

حدود و ثغور مشارکت دانش‌آموزان در برنامه‌درسی: تحلیل دیدگاه صاحب‌نظران*

© علی مهدوی‌خواه^۱ © دکتر طاهره جاویدی کلاته جعفرآبادی^۲ © دکتر مقصود امین‌خندقی^۳ © دکتر مرتضی کرمی^۴

چکیده:

این پژوهش، درصدد پاسخگویی به این پرسش بوده که حدود و ثغور مشارکت دانش‌آموزان در برنامه‌درسی از دیدگاه صاحب‌نظران چگونه است؟ برای پاسخ دادن به این پرسش نخست دیدگاه‌های صاحب‌نظران درباره مشارکت دانش‌آموزان در برنامه‌درسی با به‌کارگیری روش‌های اسنادی، کتابخانه‌ای و تحلیل مفهومی، توصیف و طبقه‌بندی شده است. سپس ضمن نقد دیدگاه‌های مطرح‌شده، ابعاد مورد وفاق و مغفول مشارکت دانش‌آموزان در برنامه‌درسی از دیدگاه صاحب‌نظران به تصویر کشیده شده است. آنگاه با بررسی وضع موجود، دیدگاه صاحب‌نظران در زمینه حد و مرز مشارکت دانش‌آموزان در برنامه‌درسی مشخص شده است. مشارکت‌کنندگان در این پژوهش، سیزده نفر از صاحب‌نظران و سیاست‌گذاران حوزه برنامه‌درسی بودند که با معیار داشتن دیدگاه در زمینه مشارکت دانش‌آموزان در برنامه‌درسی، به‌صورت هدفمند انتخاب شدند. نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل دیدگاه‌های صاحب‌نظران نشان داد که مشارکت دانش‌آموزان در برنامه‌درسی در همه ابعاد برنامه‌درسی قابل اجراست. با وجود این، هنوز سازوکار نظری و عملی مشارکت واقعی دانش‌آموزان در برنامه‌درسی فراهم نشده است. سرانجام با بررسی الگوهای گوناگون، «الگوی برنامه‌درسی مذاکره‌ای» به‌عنوان رهیافت بدیل در زمینه مشارکت دانش‌آموزان در برنامه‌درسی تعیین شد که بر اساس آن، تغییر اساسی در نگاه به دانش‌آموز به‌عنوان «دانش‌آموز به‌مثابه فردی موثر و آگاه» که می‌تواند در بهبود نظام برنامه‌درسی مشارکت کند، نشان داده شده است.

کلیدواژگان: برنامه‌درسی مذاکره‌ای، مشارکت دانش‌آموزان، طراحی برنامه‌درسی، صدای دانش‌آموزان

☑ تاریخ پذیرش: ۹۹/۸/۱۰

☑ تاریخ دریافت: ۹۸/۱۲/۲۰

* این مقاله مستخرج از رساله دکتری نویسنده اول است.

۱. دانش‌آموخته دکتری تخصصی برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران. Alimahdavidhah@gmail.com
۲. نویسنده مسئول: دانشیار گروه مبانی تعلیم و تربیت، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران. tjavidi@um.ac.ir
۳. دانشیار گروه مطالعات برنامه‌درسی و آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران. aminkhandaghi@um.ac.ir
۴. دانشیار گروه مطالعات برنامه‌درسی و آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران. m.karami@um.ac.ir

مقدمه

تاریخچه نظریه، سیاستگذاری و عمل برنامه‌درسی نشان می‌دهد که رویکردهایی گوناگون در زمینه اصلاح و تغییر برنامه‌درسی در دوران مختلف طرح و مورد توجه قرار گرفته است. بخش قابل توجهی از این رویکردهای اصلاحی موفقیت‌آمیز نبوده است (برون، بوویل و ویگلرس^۱، ۲۰۱۶). فولن^۲ (۱۹۹۴) بر این باور است که عوامل متعددی، از جمله عدم توجه کافی به مشارکت دادن و مذاکره با فراگیران، در شکست این تغییرات مؤثرند. دیدگاههای بومر، اونور، لسטר و کوک^۳ (۱۹۹۲) نیز مؤید این مطلب است که در برنامه‌درسی ملی، دانش‌آموزان حق دارند به توسعه برنامه‌درسی کمک کنند و در طراحی و تدوین آن مشارکت داشته باشند. بررسی دیدگاههای صاحب‌نظران در سالهای اخیر نیز نشان‌دهنده این است که تأکید بسیار بر «مشارکت دانش‌آموزان» صورت گرفته است (استفانی و ساپارلیس^۴، ۲۰۰۹) و مطالبه برای مشارکت دانش‌آموزان افزایش یافته است (کیندیکي^۵، ۲۰۰۹). مشارکت دانش‌آموزان در برنامه‌درسی به دغدغهای عمومی تبدیل شده است (مندز و هامت^۶، ۲۰۲۰)، از این رو متخصصان در زمینه ایجاد سازوکارهایی برای فراهم شدن زمینه مشارکت دانش‌آموزان در تصمیم‌گیریهایی مربوط به طراحی و تدوین برنامه‌درسی تلاشهای بسیار کرده‌اند (تیکوکو و کیپروپ^۷، ۲۰۱۱). این مفهوم در برنامه‌درسی به گفتمانی رایج در نظام برنامه‌درسی کشورهایی چون انگلستان، ایالات متحده آمریکا و استرالیا تبدیل شده است (کوه^۸، ۲۰۰۹). با این حال، به‌رغم اتفاق نظر صاحب‌نظران در ضرورت مشارکت دانش‌آموزان در برنامه‌درسی، هنوز زمینه اجرایی کردن این مهم فراهم نشده و کماکان مباحث نظری نحوه مشارکت دانش‌آموزان در برنامه‌درسی مشخص نشده است و در عمل مشارکت افراد در روشهای متعدد و غالباً بدون شکل خاصی انجام می‌شود (مندز و هامت^۶، ۲۰۲۰). شاید بتوان یکی از دلایل اجرایی نشدن این امر را عدم تعیین حدود و ثغور مشارکت دانش‌آموزان در برنامه‌درسی از سوی صاحب‌نظران این قلمرو معرفتی دانست. همان‌طور که کاهو^۹ (۲۰۱۳) اشاره می‌کند پیشینه نظری، تصویری روشن از حدود و ثغور مشارکت دانش‌آموزان را ارائه نمی‌کند، لذا ضروری است ضمن صورت‌بندی دیدگاههای صاحب‌نظران، درباره مفهوم مشارکت دانش‌آموزان در برنامه‌درسی، به تعیین حدود و ثغور آن

1. Bron, Bovill & Veugelers
2. Fullan
3. Boomer, Onore, Lester & Cook
4. Stefani & Tsaparlis
5. Kindiki
6. Mendes & Hammett
7. Tikoko & Kiprop
8. Kuh
9. Kahu

پرداخته شود. همان‌طور که بارکر^۱ (۲۰۱۸) خاطرنشان کرده، بر اساس یافته‌های پژوهش‌های انجام‌شده، پرداختن به این مبحث ضرورت دارد، اما برای تعیین ماهیت این مفهوم، حدود و ثغور آن و مدل‌های اجرایی کردن آن، ضروری است که تحقیق بیشتری انجام شود. بر این اساس سؤال اصلی پژوهش این است که از دیدگاه صاحب‌نظران، حدود و ثغور مشارکت دانش‌آموزان در برنامه‌درسی چگونه است؟

■ مبانی نظری و پیشینه پژوهش

موضوع مشارکت دادن دانش‌آموزان در برنامه‌درسی مبحث جدیدی نیست (مندز و هامت، ۲۰۲۰). مشارکت دانش‌آموزان در برنامه‌درسی را دیویی^۲ (۱۹۱۶) در آغاز قرن بیستم، مطرح کرده است (بوویل، مورس^۳ و بولی^۴، ۲۰۰۹). آرا و نظرات دیویی در زمینه دموکراسی و مشارکت در تعلیم و تربیت برای بسیاری از صاحب‌نظران پس از وی مانند ارنوویتز^۵ (۱۹۹۴)، شور^۶ (۱۹۹۲)، پینار^۷ (۱۹۸۱) و راجرز و فرایبرگ^۸ (۱۹۶۹) الهام‌بخش و تأثیرگذار بوده است. راجرز (۱۹۶۹) با طرح مفهوم «آزادی در یادگیری» و در ادامه نظریه دیویی، دیدگاه‌های جدید در برنامه‌درسی از جمله «یادگیرنده به‌عنوان مشارکت‌کننده» و «دعوت از دانش‌آموزان برای مشارکت در طراحی و تدوین برنامه‌های درسی» را طرح کرده است. این اقدام راجرز در افزایش میزان مشارکت دانش‌آموزان در برنامه‌درسی بسیاری از کشورها تأثیرگذار بود. به این‌صورت که در دهه‌های ۱۹۸۰ و ۱۹۹۰ میلادی، ارنوویتز (۱۹۸۱؛ ۱۹۹۴)، پینار (۱۹۸۱) و شور (۱۹۹۲) با اتکا به آرای راجرز، مطرح کردند که دانش‌آموزان باید مسئولیت طراحی و تدوین برنامه‌های درسی را به‌عهده بگیرند. ژيرو^۹ (۱۹۳۸)، بومر و همکاران (۱۹۹۲) و آیزنر^{۱۰} (۲۰۰۱) نیز از صاحب‌نظرانی بوده‌اند که با طرح مفاهیمی چون «تعلیم و تربیت انتقادی»، «برنامه‌درسی مذاکره‌ای» و «شنیدن صدای دانش‌آموز» به‌طور مستقیم به نقش دانش‌آموز در توسعه برنامه‌درسی اشاره کرده‌اند (بوویل و همکاران، ۲۰۰۹). محور اصلی دیدگاه‌های صاحب‌نظران در جدول شماره ۱ به تصویر کشیده شده است.

1. Barker
2. Dewey
3. Morss
4. Bulley
5. Aronowitz
6. Shor
7. Pinar
8. Rogers & Freiberg
9. Giroux
10. Eisner

جدول ۱. مشارکت دانش آموزان در برنامه درسی از دیدگاه صاحب نظران

جریان فکری	صاحب نظران	محور اصلی
بیشرفت گرایان	دیویی (۱۹۳۸)	مشارکت دانش آموزان در برنامه درسی
نظریه پردازان برنامه درسی	پاینر (۱۹۷۴)، استنهاوس ^۱ (۱۹۷۵)، گودلد ^۲ (۱۹۷۹) و آیزنر (۱۹۷۹)	برنامه درسی به عنوان یک فرایند
جنبش صدای دانش آموز	فیلدینگ ^۳ (۲۰۰۱)، میترا و گراس ^۴ (۲۰۰۹)، رادک و مک اینتایر ^۵ (۲۰۰۷) و کوک ساتر ^۶ (۲۰۱۱)	شنیدن صدای دانش آموزان
آموزش شهروندی	اپل (۲۰۰۴)، بین ^۷ (۱۹۹۷)، گردی ^۸ و همکاران (۲۰۱۴)	آموزشهای شهروندی
یادگیری تعاملی	بومر (۱۹۸۲)، برین و لیتل جان ^۹ (۲۰۰۰)، رات استیان و سانتانا ^{۱۰} (۱۹۱۱)	برنامه درسی مذاکره ای
ارتقای جایگاه مدرسه	لوین ^{۱۱} (۲۰۰۰)، فولن (۲۰۰۱)، هارگریوز و شرلی ^{۱۲} (۲۰۰۹)، کونینگ ^{۱۳} و همکاران (۲۰۱۰)	ارتقای یادگیری پایدار

موضوع مشارکت دانش آموزان در برنامه درسی ریشه در نظریه های ساخت گرایی دارد، با طرح این پرسش که چه نیازها و علاقه های فراگیر باید در مرکز فعالیتهای برنامه درسی باشد (مارد و هیلی^{۱۴}، ۲۰۲۰). در تبیین ماهیت مفهوم مشارکت دانش آموزان در برنامه درسی، صاحب نظران، دیدگاههای مختلفی ارائه کرده اند. کوه (۲۰۰۹) مشارکت دانش آموزان را متضمن مشارکت آنان در فعالیتهای مهم و مؤثر برنامه درسی اعم از داخل و خارج کلاس تعریف می کند. ترولر و ورهام^{۱۵} (۲۰۰۸) مشارکت دانش آموزان در برنامه درسی را به مثابه فرایند تلاشهای آگاهانه نهادها برای مشارکت و توانمندسازی دانش آموزان

1. Stenhouse
2. Goodlad
3. Fielding
4. Mitra & Gross
5. Rudduck & McIntyre
6. Cook-Sather
7. Beane
8. Grady
9. Breen & Littlejohn
10. Rothstein & Santana
11. Levin
12. Hargreaves & Shirley
13. Köning
14. Mård & Hilli
15. Trowler & Wareham

در فرایند طراحی و تدوین برنامه‌درسی تعریف کرده‌اند. آئوکی^۱ (۲۰۰۴) مشارکت دانش‌آموزان در برنامه‌درسی را تحت‌عنوان سطح مشارکت و علاقه ذاتی که دانش‌آموز در دو سطح کنش (استقامت، تلاش، توجه) و نگرش (انگیزه، شور و شوق، علاقه، احساس افتخار) نسبت به برنامه‌درسی نشان و بروز می‌دهد، تعریف کرده است. کراوس و کوتس^۲ (۲۰۰۸) معتقدند که مشارکت دانش‌آموزان متمرکز بر توسعه اقداماتی است که دانش‌آموزان را عملاً در توسعه برنامه‌درسی درگیر می‌کند. کوتس (۲۰۰۵) در تعریفی دیگر، مفهوم مشارکت دانش‌آموزان را مبتنی بر این فرض می‌داند که فرد به‌طور آگاهانه و فعالانه در فعالیتهای برنامه‌درسی مشارکت کند. آدام فلچر (۲۰۱۷) در تبیین مفهوم مشارکت دانش‌آموزان در برنامه‌درسی با تعریف ۲۲ نقش گوناگون برای دانش‌آموزان مانند دانش‌آموزان به‌مثابه تسهیل‌کنندگان^۳، دانش‌آموزان به‌مثابه ارزیابان^۴، دانش‌آموزان به‌مثابه کارشناسان^۵، دانش‌آموزان به‌مثابه مشاوران^۶ و دانش‌آموزان به‌مثابه طراحان^۷، مشارکت دانش‌آموزان را در ابعاد و سطوح مختلف برنامه‌درسی مورد تأکید قرار داده است.

با توجه به وجود عدم هماهنگی در زمینه تعریف مفهوم مشارکت دانش‌آموزان در برنامه‌درسی، پژوهشگران و صاحب‌نظران در پی ایجاد وحدت رویه درباره این مفهوم بوده‌اند (بالوانت^۸، ۲۰۱۸). پژوهشگرانی چون لوین (۲۰۰۰)، لاج^۹ (۲۰۰۵) و میترا و گراس (۲۰۰۹) قائل به سطح مشارکت خرد^{۱۰} دانش‌آموزان در برنامه‌درسی‌اند. در طول بیست سال گذشته، بخش قابل توجهی از پژوهشها، متمرکز روی صدای دانش‌آموزان بوده است که متضمن مشارکت دانش‌آموزان در روشها، سیاستها، اصلاحات و تحقیقات مدرسه است. اکثر پژوهشهای مربوط به صدای دانش‌آموز در سطح خرد (یعنی کلاس درس یا سطح مدرسه) رخ می‌دهد و تقریباً در سطح کلان اصلاحات آموزشی (استانی، ایالتی یا سطح ملی) مورد توجه قرار نمی‌گیرد (پکرول^{۱۱} و لوین، ۲۰۰۷). اگرچه فرایندهای درون‌مدرسه‌ای در توسعه دانش و رفتار دموکراتیک مؤثرند (کوک‌ساتر، ۲۰۰۶)، با این حال به‌طور معمول، فرصت کمی را برای مشارکت پیوسته دانش‌آموزان در سطح کلان فراهم می‌کنند. به‌نظر می‌رسد که میان یادگیری مسائل دموکراتیک از سوی دانش‌آموزان و میزان مشارکت و تأثیرگذاری آنها در فرایندهای آموزشی رابطه مستقیم و

1. Aoki
2. Krause & Coates
3. Facilitators
4. Evaluators
5. Experts
6. Advisors
7. Designers
8. Balwant
9. Lodge
10. Micro-level
11. Pekar

معنادار وجود دارد (کراس^۱ و همکاران، ۲۰۰۹). مدل مشارکت آرنستاین^۲ (۱۹۶۹) برای جلب مشارکت دانش‌آموزان در برنامه‌درسی، نردبان مشارکت هشت پله‌ای را ارائه کرده و قائل به هشت سطح مختلف برای مشارکت دانش‌آموزان است. بوویل، بولی و مورس (۲۰۱۱) نردبان مشارکت آرنستاین را در چهار سطح خلاصه کرده‌اند: سطح چهار: مشارکت کامل دانش‌آموزان در تصمیم‌گیریها و سیاست‌گذاریها برنامه‌درسی؛ سطح سه: مشارکت رو به رشد در مسائلی مانند ارزیابی معلمان، طراحی فعالیتهای گروهی و انتخاب منابع آموزشی؛ سطح دو: مشارکت محدود دانش‌آموزان به گونه‌ای که متخصصان و عوامل اجرایی مدرسه تصمیمات را اتخاذ می‌کنند و از نظرات دانش‌آموزان نیز در رابطه با تصمیمات اتخاذ شده، مطلع می‌شوند. دانش‌آموزان حق انتخاب مواد و محتوای آموزشی را از میان منابع اعلام شده دارند و در کمیته‌ها و انجمنهای دانش‌آموزی قدرت اظهارنظر و نقش مشورتی دارند. سطح نخست، سطح بدون مشارکت است که در آن متخصصان و عوامل اجرایی مدرسه، به تنهایی فرایند تصمیم‌گیری برنامه‌درسی را کنترل می‌کنند و برنامه‌های درسی اغلب با تعامل محدود یا بدون تعامل با دانش‌آموزان اداره می‌شود. خلاصه‌ای از این دیدگاهها در جدول شماره ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. سطوح مختلف مشارکت دانش‌آموزان در برنامه‌درسی

صاحب‌نظر	سطوح مشارکت دانش‌آموزان
بلوم ^۳ (۱۹۵۶)	۳- مداخله/ مشارکت رفتاری، ۲- مداخله/ مشارکت عاطفی، ۱- مداخله/ مشارکت شناختی.
آرنستاین (۱۹۶۹)	۸- برنامه‌درسی کاملاً در اختیار دانش‌آموزان، ۷- برنامه‌درسی با مشارکت کامل دانش‌آموزان (برنامه‌درسی مذاکره‌ای)، ۶- برنامه‌درسی با قابلیت کنترل دانش‌آموزان بر قسمت‌هایی از انتخاب، ۵- برنامه‌درسی با قابلیت کنترل دانش‌آموزان بر بخشهایی از برنامه تجویز شده، ۴- برنامه‌درسی با امکان انتخاب گسترده از میان گزینه‌های تجویز شده، ۳- برنامه‌درسی با امکان انتخاب محدود از میان گزینه‌های تجویز شده، ۲- برنامه‌درسی با ادعای مشارکت ولی تحت کنترل معلم، ۱- برنامه‌درسی دیکته شده و بدون تعامل.
هارت ^۴ (۱۹۹۲)	۴- برنامه‌درسی را بزرگسالان طراحی می‌کنند و دانش‌آموزان امکان تغییر آن را دارند، ۳- برنامه‌درسی را بزرگسالان طراحی می‌کنند و دانش‌آموزان امکان تغییر آن را ندارد، اما از دانش‌آموزان در فرایند طراحی مشورت گرفته می‌شود، ۲- مشارکتهای اولیه و تصمیم‌گیریهای کوچک با نظارت بزرگسالان انجام می‌شود، ۱- دانش‌آموزان ایده‌های خود را با بزرگسالان به اشتراک می‌گذارند و علاقه‌مندی خودشان را برای مشارکت در تصمیم‌گیریها اعلام می‌کنند.

1. Cross
2. Arnstein
3. Bloom
4. Hart

جدول ۲. (ادامه)

صاحب‌نظر	سطوح مشارکت دانش‌آموزان
فیلدینگ (۲۰۰۱)	۴- دانش‌آموزان به‌منزله منبع دانش، ۳- دانش‌آموزان به‌منزله پاسخ‌دهندگان فعال، ۲- دانش‌آموزان به‌منزله دستیاران پژوهشگر، ۱- دانش‌آموزان به‌منزله پژوهشگر.
بوویل (۲۰۱۱)	۴- برنامه‌درسی با مشارکت کامل، ۳- برنامه‌درسی با مشارکت در حال رشد، ۲- برنامه‌درسی با مشارکت محدود، ۱- برنامه‌درسی بدون مشارکت.
گرین ^۱ (۲۰۱۳)	۹- مشارکت کامل (حاصل مذاکره و همکاری مشترک)، ۸- مشارکت انتخابی (عده‌ای از معلمان و دانش‌آموزان در طراحی ابعادی از برنامه‌درسی مشارکت دارند)، ۷- کنترل از سوی عده‌ای از دانش‌آموزان (عده‌ای از دانش‌آموزان و معلمان در طراحی بخشهایی از برنامه‌درسی مشارکت دارند)، ۶- دانش‌آموزان شکل‌دهنده تصمیمات (عده‌ای از دانش‌آموزان به‌عنوان مشاور در تدوین بخشهایی از برنامه‌درسی نقش‌آفرینی می‌کنند)، ۵- دانش‌آموزان حق انتخابهایی گسترده دارند (معلمان حق انتخابهای گسترده را برای دانش‌آموزان فراهم می‌کنند)، ۴- دانش‌آموزان حق انتخابهای محدود دارند (معلمان گزینه‌های انتخابی محدودی را در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌دهند)، ۳- صدای دانش‌آموزان شنیده می‌شود، ۲- برنامه‌درسی را معلمان کاملاً کنترل می‌کنند، ۱- برنامه‌درسی را معلم دیکته می‌کند.
ترولر (۲۰۱۰)	۴- دانش‌آموز به‌عنوان همکار، ۳- دانش‌آموز به‌عنوان دستیار، ۲- دانش‌آموز غیرفعال، ۱- دانش‌آموز مستقل.

همان‌طور که ملاحظه می‌شود صاحب‌نظران، دیدگاههای گوناگون و گاهی متعارض را درباره ماهیت مشارکت دانش‌آموزان در برنامه‌درسی مطرح کرده‌اند. به‌علاوه در مورد مشارکت دانش‌آموزان در برنامه‌درسی، نمونه‌ها و مثالهای فراوانی وجود دارد، اما در بیشتر این دیدگاهها، مشارکت، محدود به عده‌ای خاص از دانش‌آموزان منتخب است. در اغلب مواقع فرصت مشارکت، طی فرایندی پیچیده و دشوار در اختیار برخی از گروهها قرار می‌گیرد. بنابراین، این پرسش مطرح می‌شود که چگونه زمینه مشارکت همه دانش‌آموزان را می‌توان در مدرسه فراهم کرد و به توسعه شرایط دموکراتیک کمک کرد (زیپین^۲، ۲۰۱۳). در این مقاله با تمرکز بر این پرسش، ابعاد مورد وفاق و مغفول مشارکت دانش‌آموزان از دیدگاه صاحب‌نظران مورد بررسی قرار گرفته است و بر این اساس، تصویری از حدود و ثغور مشارکت دانش‌آموزان در برنامه‌درسی ارائه شده است.

1. Green
2. Zipin

■ روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش از منظر هدف، بنیادی است. پژوهش بنیادی مطالعه و پژوهش نظام‌مند و هدایت‌شده در راستای ارتقای دانش و درک بیشتر جنبه‌های بنیادین پدیده‌های بدون برنامه خاص است (لوی^۱، ۲۰۰۲). همچنین از نظر روش، در حیطه پژوهش‌های نظریه‌ای^۲ قرار می‌گیرد. ماهیت مسئله حاضر با هدف بررسی دیدگاه‌های صاحب‌نظران در مورد حدود و ثغور مشارکت دانش‌آموزان در برنامه‌درسی ایجاب می‌کند که برای گردآوری داده‌ها به منابع مستند در این زمینه مراجعه شود. بنابراین ابتدا به شناسایی آثار صاحب‌نظرانی که دیدگاهی در زمینه مشارکت دانش‌آموزان در برنامه‌درسی داشتند، اقدام، سپس آثار ۱۳ نفر از صاحب‌نظران حوزه برنامه‌درسی به صورت هدفمند انتخاب شد. این منابع شامل بیش از ۵۰ مقاله، رساله و کتاب علمی بود که طی چهار دهه اخیر در مجلات و مجامع علمی معتبر منتشر شده است. سپس دیدگاه‌های صاحب‌نظران از این منابع استخراج شد و سرانجام مورد تحلیل و طبقه‌بندی قرار گرفت. ماهیت پیچیده و چندبعدی موضوعات پژوهش در علوم تربیتی و برنامه‌ریزی درسی ایجاب می‌کند که برای درک واقعیتهای آنها، روابط میان اجزا با توجه به بافت و زمینه مربوط به پژوهش، مورد بررسی قرار گیرد تا درکی جامع‌تر و بهتر از آن به‌دست آید (مارشال و راسمن^۳، ۲۰۱۴؛ ترجمه پارسائیان و اعرابی، ۱۳۸۶). ویژگیهای پژوهش حاضر نیز بهره‌گیری از روشهای پژوهش کمی و کیفی را ایجاب می‌کرد. در این پژوهش مراحل برای دستیابی به اهداف پیش‌بینی و در هر مرحله روشهای مناسب انتخاب شد. مجموعه روشهای به‌کار گرفته شده، آن گونه که در توضیح مراحل می‌آید، در قالب روشهای کمی و کیفی قرار می‌گیرد. با توجه به اهداف و سؤالات، برای دستیابی به پاسخ برخی از سؤالات از روشهای معرفی‌شده ادموند شورت^۴ (۱۹۹۱؛ ترجمه مهرمحمدی و همکاران، ۱۳۹۸) در کتاب روش‌شناسی مطالعات برنامه‌درسی استفاده شده است.

پرسشهای مهم، برای این کندوکاو عبارت‌اند از: ۱- ماهیت و ابعاد مشارکت دانش‌آموزان در برنامه‌درسی از دیدگاه صاحب‌نظران برنامه‌درسی کدام‌اند؟ ۲- تا چه اندازه این ابعاد مورد وفاق صاحب‌نظران بوده است؟ ۳- با نظر به تحلیل پاسخهای دو پرسش نخست، چگونه می‌توان مشارکت دانش‌آموزان در برنامه‌درسی و زمینه‌های تحقق‌پذیری آن را به تصویر کشید؟ برای پاسخ به این پرسشها با استفاده از روشهای اسنادی، کتابخانه‌ای و تحلیل مفهومی نخست، دیدگاههای صاحب‌نظران درباره مشارکت دانش‌آموزان در برنامه‌درسی توصیف و طبقه‌بندی شده است. سپس ضمن نقد دیدگاههای مطرح‌شده، ابعاد مورد وفاق و مغفول مشارکت دانش‌آموزان در دیدگاههای صاحب‌نظران به تصویر کشیده شده است. آنگاه با بررسی وضع موجود حدود و ثغور مشارکت دانش‌آموزان در برنامه‌درسی از دیدگاه صاحب‌نظران تصریح شده است.

1. Levy
2. Theoretical Inquiry
3. Marshal & Rossman
4. Short

■ یافته‌های پژوهش

در پژوهشهای متعددی، مشارکت دانش‌آموزان در برنامه‌درسی به‌منزله یک ویژگی مطلوب و ضروری ذکر شده است، با این حال، توافق چندانی در مورد حدود و ثغور آن وجود ندارد (تیلور و پارسونز^۱، ۲۰۱۱). میزان مشارکت دانش‌آموزان در دیدگاه صاحب‌نظران متفاوت است. با بررسی نظرات و تعاریف طرح‌شده در زمینه مشارکت دانش‌آموزان، سه دیدگاه کلی در این زمینه قابل طرح است. دیدگاه نخست، این است که دانش‌آموزان باید منفعلانه به دریافت و اجرای دستورالعمل‌های ابلاغ‌شده، اقدام کنند (سیتول^۲، ۱۹۹۵). این دیدگاه به این معناست که سیاستها را باید بزرگسالان طراحی کنند و دانش‌آموزان آنها را فقط به حافظه بسپارند. دیدگاه دوم، بیانگر این است که دانش‌آموزان می‌توانند در تصمیم‌گیریها مشارکت کنند اما در سطح محدود و موارد خاص (نایدو^۳، ۲۰۰۵). در توضیح این دیدگاه، هادلستون^۴ (۲۰۰۷) اضافه می‌کند که طبق این دیدگاه، متخصصان و معلمان تمایل دارند که سطح مشارکت دانش‌آموزان را کاملاً به جنبه‌های خاصی از امور آموزشی محدود کنند، به‌نحوی که در امور مربوط به انجام دادن آزمونها، ارزیابی عملکرد دانش‌آموزان، انتصاب معلمان و سایر مسائل محرمانه و کلیدی تعلیم و تربیت مشارکتی نداشته باشند. اگرچه این دیدگاه، ظاهراً از مشارکت دانش‌آموزان در تصمیم‌گیریها حمایت می‌کند، اما دانش‌آموزان را به تصمیم‌گیری در زمینه‌های خاص از مسائل برنامه‌درسی محدود می‌کند. تعریف محدود از مشارکت دانش‌آموزان منجر به این می‌شود که دانش‌آموزان تصور کنند تعهد نظام تعلیم و تربیت به مشارکت دانش‌آموزان، تعهدی ظاهری است و اهتمام جدی در این زمینه وجود ندارد (هادلستون، ۲۰۰۷). دیدگاه دوم، بیش از آنکه دموکراتیک باشد، مقتدرانه و یک‌جانبه است. رویکرد اصلی این دیدگاه این است که دانش‌آموزان حق ندارند، برای برنامه‌درسی خود تصمیم بگیرند و فقط در مواردی محدود حق اظهارنظر دارند (تیکوگو و کیپ‌روپ، ۲۰۱۱). بسیاری از صاحب‌نظران معتقدند که فرصتهای مشارکت دانش‌آموزان می‌بایست در سطحی فراتر از مسائل جاری مدرسه فراهم شود و امکان مشارکت آنان در مسائل اساسی تعلیم و تربیت و جامعه میسر شود. مشارکت مؤثر دانش‌آموزان، فراتر از نظرخواهی از آنان درباره مسائل جاری زندگی است که بزرگسالان درباره آنها تصمیم‌گیری می‌کنند. دانش‌آموزان می‌توانند در سطوح کلاسی، نهادی، منطقه‌ای، ملی و بین‌المللی مشارکت واقعی داشته باشند (فیلدینگ، ۲۰۰۴). به این ترتیب می‌توان گفت که فرصتهای بسیار کمی برای مشارکت در تصمیم‌گیریهای مدرسه دارند و صرفاً بسته به سن و تجربه خودشان می‌توانند در تصمیم‌گیریها مشارکت داشته باشند (تیکوگو و کیپ‌روپ، ۲۰۱۱). بنابراین نیاز به طرح و بررسی سطح سوم مشارکت دانش‌آموزان در تصمیم‌گیری است. بر اساس دیدگاه سوم، دانش‌آموزان باید در تصمیم‌گیری به‌طور کامل شرکت کنند

1. Taylor & Parsons
2. Sithole
3. Naidoo
4. Huddleston

(ماگادلا^۱، ۲۰۰۷). هم‌نظر با این دیدگاه، انجوزلا^۲ (۱۹۹۸) اشاره می‌کند که مدرسان و سایر ذی‌نفعان، نباید مشارکت دانش‌آموزان را دست‌کم بگیرند، به‌خصوص اگر دانش‌آموزان مهارت‌های لازم را در خود تقویت کرده‌اند. انجوزلا اضافه می‌کند که طیفی وسیع از فعالیتهای تعلیم و تربیت می‌تواند به روشهای گوناگون دسته‌بندی شود و باید فرصتهای لازم را برای مشارکت دانش‌آموزان در تمام موضوعات اعم از مسائل اخلاقی، تشویقها، تنبیه‌ها، برنامه‌درسی، آموزش و یادگیری و مدیریت و برنامه‌ریزی توسعه، فراهم کرد (هادلستون، ۲۰۰۷). مشارکت در برنامه‌درسی و یادگیری غالباً کمتر مورد توجه بوده است (تیکوگو و کیپر، ۲۰۱۱). هنام^۳ (۲۰۱۳) اشاره می‌کند که اغلب، معیارهای ارزیابی را متخصصان و مسئولان ملی و منطقه‌ای تعیین می‌کنند و به‌نظر می‌رسد زمینه‌های کمی برای مشارکت معلمان یا دانش‌آموزان وجود دارد. با بررسی آثار و دیدگاههای صاحب‌نظران در زمینه مشارکت دانش‌آموزان در برنامه‌درسی، می‌توان برای ترسیم حدود و ثغور مشارکت دانش‌آموزان در برنامه‌درسی، پیوستاری تعریف کرد و سطوح مختلف مشارکت دانش‌آموزان در برنامه‌درسی را در قالب این پیوستار (شکل ۱) نشان داد.

مشارکت حداقلی				مشارکت حداکثری			
برنامه‌درسی کاملاً دیکته‌شده	برنامه‌درسی تحت کنترل معلم با ادعای مشارکت دانش‌آموزان	برنامه‌درسی با امکان انتخاب محدود از میان گزینه‌های تجویز شده	برنامه‌درسی با امکان انتخاب گسترده از میان گزینه‌های تجویز شده	برنامه‌درسی با قابلیت کنترل دانش‌آموزان بر بخشهایی از برنامه تجویز شده	برنامه‌درسی با قابلیت کنترل دانش‌آموزان بر قسمتهایی از انتخاب	برنامه‌درسی مذاکره‌ای (برنامه‌درسی با مشارکت کامل دانش‌آموزان)	برنامه‌درسی کاملاً در اختیار دانش‌آموزان

شکل ۱. پیوستار مشارکت دانش‌آموزان در بستر برنامه‌درسی مذاکره‌ای

پیوستار مشارکت دانش‌آموزان در برنامه‌درسی نشان می‌دهد که بر اساس نخستین سطح این پیوستار، مشارکت به معنای «برنامه‌درسی دیکته‌شده و بدون تعامل» است که معادل مفهوم «بانکداری آموزشی» در دیدگاه پائولو فریره^۴ (۱۹۹۳) است. این سطح از مشارکت، نشان‌دهنده این است که معلم یا نیروی خارجی دیگر، مانند برنامه‌ریزان درسی یا متخصصان، برنامه‌درسی را تدوین و به دانش‌آموزان تحمیل می‌کنند و دانش‌آموزان هیچ نقشی در طراحی و تدوین برنامه‌درسی ندارند. سطح دوم، تحت‌عنوان «برنامه‌درسی تحت کنترل معلم با ادعای مشارکت دانش‌آموزان» اگرچه به نحوی به امکان مشارکت دانش‌آموزان در برنامه‌درسی اشاره دارد ولی در واقع، لفظ مشارکت بر اجرای آن در عمل تفوق قاطع

1. Magadla
2. Njozela
3. Hannam
4. Freire

دارد. به‌عنوان مثال دانش‌آموزان دیدگاه‌های خود را به معلمان انتقال می‌دهند ولی در عمل هیچ تغییری در برنامه‌درسی اعمال نمی‌شود. چنین طرحی از مشارکت، می‌تواند به فرایند مشارکت دانش‌آموزان در برنامه‌درسی آسیب برساند و منجر به عدم اعتماد به نفس و عدم مشارکت آنان در فعالیتهای آموزشی شود (آرنستاین، ۱۹۶۹). سطح سوم از پیوستار «برنامه‌درسی با امکان انتخاب محدود از میان گزینه‌های تجویز شده» است. به این معنا که امکان مشارکت دانش‌آموزان در حوزه‌های خاصی از برنامه‌درسی میسر است (به‌عنوان مثال، انتخاب روز و زمان برای کلاسها). سطح چهارم با عنوان «برنامه‌درسی با امکان انتخاب گسترده از میان گزینه‌های تجویز شده» است. در این سطح، درجه‌ای بالاتر از آزادی در محدوده مجاز برنامه‌درسی توصیف می‌شود (به‌عنوان مثال، انتخاب موضوع برای یک پروژه تحقیقاتی). سطح پنجم «برنامه‌درسی با قابلیت کنترل دانش‌آموزان بر بخشهایی از برنامه تجویز شده» را نشان می‌دهد که دانش‌آموزان بخشهایی خاص از برنامه‌درسی را طراحی و کنترل می‌کنند مانند طراحی محیط یادگیری مجازی برای یک کلاس (بوویل، کوک‌ساتر و فلتن، ۲۰۱۱) یا طراحی، اجرا و تجزیه و تحلیل یک برنامه کاربردی (بوویل، بولی و موریس، ۲۰۱۱). سطح ششم «برنامه‌درسی با قابلیت کنترل دانش‌آموزان بر قسمتهایی از انتخاب» نام دارد. در این سطح، دانش‌آموزان می‌توانند حوزه‌های برنامه‌درسی را انتخاب کنند که می‌خواهند طراحی کنند. این نشان‌دهنده سطح بالایی از انتخاب و مشارکت است. به‌عنوان مثال، دانش‌آموزان ممکن است پروژه یادگیری خود را انتخاب کنند. سطح هفتم «برنامه‌درسی مذاکره‌ای» است. به این معنا که برنامه‌درسی حاصل مذاکره و توافق معلمان و متخصصان با دانش‌آموزان است (بومر و همکاران، ۱۹۹۲). در بالاترین سطح «برنامه‌درسی کاملاً در اختیار دانش‌آموزان» است، به این معنا که هیچ معلم یا مقام مافوقی، فراتر از دانش‌آموزان وجود ندارد و همه چیز تحت کنترل دانش‌آموزان است. درواقع، گونه اخیر مشارکت دانش‌آموزان در برنامه‌درسی، غیرمعمول است و در حال حاضر نمونه‌ای از آن وجود ندارد (بوویل، کوک‌ساتر و فلتن، ۲۰۱۱).

این نکته نیز باید تصریح شود که در عالم واقع، بیشتر نمونه‌های مشارکت، محدود به تعدادی خاص از دانش‌آموزان منتخب است. نمونه مشارکت دانش‌آموزان در تصمیم‌گیریهای برنامه‌درسی فقط در فعالیتهایی مانند شوراهای مدرسه و مجلس دانش‌آموزی نمود پیدا می‌کند (تیکو کو و کیپر، ۲۰۱۱). مشارکت دانش‌آموزان در تصمیم‌گیریها در مدارس اغلب با مشکلات جدی روبه‌روست. دلیل اصلی بروز این مسائل، این است که به دانش‌آموزان به‌عنوان افراد زیر سن قانونی، نابالغ و فاقد تخصص و دانش فنی موردنیاز برای تصمیم‌گیری در زمینه مسائل یک مدرسه نگریسته می‌شود. بر این اساس، مشارکت دانش‌آموزان در تصمیم‌گیریها به مسائل سطحی برنامه‌درسی محدود شده است (تیکو کو و کیپر، ۲۰۱۱) و اغلب برای «نشان دادن تمایل دانش‌آموزان به مشارکت، فعالیتهای معمولی مدرسه مانند حضور در کلاس، ارسال آثار و کاربرگها به‌منظور استفاده از راهنمایی معلمان در کلاس» نشان داده

می‌شود (چپمن^۱، ۲۰۰۳). درحالی‌که مشارکت واقعی دانش‌آموزان به‌طور فزاینده‌ای ناظر به مشارکت منطقی دانش‌آموزان در سراسر محیط یادگیری، ازجمله طراحی برنامه‌درسی، مدیریت کلاس درس و فضای مدرسه است (فلچر، ۲۰۰۵). اگرچه نمونه‌های کامل مشارکت دانش‌آموزان در برنامه‌درسی، کمتر به چشم می‌خورد (برین و لیتلجان، ۲۰۰۰)، ولی علاقه‌ای فزاینده به مشارکت دانش‌آموزان در برنامه‌درسی در طراحی برنامه‌درسی وجود دارد (بوویل و همکاران، ۲۰۰۹).

جدول ۳. ابعاد مورد توافق و مغفول مشارکت دانش‌آموزان در برنامه‌درسی از دیدگاه صاحب‌نظران

صاحب‌نظر	ابعاد معرفتی برنامه‌درسی				
	تدوین	طراحی	اجرا	تغییر	سیاست‌گذاری
۱ گراس بومر	*	*	*	*	
۲ دانا میترا		*	*	*	
۳ آدام فلچر	*	*	*	*	
۴ پائول ترولر	*	*	*	*	*
۵ آلیسون کوک‌ساتر	*	*	*	*	*
۶ کترین کیپرپ	*	*	*	*	*
۷ میشل برین	*	*	*	*	
۸ کترین بوویل	*	*	*	*	*
۹ نل نادینگز ^۲	*	*	*	*	*
۱۰ پائول نیشن ^۳		*	*	*	
۱۱ جان کردالوسکی ^۴	*	*	*	*	
۱۲ میشل فولان		*	*	*	
۱۳ کث مرداک ^۵	*	*	*	*	

اینکه صاحب‌نظران برنامه‌درسی فائل به مشارکت دانش‌آموزان در کدامیک از ابعاد معرفتی برنامه‌درسی هستند، در جدول شماره ۳ نشان داده شده است. با بررسی این جدول مشخص می‌شود که از مجموع ۱۳ صاحب‌نظری که دیدگاه‌های آنان بررسی شده است، همه آنها در مشارکت دادن دانش‌آموزان در بعد تغییر، اجرا و طراحی برنامه‌درسی توافق دارند ولی سه نفر از آنان معتقدند که مشارکت دانش‌آموزان در بعد تدوین برنامه‌درسی میسر نیست و فقط پنج نفر از این مجموعه معتقدند که دانش‌آموزان باید در بعد سیاست‌گذاری برنامه‌درسی نیز مشارکت داشته باشد. درمجموع، بررسی دیدگاه‌های طرح‌شده،

1. Chapman
2. Noddings
3. Nation
4. Kordalewski
5. Murdoch

از وحدت‌نظر و وفاق عده زیادی از صاحب‌نظران بر مشارکت فعالانه دانش‌آموزان در ابعاد مختلف برنامه‌درسی حکایت می‌کند. برای این مشارکت، فواید متعددی از جمله ارتقای کارایی برنامه‌درسی و افزایش انگیزه دانش‌آموزان ذکر شده است (داوی و گالووی^۱، ۱۹۹۶). اما اینکه چگونه می‌توانیم نقشی فعالانه و مؤثر برای دانش‌آموزان تعریف کنیم؟ معلمان و متخصصان چگونه می‌توانند آمادگی لازم را برای همکاری با دانش‌آموزان در این فرایند کسب نمایند؟ از چه روشهایی باید استفاده کرد؟ و دانش‌آموزان در چه سطحی از برنامه‌درسی باید درگیر شوند؟ نیاز به طراحی الگوی مشخصی دارد. همان‌طور که اشاره شد، موضع و الگوی قابل‌دفاع برای مشارکت دانش‌آموزان در برنامه‌درسی «مدل برنامه‌درسی مذاکره‌ای» است.

کانون مدل برنامه‌درسی مذاکره‌ای این است که زمینه مشورت و مذاکره با دانش‌آموزان درباره برنامه‌درسی فراهم شود و این مشورت در یک محیط اجتماعی صورت پذیرد. ایده برنامه‌درسی مذاکره‌ای را بومر (۱۹۸۶) مطرح کرده است. هدفها و اصول برنامه‌درسی مذاکره‌ای برگرفته از دیدگاه‌های صاحب‌نظران حوزه صدای دانش‌آموز (کوک‌ساتر، ۲۰۰۶)، برنامه‌درسی مذاکره‌ای (بین، ۱۹۹۷) و نیز آموزش شهروند دموکراتیک (هاسکینز، یانمت و ویلالبا^۲، ۲۰۱۲) است. فرایندهای مربوط به مذاکره در برنامه‌درسی به دانش‌آموزان، این امکان را می‌دهد که تواناییها و تجربیات خود را در زمینه برنامه‌درسی به‌عنوان یک شهروند دموکراتیک توسعه دهند. تحقق‌پذیری چنین نقشها و موقعیتهایی، مستلزم این است که به برنامه‌درسی بیش از آنکه به‌مثابه یک محصول از پیش تعیین‌شده نگریسته شود، به‌منزله یک فرایند در نظر گرفته شود (برون و همکاران، ۲۰۱۶). دانش‌آموزان می‌توانند دیدگاههای منحصره‌فردی داشته باشند و این دیدگاهها می‌توانند کیفیت برنامه‌های آموزشی را افزایش دهند (همان، ۲۰۱۶). برنامه‌درسی مذاکره‌ای بستری است برای قدرت دادن به دانش‌آموزان از طریق فراهم کردن امکان شنیده شدن صدای آنان در فرایند برنامه‌درسی (مرداک و لی‌مסקام^۳، ۲۰۰۹).

مذاکره‌ای یا دموکراتیک شدن برنامه‌درسی، زمانی اتفاق می‌افتد که دانش‌آموزان صدایی در برنامه‌درسی دارند و در تصمیم‌گیری و ساخت دانش سهیم‌اند. در نتیجه، معلم به همکار یادگیرنده و تسهیل‌کننده تبدیل می‌شود (کوردالوسکی، ۱۹۹۹). به اعتقاد مرداک و لی‌مסקام (۲۰۰۹) کاربست رویکرد مذاکره‌ای به این معناست که معلم برنامه‌درسی را از قبل نساخته باشد، بلکه برنامه‌درسی در فرایند مذاکره با دانش‌آموز شکل گرفته باشد و معلم به آن ساختاری منظم و منسجم بدهد. در برنامه‌درسی مذاکره‌ای، دانش‌آموزان به‌طور فعال در بحث برنامه‌درسی دخیل‌اند، نظرات خود را بیان می‌کنند و درباره محتوای کلاس و فعالیت‌هایی که باید در طول کلاس انجام شود، اظهارنظر و مشارکت دارند. بین (۱۹۹۷) معتقد است که در یک برنامه‌درسی دموکراتیک و مذاکره‌ای می‌بایست دانش‌آموزان فرصت انتخاب آنچه را قرار است یاد بگیرند داشته باشند. به‌علاوه، معلمان نیز ملزم به استفاده از همیاری

1. Davie & Galloway
2. Hoskins, Janmaat & Villalba
3. Le Mescam

دانش‌آموزان برای یافتن ایده و نیازهای واقعی‌شان هستند.

پیش از پرداختن به موانع مشارکت دانش‌آموزان در برنامه‌درسی، لازم است تفاوت مفهوم مذاکره با مفاهیمی چون گفتگو، گفت‌وگو، گفت‌وگو، مشاوره و تعامل مشخص‌تر شود. همان‌طور که گفته شد، مذاکره، گفتگویی میان دو یا چند فرد یا گروه است که با هدف دستیابی به یک درک مشترک، رفع نقاط اختلاف، یا رسیدن به منفعتی در نتیجه آن گفتگو، ایجاد توافق درباره دوره‌های اقدام، چانه‌زنی برای منفعت گروهی یا جمعی، یا حصول نتیجه‌ای رضایت‌بخش برای منفعت همه افراد یا گروه‌های درگیر در فرایند مذاکره، انجام می‌شود. مفاهیم مشابه دیگر مانند گفتگو، گفت‌وگو و مشاوره در عین حال که از نظر مفهومی نزدیک به مفهوم مذاکره‌اند، اما تفاوت‌های بسیار باهم دارند. به عنوان مثال، گفت‌وگو به معنای مراد به باور عمومی، یعنی آن چیزی که به صورت یک سخن مورد قبول عموم تلقی بشود، تعریف می‌شود (اسکندری، ۱۳۹۴)، درحالی که خروجی مذاکره لزوماً یک باور عمومی نخواهد بود. یا اینکه درست است که گفتگو^۱ شرط مقدماتی هر مذاکره به‌شمار می‌رود، ولی هدف آن لزوماً رسیدن به توافق نهایی میان طرفین نیست. در بحث مشاوره هم، طرفین به دنبال القای دیدگاه‌های خود به طرف دیگر نیستند و اساساً اختلاف نظر طرفینی وجود ندارد (عدنان، حسن، عزیز و پاپوتونگان^۲، ۲۰۱۶).

یکی از موانع مشارکت دادن دانش‌آموزان در تصمیم‌گیری‌های کلان برنامه‌درسی، تلقی سنتی از کودک بودن آنان است. به این معنا که دانش‌آموز «انسان نابالغی» است که نمی‌توان به برنامه‌درسی حاصل از مشارکت آنان اعتماد کرد (رادک و مک‌این‌تایر، ۲۰۰۷). به تعبیر مارتین^۳ (۲۰۰۰)، متخصصان برنامه‌درسی ابتدای امر، نگران بودند که دانش‌آموزان به اندازه کافی دانش و مهارت لازم را برای شرکت در طراحی برنامه‌درسی نداشته باشند. باین حال، باید به این نکته توجه کرد که لزوماً انتظار نداریم دانش‌آموزان تمام مهارت‌های لازم را در انتخاب و تدوین برنامه‌درسی داشته باشند. بنابراین، اگر معتقدیم که دانش‌آموزان باید فرصتی برای مشارکت در طراحی برنامه‌درسی داشته باشند، در وهله نخست باید به آماده‌سازی و راهنمایی آنان مبادرت کنیم (بوویل، موریس و بولی، ۲۰۰۹). البته ایده برنامه‌درسی مذاکره‌ای به معنای سلب مسئولیت از متخصصان برنامه‌درسی و اعطای قدرت بی‌حد و حصر به دانش‌آموزان نیست، بلکه بدین معنا است که به صدای دانش‌آموزان در تدوین فرصت‌های یاددهی - یادگیری و تدوین برنامه‌درسی توجه شود (کار و کمیس^۴، ۱۹۸۶). به این ترتیب برنامه‌درسی مذاکره‌ای فرصتی را برای دانش‌آموزان فراهم می‌کند تا نیازهای خود را به نمایش بگذارند و هم‌زمان به معلمان نیز کمک می‌کند تا محتوایی را فراهم کنند که برای دانش‌آموزان مناسب‌تر است (موریس^۵ و همکاران، ۲۰۱۱).

1. Dialogue

2. Adnan, Hassan, Aziz & Papatungan

3. Martin

4. Carr & Kemmis

5. Morris

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

بر اساس نتایج این پژوهش، مشارکت دانش‌آموزان در برنامه‌درسی به‌صورت مستقیم و غیرمستقیم در دیدگاه صاحب‌نظران مورد اشاره قرار گرفته است. بر اساس مباحث طرح‌شده چهار نکته قابل‌ذکر است:

- ۱- اگرچه اغلب پژوهش‌هایی که صاحب‌نظران انجام داده‌اند در بستر نظام‌های آموزشی غیرمتمرکز و بر مبنای اصول آن صورت گرفته است، ولی امکان مشارکت دانش‌آموزان در همه سطوح و همه نظام‌های آموزشی با ماهیت متمرکز، نیمه‌متمرکز و غیرمتمرکز فراهم است؛ ۲- با اینکه اکثر صاحب‌نظران با توجه به اینکه پژوهش خود را در بستر نظام آموزشی غیرمتمرکز انجام داده‌اند، مباحث و نظرات خود را حول محور و محدود به مشارکت دانش‌آموزان در سطح مدرسه بیان کرده‌اند، ولی مشارکت دانش‌آموزان در همه ابعاد برنامه‌درسی از سطح اجرا، ارزشیابی، طراحی، تدوین و سیاست‌گذاری امکان‌پذیر است؛ ۳- به‌رغم اینکه بیشتر صاحب‌نظران، دیدگاه‌های خود را منعطف به مشارکت دانش‌آموزان در سطح خرد کرده‌اند، ولی تجربه کشورهای گوناگون چون انگلستان و استرالیا نشانگر این است که مشارکت دانش‌آموزان در سطح کلان برنامه‌درسی امکان‌پذیر و ضروری است؛ ۴- به‌نظر می‌رسد مشارکت کنونی دانش‌آموزان در سطح خرد، تنها حاصل تعاملی است که در عرصه کلاس درس میان دانش‌آموزان و معلم به وقوع می‌پیوندد. اگرچه گام اجرا از گام‌های مهم برنامه‌ریزی درسی است، اما محدود دانستن مشارکت به این گام، نشانه فقدان مشارکت جدی در گام‌های دیگر برنامه‌ریزی درسی است که برخی پیش‌نیاز اجرای اثربخش و بعضی مکمل آن است.

سطوح استخراجی در پیوستار مشارکت دانش‌آموزان بیانگر این است که مشارکت دانش‌آموزان در برنامه‌درسی در همه سطوح و در همه ابعاد معرفتی و در همه نظام‌های آموزشی قابل انجام است. منتهی اجرایی شدن این مهم، نیازمند طراحی الگوی علمی و جامع در این زمینه است. بر این مبنا، در مطالعات آینده لازم است که الگوی برنامه‌درسی مذاکره‌ای بر مبنای دیدگاه‌های صاحب‌نظران و متخصصان برنامه‌درسی برای مشارکت دادن واقعی دانش‌آموزان در برنامه‌درسی مورد واکاوی و طراحی قرار گیرد. بنابراین به‌منظور تحقق بخشیدن به اجرای برنامه‌درسی مذاکره‌ای پیشنهاد می‌شود که پژوهش‌های جدید ناظر به طراحی و اجرای الگوی برنامه‌درسی مذاکره‌ای انجام شود، با عنایت به اینکه اجازه دادن به دانش‌آموزان برای سخن گفتن، می‌تواند فرصت‌های مشارکت رسمی (شورای دانش‌آموزی و...) و غیررسمی (ارزیابی و استخدام معلمان و...) فراوانی فراهم کند (بوویل، ۲۰۱۴). در پژوهش‌های آینده ضرورت دارد که به مطالعه تطبیقی وضعیت مشارکت دانش‌آموزان در ایران و سایر کشورهای جهان متمرکز شوند تا از نتیجه این مقایسه بتوان الگویی بومی را برای مشارکت دادن دانش‌آموزان در نظام برنامه‌درسی ایران طراحی کرد. به‌منظور تبیین بهتر حق مشارکت دانش‌آموزان در برنامه‌درسی، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده بحث مشارکت والدین دانش‌آموزان و معلمان نیز مورد مطالعه قرار گیرد. همچنین با توجه به اینکه شناسایی و معرفی وظایف، تعهدات و مسئولیت‌های معلمان، مسئولان

مدرسه و سایر افراد متصدی تربیت دانش‌آموزان می‌تواند به شفاف‌سازی تکالیف و مسئولیت‌های این افراد در زمینه مشارکت دانش‌آموزان کمک کند، پیشنهاد می‌شود که در این زمینه پژوهشی انجام شود. افزون بر اینها، اگر معتقدیم که مدرسه مکانی است که در آن باید مفهوم مشارکت اجتماعی و دموکراسی را به دانش‌آموزان آموزش داد و اجرا کرد، ما به‌عنوان دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت باید این دردسر را بپذیریم که این زمینه در مدرسه برای دانش‌آموزان فراهم شود، تا دانش‌آموزان با مسائل و گره‌های مربوط به این مسئله مواجه شوند و این تنشها برای اولین بار در مدرسه برای آنها بروز و ظهور یابد و بتوانند در کنار دوستان و در قالب بازی و آموزش این مسائل را در سنین کودکی و نوجوانی حل کنند (پارا، باکر و فان لیره^۱، ۲۰۲۰). لذا می‌بایست آموزش اصول و قواعد صحیح مشارکت دانش‌آموزان در برنامه‌درسی در کانون توجه برنامه‌های درسی مدارس قرار گیرد و سیاستگذاران تربیتی و معلمان برای جانمایی آموزش مشارکت دانش‌آموزان در برنامه‌درسی همت خود را بیشتر کنند. اقداماتی در این زمینه از طرف نهادهای بین‌المللی چون یونیسف (۲۰۰۹) انجام شده و مجموعه‌های آموزشی تحت‌عنوان «برنامه آموزش حقوق کودک» تدوین شده است که تولید محتوای مشابه متناسب با اقتضائات دین مبین اسلام و شرایط بومی و روحیات دانش‌آموزان ایرانی نیز ضروری به نظر می‌رسد. البته مسئله طراحی برنامه‌های درسی و محتواهای آموزشی بر محور مذاکره و مشارکت دانش‌آموزان نیز خود نیازمند پژوهشها و ممارستهای علمی و عملی سترگی است.

در پایان، برای توسعه میزان مشارکت دانش‌آموزان در برنامه‌درسی پیشنهاد می‌شود که بازنگری راهنمای برنامه‌درسی با تأکید بر محوریت مشارکت واقعی دانش‌آموزان در برنامه‌درسی صورت گیرد، طراحی راهنمای معلم با موضوع آموزش مشارکت دانش‌آموزان در برنامه‌درسی انجام شود، مقیاسهایی برای اندازه‌گیری و ارزشیابی میزان مشارکت دانش‌آموزان در برنامه‌درسی طراحی شود، ساز و کار حضور موثر نماینده دانش‌آموزان در جلسات شورای آموزش و پرورش در سطوح ملی تا مدرسه‌ای با لحاظ قدرت رأی‌دهی در جلسات طراحی شود، از بسترهای موجود فضای مجازی از جمله شبکه شاد برای شبکه‌سازی و دریافت نظام‌مند دیدگاهها و مشارکت دادن دانش‌آموزان در مسائل تعلیم و تربیت استفاده شود، وبینارهای آموزشی با موضوع ضرورت مشارکت دانش‌آموزان در برنامه‌درسی برای معلمان و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت با استفاده از ظرفیت شبکه‌ها و فضای مجازی برگزار شود، دانش‌آموزانی که مشارکت مؤثری در توسعه برنامه‌درسی رسمی و فوق‌برنامه‌درسی در سطوح مدرسه‌ای تا ملی دارند، مورد تشویق و تقدیر قرار گیرند، مشاوران و معلمان مدارس در قالب جلسات حضوری و غیرحضوری کلاسهای آموزشی برای آموزش اصول مشارکت به دانش‌آموزان برگزار کنند و در نهایت کمیته‌های مشاوره دانش‌آموزی در ادارات، ادارات کل و سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی وزارت آموزش و پرورش تشکیل شوند.

اسکندری، محمدرضا. (۱۳۹۴). اهمیت و جایگاه گفتمان‌سازی در منظومه فکری رهبری. *خبرگزاری بصیرت*، شناسه خبر: ۲۷۷۷۳۹. قابل‌بازیابی در سایت:

<https://basirat.ir/fa/news/277739/>

شورت، ادموند سی. (۱۹۹۱). *روش‌شناسی مطالعات برنامه‌درسی*، ترجمه محمود مهرمحمدی و همکاران (۱۳۹۸). تهران: انتشارات سمت.

مارشال، کترین و راسمن، گرچن بی. (۲۰۱۴). *روش تحقیق کیفی*، ترجمه علی پارسائیان و سید محمد اعرابی (۱۳۸۶). تهران: انتشارات دفتر پژوهش‌های فرهنگی.

Adnan, M. H. M., Hassan, M. F., Aziz, I., & Paputungan, I. V. (2016). Protocols for agent-based autonomous negotiations: A review. *3rd International Conference on Computer and Information Sciences (ICCOINS)*, Kuala Lumpur, Malaysia, 2016, pp. 622-626, doi: 10.1109/ICCOINS.2016.7783287.

Aoki, T. T. (2004). *Curriculum in a new key: The collected works of Ted T. Aoki*. Routledge.

Arnstein, S. R. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216-224.

_____. (1981). A metatheoretical critique of Immanuel Wallerstein's «The Modern World System». *Theory and Society*, 10(4), 503-520.

_____. (1994). A different perspective on educational inequality. *Review of Education, Pedagogy & Cultural Studies*, 16(2), 135-151.

Balwant, P. T. (2018). The meaning of student engagement and disengagement in the classroom context: Lessons from organisational behaviour. *Journal of Further and Higher Education*, 42(3), 389-401.

Barker, S. (2018). *Student voice to improve instruction: Leading transformation of a school system*. Digital Commons@ACU.

Beane, J. A. (1997). *Curriculum integration: Designing the core of democratic education*. Teachers College Press.

Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Cognitive domain*. Longman.

Boomer, G. (1986). From catechism to communication: Language, learning and mathematics. *Australian Mathematics Teacher*, 42(1), 2-7.

Boomer, G., Onore, C., Lester, N., & Cook, J. (1992). *Negotiating the curriculum. Educating for the 21st century*. Routledge.

Bovill, C. (2011). Student engagement: Students as active partners in shaping their learning experience. *International Journal of Academic Development*, 16(2), 133-145.

_____. (2014). An investigation of co-created curricula within higher education in the UK, Ireland and the USA. *Innovations in Education and Teaching International*, 51(1), 15-25.

Bovill, C., Bulley, C. J., & Morss, K. (2011). Engaging and empowering first-year students through curriculum design: Perspectives from the literature. *Teaching in Higher Education*, 16(2), 197-209.

- Bovill, C., Cook-Sather, A., & Felten, P. (2011). Students as co-creators of teaching approaches, course design, and curricula: Implications for academic developers. *International Journal for Academic Development*, 16(2), 133-145.
- Bovill, C., Morss, K., & Bulley, C. J. (2009). Should students participate in curriculum design? Discussion arising from a first year curriculum design project and a literature review. *Pedagogic Research in Maximising Education*, 3(2), 17-26.
- Breen, M. P., & Littlejohn, A. (2000). *Classroom decision making: Negotiation and process syllabuses in practice*. Cambridge University Press.
- Bron, J., Bovill, C., & Veugelers, W. (2016). Students experiencing and developing democratic citizenship through curriculum negotiation: The relevance of Garth Boomer's approach. *Curriculum Perspectives*, 36(2), 15-27.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, knowledge and action research*. London: Falmer.
- Chapman, E. (2003). Alternative approaches to assessing student engagement rates. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 8(13), 1-10.
- Coates, H. (2005). The value of student engagement for higher education quality assurance. *Quality in Higher Education*, 11(1), 25-36.
- Cook-Sather, A. (2006). Sound, presence, and power: «Student voice» in educational research and reform. *Curriculum Inquiry*, 36(4), 359-390.
- Cross, B., Hall, J., Hall, S., Hulme, M., Lewin, J., & McKinney, S. J. (2009). *Pupil participation in Scottish schools: Final report*. Glasgow, Learning and Teaching Scotland/University of Glasgow Faculty of Education.
- Davie, R., & Galloway, D. M. (1996). *Listening to children in education*. Routledge.
- Fielding, M. (2001). Students as radical agents of change. *Journal of Educational Change*, 2(2), 123-141.
- _____. (2004). Transformative approaches to student voice: Theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal*, 30(2), 295-311.
- Fletcher, A. (2005). *Meaningful student involvement: Guide to students as partners in school change*. Olympia, WA: SoundOut Books.
- _____. (2017). *Student voice revolution: The meaningful student involvement handbook*. Common Action Publishing.
- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the city*. Continuum.
- Fullan, M. G. (1994). Coordinating top-down and bottom-up strategies for educational reform. In R. J. Anson (Ed.), *Systemic reform: Perspectives on personalizing education* (pp. 7-24). University of Michigan Library.
- Green, B. (2013). Literacy, rurality, education: A partial mapping. In *Rethinking rural literacies: Transnational Perspectives* (pp. 17-34). New York: Palgrave Macmillan.
- Hannam, D. (2013). Student participation and voice ... and the new English national curriculum for citizenship education. *Connect*, 203, 25-27.
- Hart, R. A. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. UNICEF.
- Hoskins, B., Janmaat, J. G., & Villalba, E. (2012). Learning citizenship through social participation outside and inside school: An international, multilevel study of young people's learning of citizenship. *British Educational Research Journal*, 38(3), 419-446.

- Huddleston, T. (2007). *From student voice to shared responsibility: Effective practice in democratic school governance in European schools*. Network of European Foundations and Council of Europe.
- Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, 38(5), 758-773.
- Kindiki, J. N. (2009). Effectiveness of boards of governors in curriculum implementation in secondary schools in Kenya. *Educational Research Review*, 4(5), 260-266.
- Kordalewski, J. (1999). *Incorporating student voice into teaching practice*. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education (ERIC Document Reproduction Service No. ED 440 049).
- Krause, K.-L., & Coates, H. (2008). Students' engagement in first-year university. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(5), 493-505.
- Kuh, G. D. (2009). What student affairs professionals need to know about student engagement. *Journal of College Student Development*, 50(6), 683-706.
- Levin, B. (2000). Putting students at the centre in education reform. *Journal of Educational Change*, 1(2), 155-172.
- Levy, D. M. (2002). *How the dismal science got its name: Classical economics and the ur-text of racial politics*. University of Michigan Press.
- Lodge, C. (2005). From hearing voices to engaging in dialogue: Problematising student participation in school improvement. *Journal of Educational Change*, 6(2), 125-146.
- Magadla, M. (2007). *The role of the learner in school governing body: Perceptions and experiences of principals, educators, parents and learners*. (Unpublished master's thesis). University of Kwazulu-Natal, South Africa.
- Mård, N., & Hilli, C. (2020). Towards a didactic model for multidisciplinary teaching - A didactic analysis of multidisciplinary cases in Finnish primary schools. *Journal of Curriculum Studies*, 54(2), 243-258.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. Sage publications.
- Martin, C. (2000). *An analysis of national and international research on the provision of modern foreign languages in primary schools*. London: Qualifications and Curriculum Authority.
- Mendes, A. B., & Hammett, D. (2020). The new tyranny of student participation? Student voice and the paradox of strategic-active student-citizens. *Teaching in Higher Education*, 28(1), 164-179.
- Mitra, D. L., & Gross, S. J. (2009). Increasing student voice in high school reform: Building partnerships, improving outcomes. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(4), 522-543.
- Morris, C., Wisker, G., Cheng, M., Lilly, J., Warnes, M., Robinson, G., & Trafford, V. (2011). Wellbeing and the research student. In L. Marshall, & C. Morris (Eds.), *Taking wellbeing forward in higher education: Reflections on theory and practice* (pp. 72-83). Centre for Learning and Teaching, University of Brighton.
- Murdoch, K., & Le Mescam, N. (2009). Negotiating the curriculum with students: A conversation worth having. *Education Quarterly Australia*, 42-44.
- Naidoo, J. (2005). *Educational decentralisation and school governance in South Africa. From policy to practice*. Paris: UNESCO.
- Njozela, D. (1998). *Teachers' implicit mental models of learners' cognitive and moral development with reference to the inclusion of learners in the governing bodies of schools*. (Master's thesis).

- University of KwaZulu- Natal, South Africa.
- Parra, S. L., Bakker, C., & van Liere, L. (2020). Practicing democracy in the playground: Turning political conflict into educational friction. *Journal of Curriculum Studies*, 53(1), 32-46.
- Pekrul, S., & Levin, B. (2007). Building student voice for school improvement. In D. Thiessen, & A. Cook-Sather, (Eds.), *International handbook of student experience in elementary and secondary school* (pp. 711-726). Dordrecht: Springer.
- Pinar, W. F. (1981). 'Whole, bright, deep with understanding': Issues in qualitative research and autobiographical method. *Journal of Curriculum Studies*, 13(3), 173-188.
- Rogers, C. R., & Freiberg, H. J. (1969). *Freedom to learn: A view of what education might become*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Co.
- Rudduck, J., & McIntyre, D. (2007). *Improving learning through consulting pupils*. Routledge.
- Shor, I. (1992). *Culture wars: School and society in the conservative restoration*. The University of Chicago Press.
- Sithole, S. (1995). The participation of students in democratic school governance. *Democratic Governance of Public Schooling in South Africa*, 38(3), 94-114.
- Stefani, C., & Tsapalis, G. (2009). Students' levels of explanations, models, and misconceptions in basic quantum chemistry: A phenomenographic study. *Journal of Research in Science Teaching*, 46(5), 520-536.
- Taylor, L., & Parsons, J. (2011). Improving student engagement. *Current Issues in Education*, 14(1). Retrieved from <http://cie.asu.edu/>
- Tikoko, B. J., & Kiprop, C. J. (2011). Extent of student participation in decision making in secondary schools in Kenya. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(21).
- Trowler, P., & Wareham, T. (2008). *Tribes, territories, research and teaching enhancing the teaching-research nexus*. York: The Higher Education Academy.
- Trowler, V. (2010). *Student engagement literature review*. York: The Higher Education Academy.
- UNICEF. (2009). *State of the world's children: Celebrating 20 years of the Convention on the Rights of the Child*. UNICEF.
- Zipin, L. (2013). Engaging middle years learners by making their communities curricular: A Funds of Knowledge approach. *Curriculum Perspectives*, 33(2), 1-12.