسی و حضور عقلانیت‌های گوناگون در سیاست‌گذاری بود.

۲. الگوی سیاست‌گذاری برنامه درسی برای نظام آموزش و پرورش ایران با تفویض استانی چه ویژگی‌هایی از دید صاحب‌نظران دارد؟

تحلیل مصاحبه‌های خبرگان نشان داد سهیم‌کردن بازارکار، ایده‌پردازان و جامعه متخصص و حرفه‌ای در سیاست‌گذاری برنامه درسی از مواردی است که به استقرار سیاست‌گذاری مشارکتی و هم‌افزایی در اجرای سیاست‌های تصویبی منجر می‌شود. لزوم وجود چرخه تصحیحی و استقرار فرایند آسیب‌شناسی سیاست‌گذاری برنامه درسی با هدف گسترش یافتن دامنه عمل و رواداری سیاست‌ها تا سطح مدرسه نیز مورد تأیید قرار گرفت؛ هم‌چنین صاحب‌نظران مشارکت‌کننده پیش‌بینی مؤلفه‌های (دانش، توانش و نگرش) در سیاست‌گذاری برنامه درسی و تأمین نیروی انسانی کارآمد توسط آموزش و پرورش برای مراحل گوناگون سیاست برنامه درسی از تولید تا اجرا را جزو اولویت‌های اصلی مطرح کردند. این یافته‌ها با نتایج پژوهش فیلیپس (۲۰۱۲) که بر نقش بنگاه‌های خصوصی در سیاست‌گذاری برنامه درسی، آسان‌سازی گفتمان معلم و دانش‌آموز و آموزش‌همگانی تأکید دارد و پژوهش‌های (تئودور و استرلا (۲۰۱۰) و فیشر و گاتویس (۲۰۱۲) که بر بهره‌وری در سیاست‌گذاری برنامه درسی نظر داشته و پژوهش سلسبیلی (۱۳۹۶) که بر نبود پژوهش و مطالعات تعریف‌شده، منسجم و منصفانه در حوزه نیازسنجی در جامعه مرتبط در روند تدوین سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران تأکید کرده است هم‌سو است.

۳. طراحی الگوی تفویض استانی سیاست‌گذاری برنامه درسی برای نظام آموزش و پرورش ایران با تفویض استانی کدام است؟

برای طراحی الگوی جامع در زمینه سیاست‌گذاری برنامه درسی با توجه به مطالعات و تحلیل‌های انجام‌شده عناصر الگو در پنج بخش اصلی تعریف شد. این بخش‌ها شامل سطوح، فرایند، مشارکت‌کنندگان، ابعاد و مؤلفه‌ها بود. اقدام به‌منظور تدوین الگوی سیاست‌گذاری برنامه درسی با نتیجه پژوهش سلسبیلی، به نقل از مهرمحمدی (۱۳۹۳) که بر نیاز به الگوی ملی نظریه برنامه درسی در ابعاد طراحی، تدوین، اجرا و ارزشیابی به شکل غیر قابل انکار تأکید دارد، هم‌سو است؛ هم‌چنین اقدام برای تدوین الگوی چرخه‌ای (در برابر الگوی خطی) برای سیاست‌گذاری برنامه

درسی در نظام آموزش و پرورش ایران با یافته‌های پژوهش عباسی، ماهرزاده، سجادی و عدلی (۱۳۹۸)، که رویکرد غالب دانش در مبانی نظری سند تحول بنیادین را رویکرد خطی برشمرده، هم‌راستا است؛ هم‌چنین یافته‌ها با نتایج پژوهش‌هایی که به اهمیت برنامه درسی چندفرهنگی و فرامرزی و جهانی‌سازی، تعیین‌استانداردها و شایستگی‌های مشخص در راستای تحقق اهداف برنامه درسی تأکید دارد (جامه، ۲۰۱۲)، (سیول، ۲۰۱۸)، (کنکل و وو، ۲۰۱۵) هم‌راستا است؛ هم‌چنین پژوهش‌هایی که به نقش بنگاه‌های خصوصی در سیاست‌گذاری برنامه درسی، آسان‌سازی گفت‌وگو با معلمان و دانش‌آموز، آموزش همگانی (فیلیس، ۲۰۱۲)، بهره‌وری (تئودورو و استرلا، ۲۰۱۰)، (فیش و گاتویس، ۲۰۱۲) اهمیت داده‌اند، با مؤلفه‌های این الگو همخوانی دارد.

با توجه به یافته‌های پژوهش پیشنهاد می‌شود به‌منظور سیاست‌گذاری برنامه درسی به‌صورت چرخه‌ای و فعال، دبیرخانه نظارت بر عملیاتی‌سازی سیاست‌ها به‌صورت شبکه‌ای و اتاق فکر سیاست‌گذاری برنامه درسی با هدف پایش و بهسازی سیاست‌های بوم‌شناختی در استان‌ها ایجاد شود و برای اصلاح سیاست‌های برنامه‌های درسی دوره‌های زمانی مشخص تعیین شود. لازم به ذکر است این پژوهش در دوران همه‌گیری ویروس کرونا انجام شد که دسترسی به مخاطبان به‌صورت حضوری را با مشکل روبه‌رو می‌کرد و برای رفع این مشکل برخی مصاحبه‌ها از راه فضای مجازی انجام شد.

فهرست منابع

- Abbasi, Mansoura; Mahrozadeh, Tayyaba; Sajjadi, Seyed Mehdi and Adali, Fariba. (2018). Philosophical explanation of the approach of the fundamental transformation of education to knowledge and criticism of its implications in education. *New educational ideas* 15(4), 7-34.[in Persian]
- Anderson, J. E. (1975). *Public Policy-Making* [By] James E. Anderson. Praeger.
- Ball, S. J. (1994). *Education reform: A critical and post-structural approach*. Buckingham, McGraw-Hill. Education (UK).
- Barab, S. A., & Roth, W. M. (2006). Curriculum-based ecosystems: Supporting knowing from an ecological perspective. *Educational researcher*, 35(5), 3-13.
- Colwell, R. & Schmidt Patrick. (2017) Policy and the Political Life of Music Education. *Print Schools Journal*, 20(2), 42-53
- Connelly, Michael & Gerry Connelly. (2010). *ENCYCLOPEDIA OF CURRICULUM studies, volume 1*, university of south alabaz, USA, SAGE publications Inc.
- Connelly, F. M. & Phillion J. (2007) *The SAGE handbook of curriculum and instruction* (pp. 306-326). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Connelly, Michael F. (2013). Joseph Schwab, curriculum studies and educational reform. *Journal of Curriculum Studies*, 45(5), 622-639.
- Cosmin, A. D. (2013). *Designing A Competency-Based curriculum For Psedagogy Subjects At High School Level*, Doctoral Thesis Summary, University of CLUJ-NAPOCA.
- Danaei Fard, Hassan. (2007), *Challenges of Public Administration in Iran*, Tehran: Samt.[in Persian]
- De Coning, C. (2006). The nature and role of public policy. *Improving public policy: From theory to practice*, 3-26.
- Dye, T., & Zeigler, H. (2008). *The irony of democracy: An uncommon introduction to American politics*. Cengage Learning.
- Dye, T. (2002) *Understanding Public Policy*, New Jersey: Prentic Hall
- Edrick, H (2003) *A proposal for a national curriculum policy for the Granada education system (final report)*. The world bank, Japanese funded secondary curriculum reform project.
- European Education. (1995) *National Curriculum*, 27:4, 101-104.
- Fischer, F., & Gottweis, H. (Eds.). (2012). *The argumentative turn revisited: Public policy as communicative practice*. Duke University Press.
- Foster, S. (2001). Pragmatic, problem-solving approaches to curriculum and assessment policy. *Journal of Education Policy*, 16(1), 53-66.
- Gerrard, Jessica & Farrell, Lesley. (2013) *ppppiigg rrr mmmmmnnniyy r rdd researching educational governance through institutional ethnography and Bourdieuan field analysis*, *Journal of Education Policy*, 28:1, 1-20.
- GRINDLE, M. (2007). Reform despite the odds: Improving quality in education. *Revista Pensamiento Educativo*, 131.
- Haddad, Wadi D. & Demskey Terri. (۲۰۰۵). *Education policy – planning prossess : an applied frame work*. Paris
- Howlett, M., Ramesh, M., & Perl, A. (2009). *Studying public policy: Policy cycles and policy subsystems* (Vol. 3). Oxford: Oxford university press.

Hsiao ,Min-Chuan Sung & Chen ,Lan Sharon. (2013). Challenges of the High School Curriculum Reform: Reflections from the Experimental.Curriculum Experience of the Eight-Year .Bulletin of Educational Research, 59(4), 47-79.

Jammeh, B. L. (2012). Curriculum Policy Making: A Study of Teachers' and Policy-makers' Perspectives on The Gambian Basic Education Programme (Doctoral dissertation, University of Sheffield).

Jann, W., &Wegrich, K. (2017). Theories of the policy cycle. In Handbook of public policy analysis (pp. 69-88). Routledge.

Kingdon, J. W., &Stano, E. (1984). Agendas, alternatives, and public policies (Vol. 45, pp. 165-169). Boston: Little, Brown.

Kondracki, N. L., Wellman, N. S., & Amundson, D. R. (2002). Content analysis: Review of methods and their applications in nutrition education. Journal of nutrition education and behavior, 34(4), 224-230.

Konkol, P. & Wu, J. (2015). Curriculum and the policy milieu. In M. HeB. Schultz & W. Schubert The sage guide to curriculum in education (pp. 319-325). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Kruizinga, A. & Nathanson, R. R.(2010). An evaluation of guided reading in three primary schools in the Western Cape. Per Linguam : a Journal of Language Learning, 26(2): 67-76.

Laffont, J. J., &Tirole, J. (1993). A theory of incentives in procurement and regulation. MIT press.

Lee, J. C. (2009). The Landscape of Curriculum Studies in Hong KongFrom 1980-2008: A Review.

Lee, John Chi-Kin& Yin, Hong-biao,(2010). Curriculum Policy Implementation in China: Interactions between Policy Designs, Place and People ,Curriculum and Teaching, Volume 25, Number 2, pp. 31-53(23)

Less, Bell, Howard, Stoneson (2012). Educational policy, translated by Mahmoud Abolghasemi and Koresh Fathi, Tehran, Noor al-Saghlain Publishing House.[in Persian]

Levin, J., & Nolan, J. F. (2014). Principles of classroom management: A professional decision-making model. Pearson. One Lake Street, Upper Saddle River, New Jersey 07458.

Lilliedahl ,Jonathan (2015) The recontextualisation of knowledge: towards a social realist approach to curriculum and didactics, Nordic Journal of Studies in EducationalPolicy, 2015:1.

Review 19/2: 79–88 Political Studies 44: 343–357.

M.shaverdi&A .nazemi. (2017). Policy Report; A Review on Innovation Policy Making in China. Rahbardi public policy studies,7(24), 233-247.

Maluleke, Hlanganani Maggie& Abraham TlhalefangMotlhabane. (2015). "Teachers Beliefs and Practices Influencing Curriculum Policy Implementation: Pedagogy and Curriculum." The International Journal of Pedagogy and Curriculum 22 (3): 13-25.

Maluleke, Hlanganani Maggie& Abraham TlhalefangMotlhabane.(2015). "Teachers Beliefs and Practices Influencing Curriculum Policy Implementation: Pedagogy and Curriculum." The International Journal of Pedagogy and Curriculum 22 (3): 13-25.

Mehrmohammadi, M. (2009). Key Consideration on the Policy Making for Interdisciplinary Sciences in Higher Education from the Standpoint of Development Process. *Interdisciplinary Studies in Humanities*, 1(3), 1-18.[in Persian]

Mohammadi, T., hasani, R., & Mohammadi, M. (2019). Teacher`s Awareness and Attitude towards the Concepts and Commandments of the Fundamental Transformation Document (FTD) of the Ministry of Education in Kurdistan Province. *Journal of School Administration*, 7(4), 57-31.[in Persian]

Morris, P. & Adamson, B. (2010). *Curriculum, schooling and society in Hong Kong* (Vol. 1). Hong Kong University Press.

Muhammad, Y. (2016). Pakistani national identity, cultural diversity, and global perspectives: a policy trajectory study of the national curriculum for secondary school Pakistan studies in Punjab (Doctoral dissertation, University of Tasmania)

Mukherjee, M. (2012). US Study Abroad from the Periphery to the Center of the Global Curriculum in the Information Age. *Policy Futures in Education*, 10(1), 81.

Musapour, NematElah and SaberiAnari, Seyed Hossein (2009). Evaluating the implementation requirements and requirements of the national curriculum of the Islamic Republic of Iran. *Curriculum Studies Quarterly*, 5(18), 62-88..[in Persian]

Naderi, Nahid; Noroozi, Reza Ali and Seyed Ali (2015) *Policy making in education*, Isfahan: Yarmana.

NavidAdham, M. (2012). Managerial Requirements of Fundamental Change in Education System. , 5(Issue 17-18), 295-323..[in Persian]

Nightingale, P. (1998). Acognitive model of innovation. *Research policy*, 27(7), 689-709.

Ojidi, Safiyeh and Selajgeh, Azita, 2019, a critique of the educational policy system in Iran with an emphasis on curriculum planning, the 6th National Conference of Modern Researches in the Humanities, Economics and Accounting of Iran, Tehran..[in Persian]

Ornstein, A. C. (1987) *Theory and practice of curriculum*. Kappa Delta Pi Record, 24(1), 15- 17.

Peretz ,Ben, M. (1990). *Teacher-Curriculum Encounter, The: Freeing Teachers from the Tyranny of Texts*. Suny Press.

Peretz, Ben, M., & Kupferberg, I. (2007). Do e-learning environments contribute to their professional learning?. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 13(2), 125-143.

Peretz, Ben, M., Mendelson, N., & Kron, F. W. (2003). How teachers in different educational contexts view their roles. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 277-290.

Phillips ,Jeanette Clarkin (2012). *Connecting Curriculum and Policy to Assist Families' Aspirations* SPECIAL SECTION: EARLY CHILDHOOD.

Priestley , Mark (2002) *Global discourses and national reconstruction: the impact of globalization on curriculum policy*, *The Curriculum Journal*, 13:1, 121-138.

Priestley, Mark & Walter Humes ,(2013) *Reinventing the Curriculum*. Chapter Title: *The Origins and Development of Curriculum for Excellence: Discourse, Politics and Control*.

Qolipour, Rahmatullah and Ebrahim Gholampour Ahangar. (2009). *Public policy process in Iran*. Tehran: Islamic Council Research Center..[in Persian]

Reis, Shmuel.(2018) *Curriculum reform*. *Israel Journal of Health Policy Research*. 7:30

Richards, J. C. (2013). Curriculum approaches in language teaching: Forward, central, and backward design. *RELC Journal*, 44(1), 5-33.

Rizvi, F. & Lingard, B. (2009) *Globalizing education policy*, London, Routledge.

Roco, M. C., Bainbridge, W. S. (2002) *Converging Technologies for Improving Human Performance: Nanotechnology, Biotechnology, Information Technology and Cognitive Science*, Arlington, Virginia.

Sabatier, P. A., & Weible, C. M. (2007). The advocacy coalition framework. *Theories of the policy process*, 2, 189-220.

Sabatier, Paul, Mazmanian Daniel. (1980). THE IMPLEMENTATION OF PUBLIC POLICY: A FRAMEWORK OF ANALYSIS*, Volume 8, Issue 4 January. Pages 538-560

Salisbili, Nader. (2016). Exploring the stages and process of developing the national curriculum document of the Islamic Republic of Iran. *Scientific-Research Quarterly of Education and Training*, 33 (1), 114-93. [in Persian]

Scheurich, J. J. (2000). *Qualitative Inquiry*, 6(3), 337-348

Scott, D. (2008) *Curriculum essays on major curriculum theorists*, London, Routledge

Sewell, Keira (2018). *Planning the Primary National Curriculum A complete guide for trainees and teachers* Second Edition (Revised and Updated Edition) Education Consultant January | 304 pages | Learning Matters

Sharifi, Alireza (2017). Fundamentals and Models of Curriculum Policy Making in the Educational System of Iran. *Journal of Curriculum Development and Educational Planning Research*, 7(1), 77-86. [in Persian]

Stokes, D. (1986). Political and Organizational Analysis in the Policy Curriculum. *Journal of Policy Analysis and Management*, 6(1), 45-55.

Strauss, A., & Corbin, J. (1998) *Basics of qualitative research: grounded theory, procedures and techniques* (2nd edition) Newbury Park, London, CA, Sage.

Strauss, Anselm, and Corbin, Juliet (2015). *Fundamentals of qualitative research: techniques and stages of generating grounded theory*, translated by Ibrahim Afshar, fifth edition, Tehran: Nashrani. [in Persian]

Swanson, C. B., & Barlage, J. (2006). *Influence: A Study of the Factors Shaping Education Policy*. Editorial Projects in Education.

Talebi, B., Seyed Nazari, N., Soodi, H. (2017). Presentation perceptual policy making model of education in Iran. *Rahyaft*, 27(65), -. [in Persian]

Tanaka, K., Nishioka, K., & Ishii, T. (2016). *Curriculum, Instruction and Assessment in Japan: Beyond Lesson Study*. Taylor & Francis

Taylor, Fredrick; (1987). "The principles of Scientific Management"; in Louis Boone & Donald Bowen (Eds); *The Great Writings in Management and Organizational Behavior*; New York: Random House, Pp. 32-47.

Teodoro, António & Estrela, Elsa (2010) Curriculum policy in Portugal (1995–2007): global agendas and regional and national reconfigurations, *Journal of Curriculum Studies*, 42:5, 621-647.

Thatcher, M. (1998). The development of policy network analyses: From modest origins to overarching frameworks. *Journal of theoretical politics*, 10(4), 389-416.

Unesco international institute for educational planning

Walt, G., & Gilson, L. (1994). Reforming the health sector in developing countries: the central role of policy analysis. *Health policy and planning*, 9(4), 353-370.

Weaver-Hightower, M. B. (2008). An ecology metaphor for educational policy analysis: A call to complexity. *Educational researcher*, 37(3), 153-167.

Weber, Max;(1987). "Legitimate Authority and Bureaucracy"; in Louis Boone & Donald Bowen (Eds); *The Great Writings in Management and Organizational Behavior*; New York: Random House, Pp. 5-18.

Winter, G. (2000). A comparative discussion of the notion of validity in qualitative and quantitative research. *The qualitative report*, 4(3), 1-14.

