

درک معلمان

از کنترل بر تصمیمات برنامه درسی و

شناسایی عوامل مؤثر بر آن

© دکتر محسن حاجی تبار فیروزیانی^۱

چکیده:

هدف پژوهش حاضر، بررسی میزان درک معلمان دوره اول متوسطه از کنترل بر تصمیمات برنامه درسی و شناسایی عوامل مؤثر بر آن بوده است. روش پژوهش توصیفی از نوع پیمایشی بوده و جامعه آماری شامل همه معلمان دوره اول متوسطه شهرستان بابل در سال ۱۳۹۶ بوده است که با استفاده از شیوه نمونه‌گیری خوشه‌ای یک مرحله‌ای ۲۰۲ نفر به‌عنوان نمونه آماری انتخاب شده‌اند. برای گردآوری داده‌ها، از پرسشنامه پیک (۲۰۱۵) و برای تحلیل اطلاعات از همبستگی پیرسون و رگرسیون خطی چندگانه به شیوه همزمان استفاده شده است. نتایج نشان داد که معلمان در همه حوزه‌های تصمیم‌گیری کنترل کمی را درک می‌کنند. به این صورت که در زمینه راهبردهای آموزش بیشترین و در زمینه محتوا کمترین میزان کنترل را درک می‌کنند. توجه معلمان به راهنمای برنامه درسی، راهنمای معلم، نیازهای دانش‌آموزان و زمینه‌های محلی ارتباط معنادار، اما توجه معلمان به کتابهای درسی و ارزشیابی ارتباط منفی با ادراک آنان از کنترل دارد. باورهای مثبت معلمان درباره مواد برنامه درسی، دانش محتوایی، دانش آموزشگری معلمان و همکاری با دیگر معلمان با درک معلمان از کنترل برنامه درسی مرتبط بود. به‌ویژه، دانش محتوایی و آموزشگری معلمان با ادراک کنترل راهبردهای آموزشی و تخصیص زمان بسیار مرتبط بود، اما دانش معلمان از چگونگی استفاده از مواد برنامه درسی رابطه معنادار با ادراکشان از کنترل ندارد. همچنین همکاری با معلمان دیگر با افزایش درکشان در تصمیم‌گیری رابطه معنادار داشت، اما در استفاده از برنامه درسی و بهبود دانش معلمان رابطه معنادار نداشت.

کلیدواژگان: برنامه درسی، درک معلم، تصمیم‌گیری برنامه درسی، کنترل برنامه درسی

تاریخ پذیرش: ۹۸/۳/۳۱

تاریخ دریافت: ۹۷/۸/۱۱

۱. دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم اجتماعی و انسانی، دانشگاه مازندران. m.hajitabar@umz.ac.ir

مقدمه

در چند سال اخیر متخصصان موضوع تمرکززدایی از نظام برنامه‌ریزی درسی را در نظام آموزش و پرورش ایران مطرح کرده‌اند، به‌طوری‌که توجه دست‌اندرکاران و مسئولان تعلیم و تربیت نیز به آن جلب شده است. تمرکززدایی، پاسخی منطقی به وضعیت و چالش‌های امروز است، زیرا تمرکززدایی مشارکت همه‌جانبه افراد را در تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی درباره سرنوشت خود ایجاب می‌کند (جاویدی‌کلاته جعفرآبادی، ۱۳۸۶: ۸۷). در حقیقت همان‌طور که برمن، دئولالیکار و سون^۱ (۲۰۰۲) اظهار می‌دارند، یکی از دلایل دفاع از تمرکززدایی در آموزش، بر این پایه استوار است که تصور می‌شود با واگذاری حق تصمیم‌گیری و مسئولیت پاسخگویی به مدارس، کیفیت آموزشی افزایش می‌یابد، زیرا در آن صورت، مدیران، معلمان و والدین سهم بیشتری در انتخاب محتوا و ارتقای کیفیت آموزش خواهند داشت (گویا و قدکساز خسروشاهی، ۱۳۸۶). با فرض اینکه یکی از اهداف تمرکززدایی سیاست‌های برنامه درسی، کمک به معلمان به‌منظور کنترل بیشتر برنامه درسی است، ما باید عوامل مؤثر و موانعی را بشناسیم که هنگام تصمیم‌گیری در برنامه درسی معلمان وجود دارد. این پژوهش می‌تواند راهنمایی برای سیاست‌گذاران و مدیران مدارس به‌منظور کمک به معلمان در زمینه کنترل بیشتر برنامه‌های درسی در جهت سیاست تمرکززدایی برنامه درسی باشد.

در دهه ۱۹۷۰ و اوایل دهه ۱۹۸۰ به مدارس و معلمان به‌عنوان نیروهای مؤثر در امر برنامه‌ریزی درسی نگریسته شد و برنامه‌هایی چون تصمیم‌گیری در محیط مدرسه، برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه و مدیریت مدرسه - محور مطرح شد (بریدی^۲، ۱۹۹۵). چنگ^۳ (۲۰۰۸)، در پژوهش خود بیان کرد که مشارکت معلمان در تصمیم‌گیری یکی از توصیه‌های مدیریت مدرسه - محور و از ویژگی‌های مهم یک مدرسه مؤثر است. براون^۴ (۱۹۹۰)، معتقد است که مدیریت مبتنی بر مدرسه پیشنهادی برای عدم تمرکز و ترویج مشارکت معلمان در تصمیم‌گیری مدارس است. فرض مدیریت مدرسه - محور این است که هر چه تصمیمات به مشتری نزدیک‌تر شود، تصمیمات بهتری گرفته می‌شود و رضایت و تعهد بیشتر حاکم خواهد شد (کانلی^۵، ۱۹۹۱).

با توجه به برداشتهای متفاوتی که از برنامه درسی وجود دارد، تعابیری گوناگون نیز از فقدان تمرکز در برنامه درسی وجود دارد. مثلاً، گاهی منظور از برنامه درسی، همان کتاب درسی است و گاهی برنامه درسی، روش تدریس و تمام فعالیت‌هایی را دربر می‌گیرد که هر یک به‌نوعی، بر امر آموزش و یادگیری تأثیر گذارند (برمن و همکاران، ۲۰۰۲). در همین باره سیلور، الکساندر و لوئیس^۶

1. Behrman, Deolalikar & Soon
2. Brady
3. Cheng
4. Brown
5. Conley
6. Saylor, Alexander & Lewis

(ترجمه خوی-نژاد، ۱۳۸۰) اظهار کرده‌اند که موفقیت و شکست بهترین یا ضعیف‌ترین برنامه‌های درسی در کلاس درس، به‌میزان مداخله یا مشارکت معلمان در امر برنامه‌ریزی درسی بستگی دارد. معلم آخرین فرد تصمیم‌گیر در مورد فرصت‌های یادگیری تدارک‌دیده‌شده در برنامه درسی است. با نزدیک‌تر کردن سطوح تصمیم‌گیری به دانش‌آموزان و کلاس درس و اختصاص دادن قدرت به افراد ذی‌نفع در تصمیم‌گیری، امکان پاسخگویی بهتر و بیشتر به نیازهای ویژه جوامع محلی و نیز بهره‌برداری از دانش، خلاقیت و نیروی مردمی در سطح مدرسه و جامعه فراهم می‌شود. البته همان‌گونه که مطرح شد، تحقق‌پذیری این امر در گرو ارتقای ظرفیتهای مدرسه و رشد توانمندیهای حرفه‌ای معلمان و سایر کارکنان مدرسه است.

دوب^۱ (۲۰۱۶)، بر این باور است که تصمیم‌گیری در آموزش و پرورش یک پدیده مهم و شامل تعدادی از فعالیتهاست که از سیاستها و تصمیمات مالی گرفته تا تصمیمات برنامه درسی متغیر است. این مطالعه بر نقش معلم در تصمیم‌گیری برنامه درسی متمرکز شده است. نکیبوناکی^۲ (۲۰۱۳)، اظهار می‌دارد که تصمیم‌گیری در برنامه درسی به‌مثابه یک پدیده پیچیده تعریف شده است که منعکس‌کننده برنامه‌ها و فعالیتهایی است که به نفع دانش‌آموزان و کمک به آنها در دستیابی به اهداف خود است. کاموگیشا و ماتنگی^۳ (۲۰۱۴) و بوک^۴ (۲۰۰۸) بر این باورند که تصمیم‌گیری در برنامه درسی شامل تعیین اهداف برای کل برنامه آموزشی و انتخاب موضوعاتی است که از طریق آنها می‌توان به اهداف دست یافت. مارش^۵ (۲۰۰۷) معتقد است که تصمیم‌گیری در برنامه درسی فرایندی پویاست که شامل مشارکت بازیگران گوناگون است و به شخصیتها، ارزشها و دانش افراد درگیر در آن وابسته است. این تعاریف حاکی از آن است که تصمیم‌گیری در برنامه درسی شامل انتخاب در مورد دانشی است که ارزش تدریس را دارد و اینکه چه موضوعاتی به بهترین وجه منعکس‌کننده یا حاوی چنین دانشی هستند.

لانمتس و روتمان^۶ (۲۰۱۵) معتقدند به‌دلیل تغییراتی که ما در قرن بیست‌ویکم از نظر فرهنگی، اقتصادی و تولیدی با آنها مواجه‌ایم، تصمیم‌گیری آگاهانه برای تدوین سیاست آموزشی در سطح جهانی، منطقه‌ای یا محلی امری ضروری است. بر این اساس، تواناییها و مهارتهای لازم برای تولید و مدیریت دانش و نوآوریها برای همه جوامع مدرن در حوزه طراحی الگوی تصمیم‌گیری آموزشی و اجرای آن در تدوین برنامه درسی از اهمیت اساسی برخوردار است. دوب (۲۰۱۶) در پژوهش خود نشان داد که تصمیم‌گیری در مورد برنامه درسی، به‌ویژه انتخاب موضوعات جدید در مدارس تنها در صورتی مؤثر است

1. Dube
3. Nkyabonaki
3. Kamugisha & Mateng'e
4. Bouck
5. Marsh
6. Läänemets & Rüttnann

که مشارکت کامل همه ذی‌نفعان را شامل شود. ذی‌نفعان نه تنها باید دلیل تصمیم‌گیری را بشناسند، بلکه باید نقش‌های مورد انتظار خود را نیز در این فرایند درک کنند و برای تصویب مؤثر آنها آموزش دیده و از آنها حمایت کنند. همانطور که کلاک^۱ (۲۰۱۲) استدلال می‌کند معلمان باید از طریق تأمل مداوم و تصمیم‌گیری در مجامع گوناگون، برنامه‌های درسی را در اختیار بگیرند. این امر منجر به افزایش تمایل معلمان برای اجرای تصمیم خواهد شد (سمکنج^۲، ۲۰۱۲).

شیولسون^۳ و همکارانش (۱۹۸۷) در زمینه نقش معلمان در تدوین برنامه درسی معتقدند که در داخل مدرسه، برنامه درسی به‌عنوان محتوای آموزشی و ابزار تبادل معلم و دانش‌آموز است، اما در برنامه درسی عملیاتی، معلمان به طراحی برنامه درسی به روش قابل فهم برای دانش‌آموزان بر مبنای موضوعات درسی و دانش آموزشگری‌شان می‌پردازند. کلاین^۴ (۱۹۹۲) معتقد است که معلمان نقشی اساسی در تصمیم‌گیری‌های برنامه درسی دارند، چرا که معلمان نقشی تعیین‌کننده در اجرای برنامه درسی دارند. همچنین وی بر این باور است که معلمان در برابر تصمیمات قبلی برنامه درسی به یکی از این شیوه‌ها عمل می‌کنند: آنها ممکن است تصمیم به اجرای کامل تصمیمات از قبل تعیین‌شده بگیرند که بیشترین فاصله را با خواسته دانش‌آموز دارد یا این که ممکن است گاهی اوقات به شیوه‌ای بسیار قابل توجه، آنچه را دیگران در برنامه درسی می‌خواهند تغییر دهند و یا آنها ممکن است به‌طور کامل تصمیماتی را نادیده بگیرند که در سطوح مختلف گرفته شده‌اند (ص ۲۹).

در مطالعات پیشین به نقش‌های متفاوت معلمان در تصمیم‌گیری برنامه درسی اشاره شده است که از جمله آنها می‌توان به تصمیم‌گیری معلمان در مورد پوشش محتوا و راهبردهای آموزشی (کوهس^۵ و همکاران، ۱۹۸۵؛ رملارد^۶، ۲۰۱۵)، تصمیم‌گیری معلمان در مورد تخصیص دادن زمان و توالی (فریمن و پورتر^۷، ۱۹۸۹؛ سوسنیاک و استودولسکی^۸، ۱۹۹۳)، تصمیم‌گیری معلمان در مورد تغییر و توسعه برنامه درسی که امکان تصمیم‌گیری و استقلال معلم در حذف کردن یا افزودن موضوعات برای آموزش کلاس درس خارج از برنامه‌ریزی درسی مصوب، انتخاب روش تدریس بر اساس نیازمندی‌های دانش‌آموزان، آزمون و تجربه روش‌های تدریس جدید و آزمون برنامه درسی جدید را در بر می‌گیرد (فریدمن، ۱۹۹۹؛ به‌نقل از شیربگی، بلندهمتان و تدین‌سنگانی، ۱۳۹۶)، اشاره کرد. کیم^۹ (۲۰۰۴) و سئو^{۱۰} (۲۰۰۹) در پژوهش خود نشان دادند که معلمان کره پیشنهادات مربوط به محتوا و راهبردهای

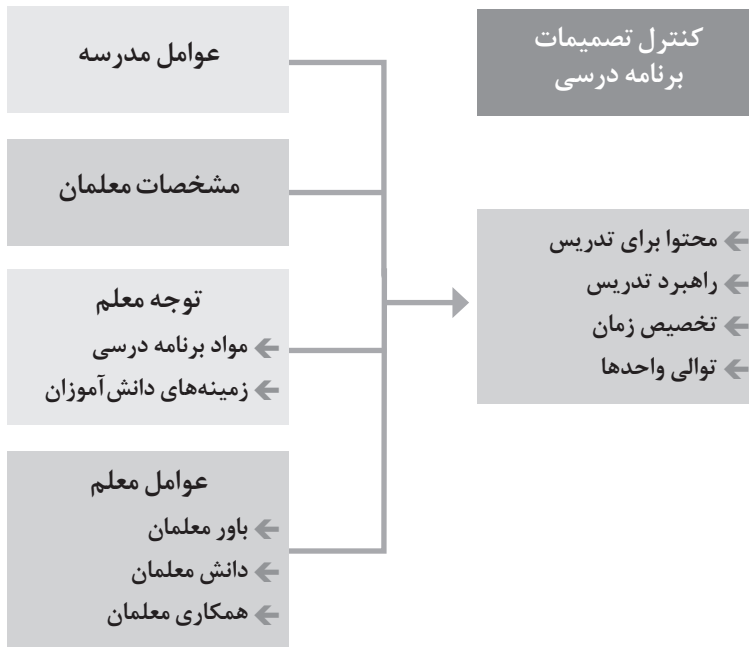
1. Klock
2. Samkange
3. Shavelson
4. Klein
5. Kuhs
6. Remillard
7. Freeman & Porter
8. Sosniak & Stodolsky
9. Kim
10. Seo

آموزشی را در استانداردهای برنامه درسی تعدیل یا تغییر دادند.

پیک^۱ (۲۰۱۵) در پژوهش خود نشان داد که اکثر مطالعات این حوزه به بررسی تصمیمات معلمان درباره محتوا و راهبردهای آموزشی پرداخته اند، چرا که تمایز محتوا از راهبردهای آموزشی در زمان تدریس کار آسانی نیست. علاوه بر این، پیک (۲۰۱۱) بیان کرد که معلمان انواع مختلفی از مواد برنامه درسی مانند راهنماهای برنامه درسی، کتابهای درسی، راهنماهای معلمان و ارزیابیها را مورد استفاده قرار می دهند. مانفیلز^۲ و همکاران (۲۰۰۴) بر این باورند که ویژگیهای مواد برنامه درسی (مثلاً تأکید بر محتوای خاص) و فشار سیاسی از طریق مواد برنامه درسی بر تصمیم گیری برنامه درسی معلمان تأثیر می گذارد. بهویژه، ارزیابیها، با فشار سیاسی هنگام تصمیم گیری در برنامه درسی، توجه بسیاری را به خود جلب کرده است (شور^۳ و همکاران، ۲۰۰۴).

برخی از پژوهشهای نوین به صورت تجربی، نشان دادند که باورهای مثبت و منفی معلمان (گیل و هافمن^۴، ۲۰۰۹) بهویژه، اعتقادات معلمان درباره اقتدار و اعتبار استانداردهای برنامه درسی (دانلی و بون^۵، ۲۰۰۷)، دانش معلمان درباره ایده های اصلاحی و راههای استفاده از استانداردهای برنامه درسی (چوی و لی^۶، ۲۰۰۸؛ کوهن و هیل^۷، ۲۰۰۱؛ سان^۸ و چوی^۸، ۲۰۰۸) و همکاری و مشارکت میان معلمان (کوبرن^۹، ۲۰۰۱؛ سئو^{۱۰}، ۲۰۰۹؛ شین^{۱۰}، ۲۰۰۹)، بر تصمیم گیری برنامه درسی معلمان تأثیر می گذارد. کواندرز^{۱۱} و همکاران (۲۰۰۸) در پژوهش خود نشان دادند که باورهای معلمان در مورد محتوای برنامه درسی، نقش معلمان و توسعه مواد یادگیری بر تصمیم گیری برنامه درسی مؤثر است. بهویژه، اعتقادات معلمان درباره اقتدار مواد برنامه درسی (مثلاً کتابهای درسی، راهنماهای برنامه درسی و ارزیابیها) به طور مستقیم با تصمیم گیری برنامه درسی ارتباط دارد. سان و چوی (۲۰۰۸)؛ به نقل از پیک، (۲۰۱۵) در پژوهش خود بیان کردند که دانش معلمان بر اجرای سیاستهای برنامه درسی و بهبود شیوه های تدریس آنها تأثیر دارد. کوهن و هیل (۲۰۰۱) در پژوهش خود نشان دادند که دانش معلمان بر رفتار معلمان و تصمیم گیری برنامه درسی تأثیر می گذارد. بهویژه عدم درک معلمان یا سوء برداشت از سیاستهای برنامه درسی، منجر به تدریس غلط سیاستهای برنامه درسی و محتوا می شود. با توجه به پیشینه پژوهش، مدل تحلیلی و نظری پژوهش در شکل ۱ ارائه می شود.

1. Paik
2. Monfils
3. Schorr
4. Gill & Hoffman
5. Donnelly & Boone
6. Choi & Lee
7. Cohen & Hill
8. Son
9. Coburn
10. Shin
11. Coenders



شکل ۱. الگوی کنترل معلمان بر تصمیم‌گیری برنامه درسی

از آنجایی که در آموزش و پرورش کشورمان مطالعات اندکی به بررسی واکنش معلمان به سیاست برنامه درسی، به‌ویژه تمرکززدایی سیاستهای برنامه درسی پرداخته اند و با توجه به سیاست سالهای اخیر وزارت آموزش و پرورش در زمینه تمرکززدایی، در پژوهش حاضر به بررسی درک معلمان از کنترل بر تصمیمات برنامه درسی (محتوا برای تدریس، راهبردهای آموزشی، تخصیص زمان برای هر واحد و توالی واحدها) و همچنین شناسایی عوامل مؤثر بر ادراک معلمان از کنترل بر برنامه درسی پرداخته شده است. نتایج پژوهش حاضر به سیاستگذاران و پژوهشگران آموزشی کمک می‌کند تا دریابند که آیا معلمان دوره متوسطه بر برنامه درسی کنترل دارند یا نه. همچنین این مطالعه با ارائه برخی راهکارها و دلالتها برای سیاستگذاران و مدیران مدارس، زمینه را برای تشویق معلمان به پذیرش مسئولیت در تصمیم‌گیریهای برنامه درسی فراهم می‌کند. از این رو پژوهش حاضر برای بررسی اهداف فوق در پی پاسخگویی به سؤالات ذیل است:

۱. معلمان تا چه اندازه کنترل برنامه درسی خود را درک می‌کنند و تفاوت و تشابه درک آنها

از کنترل برنامه درسی در چهار نوع تصمیم‌گیری برنامه درسی چیست؟

۲. عوامل مؤثر بر درک معلمان از کنترل برنامه درسی کدام‌اند؟

روش شناسی

این پژوهش با توجه به هدف از نوع کاربردی و از نظر شیوه اجرا، پژوهش توصیفی - پیمایشی از نوع همبستگی است. جامعه آماری، شامل همه معلمان متوسطه اول شهرستان بابل (۶۱۳ نفر) در سال ۱۳۹۶ بوده است. برای تعیین حجم نمونه بر اساس توصیه فیلد^۱ (۲۰۰۹) از نمودارهای میلز و شیون (۲۰۰۱) استفاده شده است. براساس این نمودار با فرض یک اندازه اثر متوسط، حجم نمونه ۲۰۰ نفر تا ۲۰ متغیر پیش بین کافی خواهد بود. با در نظر گرفتن افت نمونه، ۲۳۵ پرسشنامه اجرا شد. پس از حذف پرسشنامه‌های نامناسب، ۲۰۲ پرسشنامه برای تحلیل نهایی باقی ماند. نمونه‌گیری به شیوه خوشه‌ای یک مرحله‌ای انجام شد. از میان مدارس، ۲۳ مدرسه به صورت تصادفی انتخاب شدند. پس از توضیح در مورد پژوهش، پرسشنامه پژوهش برای پاسخگویی در اختیار معلمان هر مدرسه قرار گرفت. میانگین دانش‌آموزان در هر کلاس ۲۷/۰۲ نفر، میانگین کلاسهای هر مدرسه ۴/۶۵ کلاس و میانگین سابقه کار معلمان ۱۰/۴۷ سال بود. ۵۵ درصد از دبیران زن و ۴۵ درصد مرد بودند. ۷۸ درصد دبیران تحصیلات کارشناسی و ۲۲ درصد تحصیلات کارشناسی ارشد و بالاتر داشتند. ۶۵ درصد مدارس دولتی و ۳۵ درصد از مدارس غیرانتفاعی بودند. برای گردآوری اطلاعات از پرسشنامه تدوین شده پیک (۲۰۱۵) استفاده شده است. این پرسشنامه شامل چهار بخش می‌باشد. بخش اول اطلاعات جمعیت‌شناختی معلمان و مدرسه (شامل جنسیت، سابقه تدریس، مدرک تحصیلی، نوع مدرسه، تعداد دانش‌آموزان کلاس، تعداد کلاس هر مدرسه، میزان دانش معلمان از تمرکززدایی و موافقت معلمان با تمرکززدایی) است؛ بخش دوم میزان کنترل معلم بر تصمیم‌گیری برنامه درسی (یعنی محتوای تدریس، راهبرد تدریس، تخصیص زمان به هر واحد و توالی واحدها) را اندازه می‌گیرد. شیوه نمره‌گذاری براساس مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت با وزنه‌های: کنترل خیلی زیاد (نمره ۵)، کنترل زیاد (نمره ۴)، تا حدی کنترل (نمره ۳)، کنترل کم (نمره ۲) و هیچ کنترل (نمره ۱) است. بخش سوم تأثیر استانداردهای برنامه درسی (یعنی راهنمای برنامه درسی، راهنمای معلم، کتاب درسی، زمینه‌های محلی دانش آموز، نیاز دانش آموز و سنجش و ارزیابی) را بر تصمیم‌گیری برنامه درسی اندازه می‌گیرد. بخش چهارم عوامل مربوط به معلم را در سه بخش میزان دانش معلمان شامل (۵ گویه)، میزان همکاری با دیگر معلمان (۷ گویه) و باورهای معلمان نسبت به مواد برنامه درسی (۱۱ گویه) اندازه می‌گیرد. برای تهیه نسخه فارسی، دو مترجم به صورت مستقل پرسشنامه را به فارسی ترجمه کردند. پژوهشگر پس از تطبیق دو ترجمه و رفع ناهمخوانیها نسخه فارسی پرسشنامه را تدوین کرده است. این نسخه برای ارزیابی روایی صوری و محتوایی به سه نفر از متخصصان برنامه درسی و یک نفر از متخصصان روان‌سنجی ارائه شد. نسخه نهایی پس از اعمال دیدگاهها و نظرات متخصصان برای بهبود روایی پرسشنامه تهیه شد. پایایی پرسشنامه با آلفای کرونباخ بررسی شده است. ضریب آلفا برای میزان کنترل ۰/۷۵، توجه به راهنمای برنامه ۰/۷۳،

1. Field

توجه به کتاب درسی ۰/۸۱، توجه به راهنمای معلم ۰/۸۰، توجه به سنجش و ارزشیابی ۰/۷۸، توجه به زمینه‌های محلی ۰/۷۹، توجه به نیازهای خاص دانش‌آموزان ۰/۸۱، دانش معلمان ۰/۷۱، باورهای مثبت ۰/۸۷، باورهای منفی ۰/۸۹ و همکاری معلمان ۰/۷۴ بود که نشان‌دهنده پایایی قابل قبول پرسشنامه است.

برای تحلیل داده‌ها از روش‌های آمار توصیفی (درصد فراوانی، میانگین و انحراف استاندارد) و آمار استنباطی (ضرایب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون خطی چندگانه به شیوه همزمان) استفاده شده و داده‌ها به کمک نرم افزار SPSS21 تحلیل شده است.

■ یافته‌ها

یافته‌های توصیفی میزان کنترل ادراک‌شده معلمان در اتخاذ تصمیمات مربوط به برنامه درسی در جدول ۱ ارائه شده است. نتایج نشان می‌دهد گزینه «هیچ» برای کنترل بر محتوا و توالی واحدها رایج‌ترین گزینه انتخاب شده از سوی معلمان است که نشان می‌دهد بیشتر معلمان در این دو حوزه کنترل پایینی ادراک می‌کنند. گزینه «کمی» برای کنترل بر راهبردهای آموزشی رایج‌ترین گزینه است. برای تخصیص زمان گزینه «تاحدی» رایج‌ترین گزینه است. کمترین میزان کنترل مربوط به محتوا است ($M=1/62$). در زمینه محتوا کمتر از یک درصد از معلمان کنترل زیاد و کنترل خیلی زیاد احساس می‌کنند. توالی واحدها نیز کنترل ادراک‌شده اندکی دارد ($M=1/83$). معلمان در زمینه راهبردهای آموزش بیشترین میزان کنترل ادراک‌شده را دارند ($M=2/42$). میزان کنترل ادراک‌شده تخصیص زمان پس از راهبردهای آموزشی بیشترین مقدار را دارد ($M=2/28$). در مجموع میانگینها نشان می‌دهند که معلمان در همه حوزه‌ها کنترل پایینی ادراک می‌کنند.

جدول ۱. میزان کنترل ادراک‌شده معلمان بر برنامه درسی

محتوا	راهبردهای آموزشی	تخصیص زمان	توالی واحدها		
هیچ	۹۹ (۴۹/۰۰)	۳۲ (۱۵/۸۴)	۴۴ (۲۱/۷۸)	۸۰ (۳۹/۶۰)	میزان کنترل
کمی	۸۳ (۴۱/۱۰)	۷۸ (۳۸/۶۱)	۷۱ (۳۵/۱۴)	۷۳ (۳۶/۱۴)	
تاحدی	۱۸ (۸/۰۹)	۷۱ (۳۵/۱۴)	۷۴ (۳۶/۶۳)	۴۴ (۲۱/۷۸)	
زیاد	۱ (۰/۰۰۵)	۱۷ (۸/۴۲)	۱۱ (۵/۴۴)	۳ (۱/۴۸)	
خیلی زیاد	۱ (۰/۰۰۵)	۴ (۱/۹۸)	۲ (۰/۱۰)	۲ (۰/۱۰)	
میانگین	۱/۶۲	۲/۴۲	۲/۲۸	۱/۸۳	
انحراف معیار	۱/۰۹	۱/۵۲	۱/۴۱	۱/۳۸	

ضرایب همبستگی جدول ۲ نشان می‌دهد که در میان متغیرها، توجه به راهنمای برنامه درسی ($P < 0.01, r = 0.44$) و توجه به نیازهای دانش‌آموز ($P < 0.01, r = 0.30$) قوی‌ترین ارتباط مثبت را با کنترل ادراک‌شده در محتوا دارند. توجه به کتاب درسی همبستگی منفی با کنترل ادراک‌شده روی محتوا دارد ($P < 0.01, r = -0.20$). توجه به زمینه محلی قوی‌ترین همبستگی را با کنترل ادراک‌شده روی راهبردهای آموزشی دارد ($P < 0.01, r = 0.39$). کنترل ادراک‌شده روی تخصیص زمان بیشترین همبستگی را با باورهای مثبت به مواد برنامه درسی دارد ($P < 0.01, r = 0.41$). از این گذشته، این متغیر همبستگی منفی و معناداری با باورهای منفی به مواد برنامه درسی دارد ($P < 0.01, r = -0.22$). کنترل ادراک‌شده روی توالی واحدها بیشترین ارتباط را با دانش محتوا و پداگوژی دارد ($P < 0.01, r = 0.35$).

جدول ۲. همبستگی توجه به مواد، بافتهای دانش‌آموزی، دانش معلمان و همکاری معلمان با کنترل ادراک‌شده

عوامل	محتوا	راهردها	تخصیص زمان	توالی واحدها
دانش در مورد تمرکززدایی	-۰/۰۵	۰/۲۰**	۰/۱۸**	-۰/۰۶
موافقت با تمرکززدایی	-۰/۰۷	۰/۰۴	-۰/۰۸	-۰/۰۸
توجه به راهنمای برنامه	۰/۴۴**	۰/۲۳**	۰/۰۷	۰/۰۵
توجه به کتاب درسی	-۰/۲۰**	۰/۰۴	-۰/۱۴*	-۰/۰۷
توجه به راهنمای معلم	۰/۱۸**	۰/۲۵**	۰/۱۳	۰/۰۹
توجه به سنجش و ارزشیابی	-۰/۲۶**	-۰/۳۲**	-۰/۱۹**	۰/۰۵
توجه به زمینه محلی	۰/۲۵**	۰/۳۹**	۰/۱۲	۰/۱۴*
توجه به نیازهای دانش‌آموز	۰/۳۰**	۰/۱۸**	۰/۰۳	۰/۰۴
باورهای منفی در مورد مواد برنامه درسی	-۰/۱۳	-۰/۱۰	-۰/۲۲**	۰/۰۷
باورهای مثبت در مورد مواد برنامه درسی	۰/۱۲	۰/۰۹	۰/۴۱**	۰/۱۶**
دانش محتوا و پداگوژی	۰/۱۹**	-۰/۰۷	۰/۰۱	۰/۳۵**
دانش استفاده از برنامه درسی	۰/۱۵*	۰/۲۷**	۰/۲۸**	۰/۰۳
همکاری برای ارتقای دانش معلم	۰/۰۴	۰/۰۷	۰/۰۳	۰/۰۳
همکاری برای تصمیم‌گیری برنامه درسی	۰/۱۰	۰/۱۲	۰/۲۵**	۰/۲۴**
همکاری برای استفاده از برنامه درسی	۰/۰۹	۰/۰۱	۰/۰۴	۰/۰۲

* $P < 0.05$ ** $P < 0.01$

برای شناسایی عوامل معلم و مدرسه تأثیرگذار روی میزان کنترل ادراک شده معلمان بر تصمیمات برنامه درسی، از تحلیل رگرسیون خطی چندگانه به شیوه همزمان استفاده شده است. برای هر یک از کنترل‌های ادراک شده یک تحلیل رگرسیون مجزا انجام شده است.

نتایج تحلیل رگرسیون در جدول ۳ مشاهده می‌شود. متغیرهای پیش‌بین مدل رگرسیون حدود ۴۲ درصد از واریانس میزان کنترل روی محتوا را تبیین می‌کنند ($R^2 = 0/42$ ، $F(181, 20) = 6/66$). دانش در مورد تمرکز دایی ($\beta = 0/12$ ، $P < 0/05$)، توجه به راهنمای برنامه ($\beta = 0/34$ ، $P < 0/01$)، توجه به سنجش و ارزشیابی ($\beta = 0/18$ ، $P < 0/01$) و توجه به نیازهای خاص دانش‌آموزان ($\beta = 0/21$ ، $P < 0/01$)، تأثیری مثبت و معنادار روی میزان کنترل ادراک شده در محتوا دارند.

متغیرهای پیش‌بین مدل رگرسیون حدود ۴۴ درصد از واریانس میزان کنترل روی راهبردهای آموزشی را تبیین می‌کنند ($R^2 = 0/44$ ، $F(181, 20) = 6/96$). توجه به راهنمای معلم ($\beta = 0/41$ ، $P < 0/01$)، توجه به زمینه‌های محلی ($\beta = 0/28$ ، $P < 0/01$)، دانش محتوا و پداگوژی معلم ($\beta = 0/24$ ، $P < 0/01$)، و همکاری معلمان برای تصمیم‌گیری ($\beta = 0/15$ ، $P < 0/01$)، تأثیری مثبت و معنادار روی میزان کنترل ادراک شده در راهبردهای آموزشی دارند.

متغیرهای پیش‌بین مدل رگرسیون حدود ۴۷ درصد از واریانس میزان کنترل روی تخصیص زمان را تبیین می‌کنند ($R^2 = 0/47$ ، $F(181, 20) = 8/02$). باورهای منفی در مورد مواد برنامه درسی ($\beta = -0/24$ ، $P < 0/01$) تأثیر منفی روی کنترل ادراک شده تخصیص زمان دارند. باورهای مثبت در مورد مواد برنامه درسی ($\beta = 0/40$ ، $P < 0/01$)، توجه به راهنمای معلم ($\beta = 0/17$ ، $P < 0/05$) و دانش محتوا و پداگوژی معلم ($\beta = 0/28$ ، $P < 0/01$)، تأثیری مثبت و معنادار روی میزان کنترل ادراک شده در تخصیص زمان دارند.

متغیرهای پیش‌بین مدل رگرسیون حدود ۲۶ درصد از واریانس میزان کنترل روی توالی واحدها را تبیین می‌کنند ($R^2 = 0/26$ ، $F(181, 20) = 3/22$). باورهای مثبت در مورد مواد برنامه درسی ($\beta = 0/17$ ، $P < 0/05$)، دانش محتوا و پداگوژی معلم ($\beta = 0/36$ ، $P < 0/01$) و همکاری معلمان برای تصمیم‌گیریه‌ای برنامه‌درسی ($\beta = 0/26$ ، $P < 0/01$)، تأثیری مثبت و معنادار روی میزان کنترل ادراک شده در تعیین توالی واحدها دارند.

جدول ۳. نتایج رگرسیون کنترل ادراک شده روی عوامل معلم و مدرسه

محتوا		راهنبردها		تخصیص زمان		توالی واحدها	
t	β	t	β	t	β	t	β
۵/۲۱**	۰/۳۴	۱/۹۱	۰/۱۲	۰/۶۵	۰/۰۴	۰/۴۰	۰/۰۳
۱/۸۰	۰/۱۲	-۰/۲۰	-۰/۰۱	۱/۵۷	۰/۱۰	-۱/۴۶	-۰/۱۱
۰/۶۲	۰/۰۴	۶/۴۷**	۰/۴۱	۲/۲۸*	۰/۱۷	۰/۰۱	۰/۰۱
-۲/۵۱**	۰/۱۸	۱/۵۸	۰/۱۱	۱/۸۱	۰/۱۱	-۰/۹۳	-۰/۰۸
-۰/۶۳	-۰/۰۵	۳/۶۷**	۰/۲۸	-۱/۲۲	-۰/۰۹	۱/۴۷	۰/۱۳
۳/۰۸**	۰/۲۱	۱/۱۴	۰/۰۸	-۰/۲۵	-۰/۰۲	-۰/۰۱	-۰/۰۱
۱/۴۳	۰/۰۹	۱/۲۵	۰/۰۸	-۴/۱۲**	-۰/۲۴	۰/۶۸	۰/۰۵
۰/۹۵	۰/۰۶	۱/۴۰	۰/۰۹	۷/۰۴**	۰/۴۰	۲/۰۴*	۰/۱۷
۱/۸۵	۰/۱۱	۴/۲۰**	۰/۲۴	۴/۹۵**	۰/۲۸	۵/۳۷**	۰/۳۶
-۱/۳۳	-۰/۰۸	-۰/۰۹	۰/۰۱	-۰/۶۲	-۰/۰۳	-۱/۰۴	-۰/۰۷
۱/۴۸	۰/۰۹	۲/۶۵**	۰/۱۵	۱/۲۲	۰/۰۹	۳/۹۱**	۰/۲۶
۱/۱۴	۰/۰۷	۱/۱۹	۰/۰۸	-۰/۶۰	-۰/۰۳	-۰/۱۵	-۰/۰۱
۱/۰۷	۰/۰۷	-۰/۲۶	-۰/۰۲	۰/۵۶	۰/۰۳	-۱/۳۲	-۰/۱۰
۱/۱۷	۰/۰۸	۰/۱۰	۰/۰۰۷	۰/۷۱	۰/۰۴	-۰/۱۸	-۰/۰۱
-۱/۴۶	-۰/۰۹	۰/۶۷	۰/۰۴	۱/۱۸	۰/۰۸	-۱/۱۵	-۰/۰۷
-۱/۵۴	-۰/۰۹	-۰/۹۸	-۰/۰۶	-۰/۶۳	۰/۰۳	-۰/۴۳	-۰/۰۳
۱/۹۸*	۰/۱۲	۰/۱۹	۰/۰۲	۰/۵۸	۰/۰۳	۰/۳۰	۰/۰۲
-۱/۲۸	-۰/۰۷	۰/۱۳	۰/۰۱	۱/۰۹	۰/۰۶	۰/۰۲	۰/۰۱
۱/۴۳	۰/۰۹	۱/۸۱	۰/۱۱	۰/۱۴	۰/۰۷	۰/۱۸	۰/۰۱
-۰/۲۱	-۰/۰۱	۱/۵۳	۰/۱۰	-۰/۲۸	-۰/۰۲	۰/۲۳	۰/۰۱

* $P < 0.05$ ** $P < 0.01$

■ بحث و نتیجه گیری ■

در مورد میزان درک معلمان از کنترل برنامه درسی در چهار نوع تصمیم‌گیری برنامه درسی نتایج نشان داد که معلمان بیشترین کنترل را روی راهبردهای آموزشی احساس می‌کنند. تخصیص زمان و توالی واحدها در مرتبه بعدی کنترل ادراک‌شده قرار دارند. کمترین کنترل مربوط به محتوا بود. به‌طور کلی یافته‌های این مطالعه نشان داد که معلمان در همه حوزه‌ها کنترل پایینی ادراک می‌کنند. این یافته، یافته‌های مطالعات قبلی را تأیید می‌کند که معلمان تمایل به افزودن یا حذف محتوای استانداردهای برنامه درسی ندارند و معمولاً توالی یا راهبردهای آموزشی پیشنهادشده در استانداردهای برنامه درسی را تغییر می‌دهند، اما غالباً محتوای آموزشی را تغییر نمی‌دهند (سو، ۲۰۰۹؛ کیم، ۲۰۰۴). در تفسیر این یافته‌ها می‌توان گفت اولاً، ممکن است معلمان نیازی به تغییر محتوا احساس نکنند، بنابراین تمایلی به تغییر و اضافه کردن یا حذف محتوای آموزشی استانداردهای برنامه درسی نداشته باشند. برای نمونه، موضوع ریاضیات دارای نظامی بسیار خطی در عناوین درسی است، به‌طوری‌که معلمان ریاضی آزادی نسبتاً کمی برای تغییر محتویات استانداردهای برنامه درسی دارند، درحالی‌که معلمان مطالعات اجتماعی می‌توانند اطلاعات بیشتر در زمینه محیط‌های فرهنگی و تاریخی محل اطراف مدارس اضافه کنند (کیم، ۲۰۰۴). دوم، به‌نظر می‌رسد تغییر محتوای استانداردهای برنامه درسی، که به‌شدت با ارزشیابی در ارتباط است، برای معلمان دشوار باشد و یافته‌های مطالعات قبلی این را تأیید می‌کند (کیم، ۲۰۰۴؛ لی و هانگ، ۲۰۰۸؛ سو، ۲۰۰۹). معلمان که تأکید بر آماده‌سازی دانش‌آموزان بر ارزشیابی دارند، بیشتر به مطالب استانداردهای برنامه درسی (معمولاً کتاب درسی) تأکید دارند. بنابراین، ممکن است معلمان اعتراف کنند که نمی‌توانند محتوای استانداردهای برنامه درسی را تغییر دهند، درحالی‌که در مورد راهبردهای آموزشی، تخصیص زمان یا توالی تا اندازه‌ای حق انتخاب دارند.

در مورد عوامل مؤثر بر درک معلمان از کنترل برنامه درسی (محتوا) نتایج پژوهش نشان داد که توجه معلمان به راهنمای برنامه درسی، راهنمای معلم، زمینه محلی، نیازهای خاص دانش‌آموزان، دانش محتوایی و پداگوژی و دانش استفاده از برنامه درسی ارتباطی مثبت با کنترل ادراک‌شده معلمان روی محتوا دارد. اما توجه به کتاب درسی و سنجش و ارزشیابی ارتباط منفی با کنترل ادراک‌شده روی محتوا دارد. همچنین نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که از میان متغیرهای پیش‌بین، دانش تمرکززدایی معلمان، توجه معلمان به راهنمای برنامه درسی و نیازهای خاص دانش‌آموزان تأثیر مثبت روی کنترل ادراک‌شده محتوا دارد، اما توجه به سنجش و ارزشیابی تأثیر منفی بر کنترل ادراک‌شده روی محتوا دارد. در تحلیل این یافته که نتایج پژوهش پیک (۲۰۱۵) و رمیلارد (۲۰۱۵) مؤید آن است می‌توان گفت هر چه میزان توجه معلمان به مواد برنامه درسی (راهنمای برنامه درسی و راهنمای معلم) و زمینه‌های دانش‌آموزان (زمینه محلی، نیازهای خاص دانش‌آموز) و همچنین میزان دانش معلمان بیشتر بشود، تأثیری قابل توجه بر ادراک آنها از کنترل تصمیم‌گیری برنامه درسی (محتوا) خواهد گذاشت.

در مورد عوامل مؤثر بر درک معلمان از کنترل برنامه درسی (راهبردهای آموزش) نتایج پژوهش نشان داد که دانش معلمان در مورد سیاست تمرکز زدایی، توجه به راهنمای برنامه درسی، زمینه محلی، نیازهای خاص دانش آموزان و دانش استفاده از برنامه درسی ارتباطی مثبت با کنترل روی راهبردها دارند، اما توجه به سنجش و ارزشیابی ارتباط منفی با کنترل ادراک شده روی راهبردهای آموزش دارد. همچنین نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که از میان متغیرهای پیشین، توجه به زمینه های محلی، توجه به راهنمای معلم، دانش محتوایی و پداگوژی و همکاری معلمان برای تصمیم گیری برنامه درسی تأثیر مثبت روی کنترل ادراک شده راهبردهای آموزش دارد. در تحلیل این یافته که نتایج پژوهش رمیلارد (۲۰۱۵)، کیم (۲۰۰۴) و سنو (۲۰۰۹) مؤید آن است می توان گفت که هر چند در کشور ما بیشترین توجه معلمان به کتابهای درسی است، اما توجه معلمان به کتابهای درسی تأثیری قابل توجه بر ادراک آنها از کنترل تصمیم گیری برنامه درسی ندارد. با توجه به اینکه کتابهای درسی محتوا برای آموزش فراهم می کنند و راهنماهای معلمان شامل اطلاعاتی در مورد چگونگی استفاده از کتابهای درسی (برای نمونه، نحوه نمایش محتوای در کتاب درسی) هستند، همچنین راهنمای برنامه درسی استانداردها را در بر می گیرند و شامل عناصر عمومی مانند هدفهای عینی، محتوا، استراتژیهای آموزشی و ارزیابی برای هر موضوع می شوند، طبیعی است که معلمانی که به راهنمای معلمان و راهنمای برنامه درسی توجه می کنند، ممکن است احساس کنند بیشتری بر راهبردهای آموزشی دارند. در مورد عوامل مؤثر بر درک معلمان از کنترل برنامه درسی (تخصیص زمان) نتایج پژوهش نشان داد که دانش معلمان در زمینه سیاست تمرکز زدایی، باورهای مثبت در مورد مواد برنامه، دانش استفاده از برنامه درسی و همکاری معلمان برای تصمیم گیری برنامه درسی ارتباط مثبت با کنترل ادراک شده روی تخصیص زمان دارد، اما باورهای منفی به مواد برنامه درسی، توجه به کتاب درسی و ارزیابی ارتباط منفی با کنترل ادراک شده تخصیص زمان دارد. نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که از میان متغیرهای پیشین، باورهای منفی به سیاست تمرکز زدایی تأثیر منفی روی کنترل ادراک شده تخصیص زمان دارند، اما توجه به راهنمای معلم، باورهای مثبت در مورد مواد برنامه درسی و دانش محتوایی و پداگوژی معلمان تأثیری مثبت روی کنترل ادراک شده معلمان در تخصیص زمان دارند. همچنین نتایج پژوهش نشان داد که توجه معلمان به زمینه محلی، باورهای مثبت به مواد برنامه درسی، دانش محتوا و پداگوژی و همکاری برای تصمیم گیری برنامه درسی ارتباط مثبت با کنترل ادراک شده روی توالی دارد. نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که از میان متغیرهای پیشین، باورهای مثبت به مواد برنامه، دانش محتوا و پداگوژی و همکاری برای استفاده از برنامه درسی سه عامل تأثیرگذار روی کنترل ادراک شده در توالی واحدهاست. در تحلیل این یافته که نتایج پژوهش کیم (۲۰۰۴)، گیل و هافمن (۲۰۰۹)، چوی و لی (۲۰۰۸)، سان و چوی (۲۰۰۸) و شین (۲۰۰۹) مؤید آن است، می توان گفت هرچه باورهای مثبت معلمان درباره مواد برنامه درسی، دانش معلمان و همکاری معلمان با همتایان بیشتر باشد، ادراک بیشتری بر کنترل برنامه های درسی دارند. اعتقادات معلمان درباره مواد برنامه درسی نقشی مؤثر در استفاده از استانداردهای برنامه درسی دارد. گیل و هافمن (۲۰۰۹)، معتقدند که معلمان زمانی به مواد برنامه درسی وابسته

می‌شوند که مواد برنامه درسی را به‌عنوان منابع خوبی برای تصمیم‌گیری در برنامه درسی در نظر بگیرند و تمایل داشته باشند تصمیمات برنامه درسی را بر اساس مسئولیتهای خود، نه بر مبنای محتویات مواد برنامه درسی، تعیین کنند. به عبارت دیگر، معلمان ممکن است فرض بر این داشته باشند که تناقضی میان وابستگی به مواد برنامه درسی و تصمیم‌گیری مستقل در مورد برنامه درسی نیست، اما آنها می‌توانند با ملاحظه مواد برنامه درسی کنترل بیشتری بر برنامه درسی داشته باشند.

دانش معلمان ارتباطی معنادار با ادراک آنها از کنترل برنامه درسی دارد. به این معنی که دانش بیشتر در مورد تدریس (یعنی دانش محتوا و آموزشگری) به معلمان در تصمیمهای برنامه درسی کمک می‌کند. جالب اینکه دانش معلمان در مورد نحوه استفاده از مواد برنامه درسی تأثیری بر کنترل معلمان بر برنامه‌های درسی ندارد. در تأیید این یافته کیم (۲۰۰۴) بیان کرد که معلمان به دلیل فقدان دانش محتوایی و آموزشگری مایل به تغییر یا اصلاح مطالب کتابهای درسی نیستند. این نتایج به این معناست که دانش محتوایی و دانش آموزشگری معلمان نسبت به دانش استفاده از مواد برنامه درسی برای تصمیم‌گیری درباره مواد و روش تدریس مفیدتر است. یعنی برای تصمیم‌گیریهایی برنامه درسی معلمان به دانشی گسترده نیاز دارند نه صرفاً به دانش استفاده از مواد برنامه درسی.

همکاری با دیگر معلمان برای تصمیم‌گیری در مورد برنامه درسی ارتباطی معنادار با ادراک آنها از کنترل برنامه درسی دارد، اما همکاری با معلمان همتا در استفاده از برنامه درسی و ارتقای دانش معلمان تأثیری قابل توجه بر کنترل معلمان در زمینه تصمیمهای برنامه درسی ندارد و این نتیجه با برخی از مطالعات قبلی تأیید می‌شود. شین (۲۰۰۹) استدلال می‌کند که همکاری معلمان معمولاً به معلمان در تصمیمات مربوط به برنامه درسی کمک می‌کند، اما وقتی که معلمان در مورد اهداف همکاری اجماع ندارند ممکن است مانعی برای آنان شود.

در جمع‌بندی از نتایج می‌توان گفت، گسترش سیاست تمرکززدایی در برنامه درسی و تشویق معلمان برای پذیرش مسئولیتهای بیشتر در تصمیم‌گیریهایی برنامه درسی، با امان نظر به موارد ذیل محقق خواهد شد:

- همان‌طور که نتایج نشان داد معلمان کنترل کمتری بر محتوا در مقایسه با راهبردهای آموزشی، تخصیص زمان و توالی ادراک کردند. بنابراین، زمانی که سیاستگذاران معلمان را برای کنترل برنامه درسی تشویق می‌کنند، باید راهبردهای آموزشی یا تخصیص زمان بیشتر از محتوا مورد تأکید قرار گیرد.
- با توجه به اینکه توجه معلمان به مواد برنامه درسی (راهنمای برنامه درسی و راهنمای معلم) و زمینه دانش آموزان تأثیری مثبت بر ادراک معلمان از کنترل برنامه درسی (راهبرد آموزش و تخصیص زمان) دارد و از آنجایی که برنامه درسی مبتنی بر راهنمای برنامه درسی به معلمان کمک می‌کند تا نیازهای دانش آموزان و ویژگیهای محلی را در نظر بگیرند (پیک، ۲۰۱۵)، لازم است معلمان را به توجه و استفاده بیشتر راهنماهای برنامه درسی فراخواند. بنابراین سیاستگذاران و مدیران به منظور تمرکززدایی در برنامه درسی، باید به ارائه فرصتهای یادگیری به منظور آماده شدن معلمان برای استفاده از برنامه درسی مبتنی

بر راهنمای برنامه درسی بپردازند.

● با توجه به یافته پژوهش مبنی بر اینکه همکاری با معلمان همتا دانش معلمان را بهبود می‌بخشد، پیشنهاد می‌شود که فرصتهای آموزشی بسیار برای معلمان به منظور افزایش دانش خود از طریق همکاری با همتایان فراهم شود. بنابراین سیاستگذاران می‌توانند برای معلمانی که می‌خواهند با دیگر معلمان همکاری کنند فضا و زمان فراهم کنند و مدیران مدرسه باید همکاری معلمان را از طریق حذف روندهای پیچیده ایجاد گروههای کوچک معلمان برای تدوین برنامه‌های فصلی افزایش دهند.

● با توجه به اینکه دانش معلمان در زمینه سیاست تمرکززدایی برنامه درسی نقشی مؤثر در ادراک کنترل برنامه درسی دارد، سیاستگذاران یا طراحان توسعه حرفه‌ای باید فرصتهایی را فراهم کنند که در آن معلمان مهارتهای خاص را در ارتباط با عمل یاد بگیرند نه نمایی کلی از سیاستهای برنامه درسی. همان‌طور که سانگ^۱ و همکاران (۲۰۰۴) اشاره کرده‌اند، معلمان کره‌ای فرصت کافی برای یادگیری در مورد چگونگی تدوین برنامه‌های درسی ندارند (برای نمونه، طراحی وظایف یا فعالیتهای دانش‌آموزان) و پیشنهاد می‌کنند که متخصصان برنامه درسی در سطح منطقه باید این فرصتها را فراهم کنند. لازم است برنامه‌های توسعه حرفه‌ای مبتنی بر نیاز معلم و با طراحی مناسب بیشتری فراهم شود تا به معلم برای آماده‌سازی برای بازسازی و سازمان‌دهی مجدد مطالب استانداردهای برنامه درسی کمک شود و این به معلمان کمک می‌کند تا کنترل برنامه‌های درسی بیشتری داشته باشند (سانگ و همکاران؛ به نقل از پیک، ۲۰۱۵).

● سیاستگذاران به منظور اطمینان از اجرای واقعی سیاست در سطح مدارس نیاز دارند که افراد درگیر در نظارت بر اجرای سیاستها، ظرفیت مدارس و معلمان را در زمینه نقش و میزان مشارکت‌شان در فرایندهای تصمیم‌گیری برنامه درسی مشخص کنند و در صورت نیاز مداخلات آموزشی و حمایتی لازم را ارائه دهند. به‌عنوان مثال، ادارات آموزش و پرورش استانها باید به طور مرتب از مدارس بازدید کنند تا میزان آشنایی ذی‌نفعان و نقش آنها در سیاستهای آموزشی مشخص شود. علاوه بر این و به موازات سیاستهای برنامه درسی، لازم است دستورالعملهایی برای اجرا در سطح مدارس تدوین شوند و پشتیبانی لازم (در قالب آموزش، منابع و غیره) به مدارس ارائه شود. چنین راهنمایی‌هایی باید به پرسش مهم مدارس بپردازد: الزامات تصمیم‌گیری برنامه درسی مؤثر و مطلوب در مدارس چیست؟ پرداختن به این پرسش در قالب راهنمایی برای مدارس به افراد متعهد در اجرای سیاستهای برنامه درسی کمک خواهد کرد تا انتظارات، مهارتها و منابع موردنیاز برای ایفای نقش را درک کنند.

● با توجه به اینکه در گذشته پژوهشهای اندکی در این حیطه انجام شده است، پیشنهاد می‌شود که پژوهشهای بیشتری مانند تکرار مطالعه حاضر در دوره ابتدایی با همین روش و روش کیفی انجام شود.

- جاویدی کلاته جعفرآبادی، طاهره. (۱۳۸۶). الگوی برنامه‌درسی مذاکره‌ای، ره‌یافتی نو برای تمرکززدایی از آموزش متوسطه. فصل‌نامه مطالعات برنامه درسی، ۱(۴)، ۸۵-۱۰۲.
- سیلور، جی. گالن؛ الکساندر، ویلیام ام. و لوئیس، آرتور جی. (۱۳۸۰). برنامه‌ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر، ترجمه غلامرضا خوی‌نژاد. تهران: انتشارات سمت با مشارکت انتشارات آستان قدس رضوی.
- شیرینگی، ناصر؛ بلندهمتان، کیوان و تدین‌سنگانی، پروین. (۱۳۹۶). بررسی و مقایسه سطح استقلال کاری درک‌شده معلمان در مدارس. مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۹(۲)، ۱۴۶-۱۷۲.
- گویا، زهرا و قدکساز خسروشاهی، لیلا. (۱۳۸۶). تبیین جدیدی برای تمرکز و عدم تمرکز در ایران. فصل‌نامه مطالعات برنامه درسی، ۱(۴)، ۱۷-۲۸.

- Behrman, J. R., Deolalikar, A. B., & Soon, L. Y. (2002). *Conceptual issues in the role of education decentralization in promoting effective schooling in Asian developing countries*. ERD working paper series No. 22, Asian Development Bank.
- Bouck, E. C. (2008). Factors impacting the enactment of a functional curriculum in self-contained cross-categorical programs. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43(3), 294-310.
- Brady, L. (1995). *School based curriculum development and the national curriculum: Can they coexist?* *Curriculum and Teaching*, 10(1), 47-54.
- Brown, D. J. (1990). *Decentralization and school-based management*. Falmer Psychology Press.
- Cheng, C. K. (2008). The effect of shared decision-making on the improvement in teachers' job development. *New Horizons in Education*, 56(3), 31-46.
- Choi, J.-Y., & Lee, K.-J. (2008). The relationship between elementary teachers' beliefs and knowledge and their curriculum implementation in terms of depth of implementation: Focusing on implementation of performance assessment in social studies. *The Journal of Curriculum Studies*, 26(1), 103-126.
- Coburn, C. E. (2001). Collective sense making about reading: How teachers mediate reading policy in their professional communities. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(2), 145-170.
- Coenders, M., Lubbers, M., Scheepers, P., & Verkuyten, M. (2008). More than two decades of changing ethnic attitudes in the Netherlands. *Journal of Social Issues*, 64(2), 269-285.
- Cohen, D. K., & Hill, H. C. (2001). *Learning policy: When state education reform works*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Conley, S. (1991). Review of research on teacher participation in school decision making. In G. Grant (Ed.), *Review of research in education*, (Vol. 17, pp. 225-266.). Washington DC: American Educational Research Association.
- Doonelly, L. A., & Boone, W. J. (2007). Biology teachers' attitudes toward and use of Indiana's evolution standards. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(2), 236-257.
- Dube, Z. (2016). *Curriculum decision-making in the selection of new subjects in schools: A qualitative study of the adoption of tourism as an elective in selected KwaZulu-Natal high schools*. (Doctoral dissertation). University of KwaZulu-Natal Durban, South Africa.

- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). Sage Publications.
- Freeman, D. J., & Porter, A. C. (1989). Do textbooks dictate the content of mathematics instruction in elementary schools? *American Educational Research Journal*, 26(3), 403-421.
- Gill, M. J., & Hoffman, B. (2009). Shared planning time: A novel context for studying teachers' discourse and beliefs about learning and instruction. *Teachers College Record*, 111(5), 1242-1273.
- Kamugisha, D. J., & Mateng'e, F. J. (2014). Politics of curriculum making: A quandary to quality education in Tanzania?. *International Journal of Social Sciences and Entrepreneurship*, 1(9), 378-396.
- Kim, J. W. (2004). Education reform policies and classroom teaching in South Korea. *International Studies in Sociology of Education*, 14(2), 125-146.
- Klein, M. F. (1992). A perspective on the gap between curriculum theory and practice. *Theory into Practice*, 31(3), 191-197.
- Klock, J. P. (2012). *Barriers and supports to curricular innovation*. (M.A. thesis). DePaul University, Chicago.
- Kuhs, T., Porter, A., Floden, R., Freeman, D., Schmidt, W., & Schwillie, J. (1985). Differences among teachers in their use of curriculum-embedded tests. *The Elementary School Journal*, 86(2), 141-154.
- Läänemets, U., & Rüttnann, T. (2015). *Educational decision-making about curriculum development, environments and economics of education*. 2015 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON).
- Lee, B. & Hong, H. J. (2008). A critical review of the structure of Korea's subject matters curriculum documents. *Journal of Curriculum Studies*, 26(1), 27-58.
- Marsh, J. A. (2007). *Democratic dilemmas: Joint work, education politics, and community*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Monfils, L. F., Firestone, W. A., Hicks, J. E., Martinez, A. C., Schorr, R. Y., & Camilli, G. (2004). Teaching to the test. In W. A. Firestone, R. Y. Schorr, & L. F. Monfils (Eds.), *The ambiguity of teaching to the test: Standards, assessment, and educational reform* (pp. 19-36). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Nkyabonaki, J. (2013). The space of politics in Tanzania's curriculum. *Scholarly Journal of Scientific Research and Essays*, 2(7), 109-117.
- Paik, S. (2011). *Teachers' curriculum decision-making in the contexts of the decentralization of curriculum policy: The case of Korean middle school teachers*. (Doctoral dissertation). Michigan State University.
- _____. (2015). Teachers' attention to curriculum materials and student contexts: The case of Korean middle school teachers. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 24(1), 235-246.
- Remillard, J. T. (2015). Curriculum materials in mathematics education reform: A framework for examining teachers' curriculum development. *Curriculum Inquiry*, 29(3), 315-342.
- Samkange, W. (2012). Teacher involvement in decision-making: A case for school administration and management in Zimbabwe. *International Journal of Social Sciences & Education*, 2(2), 20-30.
- Schorr, R. Y., Bulgar, S., Razze J. S., Monfils, L. F., & Firestone, W. A. (2004). Teaching mathematics and science. In W. A. Firestone, R. Y. Schorr, & L. F. Monfils (Eds.), *The ambiguity of teaching to the test: Standards, assessment, and educational reform* (pp. 37-62). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Seo, K.-H. (2009). Teachers' experiences of reconstructing national curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 27(3), 159-189.
- Shavelson, R. J., McDonnell, L. M., Oakes, J., Carey, N. B., & Picus, L. (1987). *Indicator systems for monitoring mathematics and science education*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
- Shin, K.-H. (2009). American teachers' autonomy in curriculum and its implications for Korean education. *The Journal of Curriculum Studies*, 27(3), 191-212.
- Son, J., & Choi, J. (2008). Elementary school teachers' use of mathematics textbook: Cognitive demands and influential factors. *The Journal of Curriculum Studies*, 26(3), 155-189.
- Sosniak, L. A., & Stodolsky, S. S. (1993). Teachers and textbooks: Materials use in four fourth-grade classrooms. *The Elementary School Journal*, 93(3), 249-275.