

مقایسه ی وضع موجود و مطلوب مشارکت معلمان با تجربه و کم تجربه در فرایند برنامه

ریزی درسی

اسماعیل کاظم پور^{۱*}، فریده حق پرست^۲، فرشته هدایتی^۳

(۱) استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن، تنکابن، ایران.

(۲) کارشناس ارشد دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن

(۳) کارشناس ارشد. دبیر آموزش و پرورش شهرستان تنکابن

*نویسنده مسئول: e.kazempour@toniau.ac.ir

تاریخ دریافت مقاله ۸۹/۶/۵ تاریخ آغاز بررسی مقاله ۸۹/۶/۱۱ تاریخ پذیرش مقاله ۸۹/۹/۲۱

چکیده

این پژوهش با هدف مقایسه ی وضع موجود و مطلوب مشارکت معلمان با تجربه و کم تجربه در فرایند برنامه ریزی درسی (طراحی، اجرا، ارزشیابی) صورت گرفته است. روش تحقیق از نوع توصیفی- پیمایشی بود. جامعه ی آماری، شامل همه ی معلمان با سابقه ی کاری بالاتر از ۱۵ سال به تعداد ۳۸۹۹ نفر و سابقه ی کاری کمتر از ۵ سال به تعداد ۲۵۹ نفر در دوره های مختلف تحصیلی شهر رشت بوده است که به استناد جدول مورگان و به روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای تعداد ۳۵۱ نفر معلمان با تجربه (بالای ۱۵ سال) و تعداد ۱۳۹ نفر معلمان کم تجربه (کمتر از ۵ سال) انتخاب شدند. ابزار پژوهش حاضر، پرسشنامه ی محقق ساخته بود که پس از تأیید روایی محتوایی، برای محاسبه ی پایایی آن از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. یافته های حاصل از اجرای آزمون تحلیل واریانس یکراهه نشان داد که بین میانگین نمره های وضع موجود و مطلوب مشارکت معلمان با تجربه و کم تجربه در فرایندهای طراحی، اجرا و ارزشیابی برنامه ریزی درسی تفاوت معنی داری وجود دارد. و همچنین میانگین نمره ی وضع مطلوب مشارکت معلمان با تجربه و کم تجربه در این فرایندها در مقایسه با وضع موجود بالاتر می باشد.

کلید واژه ها: مشارکت معلمان، برنامه ریزی درسی، معلمان با تجربه و کم تجربه.

مقدمه

۱۳۸-۱۲۵). در واقع برنامه ریزی امری است که توسط نهاد مسئول تدوین شده است، آنگاه برنامه به وزارت آموزش و پرورش و بخش برنامه ریزی و سپس جهت اجرای آن به دوایر اجرایی وزارت آموزش و پرورش، واحدهای منطقه ای و مدارس ابلاغ می گردد (گروه مشاوران یونسکو، ۱۳۸۸، ص ۱۳۹). مشارکت از دیرباز یکی از ابزارهای مهم زندگی انسان ها بوده است و در اسلام نیز جایگاه بالایی دارد. در فرهنگ غنی اسلام در قالب آیات و روایات، به کارگیری این شیوه در تصمیم گیری ها و حل مسایل به طور جدی مورد توجه قرار گرفته است (تنهایی، ۱۳۷۷، ص ۲۵). تعریف مشارکت^۴ از نظر لغوی به معنای با هم شریک شدن در انجام کار یا شرکت کردن با هم است و در اصطلاح مداخله ی افراد در فرایند تصمیم گیری، اجرا، ارزیابی برنامه ها یا فعالیت های مختلف است (بشارت، ۱۳۸۶، ص ۴). همچنین مشارکت، درگیر شدن شرکا در فرایند برنامه ریزی است. در رویکردهای برنامه ریزی متمرکز همراه با نمایندگی غیر مستقیم وزارتخانه، واحدهای آموزشی، سازمان های غیر دولتی نقش داشته و مشارکت کامل وجود ندارد. اما در رویکرد برنامه ریزی غیر متمرکز با نمایندگی مستقیم شرکاء در سطح محل مدرسه صورت پذیرفته برای رفع تفاوت گروه ها از روش های مختلف بهره گرفته

دنیای کنونی، سرشار از تغییراتی است که به تبع خواسته های افراد پدید می آید. خواسته هایی که از نیازهای متفاوت و گسترده ی نهاد پیچیده ی انسان ها سرچشمه می گیرد. عصر انطباق با تغییرات به معنای واقعی آن و همراه با آن است. سکون و عدم تحرک در دنیای امروز نتیجه ای جز نابودی به همراه ندارد. لذا برنامه ریزی درسی^۱ نیز می بایستی از حالت سکون توسط کل اعضای جامعه ی آموزش و پرورش به جریان فعال تبدیل گردد (تقی پور ظهیر، ۱۳۸۱، ص ۴۲). برنامه ریزی^۲ یک فرایند عقلانی و خردمندانه در زندگی شخصی، شغلی، سازمانی هر سازمان، هر انسان و یا هر جامعه است. فرایند برنامه ریزی درسی شامل سازماندهی فعالیت ها و ارزشیابی می باشد و هدف آن ایجاد تغییرات مطلوب و محور آن یادگیرنده است (یار محمدیان، ۱۳۸۵، ص ۱۸). برنامه ی درسی نتیجه ی فرایند برنامه ریزی درسی است. برنامه ی درسی^۳ به عنوان قلب فعالیت های آموزش و پرورش، از مهمترین عناصری است که مستلزم تحول متناسب با شرایط جدید است. تحولات محیطی اعم از تحولات جهانی یا منطقه ای، به طور مستقیم نظام آموزشی و به تبع برنامه های درسی را دچار دگرگونی می نماید (آیتی، ۱۳۸۷، صص

1. Curriculum

2. Planning

3. Curricula

4. Partnership

و اجرای مواد آموزشی جدید نیاز دارند (آوالوس^۱، ۲۰۰۶، ص ۴). امروزه معلمان در طرح ریزی کل برنامه ی مرکز تربیتی و فرصت های یادگیری در حیطه برنامه درسی، مشارکت کنندگان بسیار فعال قلمداد می شوند (سیلور و همکاران، ۱۳۸۷، ص ۹۸). نقش معلم و شرکت معلم در برنامه ریزی درسی، تعیین محتوای آموزشی، اجرا و تغییر برنامه، صلاحیت تدریس مؤثر می باشد که معلم می تواند از روش های متنوعی در برنامه ریزی و تولید برنامه استفاده کند و نیز شامل فهم درست منابع، اجرای کامل برنامه، نقادی برنامه و سازماندهی مناسب می باشد (ملکی، ۱۳۸۷، ص ۱۸۵). برخی از پیش نیازهای افزایش مشارکت معلمان در فرایند برنامه ریزی، روشن کردن انتظارات و ایجاد ظرفیت های لازم برای پاسخگویی به عوامل، شناسایی علایق، حل تعارض، در نظر گرفتن زمان کافی استفاده از روش های برنامه ریزی انعطاف پذیر و پیش بینی نیازهای پشتیبانی می باشد (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۷، ص ۴۴). نگرش نامناسب مسئولان رده های برنامه ریزی کشور نسبت به معلمان، کاهش محسوس جایگاه حرفه ای معلمان در جامعه و کاهش رضایت شغلی، بی توجهی نسبی به مشارکت معلمان در بالا بودن هزینه مشارکت معلمان در امور آموزشی و اداری مدرسه و منطقه است. پرهیز

اند (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۷، صص ۴۲-۳۴). لذا مشارکت زمانی مفهوم پیدا می کند که افراد داوطلبانه خود را در تصمیم گیری ها و اقدامات آموزشی شریک بدانند و فعالانه در آن شرکت کنند و میان نیاز خود و جامعه و دست اندرکاران تضاد و قیاسی نبینند (رمضانیان، ۱۳۷۴، ص ۲۵۹). همچنین مشارکت، باید از سوی مدیر سازمان هدایت شود تا فرایند برنامه ریزی به خوبی انجام شود و اثربخشی لازم به دست آید. در فرایند برنامه ریزی، در تدوین و اجرا باید مشارکت باشد چون اگر نباشد تعارض، دلسردی، تضاد و مقاومت در برابر اجرای برنامه ها افزایش می یابد (کرامتی، ۱۳۸۶، ص ۹۳). بحث مشارکت در برنامه ریزی درسی با محوریت منابع انسانی است. چون منابع انسانی به عنوان پیچیده ترین عامل، در محیط نظام آموزشی نقش مهمی دارد، در نتیجه ضروری است در نظام آموزش و پرورش در جهت مشارکت معلمان در فرایند برنامه ریزی درسی تلاش بیشتری صورت بگیرد. با پیشرفت تخصصی دبیران می توان به پایه گذاری تغییرات برنامه ریزی درسی بر اساس آموزش های جدید و مدیریت صحیح فرصت ها، دست یافت. آنها با آزمون های کنترل شده می توانند دانش آموزان را به پیشرفت هدایت کنند. همچنین آنها به شناخت فرصت های یادگیری و نیازها، آموزش و سیاست های آموزش

^۱ . Avalos

به رقابت جهانی و سیر پر شتاب فن‌آوری، اینک اندیشمندان، افزایش مشارکت را به عنوان وسیله‌ای برای رسیدن به هدف برنامه ریزی مطلوب مورد توجه قرار داده اند (الوانی، ۱۳۸۵، ص ۲۵۰). به زعم سابان^۲ صرف نظر از پیشینه ی تاریخی مشارکت و نقش معلمان در فرایند برنامه ریزی درسی، جنبش ویژه ای از اوایل ۱۹۸۰ میلادی در عرصه ی تعلیم و تربیت به وجود آمده است که به موجب آن طیف وسیعی از صاحب نظران تعلیم و تربیت، نتایج و ابعاد منفی آموزش و پرورش در سطح مدارس را مد نظر قرار داده اند و ضرورت اقدامات مؤثر برای بهسازی کیفیت آموزش و تدریس را گوشزد کرده اند. مروری بر پژوهش های انجام شده نشان می دهد که نقش معلم در فرایند برنامه ریزی درسی یک ضرورت است و بدون حضور معلم، برنامه ها کارایی لازم را نخواهد داشت. برنامه ریزی درسی فعالیتی است که با حرفه ی تدریس معلم گره خورده است و نمی توان و نباید معلمان را در این فرایند به حساب نیاورد (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۳، صص ۷۵-۶۱). خرم روز (۱۳۸۰) در پژوهشی، نشان داد که دبیران در امور چهار گانه ی آموزشی - انضباطی، پرورشی، اداری و مالی مدرسه مشارکت دارند. بر اساس نظرات دبیران، شناسایی دانش آموزان ضعیف و رفع مشکلات رفتاری دانش آموزان از

از درگیر شدن معلمان در امور مدرسه، کارایی معلمان و تخصص حرفه ای آنان، فرایند گزینش معلمان، تربیت معلم دوره های آموزشی معلمان، ارزشیابی نامناسب از عملکرد معلم، نابسامانی نسبی در امور معلمان، اخلال در روند جامعه پذیری، تکوین شخصیت و شکل گیری هویت های جنسی دانش آموزان. ضعف نسبی نظام نگهداشت و ارتقای معلمان، حرفه ای نشدن معلمی، بی توجهی به رفاه معلمان و مشکلات معلمان می باشد (کمیته تدوین پژوهشکده تعلیم و تربیت، ۱۳۸۰). مدیریت مدرسه محور^۱ راهبردی است که از طریق واگذاری در تصمیم گیری های مهم از واحد مرکزی به نواحی و مدارس، آموزش و یادگیری را توسعه می دهند. این روش برای معلمان، دانش آموزان و اولیا زمینه ای را فراهم می سازد که از طریق دریافت مسئولیت تصمیم گیری درباره تأمین اعتبار، جذب نیروی انسانی و برنامه ریزی آموزشی بر فرایند یادگیری کنترل داشته باشند و با واگذاری تصمیم گیری به معلمان، والدین و اعضای انجمن، اثر بخشی بیشتری بر محیط یادگیری دانش آموزان ایجاد کنند (محبوب، ۱۳۸۱، ص ۷).

با توجه به بحث پیرامون تغییر نظام آموزش و پرورش متمرکز به سوی نیمه متمرکز یا غیر متمرکز، موضوع مشارکت جای خود را در مباحث علمی و اجتماعی کشور باز کرده است و با توجه

^۲. Saban

^۱. School based management

مدارس با روحیه ی آنان رابطه وجود دارد. البته بین میزان مشارکت معلمان و روحیه آنان با توجه به جنسیت تفاوت وجود دارد. غفار زاده (۱۳۸۶) در پژوهشی نشان داد که بین دوره های تحصیل از نظر میزان توانایی و آمادگی برای اجرای طرح مدرسه محوری در زمینه های مختلف از جمله برنامه ی درسی، تفاوت معناداری وجود ندارد. از سویی، از دیدگاه مدیران و معلمان، مدارس توانایی لازم برای اجرای طرح مدرسه محوری را در زمینه ی برنامه ی درسی دارند. تالماژ^۱ (۱۹۷۰) در پژوهشی نشان داد که همبستگی مثبت معناداری بین مشارکت معلم در برنامه ریزی درسی و اجراهای بعدی آن وجود دارد. چانگ^۲ (۲۰۰۲) در پژوهشی نشان داد که عمده ترین مشارکت و درگیری اتحادیه ی معلمان بودجه بندی، مدیریت آموزش و پرورش و تصویب آیین نامه های آموزشی و پرسنلی بوده است. میزان مشارکت اتحادیه ی معلمان در سطح ملی بسیار و در سطح محلی کم بوده است. تمامی افراد نمونه ی آماری، اتخاذ دو رویکرد اطلاعاتی و ائتلافی را شایسته ترین شیوه دانستند و خواستار حمایت لازم از اتحادیه ی معلمان در سطح محلی شدند. کای^۳ (۲۰۰۶) در پژوهشی نشان داد که مشارکت معلمان در مدارس ابتدایی از حد مطلوب پایین تر

جمله اموری بوده است که دبیران بیشترین مشارکت را در آن داشته اند. پژوهش گویا و ایزدی (۱۳۸۱) نشان داد که مشارکت معلمان در فرایند برنامه ریزی درسی از زمان تخصصی شدن قلمروهای برنامه ریزی درسی مطرح بوده است. از آنجایی که نقش معلمان در طراحی، تدوین و اجرای برنامه ی درسی یک نقش محوری است، این امر می تواند منجر به افزایش احساس تعلق آنان در برنامه ریزی درسی شود. فتحی و اجارگاه (۱۳۸۳) در پژوهشی به شناسایی امکان مشارکت معلمان در برنامه ریزی درسی پرداخت. نتایج پژوهش نشان داد که مشارکت معلمان در عرصه ی برنامه ریزی درسی از حمایت بسیار در ادبیات تعلیم و تربیت برخوردار است. در حالی که شرکت معلمان در فرایند برنامه ریزی درسی دارای نتایج و دستاوردهای بسیاری برای نظام آموزشی هر کشوری است، در نظام آموزشی ایران معلمان فاقد هر گونه قدرت تصمیم گیری در این زمینه هستند. همچنین فراهم سازی مشارکت معلمان در سطح مدرسه یا چند مدرسه ی همجوار بیشتر مورد حمایت است و تدارک امکانات، منابع مالی، تفویض اختیار بیشتر به مدارس و معلمان از مهمترین عوامل مؤثر بر افزایش مشارکت معلمان در برنامه درسی است (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۳، صص ۷۸-۶۰). پژوهش شریف و حسینی (۱۳۸۶) نشان داد که بین میزان مشارکت معلمان در امور

1. Talmage

2. Chung

3. Kai

معلمان با تجربه و کم تجربه تفاوت وجود دارد؟

۳. آیا بین وضع موجود و مطلوب مشارکت معلمان در ارزشیابی برنامه ی درسی، از دیدگاه معلمان با تجربه و کم تجربه تفاوت وجود دارد؟

روش تحقیق

پژوهش حاضر به روش توصیفی از نوع پیمایشی انجام یافته است. جامعه ی آماری در این تحقیق، کلیه ی معلمین با سابقه ی کمتر از ۵ سال به تعداد ۲۵۹ نفر و معلمین با سابقه ی بالای ۱۵ سال به تعداد ۳۸۹۹ نفر در دوره های مختلف تحصیلی ناحیه ی دوگانه ی شهر رشت (۱۷۵ مدرسه ابتدایی و آمادگی، ۹۲ مدرسه راهنمایی، ۸۶ دبیرستان، ۴۶ هنرستان، ۵۹ مرکز پیش دانشگاهی) بود. جهت تعیین حجم نمونه در این تحقیق از جدول کرجسی و مورگان، و برای نمونه گیری از روش تصادفی طبقه ای استفاده شد. بر این اساس تعداد ۳۵۱ نفر از معلمین با تجربه (با سابقه ی بالای ۱۵ سال) و ۱۳۹ نفر از معلمین کم تجربه (با سابقه ی زیر ۵ سال) از تمامی دوره های آموزشی انتخاب شدند. جهت گردآوری داده ها از روش میدانی و کتابخانه ای استفاده شد و ابزار مورد استفاده تحقیق، پرسشنامه ی محقق ساخته است که شامل ۳۶ گویه در مقیاس لیکرت می باشد. برای

است و در مدارسی که زیر ۱۲ کلاس دارند بیشتر از مدارسی است که تعداد کلاس های آنها بیش از ۲۵ کلاس است. شدت رابطه میان جو مدرسه با اثربخشی مدرسه، بیشتر از رابطه میان مشارکت معلمان و اثربخشی مدرسه است و میان وضعیت موجود و مطلوب مشارکت معلمان، تفاوت وجود دارد. یل کن^۱ (۲۰۰۹) در پژوهشی نشان داد که همه ی معلمان اشتیاق بسیاری نسبت به برنامه ی درسی موضوعی دارند. ولی به علت محدودیت ها و عدم آموزش ها و عدم وجود وسایل کمک آموزشی برای تدریس و یادگیری، انتقادات بسیاری در فرایند اجرا وجود دارد. با این وجود، پژوهش حاضر به مقایسه ی وضع موجود و مطلوب مشارکت معلمان در فرایند برنامه ریزی درسی در سه قلمرو طراحی، اجرا و ارزشیابی از دیدگاه معلمان با تجربه و کم تجربه پرداخته است و در این راستا، درصد پاسخ گویی به سؤال های زیر بوده است:

۱. آیا بین وضع موجود و مطلوب مشارکت معلمان در طراحی برنامه ی درسی، از دیدگاه معلمان با تجربه و کم تجربه تفاوت وجود دارد؟

۲. آیا بین وضع موجود و مطلوب مشارکت معلمان در اجرای برنامه ی درسی، از دیدگاه

^۱. Yelken

متغیرهای تحقیق با استفاده از آمار توصیفی استفاده شد. در مرحله ی دوم جهت تجزیه و تحلیل استنباطی داده ها از آزمون آنووا و آزمون تعقیبی شفه استفاده شد.

یافته ها

نخست به یافته های توصیفی پرداخته می شود، سپس تحلیل استنباطی یافته ها از نظر می گذرد.

تعیین روایی محتوایی، از نظر متخصصان برنامه ریزی درسی استفاده شد. جهت محاسبه ی پایایی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد؛ (طراحی وضع موجود ۸۴/۴ درصد، طراحی وضع مطلوب ۸۹/۷ درصد، اجرای وضع موجود ۸۴/۴ درصد، اجرای وضع مطلوب ۸۸/۵ درصد، ارزشیابی وضع موجود ۸۷/۱ درصد، ارزشیابی وضع مطلوب ۸۳/۶ درصد). در فرایند اجرایی، نخست از داده های خام پرسشنامه، جهت تجزیه و تحلیل توصیفی

جدول شماره ۱. تجزیه و تحلیل توصیفی متغیرهای تحقیق به تفکیک معلمان کم تجربه و با تجربه

موقعیت	تعداد	پایین ترین امتیاز	بالاترین امتیاز	میانگین	انحراف معیار	واریانس
معلمان کم تجربه	طراحی وضع موجود	۱۳۹	۵/۰۰	۱۷/۰۰	۱۱/۳۵۹۷	۳/۰۳۳۶۵
	طراحی وضع مطلوب	۱۳۹	۱۸/۰۰	۲۸/۰۰	۲۴/۱۰۷۹	۲/۷۶۵۴۵
	اجرای وضع موجود	۱۳۹	۸/۰۰	۲۳/۰۰	۱۵/۴۴۶۰	۳/۲۰۵۹۱
	اجرای وضع مطلوب	۱۳۹	۱۵/۰۰	۲۸/۰۰	۲۰/۸۲۷۳	۳/۲۷۶۹۰
	ارزشیابی وضع موجود	۱۳۹	۷/۰۰	۲۴/۰۰	۱۵/۴۲۴۵	۴/۰۹۴۸۵
	ارزشیابی وضع مطلوب	۱۳۹	۱۲/۰۰	۲۰/۰۰	۱۶/۴۰۲۹	۲/۱۳۹۰۸
معلمان با تجربه	طراحی وضع موجود	۳۵۱	۵/۰۰	۲۰/۰۰	۱۱/۸۱۲۰	۳/۵۲۱۲۰
	طراحی وضع مطلوب	۳۵۱	۱۴/۰۰	۳۰/۰۰	۲۳/۷۰۳۷	۳/۳۴۸۸۵
	اجرای وضع موجود	۳۵۱	۸/۰۰	۲۴/۰۰	۱۵/۵۱۸۵	۳/۴۸۲۸۷
	اجرای وضع مطلوب	۳۵۱	۱۱/۰۰	۲۸/۰۰	۲۰/۵۲۱۴	۳/۴۸۵۳۱
	ارزشیابی وضع موجود	۳۵۱	۶/۰۰	۲۴/۰۰	۱۵/۲۹۶۳	۳/۹۰۶۴۷
	ارزشیابی وضع مطلوب	۳۵۱	۱۰/۰۰	۲۰/۰۰	۱۵/۷۰۹۴	۲/۴۰۷۳۵

سؤال اول: آیا بین وضع موجود و مطلوب مشارکت معلمان در طراحی برنامه درسی، از دیدگاه معلمان با تجربه و کم تجربه تفاوت وجود دارد؟

جدول شماره ۲. آزمون تحلیل واریانس یکراهه در بعد طراحی برنامه درسی

مجموع مربعات	درجه آزادی	مربع میانگین	آماره F	سطح معنی داری
بین گروه ها	۳	۱۲۰۳۷/۶۹۳		
طراحی درون گروه ها	۹۷۶	۱۰/۸۵۱	۱۱۰۹/۴۰۵	۰/۰۰۰
مجموع	۹۷۹			

بر اساس جدول فوق مشاهده می شود که با توجه به مقدار آلفا در سطح ۰/۰۵ با درجه آزادی ۹۷۹ با مقدار $\text{sig}=0/000$ فرضیه صفر رد شده و بنابراین از نظر معلمان با تجربه و کم تجربه در بعد طراحی بین وضع موجود و مطلوب تفاوت معنی داری وجود دارد.

جدول شماره ۳. آزمون شفه در طراحی بعد برنامه درسی

موقعیت	تعداد	زیر مجموعه ها در سطح ۵ درصد
	a	B
وضع موجود معلمان زیر ۵ سال	۱۳۹	۱۱/۳۵۹۷
وضع موجود معلمان بالای ۱۵ سال	۳۵۱	۱۱/۸۱۲۰
وضع مطلوب معلمان بالای ۱۵ سال	۳۵۱	۲۳/۷۰۳۷
وضع مطلوب معلمان زیر ۵ سال	۱۳۹	۲۴/۱۰۷۹
سطح معنی دار	۰/۵۹۹	۰/۶۸۳

(میانگین های دارای علامت مشابه، بیانگر تفاوت غیر معنادار هستند)

بر اساس جدول فوق مشاهده می شود که بین وضع موجود از نظر معلمان کم تجربه و با تجربه تفاوت معنی داری ندارد. هم چنین وضع مطلوب نیز از نظر معلمان با تجربه و کم تجربه تفاوت معنی داری ندارد ولی هم از نظر معلمان کم تجربه و هم با تجربه بین وضع مطلوب و وضع موجود در بعد طراحی تفاوت معنی داری وجود دارد.

سؤال دوم: آیا بین وضع موجود و مطلوب مشارکت معلمان در اجرای برنامه درسی، از دیدگاه معلمان با تجربه و کم تجربه تفاوت وجود دارد؟

جدول شماره ۴. آزمون تحلیل واریانس یکراهه در بعد اجرای برنامه درسی

سطح معنی داری	آماره F	مربع میانگین	درجه آزادی	مجموع مربعات	مجموع
		۲۱۳۵/۹۴۰	۳	۶۴۰۷/۸۲۰	بین گروه ها
۰/۰۰۰	۱۸۲/۹۰۸	۱۱/۶۷۸	۹۷۶	۱۱۳۹۷/۴۲۱	اجرا درون گروه ها
			۹۷۹	۱۷۸۰۵/۲۴۱	مجموع

بر اساس جدول فوق مشاهده می شود که با توجه به مقدار آلفا در سطح ۰/۰۵ با درجه آزادی ۹۷۹ با مقدار $\text{sig}=0/000$ فرضیه صفر رد شده و بنابراین از نظر معلمان با تجربه و کم تجربه در بعد اجرا بین وضع موجود و مطلوب تفاوت معنی داری وجود دارد.

جدول شماره ۵. آزمون شفه در بعد اجرای برنامه درسی

موقعیت	تعداد	زیر مجموعه ها در سطح ۵ درصد
		B a
اجرا	۱۳۹	۱۵/۴۴۶۰
	۳۵۱	۱۵/۵۱۸۵
	۳۵۱	۲۰/۵۲۱۴
	۱۳۹	۲۰/۸۲۷۳
سطح معنی دار	۰/۹۹۸	۰/۸۵۰

(میانگین های دارای علامت مشابه، بیانگر تفاوت غیر معنادار هستند)

سؤال سوم: آیا بین وضع موجود و مطلوب مشارکت معلمان در ارزشیابی برنامه ی درسی، از دیدگاه معلمان با تجربه و کم تجربه تفاوت وجود دارد؟

بر اساس جدول فوق مشاهده می شود که وضع موجود از نظر معلمان کم تجربه و با تجربه، تفاوت معنی داری ندارد. هم چنین وضع مطلوب نیز از نظر معلمان با تجربه و کم تجربه تفاوت معنی داری ندارد. ولی هم از نظر معلمان کم تجربه و هم با تجربه بین وضع مطلوب و وضع موجود در بعد اجرا، تفاوت معنی داری وجود دارد.

جدول شماره ۶. آزمون تحلیل واریانس یکراهه در بعد ارزشیابی برنامه ی درسی

سطح معنی داری	آماره F	مربع میانگین	درجه آزادی	مجموع مربعات	بین گروه ها	ارزشیابی
		۴۳/۳۶۴	۳	۱۳۰/۰۹۲	بین گروه ها	
۰/۰۰۷	۴/۱۰۳	۱۰/۵۶۹	۹۷۶	۱۰۳۱۴/۹۴۰	درون گروه ها	
			۹۷۹	۱۰۴۴۵/۰۳۲	مجموع	

بر اساس جدول فوق مشاهده می شود که با توجه به مقدار آلفا در سطح ۰/۰۵ با درجه ی آزادی ۹۷۹ با مقدار $\text{sig}=0/007$ فرضیه صفر رد شده است، بنابراین از نظر معلمان با تجربه و کم تجربه در بعد ارزشیابی بین وضع موجود و مطلوب تفاوت معنی داری وجود دارد.

جدول شماره ۷. آزمون شفه در بعد ارزشیابی برنامه درسی

موقعیت	تعداد	زیر مجموعه ها در سطح ۵ درصد
	a	B
وضع موجود معلمان زیر ۵ سال	۱۳۹	۱۵/۴۲۴۵
وضع موجود معلمان بالای ۱۵ سال	۳۵۱	۱۵/۲۹۶۳
وضع مطلوب معلمان بالای ۱۵ سال	۳۵۱	۱۵/۷۰۹۴
وضع مطلوب معلمان زیر ۵ سال	۱۳۹	۱۶/۴۰۲۹
سطح معنی دار	۰/۶۵۸	۰/۲۱۰

(میانگین های دارای علامت مشابه، بیانگر تفاوت غیر معنادار هستند)

بر اساس جدول فوق مشاهده می شود که وضع موجود از نظر معلمان کم تجربه و با تجربه تفاوت معنی داری با هم ندارد. همچنین وضع مطلوب نیز از نظر معلمان با تجربه و کم تجربه تفاوت معنی داری ندارد. ولی از نظر هر دو گروه معلمان کم تجربه و با تجربه بین وضع مطلوب و موجود در بعد ارزشیابی تفاوت معنی داری وجود دارد.

بحث و نتیجه گیری
بر اساس مطالعات انجام شده و مقایسه ی صورت گرفته از وضع موجود و مطلوب معلمان کم تجربه و با تجربه می توان به نتایج کلی زیر اشاره کرد، مبتنی بر نتایج بدست آمده از تحلیل توصیفی متغیرها، می توان گفت که میانگین نمره ی متغیرهای طراحی برنامه ی درسی، اجرای برنامه ی درسی و ارزشیابی برنامه ی درسی در حالت

آموزان ضعیف و رفع مشکلات رفتاری آنان است. به عبارتی، مشارکت آنان در ابعاد سه گانه ی برنامه ریزی درسی (طراحی، اجرا، ارزشیابی) ضعیف است. در حالی که نتایج پژوهش حاضر نیز وضع موجود مشارکت معلمان را در برنامه ریزی درسی متفاوت با وضع مطلوب می داند. نتایج پژوهش حاضر با نتایج پژوهش گویا و ایزدی (۱۳۸۱) نیز همسویی دارد. نتایج پژوهش ایشان، حاکی از اهمیت حضور معلم در فرایند برنامه ریزی درسی دارد. به طوری که در طراحی، تدوین و اجرای برنامه ی درسی، معلم نقش محوری دارد و این امر منجر به افزایش احساس تعلق او به برنامه ی درسی خواهد شد. در حالی که نتایج پژوهش حاضر نیز وضعیت موجود مشارکت معلمان را در طراحی، تدوین و اجرا، پایین تر از حد متوسط نشان می دهد. نتایج پژوهش فتحی و اجارگاه (۱۳۸۳) نیز با یافته های پژوهش حاضر همخوانی دارد. زیرا به زعم وی، وضعیت کنونی مشارکت معلمان مطلوب نمی باشد و در نظام آموزشی ایران معلمان فاقد هر گونه تصمیم گیری در این زمینه هستند. و این امر مهم باید از طریق تدارک امکانات، منابع مالی، تفویض اختیارات بیشتر به مدارس تحقق یابد. پژوهش شریف زاده و شاه حسینی (۱۳۸۶) نیز با پژوهش حاضر همسویی دارد. مشارکت معلمان در برنامه ریزی درسی موجب افزایش روحیه ی آنان و احساس تعلق

مطلوب، برای مشارکت معلمان کم تجربه و با تجربه ی بالاتر از میانگین نمره ی آنها در وضع موجود است؛ بین وضع موجود از نظر معلمان کم تجربه و با تجربه در بعد طراحی برنامه ی درسی تفاوت معنی داری وجود ندارد. هم چنین بین وضع مطلوب از نظر معلمان با تجربه و کم تجربه تفاوت معنی داری وجود ندارد. ولی هم از نظر معلمان کم تجربه و هم با تجربه بین وضع مطلوب و وضع موجود در بعد طراحی، تفاوت معنی داری وجود دارد؛ بین وضع موجود از نظر معلمان کم تجربه و با تجربه در بعد اجرای برنامه ی درسی تفاوت معنی داری وجود ندارد. هم چنین وضع مطلوب از نظر معلمان با تجربه و کم تجربه تفاوت معنی داری ندارد. ولی هم از نظر معلمان کم تجربه و هم با تجربه بین وضع مطلوب و وضع موجود در بعد اجرا، تفاوت معنی داری وجود دارد؛ بین وضع موجود از نظر معلمان کم تجربه و با تجربه در بعد ارزشیابی برنامه ی درسی، تفاوت معنی داری وجود ندارد. هم چنین وضع مطلوب از نظر معلمان با تجربه و کم تجربه تفاوت معنی داری ندارد. ولی هم از نظر معلمان کم تجربه و هم با تجربه بین وضع مطلوب و وضع موجود در بعد ارزشیابی تفاوت معنی داری وجود دارد.

نتایج پژوهش حاضر، با یافته های خرم روز (۱۳۸۰) همسویی دارد. در پژوهش خرم روز، بیشترین مشارکت معلمان در شناسایی دانش

باید از حمایت لازم برخوردار شوند. پژوهش کای (۲۰۰۶) نشان داد که مشارکت معلمان در مدارس ابتدایی از حد مطلوب پایین تر است. پژوهش کای، نتایج پژوهش حاضر را تأیید می کند. زیرا میانگین نمره ی متغیرهای طراحی برنامه ی درسی، اجرای برنامه ی درسی و ارزشیابی برنامه ی درسی در حالت موجود، برای مشارکت معلمان کم تجربه و با تجربه پایین تر از میانگین نمره ی آنها در حد مطلوب است. یل کن (۲۰۰۹) نشان داد که همه ی معلمان اشتیاق به اجرای برنامه درسی دارند، اما این امر مستلزم توجه به نوآوری و خلاقیت است. همسویی این پژوهش با یافته های پژوهش حاضر، این است که همه ی معلمان بدون در نظر گرفتن عامل سابقه ی تدریس تمایل به مشارکت در فرایند برنامه درسی دارند.

براساس نتایج به دست آمده از پژوهش حاضر، پیشنهاد می گردد وزارت آموزش و پرورش نیازسنجی گسترده ای از معلمان کشور در خصوص فرایند برنامه ریزی درسی انجام دهد و تمایل معلمان را در خصوص ایجاد طرح برنامه ی درسی با توجه به درون دادها و برون دادهای سیستم آموزشی مورد بررسی قرار دهد و نیز برگزاری آموزش های متناسب اعم از آموزش ضمن خدمت، گروه های آموزشی، جلسات انجمن متخصصان برنامه ریزی درسی، انجمن اولیاء و مربیان برای معلمان و همچنین آزادی عمل هر چه

خاطر در آنان می شود. لذا بر اساس یافته های پژوهش حاضر، عدم مشارکت معلمان در فرایند برنامه ریزی درسی موجب تفاوت وضع موجود و مطلوب شده است. پژوهش غفار زاده (۱۳۸۶) نیز با نتایج پژوهش حاضر همسویی دارد. زیرا نشان داد که بین دوره های تحصیلی از نظر میزان آمادگی لازم برای اجرای این طرح در زمینه های مختلف، از جمله برنامه ریزی درسی، تفاوت معناداری وجود ندارد. لذا اجرای طرح مدرسه محوری، می تواند وضع موجود را به وضع مطلوب نزدیک تر کند. پژوهش تالماژ (۱۹۷۰) نشان داد بین مشارکت معلمان در برنامه ریزی درسی با اجرای بعدی، همبستگی مثبت وجود دارد. نتایج پژوهش تالماژ، با پژوهش حاضر همسویی دارد. زیرا معلمان بیشتر متحمل اجرای قوانین برنامه های آموزشی هستند، در حالی که تمایل دارند در اتخاذ این تصمیمات نیز مشارکت داشته باشند. پژوهش چانگ (۲۰۰۲) نشان داد که عمده ترین مشارکت و درگیری اتحادیه ی معلمان در امور اداری نظیر بودجه بندی، مدیریت، تصویب آیین نامه ها بوده است. میزان مشارکت اتحادیه ی معلمان در سطح ملی بسیار و در سطح محلی کم بوده است که نتایج پژوهش حاضر را تأیید می کند. زیرا مشارکت معلمان در بعد طراحی، اجرا و ارزشیابی در سطوح مدرسه، کم بوده است و انتظار آنان، مشارکت فعال در فرایند برنامه ریزی درسی است و در این زمینه

- خرم روز، عباس. (۱۳۸۰). *بررسی میزان مشارکت دبیران متوسطه شهر اصفهان در امور آموزشگاه و ارزیابی راهبردهای افزایش مشارکت از نظر آنان*. طرح پژوهشی، پژوهشکده تعلیم و تربیت استان گیلان.

- خلعتبری، جواد. (۱۳۸۵). *خلاصه مباحث اساسی کارشناسی ارشد علوم تربیتی*. تهران: پردازش.

- رمضانیان، علی. (۱۳۷۴). *شیوه های انتخاب مدیران آموزشی (خلاصه مقالات آموزشی)*. تهران: سمت.

- سیلور، جی گالن؛ الکساندر، ویلیام؛ و لوئیس، آرتور جی. (۱۳۸۷). *برنامه ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر*. ترجمه غلامرضا خوی نژاد. مشهد: آستان قدس رضوی.

- شریف، سید مصطفی و افسر شاه حسینی. (۱۳۸۶). *تحلیلی بر رابطه بین مشارکت معلمان در تصمیم گیری و روحیه آنها مطالعه موردی در شهرستان های شهر رضا دهاقان*. طرح پژوهشی، پژوهشکده تعلیم و تربیت استان گیلان.

- غفار زاده، مالک. (۱۳۸۶). *تحلیل شرایط موجود مدارس استان گیلان برای اجرای طرح مدرسه محوری*. طرح پژوهشی، پژوهشکده تعلیم و تربیت استان گیلان.

بیشتر معلمان در مشارکت پذیری اجرای برنامه ی درسی جهت افزایش اثربخشی در امور آموزشی، پیشنهاد می شود.

منابع

- آیتی، محسن. (۱۳۸۷). *مبانی اجتماعی برنامه های درسی در عرصه جهانی شدن، مجموعه مقالات هشتمین همایش انجمن مطالعات برنامه درسی ایران جهانی شدن و بومی ماندن برنامه درسی*، بابلسر. صص ۱۴۲-۱۲۳.

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

- بشارت، محمدرضا. (۱۳۸۶). *نقش مشارکت همگانی در ارتقای مستمر کیفیت مدرسه*. طرح پژوهشی. صص ۴۰۱. www.mtmm.ir

- تقی پور ظهیر، علی. (۱۳۸۱). *مقدمه ای بر برنامه ریزی آموزشی و درسی*. تهران: آگاه. چاپ هیجدهم.

- تنهایی، الهیار. (۱۳۷۷). *آثار مثبت مشارکت کارکنان*. تهران: نشریه مدیریت. شماره ۳۳. صص ۲۵.

- حسینی، سید علی. (۱۳۸۷). *ترسیم و تبیین وضعیت موجود و مطلوب آموزش و پرورش استان گیلان*. طرح پژوهشی، پژوهشکده تعلیم و تربیت استان گیلان. صص ۲۲۸ و ۳۴۸.

- ملکی، حسن. (۱۳۸۶). *برنامه ریزی درسی راهنمای عمل*. مشهد: پیام اندیشه.
- یار محمدیان، محمد حسین. (۱۳۸۵). *اصول برنامه ریزی درسی*، تهران: یادواره کتاب.

Avalos, Beatriz. (2006). *Curriculum and Teachers professional Development*. Santiago: dechile.
www.ibe.unesco.org.

-Chung .Ma, Shiang. (2002). *The participation of Teacher Union in Educational policy decision-making at the central and local level*. Available at: www.lib.nsysu.edu.tw.
- Harriet, Talmage. (1970). *Characteristics of Teacher*. Participation in curriculum planning and Reported Acts of Implementation. Chicago: state college.
www.uky.edu/Libraries/nkaa/date.php?date.

-Kai, Chu. Gu. (2006). *A Research on School Organizational Climate, Teacher Participation in Decision Making and School Effectiveness in Kaohsiung County and Kaohsiung City*. Available at: www.etd.npue.edu.tw.

- Kosar, Altinyelken. Hulya. (2009). *Curriculum change in Uganda: Teacher perspectives on Thematic*. www.linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii.

- فتحی واجارگاه، کوروش. (۱۳۸۳). امکان سنجی مشارکت معلمان در فرایند برنامه ریزی درسی نظام آموزش و پرورش ایران. *فصلنامه علمی و پژوهشی نوآوری های آموزشی*. سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزش و پرورش، سال سوم، شماره ۸. صص ۷۸-۵۹.

- فتحی واجارگاه، کوروش. (۱۳۸۷). *نیاز سنجی پژوهشی*. تهران: آبیژ. چاپ دوم.
- کرامتی، محمد رضا. (۱۳۸۶). *مقدمه ای بر برنامه ریزی استراتژیک در آموزش و پرورش*. مشهد: آستان قدس رضوی.

- کمیته تدوین پژوهشکده تعلیم و تربیت. (۱۳۸۰). *پیش نویس سند و منشور اصلاح نظام آموزش و پرورش*. پژوهشکده تعلیم و تربیت وزارت آموزش و پرورش.

- گروه مشاوران یونسکو. (۱۳۸۸). *فرایند برنامه ریزی آموزشی*. ترجمه فریده مشایخ. تهران: مدرسه.

- گویا، زهرا و صمد ایزدی. (۱۳۸۱). *جایگاه معلمان در سطوح تصمیم گیری برنامه ریزی درسی*. طرح پژوهشی، دانشگاه تربیت مدرس تهران.

- محجوب، جواد. (۱۳۸۱). مدیریت مدرسه محور. *فصلنامه تعلیم و تربیت* سال ۱۱، شماره ۹۶. ص ۷.

Quarterly Journal of Educational Psychology

Islamic Azad University Tonekabon Branch

Vol. 1, No. 4, winter 2010, No 4

The Comparison of the Present and Ideal Status of Experienced and Inexperienced Teachers' Participation in the Process of Curriculum Development

Kazempour. Esmail^{*1}, Haghparast. Farideh², Hedayati. Fereshteh³

1) Assistant professor. Department of education, Islamic Azad University, Tonekabon Branch, Tonekabon, Iran

2) M.A Educational sciences, IAU. Tonekabon Branch

3) M.A Educational sciences, Tonekabon's High school Teacher

*Corresponding author: e.kazempour@toniau.ac.ir

Abstract

The main purpose of this study was to compare the present and the ideal status of teachers' participation in the process of curriculum development (planning, implementation and evaluation) among Rasht experienced and inexperienced teachers. As for the population of the study, all Rasht teachers including 3899 experienced teachers (above 15 years) and 259 inexperienced ones (below 5 years) in different levels of education considering two educational districts were included. Based on stratified random sampling and based to Morgan's table, 351 experienced teachers with more than 15 years of experience as well as 139 inexperienced teachers with less than 5 years of experience were selected. The coefficient (Cronbach Alpha) was used to calculate the reliability. By applying a researcher-made questionnaire, the validity of content was obtained using the Delphi method. The findings from the One-Way ANOVA showed that there was a significant relationship between the means of the experienced and the inexperienced teachers' marks in the process of curriculum development (planning, implementation and evaluation) between present and ideal conditions of teachers' participation at the level. Moreover, the means of the experienced and inexperienced teachers' marks in this process of participation, in comparison to the ideal condition of participation, was higher than the present status of participation.

Key words: Teachers' Participation, Curriculum Development, Experienced and Inexperienced Teachers.
