



Analyzing curriculum stakeholders' perception of "the right to choose curriculum": the concept of popular curriculum

Mostafa Ghaderi¹ 

1. Corresponding Author, Associate Profesor, Curriculum Studies Department, Faculty of Psychology & Education, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. m.ghaderi@atu.ac.ir,  <http://orcid.org/0000-0002-6173-1822>

Article Info

ABSTRACT

Article type:
Research Article

Key Words: the right to choose the curriculum, curriculum decision-making, right to curriculum, popular curriculum, public sphere curriculum

The purpose of the upcoming research is to analyze the perception of curriculum stakeholders about the "right to choose the curriculum". For this purpose, the perceptions of the four main groups of curriculum activists about who has the right to choose school curricula have been analyzed using the emergent-type grounded theory method. Participants in this research (parents, managers, professors and teachers) were selected through theoretical sampling and theoretical saturation approach. The findings of the research showed the different opinions of the activists about who is more entitled to choose the curriculum. Based on the analysis of the interviews, a total of 344 events, 91 concepts, 35 categories or core codes and 4 fundamental or theoretical codes were extracted, including the popular curriculum, the public sphere curriculum, people of the land of curriculum and the non-popular curriculum. . According to the process of memorizing, among the theoretical codes, the "People's Curriculum" code was placed in the central position and was presented as "People's Curriculum Theory" which represents the intervention of all curriculum actors in the process of selecting curricula. At the end, a conceptual framework for popular curriculum was presented.

Article history:

Received: 02 July 2025

Reviewed: 16 September 2025

Accepted: 28 October 2025

Published: 08 June 2026

Citation (APA): Ghaderi, M. (2026). Analyzing curriculum stakeholders' perception of "the right to choose curriculum": the concept of popular curriculum. *Iranian Journal of curriculum studies*. 21 (80),

 <https://doi.org/10.22034/jcs.2026.561119.2531>



© The Author(s).

Publisher: Iranian Curriculum Studies Association

Extended Abstract

Introduction

Curriculum decision-making has traditionally been regarded as the responsibility of governments, curriculum specialists, and educational authorities. This technocratic perspective often marginalizes the voices of other stakeholders, including parents, teachers, students, and local communities. Contemporary curriculum scholarship, however, increasingly emphasizes democratic participation, educational justice, and shared responsibility in curriculum development. Within this emerging perspective, the concept of the "right to curriculum" extends beyond access to education and addresses the fundamental question of who has the legitimate authority to participate in selecting, designing, and evaluating school curricula.

The present study investigates curriculum stakeholders' perceptions regarding the "right to choose the curriculum." Rather than assuming that curriculum decisions should remain exclusively within the domain of experts or policymakers, this research explores how different groups conceptualize their own and others' roles in curriculum decision-making. Understanding these perceptions contributes to ongoing debates about curriculum democratization, educational participation, and the distribution of educational authority. The study also seeks to provide a conceptual explanation of how curriculum stakeholders negotiate competing claims of expertise, public interest, professional responsibility, and democratic legitimacy in educational policymaking .

Methodology

This study adopted an interpretive qualitative paradigm using the emergent version of Grounded Theory developed by Barney Glaser. The emergent approach was selected because it enables theoretical concepts to arise inductively from participants' experiences rather than being imposed through predetermined analytical frameworks.

Participants were selected through theoretical sampling until theoretical saturation was achieved. The sample consisted of four major groups of curriculum stakeholders: parents, school administrators, curriculum professors, and educational managers. Semi-structured interviews served as the primary data collection method, allowing participants to articulate their understandings of curriculum rights, curriculum authority, and legitimate participation in curriculum decision-making.

Data analysis was conducted simultaneously with data collection through open coding, axial coding, and theoretical coding. Constant comparative analysis and theoretical memo-writing were employed throughout the research process to facilitate concept development and theoretical integration. To enhance trustworthiness, the study followed Glaser's evaluation criteria, including fit, workability, relevance, and modifiability. Peer review of coding and continuous comparison of emerging categories further strengthened the credibility of the findings .

Results

The analysis generated 344 incidents, 91 concepts, 44 axial categories, and four theoretical categories. These theoretical categories included Popular Curriculum, Public Sphere Curriculum, People of the Curriculum Land, and Non-Popular Curriculum. Through theoretical coding and memo sorting, "Popular Curriculum" emerged as the central category and formed the core of the resulting substantive theory. Participants expressed diverse and, in many cases, conflicting perceptions concerning who should possess the right to determine school curricula. School administrators generally emphasized centralized authority, professional expertise, and concerns regarding consistency, quality control, and educational coherence. Many questioned the capacity of the general

public to make informed curriculum decisions. Parents, by contrast, emphasized their lived educational experiences, continuous involvement in children's learning, and moral responsibility toward their children's future. They argued that parents possess valuable experiential knowledge and therefore deserve meaningful participation in curriculum planning, implementation, and evaluation.

University scholars demonstrated two distinguishable orientations. One group advocated a democratic, participatory, justice-oriented, and decentralized curriculum that recognizes the voices of teachers, parents, and communities. Another group defended a more technical and centralized conception of curriculum planning, emphasizing scientific expertise, standardized curriculum design, and administrative coordination. Across interviews, the findings suggested that curriculum decision-making is not merely a technical process but a social, political, ethical, and democratic practice shaped by competing understandings of knowledge, authority, citizenship, and educational justice. The emerging theory of Popular Curriculum proposes that curriculum legitimacy increases when all major stakeholders participate meaningfully in curriculum selection and development.

Discussion

The findings challenge traditional expert-centered approaches to curriculum planning by demonstrating that curriculum authority is perceived differently across stakeholder groups. Rather than viewing curriculum exclusively as a technical product developed by specialists, participants increasingly conceptualized curriculum as a public and democratic enterprise requiring negotiation among multiple actors. The proposed concept of Popular Curriculum represents a shift from hierarchical curriculum governance toward participatory curriculum decision-making. It recognizes that educational quality and curriculum legitimacy depend not only on scientific expertise but also on incorporating the experiences, aspirations, and contextual knowledge of teachers, parents, learners, and local communities. Such participation contributes to educational justice, strengthens democratic accountability, and increases curriculum responsiveness to societal needs. At the same time, the study acknowledges persistent tensions between democratic participation and professional expertise. While broader stakeholder involvement enhances legitimacy, curriculum planning continues to require specialized knowledge to ensure coherence, academic quality, and educational effectiveness. Consequently, the study does not advocate replacing professional expertise with public opinion; instead, it proposes an integrated model in which technical competence and democratic participation complement one another.

Overall, the grounded theory developed in this research provides a conceptual framework for understanding curriculum participation as a shared social responsibility. The theory of Popular Curriculum offers a new perspective for future curriculum research and educational policymaking by redefining curriculum choice as a collective right rather than an exclusive institutional privilege. It further suggests that sustainable curriculum reform requires creating participatory structures through which diverse curriculum stakeholders can engage in meaningful dialogue and collaborative decision-making.



ادراک کنشگران برنامه درسی از «حق بر انتخاب برنامه درسی»: مفهوم برنامه درسی مردمی

مصطفی قادری*^۱

۱. نویسنده مسئول، دانشیار گروه مطالعات برنامه درسی، دانشگاه علامه طباطبائی. رایانامه: m.ghaderi@atu.ac.ir

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: مقاله اصیل پژوهشی کلیدواژه‌ها: حق انتخاب برنامه درسی، تصمیم‌گیری برنامه درسی، حق بر برنامه درسی، برنامه درسی مردمی، برنامه درسی سپهر عمومی تاریخچه مقاله: تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۴/۱۱ تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۶/۲۵ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۸/۰۶ تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۳/۱۸	هدف مقاله پیش رو واکاوی ادراک کنشگران برنامه درسی درباره «حق بر انتخاب برنامه درسی» است. به همین منظور تصورات چهار گروه اصلی کنشگران برنامه درسی درباره اینکه چه کسانی حق انتخاب برنامه‌های درسی مدارس را دارند با روش گراند تئوری از نوع ظهوریابنده^۱ مورد تحلیل قرار گرفت. مشارکت کنندگان در این پژوهش (والدین، مدیران، استادان و معلمان) از طریق نمونه‌گیری نظری و با رویکرد اشباع نظری انتخاب شدند. یافته‌های پژوهش بیانگر اختلاف نظرهای متفاوت کنشگران در این باره بود که چه کسانی برای انتخاب برنامه‌های درسی ذی‌حق‌تر هستند. بر اساس تحلیل‌های انجام شده از مصاحبه‌ها، در مجموع ۳۴۴ واقعه، ۹۱ مفهوم، ۳۵ طبقه یا کد محوری و ۴ کد بنیادی یا نظری، شامل برنامه درسی مردمی، برنامه درسی فضای عمومی، مردمان سرزمین برنامه درسی و برنامه درسی غیر مردمی استخراج شدند. طبق فرایند ممورایتینگ از میان کدهای نظری کد «برنامه درسی مردمی» در جایگاه مرکزی قرار گرفت و با عنوان «نظریه برنامه درسی مردمی» که بیانگر مداخله همه کنشگران برنامه درسی در فرایند انتخاب برنامه‌های درسی است مطرح شد. در پایان یک چارچوب مفهومی برای برنامه درسی مردمی ارائه گردید.

استناد به این مقاله: قادری، مصطفی. (۱۴۰۵). ادراک کنشگران برنامه درسی از «حق بر انتخاب برنامه درسی»: مفهوم برنامه درسی مردمی، فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران. ۲۱ (۸۰)، ۲۸-۱. <https://doi.org/10.22034/jcs.2026.561119.2531>

© نویسندگان

ناشر: انجمن مطالعات برنامه درسی ایران





مقدمه

اینکه چه کسانی حق انتخاب برنامه‌های درسی مدارس را دارند سوالی است که هر جامعه‌ای لزوماً باید به آن پاسخ‌های عملی بدهد. مفهوم «حق بر آموزشی»^۱ مفهومی است قدیمی و تاکنون بحث‌های حقوقی، ملی و بین‌المللی زیادی را به خود دیده است. ولی اینکه آیا می‌توان از «حق بر برنامه درسی»^۲ نیز سخن گفت و یا واقعاً چه کسانی حق مداخله در چند و چون برنامه‌های درسی مدرسه را دارند، نیازمند مطالعات بیشتری است. تنوع دیدگاه‌ها و تعارضات بر سر اینکه چه دانشی برای یادگیری در مدارس ارزشمندتر است امری بدیهی به نظر می‌رسد، و روشن است که انتخاب در برنامه درسی نه حاصل مناقشات علمی بلکه محصول مناقشات گروه‌های مختلف و اعمال قدرت احزاب و گروه‌های سیاسی، مذهبی، اقتصادی و فرهنگی است. در این شرایط انتظار می‌رود با نگاهی عادلانه و مبتنی بر حقوق انسانی به مقوله «حق بر برنامه درسی» نگرین و آن را از منظرهای غیر اقتدارگرایانه، غیرسلطه‌جویانه، غیر مصلحت‌اندیشانه، غیر محافظه‌کارانه و غیر تحکمی بررسی کرد. معمولاً درخواست دائمی و فوری گروه‌های مقتدر سیاسی، اقتصادی، الیت، روشنفکر، دانشگاهی و مذهبی این است که مردم عادی به دلیل عدم علاقه یا عدم تخصص حق انتخاب برنامه‌های درسی را ندارند. البته در این میان نوعی فریب اجتماعی وجود دارد. یعنی گروه‌های فشار و مقتدر خواست و اراده خود را به عنوان خواست و اراده مردم معرفی می‌کنند. در موارد زیادی نیز خواست و اراده گروه‌های مردمی در اثر نظارت، کنترل، تلقین، تردید و تبلیغات در هاله‌ای از ابهام قرار دارد. اغلب نظام‌های برنامه درسی اقتدارگرا ادعا می‌کنند که در خدمت نوعی «فرهنگ مشترک»^۳ قرار دارند، در حالی که منظور آنان از فرهنگ مشترک بازتاب نیت خود آنانست. گروه‌های مختلف اجتماعی مانند دانش‌آموزان، زنان، کودکان، پدران و مادران، معلمان و حتی متخصصان برنامه درسی از تصمیم‌گیری‌های برنامه درسی محروم می‌شوند و در این میان حق انتخاب برنامه‌های درسی نکته بسیار کلیدی در تحقق عدالت برنامه درسی است.

از نظر Grumet (1988) «مردم عادی و از جمله والدین به دلایلی موهومی از تصمیم‌گیری‌های برنامه درسی کنار گذاشته می‌شوند، فرضاً چون آنان کوتاه نظر یا دارای علایق شخصی و متعارض هستند» (ص ۷۲-۷۰). به اعتقاد جان دیویی تمرین دموکراسی در جامعه، ابتدای امر در مدارس و در همان لحظه آغاز تولد برنامه‌های درسی و با مشارکت یا عدم مشارکت مردم در برنامه‌ریزی درسی آغاز می‌شود (Rogacheva, 2016). در مواردی برخی از مردم به عنوان مثال زنان از صحنه برنامه درسی حذف می‌شوند. به حاشیه کشاندن مردم از جمله زنان و بیرون راندن آنان از صحنه برنامه‌ریزی درسی یکی از علایق پژوهشی جوانا پاگانو است (Pagano, 1990). (Pagano, 1998, p.385) این امر را نتیجه ارتباط میان «دانش و قدرت» می‌داند، چرا که افرادی که دانش ارزشمند برای یادگیری در مدارس را انتخاب می‌کنند، قدرتمندتر هستند. زنان به دلایل تعارض با منافع جامعه مردسالار کم‌تر امکان مداخله در سیاستگذاری برنامه درسی را پیدا می‌کنند. حتی اگر زنانی را در تیم برنامه‌ریزی درسی مشاهده کنید چون میدان قدرت، فراتر از گروه‌های طراحی و تدوین برنامه درسی می‌رود و به نهادهای تصمیم‌گیری سیاسی و اقتصادی بالاتر مرتبط است، آنان در فرایند تصمیم‌گیری نقش‌های نمادین و نه واقعی ایفا می‌کنند (Harrop, 2000). Wooten (2011) از قول مادلین گرومت^۴ توضیح می‌دهد که زنان در ساختار ناعادلانه برنامه درسی تحت نظارت مردان قرار دارند و نهایتاً مصرف‌کننده و مجری برنامه‌های درسی هستند که توسط مردان هدایت می‌شود. حتی جذب و استخدام انبوه معلمان

1. Right To Education
2. Right To Curriculum
3. Common Culture
4. Grumet

زن در مدارس به دلیل استفاده از معلم ارزان است، چرا که زنان در تدریس به دلیل مادرانگی باحوصله‌تر از مردان هستند (Grumet, 1998). گروه‌های نژادی و قومی نیز جزو گروه‌هایی هستند که به شکل ناعادلانه‌ای در فرایند تصمیم‌گیری برنامه درسی حذف می‌شوند (Schneider, 2021). از نظر Farag (2021) ممانعت از مشارکت گروه‌های نژادی و قومی در تصمیم‌گیری‌های مدرسه به دلیل ترس از حقایق چندگانه^۱ است. چرا که گروه‌های سلطه‌گر سعی زیادی می‌کنند تا حقایق و متون برنامه درسی (نظیر تاریخ، جغرافیا، علم، باورها و اندیشه‌ها) را سراسر و بدون مناقشه و کاملاً مشروع جلوه دهند و از حضور تعارضات در برنامه درسی می‌هراسند.

برخی متخصصان تعلیم و تربیت بالاخص در کشورهای اسکندیناوی رابطه برنامه درسی و مردم سالاری را امری محتوم تلقی می‌کنند. از نظر آنان چون انسان موجودی اجتماعی است مسئله انتخاب دانش ارزشمند امری اجتماعی است و هر شخصی صرف نظر از شغل و موقعیت اجتماعی به عنوان شهروند اجتماعی عادی برای اظهار نظر درباره برنامه‌های درسی ذی حق است (Parra, Bakker & Van Liere, 2020). این به آن جهت است که کارکرد برنامه درسی سوژه سازی است. به تعبیر دیگر، انسان موجودی دارای توانایی تشخیص و آگاهی انتخاب است. پذیرش این حقیقت، طرف مشورت قرار دادن مردم عادی در تصمیم‌گیری برنامه درسی را امری موجه و مشروع تلقی می‌کند.

علاوه بر والدین، فراگیران، زنان و گروه‌های قومی و نژادی، معلمان نیز جزو گروه‌هایی هستند که علی‌رغم برخورداری از دانش تخصصی در فرایند برنامه‌ریزی درسی مشارکت داده نمی‌شوند. بیشتر با این فرض که آنان کارمند یا کارگر فرهنگی هستند و تنها وظیفه اجرای برنامه درسی را برعهده دارند و نه طراحی و تدوین برنامه درسی. از نظر Gozali, Classen, Soto (2017) Pena, Whang, Luschei تعهد ملی و بین‌المللی نسبت به شنیده شدن صدای معلمان در فرایند سیاست‌گذاری‌های برنامه درسی اندک است. از این نظر که تصور می‌شود صدای معلمان انتقادی یا شخصی است و با صدای مدیران در تعارض است. در چند دهه اخیر پژوهش‌های زیادی در زمینه شنیده شدن داستان‌ها و روایت‌های معلمان انجام گرفته است که ابعاد اخلاقی، مردم سالارانه، روان تحلیل گرانه و علمی - حرفه‌ای دارد (Ghaderi, 1398). از نظر Pinar (2006) نقش معلمان مدارس به «کارگران اجرایی - اداری» که به وسیله سیاست‌مداران تعلیم دیده‌اند، تنزل یافته است. معلمان به لحاظ انسانی همواره نیکی شاگردان خود را می‌خواهند و بهترین لحظه‌های زندگی نسل‌های جدید را در اختیار دارند. معلمی شغلی بسیار پیچیده است و معلمان نیاز به گفت و گو، تبادل نظر و همفکری با سایر کنشگران برنامه درسی دارند. لذا مشارکت آنان در برنامه درسی و گوش سپردن به دغدغه‌های آنان بسیار مهم است. به قول هنری ژیرو^۲ معلمی شغلی بسیار حرفه‌ای و پیچیده‌ای است و معلمان به مهارت‌ها و دانش‌های بسیاری نیاز دارند ولی نظام‌های سیاسی عملاً آنان را مهارت زدایی^۳ می‌کنند. به عبارتی به معلمان دانش مداخله و کنشگری و انتخاب آموخته نمی‌شود، بلکه آنان را مجری بار می‌آورند (Ghaderi, 1398). آخرین گروهی که ممکن است صدای آنان در فرایند انتخاب برنامه درسی شنیده نشود، خود متخصصان برنامه درسی هستند که در انجمن‌ها یا نهادهای علمی - پژوهشی و دانشگاهی فعالیت می‌کنند. از نظر ویلیام پاینار (Ghaderi, 1392, p. 64) رشته برنامه درسی توسط سیاستمداران به یغما رفته است. به تعبیر پاینار مشروعیت دانشگاهیان نوعی مشروعیت تخصصی است که به دلیل انتقادی بودن، پیچیدگی و دشواری در عمل، به راحتی کنار گذاشته می‌شود. دانشگاهیان نفوذ چندانی بر

1. The Fear of Multiple Truths

2. Giroux

3. Deskilled



برنامه‌های درسی ندارند و حتی دانش حاصل از پژوهش‌های دانشگاهی آنان چندان در عمل برنامه درسی مورد توجه قرار نمی‌گیرد. تصمیم‌گیرندگان اغلب دانش تخصصی آنان را غیر عملی، آرمان‌گرایانه، ددرس‌آفرین و پیچیده و گاهی خطرناک تصور می‌کنند. (Pinar (2004, p Xi) در جای دیگری با بدبینی اظهار داشته است که «نقش ما استادان رشته تعلیم و تربیت در حال نزول است یا از میان رفته است تا جایی که برآنچه خود تدریس می‌کنیم یعنی دانش برنامه درسی هم کنترل نداریم» (Ghaderi, 1392, p.64).

از نظر Harrop (2000) نوعی ایدئولوژی تفرقه‌گرا مانع ارتباط گروه‌های ذی نفع در آموزش و پرورش به ویژه ارتباط انسانی معلم و دانش‌آموزان می‌شود. او مشارکت و هماهنگی مردمی در برنامه درسی را به عنوان مسئله‌ای بسیار مهم در رفع انسان‌زدایی در برنامه درسی و آموزش تلقی می‌کند. سایر پژوهشگران برنامه درسی نیز بیوگرافی گروه‌های منزوی در برنامه درسی را ارزشمند تلقی کرده‌اند (Ayers & Ayers, Dohrn, 2000; Pinar, 1994; Hesford, 1999). مشارکت در برنامه درسی مبتنی بر این ایده است که درگیر ساختن معلمان، والدین و سایر گروه‌های اجتماعی باعث بهبود مدارس می‌شود (Lunenburg & Ornstein, 2008). بنابراین مشارکت تنها در پرتو بهره‌وری مدرسه درک و فهم شده است و نه به عنوان کنشی مردم‌سالارانه و اجتماعی. در واقع مشارکت در یک سنت مدیریتی - اداری قدیمی در نظام برنامه‌ریزی درسی ریشه دوانده است و به عنوان نوعی «حق بر» یا حق انسانی - اخلاقی - تربیتی مد نظر قرار نمی‌گیرد. هدف مشارکت در بهترین حالت هماهنگی برای مصرف برنامه درسی، توجیه اقتصاد برنامه درسی و کسب مشروعیت اداری برای اجرای آن است. همانطور که آیزنر (۲۰۰۱) به درستی دو نوع مشارکت در برنامه درسی را از هم متمایز ساخته است. مشارکت در برنامه درسی بر اساس منابع بیرونی^۱ و مشارکت در برنامه درسی بر اساس غایت‌های خویشتن^۲. نادیده انگاشتن غایت‌های خویشتن و سرکوب و کم ارزش جلوه دادن آنان در حقیقت نابود کننده مشارکت از درون است و موجب انزوای مردم در برنامه درسی می‌شود. هماهنگی در تصمیم‌گیری‌های برنامه درسی غالباً بر سؤالاتی در مورد چگونه؟ چه مقدار؟ چه وقت؟ کجا؟ چه روشی؟ متمرکز است تا چه کسانی؟ در حقیقت نوعی هماهنگی انسان‌زدایی شده در نهادهای اداری برنامه درسی تجربه می‌شود تا نوعی هماهنگی درونی و انسانی. به عبارت دیگر در مورد خواست عموم مردم مذاکرات و گفت و گوهای مکفی و پیچیده‌ای صورت نمی‌گیرد. به همین دلیل دستاوردهای مردمی مانند موسیقی، آشپزی، لباس، معماری و آداب و رسوم و باورهای مردمی مانند عقاید، تجربه‌ها، نظرات، ترجیحات و دیدگاه‌ها در برنامه‌ریزی درسی موضوع مشارکت قرار نمی‌گیرند.

در ایران نیز برخی نگرانی‌ها در مورد مشارکت مردمی در قالب‌هایی مانند مدارج تمرکززدایی از برنامه‌های درسی (Mehrmohammadi (2007)، انواع تمرکز گرایی و نیمه متمرکز گرایی (Gooya & Ghadaksaz Khpsroshahi (2007)، برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه محوری (Salsabili (2007)، مشارکت معلمان در پیشبرد برنامه‌های درسی (Parsa (2007) و استفاده از فناوری برای تمرکز زدایی از برنامه‌های درسی (Seraji (2007) اشاره کرد. اما هیچ یک از این مقالات به مقوله برنامه درسی به عنوان یکی از حقوق اجتماعی و سیاسی مردم بر برنامه‌های درسی توجه نکرده‌اند.

روش پژوهش

گفتمان پژوهش حاضر از نوع تفسیری - مشارکتی و از نظر رویکرد از نوع مطالعات کیفی است. روش پژوهش مورد استفاده نظریه داده بنیاد، از نوع ظهوریابنده^۱ است که توسط گلیسر^۲ معرفی شده است. این رویکرد فاقد شرایط و ساختار رویکرد سیستماتیک است و چون پژوهشگر قصد داشت به صورت آزاد داده‌های را از زمینه گردآوری کرده و به یک چارچوب نظری برسد انتخاب این رویکرد در اولویت قرار گرفت. در رویکرد ظهوریابنده از سه مرحله کدگذاری باز، محوری و نظری برای تحلیل داده‌ها استفاده می‌شود. مشارکت کنندگان در پژوهش ۱۰ نفر از والدین دارای دغدغه انتخاب برنامه درسی، ۱۶ نفر استاد برنامه درسی در سطح دانشگاه‌های کشور و ۸ نفر مدیر آموزشی شامل سه نفر مدیر مدرسه و ۵ نفر مدیر سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی بودند که با روش نمونه‌گیری نظری و رسیدن به حد اشباع در مجموع نظرات انتخاب شدند. فرایند تحلیل داده‌های حاصل از متن مصاحبه‌ها همزمان با جمع‌آوری داده‌ها به صورت دستی در سه مرحله کدگذاری باز، محوری و نظری انجام شد. همان طور که گلیسر معتقد است روش ممورایتینگ یا یادداشت برداری و مرتب سازی آنان یکی از مراحل مهم کدگذاری در رویکرد ظهوریابنده است. یادداشت‌ها ایده‌های پژوهشگر در مورد مفاهیم، ویژگی‌ها و چگونگی ارتباط آن‌ها با یکدیگر هستند. بعد از اشباع، مرتب سازی یادداشت‌های نظری انجام شد. مرتب سازی به منظور ایجاد یک طرح کلی نظری یا چارچوب مفهومی برای شکل بندی نظریه داده بنیاد انجام شد. هنگامی که یادداشت‌ها مرتب شدند بهترین کدهای نظری که در این پژوهش ۴ کد بودند انتخاب شدند. مرتب کردن و کدگذاری نظری به صورت همزمان اتفاق می‌افتاد. در روش ظهوریابنده چون ادبیات پژوهش تا اتمام زمان اجرای پژوهش بررسی نمی‌شود؛ زمانی که نظریه داده بنیاد در شرف اتمام بود، هنگام مرتب سازی و نگارش نظریه مرور ادبیات انجام گرفت.

جهت روایی و پایایی (Glaser (2005) چهار معیار برای ارزیابی نظریه داده بنیاد ارایه نموده است. معیار «تناسب» که به این معنی است که مقوله‌ها باید از داده‌ها پدیدار شوند و از دیدگاه‌های نظری از قبل تعیین شده انتخاب نشوند. جهت تأمین این شاخص، سعی شد که مقوله‌ها صرفاً از داده‌های جمع آوری شده پدیدار شوند و نه از نظرات پژوهشگر. لذا پژوهشگر تلاش نمود تا رویکرد غیرسوگیرانه‌ای را اتخاذ کند. همچنین سعی شد که کدهای محوری و نظری برگرفته از صدای مشارکت کنندگان در پژوهش باشد. «کارایی» به این موضوع اشاره دارد که آیا مفاهیم استخراج شده از مصاحبه، منظور و مسئله اصلی شرکت کنندگان را برآورده می‌کند. در این پژوهش، کد نظری برنامه درسی مردمی به صورت مستقیم و غیرمستقیم توسط مشارکت کنندگان مطرح شد و همچنین یادداشت نگاری‌هایی که توسط پژوهشگر صورت گرفت کمک کرد تا تصمیماتی که افراد یا کنشگران در این حوزه اتخاذ می‌کنند را به صورت موردی و کلی تفسیر نماید. «مرتبط بودن» زمانی حاصل می‌شود که نظریه حاصل شده برای کنشگران آن عرصه و هم‌منظور مشارکت کنندگان در پژوهش مهم تلقی شود و برای آنان منطقی و معنادار به نظر برسد. این معیار از طریق انجام مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته با مشارکت کنندگان و دریافت دیدگاه‌های شخصی آنان به دست آمد. «اصلاح پذیری» نیز بیانگر آن است که نظریه باید از انعطاف پذیری لازم برخوردار باشد که با داده‌های جدید یا تغییر بستر، قابل تجدید نظر باشد. لذا نظریه برنامه درسی مردمی در این پژوهش با استفاده از مقایسه مداوم، دائماً در حال اصلاح و تغییر بود. یعنی ابتدا کد نظری برنامه درسی سپهر عمومی و سپس برنامه درسی مردمی به عنوان

1. Emergent

2. Glaser



کدهای نظری جابه جا شدند. در پایان تحلیل در مرحله کدگذاری محوری و نظری از نظرات ۲ نفر از همکاران به عنوان ارزیاب بهره گرفته شد تا چهار شرط گلیسر برای روایی و پایایی پژوهشگر شود.

یافته‌های پژوهش

پس از اتمام اولین مصاحبه، فرایند کدگذاری باز آغاز شد. بر اساس تحلیل‌های انجام شده از مصاحبه‌ها، در مجموع ۳۴۴ واقعه، ۹۱ مفهوم، ۴۴ طبقه یا کد محوری و ۴ کد بنیادی یا نظری (شامل برنامه درسی مردمی، برنامه درسی سپهر عمومی، مردمان سرزمین برنامه درسی و برنامه درسی غیر مردمی) استخراج شدند. طبق فرایند ممورایتینگ از میان کدهای نظری کد «برنامه درسی مردمی» در جایگاه اصلی و با عنوان «نظریه برنامه درسی مردمی» که بیانگر مداخله همه کنشگران برنامه درسی در فرایند انتخاب برنامه‌های درسی است ظاهر شد. در ادامه جداول خلاصه مصاحبه‌ها و کدگذاری‌های انجام یافته را مشاهده می‌کنید:

جدول (۱). روایت‌های مدیران از حضور مردم و والدین در برنامه درسی

روایت‌های مدیران	کدهای باز	کدهای محوری
مصاحبه شونده کد ۳: مردم عادی بیشتر مصرف‌گرا هستند. غایت مردم از آموزش شغل، درآمد و گذران زندگی است. نیازهای مردم عادی آنچنان گوناگون و متنوع است که همه آنان قابل آموزش نیست. مردم عادی داری فرهنگ‌های مختلف و خرده فرهنگ‌هایی هستند که در تعارض با هم است. آنان درکی از آرمانی تعلیم و تربیت ندارند.	فرهنگ عامه مصرف‌گرا فرهنگ عامه مقلد فرهنگ عامه ناآگاه فرهنگ عامه پسند فرهنگ‌های متعارض فرهنگ دیگری	عموم متناقض
مصاحبه شونده کد ۵: مردم علاقه‌ای به مسایل برنامه درسی ندارند. اگر از والدین در مورد برنامه درسی مدارس سؤال کنند آنان پاسخ‌های غیر تخصصی و نادرستی می‌دهند. اغلب والدین از همدیگر یا از رسانه‌ها و شرکت‌ها تقلید می‌کنند. نظرات والدین و دانش‌آموزان بسیار پیش پا افتاده است.	عموم بی‌علاقه عموم ساده عموم غیر متخصص عموم عادت زده عموم مقلد عموم ناتوان	عموم مقلد
مصاحبه شونده کد ۴: ایده‌های آموزشی معلمان قدیمی و ناکارآمد است. باورهای برنامه درسی معلمان با منافع شخصی آنان گره خورده است. خانواده کارکرد آموزشی خود را از دست داده است. والدین وقت کافی برای تفکر و عمل آموزشی ندارند. والدین و معلمان نظرات علمی قابل اطمینانی ندارند. نظارت بر تصمیم‌های والدین و معلمان دشوار است.	سپهر عمومی قدیمی سپهر عمومی ناکارآمد سپهر عمومی فاقد فرم و قالب سپهر عمومی نظارت ناپذیر	سپهر عمومی کنترل ناپذیر
مصاحبه شونده کد ۳: والدین در کار معلمان دخالت می‌کنند. اغلب عقاید آنان مخالف برنامه درسی مدرسه است و با آن همراهی مؤثر و معناداری ندارند. اگر والدین به معلمان و مدیران	والد ضد مدرسه والد ضد معلم والد ناسازگار	والدین مخالف

روایت‌های مدیران	کدهای باز	کدهای محوری
بگویند که چگونه برنامه درسی را طراحی کنند مشکلات زیادی پدید می‌آید و ما شاهد پراکندگی، تعارض و عدم انسجام خواهیم بود.	والد تهدید گر والد لجوج	
مصاحبه شونده کد ۱: اغلب پدرها اعتمادی به برنامه درسی مدرسه ندارند و اغلب مادرها تشویش‌های زیادی درباره حضور فرزندان‌شان در مدرسه دارند. آنان نسبت به فعالیت مدیر مدرسه، معلم و کادر مدرسه اعتماد ندارند و نگران هستند که آنان دلسوز کودکان‌شان نباشند. والدین برنامه درسی مدرسه را ناکافی و نامتناسب با آرزوهایشان می‌دانند.	والد پریشان والد مشوش والدین دستپاچه والدین بی اعتماد	والدین نگران
مصاحبه شونده کد ۵: اخیراً مشکلات طلاق، مشکلات عاطفی و روانی در بین والدین شیوع پیدا کرده است. تعدادی از والدین هم به ویژه پدرها درگیر اعتیاد هستند و یا گرفتاری‌هایی مانند زندان و غیره دارند.	والدین طلاق والدین معتاد والدین زندانی والدین روانی	والدین منحرف
مصاحبه شونده کد ۶: خیلی از والدین در جلسات اولیا و مربیان ایده‌های بلند بالایی را مطرح می‌کنند اما هنگام اجرا پا پس می‌کشند. اغلب بین خودشان به توافق نمی‌رسند و نمی‌توان به ایده هماهنگی درباره برنامه‌های درسی برسند. ضمن اینکه از درک حوزه‌های اجرا و ارزشیابی و بسیاری از فرایندهای برنامه درسی ناتوانند.	والدین بی نظم والدین بدقول والدین ناهماهنگ والدین بی خیال والدین ناتوان	والدین بی-مسئولیت
پدرها و اخیراً مادرها درگیر شغل‌های تمام‌وقت و پرمشغله‌ای هستند و انرژی زیادی برای تعمق و تفکر درباره مسایل برنامه درسی ندارند. تعدادی نیز امنیت شغلی ندارند و نمی‌توان انتظار زیادی از آنان داشته باشیم تا ایده‌ها و کمک‌های چندانی به فرایند برنامه‌ریزی درسی مدارس بکنند.	والدین بدهکار والدین خسته در محیط کار والدین کم درآمد والدین بیکار والدین اخراج شده	والدین فقیر

جدول (۲). روایت‌های والدین از حق آنان بر برنامه درسی

روایت‌های والدین	کدهای باز	کدهای محوری
مصاحبه شونده کد ۲: پدر مادرها آینده‌نگری بیشتری دارند و بیش از مدرسه توان هدایت و مشاوره فرزندان خود را دارند. تعداد زیادی از والدین، امروزه تحصیل کرده‌اند و در مورد مسایل تعلیم و تربیت آگاهی‌های زیادی کسب کرده‌اند. در بین والدین به صورت طبیعی و فطری غریزه تربیت و هدایت و راهبری فرزندان وجود دارد و آنان در این زمینه جهت‌گیری‌های صحیحی دارند.	والد آینده نگر والد رهبر والد با سابقه والد فکور والد آگاه والد برنامه‌ریز	والدین به مثابه رهبر برنامه درسی
مصاحبه شونده کد ۱: والدین مراقب نمرات و پیشرفت تحصیلی کودکان خود هستند. آنان پیشرفت تحصیلی کودکان خود را به دقت از سال اول تحصیل تا پایان دانشگاه رصد می‌کنند. از ضعف‌ها و توانایی‌های تحصیلی فرزندان خود در برنامه‌های درسی مختلف	والد سنجشگر والد ارزیاب والد نظارت گر والد مراقب	والدین به مثابه ارزیاب برنامه درسی



روایت‌های والدین	کدهای باز	کدهای محوری
اطلاع دارند. حتی بیش‌تر از مشاوران مدارس و معلمان از علایق تحصیلی و استعداد تحصیلی آنان خبر دارند و به صورت فعالانه‌ای یادگیری فرزندان خود را تعقیب می‌کنند.	والد رصد کننده پیشرفت تحصیلی والد پرستگر	
مصاحبه شونده کد ۴: کسی در این دنیا دلسوزتر و فداکارتر از والدین برای فرزندان نیست و حتی معلمان نیز نمی‌توانند این جایگاه را پر کنند چه برسد به مدیران و برنامه‌ریزان و غیره. از این جهت والدین بیشتر از هر کس دیگری حق دارند در مورد محتوای یادگیری و اینکه فرزندانشان لازم است چه چیزهایی را در مدارس یاد بگیرند نیاز دارند. آنان هر کاری را برای موفقیت، رفاه و سلامت فرزندان خود انجام می‌دهند و بر خلاف سیاستمداران و مدیران خواسته‌ها و آرزوی‌های آنان برای دانش‌آموزان فریبکارانه و تبلیغی نیست.	والد مهربان والد دلسوز والد ایثارگر والد فداکار والد حامی والد نگران	والدین به مثابه شخص دلسوز
والدین خودشان حداقل ۱۲ سال و حداکثر ۱۸ تا بیست سال در معرض برنامه‌های مدرسه و دانشگاه بوده‌اند و اثرات مثبت و سازنده و نیز اثرات مخرب و ویرانگر آن را تجربه کرده‌اند. آنان به عنوان شاغلین بازار کار، صنعت و تجارت و به عنوان شهروندان فعلی از تأثیر برنامه‌های درسی مدرسه و کیفیت آنان در زندگی واقعی مطلع‌اند. آنان تجارب زیسته بسیار با ارزشی در مورد برنامه‌های درسی دارند و می‌دانند چه برنامه‌های درسی مغفول یا ترمیمی برای مدرسه لازم است. استقبال والدین از آموزشگاه‌های هنری، مهارت‌های زندگی، کلاس‌های زبان و ورزش نمونه‌های روشنی از ضعف برنامه درسی مدرسه و پاسخ درست و آینده نگر والدین به چنین ضعف‌هایی است.	والدین تحصیل کرده والدین دارای تجربه زیسته برنامه درسی والدین به مثابه دانش‌آموزان دیروز والدین به مثابه شاغلین بازار کار والدین به مثابه دانش آموختگان نسل قبل والدین به مثابه برون‌داد برنامه درسی گذشته	والدین به مثابه منبع تجارب زیسته برنامه درسی
والدین برنامه‌های درسی مدرسه را از نظر ارتباط آنان با خوشبختی کودکانشان نقد می‌کنند. آنان در بسیاری موارد نکات انتقادی سازنده‌ای دارند که سیاستگذاران برنامه درسی نباید نسبت به آنان بی‌توجه باشند.	والد منتقد والد نکته سنج والد ناراضی والد مخالف والد مجادله گر	والدین به مثابه منتقد برنامه درسی
بسیاری از والدین مخالف برنامه‌های درسی موجود هستند و تمایل دارند بازسازی‌های جدی متناسب با درخواست آنان در این زمینه صورت گیرد. آنان معتقدند برنامه درسی متناسب با خواست و سلیقه آنان نیست.		
مصاحبه شونده کد ۶: والدین تمایل دارند با همدیگر یا با معلمان و برنامه‌ریزان درسی در مورد مسایل برنامه درسی بحث کنند. آنان مشتاق‌اند تا از تجارب آنان استفاده شود و مورد مشورت قرار گیرند. در تیم‌های برنامه درسی باید والدین نمایندگانی از سراسر طیف‌های نژادی- مذهبی و سیاسی داشته باشند. از والدین در طراحی، اجرا، ارزشیابی و سیاستگذاری برنامه درسی به عنوان مشاوران برنامه درسی استفاده شود.	والد مذاکره کننده والد تبیین گر والد مشتاق والد خبره	والدین به مثابه مشاور برنامه درسی

روایت‌های والدین	کدهای باز	کدهای محوری
در دوران کرونا زحمت یادگیری بر دوش ما والدین بود. هم اکنون هم ما در ارتباط با معلم و مدیر مدرسه هستیم. در انجام تمرینات و تکالیف درسی اگر ما به معلمان کمک نکنیم واقعا آنان دچار مشکل می‌شوند. روزی دو سه ساعت به طور متوسط با کودکم درس‌های مختلف را مرور می‌کنم. اغلب هر روزه درس‌های بچه‌هایم را می‌پرسم و تکالیف آنان را بررسی می‌کنم. در جلسات اولیا و مربیان مخصوصاً جلساتی که با معلمان داریم خیلی چیزها را از معلم یاد می‌گیرم. نماینده کلاس هستم و تمام کارهای کلاس از جمله کارهای بیرون کلاس درس و هماهنگی‌ها را من انجام می‌دهم.	والدین به مثابه جانشین معلم والدین به مثابه نماینده کلاس والدین به مثابه حامی روانی والدین به مثابه مراقب والدین به مثابه یادگیرنده	والدین به مثابه همکار معلم
مصاحبه شونده کد ۲: نقش ما مادران کمتر از معلمان ابتدایی نیست. چون تعداد دانش‌آموزان زیاد است هر معلم به صورت مستقیم چند دقیقه بیشتر با بچه من کار نمی‌کند ولی من حداقل دو ساعت مستقیماً با فرزندم کار می‌کنم.	مادر معلم یار مادر- معلم مادر - ارزیاب مادر- برنامه‌ریز	مادر به مثابه آموزگار دوم
مصاحبه شونده کد ۵: ممکن است تعدادی از والدین تخصص یا ایده‌ای برای برنامه درسی نداشته باشند ولی ما از عموم مردم در جامعه صحبت می‌کنیم. فضای عمومی توانایی ارزیابی برنامه‌های درسی را دارد. منظور از مردم خرد عمومی است. خرد عمومی خودش برنامه‌های درسی را تجربه کرده و محیط بازار کار و زندگی آن را آزموده است. آنان می‌توانند برنامه‌های درسی مخرب، ارزشمند و بی فایده را تشخیص دهند.	خرد عمومی ارزیاب عموم مردم منتقد عموم مردم خردمند سپهر عمومی آگاه	فضای عمومی ارزیاب برنامه درسی

جدول (۳). روایت‌های استادان دانشگاه‌ها (با رویکرد غیر فنی) از حق آنان بر برنامه درسی

روایت‌های استادان دانشگاه (رویکرد غیر فنی)	کدهای باز	کدهای محوری
مصاحبه شونده کد ۵: مرکز برنامه درسی باید سوژه آگاه باشد. فردیت انسان نباید از طریق تلقین و تبلیغ به خطر بیفتد. انسان مطیع و مقلد از اساس مشکلاتی برای خود و جهان تولید می‌کند. برنامه درسی باید از رشد آزاد خود حمایت کند و از رویکردهای تحمیلی و اجباری دوری گزیند.	برنامه درسی آزاد برنامه درسی برای تحقق انسان آزاد برنامه درسی برای تحقق خود برنامه درسی غیر تلقینی برنامه درسی غیر اقتدارگرا	برنامه درسی سوژه ساز ^۱
مصاحبه شونده کد ۴: برنامه درسی باید باعث رهایی انسان از ایدئولوژی‌های اقتدارگرا شود. برنامه درسی باید باعث رهایی انسان از روابط ناعادلانه موجود در جوامع شود. برنامه درسی باید رهایی بخش باشد یعنی بتواند قواعد و ساختارهای ظالمانه را به پرسش بکشد.	برنامه درسی عادلانه برنامه درسی غیر اقتدارگرا برنامه درسی اصلاح طلب برنامه درسی سیاسی	برنامه درسی رهایی بخش
مصاحبه شونده کد ۳: برنامه درسی باید جنبه انتقادی داشته باشد و دانش‌آموزان باید قادر باشند محتوای درسی موجود را نقد کنند. تفکر انتقادی در همه دروس باید امکان حضور و توسعه داشته باشد تا از طریق برنامه درسی مدرسه شاهد اصلاح شهروندان آینده باشیم. برنامه درسی باید بتواند آرمان همه شهروندان را برآورده سازد.	برنامه درسی ضد سلطه برنامه درسی ضد بی عدالتی برنامه درسی علیه ستمگران برنامه درسی آرمان گرا	برنامه درسی انتقادی



روایت‌های استادان دانشگاه (رویکرد غیر فنی)	کدهای باز	کدهای محوری
مصاحبه شونده کد ۴: برنامه درسی باید آینه نیازهای جامعه باشد. برنامه درسی باید مشکلات اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی و سیاسی را در شهرها و روستاها مورد توجه قرار دهد. برنامه درسی باید نیازهای مختلف مناطق و بخش‌های کشور را به صورت ویژه مورد توجه قرار دهد. برنامه درسی باید مدرسه را همچون جامعه‌ای کوچک لحاظ کند.	برنامه درسی مسئله محور	برنامه درسی جامعه محور
مصاحبه شونده کد ۶: برنامه درسی باید انواع عدالت اقتصادی، فرهنگی، نژادی، زبانی، سیاسی و مذهبی را مد نظر قرار دهد. اگر موضوع عدالت در مرکز برنامه‌های درسی مدرسه قرار نگیرد ما شاهد جامعه‌ای عادل و دادگر نخواهیم بود.	برنامه درسی و عدالت زبانی	برنامه درسی و عدالت فرهنگی
مصاحبه شونده کد ۴: در برنامه درسی باید عدالت جنسیتی رعایت شود. عدالت برنامه درسی از منظر دسترسی به معلم، به مدرسه، آموزش با کیفیت و توجه به مناطق محروم الزامی است.	برنامه درسی و عدالت اقتصادی	برنامه درسی و عدالت مذهبی
مصاحبه شونده کد ۳: تصمیم‌گیری درباره برنامه درسی امری گروهی و مشارکتی است. تیم برنامه درسی باید متشکل از افراد متخصص برنامه درسی و معلمان باشد. معلمان مهم‌ترین اعضای تیم برنامه‌ریزی درسی هستند. دغدغه معلمان در برنامه درسی مهم است چون با اجرای برنامه درسی و دانش‌آموزان از نزدیک سر و کار دارند. معلمان ایده‌های عملی در مورد اصلاح و بازنگری برنامه‌های درسی دارند. تعداد اندکی از والدین که به مسایل تعلیم و تربیت آشنا هستند می‌توانند در برنامه درسی مشارکت کنند. تعداد زیادی از والدین توانایی و تجربه‌ای در زمینه برنامه‌های درسی را ندارند. متخصصان رشته‌ها چون با تحولات دانش سر و کار دارند باید در برنامه درسی مشارکت کنند.	والدین صاحب نظر	برنامه درسی مشارکتی- تخصصی
مصاحبه شونده کد ۵: برنامه درسی باید منعطف‌تر و غیرمتمرکز شود تا زمینه مشارکت بیشتر فراهم گردد. برنامه درسی باید از ساختار فنی و تأکید بیش از حد بر مدل‌های برنامه‌ریزی درسی رها شود. رها سازی برنامه‌های درسی باید انجام شود و مسئولیت‌هایی برای تصمیم‌گیری به سطوح پایین‌تر واگذار گردد. ساختارهای مزاحمی که مانع ارتباط مجریان و مدیران با دانشگاهیان و معلمان می‌شود باید برچیده شود. نهاد سازی در سطوح پایین‌تر آموزش و پرورش تا سطح مدرسه ادامه پیدا کند.	برنامه درسی غیر متمرکز	برنامه درسی ساختارزدایی شده
تلقین، سلطه و دخالت نهادهای سیاسی در برنامه درسی کاهش پیدا کند. برنامه درسی طرح یا برنامه‌ای سیاسی نیست بلکه به مشارکت اجتماعی و فرهنگی وابسته است. تنها نظرات و عقاید یک گروه نخبه یا مقتدر در برنامه درسی نباید لحاظ شود. برنامه درسی باید آینه تمام و کمال آرزوها، تمایلات و نیازهای تمام مردم کشور باشد. همه کنشگران برنامه درسی باید حق انتخاب برنامه‌های درسی را داشته باشند. حق انتخاب برنامه‌های درسی نباید به سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی ختم شود. والدین مردم عادی هم حق تصمیم‌گیری در برنامه درسی را دارند.	برنامه درسی غیر سلطه گر	برنامه درسی غیر اقتدارگرا
	برنامه درسی غیر نخبه گرا	برنامه درسی مردمی
	حق بر برنامه درسی	حق تصمیم‌گیری در برنامه درسی
	حق انتخاب در برنامه درسی	حق انتخاب در برنامه درسی
	سرزمین‌های برنامه درسی	

روایت‌های استادان دانشگاه (رویکرد غیر فنی)	کدهای باز	کدهای محوری
ب مصاحبه شونده کد ۶: برنامه درسی باید به مسایل جهانی، ملی و بومی همزمان توجه کند. برنامه درسی ملی همان برنامه درسی بومی نیست. نیازهای بومی مناطق مختلف کشور باید در اولویت باشد. دانش‌آموزان باید با فرصت‌های شهر، روستا و منطقه جغرافیایی خود آشنا شوند. آگاهی از هویت ملی لازم است. مسایل بین‌المللی و استفاده از تجارب بین‌المللی برنامه درسی یک ضرورت در جهان به هم وابسته است. تحولات جهانی مانند هوش مصنوعی، تغییرات اقلیمی و صلح جهانی باید در برنامه‌های درسی منعکس شوند. برنامه درسی باید هویت چند فرهنگی داشته باشد. گفت و گوهای پیچیده‌ای باید در مورد مسایل بومی، ملی و جهانی برنامه درسی صورت گیرد.	برنامه درسی صلح برنامه درسی چند فرهنگی برنامه درسی محیط زیست برنامه درسی هویت ملی برنامه درسی یک برنامه درسی هوش مصنوعی، برنامه درسی منعکس شوند. برنامه درسی ملی برنامه درسی جهانی قبایل برنامه درسی	برنامه درسی جهانی - ملی - بومی
مصاحبه شونده کد ۱: برنامه درسی نباید جهانی مقدر شده برای دانش‌آموزان را ترسیم کند. دانش‌آموزان باید خودشان جهان خود را در کلاس‌های درسی ترسیم کنند. برنامه درسی طرحی از قبل مشخص شده نیست. برنامه درسی تلگرافی و اجباری و دستوری نیست. برنامه درسی یک سند مکتوب نیست که در قابل بخشنامه‌ها اجرا شود. برنامه درسی باید به رشد «خود» احترام بگذارد. برنامه درسی باید موجب تغییر وضعیت‌های ناعادلانه موجود در جامعه شود. هدف برنامه درسی ساخت جهانی بهتر و جامعه‌ای بهتر است.	برنامه درسی مقدر شده برنامه درسی تعیین گرا برنامه درسی تاریخ گرا برنامه درسی جبرگرا برنامه درسی برای جهانی بهتر	برنامه درسی رویدنی

جدول (۴). روایت‌های استادان دانشگاه (رویکرد فنی) از حق سایر کنشگران بر برنامه درسی

روایت‌های استادان دانشگاه (رویکرد فنی)	کدهای باز	کدهای محوری
مصاحبه شونده کد ۱: برنامه درسی باید موضوع دولت - مردم را مد نظر قرار دهد. برنامه درسی باید به شکل متمرکز طراحی شود. برنامه‌ریزی درسی باید مبتنی بر نیازهای ملی و حکمرانی باشد. برنامه درسی غیرمتمرکز متناسب با وضعیت کشور ما نیست و لازم است تمرکززدایی به صورت تدریجی صورت گیرد. شاید سیاست نیمه متمرکز برای نظام برنامه‌ریزی درسی ما بهتر باشد. انسان تربیت یافته تعریف خاصی دارد. شهروند مورد نظر ما شهروند معین و مشخصی است. عدم تمرکز به وحدت ملی صدمه می‌زند.	برنامه درسی رسمی برنامه درسی مرکزی برنامه درسی ملی برنامه درسی وحدت گرا برنامه درسی دولتی برنامه درسی کشوری	برنامه درسی متمرکز
مصاحبه شونده کد ۱: استان‌ها نیروی متخصص کافی برای برنامه درسی را ندارند. در استان‌ها دغدغه برنامه‌ریزی درسی وجود ندارد. ساماندهی و کنترل برنامه‌های درسی در استان‌ها دشوار است. استقلال تصمیم‌گیری در برنامه درسی استان‌ها باعث ضعف تهران می‌شود. استان‌ها ممکن است مصالح عمومی کشور را نادیده بگیرند.	برنامه درسی هماهنگ برنامه درسی مصلحت گرا استان‌های غیر متخصص استان‌های ضعیف استان‌های پراکنده استانی ناتوان	ناتوانی استان‌ها در برنامه‌ریزی درسی
مصاحبه شونده کد ۷: برنامه‌ریزی درسی باید معطوف به روش علمی شود. برنامه‌ریزی درسی علمی باید نهادینه شود. رویکرد برنامه درسی علمی است و موضوعات غیرعلمی نباید در برنامه درسی گنجانده شوند. برنامه درسی باید نسبت به حقایق قابل اندازه‌گیری و قابل مشاهده حساسیت نشان دهد. عناصر برنامه درسی از جمله هدف، محتوا، روش و ارزشیابی باید محور بحث‌های برنامه‌ریزی باشد. طراحی و تدوین مهم‌ترین وظیفه	برنامه درسی علمی برنامه درسی منظم برنامه درسی سیستمی برنامه درسی خطی برنامه درسی ساختارمند	برنامه درسی علمی - خطی



روایت‌های استادان دانشگاه (رویکرد فنی)	کدهای باز	کدهای محوری
متخصصان برنامه درسی است. عناصر برنامه درسی قدم به قدم و یکی پس از دیگری باید مشخص شوند. برنامه‌ریزی درسی ساختاری منظم و خطی دارد.	برنامه درسی آشکار	
ب مصاحبه شونده کد ۳: برنامه ریزی درسی یک کار علمی و تخصصی است. فقط اشخاص متخصص از برنامه‌ریزی درسی سر در می‌آورند. افراد غیر متخصص باعث انحراف بحث‌های اصلی برنامه درسی می‌شوند. یکی از مشکلات برنامه درسی عدم استفاده از متخصصان با تجربه است.	برنامه درسی پپچیده برنامه درسی تخصص گرا برنامه درسی حساس برنامه درسی نخبه گرا	برنامه درسی نخبه گرا -تخصص گرا
تمام جزئیات برنامه درسی باید برای مجریان مشخص و معین شود. هدف‌ها، محتوا و حتی روش‌های تدریس را باید مشخص کنیم. برای اینکه انحرافی در برنامه درسی ایجاد نشود باید همه جزئیات برنامه مشخص و آشکار باشد. برنامه باید مبتنی بر نقشه و طرح دقیقی باشد.	برنامه درسی قصد شده برنامه درسی طراحی شده کتاب درسی راهنمای معلم بسته برنامه درسی	برنامه درسی از پیش مشخص شده
مصاحبه شونده کد ۳: برنامه درسی باید شاخص‌ها و ابعاد مختلف تعلیم و تربیت را در نظر بگیرد. باید هر یک از ساحت‌های تعلیم و تربیت به صورت دقیقی در برنامه درسی متجلی شود. چارچوب‌های برنامه درسی باید دقیقاً مشخص شوند. برای اهداف برنامه درسی باید استانداردهایی را در نظر گرفت. طرح‌های جامع برای برنامه درسی تدوین شود. به برنامه‌های بلندمدت و میان مدت نیاز داریم.	چارچوب برنامه درسی شاخص‌های دقیق برنامه اهداف جامع طراحی کلان ابعاد همه جانبه برنامه برنامه بلند مدت	برنامه درسی استاندارد
برنامه‌ریزی درسی باید تقسیم کار رعایت شود. زمان عنصر مهمی در برنامه درسی است. مکان در برنامه درسی باید تعریف شود. ساختار دستور برای نظام برنامه‌ریزی درسی ضروری است. مدیران باید تصمیم‌های برنامه‌های درسی را بگیرند. این یک واقعیت است که برنامه درسی یک موضوع وابسته به مسایل اداری و سازمانی است. ایجاد ساختار سازمانی و نهادی برای برنامه درسی مهم است. رهبری و مدیریت برنامه‌های درسی بدون ساختار سازمانی ممکن نیست.	برنامه درسی نهادی برنامه درسی اداری مدیریت برنامه درسی برنامه درسی ساختاری رهبری برنامه درسی	برنامه درسی اداری - مدیریتی
مصاحبه شونده کد ۱: باید بتوان بر اجرای برنامه درسی نظارت نمود تا به صورت دقیق اجرا شود. باید مراحل را برای نظارت بر اجرای برنامه درسی مشخص کرد. نظارت بر برنامه درسی برای پژوهش اهداف باید دائمی باشد. هرگونه تخلف و انحراف از برنامه باید کنترل شود. همه باید در مقابل برنامه درسی طراحی شده	نظارت بر برنامه درسی انحراف برنامه درسی کنترل برنامه درسی	برنامه درسی نظارت پذیر
مصاحبه شونده کد ۲: معلمان باید برنامه‌های درسی طراحی شده را به صورت دقیق اجرا کنند. معلمان در اجرای برنامه درسی نقش مؤثری دارند. معلمان باید برای اجرای مؤثر برنامه‌های درسی آموزش داده شوند. معلمان باید راهنمای معلم، آیین نامه‌ها و دستورالعمل‌های برنامه درسی را مطالعه نموده و در اجرای دقیق آنان بکوشند. تعدادی از معلمان نسبت به مطالعه دستورالعمل‌ها و سرفصل‌های درسی جدیت نشان نمی‌دهند. برخی از معلمان برنامه درسی را به درستی اجرا نمی‌کنند.	معلم دقیق معلم متعهد معلم مخالف معلم شایسته معلم مجری معلم ناآگاه معلم خوب معلم بد	معلم - مجری

روایت‌های استادان دانشگاه (رویکرد فنی)	کدهای باز	کدهای محوری
مصاحبه شونده کد ۴: برنامه درسی باید بتواند به فرایند ملت سازی کمک کند. نقش مهندسی انسان ساز برنامه درسی در ساخت جامعه‌ای قوی مهم است. برنامه درسی باید زمینه شکل گیری برنامه‌ریزی ملت ساز وحدت و انسجام شود. برنامه درسی ابزاری برای فرهنگ پذیری و جامعه پذیری است. مدیریت انسان ساز ساخت ملت- دولت		برنامه درسی ملت ساز

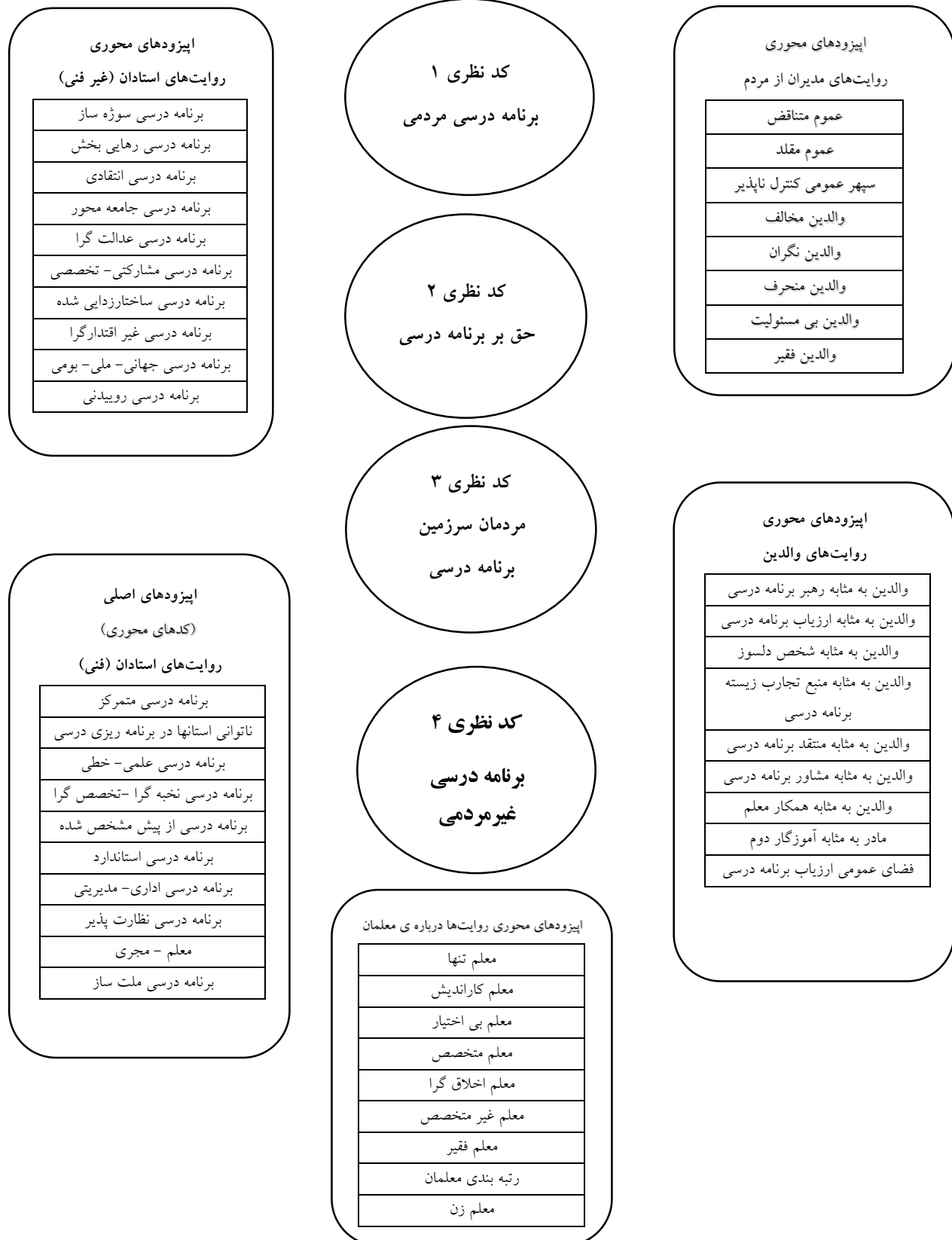
جدول (۵). روایت‌های کنشگران در مورد حق معلمان بر برنامه درسی

روایت‌های معلمان	کدهای باز	کدهای محوری
مصاحبه شونده کد ۴: هیچ گروهی مانند ما معلمان در صحنه عمل با برنامه درسی سر و کار ندارد. معلم تلاشگر معلمان تنها		
برنامه درسی در اجرا مشکلات زیادی دارد و معلمان مسایل برنامه درسی را باید به تنهایی حل کنند. معلمان تنها		
ما بدون هیچ نوع پشتیبانی باید برنامه‌های درسی را با ده‌ها نفر دانش‌آموز اجرا کنیم. ما نسبت به معلمان بی اعتماد		
مدیران آموزش و پرورش بی اعتماد هستیم و دقیقاً والدین هم همین احساس را نسبت به ما معلمان پر مشغله		
دارند. والدین همکاری درست و حسابی با ما ندارند و خلاف برنامه درسی مدرسه و معلمان هستند. معلمان پر استرس		
مدیران هرگز ما را درک نمی‌کنند و هر روز چند تا بخشنامه و آیین نامه و دستور به سمت مدرسه روانه می‌کنند که امکان اجرا ندارد. تدریس امکاناتی نیاز دارد که معلمان به تنهایی باید همه آنان را فراهم سازد. معلمان باید رفتار شاگردان را کنترل کنند، آنان را تربیت کنند، مواظب بهداشت و سلامتی آنان در مدرسه باشند، مواظب رفتارهای خطرناک آنان باشند، ریاضی و علوم و خواندن و نوشتن یاد بچه‌ها بدهند، در کلاس‌های بازآموزی و ضمن خدمت شرکت کنند، ده‌ها گزارش و فرم را پر کنند، اخیراً هم مراقب سامانه رتبه بندی باشند و هزار کار و استرس شغلی دیگری که از عهده معلمان خارج است. بسیاری از مشکلات کتاب‌های درسی را بر اساس تجربه و تلاش خودمان حل می‌کنیم.		
ما معلمان تازه کار در مدرسه مشکلات برنامه درسی را نه از درس‌هایی که در تربیت معلم خواندیم بلکه با راهنمایی گرفتن از معلمان با تجربه‌تر حل می‌کنیم. ایده‌های زیادی در مورد برنامه‌های درسی داریم و هر سال روش‌های تازه‌ای را وارد کلاس‌های خود می‌کنیم. من خیلی نگران دانش‌آموزان کلاس خودم هستم و ساعت‌ها به نحوه تدریس و حل مشکلات بچه‌ها فکر می‌کنم. اجرای برنامه‌های درسی نیاز به ساعت‌ها مطالعه و سازگاری روش‌های تدریس قبلی ما دارد. حین کار نظرات زیادی برای تغییر و اصلاح برنامه درسی به نظر ما می‌رسد. ما باید به نسل‌های جدید دانش‌آموزان تدریس کنیم که اطلاعات زیادی از محیط وب کسب می‌کنند. معلمان ناچار است هر ساله خود را به‌روز کند.		معلم اندیشمند معلم ایده پرداز معلم دغدغه مند معلم سازگار معلم ژرف نگر معلم روزآمد معلم کارآمد
مصاحبه شونده کد ۵: کسی به تجربه‌های تدریس ما در کف کلاس درس توجه نمی‌کند. هیچگاه نظرات ما در کتاب‌های درسی اعمال نمی‌شود. ما وظیفه اصلاح و تغییر برنامه درسی را نداریم، شاید کارشناسان و سیاست‌گذاران بهتر از ما مسایل را می‌فهمند. خیلی از موضوعات درسی کارایی ندارند و در زندگی واقعی کودکان ما نقشی ندارند، ما آنان را شناسایی کرده‌ایم و اعلام هم کرده‌ایم ولی همچنان در برنامه درسی وجود دارند. از بس پیشنهاد اصلاح برنامه درسی داده‌ایم و تغییری صورت نگرفته بی‌انگیزه شده‌ایم. بین این همه نظرات مختلف و بخشنامه‌های گوناگون گیر افتاده‌ایم. خیلی از بخش‌نامه‌های برنامه درسی و کتاب‌های درسی گیج کننده هستند و نمی‌دانیم چکار کنیم. بیشتر به وجدان و دانش خودم تکیه می‌کنم. من بهتر از کارشناسان آموزش و پرورش و سیاست‌گذاران می‌دانم که مشکل برنامه درسی کجاست. مدیران اگر کار معلم را خراب	معلم ناتوان معلم بی انگیزه معلم بی شوق معلم درمانده معلم وامانده معلم گیج معلم بی تفاوت معلم مردد معلم مشورت ناپذیر	معلم بی اختیار



روایت‌های معلمان	کدهای باز	کدهای محوری
نکنند و سیستم او را به هم نریزند کار مثبتی هم نمی‌کنند. من کم‌تر با مدیران و کارشناسان یا والدین مشورت می‌کنم.	معلم خودمرجع	
مصاحبه شونده کد ۶: کار معلمی یک کار پیچیده و بسیار تخصصی است. معلمان باید به صورت مداوم دانش خود را به روز کنند. هیچ حرفه‌ای به اندازه کار معلمی دشوار و پیچیده نیست چون معلم معمار ذهن، قلب و دست دانش‌آموزان است. معلم باید منش شاگردپروری داشته باشد. معلم باید کودکان را برای آینده تربیت کند. معلم باید دانش تربیتی و موضوعی داشته باشد. این روزها با توسعه آموزش دیجیتال و هوشمند معلمان باید سواد فناوری بالایی داشته باشند. سال‌ها طول می‌کشد تا یک معلم متخصص تربیت شود. بهترین متخصص برنامه درسی معلمان هستند و آنان حق بیشتری در برنامه درسی دارند.	معلم حرفه‌ای معلم شاگردپرور معلم آینده پژوه معلم به مثابه برنامه‌ریز درسی معلم به مثابه مجری برنامه درسی معلم به مثابه ارزیاب برنامه درسی	معلم متخصص
مصاحبه شونده کد ۳: معلمان بیشترین زحمت را برای شاگردان متحمل می‌شوند. معلمان سعی می‌کنند همه دانش‌آموزان خوب تربیت شوند و مطالب درسی را به درستی یاد بگیرند. معلم اسوه اخلاقی شاگردان خود است. معلمان سعی می‌کنند رفتار و افکار درست را در کلاس‌های درس اشاعه دهند. منش معلمی و زندگی در کلاس‌های درس معلمان را نسبت به موضوعات اخلاقی و خلق و خوی انسانی حساس بار می‌آورد.	معلم زحمتکش معلم تلاشگر معلم خوب معلم اخلاقی منش معلمی	معلم اخلاق‌گرا
مصاحبه شونده کد ۲: تعداد بی‌شماری از معلمان را هم داریم که در تربیت معلم درس نخوانده‌اند. آنان دانش و مهارت معلمی و حتی دانش موضوعات درسی را ندارند. معلمان شایستگی‌ها و سواد معلمی را کسب نمی‌کنند. نظام تربیت معلم روز به روز معلمان ضعیف‌تری تربیت می‌کند.	معلم بی‌سواد معلم ماده ۲۸ معلم نهضتی معلم آموزش ندیده	معلم غیرمتخصص
مصاحبه شونده کد ۶: معلمان مشکلات مالی بی‌شماری دارند و نمی‌توانند بدون دغدغه‌های مالی و اقتصادی در مدرسه حاضر شوند. خیلی از معلمان به ویژه در شهرهای بزرگ و اخیراً در شهرهای کوچک چندین شغل دارند. معلمان تازه کار و حق التدریسی حقوق زیر ۸ میلیون تومان می‌گیرند که حق ایاب و ذهاب آنان هم نمی‌شود. با حقوق معلمی ۲۰۰ سال طول می‌کشد که بتوان یک آپارتمان کوچک خرید. خیلی از معلمان قرار دادی و پیمانی ده‌ها سال امنیت شغلی ندارند.	معلم چند شغله معلم کنکوری معلم پاره وقت معلم غیرانتفاعی معلم حق التدریسی	معلم فقیر
مصاحبه شونده کد ۲: قوانین مرتبط با رتبه بندی به درستی اجرا نمی‌شود. معیارهای رتبه بندی معلمان باعث افزایش کیفیت تدریس نمی‌شود. رتبه بندی معلمان به فرایند اتوماسیونی و کاغذ بازی و مدرک سازی بدل شده است. به علت تورم، افزایش حقوق رتبه بندی تأثیری در معیشت معلمان نداشته است. معلمان زیادی از قوانین رتبه‌بندی رضایت ندارند. شاخص‌های رتبه بندی معلمان صحیح نیستند. برخی از معلمان بیش از تدریس و مشکلات برنامه درسی به رتبه بندی فکر می‌کنند و درباره آن بیشتر صحبت می‌کنند.	معلم فاقد رتبه معلم مدرک ساز معلم زرنگ معلم کارمند معلم رتبه زده	رتبه بندی معلمان
مصاحبه شونده کد ۶: معلمان زن زیادی به صورت حق التدریس با دستمزد بسیار پایین مشغول کار هستند. مردهای کم‌تری حاضر می‌شوند شغل معلمی را به دلیل درآمد پایین قبول کنند. معلمان زن هر روز بیشتر می‌شوند چون با درآمد پایین شغل معلمی سازگارتراند. معلمانی داریم که ۲۰ سال است قرار دادی هستند و حتی پیمانی هم نیستند. آنان عملکرد تدریس بهتری دارند و با دستورات سازگارترند.	معلم زن قرار دادی معلم زن پیمانی معلم زن کم درآمد معلم زن سازگار	معلم زن

نمودار (۱). کدهای نظری و محوری مبتنی بر روایت‌های کنشگران برنامه درسی





بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر پرداختن به انواع تصورات کنشگران اصلی برنامه درسی درباره حق انتخاب برنامه درسی بود. یافته‌های پژوهش نشان داد که روایت مدیران، والدین، معلمان و استادان برنامه درسی در مورد حق انتخاب برنامه درسی متفاوت و در مواردی متعارض است. در حالی که اغلب کنشگران، برنامه‌ریزی درسی را فعالیتی اجتماعی می‌دانند اما اغلب برای نقش سایر مردم در برنامه درسی ارزش چندانی قایل نیستند یا جایگاه آنان را در انتخاب برنامه‌های درسی درک نمی‌کنند. تفاوت‌های زیادی در میان روایت‌های والدین، مدیران، معلمان و استادان برنامه درسی وجود دارد. این تفاوت‌ها مفهوم جدیدی را تحت عنوان «حق بر برنامه درسی»^۱ تولید می‌کند که نشان می‌دهد که کنشگران برنامه درسی در مورد حق مردم بر برنامه‌های درسی نظرات ضعیفی دارند. تعدادی نیز حق بر برنامه درسی را بر حسب هر یک از سطوح برنامه درسی طراحی شده، اجرا شده و کسب شده متفاوت در نظر می‌گیرند. مفهوم مرکزی دیگری که در این پژوهش تولید شد مفهوم «برنامه درسی مردمی»^۲ است که به معنای دیدگاه سپهر عمومی^۳ یا فضای عمومی در مورد برنامه‌های درسی است. درحقیقت «سپهر عمومی» نوعی امکان در زندگی گروهی انسان در صحنه برنامه درسی است که با تحقق آن، مردم سرزمین برنامه درسی می‌توانند با بهره‌گیری از یکدیگر به سخن آیند و از راه مفاهمه به برنامه درسی به معنای امری عمومی واکنش نشان دهند و نه امری شخصی، جانبدارانه، طبقاتی و شغلی.

در سراسر دنیا «والدین» دلسوزترین افراد نسبت به آینده فرزندان محسوب می‌شوند. آنان به دلیل پدر یا مادر بودن محق‌ترین افراد برای تصمیم‌گیری برنامه درسی کودکان هستند. مخالفان حضور والدین به دلایلی نظیر فقدان تخصص و عوام‌گرایی معتقدند که آنان پیچیدگی‌های برنامه‌های درسی را نمی‌شناسند. عقاید و باورهای آنان به دلایلی همچون تناقض آمیز بودن، تقلیدی بودن، کنترل ناپذیری، مخالفت، انحراف، فقدان مسئولیت و مسایل مالی امکان بهره‌برداری در فرایند برنامه‌ریزی درسی را ندارد. دیدگاه‌های موافق والدین برای تصمیم‌گیری در مورد برنامه درسی برعکس دلایل قانع‌کننده‌ای را برای تصمیم‌گیری ارایه می‌کنند که عبارتند از این که والدین به مثابه رهبر برنامه درسی، ارزیاب برنامه درسی، شخص دلسوز، منبع تجارب زیسته برنامه درسی، منتقد برنامه درسی، مشاور برنامه درسی، همکار معلم و همچنین مادران به مثابه آموزگار دوم می‌توانند در برنامه درسی مداخله کنند. مفهوم دیگری از موافقت با حضور والدین در سطح سیاستگذاری برنامه درسی کشف شد که «فضای عمومی به مثابه ارزیاب برنامه درسی» است. این وجه از حق بر برنامه درسی به برنامه درسی به عنوان یک امر عمومی اشاره دارد، یعنی والدین به عنوان عموم مردم حق دارند آرای عمومی خود را در باب تصمیم‌گیری‌های برنامه درسی دخالت دهند. در حال حاضر والدین در خارج از مدارس به دنبال پر کردن برنامه‌های درسی مغفولی هستند که مدارس نمی‌خواهند یا نمی‌توانند آنان را پژوهشگر سازند. برنامه‌های درسی مانند موسیقی، ورزش، زبانانی خارجی، مهارت‌های زندگی و غیره در خارج از مدارس به شکلی سرسختانه توسط آنان پی‌گیری می‌شود.

برنامه‌ریزی درسی یک کار تیمی و مشارکتی و به عبارتی مردمی است. به قول شواب (Ghaderi, 1398) در مقاله پرکتیکال سه و چهار انتخاب و تصمیم‌گیری درباره برنامه درسی توسط گروهی مقتدر مثلاً سیاست‌مداران یا مدیران نوعی بداهه‌سرایی است. از نظر او توجه به موضوع درسی، معلم، فراگیر یا محیط اجتماعی باید به صورت همسنگ و همسان صورت گیرد و

لذا اصطلاح هم گمارده^۱ را برای آنان به کار می برد. به عبارتی هر یک از گروه های اجتماعی در صورتی که در برنامه درسی دینفع محسوب می شوند باید در امر انتخاب برنامه درسی نیز سهمی شوند. این بدان معناست که برنامه های درسی باید آینه مسایل تمام مردم و آحاد جامعه از گروه های نژادی، جنسیتی و اقتصادی باشند. حذف یا به حاشیه راندن یک گروه باعث ضعف برنامه های درسی می شود.

همچنین برنامه های درسی به طرز چشم گیری با مسئله مردم سالاری پیوند خورده اند و بدون آن مشروعیت برنامه های درسی ۲ از میان می رود. مسئله مشروعیت برنامه های درسی موضوع پژوهش های و پژوهش های زیادی از دهه ۱۹۳۰ تا کنون بوده است. جان دویی در کتاب دموکراسی و تعلیم و تربیت (Dewey (1916 مردم سالاری را پایه برنامه درسی تلقی می کند و معتقد است اگر نظرات گروه های مختلف جامعه در برنامه درسی لحاظ نشود، عدالت و مردم سالاری در جامعه پژوهشگر نخواهد شد. مردم سالاری از نظر وی هم غایت تعلیم و تربیت و هم فرایند آن محسوب می شود. از نظر دویی تجارب معمولی و نامنظم و غیر علمی هم در فرایند برنامه ریزی درسی و هم فرایند یادگیری شایسته توجه هستند. جورج سیلوستر کونتز^۳ در کتاب خصلت های گزینشی آموزش متوسطه آمریکا (Counts (1922 با مطالعه ترکیب اجتماعی شوراهای آموزشی نشان داد که مدارس نه تنها به کسانی که از حقوق ویژه سیاسی و اجتماعی برخوردارند، خدمت می کنند بلکه توسط آنان نیز کنترل می شوند. Bowles and Gintis (1976 در کتاب مدرسه در آمریکای سرمایه داری به مسئله نقش برنامه های درسی در بازآفرینی نابرابری و بی عدالتی پرداخته اند (Ghaderi, 1399).

از دهه های ۱۹۶۰ تا ۱۹۹۰ موج اول نوفهم گرایی متون زیادی را در زمینه نقش برنامه های درسی در بازسازی اجتماعی تولید کرد. از نظر متفکران نوفهم گرا دانش در یک زمینه اجتماعی - فرهنگی شکل می گیرد. دانش به همه گروه ها تعلق دارد و نه افراد. دانش برنامه درسی حقایق درونی هستند و نه بیرونی که باید از طریق گفت و گو تولید شوند و نه به شکل یک سویه و مونولوگ. به نقل از (Ghaderi, 1399, p.136)، پائولو فری یر در این باره می گوید:

پیشداوری و تعصب از آنجا آغاز می شود که طبقه ای در جامعه که معمولاً طبقه غالب است، به دلیل برخورداری از قدرت خود را از گروه های زیر سلطه برتر می پندارد. طبقه مسلط همواره می خواهد تفاوت ها و فواصل خود را با طبقات پایین تر به رسمیت بشناسد و بر پست بودن افراد زیر سلطه عملاً لجاجت نشان دهد.

پژوهش های زیادی نشان داده اند که مشارکت مردم نه تنها در تدوین برنامه درسی بلکه در اجرای برنامه درسی اثرات مثبتی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، فعالیت های اجتماعی و رشد رفتاری آنان دارد. به گفته (Symeou (2003، والدین در تمام سطوح و پایه های تحصیلی مایلند از آموزش با کیفیت و موفقیت کودکان و پیشرفت تحصیلی و رفتاری آنان به مدارس کمک کنند. بنابراین، مدارس نیاز به همکاری با والدین دارند زیرا والدین اولین و مهمترین منبع برای لذت، خلاقیت و هدفمندی آموزش همه جانبه دانش آموزان محسوب می شوند. الگوسازی از والدین به شکل گیری هویت جوانان در خانه و مدرسه کمک کرده و پایه محکمی برای زندگی بهتر آنان ایجاد می کند (Kessler, 2000). به گفته (Emerson, Fear, Fox and Sanders (2012، دخالت والدین در اجرای برنامه درسی شاخص های مختلفی را در بین دانش آموزان بهبود می بخشد. پیشرفت تحصیلی، حضور منظم، مهارت های اجتماعی بهتر، بهبود رفتار، سازگاری بهتر با مدرسه، افزایش رفتار اجتماعی، احساس

شایستگی و کارآمدی شخصی، یادگیری بیشتر، مشارکت بیشتر در امور مدرسه، و اعتقاد قوی‌تر به اهمیت تحصیلات از آن جمله محسوب می‌شوند. همانطور که والدین در اجرای برنامه درسی مدارس مشارکت می‌کنند، دانش‌آموزان نیز مشارکت بیشتری نشان می‌دهند. مخالفت والدین و سایر گروه‌های اجتماعی با برنامه درسی مدرسه موجب انزوا، مقاومت، تضعیف و ناکارآمدی آنان می‌شود.

بدون شک یک برنامه درسی مطلوب باید وجهه مردمی داشته باشد و از نزدیک با مسئله‌های طیف‌های گوناگون جامعه ارتباط برقرار کند. خصلت‌های این نوع برنامه درسی غیرمتمرکز، مسئله محور، مردم گرا، انتقادی، فرهنگی، انسان گرا، آزادمنشانه و رهایی بخش است. حساسیت مدیران و سیاست‌گذاران آموزش و پرورش نسبت به برنامه درسی مردمی می‌تواند به طرز شایسته‌ای مشارکت واقعی برای تربیت یک نسل فرهیخته را فراهم سازد. رسیدن به این هدف مستلزم آن است که به این باور عمیق برسیم که بهترین و مطمئن‌ترین راه برای ساخت یک جامعه پیشرفته مسیر آموزش و پرورش است و اصلی‌ترین عنصر آموزش و پرورش برنامه‌های درسی هستند که باید ریشه در زندگی و باور عمومی مردم داشته باشند.

Resources

- Ayers, W; Ayers, R; Dohrn, B. (2000). Zero Tolerance: Resisting the Drive for Punishment, A handbook for parents, students, educators and citizens, The New Press.
- Eisner, E.W. (2001). Concerns and aspirations for qualitative research in the new millennium. *Qualitative Research*, 1 (2), 135-145.
- Emerson, L., Fear, J., Fox, S., & Sanders, E. (۲۰۱۲). Parental engagement in learning and schooling: Lessons from research. Canberra, Australia: Australian Research Alliance for Children and Youth (ARACY), Family-School and Community Partnerships Bureau.
- Farag, A. (2021). The fear of multiple truths: On teaching about racism in a predominately white school. *Phi Delta Kappan*, 102 (5), 18-23.
- Ghaderi, M & Karamkar, S. (2019a). Curriculum and Culture: Confrontations and Convergences. Tehran: Avaye Noor Publications. [in Persian]
- Ghaderi, M, Khosravi, M & Nosrati, N. (2019). The Story of Practical Discourse in Curriculum Studies: Schwab's Practical Perspectives, Enhancing Teacher Knowledge and Teacher Education, Curriculum Implementation and Change. Avaye Noor Publications. [in Persian]
- Ghaderi, M. (2013). Reconceptualism in Curriculum Studies: From Reconceptualism to Post-Reconceptualism. Yadvareh-ye Ketab Publications (In Persian).
- Ghaderi, M. (2020). Contexts of Curriculum Understanding (3rd Ed.). Tehran: Yadvareh-ye Ketab Publications. [in Persian]
- Glaser, B. G. (2005). The Grounded Theory Perspective III: Theoretical Coding, Sociology Press.
- Gooya, Z & Ghadaksaz Khpsroshahi, L. (2007). A novel explanation of centralization and decentralization, *Journal of Curriculum Studies*, 1 (4), 17. magiran.com/p435408. [in Persian]
- Gozali, C; Classen, T, E; Soto-Pena, M; Whang, C& Lunchei, T. F. (2017). Teacher Voice in Global Conversations around Education access, Equity and quality. *Fire: Forum for International Research in Education*, 4 (1).
- Grumet, M. (۱۹۸۸). Bitter milk: Women and teaching. Amherst, University of Massachusetts.
- Harrop, S. (2000). Woman, Educational Policy Making and Administration in England. *Authoritative in Women since 1800*, Routledge.
- Hesford, W.S. (1999). Framing Identities: Autobiography and the Politics of Pedagogy. University of Minue Sota Press.
- Kessler, R. (۲۰۰۰). The soul of education. Alexandria, VA: ASCD.
- Mehrmohammadi, M. (2007). Simulaneous Governance of Different Levels of Decentralization in the Curriculum Development System, *Journal of Curriculum Studies*, 1 (4), 1. magiran.com/p435407. [in Persian]

- Pagano, J. (1988). The clime of Philia. In W. Pinar (Ed). Contemporary curriculum discourses (514-530). Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarisbrick.
- Pagano, J. (1990). Exiles and Communities: teaching in the Patriarchal Wildness, Albany, NY: State University of New York Press.
- Parra, S.I; Bakker, C & Van Liere, L. (2020). Understanding Democracy in Dutch Curriculum Change through a Delphi Method, Curriculum and Teaching, Vol. 35, No. 1, pp. 5-22.
- Parsa, A. (2007). An Investigation of Teacher's Attitude and Inclinations towards Implementing the New Curricula, Journal of Curriculum Studies, 1 (4), 103. magiran.com/p435413. [in Persian]
- Pinar, W. F. (1994). Autobiography, Politics and Sexuality: Essays in Curriculum Theory. 1972-1992. New York. Peter Long.
- Pinar, W. F. (2006). What is Curriculum Theory? London: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publisher.
- Rogacheva, Y. (۲۰۱۶). The Reception of John Dewey's Democratic Concept of School in Different Countries of the World. *Espacio, Tiempo y Educación*, ۲(۳), ۸۷-۶۵. doi <http://dx.doi.org/>.
- Salsabili, N. (2007). A Study of the Iranian Curriculum Development System in Terms of Decentralizing Efforts with an emphasis on School-Based Strategy, Journal of Curriculum Studies, 1 (4), 49. magiran.com/p435410.
- Schneider, M. (۲۰۱۵). Common Core dilemma: Who owns our schools? Teachers College Press.
- Seraji, F. (2007). Web based curriculum: A step towards decentralization or consolidation of centralization in the curriculum development system? Journal of Curriculum Studies, 1 (4), 69. magiran.com/p435411. [in Persian]
- Symeou, L. (2003). Fostering children's learning: An investigation of the role of teacher-parentt briefing. Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference Research Student Symposium, Heriot-Watt University, Edinburgh, and 11 September 2003. Retrieved from <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003196.htm>
- Wooten, S, C. (2011). Exploring the mother/teacher in Madeleine Grumet's Bitter Milk: Women and Teaching, Journal of Curriculum Theorizing, v27.pp317-324.