

طراحی الگوی مطلوب فرایند سیاست‌گذاری برنامه درسی برای نظام آموزش و پرورش ایران (یک مطالعه کیفی)

ملیحه اصغری^۱، کورش فتحی واجارگاه^۲، محبوبه عارفی^۳، اباصلت خراسانی^۳

چکیده

هدف این پژوهش طراحی الگوی برنامه درسی برای نظام آموزش و پرورش ایران است. این پژوهش از لحاظ نوع داده کیفی و از لحاظ روش، با تحلیل محتوای عرفی انجام شده است. داده‌ها از راه مصاحبه نیمه‌ساختار یافته با ۱۱ نفر از متخصصان سیاست‌گذاری برنامه‌درسی در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۳۹۸ گردآوری شد. مشارکت کنندگان بالقوه متشکل از متخصصان دانشگاهی، دارای تجربه سیاست‌گذاری برنامه درسی بود. شیوه انتخاب مشارکت‌کنندگان با روش نمونه‌گیری گلوله‌برفی بود. ابزار پژوهش، مصاحبه نیمه‌ساختار یافته بر اساس روش 5w1h بود. روایی محتوایی مصاحبه با استفاده از نظریه ۵ نفر از متخصصین تعلیم و تربیت تایید شد. داده‌ها طی فرایند کدگذاری، نام‌گذاری، مقوله‌بندی و تحلیل شد. برای تحلیل اولیه داده‌های کیفی از نرم افزار Maxqda ۲۰۱۸ استفاده شد. اعتبار یافته‌ها با استفاده از روش ارزیابی لینکلن و گوبا تایید شد. با بررسی یافته‌ها، الگوی سیاست‌گذاری برنامه‌درسی برای نظام آموزش و پرورش ایران در سه بعد رسمی، فنی و محتاطانه و در سه سطح supra، macro و micro طراحی شد. نتایج نشان داد سیاست‌گذاری برنامه‌درسی در نظام آموزش و پرورش ایران دارای ۴ مولفه سیاست‌گذاری در خصوص اهداف برنامه‌درسی، فرصت‌های یاددهی و یادگیری، محتوای سیاست‌ها و ارزشیابی سیاست‌ها است. با توجه به یافته‌ها برای اصلاح سیاست‌های برنامه‌درسی ایجاد چرخه فعال با هدف پایش و به‌سازی چرخه نیاز است. این یافته‌ها می‌تواند با تبیین فرایند سیاست‌گذاری برنامه‌درسی در نظام آموزش و پرورش برای تحقق سیاست بوم شناختی برنامه‌درسی در ایران مورد استفاده قرار گیرد.

واژه‌های کلیدی: الگوی سیاست‌گذاری، برنامه‌درسی، نظام آموزش و پرورش، ایران.

^۱ دکتری برنامه درسی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید بهشتی.

^۲ استاد دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید بهشتی.

^۳ دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید بهشتی.

* نویسنده مسئول مقاله: asgharim80@gmail.com

مقدمه

سیاست‌گذاری در پی زندگی بهتر برای نسل بشر است و به ترسیم خلاقانه آینده می‌پردازد، در واقع آینده‌سازی آرمان سیاست‌گذاران است (Grange, 2011). سیاست‌گذاری در امور پدیده‌ای است که از ارزش‌های جهت‌دهنده گفتمان اجتماعی و سیاسی غالب نشئت می‌گیرد و حاصل ارزش‌هایی است که از این مباحث منتج شده‌اند (Less & Howard, 2012) در ادبیات رایج، سیاست دو معنای کلی دارد: ۱- علم سیاست ۲- مهارت، تدبیر و راه‌حل مسئله‌آکه به صورت فرایند است و سیاست‌گذاری در آن گنجانده می‌شود (Sabatier, 1980).

یکی از حوزه‌های مؤثر در سیاست‌گذاری کلان، سیاست‌های ایجاد شده در حوزه نظام آموزشی است. آموزش و پرورش مهم‌ترین ابزاری است که کشور از راه آن به رشد ملی دست می‌یابد و از ضروری‌ترین شرایط برای اصل رشد اقتصادی و اجتماعی است (Edrick, 2003). با توجه به این‌که سیاست‌گذاری پدیده‌ای است که در قالب برنامه‌های دولتی در بخشی از جامعه یا فضای جغرافیایی ظاهر می‌شود (Reis, 2018)، نظام آموزش و پرورش نیز به‌عنوان یکی از زیر نظام‌های حکومت در جوامع گوناگون سیاست‌های حکومتی را عملیاتی می‌کند. ساخت اساسی که نظام آموزشی و سیاست‌های آن برای عموم نمایان می‌شود، برنامه درسی و سیاست‌های آن است. مطالعات برنامه درسی یکی از رشته‌های جوان و در حال تحول حوزه تعلیم و تربیت است که از رشد و توسعه ای چشم‌گیر بویژه در چند دهه اخیر برخوردار بوده است (Fathi vajargah, 2019). رشته مذکور بطور سنتی با نظریه و عمل در حوزه تعلیم و تربیت گره خورده است (Fathi vajargah, 2022). برنامه درسی زمینه‌ای پیچیده است که بر اساس لنزهای متفاوت فلسفی، به صورت متفاوت مشاهده می‌شود (Priestley, 2002) آنچه که در واقع، رشته مطالعات برنامه درسی از دهه ۱۹۷۰ تجربه کرده است عقب‌نشینی از مدارس و فربه کردن هرچه بیش‌تر فهم و درک برنامه درسی به عنوان گفتگویی پیچیده بوده (Fathi vajargah, 2012). برنامه درسی جوهره‌ی هر نوع آموزشی است که در ترکیب با روش‌های مؤثر تدریس، کارآمدی و اثربخشی نظام آموزشی را تضمین می‌کند. از این رو، تعیین ساختار بهینه نظام برنامه‌ریزی درسی و انتخاب و سازماندهی محتوا از جمله دل‌مشغولی‌های سیاست‌گذاران نظام‌های آموزشی بوده است. مسئولان و مجریان تعلیم و تربیت برای موفقیت در اهداف خود نیازمند گفتمان مشترک در حوزه سیاست‌گذاری برنامه درسی هستند تا با اتکاب آن‌ها قابلیت مواجهه با وضعیت و شرایط گوناگون در جامعه را پیدا کنند، یکی از اهداف اصلی در حوزه‌های بین رشته‌ای، بررسی، تحلیل و معرفی تدابیری برای مسائل و مشکلاتی است که با یک رشته قابل شناخت و حل نیست (Khansari, Asghari, Hejri, Bathaie & Larjani, 2022). طراحی

¹ Politics

² Policy

برنامه درسی باید برنامه‌ریزی دقیق، نظارت و ارزیابی چندلایه و ظهور عواقب ناخواسته پیاده‌سازی را مدنظر داشته باشد (Colwel, 2017). کسانی که تمایل دارند برنامه درسی را توسعه دهند باید موضوع گسترده‌تر تغییرات و سازمان‌های قدرت در شکل‌گیری سیاست‌ها را درک کنند. در دنیای امروز توسعه برنامه درسی با تغییر پارادایم به نئولیبرالیسم و حمایت از اقتصاد به افزایش استانداردها منجر شده است (Priestley, 2002)، در واقع سیاست ایدئال عملی را تبلیغ می‌کند که بر موفقیت دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد (Sewel, 2018).

بیان مسئله

سیاست‌گذاری برنامه درسی روند انتخاب و جای‌گذاری ارزش‌های جامعه در برنامه درسی و هم‌چنین، پالایش این ارزش‌ها جهت حضور یا عدم حضور در برنامه درسی است. تصمیم‌گیری در این خصوص که آیا تغییری در روند موجود نیاز است یا خیر نیز برعهده سیاست‌گذاران برنامه درسی است. اساس برنامه درسی خواندن، نوشتن و ریاضیات نیست بلکه این است که کدام یادگیری امکان اجرایی شدن دارد و کدام یادگیری اتفاق می‌افتد (Malen & Fuhrman, 1990). ولی تاکنون این موضوع در سیاست‌گذاری برنامه درسی ایران به صورت فرایند سیستمی مورد بررسی قرار نگرفته است و مطالعات نادر در این زمینه یا مربوط به آموزش عالی (Mehrmohammadi, 2009) هستند یا به سیاست‌گذاری آموزشی به صورت عام (Talebi, Seyed Nazari & Soodi, 2017)، (Ojid & Selajgeh, 2019) پرداخته‌اند، یا تعریف فرایندی (Sharifi, 2017) ندارند.

در نظام آموزش و پرورش ایران سند تحول بنیادین و برنامه درسی ملی که زیرنظام اصلی سند تحول بنیادین و نقشه جامع یادگیری خوانده شده است، به صورت مستقیم به بحث سیاست‌گذاری برنامه درسی پرداخته‌اند. سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در پاسخ به عدم پاسخگویی نظام آموزش و پرورش در دهه‌های گذشته به نیازهای جامعه در راستای مسائل آموزشی و اجتماعی و در پرورش انسان‌های تراز جمهوری اسلامی متولد شده است. سند تحول بنیادین تصویر آینده مورد انتظار از آموزش و پرورش را به تصویر می‌کشد (Navid Adham, 2012). اهمیت این سند در دستگاه تعلیم و تربیت به گونه‌ای است که از سال ۱۳۹۰ تاکنون که یک دهه از آن می‌گذرد موضوع مطالعاتی اندیشمندان دانشگاهی و متخصصان تعلیم و تربیت قرار گرفته است. با وجود تأکید در متن سند تحول بنیادین برانجام مطالعات راهبردی آینده‌نگر در آموزش و پرورش و تدوین برنامه‌های آینده‌پژوهانه و اجرای آن با هماهنگی دستگاه‌های ذی‌ربط در آموزش و پرورش (سند تحول بنیادین، راهکار ۴-۲۲)، جایگزین سند سیاست‌گذاری برنامه درسی ایران هنوز تولید نشده است و برای فعال نمودن چرخه تصحیحی در این اسناد تلاشی صورت نگرفته است تا بتوان به عنوان سند جایگزین بدان‌ها استناد کرد. فقدان سند سیاستی جایگزین برنامه درسی در شرایط تغییرات گسترده جهانی عبور

از بحران‌ها و چالش‌ها را برای نظام‌آموزش و پرورش با مشکل مواجه می‌کند زیرا رژیم‌های سیاسی موجود برای موفقیت در چالش‌ها به سیاست جایگزین نیاز دارند. با توجه به این‌که نظام‌های موفق آموزش و پرورش در حالت دائمی تغییر و اصلاح هستند (Lingard & Rizvi, 2009) به تولید اسناد سیاست برنامه‌درسی جایگزین نیز توجه ویژه مبذول داشته‌اند. در هر مرحله از مراحل گوناگون فرایند سیاست‌گذاری برنامه‌درسی مانند تمام حوزه‌های سیاست‌گذاری یعنی تنظیم برنامه، تصمیم‌گیری، مشروعیت‌بخشی و اجرا، بازیگرانی ایفای نقش می‌کنند که اغلب در مرحله دیگر حضور ندارند. این امر باعث شکاف در اجرایی نمودن سیاست‌های ابلاغی می‌شود (Pierre & Peters, 2006). تعیین نقش به هم پیوسته افراد مؤثر در سیاست‌های برنامه‌درسی در نظام آموزش و پرورش ایران مورد چشم‌پوشی واقع شده است. با وجود این‌که اجرای سیاست‌ها متأثر از سطح درک، باورها، نگرش‌ها، دانش، در دسترس بودن منابع و تجربیات معلمان است، معلمان به عنوان واسطه برنامه‌درسی در رابطه با یادگیری (Alvunger, 2022) خیلی دیر وارد سیاست‌گذاری می‌شوند و باید خط‌مشی‌ها را اجرا کنند. هنگام معرفی تغییرات به معلمان به تأیید دانش قبلی و اطلاعات جدید نیاز است؛ باید ارتباط بین دانسته‌های معلم و اطلاعات جدید ایجاد شود تا معلمان از اجرای سیاست‌ها پشتیبانی کنند (Maluleke, 2015). باین‌حال، نتایج پژوهش (Mohammadi, 2019) میزان آگاهی معلمان نسبت به تمامی مفاهیم و احکام سند تحول بنیادین (به‌عنوان سند اصلی سیاست برنامه‌درسی در نظام‌آموزش و پرورش ایران) را به طور میانگین، پایین ارزیابی کرده است.

در نظام آموزش و پرورش باید توجه داشت که سیاست‌عینکی است که در آن ارائه‌دادن به‌اندازه تدوین محتوا مهم است (Priestley & Humes, 2013)، امروزه مدارس جهت‌گیری‌های جدیدی اتخاذ نموده‌اند که سیاست‌های خاص خود را در برنامه‌درسی می‌طلبند. در صورت مشارکتی بودن هزینه‌ها در نظام آموزش و پرورش، والدین یا شهروندانی که مخالف نخبه‌گرایی هستند (Jang, 2022)، باید بتوانند به اطلاعات شفاف دسترسی یابند تا امکان انتخاب آزاد از میان بازار خدمات آموزشی فراهم شود. وجود استانداردهای مشترک در نظام آموزش و پرورش فضای سرمایه‌گذاری را باز و نوآوری‌ها توسط مدارس را زیاد می‌کند. با توجه به این استانداردها والدین به‌عنوان سرمایه‌گذاران مایل‌اند ریسک‌های بزرگ‌تری را پذیرا شوند زیرا در صورت وجود استانداردهای آموزشی در مدارس، دانش‌آموزان می‌توانند بنا به انتخاب والدین از خدمات بهتری بهره‌مند شوند (Jammeh, 2012). در حالی که عدم توجه برنامه‌های درسی مدارس به زندگی واقعی دانش‌آموزان، نادیده گرفتن علایق و نیازهای آنان و انعطاف ناپذیری در برنامه‌های درسی از جمله عواملی هستند که باعث نارضایتی والدین ایرانی از آموزش‌های مدرسه‌ای شده‌اند (Fathivajargah, khorasanit & roodi, 2012).

برنامه درسی ایران فاقد استانداردهای تعریف شده در متن اسناد ملی است زیرا نظریه مدونی که برنامه‌ریزی درسی در حوزه‌ها و سطوح گوناگون از آن ارتزاق کند وجود نداشته است؛ بنابراین به الگوی ملی نظریه برنامه درسی در ابعاد طراحی تدوین اجرا و ارزشیابی به شکل غیرقابل‌انکاری نیاز است. باید این خلأ در حوزه برنامه درسی کشور برطرف شود و شرط لازم البته نه کافی برای تحول به سمت موفقیت به شمار می‌آید (Salsabili, 2016). طراحی الگوی سیاست‌گذاری برنامه درسی برای نظام آموزش و پرورش ایران گامی در جهت استانداردسازی فعالیت‌های برنامه‌ریزی درسی و ارائه شفاف سیاست‌ها به مخاطبان برنامه است. در گذشته دستورالعمل مشخصی برای برنامه‌ریزی وجود داشت، در چارچوب جدید باید با شناخت دقیق تراز ویژگی‌های فرهنگی و اعتقادی توده‌های مردم عملکرد تاراهبرد برگزیده شده برای توسعه کشور با موفقیت به اجرا درآید (Haddad&Demskey, 1995). فرایند نوشتن سیاست برنامه درسی امری سیاسی است و امروزه یکی از مباحث نظری برنامه درسی انتقادی از سؤال «چه دانشی باید در برنامه درسی باشد؟» به «دانش چه کسی باید در برنامه درسی باشد؟» تبدیل شده است که طبیعتاً علایق نخبگان جامعه را بر محرومان جامعه ترجیح می‌دهد، تمایل به دستیابی به همگنی از راه طراحی برنامه درسی می‌تواند منجر به ساخت انحصاری شود که تکثر اجتماعی را مستثنی می‌کند، یا مانع تلاش‌های طولانی مدت برای دموکراسی می‌شود (Sinha, 2022).

در سیاست‌گذاری برنامه درسی ملی ایران سهم یادگیرندگان به گونه دقیق مشخص نیست، از نظر قریب به اتفاق مصاحبه‌شوندگان پژوهش «کاوشرگی در مورد مراحل و روند تدوین سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران»، پژوهش و مطالعات تعریف شده، منسجم و منصفانه‌ای در حوزه نیازسنجی در جامعه مرتبط، قبل یا هم‌زمان و در طول سال‌های تدوین سند برنامه درسی، از سوی کمیته تدوین و تولید یا دیگر کمیته‌های تخصصی صورت نگرفته است بلکه از نتایج مطالعات قبلی به صورت ضمنی استفاده شده است (Salsabili, 2016). یافته‌های پژوهش (rahimi pordanjani, 2022) نیز نشان می‌دهد سند برنامه درسی ملی ایران رویکرد دانش بومی و رهیافت بوم‌شناختی را کمتر مدنظر قرار داده است، در صورتی که این بند در سیاست‌گذاری برای آموزش دارای اهمیت بسیار زیادی است. همچنین، با توجه به پژوهش (Abbasi, Mahrozadeh; Sajjadi& Adali, 2018)، رویکرد غالب دانش در مبانی نظری سند، رویکرد خطی است که این موضوع با مبانی نظری سند ناهمخوانی دارد مقاومت تصمیم‌گیران برنامه درسی در برابر یافته‌های حوزه برنامه درسی (Vajargah, 2020) نیز از مواردی است که ورود به پژوهش‌های سیاست برنامه درسی را دارای اهمیت بیش‌تری می‌کند.

پژوهشگران سیاست آموزش و پرورش تغییر در آموزش و پرورش و سیاست‌گذاری را مانند بی‌نظمی و پروژه‌های پیچیده و متضاد توصیف می‌کنند؛ بنابراین حتی اقدام در جهت سیاست‌گذاری

برنامه‌درسی ترکیبی (Gleeson, 2022) ورود به پروژه‌های بی‌نظم و درگیر شدن با پیچیدگی است که شاید در نهایت، نیز دستیابی به جامعیت و نظم ممکن نگردد. ولی در عین حال عدم اقدام در این زمینه نیز خلأ آشکاری است که باعث هدررفت انرژی و سرمایه‌گذاری در آموزش و پرورش خواهد شد. با توجه به این که امروزه سیاست‌گذاری برنامه‌درسی با حضور انواع سیاست‌های مساله خاص، سیاست‌های برنامه‌ای، سیاست‌های چند برنامه‌ای، سیاست‌های راهبردی (Naderi, 2015) و با دخیل داشتن عقلانیت‌های اقتصاد، سیاسی، قانونی، حرفه‌ای (علمی) (Snellen, 2002)، اخلاقی و دینی (Danaei Fard, 2007) انجام می‌شود، لزوم پرداختن به سطوح گوناگون سیاست‌گذاری در برنامه‌درسی نظام آموزش و پرورش ایران بیش‌تر به چشم می‌خورد. هم‌چنین، مشخص نمودن مراحل گوناگون سیاست‌گذاری برنامه‌درسی و شرکت‌کنندگان در سیاست‌داری اهمیت است. با توجه به مولفه‌های برنامه‌درسی در ۴ بخش اهداف، فرصت‌های یاددهی و یادگیری، ارزشیابی و محتوا جهت تحقق حیات طیبه بر اساس فطرت‌گرایی توحیدی نیز باید روشنگری در حوزه سیاست‌گذاری برنامه‌درسی انجام شود. با توجه به مطالب بیان شده و خلأهای پژوهشی در رابطه با موضوع، ضرورت و اهمیت این پژوهش مشهود است؛ لذا، این پژوهش با هدف طراحی الگوی سیاست‌گذاری برنامه‌درسی برای نظام آموزش و پرورش ایران انجام گرفت و در پی پاسخ به سوالات زیر بوده است:

- ۱- سیاست‌گذاری برنامه‌درسی برای نظام آموزش و پرورش ایران دارای چه ویژگی‌هایی از نظر صاحب‌نظران سیاست‌گذاری برنامه‌درسی است؟
- ۲- الگوی سیاست‌گذاری برنامه‌درسی برای نظام آموزش و پرورش ایران چگونه است؟

روش‌شناسی پژوهش

در راستای اهداف پژوهش از روش تحلیل محتوای کیفی بهره‌گرفته شد. تحلیل محتوای عرفی معمولاً در طرح مطالعاتی به کار می‌رود که هدف آن شرح یک پدیده است. این نوع طرح‌هنگامی مناسب است که نظریه‌های موجود و ادبیات پژوهش درباره پدیده مورد مطالعه محدود باشد. در این حالت پژوهشگران از به کار گرفتن مقوله‌های از پیش پنداشته می‌پرهیزند و در عوض ترتیبی می‌دهند که مقوله‌ها از داده‌ها ناشی شوند (Kondracki & Wellman, 2002). داده‌ها با انجام مصاحبه‌های عمیق نیمه‌ساختاریافته با روش SWIH اعضای نمونه تا حد اشباع جمع‌آوری و تحلیل شد. سؤالات مصاحبه با هدف آسیب‌شناسی سیاست‌گذاری موجود برنامه‌درسی و تعریف فرایند مطلوب سیاست‌گذاری برنامه‌درسی از دیدگاه مخاطب طراحی شده بود. مشارکت‌کنندگان بالقوه پژوهش شامل اعضای حقیقی و حقوقی شورای عالی انقلاب فرهنگی، وزیر، معاونین، مدیران و کارشناسان ارشد وزارت آموزش و پرورش و سازمان‌های متبوع در ایران و تمامی متخصصان برنامه

درسی و اعضای هیئت علمی دانشگاهها با تخصص برنامه درسی و اعضای شورای عالی آموزش و پرورش هستند که در انجام مصاحبه از مشارکت آنها استفاده شد. انتخاب اعضای نمونه مصاحبه‌شوندگان به شیوه گلوله برفی^۱ بود. برای حضور افراد در نمونه باید شرایط تخصص علمی (دانش مربوط به سیاست‌گذاری برنامه درسی و تحصیلات آکادمیک مرتبط) و تجربه عملی (تألیف مقاله، کتاب، تدریس و فعالیت در حوزه تدوین سیاست‌ها در حوزه آموزش و پرورش) را می‌داشتند تا اطلاعات کسب شده از آنان به روند پژوهش کمک کند. با مراجعه به افراد دارای شرایط، متخصصان و خبرگان دیگری معرفی شدند که در ادامه پژوهش تا اشباع اطلاعات به آنها مراجعه شد (۱۱ نفر شامل ۳ نفر استاد دانشگاههای شهید بهشتی، دانشگاه تهران و تربیت مدرس با تجربه، تألیف کتب درسی و کتب سیاست‌گذاری و ارزشیابی برنامه درسی، ۱ نفر عضو شورای عالی آموزش و پرورش، ۲ نفر معاون وزیر، ۴ نفر عضو سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی و ۱ نفر عضو پژوهشکده مطالعات برنامه درسی و نوآوری‌های آموزشی). مصاحبه‌ها توسط پژوهشگر و به صورت فردی و حضوری در محل سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی، وزارت آموزش و پرورش و غیرحضوری از راه تماس تلفنی، تماس صوتی در شبکه‌های مجازی یا از راه تشکیل نشست در پلتفرم‌های در دسترس انجام پذیرفت. زمان هر مصاحبه بین ۴۵ دقیقه تا ۲ ساعت بود.

برای مطالعه صحت و اعتبار داده‌ها از روش ارزیابی (Lincoln & Guba, 1985) استفاده شد. این روش ۴ معیار برای ارزیابی نتایج داده‌ها در نظر می‌گیرد: مقبول بودن^۲، انتقال‌پذیری^۳، اطمینان‌پذیری^۴ و تاییدپذیری^۵.

روایی: ماهیت مفهوم روایی در پژوهش‌های کیفی به بازنمایی مشارکت‌کنندگان، اهداف پژوهش و مناسب بودن فرایندها ارتباط دارد (Winter, 2000). در این پژوهش، روایی محتوایی ابزار مصاحبه از راه ۴ نفر از متخصصان حوزه برنامه درسی مورد بررسی قرار گرفت. در این راستا ابتدا نسخه اولیه مصاحبه برای آنها ارسال و سپس اصلاحات لازم و پیشنهادی از سوی خبرگان بر سوالات اعمال شد و بار دیگر، نسخه اصلاح شده برای آنها ارسال و مورد تایید خبرگان قرار گرفت.

مصاحبه نیمه ساختار یافته: دلیل انتخاب مصاحبه به‌عنوان ابزار پژوهش این بوده است که شناسایی مؤلفه‌های سیاست‌گذاری برنامه درسی و چگونگی سازماندهی و ارتباط آنها، جز از راه تعامل و ارتباط مستقیم و مصاحبه با متخصصان امکان‌پذیر نبوده زیرا افراد شرکت‌کننده در مصاحبه‌ها همه شرایط و راه‌حل‌ها را تشریح نموده و تمام جزئیات مشخص می‌شود. در این پژوهش با کدگذاری باز و محوری داده‌های بدست آمده دسته‌بندی شدند. برای اطمینان بیش‌تر

¹ Snow ball sampelling

² Credibility

³ Transferability

⁴ dependability

⁵ Confirmability

و مدلسازی بر اساس کدهای بدست آمده در این بخش از نرم افزار مکس کیو دی ای ۲۰۱۸ استفاده شد و لیستی از مولفه‌های اصلی و فرعی مدل فرایند سیاست‌گذاری برنامه‌درسی تهیه شد.

یافته‌ها

۱: الگوی سیاست‌گذاری برنامه‌درسی برای نظام آموزش و پرورش ایران دارای چه

ویژگی‌هایی از نظر صاحب‌نظران است؟

برای دسترسی به داده‌های ارزشمند، مراجعه به صاحب نظرانی که هم تجربه حضور در سیاست‌گذاری‌های کلان و خرد را داشته‌اند و هم تخصص برنامه‌ریزی درسی دارند، بسیار ضروری بود. با انجام مصاحبه‌ها با افراد نمونه داده‌هایی گردآوری شد که در ادامه به برخی از آنها اشاره می‌شود:

«در یک جامعه ممکن است یک زمانی رییس جمهور یا رهبر فکری، یک گفتمان ایجاد کند که تا مدت‌ها رایج باشد برنامه‌درسی در زمان شروع حالت فرایندی دارد و اصل و اساس آن پروژه است که باید بدنه آموزش و پرورش مشارکت داشته باشند» مشارکت‌کننده شماره (۱)

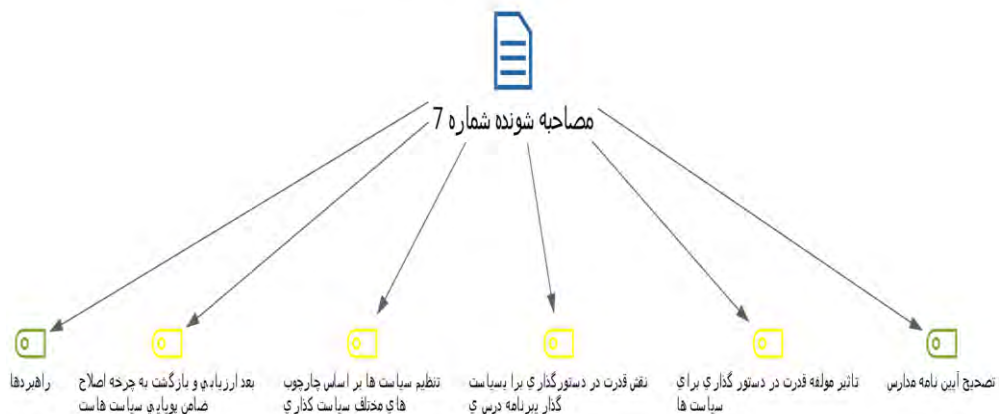
«من سیاست‌گذاری را به‌عنوان یک ابزار برای تربیت کادر برای کشور و جهان می‌بینم سیاست‌گذاری یک چارچوب‌ایجاد می‌کند که این چارچوب یک اصول و قاعده‌هایی و چارچوب‌هایی درست می‌کند که با استفاده از این چارچوب‌ها سیاست به ما هدف می‌دهد، چارچوب می‌دهد.» مشارکت‌کننده شماره (۹)

«نگاه متولیان حاکمیتی نسبت به برنامه‌درسی باید تعدیل شود و تصور نکنند که برنامه‌درسی ممکن است معجزه کند. انحصار و دسته بندی مطلوبیت را تحت تاثیر قرار می‌دهد و برای رسیدن به وضع مطلوب باید دامنه عمل و رواداری را وسیع کرد» مشارکت‌کننده شماره (۵).

«برنامه‌گریزی در عده ای دیده می‌شود زیرا نیروهای موثری هستند اثر بسیار منفی می‌گذارند بر دیگران و بر برنامه عملیاتی» مشارکت‌کننده شماره (۱۰)

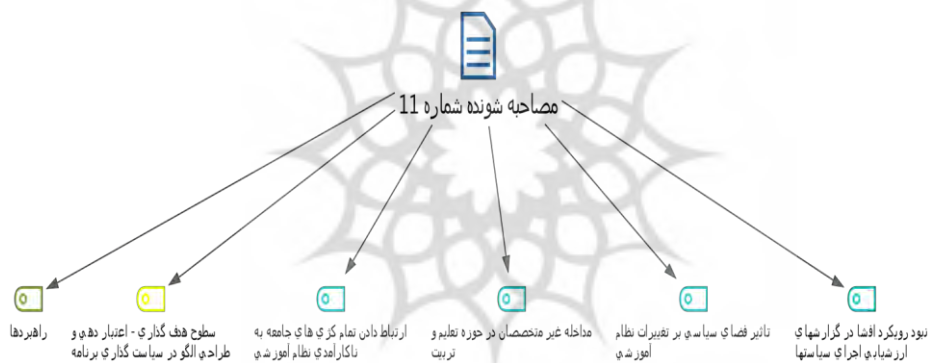
بر اساس اظهارات مصاحبه‌شوندگان ۱۴۴ مفهوم اولیه (کد) حاصل شد. در ادامه نتیجه بررسی تعدادی از کدهای اولیه مربوط به دو نفر از مصاحبه‌شوندگان در قالب نتایج نرم‌افزار MAXQDA برای نمونه ارائه شده است:

Single-Case Model (Code Hierarchy)



شکل ۱. کدگذاری باز مربوط به مصاحبه‌شونده شماره ۷

Single-Case Model (Code Hierarchy)



شکل ۲. کدگذاری باز مربوط به مصاحبه‌شونده شماره ۱۱

با بررسی کدهای مستخرج از اظهارات مصاحبه‌شوندگان و دسته‌بندی آنها در قالب مقوله، در مجموع ۱۷ طبقه فرعی و ۳ طبقه اصلی شناسایی شد. بخشی از نحوه دسته‌بندی کدها و استخراج مقوله‌ها در جدول ۱ ارائه شده‌است.

جدول ۱. مقوله‌های استخراجی در زمینه الگوی سیاست‌گذاری برنامه‌درسی از دید صاحب‌نظران

طبقات اصلی	طبقات فرعی	شواهد گفتاری	شماره مصاحبه شونده‌گان
حضور عقلانیت‌های متنوع در سیاست‌گذاری برنامه‌درسی	سیاست‌گذاری در سطح supra (در سطح ملی)	منظور از سیاست‌گذاری برنامه‌درسی خط‌مشی‌گذاری است.	۱
		طرح کلی و کلان اگر طراحی شود برای پاسخ به یک نیاز درحوزه برنامه	۱
		یک مشکلی را بخواهیم حل کنیم	۱
		طراحی یک راه‌حل	۱
		تأثیر سیاست کلان خارجی بر محتوای برنامه‌درسی	۱
		Policy راه‌حلی است برای دردهای جامعه	۷
		سیاست یک پروتکلی است که به ما راهنمایی و چارچوب می‌دهد	۷
		پلتفرمی ایجاد می‌کند که این پلتفرم رول‌ها و قاعده‌هایی دارد	۷
		تمرکز	۷
		عدم مشارکت ذی‌نفعان	۷
		دولت زدگی هست	۷
		عدم حساسیت به محیط	۷
		تأثیر سیاست‌های کلان ارزشی بر سیاست‌گذاری برنامه‌درسی	۱
		برنامه کلان جامعه در دل خود برنامه‌درسی را دارد	۱
		ما قائل به اتصال تسلی هستیم	۹
		شرط موفقیت سرمایه‌گذاری علم دوستی فرهنگ دوستی خانواده دوستی است	۹
		عدم حساسیت به محیط جهانی مشاهده می‌کنم	۷
		مراودات بین‌المللی ندارد	۷
		پاسخگو نیست	۷
		هرمی واز بالاست	۷
		یک چتر ملی بالاسر همه استان‌ها و مدارس باشند	۱۰
		پرهیز از نخبه‌گرایی در سیاست‌گذاری	۷
		تصمیمات باید کلی تر باشد و شمول کلی تر داشته باشد	۱۰
چتر فکری - فلسفی بنیادین	۱۰		

		برنامه درسی در هیچ یک از مراحل خالی از فلسفه نیست	۱۰
		برنامه درسی نقشه‌ای برای زیستن و زندگی است	۱۰
		تعیین خط‌مشی‌های اصلی و کلیدی برنامه درسی	۱۰
		نظام ایران متمرکز است	۸
		عمل دولتی است	۲
		سیاست تقلیل داده می‌شود به سیاست دولت. ارجح سیاست دولت می‌شود	۷
پیش‌بینی مؤلفه‌های دانش، توانش و نگرش)	سیاست‌گذاری در سطح macro (در سطح وزارت آموزش و پرورش)	سطح غیر کلان در دست شورای پژوهش و برنامه‌ریزی است	۸
		ماهیت موضوع مهم‌ترین بعد را تشکیل می‌دهد	۳
		سیاست‌گذاری محصول کشمکش‌های گروه‌های رقیب است همه سهم‌خواهی می‌کنند	۱
		تأثیر گروه‌های رقیب بر سیاست‌گذاری	۱
		سیاست محصول رقابت گروه‌های مؤثر است	۱
		وقتی سیاستی عوض نمی‌شود، یعنی آن گروه همچنان مؤثر است	۱
		تأثیر گروه‌های رقیب در سیاست‌گذاری	۱
		تأثیر زود هنگام اظهار نظر‌ها بر تغییر محتوای کتاب درسی	۱
		کتب ما مثل جنگ جهانی دوم دارد حرکت می‌کند	۱
		گزارش دهنده نیست	۷
	سهم ایده‌پردازان در سیاست‌گذاری برنامه درسی	قانونمند نیست	۷
		اهمیت نقش کارگزار	۹
		بروکراتیک بودن سیاست‌های موجود	۷
		چندگانه است	۷
		موازی، متداخل و خنثی‌کننده هم هستند	۷
		از مزیت‌های نسبی کشور ما از هر ۱۰ نفر ۷ نفر ضریب هوشی بالا دارد	۷
		گفتمان‌های اجتماعی نیز در سیاست‌گذاری مؤثرند	۱
		دخیل بودن مصلحان اجتماعی و تحلیل‌گران تاریخ در سیاست‌گذاری	۱۱
		گفتمان‌سازی افراد مؤثر جامعه مثل رؤسای جمهور در راستای سیاست‌گذاری	۱
		توانایی گفتمان‌سازی در جامعه توسط افراد مهم	۱
نقش مجلس در گفتمان‌سازی	۱		

		برنامه درسی در خلأ ایجاد نمی‌شود و متأثر از گفتمان کلی کشور است	۱
		دخیل بودن نویسندگان اجتماعی در اعتباردهی به سیاست‌ها	۱۱
لزوم وجود چرخه تصحیحی		مفهوم اساسی برنامه درسی پویایی آن است که نادیده گرفته می‌شود	۹
		فعال (DYNAMIC) بودن نه ایستا (STATIC) بودن مدنظر هست	۹
		برنامه درسی در زمان شروع حالت فرایندی دارد	۹
		تدریجی بودن نه دفعتی بودن در سیاست‌گذاری	۹
		مفهوم پویایی است نه ایستایی	۹
		چرخه‌ای دائمی	۳
		ترمیم و بهبودش درون خودش نهفته است	۳
		بازدهی سیاست‌های برنامه درسی در طولانی مدت	۹
	سیاست‌گذاری در سطح micro (در سطح مدرسه)		سطح مدرسه به‌نوعی مجری سیاست‌های ابلاغی است
		وقتی صحبت از سیاست‌گذاری می‌کنیم منظور این نیست که چنان کلی حرف بزنیم که نتوانیم در موردش قضاوت بکنیم	۳
		اخذ تصمیم‌های لازم برای یک حوزه	۳
سهم بازار کار در سیاست‌گذاری		ابعاد و زوایایی که به نیازهای دانش‌آموزان و جامعه برمی‌گردد.	۸
		دخیل بودن شوراهای شهر و روستا در اعتباردهی به سیاست‌ها	۱۱
سهم جامعه متخصص و حرفه‌ای در سیاست‌گذاری - برنامه‌درسی		عنوان یک ابزار برای تربیت کادر برای کشور و جهان	۹
		سیاست‌گذاری برنامه درسی باتخصص (مهارت) به دست می‌آید	۱۱
		نقش‌آفرینی انجمن‌های حرفه‌ای و تخصصی در تدوین الگوی سیاست‌ها	۱۱
		نباید منابع سیاست‌گذاری فردی باشند	۵
		سیاست‌گذاری با استفاده از تخصص‌های بین‌رشته‌ای	۵
سیاست‌گذاری مشارکتی		فرایندهای سیاست‌گذاری با حضور نمایندگان معلمان انجام شود	۱
		نیاز به تحلیل جامعه‌شناختی سیاسی اقتصادی فناوری اطلاعات	۱۰

		خروج از شبکه‌های ارتباطی بین سیاست‌گذاران موجود	۱۰
		استفاده از نماینده معلمان در پروسه هدف‌گذاری برنامه درسی	۱
		حضور نماینده کارفرمایان در سیاست‌گذاری برنامه درسی	۱
		حضور بطن جامعه در سیاست‌گذاری‌های برنامه درسی	۸
		لزوم ورود افراد جوان به ترکیب شورای عالی انقلاب فرهنگی	۹
		فرصت‌سازی برای ورود حرفه‌ای‌های در حاشیه به سیاست‌گذاری	۷
		لزوم وجود فضای مشترک بین سیاست‌گذاران و مخاطبان	۷
		فرصت سیاست‌گذاری برنامه درسی در آموزش و پرورش با برون‌سپاری	۱
		تأثیر منفی انحصارطلبی بر مطلوبیت	۱۱
		استفاده از کارشناسان رشته‌های گوناگون در سیاست‌گذاری	۶
		خروج از حالت بالا به پایین (Top to down)	۵
		حضور جریان‌های گوناگون در سیاست‌گذاری برنامه درسی	۵
		تشکیل اتاق فکر متشکل از متخصصان رشته‌های گوناگون برای سیاست‌گذاری	۵
		تشکیل اتاق فکر برای تصمیم‌گیری عقلایی	۵
		تشکیل اتاق فکر برای عملیاتی کردن دموکراسی در سیاست‌گذاری	۵
		استفاده از نتایج تحقیقات دانشگاهی در سطح مدیریت سیاست‌گذاری‌ها	۳
		حضور تنوع افکار در سیاست‌گذاری	۶
		مشارکتی شدن سیاست‌گذاری	۵
		تشکیل اتاق فکر برای سیاست‌گذاری برنامه درسی	۵
		لزوم حضور متخصصان رشته‌های گوناگون در سیاست‌گذاری	۵
		تخصص طلب	۱۱
		حضور متخصصان جامعه‌شناسی در سیاست‌گذاری	۵
	هم‌افزایی در اجرای سیاست‌های تصویبی	حرکت به سوی هم‌داستان‌سازی سیاست‌های اعلامی و اعمالی	۷
		جلوگیری از برنامه‌گریزی افراد مؤثر	۱۰
		هم‌افزایی سیاست‌های حکومتی و سیاست‌های اجرایی مردم	۷

رویکرد بوم‌شناختی به سیاست‌گذاری برنامه درسی	اجرای عمیق سیاست‌ها در سطح عملیاتی	۱۰	
		گام‌های کوچک در سیاست‌گذاری بهتر است	۶
		سیاست‌ها را در صورتاً تعویض نکنیم	۶
		پرهیز از کلی‌گویی در سیاست‌های اجرایی	۴
	استقرار فرایند آسیب‌شناسی سیاست‌گذاری برنامه درسی	کشف و رفع نقاط کور در سیاست‌گذاری‌های اعلامی	۷
		شناخت علل ناسازگاری سیاست‌های اعلامی و اعمالی	۷
		مدل‌های تحلیلی برای خروج از بن‌بست ناسازگاری سیاست‌ها	۷
		مدل‌های تحلیلی برای خروج از بن‌بست ناسازگاری سیاست‌ها	۷
		لزوم پویایی در سیاست‌گذاری	۷
		پویایی سیاست‌گذاری مستلزم اذهان پویا در این زمینه است	۹
		نیازسنجی	۸
	وسعت یافتن دامنه عمل و رواداری سیاست‌ها تا سطح مدرسه	تبدیل وزارت سالاری به مدرسه محوری	۷
		وسعت دادن به دامنه عمل و رواداری	۱۱
		تطابق برنامه‌ها با ظرفیت بالای مخاطب ایرانی در یادگیری	۹
		انتخاب افراد هنرمند برای معلمی توسط کارگزاران	۹
		تبدیل وزارت سالاری به مدرسه محوری	۷
		پرهیز از ایدئولوژی زدگی	۱۱
		اهداف نظام آموزشی از تربیت رسمی مدنظر قرار گیرد	۱۱
		کاهش انتظار مسئولین حکومتی از برنامه درسی	۵
	عدم انتظار معجزه از سیاست برنامه درسی توسط مسئولین حکومتی	۵	
	برخورد شعاری نداشتن با سیاست‌ها	۱۰	
	تأمین نیروی انسانی کارآمد توسط آموزش و پرورش برای مراحل گوناگون سیاست برنامه	اهمیت سرمایه‌گذاری	۹
		لزوم تغییر نگاه به سرمایه‌گذاری از هزینه به فایده در آ.پ	۹
		محتوای لازم برای تربیت استاد غنی‌تر از محتوای تربیت معلم باشد	۹
		لزوم تربیت مدیران اجرایی سیاست‌ها به صورت عملیاتی	۹
لزوم توجه به مزیت نسبی ایران به عنوان کشور فرهنگی در سرمایه‌گذاری		۹	

	درسی از تولید تا اجرا	تأمین مالی معلمان ابتدایی خوب	۹
	سیاست‌گذاری در سطوح گوناگون	سیاست‌گذاری در سطح supra (در سطح ملی)	۱-۷-۲- ۹-۸-۱۰
	چرخه تصحیحی در سیاست‌گذاری	سیاست‌گذاری در سطح macro (در سطح وزارت آموزش و پرورش)	۱-۳-۸- ۹-۷
	سهیم‌شدن بازار کار در سیاست‌ها	سهیم ایده‌پردازان در سیاست‌گذاری برنامه درسی	۱۱-۱-۹
	وسعت دامنه عمل و رواداری در سیاست‌ها	لزوم وجود چرخه تصحیحی	۳-۹
	آسیب‌شناسی سیاست‌ها	سیاست‌گذاری در سطح meso (در سطح مدرسه)	۳-۸
	سیاست‌ها	سهیم بازار کار در سیاست‌گذاری	۱۱-۸
		سهیم جامعه متخصص و حرفه‌ای در سیاست‌گذاری برنامه درسی	۹-۱۱
	هم‌افزایی در اجرایی‌سازی سیاست‌ها	استقرار سیاست‌گذاری مشارکتی	-۱-۵- -۱۰- ۹-۷-۸- -۶-۱۱- ۳-۵
		هم‌افزایی در اجرای سیاست‌های تصویبی	-۱۰-۷- ۴-۶
		استقرار فرایند آسیب‌شناسی سیاست‌گذاری برنامه درسی	۸-۹-۷
		وسعت یافتن دامنه عمل و رواداری سیاست‌ها تا سطح مدرسه	۹-۱۱-۷- ۱۰-۵-
		تأمین نیروی انسانی کارآمد توسط آموزش و پرورش برای مراحل گوناگون سیاست‌گذاری برنامه درسی از تولید تا اجرا	۹

۲: طراحی الگوی سیاست‌گذاری برنامه درسی برای نظام آموزش و پرورش ایران چگونه

است؟

هدف هر نوع مطالعه در حوزه برنامه درسی، نیل به پیامدهای اثربخش است با طراحی الگوی سیاست‌گذاری برنامه درسی می‌توان سیاست‌های موثر بر ارزش‌های اجتماعی را تعیین کرد. سیاست‌گذاری یک وجه ارزشی دارد که امروزه تبدیل به تخصص شده است. برای پاسخ تخصصی به سوال اول با توجه به بررسی‌های انجام شده الگوی سیاست‌گذاری برنامه درسی ایران در ۵ بخش

سطوح، مراحل چرخه، شرکت کنندگان، ابعاد و مولفه‌ها تعریف شد. در ادامه به هریک از این بخش‌ها پرداخته می‌شود:

سطوح

با توجه به این که سیاست‌گذاری برنامه‌درسی با حضور سیاست‌های مساله خاص، سیاست‌های برنامه‌ای، سیاست‌های چند برنامه‌ای، سیاست‌های راهبردی (Naderi, Noroozi & Seyed Ali, 2015) و با دخیل داشتن عقلانیت‌های اقتصادی، سیاسی، قانونی، حرفه‌ای (علمی) (Snellen, 2002) اخلاقی و دینی (Danaei Fard, 2007) انجام می‌شود. بر اساس نظرات متخصصان، ۵ سطح با حضور عناصر برنامه‌درسی مطرح شد: (ساختار نظری (سیاست‌گذاری کلان) ^۱، ساختار تخصصی (سیاست‌گذاری تخصصی) ^۲، ساختار تخصصی (هدف‌گذاری عملیاتی)، ساختار اجرایی سیاست‌ها (مدرسه محوری) ^۳، ساختار ارزیابی سیاست‌ها (چرخه فعال).

مراحل چرخه

مراحل تعیین، طراحی، خروجی سیاست جدید و مرحله اجرای سیاست (Kingdon & Stano, 1984)، سپس مرحله برآورد سیاست و در نهایت، ارزیابی و اصلاح (شروع دوباره چرخه مذکور) (Qolipour & Gholampour Ahangar, 2009). پیش‌تر در حوزه سیاست‌گذاری عمومی مطرح شده‌اند، با لحاظ نمودن نظرات مصاحبه‌شوندگان می‌توان مراحل زیر را برای سیاست‌گذاری برنامه‌درسی در نظر گرفت: (تعیین سیاست‌های کلان، استراتژی‌ها، چشم‌اندازها)، (صدور قوانین، راهبردها، خط مشی‌ها، استانداردها)، (صدور دستورالعمل‌ها، آیین‌نامه‌ها، بخشنامه‌ها)، (اجرای سیاست‌ها در سطح مدرسه)، (نیازسنجی جامع، آسیب‌شناسی سیاست‌های اجرایی برنامه‌درسی) و (طبقه‌بندی، اولویت بندی، مشخص نمودن سهم تاثیر سیاست‌ها، فرهنگ‌سازی برای اجرای سیاست‌ها) (تکرار چرخه).

شرکت کنندگان

به پیشنهاد شوآب مبنای انتخاب شرکت کنندگان در هر کمیته سیاسی که قصد اصلاحات آموزشی را دارد، عناصر دخیل در ایجاد برنامه‌درسی باید (معلم- دانش‌آموز- موضوع درسی و زمینه) (Connelly, 2013) و به زعم اورنشتاین افزون بر این‌ها هدف، فعالیت، نتیجه و شیوه اجرا باشد (Ornstein, 1987). مسئولان مرکزی و محلی همچون وزارت آموزش و مجلس و مسئولان

¹ supra

² macro

³ micro

محلی، شهرداری‌ها، گروه‌های بیرون از نظام آموزشی همچون دادستان‌ها دانشمندان گروه‌های سیاسی و موسسات آموزش معلمان (Peretz, 1990) را می‌توان جزو زمینه‌ای بشمار آورد که شواب مطرح می‌کند. بنا بر موارد بحث شده، شرکت‌کنندگان در سیاست‌گذاری برنامه درسی به شرح زیر می‌باشند: (رهبر، شورای عالی آموزش و پرورش، شورای عالی انقلاب فرهنگی، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی)، (وزارت آ.پ، مجلس شورای اسلامی، رسانه ملی، متخصصان بین رشته‌ای، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی)، (نمایندگان بازار کار و ایده پردازان، والدین، سازمان‌های استانی آموزش و پرورش، مولفان خصوصی کتب درسی، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی)، (کادر اجرایی مدرسه، معلم، دانش‌آموز، انجمن اولیا و مربیان، مدیر، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی) درحالی که دبیرخانه نظارت بر اجرای سیاست‌ها در تمام سطوح حاضر است.

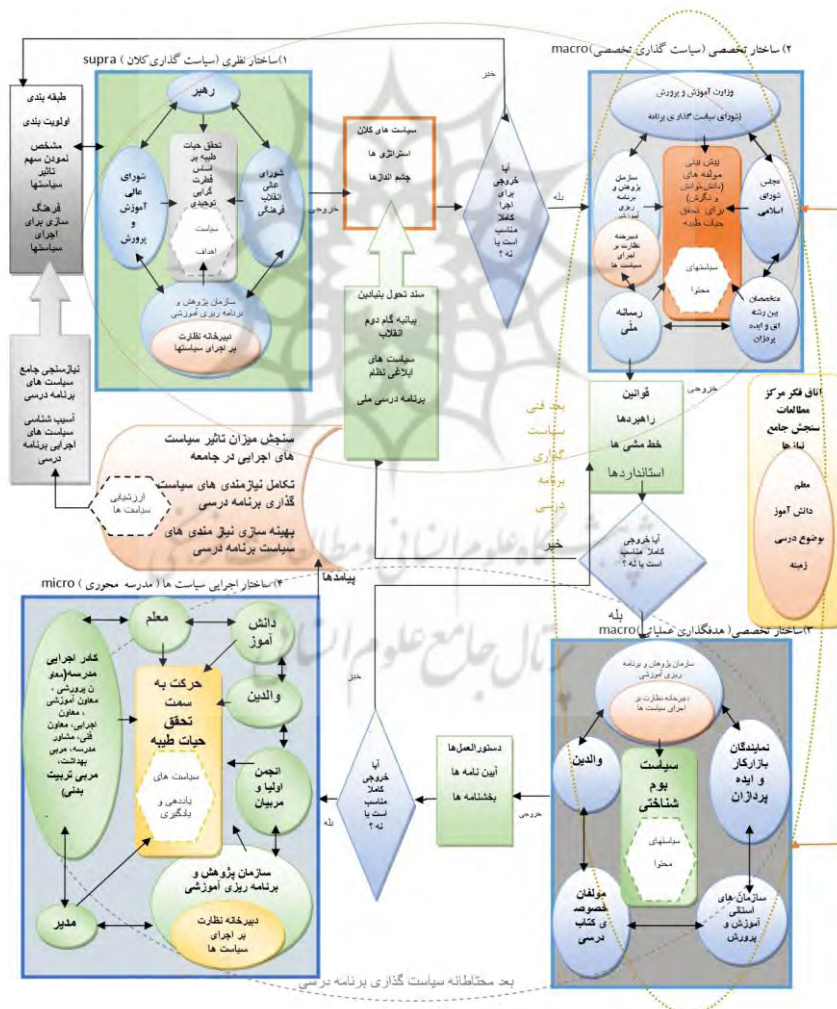
ابعاد

شامل ابعاد رسمی، فنی و محتاطانه (conelly & conelly, 2010) با در بر گرفتن ابعاد فرهنگی، علمی، اجتماعی، سیاسی، اقتصادی (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش)، (برنامه درسی ملی) و با تاکید بر انعطاف در برنامه درسی و رد رویکردهای منطقی به برنامه درسی (Hsiao & Chen, 2013) ارائه می‌شود.

مولفه‌ها

- ۱) با توجه به مولفه‌های برنامه درسی در ۴ بخش اهداف، فرصت‌های یاددهی و یادگیری، ارزشیابی و محتوا بررسی شد.
- ۲) تحقق حیات طیبه بر اساس فطرت‌گرایی توحیدی با توجه به چشم انداز بیانیه‌های سیاسی در هدف‌گذاری مدنظر است. خلق یک سیاست فرآیندی به شدت پیچیده و گاه متضاد است که تصویر مشترکی از یک هدف واحد و هم‌چنین، یک برنامه‌ریزی موثر و باز را می‌طلبد (Weaver, 2008) تاثیر مطالعات، سازمان‌ها، افراد و منابع اطلاعاتی موثر (Swanson & Barlage) در هدف‌گذاری باید مورد توجه قرار گیرد.
- ۳) تشکیل اتاق فکر برای تعیین محتوا با نقش‌آفرینی (معلم، دانش‌آموز، موضوع درسی، زمینه) از راه همسوسازی جریان‌های قدرت دخیل در تدوین محتوا با افزایش تعیین استانداردها و شایستگی‌های مطلوب در سیاست‌گذاری برنامه درسی که با پژوهش‌های (Teodoro & Estrela, 2010)، (Kruizinga & Nathanson, 2010)، (Sewell, 2018)، (Konkol & Wu, 2015) و (Hsiao & Chen, 2013) نیز تایید می‌شود.

- ۴) پیش بینی مولفه‌های (دانش، توانش، نگرش) برای تحقق حیات طیبه با اتخاذ رویکرد سیاست‌گذاری بوم‌شناختی و اعطای نقش سیاست‌گذاری به بنگاه‌های محلی (Connelly & Connelly, 2010).
- ۵) توجه به چارچوب‌های شواب که لازمه آن تامین نیروی انسانی کارآمد توسط آموزش و پرورش برای مراحل گوناگون سیاست برنامه درسی از تولید تا اجرا (مصاحبه شوندگان شماره ۸، ۷، ۵، ۱۰، ۶، ۳، ۱۱، ۹) است و با سنجش میزان تاثیر سیاست‌های اجرایی در جامعه، سنجش تکامل نیازمندی‌های سیاست‌گذاری برنامه درسی، سنجش بهینه‌سازی نیازمندی‌های سیاست برنامه درسی و سنجش بلوغ در سیاست‌گذاری برنامه درسی پژوهشگر می‌شود. بدین ترتیب در این پژوهش الگوی سیاست‌گذاری برنامه درسی برای نظام آموزش و پرورش ایران به صورت تصویر ۳ معرفی می‌شود:



شکل ۳. الگوی فرایند سیاست‌گذاری برنامه درسی برای نظام آموزش و پرورش ایران

بحث و نتیجه‌گیری

۱: الگوی سیاست‌گذاری برنامه درسی برای نظام آموزش و پرورش ایران دارای چه

ویژگی‌هایی از نظر صاحب‌نظران است؟

تحلیل مصاحبه‌های خبرگان نشان داد سهم کردن بازارکار، ایده‌پردازان و جامعه متخصص و حرفه‌ای در سیاست‌گذاری برنامه درسی از مواردی است که منجر به استقرار سیاست‌گذاری مشارکتی و هم‌افزایی در اجرای سیاست‌های تصویبی می‌شود. لزوم وجود چرخه تصحیحی و استقرار فرایند آسیب‌شناسی سیاست‌گذاری برنامه درسی با هدف وسعت یافتن دامنه عمل و رواداری سیاست‌ها تا سطح مدرسه نیز مورد تأیید قرار گرفت، هم‌چنین، صاحب‌نظران مشارکت‌کننده پیش‌بینی مولفه‌های (دانش، توانش و نگرش) در سیاست‌گذاری برنامه درسی و تأمین نیروی انسانی کارآمد توسط آموزش و پرورش برای مراحل گوناگون سیاست برنامه درسی از تولید تا اجرا جزو اولویت‌های اصلی مطرح کردند. این یافته‌ها با نتایج پژوهش (Phillips, 2012) که بر نقش‌بنگاه‌های خصوصی - در سیاست‌گذاری برنامه درسی، تسهیل‌گفتمان معلم و دانش‌آموز و آموزش همگانی تأکید دارد و پژوهش‌های (Teodoro & Estrela, 2010) و (Fischer & Gottweis, 2012) که بر بهره‌وری در سیاست‌گذاری - برنامه درسی نظر داشته و پژوهش (Salsabili, 2016) که بر فقدان پژوهش و مطالعات تعریف شده، منسجم و منصفانه در حوزه نیازسنجی در جامعه مرتبط در روند تدوین سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران تأکید کرده است، هم‌سو می‌باشد. توجه به همسوسازی جریان‌های قدرت در سیاست‌گذاری برنامه درسی، رویکرد بوم‌شناختی و چارچوب‌های شواب، (معلم، دانش‌آموز، موضوع درسی و زمینه) تأکید داشت، این موارد با یافته‌های پژوهش (Mohammadi, hasani & Mohammadi, 2019) که میزان آگاهی معلمان نسبت به تمامی مفاهیم و احکام سند تحول بنیادین (به عنوان سند اصلی سیاست‌گذاری برنامه درسی در نظام آموزش و پرورش ایران) را به‌طور میانگین، پایین - ارزیابی کرده است، هم‌سو می‌باشد. یکی دیگر از یافته‌های مرتبط با این پرسش توجه به چشم‌انداز بیانیه‌های سیاسی و حضور عقلانیت‌های متنوع در سیاست‌گذاری بود.

۲: طراحی الگوی سیاست‌گذاری برنامه درسی برای نظام آموزش و پرورش ایران کدام است؟

برای طراحی یک الگوی جامع در خصوص سیاست‌گذاری برنامه درسی با توجه به مطالعات صورت گرفته و تحلیل‌های انجام شده عناصر الگو در ۵ بخش اصلی تعریف شد؛ این بخش‌ها شامل سطوح، فرایند، مشارکت‌کنندگان، ابعاد و مولفه‌ها بود. اقدام برای تدوین الگوی سیاست‌گذاری برنامه درسی با نتیجه پژوهش (Salsabili, 2016) که بر نیاز به یک الگوی ملی نظریه برنامه درسی در ابعاد طراحی تدوین اجرا و ارزشیابی به شکل انکارناپذیر تأکید دارد، هم‌سو می‌باشد. هم‌چنین، اقدام برای تدوین

الگوی چرخه‌ای (درمقابل الگوی خطی) برای سیاست‌گذاری برنامه‌درسی در نظام آموزش و پرورش - ایران با یافته‌های پژوهش (Abbasi, Mahrozadeh; Sajjadi & Adali, 2018) که رویکرد غالب دانش در مبانی نظری سند تحول بنیادین را رویکرد خطی برشمرده، هم‌راستاست. هم‌چنین، یافته‌ها با نتایج پژوهش‌هایی که به اهمیت برنامه‌درسی چندفرهنگی و فرامرزی و جهانی‌سازی، تعیین استانداردها و شایستگی‌های مشخص در راستای تحقق اهداف برنامه‌درسی تاکید دارند (Jammeh, 2012)، (Sewell, 2018)، (Konkol & Wu, 2015) هم‌راستاست. هم‌چنین، پژوهش‌هایی که به نقش بنگاه‌های خصوصی در سیاست‌گذاری برنامه‌درسی، تسهیل‌گفتمان معلم و دانش‌آموز، آموزش همگانی (Phillips, 2012) بهره‌وری (Teodoro & Estrela, 2010) و (Fischer & Gottweis, 2012) اهمیت داده‌اند با مولفه‌های این مدل همخوانی دارند.

با توجه به یافته‌های پژوهش پیشنهاد می‌شود برای سیاست‌گذاری برنامه‌درسی به صورت چرخه‌ای و فعال، دبیرخانه‌نظارت بر عملیاتی‌سازی سیاست‌ها به صورت شبکه‌ای و اتاق فکر سیاست‌گذاری برنامه‌درسی باهدف پایش و به‌سازی سیاست‌های بوم‌شناختی ایجاد شود و برای اصلاح سیاست‌های برنامه‌های درسی دوره‌های زمانی مشخص تعیین شود. گفتنی است این پژوهش در دوران شیوع ویروس کرونا انجام شد که دسترسی به مخاطبان به صورت حضوری را با مشکل مواجه می‌کرد و برای رفع این مشکل برخی مصاحبه‌ها از راه فضای مجازی انجام شد.

References

- Abbasi, M., Mahrozadeh, T., Sajjadi, S. M., & Adali, F. (2018). Philosophical explanation of the approach of the fundamental transformation of education to knowledge and criticism of its implications in education. *New educational ideas* 15(4), 7-34. [in Persian]
- Conelly, M., & Gerry, C. (2010). *ENCYCLOPEDIA OF CURRICULUM studies, volume 1, university of south lobaliz, USA, SAGE publications Inc.*
- Cosmin, A. D. (2013). *Designing A Competency-Based curriculum For Psedagogy Subjects at High School Level, Doctoral Thesis Summary, University of CLUJ-NAPOCA.*
- Danaei Fard, H. (2007). *Challenges of Public Administration in Iran, Tehran: Samt.* [in Persian]
- Fathivajargah, K., Khorasani, A., & Roodi, M. T. (2012). Whath"s behind the growth in homeschooling in Iran: A qualitative research. *Research in Curriculum Planning*, 9(35), 1-14. [in Persian]
- Fathi Vajargah, K. (2021). Theoretical Foundations of Re/Multicontextualisation of Curriculum Studies Ecosystems: (From idea of aquarium curriculum to a theory of multiverse curriculum studies). *Journal of higher education curriculum studies*, 11(22), 89-98. [in Persian]
- Fathi vajargah, K. (2019). Toward Third Wave of Curriculum Studies in Iran: a Recontextualisation Movement. *Journal of higher education curriculum studies*, 9(18), 45-69. [in Persian]

- Fathi Vajargah, K. (2022). The Re/Multicontextualization of Curriculum Studies in the New Century. *Journal of Curriculum Studies*, 17(65), 7-26.
- Fischer, F., & Gottweis, H. (Eds.). (2012). The argumentative turn revisited: Public policy as communicative practice. Duke University Press.
- Grange, L. (2011). Challenges for Curriculum in a Contemporary South Africa. *Curriculum Inquiry in South African Higher Education: Some Scholarly Affirmations and Challenges*. Stellenbosch: SUN MeDIA. 79-91.
- Haddad, W. D. & Demskey, T. (1995). Education policy – planning process: an applied frame work. Paris
- Hsiao, M-Ch S., & Chen, L. Sh. (2013). Challenges of the High School Curriculum Reform: Reflections from the Experimental Curriculum Experience of the Eight-Year. *Bulletin of Educational Research*, 59(4), 47-79.
- Jammeh, B. L. (2012). Curriculum Policy Making: A Study of Teachers' and Policy-makers' Perspectives on The Gambian Basic Education Programme (Doctoral dissertation, University of Sheffield).
- Kingdon, J. W., & Stano, E. (1984). Agendas, alternatives, and public policies (Vol. 45, pp. 165-169). Boston: Little, Brown.
- Kondracki, N. L., Wellman, N. S., & Amundson, D. R. (2002). Content analysis: Review of methods and their applications in nutrition education. *Journal of nutrition education and behavior*, 34(4), 224-230.
- Konkol, P. & Wu, J. (2015). Curriculum and the policy milieu. In M. HeB. Schultz & W. Schubert *The sage guide to curriculum in education* (pp. 319-325). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Kruizinga, A. & Nathanson, R. R. (2010). An evaluation of guided reading in three primary schools in the Western Cape. *Per Linguam: a Journal of Language Learning*, 26(2): 67-76.
- Lee, John Chi-Kin & Yin, Hong-biao, (2010). Curriculum Policy Implementation in China: Interactions between Policy Designs, Place and People, *Curriculum and Teaching*, Volume 25, Number 2, pp. 31-53(23)
- Less, Bell, Howard, Stoneson (2012). Educational policy, translated by Mahmoud Abolghasemi and Koresh Fathi, Tehran, Noor al-Saghlain Publishing House. [in Persian]
- Maluleke, Hlanganani Maggie & Abraham Tlhalefang Motlhabane. (2015). "Teachers Beliefs and Practices Influencing Curriculum Policy Implementation: Pedagogy and Curriculum." *The International Journal of Pedagogy and Curriculum* 22 (3): 13-25.
- Mehrmohammadi, M. (2009). Key Consideration on the Policy Making for Interdisciplinary Sciences in Higher Education from the Standpoint of Development Process. *Interdisciplinary Studies in Humanities*, 1(3), 1-18. [in Persian]
- Mohammadi, T., hasani, R., & Mohammadi, M. (2019). Teacher's Awareness and Attitude towards the Concepts and Commandments of the Fundamental Transformation Document (FTD) of the Ministry of Education in Kurdistan Province. *Journal of School Administration*, 7(4), 57-31. [in Persian]
- Naderi, N., Noroozi, R. A. & Seyed Ali (2015). Policy making in education, Isfahan: Yarmana.
- Navid Adham, M. (2012). Managerial Requirements of Fundamental Change in Education System. , 5(Issue 17-18), 295-323. [in Persian]

- Ojidi, S., & Selajgeh, A. (2019). a critique of the educational policy system in Iran with an emphasis on curriculum planning, the 6th National Conference of Modern Researches in the Humanities, Economics and Accounting of Iran, Tehran.[in Persian]
- Ornstein, A. C. (1987). Theory and practice of curriculum.Kappa Delta Pi Record, 24(1), 15– 17.
- Peretz, Ben, M. (1990). Teacher-Curriculum Encounter, The: Freeing Teachers from the Tyranny of Texts. Suny Press.
- Phillips, J. C. (2012). Connecting Curriculum and Policy to Assist Families' AspirationsSPECIAL SECTION: EARLYCHILDHOOD.
- Priestley, M. (2002). Global discourses and national reconstruction: the impact of globalization on curriculum policy, The Curriculum Journal, 13:1, 121-138.
- Priestley, M., & Walter, H. (2013). Reinventing the Curriculum. Chapter Title: The Origins and Development of Curriculum for Excellence: Discourse, Politics and Control.
- Qolipour, R., & Gholampour Ahangar, E. (2009). Public policy process in Iran. Tehran: Islamic Council Research Center. [in Persian]
- Rahimi pordanjani, Y. (2022). Critique and analysis of the national curriculum document based on adapting to the educational needs of preschool and nomadic primary school students with emphasis on the native knowledge approach. Research in Curriculum Planning, 18(71), 181-196. [in Persian]
- Reis, Sh. (2018). Curriculum reform.Israel Journal of Health Policy Research.7:30
- Rizvi, F. & Lingard, B. (2009). Globalizing education policy, London, Routedge.
- Salisbili, N. (2016). Exploring the stages and process of developing the national curriculum document of the Islamic Republic of Iran. Scientific-Research Quarterly of Education and Training, 33 (1), 114-93. [in Persian]
- Sewell, K. (2018). Planning the Primary National Curriculum A complete guide for trainees and teachersSecond Edition (Revised and Updated Edition) Education ConsultantJanuary | 304 pages | Learning Matters
- Shaverdi, M., & Nazemi, A. (2017). Policy Report; A Review on Innovation Policy Making in China. Rahbardi public policy studies,7(24), 233-247.
- Snellen, I. (2002). “Conciliation of Rationalities: the Essence of Public Administration”. Administrative Theory & Praxis. Vol. 24. No. 2, pp. 323-34.
- Swanson, C. B., & Barlage, J. (2006). Influence: A Study of the Factors Shaping Education Policy. Editorial Projects in Education.
- Talebi, B., Seyed Nazari, N., Soodi, H. (2017). Presentation perceptional policy making model of education in Iran. Rahyaft, 27(65), [in Persian]
- Teodoro, A., & Estrela, E. (2010). Curriculum policy in Portugal (1995–2007): global agendas and regional and national reconfigurations, Journal of Curriculum Studies, 42:5, 621-647.
- Vajargah, K. F. (2020). Beyond Reconceptualization: Recontextualization/Multicontextualization of Curriculum Studies in Iran (Toward New Curriculum Ecosystems). TCI (Transnational Curriculum Inquiry), 17(2), 57-72.
- Weaver-Hightower, M. B. (2008). An ecology metaphor for educational policy analysis: A call to complexity. Educational researcher, 37(3), 153-167.
- Winter, G. (2000). A comparative discussion of the notion of validity in qualitative and quantitative research. The qualitative report, 4(3), 1-14.

Extended Abstract

Developing the Optimal Model of Curriculum Policy Making Process for Iran Education System (A Qualitative Study)

Maliheh Asghari^{1*}, Koroush Fathivajargah², Mahboobeh Arefi³,
Abasalt Khorasani⁴

Introduction: Policy-making seeks a better life for mankind and deals with the creative drawing of the future, in fact, future-making is the ideal of policy-makers. One of the effective fields in macro-politics is the policies created in the field of the education system. Education is the most important tool through which the country achieves national growth, and it is one of the most necessary conditions for the principle of economic and social growth. The basic area where the education system and its policies are visible to the public is the curriculum and its policies. Curriculum is the essence of any type of education, which, in combination with effective teaching methods, guarantees the efficiency and effectiveness of the education system. Therefore, determining the optimal structure of the curriculum system and choosing and organizing the content have been among the preoccupations of education system policy makers. In order to succeed in their goals, the officials and administrators of education need a common discourse in the field of curriculum policy so that they can find the ability to face different situations and conditions in the society. Those who wish to develop curriculum must understand the broader issue of changes and institutions of power in policy formation.

Research Question: what are the characteristics of the curriculum policy model According to the experts, for Iran education system?

Methods: This research is qualitative in terms of the type of data collection, and it has been carried out with conventional content analysis method. Data were collected through semi-structured interviews with 11 curriculum policy experts in the academic year of 2018-2019. The potential contributors consisted of academic professionals with curriculum policy experience. The participants were selected by snowball sampling. The research tool was a semi-structured interview based on the 5w1h technique. The content validity of the interview was confirmed

1.* Ph.D. of Curriculum Planning.

2. Professor, Department of Higher Education, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.

3. Associate Professor, Department of Higher Education, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.

4. Associate Professor, Department of Higher Education, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.

*. Corresponding Author: m_asghariajir@sbu.ac.ir

by the opinion of five education experts. The data with coding, named, categorized and analyzed. The Maxqda-2018 software was used for the preliminary analysis of qualitative data. The findings were confirmed using the Lincoln and Guba evaluation method.

Results: Through examining the findings, the model of curriculum policy for Iran education system was designed in three formal, technical and prudent dimensions and at three supra, macro and micro levels. The results showed that curriculum policy in Iran's education system has four policy-making components regarding curriculum goals, teaching and learning opportunities, policy content and policy evaluation. Based on experts' opinions, five levels with the presence of curriculum elements were proposed for the research model Taking into account the opinions of the interviewees, the following steps can be taken for curriculum policy-making in considered: (determining macro policies, strategies & visions), (issuing laws, strategies, policies & standards), (issuing instructions, regulations & circulars), (implementing policies at the school level), (comprehensive needs assessment, pathology), (curriculum executive policies and classification, prioritization, determining the impact of policies, creating a culture for implementing policies & repetition of the cycle).

Discussion and Conclusion: The findings are consistent with the those of researches that emphasize the importance of determining specific standards and competencies in order to achieve curriculum goals. Also, studies that have given importance to the role of private companies in curriculum policy making and facilitating teacher-student discourse are consistent with the components of this model. According to the findings of the research, it is suggested to create a cyclical and active curriculum policy, a secretariat to monitor the implementation of policies in a network and a curriculum policy think tank with the aim of monitoring and improving policies. Creating an environmental framework and determining specific time periods for reviewing curriculum policies is also considered.

Keywords: Model of Policy Making, Curriculum, Education System, Iran.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی