

Transition from Centralized Governance to Participatory Innovation in Textbook Production: A Comparative Analysis of Institutional Arrangements

Seyyed Ramezan Aghili *, Behrouz Azad Dolabi **

* Associate Professor, Department of Educational Sciences, Shahid Chamran Campus, Farhangian University, Tehran, Iran (Corresponding Author). sr.aghili@cfu.ac.ir

** PhD Student in Curriculum Planning, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran. behroozazad@ut.ac.ir

Article Info

Abstract

Article type:
Research Article

Key words:
Collaborative
Innovation;
Centralized
Governance;
Institutional
Arrangements;
Textbook
Production
Processes;
Comparative
Analysis

Article history:
Received : 27 Desember
2025
Accepted : 09 May
2026

This study conducts a comparative analysis of the processes and institutional structures underlying the development of school textbooks in ten selected countries—Iran, Finland, Sweden, Japan, South Korea, France, the United Kingdom, the United States, Australia, and Singapore—based on Brady’s four-stage model and centered on sixteen key indicators (eight process-related and eight institutional). Employing a comparative document analysis method, the research population encompasses the systems of textbook production and governance in these countries, with purposive sampling applied. Data were collected through the examination of reports, educational policies, and prior studies, and analyzed via content analysis across four comparative analytical tables. Findings reveal that, in terms of process indicators, Finland, Sweden, and Australia have fostered dynamic and innovative textbook development through decentralization, broad teacher participation, and continuous feedback. In contrast, Iran, South Korea, France, and to some extent Singapore, constrained by centralized state control and weak feedback cycles, face slow updates and limited innovation. Japan, the United States, and the United Kingdom, through hybrid models, localized content, and multilayered evaluation, achieve a relative balance between coherence and innovation. Regarding institutional indicators, Iran and France, with vertically structured state systems, demonstrate less flexibility, whereas Finland, Sweden, and the United States, by strengthening independent institutions and the private sector, exhibit greater diversity and dynamism. The study underscores the importance of decentralization, teacher participation, and institutional diversity in enhancing the quality and innovation of school textbooks.

Cite this Article:

Aghili, Seyed Ramezan, & Azad Dolabi, Behrouz. (2026). Transition from Centralized Governance to Participatory Innovation in Textbook Production: A Comparative Analysis of Institutional Arrangements. *Theory and Practice in the Curriculum*, 14(27), 189–214.
<https://doi.org/10.22034/cstp.2026.568960.1134>. (e243091)



© 2016 by Iranian Curriculum Association Press Publisher:
Iranian Curriculum Association Press

Extended Abstract

Background and Purpose

School textbooks remain among the most influential educational resources for organizing teaching, communicating curricular knowledge, and transmitting cultural and social values. Their quality depends not only on the accuracy of their content but also on the institutional arrangements and decision-making processes through which they are designed, reviewed, approved, distributed, and updated. In contemporary education systems, rapid technological change, cultural diversity, evolving labor-market demands, and increasing attention to evidence-informed educational policy have intensified the need for textbook production systems that are responsive, inclusive, and capable of continuous improvement. These developments raise an important governance question: how can education systems maintain national curricular coherence while allowing sufficient flexibility for local needs, professional expertise, and educational innovation?

Textbook production in highly centralized systems is generally characterized by strong governmental control over content and approval, limited participation by external stakeholders, and relatively uniform curricular requirements. Such arrangements may support national consistency and facilitate the implementation of common educational priorities. However, they may also constrain local adaptation, reduce opportunities for experimentation, and slow the integration of new scientific knowledge and educational technologies. By contrast, decentralized and participatory systems may enable teachers, schools, universities, publishers, and local authorities to contribute more actively to textbook development. Nevertheless, decentralization also creates challenges related to quality assurance, coordination, equitable access, and the maintenance of common educational standards.

Although previous studies have examined textbook policies, curriculum reform, educational decentralization, and national publishing arrangements, systematic comparisons that consider both the processes of textbook production and the institutional structures governing those processes remain limited in the Iranian context. This study addresses this gap by comparing textbook development and governance in ten countries: Iran, Finland, Sweden, Japan, South Korea, France, the United Kingdom, the United States, Australia, and Singapore. Its principal purpose is to identify how different institutional arrangements influence stakeholder participation, responsiveness to local contexts, feedback mechanisms, technological integration, and the potential for innovation. The study also seeks to identify practical lessons that may inform the gradual reform of textbook governance in Iran.

Research Questions

The study is guided by two main questions. First, what are the principal similarities and differences among the ten selected countries in the processes of textbook writing, revision, evaluation, and approval, particularly regarding centralization, stakeholder participation, feedback, the use of research evidence, teacher involvement, responsiveness to local and cultural needs, and quality assurance? Second, how do institutional arrangements—including the distribution of decision-making authority, the autonomy of responsible organizations, the role of private and independent publishers, institutional evaluation, and interorganizational collaboration—affect the flexibility and innovative capacity of textbook production systems?

Methodology

The research is applied in purpose and descriptive, analytical, and comparative in approach. It employs documentary analysis to examine the textbook production and governance systems of the ten selected countries. Purposive sampling was used to select countries representing different educational governance arrangements, political and administrative structures, levels of governmental intervention, and approaches to textbook production. The selection was intended to provide variation across centralized, partially decentralized, and decentralized systems rather than to establish a statistically representative sample of national education systems.

The analytical framework is based on Bereday's four-stage comparative method, comprising description, interpretation, juxtaposition, and comparative generalization. During the description stage, information concerning textbook production, stakeholder involvement, evaluation, revision, institutional responsibilities, and publishing arrangements was collected from official documents, national education policies, international reports, and relevant scholarly publications. During the interpretation stage, the evidence was considered in relation to each country's political, cultural, historical, and institutional context. The juxtaposition stage involved placing country-level findings alongside one another to identify similarities and differences. Finally, comparative generalization was used to identify governance patterns, promising practices, structural limitations, and potential implications for textbook reform.

The analysis was organized around sixteen indicators divided into two groups. The first group consisted of eight process-related indicators: the degree of centralization in textbook authorship; the scope of stakeholder participation; evaluation and feedback mechanisms; the use of scientific and research evidence; monitoring and updating; responsiveness to local and regional needs; the use of technology and digital learning resources; and standardization and quality assurance. The second group comprised eight institutional indicators: the structure of textbook governance and management; the autonomy of responsible institutions; funding and budgeting arrangements; regulatory and approval procedures; the role of private and independent publishers; institutional evaluation; intersectoral and interorganizational relationships; and the overall degree of structural centralization or decentralization.

Evidence from the selected documents was organized into comparative analytical tables and examined through qualitative content analysis. The coding and interpretation process was reviewed by a second researcher, and a further curriculum-planning specialist examined the main analytical sections. Disagreements were addressed through discussion and agreement. The study therefore relies on documented institutional arrangements and comparative interpretation rather than on primary interviews, experiments, or statistical testing. Its findings should be understood in relation to the sources and indicators used in the analysis.

Findings

The findings reveal substantial variation across the ten countries in the distribution of authority, the organization of textbook production, and the mechanisms through which educational stakeholders influence curricular materials. Three broad governance patterns emerged: relatively centralized systems, relatively decentralized systems, and hybrid or partially decentralized systems. These patterns differ in their capacity to balance national consistency with local responsiveness, professional participation, and innovation.

The first pattern is characterized by strong central governmental control. Iran and France illustrate this pattern in the study's comparative framework, while South Korea and Singapore also display substantial central direction, although their arrangements differ in important respects. In Iran, textbook authorship and approval are concentrated within state institutions, particularly the national organization responsible for educational research and textbook development. Teachers, universities, parents, and other stakeholders have limited influence over major decisions, while private publishers have little or no substantive role in the production of official textbooks. The study also identifies a relatively long revision cycle, limited adaptation to regional and linguistic diversity, and an underdeveloped feedback relationship between schools and central decision-makers. These features may help preserve national curricular consistency, but they can also delay responses to changing educational needs and reduce opportunities for innovation.

France similarly maintains strong state oversight of curricular content and approval. Although consultation and professional input may occur, the overall decision-making structure remains centrally regulated. South Korea retains substantial governmental control but demonstrates a more structured and comparatively responsive revision process than the Iranian system described in the study. Singapore combines strong central coordination with significant attention to technological development and quality monitoring. Its experience illustrates that central governance and technological modernization can coexist;

however, technological investment does not necessarily imply broad stakeholder participation or extensive local autonomy.

The second pattern consists of more decentralized systems, particularly Finland, Sweden, the United Kingdom, and the United States. In these countries, responsibility for textbook selection, development, or adaptation is distributed among a broader range of actors, although the precise distribution of authority varies. Finland and Sweden demonstrate the importance of teacher participation, institutional trust, local responsiveness, and sustained feedback. Teachers and schools have greater opportunities to interpret curricular requirements in relation to learners' needs, while research evidence and professional expertise can inform revision. These arrangements support the development of flexible learning resources and facilitate the integration of technological and pedagogical innovations.

In the United Kingdom and the United States, pluralistic publishing arrangements and competition among educational resource providers contribute to diversity in available materials. Schools, local authorities, and, in the United States, state-level institutions play important roles in determining educational resources. Such arrangements may facilitate faster responses to local priorities and allow different approaches to coexist. However, decentralized and market-oriented systems also face risks, including unequal access to high-quality resources, variations in quality across jurisdictions, and dependence on local financial and institutional capacity. Accordingly, decentralization should not be interpreted as an automatic guarantee of equity or educational effectiveness.

The third pattern includes hybrid or partially decentralized arrangements, particularly Japan and Australia in the study's classification, while South Korea also exhibits some hybrid characteristics. Japan combines national curricular direction and formal quality controls with specialist participation in the development of educational content. This arrangement seeks to preserve curricular coherence while permitting a degree of professional contribution and adaptation. Its relatively cautious revision procedures reflect the importance attached to coordination, national standards, and deliberative decision-making.

Australia illustrates how national curricular frameworks can coexist with substantial state-level and local implementation responsibilities. National coordination provides a common reference point, while states and territories retain important roles in implementation and resource selection. This distribution of responsibilities creates opportunities for adaptation without abandoning shared curricular expectations. The comparison therefore indicates that decentralization is not simply a choice between complete governmental control and unrestricted local autonomy. Intermediate arrangements can distribute responsibilities across governance levels and potentially combine national coherence with local flexibility.

The institutional findings reinforce the importance of organizational autonomy, the role of independent and private publishers, and the strength of relationships between educational institutions and other sectors. Systems that allow universities, teachers, researchers, publishers, and local organizations to contribute meaningfully tend to provide more channels for innovation and feedback. By contrast, highly vertical institutional structures may restrict the circulation of information from schools to policymakers and concentrate both content decisions and evaluation within the same administrative system. The study also highlights the importance of quality assurance: greater diversity in textbook production needs to be accompanied by transparent evaluation criteria, monitoring mechanisms, and clear accountability arrangements.

Discussion and Implications

The comparison suggests that textbook innovation depends on the interaction of institutional structure, professional participation, feedback, and the capacity to use evidence. Centralization may support common standards and national coordination, but when decision-making is excessively concentrated, it can weaken responsiveness and limit the incorporation of local knowledge. Decentralization can broaden participation and encourage experimentation, but it requires effective quality assurance and measures to prevent

inequalities in access to educational resources. Hybrid governance offers a possible route for reconciling these objectives.

For Iran, the findings indicate that reform need not begin with the complete replacement of the centralized system. A gradual and carefully regulated transition could preserve national curricular objectives while creating more meaningful opportunities for teacher participation, regional adaptation, independent evaluation, and the involvement of universities and research institutions. The study proposes shortening the textbook revision cycle to approximately three years, developing formal teacher-participation networks, gradually adapting content to multilingual and culturally diverse regions, allowing limited and regulated participation by private publishers, and investing in digital infrastructure. These measures could establish more systematic links between classroom experience, research evidence, and central policy decisions.

The proposed changes would require transparent responsibilities and explicit standards. Teacher and school participation should extend beyond symbolic consultation to include documented opportunities to propose revisions, review drafts, test resources, and evaluate the consequences of curricular changes. Feedback mechanisms should be continuous rather than limited to occasional review exercises. Similarly, private-sector participation should be accompanied by public quality standards, independent review, and safeguards for equitable access. Digital resources should complement improvements in content development and governance rather than serve as substitutes for institutional reform.

Conclusion

This comparative study demonstrates that textbook production is not merely a technical process of writing and publishing educational materials; it is also an institutional process shaped by the distribution of authority, professional relationships, regulatory arrangements, and mechanisms of accountability. Finland, Sweden, and other relatively decentralized systems illustrate the potential value of participation, local responsiveness, and continuous feedback. Centralized systems demonstrate the advantages of national coordination but also reveal the risks associated with restricted participation and slow revision. Hybrid systems show that national standards can be maintained while implementation responsibilities and professional contributions are distributed across different levels.

The study's central implication is that sustainable textbook innovation requires more than changes in content or technology. It depends on the coordinated reform of production processes and institutional arrangements. For Iran, a gradual shift toward regulated participatory governance—supported by shorter revision cycles, stronger teacher and researcher involvement, regional adaptation, independent quality evaluation, and carefully supervised publishing diversity—may improve the responsiveness and innovative capacity of school textbooks while retaining national curricular coherence.

Keywords: Textbook Governance; Participatory Innovation; Centralization and Decentralization; Institutional Arrangements; Comparative Education; Textbook Production

گذار از حکمرانی متمرکز به نوآوری مشارکتی در تولید کتاب‌های درسی:

تحلیل تطبیقی ترتیبات نهادی

سید رمضان عقیلی*، بهروز آزاد دولابی**

* دانشیار گروه علوم تربیتی، پردیس شهید چمران، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران (نویسنده مسئول): sr.aghili@cfu.ac.ir
** دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. behroozazad@ut.ac.ir

چکیده

اطلاعات مقاله

این پژوهش به تحلیل تطبیقی فرایند و ساختار نهادی توسعه کتاب‌های درسی مدرسه‌ای در ده کشور منتخب ایران، فنلاند، سوئد، ژاپن، کره جنوبی، فرانسه، بریتانیا، آمریکا، استرالیا و سنگاپور براساس مدل چهارمرحله‌ای بردی و با محوریت ۱۶ شاخص کلیدی (۸ شاخص فرایندی، ۸ شاخص نهادی) می‌پردازد که به روش تحلیل تطبیقی اسناد انجام شده است. جامعه پژوهش شامل نظام‌های تولید و حکمرانی کتاب درسی این کشورها و روش نمونه‌گیری هدفمند بوده است. داده‌ها با بررسی گزارش‌ها، سیاست‌های آموزشی و پژوهش‌های پیشین گردآوری و در قالب چهار جدول تحلیلی مقایسه‌ای تحلیل محتوایی شده‌اند. یافته‌ها در شاخص‌های فرایندی، فنلاند، سوئد و استرالیا با تمرکززدایی، مشارکت گسترده معلمان و بازخورد مستمر، فرایندی پویا و نوآورانه ایجاد کرده‌اند. ایران، کره جنوبی، فرانسه و تا حدی سنگاپور، به دلیل کنترل متمرکز دولتی و چرخه بازخورد ضعیف، با کندی به‌روزرسانی و محدودیت نوآوری مواجه‌اند. ژاپن، آمریکا و بریتانیا با مدل‌های ترکیبی، بومی‌سازی محتوا و ارزیابی چندلایه، توازن نسبی بین انسجام و نوآوری برقرار کرده‌اند. در شاخص‌های نهادی، نظام‌های ایران و فرانسه با ساختار عمودی و دولتی انعطاف کمتری دارند، در حالی که فنلاند، سوئد و آمریکا با تقویت نهادهای مستقل و بخش خصوصی، تنوع و پویایی بیشتری نشان داده‌اند. این پژوهش بر اهمیت تمرکززدایی، مشارکت معلمان و تنوع نهادی در ارتقای کیفیت و نوآوری کتاب‌های درسی تأکید دارد.

نوع مقاله:

علمی-پژوهشی

واژگان کلیدی:

نوآوری مشارکتی، حکمرانی متمرکز، ترتیبات نهادی، فرایندهای تولید کتاب درسی، تحلیل تطبیقی

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۴/۰۶

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۲/۱۹

استناد به این مقاله:

عقیلی، سید رمضان و آزاد دولابی، بهروز. (۱۴۰۵). گذار از حکمرانی متمرکز به نوآوری مشارکتی در تولید کتاب‌های درسی: تحلیل تطبیقی ترتیبات نهادی. *نظریه و عمل در برنامه درسی*، ۲۱۴-۱۸۹، ۱۴ (۲۷)

<https://doi.org/10.22034/cstp.2026.568960.1134>



© انجمن مطالعات برنامه درسی ایران

ناشر: انجمن مطالعات برنامه درسی ایران

مقدمه

در دهه‌های اخیر، تحولات شتابان فناوری، فرهنگی و اقتصادی، نظام‌های آموزشی را به‌سوی گذار از مدل‌های سنتی و متمرکز برنامه‌ریزی آموزشی به سازوکارهای مشارکتی، انعطاف‌پذیر و شواهدمحور که در پرتو آن تصمیم‌گیری در برنامه‌ریزی آموزشی به‌طور نظام‌مند بر یافته‌های پژوهشی معتبر، داده‌های آماری عملکرد دانش‌آموزان و نتایج ارزشیابی‌های محلی استوار می‌شود (زیبل و اسکیت^۱، ۲۰۲۰). کتب‌درسی که همچنان در بسیاری از کشورها ابزار اصلی انتقال دانش، مهارت‌ها و ارزش‌ها هستند، اکنون باید علاوه بر دقت و به‌روز بودن علمی، پیام‌های مرتبط با هویت فرهنگی، ارزش‌های اجتماعی و شایستگی‌های قرن بیست‌ویکم را نیز منعکس کنند (یونسکو^۲، ۲۰۲۳). گزارش‌های بین‌المللی نشان می‌دهد بازنگری منظم کتب‌درسی با مشارکت فعال ذی‌نفعان، با بهبود کیفیت یادگیری و عملکرد دانش‌آموزان در ارزیابی‌های جهانی پیوند دارد (گودارد^۳ و همکاران، ۲۰۲۰). در عصر جهانی‌شدن و دیجیتالی‌شدن، کتب‌درسی باید همزمان پاسخ‌گوی نیازهای بومی و استانداردهای جهانی باشند، هدفی که در چارچوب حکمرانی کمتر متمرکز، باز و مشارکتی دست‌یافتنی‌تر است (بنکس و بنکس^۴، ۲۰۱۹).

در ایران، پژوهش‌های متعددی به نقد و تحلیل نظام متمرکز تألیف کتب‌درسی پرداخته‌اند. نیک‌نفس و علی‌آبادی (۱۳۹۲) با بررسی تعامل سازمان پژوهش با دانشگاه‌ها، معلمان و ناشران، به این نتیجه رسیدند که این تعاملات محدود و عمدتاً به‌شکلی است و محتوای کتاب‌های درسی را از نیازهای واقعی مدارس دور کرده‌است. سعیدی (۱۴۰۱) در یک مطالعه تطبیقی نشان داد که ساختار تولید کتب‌درسی در ایران کاملاً متمرکز و دستوری است و مشارکت معلمان و والدین جنبه نمادین دارد. معتمدی (۱۳۹۱) نیز بر کمبود مشارکت معلمان و شوراهای استانی در فرایند بازنگری کتب‌درسی تأکید کرده و آن را ناشی از ضعف شفافیت و پاسخگویی در نظام تصمیم‌گیری بیان کرده‌اند.

در حوزه‌ی بومی‌سازی محتوا، ابراهیم‌کافوری (۱۳۸۹) و یاسیلاغی‌شراهی (۱۴۰۱) نشان داده‌اند که نظام متمرکز فعلی توان پاسخگویی به نیازهای منطقه‌ای، دوزبانه و تنوع فرهنگی را ندارد و این شکاف میان محتوای ملی و نیازهای محلی، به‌تدریج مشروعیت کتاب‌های درسی را نزد معلمان و دانش‌آموزان کاهش داده‌است. همچنین طباطبائی و همکاران (۱۴۰۴) با بررسی طرح‌های دیجیتالی‌سازی کتب‌درسی در ایران، استدلال کرده‌اند که بدون تغییر بنیادین در فرایندهای تألیف و بازنگری، ورود فناوری به‌تنهایی نمی‌تواند کیفیت و انعطاف‌پذیری را افزایش دهد. پژوهش‌های ذکر شده همگی بر این نکته اتفاق نظر دارند که ضعف اصلی نظام کتاب‌درسی ایران در ساختارهای نهادی متمرکز و کم‌انعطاف آن ریشه دارد.

در سطح بین‌المللی، مطالعات تطبیقی گسترده‌ای به تحلیل رابطه میان ساختارهای حکمرانی و کیفیت کتب‌درسی پرداخته‌اند. گزارش سازمان همکاری و توسعه اقتصادی^۵ (۲۰۲۳) با تحلیل داده‌های آزمون بین‌المللی پیزا^۶ (۲۰۲۲) نشان می‌دهد که مدارس دارای استقلال بیشتر در انتخاب منابع آموزشی، به‌طور میانگین عملکرد ریاضی بالاتری دارند (ایدیل^۷ و همکاران، ۲۰۲۴). سالبرگ^۸ (۲۰۲۱) در تبیین «معجزه فنلاند»، نقش اعتماد نهادی و واگذاری اختیار تدوین محتوا به معلمان و ناشران محلی را کلیدی می‌داند. در سوئد، گزارش شبکه اطلاعات آموزشی اروپا^۹ (۲۰۲۶) تصریح می‌کند که مدارس حدود ۶۰۰ ساعت از ساعت آموزشی را به برنامه‌های اختصاصی خود اختصاص دادند که همین امر بومی‌سازی عمیق محتوا را ممکن ساخت. کره جنوبی نیز با وجود ساختار عمدتاً متمرکز،

¹ Ziebell & Skeat² UNESCO³ Gouëdard⁴ Banks & Banks⁵ OECD⁶ PISA 2022⁷ Idil⁸ Sahlberg⁹ Eurydice

با تصویب آیین‌نامه کتاب‌های درسی و ایجاد دسته‌بندی سه‌گانه «دولتی، مجاز و تأییدشده»، گام‌هایی به‌سوی افزایش تنوع و مشارکت ناشران خصوصی برداشته است (کیم و یون^۱، ۲۰۰۹). در فرانسه، قانون «مدرسه اعتماد» اگرچه همچنان بر کنترل دولت تأکید دارد، اما اختیارات بیشتری به شوراهای محلی در تأمین کتاب در دوره‌ی ابتدایی تفویض کرد (ژورنال رسمی جمهوری فرانسه^۲، ۲۰۱۹). در سطح فراملی، اسمارت و جاگاناثان^۳ (۲۰۱۸) در گزارش بانک توسعه آسیایی، انتقال از نظام تک‌کتابی به‌نظام چندکتابی را نشانه اصلی تحول در حکمرانی کتب‌درسی در کشورهای پیشرو آسیایی معرفی کرده‌اند. ریمرز^۴ (۲۰۲۰) نیز در مطالعه‌ای تطبیقی، نتیجه گرفت که اصلاحات موفق کتب‌درسی همواره با تغییر همزمان در چارچوب نهادی (تمرکززدایی، مشارکت، شفافیت) و محتوا همراه بوده‌است. این یافته‌های بین‌المللی، ضرورت بازنگری اساسی در ترتیبات نهادی حکمرانی کتب‌درسی ایران را دوجندان می‌کند. از زاویه نظری، نظریه نمونه‌ادگرایی^۵ که براساس آن نهادهای آموزشی صرفاً اجراکننده‌ی سیاست‌ها نیستند، بلکه از طریق هنجارها و گفتمان‌های درونی، شکل‌دهنده خروجی‌های آموزشی هستند، می‌تواند چارچوب ارزشمندی را برای تحلیل این وضعیت ارائه نماید (دوپلیسیس^۶ و همکاران، ۲۰۲۵). براین‌اساس، نهادهای آموزشی نه‌تنها عرصه اجرای سیاست‌ها، بلکه خود بخشی از ساختار قدرت و فرهنگ سازمانی هستند که تصمیمات محتوایی و اجرایی را شکل می‌دهند. در این چارچوب، درجه تمرکز، سازوکارهای مشروعیت‌بخش و میزان مشارکت ذی‌نفعان به‌عنوان عوامل کلیدی، شکل و محتوای خروجی مانند کتاب‌درسی را تعیین می‌کنند. نظریه برنامه‌درسی به‌مثابه متن سیاستی^۷ نیز بر این نکته تأکید دارد که هر تغییر محتوایی در کتاب درسی در نهایت بازتابی از گفتمان‌های مسلط در حکمرانی آموزشی است. این رویکرد، تحلیل چرایی و چگونگی تفاوت‌های رویکرد ایران و کشورهای با ساختار مشارکتی را ممکن می‌سازد (بال^۸، ۲۰۱۲).

باوجود اهمیت، ضرورت و اولویت بالای کتب‌درسی به‌عنوان بیانیه تربیتی^۹ و فرهنگ رسمی که لزوم مطالعه و بررسی فرایندی و نهادی تولید آن را مضاعف می‌سازد، اما مرور ادبیات و پیشینه ایرانی این دست پژوهش‌ها نشان می‌دهد که پژوهش‌ها تطبیقی جامع که به‌طور نظام‌مند تجربه داخلی را با نمونه‌های جهانی پیوند دهند، اندک هستند. این خلأ پژوهشی سبب شده اصلاحات آموزشی در کتاب‌های درسی بیشتر به مداخلات کوتاه‌مدت یا پروژه‌های محدود سازمانی ختم شود. درحالی‌که یافته‌های بین‌المللی نشان می‌دهد، تغییر پایدار نیازمند اصلاح هم‌زمان در چارچوب نهادی و محتوا است (یونسکو، ۲۰۲۲). بنابراین، این پژوهش با هدف پر کردن این خلأ پژوهشی، تلاش خواهد کرد که به دو سؤال زیر پاسخ دهد:

سؤال اول: تفاوت‌های کلیدی در فرایندهای تدوین، بازنگری و تصویب کتاب‌های درسی در ایران و کشورهای منتخب (فنلاند، سوئد، ژاپن، کره جنوبی، فرانسه، بریتانیا، آمریکا، استرالیا و سنگاپور) براساس شاخص‌های فرایندی (شامل مشارکت ذی‌نفعان، چرخه بازخورد، میزان تمرکز/عدم‌تمرکز، شفافیت رویه‌ها، نقش معلمان و ناشران، سازوکارهای مشروعیت‌بخشی، پاسخگویی به نیازهای محلی و فرهنگی و بهره‌مندی از شواهد پژوهشی) چیست؟

سؤال دوم: ساختارهای حکمرانی و ترتیبات نهادی (تمرکز/تمرکززدایی، نقش بخش خصوصی و مستقل) در کشورهای منتخب چگونه بر نوآوری و انعطاف‌پذیری تولید کتاب درسی تأثیر گذاشته‌اند؟

¹ Kim & Yoon

² Journal Officiel de la République Française

³ Smart & Jagannathan

⁴ Reimers

⁵ Neoinstitutionalism

⁶ du Plessis

⁷ Curriculum as policy text

⁸ Ball

⁹ Pedagogical manifesto

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش از نظر هدف، کاربردی و از لحاظ رویکرد، توصیفی-تحلیلی و تطبیقی است. تمرکز پژوهش حاضر بر مقایسه ساختار نهادی و فرایند تدوین کتب‌درسی در ایران با نه کشور منتخب (از جمله فنلاند، سوئد، ژاپن، کره جنوبی، فرانسه، بریتانیا، آمریکا، استرالیا و سنگاپور) است که تجربیات موفق یا مدل‌های شاخصی در حکمرانی کتب‌درسی دارند.

انتخاب ده کشور براساس رویکرد نمونه‌گیری هدفمند انجام شد. کشورها به‌گونه‌ای انتخاب شدند که از نظر سطح توسعه، نظام سیاسی، ساختار حکمرانی آموزشی، جغرافیا و نوع مداخله دولت در کتب‌درسی تنوع داشته‌باشند. بر این اساس، ده کشور در شش دسته حکمرانی انتخاب شدند: ایران و فرانسه به‌عنوان کشورهای دارای حکمرانی کاملاً متمرکز (سعیدی، ۱۴۰۱؛ شبکه اطلاعات آموزشی اروپا، ۲۰۲۳)، فنلاند و سوئد به‌عنوان الگوهای پیشرفته نوردیک با نظام غیرمتمرکز (شبکه اطلاعات آموزشی اروپا، ۲۰۲۶؛ آژانس ملی آموزش سوئد،^۱ ۲۰۲۱)، ژاپن و کره جنوبی به‌عنوان کشورهای آسیای شرقی با الگوی ترکیبی نیمه‌متمرکز (اسمارت و جاگاناتان، ۲۰۱۸)، بریتانیا به‌عنوان کشور اروپای غربی با نظام غیرمتمرکز (سازمان همکاری و توسعه اقتصادی، ۲۰۲۳) و آمریکا و استرالیا به‌عنوان نمونه‌های نظام فدرال که هرچند اختیار برنامه‌درسی میان دولت فدرال و ایالت‌ها تقسیم شده‌است، اما در تحلیل نهایی، استرالیا به‌دلیل حفظ چارچوب ملی و تفویض اختیارات اجرایی به ایالت‌ها در خوشه نیمه‌متمرکز و آمریکا به‌دلیل استقلال گسترده‌تر ایالت‌ها و نقش پررنگ بازار در خوشه غیرمتمرکز جای می‌گیرند (مجمع‌مشترک‌المنافع استرالیا،^۲ ۲۰۰۸؛ وزارت آموزش ایالات‌متحده، ۲۰۲۵) و در نهایت سنگاپور به‌عنوان الگوی توسعه فناوریانه با حفظ کنترل مرکزی (اسمارت و جاگاناتان، ۲۰۱۸).

چارچوب تحلیل تطبیقی پژوهش حاضر مبتنی بر مدل کلاسیک بردی^۳ (۱۹۶۴) می‌باشد. این مدل با تأکید بر مقایسه نظام‌مند و مرحله‌ای، امکان تحلیل عمیق متغیرهای ساختاری، فرایندی و سیاستی را فراهم می‌سازد. مدل کلاسیک بردی شامل چهار مرحله است: مرحله نخست، توصیف^۴ که طی آن اطلاعات گردآوری و نظام‌های هدف پیرامون ساختار نهادی، فرایند تدوین، مشارکت ذی‌نفعان و سازوکارهای ارزیابی کتب‌درسی در هر کشور توصیف می‌شود. مرحله دوم، تفسیر^۵ که به تحلیل داده‌های گردآوری شده بر اساس زمینه سیاسی، فرهنگی و نهادی هر کشور می‌پردازد. مرحله سوم، همجواری^۶ که شامل مقایسه ساختاری و شناسایی شباهت‌ها و تفاوت‌ها بین کشورها است و در مرحله چهارم، مقایسه استنتاجی^۷ که طی آن نقاط قوت، الگوهای موفق، چالش‌ها و درس‌های هر کشور استخراج می‌شود.

در مطالعات تطبیقی کتب‌درسی، انتخاب شاخص‌های معتبر نقش اساسی در کیفیت تحلیل دارد. در پژوهش حاضر، شاخص‌های فرایندی و نهادی با رویکرد چندمرحله‌ای (ترکیب مطالعات پیشین، اسناد سیاستی بین‌المللی و اجماع خبرگانی) استخراج شد. فهرست اولیه براساس تکرار و اثربخشی جهانی گردآوری و با سیاست‌های ایران و کشورهای منتخب تطبیق یافت. شاخص‌ها در دو محور اصلی (فرایند تولید و ترتیبات نهادی، هر کدام ۸ شاخص) دسته‌بندی شده‌اند که در جدول ۱ ارائه شده است.

^۱ Skolverket

^۲ Commonwealth of Australia

^۳ Bereday's four-step comparative method

^۴ Description

^۵ Interpretation

^۶ Juxtaposition

^۷ Comparative generalization

جدول ۱. محورهای مورد بررسی و شاخص‌ها

شاخص‌های مقایسه‌ای فرایند تولید کتب درسی	شاخص‌های مقایسه‌ای ترتیبات نهادی
مرکزیت یا تمرکز فرآیند تألیف: آیا کتاب‌ها کاملاً دولتی تدوین می‌شوند یا بخش خصوصی و مستقل هم دخیل است؟ (تمرکز دولتی / غیرمتمرکز)	ساختار حکمرانی و مدیریت کتاب‌های درسی
میزان شمول مشارکت ذینفعان	درجه استقلال و خودمختاری نهاد مسئول
فرآیند ارزیابی و بازخورد	نحوه تأمین مالی و بودجه‌بندی
استفاده از شواهد علمی و پژوهشی	مقررات و سیاست‌های نظارت و تصویب نهایی
فرآیند پایش و به‌روزرسانی	سهم بخش خصوصی و ناشران مستقل
انعطاف‌پذیری محتوا برای مناطق بومی	نظام ارزیابی و ارزش‌یابی نهادی
توجه به فناوری و آموزش دیجیتال	تعاملات فرابخشی/بین‌سازمانی
سطح استانداردسازی و کیفیت تضمین	سطح تمرکز یا عدم‌تمرکز ساختاری

رهیافت پژوهش متکی بر مرور نظام‌مند متون و تحلیل اسناد است که شامل چهار دسته اصلی می‌شود: نخست، گزارش‌های بین‌المللی نظیر گزارش‌های سازمان همکاری و توسعه اقتصادی، سازمان یونسکو و بانک توسعه آسیایی؛ دوم، اسناد رسمی هر کشور از جمله قوانین آموزش، آیین‌نامه‌های اجرایی، برنامه‌درسی ملی و دستورالعمل‌های تألیف و تصویب کتب‌درسی؛ سوم، مقالات علمی-پژوهشی روزآمد مرتبط با حکمرانی کتب‌درسی.

جدول ۲. منابع منتخب مورد بررسی

کد	نویسنده(گان)	سال	نوع منبع	کد	نویسنده(گان)	سال	نوع منبع
۱	سعیدی	۲۰۲۲	مقاله علمی-پژوهشی	۱۴	وهتیووری‌هنین و همکاران	۲۰۱۴	مقاله علمی-پژوهشی
۲	لاوون	۲۰۲۰	گزارش آموزش و پرورش فنلاند	۱۵	سو	۲۰۲۰	گزارش ملی سنگاپور
۳	سافونوف	۲۰۲۳	مقاله علمی-پژوهشی	۱۶	ژورنال رسمی جمهوری فرانسه	۲۰۱۹	قوانین رسمی آموزش فرانسه
۴	ایسودی و همکاران	۲۰۲۵	مقاله علمی-پژوهشی	۱۷	یو و همکاران	۲۰۱۹	مقاله علمی-پژوهشی
۵	سازمان همکاری و توسعه اقتصادی	۲۰۱۸	گزارش بین‌المللی	۱۸	لی و هو	۲۰۲۲	گزارش ملی سنگاپور
۶	سازمان همکاری و توسعه اقتصادی	۲۰۲۳	گزارش بین‌المللی	۱۹	پینگل	۲۰۱۰	گزارش یونسکو

کد	نویسنده(گان)	سال	نوع منبع	کد	نویسنده(گان)	سال	نوع منبع
۷	ریمرز	۲۰۲۰	گزارش بین‌المللی	۲۰	اسپینال و مک‌لافلین	۲۰۲۵	گزارش وزارت آموزش، فرهنگ، ورزش، علم و تکنولوژی ژاپن
۸	اسمارت و جاگاناتان	۲۰۱۸	گزارش بانک توسعه آسیایی	۲۱	آژانس ملی آموزش سوئد	۲۰۲۱	سند برنامه‌درسی ملی سوئد
۹	فیلیپس و شوايسفورت	۲۰۱۴	کتاب- گزارش بین‌المللی	۲۲	سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی	۱۳۹۱	برنامه‌درسی ملی جمهوری اسلامی ایران
۱۰	کیم و یون	۲۰۰۹	مقاله علمی- پژوهشی	۲۳	وزارت آموزش ایالات متحده	۲۰۲۵	گزارش سیاستی
۱۱	مک‌گیل	۲۰۲۲	مقاله علمی- پژوهشی	۲۴	دولت کره جنوبی	۲۰۱۵	آیین‌نامه رسمی
۱۲	هریس‌هارت	۲۰۱۰	مقاله علمی- پژوهشی	۲۵	شبکه اطلاعات آموزشی اروپا	۲۰۲۶	گزارش اتحادیه اروپا
۱۳	وزارت آموزش انگلستان	۲۰۱۴	اسناد بالادستی	۲۶	مشترک‌المنافع استرالیا	۲۰۰۸	قانون فدرال (مصوب پارلمان استرالیا)

تحلیل داده‌ها براساس چهار مرحله عملیاتی مدل بردی (۱۹۶۴) و با استفاده از روش تحلیل تطبیقی کیفی (بری^۱ و همکاران، ۲۰۱۴) و بدین شرح انجام شد: در مرحله‌ی اول که توصیف می‌باشد داده‌های مربوط به هر کشور از منابع مختلف (اسناد رسمی، گزارش‌های بین‌المللی، مقالات علمی) گردآوری و براساس ۱۶ شاخص ازپیش‌تعیین‌شده (۸ شاخص فرایندی و ۸ شاخص نهادی) طبقه‌بندی شد. برای هر کشور، وضعیت هر شاخص به صورت توصیفی و مستند در قالب جداول تطبیقی (جدول‌های ۳ تا ۶) ثبت گردید. در مرحله‌ی دوم که تفسیر می‌باشد، داده‌های توصیف‌شده در بافت سیاسی، فرهنگی و تاریخی هر کشور تحلیل شد. برای این منظور از تحلیل محتوای کیفی (سایه و شانون^۲، ۲۰۰۵) استفاده گردید و عوامل زمینه‌ای (نوع نظام سیاسی و سنت آموزشی) به‌عنوان متغیرهای تبیین‌کننده استخراج گردید.

در مرحله‌ی سوم که همجواری می‌باشد در این مرحله، داده‌های همه کشورها در کنار یکدیگر قرار داده شد تا شباهت‌ها و تفاوت‌های ساختاری آشکار گردد. با استفاده از روش مقایسه افقی، کشورها براساس الگوی غالب در شاخص‌ها (مانند درجه تمرکز، میزان مشارکت، چرخه بازنگری) دسته‌بندی شدند. این دسته‌بندی منجر به شکل‌گیری سه خوشه اصلی «کاملاً متمرکز»، «نیمه‌متمرکز» و «کاملاً غیرمتمرکز» گردید. در مرحله‌ی چهارم که مقایسه استنتاجی می‌باشد با استفاده از رهیافت استقرایی، نقاط قوت، الگوهای موفق، چالش‌ها و درس‌های هر کشور استخراج شده‌است.

جهت اعتباریابی فرایند کدگذاری و تفسیر داده‌ها توسط پژوهشگر دوم بازبینی گردید و سپس یک متخصص دیگر در حوزه‌ی برنامه‌ریزی درسی، بخش‌های اصلی تحلیل را بررسی کرد و موارد اختلاف از طریق بحث و توافق حل‌وفصل شد.

¹ Bray

² Hsieh & Shannon

یافته‌ها

یافته‌های این پژوهش، براساس مدل بردی و با تمرکز بر هشت شاخص کلیدی در دو حوزه «فرآیند تولید کتب درسی» و «ترتیبات نهادی»، به تحلیل تطبیقی وضعیت ده کشور منتخب می‌پردازد. مقایسه انجام شده به‌روشن شدن نقاط قوت، چالش‌ها و روندهای نوین در توسعه کتب درسی منجر می‌شود. در ادامه، چهار جدول تطبیقی براساس شاخص‌های منتخب ارائه شده است.

سؤال اول: شاخص‌های مقایسه‌ای فرایند تولید کتب درسی: در سؤال اول وضعیت کشورهای موردبررسی براساس شاخص‌های مقایسه‌ای فرایند تولید کتب‌های درسی ارایه خواهد شد. با توجه به حجم بالای داده‌ها این بخش در دو جدول مجزا که هر کدام به چهار شاخص از محور اول اختصاص دارند، ارائه می‌شود.

۱. مرحله توصیف: در این مرحله، وضعیت هر کشور نسبت به هشت شاخص اصلی فرایند تألیف کتب درسی به تفکیک و در قالب جدول ارائه می‌شود.

جدول ۳. شاخص‌های مقایسه‌ای فرایند تولید کتب‌های درسی (چهار شاخص اول)

کشور	مرکزیت یا تمرکز فرآیند تألیف	میزان شمول مشارکت ذینفعان	فرآیند ارزیابی و بازخورد	استفاده از شواهد علمی و پژوهشی
ایران	فرآیند کاملاً متمرکز و هدایت توسط سازمان پژوهش آموزش و پرورش؛ تصمیمات راهبردی و محتوایی توسط دولت مرکزی	حضور نمایشی معلمان؛ کمترین نقش واقعی والدین و متخصصان؛ پروسه انتخاب مشارکتی تقریباً نمادین	دریافت بازخورد محدود؛ عمدتاً پس از انتشار، فاقد نظام ارزیابی پیوسته و فرآیند اصلاح تدریجی	استفاده محدود از پژوهش‌های جدید؛ استناد به اسناد بومی و سیاست‌گذاری محافظه کارانه
فنلاند	غیرمتمرکز؛ اختیار تألیف با مدارس و ناشران متنوع؛ تمرکز بر استانداردهای کلی ملی و آزادی محتوایی در اجرا	مشارکت فعال معلمان، والدین و حتی دانش‌آموزان؛ نقشه درسی منطقه‌ای متأثر از نظرات جامعه	ارزیابی مستمر بر مبنای مدرسه؛ بازخورد داینامیک و مؤثر؛ امکان اصلاح در کوتاه‌ترین زمان	کاملاً پژوهش‌محور، بر پایه مقایسه‌های بین‌المللی و نوآوری آموزشی؛ تکیه بر شواهد و داده‌های علمی
سوئد	بسیار غیرمتمرکز؛ شوراهای مدارس و شهرداری‌ها نقش کلیدی دارند؛ دولت تنها چارچوب مشخص می‌کند	معلمان و ذینفعان به صورت فعال و سیستماتیک در همه مراحل حضور دارند؛ مشاوره‌های تخصصی گسترده	نظارت و پایش فرآیندمند؛ بازخورد و اصلاح ساختاری با لحاظ تغییرات اجتماعی و فناوری	پژوهش‌های به‌روز و سیستمیک رکن اصلی سیاست‌گذاری کتاب؛ رویکرد داده‌محور و تحلیلی
ژاپن	ساختار نیمه‌متمرکز؛ وزارت آموزش خط مشی را ارائه می‌دهد اما تهیه محتوا به شوراهای گروه‌های تخصصی سپرده می‌شود	ترکیب متخصصین، معلمان منتخب و پژوهش‌گران؛ مشارکت فنی - علمی اما نه فراگیر	بازبینی و ارزیابی هر چهار سال؛ بررسی موضوعی - محتوایی توسط تیم‌های میان‌رشته‌ای	تلفیق پژوهش بومی و جهانی؛ حفظ توازن میان سنت‌های آموزشی و فناوری‌های نوین

جدول ۳. شاخص‌های مقایسه‌ای فرایند تولید کتاب‌های درسی (چهار شاخص اول)

کشور	مرکزیت یا تمرکز فرآیند تألیف	میزان شمول مشارکت ذینفعان	فرآیند ارزیابی و بازخورد	استفاده از شواهد علمی و پژوهشی
کره جنوبی	متمرکز؛ سیاست‌گذاری کلان و تولید در اختیار دولت مرکزی، اما اخیراً تمایل به افزایش اختیارات مدارس به‌صورت تدریجی وجود دارد	مشارکت کمتر و بیشتر دولتی؛ معلمان و والدین نقش رسمی دارند اما اثرگذاری بنیادین کمتر است	دریافت بازخورد موضوع‌محور؛ ارزیابی در بازه‌های مشخص، اما ساختار محدود برای اصلاح سریع	پژوهش‌های مرتبط جدی گرفته می‌شود اما تاحدی متأثر از سیاست‌های دولتی
فرانسه	متمرکز؛ تدوین توسط وزارت ملی آموزش و موسسات وابسته؛ همه سیاست‌ها و محتواها باید تأیید دولتی بگیرند	مشورت با معلمان تا حدی دیده می‌شود ولی نقش اصلی تصمیمات با دولت است	ارزیابی بیشتر شکلی و کمتر مبتنی بر بازخوردهای اجتماعی، دوره‌ای و محدود	پژوهش غالب بر رویکرد فلسفی - تاریخی است؛ پژوهش محض کمتر دیده می‌شود
بریتانیا	غالباً غیرمتمرکز؛ شوراهای محلی، مدارس و ناشران خصوصی ابتکار عمل دارند؛ سیاست‌های کل کشور چارچوب می‌دهد	معلمان، والدین و حتی بخش خصوصی نقش کلیدی در تولید و انتخاب کتاب دارند	سیستم ارزیابی و بازخورد پیوسته، متکی به بازار و رقابت آموزشی	پژوهش نهادینه و متنوع؛ اتکا به داده‌ها و پژوهش‌های تطبیقی داخلی و بین‌المللی
آمریکا	غیرمتمرکز؛ ایالات و مدارس اکثراً مختار؛ بازار آزاد نشر و کتاب آموزشی فعال است	سطح بالای مشارکت معلمان، والدین، ناشران و کارشناسان مستقل؛ بازار رقابتی یکی از عوامل مهم مشارکت	سازوکار چندلایه و متنوع در ارزیابی و بازخورد؛ هر ایالت یا منطقه مدل خود را دارد	پژوهش بسیار متنوع؛ داده‌محوری و استفاده از نوآوری‌های جهانی و بومی در تبیین سیاست‌ها
استرالیا	مدل ترکیبی؛ دولت فدرال چارچوب می‌دهد و ایالت‌ها و مدارس اختیارات اجرایی فراوان دارند	معلمان و دانشگاه‌ها در حلقه اصلی تولید و بازنگری محتوای درسی حضور مؤثر دارند	ارزیابی‌های سالانه و حتی در طول سال؛ بازخورد عملی و پیگیری مستمر روند اصلاح	پژوهش‌های جدید و بومی‌سازی در سیاست‌گذاری اجباری است؛ نوآوری علمی پیوند با تجربه عملیاتی
سنگاپور	متمرکز و سیاست‌محور؛ همه تصمیمات تحت پوشش دولت و شورای آموزش ملی	مشارکت محدود؛ مشورت رسمی ولی تصمیم‌گیری کاملاً دولتی است	سازوکار بازخورد سالانه و دوره‌ای؛ سیاست محوری شدید در اصلاح محتوا	پژوهش‌ها با هدف انطباق با فناوری و تجارب جهانی مورد توجه است، اما جانب سیاست‌های دولتی رعایت می‌شود

در ادامه، چهار شاخص دوم در جدول ۴ ارائه می‌شود.

جدول ۴. شاخص‌های مقایسه‌ای فرایند تولید کتاب‌های درسی (چهار شاخص دوم)

کشور	فرآیند پایش و به‌روزرسانی	انعطاف‌پذیری محتوا برای مناطق بومی	توجه به فناوری و آموزش دیجیتال	سطح استانداردسازی و کیفیت تضمین
ایران	فاصله‌گذاری زمانی طولانی (۴ تا ۶ سال)؛ فرآیند بازنگری کند و سنتی؛ تغییر عمدتاً واکنشی نه پیش‌نگر	بسیار محدود؛ محتوا عمومی و ثابت، بومی‌سازی منطقه‌ای و زبانی تقریباً وجود ندارد	استفاده کم از آموزش الکترونیکی و محتوای دیجیتال؛ تولید کتاب دیجیتال در مراحل اولیه؛ زیرساخت فناوری محدود	سازوکار تضمین کیفیت دولتی و غیرمنعطف؛ تأکید بیشتر بر نظارت شکلی تا بازنگری حرفه‌ای محتوا
فنلاند	چرخه بازنگری حداکثر دو یا سه ساله؛ فرآیند پویا؛ قابل‌انعطاف متناسب با تغییرات جامعه و فناوری	بسیار بالا؛ محتوا و مثال‌ها براساس زبان، فرهنگ و مسائل محلی/ منطقه‌ای به‌روز می‌شود	یکپارچه‌سازی همه‌جانبه فناوری؛ استفاده گسترده از سیستم‌های یادگیری الکترونیک و منابع مشارکتی معلمان و دانش‌آموزان	نظام تضمین کیفیت مستقل و شفاف؛ استفاده از بازخورد واقع‌بینانه ذینفعان و کارشناسان مستقل
سوئد	به‌روزرسانی بسته به نیاز؛ اصلاح سریع در صورت تغییرات مهم اجتماعی یا علمی	بومی‌سازی قوی؛ سازگاری فرهنگی و زبانی؛ مدارس حتی می‌توانند محتوای خاص خود را تولید کنند	ترکیب آموزش حضوری و دیجیتال؛ بهره‌گیری از بسترهای نوین؛ فعالیت متمرکز بر امکانات آنلاین و چندرسانه‌ای	کنترل کیفیت توسط مراکز مستقل و سیستماتیک؛ استانداردها براساس شواهد علمی و پژوهشی به‌روز می‌شود
ژاپن	بازنگری با دقت و تاحدی کند (۴-۶ سال)؛ اصلاح براساس پژوهش و اجماع	متوسط؛ توجه به ارزش‌های ملی و برخی انطباق‌های منطقه‌ای محدود	فناوری تدریجاً وارد؛ محتوا غالباً چاپی اما استفاده آزمایشی از ابزار دیجیتال صورت پذیرفته	ارزیابی دولتی؛ اجرای سخت‌گیرانه استاندارد و نظام تضمین کیفیت اجباری برای همسان‌سازی محتوای رسمی کشور
کره جنوبی	نسبتاً سریع؛ دوره‌های سه تا چهارساله برای بازنگری، با نظارت دقیق	سطح متوسط؛ سیاست برنامه‌ریزی شده برای گنجاندن عناصر بومی اما ثبات محتوایی فراهم است	نوآوری فناوری با راه‌اندازی بسترهای یادگیری دیجیتال و تولید کتاب‌های تعاملی مدرن	استانداردگذاری سخت با نظارت مستمر؛ ساختار بازنگری نتیجه‌محور با گزارش‌های عملکردی سالانه
فرانسه	بازنگری تدریجی و طولانی؛ بیشتر دستوری و از بالا به پایین	اندک؛ بومی‌سازی با تأخیر به مناطق کم توجه دارد	دیجیتال‌سازی نوپا؛ استفاده از فناوری کند و با مقاومت فرهنگی روبروست	کنترل کیفیت کاملاً دولتی؛ فرآیند بازنگری کند و بروکراتیک
بریتانیا	فوق‌العاده پویا و سریع؛ امکان به‌روزرسانی حتی سالانه و مبتنی بر نیاز بازار	امکان تولید محتوا توسط ناشران خصوصی با حداکثر انعطاف و توجه به تنوع اجتماعی/فرهنگی	فراگیر بودن فناوری؛ کتاب چاپی و دیجیتال موازی ^۱ ؛ استفاده از پلتفرم‌های پیشرفته آموزشی و همکاری با مراکز فناوری	تضمین کیفیت رقابتی؛ فرایند کنترل موازی با بازار و استقلال نهادهای تخصصی

^۱ Paralelo

جدول ۴. شاخص‌های مقایسه‌ای فرایند تولید کتاب‌های درسی (چهار شاخص دوم)

کشور	فرآیند پایش و به‌روزرسانی	انعطاف‌پذیری محتوا برای مناطق بومی	توجه به فناوری و آموزش دیجیتال	سطح استانداردسازی و کیفیت تضمین
آمریکا	بازنگری متعدد و متنوع؛ مدل ایالتی و رقابتی باعث تنوع و سرعت در بازنگری‌ها شده است	بسیار بالا؛ محتوا متناسب با ایالت‌ها، اقوام و فرهنگ متنوع کشور؛ گاه تولید کتاب اختصاصی برای یک منطقه	استفاده از آموزش ترکیبی انعطاف‌پذیر و فناوری‌های ترکیبی در آموزش و منابع؛ بازار گسترده محتوا دیجیتال آموزشی	نظام تضمین کیفیت چندلایه؛ استاندارد و نظارت در سه سطح مدرسه، منطقه و ایالت
استرالیا	دوره‌ای؛ بازنگری براساس نیاز جامعه و تصمیمات ایالتی؛ فرآیند اصلاح بر پایه بازخورد شفاف انجام می‌شود	بالا؛ محتوای متناسب با مردم بومی، مناطق دورافتاده و چندفرهنگی کشور تولید می‌شود	ابتکارات گسترده در دیجیتال‌سازی؛ بهره‌گیری از تولید مشترک دیجیتال و چاپی توسط چندین نهاد تخصصی	مدل تضمین کیفیت ترکیبی (فدرال-ایالتی)؛ امکان ارزیابی و بهبود همزمان در چند سطح
سنگاپور	چرخه بازنگری هماهنگ و پیوسته؛ تغییرات همسو با سیاست‌گذاری ملی و الزامات جهانی	بومی‌سازی کمتر؛ چون سیاست تمرکز بر هماهنگی ملی و وحدت هویتی است	ادغام فناوری و آموزش دیجیتال در سطوح مختلف؛ تمرکز بر نوآوری، شبیه‌سازی و آموزش آنلاین گسترده	نظام تضمین کیفیت کامل؛ پایش و ارزشیابی مستمر محتوا و اجرایی توسط دولت ملی

۲. **مرحله تفسیر^۱: چرایی تفاوت‌ها؟** ساختار متمرکز ایران محصول تثبیت دولت-ملتی است که آموزش را ابزار انسجام و کنترل می‌بیند. جایگاه وزارت آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و حذف نشر خصوصی بر تصمیم‌گیری مرکزی تأکید دارد و مقاومت به بومی‌سازی و کندی فناوری بازتاب بوروکراسی و فرهنگ سیاسی است که نوآوری را تهدید یکپارچگی تلقی می‌کند. فنلاند بر دولت‌رفاهی با اعتماد نهادی و سرمایه اجتماعی تکیه دارد و واگذاری به مدارس/شوراها را شرط کیفیت می‌داند. مشارکت واقعی، شواهد علمی و بازنگری کوتاه، تصمیم‌گیری جمعی/شفاف را انعکاس می‌دهد. سوئد با حکومت‌های محلی، آموزش را کالای وابسته به نیازهای منطقه‌ای می‌بیند؛ چیدمان کتاب‌ها میان شهرها متفاوت و فناوری ابزاری برای عدالت آموزشی است.

ژاپن با نظام نیمه‌متمرکز، ترکیبی از احترام به سنت و نوآوری تدریجی نشان می‌دهد؛ تصمیم‌گیری بر اجماع، شوراها تخصصی و تعادل جهانی‌سازی/میراث فرهنگی استوار است و فناوری/بومی‌سازی با شتاب متوسط در چارچوب ارزش‌های ملی پیش می‌رود. کره جنوبی کوشیده کنترل دولتی را بکاهد، اما ساختار متمرکز غالب مانده، دغدغه رتبه‌بندی‌های جهانی چرخه بازنگری را سریع‌تر کرده ولی در چارچوب سخت وزارتخانه و فناوری پاسخی رقابتی به‌جای فرهنگی است.

فرانسه نمونه کلاسیک تمرکزگرایی اروپای قاره‌ای است. نگاه فلسفی-تاریخی به آموزش و بوروکراسی نیرومند، تغییر را کند و از بالا به پایین کرده، درحالی‌که مقاومت فرهنگی در برابر دیجیتال‌سازی و باور به برتری کتاب درسی ثابت، نوآوری را به حاشیه رانده و استقلال نهادها و سهم ناشران خصوصی را محدود نگه داشته‌است. بریتانیا با سنت بازار آزاد و حکومت محلی، آموزش را عرصه رقابت و نوآوری می‌بیند. سیاست‌های منعطف، آزادی عمل مدارس و ناشران، چرخه‌های سریع بازنگری و استفاده از فناوری و بومی‌سازی محتوا به‌مثابه ابزار حفظ سهم بازار، کیفیت را از طریق رقابت تضمین می‌کند.

¹ Interpretation

ایالات متحده به عنوان فدراسیون متنوع، آموزش را بازاری می‌بیند (ایالت‌ها مشتری، ناشران عرضه‌کننده) که تنوع/تضاد گسترده، فناوری پیشرفته، پروژه‌های دانشگاه-مدرسه و بومی‌سازی دقیق را از رقابت اقتصادی، تنوع فرهنگی و استقلال ایالتی پدید می‌آورد. استرالیا با چارچوب ملی بر سطوح ایالتی، بومی‌سازی را برای جمعیت بومی/مناطق دورافتاده اولویت، فناوری را ابزاری ضد نابرابری جغرافیایی و تضمین کیفیت را بازتاب «توافق در چارچوب» می‌داند. سنگاپور آموزش را اهرم اقتصادی-ژئوپلیتیک تلقی می‌کند؛ تمرکز کامل، کنترل خصوصی، محتوای سخت‌گیرانه، فناوری پیشرفته و بومی‌سازی محدود، انسجام هویتی و جایگاه جهانی را تضمین می‌نماید.

ایدئولوژی سیاسی-فرهنگی: کشورهایی مانند ایران، کره جنوبی و فرانسه با تأکید بر انسجام ملی، وحدت ایدئولوژیک و حفاظت از ساختار فرهنگی تاریخی، ساختار به شدت مرکزگرا دارند. این امر به افزایش همسانی محتوایی و کنترل کیفی منتهی می‌شود، اما خلق نوآوری فردی، محلی و انعطاف را مهار می‌کند.

۳. مرحله همجواری^۱: آرایش تطبیقی کشورها: داده‌های ده کشور طیفی از تمرکز تا عدم تمرکز را نشان می‌دهد. در یک سو ایران، فرانسه، کره جنوبی و سنگاپور با تصمیم‌گیری عمودی، تولید دولتی، حلقه بازخورد محدود و تغییرات واکنشی قرار دارند. در میانه، ژاپن و استرالیا نیمه‌متمرکزند: سیاست کلان مرکزی، اجرا و انطباق منطقه‌ای، با تعادل میان هماهنگی ملی و اقتضائات محلی (ژاپن کندتر از استرالیا). در سوی دیگر، فنلاند، سوئد، بریتانیا و ایالات متحده با واگذاری به بازیگران محلی و بازار، بازنگری سریع، بومی‌سازی عمیق و ادغام فناوری را از طریق رقابت و مسئولیت محلی تضمین می‌کنند.

۴. مرحله مقایسه و نتیجه‌گیری: بررسی تطبیقی کشورها را در طیف تمرکز تا عدم تمرکز به سه خوشه تقسیم می‌کند. خوشه متمرکز کامل (ایران، فرانسه و سنگاپور) با سیاست‌گذاری، تدوین و تصویب تماماً دولتی، سهم ناچیز خصوصی، چرخه بازنگری طولانی (۴-۶ سال)، بومی‌سازی محدود، فناوری کنترل‌شده یا کند و تعاملات رسمی است.

در نقطه میانی طیف، ژاپن، کره جنوبی و استرالیا با ساختار نیمه‌متمرکز، چارچوب ملی را حفظ کرده اما اجرا و انطباق را به شوراهای محلی/ایالتی سپرده‌اند. ژاپن با تأکید بر اجماع و سنت‌ها چرخه بازنگری آهسته و ورود تدریجی فناوری دارد، استرالیا با فدرالیسم بازنگری پویا، بومی‌سازی انعطاف‌پذیر برای مناطق دورافتاده و ادغام گسترده دیجیتال را دنبال می‌کند و هر دو نسبت به متمرکزها استقلال نهادی، تعامل فرابخشی و اصلاحات سریع‌تر دارند.

در سوی دیگر طیف، فنلاند، سوئد، بریتانیا و ایالات متحده نمونه‌های کامل غیرمتمرکز هستند. در این کشورها اختیار کامل سیاست‌گذاری و اجرای کتاب‌های درسی به شوراهای محلی، مدارس یا ایالت‌ها واگذار شده و بازار نشر خصوصی نقش اصلی را ایفا می‌کند. چرخه‌های بازنگری کوتاه (گاهی سالانه در بریتانیا) و بومی‌سازی عمیق، اجازه داده‌اند که محتوا به سرعت با تغییرات اجتماعی و فناوری همسو شود. فناوری آموزشی در این کشورها نه تنها ادغام‌شده بلکه به عنوان بخشی طبیعی از فرآیند یاددهی-یادگیری محسوب می‌شود و نظام‌های ارزیابی چندلایه و مستقل کیفیت محتوا را پیوسته پایش می‌کنند.

از منظر نئونهادگرایی، وابستگی به مسیرهای تاریخی عامل کلیدی تداوم یا تغییر حکمرانی کتاب‌های درسی است؛ کشورها با ساختار متمرکز دولت-ملت (ایران، فرانسه) تغییرات را کند پیش می‌برند، در حالی که کشورهایی با تعاملات بین‌المللی و اعتماد اجتماعی بالا (فنلاند، استرالیا) الگوهای باز و غیرمتمرکز را پذیرفته‌اند. برای اصلاح در ایران، ترکیب مشارکت ذینفعان (فنلاند)، کوتاه‌کردن چرخه بازنگری (استرالیا) و ادغام تدریجی فناوری با کنترل هدفمند (سنگاپور) مسیر گذار به ساختار منعطف‌تر را هموار می‌کند.

^۱ Juxtaposition

سؤال دوم: ساختارهای حکمرانی و ترتیبات نهادی (تمرکز/تمرکززدایی، نقش بخش خصوصی و مستقل) در کشورهای منتخب چگونه بر نوآوری و انعطاف پذیری تولید کتاب درسی تأثیر گذاشته‌اند؟

در سؤال دوم وضعیت کشورهای مورد بررسی براساس شاخص‌های مقایسه‌ای ترتیبات نهادی ارایه خواهد شد. با توجه به حجم بالای داده‌ها این بخش در دو جدول مجزا که هر کدام به چهار شاخص از محور دوم اختصاص دارند، ارایه خواهد شد.

۱. مرحله توصیف: در این بخش، ساختار حکمرانی، استقلال نهاد مسؤول، تأمین مالی، سیاست‌گذاری و سهم بخش خصوصی هر یک از ده کشور در قالب جدول ارائه می‌شود.

جدول ۵. شاخص‌های مقایسه‌ای ترتیبات نهادی (چهار شاخص اول)

کشور	ساختار حکمرانی و مدیریت کتاب‌های درسی	درجه استقلال و خودمختاری نهاد مسؤول	نحوه تأمین مالی و بودجه‌بندی	مقررات و سیاست‌های نظارت و تصویب نهایی
ایران	مرکزی، وابسته به وزارت آموزش و پرورش و سازمان پژوهش؛ تصمیمات ملی و سیاست‌گذاری یکسان	حداقل استقلال؛ تمام فرآیندها و تصمیمات با حکم و نظارت مستقیم دولت	دولتی؛ کلیه هزینه‌ها از بودجه ملی و بدون مشارکت غیرحاکمیتی	سخت‌گیرانه؛ تأیید و اصلاح محتوا فقط با مجوز دولت مرکزی و بدون فضای رقابت خصوصی
فنلاند	شوراهای مستقل، سطوح محلی و منطقه‌ای نقش تعیین‌کننده دارند؛ دولت نقش حمایتی دارد	استقلال وسیع برای مدارس و ناشران، ساختار نظام آموزشی بسیار باز و منعطف	ترکیبی؛ بودجه دولت به همراه امکان جذب منابع محلی و خصوصی، حمایت از نویسندگان مستقل	مقررات ملی جهت تضمین کیفیت اما با انعطاف برای بومی‌سازی و ابتکار محلی
سوئد	تمرکز بر شهرداری‌ها و مدارس، تصمیم‌گیری غیرمتمرکز؛ شورای مدارس تعیین‌کننده محتوای اصلی هستند	نهادهای آموزشی مستقل؛ قابلیت انتخاب و تدوین محتوا توسط مدارس	دولت و ناشران خصوصی به‌طور مشترک؛ مدارس می‌توانند بخشی منابع را از بخش خصوصی تأمین کنند	تأیید بومی و در سطح مدرسه/شهرستان با بازبینی علمی/فناوری پایدار
ژاپن	ساختار مرکزی - استقلال محدود؛ سیاست‌های کلان در مرکز و اجرا توسط شوراهای گروه‌های تخصصی	استقلال متوسط؛ نهادهای منطقه‌ای نقش مشاوره‌ای و مجری محدود دارند	اکثراً دولتی، تخصیص بودجه براساس نیاز مناطق و پروژه‌های خاص	چندمرحله‌ای؛ بازبینی و تأیید در هر مرحله توسط وزارتخانه یا کمیته‌های تخصصی
کره جنوبی	سیستم کاملاً مرکزی؛ دولت سیاست‌گذار نهایی تغییر محتوایی است	استقلال حداقلی؛ شوراهای منطقه‌ای نقش اجرایی محدود دارند	دولتی؛ بودجه کاملاً توسط دولت تأمین می‌شود	مقررات بسیار سخت‌گیرانه؛ هرگونه تغییر باید تأیید دولت مرکزی را داشته باشد

جدول ۵. شاخص‌های مقایسه‌ای ترتیبات نهادی (چهار شاخص اول)

کشور	ساختار حکمرانی و مدیریت کتاب‌های درسی	درجه استقلال و خودمختاری نهاد مسؤول	نحوه تأمین مالی و بودجه‌بندی	مقررات و سیاست‌های نظارت و تصویب نهایی
فرانسه	ساختار مقتدر مرکزی؛ تمامی محتوا و سیاست‌گذاری تحت نظر دولت مرکزی	استقلال اندک؛ کنترل کامل توسط وزارت آموزش ملی	فقط دولتی؛ ممنوعیت حضور بخش خصوصی در سیاست/تألیف کتاب‌ها	سیاست‌های شدیداً متمرکز و بروکراتیک؛ تأیید فقط در دولت انجام می‌پذیرد
بریتانیا	شوراهای محلی و مدارس آزادی گسترده‌ای در سیاست‌گذاری دارند؛ سیاست‌های حداقلی توسط دولت مرکزی اعلام می‌شود	استقلال نهادی بالا؛ مدارس و ناشران می‌توانند محتوا تولید و انتخاب کنند	چندمنبعی؛ منابع محلی، درآمد ناشران خصوصی و حمایت‌های ملی هم‌زمان	قوانین مدرسه‌ای؛ استانداردهای کلی، مقررات و تأیید توسط نهادهای محلی و ارزیابی بازار
آمریکا	ساختار فدرال و ایالتی؛ هر ایالت مدل خود را اجرا می‌کند، دولت مرکزی نقش سیاست‌گذار کل دارد	استقلال ایالتی بالا و مدارس می‌توانند محتوای خود را انتخاب یا تولید کنند	ایالتی/خصوصی؛ مدل‌های تأمین مالی متنوع، نقش عمده برای بازار و بخش خصوصی	مقررات و سیاست‌های هر ایالت/منطقه؛ تکیه بر بازار رقابتی و مشارکت نهادهای آموزشی مستقل
استرالیا	مدل فدرال؛ سیاست‌گذاری ملی با امکان اجرای بومی توسط ایالت‌ها و نهادهای محلی	بالا؛ ایالت‌ها اختیار کامل نسبت به محتوای کتاب دارند	ایالتی، شراکت خصوصی و حمایت دولتی برای توسعه نوآوری؛ گستره ترکیبی منابع	تأیید و نظارت توسط ایالت‌ها؛ انطباق استاندارد ملی با مجوز محلی
سنگاپور	دولت مرکزی با سیاست‌گذاری واحد و هماهنگ؛ همه تصمیمات زیر نظر وزارت آموزش	حداقل؛ همه اختیارات به نهاد مرکزی سپرده شده‌است	فقط دولتی؛ بودجه دولتی و بدون دخالت خصوصی	مقررات سخت‌گیرانه دولتی؛ تکیه کامل بر سیاست‌ها و استانداردهای ملی

در ادامه، چهار شاخص دوم در جدول ۶ ارائه می‌شود.

جدول ۶. شاخص‌های مقایسه‌ای ترتیبات نهادی (چهار شاخص دوم)

کشور	سهم بخش خصوصی و ناشران مستقل	نظام ارزیابی و ارزش‌یابی نهادی	تعاملات فرابخشی/بین‌سازمانی	سطح تمرکز یا عدم تمرکز ساختاری
ایران	بازار به کلی حذف شده؛ فقط انتشارات دولتی حق تألیف و توزیع رسمی دارد	ارزیابی نهادی دولتی محدود به گزارش‌های داخلی؛ فقدان سیستم ارزیابی بیرونی و مستقل	تعامل حداقلی با دانشگاه‌ها و مراکز پژوهشی؛ تمرکز صرفاً بر تخصص دولتی	هیأت مرکزی و سیاست کاملاً متمرکز؛ همه ارکان تصمیم‌گیری در دولت و سازمان پژوهش متمرکز شده‌اند

جدول ۶. شاخص‌های مقایسه‌ای ترتیبات نهادی (چهار شاخص دوم)

کشور	سهم بخش خصوصی و ناشران مستقل	نظام ارزیابی و ارزش‌یابی نهادی	تعاملات فرابخشی/بین‌سازمانی	سطح تمرکز یا عدم تمرکز ساختاری
فنلاند	ناشران خصوصی و مستقل نقش جدی دارند؛ بازار رقابتی و حمایت دولت از نوآوری	ارزیابی مستمر توسط نهادهای مستقل و حتی دانشگاه‌ها؛ بازخورد علمی مبنا	همکاری گسترده با دانشگاه‌ها، مراکز فناوری و بخش خصوصی؛ تعامل بین‌المللی فعال	غیرمتمرکز واقعی؛ اختیارات مدارس، شوراهای ناشران محلی در راهبری سیاست و تولید محتوا بسیار زیاد
سوئد	سهم کلیدی؛ ناشران خصوصی با رویکرد کیفیت و رقابت رشدیافته	ارزیابی تخصصی/مدرسه‌ای با بهره‌گیری از نهادهای پژوهشی و انجمن‌های تعلیم و تربیت	ارتباط پویا با دانشگاه‌ها، جامعه مدنی و صنایع آموزشی؛ رویکرد باز و شبکه‌ای	غیرمتمرکز کامل؛ سیاست‌گذاری به شوراهای مدارس واگذار شده؛ حداقل قدرت مرکزی
ژاپن	سهم کم؛ ناشران خصوصی بیشتر در حوزه کتاب‌های مکمل فعال‌اند	ارزیابی توسط دولت و کمیته‌های تخصصی منطقه‌ای-ملی	تعامل تخصصی محدود با دانشگاه‌ها؛ ارتباط میان‌رشته‌ای در سطح محدود	تمرکز ساختاری نسبتاً بالا، با مقداری آزادی عمل منطقه‌ای
کره جنوبی	ناشران خصوصی تا حد زیادی منع شده‌اند؛ دولت بیشتر تولید و توزیع را انجام می‌دهد	ارزیابی مبتنی بر نظام گزارش‌دهی دولتی و بازبینی‌های سالانه	تعامل رسمی محدود و بیشتر با بخش‌های داخلی دولت؛ همکاری‌های پژوهشی کمتر گسترده	تمرکز ساختاری قوی؛ بیشتر سیاست‌ها و تصمیمات آموزشی ملی از بالا به پایین
فرانسه	سهم اندک؛ ناشران خصوصی عموماً در بخش چاپی محدودند	ارزیابی اکثراً توسط دولت و ارگان‌های وابسته؛ کمتر دیده شدن اعتبار ارزیابی مستقل	تعاملات بیرونی بسیار محدود؛ فضای بسته، رویکرد درون‌سازمانی حاکم	تمرکز بسیار بالا؛ دولت و وزارت آموزش کنترل کامل بر همه سطوح سیاست‌گذاری و اجرا دارد
بریتانیا	حضور گسترده ناشران خصوصی؛ رقابت سبب نوآوری و تنوع مضامین می‌شود	ارزیابی توسط مدارس، شوراهای محلی و حتی بازار مصرف؛ کیفیت محصول عامل رقابتی جدی است	تعامل شوراهای با دانشگاه‌ها و شرکت‌های آموزشی؛ تشویق به پروژه‌های مشترک	غیرمتمرکز کامل؛ سیاست در دست شوراهای مدارس با نظارت کیفی رقابتی
آمریکا	ناشران خصوصی بازیگران اصلی؛ بازار وسیع رقابتی سیاست‌های ایالتی را شکل می‌دهد	چندلایه (ایالتی، منطقه‌ای، خصوصی و حتی والدین)؛ سیستم‌های فراوان ارزشیابی مبتنی بر بازار	ارتباط سیستماتیک ایالت‌ها با دانشگاه‌ها، مراکز پژوهشی و بخش خصوصی؛ پروژه‌های مشترک فراوان	کاملاً غیرمتمرکز و شبکه‌ای؛ تصمیم‌گیری در سطوح مدرسه، منطقه و ایالت؛ دولت نقش ناظر یا سیاست‌گذار کلان
استرالیا	نقش بالای ناشران خصوصی همراه با نظارت دولتی و رقابت آزاد	ارزیابی فعال توسط ایالت‌ها، بخش خصوصی و مراکز دانشگاهی؛ امکان ورود بازخورد پژوهشی	همکاری سطح بالا میان ایالت‌ها، دانشگاه‌ها و صنایع آموزشی؛ پروژه‌های فراملی	نیمه‌متمرکز؛ سهم تصمیم‌گیری ایالت‌ها زیاد اما چارچوب سیاست ملی همواره مشخص است

جدول ۶. شاخص‌های مقایسه‌ای ترتیبات نهادی (چهار شاخص دوم)

کشور	سهم بخش خصوصی و ناشران مستقل	نظام ارزیابی و ارزش‌یابی نهادی	تعاملات فرابخشی/بین‌سازمانی	سطح تمرکز یا عدم تمرکز ساختاری
سنگاپور	سهم خصوصی محدود و کنترل‌شده؛ بازار کاملاً تحت نظر دولت	نظام ارزیابی دولتی با شاخص‌های کیفی چندلایه و نظارت همیشگی	تعامل درون‌سازمانی و دولت‌محور؛ همکاری‌های فرابخشی فقط در چارچوب سیاست ملی	تمرکز مطلق؛ تمام تصمیمات آموزشی و آئین‌نامه‌ای صرفاً توسط دولت و وزارت آموزش و آثار آن بر نظام کتاب درسی کشور

۲. مرحله تفسیر: ایران، میزان تمرکز کامل فرآیند تألیف در ایران را باید نتیجه مستقیم الگوی حکمرانی آموزشی پس از دهه ۱۳۴۰ دانست که به تدریج ساختار متمرکز و آزموده‌شده کتاب واحد ملی را تثبیت کرد. مشارکت نمادین ذینفعان بازتابی از فرهنگ اداری بالا به پایین و بی‌اعتمادی به ظرفیت‌های خارج از دولت است. چرخه بازنگری ۶-۴ ساله، همسو با سنت سیستم‌های بروکراتیک، پاسخ‌گویی را به تغییرات سریع اجتماعی و علمی کاهش می‌دهد. محدود بودن بومی‌سازی و فناوری نتیجه هم تنگنای منابع و هم سیاست کنترل محتواست. تضمین کیفیت شکلی نیز بیشتر به انضباط اداری پاسخ می‌دهد تا به نوآوری آموزشی.

فنلاند: غیرمتمرکز بودن فرآیند تألیف ریشه در تاریخ آموزش محلی و فلسفه آموزش مبتنی بر اعتماد دارد. مشارکت فعال ذینفعان محصول یک فرهنگ سیاسی شفاف و اجتماعی است که مدرسه را بخشی از اجتماع می‌داند. بازنگری کوتاه‌مدت و پویا، سازگار با اقتصاد نوآور و فرهنگ یادگیری مادام‌العمر است. بومی‌سازی قوی بازتاب احترام به تنوع زبانی و فرهنگی کشور است، در حالی که ادغام کامل فناوری از سیاست ملی دیجیتالی‌کردن آموزش و سرمایه‌گذاری پایدار سرچشمه می‌گیرد.

سوئد: نظام بسیار غیرمتمرکز سوئد با تکیه بر دموکراسی محلی و قدرت شهرداری‌ها توضیح داده می‌شود. مشارکت ساختاریافته معلمان و ذینفعان، بازخورد اجتماعی-فناورانه را در سیاست‌گذاری نهادینه کرده است. انعطاف سریع در بازنگری، نشان‌دهنده ارتباط قوی بین نظام آموزشی و تغییرات بازار کار و فرهنگ فناوری‌دوست است. بومی‌سازی قوی و استقلال مدارس با نظام رفاه اجتماعی و ارزش‌های برابری‌محور پیوند دارد.

ژاپن: ساختار نیمه‌متمرکز ژاپن بازتاب تلاش برای حفظ هویت ملی یکنواخت در کنار پاسخ‌گویی جزئی به نیازهای محلی است. مشارکت متخصصان و معلمان منتخب، ترکیبی از سنت احترام به تخصص و کنترل دولتی است. بازنگری‌های کند، فرآیندی هماهنگ با فرهنگ اجماع‌محور ژاپنی است. بومی‌سازی متوسط ناشی از حفظ انسجام فرهنگی است و رویکرد محتاط در فناوری بازتاب تمایل به نگه‌داشت تعادل بین سنت و نوگرایی است.

کره جنوبی: تمرکز قوی، محصول تجربه توسعه سریع و دولت‌محور پس از جنگ کره است. مشارکت محدود معلمان و والدین درون چارچوب دولتی، هماهنگ با فرهنگ سلسله‌مراتبی و بروکراتیک است. بازنگری ۳ تا ۴ ساله، با وجود سرعت نسبی بیشتر از ژاپن، همچنان نشان‌دهنده تمایل به کنترل مرکزی است. بومی‌سازی متوسط مرتبط با سیاست هویت ملی و توازن فرهنگی است و سرمایه‌گذاری جدی در فناوری، برگرفته از راهبرد کلان کشور برای اقتصاد دانش‌بنیان.

فرانسه: تمرکز کامل، میراث جمهوری متمرکز و فلسفه وحدت فرهنگی جمهوری فرانسه است. مشارکت اندک معلمان، متأثر از سنت «دولت دانای کل» است. بازنگری طولانی‌مدت ریشه در ساختار بروکراتیک و مقاومت نهادی دارد. بومی‌سازی اندک در راستای ایده یکپارچگی ملی است. واکنش محتاط نسبت به فناوری ناشی از وزن بالای سنت انسانی-فلسفی در آموزش است.

بریتانیا: غیرمتمرکز بودن فرآیند، نتیجه تاریخ متکثر و مدیریت محلی آموزش در انگلستان و اسکاتلند است. مشارکت فعال ذینفعان و بخش خصوصی منعکس کننده فرهنگ بازار رقابتی و اعتماد به نهادهای غیردولتی است. بازنگری سریع حتی سالانه، با طبیعت پویا و بازارمحور نظام آموزشی هماهنگ است. بومی سازی بالا، پاسخ مستقیم به تنوع فرهنگی/اجتماعی جامعه بریتانیا است و فناوری پیشرفته به محوریت نوآوری آموزشی در سیاست ملی اشاره دارد.

ایالات متحده: مدل غیرمتمرکز فدرال-ایالتی نتیجه سنت قانون اساسی و باور به استقلال ایالتی است. مشارکت گسترده معلمان، والدین و ناشران پیوسته با فرهنگ مدنی فعال همخوان است. بازنگری سریع و متعدد، ناشی از رقابت بین ایالت ها و تنوع نیازهاست. بومی سازی بسیار بالا، بازتاب تنوع قومی و جغرافیایی است و فناوری هایفلکس محصول سرمایه گذاری کلان بخش خصوصی و دانشگاه ها در نوآوری است.

استرالیا: مدل فدرال با چارچوب ملی، برآمده از ترکیب سنت خودگردانی ایالت ها و نیاز به انسجام ملی است. مشارکت معلمان و دانشگاه ها ریشه در شبکه های دانشگاهی-حرفه ای قوی دارد. بومی سازی قوی پاسخ گوی جمعیت بومی و مهاجران است. دیجیتال سازی گسترده سهمی از راهبرد ملی نوآوری دارد.

سنگاپور: تمرکز مطلق فرآیند، مرتبط با مدل دولت محور توسعه اقتصادی است. مشارکت محدود و کنترل کامل، بازتاب فرهنگ سیاسی با انضباط بالا و اولویت انسجام ملی است. بومی سازی اندک، با هدف حفظ وحدت هویتی میان جمعیت چندقومیتی است. ادغام فناوری گسترده نتیجه سیاست ملی تبدیل کشور به قطب آموزشی/تکنولوژیک است، اما همواره در چارچوب کنترل دولتی باقی می ماند.

۳. مرحله همجواری: طیف تمرکز: جداول ۴ و ۵ طیفی از تمرکز کامل (ایران، فرانسه، سنگاپور؛ سلطه مرکزی) تا عدم تمرکز (فنلاند، سوئد، بریتانیا، آمریکا؛ واگذاری به مدارس/ناشران) نشان می دهند؛ کره گرایش متمرکز در حال تغییر، ژاپن و استرالیا نیمه متمرکز با چارچوب ملی و مانور محلی. ۲. مشارکت/بازخورد: نمایشی و محدود در متمرکزها، واقعی و مستمر در غیرمتمرکزها، متخصص محور در میانه روها. ۳. بازنگری/فناوری: طولانی و محافظه کارانه در متمرکزها (۴-۶ سال)، کوتاه و جامع در غیرمتمرکزها، ۲-۴ ساله با استاندارد سخت در میانه. ۴. بومی سازی: کم در متمرکزها، متوسط در ژاپن و کره، گسترده در غیرمتمرکزها. ۵. تضمین کیفیت: دولتی و بروکراتیک در متمرکزها، مستقل و بازاری در غیرمتمرکزها، ترکیبی در میانه. ۶. الگوها: تمرکز بالا با بازنگری کند، بومی سازی کم و فناوری محدود همراه است؛ غیرمتمرکز با بازنگری سریع، بومی سازی گسترده و فناوری عمیق؛ نیمه متمرکز ترکیبی.

۴. مرحله مقایسه و نتیجه گیری: کشورها به سه خوشه تقسیم می شوند: متمرکز (ایران، فرانسه، سنگاپور) با کنترل دولتی کامل، بازنگری طولانی، بومی سازی محدود و فناوری اندک؛ غیرمتمرکز (فنلاند، سوئد، بریتانیا، ایالات متحده) با مشارکت فعال، بومی سازی گسترده، بازنگری سریع و فناوری پیشرفته؛ نیمه متمرکز (ژاپن، کره جنوبی، استرالیا) با چارچوب ملی و اختیارات محلی محدود. تمرکز بالا چرخه کند و بومی سازی پایین را به همراه دارد، در حالی که عدم تمرکز سرعت اصلاح، تنوع و نوآوری را تقویت می کند. برای ایران در خوشه متمرکز، گذار تدریجی به نیمه متمرکز پیشنهاد می شود: کاهش بازنگری به ۳-۴ سال، بومی سازی فرهنگی/زبانی، مشارکت واقعی معلمان و ادغام مرحله ای فناوری، برای حفظ انسجام ملی و ارتقای پویایی.

بحث و نتیجه گیری

یافته های پژوهش حاضر سه خوشه حکمرانی را در میان ده کشور مورد مطالعه شناسایی کرد: خوشه ی متمرکز کامل (ایران، فرانسه، سنگاپور) با سیاست گذاری تماماً دولتی، سهم ناچیز خصوصی، چرخه ی بازنگری طولانی (۴ تا ۶ سال) و بومی سازی محدود که نقطه قوت آن انسجام ملی و عدالت توزیعی و نقطه ضعف آن کندی اصلاحات و مقاومت در برابر نوآوری است (یونسکو، ۲۰۲۲)؛

خوشه کاملاً غیرمتمرکز (فنلاند، سوئد، بریتانیا، آمریکا) با واگذاری اختیار تألیف به مدارس و ناشران خصوصی، چرخه‌ی بازنگری کوتاه (گاهی سالانه) و بومی‌سازی عمیق که پویایی و نوآوری را به همراه دارد اما خطر نابرابری در دسترسی به منابع باکیفیت را نیز افزایش می‌دهد (سازمان همکاری و توسعه اقتصادی، ۲۰۲۳) و خوشه‌ی نیمه‌متمرکز (ژاپن، کره جنوبی، استرالیا) که ترکیبی از چارچوب ملی با تفویض اختیارات اجرایی به سطوح منطقه‌ای است (اسمارت و جاگاناتان، ۲۰۱۸).

یافته‌های پژوهش حاضر در مورد ایران با نتایج پژوهش‌های پیشین داخلی (سعیدی، ۱۴۰۱؛ نیک‌نفس و علی‌آبادی، ۱۳۹۲؛ ابراهیم‌کافوری، ۱۳۸۹؛ یاسبلاغی‌شراهی، ۱۴۰۱) همسو است. علاوه بر آن، پژوهش حاضر با ارائه مقایسه نظام‌مند ۱۶ شاخص در ده کشور و شناسایی سه خوشه‌ی حکمرانی نشان داد که ضعف نظام آموزشی ایران در متمرکز بودن بیش‌ازحد ترتیبات نهادی، حذف عملی بخش خصوصی و ناشران مستقل و فقدان مکانیسم‌های بازخورد نظام‌مند از مدارس به سیاست‌گذاران است. مطابق یافته‌ها، چرخه‌ی بازنگری ۴ تا ۶ ساله در ایران در مقایسه با میانگین ۲ تا ۳ ساله در کشورهای غیرمتمرکز و حتی ۳ تا ۴ ساله در کره جنوبی، به‌طرز معناداری طولانی و واکنشی است که دلیل اصلی فاصله گرفتن محتوای کتب‌درسی از نیازهای روز مدارس محسوب می‌شود. یافته‌های پژوهش حاضر همسو با بسیاری از گزارش‌های بین‌المللی می‌باشد. گزارش سازمان همکاری و توسعه اقتصادی (۲۰۲۳) بیانگر آن است که مدارس دارای استقلال بیشتر در انتخاب منابع آموزشی، میانگین عملکرد ریاضی بالاتری در آزمون پیزا (۲۰۲۲) داشتند. پژوهش حاضر این یافته را تأیید و تعمیم می‌دهد که استقلال در انتخاب منابع با افزایش نوآوری و بومی‌سازی محتوا رابطه مثبت دارد، اما هشدار می‌دهد که در نظام‌های کاملاً بازارمحور (مانند آمریکا) نابرابری کیفیت میان ایالت‌ها و حتی مدارس یک چالش جدی است. همچنین، یافته‌های سالبرگ (۲۰۲۱) درباره‌ی نقش اعتماد نهادی و مشارکت معلمان در فنلاند در این پژوهش از طریق تحلیل شاخص‌هایی چون مشارکت فعال و نظام‌مند معلمان در همه مراحل و ارزیابی مستمر مدرسه‌محور بازتولید شد. اسمارت و جاگاناتان (۲۰۱۸) در گزارش بانک توسعه آسیایی، گذار از نظام تک‌کتابی به نظام چندکتابی در کشورهای آسیایی را نشانه تحول معرفی کرده‌اند. پژوهش حاضر نشان داد که در ژاپن، کره جنوبی و سنگاپور این گذار با سرعت‌های متفاوتی در حال رخ‌دادن است و کره جنوبی با بازنگری ۳-۴ ساله و پذیرش فناوری‌های دیجیتال، در مسیر شتابان‌تری نسبت به ژاپن قرار دارد. همچنین، برخلاف تصور رایج که استرالیا را کاملاً غیرمتمرکز می‌دانست، این پژوهش با استناد به قانون مشترک‌المنافع استرالیا (۲۰۰۸) و شواهد جدول‌ها نشان داد که وجود چارچوب برنامه‌درسی ملی الزام‌آور و نظارت مرجع ملی، استرالیا را در خوشه‌ی نیمه‌متمرکز قرار می‌دهد. برای درک بهتر تفاوت رفتار کشورها در برابر تمرکز یا عدم‌تمرکز، باید بیان داشت که مطابق نظریه وابستگی به مسیر (پیرسون^۱، ۲۰۰۴)، وقتی کشوری در گذشته تصمیمی بنیادین می‌گیرد (مثل متمرکز کردن تولید کتب‌درسی)، این تصمیم به مرور زمان به یک عادت و ساختار نهادی تبدیل می‌شود. به عبارت دیگر، هنجارها، رویه‌های اداری و منافع افرادی که از این سیستم سود می‌برند، چنان درهم‌تنیده می‌شوند که تغییر دادن آن مسیر بسیار دشوار و پرهزینه خواهد بود. در مقابل، کشورهایی مانند فنلاند و سوئد به دلیل داشتن فرهنگ سیاسی مبتنی بر اعتماد به معلمان و نهادهای محلی، توانستند به راحتی مسیر تمرکززدایی را در پیش بگیرند. نظریه بازیگران چندسطحی (لایسبت و گری^۲، ۲۰۰۳) نیز وضعیت کشورهای نیمه‌متمرکز مانند استرالیا را توضیح می‌دهد. جایی که تصمیم‌گیری میان سطوح ملی، منطقه‌ای و محلی تقسیم شده است و این توزیع متوازن قدرت، امکان انعطاف و پاسخگویی به نیازهای بومی را فراهم می‌کند.

برای گذار از خوشه‌ی متمرکز به نیمه‌متمرکز، پژوهش حاضر چهار اقدام اولویت‌دار پیشنهاد می‌کند: کوتاه‌سازی چرخه بازنگری به ۳ سال (با الهام از کره جنوبی)، بومی‌سازی تدریجی محتوا در مناطق دوزبانه، ایجاد شبکه‌های رسمی مشارکت معلمان در بازنگری محتوا و باز کردن فضای رقابتی محدود برای ناشران خصوصی تحت نظارت دولتی و سرمایه‌گذاری در زیرساخت‌های دیجیتال.

^۱ Pierson

^۲ Liesbet & Gary

منابع

- ابراهیم کعفروری، ع. (۱۳۸۹). ابزاری برای ارزشیابی کتاب‌های درسی: ساخت و اعتباریابی. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۶(۴)، ۶۱-۹۲. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2010.218>
- سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی. (۱۳۹۱). برنامه‌دستی ملی جمهوری اسلامی ایران. وزارت آموزش و پرورش.
- سعیدی، ع. (۱۴۰۱). مطالعه‌ای تطبیقی درباره‌ی فرایند تألیف کتاب‌های درسی در ایران، کره‌ی جنوبی، سنگاپور، ژاپن، ترکیه و ایالات متحده‌ی آمریکا. مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، ۱۱(۲)، ۶۹-۱۰۱. DOI: 20.1001.1.2423494.1401.11.2.3.7۱۰۱-۶۹
- طباطبایی، م. س.، مؤمنی محمودی، ح.، اکبری، ع.، و فلاح‌منه، ت. (۱۴۰۴). الگوی موجود تألیف کتاب‌های درسی و کتاب‌های الکترونیکی در نظام آموزش‌وپرورش ایران. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۲۱(۱)، ۱۲۵-۱۳۹. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2023.42440.3709>
- مقدم، ا. (۱۳۹۱). بررسی تاریخ تحولات کتاب‌های درسی در ایران (۱۸۵۱-۲۰۱۱ میلادی). پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، ۱۱(۱)، ۱۱۱.
- نیک‌نفس، س.، و علی‌آبادی، ک. (۱۳۹۲). تحلیل محتوا و نقش آن در فرایند آموزشی و طراحی کتاب‌های درسی. گلوبال مدیا ژورنال - نسخه‌ی فارسی، ۸(۱۶)، ۱۱۷-۱۴۳.
- یاسبلاغی‌شهرآیی، ب. (۱۴۰۱). بازخوانی نسبت دو پیشینه‌ی زبانی (زبان معیار و زبان مادری) در آموزش بر مبنای تجربه‌ی زیسته‌ی معلمان ابتدایی. نظریه و عمل در برنامه‌دستی، ۱۰(۲۰)، ۱۲۹-۱۷۰.

References

- Aspinall, R., & McLaughlin, J. (2025). *The Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology*. Handbook of Japanese Public Administration and Bureaucracy, 305.
- Ball, S. J. (2012). *Politics and policy making in education: Explorations in sociology*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203808726>
- Banks, J. A. & McGee Banks, C. A. (2019). *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (10th Ed.). Wiley.
- Bereday, G. Z. (1964). *Comparative Method in Education [by] George ZF Bereday*. Holt Rinehart and Winston.
- Bray, M., Adamson, B., & Mason, M. (Eds.). (2014). *Comparative education research: Approaches and methods* (2nd ed.). Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-05594-7>
- Commonwealth of Australia. (2008). Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority Act 2008 (No. 136, 2008). Federal Register of Legislation. <https://www.legislation.gov.au/C2008A00136/latest>
- Department for Education. (2014). *The national curriculum in England: Framework document*. <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-framework-for-key-stages-1-to-4>

- du Plessis, L., Tom, N., & du Plessis, Y. (2025). On the Importance of Cultural Intelligence in Higher Education Leadership: Through the Lens of Neo-institutionalism. <https://doi.org/10.1108/978-1-83549-788-320251023>
- Ebraaheem Kaafooree, A. (2010). An instrument for evaluating text books: construction and validation. *Journal of New Thoughts on Education*, 6(4), 61-92. doi: 10.22051/jontoe.2010.218 [in Persian]
- Eurydice - European Commission. (2026). *Teaching and learning in single-structure education: Sweden*. European Education and Culture Executive Agency. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/sweden/teaching-and-learning-single-structure-education>
- Eurydice. (2023). *Organisation and governance*. European Commission. *Qualitative health research*, 15(9), 1277-1288.
- Gouédard, P., Pont, B., Hyttinen, S., & Huang, P. (2020). Curriculum reform: A literature review to support effective implementation. <https://dx.doi.org/10.1787/efe8a48c-en>
- Government of South Korea. (2015). *Regulations on the curriculum books* (Presidential Decree No. 26709). Korea Law Translation Center. https://elaw.klri.re.kr/eng_service/lawViewContent.do?hseq=37171
- Harris-Hart, C. (2010). National curriculum and federalism: The Australian experience. *Journal of Educational Administration and History*, 42(3), 295-313.
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis.
- İdil, Ş., Gülen, S., & Dönmez, İ. (2024). What should we understand from PISA 2022 results?. *Journal of STEAM Education*, 7(1), 1-9.
- Iswadi, I., Iriansyah, H. S., Tamzil, F., Sari, S., & Saridin, R. B. (2025). Global insights for national reform: A comparative review of education management in Finland, Japan, Singapore, and the United States. *Jurnal Pendidikan Progresif*, 15(3), 1930–1952. DOI: 10.23960/jpp.v15i3.pp1930-1952
- Journal Officiel de la République Française. (2019). LOI n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance (pp. 1–15). <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000038829065>
- Kim, Y. C., & Yoon, S. (2009). A constitutional review on the official approval/certification system of textbooks in Korea - Focused on educational system and rights. *World Constitutional Law Review*, 15(2), 203-228.
- Lavonen, J. (2020). Curriculum and Teacher Education Reforms in Finland That Support the Development of Competences for the Twenty-First Century. In: Reimers, F.M. (eds) *Audacious Education Purposes*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-41882-3_3
- Lee, Y. J., & Ho, J. (2022). Basic education in Singapore. In *International Handbook on Education in Southeast Asia* (pp. 977-1001). Singapore: Springer Nature Singapore.
- Liesbet, H. O. O. G. H. E., & Gary, M. (2003). Unraveling the central state, but how? Types of multi-level governance. *American political science review*, 97(2), 233-243.
- MacGill, B. (2022). The Australian Curriculum, Assessment, and Reporting Authority (ACARA)—holding responsibility: the arts curriculum and the cross-curriculum priorities. *Curriculum Perspectives*, 42(2), 185-189.
- Motamedi, E. (2012). A Survey on the History of Textbooks Developments in Iran (1851-2011AD), *Journal of Research and Writing Academic Books*, 16(1), 111. [in Persian]
- Niknafs, S., & Aliabadi, K. (2013). Content Analysis and Its Role in Educational Process and in Designing Textbooks. *Global Media Journal-Persian Edition*, 8(16), 117-143. [in Persian]
- OECD (2023), *OECD Digital Education Outlook 2023: Towards an Effective Digital Education Ecosystem*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/c74f03de-en>.
- OECD. (2018). *Education policy in Japan: Building bridges towards 2030* (Reviews of National Policies for Education). Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264302402-en>

- Phillips, D., & Schweisfurth, M. (2014). Comparative and international education: An introduction to theory, method, and practice. A&C Black.
- Pierson, P. (2000). Increasing returns, path dependence, and the study of politics. *American political science review*, 94(2), 251-267.
- Pingel, F. (2010). UNESCO guidebook on textbook research and textbook revision. Unesco.
- Reimers, F. M. (Ed.). (2020). Audacious education purposes: How governments transform the goals of education systems. Springer Open. <http://library.oapen.org/handle/20.500.12657/37709>
- Saeidi, A. (2022). A Comparative Study of Textbook Writing Process in Iran and South Korea, Singapore, Japan, Turkey and USA. *Educational and Scholastic studies*, 11(2), 69-101. Doi: 20.1001.1.2423494.1401.11.2.3.7 [in Persian]
- Safonov, Y., Bazhenkov, I., & Zaiets, S. (2023). Publishing school textbooks: International policy and practical scenarios. *Baltic Journal of Economic Studies*, 9(2), 172–180. <https://doi.org/10.30525/2256-0742/2023-9-2-172-180>
- Sahlberg, P. (2021). Finnish lessons 3.0: What can the world learn from educational change in Finland?. Teachers College Press.
- Sazman-e Pazhuhesh va Barnamehrizi-ye Amuzeshi. (2012). *The national curriculum of the Islamic Republic of Iran*. Ministry of Education. [in Persian]
- Skolverket, S. (2022). Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet LGR22. Swedish National Agency for Education, National Curriculum.
- Smart, A., & Jagannathan, S. (2018). Textbook policies in Asia: Development, publishing, printing, distribution, and future implications. Asian Development Bank. <http://dx.doi.org/10.22617/TCS189651-2>
- So, K. (2020). *Whom is the national curriculum for? Politics in the national curriculum system of South Korea*. In Handbook of Education Policy Studies: School/University, Curriculum, and Assessment, Volume 2 (pp. 165-184). Singapore: Springer Nature Singapore.
- Tabatabai, M. S. , Momeni Mahmouei, H. , Akbari, A. and Falah Mahneh, T. (2025). The Current Model for Authoring Textbooks and Electronic Books in Iran's Education System. *Journal of New Thoughts on Education*, 21(1), 125-139. doi: 10.22051/jontoe.2023.42440.3709 [in Persian]
- U.S. Department of Education. (2025). Education: Whose job is it? Office of Communications and Outreach. <https://www.ed.gov/about/homeroom-blog/education-whose-job-it>
- UNESCO. (2022). *Global education monitoring report 2022*. <https://doi.org/10.54676/RCZB6329>
- UNESCO. (2023). *Guidelines for transforming education*. UNESCO.
- Vahtivuori-Hänninen, S., Halinen, I., Niemi, H., Lavonen, J., & Lipponen, L. (2014). A new Finnish national core curriculum for basic education (2014) and technology as an integrated tool for learning. In Finnish innovations and technologies in schools: A guide towards new ecosystems of learning (pp. 21-32). Rotterdam: SensePublishers.
- Yasbolaghisharahi, B. (2022). Rereading the ratio of two language backgrounds (standard language and mother tongue) in education based on lived experience of primary teachers. *Theory and Practice in the Curriculum*, 10(20), 129-170. [in Persian]
- You, J., Lee, H., & Craig, C. J. (2019). Remaking textbook policy: analysis of national curriculum alignment in Korean school textbooks. *Asia Pacific Journal of Education*, 39(1), 14-30.
- Ziebell, N., & Skeat, J. (2020). Evidence-based Reasoning Processes in Education: A Model to Support Interventionist Practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 45(3).

