

## تبیین ماهیت سطوح تصمیم‌گیری در آزادسازی برنامه درسی دوره ابتدایی:

### یک پژوهش کیفی

رضا معصومی‌نژاد<sup>1</sup>، اسکندر فتحی آذر<sup>2</sup>، فیروز محمودی<sup>3</sup>، یوسف ادیب<sup>4</sup>

پذیرش: 99/11/21

دریافت: 99/09/28

### چکیده

هدف از تحقیق حاضر شناسایی سطوح مناسب تصمیم‌گیری در فرایند اجرای آزادسازی برنامه درسی در دوره ابتدایی است. روش پژوهش کیفی و از نوع سنتزپژوهی (تحلیل محتوا و مطالعه اسنادی) است. جامعه پژوهش شامل معلمان، کارشناسان، اساتید دانشگاه‌های استان آذربایجان غربی و همچنین اسناد و متون علمی در حوزه تمرکززدایی در سال تحصیلی 97-98 است. نمونه اول به صورت هدفمند انتخاب شده و در این راستا مصاحبه نیمه ساختاریافته‌ای با 19 نفر صورت گرفت و جهت اطمینان از روش خود بازمی‌محقق و تکنیک کنترل اعضا استفاده شد. نمونه دوم نیز شامل اسناد و متون علمی 15 سال اخیر می‌باشد. اطلاعات به دست آمده از طریق مصاحبه و بررسی اسناد علمی با روش تحلیل محتوای عرفی و تحلیل پنج مرحله‌ای گال، بورگ و گال (1994) به دست آمد. یافته‌ها نشان می‌دهد که فرایند تصمیم‌گیری برای آزادسازی برنامه درسی دارای سطوح چهارگانه اجتماعی، آکادمیک، نهادی و آموزشی است که در آن سطح نهادی به‌عنوان رابط تصمیم‌گیری‌های سطح آکادمیک (نظری) و سطح آموزشی (عملی) عمل می‌کند و عملکرد آن از بعد نظری- عملی (شبه‌عملی) جایگاه ویژه‌ای دارد. در واقع سطح نهادی با ترکیبی از دو سطح تصمیم‌گیری، به‌عنوان تدوین‌کننده نهایی و فراهم‌کننده فرصت‌های یادگیری در کلاس‌های درس عمل می‌کند.

**کلیدواژه‌ها:** سطوح تصمیم‌گیری، آزادسازی، برنامه درسی، دوره ابتدایی.

1. دکتری برنامه ریزی درسی، مدرس دانشگاه فرهنگیان، تهران، نویسنده مسئول، r. dousti.education64@gmail.com
2. استاد دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، ایران.
3. دانشیار دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، ایران.
4. استاد دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، ایران.

## مقدمه

فرایند تصمیم‌گیری فعالیت اجرایی روزانه است که در همه سطوح در مؤسسات اتفاق می‌افتد (ناز، زامان، غفار، امین، علی و ایقبال<sup>1</sup>، 2013: 274). در نظام‌های آموزشی به دلیل استمرار فعالیت‌های برنامه‌ریزی، فرایند تصمیم‌گیری متأثر از عوامل مختلفی است؛ بنابراین دخالت همه ذی‌نفعان، به‌ویژه افرادی که به‌طور مستقیم در آموزش دانش‌آموزان درگیر می‌شوند، یک بخش حیاتی در توسعه و تجدید نظر موفقیت‌آمیز برنامه درسی به حساب می‌آید (جانسون<sup>2</sup>، 2001، به نقل از السوبایی<sup>3</sup>، 2016: 106). مشارکت در تصمیم‌گیری‌ها باعث هم‌افزایی تعاملات اعضای جامعه و ارتقاء آگاهی و مسئولیت اجتماعی افراد نسبت به محیط خود می‌شود (بیرنی، مک نامارا، ایوانز، وودز و هیل<sup>4</sup>، 2019: 1). پینار<sup>5</sup> (1978) معتقد است که به کارگیری برنامه درسی مبتنی بر این است که دیدگاه‌های مختلفی را انتخاب کنیم و به شکل‌گیری موضوعات مدرسه‌ای و محتوای برنامه درسی از زوایای مختلف جامعه عمل بپوشانیم (به نقل از انگلاند<sup>6</sup>، 2015: 48). فرایند برنامه‌ریزی درسی در اکثر نظام‌های آموزشی پیشرفته متمایل به اجرای خط‌مشی‌ها و سیاست‌هایی است که همکاری نیروی انسانی را از لحاظ تنوع سلاقی در امر تصمیم‌گیری‌های آموزشی به دنبال دارد تا بتواند قدرت تأثیرگذاری بیشتری در کیفیت یادگیری دانش‌آموزان داشته باشد و ارتباط محتوای برنامه‌های درسی را با واقعیات زندگی مناطق آموزشی گسترده‌تر کند (حسینی خواه، 1393: 6 و 5). بنابراین یکی از عوامل اجرای اصلاحات عمده در برنامه درسی، سطح مشارکت ذی‌نفعان است (کوسکی<sup>7</sup>، 2015).

نظام سطوح تصمیم‌گیری در برنامه درسی، نخستین بار در سال 1966 توسط جان گودلد<sup>8</sup> و موریس ریشر<sup>9</sup> مطرح شده است. استدلال گودلد و ریشر این است که ماهیت ساخت و نوع برنامه درسی بسته به سطح و هیئت تصمیم‌گیری متفاوت خواهد بود (حسینی خواه، 1393: 2). از دیدگاه دفتر بین‌المللی تعلیم و تربیت یونسکو<sup>10</sup> (2014) سطوح برنامه درسی شامل سه سطح است: (1) سطح

1. Naz, Zaman, Ghaffar, Ameen, Ali & Iqbal
2. Johnson
3. Alsubaie
4. Birney, Mc Namara, Evans, Woods & Hill
5. Pinar
6. Englund
7. Koskei
8. John Goodlad
9. Maurice Richter
10. Unesco

مرکزی: شامل اهداف و محتوای آموزشی که در سند یا چهارچوب برنامه درسی ملی منعکس می‌شود. (2) سطح محلی: بیانگر برداشت و تفسیر مقامات محلی از برنامه درسی رسمی است و (3) سطح شخصی: که یادگیرنده در کانون این نوع برنامه درسی قرار داشته و نقطه برخورد و تعاملش با برنامه درسی است. همچنین تصمیم‌گیری در حوزه برنامه درسی دارای نظریه‌های مختلفی است که عبارتند از: **نظریه برنامه درسی کاربردی**: در این دیدگاه، فرایند ساخت برنامه درسی در قالب موضوعات پیشنهادی معمولاً برای هر محیط منحصر به فرد است و گزینه‌های موضوعی متفاوت از دیگران بوده و عملکرد برگرفته از نیازها و منافع جوامع مختلف است (آجی بولا<sup>1</sup>، 2008). **نظریه ذی‌نفعان**: این نظریه به فرایندهای تصمیم‌گیری سازمانی از جمله ذی‌نفعان یا کسانی که می‌توانند نقشی در فرایندهای تصمیمات برنامه درسی داشته باشند، توجه می‌کند و شناسایی ذی‌نفعان در ساختارهای تصمیم‌گیری سازمانی جنبه کلیدی آن است (فریمن<sup>2</sup>، 1984). این نظریه به‌عنوان رویکرد مدیریتی و اداره کرد سازمانی، بر این عقیده است که به منظور رفع نیازهای اجتماعی و آموزشی جامعه مدرسه، همه این ذی‌نفعان باید همکاری کنند (وینی دیوب<sup>3</sup>، 2016: 69). **نظریه الگوی مشورتی**: مطابق با این نظریه، تجزیه و تحلیل بر اساس میزان مشارکت ذی‌نفعان صورت گرفته (واکر<sup>4</sup>، 1971) و دیدگاه‌های مختلف افراد برای بحث و گفت‌وگو آزاد در روند مشورتی مطرح می‌شود (وینی دیوب، 2016: 70)، بنابراین الگوی مذاکره مشارکتی، با ارتقاء کیفیت و پیاده‌سازی برنامه درسی باعث انتشار و سازگاری برنامه درسی می‌شود (هارینگان، یونک و ماسون<sup>5</sup>، 2016).

مسائل برنامه درسی مبتنی بر برداشت‌ها، نیازها و انتظارات افراد نسبت به آموزش و پرورش و نقش آن در تربیت فرزندان است و این امر خود معلول شرایط و تحولاتی است که در جامعه در حال وقوع است. به این ترتیب برنامه درسی در نقطه سوم پیوستاری قرار می‌گیرد که نقطه اول و دوم آن را شرایط و فرهنگ تشکیل می‌دهند. به عبارتی در یک نظام آموزشی غیرمتمرکز، ارائه‌دهندگان محلی آموزش نقش مهمی را در تهیه برنامه درسی محلی و محیط‌های یادگیری ایفا می‌کنند و با بومی‌سازی اهداف و محتوای ملی، نحوه سازمان‌دهی آموزش را مشخص می‌کنند (لاوونن<sup>6</sup>، 2017: 1). در این راستا، مطلوبیت

1. Ajibola
2. Freeman
3. Winnie Dube
4. Walker
5. Harrigan, Yonk & Mason
6. Lavonen

برنامه درسی یکی از اصلی‌ترین دغدغه‌ها در آموزش دوره ابتدایی است. در واقع نگرانی مسئولان امر از بابت ارتباط محتوای برنامه‌های درسی با محیطی است که در آن تدریس می‌شود که می‌تواند به موقعیتی کردن آن بینجامد. تغییرات مفهومی و نظام‌مند جدید در آموزش و پرورش ابتدایی نیز در راستای هم‌نوایی با یافتن رویکردهای معاصر و مناسب تحقق برنامه درسی است؛ بدین معنی که از فرایند در حال انجام طراحی مجدد ساختار و محتوای مدارس ابتدایی پیروی می‌کند (داموسکا و تاسوسکا<sup>1</sup>، 2014: 8). بدیهی است که آموزش در رابطه با حوزه موضوعی برنامه درسی در دوره ابتدایی باید با تأکید بر آداب و رسوم و سنت‌های بومی - محلی باشد که در قالب مفاهیم فرهنگی واحدهای درسی، برنامه درسی را در بر گرفته است.

بنابراین ضرورتی که پیش می‌آید این است که برای همگام شدن با تحولات جامعه و تأثیرپذیری دانش‌آموزان از آن، می‌توان تغییرات اساسی و مستمری را در تصمیم‌گیری‌های 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 آن است که در سند برنامه درسی ملی بدان اشاره شده و آزادسازی برنامه درسی را به‌عنوان یکی از تحولات نوآورانه مطرح می‌کند. اصلاحات آموزشی به دنبال بهبود پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است که از طریق تغییر ساختار مکانیزم‌های مربوط به تصمیمات آموزشی و اغلب، با اعطای اختیارات محلی برای کنترل بیشتر صورت می‌گیرد (شربندی<sup>2</sup>، 2012). از این رو یکی از عوامل ارتقاء کیفیت برنامه‌های درسی متناسب بودن ماهیت تصمیم‌گیری‌ها آن با نیازهای دانش‌آموزان است که این فرایند از طریق آزادسازی برنامه درسی صورت می‌گیرد. رویکرد آزادسازی برنامه درسی، در واکنش به نقاط ضعف نظام تصمیم‌گیری برنامه‌ریزی درسی کشور و همچنین آشکار ساختن سطوح مناسب تصمیم‌گیری برای طراحی و تدوین برنامه‌های درسی بومی یا محلی است تا بتواند راهگشایی برای رفع موانع موجود باشد. در حقیقت، این رویکرد برنامه درسی درصدد مشارکت دادن (سهیم کردن) مجریان برنامه‌های درسی سطوح پایین تصمیم‌گیری (عوامل اجرایی برنامه‌های درسی در سطح مدارس و مقامات آموزشی محلی و استانی) در فعالیتهای مربوط به طراحی برنامه‌های درسی است که در الگوهای سنتی مورد توجه قرار نگرفته است. در کشور ما، به دلیل ساختار حاکم بر نظام برنامه‌ریزی درسی، حرکت در راستای کاهش تمرکز برای تنش‌زدایی از نظام آموزشی حاکم و ایجاد ثبات آموزشی بیشتر در استان‌ها و مناطق صورت می‌گیرد. از این دیدگاه، این موضوع به نحوه تصمیم‌گیری در مورد

1. Damovska & Tasevska
2. Sherbondy

برنامه درسی اشاره می‌کند، در رابطه با این که چه کسی آنها را تعیین می‌کند، چه عواملی بر تصمیمات تأثیر می‌گذارد، و تحت چه شرایطی طراحی می‌شود (وینی دیوب، 2016: 5). این مسأله که آیا توسعه و برنامه‌ریزی برنامه درسی در سطح مرکزی یا در سطح منطقه‌ای/ایالتی (استانی) صورت بگیرد، موضوع مهمی است که در ارتباط با برنامه درسی مطرح می‌شود؛ مهم است به این دلیل که جایگاه آموزش رسمی در رشد طبیعی (و توسعه) کودکان را تعیین می‌کند و همچنین در توسعه ملی و محلی، نقش آموزش رسمی را بر عهده دارد (کنا<sup>1</sup>، 2014: 49). بنابراین سؤالی که مطرح می‌شود این است که برای تحقق رویکرد آزادسازی، کدام یک از سطوح تصمیم‌گیری برنامه درسی کلان مورد توجه قرار گرفته و هر یک از سطوح برنامه درسی دارای چه ماهیتی می‌باشد؟

### روش‌شناسی

پژوهش حاضر به لحاظ هدف در زمره‌ی پژوهش‌های کاربردی، و به لحاظ روش گردآوری داده‌ها، از نوع پژوهش کیفی با ماهیت اکتشافی است. هدف پژوهش کیفی با توجه به ماهیت آن، مطالعه‌ی عمیق و همه‌جانبه بر روی پدیده‌ی مورد مطالعه است (عباس‌زاده، 1391: 21). دنزین و لینکلن<sup>2</sup> (2003) در مورد پژوهش کیفی و هدف آن ابراز می‌دارند: پژوهش کیفی به مطالعه پدیده‌ها در محیط طبیعی خود آنها می‌پردازد، و تلاش می‌کند آنها را آن طوری که مردم به آنها می‌نگرند، تفسیر و معنا کند. پژوهش کیفی دارای انواع متعددی است که در این مطالعه از پژوهش ترکیبی (ستزپژوهی) که شامل مطالعه اسنادی و تحلیل محتوا می‌شود، استفاده شده است. ارزش این نوع پژوهش در ایجاد همخوانی بین دانش، نیاز و نیز مهارت‌هایی است که به وسیله آنها فرایندهای ترکیب و تلفیق دانش انجام می‌پذیرد. این امر چیزی بیش از کنار هم نهادن صرف دسته‌ای از اطلاعات است. در جریان تأکید بر تلفیق، مطالب گوناگون در چهارچوب ادراکی خاصی است که پیدایش دیدگاه‌ها یا روابطی جدید را در پی داشته باشد. از نظر رابرتس<sup>3</sup> عنصر مشترک راهبردهای گوناگون رویکرد ستزپژوهی، تحلیل و دسته‌بندی مجدد اطلاعات است به نحوی که برای مراجعان به سهولت قابل بهره‌برداری باشد (شورت<sup>4</sup>، 1991، به نقل از مهرمحمدی، 1397). در واقع دانش موجود در مطالعات و گزارش‌های منفرد معمولاً برای استفاده مستقیم در تصمیم‌گیری مناسب نیست. این دانش باید با دانش تولید شده در دیگر مطالعات

1. Kenea
2. Denzin & Lincoln
3. Roberts
4. Short

مربوط پیوند یابد و کل مجموعه دانش حاصله در قالبی متناسب با نیازهای کنونی به دانش، مورد ارزیابی، سازمان‌دهی مجدد و تفسیر قرار گیرد. به عبارت دیگر، اگر بخواهیم این نوع دانش برای اتخاذ تصمیمات تربیتی عملی سودمند و متناسب باشد، باید به دانش ترکیب شده مبدل گردد. به این ترتیب، پژوهش تلفیقی یکی از مهم‌ترین و پیچیده‌ترین گونه‌های پژوهش عملی است که می‌توان به انجام آن مبادرت ورزید. ارزش این نوع پژوهش در ایجاد همخوانی بین دانش و نیاز و نیز مهارت‌هایی است که به وسیله آنها فرایندهای ترکیب و تلفیق دانش انجام می‌پذیرد (شورت، 1392). در پژوهش تلفیقی حاضر، داده‌های به دست آمده از مطالعه اسنادی و تحلیل محتوا با یکدیگر تلفیق شده و دیدگاه جامعی را درباره هر یک از سطوح تصمیم‌گیری برنامه درسی ارائه داده‌اند. در واقع با استفاده از روش‌های مختلف پژوهشی، ماهیت و ویژگی‌های سطوح تصمیم‌گیری در رویکرد آزادسازی برنامه درسی مشخص شده و سعی شده است نوع تصمیماتی که می‌تواند در اجرای این رویکرد مناسب تلقی شود، استخراج شود. جامعه آماری پژوهش هم شامل کتاب‌ها، مقالات، و پژوهش‌های حوزه برنامه درسی به‌ویژه در زمینه تمرکززدایی برنامه درسی و هم شامل متخصصان برنامه‌ریزی درسی و کارشناسان اداره آموزش و پرورش و معلمان آموزش ابتدایی استان آذربایجان غربی بودند. در روش تحلیل اسنادی حجم نمونه انتخاب شده شامل اسناد و متون علمی 15 سال اخیر می‌باشد که از سایت‌های علمی مختلف (پایگاه مرکز اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی<sup>1</sup>، بانک اطلاعات نشریات کشور (مگ ایران<sup>2</sup>)، پایگاه مجلات تخصصی نور (نورمگز<sup>3</sup>)، پژوهشگاه علوم و فناوری اطلاعات ایران (ایرانداک<sup>4</sup>)، پایگاه استنادی علوم جهان اسلام<sup>5</sup>، موسسه اطلاعات علمی<sup>6</sup>، اریک<sup>7</sup>، انجمن تحقیقات آموزشی بریتش<sup>8</sup> دریافت و مورد بررسی قرار گرفت. در تحلیل محتوای کیفی نیز برای جمع‌آوری اطلاعات با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند (بر اساس میزان نقش‌آفرینی در تصمیم‌گیری‌های آموزشی) 19 نفر از استادان دانشگاه، کارشناسان آموزش ابتدایی، تکنولوژی و گروه‌های آموزشی و آموزگاران ابتدایی انتخاب شدند. به عبارتی برای دستیابی به اطلاعات یا یافته‌های (شناخت) بهتر از سطوح تصمیم‌گیری در فرایند آزادسازی

1. Scientific Information Databas (SID)
2. Magiran
3. Noormags
4. Irandoc
5. Islamic World Science Citation Center (ISC)
6. Institute for Scientific Information (ISI)
7. Education Resources Information Center (ERIC)
8. British Educational Research Association (BERA)

برنامه درسی از دو نوع جامعه آماری متفاوت استفاده شد تا با بررسی و مطالعه از منابع اطلاعاتی مختلف، اطلاعات جامع و کاملی به دست آید.

جدول 1. توصیف جمعیت‌شناختی اساتید، کارشناسان و آموزگاران

محل خدمت	سمت	رشته تحصیلی	تحصیلات	زن	مرد	
آموزش و پرورش خوی	مدرس دانشگاه	برنامه‌ریزی درسی	دکتری		*	1
آموزش و پرورش خوی	مدرس دانشگاه	برنامه‌ریزی درسی	دکتری		*	2
آموزش و پرورش ماکو	مدرس دانشگاه	برنامه‌ریزی درسی	دکتری		*	3
آموزش و پرورش ارومیه	مدرس دانشگاه	برنامه‌ریزی درسی	دکتری		*	4
آموزش و پرورش اداره کل	رئیس گروه دوره اول آموزش ابتدایی	مدیریت آموزشی	کارشناسی ارشد		*	5
آموزش و پرورش اداره کل	رئیس گروه دوره دوم آموزش ابتدایی	برنامه‌ریزی درسی	کارشناسی ارشد	*		6
آموزش و پرورش اداره کل	کارشناس مسئول دوره اول آموزش ابتدایی	برنامه‌ریزی درسی	کارشناسی ارشد		*	7
آموزش و پرورش اداره کل	کارشناس مسئول دوره دوم آموزش ابتدایی	فلسفه آموزش و پرورش	کارشناسی ارشد	*		8
آموزش و پرورش اداره کل	کارشناس تکنولوژی و گروه‌های آموزشی	مدیریت آموزشی	کارشناسی ارشد		*	9
آموزش و پرورش پلدشت	کارشناس آموزش ابتدایی	آموزش ابتدایی	کارشناسی ارشد		*	10
آموزش و پرورش خوی	کارشناس آموزش ابتدایی	برنامه‌ریزی درسی	کارشناسی ارشد	*		11
آموزش و پرورش سلماس	کارشناس تکنولوژی و گروه‌های آموزشی	فلسفه آموزش و پرورش	کارشناسی ارشد		*	12

محل خدمت	سمت	رشته تحصیلی	تحصیلات	زن	مرد	
آموزش و پرورش نقده	کارشناس تکنولوژی و گروه‌های آموزشی	تکنولوژی آموزشی	کارشناسی ارشد		*	13
آموزش و پرورش قره ضیالالدین	آموزگار	آموزش ابتدایی	کارشناسی		*	14
آموزش و پرورش قره ضیالالدین	آموزگار	روانشناسی عمومی	کارشناسی	*		15
آموزش و پرورش خوی	آموزگار	مدیریت آموزشی	کارشناسی ارشد		*	16
آموزش و پرورش قره ضیالالدین	آموزگار	آموزش ابتدایی	کارشناسی	*		17
آموزش و پرورش خوی	آموزگار	فلسفه آموزش و پرورش	کارشناسی ارشد	*		18
آموزش و پرورش خوی	آموزگار	مشاوره	کارشناسی ارشد		*	19

به منظور جمع‌آوری اطلاعات هم از مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته و هم از مقالات و کتاب‌های علمی مربوط به حوزه تمرکززدایی برنامه درسی استفاده شد. در گردآوری داده‌ها از طریق مصاحبه، ابتدا سؤالات مورد نظر از جنبه‌های گوناگون مورد بررسی قرار گرفت تا نحوه و میزان پرسش‌ها از مصاحبه‌شوندگان مشخص شود و این که چه نوع سؤالاتی پرسیده شود که مربوط به خود موضوع باشد و با طرح چه نوع سؤالاتی می‌توانیم مصاحبه‌شونده‌ها را در جریان مصاحبه نگه داریم. ابتدا درباره سطوح تصمیم‌گیری و این که چگونه این سطوح می‌توانند بر فرایند برنامه‌ریزی تأثیر گذاشته باشند، سؤالاتی مطرح و در ادامه با توجه به نوع پاسخ‌هایی که مصاحبه‌شونده‌ها می‌دادند، روند مصاحبه به پیش رفت. جلسات مصاحبه به‌طور میانگین در یک دوره 2 تا 3 جلسه‌ای به مدت 2 ساعت ادامه یافت. متن مصاحبه‌ها در طول جلساتی که با مصاحبه‌شوندگان انجام می‌شد، روی برگه‌های کاغذی نوشته و سپس خلاصه‌سازی شد. در فرایند خلاصه‌نویسی هم مضامینی که به سطوح مختلف (همزمان با استخراج سطوح تصمیم‌گیری از طریق تحلیل اسنادی) ارتباط داشت، جداسازی و در جدول مربوط به هر سطوح قرار داده شد. برای اطمینان از صحت و سقم یافته‌های به دست آمده و اعتبارپذیری داده‌های به دست



آمده، مصاحبه‌های افراد ابتدا توسط خود پژوهشگر در چندین نوبت بررسی و تحلیل و مضمون‌آفرینی شد و سپس متن مصاحبه‌ها به‌طور خلاصه در اختیار مصاحبه‌شوندگان قرار گرفت و نظراهای‌شان در مورد تطابق یافته‌ها با نظر پژوهشگر اعلام شد و در صورت تناقض، برداشت نادرست پژوهشگر اصلاح شد. به‌طور خلاصه، جهت اطمینان و اعتبار بخشی به دقت و صحت داده‌ها از روش خودبازبینی محقق و چک کردن به وسیله مشارکت‌کنندگان (تکنیک کنترل اعضا) استفاده شد. در جمع‌آوری داده‌ها با استفاده از تحلیل اسنادی، منابع علمی مربوط به موضوعات تمرکززدایی، مورد مطالعه و بررسی قرار گرفت و سطوح تصمیم‌گیری (چهار سطح تصمیم‌گیری) متناسب با رویکرد آزادسازی توسط محقق استخراج شد. همچنین دیدگاه‌ها و نگرش حاکم بر هر یک از این سطوح در قالب واحد معنا نوشته شد و مقولات مربوط به هر سطح، با استفاده از فرایند اشتراک‌پذیری عبارات و جملات، به دست آمد. برای تجزیه و تحلیل داده‌های به دست آمده از رویکرد سنتزپژوهی (مطالعه اسنادی و تحلیل محتوا) نیز، از روش پنج مرحله‌ای گال، بورگ و گال<sup>1</sup> (1994) برای تجزیه و تحلیل محتوای اسناد علمی و از تحلیل عرفی برای تجزیه و تحلیل مصاحبه‌ها استفاده شد. روش 5 مرحله‌ای گال و همکاران (1994) عبارتند از: 1) مطالعه دقیق اسناد و استخراج گزاره‌ها، 2) انتخاب روش مقوله‌بندی، 3) نشانه‌گذاری گزاره‌ها برای قرار گرفتن در مقوله‌ها، 4) انجام مقوله‌بندی با روش کدگذاری باز و محوری و 5) پردازش داده‌ها و تفسیر نتایج. در تحلیل محتوا نیز اطلاعات به دست آمده از طریق مراحل تحلیل محتوای عرفی 1- تحلیل اولیه اطلاعات از طریق تداعی معنا و رمزگذاری، 2- مقوله‌بندی اطلاعات (واحد معنا) از طریق شباهت‌ها و تفاوت‌ها و 3- جمع‌بندی مقوله‌های استقرایی و ایجاد مفهوم کلی (تم) مورد تحلیل قرار گرفت (ایمان و نوشادی، 1390).

## یافته‌ها

### مضمون اصلی 1: سطح اجتماعی برنامه درسی

در سند برنامه درسی ملی هدف اصلی تدوین رویکرد آزادسازی، ملاحظه رویدادها و پدیده‌های اجتماعی است که پیرامون زندگی اجتماعی افراد اتفاق می‌افتد. آنچه که در این پژوهش به دست آمده نشانگر این است که تصمیم‌گیری در سطح اجتماعی منبث از نیازهای گروه‌های مختلف جامعه است که بر اولویت‌های برنامه درسی (انتخاب محتوا) تأثیر می‌گذارد. سطح اجتماعی با مشخص کردن نیازهای

اجتماعی افراد، آنها را در قالب مفاهیم درسی وارد نظام آموزشی کرده و انتظار برآورده کردن آنها را از نهادهای آموزشی دارد. در واقع، در این سطح برنامه‌ریزی درسی نیاز به تأیید ذی‌نفعان مختلف در چهارچوب قلمرو آموزش عمومی دارد.

## جدول 2. تحلیل اسنادی سطح تصمیم‌گیری اجتماعی

<p>تمامی ذی‌نفعان (والدین، معلمان، مقامات محلی و غیره) بخشی از جوامع عمل هستند و می‌توانند در برنامه درسی مدارس خود مشارکت کنند (دومیترو و انچسکو<sup>1</sup>، 2015)، به منظور اطمینان از پایداری (زیست‌پذیری) برنامه درسی گفت‌وگو باید بین تمامی گروه‌ها انجام پذیرد (بارانتویچ<sup>2</sup>، 2006).</p>	انتقال بین سطحی	سطح اجتماعی
<p>در فرایند تمرکززدایی تدوین چهارچوب برنامه‌های درسی و ایجاد اصلاحات لازم و مورد نیاز به سطوح استانی و شهرستانی واگذار می‌گردد (امین خندقی و گودرزی، 1390)، تصمیم‌گیری یک فعالیت انسانی چندگانه و اجتماعی است که اغلب اوقات غیرخطی است (رایینسون، سینکلیر، تویاس و چویی<sup>3</sup>، 2017)، همکاری جهت تصمیم‌گیری در معضلات اجتماعی نیازمند ایفای نقش مشارکت‌کنندگان در گروه‌های چند نفره است (فیور<sup>4</sup>، 2016).</p>	تفویض اختیار	
<p>اصول جامعه‌شناسی نیروهای اجتماعی هستند که بر شخص حاکم هستند و اگر مطالعات درسی برنامه‌های پیشرفت جامعه را با استفاده از اصول اساسی جامعه‌شناختی طراحی کند، آموزش وسیله‌ای برای توسعه تلقی می‌شود (ماکورا و ماکورا<sup>5</sup>، 2012)، تصمیم‌گیری برنامه درسی تحت تأثیر ارزش‌هایی است که اعضای جامعه مدارس در آن قرار دارند (وینی دیوب، 2016)، تصمیم‌گیری‌هایی که در چهارچوب یک زمینه گرفته می‌شوند، با ویژگی زمان، تحت فشار بودن، پویا و نامشخص بودن شناخته می‌شوند (رایینسون و همکاران، 2017)، نظام‌های آموزشی برای تحقق اهداف جوامع خود تفکر منطقی و تعامل مولدی با محیط</p>	هنجارمداری	

1. Dumitru & Enachescu
2. Barantovich
3. Robinson, Sinclair, Tobias & Choi
4. Favre
5. Makura & Makura

اطراف دارند و اشکال جدیدی از محتوا و جنبه‌های آن را نشان می‌دهند (المهاسنه<sup>1</sup>، 2018)، فلسفه نوعی از معنای عمومی و درک زندگی است (کیوبوجا و انگیوسا<sup>2</sup>، 2015: 59، به نقل از اکانم و اکفر<sup>3</sup>، 2014)، برنامه درسی و اصلاحات آموزشی اجزای به هم پیوسته در نظام آموزش و پرورش با زمینه اجتماعی است (وست بروک، دیورانی، براون، اُر، پریور، بادلی و سالوی<sup>4</sup>، 2013)، جامعه از لحاظ ایدئولوژی، طبقه اجتماعی، نژاد، زبان، فرهنگ، جنسیت، مذهب، وضعیت شهروندی و دیگر طبقات اجتماعی مهم تفاوتند (پارکر<sup>5</sup>، 2012)، برنامه درسی باید در جهت توانایی جامعه برای دستیابی به نیازها و آرمان هایش طراحی شود (انجینگر<sup>6</sup>، 2014).

یافته‌ها همچنین نشان می‌دهد که سطح اجتماعی بیانگر توجه به نکات متعددی است. اولاً نیازهای اجتماعی در رویکرد آزادسازی جنبه بومی دارد؛ یعنی نیازهای اجتماعی سطح محلی مورد توجه قرار می‌گیرد. بنابراین، گستره نیازها محدود می‌شود، ولی ماهیت آن قویاً پایدار است. ثانیاً نیازهای انسان برگرفته از سنت‌ها و فرهنگی است که بایدها و نبایدهای محلی را شکل می‌دهد و جنبه ارزشی دارد. همچنین به دلیل توجه به انگیزه‌های محلی برنامه‌ریزان این اختیار را به دست می‌آورند تا با توجه به فضای حاکم دست به انتخاب اهداف اجتماعی بزنند. ثالثاً قدرت تصمیم‌گیری در مسائل اجتماعی به دلیل محوریت مسائل اجتماعی - محلی، به افرادی سپرده می‌شود که درگیر آن هستند. بنابراین می‌توان گفت که در آزادسازی برنامه درسی در دوره ابتدایی، سطح اجتماعی به دلیل تعیین ایدئولوژی برنامه درسی (ارزش‌ها و هنجارهای حاکم بر محتوای کتاب‌های درسی) در گام اول توجه برنامه‌ریزان قرار می‌گیرد. از طرفی، این سطح به دلیل توجه به نیازهای جامعه محلی به انتقال سطحی و تفویض اختیار فرایند تصمیم‌گیری با محوریت هنجارهای جامعه اجتماعی تأکید می‌کند.

1. Al-Mahasneh
2. Kuboja & Ngussa
3. Ekanem & Ekefre
4. Westbrook, Durrani, Brown, Orr, Pryor, Boddy, & Salvi
5. Parker
6. Njengere

## جدول 3. مضامین مستخرج از سطح تصمیم‌گیری اجتماعی

مضمون اصلی	مضامین فرعی	مفاهیم
سطح اجتماعی	فلسفه‌پذیری	ایدئولوژی محوری، چهارچوب عمل، رویکرد تربیتی، یکپارچگی باورها، نگرش جمعی، آداب و رسوم دینی، بازسازی منزلت مصاحبه‌کننده شماره (1) می‌گوید: «آموزش و به تبع آن برنامه درسی باید در جهت ارتقاء جایگاه دینی افراد به فعالیت بپردازد، به عبارتی هر نوع برنامه‌ای با در نظر گرفتن شخصیت افراد می‌تواند به‌طور مداوم به کارش ادامه بدهد، وگرنه باید از زندگی تحصیلی افراد حذف بشود. اگر خوب نگاه کنیم می‌بینیم که رسیدن به هدف مطلوب زمانی می‌تواند ممکن باشد که باورها و اعتقادات افراد را در فعالیت‌های درسی مان مورد توجه قرار بدهیم. این کار می‌تواند توجه ما را نسبت به سنت‌های دینی مان بهتر از گذشته حساس کند».
	روایت‌آمیزی	ایفای نقش، تکامل اجتماعی، مهارت‌های اجتماعی، حق شهروندی، جامعه‌پذیری، بومی‌گزینی، شایستگی‌های دموکراتیک مصاحبه‌کننده شماره (7) این چنین اظهار می‌کند: «با توجه به تصویری که از نقش هر دانش‌آموز در محیط اجتماعی وجود دارد، انتظار می‌رود فعالیت‌های درسی متناسب با آن در کلاس درس اجرا بشود. همچنین رفتار دانش‌آموزان با دیگران از طریق انجام فعالیت‌هایی که در محتوای درسی شان تعبیه شده بهتر می‌تواند رشد کند، یعنی آموزش و پرورش تمرکزش روی برنامه‌هایی باشد که پرورش رفتارهای اجتماعی‌شان را به دنبال دارد».

## مضمون اصلی 2: سطح آکادمیک

تصمیم‌گیری‌ها در سطح آکادمیک برنامه درسی برگرفته از دل مشغولی‌ها و دغدغه‌هایی است که در بین گروه‌های مختلف ذی‌نفع برنامه درسی وجود دارد که با دارا بودن حوزه‌های علمی و عملی متفاوت، نسبت به تحقق اهداف آزادسازی برنامه درسی گام برمی‌دارند. بدین لحاظ، فرایند تصمیم‌گیری نه به صورت ایستاست که فقط توسط متخصصان موضوعی برنامه درسی اتخاذ شود و نه مختص یک نهاد تصمیم‌گیرنده و یک مرکز خاص، بلکه به صورت سلسله‌مراتبی و با مشارکت گروه‌ها با درجات و جایگاه‌های علمی مختلف و با رعایت میزان تأثیرگذاری آنها در کیفیت اجرای آزادسازی صورت می‌گیرد. به لحاظی سطح آکادمیک برنامه درسی حاوی موضوعاتی است که افراد در قالب کارگروه‌ها و شوراهای مختلف نسبت به موضوعاتی که متناسب با نیازهای جامعه بومی است، تصمیم‌گیری می‌کنند.

در این راستا تشکیل شوراها و کمیته‌های مختلف برنامه‌ریزی در سطح استان و شهرستان بیشتر حول محور موضوعاتی صورت می‌گیرد که قدرت دخل و تصرف در آن وجود داشته باشد و متأثر از رویدادها و شرایط جامعه محلی باشد. بنابراین بهره‌برداری از موضوعاتی اولویت پیدا می‌کند که دیسپلین منعطف‌تری داشته باشند. در حقیقت، مشخص کردن راهبرد آزادسازی (کم و کیف آزادسازی و نیازسنجی شرایط) توسط سازمان مرکزی صورت می‌گیرد و تصمیم‌گیری در رابطه با راهکارها و روش اجرای آزادسازی به سطح استان و مناطق واگذار می‌شود.

جدول 4. تحلیل اسنادی سطح تصمیم‌گیری آکادمیک

تم	مقوله	واحد معنا
سطح آکادمیک	شورای مرکزی	فعالیت‌های برنامه‌ریزی درسی هماهنگ‌سازی، هدایت و نظارت می‌شوند و کل فعالیت‌های انجام شده مورد ارزشیابی قرار می‌گیرند (امین خندقی و گودرزی، 1390). سیاست‌گذاران برنامه درسی سیاست‌های آموزشی مانند خطوط برنامه درسی، دستورالعمل‌ها، و ابزارهای سیاست، از جمله سیستم‌های پاسخ‌گویی و فرصت‌های یادگیری حرفه‌ای را فراهم می‌کنند (بلی و موراویتز <sup>1</sup> ، 2016)، سیاست‌گذاران ملی برنامه درسی باید نقش خلاقانه مدارس را در برنامه‌ریزی درسی در سطح محلی به رسمیت بشناسند و فضای لازم را فراهم کنند (حسین <sup>2</sup> ، 2015).
	کمیته تخصصی	متخصصان برنامه‌ریزی درسی و متخصصان رشته‌های موضوعی همراه با معاونان بخش‌های مختلف استانی در فرایند برنامه‌ریزی درسی مشارکت می‌نمایند (خسروی، 1393)، روابط بین کمیته مافوق و تابع احتمالاً منجر به اجماع می‌شود، و به‌جای رهبری رویایی و خیالی، حاکمیت تصمیم‌گیری در فرایند برنامه‌ریزی درسی برقرار می‌شود (سیمپسون و هالس <sup>3</sup> ، 2006).
	کمیته اداری	شورایی در جهت سازوکارهای اداری نوآوری‌های برنامه درسی و نظارت بر امور اجرایی بخش‌های مختلف تشکیل می‌شود و به تهیه گزارش کار می‌پردازد (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، 1391)، آموزش و پرورش مطلوب، برای تحقق آرمان‌ها و اهداف خود نیازمند مدیریت و راهبری جامع، روشن و روان در سطوح مختلف مدیریت و راهبری کلان، عالی، میانی و اجرایی است (شورای عالی آموزش و پرورش، 1396: 4).

1. Bellei & Morawietz
2. Hussain
3. Simpson & Halse

تم	مقوله	واحد معنا
۱	توسعه حرفه‌ای	مدیران، رئیس و رؤسای ادارات از طریق تدریس، برنامه‌ریزی و توسعه حرفه‌ای در اصلاح برنامه درسی همکاری (چاپمن، رایت و پاسکو <sup>1</sup> ، 2018) و از چشم‌انداز و فرهنگ مدرسه‌ای تغییر برنامه درسی پشتیبانی می‌کنند (کوبورن و روسل <sup>2</sup> ، 2008، پرستلی و سینما <sup>3</sup> ، 2014).
۲	تخصصی	شورایی جهت بررسی نیازهای آموزشی و تدوین آیین‌نامه‌ها، تعیین فعالیت‌ها و دستورالعمل‌های لازم و فعالیت کمیته‌های تخصصی شهرستان تشکیل می‌شود (آیین‌نامه اجرایی طرح‌های آموزشی <sup>4</sup> ، 1395). تصمیم‌گیری‌های آموزشی از طریق مشارکت سطوح مختلف تصمیم‌گیری (متخصصان و معریان برنامه درسی) نقطه عطف تمرکززدایی آموزشی هستند (محمد خان و میرزا <sup>5</sup> ، 2011).

یافته‌های به دست آمده از مصاحبه بیانگر این است که توجه به آزادسازی موضوعات برنامه درسی مستلزم توجه به سیاست‌گذاری در حوزه دانش برنامه درسی است. یعنی این که چه موضوعاتی و با چه درجه و میزانی بحث و محور تصمیم‌گیری‌ها در سطوح پایین‌تر برنامه درسی باشد و جهت‌گیری‌ها بر روی چه موضوعاتی متمرکز شود. به عبارتی در مفهوم خط مشی علمی، مشخص می‌شود که از لحاظ علمی (ساختار رشته‌های موضوعی) چگونه می‌توان به آزادسازی پرداخت و حوزه فعالیت کارشناسان به کدام سمت متمایل شود و مناسب با آن حوزه‌های علمی، به گسترش مفاهیم محلی و بومی آن رشته درسی تأکید شود. علاوه بر تعیین خط مشی موضوعی یا علمی برنامه درسی، اجرای فعالیت‌های علمی مختلف مستلزم مشخص کردن چهارچوب برنامه‌ریزی است. در واقع، رویکرد آزادسازی زمانی می‌تواند اتفاق بیفتد که میزان و چگونگی مشارکت گروه‌های مختلف در برنامه درسی و اقدامات پیش‌بینی شده آن تعیین شود. بنابراین جایگاه فرایند مدیریت علمی در رویکرد آزادسازی برنامه درسی، تلقی آن به صورت مدیریت مشارکتی است که تصمیم‌گیری‌های آموزشی برگرفته از جلسات کارگروه‌های متعدد

1. Chapman, Wright & Pascoe
2. Coburn & Russell
3. Priestley & Sinnema

4. یافته‌های به دست آمده از طریق مطالعه منابع مربوط به موضوع کاهش تمرکز در سند برنامه درسی ملی که شامل کتب و مقالات، کتابچه‌ها، اسناد وزارت آموزش و پرورش، کتب مربوط به طرح‌های اجرایی در حوزه معاونت آموزشی در دوره ابتدایی، همایش‌ها و جلسات، بخشنامه‌ها و دستورالعمل‌های ارسال شده، تالیفات مسئولین اجرایی وزارت خانه صورت گرفته است.

5. Muhammad Khan & Mirza

علمی، نقش فعالی در اتخاذ آنها دارند. در حقیقت، مدیریت علمی توجه به مسائل و مشکلات شناختی است که گسترش و معنادارسازی مفاهیم علمی - بومی را در چهارچوب برنامه درسی محلی به دنبال دارد.

جدول 5. مضامین مستخرج از سطح تصمیم‌گیری آکادمیک

مضمون اصلی	مضامین فرعی	مفاهیم
سطح آکادمیک	خط مشی علمی	<p>مهارت‌سازی، چهارچوب موضوعی، نیازسنجی، گزینشی، ماهیت تصمیم‌گیری، هسته‌های علمی، اعتبارسنجی</p> <p>واحد معنا: مصاحبه‌کننده شماره (6) می‌گوید: «محتوای برنامه بر محور فعالیت‌هایی که جنبه عملی داشته باشد، تأکید کند، و فعالیت‌های درسی دانش‌آموزان را به صورت فهرست‌وار مشخص کند. گذشته از این، موضوعات ارائه شده آن‌وقت می‌تواند مطلوب باشد که با تجربه‌هایی که آنها داشتند، مرتبط باشد.»</p>
		<p>کنش شناختی، تولیدکنندگی، استقلال علمی، توازن شناختی (علمی)، سلسله مراتب علمی، مسئولیت‌پذیری متعادل (یکنواخت)، ارزشیابی، حل مسأله</p>
سطح آکادمیک	مدیریت علمی	<p>واحد معنا: مصاحبه‌کننده شماره (2) این چنین بیان می‌کند: «تصمیم‌گیری برای موضوعات درسی فقط توسط یک گروه خاص مشخص نشود، افراد دیگری که مشغله شغلشان آموزش است در بحث‌های علمی شرکت داده شوند. برنامه درسی حاصل نظرات و دیدگاه‌های افراد مختلفی است که راجع به موضوع آشنایی دارند و هر کدامشان جنبه‌هایی از رشته‌های درسی را مورد تحلیل قرار می‌دهند. بنابراین باید اختیار این را داشته باشند که خودشان محتوا را تولید بکنند.»</p>

### مضمون اصلی 3: سطح نهادی برنامه درسی

یافته‌های حاصل از تحلیل اسنادی نشان می‌دهد که فعالیت‌های سطح نهادی به دلیل وجود گروه‌های مختلف تصمیم‌گیری با تجارب آموزشی متنوع در دو حوزه نظر و عمل انجام می‌پذیرد، یعنی فعالیت‌های آموزشی ماهیتی شبه‌عملی دارند. به عبارتی افرادی که درگیر این سطح هستند فعالیت‌های حوزه نظر و عمل را در ادارات آموزش و پرورش و مدارس انجام می‌دهند. افراد مشارکت‌کننده در این سطح در حوزه فعالیت نظری به اقداماتی مانند سازمان‌دهی فعالیت‌های آموزشی، توسعه کیفیت مواد و منابع یادگیری و به عبارتی اصلاح و انطباق برنامه درسی که هم‌راستا با چهارچوب کلی تدوین شده در سطح

استان باشد، می‌پردازند. فعالیت‌های دیگر مانند راهبردهای آموزشی، انتخاب برنامه درسی و ... فعالیت‌های حوزه عمل برنامه درسی هستند که توسط نیروی‌های اداری (کمیته سرگروه‌های معلمان و کمیته راهبران برنامه درسی) انجام می‌پذیرد.

#### جدول 6. تحلیل اسنادی سطح تصمیم‌گیری نهادی

واحد معنا	مقوله	تم
مشارکت معلمان در فرایند تصمیم‌گیری با طراحی استراتژی نهادهای آموزشی صورت می‌گیرد (بادمو و تفرأ <sup>1</sup> ، 2016). مشارکت مدارس در راستای تحقق برنامه درسی از طریق افزایش تعهد انجام می‌پذیرد (یونسکو، 2011)، درگیری کارکنان مدارس در فرایند تصمیم‌گیری، حس مسئولیت و مالکیت و همچنین تأثیرگذاری بر نتایج را القا می‌کند (مورای و کلارک <sup>2</sup> ، 2013)، همکاری در تصمیم‌گیری‌های آموزشی و برنامه درسی، دستاوردهای سطح مدارس در حوزه برنامه درسی است (گودارد، گودارد و اسکالن - موران <sup>3</sup> ، 2007)، روند تصمیم‌گیری معلمان در تدوین برنامه درسی از طریق جلساتی است که در مدارس برگزار می‌شود (باش و شنتورک <sup>4</sup> ، 2019)، خط مشی برنامه درسی مدارس، برنامه درسی معنادار، تقویت ظرفیت ذی‌نفعان محلی و ترویج دانش مبتنی بر زمینه با تنوع اجتماعی است (سوبدی <sup>5</sup> ، 2018). نقش نهاد مدارس در تدوین برنامه درسی، پاسخ‌گویی به نیازهای و منافع مناطق، مدارس و دانش‌آموزان است (آکتان <sup>6</sup> ، 2018).	اصلاح برنامه درسی	سطح نهادی

1. Bademo & Tefera
2. Murray & Clark
3. Goddard, Goddard & Tschannen-Moran
4. Baş & Senturk
5. Subedi
6. Aktan



تم	مقوله	واحد معنا
<p>کیفیت مواد و منابع یادگیری</p>		<p>برنامه مدرسه، برنامه‌های آموزشی خاص، مواد و منابع یاددهی یادگیری محلی است (ون دن اکر<sup>1</sup>، 2009)، تصمیم‌ها در راستای توجه ظرایف و خصوصیات ویژه محیط یادگیری است (حسینی خواه، 1393)، تغییر و تحول در برنامه درسی، افزون بر ظرفیت بالای معلم، به در دسترس بودن منابع فرهنگی، ارتباطی و مادی متکی است (پرستلی، بیستا<sup>2</sup> و رایبسون، 2015)، دستیابی به کیفیت بالای آموزش عمومی از طریق ارتقاء ظرفیت مدارس است (میتروم و والی<sup>3</sup>، 2013)، در سطح مدرسه عوامل مؤثر در اجرای برنامه درسی پشتیبانی قدرتمند از رهبری مدرسه است (چاپمن، رایت و پاسکو<sup>4</sup>، 2018، چیونگ و یئون<sup>5</sup>، 2017)، تحقق اصلاحات جدید در سطح محلی با تخصیص منابع از طریق مدارس ممکن می‌شود (کاسینادر<sup>6</sup>، 2016)، اجرای برنامه درسی سودمند از طریق تخصیص منابع توسط مدارس در راستای توسعه حرفه‌ای برنامه درسی جدید صورت می‌گیرد (همیلتون، فارغگیا، پترسون و کارن<sup>7</sup>، 2013).</p>
	<p>راهبردهای آموزشی</p>	

1. Van den Akker
2. Biesta
3. Mintrom & Walley
4. Chapman, Wright & Pascoe
5. Cheung & Yuen
6. Casinader
7. Hamilton, Farruggia, Peterson & Carne
8. Goyal
9. Costley
10. Ronfeldt, Farmer, McQueen & Grissom

تم	مقوله	واحد معنا
	گروه‌های کانونی	<p>فضای بحث و گفت‌وگو برای مشارکت تمامی ذی‌نفعان در ساختار مدارس موقعیتی در جهت رفع نارضایتی و تضمین مشارکت آنها در ارتباط متقابل با ساختار مدیریتی مدارس ایجاد می‌کند (موکونا<sup>1</sup>، 2011: 119)، در چهارچوب کلاس‌های درس، معلمان با استفاده از تجربیات قبلی خود به معنای آنچه که یاد گرفته‌اند، گرد هم می‌آیند (درایدر - انز<sup>2</sup>، 2014: 28)، همکاری درباره استراتژی‌های آموزشی و برنامه درسی شامل همکاری تیمی معلمان درباره رویکردها/ راهبردهای پداگوژیکی و برنامه درسی مانند هماهنگ کردن برنامه درسی در کلاس‌های درس، توسعه راهبردهای آموزشی و توسعه مواد و مطالب آموزشی هم راستا با آنهاست (رونفلدت و همکاران، 2015)، کیفیت کار معلم در سایه همدلی و همکاری با معلمان دیگر است (فولان<sup>3</sup>، 2015)، تعامل یا کنش اجتماعی در درون گروه، مسیرهای کسب اطلاعات و تصمیم‌گیری‌ها در مدارس را مشخص کرده و تغییرات پایدار در برنامه درسی را به دنبال دارد (پارمیگانی<sup>4</sup>، 2012)، تصمیم‌گیری در قالب گروه، قدرت پیش‌بینی اجتماعی را ارتقا می‌دهد (گیلاردی و گوگلیلمتی<sup>5</sup>، 2007)، پایه و اساس ارتقا تخصص تصمیم‌گیری معلم توسعه مذاکره است (وینوگراد<sup>6</sup>، 2002، به نقل از پارمیگانی، 2012). تحقیق گروهی (مشارکتی) به‌عنوان وسیله‌ای برای جذب اعضای جامعه آموزش به منظور همکاری با یکدیگر برای کشف جنبه‌های منافع متقابل یا نگرانی درباره بهبود نتایج آموزشی دانش‌آموزان تلقی می‌شود (دلوکا، شولها، لوهانگا، شولها، کریستویو و کلینگر<sup>7</sup>، 2015: 640).</p>

یافته‌های حاصل از مصاحبه در این سطح نشان‌گویای این است که انتخاب برنامه درسی فرایندی است که فرصت بازبینی مجدد محتوا را به نهادهای آموزشی مانند ادارات آموزش و پرورش و مدارس می‌دهد تا با در نظر گرفتن امکانات منطقه، فضای فرهنگی حاکم، و نیز نیازهای دانش‌آموزان به انتخاب مناسب محتوای مورد اجرا اقدام کنند. سازمان‌دهی فعالیت‌ها نیز نشان‌دهنده‌ی این است که سطح نهادی دارای دو دسته فعالیت است: اولی مربوط به اموری است که به خود فرایند برنامه درسی می‌پردازد و

1. Mokoena
2. Driedger-Enns
3. Fullan
4. Parmigiani
5. Gilardi & Guglielmetti
6. Winograd
7. DeLuca, Shulha, Luhanga, Shulha, Christou & Klinger

دیگری فعالیت‌هایی است که در جهت تحقق برنامه‌ها و طرح‌ها و تصمیماتی که درباره آنها گرفته شده است، می‌پردازد. به‌طور خلاصه، فعالیت اصلی این سطح تصمیم‌گیری بر انتخاب یا اصلاح برنامه درسی متمرکز شده و حوزه‌های موضوعی (رئوس مطالب) را که سطح آکادمیک به صورت کلی تولید و در اختیار شهرستان‌ها و مناطق قرار داده است، مورد گزینش قرار می‌دهد تا بر مطلوب‌ترین آنها با توجه به شرایط و خصوصیات خاص هر منطقه و مدارس تأکید کند.

جدول 7. مضامین مستخرج از سطح تصمیم‌گیری نهادی

مضمون اصلی	مضامین فرعی	مفاهیم
سطح نهادی	انتخاب برنامه درسی	چندگانگی منابع، توازن نیازها، پویایی تصمیم‌گیری، انتشار برنامه درسی، غنی‌سازی یادگیری، بازخورد دهی مصاحبه‌کننده شماره (8) می‌گوید: «موقعیت مناطق و مدارس برای تصمیم‌گیری بیشتر بهتر است، به خاطر این که تصمیم‌گیری‌های شان کلی تر نیست و همیشه با کلاس درس و معلمان در ارتباطند، و اختیارات بیشتری در ارائه فرصت‌های یادگیری دارند. همچنین این مدارس و مناطق هستند که با فراهم کردن شرایط یادگیری میزان اجرای برنامه‌ها را برآورده می‌کنند».
	سازمان‌دهی فعالیت‌ها	بودجه‌بندی آموزشی، نوسازی آموزشی، فرصت‌های یادگیری، توسعه برنامه‌ها، تقسیم وظایف، تنظیم اهداف عینی آموزش مصاحبه‌کننده شماره (12) بیان می‌کند: «مدارس فعالیت‌های دانش‌آموزان را به اتفاقاتی که در محیط اطرافشان می‌افتد ربط بدهند و تکالیف درسی را از موضوعاتی که برای شان اهمیت دارد انتخاب کنند. همچنین وظایف هر یک از افرادی که در سطح مدرسه با برنامه درسی درگیرند، مشخص بشود و اهداف فعالیت‌های یادگیری را برای همه تشریح کنند».

#### مضمون اصلی 4: سطح آموزشی برنامه درسی

یافته‌های حاصل از بررسی منابع اسنادی برنامه درسی در این سطح مؤید آن است که سه عامل مهم می‌تواند نشان دهد که آیا تصمیم‌گیری‌ها درباره محتوای آموزشی به‌طور مناسبی اتخاذ شده است یا خیر. این سه عامل به صورت خطی به دنبال هم اجرای مطلوب برنامه درسی را تحقق می‌بخشند. در محور تصمیم‌گیری‌های سطح آموزشی، معلم و ویژگی‌های او قرار دارد. در واقع ویژگی خلاق معلم

مناسب‌ترین ابزار برای تعدیل برنامه‌های درسی است. تصمیماتی که در این سطح گرفته می‌شود، می‌تواند ناشی از دو عامل باشد: تجاری که معلمان در طول تدریس خود به دست می‌آورند و همچنین دانشی که از طریق مطالعه و بررسی به دست می‌آید. بنابراین کیفیت تصمیم‌گیری واقع‌بینانه‌تر است.

### جدول 8. تحلیل اسنادی سطح تصمیم‌گیری آموزشی

واحد معنا	مقوله	تم
<p>معلم تولید محتوا و برنامه درسی را با توجه به نیازهای فردی دانش‌آموزان و شرایط خاص تدریس انجام می‌دهد (بن پرز<sup>1</sup>، 2011)، قابلیت معلم ایجاد برنامه درسی برای هدایت یادگیری و رفتار دانش‌آموزان است (آلکیش کوگوکادین و الوچینار شقیر<sup>2</sup>، 2016)، فعالیت‌های ابتکاری معلمان در اصلاحات آموزشی و در روند تدوین برنامه درسی صورت می‌گیرد (موکوا<sup>3</sup>، 2010)، نقش معلم خلق برنامه درسی با رویکرد برآمدنی است (شاور<sup>4</sup>، 2010)، معلم مجری فعال برنامه درسی است (شورت، 2008)، تکامل خط مشی برنامه درسی از طریق چهارچوب‌بندی نقش معلم در ساخت برنامه درسی است (پرستلی و سینما، 2014)، قابلیت تصمیم‌گیری محور اصلی پیشرفت حرفه‌ای معلمان است (اسنلرت، هیگین سون و باتلر<sup>5</sup>، 2008)، فولان معتقد است که مدارس زمانی تغییر می‌کنند که معلمان تفکر خود را تغییر دهند (دمارست<sup>6</sup>، 2015)، مشارکت معلمان در فرایند تدوین برنامه درسی در سطح محلی تحریک‌کننده احساسات و افکار آنهاست (باش و شنتورک، 2019)، ارتقاء کیفیت آموزش عمومی وابسته به فردیت معلمان است (مینتروم و والی، 2013)، معلمان درک جامعی از حوزه‌های محتوایی و روش‌های انتقال دانش به دانش‌آموزان دارند (هندلر<sup>7</sup>، 2010)، در برخورد با برنامه درسی ذهن باز و مهربان و پذیرش‌جویانه دانش‌آموزان، توجه‌کننده به نیازها و توانایی‌های دانش‌آموزان، تشویق‌کننده‌ی دانش‌آموزان و مشتاق به فراهم آوردن محیط کلاسی سرگرم‌کننده ویژگی‌های ضروری معلم است (یاقوب<sup>8</sup>، 2012).</p>	سطح تصمیم‌گیری	سطح آموزشی

1. Ben-Peretz
2. Alkis Kugukaydin & Ulucinar Sagir
3. Mokua
4. Shaver
5. Schnellert, Butler & Higginson
6. Demarest
7. Handler
8. Yagoob

تم	مقوله	واحد معنا
تعدیل برنامه درسی		نقش معلمان در برنامه‌ریزی درسی تصمیم‌گیری در سطح مدرسه در راستای پاسخ‌گویی به نیازهای متنوع دانش‌آموزان است (حسین، 2015)، نقش معلمان در عمل، بخش مهمی از تدوین برنامه درسی است (اورنشتاین و هانکینز <sup>1</sup> ، 2018)، نقش معلمان نسبت به اجرای برنامه درسی، مسئولیت بیشتر در تدوین برنامه درسی است (باش و شتورک، 2019)، انطباق برنامه‌های درسی با محیط یادگیری مبتنی بر ساخت آن توسط معلمان و تحت تأثیر قرار دادن دانش‌آموزان است (کورت و کیگان <sup>2</sup> ، 2014)، شناخت معلمان نسبت به موضوعات مورد علاقه دانش‌آموزان از افرادی که در وزارتخانه یا ادارات فعالیت می‌کنند، بیشتر است (حمّد <sup>3</sup> ، 2017)، مهارت معلمان در اجرای برنامه درسی، برنامه‌ریزی درسی در سطح محلی است (آکتان، 2018)،
عملیاتی کردن برنامه		تدوین طرح درس، مواد و منابع یاددهی - یادگیری معلم در راستای اجرای مناسب برنامه درسی است (ون دن اکر، 2009)، تصمیم‌گیری درباره چگونگی تحقق موفقیت، وابسته به نقش معلم است (راودونیس <sup>4</sup> ، 2011)، نقش معلمان ارائه برنامه‌های غنی‌سازی برای برآوردن نیازهای دانش‌آموزان در ابعاد مختلف دانش، مهارت و احساسات است (الشالتی <sup>5</sup> ، 2010)، کاربرد بسیار بالای برنامه درسی با تهیه‌کنندگی معلمان صورت می‌گیرد (کارل <sup>6</sup> ، 2009)، تصمیم‌گیری‌های معلمان در طراحی مطالب درسی کاربرد عملی دارد (مک کنی، ووگت <sup>7</sup> و بوشمن <sup>8</sup> ، 2012)، کاربرد دانش طراحی معلمان در فعالیت‌های عملی است (مک کنی، کیلی <sup>9</sup> ، مارکاوس کیت <sup>10</sup> و ووگت، 2015)، تصمیم‌گیری‌های معلمان در راستای طراحی فعالیت‌های تدریس است (می پر <sup>11</sup> ، 2018)، در هنگام تصمیم‌گیری با توجه به فرایند موقعیت‌ها و واقعیت‌های نشأت گرفته از آن، نظریه و عمل تصمیم‌گیری نمی‌تواند بیش از حد مکانیست باشد. در حقیقت، در این شرایط، تصمیم‌گیری معلمان و دیگران به معنای یک جریان مداوم است که در آن تغییر سریع و غیرقابل پیش‌بینی در نظر گرفته شده است (لین و مازنوسکی <sup>12</sup> ، 2014: 14).

1. Ornstein & Hunkins
2. Kurth & Keegan
3. Hammad
4. Raudonis
5. Alshalti
6. Carl
7. Voogt
8. Boschman
9. Kali
10. Markauskaite
11. Meyer
12. Lane & Maznevski

یافته‌های به دست آمده از مصاحبه‌ها نیز نشان می‌دهد که اجرای هر نوع رویکرد اصلاحی، اطمینان یا اعتماد مسئولان تصمیم‌گیرنده متکی به معلمانی است که پیاده‌سازی اهداف مد نظر آموزشی را بر عهده می‌گیرند. یعنی پیامد مطلوب اجرای اصلاحات برنامه درسی افزون بر اجرای انتظارات نظام آموزشی توسط معلمان، نیازمند توجه به نقش خود معلم، انگیزه‌ها و دیدگاه‌های آنان است. به عبارت دیگر، رابطه بین معلم و برنامه درسی در یک ارتباط متقابل قرار دارد و معلمان افزون بر قبول وظایفی که بر عهده شغل معلمی است، خود ایفاگر فعالیت‌هایی باشند که به‌طور شخصی در کلاس‌های درس انجام می‌دهند. به‌طور کلی سطح آموزشی، به دلیل برخورداری معلم از تولید و توزیع دانش در بین دانش‌آموزان، سطوح اجرایی و تجربی را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد و در ایجاد شاکله این سطوح، نقش فعال‌تری به خود می‌گیرد.

#### جدول 9. مضامین مستخرج از سطح تصمیم‌گیری آموزشی

مضمون اصلی	مضامین فرعی	مفاهیم
سطح آموزشی	تعمق‌پذیری علمی	مهارت‌آفرینی، یادگیری پژوهشی، گسترش علایق، همیاری، یادگیری موقعیتی، تعامل‌گرایانه
		واحد معنا: مصاحبه‌کننده‌ی شماره (12) می‌گوید: «معلمان باید دانش برنامه درسی را با درخواست فعالیت از دانش‌آموزان دنبال کنند. یعنی این انتظار را داشته باشند که کار دانش‌آموزان فقط انجام دادن فعالیت‌ها نیست، بلکه آنها را در عمل یاد بگیرند. افزون بر این، باید دانش‌آموزان را دنبال کارهایی فرستاد که افزون بر دغدغه بودن برای آنها، رنگ و بوی کنجکاوانه داشته باشد».
سطح آموزشی	تعمق‌پذیری علمی	نقدی، تعدد شناختی، خود مالکیتی، ارتقاء فردی، فعالیت‌های یادگیری، دانش معلمی، سازندگی متقابل
		مصاحبه‌کننده‌ی شماره (19) می‌گوید: «دانشی که در کلاس ارائه می‌شود، هر چند توسط افرادی که در برنامه درسی درگیرند، تهیه شده ولی اجرای بهتر برنامه زمانی می‌تواند برای دانش‌آموزان قابل درک باشد که معلمان برنامه را متناسب با تجاربشان ارائه بدهند. این کار حتی باعث می‌شود خود معلمان از لحاظ شخصی و علمی رشد بکنند. گذشته از این برنامه‌ای که در سطح منطقه برای مدارس انتخاب شده، ولی هر معلمی خودش فعالیت‌ها را برای آموزش کلاسی در نظر می‌گیرد، قابل قبول نیست».

## بحث و نتیجه‌گیری

بررسی مطالعه حاضر از ماهیت تصمیم‌گیری در آزادسازی برنامه درسی نشان می‌دهد که ترکیب افراد تشکیل‌دهنده با توجه به نقشی که در تدوین برنامه درسی دارند، باید متفاوت با رویکرد سنتی باشد. در واقع با ارائه ایده کاهش تمرکز در سند برنامه درسی ملی و تأکید بر بومی کردن بخشی از برنامه‌های درسی و حرکت به سمت درگیری افراد و گروه‌های آشنا به مسائل آموزشی و برنامه درسی و به تبع آن تغییر ساختار تصمیم‌گیری، چهارچوب تصمیم‌گیری باید متشکل از سطوحی باشد که در آن بر خلاف توجه بر ساختار رشته‌های درسی، برنامه‌ریزی مبتنی بر ساختار اجتماعی و نیازهای برگرفته از آن باشد و تقاضاهای جمعی در رأس فرایند تصمیم‌گیری قرار گرفته باشد. در پژوهش حاضر نیز محقق به دنبال کشف و شناسایی سطوح تصمیم‌گیری مناسب برای اجرای آزادسازی برنامه درسی دوره ابتدایی، 4 سطح را به‌عنوان سطوح تصمیم‌گیری در آزادسازی برنامه درسی استخراج کرده است که عبارتند از:

در **سطح اجتماعی** آنچه که مشخص‌کننده‌ی تصمیمات است توجه به فرهنگ زنده جامعه‌ای است که با توجه به تغییرات، به صورت پویا در حال دگرگونی است. البته باید توجه داشت که این سطح دارای دو نوع تصمیم‌گیری با بار ارزشی متفاوت است که نوع اول آن فرهنگ و سنتی است که نیازمند آموزش به دانش‌آموزان برای حفظ هویت دینی است و دارای ثبات و پایداری است و با گذشت زمان تغییر نمی‌یابد، و نوع دوم به صورت آداب و رسوم است که متحول می‌شود و به هویت اجتماعی فرد مربوط می‌شود. یعنی برنامه درسی ارائه‌شده در مدارس ترکیبی از این دو نوع برنامه درسی در چهارچوب نیازهای بومی است که در بافت محلی به صورت رسمی (متناسب با شرایط موجود مناطق) آموزش داده می‌شود. در واقع برنامه درسی آزادسازی شده نوعی برنامه درسی زیستی - اجتماعی است تا برنامه درسی شناختی.

نتایج همسو با این یافته‌ها مطالعاتی است که توسط افراد مختلف صورت گرفته است: نتایج پژوهش سلسیلی (1395) نشان می‌دهد که در تدوین برنامه درسی ملی در کشورهای مختلف با توجه به وضعیت ساختاری که در حوزه تصمیم‌گیری آنها وجود دارد (تعدادی غیر متمرکز و تعدادی به سوی تمرکززدایی در حرکتند) مانند چین، هند، مالزی بر آزادسازی، مشارکت اجتماعی و چند فرهنگی کردن نظام برنامه درسی آنها تأکید می‌شود. نتایج تحقیق بندور<sup>1</sup> (2012) با تأکید بر خط مشی مدیریتی برنامه درسی مدرسه محور، نشان می‌دهد که این رویکرد یک راه مؤثر برای افزایش تصمیم‌گیری مشارکتی، شفافیت بودجه و مشارکت اجتماعی و نیازهای افراد جامعه است. می‌توان گفت که طراحی برنامه درسی

متناسب با فلسفه اجتماعی هر جامعه باعث می‌شود که نگرش افراد نسبت به زندگی خود جهت‌دار شود. فلسفه‌ای که آنها پشتیبانی می‌کنند، به آنها کمک می‌کند تا هدف مدرسه را تعریف کنند، موضوعات مهمی را که باید آموزش داده شوند، تعیین کنند (آلویور<sup>1</sup>، 2015). در آزادسازی برنامه درسی نیز تلاش‌های مسئولان و گروه‌های برنامه‌ریز در راستای محور قرار دادن ارزش‌ها و جایگاه انسانیت افراد جامعه است تا مهم‌ترین اصل اجتماعی که جنبه شرعی و دینی دارد، مورد توجه قرار گیرد. بنابراین برنامه درسی آزادسازی شده هدفی است که برنامه‌ریزان با دستیابی به آن در درجه اول، فلسفه و نگرش حاکم بر اجتماع را در ذهنیت افراد مورد توجه قرار می‌دهند، چرا که در هر برنامه‌ای، فعالیت‌های اجتماعی که برای اجرا پیش‌بینی می‌شود در جهت پذیرش فلسفه و جهان‌بینی آن جامعه صورت می‌گیرد. پذیرش جهان‌بینی حاکم بر اجتماع تعیین‌کننده‌ی جهت‌گیری آنها در زندگی است. در حقیقت، این مفهوم به معنای ارتباط مؤلفه‌های تربیتی، عملی، دینی و ... است که در یک چهارچوب مشخص فعالیت می‌کنند و بر رفتار انسان در قالب برنامه درسی تأثیر می‌گذارد. بنابراین انتظار از برنامه درسی آزادسازی شده این است که متناسب با این ایدئولوژی یا مکتب به طراحی فعالیت‌ها بپردازد.

از طرفی شکل‌گیری هویت از بعد اجتماعی واقعیتی است که نهاد آموزشی آن را در اولویت برنامه‌های خود قرار داده است. با مطرح شدن رویکردهای مختلف به زندگی و تعریف انسان از دیدگاه‌های مختلف، نظام‌های آموزشی نیز به تبیین دیدگاه خود و اقدام به شکل‌پذیری شخصیت اجتماعی انسان از طریق برنامه درسی کرده‌اند. در رویکرد آزادسازی آنچه اهمیت به هویت را در تدوین برنامه‌های درسی مورد توجه قرار داده است، محوریت ماهیت اجتماعی افراد است که در برنامه‌های درسی متمرکز جزو برنامه درسی مفعول شمرده می‌شود. بنابراین می‌توان گفت که هویت اجتماعی در کنش متقابل با فلسفه حاکم به ایجاد ماهیت افراد می‌پردازد تا جایگاه اجتماعی افراد ارتقاء پیدا کند و آنها بتوانند آزادانه به نقشی که در هویت آنها تعریف شده، عمل کنند. بنابراین، اصول جامعه‌شناسی نیروهای اجتماعی هستند که بر شخص حاکم هستند و اگر مطالعات درسی برنامه‌های پیشرفت جامعه را با استفاده از اصول اساسی جامعه‌شناختی طراحی کند، آموزش به‌عنوان وسیله‌ای برای توسعه تلقی می‌شود. در این صورت می‌توان نتیجه گرفت که برنامه درسی ابزاری قدرتمند برای اجتماعی شدن، تحولات اجتماعی و کنترل اجتماعی است و از برنامه‌ریزان برنامه درسی خواست که پس از نظرخواهی درباره اصول جامعه‌شناختی و سایر ضرورت‌های اجتماعی، طراحی برنامه‌های درسی را ادامه دهند.



**سطح آکادمیک:** سطح آکادمیک به‌عنوان سطح دوم تصمیم‌گیری برنامه درسی، متشکل از افراد متخصصان در حوزه استانی و منطقه‌ای می‌باشد. این سطح تصمیم‌گیری در هر دو نوع رویکرد طراحی برنامه درسی (سنتی و جدید) جایگاه ویژه‌ای دارد. اما تفاوت اصلی دیدگاه سنتی و دیدگاه کاهش تمرکز (آزادسازی) در ساختار تشکیلاتی و افراد شرکت‌کننده در آن است. در طراحی‌های سنتی (متمرکز) این سطح تصمیم‌گیری توسط متخصصان رشته‌های درسی مدیریت و جهت‌گیری‌ها مشخص می‌شود، در حالی که در کاهش تمرکز با تأکید بر رویکرد آزادسازی، تصمیم‌گیری توسط متخصصان، کارشناسان و معلمان در سطح استانی و منطقه‌ای صورت می‌گیرد. یعنی تصمیم‌گیری به صورت ساختار سلسله‌مراتبی است که با تعریف چهارچوب مشخصی از وظایف توسط گروه‌های مختلف با قدرت اختیار و انتخاب مختلف انجام می‌شود. این نتایج همسو با یافته‌های پژوهش صورت گرفته توسط وینی دیوب (2016) و کاملیا، ولادیمیر-اورلیان و کاتالین<sup>1</sup> (2014) است. یافته‌های حاصل از مطالعه وینی دیوب (2016) نشان می‌دهد که اولاً تصمیم‌گیری برنامه درسی تحت تأثیر نیروهای شرکت‌کننده در سطح کلان و سطح خرد (نهادی) در مدارس است. دوماً، مدیران تا حد زیادی مسئول تصمیمات گرفته شده را با حداقل مشارکت معلمان و والدین برعهده دارند. نتایج تحقیق کاملیا، ولادیمیر-اورلیان و کاتالین (2014) نشان می‌دهد که توزیع آشکار، متعادل و قابل درک از قدرت تصمیم‌گیری بین سازمان‌ها و مؤسسات جوامع محلی و منطقه‌ای از یک سو و سطح ملی (وزارت آموزش و پرورش، وزارت مالیه و وزارت کشور) از سوی دیگر، کمک خواهد کرد که از عدم تعادل و تحریف در سازمان و مدیریت جلوگیری شود و از نظام آموزش و پرورش ملی حمایت شود. این طور استنباط می‌شود که لازمه اجرای آزادسازی، درگیری افراد با مهارت‌های کاری مختلف برای تصمیم‌گیری مناسب است. یعنی در بحث سلسله‌مراتب تصمیم‌گیری، برخورد با مسائل آموزشی به شیوه آمرانه و دستوری از سطوح بالا به پایین نیست و سطوح پایینی مجری صرف برنامه‌های درسی نیستند، بلکه استقلال در تمامی گروه‌های تصمیم‌گیری مشاهده شود. در واقع سلسله‌مراتب تصمیم‌گیری مشروعیت‌بخش دایره اختیار و انتخاب گروه‌های تصمیم‌گیری است، یعنی فرایند تصمیم‌گیری با قدرت اجرایی متفاوت و وظایف متفاوت توسط افراد با قابلیت‌های اجرایی گوناگون صورت گیرد. بنابراین در این سطح متخصصان رشته‌های مختلف در سطح استان بنا به ضرورت جامعه بومی موضوعاتی را که دارای ساختار منعطفی هستند با علایق و تمایلات ذی‌نفعان همسو سازند چرا که سطح آکادمیک دربرگیرنده‌ی هسته‌های علمی فرایند تصمیم‌گیری است.

**سطح نهادی:** سطح نهادی تداعی‌کننده‌ی نهاد ادارات آموزش و پرورش و مدارس است که به‌عنوان میانجی سطوح آکادمیک و آموزشی عمل می‌کند و بیانگر آن نوع برنامه درسی است که در این سطح تصمیم‌گیری پذیرفته شده و به اجرا درمی‌آید. دایره تصمیم‌گیری در تصمیم‌گیری نهادی شامل مسئولان و کارشناسان ادارات آموزش و پرورش در سطح مناطق و مدیران و معلمان در سطح مدارس می‌شود. هر یک از این مضامین به دست آمده در این سطح جزو وظایف افراد تصمیم‌گیرنده است تا با تحقق مناسب آنها، کیفیت تصمیم‌گیری را ارتقاء بخشند. یافته‌های مطالعات انجام گرفته در این راستا نیز مؤید همین مطالب است. نتایج مطالعه سوبدی (2018) نشان می‌دهد که برنامه درسی محلی در مدارس ابتدایی با تقویت ظرفیت‌های نفع‌محلی از طریق ترویج دانش مبتنی بر زمینه در رابطه با تنوع اجتماعی صورت می‌گیرد. در واقع، خط مشی مقررات اجباری برنامه درسی محلی در مدارس ابتدایی در جهت ارتقاء دانش محلی است و این امر ناشی از زمینه‌سازی برای عدم تمرکز در روند جهانی آموزش است. نتایج پژوهش آریتونانگ<sup>1</sup> (2016) نشان می‌دهد که کاهش تمرکز تأثیرات بسیاری به‌ویژه در ظرفیت محلی و ابتکار عمل برای تصمیم‌گیری در جهت منافع بیشتر برای جامعه محلی داشته است. در واقع دولت مرکزی باید توزیع قدرت را با انعطاف بیشتر و گسترده‌تری در اولویت اهداف برنامه درسی خود قرار دهد.

یافته‌های پژوهشی حسین (2015) نشان می‌دهد که رهبران مدارس فقط مجری برنامه درسی از طریق آموزش کتاب‌های درسی در کلاس نیستند. در واقع که رهبران مدرسه با مسئولیت شخصی خود برای انطباق و غنی‌سازی برنامه‌ریزی درسی ملی در راستای اهداف یادگیری معنی‌دار دانش‌آموزان تلاش می‌کنند. می‌توان گفت که این سطح، تصمیم‌گیری‌هایی را تحت پوشش قرار دهد که در راستای دیدگاه‌های نظری-عملی (شبه عملی<sup>2</sup>) گرفته می‌شود. بر اساس رویکرد شبه عملی، جمعی از مدارس یک محیط بتوانند باهم در ارتباط بوده و در واقع به نوعی بر هم تأثیر و تأثر متقابل بگذارند. تصمیماتی که برای برنامه درسی این مدارس گرفته می‌شود با در نظر گرفتن تنوعاتی که در گروه‌های مختلف دانش‌آموزان وجود دارد، هماهنگ باشد. در تشریح تصمیم‌گیری فرایند برنامه‌ریزی درسی با توجه به خواست و نیاز دانش‌آموزان، خانواده‌ها، اجتماع محلی و با ملاحظه امکانات موجود و بالقوه صورت گیرد. در واقع این رویکرد در پی ایجاد آزادسازی در برنامه درسی با محوریت فرایند الف) نیازسنجی، ب) خواست‌سنجی و ج) سنجش امکانات خود است. بنابراین آنچه ضرورت دارد این است که این کار توسط گروه‌های مهارت‌کانونی در قالب کار گروه‌هایی برای طراحی و تولید تجارب یادگیری با

1. Aritonang
2. Quasi-practical

مشارکت تمامی اعضای آموزشی (مدیران، معاونان، معلمان) با محوریت راهبران برنامه درسی در سطح مدارس و کادر آموزشی (معاونان و کارشناسان آموزشی و کار گروه‌ها) با محوریت سرگروه‌های معلمان (آموزشی و درسی) در سطح ادارات مناطق انجام گیرد.

**سطح آموزشی:** سطح آموزشی فرایند پذیرش تحقق اصلاحات برنامه درسی در قالب رویکرد آزادسازی است؛ یعنی ماهیت علمی- اجتماعی برنامه درسی برگرفته از تصمیم‌گیری‌های متخصصان و کارشناسان محلی است و معلم با استفاده از دانشی که در تجارب تدریس خود و در ارتباط با برنامه درسی به دست آورده به تحقق عملیاتی شدن آن از جنبه شخصی می‌پردازد تا دیدگاه‌های خود را هماهنگ با برنامه تدوین شده محلی به سوی فعالیت‌هایی متمایل سازد که قابلیت عملی شدن را داشته باشد. در حقیقت، این سطح شامل دو وجه برنامه درسی با فرایند پردازش محتوا متناسب با برداشت‌ها، نگرش‌ها و ساختار ذهنی معلم به صورت فردی از یک طرف و فرایند بیرونی‌سازی آن متناسب با آنچه که در جامعه محلی وجود دارد، است. یافته‌های متعدد نیز در تأیید مطالب به دست آمده است. نتایج یافته‌های باش و شنتورک (2019) نشان می‌دهد که فرصت معلمان برای تصمیم‌گیری از طریق مشارکت در فرایند برنامه‌ریزی درسی در سطح محلی ارتقاء می‌یابد. در واقع مشارکت معلمان در سطح محلی، اثربخشی فرایند آموزش- یادگیری را افزایش می‌دهد و در فرایند تصمیم‌گیری هم، معلمان تمایلی به اجرای برنامه درسی ندارند بلکه رضایت آنها از طریق انعکاس نظرات آنها در برنامه درسی صورت می‌پذیرد.

نتایج پژوهش باسکیا، کار- هاریس، فاین- می‌یر و زیوزلو<sup>1</sup> (2015) نشان می‌دهد معلمان مجری صرف اجرای برنامه‌های درسی نیستند و با توجه به وقایع زندگی آموزشی خود و زمینه‌های تدریس، به باز طراحی محتوای فعالیت‌های کلاسی اقدام می‌کنند. در واقع اقدام‌های نوآورانه معلمان در راستای توجه به نیازهای محیطی دانش‌آموزان است که در یک بافت یادگیری محلی قرار دارند. نتایج تحقیق سعد عرفی<sup>2</sup> (2013) نیز نشان می‌دهد که معلمان فقط اجراکننده‌ی سیاست‌هایی نیستند که به آنها واگذار می‌شود، بلکه آنها مطابق با اعتقادات خود و زمینه‌ای که این سیاست‌ها در آن اجرا می‌شوند به تفسیر، اصلاح، تغییر و اجرای برنامه درسی به‌طور فعال می‌پردازند. بنابراین با توجه به یافته‌ها و پژوهش‌های صورت گرفته درباره نقش معلمان در تدوین و تولید برنامه درسی، باید گفت که میزان موفقیت رویکرد آزادسازی متأثر از ویژگی‌ها و خصوصیات معلمان در فرایند اجرای برنامه درسی است. باید گفت که اولاً تحقق برنامه‌های جدید بیشتر منوط به فعالیت معلمان است، ثانیاً میزان دستیابی به اهداف آزادسازی بستگی به میزان توسعه و بسط

1. Bascia, Carr-Harris, Fine-Meyer & Zurzolo

2. Saad Orafi

مفاهیم برنامه درسی جدید توسط معلمان به محیط اطراف دارد، ثالثاً دانش شخصی عملی معلمان مشخص‌کننده نوع رابطه بین موضوعات آزادسازی شده و تجارب معلمی برای هدایت و راهنمایی دانش‌آموزان به فعالیت‌های یادگیری است. در این صورت اجرای رویکرد آزادسازی نیازمند تصمیم‌گیری در سطوح مختلف وزارت آموزش و پرورش با اولویت واگذاری اختیارات بیشتر به سطوح پایین‌تر سازمانی است و در این مسیر باید شرایطی را باید فراهم کرد که افراد در قالب گروه‌های متعدد تصمیم‌گیری تمایل به مشارکت داشته باشند. بدین معنا نهادها و افرادی که نزدیکی بیشتری به دانش‌آموزان دارند و نسبت به نیازهای آنان آشنایی دارند، در محور فرایند تصمیم‌گیری قرار بگیرند.

### منابع

- امین خندقی، مقصود و محمدعلی گودرزی (1390). «طراحی نظام برنامه‌ریزی درسی منطقه‌ای برای آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران». *فصل‌نامه مطالعات برنامه درسی ایران*، 6(23)، 76-109.
- ایمان، محمدتقی و محمدرضا نوشادی (1390). «تحلیل محتوای کیفی». *فصل‌نامه پژوهش*، 3(2)، 15-44.
- حسینی خواه، علی (1393). «سطوح تصمیم‌گیری برنامه درسی». *دانشنامه برنامه درسی، انجمن مطالعات برنامه درسی*. 6-1.
- خسروی، رحمت‌الله و همکاران (1393). «جستاری پیرامون نظریه عملی شوآب و دلالت‌های آن برای آزادسازی تصمیم‌گیری درباره برنامه درسی». *فصل‌نامه مطالعات برنامه درسی*، 8(32)، 127-158.
- خسروی، رحمت‌اله (1393). *تبیین و نقد آزادسازی برنامه درسی و ارائه الگویی برای نظام برنامه‌ریزی درسی ایران با تأکید بر نظریه عمل‌گرای شوآب و چگونگی کاربری آن در یک استان کشور (مورد استان زنجان)*. دانشگاه تربیت مدرس، رساله دکتری.
- سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی (1391). *سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران*. تهران.
- سلسبیلی، نادر (1395). «برنامه درسی ملی: تجربه‌های جهانی چه می‌گویند؟». *دو فصل‌نامه نظریه و عمل در برنامه درسی*، 4(8)، 119-158.
- شورای عالی آموزش و پرورش (1396). *سند زیر نظام راهبری و مدیریت. معاونت آموزشی وزارت آموزش و پرورش*.
- شورت، ادموند سی (1392). *روش‌شناسی مطالعات برنامه درسی*. ترجمه محمود مهرمحمدی و همکاران. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).
- عباس‌زاده، محمد (1391). *تأملی بر اعتبار و پایایی در تحقیقات کیفی*. *فصل‌نامه جامعه‌شناسی کاربردی*، 23(45)، 19-34.

گال، مردیت، والتر بورگ و جويس گال (1398). روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی. ترجمه احمد رضا نصر و همکاران. ناشر: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت)، دانشگاه شهید بهشتی.

مهرمحمدی، محمود (1397) برنامه درسی: نظرها، رویکردها و چشم‌اندازها. تهران: شرکت به‌نشر، سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).

- Ajibola, M.A. (2008). Innovation and curriculum development for basic education in Nigeria: policy, priorities and challenges of practice and implementation. *Research Journal of International Studies*, 8, 51-58.
- Aktan, S. (2018). *Curriculum studies in Turkey: A historical perspective*. New York, NY: Palgrave MacMillan.
- Alkis Kugukaydin, M. , & Ulucinar Sagir, S. (2016). An Investigation of Primary School Teachers' PCK towards Science Subjects Using an Inquiry-Based Approach. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9 (1), 87-108.
- Al-Mahasneh, R. (2018). The Role of Teachers in Establishing an Attractive Environment to Develop the Creative Thinking among Basic Stage Students in the Schools of Tafilah Governorate According to their own Perspective. *Journal of Curriculum and Teaching*, 7 (1), 206-221.
- Alshalti, A. M. (2010). *The Impact of the School Environment System on the Development of Creative Values in fine art in Secondary Education from the Point of View of Teachers*, Unpublished Master Thesis, Umm Al-Qura University, Saudi Arabia.
- Alsubaie, M. A. (2016). Curriculum Development: Teacher Involvement in Curriculum Development. *Journal of Education and Practice*, 7 (9), 106-107.
- Alvior, M. G. (2015). Four Major Foundations of Curriculum and their Importance in Education. In *Simply Educate*. Me. Retrieved from <http://simplyeducate.me/2015/01/09/4-major-foundations-of-curriculum-and-their-importance-in-education>.
- Aritonang, D. M. (2016). Deconcentration for Local Government: The Case of Indonesia. *Journal of Law, Policy and Globalization*, 55, 78-86.
- Bademo, Y. , & Tefera, B.F. (2016). Assessing the desired and actual levels of teachers' participation in decision-making in secondary schools of Ethiopia. *Educational Research and Reviews*, 11 (13), 1236-1242.
- Banathy, B.H. (1987). *Instructional systems design*. In R.M. Gagne (Ed.). *Instructional technology: foundations*, 85-112. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Barantovich, M. M. (2006). Deprofessionalization of curriculum decision making. FIU Electronic Theses and Dissertations. Florida International University. <http://digitalcommons.fiu.edu/etd/1394>.
- Bas, G. , & Senturk, C. (2019). Teachers' Voice: Teacher Participation in Curriculum Development Process. *Inquiry in Education*, 11 (1), 3-31.
- Bascia, N. , Carr-Harris, S. , Fine-Meyer, R. , & Zurzolo, C. (2015). Teachers, *Curriculum Innovation, and Policy Formation*. 44 (2), 228- 248.

- Bellei, C., & Morawietz, L. (2016). *Strong content, weak tools: Twenty-first-century-competencies in the Chilean educational reform*. In F.M. Reimers & C.K. 27. Chung (Eds.), *Teaching and Learning for the Twenty-First Century* (pp. 93-126). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ben-Peretz, M. (2011). *Teacher knowledge: What is it? How do we uncover it? What are its implications for schooling?* *Teaching and Teacher Education*, 27, 3-9.
- Ben-Peretz, M. (1990). *The teacher curriculum encounter: Freeing teachers from the tyranny of texts*. Albany: State University of New York Press.**
- Birney, L. , Mc Namara, D. , Evans, B. , Woods, N. , & Hill, J. (2019). The Curriculum and Community Enterprise for Restoration Science Partnership Model. *Journal of Curriculum and Teaching*, 8 (2), 1-10.
- Carl, A. (2009). *Teacher empowerment through curriculum development theory into practice*. Juta & Company Ltd.
- Casinader, N. (2016). A lost conduit for intercultural education: school geography and the potential for transformation in the Australian Curriculum. *Journal Intercultural Education*, 27 (3), 257-273.
- Chapman, S., Wright, P., & Pascoe, R. (2018). Arts curriculum implementation: adopt and adapt as policy translation. *Arts Education Policy Review*, 119 (1), 12-24.
- Cheung, A. C. K., & Yuen, T. W. W. (2017). Examining the perceptions of curriculum leaders on primary school reform: A case study of Hong Kong, China. *Educational Management Administration & Leadership*, 45 (6), 1020-1039.
- Coburn, C. E. , & Russell, J. L. (2008). District Policy and Teachers' Social Networks. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 30 (3), 203-235.
- Costley, K. C. (2015). *Research Supporting Integrated Curriculum: Evidence for using this Method of Instruction in Public School Classrooms*. Running head: IntegratedCurriculum, 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 Reoublic of Macedonia. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 2 (1), 7- 12.
- DeLuca, C., Shulha, J., Luhanga, U., Shulha, L.M., Christou, T.M. & Klinger, D.A. (2015). Collaborative inquiry as a professional learning structure for educators: a scoping review. *Professional Development in Education*, 41 (4), 640-670.
- Demarest, A. b. (2015). *Place-based curriculum design: Exceeding standards through local investigations*. New York: Routledge.
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (2003) *Handbook of qualitative research*. Second edition. London /Thousand Oaks /New Dehli.
- Driedger-Enns, L. (2014). *A Narrative Inquiry Into The Identity Making Of Two Early-Career Teachers: Understanding The Personal Practical Knowledge*. Head of the Department of Curriculum Studies. University of Saskatchewan, Saskatoon, Saskatchewan, Canada.
- Dumitru, D. ,& Enachescu, V. (2015). Communities of practice as a mean for decentralization. *Social and Behavioral Sciences*, 187, 752-756.

- Ekanem, S. A., & Ekefre, E. N. (2014). Philosophical Foundation of Curriculum Development in Nigeria: The Essencist Model. *Journal of Educational and Social Research*.4 (3) MCSER Publishing, Rome-Italy.
- Englund, T. (2015). Toward a deliberative curriculum?. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 1, 48-56.
- Favre, M. (2016). *Modeling social interactions and their effects on individual decision making*. Master of Science MSc. in Physics, \_Ecole Polytechnique Federale de Lausanne.
- Freeman, R.E. (1984). *Strategic management: a stakeholder approach*. Boston: Pitman.
- Fullan, M. (2015). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press. 5th edition.
- Gilardi, A., & Guglielmetti, C. (2007). *Quando a decidere è il gruppo. Teorie e modelli di presa di decisione*. In G. Pravettoni & G. Vago (Eds.). *La scelta imperfetta. Caratteristiche e limiti della decisione umana*. Milano: McGraw-Hill.
- Goddard, Y. L., Goddard, R. D., & Tschannen-Moran, M. (2007). A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *Teacher College Record*, 109 (4), 877–896.
- Goodlad, J. I. & Richter, M. W. (1966). The Development of a Conceptual System for Dealing with Problems of Curriculum and Instruction, *Cooperative Research Project* No. 454.
- Goyal, G. (2017). Formulation of Objectives in Curriculum Development. *International Journal of Analysis of Social Science and Humanity*, 1, 23- 34.
- Hamilton, R. J., Farruggia, S. F., Peterson, E. R., & Carne, S. (2013). Key competencies in secondary schools: An examination of the factors associated with successful implementation. *Teachers and Curriculum*, 13, 47- 55.
- Hammad, W. (2017). Decision Domains and Teacher Participation: AQualitative Investigation of Decision-Making inEgyptian Schools. *The Qualitative Report*, 22 (9), 2478-2493.
- Handler, B. (2010). Teacher as Curriculum Leader: A Consideration of the Appropriateness of that Role Assignment to Classroom-Based Practitioners. *International Journal of Teacher Leadership*, 3 (3), 32-42.
- 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*. Universitat Politecnica de Valencia, Valencia, 253-260.
- Hussain, R. (2015). *School leaders' engagement in curriculum planning and decision making*. In D. Garbett& A. Ovens (Eds.), *Teaching for tomorrow today* (pp. 266-275). Auckland, New Zealand: Edify.
- Kenea, A. (2014). The Practice of Curriculum Contextualization in Selected Primary Schools in Rural Ethiopia. *Journal of Education and Practice*, 5 (10),49-56.
- Klein, Frances (1991). *The Politics of Curriculum Decision-Making: issues in centralizing the curriculum*. New York: State University of New York.

- Koskei, K. K. (2015). Assessment of Stakeholders' Influence on Curriculum Development Process in Secondary Schools in Kericho County. *Journal Of Humanities And Social Science*, 20 (3), 79-87.
- Kuboja, J. M. ,& Ngussa, B. M. (2015). Conceptualizing the Place of Technology in Curriculum Formation: A View of the Four Pillars of Curriculum Foundations. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 4 (2), 54-71.
- Kurth, J. A., & Keegan, L. (2014). Development and use of curricular adaptations for students receiving special education services. *The Journal of Special Education*, 48 (3), 191-203.
- Lane, H. W., & Maznevski, M. (2014). *International Management Behavior: Global and Sustainable Leadership*. New York: John Wiley & Sons.
- Lavonen, J. (2017). Governance decentralisation in education: Finnish innovation in education. *Journal of Distance Education*, 53 (1), 1-22.
- Makura, O. , & Makura, A. H. (2012). Rethinking the Definition and Value of the Curriculum Concept: The Zimbabwe Experience. *Anthropologist*, 14 (6). 509-515.
- Mc Kenney, s. , Kali, y. , Markauskaite, L. , & Voogt, J. (2015). Teacher design knowledge for technology enhanced learning: an ecological framework for investigating assets and needs. *Instructional Science*. 43 (2),181-202.
- Mc Kenney, s. , Voogt, j. , & Boschman, f. (2012). *Teachers' intuitive approaches to curriculum design: Under standing decision-making while creating ict-rich learning activities for early literacy*. Paper presentation at the Teachers as Designers of Technology Enhanced Learning pre-conference workshop in conjunction with the ISLS annual meeting.
- Meyer, H. (2018). Teachers' Thoughts on Student Decision Making During Engineering Design Lessons. *Education Sciences*, 8 (9), 1-11.
- Mintrom, M. & Walley, R. (2013). *Education governance in comparative perspective. Published in Education Governance for the Twenty-First Century: Overcoming the Structural Barriers to School Reform*. Eds. Manna, Paul; Mc Guinn, Patrick J. Washington, DC: Brookings Institution Press. 252-274.
- Mokoena, S. (2011). Participative Decision-making: Perceptions of School Stakeholders in South Africa. *Journal of Social Sciences*, 29 (2), 119-131.
- Mokua, B. (2010). *An Evaluation Of The Curriculum Development Role Of Teachers As key Agents In Curriculum Change*.
- Muhammad Khan, A. ,& Mirza, M. S. (2011). Implementation of Decentralization in Education in Pakistan: Framework, Status and the Way forward. *Journal of Research and Reflections in Education*, 5 (2), 146 -169.
- Murray, J. & Clark, R.M. (2013). Refraining leadership as a participative pedagogy: the working theories of early years professionals, early years: *An International research journal*, 33 (3), 289-301.
- 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*, 4 (7), 274- 278.



- Njengere, D. (2014). *The role of curriculum in fostering national cohesion and integration: Opportunities and challenges*. UNESCO International Bureau of Education.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, principles, and issues*. (7th ed.). Global Edition. Boston, MA: Pearson.
- Parker, W. C. (2012). *Democracy, Diversity, ana Schooling*. from *The Encyclopedia of Diversity in Education*, J. A. Banks, ed. New York.
- Parmigiani, D. (2012). Teachers and Decision-Making Processes: An Italian Exploratory Study on Individual and Collaborative Decisions. *Canadian Journal of Education*, 35 (1), 171-186.
- Priestley, M., Biesta, G.J.J. ,& Robinson, S. (2015). *Teacher Agency: An Ecological Approach*, Bloomsbury Academic. London: Bloomsbury Academic.
- Raudonis, L. (2011). What makes a good school? *Page One*, 32 (2), 7-12.
- Reid, W. A. (1978). Practical reasoning and curriculum theory: In search of a new paradigm. *Curriculum Inquiry*, 9 (3), 187-207.
- Robinson, J. Sinclair, M. , Tobias, J. , & Choi, E. (2017). More Dynamic Than You Think: Hidden Aspects of Decision-Making. *Administrative Sciences*, 7 (23), 1-29.
- Saad Orafi, S. M. (2013). Effective Factors in the Implementation of ELT Curriculum Innovations. *Scientific Research Journal (SCIRJ)*, 1 (4), 14-21.
- Schnellert, L.M., Butler, D.L., & Higginson, S.K. (2008). Co-constructors of data, coconstructors of meaning: Teacher professional development in an age of accountability. *Teaching and Teacher Education*, 24 (3), 725-750.
- Shawer. S. F. (2010). Classroom-level curriculum developmen. *Teaching and Teacher Education*, 26, 173–184.
- Sherbondy, K. (2012). *Restructuring Equality: Assessing the Effects of Centralized and decentralized Education Systems on Student Perfprmance Cross- Nationally*. University Honors in Political Science.
- Short, E. C. (2008). *Curriculum policy research*. *The Sage Handbook of Curriculum and Instruction*. Los Angeles: SAGE, 420-430.
- Simpson, I. , & Halse, C. (2006). Illusions of consensus: New South Wales stakeholders' constructions of the identity of history. *The Curriculum Journal*, 17 (4), 351-356.
- Subedi, K. R. (2018). Local Curriculum in Schools in Nepal: A Gap between Policies and Practices. *International Journal of Interdisciplinary Studies*, 6 (1), 57- 67.
- Unesco. (2014). *Education Systems in Asean+6 Countries: A Comparative Analysis of Selected Educational Issues*. Education Policy and Reform Unit Unesco Bangkok.
- Unesco. (2011). *What Makes a Quality Curriculum?*. International Bureau of Education (IBE).
- Van den Akker, J. (2009). *Curriculum in Development*. Enschede, Netherlands: SLO–Netherlands Institute for Curriculum Development.
- Walker, D.F. (1971). A naturalistic model for curriculum development. *School Review*, 80, 51-65.

- 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.
- Yagoob, M. (2012). Developing creative thinking: using a cognitive teaching model in literature classroom. *The Journal of Learning*, 18 (6), 71-82.

## Explaining the Nature of Decision-making Levels in Elementary School Curriculum Decentralization: A Qualitative Research

Reza Masouminejad<sup>1</sup>, Eskandar Fathi Azar<sup>2</sup>, Firouz Mahmodi<sup>3</sup>,  
Yousof Adib<sup>4</sup>

### Abstract

The purpose of this study is to identify the appropriate levels of decision-making in the process of implementing curriculum decentering in the elementary school. The research method is qualitative and of the synthesis type (content analysis and documentary study). The research population includes teachers, experts, professors of universities in West Azerbaijan province, as well as scientific documents and texts in the field of decentralization in the academic year of 1997-98. The first sample was purposefully selected and in this regard, a semi-structured interview was conducted with 19 people and in order to ensure and validate the accuracy of the data, the researcher's self-review method and checking by participants (member check technique) used. The second sample also includes scientific documents and texts of the last 15 years. The information was obtained through interviews and review of scientific documents with the method of customary content analysis and five-stage analysis of Gall, Borg and Gall (1994). Findings show that the decision-making process for curriculum decenterelization has four levels: social, academic, institutional and educational, in which the institutional level acts as a link between academic (theoretical) and educational (practical) level decisions and its performance has a special place in the theoretical-practical (quasi-practical) dimension. In fact, the institutional level, with a combination of two levels of decision-making, acts as the final formulator and provider of learning opportunities in the classroom.

**Keywords:** Decision Levels, Decentering, Curriculum, Elementary school.

- 
1. PhD in Curriculum Planning, Farhangian University, Tehran, IRAN. Corresponding Author, r.dousti.education64@gmail.com
  2. Professor, Faculty of Educational Sciences, University of Tabriz, IRAN.
  3. Associate Professor, Faculty of Educational Sciences, University of Tabriz, IRAN.
  4. Professor, Faculty of Educational Sciences, University of Tabriz, IRAN.