

فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی
دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار
سال شانزدهم، شماره ۲، تابستان ۱۴۰۱
صص ۱۹۷-۲۲۷

طراحی و اعتباربخشی الگوی مشارکت معلمان و اولیا در تدوین برنامه ویژه مدرسه (بوم) دوره متوسطه میترا تقی پور^۱، عباس قلتاش^۲، علی اصغر ماشینچی^۳

چکیده

هدف از پژوهش حاضر طراحی و اعتباربخشی الگوی مشارکت معلمان و اولیا در تدوین برنامه ویژه مدرسه (بوم) دوره متوسطه است. این پژوهش از لحاظ رویکرد پژوهشی، پژوهش آمیخته از نوع اکتشافی است. روش تحقیق در بخش کیفی نظریه داده بنیاد بود. روش نمونه گیری به صورت هدفمند و گلوله برفی بود. به منظور نهایی سازی الگوی مفهومی تحقیق و تعیین مؤلفه ها، شرایط و پیامدهای مشارکت معلمان و اولیا و تعیین ضرایب هر یک از آنها با استفاده از روش دلفی مورد اعتباریابی قرار گرفت. بر اساس یافته های پژوهش، ۱۸۲ کد شناسایی و الگوی مشارکت مدیران مدارس، کدها (مفاهیم) بدست آمد. بر این اساس در ابعاد مختلف (بعد ریسک سازمانی، بعد دانشی، بعد تجربه و تخصص، بعد محیطی، بعد سازمانی، بعد اخلاقی، بعد انسانی، بعد زمان، بعد اقتصادی، بعد اجتماعی و بعد فنی) متغیرها مهم و تاثیرگذار انتخاب شدند. یافته ها نشان داد والدین می بایست در فرآیندهای تصمیم گیری در همه زمینه های تاثیرگذار بر دانش آموزان، از مشارکت در تدوین اهداف کلی آموزش و پرورش، اظهار نظر در برنامه درسی و موضوعات درسی مورد نیاز دانش آموزان، نوع و شیوه های آموزش، همکاری در تامین بخشی از هزینه های آموزش و پرورش، تحقق بخشیدن به اهداف فوق برنامه و سایر برنامه های اصلاحی مدرسه و همسویی و همفکری در زمینه عملکرد معلمان در کلاس درس، فرآیند ارزشیابی و اظهار نظر در انتخاب رشته تحصیلی دانش آموزان مشارکت داشته باشند و همچنین در تربیت عملی فرزندان در منزل برای دستیابی به همان اهداف و برنامه های پیش بینی شده، تلاش کنند. همچنین نتایج نشان داد معلمان می توانند با ابعاد (طراحی، تدوین و اجرای برنامه درسی، ارزشیابی و بازنگری و تجدیدنظر در جهت تقویت بنیه علمی، آموزشی، مهارتی و اجتماعی و اعتقادی دانش آموزان تلاش کنند.

کلید واژه ها: مشارکت معلمان، برنامه درسی، برنامه ویژه مدرسه (بوم).

پذیرش مقاله: ۱۴۰۱/۰۶/۲۵

دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۰۳/۲۴

^۱ - دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی دانشگاه آزاد واحد لامرد، گروه علوم تربیتی، لامرد، ایران.

mitrataghipoor@yahoo.com

^۲ - دانشیار گروه علوم تربیتی، واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران. (نویسنده مسئول)

gholtashabbas@gmail.com & Gholtash578@yahoo.com

^۳ - استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد لامرد، لامرد، ایران. Aliasghar.Mashinchi@iau.ac.ir

مقدمه

برنامه ریزی 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. (عبداللهی، ۱۳۹۸). قلمرو مشارکت معلمان در برنامه‌ریزی درسی بیانگر حوزه‌هایی است که معلمان می‌توانند در برنامه ریزی درسی شرکت کنند. متخصصان حوزه‌های متنوعی را برای مشارکت معلمان در برنامه ریزی درسی معرفی کرده‌اند. ماش و همکاران (۲۰۱۵) 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. به‌طور کلی که مهمترین قلمرو مشارکت معلمان در برنامه ریزی درسی را می‌توان در عرصه‌های تکمیل و بهسازی برنامه درسی، طراحی و اجرا و ارزشیابی درسی جستجو کرد (لوی، ۱۹۹۱، ایزدی‌گویا، ۱۳۹۸). عوامل متعددی بر مشارکت معلمان بر برنامه ریزی درسی موثرند. یونگ شش عامل اساسی را که بر ایجاد انگیزه یا عدم انگیزه، معلمان برای مشارکت در برنامه ریزی درسی اثر می‌گذارند، شناسایی کرده‌اند. این عوامل عبارتند از دارا بودن اعتماد به نفس، حرفه‌گرایی، عمل‌گرایی، دیدگاه معلمان نسبت به کار، کمیته‌های برنامه ریزی درسی، میزان کار موظف معلم و علاقه اولیه برنامه ریزی درسی در مقایسه با سایر علائق و مسائل او (یونگ، ۲۰۱۸). 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 تصمیم‌گیری‌های مرتبط با برنامه درسی تأملی عمیق و جامع‌الاطراف صورت پذیرد، اثربخشی برنامه‌های درسی بهبود چشمگیر خواهد یافت (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۸). امروزه می‌توان گفت که موضوع شرکت دادن مردم در امور مربوط به طراحی و اجرای برنامه‌های آموزش و درسی به‌طور اعم و تعیین هدف‌های آموزشی به‌طور اخص در آمریکا و بسیاری از کشورهای دیگر کاملاً پذیرفته شده است. حتی بعضی از مربیان معروف تعلیم و تربیت آمریکا اعتقاد دارند که شرکت والدین و سایر افراد جامعه در تصمیم‌گیری‌ها که با سرنوشت آینده کودکان آنها و با کیفیت آموزش و پرورش که مدارس جامعه برای فرزندان آنها فراهم می‌کنند ارتباط دارد از حقوق قطعی آنهاست. (پروند، ۱۳۹۰). در عصر ما نظام برنامه ریزی

درسی ایران، به مرور از یک نظام غیرمتمرکز مکتب خانه ای به یک نظام متمرکز تبدیل شده و مجدداً نظام برنامه ریزی درسی ایران در تب و تاب غیرمتمرکز شدن است (موسی پور، ۱۳۸۷). به عبارت دیگر، به دلیل ضعف و ناکارآمدی های 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). در برنامه ریزی درسی مدرسه محور، معلمان به طور فعال در کارهای گروهی شرکت می جویند و علاقه و انگیزه و رضایت شغلی آنان بیشتر می شود. دانش آموزان احساس می کنند آنچه یاد می گیرند با نیازهایشان سازگار است و دیدگاهشان بخش مهمی از برنامه آموزشی مدرسه را تشکیل می دهد. برنامه درسی انعطاف پذیر است و عنوان های متناسب با نیازهای جدید به سادگی در آن گنجانده می شود. همچنین از شرکت پدران و مادران در برنامه درسی استقبال می شود و آنان تشویق می شوند و تجربیات و نظریات و اولویت های آموزشی مورد نظر خود را بیان دارند (مهرمحمدی، ۱۳۸۴). در سند « مبانی نظری تحول بنیادین تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران » نیز بر ضرورت وحدت بین تربیت رسمی و تربیت غیررسمی، خصوصاً نقش کلیدی خانواده در به سرانجام رسیدن غایت و هدف کلی تربیت و لزوم هماهنگی و همیاری آنها در دستیابی به اهداف و شایستگی های لازم تاکید شده است (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰). ایجاد و تقویت این روحیه همکاری و تعامل میان خانه و مدرسه، مهمترین عامل در بالا رفتن اعتماد دوجانبه و احترام متقابل میان والدین و مربیان است (وانک، ۲۰۰۸). اسناد بین المللی و ، کنوانسیون های حقوقی مرتبط با آموزش و پرورش، وظیفه تعلیم و تربیت را برحسب اهداف این نهاد، مسئولیت مشترک والدین و دولت دانسته اند. به عنوان نمونه در بند ۳ ماده ۲۶ اعلامیه جهانی حقوق بشر آمده است: انتخاب نوع آموزش فرزندان با والدین است (صمدی و رضایی، ۱۳۹۰). مؤثرترین عامل در پیشرفت نظام آموزشی، مشارکت اولیای دانش آموزان است؛ چراکه خانواده بیشترین نقش را در تعلیم و تربیت کودک ایفا می نماید. مطالعه گاردن^۱ (۲۰۰۱) به نقل از پیری (۱۳۸۸) نیز تحت عنوان مشارکت والدین در تصمیم گیری مدرسه- محور در ایالات ویکتوریا و بریتیش کلمبیای کانادا نشان داد که والدین علاقه مند هستند ارتباط مدارس با آنها بیشتر شود و در نظام مدیریت و تصمیم گیری در مدرسه مشارکت داشته باشند. بیگلی^۲ (۱۹۹۶) به نقل از

1- Garden

2- Bighli

مظاهری، موسی پور و ناطقی، ۱۳۹۵) مشارکت خانواده‌ها در سیاست‌گذاری‌ها و تصمیم‌گیری‌های آموزشی که در زمینه فعال ساختن و رفع کاستی‌ها در همه ارکان آموزش و پرورش صورت می‌گیرد، نوعی مشارکت دو سویه، آگاهانه و بر اساس (احساس نیاز، تفکر و هدف مشترک است. ردینگ^۱ (۱۹۹۲) در زمینه جایگاه و اهمیت برنامه درسی خانواده به منزله یکی از ۴ مؤلفه مؤثر در بهره‌وری آموزشی، اظهار می‌دارد که برنامه درسی خانواده یا همان فرهنگ خانواده آشکارا نقشی بسیار تعیین‌کننده در برنامه درسی دارد. او در مطالعات خود نشان می‌دهد که تأثیر برنامه درسی خانواده، تا دو برابر بیشتر از تأثیر متغیرهای شناخته شده دیگر است (مهرمحمدی، ۱۳۹۱). بیگی (۱۹۹۶) در مطالعه‌ای که در زمینه مشارکت خانواده‌ها انجام داد دریافت که مشارکت والدین در تصمیم‌گیری‌های برنامه درسی بسیار کم بوده است و دلیل آن را نبود قوانین مدون و ساختاری رسمی برای مشارکت والدین در این زمینه، رواج فرهنگ اقتدار سنتی در آموزش و پرورش و نگرش منفی برنامه ریزان نسبت به توانایی خانواده‌ها به منظور مشارکت در تصمیم‌گیری‌ها می‌داند. (مظاهری و همکاران، ۱۳۹۵) دایره المعارف برنامه درسی ضمن تأکید این نکته تصریح می‌کند که برنامه درسی یک زمینه وسیع، عظیم و نامشخص است. هرگونه تلاشی برای تبیین مفهوم برنامه درسی ضرورتاً امری قرار دادی است (لوی^۲، ۲۰۱۵). در ادامه به منظور شناخت تعاریف برنامه درسی به چند تعریف اساسی از آن اشاره می‌شود. اولین اثر علمی مدون در رشته برنامه درسی توسط باییت در سال ۱۹۱۸ به رشته تحریر در آمده است که از نظر وی برنامه درسی ناظر بر تمامی موارد و فعالیت‌هایی است که زندگی بزرگسالان را تشکیل می‌دهد و کودکان و نوجوانان باید از طریق گسترش مهارت‌های لازم، آنها را به نحو مطلوب تجربه کرده و انجام دهند به گونه‌ای که از هر نظر همانی شوند که بزرگسالان باید باشند (امینی، ۱۳۹۰). رایج‌ترین الگوی برنامه درسی، الگوی مبتنی بر موضوعات ورشته‌های درسی است. این امر نشأت گرفته از این واقعیت تاریخی است که مفهوم و تعریف غالب و مسلط برنامه‌های درسی، موضوعات درسی و مدرسه‌ای است که باید به وسیله معلمان تدریس و توسط دانش‌آموزان یاد گرفته شود. تحت تأثیر این واقعیت تاریخی الگوی مسلط برنامه درسی، یک چارچوب برنامه درسی مبتنی بر موضوعات درسی است که معمولاً و نه الزاماً از رشته‌های مهم دانش استخراج شده و شامل چهار چوبی است که بیانگر تصمیمات

^۱- Redingh

^۲- Luei

اساسی در مورد موضوعات درسی خاص، حدود و ثغور و توالی آنها می باشد (سیلور و الکساندر، ترجمه خوئی نژاد، ۱۳۹۰). تاکید بر دانش آموز به عنوان تنها منبع اطلاعاتی برنامه درسی، منجر به طراحی الگویی خاص می گردد که ویژگی بارز آن توجه به نیازها، علایق، توانمندی ها و تجارب گذشته دانش آموزان، به عنوان مبنای تصمیم گیری در زمینه عناصر برنامه درسی می باشد. در این الگو، مفهوم اهداف از پیش تعیین شده، خواه صریح و خواه ضمنی مورد انکار بوده و تعیین اهداف توسط دانش آموزان و یا گروهی از آنان سرلوحه بازنگری قرار می گیرد. محتوای برنامه درسی بر پایه علایق دانش آموزان و توسط خود آنها انتخاب می شود، به گونه ای به دانش آموز در این الگوی برنامه درسی یک تمامیت و یگانگی را تجربه می کند. تکیه اصلی الگو بر تقویت فرایند های ذهنی و پرورش مهارت های فکری دانش آموزان است، همچنانکه بر فعال بودن یادگیرندگان و استقلال آنها در جریان یاددهی یادگیری یا مسئله محور بودن برنامه درسی تکیه می کند (مهر محمدی، ۱۳۹۰). به همین دلیل، فعالیت های دانش آموزان یا توسط خود آنها یا مشورت معلم برنامه ریزی و انتخاب می شود. در این الگو، فرایند ارزشیابی به عنوان تلاش مشترک بین معلم و دانش آموز مطرح می گردد. در عین حال که ارزشیابی به عنوان یک جریان با اهمیت در این الگوی برنامه درسی مطرح می شود. مشارکت اجتماعی، شرکت داوطلبانه، ارادی و آگاهانه است که فرایند آن توسعه و بهتر شدن زندگی و حیات اجتماعی است. مقید نمودن تعریف مشارکت اجتماعی به خصایص شرکت داوطلبانه، ارادی و آگاهانه، این نوع فعالیت ها را از فعالیت های معمولی و روزمره زندگی که ممکن است بنای آن بر تبعیت نیاندیشیده و تحمیلی و از قیود سنت ها و تعین های اجتماعی، سیاسی، فرهنگی و اقتصادی باشد، جدا می کند. در واقع مشارکت اجتماعی، مشارکت داوطلبانه، آگاهانه و جمعی عاملان خصوصی در حوزه عمومی است، که از طریق کنش های متقابل مستقیم و غیرمستقیم شهروندان در مقیاس وسیع با فعالیت های محلی، نهادهای جامعه مدنی، دولت و ... به منظور نفوذ تاثیرگذاری بر فرایند تصمیم گیری ها و یا تعقیب اهداف عمومی تحقق می یابد (ساروخانی و امیرپناهی، ۱۳۹۶: ۴۳). همچنین مشارکت اجتماعی، شرکت در یک زمینه اجتماعی که در آن افراد به فعالیت های اجتماعی در تعدادی از شبکه های اجتماعی رسمی و غیر رسمی می پردازند، می باشد (سوسانی و همکاران^۱، ۲۰۰۸: ۹۸). اسپنسر^۲ بیان می کند که جامعه به خود جامعه

^۱- Sicognani & Etal

^۲-Spenser

نمی‌شود مگر به مشارکت. از نظر او علت اصلی تحقق یک جامعه منسجم، وجود مشارکت اجتماعی است و مشارکت نهادی یعنی تثبیت و تحقق نهادهای مشارکتی و زمینه لازم برای ایجاد ارزش‌هایی چون تعاون، همیاری، مسئولیت‌پذیری، توجه به افکار و از همه مهمتر ایجاد حوزه‌های عمومی برای برون‌ریزی ذهنیت‌ها، ارزش‌ها، عقاید و تضارب اندیشه‌ها، دیدگاه‌ها و نظریات (تیموری، ۱۳۹۷: ۵۱). شاور (۲۰۱۰) معتقد است 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. مطالعه گاردن^۱ (۲۰۰۱ به نقل پیری، ۱۳۸۸) نیز تحت عنوان مشارکت والدین در تصمیم‌گیری مدرسه-محور در ایالات ویکتوریا و بریتیش کلمبیای کانادا نشان داد که والدین علاقه مند هستند ارتباط مدارس با آنها بیشتر شود و در نظام مدیریت و تصمیم‌گیری در مدرسه مشارکت داشته باشند. عابدینی، میرزاییگی، پیشقدم، و عباسی (۱۴۰۰) در مطالعه‌ای که با موضوع مقایسه ویژگی‌های شخصیتی دو گروه معلمان ابتدایی مشارکت‌کننده و بدون مشارکت در طرح جابر ۱۴۰۰-۱۳۹۹ انجام دادند دریافتند که از لحاظ ویژگی‌های شخصیتی، میزان برون‌گرایی، توافق‌جویی و وظیفه‌شناسی معلمان مشارکت‌کننده در طرح جابر بیشتر از میزان برون‌گرایی، توافق‌جویی و وظیفه‌شناسی در معلمانی است که در طرح جابر شرکت نداشته‌اند. با توجه به اینکه ویژگی‌های شخصیتی به عنوان عامل مهم و تأثیرگذار در مشارکت معلمان در طرح‌های پیشنهادی آموزش و پرورش محسوب می‌شوند، بنابراین توجه به این ویژگی‌ها برای درک این موضوع ضروری به نظر می‌رسد. شاه‌مرادی، مهرانی (۱۳۹۷) در مطالعه‌ای که با هدف بررسی تأثیر رفتار مشارکت‌جویانه معلمان بر انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی ناحیه سه کرج، انجام شده است. روش تحقیق از لحاظ هدف، کاربردی و از منظر اجرا شبه‌آزمایشی با گروه کنترل و آزمایش بدون پیش‌آزمون می‌باشد. جامعه آماری، دانش‌آموزان دختر پایه ششم ابتدایی ناحیه سه کرج در سال

^۱ - Garden

تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶، به تعداد ۸۵۷۴ نفر است. نمونه آماری با روش نمونه گیری در دسترس انتخاب شدند و در دو گروه ۳۰ نفره به عنوان گروه آزمایش و کنترل به تصادف گمارده شدند. ابزار پژوهش، پرسش نامه استاندارد انگیزش تحصیلی هارتر (۱۹۸۱) می باشد و برای ارزیابی پیشرفت تحصیلی از کارنامه دانش آموزان استفاده شده است. جهت بررسی روایی پرسش نامه از نظرات متخصصان استفاده شد و پایایی این پرسش نامه با آزمون آلفای کرونباخ ۰/۸۵ محاسبه گردید. جهت تجزیه و تحلیل از آزمون t مستقل استفاده شد. نتایج نشان داد که رفتار مشارکت جوینان معلمان بر انگیزش درونی و بیرونی و همچنین پیشرفت تحصیلی دانش آموزان ابتدایی ناحیه سه کرج مؤثر است. امین خندقی و گودرزی (۱۳۹۰) نیز در تحقیق خود به این نتیجه رسیدند که نظام برنامه درسی در ساختار و مرجعیت تصمیم گیری باید منطبق باشد و این تغییر، یک ضرورت است؛ اما باید توجه داشت که این، ضرورتی مشروط و مبتنی بر شرایط ظرفیت ها و بسترسازی است. بنابراین، برای چنین تغییری، خاستگاه نظری صرف نمی تواند بنیان اول و آخر قلمداد شود؛ بلکه توجه به خاستگاه موقعیتی و عملیاتی 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. ادیب منش، علی عسگری و موسی پور (۱۳۹۰) به این یافته رسیدند که هرچه سطح تحصیلات دبیران و مدیران بیشتر باشد، آنها از آگاهی و دانش بیشتری برای اجرای برنامه ریزی درسی مدرسه محور برخوردار خواهند بود و امکانات مدرسه برای اجرای برنامه ریزی درسی مدرسه محور در حد مطلوبی نیست. از این رو هدف این پژوهش طراحی و اعتباربخشی الگوی مشارکت معلمان و اولیا در تدوین برنامه درسی ویژه مدرسه (بوم) دوره متوسطه را مورد مطالعه قرار داده است. نظام برنامه ریزی درسی در ایران به صورت متمرکز مدیریت می شود. براساس این سیاست بسته های یادگیری از سوی سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی در یک فرایند علمی طراحی و تدوین شده و مدارس کشور به صورت هماهنگ زمینه یادگیری دانش آموزان را فراهم می آورند. این رویکرد علی رغم داشتن محاسن در ابعاد مختلف، امکان پرداختن به اقتضائات محلی و بومی را ندارد؛ لذا یکی از مهم ترین مسائل نظام برنامه ریزی درسی، عدم پاسخگویی به نیازهای منطقه ای و محلی ناشی از تفاوت های محیط زندگی (شهری، روستایی، عشایری، فرهنگی، جغرافیایی و...) جنسیتی و فردی دانش آموزان می باشد. برای برون رفت از این وضعیت و کاهش تمرکز در نظام

برنامه ریزی درسی، یکی از چرخش‌های تحولی در زیر نظام برنامه درسی (صفحه ۴۱۶) چرخش از برنامه درسی کاملاً متمرکز به برنامه ریزی درسی با مشارکت مؤثر ارکان و عوامل سهیم و مؤثر در تربیت در تمام سطوح مورد تأکید قرار گرفته شده است.

دال با وسعت بخشیدن به مفهوم برنامه درسی و در نظر گرفتن فرایندهای یادگیری غیر رسمی^۱ به عنوان جزئی از برنامه درسی در تعریف آن می‌گوید: محتوا و فرایند رسمی و غیر رسمی که از طریق آن دانش آموزان تحت نظارت مدرسه، اطلاعات و روش فهمیدن را یاد می‌گیرند، مهارت‌ها را کسب می‌کنند و نگرش‌ها و نحوه ارزش‌گذاری خود را تغییر می‌دهد (محمدنیا، ۱۳۹۶). آیزنر^۲ نیز در کتاب تصورات آموزشی^۳ برنامه درسی را مجموعه‌ای از فرصت‌های از پیش طراحی شده برای بیش از یک دانش‌آموز که دارای پیامدهای تربیتی می‌باشد، تعریف می‌کند (آیزنر، ۱۹۹۴).

وی علی‌رغم ارائه مذکور، تصریح می‌کند که با این تعریف، مفهوم و تعریف واقعی برنامه درسی را ارائه نکرده است، چرا که اصولاً برنامه درسی، پدیده‌هایی نیستند که بتوان ضروری و ویژگی‌های برجسته‌شان را یکبار برای همیشه کشف کرد. تعریف یاد شده، فقط در حکم یک مفهوم پردازی خاص از برنامه درسی است که ممکن است در موقعیت‌هایی صادق و مفید باشد. علی‌رغم وجود مفاهیم و تعاریف مختلف و متضاد در مورد برنامه درسی، انجمن برنامه ریزی درسی و نظارت آموزشی در کتاب سال ۲۰۱۱ خود، قلمرو کلی مفهوم برنامه درسی را به تمامی آنچه که در این امر یادگیری یاددهی به کار گرفته می‌شود، اطلاق می‌گردد (قورچیان، ۱۳۸۸). در دیدگاه‌ها و نظریه‌های مشارکت دو رویکرد عمده را می‌توان تشخیص داد: نگرش خرد و نگرش کلان؛ در سطح خرد، بر انگیزه‌ها، گرایش‌ها و رفتارها تأکید می‌شود و در سطح کلان، زمینه‌ها، شرایط و عناصر ساختاری مورد توجه قرار می‌گیرد (ریترز، ۱۳۹۶: ۱۱۸). از این رو مشارکت دارای دو بخش ذهنی و رفتاری است. بخش ذهنی، تمایلات و گرایش‌های فردی و بخش رفتاری، فعالیت‌های داوطلبانه جمعی را مد نظر دارد (علوی تبار، ۱۳۹۷: ۲۰). در هر دسته، نظریه‌های متعددی مطرح می‌شود. به تعبیر رولند کولین^۴، جامعه‌شناسان توسعه‌گرا به پیروی از مارتون و پارسونز توسعه را ذاتی ساختار اجتماعی دانسته و دگرگونی و تغییر اجتماعی را ناشی از عوامل خارجی

^۱ -Informal learning

^۲ -Eisner

^۳ -Educational imagination

^۴ - RolandKolin

می‌دانند و به این دلیل تزییق و نشر داده‌های توسعه‌ای و جدید را در قالب برنامه‌های اصلاح و عمران اجتماعی پیشنهاد می‌کنند و بر آمادگی ذهنی و وجود انگیزه‌های شخصی برای تحقق مشارکت توسعه نیز تاکید دارند. مشارکت موثر، مستلزم وجود انگیزه‌های شخصی است. به عبارتی، مشارکت قبل از اینکه مکود عینی پیدا کند پدیده‌ای ذهنی است که باید آن را در افکار، عقاید، رفتار و خلاصه در فرهنگ مردم جستجو کرد (غفاری و نیازی، ۱۳۹۶: ۴۶). کولین، جامعه‌شناس توسعه‌گرا، توسعه را برآمده از ساختار اجتماع میداند، وی بر آمادگی ذهنی و وجود انگیزه‌های شخصی برای تحقق مشارکت و توسعه تأکید می‌ورزد. مشارکت مؤثر مستلزم وجود انگیزه‌های شخصی است. به عبارتی مشارکت، قبل از اینکه نمود عینی بیابد، پدیده‌ای ذهنی است که باید آن را در افکار، عقاید، رفتار و فرهنگ مردم جستجو کرد. برای درونی‌سازی فرهنگ مشارکت، باید بسیاری از قالب‌های پیش‌ساخته ذهنی را دگرگون ساخت و این امر بدون کار فرهنگی میسر نمی‌شود (وطنی، ۱۳۹۷: ۳۲). بیگلی^۱ (۱۹۹۶) در مطالعه‌ای که در زمینه مشارکت خانواده‌ها انجام داد دریافت که مشارکت والدین در تصمیم‌گیری‌های برنامه درسی بسیار کم بوده است و دلیل آن را نبود قوانین مدون و ساختاری رسمی برای مشارکت والدین در این زمینه، رواج فرهنگ اقتدار سنتی در آموزش و پرورش و نگرش منفی برنامه ریزان نسبت به توانایی خانواده‌ها به منظور مشارکت در تصمیم‌گیری‌ها می‌داند. ردینگ^۲ (۱۹۹۲) در زمینه جایگاه و اهمیت برنامه درسی خانواده به منزله یکی از ۹ مؤلفه مؤثر در بهره‌وری آموزشی، اظهار می‌دارد که برنامه درسی خانواده یا همان فرهنگ خانواده آشکارا نقشی بسیار تعیین‌کننده در برنامه درسی دارد. او در مطالعات خود نشان می‌دهد که تأثیر برنامه درسی خانواده، تا دو برابر بیشتر از تأثیر متغیرهای شناخته شده دیگر است (مهرمحمدی، ۱۳۹۱). 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). رویکردهای مشارکت معلمان در برنامه ریزی درسی در الگوهای متعددی مانند الگوی مبتنی بر سطوح تصمیم‌گیری، الگوی مبتنی بر مدرسه-محوری^۳ و الگوی مذاکره‌ای^۴ قابل بررسی است. در الگوی مبتنی بر سطوح تصمیم‌گیری، ترکیب مطلوب

^۱- Beagly,

^۲- Redingh

^۳- school - based curriculum development model

^۴- negotiates model

یا متعادل گروه‌های حاضر در فرایند برنامه‌ریزی درسی به شرح ۱- معلم، به عنوان نماینده حوزه عمل‌تعلیم و تربیت. ۲- معلم، به عنوان متخصص برنامه‌درسی، آموزش رشته‌های خاص، آموزش به‌طور عام. ۳- معلم، به عنوان متخصص رشته یا موضوع می‌باشد (مهرمحمدی، ۱۳۸۶). اکرمی و حسینی (۱۳۸۴) بیان می‌کنند 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.

سوالات تحقیق

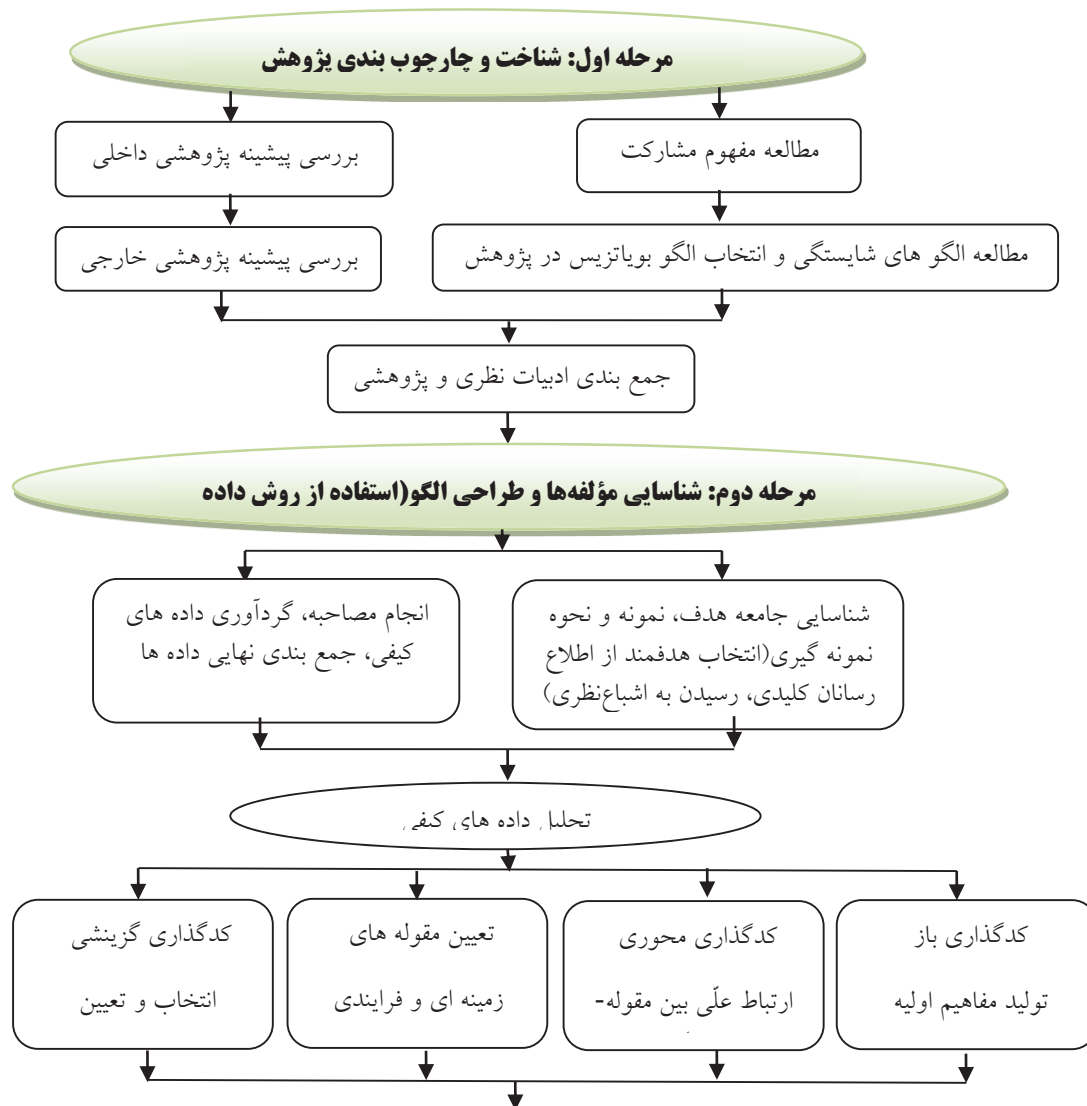
- ۱) الگوی مشارکت معلمان و والدین در تدوین برنامه ویژه مدرسه بوم چگونه است؟
- ۲) اعتبار الگوی طراحی مشارکت معلمان و اولیا در طراحی برنامه درسی بوم چگونه است؟
- ۳) برآزش عوامل و مولفه‌های مطرح در برنامه ویژه مدرسه بوم چگونه است؟

روش تحقیق

این پژوهش از لحاظ رویکرد پژوهشی، پژوهش آمیخته از نوع اکتشافی است. بنابراین رویکرد تحقیق، ترکیبی از رویکردهای کیفی و کمی (آمیخته) است که در آن از روش‌های کیفی مقتضی از جمله داده‌بنیاد جهت استخراج مؤلفه‌ها و نیز سنجش‌های پژوهش و از روش‌های کمی برای تأیید الگوهای اندازه‌گیری و آزمون الگوی مفهومی استفاده شده است. از آنجا که روش‌های پژوهش کمی و کیفی به تنهایی نمی‌توانند مشارکت معلمان و اولیا را به صورت جامع مورد مطالعه قرار دهند، ترکیب این روشها مورد استفاده قرار گرفته است. از نظر دل‌اور و کوشکی (۱۳۹۲) روش‌های آمیخته بر گردآوری، تحلیل و ترکیب توأمان داده‌های کیفی و کمی در مطالعه ای واحد یا مجموعه ای از مطالعه‌ها متمرکز است. تدلی و تشکری (۲۰۰۹) تفاوت و تقابل‌های دو روش کمی و کیفی را در ابعاد مختلف بیان نموده‌اند. در این پژوهش ابتدا از طریق روش تحقیق کیفی اطلاعات مورد نیاز در مورد تدوین الگوی مفهومی مشارکت گردآوری شده و روابط علی و نیز شرایط زمینه‌ای

آنها مشخص شده است. این شناخت اولیه امکان صورت بندی فرضیه ها و چگونگی تأثیرات متغیرهای مشارکت معلمان و اولیا در تدوین برنامه درسی ویژه مدرسه (بوم) را فراهم می کند. به عبارت دیگر روش شناسی کیفی به پژوهشگر اجازه می دهد تا مبانی نظری را از ویژگی های عمومی یا کلی یک موضوع که همزمان ریشه در مشاهدات یا داده های تجربی دارد ارائه دهد. بنابراین در این پژوهش در مرحله طراحی الگو با استفاده از راهبرد پژوهش کیفی و روش داده بنیاد، پدیدهمشارکت مورد موشکافی دقیق قرار گرفته و مشارکت معلمان و اولیا در تدوین برنامه درسی ویژه مدرسه (بوم) در قالب تبیین شرایط علی، مقوله یا پدیده اصلی، شرایط زمینه ای، شرایط مداخله گر، راهبردها و در نهایت پیامدهای مشارکت تعیین می شوند. در روش تحلیل داده های کیفی از روش کدگذاری باز، تولید مفاهیم اولیه، تولید مقوله های عمده، کدگذاری محوری و ارتباط علی بین مقوله ها، تعیین مقوله های فرآیندی، زمینه ای و فرآیند کدگذاری گزینشی و تعیین مقوله هسته محوری استفاده گردید. پس از این مرحله پژوهشگر به منظور آزمودن الگوی تدوین شده با استفاده از روشهای پژوهش کمی یعنی تحلیل مسیر، داده های حاصل از مرحله کیفی را آزمون کرده و اعتبار الگوی مفهومی پژوهش را مورد سنجش قرار می دهد. دلیل بکارگیری روشهای کیفی وجود ضعف در پیشینه نظری و تجربی پژوهش و نیز نبود اجماع پژوهشگران نسبت به معیارهای مشارکت است. از سوی دیگر از آنجایی که در پژوهش حاضر سعی شده که به بررسی و توسعه دانش کاربردی در حیطه شناسایی مشارکت معلمان و اولیا در تدوین برنامه درسی ویژه مدرسه (بوم) جهت یافتن نقشه راه برای تحقق مشارکت معلمان و اولیا کمک شود، می توان این پژوهش را از لحاظ هدف پژوهش از نوع تحقیقات کاربردی به شمار برد. در تدوین ابزار پژوهش و آزمون الگو، ابتدا مؤلفه های شناسایی شده به منظور تأیید یا رد آنها با استفاده از روش دلفی مورد بررسی قرار گرفت. در این مرحله پرسشنامه دلفی طراحی شده و در بین خبرگان به اجرا درآمد. پس از پالایش یافته های دلفی، الگوی داده بنیاد مورد ملاحظه مجدد قرار گرفت. در مرحله کیفی، جامعه آماری شامل افراد خبره و به عبارتی صاحب نظران کلیدی که در قلمرو موضوعی پژوهش دارای اطلاعات بوده و جهت نمونه گیری نظری و استخراج مفاهیم از آنها استفاده می شود. با انجام ۱۵ مصاحبه، تشخیص محقق این بوده که اطلاعات گردآوری شده به نقطه اشباع رسیده و نیازی به انجام مصاحبه های بیشتر نیست. در پژوهش حاضر پس از طی روش کدگذاری و مقوله بندی و نیز تدوین الگوی نظریه

داده بنیاد یا به عبارت دیگر تدوین الگوی تحقیق، پرسشنامه ای برحسب الگوی به دست آمده طراحی شد و به منظور نهایی سازی الگوی مفهومی تحقیق و تعیین مؤلفه ها، شرایط و پیامدهای مشارکت معلمان و اولیا و تعیین ضرایب هر یک از آنها با استفاده از روش دلفی مورد اعتباریابی قرار گرفت. جامعه آماری پژوهش حاضر در بخش کمی کلیه مدیران (بخش صف) و مدیران خبره هستند. براساس اطلاعات، جامعه آماری ۳۰۸ نفر است برای تخمین تعداد نمونه در پژوهش حاضر از فرمول کوکران استفاده شده است. که تعداد نمونه مدیران ۱۷۰ نفر انتخاب شدند. در این تحقیق، با توجه به بکارگیری طرح شیوه های ترکیبی اکتشافی از روشهای تجزیه و تحلیل کیفی و کمی داده ها برحسب نیازهای پژوهشی استفاده شده است. روش تحلیل داده ها در بخش کیفی با استفاده از روش کدگذاری نظری است که تحلیل داده های بدست آمده به صورت جداگانه صورت گرفت. به عبارت دیگر داده های کیفی با استفاده از کدگذاری باز، محوری و گزینشی و ملزومات انجام هر یک از این مراحل مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت تا در نهایت به نظریه ای برای تبیین مشارکت مدیران نائل آمدیم. پس از تدوین پرسشنامه برحسب نظریه به دست آمده با استفاده از روش دلفی به تعیین اعتبار پرسشنامه پرداخته شد. در نهایت پرسشنامه اعتبار یافته اجرا و داده های کمی جمع آوری گردید. به منظور تحلیل داده های کمی از تحلیل عاملی تأییدی به منظور تعیین روایی ابزار و تحلیل مسیر و معادلات ساختاری برای آزمون الگو استفاده شده است. در ادامه الگوی مفهومی تحقیق بیان شده است.



شکل ۱. الگوی مفهومی تحقیق

یافته ها

۱) سؤال اول پژوهش: الگوی مشارکت معلمان و والدین در تدوین برنامه ویژه مدرسه بوم چگونه است؟

جدول ۱. کدها (مفاهیم) شناسایی شده از مصاحبه با صاحب نظران) مربوط به سؤال اول پژوهش: ابعاد و مؤلفه های مشارکت معلمان و اولیاء

مؤلفه ها	ابعاد
۱م	۱-ریسک پذیری
	۲- زمان حل مشکل
	۳- شدت مشکل
	۴- سیاست های آموزش و پرورش
	۵- تأثیر پذیری از اقتصاد
	۶- موقعیت دانش آموز
	۷- عقاید و ارزش های مدیر
۲م	۸- عدالت
	۹- نیاز دانش آموز
	۱۰- استدلال
۳م	۱۱- درجه شدت مسئله
	۱۲- زمان
	۱۳- دانش آموز قلب مدرسه
	۱۴- اطلاعات
	۱۵- ریسک
	۱۶- قطعیت
۴م	۱۷- تجربه و تخصص
	۱۸- منابع مالی و بودجه
	۱۹- عوامل اقتصادی و اجتماعی
	۲۰- شدت و حاد بودن
	۲۱- شفافیت
	۲۲- عوامل سازمانی و ساختاری
۵م	۲۳- تجربه و تخصص و خبرگی
	۲۴- منابع اقتصادی و بودجه
	۲۵- عوامل اقتصادی و اجتماعی
	۲۶- شدت و حاد بودن

مؤلفه ها	ابعاد
	۲۷- تکرار تصمیم
۶م	۲۸- سبک بوروکراسی
	۲۹- سبک سلسله‌مراتبی
	۳۰- توجه به مشارکت در مشارکت
	۳۱- توجه به خرد جمعی
	۳۲- سیاست‌های کلان
	۳۳- خلاقیت
	۳۴- منابع انسانی و منابع مالی
	۳۵- فرهنگ
۷م	۳۶- باورها
	۳۷- ارزش‌ها
	۳۸- هوش هیجانی
	۳۹- هوش کلاسیک
	۴۰- هوش فرهنگی
	۴۱- درایت و تدبیر مدیر
	۴۲- آینده‌نگری مدیر
	۴۳- و همچنین اعتماد به نفس
	۴۴- میزان خودشکوفایی
	۴۵- برداشت‌های دینی
	۴۶- هوش
۸م	۴۷- ریسک داشتن
	۴۸- سبک مشارکت
	۴۹- بعد سیاسی
	۵۰- فرهنگ
	۵۱- ایدئولوژی
	۵۲- روان‌شناختی
	۵۳- ارزش و فرهنگ مدیر
۹م	۵۴- انگیزش
	۵۵- تفکر و توان تجزیه و تحلیل آن
	۵۶- تغییرات و توانایی انطباق با آن
	۵۷- تعصب و سوگیری
	۵۸- و عقاید و جهت‌گیری فردی

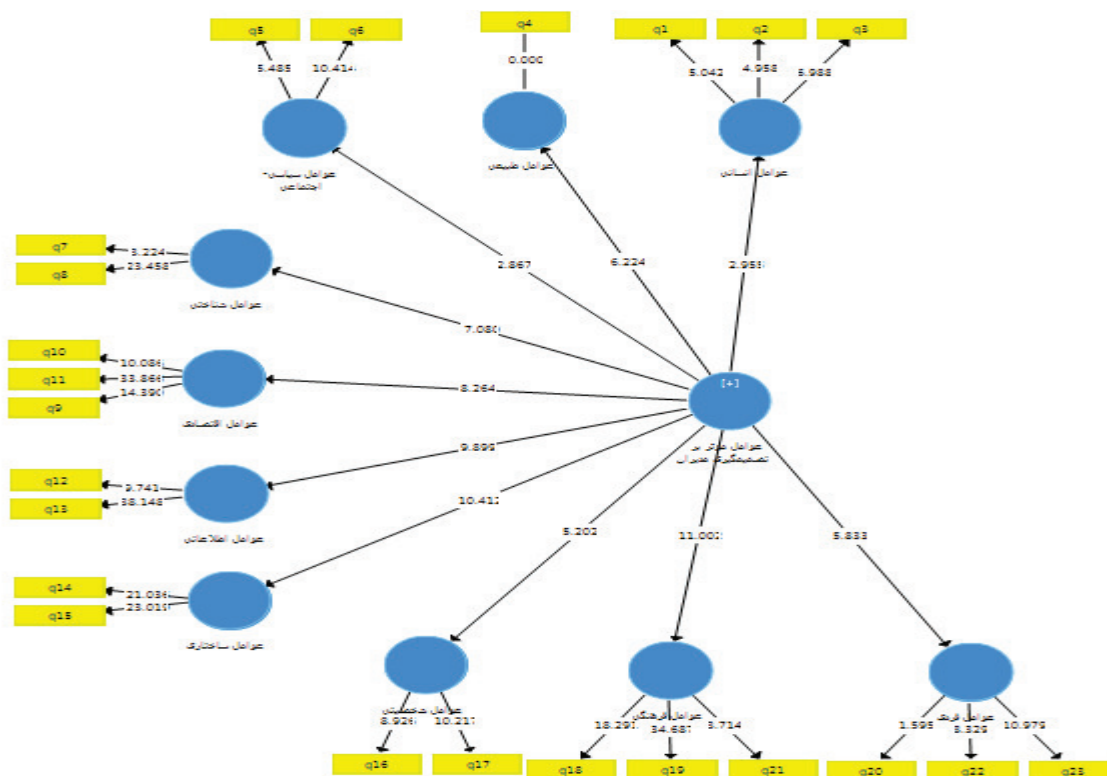
مؤلفه ها	ابعاد
	۵۹- زمان
۱۰م	۶۰- نوع و جنس مشکل، مربوط به دانش آموز، اولیاء، معلم و یا همکاران
	۶۱- ویژگی های مشکل
	۶۲- محیط مشکل و ویژگی های فردی
	بعد اجرا
	۶۳- بعد زمان
	۶۴- بعد توزیع مشارکت
	۶۵- سلسله مراتب
	۶۶- شدت
	۶۷- توزیع رهبری
	۶۸- جنس تصمیم
	۶۹- قطعیت
	۷۰- ریسک
	۷۱- عدم قطعیت
۱۱م	۷۲- نوع تصمیم
	۷۳- شدت تصمیم
	۷۴- عامل مشکل
۱۲م	۷۵- آموزشی
	۷۶- اخلاقی
	۷۷- پرورشی
	۷۸- دانش آموز، معلم، معاونین یا کادر اداری (عامل مشکل)
	۷۹- اطلاعات و دانش
	۸۰- شرایط محیطی
	۸۱- هنر یا فن
	۸۲- هدف
	۸۳- منابع
	۸۴- فرایند
	۸۵- زمان
	۸۶- ریسک
	۸۷- فرهنگ
	۸۸- ارزش ها
	۸۹- هنجارها

مؤلفه ها	ابعاد
	۹۰- سنت و آیین
	۹۱- اجتماعی
	۹۲- سازمانی
	۹۳- نهادهای دولتی
	۹۴- محله‌ها
	۹۵- هیئت امناء
	۹۶- عوامل درونی
	۹۷- نیروی انسانی،
	۹۸- منابع مالی و مادی
	۹۹- منابع کالبدی و فضای مدرسه
	۱۰۰- مدیریت زمان

همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، در ارتباط با سؤال اول پژوهش ابعاد گسترده‌ای شناسایی شد. سؤال اول این پژوهش به بررسی ابعاد و مؤلفه‌های مشارکت آموزشی معلمان با اولیاء پرداخته شده است. به منظور جمع‌بندی و شناسایی مؤلفه‌های اصلی و به عبارتی الگوی مشارکت مدیران مدارس، کدها (مفاهیم) ۱۸۲ شناسایی شد. بر این اساس در بعد ریسک سازمانی ابعاد (ریسک داشتن، ریسک‌پذیری، ریسک، قطعیت، شدت و حاد بودن، درجه شدت مسأله، عدم قطعیت، شدت تصمیم، شدت مشکل، شفافیت)؛ در بعد دانشی ابعاد (اطلاعات، اطلاعات و دانش، استدلال)؛ بعد تجربه و تخصص ابعاد (تفکر و توان تجزیه و تحلیل آن، درایت و تدبیر مدیر، آینده‌نگری مدیر، هوش هیجانی، هوش کلاسیک، تجربه و تخصص، هوش فرهنگی، اعتماد به نفس، هوش، میزان خودشکوفایی، خلاقیت)، در بعد محیطی ابعاد (شرایط محیطی)؛ در بعد سازمانی (سلسله‌مراتب، سیاست‌های آموزش و پرورش، منابع کالبدی و فضای مدرسه، سبک بوروکراسی، سبک سلسله‌مراتبی، عوامل سازمانی و ساختاری، عوامل سازمانی)؛ در بعد اخلاقی (عقاید و ارزش‌های مدیر، فرهنگ، ارزش‌ها، ارزش و فرهنگ مدیر، ایدئولوژی، سنت و آیین، هنجار، برداشت‌های دینی، عقاید و جهت‌گیری فردی، فرهنگ، باورها، عدالت، اخلاق، تعصب و سوگیری)؛ در بعد انسانی (نیروی انسانی، دانش‌آموز، معلم، معاونین یا کادر اداری، هیئت امناء، منابع انسانی، روان‌شناختی، انگیزش، نیاز دانش‌آموز، دانش‌آموز قلب مدرسه)؛ بعد زمان (مدیریت زمان، بعد

زمان، زمان، زمان، زمان حل مشکل)؛ بعد اقتصادی (منابع مالی و مادی، تأثیرپذیری از اقتصاد، منابع مالی، منابع، منابع اقتصادی و بودجه، منابع مالی و بودجه)؛ بعد اجتماعی (نهادهای دولتی، عوامل اجتماعی، محله‌ها، عوامل اجتماعی)؛ بعد فنی (فرایند، هدف، نوع تصمیم، جنس تصمیم، سبک مشارکت، تکرار تصمیم، توزیع تصمیم‌گیری، عامل مشکل، ویژگی‌های مشکل، نوع و جنس مشکل، محیط مشکل) انجام شده است. به منظور پاسخ به این سؤال تحقیق از روش پژوهش کیفی و ابزار مصاحبه با متخصصان به شیوه نیمه ساختاریافته استفاده شد. لذا جهت شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های مشارکت مدیران آموزشی با اولیاء در جلسه مصاحبه از افراد سؤال‌آلاتی پرسیده شد. طی فرآیند مصاحبه نیز هر زمان که ابهام ایجاد می‌شد با سؤالات پیگیر از افراد خواسته می‌شد که توضیحات بیشتر و روشن‌تری نیز ارائه نمایند. صاحب‌نظران در مصاحبه‌های چهارده‌گانه به طیف نسبتاً وسیعی از حوزه‌های مشارکت مدیران مدارس اشاره کرده‌اند. به منظور جمع‌بندی و شناسایی مؤلفه‌های اصلی ۱۸۲ و به عبارتی الگوی مشارکت مدیران مدارس، کدها (مفاهیم) شناسایی شده در مرحله بعد مؤلفه‌های اصلی شناسایی گردید. بر اساس نتایج بخش کیفی پژوهش، ابعاد (۱۱ مقوله) شرایط علی (۹ مقوله)؛ راهبرد (۱۲ مقوله)؛ زمینه (۹ مقوله)؛ شرایط محیطی مداخله‌گر (۹ مقوله)؛ پیامد (۸ مقوله) شناسایی شد. هر یک از این مؤلفه‌ها نیز توسط گویه‌هایی (متغیرهای مشاهده پذیر) مورد سنجش قرار گرفته‌اند.

۲) سؤال دوم پژوهش: اعتبار الگوی طراحی مشارکت معلمان و اولیا در طراحی برنامه درسی بوم چگونه است؟



نمودار ۱. نمرات تی مربوط به آزمون مدل اندازه گیری

تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول

در روش تحلیل عاملی تأییدی، نخست لازم است تا روایی سازه مورد مطالعه قرار گرفته تا مشخص شود نشانگرهای انتخاب شده برای اندازه گیری سازه های مورد نظر خود از دقت لازم برخوردار هستند. به این شکل که بار عاملی هر نشانگر با سازه خود دارای مقدار ≥ 0.5 باشد. در این صورت این نشانگر از دقت لازم برای اندازه گیری آن سازه یا صفت مکنون برخوردار است (نانالی و برنستین، ۱۹۹۴).

جدول ۳. مقادیر بار عاملی و تی برای نشانگرهای هر سازه در قالب مدل اندازه گیری

نتیجه	سطح معنی داری	مقدار t	بار عاملی	گویه ها	
تأیید نشانگر	۰/۰۱	۵,۰۴۲	۰,۷۷۸	Q1	شرایط علی
تأیید نشانگر	۰/۰۱	۴,۹۵۳	۰,۸۳۴	Q2	
تأیید نشانگر	۰/۰۱	۵,۹۸۸	۰,۸۵۹	Q3	
تأیید نشانگر	۰/۰۱	۶,۲۲۴	۰,۲۳۵	Q4	
تأیید نشانگر	۰/۰۱	۵,۴۸۶	۰,۸۴۹	Q5	
تأیید نشانگر	۰/۰۱	۱۰,۴۱۳	۰,۸۷۶	Q6	
تأیید نشانگر	۰/۰۱	۳,۲۲۴	۰,۵۷۷	Q7	
تأیید نشانگر	۰/۰۱	۲۳,۴۵۶	۰,۹۵۳	Q8	
تأیید نشانگر	۰/۰۱	۲۴,۳۹۰	۰,۷۶۰	Q9	
تأیید نشانگر	۰/۰۱	۱۰,۰۸۶	۰,۸۷۸	Q10	
تأیید نشانگر	۰/۰۱	۳۳,۸۶۰	۰,۷۹۷	Q11	
تأیید نشانگر	۰/۰۱	۹,۷۴۱	۰,۷۴۹	Q12	
تأیید نشانگر	۰/۰۱	۳۸,۱۴۸	۰,۹۲۳	Q13	
تأیید نشانگر	۰/۰۱	۲۱,۰۳۴	۰,۸۴۳	Q14	
تأیید نشانگر	۰/۰۱	۲۳,۰۱۹	۰,۸۴۴	Q15	
تأیید نشانگر	۰/۰۱	۸,۹۲۶	۰,۷۹۴	Q16	
تأیید نشانگر	۰/۰۱	۱۰,۲۳۴	۰,۸۱۸	Q17	
تأیید نشانگر	۰/۰۱	۱۸,۲۹۲	۰,۸۴۱	Q18	
تأیید نشانگر	۰/۰۱	۳۴,۶۸۴	۰,۸۸۹	Q19	
تأیید نشانگر	۰/۰۱	۱۲,۵۶۷	۰,۳۲۷	Q20	
تأیید نشانگر	۰/۰۱	۸,۷۱۴	۰,۴۵۴	Q21	
تأیید نشانگر	۰/۰۱	۸,۳۲۴	۰,۷۹۰	Q22	
تأیید نشانگر	۰/۰۱	۱۰,۹۷۹	۰,۸۶۰	Q23	

همانطور که در جدول ۳ مشخص است، تمامی گویه ها دارای بار عاملی مناسبی بر متغیر مکنون مربوط به خود هستند، و این بارهای عاملی با توجه نمره تی در سطح ۰/۰۱ معنی دار می باشند. به عبارتی دیگر، مقدار t متناظر با هر بار عاملی بیشتر از مقدار بحرانی آن (۲,۵۸) در سطح ۰/۰۱ است. در نتیجه، میتوان گفت این نشانگرها از دقت لازم برای اندازه گیری سازه های مربوط به خود برخوردار هستند، لذا وارد تحلیل نهایی گردیدند.

در ادامه پاسخگویی به سؤال دوم پژوهش و با استفاده از نتایج مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته طی دو مرحله کدگذاری و نیز با الهام از پیشینه پژوهش، مفاهیم شناسایی شده در ۱۴ مقوله دسته‌بندی شده است.

جدول ۴. دسته‌بندی مفاهیم شناسایی شده در قالب مقوله‌های اصلی

ردیف	مفاهیم شناسایی شده مرتبط
۱	اعتماد به نفس
۲	استقلال فکر
۳	آمادگی برای پذیرش مسئولیت تصمیم‌های اتخاذ شده
۴	هدایت و راهنمایی
۵	کیفیت بخشی
۶	تسهیل شرایط
۷	درک درست موقعیت و مشکل
۸	عدم ترس از خطر کردن (ریسک کردن)
۹	ارزش‌ها و باورها
۱۰	دانش و اطلاعات درباره مشکل یا موقعیت
۱۱	شیوه تصمیم‌گیری
۱۲	آمادگی برای مشورت با دیگران
۱۳	انعطاف‌پذیری
۱۴	خلایقت

در ادامه پاسخگویی به سؤال پژوهش و با استفاده از نتایج مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته طی دو مرحله کدگذاری و نیز با الهام از پیشینه پژوهش، مفاهیم شناسایی شده در ۶ مقوله دسته‌بندی شده است.

جدول ۵. دسته‌بندی مفاهیم شناسایی شده در قالب مقوله‌های اصلی

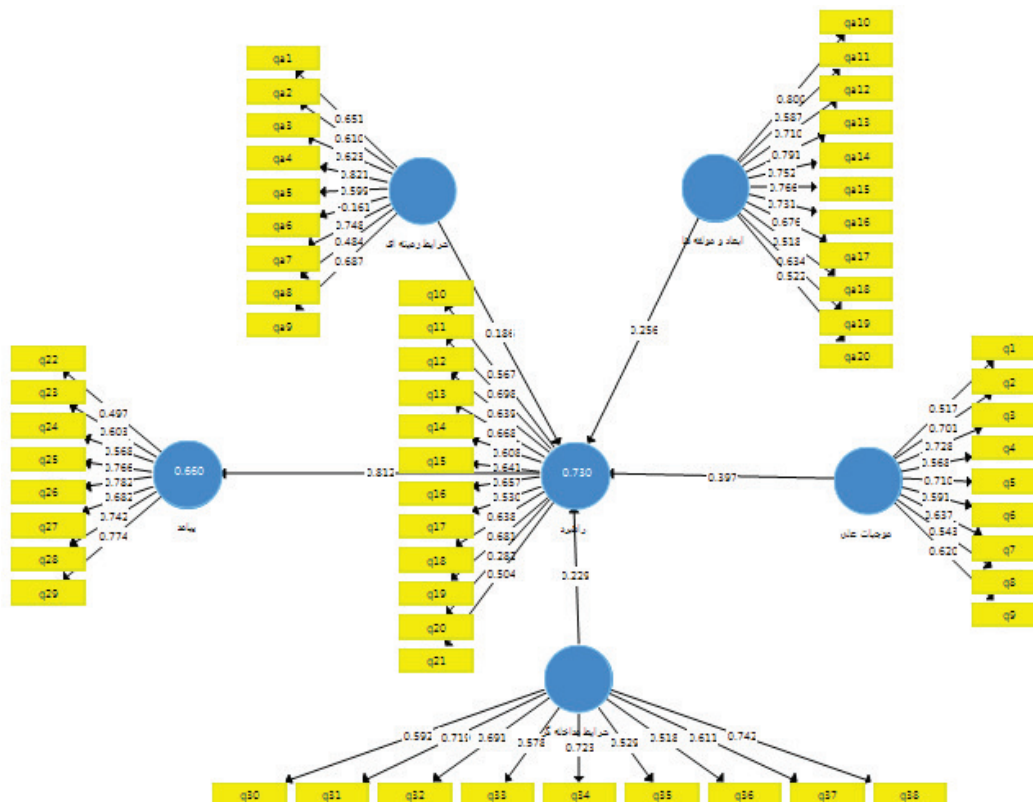
ردیف	مقوله اصلی
۱	فرهنگ
۲	انتظارات
۳	ویژگی‌های مدیران
۴	جو گروه
۵	تخصص افراد و گروه‌های حرفه‌ای
۶	هنجارهای جامعه

۳) سؤال سوم پژوهش: برازش عوامل و مولفه‌های مطرح در برنامه ویژه مدرسه بوم چگونه است؟

در سوال سوم راهبردهای مشارکت آموزشی مدیران با اولیاء استفاده شد. لذا جهت شناسایی راهبردهای مشارکت آموزشی مدیران با اولیاء در جلسه مصاحبه از افراد سؤالاتی پرسیده شد. طی فرآیند مصاحبه نیز هر زمان که ابهام ایجاد می‌شد. ۲۰۶ کد شناسایی گردید که در ۹ مقوله اصلی طبقه بندی می‌گردد. بر این اساس در بعد دانش آموز محور اصلی مفاهیم شناسایی شد. کیفیت مدل اندازه گیری توسط شاخص اشتراک با روایی متقاطع محاسبه میشود. در واقع این شاخص توانایی مدل مسیر را در پیش بینی متغیرهای مشاهده پذیر از طریق مقادیر متغیر پنهان متناظرشان میسنجد. چنانچه این شاخص عددی مثبت را نشان دهد، مدل اندازه گیری انعکاسی از کیفیت لازم برخوردار است. همانطور که در جدول ۶ مشخص است، در مدل اندازه گیری مورد بررسی، مقادیر شاخص اشتراک با روایی متقاطع مثبت و بالا می باشد، که این خود کیفیت مدل اندازه گیری را تایید می نماید.

جدول ۶. شاخص اشتراک با روایی متقاطع برای زمینه ها

شاخص اشتراک با روایی متقاطع	
۰٫۷۵۹	کوتاهی و کم کاری،
۰٫۷۳۶	کمبود منابع انسانی
۰٫۸۱۹	کمبود منابع مالی
۰٫۷۰۷	مشکلات انسانی
۰٫۸۱۷	چالش سیاسی
۰٫۷۷۴	کمبود اطلاعات
۰٫۸۱۶	مشکلات اداری
۰٫۷۳۲	نداشتن ابزار دقیق اندازه گیری
۰٫۷۷۶	تعصب و سوگیری

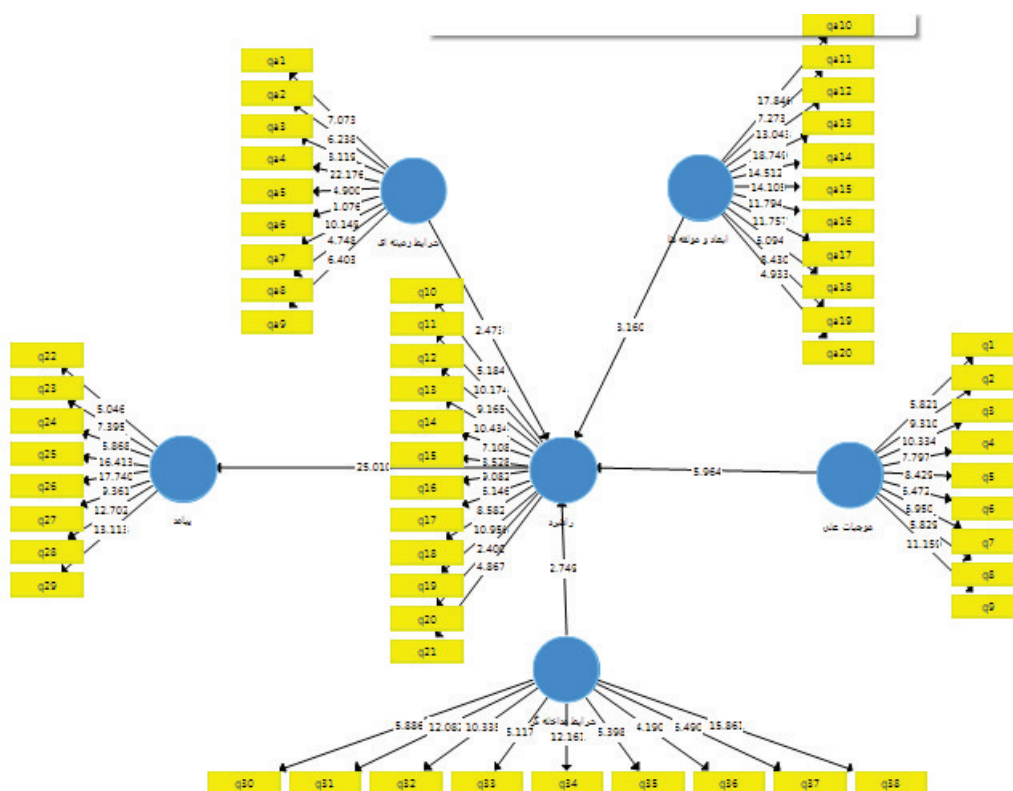


نمودار ۲. آزمون مدل اندازه گیری نهایی

برای بررسی پایایی مدل از دو معیار پایایی ترکیبی و آلفای کرونباخ استفاده شد. میزان این دو معیار باید بالاتر از ۰,۷۰ باشد. همانطور که در جدول ۴ مشخص است، پایایی ترکیبی (p) دلونین-گلدشتاین) و آلفای کرونباخ تمامی متغیرهای مربوط به شرایط علی بالاتر از ۰,۷۰ است لذا، پایایی مدل اندازه گیری مورد تایید قرار می گیرد.

جدول ۷. مقادیر پایایی ترکیبی و آلفای کرونباخ برای مدل زمینه های مشارکت مدیران و اولیا

پایایی ترکیبی	آلفای کرونباخ	
۰,۷۲۴	۰,۸۱۸	کوتاهی و کم کاری،
۰,۷۵۶	۰,۸۵۰	کمبود منابع انسانی
۰,۷۸۷	۰,۷۵۳	کمبود منابع مالی
۰,۷۲۹	۰,۸۷۱	مشکلات انسانی
۰,۷۷۲	۰,۷۷۵	چالش سیاسی
۰,۷۵۹	۰,۷۷۹	کمبود اطلاعات
۰,۷۵۴	۰,۷۶۴	مشکلات اداری
۰,۷۴۲	۰,۸۳۴	نداشتن ابزار دقیق اندازه گیری
۰,۸۴۸	۰,۸۸۲	تعصب و سوگیری



نمودار ۳. نمرات تی مربوط به آزمون مدل اندازه گیری

بحث و نتیجه گیری

مشارکت به عوامل فردی، سازمانی، اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی و .. بستگی دارد که این عوامل در مدل‌های مشارکت در نظر گرفته نشده‌اند و مدیران مؤسسات و نهادهای اجتماعی و مخصوصاً نظام‌های آموزشی این ویژگی‌ها را ندارند. از جمله عوامل فردی توانایی‌های شناختی و ویژگی‌های شخصیتی است. با توجه به اینکه متغیرهای مختلفی در فرآیند مشارکت مؤثر هستند ولی مدیران برای اینکه بهترین تصمیمات را اتخاذ کنند، باید خصیصه‌هایی را در خود پرورش دهند که برگرفته از توانایی‌های شناختی و ویژگی‌های شخصیتی توأمان است (حسینی و همکاران، ۱۳۹۳). برخی محققان (یه، ۲۰۰۷) بر بلندمدت بودن پرورش قدرت مشارکت تأکید دارند و از طرف دیگر تحقیقات متعدد انجام‌یافته بر نقش توانایی‌های شناختی و ویژگی‌های شخصیتی؛ در سایر مهارت‌های تفکر مانند خلاقیت و حل مسأله (آتکن هریس، ۲۰۰۴؛ میلر و تال، ۲۰۰۷ دیونگ، پترسون و هیجینز، ۲۰۰۵؛ چامبرو - پریمیوزیک و ریچ نیاچر، ۲۰۰۸ و فورن هام و بکتیار، ۲۰۰۸) تأکید می‌کنند. ولی هیچ‌کدام از این پژوهش‌ها به نقش و اهمیت این عوامل و اولویت‌بندی آن‌ها در فرآیند مشارکت به‌طور عام و در نظام‌های آموزشی بطور خاص نپرداخته‌اند، از طرفی دیگر، هزینه تصمیم‌های اشتباه در سازمان‌ها خیلی بالا بوده و برای سازمان‌گران تمام می‌شود و ریسک در مشارکت را می‌توان از طریق به‌کارگیری حداکثر ظرفیت‌های سازمان (عوامل دخیل در مشارکت) به حداقل رساند. با توجه به اینکه به نقش توانایی‌های شناختی و ویژگی‌های شخصیتی در مشارکت اشاراتی شده ولی هیچ‌الگویی برای مشارکت در نظام‌های آموزشی وجود ندارد.

بر اساس نتایج بخش کیفی پژوهش؛ ابعاد (۱۱ مقوله) شرایط علی (۹ مقوله)؛ راهبرد (۱۲ مقوله)؛ زمینه (۹ مقوله)؛ شرایط محیطی مداخله‌گر (۹ مقوله)؛ پیامد (۸ مقوله) شناسایی شد. هر یک از این مؤلفه‌ها نیز توسط گویه‌هایی (متغیرهای مشاهده پذیر) مورد سنجش قرار گرفته‌اند

۶ مقوله‌ای اصلی و ۵۸ مقوله فرعی شامل: شرایط ابعاد مولفه‌ها: بعد ریسک سازمانی، بعد دانشی، بعد تجربه و تخصص، بعد محیطی، بعد سازمانی، بعد اخلاقی، بعد انسانی، بعد فنی، بعد اقتصادی، بعد اجتماعی، بعد زمان. عوامل مؤثر: عوامل انسانی، عوامل فردی، عوامل اقتصادی، عوامل اطلاعاتی، عوامل ساختاری، عوامل کالبدی، عوامل فرهنگی، عوامل طبیعی، عوامل سیاسی اجتماعی. راهبردها: دانش آموز محور اصلی، مشورت و مشارکتی بودن، اطلاعات جامع و کامل، بررسی همه جوانب،

تجزیه و تحلیل اطلاعات، عدم سوگیری، تصمیم‌گیری عقلایی، تصمیم‌گیری شهودی، چهارچوب مشخص‌یادگیری، متناسب با مقررات، خویش‌داری، استفاده از فناوری. شرایط زمینه‌ای: شرایط محیطی، نیروی انسانی، شرایط مدرسه، شرایط تصمیم، شرایط اقتصادی، شرایط اداری-سا زمانی، مسأله یا مشکل، شرایط سیاسی، شرایط فرهنگی. شرایط مداخله‌گر: کوتاهی و کم‌کاری، کمبود منابع انسانی، کمبود منابع مالی، مشکلات انسانی، چالش سیاسی، کمبود اطلاعات، مشکلات اداری، نداشتن ابزار دقیق اندازه‌گیری، تعصب و سوگیری. پیامدها: پیامد آموزشی، پیامد منفی مالی، پیامدهای اجتماعی، پیامدهای اقتصادی، پیامدهای منفی اجتماعی، بازخورد، مسئولیت‌پذیری، ارزیابی

از جمله اهمیت مشارکت در ارتباط با تقویت مدارس، سهم بسزای آن در رشد و توسعه وضعیت اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی جامعه است به نحوی که با راهنمایی و مدد اولیاء، مربیان و مدیران آموزشی، به کارگیری مهارت‌های علمی، فنی و هنری تمامی نیروهای انسانی میسر می‌شود و این خود زمینه‌ای را فراهم می‌کند که به شکل صرفه‌جویانه به هدف‌های بزرگ اسناد فرادستی و سند تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسید. از دیگر اهمیت آن راهنمایی، کنترل و اداره امور مربوط به جریان تعلیم و تربیت در سازمان‌های آموزشی است به عبارت دیگر اولیاء، مربیان و مدیران مدارس با هماهنگی کردن استعداد‌های دانش‌آموزان و بهره‌گیری از شرایط محیطی جهت رسیدن به اهداف آموزشی باید بتوانند به برنامه ریزی، سازماندهی، هدایت، هماهنگی، نظارت و ارزشیابی بپردازند. ضرورت و اهمیت مشارکت از آنجا قابل بحث است که امروزه به کارگیری معلمان، مدیران و برنامه‌ریزان شایسته و دارای شرایط لازم برای کامیابی یک سازمان آموزشی بیش از هر روز دیگر ضروری به نظر می‌رسد. نتایج تحقیق حاضر با نتایج تحقیق مهرمحمدی (۱۳۸۶) پیری (۱۳۸۸) لوایشر و همکاران (۲۰۱۰) امین خندقی، مقصود و گودرزی (۱۳۹۰) ادیب منش، علی عسگری و موسی پور (۱۳۹۰) غفاری (۱۳۹۲)، علوی تبار (۱۳۹۷)، ساروخانی (۱۳۹۲)، ساروخانی، امیرپناهی (۱۳۹۶)، همسو است.

منابع

- ادیب منش، مرزبان، علی عسگری، مجید و موسی پور، نعمت‌الله. (۱۳۹۰). امکان‌سنجی اجرای برنامه ریزی درسی مدرسه محور در دبیرستان‌های شهر کرمانشاه، **پژوهش‌های برنامه‌درسی**، ۱(۲): ۱۰۴-۸۱.
- اکرمی، سید کاظم و حسینی، سید محمدحسن. (۱۳۸۴). **مقایسه نقش معلمان در نظام‌های برنامه ریزی درسی متمرکز و غیرمتمرکز، همایش تمرکز و عدم تمرکز در فرایند برنامه ریزی درسی**، کرمان، انجمن مطالعات برنامه‌درسی، دانشگاه شهید باهنر کرمان.
- امین خندقی، مقصود و گودرزی، محمدعلی. (۱۳۹۰). طراحی نظام برنامه ریزی درسی منطقه ای برای آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، **فصل‌نامه مطالعات برنامه‌درسی ایران**، ۶(۳): ۱۰۹-۷۶.
- امینی، محمد. اثرزاده، الهام و ادب‌جو، فرزانه. (۱۳۹۳). **ابعادهای پنهان برنامه درسی و دلالت‌های آن برای نظام آموزشی**، نخستین همایش ملی علوم تربیتی و روان‌شناسی، مرودشت
- ایزدی، صمد. (۱۳۸۴). **تحلیل گرایش به نظام‌های برنامه ریزی درسی متمرکز و غیرمتمرکز در برخی کشورها**، تهران: همایش تمرکز و عدم تمرکز در فرآیند برنامه ریزی درسی.
- پروند، محمد حسن. (۱۴۰۰). **مقدمات برنامه ریزی آموزشی و درسی**، تهران: نشر شیوه.
- پیری، موسی. (۱۳۸۸). **طراحی و اعتبارسنجی الگوی برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور**، رساله ی دکتری. تهران: دانشگاه تربیت معلم.
- جاویدی کلاته جعفرآبادی، طاهره. (۱۳۸۶). **الگوی برنامه‌درسی مذاکره‌ای**، رهیافتی نو برای تمرکززدایی از آموزش متوسطه، **فصل‌نامه مطالعات برنامه‌درسی**، ۱(۴): ۱۰۲-۸۵.
- حیدری همت آبادی، زهرا. موسی‌پور، نعمت‌الله و حرّی، عباس. (۱۳۸۴). **نظام برنامه‌ریزی درسی متناسب با توسعه سواد اطلاعاتی**، همایش انجمن مطالعات برنامه‌ی درسی ایران. کرمان: دانشگاه شهید باهنر.
- خوشبین، یوسف. (۱۳۹۰). **مسئولیت‌پذیر اجتماعی جوانان و عوامل اجتماعی و فرهنگی موثر بر آن**، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه علامه طباطبائی.
- ریتزر، جورج. (۱۳۹۶). **نظریه‌های جامعه‌شناسی**، ترجمه احمدرضا غروی زاد، تهران، ماجد.
- ساروخانی، باقر و محمد امیرپناهی. (۱۳۹۶). **ساخت قدرت در خانواده و مشارکت اجتماعی، پژوهش زنان**، ۴(۱): ۶۰-۳۱.
- ساروخانی، محمد باقر. (۱۳۹۲). **روش‌های تحقیق در علوم اجتماعی**، تهران، پژوهشکده علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- سلسیلی، نادر. (۱۳۸۶). **گذار نظام برنامه‌ریزی درسی ایران به سمت عدم تمرکز در طراحی و تدوین برنامه‌درسی با تأکید بر برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه**، **فصل‌نامه مطالعات برنامه‌درسی**، ۱(۴): ۶۸-۴۹.
- شاه‌مرادی، مرتضی، مهرانی، طیبه. (۱۳۹۷). **بررسی تاثیر رفتار مشارکت‌جویانه معلمان بر انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی**. توسعه حرفه‌ای معلم، ۳(۴): ۶۳-۷۴.

طراحی و اعتباربخشی الگوی مشارکت معلمان و اولیا در تدوین برنامه ویژه مدرسه (بوم) دوره متوسطه / تقی پور و همکاران ۲۲۵

صمدی، معصومه. رضایی، منیره. (۱۳۹۰) بررسی نقش تربیتی خانواده در نظام تربیت رسمی و عمومی از دیدگاه علم و دین، **پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی**، ۱۹(۱۲): ۹۵-۱۱۷

صمدی، معصومه. رضایی، منیره. (۱۳۹۰). بررسی نقش تربیتی خانواده در نظام تربیت رسمی و عمومی از دیدگاه علم و دین، **فصلنامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی**، ۱۹(۱۲): ۹۵-۱۱۷.

عابدینی ولامدهی، راضیه. میرزاییگی، مرتضی. پیشقدم، شهربانو. عباسی، صدیقه. (۱۴۰۰). مقایسه ویژگی‌های شخصیتی دو گروه معلمان ابتدایی مشارکت‌کننده و بدون مشارکت در طرح جابر ۱۴۰۰-۱۳۹۹، **توسعه حرفه ای معلم**، ۶(۱): ۳۷-۵۵. علوی تبار، علیرضا. (۱۳۹۷)، **بررسی الگوی مشارکت شهروندان در اداره امور شهرها**، تهران، مرکز مطالعات برنامه ریزی شهری.

غفاری، غلامرضا. (۱۳۹۲). **مدیریت شهری و مشارکت های اجتماعی**، به اهتمام سید محمد هادی ایازی، تهران، معاونت امور اجتماعی و فرهنگی شهرداری تهران (تیس).

غفاری، غلامرضا و محسن نیازی. (۱۳۹۷). **جامعه شناسی مشارکت**، تهران، نشر نزدیک.

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

موسی پور، نعمت اله. (۱۳۸۷). **تمرکز و عدم تمرکز در فرایند برنامه ریزی درسی**، تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.

مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۶). مدیریت همزمان مدار تمرکززدایی در نظام برنامه‌ریزی درسی، **فصل نامه مطالعات برنامه درسی**، ۱(۴): ۱۶-۱.

وطنی، علی. (۱۳۹۷). **بررسی عوامل مؤثر بر افزایش انگیزه افراد در مشارکت اجتماعی در استان گلستان**، پایان نامه کارشناسی ارشد جامعه شناسی.

وینر، مایرون و ساموئل هانتینگتون (۱۳۹۷). **درک توسعه سیاسی**، ترجمه پژوهشکده مطالعات راهبردی، تهران، انتشارات پژوهشکده مطالعات راهبردی.

Levasseur, Me'lanie & et al (2010). 'Accomplishment level and satisfaction with social participation of older adults-association with quality of life and best correlates, **Quality of Life Research**, 12 (3): 125-140.

McMillan, W. D, & Chavis, M. D (1986), Sense of community: A definition and a theory, **Journal of Communjty Psychology**, 17 (4): 223-239.

Molinas, jose (1988). The impact of inequality, Gender. Exernal Assistance and Social capital on Local – level Cooperatiotion, **World development**, 26 (3): 1-17.

Morrisette, Teresa. M (2009). **Elder friendliness and social participation of older adult living within age- segregated retirement communities**, University of California at Los Angles.

Newall, N. E. & et al (2009). Causal beliefs, social participation, and loneliness among older adults A longitudinal study, **Journal of Social and Personal Relationship**, 26 (2): 274-291

- Oakley, P. (1999), **Project whith peple the practice of participation in rural development**, Geneva: ILO.
- Pretty, I.N, (2015), **Participatory Learning for Sustainable Agriculture**, World Development.
- Putnam, R. D. (1999). **The Prosperous Community: Social Capital and Public Life**, The American Prospect, Inc.
- Rahman, Md. Anisur (2013), **People's self- development**, london, Zed books.

Designing and validating the participation model of teachers and parents in the preparation of the special program for the secondary school

Mitra Taghipour, Abbas Gholtash, Aliasghar mashinchi

Abstract:

The purpose of this research is to design and validate the model of participation of teachers and parents in the development of a special program for the secondary school. In terms of the research approach, this research is a mixed research of exploratory type. The research method was in the qualitative part of the foundation's data theory. The foundation's data theory was used to design the model. The sampling method was purposeful and snowball. In order to finalize the conceptual model of the research and determine the components, conditions and consequences of the participation of teachers and parents and determine the coefficients of each of them, it was validated using the Delphi method. Based on the findings of the research, 182 identification codes and school principals' participation patterns, codes (concepts) were obtained. Based on this, in different dimensions (organizational risk dimension, knowledge dimension, experience and expertise dimension, environmental dimension, organizational dimension, ethical dimension, human dimension, time dimension, economic dimension, social dimension, and technical dimension) important and influential variables were selected. Parents should be involved in the decision-making process in all areas that affect students, from participating in drafting the general goals of education, commenting on the curriculum and subjects needed by students, the types and methods of education, cooperation in providing A part of education expenses, realization of extracurricular goals and other school improvement programs, and alignment and like-mindedness in the field of teachers' performance in the classroom, the process of evaluation and commenting on the choice of the students' field of study, and also in The practical education of children at home should try to achieve the same goals and plans. Also, teachers can strengthen students' scientific, educational, social skills, and beliefs with dimensions (designing, compiling, and implementing curriculum, evaluating, reviewing, and revising) to try.

Keywords: teachers' participation, Curriculum, special program for the secondary school (BOM).