

Negotiation Curriculum, Requirements, Opportunities and Challenges

Sakineh Sharafi*

Ph.D. Student in Curriculum, Torbat Heydaries Branch, Islamic Azad University Torbat Heydaries, Iran. E-mail: Sakinehsharafi48@gmail.com

Hossein Momeni Mahmoudi

Associate Professor, Department Of Curriculum Studies, Torbat Heydaries Branch, Islamic Azad University Torbat Heydaries, Iran

Abstract

In the philosophy of education, there is no more important perspective than its emphasis on the learner's participation in the formation of educational goals. Curricula play an important role in the success or failure of achieving the goals of educational systems. This article has been prepared with the aim of explaining the negotiation curriculum and while stating the principles and foundations of the negotiation curriculum, examines the opportunities and challenges arising from the design and implementation of this type of curriculum. The nature of this research is practical in terms of purpose. The data were collected based on a qualitative research project of synthesis type. The research process has been done in 6 consecutive steps. According to the results of the study, the implementation of a negotiation curriculum is necessary to meet the new needs of communities. Curriculum negotiation can improve interaction and achieve some important emotional goals.

Keywords: : education and training, negotiating curriculum, Requirements, opportunities and Challenges

How to Cite: Sharafi, S., & Momeni Mahmoudi, H. (2023). Negotiation Curriculum, Requirements, Opportunities and Challenges. *Qualitative Research in Curriculum*, 4(11), 132-165. doi: 10.22054/qric.2023.57764.311



Qualitative Research in Curriculum is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.



برنامه درسی مذاکرات، الزامات، فرصت‌ها و چالش‌ها

سکینه شرفی*

نویسنده مسئول، دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، واحد تربت‌حیدریه،

دانشگاه آزاد اسلامی، تربت‌حیدریه، ایران. رایانامه:

Sakinehsharafi48@gmail.com

دانشیار مطالعات برنامه درسی، گروه علوم تربیتی، واحد تربت‌حیدریه، دانشگاه آزاد

اسلامی، تربت‌حیدریه، ایران

حسین مؤمنی مهمویی

چکیده

در فلسفه تعلیم و تربیت هیچ نقطه‌نظری مهم‌تر از تأکید آن بر مشارکت یادگیرنده در شکل‌گیری اهداف آموزشی نیست. برنامه‌های درسی نقش مؤثری در کسب موفقیت یا شکست در دستیابی به اهداف موردنظر نظام‌های آموزشی، دارند. این مقاله باهدف تبیین برنامه درسی مذاکرات تنظیم‌شده و ضمن بیان اصول و مبانی برنامه درسی مذاکرات، به بررسی فرصت‌ها و چالش‌های ناشی از طراحی و اجرای این نوع برنامه درسی می‌پردازد. ماهیت این پژوهش از لحاظ هدف، کاربردی است. داده‌ها بر اساس یک طرح پژوهش کیفی از نوع سنتز پژوهی جمع‌آوری شده‌اند. فرآیند پژوهش در طی ۶ گام متوالی صورت گرفته است. برحسب نتایج مطالعه، اجرای برنامه درسی مذاکرات جهت پاسخگویی به نیازهای جدید جوامع ضرورت دارد. مذاکره در مورد برنامه درسی می‌تواند تعامل را بهبود بخشیده و باعث تحقق بخشی از اهداف مهم عاطفی گردد.

کلیدواژه‌ها: تعلیم و تربیت، برنامه درسی مذاکرات، الزامات، فرصت‌ها و چالش‌ها.

استناد به این مقاله: شرفی، سکینه، و مؤمنی مهمویی، حسین. (۱۴۰۲). برنامه درسی مذاکرات، الزامات، فرصت‌ها و

چالش‌ها. پژوهش‌های کیفی در برنامه درسی، ۴(۱۱)، ۱۳۲-۱۶۵. doi: 10.22054/qric.2023.57764.311



Qualitative Research in Curriculum is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

مقدمه

فرآیند تعلیم و تربیت به واسطه فراهم نمودن موجبات رشد فردی و رفاه جمعی، در زندگی انسان از نقش مهمی برخوردار است. پرورش استعداد های فردی، تحکیم پایه های زندگی جمعی، گسترش آرمان های دموکراتیک و ایجاد تفاهم میان افراد انسانی در سایه تعلیم و تربیت صورت می گیرد (شریعتمداری، ۲۰۰۶). آموزش و پرورش به عنوان یک نهاد خدماتی که وظیفه آن آموزش افراد به عنوان سرمایه های یک کشور است، وظیفه ای مهم و بنیادی بر عهده دارد که باید آن را منطبق بر چهارچوبی از قبل مشخص و برنامه ریزی شده انجام دهد تا بتواند هر آنچه را که نیاز افراد در راستای بروز رسانی آگاهی هایشان است، به نحو احسن انجام دهد. در راستای رسیدن به این اهداف راه های مختلفی وجود دارد که از جمله آن ها می توان به «برنامه درسی» به عنوان یکی از ستون های الزامی علوم تربیتی که نقش های بی بدیلی در عملکرد های تربیتی دارد، اشاره کرد (شفیعی و حسینی، ۱۳۹۹). یکی از موضوعات مهم در برنامه ریزی درسی اهمیت دادن به نوسازی و تجدیدنظر در برنامه های درسی و هماهنگی ساختن محتوا و روش های تدریس با شرایط در حال تغییر است (عبادی و همکاران، ۱۳۹۹). برنامه درسی به منظور این که بتواند فراگیران را به طور عملی در فرایندهای بررسی مسائل پیچیده، مهم و مرتبط با یادگیری و زندگی شان درگیر کند، بهتر است مسئله محور طراحی شود (Criddle, 2010). وقتی دانش آموزان درگیر طراحی برنامه درسی می شوند، دیدگاه های منحصر به فردی ارائه می دهند که کیفیت و ارتباط برنامه درسی را بهبود می بخشد. فرآیندهای مربوط به مذاکره در مورد برنامه درسی آن ها، به دانش آموزان مدرسه و دانشگاه امکان تمرین، تجربه و توسعه توانایی مشارکت به عنوان شهروندان یک جامعه دموکراتیک را می دهد (Bron et al., 2016).

مطالعه فرهنگ حاکم بر برنامه های درسی نظام آموزشی جهان نشان می دهد که فرهنگ اکثر مدارس، نسخه برداری و سازگاری است، یعنی معلمان، دانش آموزان را کنترل کرده و نظم را افزایش می دهند. دانش آموزان نقش یادگیرنده غیر فعال و غیر پرسشگر را ایفا می کنند و الگوهای آموزش مورد استفاده در بسیاری از کلاس ها، الگوهای غیر منعطف با یادگیری محدود است (ژوزف^۱ و همکاران، ترجمه مهر محمدی و همکاران، ۱۳۹۶). محیط های یادگیری به مکانی برای به نمایش گذاشتن رویه های تکراری سخنرانی، پرسش و پاسخ،

1. Joseph et al., 2011

نظارت و آزمون‌های کوتاه تبدیل‌شده‌اند (گودلد^۲، به نقل از Joseph et al., 2011). شواهد زیادی وجود دارد که نشان می‌دهد ما باید در تمرین‌های روزمره استفاده مستمر از سخنرانی‌های سنتی را زیر سؤال ببریم (Freeman et al., 2014).

روش‌های تدریس سنتی با ساختار انعطاف‌ناپذیر و محدودیت زیادی که برای دانش‌آموزان قائل می‌شوند و با انتقال محفوظات و معلومات، امکان کارکردهای شناختی بالا و پرورش مهارت‌های اجتماعی را از دانش‌آموز می‌گیرند و ذهن دانش‌آموز را انباشته از مطالبی می‌کنند که با نیاز و افکار وی متناسب نیست. هم‌چنین شاگردان در زمینه یادگیری مفاهیم درسی کمتر با موفقیت چالش آور مواجه می‌شوند و فرصت کمتری برای تعامل، همفکری، همکاری و بحث و گفت‌وگوی معلم با شاگردان و شاگردان با یکدیگر فراهم می‌شود، این موارد سبب می‌شود دانش‌آموزان به تدریج از یادگیری، احساس کسالت کنند حاکمیت روش‌های سنتی در مدارس ایران، موجب افت تحصیلی فاحش و ناکارآمدی درونی و بیرونی آموزش و پرورش در سطوح مختلف تحصیلی، یادگیری سطحی و غیر پایدار، وجود رقابت ناسالم تحصیلی در بین دانش‌آموزان قوی شده است و ضرورت توسعه روحیه رفاقت و همکاری و رشد مهارت‌های اجتماعی و کار مشارکتی در فراگیران را موجب می‌شود. ترویج فرهنگ یادگیری و مشارکت تنها از طریق آموزش است که می‌تواند به بازتولید و تداوم فرهنگ مشارکت منجر شود. فراهم کردن فرصت همکاری، همفکری و گفت‌وگو و استفاده از روش‌های تدریس فعال راه برون‌رفت از این مسیر کسالت‌آور و فرصت پرورش مهارت‌های اجتماعی و روحیه مشارکت‌جویی در دانش‌آموزان است. ازجمله روش‌های فعالی که امروزه بیشتر بر آن تأکید می‌شود یادگیری مشارکتی است و بیشتر مسائلی که در روش سنتی و غیرفعال به چشم می‌خورد در رویکرد مشارکتی به حداقل می‌رسد (آشوری، احمدی، شریعت، ۲۰۱۹).

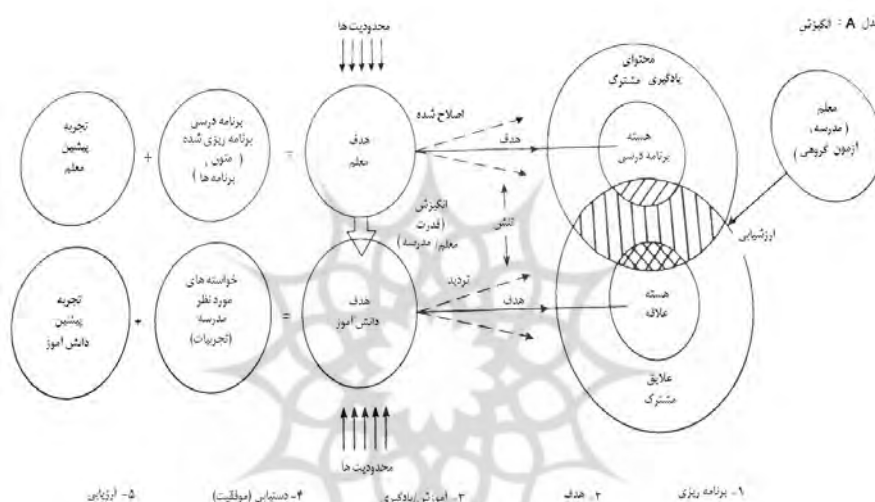
ARGould and Bradley (1996) نیز معتقدند به دلیل نیاز جامعه به افراد خلاق، ضرورت تغییر روش‌های تدریس و استفاده از روش‌های تدریس فعال بیش از پیش احساس می‌شود. یکی از این روش‌های تدریس فعال، یادگیری مشارکتی است (احمدی و همکاران، ۱۳۹۷). امروزه به یادگیری به‌عنوان یک فرآیند فعال نگریسته می‌شود (Raci et al., 2005). (Gijbels et al., 2005). Stenhouse (1975) پیشنهاد می‌کند که برنامه درسی نیازمند توسعه و بسط بیشتر در کلاس درس است که از نظر ما یک پیش‌نیاز برای درگیر نمودن

دانش‌آموزان در مذاکره برنامه درسی است. برنامه درسی می‌بایست برای معلمان، رهنمودهایی جهت بسط دادن بیشتر در کلاس از طریق مذاکره برنامه درسی با دانش‌آموزان فراهم نماید. در سطح کلاس درس، برنامه درسی برای مباحثه باز است (Bron et al., 2016).

برای ایجاد مسیر تحصیلی و شغلی موفقیت‌آمیز، دانش‌آموزان باید در مرکز یادگیری قرار گیرند و به‌عنوان معماران زندگی خودشان در نظر گرفته شوند. در چنین محیطی، دانش‌آموزان برای کشف اینکه چه کسی هستند، چه فرصت‌هایی در اختیار دارند و چگونه علاقتشان را دنبال کنند تشویق می‌شوند (Ontario, 2010). هدف از تمامی طرح‌ریزی‌های برنامه‌های درسی در فرایند آموزش، فراهم آوردن فرصت‌های یادگیری برای دانش‌آموزان است تا بتوانند حداکثر بهره را از مشارکت در فرایندهای انتخاب‌شده یادگیری فراگیرند و به بالاترین حد یادگیری ممکن دست یابند (اشرفی و همکاران، ۱۳۹۸). Dewey (1963) معتقد است در فلسفه تعلیم و تربیت هیچ نقطه‌نظری مهم‌تر از تأکید آن بر مشارکت یادگیرنده در شکل‌گیری اهداف آموزشی نیست و این اهداف آموزشی فعالیت‌های یادگیرنده را در فرایند یادگیری هدایت می‌کند... و مهم‌ترین دلیل شکست تعلیم و تربیت سنتی، اهمیت ندادن به مشارکت فعال یادگیرنده در تعیین اهداف آموزشی است (مهرمحمودی و محمودی، ۱۳۹۱). نظام آموزشی که توانمندسازی یادگیرنده را هدف قرار داده است نباید منحصرأ بر کسب دانش تمرکز کند به‌ویژه این که منسوخ شدن دانش یک مسئله جدی است (Chen, 2000). لذا لازم است یک تغییر اساسی در برنامه‌های درسی و روش‌های یاددهی-یادگیری صورت بگیرد تا برنامه‌های درسی از محتوا-محوری و معلم-محوری به مسئله-محوری و دانش‌آموز-محوری تغییر یابند (عبادی و همکاران، ۱۳۹۹). در این زمینه، Knapper and Cropley (2000)، VanderZee (2006) نیز نتیجه گرفته‌اند هم‌زمان با گسترش فرصت‌های یادگیری، تغییر برنامه‌های درسی و شیوه آموزش از تدریس و یادگیری مبتنی بر تئوری‌هایی که بر فردگرایی تأکید دارند به یادگیری مبتنی بر تئوری‌های اجتماعی یک ضرورت است (کریمی و همکاران، ۱۳۹۲). بنابراین ضرورت دارد الگوهای مختلف برنامه درسی، مطابق با نیازهای متغیر زمان و شرایط محیطی مورداستفاده برنامه‌ریزان قرار گیرد (Gcoobs, 2003). در حال حاضر برنامه درسی، به‌ویژه در کشور ما، معلم-محور و موضوع-محور است. یادگیری به معنای کسب دانش و موضوع معین، توسط یادگیرنده و از

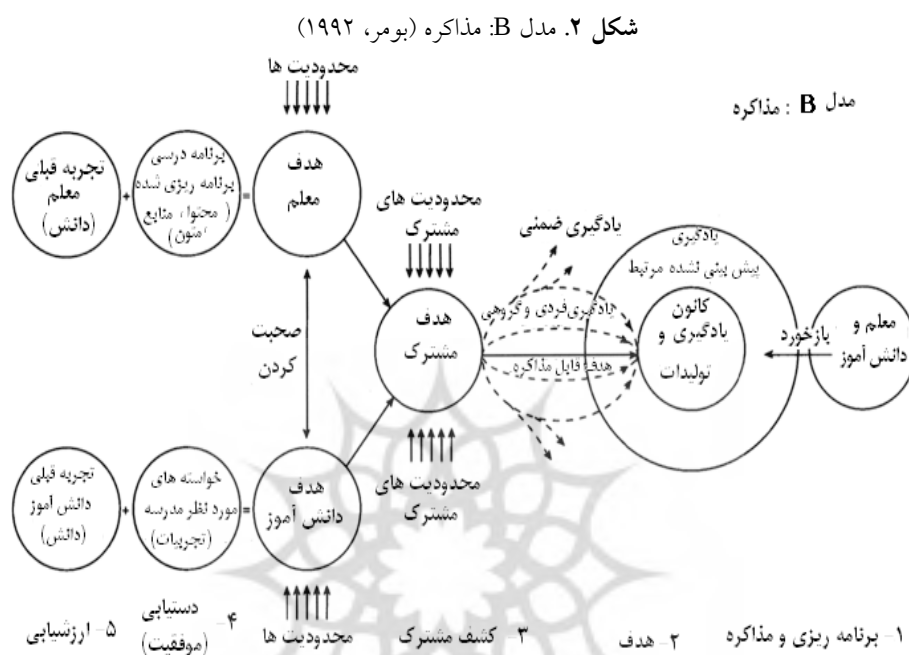
طریق انتقال صرف دانش توسط معلم تحقق می‌یابد. موضوعات و محتوای برنامه درسی در عمل، با مسائل واقعی که یادگیرنده در جامعه با آن روبه‌رو است، نامرتب است (نجاریان، ۱۳۹۵). در ادامه جهت شفافیت بیشتر ابعاد برنامه درسی مذاکراتی به توضیح دو مدل انگیزش و مذاکراتی نظریه بومر در این رابطه پرداخته می‌شود.

شکل ۱. مدل A: انگیزش (Boomer, 1992)



مدل A، یک مدل سنتی از برنامه درسی ارائه می‌دهد که در آن معلم با توجه به محدودیت‌های عملی مدرسه و جامعه، تمایل دارد بعد از بازخورد نسبت به تجربه و محتوای قبلاً تدریس شده، یک برنامه مشخص و از قبل تعیین شده را آموزش دهد. پیش از تدریس، دانش‌آموزان باید برانگیخته شوند. تنش بین اهداف معلم و تمایلات دانش‌آموز در یک برنامه درسی برنامه‌ریزی شده، وجود دارد ولی اغلب دانش‌آموزان پس از نوشتن تکالیف و مشخص شدن میزان نزدیکی به اهداف معلم، نمراتی دریافت می‌کنند. در این مدل، حتی در بهترین حالت یادگیری، دانش‌آموزان تنها بخشی از اهداف موردنظر معلم را تأمین می‌کنند و بنابراین برنامه درسی ممکن است، میزان اندکی از علائق مشترک دانش‌آموزان را برآورده سازد. معلم یا ارزیاب بیرونی تنها آنچه را که در برنامه درسی سازمان‌دهی و مشخص شده را مورد آزمون قرار می‌دهند. در حقیقت همپوشانی نشان داده در مدل ممکن است، هرگز رخ

ندهد و دانش آموز مردود شده یا منجر به اصلاح وضعیت او شود. اجرای این مدل، صرف نظر از شیوه تدریس معلم، موجب اتلاف وقت می‌شود (Boomer, 1992).



در مدل B معلم به روشی مشابه با مدل A به انعکاس محتوا و استراتژی‌های ارزنده برنامه درسی بر مبنای تجارب گذشته می‌پردازد تا در نهایت به سطحی از جمع‌بندی‌های تقریباً غیرقابل مذاکره در مورد محتوای پایه واحد درسی برسد. معلم اصول و مفاهیم کلیدی که باید یاد گرفته شوند را مشخص کرده و به صورت باز (مباحثه‌ای) با دانش آموزان در مورد اهمیت و محدودیت موضوعات مدنظر صحبت می‌کند. تفکر معلم بر روی یادگیری مطالب جدید، فعالیت‌های یادگیری مشترک و محدودیت‌های دانش آموزان، متمرکز است. قدم بعدی برای معلمان و دانش آموزان برنامه‌ریزی برای فعالیت‌ها، اهداف، تکالیف و انتخاب‌های قابل مذاکره است. (در مقایسه با مدل A که این مرحله بدون حضور دانش آموزان و قبل از آغاز این مرحله، صورت می‌گیرد). این مدل، یادگیری‌های پیش‌بینی نشده و غیر ضمنی نسبت به موضوع درسی را در طول مسیر، در نظر می‌گیرد. در این مدل، درحالی‌که سرفصل و محتوای اصلی از قبل مشخص شده، اما برونداد ویژه نمی‌تواند از قبل تعیین شود.

با اجرای این مدل می‌توان هدف وسیع دستیابی دانش‌آموزان به درک عمیق اصول و مفاهیم کلیدی را محقق ساخت. وقتی تولیدات یادگیری مشخص شدند، معلم و دانش‌آموزان فرآیند حیاتی بازخورد را انجام داده و با مقایسه، احترام و یا رد کردن کار توسط (کلاس، گروه، فرد)، کلاس ارزش‌های خود را به اشتراک می‌گذارد (Boomer, 1992). تعامل مشترک با مفهوم فعال همپوشانی دارد. هدف از یادگیری، انتقال دانش‌آموز از پذیرش نقش منفعل در یادگیری به یک نقش فعال است. تعامل شامل ارتباط میان معلم و فراگیران و میان فراگیران با فراگیران است. شیوه‌ها و تعاریف یادگیری فعال متفاوت است اما اغلب، شامل دانش‌آموزان می‌شود. به‌عنوان مثال فعالیت‌هایی مانند خواندن، نوشتن، بحث کردن و کار گروهی همچنین کشف ارزش‌ها و نگرش (Freeman et al., Bonwel & Eison, 1991, 2014). تعامل فراگیران هم دربردارنده سطوح پایین تعامل مانند روی آوردن فراگیران به کلاس است و هم سطوح بالای تعامل مانند پرداختن فراگیر به مواردی فراتر از نیازهای دوره را شامل می‌شود. در مقابل مشارکت فراگیران به سطح بسیار عمیق‌تری از آنان اشاره دارد و آن‌هم تعامل و نمایندگی است. در تعامل، هدف، رویکردها، نتایج یادگیری (برونداد) و آموزش مشترک مورد مذاکره قرار می‌گیرند و یک مسئولیت مشترک برای یادگیری که در سطحی بالاتر و قوی‌تر از یادگیری فعال است، وجود دارد (Bovill, 2020). تعامل شامل توسعه و پیشرفت ارتباطات عمیق میان دانش‌آموز و معلم و میان دانش‌آموزان با یکدیگر است. آموزش به‌عنوان یک تلاش مشترک جهت یادگیری و آموزش با دانش‌آموزان در نظر گرفته می‌شود و نه آموزش به آن‌ها (CookSather et al., 2014). CookSather و همکاران (2014) تعریف همکاری در یادگیری و آموزش را به‌عنوان یک فرآیند مشترک متقابل می‌دانند که از طریق آن همه فراگیران فرصت مشارکت یکسان در برنامه درسی و نه لزوماً با استفاده از همان روش‌ها رادارند (Bovill, 2020). خلق مشترک، توسط Ryan and Tillbury (2013) به‌عنوان یک آموزش جدید توصیف شده است. ایده‌ای که بر توانمندسازی یادگیرنده تأکید دارد (Bovill, 2020).

یکی از روش‌های رشد و ارتقای یادگیری مشارکتی در آموزش و پرورش بهره‌مندی از ظرفیت‌های برنامه درسی مذاکره‌ای است. استفاده از برنامه‌ریزی درسی مذاکره‌ای با توجه به رویکرد نظام آموزشی متمرکز ایران همواره با چالش‌های متعددی مواجه است. در این پژوهش سعی بر آن است تا به الزامات، فرصت‌ها و چالش‌ها در رویکرد برنامه‌ریزی درسی

مذاکره‌ای پرداخته شود. با توجه به موارد ذکر شده در این پژوهش سؤالات زیر مورد بررسی قرار می‌گیرند:

- ۱- فرصت‌های بهره‌مندی از برنامه درسی مذاکره‌ای در نظام آموزشی ایران چیست؟
- ۲- چالش‌های ناشی از اجرای برنامه‌ریزی درسی مذاکره‌ای کدام‌اند؟
- ۳- راهکارهای مرتفع نمودن چالش‌ها شامل چه مواردی می‌شوند؟

روش

در این پژوهش از روش سنتز پژوهی^۱ استفاده شده است. سنتز پژوهی که گاهی معادل فرا تحلیل کیفی به کار می‌رود، ترکیب مشخصه‌های خاص مجموعه ادبیات تحقیق است. هدف سنتز پژوهی این است که تحقیقات تجربی را به منظور خلق تعمیم‌ها، ترکیب کند. تعمیم‌هایی که در آن، حدود مرزهای تعمیم نیز مشخص می‌شود. سنتز پژوهی سعی دارد تحقیقاتی را که پوشش می‌دهد، تحلیل کرده و تعارضات موجود در ادبیات آن را حل کند و موضوع اصلی را برای تحقیقات آینده مشخص نماید (Cooper et al., 2009). در این روش دانسته‌های مطالعات مختلف و شاید پراکنده که می‌توانند با نیازهای خاص میدان عمل مرتبط باشند، گردآوری می‌شوند، سپس این دانسته‌ها باهم پیوند یافته و کل مجموعه دانش حاصله در قالبی متناسب با نیازهای کنونی، مورد ارزیابی، سازمان‌دهی مجدد و تفسیر قرار می‌گیرند. از این رو در این روش صرف کنار هم قرار دادن دانش‌های قبلی مدنظر نیست، بلکه ترکیب یافته‌های گوناگون در چارچوبی مشخص که روابط جدید را در پی دارد، مورد تأکید است (Shorts, 2008). بنابراین در این مقاله، حیطه پژوهش شامل کلیه مقالات علمی، منابع و مدل‌های پژوهشی لاتین^۲ در ارتباط با برنامه درسی مذاکره‌ای در بازه زمانی (۲۰۲۰-۲۰۱۰) است. لذا از منابع و پژوهش‌های خارجی مرتبط با اهداف پژوهش در طول یک دهه اخیر که بر روی سایت‌های تخصصی و ژورنال‌های خارجی، موجود بودند، استفاده شده است. این کار با تعیین دقیق عنوان و محدوده زمانی مشخص شده انجام گردیده است؛ به عبارت دیگر، منابع مورد جست‌وجو به زبان انگلیسی و از تمامی پایگاه‌های قابل دسترسی در بازه زمانی ۲۰۱۰ تا ۲۰۲۰ بوده است. با توجه به ماهیت پژوهش جامعه آماری شامل، کلیه اسناد و منابع مرتبط با

3. Research Synthesis

۲. در این پژوهش فقط منابع مطالعاتی خارجی مورد بررسی قرار گرفته‌اند و منابع مطالعاتی داخلی مدنظر نیست یا تعداد آن‌ها خیلی کم است

موضوع به تعداد ۱۰۵ سند است بر این اساس روند بررسی مقالات و اسناد به ترتیب به این شرح است (کل مطالعات مرتبط با کلیدواژه ۱۰۵ مورد، حذف مقالات نامرتب پس از بررسی عناوین ۳۶ مورد، حذف مقالات نامرتب پس از بررسی چکیده ۲۹ مورد، حذف مقالات نامرتب پس از بررسی کامل ۲۴ مورد). بنابراین در این پژوهش ۱۶ مورد تحت بررسی قرار گرفت.

برای جمع‌آوری اطلاعات موردنیاز، از چک‌لیست‌های تنظیم‌شده توسط محقق، جهت ثبت اطلاعات پژوهش‌های اولیه که از طریق جستجو با کلیدواژه‌های مختلف گردآوری شده بود، استفاده گردید. به این ترتیب که مطالب مهم و مرتبط باهدف و موضوع پژوهش، توسط محقق در چک‌لیست‌های پژوهش درج گردیده است. این کار، با ذکر مشخصات منبع مطالعاتی و با یک نظم منطقی ثبت، دسته‌بندی و تعیین اولویت شده است.

اطلاعات مندرج در چک‌لیست‌ها شامل عنوان پژوهش، نوع اثر، نویسنده، محل، تاریخ انجام پژوهش و تاریخ چاپ می‌شد. در بررسی مقالات و تحقیقات انجام‌شده به نوع روش تحقیق و روش‌های تحلیل یافته‌ها نیز توجه گردید. در بخش یافته‌ها به ثبت موارد مرتبط با اهداف تحقیق پرداخته شد.

در این پژوهش برای تحلیل یافته‌ها از الگوی شش مرحله‌ای سنتز پژوهی روبرتس^۱ (به نقل از مارش^۲، ۱۳۸۷) استفاده شده که به شرح زیر است:

۱: شناسایی نیاز، اجرای جست‌وجوی مقدماتی، شفاف‌سازی نیاز

۲: اجرای پژوهش به منظور بازیابی مطالعات

۳: گزینش، پالایش و سازمان‌دهی مطالعات

۴: چارچوب ادراکی و متناسب ساختن آن با اطلاعات حاصل از تحلیل

۵: پردازش، ترکیب و تفسیر در قالب فرآورده‌های ملموس

۶: ارائه نتایج

با توجه به مراحل ذکرشده به تفصیل اقدامات انجام‌شده در هر مرحله ارائه می‌گردد.

۱- شناسایی نیاز، اجرای جست‌وجوی مقدماتی، شفاف‌سازی نیاز

در طول سال‌ها، فلسفه آموزش جنبه‌ای اجتماعی یافته تا انقلابی در آموزش سنتی ایجاد نموده، نماینده منظر آموزش، به صورت یک عمل دموکراتیک بوده، تحمیل دانش را رد کند و اصول عدالت اجتماعی را در فرایندهای آموزش و یادگیری به کلاس درس بیاورد (Giroux, 2007). اگر معلمان بر اساس یک برنامه درسی برنامه‌ریزی شده و بدون درگیر کردن علائق دانش‌آموزان در برنامه تدریس کنند، کیفیت یادگیری آسیب خواهد دید. علائق دانش‌آموز، سرمایه‌گذاری دانش‌آموزان و التزام فردی را درگیر می‌کند. مذاکره برنامه درسی به معنی برنامه‌ریزی عمده برای دعوت از دانش‌آموزان به مشارکت در برنامه‌های آموزشی و اصلاح آن است به طوری که آن‌ها هم در مسیر یادگیری و هم در برونداد، سرمایه‌گذاری واقعی خواهند داشت مذاکره هم‌چنین به معنی مشخص کردن محدودیت‌ها در زمینه یادگیری و شرایط غیرقابل مذاکره‌ای است که اعمال می‌شود و سپس مواجهه با آن‌هاست. تا وقتی معلمان بر این باور باشند که دانش‌آموزان باید با آنان در تعهد به برنامه درسی شریک باشند، برنامه درسی به طور طبیعی مذاکره به دنبال خواهد داشت، خواه برنامه درسی به صورت سنتی تنظیم شده باشد یا متریقی و خواه کلاس درس از نظر ساختاری باز باشد یا بسته (Boomer et al., 1992).

بر اساس الگوی برنامه درسی مذاکره‌ای، مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های مدرسه، به امور اجرایی محدود نمی‌شود. بلکه به آنان اجازه داده می‌شود تا در حوزه‌های سیاست‌گذاری، تصمیم‌گیری و قانون‌گذاری نیز شرکت کنند. شالوده نظری برنامه درسی مذاکره‌ای را می‌توان در متون مربوط به نظریه‌های دموکراسی تفاهمی ردیابی کرد. در این نظام فکری، افراد در حکم کسانی ادراک می‌شوند که درهم تنیده، وابسته به یکدیگر و در ارتباط باهم هستند. از این رو، هرگونه تغییر و تبدیل در حقوق و منافع شخصی، به وسیله افراد و از طریق بحث و مناظره عقلانی صورت می‌پذیرد. در این نظام فکری، هدف این است که فرد در محدوده خصوصی زندگی خویش قرار نگیرد و از طریق گفتگو و تبادل نظر با دیگران، از عالم فردی خارج شود و به امور مربوط به دیگران، تکریم آن‌ها و ایجاد عدالت در جامعه علاقه‌مند شود (جاویدی کلاته و جعفرآبادی، ۱۳۸۶).

مشارکت دانش‌آموزان در تصمیم‌گیری‌ها و فعالیت‌های مدرسه منجر به توسعه شایستگی‌های شهروندی آنان می‌شود. یادگیری دانش‌آموز-محور برانگیزش، مشارکت و اظهار نظر دانش‌آموزان تأکید دارد. بدون انگیزش، هیچ تمایلی برای یادگیری وجود ندارد،

بدون مشارکت هیچ راهی برای یادگیری نیست و بدون اظهار نظر کردن، یادگیری به معنای واقعی اتفاق نمی‌افتد؛ بنابراین، برای اینکه دانش‌آموزان بتوانند دانش جدید خلق کنند، از لحاظ تحصیلی موفق باشند و به عنوان بزرگسالان مسئول و سالم پرورش یابند باید به این تجربه‌ها دست بزنند (Touchless & Nekula, 2012). طراحی برنامه‌های درسی می‌تواند منعکس‌کننده این باور مهم در مورد یادگیرندگان باشد که آن‌ها این تجارب را نه تنها برای بالا بردن حداکثر توانشان باید بیاموزند، بلکه به عنوان یک مهارت عمومی در کلاس‌های درس بکار گرفته شود و این امر مهم را به سایر حوزه‌ها در زندگی‌شان انتقال دهند (Mackinder et al., 2010).

هدف از تمامی طرح‌ریزی‌های برنامه‌های درسی در فرآیند آموزش، فراهم آوردن فرصت‌های یادگیری برای دانشجویان است تا بتوانند حداکثر بهره را از مشارکت در فرآیندهای انتخاب‌شده یادگیری فراگیرند و به بالاترین حد یادگیری ممکن دست یابند (اشرفی و همکاران، ۲۰۱۹). برنامه‌ریزان درسی باید در طراحی برنامه درسی، نقاط قوت و فرصت‌ها و نقاط ضعف و کاستی‌ها و تنگناهای نظام آموزشی را مدنظر قرار بدهند. ارائه الگوی جدید و یا بازنگری و اصلاح برنامه‌های درسی باید با اهداف کلان و راهبردی نظام آموزشی سنخیت داشته باشد (مهرمحمودی و محمودی، ۱۳۹۱). دستیابی به یک چشم‌انداز کلی از اجرای برنامه درسی مذاکراتی در نظام‌های آموزشی مختلف، آشنایی با فرصت‌ها و چالش‌های ناشی از اجرای این نوع برنامه درسی، تأمل و کسب آمادگی جهت گرایش به استفاده از برنامه درسی مذاکراتی و اجرای آن در نظام آموزشی کشورمان نیازی محسوس است.

۲- اجرای پژوهش به منظور بازیابی مطالعات

در این مرحله به جست‌وجوی منابع مرتبط باهدف تحقیق پرداخته شد. برای این منظور، از طریق جست‌وجوی کلیدواژه‌هایی نظیر برنامه درسی مذاکراتی، یادگیری مشترک، خلق مشترک کل کلاسی، برنامه درسی مسئله-محور، برنامه درسی فرآیند-محور، برنامه درسی یادگیرنده-محور، چالش‌ها و محدودیت‌های اجرای برنامه درسی مذاکراتی، مزایا و فرصت‌های ناشی از اجرای برنامه درسی مذاکراتی، کلیه مقالات علمی-پژوهشی در بازه

زمانی مشخص شده از طریق پایگاه‌های اطلاعاتی «مگیران»^۱، نورمگز^۲، الزویر^۳، سید^۴، گوگل^۵، سیویلیکا^۶، گوگل اسکالر^۷، آکادمیا^۸ و پورتال جامع علوم انسانی شناسایی و به تعداد ۱۰۵ منبع در فایلی که به این منظور ایجاد شده بود، ذخیره شدند. در مرحله بعد با توجه به هدف پژوهش، منابعی که از حیث محتوا و هدف با موضوع پژوهش تطابق داشته، دارای ایده‌های جدید و پاسخگوی سؤالات پژوهش بودند به تعداد ۶۹ منبع پژوهشی برای گام بعدی حفظ و تعداد ۳۶ منبع پژوهشی به دلایل عدم برخورداری از پیوستگی لازم با عنوان پژوهش، موردی بودن، ارائه یافته‌های نامرتب و یا به دلیل اینکه از لحاظ محتوایی همپوشانی زیادی داشتند حذف گردیدند. به منظور بالا بردن سرعت جست‌وجو دریافتن مطالب موردنظر از فردی مسلط به زبان انگلیسی و روش‌های جست‌وجو در منابع و ژورنال‌های خارجی استفاده گردید. لازم به ذکر است که از مطالب و محتوای مقالات داخلی، جهت روشن‌سازی ابعاد و عناصر برنامه درسی مسئله-محور و نقش تغییر یافته معلم و فراگیر در این نوع برنامه درسی استفاده شده است. بدیهی است نتایج حاصل از جمع‌آوری و ترکیب مطالب منابع خارجی در بخش نهایی مورد تحلیل قرار گرفته‌اند.

۳- گزینش، پالایش و سازمان‌دهی مطالعات

این مرحله به داوری درباره تعیین مطالعات مرتبط با نیازهای دانشی اختصاص دارد. داوری‌ای که نیازمند تدوین ملاک‌هایی برای گزینش و دسته‌بندی مطالعات است (مارش، ۱۳۸۷).

ملاک و معیار برای مطالعه و بررسی مقالات در این پژوهش، مقالات و پژوهش‌های انجام‌شده در رابطه با ابعاد مختلف برنامه درسی مذاکره‌ای در فاصله زمانی (۲۰۲۰-۲۰۱۰) بوده و به دلیل ماهیت پژوهش که از نوع کیفی است، مقالات و پژوهش‌هایی که با استفاده از روش‌های کیفی انجام شده‌اند مورد توجه قرار گرفته است. یافتن منابع تا رسیدن به مرحله اشباع ادامه پیدا کرده است. اشباع داده یا اشباع نظری رویکردی است که در پژوهش‌های

-
1. Magiran
 2. Noormags
 3. Elsevier
 4. CID
 5. Google
 6. Civilica
 7. Scholar Google
 8. Academia

کیفی برای تعیین کفایت نمونه‌گیری مورد استفاده قرار می‌گیرد (Quest, 2009) و به معنای این است که خصوصیات یک دسته یا طبقه تئوریک به اشباع رسیده است (Guilford, 2008). این حالت زمانی رخ می‌دهد که داده بیشتری که سبب توسعه، تعدیل، بزرگ‌تر شدن یا اضافه شدن به تئوری موجود گردد، به پژوهش وارد نشود (Routledge, 2007). متن منابع انتخاب شده مجدداً با تأمل بیشتر مورد مطالعه و بررسی قرار گرفتند و پاراگراف‌ها یا جملات مربوط به موضوع پژوهش به‌طور دقیق مشخص، ترجمه و در فیش‌ها درج شدند. با توجه به ملاک‌های تعیین شده برای جست‌وجو و یافتن مطالب مورد نظر، تعداد ۱۰۵ مقاله در فاصله زمانی مشخص شده و منطبق بر معیارهای تعیین شده یافت شد. در ادامه برخی از مقالات یافت شده به دلیل انجام مطالعات موردی در کشور پژوهشگر، ایالت، مدرسه یا کلاسی خاص، همپوشانی محتوایی و یا نداشتن روش پژوهشی مناسب از محدوده بررسی‌ها حذف گردیدند. به این ترتیب از کل مقالات یافت شده منطبق بر اهداف پژوهش حاضر، ۳۶ مورد بعد از بررسی عناوین، ۲۹ مورد بعد از بررسی چکیده و ۲۴ مورد پس از بررسی کامل متن کنار گذاشته شدند. در پایان تعداد ۱۶ مورد منبع پژوهشی جهت مطالعه و بررسی و استفاده در پژوهش باقی ماندند.

شکل ۳. نمودار مراحل گزینش، پالایش و سازمان‌دهی مطالعات



جدول ۱. ویژگی‌های اولیه تحقیقات موردبررسی

کد	عنوان پژوهش	سال	نام نویسنده	محل نشر
۱	Empowering students as active participants in curriculum design and implementation	۲۰۱۰	Jagersma	New Zealand Journal of Teachers' Work
۲	Students as co-creators of teaching approaches, course design and curricula: Implications for academic developers	۲۰۱۱	Bovill, Cook-Sather, felten	International Journal for Academic Development
۳	A model of active student participation in curriculum design: exploring desirability and possibility	2011	Bovill, Bulley	Oxford Centre for Staff and Learning Development
۴	Students and Staff Co-Creating Curricula-A New Trend or an Old Idea We Never Got Around to Implementing?	2013	Bovill	Oxford Centre for Staff and Learning Development
۵	Curriculum negotiation: the relevance of Boomer s approach to the curriculum as a process, integration student voice and developing democratic citizenship	2016	J. Born	Curriculum Perspectives
۶	Student experiencing and developing democratic citizenship through curriculum negotiation: the relevance of Gart Boomer s approach	2016	Bron, Bovill, Veugelers	Curriculum Perspectives
۷	The curriculum negotiation method	۲۰۱۸	Van der laan,Bron	Netherlands Institute for Curriculum Development
۸	Distributed curriculum leadership: How negotiation between student and teacher improves the curriculum	2018	Bron,Bovill,veugelers	Journal of Ethical Educational Leadership
۹	Negotiating opportunities, How the middle class secures advantages in school	2018	Mc Crory calarco	New York: Oxford University Press
۱۰	How conceptualizations of curriculum in higher education influence	2019	Bovill, Woolmer	High Education

محل نشر	نام نویسنده	سال	عنوان پژوهش	کد
			student-staff co-creation in and of the curriculum	
Edinburgh Research Archive, The University of Edinburgh	Tanya Lubicz-Nawrocka	2019	Creativity and Collaboration: An Exploration of Empathy, Inclusion and Resilience in Co-Creation of the Curriculum	۱۱
GIST Education and Learning Research Journal	Gomez, Cortes_Jaramillo	2019	Constructing sense of community through Community inquiry and the implementation of a negotiated syllabus	۱۲
High Education	Bovill	2019	Co-creation in learning and teaching: the case for a whole-class approach in higher education	۱۳
Teaching and Teacher Education	Grossman, Pupik dean	2019	Negotiating a common language and shared understanding about core practices: the case of discussion	۱۴
Sport, Education and Society	Guadalupe, Matthew, Curtner-smith	2020	It's nice to have choices: influence of purposefully negotiating the curriculum on the student in one mixed-gender middle school class and their teacher	۱۵
Edinburgh Research Archive, The University of Edinburgh	Tanya Michelle Lubicz-Nawrocka	2020	Exploration of How Curriculum Co-Creation Advances Student and Staff Aims for Scottish Higher Education (Book)	۱۶

۴- تعیین چارچوب ادراکی و متناسب ساختن آن با اطلاعات حاصل از تحلیل این مرحله، چارچوبی پیونددهنده است که اطلاعات به دست آمده در پیرامون آن، ترکیب می شود (مارش، ۱۳۸۷). لذا در این پژوهش چارچوب ادراکی تعیین شده حول مفاهیم برنامه درسی مذاکراتی، فرصتها و چالش‌های ناشی از اجرای این نوع برنامه در نظام آموزشی و ارائه راهکارها شکل گرفته است. مذاکره برنامه درسی به معنی برنامه‌ریزی عمدی برای دعوت از دانش‌آموزان به مشارکت در برنامه‌های آموزشی و اصلاح آن است به طوری که آن‌ها هم در مسیر یادگیری و هم در برونداد، سرمایه‌گذاری واقعی خواهند داشت. مذاکره

هم‌چنین به معنی آشکار ساختن محدودیت‌ها در زمینه یادگیری و شرایط غیرقابل مذاکره‌ای است که اعمال می‌شود و سپس مقابله با آن‌هاست (Boomer et al., 1992). فرصت ازلحاظ لغوی در لغت‌نامه دهخدا مترادف با موقع و مجال است و به شرایط و موقعیت‌هایی مناسب اطلاق می‌گردد که می‌تواند به پیشرفت و توسعه منجر شود. فرصت‌های یادگیری در کلاس درس، شامل فعالیت‌ها، تجربه‌ها، درس‌ها و تعامل بین فراگیران و شرایطی است که توسط معلمان ترتیب داده شده است. خلق فرصت‌های یادگیری بیش از همه توسط معلمان می‌تواند در کلاس انجام پذیرد که زمینه آن در برنامه درسی با کمک طراحان و برنامه‌ریزان درسی فراهم می‌شود (McNeil, 1996). برنامه درسی به‌عنوان طرحی جهت آماده کردن مجموعه‌ای از فرصت‌های یادگیری برای افراد تحت تعلیم است (Siller et al., 1981).

چالش‌های برنامه درسی به معنای ظهور وضعیت و پدیده‌ای جدید و دشوار در یکی از عناصر یا ابعاد برنامه‌های درسی است که مواجهه با آن تلاشی سخت و تعیین‌کننده را ایجاب کند. این وضعیت دشوار که ناظر بر آینده است، نیازمند به تلاش و همکاری جدی از سوی کلیه دست‌اندرکاران حوزه‌های برنامه‌ریزی درسی است (کاویانی و نصر، ۱۳۹۵). راهکارهای رفع چالش‌ها اشاره به راه‌حل‌ها و تدابیر چاره‌اندیشی برای برون‌رفت از موقعیت چالشی دارد.

۵- پردازش، ترکیب و تفسیر در قالب فرآورده‌های ملموس

در این مرحله بعد از جمع‌آوری مطالب حاصل از پژوهش، مطالعه، بررسی و ترجمه مقالات و منابع لاتین، در گام اول، مؤلفه‌های به‌دست‌آمده از طریق فرایند کدگذاری باز استخراج می‌شوند و در گام بعدی بر طبق فرایند کدگذاری گزینشی، مؤلفه‌های به‌دست‌آمده بر طبق مفاهیم مشترک طبقه‌بندی می‌شوند.

۶- ارائه نتایج ترکیب

درنهایت در این مرحله با توجه به گام‌های برداشته شده و اطلاعات به‌دست‌آمده، ابعاد برنامه درسی مذاکره‌ای، فرصت‌ها و چالش‌ها و راهکارهای مربوط به آن موردبررسی قرار می‌گیرد. در این پژوهش، ابتدا در قسمت فرایند سنتز پژوهی اطلاعات مربوط به برنامه درسی مذاکره‌ای استخراج گردیده، سپس فرصت‌ها و چالش‌های اصلی اجرای این نوع برنامه

درسی از طریق فرایند کدگذاری باز مشخص می‌گردند. تلاش می‌شود مصادیق هر کدام از فرصت‌ها و چالش‌ها نیز توسط فرایند کدگذاری باز، تعیین و راهکارها ارائه شود. اطلاعات به‌دست آمده در بخش یافته‌ها به تفکیک ارائه می‌گردد.

یافته‌ها

در این بخش یافته‌های حاصل از مطالعه و بررسی منابع مختلف یک دهه گذشته، در قالب فرصت‌ها و چالش‌ها در جداول جداگانه ارائه می‌شود.

شاید تصور شود برای هر چالش، راهکار خاصی وجود دارد، اما درواقع باید به این اصل توجه شود که کلیه عناصر نظام‌های آموزشی در تعامل باهم عمل می‌کنند و بنابراین باید کلیه مسائل را در کنار هم دید (کاویانی و نصر، ۱۳۹۵)؛ بنابراین راهکارهای چالش‌های پیش رو به‌صورت کلی ذکر شده و از ارائه مورد به مورد خودداری شده است. لازم به ذکر است، اعداد داخل جدول نشان‌دهنده کد مقاله مرتبط با گزاره است.

جدول ۲. فرصت‌های بهره‌مندی از اجرای برنامه درسی مذاکراتی در بازه زمانی (۲۰۲۰-۲۰۱۰)

فرصت	رابطه پویا بین معلم و دانش‌آموزان
علاقه‌مندی به تحقیق و تمرین، ارتباطات مثبت میان معلم و دانش‌آموزان (۱۳)، بسط و توسعه کیفیت‌های شهروندی، بسط و توسعه شاخصه‌های فارغ‌التحصیلی، اشتراک داده‌ها و نقد دانش، همی‌آفرینی (۱۱) و تشخیص مشروط بودن دانش (۱۵، ۱۶)، پتانسیل افزایش یادگیری و بهبود یادگیری دانش‌آموزان (۱، ۳، ۱۶)	مصادیق

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

جدول ۳. فرصت‌های بهره‌مندی از اجرای برنامه درسی مذاکره‌ای در بازه زمانی (۲۰۲۰-۲۰۱۰)

فرصت	ایجاد ارتباطات مثبت
مصادیق	سودمندی درون و بیرون کلاس‌های رسمی، کسب موفقیت علمی دانش‌آموزان، عملکرد خوب علمی، اشتیاق بالاتر آموزشی، توسعه فکری و شخصی، رضایت و ارتقای دانش‌آموزان، ایجاد جوی محترمانه، بازخورد و رهنمودهای مداوم، ایجاد خلاقیت (۹ و ۱۰ و ۱۵ و ۱۱)، ایجاد انگیزه و علاقه و احساس تعلق بیشتر به مدرسه و برنامه‌های درسی (۱۶)، تشخیص نیازها، علائق و خواسته‌های دانش‌آموزان، احراز قابلیت‌هایی نظیر رعایت نوبت و درک نظریات دیگران، افزایش احساس (۲، ۱)، توانمندسازی تجارب فراگیران، توسعه مهارت‌های مشارکتی و قابلیت‌های دموکراتیک (۲ و ۵)، افزایش التزام، ارتقای تجربیات یادگیری و آموزش، افزایش درک یادگیری، تشویق اعضا برای همکاری و اشتراک‌گذاری نظرات، همفکری، ارزشمند بودن تعامل فراگیران (۱ و ۱۳ و ۱۵)، افزایش رویکردهای فعال و مشارکتی (۳)، افزایش آگاهی‌های فراشناختی (۱۶)

جدول ۴. فرصت‌های بهره‌مندی از اجرای برنامه درسی مذاکره‌ای در بازه زمانی (۲۰۲۰-۲۰۱۰)

فرصت	انعطاف‌پذیری برنامه درسی
مصادیق	وجود سطوح مختلفی از مشارکت فراگیران (۳، ۱۱)، قابلیت تحقق در نظام آموزشی متمرکز، شناسایی نیازها و مسائل و مشکلات مناطق مختلف، آشکارسازی تفاوت‌های بومی و منطقه‌ای، تغییر روابط قدرت، تنظیم و نوسازی فضاهای یادگیری (۱۰)

جدول ۵. فرصت‌های بهره‌مندی از اجرای برنامه درسی مذاکره‌ای در بازه زمانی (۲۰۲۰-۲۰۱۰)

فرصت	آماده‌سازی نسل جدید برای ایفای نقش شهروندی
مصادیق	درگیری عملی دانش‌آموزان در فرآیندهای بررسی مسائل پیچیده و مرتبط با یادگیری و زندگی (۹)، مشارکت و تعامل یادگیرندگان در مذاکره برنامه درس (۷)، ارائه دیدگاه‌های منحصربه‌فرد از سوی دانش‌آموزان و ارتقای سطح ارتباط و کیفیت آن، تمرین شهروند دموکراتیک (۸ و ۱۳) و توسعه و بسط مشارکت به‌عنوان شهروندان یک جامعه دموکراتیک (۵)، رشد محیط آموزشی دموکراتیک، توسعه مهارت‌های خاص شهروندی، ادغام و انعکاس صدای دانش‌آموزان (۲، ۱، ۶، ۱۲)، به اشتراک گذاشتن بینش خود (۱۵)، جامعه فکری دموکراتیک‌تر، تبدیل دانش‌آموزان به شهروندان فعال و منتقد (۳)، افزایش مهارت‌های تفکر انتقادی فراگیران (۱۶)، تعالی عدالت اجتماعی پیامد ارتباطات و مذاکره (۱۱)

جدول ۶. فرصت‌های بهره‌مندی از اجرای برنامه درسی مذاکراتی در بازه زمانی (۲۰۱۰-۲۰۲۰)

فرصت	یادگیری اکتشافی
مصادیق	کمک فراگیران در تنظیم مضامین درسی و یادگیری اکتشافی، کمک به آموزش شخصی‌سازی شده، بهبود عملکرد در کلاس (۱ و ۶ و ۱۰)، نقش فعال فراگیران در روند یادگیری (۹)، دانش‌آموزان خالق یادگیری و سازندگان دانش (۴، ۲)، فرصت بیشتر برای خلاقیت و افزایش تاب‌آوری (۱۱) و شناخت بیشتر از ایده‌های فراگیران، وجود سطوح مختلفی از مشارکت دانش‌آموزان در فرآیند خلق مشترک یادگیری و تدریس (۱۱)، پشتیبانی از یادگیری، افزایش رویکردهای فعال و مشارکت (۳)، جهت دادن به یادگیری (۸)، نوآوری (۱۱)

جدول ۷. فرصت‌های بهره‌مندی از اجرای برنامه درسی مذاکراتی در بازه زمانی (۲۰۱۰-۲۰۲۰)

فرصت	مسئولیت‌پذیری
مصادیق	دانش‌آموزان به‌عنوان سازندگان دانش، تبدیل دانش‌آموزان به شریک یا خالق تجارب یادگیری (۲)، رشد خودمختاری در دانش‌آموزان (۱۱، ۱۲)، تشویق به مسئولیت‌پذیری (۳)، پذیرش مسئولیت بیشتر فراگیران در مورد یادگیری خود (۱۱)، توزیع رهبری میان دانش‌آموزان (۸)، افزایش اعتمادبه‌نفس و توانمندسازی، توسعه حرفه‌ای و اشتغال‌زایی (۱۶)

جدول ۸. چالش‌های اجرای برنامه درسی مذاکراتی و راهکارهای مربوط به «محدودیت زمانی» در بازه زمانی (۲۰۱۰-۲۰۲۰)

چالش‌ها	فشار زمانی در یادگیری و تدریس خلق مشترک، صرف زمان برای ایجاد اعتماد، برنامه‌ریزی اضافی برای هم‌خوانی این رویکرد با روش‌های قبلی (۱۳)
راهکارها	برنامه‌ریزی جهت استفاده حداکثری از زمان و پرهیز از پرداختن به حاشیه‌ها، ترویج و تمرین رویکردهای خلاقانه مشترک، مشخص کردن انتظارات دوره

جدول ۹. چالش‌های اجرای برنامه درسی مذاکراتی و راهکارهای مربوط به «زمان‌بر بودن» در بازه زمانی (۲۰۱۰-۲۰۲۰)

چالش‌ها	همکاری و مشارکت بر مبنای تجربیات معلم، تجزیه و تحلیل نیازهای فراگیران (۱۲)، مقاومت کادر اجرایی، نیاز به زمان بیشتر برای درگیر شدن در فرآیند مذاکره (۱ و ۱۲ و ۹ و ۱۰ و ۱۳، ۱۶)
راهکارها	توسعه و بسط مهارت‌ها و استراتژی‌های معلمان در مدیریت زمان

جدول ۱۰. چالش‌های اجرای برنامه درسی مذاکره‌ای و راهکارهای مربوط به «کلاس‌های بزرگ» در بازه زمانی (۲۰۲۰-۲۰۱۰)

چالش‌ها	فشار بر کادر آموزشی با تکیه بر سخنرانی به عنوان رویکرد اولیه تدریس (۴)، کاهش سطح تعامل فعال دانش‌آموزان، کاهش تناوب و کیفیت تعامل معلم-دانش‌آموز، کاهش عمق تفکر دانش‌آموز در کلاس، افزایش استفاده از ارزیابی‌هایی که نیاز به زمان کمتر برای رتبه‌بندی دارد، کاهش در سطح یادگیری دانش‌آموز و راندمان دوره، رضایت سطح پایین دانش‌آموزان، گرایش تعامل معلم-دانش‌آموز به سمت تمرکز بر روی شفاف‌سازی واقعیت (۱۳)
راهکارها	برگزاری کلاس‌های کوچک و در نتیجه گفتمان بیشتر، درگیری دانش‌آموزان در فرایند اکتشاف، برقراری شکل عمیق‌تری از تعامل، مذاکره و تقسیم قدرت که برای خلق مشترک ضروری است. تشویق کادر اجرایی برای شروع با نوآوری‌های خلافانه در مقیاس کوچک

جدول ۱۱. چالش‌های اجرای برنامه درسی مذاکره‌ای و راهکارهای مربوط به «کلاس‌های دردرساز» در بازه زمانی (۲۰۲۰-۲۰۱۰)

چالش‌ها	مقاومت دانش‌آموزان (۲ و ۱، ۱۶)، پیشرفت اندک دانش‌آموزان و فرسودگی معلمان، عادت دانش‌آموزان به ایفای نقش منفعلانه (۱) و استفاده گسترده از سخنرانی سنتی و رویکرد یک‌طرفه تدریس، عدم تعیین انتظارات و شفاف نبودن مشارکت دانش‌آموزان (۱۳ و ۱)
راهکارها	توسعه طیف وسیعی از استراتژی‌های معلم در کلاس

جدول ۱۲. چالش‌های اجرای برنامه درسی مذاکره‌ای و راهکارهای مربوط به «شکاف حقیقی میان روش‌های واقعی و قانونی» در بازه زمانی (۲۰۲۰-۲۰۱۰)

چالش‌ها	عدم ارتباط میان ارزش‌های مورد ادعای کادر آموزشی و در اجرا، تمایل به در دست داشتن کنترل تدریس از سوی کادر آموزشی، عدم توجه در به‌روزرسانی و طراحی مجدد دوره‌ای که تدریس شده، جذاب نبودن مشارکت برای همه دانش‌آموزان (۴)، گرایش کادر آموزشی به استفاده از دانش‌آموزانی که تجربه مشارکت داشته‌اند (۱۴)، عدم توجه برای ایجاد فرصت‌های برابر جهت مشارکت همه دانش‌آموزان از سوی برخی از اعضای کادر آموزشی، مشاهده تبعیض در اشکال سیستمی و آموزشی، عدم ضمانت مشارکت و دخالت کامل فراگیران، عدم علاقه برخی از دانش‌آموزان جهت مشارکت در خلق مشترک کلاسی، ادعاهای مشارکت که واقعی نیستند (۲ و ۱۵ و ۱۳)، عدم آمادگی معلمان برای استفاده از این رویکرد، نادیده گرفتن تنوع انگیزه‌ها و تجربیات یادگیری مختلف فراگیران، ناراحتی کادر آموزشی از تغییر در روابط قدرت (۲، ۱۶)
---------	---

راهکارها	اجرای رویکرد خلق مشترک کل کلاسی، به مذاکره گذاشتن تجربیات یادگیری و آموزش توسط معلم، طراحی مجدد دوره و به‌روزرسانی، وجود یک ضرورت اخلاقی قوی برای دستیابی همه دانش‌آموزان به فرصت مشارکت در مذاکره، ارائه یک روش عملی برای دادن فرصت به همه دانش‌آموزان جهت خلق مشترک، تلاش آگاهانه توسط گروه درسی برای حمایت از معلمان در اتخاذ رویکردهای تدریس، ارتقای سطح تعامل برای کسب منافع خلق مشترک توسط تعداد بیشتری از دانش‌آموزان، اطمینان کادر آموزشی از وجود فرصت برابر مشارکت برای کلیه دانش‌آموزان، اطمینان کادر آموزشی از شفافیت و جذابیت روش‌های موردنیاز برای بحث و مذاکره، توجه به روش‌های مختلف از مشارکت دانش‌آموزان و تناسب روش‌ها با نقاط قوت فراگیران، فراهم آوردن فرصت مشارکت برای همه فراگیران، غلبه بر ایده مشارکت دانش‌آموزان در تمام سطوح و به روش یکسان و در همه زمان‌ها، آماده‌سازی معلمان، تلاش برای اصلاح شیوه آموزشی معلمان و تشویق آنان، کسب اطمینان از این‌که کادر اجرایی و فراگیران احساس اجبار به شرکت نمی‌کنند و مشارکت را ضروری و معنی‌دار می‌دانند.
----------	---

جدول ۱۳. چالش‌های اجرای برنامه درسی مذاکراتی و راهکارهای مربوط به «عدم اطمینان برای بهره‌مندی همه دانش‌آموزان از فرصت‌ها» در بازه زمانی (۲۰۲۰-۲۰۱۰)

چالش‌ها	فقدان شایستگی‌های لازم در دانش‌آموزان برای ایفای نقش در خلق مشترک تدریس و یادگیری، نادیده گرفتن تنوع انگیزه‌ها و تجارب یادگیری فراگیران (۲ و ۱۵)
راهکارها	فراهم آوردن زمینه برای دانش‌آموزان جهت داشتن حق انتخاب و آزادی عمل در انتخاب موضوع و چگونگی پرداختن به آن

جدول ۱۴. چالش‌های اجرای برنامه درسی مذاکراتی و راهکارهای مربوط به «دشواری همکاری در برخی زمینه‌ها» در بازه زمانی (۲۰۲۰-۲۰۱۰)

چالش‌ها	م تفاوت بودن سطح مشارکت و همکاری فراگیران (۳)، عدم وجود جذابیت در زمینه همکاری برای فراگیران (۱۵)، مقاومت در برابر مشارکت (۱۰)
راهکارها	تحقیقات بیشتر جهت ارائه طرح‌هایی که نشان‌دهنده مشارکت کادر اجرایی و فراگیران در زمینه‌های مختلف است، تحقیقات بیشتر از نتایج حاصل از ارزیابی برنامه درسی مذاکراتی و استفاده از آن در جهت بهبود و ارتقای سطح آن

«ارائه نتایج ترکیب فرصت‌ها و چالش‌های اجرای برنامه درسی مذاکراتی در بازه زمانی (۲۰۲۰-۲۰۱۰)»

جدول ۱۵. فرصت‌های بهره‌مندی از اجرای برنامه درسی مذاکره‌ای در دهه اخیر (۲۰۲۰-۲۰۱۰)

فرصت‌ها	مصادیق
رابطه پویا بین معلم و دانش‌آموزان	علاقه‌مندی به تحقیق و تمرین، ارتباطات مثبت میان معلم و دانش‌آموزان، بسط و توسعه کیفیت‌های شهروندی، بسط و توسعه شاخصه‌های فارغ‌التحصیلی، اشتراک داده‌ها و نقد دانش، همی‌آفرینی و تشخیص مشروط بودن دانش، مشارکت در ایجاد دانش مشترک، بهبود تدریس و یادگیری، پتانسیل افزایش یادگیری و بهبود یادگیری دانش‌آموزان
ایجاد ارتباطات مثبت	سودمندی درون و بیرون کلاس‌های رسمی، کسب موفقیت علمی دانش‌آموزان، عملکرد خوب علمی، اشتیاق بالاتر آموزشی، توسعه فکری و شخصی، رضایت و ارتقای دانش‌آموزان، ایجاد جوی محترمانه، بازخورد و رهنمودهای مداوم، ایجاد خلاقیت، ایجاد انگیزه و علاقه و احساس تعلق بیشتر به مدرسه و برنامه‌های درسی، تشخیص نیازها، علائق و خواسته‌های دانش‌آموزان، احراز قابلیت‌هایی نظیر رعایت نوبت و درک نظریات دیگران، افزایش احساس مسئولیت، توانمندسازی تجارب فراگیران، توسعه مهارت‌های مشارکتی و قابلیت‌های دموکراتیک، افزایش التزام، ارتقای تجربیات یادگیری و آموزش، افزایش درک یادگیری، تشویق اعضا برای همکاری و اشتراک‌گذاری نظرات، همفکری، ارزشمند بودن تعامل فراگیران، افزایش رویکردهای فعال و مشارکتی، افزایش آگاهی‌های فراشناختی
انعطاف‌پذیری برنامه	وجود سطوح مختلفی از مشارکت فراگیران، قابلیت تحقق در نظام آموزشی متمرکز، شناسایی نیازها و مسائل و مشکلات مناطق مختلف، آشکارسازی تفاوت‌های بومی و منطقه‌ای، تغییر روابط قدرت، تنظیم و نوسازی فضاهای یادگیری
آماده‌سازی نسل جدید برای ایفای نقش شهروندی	درگیری عملی دانش‌آموزان در فرایندهای بررسی مسائل پیچیده و مرتبط با یادگیری و زندگی، مشارکت و تعامل یادگیرندگان در مذاکره برنامه درسی، ارائه دیدگاه‌های منحصربه‌فرد از سوی دانش‌آموزان و ارتقای سطح ارتباط و کیفیت آن، تمرین شهروند دموکراتیک، توسعه و بسط مشارکت به‌عنوان شهروندان یک جامعه دموکراتیک، رشد محیط آموزشی دموکراتیک، توسعه مهارت‌های خاص شهروندی، ادغام و انعکاس صدای دانش‌آموزان، به اشتراک گذاشتن بینش خود، جامعه فکری دموکراتیک‌تر، تبدیل دانش‌آموزان به شهروندان فعال و منتقد، افزایش مهارت‌های تفکر انتقادی فراگیران، تعالی عدالت اجتماعی پیامد ارتباطات و مذاکره
یادگیری اکتشافی	کمک فراگیران در تنظیم مضامین درسی و یادگیری اکتشافی، کمک به آموزش شخصی‌سازی‌شده، بهبود عملکرد در کلاس، نقش فعال فراگیران در روند یادگیری، دانش‌آموزان خالق یادگیری و سازندگان دانش، فرصت بیشتر برای خلاقیت و افزایش

فرصت‌ها	مصادیق
مسئولیت‌پذیری	تاب‌آوری و شناخت بیشتر از ایده‌های فراگیران، وجود سطوح مختلفی از مشارکت دانش‌آموزان در فرآیند خلق مشترک یادگیری و تدریس، پشتیبانی از یادگیری، افزایش رویکردهای فعال و مشارکتی، جهت دادن به یادگیری، نوآوری
	دانش‌آموزان به‌عنوان سازندگان دانش، تبدیل دانش‌آموزان به شریک یا خالق تجارب یادگیری، رشد خودمختاری در دانش‌آموزان، تشویق به مسئولیت‌پذیری، پذیرش مسئولیت بیشتر فراگیران در مورد یادگیری خود، توزیع رهبری میان دانش‌آموزان، افزایش اعتمادبه‌نفس و توانمندسازی، توسعه حرفه‌ای و اشتغال‌زایی

شکل ۴. فرصت‌های بهره‌مندی از برنامه درسی مذاکرات



جدول ۱۶. چالش‌های اجرای برنامه درسی مذاکراتی در دهه اخیر (۲۰۱۰-۲۰۲۰)

چالش‌ها	مصادیق	راهکارها
محدودیت زمانی	فشار زمانی در یادگیری و تدریس خلق مشترک، صرف زمان برای ایجاد اعتماد،	برنامه‌ریزی جهت استفاده حداکثری از زمان و پرهیز از پرداختن به حاشیه‌ها،

چالش‌ها	مصادیق	راهکارها
	برنامه‌ریزی اضافی برای هم‌خوانی این رویکرد با روش‌های قبلی، فقدان شفاف‌سازی اهداف و انتظارات	ترویج و تمرین رویکردهای خلاقانه مشترک، مشخص کردن انتظارات دوره
زمان‌بر بودن	همکاری و مشارکت بر مبنای تجربیات معلم، تجزیه و تحلیل نیازهای فراگیران، مقاومت کادر اجرایی، نیاز به زمان بیشتر برای درگیر شدن در فرایند مذاکره، اختصاص زمان برای هدایت جریان مذاکره	توسعه و بسط مهارت‌ها و استراتژی‌های معلمان در مدیریت زمان
کلاس‌های بزرگ	فشار بر کادر آموزشی با تکیه بر سخنرانی به‌عنوان رویکرد اولیه تدریس، کاهش سطح تعامل فعال دانش‌آموزان، کاهش تناوب و کیفیت تعامل معلم-دانش‌آموز، کاهش عمق تفکر دانش‌آموز در کلاس، افزایش استفاده از ارزیابی‌هایی که نیاز به زمان کمتر برای رتبه‌بندی دارد، کاهش در سطح یادگیری دانش‌آموز و راندمان دوره، رضایت سطح پایین دانش‌آموزان، گرایش تعامل معلم-دانش‌آموز به سمت تمرکز بر روی شفاف‌سازی واقعیت، تمایل دانش‌آموزان به یادداشت‌برداری تا تمرکز بر یادگیری	برگزاری کلاس‌های کوچک و در نتیجه گفت‌وگو بیشتر، درگیری دانش‌آموزان در فرایند اکتشاف، برقراری شکل عمیق‌تری از تعامل، مذاکره و تقسیم قدرت که برای خلق مشترک ضروری است. تشویق کادر اجرایی برای شروع با نوآوری‌های خلاقانه در مقیاس کوچک
کلاس‌های ددرساز	مقاومت دانش‌آموزان، پیشرفت اندک دانش‌آموزان و فرسودگی معلمان، عادت دانش‌آموزان به ایفای نقش منفعلانه و استفاده گسترده از سخنرانی سنتی و رویکرد یک‌طرفه تدریس، رواج بی‌نظمی	توسعه طیف وسیعی از استراتژی‌های معلم در کلاس
شکاف حقیقی میان روش‌های واقعی و قانونی	عدم ارتباط میان ارزش‌های مورد ادعای کادر آموزشی و در اجرا، تمایل به در دست داشتن کنترل تدریس از سوی کادر آموزشی، عدم توجه در به‌روزرسانی و طراحی مجدد دوره‌ای که تدریس شده، جذاب نبودن	اجرای رویکرد خلق مشترک کل کلاسی، به مذاکره گذاشتن تجربیات یادگیری و آموزش توسط معلم، طراحی مجدد دوره و به‌روزرسانی، وجود یک ضرورت اخلاقی قوی برای دستیابی همه

چالش‌ها	مصادیق	راهکارها
	مشارکت برای همه دانش‌آموزان، گرایش کادر آموزشی به استفاده از دانش‌آموزانی که تجربه مشارکت داشته‌اند، عدم توجه برای ایجاد فرصت‌های برابر جهت مشارکت همه دانش‌آموزان از سوی برخی از اعضای کادر آموزشی، مشاهده تبعیض در اشکال سیستمی و آموزشی، عدم ضمانت مشارکت و دخالت کامل فراگیران، عدم علاقه برخی از دانش‌آموزان جهت مشارکت در خلق مشترک کلاسی، ادعاهای مشارکت که واقعی نیستند، عدم آمادگی و مقاومت معلمان برای استفاده از این رویکرد، نادیده گرفتن تنوع انگیزه‌ها و تجربیات یادگیری مختلف فراگیران، ناراحتی کادر آموزشی از تغییر در روابط قدرت و پیش‌بینی بی‌نظمی، نگرانی اولیا دانش‌آموزان از تغییر سبک آموزش و عدم دستیابی به موفقیت و اتلاف وقت	دانش‌آموزان به فرصت مشارکت در مذاکره، ارائه یک روش عملی برای دادن فرصت به همه دانش‌آموزان جهت خلق مشترک، تلاش آگاهانه توسط گروه درسی برای حمایت از معلمان در اتخاذ رویکردهای تدریس، ارتقای سطح تعامل برای کسب منافع خلق مشترک توسط تعداد بیشتری از دانش‌آموزان، اطمینان کادر آموزشی از وجود فرصت برابر مشارکت برای کلیه دانش‌آموزان، اطمینان کادر آموزشی از شفافیت و جذابیت روش‌های موردنیاز برای بحث و مذاکره، توجه به روش‌های مختلف از مشارکت دانش‌آموزان و تناسب روش‌ها با نقاط قوت فراگیران، فراهم آوردن فرصت مشارکت برای همه فراگیران، غلبه بر ایده مشارکت دانش‌آموزان در تمام سطوح و به روش یکسان و در همه زمان‌ها، آماده‌سازی معلمان، تلاش برای اصلاح شیوه آموزشی معلمان و تشویق آنان، کسب اطمینان از این‌که کادر اجرایی و فراگیران احساس اجبار به شرکت نمی‌کنند و مشارکت را ضروری و معنی‌دار می‌دانند.
عدم اطمینان برای بهره‌مندی همه دانش‌آموزان از فرصت‌ها	فقدان شایستگی‌های لازم در دانش‌آموزان برای ایفای نقش در خلق مشترک تدریس و یادگیری، فقدان آمادگی در دانش‌آموزان و عدم استفاده بهینه از فرصت حق انتخاب و آزادی عمل اعطاشده، نادیده گرفتن تنوع انگیزه‌ها و تجربیات مختلف فراگیران	فراهم آوردن زمینه برای دانش‌آموزان جهت داشتن حق انتخاب و آزادی عمل در انتخاب موضوع و چگونگی پرداختن به آن

چالش‌ها	مصادیق	راهکارها
دشواری همکاری در برخی زمینه‌ها	متفاوت بودن سطح مشارکت و همکاری فراگیران، عدم وجود جذابیت در زمینه همکاری برای فراگیران، مقاومت در برابر مشارکت، فقدان چشم‌انداز مشارکت در بحث‌های کلاسی	تحقیقات بیشتر جهت ارائه طرح‌هایی که نشان‌دهنده مشارکت کادر اجرایی و فراگیران در زمینه‌های مختلف است، تحقیقات بیشتر از نتایج حاصل از ارزیابی برنامه درسی مذاکره‌ای و استفاده از آن در جهت بهبود و ارتقای سطح آن

اطلاعات مشاهده‌شده در جداول بالا، تصویری کلی از فرصت‌ها و چالش‌های ناشی از اجرای برنامه درسی مذاکره‌ای را ارائه می‌دهند. به فرصت‌ها، مصادیق، چالش‌ها و راهکارهای مربوط به آن‌ها به‌طور جداگانه در پژوهش‌های مختلف یک دهه گذشته پرداخته و اشاره‌شده بود که سعی شد با انجام این پژوهش مطالب جمع‌آوری‌شده و به شکل منسجم ارائه گردد.

شکل ۵. چالش‌های برنامه درسی مذاکرات



بحث و نتیجه‌گیری پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

زندگی افراد در جوامع امروزی، دارای خصوصیات ویژه خود است. امروزه افراد نیاز به بهبود روابط خود با دیگران دارند. بهبود روابط، علاوه بر اینکه سبب ارتقای سطح روابط آنان با یکدیگر می‌شود، زمینه پیشرفت جامعه را نیز فراهم می‌کند. طراحی، تدوین و اجرای برنامه‌های درسی خاص، یکی از راه‌های تحقق این اهداف در نظام آموزشی است. یکی از چالش‌های شیوه‌های سنتی آموزش و یادگیری، لزوم درک پیچیدگی‌های نظام‌های آموزشی آینده است که نیازمند استفاده از شیوه‌های نوین در رویکردهای یاددهی-یادگیری است. این مهم مستلزم به‌روزرسانی اطلاعات و توانمندسازی افراد برای درک موقعیت‌ها، شناخت ارتباطات میان پدیده‌ها، تأکید بر قدرت شناخت و کسب تجربیات نوین،

توانایی مباحثه، مذاکره و نقد و بررسی، پویایی افکار و توانایی همراهی با نظرات مختلف و حتی مخالف است. ۰ یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد در برنامه‌های درسی جدید برای تحقق اهداف موردنظر نظام‌های آموزشی، ضرورت دارد دانش‌آموزان و توانایی آنان در رهبری آموزش و یادگیری، در مرکز توجه قرار گیرد. اجرای توأم با موفقیت این برنامه‌ها نیازمند اعمال تغییر در نقش معلمان در کلاس‌های درس است تا موفق شوند از این طریق، دانش‌آموزانی تربیت کنند که علاوه بر کسب تسلط در یادگیری موضوعات درسی، نسبت به یادگیری خود و سایر دانش‌آموزان احساس مسئولیت کرده و در ارائه اطلاعات همکاری و مشارکت نمایند همسو با نتایج این پژوهش عباغاف و همکاران (۱۳۹۳) معتقدند معلم به کمک انواع استراتژی‌های آموزشی می‌تواند، زمینه رشد تفکر منطقی، خلاق و انتقادی، حل مسئله، خود انگیزشی، مشارکت در یادگیری، تعامل اجتماعی مثبت و مهارت‌های عملکردی در دانش‌آموزان را فراهم کند. CookSather و همکاران (2014) اعتقاد دارند احترام، مسئولیت‌پذیری و عمل متقابل، اصول زیربنایی برای کار به‌صورت همکاری و مشارکت است و می‌تواند برای خلق مشترک یادگیری و تدریس با دانش‌آموزان به کار آید. یافته‌های این مطالعه بیانگر نقش تسهیلگری معلم در کلاس درس با این شیوه نوین آموزشی است. نتایج پژوهش‌های Westwood (2008)، فتحی (۱۳۹۸)، Slavina (2006) که معتقدند در کلاس‌های سازنده‌نگر، نقش معلم تسهیلگر و حمایت‌کننده به‌جای آموزش‌دهنده است، معلمان توزیع‌کننده دانش نیستند، بلکه راهنما، تسهیل‌کننده، یاور و در کنار دانش‌آموز هستند و معلم به‌جای فرزانه حاضر در صحنه، راهنمای در حاشیه است، هم‌راستا با یافته‌های پژوهش حاضر است.

انعطاف‌پذیری برنامه‌های درسی با رعایت چارچوب مشخص‌شده کلی باعث می‌شود دانش‌آموزانی که به‌عنوان برون‌داد اجرای این برنامه‌ها تربیت می‌شوند، علاوه بر اینکه از روحیه و ظرفیت بالایی برای مواجهه با مسائل و مشکلات برخوردارند، قدرت تفکر خلاق آنان نیز آشکارا افزایش یابد. همسو با این نتایج Coco and Pecino (2015)، معتقدند در این شرایط لازم است، موقعیت‌ها و بسترهای مشارکت بین افراد فراهم شود تا بتواند بر خلاقیت تأثیر مثبت بگذارد. اجرای هرگونه تغییر به‌طور کلی و تغییر در طراحی و اجرای برنامه‌های درسی به‌طور اخص، همواره با واکنش‌ها و مقاومت‌هایی از سوی افراد و گروه‌های مختلف جامعه روبروست و پذیرش برنامه‌های جدید نیاز به زمان دارد اما

در هر حال در طراحی و اجرای برنامه‌های درسی جدید باید به برتری نقاط قوت برنامه نسبت به نقاط ضعف آن توجه ویژه شود. مهرمحمدی و محمودی (۱۳۹۱) همسو با یافته‌های این پژوهش بیان می‌کنند: برنامه‌ریزان درسی باید در طراحی برنامه درسی، نقاط قوت و فرصت‌ها و نقاط ضعف و کاستی‌ها و تنگناهای نظام آموزشی را مدنظر قرار بدهند. ارائه الگوی جدید و یا بازنگری و اصلاح برنامه‌های درسی باید با اهداف کلان و راهبردی نظام آموزشی سنخیت داشته باشد

پیشنهادهای

در هنگام برنامه‌ریزی برای اجرای برنامه درسی مذاکراتی، ممکن است به زمینه‌هایی برخورد کنیم که امکان ایجاد همکاری در آن‌ها دشوار باشد. مهم است که تشخیص دهیم سطوح مختلف مشارکت و همکاری متفاوت است، لذا ضروری است که کادر علمی بتوانند به مشاوره و پشتیبانی برای پیگیری رویکردهای برنامه درسی ایجادشده بپردازند. تحقیقات بیشتری لازم است تا طرح‌هایی که در آن کادر اجرایی و فراگیران برنامه‌های درسی مشترکی را در برنامه‌های مختلف ایجاد کرده‌اند، ارائه و معرفی گردد. تحقیقات ارزیابی بیشتر برای سنتز نتایج جذاب از همکاری فرآیندهای برنامه درسی ایجادشده نیز برای کمک به علاقه‌مندان، مفید خواهد بود. از آنجایی که کادر اجرایی این توانایی را دارند که به موانع یا تسهیل‌کننده‌های اصلی برنامه‌های درسی خلق مشترک آموزش و یادگیری تبدیل شوند، از جمله راهبردهای پیشنهادی مناسب، برای ایجاد ظرفیت در نظام آموزشی کشور جهت استفاده از برنامه درسی مذاکراتی، تفویض اختیار و دادن مسئولیت به مدارس و معلمان به‌عنوان مجریان برنامه‌های درسی، در فرآیند برنامه‌ریزی درسی است که البته این امر مستلزم آموزش کادر آموزشی، هماهنگی با چهارچوب کلی محتوای تعیین‌شده در نظام آموزشی و افزایش مقاومت و تاب‌آوری در مقابل واکنش‌ها و مقاومت گروه‌های مختلف جامعه است که از تبعات گریزناپذیر این مهم خواهد بود؛ بنابراین، با توجه به فرصت‌ها، چالش‌ها و راهکارهای مرتفع ساختن آن‌ها پیشنهاد می‌شود آموزش و پرورش با استفاده از ظرفیت و پتانسیل موجود در برنامه درسی مذاکراتی، با تمهیداتی زمینه مشارکت دانش‌آموزان را در طراحی و اصلاح برنامه‌های درسی فراهم نماید.

منابع

- ادیب، یوسف. (۱۳۹۳). «موانع تحقق اهداف برنامه درسی فرایند محور علوم تجربی دوره راهنمایی تحصیلی از دیدگاه معلمان مدارس دخترانه شهرستان تبریز در سال تحصیلی ۸۹-۹۰». *مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز*، بهار و تابستان ۱۳۹۳، ۶(۱)، ۲۱، ۱۸۹-۲۱۰.
- آشوری، آزاده، احمدی، پروین و شریعت، عاطفه. (۱۳۹۸). «مدرسه فردا، مدرسه تعاونی و آموزش مشارکتی»، *اولین همایش ملی مدرسه فردا*، (fschooluma.ir).
- احمدی، آمنه، امانی طهرانی، محمود، امیری نیا، کورش، رضائی، رهبری نژاد، یدالله، زرافشان، علی و نیک‌نام، زهرا. (۱۳۹۷). «راهنمای عمل برنامه ویژه مدرسه (بوم)». *سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی*.
- احمدی، پروین، صمدی، پروین و مینایی، مهناز. (۱۳۹۷). «تأثیر یادگیری مشارکتی بر پرورش خلاقیت دانش‌آموزان در درس جغرافیا». *فصلنامه علمی-پژوهشی/ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، ۸(۱)، تابستان ۱۳۹۷، ۱-۲۲.
- باغشاهی، فاطمه، رسولی، رضا و دارائی، محمدرضا. (۱۳۹۹). «سنتز پژوهی مؤلفه‌ها و شاخص‌های شایستگی‌های کلیدی منابع انسانی در دستگاه‌های اجرایی: یک مطالعه کیفی»، *دوماهنامه علمی-پژوهشی. رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۱۱(۲)، خرداد و تیر، پیاپی ۴۲، ۷۳-۸۰.
- جاویدی، کلاته جعفرآبادی، طاهره. (۱۳۸۶). «الگوی برنامه درسی مذاکره‌ای: رهیافتی نو برای تمرکززدایی از آموزش متوسطه». *فصلنامه مطالعات برنامه درسی*، ۱، (۴)، ۸۵-۱۰۲.
- حسینی، سید محمد و مطور، معصومه. (۱۳۹۲). «طراحی، تدوین و اعتبارسنجی الگوی راهنمای یادگیری مشارکتی برای برنامه درسی «فارسی بخوانیم و بنویسیم» دوره ابتدایی». *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۱۲(۴۶)، تابستان ۱۳۹۲.
- رزاقی، مریم، مطهری‌نژاد، حسین و لسانی، مهدی. (۱۳۹۷). «نقش اثربخشی مدرسه در توسعه شایستگی‌های شهروندی دانش‌آموزان از دیدگاه معلمان». *جامعه‌شناسی نهادهای اجتماعی*، ۵(۱۱)، ۲۷۹-۲۵۳.
- شرفی، حسن و سلسبیلی، نادر. (۱۳۸۹). «اثرگذاری فرصت‌های یادگیری، در تعامل نظریه و عمل برنامه درسی و آموزش هنر». *مجله مطالعات فرهنگ-ارتباطات*، ۱۱(۱)، پاییز ۱۳۸۹.

شفیعی، صابر و حسینی، سید علی. (۱۳۹۹). «نقش مدارس در تربیت شهروندی دانش‌آموزان». *مجله پژوهش‌های معاصر در علوم و تحقیقات*، ۲(۱۱)، خرداد ۱۳۹۹.

شفیعی، ناهید. (۱۳۹۷). «برنامه درسی خود تعیین گری در نگاه رویکرد هیوتاگوژی»، پنجمین *کنفرانس بین‌المللی روانشناسی، علوم تربیتی و سبک زندگی*، پائیز ۱۳۹۷.

شریفیان، فریدون، میرشاه جعفری، سید ابراهیم، شریف، سید مصطفی و موسی پور، نعمت‌الله. (۱۳۹۲). «دیدگاه متخصصان برنامه درسی و دانشجویان تحصیلات تکمیلی درباره چگونگی مشارکت دانشجویان این دوره در برنامه‌ریزی درسی». *رویکردهای نوین آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان*، ۸(۱)، پیاپی ۱۷، بهار و تابستان ۱۳۹۲، ۴۷-۸۸.

طالب‌زاده نوبریان، محسن، ابوالقاسمی، محمود و جمالی تازه کند، محمد. (۱۳۹۱). «نقش برنامه‌های درسی علوم اجتماعی در پرورش مهارت‌های شهروندی». *فصلنامه راهبردهای آموزش*، ۵(۳)، پاییز ۱۳۹۱، ۱۶۳-۱۶۹.

عبابف، زهره، فراست‌خواه، مقصود، مهر علیزاده، یدالله و فتحی واجارگاه، کورش. (۱۳۹۳). «تأمل بر صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان در مطالعات برنامه درسی». *مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز، پاییز و زمستان ۱۳۹۳*، ۶(۲)، ۲۱، ۱۵۷-۱۸۲.

عبابف، زهره. (۱۳۹۸). «چشم‌اندازهای پداگوژی، افق‌های الهام‌بخش در برنامه درسی آموزش عالی». *دو فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی*، ۱۰(۱۹)، بهار و تابستان ۱۳۹۸، ۱۹۳-۱۷۱.

عبادی، نجیبه، رنج‌دوست، شهرام و عظیمی، محمد. (۱۳۹۹). «الگوی پیشنهادی جهت طراحی برنامه درسی مبتنی بر تکلیف در مقطع کارشناسی ارشد رشته پرستاری بر اساس طرح». *نشریه آموزش پرستاری، فروردین و اردیبهشت ۱۳۹۹*، ۹(۱).

فتحی، محمدرضا. (۱۳۹۸). «نظریه سازنده گرایی اجتماعی و دلالت‌های آن برای فرایند یادگیری و تدریس». *پویش در آموزش علوم انسانی*، ۴(۱۵)، تابستان ۱۳۹۸، ۸۶-۱۰۰.

قلناش، عباس. (۱۳۹۱). «مبانی اجتماعی و سیاسی تعلیم و تربیت: بررسی تطبیقی رویکردها و دیدگاه‌های تربیت شهروندی»، *پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت*، بهار و تابستان ۱۳۹۱، ۲(۱)، ۴۷-۴۶.

کاویانی، حسن و نصر، احمدرضا. (۱۳۹۵). «سنتز پژوهی چالش‌های برنامه‌های درسی آموزش عالی کشور در دهه اخیر و راهکارهای پیش رو». *دو فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی*، ۷(۱۳)، بهار و تابستان ۱۳۹۵، ۷-۳۶.

- کرم افروز، محمدجواد، شریعتمداری، علی و سیف نراقی، مریم. (۱۳۹۰). «طراحی الگوی برنامه درسی تربیت شهروندی برای دانش‌آموزان دوره راهنمایی تحصیلی». *فصلنامه علمی-پژوهشی تحقیقات مدیریت آموزشی*، ۳(۲)، زمستان ۱۳۹۰، ۱۰.
- کرمی، مرتضی. (۱۳۸۹). «بررسی تأثیر کاربست برنامه درسی مسئله محور در آموزش تخصصی اپراتورهای تولید صنعت خودروسازی». *فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران*، ۵(۱۹)، ۱۳۸۹.
- کریمی، صدیقه، نصر، احمدرضا و شریف، سید مصطفی. (۱۳۹۲)، «الزامات و چالش‌های طراحی برنامه درسی آموزش عالی با رویکرد جامعه یادگیری». *دو فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی*، ۴(۸)، پاییز و زمستان ۱۳۹۲، ۸۹-۱۲۶.
- مهرمحمدی، محمود و محمودی، فیروز. (۱۳۹۱). «وارونگی: رویکردی نوین به طراحی برنامه‌ای درسی معطوف به تربیت حرفه‌ای (با تأکید بر علوم تربیتی)». *دو فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی*، ۳(۶)، پاییز و زمستان ۱۳۹۱، ۱۴۱-۱۷۷.
- نجاریان، پروانه. (۱۳۹۵). «تبیین ویژگی‌های فلسفی نظریه پیچیدگی و استلزامات آن در برنامه درسی». *فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی*، ۸(۴)، پاییز ۱۳۹۵، ۱۰۵-۱۳۷.
- یادگار زاده، غلامرضا. (۱۳۹۸). «الگوها و مراحل تدوین و تولید برنامه درسی در آموزش عالی». *دانشنامه ایرانی برنامه درسی*.

References

- Boomer, Garth, N. Lester, C. Onore & J. Coo (1992). *Negotiating the Curriculum: Educating for the 21st Century*. (pp 4-13). London: Falmer.
- Bovill, C. (2013) Students and staff co-creating curricula: a new trend or an old idea we never got around to implementing? In: **Rust, C.** (ed.) *Improving Student Learning Through Research and Scholarship: 20 Years of ISL*. Series: Improving student learning (20). Oxford Centre for Staff and Learning Development: Oxford, UK, pp. 96-108. ISBN 9781873576922
- Bovill, C. (2020). Co-creation in learning and teaching: the case for a whole-class approach in higher education. *High Education*, 79, 1023-1037. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00453>
- Bovill, C. and Bulley, C.J. (2011) A model of active student participation in curriculum design: exploring desirability and possibility. In: Rust, C. (ed.) *Improving Student Learning (ISL) 18: Global Theories and Local Practices: Institutional, Disciplinary and Cultural Variations*. Series: Improving Student Learning (18). Oxford Brookes University: Oxford Centre for Staff and Learning Development: Oxford, pp. 176-188. ISBN 9781873576809
- Bovill, Catherine, Cook-Sather, Alison, Felten, Peter, (2011), Students as co-creators of teaching approaches, course design, and curricula: implications for

- academic developers, *International Journal for Academic Development*, Vol 16, No 2, Pp 133-145, DOI: 10.1080/1360144X.2011.568690
- Bovill, C. Woolmer, C. (2019). How conceptualizations of curriculum in higher education influence student-staff co-creation *in and of* the curriculum. *High Education* 78, 407–422 <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0349-8>
- Bovill, Catherine; Woolmer, Cherie, (2019), *Higher Education: The International Journal of Higher Education Research*, Vol 78, No 3, Pp407-422 Sep 2019
- Bron, Jeroen, Bovill, Catherine, Veugelers, Wiel, (2016), Students experiencing and developing democratic citizenship through curriculum negotiation: *the relevance of Garth Boomer's approach*, *Curriculum Perspectives*, 36 (1) September 2016.
- Bron, J. Bovill, C. and Veugelers, W. (2016) Curriculum negotiation: the relevance of Boomer's approach to the curriculum as a process, integrating student voice and developing democratic citizenship. *Curriculum Perspectives*, 36(1), pp. 15-27
- Bron, Jeroen, Bovill, Catherine, Veugelers, Wiel, (2018), Distributed curriculum leadership: How negotiation between student and teacher improves the curriculum, *Journal of Ethical Educational Leadership Special Issue, March 2018*, 74-95.
- Gómez, Paola Andrea; Cortés-Jaramillo, Julio Andrés, (2019). Constructing Sense of Community through Community Inquiry and the Implementation of a Negotiated Syllabus, *GIST Education and Learning Research Journal*, No 18, p68-85, Jan-Jun 2019.
- Grossman, Pam, Pupik Dean, Christopher G. (2019), *Teaching and Teacher Education*, Volume 80, April 2019, Pages 157-16.
- Guadalupe, Tasha, Curtner-Smith, Matthew D. (2020), 'It's nice to have choices:' influence of purposefully negotiating the curriculum on the students in one mixed-gender middle school class and their teacher, *Sport, Education and Society Volume 25, 2020 - Issue 8*,
- Jagersma, John, (2010), Empowering Students as Active Participants in Curriculum Design and Implementation, *New Zealand Journal of Teachers' Work. Dec2011, Vol. 8 Issue 2, p114-121. 8p.*
- Lubicz-Nawrocka, Tanya Michelle, (2019), Creativity in Student Engagement: *Special Edition, Vol 2, No 3, (2019).*
- Lubicz-Nawrocka, Tanya Michelle, (2020), *Exploration of how curriculum co-creation advances student and staff aims for Scottish higher education*, Edinburgh Research Archive, The University of Edinburgh, 2019.
- McCrorry Calarco, Jessica, (2018), *Negotiating Opportunities: How the Middle Class Secures Advantages in School*, New York: Oxford University Press, 2018, Pp. vii+248.
- Mutendwahothe W. Lumadi (2019) Curriculum Reform in Disadvantaged Communities: *A Critical Pedagogy, Africa Education Review*, 16:6, 1-3, DOI: 10.1080/18146627.2019.1679475
- Van der Laan, Annette, Bron, Jeroen, (2018), *The curriculum negotiation method*, SLO, Netherlands Institute for Curriculum Development, 2018.