eISSN: 2322-1445
Volume 13, Issue 2, 2027

Sociology of Education

Designing an Educational Policy-Making Model for Iran's Education System

Amir Khalife[1], Naghi Kamali[2]*, Mohammd Mojtabazadeh[3]

1. PhD Student, Department of Educational Sciences, Za.C., Islamic Azad University, Zanjan, Iran.
2. Department of Educational Sciences, Za.C., Islamic Azad University, Zanjan, Iran (Corresponding Author).
3. Assistant Professor, Department of Educational Administration, Farhangian University, Tehran, Iran.

❖ **Corresponding Author Email**: Kamali_naghi@iau.ac.ir

Research Paper

Receive: 2026/02/20
Accept: 2026/06/22
Initial Publish: 2026/10/27
Final Publish: 2027/06/22

Keywords:
Educational Policy-Making, Smart Policy-Making, Digital Transformation, Multi-Level Governance, Educational Equity, Stakeholder Participation, Grounded Theory.

Article Cite:
Khalife, A., Kamali, N., & Mojtabazadeh, M. (2027). Designing an Educational Policy-Making Model for Iran's Education System. *Sociology of Education*. 13(2): 1-19.

Abstract

Purpose: This study aimed to develop and explain a localized educational policy-making model for Iran's education system that aligns with the requirements of the digital age and Industry 5.0 through a transformative smart governance approach.

Methodology: The study employed a qualitative approach using Strauss and Corbin's systematic grounded theory methodology. Data were collected through the analysis of upstream policy documents and 21 semi-structured interviews with educational policy experts, senior administrators, and practitioners. Participants were selected through purposive sampling, and data collection continued until theoretical saturation was achieved. Data analysis was conducted through open, axial, and selective coding procedures. The reliability of the coding process was confirmed using Cohen's kappa coefficient (0.851).

Findings: The inferential analysis led to the identification of the core phenomenon of "Transformative Smart Policy-Making." The findings revealed that knowledge-based and data-driven strategies, together with transformational educational leadership, constituted the causal conditions of the model. Multi-level educational governance emerged as the contextual condition, while digital educational transformation, strategic flexibility, and the smartization of educational processes functioned as intervening conditions. Systematic stakeholder participation and human capital empowerment were identified as the principal action strategies. The ultimate outcomes of the model included educational equity and inclusion, as well as sustainable lifelong learning. The results further demonstrated that moving from centralized and linear policymaking toward data-driven, networked, and multi-actor governance is essential for enhancing the effectiveness, responsiveness, and quality of educational systems.

Conclusion: The findings indicate that sustainable transformation in Iran's education system requires the implementation of an evidence-based policy framework supported by transformational leadership, multi-level governance, digital transformation, stakeholder participation, and human capital development. The proposed model provides a comprehensive roadmap for redesigning educational decision-making structures, promoting educational equity, and advancing smart educational governance in the digital era.

https://doi.org/10.61838/kman.soe.789

Commons: CC BY 4.0

Detailed Abstract

Introduction

Educational policymaking is widely recognized as one of the most influential mechanisms for directing educational systems toward quality improvement, social development, human capital enhancement, and educational equity. In contemporary societies, educational systems are expected not only to transmit knowledge but also to prepare citizens for increasingly complex economic, technological, and social environments. Consequently, policymaking in education has evolved from a predominantly bureaucratic and centralized activity into a multidimensional process that requires evidence-based decision-making, stakeholder engagement, institutional flexibility, and continuous adaptation to environmental changes (Ball, 2021; Georg & Vladimir, 2020).

The emergence of digital transformation, artificial intelligence, big data analytics, and Industry 5.0 has significantly altered the foundations of educational governance and policymaking. Educational institutions are increasingly required to adopt innovative policy frameworks capable of integrating technological advancement with human-centered educational development. Recent studies indicate that digital transformation is not merely a technological phenomenon but a comprehensive restructuring of governance, leadership, decision-making, and learning ecosystems (Gupta et al., 2026; Nguyen & Hong, 2026). Similarly, the growing application of artificial intelligence in educational assessment, academic integrity, policy evaluation, and governance has created new opportunities and challenges for policymakers (DeLuca et al., 2026; Eissa, 2026).

Contemporary educational policy research has increasingly emphasized evidence-informed policymaking, collaborative governance, and data-driven decision-making. Scholars argue that effective educational policies must be grounded in systematic research evidence and supported by robust analytical tools capable of reducing uncertainty and improving policy effectiveness (Agboola, 2025; Alazmi & Alazmi, 2023; Ferreira et al., 2026). Furthermore, educational governance is increasingly viewed as a multi-level and networked phenomenon involving governments, schools, teachers, communities, civil society organizations, and international actors (Baek, 2026). Within such a framework, policymaking becomes a dynamic process characterized by negotiation, adaptation, and continuous learning.

The Iranian educational system has also experienced substantial challenges in recent decades. Studies have identified issues such as centralized governance, insufficient stakeholder participation, weak integration between policy design and implementation, limited utilization of research evidence, and difficulties in adapting educational structures to rapidly changing social and technological environments (Eilami et al., 2024; Mohammadvand Yarijan Olya, 2024). In addition, cultural contexts, conflicts of interest, and institutional constraints have been recognized as influential factors shaping educational policymaking processes in Iran (Aryafard et al., 2026). Historical analyses further demonstrate that educational policymaking in Iran has long been influenced by broader social, political, and cultural transformations, highlighting the necessity of context-sensitive policy frameworks (Hosseinina et al., 2026).

Educational justice has also emerged as a central concern within educational policymaking discourse. Research has consistently emphasized the importance of ensuring equitable access to educational opportunities, reducing inequalities, and supporting vulnerable groups through inclusive policy interventions (Daneshafrouz, 2023; Ghanbari & Taleghani, 2023). Moreover, the COVID-19 pandemic exposed significant weaknesses in educational systems worldwide and demonstrated the necessity of resilient, flexible, and equity-oriented educational policies capable of responding to emergencies and disruptions (Lachance, 2026; Sheikhi Chaman et al., 2021).

Despite the growing body of research on educational governance and policymaking, there remains a significant need for a comprehensive, localized, and future-oriented educational policymaking model that can integrate evidence-based strategies, digital transformation, stakeholder participation, educational leadership, and educational equity within the context of Iran's education system. Therefore, the present study sought to design an educational policymaking model for Iran's education system that is aligned with the requirements of the digital era and Industry 5.0.

Methods and Materials

This study employed a qualitative research design based on the systematic grounded theory approach. The purpose of adopting grounded theory was to generate a conceptual model directly derived from empirical data and the lived experiences of educational policy experts.

The participants consisted of specialists, educational policymakers, educational administrators, university faculty members, and experienced practitioners involved in educational planning and governance. Participants were selected using purposive sampling based on their expertise, professional experience, and familiarity with educational policymaking issues in Iran.

Data were collected through two complementary sources. First, semi-structured interviews were conducted with 21 experts. Interviews lasted between 45 and 90 minutes and focused on challenges, requirements, strategies, and future directions of educational policymaking. Second, relevant policy documents, strategic plans, official reports, and educational regulations were analyzed to provide contextual understanding and support theoretical saturation.

Data collection and analysis occurred simultaneously. Interview transcripts and documentary materials were analyzed through open coding, axial coding, and selective coding. During open coding, initial concepts were extracted from the data. Similar concepts were then grouped into broader categories during axial coding. Finally, selective coding was employed to integrate categories into a coherent conceptual framework and identify the core phenomenon.

To enhance trustworthiness, credibility, transferability, dependability, and confirmability procedures were applied. Member checking and expert reviews were conducted during data analysis. Coding reliability was assessed through inter-coder agreement, and Cohen's kappa coefficient reached 0.851, indicating a high level of coding consistency.

Findings

Data analysis resulted in the identification of the core phenomenon labeled **"Transformative Smart Policymaking."** This concept represented a comprehensive approach to educational policymaking that combines evidence-based decision-making, technological innovation, participatory governance, and human-centered development.

The findings revealed two major causal conditions underlying the emergence of transformative smart policymaking. The first was **knowledge-based and data-driven strategies**, including the use of scientific evidence, educational data analytics, policy knowledge production, and evidence-informed decision-making. The second causal condition was **transformational educational leadership**, encompassing innovative leadership practices, organizational change management, and justice-oriented educational leadership.

The contextual condition identified in the model was **multi-level educational governance**. This category included decentralized decision-making, distribution of authority across administrative levels, regional governance structures, and integrated governance frameworks capable of coordinating national and local educational priorities.

Three major intervening conditions were identified. The first was **digital educational transformation**, including digital learning ecosystems, educational technology infrastructures, and digital literacy development. The second was **strategic flexibility**, reflecting institutional adaptability, policy responsiveness, and organizational resilience. The third intervening condition was **smartization of educational processes**, involving artificial intelligence applications, algorithmic educational management, intelligent decision-support systems, and predictive educational analytics.

The analysis also identified two major strategic dimensions. The first was **systematic stakeholder participation**, which included teacher participation in policymaking, community engagement, collaboration with local stakeholders, and the involvement of civil society organizations. The second strategic dimension was **human capital empowerment**, consisting of professional competency development, specialized skills training, teacher quality enhancement, and continuous professional development.

The consequences of the model were represented by two primary outcome categories. The first was **educational equity and inclusion**, encompassing equitable access to educational opportunities, reduction of educational inequalities, support for vulnerable populations, and inclusive educational environments. The second outcome was **sustainable lifelong learning**, including citizenship education, lifelong skill development, sustainable learning capacities, and continuous educational participation throughout life.

The final conceptual model demonstrated that transformative smart policymaking emerges through the interaction of knowledge-based strategies and transformational leadership within a multi-level governance context. The effectiveness of this process is influenced by digital transformation, strategic flexibility, and intelligent educational systems. Through stakeholder participation and human capital development, the model ultimately contributes to educational equity, social inclusion, and sustainable lifelong learning.

Discussion and Conclusion

The findings suggest that educational policymaking in Iran is entering a new phase characterized by increasing complexity, technological transformation, and growing demands for responsiveness and accountability. Traditional centralized policymaking approaches appear insufficient for addressing contemporary educational challenges. Instead, the study highlights the necessity of adopting a transformative smart policymaking paradigm that integrates evidence, technology, leadership, governance, and participation.

One of the most significant contributions of the proposed model is its emphasis on knowledge-based and data-driven policymaking. Educational policies can no longer rely exclusively on administrative routines or personal experiences. The increasing availability of educational data and analytical technologies provides unprecedented opportunities for improving the quality and effectiveness of policy decisions. Evidence-informed policymaking enables educational systems to become more adaptive, transparent, and responsive to emerging challenges.

The study also underscores the critical role of transformational leadership in facilitating educational change. Educational leaders are not merely administrators; they function as change agents who create shared visions, mobilize stakeholders, and support innovation. Without effective leadership, even well-designed policies may encounter resistance and implementation barriers.

Another important implication concerns the role of digital transformation. Digital technologies have expanded beyond instructional tools and have become integral components of educational governance and policymaking. Intelligent systems, predictive analytics, and artificial intelligence are increasingly shaping how educational policies are formulated, implemented, monitored, and evaluated. However, technological innovation alone is insufficient. Successful transformation requires supportive governance structures, skilled personnel, and strong ethical frameworks.

The findings further demonstrate that stakeholder participation is fundamental to policy effectiveness. Teachers, school leaders, families, local communities, and civil society organizations possess valuable knowledge and practical experience that can enhance policy design and implementation. Policies developed through participatory processes are more likely to gain legitimacy, acceptance, and sustainability.

Human capital development emerged as another essential component of successful educational policymaking. Educational reforms ultimately depend on the competencies and commitment of those responsible for implementing them. Therefore, investments in professional development, digital competencies, leadership capacity, and continuous learning are indispensable.

Finally, the study highlights educational equity and lifelong learning as the ultimate goals of educational policymaking. Educational systems should not be evaluated solely by administrative efficiency or academic performance indicators. Their broader mission involves creating equitable learning opportunities, reducing social inequalities, promoting inclusion, and supporting lifelong human development.

Overall, the proposed model offers a comprehensive framework for rethinking educational policymaking in Iran. By integrating evidence-based decision-making, transformational leadership, digital innovation, multi-level governance, stakeholder participation, and human capital empowerment, the model provides a roadmap for developing a more adaptive, equitable, and sustainable educational system capable of meeting the demands of the digital age and Industry 5.0.

eISSN: 2322-1445
دوره ۱۳ شماره ۲، ۱۴۰۶ صفحات ۱۹-۱

جامعه شناسی آموزش و پرورش

طراحی الگوی سیاستگذاری آموزشی برای نظام آموزش و پرورش ایران

امیر خلیفه[۱]، نقی کمالی[۲*]، محمد مجتبی‌زاده[۳]

۱. دانشجوی دکتری، گروه علوم تربیتی، واحد زنجان، دانشگاه آزاد اسلامی، زنجان، ایران.
۲. گروه علوم تربیتی، واحد زنجان، دانشگاه آزاد اسلامی، زنجان، ایران (نویسنده مسئول).
۳. استادیار، گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

❖ **ایمیل نویسنده مسئول:** Kamali_naghi@iau.ac.ir

چکیده

هدف: هدف این پژوهش طراحی و تبیین یک الگوی بومی سیاستگذاری آموزشی برای نظام آموزش و پرورش ایران متناسب با الزامات عصر دیجیتال و صنعت ۵.۰ و مبتنی بر رویکرد حکمرانی هوشمند و تحول‌آفرین بود.

روش‌شناسی: این پژوهش با رویکرد کیفی و با استفاده از استراتژی نظریه داده‌بنیاد نظام‌مند اشتراوس و کوربین انجام شد. داده‌ها از طریق تحلیل اسناد بالادستی و ۲۱ مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با متخصصان، مدیران و خبرگان حوزه سیاستگذاری آموزشی گردآوری شدند. نمونه‌گیری به شیوه هدفمند انجام گرفت و فرایند گردآوری داده‌ها تا دستیابی به اشباع نظری ادامه یافت. تحلیل داده‌ها در سه مرحله کدگذاری باز، محوری و گزینشی انجام شد و پایایی کدگذاری از طریق ضریب کاپای کوهن برابر با ۰.۸۵۱ تأیید گردید.

یافته‌ها: تحلیل استنباطی داده‌ها به شناسایی پدیده محوری «سیاستگذاری هوشمند تحول‌آفرین» منجر شد. یافته‌ها نشان داد که راهبردهای دانش‌بنیان و داده‌محور و رهبری تحولی آموزشی به‌عنوان شرایط علّی، حکمرانی آموزشی چندسطحی به‌عنوان شرایط زمینه‌ای، و تحول دیجیتال آموزشی، انعطاف‌پذیری راهبردی و هوشمندسازی فرایندهای آموزشی به‌عنوان شرایط مداخله‌گر، شکل‌دهنده الگوی سیاستگذاری آموزشی هستند. همچنین مشارکت نظام‌مند ذی‌نفعان و توانمندسازی سرمایه انسانی به‌عنوان راهبردهای اصلی شناسایی شدند. پیامدهای نهایی الگو شامل تحقق عدالت و شمول آموزشی و توسعه یادگیری مادام‌العمر پایدار بود. نتایج نشان داد که گذار از سیاستگذاری متمرکز و خطی به سیاستگذاری داده‌محور، شبکه‌ای و چندکنشگری برای ارتقای کیفیت، پاسخگویی و اثربخشی نظام آموزشی ضروری است.

نتیجه‌گیری: نتایج پژوهش بیانگر آن است که تحول پایدار در نظام آموزش و پرورش ایران مستلزم استقرار الگویی مبتنی بر شواهد، رهبری تحول‌آفرین، حکمرانی چندسطحی، تحول دیجیتال، مشارکت گسترده ذی‌نفعان و توانمندسازی سرمایه انسانی است. الگوی ارائه‌شده می‌تواند به‌عنوان نقشه راهی برای بازآفرینی ساختارهای تصمیم‌گیری، افزایش عدالت آموزشی و توسعه حکمرانی هوشمند در نظام آموزش و پرورش ایران مورد استفاده قرار گیرد.

مقاله تحقیقاتی

دریافت: ۱۴۰۴/۱۲/۰۱
پذیرش ۱۴۰۵/۰۴/۰۱
انتشار اولیه: ۱۴۰۵/۰۸/۰۵
انتشار نهایی: ۱۴۰۶/۰۴/۰۱

واژگان کلیدی:
سیاستگذاری آموزشی، سیاستگذاری هوشمند، تحول دیجیتال، حکمرانی چندسطحی، عدالت آموزشی، مشارکت ذی‌نفعان، نظریه داده‌بنیاد.

استناد مقاله:
خلیفه، امیر.، کمالی، نقی.، و مجتبی‌زاده، محمد. (۱۴۰۶). طراحی الگوی سیاستگذاری آموزشی برای نظام آموزش و پرورش ایران. جامعه شناسی آموزش و پرورش، ۱۳(۲): ۱۹-۱.

https://doi.org/10.61838/kman.soe.789

Commons: CC BY 4.0

مقدمه

سیاستگذاری آموزشی یکی از مهم‌ترین سازوکارهای حکمرانی در جوامع معاصر است که نقشی تعیین‌کننده در جهت‌دهی به توسعه انسانی، ارتقای سرمایه اجتماعی، تحقق عدالت آموزشی و افزایش توان رقابت‌پذیری کشورها ایفا می‌کند. نظام‌های آموزشی در سراسر جهان به‌عنوان نهادهای تولید و بازتولید دانش، ارزش‌ها و مهارت‌های موردنیاز جامعه، همواره تحت تأثیر سیاست‌هایی قرار دارند که مسیر تحول و عملکرد آنها را تعیین می‌کند. از این رو، کیفیت و کارآمدی سیاستگذاری آموزشی نه تنها بر نتایج آموزشی بلکه بر ابعاد اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی توسعه ملی نیز تأثیرگذار است. در دهه‌های اخیر، با افزایش پیچیدگی محیط‌های آموزشی و ظهور فناوری‌های نوین، سیاستگذاری آموزشی از یک فعالیت صرفاً اداری و متمرکز به فرایندی چندبعدی، تعاملی و مبتنی بر شواهد تبدیل شده است که نیازمند مشارکت گسترده ذی‌نفعان، بهره‌گیری از داده‌های کلان و اتخاذ رویکردهای منعطف و نوآورانه است (Ball, 2021; Georg & Vladimir, 2020).

تحولات فناورانه، به‌ویژه گسترش هوش مصنوعی، تحلیل کلان‌داده‌ها، اینترنت اشیا و فناوری‌های یادگیری دیجیتال، ماهیت نظام‌های آموزشی را دگرگون ساخته است. این تحولات نه تنها شیوه‌های آموزش و یادگیری را تغییر داده‌اند، بلکه سازوکارهای تصمیم‌گیری، برنامه‌ریزی و سیاستگذاری را نیز متحول کرده‌اند. در چنین شرایطی، مفهوم تحول دیجیتال به یکی از کلیدی‌ترین موضوعات سیاستگذاری آموزشی تبدیل شده است. مطالعات اخیر نشان می‌دهند که موفقیت نظام‌های آموزشی در عصر دیجیتال مستلزم طراحی سیاست‌هایی است که بتوانند میان فناوری، یادگیری، حکمرانی و توسعه سرمایه انسانی ارتباطی منسجم برقرار کنند (Gupta et al., 2026; Nguyen & Hong, 2026). در این چارچوب، فناوری دیگر صرفاً ابزاری برای تسهیل آموزش نیست، بلکه به یکی از مؤلفه‌های اصلی حکمرانی آموزشی تبدیل شده است که بر نحوه تدوین، اجرا و ارزیابی سیاست‌ها تأثیر مستقیم دارد (DeLuca et al., 2026; Eissa, 2026).

همزمان با توسعه فناوری‌های دیجیتال، مفهوم حکمرانی الگوریتمی نیز وارد ادبیات سیاستگذاری آموزشی شده است. این مفهوم به استفاده از الگوریتم‌ها، سامانه‌های هوشمند و تحلیل داده‌ها برای پشتیبانی از تصمیم‌گیری‌های آموزشی اشاره دارد. پژوهشگران معتقدند که در آینده نزدیک، بخش قابل توجهی از سیاستگذاری آموزشی بر پایه تحلیل داده‌های گسترده، پیش‌بینی روندهای آموزشی و استفاده از سامانه‌های هوشمند تصمیم‌یار انجام خواهد شد. چنین رویکردی می‌تواند دقت، سرعت و اثربخشی سیاستگذاری را افزایش دهد، اما در عین حال چالش‌هایی مرتبط با عدالت، شفافیت، مسئولیت‌پذیری و حاکمیت داده‌ها را نیز به همراه دارد (DeLuca et al., 2026; Eissa, 2026; Kunwar, 2026). از این رو، سیاستگذاری آموزشی در عصر دیجیتال نیازمند چارچوب‌هایی است که ضمن بهره‌گیری از ظرفیت فناوری، ملاحظات انسانی، اخلاقی و اجتماعی را نیز در نظر بگیرند.

در سطح بین‌المللی، پژوهش‌های متعددی بر ضرورت حرکت از سیاستگذاری‌های سنتی و خطی به سمت رویکردهای شبکه‌ای، مشارکتی و مبتنی بر شواهد تأکید کرده‌اند. رویکردهای جدید سیاستگذاری، آموزش را به‌عنوان یک نظام پیچیده و پویا در نظر می‌گیرند که در آن کنشگران متعدد شامل دولت، مدارس، معلمان، خانواده‌ها، نهادهای مدنی و بخش خصوصی در شکل‌گیری و اجرای سیاست‌ها نقش دارند. در چنین فضایی، سیاستگذاری موفق مستلزم تعامل مستمر میان پژوهش، عمل و تصمیم‌گیری است و شکاف میان دانش علمی و سیاست عمومی باید به حداقل برسد (Alazmi & Alazmi, 2023; Ferreira et al., 2026). استفاده از ابزارهای برنامه‌ریزی کمی، مدل‌های تصمیم‌گیری مبتنی بر داده و نظام‌های ارزیابی مستمر نیز از جمله راهکارهایی است که برای افزایش اثربخشی سیاستگذاری آموزشی پیشنهاد شده‌اند (Agboola, 2025; Fandir et al., 2026).

یکی از مباحث مهم در ادبیات جدید سیاستگذاری آموزشی، نقش شبکه‌های دانشی و اجتماعات معرفتی در تولید دانش سیاستی است. امروزه سیاست‌های آموزشی تنها در چارچوب مرزهای ملی شکل نمی‌گیرند، بلکه تحت تأثیر شبکه‌های جهانی تولید دانش، سازمان‌های بین‌المللی و جوامع تخصصی قرار دارند. این وضعیت سبب شده است که سیاستگذاری آموزشی به عرصه‌ای چندسطحی و فراملی تبدیل شود که در آن قدرت، دانش و مشروعیت میان بازیگران مختلف توزیع می‌شود (Baek, 2026). در چنین شرایطی، کشورها ناگزیرند ضمن بهره‌گیری از تجارب جهانی، الگوهای بومی متناسب با زمینه‌های فرهنگی، اجتماعی و نهادی خود را نیز توسعه دهند.

در ایران نیز سیاستگذاری آموزشی همواره یکی از موضوعات مهم در حوزه حکمرانی عمومی بوده است. با وجود تلاش‌های گسترده برای اصلاح و توسعه نظام آموزش و پرورش، همچنان چالش‌های متعددی در حوزه سیاستگذاری مشاهده می‌شود. بررسی‌های انجام شده نشان می‌دهد که بخشی از این چالش‌ها به تمرکزگرایی ساختاری، ضعف مشارکت ذی‌نفعان، فاصله میان سیاست و اجرا، محدودیت استفاده از شواهد علمی در تصمیم‌گیری و نبود سازوکارهای ارزیابی مستمر مربوط است (Mohammadvand Yarijan Olya, 2024). افزون بر این، برخی پژوهش‌ها نشان داده‌اند که تعارض منافع، ملاحظات سیاسی و نادیده گرفتن زمینه‌های فرهنگی می‌توانند کیفیت سیاستگذاری آموزشی را تحت تأثیر قرار دهند (Aryafard et al., 2026).

بررسی تاریخی سیاستگذاری آموزشی در ایران نیز نشان می‌دهد که بسیاری از تحولات آموزشی در بستر تعامل میان نیروهای اجتماعی، فرهنگی و سیاسی شکل گرفته‌اند. بازخوانی تجربه‌های تاریخی آموزش مدرن در ایران نشان می‌دهد که سیاستگذاری آموزشی همواره تحت تأثیر زمینه‌های اجتماعی و ساختارهای قدرت قرار داشته و نمی‌توان آن را صرفاً به عنوان یک فرایند فنی یا اداری تلقی کرد (Hosseinina et al., 2026). از سوی دیگر، تحلیل‌های گفتمانی صورت‌گرفته در حوزه آموزش عالی ایران نیز بیانگر آن است که سیاستگذاری آموزشی در کشور اغلب تحت تأثیر گفتمان‌های متعارض و اولویت‌های متغیر قرار داشته است که این امر می‌تواند انسجام سیاست‌ها را با چالش مواجه سازد (Najafpour & Rezaei, 2025).

در سال‌های اخیر، مطالعات متعددی در حوزه سیاستگذاری آموزشی ایران انجام شده است. برخی از این مطالعات بر شناسایی مضامین غالب در سیاستگذاری آموزشی متمرکز بوده‌اند و نشان داده‌اند که موضوعاتی همچون عدالت آموزشی، کیفیت آموزشی، توسعه مهارت‌ها و مشارکت ذی‌نفعان از مهم‌ترین دغدغه‌های سیاستگذاران به شمار می‌روند (Eilami et al., 2024). گروهی دیگر از پژوهش‌ها نیز به بررسی ابعاد عدالت آموزشی پرداخته‌اند و اهمیت توزیع منصفانه فرصت‌های آموزشی، دسترسی برابر به منابع و کاهش شکاف‌های آموزشی را مورد تأکید قرار داده‌اند (Ghanbari & Taleghani, 2023). همچنین مطالعاتی در زمینه سیاستگذاری ارزش‌های محیطزیستی در آموزش انجام شده که بر ضرورت توجه به ابعاد پایداری و مسئولیت اجتماعی در فرایند سیاستگذاری آموزشی تأکید دارند (Shafiei et al., 2023).

مطالعات تطبیقی نیز بینش‌های ارزشمندی درباره سیاستگذاری آموزشی فراهم کرده‌اند. پژوهش‌های مقایسه‌ای میان ایران و هند نشان داده‌اند که عدالت آموزشی زمانی تحقق می‌یابد که سیاست‌ها بتوانند همزمان به تنوع‌های فرهنگی، اقتصادی و جغرافیایی پاسخ دهند (Daneshafrouz, 2023). همچنین مقایسه نظام‌های جذب و انتخاب معلم در ایران و ژاپن نشان داده است که کیفیت سرمایه انسانی آموزشی ارتباط مستقیمی با سازوکارهای سیاستگذاری و نظام‌های حرفه‌ای توسعه معلمان دارد (Salgi, 2023). این یافته‌ها اهمیت توجه به تجربه‌های موفق جهانی در کنار حفظ اقتضائات بومی را برجسته می‌سازند.

همه‌گیری کووید-۱۹ نیز نقطه عطفی در سیاستگذاری آموزشی جهان و ایران محسوب می‌شود. این بحران نشان داد که بسیاری از نظام‌های آموزشی برای مواجهه با شرایط اضطراری آمادگی کافی ندارند و سیاست‌های موجود در زمینه دسترسی عادلانه به آموزش، زیرساخت‌های دیجیتال و تاب‌آوری سازمانی با محدودیت‌های جدی مواجه هستند. پژوهشگران تأکید کرده‌اند که این تجربه ضرورت بازنگری در سیاست‌های آموزشی و تقویت رویکردهای عدالت‌محور، انعطاف‌پذیر و فناورانه را آشکار ساخته است (Lachance, 2026; Sheikhi Chaman et al., 2021).

از سوی دیگر، افزایش پیچیدگی محیط‌های آموزشی و ظهور مسائل نوظهور سبب شده است که تحلیل سیاست‌ها نیازمند رویکردهای چندرشته‌ای و روش‌شناختی متنوع باشد. پژوهشگران حوزه تحلیل سیاست معتقدند که شرایط عدم قطعیت، ابهام و تغییرات سریع محیطی، استفاده از رویکردهای خطی و ساده‌انگارانه را ناکارآمد ساخته و ضرورت بهره‌گیری از چارچوب‌های تحلیلی منعطف و چندبعدی را افزایش داده است (Georg & Vladimir, 2020). در همین راستا، مفهوم سیاستگذاری به مثابه یک نظام بازگشتی مطرح شده است که در آن سیاست‌ها به طور مستمر از طریق داده‌ها، بازخوردها و تعاملات اجتماعی بازنگری و اصلاح می‌شوند (Nasiri, 2026).

همچنین ادبیات جدید بر نقش رهبری آموزشی در موفقیت سیاست‌های تحول‌آفرین تأکید فراوان دارد. رهبران آموزشی می‌توانند از طریق ایجاد فرهنگ یادگیری، توسعه ظرفیت سازمانی و تقویت همکاری میان ذی‌نفعان، اجرای موفق سیاست‌ها را تسهیل کنند. در عصر تحول دیجیتال، رهبری آموزشی باید علاوه بر مهارت‌های مدیریتی، توانایی هدایت تغییرات فناورانه و ایجاد نوآوری در سازمان‌های آموزشی را نیز دارا باشد (;Boyask & Smith, 2026

Gupta et al., 2026). افزون بر این، ارتقای کیفیت آموزشی و تحقق اهداف سیاستی مستلزم توجه جدی به توسعه حرفه‌ای معلمان و توانمندسازی سرمایه انسانی است (Hosseini Lorgani & Mojtabazadeh, 2021).

با وجود گسترش مطالعات داخلی و بین‌المللی در حوزه سیاستگذاری آموزشی، همچنان خلأ قابل توجهی در زمینه ارائه یک الگوی جامع، بومی و متناسب با الزامات عصر دیجیتال برای نظام آموزش و پرورش ایران وجود دارد. بسیاری از مطالعات پیشین بر ابعاد خاصی از سیاستگذاری تمرکز داشته‌اند و کمتر پژوهشی توانسته است مجموعه عوامل دانشی، فناورانه، نهادی، مشارکتی و عدالت‌محور را در قالب یک چارچوب منسجم تلفیق نماید. در نتیجه، نیاز به طراحی الگویی که بتواند ضمن بهره‌گیری از دستاوردهای جهانی، با واقعیت‌های فرهنگی، اجتماعی و ساختاری ایران سازگار باشد، بیش از پیش احساس می‌شود.

بنابراین، هدف پژوهش حاضر طراحی الگوی سیاستگذاری آموزشی برای نظام آموزش و پرورش ایران با تأکید بر الزامات عصر دیجیتال، حکمرانی هوشمند، مشارکت ذی‌نفعان، توانمندسازی سرمایه انسانی و تحقق عدالت آموزشی است.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر با هدف طراحی الگوی سیاست‌گذاری آموزشی برای نظام آموزش و پرورش ایران در چارچوب رویکرد کیفی و با بهره‌گیری از نظریه داده‌بنیاد انجام شده است. در این رویکرد، هدف اصلی استخراج مفاهیم، مقوله‌ها و روابط میان آن‌ها از دل داده‌های تجربی و ارائه یک چارچوب مفهومی برآمده از واقعیت‌های میدانی است. نظریه داده‌بنیاد، به‌ویژه در نسخه نظام‌مند اشتراس و کوربین، یکی از روش‌های معتبر برای مطالعه پدیده‌های پیچیده اجتماعی و سازمانی محسوب می‌شود؛ زیرا در این روش، نظریه از طریق تحلیل نظام‌مند داده‌های تجربی شکل می‌گیرد و امکان فهم عمیق‌تر پدیده‌های چندبعدی را فراهم می‌سازد (*Strauss & Corbin, 1990*). با توجه به ماهیت چندسطحی و پیچیده سیاست‌گذاری آموزشی و نیز وابستگی آن به زمینه‌های نهادی، فرهنگی و ساختاری، استفاده از این رویکرد امکان شناسایی مؤلفه‌ها و روابط میان آن‌ها و در نهایت طراحی الگویی بومی برای سیاست‌گذاری آموزشی در نظام آموزش و پرورش ایران را فراهم ساخته است. در این پژوهش، فرایند گردآوری و تحلیل داده‌ها به‌صورت هم‌زمان و تعاملی انجام شد؛ به‌گونه‌ای که تحلیل اولیه داده‌ها مسیر مصاحبه‌های بعدی و انتخاب مشارکت‌کنندگان را هدایت می‌کرد و این امر به تعمیق تدریجی مقوله‌ها و دستیابی به اشباع نظری کمک کرد.

جامعه مشارکت‌کنندگان پژوهش شامل متخصصان، صاحب‌نظران و افراد دارای تجربه علمی و اجرایی در حوزه سیاست‌گذاری آموزشی و نظام آموزش و پرورش ایران بود که به دلیل دانش تخصصی، سابقه حرفه‌ای و آشنایی با مسائل و چالش‌های نظام آموزشی کشور، توانایی ارائه داده‌های عمیق و معنادار در زمینه موضوع پژوهش را داشتند. این مشارکت‌کنندگان در سه گروه اصلی قرار می‌گرفتند: نخست، متخصصان دانشگاهی و پژوهشگران حوزه تعلیم و تربیت، سیاست‌گذاری آموزشی و مدیریت آموزشی که با تکیه بر دانش نظری و پژوهشی خود به تبیین ابعاد مفهومی سیاست‌گذاری آموزشی کمک کردند؛ دوم، مدیران و سیاست‌گذاران ارشد در نظام آموزش و پرورش که تجربه عملی در حوزه تدوین، اجرا و ارزیابی سیاست‌های آموزشی داشتند؛ و سوم، کارشناسان و خبرگان اجرایی فعال در حوزه طراحی و اجرای برنامه‌های آموزشی که با ارائه دیدگاه‌های کاربردی و مبتنی بر تجربه، در غنی‌سازی داده‌های پژوهش نقش مهمی ایفا کردند.

در این پژوهش، به منظور انتخاب مشارکت‌کنندگان از نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد. در این روش، افراد بر اساس میزان دانش تخصصی، تجربه حرفه‌ای مرتبط و توانایی ارائه اطلاعات غنی درباره پدیده مورد مطالعه انتخاب می‌شوند. در چارچوب رویکرد نظریه داده‌بنیاد، نمونه‌گیری تا زمانی ادامه می‌یابد که پژوهشگر به اشباع نظری دست یابد؛ به این معنا که داده‌های جدید دیگر منجر به شکل‌گیری مفهوم یا مقوله تازه‌ای نشود و روابط میان مقوله‌ها به‌طور نسبی تثبیت گردد (*Strauss & Corbin, 1990*). در پژوهش حاضر، فرایند گردآوری داده‌ها تا انجام ۲۱ مصاحبه نیمه‌ساختاریافته عمیق ادامه یافت و در این مرحله اشباع مفهومی حاصل شد. بنابراین، تعداد نمونه‌ها بر اساس کفایت تحلیلی داده‌ها و نه بر مبنای معیارهای آماری تعیین گردید.

داده‌های پژوهش از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با خبرگان و تحلیل اسناد مرتبط با سیاست‌های آموزشی گردآوری شد. مصاحبه نیمه‌ساختاریافته به عنوان یکی از روش‌های رایج در پژوهش‌های کیفی، به پژوهشگر این امکان را می‌دهد تا ضمن حفظ چارچوب مشخصی از پرسش‌ها، به‌صورت انعطاف‌پذیر به کاوش عمیق در تجربه‌ها و دیدگاه‌های مشارکت‌کنندگان بپردازد (*Kvale & Brinkmann, 2015*). در این پژوهش، مصاحبه‌ها بر اساس یک راهنمای مصاحبه طراحی‌شده انجام شد که تدوین آن بر مبنای اهداف پژوهش و مطالعات نظری مرتبط صورت گرفت. پرسش‌ها به‌صورت باز و کاوشگرانه تنظیم شدند تا مشارکت‌کنندگان بتوانند دیدگاه‌ها و تحلیل‌های خود را درباره ابعاد مختلف سیاست‌گذاری آموزشی بیان کنند. مدت زمان هر مصاحبه بین ۴۵ تا ۹۰ دقیقه بود و تمامی مصاحبه‌ها با رضایت آگاهانه مشارکت‌کنندگان ضبط و سپس به‌طور کامل پیاده‌سازی شد. علاوه بر مصاحبه‌ها، اسناد بالادستی، قوانین، برنامه‌های راهبردی و متون رسمی مرتبط با آموزش و پرورش نیز مورد تحلیل قرار گرفتند. تحلیل اسناد به عنوان یکی از منابع مهم داده‌های کیفی، امکان درک بهتر زمینه نهادی و سیاستی نظام آموزشی را فراهم می‌کند و در کنار داده‌های مصاحبه‌ای به غنای تحلیلی پژوهش کمک می‌کند ((*Bowen, 2009*).

به منظور تضمین اعتبار و کیفیت داده‌های پژوهش، از معیارهای چهارگانه ارزیابی در تحقیقات کیفی شامل اعتبار، انتقال‌پذیری، قابلیت اطمینان و تأییدپذیری استفاده شد (حسینی لرگانی و مجتبی‌زاده، ۱۴۰۰). برای افزایش اعتبار یافته‌ها، پس از تحلیل اولیه داده‌ها، بخشی از نتایج و تفاسیر استخراج‌شده در اختیار برخی از مشارکت‌کنندگان قرار گرفت تا میزان انطباق آن‌ها با دیدگاه‌ها و تجربه‌های آنان بررسی شود. همچنین، بخشی از تحلیل‌ها توسط متخصصان حوزه مدیریت آموزشی و روش تحقیق کیفی مورد بازبینی قرار گرفت. به منظور افزایش انتقال‌پذیری، بستر پژوهش، ویژگی‌های مشارکت‌کنندگان و مراحل اجرای مطالعه به‌طور دقیق توصیف شد. برای تضمین قابلیت اطمینان، فرایند تحلیل داده‌ها به‌طور مستمر بازبینی و مستندسازی شد. افزون بر این، به منظور بررسی پایایی کدگذاری، بخشی از داده‌ها توسط یک کدگذار مستقل تحلیل شد و میزان توافق میان کدها با استفاده از ضریب کاپای کوهن محاسبه گردید که مقدار آن ۰.۸۵۱ به دست آمد و نشان‌دهنده سطح مطلوبی از پایایی در فرایند کدگذاری است.

تحلیل داده‌های کیفی در این پژوهش بر اساس الگوی نظام‌مند نظریه داده‌بنیاد اشتراس و کوربین انجام شد(*Strauss & Corbin, 1990*). این فرایند در سه مرحله اصلی شامل کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری گزینشی صورت گرفت. در مرحله کدگذاری باز، متن مصاحبه‌ها به‌صورت خط‌به‌خط بررسی شد و مفاهیم اولیه از دل داده‌ها استخراج گردید. در مرحله کدگذاری محوری، کدهای مشابه در قالب مقوله‌های اصلی سازمان‌دهی شدند و روابط میان آن‌ها تحلیل شد. در نهایت، در مرحله کدگذاری گزینشی، مقوله محوری شناسایی و سایر مقوله‌ها در قالب یک چارچوب مفهومی منسجم ادغام شدند. حاصل این فرایند تحلیلی، شکل‌گیری الگوی مفهومی سیاست‌گذاری آموزشی برای نظام آموزش و پرورش ایران بود که بر پایه داده‌های تجربی و تحلیل نظام‌مند آن‌ها تدوین گردید.

یافته‌های پژوهش

تحلیل داده‌های این پژوهش با رویکرد نظریه داده‌بنیاد و بر مبنای الگوی اشتراوس و کوربین انجام شد. داده‌ها از طریق ۲۱ مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با خبرگان و صاحب‌نظران حوزه سیاست‌گذاری آموزشی و نیز تحلیل اسناد مرتبط گردآوری شد و در فرایندی نظام‌مند، طی مراحل کدگذاری باز، کدگذاری ثانویه یا متمرکز، و بازسازی مقولات هسته تحلیل شد. بر اساس تحلیل اولیه داده‌ها، مجموعه‌ای از مفاهیم استخراج شد که بازتاب‌دهنده ادراک مشارکت‌کنندگان از الزامات، سازوکارها، بسترها و پیامدهای سیاست‌گذاری آموزشی در نظام آموزش و پرورش ایران بود. این مفاهیم سپس در سطحی انتزاعی‌تر در قالب مقوله‌های عمده سازمان‌دهی شدند و در گام نهایی، با بازترکیب مفهومی، به چند مقوله هسته ارتقا یافتند تا امکان ارائه یک الگوی منسجم برای سیاست‌گذاری آموزشی فراهم شود.

در مرحله نخست تحلیل، کدهای اولیه نشان دادند که مشارکت‌کنندگان سیاست‌گذاری آموزشی را پدیده‌ای چندبعدی و درهم‌تنیده می‌دانند که از یک‌سو به شواهد علمی، داده و دانش سیاستی وابسته است و از سوی دیگر، با عدالت آموزشی، تحول دیجیتال، رهبری آموزشی، مشارکت ذی‌نفعان، انعطاف‌پذیری ساختاری و حکمرانی چندسطحی پیوند دارد. تنوع مفاهیم اولیه به‌گونه‌ای بود که نشان می‌داد تجربه زیسته و درک حرفه‌ای مشارکت‌کنندگان، سیاست‌گذاری آموزشی را نه به‌منزله مجموعه‌ای از دستورالعمل‌های اداری، بلکه به‌عنوان فرایندی پویا، دانشی، زمینه‌مند و تحول‌آفرین درک می‌کند. در همین راستا، تحلیل مفاهیم اولیه امکان شناسایی مقوله‌های عمده‌ای را فراهم ساخت که استخوان‌بندی تحلیلی یافته‌های پژوهش را تشکیل می‌دهند.

در مرحله کدگذاری ثانویه یا متمرکز، مفاهیم هم‌خانواده و نزدیک به یکدیگر در قالب مقوله‌های عمده ادغام شدند. به‌منظور پرهیز از تکرار و افزایش انسجام تحلیلی، مقوله‌ها در قالب نسخه‌ای منسجم‌سازی‌شده بازتنظیم شدند که در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. مقوله‌های عمده مرحله کدگذاری ثانویه

ردیف	مقوله‌های عمده	مفاهیم کلیدی
۱	تحلیل شواهد پژوهشی	کاربست داده پژوهشی؛ ارزیابی نتایج تحقیق؛ استفاده از منابع علمی
۲	تصمیم‌سازی داده‌محور	تحلیل کلان‌داده آموزشی؛ پایش عملکرد آموزشی؛ مدل‌سازی سیاستی مبتنی بر داده
۳	تولید دانش سیاست‌گذاری	شبکه‌های معرفتی سیاستی؛ اجتماعات دانشی سیاست؛ انتقال دانش سیاستی
۴	تضمین دسترسی عادلانه	توزیع فرصت آموزشی؛ برابری دسترسی؛ کاهش نابرابری آموزشی
۵	پذیرش عادلانه دانشجو	سهمیه‌بندی عادلانه؛ تنوع‌پذیری پذیرش؛ عدالت فرصت ورود
۶	شمولیت اجتماعی دانش‌آموزان	آموزش فراگیر؛ ادغام دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه؛ حمایت از اقلیت‌ها
۷	توسعه رهبری نوآورانه	رهبری یادگیری حرفه‌ای؛ رهبری تحول آموزشی؛ رهبری نوآوری مدرسه‌ای
۸	هدایت تغییرات ساختاری	مدیریت تغییر سازمانی؛ اصلاح ساختار آموزشی؛ تحول نظام مدرسه‌ای
۹	رهبری عدالت‌محور بومی	رهبری عدالت آموزشی؛ رهبری حساس‌فرهنگی؛ رهبری بوم‌محور
۱۰	فناوری‌های یادگیری نوین	یادگیری دیجیتال تعاملی؛ پلتفرم‌های آموزشی آنلاین؛ اکوسیستم یادگیری دیجیتال
۱۱	زیرساخت‌های دیجیتال ملی	شبکه و بستر دیجیتال آموزشی؛ سامانه مدیریت یادگیری؛ پلتفرم‌های خدمات آموزشی
۱۲	توسعه سواد دیجیتال	مهارت‌های دیجیتال معلمان؛ شایستگی فناوری آموزشی؛ دانش کاربری فناوری
۱۳	مشارکت معلمان مدارس	مشارکت سیاستی معلمان؛ نقش در تصمیم مدرسه‌ای؛ همکاری حرفه‌ای
۱۴	تعاملات جامعه محلی	مشارکت جامعه؛ همکاری مدرسه و جامعه؛ شبکه‌های حمایت اجتماعی
۱۵	حضور نهادهای مدنی	سازمان‌های مدنی آموزشی؛ انجمن‌ها؛ شبکه کنشگران آموزشی
۱۶	انطباق‌پذیری سیاست‌های محلی	بومی‌سازی سیاست آموزشی؛ انطباق منطقه‌ای؛ تطبیق سیاست محلی
۱۷	انعطاف نظام‌های آموزشی	تغییرپذیری سیاست؛ سازگاری ساختار آموزشی؛ تنوع الگوهای یادگیری
۱۸	تاب‌آوری سازمانی مدارس	مدیریت بحران؛ پایداری سازمانی؛ پاسخگویی نهادی
۱۹	شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان	صلاحیت حرفه‌ای؛ استاندارد مهارت تدریس؛ دانش حرفه‌ای معلمان
۲۰	آموزش مهارت‌های تخصصی	آموزش مهارت شغلی؛ توسعه مهارت حرفه‌ای؛ توانمندی مهارتی
۲۱	ارتقای کیفیت تدریس	بهبود عملکرد تدریس؛ کیفیت فرایند یاددهی؛ ارزیابی کیفیت آموزشی
۲۲	آموزش توسعه پایدار	آموزش پایداری محیطی؛ یادگیری توسعه‌پایدار؛ سیاست آموزش پایدار
۲۳	آموزش مستمر شهروندی	تربیت شهروند؛ یادگیری شهروندی فعال؛ اجتماعی‌سازی سیاسی
۲۴	پایداری مهارت‌های فردی	مهارت‌های یادگیری پایدار؛ توان یادگیری مستمر؛ یادگیری مادام‌العمر

ردیف	مقوله‌های عمده	مفاهیم کلیدی
۲۵	توزیع اختیارات استانی	تمرکززدایی مدیریتی؛ تصمیم‌گیری محلی؛ حکمرانی منطقه‌ای
۲۶	تسهیل تمرکززدایی ساختاری	واگذاری اختیارات؛ مدیریت چندسطحی؛ حکمرانی شبکه‌ای آموزشی
۲۷	چارچوب‌های یکپارچه حکمرانی	همسویی سیاست‌ها؛ یکپارچگی سیاست آموزشی؛ چارچوب سیاست پژوهشی
۲۸	کاربست هوش مصنوعی	تصمیم‌گیری هوشمند؛ سامانه‌های یادگیری هوشمند؛ پشتیبانی تصمیم
۲۹	الگوریتم‌های مدیریت آموزشی	حکمرانی الگوریتمی؛ مدیریت داده آموزشی؛ تحلیل یادگیری داده‌ای
۳۰	تصمیم‌گیری هوشمند سیستمی	ارزیابی هوشمند؛ تحلیل پیش‌بینی؛ پشتیبانی سیاستی مبتنی بر هوش مصنوعی

همان‌گونه که جدول ۱ نشان می‌دهد، یافته‌های مرحله کدگذاری متمرکز از چند محور اصلی تشکیل شده‌اند. نخست، تحلیل شواهد پژوهشی، تصمیم‌سازی داده‌محور و تولید دانش سیاست‌گذاری بر این نکته تأکید دارند که سیاست‌گذاری آموزشی در نگاه مشارکت‌کنندگان، فرایندی دانش‌بنیان است و باید بر اتکای نظام‌مند به داده، پژوهش و سازوکارهای انتقال دانش استوار باشد. این یافته‌ها نشان می‌دهند که تصمیم‌گیری آموزشی در شرایط معاصر، دیگر نمی‌تواند صرفاً بر تجربه‌های پراکنده یا ترجیحات فردی مبتنی باشد، بلکه نیازمند ظرفیت تحلیلی، تفسیر داده و استفاده از شواهد علمی معتبر است.

در کنار این بعد دانشی، مقوله‌های تضمین دسترسی عادلانه، پذیرش عادلانه دانشجو و شمولیت اجتماعی دانش‌آموزان نشان دادند که عدالت و شمول، جایگاهی محوری در ذهنیت خبرگان نسبت به سیاست‌گذاری آموزشی دارد. تأکید بر کاهش نابرابری، برابری در فرصت‌های آموزشی، توجه به گروه‌های دارای نیازهای ویژه و حمایت از اقلیت‌ها حاکی از آن است که سیاست‌گذاری آموزشی مطلوب، باید به‌طور مستقیم به توزیع منصفانه فرصت‌ها و رفع سازوکارهای بازتولید نابرابری معطوف باشد.

در بعد رهبری و تغییر، سه مقوله توسعه رهبری نوآورانه، هدایت تغییرات ساختاری و رهبری عدالت‌محور بومی آشکار کردند که تغییرات سیاستی در آموزش و پرورش، بدون برخورداری از الگوهای رهبری تحول‌آفرین، عدالت‌محور و حساس به زمینه‌های بومی، امکان‌پذیر نیست. از منظر مشارکت‌کنندگان، رهبری آموزشی باید هم توان هدایت تحول نهادی را داشته باشد و هم بتواند میان مقتضیات عدالت، فرهنگ و نوآوری پیوند برقرار کند. چنین برداشتی از رهبری، آن را از سطح مدیریت اداری صرف فراتر برده و به یکی از اهرم‌های اصلی سیاست‌گذاری آموزشی تبدیل می‌کند.

بخش دیگری از یافته‌ها بر نقش فزاینده فناوری در سیاست‌گذاری آموزشی دلالت داشت. مقوله‌های فناوری‌های یادگیری نوین، زیرساخت‌های دیجیتال ملی، توسعه سواد دیجیتال، کاربست هوش مصنوعی، الگوریتم‌های مدیریت آموزشی و تصمیم‌گیری هوشمند سیستمی همگی نشان می‌دهند که مشارکت‌کنندگان، آینده سیاست‌گذاری آموزشی را به‌طور معناداری با تحول دیجیتال و هوشمندسازی پیوند می‌زنند. در این چارچوب، فناوری صرفاً ابزاری برای تسهیل آموزش نیست، بلکه به عنصری تعیین‌کننده در نحوه برنامه‌ریزی، تصمیم‌گیری، اجرا، نظارت و ارزیابی سیاست‌های آموزشی تبدیل می‌شود. در عین حال، این بخش از یافته‌ها به‌روشنی دلالت دارد که بهره‌گیری مؤثر از فناوری، منوط به وجود زیرساخت مناسب و توانمندی انسانی کافی است.

در سطح تعاملی و اجتماعی، مقوله‌های مشارکت معلمان مدارس، تعاملات جامعه محلی و حضور نهادهای مدنی نشان دادند که سیاست‌گذاری آموزشی اثربخش، بدون مشارکت معنادار ذی‌نفعان قابلیت تحقق ندارد. نقش معلمان در تصمیم‌سازی مدرسه‌ای، همکاری حرفه‌ای، همراهی جامعه محلی و حضور نهادهای مدنی، همگی نشان‌دهنده آن است که سیاست آموزشی باید از حالت متمرکز و بالا به پایین فاصله بگیرد و به سوی مدل‌های مشارکتی و چندکنشگری حرکت کند. این یافته، با درک نوین از حکمرانی آموزشی هم‌راستا است؛ درکی که در آن، مدرسه، جامعه و نهادهای واسط، تنها مجریان سیاست نیستند، بلکه در تولید و بازتولید آن نیز سهیم‌اند.

همچنین، مقوله‌های انطباق‌پذیری سیاست‌های محلی، انعطاف نظام‌های آموزشی و تاب‌آوری سازمانی مدارس بیانگر آن است که پایداری و اثربخشی سیاست‌های آموزشی، وابسته به ظرفیت سازگاری آن‌ها با شرایط متغیر محیطی، منطقه‌ای و نهادی است. مشارکت‌کنندگان تأکید داشتند که سیاست‌های آموزشی اگر فاقد انعطاف، بومی‌پذیری و تاب‌آوری باشند، در مواجهه با بحران‌ها، تفاوت‌های محلی و پیچیدگی‌های اجرایی، با کاهش کارآمدی روبه‌رو خواهند شد. از این‌رو، انعطاف‌پذیری و تاب‌آوری به‌مثابه شروطی اساسی برای اجرای موفق سیاست‌ها مطرح شدند.

در بُعد منابع انسانی و کیفیت آموزشی نیز سه مقوله شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان، آموزش مهارت‌های تخصصی و ارتقای کیفیت تدریس نشان دادند که توانمندسازی سرمایه انسانی، یکی از ستون‌های اصلی سیاست‌گذاری آموزشی است. یافته‌ها در این بخش حاکی از آن است که بدون ارتقای صلاحیت‌های حرفه‌ای، دانش تخصصی و مهارت‌های عملی معلمان، هیچ الگوی سیاستی در عمل به نتایج مطلوب منتهی نخواهد شد. این امر، پیوند مستقیم میان توسعه حرفه‌ای معلمان و کیفیت نهایی نظام آموزشی را برجسته می‌سازد.

مقوله‌های آموزش توسعه پایدار، آموزش مستمر شهروندی، پایداری مهارت‌های فردی، توزیع اختیارات استانی، تسهیل تمرکززدایی ساختاری و چارچوب‌های یکپارچه حکمرانی نشان دادند که سیاست‌گذاری آموزشی مطلوب، هم باید ناظر به پیامدهای بلندمدت تربیتی و اجتماعی باشد و هم به بسترسازی نهادی و حکمرانی مناسب توجه کند. از یک‌سو، پرورش شهروند فعال، توسعه یادگیری پایدار و تقویت مهارت‌های مادام‌العمر، پیامدهای کلیدی سیاست‌گذاری آموزشی محسوب می‌شوند؛ و از سوی دیگر، تمرکززدایی، واگذاری اختیار و ایجاد چارچوب‌های حکمرانی یکپارچه، زمینه اجرایی این سیاست‌ها را فراهم می‌آورند.

پس از مرحله کدگذاری متمرکز، برای دستیابی به سطح بالاتری از انتزاع نظری، مقوله‌های عمده در قالب مقوله‌های هسته بازسازی شدند. این بازسازی امکان آن را فراهم کرد که اجزای متعدد و متنوع یافته‌ها در یک الگوی تحلیلی منسجم سازمان یابند. نتیجه این مرحله در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. مقوله‌های عمده و هسته بازسازی‌شده

ردیف	مقوله‌های عمده	مقوله‌های هسته	نوع مقوله	علت قرارگیری در این بعد
۱	تحلیل شواهد پژوهشی، تصمیم‌سازی داده‌محور، تولید دانش سیاست‌گذاری	راهبردهای دانش‌بنیان و داده‌محور	بعد شرایطی / شرایط علّی	الگوریتم‌های مدیریت آموزشی یکی از محرک‌های اصلی شکل‌گیری سیاست‌گذاری نوین در آموزش است
۲	تضمین دسترسی عادلانه، پذیرش عادلانه دانشجو، شمولیت اجتماعی دانش‌آموزان	عدالت و شمول آموزشی	بعد پیامدی	تحقق عدالت آموزشی نتیجه اجرای سیاست‌ها و راهبردهای کارآمد در نظام آموزشی است
۳	توسعه رهبری نوآورانه، هدایت تغییرات ساختاری، رهبری عدالت‌محور بومی	رهبری تحولی آموزشی	بعد شرایطی / شرایط علّی	رهبری تحول‌آفرین زمینه شکل‌گیری تغییرات سیاستی و نوآوری در آموزش را فراهم می‌کند
۴	فناوری‌های یادگیری نوین، زیرساخت‌های دیجیتال ملی، توسعه سواد دیجیتال	تحول دیجیتال آموزشی	بعد شرایطی / شرایط مداخله‌گر	فناوری‌های دیجیتال می‌توانند اجرای سیاست‌ها را تسهیل یا محدود کنند
۵	مشارکت معلمان مدارس، تعاملات جامعه محلی، حضور نهادهای مدنی	مشارکت نظام‌مند ذی‌نفعان	بعد راهبردی / تعاملی	مشارکت ذی‌نفعان یکی از راهبردهای کلیدی برای اجرای مؤثر سیاست‌های آموزشی است
۶	انطباق‌پذیری سیاست‌های محلی، انعطاف نظام‌های آموزشی، تاب‌آوری سازمانی مدارس	انعطاف‌پذیری راهبردی	بعد شرایطی / شرایط مداخله‌گر	میزان انعطاف سیاست‌ها می‌تواند موفقیت یا ناکامی اجرای آن‌ها را تحت تأثیر قرار دهد
۷	شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان، آموزش مهارت‌های تخصصی، ارتقای کیفیت تدریس	توانمندسازی سرمایه انسانی	بعد راهبردی / تعاملی	توانمندسازی منابع انسانی یکی از اقدامات عملی برای تحقق سیاست‌های آموزشی است
۸	آموزش توسعه پایدار، آموزش مستمر شهروندی، پایداری مهارت‌های فردی	یادگیری مادام‌العمر پایدار	بعد پیامدی	یادگیری مادام‌العمر یکی از نتایج کلیدی سیاست‌های آموزشی تحول‌آفرین است

ردیف	مقوله‌های عمده	مقوله‌های هسته	نوع مقوله	علت قرارگیری در این بعد
۹	توزیع اختیارات استانی، تسهیل تمرکززدایی ساختاری، چارچوب‌های یکپارچه حکمرانی	حکمرانی چندسطحی آموزشی	بعد شرایطی / شرایط زمینه‌ای	ساختار حکمرانی بستر نهادی اجرای سیاست‌های آموزشی را فراهم می‌کند
۱۰	کاربست هوش مصنوعی، الگوریتم‌های مدیریت آموزشی، تصمیم‌گیری هوشمند سیستمی	هوشمندسازی فرایندهای آموزشی	بعد شرایطی / شرایط مداخله‌گر	فناوری‌های هوشمند می‌توانند کارایی و دقت اجرای سیاست‌های آموزشی را تغییر دهند

بر اساس جدول ۲، ساختار نهایی یافته‌ها نشان می‌دهد که الگوی سیاست‌گذاری آموزشی برای نظام آموزش و پرورش ایران بر چند بُعد اصلی استوار است. در سطح شرایط علّی، دو مقوله هسته راهبردهای دانش‌بنیان و داده‌محور و رهبری تحولی آموزشی قرار دارند. این دو بعد، نیروی محرک و پیشران شکل‌گیری الگوی سیاست‌گذاری آموزشی تلقی می‌شوند. از یک‌سو، اتکای سیاست به داده، شواهد و دانش معتبر، بنیان عقلانی و تحلیلی تصمیم‌گیری را فراهم می‌آورد؛ و از سوی دیگر، رهبری تحول‌آفرین، ظرفیت لازم برای هدایت تغییر، بسیج منابع و هم‌راستاسازی کنشگران را مهیا می‌سازد.

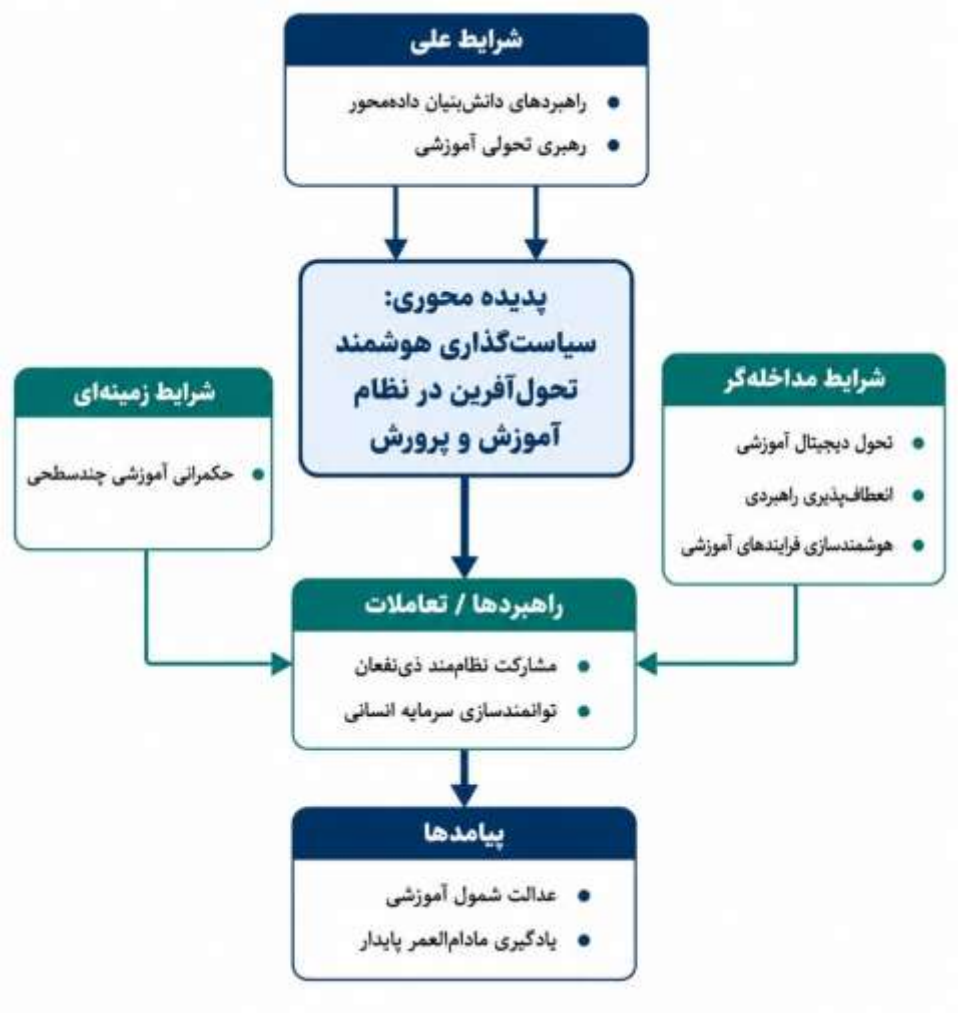
در سطح شرایط زمینه‌ای، حکمرانی آموزشی چندسطحی به‌عنوان بستر نهادی و ساختاری اجرای سیاست‌ها ظاهر شد. این یافته حاکی از آن است که بدون وجود نوعی آرایش حکمرانی که بتواند میان سیاست‌گذاری ملی، اقتضائات استانی و نیازهای محلی پیوند برقرار کند، اجرای پایدار و مؤثر سیاست‌های آموزشی با محدودیت مواجه خواهد شد. به همین دلیل، تمرکززدایی هوشمندانه، توزیع اختیار و یکپارچگی نهادی از ارکان زمینه‌ای الگوی سیاست‌گذاری تلقی شدند.

در سطح شرایط مداخله‌گر، سه مقوله هسته تحول دیجیتال آموزشی، انعطاف‌پذیری راهبردی و هوشمندسازی فرایندهای آموزشی قرار گرفتند. این سه بعد، اگرچه خود به‌تنهایی مقصد سیاست نیستند، اما می‌توانند دامنه، سرعت و کیفیت اجرای سیاست‌ها را به‌شدت تحت تأثیر قرار دهند. تحول دیجیتال ظرفیت زیرساختی و فناورانه را فراهم می‌کند؛ انعطاف‌پذیری راهبردی امکان سازگاری با شرایط متغیر را افزایش می‌دهد؛ و هوشمندسازی، قابلیت تحلیل، پیش‌بینی و دقت تصمیم‌گیری را ارتقا می‌بخشد.

در سطح راهبردها و کنش‌های تعاملی، دو مقوله هسته مشارکت نظام‌مند ذی‌نفعان و توانمندسازی سرمایه انسانی قرار دارند. یافته‌ها نشان دادند که سیاست‌های آموزشی زمانی قابلیت اجرا و نهادینه‌شدن پیدا می‌کنند که اولاً ذی‌نفعان اصلی، از معلمان تا جامعه محلی و نهادهای مدنی، در آن مشارکت داشته باشند؛ و ثانیاً سرمایه انسانی نظام آموزشی از حیث دانش، مهارت و شایستگی حرفه‌ای، برای تحقق این سیاست‌ها آماده شده باشد. این دو مقوله، به‌نوعی سطح عملیاتی و اجرایی الگو را نمایندگی می‌کنند.

در نهایت، در سطح پیامدها، دو مقوله عدالت و شمول آموزشی و یادگیری مادام‌العمر پایدار قرار گرفتند. این یافته نشان می‌دهد که غایت نهایی سیاست‌گذاری آموزشی، صرفاً بهبود شاخص‌های اداری یا کارکردی نیست، بلکه باید در قالب گسترش عدالت، کاهش نابرابری، تقویت شمول اجتماعی و پرورش توان یادگیری مداوم در افراد و جامعه ظاهر شود. از این‌رو، پیامدهای الگو، هم ناظر به برابری فرصت‌ها و هم معطوف به توسعه پایدار انسانی و اجتماعی هستند.

به‌طور کلی، یافته‌های پژوهش نشان دادند که الگوی مطلوب سیاست‌گذاری آموزشی برای نظام آموزش و پرورش ایران، الگویی چندسطحی، دانش‌بنیان، داده‌محور، عدالت‌مدار، مشارکتی، فناورانه و تحول‌آفرین است. در این الگو، سیاست‌گذاری نه یک کنش خطی و متمرکز، بلکه فرایندی پویا و چندوجهی است که در آن شواهد، رهبری، حکمرانی، فناوری، مشارکت، توانمندسازی و عدالت در نسبت با یکدیگر معنا پیدا می‌کنند. چنین الگویی می‌تواند مبنای نظری و عملی مناسبی برای بازاندیشی در سازوکارهای سیاست‌گذاری آموزشی در ایران فراهم آورد.



شکل ۱. الگوی سیاست‌گذاری آموزشی برای نظام آموزش و پرورش به مثابه «سیاست‌گذاری هوشمند تحول‌آفرین در نظام آموزش و پرورش»

مطابق با مدل پارادایمی استخراج‌شده که در شکل ۱ ترسیم شده است، الگوی سیاست‌گذاری آموزشی برای نظام آموزش و پرورش ایران بر محوریت پدیده «سیاست‌گذاری هوشمند تحول‌آفرین» استوار گشته است که از یک سو تحت تأثیر شرایط علّی شامل راهبردهای دانش‌بنیان و رهبری تحولی قرار دارد و از سوی دیگر، در بستر حکمرانی چندسطحی معنا می‌یابد؛ این مدل نشان می‌دهد که گذار به این وضعیت مطلوب، نیازمند مدیریت متغیرهای مداخله‌گری نظیر تحول دیجیتال و انعطاف‌پذیری راهبردی است تا از طریق به‌کارگیری راهبردهای کلانِ مشارکت نظام‌مند ذی‌نفعان و توانمندسازی سرمایه انسانی، در نهایت به پیامدهای غایی پژوهش یعنی تحقق عدالت و شمول آموزشی و نیز نهادینه‌سازی یادگیری مادام‌العمر پایدار منجر گردد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف اصلی پژوهش حاضر طراحی الگویی برای سیاستگذاری آموزشی در نظام آموزش و پرورش ایران با تأکید بر الزامات عصر دیجیتال، حکمرانی هوشمند و تحقق عدالت آموزشی بود. یافته‌های پژوهش نشان داد که «سیاستگذاری هوشمند تحول‌آفرین» به عنوان پدیده محوری الگوی پیشنهادی مطرح است و این پدیده تحت تأثیر راهبردهای دانش‌بنیان و داده‌محور، رهبری تحولی آموزشی، حکمرانی چندسطحی، تحول دیجیتال، هوشمندسازی فرایندها، مشارکت نظام‌مند ذی‌نفعان و توانمندسازی سرمایه انسانی قرار دارد. همچنین پیامدهای نهایی این الگو در قالب عدالت و شمول آموزشی و یادگیری مادام‌العمر پایدار تبیین شد. این یافته‌ها نشان می‌دهد که سیاستگذاری آموزشی در شرایط کنونی دیگر نمی‌تواند بر مبنای الگوهای سنتی، متمرکز و سلسله‌مراتبی استوار باشد و لازم است به سوی رویکردهای شبکه‌ای، داده‌محور و مشارکتی حرکت کند.

یکی از مهم‌ترین یافته‌های پژوهش حاضر، نقش محوری راهبردهای دانش‌بنیان و داده‌محور در شکل‌گیری سیاستگذاری آموزشی بود. نتایج نشان داد که تصمیم‌گیری‌های آموزشی زمانی اثربخش خواهند بود که بر پایه شواهد علمی، داده‌های معتبر و نظام‌های تحلیل اطلاعات استوار باشند. این یافته با دیدگاه‌های مطرح در ادبیات سیاستگذاری مبتنی بر شواهد همسو است که تأکید دارند فاصله میان پژوهش و سیاستگذاری یکی از مهم‌ترین موانع اثربخشی نظام‌های آموزشی محسوب می‌شود و استفاده از داده‌های معتبر می‌تواند کیفیت تصمیم‌گیری را ارتقا دهد (Alazmi & Alazmi, 2023; Ferreira et al., 2026). همچنین نتایج پژوهش با یافته‌های آگبولا مبنی بر ضرورت استفاده از ابزارهای کمی، مدل‌های تحلیلی و سامانه‌های تصمیم‌یار در مدیریت آموزشی همخوانی دارد (Agboola, 2025). در واقع، شواهد پژوهش حاضر نشان می‌دهد که سیاستگذاری آموزشی آینده باید از رویکردهای مبتنی بر تجربه فردی و قضاوت‌های غیرسیستماتیک فاصله گرفته و به سمت سیاستگذاری مبتنی بر دانش و تحلیل داده حرکت کند؛ موضوعی که در مطالعات مربوط به همسوسازی حکمرانی و سیاستگذاری آموزشی نیز مورد تأکید قرار گرفته است (Fandir et al., 2026).

یافته دیگر پژوهش به اهمیت رهبری تحولی آموزشی به عنوان یکی از شرایط علّی شکل‌گیری سیاستگذاری هوشمند تحول‌آفرین اشاره داشت. نتایج نشان داد که رهبران آموزشی در سطوح مختلف نظام آموزش و پرورش نقشی اساسی در هدایت تغییرات، ایجاد اجماع میان ذی‌نفعان و پیشبرد نوآوری‌های سازمانی ایفا می‌کنند. این نتیجه با مطالعاتی که رهبری آموزشی را یکی از مهم‌ترین عوامل موفقیت اصلاحات آموزشی می‌دانند، همسو است (Boyask & Smith, 2026). همچنین یافته‌های حاضر با پژوهش گوپتا و همکاران که بر نقش رهبری دیجیتال در هدایت تحول آموزشی تأکید کرده‌اند، مطابقت دارد (Gupta et al., 2026). تبیین این نتیجه را می‌توان در این واقعیت جستجو کرد که فرایندهای تحول آموزشی اغلب با مقاومت‌های ساختاری و فرهنگی مواجه می‌شوند و تنها رهبران تحول‌آفرین قادرند با ایجاد چشم‌انداز مشترک و بسیج منابع انسانی، زمینه اجرای موفق سیاست‌ها را فراهم سازند.

از دیگر یافته‌های مهم پژوهش حاضر، نقش حکمرانی آموزشی چندسطحی به عنوان بستر نهادی اجرای سیاست‌های آموزشی بود. نتایج نشان داد که سیاستگذاری آموزشی زمانی می‌تواند اثربخش باشد که میان سطوح ملی، استانی، منطقه‌ای و مدرسه‌ای هماهنگی و تعامل مؤثر برقرار شود. این یافته با مطالعات مرتبط با حکمرانی جهانی آموزش و شبکه‌های دانشی سیاستگذاری همسو است که بر ضرورت توزیع قدرت، مشارکت کنشگران مختلف و کاهش تمرکزگرایی تأکید دارند (Baek, 2026). همچنین یافته‌های پژوهش حاضر با دیدگاه‌های بال درباره گذار از مدل‌های سنتی حکمرانی به اشکال پیچیده‌تر و شبکه‌ای‌تر حکمرانی آموزشی مطابقت دارد (Ball, 2021). از منظر نظری، حکمرانی چندسطحی موجب می‌شود تصمیمات آموزشی با شرایط محلی انطباق بیشتری پیدا کرده و در عین حال از انسجام ملی برخوردار باشند.

یافته‌های پژوهش در خصوص تحول دیجیتال آموزشی و هوشمندسازی فرایندهای آموزشی نیز از اهمیت ویژه‌ای برخوردار بود. نتایج نشان داد که تحول دیجیتال نه تنها ابزارهای یادگیری را متحول می‌کند، بلکه منطق سیاستگذاری، ارزیابی و نظارت آموزشی را نیز تغییر می‌دهد. این یافته با مطالعات انجام‌شده در حوزه سیاستگذاری تحول دیجیتال در آموزش عالی و آموزش عمومی همسو است (Nguyen & Hong, 2026). همچنین نتایج پژوهش حاضر با یافته‌های مطالعات مربوط به حکمرانی هوش مصنوعی در آموزش و مدل‌های نوین ارزیابی مبتنی بر هوش مصنوعی مطابقت دارد (DeLuca et al., 2026; Eissa, 2026). از سوی دیگر، یافته‌های پژوهش حاضر از منظر حکمرانی الگوریتمی نیز قابل تبیین است؛ زیرا همان‌گونه که کونوار بیان می‌کند، آینده سیاستگذاری آموزشی به‌طور فزاینده‌ای تحت تأثیر سامانه‌های هوشمند، تحلیل داده‌ها و فناوری‌های پیش‌بینی‌کننده قرار خواهد گرفت (Kunwar, 2026). بنابراین، بهره‌گیری از فناوری‌های هوشمند در سیاستگذاری آموزشی نه یک انتخاب، بلکه ضرورتی اجتناب‌ناپذیر برای نظام‌های آموزشی محسوب می‌شود.

یافته‌های پژوهش همچنین نشان داد که مشارکت نظام‌مند ذی‌نفعان یکی از راهبردهای کلیدی تحقق سیاستگذاری آموزشی اثربخش است. مشارکت معلمان، مدیران مدارس، خانواده‌ها، جامعه محلی و نهادهای مدنی در فرایند سیاستگذاری می‌تواند مشروعیت، مقبولیت و اثربخشی سیاست‌ها را افزایش دهد. این نتیجه با رویکردهای مشارکتی در سیاستگذاری آموزشی و مطالعاتی که بر ضرورت تعامل میان سیاستگذاران و مجریان تأکید دارند همسو است (Ferreira et al., 2026). همچنین یافته‌های پژوهش حاضر با دیدگاه‌های ناصری که سیاستگذاری آموزشی را یک نظام بازگشتی و مبتنی بر تعاملات

اجتماعی می‌داند، هماهنگ است (Nasiri, 2026). مشارکت ذی‌نفعان موجب می‌شود سیاست‌ها از واقعیت‌های محیط آموزشی فاصله نگرفته و ظرفیت اجرایی بیشتری پیدا کنند.

از دیگر نتایج مهم پژوهش، تأکید بر توانمندسازی سرمایه انسانی به ویژه معلمان بود. یافته‌ها نشان داد که توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای، مهارت‌های تخصصی و قابلیت‌های فناورانه معلمان یکی از پیش‌نیازهای موفقیت هرگونه سیاست آموزشی است. این نتیجه با پژوهش‌های مرتبط با کیفیت آموزشی و توسعه حرفه‌ای معلمان مطابقت دارد (Hosseini Lorgani & Mojtabazadeh, 2021). همچنین نتایج با مطالعات تطبیقی در زمینه جذب، انتخاب و توسعه معلمان همسو است که نقش سرمایه انسانی را در موفقیت سیاست‌های آموزشی برجسته ساخته‌اند (Salgi, 2023). از منظر اجرایی، حتی بهترین سیاست‌ها نیز بدون وجود نیروی انسانی توانمند قادر به دستیابی به اهداف موردنظر نخواهند بود.

یافته‌های پژوهش حاضر همچنین نشان داد که عدالت و شمول آموزشی مهم‌ترین پیامدهای سیاستگذاری هوشمند تحول‌آفرین هستند. این یافته با پژوهش‌های انجام‌شده در حوزه عدالت آموزشی در ایران مطابقت دارد که بر توزیع منصفانه فرصت‌های آموزشی، کاهش نابرابری‌ها و حمایت از گروه‌های محروم تأکید کرده‌اند (Daneshafrouz, 2023; Ghanbari & Taleghani, 2023). افزون بر این، نتایج پژوهش حاضر با مطالعاتی که در دوران همه‌گیری کووید-۱۹ بر اهمیت عدالت آموزشی و دسترسی برابر به فرصت‌های یادگیری تأکید کرده‌اند همخوانی دارد (Lachance, 2026; Sheikhi Chaman et al., 2021). این موضوع نشان می‌دهد که موفقیت سیاست‌های آموزشی تنها با شاخص‌های عملکردی سنجیده نمی‌شود، بلکه میزان تأثیر آنها بر برابری فرصت‌ها و کاهش شکاف‌های آموزشی نیز اهمیت اساسی دارد.

یافته دیگر پژوهش به نقش یادگیری مادام‌العمر پایدار به عنوان پیامد نهایی سیاستگذاری آموزشی اشاره داشت. این نتیجه با روندهای جهانی آموزش در عصر اقتصاد دانش‌بنیان مطابقت دارد که در آنها یادگیری مستمر، توسعه مهارت‌های جدید و توانایی انطباق با تغییرات محیطی به یکی از اهداف اصلی نظام‌های آموزشی تبدیل شده است (Kunwar, 2026). در چنین شرایطی، سیاستگذاری آموزشی باید فراتر از آموزش رسمی حرکت کرده و زمینه یادگیری در سراسر زندگی را برای شهروندان فراهم سازد.

نتایج پژوهش حاضر همچنین در پرتو مطالعات داخلی قابل تفسیر است. یافته‌ها نشان داد که بسیاری از چالش‌های سیاستگذاری آموزشی ایران از جمله تمرکزگرایی، فاصله میان سیاست و اجرا، ضعف هماهنگی نهادی و محدودیت مشارکت ذی‌نفعان همچنان پابرجاست؛ موضوعی که در پژوهش‌های مختلف داخلی نیز مورد تأکید قرار گرفته است (Eilami et al., 2024; Mohammadvand Yarijan Olya, 2024). همچنین یافته‌های مربوط به نقش زمینه‌های فرهنگی و تعارض منافع در سیاستگذاری آموزشی با نتایج مطالعات آریافرد و همکاران همسو بود (Aryafard et al., 2026). از سوی دیگر، تحلیل‌های گفتمانی حوزه آموزش عالی نیز نشان داده‌اند که نبود انسجام مفهومی و تعدد گفتمان‌های سیاستی می‌تواند مانعی برای تحقق سیاست‌های تحول‌آفرین باشد (Najafpour & Rezaei, 2025). علاوه بر این، نتایج پژوهش حاضر با مطالعات تاریخی حوزه سیاستگذاری آموزشی ایران نیز همخوانی دارد که نشان می‌دهند فرایندهای سیاستگذاری همواره تحت تأثیر بسترهای اجتماعی و فرهنگی قرار داشته‌اند (Hosseinina et al., 2026). همچنین تأکید بر پایداری، مسئولیت اجتماعی و ارزش‌های محیط‌زیستی با یافته‌های مطالعات مرتبط با سیاستگذاری آموزشی محیط‌زیستی مطابقت دارد (Shafiei et al., 2023).

به طور کلی، نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که الگوی مطلوب سیاستگذاری آموزشی برای نظام آموزش و پرورش ایران باید الگویی دانش‌بنیان، داده‌محور، مشارکتی، عدالت‌مدار، فناورانه و مبتنی بر حکمرانی چندسطحی باشد. در چنین الگویی، سیاستگذاری آموزشی نه به عنوان یک فرایند اداری و خطی، بلکه به عنوان نظامی پویا، هوشمند و تحول‌آفرین در نظر گرفته می‌شود که از طریق تعامل مستمر میان شواهد، فناوری، رهبری، مشارکت و عدالت می‌تواند زمینه تحقق توسعه پایدار آموزشی را فراهم سازد.

محدودیت‌ها

پژوهش حاضر با وجود ارائه یک الگوی جامع برای سیاستگذاری آموزشی، دارای محدودیت‌هایی بود. نخست، ماهیت کیفی مطالعه و استفاده از مصاحبه با خبرگان موجب شد یافته‌ها مبتنی بر ادراکات و تجارب مشارکت‌کنندگان باشد و بنابراین تعمیم آماری آنها به کل جامعه سیاستگذاران آموزشی با احتیاط صورت گیرد. دوم، بخش عمده مشارکت‌کنندگان از سطوح مدیریتی و تخصصی انتخاب شدند و ممکن است دیدگاه معلمان، دانش‌آموزان و خانواده‌ها به اندازه کافی بازنمایی نشده باشد. سوم، داده‌ها در یک بازه زمانی مشخص گردآوری شدند و با توجه به سرعت تحولات فناورانه و تغییرات محیطی، امکان تغییر برخی شرایط و اولویت‌های سیاستگذاری در آینده وجود دارد. همچنین دسترسی محدود به برخی اسناد سیاستی و برنامه‌های داخلی آموزش و پرورش می‌توانست بر عمق تحلیل‌ها تأثیرگذار باشد.

پیشنهادهایی برای پژوهش‌های آینده

پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده به آزمون تجربی الگوی ارائه‌شده از طریق روش‌های کمی، مدل‌سازی معادلات ساختاری و تحلیل شبکه‌ای بپردازند تا روابط میان مؤلفه‌های شناسایی‌شده به صورت دقیق‌تر بررسی شود. همچنین انجام مطالعات تطبیقی میان نظام آموزش و پرورش ایران و کشورهای موفق در حوزه حکمرانی آموزشی هوشمند می‌تواند به شناسایی الگوهای مؤثر و امکان بومی‌سازی آنها کمک کند. بررسی نقش فناوری‌های نوظهور همچون هوش مصنوعی مولد، تحلیل کلان‌داده‌ها، یادگیری تطبیقی و بلاک‌چین در فرایند سیاستگذاری آموزشی نیز از دیگر حوزه‌های مهم برای تحقیقات آینده است. علاوه بر این، مطالعه دیدگاه گروه‌های مختلف ذی‌نفع از جمله معلمان، دانش‌آموزان، والدین و مدیران مدارس می‌تواند به غنای بیشتر مدل‌های سیاستگذاری آموزشی کمک نماید.

پیشنهادهایی برای عمل

برای بهبود سیاستگذاری آموزشی در ایران، ایجاد نظام ملی داده‌های آموزشی و توسعه سامانه‌های هوشمند پشتیبان تصمیم ضروری به نظر می‌رسد. همچنین لازم است برنامه‌های توسعه رهبری تحولی برای مدیران آموزشی در سطوح مختلف طراحی و اجرا شود تا ظرفیت هدایت تغییرات در نظام آموزش و پرورش افزایش یابد. تقویت زیرساخت‌های دیجیتال، ارتقای سواد فناورانه معلمان و گسترش فرهنگ استفاده از داده در تصمیم‌گیری‌های آموزشی نیز باید در اولویت قرار گیرد. از سوی دیگر، ایجاد سازوکارهای رسمی برای مشارکت معلمان، خانواده‌ها، نهادهای مدنی و جوامع محلی در فرایند سیاستگذاری می‌تواند مشروعیت و اثربخشی سیاست‌ها را افزایش دهد. در نهایت، تمرکز بر عدالت آموزشی، کاهش نابرابری‌های منطقه‌ای و توسعه فرصت‌های یادگیری مادام‌العمر باید به عنوان اهداف راهبردی سیاستگذاری آموزشی در کشور مورد توجه قرار گیرد.

موازین اخلاقی

در این پژوهش ملاحظات اخلاقی رعایت شد.

تشکر و قدردانی

از تمام فرادی که امکان انجام پژوهش حاضر را فراهم کردند، تقدیر و تشکر می‌شود.

مشارکت نویسندگان

نویسندگان این مطالعه با هم مشارکت فعال داشتند.

تعارض منافع

بین نویسندگان پژوهش حاضر هیچ تضاد منافعی وجود نداشت.

Reference

Agboola, B. M. (2025). Quantitative planning tools and techniques: Applications for policymaking and educational system management. In *Planning Tools for Policy, Leadership, and Management of Education Systems* (pp. 185-216). IGI Global. https://doi.org/10.4018/979-8-3693-2252-9.ch007

Alazmi, A. A., & Alazmi, H. S. (2023). Closing the gap between research and policy making to better enable effective educational practice: A proposed framework. *Educational Research for Policy and Practice*, *22*(1), 91-116. https://doi.org/10.1007/s10671-022-09321-4

Aryafard, H., Vahdaninia, V., & Athari, S. A. (2026). The recent challenge of conflict of interest and policymaking in Iranian education: With emphasis on cultural contexts. *New Researches in Islamic Humanities Studies*, e735788. https://doi.org/10.61838/kman.soe.789

Baek, C. (2026). Who produces 'global' education policy knowledge? Epistemic communities, networks, and power in global education governance. *Comparative Education*. https://doi.org/10.1080/03050068.2026.2656037

Ball, S. J. (2021). *The Education Debate*. Policy Press. https://doi.org/10.56687/9781447360148

Boyask, R., & Smith, J. (2026). Professional learning and leadership practice for supporting policy work in schools. *Journal of Educational Administration and History*, *58*(1), 105-123. https://doi.org/10.1080/00220620.2025.2585182

Daneshafrouz, O. (2023). A comparative study of educational policymaking in the field of educational justice in Iran and India. *Comparative Studies in Teacher Education*, *2*(1), 85-111.

DeLuca, C., Volante, L., & Holden, M. (2026). The AI3 model: Future directions for artificial intelligence, assessment innovation, and academic integrity. *Educational Researcher*, *55*(2), 125-133. https://doi.org/10.3102/0013189X251385537

Eilami, M., Khosravi, Z., & Arzomandan, Z. (2024). Exploring dominant themes in educational policymaking in Iran using thematic analysis: A qualitative study. Conference on Management, Education, and Training Research in Education,

Eissa, R. (2026). Exploring artificial intelligence governance in higher education: Policy design, implementation and adaptability in Egypt.

Fandir, A., Permana, J., Aedi, N., & Triatna, C. (2026). A data driven policy-governance alignment model for lecturer performance management in vocational higher education. *Journal of Educational Studies*, *4*(1), 67-77. https://doi.org/10.58218/jes.v4i1.2419

Ferreira, J. A., Tukaiev, S., & Lopes, R. P. (2026). Enhancing policymaking in education: Towards collaborative and evidence informed approaches. *Policy Futures in Education*, *24*(2), 301-312. https://doi.org/10.1177/14782103251381550

Georg, S., & Vladimir, G. (2020). Policy analysis in uncertain and ambiguous context: Agenda for methodological pluralism. *Political Expertise: POLITEX*, *16*(2), 184-209. https://doi.org/10.21638/spbu23.2020.201

Ghanbari, A., & Taleghani, G. (2023). Theories of justice and their applications in Iranian educational policymaking: Case study of student admission quotas. *New Educational Thoughts*, *19*(3), 137-158.

Gupta, D., Ashirova, A., Ilhom, J., Sanzhar, D., Giyosiddinov, M., Urozboev, K., & Nodira, E. (2026). Digital leadership and educational transformation in ASEAN: Competencies, contexts, and strategic pathways. In *Digital Leadership and Educational Transformation in ASEAN*. IGI Global. https://doi.org/10.4018/979-8-2600-1142-3.ch004

Hosseini Lorgani, S. M., & Mojtabazadeh, M. (2021). Designing and validating an educational quality model for universities in the country. *Management and Planning in Educational Systems*, *14*(2), 221-258.

Hosseinina, M., Gharakhani, M., & Janadeleh, A. (2026). A historical rereading of the policymaking field of modern women's education in the Qajar era. *Sociological studies*, *33*(1), 63-82. https://doi.org/10.22059/jsr.2026.392992.2039

Kunwar, K. (2026). Algorithmic governance in lifelong learning systems: Artificial intelligence, educational policy transformation, and human development.

Lachance, A. (2026). Disrupting the national education policy framework: COVID-19 measures during the pandemic. *Regional & Federal Studies*, *36*(1), 47-63. https://doi.org/10.1080/13597566.2024.2410728

Mohammadvand Yarijan Olya, Z. (2024). Educational policymaking and planning in the Iranian educational system. *Strategic Research in Teaching and Education*, *15*(4), 1-10.

Najafpour, H., & Rezaei, B. (2025). Discourse analysis of skill-oriented education policymaking in Iran's higher education system. *Public policy*. https://doi.org/10.22059/jppolicy.2026.404157.2806

Nasiri, B. Z. (2026). Education policy as a recursive system of gendered power. *Journal of Educational Research and Practice*, *4*(1), 128-143. https://doi.org/10.70376/jerp.v4i1.436

Nguyen, H. L., & Hong, Y. (2026). National policy analysis of digital transformation in Vietnamese higher education: Conceptualising a three layer model for implementation. *Policy Futures in Education*, *24*(1), 35-58. https://doi.org/10.1177/14782103251348089

Salgi, M. (2023). A comparative study of educational policymaking in the field of factors and methods of teacher recruitment and selection in Iran and Japan. *Comparative Studies in Teacher Education*, *2*(1), 167-183.

Shafiei, H., Tavakoli, M., & Roknoddin Eftekhari, A. (2023). Spatial component analysis of the educational policymaking model for environmental values: Case study of villages surrounding Tehran metropolis. *Spatial Planning and Geomatics*, *27*(3), 1-25.

Sheikhi Chaman, M., Sourasrafil, A., Abolhasan Beigi, N., Bazrafshan, M., & Herati Khalilabad, T. (2021). Educational policymaking during the COVID-19 epidemic: An equity-oriented perspective. *Journal of the Center for Medical Education Studies and Development of Yazd*, *16*(1), 77-79.