



RESEARCH ARTICLE

Causal Layered Analysis of Policy Enactment in Elementary Schools: Designing Alternative Scenarios with an Emphasis on Qualitative- Descriptive Evaluation

**Mohsen Nobakht^{1*}, Abbas Abbaspour², Morteza Taheri³, Hossein Abdollahi⁴, Ali
Khorsandi Taskooh⁵**

- 1- Ph.D. Candidate Department of Educational Management, , Allameh Tabatabaei University, Tehran, Iran
2- Professor. Department of Educational Management, Allameh Tabatabaei University, Tehran, Iran
3- Associate Prof. Department of Educational Management, , Allameh Tabatabaei University, Tehran, Iran
4- Associate Prof. Department of Educational Management, , Allameh Tabatabaei University, Tehran, Iran
5- Assistant Prof. Department of Educational Management, , Allameh Tabatabaei University, Tehran, Iran

*Corresponding Author's Email: Mohsennobakht1400@gmail.com



<https://doi.org/10.22059/jppolicy.2022.85907>

Received: 3 July 2021
Accepted: 1 January 2022

ABSTRACT

The present study is based on the theory of policy enactment & its purpose is to analyze layer by layer the reasons for policy enactment in Iranian primary schools to design alternative scenarios. To achieve this goal, the method of causal layer analysis has been used. In this way, the phenomenon of policy enactment was analyzed & deepened in four layers. The study population in this study are actors who are involved in the enactment of qualitative-descriptive evaluation policy. Results at the Lithuanian level, Iranian students have failed to achieve a global average in international exams over the past two decades. At the level of the social system, human factors & cultural, economic & political contexts play an important role in policy enactment, which is not taken into account. At the worldview & discourse level, the paradigm of reductionism prevails in policy-making. At the level of myths & metaphors, policy-making is a conventional & generative metaphor that plays an important role in the linear implementation of policies.

Keywords: Sociology of Education, Educational Policy, Interpretation & Translation of Policy, Futures Studies, Theory of Policy Enactment.





مقاله پژوهشی

تحلیل لایه‌ای علی وضع سیاست در مدارس ابتدایی ایران: طراحی سناریوهای بدیل با تأکید بر ارزشیابی کیفی - توصیفی

محسن نوبخت^{۱*}، عباس عباسپور^۲، مرتضی طاهری^۳، حسین عبدالهی^۴، علی خورسندی طاسکوه^۵

- ۱- دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران
- ۲- استاد مدیریت آموزشی دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران
- ۳- دانشیار مدیریت آموزشی دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران
- ۴- دانشیار مدیریت آموزشی دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران
- ۵- استادیار مدیریت آموزشی دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

* رایانامه نویسنده مسئول: Mohsennobakht1400@gmail.com



<https://doi.org/10.22059/jppolicy.2022.85907>

تاریخ دریافت: ۱۲ تیر ۱۴۰۰

تاریخ پذیرش: ۱۱ دی ۱۴۰۰

چکیده

تحقیق حاضر بر اساس نظریه وضع سیاست شکل گرفته و هدف از آن تحلیل لایه به لایه علت‌های وضع سیاست در مدارس ابتدایی ایران جهت طراحی سناریوهای بدیل است. برای رسیدن به این هدف از روش تحلیل لایه‌ای علی استفاده شده است. با این روش پدیده وضع سیاست در چهار لایه مورد تحلیل و تعمیق قرار گرفت. جامعه مورد مطالعه در این تحقیق کنشگرانی هستند که در وضع سیاست ارزشیابی کیفی - توصیفی نقش دارند. یافته‌ها در سطح لیتانی، نشان می‌دهد دانش‌آموزان ایرانی طی دو دهه گذشته نتوانسته‌اند در آزمون‌های بین‌المللی میانگین جهانی را کسب کنند. در سطح سیستم اجتماعی، عوامل انسانی و بافتارهای فرهنگی، اقتصادی و سیاسی نقش مهمی در وضع سیاست دارند که مورد توجه قرار نمی‌گیرند. در لایه جهان‌بینی و گفتمانی پارادایم تقلیل‌گرایی در سیاست‌گذاری حاکم است. در سطح اسطوره‌ها و استعاره‌ها، سیاست‌گذاری، استعاره متعارف و زایایی است که نقش بسزایی در اجرای خطی سیاست‌ها دارد.

واژگان کلیدی: جامعه‌شناسی آموزش، سیاست آموزشی، تفسیر و بازگردانی سیاست، آینده پژوهی، نظریه وضع سیاست.

مقدمه

«سیاست چیست؟» یکی از بنیادی‌ترین و مهمترین سوالاتی است که در حوزه سیاست پژوهی مطرح می‌شود؛ نحوه پاسخ‌دهی به این سوال و مفهوم‌سازی آن روش‌های تحلیل سیاست در پژوهش‌های مختلف (Ball 1993; 2015) و پژوهش حاضر را شکل می‌دهد. برای پاسخ به سوال فوق حداقل دو دیدگاه وجود دارد. در دیدگاه اول، سیاست به مثابه تلاشی برای «حل مسئله» تلقی می‌شود که از طریق تدوین متون سیاستی (قوانین، آیین‌نامه‌ها و برنامه‌ها) و اجرای آن شکل می‌گیرد. این نوع سیاستگذاری آموزشی اغلب برای کنترل، مدیریت و تغییر جامعه و به ویژه اصلاح و مدرنیزاسیون کردن آموزش و «افزایش استانداردها» انجام می‌گیرد (Braun & et al., 2010: 547). بر اساس دیدگاه سنتی، تصویب و اجرای سیاست، تنها پاسخ موجه دولت به تغییرات اجتماعی و اقتصادی مدنظر قرار می‌گیرد (Taylor & et al., 1997). این نوع برداشت از سیاست، ریشه در سنت‌های نظری افرادی چون ایستون، کمپبل، هاجکینسون، دای و... دارد که با رویکرد اثبات‌گرایی در عصر مدرنیست شکل گرفته است. خاستگاه اصلی این نوع مفهوم‌سازی از سیاست، پیمودن مراحل و گام‌های مشخص و خطی برای حل مسائل و مشکلات آموزشی در بافتارهای پیچیده است. اما نتایج پژوهش‌های اخیر نشان می‌دهد، دیدگاه خطی به تصویب و اجرای سیاست موجب شکل‌گیری شکاف عظیمی بین سیاست‌های قصد شده و واقعیت‌های موجود در عمل شده است (Steiner-Khamsi 2016; Walker,).

(Ball, 2011; Wallace, 1991; Levinson & Sutton, 2001; Spillane & et al., 2002; Ng, 2005; Bell & Stevenson, 2006; 2011). به عنوان مثال بال اذعان می‌کند سیستم آموزشی انگلستان به مجموعه‌ای از طرح‌ها و خلاقیت‌های آشفته‌ای تبدیل شده است، که افراد را بدون انسجام و بدون توجه به نیازهای بازار، آموزش داده و به جامعه تحویل می‌دهد (Ball, 2020: 1). بر اساس نقد معرفت‌شناختی که علیه مدرسه انجام می‌دهند. مدرسه مدرن یک مؤسسه «غیرقابل تحمل» است. برخلاف تحقیقات آموزشی که معتقدند فراگیر کردن آموزش و تحصیل بیشتر و بهتر، راهی برای برابری و عدالت اجتماعی است؛ باید گفت مدرسه مدرن اروپایی نهادی برای نرمال‌سازی است که برابری و مشارکت در آن غیرممکن است. آنها به جای «حمایت و طرفداری» از مدرسه «مخالف» آن بوده و بر کنار گذاشتن دیدگاه «نجات‌بخش بودن» مدرسه تأکید می‌کنند (Ball & Collet-Sabé, 2021: 1). مسئله اصلی مفهوم‌سازی سنتی از سیاست این است که اگر سیاست فقط با این اصطلاحات دیده شود، موقعیت‌های دیگر که شامل خواست کنشگران، منازعات بدیع، کشمکش‌های پیچیده و تعاملات اجتماعی خلاقانه که در اشکال مختلف، متون را به عمل پیوند می‌دهد، از بین می‌رود (Ball & et al., 2012: 2). بنابراین پس از سلطه طولانی مدرنیسم و رویکرد اثبات‌گرایانه، در چهار دهه اخیر اغلب سیاست-پژوهان رویکرد سنتی تحلیل سیاست را کنار نهاده و به چارچوب‌های پساساختارگرایانه و تفسیری روی آوردند. به عنوان مثال لوین (1998: 13) از یادگیری و الگوبرداری کشورهای مختلف از یکدیگر برای سیاستگذاری در آموزش انتقاد کرده و آن را یک بیماری همه‌گیر مقایسه می‌کند. و توجه‌ها را به بافتارهای آموزشی در سیاستگذاری‌های آموزشی جلب می‌کند. تیولور (2004: 432) بنا به تغییرات ایجاد شده در عصر جدید روش تحلیل سیاست انتقادی برای سیاست‌پژوهی پیشنهاد می‌کند. ازگا (2000; 2019) تکررگرایی در سیاست آموزشی را مطرح کرده و توسعه جامعه‌شناسی سیاست انتقادی می‌پردازد. اما یکی از شاخص‌ترین چهره‌های که با رویکرد پساساختارگرایانه و تفسیری به سیاست‌پژوهی پرداخته، استفین جی بال از دانشگاه لندن است. وی در صدد پریمالیتیزه کردن «سیاست چیست؟» برمی‌آید؛ سپس رویکرد دو بعدی «سیاست به عنوان متن»^۳ و «سیاست به عنوان گفت‌وگو»^۴ مفهوم‌سازی می‌کند (Ball 1993; 2015). سپس بر اساس این‌گونه مفهوم‌سازی از سیاست، نظریه وضع سیاست^۵ را تبیین می‌کند (Ball 2012). به زعم وی «سیاست به عنوان متن» به چگونگی نگارش و خوانش متن اشاره دارد؛ اما نکته قابل توجه این است که «سیاست به عنوان متن» فقط به نگارش و خوانش نهادهای سیاستگذار اشاره ندارد بلکه تمامی

1 - Policy

۲ - استفین جی بال (Stephen J Ball) از اساتید برجسته جامعه‌شناسی آموزش در دانشگاه لندن است. وی بر اساس یافته‌های گوگل اسکولار تا سال ۲۰۲۱ پراستادترین فرد در زمینه سیاست آموزشی هست. همچنین وی بنیانگذار و سردبیر مجله سیاست آموزشی، عضو انجمن مطالعات تربیتی و برنده جایزه فی دلتا کاپا است که از سال ۲۰۰۶ به عنوان عضو فرهنگستان بریتانیا انتخاب شده است.

3 - Policy as Text

4 - Policy as Discourse

5 - Policy Enactment Theory

فرآیندهای انجام سیاست در عمل را نیز در برمی‌گیرد. بنابراین سیاست‌ها را می‌توان به عنوان 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 زمینه خودشان) می‌شود؛ مدنظر قرار داد. پس سیاست بر اساس روش‌های فوق دگرگون شده و دائماً در حال تولید فرآورده‌های سیاستی است (Ball, 1993). به عبارت دیگر سیاست توسط کنشگران محلی، مورد تفسیر و بازگردانی قرار می‌گیرد (Ball, 2015). همچنین «سیاست به عنوان گفتمان» حاکی از آن است که سیاست، ایستا و محدود به متن نبوده و در خلأ زیست نمی‌کند، بلکه سیاست ماهیت زایشی داشته و نشانه‌های گفتمانی خود را در عمل تولید می‌کند و آنها را در معرض نمایش همگان قرار می‌دهد تا آنچه را که می‌توان گفت و در موردش اندیشید، را مشخص کند. همچنین درباره اینکه چه کسی می‌تواند در چه زمان، مکان و با چه اقتداری صحبت کند را گفتمان مشخص می‌کند. بنابراین، گفتمان‌ها معنی و نحوه استفاده از گزاره‌ها و کلمات را مجسم کرده و برخی از گزینه‌های احتمالی برای تفکر را ایجاد می‌کنند. کلمات به شیوه‌های خاص مرتب شده و ترکیب می‌شوند و ترکیب‌های دیگر جایگزین شده یا حذف می‌شوند، این همان برداشت «سیاست به عنوان گفتمان» است که اثر گذاری مجموعه‌ای از سیاست‌های مرتبط و قدرت اعمال شده در تولید «حقیقت» و «دانش» را مشخص می‌کند (Ball, 1993: 11-15). چنین برداشت پساساختارگرایانه از سیاست، تصویب و اجرای خطی سیاست‌ها را با چالش‌های جدی روبرو می‌سازد و زمینه را برای بروز و ظهور نظریه‌های جدیدی مثل نظریه وضع سیاست فراهم می‌کند. خاستگاه نظریه وضع سیاست این است که بگوید سیاست پس از تصویب به صورت خطی اجرا نمی‌شود، بلکه همچنان فرآیند تصویب تا سطح سازمان، اداره، مدرسه و حتی کلاس درس ادامه دارد. به عبار دیگر وضع سیاست، مفهوم توسعه یافته از اجرای سیاست است که نشان می‌دهد سیاست فراتر از آن هست که به صورت خطی «از بالا به پایین» یا «از پایین به بالا» شکل بگیرد زیرا کنشگران محلی طی جلسات مختلف در سازمان‌ها، ادارات و مدارس از طریق کشمکش‌ها، مصالحه‌ها و منازعه‌ها سیاست را رمزگشایی می‌کنند، تفسیر خود را سیاست شکل می‌دهند و خواست سیاست را برای خود معنا می‌کنند. این همان خوانش سیاسی متن است که بال آن را تفسیر سیاست می‌نامد. همزمان فرآیند نوشتن متن در اشکال مختلف و قرار دادن آن در عمل ادامه دارد. به عبارت دیگر نشانه‌ها و آثار گفتمانی در اشکال مختلف از جمله، تصویر، بروشور، دست‌سازه، نوشته، سخنرانی و... تولید و در معرض نمایش همگان قرار می‌گیرد. این همان بازنمایی سیاست است که بال آن را بازگردانی سیاست می‌نامد. بنابراین سیاست‌ها توسط کنشگران مختلف، تفسیر و بازگردانی می‌شوند تا وضع شوند. اساس شکل‌گیری نظریه وضع سیاست بر اندیشه‌های فوکو است. بنابراین بال و همکارانش بر مبنای اندیشه‌های فوکو در حوزه سیاست معتقدند «قدرت» پدیده‌ای از بالا به پایین و خطی نیست، بلکه «قدرت» در یک شبکه اجتماعی پیچیده به صورت رابطه‌ای و موقعیتی قرار دارد. بنابراین سطوح خرد و کلان جامعه برای اینکه سیاست‌ها را با موفقیت وضع کنند، لازم و ملزوم یکدیگر هستند (Ball & et al., 2012). این پژوهش قصد دارد با چنین برداشتی از سیاست، چگونگی وضع سیاست ارزشیابی کیفی - توصیفی را مورد تحلیل قرار دهد. بررسی پژوهش‌های انجام گرفته، نشان می‌دهد که اکثر کشورهای جهان، چگونگی انجام سیاست‌ها را بر اساس نظریه وضع سیاست در کانون توجه قرار داده‌اند. به عنوان مثال فقط در سال ۲۰۲۱، کشورهای آلمان (Thiel, 2021)، انگلیس (Colman, 2021; McDonnell, 2021; Wilkinson & et al., 2021)، اسکاتلند (Humes & Priestley, 2021)، ائتاریو (منطقه) (Massouti, 2021)، ژاپن (Bamkin, 2021)، سوئد (Bergmark & Hansson, 2021)، نروژ (Bubikova-Moan, Opheim, 2021) و... پژوهش‌های قابل توجهی در این حوزه انجام داده‌اند. اما در ایران، نه تنها به نظریه وضع سیاست توجهی نشده است بلکه بررسی روند تاریخی مسائل و مشکلات آموزش و پرورش در هر دوره‌ای از برنامه‌ریزی نشان می‌دهد که برخی از مسائل که در دوران تهیه اولین برنامه توسعه آموزش پرورش وجود داشته با گذشت بیش از ۶ دهه هنوز به عنوان مسئله و معضل عمده در نظام آموزش و پرورش باقی مانده است (Abdollahi, 2010: 181). به عنوان مثال با مروری بر پیشینه پژوهشی موجود در زمینه اجرای سیاست ارزشیابی کیفی - توصیفی، می‌توان به موارد بسیار متعدد و متنوع از نقاط ضعف و موارد معدودی از نقاط قوت در پیاده‌سازی این نوع ارزشیابی اشاره کرد (Khoshkholgh & Pasha Sharifi, 2021).

2006; Salehi & et al., 2015; Hasani, 2014; Karmalian & et al., 2013; Alaei & Mohammadpour, 2018; Qaltash & (et al., 2015; Hasani & Pozesh Shirazi, 2013). به عبارت دیگر تفاوت معناداری بین طرح ارزشیابی توصیفی قصد شده و آنچه هم اکنون در مدارس اجرا می‌شود وجود دارد (Bustani & et al, 2012: 23). از این رو مسئله اصلی پژوهش حاضر فقدان شناخت عمیق و لایه به علت‌های وضع سیاست در مدارس است؛ که بر چگونگی انجام سیاست در عمل تأثیر می‌گذارد. بنابراین سوال اصلی این است که براساس تحلیل لایه‌ای علی، آینده‌های بدیل وضع سیاست در مدارس ابتدایی ایران تا سال ۱۴۵۰ (ش) کدام‌ها هستند؟

پیشینه پژوهش

پیشینه نظری

بال (1993) پس از انتخاب رویکرد دوبعدی «سیاست به عنوان متن» و «سیاست به عنوان گفتمان» با همکاری افرادی چون مگوایر، براون، هاسکینس و پریمان از سال ۲۰۰۸ تا ۲۰۱۲ به تبیین و تأیید نظریه وضع سیاست می‌پردازد. برای رعایت اختصار، مجموعه آثار مرتبط با شکل‌گیری نظریه وضع سیاست در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱- مطالعات منتشر شده در حوزه شکل‌گیری نظریه وضع سیاست

پژوهشگر	عنوان مطالعه	سال انتشار	روش	نتایج
بال	سیاست چیست؟ متن‌ها، مسیرها و ابزارها	۱۹۹۳	مروری	بال در این مقاله سوال بنیادی و مهم سیاست چیست؟ را پریمالیتیزه می‌کند. در واقع نوع پاسخ به این سوال، کارهای بعدی بال از جمله نظریه وضع سیاست را شکل می‌دهد. وی برای پاسخ به سوال فوق رویکرد دوبعدی «سیاست به عنوان متن» و «سیاست به عنوان گفتمان» را برمی‌گزیند.
براون، مگوایر و بال	وضع سیاست در دبیرستان‌های انگلستان: بررسی سیاست، عمل و مقتضیات محیطی	۲۰۱۰	مطالعه موردی	مدارس ظرفیت وسیعی برای توسعه پیچیدگی‌های سیاست دارند؛ مدارس بجای اجرای خطی سیاست‌ها، آنها را براساس جنبه‌های فرهنگی، اخلاقی و نیازهای واقعی «وضع» می‌کنند.
براون، بال و مگوایر	مقدمه‌ای بر وضع سیاست در مدارس: به سمت جعبه ابزاری برای پژوهش و نظریه	۲۰۱۱	مروری	در این مطالعه براون و همکارانش چهار پژوهش ذیل (مقاله‌های ردیف ۴-۵-۶-۷) را مرور کرده و اذعان می‌کنند این مقاله‌ها بهم پیوسته و مرتبط می‌باشند؛ که با قیاس از اندیشه‌های فوکو (نظری) و جمع‌آوری داده‌ها از مدارس (عملی) به تبیین نظریه وضع سیاست می‌پردازند.
براون، بال، مگوایر و هاسکینس	با جدیت زمینه را مد نظر قرار دهید: برای توضیح وضع سیاست در دبیرستان	۲۰۱۱	مطالعه موردی	بافتار چهار مدرسه نامتجانس تدقیق شده و استدلال می‌کنند سیاست‌ها به طور دقیقی و بر اساس عوامل زمینه‌ای شکل می‌گیرند. در نهایت آنها عوامل زمینه‌ای مدارس را در چهار مولفه-ی شرایط موجود مدارس، فرهنگ‌های حرفه‌ای و تخصصی کارکنان، زمینه‌های مادی و عوامل بیرونی تقسیم‌بندی می‌کنند.
مگوایر، هاسکینس، بال و براون	گفتمان‌های سیاسی در بافتار مدرسه	۲۰۱۱	مطالعه موردی	بر اساس کارهای فوکو استدلال می‌شود که برخی از گفتمان‌های سیاسی در مدارس وجود دارد که از طریق تولید آثار و بازنمایی آنها بر روند وضع سیاست‌ها در مدارس کمک می‌کنند. این تولیدات گفتمانی عبارتند از: تولیدات گفتمانی دانش آموز خوب، تولیدات گفتمانی معلم خوب، تولیدات گفتمانی مدرسه خوب
بال، مگوایر، براون و هاسکینس	سوژه‌های سیاسی و کنشگران سیاسی در مدارس: برخی از تحلیل‌های ضروری اما ناکافی	۲۰۱۱	مطالعه موردی	این مقاله دو موقعیت مختلف هستی‌شناسی را بررسی می‌کند که در آن معلمان، هم به عنوان سوژه‌های سیاست هستند که تحت تأثیر بازسازنده‌گی سیاست، ساخته می‌شوند و هم کنشگران سیاست هستند؛ که سیاست‌ها را در اشکال مختلف بازگردانی، بازنمایی و بازسازی می‌کنند.
بال، مگوایر،	کنشگران سیاست: انجام کارهای سیاسی در مدارس	۲۰۱۱	مطالعه موردی	بال و همکارانش در این مقاله، معلمان مدارس را به عنوان کنشگرانی در نظر

براون و هاسکینس			می‌گیرند که «کار سیاسی» انجام می‌دهند. سپس «مساله معناسازی» معلمان از سیاست را در کانون توجه قرار می‌دهند و در نهایت یک نوع شناسی از نقش‌ها و موقعیت‌هایی را ارائه می‌دهند که معلمان به وسیله آن نقش‌ها و موقعیت‌ها، با سیاست کار کرده و سیاست‌ها را «وضع» می‌کنند. این مطالعه استدلال می‌کند که انجام «کار سیاسی» در مدارس متشکل از مجموعه‌ای از فعالیت‌های پیچیده و متفاوت است که همراه با روابط خلاقانه و انطباقی بین معلمان با قدرت است.
بال، مگوایر، براون، هاسکینس و پریمان	۲۰۱۲	چگونگی انجام سیاست در مدارس (وضع سیاست در مدارس متوسطه)	بال و همکارانش یافته‌های خود را در یک کتاب جمع‌بندی می‌کنند. سپس شماتیک یافته‌ها خود را در چارچوبی تحت عنوان مدلی برای تفکر در مورد وضع سیاست ارائه می‌دهند. در ذیل به آن به آن اشاره شده است.

پیشینه تجربی

جدول ۲- مطالعات منتشر شده در حوزه پیشینه تجربی وضع سیاست

محقق	سال	عنوان	روش	نتیجه
ویلکینسون و همکارانش	۲۰۲۱	محیط‌های مختلف وضع سیاست در دبیرستان‌های تربیت بدنی	مطالعه موردی	بافتارهای مختلف در مدارس گوناگون، روش‌های بسیار متنوعی برای بازگردانی و وضع سیاست ایجاد می‌کند. عواملی که نحوه گروه بندی مدارس را شکل می‌دهد؛ به نوبه خود بر آموزش و یادگیر دانش آموزان در محیط‌های مختلف اثر می‌گذارد.
برگمارک و هانسون	۲۰۲۱	چگونه معلمان و مدیران سیاست ایجاد آموزش در سوئد را بر اساس یک بنیاد علمی و تجربی اثبات شده به وضع می‌کنند: چالش‌ها و فرصت‌ها	توصیفی پیمایشی	سیاست‌ها، بر اساس درک مفاهیم خود سیاست، همسویی آن با تجربیات قبلی، بافتاری اجتماعی که سیاست در آن ادراک شده، مورد مذاکره قرار گرفته سپس وضع می‌شوند. همچنین وضع سیاست فرآیندهای پیچیده‌ای است که بستگی به حمایت ارائه شده، توسعه حرفه‌ای، زمان و منابع مالی دارد.
بویکووا و اوفهایم	۲۰۲۱	«این یک پازل و یک چالش است»: دیدگاه‌های انتقادی در مورد وضع سیاست RCT آموزش گروه‌های کوچک ریاضیات در مدارس ابتدایی نروژ	مصاحبه	وضع سیاست RCT در عمل با چالش‌ها، مشکلات و تنش‌های متعددی روبرو است و مدارس به روش خاص خود، به سیاست‌ها پاسخ درخور می‌دهد. آنها استدلال می‌کنند که حفظ انعطاف پذیری، استقلال و آزادی محلی در برابر فشارهای تحمیلی، درخواست‌های متعدد سیاست و تغییر شرایط، از جمله موضوعات کلیدی هستند که باید در برنامه‌ریزی، طراحی و انجام تحقیقات مداخله‌ای در زمینه سیاست‌های آموزشی مورد توجه قرار گیرند.
کلمن	۲۰۲۱	رهبری مدرسه، بازرسی مدرسه و سازگاری و مقاومت در برابر خرده سیاست‌ها: بررسی وضع بیش از حد سیاست در حوزه‌های آموزشی	مطالعه موردی	رهبران مدرسه بین خواسته‌های محلی و خواسته سیاست‌های استانداردسازی آموزش، دچار دوگانگی مسئولیت شده و به مقاومت و انطباق با سیاست رو می‌آورند. این امر موجب می‌شود توانایی رهبر مدرسه در پرداختن به خواسته‌های بافتار اجتماعی به شکل قابل توجهی کاهش یابد. وی اذعان می‌کند کار فوکو در زمینه فناوری‌های خود انضباطی، بینشی را در مورد فضاهای خرد سیاسی ایجاد می‌کند که می‌تواند دیدگاه روشن‌تری به رهبران مدارس ارائه دهد.
هیومز و پرستلی	۲۰۲۱	اصلاح برنامه درسی در آموزش اسکاتلند: گفتمان، روایت و وضع سیاست	تحلیل گفتمان	سیاست‌ها تحت تأثیر گفتمان مورد استفاده در ترویج سیاست، روایت‌های سیال و رسمی، تحت عنوان توصیه‌های نهادهای بین‌المللی قرار می‌گیرد سپس سیاست قصد شده در عمل تغییر یافته و وضع می‌شود.
اینس	۲۰۲۱	سیاست‌های خرد، وضع سیاست سوادآموزی در مدرسه	مطالعه موردی	وضع سیاست در مدارس، در صورت نیاز به بهبود، می‌تواند تصمیمی پویا باشد. از این رو وضع سیاست‌های خرد در مدارس تحت تأثیر برخی استانداردها و راه‌حل‌های ارائه شده توسط افراد بانفوذ قرار می‌گیرد. این امر ذاتاً استقلال معلمان و سرپرستان را کاهش می‌دهد.

ماسوتی	۲۰۲۱	یک تحلیل نهادی نوین از وضع سیاست مشارکت در تربیت معلمان: موردی مطالعه انتاریو	مطالعه موردی	ادراک و عملکرد هماهنگ‌کنندگان از سیاست های موجود در زمینه مشارکت و آموزش معلمان از تجربیات خود آنها در این برنامه خاص نشأت می‌گیرد و با باورهای آنها در مورد چگونگی وضع سیاست مشارکت در آموزش معلمان و مدارس آمیخته می‌شود.
تیل	۲۰۲۱	پیامدهای ناخواسته وضع سیاست پاسخگویی: نتایج یک مطالعه مقایسه‌ای در دو ایالت فدرال آلمان	تحلیل اسناد و مطالعه پیمایشی	فرآیندهای معناسازی کنشگران مختلف در بافتارهای گوناگون (دو ایالت برلین و تورینگن) نقش مهمی در چگونگی وضع سیاست دارد.
ویلکینسون و پنی	۲۰۲۱	محیط سیاست و عاملیت دانش‌آموزان در درس تربیت بدنی: دانش‌آموزان به عنوان کنشگران سیاست	مطالعه موردی	دانش‌آموزان به عنوان کنشگران سیاست، به هیچ عنوان دریافت‌کننده منفعل سیاست نیستند بلکه آنها بر اساس چارچوب ذهنی و قابلیت‌ها خود به سیاست‌ها پاسخ‌های در خور می‌دهند. دانش‌آموزان گاهی به صورت آشکار به سیاست‌ها عمل می‌کنند و گاهی موقعیت خود را در سیاست مورد پرسش قرار داده و از این طریق سیاست را به چالش می‌کشند. در برخی مواقع نیز به عنوان یادگیرنده بر اساس قابلیت و توانایی خود، سیاست‌ها را میانجی‌گری کرده و به آن پاسخ می‌دهند.
ان‌لیور و همکارانش	۲۰۲۱	بافتار: مسئله‌مندی مربوط به سیاست و عمل در وضع برنامه‌های عملی برابری جنسیتی در دانشگاه	مطالعه موردی	بافتار، نقش سازنده‌ای در شکل‌دهی پویایی‌های سیاست ایفا می‌کند. در واقع بافتار، به عنوان یک رابط بین سیاست و عمل قرار می‌گیرد و بر وضع سیاست تأثیر می‌گذارد.

ارزیابی انتقادی از تحقیق‌های انجام گرفته در حوزه وضع سیاست

چگونگی وضع سیاست در عمل فرآیندی پیچیده، چند سطحی و وابسته به عوامل مختلف است. برای تدقیق وضع سیاست نیاز هست که این پدیده در لایه‌های مختلف مورد بررسی قرار گیرد. بنابراین یکی دیگر از انگیزه‌های اصلی برای مطالعه حاضر تدقیق وضع سیاست در لایه‌های مختلف است. روش تحلیل لایه‌ای علی از جمله روش‌هایی است که می‌تواند پدیده مورد مطالعه را در چند سطح تحلیل کند. این مطالعه، با در نظر گرفتن این کاستی در پژوهش‌های مختلف، تلاش می‌کند با بهره گرفتن از روش تحلیل لایه‌ای علی پدیده‌ی وضع سیاست را در چهار لایه‌ی، لیتانی، سیستم اجتماعی، گفتمانی و استعاره‌ای مورد بررسی قرار دهد.

روش تحقیق

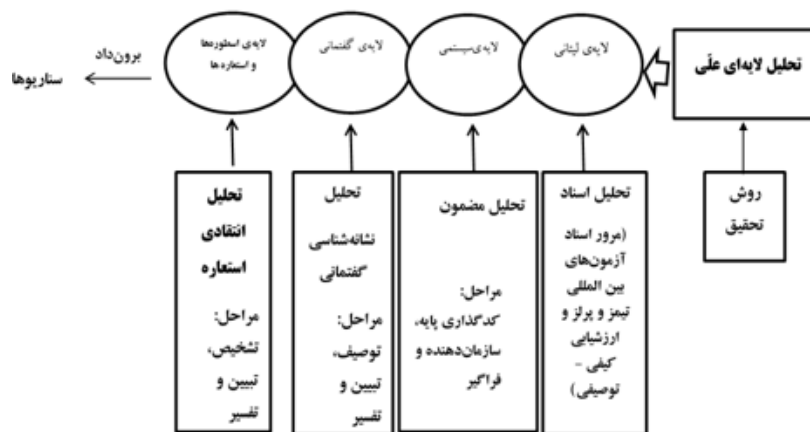
در این مطالعه برای رسیدن به هدف پژوهش از روش تحلیل لایه‌ای علی استفاده شده است. تحلیل لایه‌ای علی یک روش‌شناسی پس‌اساختارگرایانه، در زمینه آینده‌پژوهی است که پدیده مورد مطالعه را در چهار لایه مختلف (لیتانی، سیستم اجتماعی، جهان‌بینی و گفتمانی، اسطوره و استعاره) مورد تحلیل قرار می‌دهد. از آنجایی که بین لایه‌ها به صورت افقی و عمودی ارتباط وجود دارد با حرکت بین لایه‌ها می‌توان به شناخت عمیق‌تر رسید و با خلق فضاهای تحول‌آمیز، آینده‌های بدیل را ایجاد کرد (Enayatollah, 1998; 2008). جامعه مورد مطالعه در این تحقیق، تمامی کنشگرانی هستند که در وضع سیاست ارزشیابی کیفی - توصیفی نقش دارند. بنابراین در مرحله اول با کنشگران چهار مدرسه ابتدایی در مرحله دوم با کنشگران ادارات و سازمان‌های آموزش و پرورش و در مرحله سوم با کنشگران وزارت آموزش و پرورش که به طور مستقیم با وضع سیاست ارزشیابی کیفی - توصیفی در ارتباط بودند، مصاحبه نیمه ساختار یافته صورت گرفت. در انتخاب چهار مدرسه مورد مطالعه تلاش شد، مدارس از بافتارهای متفاوت انتخاب شوند تا نقش بافتارهای مختلف در چگونگی «وضع سیاست» مورد بررسی قرار گیرد. همچنین فرایند انجام تحقیق که سه سال بطول انجامید؛ از سال ۱۳۹۷ شروع و در سال ۱۴۰۰ به اتمام رسید. بر اساس روش تحلیل لایه‌ای علی فرآیند وضع سیاست را می‌توان در چهار لایه مورد تحلیل قرار داد. در ادامه، روش جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها برای هر کدام از لایه‌ها به اختصار بیان می‌شود.

لایه اول: مربوط به مسائل آشکار و غالب بر نظام آموزشی است. برای مشخص کردن مسائل و مشکلات آموزشی، اسناد و مدارک مربوط به نتایج آزمون بین‌المللی تیمز و پرلز که از سال ۱۹۹۵ تا ۲۰۱۹ دانش‌آموزان ایرانی در آن شرکت کرده بودند از سایت رسمی آزمون بین‌المللی تیمز و پرلز (<https://timssandpirls.bc.edu>) استخراج و مورد مطالعه و تحلیل قرار گرفت. همچنین در این لایه اسناد و مدارک مربوط به ارزشیابی کیفی-توصیفی شامل بازخوردهای توصیفی معلمان، کارنامه‌های تحصیلی- تربیتی و گزارش پیشرفت تحصیلی مورد بررسی قرار گرفت. برای تحلیل داده‌های این لایه از روش تحلیل اسناد استفاده شد.

لایه دوم: مربوط به سیستم اجتماعی مدرسه است. برنامه‌ها و سیاست‌ها در این لایه، وضع می‌شوند. سیستم اجتماعی مدرسه متشکل از کنشگران محلی است که در چگونگی وضع سیاست نقش اساسی دارند. در این لایه، داده‌های مربوط به کنشگران با استفاده از مصاحبه نیمه ساختاریافته، جمع‌آوری و مورد تحلیل قرار گرفت. همچنین مقاله‌های علمی-پژوهشی که از سال ۱۳۹۰ تا ۱۴۰۰ در زمینه چگونگی اجرای برنامه ارزشیابی کیفی-توصیفی وجود داشت جمع‌آوری و مورد مطالعه و تحلیل قرار گرفت. برای تحلیل لایه سیستم اجتماعی از روش تحلیل مضمون استفاده شد. برای سازماندهی، مدیریت و توصیف داده‌های مربوط به مصاحبه‌ها و مقاله‌ها وارد نرم افزار MAXQDA 2018 شدند. سپس داده‌ها در سه مرحله، مضامین پایه، مضامین سازمان دهنده، مضامین فراگیر کدگذاری و طبقه‌بندی شدند. در این مطالعه منظور از مشارکت‌کنندگان، افرادی هستند که در انجام سیاست‌های آموزشی (با تاکید بر سیاست ارزشیابی کیفی - توصیفی) نقش داشتند. برای پیدا کردن مشارکت‌کنندگان با این خصوصیات، از روش نمونه‌گیری هدفمند از نوع گلوله‌برفی استفاده شد. پس از ایجاد هماهنگی‌های لازم با ادارات آموزش و پرورش به مدارس منتخب مراجعه شد. در گام اول با معلمان و مدیران مدارس به عنوان اولین کنشگران، مصاحبه شد. یکی از سوالات مصاحبه این بود که شما چگونه با برنامه ارزشیابی کیفی - توصیفی آشنا شدید؟ طی مصاحبه‌ها مشخص شد که معلمان و مدیران به وسیله دوره‌های آموزشی که به وسیله ادارات آموزشی و مدرسان استانی برگزار شده است با این نوع ارزشیابی آشنا شده‌اند. بنابراین در گام دوم با معاونان آموزشی و مدرسان استانی مصاحبه شد. در این مرحله نیز سؤال قبلی تکرار شد. بر اساس پاسخ مصاحبه شونده‌گان، مشخص شد که این کنشگران، دوره‌هایی که در سطح کشوری برگزار شده با این ارزشیابی آشنا شده‌اند. بنابراین در گام سوم با مدرسان کشوری مصاحبه شد. در این مرحله نیز مشخص شد برنامه ارزشیابی کیفی توصیفی بر اساس اسناد بالا دستی از جمله مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران و سند تحول بنیادین آموزش و پرورش وضع شده است. بنابراین در لایه‌های بعدی نشانه‌های گفتمانی سیاست (لایه سوم) و اسناد مربوطه (لایه چهارم) مورد تحلیل قرار گرفت.

لایه سوم: این لایه، یک سطح از لایه قبلی عمیق‌تر و نامشهودتر است، مربوط به جهان‌بینی‌ها و گفتمان‌های حاکم بر سیستم اجتماعی است. گفتمان‌ها تا حدودی از نگاه کنشگران سیستم اجتماعی پنهان بوده اما در فرایند وضع سیاست نقش بسزایی دارند. در این لایه برای جمع‌آوری داده از مشاهده مستقیم استفاده شد. واحد مورد مشاهده شامل تمامی نشانه‌های گفتمانی بود که در مدارس قابل رویت بودند. این نشانه‌ها شامل نشانه‌های موجود در تابلو اعلانات، کلاس‌ها، حیاط مدرسه و حتی مباحث مربوط به جلسات کارکنان مدرسه بود. برای توصیف، تبیین و تفسیر دقیق، نشانه‌های موجود در مدارس، از طریق عکاسی ثبت و ضبط شدند. همچنین برای تحلیل لایه گفتمانی از روش نشانه‌شناسی گفتمانی استفاده شد. در این لایه، داده‌های جمع‌آوری شده بر اساس روش فرکلاف مورد توصیف، تبیین و تفسیر قرار گرفتند. برای استخراج معانی گفتمانی، بین لایه‌های مختلف رفت و برگشت صورت گرفت. بر اساس رفت و برگشت‌های مکرر، تلاش شد خروجی تحلیل داده‌های گردآوری شده از نشانه‌ها با متن مصاحبه‌ها صورت گرفته در لایه قبلی ترکیب شوند.

لایه چهارم: مربوط به اسطوره‌ها و استعاره‌ها است که در عمیق‌ترین و انتهای‌ترین سطح قرار دارد به همین دلیل از دید اکثر کنشگران آموزشی پنهان است. در این لایه دیدگاه‌ها و نظرات دولتمردان بر اساس سخنرانی‌های منتشر شده و اسناد سیاستی، مورد مطالعه و تحلیل قرار گرفت. اسنادی که در این لایه مورد مطالعه قرار گرفتند عبارتند از: ۱. مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش ویژه مدارس ۲. سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ۳. مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران. برای تحلیل لایه استعاره‌ها از روش تحلیل انتقادی استعاره استفاده شد. بر اساس روش لانگ و لو (1999: 88) تحلیل انتقادی استعاره در سه مرحله تشخیص استعاره، تفسیر استعاره و تبیین استعاره صورت می‌گیرد.



شکل ۱- نگاهی به فرآیند تحقیق.

در شکل ۱ فرآیند تحقیق ارائه شده است. بر اساس تحلیل لایه‌های چهارگانه فوق، سناریوهای بدیل وضع سیاست برای هر کدام از لایه‌ها طراحی شده است. در این تحقیق تلاش بر این بود بین لایه‌های مختلف تا حد اشباع، حالت رفت و برگشتی وجود داشته باشد. هدف از این رفت و برگشت تلفیق و ترکیب یافته‌های لایه‌های چهارگانه بود. اما در نهایت، خروجی هر چهار لایه به طور مجزا مورد بررسی مجدد قرار گرفت، با توجه به اطلاعات تحلیل شده برای هر یک از لایه‌ها، نتایج ترکیب شده و سناریوهایی برای هر کدام ارائه شده است. از آنجایی که برای روش‌شناسی تحقیق از روش تحلیل لایه‌ای علی استفاده شده است. برای سناریو نگاری نیز از این روش استفاده شد تا وحدت روش‌شناسی حفظ شود. همچنین مطالعه مبانی نظری، بخصوص مطالعات آینده‌پژوهی عنایت‌الله، که مبدع این روش است، نشان می‌دهد که همیشه وحدت روش شناختی و سناریونگاری در این روش حفظ شده است.

یافته‌های پژوهش

لایه اول: تحلیل داده‌های مربوط به سطح لیتانی

برای تحلیل لایه لیتانی، از نتایج مطالعات بین‌المللی آزمون‌های تیمز و پرلز استفاده شد. دلایل انتخاب به شرح ذیل است. (۱) این آزمون معتبرترین آزمون بین‌المللی آموزش و پرورش در سطح جهان است. (۲) کشور ایران از سال ۱۹۹۵ تا ۲۰۱۹ در این آزمون شرکت کرده و زمان مناسبی برای نتیجه‌گیری جهت مشخص کردن عملکرد دانش‌آموزان و اجرای موفق یا ناموفق سیاست‌ها است. (۳) این آزمون در ۷۰ کشور دنیا اجرا می‌شود از این رو امکان مقایسه ایران با کشورهای دیگر نیز فراهم می‌شود. این مطالعات از مهمترین و بزرگترین مطالعات تطبیقی در قلمرو ارزشیابی پیشرفت تحصیلی است که تحت نظر انجمن

بین‌المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی^۱ IEA انجام می‌گیرد. طراحی و مدیریت مطالعه تیمز و پرلز با انجمن بین‌المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در آمستردام هلند است. هدایت علمی مطالعه تیمز و پرلز را مرکز بین‌المللی مطالعه در دانشگاه بوستون آمریکا، دانشکده علوم تربیتی به عهده دارد. برنامه‌ریزی و کنترل مراحل مختلف نمونه‌گیری مطالعه تیمز و پرلز را مرکز آمار کانادا انجام می‌دهد. بررسی صحت داده‌های دریافتی از کشورهای مختلف، توسط مرکز پردازش داده‌ها در هامبورگ آلمان صورت می‌گیرد. کشورهای شرکت‌کننده در این مطالعه از طریق «هماهنگ‌کننده‌های ملی» در نشست‌های منظم آموزشی و تخصصی با مراحل و شیوه‌های انجام این مطالعه آشنا می‌شوند. این افراد مسئول هماهنگی، سازماندهی و اجرای عملیات مطالعه در کشور خودشان هستند. در کشور ایران مدیریت و اجرای مطالعات تیمز و پرلز در پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش (مرکز ملی مطالعات تیمز و پرلز) انجام می‌گیرد (National Center for Perlez, 2012). اما یافته‌های تحقیق حاضر نشان می‌دهد که سیاست‌ها بدون توجه به بافتارهای مختلف مدارس و خواسته‌کنندگان گوناگون بر اساس اساسنامه‌ها، آیین‌نامه و مصوبات بالا دستی در حال اجرا شدن است. این گونه اجرا کردن سیاست‌ها در طول سال‌های متمادی موجب بروز مسائل و مشکلاتی در سطح لیتانی شده است که در ذیل به برخی از آنها اشاره شده است.

➤ بر اساس آزمون بین‌المللی تیمز عملکرد دانش‌آموزان ایرانی در درس ریاضی از سال ۱۹۹۵ تا ۲۰۱۹ پایین‌تر از میانگین جهانی بوده است.

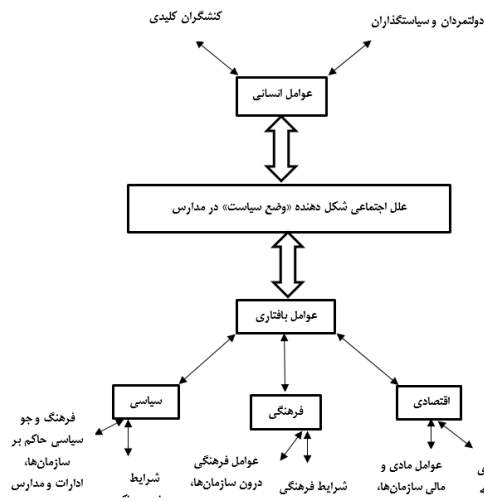
➤ بر اساس آزمون بین‌المللی تیمز عملکرد دانش‌آموزان ایرانی در درس علوم از سال ۱۹۹۵ تا ۲۰۱۹ پایین‌تر از میانگین جهانی بوده است.

➤ بر اساس آزمون بین‌المللی پرلز عملکرد دانش‌آموزان ایرانی در درس خواند از سال ۲۰۰۱ تا ۲۰۱۶ پایین‌تر از میانگین جهانی بوده است.

➤ با اینکه طی چندین دهه دانش‌آموزان ایرانی در آزمون‌های بین‌المللی میانگین جهانی را کسب نکرده‌اند ولی همه ساله اکثریت قریب به اتفاق دانش‌آموزان با نمرات خیلی خوب قبول شده و در پایه‌های بالاتر ثبت‌نام می‌کنند. بنابراین یک تضاد آشکار بین عملکرد دانش‌آموزان در آزمون‌های بین‌المللی و عملکرد داخلی آنها را وجود دارد که ناشی از چگونگی وضع سیاست‌ها هست.

لایه دوم: تحلیل داده‌های مربوط به سطح سیستم اجتماعی

مسائل و مشکلات وضع سیاست، در لایه قبلی، خود به خود به وجود نیامده است بلکه علل اجتماعی مختلف باعث ظهور و بروز اینگونه مشکلات بوده است. داده‌های مربوط به علل اجتماعی در سه گام تحلیل شد. در گام اول داده‌ها در ۱۸۸ مضمون پایه قرار گرفتند. در گام دوم مضامین پایه ترکیب و تلخیص شده و در ۸ مضمون سازمان‌دهنده طبقه‌بندی شدند. در نهایت، عوامل اجتماعی تاثیرگذار بر وضع سیاست در چهار مضمون فراگیر که شامل عوامل انسانی، بافتار اقتصادی، بافتار فرهنگی و بافتار سیاسی دسته‌بندی شدند. سیاست‌های بزرگ در دنیای کوچک مدرسه اجرایی می‌شوند. بدیهی است که خرده سیستم مدرسه، ساخته و آراسته‌ی سیستم کلان اجتماعی است که در آن قرار دارد. از این رو تجزیه و تحلیل علل اجتماعی مدرسه، بدون توجه به عوامل اجتماعی کلان‌تر، که مدرسه در آن قرار گرفته است؛ نقص ناخوشایندی است که ممکن است، درک ناصحیحی را در اذهان شکل دهد. بنابراین برای تحلیل علل اجتماعی مدرسه تلاش شد علل اجتماعی کلان جامعه نیز مورد بررسی قرار گیرد. مطابق شکل ۲ یافته‌ها نشان می‌دهد علل اجتماعی وضع سیاست مدارس ناشی از دو بخش عمده عوامل انسانی و عوامل بافتاری مختلف است.



شکل ۲- سیستم های اجتماعی «وضع سیاست» در مدارس.

عوامل انسانی: این عامل، نقش بسزایی در وضع سیاستها دارند. در یک تقسیم بندی عوامل انسانی شامل دولتمردان، سیاستگذاران و کنشگران محلی (دانش آموزان، معلمان، مدیران و معاونان، والدین، سرگروه های آموزشی منطقه و استان، والدین و همچنین بنیان گذاران وزارتی ارزشیابی کیفی - توصیفی) می شوند. عوامل انسانی اشاره شده یکی از علل اجتماعی شکل دهنده «وضع سیاست» در مدارس هستند که در بافتارهای مختلف سیاستها را وضع می کنند. به عنوان مثال وقتی از معلمان سوال می شود، شما چگونه با برنامه ارزشیابی کیفی - توصیفی آشنا شدید؟ همگی پاسخ مشابهی می دادند. یکی از معلمان این گونه پاسخ داده است: «یک روز معاون آموزشی مدرسه بخشنامه ای را به ما نشان داد. براساس این بخش نامه قرار بود طی چند هفته در روزهای پنج شنبه و جمعه در دوره ای با نام دوره ارزشیابی کیفی - توصیفی شرکت کنیم.

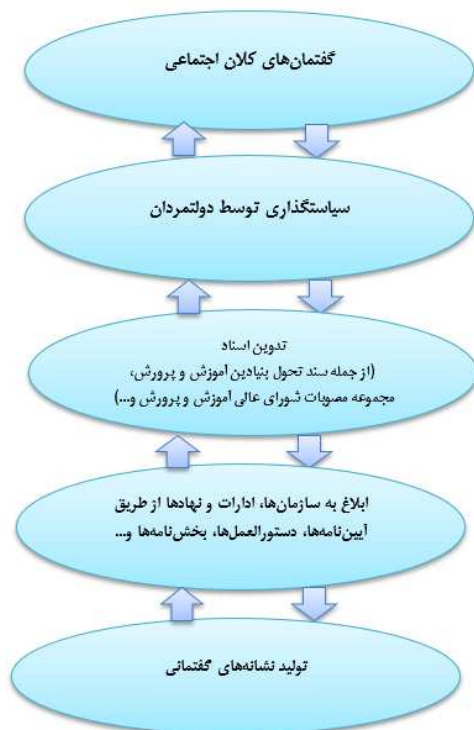
در این دوره تمامی معلمان، مدیران معاونان مدارس، معاونان آموزشی منطقه، اداره و استان و... شرکت داشتند. در این دوره ها سرگروه های استانی و ناحیه ای تدریس کردند. اساتید دوره برای اینکه به اهمیت موضوع و اجباری بودن برنامه ارزشیابی کیفی توصیفی اشاره کنند که آنها نیز برای آمادگی در این حوزه، توسط بنیانگذاران این نوع ارزشیابی آموزش دیده اند. برای اینکه سیاستها وضع شوند کنشگران مختلف نقشها و موقعیت های گوناگون فعالیت می کنند. آنها سیاستها را تفسیر و بازگردانی می کنند. کنشگران در تفسیر و بازگردانی سیاست، پالس های صفر و یکی نیستند که بدون خلاقیت و هنروری سیاستها را وضع کنند. آنها افرادی خلاق، حرفه ای و هنرمند هستند که در سلسله مراتب سیاستگذاری دیده نمی شوند و صدایشان شنیده نمی شود. مطالعات اخیر نشان می دهد اعتقاد و اعتماد به یادگیری حرفه ای معلمان تاثیر زیادی در وضع بهتر سیاستها دارد (Melville & Hardy, 2020: 2). همچنین اساتید معلمان از جمله کنشگران کلیدی سیاست هستند که نقش مهمی در نحوه تفسیر و وضع سیاستهای برنامه درسی برای معلمان دارند (Lambert & Penny, 2020: 377). بنابراین کنشگران، سیاست را با توجه به تجربیات قبلی و بافتار اجتماعی درک کرده آن را مورد مذاکره، منازعه و بحث قرار داده سپس وضع می کنند (Bergmark & Hansson, 2021).

عوامل بافتاری: بافتارهای مدارس یکی از عوامل بسیار مهمی هستند که نقش بسزایی در وضع سیاست دارند. زیرا سیاستها وارد محیطهایی می شوند که دارای منابع مختلف هستند. آنها دارای پیشینه های خاص، ساختمانها، زیرساختها، سوابق کارمندان، تجربه های رهبری، شرایط بودجه ای، چالش های آموزشی و مطالبات بافتاری اثرگذار بر یکدیگر هستند (Braun & et al., 2011: 285). از این رو محیطهای مختلف در چگونگی وضع سیاست نقش بسزایی دارند (Wilkinson, 2021). بنابراین بافتار، نقش سازنده ای در شکل دهی پویایی های سیاست ایفا می کند. در واقع بافتار، به عنوان یک رابط بین سیاست و عمل قرار می گیرد و بر وضع سیاست تاثیر می گذارد (Ní Laoire, 2021: 575). با اینکه بافتار حاکم بر مدارس بر اساس بافتار کلان اجتماعی که در آن قرار دارد ساخته و آراسته می شود. اما نکته قابل توجه این است که بافتار حاکم بر مدارس در نقاط مختلف شهر با یکدیگر متفاوت هستند. به عنوان مثال بافتار سیاسی، اقتصادی و فرهنگی حاکم بر مدارس که در مرکز شهر قرار گرفته اند با مدارس که در حاشیه شهر قرار دارند متفاوت بوده و نقش های متفاوتی در وضع سیاست ایفا می کنند. بافتارهای متفاوت، نشانه های گفتگومانی گوناگون و منحصر به فردی از لحاظ کمیت و کیفیت تولید می کنند و نهایتاً بافتارهای مختلف با روشها و سلاقی مختلف، سیاستها را وضع می کنند. در یک تقسیم بندی می توان بافتار حاکم بر مدارس مختلف را شامل بافتار اقتصادی، فرهنگی و سیاسی دانست. این بافتارها منفک از هم نبوده بلکه در هم تنیده و در تعامل هستند. بررسی های ما نشان می دهد

عوامل انسانی و کنشگران سیاست تحت تاثیر اسناد بالا دستی از جمله، مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و... قرار دارند. این اسناد و ارتباط آنها با عوامل انسانی در لایه‌های گفتمانی و استعاره‌ای بحث خواهد شد.

لایه سوم: تحلیل داده‌های مربوط به سطح جهان بینی و گفتمانی

یافته‌های تحقیق حاضر نشان می‌دهد که مدارس مملو از نشانه‌های گفتمانی مختلف هستند که در مطالعات علمی و دانشگاهی کمتر مورد مطالعه قرار گرفته‌اند. نشانه‌های گفتمانی گاهی بر اساس نوشته‌ها و گفتارها، گاهی بر اساس دست‌سازه‌ها و تصاویر و گاهی بر اساس رویدادهای ترتیب داده شده، تجلی پیدا می‌کنند. در برخی مکان‌ها این نشانه‌ها بر اساس نوشته‌های روی کاغذ، تابلوی اعلانات و حتی در پلکان یافت می‌شوند. گاهی نشانه‌های گفتمانی در جلسات و سخنرانی‌های رسمی و حتی غیررسمی به صورت شفاهی متجلی می‌شوند. گاهی نیز نشانه‌های گفتمانی به وسیله مدیران و معاونان مدارس بر اساس تصاویر مختلف بر روی حیاط مدرسه، راهرو و سالن مدرسه در معرض نمایش همگان قرار می‌گیرند. اما سؤال بسیار مهمی که مطرح می‌شود این است، نشانه‌های گفتمانی غالب بر مدارس از کجا نشأت می‌گیرد؟ تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد مطابق شکل ۳ دولتمردان بر اساس گفتمان‌های کلان حاکم بر کشور و سیاست‌های اتخاذ شده اسناد مختلف (مانند مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش و ویژه مدارس) که از جمله نشانه‌های گفتمانی هستند تنظیم و تدوین می‌شوند. سپس به سازمان‌ها،



ادارات و مدارس ابلاغ می‌شوند. در مرحله عملیاتی، ابلاغ‌ها بر اساس آیین‌نامه‌ها، دستورالعمل‌ها، بخش‌نامه‌ها و... متجلی می‌شوند. مدارس نیز برای وضع این سیاست‌ها نشانه‌های گفتمانی تولید و در معرض نمایش همگان قرار می‌دهند.

مشاهدات مستقیم ما نشان می‌دهد بر اساس کتب درسی و ساحت‌های تربیتی سند تحول آموزش و پرورش از دانش‌آموزان خواسته شده است یک نقاشی از شغل مورد علاقه خود بکشند و نقاشی‌ها در یک نمایشگاه نقاشی در معرض دید همگان قرار گرفته است. دانش‌آموزی ماکت ساختمان را طراحی کرده، از دانش‌آموز دیگر که در آزمون تیزهوشان قبول شده است دعوت شده است تا برای دانش‌آموزان دیگر در مورد راه و روش موفقیت در آزمون تیزهوشان صحبت کند. دانش‌آموز دیگر یک مجسمه سفالی درست کرده است. این‌ها بخش کوچکی از نشانه‌های گفتمانی هستند که بارها و بارها، بازنمایی و بازگردانی شده و با میانجی‌گری آنها سیاست‌ها وضع می‌شوند. در واقع بر اساس این کارها، سیاست‌ها بصری سازی می‌شوند، اما این آثار بصری تنها در کنار متون نوشتاری، پراوتیک‌ها، سازمان‌ها و صحبت‌ها معنی دار می‌شوند. درواقع، تا حدود زیادی، سیاست‌ها بدون آثار ممکن نیستند. بنابراین آثار و پراوتیک‌ها برای تولید فعالیت‌های مدرسه، به

خصوص دروس، امری بنیادی هستند. این تکنیک‌ها از یکدیگر مجزا نیستند؛ آن‌ها درهم تنیده و چند لایه بوده و در عمل به سختی می‌توان هر کدام از آنها را به صورت مجزا به کار برد. در حقیقت، کاربرد جداگانه آنها در مدارس ممکن است به‌طور کلی عملکرد و فرایندهای وضع سیاست را بدتر کند. به طور خلاصه یافته‌های ما در لایه اول نشان می‌دهد که طی چندین دهه، دانش‌آموزان ایرانی نتوانسته‌اند در آزمون‌های بین‌المللی میانگین جهانی را کسب کنند. اما نکته قابل تأمل این است اکثریت

قریب به اتفاق همین دانش‌آموزان همه ساله با نمرات خیلی خوب قبول شده و در پایه بعدی ثبت‌نام می‌کنند. حال این سؤال مطرح می‌شود این تناقض بین عملکرد بین‌المللی و داخلی چگونه حادث می‌شود؟ یافته‌های ما در لایه‌های اجتماعی و گفتمان نشان می‌دهد از آنجایی که کنشگران کلیدی نقشی در سیاستگذاری ندارند و بین خود و دولت‌مردان فاصله می‌بینند بیشتر سیاست‌ها را به صورت صوری و ظاهری در مدارس وضع می‌کنند. به عبارت دیگر گفتمان سیاستگذاری تقلیل‌گرا که از بالا به پایین بر نظام سیاستگذاری کشور حاکم است این امر موجب شده است این‌گونه تناقض‌ها در وضع سیاست‌ها به وجود آید. اما سوالی که مطرح می‌شود این است استعاره چه نقشی در گفتمان و تحلیل نشانه‌شناسی گفتمانی دارد؟ در پاسخ باید گفت استعاره، یعنی آن چیزی که از طریق آن معناها انتقال می‌یابند. با توجه به اهمیت استعاره در معنای عاطفی نباید از نقش حیاتی آن در کمک به اندیشه‌سازی غافل شویم، زیرا استعاره اساساً کنش گفتمانی اقناعی است از این‌رو که درک مشترک فراتری از درک نظام معنانشناختی در بر دارد. به همین دلیل است که تحلیل انتقادی استعاره می‌تواند منجر به بینش‌هایی درباره عقاید، نگرش‌ها و احساسات جامعه گفتمانی‌ای شود که در آن اتفاق می‌افتد. استعاره نه تنها گزاره‌ها را از گفتمان مستقیم پنهان می‌کند - چون چیز تحت‌اللفظی گفته نمی‌شود -، بلکه امتیاز فوق‌العاده‌ای نیز دارد و آن ترکیب این دو نکته است که اولاً گوینده را نمی‌توان مسئول پیام دانست و ثانیاً در اینجا پیامی دارد منتقل می‌شود که نمی‌توان صراحتاً درباره آن بحث کرد (Chartres - Block, 2018: 22-23). بنابراین در سطح بعدی برای درک دقیق لایه‌های علی سیاستگذاری و اجرای آن به تحلیل انتقادی استعاره خواهیم پرداخته‌ایم.

لایه چهارم: تحلیل داده‌های مربوط به سطح اسطوره و استعاره

بررسی تحت‌اللفظی مفهوم سیاستگذاری نشان می‌دهد این مفهوم از دو واژه «سیاست» و «گذاری» تشکیل شده است. واژه «گذاری» بیشتر به معنی گذاردن شیئی بی‌جان در کنار شیئی بی‌جان دیگر است. به عنوان مثال وقتی گفته می‌شود «بارگذاری فایل در سایت» مقصود این است که حجمی از داده‌ها در یک سیستمی ذخیره می‌شود، در نحوه بارگذاری آن صفر و یک‌های کامپیوتری دخالت دارد به عبارت دیگر نظر و اراده انسان‌ها در آن دخالتی ندارد. از اینگونه ترکیبات در زبان فارسی به وفور یافت می‌شود که به منظور گذاشتن چیزی بی‌جان در جایی بدون دخالت کنشگران به کار می‌رود. به عنوان مثال می‌توان به مفاهیم صداگذاری، سرمایه‌گذاری، شماره‌گذاری، علامت‌گذاری، قیمت‌گذاری، فاصله‌گذاری مین‌گذاری و... اشاره کرد. در مثال‌های بالا صدا روی نوار گذاشته می‌شود، سرمایه در حساب گذاشته می‌شود؛ شماره روی ماشین گذاشته می‌شود؛ علامت روی کلمات گذاشته می‌شود؛ قیمت روی اجناس گذاشته می‌شود؛ که همه آنها بی‌جان بوده و اراده‌ای از خود ندارند ولی سیاست برای کنشگرانی اتخاذ (یا همان گذاری) می‌شود که دارای آگاهی و اراده بود و حین عمل به صورت فعال و هوشمندانه کنشگری می‌کنند. در استعاره سیاستگذاری بین حوزه مبدأ و مقصد یک تنش معنایی متعارفی وجود دارد که در طول زمان کاریست داشته و توسط افراد پذیرفته شده است. این تنش معنایی بین حوزه مبدأ یعنی سیاستگذاران و حوزه مقصد یعنی کنشگران کلیدی موجب می‌شود افراد به صورت غیر مستقیم و پنهانی تحت‌تأثیر استعاره قرار گیرند و صورت پنهانی ارزش‌گذاری، اقناع و ترغیب شوند که کنشگری نکنند بلکه مجری برنامه‌ها و سیاست‌هایی باشند که دیگران آن را مشخص کرده‌اند. استعاره سیاستگذاری نه تنها متعارف بوده بلکه زایا نیز هست. به طوری که در سازمان‌ها به دنبال سیاستگذاری استعاره‌های مفهومی «ابلاغ»، «دستور»، «سند»، «اجرا»، «مأموریت» و... نیز مطرح می‌شود. همه این استعاره‌های مفهومی، کنشگران سازمانی را اقناع و ترغیب می‌کنند که مجری بی‌چون و چرای برنامه‌ها و سیاست‌ها باشند. همچنین گفتمان دانشگاهی، رسانه‌ها، دولتمردان و سیاستگذاران در سازمان‌ها و نهادهای سیاستگذاری از جمله مهمترین عوامل اجتماعی هستند که در تولید استعاره سیاستگذاری دخیل بوده و نقش اجتماعی بسزایی در ترغیب مخاطب برای اقناع و ارزش‌گذاری دارند. مزیت استفاده از استعاره سیاستگذاری آن است که ارزش‌گذاری، اقناع و ترغیب افراد به صورت غیر مستقیم و پنهانی انجام می‌گیرد. در این حالت نه تنها گوینده پیام را نمی‌توان مسئول پیام دانست بلکه پیامی منتقل می‌شود که نمی‌توان صراحتاً درباره آن بحث کرد. بنابراین استعاره متعارف سیاستگذاری نه تنها گزاره‌ها را از گفتمان مستقیم پنهان می‌کند، چون سخن تحت‌اللفظی

گفته نمی‌شود، بلکه امتیاز فوق‌العاده‌ی دیگری نیز دارد و آن ترکیب این دو نکته است که اولاً سیاستگذار را نمی‌توان مسئول پیام دانست. ثانیاً در اینجا پیامی دارد منتقل می‌شود که نمی‌توان صراحتاً درباره آن بحث کرد.

طراحی سناریوهای بدیل به روش تحلیل لایه علی

روش تحلیل لایه‌ای علی با ساختار شکنی پدیده‌های اجتماعی به درکی عمیق از لایه‌های زیرین رسیده؛ سپس به تدوین سناریوهای بدیل می‌پردازد. اما سناریوی برخاسته از روش تحلیل لایه‌ای علی در صدد پیش بینی آینده نیست بلکه به دنبال خلق فضاهای تحول‌آمیز، برای ایجاد آینده‌های جایگزین است. در این روش سناریوها را می‌توان در هر چهار سطح (لیتانی، سیستمی، گفتمانی و استعاره‌ای) توسعه داد (Enayatollah, 1998: 815). یافته‌های مربوط لایه‌های لیتانی، سیستمی، گفتمانی و استعاره‌ای پیش‌نیاز طراحی سناریوهای بدیل برای آینده محتمل و مرجح هستند. همانطور که در بالا توضیح داده شد ما در این تحقیق که بر اساس روش تحلیل لایه‌ای علی به دنبال پیش‌بینی آینده نیستیم بلکه به دنبال خلق فضاهای تحول‌آمیز برای ایجاد آینده‌های جایگزین هستیم. بنابراین در این قسمت تلاش شد بر اساس یافته‌های مربوط، سناریوهای مختص هر لایه در جدول ۳ طراحی و ارائه گردد. بدیهی است که در هر لایه هم راه‌حل‌های سیاسی و هم کنشگران مسئول برای ایجاد تغییر، متفاوت خواهند بود. در ادامه سناریوی مربوط به هر لایه تشریح شده است.

جدول ۳- سناریوهای بدیل برای لایه‌های علی وضع سیاست

سطوح	خلاصه یافته‌ها	سناریوها
لیتانی	بیش از دو دهه است که دانش‌آموزان ایرانی در آزمون‌های بین‌المللی تیمز و پرلز، میانگین جهانی را کسب نمی‌کنند؛ در عین حال اکثر دانش‌آموزان در آزمون‌های مدرسه-ای با نمرات خیلی خوب قبول می‌شوند. این نشان می‌دهد که سیاست‌ها همراه با عدم شناخت جامع و به صورت صوری وضع می‌شوند.	آموزش نحوه‌ی توسعه و وضع سیاست به کنشگران محلی
سیستم اجتماعی	کنشگران مختلف با دیدگاه‌های متفاوت در بافتارهای گوناگون فرهنگی، اقتصادی و سیاسی قرار دارند. اما دولتمردان با نادیده گرفتن این تفاوت‌ها، تلاش می‌کنند از طریق نظارت و کنترل دقیق مصوب‌ها، آیین‌نامه‌ها و... در اجرای سیاست‌ها تاثیر بگذارند.	کاربست نظریه وضع سیاست در سازمان‌ها آموزشی موجب می‌شود کنشگران، به معنای واقعی کلمه سیاست‌ها و برنامه‌ها را از آن خود بدانند و در تصمیم‌گیری‌ها مشارکت کنند. آگاهانه و مسئولانه، نشانه‌های گفتمانی را بازگردانی و بازنمایی کرده و سیاست‌ها را وضع کنند. در این شرایط بافتارهای مختلف فرهنگی، اقتصادی و سیاسی نیز مد نظر قرار می‌گیرد.
جهان‌بینی و گفتمان	گفتمان تقلیل‌گرایی در سیاست‌گذاری، سلسله مراتب را ایجاد کرده است.	تمرکززدایی و کاهش سلسله مراتب اداری و سیاسی
اسطوره و استعاره	سیاست‌گذاری و اجرای سیاست	توسعه سیاست و وضع سیاست

تشریح سناریوی مربوط به جهان‌بینی و گفتمان: یافته‌های ما در این لایه نشان می‌دهد، گفتمان تقلیل‌گرایی، بر نظام سیاسی کشور غالب است. بر اساس این گفتمان، قدرت در سلسله مراتب بالا متمرکز بوده و سایر اجزا به صورت دستوری از بالا به پایین طراحی شده‌اند. دولتمردان، برای حل مسائل و مشکلات آموزشی به صورت خطی سیاست‌گذاری کرده سپس آن را به وسیله دستورات و آیین‌نامه‌ها اجرایی می‌کنند. از آنجایی که گفتمان غالب زمان، اصول کلی را برای راهنمایی عملی کنشگران مهیا می‌سازند (Bell & Stevenson, 2015: 3). بدیهی است که تعامل و همکاری واقعی را نمی‌توان با دستور دادن و آیین‌نامه نوشتن به سیستم آموزشی تزریق کرد. همچنین این رویکرد نسبت به سیاست‌گذاری، موجب شده سلسله مراتب اداری و سیاسی طولی در سازمان‌های آموزشی بوجود آید، فاصله دولتمردان و کنشگران محلی روز به روز بیشتر شود، صدای کنشگران شنیده نشود و ویژگی بافتارهای مختلف که نقش اساسی در موفقیت سیاست‌ها دارند، دیده نشوند. بدیهی است که گفتمان تقلیل‌گرایی در سیاست، انکساری از استعاره متعارف و زایای سیاست‌گذاری است. بنابراین برای اینکه استعاره توسعه و وضع سیاست در عمل

موفق باشد باید مجال رشد در گفتمان غالب جامعه را داشته باشد. در واقع استعاره‌ها فقط فرآیندهای ذهنی و ساخت-شناختی را متحول می‌کنند؛ بنابراین تا زمانی که گفتمان غالب بر سیاستگذاری تقلیل‌گرای باشد استعاره فوق در عمل ناموفق خواهد بود. برای پیاده‌سازی استعاره توسعه و وضع سیاست نیاز هست تا کنشگران محلی در توسعه سیاست‌ها با سیاستگذاران مشارکت کنند، سلسه مراتب اداری و سیاسی کاهش پیدا کند و گفتمان تمرکززدایی بر جامعه حاکم و غالب گردد. از این رو برای ایجاد تغییر در فرآیندهای شناختی که بر اساس استعاره سیاستگذاری شکل گرفته‌اند، نیاز است که گفتمان غالب از این استعاره حمایت کند. به عبارت بهتر، استعاره توسعه و وضع سیاست در عمل موفق نمی‌شوند مگر اینکه تحت حمایت گفتمان غالب جامعه قرار گیرند.

تشریح سناریوی مربوط به سیستم اجتماعی: این لایه، محل تلاقی سیاست‌های عمومی با یکایک کنشگران است. در این لایه، فعالیت‌های کنشگران محلی و ویژگی‌های بافتاری مدرسه بر چگونگی وضع سیاست تأثیر گذاشته و موفقیت یا شکست سیاست رقم می‌زند. محیطی که رهبران و معلمان در آن کار می‌کنند بر اساس سیاست‌های آموزشی شکل می‌گیرد. در هر زمانی سیاست، برگرفته از ایدئولوژی‌های سیاسی غالب است. ارتباط متقابل ایدئولوژی و سیاست، شکل دهنده سازمان کلی آموزش، پراتیک‌های عملیاتی و رویه‌های کارکنان مدارس است. بنابراین درک ماهیت سیاست، چگونگی اقتباس آن از ایدئولوژی سیاسی و چگونگی تأثیر سیاست بر سازمان آموزشی در سطح ملی، محلی و مدرسه می‌تواند به رهبران مدرسه کمک کند تا به سیاست‌ها و انتقال سیاست‌ها پاسخ‌های موثری بدهند (Bell & Stevenson, 2015: 1). بنابراین کاربست نظریه وضع سیاست در سازمان‌ها آموزشی موجب می‌شود کنشگران، به معنای واقعی کلمه، سیاست‌ها و برنامه‌ها را از آن خود بدانند، در تصمیم‌گیری‌ها مشارکت کنند، آگاهانه و مسئولانه، نشانه‌های گفتمانی را بازگردانی و بازنمایی کرده و سیاست‌ها را وضع کنند. در این شرایط بافتارهای مختلف فرهنگی، اقتصادی و سیاسی نیز مد نظر قرار می‌گیرد.

تشریح سناریوی مربوط به لایه لیتانی: این سطح مربوط به مسئله عینی و آشکار وضع سیاست است. یافته‌های ما در این لایه نشان می‌دهد بیش از دو دهه است که دانش‌آموزان ایرانی در آزمون‌های بین‌المللی تیمز و پرلز میانگین جهانی را کسب نمی‌کنند ولی شگفت‌انگیز است که همه ساله اکثریت دانش‌آموزان در آزمون‌های مدرسه‌ای با نمرات خیلی خوب قبول می‌شوند. این امر نشان می‌دهد یک تضاد آشکار بین عملکرد دانش‌آموزان در آزمون‌های بین‌المللی و داخلی وجود دارد. این تضاد حاکی از آن است که در عمل، سیاست‌ها با عدم شناخت همه جانبه و به صورت صوری وضع می‌شوند. به نظر می‌رسد آموزش سیاسی کنشگران، می‌تواند نقش بسزایی در شناخت و وضع موفق سیاست‌ها داشته باشد. زیرا معلمان یکی از مهمترین کنشگران سیاست در مدارس هستند که کار سیاسی انجام می‌دهند. اما آنها قبل از انجام کار سیاسی باید به سیاستی که می‌خواهند وضع کنند، معنا ببخشند، تفسیر کنند، بازگردانی کنند تا بتوانند هنرمندانه وضع کنند (Ball & et al., 2015: 625). بنابراین آموزش نظریه وضع سیاست به کنشگران کمک می‌کند تا خود را صاحب و مالک سیاست‌های توسعه یافته دانسته و شناخت دقیق و تفسیر جامعی از سیاست‌ها داشته باشند. در این شرایط است کنشگران محلی می‌توانند سیاست‌ها را به درستی بازگردانی کرده و خلاقانه وضع کنند.

نتیجه‌گیری

هدف از مطالعه حاضر، ارائه سناریوهای بدیل برای وضع سیاست در مدارس بود. بر اساس رویکرد پساساختارگرا زبان خنثی نیست و فقط واقعیت را توصیف نمی‌کند. بلکه زبان دارای پویایی‌های بسیار پیچیده است. همین پویایی‌های بسیار پیچیده زبان به صورت تلویحی واقعیت را شکل می‌دهد. یکی از راه‌های شناخته شده که به صورت غیرمستقیم و پنهانی واقعیت را در اذهان شکل می‌دهد کاربرد استعاره در زندگی روزمره است. به عبارت دیگر استعاره یکی از صورت‌های زبانی شناخته شده است که واقعیت را در اذهان آدمی می‌سازد. اما همین برساخت واقعیت در دل استعاره‌ها، به قدری هنرمندانه و غیرآشکار است که برای سالیان سال، تشخیص آن دور از تیررس علم قرار داشته است. نتایج تحقیق حاضر نشان می‌دهد یکی از استعاره‌هایی

که سالیان سال چگونگی انجام سیاست‌ها را تحت تاثیر قرار داده استعاره سیاست‌گذاری است. اما سؤالی که مطرح می‌شود این است که آیا تشخیص استعاره سیاست‌گذاری برای شکل‌دهی آینده کافی است؟ به طور حتم تشخیص این استعاره مهم بوده و پایه و اساس شکل‌دهی آینده است اما کافی نیست. به عبارت دیگر در این تحقیق پژوهشگر به دنبال پیش‌بینی آینده وضع سیاست نبوده و نیست بلکه به دنبال شناخت و ایجاد فضاهایی و موقعیت‌های تحول‌آمیز هست تا بتوان بر اساس آن آینده وضع سیاست را شکل داد. برای اینکه بتوانیم در آینده نگاه سیاسیون و کنشگران محلی را برای وضع موفق سیاست‌ها شکل بدهیم نیاز هست که استعاره غالب تغییر کند. تغییر استعاره غالب افراد از سیاست‌گذاری به توسعه سیاست، سناریوی این تحقیق است. از اینرو سناریوی توسعه و وضع سیاست در لایه استعاره‌ها می‌تواند نقش بسزایی در تقویت گفتمان تمرکززدایی در لایه سوم داشته باشد. در گفتمان تمرکززدایی نیز، کنشگران و بافتارهای مختلف که در لایه دوم قرار دارند مورد توجه قرار می‌گیرد و همین امر می‌تواند به حل مسائل در لایه لیتانی کمک شایانی کند.

بنابراین وضع سیاست فرآیندی بسیار پیچیده، چند لایه، خلاقانه، درهم تنیده، وابسته به بافتار و حتی سیاسی است که زبان و استعاره در آن نقش حیاتی دارند اما کمتر مورد توجه قرار گرفته‌اند. از آنجایی که شکست و موفقیت هر سیاست در مرحله پیاده سازی رقم می‌خورد به نظر می‌رسد توجه به فرآیند وضع سیاست توسط دولتمردان و سیاست‌گذاران بیش از پیش به چشم می‌خورد. در واقع نظریه وضع سیاست این نوع نگاه را که برای حل مشکلات، سیاست‌گذاری از بالا به پایین صورت گرفته و مدارس را صرفاً مکان‌هایی برای اجرای قوانین و مصوبات می‌داند؛ به چالش می‌کشد. تغییرات اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی موجود حاکی از آن است که ایجاد رابطه متقابل بین توسعه سیاست و وضع سیاست بجای تدوین و اجرای سیاست می‌تواند به موفقیت سیاست‌ها در عمل کمک شایانی کند. چرا که کنشگران کلیدی سیاست، بافتارهای اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی، وضع سیاست موجب بازنگری و توسعه سیاست می‌شوند. همچنین ایجاد رابطه متقابل بین این دو می‌تواند از شکست سیاست‌ها در عمل پیشگیری می‌کند.

References:

- 1- Abdollahi, Hossein. (2010). Education development planning (with emphasis on Iran's experience). First edition, Tehran: Publications of Research Institute of Education Studies [in Persian].
- 2- Alaei, Turan & Mohammadpour, Ebrahim. (2018). Examining the strengths, weaknesses, opportunities & threats of descriptive evaluation in mathematics. *Teacher's Professional Development Quarterly*, year 3, number 3, pp. 53-69 [in Persian].
- 3- Ball, S. J. & Collet-Sabé, J. (2021). Against school: an epistemological critique. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 1-15.
- 4- Ball, S. J. (1993). What is policy? Texts, trajectories & toolboxes. *The Australian Journal of Education Studies*, 13(2), 10-17.
- 5- 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.
- 6- Ball, S. J. (2018). The tragedy of state education in England: Reluctance, compromise & muddle—a system in disarray. *Journal of the British Academy*, 6, 207-238.
- 7- Ball, S. J. (2020). *Journal of education policy—1985–2020*. 35:1, 1-2.
- 8- Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2011). How schools do policy: Policy enactments in secondary schools. Routledge.
- 9- Ball, S. J., Maguire, M., Braun, A., & Hoskins, K. (2011). Policy subjects & policy actors in schools: Some necessary but insufficient analyses. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 32(4), 611-624.
- 10- 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.
- 11- Ball, S. J., Maguire, M., Braun, A., Hoskins, K., & Perryman, J. (2012). *How Schools Do Policy: Policy Enactment in the Secondary School*. Routledge.
- 12- Bamkin, S. (2021). Practitioner advocates in Japan: bringing in knowledge of practice for policy translation. *Journal of Education Policy*, 1-21.
- 13- Bell, L., & Stevenson, H. (2006). *Education policy: Process, themes & impact*. Routledge.
- 14- Bell, L., & Stevenson, H. (2015). Towards an analysis of the policies that shape public education: Setting the context for school leadership. *Management in Education*, 29(4), 146-150.
- 15- Bergmark, U., & Hansson, K. (2021). How teachers & principals enact the policy of building education in Sweden on a scientific foundation & proven experience: challenges & opportunities. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(3), 448-467.
- 16- Bostani, Afsaneh; Fani, Hojjatollah; Ojinejad, Ahmad Reza. (2012). Comparison of the level of agreement between the planned & implemented descriptive evaluation plan in the schools of district 1 of Shiraz. *Journal of Curriculum Research*, 2 (2), 123-140 [in Persian].
- 17- Bubikova-Moan, J., & Opheim, V. (2021). 'It's a jigsaw puzzle & a challenge': critical perspectives on the enactment of an RCT on small-group tuition in mathematics in Norwegian lower-elementary schools. *Journal of Education Policy*, 1-21.
- 18- Chartres - Block, Jonathan. (2018). *Critical analysis of metaphor: a cognitive-structural approach*. Translated by Yekta Panahpour. Qom; Logos Publishing [in Persian].

- 19- Colman, A. (2021). School leadership, school inspection & the micropolitics of compliance & resistance: Examining the hyper-enactment of policy in an area of deprivation. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(2), 268-283.
- 20- Hasani, Mohammad & Pozesh Shirazi, Hossein. (2013). An analysis of the researches concerning the descriptive qualitative evaluation. *Journal of Educational Sciences 1* (1) 21-50 [in Persian].
- 21- Hasani, Mohammad. (2014). Children's Rights & the New Evaluation Approach in Iran. *Education Quarterly*. 30 (118), 128-105 [in Persian].
- 22- Humes, W., & Priestley, M. (2021). Curriculum reform in Scottish Education: Discourse, Narrative & Enactment. In *Curriculum Making in Europe: Policy & Practice within & Across Diverse Contexts*. Emerald Publishing Limited.
- 23- Inayatullah, S. (1998). Causal layered analysis: Poststructuralism as method. *Futures*, 30(8), 815-829.
- 24- Inayatullah, S. (2008). Six pillars: futures thinking for transforming. *foresight*.
- 25- Inayatullah, S., Izgarjan, A., Kuusi, O., & Minkinen, M. (2016). Metaphors in futures research.
- 26- Innes, M. (2021). The micro-politics of the enactment of a school literacy policy. *Oxford Review of Education*, 1-15.
- 27- Karmalian, Hassan; Jafari Her&i, Reza & Ebadi, Hossein. (2013). A study of the qualitative descriptive evaluation problems from Primary School teacher's & manager's point of view. *New educational approaches*, 18(2), 92-73 [in Persian].
- 28- Khoshkholgh, Iraj & Pasha Sharifi, Hassan. (2006). Evaluation of the experimental implementation of descriptive evaluation in elementary schools of some educational regions of the country (2005-2006). *Education Quarterly*, 22(4), 117-147 [in Persian].
- 29- Lambert, K., & Penney, D. (2020). Curriculum interpretation & policy enactment in health & physical education: Researching teacher educators as policy actors. *Sport, Education & Society*, 25(4), 378-394.
- 30- Lambert, K., Alfrey, L., O'Connor, J., & Penney, D. (2021). Artefacts & influence in curriculum policy enactment: Processes, products & policy work in curriculum reform. *European Physical Education Review*, 27(2), 258-277.
- 31- Leithwood, K. (2018). Postscript: Five insights about school leaders' policy enactment. *Leadership & Policy in Schools*, 17(3), 391-395
- 32- Levin, B. (1998). An epidemic of education policy:(what) can we learn from each other?. *Comparative education*, 34(2), 131-141.
- 33- Levinson, B. A., & Sutton, M. (2001). Introduction: Policy as/in practice—A sociocultural approach to the study of educational policy. *Policy as practice: Toward a comparative sociocultural analysis of educational policy*, 1, 1-22.
- 34- Long, M. H., & Low, C. (1999). *Researching & applying metaphor*. Cambridge University Press.
- 35- Massouti, A. (2021). A New-Institutional Analysis of Inclusion Policy Enactment in a Teacher Education Program. *Canadian Journal of Educational Administration & Policy*, (195).
- 36- McDonnell, J. (2021). How do you promote 'British Values' when values education is your profession? Policy enactment of FBV amongst teachers of Religious Education, Citizenship Education & Personal, Social & Health Education in England. *Cambridge Journal of Education*, 51(3), 377-394.
- 37- Melville, W., & Hardy, I. (2020). Teacher learning, accountability & policy enactment in Ontario: the centrality of trust. *Educational Research for Policy & Practice*, 19(1), 1-17.
- 38- Ng, P. T. (2005). *The learning school: Innovation & enterprise*. Pearson/Prentice Hall.
- 39- Ní Laoire, C., Linehan, C., Archibong, U., Picardi, I., & Udén, M. (2021). Context matters: Problematising the policy-practice interface in the enactment of gender equality action plans in universities. *Gender, Work & Organization*, 28(2), 575-593.
- 40- Ozga, J. (2000). *Policy research in educational settings: contested terrain* (Milton Keynes, Open University Press).
- 41- Qaltash, Abbas; Ojinejad, Ahmad Reza; Dehghan Mangabadi, Alireza. (2015). Pathology of the descriptive evaluation model to provide a suitable model in the elementary school. *Research in school & virtual learning*, 10 (3) 7-16 [in Persian].
- 42- Salehi, Keyvan; Bazargan, Abbas; Nahid, Sadeghi; Shokohi Yekta, Mohsen. (2015). Representation of teachers' perceptions & lived experiences of possible harms caused by the implementation of descriptive evaluation program in elementary schools. *Quarterly of Educational Measurement & Evaluation*, 5(9), 59-99 [in Persian].
- 43- Spillane, J. P., Reiser, B. J., & Reimer, T. (2002). Policy implementation & cognition: Reframing & refocusing implementation research. *Review of educational research*, 72(3), 387-431.
- 44- Steiner-Khamsi, G. (2016). Comparing the receptions & translations of global education policy, understanding the logic of educational systems. Emerald Group Publishing Limited.
- 45- Taylor, S. (2004). Researching educational policy & change in 'new times': Using critical discourse analysis. *Journal of education policy*, 19(4), 433-451.
- 46- Taylor, S., Rizvi, F., Lingard, B. & Henry, M. (1997) *Educational Policy & the Politics of Change*, London: Routledge.
- 47- Thiel, C. (2021). Side effects & the enactment of accountability: results of a comparative study in two German federal states. *Educational Assessment, Evaluation & Accountability*, 1-23.
- 48- TIMSS & PIRLS International Study Center. (2021). <https://timssandpirls.bc.edu>.
- 49- Walker, A., & Ko, J. (2011). Principal leadership in an era of accountability: A perspective from the Hong Kong context. *School Leadership & Management*, 31(4), 369-392.
- 50- Wallace, M. (1991). Coping with multiple innovations in schools: an exploratory study. *School Organisation*, 11(2), 187-209.
- 51- Wallace, M. (1998). A counter-policy to subvert education reform? Collaboration among schools & colleges in a competitive climate. *British Educational Research Journal*, 24(2), 195-215.
- 52- Wilkinson, S. D., & Penney, D. (2021). Setting policy & student agency in physical education: Students as policy actors. *Sport, Education & Society*, 26(3), 267-280.
- 53- Wilkinson, S. D., Penney, D., Allin, L., & Potrac, P. (2021). The enactment of setting policy in secondary school physical education. *Sport, Education & Society*, 26(6), 619-633.