

امکان‌سنجی مشارکت معلمان در فرایند برنامه‌ریزی

درسی در نظام آموزش و پرورش ایران

دکتر کورش فتحی و اجارگاه*

چکیده

برنامه‌ریزی درسی واقع‌گرایانه مستلزم مشارکت کلیه نیروهای اثرگذار و درگیر در مراحل گوناگون تصمیم‌گیری است که در میان آنها، معلمان از اهمیت و جایگاهی ویژه برخوردارند. معلمان به سبب آشنایی با مسائل و نیازهای دانش‌آموزان و مدرسه و تجربیات ارزشمندی که در سایه تعامل با یادگیرندگان به دست می‌آورند، مهم‌ترین عنصر در موفقیت برنامه‌های درسی هستند و در صورتی که در زمینه جایگاه، نقش و زمینه‌سازی مشارکت آنها در تصمیم‌گیرهای مرتبط با برنامه‌ریزی درسی تأملی عمیق و جامع‌الاطراف صورت پذیرد، اثربخشی برنامه‌های درسی بهبود چشمگیر خواهد یافت.

مقاله حاضر که برگرفته از یک طرح پژوهشی است، ابتدا با بهره‌گیری از ادبیات برنامه‌ریزی، حدود مشارکت معلمان را ترسیم کرده است، سپس با استفاده از روش تحقیق توصیفی، امکان مشارکت معلمان در برنامه‌ریزی درسی در ایران و نتایج و تبعات آن را مورد بررسی قرار داده است. ابزار جمع‌آوری اطلاعات، پرسشنامه‌ای محقق‌ساخته است که بر مبنای مقیاس لیکرت تنظیم شده است. شرکت‌کنندگان در پژوهش دبیران دبیرستانهای مدارس تهران و کارشناسان برنامه‌ریزی درسی وزارت آموزش و پرورش بوده‌اند که بر اساس نمونه‌گیری تصادفی انتخاب شده‌اند. نتیجه مطالعه حاضر، بیانگر قلمروهای مشارکت

* دانشیار دانشگاه شهید بهشتی

معلمان در برنامه‌ریزی درسی در ایران، عواملی که این مشارکت را تسهیل می‌کند و نتایج مثبت و منفی حاصل از آن است.

کلیدواژه‌ها: برنامه‌ریزی درسی، تصمیم‌گیری در مدارس، نقش معلم، دانش‌آموزان دبیرستانی، و مشارکت معلم در برنامه‌ریزی درسی.

مقدمه

"سخنی که معمولاً قابل عمل کردن نیست، فقط خواسته است."

فرهنگ سخن

یکی از مهم‌ترین محورهایی که نظام آموزش و پرورش در سالهای اخیر مطرح کرده و بر آن است تا در راستای آن اقدام نماید، "مدرسه - محوری" و واگذاری اختیارات بیشتر به مدارس در زمینه امور گوناگون مانند برنامه‌های درسی است. بی‌گمان تحقق یافتن مدرسه - محوری مستلزم اصلاحات عدیده‌ای در ارکان گوناگون نظام آموزشی است که از مهم‌ترین آنها بازنگری درباره نقش دست‌اندرکاران آموزش و پرورش به ویژه مدیران و معلمان و تواناسازی آنان برای تصدی مسئولیتها و وظایف جدید است.

فکر مدرسه - محوری در شرایطی در نظام آموزش و پرورش ایران مطرح شده است که معلمان در فرایند برنامه‌ریزی درسی نقش اساسی ندارند و بیشتر، برنامه‌های درسی طراحی شده توسط مقامات مرکزی در سطح وزارت آموزش و پرورش را به مرحله اجرا درمی‌آورند. برنامه‌های درسی ابلاغی به مدارس باید دقیقاً مطابق دستورالعملهای ابلاغ شده به مرحله اجرا درآیند و ماهیت نظام برنامه‌ریزی درسی از نوع "برنامه‌های درسی مقاوم در برابر معلم" است. در صورتی که بسیاری از مطالعات و پژوهشها، بدان سان که در مقاله حاضر بدانها استناد خواهد شد، بر این نکته اساسی تأکید دارند که موفقیت یک برنامه درسی به مشارکت معلم در طراحی، اجرا و ارزشیابی برنامه‌ها بستگی دارد.

مقاله حاضر با عنایت به ساختار نظام متمرکز برنامه‌ریزی درسی از یکسو و تمایل فزاینده برای مشارکت معلمان در برنامه‌ریزی درسی در چارچوب جهت‌گیریهای کلی نظام آموزشی از سوی دیگر، "امکان‌سنجی"^۱ تحقق این امر، به معنای بررسی قابلیت اجرای طرح مشارکت معلمان

^۱ - teacher proof curriculum

^۲ - feasibility study

در برنامه‌ریزی درسی (سون‌سیان^۱، ۱۹۹۱)، را مدنظر قرار داده و درصدد ارزیابی مسئله از زوایا و ابعاد متفاوت است.

مروری بر پژوهشها و مطالعات انجام شده نشان می‌دهد که صرف‌نظر از پیشینه تاریخی مشارکت و نقش معلمان در فرایند برنامه‌ریزی درسی، جنبش ویژه‌ای به ویژه از اوایل دهه ۱۹۸۰ میلادی در عرصه تعلیم و تربیت به وجود آمده است که به موجب آن طیف وسیعی از صاحب‌نظران تعلیم و تربیت، نتایج و ابعاد منفی آموزش و پرورش در سطح مدارس را مدنظر قرار داده‌اند و ضرورت اقدامات مؤثر برای بهسازی کیفیت آموزش و تدریس را گوشزد کرده‌اند (سابان^۲، ۱۹۹۵).

مرکز ثقل این جنبش، توجه به بهسازی نظام تربیت معلم و جدی‌گرفتن ارتقای کیفیت عملکرد معلمان به‌عنوان مهم‌ترین متغیر در بهبود کیفیت آموزش و پرورش بوده است (مک‌کی^۳، ۱۹۹۲). در سایه چنین روندی، آگاهی فزاینده‌ای از نقش معلمان در اثربخشی برنامه‌های درسی مدارس در سراسر جهان به وجود آمده و معلمان به‌عنوان مهم‌ترین عامل اثرگذار در توفیق یا عدم توفیق نظام آموزش و پرورش مدنظر قرار گرفته‌اند (بیر^۴، ۲۰۰۱). از این رو مطالعاتی گسترده برای بازشناسی نقش معلمان، ضرورت مشارکت آنان در تصمیم‌گیرهای مدارس و پیامدهای چنین مشارکتی، کانون توجه قرار گرفته است.

نقش معلمان

درباره نقشهایی که معلمان می‌توانند در سطح مدرسه ایفاء کنند، نظرات متفاوت مطرح شده است. "توئن و بولز" سه نقش اساسی برای معلمان در جهت بهبود تدریس مطرح کرده‌اند. این نقشها عبارتند از معلم به‌عنوان محقق، معلم به‌عنوان مربی دانشجو - معلمان و معلم به‌عنوان طراح برنامه درسی (سابان، ۱۹۹۵). برای مثال برخی در پژوهشها نشان می‌دهند که معلمان از طریق مشارکت در فعالیتهای پژوهشی (به صورت انفرادی یا گروهی) می‌توانند از نظر فردی و یا حرفه‌ای رشد کنند یا اینکه معلمانی که در فرایند تدریس با دانشجو-معلمان مراکز تربیت معلم در فرایند تدریس همکاری می‌کنند، از نظر حرفه‌ای و تخصصی رشد می‌کنند (اولمان^۵، ۱۹۹۲).

"بورک" نیز در نظام آموزشی مدرسه‌ای نقشهای متعددی برای معلمان مطرح کرده است که مهم‌ترین آنها عبارتند از معلم به‌عنوان مربی همکاران جدیدالورود، معلم به‌عنوان محقق، معلم

^۱ - Sonsian

^۲ - Saban

^۳ - McKay

^۴ - Beure

^۵ - Ollmann

به‌عنوان مولد دانش (از طریق پژوهش‌های فرامدرسه‌ای)، معلم به‌عنوان ناظر، معلم به‌عنوان مربی همکاران مدرسه، معلم به‌عنوان مشاور و معلم به‌عنوان برنامه‌ریز درسی (بورک^۱، ۱۹۹۰).

از آنجا که مقاله حاضر بر مشارکت معلمان در برنامه‌ریزی درسی تأکید دارد، الزاماً به ضرورت و ابعاد مشارکت معلمان در این زمینه پرداخته می‌شود، با اذعان به این نکته اساسی که برنامه‌ریزی درسی یکی از نقش‌های معلمان و البته مهم‌ترین نقش آنان در آموزش و پرورش است.

از دیرباز، معلمان نقشی تعیین‌کننده در تدارک برنامه‌های درسی مدارس داشته‌اند. ارتباط میان معلم و برنامه درسی از این واقعیت بنیادی ناشی می‌شود که معلمان عهده‌دار اجرای تدریس، صرف‌نظر از نظام طراحی آن (به صورت متمرکز و یا غیرمتمرکز) هستند و فعالیت‌های برنامه‌ریزی درسی تنها هنگامی به ثمر می‌رسد که در کلاس درس به آن عمل شود و به اجرا درآید. با عنایت به چنین برداشتی، زایس از "برنامه درسی خاموش"^۲ و "برنامه درسی زنده"^۳ نام می‌برد. منظور از برنامه درسی خاموش، برنامه درسی به‌عنوان یک سند نوشته شده است و برنامه درسی زنده به اجرای آن در کلاس درس در سایه تعامل دانش‌آموزان و معلم اشاره دارد (زایس^۴، ۱۹۷۶).

بنابراین، کار و تدریس معلم به برنامه درسی معنی می‌بخشد و عدم آگاهی یا فقدان مشارکت معلمان در طراحی برنامه‌های درسی احتمال دارد اثربخشی برنامه‌ها را تا حد زیاد کاهش دهد. برخورداری معلمان از دانش و تجربیات ارزشمند در دانش‌آموزان سبب شده است که "کانلی"^۵ (۱۹۸۸) و "شوآب"^۶ (۱۹۸۳) معلم را عضو اصلی گروه تصمیم‌گیرنده برنامه‌درسی به حساب می‌آورند. شوآب می‌گوید:

"اولین پاسخ به این سؤال که چه کسی باید عضو گروه برنامه‌ریزی درسی باشد، معلم است." این پاسخ را با صدای بلند و تأکید باید گفت. برای چنین پاسخی دو دلیل مهم وجود دارد. دلیل نخست آنکه معلم در بهترین اوقات در کنار دانش‌آموزان است و دلیل دوم آنکه، معلم یگانه شخصیتی است که می‌تواند اطلاعات مناسب را با توجه به نحوه یادگیری دانش‌آموزان ارائه دهد (شوآب، ۱۹۸۳).

کانلی نیز می‌نویسد:

-
- ¹ - Burke
 - ² - inert curriculum
 - ³ - live curriculum
 - ⁴ - Zais
 - ⁵ - Connelly
 - ⁶ - Schwab

"دیدگاه و اندیشه معلم درباره برنامه‌درسی از چنان کیفیتی برخوردار است که به سادگی جایگزینی هم‌تراز آن نمی‌توان یافت. آگاهی معلم از موقعیتهای یاددهی - یادگیری و تجربیات ارزشمند او این استدلال را تقویت می‌کند که معلم باید در تصمیم‌گیریهای دقیق و هوشمندانه برنامه درسی مشارکت داشته باشد (کانلی، ۱۹۸۸)".

از این رو معلمان هسته اصلی برنامه‌ریزی درسی محسوب می‌شوند و مشارکت معلمان در فرایند طراحی، اجرا و ارزشیابی برنامه‌های درسی، عنصر کلیدی بهبود برنامه‌ها به حساب می‌آید و مشارکت آنان در فرایند تغییر و بهسازی برنامه‌های درسی مدارس از اهمیت شایان توجه برخوردار است (فولان^۱، ۱۹۹۹).

قلمروهای مشارکت در برنامه‌ریزی درسی بیانگر حوزه‌هایی است که معلمان می‌توانند در برنامه‌ریزی درسی شرکت کنند. متخصصان حوزه‌های متنوعی را برای مشارکت معلمان در برنامه‌ریزی درسی معرفی کرده‌اند. "فیتز پاتریک" از قلمروهایی چون طراحی، سازگاری، اجرا و ارزشیابی نام برده است. "مارش"^۲ و همکاران (۱۹۹۰) بر این باورند که از معلمان می‌توان در پنج حوزه اساسی محتوایی که باید تدریس شود، متون و مواد آموزشی، الگوها و روشهای تدریس، فعالیتهای یادگیری و نحوه ارزشیابی از دانش‌آموزان، استفاده به عمل آورد.

"الباز" قلمروهای مشارکت معلمان را مشتمل بر حوزه‌هایی نظیر تدوین مواد برنامه درسی، عضویت در گروه برنامه‌ریزی درسی، انجام پژوهش در سطح کلاس درس و برنامه‌ریزی درسی در سطح مدرسه تعریف می‌کند (الباز، ۱۹۹۱). به طور کلی، مهم‌ترین قلمروهای مشارکت معلمان در برنامه‌ریزی درسی را می‌توان در عرصه‌هایی چون انتخاب برنامه یا کتاب درسی، سازگاری و تعدیل برنامه درسی، تلفیق برنامه درسی، تکمیل و بهسازی برنامه درسی، و طراحی، اجرا و ارزشیابی برنامه درسی جستجو کرد (لوی^۳، ۱۹۹۱؛ ایزدی و گویا، ۱۳۷۹؛ فتحی و گویا، ۱۳۸۱؛ سابار، ۱۹۸۹)، اگرچه این قلمروها برحسب نظام برنامه‌ریزی درسی و متغیرهای محیطی متفاوت‌اند.

عوامل متعدد بر مشارکت معلمان در برنامه‌ریزی درسی مؤثرند. "یونگ" شش عامل اساسی را که بر ایجاد انگیزه یا عدم انگیزه معلمان برای مشارکت در برنامه‌ریزی درسی اثر می‌گذارد، شناسایی کرده است. این عوامل عبارتند از: دارا بودن اعتماد به نفس، حرفه‌گرایی، عمل‌گرایی، دیدگاه معلم نسبت به کار کمیته‌های برنامه‌ریزی درسی، میزان کار موظف معلم و علاقه او به برنامه‌ریزی درسی در مقایسه با سایر علائق و مسایل وی (یونگ^۴، ۱۹۹۳). به نظر وی چهار عامل نخست می‌توانند سبب مشارکت یا عدم مشارکت معلم شوند. به عبارت دیگر، دارای زمینه

^۱ - Fullan

^۲ - Marsh

^۳ - Lewy

^۴ - Young

بالقوه مثبت و منفی هستند. اگر این عوامل در معلم وجود داشته باشد، میزان مشارکت آنها را افزایش می‌دهد. اما دو عامل دیگر (یعنی میزان کار موظف معلم و علاقه وی) بیشتر دارای اثرات منفی هستند. برای مثال، اگر مشارکت در برنامه‌ریزی درسی به عنوان کاری اضافه بر کار تدریس موظف باشد یا سبب بازماندن معلم از سایر علائق وی (نظیر خانواده و...) شود، میزان مشارکت معلمان را کاهش می‌دهد (همان منبع، ص ۸).

الباز نیز مواردی چون میزان تحصیلات و تخصص معلم، زمان در دسترس، دیوانسالاری اداری و الزامی بودن یا مدرسه - محور بودن برنامه درسی را در زمره عواملی می‌داند که بر کاهش یا افزایش مشارکت معلمان در برنامه‌ریزی درسی مؤثر است (الباز، ۱۹۹۱). "وایت" نیز از سه عامل مهم زمان موجود، آموزش و بودجه نام می‌برد (هابرمن^۱، ۱۹۹۲). برخی دیگر نیز بر حمایت اداری از نقش معلم در برنامه‌ریزی درسی (کیلیون^۲، ۱۹۹۳). ساختار نظام برنامه‌ریزی درسی (کانلی و کلاندینین^۳، ۱۹۸۸)، رضایت شغلی معلم و جو مدرسه (مارش و دیگران، ۱۹۹۰) تأکید می‌کنند. در مجموع، شاید بتوان برداشتی کلی از عواملی چون سطح آموزش معلمان، میزان تفویض اختیار، فرهنگ و جو مدرسه، نظام تربیت معلم، منابع، فعال بودن کمیته‌های برنامه‌ریزی درسی و ارائه نظرات و مشاوره تخصصی به معلمان را از جمله عوامل مؤثر بر میزان مشارکت معلمان در فرایند برنامه‌ریزی درسی نام برد (مارش، ۱۹۹۰؛ سابان، ۱۹۹۵؛ فتحی و گویا، ۱۳۸۱).

در زمینه پیامدها و نتایج حاصل از مشارکت معلمان در تصمیم‌گیری برنامه‌درسی، مطالعات متعددی انجام شده که هر یک برخی از نتایج مثبت حاصل از شرکت معلمان در این فرایند را برشمرده‌اند. "دانستان" چند مزیت اساسی را در این زمینه خاطر نشان می‌سازد. این مزیتها عبارتند از: رشد و توسعه توانمندیهای انسان، مقبولیت بیشتر تصمیمات و ارتقای کیفیت تصمیمات (هاوورن^۴، ۱۹۹۰). همچنین فولان (۱۹۹۹) در این زمینه از افزایش تعهد و دلبستگی به اجرای موفقیت‌آمیز برنامه درسی، کاهش ابهامات و اضطراب معلمان از ابعاد تغییر در برنامه درسی و غنی‌سازی تغییرات برنامه درسی نام می‌برد. کاهش مقاومت در برابر تغییر نیز یکی از نتایج مهم مشارکت معلمان در برنامه‌ریزی درسی گزارش شده است (هیسائولان^۵، ۲۰۰۰، ص ۱۸).

در یک طبقه‌بندی دیگر، سابان مجموعه نتایج حاصل از درگیر شدن معلمان در برنامه‌ریزی درسی را در سه مورد اساسی، ارتقای کیفیت برنامه درسی، رشد کارکنان مدرسه و بهسازی مدرسه خلاصه کرده است (سابان، ۱۹۹۵). از یک سو تفکر و اندیشه معلم درباره برنامه درسی، موجب انطباق بیشتر برنامه‌ها با نیازهای دانش‌آموزان می‌شود، زیرا این معلم است که از مسائل

¹ - Haberman

² - Killion

³ - Connelly & Glandinin

⁴ - Howthorne

⁵ - Hisaolan

آنان خود آگاهی دارد و می‌داند که چگونه ضمن آموزش مهارت‌ها و دانش ضروری به آنان، مسائل دانش‌آموزان را در برنامه‌های درسی لحاظ کند (یونگ، ۱۹۹۳) و این خود موجب بهبود کیفیت برنامه‌های درسی می‌شود. از سوی دیگر فرصت شرکت در کمیته‌های برنامه درسی به معلمان کمک می‌کند تا ضمن دستیابی به درک بهتر از مسائل مدرسه، ارتباطات خود را در سطح مدرسه گسترش دهند. این امر به بهسازی مدرسه منجر می‌شود (بیر، ۲۰۰۱) و سرانجام شرکت معلمان در برنامه‌ریزی درسی خود نوعی فعالیت مرتبط با رشد کارکنان است، زیرا این امر به رشد و شکوفایی خود معلمان منجر می‌شود. اساساً برنامه‌ریزی درسی و توسعه کارکنان دارای هدفهای مشترکی هستند. وقتی که معلمان به کار طراحی، اجرا و ارزشیابی برنامه درسی و تجدیدنظر در آن می‌پردازند، عملاً در راه توسعه خود گام برمی‌دارند (کیلیون، ۱۹۹۳، سابار^۱، ۱۹۸۷).

نکته شایان توجه آن است که محققانی که در این زمینه دست به مطالعه زده‌اند، عمدتاً نتایج مثبت شرکت معلمان در برنامه‌ریزی درسی را خاطر نشان ساخته‌اند و بررسیهای مقدماتی شواهدی دال بر مطالعه پیامدهای منفی این فرایند به دست نداده است.

بطور کلی همان‌طور که ملاحظه می‌شود، بخشی مهم از ابعاد و زوایای مشارکت معلمان در فرایند برنامه‌ریزی درسی در مطالعات بین‌المللی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته است، اما این یافته‌ها درباره نظام آموزش و پرورش ایران چه اندازه مصداق دارد؟ متأسفانه دامنه مطالعه انجام شده در این زمینه بسیار محدود است، به نحوی که امکان قضاوت در این زمینه در نظام آموزش ایران، امری دشوار و مستلزم مطالعه‌ای مستقل است. با عنایت به این امر، در چارچوب پرسشها و روش‌شناسی ویژه، مقاله حاضر درصدد شناسایی امکان مشارکت معلمان در برنامه‌ریزی درسی است.

پرسشهای تحقیق

۱. معلمان در نظام آموزش و پرورش ایران در چه قلمروهایی می‌توانند در فرایند برنامه‌ریزی درسی مشارکت نمایند؟
۲. مکانیزمهای مشارکت معلمان در فرایند برنامه‌ریزی درسی در نظام آموزشی ایران چگونه می‌تواند باشد؟
۳. مهم‌ترین موانع مشارکت معلمان مدارس در برنامه‌ریزی درسی کدامند؟

¹ - Sabar

۴. چه عواملی می‌توانند مشارکت معلمان در فرایند برنامه‌ریزی درسی را در نظام آموزش و پرورش ایران تسهیل نمایند؟

۵- نتایج و پیامدهای مثبت و منفی ناشی از مشارکت معلمان در امر برنامه‌ریزی درسی در نظام آموزش و پرورش ایران کدامند؟

روش‌شناسی تحقیق

پژوهش حاضر از نوع مطالعات توصیفی است که در آن دیدگاه‌های افرادی که به طور مستقیم به مشارکت معلمان مربوط می‌شوند، مورد بررسی قرار گرفته است. با عنایت به این امر، جامعه آماری پژوهش حاضر مشتمل بر سه لایه ویژه متخصصان برنامه‌ریزی درسی، کارشناسان برنامه‌ریزی درسی وزارت آموزش و پرورش، و دبیران دبیرستانهای استان تهران بوده است. حجم جامعه آماری شامل چهل نفر متخصصان، شصت نفر کارشناسان، و ۱۷۸۰۰ نفر دبیران دبیرستانهای استان تهران، برآورد شده بود. برای بررسی روایی ابزار، ده نفر از متخصصان شرکت داشتند و سی نفر دیگر در مرحله اجرای نهایی مشارکت داشتند. از جامعه کارشناسان برنامه‌ریزی درسی وزارت آموزش و پرورش، سی نفر به‌عنوان نمونه معرفی و بدون اریب با روش نمونه‌گیری تصادفی انتخاب شدند. برای نمونه‌گیری از جامعه آماری دبیران، از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای استفاده شد. بدین ترتیب که از مناطق آموزش و پرورش شهر تهران پنج منطقه به حکم قرعه (از مناطق شمال، جنوب، شرق، غرب و مرکز) انتخاب شدند. از هر منطقه چهار مدرسه (دو مدرسه دخترانه و دو مدرسه پسرانه) به‌عنوان نمونه در نظر گرفته شدند. برای تعیین حجم نمونه مکفی از فرمول حجم نمونه استفاده به‌عمل آمد. بدین ترتیب سیصد نفر از دبیران به‌عنوان نمونه معرفی انتخاب شدند.

برای جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه‌ای مبتنی بر مقیاس لیکرت استفاده شد. ابتدا پرسشنامه زیربط حول محور خرده مقیاسهای قلمروهای مشارکت معلمان در برنامه‌ریزی درسی، راهکارهای مشارکت، عوامل بازدارنده، عوامل تسهیل‌کننده، و پیامدهای مثبت و منفی مشارکت معلمان سازماندهی شد و روایی آن را ده نفر از متخصصان برنامه‌ریزی درسی مورد تأیید قرار دادند. در مرحله بعد، نسبت به اجرای مقدماتی پرسشنامه و تحلیل آماری نتایج حاصله از داده‌های تجربی روی سی نفر از دبیران اقدام شد. در نتیجه تعداد گویه‌ها از ۶۰ سؤال به ۵۱ سؤال تقلیل یافت. اعتبار ابزار با استفاده از روش دو نیم کردن، ۰/۸۲ به دست آمد که معرف اعتبار بالای ابزار جمع‌آوری اطلاعات است. برای تحلیل نتایج پژوهش نیز از روشهای آمار توصیفی و استنباطی شامل t تک گروهی، t مستقل، تحلیل واریانس یکطرفه، و آزمون برآورد دامنه‌ای استفاده به‌عمل آمد.

نتایج پژوهش

نتایج پژوهش حاضر حول محورهای پنجگانه (قلمروهای مشارکت، راهکارهای مشارکت، موانع و محدودیتها، عوامل تسهیل‌کننده، و نتایج مثبت و منفی مشارکت معلمان در برنامه‌ریزی درسی) به شرح زیر است:

۱. قلمروهای مشارکت

در این پژوهش، هفت قلمرو اساسی مشارکت شامل اجرای وفادارانه، انطباق برنامه درسی، انتخاب کتب درسی، توسعه و تکمیل برنامه، سازماندهی، اصلاح اجزاء و مؤلفه‌های برنامه درسی مصوب، و طراحی برنامه درسی مدنظر قرار گرفته بودند. جدول ۱ دیدگاه‌های گروه‌های دبیران، متخصصان برنامه درسی، و کارشناسان برنامه‌ریزی درسی را در این زمینه نشان می‌دهد:

جدول ۱: نتایج آزمون t درباره قلمروهای مشارکت معلمان در برنامه‌ریزی درسی

سطح معنی‌داری	میزان t	درجه آزادی	انحراف معیار	میانگین	قلمروهای مشارکت معلمان در فرایند برنامه‌ریزی درسی
۰/۰۱	۸/۷۹	۳۵۹	۰/۹۲	۲/۹۳	پذیرش برنامه درسی ابلاغ شده و اجرای آن براساس برنامه‌ریزی مقامات مرکزی
۰/۰۱	۱۰/۲۴	۳۶۴	۱/۰۹۳	۳/۰۰	انطباق و سازگار کردن برنامه‌های درسی ابلاغ شده با شرایط مدرسه و منطقه
۰/۰۱	۶/۴۱	۳۶۶	۱/۰۱	۲/۸۴	انتخاب برنامه‌ها و کتب درسی از میان برنامه‌های پیشنهادی
۰/۰۱	۹/۱۶	۳۵۱	۰/۹۲	۲/۹۵	توسعه برنامه درسی (مشمول بر تهیه مواد تکمیلی، حذف بخشهای زائد و روزآمد کردن برنامه درسی)
۰/۰۱	۸/۳۹	۳۶۲	۰/۹۰	۲/۸۹	سازماندهی برنامه‌درسی (مشمول بر نظام‌بخشیدن و تلفیق کردن ابعاد گوناگون یک برنامه درسی، به منظور منسجم کردن آن)
۰/۰۱	۱۲/۱۱	۳۶۳	۰/۹۷	۳/۱۱	ارائه پیشنهادها لازم برای اصلاح اجزا و مؤلفه‌های برنامه درسی مصوب
۰/۰۱	۶/۶۰	۳۶۲	۱/۰۴	۲/۸۶	طراحی برنامه درسی (شامل شناسایی هدفها، تدوین کتب درسی و مانند آن)
۰/۰۱	۱۳/۳۱	۳۳۴	۰/۶۳	۲/۹۶	کل

همان‌طور که ملاحظه می‌شود، داده‌های کلی نشان می‌دهند که اکثر نمونه‌های تحقیق بر این باورند که معلمان بالقوه می‌توانند در کلیه قلمروهای هفتگانه فوق‌الذکر مشارکت داشته باشند. تجزیه و تحلیل داده‌ها از طریق تحلیل واریانس یکطرفه نشانگر آن است که میان دیدگاه‌های متخصصان، کارشناسان، و دبیران تنها در دو مورد تفاوت معنی‌دار وجود دارد. آزمون تعقیبی شفه نشان داد که در زمینه ارائه پیشنهاد برای اصلاح برنامه درسی ابلاغ شده، کارشناسان و سپس دبیران بیش از متخصصان با مشارکت معلمان در این زمینه موافق بودند درحالی که متخصصان برنامه درسی بیش از دبیران و کارشناسان با مشارکت معلمان در انتخاب کتب درسی موافق بودند. جدول ۲ این چگونگی را به تصویر می‌کشد:

جدول ۲: نتایج تحلیل واریانس قلمروهای مشارکت

سطح معنی‌داری	میزان f	میانگین مجزورات	درجه آزادی	واریانس	منبع تغییرات	قلمروهای مشارکت در برنامه‌ریزی درسی
۰/۰۱	۵/۵۶	۵/۱۰	۲	۱۰/۱۹	میان گروهی	ارائه پیشنهادهای لازم برای اصلاح اجزاء و مؤلفه‌های برنامه درسی
			۳۶۱	۳۳/۹۶	درون گروهی	
۰/۰۱	۴/۹۸	۴/۹۳	۲	۹/۸۶	میان گروهی	انتخاب برنامه‌ها و کتب درسی از میان برنامه‌های پیشنهادی
			۳۶۴	۳۶۰/۳۳	درون گروهی	

همچنین با استفاده از آزمون برآورد دامنه‌ای مشخص شد که نمونه‌های تحقیق بر این باورند که مشارکت معلمان در زمینه ارائه پیشنهاد برای اصلاح برنامه درسی مصوب در اولویت اول؛

انطباق برنامه درسی با شرایط مدرسه، توسعه برنامه درسی، و انتخاب کتب درسی از میان کتب درسی گوناگون پیشنهادی در اولویت دوم؛ و طراحی برنامه درسی در اولویت سوم قرار دارد.

۲. مکانیزم‌های مشارکت معلمان در برنامه‌ریزی درسی

در مطالعه حاضر، پنج مکانیزم مشارکت معلمان با توجه به سطوح تصمیم‌گیری برنامه‌درسی مدنظر بوده است. جدول ۳ این مکانیزم و داده‌های حاصل از پژوهش را نشان می‌دهد:

جدول ۳: نتایج آزمون t در زمینه مکانیزم‌های مشارکت

سطح معنی‌دار	میزان t	درجه آزادی	انحراف معیار	میانگین	مکانیزم‌های مشارکت
۰/۰۱	۱۵/۵۵	۳۳۶	۰/۹۰	۳/۲۳	مشارکت معلمان در سطح ملی (به صورت شرکت نمایندگان آنان در امر نیازسنجی، انتخاب محتوا، اعتباربخشی و مانند آن)
۰/۰۱	۱۳/۱۴	۳۶۴	۰/۸۹	۳/۱۱	مشارکت معلمان در سطح استانی در گروه‌های برنامه‌ریزی درسی
۰/۰۱	۱۷/۵۰	۳۶۶	۰/۸۲	۳/۲۵	مشارکت معلمان در سطح منطقه‌ای (مشمول بر مشارکت آنان در تعدیل و اصلاح برنامه درسی پیش‌بینی شده)
۰/۰۱	۹/۷۶	۳۶۲	۰/۹۰	۲/۹۶	مشارکت معلمان در سطح مدارس خوشه‌ای (چند مدرسه همجوار) که به صورت شورایی، امور برنامه‌ریزی درسی را دنبال کنند.
۰/۰۱	۱۷/۸۸	۳۶۵	۰/۸۲	۳/۲۷	مشارکت معلمان در سطح مدرسه (گروه آموزشی کلاس درس) در قالب شورای معلمان (کارگروهی) یا انفرادی
۰/۰۱	۱۸/۱۰	۳۵۰	۰/۶۵	۳/۱۳	کل

همان‌طور که از جدول ۳ قابل استنباط است، نمونه‌های تحقیق بر این باورند که پنج مکانیزم عمده مشارکت در سطوح ملی، استانی، منطقه‌ای، مدارس خوشه‌ای و سطح مدرسه خاص زمینه‌هایی مناسب برای مشارکت معلمان در برنامه‌ریزی درسی هستند. تحلیل عمیق‌تر نتایج با توجه به سه گروه متخصصان، کارشناسان و معلمان نشان می‌دهد که تنها در زمینه دو مکانیزم میان نظر گروه‌های مرتبط تفاوت معنی‌دار وجود دارد.

جدول ۴: نتایج تحلیل واریانس مکانیزمهای مشارکت

سطح معنی‌دار	میزان t	میانگین مجدورات	درجه آزادی	واریانس	منبع تغییرات	مکانیزمهای مشارکت
۰/۰۱	۵/۵۰	۴/۳۵	۲	۸/۷۱	میان گروهی	مشارکت معلمان در سطح مدارس خوشه‌ای (مدارس همجوار)
		۷۹/۰	۳۶۰	۲۸۴/۷۵	درون گروهی	
۰/۰۵	۳	۲/۰۲	۲	۴/۰۳	میان گروهی	مشارکت معلمان در سطح مدارس منفرد (گروه آموزشی به کلاس درس و...)
		۶۷/۰	۳۶۳	۲۴۴/۱۹	درون گروهی	

همان‌طور که ملاحظه می‌شود، میان دیدگاه‌های متخصصان، کارشناسان و دبیران در زمینه دو مکانیزم مشارکت در سطح مدارس خوشه‌ای و مدارس منفرد (خاص) تفاوت معنی‌دار وجود دارد. با توجه به نتایج آزمون تعقیبی شفه می‌توان گفت که در زمینه مکانیزم مشارکت در سطح مدارس خوشه‌ای، متخصصان (۳/۶۲) بیش از دبیران (۳/۳۰) و کارشناسان (۳/۲۳) با این مکانیزم موافقت می‌کنند. مشارکت معلمان در سطح مدرسه نیز با تأیید بیشتر متخصصان (۳/۴۰)، و سپس دبیران (۳/۱۶) و کارشناسان (۲/۸۹) همراه بوده است. داده‌های فوق نشان می‌دهند که واگذاری فرایند برنامه‌ریزی درسی به مدارس بیشتر مورد حمایت متخصصان برنامه درسی و دبیران بوده است تا کارشناسان برنامه‌ریزی درسی.

همچنین داده‌ها نشان می‌دهند که مناسب‌ترین مکانیزم‌های مشارکت به ترتیب اولویت عبارتند از: مشارکت معلمان در سطح مدرسه خاص و مشارکت در سطح مدارس خوشه‌ای (اولویت اول)، مشارکت در سطح منطقه‌ای و استانی (با اولویت دوم)، و مشارکت در سطح ملی (با اولویت سوم). این داده‌ها نیز مؤید گرایش نمونه‌های تحقیق به سمت عدم تمرکز در فرایند برنامه‌ریزی درسی و ترویج مدرسه - محوری در تصمیم‌گیری برنامه درسی است.

۳. عوامل مؤثر بر افزایش مشارکت معلمان در برنامه‌ریزی درسی

برطرف کردن پاره‌ای عوامل و شرایط بازدارنده و ایجاد شرایطی که امکان مشارکت معلمان در برنامه‌ریزی درسی را افزایش دهد، یکی از مهم‌ترین متغیرهاست. مؤلفه‌های مؤثر بر مشارکت معلمان و نتایج حاصل از پژوهش به تفصیل در جدول ۵ آمده است:

جدول ۵: نتایج آزمون t در زمینه عوامل مؤثر بر افزایش مشارکت معلمان در برنامه‌ریزی درسی

عوامل مؤثر در مکانیزم‌های مشارکت	میانگین	انحراف معیار	درجه آزادی	میزان t	سطح معنی‌دار
تدارک آموزش ضمن خدمت برای معلمان در جهت ارتقای توانمندی علمی و تخصصی	۲۹/۳	۰/۸۷	۳۵۹	۱۷/۲۱	۰/۰۱
تفویض اختیارات بیشتر به مدارس و معلمان در امر برنامه‌ریزی درسی	۳/۴۶	۰/۷۵	۳۶۰	۲۴/۲۵	۰/۰۱
فرهنگ‌سازی و ایجاد نگرش مثبت در معلمان و مدیران برای مشارکت بیشتر در امر برنامه‌ریزی درسی	۳/۴۷	۰/۶۹	۳۶۲	۲۶/۵۸	۰/۰۱
تحول در نظام تربیت معلم، به ویژه گنجاندن درس برنامه‌ریزی درسی در تربیت معلم	۳/۲۶	۰/۷۸	۳۵۳	۱۸/۴۰	۰/۰۱
فراهم‌سازی امکانات و منابع مالی برای مدارس و افزایش رفاه مادی معلمان	۳/۵۱	۰/۷۲	۳۵۹	۳۶/۶۶	۰/۰۱

۰/۰۱	۱۶/۵۱	۳۵۸	۰/۷۹	۳/۱۹	وجود شبکه مشاوران برنامه درسی در سطح مناطق و مدارس
۰/۰۱	۲۱/۷۰	۳۵۶	۰/۷۳	۳/۳۴	فعال‌سازی کمیته‌های برنامه‌ریزی درسی در قالب شوراهای دبیران
۰/۰۱	۳۱/۳۴	۳۴۶	۰/۵۱	۳/۳۶	کل

همان‌طور که ملاحظه می‌شود، هفت عامل مؤثر به عنوان عواملی که می‌توانند افزایش مشارکت معلمان را به دنبال داشته باشند، مورد تأیید قرار گرفته‌اند. تجزیه و تحلیل مقایسه‌ای دیدگاه‌های متخصصان، کارشناسان، و دبیران نشان می‌دهد که سه عامل فراهم‌سازی منابع و امکانات مالی، فرهنگ‌سازی برای مشارکت، و تفویض اختیارات بیشتر در رأس مهم‌ترین عوامل قرار گرفته‌اند.

اولویت عوامل تسهیل‌کننده با توجه به واقعیتهای موجود در سطح کشور کاملاً قابل درک است. هم‌اکنون وجود مشکلات معیشتی معلمان و کمبود منابع و امکانات در سطح مدارس، فقدان نگرش عمیق نسبت به مشارکت در تصمیم‌گیری و همچنین وجود قوانین دست‌وپاگیر و نظام متمرکز برنامه‌ریزی درسی، مهم‌ترین موانع محسوب می‌شوند. برطرف کردن این موانع، در افزایش سطح مشارکت معلمان کمکی مؤثر خواهد بود. در عین حال درکنار اقدامات فوق که جنبه ساختاری و زیربنایی دارند، فعالیتهای حمایتی و تسهیل‌کننده نظیر فعال‌سازی کمیته‌های برنامه‌ریزی درسی در سطح مدارس، آموزش نیروی انسانی به منظور ارتقای سطح علمی آنها، به ویژه در زمینه برنامه‌ریزی درسی و تحول در نظام تربیت و آماده‌سازی معلمان در اولویت دوم قرار گرفته‌اند.

۴. نتایج و پیامدهای ناشی از مشارکت معلمان در فرایند برنامه‌ریزی درسی

ورود و درگیر شدن معلمان در امر برنامه‌ریزی درسی و اعطای اختیارات بیشتر به مدارس در این زمینه می‌تواند پیامدهای مثبت و منفی خاصی را به دنبال داشته باشد. جدول زیر یازده نتیجه مثبت و هشت پیامد منفی حاصل از مشارکت معلمان در برنامه‌ریزی درسی را به همراه نتایج مطالعه میدانی نشان می‌دهد:

جدول ۶: نتایج آزمون t در زمینه پیامدهای مشارکت معلمان در برنامه‌ریزی درسی

سطح معنی‌دار	میزان t	درجه آزادی	انحراف معیار	میانگین	پیامدهای مشارکت معلمان در برنامه‌ریزی درسی
۰/۰۱	۳۸/۶۶	۳۵۷	۰/۵۷	۳/۶۷	افزایش کیفیت آموزش و تدریس در سطح مدرسه
۰/۰۱	۲۳/۰۷	۳۵۸	۰/۶۱	۳/۵۷	افزایش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان
۰/۰۱	۲۹/۶۵	۳۵۹	۰/۶۷	۳/۵۵	رضایتمندی شغلی معلمان
۰/۰۱	۲۴/۸۲	۳۵۸	۰/۷۱	۳/۴۳	انطباق بیشتر برنامه‌های درسی با نیازهای محلی
۰/۰۱	۲۹/۱۶	۳۵۹	۰/۶۵	۳/۵۰	رشد صلاحیتها و مهارتهای حرفه‌ای و تخصصی معلمان
۰/۴۱	۳۴/۵۲	۳۵۸	۰/۶۰	۳/۶۰	جذاب بودن محیط کار برای معلمان به دلیل نقش مشارکتی آنها در امور مدرسه
۰/۰۱	۲۶/۳۹	۳۵۷	۰/۶۸	۳/۴۵	تسهیل جریان ارتباطی در سطح مدرسه (میان معلمان با یکدیگر و مدیر)
۰/۰۱	۲۷/۸۵	۳۵۸	۰/۶۵	۳/۴۶	انعطاف‌پذیر شدن برنامه درسی
۰/۰۱	۲۷/۳۶	۳۵۶	۰/۶۵	۳/۴۴	تسهیل روند اصلاحات آموزشی در مدرسه و شتاب بخشیدن به آن
۰/۰۱	۲۶/۷۳	۳۴۲	۰/۶۱	۳/۳۹	بهبود روند تصمیم‌گیری در امور برنامه‌ریزی درسی
۰/۰۱	۳۱/۷۳	۳۴۳	۰/۵۹	۳/۵۱	مسئولیت‌پذیری بیشتر معلمان در مورد نتایج آموزشی
۰/۰۱	-۸/۱۵	۳۳۸	۱/۰۷	۲/۰۳	پیامدهای منفی: ایجاد هرج و مرج در مدارس و از میان رفتن انضباط و قانونمندی امور در نظام آموزشی
۰/۰۱	-۷/۲۰	۳۴۴	۰/۹۵	۲/۱۳	کاسته شدن از کیفیت برنامه‌های درسی به دلیل صلاحیت‌های اندک معلمان

۰/۰۵	-۲/۲۸	۳۴۰	۰/۹۶	۲/۳۸	ایجاد اختلاف و تفاوت میان مدارس در زمینه کیفیت آموزشی و به خطر افتادن فرصت‌های برابر آموزش
—	۰/۷۰	۳۴۱	۰/۹۲	۲/۴۶	وابستگی کامل نظام برنامه‌ریزی به ابتکار مدرسه و به خطر افتادن استانداردهای آموزش ملی
—	۱/۷۶	۳۴۳	۰/۸۹	۲/۵۸	رقابت شدید و نابرابر برای جذب منابع موجود از طرف مدارس
۰/۰۱	/۴۹	۳۳۷	۰/۹۳	۲/۷۳	بالارفتن هزینه‌ها برای تهیه مواد آموزشی و کمک آموزشی
۰/۰۵	-۲/۲۶	۳۴۰	۱/۰۲	۲/۳۷	رشد احساسات و توقعات قومی و محلی و تلاش برای گنجاندن آنها در برنامه درسی و در نتیجه به خطر افتادن وحدت و یکپارچگی
—	-/۱۸	۳۴۱	۰/۹۱	۲/۴۹	ایجاد مسائل و مشکلات فراوان در برقراری هماهنگی در سطح مدارس و میان مدارس مختلف مناطق در امر برنامه‌ریزی درسی

همان‌طور که در جدول ۶ مشاهده می‌شود، پیامدهای مثبت موردنظر، مورد تأیید گروه نمونه پژوهش قرار گرفته است. درحالی که در زمینه پیامدهای منفی، مواردی چون وابسته شدن کامل نظام برنامه‌ریزی درسی به ابتکار مدرسه و به خطر افتادن استانداردهای ملی آموزش، رقابت شدید میان مدارس برای جذب منابع گوناگون و ایجاد مشکلات برای ایجاد هماهنگی در سطح مدارس در زمینه برنامه‌ریزی درسی مورد تأیید قرار نگرفته‌اند.

تجزیه و تحلیل فراتر از طریق مقایسه دیدگاه‌های متخصصان، کارشناسان، و دبیران نشان می‌دهد که در هیچ‌یک از نتایج مثبت و منفی، میان نظرات این سه گروه تفاوت معنی‌دار وجود نداشته است.

بحث و نتیجه‌گیری

همان‌طور که در بخش‌های قبلی مقاله ملاحظه شد، مشارکت و ورود معلمان در عرصه فعالیتها و تصمیمات مرتبط با برنامه‌های درسی از حمایت و پشتیبانی بسیار در ادبیات تعلیم و

تربیت و برنامه‌ریزی درسی برخوردار است. شواهد و مستندات در دسترس بیانگر آن است که شرکت معلمان در کمیته‌ها و گروه‌های برنامه‌ریزی درسی و در حوزه‌های گوناگون تصمیم‌گیری دارای نتایج و دستاوردهای بسیار برای نظام آموزش و پرورش هر کشور است. این در حالی است که هم‌اکنون معلمان در نظام آموزش و پرورش ایران فاقد هرگونه اختیار و قدرت تصمیم‌گیری در این زمینه هستند و نظام برنامه‌ریزی درسی به‌گونه‌ای سازماندهی شده است که عملاً هرگونه تغییر، تحول و نوآوری در برنامه درسی را غیرممکن می‌سازد و حتی در صورت اقدام معلم برای این امر، قوانین موجود به شکلی است که به این نوآوریها و تغییرات بازخورد منفی ارائه می‌کند.

حقیقت امر آن است که برنامه‌ریزی درسی فعالیتی است که با حرفه تدریس و کار معلم گره خورده است و نمی‌توان و نباید معلمان را در این فرایند به حساب نیاورد. در صورتی که این فکر اساسی مورد پذیرش قرار گیرد که معلمان سزاوارترین و موجه‌ترین عضو گروه برنامه‌ریزی درسی هستند، در این صورت می‌توان ادعا کرد که برنامه‌های درسی موجود در مدارس، به دلیل عدم توجه و دخالت معلمان در برنامه‌ریزی درسی، از بخشی مهم از دانش و تجربه موجود برای فرایند یاددهی - یادگیری بی‌بهره‌اند و هم از این رو هرگونه اقدامی که موجب افزایش مشارکت معلمان در برنامه‌ریزی درسی شود، به معنای غنی‌سازی تصمیمات برنامه‌درسی و اثربخشی آموزش مدرسه‌ای است.

در مقاله حاضر، مشخص شد که براساس یافته‌های میدانی معلمان می‌توانند در قلمروهای متفاوت مشارکت داشته باشند که مهم‌ترین آنها ارائه پیشنهادات برای اصلاح برنامه درسی مصوب و سازگاری و تغییرات محدود در برنامه‌های درسی و انتخاب برنامه و کتاب مناسب از میان برنامه‌ها و کتابهای گوناگون پیشنهادی است. این یافته تا حد زیادی با یافته‌های فیتزپاتریک^۱ (۲۰۰۱)؛ الباز (۱۹۹۱) و مارش (۱۹۹۱) همخوانی دارد. بنابراین نخست ضروری است که نظامی معین برای دریافت و بررسی پیشنهادات معلمان و سپس تدوین کتابهای درسی گوناگون برای گزینش کتاب درسی معین از میان آنها از سوی معلمان مدنظر قرار گیرد.

همچنین یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که فراهم‌سازی زمینه‌های مشارکت معلمان در سطح مدرسه و یا چند مدرسه همجوار (به صورت مدارس خوشه‌ای) بیشتر مورد حمایت بوده است. این یافته اشاره می‌کند به اینکه معلمان، متخصصان، و کارشناسان بر این باورند که معلمان باید در چارچوب مدارس و در صحنه واقعی عمل به تصمیم‌گیری بپردازند و فاصله میان طراحی و اجرای برنامه درسی به حداقل ممکن کاهش یابد.

همچنین بر مبنای یافته‌ها می‌توان ادعا کرد که تدارک امکانات و منابع مالی، تفویض اختیارات بیشتر به مدارس و معلمان و فرهنگ‌سازی از مهم‌ترین عوامل مؤثر بر افزایش مشارکت

^۱ - Fitzpatrick

معلمان در برنامه درسی است. همان‌طور که قبلاً ذکر شد، این عوامل بیشتر جنبه ساختاری و اداری داشته، مستلزم بازاندیشی مجدد درخصوص نقش و جایگاه مدارس و معلمان و حرکت به سوی نظام غیرمتمرکز و یا حداقل نیمه متمرکز برنامه درسی است. به عبارت دیگر از معلمانی که برای گذران زندگی به مشاغل متعددی می‌پردازند، نمی‌توان انتظار تمرکز و تفکر روی برنامه‌های درسی را داشت و یا از مدرسی که به دلیل مسائل و مشکلات مالی و اداری، دچار درگیری‌های متعددی هستند، نمی‌توان انتظار داشت که برای تدوین مواد آموزشی و کمک آموزشی منابعی ویژه را اختصاص دهند. در این میان تحول در نظام تربیت معلمان و نیز آموزش ضمن خدمت آنان از اهمیت بسیار برخوردار است. همان‌طور که ملاحظه می‌شود یافته حاضر در راستای یافته‌های هابرم^۱ (۱۹۹۲) و مارش (۱۹۹۱) است در عین حال با یافته‌های کیلیون (۱۹۹۳) همخوان است.

در پایان، یافته‌های پژوهش نشان دادند که هر اقدام در عرصه تعلیم و تربیت، با توجه به شرایط و مقتضیات کشور، دارای نتایج مثبت و منفی است و برخلاف آنچه در ادبیات برنامه‌ریزی درسی آمده است، (سابان، ۱۹۹۵؛ الباز، ۱۹۹۱؛ یونگ، ۱۹۹۳، فیتنر پاتریک، ۲۰۰۱) 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، احساسات و علائق قومی و منطقه‌ای را (با توجه به اینکه کشور از اقوام گوناگون تشکیل شده است) گسترش می‌دهد. بنابراین تصمیم‌گیری درباره افزایش مشارکت معلمان مستلزم تدارک تمهیداتی معین مانند تجدیدنظر در نظام تصمیم‌گیری آموزش و پرورش، آماده‌سازی، تجهیز و توانمندسازی معلمان و اتخاذ سیاستهای معینی است که نباید مغایر با وحدت ملی و اعتلای آموزش و پرورش کشور باشد.*

منابع

- ایزدی، صمد؛ گویا، زهرا (۱۳۷۹). طراحی الگوی نیمه متمرکز برای نظام برنامه‌ریزی درسی در ایران. رساله دکتری چاپ نشده. تهران: دانشگاه تربیت مدرس.
- فتحی واجارگاه، کورش؛ گویا، زهرا (۱۳۸۱). طراحی و اعتبار بخشی برنامه درسی مدرسه-محور (SBCNA)، تهران: وزارت آموزش و پرورش. مؤسسه پژوهشی برنامه ریزی درسی و نوآوریهای آموزشی.

¹ - Haberman

* از سرکار خانم گیتا زندیه به سبب همکاری در جمع‌آوری اطلاعات تشکر و قدردانی به عمل می‌آید.

- Beure, H (2001). *Creating the Future School*. London: Routledge Publishing Company.
- Burke, R. (1990). *Programming for Staff Development*. Washangton: Falmer Press.
- Connelly, F. M. & Clandinin, G. (1988). *Teacher, Research and Curriculum*. New York: Falmer press.
- Elbaz, (1991). *Teacher Participation in Curriculum Development*. International Encyclopedia of Curriculum. Edited by: A. Lewy. Pergamon Press.
- Fullan, M. (1999). *Change Forces*. Toronto: OISE. Canada.
- Fitzpatric, B. (2001). *The Conflicting Agents of School Based Curriculum Change*. Avaliable at: <http://www.ACSA.edu.au>.
- Haberman, M. (1992). *The Role of the Classroom Teacher as a Curriculum Leader*. NASSP Bulletin, 76(547)11-19
- Hawthorne, R. D. (1990). *Analyzing School-Based Collaborative Curriculum Decision Making*. *Journal of Curriculum and Supervision*. 5(3) 279-286
- Hisaolan, M. (2000). *Problems and Possibilities of School Improvement*. International Congress on School Improvement. Hong Kong. University of Hong Kong.
- Killion, J. P. (1993). *Staff Development*. *Journal of Staff Development*. (14(1)38-41
- Lewy, A. (1991). *National and School-Based Curriculum Development*. Paris: IIEP
- McKay, J. A. (1992) *Professional Development*. *Journal of staff Development*. 13(1)18-21.
- Ollmann, H. F (1992). *Teaching With Student Teachers*. *Journal of Teaching*, 35(8)656-657
- Marsh, C. et al. (1990). *Reconceptualization School-Based Curriculum Development*, New York: The Falmer Press.
- Saban, A. (1995). *Outcomes of Teacher Participation in the Curriculum Process*. *Journal of Education*, 115(4) P571.

Sabar, N. (1989). " School-Based Curriculum Development", In T. Husen And T. Postlethwaite (Editors): *International Encyclopedia of Education*. Pergamon Press

Sabar, N., Rudduck, J., & Reid, W. (1987). *Partnership and Autonomy in School-Based Curriculum Development*, Sheffield: University Of Sheffield.

Schwab, J. J. 1983. "The Practical 4: Something For Curriculum Professors To Do". In *Curriculum Inquiry*, 13 (3):239-265.

Sonsian, L. A. (1991). Feasibility Studies. In: *International Encyclopedia Of Curriculum*. Pergamon Press.

Young, S. (1993). Defining Highly Qualified Teachers. *Journal of Educational Researcher*. Washington D.C. 31(9). P 13.

Zais, R. (1976). *Curriculum: Principles and Foundations*. New York: Growell Publishing Company.