

Designing and validation of the
Communication model of Teachers and
curriculum planning system in Iranطراحی و اعتباریابی الگوی ارتباطی معلمان و
نظام برنامه‌ریزی درسی در ایرانMajid Dadmehr, Morteza Karami, Behrooz
Mahram, Samad Izadi¹ Ph.D Student in curriculum development, Ferdowsi
University of Mashhad, Mashhad, Iran.² Associate Professor of Faculty of Education and Psychology,
Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran.³ Associate Professor of Faculty of Education and Psychology,
Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran.⁴ Associate Professor of Faculty of Humanities and Social
Sciences, Mazandaran University (Babolsar unit),
Mazandaran, Iran.

Abstract

The present article was carried out to design and validate the communication model of teachers and the curriculum planning system in the process of developing and implementing the Primary school curriculum in Iran. The research approach was qualitative and the research method was theoretical research. To collect data, three strategies were used: a review of upstream documents, a review of countries' experiences, and interviews with curriculum planning and education experts. For this purpose, four upstream documents include the document on the fundamental evolution of education, the national curriculum document, the strategic document of the deputy of primary education and the set of approvals of the Supreme Council of Education, and the curriculum planning system of the four countries of Indonesia, Malaysia, Pakistan, and Australia were investigated. Also, interviews were conducted with ten professors of curriculum planning and familiar with the elementary school's curriculum in Tehran, Mashhad, Mazandaran, and Birjand universities in person or by phone. The selection of samples in each section was made purposefully. The data were also analyzed by thematic analysis. Validity of the data was achieved through triangulation and member checking, and Guba and Lincoln's criteria were used to increase the reliability of the data. The communication model of teachers and curriculum planning system was designed based on the eight stages of the process of developing and implementing the curriculum, as well as the components of the purpose of communication/ participation, the level of communication/ participation, communication/ participation structure, participants, and communication channels. In the end, to validate this model, a focus group meeting was held and necessary reforms were made. The communication model of teachers and the curriculum planning system facilitates teachers' participation in the curriculum planning process and causes the effective implementation of curricula.

Keywords: communication model, curriculum planning system, design, teachers, validation

مجید دادمهر، مرتضی کرمی*، بهروز مهram، صمد ایزدی
^۱ دانشجوی دکتری رشته برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران.
^۲ دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران.
^۳ دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران.
^۴ دانشیار دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه مازندران (واحد بابلسر)، مازندران، ایران.

چکیده

مقاله حاضر با هدف طراحی و اعتباریابی الگوی ارتباطی معلمان و نظام برنامه‌ریزی درسی در فرایند تدوین و اجرای برنامه‌درسی مقطع ابتدایی در ایران انجام گرفت. رویکرد پژوهش کیفی و روش پژوهش، پژوهش- نظریه‌ای بود. به منظور جمع‌آوری داده‌ها از سه راهبرد بررسی اسناد بالادستی، بررسی تجارب کشورها و مصاحبه با صاحب‌نظران استفاده شد. بدین منظور چهار سند بالادستی شامل سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، سند برنامه‌درسی ملی، سند راهبردی معاونت آموزش ابتدایی و مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش، و نظام برنامه‌ریزی درسی چهار کشور اندونزی، مالزی، پاکستان و استرالیا مورد بررسی قرار گرفت. همچنین با ده نفر از اساتید رشته برنامه‌ریزی درسی در دانشگاه‌های تهران، مشهد، مازندران و بیرجند به صورت حضوری یا تلفنی مصاحبه انجام شد. انتخاب نمونه‌ها به صورت هدفمند بود. ابزار گردآوری داده‌ها در هر بخش چک‌لیست بود. داده‌ها نیز به شیوه تحلیل مضمون مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. برای افزایش روایی داده‌ها از سه‌سویه‌سازی و چک کردن اعضا و برای افزایش پایایی داده‌ها از معیارهای گوبا و لینکلن استفاده شد. الگوی ارتباطی معلمان و نظام برنامه‌ریزی درسی بر اساس مراحل هشگانه فرایند تدوین و اجرای برنامه‌درسی و نیز مؤلفه‌های هدف ارتباط/ مشارکت، سطح ارتباط/ مشارکت، ساختار ارتباط/ مشارکت، مشارکت‌کنندگان و کانال‌های ارتباطی طراحی گردید. در پایان به منظور اعتباریابی الگو، جلسه گروه‌کانونی تشکیل گردید و اصلاحات لازم انجام شد. الگوی ارتباطی معلمان و نظام برنامه‌ریزی درسی، مشارکت معلمان در فرایند برنامه‌ریزی درسی را تسهیل نموده و سبب اجرای اثربخش برنامه‌های درسی می‌گردد.

کلیدواژه: اعتباریابی، الگوی ارتباطی، طراحی، معلمان، نظام برنامه‌ریزی درسی

مقدمه

مقصد نهایی هر برنامه درسی کلاس است. بنابراین، مهم‌ترین و گاه دشوارترین مرحله فرایند تغییر برنامه درسی، اجرای آن است. ناتوانی در مدیریت این مرحله‌ی دشوار، اغلب منجر به عدم موفقیت در اجرا می‌شود. عدم موفقیت در اجرا به شرایطی اطلاق می‌شود که یک تغییر برنامه‌ریزی شده، در عمل اتفاق نیفتد. این امر به عوامل مختلفی نسبت داده شده است. مقاومت در برابر تغییر، عدم وضوح در مورد برنامه از نظر اهداف و از نظر نقش معلم، کمبود منابع مورد نیاز، عدم آمادگی معلم، و عدم حمایت رهبران در سطح مدیریت مرکزی، مناطق و مدارس (Cobbold, 2017). فولان (Fullan, 2007)، به اهمیت این عوامل اذعان می‌کند. اما مهم‌ترین مسئله را در این زمینه، مشکلات مربوط به برنامه‌ریزی و ارتباط بین افراد درگیر در برنامه می‌داند. از نظر رید و نال (Reid & Null, 2006) برنامه‌ریزی درسی یک کار نظری صرف نیست که تنها توسط نخبگان دانشگاهی انجام شود. بلکه یک کار جمعی و مشارکتی است. نظریه‌ی اشاعه‌ی نوآوری (Innovation dissemination) راجرز نیز، بر اهمیت مشارکت ذی‌نفعان تأکید دارد (Rogers, 2003). بنابراین ایجاد روابط، بخش مهمی از مراحل اولیه‌ی تغییر است. همچنین بین برقراری ارتباطات و مشارکت ذی‌نفعان رابطه مستقیم وجود دارد (Kulachai, Narkwatchara, Siripool, & Vilailert, 2018). بر این اساس معلم باید به‌طور مستقیم در درک مفهوم جدید برنامه درسی مورد استفاده نقش داشته باشند. این هدف برای کمک به معلم در درک نقش خود و مسئول بودن در مورد این نقش‌ها است (Kardena, 2015). به‌طور کلی، ارتباط معلم و نظام برنامه‌ریزی درسی باید بخش مهمی از فرایند تدوین و اجرای برنامه‌های درسی را تشکیل دهد. زیرا اگر معلم برنامه درسی را از «بالا به پایین» و توسط کسانی که به اندازه‌ی کافی آگاه نیستند دریافت کنند، مشکلات مربوط به اعتبار ممکن است ایجاد شود. ثانیاً، ارتباط با معلم در فرایند

برنامه‌ریزی درسی، این اطمینان را می‌دهد که مشارکت معلم در زمان مناسب گنجانیده شده است. این فرصت می‌تواند به‌عنوان انگیزه‌ای برای معلم باشد تا برنامه درسی تدوین شده را به‌خوبی اجرا کند (Carl, 2005). مطالعات نشان می‌دهد که در آموزش و پرورش ایران، اغلب برنامه‌های نوآورانه به‌دلیل اشاعه و اجرای نادرست با شکست مواجه شده‌اند و یا به نتیجه‌ی دلخواه نرسیده‌اند (Toorani, Aghaei & Manteghi, 2011; Bitarafan, Sojoodi, & Dehghani, 2020). این امر علت‌های مختلفی می‌تواند داشته باشد. پارسا (Parsa, 2007) معتقد است که یکی از دلایل این شکست‌ها و عدم موفقیت‌ها، عدم همراهی معلم با تغییرات جدید بوده است. او همچنین معتقد است، با وجود تحقیقات متعددی که در مورد اهمیت ارتباط با معلم در تصمیم‌گیری‌ها انجام شده و تقریباً نتایج آنها غالباً در جهت تأیید و تأکید بر کسب نظر معلم بوده است، هنوز شاهد اجرای برنامه‌هایی هستیم که یک‌باره به منظور اجرا از رأس سازمان ابلاغ می‌شوند و از آنجا که نظام آموزشی کشور متمرکز است، گستره‌ی این خطا تمام کشور را در بر می‌گیرد. همچنین جریان ارتباط بین برنامه‌ریزان درسی و معلم در ایران، یک‌سویه است. از یک‌سو برنامه‌ریزان درسی تلاش می‌کنند تا مقاصدشان را در قالب برنامه درسی به بهترین وجه سازماندهی و عرضه کنند، و از سوی دیگر معلم برای اجرای موفقیت‌آمیز برنامه‌ها انتظار کمک و حمایت دارند. فقدان ارتباطی دو جانبه و تعاملی، همیشه محل مناقشه بین برنامه‌ریزان درسی و معلم مدارس بوده است. مهم‌ترین نتیجه‌ی این ارتباط یک‌سویه، مقاومت معلم در برابر اجرای تغییرات برنامه‌های درسی می‌باشد (Fathi Vajargah, 2013). در واقع، فقدان ارتباط معلم و نظام برنامه‌ریزی درسی در ایران، اجرای اثربخش برنامه‌های درسی را با چالش مواجه کرده است. اکرمی و حسینی (Akrami & Hosseini, 2005) در پژوهشی با عنوان «مقایسه نقش معلم در نظام‌های برنامه‌ریزی درسی متمرکز و غیرمتمرکز» که به صورت توصیفی-مقایسه‌ای انجام

مهمی است که بر عملکرد آنان در اجرای برنامه درسی جدید تأثیر می‌گذارد (Kardena, 2015). همچنین برای این که تغییر برنامه درسی به خوبی اتفاق بیفتد، لازم است معلمان به برنامه درسی مورد نظر اعتقاد داشته باشند تا احساس مالکیت ایجاد شود. این امر می‌تواند منجر به اجرای اثربخش برنامه درسی و پایداری تغییر شود (Fullan, 2007). مالکیت برنامه درسی به میزان درک و آشنایی معلمان از نوآوری و پذیرش مثبت برنامه از سوی آنان اشاره دارد (Makewa, & Ngussa, 2015). همچنین معلمان به‌عنوان منابع غنی دانش برنامه درسی در نظر گرفته می‌شوند. زیرا آنان همیشه در کلاس درس با برنامه درسی در ارتباط هستند (Handler, 2010). برخی از محققان معتقدند که معلمان باید ذی‌نفعان اصلی فرایندهای تدوین و اجرای برنامه‌درسی باشند. زیرا این امر تعهد و نگرش آنان را نسبت به تغییرات برنامه درسی تقویت می‌کند (Janík, Janko, Pešková, Knecht, & Spurná, 2018). کلی (Kelly, 2009) همچنین اظهار داشت که معلمان باید به‌طور مؤثر در تدوین برنامه درسی جدید مشارکت داشته باشند. هال و هورد (Hall & Hord, 2015) با ارائه مدل پذیرش مبتنی بر نگرانی (-Concerns Based Adoption Model)، تأکید می‌کنند که معلم در فرایند تغییر جایگاه مهمی دارد. این مدل، معلمان و نگرانی‌های آنان را در مرکز فرایند تغییر قرار می‌دهد و با انجام این کار، ماهیت شخصی و توسعه‌ای هر نوع یادگیری و پذیرش تغییر از سوی معلم را در عمل تصدیق می‌کند. به اعتقاد سینما، نیوین و پرستلی (Sinnema, Nieveen, & Priestley, 2020)، اگر صدای معلمان در طی فرایند تغییر برنامه درسی شنیده شود و برای آنان ارزش قائل شوند، معلمان احتمالاً شیوه‌های متعارف خود را تغییر می‌دهند. به همین دلیل است که برخی از نویسندگان از مشارکت معلمان در کل فرایندهای تدوین و اجرای برنامه درسی، از ابتدا حمایت می‌کنند (Voogt, Pieters, & Handelzalts, 2016). بررسی‌های صورت‌گرفته نشان می‌دهد که نظام

گرفته به این نتیجه رسیدند که موفقیت یا عدم موفقیت برنامه‌های درسی در نهایت بستگی به عمل معلمان دارد و آنان در هر نوع ساختار و نظام برنامه‌ریزی درسی اعم از متمرکز یا غیرمتمرکز، برنامه‌های درسی را متناسب با شرایط و امکانات کلاسی خود و استعدادها و علایق دانش‌آموزان تغییر می‌دهند. بنابراین لازم است تا معلمان با دانش موضوعی و دانش برنامه درسی و توانایی لازم، در تدوین برنامه‌های درسی مشارکت نمایند و برنامه‌ریزان درسی نیز نقش آنان را به‌عنوان مشارکت‌کنندگانی فعال و نه مجریان صرف در نظر گیرند. با این حال، تحقیقات حاکی از نادیده گرفتن معلمان و عدم توجه به علایق، توانایی‌ها و نظرات آنان در فرایند تغییر برنامه‌های درسی می‌باشد (Goldring & et al, 2015; Saracaloğlu & et al, 2010). همچنین واضح است که در برخی نقاط، به معلمان این فرصت داده نمی‌شود که در فرایندهای تصمیم‌گیری برنامه درسی شرکت کنند. در همین راستا، هارگریوز و شرلی (Hargreaves & Shirley, 2011) ادعا می‌کنند که معلمان در فرایندهای تصمیم‌گیری برنامه درسی به حاشیه رانده می‌شوند و اغلب با آنان به‌عنوان «ابزاری برای اصلاح و نه مشارکت-کننده» رفتار می‌شود. بدون شک، مهم‌ترین شخص در فرایند تغییر و اجرای برنامه درسی معلم است (Obasi, Adaobi & Ajeka, 2007; Cited in Dorgu, 2016). اگر گروهی آماده باشند که برنامه جدیدی را تدوین کنند، معلمان بایستی آن برنامه را به اجرا در آورند. از سوی دیگر، تیم تحول برنامه درسی باید معلم را به‌عنوان یکی از عواملی که بر برنامه درسی تأثیر می‌گذارد، مورد توجه قرار دهند (Carl, 2009; Alsubaie, 2016). همچنین معلمان باید نسبت به اهداف اصلی برنامه آگاه باشند و تفاوت‌های موجود در اجرای آن با برنامه درسی قبلی را درک کنند. بدیهی است که برای درک کامل برنامه درسی، به زمان و تلاش‌های زیادی نیاز است. به‌طور خلاصه می‌توان اظهار داشت که این تغییر در مدت زمان کوتاهی قابل انجام نیست. بنابراین، درک معلمان از برنامه درسی عامل

و نظام برنامه‌ریزی درسی در فرایند تدوین و اجرای برنامه درسی و مفهوم‌سازی آن؛ از سه منبع بررسی اسناد فرادست، بررسی تجارب کشورها و مصاحبه با خبرگان استفاده شد. در گام دوم، عناصر اصلی ارتباط معلمان و نظام برنامه‌ریزی درسی در فرایند تدوین و اجرای برنامه درسی و روابط میان آنها با استفاده از شیوه تحلیل مضمون (Thematic analysis) شناسایی و سپس مفهوم‌سازی شد. همچنین طرحواره‌ی مفهومی (conceptual scheme) که مشخصه اصلی پژوهش‌های نظریه‌ای می‌باشد، در این مرحله تولید شد. در راستای پرسش دوم پژوهش و در گام پایانی، با استفاده از جلسه گروه کانونی (focus group) و با حضور اساتید راهنما و مشاور و خبرگان آموزش و پرورش و برنامه‌ریزی درسی، این الگو مورد اعتباریابی قرار گرفت.

در بخش بررسی اسناد فرادست، اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران شامل سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، سند برنامه درسی ملی، سند برنامه راهبردی معاونت آموزش ابتدایی و مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. به‌دلیل اهمیت موضوع پژوهش، تمام متن این اسناد مورد بررسی قرار گرفتند. ابزار گردآوری داده‌ها در این بخش چک-لیست بود. در ابتدا تمامی اسناد ذکر شده به‌صورت کامل مورد مطالعه قرار گرفت. سپس جدولی تدوین و ستون‌ها و ردیف‌های جدول به نشانی و شرح موضوعی سند و همچنین مفاهیم استخراج شده از آن‌ها تقسیم شد. بخش‌هایی از اسناد که در آن به موضوع ارتباط معلمان و نظام برنامه‌ریزی درسی و مشارکت معلمان در فرایند تدوین و اجرای برنامه درسی پرداخته شده بود، انتخاب شدند. داده‌های حاصل از بررسی اسناد بالادستی با بهره‌گیری از شیوه تحلیل مضمون توسط پژوهشگر کدگذاری شد و مضامین پایه، سازمان‌دهنده و فراگیر خلق گردید. کدگذاری محتوا درخصوص میزان توجه به مقوله ارتباط معلمان و نظام برنامه‌ریزی درسی به شیوه قیاسی (Delavar, 2012) انجام شد. از این مضامین برای طراحی الگوی اولیه و گردآوری داده‌های مرحله

برنامه‌ریزی درسی ایران فاقد الگوی تعریف‌شده و مشخصی پیرامون نحوه‌ی ارتباط معلمان و نظام برنامه‌ریزی درسی و چگونگی مشارکت دادن معلمان در مراحل مختلف فرایندهای تدوین و اجرای برنامه درسی می‌باشد. از این‌رو می‌توان به اهمیت داشتن یک الگوی ارتباطی برای نظام برنامه‌ریزی درسی و نقش آن در افزایش مشارکت معلمان در مراحل مختلف فرایند برنامه‌ریزی درسی، نحوه‌ی مواجهه‌ی معلمان با تغییر برنامه درسی و میزان پذیرش آن، و در نهایت اجرای اثربخش برنامه درسی پی برد. حال سؤال اصلی این است که چگونه می‌توان در نظام‌های متمرکز معلمان را مشارکت داد؟ کدام گروه از معلمان؟ در چه سطحی؟ و با چه ساختاری؟ بدین منظور قصد داریم الگویی تحت عنوان «الگوی ارتباطی معلمان و نظام برنامه‌ریزی درسی در فرایند تدوین و اجرای برنامه درسی» طراحی کنیم. بنابراین دو پرسش اصلی که پژوهش حاضر را هدایت می‌کنند عبارتند از:

۱. مؤلفه‌های الگوی ارتباطی معلمان و نظام برنامه‌ریزی درسی در فرایند تدوین و اجرای برنامه درسی چه هستند؟
۲. اعتبار الگوی ارتباطی معلمان و نظام برنامه‌ریزی درسی برای دوره‌ابتدایی از منظر صاحب‌نظران چگونه است؟

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر بر اساس هدف، کاربردی و از لحاظ رویکرد، از نوع مطالعات کیفی به‌شمار می‌رود. این پژوهش با روش پژوهش نظریه‌ای (Theoretical inquiry) انجام شده است. روش پژوهش نظریه‌ای مناسب‌ترین روش برای طراحی الگو معرفی شده است. هدف پژوهش نظریه‌ای در برنامه درسی خلق و نقد طرح-واره‌های مفهومی است که ماهیت بنیادی داشته و ساختار پدیده‌ها و فرایندهای برنامه درسی را قابل فهم کنند (Short, 2020). در راستای پرسش اول پژوهش و در گام نخست، به‌منظور تعیین قلمرو موضوع ارتباط معلمان

گردآوری اطلاعات استفاده شد. برای انجام مصاحبه و جمع‌آوری داده‌ها، فرم‌های مکتوبی جهت ثبت اطلاعات تدوین گردید. مصاحبه‌ها به صورت فردی و حضوری در محل دانشگاه و غیرحضوری از طریق تماس تلفنی انجام پذیرفت. زمان هر مصاحبه بین ۴۵ تا ۷۵ دقیقه بود. به منظور تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده، ابتدا گفت و گوهای ضبط شده به صورت متن یا نوشتار در آمد. در مرحله بعد در مقابل هر کدام از سؤالات، پاسخ‌ها و نظرات شرکت‌کنندگان ثبت شد. در نهایت پس از واکاوی، تحلیل و مقایسه پاسخ‌ها، مضامین مشترک و مقوله‌های اصلی از بین آنها استخراج گردید.

بعدی استفاده شد. مشارکت‌کنندگان در بخش مصاحبه شامل کلیه صاحب‌نظران حوزه تعلیم و تربیت و برنامه‌ریزی درسی بود. در این بخش، از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد و تعداد ۱۰ نفر از اساتید دانشگاه‌های تهران، مشهد، مازندران و بیرجند که در رشته برنامه‌ریزی درسی تخصص داشته و همچنین اطلاعات لازم در زمینه موضوع پژوهش داشتند، با استفاده از روش نمونه‌گیری گلوله‌برفی (snowball sampling) انتخاب، و با رعایت اصل اشباع به عنوان حجم نمونه در نظر گرفته شدند. با توجه به ماهیت مسئله پژوهش، از روش مصاحبه نیمه‌ساختاریافته برای

جدول ۱. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان بخش مصاحبه

ردیف	دانشگاه/سازمان	مرتبۀ علمی	مدرک تحصیلی	جنسیت
۱	دانشگاه تهران	استادیار	دکتری برنامه‌ریزی آموزشی	مرد
۲	دانشگاه علامه طباطبائی تهران	استادیار	دکتری برنامه‌ریزی درسی	زن
۳	دانشگاه فردوسی مشهد	دانشیار	دکتری برنامه‌ریزی درسی	مرد
۴	دانشگاه فردوسی مشهد	دانشیار	دکتری برنامه‌ریزی درسی	مرد
۵	دانشگاه فردوسی مشهد	دانشیار	دکتری برنامه‌ریزی درسی	مرد
۶	دانشگاه مازندران	دانشیار	دکتری برنامه‌ریزی درسی	مرد
۷	دانشگاه بیرجند	دانشیار	دکتری برنامه‌ریزی درسی	مرد
۸	دانشگاه بیرجند	دانشیار	دکتری برنامه‌ریزی درسی	مرد
۹	دانشگاه فرهنگیان مشهد	استادیار	دکتری مدیریت آموزشی	زن
۱۰	سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی	-	دکتری الهیات	مرد

در بخش بررسی نظام برنامه‌ریزی درسی سایر کشورها نیز جامعه پژوهش کشورهایی با نظام برنامه‌ریزی درسی متمرکز و یا نیمه متمرکز بود که از میان آنها کشورهای اندونزی، مالزی، استرالیا و پاکستان به دلایلی از قبیل دارا بودن نظام‌های آموزشی تقریباً پیشرفته، تشابهات فرهنگی موجود بین برخی از این کشورها با کشور ایران و همچنین نزدیکی ساختار نظام برنامه‌ریزی درسی آنها با کشور ایران، به عنوان نمونه انتخاب شدند. در ابتدا منابعی که به معرفی نظام برنامه‌ریزی درسی این کشورها پرداخته بود، مورد مطالعه قرار گرفتند. سپس بخش‌هایی که مرتبط با موضوع پژوهش بود استخراج شد و در جدولی قرار گرفت. در پایان نیز داده‌های متنی به شیوه تحلیل مضمون مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند و مضامین پایه و سازمان‌دهنده آن تعیین شدند. برای افزایش قابلیت اعتماد (trustworthiness) و اطمینان به یافته‌های این پژوهش از معیارهای گوبا و لینکلن (Guba & Lincoln, 2005) استفاده گردید. این معیارها عبارتند از: باورپذیری (credibility)، انتقال‌پذیری (transferability)، اطمینان‌پذیری (dependability) و تأییدپذیری (confirmability). در ارتباط با معیار اول یعنی «باورپذیری»، از روش بررسی توسط مشارکت‌کنندگان (member check) استفاده شد؛

در بخش بررسی نظام برنامه‌ریزی درسی سایر کشورها نیز جامعه پژوهش کشورهایی با نظام برنامه‌ریزی درسی متمرکز و یا نیمه متمرکز بود که از میان آنها کشورهای اندونزی، مالزی، استرالیا و پاکستان به دلایلی از قبیل دارا بودن نظام‌های آموزشی تقریباً پیشرفته، تشابهات فرهنگی موجود بین برخی از این کشورها با کشور ایران و همچنین نزدیکی ساختار نظام برنامه‌ریزی درسی آنها با کشور ایران، به عنوان نمونه انتخاب شدند. در ابتدا منابعی که به معرفی نظام برنامه‌ریزی درسی این کشورها پرداخته بود، مورد مطالعه قرار گرفتند. سپس بخش‌هایی که مرتبط با موضوع پژوهش بود استخراج شد و در جدولی قرار گرفت. در پایان نیز داده‌های متنی به شیوه تحلیل مضمون مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند و مضامین پایه و سازمان‌دهنده آن تعیین شدند. برای افزایش قابلیت اعتماد (trustworthiness) و اطمینان به یافته‌های این پژوهش از معیارهای گوبا و لینکلن (Guba & Lincoln, 2005) استفاده گردید. این معیارها عبارتند از: باورپذیری (credibility)، انتقال‌پذیری (transferability)، اطمینان‌پذیری (dependability) و تأییدپذیری (confirmability). در ارتباط با معیار اول یعنی «باورپذیری»، از روش بررسی توسط مشارکت‌کنندگان (member check) استفاده شد؛

توجه این اسناد به مقوله ارتباط معلمان و نظام برنامه‌ریزی درسی بررسی شد. بررسی اسناد فرادست نشان‌دهنده‌ی میزان توجه گزاره‌های این اسناد به مقوله‌ی موردنظر می‌باشد. پس از تحلیل داده‌های حاصل از این بخش، ۷۹ مضمون پایه به‌دست آمد. از مجموع این مضامین، پنج مضمون سازمان‌دهنده استخراج گردید. ۲۶ کد مربوط به مضمون «هدف ارتباط/مشارکت»، ۱۴ کد مربوط به مضمون «سطح ارتباط/مشارکت»، ۱۰ کد مربوط به مضمون «ساختار ارتباط/مشارکت»، ۱۶ کد مربوط به مضمون «نقش مشارکت‌کنندگان» و ۱۳ کد مربوط به مضمون «کانال ارتباطی» بود. به‌عنوان مثال، در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و در بخش بازمهندسی سیاست‌ها و بازتنظیم اصول حاکم بر برنامه درسی تربیت معلم (راهکار ۱۱-۶)، بر استقرار ساز و کارهای ارتقای توانمندی‌های معلمان برای مشارکت مؤثر آنان در برنامه‌ریزی درسی در سطح مدرسه تأکید شده است. همچنین در بخش تغییر و نوآوری در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی با رویکرد تعالی بخش (راهکار ۳-۱۸)، ایجاد شبکه پژوهشی فعال و فراگیر در درون ساختار نظام تعلیم و تربیت با استفاده از فناوری‌های نوین و در قالب شبکه ملی اطلاعات و ارتباطات، به‌عنوان راهکاری برای ارتباط معلمان و نظام برنامه‌ریزی درسی تعیین گردیده است. به‌طور کلی در این سند برای مؤلفه‌ی هدف مشارکت، به مواردی از قبیل پژوهشگری و تبادل تجربیات و دستاوردها، برنامه‌ریزی برنامه‌های درسی و تربیتی، آگاهی بخشی به معلمان و مستندسازی یافته‌های پژوهشی و ایجاد بانک اطلاعاتی اشاره شده است. در خصوص ساختارهای مشارکتی نیز به شوراهای درون مدرسه‌ای از جمله شورای معلمان اشاره شده است. همچنین جشنواره‌های پژوهشی و شبکه ملی اطلاعات و ارتباطات به‌عنوان کانال‌های ارتباطی (Communication channels) معرفی شده‌اند. در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به فرایند ارتباط معلمان و نظام برنامه‌ریزی درسی و اینکه این فرایند طی چه مراحل باید اتفاق بیفتد، اشاره‌ای نشده است.

به‌گونه‌ای که پس از انجام هر مصاحبه و مکتوب کردن آن، با فرد مصاحبه‌شونده ارتباط برقرار شد و متن مصاحبه و تحلیل‌های ابتدایی پژوهشگر در اختیار وی قرار گرفت تا از صحت برداشت‌های مصاحبه‌گر از صحبت‌های مصاحبه‌شونده اطمینان حاصل شود. برای اثبات «قابل انتقال بودن»، از روش نمونه‌گیری هدفمند و همچنین سه‌سویه‌سازی (Triangulation) استفاده شد. در رابطه با معیار «اطمینان‌پذیری»، جلسات متعددی با حضور اساتید مشاور و راهنما درباره‌ی روند انجام پژوهش انجام گرفت. برای اثبات «تأییدپذیری» نیز از اساتید راهنما و مشاور به‌عنوان همکاران بیرون از میدان پژوهش جهت تأیید کدگذاری و تحلیل و تفسیر داده‌ها استفاده شد.

به‌منظور اعتباریابی الگوی طراحی شده، گروه کانونی با دعوت از متخصصین حوزه برنامه‌ریزی درسی، نمایندگانی از سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی و همچنین دانشجویان دانشگاه فرهنگیان تشکیل گردید و جلسه‌ای به صورت مجازی برگزار شد. تعداد این افراد که از طریق نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند ۸ نفر بود. در این جلسه ابتدا الگوی طراحی شده و مؤلفه‌های آن برای افراد حاضر در جلسه تشریح گردید و در ادامه، اعضای گروه کانونی نظرات و پیشنهادات خود را راجع به محتوا و ظاهر الگو ارائه نمودند. جلسه گروه کانونی تا مرحله اشباع نظری ادامه یافت و گردآوری نظرات تا پایان انجام پذیرفت. پس از پایان جلسه، داده‌های ضبط شده به متن برگردانده شد و یادداشت‌ها بر اساس هر یک از مؤلفه‌های الگو تحلیل و اولویت‌بندی گردید. در این مرحله نیز برای تحلیل داده‌های به‌دست آمده از روش تحلیل مضمون استفاده شد. سرانجام پس از تجمیع نظرات شرکت‌کنندگان در جلسه، الگوی اولیه از لحاظ ظاهری و محتوایی مورد اصلاحات و بازنگری قرار گرفت.

یافته‌های پژوهش

در راستای پاسخ به پرسش اول پژوهش و در بخش اول، محتوای اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران و میزان

همچنین مجامع علمی و محلی، رسانه‌ها و وسایل ارتباط جمعی، گردهمایی‌ها، دوره‌های تخصصی و کارگاه‌های مهارتی به‌عنوان کانال‌های ارتباطی معرفی شده‌اند. در برنامه راهبردی معاونت آموزش ابتدایی به فرایند ارتباط معلمان و نظام برنامه‌ریزی درسی و اینکه این فرایند طی چه مراحل باید اتفاق بیفتد، اشاره‌ای نشده است. مصوبات کلی شورای عالی آموزش و پرورش، یکی دیگر از اسنادی بود که از لحاظ مقوله موردنظر بررسی شد. از موارد ذکر شده در این سند می‌توان به بخش آیین‌نامه کمیسیون‌های شورای عالی آموزش و پرورش/ کمیسیون برنامه‌های درسی و تربیتی اشاره کرد. در این بخش به عضویت سه نفر از معلمان مجرب برای شرکت در جلسات این کمیسیون به‌منظور بررسی راهنمای برنامه درسی، بررسی انطباق محتوای تدوین شده با راهنمای برنامه درسی مصوب، بررسی جدول مواد درسی پایه‌های مختلف و ... تأکید شده است. همچنین در این سند به گسترش شبکه‌ی ملی رشد به‌عنوان بستر تبادل اطلاعات علمی، آموزشی و پرورشی اشاره شده است. به‌طور کلی در این سند برای مؤلفه‌ی هدف مشارکت، به مواردی از قبیل معرفی مواد و رسانه‌های آموزشی و تربیتی، تبادل اطلاعات علمی، آموزشی و پرورشی، تولید محتوای الکترونیکی، بررسی راهنمای برنامه درسی، بررسی محتوای آموزشی، بررسی جدول مواد درسی پایه‌های مختلف تحصیلی، مطالعات ملی، منطقه‌ای و بین‌المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، اجرا و کاربست نتایج حاصل از مطالعات و رشد حرفه‌ای معلمان اشاره شده است. همچنین مشارکت در سطوح ملی، منطقه‌ای و مدرسه‌ای در نظر گرفته شده است. انجمن‌های علمی معلمان، پژوهش‌سراهای دانش‌آموزی، مراکز علمی دانشگاهی، شورای معلمان و گروه‌های آموزشی نیز ساختارها و ارکان مشارکت عنوان شده‌اند. کتاب‌ها، مجلات و سایت‌های آموزشی، شبکه ملی رشد، و همچنین برگزاری جشنواره‌ها و نمایشگاه‌ها، به‌عنوان کانال‌های ارتباطی معرفی شده‌اند. برای معلمان نیز نقش‌های مجری برنامه‌های درسی، تولیدکننده محتوا، تحلیل‌گر محتوا،

همچنین در سند برنامه درسی ملی و در بخش سیاست‌های تولید مواد و رسانه‌های یادگیری، به زمینه‌سازی برای مشارکت فعال معلمان در تولید، تکمیل و غنی‌سازی مواد، منابع و مراکز متنوع یادگیری در چارچوب سیاست‌های آموزش و پرورش اشاره است. در بخش ساختار و زمان آموزش/ زمان تعلیم و تربیت نیز، برنامه‌ریزی و تأمین محتوای بخشی از زمان رسمی تعلیم و تربیت به مدارس، مناطق و استان‌ها واگذار شده است. به‌طور کلی در این سند برای مؤلفه‌ی هدف مشارکت، به مواردی از قبیل ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، تولید، تکمیل و غنی‌سازی مواد و منابع آموزشی، برنامه‌ریزی و تأمین محتوا، طراحی و اجرای برنامه‌های درسی و ارزشیابی برنامه درسی ملی اشاره شده است. همچنین مشارکت در سطوح ملی، منطقه‌ای، مدرسه‌ای و کلاس درس در نظر گرفته شده است. برای معلمان نیز نقش‌هایی از قبیل ارزیاب، تولیدکننده مواد آموزشی، برنامه‌ریز درسی، طراح و مجری برنامه‌های درسی در نظر گرفته شده است. در سند برنامه درسی ملی در خصوص ساختارهای مشارکتی، کانال‌های ارتباطی و فرایند ارتباط به موردی اشاره نشده است. سند برنامه راهبردی معاونت آموزش ابتدایی نیز از لحاظ میزان توجه گزاره‌های این سند به مقوله‌ی ارتباط معلمان و نظام برنامه‌ریزی درسی مورد بررسی قرار گرفت. به‌عنوان مثال در پیوست ۵ (معیارهای کلی کیفیت بخشی و توانمندی حرفه‌ای و شغلی معلمان)، مشارکت در گردهمایی‌ها، دوره‌های تخصصی، کارگاه‌های مهارتی و گروه‌های آموزشی و همچنین مشارکت فکری و تبادل تجربیات و اطلاعات در گروه‌های آموزشی و شوراهای مدرسه عنوان شده است. همچنین در بخش راهبرد ۶ و در قسمت راهکارها، بر فعال‌سازی و افزایش اثربخشی و کارآمدی شوراهای ارکان مدرسه از جمله شورای معلمان تأکید شده است. در برنامه راهبردی معاونت آموزش ابتدایی به ساختارهایی از قبیل سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، شوراهای ارکان مدرسه از جمله شورای معلمان و گروه‌های آموزشی برای مشارکت معلمان اشاره شده است.

عضو کمیسیون برنامه‌های درسی و تربیتی، پژوهشگر و مدرس کارگاه‌ها و دوره‌های آموزشی در نظر گرفته شده است. در این سند به فرایند ارتباط معلمان و نظام برنامه‌ریزی درسی و اینکه این فرایند طی چه مراحل باید اتفاق بیفتد، اشاره‌ای نشده است.

جدول ۲. جمع‌بندی و مقایسه مضامین استخراج شده از اسناد بالادستی

مضامین سازمان‌دهنده				اسناد بالادستی	
نقش معلم	کانال ارتباطی	ساختار ارتباط/ مشارکت	سطح ارتباط/مشارکت	هدف ارتباط/مشارکت	
مجرى - پژوهشگر - متخصص برنامه‌ریزی درسى	جشنواره‌هاى پژوهشى - شبكه ملي اطلاعات و ارتباطات	شوراهای درون مدرسه‌ای از جمله شورای معلمان	ملى - منطقه - مدرسه	پژوهشگری و تبادل تجربیات و دستاوردها - برنامه‌ریزی برنامه‌های درسی و تربیتی - آگاهی بخشی به معلمان - مستندسازی یافته‌های پژوهشی و ایجاد بانک اطلاعاتی	سند تحول بنیادین
ارزشیاب - تولیدکننده مواد آموزشی - برنامه‌ریز - طراح و مجری برنامه درسی	xxx	xxx	کلاس درس - مدرسه - منطقه - ملی	ارزشیابی پیشرفت تحصیلی - تولید، تکمیل و غنی‌سازی مواد و منابع آموزشی - برنامه‌ریزی و تأمین محتوا - طراحی و اجرای برنامه‌های درسی - ارزشیابی برنامه درسی ملی	سند برنامه درسی ملی
مجرى - متخصص برنامه‌ریزی درسى	مجامع علمى و محلى - رسانه‌ها و وسایل ارتباط جمعى - گردهمایی‌ها، دوره‌های تخصصی و کارگاه‌های مهارتی	سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی - شوراهای و ارکان مدرسه از جمله شورای معلمان - گروه‌های آموزشی	ملى - منطقه و محله - مدرسه	آموزش و آگاهی بخشی معلمان - تولید و اجرای محتوا - افزایش توانمندی حرفه‌ای و شغلی معلمان - مشارکت فکری و تبادل تجربیات	سند برنامه راهبردی معاونت آموزش ابتدایی
مجرى - تولید کننده محتوا - تحلیل گر محتوا - پژوهشگر - عضو کمیسیون برنامه‌های درسی و تربیتی - مدرس کارگاه‌ها و دوره‌های آموزشی	کتاب‌ها، مجلات و سایت‌های آموزشی - برگزاری جشنواره‌ها و نمایشگاه‌ها - شبکه ملي رشد - پورتال و پایگاه‌های آموزشی مجازی وابسته به وزارت آ.پ	انجمن‌های علمى معلمان - پژوهش‌سراهاى دانش‌آموزى - مراکز علمى دانشگاهی - شورای معلمان - گروه‌های آموزشی	ملى - منطقه - مدرسه	طراحی، تدوین، اجرا و ارزشیابی برنامه‌های درسی و تربیتی - معرفی مواد و رسانه‌های آموزشی و تربیتی - تبادل اطلاعات علمی، آموزشی و پرورشی - تولید محتوای الکترونیکی - بررسی راهنمای برنامه درسی - بررسی و تحلیل کتاب‌های درسی - بررسی محتوای آموزشی - بررسی جدول مواد درسی پایه‌های مختلف تحصیلی - مطالعات ملی، منطقه‌ای و بین‌المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی - اجرا و کاربست نتایج حاصل از مطالعات - رشد حرفه‌ای معلمان - برگزاری دوره‌ها و کارگاه‌های دانش‌افزایی معلمان	مصوبات کلی شورای عالی آموزش و پرورش

است. این شبکه با هدف مشارکت مناطق مختلف در تدوین برنامه درسی ملی، ارتقاء سطح تخصص در توسعه برنامه درسی در سطوح مختلف ملی، استانی و منطقه‌ای؛ و همچنین ایجاد مکانیزمی برای انتشار و توسعه برنامه درسی در سطح ملی و استانی ایجاد شده است. نظام برنامه‌ریزی درسی کشور مالزی نیز، برای اجرای اثربخش برنامه‌های درسی، کمیته‌های مختلفی در وزارت آموزش و پرورش، ادارات آموزش و پرورش ایالتی، بخش‌ها/دفاتر آموزش منطقه‌ای و مدارس ایجاد کرده است. برنامه‌ریزی و هماهنگی دوره‌های ضمن خدمت و تولید منابع آموزشی بیشتر در مدارس، بخشی از اهداف این کمیته‌ها می‌باشد. همچنین در کشور پاکستان، نظام برنامه‌ریزی درسی با معلمین خبره و با تجربه و مدرسین دانشگاه فرهنگیان ارتباط برقرار کرده و از آنان در زمینه مشارکت در فرایند برنامه‌ریزی درسی دعوت به عمل می‌آورد. در کشور استرالیا نیز اداره نظارت بر توسعه برنامه درسی با مشارکت اعضای اتحادیه معلمان، بر فعالیتهای برنامه-ریزی درسی نظارت دارند.

ارتباط معلمان و نظام برنامه‌ریزی درسی در کشورهای منتخب

در راستای پاسخ به پرسش اول پژوهش و در بخش دوم، نظام برنامه‌ریزی درسی کشورهای اندونزی، مالزی، پاکستان و استرالیا از حیث توجه به موضوع ارتباط معلمان و نظام برنامه‌ریزی درسی و نحوه مشارکت معلمان در فرایند برنامه‌ریزی درسی مورد مطالعه و بررسی قرار گرفتند. داده‌های به‌دست‌آمده در ۵۳ مضمون پایه و پنج مضمون سازمان‌دهنده قرار گرفتند. از مجموع مضامین پایه، ۱۷ کد مربوط به مضمون «هدف ارتباط/مشارکت»، ۱۴ کد مربوط به مضمون «سطح ارتباط/مشارکت»، ۶ کد مربوط به مضمون «ساختار ارتباط/مشارکت»، ۶ کد مربوط به مضمون «نقش مشارکت‌کنندگان» و ۱۰ کد مربوط به مضمون «کانال ارتباطی» بود. به‌عنوان مثال، مرکز توسعه برنامه درسی و امکانات آموزشی در کشور اندونزی (CDC) یک شبکه برنامه درسی برای تقویت حمایت حرفه‌ای از معلمان سراسر کشور در زمینه‌ی توسعه برنامه درسی ایجاد کرده

جدول ۳. جمع‌بندی بررسی نظام برنامه‌ریزی درسی کشورهای منتخب

مضامین سازمان‌دهنده					
کشور	هدف ارتباط/مشارکت	سطح ارتباط/مشارکت	ساختار ارتباط/مشارکت	مشارکت کنندگان	کانال ارتباطی
اندونزی	تقویت حمایت حرفه‌ای از معلمان، کمک به معلمان در توسعه و اجرای برنامه درسی، نظارت و ارزیابی اجرای برنامه درسی، اصلاح ایرادات برنامه درسی	ملی، استانی، منطقه	دفتر تحقیقات و توسعه آموزشی	معلمان برجسته	شبکه برنامه درسی
مالزی	نظارت و راهنمایی معلمان در اجرای برنامه درسی، برنامه‌ریزی و هماهنگی دوره‌های ضمن خدمت، انتشار آخرین اطلاعات برنامه درسی به معلمان، ارائه بازخورد به مقامات بالاتر در مورد اجرای برنامه درسی، تولید منابع آموزشی بیشتر در مدارس	ملی، استانی، منطقه، مدرسه	کمیته‌های مختلف برنامه‌ریزی و اجرا	اعضای کمیته‌های تدوین و اجرای برنامه درسی	دوره‌های آموزشی، برگزاری سمینارها، انجمن معلمان
پاکستان	تدوین اهداف برنامه درسی، انجام مطالعات تحقیقاتی، تدوین برنامه درسی، تدوین کتاب‌های درسی و مطالب آموزشی، آموزش معلمان	ملی، استانی، منطقه	مراکز برنامه درسی استانی، هیئت‌های استانی کتاب‌های درسی، کمیته بازبینی ملی	معلمان خبره و مدرسین دانشگاه فرهنگیان	برگزاری سمینارها، تشکیل انجمن‌ها، ارسال دعوتنامه

وبسایت برنامه درسی، پرسشنامه آنلاین، ایمیل	اعضای اتحادیه- های معلمان، معلمان خبره و باتجربه	اداره نظارت بر توسعه برنامه درسی،	ملی، استانی، منطقه، مدرسه	تدوین برنامه درسی و نگارش محتوا، آماده‌سازی و حمایت از معلمان برای اجرای برنامه درسی، نظارت بر اجرای برنامه درسی	استرالیا
--------------------------------------------	--------------------------------------------------	-----------------------------------	---------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------

ارتباط معلمان و نظام برنامه‌ریزی درسی از نظر متخصصان

در راستای پاسخ به پرسش اول پژوهش و در بخش سوم، با افراد صاحب‌نظر و متخصص در حوزه برنامه‌ریزی درسی مصاحبه صورت گرفت. در قسمت مصاحبه به‌طور پیش‌فرض مراحل الگوی ارتباطی معلمان و نظام برنامه‌ریزی درسی مطابق مراحل فرایند تدوین و اجرای برنامه درسی در دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی (Charter of Curriculum Planning, 2004) در نظر گرفته شد. این مراحل عبارتند از: پژوهش و نیازسنجی، تولید راهنمای برنامه درسی، اعتباربخشی راهنمای برنامه درسی، تولید برنامه درسی و مواد آموزشی (کتاب درسی، کتاب راهنمای معلم، کتاب کار، فیلم و لوح‌های فشرده)، اعتباربخشی برنامه درسی و مواد آموزشی، اصلاح نهایی برنامه درسی و مواد آموزشی، معرفی و اشاعه برنامه درسی (توزیع مواد آموزشی، آموزش معلمان، پذیرش برنامه درسی)، کاربست برنامه درسی (حمایت و پشتیبانی از برنامه درسی، تهیه امکانات لازم برای اجرای برنامه درسی)، نهادینه‌سازی برنامه درسی (نظارت و ارزیابی، ارائه بازخوردهای انگیزشی و اصلاحی لازم به معلمان).

پس از تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه با افراد متخصص در حوزه‌ی برنامه‌ریزی درسی، ۱۰۱ کد اولیه (مضامین پایه) به‌دست آمد. از مجموع این مضامین، چهار مضمون سازمان‌دهنده شامل «هدف ارتباط/مشارکت»، «ساختار ارتباط/مشارکت»، «معلمین مشارکت‌کننده» و «کانال ارتباطی» استخراج گردید. از مجموع ۱۰۱ کد استخراج شده، ۲۸ مضمون به هدف‌های مشارکت و ارتباط معلمان و نظام برنامه‌ریزی درسی اشاره داشتند. این اهداف به تفکیک هر مرحله از مراحل فرایند تدوین

و اجرای برنامه درسی استخراج شدند. به‌عنوان مثال، یکی از هدف‌های مرحله پژوهش و نیازسنجی، استخراج مسئله‌های معلمان تعیین گردید. یکی از مشارکت‌کنندگان در این زمینه می‌گوید:

«بهترین کاری که در این مرحله می‌توان کرد، استخراج مسئله‌های معلمان است. معلمان در هنگام اجرای برنامه درسی با مسئله‌هایی مواجه می‌شوند که این مسئله‌ها می‌تواند مبنایی برای تدوین برنامه‌های درسی باشد.»

همچنین یکی از هدف‌های مرحله اعتباربخشی برنامه درسی و مواد آموزشی، نقد و بررسی برنامه درسی تعیین گردید. یکی از مشارکت‌کنندگان در این باره عنوان کرد: «به طور کلی در بحث اعتباربخشی برنامه درسی، یک ارزشیابی تکوینی داریم و یک ارزشیابی پایانی. در ارزشیابی تکوینی، از ارزشیابی مبتنی بر داده‌های قضاوتی استفاده می‌شود. بدین صورت که گروهی از افراد متخصص و معلمان خبره و باتجربه برنامه درسی تدوین شده را از طریق برگزاری نشست‌هایی مورد نقد و بررسی قرار می‌دهند.»

برای مرحله معرفی و اشاعه برنامه درسی نیز یکی از اهداف تعیین شده، افزایش سطح آگاهی معلمان از تغییرات صورت گرفته بود. مشارکت‌کننده‌ای دیگر در این زمینه می‌گوید:

«از طریق تعامل، برگزاری جلسات به شکل ادواری در سطح مدرسه، منطقه، استان و ...، ارائه اسناد و مدارک و همچنین حضور یک فرد آگاه و با تجربه به عنوان تسهیلگر تغییر در مدارس، می‌توان سطح آگاهی معلمان از تغییرات صورت گرفته را افزایش داد و به معلمان در اجرای اثربخش برنامه‌های درسی کمک کرد.»

به عنوان نمونه‌ای دیگر، یکی از هدف‌های استخراج شده برای مرحله نهادینه‌سازی برنامه درسی، بهبود و

همکاران داوطلب بخواهند بر کار آنان نظارت داشته باشند و هم گروهی از معلمان متخصص می‌توانند به عنوان ارزیابان بیرونی کار نظارت را انجام دهند.»

از مجموع ۱۰۱ مضمون پایه استخراج شده، ۱۹ مضمون به ساختار مشارکت و ارتباط معلمان و نظام برنامه‌ریزی درسی اشاره داشتند. ساختارهایی از قبیل گروه‌های درسی، شوراهای برنامه‌ریزی درسی و کمیته‌های تخصصی در دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی، کمیته‌های پژوهشی در پژوهشکده تعلیم و تربیت، دبیرخانه طرح و برنامه‌ها، دفاتر تحلیل محتوا و گروه‌های آموزشی در ادارات کل و مناطق، شورای معلمان و ... برای این مقوله تعیین گردیدند. به عنوان مثال یکی از مشارکت‌کنندگان می‌گوید:

«در نظام آموزشی ما کمیته‌هایی تحت عنوان کمیته‌های تهیه و تدوین کتاب‌های درسی و مواد آموزشی وجود دارد که متشکل از کارشناسان و متخصصین برنامه‌ریزی درسی، متخصصین موضوعی، کارشناسان علوم اجتماعی، کارشناس روانشناسی، نماینده‌ای از دانش‌آموزان و مخاطبان اصلی برنامه و کارگزاران اصلی برنامه که معلمان هستند می‌باشند. در اینجا رأی و نظر معلمان از درجه و جایگاه بسیار بالایی برخوردار است.»

مشارکت‌کننده‌ای دیگر در این زمینه می‌گوید:

«در حمایت و پشتیبانی از برنامه درسی و معلمان خیلی مهم است که ساختارها تعریف شوند. یعنی در اینجا نقش بعد سازمانی خیلی مهم است. نقش ادراک از پشتیبانی نیز خیلی مهم است. یعنی معلمان ادراک کنند که از آنان حمایت‌های متعددی هم به لحاظ فنی و هم به لحاظ آموزشی صورت خواهد گرفت و لازمه این امر این است که یک ساختار سازمانی رسمی در ادارات برای حمایت از معلمان ایجاد شود.»

همچنین از مجموع ۱۰۱ مضمون پایه استخراج شده، ۳۲ مضمون به کانال‌های ارتباط و مشارکت معلمان و نظام برنامه‌ریزی درسی اشاره داشتند. کانال‌های ارتباطی که در مصاحبه‌ها به آنها اشاره شده بود عبارتند از:

تعالی و رشد برنامه درسی می‌باشد. یکی از مشارکت‌کنندگان در این باره می‌گوید:

«هدف از نظارت در فرایند اجرای برنامه درسی باید بهبود و تعالی و رشد باشد و این باید تبدیل به فرهنگ شود. به نظر من، این دو بعد باید داشته باشد. یکی بحث خودنظارتی، یعنی خود معلمان بر عملکردشان نظارت داشته باشند و مشکلات و مسائل‌شان را انعکاس بدهند. یکی بحث نظارت بیرونی با هدف بهبود کار، نه با هدف مچ‌گیری و محکوم کردن. یعنی هر دو نظارت درونی و بیرونی با هدف رشد باشد.»

از مجموع ۱۰۱ کد استخراج شده، ۲۲ کد به مضمون معلمین مشارکت‌کننده اشاره داشتند. منظور از معلمین مشارکت‌کننده این است که بسته به هدف تغییر و در مراحل مختلف فرایند تدوین و اجرای برنامه درسی، با چه گروهی از معلمان بایستی ارتباط برقرار شود. گروه‌هایی از معلمان که به آنان اشاره شده بود شامل معلمان پژوهشگر، معلمان متخصص در زمینه برنامه‌ریزی درسی، معلمان خبیره و باتجربه، معلمان با انگیزه و نمونه، معلمان داوطلب اجرای آزمایشی، معلمان بومی، معلمان مثبت‌نگر، معلمان ناظر و ارزیاب و البته در مرحله اجرای سراسری برنامه درسی، تمامی معلمان می‌باشد. به عنوان نمونه، یکی از مشارکت‌کنندگان در این زمینه می‌گوید:

«پژوهش و نیازسنجی یک کار تخصصی است و معلم در اینجا می‌تواند به عنوان یک پژوهشگر یا مشارکت‌کننده در پژوهش وارد شود.»

یکی دیگر از مشارکت‌کنندگان می‌گوید:

«حضور معلمان متخصص و خبیره در مرحله تدوین برنامه درسی قطعاً ضروری است. معلمان متخصص در نوشتن محتوای علمی و معلمان خبیره و باتجربه در زمینه بیان مقتضیات اجرایی می‌توانند نقش داشته باشند.»

مشارکت‌کننده‌ای دیگر در این باره می‌گوید:

«نظارت بر اجرای برنامه درسی یک کار مشارکتی است و بخش عمده این نظارت می‌تواند توسط خود معلمان انجام گیرد. به این صورت که خود معلمان می‌توانند بر کارشان نظارت داشته باشند، هم اینکه از

برگزاری نشست‌های تخصصی، گردهمایی‌ها و جلسات تعاملی، تشکیل کمیته‌های تخصصی و گروه‌های کانونی، ایجاد سامانه‌ای برای نظرسنجی و پرسش و پاسخ، ایجاد سامانه‌ای برای خودارزیابی معلمان، مصاحبه، برگزاری دوره‌های ضمن خدمت و کارگاه‌های آموزشی، ایجاد پایگاه‌های اطلاع‌رسانی، ارائه اسناد و مدارک چاپی و گزارش‌های کتبی، ایجاد کارگروه‌ها و هسته‌هایی در مراکز استان‌ها، تشکیل کمیته‌های تخصصی نظارت و ارزیابی، برگزاری کرسی‌های آزاداندیشی، برگزاری جشنواره‌های پژوهشی مانند درس پژوهی و اقدام پژوهی، ایجاد شبکه‌های آموزش معلمان و ... مشارکت‌کننده‌ای در این باره می‌گوید:

«می‌توان از معلمان خبره و متخصص در زمینه برنامه‌ریزی درسی خواست تا راهنمای برنامه درسی را مطالعه نموده و مورد نقد قرار دهند. این کار را می‌توان از طریق مصاحبه‌های فردی و همچنین تشکیل گروه‌های کانونی انجام داد.»

مشارکت‌کننده‌ای دیگر چنین عنوان می‌کند که:

«در زمینه اصلاح نهایی برنامه درسی، طبق فراخوانی

که نظام آپ می‌دهد و از طریق برگزاری گردهمایی‌ها، معلمان (به‌خصوص معلمان مجری مرحله آزمایشی) می‌توانند دیدگاه‌های خودشان را مطرح کنند.»

یکی دیگر از مشارکت‌کنندگان این‌طور عنوان می‌کند که:

«از طریق تعامل، برگزاری جلسات به شکل ادواری در سطح مدرسه، منطقه، استان و ... ارائه اسناد و مدارک و همچنین حضور یک فرد آگاه و با تجربه به عنوان تسهیلگر تغییر در مدارس، می‌توان سطح آگاهی معلمان از تغییرات صورت گرفته را افزایش داد و به معلمان در اجرای اثربخش برنامه‌های درسی کمک کرد.»

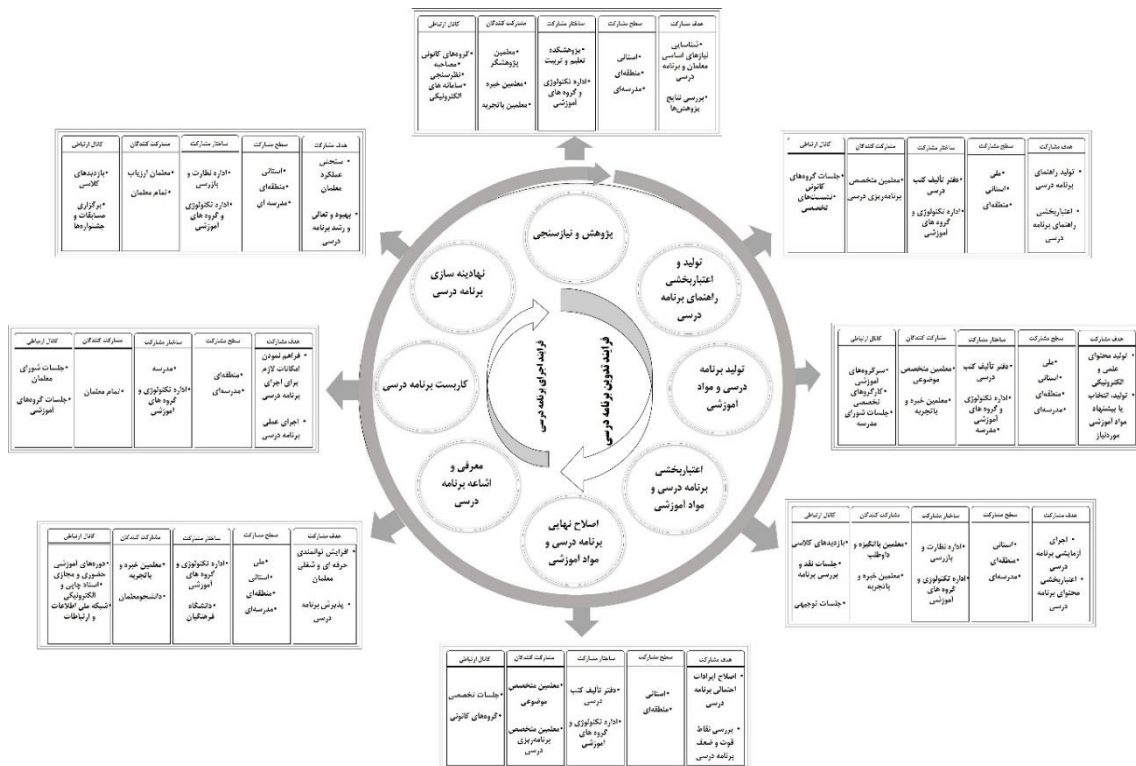
نظر یکی دیگر از مشارکت‌کنندگان این‌طور بود:

«معلمان می‌توانند شبکه‌های آموزش معلمان را ایجاد کنند و تجربیات خودشان را از طریق این شبکه‌ها به نسل‌های جدیدتر منتقل کنند. همچنین برگزاری جشنواره‌های مختلف از جمله درس پژوهی و اقدام پژوهی می‌تواند تجربیات خوبی در اختیار معلمان قرار دهد. از طریق برگزاری نشست‌های تخصصی و میزگردها، گروه‌های کانونی و ... خود معلمان می‌توانند مجریان بسیار خوبی برای تربیت معلمان دیگر باشند.»

«می‌توان از معلمان خبره و متخصص در زمینه برنامه‌ریزی درسی خواست تا راهنمای برنامه درسی را مطالعه نموده و مورد نقد قرار دهند. این کار را می‌توان از طریق مصاحبه‌های فردی و همچنین تشکیل گروه‌های کانونی انجام داد.»

مشارکت‌کننده‌ای دیگر چنین عنوان می‌کند که:

«در زمینه اصلاح نهایی برنامه درسی، طبق فراخوانی



شکل ۱. الگوی ارتباطی معلمان و نظام برنامه‌ریزی درسی در فرایند تدوین و اجرای برنامه درسی

افزایش سطح مشارکت معلمان در هر کدام از مراحل فرایندهای تدوین و اجرای برنامه درسی و در نهایت اجرای اثربخش برنامه‌های درسی خواهد شد. چون برنامه‌های درسی که با مشارکت معلمان تدوین شده باشد، مورد پذیرش آنان نیز قرار گرفته و با موفقیت به اجرا در می‌آید (Başyigit, 2009; Cited in Eris, Kayhan, Bastas & Gamar, 2017; Momeni Mahmouei & Shariatmadari, 2009; Maleki, 2008). در این الگو مراحل فرایندهای تدوین و اجرای برنامه درسی بر اساس ۵ مؤلفه‌ی هدف ارتباط/مشارکت، ساختار ارتباط/مشارکت، سطح ارتباط/مشارکت، مشارکت‌کنندگان و کانال ارتباطی مورد بررسی قرار گرفتند.

اولین مؤلفه شناسایی شده برای الگوی طراحی شده، هدف ارتباط/مشارکت می‌باشد. اهمیت این مؤلفه در این است که برای انجام هر کاری، هدف از انجام آن کار باید مشخص شود. مشخص بودن اهداف، راه را برای پیمودن ادامه مسیر هموار می‌سازد. برای مؤلفه‌ی هدف ارتباط/مشارکت در این الگو، هدف‌هایی از قبیل شناسایی نیازهای اساسی معلمان و بررسی نتایج پژوهش‌ها، تولید راهنمای برنامه درسی، تولید محتوای علمی و الکترونیکی، تولید، پیشنهاد یا انتخاب مواد آموزشی، اجرای آزمایشی برنامه درسی، اعتباربخشی برنامه درسی، اصلاح برنامه درسی، افزایش توانمندی حرفه‌ای معلمان، پذیرش برنامه درسی، اجرای عملی برنامه درسی و بهبود و رشد برنامه درسی تعیین گردید. فولان یکی از صاحب‌نظران حوزه‌ی تغییر و اجرای برنامه درسی معتقد است که برای اجرای موفق برنامه‌های درسی عوامل متعددی دخیل هستند که مهم‌ترین آنها ویژگی‌های برنامه، زمینه‌های محلی در سطح مناطق و مدارس، راهبردهای مورد استفاده در اجرای برنامه درسی و عوامل خارج از محیط آموزش می‌باشد. به اعتقاد وی، در بحث از مشخصات برنامه درسی، یکی از مهم‌ترین زمینه‌ها مسئله‌ی نیاز است. هر قدر در مورد نیازها به ویژه از دیدگاه معلمان توافق وجود داشته باشد، احتمال موفقیت

سرانجام مؤلفه‌های الگوی ارتباطی معلمان و نظام برنامه‌ریزی درسی پس از بررسی اسناد فرادست، مصاحبه با صاحب‌نظران و بررسی تجارب سایر کشورها به‌دست آمد. مراحل فرایندهای تدوین و اجرای برنامه درسی از پیش تعیین شده بودند. الگوی حاضر بر اساس مضامین پایه مشتمل بر مؤلفه‌های الگوی ارتباطی معلمان و نظام برنامه‌ریزی درسی و مضامین سازمان‌دهنده از قبیل هدف ارتباط/مشارکت، سطح ارتباط/مشارکت، ساختار ارتباط/مشارکت، معلمین مشارکت‌کننده و کانال‌های ارتباطی و در قالب مضمون فراگیر ارتباط معلمان و نظام برنامه‌ریزی درسی طراحی گردید. در مرحله بعد در راستای پرسش دوم پژوهش و برای اعتباریابی الگوی پیشنهادی، پروتکل مصاحبه گروه کانونی شامل پرسشنامه نیمه‌ساختاریافته، خلاصه الگو به همراه طرح شماتیک الگو، قبل از مصاحبه در اختیار مشارکت‌کنندگان در گروه کانونی قرار گرفت. پس از برگزاری جلسه، داده‌های فردی و داده‌های حاصل از جلسه گروه کانونی به‌دست آمد. داده‌های حاصل به شیوه تحلیل مضمون مورد بررسی قرار گرفت و بر اساس آن، اصلاحات لازم در الگو انجام شد. در پایان الگوی بازنگری شده توسط مشارکت‌کنندگان در گروه کانونی مورد بررسی و تأیید قرار گرفت و اعتباریابی شد.

بحث و نتیجه گیری

هدف اصلی پژوهش حاضر، طراحی الگوی ارتباطی معلمان و نظام برنامه‌ریزی درسی در فرایند تدوین و اجرای برنامه درسی مقطع ابتدایی در ایران و اعتباریابی این الگو بود. برای طراحی این الگو، یافته‌های حاصل از بخش‌های مصاحبه، بررسی اسناد بالادستی و بررسی نظام برنامه‌ریزی درسی سایر کشورها با هم تلفیق شده‌اند. این الگو سعی بر آن دارد تا با تأکید بر ضرورت موضوع و در نظر گرفتن خلأ موجود میان معلمان و نظام برنامه‌ریزی درسی، الگویی ارتباطی در این حوزه ارائه نماید. از این طریق معلمان در نظام برنامه‌ریزی درسی جایگاه اصلی خودشان را پیدا خواهند کرد و این امر باعث

عقلی دانش‌آموزان و انطباق با واقعیت‌های اجرایی به‌ویژه در مناطق شهری و روستایی در مرحله اجرای آزمایشی برنامه اتفاق می‌افتد. در مرحله‌ی اصلاح نهایی برنامه درسی، برنامه تدوین شده و مواد آموزشی تولید شده با توجه به نتایج اجرای آزمایشی برنامه اصلاح می‌گردد. بهبود در نظام آموزشی مستلزم تحول است و در روند تحول، حداقل دو مرحله‌ی متمایز قابل تشخیص است: نخست، طراحی نوآوری‌های مناسب و دوم، جایگزین کردن نوآوری‌های تولید شده با الگوهای قدیمی، یعنی اشاعه (Toorani, Aghaei & Manteghi, 2011). اشاعه، فرایندی اجتماعی در مورد نحوه‌ی شناخته شدن نوآوری‌ها و گسترش آنها در پهنه‌ی یک نظام اجتماعی است. این فرایند به‌طور عمده معطوف به این است که شخص چگونه اطلاعات را می‌گیرد و به دیگران منتقل می‌کند. فرایند اشاعه بر مرحله‌ی نهایی پذیرش یا رد یک نوآوری تأکید دارد (Severin & Tankard, 2000; Translated by Dehghan, 2017). تحقیقات در زمینه‌ی اجرای برنامه درسی نشان می‌دهد که میزان اجرای یک برنامه درسی در کلاس درس، به میزان مشارکت معلم در فرایند تدوین برنامه درسی متکی است (Saylor, Alexander & Lewis, 1981; Translated by Khoynjad, 2012). بنابراین عدم آگاهی معلمان از برنامه‌ی جدید و فقدان مشارکت آنان در فرایند برنامه‌ریزی درسی، اثربخشی برنامه‌ها را تا حد زیادی کاهش می‌دهد. بنابراین اجرای برنامه‌درسی زمانی موفقیت‌آمیز خواهد بود که نوآوری از سوی عاملان تغییر مورد پذیرش قرار گرفته و در نهایت منجر به نهادینه‌سازی شود. رها کردن برنامه‌ها در مدارس و غفلت از نظارت بر اجرای صحیح برنامه‌ها و همچنین عدم حمایت و پشتیبانی‌های لازم از معلمان از مواردی است که باید برای آن چاره‌اندیشی شود. در واقع برای اطمینان از عملکرد درست نوآوری، باید بعد از مرحله‌ی اجرا، مرحله‌ی پیگیری (Continuation) نیز دنبال شود. هدف این مرحله، ارزیابی کامل نوآوری است تا اثربخشی نوآوری به اثبات برسد و اگر نواقصی وجود دارد، رفع گردد

در اجرای برنامه درسی بیشتر خواهد بود (Fullan, 2007). در بسیاری از نظام‌های برنامه‌ریزی درسی از جمله در کشور ایران، آنچه در فرایند برنامه‌ریزی درسی تحت عنوان «نیازسنجی» دنبال می‌شود، عمدتاً معطوف به شناسایی نیازها و اهداف عمده برنامه درسی به منظور تدوین برنامه‌ها می‌باشد (Fathi Vajargah, 2002). نتایج حاصل از پژوهش‌ها و نیازسنجی، به‌عنوان منابعی برای تولید راهنمای برنامه درسی مورد استفاده قرار می‌گیرد. در مرحله بعد، به منظور شناسایی نقاط ضعف احتمالی راهنمای برنامه درسی تولید شده، طرحی برای اعتباربخشی ارائه می‌شود. در واقع منظور از اعتباربخشی راهنمای برنامه درسی، نظرسنجی در خصوص میزان توافق متخصصان، برنامه‌ریزان درسی و برخی از معلمان درباره عناصر برنامه است. در پایان این مرحله، بازخوردهای جمع‌آوری شده به گروه درسی مربوط اعلام شده و در شورای برنامه‌ریزی گروه درسی، برای اصلاح راهنمای برنامه درسی اقدام می‌شود. پس از آن، در مرحله تولید برنامه درسی و مواد آموزشی، گروه درسی با نظر شورای گروه در مورد انتخاب گروه‌های تألیف کتاب و تولید سایر بخش‌های برنامه درسی اقدام می‌کند. مواد آموزشی عمدتاً کتاب‌های درسی، کتاب راهنمای معلم، کتاب کار، لوح‌های فشرده و سایر وسایل آموزشی ضروری هستند. در مرحله اعتباربخشی برنامه درسی، کلیه مواد آموزشی تولید شده مورد بررسی و تجزیه و تحلیل قرار می‌گیرد. این کار در دو مرحله انجام می‌شود. در مرحله اول، برنامه تدوین شده از نظر برنامه‌ریزان، صاحب‌نظران و معلمان مورد بررسی قرار می‌گیرد. نسخه اولیه کتاب حداقل به تعداد ۲۵ نسخه در اختیار تعدادی از افراد صاحب‌نظر قرار می‌گیرد. معمولاً پس از تألیف کتاب‌های درسی، دروس مختلف لازم است که توسط شورای برنامه‌ریزی درسی مورد ارزشیابی قرار گیرد و نظرات معلمان مجرب استان‌ها در این خصوص جمع‌آوری شود که البته این موضوع کمتر رعایت می‌شود. در مرحله بعد، اجرای محدود برنامه تدوین شده بر روی گروه‌های کوچک با هدف آگاهی از تناسب محتوا با رشد سنی و

دانشجو معلمان، می‌تواند آنان را برای ورود به عرصه معلمی و مشارکت در تمام زمینه‌ها از جمله برنامه‌ریزی درسی آماده کند. جعفری، دامغانیان و عبدشریفی (Jafari, Damghanian, & AbdSharifi, 2019) و همچنین خروشی، نصرافهانی، میرشاه‌جعفری، و موسی‌پور (Khoroushi, NasrEsfahani,) (MirshahJafari, & AbdSharifi, 2019) در پژوهش‌های خود به این مؤلفه‌ها اشاره کرده‌اند.

سومین مؤلفه شناسایی شده برای الگوی طراحی شده، سطح ارتباط/ مشارکت می‌باشد. از آنجایی که متناسب با حوزه عمل تغییر و گستردگی آن، سطح ارتباط و مشارکت معلمان می‌تواند متفاوت باشد، برای این مؤلفه، چهار سطح ملی، استانی، منطقه‌ای و مدرسه‌ای در نظر گرفته شده است. تجارب گذشته و واقعیت‌های موجود بیان‌گر این حقیقت است که تصمیم‌گیری در برنامه درسی محدود و منحصر به شخص یا سازمان خاصی نبوده، بلکه گروه‌های مختلفی را در برمی‌گیرد که به نوبه خود سطوح مشارکت در برنامه درسی را تشکیل می‌دهند (Hosseini Khah, 2014). مطالعه مبانی نظری برنامه‌ریزی درسی نیز نشان می‌دهد که دغدغه‌ی اصلی اکثر نظریه‌پردازان برنامه‌ریزی درسی، تعیین خاستگاه یا جایگاه برنامه‌ریزی درسی بوده است. شورت در رابطه با این سؤال، برنامه درسی عام و برنامه درسی مختص یک آموزشگاه خاص را مطرح کرده است. طبق نظر شواب، رویکرد بهینه تصمیم‌گیری درباره برنامه درسی برای نظام‌های متمرکز این است که اختیارات تصمیم‌گیری میان سطوح مرکزی و سطوح محلی تقسیم و توزیع شود. به عبارت دیگر، تصمیمات برنامه درسی در سطح مرکز لازم نیست شکل تفصیلی و تجویزی به خود گیرد، بلکه می‌توان مجال عملیاتی نمودن تصمیمات کلان اتخاذ شده در سطح مرکزی را در سطح محلی (مدرسه، منطقه، استان) فراهم آورد. بوشامپ نیز پنج حوزه‌ی تصمیم‌گیری اساسی را در یک مدل مهندسی برنامه درسی شناسایی کرد. نخست میدان (عرصه) برای مهندسی برنامه درسی است. اصطلاحی که وسعت تلاش

(Weedal, 2004; Cited in Salarvandian,) (HosseiniKhah & Gramipour, 2014).

دومین مؤلفه شناسایی شده برای این الگو، ساختار ارتباط/ مشارکت می‌باشد. ساختارهای ارتباطی موجود باید زمینه‌ساز برقراری ارتباطات و جلب مشارکت ذینفعان باشند. برای مؤلفه‌ی ساختار ارتباط/مشارکت، ساختارهایی از قبیل دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی، پژوهشکده تعلیم و تربیت، اداره نظارت و بازرسی برنامه‌ها، اداره تکنولوژی و گروه‌های آموزشی، دانشگاه فرهنگیان و مدرسه شناسایی شدند. منظور از مؤلفه‌ی ساختار مشارکت، بخش‌های درون سازمانی هستند که می‌توانند حلقه‌ی اتصال و رابط میان معلمان و نظام برنامه‌ریزی درسی باشند. دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی یکی از دفاتر سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی است. این دفتر در کار تولید و تهیه برنامه‌های درسی، نقش اصلی را ایفا می‌کند. در دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی به تعداد عناوین درسی، گروه درسی وجود دارد و در هر گروه درسی، تعدادی کارشناس برنامه‌ریزی با پشتوانه تجربه معلمی حضور دارند. در هر گروه درسی، شورای برنامه‌ریزی درسی وظیفه‌ی تولید برنامه درسی را بر عهده دارد. در شورای برنامه‌ریزی گروه درسی، علاوه بر کارشناسان گروه، متخصصان موضوعی، متخصص برنامه‌ریزی درسی، نماینده گروه‌های آموزشی، یک یا چند معلم مجرب و نمایندگان دفاتر دیگر سازمان حضور دارند. دانشگاه فرهنگیان نیز در ایران وظیفه تربیت معلمان را برعهده دارد و به‌عنوان تأمین‌کننده اصلی نیروی انسانی برای آموزش و پرورش شناخته می‌شود. یکی از اهداف این دانشگاه، توسعه زمینه پژوهندگی و تقویت روحیه پژوهشی و گسترش دانش، بینش و مهارت‌های منابع انسانی و رصد کردن تحولات علمی در حوزه آموزش و پرورش می‌باشد. این دانشگاه از طریق برگزاری کارگاه‌ها، همایش‌ها و گردهمایی‌های آموزشی و پژوهشی به‌منظور تولید، تبیین و ارزیابی دانش مرتبط در عرصه تعلیم و تربیت و ارتقای سطح علمی و شایستگی‌های حرفه‌ای

معلمان و نظام برنامه‌ریزی درسی، کانال‌های ارتباطی می‌باشد. کانال‌های ارتباطی رسانه‌هایی هستند که از طریق آنها، پیام از شخصی به شخص دیگر منتقل می‌شود. این تبادل اطلاعات به دو صورت بین فردی (Interpersonal) و گروهی انجام می‌گیرد (Rogers, 2003). انتخاب یا طراحی کانال ارتباطی، نقش مهمی در برقراری ارتباط مؤثر دارد (Johnson, 1996; Cited in Huang, Chen & Chen, 2004). برای مؤلفه‌ی کانال‌های ارتباطی، کانال‌هایی از قبیل برگزاری جلسات و نشست‌های تخصصی حضوری و مجازی، مصاحبه، کتاب‌ها و مجلات، محتوای الکترونیکی، برگزاری مسابقات و جشنواره‌ها، سرگروه‌های آموزشی، شورای معلمان و شورای مدرسه، دوره‌های ضمن خدمت و کارگاه‌های آموزشی، و شبکه ملی اطلاعات و ارتباطات شناسایی شدند. در پژوهش‌های (Altrichter, 2005; Dijohn, 2015 Jadhav, & Patankar, 2013) نیز این مجاری ارتباطی معرفی شده‌اند. الگوی معلم شبکه‌ای (Corous, 2018; Cited in Asadpour, Assareh, Ahmadi, Emamjome, 2022) نمونه‌ای از الگوهای ارتباط‌گرایانه است. بر مبنای این الگو معلمان از طریق همکاران، رسانه‌های عمومی، منابع چاپی و دیجیتالی، جامعه محلی، بلاگ‌ها، ویکی‌ها، همایش‌ها، شبکه‌های اجتماعی و ... می‌توانند ارتباط‌های حرفه‌ای خود را شکل دهند. هاشمی (Hashemi, 2006) برای تعیین رابطه میان «میزان بهره‌مندی معلمان از مجاری ارتباطی» و «پذیرش نوآوری‌های آموزشی»، پژوهشی با عنوان «نقش ارتباط جمعی و فردی در اشاعه نوآوری‌ها در ایران» انجام داد. نتایج این پژوهش نشان داد که مجاری ارتباط جمعی (رسانه‌ها و نشریات) جهت ایجاد شناخت و آگاهی نسبت به نوآوری‌ها، و مجاری ارتباط فردی جهت تغییر در نگرش و رفتار معلمان، در اشاعه‌ی نوآوری‌ها مفید واقع شده‌اند.

در راستای پاسخ‌گویی به پرسش دوم پژوهش و در مرحله بعدی، الگوی پیشنهادی به شیوه گروه کانونی

تدوین و تهیه برنامه را نشان می‌دهد. به طور مثال میدان ممکن است یک کلاس درس، یک مدرسه، منطقه، استان یا کل کشور باشد (Mehr Mohammadi, 2017). کیو آی (Qi, 2011) در پژوهشی نشان داد نظام آموزشی چین به‌منظور کاهش تمرکز در برنامه‌های درسی و افزایش سطح مشارکت معلمان در فرایند برنامه‌ریزی درسی، یک نظام برنامه‌ریزی درسی سه‌لایه متشکل از سطوح ملی، استانی و مدرسه‌ای طراحی کرده است.

مؤلفه‌ی چهارم در این الگو، نقش مشارکت‌کنندگان می‌باشد. از آنجایی که در عمل امکان مشارکت تمام معلمان در هر کدام از مراحل فرایندهای تدوین و اجرای برنامه درسی وجود ندارد، بنابراین باید مشخص شود چه گروهی از معلمان امکان مشارکت در هر کدام از این مراحل را خواهند داشت. برای مؤلفه‌ی مشارکت‌کنندگان نقش‌هایی از قبیل معلمین پژوهشگر، معلمین خبره و با تجربه، معلمین متخصص در زمینه برنامه‌ریزی درسی و موضوعی، معلمین با انگیزه و داوطلب، معلمین ارزیاب و نو معلمان شناسایی شدند. شورت در پاسخ به این سؤال که معلمان در فرایند برنامه‌ریزی درسی چگونه مشارکت می‌کنند، سه حالت معلم به‌عنوان «مجری»، معلم به‌عنوان «مجری فعال» و معلم به‌عنوان «برنامه‌ریز درسی» را معرفی می‌کند. مهرمحمدی (Mehr Mohammadi, 2017) درباره‌ی ترکیب مطلوب یا متعادل گروه‌های حاضر در فرایند برنامه‌ریزی درسی، این ترکیب را مطرح می‌نماید: معلم به‌عنوان نماینده حوزه عمل تعلیم و تربیت، متخصص برنامه درسی به‌عنوان نماینده حوزه نظر تعلیم و تربیت و متخصص رشته یا موضوع. به‌طور کلی، هرچه تعداد معلمان مشارکت‌کننده در هر کدام از مراحل فرایند برنامه‌ریزی درسی بیشتر باشد، برنامه درسی با کیفیت تولید خواهد شد و اجرای آن نیز اثربخش‌تر خواهد بود (Troudi & Alwan, 2010). از طرفی، مشارکت معلمان در تصمیم‌گیری‌های نوآورانه، سبب تقویت کار گروهی در بین معلمان و افزایش پذیرش نوآوری از سوی آنان می‌گردد (Eris & et al, 2017). پنجمین مؤلفه شناسایی شده برای الگوی ارتباطی

بپردازد و دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی اقدام به فراخوانی و تقویت نیروهای متخصص در زمینه‌های موضوعی و برنامه‌ریزی درسی نماید تا بتواند از آنان به عنوان پژوهشگر و رابط سایر معلمان و نظام برنامه‌ریزی درسی بهره‌برد.

- داشتن یک بانک اطلاعاتی قوی از حوزه علاقه، تخصص و توانمندی معلمان در زمینه برنامه‌ریزی درسی به منظور مشارکت دادن آنان در مراحل مختلف فرایندهای تدوین و اجرای برنامه درسی در سطوح مختلف ملی، استانی، منطقه‌ای و مدرسه‌ای مورد توجه سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی قرار گیرد.

- ساختارهای مشارکتی موجود از جمله گروه‌های آموزشی، پژوهشکده‌های تعلیم و تربیت، گروه‌های درسی در دفتر تألیف کتاب‌های درسی، دانشگاه فرهنگیان و ... تقویت شده و مورد حمایت جدی وزارت آموزش و پرورش قرار گیرند.

- کانال‌ها و مجاری ارتباطی متعددی که وجود دارند به‌خصوص در ارتباطات پایین به بالا همیشه باز باشند و در جهت ایجاد تعامل و برقراری ارتباطات دوسویه و هدفمند میان معلمان و نظام برنامه‌ریزی درسی مورد استفاده قرار گیرند.

- به منظور استفاده از الگوی ارتباطی معلمان و نظام برنامه‌ریزی درسی و همچنین اصلاح، بهبود و غنی‌تر کردن آن، پیشنهاد می‌گردد اجرای الگو و اعتباریابی بیرونی آن در مناطق مختلف از سوی پژوهشگران دنبال شود.

قدردانی و تشکر

از استادان راهنما و مشاور رساله تحصیلی خودم و همچنین از معلمان، اساتید دانشگاهی و صاحب‌نظرانی که نهایت لطف و همکاری را در انجام پژوهش حاضر با اینجانب داشته‌اند، کمال تشکر را دارم.

مورد اعتباریابی قرار گرفت. در جلسه گروه کانونی با بهره‌گیری از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته، نظرات شرکت‌کنندگان گردآوری شد. فرایند مصاحبه تا مرحله اشباع نظری ادامه یافت. پس از برگزاری جلسه گروه کانونی، داده‌های ضبط شده در قالب متن درآمدند و پس از تحلیل مضمون، منجر به شناسایی مؤلفه‌های الگوی ارتباطی معلمان و نظام برنامه‌ریزی درسی گردید. در مرحله بعد با بررسی کدهای حاصل از نظرات مشارکت‌کنندگان، کاستی‌های الگوی اولیه برطرف و اصلاحات لازم انجام شد. سرانجام طرح شماتیک الگوی بازنگری شده ترسیم گردید و مطابق نظر نهایی خبرگان گروه کانونی، الگوی موردنظر اعتباریابی شد.

در نهایت می‌توان گفت لازمه اجرای اثربخش برنامه‌های درسی، مشارکت دادن معلمان در سطوح و مراحل مختلف فرایند برنامه‌ریزی درسی می‌باشد. بدین منظور در گام اول بایستی هدف از مشارکت مشخص گردد. در گام دوم معلمان علاقمند به مشارکت شناسایی و آموزش‌های لازم به آنان داده شود. همچنین ساختارهای مشارکتی معرفی و تقویت گردند. در گام بعد، کانال‌های ارتباطی بین معلمان و برنامه‌ریزان تعیین و معرفی گردد. در پایان متناسب با سطوح تصمیم‌گیری، شرایط مشارکت برای معلمان فراهم گردد. الگوی ارتباطی معلمان و نظام برنامه‌ریزی درسی سعی در محقق کردن این مهم را دارد. الگوی پیشنهادی از سوی صاحب‌نظران و متخصصین برنامه‌ریزی درسی و تعلیم و تربیت معتبر تشخیص داده شد و اصلاحات لازم نیز بر اساس نظرات و پیشنهادهاى آنان در الگو انجام گرفت. اما به دلیل محدودیت‌هایی که پژوهش حاضر با آنها روبرو بوده است، نباید چنین تصور کرد که هر آنچه در این پژوهش به دست آمده، کاملاً درست و بی‌نقص است. با این حال، پیشنهادهاى ذیل ارائه می‌گردد:

- به منظور آگاه‌سازی معلمان با اهداف و اقداماتی که در هر کدام از مراحل فرایندهای تدوین و اجرای برنامه درسی باید دنبال کنند، وزارت آموزش و پرورش به برنامه‌ریزی دوره‌های ضمن خدمت مرتبط با این امر

- wilderness. *South African journal of education*, 25(4), 223-228.
- Carl, A. E. (2009). *Teacher empowerment through curriculum development: Theory into practice*. Juta and Company Ltd.
- Cobbold, C. (2017). Moving from Page to Playground: The Challenges and Constraints of Implementing Curriculum in Ghana. *Research on Humanities and Social Sciences*, 7(4), 1-11.
- Delavar, Ali (2012). *Theoretical and practical foundations of research in humanities and social sciences*. Tehran: Roshd.
- DiJohn, G. M. (2015). Effective and Efficient Parent-Teacher Communication. *Masters of Arts in Education Action Research Papers*. Paper 111.
- Dorgu, T. E. (2016). Different teaching methods: A panacea for effective curriculum implementation in the classroom. *International Journal of Secondary Education*, 3(6), 77- 87.
- Eriş, H., Kayhan, H., Baştaş, M., & Gamar, C. (2017). Teacher and administrative staff views on teachers' participation in decision making process. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(11), 7411-7420.
- Fathi Vajargah, Koorosh. (2013). *Principles of Curriculum Planning*. Tehran: Iran Zamin.
- Fathi Vajargah, Kourosh (2002). Reviewing the place of needs assessment studies in the curriculum planning process. *Quarterly Journals of Humanities (Al-Zahra University)*, 42 (12), 75-104.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. The Columbia University: Teachers College (4th Edition).
- Goldring, E., Grissom, J. A., Rubin, M., Neumerski, C. M., Cannata, M., Drake, T., & Schuermann, P. (2015). Make Room Value Added: Principals' Human Capital Decisions and the Emergence of Teacher Observation Data. *Educational Researcher*, 44(2), 96-104.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (2005). منابع
- Akrami, Seyyed Kazem; and Hosseini, Seyyed Mohammad. (2005). Comparing Teachers' Role in Centralized and Decentralized Curriculum development Systems. at the Conference on centralization and Decentralization in the Curriculum Planning Process. Kerman: Curriculum Studies Association, Shahid Bahonar University of Kerman. [https:// www.civilica.com / Paper-CONF002-CONF002_004.html](https://www.civilica.com/Paper-CONF002-CONF002_004.html).
- Alsubaie, M. A. (2016). Curriculum Development: Teacher Involvement in Curriculum Development. *Journal of Education and Practice*, 7(9), 106-107.
- Byron, I. (2000). An overview of country reports on curriculum development in South and South-East Asia. In *Globalization and living together: The challenges for educational content in Asia* (pp. 58-61). Delhi: UNESCO. http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/finrep-newdelhi1999_eng.pdf
- Altrichter, H. (2005). Curriculum implementation—limiting and facilitating factors. In *Making it Relevant: Context based learning of science* (pp. 35-62). Münster Waxmann.
- Asadpour, Saeid; Assareh, Alireza; Ahmadi, Gholam Ali; and Emamjome, Seyed Mohammad Reza (2022). Designing and validation of the context-based curriculum model with emphasis on connectivism for teaching sciences. *Research in Curriculum Planning*. 18 (44), 197- 216.
- Bitarafan, Fateme Sadat; Sojoodi, Marjan; & Deghani, Marzieh (2020). Investigating the Implementation Barriers of the Fundamental Evolution Education Document Based on the Fullan Model: Case study of the field of aesthetic and artistic education. *Research in Curriculum Planning*. 17 (40), 90- 110.
- Carl, A. (2005). The "voice of the teacher" in curriculum development: a voice crying in the

- Spurná, M. (2018). Czech teachers' attitudes towards curriculum reform implementation. *Human Affairs*, 28(1), 54-70.
- Kardena, A. (2015). Change of curriculum and its implication on teachers' performance in efl classroom. *Proceedings of ISELT FBS Universitas Negeri Padang*, 3, 46-51.
- Kelly, A. V. (2009). *Curriculum Theory and Practice (Sixth Edition)*. Los Angeles: Sage Publications.
- Khoroushi, Pouran; NasrEsfahani, AhmadReza; MirshahJafari, SeyyedEbrahim; & Mousapour, Nematollah (2019). Conceptual model of competencies expected from student teachers in the curriculum of Farhangian University based on the opinion of experts. *Educational measurement and evaluation studies*, 7 (18), 169- 199.
- Kulachai, W., Narkwatchara, P., Siripool, P., & Vilailert, K. (2018, March). Internal communication, employee participation, job satisfaction, and employee performance. In *15th International Symposium on Management (INSYMA 2018)* (pp. 124-128). Atlantis Press.
- Makewa, L. N., & Ngussa, B. M. (2015). Curriculum implementation and teacher motivation: A theoretical framework. In *Handbook of Research on Enhancing Teacher Education with Advanced Instructional Technologies* (pp. 244-258). IGI Global.
- Maleki, Hassan (2008). *Qualifications of the teaching profession*. Tehran: Madreseh Publications.
- Mehr Mohammadi, Mahmoud (2017). *Curriculum: viewpoints, approaches and perspectives*. Mashhad: Beh-Nashr Publications (Astan Quds Razavi).
- Momeni Mahmoudi, Hossein; and Shariatmadari, Ali (2009). Designing a competency-based curriculum model for the bachelor's degree in elementary education. *Management and planning in educational systems*, 2(3), 128-149.
- "Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences", In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. (3th ed), Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hall, G., & Hord, S. (2015). *Implementing change: Patterns, principles, and potholes (4th ed.)*. Boston, MA: Pearson Education.
- Handler, B. (2010). Teacher as curriculum leader: A consideration of the appropriateness of that role assignment to classroom-based practitioners. *International Journal of Teacher Leadership*, 3(3), 32-42.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2011). *The far side of educational reform*. Ottawa: Canadian Teachers' Federation (NJ3).
- Hashemi, Shahnaz (2006). The role of individual and collective communication in the diffusion of innovations in education. *Quarterly Journals of Educational innovations*. 15(5), 115-149.
- Hosseini Khah, A. (2014). Curriculum decision levels. *Curriculum Encyclopedia*. Curriculum Studies Association, pp 1-6.
- Huang, S. C., Chen, C. H., & Chen, H. L. (2004). A case study of communication channels in a graduate program. *Proceedings of the American Society for Information Science and Technology*, 41(1), 147-155.
- Jadhav. M. S; & Patankar. P. S (2013). ROLE OF TEACHERS' IN CURRICULUM DEVELOPMENT FOR TEACHER EDUCATION. *National conference on Challenges in Teacher Education, Physical Education and Sports*.
- Jafari, Sekineh; Damghanian, Hosein; & AbdSharifi, Fatemeh (2019). The structural relationship between the role of educational groups and the quality of teachers' performance. *Education and learning studies (Shiraz University Social and Human Sciences)*, 9 (2), 37- 58.
- Janík, T., Janko, T., Pešková, K., Knecht, P., &

- and learning. Translation: Gholamreza Khoynejad (2012). Astan Quds Razavi: Beh Nashr, seventh edition.
- Severin, W. J; & Tankard, J. W. (2000). *Communication theories: origins, methods, and uses in the mass media*. Translation: Alireza Dehghan (2017). University of Tehran.
- Short, E. C. (1991). *Forms of curriculum Inquiry*. Translation: Mahmoud Mehr Mohammadi, and Colleagues (2020). Tehran: Samt.
- Sinnema, C., Nieveen, N., & Priestley, M. (2020). Successful futures, successful curriculum: What can Wales learn from international curriculum reforms? *The Curriculum Journal*, 31(2), 181–201.
- Toorani, Haidar; Aghaei, Amir and Manteghi, Morteza (2011). "Global experiences in the field of educational innovations from the point of view of production, adoption and implementation of innovation in Iran's public education". *educational innovations*. 11 (43). 41-7.
- Troudi, S., & Alwan, F. (2010). Teachers' feelings during curriculum change in the United Arab Emirates: opening Pandora's box. *Teacher development*, 14(1), 107-121.
- Voogt, J. M., Pieters, J. M., & Handelzalts, A. (2016). Teacher collaboration in curriculum design teams: effects, mechanisms, and conditions. *Educational Research and Evaluation*, 22(4), 121-140.
- Zarghani, Azam; Amin Khandaghi, Maghsood; Shabani Varki, Bakhtiar; and Mousapour, Nematullah (2015). The New Math Curriculum: What Are Teachers Doing? *Theory and Practice in Curriculum*, 8 (4), 51-84.
- Office of planning and authoring textbooks (2004). Charter of Curriculum Planning, Tehran: Educational Research and Planning Organization.
- Parsa, Abdullah (2007). Examining the attitudes and behavioral tendencies of teachers regarding the promotion of new curricula. *Quarterly Journal of Curriculum Studies*, 1 (4), 103-138.
- Qi, T. (2011). *Between Centralization and Decentralization: Changed Curriculum Governance in Chinese Education after 1986*. University of Tennessee, Knoxville Trace: Tennessee Research and Creative Exchange
- Rahman, Z. B. A., & Ahmad, M. B. (2000). Malaysia Curriculum Planning, Development and Reform. In *Globalization and living together: The challenges for educational content in Asia* (pp. 88–90). Delhi: UNESCO. http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/finrep-newdelhi1999_eng.pdf
- Reid, W. A., & Null, J. W. (2006). *The Pursuit of Curriculum: Schooling and the Public Interest*. Greenwich, CT: IAP-Information Age Publishing.
- Rogers. E. M. (2003). *Diffusion of Innovations*. New York: Free Press. 5th edition.
- Salarvandian, Sima; Hosseinikhah, Ali; and Gramipour, Massoud (2014). Evaluation of the smart board as an educational innovation based on Everett Rogers' innovation diffusion theory. *Theory and Practice in Curriculum*, 3 (6), pp. 71-82.
- Saracaloğlu, S., Yılmaz, S., Çengel, M., Çöğmen, S., Karademir, C.A., & Kanmaz, A. (2010). Elementary teachers' views about their roles in curriculum development and evaluation process: The case of Denizli, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2 (2), 2427-2434.
- Saylor, J. G; Alexander, W. M; & Lewis, A. J (1981). *Lesson planning for better teaching*