

REVIEW ARTICLE

A Literature Review of Educational Policies in Centralized Systems

Ali Lotfi¹

1. Master's degree in Physical Education, Sports Physiology, Islamic Azad University, Marivan, Iran..

Correspondence:

Ali Lotfi
Email: ali.lotfi2256@gmail.com

Receive Date: 02/Jun/2025
Revise Date: 23/Jun/2025
Accept Date: 02/Jul/2025
Publish Date: 23/Aug/2025

oHw to cite:

Lotfi, Ali. (2025). A Literature Review of Educational Policies in Centralized Systems. Learning Flow, 1(6), 1-12.

ABSTRACT

Purposes: This study aimed to critically analyze and evaluate the impacts of educational policies in centralized systems on the quality of teaching–learning processes and school governance. The primary problem addressed was how structural centralization influences educational equity, teacher professional agency, and systemic resilience in responding to contemporary pedagogical transformations.

Methods: A qualitative narrative-analytical review approach was adopted. Data were retrieved through a systematic search of authoritative citation databases (Scopus, Web of Science, ERIC, as well as institutional reports from the OECD and UNESCO). Thematic analysis was employed to synthesize, categorize, and conceptualize the core dimensions and consequences of centralized educational policies.

Findings: Evidence synthesis revealed that centralized policies encounter major structural challenges across four key dimensions: 1) the educational equity paradox arising from rigid standardization and the neglect of contextual and cultural disparities; 2) curricular rigidity, erosion of creativity, and diminished teacher professional agency; 3) bureaucratic accountability, the predominance of high-stakes assessments, and the reinforcement of surface learning; and 4) structural inertia and inadequate responsiveness toward innovation and digital transformation.

Conclusion: Findings indicate that persistent mechanical centralization impedes the attainment of 21st-century educational competencies. Enhancing systemic effectiveness and educational equity necessitates transitioning toward a “smart decentralization” paradigm and establishing “multi-level governance”—a model wherein macro-policymaking and equitable resource allocation are retained at the central level, while pedagogical autonomy, curricular flexibility, and authentic performance-based assessments are devolved to teachers and schools.

KEYWORDS

Educational policies, Centralization, Centralized curriculum, Teacher agency, High-stakes assessment.



ماهنامه جریان یادگیری

سال اول، شماره ششم، پیاپی ۶، شهریور ۱۴۰۴ (۱-۱۲)

شماره پروانه انتشار وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی: ۹۹۷۳۸

مقاله مروری

بررسی مروری سیاست‌های آموزشی در نظام‌های متمرکز

علی لطفی^۱

چکیده

اهداف: پژوهش حاضر با هدف تحلیل و ارزیابی انتقادی پیامدهای سیاست‌های آموزشی در نظام‌های متمرکز بر کیفیت فرایندهای یاددهی-یادگیری و حکمرانی مدارس انجام شد. مسئله اساسی این بود که تمرکزگرایی ساختاری چگونه بر ابعاد عدالت آموزشی، عاملیت حرفه‌ای معلمان و تاب‌آوری نظام در مواجهه با تحولات نوین پداگوژیک تأثیر می‌گذارد.

روش‌ها: این مطالعه با رویکرد کیفی و به شیوه مرور روایتی-تحلیلی صورت پذیرفت. داده‌ها از طریق جست‌وجوی نظام‌مند در پایگاه‌های استنادی معتبر (ERIC، Web of Science، Scopus) و گزارش‌های OECD و UNESCO گردآوری شدند. برای استخراج و صورت‌بندی مؤلفه‌ها و پیامدهای کلیدی سیاست‌های متمرکز، از روش تحلیل مضمون بهره گرفته شد.

یافته‌ها: ستنز شواهد نشان داد که سیاست‌های متمرکز در چهار محور با چالش‌های ساختاری مواجه‌اند: (۱) پارادوکس عدالت آموزشی ناشی از استانداردسازی صلب و نادیده‌نگاری تفاوت‌های بافتی و فرهنگی، (۲) انجماد برنامه درسی، زوال خلاقیت و تضعیف عاملیت حرفه‌ای معلمان، (۳) بوروکراسی نظارتی، غلبه ارزیابی‌های پرخطر و رواج یادگیری سطحی، و (۴) اینرسی ساختاری و ضعف پاسخ‌گویی در مواجهه با نوآوری و تحول دیجیتال.

نتیجه‌گیری: نتایج پژوهش بیانگر آن است که تداوم تمرکزگرایی مکانیکی مانع تحقق شایستگی‌های سده بیست‌ویکم است. ارتقای اثربخشی و عدالت آموزشی مستلزم گذار به مدل «تمرکززدایی هوشمند» و استقرار «حکمرانی چندسطحی» است؛ الگویی که در آن سیاست‌گذاری کلان و تأمین عادلانه منابع در سطح ستاد حفظ شده، اما استقلال پداگوژیک، انعطاف‌پذیری برنامه درسی و سنجش عملکردی به معلمان و مدارس تفویض می‌گردد.

واژه‌های کلیدی

سیاست‌های آموزشی، تمرکزگرایی، برنامه درسی متمرکز، عاملیت معلم، سنجش‌های پرخطر.

۱. کارشناسی ارشد تربیت بدنی گرایش فیزیولوژی ورشی، دانشگاه آزاد اسلامی، میوان، ایران.

نویسنده مسئول:

علی لطفی

رایانامه: ali.lotfi2256@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۳/۱۲

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۴/۰۲

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۴/۱۱

تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۰۶/۰۱

استناد به این مقاله:

لطفی، علی. (۱۴۰۴). بررسی مروری سیاست‌های آموزشی در نظام‌های متمرکز. *جریان یادگیری*، ۱(۱-۱۲).





مقدمه

نظام‌های آموزشی در سراسر جهان همواره بازتابی از ساختار حاکمیتی، ترتیبات نهادی و فلسفه سیاسی جوامع خود به شمار می‌روند و نحوه توزیع قدرت تصمیم‌گیری، نقشی بنیادین در تعیین کارآمدی، عدالت و کیفیت یادگیری ایفا می‌کند (Bray, 1999; UNESCO, 2020). در ادبیات مدیریت و سیاست‌گذاری آموزشی، تمرکزگرایی ساختاری به الگویی اطلاق می‌شود که در آن اتخاذ تصمیمات کلان و خرد پیرامون طراحی برنامه درسی، تخصیص منابع مالی، استخدام و ارزشیابی معلمان و انتخاب رویکردهای پداگوژیک در بالاترین سطوح حاکمیتی یا وزارتخانه‌ای متمرکز است (Cummings, 2012; World Bank, 2018). این تمرکز اختیارات از دیرباز با هدف تضمین انسجام ملی، برقراری استانداردسازی آموزشی، کاهش نابرابری‌های منطقه‌ای و اعمال کنترل کیفی یکپارچه اتخاذ شده است (Grek, 2020; OECD, 2018). با این وجود، تحولات شتابان سده بیست‌ویکم، پیچیدگی بافت‌های یادگیری و ظهور مطالبات نوین پداگوژیک، کارایی ذاتی این ساختارهای بالا به پایین را با چالش‌های بنیادین نظری و تجربی مواجه ساخته است.

از منظر تاریخی و جامعه‌شناختی، ظهور نظام‌های آموزشی متمرکز پیوندی ناگسستنی با شکل‌گیری دولت-ملت‌های مدرن و ضرورت ایجاد هویت ملی مشترک دارد (Green, 2013). در این پارادایم، نهاد آموزش و پرورش به عنوان ابزاری راهبردی برای بازتولید ارزش‌های مدنی، همگن‌سازی زبان و فرهنگ، و اطمینان از دسترسی برابر به فرصت‌های تحصیلی فارغ از شکاف‌های طبقاتی و جغرافیایی نگریسته می‌شد (Mons, 2007). موافقان مدل متمرکز بر این باورند که هدایت متمرکز، مانع از شکل‌گیری جزیره‌ای سیاست‌ها شده، با ایجاد صرفه‌جویی در مقیاس^۱ هزینه‌های سرانه تولید محتوا و توسعه زیرساخت را کاهش می‌دهد و از تضعیف استانداردهای علمی در مناطق کمتر برخوردار جلوگیری می‌کند (Steiner-Khamsi, 2012; World Bank, 2018). این استدلال‌ها موجب شده است که بخش عمده‌ای از کشورهای در حال توسعه و حتی برخی از نظام‌های توسعه‌یافته، حفظ هسته مرکزی سیاست‌گذاری را ضامن حفظ عدالت آموزشی بدانند.

با این حال، در دهه‌های اخیر و با گسترش مطالعات تطبیقی بین‌المللی نظیر نتایج مطالعات پیزا^۲ و تیمز^۳، شکاف‌های جدی میان اهداف آرمانی نظام‌های متمرکز و واقعیت‌های میدانی کلاس درس آشکار شده است (OECD, 2016; Schleicher, 2018). شواهد تجربی نشان می‌دهند که تمرکز شدید سازمانی اغلب به «اینرسی بوروکراتیک»، کندی در تصمیم‌گیری و تأخیر در پاسخ به نیازهای نوظهور یادگیرندگان منجر می‌گردد (Hanushek et al., 2013). هنگامی که فرایند تدوین برنامه درسی و انتخاب روش‌های تدریس از بسترهای بومی و نیازهای واقعی مدارس منتزع می‌شود، سیاست‌های اتخاذشده در سطوح مرکزی در زمان انتقال به سطح عملیاتی با پدیده‌ای موسوم به «جدایش سیاستی»^۴ مواجه شده و در عمل به تغییرات صوری یا مقاومت خاموش معلمان ختم می‌گردند (Cuban, 1995 & Rowan, 2006; Tyack & Meyer).

1. Economies of Scale
2. PISA
3. TIMSS
4. Policy Decoupling



یکی از مهم‌ترین پیامدهای تمرکزگرایی افراطی، تضعیف خودمختاری حرفه‌ای^۱ و انگیزه درونی معلمان است (Biesta, 2015; Ingersoll, 2003). در نظام‌های سلسله‌مراتبی خشک، معلم به جای آنکه «طراح فکور پداگوژیک» تلقی شود، به مثابه «تکنسین و مجری صرف بسته‌های آموزشی از پیش تعیین‌شده» تعریف می‌گردد (Darling-Hammond, 2017). این نگاه ابزاری، مانع از بروز خلاقیت‌های روش‌شناختی در فرایند تدریس، بی‌توجهی به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان و در نهایت تشدید فرسودگی شغلی در کادر آموزشی می‌شود (Priestley et al., 2015). معلمان در چنین نظام‌هایی برای انطباق با آزمون‌های سراسری استانداردشده و کسب تأیید سلسله‌مراتب نظارتی، ناچار به پذیرش الگوهای تدریس سنتی، معلم‌محور و مبتنی بر انتقال صرف محفوظات می‌گردند.

علاوه بر پداگوژی، ساختار متمرکز چالش‌های ساختاری متعددی در زمینه پاسخگویی و بازخورد ایجاد می‌کند (Fullan, 2015). در سازمان‌های آموزشی عمودی، جریان اطلاعات عمدتاً یک‌سویه (از بالا به پایین) است و سازوکارهای نظارت بر عملکرد، بر «انطباق فرمی با آیین‌نامه‌ها» متمرکز می‌شوند تا «ارزیابی معنادار کیفیت یادگیری» (Quinn, 2016 & Ball, 2003; Fullan). این امر سبب می‌شود که سیاست‌گذاران ارشد در رأس هرم، از درک دقیق موانع میدانی و ویژگی‌های روان‌شناختی و فرهنگی مناطق مختلف بازمانند و چرخه بازخورد اصلاحی میان مدرسه و ستاد به‌شدت مخدوش گردد (Levin, 2010).

از سوی دیگر، تجارب جهانی در مواجهه با این چالش‌ها، موجب شکل‌گیری موج‌های متوالی سیاست‌های «تمرکززدایی»^۲ و مدل‌های «مدیریت مبتنی بر مدرسه»^۳ طی سه دهه اخیر شد (Bray, 1999; Caldwell, 2005). با این وجود، پژوهش‌های متأخر نشان داده‌اند که انتقال بی‌محابای قدرت و مسئولیت به سطوح محلی و مدارس، بدون ایجاد زیرساخت‌های پاسخگویی، ظرفیت‌سازی منابع انسانی و عدالت در توزیع منابع، خود می‌تواند به تشدید شکاف طبقاتی، نابرابری منطقه‌ای و افت شاخص‌های ملی آموزش بینجامد (Verger et al., 2019; Wößmann, 2003). این تناقض نشان می‌دهد که نارسایی‌های آموزشی را نمی‌توان صرفاً با انتخاب دوگانه ساده‌انگارانه «تمرکز در برابر عدم تمرکز» تبیین نمود.

در پارادایم نوین سیاست‌گذاری، تمرکز بحث‌های آکادمیک از دوگانگی مطلق ساختاری به سمت رویکردهای ترکیبی یا «حکمرانی چندسطحی»^۴ و مفهوم «تمرکززدایی متمرکز»^۵ تغییر جهت داده است (Köster, & Burns, 2016; Karlsen, 2000). بر اساس گزارش‌های تحلیلی سازمان همکاری و توسعه اقتصادی (OECD, 2018)، موفق‌ترین نظام‌های آموزشی جهان آن‌هایی هستند که توانسته‌اند توازن هوشمندانه‌ای میان «تعیین چارچوب‌ها و استانداردهای ملی در سطح کلان» و «تفویض خودمختاری اجرایی، برنامه درسی و تصمیم‌گیری پداگوژیک به سطح مدرسه» برقرار سازند. در چنین نظام‌هایی، مرکز به‌عنوان سکاندار هدایت راهبردی، تضمین‌کننده برابری منابع و ناظر کیفی عمل می‌کند، در حالی که مدارس آزادی عمل لازم برای پاسخگویی به تنوع نیازهای یادگیرندگان را در اختیار دارند.

1. Professional Autonomy
2. Decentralization
3. School-Based Management
4. Multi-Level Governance
5. Centralized Decentralization



با وجود حجم قابل توجه ادبیات نظری در زمینه ساختارهای سازمانی، همچنان درک یکپارچه و نظام‌مندی از پیامدهای چندوجهی سیاست‌های آموزشی متمرکز بر سه متغیر حیاتی «کیفیت یادگیری»، «برابری آموزشی» و «توانمندسازی حرفه‌ای کادر مدرسه» با خلاءهای روایتی-تحلیلی روبروست. بسیاری از ارزیابی‌های پیشین به بررسی تک‌بعدی جنبه‌های مالی یا مدیریتی بسنده کرده و پیوند میان ساختار حاکمیتی متمرکز با متغیرهای خرد درون‌کلاسی (نظیر عمق پردازش شناختی و انگیزه یادگیرنده) را به حاشیه رانده‌اند.

بر این اساس، پژوهش حاضر با هدف مرور تحلیلی و تبیین نظام‌مند پیامدها، نقاط قوت، آسیب‌ها و فرصت‌های سیاست‌های آموزشی در نظام‌های متمرکز انجام می‌شود. مسئله محوری این پژوهش آن است که ساختارهای متمرکز چگونه و از طریق چه مکانیسم‌هایی بر اثربخشی برنامه‌های درسی، عاملیت پداگوژیک معلمان و توازن عدالت آموزشی اثر می‌گذارند و چگونه می‌توان در بستر این نظام‌ها، به سمت الگوهای انعطاف‌پذیرتر و کیفیت‌محور حرکت نمود. نتایج این بررسی روایتی می‌تواند به سیاست‌گذاران و پژوهشگران حوزه مدیریت آموزشی در بازطراحی فرایندهای تصمیم‌گیری، کاهش بار بوروکراتیک و ارتقای تاب‌آوری پداگوژیک مدارس کمک شایانی نماید.

روش پژوهش

پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و با بهره‌گیری از شیوه «مرور روایتی-تحلیلی»^۱ انجام شده است. رویکرد مرور روایتی روشی جامع و تفسیرمحور برای تلفیق، نقد و مفهوم‌پردازی بدنه ادبیات نظری و تجربی پیرامون پدیده‌های پیچیده آموزشی و سیاست‌گذارانه به شمار می‌رود (Leary, 1997; Ferrari, 2015 & Baumeister). در این مطالعه، به منظور واکاوی ابعاد و پیامدهای تمرکزگرایی در سیاست‌های آموزشی، پروتکل جست‌وجوی نظام‌مندی در پایگاه‌های داده معتبر بین‌المللی و ملی نظیر ScienceDirect, ERIC, Web of Science, Scopus و پورتال‌های داده‌ای سازمان‌های بین‌المللی نظیر UNESCO و OECD به اجرا درآمد. فرایند بازیابی اسناد با کلیدواژه‌های ترکیبی شامل «Centralized Education, Educational Centralization» و «Educational Policies, Curriculum Standardization, School Autonomy, Governance» و معادل‌های فارسی آن‌ها صورت گرفت.

معیارهای ورود منابع به فرایند تحلیل شامل مواردی چون: (۱) تمرکز مستقیم مطالعه بر تحلیل سیاست‌ها، پیامدها یا ساختارهای حاکمیتی متمرکز در آموزش و پرورش، (۲) انتشار در مجلات معتبر داوری‌شده^۲ یا گزارش‌های تحلیلی نهادهای بین‌المللی، (۳) قابلیت استناد و اعتبار روش‌شناختی بالا، و (۴) بازه زمانی جامع با اولویت پژوهش‌های متأخر بود. در مقابل، مقالات فاقد بنیان نظری روشن، گزارش‌های غیرمستند سازمانی و مطالعاتی که صرفاً به متغیرهای تک‌بعدی نامرتبط با خط‌مشی‌های کلان پرداخته بودند، از فرایند بررسی کنار گذاشته شدند. در نهایت، متون منتخب پس از پالایش اولیه و بررسی چکیده‌ها، به صورت تمام‌متن جهت ارزیابی انتقادی و استخراج شواهد وارد چرخه سنتز پژوهش گردیدند (Booth, 2009; Snyder, 2019 & Grant).

1. Narrative-Analytical Review

2. Peer-reviewed

جهت تجزیه، تحلیل و یکپارچه‌سازی شواهد استخراج‌شده، از روش «تحلیل مضمون»^۱ مبتنی بر چارچوب شش مرحله‌ای بران و کلارک (Clarke, 2006, 2019 & Braun) استفاده شد. این فرایند شامل آشنایی عمیق با داده‌ها از طریق مطالعه چندباره متون، کدگذاری اولیه مفاهیم پیرامون سازوکارهای تمرکز، ادغام کدها در قالب مضامین فرعی و سپس صورت‌بندی مضامین اصلی (مشمول بر ابعاد پداگوژیک، عدالت آموزشی، عاملیت معلمان و پویایی‌های بوروکراتیک) بود. جهت تضمین پایایی و اعتبار تفسیری یافته‌ها^۲، از سازوکار «تطابق میان‌پژوهشگران»^۳ و پالایش مستمر مضامین استخراج‌شده تا رسیدن به اشباع مفهومی استفاده گردید (Nowell et al., 2017).

یافته‌های پژوهش

سنتز روایتی-تحلیلی متون و اسناد سیاست‌گذاری آموزشی نشان می‌دهد که پیامدها و کارکردهای سیاست‌های آموزشی در نظام‌های متمرکز ماهیتی چندبعدی، متناقض‌نما^۴ و وابسته به بافت دارند. بر اساس کدگذاری و دسته‌بندی مضامین استخراج‌شده، یافته‌های این پژوهش در چهار محور بنیادین صورت‌بندی گردید: (۱) استانداردسازی ملی و پارادوکس عدالت آموزشی، (۲) انجماد برنامه درسی و تضعیف عاملیت پداگوژیک معلمان، (۳) بوروکراسی نظارتی، ارزیابی‌های پرخطر و یادگیری سطحی، و (۴) اینرسی ساختاری و چالش‌های حکمرانی در مواجهه با نوآوری و تحول دیجیتال.



شکل ۱. سیاست‌های آموزشی در نظام‌های متمرکز

1. Thematic Analysis
2. Trustworthiness
3. Peer Debriefing
4. Paradoxical



۱. استانداردسازی ملی و پارادوکس عدالت آموزشی^۱

یافته‌های حاصل از تحلیل منابع نشان می‌دهد که تمرکزگرایی ساختاری با هدف اولیه «ایجاد برابری دروندادی» و جلوگیری از شکاف‌های ناشی از تفاوت‌های اقتصادی-منطقه‌ای پایه‌گذاری شده است (Green, 2013). سیاست‌گذاری متمرکز این امکان را فراهم می‌سازد که دولت‌ها حداقل‌های استاندارد زیرساختی، سرانه منابع مالی، برنامه درسی واحد و شایستگی‌های اولیه معلمان را در سراسر کشور تضمین نمایند (World Bank, 2018). شواهد تطبیقی تأیید می‌کنند که در بافت‌های دارای فقر نهادی یا مناطقی با فقر شدید منابع انسانی، اعمال استانداردهای متمرکز ملی می‌تواند مانع از افت فاحش کیفیت در مدارس حاشیه‌ای و دورافتاده شود (Hanushek et al., 2013; Steiner-Khamisi, 2012).

با این وجود، تحلیل عمیق‌تر ادبیات بیانگر بروز یک «پارادوکس ساختاری» در برقراری عدالت آموزشی است. تمرکزگرایی افراطی، برابری را با «یکنواخت‌سازی و همگن‌سازی اجباری^۲» اشتباه می‌گیرد (Cummings, 2012; UNESCO, 2020). هنگامی که یک برنامه درسی یکسان و آزمون سراسری واحد بدون توجه به تنوع زبانی، فرهنگی، جغرافیایی و زمینه‌های اجتماعی-اقتصادی دانش‌آموزان تدوین و اجرا می‌شود، گروه‌های به حاشیه‌رانده‌شده و اقلیت‌ها بیشترین آسیب را متحمل می‌شوند (OECD, 2018). در عمل، نظام متمرکز با تحمیل استانداردهای طبقه مسلط یا پایتخت‌نشین، تفاوت‌های بومی را نادیده گرفته و به جای برابری بروندادی، نابرابری در یادگیری و افت تحصیلی پنهان را بازتولید می‌کند (Grek, 2020).

۲. انجماد برنامه درسی و تضعیف عاملیت پداگوژیک معلمان^۳

دومین یافته کلیدی پژوهش، اثر تمرکز ساختاری بر افت پویایی پداگوژیک و خلع ید حرفه‌ای معلمان است. در نظام‌های شدیداً متمرکز، فرایند طراحی برنامه درسی به صورت خطی و بالا به پایین در نهادهای ستادی انجام می‌شود و معلمان صرفاً در جایگاه «کاربران بسته‌های آموزشی آماده» عمل می‌کنند (Priestley et al., 2015). این انجماد و تراکم در اهداف درسی، مجالی برای «انطباق برنامه درسی با نیازهای کلاسی^۴» باقی نمی‌گذارد (Darling-Hammond, 2017).

بر اساس تحلیل‌ها، این ساختار مکانیکی منجر به تضعیف «عاملیت حرفه‌ای معلمان^۵» و افت خودکارآمدی آنان می‌گردد (Biesta, 2015). در این فضا، معلمان توانایی و انگیزه خود را برای اتخاذ پداگوژی‌های نوین مبتنی بر حل مسئله، یادگیری مشارکتی و تمایز یافتگی آموزشی^۶ از دست می‌دهند، زیرا هرگونه تخطی از چارچوب زمانی و محتوایی مصوب مرکزی با توبیخ یا نظارت منفی روبه‌رو می‌شود (Ingersoll, 2003). نتیجه این وضعیت، تقلیل نقش معلم از یک «رهبر متفکر یادگیری» به یک «مجری تکنوکرات و منفعل» است که عامل اصلی فرسودگی شغلی و دلسردی حرفه‌ای در محیط‌های آموزشی متمرکز محسوب می‌شود.

1. Standardization vs. Equity Paradox

2. Isomorphism

3. Curricular Rigidity & Teacher De-professionalization

4. Curriculum Localization

5. Teacher Agency

6. Differentiated Instruction



۳. بوروکراسی نظارتی، ارزیابی‌های پرخطر و گسترش یادگیری سطحی^۱

یافته‌های مستخرج از ادبیات نظری حاکی از آن است که نظام‌های آموزشی متمرکز برای حصول اطمینان از پایبندی صف به تصمیمات ستاد، به‌ناچار به سازوکارهای «نظارت بوروکراتیک و نمایشی»^۲ متوسل می‌شوند (Ball, 2003; Quinn, 2016 & Fullan). در این بستر، شاخص‌های ارزیابی عملکرد مدارس و معلمان به سنجه‌های فرم‌گرایانه، بررسی دفاتر کلاسی، ثبت درصد قبولی و میزان پوشش سرفصل‌ها محدود می‌گردد. پیامد پداگوژیک مستقیم این فرهنگ نظارتی، وابستگی شدید به «آزمون‌های پیشرفت تحصیلی پرخطر و سراسری»^۳ است (Verger et al., 2019; Wößmann, 2003). شواهد حاکی از آن است که این سنجش‌های متمرکز پدیده‌ای موسوم به «تدریس معطوف به آزمون»^۴ و باریک‌سازی برنامه درسی^۵ را تشدید می‌کنند (Au, 2007). در چنین محیطی، مهارت‌های عالی تفکر (نظیر خلاقیت، تفکر انتقادی، حل مسئله و صلاحیت‌های عاطفی-اجتماعی) قربانی حفظیات کوتاه‌مدت شده و فراگیران به سمت راهبردهای «یادگیری سطحی»^۶ سوق داده می‌شوند (Hattie, 2009).

۴. اینرسی ساختاری و چالش حکمرانی در مواجهه با نوآوری و تحول دیجیتال^۷

چهارمین مضمون استخراج‌شده، عدم تاب‌آوری و کندی واکنش ساختارهای متمرکز در برابر تغییرات سریع فناورانه و ضرورت‌های پداگوژیک قرن بیست‌ویکم است (Köster, 2016; Schleicher, 2018 & Burns). در مدل‌های متمرکز عمودی، چرخه تصمیم‌گیری برای تصویب، تغییر کتب درسی و بازنگری در راهبردهای تدریس بسیار طولانی و پرپیچ‌وخم است. این «اینرسی ساختاری» مانع از تطبیق به‌موقع مدارس با روندهای نوینی همچون یکپارچه‌سازی ابزارهای هوش مصنوعی، آموزش‌های ترکیبی و شایستگی‌های دیجیتال می‌شود (Levin, 2010). یافته‌ها اثبات می‌کنند که کشورهای پیشرو برای خروج از این بن‌بست به سمت مدل‌های «حکمرانی چندسطحی»^۸ و «تمرکززدایی هوشمند»^۹ حرکت کرده‌اند (Karlsen, 2000; OECD, 2016). در این الگوها، مرکز کنترل مستقیم و جزئی بر روش‌ها را رها کرده و تمرکز خود را بر تعیین چشم‌اندازهای کلان، تضمین منابع پایدار، پایش کیفیت جامع و تفویض استقلال تصمیم‌گیری اجرایی به مدارس^{۱۰} معطوف می‌سازد تا مدارس بتوانند با انعطاف‌پذیری و چابکی به تحولات پاسخ دهند.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر، واکاوی مروری و انتقادی سیاست‌های آموزشی در نظام‌های متمرکز، پیامدهای ساختاری آن بر کیفیت یادگیری و تحلیل چالش‌های حکمرانی بود. سنتز شواهد نشان داد که اگرچه متمرکزسازی در آغاز فرایند

1. Performativity & Surface Learning
2. Performativity
3. High-Stakes Standardized Testing
4. Teaching to the Test
5. Curriculum Narrowing
6. Surface Learning
7. Structural Inertia & Multi-Level Governance Gap
8. Multi-Level Governance
9. Smart Decentralization
10. School Autonomy with Accountability



دولت-ملت‌سازی ابزاری کلیدی برای استقرار برابری دروندادی، وحدت ملی و تضمین حداقل‌های زیرساختی به شمار می‌رفت (Green, 2013)، اما تداوم تمرکزگرایی مکانیکی در عصر پیچیدگی با ایجاد چهار ابرچالش اصلی (پارادوکس عدالت، خلع ید حرفه‌ای معلمان، فرهنگ نمایشی سنجش و اینرسی ساختاری) اثربخشی نظام‌های آموزشی را با بحران مواجه ساخته است (Köster, 2016; UNESCO, 2020 & Burns).

تحلیل یافته‌های محور نخست آشکار می‌سازد که اصرار بر استانداردسازی صلب، «برابری صوری» را به بهای نادیده گرفتن تنوع فرهنگی، زبانی و بومی بازتولید می‌کند. این یافته همسو با صورت‌بندی‌های گرک (Grek, 2020) و کامینگز (Cummings, 2012) است که نشان می‌دهند یکسان‌سازی سرفصل‌ها و سنجش‌ها بدون در نظر گرفتن نابرابری‌های پایه‌ای، گروه‌های حاشیه‌ای را به بازندگان خاموش نظام آموزشی تبدیل می‌نماید. در واقع، استانداردسازی زمانی به عدالت واقعی می‌انجامد که با «انعطاف‌پذیری بافتی» و توزیع جبرانی منابع بر اساس نیازهای واقعی مناطق همراه شود (OECD, 2018; World Bank, 2018).

در تبیین محور دوم و سوم یافته‌ها، تمرکزگرایی با تحمیل برنامه‌های درسی خطی و سنجش‌های پرخطر، عاملیت حرفه‌ای معلمان را به نفع بوروکراسی نظارتی مخدوش می‌سازد (Priestley et al., 2015; Verger et al., 2019). همان‌طور که بال (Ball, 2003) و بیستا (Biesta, 2015) تبیین می‌کنند، غلبه فرهنگ پاسخ‌گویی نمایشی معلمان را از مربیان بازاندیش به تکنسین‌های اجرایی بدل ساخته و فرایند یاددهی-یادگیری را در قالب «تدریس معطوف به آزمون» و یادگیری سطحی محدود می‌کند (Au, 2007; Hattie, 2009). این سازوکار سبب می‌شود که شایستگی‌های تحولی قرن ۲۱ از جمله تفکر نقادانه، حل مسئله خلاق و سواد دیجیتال فدای موفقیت کوتاه‌مدت در آزمون‌های ملی شوند.

در نهایت، هم‌راستا با دیدگاه‌های شلایشر (Schleicher, 2018) و کارلسن (Karlsen, 2000)، اینرسی ساختاری نهادهای متمرکز مهم‌ترین مانع در برابر تحول دیجیتال و پداگوژی‌های نوظهور است. گذار از این بن‌بست مستلزم بازآرایی رابطه صف و ستاد در قالب «حکمرانی چندسطحی» و پیاده‌سازی «تمرکززدایی هوشمند» است؛ الگویی که در آن سیاست‌های کلان، استانداردها و برابری تخصیص در سطح ملی هدایت شده، اما استقلال پداگوژیک، طراحی برنامه درسی محلی و شیوه‌های سنجش به مدارس و کنشگران آموزشی تفویض می‌گردد (Quinn, 2016; Hanushek et al., 2013).

پیشنهادهای کاربردی

۱. **استقرار نظام برنامه درسی منعطف و چندلایه^۱:** بازنگری در ساختار تولید محتوا به نحوی که ۶۰ تا ۷۰ درصد برنامه درسی مشتمل بر اهداف استاندارد ملی (Core) و ۳۰ تا ۴۰ درصد باقیمانده به صورت اختیاری و با تفویض اختیار به معلمان و مناطق جهت بومی‌سازی محتوا، پروژه‌محوری و نیازهای منطقه‌ای اختصاص یابد.
۲. **گذار از آزمون‌های پرخطر به ارزیابی‌های تکوینی و عملکردی:** کاهش وزن و بسامد آزمون‌های سراسری تستی و جایگزینی آن با سامانه‌های ارزیابی اصیل^۲ و سنجش شایستگی‌های جامع (نظیر کارپوشه، ارزیابی همتایان و پروژه‌های عملی پژوهش‌محور).



۳. **توانمندسازی و احیای عاملیت حرفه‌ای معلمان:** تأسیس «جوامع یادگیری حرفه‌ای»^۱ در سطح مدارس و اعطای استقلال عمل به معلمان برای انتخاب روش‌های تدریس و طراحی راهبردهای تمایز یافته آموزشی، به همراه جایگزینی نظارت تنبیهی با هدایت و راهبری بالینی.
۴. **تمرکززدایی ساختاری و اعطای خودمختاری مدرسه‌محور:** تفویض اختیارات مالی، اجرایی و پداگوژیک به مدیران مدارس بر اساس مدل «مدیریت مبتنی بر مدرسه»^۲ همراه با شاخص‌های شفاف پاسخ‌گویی کیفی و نظارت مشارکتی اولیا و جامعه محلی.

پیشنهادهای پژوهشی

۱. **تحقیقات تطبیقی گذار از تمرکزگرایی:** انجام مطالعات تطبیقی کیفی و کمی پیرامون تجارب موفق کشورهای با پیشینه متمرکز (نظیر فرانسه، سنگاپور یا کره جنوبی) در فرایند گذار به تمرکززدایی پداگوژیک و شناسایی پیش‌نیازهای ساختاری آن.
۲. **ارزیابی زیسته تجربه عاملیت معلمان:** اجرای پژوهش‌های پدیدارشناختی و گراند تئوری برای واکاوی زیسته تجربه معلمان و مدیران مدارس از موانع بوروکراتیک و نحوه بازپس‌گیری عاملیت حرفه‌ای در ساختارهای متمرکز.
۳. **مدل‌سازی اثرات تمرکززدایی بر شکاف یادگیری:** طراحی پژوهش‌های طولی و مدل‌سازی معادلات ساختاری جهت بررسی تأثیر تفویض اختیارات آموزشی و مالی به مدارس بر شاخص‌های عدالت تحصیلی و یادگیری عمیق فراگیران.
۴. **بررسی نقش هوش مصنوعی و تحول دیجیتال در بازتعریف حکمرانی آموزشی:** مطالعه تأثیر فناوری‌های نوین داده‌محور بر اصلاح سازوکارهای پایش و نظارت کیفی از راه دور بدون نیاز به مداخله و کنترل بوروکراتیک فیزیکی ستاد بر مدارس.

تعارض منافع

نویسنده این مقاله اعلام می‌دارند که هیچ‌گونه تعارض منافع مالی، حرفه‌ای، سازمانی یا شخصی که بتواند بر فرایند گردآوری، تحلیل، تفسیر داده‌ها یا نتایج این پژوهش تأثیرگذار باشد، وجود ندارد. این پژوهش به صورت کاملاً مستقل و صرفاً با اهداف علمی و آکادمیک به انجام رسیده است.

مشارکت‌های نویسندگان

نویسنده مقاله مسئولیت طراحی کلی پژوهش، تعیین چارچوب مفهومی، جست‌وجوی نظام‌مند منابع، تحلیل و تفسیر مطالعات، نگارش پیش‌نویس اولیه مقاله و بازنگری نهایی متن را بر عهده داشته؛ همچنین در فرایند بازبینی انتقادی



محتوا، تأیید نسخه نهایی مقاله و پاسخ‌گویی به نظرات داوران مشارکت مؤثر داشته و مسئولیت کامل محتوای علمی مقاله را می‌پذیرد.

تامین مالی

این پژوهش هیچ‌گونه حمایت مالی خاصی از سوی نهادهای دولتی، دانشگاهی، بخش خصوصی یا سازمان‌های بین‌المللی دریافت نکرده است و تمامی مراحل اجرای آن به صورت مستقل و با هزینه‌های شخصی نویسنده/نویسندگان صورت گرفته است.

اخلاق پژوهش

این مطالعه با رعایت کامل اصول اخلاق در پژوهش‌های مروری و سنتز شواهد به انجام رسیده است. نویسنده/نویسندگان بر حفظ امانت‌داری علمی، استناد دقیق و بدون تحریف به تمامی منابع مورد استفاده، پرهیز از هرگونه سرقت علمی و پایبندی به موازین استناددهی آکادمیک متعهد بوده‌اند.

فهرست منابع

- Au, W. (2007). High-stakes testing and curricular control: A qualitative metasynthesis. *Educational Researcher*, 36(5), 258–267. <https://doi.org/10.3102/0013189X07306523>
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1997). Writing narrative literature reviews. *Review of General Psychology*, 1(3), 311–320. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.1.3.311>
- Biesta, G. (2015). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75–87. <https://doi.org/10.1111/ejed.12109>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589–597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Bray, M. (1999). *Control of education: Issues and tensions in centralization and decentralization*. In R. F. Arnone & C. A. Torres (Eds.), *Comparative education: The dialectic of the global and the local* (pp. 207–232). Rowman & Littlefield.
- Burns, T., & Köster, F. (Eds.). (2016). *Governing education in a complex world*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264255364-en>
- Caldwell, B. J. (2005). *School-based management*. UNESCO: International Institute for Educational Planning (IIEP).
- Cummings, W. K. (2012). *The institutions of education: A comparative study of educational development in the six core nations*. Symposium Books.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from most improved systems? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Ferrari, R. (2015). Writing narrative style literature reviews. *Medical Writing*, 24(4), 230–235. <https://doi.org/10.1179/2047480615Z.000000000329>
- Fullan, M. (2015). *The new meaning of educational change* (5th ed.). Teachers College Press.
- Fullan, M., & Quinn, J. (2016). *Coherence: The right drivers in action for schools, districts, and systems*. Corwin Press.
- Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information & Libraries Journal*, 26(2), 91–108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>



- Green, A. (2013). *Education and state formation: Europe, East Asia and the USA* (2nd ed.). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137341525>
- Grek, S. (2020). Standardisation, calibrations and new institutional balances in education governance. *European Educational Research Journal*, 19(4), 281–295. <https://doi.org/10.1177/1474904120934825>
- Hanushek, E. A., Link, S., & Woessmann, L. (2013). Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA. *Journal of Development Economics*, 104, 212–232. <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2012.08.002>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
- Ingersoll, R. M. (2003). *Who controls teachers' work? Power and accountability in America's schools*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674044166>
- Karlsen, G. E. (2000). Decentralized centralism: Framework for a better understanding of governance in the field of education. *Journal of Education Policy*, 15(5), 525–538. <https://doi.org/10.1080/026809300750001656>
- Levin, B. (2010). Governments and education reform: Some lessons from the last 50 years. *Journal of Education Policy*, 25(6), 739–747. <https://doi.org/10.1080/02680939.2010.523405>
- Meyer, J. W., & Rowan, B. (2006). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. In *The new institutionalism in organizational analysis* (pp. 41–62). University of Chicago Press.
- Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives: La France éclate-t-elle?* Presses Universitaires de France.
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1–13. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- OECD. (2016). *PISA 2015 results (Volume II): Policies and practices for successful schools*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264267510-en>
- OECD. (2018). *Responsive school systems: Connecting facilities, sectors and programmes for student success*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264306707-en>
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. Bloomsbury Publishing.
- Schleicher, A. (2018). *World class: How to build a 21st-century school system*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264300002-en>
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333–339. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>
- Steiner-Khamsi, G. (2012). Understanding policy borrow and lending: Building on the work of David Phillips. *Oxford Studies in Comparative Education*, 22(1), 19–35.
- Tyack, D., & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia: A century of public school reform*. Harvard University Press.
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all*. UNESCO Publishing. <https://doi.org/10.54676/JJVL7579>
- Verger, A., Fontdevila, C., & Parcerisa, L. (2019). Reforming governance through policy instruments: How and to what extent standards, tests and accountability shape education. *Governance*, 32(4), 799–817. <https://doi.org/10.1111/gove.12403>
- World Bank. (2018). *World development report 2018: Learning to realize education's promise*. World Bank. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1096-1>
- Wößmann, L. (2003). Central exit exams and student achievement: International evidence. *The Economic Journal*, 113(485), F332–F354. <https://doi.org/10.1111/1468-0297.00112>