

Designing a Model for Elementary School Curriculum Decentering: A Qualitative Research

Reza Masouminejad^{1*}, Iskandar Fathi Azar², Firoz Mahmoudi³, Yousef Adib⁴

1. Ph.D. in Curriculum Planning, Tabriz University, Tabriz, Iran

2. Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Tabriz University, Tabriz, Iran

3. Associate Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Tabriz University, Tabriz, Iran

4. Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Tabriz University, Tabriz, Iran

(Received: December 26, 2020; Accepted: July 27, 2021)

Abstract

The purpose of this study was to design a model of elementary school curriculum Designing based on the characteristics of the contexts, levels and elements of the curriculum in relation to the localization of the curriculum. The research approach was qualitative and included content analysis and synthesis research methods. According to the type of indicators, the statistical population of the study was variable in different questions. The first population included primary education experts and educational groups, 13 of whom were purposefully selected by special sampling, and their views and opinions were assessed through interviews. The second community was a textual community in which the documents and scientific texts of the last twenty years in the field of curriculum decentralization were examined, as well as a community of curriculum specialists, experts and primary school teachers, 19 of whom were purposeful and chain sampling Were selected and information was obtained through interviews and study and review of scientific content. In data analysis, conventional content analysis and content analysis of Gall et al. Research findings showed: The statistical population includes curriculum specialists, primary education experts and departments, elementary school teachers and scientific texts in the field of decentralization. Information was obtained through interviews and review of scientific content with the amount of different samples selected. In data analysis, the method of customary content analysis and content analysis of Gall et al. The research findings are: 1) components of change discourse, soft subject areas, systems thinking and organic empowerment have been identified as necessary contexts for the implementation of the liberalization approach. 2) The decision-making process has four levels (social, academic, institutional and educational) which is based on the participation of provincial, regional and school officials and the institutional level acts as a link between academic (theoretical) and educational (practical) decision-making levels and Its role has a special place in the theoretical-practical (quasi-practical) dimension. 3) According to Klein, the elements of the curriculum interact with each other in a network structure and, influenced by the theory of social constructivism, emphasize the design of learning environments.

Keywords: Curriculum, Decentering, Elementary school, Model.

* Corresponding Author, Email: r.dousti.education64@gmail.com

طراحی الگوی آزادسازی برنامه درسی دوره ابتدایی:

یک پژوهش کیفی

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

۱. دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران
۲. استاد، گروه علوم تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران
۳. دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران
۴. استاد، گروه علوم تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱۰/۰۶؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۵/۰۵)

چکیده

هدف پژوهش طراحی الگوی آزادسازی برنامه درسی دوره ابتدایی بر اساس شاخصه‌های بسترها، سطوح و عناصر برنامه درسی بود. رویکرد تحقیق کیفی با روش تحلیل محتوا و سنتزپژوهی بود. جامعه نخست پژوهش کارشناسان آموزش ابتدایی و گروه‌های آموزشی را بود که ۱۳ از آن‌ها به صورت هدفمند و از نوع نمونه‌گیری ویژه انتخاب شدند و با آن‌ها مصاحبه شد. جامعه دوم متن اسناد و متون علمی بیست سال اخیر حوزه تمرکززدایی برنامه درسی بود و هم جامعه متخصصان برنامه درسی، کارشناسان و آموزگاران دوره ابتدایی که ۱۹ نفر از آن‌ها به صورت هدفمند به روش زنجیره‌ای انتخاب شدند و اطلاعات از طریق مصاحبه و مطالعه و بررسی محتوای علمی به دست آمد. در تحلیل داده‌ها از روش تحلیل محتوای عرفی و تحلیل محتوای گال و همکاران استفاده شد. یافته‌ها نشان داد: ۱. مؤلفه‌های گفتمان تغییر، حوزه‌های موضوعی نرم، تفکر سیستمی و توانمندسازی ارگانیک بسترهایی هستند که شرایط لازم را برای اجرای رویکرد آزادسازی فراهم می‌کند. ۲. سطوح تصمیم‌گیری مناسب برای آزادسازی برنامه درسی دارای سطوح چهارگانه (اجتماعی، آکادمیک، نهادی و آموزشی) است که مبتنی بر مشارکت مسئولان و متخصصان استانی، مناطق و مدارس است و سطح نهادی به‌عنوان محور یا رابط تصمیم‌گیری‌های سطوح قبلی و بعدی عمل می‌کند و نقش و عملکرد آن از بعد نظری - عملی جایگاه ویژه‌ای دارد. سطح آکادمیک بر بعد نظری و سطح آموزشی بر بعد عملی تأکید دارد، ولی سطح نهادی با تلفیقی از دو سطح تصمیم‌گیری (شبه‌عملی)، دارای ابعاد نظری - عملی است. ۳. عناصر برنامه درسی مطابق با دیدگاه کلاین در یک ساختار شبکه‌ای در تعامل با یکدیگر قرار داشته و متأثر از نظریه ساختن‌گرایی اجتماعی در اجرای آزادسازی برنامه درسی بر طراحی محیط‌های یادگیری تأکید می‌کنند.

واژگان کلیدی: آزادسازی، برنامه درسی، دوره ابتدایی، الگو.

مقدمه

تحول در آموزش و پرورش یکی از ضرورت‌های اجتناب‌ناپذیری است که در سال‌های پس از پیروزی انقلاب اسلامی همیشه مورد تأکید امام راحل (قدس سره) و مقام معظم رهبری (مدظله‌العالی) و بسیاری از بزرگان از اندیشمندان حوزه تعلیم و تربیت و عرصه سیاست و اجتماع بوده است، چرا که آموزش و پرورش به‌عنوان اساسی‌ترین نهاد تربیتی کشور، پایه‌گذار شخصیت دینی، علمی، فرهنگی، سیاسی اقتصادی و اجتماعی نسل آینده است (دبیرخانه شورای راهبردی تحول وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۰). امروزه، گرایش رایج در آموزش و پرورش، کاهش مشکلات و اصلاح برنامه‌های درسی است (ژانگ^۱، ۲۰۱۲). اگر چه برنامه درسی در هر نظام آموزشی به‌منظور تطابق با نیازهای اجتماعی همیشه در حال تغییر نیاز به بازبینی منظم دارد، اما مهم است که مطمئن شویم مکانیزمی برای پیگیری اجرای نوآوری‌های اعمال شده در برنامه درسی وجود دارد (کومبا و امواندنجی^۲، ۲۰۱۵). تغییرات مفهومی و نظام‌مند جدید در آموزش و پرورش ابتدایی در راستای هم‌نوایی با یافتن رویکردهای معاصر و مناسب تحقق برنامه درسی است (داموسکا و تاسوسکا^۳، ۲۰۱۴). در این راستا، آزادسازی برنامه درسی با بومی‌کردن دانش آموخته دانش‌آموزان، سعی در محور قراردادن فرهنگ زنده جامعه دارد و ساختارهای آموزشی رسمی باید نسبت به واقعیت‌ها و فرصت‌های محیطی یادگیرندگان حساس باشند (وزارت آموزش و استخدام^۴، ۲۰۱۲). در نظام آموزشی ایران، با توجه به وجود نظام متمرکز آموزشی و لزوم توجه به نیازمندی‌های هر منطقه، برنامه درسی ملی با در نظر گرفتن شرایط و الزامات زیست‌محیطی همان منطقه، در راستای کاهش تمرکز تدوین شده است و مفهوم آزادسازی به‌عنوان یکی از دو مؤلفه الگوی نظری برنامه درسی ملی، در سند برنامه درسی ملی پیش‌بینی شده است (محمودی^۵، ۲۰۱۴، ص ۴). مطابق با برنامه درسی

-
1. Zhang
 2. Komba & Mwandanji
 3. Damovska & Tasevska
 4. Ministry of Education & Employment
 5. Mahmoudi

ملی، رویکرد مشارکتی با تأکید بر تمرکززدایی و دعوت از کارشناسان، مدیران و معلمان برای ارائه نوآوری و خلاقیت، راه را برای تحول و بهبود کارایی و اثربخشی نظام آموزشی هموار خواهد کرد، به طوری که تمرکز و تراکم را کاهش داده و ظرفیت‌های علمی و نوآوری آموزشی به چرخه آموزش ارائه می‌شوند و بسیاری از مدارس دولتی از یکنواختی آماری آزاد می‌شوند (فانی^۱ و همکاران، ۲۰۰۹). دولت‌های (ادارات) محلی، به‌ویژه حوزه‌های استانی و شهرستانی نقش مهمی در اجرای خط‌مشی و برنامه تمرکززدایی دارند. به طور عادی، تمرکززدایی می‌تواند از طریق بسیاری از مقررات مربوط به تمهیدات و اقدامات روابط دولت مرکزی و محلی مورد تأکید قرار گیرد (آریتونانگ^۲، ۲۰۱۶، ص ۸۰). در این راستا، می‌توان گفت که فرانسیس کلاین^۳ برای اولین بار مدلی را برای برنامه‌ریزی درسی معرفی کرد که به‌عنوان مبنایی برای سنجش سازگاری تصمیم‌های گرفته‌شده در خصوص عوامل مختلف یک برنامه مورد استفاده برنامه‌ریزان قرار گرفت و سطوح و عناصر و متغیرهای برنامه درسی را شامل شد (کلاین، ۱۹۸۱). با عنایت به راهکار ۵ - ۵ سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و بنا به ضرورت پاسخگویی به نیازها و اقتضائات محلی و منطقه‌ای، برنامه‌ریزی و تأمین محتوای بخشی از زمان رسمی تعلیم و تربیت در اختیار استان، منطقه و مدرسه خواهد بود که در چارچوب آیین‌نامه‌های ابلاغی برنامه‌ریزی و اجرا می‌شود. در واقع این راهکار اشاره به اختصاص حداقل ۱۰ درصد و حداکثر ۲۰ درصد از برنامه‌های آموزشی به معرفی حرفه‌ها، هنرها، جغرافیا، آیین و رسوم، نیازها و شرایط اقلیمی و جغرافیای استان‌ها به‌ویژه مناطق روستایی و عشایری با رعایت استانداردهای ارتقای کیفیت و تقویت هویت اسلامی - ایرانی دانش‌آموزان در چارچوب ایجاد کارآمدی و تقویت هویت ملی دارد (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹۰).

پژوهش ابراهیمی، سلیمانی و شفیع‌زاده (۱۳۹۹) نشان می‌دهد که عواملی مانند فرهنگ سازمانی، ساختار سازمانی، تغییرپذیری و صلاحیت حرفه‌ای بر مدیریت غیر متمرکز در آموزش و پرورش

1. Fanni
2. Aritonang
3. Francis Klein

تأثیر دارد. یافته‌های باش و شتورک^۱ (۲۰۱۹) بیان کرد معلمان یکی از عوامل اصلی تصمیم‌گیری‌های برنامه‌های درسی بوده و مشارکت آن‌ها در سطح محلی، اثربخشی فرایند آموزش - یادگیری را افزایش می‌دهد. مطالعه اونیم و اکولی^۲ (۲۰۱۸) تأکید می‌کند که فرایند مشارکت تمامی افراد ذینفع در برنامه درسی می‌تواند به نیازسنجی بهتر خواسته‌های دانش‌آموزان در راستای بومی‌سازی اهداف و محتوای درسی بینجامد. یافته‌های مطالعه انگیهالوا^۳ (۲۰۱۸) نشان می‌دهد اگر عدم درک معلمان از درگیری در برنامه درسی ناشی از عدم مشارکت معلمان و مجریان برنامه درسی از طریق توسعه حرفه‌ای آن‌هاست که منجر به توسعه مدارس می‌شود. پژوهش سوبدی^۴ (۲۰۱۸) نشان می‌دهد 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 می‌گیرد. مطالعه دیویس، جانسن و ون دریل^۵ (۲۰۱۷) نشان می‌دهد مکانیسم ضعیف تعامل معلمان با مواد درسی به دلیل تصمیم‌گیری در چارچوب عمومی است، حال آن که چگونگی و کیفیت تصمیم‌گیری معلمان در چارچوب فرهنگ بومی می‌تواند به طور مناسب‌تری صورت می‌گیرد. مطالعه نالوا^۶ (۲۰۱۷) نشان می‌دهد که میزان موفقیت رویکرد آزادسازی متأثر از دانش شخصی عملی معلمان در جهت تحقق برنامه‌های جدید و میزان دستیابی به اهداف آزادسازی با تأکید بر نوع رابطه بین موضوعات آزادسازی شده و تجارب معلمی است. مطالعه فنتون و گالانت^۷ (۲۰۱۶) نیز نشان می‌دهد افزایش فرصت‌های یادگیری دانش‌آموزان در محیط‌های محلی با ارائه برنامه تجربی، از طریق راهبردهای مشارکت دانش‌آموزان در محتوای موضوعات درسی صورت می‌گیرد. مطالعه دپارتمان آموزش و پرورش فیلیپین^۸ (۲۰۱۵) نشان می‌دهد که دیدگاه اشتراکی بر جریان ساختاری مدیریت و اجرای برنامه درسی از سطح منطقه به

-
1. Bas & Senturk
 2. Onyeme & Okoli
 3. Nghihalwa
 4. Subedi
 5. Davis, Janssen & Van Driel
 6. Nalova
 7. Fenton & Gallant
 8. Department of Education

بخش‌ها، و مدارس و برعکس آن حاکم بوده و طراحی بومی‌سازی برنامه درسی را حاصل مشارکت بخش‌های مختلف است. تحقیق کاملیا، ولادیمیر - اورلیان و کاتالین^۱ (۲۰۱۴) نشان می‌دهد که خط‌مشی آموزشی امروزی، توزیع آشکار، متعادل و قابل درک از قدرت تصمیم‌گیری بین سازمان‌ها و مؤسسات جوامع محلی و منطقه‌ای از یک سو و سطح ملی (وزارت آموزش و پرورش، وزارت مالیه و وزارت کشور) از سوی دیگر، کمک خواهد کرد که از عدم تعادل و تحریف در سازمان و مدیریت جلوگیری شود و از نظام آموزش و پرورش ملی حمایت شود. تحقیق لودامس^۲ (۲۰۱۳) چنین نشان می‌دهد که پژوهش‌های جامعه‌شناختی، حمایت شایان توجهی از برنامه‌ریزی برای توسعه آموزش عمومی به منظور تمرکززدایی و دستیابی به اهداف تعیین شده انجام می‌دهد. پژوهش چیونگ و ونگ^۳ (۲۰۱۲) بیان‌کننده این است که برنامه درسی برای تسریع در روند اجرای طرح‌هایی نوآورانه نیازمند ایجاد فرهنگ کاری تیمی است. امروزه در نظام آموزشی ایران، برنامه‌های درسی، با توجه به سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و چشم‌انداز برنامه درسی ملی در حال تغییر و تحول هستند. بنابراین، ضرورتی که پیش می‌آید، این است که برای همگام‌شدن با تحولات جامعه و تأثیرپذیری دانش‌آموزان از آن، می‌توان تغییرات اساسی و مستمری را در برنامه درسی به وجود آورد تا پاسخگوی نیازهای جامعه در حال تحصیل باشد و این تغییرات به طور مداوم بازبینی و بازنگری شود. بنابراین، آنچه که باید به آن توجه داشت، این است که در راستای تکمیل اقدامات و فعالیت‌های مورد نیاز برنامه درسی ملی باید الگویی را برای برنامه درسی دوره ابتدایی که نشان‌دهنده رویکرد کاهش تمرکز است، طراحی کرد تا بتواند همسو با آن چیزی که در سند برنامه درسی ملی به صورت نظری ارائه شده است، باشد. در واقع، این پژوهش به دنبال بررسی این سؤال اساسی است که با توجه به وضعیتی که در نظام آموزشی ایران وجود دارد، و همچنین، با تصمیم‌هایی که در سند برنامه ملی کشور لحاظ شده است، الگوی مناسب آزادسازی برنامه درسی دوره ابتدایی در سطوح پایین‌تر (استانی و هم‌زمان با آن در سطح مناطق و مدارس) چگونه است؟ در این راستا، برای آزادسازی

1. Camelia, Vladimir-Aurelian & Catalin

2. Laudams

3. Cheung & Wong

برنامه درسی دوره ابتدایی متناسب با برنامه درسی ملی الگویی مطلوب مد نظر است که هدف آن طراحی برنامه‌ای برای پاسخگویی به نیازهای منطقه‌ای و بومی دوره ابتدایی نسبت به گستردگی روزافزون دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های ایجادشده در جهان پیرامونی است. به عبارتی، سؤالات مورد نظر برای طراحی الگوی مناسب شامل موارد ذیل است:

۱. شرایط و بسترهای لازم برای آزادسازی برنامه‌های درسی در دوره ابتدایی کدام‌اند؟
۲. سطوح مناسب تصمیم‌گیری برای آزادسازی برنامه درسی از دیدگاه کلان چه کیفیتی دارند؟
۳. عناصر برنامه درسی آزادسازی شده از دیدگاه کلان چه ویژگی‌هایی را شامل می‌شوند؟

روش‌شناسی پژوهش

مطالعه حاضر به لحاظ هدف در حوزه تحقیقات کاربردی، و به لحاظ رویکرد از نوع پژوهش کیفی با ماهیت اکتشافی است. هدف پژوهش کیفی با توجه به ماهیت آن، مطالعه عمیق و همه‌جانبه بر روی پدیده مورد مطالعه است (عباس‌زاده، ۱۳۹۱، ص ۲۲ و ۲۱). در گام اول برای شناسایی بسترها و زمینه‌های لازم اجرای آزادسازی برنامه درسی دوره ابتدایی، با توجه به نوع و ماهیت داده‌ها و استخراج مقوله‌ها از داده‌ها، روش تحلیل محتوای عرفی (متعارف^۱) استفاده شد. در روش تحلیل محتوای عرفی، کدها به طور مستقیم یا غیر مستقیم از داده‌ها استخراج می‌شوند و این نوع تحلیل معمولاً در طرح مطالعاتی به کار می‌رود که هدف آن شرح یک پدیده است (عادل مهربان، ۱۳۹۴، ص ۴۱). در گام دوم برای تعیین سطوح و عناصر برنامه درسی آزادسازی شده از روش سنتز پژوهی (تحلیل اسنادی و تحلیل محتوا) استفاده شد. ارزش این نوع پژوهش در ایجاد همخوانی بین دانش، نیاز و نیز مهارت‌هایی است که به وسیله آن‌ها فرایندهای ترکیب و تلفیق دانش انجام می‌پذیرد (شورت^۲، ۱۳۹۲). در سؤال اول، جامعه مورد نظر ترکیبی از کارشناسان آموزش ابتدایی و کارشناسان تکنولوژی و گروه‌های آموزشی مناطق ۲۴ گانه ادارات آموزش پرورش استان آذربایجان غربی در

1. Conventional
2. Short

سال تحصیلی ۹۶-۹۵ بودند که ۱۳ نفر از آن‌ها با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند از نوع موارد شاخص انتخاب شدند و قواعد حداکثر تنوع و رسیدن به نقطه اشباع‌شدگی، در رابطه با انتخاب افراد مورد مصاحبه، رعایت شد. در سؤال‌های دوم و سوم به دلیل استفاده از روش تحقیق سنتز پژوهی (تحلیل محتوا و تحلیل اسنادی) جامعه آماری هم شامل کتاب‌ها، مقالات، و پژوهش‌های حوزه برنامه درسی به‌ویژه در زمینه تمرکززدایی برنامه درسی و هم شامل اساتید دانشگاه، کارشناسان اداره آموزش و پرورش و معلمان آموزش ابتدایی استان آذربایجان غربی بودند. در روش تحلیل اسنادی حجم نمونه انتخاب‌شده شامل اسناد و متون علمی ۱۵ الی ۲۰ سال اخیر است. در روش تحلیل محتوای کیفی نیز برای جمع‌آوری اطلاعات با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند از نوع مطلوب ۱۹ نفر از اساتید، کارشناسان آموزش ابتدایی، تکنولوژی و گروه‌های آموزشی و آموزگاران ابتدایی انتخاب شدند. در سؤال اول به‌منظور جمع‌آوری داده‌ها از مصاحبه‌هایی نیمه‌ساختاریافته استفاده شد. برای قابلیت اعتبارپذیری داده‌ها، از روش چک‌کردن به‌وسیله مشارکت‌کنندگان (تکنیک کنترل اعضا) و روش کسب اطلاعات دقیق موازی^۱ استفاده شد. در سؤال‌های دوم و سوم به‌منظور جمع‌آوری اطلاعات هم از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته و هم از مقالات و کتب علمی مربوط به حوزه تمرکززدایی برنامه درسی استفاده شد. متن مصاحبه‌ها در طول جلساتی که با مصاحبه‌شوندگان انجام می‌شد، روی برگه‌های کاغذی نوشته و سپس خلاصه‌سازی شد. در فرایند خلاصه‌نویسی هم مضامینی که به سطوح و عناصر مختلف (هم‌زمان با استخراج سطوح تصمیم‌گیری از طریق تحلیل اسنادی) ارتباط داشت، جداسازی و در جدول مربوط به سطوح و عناصر قرار داده شد. برای اطمینان از صحت به‌دست‌آمده مصاحبه‌های افراد ابتدا توسط خود پژوهشگر در چندین نوبت بررسی و تحلیل و مضمون‌آفرینی شد و سپس، متن مصاحبه‌ها به‌طور خلاصه در اختیار مصاحبه‌شوندگان قرار گرفت و نظراتشان درباره تطابق با یافته‌ها با نظر پژوهشگر اعلام شد و در صورت تناقض، برداشت نادرست پژوهشگر اصلاح شد. به‌طور خلاصه، جهت اطمینان و اعتباربخشی به‌دقت و صحت داده‌ها از روش خود‌بازبینی محقق و چک‌کردن به‌وسیله مشارکت‌کنندگان (تکنیک کنترل

1. Peer debriefing

اعضا) استفاده شد. در جمع‌آوری داده‌ها با استفاده از تحلیل اسنادی، منابع علمی مربوط به موضوعات تمرکززدایی، مورد مطالعه و بررسی قرار گرفت و سطوح تصمیم‌گیری (چهار سطح تصمیم‌گیری) و ویژگی‌های عناصر برنامه درسی آن متناسب با رویکرد آزادسازی توسط محقق استخراج شد. همچنین، دیدگاه‌ها و نگرش حاکم بر هر یک از این سطوح و عناصر در قالب واحد معنا نوشته شد و مقولات مربوط به هر سطح و عنصر، با استفاده از فرایند اشتراک‌پذیری عبارات و جملات، به دست آمد. در تجزیه و تحلیل داده‌ها در سؤال اول، اطلاعات به‌دست‌آمده از طریق مراحل ۱. تحلیل اولیه اطلاعات از طریق تداعی معنا و رمزگذاری، ۲. مقوله‌بندی اطلاعات (واحد معنا) از طریق شباهت‌ها و تفاوت‌ها، ۳. جمع‌بندی مقوله‌های استقرایی و ایجاد مفهوم کلی (تم) تحلیل شد (ایمان و نوشادی، ۱۳۹۰). در سؤال‌های دوم و سوم برای تجزیه و تحلیل محتوای اسناد علمی از روش گال، بورگ و گال^۱ (۱۹۹۴) با مراحل پنج‌گانه زیر استفاده شد: ۱. مطالعه دقیق اسناد و استخراج گزاره‌ها؛ ۲. انتخاب روش مقوله‌بندی؛ ۳. نشانه‌گذاری گزاره‌ها برای قرارگرفتن در مقوله‌ها؛ ۴. انجام مقوله‌بندی با روش کدگذاری باز و محوری؛ ۵. پردازش داده‌ها و تفسیر نتایج (نصر و همکاران، ۱۳۹۸)، و از تحلیل عرفی برای تجزیه و تحلیل مصاحبه‌ها استفاده شد.

جدول ۱. روش‌های مختلف مورد استفاده در پژوهش

سؤال	رویکرد و روش تحقیق	جامعه	تعداد نمونه	ابزار	اعتباربخشی یافته‌ها	روش تجزیه و تحلیل
۱	کیفی - تحلیل محتوا	کارشناسان دوره آموزش ابتدایی و تکنولوژی و گروه‌های آموزشی	۱۳	مصاحبه	- تکنیک کنترل اعضا - روش کسب اطلاعات دقیق موازی	تحلیل محتوای عرفی
۲	کیفی - سنتزپژوهی تحلیل محتوا و تحلیل اسنادی	اساتید، کارشناسان و معلمان، اسناد علمی	۲۰	مصاحبه و متون علمی	- خودبازبینی محقق - تکنیک کنترل اعضا	تحلیل محتوای عرفی، تحلیل اسنادی گال و همکاران
۳	کیفی - سنتزپژوهی (تحلیل محتوا و تحلیل اسنادی)	اساتید، کارشناسان و معلمان، اسناد علمی	۲۰	مصاحبه و متون علمی	- خودبازبینی محقق - تکنیک کنترل اعضا	تحلیل محتوای عرفی، تحلیل اسنادی گال و همکاران

یافته‌های پژوهش

در تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده از روش‌های کیفی در سؤالات مختلف، مضامین و مفاهیمی به دست آمده که در طراحی الگوی آزادسازی مورد استفاده قرار گرفته است. این مضامین عبارت‌اند از: مؤلفه بسترهای آزادسازی شامل ۴ زمینه اصلی، ۱۰ مضمون فرعی و ۶۷ مفهوم اولیه، سطوح چهارگانه تصمیم‌گیری شامل ۸ مضمون فرعی و تعداد ۵۳ مفهوم اولیه، و در نهایت، ۲۴ مضمون فرعی و ۵۲ مفهوم اولیه از عناصر نه‌گانه برنامه درسی.

سؤال اول: بسترها و شرایط لازم برای اجرای آزادسازی برنامه درسی دوره ابتدایی کدام‌اند؟

گفتمان تغییر

هر گفتمان معین، نگرش و باور تازه‌ای نسبت به برنامه درسی ایجاد می‌کند و عکس‌العمل و جهت‌گیری افراد را نسبت به پدیده‌هایی که در اطراف برنامه درسی رخ می‌دهد. در این صورت آنچه باید به آن توجه کرد، زمینه‌سازی برای احساس نیاز به ایجاد تغییر و مطلوب جلوه‌دادن آن برای بهره‌مندان است. در حقیقت، درخواست تغییر باعث نیازآفرینی شده و فرد را به ادراک نیاز می‌رساند. اعتقادات و نگرش‌های افراد نسبت به وضع موجود که از طرف گفتمان حاضر پشتیبانی می‌شود، به چالش کشیده شده و نوعی ارتباط برای آگاه‌سازی باورها انجام می‌شود و با تأکید بر ویژگی نوآوری و تازگی گفتمان جدید، رفتار آن‌ها را باز تنظیم می‌کند؛ بنابراین، گفتمان ابزاری برای تحول ذهنی در راستای حمایت از اصلاح برنامه درسی با رویکرد آزادسازی است.

تفکر سیستمی

پدیده برنامه درسی و فعالیت‌های مربوط به آن برابند مجموعه دست‌اندرکارانی است که با مشارکت و وابستگی درونی‌شان به یکدیگر، سهمی را در حوزه‌های مختلف طراحی برنامه درسی در برنامه درسی شریک می‌شوند. در حقیقت، تفکری سیستمی جداسازی عناصر و سطوح تأثیرگذار در برنامه درسی را بر نمی‌تابد و نگرشی تک‌بعدی و محدود به اقدامات آموزشی ندارد. از طرف دیگر، نوآوری در نظام‌های آموزشی، باید تنوع نیازهای دانش‌آموزان را در نظر بگیرد. به عبارتی، آزادسازی نیازمند

توجه به استعدادها و علائق گوناگون دانش‌آموزان به صورت یک نگرش فراگیر است. بدین صورت که عوامل یا نهادهایی که می‌توانند در کاهش تمرکز برنامه‌های درسی نقش ایفا کنند، به صورت رابطه‌مندی در جهت نیل به یک هدف مشترک گام بردارند و همچنین، دیدگاه کل‌گرایانه‌ای به پرورش استعدادهای دانش‌آموزان داشته باشند.

حوزه‌های موضوعی نرم

در آزادسازی برنامه درسی، سطح توسعه برنامه درسی به دلیل داشتن بخش نرم آن که عمدتاً ماهیتی غیر دیسیپلینی دارد، متناسب با بافت موقعیتی برنامه درسی تدریس شده گسترش می‌یابد. در دوره ابتدایی تأکید بر کاهش تمرکز با رویکرد آزادسازی شامل موضوعاتی می‌شود که متناسب با ساختار نیازها و موقعیت یادگیری فراگیران باشد و بتواند در محیط یادگیری آنان به صورت تکالیف معنادار و اصیل انجام گیرد. از سوی دیگر، ساختار موضوعات درسی باید انعطاف‌پذیری لازم برای تولید محتوا را در اختیار مجریان برنامه درسی قرار دهد. در واقع، توجه به حوزه‌هایی معطوف می‌شود که ضمن توجه به فرارگرفتن آن‌ها در یک زمینه یا بافت، کاربردی نیز باشند؛ بنابراین، یکی از راه‌های اصلی آزادسازی و تنوع می‌تواند از طریق ترکیب موضوعات با محتوای برنامه درسی صورت گیرد.

توانمندسازی ارگانیک

مهم‌ترین ابزار برای توسعه و بهبود در هر سازمان، توانمندسازی منابع انسانی است. در واقع، در رویکرد ارگانیک‌محور، توانمندسازی را به طور وسیع‌تر به عنوان یک حالت انگیزش درونی در ارتباط با شغل تعریف می‌شود که شامل چهار تصور درونی، احساس معناداربودن، احساس شایستگی، احساس حق انتخاب (خو تعیینی) و احساس مؤثربودن است و بیان‌کننده تمایل افراد به نقش‌های کاری خود است؛ بنابراین، در فرایند کاهش تمرکز، به دلیل رویارویی مجریان برنامه درسی با تغییرات مداوم حاصل از ویژگی‌های موقعیتی و تعامل چرخه‌ای با محتوای برنامه درسی، نیازمند توان‌افزایی^۱ برای ارتقا انگیزش در انجام وظایف هستند. بدین لحاظ، به‌وجودآوردن این شرایط در گرو داشتن اختیار و خودکنترلی بیشتر از سوی افراد است.

جدول ۲. بسترهای آزادسازی برنامه درسی

مضمون اصلی	مضامین فرعی	مفاهیم
گفتمان تغییر	توجه تغییر	سازگاری با تحولات، پیشرفت‌پذیری، منافع دانش‌آموزان، پیوستگی اصلاحات، ابتکار عمل، تسهیل وظایف، بهبود عملکرد
	آمادگی برای تغییر	تدریجی بودن برنامه‌ها، ذهنیت‌آفرینی، هماهنگی منابع نرم و سخت، حمایت اجتماعی، کنش‌های زیرنظام تحول، مالکیت معنوی مجریان
	پذیرش و اجرای تغییر	مطلوبیت تغییر، تحقق‌پذیر بودن، تعهدسازی، خودشکوفایی، بهره‌وری، محرکه‌سازی، بازسازی، نهادینه‌شدن
تفکر سیستمی	چندسطحی	مشاوره‌پذیری، تصمیم‌گیری مشارکتی، گستره انتخاب، تفویض مسئولیت، تقسیم وظایف، چندتخصصی بودن، مشروعیت‌پذیری، کارایی داشتن
	چندبعدی	کثرت‌گرایی شناختی، کل‌گرایی آموزش، چندفرهنگی، تربیت‌پذیری، مهارت‌محوری
حوزه‌های موضوعی نرم	نیازها و توانایی‌های فراگیران	خلاقیت‌پروری، قالب‌پذیری محتوا، مفهوم‌سازی پدیده‌ها، توسعه یادگیری، ارضامندی، شناخت‌سازی، تقویت درونی، ارگانسیم معناساز
	انطباق با شرایط محلی	پایداری مفاهیم درسی، زمینه‌سازی، توسعه محتوای آموزشی، کنش محیطی، زنده‌انگاری بافت فرهنگی، محرک‌های محیطی، داربست‌سازی محتوا
	انتخاب‌گری معلم	مدل‌سازی آموزشی، دانش موقعیتی، انگیزش درونی، تلفیق‌سازی، خودتعیینی، خودتنظیمی یادگیری
توانمندسازی ارگانیکی	شایسته‌محوری	حرفه‌ای‌گری، تفکر مستقل، مهارت‌های کانونی، تحلیل‌گری، دانش‌پژوهی، یادگیری فرابندی
	فرایندمحوری	چرخه نیازسنجی، طراحی مستمر، سیالی تصمیم‌ها، تعامل شبکه‌ای، ارزشیابی تکوینی، زایش‌سازی

سؤال دوم: سطوح برنامه درسی مورد توجه در الگوی مطلوب آزادسازی برنامه درسی دوره ابتدایی کدام‌اند؟

در سند برنامه درسی ملی هدف از تدوین الگوی نظری که یکی از مؤلفه‌های آن کاهش تمرکز با رویکرد آزادسازی است، مشارکت تمامی ذی‌نفعان آموزشی در تصمیم‌گیری‌های برنامه درسی مورد تأکید است.

سطح اجتماعی

در سطح اجتماعی اولاً نیازهای اجتماعی در رویکرد آزادسازی جنبه بومی دارد، ثانیاً نیازهای انسان

برگرفته از سنت‌ها و فرهنگی است که باید‌ها و نبایدهای محلی را شکل می‌دهد و ثالثاً قدرت تصمیم‌گیری در مسائل اجتماعی به دلیل محوریت مسائل اجتماعی - محلی، به افرادی سپرده می‌شود، که درگیر آن هستند. آزادسازی برنامه درسی در راستای محور قراردادن ارزش‌ها و جایگاه انسانیت افراد جامعه است تا مهم‌ترین اصل اجتماعی که جنبه شرعی و دینی دارد، از طریق عملکرد فلسفه به‌عنوان ۱. اساس یا نقطه شروع برنامه‌ریزی درسی یا ۲. کارکرد متقابل با دیگر کارکردها در برنامه‌ریزی درسی، مورد توجه قرار گیرد. از طرفی، شکل‌گیری هویت از بعد اجتماعی واقعیتی است که نهاد آموزشی آن را در اولویت برنامه‌های خود قرار داده است.

جدول ۳. سطح تصمیم‌گیری اجتماعی

تم	مقوله	مفاهیم
سطح اجتماعی	انتقال بین سطحی	لیونگ ^۱ (۲۰۰۴)، دومیترو و انچسکیو ^۲ (۲۰۱۵)، بارانتویچ ^۳ (۲۰۰۶).
	تفویض اختیار	کیمستون و آندرسن ^۴ (۱۹۸۶)، بارانتویچ (۲۰۰۶)، امین خندقی و گودرزی (۱۳۹۰)، رابینسون ^۵ و همکاران (۲۰۱۷)، فیور ^۶ (۲۰۱۶).
	هنجارمداری	ماکورا و ماکورا ^۷ (۲۰۱۲)، وینی دیوب ^۸ (۲۰۱۶)، رابینسون و همکاران (۲۰۱۷)، المهاسنه ^۹ (۲۰۱۸)، اپل ^{۱۰} (۲۰۰۴)، کیوبوجا و انگیوسا ^{۱۱} (۲۰۱۵)، اختر ^{۱۲} (۲۰۰۴)، وست بروک ^{۱۳} و همکاران (۲۰۱۳)، پارکر ^{۱۴} (۲۰۱۲)، انجینگر ^{۱۵} (۲۰۱۴).
	فلسفه‌پذیری	ایدئولوژی محوری، چارچوب عمل، رویکرد تربیتی، یکپارچگی باورها، نگرش جمعی، آداب و رسوم دینی، بازسازی منزلت
	هویت اجتماعی	ایفای نقش، تکامل اجتماعی، مهارت‌های اجتماعی، حق شهروندی، جامعه‌پذیری، بومی‌گزینی، شایستگی‌های دموکراتیک

1. Leung
2. Dumitru & Enachescu
3. Barantovich
4. Kimpston & Anderson
5. Robinson et al
6. Favre
7. Makura & Makura
8. Winnie Dube
9. Al-Mahasneh
10. Apple
11. Kuboja & Ngussa
12. Akhter
13. Westbrook et al
14. Parker
15. Njengere

سطح آکادمیک

رویکرد آزادسازی با تأکید بر موقعیتی کردن اجرای برنامه، مستلزم توجه هم‌زمان به ابعاد نظری و عملی برنامه درسی است. متخصصان رشته‌های مختلف در سطح استان بنا به تقاضای اجتماعی جامعه بومی موضوعاتی را که دارای ساختار منعطفی هستند، با علائق و تمایلات ذی‌نفعان همسو می‌کند. در حقیقت، مشخص کردن راهبرد آزادسازی (کم‌وکیف آزادسازی و نیازسنجی شرایط اجرا) توسط سازمان مرکزی صورت می‌گیرد و تصمیم‌گیری در رابطه با راهکارها و روش اجرای آزادسازی به سطح استان و مناطق واگذار می‌شود؛ بنابراین، جایگاه فرایند مدیریت علمی در رویکرد آزادسازی برنامه درسی تلقی آن به صورت مدیریت مشارکتی است که تصمیم‌گیری‌های آموزشی برگرفته از جلسات کارگروه‌های متعدد علمی است که نقش فعالی در اتخاذ آن‌ها دارند.

جدول ۴. سطح تصمیم‌گیری آکادمیک

تم	مقوله	مفاهیم
سطح آکادمیک	شورای مرکزی آزادسازی	امین خندقی و گودرزی (۱۳۹۰)، بلی و موراویتز ^۱ (۲۰۱۶)، حسین ^۲ (۲۰۱۵).
	کمیته تخصصی آزادسازی	خسروی (۱۳۹۳)، سیمپسون و هالس ^۳ (۲۰۰۶).
	کمیته اداری آزادسازی	سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی (۱۳۹۱)، شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۹۶)
	کمیته برنامه‌ریزی آزادسازی	چاپمن، رایت و پاسکو ^۴ (۲۰۱۸) کوپورن و روسل ^۵ (۲۰۰۸)، پریستلی و سینما ^۶ (۲۰۱۴).
	کمیته اجرایی آزادسازی	آیین‌نامه اجرایی طرح‌های آموزشی ^۷ (۱۳۹۵)، محمدخان و میرزا ^۸ (۲۰۱۱).

1. Bellei & Morawietz

2. Hussain

3. Simpson & Halse

4. Chapman, Wright & Pascoe

5. Coburn & Russell

6. Priestley & Sinnema

۷. یافته‌های به‌دست‌آمده 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، تألیفات مسئولین اجرایی وزارت‌خانه صورت گرفته است.

8. Muhammad Khan & Mirza

مفاهیم	مقوله	تم
مهارت‌سازی، چارچوب موضوعی، نیازسنجی، گزینشی، ماهیت تصمیم‌گیری، هسته‌های علمی، اعتبارسنجی	خط‌مشی علمی	
کنش شناختی، تولیدکنندگی، استقلال علمی، توازن شناختی (علمی)، سلسله‌مراتب علمی، مسئولیت‌پذیری متعادل (یکتواخت)، ارزشیابی، حل مسئله	مدیریت علمی	

سطح نهادی

سطح نهادی تداعی‌کننده نهاد ادارات آموزش و پرورش و مدارس است که به‌عنوان میانجی سطوح آکادمیک و آموزشی عمل می‌کند. این سطح تلفیقی از دیدگاه‌های نظری - عملی (شبه‌عملی)^۱ برنامه درسی است که در قالب شوراها و کمیته‌های مختلف منطقه‌ای به فعالیت می‌پردازد. در این سطح، تصمیم‌گیری‌ها علاوه بر این که جنبه نظری داشته و گروه‌هایی مانند شورای آموزش و پرورش، شورای معاونان، کمیته برنامه‌ریزی، شورای مدرسه، انجمن اولیا و مربیان و... به مساعدت در فرایند برنامه‌ریزی درسی می‌پردازند، در جنبه عملی نیز در قالب انجمن‌های علمی، دبیرخانه‌های موضوعی^۲، کارگروه سرگروه‌های معلمان، شورای راهبران برنامه درسی، شورای معلمان و... نقش فعالی دارند؛ بنابراین، کارگروه‌های متعدد (گروه‌های کانونی) محور تصمیم‌گیری‌ها در سطح نهادی تلقی می‌شوند.

جدول ۵. سطح تصمیم‌گیری نهادی

واحد معنا	مقوله	تم
بادمو و تفر ^۳ (۲۰۱۶). یونسکو ^۴ (۲۰۱۱)، مورای و کلارک ^۵ (۲۰۱۳)، گودارد، گودارد و اسکانن - موران ^۶ (۲۰۰۷)، باش و شنتورک (۲۰۱۹)، سویدی (۲۰۱۸)، آکتان ^۷ (۲۰۱۸).	اصلاح برنامه درسی	سطح نهادی

1. Quasi-practical

۲. دبیرخانه‌های موضوعی با استقرار در مناطق مختلف استان، در حوزه رشته‌های مختلف موجود در دوره ابتدایی (مانند دبیرخانه مطالعات اجتماعی) فعالیت می‌کنند.

3. Bademo & Tefera

4. Unesco

5. Murray & Clark

6. Goddard, Goddard & Tschannen-Moran

7. Aktan

تم	مقوله	واحد معنا
	کیفیت مواد و منابع یادگیری	ون دن اکر ^۱ (۲۰۰۹)، حسینی خواه (۱۳۹۳)، پرستلی، بیستا ^۲ و رابینسون (۲۰۱۵)، فولان ^۳ (۲۰۰۱)، میتروم و والی ^۴ (۲۰۱۳)، چاپمن و همکاران (۲۰۱۸)، چیونگ و یئون ^۵ (۲۰۱۷)، کاسینادر ^۶ (۲۰۱۶)، همیلتون ^۷ و همکاران (۲۰۱۳).
	راهبردهای آموزشی	لینچ و بیکر ^۸ (۲۰۰۵)، گوپال ^۹ (۲۰۱۷)، کاستلی ^{۱۰} (۲۰۱۵)، حسین (۲۰۱۵)، سویدی (۲۰۱۸)، رونفلدت ^{۱۱} و همکاران (۲۰۱۵).
	گروه‌های کانونی	موکونا ^{۱۲} (۲۰۱۱)، درایدر - انز ^{۱۳} (۲۰۱۴)، رونفلدت و همکاران، (۲۰۱۵)، فولان (۲۰۱۵)، پارمیگانی ^{۱۴} (۲۰۱۲)، گیلاردی و گوگلیلمتی ^{۱۵} (۲۰۰۷)، وینوگراد ^{۱۶} (۲۰۰۲)، دلوکا ^{۱۷} و همکاران (۲۰۱۵).
	انتخاب برنامه درسی	چندگانگی منابع، توازن نیازها، پویایی تصمیم‌گیری، انتشار برنامه درسی، غنی‌سازی یادگیری، بازخوردهای
	سازماندهی فعالیت‌ها	بودجه‌بندی آموزشی، نوسازی آموزشی، فرصت‌های یادگیری، توسعه برنامه‌ها، تقسیم وظایف، تنظیم اهداف عینی آموزش

سطح آموزشی

سطح آموزشی نشان‌دهنده فعالیت معلمانی است که به صورت فعال در فرایند تصمیم‌گیری‌های برنامه درسی مشارکت می‌کنند. تصمیم‌های اتخاذشده در این سطح ناشی تجارب کسب‌شده معلمان در

1. Van den Akker
2. Biesta
3. Fullan
4. Mintrom & Walley
5. Yuen
6. Casinader
7. Hamilton et al
8. Lynch & Baker
9. Goyal
10. Costley
11. Ronfeldt et al
12. Mokoena
13. Driedger-Enns
14. Parmigiani
15. Gilardi & Guglielmetti
16. Winograd
17. DeLuca et al

طول تدریس و همچنین، دانش به دست آمده از طریق مطالعه و بررسی است. بین معلم و برنامه درسی در یک ارتباط متقابل قرار دارند و معلمان علاوه بر قبول وظایفی که بر عهده شغل معلمی است، خود ایفاگر فعالیت‌هایی هستند که به طور شخصی در کلاس‌های درس انجام می‌دهند. در حقیقت، آنچه از نظر شواب^۱ می‌تواند جنبه عملی یا عملیاتی را تحقق ببخشد، ابتکاری عمل کردن معلم بر اساس شرایط ویژه محیطی است که به جرح و تعدیل فعال می‌پردازد. این فعالیت معلم ناشی از دانش شخصی معلمی است که در اثر تجارب آموزشی او به دست آمده و برای هر معلمی ویژه است.

جدول ۶. سطح تصمیم‌گیری آموزشی

تم	مقوله	واحد معنا
سطح آموزشی	خلاصیت معلم	بن پرز ^۲ (۲۰۱۱)، آلکیش کوگوکادین و الوجینار شقیر ^۳ (۲۰۱۶)، موکوا ^۴ (۲۰۱۰)، شاور ^۵ (۲۰۱۰)، شورت (۲۰۰۸)، پرستلی و سینما (۲۰۱۴)، دمارست ^۶ (۲۰۱۵)، باش و شنتورک (۲۰۱۹)، مینتروم و والی (۲۰۱۳)، یاقوب ^۷ (۲۰۱۲).
	تعدیل برنامه درسی	حسین (۲۰۱۵)، اورنشتاین و هانکینز ^۸ (۲۰۱۸)، باش و شنتورک (۲۰۱۹)، کورت و کیگان ^۹ (۲۰۱۴)، حمد ^{۱۰} (۲۰۱۷)، آکتان (۲۰۱۸)، کوبیتسکی و فیشمن ^{۱۱} (۲۰۰۶).
	عملیاتی کردن برنامه	ون دن اکر (۲۰۰۹)، راودونیس ^{۱۲} (۲۰۱۱)، الشالتی ^{۱۳} (۲۰۱۰)، مک کنی، ووگت و بوشمن ^{۱۴} (۲۰۱۲)، مک کنی و همکاران (۲۰۱۵)، می‌یر ^{۱۵} (۲۰۱۸)، لین و مازنوسکی ^{۱۶} (۲۰۱۴).
	تحقق‌پذیری علمی	مهارت‌آفرینی، یادگیری پژوهشی، گسترش علائق، همیاری، یادگیری موقعیتی، تعامل‌گرایانه
شخصی‌سازی	نقادی، تعدد شناختی، خودمالکیتی، ارتقای فردی، فعالیت‌های یادگیری، دانش معلمی، سازندگی متقابل	

1. Schwab
2. Ben-Peretz
3. Alkis Kugukaydin & Ulucinar Sagir
4. Mokua
5. Shower
6. Demarest
7. Yagoob
8. Ornstein & Hunkins
9. Kurth & Keegan
10. Hammad
11. Kubitskey & Fishman
12. Raudonis
13. Alshalti
14. Mc Kenney, Voogt & Boschman
15. Meyer
16. Lane & Maznevski

سؤال سوم: عناصر برنامه درسی در الگوی مطلوب آزادسازی برنامه درسی دوره ابتدایی دارای چه ویژگی‌های هستند؟

امروزه دانش‌آموزان بیشتر از آنچه که تاکنون بوده‌اند، خواستار آن هستند. آموزش مؤثر باید توانایی‌های خاص، علاقه، نیاز، ارزش، عادت‌ها و توانایی‌های یادگیرندگان را شناسایی کند، با شناخت این حقیقت که یادگیرندگان در خصوصیات انسانی مختلف، منحصر به فرد هستند. ویژگی‌های عناصر برنامه درسی آزادسازی شده، طراحی آن را در راستای نظریه‌های جدید یادگیری و مبانی آن با تأکید بر فرایند اجتماعی شدن مورد توجه قرار می‌دهد. در یادگیری سازنده‌گرایی، موفقیت یادگیری نه تنها وابسته به محیط یا شرایط یادگیری است، بلکه به دانش دانش‌آموزان نیز بستگی دارد و دانش به طور فعالی توسط خود جمعی دانش‌آموزان از طریق تجربه واقعی ساخته می‌شود. بدین معنا که تدریس و یادگیری بر مبنای در نظر گرفتن ایده‌هایی است که توسط فردیت دانش‌آموزان به صورت گروهی برای تأیید و استفاده در عمل سازماندهی می‌شود. در رویکرد آزادسازی شناخت عناصر تشکیل دهنده برنامه درسی و خصوصیتی که باعث می‌شود فرایند آموزش را تحت تأثیر قرار دهد، ضروری است.

جدول ۷. مضامین مستخرج از عناصر برنامه درسی (مصاحبه و تحلیل اسنادی)

مضمون اصلی	مضامین فرعی	مفاهیم	مضمون اصلی	مضامین فرعی	مفاهیم
اهداف	دانش محلی	دانش اجتماعی، دانش مهارتی	محتوا	سازماندهی تجربه	نظم‌دهی تجارب، دانش پایه
	تدوین موقعیتی	تفاوت‌های فردی، وضعیت زیستی		تناسب شخصی	تمایلات، قابلیت‌ها
	پیامد محوری	گستره نتیجه، سودمندی		توسعه‌دهنده یادگیری	پیش‌سازمان‌دهنده، جهت‌دهنده
	اکتسابی	برانگیزاننده، انطباقی		توازن متقابل	تلفیقی، مهارت محور

مضمون اصلی	مضامین فرعی	مفاهیم	مضمون اصلی
مفاهیم	مضامین فرعی	مضمون اصلی	مضمون اصلی
کنا ^۶ (۲۰۱۴)، هال و کینز ^۷ (۲۰۰۸)، کاراهان و روهریگ ^۸ (۲۰۱۵)، لئو و نتو ^۹ (۲۰۱۴)، اسکایرو ^{۱۰} (۲۰۱۳)، دورودی ^{۱۱} (۲۰۱۷)، شورای برنامه‌ریزی درسی ^{۱۲} (۲۰۱۱)		(OEL & DOE, 2013)، حامید حسن ^۱ (۲۰۱۳)، غنودی و سلیمی (۲۰۱۱)، سایدبوسام، والترز، چاپرفیلد و گامبل ^۲ (۲۰۱۷)، راجرز ^۳ (۲۰۰۳)، آکیان و همکاران (۲۰۱۳)، زابیت گیل ^۴ (۲۰۱۳)، وین ^۵ (۲۰۰۹).	
زیستی - اجتماعی، معنادار سازی	کارکرد اجتماعی	دانش مشارکتی، دانش فردی	اکتشافی
پژوهش محوری، خودسازمان‌گری، کارکردی	واحد کاری	چندگانگی راه‌حل، توالی پیشنهادها	حل مسئله
اسکویل، دمبله و شوبرت ^{۱۷} (۲۰۰۷)، توماس ^{۱۸} (۲۰۱۵)، سولاپان ^{۱۹} (۲۰۱۵)، گلدریک - راب ^{۲۰} (۲۰۱۰).		استابک ^{۱۳} (۲۰۱۱)، کنا (۲۰۱۴)، راجرز (۲۰۰۳)، ریچاردز ^{۱۴} (۲۰۱۶)، ویگر و پاکیس ^{۱۵} (۲۰۱۲)، کیسیرکوئی و میس ^{۱۶} (۲۰۱۶).	راهبردهای یاددهی - یادگیری

1. Hameed Hassan
2. Sidebotham
3. Rodgers
4. Zabitgil
5. Wynne
6. Kenea
7. Hall & Keynes
8. Karahan & Roehrig
9. Leow & Neo
10. Schiro
11. Doroudi
12. The Curriculum Development Council
13. Stabback
14. Richards
15. Weegar & Pacis
16. Kisirkoi & Mse
17. Schwille, Dembele & Schubert
18. Thomas
19. Tholappan
20. Goldrick-Rab

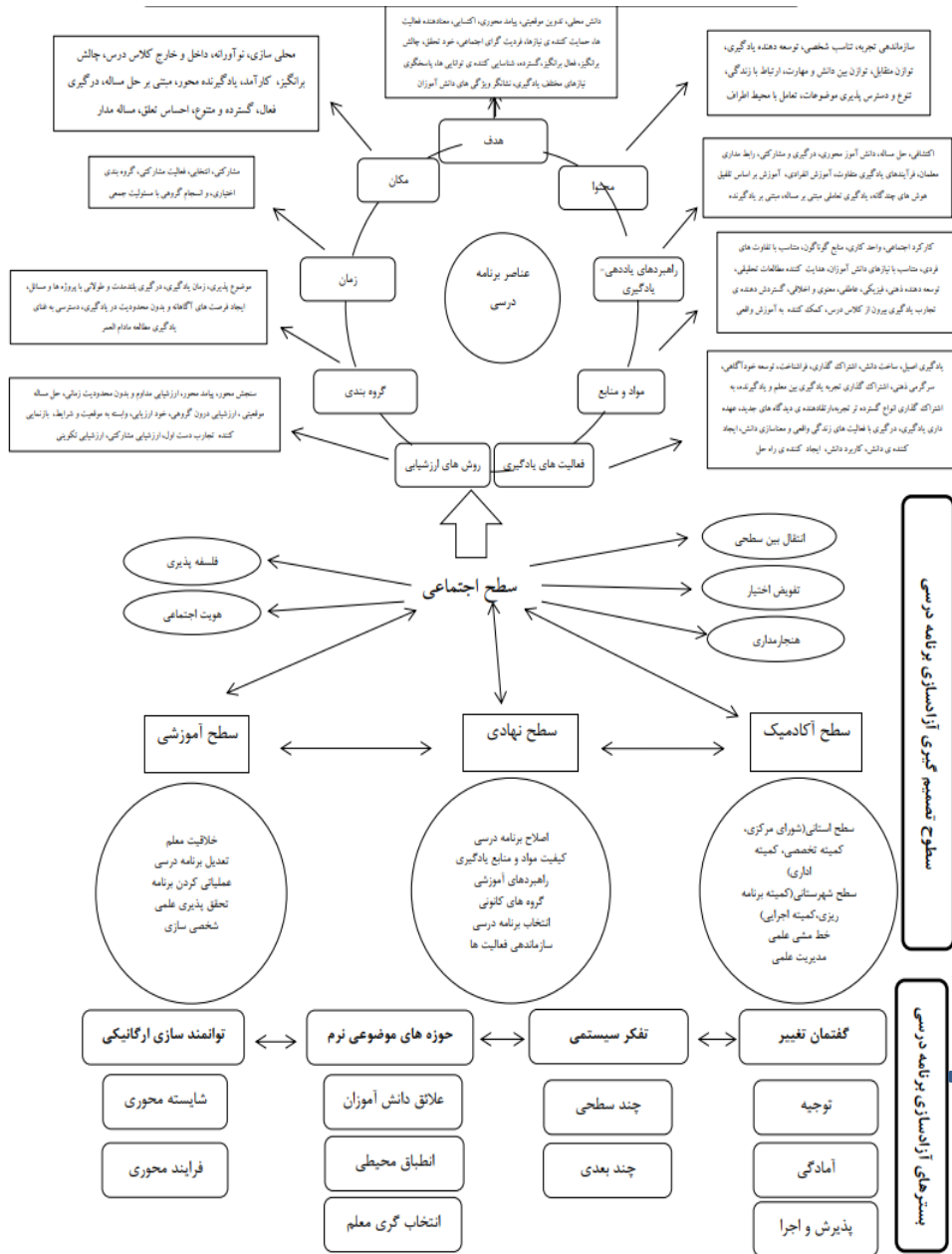
مضمون اصلی	مضامین فرعی	مفاهیم	مضمون اصلی	مضامین فرعی	مفاهیم
فعالیت‌های یادگیری	یادگیری اصیل	درگیری عملی، واقعیت‌پذیری، کاربردی	روش‌های ارزشیابی	ساخت دانش	ترکیب‌دهی، ادراک‌بخشی، ارتباط‌سازی
	اشتراک‌گذاری	هدف مشترک، فعالیت جمعی		اشتراک‌گذاری	هدف مشترک، فعالیت جمعی
	فراشناخت	برنامه‌ریزی، کنترل، اولویت‌بندی		فراشناخت	برنامه‌ریزی، کنترل، اولویت‌بندی
	آمیثا و ویجایالاکسمی ^۱ (۲۰۱۷)، سیدرضائی و بارانی (۲۰۱۳)، فلویید و همکاران ^۲ (۲۰۱۱)، داغدلن و کوسترلی اوغلو ^۳ (۲۰۱۵)، ودین ^۴ (۲۰۱۵)، عبدالکریم و هنتسک ^۵ (۲۰۱۴)، حسین (۲۰۱۲)، هانگ ^۶ (۲۰۱۳).				
گروه‌بندی فراگیران	مشارکتی	تجربه‌محوری، موضوعیت، رهبری معلم	زمان	موضوع‌پذیری	کاوشگری، پیوستگی

1. Amitha & Vijayalaxmi
2. Floyd et al
3. Dagdelen & Kosterelioglu
4. Wedin
5. Al-Abdulkareem & Hentschke
6. Hung
7. Rodriguez-compos
8. Matseko
9. Dolezal et al
10. Schreurs & Dumbraveanu
11. Mueller
12. Nel

مضمون اصلی	مضامین فرعی	مفاهیم	مضمون اصلی	مضامین فرعی	مفاهیم
	انتخابی	دغدغه محوری، اختیاری		تعمیم یادگیری	شناخت شناسی، تغییر پذیری
	تیسنگ ^۱ (۲۰۱۲)، بوویل، کوک - ساتر و فلتن ^۲ (۲۰۱۱)، وین (۲۰۰۹)، فلدر و برنت ^۳ (۲۰۰۵).	ژوزف و همکاران ^۴ (۱۳۹۶)، فرناندو و ماری کار ^۵ (۲۰۱۷)، احمدی قراچه و همکاران (۲۰۱۶).			
فضا	محلی سازی	زمینه محوری، تعلق پذیری			
	نوآورانه	رابطه مندی، تنوع پذیری			
	(OEL & DOE, 2013)، کیوکلا ^۶ (۲۰۰۹)، آکات، آنیلان و آنانگون ^۷ (۲۰۱۰)، سیدرضائی و بارانی (۲۰۱۳)، وین (۲۰۰۹)، هنس ورث ^۸ (۲۰۱۵)، روهل، ردی و شانون ^۹ (۲۰۱۳)، سوبل ^{۱۰} (۲۰۰۶)، اسمیت ^{۱۱} و سوبل (۲۰۱۰).				

در رابطه با ویژگی های عناصر برنامه درسی باید گفت که این عناصر در چارچوب یک ساختار تعاملی (شبکه ای) متناسب با وضعیت موجود منطقه ای قرار دارد. بنابراین طراحی محیط های یادگیری به جای طراحی آموزشی دنبال می شود، و وظایف مجریان برنامه درسی فراهم کردن شرایطی است که دانش آموزان به صورت گروهی فعالیت های یادگیری را با راهنمایی های معلم (جهت گیری کلی) مستقلا می آموزند. با توجه به این شرایط عناصر برنامه درسی مبتنی بر نظریه ساختن گرای اجتماعی است، یعنی ویژگی های محیط محلی و دانسته های موجود در آن مقدم بر یادگیری صرف مطالب علمی است.

1. Tseng
2. Bovill, Cook-Sather & Felten
3. Felder & Brent
4. Joseph et al
5. Fernando & Marikar
6. Kukla
7. Acat, Anilan & Anagun
8. Hanesworth
9. Roehl, Reddy & Shannon
10. Sobel
11. Smith



شکل ۱. الگوی مطلوب آزادسازی برنامه درسی در دوره ابتدایی

بحث و نتیجه گیری

بررسی الگوی آزادسازی برنامه درسی در مطالعه حاضر نشان می‌دهد که فرایند طراحی متناسب با سند برنامه درسی ملی با رویکرد کاهش تمرکز به دنبال ایجاد چارچوبی برای محتوای برنامه‌های دوره ابتدایی مطابق با تقاضاهای محلی مخاطبین (دانش‌آموزان، معلمان و...) است تا به تدوین و تولید فعالیت‌های آموزشی و یادگیری مطلوب برای آن‌ها بپردازد. در واقع، آزادسازی نتیجه توجه به نیازها و ملزومات هر محیط یادگیری و نشان‌دهنده دغدغه اصلی ذی‌نفعان و مسئولین امر به کیفیت آموزش‌های ارائه شده است.

بررسی عواملی که بسترساز آزادسازی برنامه درسی تلقی می‌شوند بیان‌کننده این است که این مؤلفه‌ها برگرفته از وضعیتی است که در نظام آموزشی وجود دارد، به عبارتی، پیاده‌سازی فعالیت‌ها و اقدامات در بطن نظام آموزشی تداعی‌کننده امکاناتی است که می‌توان به آن‌ها اعتماد کرده و بسترها فراهم کرد. به‌طور کلی، نتایج دارای ابعاد مختلفی در راستای ایجاد بسترهای آزادسازی است: ۱. فراهم کردن بسترهای آزادسازی مانند بسیاری از طرح‌هایی نوآورانه نیازمند این است که ابتدا فرهنگ برخورد مناسب افراد را در قبال آن‌ها زمینه‌سازی کنیم. نهادینه‌سازی یک طرح ابتکاری و نوآورانه با شناساندن آن به مسئولین و مجریان برنامه صورت می‌گیرد. در واقع، ذهنیت‌سازی نسبت به یک موضوع یا پدیده باعث احساس تعلق خاطر ذی‌نفعان نسبت به آن می‌شود. نتایج یافته‌های پژوهشی عزیز^۱ و همکاران (۲۰۱۴) و حامید حسن (۲۰۱۳) نشان می‌دهد که آماده‌سازی ذهنی ذی‌نفعان برای رفتار مطلوب با ایده‌ها و تفکرات نوآورانه و عدم مقاومت نسبت به پیاده‌سازی طرح‌هایی اصلاحاتی زمینه دستیابی مناسب و موفقیت‌آمیز بودن آن‌ها را فراهم می‌آورد. ۲. ایجاد ترکیب‌های مختلف از افراد تصمیم‌گیرنده، آگاهی و شناخت از نیازها و ملزومات مخاطبان آموزشی هر حوزه یادگیری بهتر آشکار می‌شود و به‌صورت مناسب‌تر و منطقی‌تری می‌توان نیازها و تمایلات دانش‌آموزان را تشخیص داد؛ بنابراین، اجرای رویکرد آزادسازی با در اختیار داشتن مهارت‌های گوناگون در گروه‌های مختلف

1. Aziz et al

تصمیم‌گیری و با در نظر گرفتن نیازهای مختلف در بطن اجتماع محلی محقق می‌شود. نتایج پژوهش هالینن^۱ (۲۰۱۸) و وزارت آموزش و پرورش فیلیپین (۲۰۱۵) بیان‌کننده این است که تحقق مطلوب بومی‌سازی برنامه‌های درسی پیامد مشارکت همه بخش‌های سازمانی برای تدوین و طراحی در راستای نگرش همه‌جانبه و فراگیر به استعدادها و قابلیت‌های دانش‌آموزان است. ۳. مفاهیم پایه‌ای که در هر رشته وجود دارد، نسبت به محیط محلی سازگاری بیش‌تری نشان می‌دهد و متأثر از عوامل بافت محیطی است که به‌عنوان مبنای سازماندهی محتوا قرار می‌گیرد. در نتیجه، محتوا تحت تأثیر محیطی است که در آن نیازها و قابلیت‌های شخصی دانش‌آموز، اولویت‌های زندگی اجتماعی دانش‌آموزان و تجارب کسب‌شده معلمان از محیط زندگی خود وجود دارد. نتایج پژوهش سویج و دریک^۲ (۲۰۱۶) و کاستلی (۲۰۱۵) نشان می‌دهد که برنامه‌های درسی با ساختار منعطف قابلیت تعمیم‌پذیری به موقعیت‌های مختلف و واقعی دارد و زمینه را برای توسعه تفکرات دانش‌آموزان متناسب با نیاز آنها فراهم می‌کند. ۴. آزادسازی نیازمند تحقق دو نوع جهت‌گیری الف) معرفت علمی و ب) فرایند علمی است، بدین صورتی که افراد شناخت سازمان‌یافته‌ای از حرفه خود داشته باشند و با قدرت تحلیل مناسب به دانش‌پژوهی و دانش‌اندوزی درباره اجرای مطلوب‌تر رویکرد آزادسازی بپردازند. نتایج پژوهش ابراهیمی، سلیمانی و شفیع‌زاده (۱۳۹۹) و انگی‌هالوا (۲۰۱۸) نشان می‌دهد که توانمندی نیروی انسانی به‌عنوان یکی از عوامل اصلی سازمانی به تسریع غیر متمرکزسازی مدیریت برنامه‌ها کمک می‌کند و عدم صلاحیت شناختی افراد در فرایند تمرکززدایی ناشی از عدم توسعه شغلی آنهاست. در رابطه با سطوح تصمیم‌گیری می‌توان گفت که خاستگاه برنامه درسی آزادسازی شده دارای ویژگی بومی‌سازی است، یعنی با توجه به این که محل تصمیم‌گیری بر اساس نیازها و دغدغه‌های اجتماع محلی صورت می‌گیرد، شرکت‌کنندگان در فرایند برنامه‌ریزی درسی افراد و گروه‌هایی هستند که از مسائل فرهنگی و اجتماعی جامعه محلی آگاه هستند، بنابراین، نتایج بیان‌کننده مشارکت سطوح مختلفی از تصمیم‌گیری‌های برنامه درسی است: توجه به سطح اجتماعی به‌عنوان اولین سطح تصمیم‌گیری در رویکرد آزادسازی نشان‌دهنده این است اولویت برنامه‌ریزی با

1. Halinen

2. Savage & Drake

ساختار رشته‌های درسی (دیدگاه سنتی) نبوده و برنامه‌ریزان (استانی و منطقه‌ای) اهداف خود را با فرایند توسعه و رشد مداوم موضوعات درسی در یک مسیر قرار نمی‌دهند، بلکه این ویژگی ذاتی برنامه‌های دارای کاهش تمرکز است که گام اصلی را در جهت برآورد نیازهای و تمایلات جامعه هدف برمی‌دارد. یافته‌های تحقیق سوبدی (۲۰۱۸) و لودامس (۲۰۱۳) نشان می‌دهد که عامل اصلی دستیابی به اهداف تمرکززدایی، توجه به گسترش آموزش همگانی با محوریت نیازهای اجتماع محلی و همچنین، دانش زمینه‌ای با تأکید بر خواسته‌های متنوع اجتماعی است. سطح آکادمیک ماهیت زیستی - اجتماعی برنامه‌درسی را شکل می‌دهد، بنابراین، در این سطح علاوه بر متخصصان، افراد آگاه به مسائل جامعه‌شناسی محلی، کارشناسان و مسئولان اجرایی برنامه نیز نقش دارند. به عبارتی، برنامه‌درسی به دلیل ماهیت اجتماعی و موضوعیت فرهنگی آن، با نظرخواهی از جامعه‌شناسان آموزش و پرورش و کسانی که درگیر مسائل اجتماعی هستند، صورت می‌گیرد. نتایج تحقیق کاملیا، ولادیمیر - اورلیان و کاتالین (۲۰۱۴) و وات^۱ (۲۰۰۸) نشان می‌دهد که روابط بین نهادهای آموزشی در سطوح مختلف تصمیم‌گیری آن‌ها را نسبت به توافق جمعی در راستای دستیابی به یک هدف مشترک ترغیب می‌کند. در سطح نهادی شناخت بیشتری نسبت به نیازهای جامعه محلی وجود دارد و تصمیم‌گیری‌ها بیشترین تأثیر را بر روند آزادسازی دارد و برنامه‌های تولید شده می‌تواند از طریق راهبردهای مختلفی مانند نوع ارتباط سازی با محیط یادگیری، بسط و توسعه مفاهیم محلی و... اجرا شود. این سطح به‌عنوان هماهنگ‌کننده سطح آکادمیک و سطح آموزشی عمل می‌کند و ابعاد فعالیت آن شامل جنبه‌های نظری (راهبردهای آموزشی) و عملی (اصلاح برنامه‌درسی، تخصیص منابع و...) می‌شود. یافته‌های مطالعه دیویس، جانسن و ون دریل (۲۰۱۷) و چیونگ و ونگ (۲۰۱۲) بیان‌کننده این است وجود یک فرهنگ گروهی شرایط را برای تولید ایده‌های جدید فراهم می‌کند و با ترکیب مهارت‌های مختلف راهکار مناسبی ارائه می‌شود. در سطح آموزشی تقابل بین دانش برنامه‌درسی و دانش شخصی معلمی است. اجرای آزادسازی در این سطح مبتنی بر برنامه‌درسی موقعیتی است که اساساً برگرفته از بسط و گسترش مفاهیم درسی به بافت محیط تجربی یادگیرندگان است. دانش شخصی معلم فضای یادگیری را به‌خاطر عملی‌کردن فعالیت دانش‌آموزان در موقعیتی به غیر از

1. Watt

موقعیت کلاسی به محیط‌ها و مراکز یادگیری تبدیل می‌کند. به‌طور کلی در سطح نهادی برنامه‌دستی در راستای انتخاب فرصت‌های یادگیری از طریق پیش‌بینی فعالیت‌های برنامه‌دستی است و در سطح آموزشی این فرصت‌ها در قالب تجارب یادگیری فراهم شده برای دانش‌آموزان از طریق خلاقیت معلم تحقق می‌یابد. یافته‌های باش و شنتورک (۲۰۱۹) و نالوا (۲۰۱۷) نشان می‌دهد که نفوذپذیری تصمیم‌های معلمان در فرایند طراحی برنامه‌های دانش‌آموزان ناشی از دانش عملی است که معلمان در حین فعالیت‌های یادگیری در کلاس درس به دست می‌آورند. همچنین، بررسی عناصر برنامه‌دستی در هر نوع رویکردی نشان می‌دهد که ارتباط این عناصر می‌تواند به‌صورت متقابل یا یک‌سویه باشد. در این رویکرد، عناصر برنامه‌دستی به‌صورت متقابل بر یکدیگر تأثیر دارند و در جهت تحقق اهداف برنامه‌دستی جدید، در یک مجموعه مشترک قرار گرفته و متأثر آن هستند. در پژوهش حاضر یافته‌هایشان می‌دهد در رویکرد آزادسازی برای تحقق مطلوب‌تر برنامه‌دستی، عناصر مذکور در جهت کاهش تمرکز و اختیار بیشتر مخاطبان اصلی آموزش و پرورش (معلمان و دانش‌آموزان) حرکت می‌کند و سعی در پردازش و شناخت اطلاعات درسی از طریق اجتماعات دانش‌آموزان دارد تا مفاهیم اجتماعی - فرهنگی جامعه محلی آن‌ها را تأکید کند. نتایج مطالعه هارجانتی، سوپریانتی و راهایو^۱ (۲۰۱۹)، اونیم و اکولی (۲۰۱۸)، فنتون و گلانت (۲۰۱۶)، پژوهش داگار و یاداو^۲ (۲۰۱۶) و باتن^۳ و همکاران (۲۰۱۵) نشان می‌دهد که توجه به جهت‌گیری‌های جدید در فرایند یادگیری با محوریت دانش‌آموزان، فرایند نیازسنجی اهداف و محتوا را تسهیل می‌بخشد و موقعیت‌های یادگیری اشتراکی اصیل را در جهت یادگیری معنادار و ارزیابی واقعی فعالیت‌های آن‌ها فراهم می‌کند. به‌طور خلاصه می‌توان گفت که دوره ابتدایی به دلیل پیشروبودن در ارائه آموزش، نیازمند فراهم کردن فرصت‌های مطلوب برای یادگیری دانش‌آموزان است و در این راه، علاوه بر این که آن‌ها باید با مهارت‌های عمومی علمی آشنا شوند، باید به علائق اجتماعی‌شان ارجح نهاده شود. در سند برنامه‌دستی ملی نیز تلاش‌های برنامه‌ریزان و کارشناسان امر ارائه مفهومی با نام آزادسازی

1. Harjanti, Supriyati & Rahayu
2. Dagar & Yadav
3. Baeten et al

برنامه درسی با رویکرد کاهش تمرکز و نه عدم تمرکز در تصمیم‌گیری‌های برنامه درسی است تا بتواند بخشی از تولید محتوا را به سطوح پایین‌تر سازمانی واگذار کند.

پیشنهاد‌های پژوهشی

در پژوهش حاضر، پیشنهاد‌های پژوهشی به شرح زیر ارائه شده است:

- پیشنهاد می‌شود پژوهشی درباره طراحی الگوی تلفیقی برنامه درسی در دوره ابتدایی صورت گیرد.
- پیشنهاد می‌شود پژوهشی درباره رابطه بین مؤلفه‌های آزادسازی و تلفیق سند برنامه درسی ملی صورت گیرد.
- پیشنهاد می‌شود پژوهشی درباره رابطه بین انواع دانش معلمی و میزان تحقق‌پذیری آزادسازی برنامه درسی انجام پذیرد.
- پیشنهاد می‌شود پژوهشی درباره تبیین مؤلفه‌های مدیریت مشارکتی در طراحی محتوا صورت گیرد.
- پیشنهاد می‌شود پژوهشی درباره جایگاه نظریه‌های جدید یادگیری درباره آزادسازی برنامه درسی صورت گیرد.
- پیشنهاد می‌شود پژوهشی درباره جایگاه مؤلفه‌های رهبری معلمان در آزادسازی برنامه درسی صورت گیرد.
- پیشنهاد می‌شود پژوهشی درباره مطالعات تطبیقی در حوزه آزادسازی صورت گیرد.
- پیشنهاد می‌شود پژوهشی درباره نقش مدیریت مدارس درباره آزادسازی برنامه درسی صورت گیرد.
- پیشنهاد می‌شود پژوهشی درباره مؤلفه‌های هویت اجتماعی دانش‌آموزان در سطح تصمیم‌گیری اجتماعی برنامه درسی آزادسازی شده صورت گیرد.

پیشنهاد‌های کاربردی

پیشنهاد‌های کاربردی پژوهش حاضر به شرح زیر است:

- پیشنهاد می‌شود همکاری‌های بیش‌تری بین ادارات آموزش و پرورش با دبیرخانه‌های موضوعی مستقر در شهرستان‌های مختلف صورت گیرد.
- پیشنهاد می‌شود نسبت به تشکیل و فعال‌سازی بیشتر انجمن‌های علمی در حوزه موضوعات درسی مختلف در حوزه مناطق اقدام شود.
- پیشنهاد می‌شود نقش مدارس در اداره فعالیت‌های آموزشی از طریق برنامه‌هایی مانند طرح بوم بااهمیت جلوه داده شود.
- پیشنهاد می‌شود نسبت به جایگاه و نقش فعالیت‌های پژوهشی معلمان در اجرای مطلوب اصلاحات آموزشی تأکید شود.
- پیشنهاد می‌شود جهت تسهیل در اجرای طرح‌هایی جدید در حوزه برنامه درسی، توانمندسازی نیروهای انسانی مورد توجه قرار گیرد.

منابع

- ابراهیمی، مجتبی، سلیمانی، نادر، و شفیع‌زاده، حمید (۱۳۹۹). ارائه الگویی برای مدیریت غیر متمرکز در آموزش و پرورش بر اساس نظریه داده‌بنیاد. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۴ (ویژه‌نامه)، ۲۵۵-۲۶۹.
- امین خندقی، مقصود، و گودرزی، محمدعلی (۱۳۹۰). طراحی نظام برنامه‌ریزی درسی منطقه‌ای برای آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران. مطالعات برنامه درسی ایران، ۶ (۲۳)، ۱۰۹-۷۶.
- ایمان، محمدتقی، و نوشادی، محمدرضا (۱۳۹۰). تحلیل محتوای کیفی. پژوهش، ۳ (۲)، ۱۵-۴۴.
- بازرگان هرندی، عباس (۱۳۹۸). ارزشیابی آموزشی: مفاهیم، الگوها و فرایند عملیاتی. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).
- حسینی خواه، علی (۱۳۹۳). سطوح تصمیم‌گیری برنامه درسی. دانشنامه برنامه درسی. ۶-۱.
- خسروی، رحمت‌اله (۱۳۹۳). تبیین و نقد آزادسازی برنامه درسی و ارائه الگویی برای نظام برنامه‌ریزی درسی ایران با تأکید بر نظریه عمل‌گرای شوآب و چگونگی کاربست آن در یک استان کشور (مورد استان زنجان). رساله دکتری، دانشگاه تربیت مدرس.
- دیبرخانه شورای راهبردی تحول وزارت آموزش و پرورش (۱۳۹۰). راهنمای عمل، مجموعه مستندات تحول بنیادین در آموزش و پرورش. چاپ دوم، تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
- ژوزف، پاملا بلوتین، براومان، استغنی لاستر، ویندشیل، مارک، میکل، ادوارد و نانسی استوارت، گرین (۱۳۹۶). فرهنگ‌های برنامه درسی (نظریه‌ها). ترجمه محمود مهرمحمدی و همکاران، تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).
- سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی (۱۳۹۰). مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران. تهران.
- سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی (۱۳۹۱). سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران. تهران.
- شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۹۶). سند زیرنظام راهبری و مدیریت. معاونت آموزشی وزارت آموزش و پرورش.

- شورت، ادموند سی (۱۳۹۲). روش‌شناسی مطالعات برنامه درسی. ترجمه محمود مهرمحمدی و همکاران. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).
- عادل مهربان، مرضیه (۱۳۹۴). مروری بر تحلیل محتوای کیفی و کاربرد آن در پژوهش. اصفهان: دانشگاه علوم پزشکی اصفهان.
- عباس‌زاده، محمد (۱۳۹۱). تأملی بر اعتبار و پایایی در تحقیقات کیفی. جامعه‌شناسی کاربردی، ۲۳(۱)، ۱۹-۳۴.
- یورگنسن، ماریان، و فیلیپس، لوئیز (۱۳۹۱). تحلیل گفتمان. ترجمه هادی جلیلی، تهران: نشر نی.
- Ahmadi Gharacheh, A. M., Esmaeili, Z., Farajollahi, M., & Jamalzadeh, M. (2016). Presentation of blended learning conceptual pattern based on individual and social constructivism theory. *International Journal of Humanities and Cultural Studies*, 1, 1126 -1149.
- Akhter, M. (2004). *Analyses of Curriculum process and Development of a model for Secondary level in Pakistan*. Published by Internet PhD .Ed theses University Institute of education and research, University of Arid Agriculture Rawalpindi Pakistan.
- Aktan, S. (2018). *Curriculum studies in Turkey: A historical perspective*. New York, NY: Palgrave MacMillan.
- Al-Abdulkareem, R., & Hentschke, G. C. (2014). Textbooks and constructivist pedagogy in Saudi Arabian school classrooms. *Curriculum and Teaching*, 3(2), 13-24.
- Alkis Kugukaydin, M., & Ulucinar Sagir, S. (2016). An investigation of primary school teachers' PCK towards science subjects using an inquiry-based approach. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(1), 87-108.
- Al-Mahasneh, R. (2018). The Role of Teachers in Establishing an Attractive Environment to Develop the Creative Thinking among Basic Stage Students in the Schools of Tafilah Governorate According to their own Perspective. *Curriculum and Teaching*, 7(1), 206-221.
- Alshalti, A. M. (2010). *The impact of the school environment system on the development of creative values in fine art in secondary education from the point of view of teachers*. Master Thesis, Umm Al-Qura University, Saudi Arabia.
- Amitha, V., & Vijayalaxmi, A. (2017). Multiple intelligence approach in the school curriculum: A review article. *International Journal of Home Science*, 3(3), 324-327.
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum*. London, United Kingdom: Routledge Falmer. (3rd ed).
- Aritonang, D. M. (2016). Deconcentration for Local Government: The Case of Indonesia. *Law, Policy and Globalization*, 55, 78-86.
- Aziz, M., Bloom, D. E., Humair, S., Jimenez, E., Rosenberg, L., & Sathar, Z. (2014). Education system reform in Pakistan: Why, When, and How?. *IZA Policy Paper*, 76, 1-22.

- Bademo, Y., & Tefera, B. F. (2016). Assessing the desired and actual levels of teachers' participation in decision-making in secondary schools of Ethiopia. *Educational Research and Reviews*, 11(13), 1236-1242.
- Baeten, M., Dochy, F., Struyven, K., Parmentier, E., & Vander bruggen, A. (2015). Student-centred learning environments: An investigation into student teachers' instructional preferences and approaches to learning. *Learning Environments Research*, 19(1), 43-62.
- Barantovich, M. M. (2006). Deprofessionalization of curriculum decision making. FIU Electronic Theses and Dissertations. *Florida International University*. <http://digitalcommons.fiu.edu/etd/1394>.
- Bas, G., & Senturk, C. (2019). Teachers' voice: Teacher participation in curriculum development process. *Inquiry in Education*, 11(1), 3-31.
- Bellei, C., & Morawietz, L. (2016). 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. 93-126). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ben-Peretz, M. (2011). Teacher knowledge: What is it? How do we uncover it? What are its implications for schooling? *Teaching and Teacher Education*, 27, 3-9.
- Bovill, C., Cook-Sather, A., & Felten, P. (2011) Students as co-creators of teaching approaches, course design and curricula: Implications for academic developers. *Academic Development*, 16(2), 133-145.
- Camelia, S., Vladimir-Aurelian, E., & Catalin, D. R. (2014). The impact of decentralization on the Romanian school. *Social and Behavioral Sciences*, 124, 69-76.
- Casinader, N. (2016). A lost conduit for intercultural education: school geography and the potential for transformation in the Australian Curriculum. *Intercultural Education*, 27(3), 257-273.
- Chapman, S., Wright, P., & Pascoe, R. (2018). Arts curriculum implementation: Adopt and adapt as policy translation. *Arts Education Policy Review*, 119(1), 12-24.
- Cheung, A. C. K., & Yuen, T. W. W. (2017). Examining the perceptions of curriculum leaders on primary school reform: A case study of Hong Kong, China. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(6), 1020-1039.
- Cheung, A. C. K., & Wong, P. M. (2012). Factors affecting the implementation of curriculum reform in Hong Kong, China: Key findings from a large-scale survey study. *International Journal of Educational Management*, 26(1), 39-54.
- Coburn, C. E., & Russell, J. L. (2008). District policy and teachers' social networks. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 30(3), 203-235.
- Costley, K. C. (2015). Research supporting integrated curriculum: Evidence for using this Method of Instruction in Public School Classrooms. Running head: Integrated Curriculum, Associate Professor of Early Childhood Education, Arkansas Tech University.
- Dagar, V., & Yadav, A. (2016). Constructivism: A paradigm for teaching and learning. *Arts and Social Sciences Journal*, 7(4), 1-4.
- Dagdelen, O., & Kosterelioglu, I. (2015). Effect of conceptual change texts for overcoming misconceptions in "people and management" unit. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(1), 99-112.

- Damovska, L., & Tasevska, A. (2014). Requirements for reorganization of the first cycle of primary education in the Republic of Macedonia. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 2(1), 7-12.
- Davis, E. A., Janssen, F. J. J. M., & Van Driel, J. H. (2017). *Teachers and science curriculum materials: where we are and Where We Need to Go*. ESERA 2017 Conference. Dublin City University, Dublin, Ireland.
- DeLuca, C., Shulha, J., Luhanga, U., Shulha, L. M., Christou, T. M. & Klinger, D. A. (2015). Collaborative inquiry as a professional learning structure for educators: A scoping review. *Professional Development in Education*, 41(4), 640-670.
- Demarest, A. B. (2015). *Place-based curriculum design: Exceeding standards through local investigations*. New York: Routledge.
- Department of Education. (2015). *The Curriculum and Learning Management Systems Framework of DepEd Region Iva – Cauibarzon*. CLMD/JEL. Gate 2, Karangalan Village, Cainta Rizal.
- Dolezal, D., Posekany, A., Motschnig, R., & Pucher, R. (2018). Person-centered learning using peer review method an evaluation and a concept for student-centered classrooms. *International Journal of Engineering Pedagogy*, 8(1), 127-147.
- Doroudi, S. (2017). *Computation, constructivism, and curriculum design. school of computer science*. Carnegie Mellon University. Pittsburgh, PA 15213.
- Driedger-Enns, L. (2014). *A narrative inquiry into the identity making of two early-career teachers: Understanding the personal practical knowledge*. Head of the Department of Curriculum Studies. University of Saskatchewan, Saskatoon, Saskatchewan, Canada.
- Dumitru, D., & Enachescu, V. (2015). Communities of practice as a mean for decentralization. *Social and Behavioral Sciences*, 187, 752-756.
- Fanni, A., Fathi Vajargah, K., Zarhani, S. A., & Zarafshan, A. (2009). Ministry of education, organization of research and education planning, office for national curriculum planning.
- Favre, M. (2016). *Modeling social interactions and their effects on individual decision making*. Master of Science MSc. in Physics, Ecole Polytechnique Federale de Lausanne.
- Felder, R. M., & Brent, R. (2005). Understanding Student Differences. *Journal of Engineering Education*, 94(1), 57-72.
- Fenton, L., & Gallant, K. (2016). Integrated experiential education: Definitions and a conceptual model. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 7(2), 1-15.
- Fernando, S., & Marikar, F. (2017). Constructivist teaching/learning theory and participatory teaching methods. *Curriculum and Teaching*, 6(1), 110-122.
- Floyd, C., Huston, C., Pulido, A., Sgoutas-Emch, S., Sumner, S., & Yard, S. (2011). Diversity curriculum proposal. Additional References and Resources on Diversity.
- Fullan, M. (2015). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. New York, NY: Teachers College Press.

- Ghonoodi, A., & Salimi, L. (2011). The study of elements of curriculum in smart schools. *Social and Behavioral Sciences*, 28, 68-71.
- Gilardi, A., & Guglielmetti, C. (2007). *Quando a decidere è il gruppo. Teorie e modelli di presa di decisione. In G. Pravettoni & G. Vago (Eds.). La scelta imperfetta. Caratteristiche e limiti della decisione umana.* Milano: McGraw-Hill.
- Goddard, Y. L., Goddard, R. D., & Tschannen-Moran, M. (2007). A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *Teacher College Record*, 109(4), 877-896.
- Goldrick-Rab, S. (2010). Challenges and opportunities for improving community college student success. *Review of Educational Research*, 80(3), 437-469.
- Goyal, G. (2017). Formulation of Objectives in Curriculum Development. *International Journal of Analysis of Social Science and Humanity*, 1, 23- 34.
- Halinen, I. (2018). The New Educational Curriculum in Finland. *Improving the Quality of Childhood in Europe*, 7, 75-89.
- Hall, W., & Keynes, M. (2008). *Equality, diversity and accessibility in the curriculum: Guidance for faculty management, programme committees and course teams.* The Equality and Diversity Office. Strategy Unit. The Open University.
- Hameed Hassan, A. M. (2013). Reflection of the key aspects of curriculum in the newly revised secondary school curriculum of english and other subjects in Bangladesh. *Humanities and Social Science*, 17(2), 59-68.
- Hamilton, R. J., Farruggia, S. F., Peterson, E. R., & Carne, S. (2013). Key competencies in secondary schools: An examination of the factors associated with successful implementation. *Teachers and Curriculum*, 13, 47- 55.
- Hammad, W. (2017). Decision domains and teacher participation: A qualitative investigation of decision-making in Egyptian schools. *The Qualitative Report*, 22(9), 2478-2493.
- Hanesworth, P. (2015). *Embedding equality and diversity in the curriculum: a model for learning and teaching practitioners.* The Higher Education Academy. Innovation New York Science Park. Heslington.
- Harjanti, R., Supriyati, Y., & Rahayu, W. (2019). Evaluation of learning programs at elementary school level of "Sekolah Alam Indonesia (SAI)". (Evaluative research using countenance Stake's Model. *American Journal of Educational Research*, 7(2), 125-132.
- Hung, W. (2013). Problem-based learning: A learning environment for enhancing learning transfer. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 137, 27- 38.
- Hussain, R. (2015). School leaders' engagement in curriculum planning and decision making. In D. Garbett & A. Ovens(Eds.), *Teaching for tomorrow today* (pp. 266-275). Auckland, New Zealand: Edify.
- Hussain, I. (2012). Use of constructivist approach in higher education: An instructors observation. *Creative Education*, 3(2), 179-184.
- Karahan, E., & Roehrig, G. (2015). Constructing media artifacts in a social constructivist environment to enhance students' environmental awareness and activism. *Science Education and Technology*, 24(1), 103-118.
- Kenea, A. (2014). The practice of curriculum contextualization in selected primary schools in rural Ethiopia. *Education and Practice*, 5(10), 49-56.

- Kimpston, R., & Anderson, D. (1986). The locus of curriculum decision making and teachers' perceptions of their own attitudes and behaviors toward curriculum planning. *Curriculum and Supervision*, 1(2), 100-110.
- Kisirkoi, F. K., & Mse, G. (2016). Curriculum implementation: Strategies for improved learning outcomes in primary schools in Kenya. *Curriculum and Teaching*, 5(1), 19-26.
- Klein, M. F. (1981). Improving curricula by identifying discrepancies and agreements in curricula. *Illinois School Research and Development*, 18(1), 13-21.
- Komba, S. C., & Mwandangi, M. (2015). Reflections on the implementation of competence based curriculum in Tanzanian secondary schools. *Education and Learning*, 4(2), 73-80.
- Kubitskey, B., & Fishman, B. J. (2006). *Professional development design for systemic curriculum change*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Kukla, A. (2009). *Social constructivism and the philosophy of science*. New York: Routledge.
- Kurth, J. A., & Keegan, L. (2014). Development and use of curricular adaptations for students receiving special education services. *Special Education*, 48(3), 191-203.
- Lane, H. W., & Maznevski, M. (2014). *International management behavior: Global and sustainable leadership*. New York: John Wiley & Sons.
- Laudams, V. (2013). Decentralization of education in LEA and the participation of pedagogues in its implementation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 82, 621 – 627.
- Leow, F. T., & Neo, M. (2014). *Redesigning the classroom environment to enhance students' collaborative learning activities*. In Huang, R., Kinshuk, Jemmi, M., Chen, N.-S., Spector, J.M. (Eds). *Lecture notes in educational technology* (pp. 267-274). Springer.
- Leung, F. K. S. (2004). Educational centralization and decentralization in East Asia. Paper Presented at the APEC Educational Reform Summit. Beijing, China.
- Lynch, K., & Baker, J. (2005). Equality in education: An equality of condition perspective. *Theory and Research in Education*, 3(2), 131- 164.
- Mahmoudi, L. (2014). Iranian national curriculum and the pre-university English textbook: The degree of compatibility of objectives. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 2(2), 4-8.
- Makura, O., & Makura, A. H. (2012). Rethinking the definition and value of the curriculum concept: The Zimbabwe Experience. *Anthropologist*, 14(6). 509-515.
- Matseko, R. C. (2018). A framework for enhancing formative classroom assessment practices at a higher education institution in Lesotho. *Education and Practice*, 9(12), 43-49.
- Mc Kenney, S., Kali, Y., Markauskaite, L., & Voogt, J. (2015). Teacher design knowledge for technology enhanced learning: an ecological framework for investigating assets and needs. *Instructional Science*. 43(2), 181-202.
- Mc Kenney, S., Voogt, J., & Boschman, F. (2012). Teachers' intuitive approaches to curriculum design: Under standing decision-making while creating ict-rich learning activities for early literacy. Paper presentation at the Teachers as

- Designers of Technology Enhanced Learning pre-conference workshop in conjunction with the ISLS annual meeting.
- Meyer, H. (2018). Teachers' thoughts on student decision making during engineering design lessons. *Education Sciences*, 8(9), 1-11.
- Ministry of Education and Employment. (2012). *A National Curriculum Framework for All*. Salesian Press – Malta.
- Mintrom, M., & Walley, R. (2013). *Education governance in comparative perspective*. Published in *Education Governance for the Twenty-First Century: Overcoming the Structural Barriers to School Reform*. Eds. Manna, Paul; Mc Guinn, Patrick J. Washington, DC: Brookings Institution Press. 252-274.
- Mokoena, S. (2011). Participative Decision-making: Perceptions of School Stakeholders in South Africa. *Social Sciences*, 29(2), 119-131.
- Mokua, B. (2010). An evaluation of the curriculum development role of teachers as key agents in curriculum change.
- Mueller, J. (2014). What is authentic assessment? <http://jfmuller.faculty.noctrl.edu/toolbox/whatisit.htm>.
- Muhammad Khan, A., & Mirza, M. S. (2011). Implementation of decentralization in education in pakistan: framework, status and the way forward. *Research and Reflections in Education*, 5(2), 146-169.
- Murray, J., & Clark, R. M. (2013). Refraining leadership as a participative pedagogy: The working theories of early years professionals. *Early Years: An International Research Journal*, 33(3), 289-301.
- Nalova, E. M. (2017). Education and peace building: The role of the teacher within and beyond the school. *The International Journal Of Humanities & Social Studies*, 5(3), 184-187.
- Nel, J. P. (2011). *The art and science of assessing student performance: Conducting assessment with the focus on learning*. South Africa: Mentornet (Pty) Ltd.
- Nghihalwa, I. N. (2018). *Teachers' involvement in the planning and development of national curriculum for basic education in Namibia*. Master Thesis, Programme in Primary Education, University of Eastern Finland School of Applied Educational Science and Teacher Education.
- Njengere, D. (2014). *The role of curriculum in fostering national cohesion and integration: Opportunities and challenges*. UNESCO International Bureau of Education.
- OEL and DOE. (2013). What is a Comprehensive Curriculum? Delaware Stars for Early Success: Delaware Institute for Excellence in Early Childhood. University of Delaware Newark, 19716(302), 831-3239.
- Onyeme, A. C., & Okoli, S. O. (2018). Decentralization in curriculum development for greater community participation in basic education. *International Journal of Advanced Academic and Educational Research*, 13(3), 20-26.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, principles, and issues*. (7th ed.). Global Edition. Boston, MA: Pearson.
- Parker, W. C. (2012). *Democracy, Diversity, and Schooling*. from *The Encyclopedia of Diversity in Education*, J. A. Banks, ed. New York.
- Parmigiani, D. (2012). Teachers and decision-making processes: An Italian exploratory study on individual and collaborative decisions. *Canadian Journal of Education*, 35(1), 171-186.

- Priestley, M., Biesta, G. J. J., & Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*, bloomsbury academic. London: Bloomsbury Academic.
- Priestley, M. & Sinnema, C. (2014). Downgraded curriculum? An analysis of knowledge in new curricula in Scotland and New Zealand. *The Curriculum Journal*, 25(1), 50-75.
- Raudonis, L. (2011). What makes a good school? *Page One*, 32(2), 7-12.
- Richards, D. R. (2016). The integration of the multiple intelligence theory into the early childhood curriculum. *American Journal of Educational Research*, 4(15), 1096-1099.
- Robinson, J. Sinclair, M., Tobias, J., & Choi, E. (2017). More dynamic than you think: Hidden aspects of decision-making. *Administrative Sciences*, 7(23), 1-29.
- Rodgers, T. (2003). Methodology in the New millennium. *English Teaching Forum*, 38, 2-13.
- Rodriguez-compos, L. (2005). *Collaborative evaluations: A step by-step model for the evaluator*. Tamarac, FL: Lumina press.
- Ronfeldt, M., Farmer, S. O., McQueen, K., & Grissom, J. A. (2015). Teacher Collaboration in Instructional Teams and Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 52(3), 475-514.
- Savage, M. J., & Drake, S. M. (2016). Living transdisciplinary curriculum: teachers' experiences with the international baccalaureate's primary years programme. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(1), 1-20.
- Schiro, M. S. (2013). *Curriculum theory: Conflicting visions and enduring concerns*. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage.
- Schreurs, J., & Dumbraveanu, R. (2014). A Shift from teacher centered to learner centered approach. *International Journal of Engineering Pedagogy (IJEP)*, 4(3), 36-41.
- Schwill, J., Dembele, M., & Schubert, J. (2007). *Global perspectives on teacher learnings: Improving policy and practice*. Paris: UNESCO.
- Seyyedrezaie, S. H., & Barani, G. (2013). Constructivism and curriculum development. *International Journal of Basic Sciences & Applied Research*, 2(1), 62-67.
- Shawer, S. F. (2010). *Classroom-level curriculum developmen*. *Teaching and Teacher Education*, 26, 173-184.
- Short, E. C. (2008). *Curriculum policy research*. The Sage Handbook of Curriculum and Instruction. Los Angeles: SAGE, 420-430.
- Sidebotham, M., Walters, C., Chipperfield, J., & Gamble, J. (2017). Midwifery participatory curriculum development: Transformation through active partnership. *Nurse Education in Practice*, 25, 5-13.
- Simpson, I., & Halse, C. (2006). Illusions of consensus: New South Wales stakeholders' constructions of the identity of history. *The Curriculum Journal*, 17(4), 351-356.
- Smith, G., & Sobel, D. (2010). Bring it on home. *Educational Leadership, Independent School*, 68(1), 38-43.
- Sobel, D. (2006). *Place-based education: connecting classrooms and communities*. Nature literacy series; 4. Great Barrington, MA: Orion Society.
- Stabback, P. (2011). What makes a quality curriculum? Current and critical issues in curriculum and learning. In-Progress Reflection No.2 on Current and Critical Issues in Curriculum and Learning. UNESCO International Bureau of Education (IBE).

- Subedi, K. R. (2018). Local curriculum in schools in Nepal: A gap between policies and practices. *Interdisciplinary Studies*, 6(1), 57- 67.
- The Curriculum Development Council. (2011). General Studies for Primary Schools Curriculum Guide(Primary 1 - Primary 6). Recommended for use in schools by The Education Bureau HKSARG.
- Tholappan, A. (2015). *Knowledge and curriculum*. Bharathidasan University. Centre for Distance Education.
- Thomas, A. F. (2015). Creating lifelong learners: Fostering facilitation, modeling & choice in the classroom. *Curriculum and Teaching*, 4(2), 17- 21.
- Tseng, L. (2012). *A study of how mathematics teachers in secondary schools in Hong Kong Cater for Students' Individual Differences*. Doctoral Dissertation, School of Education and Life-Long Learning, University of East Anglia.
- Unesco.(2011). *What makes a quality curriculum?*. International Bureau of Education(IBE).
- Van den Akker, J. (2009). *Curriculum in development*. Enschede, Netherlands: SLO–Netherlands Institute for Curriculum Development.
- Watt, M. (2008). National curriculum collaboration in australia: an analysis of the national debate. *Conference Of The New Zealand Post, Primary Teachers Association, Waipuna Lodge, Auckland, New Zealand*.
- Wedin, A. (2015). Non-challenging education and teacher control as factors for marginalization of students in diverse settings. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(2), 169-188.
- Weegar, M. A., & Pacis, D. (2012). Comparison of Two Theories of Learning: Behaviorism and Constructivism as applied to Face-to-Face and Online Learning. E-Leader Manila, 1-20.
- Westbrook, J., Durrani, N., Brown, R., Orr, D., Pryor, J., Boddy, J., & Salvi, F. (2013). *Pedagogy, curriculum, teaching practices and teacher education in developing countries*. Final Report. Education Rigorous Literature Review. Department for International Development.
- Winnie Dube, Z. H. (2016). *Curriculum decision-making in the selection of new subjects in schools: A qualitative study of the adoption of Tourism as an elective in selected KwaZulu-Natal High Schools*. University of KwaZulu-Natal, Durban, South Africa.
- Winograd, K. (2002). The negotiative dimension of teaching: Teachers sharing power with the less powerful. *Teaching and Teacher Education*, 18(3), 343-362.
- Wynne, K. (2009). *Ontario's equity and inclusive education strategy*. Realizing the Promise of Diversity .Ontario: Reach Every Student.
- Yagoob, M. (2012). Developing creative thinking: Using a cognitive teaching model in literature classroom. *Learning*, 18(6), 71-82.
- Zabitgil, O.(2013). A new model in english language classroom: Howard's Multiple Intelligences Theory. *Educational Research Association The International Journal of Research in Teacher Education*, 4(1), 30- 40.
- Zhang, K.(2012). Sprituality and early childhood special education: exploring a forgotten dimension. *International Journal of Children's Sprituality*, 17(1), 39 – 49.