



طراحی الگوی زیرساخت‌های تدوین برنامه درسی غیرمتمرکز مبتنی بر آمایش سرزمین در

دوره ابتدایی

Designing a Model for Infrastructures of Decentralized Curriculum Development based on Land Use Planning

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۰۸/۳۰؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۷/۰۳/۲۸

Z. Najar

B. Talebi (Ph.D)

بهنام طالبی^۲

زهرا نجار^۱

M. Piri (Ph.D)

G. Yari (Ph.D)

جهانگیری یاری^۴

موسی پیری^۳

Abstract: The objective of this study is to design a model for infrastructures of decentralized curriculum development based on land use planning for primary schools. The research design was qualitative and grounded theory was employed as the research method. The Statistical population included educational experts and curriculum professors and the data were collected through snowball purposive sampling that led to a sample consisted of 15 educational experts and curriculum professors. Next, the semi-structured interviews were conducted till theoretical saturation achieved. Interviews textualize exactly and objectively to ensure the reliability of data. The model included key factors and their indicators and composed of indicators that are located at the center of model and are used as a basis for evaluating decentralized curriculum based on land use planning. The key factors of model are human infrastructure, cultural infrastructure, local management system legal and legitimate infrastructure, macro-environment policies, delegation of authority, conformity between curriculum and land use planning, social protection and financial infrastructure that are resulting in educational outcomes. And in the paradigmatic model it was composed of casual, central, contextual, interventional and strategic conditions and outcomes reflecting the viewpoints of experts regarding decentralized curriculum patterns.

چکیده: هدف پژوهش حاضر طراحی الگوی زیرساخت‌های تدوین برنامه درسی غیرمتمرکز مبتنی بر آمایش سرزمین در دوره ابتدایی بود. نوع پژوهش کیفی و روش آن راهبرد نظریه داده بنیاد و جامعه آماری پژوهش صاحب‌نظران آموزش و پرورش و اساتید برنامه درسی بوده‌اند. برای گردآوری داده‌ها با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند و گلوله برفی، با ۱۵ نفر از صاحب‌نظران آموزش و پرورش و اساتید برنامه درسی به عنوان نمونه آماری تا اشباع نظری داده‌ها مصاحبه نیمه ساختار یافته به عمل آمد. برای پایایی مصاحبه‌ها به روش پیاده سازی عینی و دقیق گفتار مصاحبه‌شوندگان عمل شد. الگوی زیرساخت‌های تدوین برنامه درسی غیرمتمرکز مبتنی بر آمایش سرزمین در دوره ابتدایی دارای دو بخش عوامل اصلی و شاخص‌های آن‌ها می‌باشد. این مدل از شاخص‌هایی تشکیل شده است که هسته و قلب این مدل می‌باشند و مبنای ارزیابی برنامه درسی غیرمتمرکز مبتنی بر آمایش سرزمین قرار می‌گیرند. الگوی زیرساخت‌های تدوین برنامه درسی غیرمتمرکز مبتنی بر آمایش سرزمین دارای ۸ عامل اصلی زیرساخت‌های انسانی، زیرساخت‌های فرهنگی، نظام مدیریت منطقه‌ای، زیرساخت قانونی و حقوقی، سیاست‌های محیط کلان، تفویض اختیار، انطباق برنامه درسی با آمایش سرزمین، حمایت اجتماعی و زیرساخت‌های مالی بوده که منجر به تحقق پیامدهای آموزشی و پرورشی می‌شود و در قالب مدل پارادایمی شامل: شرایط علی؛ محوری؛ زمینه‌ای؛ مداخله‌ای؛ راهبردی و پیامدهاست که دیدگاه صاحب‌نظران آموزش و پرورش و اساتید برنامه درسی پیرامون الگوی برنامه درسی غیرمتمرکز مبتنی بر آمایش سرزمین را منعکس می‌سازد.

Keyword: designing, curriculum, decentralized, land use planning, primary school.

کلیدواژه‌ها: طراحی، برنامه درسی، غیرمتمرکز، آمایش سرزمین، دوره ابتدایی

najarzahra50@gmail.com

btalebi@iaut.ac.ir

piri_moosa@yahoo.com

yari@iaut.ac.ir

۱. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران

۲. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تبریز، تبریز، ایران (نویسنده مسئول)

۳. دانشیار برنامه درسی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان

۴. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تبریز، تبریز، ایران

مقدمه

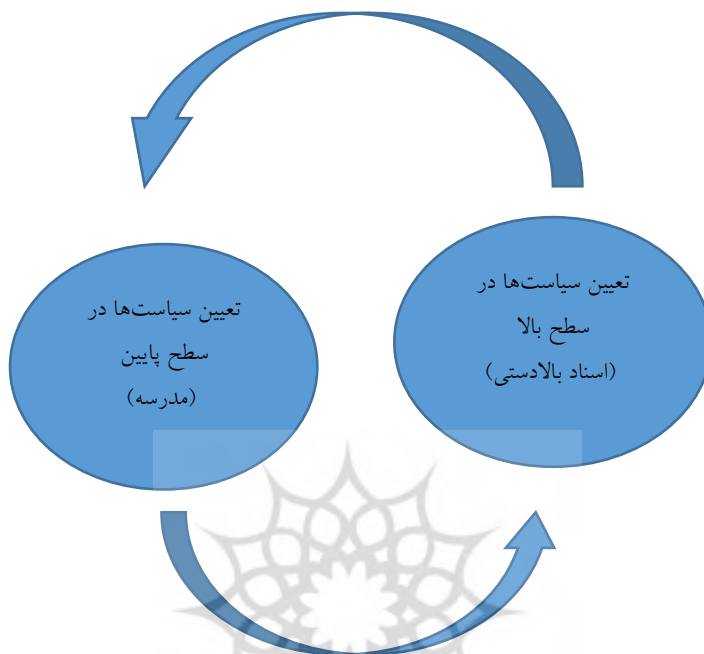
هر روزه منابع در دسترس محدودتر و اهمیت مدیریت و برنامه‌ریزی مطلوب بیش‌تر احساس می‌شود و بسیاری از کشورهای توسعه یافته و در حال توسعه با فرهنگ‌های متفاوت به‌سوی «عدم تمرکز در تصمیم‌گیری‌ها» و عدم تجمع امور و تمرکز گزینی گام برداشته‌اند (جیونگ^۱ و همکاران، ۲۰۱۷). اهداف تربیتی در هر دوره و زمان و در هر جامعه‌ای متفاوت است اما نظام آموزشی به عنوان رکن اصلی آموزش و پرورش همه‌ی مردم جامعه، وظیفه‌ای بی‌بدیل در ارائه‌ی الگوی مناسب انسان سالم و آموزش این شاخص‌ها بر عهده دارد، به گونه‌ای که سبب تکامل اخلاقی گردد و در صورت کوتاهی و وجود اشکال در انجام آن ضربات جبران ناپذیری بر پیکر همه‌ی جامعه وارد می‌آید و ممکن است هرگز جبران نشود (کارین^۲، ۲۰۱۴). آموزش و پرورش نهادی است که بر رویکرد اخلاقی و فرهنگی جامعه اثر مستقیم دارد، چرا که در سنین کودکی و نوجوانی آموزه‌ها در وجود آدمی نهادینه‌شده و تربیت صحیح شکل می‌گیرد و اکثریت افراد جامعه نیز با هر زبان و فرهنگ حداقل یک دوره‌ی تحصیلی را در مدرسه می‌گذرانند (بست^۳، ۲۰۱۶)، وجود مشکلات فراوان در زمینه آموزش و پرورش، محیط مسائل اجتماعی و از بین رفتن منابع انسانی، طبیعی و سرمایه‌ای در کشورهای در حال توسعه نشانگر عدم توازن در توسعه است. آمایش سرزمین نوعی برنامه‌ریزی بلندمدت است که سرزمین را عاملی تأمین‌کننده در تأمین اهداف توسعه می‌داند (کاپلان^۴ و همکاران، ۲۰۱۷).

در ایران نیز مطالعات آمایش سرزمین برای تنظیم رابطه بین انسان، فضا و فعالیت‌های انسان انجام می‌شود که مستلزم سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی راهبردی می‌باشد. اگرچه هدف اصلی از برنامه‌ریزی آمایش سرزمین ایجاد تعادل انسان و فعالیت‌های انسان در محیط به صورت بلند مدت است، اما تنظیم اهداف برنامه‌های میان مدت و کوتاه مدت نیز در تمامی دستگاه‌ها و از جمله سازمان آموزش و پرورش ضروری است (کیشانی فراهانی، ۱۳۹۵). فرآیند شکل‌گیری سیاست‌ها فقط یک فرآیند چند سطحی ساده نیست، بلکه یک فرآیند چرخه‌ای است که بین

-
1. Jeong
 2. Curren
 3. Best
 4. Kaplan

طراحی الگوی زیرساخت‌های تدوین برنامه درسی غیرمتمرکز مبتنی بر ...

سیاست‌های بیرونی و سیاست‌های سطوح پایین رفت و برگشت و تعامل برقرار است. شکل زیر گویای فرآیند چرخه‌ای سیاست‌گذاری است:



شکل شماره ۱: فرآیند چرخه‌ای سیاست‌گذاری (وایتی^۱، ۲۰۱۶)

چنانچه شکل‌گیری سیاست‌ها در این رویکرد فرآیندی، چرخه‌ای و چند سطحی نگریسته شود آن گاه تدوین اسناد بالادستی پایان کار سیاست‌گذاری تلقی نخواهد شد بلکه دریافت بازخورد از حوزه عمل و بازنگری در سیاست‌ها نیز به‌مثابه مرحله‌ای مهم از فرآیند شکل‌گیری سیاست‌های آموزشی تلقی خواهد شد (بواید^۲ و همکاران، ۲۰۱۵).

یکی از مفاهیمی که با آمایش سرزمین قرابت دارد، برنامه درسی غیرمتمرکز است. در برنامه‌ریزی غیرمتمرکز هر یک از استان‌ها، مناطق، مدارس و معلمان و در نظام آموزش و پرورش علاوه بر وزارتخانه‌ها، دانشگاه‌ها، دانشکده‌ها، گروه‌های آموزشی و مدرسان نیز در برنامه‌ریزی همکاری و مشارکت دارند. در چنین نظام‌هایی، وظیفه‌ی بخش عمده‌ای از

1. Whitty
2. Boyd,
۱۴۳

برنامه‌ریزی به عهده‌ی مراکز و افراد در سطوح پایین قرار داده شده است. بارتون و همیلتون (۲۰۰۸) معتقدند تمرکززدایی عبارت است از: انتقال قدرت مقامات بالایی دولت به حکومت‌های محلی، بدین ترتیب که کارکنان محلی بتوانند درباره کارهای روزانه خود تصمیم‌گیری کنند، به نحوی که این امر آن‌ها را به جستجوی بیشتر نیازهای جامعه محلی و راه‌های رفع نیازها ترغیب کند (بارتون و همیلتون، ۲۰۰۸، به نقل از وایتی، ۲۰۱۶). لاگول (۲۰۰۵) در توصیف پیامد تمرکززدایی می‌نویسد: این فرایند عدم تمرکز، استقلال صاحبان حرف محلی در تصمیم‌گیری‌ها را افزایش می‌دهد. در کشورهایی که تاریخ برنامه‌ریزی متمرکز آن‌ها طولانی است، عدم تمرکز به معنای تفویض بعضی از اختیارات مرکزی به تصمیم‌گیران منطقه‌ای و محلی در ارتباط با کارهای اجرایی و یا انجام بعضی پروژه‌های حاضر است. در مواردی نیز عدم تمرکز هنگامی کامل انگاشته می‌شود که مسائل مالی و بودجه‌ای به صورت غیرمتمرکز توزیع شود. واضح است که بنا بر هر یک از انواع تصمیمات، شیوه اجرایی عدم تمرکز با یکدیگر تفاوت پیدا می‌کند (لاگول، ۲۰۰۵، به نقل از وایتی، ۲۰۱۶).

بررسی‌های پیشینه‌ای موضوع تحقیق حاضر نشان می‌دهد که در موارد تفویض اختیار به استان‌ها و مناطق، اگر چه سطح تصمیم‌گیری بنا بر منطقه یا محله متعدد می‌شود، اما در سطح مردم و استفاده‌کنندگان یا بهره‌گیران از برنامه‌ها، شیوه کار به همان صورت متمرکز پایدار می‌ماند (فلورا^۱ و همکاران، ۲۰۱۴).

در دهه‌های ۱۹۷۰ و ۱۹۸۰ با توجه به ضعف‌های نظام برنامه درسی متمرکز و ویژگی‌های نظام غیرمتمرکز، نقطه اوج تمرکز زدایی؛ یعنی برنامه درسی مبتنی بر مدرسه ظهور می‌کند. ویژگی‌های این رویکرد نشان می‌دهد که در نظام غیرمتمرکز تصمیم‌گیرندگان در طراحی؛ اجرا و ارزشیابی، اولیای مدرسه هستند و معلمان در برنامه نقش اساسی دارند. این نوع برنامه‌ریزی درسی فرایندی پیچیده و تخصصی است و مدرسه بایستی از نظر فلسفه تربیتی، ساختار سازمانی و منابع و امکانات آمادگی داشته باشد (هابر^۲ و همکاران، ۲۰۱۷). همان گونه که پیشتر نیز آمده است، کشور فنلاند، در طول بیست سال گذشته، از یک نظام بسیار متمرکز با تأکید بر آزمون‌های بیرونی به یک نظام محلی‌تر و بومی‌تر شده تغییر جهت داده که در آن

1. Flora

2. Huber

طراحی الگوی زیرساخت‌های تدوین برنامه درسی غیرمتمرکز مبتنی بر ...

معلمان بسیار تعلیم یافته و با کیفیت، برنامه درسی را در اطراف استانداردهای ملی بسیار ناب طراحی می‌کنند. این نظام جدید از طریق پشتوانه مالی و سرمایه‌گذاری منصفانه و تدارک گسترده برای تمام معلمان به اجرا درآمده است. منطق نظام آن است که در توانایی و ظرفیت معلمان و مدارس بومی سرمایه‌گذاری کند تا جوابگوی نیازهای تمام دانش‌آموزان باشد (سلسبیلی، ۱۳۹۳) اصولاً تمرکززدایی درصدد ساختن نظام آموزشی «انعطاف‌پذیر» و «پاسخگو» نسبت به نیازهای واقعی از طریق واگذاری اختیارات به مقامات محلی، مدارس، معلمان و والدین جهت تصمیم‌گیری درباره مسائل آموزشی است. بسیاری از کشورهای عضو سازمان همکاری اقتصادی (از جمله بلژیک، دانمارک، فنلاند، آلمان، ایرلند، نیوزلند، نروژ، انگلستان و آمریکا) بسیاری از امور تصمیم‌گیری را، هم در سطح مدارس و هم در رابطه قدرت محلی و مدارس از حوزه تمرکز خارج کرده‌اند. نوعاً تصمیم‌های مدرسه محور به سازمان آموزشی خاصی علاقه مند است که در آن، مدرسه در انتخاب زمان آموزش، کتاب‌های درسی، روش‌های تدریس و بخش عملکرد دانش‌آموزان، از آزادی عمل برخوردار باشد. در مجموع و بر اساس مطالعات به عمل آمده، برنامه درسی غیرمتمرکز حاکمیت مردم سالاری به جای دیوان سالاری، و یا دموکراسی به جای بوروکراسی در ساختار نظام آموزشی و فرهنگ و نگرش حاکم را می‌طلبد (هیودا^۱، ۲۰۱۶).

در تحقیقات متعددی به ارائه برنامه درسی غیرمتمرکز پرداخته شده که یافته‌ها نشان از پیامدهای مثبت آن دارد. چن^۲ و لاکسانا^۳ (۲۰۱۷) در پژوهشی به ارائه مدل قابلیت‌های رهبری برنامه درسی ملی برای دوره متوسطه در کشور چین^۴ پرداختند. نتایج نشان داد که اصول رهبری برنامه درسی به ترتیب عبارت‌اند از: (۱) دانش و تخصص^۴، (۲) مهارت در روند توسعه برنامه درسی^۵، (۳) تشخیص^۶، (۴) ساخت یک مدرسه یادگیری^۷، (۵) استراتژی^۸، (۶)

-
1. Huda
 2. Chen
 3. Laksana
 4. Knowledge And Expertise
 5. Skills In Curriculum Development
 6. Diagnosis
 7. Build A Learning School
 8. Strategy
- ۱۴۵

خود تنظیمی^۱، (۷) انعطاف پذیری و پاسخگویی^۲ و (۸) قاطعیت^۳. همچنین استینسون^۴ (۲۰۱۶) (۲۰۱۶) در پژوهشی به ارائه مدلی برای تربیت اخلاقی و زیبایی شناسی در برنامه درسی غیرمتمرکز پرداخت. در یافته‌های تحقیق بر رابطه بین ادراک و جهان بزرگ‌تر تأکید شده است و ایجاد حس از واقعیت بودن یک فرد در جهان به عنوان اصلی در تربیت اخلاقی به نگرانی‌های اخلاقی در برنامه درسی پاسخ می‌دهد. همچنین سیگیو^۵ (۲۰۱۶) در پژوهشی به ارائه مدل یکپارچه‌سازی برنامه درسی مدرسه با آموزش و پرورش اخلاقی و فکری پرداخت. یافته‌های تحقیق حاکی از آن است یکپارچه سازی برنامه درسی در مدرسه به رشد اخلاق در دانش‌آموزان یاری می‌رساند.

پرداختن به مسائل فوق مستلزم بررسی برنامه‌ریزی استراتژیک آموزش و پرورش از منظری دیگر است که تاکنون به این صورت به آن پرداخته نشده است. متخصصان برنامه‌ریزی درسی پس از ارزشیابی برنامه‌های درسی به این نتیجه رسیده‌اند که اغلب برنامه‌های طراحی شده نسبت به بعد اصلی وجود مرتب‌تری بی‌توجه بوده‌اند؛ به‌طور مثال اسلاتری^۶ (۲۰۱۰) ما را به چیزی بیشتر از آن چه اینک در برنامه‌های درسی به عنوان هدف در جستجوی آن هستیم به چالش فرا می‌خواند و معتقد است مریدان باید در طراحی برنامه‌هایی که فقط به جنبه مادی و بیرونی و آمادگی برای آینده نامطمئن است، بپرهیزند (اسلاتری، به نقل از سیگیو^۷، ۲۰۱۶). آینون و اُبنوف^۸ (۲۰۱۳) معتقدند در طول سه دهه گذشته، برنامه‌های درسی همیشه تابعی از رویدادهای جامعه و تحولات آن بوده است، این نوع از برنامه‌های درسی، امروزه دیگر با رویکردهای نوین تربیتی تناسبی ندارند؛ برنامه‌های درسی باید به یافته‌های آمایش دقت و توجه کافی نموده و علی‌الخصوص به اهمیت واحد منطقه در برنامه‌ریزی واقف باشند. برنامه‌ریزی فضایی و جغرافیایی در دوره ابتدایی که تبیین‌کننده قابلیت‌ها، توانایی‌ها و نیازهای منطقه‌ای برای توسعه عادلانه است، بسیار حائز اهمیت می‌باشد (مهرمحمدی، ۱۳۸۷).

1. Self-Regulatory
2. Flexibility And Accountability
3. Decisiveness
4. Stinson
5. Segev
6. Slattry
7. Segev
8. Innone & Obenauf

طراحی الگوی زیرساخت‌های تدوین برنامه درسی غیرمتمرکز مبتنی بر ...

تحقیقات نشان می‌دهد که برنامه درسی حاکم بر آموزش و پرورش دوره ابتدایی، نظامی متمرکز است. گرایش به سمت عدم تمرکز، رویکردی اصلاحی در جهت رفع نواقص برنامه‌های متمرکز و نزدیک کردن برنامه درسی این دوره به زندگی واقعی دانش‌آموزان می‌باشد. (راستین، ۱۳۹۵) دوره ابتدایی، به‌عنوان اولین مرحله آموزش همگانی مطرح است. آموزش ابتدایی، دانش‌آموزان را برای دوره‌های بالاتر آماده می‌کند و چنانچه از نظر کمی و کیفی در سطح بالاتری ارائه شود، افت تحصیلی و ترک تحصیل در دوره‌های بعدی، کمتر می‌شود. مهم‌ترین هدف در دوره ابتدایی، پرورش استعدادها و دانش‌آموزان می‌باشد. بسیاری از صاحب‌نظران، تربیت در دوره ابتدایی را مقوله‌ای زمینهمند دانسته که در بافت اجتماعی و فرهنگی جامعه شکل گرفته و نیز به‌طور متقابل اثر می‌بخشد (سیف، ۱۳۹۴: ۱۶۷). در این راستا توجه به آمایش سرزمین در برنامه‌های آموزشی دوره ابتدایی حائز اهمیت است.

از آن جا که تصمیم‌گیری در نظام برنامه درسی ایران در دوره ابتدایی به صورت متمرکز انجام می‌شود، تشکیلات آموزش و پرورش در استان‌های کشور اختیارات لازم را در حوزه سیاست‌گذاری ندارند. در نظام‌های برنامه درسی غیرمتمرکز، قدرت تصمیم‌گیری به دولت‌ها، جوامع و مدارس محلی واگذار می‌شود و این واگذاری می‌تواند از تهیه کتاب‌های درسی تا تدوین سیاست‌های کلی باشد. به نظر می‌رسد که تمرکز زدایی در آموزش و پرورش به طور اعم و برنامه‌ریزی درسی به طور اخص در دهه‌های گذشته یک روند جهانی و پاسخی منطقی به وضعیت و چالش‌های امروز باشد، زیرا تمرکز زدایی مشارکت همه جانبه افراد را در تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی درباره سرنوشت خود می‌طلبد (پیری، عطاران، کیامنش و حسین نژاد، ۱۳۹۰) از طرفی، در آمایش سرزمین، منطقه مهم‌ترین واحدی است که برنامه‌ریزی آمایش بر اساس آن صورت می‌گیرد و برنامه‌ریزی منطقه‌ای به‌صورت فرایندی تعریف می‌شود که برنامه‌های مختلف اقتصادی - اجتماعی را با نیازها و امکانات محلی هماهنگ می‌کند. به عبارت دیگر برنامه‌ریزی منطقه‌ای فرایندی است در جهت مشارکت مردم و مناطق در امر برنامه‌ریزی و فراهم آوردن موجبات برنامه‌ریزی از پایین به بالا در جهت انطباق برنامه‌های کلان ملی با ویژگی‌های ناحیه‌ای (صدقی بوکانی و صوفی، ۱۳۸۹، صادقی، ۱۳۹۱، احمدی پور، ۱۳۹۳). و برنامه درسی منطقه - محور عبارت است از: ارتقای تجارب آموزشی نسل جوان با خلق ارتباطات غنی با جوامع محلی، شهرها و فرهنگ‌هایی که ایشان را احاطه کرده‌اند

و با توزیع تلاش‌های تعلیم و تربیت برای تمام افراد، سازمان‌ها و نهادهای منطقه محلی. این تعریف دارای دو مؤلفه اصلی است؛ نخست ایجاد ارتباط از سوی مدارس و معلمان با جوامع محلی، دهکده‌ها، شهرها یا شهرستان‌ها و عناصر متعدد منطقه خودشان؛ و دوم مربوط به نگاه به تعلیم و تربیت به عنوان عاملی است که از طریق همکاری با سایر افراد، سازمان‌ها و نهادها در سراسر منطقه محلی انجام می‌پذیرد. به عبارت دیگر مربوط به تسهیم و به اشتراک گذاشتن مسئولیت برای تعلیم و تربیت نسل جوان با تعداد زیادی از شرکا می‌باشد (ایوانس و ساویج، ۲۰۱۷، ص ۱۲).

از آن جا که در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، در بخش ششم اهداف عملیاتی، در هدف ۲۱، بازنگری و باز مهندسی ساختارها، رویه‌ها و روش‌ها، و در راهکارهای ۲۱/۱ و ۲۱/۲، ضرورت اصلاح و بازنگری ساختار دوره‌های آموزشی بر اساس سامانه آمایش سرزمین آمده است (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۸۹) و نیز بند ۲-۱۳ برنامه درسی ملی که به منظور ضرورت پاسخگویی به نیازها و اقتضائات محلی و منطقه‌ای به برنامه درسی غیرمتمرکز توجه خاصی شده است (برنامه‌ی درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۹۱). همچنین در سیاست‌های کلی اقتصاد مقاومتی مبنی بر «ایجاد بستر رقابت بین مناطق و استان‌ها و به کارگیری ظرفیت و قابلیت‌های متنوع در جغرافیای مزیت مناطق کشور» مورد تأیید قرار گرفته است، با توجه به موارد فوق، اتخاذ و اجرای نظام برنامه درسی غیرمتمرکز در دوره ابتدایی منوط به الزامات خاصی است و تدوین زیرساخت‌های آن ضرورت ملی دارد. از این رو، بسترسازی لازم و شناسایی الزامات تمرکز زدایی از طریق آمایش سرزمین، کانون و محور اساسی مباحث تمرکز زدایی در برنامه‌ریزی درسی است. سؤال اساسی پژوهش حاضر این است که الگوی زیرساخت‌های تدوین برنامه درسی غیرمتمرکز مبتنی بر آمایش سرزمین در دوره ابتدایی دارای چه ویژگی‌هایی می‌باشد؟

روش پژوهش

این پژوهش در زمره‌ی تحقیقات کیفی است و طی آن، به منظور توصیف عمیق و غنی، از دیدگاه صاحب‌نظران آموزش و پرورش و متخصصان برنامه درسی نسبت به برنامه درسی غیرمتمرکز مبتنی بر آمایش سرزمین در دوره ابتدایی و برای ارائه الگوی طراحی برنامه درسی

طراحی الگوی زیرساخت‌های تدوین برنامه درسی غیرمتمرکز مبتنی بر ...

غیرمتمرکز، از راهبرد نظریه داده بنیاد^۱ (استراوس و کوربن^۲) استفاده شد. جامعه آماری پژوهش شامل صاحب‌نظران آموزش و پرورش و اساتید برنامه درسی دانشگاه‌های کشور بودند. این اساتید با روش نمونه‌گیری هدفمند و گلوله برفی^۳ انتخاب شدند. نمونه‌گیری از اساتید برنامه درسی تا زمانی ادامه پیدا کرد که در فرایند گردآوری داده‌ها اشباع نظری^۴ حاصل شد. اشباع نظری داده‌ها پس از مصاحبه با ۱۵ نفر از صاحب‌نظران آموزش و پرورش و اساتید برنامه درسی دانشگاه‌ها به دست آمد. از این تعداد ۷ نفر از صاحب‌نظران آموزش و پرورش و ۸ نفر دیگر از اساتید برنامه درسی بودند. ملاک ورود به مصاحبه پژوهشی؛ هیئت علمی بودن، تألیفات در زمینه موضوع پژوهش و سابقه بالای ده سال بود.

داده‌های پژوهش، از طریق مصاحبه نیمه ساختار یافته و با استفاده از دیدگاه صاحب‌نظران و متخصصان به عنوان آگاهان کلیدی گردآوری شد. روایی محتوای سؤالات مصاحبه نیمه ساختار یافته توسط ۸ نفر از اساتید راهنما و متخصصان برنامه درسی مورد تأیید قرار گرفت. برای تعیین پایایی فرم‌های مصاحبه در ابتدا با ۱۵ نفر از افراد نمونه آماری، به صورت حضوری و ضبط صدا، مصاحبه به عمل آمد، سپس، از روش پیاده سازی عینی و دقیق گفتار مصاحبه شونده‌گان، تایپ و خلاصه‌برداری از نکات مهم اظهار شده توسط آن‌ها و مقوله‌بندی آن‌ها، کلیه مطالب نوشته شده، خلاصه مطالب و مقوله‌های تعیین شده، در اختیار چهار نفر آگاه به روش‌های پژوهش قرار گرفت. فرایند گردآوری داده‌های مورد نیاز به مدت ۳ ماه به طول انجامید. در هنگام گردآوری داده‌های پژوهش همواره سؤالات زیر مد نظر بوده است:

۱. چه عواملی در برنامه درسی غیرمتمرکز مبتنی بر آمایش سرزمین در دوره ابتدایی نقش دارد؟
۲. الزامات تدوین برنامه درسی غیرمتمرکز مبتنی بر آمایش سرزمین در دوره ابتدایی کدام‌اند؟
۳. دبیران و مدیران باید دارای چه مهارت‌هایی برای ایفای نقش در برنامه درسی غیرمتمرکز مبتنی بر آمایش سرزمین باشند؟

1. Grounded Theory Method

2. Strauss & Corbhn

3. Snowball Sampling

4. Theoretical Saturation

۴. چه امکاناتی در مدارس جهت تدوین برنامه درسی غیرمتمرکز مبتنی بر آمایش سرزمین مورد نیاز است؟

۵. سیاست‌ها و استراتژی‌های درون و برون‌سازمانی مورد نیاز تدوین برنامه درسی غیرمتمرکز مبتنی بر آمایش سرزمین کدام‌اند؟

۶. چه زیرساخت‌های اداری و پشتیبانی جهت تدوین برنامه درسی غیرمتمرکز مبتنی بر آمایش سرزمین مورد نیاز است؟

۷. چه زیرساخت‌های مدیریت و رهبری جهت تدوین برنامه درسی غیرمتمرکز مبتنی بر آمایش سرزمین مورد نیاز است؟

۸. چه زیرساخت‌های منابع انسانی جهت تدوین برنامه درسی غیرمتمرکز مبتنی بر آمایش سرزمین مورد نیاز است؟

داده‌های گرد آوری شده در سه مرحله کد گذاری باز، محوری و انتخابی مورد تحلیل قرار گرفت. مقوله‌ها در مقایسه با مفاهیم، انتزاعی‌تر بوده و شالوده ساختن تئوری هستند (فرهی بوزنجانی، محمدی و حصیرچی، ۱۳۹۰). در مرحله کد گذاری باز، مفاهیم و مقوله‌های متن مصاحبه‌ها پیاده و شمارش شد و مطالب تکراری از آن‌ها حذف گردید. مفاهیم شامل کلمات و عبارت‌های کوتاهی بود که محتوای مصاحبه‌ها و تجربه‌های آگاهان کلیدی را منعکس می‌ساخت. در مرحله کدگذاری محوری، مقوله‌ها از کدهای باز استخراج و کدهای محوری تشکیل گردید. در واقع در این مرحله، نظریه‌پرداز داده بنیاد، یک مقوله مرحله کد گذاری باز را انتخاب می‌کند و آن را در مرکز فرایندی که در حال بررسی است (به‌عنوان پدیده مرکزی) قرار می‌دهد و سپس دیگر مقوله‌ها را به آن مرتبط می‌سازد. مرحله پایانی، کدگذاری انتخابی است. در این مرحله نظریه‌پرداز داده بنیاد، یک نظریه از روابط فی ما بین مقوله‌های موجود در مدل کدگذاری محوری را به نگارش در می‌آورد. در این مرحله، با ایجاد روابط بین گروه‌ها، آن‌ها را یکپارچه ساخته و چارچوب اولیه نظریه شکل می‌گیرد. به عبارت دیگر، این مرحله، به فرایند شکل‌دهی مقوله‌های اصلی و فرعی آن‌ها اشاره دارد (دانایی فرد و امامی، ۱۳۹۰، به نقل از پیری و محمودی بردزردی، ۱۳۹۰).

طراحی الگوی زیرساخت‌های تدوین برنامه درسی غیرمتمرکز مبتنی بر ...

یافته‌های پژوهش

داده‌های پژوهش، حاصل کد گذاری متن مصاحبه‌ها با آگاهان کلیدی است که با هدف شناسایی الگویی برای طراحی برنامه درسی مبتنی بر آمایش سرزمین در دوره ابتدایی و از طریق ابعاد علی، محوری، زمینه‌ای، مداخله‌ای، راهبردی و پیامدهای حاصل از کاربرد استراتژی تحلیل شده‌اند. بر اساس متن مصاحبه‌های تحلیل شده در کد گذاری باز، ۴۶ مفهوم استخراج شدند که در هشت مقوله دسته‌بندی گردیدند و در کدگذاری محوری در ذیل شش محور قرار گرفتند (جدول ۱).

جدول ۱: مقولات مشترک استخراج شده از تحلیل‌ها

کدگذاری انتخابی	کدگذاری محوری (مقولات)	کد گذاری باز (مفاهیم اولیه)
ترباط علی	ای نظام مدیریت منطقه	تعریف نهادها و سازمان‌های اجرایی مشخص برای نظارت و کنترل بر توسعه فضایی و کالبدی منطقه‌ای [مصاحبه شماره ۱-۲-۵-۷-۱۰-۱۴-۱۵]
		برنامه‌ریزی آموزشی و درسی منطقه‌ای و دادن اختیارات تصمیم‌گیری [مصاحبه شماره ۱-۲-۵-۸-۱۰-۱۱-۱۳]
		به‌کارگیری مؤلفه‌های حکمرانی خوب (پاسخ‌گویی، مسئولیت‌پذیری، مشارکت و غیره) و حمایت دولت مردان [مصاحبه شماره ۱-۳-۹-۱۱]
		تأسیس نهادهای آموزشی و پژوهشی در برنامه‌ریزی منطقه‌ای [مصاحبه شماره ۱-۸-۱۱-۱۳]
		ساختارهای تشکیلاتی مناسب اداری در مراکز آموزشی جهت طراحی، اجرا، نظارت و ارزیابی برنامه‌ریزی درسی و آموزشی [مصاحبه شماره ۱-۳-۵-۱۰-۱۲]
		فراهم‌سازی شرایط و ظرفیت‌های خاص در هر منطقه [مصاحبه شماره ۱-۲-۵-۷-۱۰-۱۳-۱۵]
		نیازسنجی آموزشی در سطح منطقه‌ای و محلی برای استقرار نظام برنامه درسی غیرمتمرکز [مصاحبه شماره ۱-۳-۵-۸-۱۰-۱۲-۱۵]
زیرساخت‌های قانونی و حقوقی	زیرساخت‌های قانونی و حقوقی	حمایت‌های قانونی تسهیل‌کننده برنامه‌ریزی مبتنی بر آمایش در بین مدیران آموزشی [مصاحبه شماره ۱-۳-۶-۱۰]
		تدوین قوانین و دستورالعمل دقیق سازمانی و اختصاص امکانات استقرار برنامه درسی غیرمتمرکز [مصاحبه شماره ۱-۳-۸-۱۱-۱۳]

کد گذاری محوری (مقولات)	کد گذاری انتخابی
کد گزاری باز (مفاهیم اولیه)	
تدوین قوانین و مقررات ویژه برای تمرکز زدایی در نظام برنامه‌ریزی درسی [مصاحبه شماره ۲-۴-۶-۹-۱۴]	
تامین منابع انسانی متخصص در زمینه برنامه درسی غیرمتمرکز و تربیت نیروی انسانی مورد نیاز در استان‌های مختلف [مصاحبه شماره ۱-۲-۵-۷-۱۰-۱۴]	
ساز و کارهای قانونی در مدارس جهت حمایت از طراحی تا اجرای برنامه‌های درسی توسط معلمان [مصاحبه شماره ۱-۳-۵-۷-۱۰-۱۴-۱۵]	
پیگیری و شناسایی راه‌ها و طرق تسهیل برنامه‌ریزی‌های مبتنی بر مدارس [مصاحبه شماره ۲-۳-۵-۷-۱۰-۱۱-۱۳]	
توانمندی و شایستگی معلمان در زمینه برنامه درسی [مصاحبه شماره ۳-۵-۹-۱۰-۱۲-۱۳]	
وجود متخصصین در زمینه‌های تدوین برنامه‌های درسی و آموزشی غیرمتمرکز [مصاحبه شماره ۳-۴-۶-۱۰-۱۲-۱۳]	
اعتماد به روند طراحی برنامه‌های درسی و آموزشی توسط خود مدارس [مصاحبه شماره ۱-۲-۴-۸-۱۰-۱۲-۱۳]	
پای بندی مدیران و معلمان به رعایت اصول برنامه‌ریزی درسی یاد گیرنده محور [مصاحبه شماره ۲-۵-۹-۱۰-۱۲-۱۴]	
انگیزش کار و فعالیت در راستای طراحی و اجرای برنامه‌های غیرمتمرکز مبتنی بر آمایش [مصاحبه شماره ۱-۳-۴-۷-۱۰-۱۲-۱۴]	
توانمندی‌های تخصصی افراد در راستای اقدام فردی به طراحی برنامه‌های درسی غیرمتمرکز [مصاحبه شماره ۱-۲-۵-۷-۱۰-۱۲-۱۳]	
فرهنگ سازمانی قوی و ترغیب کننده در راستای حمایت از خود گردانی مراکز آموزشی در برنامه‌های درسی [مصاحبه شماره ۳-۵-۷-۱۰-۱۴-۱۵]	
نهادینه کردن فرهنگ حمایت از برنامه‌های درسی مبتنی بر آمایش در مدارس [مصاحبه شماره ۳-۵-۸-۱۰-۱۱-۱۴]	
فرهنگ مشارکت و همیاری علمی و آموزشی در بین مدیران و معلمان و به اشتراک گذاشتن اطلاعات در راستای طراحی برنامه‌های درسی و آموزشی [مصاحبه شماره ۲-۴-۸-۱۰-۱۲-۱۳]	زیرساخت‌های فرهنگی
ترویج پژوهش و تحقیق در بین معلمان [مصاحبه شماره ۱-۳-۶-۷-۱۰-۱۱-۱۳]	

کد گذاری محوری (مقولات)	کد گذاری انتخابی	
کد گذاری باز (مفاهیم اولیه)		
تدوین رئوس برنامه درسی برای هرکدام از استان‌ها جهت تناسب آن با نیازهای جامعه [مصاحبه شماره ۱-۲-۳-۴-۱۰-۱۴-۱۵]	تفویض اختیار	راهبردها
مشارکت مدارس در تدوین رئوس برنامه درسی بر طبق ویژگی‌های فرهنگی [مصاحبه شماره ۳-۵-۷-۱۰-۱۱-۱۲]		
افزایش سهم مشارکت معلمان در تدوین برنامه درسی [مصاحبه شماره ۱-۲-۵-۷-۱۰-۱۴]		
اختیار هدف‌گزینی در حوزه حکمرانی زیر بخش‌های آموزش و پرورش [مصاحبه شماره ۳-۵-۷-۱۰-۱۴]		
نظارت و ارزیابی بر تدوین برنامه درسی توسط سازمان آموزش و پرورش محلی [مصاحبه شماره ۱-۳-۵-۷-۱۰-۱۲]		
امکان تصمیم‌گیری برنامه درسی در سطوح مختلف آموزشی [مصاحبه شماره ۲-۴-۱۰-۱۴-۱۵]		
سازگاری برنامه درسی در جنبه‌های اهداف، گزینش محتوا، سازمان دهی محتوا، تجارب یادگیری و مواد آموزشی با ویژگی‌های محیطی [مصاحبه شماره ۱-۳-۴-۵-۷-۸-۱۰]	انطباق برنامه درسی با آمایش سرزمین	
ایجاد ارتباط، اتصال و نهایتاً یکپارچگی در تجربیات یادگیری دانش‌آموزان [مصاحبه شماره ۷-۸-۱۴]		
در هم تنیدگی و سازمان‌دهی تلفیقی برنامه درسی با توجه به محیط طبیعی [مصاحبه شماره ۴-۸-۱۱-۱۴]		
برگزاری کارگاه‌ها و دوره‌های آموزشی برای ارتقای دانش معلمان در زمینه برنامه درسی غیرمتمرکز [مصاحبه شماره ۱-۲-۳-۷-۱۱-۱۳-۱۵]		
پشتیبانی‌های مالی و اعتباری در حمایت از طراحی و اجرای برنامه‌های درسی مدرسه محور [مصاحبه شماره ۱-۲-۳-۴-۵-۷-۸-۱۴]	زیرساخت‌های مالی	بستر
تخصیص بودجه به استان‌ها [مصاحبه شماره ۱-۴-۶-۱۰-۱۲]		
افزایش سرانه تحصیل برای یادگیرندگان [مصاحبه شماره ۳-۵-۷-۱۴]	سیاست‌های محیط کلان	پدیده
انطباق سیاست‌های نظام آموزشی با برنامه درسی غیرمتمرکز مبتنی بر آمایش [مصاحبه شماره ۲-۴-۷-۱۰-۱۴-۱۵]		
جلب اعتماد مدیریت مدارس به نهادهای سیاست‌گذاری آموزشی موجود در مدارس [مصاحبه شماره ۳-۵-۸-۱۰-۱۳-۱۵]		

کد گذاری باز (مفاهیم اولیه)	کد گذاری محوری (مقولات)	کد گذاری انتخابی
مدیریت منابع انسانی مبتنی بر برنامه ریزی درسی غیرمتمرکز و تقویت توانایی منابع انسانی در ایجاد محیط مناسب برای طراحی و اجرای برنامه های درسی مبتنی بر آمایش [مصاحبه شماره ۲-۳-۵-۸-۱۰-۱۲-۱۵]		
وجود ساز و کار تشویقی (مادی و معنوی یا تشویق پژوهشی) در خصوص به مشارکت واداشتن معلمان در فرآیند برنامه ریزی درسی مبتنی بر آمایش [مصاحبه شماره ۱-۳-۵-۶-۱۱-۱۳-۱۴]		
وجود فضای اعتماد و اطمینان به اعضا در خصوص آزادی عمل آنان در راستای طراحی برنامه های درسی مستقل مبتنی بر آمایش [مصاحبه شماره ۳-۵-۸-۱۰-۱۲-۱۱]		
تنظیم ساختار سازمانی بر اساس رویکرد غیرمتمرکز و استقرار حاکمیت ساختار برنامه درسی غیرمتمرکز [مصاحبه شماره ۱-۳-۵-۷-۱۰-۱۲-۱۳]		
حمایت های سیاسی از برنامه درسی غیرمتمرکز [مصاحبه شماره ۱-۶-۹-۱۱-۱۳]		
مشارکت بخش های مختلف جامعه در برنامه های توسعه آموزشی و درسی [مصاحبه شماره ۱-۳-۵-۶-۷-۱۰-۱۵]		
حمایت و همکاری سازمان های غیر رسمی [مصاحبه شماره ۳-۸-۹]		
منابع اطلاعاتی و ارتباطی مدارس با بخش های مختلف جامعه به منظور شناسایی نیازها و نگرش های اجتماعی [مصاحبه شماره ۱-۲-۳-۷-۱۰-۱۱-۱۲]		
	عوامل سیاسی ذینفع	عوامل
	عدم اعتقاد و باور به تمرکز زدایی در بین مدیران ارشد	مداخله گر
	پیامدهای آموزشی	پیامد ها
	پیامدهای پرورشی	

طراحی الگوی زیرساخت‌های تدوین برنامه درسی غیرمتمرکز مبتنی بر ...

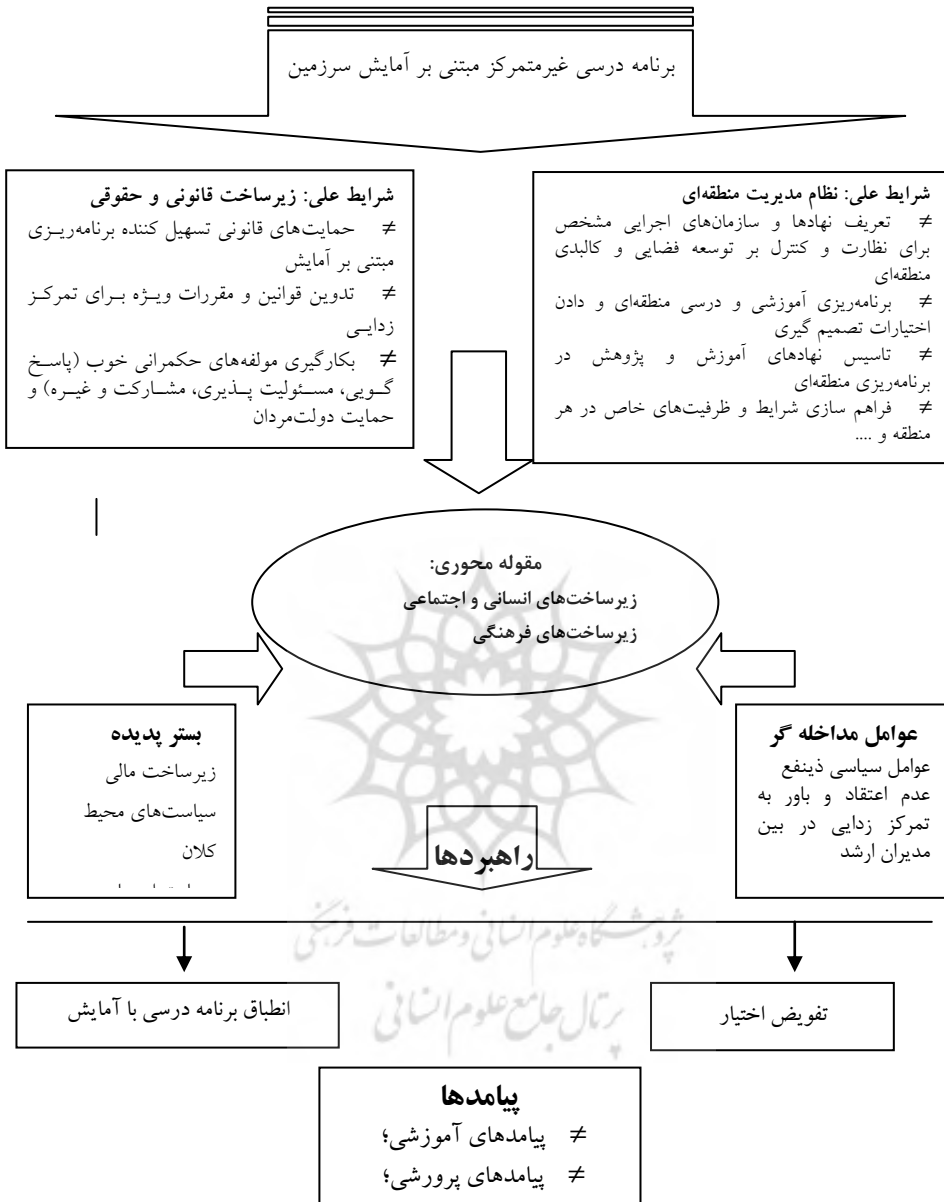
در مرحله کدگذاری محوری زیرساخت‌های شناسایی شده در الگوی پارادایم داده بنیاد صورت‌بندی شد. بنابراین دسته بندی‌های فرعی با دسته‌بندی اصلی در الگوی پارادایم مرتبط شدند و هدف اصلی این است که محقق را قادر سازد تا به‌صورت نظام‌مند در مورد داده‌ها و مرتبط کردن آن‌ها تفکر کند. شکل (۱) نحوه ایجاد ارتباط، بین مقوله‌های شناسایی شده را در قالب الگوی پارادایم نمایش می‌دهد.

بحث

در این بخش به تبیین الگوی پارادایمی برنامه درسی غیر متمرکز مبتنی بر آمایش سرزمین بر اساس نظریه داده بنیاد پرداخته می‌شود. در الگوی پارادایمی که توسط استراوس و کوربن (۱۹۹۸) ارائه شده است، برای تبیین بهتر نظریه مطرح شده باید عناصر شش‌گانه زیر (شرایط علی، پدیده مورد مطالعه، زمینه تأثیرگذار، عامل‌های مداخله گر، راهبردها و پیامدها) مورد توجه قرارگیرد.

شرایط علی: شرایط علی باعث ایجاد و توسعه پدیده یا مقوله محوری می‌شوند. از میان مقوله‌های موجود، «نظام مدیریت منطقه‌ای» و «زیرساخت قانونی و حقوقی» به‌عنوان عللی تلقی می‌شوند که نقش فعال در الگوی زیرساخت‌های تدوین برنامه درسی غیرمتمرکز مبتنی بر آمایش سرزمین در دوره ابتدایی داشته و تا این عوامل مهیا نشوند برنامه درسی غیرمتمرکز مبتنی بر آمایش محقق نمی‌شود. یکی از مصاحبه شونده‌گان در زمینه نظام مدیریت منطقه‌ای این‌گونه اظهار نظر کرده است:

«بایستی در هر منطقه و اقلیم شرایط مالی و انسانی فراهم شود. این امر مستلزم نوعی عدالت آموزشی و تخصیص بهینه منابع است، باید به سمتی پیش برویم در زمینه مدیریت که استان برخوردار و غیر برخوردار در حوزه تعلیم و تربیت نداشته باشیم» (مصاحبه ۷).



شکل ۱: الگوی پارادایمی برنامه درسی غیرمتمرکز بر اساس نظریه داده

طراحی الگوی زیرساخت‌های تدوین برنامه درسی غیرمتمرکز مبتنی بر ...

دومین مقوله‌ای که به عنوان شرایط علی در نظر گرفته شده است، زیرساخت‌های قانونی و حقوقی است. یکی از مصاحبه‌شونده‌ها در این باره نظر خود را چنین بیان کرده است:

«باید قوانین و مقررات نیز پشتوانه برنامه درسی غیرمتمرکز باشند. لازم است قوانین و دستورالعمل‌های ویژه در این زمینه تصویب شود، هرگونه اقدامی که پشتوانه قانونی و حقوقی نداشته باشد به شکست می‌انجامد، پس ابتدا از بالا و اسناد فرا دستی بایستی شروع شود» (مصاحبه ۱۴).

مقوله محوری: بر اساس الگوی طراحی شده، «زیرساخت‌های انسانی و اجتماعی» و «زیرساخت‌های فرهنگی» به عنوان مبنا و ستون اصلی تحقق الگوی زیرساخت‌های تدوین برنامه درسی غیرمتمرکز مبتنی بر آمایش سرزمین در دوره ابتدایی قلمداد شده‌اند، پس از جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها در مرحله کدگذاری باز و بررسی ویژگی‌های ارائه شده، مقوله‌های «زیرساخت‌های انسانی و اجتماعی» و «زیرساخت‌های فرهنگی» به عنوان مقوله‌های محوری انتخاب شدند. در زمینه زیرساخت‌های انسانی و اجتماعی یکی از مصاحبه‌شوندگان این‌گونه اظهار نظر می‌کند:

«بخش‌های مختلف جامعه از جمله مدیران، معلمان و اولیا در برنامه‌های توسعه آموزشی و درسی نقش داشته باشند و بتوانند از طریق حضور و ارائه پیشنهادات در تصمیم‌گیری دخالت داده شوند» (مصاحبه شماره ۱)

یکی دیگر از مصاحبه‌شوندگان درباره زیرساخت‌های فرهنگی چنین اظهار نظر کرده‌اند:

«مسئولان و مدیران ارشد به خودگردانی مراکز آموزشی در حوزه برنامه درسی اعتقاد داشته باشند و فرهنگ سازمانی قوی در این زمینه به وجود بیاید، در این امر نیز مشارکت و همیاری علمی و آموزشی در بین مدیران و معلمان و به اشتراک گذاشتن اطلاعات در راستای طراحی برنامه‌های درسی و آموزشی مسئولان را ایجاد می‌کند» (مصاحبه شماره ۳).

شرایط زمینه‌ای: به شرایط خاصی که برکنش‌ها و تعاملات تاثیر می‌گذارند، بستر گفته می‌شود. این شرایط را مجموعه‌ای از مفاهیم، مقوله‌ها یا متغیرهای زمینه‌ای تشکیل می‌دهند و در الگوی معرفی شده عبارت‌اند از: سیاست‌های محیط کلان، زیرساخت‌های مالی و حمایت اجتماعی.

یکی از مقوله‌هایی که در شرایط زمینه‌ای به آن اشاره شده است، سیاست‌های محیط کلان است. یکی از مصاحبه‌شوندگان درباره سیاست‌های محیط کلان چنین اظهار نظر کرده‌اند:

«برنامه درسی غیرمتمرکز و توجه به ویژگی‌های اقلیمی و محیطی، سیاست‌های زیربنایی مختص به خود را می‌طلبد و این انطباق بایستی به وجود بیاید، زمانی که سیاست‌های آموزش و پرورش به سمت تمرکز زدایی در برنامه درسی حرکت کند این امر به مدیریت منابع انسانی و مدیریت منابع نیز تسری پیدا می‌کند» (مصاحبه ۱۰).

یکی از مصاحبه‌شوندگان در مورد زیرساخت‌های مالی نظر خود را چنین بیان کرد:

«در حال حاضر سرانه دانش‌آموزان پایین است و بودجه آموزش و پرورش نسبت به کل بودجه بسیار اندک است، اجرایی کردن برنامه درسی غیرمتمرکز نیاز به تخصیص منابع کافی به آموزش و پرورش و به تبع آن به کل استان‌ها دارد» (مصاحبه ۵).

شرایط مداخله‌ای: شرایط مداخله‌گر عواملی هستند که در اجرای خط مشی برنامه درسی غیرمتمرکز مبتنی بر آمایش سرزمین تأثیرگذار است. عواملی که در تحقیق حاضر در الگوی برنامه درسی غیرمتمرکز مبتنی بر آمایش سرزمین نقش عوامل مداخله‌گر را ایفا می‌کنند عبارت‌اند از: عوامل سیاسی ذینفع و عدم اعتقاد و باور به تمرکز زدایی در بین مدیران ارشد. بر اساس اظهارات مصاحبه‌شونده‌ها عواملی وجود دارند که در امر برنامه درسی غیرمتمرکز مبتنی بر آمایش سرزمین مداخله می‌کنند. یکی از مصاحبه‌شوندگان در این مورد این گونه اظهار نظر می‌کند:

«نوع بینش و اعتقاد مسئولان به امر تمرکز زدایی در برنامه درسی در این زمینه تعیین‌کننده است، که این امر خود منشا سیاسی، اقتصادی و فرهنگی دارد» (مصاحبه ۱۵).

راهبردها: کنش‌ها و تعاملات بیانگر رفتارها، فعالیت‌ها و تعاملات هدف‌داری هستند که در پاسخ به مقوله محوری و تحت تأثیر شرایط مداخله‌گر، اتخاذ می‌شوند. به این مقوله‌ها راهبرد نیز گفته می‌شود. که در تحقیق حاضر عبارت‌اند از: تفویض اختیار و انطباق برنامه درسی با آمایش سرزمین.

طراحی الگوی زیرساخت‌های تدوین برنامه درسی غیرمتمرکز مبتنی بر ...

مقوله اول در زمینه کنش‌ها و راهبردها، تفویض اختیار است. یکی از مصاحبه‌شوندگان در این مورد چنین اظهار نظر کرده است:

«آموزش و پرورش باید به سمت زیربخشی پیش رود و اختیارات هدف‌گزینی را به زیربخش‌ها تفویض کند. این زیربخش‌ها آموزش و پرورش استان‌های کشور هستند، با توجه به اینکه آموزش و پرورش استان اطلاع کافی از ویژگی‌های فرهنگی، اجتماعی و محیطی آن استان را دارا است، می‌تواند به صورت واقع‌بینانه تر هدف‌گذاری کند» (مصاحبه ۷).

دومین مقوله در زمینه کنش‌ها و راهبردها، انطباق برنامه درسی با آمایش سرزمین است، یکی از مصاحبه‌شونده‌ها در این باره چنین نظر خود را بیان کرده است:

«اگر بخواهیم واقعاً به سمت برنامه درسی غیرمتمرکز حرکت کنیم در جنبه‌های اهداف، گزینش محتوا، سازمان‌دهی محتوا، تجارب یادگیری و مواد آموزشی این امر بایستی با توجه به ویژگی‌های محیطی اتفاق بیافتد» (مصاحبه ۱۰).

پیامدها: برخی از مقوله‌ها بیانگر نتایج و پیامدهایی هستند که در اثر اتخاذ راهبردها به وجود می‌آیند. در پژوهش حاضر، رخدادهای آموزشی و پرورشی، نتیجه کنش‌ها و تعاملات ایجاد شده و تأثیر پذیر از شرایط علی، مقوله محوری و بستر پدیده می‌باشد. یکی از مصاحبه‌شوندگان در این مورد چنین اظهار نظر کرده است:

«توجه به برنامه درسی غیرمتمرکز نتایج مثبتی به خصوص در زمینه توجه به خرد فرهنگ‌ها دارد، همچنین با توجه به نتایج تحقیقات در این زمینه، یادگیری دانش‌آموزان نیز ارتقا پیدا می‌کند» (مصاحبه ۸).

بنابراین بر اساس یافته‌های پژوهش «زیرساخت‌های انسانی و زیرساخت‌های فرهنگی» به‌عنوان مقوله محوری؛ «نظام مدیریت منطقه‌ای و زیرساخت‌های قانونی و حقوقی» جزو شرایط علی؛ «تفویض اختیار و انطباق برنامه درسی با آمایش سرزمین» به‌عنوان راهبردها و «سیاست‌های محیط کلان، زیرساخت‌های مالی و حمایت اجتماعی» به‌عنوان شرایط زمینه‌ای بوده و منجر به تحقق «پیامدهای آموزشی و پرورشی» می‌گردد.

در تبیین یافته‌های پژوهش می‌توان گفت که برای حرکت به سمت طراحی برنامه درسی غیرمتمرکز مبتنی بر آمایش سرزمین، نیاز به زیرساخت‌های فرهنگی، قانونی، مدیریتی، انسانی و مالی است. در زمینه توجه به زیرساخت‌های فرهنگی، یافته‌های پژوهش با نتایج تحقیق قلی

زاده (۱۳۹۲) با عنوان «برنامه درسی چند فرهنگی و دلالت‌های آن برای آموزش عالی ایران» همسو می‌باشد. بر اساس نتایج مطالعه، برنامه درسی چند فرهنگی ضمن ارائه دیدگاه‌های جامع، قادر است به مطالعات متخصصان در حوزه برنامه درسی انسجامی خاص بخشیده و در مواجهه با موانع فرهنگی نقش موثری را ایفا نماید. همچنین خندقی و گودرزی (۱۳۹۰) در پژوهشی به «طراحی نظام برنامه‌ریزی درسی منطقه‌ای برای آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران پرداختند. یافته‌های این مطالعه نشان داد که استقرار برنامه درسی غیرمتمرکز به مدیریت منطقه‌ای آموزش و پرورش نیاز دارد.

در زمینه توجه به زیرساخت‌های حقوقی و قانونی، یافته‌های این پژوهش با نتایج تحقیق اندرونیسینو و ریستا^۱ (۲۰۱۴) با عنوان «فرایند تصمیم‌گیری در نظام آموزشی غیرمتمرکز» همخوانی دارد. یافته‌های این تحقیق حاکی از آن است که عوامل حقوقی و بودجه‌ای مهم‌ترین توانمندسازهای تصمیم‌گیری به صورت غیرمتمرکز می‌باشند. همچنین احمد و باسری^۲ (۲۰۱۵) نیز در پژوهش خود با عنوان پیاده‌سازی حکمرانی خوب در سیستم‌های آموزشی ایالت‌های کشور اندونزی به این نتیجه رسیده‌اند که توجه به تفویض اختیارات، حاکمیت قانون، شفافیت، پاسخ‌گویی، اثر بخشی و بهره‌وری منجر به حکمرانی خوب می‌شود. در این قسمت به تشریح عناصر الگوی پیشنهادی پژوهش بر اساس نتایج حاصله پرداخته می‌شود:

۱. زیرساخت‌های برنامه درسی غیرمتمرکز مبتنی بر آمایش سرزمین؛

اجرای نظام برنامه درسی غیرمتمرکز منوط به الزامات خاصی است. از این رو، بسترسازی لازم و شناسایی الزامات تمرکز زدایی، کانون و محور اساسی مباحث تمرکز زدایی در برنامه‌ریزی درسی است. تجارب عملی، پژوهش‌های انجام شده و مطالعات صاحب‌نظران شرایط ضروری چندگانه را برای تمرکز زدایی موثر در نظام برنامه‌ریزی درسی مطرح می‌سازند که عبارتند از: بستر یا امکان‌سنجی سیاسی، قانونی، اقتصادی، فرهنگی، آموزشی و امکان‌سنجی نیروی انسانی.

1. Androniceanu & Ristea

2. Ahmad & Basri

۲. نیازسنجی و تحلیل محیط؛

باتوجه به این که شرایط هر استان در کشور با داشتن ویژگی‌های محلی و منطقه‌ای منحصر به فرد متفاوت است و به تبع آن نیازهای دانش‌آموزان آنان نیز فرق می‌کند، در این راستا نیازسنجی و تحلیل محیط می‌تواند، عوامل و زیرساخت‌های مورد نیاز را شناسایی کند. این عوامل شامل عوامل بیرونی از قبیل، انتظارات والدین و جامعه محلی، ارزش‌های جامعه یا عوامل درونی؛ نظیر مهارت‌ها و نگرش‌های معلمان، شاگردان، توانایی‌ها، انتظارهای مدرسه، منابع و مواد آموزشی باشد.

۳. اهداف برنامه درسی غیرمتمرکز مبتنی بر آمایش سرزمین؛

براساس منطق برنامه درسی مبتنی بر آمایش سرزمین و شاخص‌های برنامه درسی غیرمتمرکز اهداف برنامه درسی باید به سه دسته اهداف توجه کرد که این هدف‌ها را به سه سطح آرمانی، کلی و عینی (آموزشی) تقسیم کرد. هدف‌های آرمانی بیانیه‌هایی بسیار کلی است که ارزش‌های یک گروه خاص را درباره برنامه‌های درسی نشان می‌دهد. هدف‌های کلی بیانیه‌هایی از مقاصد است، که بین هدف‌های آرمانی و اهداف قابل اجرا قرار دارند و هدف‌های عینی یا آموزشی بیانیه‌هایی می‌باشد که انتظار می‌رود دانش‌آموزان پس از قرار گرفتن در معرض یک برنامه درسی یا تجربه کردن، در رفتار خود نشان دهند.

باید هدف‌ها با در نظر گرفتن هدف‌های برنامه درسی رسمی (ملی) و نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل موقعیت و متناسب با شرایط جامعه محلی و ارزش‌های اجتماعی ملی و محلی اخذ شود، یعنی هدف‌ها به طور ضمنی برتری‌ها، ارزش‌ها و قضاوت‌ها درباره جهت فعالیت‌های آموزشی در آینده را بیان نماید و با توجه به ماهیت این نوع برنامه‌ها، بهتر است هدف‌ها به شکل ویژه‌تر و در قالب انتظارهای «عملکردی» بیان شود.

۴. محتوای برنامه درسی غیرمتمرکز مبتنی بر آمایش سرزمین؛

برای انتخاب محتوای برنامه درسی غیرمتمرکز باید اصول و معیارهای ویژه‌ای مانند؛ هدف‌های ملی، شرایط جغرافیای و منطقه‌ای هر محل و نیازها و علائق ویژه دانش‌آموزان در هر محل، تفاوت‌های فردی، نیازهای بومی و منطقه‌ای و... را در نظر گرفت. هم چنین در طراحی برنامه درسی اصولی هم چون؛ توجه به اصل مشارکت در طراحی محتوا، توجه به مسائل و

موضوعات تنوع فرهنگی، توجه به مسائل جدید مطرح در جهان امروز و در نظر داشتن ارتباط بین استان‌های مختلف کشور باید مورد ملاحظه قرار گیرد. از طرفی در برنامه درسی غیرمتمرکز مبتنی بر آمایش سرزمین، محتوای یادگیری هم می‌تواند از طریق آموزش‌های کلاسی چهره به چهره، محتوای تنظیم شده برای هر فرد، مباحثه‌های ساختارمند، کتاب‌های درسی چاپی و هم از طریق آموزش‌های تعاملی مبتنی بر وب، ابزارهای بر خط و چند رسانه‌ای‌ها ارائه شود. در طراحی برنامه درسی مرسوم، نیازها، علایق، تفاوت‌های فردی، ویژگی‌ها و شرایط محلی / منطقه‌ای به صورت یکسان در نظر گرفته می‌شود، ولی محتوای برنامه‌ریزی درسی غیر متمرکز، ضمن تناسب با هدف‌های تعیین شده، نیازها و موضوعات مهم جامعه و پیشرفت‌های علمی و فن آوری باید با لحاظ کردن شرایط خاص هر مدرسه، شرایط جغرافیایی و منطقه‌ای هر محل و نیازها و علایق ویژه دانش‌آموزان به تفاوت‌های فردی و نیازهای بومی و منطقه‌ای پاسخ دهد.

۵. فعالیت‌های یاددهی - یادگیری برنامه درسی غیرمتمرکز مبتنی بر آمایش سرزمین؛

فعالیت‌های یادگیری به مجموعه فرصت‌هایی گفته می‌شود که برای تحکیم و تعمیق آموخته‌های یادگیرنده در برنامه درسی ارائه می‌شود. در واقع فعالیت‌های یادگیری موقعیت‌هایی هستند که در آن‌ها، اهداف و محتوای آموزشی تهیه شده، به اعمال و فعالیت‌های تبدیل می‌شوند، که در اثر آن‌ها، دانش‌آموزان می‌توانند به هدف‌های تربیتی نایل شوند. فعالیت‌های یادگیری بر اساس میزان درگیری و مشارکت یادگیرندگان را می‌توان به سه دسته؛ فعالیت‌های انفعالی از قبیل، مطالعه خواندنی‌ها، مشاهده رسانه‌ها؛ فعالیت‌های عملی از قبیل، ساخت وسیله، جمع‌آوری شواهد و نمونه‌ها؛ فعالیت‌های تلفیقی از قبیل، طرح پرسش‌های عمیق و انجام تمرین تقسیم نمود. از نظر متخصصان برنامه درسی، یکی از مهم‌ترین ویژگی‌های فعالیت‌های یادگیری در برنامه درسی مبتنی بر محل، جامعیت محتوا است. مقصود از جامعیت این است که محتوا همزمان هدف‌های بعد دانش، مهارت‌ها و نگرش‌ها را پوشش دهد. حتی بر این اساس راهبردهای یاددهی و یادگیری بایستی مبتنی بر اهداف و محتوای برنامه درسی به گونه‌ای انتخاب شود که اهداف را به سطره عمل نزدیک نماید. فرآیند یاددهی - یادگیری هسته فعالیت‌های مراکز آموزشی می‌باشد، بنابراین راهبردهای

یاددهی - یادگیری درالگوی مورد نظر در جهت اجرای هر چه بهتر اهداف و محتوای مورد نظر باید به گونه‌ای باشد که از روش‌های فعال تدریس استفاده گردد.

۶. ارزشیابی برنامه درسی غیرمتمرکز مبتنی بر آمایش سرزمین؛

مبانی فلسفی معرفت‌شناختی حاکم بر برنامه درسی عامل اصلی تعیین‌کننده در مجموعه فعالیت‌ها و اقداماتی است که در فرایند ارزشیابی برنامه درسی انجام می‌گیرد. در یک طبقه‌بندی کلی برای ارزشیابی برنامه درسی می‌توان دو هدف متصور بود، هدف تکوینی که قصد بهبود برنامه را دارد و ارزشیابی تراکمی یا نهایی که برای تصمیم‌گیری در برنامه‌های آتی رهنمود ارائه می‌دهد اما می‌توان به صورت دقیق‌تر اهداف ذیل را برای ارزشیابی برنامه درسی بیان نمود:

۱. کمک به تصمیمات در خصوص برنامه درسی؛

۲. کمک به تصمیمات در خصوص ادامه برنامه، گسترش یا اعتباریابی آن؛

۳. کمک به تصمیمات در خصوص اصلاحات برنامه درسی؛

۴. کسب شواهد برای سامان‌دهی حمایت از برنامه درسی؛

۵. کسب شواهد برای سامان‌دهی موقعیت برای برنامه درسی؛

۶. کمک به درک فرایندهای اساسی روانشناختی و اجتماعی.

برنامه درسی با عوامل مختلف و آشکار و پنهان ارتباط دارد. این تعدد ارتباط و تأثیرپذیری موجب می‌شود، که در همه مراحل برنامه‌ریزی و اجرای برنامه درسی، تصمیم‌گیری‌ها و اقدام‌های انجام شده، مورد ارزشیابی قرار گیرند. فرض اساسی و بنیادی در بحث عدم تمرکز شناخت نیازهای جامعه و پاسخ‌گویی منطقی به این نیازهاست. اساساً استقرار نظام برنامه‌ریزی درسی غیرمتمرکز، نیازمند آگاهی از نیازهای مختلف جامعه در سطوح مختلف می‌باشد. از این رو، معتقدیم که برای حرکت از نظام متمرکز به نظام غیر متمرکز آگاهی از این نیازها الزامی بوده و از ضرورت آنی و اساسی برخوردار است. این نیازسنجی در چهار سطح: کل کشور، استان، منطقه یا ناحیه آموزشی و مدرسه یا کلاس درس و به منظور: تعیین ایدئولوژی برنامه درسی، چارچوب برنامه درسی، تغییر و اصلاح چارچوب برنامه درسی یا انتخاب کتاب درسی و اصلاح یا انتخاب کتاب درسی می‌باشد. ارزشیابی برنامه درسی

عبارت است از فرایند بررسی ارزش و شایستگی برنامه درسی غیرمتمرکز مبتنی بر آمایش سرزمین. بررسی و مطالعه ارزش و شایستگی، هم شامل عناصر و جنبه‌های خاص برنامه درسی و هم کل برنامه درسی می‌شود. در برنامه درسی غیرمتمرکز مبتنی بر آمایش سرزمین ما با زمینه‌هایی نظیر سنجش نیازها، اهداف، محتوا و روش‌ها و اجرای برنامه سروکار داریم.

نتیجه گیری

مدل پیشنهادی پژوهش در زمینه الگوی زیرساخت‌های تدوین برنامه درسی غیرمتمرکز مبتنی بر آمایش سرزمین در دوره ابتدایی مشتمل بر ۸ عامل سیاست‌های محیط کلان، تفویض اختیار، زیرساخت‌های انسانی، حمایت اجتماعی، زیرساخت‌های فرهنگی، نظام مدیریت منطقه‌ای، زیرساخت‌های مالی، زیرساخت‌های قانونی و حقوقی و انطباق برنامه درسی با آمایش سرزمین است.

پیشینه در زمینه الگوی برنامه درسی غیرمتمرکز مبتنی بر آمایش سرزمین با توجه به نوپا بودن آن محدود است. تحقیق حاضر با توجه به اهمیت موضوع الگوی برنامه درسی غیرمتمرکز مبتنی بر آمایش سرزمین با عنایت به فقدان انجام مطالعات دانشگاهی در ارائه الگوی برنامه درسی غیرمتمرکز مبتنی بر آمایش سرزمین صورت گرفت. بنابراین عمده ترین ویژگی‌های الگوی برنامه درسی غیرمتمرکز مبتنی بر آمایش سرزمین عبارت اند از:

≠ استفاده از رویکرد کیفی و با استفاده از روش داده بنیاد، الگوی برنامه درسی غیرمتمرکز مبتنی بر آمایش سرزمین طراحی شده است.

≠ اختصاصی بودن این الگو برای آموزش و پرورش دوره ابتدایی؛

≠ سیاست‌های محیط کلان، تفویض اختیار، زیرساخت‌های انسانی، زیرساخت‌های فرهنگی، نظام مدیریت منطقه‌ای، زیرساخت‌های مالی، حمایت اجتماعی و زیرساخت‌های قانونی و حقوقی و انطباق برنامه درسی با آمایش سرزمین به عنوان عوامل کلیدی موفقیت الگوی برنامه درسی غیرمتمرکز مبتنی بر آمایش سرزمین؛

الگوی برنامه درسی غیرمتمرکز مبتنی بر آمایش سرزمین با شرایط دوره ابتدایی تهیه شده و تلاش دارد با نگاهی تخصصی و تفصیلی، خلاء موجود در الگوهای عملکردی که همانا ناتوانی در نگاه تخصصی و خرد به الگوی برنامه درسی غیرمتمرکز مبتنی بر آمایش سرزمین

طراحی الگوی زیرساخت‌های تدوین برنامه درسی غیرمتمرکز مبتنی بر ...

است، را رفع نماید. نتایج پژوهش نشان دهنده ۸ مقوله اصلی و ۴۶ مفهوم است که به صورت مدل پارادایمی در قالب شش طبقه فراگیر، برنامه درسی غیرمتمرکز مبتنی بر آمایش سرزمین در دوره ابتدایی را به صورت عمیق و غنی توصیف می‌نماید، که می‌تواند مورد استفاده سیاست‌گذاران، برنامه‌ریزان و کارگزاران نظام آموزشی قرار گیرد. این پژوهش همچنین مدلی فراهم نموده است که از آن می‌توان به‌عنوان چارچوب مفهومی برای مطالعه برنامه درسی غیرمتمرکز مبتنی بر آمایش سرزمین و سیاست‌گذاری برای عملیاتی کردن الگوی تدوین شده استفاده کرد. در مقایسه الگوی طراحی شده با ادبیات و مبانی نظری تحقیق در خصوص الگوی برنامه درسی غیرمتمرکز مبتنی بر آمایش سرزمین، یافته‌های تحقیق حاضر در حوزه الگوی برنامه درسی غیرمتمرکز مبتنی بر آمایش سرزمین با تحقیقات خادم (۱۳۹۴)، قلی زاده (۱۳۹۲)، خاقانی زاده (۱۳۹۰)، خندقی و گودرزی (۱۳۹۰)، آرمند، (۱۳۸۷)، فتحی و اجارگاه (۱۳۸۳)، یارمحمدیان و دیگران (۱۳۸۱)، چن و لاکسانا (۲۰۱۷)، استینسون (۲۰۱۶)، سیگیو (۲۰۱۶)، احمد و باسری (۲۰۱۵)، آندرونیسینو و ریستا (۲۰۱۴)، رودرا و سانپال (۲۰۱۱)، ویرمانی و همکاران (۲۰۰۶) و زایرا (۲۰۰۵) همسو است. در این تحقیقات نیز ابعاد الگوی برنامه درسی غیرمتمرکز مبتنی بر آمایش سرزمین مورد تأکید قرار گرفته شده است.

منابع

احمدی پور، زهرا، جعفر زاده، حسن و میرزایی، محمدرضا (۱۳۹۳)، تحلیل کارکردی تقسیمات کشوری در اجرای برنامه‌های آمایش سرزمین با تأکید بر ایران، فصلنامه برنامه‌ریزی منطقه‌ای، ۴ (۱۴): ۱-۱۲.

برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۱)، شورای عالی آموزش و پرورش، تهران: انتشارات دبیرخانه سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.

پیری، موسی، عطاران، محمد، کیامنش، علیرضا، حسین نژاد، غلامرضا (۱۳۹۰)، برنامه‌ریزی درسی مدرسه - محور راهبردی برای تمرکز زدایی از نظام برنامه‌ریزی درسی، مجله علمی - پژوهشی "پژوهش‌های برنامه درسی"، دوره اول، شماره اول، بهار و تابستان ۱۳۹۹، ۱ (۱): ۱۷-۲۹.

خادم، فرداد (۱۳۹۴)، بررسی تأثیر مؤلفه‌های حکمرانی خوب در اثربخشی نظام اداری (بررسی موردی وزارت جهاد کشاورزی)، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی، دانشکده مدیریت و حسابداری.

خندقی، مقصود، گودرزی، محمدعلی (۱۳۹۰)، طراحی نظام برنامه‌ریزی درسی منطقه‌ای برای آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، ۶ (۲۳): ۱۰۹-۷۶.

دانایی فرد، حسن، امامی، سید مجتبی (۱۳۸۶)، استراتژی‌های پژوهش کیفی: تاملی بر نظریه پردازی داده بنیاد، انتشارات اندیشه مدیریت، (۲) ۶۹-۹۷.

راستین، عبدالرحیم (۱۳۹۵)، حکمرانی مطلوب و توزیع صلاحیت‌ها با تأکید بر مشارکت شهر وندان در نظام عدم تمرکز اداری در ایران، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.

سلسبیلی، نادر (۱۳۹۳)، تمرکز زدایی در آموزش و پرورش با تأکید بر برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه، تهران: انتشارات مدرسه.

شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۸۹)، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، تهران: انتشارات دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی.

سیف، علی اکبر (۱۳۹۴)، روانشناسی پرورشی نوین، روانشناسی یادگیری و آموزش، تهران: انتشارات دوران.

صادقی، علیرضا (۱۳۹۱)، ویژگی‌ها و ضرورت‌های تدوین برنامه درسی چند فرهنگی در ایران، مجله راهبرد فرهنگ، ۱۷ و ۱۸: ۹۳-۱۲۱.

صدقی بوکانی، ناصر، صوفی، صلاح (۱۳۸۹)، نقش آموزش عالی در توسعه ملی با تأکید بر آمایش سرزمین، همایش منطقه‌ای بومی سازی مدل پیشرفت آموزش عالی، واحد سندج، ۱۰۷-۱۲۰.

فتحی واجارگاه، کورش (۱۳۸۳)، امکان سنجی مشارکت معلمان در فرایند برنامه‌ریزی درسی در نظام آموزش و پرورش ایران. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۳ (۸): ۵۹-۷۶.

فرهی بوزنجانی، برزو، محمدی، ابوالفضل و حصیرچی، امیر (۱۳۹۰)، الگوی توسعه و تعالی مدیران و فرماندهان سپاه از منظر مقام رهبری (حضرت آیت الله خامنه‌ای)، فصلنامه پژوهش‌های مدیریت منابع انسانی، ۲ (۴۳): ۱-۲۸.

قلی زاده، زلیخا (۱۳۹۲)، برنامه درسی چند فرهنگی و دلالت‌های آن برای آموزش عالی ایران، همایش ملی آموزش و پرورش چند فرهنگی، انجمن مطالعات برنامه درسی ایران واحد استان آذربایجان غربی.

کیشانی فراهانی، امید (۱۳۹۵)، چالش‌های برنامه‌ریزی در سطح مدرسه از دیدگاه کارشناسان و خبرگان، دانشگاه علامه طباطبائی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.

مهرمحمدی، محمود و همکاران (۱۳۸۷)، برنامه درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم اندازها، تهران: انتشارات سمت.

طراحی الگوی زیرساخت‌های تدوین برنامه درسی غیرمتمرکز مبتنی بر ...

یارمحمدیان و دیگران (۱۳۸۱)، امکان سنتجی و راهکارهایی برای غیرمتمرکز کردن نظام آموزشی و تفویض اختیارات. فصلنامه دانش و پژوهش دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان (علوم تربیتی و روانشناسی). سال چهارم، شماره ۱۳ و ۱۴: ۲۴-۱.

Ahmad, J., & Basri, M. (2015). Implementation of Good Governance in Education Services in Gowa Regency South Sulawesi Province. *International Journal of Academic Research*, 7 (1): 153-150.

Androniceanu, A., & Ristea, B. (2014). Decision making process in the decentralized educational system. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 149, 37-42.

Best, R. (2016). New perspectives on young children's moral education: developing character through a virtue ethics approach. *International Journal of Children's Spirituality*, 21 (2): 153-156.

Boyd, W. L., Crowson, R. L., & Mawhinney, H. M. (2015). *The politics of education and the new institutionalism: Reinventing the American school*. Routledge.

Chen, B., & Laksana, S. (2017). The Development of Principal Curriculum Leadership Capabilities Model for Secondary Schools in Shanghai, China. *Scholar*, 8 (2).

Curren, R. (2014). Judgment and the aims of education. *Social Philosophy and Policy*, 31 (1), 36-59.

Evans, W. , & Savage, J. (2017). *Developing a Local Curriculum: Using your locality to inspire teaching and learning*, London and New York. Routledge, Taylor & Francis Group : 6 - 7

Flora, F., Mumuikha, C., Ndiga, B., Mwala, S., & Margaret, N. (2014). Effectiveness of Decentralized Education Bursary Fund in Enhancing Equity in Access and Participation in Public Secondary Schools, in Kajiado County, Kenya. *International Journal of Innovative Research and Development*|| ISSN 2278-0211, 3 (5).

Huber, S., Tulowitzki, P., & Hameyer, U. (2017). School Leadership and Curriculum: German Perspectives. *Leadership and Policy in Schools*, 16 (2), 272-302.

Huda, N. (2016). Decentralization of Education in Indonesia: Problems of Implementation. *Jurnal Ilmu Pendidikan*, 5.

Iannone R, & Obenauf P. (2013), Toward spirituality in curriculum and teaching. *Education*

- Jeong, D. W., Lee, H. J., & Cho, S. K. (2017). Education decentralization, school resources, and student outcomes in Korea. *International Journal of Educational Development*, 53, 12-27.
- Kaplan, R., King, J., Koster, R., Penny, W. D., Burgess, N., & Friston, K. J. (2017). The Neural Representation of Prospective Choice during Spatial Planning and Decisions. *PLOS Biology*, 15 (1), e1002588.
- Segev, A. (2016). Does classic school curriculum contribute to morality? Integrating school curriculum with moral and intellectual education. *Educational Philosophy and Theory*, 1-10.
- Slattery, P. (2010). *Curriculum development in the postmodern era: Teaching and learning in an age of accountability*. Routledge.
- Stevenson, R. B., Brody, M., Dillon, J., & Wals, A. E. (Eds.). (2014). *International handbook of research on environmental education*. Routledge.
- Strauss, A. and Corbin, J. , (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*, 2nd ed. , Sage, Thousand Oaks, CA.
- Virmani, A., Sahu, S. and Tanwar, S. (2006), *Governance In the Provision Of Public Goods In South Asia*, Indian Council for Research on International Economic Relation, SANEI, Project no. 4. New Delhi.
- Whitty, G. (2016). *Research and Policy in Education: Evidence, Ideology and Impact*. *Trentham Books*.