

الگوی برنامه‌ی درسی مذاکره‌ای، ره‌یافتی نو برای تمرکززدایی از آموزش متوسطه

دکتر طاهره جاویدی کلاته جعفرآبادی^۱

چکیده

هدف اصلی از نگارش این مقاله، معرفی برنامه‌ی درسی مذاکره‌ای^۱ و تصریح نقش آن در تمرکززدایی از آموزش متوسطه است. براساس الگوی برنامه‌ی درسی مذاکره‌ای، مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های مدرسه، به امور اجرایی محدود نمی‌شود؛ بلکه به آنان اجازه داده می‌شود تا در حوزه‌های سیاست‌گذاری، تصمیم‌گیری و قانون‌گذاری نیز شرکت کنند. از این رو، در این الگو امکان بیشتری برای تمرکززدایی از نظام آموزش متوسطه فراهم می‌آید.

سوالات اصلی این مقاله عبارت‌اند از: چگونه می‌توان برنامه‌ی درسی متوسطه را به گونه‌ای طراحی کرد که امکان مذاکره و چالش‌های فکری بین دانش‌آموزان در خصوص عناصر برنامه‌ی درسی فراهم آید و چگونه از این طریق می‌توان زمینه‌ی تمرکززدایی از آموزش متوسطه را فراهم آورد؟

برای پاسخ‌گویی به این سوالات، ابتدا ملاک‌های مورد نیاز در طراحی عناصر برنامه‌ی درسی مذاکره‌ای، به منظور فراهم آوردن امکان تعامل و رایزنی میان دانش‌آموزان و سایر عناصر ذی‌ربط نظیر مدیران، برنامه‌ریزان و... تصریح می‌شود. آن‌گاه نقش برنامه‌ی درسی مذاکره‌ای در تمرکززدایی از نظام آموزش و پرورش متوسطه مورد بررسی قرار می‌گیرد.

کلید واژه‌ها: برنامه‌ی درسی مذاکره‌ای، تمرکززدایی، آموزش متوسطه و دموکراسی تفاهمی^۲.

۱. استادیار دانشگاه فردوسی مشهد (tjavididi@um.ac.ir)

2. negotiated curriculum
3. deliberative democracy

مقدمه

بحث درباره‌ی تمرکزگرایی و تمرکززدایی در تاریخ مطالعات برنامه‌ی درسی، همواره یکی از موضوعات چالش برانگیز بوده و هست. اگرچه متخصصان بر این باورند که مفهوم تمرکز و عدم تمرکز در قلمروهای سیاسی، اداری، سازمانی و ... به طور مطلق موجودیت نمی‌یابد و این دو مفهوم را باید در قالب یک پیوستار مطمح نظر قرار داد، با وجود این، طرفداران تمرکزگرایی در دفاع از مواضع خویش، ادله‌ای ارائه می‌دهند که ملاحظه‌ی آنها، مبین اهمیت توجه به هر دو نگرش در حوزه‌های متفاوت به ویژه در قلمرو برنامه‌ی درسی، برحسب نیازها و اقتضائات زمانی و مکانی است. بنابراین، به دلیل اهمیت هر دو نگرش، منطقی است که مناسب با شرایط و مقتضیات، وزنه‌های توجه به هریک از این نگرش‌ها سبک‌تر، سنگین‌تر یا هم‌تراز شود.

در این مقاله، با توجه به هدف اصلی آن، که تمرکززدایی از نظام آموزش متوسطه‌ی ایران است، ابتدا برخی از دلایل در خصوص اهمیت و ضرورت تمرکززدایی مطرح می‌شود. آن‌گاه الگوی برنامه‌ی درسی مذاکره‌ای و ابعاد متفاوت آن معرفی می‌گردد و در پایان، ارتباط این الگو با تمرکززدایی از آموزش متوسطه، مورد بررسی قرار می‌گیرد.

تمرکززدایی: دیدگاه‌ها و نظریات

محتوا و مبنای اصلی اندیشه‌ی تمرکززدایی، اعطای مسئولیت به جامعه‌ی انسانی است که در جامعه‌ای بزرگ‌تر قرار گرفته است؛ به نحوی که مستقیماً در اداره‌ی امور مربوط به خود نقش داشته باشد (بهرامپور، ۱۳۷۸).

طرفداران تمرکززدایی، در دفاع از عقاید خود، ادله‌ی متعددی ارائه می‌دهند. آنها عقیده دارند که تمرکززدایی و اعطای حق مشارکت به افراد به منظور دخالت در اداره‌ی امور مربوط به خودشان، بر ایمان به حقانیت نظر دانش‌آموزان و اعتقاد به برتر، سنجیده‌تر و صحیح‌تر بودن فکر و تصمیم جمع‌انبوهی از دانش‌آموزان یک جامعه نسبت به قضاوت و نظر یک فرد یا یک گروه، هرچند که آن فرد یا گروه خبره یا متخصص یا دانشمند باشد، مبتنی است. زیرا متخصص، خبره و دانشمند همواره کاشف همه‌ی حقایق نیستند. آنان با همه‌ی خبرگی و بصیرت علمی اغلب به جزء ناچیزی از حقایق و اطلاعات مربوط به هر مورد یا هر موقعیت، که در آن تصمیماتی را اتخاذ می‌کنند، وقوف دارند. درحالی که ابتناء تصمیم‌گیری‌ها در حوزه‌ی برنامه‌ی درسی، برنظر خبرگان این رشته و نیز نظر دانش‌آموزان، فرصتی برای اطلاع یافتن از کل حقایق و واقعیت‌هایی که لازمه‌ی تصمیم‌گیری و

برنامه‌ریزی است، فراهم می‌آورد (بشارت، ۱۳۷۸).

به علاوه، اگر دانش‌آموزان از طریق سیاست‌های مبتنی بر تمرکززدایی، احساس کنند که در محدوده‌ی سیاست‌گذاری و تعیین خط‌مشی‌های ملی، اجازه و اختیار اداری امور خود را در دست دارند، از میان‌اندیشه‌های متفاوت، آن را که مستدل‌تر و برتر می‌دانند، انتخاب می‌کنند (بشارت، ۱۳۷۸، ص ۱۴). بنابراین، تمرکززدایی پاسخی انسانی، عقلانی و کارآمد به نیازهای فراگیرندگانی است که با شوق و دل‌بستگی بسیار به امر تحصیل در نظام آموزش و پرورش مشغول‌اند.

دلیل دوم حمایت از اندیشه‌های تمرکززدایی، در زمینه‌ی با مفهوم عدالت است. در این خصوص، برخی از محققان اذعان دارند که اگر عدالت مطابق با فرمایش امام علی (ع): «قرار دادن هر چیزی در جای خود...» (فیض الاسلام، ۱۳۷۹) تعریف شود، ملاحظه می‌گردد که این مفهوم رابطه‌ی بسیار نزدیکی با مفهوم تمرکززدایی دارد. تحقق عدالت در نظام آموزش و پرورش مستلزم این است که اعتبارات و بودجه و تسهیلات به مناطق آموزشی با نظر به امکانات، قابلیت‌ها و محدودیت‌های متفاوت مناطق موردنظر، تخصیص یابد. اما اگر با نگاهی تمرکزگرایانه، فرصت‌ها و امکانات آموزشی بین محله‌ها و منطقه‌های متفاوت، به شکل برابر و مساوی توزیع شود، این اقدام زمینه‌ساز برقراری عدالت اجتماعی در جامعه نخواهد بود؛ زیرا در این صورت، شکاف‌های موجود بین مناطق آموزشی، به گونه‌ای نا‌عادلانه برای همیشه حفظ خواهد شد (صادقپور، ۱۳۷۸).

طرفداران اندیشه‌ی تمرکززدایی استدلال می‌کنند که از طریق تمرکززدایی می‌توان بار سنگین برنامه‌ریزی را با بسیج اندیشه‌های فراگیرندگان از دوش جامعه‌ی محدود متخصصان و مسئولان برداشت و از این طریق، زمینه‌ی همکاری، هم‌فکری و هم‌دلی را در میان دانش‌آموزان و کمیته‌ی برنامه‌ریزان فراهم آورد (طوسی، ۱۳۷۹).

استدلال دیگر حامیان اندیشه‌ی تمرکززدایی این است که این امر پاسخی منطقی به وضعیت و چالش‌های امروز است. زیرا تمرکززدایی مشارکت همه‌جانبه‌ی افراد را در تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی درباره‌ی سرنوشت خود ایجاب می‌کند. از نظر این افراد، از سویی مشارکت حقانیتی فطری، اخلاقی و معنوی است و از سوی دیگر، همان‌گونه که تحقیقات ۱۹۸۰ به بعد نشان می‌دهند، مشارکت افراد در فعالیت‌های تصمیم‌گیری سازمان، کارمدیریت را بسیار مولدتر، موفقیت‌آمیز و کارآتر می‌کند (مک‌لگان، ۱۳۷۷).

علاوه بر این، گسترده‌تر کردن دامنه‌ی مشارکت افراد در اداری امور، هم برنامه‌ها را از برکات اندیشه و تجربه‌ی آنان غنی می‌سازد و هم شوق و رغبت به حفظ آنچه را از راه تلاش گروهی

فراهم می‌آید، افزایش می‌دهد (طوسی، ۱۳۷۹).

سرانجام، به نظر طرفداران اندیشه‌ی تمرکززدایی، در وضعیتی که دیوان‌سالاری دولتی به کندی صورت می‌پذیرد و مسئولان در حل بسیاری از مشکلات نظام آموزشی احساس ناتوانی می‌کنند، تمرکززدایی راه حلی نجات‌بخش است، تا بتوان مشکلات را سریع‌تر شناسایی کرد و پاسخی مناسب‌تر برای آن پیدا کرد (ولش و دیگران، ۱۳۸۲).

به طور خلاصه، اهمیت دادن به دانش‌آموزان و بالا بردن سطح مشارکت آنان در همه‌ی امور، برقراری عدالت اجتماعی و تخصیص منابع با نظر به تفاوت‌های منطقه‌ای، آگاهی یافتن از مجموعه اطلاعاتی که لازمه‌ی تصمیم‌گیری‌هاست، پاسخ منطقی به وضعیت و چالش‌های امروز، تسریع در امور اداری و تخصیص اعتبارات و تسریع در شناخت امکانات و محدودیت‌های متفاوت محلی و منطقه‌ای، از جمله دلایلی است که طرفداران تمرکززدایی مطرح کرده‌اند.

بنیاد نظری برنامه‌ی درسی مذاکره‌ای

شالوده‌ی نظری برنامه‌ی درسی مذاکره‌ای را می‌توان در متون مربوط به نظریه‌های دموکراسی تفاهمی ردیابی کرد. در این نظام فکری، افراد در حکم کسانی ادراک می‌شوند که در هم تنیده، وابسته به یک‌دیگر و در ارتباط با هم هستند. از این رو، هرگونه تغییر و تبدیل در حقوق و منافع شخصی، به وسیله افراد و از طریق بحث و مناظره‌ی عقلانی صورت می‌پذیرد. در این نظام فکری، هدف این است که فرد در محدوده‌ی خصوصی زندگی خویش قرار نگیرد و از طریق گفتگو و تبادل نظر با دیگران، از عالم فردی خارج شود و به امور مربوط به دیگران، تکریم آنها و ایجاد عدالت در جامعه علاقه‌مند شود. در این باره، هابرماس^۱ تصریح می‌کند که فرد به جامعه تعلق دارد و فرد بودن انسان در دوره‌های کودکی و به گونه ارتباطی و تعاملی شکل می‌گیرد.

براساس نظریه‌ی دموکراسی تفاهمی، هم به علایق فردی و هم به علایق افراد به مثابه یک کل توجه می‌شود و آنان با تکیه بر اصلاح خود از طریق تأملات جمعی و برخورداری از روحیه‌ی همکاری، به حل مسائل عمومی ترغیب می‌شوند. بدین ترتیب، افراد با محور قرار دادن علایق جمعی و تأمین رفاه عمومی در فرآیند تأمل، به اشتباهات و تناقضات فکری خویشان می‌برند و برای رفع و اصلاح آن می‌کوشند. انتظار می‌رود از این راه، زمینه‌ی گسترش ارزش‌های مشترک فراهم آید (Gutman, 1996).

در این فرآیند، خواست عمومی جای‌گزین خودشیفتگی می‌شود و همه‌ی دیدگاه‌ها و نگرش‌ها

در حرکت به سوی رفاه اجتماعی، به هم پیوند می‌خورند و متحد و یک پارچه می‌شوند (O'laughein, 2000). به‌طور کلی، دموکراسی تفاهمی ناظر بر مجموعه‌ای از مفاهیم کلیدی است که با تکیه بر این مفاهیم می‌توان بنیاد نظری برنامه‌ی درسی مذاکره‌ای را پی‌ریزی کرد. این مفاهیم عبارت‌اند از: ارتباط^۱ و تعامل^۲، علایق مشترک^۳ و خواست عمومی^۴، عقلانیت^۵، درک عمیق همگانی^۶، مذاکره^۷، مشارکت^۸، تفکر انتقادی^۹، عدالت و برابری^{۱۰}، قلمرو عمومی^{۱۱}، همکاری^{۱۲}، آزادی^{۱۳} و فضایل اخلاقی^{۱۴}. به‌طور کلی، نظریه‌پردازان دموکراسی تفاهمی بر این باورند که به واسطه‌ی فرآیند مذاکره و گفتگو، می‌توان تعارضات احتمالی بین افراد و گروه‌ها را حل و فصل و ارزش‌های مشترک و مورد توافق را کشف کرد و به تدوین پیمان‌ها و قوانین پرداخت^{۱۵} (Sullivan, 2003 and Yaung, 2001 and Angel, 1991). رینر در مقام یکی از طرفداران نظریه‌ی دموکراسی تفاهمی، با نظر به این مقدمات برنامه‌ی درسی مذاکره‌ای را ابزاری عمومی برای پرورش دانش، مهارت و خلیقات دموکراتیک در دانش‌آموزان معرفی می‌کند. به باور او در برنامه‌ی درسی مذاکره‌ای، معلمان و دانش‌آموزان محتوایی درسی مربوط به رشته تحصیلی ایجاد می‌کنند و آن را جهت می‌دهند. برنامه‌ی درسی مذاکره‌ای از طریق تدریس پروژه‌محور^{۱۶}، مسئله مدار، اقدام پژوهی و شناسایی مرزهای تمایز بین رشته‌های تحصیلی، انجام می‌شود (Reiner, 1999).

علاوه بر این، در این رهیافت فرآیندهای مذاکره و اجماع^{۱۷} در سراسر برنامه مورد استفاده قرار می‌گیرد. بدین ترتیب که دانش‌آموزان و معلمان با استفاده از فرآیندهای تدریس پروژه محور، مسئله مدار و اقدام پژوهی، درباره‌ی عناصر برنامه‌ی درسی با هم به مذاکره و گفتگو می‌پردازند و پس از شفاف‌سازی دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های مورد بحث، به وفاق مورد انتظار نایل می‌شوند (Reiner, 1999). بنابراین، در کلاس‌های مذاکره‌ای، برای دانش‌آموزان امکان خطر کردن، درگیر شدن در مباحث، سؤال کردن، ارزشیابی پدیده‌ها و انعطاف‌پذیری وجود دارد (Beyer, 1989).

از این رو در این رهیافت، وقت زیادی از کلاس درس به سؤال و پرسش و گفتگو بین

1. communication	2. interaction	3. shared Interests	4. public Will
5. rationality	6. public Penetration	7. negotiation	8. participation
9. critical Thinking	10. justice & Quality	11. public Sphere	12. collaborative
13. freedom	14. moral Virtues		

۱۵. برای کسب اطلاعات بیشتر درباره‌ی دموکراسی تفاهمی، رک: رساله‌ی دکتری نگارنده، با عنوان فلسفه‌ی تربیتی دموکراتیک در جمهوری اسلامی ایران و دلالت‌های آن برای برنامه‌ی درسی متوسطه، به راهنمایی دکتر محمود مهرمحمدی، انتشارات دانشگاه تربیت مدرس.

دانش آموزان و معلمان اختصاص می‌یابد و دانش‌آموزان می‌توانند از طریق بحث و تعامل صلح‌آمیز، تجربیات مشترک و اعتماد متقابل به یک‌دیگر، بین دنیای واقعی و برنامه‌ی درسی ارتباط برقرار کنند (Reiner, 1999).

اجرای این برنامه‌ی درسی مستلزم احراز قابلیت‌هایی نظیر خوب گوش کردن، خوب صحبت کردن، رعایت نوبت دیگران، تأمل کردن و درک نظریات دیگران از جانب معلمان و دانش‌آموزان است. به‌طور کلی، در برنامه‌ی درسی مذاکره‌ای، عناصر برنامه‌ی درسی باید به گونه‌ای طراحی شود که تعامل از راه گفتگو بین دانش‌آموزان و معلمان و برنامه‌ریزان درسی تسهیل شود (Paul, 2002). از این رو، برنامه‌ی درسی مذاکره‌ای ناظر بر ویژگی‌هایی است که به موجب آن، فرصت‌های لازم برای مذاکره و تعامل گروهی دانش‌آموزان و معلمان فراهم می‌آید.

طراحی الگوی برنامه‌ی درسی مذاکره‌ای

آیزنر ابعاد اصلی برنامه‌ی درسی را با تکیه بر اهداف، محتوا، روش‌های ارائه و پاسخ، فرصت‌های یادگیری و ارزشیابی مفهوم‌سازی کرده است (Eisner, 1994). در این مقاله، با توجه به ابعاد اصلی برنامه‌ی درسی از نظر آیزنر، مهم‌ترین ویژگی‌های برنامه‌ی درسی مذاکره‌ای برای دوره‌ی متوسطه^۱ به شرح زیر توصیف می‌شود.^۲

۱. در این مقاله، به موجب برخی دلایل، دوره‌ی متوسطه را برای اجرای برنامه‌ی درسی مذاکره‌ای در نظر گرفته‌ایم. زیرا ملزومات اصلی اجرای برنامه‌ی درسی مذاکره، گفتگو، تعمق و تفاهم جمعی دانش‌آموزان است. بنابراین، دانش‌آموزان باید به مرحله‌ای از تفکر انتزاعی و اجتماعی نایل شوند تا بتوانند عملکردهای مورد نظر را به نحو مطلوبی انجام دهند. بسیاری از روان‌شناسان، از جمله پیاز، بر این باورند که هوش افراد در سنین نوجوانی (دوره‌ی متوسطه) به آخرین سطح رشد می‌رسد. علاوه بر این، با توجه به این که در دوره‌ی نوجوانی، فرد خواهان پیوستن به گروه است و اصولاً پیوستن به گروه، نوجوان را به خود مطمئن می‌سازد و در میان نوجوانانی که با آنان اشتراک فکری و احساسی دارد، آزادانه خود را بیان می‌کند، گروه‌آلام درونی او را تسکین می‌دهد، تعارضات را حل می‌کند و زمینه‌ی لازم را برای پذیرش مسئولیت اجتماعی فراهم می‌آورد. از این رو، انتظار می‌رود برنامه‌ی درسی مذاکره‌ای فرصت مناسبی برای پیوستن دانش‌آموزان نوجوان دوره‌ی متوسطه به گروه و تمرکز زدایی از آموزش متوسطه را فراهم آورد. سرانجام، در دوره‌ی نوجوانی فرد احساس بزرگ شدن می‌کند و از این رو به اندیشه درباره‌ی آینده می‌پردازد و بدین ترتیب، برنامه‌ریزی و تهیه نقشه برای آینده و فعالیت‌های بزرگسالی فعالیت‌های نوجوانی افزوده می‌شود. نوجوان برای ورود به اجتماع بزرگسالان، خواهان آن است که اجتماع را تغییر دهد و در برنامه‌ریزی‌های آن نقش فعال داشته باشد و این فعالیت مستلزم نوعی تعامل بین فردی است. با نظر به این مطالب، برنامه‌ی درسی مذاکره‌ای در دوره‌ی متوسطه فرصت مغتنمی را برای هم‌فکری، رایزنی و مشارکت دانش‌آموزان در طراحی عناصر برنامه و تمرکز زدایی از آن فراهم می‌گردد.

۲. بسیاری از ویژگی‌هایی که برای برنامه‌ی درسی مذاکره‌ای بیان شده، با نظر به نظام آموزش و پرورش فعلی جمهوری

۱. اهداف

آینز اهداف برنامه‌ی درسی را به سه دسته‌ی آرمانی (غایی)، واسطه‌ای و عینی تقسیم کرده است. معمولاً اهداف آرمانی در هر جامعه‌ای بر اساس فلسفه‌ی اجتماعی – سیاسی آن جامعه اتخاذ می‌شود. از آن‌جا که فلسفه‌ی اجتماعی – سیاسی حاکم بر جامعه‌ی ما اسلام است، اهداف آرمانی آموزش و پرورش باید از تعالیم عالی‌ه‌ی اسلام استخراج گردد. بنابراین، پرورش شخصیت‌های باتقوا، متفکر، ایثارگر، مجاهد، مسئول و خداپرست، اهداف آرمانی تربیت اسلامی را تشکیل می‌دهند (شریعتمداری، ۱۳۷۸).

با این وصف، در برنامه‌ی درسی مذاکره‌ای، دانش‌آموزان در حوزه‌ی تعیین هدف‌های غایی، نقش خاصی ایفا نمی‌کنند؛ زیرا این اهداف از قبل با توجه به فلسفه‌ی تربیتی حاکم بر جامعه تدوین می‌شود. نقش اصلی دانش‌آموزان در زمینه‌ی این اهداف، به فهم و درک دقیق هریک از اهداف و اتخاذ موضعی انتقادی در مورد آن، مربوط می‌شود. در این‌جا مذاکره و مناظره‌ی دانش‌آموزان با هم، جریان فهم و ارزشیابی اهداف را تسهیل می‌سازد.

در زمینه‌ی اهداف واسطه‌ای، دانش‌آموزان می‌توانند نقش فعال و پویایی به عهده بگیرند. بدین ترتیب که متعاقب درک اهداف آرمانی، می‌توانند از طریق گفتگو و مناظره، اهداف واسطه‌ی مربوط به هریک از اهداف آرمانی را کشف کنند و سپس بسط دهند. برای مثال، دانش‌آموزان می‌توانند از طریق مناظره و گفتگو مشخص کنند که برای بالا بردن سطح مسئولیت خود در فرآیند یاددهی – یادگیری چه اهداف واسطه‌ای را مطمح نظر قرار دهند تا تحقق آنها فرآیند نیل به این هدف را تسهیل کند.

در زمینه‌ی اهداف عینی، باید تصریح کرد که در برنامه‌ی درسی مذاکره‌ای به دلیل امکان سلب انعطاف، باید از تعیین اهداف عینی اجتناب کرد. در این صورت، دانش‌آموزان می‌توانند در تدوین برنامه‌ی درسی، نقشی اساسی ایفا کنند. برای مثال، آنان می‌توانند راجع به این موضوع که چه موضوعات خاصی از درس علوم اجتماعی آنها را به سمت اهمیت دادن به ارزش‌ها و مصالح جمعی مشترک هدایت می‌کند یا این که مهارت‌های گفتگو کدام‌اند و چگونه و از طریق کدام‌یک از دروس می‌توان این مهارت‌ها را در دانش‌آموزان ایجاد کرد، با یک‌دیگر مناظره کنند.

۲. محتوا

بُعد دوم در بررسی برنامه‌ی درسی مذاکره‌ای، محتواس است که از دو جهت، یعنی انتخاب محتوا

و سازمان‌دهی محتوا مورد بحث قرار می‌گیرد. انتخاب محتوا یکی از ملاحظات اساسی در برنامه‌ی درسی است. آنچه معمولاً گروه‌های آموزشی باید انجام دهند، مشخص کردن انواع حوزه‌های محتوایی در زمینه‌های خاص است. از طریق محتوا، دانش‌آموز می‌تواند به اهداف برنامه‌ی درسی نایل شود. انتخاب محتوا براساس دو معیار اصلی انجام می‌شود: ارتباط بین محتوا و هدف و این که آیا محتوا برای دانش‌آموزانی که برنامه‌ی درسی برایشان طراحی شده، معنی‌دار است یا خیر؟ (Eisner, 1994).

با توجه به توضیحات مطرح شده در برنامه‌ی درسی مذاکره‌ای، دانش‌آموزان می‌توانند در تعیین آن قسمت از محتوا، که به زندگی سیاسی - اجتماعی (مثل دروس عمومی) مربوط می‌شود، مشارکت فعالانه داشته باشند و از طریق مناظره و مذاکره و استدلال می‌توانند به نیازهای مشترک جمعی صراحت بخشند. برای مثال، در زمینه‌ی محتوای دروسی مثل تعلیمات مدنی، تعلیمات دینی یا ورزش، متخصصان و برنامه‌ریزان برنامه‌ی درسی می‌توانند با دانش‌آموزان و معلمان ارتباط برقرار و نظریات خاص آنها را جستجو کنند. دانش‌آموزان نیز می‌توانند درباره‌ی این که آیا محتوای این درس با اهداف آنها تناسب دارد یا خیر یا این که امکان دارد چه موضوعات دیگری مکمل محتوای موجود باشد، با یکدیگر به مذاکره و گفتگو بپردازند. علاوه بر این، دانش‌آموزان می‌توانند درباره‌ی این موضوع که آیا محتوای برنامه‌ی درسی فعلی مبتنی بر معیار دوم (متناسب با درک و فهم آنان) است یا خیر و اگر نیست محتوای بدیل کدام است، با یکدیگر و با مقامات مسئول بحث و گفتگو کنند.

تعیین محتوای دروس تخصصی، را بیشتر متخصصان مربوط انجام می‌دهند. زیرا محتوای این دروس بسیار تخصصی است و دانش‌آموزان توانایی علمی لازم را ندارند تا تشخیص دهند کدام محتوا، برای کدام دانش‌آموز و برای کدام سطح سنی مناسب است. در چنین حالتی، دانش‌آموزان فعالیت‌های مشارکتی و مناظره‌ای خود را به فهم دقیق و ارزشیابی انتقادی آن معطوف می‌کنند. برای مثال، محتوای برنامه‌ی دروسی مثل ریاضی یا شیمی از طریق مناظره و مذاکره دانش‌آموزان با یکدیگر تعیین نمی‌شود. بنابراین، متخصصان باید درباره‌ی آن قضاوت و تصمیم‌گیری کنند.

به‌طور کلی، برخی از ملاک‌هایی که در انتخاب محتوا مورد توجه قرار می‌گیرد، عبارت است از:

- توجه بیشتر به دروس انتخابی و اختیاری.
- پرهیز از تجویز کل محتوای درسی، به گونه‌ای که در بخش غیرتجویزی، محتوا از طریق مشارکت دانش‌آموزان تعیین شود.
- توجه به مسائل، مشکلات، مباحث و سیاست‌های مناقشه‌انگیز اجتماعی در سطح محلی،

ملی، منطقه‌ای و بین‌المللی در جریان انتخاب محتوای دروس گوناگون.

● به‌طور خاص در زمینه‌ی تعیین محتوای «درس دین و زندگی»، اهتمام به تربیت دینی بر پایه‌ی عقل، با تأکید بر نقش دین در حیات فردی و کیفیت‌بخشی به حیات اجتماعی. سازمان‌دهی محتوا، جهت دوم در بُعد محتوا را تشکیل می‌دهد. آیزنر سازمان‌دهی محتوا را وظیفه‌ای تخصصی تلقی می‌کند و بر این باور است که متخصصان برنامه‌ی درسی این فعالیت را به‌عهده دارند.

به‌طور کلی، دو شیوه‌ی اصلی برای سازمان‌دهی محتوا همواره مورد نظر قرار می‌گیرد: الف) سازمان‌دهی روان‌شناختی^۱ که ناظر بر سازمان‌دهی محتوا با نظر به نیازها، علایق و توان‌مندی‌های شاگردان صورت می‌پذیرد.

ب) سازمان‌دهی منطقی^۲ که ناظر بر سازمان‌دهی محتوا براساس سطح دشواری مطالب به صوت سلسله‌مراتبی است. در الگوی برنامه‌ی درسی مذاکره‌ای، برنامه‌ریزان هر دو شیوه‌ی سازمان‌دهی را مورد مذاقه قرار می‌دهند. با وجود این همان‌طور که جان دیویی، یکی از پیشگامان نهضت دموکراسی تفاهمی، مطرح کرده است، جریان تنظیم و ارائه در برنامه‌ی درسی با نظم روان‌شناختی آغاز می‌شود و به نظم منطقی می‌انجامد. بنابراین، هسته‌ی اصلی این برنامه‌ها، باید ناظر بر خواست، علایق، گرایش‌ها، توانایی‌ها و نیازهای شاگردان باشد که قصد می‌شود این برنامه دربارهِی آن‌ها به مورد اجرا درآید (Dewey, 1916).

به‌طور کلی، در سازمان‌دهی می‌توان هم‌زمان دو روش را مدنظر قرار داد. در خصوص استفاده از روش نخست، می‌توان از طریق مذاکره با دانش‌آموزان، به نیازها، علایق و قابلیت‌ها و محدودیت‌های آنان پی برد.

۳. روش‌های ارائه و پاسخ

منظور از روش‌های ارائه و پاسخ، شیوه‌های گوناگونی است که در فرآیند یاددهی - یادگیری معلم و دانش‌آموزان از آنها استفاده می‌کنند.

به‌باور آیزنر، روش‌های ارائه و پاسخ یکی از ابعاد اساسی برنامه درسی را تشکیل می‌دهد. به نظر او باید به این نکته توجه شود که دانش‌آموزان از راه‌های گوناگونی یاد می‌گیرند. همچنین، باید به دانش‌آموزان فرصت داده شود تا آموخته‌های خود را از راه‌های متفاوتی ارائه دهند.

در برنامه‌ی درسی مذاکره‌ای، کلاس‌های درس به منزله‌ی مکان‌هایی در نظر گرفته می‌شوند که در آنها، دانش‌آموزان اصول اساسی مردم‌سالاری دینی مثل آزادی، عدالت و برابری، احترام به یک‌دیگر و تصمیم‌گیری جمعی را می‌آموزند (جاویدی، ۱۳۸۴).

از این‌رو، در این رویکرد، روش‌های ارائه و پاسخ باید براساس ملاک‌های خاصی تعیین شود. برخی از این ملاک‌ها عبارت است از:

- سطح مشارکت دانش‌آموزان را به حداکثر ممکن برساند.
- روح احترام به یک‌دیگر را تقویت کند.
- زمینه‌های هم‌دلی و پذیرش عواطف را فراهم آورد.
- روح عدالت‌خواهی و آزادمنشی را تقویت کند.
- دانش‌آموزان را به پرسیدن سؤال از یک‌دیگر و از معلم تشویق کند.
- زمینه‌ی درگیری فعالانه‌ی دانش‌آموزان با هم و با معلم و دست‌اندرکاران برنامه‌ی درسی را فراهم آورد.
- زمینه‌ی درگیری فعالانه‌ی دانش‌آموزان را در فرآیند تدریس فراهم آورد.
- برای دانش‌آموزان فرصت‌هایی جهت ارزشیابی عقاید و یافته‌های یک‌دیگر و تفکر انتقادی فراهم آورد.
- امکان استفاده از روش‌های یاددهی - یادگیری ساخت و سازگرایانه و پرهیز از انتقال دانش و اطلاعات را فراهم آورد.
- فرصت‌هایی را که مستلزم تعامل دانش‌آموزان با مسائل واقعی زندگی و استفاده از منابع یادگیری خارج از محیط بسته‌ی مدرسه باشد، فراهم آورد.
- فرصت‌هایی را برای فعالیت‌های گروهی دانش‌آموزان فراهم آورد.
- فرصتی برای فعالیت آزادانه‌ی دانش‌آموزان و عاری از هرگونه فشار و تهدید فراهم آورد.
- احساس شور و سرزندگی را در دانش‌آموزان ایجاد و تقویت کند (Burch, 1999).

۴. فرصت‌های یادگیری

فرصت‌های یادگیری موقعیت‌هایی هستند که در آنها، اهداف و محتوای آموزشی تهیه شده، به اعمال و کارهایی تبدیل می‌شوند که در اثر آنها، دانش‌آموزان می‌توانند به هدف‌های تربیتی نایل شوند (Aisner, 1994). از این‌رو، در برنامه‌ی درسی مذاکره‌ای، فرصت‌های یادگیری جایگاه ویژه‌ای

دارند. به علاوه، انتظار می‌رود با استعانت از تخصص و تجربه‌ی برنامه‌ریزان درسی، اعمال و کارهای تربیتی به گونه‌ای برنامه‌ریزی شود و مواد مناسب آن انتخاب گردد تا معلمان و دانش‌آموزان به پی‌آمدهای تربیتی مورد نظر نایل آیند.

در برنامه‌ی درسی مذاکره‌ای فرض بر این است که فرصت‌های یادگیری، موقعیت‌های مهم و حساسی هستند که می‌توان از طریق آنها به نتایجی نایل شد که مترتب بر فلسفه‌ی تربیتی دموکراسی تفاهمی شریعت محور^۱ است.

از این نظر، یکی از سؤالات اساسی برنامه‌ریزان درسی مذاکره‌ای این است که چگونه می‌توان اهداف و محتوای تربیت دموکراتیک را به اعمال و فعالیت‌هایی تبدیل کرد که حاصل آن، تربیت شهروندانی فرهیخته، آگاه و مسئول باشد. شهروندانی که نسبت به وضعیت سیاسی - اجتماعی جامعه‌ی خود حساس باشند به منظور حل مسائل مبتلا به زندگی عمومی، خود را به مشارکت فعالانه، مسئولانه، فکورانه و همکاری در هر کشور موظف بدانند. از این رو، در برنامه‌ی درسی مذاکره‌ای، برخی از معیارهایی که باید در انتخاب فرصت‌های یادگیری منوط شود، عبارت است از:

- حاکم ساختن فرهنگ دموکراسی تفاهمی شریعت محور بر مدرسه و کلاس‌های درس
- منظور از فرهنگ دموکراسی تفاهمی شریعت محور شیوه‌ای از زندگی است که بتوان در آن اصول اساسی این نوع بینش فلسفی را در اذهان دانش‌آموزان نهادینه کرد. به‌طور خلاصه، می‌توان نظام آموزشی (مدرسه، کلاس‌های درس، هر مکان دیگری که در فعالیت‌های آموزشی در آن انجام می‌شود) مبتنی بر فرهنگ دموکراسی تفاهمی شریعت محور را به گونه‌ای وصف کرد تا براساس آن:
- ✓ روح عدالت و برابری حاکم شود. یعنی از اعمال هرگونه تبعیض بین افراد اجتناب گردد و افراد حقوق یک‌دیگر را محترم شمارند.
 - ✓ آزادی توأم با مسئولیت وجود داشته باشد.
 - ✓ انسان (معلم و دانش‌آموز) حرمت و کرامت داشته باشند.
 - ✓ دانش‌آموزان ضمن توجه به دیدگاه‌های دیگران و درک آنها، عقاید و دیدگاه‌های خود را با استدلال بیان و از آن حمایت کنند.

۱. به منظور کسب اطلاعات بیشتر درباره‌ی دموکراسی تفاهمی شریعت محور، ر.ک: رساله‌ی دکتری نگارنده، با عنوان فلسفه‌ی تربیتی دموکراتیک در جمهوری اسلامی ایران و دلالت‌های آن برای برنامه‌ی درسی متوسطه، به راهنمایی دکتر محمود مهرمحمدی، انتشارات دانشگاه تربیت مدرس.

✓ فرصت‌های یادگیری به آن چیزهایی که در قالب برنامه درسی پیش‌بینی شده است، محدود نشود و فعالیت‌های فوق برنامه گسترش یابد.

✓ به افراد اجازه داده شود تجربیاتشان را دیگران و نیز خودشان ارزشیابی و بازسازی کنند.

✓ نموده‌های فراوانی از فضایل اخلاقی همچون، نوع دوستی، اخوت، هم‌دردی، همکاری، مدارا، سعه‌ی صدر و انعطاف مشاهده شود.

✓ افراد آنچه را که بر خود می‌پسندند برای دیگران نیز بیسندند.

فراهم آوردن زمینه‌های مشارکت گسترده و عمیق دانش‌آموزان در ابعاد متفاوت برنامه‌ی درسی

ایجاد فرصت‌هایی برای مشارکت دانش‌آموزان در اخذ تصمیماتی که بر یادگیری آنان مؤثر است، در تدارک فرصت‌های یادگیری اهمیت ویژه‌ای دارد. مشارکت دانش‌آموزان در موقعیت‌های یادگیری نمودی عینی به خود می‌گیرد. مناظره و مذاکره درباره‌ی ابعاد گوناگون برنامه‌ی درسی، نمودی از مشارکت مستقیم دانش‌آموزان در فرآیند آموزشی است. مشارکت و مناظره‌های گروهی آنان با معلمان و با یک‌دیگر، فرصت یادگیری ذی‌قیمتی است که آثار کاربردی فراوانی دارد.

تحقیقات نشان داده است مشارکت صحیح دانش‌آموزان در فرآیندهای آموزشی عنصری مهم و ضروری در یادگیری معنی‌دار آنهاست و یادگیری حاصل از تشریک مساعی، کیفیت بالاتری دارد. مشارکت دانش‌آموزان در تبادل نظر، گفتگو و بازسازی معانی یا مفاهیم مشترک در مورد مسائل موجود، در میزان رشد شایستگی در عمل آنها تأثیر دارد. تبادل نظر و عمل، بی‌گمان به طور تفکیک ناپذیری با هم ارتباط دارند (Simovska, 2004).

گسترش قلمرو عمومی یا ایجاد تشکل‌های داوطلبانه‌ی دانش‌آموزی

تشکل‌های داوطلبانه‌ی دانش‌آموزی، فضاهایی هستند که در آنها، دانش‌آموزان مجال تصمیم‌گیری جمعی را از طریق مناظره‌ی مبتنی بر استدلال می‌یابند. از این رو فرض بر آن است که در چنین محیط‌هایی، فرصت‌های یادگیری فراوانی برای تربیت شهروندان مسئول و آگاه ایجاد می‌شود.

۵. ارزشیابی

فرآیند ارزشیابی به منظور تعیین نحوه‌ی عملکرد برنامه و تعیین کارآمدی و یا ناکارآمدی آن و

کشف دلایل احتمالی است. ارزشیابی عملکرد دانش‌آموزان در فرآیند برنامه و تعیین آنچه دانش‌آموزان یاد گرفته یا تجربه کرده‌اند نیز، بخشی از ارزشیابی برنامه‌ی درسی را تشکیل می‌دهد. در خصوص مورد اخیر، یکی از بخش‌های اساسی، بعد ارزشیابی است. برای مذاکره‌ای کردن برنامه‌ی درسی توجه به سه محور اساسی، ضروری است:

الف) حضور و مشارکت فعالانه دانش‌آموزان در فرآیند ارزشیابی از خود و دیگران
 برخی از متخصصان برنامه‌ی درسی بر این باورند که اگر نظر دانش‌آموزان راجع به عناصر متفاوت برنامه‌ی درسی، به‌ویژه بعد ارزشیابی خواسته شود، انگیزه‌ی آنها برای یادگیری بیشتر برانگیخته می‌شود (Rainer, 1999).

از این رو، حضور و مشارکت فعالانه‌ی دانش‌آموزان یکی از محورهای اساسی بعد ارزشیابی، باید مورد توجه نظام آموزشی قرار گیرد. استفسار از دانش‌آموزان درباره‌ی نحوه‌ی ارزشیابی، ملاک‌های ارزشیابی و ارزشیابی خود و دیگران، برخی از زمینه‌های مهم برای جلب مشارکت دانش‌آموزان در فرآیند ارزشیابی محسوب می‌شود.

ب) استفاده از راهبردهای بدیل

در برنامه‌ی درسی مذاکره‌ای به جای توسل جستن به راهبردهای رایج (مثل آزمون‌های شفاهی و کتبی)، استفاده از راهبردهای بدیل از قبیل مشاهده، خود ارزشیابی، مشارکت فعالانه‌ی دانش‌آموزان در فعالیت‌های فوق برنامه مثل ارائه‌ی مقالات در سمپوزیوم‌ها یا ارائه‌ی طرح‌های نو برای حل مسائل موجود در محیط آموزشی، توصیه می‌شود.

پ) در نظر گرفتن ملاک‌های خاص برای ارزشیابی

در برنامه‌ی درسی مذاکره‌ای، به منظور ارزشیابی دانش‌آموزان، به جای متکی شدن بر نتایج آزمون‌های شفاهی و کتبی دانش‌آموزان، بر استفاده از ملاک‌های متنوع مثل میزان تفکر درباره‌ی موضوعات درسی (پرسش و پاسخ معلم و دانش‌آموزان در کلاس درس تا حدودی مبین میزان تفکر دانش‌آموزان است)، میزان مشارکت فعالانه‌ی دانش‌آموزان در نظر دهی درباره‌ی ابعاد متفاوت برنامه‌ی درسی، میزان رعایت اصول اخلاقی مثل احترام به یک‌دیگر، سعه‌ی صدر، مدارا، کمک رساندن به دیگران و ... تأکید می‌شود.

نقش برنامه‌ی درسی مذاکره‌ای در تمرکززدایی

با توجه به توصیف ابعاد برنامه‌ی درسی مذاکره‌ای، ممکن است تصور شود امکان تحقق برنامه‌ی درسی مذاکره‌ای، فقط در نظام آموزش و پرورش غیر متمرکز میسر است. اگرچه امکان تحقق بیشتر این نوع برنامه‌ی درسی در نظام آموزش و پرورش غیر متمرکز را نمی‌توان انکار کرد، به دلیل انعطاف‌پذیری برنامه‌ی درسی مذاکره‌ای، بخشی از این نوع برنامه‌ی درسی (مثل بخش مربوط به فعالیت‌های معلم در کلاس درس و فعالیت‌های فوق برنامه) در نظام آموزش و پرورش متمرکز نیز قابل تحقق است. به عبارت دیگر، در نظام‌های آموزشی متمرکز نظیر نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، که گرایش به تمرکززدایی احساس می‌شود، بهره‌گیری از برنامه‌ی درسی زمینه‌ای را برای تسریع این فرآیند فراهم می‌آورد.

منطق این ادعا این است که در برنامه‌ی درسی مذاکره‌ای، فرآیند مذاکره فرصتی ایجاد می‌کند که در آن، دانش‌آموزان می‌توانند مشکلات و نیازهای خاص مناطق خویش را شناسایی و بیان کنند و از این راه، زمینه‌ای برای آشکار کردن تفاوت‌های بومی و اقلیمی مناطق گوناگون فراهم می‌آید. در چنین فضایی، دست‌اندرکاران نظام آموزش و پرورش به ناتوانی نظام آموزش و پرورش متمرکز برای جواب‌گویی به نیازها و خواست‌های مناطق متفاوت کشور پی می‌برند. پی‌آمد منطقی این آگاهی، توسیع علاقه‌ی مسئولان، برای گسترش و اهتمام به اجرای آن است.

به علاوه، به دلیل این که بنیاد نظری این رویکرد بر نظریه‌ی دموکراسی تفاهمی مبتنی است و حامیان این نظریه رویکرد مذاکره‌ای را به منظور تربیت شهروند دموکراتیک ارائه داده‌اند، این رویکرد در پی آن است تا قابلیت‌هایی نظیر مهارت‌های زندگی اجتماعی و مشارکت در امور مربوط به سرنوشت خویش را، در افراد پرورش دهد. این امر باعث می‌شود فرصتی فراهم آید تا افرادی تربیت شوند که قابلیت اجرای برنامه درسی غیرمتمرکز را داشته باشند و این خود فرآیند تمرکززدایی آموزش و پرورش را تسریع می‌کند.

نتیجه‌گیری

در این مقاله تصریح شده است که تمرکزگرایی و تمرکززدایی در قلمرو آموزش و پرورش در عالم خارج به نحو مطلق امکان ظهور ندارد. بنابراین، تاریخچه‌ی نظام‌های آموزش و پرورش در کشورهای گوناگون، گویای دو جریانی است که از یک سو ناظر بر تمرکززدایی در نظام‌های متمرکز و از سوی دیگر، متوجه تمرکزگرایی در نظام‌های غیرمتمرکز است.

نظام آموزش و پرورش ایران از نوع نخست است. بنابراین، در نظام متمرکز آموزش و پرورش ایران گرایش به عدم تمرکز دیده می‌شود. وقوع این پدیده، یعنی عدم تمرکز در ساختار نظام آموزشی در مؤلفه‌های گوناگونی نظیر تصمیم‌گیری، ساختار اداری، مالی و... از جمله برنامه‌ی درسی صورت می‌پذیرد.

گونه‌ی خاصی از طراحی برنامه‌ی درسی، که این فرآیند را تسریع می‌کند، برنامه‌ی درسی مذاکره‌ای است. توجه مؤلف این مقاله بر این برنامه‌ی درسی متمرکز شده است. همان‌طور که اشاره شد، برخی از مهم‌ترین ویژگی‌های این نوع برنامه درسی عبارت است از:

✓ در بُعد هدف، برنامه‌ی درسی مذاکره‌ای فرصت‌هایی را به منظور فهم اهداف آرمانی و تعیین اهداف واسطه‌ای و عینی برای دانش‌آموزان فراهم می‌آورد.

✓ در بعد محتوا، برنامه‌ی درسی مذاکره‌ای به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد. در تعیین بخشی از محتوا، که به زندگی سیاسی - اجتماعی آنان مربوط می‌شود، مشارکت و فعالیت کنند و همچنین در خصوص تناسب محتوا با اهداف و یا گزینش محتواهای بدیل با یک‌دیگر به مذاکره بپردازند.

✓ در بخش روش‌های ارائه و پاسخ، برنامه‌ی درسی مذاکره‌ای روش‌هایی را انتخاب کند که پتانسیل بیشتری برای سهیم کردن دانش‌آموزان در فرآیند یاددهی - یادگیری داشته باشد و شیوه‌هایی را برمی‌گزیند که احترام متقابل، هم‌دلی، عدالت‌خواهی، چالش‌های ذهنی، تفکر انتقادی، تعامل با مسائل واقعی زندگی، فعالیت‌های گروهی، احساس شور و سرزندگی را در دانش‌آموزان تقویت کند. ✓ در بعد فرصت‌های یادگیری، برنامه‌ی درسی مذاکره‌ی حاکم ساختن فرهنگ دموکراسی تفاهمی شریعت‌محور بر محیط‌های آموزشی، توسعه‌ی زمینه‌های مشارکت دانش‌آموزان و ایجاد تشکل‌های دانش‌آموزی را مطمح نظر قرار می‌دهد.

✓ در بخش ارزشیابی، برنامه‌ی درسی مذاکره‌ای سه موضوع اساسی، یعنی مشارکت دانش‌آموزان در امر ارزشیابی، استفاده از راهبردهای بدیل و اتخاذ ملاک‌های خاص را مورد توجه قرار می‌دهد. این نوع برنامه‌ی درسی در ارزشیابی، سهمی را برای میزان مشارکت دانش‌آموزان، تعاملات گروهی و رعایت اصول اخلاقی در نظر می‌گیرد.

برنامه‌ی درسی مذاکره‌ای، بنا به مقتضیات و الزامات نظام آموزشی غیرمتمرکز طراحی شده است. بنابراین، برای تحقق آن مفید است، و از سوی دیگر، قوام نظام آموزشی غیرمتمرکز نیز به نوبه‌ی خود مستلزم برنامه‌ی درسی مذاکره‌ای است. بنابراین، پیشنهاد می‌شود در فرآیند تحقق تمرکززدایی از نظام آموزشی ایران، دوره‌های آموزشی برای مدیران و معلمان در نظر گرفته شود تا با

اهمیت و چگونگی تدوین برنامه‌ی درسی مذاکره‌ای آشنا شوند و از این طریق در وضعیتی قرار گیرند که در صورت تفویض اختیار از مرکز، بتوانند در تنظیم برنامه‌های درسی نقش سازنده‌ای ایفا کنند.

Archive of SID

منابع

۱. بشارت، علیرضا (۱۳۷۸). «اختیارات محلی را باید به مردم هر محل واگذار کرد»، مجموعه مقالات موضوعی برگزیده‌ی مدیریتی، تهران: مرکز آموزش مدیریت دولتی.
۲. بهرامپور، کیومرث (۱۳۷۸). «مسئله‌ی عدم تمرکز در ایران و پیشنهادهایی برای تحقق آن»، مجموعه مقالات موضوعی برگزیده‌ی مدیریتی، تهران: مرکز آموزش مدیریت دولتی.
۳. جاویدی کلاته جعفرآبادی، طاهره (۱۳۸۴). فلسفه‌ی تربیتی دموکراتیک در جمهوری اسلامی ایران و دلالت‌های آن برای برنامه‌ی درسی متوسطه، تهران: دانشگاه تربیت مدرس.
۴. شریعتمداری، علی (۱۳۷۸). اصول و فلسفه‌ی تعلیم و تربیت، تهران: امیرکبیر.
۵. صادقپور، ابوالفضل (۱۳۷۸). «نظریه‌ی تمرکز و عدم تمرکز»، مجموعه مقالات موضوعی برگزیده‌ی مدیریتی، تهران: مرکز آموزش مدیریت دولتی.
۶. طالقانی، محمدرضا و دیگران (۱۳۷۹). عدالت و آزادی در نگاه علی(ع)، مشهد: انتشارات امام محمد باقر(ع).
۷. طوسی، محمدعلی (۱۳۷۹). مشارکت و مدیریت مشارکت جو، سازمان مدیریت صنعتی.
۸. مک لگان، پاتریشیا (۱۳۷۷). عصر مشارکت، ترجمه‌ی مصطفی اسلامی، تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
۹. ولش، توماس و نول مک‌گین (۱۳۸۲)، تمرکززدایی در آموزش: چرا، چه موقع، چه چیز و چگونه؟ ترجمه‌ی عبدالعظیم حکیمی، تهران: پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت.
10. Angel, Ann (1991). "Democratic climates in elementary classrooms; a review of theory and research". **The National Council for the Social Studies**, Vol, 16, No 3.
11. Beyer, Landon E. and College Knox (1989). "Perspectives and Imperatives The social and Educational Conditions For Democracy". **Journal of Curriculum and Supervision**, vol, 4, No, 2.
12. Dewey, John, Democracy and Education. The Free Press.
13. Burch, Kerry, (1999). "Eros as the Educational Principle of Democracy". **Studies in Philosophy and Education**, 18.

14. Eisner, E.W (1994). **The Educational imagination on the Design and Evaluation of School Programs**. 3rd Edition, Macmillan College Pub Co.
15. Gutmann, Amy (1996). *Democratic Education in Difficult Times*. **Philosophy of Education Press**.
16. Gutmann, Amy (1998). "Deliberative democracy: The case of bioethics". **Washington Post**, Vol. 84, Iss.1.
17. O'Loughlin, Marjorie (2000), "Rational deliberation, embodied communication and the ideal of democratic participation". **The Journal of Change: Transformations in Education**, Vol.3, No.1.
18. Oelikers, Jurgen (2000). "Democracy and Education: About the Future of a Problem." **Studies in Philosophy and Education** 9.
19. Parker, Walter G (1996). "Curriculum for Democracy". **Democracy, Education and the School**,. Jossey Bass Inc.
20. Paul, Gary R. (2002), "Democracy In The Classroom". **Education**, Vol, 123, No, 1.
21. Rainer, Julie. And Guyton, Edith (1999). "Democratic practices in teacher education and the elementary classroom". **Teaching and Teacher Education** 15.
22. Simovska, V (2004). "Student participation: a democratic education perspective experience from the health-Promoting school in Macedonia". **Health Education**, Vol, 19, No,2.
23. Sullivan, T. James (2003). **The value of privacy in a deliberative democracy**, Ph.D. Dissertation, University of Pennsylvania.
24. Young, Iris Marion (2001). "Activist Challenges to Democracy". **Philosophy of Education**,.