



فصلنامه علمی - پژوهشی سیاست‌گذاری عمومی، دوره ۳، شماره ۳، پاییز ۱۳۹۶، صفحات ۱۶۰-۱۳۷

تحلیل انتقادی سیاست آموزشی؛ بازخوانی ارزش‌های گم‌شده

عباس عباس‌پور

دانشیار مدیریت دانشگاه علامه طباطبائی

کیوان مرادی^۱

دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه علامه طباطبائی

(تاریخ دریافت: ۹۶/۳/۲۷ - تاریخ پذیرش: ۹۶/۵/۲۸)

چکیده

سیاست آموزشی موضوعی پیچیده، ذاتاً سیاسی و درآمیخته با ارزش‌های متعدد است. مسائل قابل طرح در سیاست آموزشی، بر ساخته‌هایی اجتماعی هستند که درک هر کدام از این مسائل علاوه بر قابلیت تخصصی رشته-ای، مستلزم بهره‌مندی از ظرفیت زبان‌شناختی و جامعه‌شناختی مبتنی بر شرایط بومی، منطقه‌ای و جهانی است. زبان، نقش محوری در ایجاد و انتشار این برساخته‌ها ایفا می‌کند. لذا، تحلیل عمیق این نوع مسائل و تلاش در جهت حل موضوعات و مناقشات سیاسی مستلزم اتخاذ رویکردی است که بتواند ساخت اجتماعی سیاست آموزشی را در ابعاد و زوایای چندگانه آن مدنظر قرار دهد. تحلیل انتقادی سیاست آموزشی از جمله سنت‌های نظری-روش‌شناسی است که بر اهمیت بررسی سیاست آموزشی درون بافت تاریخی، اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و سیاسی تأکید دارد. تحلیل انتقادی سیاست آموزشی توانایی آشکار کردن ارزش‌های مفقوده و صداهای شنیده نشده را دارد. تحلیل انتقادی سیاست آموزشی، ریشه در آن سنت‌های نظری دارد که اپل، ژیرو، ازگا و بال شاخص‌ترین چهره‌های آن هستند. بسط تحلیل انتقادی سیاست در آموزش پاسخی به شرایط گذشته و نشانه‌ای از تغییری بنیادین در این حوزه است. با این وجود، هنوز توجه کمی به سرمایه‌گذاری برای درک ماهیت این تغییر و مهم‌تر از آن، مفصل‌بندی تحلیل انتقادی سیاست آموزشی شده است. لذا، هدف اصلی این نوشتار پرکردن شکاف مورد نظر است.

واژگان کلیدی: تحلیل انتقادی سیاست، تئوری انتقادی، سیاست آموزشی، رهبری آموزشی

^۱ Email: k.moradi@atu.ac.ir (نویسنده مسئول)

مقدمه

تحلیل سیاست آموزشی^۱، حوزه‌ای از مطالعات رهبری آموزشی است که مدت‌ها مورد غفلت واقع شده بود. چنین غفلی منجر به ایجاد شکافی عمیق بین مطالعه آموزش و شکل‌گیری، تهیه و تنظیم سیاست آموزشی^۲ شد، اما در چند دهه اخیر سیاست آموزشی و تحلیل آن به موضوعی مهم برای سیاست‌گذاران تبدیل شده و پژوهش‌های سیاست آموزشی به صورت فزاینده‌ای مورد توجه قرار گرفته است. این توجه، در ابتدا بر مدل‌های علمی، عقلانی و کارکردگرا تکیه داشت که از لحاظ تئوریک، تنک‌مایه و مروج نگاه‌های سنتی در سیاست بود. به عبارتی، مطالعه سیاست آموزشی به مثابه بخشی از عرصه عمل رهبری آموزشی، گرایش به فعالیت حول رویکرد اثبات‌گرا^۳ داشت. مفروضات، هنجارها و سنت‌های کهنه رویکرد اثبات‌گرایی که بر بیشتر مطالعات سیاست آموزشی سایه انداخته بود، از سوی پژوهشگران به مثابه شیوه‌ای فارغ از ارزش برای مطالعه آن مورد پذیرش قرار گرفت. در واقع، تحلیل‌های صورت گرفته، فرآیندی خطی را طی می‌کرد و تمرکز آن بیشتر بر واقعیت‌های قابل اندازه‌گیری بود. در این رویکرد، تحلیل سیاست با استفاده از تجزیه و تحلیل سیستم‌ها، تحلیل ساختاری، تحلیل هزینه - فایده و مدل‌های فنی - سیاسی صورت می‌گرفت (دیم و یونگ^۴، ۲۰۱۵).

به‌رغم سلطه طولانی رویکرد پوزیتیویستی بر تحلیل سیاست آموزشی، از دهه ۱۹۸۰ برخی از پژوهشگران، رویکردهای سنتی تحلیل سیاست را کنار گذاشته و به استفاده از چارچوب‌های انتقادی برای بررسی سیاست‌های آموزشی روی آوردند. به عنوان مثال، بال^۵ (۱۹۹۱، ۱۹۹۳، ۱۹۹۴) و استون^۶ (۲۰۰۲)، با زیر سؤال بردن رویکرد سنتی تحلیل سیاست آموزشی، دریچه نوینی را به روی متخصصان سیاست آموزشی گشودند. همچنین رایست^۷ (۱۹۹۴)، تلقی سیاست‌گذاری آموزشی به مثابه فرآیندی تعمدی که تعداد معدودی از بازیگران در آن مشارکت دارند را مورد انتقاد قرار داد.

همان‌طور که گفته شد با دستور کار قرار گرفتن آموزش به عنوان موضوع مهم ملی، فرآیند سیاست‌گذاری آموزشی نیز مورد توجه جدی قرار گرفت و به یکی از حوزه‌های مهم پژوهش در رهبری آموزشی مبدل شد. با توجه به غلبه رویکرد اثبات‌گرایی بر فرآیند سیاست‌گذاری

1- Educational Policy Analysis

2- Policy Formulation

3- Positivist

4- Diem & Young

5- Ball

6- Stone

7- Rist

آموزشی و به‌ویژه تحلیل سیاست آموزشی و ناخرسندی متخصصان آموزشی از چارچوب‌های سنتی تحلیل سیاست آموزشی، توجه به چهارچوب‌های انتقادی و استفاده از آن‌ها در پژوهش سیاست آموزشی، مورد توجه جدی قرار گرفت. مطالعات انتقادی، انگاشت‌های هنجاری تعبیه شده در سیاست را مورد تردید قرار داده و احتمالات جدیدی را به تصویر کشیده است (متایز، ۲۰۱۶). رویکرد انتقادی‌ای حامی این موضوع است که سیاست آموزشی هرگز به سادگی اجرا نمی‌شود، بلکه مورد تفسیر و مذاکره قرار می‌گیرد و بازیگران متعددی در محیط‌های آموزشی مفاد آن را تعدیل می‌کنند. این دیدگاه، معلمان و مدیران مدارس را به مثابه بازیگران کلیدی فرآیند سیاست آموزشی در نظر گرفته (سوریس و همکاران، ۲۰۱۴)، به تکرر سیاست آموزشی در تمامی حوزه‌های آموزش تأکید داشته (ازگا، ۲۰۰۰) و قائل به موضعی تفسیری^۳ و ضد پوزیتیویستی^۴ در مطالعات سیاست آموزشی است (فیرکلایو، ۲۰۱۳).

بسط تحلیل انتقادی سیاست در آموزش پاسخی به شرایط گذشته و نشانه‌ای از تغییری بنیادین در رشته رهبری آموزشی است. با این وجود، هنوز توجه کمی به سرمایه‌گذاری برای درک ماهیت این تغییر و مهم‌تر از آن مفصل‌بندی تحلیل انتقادی سیاست آموزشی شده است. این نوشتار مسیری را برای تحلیل سیاست آموزشی در بافت ایران آغاز کرده که می‌تواند سر منشأ تحولات اساسی در حوزه رهبری آموزشی و مسیری برای تحلیل‌گران سیاست آموزشی در جهت حرکت به سمت رویکردهای انتقادی در تحلیل سیاست باشد که اندک توجهی به آن شده است.

تحلیل سیاست آموزشی: چشم‌اندازی سنتی

پیش از ورود به بحث، مناسب است مفاهیم اصلی این نوشتار، یعنی تحلیل، انتقاد، سیاست و گفتمان توضیح داده شود. مقصود از تحلیل، شالوده شکنی موضوع مطالعه است. به عبارتی دیگر، تحلیل‌گر انتقادی سیاست آموزشی، در پی شکستن سیاست آموزشی به عناصر اصلی آن و درک ارتباط بین اجزاء شکسته شده است.

مفهوم دوم، انتقاد است که برخی مواقع گمراه‌کننده است. در کاربرد رایج آن، اغلب برای ارزیابی منفی یک موضوع، شخص یا سازمان به کار می‌رود. با این وجود، در تحلیل انتقادی سیاست آموزشی، انتقاد بیشتر به مفهوم نقد است، به این معنا که تحلیل می‌تواند گاهی پیامدهای مثبت یا برخی مواقع نتایج منفی در پی داشته باشد (گوپتا، ۱۳۹۳). به‌عبارتی دیگر،

1- Mattheis

2- Ozga

3- Interpretative

4- Antipositivist

5- Fairclough

واژه انتقاد در تحلیل انتقادی سیاست آموزشی به معنای مسئله‌یابی و تجدید ساختار سیاست آموزشی است. اصطلاح انتقادی به واسازی، آشکارسازی و قابل دیدسازی درهم تنیدگی‌های گفتمانی - متنی و بیناگفتمانی - بینامتنی اشاره دارد (قهرمانی، ۱۳۹۲: ۲۰۴). از نگاه فوکو، در انتقاد و تحلیل انتقادی بیشتر باید در پی این موضوع باشیم که مسائل سیاستی چگونه شکل گرفته‌اند، این مسائل بر اثر چه نیازهایی ایجاد شده‌اند و چگونه تغییر یافته و جابجا شده‌اند (به نقل از وارد، ۱۳۸۳).

مفهوم سوم، سیاست است که تعاریف متفاوتی برای آن ارائه شده و دیدگاهی یکسان پیرامون چیستی سیاست وجود ندارد.^۱ گلدبرگ^۲ (۲۰۰۵) جهت توصیف مفهوم سیاست، از استعاره شبکه درهم تنیده‌ی (بافته) سیاست^۳ بهره گرفته است. متناسب با مطالعات تحلیل انتقادی سیاست آموزشی، سیاست را می‌توان به مثابه مجموعه‌ای از گفتمان‌های سازمان‌یافته در نظر گرفت که منتج از شبکه درهم تنیده گفتمانی^۴ است. منظور از شبکه گفتمانی، آرایش سیالی از گفتمان‌ها در لحظه‌ای معین از زمان است. سیاست منتج از درگیری بین گفتمان‌های متعدد است که خود این گفتمان‌ها ناشی از صداهای چندگانه در زمینه‌ای معین و مشخص هستند. باید این موضوع را مدنظر قرار داد که سیاست موجودیتی ایستا نیست یا در خلأ زیست ندارند. در تلقی سیاست به مثابه گفتمان (بال، ۲۰۱۵)، گفتمان‌های سیاستی به صورتی فعال دانش و قدرت را به گردش درآورده و منجر به تولید ساخت‌های جدید می‌شوند. نظریه‌پردازانی که سیاست را به مثابه گفتمان در نظر گرفته‌اند بر نقش قدرت در فرآیند توسعه سیاست تأکید دارند (گلدبرگ، ۲۰۰۵).

از منظر یک دیدگاه پساساختارگرایانه‌تر^۵ یا فوکویی^۶، سیاست بیشتر به عنوان صورت منتشره حکومت‌مندی^۷ دیده شده که تکنولوژی‌ای سیاسی برای تولید گفتمانی سوژه‌ها و شهروندان محسوب می‌شود (لوینسون، ساتون و وینستید^۸، ۲۰۰۹).

۱- برخی به جای واژه سیاست از خط‌مشی استفاده می‌کنند. به نظر نگارندگان این نوشتار، با توجه به رابطه‌ی نزدیک امر سیاسی (Politic)، قدرت (Power) و پالیسی (Policy)، سیاست ترجمه‌ی مناسب‌تری نسبت به خط‌مشی برای واژه‌ی پالیسی است. معادل خط‌مشی برای پالیسی ماهیت سیاسی آن را در نظر نگرفته و آن را از منشأ اصلی خود، یعنی علم سیاست دور می‌کند. در زبان انگلیسی این دو واژه (پالیسی و پالیتیک) قابل تفکیک از هم نیستند و هر زمانی که یکی از این دو واژه مطرح می‌شود، واژه دیگر نیز الزاماً حضور خواهد داشت.

2- Goldberg

3- Policy Web

4- Discursive Web

5- Poststructuralist

6- Foucaultian

7- Governmentality

8- Levinson, Sutton & Winstead

در مجموع می‌توان گفت که تعریف سیاست و تحلیل آن، عملی آسان و سراسر نیست، بلکه بر حسب دیدگاه تحلیل‌گر، این تعاریف نیز تغییر خواهد کرد (بال، ۱۹۹۴؛ ریزوی و لینگارد^۱، ۲۰۱۰؛ تیلور و همکاران^۲، ۱۹۹۷).

با در نظر گرفتن سیاست به مثابه گفتمان، باید تعریف مشخصی از گفتمان نیز ارائه داد تا منظور از سیاست به درستی درک شود. از گفتمان تعاریف مختلفی ارائه شده است. این اختلاف در تعاریف ناشی از تفاوت در دیدگاه افرادی است که مفهوم گفتمان را به کار گرفته‌اند^۳. به عنوان مثال تعریفی که فوکو^۴ از گفتمان ارائه کرده با تعاریف ارائه شده از سوی افرادی همچون فیرکلاو، وندایک^۵، ون‌لیون^۶ و لاکلاو و موف^۷ تفاوت دارد.

گفتمان را می‌توان برساخت^۸ فعالانه واقعیت مدنظر گرفت، یعنی گفتمان پدیده‌ای تعاملی و اقدامی اجتماعی است. گفتمان پدیده‌ای اجتماعی است که درون شبکه‌ای از روابط قدرت و فرآیند تغییر اجتماعی قرار گرفته است (گلدبرگ، ۲۰۰۵). شارپ و ریچاردسون^۹ (۲۰۰۱)، گفتمان را موجودیتی پیچیده در نظر گرفته‌اند که در محدوده‌ی ایدئولوژی^{۱۰}، استراتژی، زبان و کردار^{۱۱} توسعه پیدا کرده و به واسطه رابطه قدرت و دانش شکل می‌گیرد. فوکو (۱۹۸۱)، گفتمان را نظامی می‌داند که شیوه ادراک انسان از واقعیت را شکل داده و آن را مقید و محدود می‌سازد. گفتمان از دیدگاه او کنشی تحمیلی بر واقعیت است، کنشی که به واسطه آن امکان صحبت در خصوص جهان فراهم می‌شود (به نقل از قهرمانی، ۱۳۹۲: ۲۹). با تشریح مفاهیم اصلی مقاله، در ادامه بحث به سیر تحول تحلیل انتقادی سیاست آموزشی به مثابه‌ی یک رویکرد نظری - روشی پرداخته شده است.

از زمانی که متخصصان مدیریت آموزشی در نیمه‌ی دوم قرن بیستم شروع به تمایز حوزه کاری خود از سایر رشته‌ها و مرزبندی علم مدیریت آموزشی از علوم اجتماعی به ویژه مدیریت عمومی کردند، نگاه عقلانی بر فرآیند تصمیم‌گیری غالب بود. اگر بتوان سیاستگذاری و تحلیل سیاست آموزشی^{۱۲} را انشعابی از مدیریت آموزشی مدنظر گرفت، در حوزه

1- Rizvi & Lingard

2- Taylor et al

۳- این ابهام در تعریف گفتمان ناشی از این موضوع است که نظریه گفتمان برآمده از سه شاخه معرفتی زبان‌شناسی، جامعه‌شناسی و فلسفه است. به عبارتی، گفتمان نظریه‌ای چند رشته‌ای و بین رشته‌ای است، که این امر پویایی و پیچیدگی در تعریف گفتمان را موجب شده است. برای توضیح بیشتر، ر.ک. به: کلانتری (۱۳۹۱).

4- Foucault

5- Van Dijk

6- Van Leeuwen

7- Laclau & Mouffe

8- Construction

9- Sharp & Richardson

10- Ideology

11- Practice

۱۲- تحلیل سیاست آموزشی در استرالیا و انگلیس در مدیریت آموزشی و جامعه‌شناسی سیاست ریشه دارد، ولی در آمریکای شمالی بیشتر منبعث از سیاستگذاری در تعلیم و تربیت است.

سیاستگذاری آموزشی نیز همین نگاه عقلانیت‌گرا به عنوان رویکردی ایده‌آل برای تحلیل سیاست آموزشی مورد استفاده قرار گرفت. تحت این چارچوب کارکردگرا، سیاست آموزشی به مثابه یک تصمیم یا نتیجه یک فرآیند تصمیم‌گیری عینی تلقی می‌شد که هدف آن عملاً حل مسائل آموزشی بود. در این نگاه، سیاست به عنوان متنی^۱ ملاحظه شد که از تصمیم‌بدنه هیئت حاکمه ناشی می‌شد. تمرکز تحلیل سیاست آموزشی نیز بیشتر بر تصمیم و تصمیم‌گیرنده با هدف بهبود فرآیندهای تصمیم‌گیری بود. در این دیدگاه، سیاستگذاری آموزشی به عنوان جریانی خطی در نظر گرفته می‌شد که روندی از تدوین تا اجرا را طی می‌کرد. در این رویکرد بالا به پایین، فرض بر آن بود که سیاست، ماهیتی خنثی دارد و ارزش‌های سیاستگذاران نقش مؤثری در فرآیند سیاستگذاری ندارد. همچنین، تحلیل‌گر سیاست آموزشی، توجهی به نقش منفی که سیاست می‌توانست داشته باشد نداشت. این رویکرد خطی به سیاست که به عنوان قلمرو دولت تلقی می‌شد، مورد انتقادهای شدیدی از سوی متخصصان مدیریت آموزشی قرار گرفت و بسیاری از آنها به فکر گذر از این رویکرد در جهت رویکردی کارآمدتر افتادند. نقدهایی همچون ناتوانی افراد برای تصمیم‌گیری عقلانی و بی‌طرفانه، ناتوانی در دستیابی به اطلاعات کامل برای سیاستگذاری، دولت‌محور بودن و ناتوانی در شناسایی بازیگران چندگانه در فرآیند سیاست آموزشی بر این رویکرد وارد شد (گلدبرگ، ۲۰۰۵).

رویکرد دیگری که منبعث از دیدگاه مدیریتی بود، برای اصلاح برخی از نقدهای وارد شده بر رویکرد کارکردگرا پدیدار شد. این رویکرد به جای تمرکز بر جهان ایده‌آل سیاست، بر کشمکش‌های جهان واقعی تأکید داشت. این رویکرد ساختاری، بیشتر توجه خود را صرف بررسی علایق متضاد گروه‌های مختلف در سیاست و فرآیند سیاستگذاری آموزشی کرد. با این وجود، این رویکرد هنوز هم در چندین محور، رویکرد قبلی را مورد توجه قرار داد. مثلاً این رویکرد بر این امر صحه گذاشت که سیاستگذاری آموزشی رویکردی بالا به پایین است (همان).

دیدگاه مارکسیستی^۲، رویکرد دیگر تأثیرگذار بر حوزه سیاست و تحلیل سیاست آموزشی است که بر نقش عاملیت فردی در معارضة سیاست تأکید دارد. تمرکز این رویکرد بیشتر بر اثرات سیاست آموزشی است. با این وجود، در این رویکرد نیز سیاست آموزشی به مثابه برون‌دادی ناشی از تصمیم‌گیری دولت تلقی می‌شود (همان).

رویکرد کثرت‌گرا^۳، نقدهای وارد بر رویکردهای قبلی را تا حدی با تمرکز بر سیاست به مثابه فرآیند، اصلاح کرد. این رویکرد بیشتر بر مبنای تئوری‌های لیبرال دموکراتیک بنا شده و

1- Text

2- Marxist

3- Pluralist

تأکید داشت که سیاست از طریق توافق و مذاکره توسعه می‌یابد و در فرآیند توسعه سیاست آموزشی بازیگران متعددی مشارکت دارند. به عبارتی، حامیان این رویکرد معتقدند گروه‌های مختلف با ارزش‌ها و منافع متفاوت برای تأثیر بر بسط سیاست آموزشی به چانه‌زنی و رقابت با یکدیگر می‌پردازند. با این وجود، این رویکرد هنوز هم معتقد به ساخت خطی سیاست آموزشی بود (همان).

چرخشی انتقادی در مطالعات سیاست آموزشی

با ظهور رویکرد ضد پوزتیویستی از دهه‌ی ۸۰ قرن بیستم (که تأثیر فراوانی از دیدگاه‌های انتقادی گرفته است)، فرض‌های مرسوم عقلانیت و حقیقت رویکرد اثبات‌گرایی به چالش کشیده شد. حامیان این رویکرد معتقدند که سیاست درون بافت روابط قدرت به صورت اجتماعی برساخته می‌شود که در این بین زبان و گفتمان نقش اساسی بازی می‌کنند. نظریه‌پردازانی مانند اپل^۱ (۱۹۸۲) و ژیرو^۲ (۱۹۸۳) از تأثیرگذاران اصلی این رویکرد هستند. این رویکرد پویایی‌های قدرت را در فرآیند سیاست‌گذاری آموزشی مورد توجه قرار داد.

در همین دوران بود که تحلیل انتقادی سیاست آموزشی، به عنوان یک روش‌شناسی بنیادین در جامعه‌شناسی آموزش مطرح شد (راتا^۳، ۲۰۱۴). در این دوره جامعه‌شناسی سیاست^۴ از سوی افرادی همچون ازگا و بال که تحت تأثیر دیدگاه‌های بوردیو^۵ بودند، معرفی شد. در جامعه‌شناسی سیاست بیشتر به نقش روابط قدرت، اقدامات نهادی و نیروهای سیاسی در فرآیند سیاست‌گذاری آموزشی تأکید می‌شود. این رویکرد بررسی نحوه اتخاذ تصمیمات و نحوه‌ی اعمال قدرت در فرآیندهای سیاست‌گذاری آموزشی را مورد توجه قرار داده و روش‌هایی را برای تحلیل آن ایجاد کرده است. با ادامه و تسلط این رویکرد بر حوزه سیاست که بیشتر متأثر از رویکردهایی همچون تئوری انتقادی^۶، رئالیسم انتقادی^۷، برساخت‌گرایی اجتماعی^۸، پست مدرنیسم^۹، پساساختارگرایی^{۱۰} و فمینیسم^{۱۱} بود، حرکت به سمت تحلیل انتقادی سیاست آموزشی آغاز شد.

1- Apple

2- Giroux

3- Rata

4- Policy Sociology

5- Bourdieu

6- Critical Theory

7- Critical Realism

8- Social Constructivism

9- Postmodern

10- Poststructural

11- Feminism

لویسون و همکاران (۲۰۰۹)، از این جنبش با عبارت «نخستین زایش^۱ پژوهش انتقادی سیاست» یاد می‌کنند (ص ۷۷۴). در انگلیس استیون بال (۱۹۹۱، ۱۹۹۳، ۱۹۹۴) و در ایالات متحده مایکل اپل (۱۹۸۲) و تام پاپکوویتز^۲ (۱۹۹۷، ۲۰۰۰) به صورت ویژه بر این حوزه تأثیر گذاشتند (یونگ و دیم، ۲۰۱۴). آنها رویکرد عقلانی مرتبط با پژوهش سنتی تحلیل سیاست آموزشی را زیر سوال برده و بر نقش قدرت و ایدئولوژی در فرآیند سیاست آموزشی صحنه گذاشته و زمینه نوینی را برای متخصصان مربوطه ایجاد کردند.

هرچند رویکرد انتقادی به سیاست آموزشی در آغاز کار بیشتر به مباحثی همچون باز تولید اجتماعی^۳ و نابرابری‌های سیاسی تمرکز داشت، اما اکنون طیفی از جهت‌ها و دیدگاه‌های مفهومی در تحلیل انتقادی وجود دارد. به عنوان مثال در دهه ۱۹۸۰ تحلیل انتقادی سیاست آموزشی متعهد به رهایی‌بخشی^۴ گروه‌های در حاشیه و تحت ظلم بود. تحلیل‌گر انتقادی سیاست آموزشی در این دوره بیشتر تأکید بر گروه‌های ستم دیده و نادیده گرفتن علایق و منافع آن‌ها در فرآیندهای سیاستگذاری آموزشی داشت. با آغاز دهه ۱۹۹۰، تحلیل انتقادی سیاست آموزشی به عرصه جدیدی وارد شد که سیاست آموزشی را واقعیتی تاریخی - اجتماعی مد نظر قرار داده و آن را لبریز از ارزش‌های تدوین‌کنندگان آن می‌دانست. در دو دهه گذشته، تحلیل‌گران انتقادی سیاست آموزشی بیشتر بر درک پیچیدگی‌های سیاستگذاری و بافت آن به ویژه بافت گفتمانی تمرکز کرده‌اند (خرسندی طاسکوه، ۲۰۱۴).

با ملاحظه سیر تحول رویکرد تحلیل انتقادی سیاست آموزشی، می‌توان روند تحلیل سیاست آموزشی را به دو حوزه تحلیل سیاست آموزشی^۵ و تحلیل برای سیاست آموزشی^۶ تقسیم کرد (بل و استیونسون^۷، ۲۰۰۶؛ هک^۸، ۲۰۰۴). تحلیل برای سیاست آموزشی که از سوی تحلیل‌گران داخلی و با حمایت سیاستگذاران و درون ساختار دیوان‌سالار صورت می‌پذیرد، بیشتر در پی بررسی فرآیند سیاست و ارائه پیشنهادهایی برای بهبود سیاستگذاری است. به نوعی در این رویکرد تحلیل‌گر به دنبال تقویت فرآیند سیاست و حمایت از سیاستگذار و سیاست‌های تدوین شده است. نظارت و ارزش‌یابی سیاست‌های موجود از دیگر اهداف این حوزه از تحلیل سیاست است (دوراند^۹، ۲۰۱۱). در رویکرد تحلیل سیاست آموزشی که مورد توجه جامعه دانشگاهی است، تحلیل‌گر در پی افشاء منابع سلطه، بررسی نقش سازوکارهای

1- First Generation

2- Tom Popkewitz

3- Social Reproduction

4- Emancipation

5- Policy of Analysis

6- Policy for Analysis

7- Bell & Stevenson

8- Heck

9- Durand

قدرت در فرآیند سیاست‌گذاری و چرایی تدوین سیاست در زمانی خاص است. به عبارتی، در تحلیل برای سیاست آموزشی تحلیل‌گر بیشتر در پی تقویت موضع گروه‌های مسلط و حفظ هژمونی آنها در فرآیند سیاست‌گذاری است، در حالی که تحلیل‌گری که از رویکرد تحلیل سیاست آموزشی بهره می‌گیرد، بیشتر در پی توانمندسازی گروه‌های غیر مسلط و تحلیل انتقادی ارزش‌ها و ایدئولوژی‌های نهادینه شده درون متون سیاستی است. ازگا (۲۰۰۰)، معتقد است که تحلیل برای سیاست، پژوهش سیاستی را محدود به دستور کار و عمل سیاست می‌کند، در حالی که پژوهش تحلیل سیاست یا تحلیل در سیاست^۱، تحلیل انتقادی فرآیند سیاست‌گذاری را به دور از وابستگی به سیاستگذار و محدودیت‌های دیوان‌سالارانه بررسی می‌کند (به نقل از خورسندی طاسکوه^۲، ۲۰۱۴). تفاوت این دو رویکرد در جدول شماره ۱ مشخص شده است.

جدول ۱- تحلیل برای سیاست و تحلیل سیاست؛ منبع: گوردون و همکاران (۱۹۹۷)؛ به نقل از بل و استیونسون، ۲۰۰۶: ۱۰)

تحلیل برای سیاست (Analysis for Policy)		تحلیل سیاست (Analysis of Policy)	
دفاع	اطلاعات	پایش و ارزیابی	تحلیل
از سیاست ^۷	برای سیاست ^۶	سیاست ^۵	تعیین سیاست ^۴
			محتوای سیاست ^۳

رویکرد تحلیل انتقادی سیاست آموزشی، چهار انگاره کلیدی رویکردهای سنتی به تحلیل سیاست آموزشی را مورد انتقاد قرار داده است.

- ۱- پژوهشگران سنتی سیاست آموزشی که با برنامه‌ریزی، اتخاذ، اجرا، بررسی و یا ارزشیابی اصلاحات و تغییرات آموزشی سروکار دارند، تغییر یا اصلاح را به مثابه فرآیندی عمدی می‌بینند که می‌توان برای آنها برنامه‌ریزی کرد و به نحو اثربخش آنها را مدیریت کرد.
- ۲- پژوهشگران سنتی تحلیل سیاست آموزشی عموماً رفتار را هدف‌گرا می‌بینند. آنها معتقدند افراد به صورتی منطقی به سنجش هزینه‌ها، منافع و برون‌دادهای یک اقدام یا استراتژی معین می‌پردازند.

1- Policy into Analysis

2- Khorsandi Taskoh

3- Analysis of Policy Content

4- Analysis of Policy Determination

5- Policy Monitoring and Evaluation

6- Information for Policy

7- Policy Advocacy

- ۳- پژوهشگران سنتی سیاست آموزشی اعتقاد دارند که شناسایی و کسب دانش مورد نیاز برای انتخاب راه‌حل‌های سیاستی و برنامه‌ریزی برای اجرا و ارزشیابی سیاست‌های آموزشی قابل حصول است.
- ۴- پژوهشگران سنتی سیاست آموزشی می‌پندارند که می‌توانند به صورتی اثربخش به ارزیابی سیاست‌ها، گزینه‌های سیاستی و اقدامات صورت گرفته پرداخته و سپس بر اساس این ارزیابی‌ها قادر به شناسایی مسائل آموزشی و ارائه راه‌حل‌های اثربخش هستند (دیم و همکاران، ۲۰۱۴).

عناصر بنیادین تحلیل انتقادی سیاست آموزشی

متخصصان سیاست آموزشی به مطالعه، نقد و ارائه استراتژی‌های متمایز برای بررسی تنوعی از موضوعات، دیدگاه‌ها و رویکردهای جدید سیاستی پرداخته‌اند. دیم و یونگ (۲۰۱۵)، در همین رابطه اظهار داشته‌اند که تحلیل انتقادی سیاست آموزشی، جنبشی یک دست در علوم اجتماعی نیست. یونگ و دیم (۲۰۱۴)، با تحلیل مطالعات صورت گرفته در حوزه سیاست انتقادی در آموزش، دریافته‌اند که بیشتر این مطالعات بر پنج رویکرد ذیل تمرکز داشته‌اند:

- ۱- تحلیل شکاف بین رتوریک^۱ و واقعیت سیاست: در این رویکرد متخصصان بیشتر درگیر بررسی فرآیندهای سیاستی، استفاده از سمبل‌های سیاستی، شیوه‌های رتوریک و شرح شکاف بین واقعیت سیاست و آنچه که در سیاست بیان شده است، هستند.
- ۲- تحلیل خود سیاست، ریشه‌ها و نحوه بسط و توسعه آن: در این رویکرد به نحوه ظهور سیاست، هدف و دغدغه سیاست، چگونگی تغییر و توسعه سیاست و نقش آن در تقویت و ثبات فرهنگ غالب و مسلط پرداخته می‌شود.
- ۳- تحلیل قشریندی اجتماعی و در سطح کلان‌تر اثر سیاست آموزشی بر نابرابری: در این رویکرد بیشتر بر نهادسازی و درونی‌سازی فرهنگ غالب تأکید می‌شود.
- ۴- تحلیل نحوه توزیع قدرت، منابع و دانش: مشخص کردن بازنده و برنده سیاست، از جمله مواردی است که در این رویکرد به آن پرداخته می‌شود.
- ۵- مقاومت در برابر سیاست یا مقابله با آن از سوی اعضای گروه‌های غیر مسلط: در این رویکرد متخصصان بیشتر در پی بهبود عاملیت و مقاومت افراد به حاشیه رانده شده در سیاست آموزشی هستند.

بنابراین، پژوهشگران تحلیل انتقادی به کشف ریشه‌های سیاست آموزشی و فرآیندهای آن می‌پردازند، به این امر توجه دارند که چگونه سیاست‌هایی که به عنوان امری واقعی معرفی شده‌اند، اغلب رتوریک سیاسی بیش نیستند، چگونه دانش، قدرت و منابع به صورتی نابرابر توزیع شده‌اند، چگونه سیاست‌ها و برنامه‌های آموزشی صرف‌نظر از قصد و نیت آن‌ها به بازتولید روابط طبقاتی منجر می‌شوند، چگونه سیاست‌ها نابرابری را نهادینه کرده‌اند و چگونه افراد به سیاست و فرآیندهای سیاست‌گذاری آموزشی واکنش نشان می‌دهند (دیم و یونگ، ۲۰۱۵).

سه مشخصه مشابه دیگر را می‌توان در کار متخصصان انتقادی سیاست آموزشی یافت. اول اینکه، آنها توجه معنی‌داری به سیستم‌ها و محیط‌های پیچیده‌ای دارند که سیاست آموزشی در آنجا ایجاد و اجرا شده است. در واقع، متخصصان تحلیل انتقادی سیاست آموزشی، بررسی بافت فرهنگی و تاریخی موضوع سیاستی تحت بررسی را لازم و ضروری می‌دانند. دوم اینکه، پژوهشگران انتقادی سیاست آموزشی، تأکید بر ماهیت درهم تنیده‌ی تئوری و روش دارند. آنها نظریه‌پردازی را به مثابه بخش حیاتی روش‌شناسی در نظر گرفته و آن را ویژگی مرکزی برنامه‌ریزی پروژه پژوهشی تلقی می‌کنند. تئوری، بر عنوان و مسئله پژوهش، بر نحوه تفکر پژوهشگر پیرامون مسئله و بر سوالاتی که پژوهشگر پیرامون موضوع می‌پرسد، اثرگذار است. سوم اینکه، متخصصان سیاست انتقادی تمایل بیشتری به استفاده از روش‌های کیفی دارند. البته طرح این موضوع به این معنا نیست که متخصصان از روش‌های کمی و یا آمیخته استفاده نمی‌کنند. با وجود اینکه روش واحد و یا کاملی برای تحلیل انتقادی سیاست آموزشی وجود ندارد، اما اکثر کارهای صورت گرفته، ماهیتی کیفی دارند (یونگ و دیم، ۲۰۱۷: ۴-۵). تکنیک‌های تحلیل انتقادی بیشتر اوقات شامل نوسازی تاریخی^۱، شالوده‌شکنی^۲، تفسیر قوم‌نگارانه^۳ و تحلیل مبتنی بر تئوری^۴ است (دیم و یونگ، ۲۰۱۷: ۲۳).

اهداف و کاربردهای تحلیل انتقادی سیاست آموزشی

پژوهشگران اهداف متفاوتی را هنگام به کارگیری تحلیل انتقادی سیاست آموزشی پیگیری می‌کنند. در ادامه بحث به تعدادی از این اهداف تحلیل‌گران انتقادی سیاست آموزشی اشاره شده است.

1- Historical Reconstruction
2- Deconstruction
3- Ethnographic Interpretation
4- Theory-based Analysis

- ۱- آموزشی در پی افشاء جریان‌های قدرت درون سیاست آموزشی هستند. به عبارتی، افشاء قدرت پشت سیاست آموزشی در این شیوه‌ی تحلیل پیگیری می‌شود.
- ۲- در پی روشن‌سازی ارزش‌ها و جهت‌گیری‌های سیاسی درون سیاست آموزشی و نحوه نهادینه‌سازی آن‌ها هستند.
- ۳- در پی آگاهی از سیاست‌های آموزشی غیرمنصفانه، اشتباه و گمراه‌کننده در سطوح محلی، ملی و جهانی هستند.
- ۴- در پی آگاهی نسبت به این مورد هستند که منافع چه کسانی در سیاست‌های آموزشی لحاظ شده است، چه کسانی از سیاست‌های آموزشی سود می‌برند، چه کسانی در سیاست‌های آموزشی فراموش شده‌اند، صدای چه کسانی در سیاست‌های آموزشی شنیده شده و صدای چه کسانی در سیاست‌های آموزشی شنیده نشده است^۱.
- ۵- در پی آگاهی نسبت به این مورد هستند که چرا سیاست در دوره زمانی خاصی ایجاد شده و این سیاست چگونه عملیاتی شده است.
- ۶- افشاء منابع سلطه، سرکوب و استثمار در سیاست‌های آموزشی از دیگر اهداف تحلیل انتقادی سیاست آموزشی است.
- ۷- بهبود شرایط انسانی و آگاهی‌های رهایی‌بخش، هدف دیگر تحلیل انتقادی سیاست آموزشی است.
- ۸- آموزشی در پی رسیدگی به این مورد هستند که آیا سیاست آموزشی موجب توانمندسازی افراد ناتوان شده است؟
- ۹- در پی رسیدگی به این مورد هستند که آیا سیاست آموزشی موجب دموکراتیک‌شدن جامعه شده است؟
- ۱۰- در پی رسیدگی به این مورد هستند که آیا سیاست آموزشی موجب توزیع عادلانه آموزش در بین افراد شده است؟
- ۱۱- از تحلیل انتقادی سیاست آموزشی، می‌توان برای شناخت بازیگران درگیر در فرآیند سیاستگذاری آموزشی بهره گرفت.
- ۱۲- بررسی و زیر سوال بردن ساختارها و سیستم‌های درون حوزه سیاست آموزشی، دیگر هدف تحلیل انتقادی سیاست آموزشی است.

۱- صدا، به تولید معنا توسط افراد اشاره دارد. صدا در سیاست آموزشی به میزان مشارکت افراد مختلف در فرآیند توسعه سیاست آموزشی اشاره دارد. چنین اندیشه‌ای متأثر از نظرات ژيرو پیرامون تعلیم و تربیت صدا است. برای توضیح بیشتر پیرامون اندیشه‌های تربیتی هنری ژيرو، ر.ک. به: زیباکلام و محمدی (۱۳۹۳).

- ۱۳- در پی رسیدگی به این مورد هستند که برندگان^۱ و بازندگان^۲ سیاست آموزشی چه کسانی هستند.
- ۱۴- کشف و شناسایی نحوه‌ی اعمال قشربندی‌ها در سیاست آموزشی و به چالش کشیدن آن‌ها از دیگر اهداف تحلیل انتقادی سیاست آموزشی است.
- ۱۵- در پی رسیدگی به این مورد هستند که چگونه تقارن موضوعات سیاسی، اقتصادی، اجتماعی، تاریخی و روابط قدرت، سیاست آموزشی را شکل داده و در نهایت موجب نابرابری شده است.
- ۱۶- نحوه‌ی برساخت مسائل سیاستی از دیگر اهداف این رویکرد است (خورسندی طاسکوه، ۲۰۱۴؛ بال، ۱۹۹۷؛ جو و کوان^۳، ۲۰۱۰؛ ریزوی و لینگارد، ۲۰۱۰؛ تیلور و همکاران، ۱۹۹۷).

ویژگی‌های تحلیل‌گر انتقادی سیاست آموزشی

- پژوهشگر انتقادی سیاست آموزشی مانند سایر پژوهشگران باید دارای ویژگی‌های خاصی باشد تا بتواند از عهده کار تحلیل سیاست آموزشی به صورتی انتقادی برآید. کرسول^۴ (۲۰۱۶) در همین زمینه می‌نویسد:
- با توجه به شیوه تفکر و رویکرد پژوهشگران کیفی نسبت به جهان اجتماعی، آنها دارای ویژگی‌های ذیل هستند:
- ۱- به کلیت تصویر توجه دارند.
 - ۲- به آسانی بین پدیده‌ها رابطه برقرار می‌کنند.
 - ۳- به نوشتن تمایل دارند.
 - ۴- به ترسیم تصاویر تمایل دارند.
 - ۵- اطلاعات را درون طبقات سازماندهی می‌کنند.
 - ۶- از جزئیات کارهای معمول روزانه، چیزهای غیرعادی را بیرون می‌کشند.
 - ۷- از روال‌های عادی، چیزهای جدیدی خلق می‌کنند.
 - ۸- منظرهای گوناگون پدیده‌ها را می‌بینند.
 - ۹- به کاوش علاقه دارند.
 - ۱۰- تمایل به پیوندزدن دارند.

1- Winer

2- Loser

3- Joo & Kwon

4- Creswell

۱۱- با وجود اینکه به روش‌های کمی آگاه هستند، اما به واژه‌ها تمایل بیشتری دارند. کرسول (۲۰۱۶) در همین رابطه مثالی را ذکر می‌کند. او عنوان می‌کند: من بیشتر اوقات از دانشجویانم می‌پرسم اگر در درب ورودی پارک ملی کوهستان راکی بایستند و فاصله دورتری را نگاه کنند، آیا آنها چشم‌انداز وسیعی از یک سری قله‌ها و دره‌های دست نخورده را می‌بینند یا جزئیاتی از درختان را بازگو می‌کنند. پژوهشگر کیفی اغلب درصدد ارائه تصویری کلان در مقایسه با تمرکز بر عناصر فردی (مانند آنچه که پژوهشگر کمی ممکن است انجام دهد) است. با تأسی از نظرات کرسول، کسانی که به مطالعات انتقادی سیاست آموزشی روی می‌آورند باید دارای ویژگی‌های خاصی باشند که در صورت نبود این ویژگی‌ها در آن‌ها کار تحلیل انتقادی به سرانجام نخواهد رسید. این ویژگی‌ها شامل موارد ذیل است:

- ۱- ریسک‌پذیر بودن،
- ۲- بهره‌گیری از خلاقیت، تخیل و تصویرسازی،
- ۳- خودارزیابی،
- ۴- متعهد به عمل و ارزش‌های فردی،
- ۵- تعهد سیاسی،
- ۶- آگاهی نسبت به رویکردهای مختلف و اشکال سیاست در حوزه آموزش،
- ۷- توانایی افشاء منابع سلطه، سرکوب و استثمار (افشای سیاسی)،
- ۸- انتخاب موضوعات سیاستی که در آنها افراد مورد ظلم قرار گرفته‌اند،
- ۹- دفاع از گروه‌های ستم‌دیده، مانند کارگران، فقرا، اقلیت‌های قومی- نژادی و زنان و
- ۱۰- تلاش در جهت پرده برداشتن از آگاهی‌های کاذب و دروغین و پافشاری برای تغییر آنها (خورسندی طاسکوه، ۲۰۱۴؛ بال، ۱۹۹۷).

روش‌های تحلیل انتقادی سیاست آموزشی

تحلیل انتقادی سیاست آموزشی دارای روشی گام به گام نیست، بلکه متنوع و چندرشته‌ای^۱ است و نیازمند جعبه‌ابزار^۲ (بال، ۱۹۹۴، ۲۰۰۵؛ دان، ۲۰۱۲) یا بسته‌ای از لوازم ابزار (هاولت و لیندکویست^۳، ۲۰۰۷؛ هاولت، رامش و پرل، ۲۰۰۹) است. بعضی از تحلیل‌گران بین سطوح کلان و خرد سیاست در تحلیل تمایز قائل هستند، در حالی که برخی دیگر به سطوح کلان، میانی و خرد اشاره کرده‌اند. به طور کلی، موضوعات کلان آن‌هایی هستند که بر دستگاه‌های کلان سیاستگذاری آموزشی تأثیر می‌گذارند. مثلاً فشارهای اقتصاد جهانی تأثیرگذار بر

1- Multidisciplinary

2- Tool-Box

3- Howlett & Lindquist

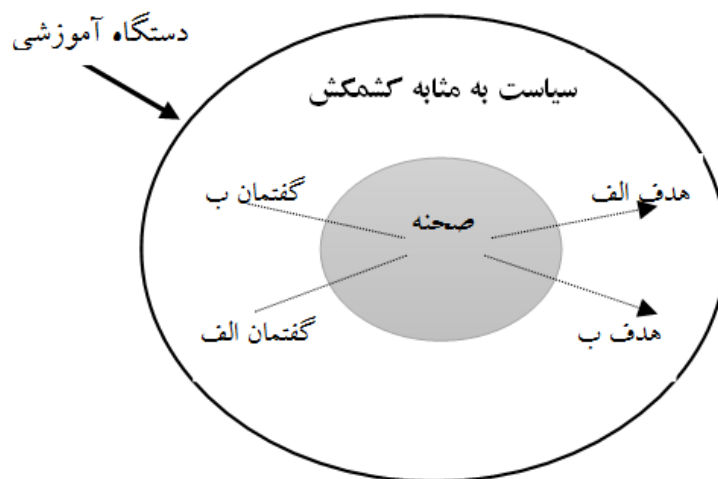
سیاست‌های آموزشی را می‌توان به عنوان سطح کلان تحلیل در نظر گرفت. سطح میانی، سطح میانجی سیاستگذاری آموزشی محسوب می‌شود. برای مثال اجرای سیاست‌های ملی از سوی ادارات دولتی آموزش و پرورش را می‌توان به مثابه سطح میانی در نظر گرفت. در حالی که در سطح خرد معمولاً به سیاستگذاری آموزشی در سطح مدارس و کلاس‌های درس پرداخته می‌شود (تیلور و همکاران، ۱۹۹۶). باو و همکاران^۱ (۱۹۹۲)، برای تحلیل انتقادی سیاست آموزشی سه گام که شامل تحلیل بافت، محصول متون و کردار است را مدنظر قرار داده‌اند. ریزوی و لینگارد (۲۰۱۰)، سه مرحله عمده را برای تحلیل سیاست آموزشی در نظر گرفته‌اند. این مراحل شامل تحلیل بافت، متن و برونداد است. چارچوب بال (۱۹۹۳) برای تحلیل سیاست آموزشی شامل سه بخش متن، گفتمان و اثرات سیاست است (به نقل از خورسندی طاسکوه، ۲۰۱۴). بل و استیونسون (۲۰۰۶، ۱۳)، با افزودن متممی به کار تیلور و همکاران (۱۹۹۶)، چهار گام تحلیل محیط سیاسی-اجتماعی^۲، جهت‌گیری راهبردی^۳، کردارهای عملیاتی^۴ و اصول سازمانی^۵ را برای تحلیل سیاست آموزشی در نظر گرفته‌اند. تیلور (۱۹۹۷)، سه سطح تحلیل متن، بافت و نتایج را برای تحلیل سیاست آموزشی به صورتی انتقادی در نظر گرفته است. هیات^۶ (۲۰۱۳، ۲۰۱۴) دو عنصر زمینه‌مندی^۷ و شالوده‌شکنی^۸ را برای تحلیل مدنظر قرار داده است. همچنین گلدبرگ^۹ (۲۰۰۵؛ ۲۰۰۶) سه مرحله توصیف شبکه درهم‌تنیده گفتمانی و بافت آن، پیوندزدن گفتمان به اثرات مادیش (شالوده‌شکنی) و پیشنهاد تغییر اجتماعی را ارائه کرده است. در ادامه به برخی از مهم‌ترین روش‌شناسی‌های تحلیل انتقادی سیاست آموزشی به اختصار اشاره شده است.

روش‌شناسی تیلور

تیلور و همکاران (۱۹۹۷)، بر کشف ویژگی‌های چند سطحی فرآیند سیاست آموزشی اشاره داشته و تأکید دارند که بین این سطوح باید هنگام تحلیل انتقادی پیوند برقرار کرد. آن‌ها اعتقاد دارند که در تحلیل انتقادی سیاست آموزشی باید پیشینه، زمینه و بافت سیاست درک شود. به عبارتی، باید به روابط و سوابق تاریخی متون سیاستی با دیگر متون و اثرات بلند مدت و کوتاه مدت سیاست‌ها بر کردارها توجه داشت. رویکرد تیلور ریشه در چارچوب تحلیل انتقادی

1- *Bowe et al*
 2- *Sociopolitical Environment*
 3- *Strategic Direction*
 4- *Organizational Principles*
 5- *Operational Practices*
 6- *Hyatt*
 7- *Contextualisation*
 8- *Deconstruction*
 9- *Goldberg*

گفتمان نورمن فیرکلاو دارد. تیلور معتقد است که تئوری گفتمان فیرکلاو، حوزه تحلیل انتقادی سیاست آموزشی را گسترش داده است. بدیهی‌ترین تأثیر، تمرکز بر اسناد سیاستی به مثابه متن است. از منظر تئوری گفتمان، سیاستگذاری آموزشی صحنه‌ای از کشمکش بر سر محتواست و فرآیند توسعه سیاست آموزشی باید مورد توجه بیشتری قرار گیرد. به عبارتی دیگر، از منظر تئوری گفتمان سیاست عرصه کشمکش بین حریفان پیرامون اهداف متباین است، جایی که زبان یا به صورت مشخص‌تر گفتمان به شکلی تکنیکی مورد استفاده قرار می‌گیرد (فوجر، ۱۹۸۹؛ به نقل از تیلور، ۱۹۹۷).



شکل ۲- مدل سیاسی سیاست مبتنی بر تئوری گفتمان؛ منبع: فوجر (۱۹۸۹؛ به نقل از تیلور، ۱۹۹۷).

- تیلور و همکاران (۱۹۹۷) به نقل از بل و استیونسون (۲۰۰۶: ۱۱-۱۲)، سوالات ذیل را برای تحلیل سیاست آموزشی طرح کرده‌اند:
- ۱- چه رویکردی بر تعلیم و تربیت حاکم است؟ ارزش‌های مرتبط با برنامه درسی، ارزیابی و فن تعلیم چه هستند؟
 - ۲- پیشنهادها چگونه سازماندهی شده‌اند؟
 - ۳- چرا این سیاست اتخاذ شده است؟
 - ۴- بر مبنای واژگان چه کسانی، سیاست اتخاذ شده است؟ چرا؟
 - ۵- مبنای مشروعیت‌بخشی به این انتخاب‌ها چه بوده است؟ چرا؟
 - ۶- منافع چه کسانی مورد توجه قرار گرفته است؟ چگونه منافع متباین مورد مذاکره قرار گرفته‌اند؟

۷- چرا اکنون؟ چرا در این مقطع زمانی؟

۸- چه نتایجی داشته است؟ چه تأثیری بر عدالت اجتماعی داشته است؟

تیلور و همکاران (۱۹۹۷) با بهره‌گیری از این سوالات به عنوان نقطه شروع، چارچوبی را برای تحلیل انتقادی سیاست آموزشی توسعه داده‌اند. چارچوب پیشنهادی تیلور و همکاران برای تحلیل سیاست آموزشی مبتنی بر تحلیل بافت، متون و نتایج و برآیندهای سیاست آموزشی است.

تحلیل بافت: بافت در گسترده‌ترین حالت آن، اشاره به فشارها و پیشینه مورد نظر در زمان اتخاذ سیاستی خاص دارد. این بافت شامل عوامل سیاسی، اجتماعی و اقتصادی است که بر روند قرار گرفتن موضوعی خاص در دستور کار تأثیرگذار است. به عنوان مثال می‌توان به گروه‌های فشار و در سطحی گسترده‌تر جنبش‌های اجتماعی و تأثیر آن‌ها بر سیاست آموزشی اشاره داشت. البته این‌ها جوانب معاصر بافت هستند، در حالی که در تحلیل به زمینه تاریخی سیاست نیز باید توجه کرد. در تحلیل بافت معمولاً دو سؤال اساسی، یعنی چرا این سیاست و چرا اکنون، پرسیده می‌شود (تیلور، ۱۹۹۷). به طور کلی، بافت اشاره به نفوذ سوابق و فشارهایی دارد که موجب زایش سیاستی ویژه شده است (تیلور و همکاران، ۱۹۹۷: ۴۵). در تحلیل بافت درک ارتباط سیاست با سیاست‌های تجربه‌شده پیشین موضوعی مهم است. به عبارتی، تأثیر سیاست‌های پیشین بر سیاست حاضر و احیاناً دلیل قطع ارتباط با آن‌ها، در این مرحله از تحلیل بررسی می‌شود (بل و استیونسون، ۲۰۰۶: ۱۲).

متن: تحلیل متن به پیش‌فرض‌های تعبیه شده در محتوای سیاست آموزشی اشاره دارد و نیازمند بررسی سؤالات «چگونه و چه» پیرامون سیاست آموزشی است (تیلور و همکاران، ۱۹۹۷: ۴۵). در این بخش سؤالاتی همچون سیاست چگونه مفصل‌بندی و شکل گرفته است؟ هدف سیاست چیست؟ چه ارزش‌هایی درون سیاست قرار گرفته است؟ آیا آن‌ها صریح‌اند یا ضمنی؟ آیا سیاست نیازمند اقدام است، اگر چنین است چه اندازه و به وسیله چه کسی است؟ همچنین مشخص کردن سکوت‌ها (چیزهایی که گفته نشده) در کنار مواردی که به صورت واضح بیان شده‌اند، بسیار مهم است. تیلور در تحلیل متن از ابزارهای تحلیل انتقادی گفتمان استفاده کرده است (بل و استیونسون، ۲۰۰۶: ۱۲).

نتایج: در تحلیل نتایج، بیشتر تأکید بر بررسی اثر سیاست (مشهود و نامشهود) بر گروه‌ها است. به عبارتی، در تحلیل نتایج تیلور به دنبال این امر است که سیاست مورد بحث چه اثر مشخصی بر ساختارهای اجتماعی داشته است. در این مرحله از تحلیل، شکاف بین رتوریک سیاست و اجرای آن در واقعیت مشخص می‌شود. به عبارتی دیگر، نحوه خوانش و اجرای سیاست آموزشی در این مرحله از تحلیل مدنظر است. همچنین، تحریفات و شکاف‌های ظاهر

شده در فرآیند اجراء سیاست که منجر به انحراف سیاست^۱ شده است، در این مرحله مورد بررسی قرار می‌گیرد (همان).

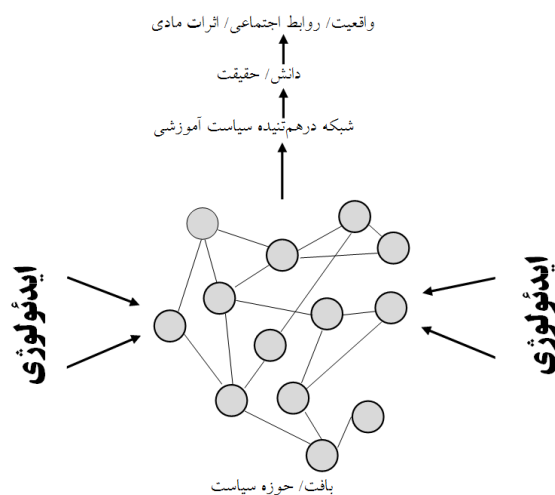
روش‌شناسی دیوید هیات

هیات (۲۰۱۳؛ ۲۰۱۴)، مانند تیلور با استفاده از روش تحلیل انتقادی گفتمان فیرکلاو و وداک، روش‌شناسی برای تحلیل انتقادی سیاست آموزشی عرضه کرده است. هیات روش خود را تحلیل انتقادی گفتمان سیاست نام نهاده و معتقد است این روش توانایی ملاحظه روابط قدرت، زبان و گفتمان را در سیاست آموزشی دارد. چارچوب هیات در برگرفته دو عنصر اساسی، یعنی زمینه‌مندی و شالوده‌شکنی است. عنصر بافت‌مندی شامل سه جزء بافت زمانی^۲ (بافت حال حاضر متن سیاست)، محرک‌ها و اهرم‌های^۳ سیاست و در نهایت تضمین سیاست^۴ است. دومین عنصر اقدام به شالوده‌شکنی گفتمان و متن است. هیات در این مرحله از تحلیل بیشتر از لنزهای تحلیلی و ابزارهای مشتق شده از تحلیل انتقادی گفتمان و تحلیل انتقادی سواد^۵ سود جسته است. این ابزارها شامل مواردی همچون مشروعیت^۶، بینامتنیت^۷، بیناگفتمانیت^۸، ارزش‌یابی^۹، ارزیابی^{۱۰}، پیش‌فرض‌ها^{۱۱}، دلالت‌ها^{۱۲} و استعاره‌های دستوری^{۱۳} است.

روش‌شناسی گلدبرگ

گلدبرگ (۲۰۰۵؛ ۲۰۰۶)، سیاست را به مثابه شبکه درهم تنیده گفتمانی مدنظر قرار داده است. برداشت گلدبرگ از سیاست عمدتاً متأثر از رویکردهای سیاستی - جامعه‌شناختی، انتقادی، روایتی و تحلیل انتقادی گفتمان است. روش تحلیل گلدبرگ ترکیبی از بنیاد تئوریک فوکو، تحلیل زبان‌شناختی متون فیرکلاو، تحلیل گفتمان و متن سیاست بال، مفهوم متن (بافت) از نگاه گال همراه با شبکه درهم تنیده سیاست جوشی و جانسون^{۱۴} است.

-
- 1- Policy Refraction
 - 2- Temporal Context
 - 3- Levers and Drivers
 - 4- Warrant
 - 5- Critical Literacy Analysis
 - 6- Legitimation
 - 7- Intertextuality
 - 8- Interdiscursivity
 - 9- Evaluation
 - 10- Appraisal
 - 11- Presupposition
 - 12- Implication
 - 13- Lexico-Grammatical
 - 14- Joshee & Johnson



شکل ۳. مدل مفهومی تحلیل سیاست آموزشی؛ منبع: گلبرگ (۲۰۰۵).

گلدبرگ (۲۰۰۵) سؤالات مشخصی را برای تحلیل شبکه درهم‌تنیده گفتمانی طرح کرده است که در ادامه به آن‌ها پرداخته می‌شود.

مرحله اول: توصیف شبکه گفتمانی و بافت آن

الف) جای‌گیری گفتمان در بافت سیاستی‌اش، مشخص کردن حدود مرزها

- ۱- مزایای حاصل از سیاست چیست؟
 - ۲- عوامل ملی، بین‌المللی و جهانی چه تأثیری بر گفتمان سیاست دارند؟
 - ۳- ذینفعان اصلی چه کسانی هستند؟
 - ۱-۳- چه علایقی دارند؟
 - ۲-۳- چه روابط قدرتی بین ذینفعان وجود دارد؟
 - ۴- اسناد کلیدی برای تحلیل کدامند؟
- ب) شناسایی گفتمان‌های کلیدی و روابط بین آن‌ها (بینامتنیت)
- ۵- چه گفتمان‌هایی دایر هستند؟
 - ۶- چگونه این گفتمان‌ها با هم ارتباط دارند؟
 - ۷- اثرات متقابل بین گفتمان‌ها چیست؟
 - ۱-۷- آیا آن‌ها در ستیز با هم هستند، رقیب هم‌اند یا سازگارند؟
 - ۲-۷- چگونه تضاد رفع شده است؟
 - ۸- چگونه گفتمان‌ها برای رجحان و مسلط‌شدن رقابت می‌کنند؟

- ۹- چگونه برخی از گفتمان‌ها، سایر گفتمان‌ها را خاموش کرده، به حاشیه برده و یا مشروعیت بخشیده‌اند؟
- ج) افشای ایدئولوژی فعال در گفتمان
- ۱۰- چگونه شبکه درهم‌تنیده گفتمانی به‌عنوان یک فناوری عمل می‌کند؟
- د) برجسته‌سازی گفتمان غالب و توضیح نحوه غالب شدنش
- ۱۱- گفتمان غالب چیست؟
- ۱۲- چگونه غالب شده است؟
- ۱۳- گفتمان غالب چگونه عمل می‌کند؟
- ۱۴- چگونه سلطه خود را حفظ کرده است؟
- ۱۵- چه تأثیری بر سایر گفتمان‌ها داشته است؟
- ۱۵-۱- چگونه این گفتمان، سایر گفتمان‌ها را مشروع یا به حاشیه رانده است؟
- ه) ترسیم طرح و تغییرات گفتمانی گفتمان غالب جاری
- ۱۶- گفتمان‌های غالب قبلی چه بوده‌اند؟
- ۱۷- چه موقع تغییر گفتمان رخ داده است؟
- ۱۸- از چه طریقی گفتمان مسلط پیشین امکان ظهور گفتمان بعدی را ایجاد کرده است؟
- ۱۹- چه نشانه‌ای از گفتمان‌های قبلی باقی مانده است؟
- ۲۰- چگونه گفتمان حفظ شده یا در طول زمان محدود شده است؟
- مرحله دوم: پیوند زدن گفتمان به اثرات سازمان‌یافته اش - شالوده‌شکنی
- و) پیوند گفتمان با اثرات سازمان‌یافته اش
- ۲۱- چگونه شبکه درهم‌تنیده گفتمانی شرح ویژه‌ای از حقیقت را هماهنگ کرده است؟
- ۲۲- شبکه درهم‌تنیده گفتمانی چه اثراتی بر جهان واقعی داشته است (قصد شده و قصد نشده)؟
- ۲۳- چه فرد یا گروهی در متن گم‌شده و خاموش شده‌اند؟
- مرحله سوم: پیشنهاد تغییر اجتماعی
- ز) توسعه تئوری در جهت اقدام
- ۲۴- کجا فضای ظهور گفتمان‌های رقیب وجود دارد؟
- ۲۵- چه گفتمان‌های متباینی را می‌توان به‌عنوان اشکالی از مقاومت توسعه داد؟

روش‌شناسی ریزوی و لینگارد

ریزوی و لینگارد (۲۰۱۰؛ به نقل از خورسندی طاسکوه، ۲۰۱۴) سه گام اساسی برای تحلیل انتقادی سیاست آموزشی تدوین کرده‌اند. این سه مرحله شامل تحلیل بافت، تحلیل متن و تحلیل برون‌داد است. در تحلیل بافت تحلیل‌گر انتقادی سیاست آموزشی به بررسی خواستگاه‌های سیاسی و تاریخی سیاست آموزشی می‌پردازد. در این مرحله تحلیل‌گر در پی پاسخ به سؤالاتی همچون خواستگاه سیاست آموزشی کجاست، چرا چنین سیاستی اتخاذ شده است، چرا اکنون، بازیگران درگیر در ایجاد دستور کار سیاست آموزشی چه کسانی هستند، می‌باشد. تحلیل متن یا گفتمان سیاست آموزشی، با آرایش گفتمانی و مسائل سیاست آموزشی مرتبط است. در این مرحله تحلیل‌گر در پی پاسخ به سؤالاتی همچون چه گفتمان‌هایی متن سیاست آموزشی را در بر گرفته‌اند، آیا این‌ها گفتمان‌هایی جهانی هستند، چگونه مسئله سیاست آموزشی به تصویر کشیده شده است، چگونه متن سیاست آموزشی برساخته شده است، بینامتنیت سیاست آموزشی چیست، چه کسی موجب پیشبرد و ترویج سیاست آموزشی شده است و چرا، چگونه منافع متضاد در ارتباط با دستور کار سیاست آموزشی مورد مذاکره قرار گرفته است، می‌باشد. تحلیل اجرا (برون‌داد) با استراتژی‌ها و برون‌دادهای سیاست آموزشی مرتبط است. در این مرحله تحلیل‌گر در پی پاسخ به سؤالاتی همچون چه استراتژی‌هایی برای اجرای سیاست آموزشی مورد توجه قرار گرفته است، آیا این سیاستی نمادین است یا نمود عینی دارد، آیا سیاست آموزشی نتایج پیش‌بینی نشده‌ای در پی داشته است، منافع چه کسانی در سیاست آموزشی در عمل مورد توجه قرار گرفته است و سیاست آموزشی چه تأثیری بر عدالت اجتماعی داشته است، می‌باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

تغییرات پیش‌آمده در زندگی اجتماعی معاصر، متضمن تغییر در سنت‌های پژوهشی و تغییراتی درون حوزه‌های آموزشی، به‌ویژه سیاست آموزشی و متعاقب آن تغییر در روش‌های تحلیل سیاست آموزشی است (دیم و یونگ، ۲۰۱۵). همان‌گونه که در مقدمه بحث اشاره شد، برخلاف دیدگاه‌های سنتی که سیاست آموزشی را منحصرأً به عنوان تصمیمات کتبی آمرانه در متون رسمی می‌دیدند، رویکردهای انتقادی، سیاست آموزشی را به مثابه مجموعه‌ای از کردارها، سازوکارهای قدرت، کشمکش‌ها و توافقات تلقی می‌کنند. از این رو، از منظر رویکردهای انتقادی، سیاست آموزشی پیچیده، ذاتاً سیاسی و درآمیخته با ارزش‌هاست و

ماهیتی قدرت‌مدار دارد. به عبارتی، متون سیاستی همواره در بسترهای گفتارهای مفروضات ایدئولوژیکی نمود پیدا کرده و عینیت می‌یابد (قهرمانی، ۱۳۹۲: ۲۸).

تحلیل انتقادی سیاست آموزشی که منتج از این دیدگاه انتقادی به سیاست آموزشی است، به اهمیت بررسی سیاست آموزشی درون بافت تاریخی، اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و سیاسی واقف بوده و تأکید دارد که مسائل سیاست آموزشی، مانند جهان واقعی، برساخته‌هایی اجتماعی هستند و زبان، نقش مرکزی در ایجاد و انتشار این برساخته‌ها بازی می‌کند. لذا، هدف اصلی تحلیل انتقادی سیاست آموزشی به چالش کشیدن نابرابری‌ها، به واسطه درک نقشی است که سیاست‌ها در تولید و حفظ آن‌ها بازی می‌کنند (وین تون و توترز، ۲۰۱۵). از این‌رو، تحلیل‌گر انتقادی سیاست آموزشی در پی پاسخ به سؤالاتی به قرار ذیل است: سیاست آموزشی توسط چه کسانی مطرح شده است، هدف از مطرح کردن آن چه بوده و چه رابطه‌ای با جریان‌های قدرت، منافع و ارزش‌های افراد و گروه‌ها دارد. تحلیل انتقادی سیاست آموزشی در سال‌های اخیر مورد توجه جدی پژوهشگران قرار گرفته است که تحلیل‌گران معمولاً از این سنت روش‌شناسی - نظری برای شناسایی ارزش‌های مفقوده درون سیاست‌های آموزشی و توانمندسازی گروه‌های در حاشیه که صدای آن‌ها در سیاست آموزشی به گوش نرسیده، بهره گرفته‌اند. این روش‌شناسی، نوید حرکتی اساسی برای بر سر زبان انداختن گفتمان‌های به حاشیه رانده شده در سیاست آموزشی را می‌دهد که می‌توانند تحولی اساسی را در محیط نهادهای آموزشی پدید آورند.

توصیه‌های سیاستی

براساس مفروضات تحلیل انتقادی سیاست آموزشی، رهبران مدارس، کنش‌گران اصلی سیاست آموزشی محسوب می‌شوند. از این‌رو، لزوم مشارکت آن‌ها در فرآیند سیاستگذاری آموزشی از ملزومات اصلی آموزش پیش‌رو در قرن بیست و یکم محسوب می‌شود. بر همین اساس، باید تلاش شود تا رهبران مدارس نه تنها به کنش‌گران اصلی فرآیند توسعه سیاست آموزشی بدل شوند، بلکه آن‌ها را به ابزار تحلیل انتقادی سیاست آموزشی مجهز کرده تا فارغ از محدودیت‌های دیوان‌سالارانه و وابستگی‌های جناحی، سیاست‌های آموزشی را به صورتی انتقادی تحلیل کرده و در صورت نیاز گزینه‌های سیاستی دیگری برای بهبود امر یادگیری و آموزش و پیش‌برد عدالت اجتماعی، پیشنهاد دهند. در همین رابطه ازگا (۲۰۰۰) بیان داشته است:

من خواهان تشویق طیف گسترده‌ای از مردم برای درگیر شدن در پژوهش سیاست آموزشی هستم. من می‌خواهم سیاست را از جابگاه بلندش برچیده و آن را برای عموم اجتماع، هم به عنوان موضوع مطالعه و هم حوزه‌ی قابل پژوهش، دست‌یافتی کنم. استدلالم برای انجام چنین کاری این است که سیاست را نه تنها در سطح حکومت مرکزی، بلکه در هر کجای حوزه آموزش، می‌توان یافت. خاصیت این شیوه مواجهه با سیاست، همکاری و کمک آن در پروژه دموکراتیک کردن آموزش است (به نقل از ویداویچ، ۲۰۰۱).

منابع

الف) فارسی

- ۱- زیباکلام، فاطمه و محمدی، حمدالله (۱۳۹۳). اندیشه‌های تربیتی هنری ژيرو: نقد و بررسی. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- ۲- قهرمانی، مریم (۱۳۹۲). ترجمه و تحلیل انتقادی گفتمان: رویکرد نشانه‌شناختی. ناشر: مؤلف.
- ۳- کلانتری، عبدالحسین (۱۳۹۱). گفتمان از سه منظر زبان‌شناختی، جامعه‌شناختی و فلسفی. تهران: انتشارات جامعه‌شناسان.
- ۴- گوپتا، دیپک کی (۱۳۹۳). سیاست‌گذاری و تحلیل سیاست عمومی. ترجمه مهدی فقیهی و رحمت‌الله قلی‌پور. تهران: انتشارات مهکامه.
- ۵- وارد، گلن (۱۳۸۳). پست مدرنیسم. ترجمه قادر فخر رنجبری و ابوذکر کریمی. تهران: نشر ماهی.

ب) انگلیسی

- 6- Apple, M. (1982). *Education and power*. London: Routledge.
- 7- Ball, J.S. (1993). What is policy? *Texts, trajectories and toolboxes*. *Discourse*, 13 (2), 10-17.
- 8- Ball, S. J. (1991). *Politics and policy making in education*. London: Routledge.
- 9- Ball, S.J. (1994). *Education reform: A critical and post-structural approach*. Philadelphia, PA: Open University Press.
- 10- Ball, S.J. (1997). *Policy sociology and critical social research: A personal review of recent education policy and policy research*. *British Educational Research Journal*, 23 (3), 257-274.
- 11- Ball, S.J. (2015). What is policy? 21 years later: *Reflections on the possibilities of policy research*. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, DOI: 10.1080/01596306.2015.1015279.
- 12- Bell, L., & Stevenson, H. (2006). *Education policy: Process, themes and impact*. New York: Routledge.
- 13- Creswell, J.W. (2016). *30 essential skills for the qualitative researcher*. Sage publications Ltd.
- 14- DeBeer, Y.M. (2011). *Deologically Informed: A Policy Archaeology of Soecial Education in Ontario, 1965-1980*. Doctoral Thesis. Ontario Institute for Studies i13n Education, University of Toronto.
- 15- Diem, S. & Young, M.D. (2015). *Considering critical turns in research on educational leadership and policy*. *International Journal of Educational Management*, 29 (7), 838-850.
- 16- Diem, S., Young, M.D., Welton, A.D., Mansfield, K.C. & Lee, P.L. (2014). *The intellectual landscape of critical policy analysis*. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 27 (9), 1068-1090.
- 17- Dunn, W.N. (2012). *Public policy analysis*. Toronto: Pearson.
- 18- Easton, D. (1953). *The Political system: An inquiry into the state of political science*. New York: Alfred A. Knopf.
- 19- Fairclough, N. (2013). *Critical discourse analysis and critical policy studies*. *Critical Policy Studies*, 7 (2), 177-197.
- 20- Giroux, H. (1983). *Critical pdagogy and educational practice*. Astralia: Deakin university press.

- 21- Goldberg, M.P. (2005). *Ideology, policy and the (re) production of labour market inequality: A critical discourse analysis of access to professions and trades*. Unpublished doctorate, Ontario institute for studies in education, university of Toronto.
- 22- Goldberg, M.P. (2006). *Discursive policy webs in a globalization era: A discussion of access to professions and trades for immigrant professionals in Ontario, Canada*. *Globalization, Societies and Education*, 4 (1), 77-102.
- 23- Heck, R.H. (2004). *Studying educational and social policy: Theoretical concepts and research methods*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- 24- Howlett, M., & Lindquist, E. (2007). *Beyond formal policy analysis: Governance context, analytical styles, and the policy analysis movement in Canada*. In L. Dobuzinskis, M. Howlett, & D. Laycock (Eds.), *Policy analysis in Canada: The state of the art*. Toronto: University of Toronto press.
- 25- Hyatt, D. (2013). *The critical policy discourse analysis frame: Helping doctoral students engage with the educational policy analysis*. *Teaching in Higher Education*, 18 (8), 833-845.
- 26- Hyatt, D. (2014). *The critical higher education policy discourse analysis framework*. *Theory and Method in Higher Education Research*, 41-59, [http://dx.doi.org/10.1108/S1479-3628\(2013\)0000009006](http://dx.doi.org/10.1108/S1479-3628(2013)0000009006).
- 27- Joo, K.P. & Kwon, I.T. (June 3, 2010). *Critical policy analysis: Investigating 'missing' values in the lifelong education system of South Korea*. *Adult Education Research Conference*. Paper 37. <http://newprairiepress.org/aerc/2010/papers/37>.
- 28- Khorsandi, Ali Taskoh (2014). *A critical policy analysis of internationalization in postsecondary education: An Ontario case study*. *Electronic thesis and dissertation repository*. Paper 1933.
- 29- Levinson, B.A.U., Sutton, M. & Winstead, T. (2009). *Education policy as a practice of power: Theoretical tools, ethnographic methods, democratic options*. *Educational Policy*, 23 (6), 767-795.
- 30- Matheis, A. (2016). *A mashup of policy tools and CDA as a framework for educational policy inquiry*. *Critical Policy Studies*, DOI: 10.1080/19460171.2016.1170618.
- 31- Morrow, R. A., & Brown, D. D. (1994). *Critical theory and methodology*. Thousand Oaks: SAGE publications.
- 32- Ozga, J. (2000). *Policy research in educational settings contested terrain*. Open University press: Buckingham.
- 33- Rata, E. (2014). *The stages of critical policy methodology: An example from curriculum analysis*. *Policy Futures Education*, 12 (3), 347- 358.
- 34- Rist, R. (1994). *Influencing the policy process with qualitative research*. In Denzin, N.K. and Lincoln, Y.S. (Eds), *Handbook of qualitative research*, Sage, Thousand Oaks, CA.
- 35- Rizvi, F., & Lingard, B. (2010). *Globalizing education policy*. New York: Routledge.
- 36- Scheurich, J. (1994). *Policy archaeology: A new policy studies methodology*. *Journal of Education Policy*, 9 (4), 297-316.
- 37- Scheurich, J. (1997). *Research method in the postmodern*. Washington, D.C.: The falmer press.
- 38- Sharp, L., & Richardson, T. (2001). *Reflections on Foucauldian discourse analysis*. *Planning and Environmental Policy Research in Policy & Planning*, 3, 193-209.
- 39- Stone, D. (2002). *Policy paradox: The art of political decision making*, rev. ed., W. W. Norton, New York, NY.
- 40- Taylor, S. (1997). *Critical Policy Analysis: Exploring contexts, texts and consequences*. *Discourse. Studies in the Cultural Politics of Education*, 18 (1), 23-35.
- 41- Taylor, S., Rizvi, F., Lingard, B., & Henry, M. (1997). *Educational policy and the politics of change*. New York: Routledge.
- 42- Vidovich, L. (2001). *A conceptual framework for analysis of education policy and practices*. Paper proposed for presentation at the Australian association for research in education, the University of Western Australia.
- 43- Winton, S. & Tuters, S. (2015). *Constructing bullying in Ontario, Canada: A critical policy analysis*. *Educational Studies*, 41 (1-2), 122-142.
- 44- Young, M.D. & Diem, S. (2014). *Putting critical theoretical perspectives to work in educational policy*. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 27 (9), 1063-1067.
- 45- Young, M.D. & Diem, S. (2017). *Critical approaches to education policy analysis: Moving beyond tradition*. Springer international publishing Switzerland.