

تبیین ماهیت سطوح تصمیم‌گیری در آزادسازی برنامه درسی دوره ابتدایی: یک پژوهش کیفی

رضا معصومی نژاد^۱، اسکندر فتحی آذر^۲، فیروز محمودی^۳، یوسف ادیب^۴

پذیرش: ۹۹/۱۱/۲۱

دریافت: ۹۹/۹/۲۸

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 سنتز پژوهی (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 ۹۸-۹۷ است. نمونه اول به صورت هدفمند انتخاب شده و در این راستا مصاحبه نیمه ساختار یافته‌ای با ۱۹ نفر صورت گرفت و جهت اطمینان و اعتبار بخشی به دقت و صحت داده‌ها از روش خود بازمی‌محقق و چک کردن به وسیله مشارکت کنندگان (تکنیک کنترل اعضا) استفاده شد. نمونه دوم نیز شامل اسناد و متون علمی ۱۵ 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 (۱۹۹۴) 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 به عنوان رابط تصمیم‌گیری‌های سطح آکادمیک (نظری) و سطح آموزشی (عملی) عمل می‌کند و عملکرد آن از بعد نظری-عملی (شبه عملی) جایگاه ویژه‌ای دارد. در واقع سطح نهادی با ترکیبی از دو سطح تصمیم‌گیری، به عنوان تدوین‌کننده نهایی و فراهم‌کننده فرصت‌های یادگیری در کلاس‌های درس عمل می‌کند.

کلید واژه‌ها: سطوح تصمیم‌گیری، آزادسازی، برنامه درسی، دوره ابتدایی.

۱. دکتری برنامه ریزی درسی، مدرس دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران، نویسنده مسئول، r.dousti.education@gmail.com

۲. استاد دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، ایران.

۳. دانشیار دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، ایران.

۴. استاد دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، ایران.

مقدمه

فرایند تصمیم‌گیری فعالیت اجرایی روزانه است که در همه سطوح در موسسات اتفاق می‌افتد (ناز، زامان، غفار، امین، علی و ایقبال^۱، ۲۰۱۳: ۲۷۴). در نظام‌های آموزشی به دلیل استمرار فعالیت‌های برنامه‌ریزی، فرایند تصمیم‌گیری متأثر از عوامل مختلفی است. بنابراین دخالت همه ذینفعان، به ویژه افرادی که به طور مستقیم در آموزش دانش‌آموزان درگیر می‌شوند، یک بخش حیاتی در توسعه و تجدید نظر موفقیت‌آمیز برنامه درسی به حساب می‌آید (جانسون^۲، ۲۰۰۱، به نقل از السوبایی^۳، ۲۰۱۶: ۱۰۶). مشارکت در تصمیم‌گیری‌ها باعث هم‌افزایی تعاملات اعضای جامعه و ارتقای آگاهی و مسئولیت اجتماعی افراد نسبت به محیط خود می‌شود (بیرنی، مک نامارا، ایوانز، وودز و هیل^۴، ۲۰۱۹: ۱). پاینار^۵ (۱۹۷۸) 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 عمل‌پوشانیم (به نقل از انگلاند^۶، ۲۰۱۵: ۴۸). فرایند برنامه‌ریزی درسی در اکثر نظام‌های آموزشی پیشرفته متمایل به اجرای خط‌مشی‌ها و سیاست‌هایی است که همکاری نیروی انسانی را از لحاظ تنوع سلائق در امر تصمیم‌گیری‌های آموزشی به دنبال دارد، تا بتواند قدرت‌تأثیرگذاری بیش‌تری در کیفیت یادگیری دانش‌آموزان داشته باشد و ارتباط محتوای برنامه‌های درسی را با واقعیات زندگی مناطق آموزشی گسترده‌تر کند (حسینی خواه، ۱۳۹۳: ۶ و ۵). بنابراین یکی از عوامل اجرای اصلاحات عمده در برنامه درسی، سطح مشارکت ذینفعان است (کوسکی^۷، ۲۰۱۵).

نظام سطوح تصمیم‌گیری در برنامه درسی، نخستین بار در سال ۱۹۶۶ توسط جان گودلد^۸ و موریس ریشر^۹ 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، ۱۳۹۳: ۲). از دیدگاه دفتر بین‌المللی تعلیم و تربیت یونسکو^{۱۰} (۲۰۱۴) سطوح برنامه درسی شامل سه سطح است: ۱) سطح مرکزی: شامل اهداف و محتوای آموزشی که در سند یا چارچوب برنامه درسی ملی منعکس می‌شود. ۲) سطح محلی: بیانگر برداشت و تفسیر مقامات محلی از برنامه درسی رسمی است و ۳) 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^{۱۱}، ۲۰۰۸). 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^{۱۲}، ۱۹۸۴). این نظریه به عنوان 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^{۱۳}، ۲۰۱۶: ۶۹). نظریه الگوی مشورتی: مطابق با این نظریه، تجزیه و تحلیل بر اساس میزان مشارکت ذینفعان صورت گرفته (واکر^{۱۴}، ۱۹۷۱) و دیدگاه‌های مختلف افراد برای بحث و گفتگو آزاد در روند مشورتی مطرح می‌شود (وینی دیوب، ۲۰۱۶: ۷۰)، بنابراین الگوی مذاکره مشارکتی، با ارتقای کیفیت و پیاده‌سازی برنامه درسی باعث انتشار و سازگاری برنامه درسی می‌شود (هارینگان، یونک و ماسون^{۱۵}، ۲۰۱۶).

^۱ - Naz, Zaman, Ghaffar, Ameen, Ali & Iqbal

^۲ - Johnson

^۳ - Alsubaie

^۴ - Birney, Mc Namara, Evans, Woods & Hill

^۵ - Pinar

^۶ - Englund

^۷ - Koskei

^۸ - John Goodlad

^۹ - Maurice Richter

^{۱۰} - Unesco

^{۱۱} - Ajibola

^{۱۲} - Freeman

^{۱۳} - Winnie Dube

^{۱۴} - Walker

^{۱۵} - Harrigan, Yonk & Mason

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، ارائه دهندگان 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 (لاوونز^۱، ۲۰۱۷: ۱). در این راستا، مطلوبیت برنامه درسی یکی از اصلی‌ترین دغدغه‌ها در آموزش دوره ابتدایی است. در واقع نگرانی مسئولین 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 نظام مند 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 می‌کنند (داموسکا و تاسوسکا^۲، ۲۰۱۴: ۸). 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 تأثیر پذیری 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 به عنوان 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 (شربوندی^۳، ۲۰۱۲). از این رو یکی از عوامل ارتقای 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 برنامه ریزی 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 برنامه ریزی درسی، حرکت در راستای کاهش تمرکز برای تنش زدایی 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 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، ۲۰۱۶: ۵). این مسأله که آیا توسعه و برنامه ریزی برنامه درسی در سطح مرکزی یا در سطح منطقه ای / 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^۴، ۲۰۱۴: ۴۹). بنابراین سوالی 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؟

^۱ - Lavonen
^۲ - Damovska & Tasevska
^۳ - Sherbondy
^۴ - Kenea

روش شناسی

پژوهش حاضر به لحاظ هدف در زمره ی پژوهش های کاربردی، و به لحاظ روش گرد آوری داده ها، از نوع پژوهش کیفی با ماهیت اکتشافی است. هدف پژوهش کیفی با توجه به ماهیت آن، مطالعه ی عمیق و همه جانبه بر روی پدیده ی مورد مطالعه است (عباس زاده، ۱۳۹۱: ۲۱). دنزین و لینکلن^۱ (۲۰۰۳) در مورد پژوهش کیفی و هدف آن ابراز می دارند: پژوهش کیفی به مطالعه پدیده ها در محیط طبیعی خود آن ها می پردازد، و تلاش می کند آن ها را آن طوری که مردم به آن ها می نگرند، تفسیر و معنا کند. پژوهش کیفی دارای انواع متعددی است که در این مطالعه از پژوهش ترکیبی (سنتز پژوهی) که شامل مطالعه اسنادی و تحلیل محتوا می شود، استفاده شده است. ارزش این نوع پژوهش در ایجاد همخوانی بین دانش، نیاز و نیز مهارت هایی است که به وسیله آنها فرآیندهای ترکیب و تلفیق دانش انجام می پذیرد. این امر چیزی بیش از کنار هم نهادن صرف دسته ای از اطلاعات است. در جریان تأکید بر تلفیق، مطالب گوناگون در چارچوب ادراکی خاصی است که پیدایش دیدگاه ها یا روابطی جدید را در پی داشته باشد. از نظر رابرتس^۲ عنصر مشترک راهبردهای گوناگون رویکرد سنتز پژوهی، تحلیل و دسته بندی مجدد اطلاعات است به نحوی که برای مراجعان به سهولت قابل بهره برداری باشد (شورت^۳، ۱۹۹۱، به نقل از مهر محمدی، ۱۳۹۷). در واقع دانش موجود در مطالعات و گزارش های منفرد معمولاً برای استفاده مستقیم در تصمیم گیری مناسب نیست. این دانش باید با دانش تولید شده در دیگر مطالعات مربوط پیوند یابد و کل مجموعه دانش حاصله در قالبی متناسب با نیازهای کنونی به دانش، مورد ارزیابی، سازمان دهی 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 مهم ترین و پیچیده ترین گونه های پژوهش عملی است که می توان به انجام آن مبادرت ورزید. ارزش این نوع پژوهش در ایجاد همخوانی بین دانش و نیاز و نیز مهارت هایی است که به وسیله آنها فرایندهای ترکیب و تلفیق دانش انجام می پذیرد (شورت، ۱۳۹۲). در پژوهش تلفیقی حاضر، داده های به دست آمده از مطالعه اسنادی و تحلیل محتوا با یکدیگر تلفیق شده و دیدگاه جامعی را درباره هر یک از سطوح تصمیم گیری برنامه درسی ارائه داده اند. در واقع با استفاده از روش های مختلف پژوهشی، ماهیت و ویژگی های سطوح تصمیم گیری در رویکرد آزادسازی برنامه درسی مشخص شده و سعی شده است نوع تصمیماتی که می تواند در اجرای این رویکرد مناسب تلقی شود، استخراج شود. جامعه آماری پژوهش هم شامل کتاب ها، مقالات، و پژوهش های حوزه برنامه درسی به ویژه در زمینه تمرکززدایی برنامه درسی و هم شامل متخصصان برنامه ریزی 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 ۱۵ سال اخیر می باشد که از سایت های علمی مختلف (پایگاه مرکز اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی^۴، بانک اطلاعات نشریات کشور (مگ ایران)^۵، پایگاه مجلات تخصصی نور (نورمگز)^۶، پژوهشگاه علوم و فناوری اطلاعات ایران (ایرانداک)^۷، پایگاه استنادی علوم جهان اسلام^۸، موسسه اطلاعات علمی^۹، اریک^{۱۰}، انجمن تحقیقات آموزشی بریتیش^{۱۱} دریافت و مورد بررسی قرار گرفت. در تحلیل محتوای کیفی نیز برای جمع آوری اطلاعات با استفاده از روش نمونه گیری

^۱ - Denzin & Lincoln

^۲ - Roberts

^۳ - Short

^۴ - Scientific Information Databas(SID)

^۵ - Magiran

^۶ - Noormags

^۷ - Irandoc

^۸ - Islamic World Science Citation Center(ISC)

^۹ -Institute for Scientific Information(ISI)

^{۱۰} - Education Resources Information Center(ERIC)

^{۱۱} - British Educational Research Association(BERA)

هدفمند(براساس میزان نقش آفرینی در تصمیم‌گیری‌های آموزشی) ۱۹ نفر از اساتید 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 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 ۱. توصیف جمعیت شناختی اساتید، کارشناسان و آموزگاران

ردیف	مرد	زن	تحصیلات	رشته تحصیلی	سمت	محل خدمت
۱	*		دکتری	برنامه ریزی درسی	مدرس دانشگاه	آموزش و پرورش خوی
۲	*		دکتری	برنامه ریزی درسی	مدرس دانشگاه	آموزش و پرورش خوی
۳	*		دکتری	برنامه ریزی درسی	مدرس دانشگاه	آموزش و پرورش ماکو
۴	*		دکتری	برنامه ریزی درسی	مدرس دانشگاه	آموزش و پرورش ارومیه
۵	*		کارشناسی ارشد	مدیریت آموزشی	رییس گروه دوره اول آموزش ابتدایی	آموزش و پرورش اداره کل
۶	*		کارشناسی ارشد	برنامه ریزی درسی	رییس گروه دوره دوم آموزش ابتدایی	آموزش و پرورش اداره کل
۷	*		کارشناسی ارشد	برنامه ریزی درسی	کارشناس مسئول دوره اول آموزش ابتدایی	آموزش و پرورش اداره کل
۸	*		کارشناسی ارشد	فلسفه آموزش و پرورش	کارشناس مسئول دوره دوم آموزش ابتدایی	آموزش و پرورش اداره کل
۹	*		کارشناسی ارشد	مدیریت آموزشی	کارشناس تکنولوژی و گروه‌های آموزشی	آموزش و پرورش اداره کل
۱۰	*		کارشناسی ارشد	آموزش ابتدایی	کارشناس آموزش ابتدایی	آموزش و پرورش پلدشت
۱۱	*		کارشناسی ارشد	برنامه ریزی درسی	کارشناس آموزش ابتدایی	آموزش و پرورش خوی
۱۲	*		کارشناسی ارشد	فلسفه آموزش و پرورش	کارشناس تکنولوژی و گروه‌های آموزشی	آموزش و پرورش سلماس
۱۳	*		کارشناسی ارشد	تکنولوژی آموزشی	کارشناس تکنولوژی و گروه‌های آموزشی	آموزش و پرورش نقده
۱۴	*		کارشناسی ارشد	آموزش ابتدایی	آموزگار	آموزش و پرورش قره ضیالددین
۱۵	*		کارشناسی ارشد	روانشناسی عمومی	آموزگار	آموزش و پرورش قره ضیالددین
۱۶	*		کارشناسی ارشد	مدیریت آموزشی	آموزگار	آموزش و پرورش خوی
۱۷	*		کارشناسی ارشد	آموزش ابتدایی	آموزگار	آموزش و پرورش قره ضیالددین
۱۸	*		کارشناسی ارشد	فلسفه آموزش و پرورش	آموزگار	آموزش و پرورش خوی
۱۹	*		کارشناسی ارشد	مشاوره	آموزگار	آموزش و پرورش خوی

به منظور جمع‌آوری اطلاعات هم از مصاحبه‌های نیمه ساختار یافته و هم از مقالات و کتب علمی مربوط به حوزه تمرکززدایی برنامه درسی استفاده شد. در گردآوری داده‌ها از طریق مصاحبه، ابتدا سوالات مورد نظر از جنبه‌های گوناگون

مورد بررسی قرار گرفت تا نحوه و میزان پرسش ها از مصاحبه شوندگان مشخص شود و این که چه نوع سوالاتی پرسیده شود که مربوط به خود موضوع باشد و با طرح چه نوع سوالاتی می توانیم مصاحبه شونده ها را در جریان مصاحبه نگه داریم. ابتدا درباره سطوح تصمیم گیری و این که چگونه این سطوح می توانند بر فرایند برنامه ریزی تاثیر گذاشته باشند، سوالاتی مطرح و در ادامه با توجه به نوع پاسخ هایی که مصاحبه شونده ها می دادند، روند مصاحبه به پیش رفت. جلسات مصاحبه به طور میانگین در یک دوره ۲ تا ۳ جلسه ای به مدت ۲ ساعت ادامه یافت. متن مصاحبه ها در طول جلساتی که با مصاحبه شوندگان انجام می شد، روی برگه های کاغذی نوشته و سپس خلاصه سازی شد. در فرایند خلاصه نویسی هم مضامینی که به سطوح مختلف (همزمان با استخراج سطوح تصمیم گیری از طریق تحلیل اسنادی) ارتباط داشت، جداسازی و در جدول مربوط به هر سطوح قرار داده شد. برای اطمینان از صحت و سقم یافته های به دست آمده و اعتبارپذیری داده های به دست آمده، مصاحبه های افراد ابتدا توسط خود پژوهشگر در چندین نوبت بررسی و تحلیل و مضمون آفرینی شد و سپس متن مصاحبه ها به طور خلاصه در اختیار مصاحبه شوندگان قرار گرفت و نظرات شان در مورد تطابق یافته ها با نظر پژوهشگر اعلام شد و در صورت تناقض، برداشت نادرست پژوهشگر اصلاح شد. به طور خلاصه، جهت اطمینان و اعتبار بخشی به دقت و صحت داده ها از روش خود بازمینی محقق و چک کردن به وسیله مشارکت کنندگان (تکنیک کنترل اعضا) استفاده شد. در جمع آوری داده ها با استفاده از تحلیل اسنادی، منابع علمی مربوط به موضوعات تمرکززدایی، مورد مطالعه و بررسی قرار گرفت و سطوح تصمیم گیری (چهار سطح تصمیم گیری) متناسب با رویکرد آزادسازی توسط محقق استخراج شد. هم چنین دیدگاه ها 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 اشتراک پذیری عبارات و جملات، به دست آمد. برای تجزیه و تحلیل داده های به دست آمده از رویکرد سنتز پژوهی (مطالعه اسنادی و تحلیل محتوا) نیز، از روش پنج مرحله ای گال، بورگ و گال (۱۹۹۴) برای تجزیه و تحلیل محتوای اسناد علمی و از تحلیل عرفی برای تجزیه و تحلیل مصاحبه ها استفاده شد. روش ۵ مرحله ای گال و همکاران (۱۹۹۴) عبارتند از: ۱) مطالعه دقیق اسناد و استخراج گزاره ها (۲) انتخاب روش مقوله بندی (۳) نشانه گذاری گزاره ها برای قرار گرفتن در مقوله ها (۴) انجام مقوله بندی با روش کدگذاری باز و محوری و (۵) پردازش داده ها و تفسیر نتایج. در تحلیل محتوا نیز اطلاعات به دست آمده از طریق مراحل تحلیل محتوای عرفی ۱- تحلیل اولیه اطلاعات از طریق تداعی معنا و رمزگذاری ۲- مقوله بندی اطلاعات (واحد معنا) از طریق شباهت ها و تفاوت ها ۳- جمع بندی مقوله های استقرایی و ایجاد مفهوم کلی (تم) مورد تحلیل قرار گرفت (ایمان و نوشادی، ۱۳۹۰).

یافته ها

مضمون اصلی ۱: سطح اجتماعی برنامه درسی

در سند برنامه درسی ملی هدف اصلی تدوین رویکرد آزادسازی، ملاحظه رویدادها و پدیده های اجتماعی است که پیرامون زندگی اجتماعی افراد اتفاق می افتد. آنچه که در این پژوهش به دست آمده نشانگر این است که تصمیم گیری در سطح اجتماعی منبعث از نیازهای گروه های مختلف جامعه است که بر اولویت های برنامه درسی (انتخاب محتوا) تاثیر می گذارد. 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 برنامه ریزی درسی نیاز به تایید ذینفعان مختلف در چهارچوب قلمرو آموزش عمومی دارد.

جدول ۲. 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 انچسکیو^۱، ۲۰۱۵)، به منظور اطمینان از پایداری(زیست‌پذیری) برنامه درسی گفتگو باید بین تمامی گروه‌ها انجام پذیرد(بارانتویچ^۲، ۲۰۰۶).</p>	<p>انتقال بین سطحی</p>	<p>سطح اجتماعی</p>
<p>در فرایند تمرکززدایی تدوین چارچوب برنامه‌های درسی و ایجاد اصلاحات لازم و مورد نیاز به سطوح استانی و شهرستانی واگذار می‌گردد(امین خندقی و گودرزی، ۱۳۹۰)، تصمیم‌گیری یک فعالیت انسانی چندگانه و اجتماعی است که اغلب اوقات غیر خطی است(رابینسون، سینکلیر، تویاس و چویی^۳، ۲۰۱۷)، همکاری جهت تصمیم‌گیری در معضلات اجتماعی نیازمند ایفای نقش مشارکت‌کنندگان در گروه‌های چند نفره است(فیور^۴، ۲۰۱۶).</p>	<p>تفویض اختیار</p>	
<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^۵، ۲۰۱۲)، تصمیم‌گیری برنامه درسی تحت تاثیر ارزش‌هایی است که اعضای جامعه مدارس در آن قرار دارند(وینی دیوب، ۲۰۱۶)، تصمیم‌گیری‌هایی که در چهارچوب یک زمینه گرفته می‌شوند، با ویژگی زمان، تحت فشار بودن، پویا و نامشخص بودن شناخته می‌شوند(رابینسون و همکاران، ۲۰۱۷)، نظام‌های آموزشی برای تحقق اهداف جوامع خود تفکر منطقی و تعامل مولدی با محیط اطراف دارند و اشکال جدیدی از محتوا و جنبه‌های آن را نشان می‌دهند(المهاسنه^۶، ۲۰۱۸)، فلسفه نوعی از معنای عمومی و درک زندگی است(کیوبوجا و انگیوسا^۷، ۲۰۱۵: ۵۹، به نقل از اکانم و اکفر^۸، ۲۰۱۴)، برنامه درسی و اصلاحات آموزشی اجزای به هم پیوسته در نظام آموزش و پرورش با زمینه اجتماعی است(وست بروک، دیورانی، براون، آر، پریز، بادی و سالوی^۹، ۲۰۱۳)، جامعه از لحاظ ایدئولوژی، طبقه اجتماعی، نژاد، زبان، فرهنگ، جنسیت، مذهب، وضعیت شهروندی و دیگر طبقات اجتماعی مهم تفاوتند(پارکر^{۱۰}، ۲۰۱۲)، برنامه درسی باید در جهت توانایی جامعه برای دستیابی به نیازها و آرمان‌هایش طراحی شود(انجینگر^{۱۱}، ۲۰۱۴).</p>	<p>هنجارمدار ی</p>	

یافته‌ها هم چنین 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 باید با بنیادهای محلی را شکل می‌دهد و جنبه ارزشی دارد. هم چنین به دلیل توجه به انگیزه‌های محلی برنامه ریزان 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

^۱ - Dumitru & Enachescu
^۲ - Barantovich
^۳ - Robinson, Sinclair, Tobias & Choi
^۴ - Favre
^۵ - Makura & Makura
^۶ - Al-Mahasneh
^۷ - Kuboja & Ngussa
^۸ - Ekanem & Ekefre
^۹ - Westbrook, Durrani, Brown, Orr, Pryor, Boddy, & Salvi
^{۱۰} - Parker
^{۱۱} - Njengere

گام اول توجه برنامه ریزان قرار می گیرد. از طرفی، این سطح به دلیل توجه به نیازهای جامعه محلی به انتقال سطحی و تفویض اختیار فرایند تصمیم گیری با محوریت هنجارهای جامعه اجتماعی تاکید می کند.

جدول ۳. مضامین مستخرج از سطح تصمیم گیری اجتماعی

مضمون اصلی	مضامین فرعی	مفاهیم
سطح اجتماعی	فلسفه دینی	ایدئولوژی محوری، چهارچوب عمل، رویکرد تربیتی، یکپارچگی باورها، نگرش جمعی، آداب و رسوم دینی، بازسازی منزلت
		مصاحبه کننده شماره (۱) می گوید: "آموزش و به تبع آن برنامه درسی باید در جهت ارتقای جایگاه دینی افراد به فعالیت پردازده، به عبارتی هر نوع برنامه ای با در نظر گرفتن شخصیت افراد می تونه به طور مداوم به کارش ادامه بده، وگرنه باید از زندگی تحصیلی افراد حذف بشه. اگه خوب نگاه کنیم می بینیم که رسیدن به هدف مطلوب زمانی می تونه ممکن باشه که باورها و اعتقادات افراد رو در فعالیت های درسی مون مورد توجه قرار بدیم. این کار می تونه توجه ما رو نسبت به سنت های دینی مون بهتر از گذشته حساس بکنه."
	فلسفه اجتماعی	ایفای نقش، تکامل اجتماعی، مهارت های اجتماعی، حق شهروندی، جامعه پذیری، بومی گزینی، شایستگی های دموکراتیک
		مصاحبه کننده شماره (۷) این چنین اظهار می کند: "با توجه به تصویری که از نقش هر دانش آموز در محیط اجتماعی وجود داره، انتظار میره فعالیت های درسی متناسب با اون در کلاس درس اجرا بشه. هم چنین رفتار دانش آموزان با دیگران از طریق انجام فعالیت هایی که تو محتوای درسی شون تعبیه شده بهتر میتونه رشد بکنه، یعنی آموزش و پرورش تمرکزش رو برنامه هایی باشه که پرورش رفتارهای اجتماعی شون رو به دنبال داره."

مضمون اصلی ۲: سطح آکادمیک

تصمیم گیری ها در سطح آکادمیک برنامه درسی برگرفته از دل مشغولی ها و دغدغه هایی است که در بین گروه های مختلف ذینفع برنامه درسی وجود دارد که با دارا بودن حوزه های علمی و عملی متفاوت، نسبت به تحقق اهداف آزادسازی برنامه درسی گام بر می دارند. بدین لحاظ، فرایند تصمیم گیری نه به صورت ایستاست که فقط توسط متخصصان موضوعی برنامه درسی اتخاذ شود و نه مختص یک نهاد تصمیم گیرنده و یک مرکز خاص است، بلکه به صورت سلسله مراتبی و با مشارکت گروه ها با درجات و جایگاه های علمی مختلف و با رعایت میزان تاثیرگذاری آنها در کیفیت اجرای آزادسازی صورت می گیرد. به لحاظی سطح آکادمیک برنامه درسی حاوی موضوعاتی است که افراد در قالب کارگروه ها و شوراهای مختلف نسبت به موضوعاتی که متناسب با نیازهای جامعه بومی است، تصمیم گیری می کنند. در این راستا تشکیل شوراهای کمیته های مختلف برنامه ریزی در سطح استان و شهرستان بیش تر حول محور موضوعاتی صورت می گیرد که قدرت دخل و تصرف در آن وجود داشته باشد و متاثر از رویدادها و شرایط جامعه محلی باشد. بنابراین بهره برداری از موضوعاتی اولویت پیدا می کند که دیسیپلین منعطف تری داشته باشد. در حقیقت، مشخص کردن راهبرد آزادسازی (کم و کیف آزادسازی و نیازسنجی شرایط) توسط سازمان مرکزی صورت می گیرد و تصمیم گیری در رابطه با راهکارها و روش اجرای آزادسازی به سطح استان و مناطق واگذار می شود.

جدول ۴. تحلیل اسنادی سطح تصمیم‌گیری آکادمیک

تم	مقوله	واحد معنا
سطح آکادمیک	تئوری مرکزی	فعالیت‌های برنامه ریزی درسی هماهنگ‌سازی، هدایت و نظارت می‌شوند و کل فعالیت‌های انجام شده مورد ارزشیابی قرار می‌گیرند (امین خندقی و گودرزی، ۱۳۹۰). 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 مورایتز، ۲۰۱۶)، سیاست‌گذاران ملی برنامه درسی باید نقش خلاقانه مدارس را در برنامه ریزی درسی در سطح محلی به رسمیت بشناسند و فضای لازم را فراهم کنند (حسین، ۲۰۱۵).
	کمیته تخصصی	متخصصان برنامه ریزی درسی و متخصصان رشته‌های موضوعی همراه با معاونین بخش‌های مختلف استانی در فرایند برنامه ریزی درسی مشارکت می‌نمایند (خسروی، ۱۳۹۳)، روابط بین کمیته مافوق و تابع احتمالاً منجر به اجماع می‌شود، و به جای رهبری رویایی و خیالی، حاکمیت تصمیم‌گیری در فرایند برنامه ریزی درسی برقرار می‌شود (سیمپسون و هالس، ۲۰۰۶).
	کمیته اداری	شورایی در جهت ساز و کارهای اداری نوآوری‌های برنامه درسی و نظارت بر امور اجرایی بخش‌های مختلف تشکیل می‌شود و به تهیه گزارش کار می‌پردازد (سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی، ۱۳۹۱)، 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، ۱۳۹۶: ۴).
	کمیته برنامه ریزی	مدیران، رئیس و روسای ادارات از طریق تدریس، برنامه ریزی و توسعه حرفه‌ای در اصلاح برنامه درسی همکاری (چاپمن، رایت و پاسکو، ۲۰۱۸) و از چشم‌انداز و فرهنگ مدرسه‌ای تغییر برنامه درسی پشتیبانی می‌کنند (کوبورن و روسل، ۲۰۰۸، پرستلی و سینما، ۲۰۱۴).
	کمیته آکادمیک	شورایی جهت بررسی نیازهای آموزشی و تدوین آئین‌نامه‌ها، تعیین فعالیت‌ها و دستورالعمل‌های لازم و فعالیت کمیته‌های تخصصی شهرستان تشکیل می‌شود (آیین‌نامه اجرایی طرح‌های آموزشی، ۱۳۹۵). تصمیم‌گیری‌های آموزشی از طریق مشارکت سطوح مختلف تصمیم‌گیری (متخصصان و مجریان برنامه درسی) نقطه عطف تمرکززدایی آموزشی هستند (محمد خان و میرزا، ۲۰۱۱).

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 (ساختاررشته‌های 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 تاکید

^۱ - Bellei & Morawietz

^۲ - Hussain

^۳ - Simpson & Halse

^۴ - Chapman, Wright & Pascoe

^۵ - Coburn & Russell

^۶ - Priestley & Sinnema

^۷ - 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.

^۸ - Muhammad Khan & Mirza

شود. علاوه بر تعیین خط مشی موضوعی یا علمی برنامه درسی، اجرای فعالیت های علمی مختلف مستلزم مشخص کردن چهارچوب برنامه ریزی است. در واقع، رویکرد آزادسازی زمانی می تواند اتفاق بیفتد که میزان و چگونگی مشارکت گروه های مختلف در برنامه درسی و اقدامات پیش بینی شده آن تعیین شود. بنابراین جایگاه فرایند مدیریت علمی در رویکرد آزادسازی برنامه درسی، تلقی آن به صورت مدیریت مشارکتی است که تصمیم گیری های آموزشی برگرفته از جلسات کارگروه های متعدد علمی، نقش فعالی در اتخاذ آنها دارند. در حقیقت، مدیریت علمی توجه به مسائل و مشکلات شناختی است که گسترش و معنادار سازی مفاهیم علمی - بومی را در چهارچوب برنامه درسی محلی به دنبال دارد.

جدول ۵. مضامین مستخرج از سطح تصمیم گیری آکادمیک

مضمون اصلی	مضامین فرعی	مفاهیم
سطح آکادمیک	خط مشی علمی	مهارت سازی، چهارچوب موضوعی، نیازسنجی، گزینشی، ماهیت تصمیم گیری، هسته های علمی، اعتبارسنجی
		واحد معنا: مصاحبه کننده شماره (۶) می گوید: "محتوای برنامه بر محور فعالیت هایی که جنبه عملی داشته باشد، تاکید کنه، و فعالیت های درسی دانش آموزان رو به صورت فهرست وار مشخص کنه. گذشته از این، موضوعات ارائه شده اونوقت می تونه مطلوب باشه که با تجربه هایی که اونا داشتن، مرتبط باشه."
سطح آکادمیک	مدیریت علمی	کنش شناختی، تولید کنندگی، استقلال علمی، توازن شناختی (علمی)، سلسله مراتب علمی، مسئولیت پذیری متعادل (یکنواخت)، ارزشیابی، حل مساله
		واحد معنا: مصاحبه کننده شماره (۲) این چنین بیان می کند: "تصمیم گیری برای موضوعات درسی فقط توسط یک گروه خاص مشخص نشه، افراد دیگری که مشغله شغل شون آموزشه تو بحث های علمی شرکت داده بشن. برنامه درسی حاصل نظرات و دیدگاه های افراد مختلفیه که راجع به موضوع آشنایی دارن و هر کدومشون جنبه هایی از رشته های درسی رو مورد تحلیل قرار می دن. بنابراین باید اختیار اینو داشته باشن که خودشون محتوا را تولید بکنن."

مضمون اصلی ۳: سطح نهادی برنامه درسی

یافته های حاصل از تحلیل اسنادی نشان می دهد که فعالیت های سطح نهادی به دلیل وجود گروه های مختلف تصمیم گیری با تجارب آموزشی متنوع در دو حوزه نظر و عمل انجام می پذیرد، یعنی فعالیت های آموزشی ماهیتی شبه عملی دارند. به عبارتی افرادی که درگیر این سطح هستند فعالیت های حوزه نظر و عمل را در ادارات آموزش و پرورش و مدارس انجام می دهند. افراد مشارکت کننده در این سطح در حوزه فعالیت نظری به اقداماتی مانند سازماندهی فعالیت های آموزشی، توسعه کیفیت مواد و منابع یادگیری و به عبارتی اصلاح و انطباق برنامه درسی که هم راستا با چهارچوب کلی تدوین شده در سطح استان باشد، می پردازند. فعالیت های دیگر مانند راهبردهای آموزشی، انتخاب برنامه درسی و ... فعالیت های حوزه عمل برنامه درسی هستند که توسط نیروی های اداری (کمیته سرگروه های معلمان و کمیته راهبران برنامه درسی) انجام می پذیرد.

جدول ۶. تحلیل اسنادی سطح تصمیم‌گیری نهادی

تم	مقوله	واحد معنا
	اصلاح برنامه درسی	<p>مشارکت معلمان در فرایند تصمیم‌گیری با طراحی استراتژی نهادهای آموزشی صورت می‌گیرد (بادمو و تفرآ،^۱ ۲۰۱۶). مشارکت مدارس در راستای تحقق برنامه درسی از طریق افزایش تعهد انجام می‌پذیرد (یونسکو، ۲۰۱۱)، درگیری کارکنان مدارس در فرایند تصمیم‌گیری، حس مسئولیت و مالکیت و هم‌چنین تاثیر گذاری بر نتایج را القا می‌دهد (مورای و کلارک،^۲ ۲۰۱۳)، همکاری در تصمیم‌گیری‌های آموزشی و برنامه درسی، دستاوردهای سطح مدارس در حوزه برنامه درسی است (گودارد، گودارد و اسکاتن-موران،^۳ ۲۰۰۷)، روند تصمیم‌گیری معلمان در تدوین برنامه درسی از طریق جلساتی است که در مدارس برگزار می‌شود (باش و شنتورک،^۴ ۲۰۱۹)، خط مشی برنامه درسی مدارس، برنامه درسی معنادار، تقویت ظرفیت ذینفعان محلی و ترویج دانش مبتنی بر زمینه با تنوع اجتماعی است (سوبدی،^۵ ۲۰۱۸). نقش نهاد مدارس در تدوین برنامه درسی، پاسخگویی به نیازهای و منافع مناطق، مدارس و دانش‌آموزان است (آکتان،^۶ ۲۰۱۸).</p>
	کیفیت مواد و منابع یادگیری	<p>برنامه مدرسه، برنامه‌های آموزشی خاص، مواد و منابع یاددهی یادگیری محلی است (ون دن اکر،^۷ ۲۰۰۹)، تصمیم‌ها در راستای توجه ظرایف و خصوصیات ویژه محیط یادگیری است (حسینی خواه، ۱۳۹۳)، تغییر و تحول در برنامه درسی، علاوه بر ظرفیت بالای معلم، به در دسترس بودن منابع فرهنگی، ارتباطی و مادی متکی است (پرستلی، بیستا^۸ و رابینسون، ۲۰۱۵)، دستیابی به کیفیت بالای آموزش عمومی از طریق ارتقای ظرفیت مدارس است (میتروم و والی،^۹ ۲۰۱۳)، در سطح مدرسه عوامل مؤثر در اجرای برنامه درسی پشتیبانی قدرتمند از رهبری مدرسه است (چاپمن، رایت و پاسکو،^{۱۰} ۲۰۱۸، چیونگ و یئون،^{۱۱} ۲۰۱۷)، تحقق اصلاحات جدید در سطح محلی با تخصیص منابع از طریق مدارس ممکن می‌شود (کاسینادر،^{۱۲} ۲۰۱۶)، اجرای برنامه درسی سودمند از طریق تخصیص منابع توسط مدارس در راستای توسعه حرفه‌ای برنامه درسی جدید صورت می‌گیرد (همیلتون، فارغکیا، پترسون و کارن،^{۱۳} ۲۰۱۳).</p>
	راهبردهای آموزشی	<p>پس زمینه یادگیرندگان در شکل‌گیری اهداف در برنامه درسی مورد توجه قرار می‌گیرد (گویال،^{۱۴} ۲۰۱۷: ۲۳)، خط مشی برنامه درسی ارتباط دادن موضوعات درسی با نیازها، مشکلات، نگرانی‌ها، علائق و خواسته‌های زندگی دانش‌آموزان است (کاستلی،^{۱۵} ۲۰۱۵)، میزان برنامه ریزی و اجرای برنامه‌های یادگیری دانش‌آموزان توسط سازمان مدارس به معنادار سازی یادگیری می‌انجامد. مدیران مدارس نیز برای خدمت به هدف یادگیری معنادار دانش‌آموزان به تکمیل و غنی‌سازی برنامه درسی ملی تدوین شده می‌پردازند (حسین، ۲۰۱۵)، خط مشی برنامه درسی مدارس، برنامه درسی معنادار، تقویت ظرفیت ذینفعان محلی و ترویج دانش مبتنی بر زمینه با تنوع اجتماعی است (سوبدی، ۲۰۱۸). همکاری درباره استراتژی‌های آموزشی و برنامه درسی شامل همکاری تیمی 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، فارمر، مک کوین و گریسوم،^{۱۶} ۲۰۱۵).</p>

^۱ - Bademo & Tefera
^۲ - Murray & Clark
^۳ - Goddard, Goddard & Tschannen-Moran
^۴ - Baş & Senturk
^۵ - Subedi
^۶ - Aktan
^۷ - Van den Akker
^۸ - Biesta
^۹ - Mintrom & Walley
^{۱۰} - Chapman, Wright & Pascoe
^{۱۱} - Cheung & Yuen
^{۱۲} - Casinader
^{۱۳} - Hamilton, Farruggia, Peterson & Carne
^{۱۴} - Goyal
^{۱۵} - Costley
^{۱۶} - Ronfeldt, Farmer, McQueen & Grissom

<p>فضای بحث و گفتگو برای مشارکت تمامی ذینفعان در ساختار مدارس موقعیتی در جهت رفع نارضایتی و تضمین مشارکت آنها در ارتباط متقابل با ساختار مدیریتی مدارس ایجاد می کند(موکونا^۱، ۲۰۱۱: ۱۱۹)، در چهارچوب کلاس های درس، معلمان با استفاده از تجربیات قبلی خود به معنای آنچه که یاد گرفته اند، گرد هم می آیند(درایدر- انز^۲، ۲۰۱۴: ۲۸)، همکاری درباره استراتژی های آموزشی و برنامه درسی شامل همکاری تیمی معلمان درباره رویکردها/راهبردهای پداگوژیکی و برنامه درسی مانند: هماهنگ کردن برنامه درسی در کلاس های درس، توسعه راهبردهای آموزشی و توسعه مواد و مطالب آموزشی هم راستا با آنهاست(رونفلدت و همکاران، ۲۰۱۵)، کیفیت کار معلم در سایه همدلی و همکاری با معلمان دیگر است(فولان^۳، ۲۰۱۵)، تعامل یا کنش اجتماعی در درون گروه، مسیرهای کسب اطلاعات و تصمیم گیری ها در مدارس را مشخص کرده و تغییرات پایدار در برنامه درسی را به دنبال دارد(پارمیگانی^۴، ۲۰۱۲)، تصمیم گیری در قالب گروه، قدرت پیش بینی اجتماعی را ارتقا می دهد(گیلاردی و گوگیلمتی^۵، ۲۰۰۷)، پایه و اساس ارتقا تخصص تصمیم گیری معلم توسعه مذاکره است(وینوگراد^۶، ۲۰۰۲، به نقل از پارمیگانی، ۲۰۱۲). تحقیق گروهی(مشارکتی) به عنوان وسیله ای برای جذب اعضای جامعه آموزش به منظور همکاری با یکدیگر برای کشف جنبه های منافع متقابل یا نگرانی درباره بهبود نتایج آموزشی دانش آموزان تلقی می شود(دلوکا، شولها، لوهانگا، شولها، کریستویو و کلینگر^۷، ۲۰۱۵: ۶۴۰).</p>	گروه های کانونی	
--	-----------------	--

یافته های حاصل از مصاحبه در این سطح نشان گوید این است که انتخاب برنامه درسی فرایندی است که فرصت بازبینی مجدد محتوا را به نهادهای آموزشی مانند ادارات آموزش و پرورش و مدارس می دهد تا با در نظر گرفتن امکانات منطقه، فضای فرهنگی حاکم، و نیز نیازهای دانش آموزان به انتخاب مناسب محتوای مورد اجرا اقدام کنند. سازماندهی فعالیت ها نیز نشان دهنده ی این است که سطح نهادی دارای دو دسته فعالیت است: اولی مربوط به اموری است که به خود فرایند برنامه درسی می پردازد و دیگری فعالیت هایی است که در جهت تحقق برنامه ها و طرح ها و تصمیماتی که درباره آنها گرفته شده است، می پردازد.. به طور خلاصه، فعالیت اصلی این سطح تصمیم گیری بر انتخاب یا اصلاح برنامه درسی متمرکز شده و حوزه های موضوعی(رئوس مطالب) را که سطح آکادمیک به صورت کلی تولید و در اختیار شهرستان ها و مناطق قرار داده است، مورد گزینش قرار می دهد تا بر مطلوب ترین آنها با توجه به شرایط و خصوصیات خاص هر منطقه و مدارس تاکید کند.

جدول ۷. مضامین مستخرج از سطح تصمیم گیری نهادی

مضمون اصلی	مضامین فرعی	مفاهیم
سطح نهادی	انتخاب برنامه درسی	چندگانگی منابع، توازن نیازها، پویایی تصمیم گیری، انتشار برنامه درسی، غنی سازی یادگیری، بازخورد دهی
	سازماندهی	مصاحبه کننده شماره (۸) می گوید: "موقعیت مناطق و مدارس برای تصمیم گیری بیش تر بهتره، به خاطر این که تصمیم گیرایشون کلی تر نیست و همیشه با کلاس درس و معلمان در ارتباطن، و اختیارات بیش تری در ارائه فرصت های یادگیری دارن. هم چنین این مدارس و مناطق هستن که با فراهم کردن شرایط یادگیری میزان اجرای برنامه ها رو برآورده میکنن."
		بودجه بندی آموزشی، نوسازی آموزشی، فرصت های یادگیری، توسعه برنامه ها، تقسیم وظایف، تنظیم اهداف عینی آموزش

^۱ - Mokoena

^۲ - Driedger-Enns

^۳ - Fullan

^۴ - Parmigiani

^۵ - Gilardi & Guglielmetti

^۶ - Winograd

^۷ - DeLuca, Shulha, Luhanga, Shulha, Christou & Klinger

مصاحبه کننده شماره (۱۲) بیان می کند: "مدارس فعالیت های دانش آموزان رو به اتفاقاتی که در محیط اطراف شون میفته ربط بدن، و تکالیف درسی رو از موضوعاتی که براشون اهمیت داره انتخاب کنن. هم چنین وظایف هر یک از افرادی که در سطح مدرسه با برنامه درسی درگیرن، مشخص بشه و اهداف فعالیت های یادگیری رو برای همه تشریح کنن."		
--	--	--

مضمون اصلی ۴: سطح آموزشی برنامه درسی

یافته های حاصل از بررسی منابع اسنادی برنامه درسی در این سطح موید آن است که سه عامل مهم می تواند نشان دهد که آیا تصمیم گیری ها درباره محتوای آموزشی به طور مناسبی اتخاذ شده است یا خیر. این سه عامل به صورت خطی به دنبال هم اجرای مطلوب برنامه درسی را تحقق می بخشند. در محور تصمیم گیری های سطح آموزشی، معلم و ویژگی های او قرار دارد. در واقع ویژگی خلاق معلم مناسب ترین ابزار برای تعدیل برنامه های درسی است. تصمیماتی که در این سطح گرفته می شود می تواند ناشی از دو عامل باشد: تجاربی که معلمان در طول تدریس خود به دست می آورند و هم چنین دانشی که از طریق مطالعه و بررسی به دست می آید. بنابراین کیفیت تصمیم گیری واقع بینانه تر است.

جدول ۸. تحلیل اسنادی سطح تصمیم گیری آموزشی

واحد معنا	مقوله	تم
معلم تولید محتوا و برنامه درسی را با توجه به نیازهای فردی دانش آموزان و شرایط خاص تدریس انجام می دهد (بن پریز ^۱ ، ۲۰۱۱)، قابلیت معلم ایجاد برنامه درسی برای هدایت یادگیری و رفتار دانش آموزان است (آلکیش کوجوکادین و الوچینار شقیر ^۲ ، ۲۰۱۶)، فعالیت های ابتکاری معلمان در اصلاحات آموزشی و در روند تدوین برنامه درسی صورت می گیرد (موکوا ^۳ ، ۲۰۱۰)، نقش معلم خلق برنامه درسی با رویکرد برآمدنی است (شاور ^۴ ، ۲۰۱۰)، معلم مجری فعال برنامه درسی است (شورت، ۲۰۰۸)، تکامل خط مشی برنامه درسی از طریق چهارچوب بندی نقش معلم در ساخت برنامه درسی است (پرستلی و سینما، ۲۰۱۴)، قابلیت تصمیم گیری محور اصلی پیشرفت حرفه ای معلمان است (اسنلرت، هیگین سون و باتلر ^۵ ، ۲۰۰۸)، فولان معتقد است که مدارس زمانی تغییر می کنند که معلمان تفکر خود را تغییر دهند (دمارست ^۶ ، ۲۰۱۵)، مشارکت معلمان در فرایند تدوین برنامه درسی در سطح محلی تحریک کننده احساسات و افکار آنهاست (باش و شنتورک، ۲۰۱۹)، ارتقای کیفیت آموزش عمومی وابسته به فردیت معلمان است (مینتروم و والی، ۲۰۱۳)، معلمان درک جامعی از حوزه های محتوایی و روش های انتقال دانش به دانش آموزان دارند (هندلر ^۷ ، ۲۰۱۰)، در برخورد با برنامه درسی ذهن باز و مهربان و پذیرش جویانه دانش آموزان، توجه کننده به نیازها و توانایی های دانش آموزان، تشویق کننده ی دانش آموزان و مشتاق به فراهم آوردن محیط کلاسی سرگرم کننده و ویژگی های ضروری معلم است (یاقوب ^۸ ، ۲۰۱۲).	تولید محتوا	سطح آموزشی
نقش معلمان در برنامه ریزی درسی تصمیم گیری در سطح مدرسه در راستای پاسخگویی به نیازهای متنوع دانش آموزان است (حسین، ۲۰۱۵)، نقش معلمان در عمل، بخش مهمی از تدوین برنامه درسی است (اورنشتاین و هانکینز ^۹ ، ۲۰۱۸)، نقش معلمان نسبت به اجرای برنامه درسی، مسئولیت بیش تر در تدوین برنامه درسی است (باش و شنتورک، ۲۰۱۹)، انطباق برنامه های درسی با محیط یادگیری مبتنی بر ساخت آن توسط معلمان و تحت تاثیر قرار دادن دانش آموزان است (کورت و کیگان ^{۱۰} ، ۲۰۱۴)، شناخت معلمان نسبت به موضوعات مورد علاقه دانش آموزان از افرادی که در وزارت خانه یا ادارات فعالیت می کنند، بیش تر است (حمّد ^{۱۱} ، ۲۰۱۷)، مهارت معلمان در اجرای برنامه درسی، برنامه ریزی درسی در سطح محلی است (آکتان، ۲۰۱۸).	تولید برنامه درسی	

^۱ - Ben-Peretz
^۲ - Alkis Kugukaydin & Ulucinar Sagir
^۳ - Mokua
^۴ - Shawer
^۵ - Schnellert, Butler & Higginson
^۶ - Demarest
^۷ - Handler
^۸ - Yagoob
^۹ - Ornstein & Hunkins
^{۱۰} - Kurth & Keegan
^{۱۱} - Hammad

<p>تدوین طرح درس، مواد و منابع یاددهی- یادگیری معلم در راستای اجرای مناسب برنامه درسی است (ون دن اکر، ۲۰۰۹)، تصمیم گیری درباره چگونگی تحقق موفقیت، وابسته به نقش معلم است (راودونیس^۱، ۲۰۱۱)، نقش معلمان ارائه برنامه های غنی سازی برای برآوردن نیازهای دانش آموزان در ابعاد مختلف دانش، مهارت و احساسات است (الشالتی^۲، ۲۰۱۰)، کاربرد بسیار بالای برنامه درسی با تهیه کنندگی معلمان صورت می گیرد (کارل^۳، ۲۰۰۹)، تصمیم گیری های معلمان در طراحی مطالب درسی کاربرد عملی دارد (مک کنی، ووگت^۴ و بوشمن^۵، ۲۰۱۲)، کاربرد دانش طراحی معلمان در فعالیت های عملی است (مک کنی، کیلی^۶، مارکوس کیت^۷ و ووگت، ۲۰۱۵)، تصمیم گیری های معلمان در راستای طراحی فعالیت های تدریس است (می یر^۸، ۲۰۱۸)، در هنگام تصمیم گیری با توجه به فرایند موقعیت ها و واقعیت های نشأت گرفته از آن، نظریه و عمل تصمیم گیری نمی تواند بیش از حد مکانیست باشد. در حقیقت، در این شرایط، تصمیم گیری معلمان و دیگران به معنای یک جریان مداوم است که در آن تغییر سریع و غیرقابل پیش بینی در نظر گرفته شده است (لین و مازنوسکی^۹، ۲۰۱۴: ۱۴).</p>	چالشی کردن برنامه
--	-------------------

یافته های به دست آمده از مصاحبه ها نیز نشان می دهد که اجرای هر نوع رویکرد اصلاحی، اطمینان یا اعتماد مسئولان تصمیم گیرنده متکی به معلمانی است که پیاده سازی اهداف مدنظر آموزشی را بر عهده می گیرند. یعنی پیامد مطلوب اجرای اصلاحات برنامه درسی علاوه بر اجرای انتظارات نظام آموزشی توسط معلمان، نیازمند توجه به نقش خود معلم، انگیزه ها و دیدگاه های آنان است. به عبارت دیگر، رابطه بین معلم و برنامه درسی در یک ارتباط متقابل قرار دارد و معلمان علاوه بر قبول وظایفی که بر عهده شغل معلمی است، خود ایفاگر فعالیت هایی باشند که به طور شخصی در کلاس های درس انجام می دهند. به طور کلی سطح آموزشی، به دلیل برخورداری معلم از تولید و توزیع دانش در بین دانش آموزان، سطوح اجرایی و تجربی را نیز تحت تاثیر قرار می دهد و در ایجاد شاکله این سطوح، نقش فعال تری به خود می گیرد.

جدول ۹. مضامین مستخرج از سطح تصمیم گیری آموزشی

مفاهیم	مضامین فرعی	مضمون اصلی
<p>مهارت آفرینی، یادگیری پژوهشی، گسترش علائق، همیاری، یاگیری موقعیتی، تعامل گرایانه</p>	تحقیق پذیری علمی	سطح آموزشی
<p>واحد معنا: مصاحبه کننده ی شماره (۱۲) می گوید: " معلمان باید دانش برنامه درسی رو با درخواست فعالیت از دانش آموزان دنبال کنن. یعنی این انتظار رو داشته باشن که کار دانش آموزان فقط انجام دادن فعالیت ها نیست، بلکه اونا رو تو عمل یاد بگیرن ". علاوه بر این، باید دانش آموزان رو دنبال کارهایی فرستاد که علاوه بر دغدغه بودن برای اونا، رنگ و بوی کنجکاوانه داشته باشه."</p>		
<p>نقادی، تعدد شناختی، خود مالکیتی، ارتقای فردی، فعالیت های یادگیری، دانش معلمی، سازندگی متقابل</p>	تشخیص سازی	
<p>مصاحبه کننده ی شماره (۱۹) می گوید: "دانشی که تو کلاس ارائه میشه، هر چند توسط افرادی که تو برنامه درسی درگیرن، تهیه شده ولی اجرای بهتر برنامه زمانی می تونه برای دانش آموزان قابل درک باشه که معلمان برنامه رو متناسب با تجارب شون ارائه بدن. این کار حتی باعث میشه خود معلمان از لحاظ شخصی و علمی رشد بکنن. گذشته از این برنامه ای که در سطح منطقه برای مدارس انتخاب شده، ولی هر معلمی خودش فعالیت ها رو برای آموزش کلاسی در نظر می گیره.</p>		

^۱ - Raudonis

^۲ - Alshalti

^۳ - Carl

^۴ - Voogt

^۵ - Boschman

^۶ - Kali

^۷ - Markauskaite

^۸ - Meyer

^۹ - Lane & Maznevski

بحث و نتیجه‌گیری

بررسی مطالعه حاضر از ماهیت تصمیم‌گیری در آزادسازی برنامه درسی نشان می‌دهد که ترکیب افراد تشکیل دهنده 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 تاکید 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 است که در آن بر خلاف توجه بر ساختار رشته‌های درسی، برنامه ریزی مبتنی بر ساختار اجتماعی و نیازهای برگرفته از آن باشد و تقاضاهای جمعی در راس 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، ۴ سطح را به عنوان سطوح تصمیم‌گیری در آزادسازی برنامه درسی استخراج کرده است، که عبارتند از:

در سطح اجتماعی آنچه که مشخص‌کننده 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 رسومی است که متحول می‌شود و به هویت اجتماعی فرد مربوط می‌شود. یعنی برنامه درسی ارائه شده 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 سلسبیلی (۱۳۹۵) 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 تاکید می‌شود. نتایج تحقیق بندور^۱ (۲۰۱۲) با تاکید بر خط مشی مدیریتی برنامه درسی مدرسه محور، نشان می‌دهد که این رویکرد یک راه موثر 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 که باید آموزش داده شوند، تعیین کنند (آلویور^۲، ۲۰۱۵). در آزادسازی برنامه درسی نیز تلاش‌های مسئولان و گروه‌های برنامه ریز 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 برنامه ریزان 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 مولفه‌های تربیتی، عملی، دینی و ... است که در یک چهارچوب مشخص فعالیت می‌کنند و بر رفتار انسان در قالب برنامه درسی تاثیر 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

^۱ - Bandur

^۲ - Alvior

درسی مغفول شمرده می شود. بنابراین می توان گفت که هویت اجتماعی در کنش متقابل با فلسفه حاکم به ایجاد ماهیت افراد می پردازد تا جایگاه اجتماعی افراد ارتقا پیدا کند و آنها بتوانند آزادانه به نقشی که در هویت آنها تعریف شده، عمل کنند. بنابراین، اصول جامعه شناسی نیروهای اجتماعی هستند که بر شخص حاکم هستند و اگر مطالعات درسی برنامه های پیشرفت جامعه را با استفاده از اصول اساسی جامعه شناختی طراحی کند، آموزش به عنوان وسیله ای برای توسعه تلقی می شود. در این صورت می توان نتیجه گرفت که برنامه درسی ابزاری قدرتمند برای اجتماعی شدن، تحولات اجتماعی و کنترل اجتماعی است و از برنامه ریزان برنامه درسی خواست که پس از نظر خواهی درباره اصول جامعه شناختی و سایر ضرورت های اجتماعی، طراحی برنامه های درسی را ادامه دهند.

سطح آکادمیک: سطح آکادمیک به عنوان سطح دوم تصمیم گیری برنامه درسی، متشکل از افراد و متخصصان در حوزه استانی و منطقه ای می باشد. این سطح تصمیم گیری در هر دو نوع رویکرد طراحی برنامه درسی (سنتی و جدید) جایگاه ویژه ای دارد. اما تفاوت اصلی دیدگاه سنتی و دیدگاه کاهش تمرکز (آزادسازی) در ساختار تشکیلاتی و افراد شرکت کننده در آن است. در طراحی های سنتی (متمرکز) این سطح تصمیم گیری توسط متخصصان رشته های درسی مدیریت و جهت گیری ها مشخص می شود، در حالی که در کاهش تمرکز با تاکید بر رویکرد آزادسازی، تصمیم گیری توسط متخصصان، کارشناسان و معلمان در سطح استانی و منطقه ای صورت می گیرد. یعنی تصمیم گیری به صورت ساختار سلسله مراتبی است که با تعریف چهارچوب مشخصی از وظایف توسط گروه های مختلف با قدرت اختیار و انتخاب مختلف انجام می شود. این نتایج همسو با یافته های پژوهش صورت گرفته توسط وینی دیوب (۲۰۱۶) و کاملیا، ولادیمیر-اورلیان و کاتالین (۲۰۱۴) است. یافته های حاصل از مطالعه وینی دیوب (۲۰۱۶) نشان می دهد که اولاً تصمیم گیری برنامه درسی تحت تأثیر نیروهای شرکت کننده 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 (۲۰۱۴) نشان می دهد که توزیع آشکار، متعادل و قابل درک از قدرت تصمیم گیری بین سازمان ها و موسسات جوامع محلی و منطقه ای 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 می شود که لازمه اجرای آزادسازی، درگیری افراد با مهارت های کاری مختلف برای تصمیم گیری مناسب است. یعنی در بحث سلسله مراتب تصمیم گیری، برخورد با مسائل آموزشی به شیوه آمرانه و دستوری از سطوح بالا به پایین نیست و سطوح پایینی مجری صرف برنامه های درسی نیستند، بلکه استقلال در تمامی گروه های تصمیم گیری مشاهده شود. در واقع سلسله مراتب تصمیم گیری مشروعیت بخش دایره اختیار و انتخاب گروه های تصمیم گیری است، یعنی فرایند تصمیم گیری با قدرت اجرایی متفاوت و وظایف متفاوت توسط افراد با قابلیت های اجرایی گوناگون صورت گیرد. بنابراین در این سطح متخصصان رشته های مختلف در سطح استان بنا به ضرورت جامعه بومی موضوعاتی را که دارای ساختار منعطفی هستند با علاقت و تمایلات ذینفعان همسو سازند چرا که سطح آکادمیک دربرگیرنده ی هسته های علمی فرایند تصمیم گیری است.

سطح نهادی: سطح نهادی تداعی کننده ی نهاد ادارات آموزش و پرورش و مدارس است که به عنوان میانجی سطوح آکادمیک و آموزشی عمل می کند و بیانگر آن نوع برنامه درسی است که در این سطح تصمیم گیری پذیرفته شده و به اجرا در می آید. دایره تصمیم گیری در تصمیم گیری نهادی شامل مسئولان و کارشناسان ادارات آموزش و پرورش در سطح مناطق و مدیران و معلمان در سطح مدارس می شود. هر یک از این مضامین به دست آمده در این سطح جزو وظایف افراد تصمیم گیرنده است تا با تحقق مناسب آنها، کیفیت تصمیم گیری را ارتقا بخشند. یافته های مطالعات انجام گرفته در این راستا نیز موید همین مطالب است. نتایج مطالعه سویدی (۲۰۱۸) نشان می دهد که برنامه درسی محلی در مدارس ابتدایی با تقویت ظرفیت ذینفعان محلی از طریق ترویج دانش مبتنی بر زمینه در رابطه با تنوع اجتماعی صورت می گیرد. در واقع، خط مشی مقررات اجباری برنامه درسی محلی در مدارس ابتدایی در جهت ارتقاء دانش محلی است و این امر ناشی از زمینه سازی برای عدم تمرکز در روند

جهانی آموزش است. نتایج پژوهش آریتونانگ^۱ (۲۰۱۶) نشان می‌دهد که کاهش تمرکز تأثیرات بسیاری به ویژه 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 بیش تر و گسترده تری در اولویت اهداف برنامه درسی خود قرار دهد. یافته‌های پژوهشی حسین (۲۰۱۵) 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 برنامه ریزی 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^۲) 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 برنامه ریزی 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 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 بیرونی سازی آن متناسب با آنچه که در جامعه محلی وجود دارد، است. یافته‌های متعدد نیز در تایید مطالب به دست آمده است. نتایج یافته‌های باش و شنتورک^۳ (۲۰۱۹) نشان می‌دهد که فرصت معلمان برای تصمیم‌گیری از طریق مشارکت در فرایند برنامه ریزی درسی در سطح محلی ارتقا می‌یابد. در واقع مشارکت معلمان در سطح محلی، اثربخشی فرایند آموزش-یادگیری را افزایش می‌دهد و در فرآیند 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^۴ (۲۰۱۵) 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^۴ (۲۰۱۳) 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 به طور 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 بیش تر منوط به فعالیت معلمان است، ثانیاً میزان دستیابی به اهداف آزادسازی بستگی به میزان توسعه و بسط مفاهیم برنامه درسی جدید توسط معلمان به محیط اطراف دارد، ثالثاً دانش شخصی عملی معلمان مشخص

^۱ - Aritonang

^۲ - Quasi-practical

^۳ - Bascia, Carr-Harris, Fine-Meyer & Zurzolo

^۴ - Saad Orafi

کننده نوع رابطه بین موضوعات آزادسازی شده و تجارب معلمی برای هدایت و راهنمایی دانش آموزان به فعالیت های یادگیری است. در این صورت اجرای رویکرد آزادسازی نیازمند تصمیم گیری در سطوح مختلف وزارت آموزش و پرورش با اولویت واگذاری اختیارات بیش تر به سطوح پایین تر سازمانی است و در این مسیر باید شرایطی را باید فراهم کرد که افراد در قالب گروه های متعدد تصمیم گیری تمایل به مشارکت داشته باشند. بدین معنا نهادها و افرادی که نزدیکی بیش تری به دانش آموزان دارند و نسبت به نیازهای آنان آشنایی دارند، در محور فرایند تصمیم گیری قرار بگیرند.

منابع

۱. امین خندقی، مقصود و گودرزی، محمدعلی (۱۳۹۰). طراحی نظام برنامه ریزی درسی منطقه ای برای آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران*، (۲۳) ۶، ۱۰۹-۷۶.
۲. ایمان، محمدتقی و نوشادی، محمدرضا (۱۳۹۰). تحلیل محتوای کیفی. *فصلنامه پژوهش*، (۲) ۳، ۴۴-۱۵.
۳. حسینی خواه، علی (۱۳۹۳). سطوح تصمیم‌گیری برنامه درسی. *دانشنامه برنامه درسی، انجمن مطالعات برنامه درسی*. ۱-۶.
۴. خسروی، رحمت‌الله، مهر محمدی، محمود، موسی پور، نعمت‌الله و فتحی واجارگاه، کورش (۱۳۹۳). جستاری پیرامون نظریه عملی شوآب و دلالت‌های آن برای آزادسازی تصمیم‌گیری درباره برنامه درسی. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی*، (۳۲) ۸، ۱۵۸-۱۲۷.
۵. خسروی، رحمت‌الله (۱۳۹۳). تبیین و نقد آزادسازی برنامه درسی و ارائه الگویی برای نظام برنامه ریزی درسی ایران با تأکید بر نظریه عمل‌گرایی شوآب و چگونگی کاربست آن در یک استان کشور (مورد استان زنجان). *دانشگاه تربیت مدرس، رساله دکتری*.
۶. سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی (۱۳۹۱). *سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران*. تهران.
۷. سلسبیلی، نادر (۱۳۹۵). برنامه درسی ملی: تجربه‌های جهانی چه می‌گویند؟. *دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی*، (۸) ۴، ۱۵۸-۱۱۹.
۸. شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۹۶). *سند زیر نظام راهبری و مدیریت*. معاونت آموزشی وزارت آموزش و پرورش.
۹. شورت، ادموند سی (۱۳۹۲). *روش‌شناسی مطالعات برنامه درسی*. ترجمه محمود مهر محمدی و همکاران. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).
۱۰. عباس زاده، محمد (۱۳۹۱). *تاملی بر اعتبار و پایایی در تحقیقات کیفی*. *فصلنامه جامعه‌شناسی کاربردی*، (۴۵) ۲۳، ۱۹-۳۴.
۱۱. گال، مردیت، بورگک، والتر و گال، جویس (۱۳۹۸). *روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی*. ترجمه احمدرضا نصر، حمیدرضا عریضی، محمود ابوالقاسمی، خسرو باقری، محمدحسین علامت‌ساز، محمدجعفر پاک سرشت، علی دلاور، علیرضا کیامنش و غلامرضا خوی نژاد. ناشر: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت)، دانشگاه شهید بهشتی.
۱۲. مهر محمدی، محمود (۱۳۹۷). *برنامه درسی: نظرگاهها، رویکردها و چشم‌اندازها*. تهران: شرکت به نشر، سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).
۱۳. Ajibola, M.A. (۲۰۰۸). Innovation and curriculum development for basic education in Nigeria: policy, priorities and challenges of practice and implementation. *Research Journal of International Studies*, ۸, ۵۱-۵۸.
۱۴. Aktan, S. (۲۰۱۸). *Curriculum studies in Turkey: A historical perspective*. New York, NY: Palgrave MacMillan.
۱۵. Alkis Kugukaydin, M. , & Ulucinar Sagir, S.(۲۰۱۶). An Investigation of Primary School Teachers' PCK towards Science Subjects Using an Inquiry-Based Approach. *International Electronic Journal of Elementary Education*, ۹(۱), ۸۷-۱۰۸.
۱۶. Al-Mahasneh, R.(۲۰۱۸).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*, ۷(۱), ۲۰۶-۲۲۱.
۱۷. Alshalti, A. M. (۲۰۱۰). *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.
 ۱۸. Alsubaie, M. A. (۲۰۱۶). Curriculum Development: Teacher Involvement in Curriculum Development. *Journal of Education and Practice*, ۷(۹), ۱۰۶-۱۰۷.
 ۱۹. Alvior, M. G. (۲۰۱۵). Four Major Foundations of Curriculum and their Importance in Education. In Simply Educate. Me. Retrieved from <http://simplyeducate.me/۲۰۱۵/۰۱/۰۹/۴-major-foundations-of-curriculum-and-their-importance-in-education>.
 ۲۰. Aritonang, D. M. (۲۰۱۶). Deconcentration for Local Government: The Case of Indonesia. *Journal of Law, Policy and Globalization*, ۵۵, ۷۸-۸۶.
 ۲۱. Bademo, Y. , & Tefera, B.F. (۲۰۱۶). Assessing the desired and actual levels of teachers' participation in decision-making in secondary schools of Ethiopia. *Educational Research and Reviews*, ۱۱(۱۳), ۱۲۳۶-۱۲۴۲.
 ۲۲. Banathy, B.H. (۱۹۸۷). *Instructional systems design*. In R.M. Gagne (Ed.). *Instructional technology: foundations*, ۸۵-۱۱۲. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
 ۲۳. Barantovich, M. M. (۲۰۰۶). Deprofessionalization of curriculum decision making. FIU Electronic Theses and Dissertations. Florida International University. <http://digitalcommons.fiu.edu/etd/۱۳۹۴>.
 ۲۴. Bas, G. , & Senturk, C. (۲۰۱۹). Teachers' Voice: Teacher Participation in Curriculum Development Process. *Inquiry in Education*, ۱۱(۱), ۳-۳۱.
 ۲۵. Bascia, N. , Carr-Harris, S. , Fine-Meyer, R. , & Zurzolo, C. (۲۰۱۵). Teachers, Curriculum Innovation, and Policy Formation. ۴۴(۲), ۲۲۸- ۲۴۸.
 ۲۶. Bellei, C., & Morawietz, L. (۲۰۱۶). *Strong content, weak tools: Twenty-first-century-competencies in the Chilean educational reform*. In F.M. Reimers & C.K. Chung (Eds.), *Teaching and Learning for the Twenty-First Century* (pp. ۹۳-۱۲۶). Cambridge, MA: Harvard University Press.
 ۲۷. Ben-Peretz, M. (۲۰۱۱). *Teacher knowledge: What is it? How do we uncover it? What are its implications for schooling?* *Teaching and Teacher Education*, ۲۷, ۳-۹.
 ۲۸. Ben-Peretz, M. (۱۹۹۰). *The teacher curriculum encounter: Freeing teachers from the tyranny of texts*. Albany: State University of New York Press.
 ۲۹. Birney, L. , Mc Namara, D. , Evans, B. , Woods, N. , & Hill, J. (۲۰۱۹). The Curriculum and Community Enterprise for Restoration Science Partnership Model. *Journal of Curriculum and Teaching*, ۸(۲), ۱-۱۰.
 ۳۰. Carl, A. (۲۰۰۹). *Teacher empowerment through curriculum development theory into practice*. Juta & Company Ltd.

۳۱. Casinader, N. (۲۰۱۶). A lost conduit for intercultural education: school geography and the potential for transformation in the Australian Curriculum. *Journal Intercultural Education*, ۲۷(۳), ۲۵۷-۲۷۳.
۳۲. Chapman, S., Wright, P., & Pascoe, R. (۲۰۱۸). Arts curriculum implementation: adopt and adapt as policy translation. *Arts Education Policy Review*, ۱۱۹(۱), ۱۲-۲۴.
۳۳. Cheung, A. C. K., & Yuen, T. W. W. (۲۰۱۷). Examining the perceptions of curriculum leaders on primary school reform: A case study of Hong Kong, China. *Educational Management Administration & Leadership*, ۴۵(۶), ۱۰۲۰-۱۰۳۹.
۳۴. Coburn, C. E. , & Russell, J. L.(۲۰۰۸). District Policy and Teachers' Social Networks. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, ۳۰(۳), ۲۰۳-۲۳۵.
۳۵. Costley, K. C.(۲۰۱۵). *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.
۳۶. Damovska, L. ,& Tasevska, A.(۲۰۱۴). 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*, ۲(۱), ۷- ۱۲.
۳۷. DeLuca, C., Shulha, J., Luhanga, U., Shulha, L.M., Christou, T.M. & Klinger, D.A. (۲۰۱۵). Collaborative inquiry as a professional learning structure for educators: a scoping review. *Professional Development in Education*, ۴۱(۴), ۶۴۰-۶۷۰.
۳۸. Demarest, A. b. (۲۰۱۵). *Place-based curriculum design: Exceeding standards through local investigations*. New York: Routledge.
۳۹. Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (۲۰۰۳) .*Handbook of qualitative research*. Second edition. London /Thousand Oaks /New Dehli.
۴۰. Driedger-Enns, L.(۲۰۱۴). *A Narrative Inquiry Into The Identity Making Of Two Eariy-Career Teachers: Understanding The Personal Practical Knowledge*. Head of the Department of Curriculum Studies.University of Saskatchewan, Saskatoon, Saskatchewan, Canada.
۴۱. Dumitru, D. ,& Enachescu, V.(۲۰۱۵). Communities of practice as a mean for decentralization. *Social and Behavioral Sciences*, ۱۸۷, ۷۵۲-۷۵۶.
۴۲. Ekanem, S. A., & Ekefre, E. N. (۲۰۱۴). Philosophical Foundation of Curriculum Development in Nigeria: The Essencist Model. *Journal of Educational and Social Research*.۴(۳) MCSER Publishing, Rome-Italy.
۴۳. Englund, T.(۲۰۱۵). Toward a deliberative curriculum?. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, ۱, ۴۸-۵۶.
۴۴. Favre, M.(۲۰۱۶). *Modeling social interactions and their effects on individual decision making*. Master of Science MSc. in Physics, _Ecole Polytechnique Federale de Lausanne.
۴۵. Freeman, R.E. (۱۹۸۴). *Strategic management: a stakeholder approach*. Boston: Pitman.

۴۶. Fullan, M. (۲۰۱۵). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press. ۵th edition.
۴۷. Gilardi, A., & Guglielmetti, C. (۲۰۰۷). *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.
۴۸. Goddard, Y. L., Goddard, R. D., & Tschannen-Moran, M. (۲۰۰۷). A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *Teacher College Record*, ۱۰۹(۴), ۸۷۷-۸۹۶.
۴۹. Goodlad, J. I. & Richter, M. W. (۱۹۶۶). The Development of a Conceptual System for Dealing with Problems of Curriculum and Instruction, *Cooperative Research Project No. ۴۵۴*.
۵۰. Goyal, G. (۲۰۱۷). Formulation of Objectives in Curriculum Development. *International Journal of Analysis of Social Science and Humanity*, ۱, ۲۳- ۳۴.
۵۱. Hamilton, R. J., Farruggia, S. F., Peterson, E. R., & Carne, S. (۲۰۱۳). Key competencies in secondary schools: An examination of the factors associated with successful implementation. *Teachers and Curriculum*, ۱۳, ۴۷- ۵۵.
۵۲. Hammad, W. (۲۰۱۷). Decision Domains and Teacher Participation: A Qualitative Investigation of Decision-Making in Egyptian Schools. *The Qualitative Report*, ۲۲(۹), ۲۴۷۸-۲۴۹۳.
۵۳. Handler, B. (۲۰۱۰). Teacher as Curriculum Leader: A Consideration of the Appropriateness of that Role Assignment to Classroom-Based Practitioners. *International Journal of Teacher Leadership*, ۳(۳), ۳۲-۴۲.
۵۴. Harrigan, J., Yonk, R., & Mason, N. (۲۰۱۶). Curricular Contagion: A Case Study in Curriculum Development, Distribution, and Adoption. *10th International Conference on Higher Education Advances*. Universitat Politècnica de Valencia, Valencia, ۲۵۳-۲۶۰.
۵۵. Hussain, R. (۲۰۱۵). *School leaders' engagement in curriculum planning and decision making*. In D. Garbett & A. Ovens (Eds.), *Teaching for tomorrow today* (pp. ۲۶۶-۲۷۵). Auckland, New Zealand: Edify.
۵۶. Kenea, A. (۲۰۱۴). The Practice of Curriculum Contextualization in Selected Primary Schools in Rural Ethiopia. *Journal of Education and Practice*, ۵(۱۰), ۴۹-۵۶.
۵۷. Klein, Frances (۱۹۹۱). *The Politics of Curriculum Decision-Making: issues in centralizing the curriculum*. New York: State University of New York.
۵۸. Koskei, K. K. (۲۰۱۵). Assessment of Stakeholders' Influence on Curriculum Development Process in Secondary Schools in Kericho County. *Journal Of Humanities And Social Science*, ۲۰(۳), ۷۹-۸۷.
۵۹. Kuboja, J. M., & Ngussa, B. M. (۲۰۱۵). 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*, ۴(۲), ۵۴-۷۱.

۶۰. Kurth, J. A., & Keegan, L. (۲۰۱۴). Development and use of curricular adaptations for students receiving special education services. *The Journal of Special Education*, ۴۸(۳), ۱۹۱-۲۰۳.
۶۱. Lane, H. W., & Maznevski, M. (۲۰۱۴). *International Management Behavior: Global and Sustainable Leadership*. New York: John Wiley & Sons.
۶۲. Lavonen, J. (۲۰۱۷). Governance decentralisation in education: Finnish innovation in education. *Journal of Distance Education*, ۵۳(۱), ۱-۲۲.
۶۳. Makura, O. , & Makura, A. H. (۲۰۱۲). Rethinking the Definition and Value of the Curriculum Concept: The Zimbabwe Experience. *Anthropologist*, ۱۴(۶). ۵۰۹-۵۱۵.
۶۴. Mc Kenney, s. , Kali, y. , Markauskaite, L. , & Voogt, J. (۲۰۱۵). Teacher design knowledge for technology enhanced learning: an ecological framework for investigating assets and needs. *Instructional Science*. ۴۳(۲), ۱۸۱-۲۰۲.
۶۵. Mc Kenney, s. , Voogt, j. , & Boschman, f. (۲۰۱۲). *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.
۶۶. Meyer, H. (۲۰۱۸). Teachers' Thoughts on Student Decision Making During Engineering Design Lessons. *Education Sciences*, ۸(۹), ۱-۱۱.
۶۷. Mintrom, M. & Walley, R. (۲۰۱۳). *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. ۲۵۲-۲۷۴.
۶۸. Mokoena, S. (۲۰۱۱). Participative Decision-making: Perceptions of School Stakeholders in South Africa. *Journal of Social Sciences*, ۲۹(۲), ۱۱۹-۱۳۱.
۶۹. Mokua, B. (۲۰۱۰). *An Evaluation Of The Curriculum Development Role Of Teachers As key Agents In Curriculum Change*.
۷۰. Muhammad Khan, A. , & Mirza, M. S. (۲۰۱۱). Implementation of Decentralization in Education in Pakistan: Framework, Status and the Way forward. *Journal of Research and Reflections in Education*, ۵(۲), ۱۴۶-۱۶۹.
۷۱. Murray, J. & Clark, R.M. (۲۰۱۳). Refraining leadership as a participative pedagogy: the working theories of early years professionals, early years: *An International research journal*, ۳۳(۳), ۲۸۹-۳۰۱.
۷۲. Naz, B. A. , Zaman, A. , Ghaffar, A. , Ameen, F. , Ali, U. , & Iqbal, J. (۲۰۱۳). Decision Making Practices in the Universities of Pakistan (A Comparative Study). *International Journal of Business and Social Science*, ۴(۷), ۲۷۴- ۲۷۸.
۷۳. Njengere, D. (۲۰۱۴). *The role of curriculum in fostering national cohesion and integration: Opportunities and challenges*. UNESCO International Bureau of Education.
۷۴. Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (۲۰۱۸). *Curriculum: Foundations, principles, and issues*. (۷th ed.). Global Edition. Boston, MA: Pearson.

۷۵. Parker, W. C.(۲۰۱۲). *Democracy, Diversity, ana Schooling. from The Encyclopedia of Diversity in Education*, J. A. Banks, ed. New York.
۷۶. Parmigiani, D.(۲۰۱۲). Teachers and Decision-Making Processes: An Italian Exploratory Study on Individual and Collaborative Decisions. *Canadian Journal of Education*, ۳۵(۱), ۱۷۱-۱۸۶.
۷۷. Priestley, M., Biesta, G.J.J. ,& Robinson, S. (۲۰۱۵). *Teacher Agency: An Ecological Approach*, Bloomsbury Academic. London: Bloomsbury Academic.
۷۸. Raudonis, L. (۲۰۱۱). What makes a good school? *Page One*, ۳۲(۲), ۷-۱۲.
۷۹. Reid, W. A. (۱۹۷۸). Practical reasoning and curriculum theory: In search of a new paradigm. *Curriculum Inquiry*, ۹(۳), ۱۸۷-۲۰۷.
۸۰. Robinson, J. Sinclair, M. , Tobias, J. , & Choi, E.(۲۰۱۷). More Dynamic Than You Think: Hidden Aspects of Decision-Making. *Administrative Sciences*, ۷(۲۳), ۱-۲۹.
۸۱. Saad Orafi, S. M.(۲۰۱۳). Effective Factors in the Implementation of ELT Curriculum Innovations. *Scientific Research Journal (SCIRJ)*, ۱(۴), ۱۴-۲۱.
۸۲. Schnellert, L.M., Butler, D.L., & Higginson, S.K. (۲۰۰۸). Co-constructors of data, coconstructors of meaning: Teacher professional development in an age of accountability. *Teaching and Teacher Education*, ۲۴(۳), ۷۲۵-۷۵۰.
۸۳. Shaver. S. F.(۲۰۱۰). Classroom-level curriculum developmen. *Teaching and Teacher Education*, ۲۶, ۱۷۳-۱۸۴.
۸۴. Sherbondy, K.(۲۰۱۲). *Restructuring Equality: Assessing the Effects of Centralized and decentralized Education Systems on Student Perfprance Cross- Nationally*. University Honors in Political Science.
۸۵. Short, E. C. (۲۰۰۸). *Curriculum policy research. The Sage Handbook of Curriculum and Instruction*. Los Angeles: SAGE, ۴۲۰-۴۳۰.
۸۶. Simpson, I. , & Halse, C. (۲۰۰۶). Illusions of consensus: New South Wales stakeholders' constructions of the identity of history. *The Curriculum Journal*, ۱۷ (۴), ۳۵۱-۳۵۶.
۸۷. Subedi, K. R.(۲۰۱۸). Local Curriculum in Schools in Nepal: A Gap between Policies and Practices. *International Journal of Interdisciplinary Studies*, ۶(۱), ۵۷-۶۷.
۸۸. Unesco.(۲۰۱۴). *Education Systems in Asean+۶ Countries: A Comparative Analysis of Selected Educational Issues*. Education Policy and Reform Unit Unesco Bangkok.
۸۹. Unesco.(۲۰۱۱). *What Makes a Quality Curriculum?*. International Bureau of Education(IBE).
۹۰. Van den Akker, J. (۲۰۰۹). *Curriculum in Development*. Enschede, Netherlands: SLO-Netherlands Institute for Curriculum Development.
۹۱. Walker, D.F. (۱۹۷۱). A naturalistic model for curriculum development. *School Review*, ۸۰, ۵۱-۶۵.
۹۲. Westbrook, J. , Durrani, N. , Brown, R. , Orr, D. , Pryor, J. , Boddy, J. , & Salvi, F.(۲۰۱۳). *Pedagogy, Curriculum, Teaching Practices and Teacher Education in*

Developing Countries. Final Report. Education Rigorous Literature Review.
Department for International Development.

۹۳. Yagoob, M. (۲۰۱۲). Developing creative thinking: using a cognitive teaching model in literature classroom. *The Journal of Learning*, ۱۸(۶), ۷۱-۸۲.