

***Teachers Participation Framework in the Curriculum Planning System of the Islamic Republic of Iran: A Qualitative Study***

R. Marzoghi, Professor, Faculty of Education and Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran  
M. Mohamadi, Associate Professor, Faculty of Education and Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran  
M. Ali askari, Associate Professor, Faculty of Education and Psychology, University of Kharazmi, Tehran, Iran  
M.M.Razaei, Ph.D. Student of Curriculum studies, Shiraz University, Shiraz, Iran

**Abstract**

The purpose of the study was to explore the framework of teachers' participation in the curriculum system of the Islamic Republic of Iran. In this regard, based on qualitative design, dimensions and stages of teacher participation in curriculum planning, using open and semi-structured interviewing tools, and for assessing the validity and reliability of the study, four criteria of credibility, transferability, reliability and confirmation The purpose of the sampling method was based on theoretical saturation with experts, curriculum managers in the Tehran Research and Teaching Organization, with a standard of experience in curriculum planning, which reached 30 at the end of the interviews. The data was analyzed using Nvivo software through its theme analysis technology and the qualitative data validation method was used to reconcile the results of the content network and document analysis. The results showed that the teacher is the most important element in the success of the curriculum; at the same time, the participation of teachers in curriculum planning is not an easy task, but is a specialized subject and faces barriers such as creating an additional task for teachers. But promoting students' academic performance makes it more valuable to overcome these obstacles. Also, the results of this study show that teachers' participation has the dimensions of design, development, implementation, evaluation, review and revision, each of which has a variety of components that are discussed in the research findings.

**Keywords:** Teachers' Participation, Curriculum Planning, Stages and Dimensions of Curriculum Planning

رویکردهای نوین آموزشی  
دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان  
سال سیزدهم، شماره ۱، شماره پیاپی ۲۷، بهار و تابستان ۱۳۹۷  
ص ۴۴-۲۵ تاریخ دریافت: ۹۶/۰۵/۳۰ تاریخ پذیرش: ۹۷/۴/۲۳  
شناسه دیجیتال (DOI): 10.22108/nea.2018.100506.0

## چارچوب مشارکت معلمان در نظام برنامه‌ریزی درسی جمهوری اسلامی ایران؛ مطالعه کیفی

رحمت اله مرزوقی\*، استاد دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، فارس، ایران  
rmarzoghi@rose.shirazu.ac.ir  
مهدی محمدی، دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، فارس، ایران  
مجید علی عسگری، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران  
محمد مهدی رضایی، دانشجوی دکتری رشته مطالعات برنامه درسی، دانشگاه شیراز، فارس، ایران

### چکیده

هدف از این پژوهش، کاوش چارچوب مشارکت معلمان در نظام برنامه‌ریزی درسی جمهوری اسلامی ایران است. در این زمینه، بر اساس طرح کیفی، ابعاد و مراحل مشارکت معلمان در برنامه‌ریزی درسی، با استفاده از ابزار مصاحبه باز و نیمه-ساختارمند انجام شده و برای ارزیابی روایی و پایایی مطالعه از چهار معیار اعتبارپذیری، انتقال‌پذیری، اطمینان‌پذیری و تأییدپذیری استفاده شده است. روش نمونه‌گیری هدفمند است و بررسی بر اساس اشباع نظری با متخصصان، مدیران برنامه‌ریزی درسی در سازمان پژوهش و معلمان شهر تهران با معیار داشتن تجربه در برنامه‌ریزی درسی شکل گرفته که در پایان مصاحبه‌ها به ۳۰ نفر رسیده است. داده‌های به‌دست‌آمده با نرم‌افزار Nvivo از طریق فن تحلیل مضمون تحلیل و برای اعتباریابی داده‌های کیفی از روش همسوسازی نتایج حاصل از شبکه مضامین و تحلیل اسناد استفاده شده است. نتایج نشان می‌دهد که معلم مهم‌ترین عنصر در موفقیت برنامه‌های درسی است. در عین حال مشارکت معلمان در برنامه‌ریزی درسی امری سهل الوصول نیست؛ بلکه موضوعی تخصصی است و با موانعی مانند ایجاد وظیفه اضافی برای معلمان و عدم تخصص آنها روبه‌روست؛ اما ارتقای عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان باعث می‌شود که غلبه بر موانع فوق ارزشمند شود. همچنین نتایج حاصل از این پژوهش نشان می‌دهد مشارکت معلمان دارای ابعاد طراحی، تدوین، اجرا، ارزشیابی و بازنگری بوده و هر یک دارای مؤلفه‌های گوناگونی است که در یافته‌های پژوهش نیز بررسی و بدان‌ها اشاره شده است.

**واژه‌های کلیدی:** مشارکت معلمان، برنامه‌ریزی درسی، مراحل و ابعاد برنامه‌ریزی درسی.

\* نویسنده مسؤل

## مقدمه

مشارکت معلمان در برنامه‌ریزی درسی از جمله موضوعات مهم و اساسی در نظام‌های آموزشی بوده است. بررسی‌های انجام‌گرفته درباره علل ناکارآمدی برنامه‌های درسی متمرکز نشان می‌دهد که دلیل اساسی این شکست، فقدان مشارکت معلمان در فرایند برنامه‌ریزی بوده است (زابار، ۱۹۹۴). همچنین، زمینه‌سازی برای ارتقای شأن و منزلت حرفه‌ای معلمان، حساس- شدن مدارس برای پاسخگویی به محیط اطراف خود، توسعه اقتصادی و نوسازی سیاسی، جنبش‌های متعدد بومی، نظریه‌های ساخت‌وسازگرایی<sup>۱</sup> و انتقادی<sup>۲</sup> و ایده‌های متأثر از انسان-گرایی، عقاید و نظرات بزرگان تعلیم و تربیت و برنامه‌ریزی درسی ضرورت توجه به این مهم را نشان می‌دهد (حسین‌نژاد، عطاران و عظیمی، ۱۳۸۴). از سوی دیگر، باید گفت مشارکت معلمان در برنامه‌ریزی درسی امری سهل‌الوصول نیست و با موانعی مانند فقدان تخصص لازم معلمان، نبود وقت کافی و نبود حمایت‌های لازم، موجب کاهش کیفیت برنامه درسی و افزایش هزینه‌ها نیز خواهد بود؛ اما محاسنی مانند ارتقای شأن و منزلت حرفه‌ای معلمان، جلوگیری از فرسودگی شغلی معلمان، اصلاح دیدگاه معلمان درباره نوآوری و تغییر، انطباق و سازگار کردن برنامه‌های درسی ابلاغ‌شده با شرایط مدرسه و منطقه، افزایش فعالیت دانش‌آموزان در کلاس درس، ایجاد دل‌بستگی و تعهد در معلمان نسبت به اجرای برنامه‌های درسی، بهبود کیفیت تدریس و در نهایت ارتقای عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان باعث می‌شود تا به این امر مهم همت گماشته و بر موانع غلبه کنیم (موسی‌پور، ۱۳۸۷).

با توجه به ضرورت و اهمیت موضوع، در این مقاله کوشش بر این است تا درباره سطوح و ابعاد مشارکت معلمان در نظام برنامه‌ریزی درسی کشور مطالعه‌ای کیفی سامان پذیرد و چارچوب، سطوح و مراحل مشارکت معلمان و ابعاد آن به شکل محققانه کاوش شود.

مروری بر پژوهش‌های پیشین نشان می‌دهد ارتقای نقش معلم در فرایند برنامه‌ریزی درسی یک ضرورت است و بدون حضور معلم، برنامه‌ها کارایی لازم را نخواهد داشت (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۳: ۶۱-۷۵). و پژوهش گویا و ایزدی (۱۳۸۱)، نشان می‌دهد مشارکت معلمان در

1- constructivism

2- critical theory

## فرایند

برنامه‌ریزی درسی از زمان تخصصی‌شدن قلمروهای برنامه‌ریزی درسی مطرح بوده است و گاه باعث افزایش احساس تعلق آنان در برنامه‌ها می‌شود. همچنین از نظر ایشان عمده‌ترین دلیل کم‌بودن میزان مشارکت معلمان در طراحی برنامه، برخوردارنبودن معلمان از دانش برنامه‌ریزی درسی است؛ بنابراین ارائه آموزش‌های ضمن خدمت ضروری به نظر می‌رسد. فتحی و اجارگاه (۱۳۸۳)، در پژوهشی شناسایی امکان مشارکت معلمان در برنامه‌ریزی درسی را مدنظر قرار داده و نتیجه گرفته است شرکت معلمان در فرایند برنامه‌ریزی درسی دارای نتایج و دستاوردهای بسیاری برای نظام آموزشی هر کشوری است.

در این زمینه، مهرمحمدی (۱۳۸۶)، نگاه قطبی و مطلق به تمرکز یا عدم تمرکز را آسیب‌زا و مردود اعلام می‌کند و میزان تمرکززدایی از نظام برنامه‌ریزی درسی را اقتضایی و با توجه به شناخت وضعیت‌ها و ظرفیت‌های گوناگون در مناطق مختلف کشور می‌داند. امین خندقی و گودرزی (۱۳۹۰) نیز در تحقیق خود به این نتیجه رسیدند که نظام برنامه‌ریزی درسی در ساختار و مرجعیت تصمیم‌گیری باید منطقه‌ای شود و این تغییر، یک ضرورت است؛ اما باید توجه داشت که این، ضرورتی مشروط و مبتنی بر شرایط ظرفیت‌ها و بسترسازی است. بنابراین، برای چنین تغییری، خاستگاه نظری<sup>۱</sup> صرف نمی‌تواند بنیان اول و آخر قلمداد شود؛ بلکه توجه به خاستگاه موقعیتی<sup>۲</sup> و عملیاتی<sup>۳</sup> نیز از اهمیت بسیاری در اتخاذ و استمرار چنین تصمیمات راهبردی برخوردار است و این گونه نیست که بپنداریم تمرکززدایی به طور ذاتی نسبت به تمرکزگرایی برتری دارد. در مطالعه دیگری ادیب منش، علی‌عسگری و موسی‌پور (۱۳۹۰) به این یافته رسیدند که هرچه سطح تحصیلات دبیران و مدیران بیشتر باشد، آنها از آگاهی و دانش بیشتری برای اجرای برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور برخوردار خواهند بود و امکانات مدرسه برای اجرای برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور در حد مطلوبی نیست.

به طور کلی، به نظر می‌رسد مشارکت معلمان در برنامه‌ریزی درسی کاری بسیار پیچیده است؛

---

1- platform  
2- situational  
3- operational

زیرا مسائل سیاسی، مالی قانونی و روش‌های اجرایی را در بر می‌گیرد و لازم است در بستر و زمینه فرهنگی فهمیده شود؛ اما در عین حال، اهمیت و توسعه نقش و مشارکت معلمان در نظام‌های برنامه‌ریزی درسی موجب ارتقای کیفیت تولید و اجرای برنامه‌های درسی می‌شود. متخصصان برنامه‌ریزی درسی سه نوع نظام برنامه‌ریزی درسی متمرکز<sup>۱</sup>، غیر متمرکز<sup>۲</sup> و نیمه متمرکز<sup>۳</sup> را مطرح کرده‌اند که مشارکت معلمان در هر یک از آنها متفاوت است. در نظام‌های متمرکز، قدرت مرکزی با همکاری متخصصان دانشگاهی و خبرگان آشنا به محیط و شرایط اهداف، محتوا، روش‌های تدریس، شرح فعالیت‌های کلاسی را برای کل کشور تعیین می‌کنند و ارزشیابی برای سنجش میزان دستیابی به حداقل صلاحیت‌ها بوده و نمره، ملاک پیشرفت است. بنابر این معلم مجری برنامه است و مشارکتی در تعیین اهداف و محتوا ندارد (سلسبیلی، ۱۳۸۶ و لیفبور و آل، ۲۰۱۴). در نظام‌های غیرمتمرکز معلمان اهداف و محتوا را به سه صورت انجام می‌دهند: ۱- گزینش از بین برنامه‌های درسی و مواد آموزشی موجود؛ ۲- سازگارسازی برنامه‌های درسی موجود با شرایط و خصوصیات محلی، کلاس درس، استعدادها و علایق و نیازهای دانش‌آموزان و ۳- تدوین برنامه‌های درسی و مواد آموزشی جدید. در این نظام معلمان با آگاهی از شرایط اجرای برنامه‌های درسی از قبیل شرایط و امکانات محلی و کلاس درس خود، استعدادها و علایق و نیازهای دانش‌آموزان و دیگر عوامل مرتبط، برنامه‌های درسی و مواد آموزشی‌شان را تهیه و تدوین می‌کنند (اکرمی و حسینی، ۱۳۸۴)، (شاور، ۲۰۱۰). در نظام آموزشی نیمه متمرکز، هدف‌ها و سیاست‌های کلان، به عنوان برنامه واحد، در مقیاس کشوری تعیین می‌شود، و مسئولان منطقه‌ای و محلی، در اتخاذ روش‌های متناسب با شرایط و مقتضیات زمان و مکان، آزادی عمل دارند (سلسبیلی، ۱۳۸۶). به هر حال پرواضح است که نقش و مشارکت معلمان در نظام‌های برنامه‌ریزی درسی گوناگون و متنوع است.

رویکردهای مشارکت معلمان در برنامه‌ریزی درسی در الگوهای متعددی مانند الگوی مبتنی بر سطوح تصمیم‌گیری، الگوی مبتنی بر مدرسه-محوری<sup>۴</sup> و الگوی مذاکره‌ای<sup>۵</sup> قابل بررسی است.

1- centralized system of curriculum development

2- de - centralized system of curriculum development

3- semi - centralized system of curriculum development

4- school - based curriculum development model

5- negotiates model

در الگوی مبتنی بر سطوح تصمیم‌گیری، ترکیب مطلوب یا متعادل گروه‌های حاضر در فرایند برنامه‌ریزی درسی به شرح ۱- معلم، به عنوان نماینده حوزه عمل تعلیم و تربیت. ۲- معلم، به عنوان متخصص برنامه درسی، آموزش رشته‌های خاص، آموزش به طور عام. ۳- معلم، به عنوان متخصص رشته یا موضوع می‌باشد (مهرمحمدی، ۱۳۸۶). به علاوه، سطوح مشارکت معلمان<sup>۱</sup> در برنامه‌ریزی درسی به شرح زیر است:

۱. سطح پذیرش: معلم طراح برنامه نیست، بلکه مجری برنامه درسی از پیش تعیین شده است.
  ۲. سطح سازگاری: منظور تعدیل برنامه درسی به منظور هماهنگ‌کردن آن با شرایط محیطی.
  ۳. سطح تجدیدنظر: در این سطح با توجه به عکس‌العمل‌هایی که معلمان، دانش‌آموزان و دیگران در قبال قسمت‌های مختلف برنامه درسی دارند، درخصوص برنامه درسی تجدیدنظر می‌شود.
  ۴. سطح توسعه: بهبود و توسعه برنامه از طریق حذف قسمت‌های زاید آن، تطبیق محتوای آن با زمان و تهیه مطالب کمکی و تکمیلی انجام می‌شود.
  ۵. سطح سازمان‌دهی: در سطح سازمان‌دهی، به ارتباط بین جنبه‌های مختلف یک برنامه درسی و راه‌های عرضه مواد آموزشی توجه می‌شود. در این خصوص قوه ابتکار معلم دخیل است.
  ۶. سطح اجرا: اجرای برنامه درسی تدوین شده، معمولاً همان آموزش است که در موقعیتی تربیتی و با روبه‌رویی معلم و دانش‌آموز انجام می‌شود.
  ۷. سطح ارزشیابی برنامه درسی: در این سطح، تدریس کلاس، محتوا، مواد آموزشی و هر چیزی که جزیی از برنامه درسی محسوب شود، ارزشیابی می‌گردد (قاسم‌پور، ۱۳۸۴). به عبارت دیگر، معلمان در تمامی سطوح یا برخی از انواع سطوح بسته به نظام برنامه‌ریزی حاکم، نقش دارند و مشارکت می‌کنند.
- عوامل گوناگونی وجود دارد که مشارکت معلمان را در جریان برنامه‌ریزی درسی تسهیل می‌کند. برخی از این عوامل شامل موارد زیر است:

- تدارک آموزش ضمن خدمت برای معلمان به منظور ارتقای توانمندی علمی
- تفویض اختیارات بیشتر به مدارس و معلمان در امر برنامه‌ریزی درسی
- فرهنگ‌سازی و ایجاد نگرش مثبت در معلمان برای مشارکت
- تحول در نظام تربیت معلم، به‌ویژه گنجاندن درس برنامه‌ریزی درسی در تربیت معلم
- فراهم‌سازی امکانات و منابع مالی برای مدارس و افزایش رفاه مادی معلمان
- وجود شبکه مشاوران برنامه‌دروسی در سطح مناطق و مدارس (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۳)، (اسپریچر، ۲۰۱۴).

در عین حال موانع گوناگونی نیز فراروی مشارکت معلمان در برنامه‌ریزی درسی وجود دارد. برخی از این عوامل به شرح زیر است:

- کمبود منابع و امکانات در سطح مدارس
- فقدان نگرش عمیق نسبت به مشارکت در تصمیم‌گیری
- وجود قوانین دست و پاگیر، نظام متمرکز برنامه‌ریزی
- وجود مشکلات معیشتی معلمان
- فقدان تخصص لازم در زمینه برنامه‌ریزی درسی و زمینه موضوعی
- فقدان وقت کافی برای مشارکت در برنامه‌ریزی درسی
- فقدان حمایت‌های لازم مدیریتی در سطوح مختلف سازمانی و مدرسه
- احتمال کاهش کیفیت برنامه‌های درسی تدوین شده
- افزایش هزینه‌ها (نصراصفهانی، ۱۳۸۱).

در عصر ما نظام برنامه‌ریزی درسی ایران، به مرور از یک نظام غیرمتمرکز مکتب‌خانه‌ای به یک نظام متمرکز تبدیل شده و مجدداً نظام برنامه‌ریزی درسی ایران در تب‌وتاب غیرمتمرکز شدن است (موسی‌پور، ۱۳۸۷). به عبارت دیگر، به دلیل ضعف و ناکارآمدی‌های سیستم متمرکز، موضوع تمرکززدایی در چند سال اخیر از سوی متخصصان مطرح و توجه مسئولان تعلیم و تربیت را به خود جلب کرده است (جاویدی، ۱۳۸۶: ۸۷). در واقع، یکی از دلایل دفاع از مشارکت معلمان در آموزش بر این پایه استوار است که تصور می‌شود با واگذاری حق تصمیم‌گیری و مسئولیت پاسخ‌گویی به مدارس و معلمان، کیفیت آموزشی افزایش می‌یابد (گویا و

قدکساز، ۱۳۸۶)؛ اما آماده‌شدن بستر آن بسیار مهم است؛ زیرا نظام آموزشی علاوه بر فقر نظری در این زمینه، فاقد معلمانی است که بتوانند برنامه‌ی درسی طراحی کنند (حیدری و همکاران، ۱۳۸۴). در این خصوص می‌توان رهنمودهایی را برای ارتقای سطح مشارکت معلمان مطرح کرد که شامل مواردی همچون آگاهی از نیازهای جامعه، بسترسازی سیاسی و قانونی، ایجاد نگرش مناسب در مسئولان برنامه‌ریزی کلان کشور به نتایج مثبت مشارکت معلمان، بسترسازی اقتصادی (تأمین اعتبارات مالی)، امکان‌سنجی نیروی انسانی (آماده‌سازی نگرشی، آموزشی، مهارتی معلمان، آماده‌سازی مدارس (امکانات و تجهیزات و تشکیل گروه‌های علمی)، ایجاد سامانه مناسب برای دریافت نظرات معلمان، توجه به اصل تدریجی‌بودن مشارکت معلمان در برنامه‌ریزی درسی، اصلاح و تثبیت قوانین و مقررات، برنامه‌ریزی برای آموزش‌های پیش از خدمت و ضمن خدمت معلمان است.

با توجه به پیشینه و اهمیت مشارکت معلمان در برنامه‌ریزی درسی، تلاش می‌شود در زمینه سطوح و ابعاد مشارکت معلمان در نظام برنامه‌ریزی درسی کشور مطالعه‌ای کیفی انجام گیرد تا چارچوب، سطوح و مراحل مشارکت معلمان در برنامه‌ریزی درسی مشخص شود.

## روش پژوهش

برای انجام این پژوهش از روش مطالعه‌ی کیفی استفاده شده است و مشارکت‌کنندگان شامل متخصصان عضو هیئت علمی و مدیران برنامه‌ریزی درسی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی وزارت آموزش و پرورش و معلمان شهر تهران هستند. نمونه‌گیری، هدفمند و از افراد کلیدی بوده و از بین متخصصان عضو هیئت علمی و کارشناسان برنامه‌ریزی درسی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی وزارت آموزش و پرورش و معلمان شهر تهران، با معیار داشتن تجربه در برنامه‌ریزی درسی انتخاب شده که در جدول شماره ۱ مشخص شده است.

جدول ۱: مشارکت‌کنندگان در مصاحبه

مشارکت‌کننده‌ها	کد	محل خدمت	ویژگی برجسته که باعث انتخاب شده است
متخصصان عضو	۱	دانشگاه شیراز	عضو هیئت علمی دانشگاه و صاحب‌نظر در علوم تربیتی
	۲	دانشگاه خوارزمی	عضو هیئت علمی دانشگاه و متخصص علوم تربیتی
	۳	دانشگاه تربیت مدرس	عضو هیئت علمی دانشگاه و متخصص علوم تربیتی
	۴	دانشگاه خوارزمی	عضو هیئت علمی دانشگاه و متخصص علوم تربیتی
	۵	دانشگاه خوارزمی	عضو هیئت علمی دانشگاه و متخصص علوم تربیتی
	۶	دانشگاه علامه طباطبائی	عضو هیئت علمی دانشگاه و متخصص علوم تربیتی



عضو هیئت علمی دانشگاه و متخصص علوم تربیتی	دانشگاه تهران	۷	هیئت علمی
عضو هیئت علمی دانشگاه و متخصص علوم تربیتی	دانشگاه فرهنگیان	۸	
عضو هیئت علمی دانشگاه و نظریه پرداز در علوم تربیتی	دانشگاه تربیت مدرس	۹	
عضو هیئت علمی دانشگاه و متخصص علوم تربیتی	دانشگاه تهران	۱۰	
معاونت ابتدایی سازمان و دانشجوی دکتری برنامه ریزی	سازمان پژوهش و برنامه ریزی	۱۱	مدیران برنامه ریزی درسی سازمان پژوهش و برنامه ریزی وزارت آموزش و پرورش
معاونت برنامه ریزی متوسطه سازمان پژوهش	سازمان پژوهش و برنامه ریزی	۱۲	
معاونت ابتدایی سازمان پژوهش	سازمان پژوهش و برنامه ریزی	۱۳	
مدیر کل سازمان پژوهش	سازمان پژوهش و برنامه ریزی	۱۴	
معاونت فنی و حرفه ای سازمان پژوهش	سازمان پژوهش و برنامه ریزی	۱۵	
معاونت تربیت معلم سازمان پژوهش	سازمان پژوهش و برنامه ریزی	۱۶	
همکار سازمان در تألیف کتب درسی ریاضی	آموزش و پرورش منطقه ۴ تهران	۱۷	معلمان شهر تهران با معیار داشتن تجربه در برنامه ریزی درسی
همکار سازمان در تألیف کتب درسی ریاضی	آموزش و پرورش منطقه ۱ تهران	۱۸	
همکار سازمان در تألیف کتب درسی فیزیک	آموزش و پرورش منطقه ۴ تهران	۱۹	
همکار سازمان در تألیف کتب درسی علوم تجربی	آموزش و پرورش منطقه ۲ تهران	۲۰	
همکار سازمان در تألیف کتب هدیه های آسمانی	آموزش و پرورش منطقه ۱۶ تهران	۲۱	
همکار سازمان در تألیف کتب درسی مطالعات	آموزش و پرورش منطقه ۵ تهران	۲۲	
همکار سازمان در تألیف کتب درسی شیمی	آموزش و پرورش منطقه ۱ تهران	۲۳	
همکار سازمان در تألیف کتب درسی فارسی	آموزش و پرورش منطقه ۱۱ تهران	۲۴	
همکار سازمان در تألیف کتب درسی عربی	آموزش و پرورش منطقه ۱۲ تهران	۲۵	
همکار سازمان در تألیف کتب درسی زبان	آموزش و پرورش منطقه ۹ تهران	۲۶	
همکار سازمان در تألیف کتب درسی زبان	آموزش و پرورش منطقه ۱۷ تهران	۲۷	
همکار سازمان در تألیف کتب درسی عربی	آموزش و پرورش منطقه ۱۳ تهران	۲۸	
همکار سازمان در تألیف کتب درسی تاریخ	آموزش و پرورش منطقه ۱۶ تهران	۲۹	
همکار سازمان در تألیف کتب درسی فرهنگ و هنر	آموزش و پرورش منطقه ۶ تهران	۳۰	

حجم مشارکت کنندگان بر اساس حد اشباع نظری بوده که در پایان مصاحبه ها به ۳۰ نفر رسیده است. ابزار گردآوری اطلاعات، مصاحبه عمیق، به صورت فردی و با ارائه سوالات نیمه ساختارمند از مشارکت کنندگان است. برای تأمین روایی و پایایی مطالعه از روش ارزیابی لینکولن و گوبا استفاده شد. بدین منظور چهار معیار اعتبار (باورپذیری)، انتقال پذیری، اطمینان پذیری و تأیید پذیری برای ارزیابی در نظر گرفته شد و برای دستیابی به هر یک از این معیارهای، اقدامات زیر انجام گرفت:

اعتبار پذیری: معادل روایی در پژوهش های کمی است. بدین منظور، پرسش ها را اساتید راهنما و مشاور تأیید کردند که میزان موثق بودن داده های پژوهش را به حد قابل قبولی افزایش داده است. انتقال پذیری: جایگزین اعتبار بیرونی در پژوهش های کمی است. برای این منظور یافته های پژوهشی توسط دو متخصص برنامه ریزی درسی که در پژوهش مشارکت نداشتند، مورد بررسی قرار گرفتند.

اطمینان‌پذیری: معادل پایایی در پژوهش کمی است و به منظور ایجاد اطمینان‌پذیری، جزئیات پژوهش و یادداشت برداری‌ها ثبت و ضبط شد. تأییدپذیری: به معنای پرهیز از سوگیری است. بدین منظور تمامی مراحل به‌دقت ثبت و ضبط شده و همه مستندات به صورت پیوست در اختیار و تأیید اساتید قرار گرفته است. تجزیه و تحلیل اطلاعات با روش تحلیل مضمون و تشکیل شبکه‌ی مضامین انجام گرفت. برای اعتباریابی داده‌های به‌دست‌آمده از روش همسوسازی مضامین پایه و تحلیل اسناد استفاده شده است.

### گزارش یافته‌ها

سؤال پژوهش این است که چارچوب مشارکت معلمان در نظام برنامه‌ریزی درسی جمهوری اسلامی ایران چگونه است؟

به منظور کاوش درباره‌ی چارچوب مشارکت معلمان، داده‌های حاصل کیفی جمع‌آوری شد و برای تحلیل داده‌ها از فن تحلیل مضمون و تشکیل شبکه‌ی مضامین استفاده شد؛ زیرا تحلیل مضمون یکی از فنون تحلیلی مناسب در تحقیقات کیفی است که داده‌های پراکنده و متنوع را به داده‌های غنی تبدیل می‌کند (عابدی جعفری و همکاران، ۱۳۹۰). بر این اساس، در گام نخست، داده‌ها طی فرایند مصاحبه گردآوری شد؛ سپس متون مصاحبه‌ی مکتوب به دفعات مطالعه و بازبینی شده و فهرستی از کدهای اولیه ایجاد شد. در این مرحله ۱۴۸ کد اولیه شناسایی شد؛ در گام‌های بعد کدهای به‌دست‌آمده در گروه‌های مشابه و منسجمی دسته‌بندی شد و شبکه‌ی مضامین چندین‌بار تحلیل و بازبینی شد و در نهایت برای مشارکت معلمان در نظام برنامه‌ریزی درسی به عنوان مضمون فراگیر، ۵ مضمون سازمان‌دهنده و ۳۵ مضمون پایه شناسایی و شبکه‌ی مضامین استخراج شد که در جدول شماره ۲ بیان شده است.

جدول ۲: شبکه‌ی مضامین مشارکت معلمان در برنامه‌ریزی درسی

مضمون فراگیر	مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه	فراوانی اشاره به مضامین	درصد اشاره به مضامین
مشارکت معلمان در برنامه‌ریزی درسی	طراحی	مشارکت معلم در نیازسنجی به منظور تعیین چارچوب برنامه‌ی درسی در سطح ملی	۲۱	۰/۷۰
		همکاری معلم در انجام مطالعات تطبیقی و بررسی نتایج پژوهش‌های برنامه‌ی درسی	۲۰	۰/۶۶
		مساعدت معلم در بررسی سیاست‌ها و خط‌مشی‌های کلی	۲۱	۰/۷۰
		مشارکت معلم در تعیین اهداف کلی آموزش و پرورش	۲۰	۰/۶۶
		شرکت معلم در تعیین حوزه‌های یاددهی - یادگیری	۲۰	۰/۶۶

۰/۷۳	۲۲	همکاری معلم در تعیین زمان مورد نیاز آموزش برای حوزه‌های یاددهی یادگیری		
۰/۶۳	۱۹	مشارکت معلم در تعیین اصول حاکم (تاکیدات) بر برنامه‌های درسی		
۰/۷۳	۲۲	همکاری معلم در تعیین مأموریت و هویت دوره		
۰/۶۰	۱۸	مشارکت معلم در تعیین اهداف دوره‌های تحصیلی		
۰/۶۳	۱۹	شرکت معلم در تعیین عناوین حوزه‌های یادگیری		
۰/۷۳	۲۲	همکاری معلم در تعیین نوع سازمان یادگیری حوزه‌های یادگیری (تلفیقی / مجزا)		
۰/۸۰	۲۴	حضور معلم در گروه تعیین اهداف در سطح دوره		
۰/۸۰	۲۴	مشارکت معلم در تعیین محدوده محتوا		
۰/۶۰	۱۸	همیاری معلم در تعیین راهبردهای یاددهی - یادگیری		
۰/۶۳	۱۹	مشارکت معلم در تعیین محیط‌های یاددهی - یادگیری		
۰/۶۰	۱۸	همکاری معلم در تعیین اصول و شیوه‌های ارزشیابی		
۰/۵۰	۱۵	همکاری معلم در تدوین راهنمای برنامه درسی با تعیین اجزای مواد آموزشی		تدوین
۰/۵۶	۱۷	حضور معلم در گروه‌های تدوین راهنمای برنامه درسی با تعیین فرصت‌های یادگیری		
۰/۸۳	۲۵	معاضدت معلم در تدوین راهنمای برنامه درسی با طراحی ماکت مواد آموزشی		
۰/۷۷	۲۳	مشارکت معلم در تولید مواد آموزشی		
۰/۶۰	۱۸	همکاری معلم در اعتباربخشی نظری به برنامه‌های درسی		
۰/۵۶	۱۷	مشارکت معلم در اعتباربخشی عملی به برنامه‌های درسی در کلاس‌های معدود		
۰/۷۳	۲۲	همکاری معلم در اعتباربخشی عملی به برنامه‌های درسی در کلاس‌های گسترده تر		
۰/۵۳	۱۶	مشارکت معلم در اصلاح نهایی برنامه تولیدشده	اجرا	
۰/۶۰	۱۸	همکاری معلم در ترویج برنامه به مدیران و کارشناسان و معلمان		
۰/۸۳	۲۵	مساعدت معلم برای افزایش صلاحیت‌های خود در علم برنامه‌ریزی		
۰/۷۳	۲۲	معاضدت معلم در اجرای آزمایشی برنامه		
۰/۷۳	۲۲	مشارکت معلم در اجرای سراسری برنامه	ارزشیابی	
۰/۵۳	۱۶	مشارکت معلم در تشکیل و شرکت در سامانه مناسب برای دریافت نظرات معلمان		
۰/۵۰	۱۵	نقش اجرایی معلم در آزمون‌های عملکردی دانش‌آموزان در سطح ملی		
۰/۷۰	۲۱	شرکت معلم در ارزشیابی از چگونگی اجرای برنامه و پشتیبانی‌های لازم		
۰/۶۰	۱۸	همکاری معلم در ارزشیابی پایانی از کل برنامه درسی موجود به منظور اصلاح، ایقا یا تغییر		
۰/۵۳	۱۶	مشارکت معلم در بررسی نتایج ارزشیابی پایانی از برنامه درسی موجود		
۰/۵۶	۱۷	معاضدت معلم در بررسی نتایج آزمون‌های عملکردی دانش‌آموزان در سطح ملی		بازنگری و تجدیدنظر
۰/۵۰	۱۵	همکاری معلم در شناسایی موانع و محدودیت‌های مشارکت و رفع آنها		

جدول ۲ که حاصل پژوهش کیفی است، نشان می‌دهد مشارکت معلمان در نظام برنامه‌ریزی درسی (مضمون فراگیر) شامل ابعاد طراحی، تدوین، اجرا، ارزشیابی و بازنگری و تجدیدنظر (مضامین سازمان‌دهنده) است و نشان‌دهنده وظیفه و مسئولیت همه‌جانبه معلم در تربیت بوده و رکن اصلی در تمام مراحل برنامه‌ریزی درسی، معلم است.

بعد اول مشارکت معلمان در نظام برنامه‌ریزی درسی جمهوری اسلامی ایران طراحی‌ای است که دارای مؤلفه‌های نیازسنجی به منظور تعیین چارچوب برنامه درسی در سطح ملی، مطالعات تطبیقی و بررسی نتایج پژوهش‌های برنامه درسی، بررسی سیاست‌ها و خط‌مشی‌های کلی، تعیین

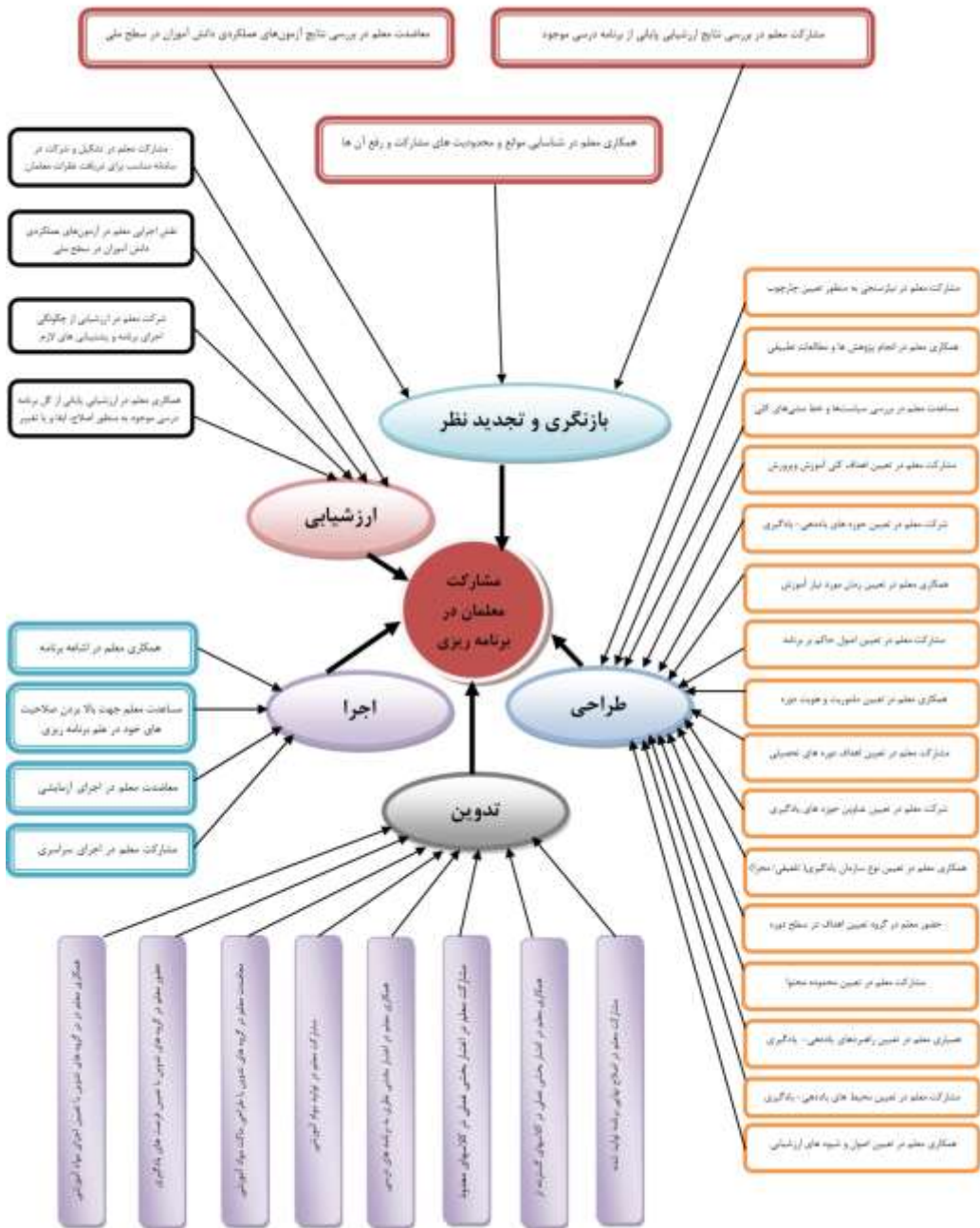
اهداف کلی آموزش و پرورش، تعیین حوزه‌های یاددهی-یادگیری، تعیین زمان ضروری آموزش برای حوزه‌های یاددهی-یادگیری، تعیین اصول حاکم (تأکیدات) بر برنامه‌های درسی، تعیین مأموریت و هویت دوره، تعیین اهداف دوره‌های تحصیلی، تعیین عناوین حوزه‌های یادگیری، تعیین نوع سازمان یادگیری حوزه‌های یادگیری (تلفیقی/ مجزا)، تعیین اهداف در سطح دوره، تعیین محدوده محتوا، تعیین راهبردهای یاددهی-یادگیری، تعیین محیط‌های یاددهی-یادگیری، تعیین اصول و شیوه‌های ارزشیابی است.

بُعد دوم چارچوب مشارکت معلمان، تدوین است که دارای مؤلفه‌های تدوین راهنمای برنامه درسی با تعیین اجزای مواد آموزشی، تدوین راهنمای برنامه درسی با تعیین فرصت‌های یادگیری، تدوین راهنمای برنامه درسی با طراحی ماکت مواد آموزشی، تولید مواد آموزشی، اعتباربخشی نظری به برنامه‌های درسی، اعتباربخشی عملی به برنامه‌های درسی در کلاس‌های معدود، اعتباربخشی عملی به برنامه‌های درسی در کلاس‌های گسترده‌تر، اصلاح نهایی برنامه تولیدشده است.

بُعد سوم چارچوب مشارکت معلمان، اجرای برنامه درسی است که دارای مؤلفه‌های ترویج برنامه به مدیران و کارشناسان و معلمان، افزایش صلاحیت‌های معلمان در علم برنامه‌ریزی، اجرای آزمایشی برنامه، اجرای سراسری برنامه است.

بُعد چهارم چارچوب مشارکت معلمان، ارزشیابی برنامه درسی است که شامل مؤلفه‌های ایجاد سامانه مناسب برای دریافت نظرات معلمان، نقش اجرایی معلم در آزمون‌های عملکردی در سطح ملی، ارزشیابی از چگونگی اجرای برنامه و پشتیبانی‌های لازم، ارزشیابی پایانی از کل برنامه درسی موجود به منظور اصلاح، ابقا یا تغییر است.

بُعد پنجم چارچوب مشارکت معلمان، بازنگری و تجدید نظر در برنامه درسی است که دارای مؤلفه‌های بررسی نتایج ارزشیابی پایانی از برنامه درسی موجود، بررسی نتایج آزمون‌های عملکردی دانش‌آموزان در سطح ملی، شناسایی موانع و محدودیت‌های مشارکت و رفع آنهاست. نتایج بالا در قالب نمودار شماره ۱ ترسیم شده است.



نمودار شماره ۱: نمودار شبکه مضامین

همان‌طور که نمودار بالا نشان می‌دهد، مشارکت معلمان مراحل و ابعاد مختلف، پیچیده و درهم تنیده دارد که میزان موفقیت هر نظام آموزشی را می‌توان تابعی از میزان توجه مشارکت معلمان

در این ابعاد دانست.

**اعتباریابی داده‌های کیفی:** داده‌های برآمده از روش تحلیل مضمون و شکل‌گیری شبکه‌مضمین نشان‌دهنده آن است که چارچوب مشارکت معلمان در نظام برنامه‌ریزی درسی ایران دارای یک مضمون فراگیر، پنج مضمون سازمان‌دهنده و سی‌وپنج مضمون پایه است. برای اعتبارسنجی این چارچوب از معیارهای اعتبارسنجی کیفی، قابل قبول بودن (روش‌های همسوسازی و خودبازبینی محقق) و قابل اعتماد بودن (روش هدایت دقیق جریان مصاحبه و استفاده از اعضای کمیته رساله برای ارزیابی و اجرای برنامه مصاحبه و همچنین به عنوان داور بیرونی استفاده شد). جدول شماره ۳ نتایج حاصل از همسوسازی را نشان می‌دهد.

جدول ۳: همسوسازی داده‌های کیفی

مراحل و ابعاد مشارکت معلمان در برنامه‌ریزی درسی	شواهد نظری و پژوهشی
ابعاد مرتبط با مرحله طراحی مشارکت معلم در نیازسنجی، انجام مطالعات تطبیقی و بررسی نتایج پژوهش‌های برنامه‌درسی؛ بررسی سیاست‌ها و خط‌مشی‌های کلی، تعیین اهداف کلی آموزش و پرورش، تعیین حوزه‌های یاددهی-یادگیری، تعیین زمان لازم آموزش برای هر کدام از حوزه‌های یاددهی-یادگیری، تعیین اصول حاکم (تأکیدات) بر برنامه‌های درسی، تعیین مأموریت و هویت دوره، تعیین محدوده محتوا، تعیین محیط‌های یاددهی-یادگیری، تعیین اصول و شیوه‌های ارزشیابی	کیبا و همکاران (۲۰۱۵)، امران یوسف و همکاران (۲۰۱۳)، مودیفان و دمان (۲۰۱۴)، (سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی، ۱۳۹۱، بند ۲-۱۳: ۴۷)، فانی (۱۳۸۷)، هاوژورن (۱۹۹۰)، فولان (۱۹۹۹)، سابان (۱۹۹۵)
ابعاد مرتبط با تدوین همکاری معلم در تدوین راهنمای برنامه درسی، تولید مواد آموزشی، اعتبار بخشی و عملی به برنامه‌های درسی و اصلاح نهایی برنامه تولیدشده	گویا و ایزدی (۱۳۸۱)، فتحی و اجارگاه (۱۳۸۳)، فانی (۱۳۸۷)، یوسف و همکاران (۲۰۱۳) و یسکر (۲۰۱۱)
ابعاد مرتبط با اجرا همکاری معلم در ترویج برنامه به مدیران و کارشناسان و معلمان، افزایش صلاحیت‌های خود در علم برنامه‌ریزی، اجرای آزمایشی و سراسری برنامه	الباز (۱۹۹۱)، سرافیدو و چاتزیوآندیس (۲۰۱۳)، فانی (۱۳۸۷)، وادسانگو و بایاگا (۲۰۱۲)
ابعاد مرتبط با ارزشیابی مشارکت معلم در تشکیل و شرکت در سامانه مناسب برای دریافت نظرات معلمان، نقش اجرایی معلم در آزمون‌های عملکردی دانش‌آموزان در سطح ملی، شرکت معلم در ارزشیابی از چگونگی اجرای برنامه و پشتیبانی‌های لازم، همکاری معلم در ارزشیابی پایانی از کل برنامه درسی موجود به منظور اصلاح، ابقا یا تغییر	فانی (۱۳۸۷)، نصرافیهانی (۱۳۸۱)، زنگ و وارچر (۲۰۱۵)، وانگ و وارتون (۲۰۱۲)، وات و همکاران (۲۰۱۲)
ابعاد مرتبط با بازنگری و تجدید نظر مشارکت معلم در بررسی نتایج ارزشیابی پایانی از برنامه درسی موجود، بررسی نتایج آزمون‌های عملکردی دانش‌آموزان، شناسایی موانع مشارکت و رفع آنها	گکسای (۲۰۱۴) کاظم‌پور و همکاران (۱۳۸۹)، الباز (۱۹۹۱) هابرم (۱۹۹۲)، کیلیون، (۱۹۹۳)، (سابار، ۱۹۹۴).

همان‌طور که ملاحظه می‌شود، مضامین برآمده از روش تحلیل مضمون در این پژوهش با مبانی نظری و پژوهشی گذشته همسو بوده که نشانه اعتبار بسیار زیاد داده‌هاست.

## بحث و نتیجه‌گیری

معلمان از مهم‌ترین ارکان فرایند آموزش در مدارس هستند. آنها بیش از پیش نیازمند درک عمیق‌تری از تحولات اجتماعی، رشد روزافزون تقاضای اجتماعی برای آموزش و تغییر کیفیت آن هستند (بهنام‌جام و شاه‌حسینی، ۱۳۹۰). معلمان با دانش‌آموزان بیشترین ارتباط و نزدیک‌ترین پیوند را دارند و از مهم‌ترین عوامل مؤثر در توسعه کیفی آموزش و پرورش و رشد همه‌جانبه کودکان به شمار می‌روند. آبیرو<sup>۱</sup> (۲۰۰۹: ۴۷)، شوآب<sup>۲</sup> (۱۹۸۳)، الوانی (۱۳۸۵: ۲۶)، موکوا<sup>۳</sup> (۲۰۱۰) و مالی<sup>۴</sup> (۱۹۹۹: ۱۶۳) معلم را عضو اصلی گروه‌های تصمیم‌گیرنده برنامه درسی به حساب می‌آورد و می‌گوید: اولین پاسخ به این سؤال که چه کسی عضو اصلی گروه‌های تصمیم‌گیرنده درباره برنامه درسی است، معلم است. به عبارت دیگر، مکرراً و با صدای بلندتر باید گفت: معلم مهم‌ترین عنصر برنامه‌ریزی درسی است. دلیل نخست آنکه معلم همیشه در کنار دانش‌آموزان است و دوم آنکه معلم یگانه شخصیتی است که می‌تواند اطلاعات مناسب را برحسب نحوه یادگیری دانش‌آموزان ارائه دهد (مهرمحمدی، ۱۳۸۴). صاحب‌نظران معلمان را مبدا هر گونه تحول آموزشی و پرورشی دانسته و بر این باورند که آنان با معلومات، مهارت‌ها و آمادگی‌هایی که در دوران تربیت خود در مراکز تربیت معلم یا دانشسراها کسب می‌کنند، قادرند چهره سازمان‌های آموزشی را به نحو چشمگیری دگرگون سازند و محیط‌های آموزشی را به فضاهای آکنده از محبت، صمیمیت، رشد و بالندگی مبدل ساخته و جو کلاس را فرحبخش و لذت‌آور سازند و با شیوه‌های مناسب انتقال عناصر و عوامل فرهنگی به دانش‌آموزان و با به کارگیری روش‌های مطلوب تربیتی، زمینه رشد شخصیت آنان را فراهم سازند (وکیلان، ۱۳۷۵: ۶۶؛ اکرمی و حسینی، ۱۳۸۴ و سلسبیلی و حسینی، ۱۳۸۲). معلم دارای چنان نقش محوری در برنامه‌ریزی درسی است که موضوعات مفید برای دانش‌آموز را تشخیص می‌دهد و ارائه می‌کند (ایزدی، ۱۳۸۴؛ کیا، بارچک و نیاجی<sup>۵</sup>، ۲۰۱۵)؛ زیرا معلم یکی از حلقه‌های زنجیره نظام آموزشی و مؤثرترین عنصر آن است و ضعف آن می‌تواند موجب از هم پاشیدن این زنجیره و شکست در دستیابی به اهداف باشد (ملکی، ۱۳۸۰: ۳۴). برونر<sup>۶</sup> (۱۹۹۷: ۵۳) نیز در کتاب *فرایند تعلیم و تربیت* در این باره چنین گفته است: یک برنامه درسی

1- Abiero

2- Schwab

3- Mokua

4- Malebye

5- Kobiah, Barchok &amp; Wanja Njagi

6- Bruner

بیش از آنکه برای دانش‌آموزان طراحی شده باشد، باید برای معلمان طراحی شود. اگر یک برنامه درسی نتواند معلمان را تغییر دهد، تعادل آنها را به هم بزند، بر آگاهی آنها بیفزاید و آنها را به حرکت درآورد، بی‌شک هیچ‌گونه تأثیری نیز بر یادگیرندگان نخواهد داشت. برنامه‌ریزی درسی فعلیتی است که با حرفه تدریس و کار معلم گره خورده است و نمی‌توان و نباید معلمان را در این فرایند به حساب نیآورد؛ زیرا باعث غنی‌سازی تصمیمات برنامه‌درسی و اثربخشی آموزش مدرسه‌ای می‌شود. در عین حال مشارکت معلمان در برنامه‌ریزی درسی امری سهل‌الوصول نیست، بلکه موضوعی تخصصی است و با موانعی مانند ایجاد وظیفه اضافی برای معلمان، تخصص‌نداشتن آنها در تدوین برنامه‌های درسی با مشکلاتی چون تغییر در نگرش و باورهای موجود، بی-تجربگی، بی‌انگیزگی و بی‌حرکی معلمان در طراحی و تولید برنامه درسی، علاقه‌مند نبودن به مشارکت در تصمیم‌گیری‌ها به دلیل مسئولیت‌آوری بیشتر، اشکالات سیستمی و راهبردی، نیز روبه‌روست.

اما با این حال، ارتقای شأن و منزلت حرفه‌ای معلمان، جلوگیری از فرسودگی شغلی آنها، افزایش رضایت حرفه‌ای آنها، بهبود کیفیت تدریس و در نهایت ارتقای عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان از محاسن مشارکت معلمان در تدوین برنامه‌های درسی است که غلبه بر موانع فوق را ارزشمند می‌سازد (اکرمی و حسینی، ۱۳۸۴). مشارکت معلمان تنها دارای پیامدهای مثبت نیست. اگرچه مشارکت معلمان موجب افزایش کیفیت تدریس، پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و رضایتمندی شغلی بیشتر معلمان می‌شود، اما هزینه‌های آموزشی مدارس را افزایش می‌دهد. بنابراین تصمیم‌گیری درباره افزایش مشارکت معلمان نیازمند تدارک تمهیداتی معین مانند تجدیدنظر در نظام تصمیم‌گیری آموزش و پرورش، آماده‌سازی، تجهیز و توانمندسازی معلمان و اتخاذ سیاست‌های معینی است که نباید با وحدت ملی و اعتلای آموزش و پرورش کشور مغایر باشد. نتایج حاصل از این پژوهش نشان می‌دهد مشارکت معلمان در نظام برنامه‌ریزی درسی یک فرایند تک‌بعدی نیست؛ بلکه شامل ابعاد طراحی، تدوین، اجرا، ارزشیابی و بازنگری و تجدیدنظر است که هر یک دارای مؤلفه‌های گوناگونی بوده که در یافته‌های پژوهش به آن پرداخته شده است و مشارکت معلمان در این ابعاد گامی بزرگ در نظام برنامه‌ریزی درسی ایران برشمرده می‌شود.

بر اساس نتایج پژوهش و به منظور بهبود وضعیت مشارکت معلمان در برنامه‌ریزی درسی



پیشنهادهایی به شرح زیر ارائه می گردد:

۱- اصلاح و تثبیت قوانین و مقررات بر اساس اسناد تحولی و گسترش و توسعه مشارکت معلمان در برنامه درسی به عنوان رویکردی جهت بهبود آموزش با تغییر بیش، فرهنگ سازی و ایجاد نگرش مثبت در مسئولان و مدیران و بستر سازی سیاسی و قانونی و اقتصادی برای مشارکت بیشتر در امر برنامه ریزی درسی

۲- پیش بینی های لازم برای بهسازی مشارکت معلمان و آماده سازی نگرشی، آموزشی، مهارتی معلمان از راه دانشگاه ها و مراکز تربیت معلم و آموزش های ضمن خدمت در برنامه ریزی درسی (به ویژه گنجانیدن درس برنامه ریزی درسی در تربیت معلم)

۳- آماده سازی مدارس (تخصیص بودجه، امکانات و تجهیزات و تشکیل گروه های علمی) و سپس تفویض اختیارات بیشتر به مدارس و معلمان در امر برنامه ریزی درسی (مدرسه محوری) و توانمندسازی تدریجی معلمان در بحث مشارکت معلمان در برنامه ریزی درسی؛ با گام های کوچک و تدریجی به ترتیب با آموزش، طراحی فوق برنامه، مشخص کردن میزان و کیفیت مشارکت و سپس برنامه ریزی برای یک درس.

۴- ایجاد انگیزه و دادن مسئولیت در کنار اختیار به معلمان و سیاست های ترغیبی و امتیاز به مشارکت کنندگان در ازای عملکرد بهتر کیفی، به منظور مشارکت در برنامه ریزی درسی؛ زیرا با توجه به حجم کار و اضطراب حاکم بر مراکز آموزشی، فرسودگی امری شایع است. بنابراین پیشنهاد می شود با طرح مقررات حمایتی از معلمان و افزایش رفاه مالی آنها و آموزش مدیران و معلمان، با استفاده از اصل انگیزه بخشی و آموزش با اثرات منفی آن مقابله شود.

۵- ایجاد سامانه مناسب برای دریافت نظرات معلمان و شبکه مشاوران برنامه درسی و معلمان راهنما در خصوص مشارکت، در سطح مناطق و مدارس و فعال سازی کمیته های برنامه ریزی درسی در قالب شوراهای دبیران و توجه به گروه های آموزشی به عنوان تجلی گاه مشارکت معلمان.

۶- تولید محتوای تکمیلی در مدارس که نوعی آزادی عمل و مشارکت معلم محسوب می شود.

۷- طراحی انواع الگوها و استفاده از آنها در شرایط متفاوت با توجه به اقتضا (چندالگویی) و

طراحی دو برنامه درسی در سطح کلان: ۱- برنامه درسی ملی با هدف تعیین چارچوب انتظارات

۲- برنامه درسی محلی برای پاسخ گوبودن به چارچوب انتظارات. زمان رسمی بین این دو تقسیم

شود. قسمت تجویزی، برنامه درسی ملی و قسمت مشارکتی آن به صورت محلی (مدرسه و مناطق)

را معلمان طراحی کنند. اجرای آزمایشی برنامه های تدوین شده (هنگام اجرای آزمایش کتب

درسی، معلمان با بازخورد مناسب مشارکت‌کننده اصلی در اعتبارسنجی محسوب می‌شوند و کتاب درسی پس از رفع مشکلاتی که معلم یافته است، به مرحله تولید می‌رسد؛ هرچند متأسفانه در چند سال اخیر به دلیل تغییرات کلی تمام کتاب‌های درسی و کمبود زمان، اجرایی نشده است.

## منابع

آبیکو، تاداهیکو و ماسامی، ماتوبا. (۱۳۸۱). **کارگاه آموزشی برنامه درسی ملی**، ترجمه محمدرضا سرکار آرانی. تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی.

ادیب منش، مرزبان؛ علی عسگری، مجید و موسی‌پور، نعمت‌الله. (۱۳۹۰). امکان‌سنجی اجرای برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور در دبیرستان‌های شهر کرمانشاه. **پژوهش‌های برنامه درسی**. ۱(۲)، ۸۱-۱۰۴.

اعتمادی زاده، هدایت‌اله؛ محمدرضا نیلی و فریدون شریفیان. (۱۳۸۴). بررسی تطبیقی تمرکززدایی از نظام آموزشی کشورهای شمال و جنوب، **همایش تمرکز و عدم تمرکز در فرایند برنامه‌ریزی درسی**، کرمان: انجمن مطالعات برنامه درسی، دانشگاه شهید باهنر کرمان. آقازاده، محرم. (۱۳۸۴). بررسی وضعیت برنامه‌ریزی درسی غیرمتمرکز در کشورهای اروپایی و آمریکا. **همایش تمرکز و عدم تمرکز در فرایند برنامه‌ریزی درسی**. دانشگاه شهید باهنر کرمان. اکرمی، سیدکاظم و حسینی، سیدمحمدحسن (۱۳۸۴)، مقایسه نقش معلمان در نظام‌های برنامه‌ریزی درسی متمرکز و غیرمتمرکز، **همایش تمرکز و عدم تمرکز در فرایند برنامه‌ریزی درسی**، کرمان، **انجمن مطالعات برنامه درسی**، دانشگاه شهید باهنر کرمان.

الوانی، مهدی. (۱۳۸۵). **مدیریت عمومی**. تهران: نی.

امین خندقی، مقصود و گودرزی، محمدعلی. (۱۳۹۰). طراحی نظام برنامه‌ریزی درسی منطقه‌ای برای آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران. **فصل‌نامه مطالعات برنامه درسی ایران**. پیاپی ۲۳، ۱۰۹-۷۶.

ایزدی، صمد. (۱۳۸۴). تحلیل گرایش به نظام‌های برنامه‌ریزی درسی متمرکز و غیرمتمرکز در برخی کشورها. **همایش تمرکز و عدم تمرکز در فرایند برنامه‌ریزی درسی**. کرمان، دانشگاه شهید باهنر.

بهنام جام، ویدا، و شاه حسینی، نجیبه. (۱۳۹۰). ارتقاء صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان؛ پیش‌بایست

مشارکت در برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور، **اولین همایش ملی تحول بنیادین در نظام برنامه درسی ایران**.

جاویدی کلاته جعفرآبادی، طاهره. (۱۳۸۶). الگوی برنامه درسی مذاکره‌ای، رهیافتی نو برای تمرکززدایی از آموزش متوسطه، **فصل‌نامه مطالعات برنامه درسی**، ۱(۴)، ۱۰۲-۸۵.  
حسین‌نژاد، غلامرضا. عطاران، محمد، و عظیمی، سید حسن. (۱۳۸۴). شبکه مدرسه، رویکردی غیرمتمرکز به برنامه‌ریزی درسی، **همایش انجمن مطالعات برنامه درسی ایران**. کرمان: دانشگاه شهید باهنر.

حیدری همت آبادی، زهرا، و موسی‌پور، نعمت‌الله، و حری، عباس. (۱۳۸۴). نظام برنامه‌ریزی درسی متناسب با توسعه سواد اطلاعاتی، **همایش انجمن مطالعات برنامه درسی ایران**. کرمان: دانشگاه شهید باهنر.

سلسیلی، نادر و حسینی، محمدحسین. (۱۳۸۲). برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه. ویژگی‌ها، نوآوری و چالش‌ها، **تک‌نگاشت**. شماره ۳۸ تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.  
سلسیلی، نادر. (۱۳۸۶). گذار نظام برنامه‌ریزی درسی ایران به سمت عدم تمرکز در طراحی و تدوین برنامه درسی با تأکید بر برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه. **فصل‌نامه مطالعات برنامه درسی**، ۱(۴)، ۶۸-۴۹.

عابدی جعفری، حسین؛ تسلیمی، محمد؛ فقیهی، ابوالحسن و شیخزاده، محمد. (۱۳۹۰). تحلیل مضمون و شبکه مضامین: روشی ساده و کارآمد برای تبیین الگوهای موجود در داده‌های کیفی. **اندیشه مدیریت راهبردی**. ۵(۲)، ۱۹۸-۱۵۱.

فتحی واجارگاه، کورش. (۱۳۸۳). امکان‌سنجی مشارکت معلمان در فرایند برنامه‌ریزی درسی در نظام آموزش و پرورش ایران. **مجله نوآوری‌های آموزشی**. ۸(۳)، ۷۸-۵۹.

فتحی واجارگاه، کورش. (۱۳۸۴). بررسی قابلیت اجرایی الگوهای مختلف تصمیم‌گیری در برنامه‌های درسی مدارس کشور. **فصل‌نامه مطالعات برنامه درسی**، ۱(۱)، ۲۷-۴۲.

قاسم‌پور، حسین. (۱۳۸۴). چالش‌های ناظر بر طراحی و تولید برنامه درسی با رویکرد کاهش تمرکز. **همایش تمرکز و عدم تمرکز در فرایند برنامه‌ریزی درسی**. کرمان: دانشگاه شهید باهنر.

گویا، زهرا و ایزدی، صمد. (۱۳۸۱). جایگاه معلمان در سطوح تصمیم‌گیری برنامه‌ریزی درسی.

- فصل‌نامه علمی-پژوهشی علوم انسانی دانشگاه الزهراء (س)، پیاپی ۴۲، ۱۷۴-۱۴۷.
- گویا، زهرا، و قدکساز خسروشاهی، لیلا. (۱۳۸۶). تبیین جدیدی برای تمرکز و عدم تمرکز در ایران. *فصل‌نامه مطالعات برنامه درسی*، ۱ (۴)، ۱۷-۲۸.
- ملکی، حسن. (۱۳۸۰). *صلاحیت‌های حرفه معلمی*. چاپ دوم، تهران: مدرسه.
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۴). *قلمرو برنامه درسی ایران، فصل‌نامه انجمن مطالعات برنامه درسی*، شماره ۳.
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۶). مدیریت همزمان مدار تمرکززدایی در نظام برنامه‌ریزی درسی. *فصل‌نامه مطالعات برنامه درسی*، ۱ (۴)، ۱۶-۱.
- موسی‌پور، نعمت‌اله. (۱۳۸۷). *تمرکز و عدم تمرکز در فرایند برنامه‌ریزی درسی*. تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- نصر اصفهانی، احمدرضا. (۱۳۸۱). *برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور: مبانی، چالش‌ها و چشم‌اندازها*، اصفهان، *مجله جامعه‌شناسی کاربردی دانشگاه اصفهان*، ۲(۴)، ۲۰۷-۲۲۶.
- وکیلان، منوچهر. (۱۳۷۵). *نظارت و راهنمایی*، تهران: پیام نور.
- Abiero, M. O. (2009). *Curriculum development*. Nairobi: Longhorn Publishers.
- Bruner. J. (1977). *The process of education*. Cambridge, Harvard University Press.
- Kobiah, L. K., Barchok, H. K. & Wanja Njagi, M. (2015). Teacher's participation in curriculum conceptualization and effective implementation of secondary school curriculum in Kenya. *International Journal of Education and Research*, 3(7), 283-294.
- LeFebvre, L., & Alle, M. (2014). Teacher immediacy and student learning: An examination of lecture/laboratory and self-contained course sections. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 14(2), 29-45.
- Malebye, L. M. (1999). *Teachers' role in curriculum development*. MEd Thesis: Rand African University.
- Mokua, B. (2010). *An evaluation of the curriculum development role of teachers as key agents in curriculum change*. M. Ed Thesis. South Africa., North-West University.
- Sabar, N. (1994). Curriculum development at school level. In Torsten Husen and Neville Postlethwaite (ed). *The international encyclopedia of*

- education*. Second ed., pergamon Press Inc. Oxford.
- Schoonmaker, F. (2010). Curriculum Evaluation. *Encyclopedia of curriculum studies*. SAGE Publications, Inc.
- Schwab, J. J. (1983). The practical 4: Something for curriculum professors to do. *Curriculum Inquiry*, 13 (3), 239-265.
- Shawer, S. F. (2010). Classroom-level curriculum development: EFL teachers as curriculum developers, curriculum-makers and curriculum transmitters. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 173-184.
- Snyder, J, Bolin, F & Zumwalt, K. (1992). Curriculum implementation. In P.W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum*. New York: Macmillan. 402-435.
- Sprecher, S. (2014). Initial interactions online-text, online-audio, online-video, or face-to-face: Effects of modality on liking, closeness, and other interpersonal outcomes. *Computers in Human Behavior*, 31, 190-197.
- Voogt, J., Fisser, P., Roblin, N. P., Tondeur, J., & van Braak, J. (2012). Technological paedagogical content knowledge: A review of the literature. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(2), 109-121.
- Wadesango, N & Bayaga, A. (2012). Management of schools: Teachers' involvement in decision making processes, *African Journal of Business Management*. 17(7), 1689-1694.
- Wang, F., & Burton, J. K. (2012). Second Life in education: A review of publications from its launch to 2011. *British Journal of Educational Technology*, 44(3), 357-371.
- Young, S. (1993). Defining highly qualified teachers. *Journal of Educational Researcher*. 31(9). 13.
- Zheng, B., & Warchauer, M. (2015). Participation, interaction, and academic achievement in an online discussion environment. *Computers and Education*, 84, 78-89.