



<https://sanad.iau.ir/Journal/jcdepr/Article/1231760>

گستره پژوهی برنامه درسی مذاکره‌ای: از نظریه تا عمل؛

تحلیل نظام‌مند دیدگاه‌های صاحب‌نظران

علی مهدوی‌خواه^{۱*}، طاهره جاویدی کلاته جعفرآبادی^۲، مقصود امین‌خندقی^۳، مرتضی کرمی^۴

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۹/۱۸

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۴/۲۲

چکیده:

این پژوهش با به‌کارگیری روش گستره‌پژوهی نظام‌مند، به تحلیل و ترکیب دیدگاه‌های صاحب‌نظران در حوزه برنامه درسی مذاکره‌ای پرداخته است. یافته‌های تحقیق حاکی از آن است که رویکردهای موجود را می‌توان در یک پیوستار سه‌بعدی شامل سطوح «حداقلی»، «میانی» و «حداکثری» دسته‌بندی نمود. پژوهش حاضر با ارائه «مدل پیوستاری مشارکت دانش‌آموزان»، چارچوبی جامع طراحی کرده است که تمام سطوح تصمیم‌گیری از انتخاب محتوای کلاسی تا سیاستگذاری‌های کلان آموزشی را پوشش می‌دهد. این مدل با تأکید بر انعطاف‌پذیری محتوایی و تطبیق‌پذیری بافتی، به‌صورت نظری و عملی قادر است شکاف بین برنامه درسی قصدشده، اجراشده و کسب‌شده را به‌طور معناداری کاهش دهد. تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد اجرای این مدل از یکسو موجب افزایش تعهد و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان نسبت به فرآیند یادگیری می‌شود و از سوی دیگر یادگیری پایدار و عمیق‌تر را محقق می‌سازد. با این حال، چالش‌های اساسی شامل مقاومت ساختاری نظام‌های متمرکز آموزشی، ضرورت بازتعریف نقش معلم (از انتقال‌دهنده به تسهیل‌گر)، و نیاز به تدوین چارچوب‌های حقوقی برای تضمین مشارکت مؤثر است. این پژوهش با تلفیق شواهد نظری و الگوهای تجربی موفق، راهکارهای عملیاتی برای اجرا در بافت‌های آموزشی مختلف (از مدارس تا دانشگاه‌ها) ارائه می‌دهد و بر ظرفیت‌سنجی نهادی و آماده‌سازی فرهنگی به‌عنوان پیش‌شرط‌های موفقیت تأکید می‌ورزد.

کلیدواژه‌ها: برنامه درسی مذاکره‌ای، مشارکت دانش‌آموزان، صدای دانش‌آموز، برنامه درسی، یادگیری پایدار

^۱- دکترای برنامه درسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران. Alimahdavidikhah@gmail.com

^۲- دانشجویار مبانی تعلیم و تربیت، دانشگاه فردوسی، مشهد، ایران. نویسنده مسئول. tjavidi@um.ac.ir

^۳- استاد گروه آموزشی مطالعات برنامه درسی و آموزش، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران. aminkhandaghi@um.ac.ir

^۴- استاد گروه آموزشی مطالعات برنامه درسی و آموزش، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران. m.karami@um.ac.ir

مقدمه

بررسی دیدگاه‌های صاحب‌نظران حوزه تعلیم و تربیت نشان می‌دهد که در سال‌های اخیر توجه ویژه‌ای به موضوع مشارکت دانش‌آموزان در فرآیند برنامه‌ریزی درسی معطوف شده است. (Stefani & Tsapalis, 2009) این تحول ناشی از تغییر پارادایم در نظریه‌های یادگیری است که بر نقش فعال یادگیرنده در فرآیند آموزش تأکید می‌ورزد. مطالعات متعددی نشان داده‌اند که مشارکت دانش‌آموزان نه تنها موجب افزایش انگیزش و تعهد آنان نسبت به یادگیری می‌شود، بلکه کیفیت برنامه‌های درسی را نیز ارتقا می‌بخشد. (Kindiki, 2022) در واقع، این رویکرد بازتابی از تحولات گسترده‌تر در فلسفه آموزش است که در آن، دانش‌آموز از حالت منفعل خارج شده و به عنوان شریک فعال در فرآیند یادگیری شناخته می‌شود.

نظام‌های آموزشی پیشرو در سراسر جهان به تدریج به این باور رسیده‌اند که طراحی برنامه درسی بدون در نظر گرفتن دیدگاه‌ها و نیازهای واقعی یادگیرندگان، اثربخشی محدودی خواهد داشت. (Maharajan et al., 2025) این تغییر نگرش منجر به ظهور مفاهیمی مانند "حق دانش‌آموزان در مشارکت برنامه‌ریزی درسی" شده است که توسط پژوهشگرانی مانند Lester & Boomer (۱۹۹۲) مورد تأکید قرار گرفته است. این دیدگاه معتقد است که دانش‌آموزان نه تنها مصرف‌کنندگان برنامه درسی، بلکه مشارکت‌کنندگان فعال در شکل‌دهی به آن هستند. این مشارکت می‌تواند در سطوح مختلفی از مشورت ساده تا تصمیم‌گیری مشترک متغیر باشد که هر کدام پیامدهای متفاوتی برای نظام آموزشی به همراه دارد.

یکی از چالش‌برانگیزترین مباحث در این حوزه، تعیین حدود و ثغور مشارکت دانش‌آموزان است. در حالی که برخی صاحب‌نظران معتقدند این مشارکت باید به ارائه نظرات و پیشنهادات محدود شود، دیگران از تفویض اختیارات واقعی به دانش‌آموزان در تصمیم‌گیری‌های کلان برنامه درسی دفاع می‌کنند (Murdoch & Le Mescam, 2006). این اختلاف‌نظرها نشان می‌دهد که علی‌رغم پذیرش عمومی اهمیت مشارکت دانش‌آموزان، هنوز اجماع نظری در مورد شیوه‌های عملیاتی کردن این ایده وجود ندارد. در این میان، نظریه برنامه درسی مذاکره‌ای که توسط بومر (۱۹۹۲) مطرح شد، تلاشی است برای ایجاد تعادل بین نیازهای نظام آموزشی و خواسته‌های یادگیرندگان (Bain, 2007).

برنامه درسی مذاکره‌ای به عنوان یک چارچوب نظری-عملی، بر ایجاد فضای گفت‌وگو و تبادل نظر بین معلمان و دانش‌آموزان تأکید دارد. در این الگو، محتوا، روش‌ها و حتی معیارهای ارزشیابی یادگیری تا حدی انعطاف‌پذیر هستند و می‌توانند بر اساس مذاکرات دوره‌ای تعدیل شوند (Tikoko et al., 2011). با این حال، پژوهش‌ها نشان می‌دهند که اجرای این الگو با چالش‌های متعددی روبرو است. از جمله می‌توان به مقاومت برخی معلمان در برابر تقسیم قدرت، نگرانی‌های مربوط به پوشش محتوای آموزشی، و دشواری‌های مدیریت کلاس‌های مشارکتی اشاره کرد. علاوه بر این، مطالعات نشان می‌دهند که موفقیت برنامه درسی مذاکره‌ای به عوامل متعددی از جمله فرهنگ مدرسه، سطح رشد شناختی دانش‌آموزان، و حمایت مدیران آموزشی بستگی دارد.

در این پژوهش، با تمرکز بر سه پرسش محوری: ۱- مبانی نظری و انواع دیدگاه‌های موجود درباره برنامه درسی مذاکره‌ای کدامند؟ ۲- نقاط اشتراک و افتراق این دیدگاه‌ها در چه حوزه‌هایی قرار دارد؟ ۳- چگونه می‌توان با تلفیق این دیدگاه‌ها به یک طبقه‌بندی جامع و کاربردی دست یافت؟ تلاش می‌شود تا با تحلیل نظام‌مند دیدگاه‌های مختلف، چارچوبی نوین برای فهم و اجرای برنامه درسی مذاکره‌ای ارائه شود. این چارچوب می‌تواند به سیاست‌گذاران آموزشی، برنامه‌ریزان درسی و معلمان کمک کند تا با در نظر گرفتن شرایط بومی، الگوهای مناسب مشارکت دانش‌آموزان را طراحی و اجرا کنند. در نهایت، این پژوهش می‌کوشد تا گامی در جهت تحقق آموزش دموکراتیک بردارد که در آن، همه ذینفعان به ویژه دانش‌آموزان، نقش فعالی در شکل‌دهی به تجربیات یادگیری خود ایفا می‌کنند.

روش‌شناسی پژوهش

این مطالعه با بهره‌گیری از روش گستره‌پژوهی (Scoping Review) به بررسی نظام‌مند دیدگاه‌های صاحب‌نظران در حوزه برنامه‌درسی مذاکره‌ای پرداخته است. رویکرد کیفی این پژوهش با هدف شناسایی، تحلیل و طبقه‌بندی نظریه‌ها و الگوهای موجود در این حوزه انتخاب شد. پژوهش حاضر در چهار مرحله اصلی انجام شده است. ابتدا با تعیین معیارهای ورود و خروج، مطالعات منتشرشده بین سال‌های ۲۰۱۵ تا ۲۰۲۵ در پایگاه‌های معتبر علمی مانند Scopus و ERIC مورد جستجو قرار گرفتند. از میان منابع اولیه، پس از حذف موارد تکراری و بررسی عنوان و چکیده، مطالعات واجد شرایط برای تحلیل نهایی انتخاب شدند.

در مرحله تحلیل داده‌ها، از روش کدگذاری نظری در نرم‌افزار MAXQDA استفاده شد. این فرآیند شامل سه مرحله کدگذاری باز (شناسایی مضامین اولیه)، کدگذاری محوری (برقراری ارتباط بین مفاهیم) و کدگذاری انتخابی (تدوین چارچوب نهایی) بود. برای افزایش اعتبار یافته‌ها، از روش‌های مختلفی مانند بازبینی توسط متخصصان و محاسبه ضریب توافق بین کدگذاران بهره گرفته شد. یافته‌های این پژوهش در قالب یک مدل پیوستاری ارائه شده است که سه رویکرد اصلی در برنامه‌درسی مذاکره‌ای را شامل می‌شود: رویکرد حداقلی (تمرکز بر سطح کلاس درس)، رویکرد میانی (توجه به سطح مدرسه) و رویکرد حداکثری (دربرگیرنده سطوح کلان سیاستگذاری). این طبقه‌بندی می‌تواند به عنوان چارچوبی برای درک بهتر مشارکت دانش‌آموزان در فرآیند برنامه‌ریزی درسی مورد استفاده قرار گیرد.

یافته‌ها

سابقه توجه به برنامه درسی مذاکره‌ای، به زمان جان دیویی (۱۹۱۶) در آغاز قرن بیستم بر می‌گردد (Schultz, 2025). راجرز (۱۹۶۹) در حمایت از دیدگاه‌های دیویی دیدگاه‌های جدید در برنامه درسی از جمله «یادگیرنده به عنوان مشارکت کننده» و دعوت از دانش‌آموزان برای مشارکت در طراحی و تدوین برنامه‌های درسی ارائه کرد. اندیشه‌های دیگر (۱۹۶۸) نیز مفهوم فعلی ارتباط بین معلم و دانش‌آموز را به چالش کشید. در ادامه هابرماس (۱۹۷۴) با انتقاد از میزان تاثیرگذاری سیستم‌های آموزش رسمی الهام بخش صاحب‌نظرانی چون هنری ژبرو، مایکل اپل بود تا ایده «تعلیم و تربیت انتقادی» را توسعه دهند. در دهه ۱۹۸۰ و ۱۹۹۰، پائولو فریره (۱۹۷۲)، آرونویتز (۱۹۸۱؛ ۱۹۹۴)، پاپنار (۱۹۸۱) و شور (۱۹۹۲) این ایده را طرح کردند که می‌بایست دانش‌آموزان مسئولیت طراحی و تدوین برنامه‌های درسی را به عهده بگیرند (Bovill et al., 2011). طرح این مباحث زمینه ساز شکل‌گیری مفهوم جدید در برنامه درسی به نام «برنامه درسی مذاکره‌ای» توسط گراس بومر (۱۹۲۲) گردید. پیشینه برنامه درسی مذاکره‌ای از دیدگاه‌های چندگانه و در قالب رویکردهای متفاوت بررسی شده است. مطالعات اولیه، مشارکت دانش‌آموزان در تصمیم‌گیری‌های برنامه درسی را به عنوان یک حق ابتدایی و حتی الزام‌آور مطرح کرده بودند (Tikoko et al., 2011). با گذشت زمان، پژوهشگران به بررسی ابعاد عمیق‌تر مشارکت، و حتی مدل‌سازی سطوح مختلف مذاکره پرداخته‌اند (Murdoch, K & Le Mescam, 2006). به عنوان مثال، (Wilson et al., 2023). در تحقیق خود به اهمیت بکارگیری یک مدل آموزشی فعال و مدل بلوک فراگیر پرداخته‌اند که ضمن افزایش موفقیت تحصیلی، زمینه مشارکت جدی دانشجویان در تدوین برنامه درسی را نیز فراهم می‌کند.

همچنین، مطالعات Iroriteraye-Adjekpovu & Nwabuku (۲۰۲۴) بر مفاهیم مشارکتی و طراحی مشترک برنامه درسی تأکید دارند و نشان می‌دهند که حضور فعال و موثر دانش‌آموزان، علاوه بر افزایش انگیزه و تعامل، موجب ایجاد برنامه‌های درسی منعطف و پاسخگو به نیازهای معاصر می‌شود. در همین راستا، یافته‌های Ogisu (2022) به بررسی تأثیر فناوری‌های دیجیتال بر گسترش بسترهای مشارکتی و تعامل میان دانش‌آموزان و مدرسه پرداخته‌اند. تمامی این دستاوردها

نشان می‌دهند که توجه به برنامه درسی مذاکره‌ای به عنوان یک راهبرد موثر در حال گسترش است. بر این اساس دیدگاه‌های صاحب نظران این قلمرو معرفتی، بررسی می‌شود، آنگاه صورت بندی متمایز ارائه می‌شود:

گراس بومر: از نظر بومر، برنامه درسی مذاکره ای عبارت است از مذاکره درباره با مسائل مربوط به یادگیری، نتایج یادگیری، محتوای یادگیری، تجربیات یادگیری و ساختار ارزشیابی برنامه درسی (Cook-Sather et al., 2006). هدف برنامه درسی مذاکره ای این است که دانش آموزان را به مشارکت و اصلاح برنامه درسی دعوت کنند تا سرمایه گذاری واقعی در پیشرفت یادگیری خود را تجربه کنند. هدف از اجرای برنامه درسی مذاکره ای، شناسایی و تعادل بخشی به روابط قدرت موجود در کلاس های درس، مدارس، سیستم های آموزشی و درون جامعه است (Boomer et al., 1992). محورهای مهم دیدگاه بومر عبارتند از: ۱- آموزش و پرورش می تواند با شکل دهی و توسعه مدل دموکراسی مشارکتی که مبتنی بر دو عنصر پروژه و مذاکره باشد، به ایجاد جامعه مبتنی بر عدالت کمک کند؛ ۲- برنامه درسی یک فرایند است و نباید به عنوان یک محصول متشکل از محتوا، روش ها و نتایج به آن نگریسته شود؛ ۳- قصد برنامه درسی باید این باشد که به برجسته کردن نقش دانش آموزان در برنامه درسی کمک کند (Bron et al., 2022).

دانا میترا: دست اندکاران، برنامه ریزان و معلمان اغلب دانش آموزان را به عنوان یک گروه در حاشیه و غیر مهم در نظر می‌گیرند و از فراهم کردن زمینه گفتگو و مشارکت واقعی آنان در تصمیم گیری‌های برنامه درسی، اجتناب می‌کنند (Mitra, 2004). از دیدگاه میترا؛ عدم توجه کافی به دانش آموزان و مشارکت ندادن آنان در فعالیت های برنامه درسی، منجر به ایجاد حس بدبینی و انزوا در دانش آموزان می‌شود (Conner et al., 2025). پنج زمینه برای مشارکت و مذاکره با دانش آموزان از دیدگاه میترا عبارتند از: ۱. مشارکت دانش آموزان در مدرسه و توسعه اجتماعی؛ ۲. دانش آموز به عنوان پژوهشگر و هم‌کار؛ ۳. دریافت بازخوردهای دانش آموزان در زمینه آموزش و یادگیری؛ ۴. دانش آموزان به عنوان همیار معلم؛ ۵. مشارکت دانش آموزان به عنوان جلوه ای از اصول. مفهوم اصلی شنیدن صدای دانش آموز و مذاکره با آنان، درگیر کردن سیستماتیک و توانمند کردن دانش آموزان به منظور دخالت دادن آنان در فرآیند های تصمیم گیری برنامه درسی است. نتایج حاصل از شنیده شدن صدای دانش آموزانی که در برنامه درسی مشارکت می‌کنند، بسیار امیدوار کننده است (Mitra, 2009). آدام فلچر: فلچر قائل به مشارکت واقعی و موثر دانش آموزان در برنامه درسی است. از دیدگاه فلچر؛ مشارکت دانش آموزان، عبارت از: مشارکت منطقی و منظم آنان در سراسر محیط یاددهی و یادگیری، از جمله مشارکت دانش آموزان در طراحی و تدوین برنامه درسی، مدیریت کلاس درس و فضای مدرسه می‌باشد (Fletcher, 2014). از دیدگاه او مشارکت دانش آموزان مستلزم آن است که دست اندکاران و معلمان به طور جدی به دنبال ایجاد کردن شرایط تحقق آن باشند (Fletcher, 2014). اگر معلمان می‌خواهند که دانش آموزان بطور سازنده‌ای در تصمیم‌گیری های برنامه درسی شرکت کنند، می‌بایست شرایطی فراهم کرد که دانش آموزان حس نزدیکی با برنامه درسی یا اهداف درسی بدست آورند (Fletcher, 2014). فلچر در مطالعات گسترده خود از فقدان توجه به صدا و خواسته دانش آموزان رنج می‌برد و آن را مانع بزرگی در برابر شکوفا شدن ظرفیت های یادگیری دانش آموزان می‌داند. فلچر متذکر می‌شود: اگر دانش آموزان احساس کنند که هیچ عدالتی در مدرسه و برنامه درسی وجود ندارد، این می‌تواند حس بیگانگی آن‌ها را از مدرسه بالا ببرد و منجر به جدایی و دوری آنان از تعلیم و تربیت شود (Fletcher, 2014).

ویکی ترولر: ترولر سه دسته کلی برای مذاکره با دانش آموزان و مشارکت دادن آنان در برنامه درسی، مشخص می‌کنند: در یادگیری و تدریس، در مباحث مربوط به هویت دانش آموزی و در مسائل مربوط به حکومت. طراحی برنامه درسی جایی بین هر سه حیطه قرار دارد. به عنوان مثال دانش آموزان می‌توانند در شیوه های تدریس و ارزیابی، در رابطه با مباحث فرهنگی که بر هویت دانش آموزان تاثیر می‌گذارد و همچنین در ارتباط با جهت گیری هایی که در ارتقای سطح یادگیری پایدار موثر است، مشارکت نمایند و با آنان در این زمینه به مذاکره پرداخت (Trowler & Schreiber, 2020). فرآیند مشارکت و مذاکره

با دانش آموزان در تعامل بین زمان، میزان تلاش و سایر عناصر مرتبط بصورت مشترک بین دانش آموز و موسسات و نظام های آموزشی به منظور بهینه سازی تجربه دانش آموزی و بهبود نتایج یادگیری و ارتقای سطح مهارت های فردی و اجتماعی دانش آموزان و همچنین موفقیت نظام آموزشی صورت می پذیرد (Trowler et al., 2022). ترولر سطوح مشارکت دانش آموزان در برنامه درسی را در قالب: "همکاری"، "شدید"، "غیرفعال" و "مستقل" مشخص و ارائه می کند (Trowler, 2010).

آلیسون کوک ساتر: کوک ساتر معتقد است که دانش آموزان در فرآیند برنامه درسی مذاکره ای می توانند آراء و نظرات خود را بیان نمایند و نقش فعالی در تصمیم گیری های برنامه درسی داشته باشند (Cook-Sather, 2006). در برنامه درسی مذاکره ای، صداهای دانش آموزان در یک محیط دموکراتیک شنیده می شود (Cook-Sather, 2023). کوک سیتز پیوستاری را برای صدای دانش آموز صدای دانش آموز طرح کرده است که در شامل چهار سطح است. در سطح اول در توجه به صدای آموز، دادن اطلاعات و اخبار به وی می باشد. در این سطح؛ دانش آموز در این سطح به عنوان یک «مصرف کننده» در نظر گرفته می شود که از نتیجه اقدامات انجام شده در زمینه درخواستش مطلع می شود. سطح دوم شنیدن صدای دانش آموز، «مشاوره» نام دارد، که در آن یک دانش آموز در نقش نماینده همراه با مدرسه قرار دارد که در روند مشاوره شرکت می کند. در سطح سوم که «مذاکره» نام دارد، دانش آموزان به عنوان سهام دار و شریک در نظام آموزشی، مشغول به فعالیت هستند و در سطح چهارم «اقدامات عملی» دانش آموزان را در بر می گیرد. کوک سیتز با اشاره به اینکه اکثر تحقیقات مربوط به مذاکره با دانش آموزان و شنیدن صدای دانش آموز در سطح خرد (یعنی کلاس درس یا سطح مدرسه) رخ می دهد و تقریباً در سطح کلان اصلاحات آموزشی (استانی، ایالتی یا سطح ملی) مورد توجه قرار نمی گیرد معتقد است می بایست زمینه مشارکت دانش آموزان در سطح خرد تا کلان فراهم شود (Cook-Sather, 2023).

کاترین کیپ راپ: کاترین کیپ راپ به مشارکت دانش آموزان در تصمیم گیری های جمعی مدرسه یا کلاس درس تاکید دارد و معتقد است که این مشارکت، نباید صرفاً محدود به گفت و گو بین دانش آموزان و سایر تصمیم گیران یا مشورت گرفتن از آنان و نظرسنجی باشد، بلکه می بایست زمینه مذاکره با آنان در رابطه با مسائل اساسی برنامه درسی فراهم گردد (Jeruto, 2011). Kiprop & از دیدگاه کیپ راپ؛ مشارکت دانش آموزان در تصمیم گیری های برنامه درسی غالباً با مشکلات جدی روبروست. دلیل این امر هم این است که به دانش آموزان به عنوان افراد زیر سن قانونی، نابالغ و فاقد تخصص و دانش فنی مورد نیاز برای تصمیم گیری در رابطه با مسائل یک مدرسه نگریسته می شود. بنابراین مشارکت دانش آموزان در تصمیم گیری ها غالباً محدود به مسائل مربوط به رفاهی و سطحی دانش آموزان است و نقشی در تصمیم گیری های مربوط به مسائل اساسی برنامه درسی ندارند (Kiprop, 2024). سطح مشارکت دانش آموزان در سیاست گذاری و تصمیم گیری های برنامه درسی بسته به دیدگاه و رویکرد صاحب نظران متفاوت است. از دیدگاه کیپ راپ؛ سه دیدگاه در این زمینه قابل بحث است: دیدگاه اول این است که دانش آموزان باید منفعل باشند و دستورالعمل های تدوین شده توسط معلمان و سیاست گذاران را دریافت و برابر آن عمل نمایند؛ دیدگاه دوم اشاره به این دارد که دانش آموزان حق مشارکت دارند ولی فقط در سطوح محدود و خاصی. دیدگاه سوم نشان می دهد که دانش آموزان باید در تصمیم گیری های برنامه درسی به طور کامل شرکت کنند و فرصت های لازم برای مشارکت آنان در تمام مسائل مدرسه و برنامه درسی از جمله تدوین قوانین، تعریف و تنظیم پاداش ها و تحریم ها، روش های آموزش و یادگیری و مباحث مدیریتی را در بر می گیرد (Jeruto & Kiprop, 2011).

مایکل برین: برنامه درسی مذاکره ای، در واقع همکاری بین معلم و دانش آموز در فرآیند طراحی و تدوین برنامه درسی است. از مسیر مذاکره با دانش آموزان، می توان به دیدگاه های پنهان دانش آموزان آگاه شد. هدف از مذاکره این است که اثربخشی برنامه درسی های بیشتر شود (Breen & Littlejohn, 2000). مفهوم "مذاکره" بیشتر شبیه یک رودخانه است که شتاب و مسیر های مختلف آبریزها و جریان های آبی کوچک را در یک مسیر و جهت واحد هدایت می کند (Breen, 2014).

برنامه درسی مذاکره ای بر نقش کلیدی دانش آموزان در برنامه درسی تأکید می‌کند و دو مفهوم کلیدی آن، تصمیم‌گیری و مذاکره است. مذاکره؛ رویه‌ای توافقی است برای رسیدن به اهداف مشترک. طرح‌ریزی و نقشه‌کشی فعالیت‌های دوره، محتوا، اهداف و ارزیابی در قالب این فرآیند صورت می‌پذیرد. اجرای برنامه درسی مذاکره ای دانش‌آموزان را ترغیب می‌کند تا مسئولیت فرآیند یادگیری خود را بر عهده بگیرند. مذاکره را می‌توان در سه گونه؛ شخصی، تعاملی و رویه‌ای دسته‌بندی می‌شوند. مذاکره شخصی به تفسیر اطلاعات دریافتی و فرآیندهای پیچیده ذهنی اشاره دارد. مذاکره تعاملی به کار متقابل انجام شده توسط معلمان و یادگیرندگان انجام می‌شود تا اطمینان حاصل شود که آنها درک مشترکی از معانی جاری در گفتمان دارند و مذاکره رویه‌ای بحث بین همه اعضای کلاس برای تصمیم‌گیری در مورد چگونگی سازماندهی یادگیری و تدریس است (Prior, 2023). این سه نوع مذاکره با هم مرتبط هستند، می‌توانند با هم اتفاق بیفتند و هر سه نوع مذاکره موجب تقویت اعتماد به نفس در افراد می‌شود. با این حال، برنامه درسی مذاکره ای بیشتر در قالب مذاکره رویه‌ای قرار می‌گیرد. مذاکره رویه‌ای به معنای دستیابی به یک درک مشترک در مواقع مناسب در کار کلاس، شفاف‌سازی فرضیات و تفسیرهای جایگزین، مشخص کردن دامنه دستاوردها و مشکلات در کار، آشکار کردن و انتخاب ترجیحات و گزینه‌های جایگزین از راه‌های کار است که می‌تواند منجر به ارتقای سطح فرایند آموزشی و یادگیری مؤثر شود.

کاترین بویل: مفهوم برنامه درسی مذاکره ای می‌تواند برنامه درسی را با مشارکت فعال دانش‌آموزان پیوند دهد و می‌تواند به ایجاد نظریه‌ای جدید در این زمینه منجر شود (Bovill, 2020). فرایند مذاکره با دانش‌آموزان این امکان را به آنان می‌دهد تا تجربیات جدیدی در بستر برنامه درسی بدست آورند و توانایی‌های خود را برای مشارکت در یک جامعه‌ی دموکراتیک ارتقا دهند. صرف نظر از این که مشارکت دانش‌آموزان در چه قالبی انجام می‌شود، می‌بایست به این توجه شود که مشارکت دادن دانش‌آموزان در برنامه درسی، خیلی گسترده‌تر از این است که فقط محدود به گوش دادن به صدای آنان باشد، بلکه باید صدای آنها به معنای واقعی در برنامه درسی اثرگذار باشد (Bovill, 2014). برای اینکه زمینه واقعی برای مشارکت دادن دانش‌آموزان در برنامه درسی و مذاکره با آنان فراهم شود، می‌بایست برنامه درسی را به عنوان یک فرآیند در نظر گرفت، نه به عنوان یک محصول (Bovill, 2020).

نل نادینگز: آموزش اخلاقی و مفهوم مراقبت نیز از جمله مفاهیم کلیدی دیدگاه‌های نادینگز می‌باشد. «آموزش اخلاقی از منظر مراقبت دارای چهار جزء اصلی؛ مدل‌سازی، گفت و گو، عمل و تایید است. گفت و گو، منتقل‌کننده انواع سوالات، اطلاعات، دیدگاه‌ها و نگرش‌ها محسوب می‌شود. معلمان از مسیر گفتگو و مذاکره با دانش‌آموزان، خود را به شرکت در «مکالمه جاودان» (Eternal dialogue) دعوت می‌کنند. برخی از ایده‌هایی که در آثار بومر در رابطه با برنامه درسی مذاکره ای و مشارکت دادن دانش‌آموزان در برنامه درسی به آن اشاره شد، در آثار نل نادینگز (۲۰۱۳) نیز به چشم می‌خورد. یکی از پیش‌شرط‌های مهم برای اجرایی شدن برنامه درسی مذاکره ای، تفهیم و مفهوم‌سازی برنامه درسی به عنوان یک فرایند، است (Noddings, 2002). نادینگز نیز معتقد است که در هر مرحله از تدوین برنامه درسی، همانطور که برنامه درسی تعیین شده به صورت تدریجی تکمیل می‌شود، مطالب جدید هم طی فرآیند ارتباط معلم و دانش‌آموز شکل می‌گیرد. برای شروع فرایند مذاکره، معلمان تصمیم می‌گیرند که دانش‌ضروری است، چه چیزی باید آموخته شود و غیرقابل مذاکره چیست (Noddings, 2002). نادینگز الزامات مشارکت دادن دانش‌آموزان در برنامه درسی و مذاکره با آنان را به این شرح بیان می‌کند: ۱- بهترین مسیر رسیدن به تفاهم شایسته، مشارکت دادن و گفتگو است؛ ۲- موسسات و نهادهای آموزشی باید فضا و فرصت لازم را داشته باشند تا ساختار دموکراتیک بدست آورند و ۳- سیاست‌گذاران و متخصصان برنامه درسی می‌بایست توجه داشته باشند که لازم نیست هر چیزی را در هر سطحی و به همه دانش‌آموزان آموزش دهند (Noddings, 2002).

پل نیشن: پل نیشن معتقد است: معلمان و دانش‌آموزان می‌توانند در چهار بعد از ابعاد برنامه درسی، با یکدیگر مذاکره نمایند؛ اهداف، محتوا یا موضوعات، روش‌های یاددهی یادگیری و روش‌ها و ابزارهای ارزشیابی میزان تحقق نتایج. سطح

مذاکره با دانش آموزان بسته به محدودیت‌های نظام تعلیم و تربیت و توانایی‌های معلمان می‌تواند متفاوت از هم باشد (Nation, 2001). استفاده از برنامه درسی مذاکره‌ای در شرایط زیر، امری اجتناب‌ناپذیر به نظر می‌رسد: ۱- تفاوت در سوابق معلمان و دانش آموزان؛ ۲- کمبود وقت و ضرورت انجام بهترین انتخاب‌ها؛ ۳- یک گروه ناهمگن از دانش آموزان و لزوم پیدا کردن زمینه مشترک؛ ۴- محدودیت در شناسایی نیازهای دانش آموزان؛ ۵- کمبود مطالب دوره منتشر شده؛ ۶- نیاز درک تجربه‌های گذشته دانش آموزان (Macalister & Nation, 2019). به طور خلاصه، عدم آگاهی یا تجربه در استفاده از برنامه درسی مذاکره‌ای، نداشتن دانش کافی در مورد دامنه انتخاب، مشکلات در دستیابی به توافق، مقاومت معلمان در انجام و اجرای چنین مدلی از برنامه درسی و نداشتن مهارت و زمان لازم برای سرمایه‌گذاری در دستیابی و تولید منابع، از جمله محدودیت‌های این نوع برنامه درسی می‌باشد (Macalister & Nation, 2019).

جان کردالفسکی: برنامه درسی مذاکره‌ای وسیله‌ای است که قدرت در کلاس درس با دانش آموزان به اشتراک گذاشته می‌شود (Kordalewski, 2000). برنامه درسی مذاکره‌ای یا دموکراتیک زمانی است که، دانش آموزان در فرایندهای کلاس صدا و حق اظهار نظر دارند، آنها در تصمیم‌گیری و ساخت دانش سهیم هستند. در نتیجه، معلم به عنوان یک یادگیرنده و تسهیلگر و همچنین به عنوان منبع دانش تبدیل می‌شود (Pate, 2013). برنامه درسی مذاکره‌ای یا دموکراتیک زمانی است که، دانش آموزان در فرایندهای برنامه درسی صدا (حق اظهار نظر) دارند، آنها در تصمیم‌گیری و ساخت دانش سهیم هستند. در نتیجه، معلم به عنوان یک یادگیرنده و تسهیل‌گر و همچنین به عنوان یک منبع دانش تبدیل می‌شود (Kordalewski, 2000).

مایکل فولان: فولان در مطالعات خود در رابطه با جریان‌شناسی تغییرات برنامه درسی، به دو رویکرد برنامه درسی بالا به پایین و برنامه درسی پایین به بالا اشاره می‌کند. فولان در پژوهش‌های خود به این نتیجه رسیده است که هر دو رویکرد، نتوانسته است، نتایج موفقیت‌آمیزی داشته باشد. فولان (۱۹۹۴) تغییرات اعمال شده در برنامه درسی به وسیله دولت یا مدرسه منجر به ایجاد تغییرات قابل ملاحظه‌ای در برنامه درسی نشده است و بنابراین می‌بایست به دنبال «ترکیبی پیچیده‌تر از این دو حالت» بود. او معتقد است با توجه به مشکلات موجود در رویکرد متمرکز و برنامه درسی بالا به پایین، به نظر می‌رسد جلب مشارکت محلی و مدیریت مبتنی بر موقعیت راه حل مناسب‌تری باشد (Fullan, 1994). با زمینه‌سازی برای مشارکت هر چه بیشتر دانش آموزان در برنامه درسی، می‌توان طیف وسیع‌تری از ذی‌نفعانی که هر کدام علاقه‌مند به ایجاد تغییر در برنامه درسی هستند را جذب کرد. فولان در نهایت نتیجه می‌گیرد: لازمه تحقق یک رویکرد مشارکتی، ایجاد زمینه مذاکره بین همه ذی‌نفعان تعلیم و تربیت در سطوح محلی و منطقه است (Fullan, 1994).

کث مرداک: بر اساس دیدگاه مرداک، در برنامه درسی مذاکره‌ای، دانش آموزان به طور فعال در بحث طراحی و تدوین برنامه درسی شرکت می‌کنند، نظرات خود را ابراز می‌کنند و درباره برنامه درسی و فعالیت‌هایی که باید در طول کلاس انجام شود، اظهار نظر می‌کنند (Murdoch & Wilson, 2008). برنامه درسی مذاکره‌ای به دانش آموزان اجازه می‌دهد تا آنها بتوانند قدرت اظهار نظر در برنامه درسی داشته باشند و همچنین به آنان قدرت ورود به فعالیت‌های مهم یادگیری که در کلاس اتفاق می‌افتد را می‌دهد. محدودیت‌های اجرای برنامه درسی مذاکره‌ای از دیدگاه مرداک عبارتند از: ۱- معلمان ممکن است ساختار مباحث کلاسی در کلاس را از دست داده و مباحثی در کلاس درس مطرح شود که ارتباطی با موضوع اصلی ندارد؛ ۲- دانش آموزان نیز ممکن است پس از اظهار نظر، نظرات خود را ناامید کننده ببینند و در نتیجه از اظهار نظر منصرف شوند یا اینکه نظرات سایر دانش آموزان را به عنوان نظر خود اعلام کنند. لذا وی پیشنهاد می‌کند برای مؤثر بودن مذاکره، معلم باید اطمینان حاصل کند که ساختار و تمهیدات لازم در کلاس حاکم است (Murdoch & Le Mescam, 2006). با نگاه به جدول شماره (۱) تحلیل طبقه‌بندی شده از دیدگاه‌های صاحب‌نظران در رابطه با برنامه درسی مذاکره‌ای قابل دست‌یابی است.

جدول ۱. تحلیل دیدگاه‌های صاحب‌نظران در رابطه با برنامه درسی مذاکره‌ای

چالش‌های مطرح‌شده	سطوح مشارکت دانش‌آموزان	محورهای کلیدی	نظریه‌پرداز
مقاومت ساختارهای سلسله‌مراتبی مدارس	مشارکت کامل تا رهبری	-برنامه درسی به عنوان فرآیند پویا و مذاکره‌ای -تعادل قدرت در کلاس درس -نقش دانش‌آموزان در طراحی محتوا و ارزشیابی	گراس بومر
نگاه حاشیه‌ای به دانش‌آموزان در سیاست‌گذاری کلان	سطح ۳ (مذاکره) و ۴ (اقدام عملی)	-دانش‌آموز به عنوان پژوهشگر و همکار -پنج زمینه مشارکت (اجتماعی، پژوهشی، بازخورد، همیاری معلم، اصولی)	دانا میترا
فقدان توجه به صدای دانش‌آموزان و بیگانگی از مدرسه	مشارکت در تمام مراحل (از طراحی تا اجرا)	-مشارکت واقعی در طراحی برنامه درسی و مدیریت کلاس - ایجاد حس تعلق به برنامه درسی	آدام فلچر
نیاز به تغییر نقش معلم از انتقال‌دهنده به تسهیل‌گر	مذاکره رویه‌ای (تصمیم‌گیری جمعی)	-سه نوع مذاکره (شخصی، تعاملی، رویه‌ای) -برنامه درسی به عنوان "رودخانه پویا"	مایکل برین
خطر صوری‌سازی مشارکت بدون اثرگذاری واقعی	مشارکت اثرگذار (فراتر از مشاوره)	-پیوند تجربیات دانش‌آموزان با برنامه درسی -برنامه درسی به عنوان فرآیند، نه محصول	کاترین بویل
کمبود زمان و منابع برای اجرای کامل	سطح‌بندی بر اساس محدودیت‌های نظام آموزشی	-مذاکره در چهار بعد (اهداف، محتوا، روش‌ها، ارزشیابی) - ضرورت در کلاس‌های ناهمگون	پل نیشن
نگاه سنتی به دانش‌آموزان به عنوان افراد نابالغ	دیدگاه سوم (مشارکت کامل) به عنوان آرمان	-سه دیدگاه مشارکت (منفعل، محدود، کامل) -مذاکره در مسائل اساسی برنامه درسی	کاترین کیپ راپ
محدود ماندن مشارکت در سطح خرد (کلاس/مدرسه)	تأکید بر سطح ۳ و ۴	-پیوستار چهارسطحی صدای دانش‌آموز (اطلاع‌رسانی، مشاوره، مذاکره، اقدام)	آلیسون کوک- ساتر
مقاومت معلمان در برابر کاهش کنترل متمرکز	مشارکت در تصمیم‌گیری و ساخت دانش	-اشتراک‌گذاری قدرت در کلاس درس -دانش‌آموز به عنوان سازنده دانش	جان کردالفسکی
شکست تغییرات متمرکز بدون مشارکت دانش‌آموزان	مشارکت محلی و موقعیت‌محور	-ترکیب رویکردهای بالا به پایین و پایین به بالا -مشارکت ذی‌نفعان در تغییر برنامه درسی	مایکل فولان
از دست دادن ساختار کلاسی در فرآیند مذاکره	مشارکت در تصمیم‌گیری‌های کلاسی	-مشارکت فعال دانش‌آموزان در طراحی و تدوین برنامه درسی -قدرت اظهار نظر و مشارکت در فعالیت‌های یادگیری	کث مرداک

از تحلیل آراء صاحب‌نظران چند نکته، حاصل می‌شود: ۱- همه صاحب‌نظران قائل به اهمیت و ضرورت اجرای برنامه درسی مذاکره‌ای هستند؛ ۲- برنامه درسی می‌بایست به عنوان یک فرآیند در نظر گرفته شود و نه یک محصول؛ ۳- مذاکره با دانش‌آموزان فواید و اثرات متعدد فردی و اجتماعی برای دانش‌آموزان و نظام و تعلیم و تربیت به همراه دارد و ۴- سطح و حدود مذاکره با دانش‌آموزان در آراء صاحب‌نظران متفاوت و متغییر است؛ ۵- غالب صاحب‌نظران -احتمالاً بخاطر نوع نظام غیر متمرکز برنامه درسی کشورشان- به اجرای برنامه درسی مذاکره‌ای در سطح کلاس و مدرسه توجه داشته‌اند و کمتر در زمینه اجرایی شدن آن در سطوح ملی و استانی بصورتی صحبت کرده‌اند. به صورت کلی دیدگاه‌های صاحب‌نظران در زمینه برنامه درسی مذاکره‌ای را می‌توان در سه جریان فکری دسته‌بندی کرد: **الف) برنامه درسی مذاکره‌ای حداقلی:** دسته اول آثاری هستند که نوعی تصور سطحی نسبت به موضوع برنامه درسی مذاکره‌ای داشته‌اند. بدین معنا که سطح مشارکت و مذاکره با دانش‌آموزان و توجه به نیازهای وی را محدود به مدرسه و کلاس درس و در فرآیند تدریس کرده‌اند. این نوع برداشت منجر به این شده که دیدگاه‌های طرح شده در این زمینه، جامعیت لازم را برای فراگیر شدن این مفهوم به عنوان یک برنامه درسی مطلوب در همه ابعاد معرفتی برنامه درسی نداشته باشد. ایراد اصلی وارد بر صاحب‌نظران این جریان فکری، غفلت از توجه به همه ابعاد معرفتی برنامه درسی می‌باشد. از جمله آثاری که در این جریان قرار دارند می‌توان به دیدگاه‌های صاحب‌نظرانی

چون: آدام فلچر، دانا میترا، گراس بومر، میشل فولان و پائول نیشن در این دسته قرار می‌گیرند؛ ب) **برنامه درسی مذاکره ای حد وسط یا میانی**: جریان دوم آثاری است که به مذاکره ای کردن برنامه درسی ابعاد معرفتی طراحی، تدوین و اجرای برنامه درسی در سطوح وسیع تری چون اجتماعی، رسمی، موسسه ای، آموزشی، اجرایی و تجربی توجه نماید. نقد عمده ای که به صاحب نظران این جریان فکری وارد است، بحث عدم توجه به مذاکره با دانش آموزان در بعد سیاستگذاری برنامه درسی است که مانع از اثرگذاری کامل دانش آموزان در برنامه درسی می‌شود. از جمله آثاری که در این دسته قرار می‌گیرند می‌توان به کث مرداک و جان کردالوفسکی اشاره کرد؛ ج) **برنامه درسی مذاکره ای حداکثری**: جریان سوم آثاری است که به مذاکره ای کردن برنامه درسی در همه ابعاد معرفتی برنامه درسی از سیاستگذاری تا اجرای برنامه درسی و در همه سطوح کلان تا خرد توجه دارند و بدنبال این هستند که برنامه درسی را به صورت کامل بر مبنای مذاکره با دانش آموزان طراحی و تدوین و خطی مشی گذاری کند. نقد عمده ای که به صاحب نظران این جریان فکری وارد است، بحث عدم توجه به توسعه میانی نظری و فلسفی این قلمرو معرفتی است. صاحب نظران با لنز عمل گرایانه به دنبال اجرایی کردن امکان مذاکره با دانش آموزان و مشارکت دادن وی در برنامه درسی بوده اند و توجه کافی به توسعه مباحث نظری و ترسیم چارچوب فلسفی مباحث نداشته اند. از جمله آثاری که در این دسته قرار می‌گیرند می‌توان به نل نادینگز، کاترین بویل، کاترین کیپ روپ، آلیسون کوک ساتر و پائول ترولر اشاره کرد. طبقه بندی دیدگاه های صاحب نظران بر اساس گرایش به رویکردهای برنامه درسی مذاکره ای در جدول شماره (۲) ارائه شده است.

جدول ۲. طبقه بندی دیدگاه صاحب نظران با توجه به جریان های فکری برنامه درسی مذاکره ای

نقاط ضعف	نقاط قوت	صاحب نظران شاخص	ویژگی های کلیدی	رویکرد
غفلت از ابعاد سیاست گذاری و طراحی کلان	اجرای آسان در ساختارهای سنتی	-آدام فلچر -گراس بومر	-محدود به محیط کلاس و مدرسه -تمرکز بر روش های تدریس -مشارکت مشورتی	حداقلی
عدم توجه به سطح کلان سیاست گذاری آموزشی	تعادل بین نظریه و عمل	-کث مرداک -جان کردالوفسکی	-توجه به سطوح طراحی و اجرا -تأکید بر بافت اجتماعی مدرسه -مشارکت عملیاتی	میانی
ضعف مبانی نظری و	تحول گرایی ساختاری	-کاترین بویل -آلیسون کوک سیتز	-شامل همه سطوح از سیاست گذاری تا اجرا -مشارکت رادیکال و دموکراتیک	حداکثری

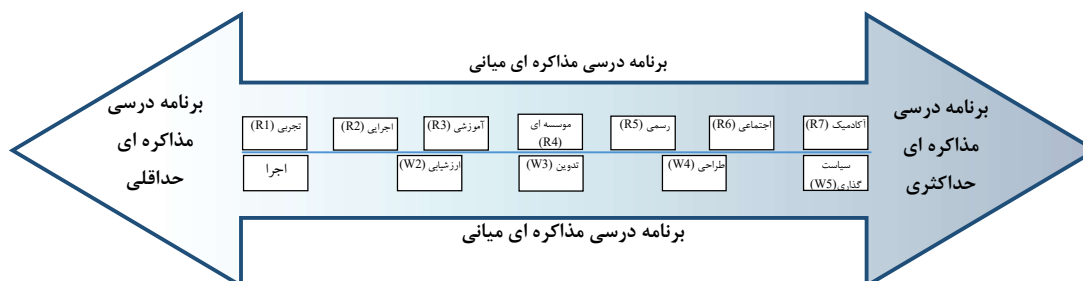
بحث و نتیجه گیری

با وجود علاقه مندی گسترده به مشارکت دانش آموزان در فرآیندهای برنامه ریزی درسی، نمونه های عملی از مذاکره مستقیم و جامع با آنان همچنان نادر است (Veugelers, 2023). این پژوهش نشان می‌دهد که مدل های برنامه درسی مذاکره ای را می‌توان در قالب سه رویکرد «حداقلی»، «میانی» و «حداکثری» دسته بندی کرد. در این میان، بر اساس تحلیل صورت گرفته در جدول شماره (۳) رویکردهای حداقلی و میانی به دلیل محدودیت مذاکره به سطح کلاس درس یا مدرسه و عدم ورود به سیاست گذاری های کلان با نقصان هایی مواجه اند (Cook-Sather, 2023). این در حالی است که مشارکت واقعی دانش آموزان تنها زمانی تحقق می‌یابد که آنان در فرآیند تصمیم گیری در تمامی سطوح، از اجرا تا سیاست گذاری، مشارکت داشته باشند. (Javidi Kalateh Jafarabadi, 2005)

جدول ۳. ارزیابی رویکردهای موجود در زمینه برنامه درسی مذاکره ای

رویکرد حداکثری	رویکرد میانی	رویکرد حداقلی	مؤلفه ارزیابی
سیاست گذاری کلان	مدرسه و طراحی برنامه	کلاس درس	سطوح مشارکت
اهداف و سیاست‌ها	محتوا و ارزشیابی	روش‌های تدریس	ابعاد مذاکره
مجلس دانش‌آموزی ملی	شوراهای دانش‌آموزی مدرسه	فعالیت‌های مشارکتی در کلاس	نمونه‌های اجرایی
مقاومت نهادی	محدودیت در تغییرات نظام‌مند	عدم تأثیر بر ساختارها	چالش‌های اصلی

این مطالعه با تکیه بر رویکرد «برنامه درسی مذاکره‌ای حداکثری» و ارائه پیوستاری برای سطوح مذاکره با دانش‌آموزان (شکل ۱) پیشنهاد می‌دهد که مذاکره با آنان نباید به سطح کلاس یا ابعاد تجربی محدود شود. بر اساس این پیوستار، رویکردهای برنامه درسی مذاکره‌ای طیفی پیوسته از سه سطح حداقلی، میانی و حداکثری را تشکیل می‌دهند که جنبه‌های مختلف مذاکره را از سطح عملی (مانند اجرا و ارزشیابی) تا سیاست‌گذاری‌های کلان (مانند تدوین سیاست‌ها و طراحی برنامه‌ها) ترسیم می‌کند. این مدل پیشنهادی نشان می‌دهد که مذاکره با دانش‌آموزان نه یک مفهوم مطلق، بلکه یک طیف انعطاف‌پذیر است که می‌تواند بسته به شرایط و بافت آموزشی در سطوح مختلف خرد تا کلان و در همه سطوح اجرا شود. اجرای این مدل نه تنها به افزایش تعهد دانش‌آموزان به برنامه درسی و کاهش شکاف میان برنامه‌های قصدشده، اجراشده و کسب‌شده کمک می‌کند، بلکه یادگیری پایدار را نیز تضمین می‌نماید. این چارچوب، تصویری جامع از مشارکت فعال دانش‌آموزان ارائه داده و مسیر تازه‌ای برای تعامل مؤثر میان آنان، معلمان و سیاست‌گذاران آموزشی ترسیم می‌کند.



شکل ۱. پیوستار رویکردهای برنامه درسی مذاکره ای

با توجه به یافته‌های این پژوهش، چندین پیشنهاد کلیدی برای توسعه برنامه‌درسی مذاکره‌ای ارائه می‌شود. نخست، برگزاری دوره‌های آموزشی مهارت‌های مذاکره دموکراتیک و مدیریت تضاد برای معلمان ضروری به نظر می‌رسد، چرا که نابالغ انگاشتن دانش‌آموزان و عدم انعطاف در هنجارهای آموزشی از موانع اصلی اجرای این رویکرد هستند (Rudduck & McIntyre, 2007). تحقیقات جدید نشان می‌دهد که توسعه روابط سازنده بین معلمان و دانش‌آموزان می‌تواند به ایجاد محیط‌های آموزشی پاسخگوتر منجر شود (Boat et al., 2025). این یافته‌ها تأکید می‌کنند که برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان باید بر تقویت مهارت‌های ارتباطی و مشارکتی تمرکز داشته باشند. همچنین، مطالعات اخیر (Flores & Ahn, 2024) نشان داده‌اند که نقش مدیران مدارس در مشروعیت‌بخشی به صدای دانش‌آموزان بسیار حیاتی است و این امر نیازمند تغییر در ساختارهای سنتی قدرت در مدارس می‌باشد.

از سوی دیگر، با توجه به ظرفیت برنامه‌درسی مذاکره‌ای در حل مناقشات آموزشی، انجام پژوهش‌های بیشتر در این حوزه توصیه می‌شود (Bron, Bovill, van Vliet, et al., 2022). همچنین، طراحی چارچوب‌های ویژه برای مشارکت گروه‌های محروم مانند دانش‌آموزان با نیازهای ویژه یا جوامع روستایی در فرآیند مذاکره می‌تواند به عدالت آموزشی بیشتر منجر شود (Bovill, 2022). در عصر دیجیتال، ادغام فناوری‌های نوین مانند هوش مصنوعی در فرآیند برنامه‌درسی مذاکره‌ای می‌تواند کیفیت و نوآوری در طراحی برنامه‌های درسی را افزایش دهد (Luckin et al., 2016). این فناوری‌ها می‌توانند بستری برای مشارکت گسترده‌تر دانش‌آموزان و تسهیل فرآیندهای تصمیم‌گیری جمعی فراهم کنند.

Reference

- Bain, A. (2007). *The self organizing school: Next generation comprehensive school reforms*. Rowman and Littlefield Education.
- Boat A. A., Holquist S. E., Redmond N. M. (2025). Student–teacher developmental relationships: A mechanism through which culturally responsive school environments promote positive outcomes for students of color. *Psychology in the Schools*, 62(2), 584–606. <https://doi.org/10.1002/pits.23340>
- Boomer, G., Onore, C., Lester, N., & Cook, J. (1992). *Negotiating the Curriculum: Educating For The 21st Century* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203975381>
- Bovill, C. (2014). An investigation of co-created curricula within higher education in the UK, Ireland and the USA. *Innovations in Education and Teaching International*, 51(1), 15-25. <https://doi.org/10.1080/14703297.2013.770264>
- Bovill, C. (2020). Co-creation in learning and teaching: The case for a whole-class approach in higher education. *Higher education*, 79(6), 1023-1037
- Bovill, C., Cook-Sather, A., & Felten, P. (2011). Students as co-creators of teaching approaches, course design, and curricula: Implications for academic developers. *International Journal for Academic Development*, 16(2), 133-145. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2011.568690>
- Breen, M. (2014). *Learner contributions to language learning: New directions in research*. Routledge
- Breen, M. P., & Littlejohn, A. (2000). *Classroom decision making: Negotiation and process syllabuses in practice*. Cambridge University Press.
- Bron, J., Bovill, C., & Veugelers, W. (2022). Students experiencing and developing democratic citizenship through curriculum negotiation: the relevance of Garth Boomer’s approach. *Curriculum Perspectives*, 42(1), 39-49.
- Conner, J., Holquist, S. E., & Boat, A. (2025). Measuring student voice practices: Development and validation of school and classroom scales. *AERA Open*, 1-15. <https://doi.org/10.1177/23328584251326893>
- Cook-Sather, A. (2006). Sound, presence, and power: “Student voice” in educational research and reform. *Curriculum inquiry*, 36(4), 359-390.
- Cook-Sather, A. (2023). Three models for embracing student expertise in the development of pedagogical partnership programs. *International Journal for students as partners*, 7(2), 181-191.
- Fletcher, A. (2014). *The guide to meaningful student involvement*. SoundOut.
- Flores O.J., Ahn J. (2024). “Kids have taught me. I listen to them”: Principals legitimizing student voice in their leadership. *AERA Open*, 10(1), 1–14. <https://doi.org/10.1177/23328584241232>
- Fullan, M. (1994). Coordinating top-down and bottom-up strategies for educational reform. *Systemic reform: Perspectives on personalizing education*, 10, 7-24
- Iroriteraye-Adjekpovu, J. I., & Nwabuaku, L. (2024). Technology-enhanced learning and curriculum innovations: Strategies for alternative education and sustainable development. *Technology-Enhanced Learning and Curriculum Innovations: Strategies for Alternative Education and Sustainable Development*.
- Javidi Kalateh Jafarabadi, T. (2005). *Democratic educational philosophy in the Islamic Republic of Iran* [Unpublished doctoral dissertation]. Tarbiat Modares University.
- Jeruto, T. B., & Kiprop, C. J. (2011). Extent of student participation in decision making in secondary schools in Kenya. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(21), 92-99.
- Kindiki, J. N. (2022). Effectiveness of boards of governors in curriculum implementation in secondary schools in Kenya. *International Journal of Law and Legal Studies*, *10*(3), 1-7. <https://www.internationalscholarsjournals.org>
- Kiprop, C. (2024). Gender, Feminism and Politics of Knowledge Production: an Interrogation of Institutional Cultures of Africa’s Institutions of Higher Learning. *Africa Multiple*, 135.
- Kordalewski, J. (2000). *Standards in the Classroom: How Teachers and Students Negotiate Learning*. Teachers College Press, 1234 Amsterdam Avenue, New York, NY 10027.
- Lester, N., & Boomer, G. (1992). Negotiating the curriculum: Archeologists in search of meaning. In *Negotiating the curriculum: Educating for the 21st century* (pp. 266-275). Routledge.
- Luckin, R., & Holmes, W. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. Pearson.
- Macalister, J., & Nation, I. S. P. (2019). *Language curriculum design*. Routledge.

- Maharajan, M. K., Sivapalan, S., & Rajiah, K. (2025). Empowering students in curriculum design and pedagogy: Perceptions of pharmacy students as partners; A qualitative study. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2025.102280>
- Mitra D. L., Gross S. J. (2009). Increasing student voice in high school reform: Building partnerships, improving outcomes. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(4), 522–543. <https://doi.org/10.1177/1741143209334577>
- Mitra, D. L. (2004). The significance of students: Can increasing "student voice" in schools lead to gains in youth development? *Teachers College Record*, 106(4), 651–688. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2004.00354.x>
- Murdoch, K., & Le Mescam, N. (2006). Negotiating the curriculum with students: a conversation worth having. *Education Quarterly*.
- Murdoch, K., & Wilson, J. (2008). *Creating a learner-centred primary classroom: Learner-centered strategic teaching*. David Fulton Publishers
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
- Noddings, N. (2002). Starting at home: Caring and social policy. University of California Press.
- Ogisu, T. (2022). Student-centeredness as a global pedagogy? In *Reforming pedagogy in Cambodia: Local construction of global pedagogies* (pp. 25-45). Springer Nature Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-16-6750-3>
- Pate, P. E. (2013). Standards, students, and exploration: Creating a curriculum intersection of excellence. In *Reinventing the middle school* (pp. 79-95). Routledge.
- Prior, J. (2023). The negotiated syllabus. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt1024>.
- Rudduck, J., & McIntyre, D. (2007). *Improving learning through consulting pupils*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203935323>
- Schultz, B. D. (2025). Curriculum in the making. In *Students as curriculum* (p. 317). Teachers College Press.
- Stefani, C., & Tsapalis, G. (2009). Students' levels of explanations, models, and misconceptions in basic quantum chemistry: A phenomenographic study. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 46(5), 520-536. <https://doi.org/10.1002/tea.20279>
- Tikoko, J. B., Kiprop, C., & Bomett, E. (2011). The nature of student participation in decision making in secondary schools in Kenya.
- Trowler, V. (2010). Student engagement literature review. *Higher Education*, 1–15.
- Trowler, V., & Schreiber, B. (2020). Student engagement from beyond the US: Increasing resonance through reframing the construct. *Journal of College and Character*, 21(4), 315-322.
- Trowler, V., Allan, R. L., Bryk, J., & Din, R. R. (2022). Pathways to student engagement: beyond triggers and mechanisms at the engagement interface. *Higher Education*, 84(4), 761-777.
- Veugelers, W. (2023). Creating critical-democratic citizenship education. In *Moral and political dimensions of critical-democratic citizenship education* (pp. 43-57). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004685444_006
- Wilson, E., Roche, T., Goode, E., & McKenzie, J. (2023). Creating the conditions for student success: The impact of an immersive block model at an Australian university. *Southern Cross University Scholarship of Learning and Teaching Paper*, (10).

Negotiated Curriculum: From Theory to Practice A Systematic Analysis of Experts' Perspectives

Ali Mahdavikhah¹, Tahereh Javidi², Morteza Karami³, Maghsoud Aminkhandaghi⁴

Abstract

This study employs a systematic scoping review methodology to analyze and synthesize experts' perspectives in the field of negotiated curriculum. The findings indicate that existing approaches can be categorized into a three-dimensional continuum comprising "minimal," "intermediate," and "maximal" levels of student participation. The study presents a "Continuum Model of Student Participation" that provides a comprehensive framework encompassing all decision-making levels, from classroom content selection to macro-educational policymaking. Emphasizing content flexibility and contextual adaptability, this model demonstrates both theoretical and practical potential to significantly reduce the curriculum gap between the intended, implemented, and attained curriculum. Data analysis reveals that implementing this model enhances student engagement and accountability in the learning process while fostering deeper and more sustainable learning outcomes. However, key challenges include structural resistance in centralized educational systems, the need to redefine teachers' roles (from knowledge transmitters to facilitators), and the necessity of developing legal frameworks to ensure effective participation. By integrating theoretical evidence with successful empirical models, this study offers practical implementation strategies for diverse educational contexts (from schools to universities), emphasizing institutional capacity building and cultural preparation as critical success prerequisites.

Keywords: Negotiated curriculum, Student participation, Student voice, Curriculum, Sustainable learning

¹ Department of Educational Sciences, Ma.C. Islamic Azad University, Mashhad, Iran.

alimahdavikhah@gmail.com

² Department of Educational Sciences, Ma.C. Islamic Azad University, Mashhad, Iran. (corresponding author)
tjavidi@um.ac.ir

³ Department of Educational Sciences, Ma.C. Islamic Azad University, Mashhad, Iran. m.karami@um.ac.ir

⁴ Department of Educational Sciences, Ma.C. Islamic Azad University, Mashhad, Iran. aminkhandaghi@um.ac.ir

