

Research in Curriculum Planning

Vol 17. No 39 (continus 66)
fall 2020, Pages 22-38

پژوهش در برنامه‌ریزی درسی

سال هفدهم، دوره دوم، شماره ۳۹ (پیاپی ۶۶)
پاییز ۱۳۹۹، صفحات ۲۸-۲۲

Explaining the bases of curriculum decentralization in elementary school

Reza Masoumi Nejad, Eskandar Fathi Azar, Firooz Mahmoodi, Yousef Adib

¹ PH.D. Student of curriculum, Faculty of Education and Psychology, University of Tabriz Tabriz, Iran.

² Professor, Faculty of Education and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran.

³ Associate Professor, Faculty of Education Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran.

⁴ Professor, Faculty of Education and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran.

Abstract

The purpose of the research is to identify basise of the reduction of centralization and provide conditions For the implementation of curriculum decentralization in elementary school. research Approach is qualitative and is based on the Method of Conventionat Content Analysis.The statistical population of this study was all the experts of elementary education and educational groups in the 24 areas of West Azarbaijan Province educational institutions in the academic year of 2016-17, that were selected by targeted sampling method and the Sample volume was continued to the data saturation point.In this regard, semi-structured interviews were conducted with 13 experts. In order to ensure and validate the accuracy of the data, the technique of control of the members and the exact information acquisition technique were used. The findings of this research include the following seven main themes: change discourse, system thinking, discipline or soft subject areas, integrated approach, organic empowerment, teacher's knowledge, core skills groups.

Keywords: decentralization, Curriculum, decen-tralization bases, Elementary school

تبیین بسترهای آزادسازی برنامه درسی در دوره ابتدایی

رضا معصومی نژاد، اسکندر فتحی آذر*، فیروز محمودی، یوسف ادیب

^۱ دانش آموخته دکتری تخصصی برنامه‌ریزی درسی دانشگاه تبریز، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، تبریز، ایران.

^۲ استاد، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، تبریز، ایران.

^۳ دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، تبریز، ایران.

^۴ استاد، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، تبریز، ایران.

چکیده

هدف این پژوهش، شناسایی بسترهای کاهش تمرکز و فراهم کردن شرایط اجرای آزادسازی برنامه درسی در دوره ابتدایی است. رویکرد پژوهش از نوع کیفی و به روش تحلیل محتوای عرفی است. جامعه آماری پژوهش شامل همه کارشناسان آموزش ابتدایی و کارشناسان گروه‌های آموزشی مناطق ۲۴ گانه ادارات آموزش پرورش استان آذربایجان غربی در سال تحصیلی ۹۵-۹۶ بوده است که به‌صورت روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند و حجم نمونه‌ها تا نقطه اشباع‌شدگی داده‌ها ادامه یافت. در این راستا مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته‌ای با ۱۳ نفر از کارشناسان صورت گرفت. به‌منظور اطمینان و اعتباربخشی به دقت و صحت داده‌ها از تکنیک کنترل اعضا و تکنیک کسب اطلاعات دقیق موازی استفاده شد. یافته‌های این تحقیق، ۷ مضمون اصلی: گفتمان تغییر، تفکر سیستمی، دیسپلین یا حوزه‌های موضوعی نرم، رویکرد تلفیقی، توانمندسازی ارگانیکی، دانش معلمی و گروه‌های مهارت‌کانونی را در برمی‌گیرد.

واژه‌های کلیدی: آزادسازی، برنامه درسی، بسترهای آزادسازی، دوره ابتدایی

مقدمه

کند تا هویت و جایگاهشان را در جامعه نشان دهند (Ali, Hart, Baars, Kaur, Bailey & Sesay, 2010). در این راستا، یکی از جنبه‌های حفظ ارتباط برنامه درسی با آموزش، زمینه‌سازی تجارب یادگیری است. هنگامی که برنامه درسی زمینه‌سازی می‌شود، تجربه کودک یک نقطه شروع اساسی در فرایند یاددهی-یادگیری مورد توجه است و هر تلاشی برای کمک به دانش‌آموز برای ربط دادن مطالب آموخته شده به زندگی روزمره‌اش است (Kenea, 2014). می‌توان گفت برنامه درسی و اصلاحات آموزشی یک فرایند پیچیده است و نمی‌تواند به تنهایی و جدا از دیگر اجزای به هم پیوسته چهارچوب نظام آموزش و پرورش یا زمینه اجتماعی، اقتصادی و سیاسی که در آن اصلاحات اجرا می‌شوند، مورد توجه قرار گیرد (Westbrook, Durrani, Brown, Orr, Pryor, Boddy & Salvi, 2013). از دیدگاه آیزنر (Eisner, 1992) نیز شناخت ویژگی‌ها و اقتضات نظام‌های آموزشی به‌عنوان یک زیست‌بوم برای معرفی رویکرد مناسب در اجرای موفقیت‌آمیز تغییرات در این محیط‌های پویا، به‌عنوان یک مسئله مهم مطرح است (Al-Murad & Ebrahimi, 2013). محلی یا بومی کردن برنامه درسی، فرایند ارتقا برنامه درسی ملی دوره ابتدایی با استفاده از نظام‌های یادگیری محلی مانند محتوا، زبان، منابع و فرایندهای یادگیری محلی است که از نظر فرهنگی پاسخگو بوده و در جهت بهبود عملکرد یادگیرندگان، بالیدن به فرهنگ خودی و تعهد قوی به جامعه گام برمی‌دارد (Department of Education, 2015). پاینار (Pinar, 2014) نیز معتقد است که با ایجاد ساختارهای ویژه در هر کشور بر زمینه‌های تاریخی، فرهنگی و اجتماعی تأکید می‌کنیم تا جنبه‌های ملی و محلی را هم زمان به‌عنوان تمایلات جهانی شدن مورد توجه قرار دهیم؛ بنابراین ضرورتی که پیش می‌آید این است که برای همگام شدن با تحولات جامعه و تأثیرپذیری دانش‌آموزان از آن، می‌توان

آموزش ابتدایی ضروری‌ترین پایه در زندگی آموزشی یک فرد است (Subba & Bhutia, 2016). این دوره به دلیل اینکه به توسعه شناختی، عاطفی، اجتماعی و روانی - حرکتی یادگیرندگان منجر می‌شود باید در هر جامعه‌ای به‌طور اساسی مورد توجه قرار گیرد (Farooq, 2016). در این بین برنامه‌های درسی دوره ابتدایی به دلیل فراهم کردن اولین تجارب یادگیری برای دانش‌آموزان، مستلزم خوشایند کردن فرایند آموزش و اولویت‌دهی به مطلوبیت آن است. تغییرات مفهومی و نظام‌مند جدید در آموزش و پرورش ابتدایی در راستای هم‌نوایی با یافتن رویکردهای معاصر و مناسب اجرای برنامه درسی است، بدین معنی که از فرایند طراحی مجدد ساختار و محتوای مدارس ابتدایی پیروی می‌کند (Damovska & Tasevska, 2014). از این‌رو مناسب بودن برنامه درسی یکی از مهم‌ترین نگرانی‌ها در ارائه آموزش ابتدایی بوده و معناداری و مطلوبیت آن از طریق محلی کردن یا آزادسازی برنامه درسی صورت گرفته است (Kenea, 2014). درواقع، ساختار برنامه درسی منعطف، نیاز به‌نوعی از برنامه درسی نهادی با مدیریت مبتنی بر پارادایم‌های مختلف دارد، به همین دلیل موضوع انعطاف‌پذیری برنامه درسی یک مسئله صرفاً فنی نیست (Diaz-Barriga & Barron, 2014). موسی‌پور و صابری (Musa Pour & Saberi, 2010) بر اساس نوع مواجهه برنامه با مردم دو دیدگاه را در اجرای برنامه تغییر ارائه کرده‌اند: الف) رویکرد فرهنگی/ تربیتی: در این رویکرد، رابطه تعاملی بین برنامه‌ریز و بهره‌گیر رسمیت داشته و توافق و آماده‌سازی اجتماعی مورد تأکید است و ب) رویکرد مهندسی: در این رویکرد، رابطه تابعیت بر تعاملات حاکم است و بی‌نیازی از مشارکت اجتماعی، محور تصمیم‌گیری را تشکیل می‌دهد. در حقیقت، انعطاف‌پذیری و به تبع آن، آزادسازی برنامه درسی می‌تواند به دانش‌آموزان کمک

کارشناسان آموزش ابتدایی و کارشناسان گروه‌های آموزشی مناطق ۲۴ گانه ادارات آموزش پرورش استان آذربایجان غربی در سال تحصیلی ۹۶-۹۵ بودند که ۱۳ نفر از آنها با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند از نوع نمونه‌گیری موارد شاخص یا مطلوب انتخاب شدند. قواعد حداکثر تنوع و رسیدن به نقطه اشباع‌شدگی، در رابطه با انتخاب افراد مورد مصاحبه، رعایت گردید. به‌منظور جمع‌آوری داده‌ها از مصاحبه‌هایی نیمه‌ساختاریافته استفاده شد، زیرا به کمک آن، ارزیابی عمیق‌تر ادراکات و نگرش‌های مشارکت‌کنندگان و نیز بررسی موضوع‌های پیچیده و پیگیری پاسخ‌های آنان امکان‌پذیر است (Sarmad, Bazargan & Hejazi, 2017). مصاحبه‌ها، در خصوص دیدگاه‌ها و عقاید کارشناسان درباره عواملی که در آزادسازی برنامه درسی تأثیر دارد و روند اجرای آن را تسریع می‌بخشد، بود و سؤال‌هایی مانند قابلیت‌های مجریان برنامه‌های درسی و پتانسیل ساختار آموزشی در قبال تغییرات در چه شرایطی باید قرار داشته باشد؟ یا نقش شما در اصلاح برنامه‌های درسی چیست؟ پرسیده شد. در مرحله تجزیه و تحلیل داده‌ها، از مجموع مصاحبه‌ها ۲۲۴ زمینه اولیه استخراج و در مراحل بعدی به تدریج با حذف زمینه‌های مشابه و نزدیک به هم، مؤلفه‌ها کاهش یافته و در نهایت ۷ زمینه اصلی به دست آمد. در ادامه برای اطمینان از صحت یافته‌های به دست آمده و قابلیت اعتبار پذیری داده‌ها، مصاحبه‌های افراد به‌طور خلاصه در اختیار آنها قرار گرفت و آنها نظرات خود را در مورد هماهنگی یافته‌ها با نظر پژوهشگر اعلام نمودند و در صورت تناقض، برداشت نادرست پژوهشگر اصلاح شد. همچنین به‌منظور غنای اعتبار پژوهش متن مصاحبه‌ها و تحلیل‌های صورت گرفته از آنها، در اختیار ۴ تن از اساتید (متخصصان برنامه‌ریزی رسی) شاغل در دانشگاه‌های استان آذربایجان غربی قرار گرفت و نکاتی از سوی ایشان ارائه و نسبت به کم و کیف تحلیل‌ها و

تغییرات اساسی و مستمری را در برنامه درسی به وجود آورد تا پاسخگوی نیازهای جامعه در حال تحصیل باشد. این امر در سایه توجه به رویکرد کاهش تمرکز و زمینه‌های لازم برای اجرای آنکه در سند برنامه درسی ملی بدان اشاره شده و آزادسازی برنامه درسی را به‌عنوان یکی از تحولات نوآورانه مطرح می‌کند، محقق می‌شود. در نتیجه، اتخاذ و اجرای نظام برنامه درسی غیرمتمرکز (کاهش تمرکز) منوط به الزامات خاصی است. از این‌رو، بسترسازی لازم و شناسایی الزامات تمرکززدایی، کانون و محور اساسی مباحث تمرکززدایی در برنامه‌ریزی درسی است (Florestal & Cooper, 2003; Assetto, Hajba & Mumme, 1997). چراکه انعطاف و آزادسازی در سایه توجه به بسترها و شرایط ضروری اجرای برنامه‌ها، وضعیت تعادلی را به وجود می‌آورد. در پژوهش حاضر نیز پژوهشگر درصدد شناسایی بسترهای لازم برای کاهش تمرکز برنامه درسی است چراکه آنها به‌عنوان عوامل تسهیل‌گر اجرای تفکرات آزادسازی برنامه درسی تلقی می‌شوند.

روش‌شناسی

پژوهش حاضر به لحاظ هدف در زمره پژوهش‌های کاربردی و به لحاظ روش گردآوری داده‌ها، از نوع پژوهش کیفی با ماهیت اکتشافی است. در این پژوهش برای دستیابی بهتر به هدف مورد نظر از روش تحلیل محتوا استفاده شده است. روش‌های تحلیل محتوا در رویکرد کیفی دارای انواع متعددی است که با توجه به نوع و ماهیت داده‌ها و استخراج مقوله‌ها از داده‌ها، روش تحلیل محتوای عرفی یا متعارف (Conventional) مورد استفاده قرار گرفت. امتیاز بارز تحلیل محتوای کیفی بر اساس رویکرد عرفی، به دست آوردن اطلاعات مستقیم و آشکار از مطالعه، بدون تحمیل کردن مقوله یا نظریه‌های از پیش تعیین شده است (Iman & Noshadi, 2011). جامعه مورد نظر ترکیبی از

گروه‌بندی کردن کدها به صورت خوشه‌های معنادار تشکیل می‌شود. بسته به کیفیت ارتباط بین زیرطبقات، محقق می‌تواند با ترکیب و سازمان‌دهی آن زیر طبقات، آنها را به طبقات کمتری تبدیل کند. در مرحله بعدی تعاریفی برای هر طبقه و زیرطبقه و کد صورت می‌گیرد. برای تهیه گزارش از یافته‌ها، مثال‌هایی برای کدها و طبقات از روی داده‌ها مشخص می‌شود. بسته به هدف تحقیق، محققان تصمیم می‌گیرند ارتباط بین طبقات و زیرطبقات را بیشتر بر اساس موافقت بین خود، پیشینه موضوع یا سلسله‌مراتب بین داده‌ها مشخص کنند (Adel Mehraban, 2015).

تفسیرها اصلاحاتی صورت گرفت. به طور خلاصه، برای اطمینان و اعتباربخشی به دقت و صحت داده‌ها از روش چک کردن به وسیله مشارکت‌کنندگان (تکنیک کنترل اعضا) و روش کسب اطلاعات دقیق موازی (peer debriefing) استفاده شد. در تجزیه و تحلیل داده‌ها، محقق بر اساس ادراک و فهم خود از متن مورد مطالعه، نوشتن تحلیل اولیه را آغاز می‌کند و این کار ادامه می‌یابد تا پیش‌زمینه‌هایی برای تشکیل کدها آغاز شود. این عمل اغلب موجب می‌شود که تشکیل کدها از متن ایجاد شده و سپس بر اساس شباهت‌ها و تفاوت‌هایشان طبقه‌بندی شوند. این طبقه‌بندی از سازمان‌دهی و

جدول ۱. توصیف جمعیت‌شناختی کارشناسان آموزش ابتدایی و گروه‌های آموزشی

ردیف	مرد	زن	تحصیلات	رشته تحصیلی	سابقه	سمت	محل خدمت
۱	*		کارشناسی ارشد	فلسفه آ. پ.	۲۵	کارشناس آموزش ابتدایی	خوی
۲	*		کارشناسی ارشد	روان‌شناسی کودک	۲۱	کارشناس آموزش ابتدایی	انزل
۳	*		کارشناسی	آموزش ابتدایی	۲۵	کارشناس آموزش ابتدایی	سلماس
۴	*		کارشناسی ارشد	مدیریت آموزشی	۲	کارشناس آموزش ابتدایی	نقده
۵	*		کارشناسی	مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی	۲۷	کارشناس آموزش ابتدایی	بوکان
۶	*		کارشناسی ارشد	برنامه‌ریزی درسی	۱۷	کارشناس آموزش ابتدایی	ناحیه دو ارومیه
۷	*		کارشناسی ارشد	روان‌شناسی عمومی	۷	کارشناس آموزش ابتدایی	تکاب
۸	*		کارشناسی	آموزش ابتدایی	۲۳	کارشناس مسئول آموزش ابتدایی	ماکو
۹	*		کارشناسی	آموزش ابتدایی	۱۹	کارشناس تکنولوژی و گروه‌های آموزشی	خوی
۱۰			کارشناسی ارشد	آموزش ابتدایی	۲۰	کارشناس تکنولوژی و گروه‌های آموزشی	میاندوآب
۱۱	*		کارشناسی ارشد	تکنولوژی آموزشی	۲۱	کارشناس تکنولوژی و گروه‌های آموزشی	تکاب
۱۲	*		کارشناسی ارشد	فلسفه آ. پ.	۱۴	کارشناس تکنولوژی و گروه‌های آموزشی	سلماس
۱۳	*		کارشناسی	آموزش ابتدایی	۲۷	کارشناس تکنولوژی و گروه‌های آموزشی	چالدران

جدول ۲. توصیف جمعیت شناختی متخصصان برنامه‌ریزی درسی

ردیف	مرد	زن	تحصیلات	رشته تحصیلی	سابقه	سمت	محل خدمت
۱	*		دکتری	برنامه‌ریزی درسی	۱۸	معاون آموزش ابتدایی	اداره کل استان آ.غ.
۲	*		دانشجوی دکتری	برنامه‌ریزی درسی	۲۷	مدیر دبستان و مدرس دانشگاه آزاد	چاپاره
۳	*		دکتری	برنامه‌ریزی درسی	۲۵	استاد دانشگاه	دانشگاه ارومیه
۴	*		کارشناسی ارشد	برنامه‌ریزی درسی	۲۴	استاد دانشگاه	دانشگاه آزاد خوی

یافته‌ها

ضرورت انجام و فواید آن شامل می‌شود. در گام بعدی، اعتقادات و نگرش‌های افراد نسبت به وضع موجود که از طرف گفتمان حاضر پشتیبانی و به چالش کشیده شده و نوعی ارتباط برای آگاه‌سازی باورها انجام می‌شود. باورها و نگرش‌های حاکم شده بر ساختار فکری نهادهای مسئول، ارتباطی دوسویه با اعتقادات و دیدگاه‌های مجریان اجرای تغییر برنامه درسی برقرار می‌کند و با تأکید بر ویژگی نوآوری و تازگی گفتمان جدید، رفتار آنها را باز تنظیم می‌کنند. همچنین گفتمان فرایندی است که با اجرای تدریجی آزادسازی برنامه درسی، مفاهیم و عناصر موجود در آن توسعه می‌یابد و هم‌زمان افرادی که به اجرای تغییرات برنامه‌ریزی شده می‌پردازند، آنها را در نظام باورها و ارزش‌هایشان نهادینه می‌سازند و ضرورت وجود آن را درک می‌کنند. درواقع، مفاهیم نهادینه‌شده گفتمان در تعاملات و ارتباطات میان افراد صورت می‌پذیرد؛ بنابراین، همان‌طور که فولان (Fullan, 2015) به تحول ذهنی و تحول عینی اشاره می‌کند، گفتمان ابزاری برای تحول ذهنی در راستای حمایت از اصلاح برنامه درسی با رویکرد آزادسازی است.

گفتمان تغییر برنامه درسی: هر گفتمان معین، نگرش و باور تازه‌ای نسبت به برنامه درسی ایجاد می‌کند و عکس‌العمل و جهت‌گیری افراد را نسبت به پدیده‌هایی که در اطراف برنامه درسی رخ می‌دهد، متفاوت‌تر از قبل می‌کند. لکلانو و موفه (laclau & mouffe) معتقدند که همه پدیده‌های اجتماعی تحت تأثیر فرایندهای گفتمانی شکل می‌گیرند (jalili, 2012). از نظر فولان (Fullan, 2015) دگرگونی باورها و عقاید یکی از ابعاد سه‌گانه تحولات تربیتی است که برای دستیابی به هدف یا اهداف آموزشی ویژه ضروری است. وی محصول و نتیجه تغییر را، تغییر باورها و طرز تلقی‌های نفع‌بران می‌داند تا نسبت به آن احساس مالکیت کنند و برای عمل متعهدانه و آگاهانه در مسیر جدید، آماده شوند (Ghooya, 2015). در پژوهش حاضر، گفتمان به‌عنوان یکی از بسترهای آزادسازی برنامه درسی به‌عنوان مفهومی برای سوق دادن افراد در جهت تغییر برنامه درسی با محوریت آزادسازی مورد توجه قرار گرفته است. گفتمان تغییر برنامه درسی از طریق مفهوم‌بخشی، ایجاد شده و معانی خاص خود را با تعیین ویژگی‌ها،

جدول ۳. فرایند گفتمان‌سازی

ابعاد گفتمان	مراحل گفتمان	سطوح گفتمان‌سازی
کاربرد زبان	به چالش کشیدن گفتمان‌های قبلی	تفکر غالب در رأس هرم سازمانی (وزارت)
برقراری ارتباط میان باورها	توصیف، تبیین و تفسیر مفهوم گفتمان جدید	بافت واقعیت‌ها و بسترهای اجتماعی در میانه هرم سازمان (استان و منطقه)
تعامل در موقعیت‌های اجتماعی	بازشناسی (نقش، فواید، تأثیرات و الزامات)	بافت موقعیتی در قاعده هرم سازمانی (مدرسه)

فرایند پیچیده، تمامی عامل‌های تربیتی به‌گونه‌ای مشارکتی و به میزان درجه عاملیت آنها در اجرای تحول دخالت دارند (Mohammadi Chabaki, 2013)؛ بنابراین ایجاد انعطاف و آزادسازی آن‌چنان‌که در الگوی نظری زیر نظام برنامه درسی و آموزش در رهنامه و سند ملی آموزش و پرورش پیشنهاد شده است، باید در سطح خرد و کلان جاری و ساری باشد (Mehrmohammadi, 2009).

حوزه‌های موضوعی نرم: چهارچوب یک برنامه درسی همزمان می‌تواند دارای بخش دیسیپلینی و غیر دیسیپلینی باشد و متخصصان فقط به تدوین قواعد و اصولی پردازند که شاکله اصلی رشته را نمایان می‌سازد و بخش دیگر آن (غیر دیسیپلینی) می‌تواند با وجود داشتن رابطه منطقی با بخش دیسیپلینی، توسط افرادی که به اجرای برنامه درسی مورد نظر می‌پردازند، طراحی و تولید شود. در آزادسازی برنامه درسی، سطح توسعه برنامه درسی به دلیل داشتن بخش نرم آن که عمدتاً ماهیتی غیر دیسیپلینی دارد، متناسب با بافت موقعیتی برنامه درسی تدریس شده گسترش می‌یابد. در واقع هر چه به دیسیپلین‌ها (سخت) بیش‌تر و بیش‌تر توجه شود، فرصت‌های کمتری برای دانش‌آموزان برای خلاقیت و معناسازی فراهم می‌شود (Mir Arab Razi, 2014). همان‌طور که سیمپسون (Simpson, 2015) نقل می‌کند، بیگلان (Biglan, 1973) با طبقه‌بندی دیسیپلین‌ها به اصطلاحات نرم/سخت و زنده/غیرزنده، نگاه یکسانی به حوزه‌های موضوعی برنامه درسی ندارد. در دوره ابتدایی با تأکید بر کاهش تمرکز، رویکرد آزادسازی شامل موضوعاتی می‌شود که متناسب با ساختار نیازها و موقعیت یادگیری فراگیران باشد و بتواند در محیط یادگیری آنان به صورت تکالیف معنادار و اسیل انجام گیرد. از سوی دیگر، ساختار موضوعات درسی باید انعطاف‌پذیری لازم برای تولید محتوا را در اختیار مجریان برنامه درسی قرار دهد. در واقع، توجه به

تفکر سیستمی: پدیده برنامه درسی و فعالیت‌های مربوط به آن برآیند مجموعه دست‌اندرکارانی است که با مشارکت و وابستگی درونی‌شان به یکدیگر، دیدگاهی ترکیبی در حوزه طراحی برنامه درسی را دنبال می‌کنند. در این راستا، آنچه در سند برنامه درسی ملی با عنوان کاهش تمرکز مطرح است، می‌تواند تفکر سیستمی را مورد ملاحظه قرار دهد. بدین صورت که عوامل یا نهادهایی که می‌توانند در تمرکززدایی برنامه‌های درسی نقش ایفا کنند، به صورت رابطه‌مندی در جهت نیل به یک هدف مشترک گام بردارند، حسینی، مهرمحمدی، حاج‌حسین‌نژاد و سلسبیلی (Hosseini, Mehrmohammadi, Haj Hossein Nejad & Salsabili, 2015) بیان می‌کنند که به دلیل ناکامی طرح تغییرات گسترده در دهه‌های ۶۰ و ۷۰ و تحولات حاصل از رویکرد مدرسه محوری در دهه ۸۰ و ۹۰ میلادی دوره جدیدی از تغییر برنامه‌های درسی شکل گرفت که فولان (Fullan, 2010) از آن با عنوان تغییر سیستمی و هارگریوز و فینک (Hargreaves & Fink, 2006) با عنوان نوسازی مشارکتی (Collaborative Renewal) نام می‌برند. رویکردی که خواستار درکی جدید از ارتباط، آشتی یا ترکیب تغییرات بالا به پایین و پایین به بالا و مدیریت تغییر برای اثربخشی و پایداری است (Fullan, 2007). در حقیقت، ارتباط برنامه درسی بین سطح مرکزی و سطح مدرسه اغلب می‌تواند انطباق متقابل یا اختراع مجدد (Darling-Hammond, 1998) باشد. بدین معنی که نوآوری‌های برنامه‌ریزی شده در سطح مرکزی با زمینه یا موقعیت‌های ویژه مطابقت پیدا می‌کنند (Marsh & Willis, 2007). اگرچه برنامه درسی سطح مرکزی به تنهایی نمی‌تواند تضمین کند که نوآوری در کلاس‌های درس تحقق یابد، اما فرصت اینکه بدون آن، نوآوری می‌تواند اتفاق بیفتد، ممکن است ساده‌تر باشد. این اساس، راهبرد اساسی تحول تربیتی نه از بالا به پایین است، نه از پایین به بالا. بلکه در این

ملی بر لزوم توجه بر موضوعات کمتر سازمان‌یافته دارد، بحث تلفیق مورد توجه قرار می‌گیرد. این دوره، به دلیل تأکید بیش‌تر بر روی موضوعات واقعی به‌منظور ارتقای کیفیت یادگیری و نیز به دلیل اقتضای رشد ذهنی دانش‌آموزان، به محتوایی نیاز دارد که به دنبال فراهم کردن زمینه‌های لازم برای شکوفایی قابلیت‌های فردی دانش‌آموزان و گسترش تجربه‌های فردی و مستقل باشد. از سوی دیگر، با توجه به اهمیت فراگیران در محور سازمان‌دهی برنامه درسی و همچنین فلسفه اجرای آزادسازی برنامه درسی مبنی بر اصل توجه به یادگیرندگان، باید تلفیق از درون که با قرائت پیشرفت‌گرایانه از تعلیم و تربیت همخوانی داشته، بر اساس نیازها و علائق فراگیر از درون وی شکل بگیرد و از مضمون‌های وابسته به زمینه‌های واقعی زندگی استفاده شود.

توانمندسازی ارگانیکی (Organic empowerment): پاینار (Pinar, 2012) بیان می‌کند امروزه، آموزش معلمان علامت خطری برای تبدیل شدن به فرهنگ غیرفعال به‌عنوان یک شغل غیرحرفه‌ای با استفاده از مداخلات ضد فکری توسط دولت‌ها و احتمالاً سازمان‌های حرفه‌ای است. درواقع نیاز به ایجاد محیطی است که در آن همه معلمان، ایده بهبود و توسعه مداوم را در نظر بگیرند (William, 2013). در چند دهه گذشته، بسیاری از مطالعات (Holappa, 2007) به وضوح نشان داده‌اند که فرایندهای برنامه درسی محلی الهام‌بخش و توانمندکننده معلمان و مدیران برای توسعه کار خودشان هستند؛ بنابراین، تهیه و اجرای برنامه درسی محلی فرصتی فراهم می‌کند تا شرایط برابری برای یادگیری به وجود آید (Papakitsos, 2016). توانمندسازی با دو رویکرد انجام می‌گیرد. رویکرد استاندارد محور و ارگانیک محور. در رویکرد اول، معلم ایده‌آل با انتظارات خط‌مشی‌های ملی، استانداردها و برنامه درسی هدایت می‌شود (USP, 2016) و در

حوزه‌هایی معطوف می‌شود که ضمن تأکید به قرار گرفتن آنها در یک زمینه یا بافت، کاربردی نیز باشند. شواب (Schwab, 1969) نیز از مفهومی به نام عملی به‌عنوان حالت دوم در کنار حالت دیسیپلینی نام می‌برد و به دفاع از گزینش‌گری در موقعیت‌های گوناگون می‌پردازد. برنامه درسی محلی با رویکرد عملی بیشتر به‌عنوان یک فرایند دیده می‌شود تا اینکه به‌عنوان یک محصول تلقی شود و نقش مهمی در بهبود مدرسه ایفا می‌کند (Lavonen, 2017).

رویکرد تلفیقی: امروزه دانش بیش‌تر در حال تبدیل شدن به دانش تلفیقی و بین‌رشته‌ای است و مدارس عمومی نیز بیش‌تر خواستار یادگیری تلفیقی و بین‌رشته‌ای هستند (Campbell & Henning, 2010). راگا (Raga, 1997) بیان می‌کند که برنامه‌های درسی دوره ابتدایی در چند دهه اول کانون انحصاری توجه در برنامه‌ریزی درسی با رویکرد تلفیقی را تشکیل می‌دادند (Mehrmoammadi, 2014). ژونگ، کوی و ژانگ (Zhong, Cui, Zhang, 2001) بر این باورند که کشورهای که نظام‌های آموزشی متمرکزی دارند، در راستای کاهش تمرکز و ایجاد ساختار جدیدی از برنامه درسی، در جهت تلفیقی کردن برنامه‌های درسی دوره ابتدایی گام برداشته‌اند (Guo, 2013). درواقع، سطح عمیق‌تر معنا، مربوط به محتوا و مهارت‌هایی می‌شود که دانش‌آموزان در عین درگیری و فعالیت با برنامه درسی تلفیقی یاد می‌گیرند (Costley, 2015). در این راستا، استفاده از رویکرد تلفیقی در دوره‌های مختلف تحصیلی می‌تواند از شدت و ضعف برخوردار باشد، یا ضرورتاً تابع یک قاعده و حکم واحد نباشد. در دوره‌های مختلف تحصیلی ممکن است فرصت‌های کمتر یا بیش‌تری برای به‌کارگیری رویکرد تلفیقی شناسایی کرد و از میان اشکال و انواع تلفیق ممکن است به اشکال عمیق یا سطح روی آورد. در دوره ابتدایی به دلیل تأکید بر حوزه‌های موضوعی نرم و نیز آنچه در سند برنامه درسی

می‌کنند (Rahmany, Hassani & Fattahi, 2014). به‌زعم پژوهشگران مختلف، دانش عملی دارای انواع گوناگونی است که بهترین نوع آن از دیدگاه شولمن، دانش محتوایی - تربیتی است. وی دانش محتوایی - تربیتی را مهم‌ترین طبقه در دانش پایه تدریس و دانش معلمان قلمداد می‌کند (Krauss & Blum, 2012). گروسمن (Grossman, 1990) دانش محتوایی - تربیتی را ترکیبی از دانش موضوعی و دانش تربیتی عمومی می‌داند که بر دانش درک دانش‌آموز، دانش برنامه درسی و دانش راهبردهای آموزشی تأکید دارد و منجر به ایجاد دانش زمینه‌ای (جامعه، ناحیه، مدرسه) در ارتباط با دانش‌آموز می‌شود (Auseon, 1995). در بحث آزادسازی برنامه درسی آنچه در اجرای آزادسازی برای معلمان اهمیت دارد، آگاهی از واقعیت‌ها، اصول و ساختار اساسی و چگونگی کاربرد رویه‌ها برای تولید دانش در رشته مورد نظر است (Bertram & Christiansen, 2012)؛ یعنی با وجود تسلط معلمان بر دانش محتوایی موضوعات درسی، دانش کافی در اختیار آنان قرار نمی‌گیرد و آنها نیازمند دانش‌های دیگری برای اجرای خط‌مشی آزادسازی هستند. به دنبال پیروی از این خط‌مشی، معلمان باید از بافت موقعیتی و فرهنگ زنده جامعه خود نیز شناخت داشته و با نیازهای کلاس درس به‌صورت هدفمند برخورد نمایند؛ بنابراین می‌توان گفت معلمان برای کاهش تمرکز از برنامه درسی نیاز به دو گونه دانش دارند: ۱- دانش نظری و ۲- دانش عملی. با دانش نظری معلمان از ماهیت، ساختار و مفاهیم اساسی حوزه‌های موضوعی، آگاهی و دانش لازم را کسب کرده و از سویی دیگر در دانش عملی، وضعیت و محیط ویژه برنامه درسی که قرار است در آن تدریس شود، بررسی می‌شود و واقعیت‌ها، نیازها و پدیده‌های زمینه‌ای مورد تأکید قرار می‌گیرد. در این فرایند، آن نوع دانشی که بتواند گره‌گشای مسائل نظری و عملی معلمان و مورد اعتماد مسئولان امر برای

رویکرد ارگانیک محور، توانمندسازی به‌طور وسیع‌تر به‌عنوان یک حالت انگیزش درونی در ارتباط با شغل تعریف می‌شود که شامل چهار تصور درونی، احساس معنی‌دار بودن، احساس شایستگی، احساس حق انتخاب (خودتعیینی) و احساس مؤثر بودن است و بیانگر تمایل افراد به نقش‌های کاری خود است. هدف این رویکرد افزایش انگیزش درونی وظایف از طریق تقویت چهار تصور درونی ذکر شده است (Mir Mohammadi, 2017). در محیط‌هایی که اغلب با اصطلاحاتی مانند پیچیدگی، سرعت و تغییرات شتابان توصیف شده است، کارکنان باید انعطاف‌پذیر، خودفرمان، کارآفرین و مسئولیت‌پذیرتر و طالب ابتکار و آزادی عمل باشند (Drucker, 2012). این ادراکات و تصورات ضرورت وجود فعالیت‌های مناسب برای اجرای آزادسازی را فراهم می‌آورد. این احساس نیاز موجب ایجاد نگرش‌ها و جهت‌گیری‌های شخصی برای ارتقای کیفیت می‌شود. برای تحقق این الزامات، فرد با استفاده از تفکر مستقل خود و همراه با مشارکت همکاران اقدامات و فعالیت‌هایی را برنامه‌ریزی کرده و متناسب با قابلیت‌ها و مهارت‌هایش، نقش خود را در پیاده‌سازی این برنامه‌ها به‌طور معناداری مشخص می‌کند؛ بنابراین، در فرایند کاهش تمرکز، به دلیل رویارویی مجریان و ذینفعان برنامه درسی با تغییرات مداوم حاصل از ویژگی‌های موقعیتی و تعامل چرخه‌ای با محتوای برنامه درسی، نیازمند توان‌افزایی (Enabling) برای ارتقا انگیزش در انجام وظایف هستند.

دانش معلمی: دانش نظری لازم است، اما همیشه در آماده‌سازی کارکنان شایسته، کافی نیست. دانش نظری نیاز دارد توسط مهارت‌ها و دانش عملی مناسب پشتیبانی شود (Caena, 2014). طبق نظر فنسטר ماکر (Fenstermacher, 1994) دانش عملی محدود به موقعیت یا زمینه‌ای است که در آن ایجاد شده و معلمان در نتیجه تدریس خود در بافت یا زمینه آموزشی تولید

دنباله‌روی از سیاست‌های کاهش تمرکز در حوزه برنامه درسی باشد، دانش محتوایی- تربیتی معلمان است.

گروه‌های مهارت کانونی: از نظر رید (Reid) مسائل برنامه درسی به‌عنوان مسائل اخلاقی و عملی است که با تشکیل گروه‌های متعدد به بهترین نحو حل‌وفصل می‌شوند (Null, 2011). در زمینه آزادسازی برنامه درسی در دوره ابتدایی، افراد مختلفی با تخصص‌های گوناگون مشارکت دارند، اما بسته به مهارت‌هایی که برای اجرای آزادسازی در نظر گرفته می‌شود، یک نوع اولویت‌بندی در نقش مجریان برنامه درسی صورت می‌گیرد. پژوهش حاضر نشان می‌دهد که گروه‌های مهارت کانونی می‌تواند در قالب کارگروه‌هایی برای طراحی و تولید تجارب یادگیری با مشارکت تمامی اعضای آموزشی (مدیران، معاونان، معلمان) با محوریت راهبران برنامه درسی در سطح مدارس و کادر آموزشی (معاونان و کارشناسان آموزشی و کارگروه‌ها) با محوریت سرگروه‌های معلمان (آموزشی و درسی) در سطح مناطق تشکیل شود. راهبران برنامه درسی، با ایجاد شبکه‌های ارتباطی، ضمن بررسی نقاط قوت و ضعف فعالیت‌های آموزشی، به خودارزیابی اقدامات و بر کاربرد عناصر برنامه درسی در مراحل مختلف تدریس متناسب با رویکرد یادگیری موقعیتی تأکید می‌کنند. از طرف دیگر، سرگروه معلمان از طریق مدیریت مؤثر هدایت برنامه درسی، با تمرکز بر کسب مهارت‌های اصلی یادگیری دانش‌آموزان و اطمینان از مدیریت مناسب زمان برای یادگیری و تسلط بر مهارت‌ها، نظارت مناسبی بر پیشرفت دانش‌آموز که مستلزم ارزشیابی مستمر و بازخورد است، دارند (Wanjiku, 2012)؛ بنابراین گروه‌های فعال برای آزادسازی برنامه درسی باید دارای قابلیت‌های شش‌گانه‌ای باشند که عبارت‌اند از: ۱- تفکر ادراکی نظام‌مند: تفکر یکپارچه آگاهی عمیقی از نظام‌های آموزشی فراهم آورد (Arnold & Wade, 2015)؛ بنابراین در اجرای فرایند آزادسازی و

هنگام رویارویی با طراحی برنامه درسی در سطح خرد، باید با شناخت کل‌گرایانه، ارتباط بین پدیده‌های مؤثر در ارتقای کیفیت برنامه‌های درسی را مورد تأکید قرار داد و تمامی عواملی که در تدوین برنامه‌های محلی تأثیرگذار هستند، در نظر آورد. ۲- مدیریت دانش یکپارچه: در فرایند آزادسازی برنامه درسی، مجریان فعالیت‌های آموزشی با تمرکز بر ساختن دانش، درک و تعامل بین یکدیگر بر گفتمان مدیریت دانش محتوای برنامه درسی تأکید می‌کنند. در واقع کارگروه‌های آموزشی با دارا بودن دانش برنامه درسی، چگونگی تقابل با شرایط مختلف را می‌سنجند و به ایجاد نوآوری می‌پردازند. ۳- ارتباط مشارکتی: فرایند مشارکت وسیله‌ای برای درگیر شدن همسالان و کارشناسان در محیطی را فراهم می‌کند که دیدگاه‌های معلمان گسترش می‌یابد (Voogt et al, 2011) و شبکه‌ای از همیاران دانشی در سایه مشارکت ایجاد می‌شود. روسیوکس (Routhieaux, 2015) معتقد است که مشارکت، یک کاتالیزور برای به اشتراک گذاری دانش و تعامل بی‌شتر در میان اعضا است. ۴- خودرهبری: در این راستا، تمایل ویژه، تثبیت آشکار نقش معلم به‌عنوان عامل فعال تغییر در توسعه برنامه درسی است (Vanderlinde & van Braak, 2011). در واقع معلمان با تأثیرگذاری بر روند آزادسازی برنامه درسی که به ایجاد تغییرات در راستای ابتکار و نوآوری می‌انجامد، قابلیت خود رهبری در فعالیت‌های برنامه درسی را تجربه می‌کنند (Sesen & Tabak, 2017). ۵- پژوهش مداری: معلمان با عنوان "معلم پژوهنده و منتقد" با شکل‌دهی و هدایت تغییرات آموزشی (Donaldson, 2010). در طول فرایند برنامه‌ریزی درسی، خود را در یک تحقیق فشرده‌ای که در آن نوآوری‌های برنامه درسی اتفاق می‌افتد، قرار می‌دهند. در آزادسازی برنامه درسی نیز در جهت طراحی مناسب محتوا، معلمان برای فراهم آوردن فرصت‌های یادگیری مطلوب و هرگونه

راهبردهای آموزشی، پرورش ایده‌ها و مفاهیم آموزشی جدید و فعالیت در سطح محلی و مبتنی بر فرصت فردی برای تصمیم‌گیری در رابطه با انتخاب محتوا، تصمیم‌گیری و شکل دادن به فعالیت‌های تدریس است (Jumani & Malik, 2017).

ابتکار و نوآوری، تحقیق و پژوهش را سرلوحه کار خود قرار می‌دهند. ۶- استقلال: استقلال اشاره به اقتدار و آزادی معلمان در برنامه‌ریزی و اجرای فعالیت‌های آموزشی و تصمیم‌گیری‌ها در طول فرایند آموزشی دارد (Ozturk, 2012) و به دو صورت جمعی و فردی بر آزادی جمعی معلمان بر تصمیم‌گیری درباره طراحی

جدول ۴. دیدگاه‌های کارشناسان از بسترهای آزادسازی برنامه درسی

مضامین	متن مصاحبه‌ها
گفتمان تغییر	"قبل از انجام هر کاری، باید افراد توجیه شوند که اصلاح و بهبود به نفع همه است." "تغییر شرایط بستگی به این دارد که افراد از لحاظ ذهنی برای پذیرش اتفاقات آماده بشوند." "مقاومت بیش‌تر افراد اکثر به خاطر خود برنامه نیست، بلکه اجرای ناگهانی آنهاست."
تفکر سیستمی	"فعالیت‌های برنامه درسی فقط این نیست که کارها را به میل خود انجام بدهیم، بلکه باید هماهنگ با دیگر افراد تصمیم‌گیرنده، کارها رو پیش ببریم." "به دلیل حساسیت تصمیمات آموزشی و تأثیرگذاری آن بر زندگی افراد، نیاز داریم از تفکرات تمامی افراد دست‌اندرکار در امور آموزشی استفاده کنیم."
حوزه‌های موضوعی نرم	"بعضی از موضوعات به دلیل اینکه انعطاف‌پذیر نیستند، توجه کمتری به موقعیت‌های تدریس دارند." "توجه بیش‌ازحد به ساختار موضوعات درسی، فرصت کمتری را به معلمان و کارشناسان آموزشی می‌دهد تا آزادانه، فعالیت‌های یادگیری را طراحی بکنند."
رویکرد تلفیقی	"پرداختن به موقعیت‌های عملی یادگیری، مستلزم توجه به موضوعاتی است که معلمان و کارشناسان شرایط محیط یادگیری دانش‌آموزان را در نظر داشته باشند و توانایی دخل و تصرف مطالب و ایجاد ارتباط بین آنها را به دست آورند." "برای اینکه دانش‌آموزان بتوانند در برنامه‌های محلی، به خلاقیت برسند، نیاز دارند مفاهیم درسی را با مسائل واقعی ربط دهند."
توانمندسازی ارگانیک	"مجریان برنامه درسی به‌طور مستقیم و غیرمستقیم تحت تأثیر روندهای حاکم بر آموزش قرار دارند، آنچه می‌تواند شایستگی آنها را در مواجهه با این تغییرات مداوم، تداوم بخشد، تأکید بر تواناسازی فرایندی آنهاست." "در برنامه‌هایی که با اصلاحات عجین شده و متناسب با الزامات روز تغییر می‌یابد، خلاقیت افراد باید جایگزین دانسته‌های ساختارمند شود و فرایندی کردن یادگیری سرلوحه کار باشد."
دانش موقعیتی معلم	"معلمان باید این قابلیت را داشته باشند که هنگام طراحی مفاهیمی که مستلزم ارتباط دادن با موقعیت یادگیری دانش‌آموزان است، از اندوخته‌ها و تجارب شخصی خود بهره‌گیرند." "توانایی معلم در مطلوب ساختن تدریس، بستگی به باورها و اطلاعاتی دارد که برای تهیه مطالب مورد علاقه دانش‌آموزان از تجربه عملی خود به دست آورده است."
گروه‌های مهارت کانونی	"در تهیه محتوای آموزشی هرچه قدر که افراد با محیط آموزشی و عناصر برنامه درسی آشنایی داشته باشند، برنامه‌های با کیفیتی ارائه می‌شود." "تولید و اجرای برنامه‌های درسی نیازمند افراد مختلفی با تخصص‌های گوناگون است. ما باید از تجارب افرادی که در اجرای طرح‌های مختلف آموزشی دانش کسب کرده‌اند، بهره ببریم."

بحث و نتیجه‌گیری

دینفعان و مسئولین امر به کیفیت آموزش‌های ارائه شده است. از طرفی فراهم کردن شرایط مطلوب برای فعالیت‌های یادگیرندگان، نیازمند زیرساخت‌ها و

آزادسازی از برنامه درسی نتیجه توجه به نیازها و ملزومات هر محیط یادگیری و نشان‌دهنده دغدغه اصلی

درسی سه لایه‌ای متشکل از سطح وزارتی، استانی و مدرسه‌ای را طراحی کرده است. ۳- دیسیپلین یا حوزه‌های موضوعی نرم: در دوره ابتدایی به دلیل اینکه اغلب موضوعات درسی دارای مباحث کمتر دیسیپلینی هستند، ابتکار و خلاقیت در جهت توسعه یادگیری دانش‌آموزان صورت می‌گیرد. مطالعات بارنز، بال، کمپل و پری (Barnes, Bull, Campbell & Perry, 2001) بیانگر این است که در حوزه‌های موضوعی نرم، ضمن توسعه دانش‌آموز به‌عنوان هدف اولیه تدریس، ماهیت این موضوعات با ارضا نیازها و علائق دانش‌آموزان، پایداری مفاهیم درسی را تحقق بخشیده و خواستار توانایی‌ها و شایستگی‌های فنی بالای مجریان برنامه است. نلسون لیرد، شوارتز، شوآپ و کوه (Nelson Laird, Schwarz, Shoup, & Kuh, 2006) با مطالعه تفاوت موضوعات درسی از لحاظ عمق یادگیری، نشان دادند که در حوزه‌های موضوعی نرم بر یادگیری عمیق بیش‌تر از حوزه‌های موضوعی سخت تأکید می‌شود. ۴- رویکرد تلفیقی: در دوره ابتدایی دانش‌آموزان به دلیل ویژگی‌هایی مانند کنجکاوی و فعالیت بیش‌تر و نیز اطلاعات اندک نسبت به بزرگسالان علاقه بیش‌تری در کشف محیط ناشناخته خود دارند. طبق مطالعات ساویج و دریک (Savage & Drake, 2016) رویکرد تلفیقی چارچوب مناسبی برای فعالیت‌های آموزشی انعطاف‌پذیر است و قابلیت انتقال به زمینه‌ها و فرهنگ‌های مختلف را دارد. مین، رشید و نذری (Min, Rashid & Nazri, 2012) تأکید می‌کنند که کاربرد رویکرد تلفیقی در راستای درک یادگیری، به توسعه برنامه درسی معنادار و ارتباط با دانش‌آموزان می‌انجامد. جان (John, 2015) نیز در پژوهشی، معتقد است که اثربخشی برنامه درسی مدارس ابتدایی، در راستای تأکید بر رویکرد تلفیقی است که در پاسخگویی به نیازهای متنوع دانش‌آموزان در یک محیط فراگیر به‌طور مؤثر عمل می‌کند. ۵- توانمندسازی ارگانیک: در

بسترهایی است که به ایجاد تجارب اصیل و واقعی در برنامه‌های درسی می‌انجامد. در پژوهش حاضر نیز محقق به دنبال کشف و شناسایی بسترهای لازم برای آزادسازی برنامه درسی دوره ابتدایی، ۷ مؤلفه را به‌عنوان مهم‌ترین عوامل آزادسازی برنامه درسی استخراج کرده است که عبارت‌اند از: ۱- گفتمان تغییر: مارکه (Markee, 1997) بیان می‌کند هنگامی که اجرای تغییر در یک اکولوژی منظم رخ می‌دهد، باعث ارتقا یا مانع نوآوری می‌شود. این اکولوژی یا بوم‌شناسی اشاره به همکاری افراد در فرایند برنامه‌ریزی درسی دارد، دیلکس (Dilkes, 2014) با مطالعه روند تغییرات برنامه درسی استرالیا به این نتیجه رسید که برای جلوگیری از خستگی ناشی از تغییرات مداوم برنامه درسی توسط معلمان، نیازمند احیای فرهنگی هستیم که مزایای نفوذ تغییرات بر نظام آموزشی را آشکار سازد. مطالعات هاریگان، یونک و ماسون (Harrigan, Yonk & Mason, 2016) درباره انتشار و سازگاری برنامه درسی نشان می‌دهد که الگوی مذاکره مشارکتی، علاوه بر ارتقای کیفیت، احتمال پیاده‌سازی برنامه درسی را افزایش می‌دهد. ۲- تفکر سیستمی: در روند فعلی اصلاحات برنامه درسی، تأثیرگذاری اندیشه‌ها نیازمند اهمیت توجه به مشارکت همه‌جانبه سطوح مختلف تصمیم‌گیری در برخورد با پدیده و مفهوم پویای کاهش تمرکز یا آزادسازی است. تحقیق صورت گرفته توسط دپارتمان آموزش و پرورش فیلیپین (Department of Education, 2015) درباره بومی‌سازی برنامه درسی، نشان می‌دهد که یک نوع هماهنگی بر جریان ساختاری مدیریت و اجرای برنامه درسی از سطح منطقه به بخش‌ها و مدارس و برعکس آن حاکم بوده و طراحی بومی‌سازی برنامه درسی را حاصل مشارکت بخش‌های مختلف می‌داند. همچنین مطالعه کیوآی (Qi, 2011) نشان می‌دهد که نظام آموزشی چین در راستای توجه به کاهش تمرکز در برنامه‌های درسی، یک نظام برنامه

می‌شوند. پیرا (Pereira, 2016) در مطالعه‌ای به این نتیجه رسیده است که رهبری معلمان در زمینه تدریس برنامه‌های درسی در نظام آموزشی مالزی، به‌عنوان خط‌مشی محلی‌سازی مدارس تلقی می‌شود. از سوی دیگر، سازمان‌دهی، بهره‌وری، نظارت و مدیریت مؤثر فعالیت‌های برنامه درسی و مسئولیت‌پذیری عمومی در استفاده از منابع، در راستای دستاوردهای یادگیری توسط سرگروه‌های معلمان هدایت می‌شود (Lilian, Odundo & Muriithi, 2016). نالوا (Nalova, 2017) در مطالعه‌ای ضمن تأکید بر نقش کلیدی معلم در توسعه و اجرای طرح‌های آموزشی، انتظار دارد معلمان بخش مهمی از راه‌حل بازسازی نظام آموزشی نگرینسته شوند. نتایج مطالعه کوسکی (Koskei, 2015) نیز نشان می‌دهد که عدم دخالت مدیران، معلمان، کارشناسان و متخصصان آموزشی در فرایند اجرای برنامه درسی در کنیا، اجرای نوآوری‌های جدید برنامه درسی را با چالش مواجه می‌کند. از سویی دیگر، کارشناسان آموزشی ادارات آموزش و پرورش نیز به‌عنوان مدیر یاران مدارس، همپای مدیران و معلمان در امر برنامه‌ریزی و نظارت بر اقدامات آزادسازی برنامه درسی فعالیت می‌کنند.

آنچه می‌توان گفت این است که برنامه درسی برای رشد و توسعه خود در جهت کیفیت یادگیری، نیازمند برخورداری از مناسبات زمینه‌ای است. دغدغه امروزه وزارت آموزش و پرورش نیز مطابق با سند ملی برنامه درسی، توجه به رویکردهای جدیدی مانند آزادسازی در حوزه برنامه درسی است. در حقیقت، ضرورت وجود بسترها در تسریع بخشی به فرایند آزادسازی، باید اولویت برنامه‌ریزان برای تمرکززدایی از برنامه درسی باشد؛ بنابراین، بسترها و زیرساخت‌های آزادسازی برنامه درسی باید به‌صورت مجموعه‌ای از اقدامات و فعالیت‌ها، با اقتضائات و نیازهای محل اجرای برنامه مطابقت داشته باشد.

آزادسازی برنامه درسی توانایی‌های مجریان (معلمان، مدیران و کارشناسان و ...) به دلیل طراحی و تدوین مستمر محتوای برنامه درسی که ناشی از ساختار منعطف حوزه‌های موضوعی و مهارت‌های مربوط به آن است، نیازمند توسعه مستمر است. هوما (Huma, 2014) در پژوهشی معتقد است که توجه به الزامات واقعی محلی نیازمند آموزش معلمان است تا بتوانند در فعالیت‌های زمینه‌ای درگیر شوند. گوکمن اوغلو (Gokmenoglu, 2015) در مطالعه خود بر این باور است که با در نظر نگرفتن نیازها و نگرش‌های معلمان، تلاش‌های اصلاحی ناقص خواهد بود. همچنین پیامدهای اصلاحات آموزشی ملی گسترده محدود بوده یا حتی معلمان درباره کیفیت آموزش ضمن خدمت ذهنیت مثبتی نخواهند داشت. ۶- دانش معلمی: به دلیل فضای حاکم بر آزادسازی و سیالی بودن تصمیمات و اقدامات در قبال ماهیت فرایندی و پیوسته فرصت‌های یادگیری، معلمان باید از دانش منعطفی برخوردار باشند. رایدر، بنر و هومر (Ryder, Banner & Homer, 2014) در تحقیقی بیان می‌کنند سازگاری اصلاحات برنامه درسی با زمینه‌های محلی، نیازمند انعطاف‌پذیری کافی معلمان از طریق توسعه حرفه‌ای آنهاست. لاوونن (Lavonen, 2017) در پژوهشی نقش پایگاه دانش حرفه‌ای معلمان در تهیه برنامه‌های درسی محلی و محیط یادگیری را با اهمیت جلوه می‌دهد و یکی از سه شرط اصلی تمرکززدایی آموزشی را معلمان حرفه‌ای می‌داند که در برنامه‌ریزی گسترده مشارکت می‌نمایند. ۷- گروه‌های مهارت کانونی: اجرای فرایند آزادسازی یا کاهش تمرکز، شبکه‌ای از مهارت‌های گوناگون را می‌طلبد که در آن افراد در قالب گروه‌ها، باید قابلیت‌های متعددی از خود نشان دهند. در پژوهش صورت گرفته، مجریان در نقش‌های مختلف، ساختار مشارکتی گوناگونی دارند و در جایگاه راهبر برنامه درسی و سرگروه معلمان، رهبر اصلی در تغییرات تلقی

- Organization. Skills and Employability Branch, Employment Policy Department
- Caena, F. (2014). *Teacher Competence Frameworks in Europe: policy-as-discourse and policy-as-practice*. European Journal of Education, Vol[49], No3, pp311-331.
- Campbell, C., & Henning, M. (2010). *Planning, teaching, and assessing elementary education interdisciplinary curriculum*. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, Vol[22], No2, pp179-186.
- Costley, K. C. (2015). *Research Supporting Integrated Curriculum: Evidence for using this Method of Instruction in Public School Classrooms*. Running head: Integrated Curriculum. Associate Professor of Early Childhood Education, Arkansas Tech University.
- Damovska, L., & Tasevska, A. (2014). *Requirements for Reorganization of The First Cycle of Primary Education in The Republic of Macedonia*. International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education, Vol[2], No1, pp7- 12.
- Darling-Hammond, L. (1998). *Policy and Change: Getting Beyond Bureaucracy*. Hargreaves, A., Lieberman, M., Fullan and D. Hopkins (Ed.), International Handbook of Educational Change, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht.
- Department of Education. (2015). *The Curriculum and Learning Management (CLM) Systems Framework of DepEd Region IVA*. Republic of the Philippines Department of Education Region IV-A Cauibaron.
- Diaz-Barriga, F., & Barron, M. C. (2014). *Curricular Changes in Higher Education in Mexico (2002-2012)*. Journal of Curriculum and Teaching, Vol[3], No2, pp58-68.
- Dilkes, J. (2014). *The New Australian Curriculum, Teachers and Change Fatigue*. منابع
- Ali, U., Hart, E., Baars, V., Kaur, R., Bailey, A., & Sesay, K. (2010). *Liberation, Equality, and Diversity in the Curriculum*. NUS.
- Al-Murad, A., & Ebrahimi, Z. (2013). *A Comparative Study of Eisner and Darling Approach to Managing Changes in Educational Environments*. Proceedings of the National Conference on Change in Curriculum of Education Courses. Birjand University.
- Arnold, R. D., & Wade, J. P. (2015). *A Definition of Systems Thinking: A Systems Approach*. Procedia Computer Science, Vol[44], pp 669-678.
- Assetto, V. J., Hajba, E., & Mumme, S. P. (2003). *Democratization, decentralization, and Local environmental Policy capacity: Hungary and Mexico*. The Social Science Journal, Vol[40], No2, pp249-268.
- Auseon, J. (1995). *The Role of Pedagogical and Subject Matter Knowledge in Preservice Art Teaching*. Marilyn Zurmuehlin Working Papers in Art Education, Vol[13], No1, pp54-68.
- Barnes, L., Bull, K., Campbell, N., & Perry, K. (2001). *Effects of academic discipline and teaching goals in predicting grading beliefs among undergraduate teaching faculty*. Research in Higher Education, Vol[42], No4, pp455-467.
- Bertram, C., & Christiansen, I. M. (2012). *Teacher Knowledge and Learning— Perspectives and Reflections*. Periodical of the Kenton Education Association, University of KwaZulu-Natal. No23, pp1-208.
- Biglan, A. (1973). *Relationships between subject matter characteristics and the structure and the output of university departments*. Journal of Applied Psychology, Vol[57], No3, pp204-213.
- Brewer, L., & Comyn, P. (2015). *Integrating core work skills into TVET systems: Six country case studies*. International Labour

- Australian Journal of Teacher Education, Vol[39], No11, pp45-64.
- Donaldson, G. (2010). *Teaching Scotland's Future: Report of a Review of Teacher Education in Scotland*. Scottish Government, Edinburgh.
- Drucker, P. F. (2012). *Management Challenges in the 21st Century*. Translation by Abdolreza Rezaei Nejad. Tehran: Fara. Ninth edition.
- Education Scotland Foghlam Alba. (2012). *The Involvement of External Experts in School Education*. Education Scotland. Foghlam Alba.
- Ely, D. P. (1990). *The Diffusion and Implementation of Educational Technology in Developing Nations: Cross-Cultural Comparisons of Indonesia, Chile and Peru*. ERIC. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED331469>.
- Donnelly, V. (2015). *Empowering Teachers to Promote Inclusive Education: A case study of approaches to training and support for inclusive teacher practice*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- Farooq, M. S. (2016). *Causes of Primary School Students' Dropout in Punjab Primary School Teachers' Perspective*. Journal of Elementary Education, Vol[26], No1, pp57-79.
- Farooq, M. S., & Kai, Y. T. (2016). *A Critical Study Of Primary Education Situation in AJK STATE*. International Online Journal of Primary Education (IOJPE), Vol[5], No1, pp40-50.
- Fenstermacher, G. D. (1994). *The knower and known: The nature of knowledge in research on teaching*. Review of Research in Education, No20, pp3-56.
- Florestal, K., & Cooper, R. (1997). *Decentralization of Education: Legal Issues*. World bank. World Bank: Washington, D.C.
- Foucault, Michel (1972). *The Archaeology of the Knowledge, trans.* A. M. Sheridan Smith, London: Tavistock. Ajk State. Journal of Primary Education, Vol[5], No1, pp40-50.
- Fullan, M. (2015). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press. 9th edition.
- Fullan, M. (2010). *All systems go: the change imperative for whole system reform*. The United States of America, Corwin (A SAGE Company).
- Fullan, M. (2008). *The six secrets of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ghooya, Z. (2015). *Michael Fullan*. Curriculum Encyclopedia. Curriculum Studies Association. pp1-8. [persian]
- Gokmenoglu, T. (2015). *Teachers' evaluation of professional development in support of national reforms*. Issues in Educational Research, Vol[25], No4, pp442-459.
- Guo, L. (2013). *New Curriculum Reform in China and its Impact on Teachers*. Canadian and International Education / Education canadienne et internationale, Vol[41], No2, pp 87-105.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). *The Ripple Effect*. Educational leadership, Vol[63], No8, pp16-20.
- Harrigan, J., Yonk, R., & Mason, N. (2016). *Curricular Contagion: A Case Study in Curriculum Development, Distribution, and Adoption*. 2nd International Conference on Higher Education Advances. pp253-260.
- Holappa, A-S. (2007). *Perusopetuksen opetusuunnitelma 2000-luvulla – uudistus paikallisina prosesseina kahdessa kaupungissa*. Acta Universitatis Ouluensis, series E 94. Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Hosseini, S. M. H., Mehrmohammadi, M., Haj Hossein Nejad, G., & Salsabili, N. (2015). *Critical analysis of curriculum change*. Critical Research Texte and Programs on Essential Sciences, Vol[15], No4, pp199-235. [persian]

- Huma, A. (2014). *Hopes and Fears: Teacher Educators' Voices in Curriculum Reform*. International Journal of Humanities and Social Science, Vol[4], No8, pp182-195.
- Iman, M. T., & Noshadi, M. R. (2011). *Qualitative content analysis*. Journal of Research, Vol[3], No2, pp 15-44. [persian]
- John, Y. J. (2015). *A "New" Thematic, Integrated Curriculum for Primary Schools of Trinidad and Tobago: A Paradigm Shift*. International Journal of Higher Education, Vol[4], No3, pp172-187.
- Jorgensen, M., & Phillips, L. (2012). *Discourse Analysis. Translation by Hadi Jalili*. Tehran: Publishing Ney.
- Jumani, N. B., & Malik, S. (2017). *Promoting Teachers' Leadership Through Autonomy and Accountability*. Teacher Empowerment Toward Professional Development and Practices Perspectives Across Borders. Springer.
- Kenea, A. (2014). *The Practice of Curriculum Contextualization in Selected Primary Schools in Rural Ethiopia*. Journal of Education and Practice, Vol[5], No10, pp49-56.
- Koskei, K. K. (2015). *Assessment of Stakeholders' Influence on Curriculum Development Process in Secondary Schools in Kericho County*. IOSR Journal Of Humanities And Social Science, Vol[20], No3, pp79-87.
- Krauss, S., & Blum, W. (2012). *The conceptualisation and measurement of pedagogical content knowledge and content knowledge in the Coactiv study and their impact on student learning*. Journal of Education, No56, pp45-65.
- Lavonen, J. (2017). *Governance decentralisation in education: Finnish innovation in education*. Journal of Distance Education, Vol[53], No1, pp1-22.
- Lilian, G. K., Odundo, P. A., & Muriithi, Z. W (2016). *Influence of Head Teacher Management of Preschool Programs and Learning Achievement in Mombasa County, Kenya*. Education Journal, Vol[5], No5, pp81- 91.
- Markee, N. (1997). *Managing curricular innovation*. NY: CUP.
- Marsh, C.J. & Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative Approaches*. Ongoing Issues, Pearson Education Inc. New Jersey.
- Meadows, D. H. (2008). *Thinking in Systems: A Primer*. White River Junction, VT: Chelsea Green Publishing.
- Mehrmohammadi, M. (2014). *Integration Conceptual in Curriculum*. Curriculum Encyclopedia. Curriculum Studies Association, pp1-5. [persian]
- Mehrmohammadi, M. (2009). *Curriculum: Views, Approaches and Perspectives*. Mashhad: Astan Quds Razavi Publications, Second Edition. [persian]
- Min, K. C., Rashid, A. M., & Nazri, M I. (2012). *Teachers' Understanding and Practice towards Thematic Approach in Teaching Integrated Living Skills (ILS) in Malaysia*. International Journal of Humanities and Social Science, Vol[2], No23, pp273-281.
- Mir Arab Razi, R. (2014). *Discipline-based perspective and curriculum*. Curriculum Encyclopedia. Curriculum Studies Association, pp1-4. [persian]
- Mir Mohammadi, S. M., Hosseinpour, D., & Ghasemi Banaberi, H. R. (2017). *Key Factors for Employee Empowerment Success*. Journal of Management Studies (Improvement and Development), Vol[25], No83, pp93-114. [persian]
- Mohammadi Chabaki, R. (2013). *Educational transformation in the complexity paradigm*. Journal of Foundations of Education, Vol[3], No2, pp131-150. [persian]
- Muhammad, N. M., Isa, F. M., Othman, S. N., & Rahim, R. A. (2009). *Decision Making Quality of Higher Education Institutions Leaders in Malaysia: Leadership Style*,

- Decision Style, Managerial Process and Competitive Intensity Relationships.* Malaysia: Akademi Kepimpinan Pengajian Tinggi (Akept)Kementerian Pengajian Tinggi Malaysia.
- Musa Pour, N., & Saberi, S. H. (2010). *Evaluation of the Implications and Executive Requirements of the National Curriculum of the Islamic Republic of Iran.* Journal of Curriculum Studies, Vol[5], No18, pp62- 80. [persian]
- Nalova, E.M. (2017). *Education and Peace Building: The Role of the Teacher within and Beyond the School.* The International Journal of Humanities & Social Studies, Vol[5], No3, pp184-187.
- Naz, B. A., Zaman, A., Ghaffar, A., Ameen, F., Ali, U., & Iqbal, J. (2013). *Decision Making Practices in the Universities of Pakistan (A Comparative Study).* International Journal of Business and Social Science, Vol[4], No7, pp274- 278.
- Nelson Laird, T.F., Schwarz, M. J., Shoup, R., & Kuh, G. D. (2006). *Disciplinary differences in faculty members emphasis on deep approaches to learning.* Paper presented at the Annual Meeting of the Association for Institutional Research, Chicago, IL.
- Neuman, R., Parry, S., & Becher, T. (2002). *Teaching and learning in their disciplinary contexts: A conceptual analysis.* Studies in Higher Education, Vol[27], No4, pp405-417.
- Null, W. (2011). *Curriculum: From Theory to Practice.* USA: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Ozturk, I. H. (2012). *Teacher's Role and Autonomy in Instructional Planning: The Case of Secondary School History Teachers with regard to the Preparation and Implementation of Annual Instructional Plans.* Educational Sciences: Theory & Practice, Vol[12], No1, pp295-299.
- Papakitsos, E. C. (2016). *The Application of Systems Methodology to Curriculum Development in Higher Education.* Higher Education Research, Vol[1], No1, pp1-9.
- Pereira, J. D. (2016). *School Improvement as Localized Policy: A Review of the Educational Leadership and Teacher Development Literature in Indonesia and Malaysia.* The Literature Review. The HEAD Foundation.
- Pinar, W. F. (2014). *Introduction. International Handbook of Curriculum Research.* Second Edition. New York: Routledge.
- Pinar, W. F. (2012). *What is curriculum theory?* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.
- Qi, T. (2011). *Between Centralization and Decentralization: Changed Curriculum Governance in Chinese Education after 1986.* University of Tennessee, Knoxville. Trace: Tennessee Research and Creative Exchange.
- Rahmany, R., Hassani, M.T., & Fattahi, H. (2014). *Teachers' Individual Practical Knowledge about Teaching Reading Comprehension.* Journal of Language Teaching and Research, Vol[5], No2, pp452-459. [persian]
- Reynolds, T. M., Chitiga, M., & Mungoshi, D. (2013). *A Consortium Model for Internationalizing Teacher Education.* International Journal of Business and Social Science, Vol[4], No3, pp62-72.
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching.* Cambridge: CUP.
- Routhieaux, R.L. (2015). *Fostering Integrated Learning and Faculty Collaboration through Curriculum Design: A Case Study.* Journal of Curriculum and Teaching, Vol[4], No1, pp122-132.
- Ryder, J., Banner, I., & Homer, M. (2014). *Teachers Experiences of Science Curriculum Reform.* School Science Review, Vol[95], No352, pp1-10.
- Sarkar Arani, M. R. (2002). *Japan's national curriculum reforms: Focus on integrated curriculum approach.* Quarterly Journal of

- Educational Innovations, Vol[1], No1, pp67-88. [persian]
- Sarmad, Z. Bazargan, A., & Hejazi, E. (2017). *Research Methods in Behavioral Sciences*. Tehran: Agah. thirtieth edition. [persian]
- Savage, M. J., & Drake, S. M. (2016). *Living Transdisciplinary Curriculum: Teachers' Experiences with the International Baccalaureate's Primary Years Programme*. International Electronic Journal of Elementary Education, Vol[9], No1, pp1-20.
- Schwab, J. J. (1969). *the practical: A language for curriculum*. In Science, curriculum, and liberal education (287-381). Chicago: University of Chicago Press.
- Sesen, H., & Tabak, A. (2017). *Consequences of Self-Leadership: A Study on Primary School Teachers*. Educational Sciences: Theory and Practice, Vol[17], No3, pp945-968.
- Shank, G. D. (2006). *Qualitative research: A personal skills approach*. Pearson Merrill Prentice Hall.
- Simpson, A. (2015). *The Surprising Persistence of Biglan's Classification Scheme*. School of Education. Durham University. Leazes Road. pp1-13.
- Subba, N.M., & Bhutia, Y. (2016). *Status of Elementary Education in the State of Sikkim, India*. International Journal of Elementary Education, Vol[5], No2, pp17-27.
- USP. (2016). *Quality Teachers and Teacher Education in Fiji: Identities, Challenges & Priorities*. Research carried out through a partnership between The University of the South Pacific, the University of Bristol and the University of Nottingham.
- Van der linde, R., & van Braak, J. (2011). *A New ICT Curriculum for Primary Education in Flanders: Defining and Predicting Teachers' Perceptions of Innovation Attributes*. Educational Technology & Society, Vol[14], No2, pp124-135.
- Voogt, J., Westbroek, H., Handelzalts, A., Walraven, A., McKenney, S., Pieters, J., & deVries, B. (2011). *Teacher learning in collaborative curriculum design*. Teaching and Teacher Education, Vol[27], No8, pp1235-1244.
- Wanjiku, G. G. (2012). *The Role of Headteachers in Curriculum And Instructional Management: a Case of Secondary Schools*. in Gatundu District, Kiambu County, Kenya. Research Project Submitted to The School of Education in Partial Fulfillment For The Award of Degree Master of Education, Kenyatta University.
- Westbrook, J., Durrani, N., Brown, R., Orr, D., Pryor, J., Boddy, J., & Salvi, F. (2013). *Pedagogy, Curriculum, Teaching Practices and Teacher Education in Developing Countries*. Final Report. Education Rigorous Literature Review. Department for International Development.
- Wiliam, D. (2013). *The Importance of Teaching*. in Excellence and Equity: Tackling educational disadvantage in England's secondary schools. London: Institute for Public Policy Research. Pp50-57.