



A Perceptual Framework To Explain The Effects And Consequences Of Curriculum Policy In The Iranian Education System

Maliheh asghari, korush fathi vajargah, mahboubeh arefi, Abasalt Khorasni

1 Ph.D. Student of Higher Education group. School of Education and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.

2 professor of Higher Education, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.

3 Assistant Professor of Higher Education group. Faculty of Education and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran

4 Assistant Professor of Higher Education group, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.

Abstract

The aim of this study was to investigate the effects and consequences of curriculum policy in the Iranian education system in order to provide a model. The research method was a combined method. In the first section, with the analysis of Strauss and Corbin type of grounded theory, the dimensions, levels, process, participants and effective components of the policy making program in Iran education system were identified and in the second section, they were validated through a descriptive survey method. The statistical population in the first section was the elites with experience in the curriculum policy who were referred using the snowball sampling method. In the second part, the sample included curriculum and policy specialists. In the qualitative phase, the number of interviewees was 11, and in the quantitative phase, using the Morgan table, the number of samples was estimated to be 148. The research tool in the first section was a semi-structured interview and in the second section, a researcher-made questionnaire based on the extracted dimensions and components from the perspective of various experts was used. The validity & Reliability were confirmed by academic experts after the study. The reliability of the questionnaire during the calculation of Cronbach's alpha coefficient was 0.96. In the qualitative analysis of findings, interpretive Paradigm & Maxqda 2018 used and in the quantitative analysis of data, path analysis was used with SmartPLS3. Results showed the effects and consequences of curriculum policy in the Iranian education system including: Causal conditions (lack of interaction between dominant powers and academic knowledge, lack of transparency in effective dominant philosophy), background conditions (resistance of the audience community against prescriptive policies, the opportunity to be realistic about the operational results of the policy), mediating conditions (quota attitude towards policy making, the distance between the policy maker and the policy taker), the central phenomenon (content policies, teaching and learning policies, policy evaluation and policy goals), strategies (setting the stage for a multi-authorship system, applying a dynamic cycle, creating a common decision-making space) and consequences (the sensitivity of policies). Regarding the developments, the establishment of an active policy-making cycle, the implementation of decentralization up to the school level).

Key words: Policy Model; Curriculum; Education System; Iran.

ارائه چارچوب ادراکی برای تبیین اثرات و پیامدهای سیاست‌گذاری برنامه درسی در نظام آموزش و پرورش ایران

ملیحه اصغری، کورش فتحی واجارگاه^۱، محبوبه عارفی، اباصالت خراسانی

^۱ دانشجوی دکتری برنامه درسی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

^۲ استاد دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

^۳ دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

^۴ دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی اثرات و پیامدهای سیاست‌گذاری برنامه درسی در نظام آموزش و پرورش ایران به منظور ارائه مدل انجام شده است. روش پژوهش روش آمیخته یا ترکیبی بود، بدین صورت که در بخش اول با تحلیل داده‌بنیاداز نوع اشتراوس و کوربین، ابعاد، سطوح، فرایند، مشارکت کنندگان و مولفه‌های مؤثر سیاست‌گذاری برنامه درسی در نظام آموزش و پرورش ایران شناسایی و در بخش دوم با روش توصیفی از نوع پیمایشی به اعتبارسنجی آن‌ها پرداخته شد. جامعه آماری در بخش اول، نخبگان صاحب‌نظر و دارای تجربه در حوزه سیاست‌گذاری برنامه درسی بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری نظری به آن‌ها مراجعه شد. در بخش دوم جامعه آماری شامل متخصصان برنامه درسی در حوزه سیاست‌گذاری بودند. در بخش کیفی تعداد مصاحبه‌شوندگان ۱۱ نفر بود و در بخش کمی با استفاده از جدول مورگان تعداد ۱۴۸ نفر نمونه برآورد شد. ابزار پژوهش در بخش اول، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته و در بخش دوم، پرسش‌نامه محقق ساخته مبتنی بر ابعاد و مؤلفه‌های استخراجی از دیدگاه صاحب‌نظران گوناگون است که روایی صوری و محتوایی آن پس از مطالعه توسط متخصصان دانشگاهی تأیید شده است. پایایی پرسش‌نامه نیز با ضریب آلفای کرونباخ ۰.۹۶ بود. در تحلیل کیفی یافته‌ها از پارادایم تفسیرگرایی و نرم افزار Maxqda ۲۰۱۸ استفاده شد. در تحلیل کمی داده‌ها از روش تحلیل مسیر با نرم‌افزار SmartPLS3 استفاده شد. نتایج نشان داد اثرات و پیامدهای سیاست‌گذاری برنامه درسی در نظام آموزش و پرورش ایران عبارت‌از شرایط علی (عدم تعامل قدرتهای مسلط و دانش آکادمیک، عدم شفافیت در فلسفه غالب مؤثر)، شرایط زمینه‌ای (مقاومت جامعه مخاطبین در مقابل سیاست‌های تجویزی، فرصت واقع بینی نسبت به نتایج عملیاتی سیاست)، شرایط میانجی (نگرش سهمیه ای به سیاست گذاری، فاصله بین سیاستگذار و سیاست پذیر)، پدیده محوری (سیاست‌های محتوا، سیاست های یاددهی و یادگیری، ارزشیابی سیاست‌ها و سیاست اهداف)، راهبردها (سنترسازی برای نظام چند تالیفی، اعمال چرخه پویا، ایجاد فضای مشترک تصمیم سازی) و پیامدها (حساسیت سیاست ها نسبت به تحولات، استقرار چرخه فعال سیاست گذاری، اجرای عدم تمرکز تا سطح مدارس) بوده است.

کلمات کلیدی: الگوی سیاست‌گذاری؛ ایران؛ برنامه درسی؛ نظام آموزش و پرورش

مقدمه

سیاست‌گذاری در امور پدیده‌ای است که از ارزش‌های جهت‌دهنده گفتمان اجتماعی و سیاسی غالب نشئت می‌گیرد و حاصل ارزش‌هایی است که از این مباحث منتج شده‌اند (لس‌بل، هوارداستونسون، ترجمه ابوالقاسمی وفتحی، ۱۳۹۲). در ادبیات رایج، سیاست دو معنای کلی دارد: ۱- علم سیاست (Politics)، ۲- مهارت، تدبیر و راه‌حل مسئله (Policy) که به‌صورت فرایند است و سیاست‌گذاری در آن گنجانده می‌شود (Sabatier, 1980). سیاست‌گذاری امکان توسعه دارد، در پی زندگی بهتر برای نسل بشر است و به ترسیم خلاقانه آینده می‌پردازد و در واقع آینده‌سازی آرمان سیاست‌گذاران است (Grange, 2011).

یکی از حوزه‌های مؤثر در سیاست‌گذاری کلان، سیاست‌های ایجاد شده در حوزه نظام آموزشی است. آموزش و پرورش مهم‌ترین ابزاری است که کشور از طریق آن به رشد ملی دست می‌یابد و از ضروری‌ترین شرایط برای اصل رشد اقتصادی و اجتماعی است (Edrick, 2003). با توجه به این که سیاست‌گذاری پدیده‌ای است که در قالب برنامه‌ای دولتی در بخشی از جامعه یا فضای جغرافیایی ظاهر می‌شود (Reis, 2018)، نظام آموزش و پرورش نیز به‌عنوان یکی از زیر نظام‌های حکومت در جوامع مختلف 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 زمینه‌ای پیچیده است که بر اساس لنزهای متفاوت فلسفی، به‌صورت متفاوت مشاهده می‌شود (Priestley, 2002). برنامه درسی جوهره‌ی 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 بوده است. مسئولین و مجریان تعلیم و تربیت برای موفقیت در

اهداف خودنیازمند گفتمان مشترک در حوزه سیاست‌گذاری برنامه درسی هستند تا با اتکاب آن‌ها قابلیت مواجهه با وضعیت و شرایط مختلف در جامعه را پیدا کنند، یکی از اهداف اصلی در حوزه‌های بین‌رشته‌ای، بررسی، تحلیل و معرفی تدابیری برای مسائل و مشکلاتی است که با یک رشته قابل شناخت و حل نیست. (Khansari, Asghari, Hejri, Bathaie & Larijani, 2022) طراحی برنامه درسی باید برنامه‌ریزی دقیق، نظارت و ارزیابی چندلایه و ظهور عواقب ناخواسته پیاده‌سازی را مدنظر داشته باشد (Colwel, 2017). کسانی که تمایل دارند برنامه درسی را توسعه دهند باید موضوع گسترده‌تر تغییرات و سازمان‌های قدرت در شکل‌گیری سیاست‌ها را درک کنند. در دنیای امروز توسعه برنامه درسی با تغییر پارادایم به نئولیبرالیسم و حمایت از اقتصاد به افزایش استانداردها منجر شده است (Priestley, 2002). اکثر کشورها بر اساس استانداردهای مورد وفاق ملی یا بین‌المللی به‌عنوان سیاست برنامه درسی برای ورود به بازار کار و شهروندی جهانی فعالیت می‌کنند. موضوع سیاست‌گذاری همه‌جانبه برنامه درسی بحث بسیار مهمی است که منشأ تحولات اساسی در زمینه‌های فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی جامعه تلقی می‌شود، به طوری که امروزه نظام‌های آموزشی موفق به تدوین برنامه‌های درسی فراگیر توجه خاصی کرده‌اند (Adewumi & Mitton, 2022). سیاست‌ایدئال عملی را تبلیغ می‌کند که بر موفقیت دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد (Sewel, 2018). اصلاح 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، ایده‌ها و منافع است. با توجه به سرگذشت برنامه درسی می‌توان گفت فعالیت‌های برنامه درسی دقیقاً در محیطی اتفاق می‌افتد که در آن پارامترهای سیاست رقابتی تقطیع می‌شوند و شکاف‌های سیاست‌گذاری در حال ایجاد مداوم و مذاکره هستند (Konkol & Wu, 2015).

آینده‌پژوهانه و اجرای آن با هماهنگی دستگاه‌های ذی‌ربط در آموزش و پرورش (سند تحول بنیادین، راهکار ۴-۲۲)، جایگزین سند سیاست‌گذاری برنامه درسی ایران هنوز تولید نشده است و برای فعال‌نمودن چرخه تصحیحی در این اسناد تلاشی صورت نگرفته است تا بتوان به‌عنوان سند جایگزین بدان‌ها استناد کرد. فقدان سند سیاستی جایگزین برنامه درسی در شرایط-تغییرات گسترده جهانی عبور از بحران‌ها و چالش‌ها را برای نظام آموزش و پرورش با مشکل مواجه می‌کند، زیرا رژیم‌های سیاسی موجود برای موفقیت در چالش‌ها به سیاست جایگزین نیاز دارند. با توجه به این که نظام‌های موفق آموزش و پرورش در حالت دائمی تغییر و اصلاح هستند (Lingard & Rizvi, 2009) به تولید اسناد سیاست برنامه درسی جایگزین نیز توجه ویژه مبذول داشته‌اند. در هر مرحله از مراحل مختلف فرایند سیاست‌گذاری برنامه درسی مانند تمام حوزه‌های سیاست‌گذاری یعنی تنظیم برنامه، تصمیم‌گیری، مشروعیت‌بخشی و اجرا، بازیگرانی ایفای نقش می‌کنند که اغلب در مرحله دیگر حضور ندارند. این امر باعث شکاف در اجرایی نمودن سیاست‌های ابلاغی می‌شود (Pierre & Peters, 2006). تعیین نقش به‌هم‌پیوسته افراد مؤثر در سیاست‌های برنامه درسی در نظام آموزش و پرورش ایران مورد چشم‌پوشی واقع شده است. با وجود این که اجرای سیاست‌ها متأثر از سطح درک، باورها، نگرش‌ها، دانش، در دسترس بودن منابع و تجربیات معلمان است، معلمان به‌عنوان واسطه برنامه درسی در رابطه با یادگیری (Alvunger, 2022)، خیلی دیر وارد سیاست‌گذاری می‌شوند و باید خط‌مشی‌ها را اجرا کنند. هنگام معرفی تغییرات به معلمان به تأیید دانش قبلی و اطلاعات جدید نیاز است؛ باید ارتباط بین دانسته‌های معلم و اطلاعات جدید ایجاد شود تا معلمان از اجرای سیاست‌ها پشتیبانی کنند (Maluleke, 2015). با این حال نتایج پژوهش محمدی و حسنی (۱۳۹۸) میزان آگاهی معلمان نسبت به تمامی مفاهیم و احکام سند تحول بنیادین (به‌عنوان

سیاست‌گذاری برنامه درسی در نظام آموزش و پرورش ایران

سیاست‌گذاری برنامه درسی روند انتخاب و جای‌گذاری ارزش‌های جامعه در برنامه درسی و همچنین پالایش این ارزش‌ها جهت حضور یا عدم حضور در برنامه درسی است. تصمیم‌گیری در این خصوص که آیا تغییری در روند موجود نیاز است یا خیر نیز برعهده سیاست‌گذاران برنامه درسی است. اساس برنامه درسی خواندن، نوشتن و ریاضیات نیست بلکه این است که کدام یادگیری امکان اجرایی شدن دارد و کدام یادگیری اتفاق می‌افتد (Malen & Fuhrman, 1990) ولی تاکنون این موضوع در سیاست‌گذاری برنامه درسی ایران به‌صورت فرایند سیستمی مورد بررسی قرار نگرفته است و مطالعات نادر در این زمینه یا مربوط به آموزش عالی (مهرمحمدی، ۱۳۸۸) هستند یا به سیاست‌گذاری آموزشی به‌صورت عام (طالبی، سیدنظری و سودی، ۱۳۹۶)، (اوژید و سلاجقه، ۱۳۹۹) پرداخته‌اند، یا تعریف فرایندی (شریفی، ۱۳۹۶) ندارند.

در نظام آموزش و پرورش ایران سند تحول بنیادین و برنامه درسی ملی که زیرنظام اصلی سند تحول بنیادین و نقشه جامع یادگیری خوانده شده است، به‌صورت مستقیم به بحث سیاست‌گذاری برنامه درسی پرداخته‌اند. سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰) در پاسخ به عدم پاسخگویی نظام آموزش و پرورش در دهه‌های گذشته به نیازهای جامعه در راستای مسائل آموزشی و اجتماعی و در پرورش انسان‌های تراز جمهوری اسلامی متولد شده است. سند تحول بنیادین تصویر آینده مورد انتظار از آموزش و پرورش را به تصویر می‌کشد (نوید ادهم، ۱۳۹۱). اهمیت این سند در دستگاه تعلیم و تربیت به‌گونه‌ای است که از سال ۱۳۹۰ تاکنون که یک دهه از آن می‌گذرد موضوع مطالعاتی اندیشمندان دانشگاهی و متخصصان تعلیم و تربیت قرار گرفته است. علی‌رغم تأکید در متن سند تحول بنیادین بر انجام مطالعات راهبردی آینده‌نگر در آموزش و پرورش و تدوین برنامه‌های

طراحی الگوی سیاست‌گذاری برنامه درسی برای نظام آموزش و پرورش ایران گامی در جهت استانداردسازی فعالیت‌های برنامه‌ریزی درسی و ارائه شفاف سیاست‌ها به مخاطبان برنامه است. در گذشته دستورالعمل مشخصی برای برنامه‌ریزی وجود داشت، در چارچوب جدید باید با شناخت دقیق تراز ویژگی‌های فرهنگی و اعتقادی توده‌های مردم عملکرد تاراهبرد برگزیده شده برای توسعه کشور با موفقیت به اجرا درآید (Haddad&Demskey,1995). فرایند نوشتن سیاست برنامه درسی امری سیاسی است و امروزه یکی از مباحث نظری برنامه درسی انتقادیاز سؤال «چه دانشی باید در برنامه درسی باشد؟» به «دانش چه کسی باید در برنامه درسی باشد؟» تبدیل شده است که طبیعتاً علایق نخبگان جامعه را بر محرومان جامعه ترجیح می‌دهد، تمایل به دستیابی به همگنی از طریق طراحی برنامه درسی می‌تواند منجر به ساخت انحصاری شود که تکثر اجتماعی را مستثنی می‌کند، یا مانع تلاش‌های طولانی مدت برای دموکراسی می‌شود (Sinha,2022).

در سیاست‌گذاری برنامه درسی ملی ایران سهم یادگیرندگان به طور دقیق مشخص نیست، از نظر قریب به اتفاق مصاحبه‌شوندگان پژوهش «کاوشگری در مورد مراحل و روند تدوین سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران»، پژوهش و مطالعات تعریف شده، منسجم و منصفانه‌ای در حوزه نیازسنجی در جامعه مرتبط، قبل یا هم‌زمان و در طول سال‌های تدوین سند برنامه درسی، از سوی کمیته تدوین و تولید یا دیگر کمیته‌های تخصصی صورت نگرفته است، بلکه از نتایج مطالعات قبلی به صورت ضمنی استفاده شده است (سلسبیلی، ۱۳۹۶). یافته‌های پژوهش رحیمی (۱۴۰۰) نیز نشان می‌دهد سند برنامه درسی ملی ایران رویکرد دانش بومی و رهیافت بوم شناختی را کمتر مدنظر قرار داده است، در صورتی که این بند در سیاست‌گذاری برای آموزش دارای اهمیت بسیار زیادی است (رحیمی، ۱۴۰۰). همچنین با توجه به پژوهش عباسی، ماهرزاده، سجادی و عدلی (۱۳۹۸)، رویکرد

سند اصلی سیاست برنامه درسی در نظام آموزش و پرورش ایران) را به طور میانگین، پایین ارزیابی کرده است.

در نظام آموزش و پرورش باید توجه داشت که سیاست عینکی است که در آن ارائه‌دادن به‌اندازه تدوین محتوا مهم است (Priestley&Humes,2013)، امروزه مدارس جهت‌گیری‌های جدیدی اتخاذ نموده‌اند که سیاست‌های خاص خود را در برنامه درسی می‌طلبند. در صورت مشارکتی بودن هزینه‌ها در نظام آموزش و پرورش، والدین یا شهروندانی که آموزش مصرف‌گرایی توانمند شده و مخالف نخبه‌گرایی هستند (Jang,2022)، نیز باید بتوانند به اطلاعات شفاف دسترسی یابند تا امکان انتخاب آزاد از میان بازار خدمات آموزشی فراهم شود. وجود استانداردهای مشترک در نظام آموزش و پرورش فضای سرمایه‌گذاری را باز و نوآوری‌ها توسط مدارس را زیاد می‌کند. با توجه به این استانداردها والدین به‌عنوان سرمایه‌گذاران مایل‌اند ریسک‌های بزرگ‌تری را بپذیرا شوند، زیرا در صورت وجود استانداردهای آموزشی در مدارس، دانش‌آموزان می‌توانند بنا به انتخاب والدین از خدمات بهتری بهره‌مند شوند (Jammeh,2012). در حالی که عدم توجه برنامه‌های درسی مدارس به زندگی واقعی دانش‌آموزان، نادیده گرفتن علایق و نیازهای آنان و انعطاف‌ناپذیری در برنامه‌های درسی از جمله عواملی هستند که باعث نارضایتی والدین ایرانی از آموزش‌های مدرسه‌ای شده‌اند (فتحی و اجارگاه، خراسانی و رودی، ۱۳۹۱).

برنامه درسی ایران فاقد استانداردهای تعریف شده در متن اسناد ملی است، زیرا نظریه مدونی که برنامه‌ریزی درسی در حوزه‌ها و سطوح مختلف از آن ارتزاق کند وجود نداشته است؛ بنابراین به الگوی ملی نظریه برنامه درسی در ابعاد طراحی تدوین اجرا و ارزشیابی به شکل غیرقابل‌انکاری نیاز است. باید این خلأ در حوزه برنامه درسی کشور برطرف شود و شرط لازم البته نه کافی برای تحول به سمت موفقیت به شمار می‌آید (سلسبیلی، به نقل از مهرمحمدی، ۱۳۹۳).

ادراکی برای تبیین اثرات و پیامدهای سیاست‌گذاری برنامه درسی در نظام آموزش و پرورش ایران با استفاده از نظریه داده‌بنیاد انجام گرفت.

روش تحقیق

تحقیق حاضر از منظر هدف، کاربردی به شمار می‌رود. رویکرد پژوهش نیز به صورت آمیخته است. در راستای اهداف تحقیق در بخش اول از روش تحلیل داده‌بنیاد از نوع اشتراوس و کوربین، (سیستماتیک) شد. نظریه داده بنیاد، ارائه یک چارچوب تحلیلی، انتزاعی از یک فرایند است. مشارکت کنندگان این مطالعه باید همگی فرایند مدنظر را تجربه کرده باشند و تدوین این نظریه می‌تواند در توضیح شیوه عمل آنها مفید بوده و یا چارچوبی برای پژوهش‌های آتی فراهم آورد (کرسول، ۱۳۹۴). سند کاوی اسناد موجود در این حوزه با هدف تولید محتوای مورد نظر جهت مطالعه نظام‌مند، تحلیل، طبقه‌بندی و استخراج مؤلفه‌های الگوی سیاست‌گذاری انجام شد و تمامی منابع مکتوب داخلی و خارجی در زمینه سیاست برنامه درسی را شامل می‌شود که با جستجوی عبارات سیاست برنامه درسی و سیاست گذاری برنامه درسی (curriculum policy & curriculum policy making) در پایگاه‌های اطلاعاتی گوگل اسکولار، اریک، سیج، ویلی و تیلور و فرانسیس (SAGE, ERIC, Google scholar, TAYLOR&FRANCIES, WIELY) و با سند کاوی در حوزه ۶ 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 راه فرهنگی کشور، سیاست‌های ابلاغی نظام از سوی مقام معظم رهبری و قوانین مجلس شورای اسلامی در حوزه برنامه درسی بوده است. در حوزه مقالات پس از حذف مقالات غیرمرتبط و با توجه به ارتباط به بحث سیاست برنامه درسی در نظام آموزش و پرورش، ۶۷ مقاله مورد بررسی قرار گرفت.

غالب دانش در مبانی نظری سند، رویکرد خطی است که این موضوع با مبانی نظری سند ناهمخوانی دارد.

محققان سیاست آموزش و پرورش مانند بال (Ball) تغییر در آموزش و پرورش و سیاست‌گذاری را مانند بی‌نظمی و پروژه‌ای پیچیده و متضاد توصیف می‌کنند؛ بنابراین حتی اقدام در جهت سیاست‌گذاری برنامه درسی ترکیبی (Gleeson, 2022) ورود به پروژه‌ای بی‌نظم و درگیر شدن با پیچیدگی است که شاید در نهایت نیز دستیابی به جامعیت و نظم ممکن نگردد. ولی در عین حال عدم اقدام در این زمینه نیز خلأ آشکاری است که باعث هدررفت انرژی و سرمایه‌گذاری در آموزش و پرورش خواهد شد. با توجه به این که امروزه سیاست‌گذاری برنامه درسی با حضور انواع سیاست‌های مساله خاص، سیاست‌های برنامه‌ای، سیاست‌های چند برنامه‌ای، سیاست‌های راهبردی (نادری، ۱۳۹۵) و با دخیل داشتن عقلانیت‌های اقتصادی، سیاسی، قانونی، حرفه‌ای (علمی) (Snellen, 2002)، اخلاقی و دینی (دانایی فرد، ۱۳۸۷) انجام می‌شود، لزوم پرداختن به سطوح مختلف سیاست‌گذاری در برنامه درسی نظام آموزش و پرورش ایران بیشتر به چشم می‌خورد. همچنین مشخص نمودن مراحل مختلف سیاست‌گذاری برنامه درسی و شرکت کنندگان در سیاست‌های حائز اهمیت است. با توجه به مولفه‌های برنامه درسی در ۴ بخش اهداف، فرصت‌های یاددهی و یادگیری، ارزشیابی و محتوا جهت تحقق حیات طیبه بر اساس فطرت‌گرایی توحیدی نیز باید روشن‌گری در حوزه سیاست‌گذاری برنامه درسی انجام شود. در گام بعدی بررسی تمام شرایط موجود سیاست‌گذاری برنامه درسی مدنظر است تا بتوان با استفاده از عقل جمعی متخصصین نقشه راه برای سیاست‌گذاری برنامه درسی در نظام آموزش و پرورش ایران ترسیم نمود. با توجه به مطالب بیان شده و خلأهای پژوهشی در رابطه با موضوع، ضرورت و اهمیت پژوهش حاضر مشهود است؛ لذا پژوهش حاضر با هدف ارائه چارچوب

غیرحضوری از طریق تماس تلفنی، تماس صوتی در شبکه‌های مجازی یا از طریق تشکیل نشست در پلتفرم‌های در دسترس انجام پذیرفت. زمان هر مصاحبه بین ۴۵ دقیقه تا ۲ ساعت بود. دلیل انتخاب مصاحبه به‌عنوان ابزار پژوهش این بود که شناسایی مؤلفه‌های سیاست‌گذاری برنامه درسی و نحوه سازماندهی و ارتباط آن‌ها، جز از طریق تعامل و ارتباط مستقیم و مصاحبه با متخصصان امکان‌پذیر نبوده است زیرا افراد شرکت‌کننده در مصاحبه‌ها همه شرایط و راه‌حل‌ها را تشریح کردند و تمام جزئیات مشخص می‌شود.

برای اعتباریابی الگوی طراحی شده از پرسش‌نامه محقق‌ساخته استفاده شد. پرسش‌نامه مذکور بر اساس نتایج بخش کیفی به‌دست‌آمده است، گزاره‌های این پرسش‌نامه در حقیقت مقوله‌های استخراج شده در قالب مؤلفه‌های مورد بررسی در بخش کیفی هستند. هر مقوله به‌عنوان گزاره‌ای در مؤلفه متعلق به خود در پرسش‌نامه مورد بررسی قرار گرفت. مؤلفه‌های این پرسش‌نامه عبارت‌اند از نقاط قوت با ۳ سؤال، نقاط ضعف با ۱۲ سؤال، فرصت‌ها با ۱۲ سؤال، تهدیدات با ۴ سؤال، شرایط مداخله‌گر با ۶ سؤال، شرایط علی با ۸ سؤال، اهداف با ۴ سؤال، محتوا با ۲ سؤال، فرصت‌های یاددهی - یادگیری با ۲ سؤال، ارزشیابی با ۴ سؤال، راهبردها با ۱۰ سؤال، پیامدها ۹ سؤال و در مجموع ۷۶ سؤال که در طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از خیلی زیاد، زیاد، متوسط، کم تا خیلی کم و به ترتیب به هر پاسخ نمره یک تا ۵ داده شده است. جهت اجرای پرسش‌نامه با توجه به شیوع ویروس کرونا، لینک مجازی پرسش‌نامه تهیه شد و در فضای مجازی به اعضای نمونه ارسال گردید.

برای مطالعه روایی و پایایی داده‌های کیفی از روش ارزیابی لینکلن و گوبا (Lincoln & Guba, 1985) استفاده شد. این روش ۴ معیار برای ارزیابی نتایج داده‌ها در نظر می‌گیرد: مقبول بودن (Credibility) و انتقال‌پذیری (Transferability)، اطمینان‌پذیری (Confirmability) تأییدپذیری (Dependability) ماهیت مفهوم روایی در تحقیقات کیفی به بازنمایی

اطلاعات با انجام مصاحبه‌های عمیق نیمه‌ساختاریافته با روش 5W1H اعضای نمونه تا حد اشباع جمع‌آوری و تحلیل گردید. سؤالات مصاحبه با هدف آسیب‌شناسی سیاست‌گذاری موجود برنامه درسی و تعریف فرایند مطلوب سیاست‌گذاری برنامه درسی از دیدگاه مخاطب طراحی شده بود. جامعه پژوهش حاضر متشکل از دو بخش است. بخش اول شامل اعضای حقیقی و حقوقی شورای عالی انقلاب فرهنگی وزیر، معاونین، مدیران و کارشناسان ارشد وزارت آموزش و پرورش و سازمان‌های متبوع در ایران و کلیه متخصصان برنامه درسی و اعضای هیئت‌علمی دانشگاه‌ها با تخصص برنامه درسی و اعضای شورای عالی آموزش و پرورش هستند که در انجام مصاحبه از مشارکت آن‌ها استفاده شد و بخش دوم شامل متخصصان برنامه درسی که دارای تجربه تألیف یا مقاله در حوزه سیاست برنامه درسی بود.

انتخاب حوزه پژوهش مصاحبه‌شوندگان در بخش کیفی به شیوه نظری بود. برای حضور افراد در نمونه باید شرایط تخصص علمی (دانش مربوط به سیاست‌گذار برنامه درسی و تحصیلات آکادمیک مرتبط) و تجربه عملی (تألیف مقاله، کتاب، تدریس و فعالیت در حوزه تدوین سیاست‌ها در حوزه آموزش و پرورش) را می‌داشتند تا اطلاعات کسب شده از آنان به روند تحقیق کمک کند. با مراجعه به افراد حائز شرایط، متخصصان و خبرگان دیگری معرفی شدند که در ادامه تحقیق تا اشباع اطلاعات به آن‌ها مراجعه شد (۱۱ نفر شامل ۳ نفر استاد دانشگاه‌های شهید بهشتی، دانشگاه تهران و تربیت مدرس با تجربه تألیف کتب درسی و کتب سیاست‌گذاری و ارزشیابی برنامه درسی، ۱ نفر عضو شورای عالی آموزش و پرورش، ۲ نفر معاون وزیر، ۴ نفر عضو سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی و ۱ نفر عضو پژوهشکده مطالعات برنامه درسی و نوآوری‌های آموزشی). نمونه بخش کمی نیز با استفاده از جدول مورگان ۱۴۸ نفر تعیین شد.

مصاحبه‌ها به صورت فردی و حضوری در محل سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی، وزارت آموزش و پرورش و

درباره یک پدیده است کار تحلیل آغاز می‌شود و از طریق این تحلیل مؤلفه اصلی تشکیل‌دهنده پدیده شناسایی می‌شود. در مرحله دوم هر یک از این مؤلفه‌ها به تفصیل بیان می‌شود تا ویژگی‌ها و جنبه‌های هر مؤلفه شناسایی شود. در مرحله سوم، شناخت به دست آمده از مطالعه هر پدیده به منظور درک بهتر پدیده مورد مطالعه بکار می‌رود و استنباط‌های مربوط به هر پدیده شکل می‌گیرد (Strauss & Corbin, 1998). به این منظور ابتدا کلیه مصاحبه‌های انجام شده به صورت کامل پیاده‌سازی شده و سپس نسبت به کدگذاری باز اقدام شد، 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 (Strauss & Corbin)، فرایند کدگذاری را به ۳ مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی تقسیم کرده‌اند. این سه مرحله لزوماً از یکدیگر مجزا نبوده و در فرایند تحقیق به تکمیل یکدیگر یاری می‌رسانند (اشتراوس و کوربین، ۱۳۹۵). کدگذاری گزینشی، گام نهایی است که پژوهشگر بر اساس مدل مرحله قبل گزاره‌هایی ارائه می‌دهد که طبقات مدل را به یکدیگر مرتبط ساخته و یا داستانی را شکل می‌دهد که روابط بین طبقات مدله را توصیف کند (همان منبع). در پژوهش حاضر بعد از انجام کدگذاری باز و استخراج مقوله‌ها و نیز کدگذاری محوری و ارتباط بین مقوله‌ها در قالب مؤلفه‌های پارادایم (شرایط زمینه‌ای، علی، میانجی، پدیده محوری، پیامدها و راهبردها)، در مرحله بعد به کدگذاری گزینشی و تفسیر روابط بین طبقات با استفاده از نرم‌افزار MAXQDA 2018 اقدام شد.

در بخش کمی از روش آمار توصیفی و استنباطی استفاده شد. در بخش آمار توصیفی از میانگین و انحراف معیار، و در بخش آمار استنباطی از آزمون کولموگروف - اسمیرنوف برای بررسی شرط نرمال بودن داده‌ها، آزمون لون برای بررسی تجانس واریانس‌ها، تحلیل کوواریانس و ضریب همبستگی با کمک نرم‌افزار SPSS25 استفاده شد. برای تحلیل مسیر آزمون‌های

مشارکت‌کنندگان، اهداف تحقیق و مناسب بودن فرایندها ارتباط دارد (Winter, 2000). در پژوهش حاضر، روایی محتوایی ابزار مصاحبه از طریق ۴ نفر از متخصصان حوزه برنامه درسی مورد بررسی قرار گرفت. در این راستا ابتدا نسخه اولیه مصاحبه برای آن‌ها ارسال و سپس اصلاحات لازم و پیشنهادی از سوی خبرگان بر سؤالات اعمال شد و مجدداً نسخه اصلاح شده برای آن‌ها ارسال و مورد تأیید خبرگان قرار گرفت.

پایایی پرسش‌نامه عوامل مؤثر بر سیاست‌گذاری برنامه درسی در نظام آموزش و پرورش ایران نیز با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسش‌نامه ۰٫۹۶ و برای هر یک از مؤلفه‌های فرصت‌ها ۰٫۹۲، تهدیدات ۰٫۸۰، نقاط ضعف ۰٫۸۰، مؤلفه‌های مداخله‌گر ۰٫۸۴، شرایط علی ۰٫۹۰، نقاط قوت و فرصت‌های یاددهی - یادگیری ۰٫۶۹، هدف ۰٫۸۳، محتوا ۰٫۷۹، ارزشیابی ۰٫۸۹، راهبردها ۰٫۹۴ و پیامدها ۰٫۹۳ تعیین شده است. مقدار پایایی به دست آمده، نشان‌دهنده میزان ثبات نمرات حاصل از ابزار است. در پژوهش حاضر تمامی مؤلفه‌ها دارای ضریب آلفای کرونباخ بالاتر از ۰٫۸ هستند که نشان می‌دهد که همه مؤلفه‌ها از پایایی مناسبی برخوردارند. به منظور بررسی روایی پرسش‌نامه الگوی سیاست‌گذاری برنامه درسی به ۹ نفر از متخصصان سیاست‌گذاری برنامه درسی (۲ نفر از اساتید دانشگاه علامه طباطبایی، ۱ نفر استاد دانشگاه تهران، ۲ نفر از اساتید سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی و ۴ نفر از اساتید دانشگاه شهید بهشتی) ارسال شد. ارسال پرسش‌نامه و مدل پیشنهادی از طریق دستی، پست الکترونیکی و شبکه‌های مجازی بود و در نهایت با اعمال نظرات اساتید در پرسش‌نامه و مدل، روایی ابزار کمی پژوهش، تأیید گردید. از روش کدگذاری باز و محوری برای تحلیل مصاحبه‌ها استفاده شده است.

به عقیده کوربین و اشتراوس (۲۰۰۸) تحلیل داده‌های کیفی مستلزم سه مرحله است. معمولاً با بررسی مجموعه‌ای از داده‌ها که متضمن اطلاعاتی

چارچوب یک اصول و قاعده‌هایی و چارچوب‌هایی درست می‌کند که با استفاده از این چارچوب‌ها سیاست به ما هدف می‌دهد، چارچوب می‌دهد.» مشارکت‌کنندگان ۷ و ۹

«آموزش و پرورش می‌تواند به یک سری مؤسسات مجوز بدهد برای نوشتن کتاب و به مدارس برای انتخاب کتاب از بین کتاب‌های این مؤسسات اختیار بدهد. چون نیازها و اقتضائات نسل‌ها عوض می‌شود حتی نحوه خواندن نوشتن و نگاه‌ها به طور طبیعی تغییر می‌کند که لازم‌هاش پویایی برنامه درسی است.» مشارکت‌کنندگان ۱ و ۹

«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 وسیع کرد» مشارکت‌کنندگان ۱۱ و ۵

در ادامه نتیجه بررسی تعدادی از کدهای اولیه مربوط به دو نفر از مصاحبه‌شوندگان در قالب نتایج نرم‌افزار MAXQDA برای نمونه ارائه گردیده است:

آماري مانند آزمون نرمال بودن داده‌ها و نتایج برآزش مدل، پایایی و روایی همگرایی مدل با استفاده از نرم‌افزار 3SmartPLS انجام گرفت.

یافته‌ها

در بررسی سؤال اول (چارچوب ادراکی برای تبیین اثرات و پیامدهای سیاست‌گذاری برنامه درسی در نظام آموزش و پرورش ایران) با انجام مصاحبه با افراد نمونه داده‌ها گردآوری شد که در ادامه به برخی از نظرات مشارکت‌کنندگان اشاره می‌شود:

«در یک جامعه ممکن است یک زمانی رئیس‌جمهور یا رهبر فکری، یک گفتمان ایجاد کند که تا مدت‌ها رایج باشد برنامه درسی در زمان شروع حالت فرایندی دارد و اصل و اساس آن پروژه است که باید بدنه آموزش و پرورش در این پروژه فرایندی مشارکت داشته باشند.» مشارکت‌کنندگان ۱ و ۷ و ۹

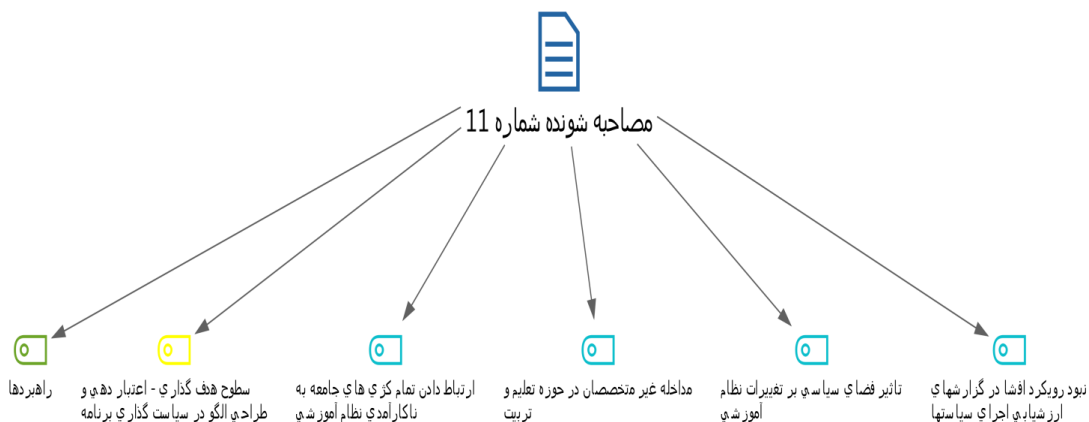
«من سیاست‌گذاری را به‌عنوان یک ابزار برای تربیت کادر برای کشور و جهان می‌بینم که با ترکیب تخصص (مهارت) با مفهوم ارزیابی محیطی و نیازسنجی و مفهوم جامعه‌شناسی مخاطب و روان‌شناسی مخاطب به دست می‌آید. سیاست‌گذاری یک چارچوب ایجاد می‌کند که این

Single-Case Model (Code Hierarchy)



تصویر ۱. کدگذاری باز مربوط به مصاحبه‌شونده شماره ۷

Single-Case Model (Code Hierarchy)



تصویر ۲. کدگذاری باز مربوط به مصاحبه‌شونده شماره ۱۱

بر اساس اظهارات مصاحبه‌شوندگان ۱۴۴ مفهوم اولیه (کد) حاصل شد. با بررسی کدهای مستخرج از اظهارات مصاحبه‌شوندگان و دسته‌بندی آن‌ها در قالب مقوله، در مجموع ۱۷ طبقه فرعی و ۳ طبقه اصلی شناسایی شد. نحوه دسته‌بندی کدها و استخراج مقوله‌ها در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. مقوله‌های استخراجی در زمینه الگوی سیاست‌گذاری برنامه درسی از دید صاحب‌نظران

طبقات اصلی	طبقات فرعی	شواهد گفتاری	شماره مصاحبه شونده‌گان
حضور عقلانیت‌های متنوع در سیاست‌گذاری برنامه درسی	سیاست‌گذاری در سطح supra (در سطح ملی)	منظور از سیاست‌گذاری برنامه درسی خط‌مشی‌گذاری است.	۱
		طرح کلی و کلان اگر طراحی شود برای پاسخ به یک نیاز درحوزه برنامه	۱
		یک مشکلی را بخواهیم حل کنیم	۱
		طراحی یک راه‌حل	۱
		تأثیر سیاست کلان خارجی بر محتوای برنامه درسی	۱
		Policy راه‌حلی است برای دردهای جامعه	۷
		سیاست یک پروتکلی است که به ما راهنمایی و چارچوب می‌دهد	۷
		پلتفرمی ایجاد می‌کند که این پلتفرم رول‌ها و قاعده‌هایی دارد	۷
		تمرکز	۷
		عدم مشارکت ذی‌نفعان	۷
		دولت زدگی هست	۷
		عدم حساسیت به محیط	۷
		تأثیر سیاست‌های کلان ارزشی بر سیاست‌گذاری برنامه درسی	۱
		برنامه کلان جامعه در دل خود برنامه درسی را دارد	۱
		ما قائل به اتصال نسلی هستیم	۹
		شرط موفقیت سرمایه‌گذاری علم دوستی فرهنگ دوستی خانواده دوستی است	۹
		عدم حساسیت به محیط جهانی مشاهده می‌کنم	۷
		مراودات بین‌المللی ندارد	۷
پاسخگو نیست	۷		

شماره مصاحبه شوندهگان	شواهد گفتاری	طبقات فرعی	طبقات اصلی
۷	هرمی واز بالاست		
۱۰	یک چتر ملی بالاسر همه استان‌ها و مدارس باشند		
۷	پرهیز از نخبه‌گرایی در سیاست‌گذاری		
۱۰	تصمیمات باید کلی‌تر باشد و شمول کلی‌تر داشته باشد		
۱۰	چتر فکری - فلسفی بنیادین		
۱۰	برنامه درسی در هیچ یک از مراحل خالی از فلسفه نیست		
۱۰	برنامه درسی نقشه‌ای برای زیستن و زندگی است		
۱۰	تعیین خط‌مشی‌های اصلی و کلیدی برنامه درسی		
۸	نظام ایران متمرکز است		
۲	عمل دولتی است		
۷	سیاست تقلیل داده می‌شود به سیاست دولت، ارجح سیاست دولت می‌شود		
۸	سطح غیر کلان در دست شورای پژوهش و برنامه‌ریزی است		
۳	ماهیت موضوع مهم‌ترین بعد را تشکیل می‌دهد		
۱	سیاست‌گذاری محصول کشمکش‌های گروه‌های رقیب است همه سهم خواهی می‌کنند		
۱	تأثیر گروه‌های رقیب بر سیاست‌گذاری		
۱	سیاست محصول رقابت گروه‌های مؤثر است		
۱	وقتی سیاستی عوض نمی‌شود یعنی آن گروه همچنان مؤثر است		
۱	تأثیر گروه‌های رقیب در سیاست‌گذاری		
۱	تأثیر زود هنگام اظهار نظر هابر تغییر محتوای کتاب درسی		
۱	کتاب ما مثل جنگ جهانی دوم دارد حرکت می‌کند		
۷	گزارش دهنده نیست		
۷	قانونمند نیست		
۹	اهمیت نقش کارگزار		
۷	بروکراتیک بودن سیاست‌های موجود		
۷	چندگانه است		
۷	موازی، متداخل و خنثی‌کننده هم هستند		
۷	از مزیت‌های نسبی کشور ما از هر ۱۰ نفر ۷ نفر ضریب هوشی بالا دارد		
۱	گفتمان‌های اجتماعی نیز در سیاست‌گذاری مؤثرند		
۱۱	دخیل بودن مصلحان اجتماعی و تحلیل گران تاریخ در سیاست‌گذاری		
۱	گفتمان‌سازی افراد مؤثر جامعه مثل رؤسای جمهور در جهت سیاست‌گذاری		
۱	توانایی گفتمان‌سازی در جامعه توسط افراد مهم		
۱	نقش مجلس در گفتمان‌سازی		
۱	برنامه درسی در خلأ ایجاد نمی‌شود و متأثر از گفتمان کلی کشور است		
۱۱	دخیل بودن نویسندگان اجتماعی در اعتباردهی به سیاست‌ها		
۹	مفهوم اساسی برنامه درسی پویایی آن است که نادیده گرفته می‌شود	لزوم وجود	

پیش‌بینی‌مؤلفه‌های
دانش، توانش و نگرش
(دانش، توانش و نگرش)

سیاست‌گذاری
در سطح
macro (در
سطح وزارت
آموزش و پرورش
ش)

سهم
ایده‌پردازان در
سیاست‌گذاری
برنامه درسی

ارائه چارچوب ادراکی برای تبیین اثرات و پیامدهای سیاست‌گذاری برنامه درسی در نظام آموزش و پرورش ایران / ۱۱

شماره مصاحبه شوندهگان	شواهد گفتاری	طبقات فرعی	طبقات اصلی
۹	فعال (DYNAMIC) بودن نه ایستا (STATIC) بودن مدنظر هست	چرخه تصحیحی	
۹	برنامه درسی در زمان شروع حالت فرایندی دارد		
۹	تدریجی بودن نه دفعتی بودن در سیاست‌گذاری		
۹	مفهوم پویایی است نه ایستایی		
۳	چرخه‌های دائمی		
۳	ترمیم و بهبودش درون خودش نهفته است		
۹	بازدهی سیاست‌های برنامه درسی در طولانی مدت		
۸	سطح مدرسه به نوعی مجری سیاست‌های ابلاغی است	سیاست‌گذاری در سطح micro(در سطح مدرسه)	
۳	وقتی صحبت از سیاست‌گذاری می‌کنیم منظور این نیست که چنان کلی حرف بزنیم که نتوانیم در موردش قضاوت بکنیم		
۳	اخذ تصمیم‌های لازم برای یک حوزه		
۸	ابعاد و زوایایی که به نیازهای دانش‌آموزان و جامعه برمی‌گردد	سهم بازار کار در سیاست‌گذاری	
۱۱	دخیل بودن شوراهای شهر و روستا در اعتباردهی به سیاست‌ها		
۹	عنوان یک ابزار برای تربیت کادر برای کشور و جهان	سهم جامعه و متخصص حرفه‌ای در سیاست‌گذاری برنامه‌درسی	
۱۱	سیاست‌گذاری برنامه درسی باتخصص (مهارت) به دست می‌آید		
۱۱	نقش‌آفرینی انجمن‌های حرفه‌ای و تخصصی در تدوین الگوی سیاست‌ها		
۵	نباید منابع سیاست‌گذاری فردی باشند	استقرار سیاست‌گذاری مشارکتی	
۵	سیاست‌گذاری با استفاده از تخصص‌های بین‌رشته‌ای		
۱	فرایندهای سیاست‌گذاری با حضور نمایندگان معلمان انجام شود		
۱۰	نیاز به تحلیل جامعه‌شناختی سیاسی اقتصادی فناوری اطلاعات		
۱۰	خروج از شبکه‌های ارتباطی بین سیاست‌گذاران موجود		
۱	استفاده از نماینده معلمان در پروسه هدف‌گذاری برنامه درسی		
۱	حضور نماینده کارفرمایان در سیاست‌گذاری برنامه درسی		
۸	حضور بطن جامعه در سیاست‌گذاری‌های برنامه درسی		
۹	لزوم ورود افراد جوان به ترکیب شورای عالی انقلاب فرهنگی		
۷	فرصت‌سازی برای ورود حرفه‌ای‌های در حاشیه به سیاست‌گذاری		
۷	لزوم وجود فضای مشترک بین سیاست‌گذاران و مخاطبان		
۱	فرصت سیاست‌گذاری برنامه درسی در آموزش و پرورش با برون‌سپاری		
۱۱	تأثیر منفی انحصارطلبی بر مطلوبیت		
۶	استفاده از کارشناسان رشته‌های مختلف در سیاست‌گذاری		
۵	خروج از حالت بالا به پایین (Top to down)		
۵	حضور جریان‌های مختلف در سیاست‌گذاری برنامه درسی		
۵	تشکیل اتاق فکر متشکل از متخصصان رشته‌های مختلف برای سیاست‌گذاری		
۵	تشکیل اتاق فکر برای تصمیم‌گیری عقلایی		
۵	تشکیل اتاق فکر برای عملیاتی کردن دموکراسی در سیاست‌گذاری		

شماره مصاحبه شوندهگان	شواهد گفتاری	طبقات فرعی	طبقات اصلی
۳	استفاده از نتایج تحقیقات دانشگاهی در سطح مدیریت سیاست‌گذاری‌ها		
۶	حضور تنوع افکار در سیاست‌گذاری		
۵	مشارکتی شدن سیاست‌گذاری		
۵	تشکیل اتاق فکر برای سیاست‌گذاری برنامه درسی		
۵	لزوم حضور متخصصان رشته‌های مختلف در سیاست‌گذاری		
۱۱	تخصص طلب		
۵	حضور متخصصان جامعه‌شناسی در سیاست‌گذاری		
۷	حرکت به‌سوی هم‌داستان‌سازی سیاست‌های اعلامی و اعمالی		
۱۰	جلوگیری از برنامه‌گریزی افراد مؤثر		
۷	هم‌افزایی سیاست‌های حکومتی و سیاست‌های اجرایی مردم	هم‌افزایی در اجرای سیاست‌های تصویبی	
۱۰	اجرای عمیق سیاست‌ها در سطح عملیاتی		
۶	گام‌های کوچک در سیاست‌گذاری بهتر است		
۶	سیاست‌ها را دفعتاً تعویض نکنیم		
۴	پرهیز از کلی‌گویی در سیاست‌های اجرایی		
۷	کشف و رفع نقاط کور در سیاست‌گذاری‌های اعلامی		
۷	شناخت علل ناسازگاری سیاست‌های اعلامی و اعمالی		
۷	مدل‌های تحلیلی برای خروج از بن‌بست ناسازگاری سیاست‌ها	استقرار فرایند آسیب‌شناسی سیاست‌گذاری برنامه درسی	
۷	مدل‌های تحلیلی برای خروج از بن‌بست ناسازگاری سیاست‌ها		
۷	لزوم پویایی در سیاست‌گذاری		
۹	پویایی سیاست‌گذار مستلزم اذهان پویا در این زمینه است		
۸	نیازسنجی		
۷	تبدیل وزارت‌سالاری به مدرسه محوری		
۱۱	وسعت دادن به دامنه عمل و رواداری		
۹	تطابق برنامه‌ها با ظرفیت بالای مخاطب ایرانی در یادگیری	وسعت یافتن دامنه عمل و رواداری سیاست‌ها تا سطح مدرسه	
۹	انتخاب افراد هنرمند برای معلمی توسط کارگزاران		
۷	تبدیل وزارت‌سالاری به مدرسه محوری		
۱۱	پرهیز از ایدئولوژی زدگی		
۱۱	اهداف نظام آموزشی از تربیت رسمی مدنظر قرار گیرد		
۵	کاهش انتظار مسئولین حکومتی از برنامه درسی		
۵	عدم انتظار معجزه از سیاست‌برنامه درسی توسط مسئولین حکومتی		
۱۰	برخورد شعاری نداشتن با سیاست‌ها		
۹	اهمیت سرمایه‌گذاری	تأمین نیروی انسانی کارآمد توسط آموزش‌وپرور	
۹	لزوم تغییر نگاه به سرمایه‌گذاری از هزینه به فایده در آ.پ		
۹	محتوای لازم برای تربیت استاد غنی‌تر از محتوای تربیت معلم باشد		

شماره مصاحبه شونده‌گان	شواهد گفتاری	طبقات فرعی	طبقات اصلی
۹	لزوم تربیت مدیران اجرایی سیاست‌ها به صورت عملیاتی	ش برای مراحل مختلف سیاست برنامه درسی از تولید تا اجرا	رویکرد بوم‌شناختی به سیاست‌گذاری برنامه درسی
۹	لزوم توجه به مزیت نسبی ایران به‌عنوان کشور فرهنگی در سرمایه‌گذاری	سیاست برنامه درسی از تولید تا اجرا	
۹	تأمین مالی معلمان ابتدایی خوب	سیاست‌گذاری در سطوح مختلف	
-۲-۷-۱ ۱۰-۸-۹	سیاست‌گذاری در سطح supra (در سطح ملی)	سیاست‌گذاری در سطوح مختلف	
-۷-۱-۳-۸ ۹	سیاست‌گذاری در سطح macro (در سطح وزارت آموزش و پرورش)	چرخه تصحیحی در سیاست‌گذاری	
۱۱-۱-۹	سهم ایده‌پردازان در سیاست‌گذاری برنامه‌درسی	سهم‌شدن بازار کار در سیاست‌ها	
۳-۹	لزوم وجود چرخه تصحیحی	وسعت دامنه عمل و رواداری در سیاست‌ها	
۳-۸	سیاست‌گذاری در سطح meso (در سطح مدرسه)	سیاست‌ها آسیب‌شناسی سیاست‌ها	
۱۱-۸	سهم بازار کار در سیاست‌گذاری	سیاست‌ها	
۹-۱۱	سهم جامعه متخصص و حرفه‌ای در سیاست‌گذاری برنامه درسی	هم‌افزایی در اجرایی‌سازی سیاست‌ها	
-۱۰-۱-۵ -۹-۷-۸ ۳-۵-۶-۱۱	استقرار سیاست‌گذاری مشارکتی	هم‌افزایی در اجرایی‌سازی سیاست‌ها	
۴-۶-۱۰-۷	هم‌افزایی در اجرای سیاست‌های تصویبی		
۸-۹-۷	استقرار فرایند آسیب‌شناسی سیاست‌گذاری برنامه درسی		
۹-۱۱-۷ ۱۰-۵-	وسعت یافتن دامنه عمل و رواداری سیاست‌ها تا سطح مدرسه		
۹	تأمین نیروی انسانی کارآمد توسط آموزش و پرورش برای مراحل مختلف سیاست‌گذاری برنامه درسی از تولید تا اجرا		

سیاست‌ها، امکان ایفای نقش سلابق نیروی انسانی متغیر در اجرای سیاست‌ها، خطر وجود ارتباط خطی بین سیاست‌گذاران خرد و کلان است. فرصت‌های سیاست‌گذاری برنامه درسی شامل واقع‌بینی نسبت به نتایج عملیاتی سیاست‌گذاری، حرکت از انحصار به سمت مشارکت، فرصت حضور نمایندگان همه گروه‌های ذی‌نفع در سیاست‌گذاری، توانمندسازی مجریان سیاست در کل نظام آموزش و پرورش، سیاست‌گذاری بر اساس دانش تخصصی برنامه‌ریزی درسی، ایجاد نظام چند تألیفی، مطرح‌شدن آموزش و پرورش به‌عنوان نهاد سیاست‌گذار، تغییر نگاه هزینه به فایده در سرمایه‌گذاری برای اجرای سیاست‌ها، ایجاد فضای مشترک برای سیاست‌گذاری، سیاست‌گذاری بر اساس

اثرات و پیامدهای سیاست‌گذاری برنامه درسی محدود به فرایندی واحد نیست و عوامل و عناصر متعددی در اجرای سیاست‌گذاری سهم‌مند و در عمل ترکیب عوامل مؤثر در یکدیگر می‌تواند اثرات و پیامدهای سیاست‌گذاری برنامه درسی را ایجاد کند. در ادامه نتایج کدگذاری محوری بر اساس نظریه داده‌بنیاد که از تحلیل مصاحبه‌ها و اسناد به‌دست‌آمده است به‌عنوان عوامل اصلی در سیاست‌گذاری برنامه درسی برای نظام آموزش و پرورش ایران ارائه می‌گردد.

۱. شرایط زمینه‌ای

شامل تهدیداتی از جمله خطر فقدان ارزیابی شبکه‌ای در اجرای سیاست‌ها، خطر عدم اجرای به‌موقع

سازمان‌های مردم‌نهاد در سیاست‌گذاری کنونی برنامه درسی، نادیده انگاشتن مصلحان اجتماعی در سیاست‌گذاری کنونی برنامه درسی، عدم استفاده از گفتمان‌های موجود در سطح جامعه در سیاست‌گذاری موجود برنامه درسی، تقلیل سیاست‌گذاری برنامه درسی به سیاست دولتی در وضعیت کنونی و اتخاذ نگاه صرفاً ارزشی به سیاست‌گذاری برنامه درسی در وضعیت موجود است.

۴. پدیده محوری

در نتیجه سندکاوی و تحلیل مصاحبه‌ها مدل مفهومی زیرطراحی شد که به‌عنوان پدیده محوری در نظریه بنیادین مربوط به سیاست‌گذاری برنامه درسی در نظام آموزش و پرورش ایران مورد اعتباریابی قرار گرفت.

۵. راهبردها

راهبردها شامل باور سیاست‌گذاران به عدم تمرکز، بسترسازی برای نظام چند تالیفی، اعمال چرخه پویا در سیاست‌گذاری، ایجاد فضای مشترک تصمیم‌سازی بین صاحبان آرای مختلف در سیاست‌گذاری برنامه درسی، سیاست‌گذاری منطبق بر یافته‌های علمی و تجربه‌های میدانی، سرمایه‌گذاری کلان مالی جهت تحقق سیاست‌های برنامه درسی، پرهیز از انحصارگرایی در تعریف سیاست مطلوب، حضور متخصصان بین رشته‌ای در سیاست‌گذاری برنامه درسی، تربیت استاد برای تربیت معلم، تعریف انتظارات واقع‌بینانه از پیامدهای سیاست و توجه ویژه بر عملیاتی شدن سیاست‌هاست.

۶. پیامدها

پیامدها از جمله می‌تواند شامل تشکیل شورای سیاست‌گذاری برنامه درسی، حل مسائل نظام آموزش و پرورش از طریق شورای سیاست‌گذاری برنامه درسی، استقرار نظام چند تالیفی، حساسیت سیاست‌ها نسبت به تحولات، انجام سیاست‌گذاری توسط دانشگاه‌ها در کنار سیاست‌گذاری دولتی، استقرار چرخه

نتایج نیازسنجی‌های به‌روز، عدم تمرکز و پویایی سیاست‌گذاری است. نقاط ضعف سیاست‌گذاری برنامه درسی می‌تواند شامل امکان تأثیر مستقیم سیاست کلان بر سیاست‌گذاری برنامه درسی، امکان عدم توجه به برنامه درسی معکوس مستور در سیاست‌گذاری، فقدان شبکه مؤثر در فرایند سیاست‌گذاری برنامه درسی، امکان انحصار در تألیف کتب درسی، امکان انتظار فراتر از واقعیت نسبت به تأثیر سیاست‌ها، امکان منفک شدن از جامعه جهانی، امکان مقاومت جامعه مخاطبین در مقابل سیاست‌های تجویزی امکان، فقدان کادر مطلوب برای اجرای سیاست‌ها در تمام سطوح، امکان منجر نشدن سیاست‌ها به اشتغال دانش‌آموزان، امکان عدم پابندی به مؤلفه‌های علم برنامه‌ریزی درسی در سیاست‌گذاری، امکان ایجاد ساختار سنگین و ثابت در سیاست‌گذاری برنامه درسی و امکان بسته‌شدن سیکل سیاست‌گذاری در حوزه افراد مشخص باشد. همچنین نکات قوت سیاست‌گذاری برنامه درسی شامل سیاست‌گذاری بر اساس چارچوب‌های علمی رشته، تعیین نقش منابع قدرت در سیاست‌گذاری برنامه درسی و حضور نمایندگان تمام‌ذی‌نفعان در سیاست‌گذاری است.

۲. شرایط میانجی

شرایط میانجی (مداخله‌گر) در سیاست‌گذاری برنامه درسی عواملی از جمله سیاست‌گذاری کلان بدون توجه به بافت اجرایی، حضور اندیشه‌های مبتنی بر اولویت اول نبودن عملیاتی شدن سیاست‌ها، سیاست‌گذاری بدون چرخه فعال، نگرش سهمیه‌ای داشتن به سیاست‌گذاری، فاصله بین سیاست‌گذار و سیاست‌پذیر و داشتن نگرش تحول‌جو در اجرای سیاست‌ها است.

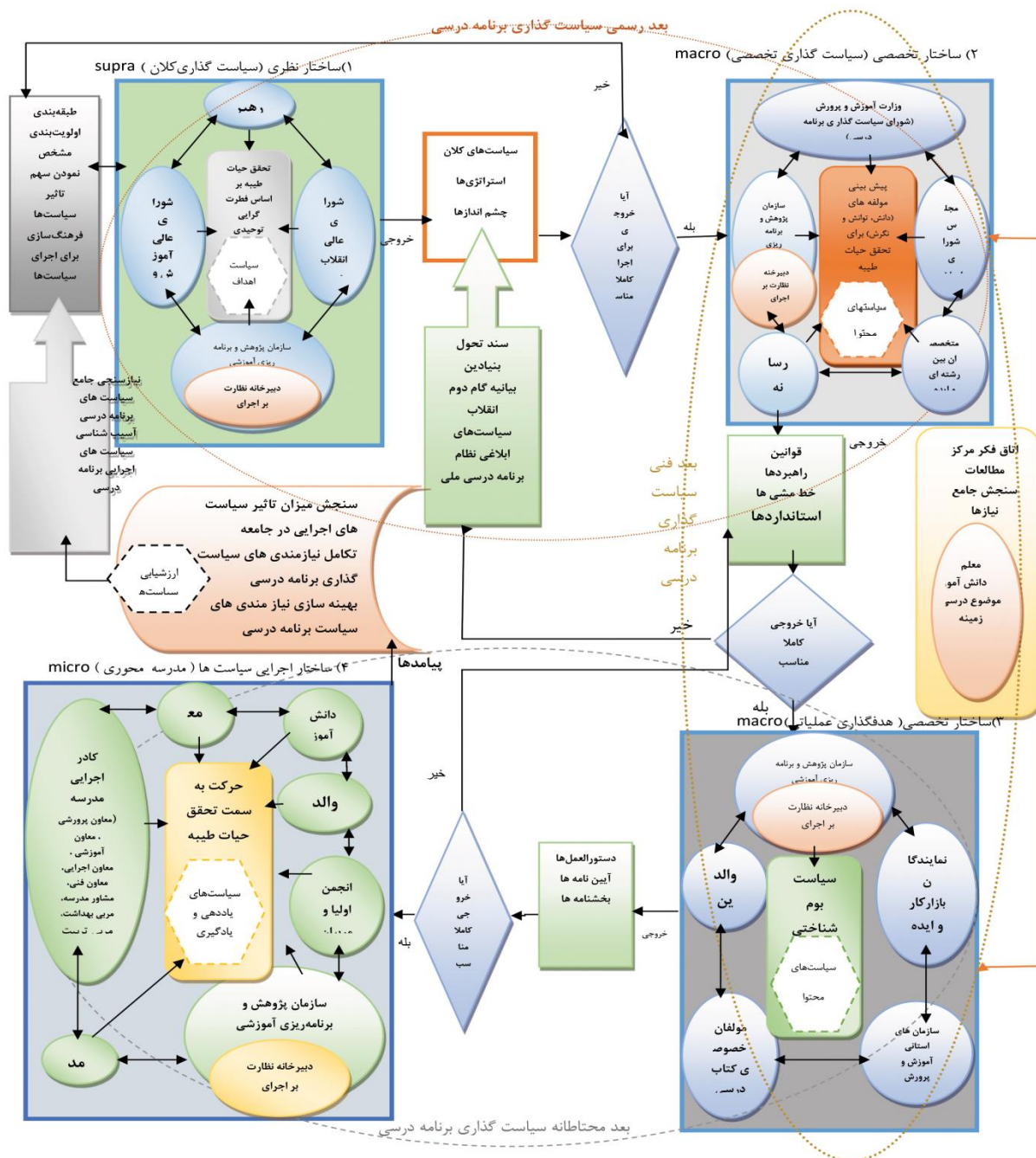
۳. شرایط علی

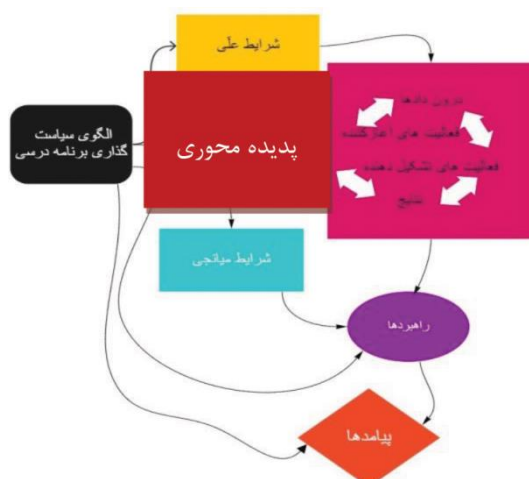
شرایط علی از جمله تأکید بر خط‌مشی‌گذاری اصولی برای پاسخ به نیاز موجود در مقابل تصمیمات آنی، عدم تعامل قدرت‌های مسلط و دانش آکادمیک در سیاست‌گذاری برنامه درسی، عدم شفافیت در فلسفه غالب مؤثر در سیاست‌گذاری کنونی برنامه درسی، نادیده انگاشتن

برنامه درسی در نظام آموزش و پرورش ایران، الگوی ترسیمی ارائه شده بر اساس پارادایم اشتراوس و کوربین (Strauss & Corbin) در این پژوهش به صورت ذیل است:

فعال سیاست‌گذاری، اجرای عدم تمرکز تا سطح مدارس، مکانمند شدن سیاست‌گذاری و قرارگرفتن سیاست‌گذاری در شئون مختلف در اختیار مناطق باشد. به منظور طراحی و اعتباریابی مدلی به منظور ارائه چارچوب سیاست‌گذاری

مدل مفهومی سیاست‌گذاری برنامه درسی در نظام آموزش و پرورش ایران





تصویر ۳. الگوی پارادایمی اشتراوس، کوربین در پژوهش حاضر

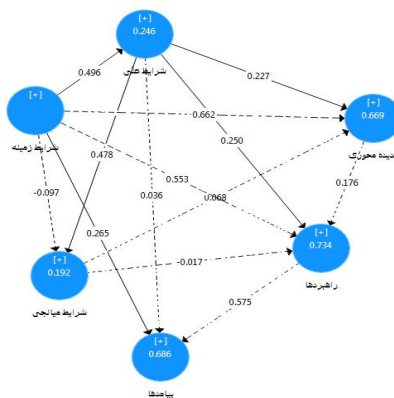
تهدیدها همبستگی داشته است. در مجموع می‌توان گفت مؤلفه‌های تهدیدها، ضعف‌ها و میانجی همبستگی پایین‌تری با سایر مؤلفه‌ها داشته‌اند.

برای محاسبه دقیق‌تر مدل مفهومی، برازش مدل با استفاده از مدلیابی معادلات ساختاری در داده‌های نمونه آماری پژوهش محاسبه شد. بر اساس شاخص‌های اصلاحی پیشنهادی در نرم‌افزار SmartPLS3 مدل مفهومی در راستای دستیابی به سطوح برازش بالاتر اصلاح شد. نتایج این محاسبه را با انجام خودگردان‌سازی (Bootstrapping) در مقیاس ۱۰۰۰ می‌توان در شکل ۴ دید. در این شکل به دلیل اجتناب از پیچیدگی، زیرمجموعه‌های دو متغیر مکنون پدیده محوری و شرایط زمینه‌ای و همچنین متغیرهای خطا ارائه نشده است.

سؤال دوم: اثرات و پیامدهای الگوی سیاست‌گذاری برنامه درسی از دیدگاه پاسخ‌دهندگان چگونه است؟

همان‌طور که نتایج جدول انیز نشان می‌دهد، روابط بین متغیرهای مدل مفهومی در ابعاد پیامدها، فرصت‌ها، پدیده محوری، راهبردها و قوت‌ها با تمام مؤلفه‌ها (به جز تهدیدها، ضعف‌ها و شرایط میانجی) مثبت و معنادار بوده است.

علت‌ها و شرایط یاددهی و یادگیری نیز با همه مؤلفه‌ها به جز تهدیدها و ضعف‌ها رابطه مستقیم و معنادار داشته‌اند. همچنین مؤلفه میانجی فقط با یادگیری، علت‌ها، ضعف‌ها و تهدیدها هم بستگی دارد و مؤلفه تهدیدها تنها با مؤلفه میانجی و ضعف‌ها همبستگی داشته و در نهایت ضعف‌ها فقط با میانجی و



تصویر ۴. مدل مفهومی برازش یافته

جدول ۲. توصیف دیدگاه متخصصان راجع به همبستگی مؤلفه‌های سیاست‌گذاری برنامه درسی

Correlations													
فرصت‌ها	تهدیدها	قوت‌ها	ضعف‌ها	علت‌ها	مداخلات	محتوا	ارزشیابی	یادگیری	اهداف	پیامدها	راهبردها		
.767**	-.029	.747**	-.144	.620**	.213	.744**	.700**	.552**	.670**	.814**	1	Pearson Correlation	راهبردها
.000	.844	.000	.329	.000	.145	.000	.000	.000	.000	.000		Sig. (2-tailed)	
۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	N	
.720**	-.037	.679**	-.038	.524**	.277	.798**	.761**	.681**	.801**	1	.814**	Pearson Correlation	پیامدها
.000	.803	.000	.800	.000	.057	.000	.000	.000	.000		.000	Sig. (2-tailed)	
۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	N	
.653**	-.167	.655**	.074	.502**	.279	.778**	.732**	.751**	1	.801**	.670**	Pearson Correlation	اهداف
.000	.256	.000	.617	.000	.054	.000	.000	.000		.000	.000	Sig. (2-tailed)	
۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	N	
.526**	.007	.523**	.162	.515**	.351*	.609**	.688**	1	.751**	.681**	.552**	Pearson Correlation	یادگیری
.000	.961	.000	.271	.000	.014	.000	.000		.000	.000	.000	Sig. (2-tailed)	
۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	N	
.684**	-.060	.763**	.007	.597**	.213	.813**	1	.688**	.732**	.761**	.700**	Pearson Correlation	ارزشیابی
.000	.687	.000	.964	.000	.146	.000		.000	.000	.000	.000	Sig. (2-tailed)	
۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	N	
.669**	-.166	.701**	-.132	.472**	.108	1	.813**	.609**	.778**	.798**	.744**	Pearson Correlation	محتوا
.000	.259	.000	.370	.001	.467		.000	.000	.000	.000	.000	Sig. (2-tailed)	
۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	N	
.050	.395**	.209	.586**	.430**	1	.108	.213	.351*	.279	.277	.213	Pearson Correlation	مداخلات
.735	.005	.153	.000	.002		.467	.146	.014	.054	.057	.145	Sig. (2-tailed)	
۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	N	
.447**	.061	.477**	.167	1	.430**	.472**	.597**	.515**	.502**	.524**	.620**	Pearson Correlation	علت‌ها
.001	.678	.001	.257		.002	.001	.000	.000	.000	.000	.000	Sig. (2-tailed)	
۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	N	
-.178	.692**	-.088	1	.167	.586**	-.132	.007	.162	.074	-.038	-.144	Pearson Correlation	ضعف‌ها
.227	.000	.552		.257	.000	.370	.964	.271	.617	.800	.329	Sig. (2-tailed)	
۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	N	
.736**	-.029	1	-.088	.477**	.209	.701**	.763**	.523**	.655**	.679**	.747**	Pearson Correlation	قوت‌ها
.000	.847		.552	.001	.153	.000	.000	.000	.000	.000	.000	Sig. (2-tailed)	
۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	N	
-.071	1	-.029	.692**	.061	.395**	-.166	-.060	.007	-.167	-.037	-.029	Pearson Correlation	تهدیدها
.632		.847	.000	.678	.005	.259	.687	.961	.256	.803	.844	Sig. (2-tailed)	
۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	N	
1	-.071	.736**	-.178	.447**	.050	.669**	.684**	.526**	.653**	.720**	.767**	Pearson Correlation	فرصت‌ها
	.632	.000	.227	.001	.735	.000	.000	.000	.000	.000	.000	Sig. (2-tailed)	
۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	۱۴۸	N	

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

داده‌اند. شرایط زمینه‌ای نیز بر شرایط علی و پیامدها به‌صورت مستقیم و معنادار تأثیر داشته است و نهایتاً شرایط علی بر شرایط میانجی تأثیر گذاشته است.

برآورد ضرایب مدل و بررسی معنی‌داری آن
ضریب رگرسیونی استاندارد: همان‌طور که شکل ۴ نیز نشان می‌دهد، ضریب رگرسیونی استاندارد کمتر از ۰٫۵ در میانجی‌گری شرایط زمینه‌ای برای پدیده محوری (۰٫۶۶۲) و میانجی‌گری شرایط زمینه‌ای برای راهبردها (۰٫۵۵۳) محقق نگردیده است، همچنین میانجی‌گری راهبردها برای پیامدها (۰٫۵۷۵) نیز بیشتر از حد مجاز رگرسیونی بوده است. ولی سایر مؤلفه‌ها دارای ضریب همبستگی پایین‌تر از ۰٫۵ هستند و میانجی‌گری آن‌ها تأیید می‌شود.
مقادیر آماره t:

نکته: خطوط پر مسیره‌های معنادار را نشان می‌دهند، مسیره‌های نقطه چین مسیره‌هایی را نشان می‌دهند که در مدل مفهومی بوده‌اند اما در برازاندن مدل مفهومی با داده‌ها معناداری آماری لازم را نداشته‌اند، دو متغیر پدیده محوری و شرایط زمینه‌ای به‌عنوان متغیر مکنون محاسبه شده‌اند. خط‌ها و ابعاد متغیرهای مکنون به دلیل پرهیز از پیچیدگی در شکل ارائه نشده‌اند.

همان‌طور که در شکل ۴ مشخص شده است، مسیر مستقیم شرایط زمینه‌ای به شرایط میانجی معناداری آماری لازم را نشان نداده است. از طرفی، شرایط علی رابطه راهبردها و پیامدها را میانجی‌گری کرده است. پدیده محوری نیز تأثیرپذیری از شرایط علی داشته است، همان‌طور که مشاهده می‌شود پیامدها بیشتر به‌صورت مستقیم از شرایط زمینه‌ای تأثیرپذیری نشان

جدول ۳. نتایج آماره t برای برازش مناسب داده‌ها

P-values	T- values	STDEV	Sample mean	Original sample	
۰٫۰۰۰	۳٫۵۹۶	۰٫۱۶۰	۰٫۵۷۴	۰٫۵۷۵	میانجی‌گری راهبردها برای پیامدها
۰٫۰۰۰	۳٫۷۷۳	۰٫۱۴۷	۰٫۵۲۹	۰٫۵۳۳	میانجی‌گری شرایط زمینه‌ای برای راهبردها
۰٫۰۰۰	۴٫۴۹۷	۰٫۱۱۰	۰٫۴۹۴	۰٫۴۹۶	میانجی‌گری شرایط زمینه‌ای برای شرایط علی
۰٫۰۰۰	۹٫۲۴۲	۰٫۰۷۲	۰٫۶۷۱	۰٫۶۶۲	میانجی‌گری شرایط زمینه‌ای برای پدیده محوری
۰٫۵۹۶	۰٫۵۳۰	۰٫۱۸۴	-۰٫۱۰۷	-۰٫۰۹۷	میانجی‌گری شرایط زمینه‌ای برای شرایط میانجی
۰٫۰۴۵	۲٫۰۰۹	۰٫۱۳۲	۰٫۲۶۶	۰٫۲۶۵	میانجی‌گری شرایط زمینه‌ای برای پیامدها
۰٫۰۲۹	۲٫۱۷۸	۰٫۱۱۴	۰٫۲۵۰	۰٫۲۵۰	میانجی‌گری شرایط علی برای راهبردها
۰٫۰۳۰	۲٫۱۷۱	۰٫۱۰۴	۰٫۲۲۷	۰٫۲۲۷	میانجی‌گری شرایط علی برای پدیده محوری
۰٫۰۰۰	۴٫۶۱۹	۰٫۱۰۴	۰٫۴۷۵	۰٫۴۷۸	میانجی‌گری شرایط علی برای شرایط میانجی
۰٫۷۲۹	۰٫۳۴۶	۰٫۱۰۵	۰٫۰۳۵	۰٫۰۳۶	میانجی‌گری شرایط علی برای پیامدها
۰٫۲۶۵	۱٫۱۱۴	۰٫۱۵۸	۰٫۱۹۱	۰٫۱۷۶	میانجی‌گری پدیده محوری برای راهبردها
۰٫۸۷۰	۰٫۱۶۴	۰٫۱۰۳	-۰٫۰۰۹	-۰٫۰۱۷	میانجی‌گری شرایط میانجی برای راهبردها
۰٫۵۵۱	۰٫۵۹۶	۰٫۱۱۵	۰٫۰۴۴	۰٫۰۶۸	میانجی‌گری شرایط میانجی برای پدیده محوری

شرایط میانجی برای پدیده محوری ($t=0.596$) کمتر از حد مجاز ۱٫۹۶ است. همچنین P-values در این مسیرها بیشتر از حد مجاز ۰٫۵ است، بنابراین میانجی‌گری مؤلفه‌های مذکور تأیید نمی‌شود، به همین سبب در مدل ارائه شده ارتباط این مؤلفه‌ها با خط چین

باتوجه به نتایج آماره t در جدول ۳ میانجی‌گری شرایط زمینه‌ای برای شرایط میانجی ($t=0.530$) و میانجی‌گری شرایط علی برای پیامدها ($t=0.346$) و میانجی‌گری پدیده محوری برای راهبردها ($t=1.114$) و میانجی‌گری شرایط میانجی برای راهبردها ($t=0.164$) و میانجی‌گری

نشان داده شده است، ولی سایر مسیرهای میانجیگری روایی و پایایی مدل مدل مورد تأیید قرار می‌گیرند.

جدول ۴. نتایج محاسبه آلفای کرونباخ و AVE برای میانجیگری مؤلفه‌های پارادایم

	Cronbach,s Alpha	rho-A	Composite reliability	Average Variance Extracted(AVE)
راهبردها	۱,۰۰۰	۱,۰۰۰	۱,۰۰۰	۱,۰۰۰
شرایط زمینه‌ای	۰,۸۱۴۸	۰,۸۱۴۸	۰,۹۲۹	۰,۸۶۸
شرایط علی	۱,۰۰۰	۱,۰۰۰	۱,۰۰۰	۱,۰۰۰
پدیده محوری	۰,۹۱۵	۰,۹۲۳	۰,۹۴۰	۰,۷۹۷
شرایط میانجی	۱,۰۰۰	۱,۰۰۰	۱,۰۰۰	۱,۰۰۰
پیامدها	۱,۰۰۰	۱,۰۰۰	۱,۰۰۰	۱,۰۰۰

باتوجه به این که میزان آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی (CR) در جدول ۴ در همه ردیف‌ها بیشتر از ۰,۷ است و میانگین واریانس استخراج شده (AVE) که سنجه رایج برای ایجاد روایی همگراست نیز برای همه مؤلفه‌ها بالاتر از ۰,۵ مجاز است، روایی و پایایی مدل پژوهش تأیید می‌شود. برازش مدل:

جدول ۵. نتایج سنجش کیفیت مدل

Model Fit	مقدار مشاهده شده						مقدار مجاز
SRMR	۰,۰۵۴						< ۰,۰۸
NFI	۰,۸۶۲						در محدوده ۱
Q2	راهبردها	شرایط زمینه	شرایط علی	پدیده محوری	شرایط میانجی	پیامدها	۰,۱۵-۰,۳
	۰,۶۴۵		۰,۷۴۹	۰,۵۱۶	۰,۱۵۱	۰,۶۳۴	

۳. شرایط علی برای راهبردها با ضریب ۰,۱۸، پدیده محوری ۰,۱۷ و شرایط میانجی با ضریب ۰,۶۱ میانجیگری می‌کند.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی اثرات و پیامدهای سیاست‌گذاری برنامه درسی در نظام آموزش و پرورش ایران به منظور ارائه مدل انجام شده است، برای طراحی یک الگوی جامع در خصوص سیاست‌گذاری برنامه درسی یافته‌های بخش کیفی و کمی باهم تلفیق شده اند. در خصوص شرایط زمینه‌ای یافته‌ها نشان داد که مهمترین شرایط زمینه‌ای کاربست الگوی سیاست

باتوجه به جدول ۵ نتایج مدل فیت در حد مجاز بوده و نتایج دومین شاخص برازش مدل ساختاری، تناسب پیش‌بین (Q2) نیز برای تمام مؤلفه‌ها قدرت پیش‌بینی بالا را داراست، بنابراین مدل برازش خوبی با داده‌ها نشان داده‌است. باتوجه به موارد فوق، نتایج زیر از مدل استخراج می‌شود:

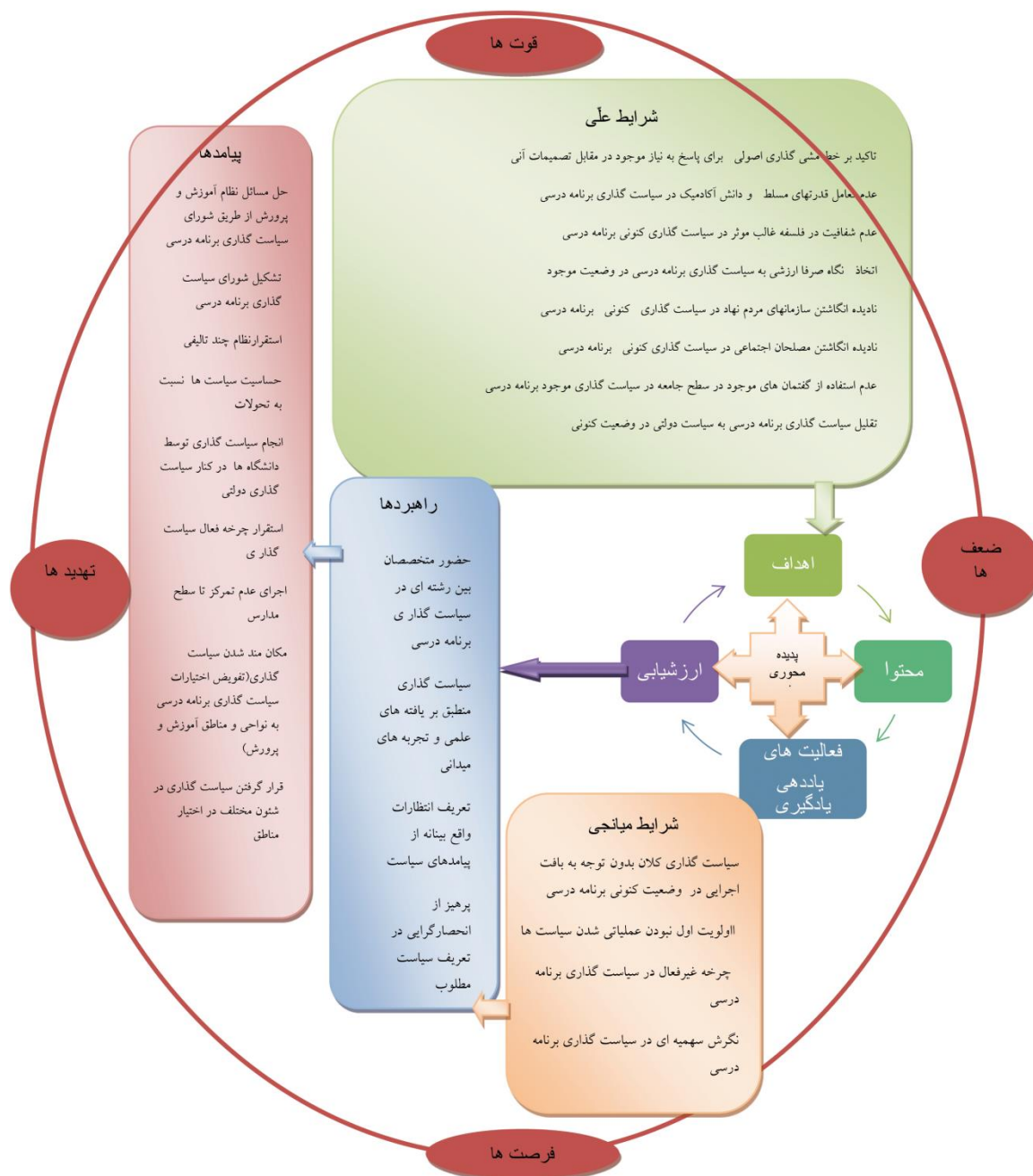
۱. راهبردها برای پیامدها با ضریب ۰,۵۹ میانجیگری می‌کند.

۲. شرایط زمینه‌ای برای راهبردها با ضریب ۰,۳۷، شرایط علی ۰,۴۹، پدیده محوری ۰,۲۴ و پیامدها با ضریب ۰,۲ میانجیگری می‌کند.

سیاست گذاری شامل عقلانیت اقتصادی، سیاسی، قانونی، عقلانیت حرفه‌ای (علمی) (Snellen, 2002) اخلاقی و دینی (دانایی فرد، ۱۳۸۷) را احصاء نموده‌اند همسو می‌باشد.

برای طراحی پدیده محوری سیاست گذاری برنامه درسی با توجه به مطالعات صورت گرفته و تحلیل‌های انجام شده عناصر در ۵ بخش اصلی تعریف شد، این بخش‌ها شامل سطوح سیاست گذاری برنامه درسی در نظام آموزش و پرورش ایران، فرایند چرخه سیاست گذاری برنامه درسی، مشارکت کنندگان در سیاست گذاری، ابعاد و مولفه‌ها بود که ۴ عنصر هدف، محتوا، فعالیت‌های یاددهی و یادگیری و ارزشیابی سیاست‌ها از تحلیل این سطوح استخراج شد. یافته‌ها با نتایج پژوهش‌هایی که به اهمیت تعیین استانداردها و شایستگی‌های مشخص در جهت تحقق اهداف برنامه-درسی تاکید دارند (Konkol & Wu, 2015) همراستا است. همچنین پژوهش‌هایی که به نقش بنگاه‌های خصوصی در سیاست‌گذاری برنامه درسی و تسهیل گفتمان معلم و دانش آموز (Phillips, 2012) و بهره‌وری (Teodoro & Estrela, 2010) اهمیت داده‌اند، با مولفه‌های این مدل همخوانی دارند. نتایج پژوهش حاضر در راستای بررسی راهبردهای کاربست الگوی سیاست گذاری برنامه درسی در نظام آموزش و پرورش ایران نشان داد که مهمترین راهبردها عبارت‌اند از (باور سیاست‌گذاران به عدم تمرکز، بسترسازی برای نظام چندتالیفی، اعمال چرخه پویا در سیاست گذاری برنامه درسی، ایجاد فضای مشترک تصمیم‌سازی بین صاحبان آرای مختلف در سیاست گذاری برنامه درسی) که با نتایج پژوهش ویور و هایتز که سیاست بوم شناختی را مطرح کرد و سیاست بوم شناختی را متشکل از خود سیاست به علاوه کلیه متون تاریخچه مردم‌مکان‌ها گروه‌ها سنت‌ها شرایط سیاسی و اقتصادی موسسات و روابطی که بر روی آن تاثیر می‌گذارند یا سیاست بر روی آنها تاثیر می‌گذارد می‌داند (Weaver-Hightower, 2008) همراستا می‌باشد.

گذاری برنامه درسی (امکان سیاست گذاری براساس چهارچوب‌های علمی رشته، امکان تعیین نقش منابع قدرت در سیاست گذاری برنامه درسی، فقدان ارتباط با جامعه جهانی، مقاومت جامعه مخاطبین در مقابل سیاست‌های تجویزی، عدم اجرای به موقع سیاست‌ها) بوده است، در کل این یافته‌ها به طور مستقیم و غیر مستقیم با یافته‌های (Laffont & Tirole, 1993)، (Brewer & Delon, 1983)، (Thatcher, 1998) و (Sabatier & Weible, 2007) همسو می‌باشد. همچنین نتایج نشان داد که (سیاست گذاری کلان بدون توجه به بافت اجرایی، سیاست گذاری بدون چرخه فعال، نگرش سهمیه‌ای داشتن به سیاست گذاری، فاصله بین سیاست‌گذار و سیاست پذیر) مهمترین موارد شرایط میانجی بوده‌اند. سیاست گذاری کلان و توجه به بافت اجرایی با نتیجه پژوهش‌های (Barab & Roth, 2006) که یک چهارچوب محیطی برای صحبت کردن در خصوص برنامه درسی ارائه کردند، همسو است. همچنین (تاکید بر خط مشی گذاری اصولی برای پاسخ به نیاز موجود در مقابل تصمیمات آتی، عدم تعامل قدرتهای مسلط و دانش آکادمیک در سیاست گذاری برنامه درسی، عدم شفافیت در فلسفه غالب موثر در سیاست گذاری کنونی برنامه درسی، نادیده انگاشتن سازمانهای مردم‌نهاد و مصلحان اجتماعی در سیاست گذاری کنونی) مهمترین شرایط علی‌الگوی حاضر بوده‌اند. که با نتیجه پژوهش سلسبیلی، به نقل از مهرمحمدی (۱۳۹۳) که بر نیاز به یک الگوی ملی نظریه برنامه درسی در ابعاد طراحی تدوین اجرا و ارزشیابی به شکل غیر قابل انکار تاکید دارد هم‌سو می‌باشد. همچنین اقدام جهت تدوین الگوی چرخه‌ای (در مقابل الگوی خطی) برای سیاست‌گذاری برنامه درسی در نظام آموزش و پرورش ایران با یافته‌های پژوهش عباسی، ماهرزاده، سجادی و عدلی (۱۳۹۸)، که رویکرد غالب دانش‌درمبانی نظری سند تحول بنیادین را رویکرد خطی برشمرده، همراستا می‌باشد. نتایج مذکور با نتیجه پژوهش‌هایی که انواع عقلانیت‌های دخیل در



تصویر ۵: الگوی سیاست گذاری برنامه درسی در نظام آموزش و پرورش ایران

سیاست گذاری برنامه درسی، حل مسائل نظام آموزش و پرورش از طریق شورای سیاست گذاری برنامه درسی، استقرار نظام چند تالیفی، حساسیت سیاست ها نسبت به تحولات، انجام سیاست گذاری توسط دانشگاه ها در کنار سیاست گذاری دولتی، استقرار چرخه فعال سیاست گذاری، اجرای عدم تمرکز تا سطح مدارس، این یافته ها با نتایج پژوهش‌هایی که به اهمیت برنامه درسی

همچنین نتایج با یافته های پژوهش حیدری (۱۳۹۶) که برای رویارویی با تضادها تصادم ها و چالش ها به سیاست گذاری حرفه‌ای در نظام آموزشی با تاکید بر مقوله آینده نگری و آینده پژوهی تاکید دارد (کریمی، ۱۳۹۶) سويه مرتبط دارد. مهم ترین پیامدهایی الگوی سیاست گذاری برنامه درسی در نظام آموزش و پرورش ایران عبارتند از: (تشکیل شورای

- Alvunger, D. (2022). Exploring VET curriculum making through a review of Swedish research. In *NordYrk Conference*, 1-3 June (p. 4).
- 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, M. & Gerry, C. (2010). *Encyclopedia of Curriculum Studies*. Volume 1. University of South Lobaliz. USA. SAGE Publications Inc.
- Connelly, M. F., Schwab J. (2013). *Curriculum Studies And Educational Reform*. *Journal of Curriculum Studies*, 45(5), 622-639.
- Connelly, F. M. & Phillion J. (2007). *The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc. pp. 306-326.
- Cosmin, A. D. (2013). *Designing a Competency-Based curriculum for Psedagogy Subjects at High School Level*. Doctoral Thesis Summary. University of CLUJ-NAPOCA.
- 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.
- چندفرهنگی و فرامرزی و جهانی‌سازی تاکید دارند (Jammeh, 2012) و (Sewell, 2021) همراستاست، همچنین پژوهش‌هایی که به نقش آموزش‌همگانی (Fischer & Gottweis, 2012) اهمیت داده‌اند، با مولفه‌های این مدل همخوانی دارند. نتایج حاصل از تحلیل کمی نشان داد که تفاوت معنی داری بین پاسخ دهندگان از نظر جنسیت، تحصیلات، سابقه خدمت، و مرتبه علمی در رابطه با مولفه‌های نظریه بنیادی در طراحی الگوی سیاست‌گذاری برنامه درسی وجود ندارد. پژوهش حاضر به طراحی الگوی سیاست‌گذاری برنامه درسی در نظام آموزش و پرورش ایران انجامید. در این الگو عناصر چهارگانه برنامه درسی (هدف، محتوا، فعالیت‌های یاددهی - یادگیری و ارزشیابی) به عنوان مقوله محوری شناخته می‌شود که سایر اجزا (شرایط علی، شرایط میانجی، شرایط زمینه‌ای، راهبردها و پیامدها) با محوریت آن با یکدیگر سازمان یافته‌اند. شکل ۵ الگوی سیاست‌گذاری برنامه درسی در نظام آموزش و پرورش را نشان می‌دهد.
- این مدل پس از طراحی، به تایید اساتید حوزه سیاست‌گذاری برنامه درسی رسید، با توجه به یافته‌های پژوهش پیشنهاد می‌شود جهت سیاست‌گذاری برنامه درسی به صورت چرخه‌ای و فعال، دبیرخانه نظارت بر عملیاتی‌سازی سیاست‌ها به صورت شبکه‌ای و اتاق فکر سیاست‌گذاری برنامه درسی با هدف پایش و بهسازی سیاست‌های بوم‌شناختی ایجاد شود و برای اصلاح سیاست‌های برنامه‌های درسی دوره‌های زمانی مشخص تعیین گردد. ضمناً این پژوهش در دوران شیوع ویروس کرونا انجام شد که دسترسی به مخاطبان به صورت حضوری را با مشکل مواجه می‌کرد و به همین دلیل برخی مصاحبه‌ها از طریق فضای مجازی انجام شد.

منابع

- Adewumi, B., & Mitton, L. (2022). Diversifying the social policy curriculum: A collaborative approach. *Social Policy and Society*, 21(1), 54-67.

- 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). 'Peopling' curriculum policy production: researching educational governance through institutional ethnography and Bourdieuan field analysis. *Journal of Education Policy*. 28:1,1-20.
- Gleeson, J. (2022). Curriculum in Context: Evolution of Irish Curriculum Policy and Practice. In *Education Policy in Ireland Since 1922* (pp. 43-85). Palgrave Macmillan, Cham.
- Grange, L. (2011). Challenges for Curriculum in a Contemporary South Africa. *Curriculum Inquiry in South African Higher Education: Some Scholarly Affirmations and Challenges*. Stellenbosch: SUN MeDIA. 79-91.
- GRINDLE, M. (2007). Reform despite the odds: Improving quality in education. *Revista Pensamiento Educativo*, 131.
- Haddad, Wadi D.& Demskey Terri (1995). *Education policy – planning process : an applied framework*. Paris: Unesco international institute for educational planning
- 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).
- Jang, S. B. (2022). Creating entrepreneurs: National curriculum change in South Korea. *Curriculum Inquiry*, 52(1), 51-74.
- Kingdon, J. W., &Stano, E. (1984). *Agendas, alternatives, and public policies* (Vol. 45, pp. 165-169). Boston: Little, Brown.
- Khansari, F., Asghari, F., Hejri, S. M., Bathaie, F., & Larijani, B. (2022). Challenges of the Medical Ethics PhD curriculum in Iran: A qualitative study. *Caspian Journal of Internal Medicine*, 13(3), 498.
- 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 Kong From 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).
- Lilliedahl, Jonathan (2015). The recontextualisation of knowledge: towards a social realist approach to curriculum and didactics, *Nordic Journal of Studies in EducationalPolicy*. 2015:1.
- Lindblom, C.E. (1959). 'The science of muddling through'. *Public Administration*

- Review 19/2: 79–88. Literature', Political Studies 44: 343–357.
- Malen, B., & Fuhrman, S. H. (1990). The politics of curriculum and testing: Introduction and overview., *Journal of Education Policy*, 5:5, 1-9
- 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.
- Ornstein, A. C. (1987) Theory and practice of curriculum. *Kappa Delta Pi Record*, 24(1), 15–17.
- Peretz, Ben, M., & Kupferberg, I. (2007). Does teachers' negotiation of personal cases in an interactive cyber forum contribute to their professional learning?. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 13(2), 125-143.
- Peretz, Ben, M. (1990). Teacher-Curriculum Encounter, The: Freeing Teachers from the Tyranny of Texts. Suny Press.
- 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, M. (2002). *Global Discourses and National Reconstruction: The Impact of Globalization on Curriculum Policy*. *The Curriculum Journal*, 13:1, 121-138.
- Priestley, M. & Walter Humes (2013). *Reinventing the Curriculum*. Chapter Title: The Origins and Development of Curriculum for Excellence: Discourse, Politics and Control.
- Reis, S. (2018). *Curriculum Reform*. *Israel Journal of Health Policy Research*. 7:30
- Stokes, D. (1986). *Political and Organizational Analysis in the Policy Curriculum*. *Journal of Policy Analysis and Management*, 6(1), 45-55.
- 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.
- Scheurich, J. J. (2000). *An Archaeology of 'Plain Talk'*. *Qualitative Inquiry*. 6(3). 337–3148.
- Scott, D. (2008). *Curriculum Essays on Major Curriculum Theorists*. London: Routledge. Shaping Education Policy Power and Process. Edited By Douglas E. Mitchell, Dorothy Shipps, Robert L. Crowson.
- Sewell, K. (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.

- shaverdi, M. & nazemi, A. (2017). Policy Report; A Review on Innovation Policy Making in China. *Rahbardi public policy studies*, 7(24), 233-247.
- Sinha, Soumodip (2022) CURRICULUM AND ITS DISCONTENTS. Delhi University Department of Sociology, Delhi School of Economics, Delhi, India.
- Snellen, I. (2002). *Conciliation of Rationalities: The Essence of Public Administration*. *Administrative Theory & Praxis*. Vol. 24. No. 2, pp. 323-34.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics Of Qualitative Research: Grounded Theory, Procedures and Techniques* (2nd Edition). Newbury Park. London. CA. Sage.
- Swanson, C. B., & Barlage, J. (2006). *Influence: A Study of the Factors Shaping Education Policy*. Editorial Projects in Education.
- Tanaka, K., Nishioka, K., & Ishii, T. (2016). *Curriculum, Instruction and Assessment in Japan: Beyond Lesson Study*. Taylor & Francis.
- Taylor, F. (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, A. & Estrela, E. (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.
- 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, M. (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.