



Examining the Structure of the Elementary School Curriculum with Emphasis on the Centralization Reduction Approach

Reza Masouminejad ^{1*}, Eskandar Fathi Azar ²

1 Teacher / Ministry of Education

2 Professor of Tabriz University

* **Corresponding author:** Teacher / Ministry of Education

Received: 2021-01-10

Accepted: 2021-02-07

Abstract

The purpose of this study is to identify the features and characteristics of the Centralization reduction approach as a theoretical model of the national curriculum document in elementary school. The research approach is qualitative and the content analysis method is interpretive. The statistical population included primary school teachers in Chaypareh and Khoy cities in the academic year of 1398-99, 16 of whom were purposefully selected from the desired sampling type and their views and opinions were studied through interviews. Member assurance and peer review techniques were used to ensure and validate the accuracy of the data. The results of this research include 24 sub-themes and 59 concepts in which the elements of the curriculum have features such as situational design, reciprocal balance, original position, localism, exploratory and social function. In other words, the approach of reducing concentration in the elementary school curriculum is defined by a socially oriented nature that reflects the culture of the local community.

Keywords: Centralization reduction, Curriculum, Structure, Elementary



بررسی ساختار برنامه درسی دوره ابتدایی با تاکید بر رویکرد کاهش تمرکز

رضا معصومی نژاد^{۱*}، اسکندر فتحی آذر^۲

^۱ آموزگار/ وزارت آموزش و پرورش

^۲ استاد دانشگاه تبریز

* نویسنده مسئول: آموزگار/ وزارت آموزش و پرورش

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۹/۱۱/۱۹

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۱۰/۲۱

چکیده

هدف از این پژوهش حاضر شناسایی ویژگی ها و خصوصیات رویکرد کاهش تمرکز به عنوان الگوی نظری سند برنامه درسی ملی در دوره ابتدایی است. رویکرد تحقیق از نوع کیفی و روش تحلیل محتوا تفسیری می باشد. جامعه آماری شامل آموزگاران دوره ابتدایی شهرستان های چابهار و خوی در سال تحصیلی ۹۸-۹۹ بوده است که ۱۶ نفر از آنها به صورت هدفمند و از نوع نمونه گیری مطلوب انتخاب و دیدگاه ها و نظرات شان از طریق مصاحبه مورد مطالعه قرار گرفت. جهت اطمینان و اعتبار بخشی به دقت وصحت داده ها از تکنیک کنترل اعضا و تکنیک مرور همتا استفاده شد. نتایج این تحقیق شامل ۲۴ مضمون فرعی و ۵۹ مفهوم است که در آن عناصر برنامه درسی دارای ویژگی هایی مانند طراحی موقعیتی، توازن متقابل، موقعیت اصیل، بومی گرایی، اکتشافی بودن و کارکرد اجتماعی است. به عبارتی رویکرد کاهش تمرکز در برنامه درسی دوره ابتدایی با ماهیتی قابلیت مدار از نوع اجتماعی تعریف می شود که نشان دهنده ی فرهنگ جامعه محلی است.

واژگان کلیدی: کاهش تمرکز، برنامه درسی، ساختار، دوره ابتدایی

تمامی حقوق نشر برای فصلنامه رویکردی نو در علوم تربیتی محفوظ است.

مقدمه

تعدادی از گروه ها دارای منافع قانونی هستند و در نتیجه باید در توسعه کشور حرفی برای گفتن داشته باشند. بدین ترتیب مناسب نیست که اسناد برنامه درسی توسط متخصصان آموزش و پرورش در پشت درهای بسته تدوین شود. [۳] مناسب بودن برنامه درسی یکی از مهم ترین نگرانی ها در ارائه آموزش ابتدایی است. در واقع مرتبط بودن برنامه درسی از طریق موقعیت سازی صورت می گیرد. [۴] شناخت ویژگی ها و اقتضات نظام های آموزشی به عنوان یک زیست بوم [۵] جهت معرفی رویکرد مناسب در اجرای موفقیت آمیز تغییرات در این محیط های پویا، به عنوان یک مسئله مهم مطرح است. [۶] هنگامی که برنامه درسی به زندگی دانش آموزان پیوند داده می شود، آنها به طور موثرتری یاد می گیرند و نیازها، مشکلات،

برنامه درسی یک موضوع و فعالیت اخلاقی است. بدین معنا که ضروری است تمامی ذینفعان جامعه در آن سهیم شوند و فقط در حوزه اختیارات افراد خاص و متخصصان این امر نباشد. برنامه درسی بخشی جدایی ناپذیر از آموزش رسمی است. یک برنامه درسی خوب طراحی شده، ضرورت اجتناب ناپذیری است که دانش آموزان را با دانش هایی که نیاز به مقابله با چالش های دنیای مدرن دارند، مجهز می کند. [۱] برنامه ریزی درسی یک فرآیند پویا است که با توجه به نیازهای جامعه و ذینفعان نظام آموزشی، تغییر می یابد. [۲] در حقیقت، اسناد برنامه درسی، بیانیه های مهم ملی هستند. آنها باید ارزش اجتماعی وسیع و آرمان های کشور را منعکس کنند. آنها اسنادی هستند که در آن

عنوان یکی از اساسی ترین پایه های تحول در نظام آموزش و پرورش در سطح ملی ایجاد شده است. حال باید دید تغییراتی که در راستای پویایی های محیطی و تقاضاهای اجتماعی صورت گرفته، پاسخی درخور توجه به این تحولات و دگرگونی ها داده است. با عنایت به راهکار ۵ - ۵ سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و بنا به ضرورت پاسخگویی به نیازها و اقتضانات محلی و منطقه ای، برنامه ریزی و تامین محتوای بخشی از زمان رسمی تعلیم و تربیت در اختیار استان، منطقه و مدرسه خواهد بود که در چارچوب آیین نامه های ابلاغی برنامه ریزی و اجرا می شود. [۱۳] آنچه که روشن و آشکار است این است که تغییرات برنامه های درسی در دوره ابتدایی از دیدگاه هایی پیروی کرده است که به عنوان برنامه درسی ملی، مجزا از برداشت مفهوم ملی آن در سند های تدوین شده گذشته آموزش و پرورش (مقیاس کلی) است و اهدافی یکسان با فعالیت های متنوع دارد. اما چشم انداز مطلوبی که در سند برنامه درسی ملی برای دوره ابتدایی ترسیم شده و نقش پررنگی را برای آموزش و پرورش استان ها لحاظ کرده است، آن چنان که باید مدنظر قرارنگرفته است. بنابراین، این که چگونه یک برنامه درسی طرح ریزی شده، خود را به عنوان یکی از مهمترین عوامل تعیین کننده موفقیت و تأثیرگذار بر برنامه درسی برنامه تلقی می شود، بستگی به ماهیت برنامه درسی دارد. [۱۴] این پژوهش نیز به دنبال مشخص کردن ساختار برنامه درسی دوره ابتدایی در رویکرد کاهش تمرکز از طریق بررسی عناصر آن مطابق با دیدگاه آیزنر است.

روش تحقیق

مطالعه حاضر در حوزه ی تحقیقات کاربردی به جمع آوری داده ها، از نوع پژوهش کیفی با ماهیت اکتشافی می پردازد. تحقیقات کیفی ماهیتی استقرایی دارد و محقق به طور کلی معانی و بینش ها را در یک موقعیت معین کاوش می کند. [۱۵] هدف از تحقیق کیفی توصیف و تفسیر سیستماتیک مسائل یا پدیده ها از دیدگاه فرد یا جمعیت مورد مطالعه و تولید مفاهیم و نظریه های جدید است. [۱۶] پژوهش کیفی دارای انواع متعددی از روش تحقیق با اهداف گوناگون است. در این پژوهش برای دستیابی بهتر به هدف مورد نظر از روش تحلیل محتوا استفاده شد. تحلیل محتوای کیفی شامل فرآیندی است که برای استخراج دسته ها یا مضامین از داده های خام بر اساس استنتاج و تفسیر معتبر به کار می رود. این فرآیند از استدلال استقرایی برای استخراج مضامین و دسته ها از داده ها از طریق آزمون دقیق محقق و مقایسه ی مداوم استفاده می کند. [۱۷] روش های تحلیل محتوا در رویکرد کیفی دارای انواع متعددی است

نگرانی ها، علائق و خواسته های دانش آموزان مورد توجه قرار می گیرد. [۷] بنابراین، برنامه درسی در گستره آن بسیار جامع است. آن همه جنبه های زندگی دانش آموزان "نیاز و علاقه دانش آموزان، محیطی که از لحاظ تحصیلی برای آنها متجانس و دوستانه باشد، راه ها و شیوه هایی که منافع شان می تواند قابل کنترل و مطلوب باشد، رویه ها و رویکردهایی که موجب یادگیری موثر در میان آنها می شود کارآیی اجتماعی افراد و نحوه برخورد آنها با جامعه اطراف را در بر می گیرد. این وضعیت در راستای تحقق ارزش هایی است که به عنوان فلسفه آموزشی در نظر گرفته می شود. در حقیقت، تاکید آن بر دانش آموز و آموزش تمامی جنبه های اوست. [۸] در حقیقت، برنامه ریزی در بخش نظام برنامه درسی ایران، مانند سایر نظام های آموزش و پرورش از اموری است که به شکل کاملاً متمرکز است. اما با نگاهی اجمالی و حداقلی به برنامه های توسعه ای وزارت خانه آموزش و پرورش و از جمله سند برنامه درسی ملی می توان رگه هایی از آزادسازی برنامه درسی با شعار حرکت به سوی کاهش تمرکز و نه عدم تمرکز را مشاهده کرد. [۹] در حقیقت، مشارکت در تصمیم گیری ها باعث هم افزایی تعاملات اعضای جامعه و ارتقای آگاهی و مسئولیت اجتماعی افراد نسبت به محیط خود می شود. [۱۰] در برنامه های درسی دوره ابتدایی نیز آنچه که امروزه به عنوان حق طبیعی افراد تلقی می شود این است که ما دانش آموزان را در شرایط و محیطی قرار دهیم که بتوانند به رشد و اصلاح رفتارهای خود بپردازند و این نیازمند برخورداری از برنامه و طرحی منسجم است که بتواند نیازها و خواسته های آنان را در حد معقولی تامین نماید. آموزش ابتدایی، کودکان را برای مقاطع بالاتر آماده می کند و چنانچه از نظر کمی و کیفی در سطح بالاتری ارائه شود، افت تحصیلی و ترک تحصیل در مقاطع بعدی، کمتر می شود. در این راستا برنامه درسی دوره ابتدایی باید بر مبنای کارکردها و هدف هایی تدوین شود که متناسب با دنیای جدید و درحال تغییر و شتابان باشد. از این رو اصلاح و بهبود برنامه درسی، باید مبتنی بر هدف ها، مواد، محتوا، روش های آموزش و روش های ارزشیابی باشد که بر اساس این اصل کلی باید تعیین شوند که به دانش آموزان کمک کنند یاد بگیرند چه ویژگی ها و صلاحیت هایی را از نظر دانش، مهارت ها و ارزش ها داشته باشند تا بتوانند در جامعه پیچیده و به سرعت در حال تغییر به طور موفقیت آمیزی زندگی کنند. [۱۱] بنابراین، ما هرگز نباید این واقعیت را نادیده بگیریم که یک برنامه درسی همیشه بخشی از روال فرهنگی و سیاست جامعه ای است که در آن تهیه شده است. [۱۲] در سال های گذشته گام های مهمی در جهت اعتلا و کیفیت محتوای برنامه های درسی دوره ابتدایی برداشته شده و برنامه درسی ملی به

خوی و چاپپاره در سال تحصیلی ۹۹-۹۸ می باشد که ۱۶ نفر از آنها با روش نمونه‌گیری هدفمند از نوع نمونه‌گیری همگون انتخاب شدند و انتخاب نمونه های پژوهش تا زمانی که اطلاعات کاملی به دست آمد و هیچ داده جدیدی از طریق مصاحبه اضافه نشد، ادامه یافت، به عبارت دیگر داده ها به اشباع رسیدند. در حقیقت، در راستای هدف تحقیق، از افرادی استفاده گردید که بنا به گفته لینکلن و گوبا^۱ (۱۹۸۵) [۱۹] می توانستند بیش ترین و دقیق ترین اطلاعات در قلمرو موضوع تحقیق را به ما ارائه دهند.

که با توجه به نوع و ماهیت داده ها و استخراج مقوله ها از داده ها، روش تحلیل محتوای تفسیری مورد استفاده قرار گرفت. در این روش تحلیل، پژوهشگر درصدد است تا در حد امکان، به آشکار نمودن پیام های نهفته در متن نوشتاری مصاحبه بپردازد. به عبارت دیگر، محقق درصد جستجوی نظریه ای است که در متن یادداشت های مصاحبه ها وجود دارد، نه نظریه ای که از قبل مشخص شده است. بنابراین تعیین رمزها، تشخیص مفاهیم و تدوین نظریه بخش های فرایند در هم تنیده تحلیل است. [۱۸] جامعه پژوهش شامل آموزگاران دوره ابتدایی شهرستان های

جدول (۱): توصیف جمعیت شناختی آموزگاران دوره ابتدایی

ردیف	مرد	زن	تحصیلات	رشته تحصیلی	سابقه	محل خدمت
۱	*		کارشناسی ارشد	مدیریت آموزشی	۱۷	خوی
۲	*		کارشناسی ارشد	روان شناسی عمومی	۱۴	خوی
۳	*		کارشناسی	آموزش ابتدایی	۲۲	خوی
۴	*		کارشناسی ارشد	مدیریت آموزشی	۷	خوی
۵	*		کارشناسی	مدیریت و برنامه ریزی آموزشی	۲۴	خوی
۶	*		کارشناسی ارشد	برنامه ریزی درسی	۱۳	خوی
۷	*		کارشناسی ارشد	روان شناسی عمومی	۱۱	خوی
۸	*		کارشناسی	آموزش ابتدایی	۲۵	خوی
۹	*		کارشناسی	آموزش ابتدایی	۲۰	خوی
۱۰	*		کارشناسی	آموزش ابتدایی	۱۸	خوی
۱۱	*		کارشناسی ارشد	تحقیقات آموزشی	۱۴	خوی
۱۲	*		کارشناسی ارشد	فلسفه آ. پ.	۹	خوی
۱۳	*		کارشناسی	آموزش ابتدایی	۱۹	چاپپاره
۱۴	*		کارشناسی ارشد	برنامه ریزی درسی	۲۸	چاپپاره
۱۵	*		کارشناسی ارشد	مدیریت آموزشی	۱۵	چاپپاره
۱۶	*		کارشناسی ارشد	فلسفه آ. پ.	۱۷	چاپپاره

انجام داده است و سؤال های مکمل در آن باید ذکر شود تا بتوان به درک کاملی از آنچه مصاحبه شونده گفته است، دست یافت. محققان برای معنا بخشیدن به این متن ها، آنها را با دو رویکرد مرور کرده، رمزگذاری می کنند. در واقع این مشاهدات و تفاسیر ادراک افراد از وقایع مختلف است و تصویری آنی از درک مردم در یک محیط طبیعی به وجود می آورد. [۲۲] مصاحبه ها، در خصوص دیدگاه ها و نظرات معلمان در خصوص ویژگی هایی که برنامه درسی در شرایط کاهش تمرکز می تواند داشته باشد و نیز میزان تأثیری که بر کیفیت بر یادگیری برنامه های درسی در دوره ابتدایی می گذارد، بود. از مجموع مصاحبه ها درباره عناصر هفت گانه برنامه درسی مطابق با دیدگاه آیزنر ۸۹ زمینه اولیه استخراج و در مراحل بعدی به تدریج با حذف زمینه

به منظور جمع آوری اطلاعات هم از مصاحبه های نیمه ساختار یافته برنامه درسی استفاده شد. در رویکرد کیفی امکان دستیابی به دانش با تلاش برای درک دنیای واقعی افراد از طریق مصاحبه بهتر صورت می گیرد. [۲۰] در گردآوری داده ها از طریق مصاحبه، ابتدا سوالات مورد نظر از جنبه های گوناگون مورد بررسی قرار گرفت تا نحوه و میزان پرسش ها از مصاحبه شوندگان مشخص شود و این که چه نوع سوالاتی پرسیده شود که مربوط به خود موضوع باشد و با طرح چه نوع سوالاتی می توانیم مصاحبه شونده ها را در جریان مصاحبه نگه داریم. طبق توصیه گیلهم^۲ (۲۰۰۰) [۲۱] در تحلیل تفسیری، متن مصاحبه باید به طور کامل و با شرح جزئیات نوشته شود. سؤال های اصلی پرسیده شده، یادآوری ها، کند و کاوهایی که مصاحبه گر

یافته ها

با توجه به این که هر نوع رویکردی متأثر از نظریه های آموزشی است، با بررسی عناصر برنامه درسی رویکرد کاهش تمرکز، می توان آن را نگرشی جدید در راستای توسعه نظریه سازنده گرایی دانست، از طرفی به دلیل تاکید بر نیازهای اجتماعی جامعه محلی در این رویکرد، سازنده گرایی ماهیتی اجتماعی پیدا می کند که بر مفاهیم اجتماعی- فرهنگی جامعه دانش آموزان در یادگیری تاکید می کند. رویکرد مؤثر برای طراحی تدریس برنامه درسی، توسعه صلاحیت اجتماعی دانش آموزان، برانگیختن شایستگی های اجتماعی آنان به منظور استفاده مؤثر از آنها و فعالیت برای توسعه اجتماعی (آموزش زندگی در جامعه، آموزش و پرورش برای عدم خشونت) است. [۲۴] در واقع، رویکرد کاهش تمرکز فرایند دیگری از تدوین برنامه درسی است که ویژگی های جدیدی از برنامه های درسی را آشکار ساخته و مجریان برنامه های درسی را به بازبینی تفکرات خود در اجرای آنها در کلاس درس و می دارد. به طور کلی عناصر برنامه درسی مطابق دیدگاه آیزنر دارای مولفه ها یا ویژگی های ذیل می باشد:

های مشابه و نزدیک به هم، مولفه ها کاهش یافته و در نهایت ۲۴ مضمون فرعی و ۵۹ مفهوم به دست آمد. برای اطمینان از صحت و سقم یافته های به دست آمده و اعتبارپذیری داده های به دست آمده، مصاحبه های افراد ابتدا توسط خود پژوهشگر در چندین نوبت بررسی، تحلیل و مضمون آفرینی شد و سپس متن مصاحبه ها به طور خلاصه در اختیار افرادی قرار گرفت که در این زمینه تخصص داشتند تا در صورت تناقض، برداشت نادرست پژوهشگر اصلاح شود. به طور خلاصه، جهت اطمینان و اعتبار بخشی به دقت و صحت داده ها از روش خود بازبینی محقق و روش مرور همتا استفاده شد. در فرایند تجزیه و تحلیل داده های حاصل از تحلیل تفسیری از یک رویکرد ۸ مرحله ای استفاده شد. این مراحل عبارتند از: ۱- مرور یا بررسی متن های انتخاب شده. ۲- برجسته کردن جملات اصلی و حذف جملات نامربوط. ۳- مشخص کردن جملات معنادار و صاحب ایده. ۴- مرور دوباره متن اولیه. ۵- استخراج مقوله ها. ۶- ترکیب مقوله هادر قالب نظام مقوله بندی. ۷- ویرایش نهایی مقوله ها. ۸- ترسیم جدول تحلیل. [۲۳]

جدول ۲: مضامین مستخرج از اهداف

مضمون اصلی	مضامین فرعی	مفاهیم	واحد معنایی
اهداف	دانش بومی	دانش اجتماعی، دانش عملی	مصاحبه کننده شماره ۲: در هر جامعه ای دانشی وجود دارد که دانش آموزان با آموختن اونا، قادر میشن تو اون جامعه زندگی مناسبی داشته باشن. محتوای برنامه درسی هم باید به اون دانش ها پایبند باشه.
	طراحی موقعیتی	تفاوت های فردی، شرایط زیستی	مصاحبه کننده شماره ۱۰: ویژگی های فردی دانش آموزان باید از لحاظ نژادی و قومیتی مورد توجه قرار بگیره و نسبت به شرایط زندگی اجتماعی اونا حساسیت نشون داده بشه.
	پیامد محوری	دامنه نتیجه، ثمربخشی	مصاحبه کننده شماره ۷: به نتایج حاصل از یادگیری و منافعی که از قبل آن در جامعه محلی عاید فرد می شه، توجه بکنه
	اکتسابی	ترغیب کننده، انطباقی	مصاحبه کننده شماره ۱۴: یادگیری مطالب در راستای علائق دانش آموزان و عاری از جنبه تحمیلی و مناسب روحيات اونا باشه.

است که در آن رشد قابلیت های اجتماعی افراد در محیط زیستی و به کارگیری آن در جامعه محلی مورد تاکید است. ماهیت این شرایط، بسط نتایج حاصل از یادگیری به زندگی اجتماعی دانش آموزان و بهره مندی از مزایای آن و مطلوبیت برای ادامه آن است. بنابراین اهداف برنامه درسی در این رویکرد گذشته از این که باعث آشنایی دانش آموزان با محیط محلی و پدیده ها و مفاهیم موجود در آن می شود و جنبه شناختی دارد، ولی از آن جهت که بر فرهنگ بومی و کاربردی کردن مفاهیم محلی در قالب رفتار تاکید دارد، متمایل به جنبه عاطفی- روانی است.

اهداف یکی از جنبه های نهایی هر دوره یا برنامه هستند. در واقع، مقاصد یا اهداف، نتایجی برای جهت دهی فعالیت هایمان هستند. به این ترتیب، اهداف، نیاتی هستند که ما برای رسیدن به آن در پایان دوره تلاش می کنیم. در برنامه درسی با رویکرد کاهش تمرکز چهار هدف اصلی وجود دارد که شامل؛ توجه به دانش بومی و منطقه ای، طراحی موقعیتی، پیامد محوری به جای نتیجه محوری، اکتسابی بودن و توسعه یادگیری می باشد. این نوع برنامه درسی از جامعه محلی شروع می شود، لذا اهداف این برنامه درسی باید دانش آن جامعه را در خود بگنجانند. به عبارتی جایگاه اهداف در این رویکرد متشکل از مولفه هایی

جدول ۳: مضامین مستخرج از محتوا

مضمون اصلی	مضامین فرعی	مفاهیم	واحد معنایی
محتوا	سازماندهی تجربه	انتظام بخشی تجارب، دانش پایه	مصاحبه کننده شماره ۱۵: مطالب درسی باید بر اساس تجارب دانش آموزان (نظری و عملی) ترتیب داده بشه و دانش قبلی شون رو در نظر بگیره.
	همسازی شخصی	تمایلات، صلاحیت ها	مصاحبه کننده شماره ۱۴: دانش آموزان با کمک معلم و بر اساس نیازها، توانایی ها و علایق شون فعالیت های ارائه شده رو انتخاب کنن.
	بسط یادگیری	پیش سازمان دهنده، جهت دهنده	مصاحبه کننده شماره ۳: مطالب درسی علاوه بر این که به یادگیری های جدید کمک بکنه، باید چگونگی انجام فعالیت و ارتقا اونا رو در نظر بگیره.
	توازن متقابل	ترکیبی، قابلیت محور	مصاحبه کننده شماره ۱۱: شناختی که دانش آموزان از طریق مطالب درسی به دست میارن، علاوه بر جنبه عملی و نظریش، باید مهارت موردنظر رو به همراه داشته باشه.

محتوای برنامه درسی آنچه را که انتظار می رود معلمان تدریس کنند و آنچه را که انتظار می رود، دانش آموزان یاد بگیرند، نشان می دهد. در واقع، محتوای برنامه درسی معمولاً شامل دانش، مهارت ها و درکی است که انتظار می رود دانش آموزان از آنها یاد بگیرند. در رویکرد کاهش تمرکز، سازماندهی محتوای برنامه درسی دوره ابتدایی بر اساس تجارب اکتسابی کودکان و متناسب با رشد شخصی آنها طراحی می شود تا با بسط یادگیری دانش آموزان، تعادلی بین شناخت و مهارت به وجود آورد. آنچه از یافته های حاصل از مصاحبه به دست می آید این است که

مطالب تدوین شده باید در راستای فردیت افراد در قالب اجتماع محلی ارائه شود. بدین معنا که ویژگی و نیازهای افراد از طریق تعادل بین نظر و عمل برنامه درسی رشد می کند. به عبارتی انسان دارای دو بعد تفکر و عمل است که محتوا در جهت توسعه آن سازماندهی شود. به طور خلاصه در این رویکرد، عنصر محتوا با متناسب ساختن آن با تجارب کسب شده دانش آموزان، قابلیت های بالقوه آنان را رشد می دهد تا با گسترش یادگیری به موضوعات مختلف زندگی، جنبه عملی محتوای درسی را تحقق بخشد.

جدول ۴: مضامین مستخرج از فرصت های یادگیری

مضمون اصلی	مضامین فرعی	مفاهیم	واحد معنایی
فرصت های یادگیری	موقعیت اصیل	درگیری عملی، واقعیت پذیری، کاربردی	مصاحبه کننده شماره ۹: تلاش و کوشش دانش آموزان درگیری در محیط هایی باشه که یادگیری به صورت واقعی و فعال اتفاق بیفته تا از مطالب درسی به طور معناداری استفاده کنن
	دانش پروری	ترکیب دهی، ادراک بخشی، ارتباط سازی	مصاحبه کننده شماره ۱۵: فرصت ها باید به صورتی باشه که با پردازش و تلفیق مطالب، دانش جدیدی متناسب با ساختار ذهنی دانش آموزان ایجاد بشه
	اشتراک گذاری	ایده مشترک، فعالیت گروهی.	مصاحبه کننده شماره ۳: تجربه های یادگیری از طریق فعالیت جمعی دانش آموزان و سهیم بودن شون برای دستیابی مناسب به هدف مورد نظر انجام میشه. مصاحبه کننده شماره ۱۰: دانش آموزان خودشون کارهایی هایی رو که دوست دارن با همکاری هم انجام میدن
	فراشناخت	برنامه ریزی، نظارت، اولویت بندی	مصاحبه کننده شماره ۱: دانش آموزان بر میزان روند اجرای و چگونگی کیفیت کارشون نظارت داشته باشن و ترتیب فعالیت ها و مواد یادگیری رو مشخص کنن.

آنچه در این رویکرد به عنوان یکی از ویژگی های متمایز با سایر برنامه های درسی تلقی می شود این است که فعالیت هایی که توسط دانش آموزان انجام می شود با چند ویژگی برجسته دنبال می شود: یادگیری دانش آموزان شامل مباحثی است که با آن به طور روزمره در تعامل هستند و از طریق قرار گرفتن در موقعیت واقعی آنها را کسب می کند. این شناخت از

طریق راهنمایی معلمان و همکاری دانش آموزان با یکدیگر به دست می آید و آنها در طول یادگیری بر میزان آن و این که چه مباحثی را دنبال می کنند و آیا این مسائل جزو دغدغه های ذهنی آنهاست، نظارت می کنند. بخش مهمی از یادگیری مبتنی بر تجارب شخصی است که دارای طبیعت نوآورانه/ تغییر پذیرنده است. همه انسان ها باید احساس کنند که آنها زندگی خود را

دهی به دانش صورت می‌گیرد و آنها در طول فعالیت‌هایی که انجام می‌دهند بر کم و کیف یادگیری خود نظارت دارند. می‌توان گفت که یادگیری دانش آموزان هنگامی مناسب است که فعالیت‌ها در یک زمینه اجتماعی- بومی اتفاق بیفتد. از طرفی بحث پایداری مطالب نیز پیش می‌آید، آن هم به دلیل واقعی بودن آموخته‌ها، چرا که خود دانش آموز میزان یادگیری واقعی خود را کنترل می‌کند و از قیل آن مهارت‌های عملی در زندگی اجتماعی به دست می‌آورد.

کنترل می‌کنند. وقتی دانش آموزان انتخاب می‌کنند، احساس خودکنترلی دارند. یکی از ثمره‌های عمل انتخاب توسط دانش آموزان، کاهش اختلاف بین دانش آموزان و معلمان است. زمانی که معلمان رفتار دانش آموزان را در بیش اوقات کنترل می‌کنند، تمایل طبیعی کودک برای مستقل بودن خنثی می‌شود و احساس خشم و عصبانیت ممکن است به وجود آید. در حالی که در برنامه درسی دوره ابتدایی با رویکرد کاهش تمرکز یادگیری واقعی از طریق مشارکت اجتماعی دانش آموزان برای شکل

جدول ۵: مضامین مستخرج از سازماندهی فرصت‌های یادگیری

مضمون اصلی	مضامین فرعی	مفاهیم
سازماندهی فرصت‌های یادگیری	مشارکتی	تجربه محوری، موضوعیت، رهبری معلم مصاحبه‌کننده شماره ۱۰: دانش آموزان بر اساس مهارت یا اطلاعات برگرفته از تجارب زندگی شخصی خود به همکاری در فعالیت‌هایی که تجارب مشابهی دارند، ملحق بشن و محتوای ارائه شده بر هدایت معلم تاکید داشته باشد.
	گزینشی	چالش برانگیزی، اختیاری مصاحبه‌کننده شماره ۱۶: دانش آموزان براساس نیازها، علایق و توانایی‌هایشان شرایط مورد نظر خود را انتخاب کنند.
	بومی‌گرایی	تم محوری، تعلق‌پذیری، رابطه‌مندی، تنوع‌پذیری مصاحبه‌کننده شماره ۵: موقعیت یادگیری بافتیه که دانش آموزان از فرهنگ و تمایلات جامعه‌اش آگاه باشند و در آن پرورش یافته و نسبت به آن احساس وابستگی کنند. مصاحبه‌کننده شماره ۱۲: شرایط یادگیری در کنش متقابل بین فرد و نظام آموزشی قرار داشته باشد و هر دو نیازهای خود را از یکدیگر مطالبه کنند.

در بافت فرهنگی- اجتماعی قرارداد، دنبال شود. این فرایند با انتخاب افراد از اتفاقات محیط زندگی خود، تجربه‌های کسب شده آنان را در شرایط یادگیری نشان می‌دهد که به صورت جمعی یادگیری را دنبال می‌کنند. بنابراین فرصت‌های یادگیری می‌تواند شرایطی که در آن افراد دغدغه فرهنگی یکسانی دارند، تعبیر شود به گونه‌ای که در آن دانش آموزان با همکاری یکدیگر مفاهیم محیط اطراف را کنکاش و یاد می‌گیرند. به عبارتی فرد در محیطی قرار دارد که از طریق احساس تعلق خاطری که به آن دارد، در یک کنش و واکنش متقابل قرار می‌گیرد و درصدد است مفاهیم متعدد در آن را بشناسد.

وجود طیف گسترده‌ای از ویژگی‌ها و کیفیات انسانی نیازمند پذیرش همه دانش آموزان است، تا دانش آموزان ویژگی‌های خودشان را در برنامه درسی، محیط اطراف شان و محیط گسترده‌تر، که در آن تنوع مایه مباحث است و همه افراد احترام می‌گذارند، مشاهده کنند. دانش آموزان دارای سطوحی مختلفی از انگیزه هستند، نگرش‌های متفاوتی در رابطه با یاددهی- یادگیری دارند، و پاسخ‌های مختلفی به محیط‌های کلاسی ویژه و فعالیت‌های آموزشی می‌دهند. در رویکرد کاهش تمرکز، تاکید بر یادگیری و ساختن دانش در فرصت محلی است که می‌تواند به صورت مشارکتی با اولویت توجه به نیازهای بومی که

جدول ۶: مضامین مستخرج از شیوه‌ارائه و پاسخ

مضمون اصلی	مضامین فرعی	مفاهیم	واحد معنایی
شیوه‌ارائه و پاسخ	اکتشافی	دانش اشتراکی، دانش فردی	مصاحبه‌کننده شماره ۳: دانش آموزان به کمک همدیگر از روش‌های متفاوتی برای جستجوی اطلاعات استفاده کنند و تجارب مختلف دانش آموزان در گردآوری اطلاعات در نظر گرفته بشه
	حل مساله	رویکرد چندوجهی، توالی پیشنهادات	مصاحبه‌کننده شماره ۹: در بررسی موضوعات محلی- اجتماعی، راه‌های مختلف حل مسائل رو مورد توجه قرار بدن و نظرات دانش آموزان رو در تکمیل مباحث به کار بگیرن.

برداشت می شود که موضوعات درسی به صورتی ارائه می شود که دانش آموزان با موضوعات مساله دار روبرو می شوند که در محیط زندگی آنها وجود دارد و درگیر آن موضوع در جهت یافتن پاسخ می شوند. در واقع دانش آموزان به صورت گروهی و در جهت ایجاد نگرش فردی وارد فرایند حل مساله می شوند و برای یافتن آن با ارائه نظرات به شیوه های مختلفی عمل می کنند.

دانش آموزان با توانایی ها، سبک های یادگیری و شخصیت های مختلف وارد کلاس درس می شوند. مربیان ملزم هستند همه دانش آموزان را با استانداردهای منطقه ای یا استانی ببینند. با استفاده از راهبردهای آموزشی مختلف، معلمان می توانند به نیازهای همه دانش آموزان توجه کنند و کمک کنند تا آنها فراتر از استانداردهای موجود، فعالیت نمایند. در این رویکرد، تاکید بر درگیری فعال در یادگیری در چهارچوب راهبردهای اکتشافی و حل مساله است. بنابراین از یافته های به دست آمده چنین

جدول ۷: مضامین مستخرج از سازماندهی حوزه های محتوایی

مضمون اصلی	مضامین فرعی	مفاهیم	واحد معنا
سازماندهی حوزه های محتوایی	کارکرد اجتماعی	زیستی- اجتماعی، معنادار سازی.	مصاحبه کننده شماره ۸: محتوای برنامه دغدغه ها و چالش های ذهنی و محیط اطراف دانش آموزان را در بر بگیره و فعالیت های یادگیری بر موقعیت ها و فرصت های واقعی زندگی اجتماعی آنها تاکید بکنه
	واحد کاری	پژوهش محوری، خودسازمان گری، کارکردی	مصاحبه کننده شماره ۱۴: برنامه درسی، محتوایی که افراد از طریق فعالیت های پژوهشی و پروژه ای، به معناسازی یادگیری بپردازن و براساس دانشی که کسب کردن سازماندهیش رو انجام بدن. مصاحبه کننده شماره ۲: با فراهم کردن شرایط یا موقعیت شبیه سازی شده(مساله دار) مطالب یاد گرفته شده، به عملکرد در رفتار تبدیل بشه
	زایشی	ابتکاری، بسط دهی محیطی، داربست سازی	مصاحبه کننده شماره ۷: ارائه مطالب به صورتی باشه که دانش آموزان راحت تر بتونن با مطالعه متن به تولید ایده دست پیدا کنن. مصاحبه کننده شماره ۱۱: تولید مطالب درسی باید این امکان رو فراهم بکنه که دانش آموز بتونه مفاهیم یادگرفته رو به زندگی خودش ربط بده و چیزای جدیدی رو به دست بیاره.

در فرایند علمی یادگیری، باید ارتباطی بین مواد یادگیری با زندگی روزمره دانش آموزان وجود داشته باشد، بدین صورت که بین فعالیت دانش آموزان در کلاس درس با زندگی واقعی همبستگی ایجاد گردد. در این رویکرد، مواد آموزشی دربرگیرنده ی مجموعه فعالیت هایی است که توسط دانش آموزان به صورت گروهی یا جمعی دنبال می شود. در واقع برنامه درسی (منابع مورد تدریس) شامل موضوع هایی است که در قالب واحدهای کاری به دانش آموزان ارائه می شود، و محتوای ارائه شده به دانش آموزان رویکرد پژوهشی دارد و یادگیری آن از طریق معنادار سازی با محیط اجتماعی صورت می گیرد. به عبارت دیگر در رویکرد کاهش تمرکز بر کارکرد اجتماعی منابع و واحدکاری بودن متون و زایشی بودن آن تاکید می شود. چنین استنباط می شود که ارائه مواد آموزشی به صورت محتوای پودمانی به دانش آموزان ارائه می شود. در محتوای پودمانی دانش آموزان محتوای درسی را به صورت موضوعات درسی مشخص در طی پروسه زمانی مداوم یاد می گیرند. در واقع واحدهای کاری یعنی موضوعاتی که جنبه اجتماعی- فرهنگی دارد و مربوط به زندگی اجتماعی می شود در قالب سوژه های چالش برانگیز(پژوهشی) ارائه می شوند و فرد به صورت گروهی به جمع آوری مطالب می پردازد و از طریق معنادار سازی با محیط مهارت یا قابلیت آن را به دست می آورد. این عوامل باعث می شود که دروس ارائه شده ماهیتی توسعه طلبانه پیدا کنند و با ربط دادن موضوعات به زندگی روزمره و بررسی آن در قالب موضوعات متنوع، به ایجاد و توسعه دانش جدید دست پیدا کنند.

در فرایند علمی یادگیری، باید ارتباطی بین مواد یادگیری با زندگی روزمره دانش آموزان وجود داشته باشد، بدین صورت که بین فعالیت دانش آموزان در کلاس درس با زندگی واقعی همبستگی ایجاد گردد. در این رویکرد، مواد آموزشی دربرگیرنده ی مجموعه فعالیت هایی است که توسط دانش آموزان به صورت گروهی یا جمعی دنبال می شود. در واقع برنامه درسی (منابع مورد تدریس) شامل موضوع هایی است که در قالب واحدهای کاری به دانش آموزان ارائه می شود، و محتوای ارائه شده به دانش آموزان رویکرد پژوهشی دارد و یادگیری آن از طریق معنادار سازی با محیط اجتماعی صورت می گیرد. به عبارت دیگر در رویکرد کاهش تمرکز بر کارکرد اجتماعی منابع و واحدکاری بودن متون و زایشی بودن آن تاکید می شود. چنین استنباط می شود که ارائه مواد آموزشی به

جدول ۸: مضامین مستخرج از ارزشیابی

مضمون اصلی	مضامین فرعی	مفاهیم	واحد معنا
ارزشیابی	فرایند محور	نیازسنجی، وسعت پذیری، زمینه مداری، سنجش پذیری.	مصاحبه کننده شماره ۳: دانش آموزان با اجرای فعالیت و حل مسائل موجود ارزشیابی بشن و روش های متفاوتی برای ارزشیابی شون استفاده بشه. مصاحبه کننده شماره ۱۵: ارزشیابی عملکرد دانش آموز نیازمند بررسی از طریق گوناگون و در موقعیت های مختلفه
	پیامد محور	مساله محور، عملکردی، خود ارزشیابی	مصاحبه کننده شماره ۵: ارزیابی به نحوی باشه که دانش آموزان در موقعیت چالش زایی قرار بگیرن تا باعث ارتقای فعالیت های اونا بشه. مصاحبه کننده شماره ۸: دانش آموزان خود به ارزیابی فعالیت ها و روند توسعه دانش شان پردازن و پیشرفت تحصیلی شون از طریق مقایسه عملکرد فعلی اونا با عملکرد گذشته شون باشه نه در مقایسه با عملکرد دیگران.

متقابل بر یکدیگر تاثیر دارند و در جهت تحقق اهداف برنامه درسی جدید، در یک مجموعه مشترک قرار گرفته و متاثر آن هستند، به عبارتی به صورت یک کل ویژگی ها و خصوصیات همان رویکرد جدید را نمایان می سازند. به طور کلی با توجه به این که هر نوع رویکردی متاثر از پارادایم ها و نظریه های آموزشی است، با مطالعه مبانی رویکرد کاهش تمرکز می توان آن را رویکردی جدید متاثر از نظریه سازنده گرایی دانست، هم چنین به دلیل تاکید ویژه بر نیازهای اجتماعی جامعه محلی در این رویکرد، سازنده گرایی اجتماعی را که بر مفاهیم اجتماعی- فرهنگی جامعه در یادگیری دانش آموزان تاکید می کند، می توان مورد توجه قرار داد. به تبع آن نیز، عناصر برنامه درسی نیز متمایل به ویژگی ها و خصوصیات می شود که نشان دهنده اصول و مولفه های این نظریه آموزشی باشد. پایه های تئوریک این رویکرد این فرض را مطرح می کند که کنش متقابلی بین عناصر وجود دارد که ویژگی ها ی هر یک از آنها در ارتباط با دیگر ویژگی ها تایید می شود، یعنی به نوعی دارا بودن صفات هر یک از اجزا به یکدیگر همبسته است.

در این رویکرد، اهداف برنامه درسی بر اساس آنچه که در موقعیت تدریس به عنوان دانش و اطلاعات جریان دارد و نیازمنداگاهی افراد از آنهاست، انتخاب می شود. بنابراین، اهداف بر مبنای موقعیتی که وجود دارد و شرایط حاکم بر آن موقعیت، و ویژگی ها و خصوصیات می که در آن وجود دارد، تدوین می شود. از طرفی، مطلوبیت اهداف از طریق تحقق پذیری آنها صورت می گیرد، یعنی برنامه درسی به دنبال این نیست که اهداف تعیین شده مهم است، بلکه میزانی از یادگیری که پیش بینی نشده در جایگاه اهداف قرار می گیرد. هم چنین اهداف موجودیت خود را از طریق کسب یادگیری دانش توسط دانش

در سال ۲۰۰۴ تقریباً بیست درصد کودکان زیرخط فقرزندگی ماهیت دستیابی به اهداف برنامه درسی وابسته به فرایند ارزشیابی آن در طول اجرای برنامه درسی است. اگر شاخص های فرایند به طور فراگیری در سطح افراد جامعه باشد، نتیجه برای استفاده مناسب خواهد بود. در رویکرد کاهش تمرکز در برنامه درسی دوره ابتدایی فرایند ارزشیابی دانش آموزان دارای دو ویژگی سنجش محوری و پیامد محوری است که بر تعدد روش های ارزشیابی و تاثیراتی که ارزشیابی می تواند بر رفتار دانش آموزان داشته باشد، تاکید دارد. به طور کلی یافته های به دست آمده نشان می دهد که ویژگی اصلی فرایند ارزشیابی در برنامه درسی با ماهیت کاهش تمرکز این است که فعالیت های دانش آموزان از جنبه های مختلف مورد ارزیابی قرار گیرد. به عبارتی از روش های مختلفی در یادگیری مطالب درسی استفاده شود تا بتوان در مورد کیفیت یادگیری دانش آموزان قضاوت کرد. هم چنین با توجه به این که پیامد محوری یکی از عوامل اصلی فرایند ارزشیابی را شکل می دهد، استفاده از آزمون های عملکردی جایگاه ویژه ای دارد. در واقع مولفه ای که کاهش تمرکز برنامه درسی را با نظام ارزشیابی توصیفی به هم مرتبط می کند. در آزمون های عملکردی عملکرد افراد با توجه به موقعیتی که در آن قرار دارد، مورد ارزشیابی قرار می گیرد، به عبارتی رویکرد کاهش تمرکز در راستای توجه به عملکرد افراد با توجه به مهارت هایی است که مختص جامعه محلی است.

بحث و نتیجه گیری

بررسی ویژگی های برنامه درسی در هر نوع رویکردی نشان می دهد که ارتباط این ویژگی ها می تواند به صورت متقابل یا یک سویه باشد. در این بحث عناصر برنامه درسی به صورت

آموز به دست می آورد و میزان و نوع اهداف برنامه را مشخص می کند، نه آنچه که قبلا به عنوان هدف تعیین شده است. در رابطه با محتوا می توان گفته که یک نوع سازماندهی باز یا انعطاف پذیر در محتوا وجود دارد. در واقع محتوای برنامه درسی با محوریت تجارب دانش آموزان ترتیب می یابد و در ادامه متناسب با رشد شخصی (شناخت و آگاهی) آنها بسط می یابد. می توان گفت علاوه بر این که تجربه محور طراحی فعالیت های یادگیرنده است، در توسعه و طراحی محتوای برنامه درسی بیش تر مورد توجه قرار می گیرد و این نقطه شروع و نقش جهت دهی تجارب، یک نوع تعادل و برابری بین آموزش و مطالب درسی ایجاد می کند، به صورتی که محتوای مورد تدریس از طریق تجارب دانش آموزان به تعادل بین آنچه آموزش داده می شود (نظر) و آنچه که دانش آموز قبلا به دست آورده است (عمل) می رسد. نتایج مطالعه افترنیاتی و اسپین سوراکیس^۳ (۲۰۰۶) [۲۵] بیان می کند که در تدوین موقعیتی، برنامه درسی تصمیم گیری درباره تجارب یادگیری را در راس هرم سازمانی محدود کرده و شرایطی را فراهم آورد که در سطوح پایین با انعطاف بیش تری یادگیری دانش آموزان را گسترش دهد و متناسب با دانش محلی، موضوعات درسی در یک موقعیت ارتباط گرا با علائق دانش آموزان قرار بگیرند. مطالعه اونیم و اکولی^۴ (۲۰۱۸) [۲۶] نیز تاکید می کند که نیازسنجی مناسب خواسته های دانش آموزان در راستای بومی سازی اهداف و محتوای درسی با فرایند مشارکت تمامی افراد ذینفع در برنامه درسی انجام می پذیرد. پژوهش عبدالکریم و هنتسک^۵ (۲۰۱۴) [۲۷] بیانگر این است که ارائه مطالبی که در بافت اجتماعی مشخصی وجود دارد و مختص آن جامعه است، به شکل گیری موضوعاتی مشخص که دغدغه جامعه آموزشی است می انجامد، و دانش آموزان با توجه به انگیزه های اجتماعی که دارند تکالیف ارائه شده را به صورت موضوعات زمینه ای با همکاری دیگر دانش آموزان انجام می دهند. یافته های حاصل از فرصت های یادگیری و سازماندهی آن نشان می دهد که در رویکرد کاهش تمرکز، برنامه درسی می تواند بیش تر از طریق فرصت هایی که دانش آموزان خود را درگیر مفهوم سازی مطالب می کنند، صورت گیرد. در واقع فرصت های یادگیری، موقعیت هایی هستند که دانش آموزان بتوانند در شرایط واقعی، به خلق دانش حاصل از آموخته های خود بپردازند. به صورتی که سازماندهی آن در قالب گروه های مختلف یادگیری و با قدرت انتخاب آنان اتفاق بیفتد. پژوهش های همسو با این یافته ها، مطالعات انجام گرفته توسط یوسوف^۶ (۲۰۱۰) [۲۸] است. وی در مطالعه ای به این نتیجه رسید که پیشرفت های جدید در نظام برنامه درسی و

سازماندهی آن، در گرو ارتباط مواد آموزشی با نیازها و علائق جامعه دانش آموزی است. ساماتووا^۷ (۲۰۱۱) [۲۹] در مطالعه خود بیان می کند که پیامدهای حاصل از شناخت از طریق درگیری فعالانه دانش آموز در محیط واقعی به دست می آید. نتایج نشان می دهد که موفقیت یادگیری علاوه بر وابستگی آن به محیط و شرایط یادگیری، به شکل گیری آن از طریق معناسازی صورت می گیرد. مطالعه فنتون و گالانت^۸ (۲۰۱۶) [۳۰] نیز نشان می دهد افزایش فرصت های یادگیری دانش آموزان در محیط های محلی با ارائه برنامه تجربی، از طریق راهبردهای مشارکت دانش آموزان در محتوای موضوعات درسی صورت می گیرد. در بررسی عنصر شیوه ارائه و پاسخ، نقش دانش آموزان می تواند برجسته می شود. به عبارتی شیوه ارائه مطالب درسی با ایفای نقش دانش آموزان از طریق شناسایی مولفه های یادگیری توسط آنان و تلاش در جهت پاسخ به محرک های محیطی چالش برانگیز ادامه یابد. یعنی دانش آموزان با توجه به علائق و انگیزه مشترک از روش های اکتشافی و مساله محور برای کسب دانش در محیط واقعی استفاده می کنند و بر میزان کاربردی بودن نتایج حاصل از یادگیری خود آگاهی دارند. یافته های مطالعه آدیله و اوپون^۹ (۲۰۱۸) [۳۱] نشان می دهد که در فرایند آموزشی راهبرد یادگیری، استفاده از روش ها و الگوهای مناسب یادگیری ارتباطی بین مواد یادگیری با زندگی روزمره دانش آموزان است تا بین فعالیتهای دانش آموزان در کلاس درس با زندگی واقعی همبستگی ایجاد گردد. نتایج مطالعه برون دایرز، ویک و ریدمن^{۱۰} (۲۰۱۰) [۳۲] نشان می دهد که پیوند دانش به عمل، از طریق کار مشارکتی و کاربرد مفاهیم و روش ها از کلاس درس به بافت زمینه ای است. یعنی با تلفیق فعالیت های کلاس درس با فعالیت های دنیای واقعی، کسب توانایی های کلیدی افزایش می یابد. در سازماندهی حوزه های محتوایی موضوعات یادگیری در چهارچوب اقداماتی تدوین می شود که به عنوان لیست فعالیت دانش آموزان محسوب می شود. برنامه درسی به صورت واحد هایی یادگیری است که با توجه به تقاضای جامعه محلی در آن از دانش آموزان خواسته می شود به صورت تدریجی و پودمانی به یادگیری بپردازند. در حقیقت، حوزه های محتوایی در رویکرد کاهش تمرکز در چهارچوب واحدهای کاری با وظایف مشخص برای موضوعات اجتماعی که برگرفته از نیازهای بومی است، مطرح می شود. یافته های سیدرضایی و بارانی^{۱۱} (۲۰۱۷) [۳۳] نشان می دهد که برنامه درسی مورد نیاز، یک برنامه درسی سازنده است که در آن معلمان، دانش آموزان، مطالب آموزشی و محیط در یک زمینه گفتگو مانند با یکدیگر تعامل دارند. در واقع همه چیز از پیش تعریف شده نیست و همه چیز با مرور زمان و حرکت به جلو در حال

برنامه درسی به تبع آن متأثر از مسائل سطح کلان تصمیم‌گیری (منابع برنامه درسی) است.

واژه نامه

1. Lincoln, Guba	لینکلن و گوبا
2. Gillham	گیلهام
3. Spinthourakis	سوراکیس
4. Onyeme, Okoli	اونیم و اکولی
5. Al-Abdulkareem, Hentschke	الابدالکریم و هنتسک
6. Yusuf	یوسف
7. Samatowa	ساماتووا
8. Fenton, Gallant	فتون و گالانت
9. Adilah, Uyun	آدیله و اویون
10. Brundiers, Wiek, Redman	برون دایرز، ویک و ریدمن
11. Robinson	رابینسون
12. Harjanti, Supriyati, Rahayu	هارجانتی، سوپریانتی و راهایو
13. Dolezal, Posekany, Motschnig, Pucher	دولزال، پوسکانی، موتسنیگ و پوچر

فهرست منابع

- [1] Hameed Hassan AM. Reflection of the Key Aspects of Curriculum in the Newly Revised Secondary School Curriculum of English and other Subjects in Bangladesh. *Journal Of Humanities And Social Science*, 2013;17(2): 59-68.
- [2] Makaran DM. Factors Influencing Curriculum Development Process in Secondary School Education in Mogadishu, Somalia. A Research Project Submitted to the Department of Educational Administration and Planning in Partial Fulfillment of the Requirements for the Award of the Degree of Master of Education in Curriculum Studies. University of Nairobi. 2015.
- [3] Unesco. What Makes a Quality Curriculum?. International Bureau of Education (IBE). 2011.
- [4] Kenea A. The Practice of Curriculum Contextualization in Selected Primary Schools in Rural Ethiopia. *Journal of Education and Practice*, 2014; 5(10):49-56.
- [5] Eisner E. Educational Reform and The Ecology of Schooling. *Teachers College Record*, 1992; 93(4):610- 627.
- [6] Al-Murad A, Ebrahimi Z. A comparative study of Eisner and Fullen approaches in change management in educational

توسعه باشد. نتایج پژوهش رابینسون^{۱۱} (۲۰۰۹) [۳۴] نشان می‌دهد که با حدودسازی محتوا و تعریف محدوده و میزان آن در برنامه درسی یادگیرنده می‌توان فرصت لازم را برای انعکاس و معنادارسازی اصطلاحات، مفاهیم و فرایندها با زندگی اجتماعی داشت. [۳۵] بر اساس آخرین مولفه بر اساس دیدگاه آیزنر می‌توان گفت که ماهیت دستیابی به اهداف برنامه درسی وابسته به فرایند ارزشیابی آن در طول توسعه است. اگر شاخص‌های فرایند ارزشیابی به طور فراگیری در سطح افراد جامعه باشد، نتیجه برای استفاده مناسب خواهد بود. [۳۶] یافته‌های این عنصر برنامه درسی نشان می‌دهد که ارزشیابی در رویکرد کاهش تمرکز بر محور سنجش توانایی‌های دانش‌آموزان بنا شده است. بدین معنی که دانش‌آموز در فضایی قرار داده شده است که امکان نشان دادن توانایی‌های بالقوه خود را در موقعیت محلی دارد، یعنی انتظار از دانش‌آموز این است که به دلیل تعلق داشتن به محیط محلی و فرهنگ حاکم بر آن، نشانه‌ای از همان محیط باشد. در واقع ارزشیابی عملکرد دانش‌آموز به صورتی باشد که شرایط مختلف محیطی اندوخته‌های شناختی، مهارتی و نگرشی دانش‌آموز را آشکار سازد. مطالعه هارجانتی، سوپریانتی و راهایو^{۱۲} (۲۰۱۹) [۳۷] با ارزشیابی برنامه‌های یادگیری در مدارس ابتدایی، نشان می‌دهد که ارزشیابی بر اساس الگوهای مشخص به غنی‌سازی آموزش و تحقق مهارت‌های اساسی می‌انجامد. در واقع، دانش‌آموزان برای دستیابی به موفقیت علاوه بر سنجش میزان تحقق مهارت‌های تفکر نیازمند سنجش در زندگی واقعی هستند. نتایج مطالعه دولزال، پوسکانی، موتسنیگ و پوچر^{۱۳} (۲۰۱۸) [۳۸] نشان می‌دهد استفاده از سنجش همتایان به عنوان یک روش جدید در خودارزیابی، باعث افزایش درگیری دانش‌آموزان در جهت مشارکت فعالانه دانش‌آموزان در فرایند ارزشیابی مطرح می‌شود. بدین صورت، ارزشیابی فرایندی است که به صورت پیوسته از میزان قابلیت‌های به دست آمده دانش‌آموز در موقعیت‌های مختلف یادگیری انجام می‌شود. به عبارتی آنچه مورد قضاوت قرار می‌گیرد عملکرد دانش‌آموز در یک موقعیت مساله‌مدار است که بر اساس میزان تأثیرگذاری آن در رفتار افراد در موقعیت‌های مختلف مشاهده می‌شود. بنابراین، نیاز به یک چارچوب برای تقویت اصل ارزشیابی وجود دارد.

در واقع برنامه درسی ملی با هدف کاهش تمرکز و نه عدم تمرکز در پی واگذاری اختیارات به مناطق آموزشی است تا به دلیل آشنایی و نزدیکی بیش‌تر با چالش‌ها و مسائل اجتماعی زندگی (تجربیات روزمره) در این امر سهیم شوند. بنابراین برنامه درسی تعریف شده در سطوح پایین‌تر رویکردی جامعه‌محور با تأکید بر آداب و سنت‌ها و عقاید فرهنگ بومی دارد و عناصر

- [17] Graneheim UH, Lundman B. Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trust worthiness. *Nurse education today*, 2004; 24(2): 105-112.
- [18] Karimi S, Nasr AR. Methods of analyzing interview data. *Research*, 2013; 4(1):94-71. [Persian].
- [19] Lincoln YS, Guba EG. *Naturalistic inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage. P: 124. 1985.
- [20] Polit DF, Beck CT. *Nursing Research. Principles and Methods*. 15th Edition, J.B. Lippincott Company, Philadelphia. 2015.
- [21] Gillham, B. *The Research Interview*, London , Rautledge. 2000.
- [22] Gentles SJ, Charles C, Ploeg J, McKibbin K. Sampling in Qualitative Research: Insights from an Overview of the Methods Literature. *The Qualitative Report*, 2015; 20(11): 1772–1789.
- [23] Rubin HJ, Rubin IS. *Qualitative Interviewing*, London, Sage. 2005.
- [24] Selimovic Z, Selimovic H, Opic S. Development of Social Skills Among Elementary School Children. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education(IJCRSEE)*, 2018; 6(1):17-30.
- [25] Fterniati A, Spinthourakis JA. National Curriculum Reform and New Elementary School Language Arts Textbooks in Greece. *The International Journal of Learning*, 2006; 13(4):37- 44.
- [26] Onyeme AC, Okoli SO. Decentralization in Curriculum Development for Greater Community Participation in Basic Education. *International Journal of Advanced Academic and Educational Research*, 2018; 13(3): 20-26.
- [27] Al-Abdulkareem R, Hentschke GC. Textbooks and Constructivist Pedagogy in Saudi Arabian School Classrooms. *Journal of Curriculum and Teaching*, 2014; 3(2): 13-24.
- [28] Yusuf H. Reform in curriculum for basic education in Nigeria: the need for character training curriculum. *Educational Research*, 2010; 1(10): 542-547.
- [29] Samatowa U. *Pembelajaran IPA di Sekolah Dasar*. Jakarta Barat PT indeks.(Edition2). 2011.
- [30] Fenton L, Gallant K. Integrated Experiential Education: Definitions and environments. *Proceedings of the National Conference on Curriculum Change in Education Courses*. Birjand University. 2014.[Persian].
- [7] Costley KC. *Research Supporting Integrated Curriculum: Evidence for using this Method of Instruction in Public School Classrooms*. Running head: Integrated Curriculum, Associate Professor of Early Childhood Education, Arkansas Tech University. 2015.
- [8] Tholappan A. *Knowledge and Curriculum*. Bharathidasan University. Centre for Distance Education. 2015.
- [9] Parsa A. A Survey of Teachers' Attitudes and Behavioral Tendencies about Advance New Curriculum, *Curriculum Studies Quarterly*, 2007; 4: 138-103. [Persian].
- [10] Birney L, Mc Namara D, Evans B, Woods N, Hill J. The Curriculum and Community Enterprise for Restoration Science Partnership Model. *Journal of Curriculum and Teaching*, 2019; 8(2): 1-10.
- [11] Taqi Pourzahir A. *Curriculum planning for primary schools in the third millennium*. Tehran: Agah Publications. 2019.[Persian].
- [12] Turunen TA, Maatta K , Uusiautti S. Forty years of Finnish pre-school education: the development of curricula between 1972 and 2000. *Curriculum Journal*, 2012; 23(4): 585-599.
- [13] *Educational Research and Planning Organization*. Theoretical foundations of fundamental change in the formal public education system of the Islamic Republic of Iran. Tehran. 2011.[Persian].
- [14] Su SW. The Various Concepts of Curriculum and the Factors Involved in Curricula-making. *Journal of Language Teaching and Research*, 2012; 3(1): 153-158.
- [15] Levitt HM, Motulsky SL, Wertz FJ, Morrow SL, Ponterotto JG. Recommendations for Designing and Reviewing Qualitative Research in Psychology: Promoting Methodological Integrity. *Qualitative Psychology*, 2017; 4(1): 2–22.
- [16] Viswambharan AP, Priya KR. Documentary Analysis as a Qualitative Methodology to Explore Disaster Mental Health: Insights from Analyzing a Documentary on Communal Riots. *Qualitative Research*, 2016; 16(1): 43–59.

- Journal of Business and Social Science, 2012; 3(18): 122-130.
- [36] Hussain A, Dogar AH, Azeem M, Shakoor A. Evaluation of Curriculum Development Process. International Journal of Humanities and Social Science, 2011; 1(14): 263-271.
- [37] Harjanti R, Supriyati Y, Rahayu W. Evaluation of Learning Programs at Elementary School Level of "Sekolah Alam Indonesia (SAI)". (Evaluative Research Using Countenance Stake's Model. American Journal of Educational Research, 2019; 7(2): 125-132.
- [38] Dolezal D, Posekany A, Motschnig R, Pucher R. Person-Centered Learning using Peer Review Method An Evaluation and a Concept for Student-Centered Classrooms. International Journal of Engineering Pedagogy, 2018; 8(1):127-147.
- Conceptual Model. The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, 2016; 7(2): 1-15.
- [31] Adilah N, Uyun N. Science Learning Outcomes Student Class IV Through Application of Constructivist Learning Model with Direct Instructional Model in Primary Schools. Journal of Education and Practice, 2018; 9(12):37-42.
- [32] Brundiers K, Wiek A, Redman CL. Real world learning opportunities in sustainability: From classroom into the real world, International Journal of Sustainability in Higher Education, 2010; 11(4): 308-324.
- [33] Seyyedrezaie SH, Barani B. Constructivism and Curriculum Development. Journal of Humanities Insights, 2017; 1(3): 127-132.
- [34] Robinson K. Mind Industry - The role of culture and education in shaping your creative mind. Translation - Rama Moussalli (1st ed.). Amman: National Library Department. 2009.
- [35] Ozar M. Turkish Curriculum: Claimed to be based on Constructivism. International