

امکان‌سنجی کاربرد رویکرد برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه

به سه روش متمایز پذیرش، سازگارسازی و بازنگری

## A Feasibility Study on Applying School-Based Curriculum Development Approach in Framework of the Three Ways of Adoption, Adaption, and Revision

تاریخ دریافت مقاله: ۹۲/۵/۵؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۲/۱۱/۱۲

N.Salsabili (Ph.D)

نادر سلسبیلی<sup>۱</sup>

**Abstract:** This research by doing a feasibility study in field of theoretical and practical aspects of School Based Curriculum Development (SBCD) approach and by using the purposeful selection of middle schools in three provinces of Tehran, Isfahan, and Kurdistan attempts to find the processes, characteristics, weaknesses and strengths of doing revisions and adaptations in the stages of developing and implementing the curriculum of vocational and technical course of study in participated middle schools in three forms of adoption, adaption, and revision. 36 middle schools through 18 teams and 6 teams in each of the three mentioned distinct forms of SBCD spectrum in the three provinces followed the developing activities and then implementing the desired vocational and technical studies curriculum in the school years of 1390-91 and 1391-92. Each team consisted of 5 to 7 persons including the related school teachers of vocational and technical study and other related practitioners of two participated schools in each team. The research method in the three stages of research follows three natures of descriptive, developmental and evaluative. Doing observation in schools and filling the reports by school-coordinators are the critical research tools for data gathering from participated teams. Of the most important findings, research concludes that applying supplementary materials, enrichment resources, applying information and communication technologies and educational media differ regard the freedom, devolution and increasing the power of teams for curriculum adaption and revision in participated middle schools and schools in revision and then in adaption treatment do better in this regard.

**Key terms:** School Based Curriculum Development, adaption, revision, decentralization, middle school, vocational and technical course of study.

**چکیده:** هدف پژوهش حاضر آن است تا با امکان‌سنجی زمینه‌های نظری و تجربی برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه در محدوده‌ای مشخص از مدارس منتخب در طیفی مشخص از نظر تمرکززدایی و حرکت به سمت برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه، در سه کاربردی متمایز «پذیرش»، «سازگارسازی» و «بازنگری»، فرایند تعدیل و تغییر در برنامه درسی و آموزش درس حرفه و فن دوره راهنمایی، با توجه به ساختار موجود نظام آموزشی، مورد بررسی قرار گیرد. در مجموع ۳۶ مدرسه در قالب ۱۸ تیم دست‌اندرکار برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه در ۳ استان تهران، اصفهان و کردستان، در طول سال تحصیلی ۱۳۹۱-۱۳۹۰، فعالیت‌های طراحی، تدوین و سپس در سال بعد ۱۳۹۱-۱۳۹۲ اجرای برنامه‌ریزی حرفه و فن سال دوم راهنمایی را در کاربردی‌های سه‌گانه دنبال کرده‌اند. پژوهش از نوع تداومی بوده و از رویکردهای کیفی و کمی پژوهشی در مراحل مختلف و پاسخ به سؤالات بهره برده است. در مرحله اول ماهیتی توصیفی و تحلیلی داشته است. در مرحله دوم با تشکیل تیم‌های برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه در مدارس منتخب، ماهیتی توسعه‌ای داشته است. در مرحله سوم یعنی اجرای برنامه درسی در مدارس شرکت‌کننده، ماهیتی ارزشیابانه داشته است. قابل توجه است که با توجه به محدودیت‌های پیش آمده برای پژوهش در مرحله سوم، فعالیت‌های میدانی کامل اجرا نشد. از مهم‌ترین یافته‌های پژوهش، آن است که حداقل از جهت کاربرد منابع آموزشی و کمک‌آموزشی، کاربرد فناوری‌ها، رسانه‌ها و نرم‌افزارهای آموزشی، بین کاربردی‌های سه‌گانه در رویکرد مورد نظر تفاوت معنی‌داری بوجود می‌آید و مدارس در کاربردی بازنگری و سپس سازگارسازی تا حدودی قوی‌تر عمل می‌کنند.

**کلیدواژه‌ها:** برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه، سازگارسازی برنامه درسی، بازنگری، تمرکززدایی، درس حرفه و فن دوره راهنمایی.

## مقدمه و بیان مسئله

برداشت حاکم و مسلط از «برنامه درسی» در طول قرن بیستم و در بخش قابل توجهی از نظام‌های آموزشی، کم و بیش به‌عنوان چارچوبی استاندارد، مصوب شده و حتی مقدس، محافظه‌کارانه و سنتی، چیزی که آزمون می‌شود، قابل حسابرسی و پاسخگویی است و قابل تنوع و گوناگونی نیست، بوده است. لذا، در صورت برخورد حرکت‌های تحول‌جویانه و تمرکززدایانه با کوچک‌ترین موانع و ضعف‌ها، مقامات رسمی نظام‌های مختلف، همان‌طور که کانلی<sup>۱</sup> و دیگران (۲۰۰۸) مطرح می‌کنند، پاسخ آن‌ها استاندارد کردن، حسابرسی و پاسخگو بودن و ضد نفوذ معلم بودن است. از نظر آن‌ها این نوع برداشت از برنامه درسی، حتی تا امروز توسط فرامین حکومتی بر تضمین شدن و پابرجا بودنش ادامه داده است. نمونه آن در امریکا، فرمان «هیچ کودکی نباید عقب بماند» است که در سال‌های اخیر صادر شد و استاندارد کردن برنامه - درسی، کنترل مرکزی و آزمون‌های هماهنگ را تقویت کرد (کومر ۲۰۰۴، نقل شده در کانلی و دیگران، ۲۰۰۸: ۳۲۰).

تمرکزگرایی در برنامه‌ریزی درسی به مقدار زیادی ریشه در بستر سیاسی - تاریخی و اجتماعی - اقتصادی ملت - دولت‌ها و نظام‌های آموزشی آن‌ها دارد. در نظام‌های تمرکزگرا، یک تمایل عمومی به سمت کنترل متمرکز کلیه مراحل طراحی و تولید برنامه‌های درسی، از تبیین اهداف مدرسه و تدوین برنامه درسی تا اجرای برنامه درسی و ارزشیابی از نتایج برنامه و آموخته‌های دانش‌آموزان وجود دارد. پیام برنامه درسی متمرکز آن است که تهیه و توسعه برنامه درسی وظیفه معلمان نیست (گویا و ایزدی، ۱۳۸۲) بلکه این مراکز و دفاتر برنامه‌ریزی درسی دولتی هستند که کلیه مراحل طراحی و تدوین و ابلاغ برنامه را باید در دست داشته باشند و کار مربیان و معلمان تنها اجرای برنامه‌های درسی تجویز شده است که تا حدود زیادی هم ضد نفوذ و اقتدار معلم‌اند (سلسبیلی و دیگران، الف ۱۳۸۲). در نتیجه در چنین نظام‌هایی، معلمان غیرحرفه‌ای‌تر و متکی به تدریس محتوای کتاب درسی یکسان می‌شوند. اصولاً برنامه‌های درسی متمرکز، وابستگی شدید به کتاب درسی و محتوای درسی ابلاغ‌شده را با خود به همراه دارند و نوعی استاندارد کردن غیرسالم را پرورش می‌دهند، اهمیت دانش معلم را از بین می‌برند و روابط

---

1. Connelly, M. F.  
2. No Child Left Behind

قدرت پوسیده را تقویت می‌کنند (کوهن<sup>۱</sup>، ۱۹۹۵). یک نکته بسیار مهم که هاوولز<sup>۲</sup> (۲۰۰۳) نیز مطرح می‌کند آن است که داشتن مسئولیت تدوین و اجرای برنامه درسی برای هویت تخصصی معلمان و ارتقاء شأن اجتماعی و تربیتی آن‌ها، قطعی و ضروری است. البته در این میان، مسئولیت تخصصی و حرفه‌ای معلمان برای تدوین و تولید برنامه درسی می‌تواند توسط نیروها و فشارهای سیاسی که بخصوص در کشورهای با درجه تمرکزگرایی بالا و متکی به برنامه‌های تجویزی بیشتر محسوس است، مورد تهدید قرار گیرد. چنین فشارهای سیاسی، هویت تخصصی معلمان و ابداعات ارزشمند آن‌ها در حوزه برنامه درسی را محدود کرده و به تکنسین‌های آموزشی با هویتی استحاله یافته و در حد انتقال معلومات کتابی به دانش‌آموزان، تبدیل می‌کند. درحالی‌که آن‌طور که کانلی و دیگران (۲۰۰۸) مطرح می‌کنند، امروزه معلمان نیاز دارند تا دیده شوند و تأثیرگذار باشند. در نظام‌های آموزشی مختلف، در اثر تسلط نگرش تمرکزگرایانه، تولید برنامه‌های درسی عمدتاً شکل تجویزی<sup>۳</sup>، با تأکید بر انتقال محتوای تخصصی به خود می‌گیرد که در مواردی حتی با دنبال کردن فرایند علمی و فنی هم تدوین شده است. در چنین شرایطی تا حدود زیادی، آزمون‌ها و امتحانات جهت‌دهنده آموزش هستند و اشراف و تسلط بر مطالب درسی، یکی از مهم‌ترین هدف‌های یادگیری است و توانایی‌های مفهومی و رو به رشد دانش‌آموزان اهمیت کمتری پیدا می‌کند (بروکس<sup>۴</sup>، ۱۹۹۱). دستیابی به حداقل صلاحیت به‌عنوان نتیجه‌ای مطلوب تلقی می‌شود (گویا و ایزدی، ۱۳۸۲) و معمولاً فهرست بلندبالایی از اهداف رفتاری که دانش‌آموزان باید به آن برسند و معیارهای موفقیت نیز بر اساس آن‌ها تعیین می‌شود، وجود دارند.

از اوایل دهه ۱۹۸۰ متخصصان برنامه درسی گرایش پیدا کردند تا مدارس و معلمان را به‌عنوان مشارکت‌کنندگان در فرآیند برنامه‌ریزی درسی بپذیرند (اسکیل‌بک<sup>۵</sup>، ۱۹۸۴، و سابار<sup>۶</sup>، ۱۹۸۷) و بیشترین موج تمرکززدایی طی دهه‌های ۱۹۸۰ و ۱۹۹۰، در استرالیا، کانادا، زلاندنو، اسپانیا، سوئد، بریتانیا و آمریکا وجود داشته است (گویا و ایزدی، ۱۳۸۲). این گرایش، به‌مرور

- 
1. Cohen, R. M.
  2. Howells, H.
  3. Prescriptive
  4. Brooks Martin G.
  5. Skilbeck, M.
  6. Sabar, Naama

کشورهایی چون هنگ کنگ و تایوان در منطقه خاور دور و سپس کشورهای دیگر جهان چون چین را فراگرفت. فرض اول تمرکززدایی آن است که با تمرکززدایی و قدرت یافتن عناصر اصلی فرایند یاددهی - یادگیری یعنی معلم، مدیر و دانش‌آموز و نزدیک‌تر شدن مرکز تصمیم‌گیری و مسئولیت‌پذیری به کلاس درس و دانش‌آموز، تعلیم و تربیت بهبود می‌یابد و نیازهای دانش‌آموزان و جامعه محلی بهتر پاسخ داده می‌شوند و از خلاقیت و نیروی مردمی در سطح مدرسه بهتر استفاده می‌شود. فرض دیگر آن است که با تغییر در روش‌های برنامه‌ریزی، سازماندهی و عرضه خدمات آموزشی، ناکارآمدی‌های برنامه‌ها و مقررات یکسان دست و پاگیر تا حدود زیادی برطرف شده و تشریک مساعی معلمان و کادر آموزشی در برنامه درسی تقویت می‌شود و شرایط بهتری برای ارتقاء تخصصی معلمان و پا گرفتن جامعه مردم‌سالار به وجود می‌آید. در نتیجه دریافت گسترده‌ای از ضعف‌های درونی برنامه‌های درسی و نظام برنامه‌ریزی درسی متمرکز در دهه ۱۹۷۰ و ۱۹۸۰ به ظهور یک حرکت مخالف که به‌عنوان «برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه»<sup>۱</sup> شناخته می‌شد انجامید. از این رو، از طریق نظریه‌پردازی‌ها، انجام مطالعات و پروژه‌های پژوهشی و آزمایشی متعدد در این زمینه و در نظام‌های آموزشی مختلف با درجات متفاوتی از نظر تمرکز نظام برنامه درسی، در قالب حرکتی به سمت داشتن اختیار و قدرت انتخاب افزون‌تر مدرسه کار پیش رفت و به‌عنوان نقطه اوج حرکت تمرکززدایی و حد اعلای آن، بازنگری برنامه درسی موجود و خلق برنامه درسی متناسب با شرایط و اقتضائات مدرسه، در نظر گرفته شد. پس برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه نتیجه مردم‌سالاری، مشارکت‌پذیری، تأثیر تحولات جهانی، دگرگونی‌های آموزش و پرورش امروزی و خواست جوامع و مردم است. از طریق برنامه درسی مدرسه محور، برنامه درسی انعطاف‌پذیرتر می‌شود، مدرسه برای معلمان جذاب‌تر می‌شود، معلمان رشد تخصصی بیشتری پیدا می‌کنند و پایگاه اجتماعی - اقتصادی و تخصصی بالاتری به دست می‌آورند. از نظر بزینا<sup>۲</sup> (۱۹۹۱)، نقل شده در بولستد<sup>۳</sup>، ۴: (۲۰۰۴) برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه چنین توصیف می‌شود: «SBCD فرآیندی است که در آن همه یا بعضی از اعضای یک جامعه مدرسه‌ای [دست‌اندرکاران آموزش در مدرسه] یک جنبه یا جنبه‌هایی از برنامه درسی را که در مدرسه بازنمایی می‌شود، طراحی،

1. School Based Curriculum Development(SBCD)
2. Bezzina, M.
3. Bolsted, R.

اجرا و یا ارزشیابی می‌کنند. این فرایند ممکن است متضمن سازگارسازی<sup>۱</sup> برنامه درسی موجود باشد، یا ممکن است متضمن پذیرش<sup>۲</sup> بدون تغییر آن یا به عکس بازنگری<sup>۳</sup> و یا خلق یک برنامه درسی تازه باشد». قابل توجه است که برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه، مجموعه فعالیت‌هایی است که با کوشش و مشارکت فردی معمول معلمان یا مدیرانی که خارج از محدوده‌های یک چارچوب پذیرفته‌شده فعالیت می‌کنند، نباید اشتباه گرفته شود. کوششی نظام‌مند و هم‌پارانه است و در عین حال مخالف برنامه درسی تحمیل‌شده یا تجویز شده از بالا به پایین که محدودکننده انعطاف و اقتدار مدرسه در ارتباط با برنامه درسی و آموزش‌هاست (مارش و دیگران، ۱۹۹۰). یک نکته بسیار مهم که فولان<sup>۴</sup> و مایلز (۱۹۹۱) مطرح می‌کنند، آن است که ابداعات و نوآوری‌های مدرسه‌ای که صرفاً روی تغییرات ساختاری و سازماندهی متمرکز می‌شوند، به‌تنهایی، راهبرد بسیار محدودی را برای تغییر موفقیت‌آمیز و رفتن به سمت برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه تشکیل می‌دهند (به نقل از دلار<sup>۵</sup>، ۱۹۹۵). همان‌طور که برادی<sup>۶</sup> (۱۹۹۲) اظهار می‌کند «مبتنی بر مدرسه» بودن به معنای «محدود بودن به مدرسه» نیست. در برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه تعامل و هماهنگی با مقامات بالاتر تصمیم‌گیر آموزش و پرورش وجود دارد، منتها رابطه به‌صورت تسلطی نیست، بلکه، کم‌وبیش مقداری از قدرت انتخاب منابع، طراحی آموزشی، اصلاح برنامه و تصمیم‌گیری نسبت به برنامه درسی، به سطوح پایین‌تر و از جمله مدرسه تفویض شده است. بیش از آن، برادی (۱۹۹۲) مطرح می‌کند که برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه نیاز بدان دارد تا به‌عنوان پیوستار و تداومی<sup>۷</sup> از تجارب و تمرینات در نظر گرفته شود، که البته بستگی بدان دارد که چه کسی درگیر شده باشد -افراد و کادر مدرسه، گروه‌ها، یا کل مدرسه- و این‌که آیا این افراد برنامه درسی را «انتخاب می‌کنند» یا «تعدیل می‌کنند» یا «خلق می‌کنند». در حد بالای نظام برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه، که مدرسه از قدرت بازنگری و انعطاف قابل توجهی برخوردار است، نظامی است که در آن، مدرسه

---

۱. Adaptation

۲. Adoption

۳. Revision

۴. Fullan

۵. Dellar, G.B

۶. Brady, L.

۷. Continuum

درباره این که برنامه درسی چه باید باشد؟ چگونه باید اجرا شود؟ و چگونه باید ارزشیابی شود؟ تصمیم می‌گیرد (مهرمحمدی، ۱۳۸۱). معلمان در کل فرایند طراحی و تدوین برنامه درسی و تصمیم‌گیری چگونگی تدریس مشارکت دارند و آن‌ها را باید به‌عنوان مشارکت‌کنندگان اصلی فرایند برنامه‌ریزی درسی قلمداد نمود (اسکیلیک، ۱۹۸۴ و سابار، ۱۹۹۴). در نظام‌های پیشرفته‌تر آموزشی با درجه تمرکز بیشتر در سطح ملی (چون ژاپن، فرانسه، آلمان)، برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه به‌عنوان یک نظام مکمل برای برنامه درسی ملی در نظر گرفته می‌شود. برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه قابل دیکته کردن و تحمیل کردن نیست و نباید آن را یک قانون تازه جهت به‌کارگیری در مدارس، بدان علت که دولت مرکزی دستورش را داده و یا اندیشمندان و اهل علم مجذوب پایه‌های نظری آن شده‌اند تلقی کرد (کندی، ۱۹۹۲). بلکه، این سطح از تمرکززدایی در طراحی و تدوین برنامه درسی فرایندی پیچیده و تخصصی است که علاوه بر آماده بودن اعضای تیم برنامه‌ریزی درسی، مدرسه نیز باید آمادگی آن را داشته باشد. آمادگی مدرسه برای پذیرش برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه باید هم در فلسفه تربیتی مدرسه و هم در ساختار سازمانی آن و هم در منابع و امکانات آن نمود پیدا کند و ساختار سازمانی مردم‌سالارانه در مدرسه حاکم شود. مدرسه با نظامی افقی و نه نظامی عمودی و از بالا به پایین عمل کند و توزیع عادلانه زمان، مکان کار، منابع مالی، دسترسی آسان به متخصصان و یک نظام ارزیابی و بازخورد درونی در مدارس ایجاد شده باشد (سابار، ۱۹۹۴) و از تغییر و جابجایی کادر مدرسه جلوگیری شود (کندی، ۱۹۹۲).

در نگاهی به نظام طراحی، تدوین و اجرای برنامه درسی دوره آموزش عمومی و متوسطه ایران، دیده می‌شود که با چالش‌ها و آسیب‌های زیادی، چه از نظر برداشت از مفهوم برنامه درسی و چه از نظر فرایند طراحی و تدوین برنامه درسی، روبرو است. از مهم‌ترین چالش‌ها و آسیب‌های این نظام، متمرکز بودن نظام طراحی و تدوین برنامه درسی و عدم انعطاف در برنامه‌های درسی است (سلسبیلی، ب ۱۳۸۲ و مکتبی و حنیفی، ۱۳۸۴). برنامه‌های درسی بسیار متکی به کتاب درسی و محتوا محور، کم‌توجه به تفاوت‌های فردی و شناختی دانش‌آموزان، کم‌توجه به تفاوت‌های اقلیمی، فرهنگی، اجتماعی، منطقه‌ای و محیط آموزشی، کم‌توجه به تحولات علمی، آموزشی، فرهنگی در تراز جهانی، کم‌توجه به رویکردهای نوین حوزه برنامه درسی و انتظارات تازه از برنامه‌های درسی و کم‌توجه به تحولات در دانش آموزش و پرورش؛

اما گذار نظام برنامه‌ریزی درسی ایران به سمت تمرکززدایی در طراحی و تدوین برنامه‌های درسی و با تأکید بر برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه، به‌واقع نوعی فلسفه عمل در سطح مفهومی و ادراکی است و روند تغییر به سمت تمرکززدایی در نگاهی نوین، تحولی تدریجی است و نه خطی و یک فرایند است نه یک اتفاق (سلسبیلی، ۱۳۸۶). لذا، به پژوهش‌های متعدد در آسیب‌شناسی نظام متمرکز موجود، انجام پژوهش‌های تشخیصی، امکان‌سنجی و پژوهش‌های از نوع توسعه‌ای و تجربی در رویکردی نوین نیاز است و آشکار است که اصلاحات از نوع آزادسازی، تمرکززدایی و ایجاد انعطاف نمی‌تواند نامحدود باشد و با موانع و محدودیت‌هایی روبروست که از مهم‌ترین آن‌ها به ادراکات معلمان و مدارس، سطح تخصصی و توانایی آن‌ها در استفاده از پژوهش و برنامه‌ریزی، برمی‌گردد.

**تبیین مسئله:** در این پژوهش کوشش بر آن بوده است تا با امکان‌سنجی زمینه‌های تجربی برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه در محدوده‌ای مشخص از مدارس منتخب در چند استان که علاقه‌مند و داوطلب برای انجام پژوهش در حوزه برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه هستند و در طیفی مشخص از روش‌های تمرکززدایی و حرکت به سمت برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه، از حالت تقریباً وفادار به برنامه درسی موجود ولی با حق انتخاب منابع آموزشی جنبی و کمکی تا سازگار سازی برنامه درسی و استفاده از منابع درسی دیگر و در سطحی بالاتر از نظر تمرکززدایی، در شکل بازنگری در برنامه درسی موجود، به پژوهش پردازد. قابل‌اجرا بودن روش‌هایی متمایز در قالب رویکرد برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه را با توجه به ساختار موجود نظام آموزشی و شرایط و وضعیت علمی و تخصصی معلمان، موردبررسی قرار دهد و از این طریق شرایط اجرا و تحقق آن را مشخص نماید. در این پژوهش و با توجه به سه سؤال ویژه پژوهش، کوشش می‌شود تا فرایند طراحی و تدوین و اجرای برنامه درسی حرفه و فن دوره راهنمایی را که گستره بهتری برای انتخاب و تدوین محتوا و فعالیت‌های یاددهی - یادگیری توسط معلمان دارد و تفاوت‌های اقلیمی، اجتماعی - اقتصادی و فرهنگی و نیازهای مناطق مختلف و دانش‌آموزان در آن بیشتر مطرح است و امکان انعطاف در برنامه درسی نیز تا حدودی بیشتر فراهم است، به سه روش متمایز و در طیفی صعودی از جهت تمرکززدایی، مورد پژوهش و امکان‌سنجی قرار گیرد و نتایج آن به نظام آموزشی و برنامه‌ریزی درسی کشور ارائه گردد. بنابراین، مسئله اساسی پژوهش حاضر امکان‌سنجی کاربرد رویکرد برنامه‌ریزی درسی

مبتنی بر مدرسه به سه روش متمایز در طیف تمرکززدایی برنامه‌ریزی درسی، در درس حرفه و فن دوره راهنمایی و در جامعه موردنظر پژوهش در سه استان مختلف، بوده است. مسئله پژوهش در سه سؤال ویژه زیر خلاصه می‌شود:

۱- چارچوب نظری و ویژگی‌های رویکرد برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه با توجه به نظریات ارائه شده و تجربیات نظام‌های آموزشی در طیفی از پذیرش تا بازنگری برنامه درسی موجود حرفه و فن دوره راهنمایی چیست؟

۲- طراحی و تدوین برنامه درسی حرفه و فن دوره راهنمایی بر اساس رویکرد برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه در سه روش متمایز الف- پذیرش، ب- سازگارسازی، ج- بازنگری در مدارس منتخب چه ویژگی‌ها، شرایط و اقتضائاتی دارد و چگونه روند مربوط را طی می‌کند؟

۳- اجرای برنامه درسی تدوین‌شده حرفه و فن دوره راهنمایی بر اساس رویکرد برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه در سه روش متمایز الف) پذیرش، ب) سازگار سازی و ج) بازنگری چه ویژگی‌هایی دارد و چه روندی را طی می‌کند؟

## روش پژوهش

این پژوهش یک واری نظام‌دار از نوع امکان‌سنجی<sup>۱</sup> در مورد سه روش متمایز در رویکرد برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه در درس حرفه و فن دوره راهنمایی است که به صورت تداومی به اجرا درآمد و از رویکردهای کیفی و کمی پژوهشی در مراحل مختلف بهره برده است. پژوهش را می‌توان در سه بخش در نظر گرفت. در بخش اول و در پاسخ به سؤال اول پژوهش، به بررسی مبانی نظری و پیشینه حوزه برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه می‌پردازد و از روش توصیفی و تحلیلی استفاده می‌کند (سرمد و همکاران، ۱۳۷۹). در بخش دوم و در پاسخ به سؤال دوم پژوهش، با تشکیل تیم‌های برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه در مدارس منتخب، پژوهش ماهیتی توسعه‌ای در زمینه طراحی و تدوین برنامه درسی داشته است (کاربست یافته‌های پژوهشی در اصلاحات آموزشی، ۱۳۷۸). در بخش سوم و مرحله اجرای برنامه درسی در مدارس، دارای ماهیتی ارزشیابانه بوده و از نوع پژوهش ارزشیابی و سنجش موقعیتی است



(شورت، ۱۹۹۱ ترجمه مهرمحمدی و همکاران، ۱۳۸۷). در این مرحله، قضاوت در مورد اجرای روش‌های سه‌گانه در رویکرد برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه انجام پذیرفته است.

**جامعه و نمونه:** جامعه این پژوهش مدارس راهنمایی در مناطق شهری کل کشور بوده است که از میان استان‌های مختلف کشور ۳ استان بر اساس متغیرهای حساس به برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه چون مشارکت اجتماعی، شرایط اقلیمی، سیاسی، اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی به‌صورت هدفمند انتخاب می‌شوند. استان تهران، یک استان از مناطق غربی کشور «استان کردستان» و یک استان از مناطق مرکزی و شرقی کشور «استان اصفهان». در هر استان، ۱۲ مدرسه راهنمایی تحصیلی برای انجام ۳ روش کاربردی موردنظر پژوهش، شامل ۲ مدرسه راهنمایی پسرانه و ۲ مدرسه راهنمایی دخترانه در هریک از روش‌های کاربردی سه‌گانه برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه، هر ۲ مدرسه شرکت‌کننده به‌عنوان یک تیم و جمعاً در قالب ۶ تیم، از میان مدارس راهنمایی پسرانه و دخترانه داوطلب برای انجام پژوهش به‌صورت هدفمند، انتخاب شدند. انتخاب مدارس، با هماهنگی و شناخت مجموعه‌ی کارشناسی دوره راهنمایی و سرگروه‌های حرفه و فن در استان از مدیریت مدارس و دبیران همکار و علاقه‌مند به زمینه پژوهش بوده است. هر تیم که متشکل از ۵ تا ۶ نفر - ۲ تا ۳ دبیر حرفه و فن، ۲ مدیر یا معاون و یک دبیر هماهنگ‌کننده که به‌نوعی نماینده و گزارش‌کننده به مجری پژوهش است - در این پژوهش شرکت مؤثر داشته‌اند. در مجموع، ۳۶ مدرسه در قالب ۱۸ تیم دست‌اندرکار برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه در مناطق شهری ۳ استان اصفهان، تهران و کردستان «شهرهای اصفهان و نجف‌آباد، تهران و سنندج»، در طول سال تحصیلی و زمان اجرای پژوهش، فعالیت‌های طراحی، تدوین را در سال ۱۳۹۱-۱۳۹۰ و سپس اجرای برنامه درسی حرفه و فن سال دوم راهنمایی را در کاربردی‌های سه‌گانه در سال ۱۳۹۲-۱۳۹۱، دنبال کرده‌اند. البته، با توجه به محدودیت‌های مالی شدید پیش‌آمده برای پژوهش در سال دوم «مرحله سوم» و خاتمه یافتن پیش از موقع فعالیت‌های میدانی، تعداد مشاهده‌های فرایند آموزش محدود شد و بخصوص با توجه به کمتر بودن دفعات مشاهده‌ها در استان کردستان «شهر سنندج»، در حجم نمونه آماری پژوهش در این مرحله تغییراتی به وجود آمد و بررسی آماری محدود به دو استان گردید.

**ابزارها و روش کار:** در مراحل مختلف این پژوهش، برای جمع‌آوری داده‌های موردنیاز و پاسخ به سؤالات پژوهش از روش‌ها و ابزارهای زیر بهره برده شده است:

الف. برای تنظیم و خلاصه‌سازی مطالعات انجام‌شده، بررسی پیشینه نظری و تدوین چارچوب نظری و الگوی مناسب برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه و به‌نوعی پاسخ به سؤال اول پژوهش، از فیش‌برداری و برگه خلاصه اطلاعات استفاده‌شده است.

ب. برای جمع‌آوری داده‌های مربوط به مرحله طراحی و تدوین برنامه درسی و بازبینی و ارزیابی حدود یک سال فعالیت مستمر تیم‌ها در این زمینه در مدارس شرکت‌کننده، پس از انتخاب مدارس و تشکیل تیم‌های برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه در استان‌ها و توجه آن‌ها نسبت به طرح پژوهش و عرضه اطلاعات لازم به اعضای تیم‌ها، از منابع و ابزارهای گردآوری داده‌ها به شرح زیر بهره برده شده است:

۱- «گزارش فعالیت‌های تیم برنامه‌ریزی درسی» که معمولاً به‌صورت ماهانه توسط تیم‌ها تکمیل و ارائه‌شده است. این ابزار با توجه به عناصر و مؤلفه‌های اصلی مطرح در حوزه برنامه درسی تدوین‌شده است.

۲- «گزارش تغییرات موردنظر تیم برنامه‌ریزی درسی»، این برگه برای انعکاس تغییرات و نوآوری‌های تیم‌ها در قالب شش عنصر الف - تغییر در ساختار برنامه درسی، اهداف و واحد-های درسی؛ ب- تغییرات محتوایی؛ پ- تغییرات روشی؛ ت- تغییرات در نحوه ارزشیابی؛ ث- تغییر در فضای آموزش؛ ج- تغییر در منابع درسی و کمک‌آموزشی؛ با توجه به ماهیت پژوهش که هر یک نیز زیرمجموعه‌ای در گزارش مذکور دارند تنظیم و تکمیل شده و به‌صورت مجموعی و در انتهای فعالیت برنامه‌ریزی درسی و مرحله طراحی و تدوین، توسط تیم‌ها ارائه‌شده است.

۳- «گزارش محدودیت‌ها و موانع در مرحله طراحی و تدوین» که در اواخر این مرحله و در پنج قسمت شامل محدودیت‌های انسانی، اجتماعی و فرهنگی؛ فیزیکی و مکانی و تجهیزاتی؛ محدودیت‌های اداری و مقامات رسمی؛ نهادها و مؤسسات مختلف و والدین؛ مهم‌ترین نقاط ضعف، مهم‌ترین نقاط تأکید؛ میزان رضایت از کار و فعالیت تیمی و میزان خودمختاری و اقتدار تیمی، توسط هر تیم گزارش شده است.

۴- بر اساس داده‌های جمع‌آوری شده به شرح منابع فوق، «برگه ارزیابی و تحلیل محتوای فعالیت‌های تیم‌های برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه در مرحله طراحی و تدوین برنامه درسی» و در سه روش موردنظر پژوهش، تکمیل و تنظیم گردیده است. این فرم از ۵ قسمت

اصلی تشکیل شده است که در هر قسمت گویه‌های چندی وجود دارد. ۱- مشخصات مربوط به تشکیل جلسات برنامه‌ریزی و فعالیت تیمی، ۲- ویژگی‌های مورد انتظار و شرایط و اقتضاء کار هر تیم، ۳- شرایط مواجه شده که خود ۵ گویه دارد و از طریق گزارش محدودیت‌ها و موانع که تیم‌ها ارسال کرده‌اند، اطلاعات آن تکمیل می‌گردد، ۴- فعالیت تیم در زمینه طراحی و تدوین برنامه درسی «تعدیل، تغییر، بازنگری، نوآوری» که براساس گزارش‌های فعالیت ماهانه تیم‌ها و گزارش مجموعی تغییرات ارسال شده تکمیل می‌گردد و خود ۹ گویه یا جزء تشکیل دهنده دارد، ۵- تحلیل و جمع‌بندی که توسط مجری پژوهش با توجه به اطلاعات به‌دست آمده تکمیل می‌گردد و سؤال دوم پژوهش پاسخ داده می‌شود.

پ- برای جمع‌آوری داده‌های مربوط به نحوه اجرای برنامه درسی حرفه و فن در کلاس دوم مدارس منتخب و براساس سه روش متمایز موردنظر پژوهش و طرحی که تیم‌ها در نظر گرفته‌اند، از فرم «مشاهده فرایند آموزش» استفاده شده است که دارای ۴۳ گویه با توجه به مبنای نظری و هدف این مرحله از پژوهش بوده است. الف- موقعیت‌ها و فعالیت‌های یادگیری از طریق ۱۴ گویه، ب- جو و ارتباطات در کلاس، از طریق ۸ گویه، پ- کاربرد منابع آموزشی، کمک آموزشی، رسانه‌ها و نرم‌افزارها از طریق ۵ گویه، ت- فضا و مکان آموزش، ابزار و تجهیزات، از طریق ۷ گویه و ث- ارزشیابی، تکالیف یادگیری و بازخورد به دانش‌آموزان از طریق ۹ گویه. گویه‌های تشکیل‌دهنده موقعیت‌های مختلف مورد مشاهده در مقیاسی رتبه‌ای و چندارزشی است و در قالب مقوله‌های: «کاملاً و در اکثر اوقات»، «نسبتاً و در بعضی مواقع»، «محدود و بسیار کم» و «به هیچ وجه»، تصویری از فعالیت آموزشی و فرایند آموزش در کلاس درس و کارگاه حرفه و فن به‌دست می‌دهد. مشاهده‌ها به‌صورت منظم از مدارس و کلاس‌ها انجام می‌شود و حداقل پنج مشاهده در طول یک سال تحصیلی در نظر گرفته شده است.

با توجه به محدودیت‌ها و مضیقه‌های مالی ناشی از عدم پرداخت به‌موقع قسط پژوهش که در این مرحله از پژوهش به وجود آمد، تعداد مشاهده‌های مربوط به فرایند آموزش به سه بار کاهش یافت و جامعه و نمونه نیز با توجه به کنار گذاشته شدن نتایج استان کردستان در این مرحله، به علت کم‌تر بودن دفعات مشاهده‌ها در این استان، محدود به نتایج دو استان گردید. با استفاده از داده‌های به‌دست آمده از این ابزار، سؤال سوم پژوهش پاسخ داده شده است.

مجموعه ابزارهای گردآوری داده‌ها، تماماً محقق ساخته بوده و بر اساس مبنای نظری و پیشینه حوزه مورد پژوهش یعنی برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه و ماهیت و اهداف پژوهش، ساخته شده‌اند، لذا ضمن این‌که از روایی برخوردارند برای افزایش روایی محتوایی، از نظرات یک متخصص سنجش و ارزشیابی، ناظر پژوهش و ۳ نفر از دبیران زبده حرفه و فن دوره راهنمایی و آشنا با زمینه پژوهش، در دو نوبت، استفاده شده است.

**در مورد روش تحلیل آماری:** علاوه بر روش‌های آمار توصیفی و ارائه جداول فراوانی، از آزمون تحلیل واریانس کروسکال والیس، از نوع آزمون‌های غیرپارامتریک، در ارتباط با بررسی تفاوت معنی‌دار در نتایج مشاهده‌های از مدارس در سه کاربندی موردنظر مورد پژوهش، استفاده شده است. قابل توجه است همان‌طور که هومن (۱۳۷۴:۳۳۱) مطرح می‌کند، برای مقایسه در بیش از دو گروه مستقل (در این پژوهش مقایسه سه کاربندی بازننگری، سازگار سازی و پذیرش) وقتی‌که داده‌ها در مقیاسی رتبه‌ای هستند از این آزمون استفاده می‌شود. در عین حال، در تأیید بکارگیری این آزمون می‌توان به محدودیت مشاهده‌ها که در این پژوهش پیش آمد (۳ بار مشاهده)، تعداد محدود مدارس در دو استان اصفهان و تهران و در نتیجه پایین بودن فراوانی داده‌ها در ردیف‌های جدول آماری ( $N=24$ )، یکسان نبودن واریانس‌ها به علت هدفمند بودن نمونه‌گیری و غیر تصادفی بودن و غیر نرمال بودن جامعه آماری اشاره کرد.

#### یافته‌ها

در پاسخ به سؤال اول پژوهش، چارچوب نظری و ویژگی‌های کاربندی موردنظر پژوهش در رویکرد برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه به شرح زیر می‌باشد:

الف) پذیرش برنامه درسی موجود: در این روش برنامه درسی و محتوای درس حرفه و فن دوره راهنمایی دقیقاً همان برنامه درسی رسمی و کتاب درسی موجود است. در بعضی از درس‌ها اصلاح جزئی در جملات کتاب و فعالیت‌های یادگیری می‌تواند صورت گیرد. به‌صورت محدود از میان منابع کمک آموزشی و نرم‌افزارهای مرتبط با درس حرفه و فن دوره راهنمایی، مطالبی می‌تواند انتخاب و در تکمیل متن اصلی درسی استفاده شود. تغییر در روش تدریس، فضا و تجهیزات کلاسی و کارگاهی امکان‌پذیر است.

امکان‌سنجی کاربرد رویکرد برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه ...

ب) سازگار سازی برنامه درسی موجود: در این روش، برنامه درسی رسمی و محتوای حرفه و فن دوره راهنمایی در بعضی از دروس با نظر تیم دست‌اندرکار برنامه‌ریزی درسی تغییر کرده و متناسب با نیاز دانش‌آموزان سازگار می‌شود. برنامه درسی سازگار شده در مجموع تا حدی وفادار به برنامه درسی رسمی و سرفصل‌ها و کتاب درسی موجود می‌باشد و از منابع کمکی و محتواها و نرم‌افزارهای تکمیلی در کنار کتاب درسی موجود برای سازگار ساختن بعضی از درس‌ها و تغییر محتوای آن‌ها استفاده می‌کند. تغییر در روش تدریس، فضا و تجهیزات کلاسی و امکانات کارگاهی کاملاً امکان‌پذیر است.

ج) بازنگری برنامه درسی موجود: در این روش تیم دست‌اندرکار از طریق برگزاری جلسات نیازسنجی، طراحی و تدوین برنامه درسی به تجدیدنظر در برنامه درسی رسمی حرفه و فن دوره راهنمایی پرداخته و ضمن آن‌که در مواردی درس‌ها را سازگار می‌کند، در بعضی دروس به تدوین محتوا و تنظیم فعالیت‌های یادگیری جدید می‌پردازد. تیم دست‌اندرکار برنامه‌ریزی درسی از منابع کتابی و نرم‌افزاری متعددی در تجدیدنظر و طراحی برنامه درسی نوین حرفه و فن دوره راهنمایی استفاده می‌کند و از اختیارات گسترده‌ای برای طراحی و تدوین درس‌ها، استفاده از نرم‌افزارهای آموزشی و تغییر در روش آموزش، فضا و تجهیزات کلاسی و کارگاهی برخوردار است.

جدول زیر ویژگی‌های سه روش موردنظر پژوهش در رویکرد برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه را به تفکیک عناصر: ۱- انتخاب هدف و جهت‌گیری برنامه درسی، ۲- طراحی محتوای برنامه درسی و تغییرات آن، ۳- انتخاب روش و فعالیت‌های یادگیری، ۴- مواد آموزشی و امکانات کمک آموزشی، ۵- نحوه ارزشیابی و ۶- نحوه آموزش معلمان و تغییرات برنامه درسی در اجرا، مشخص می‌کند.

جدول شماره (۱). ویژگی‌های سه روش موردنظر پژوهش در رویکرد برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه

روش مورد کاربندی عناصر	پذیرش برنامه درسی	سازگار سازی برنامه درسی	بازنگری برنامه درسی
انتخاب هدف و جهت‌گیری برنامه درسی	مدرسه و معلم به هدف‌ها و جهت‌گیری برنامه درسی موجود درس حرفه و فن دوره راهنمایی کاملاً وفادار هستند. هیچ‌گونه تغییری در راهنمای برنامه درسی و کتاب‌های درسی تولیدشده وزارت آموزش و پرورش در سطح مدرسه و کلاس داده نمی‌شود.	مدرسه و معلم به اهداف و جهت‌گیری آموزش برنامه درسی و فن وفادار هستند. کمی تغییر و تعدیل در بعضی از دروس و موضوعات با توجه به نیاز دانش‌آموزان و جامعه محلی و تحولات فناوری و علمی-صنعتی صورت می‌گیرد.	- تعدیل و تغییر در اهداف و ساختار برنامه درس حرفه و فن با توجه به نیازهای دانش‌آموزان، شناخت شرایط اجتماعی موجود، تحولات صنعتی، علمی و فناوری و تحولات جهانی، امکان‌پذیر است و مدرسه تا حدودی آن را دنبال می‌کند.
طراحی محتوای برنامه درسی و تغییرات آن	- کتاب درسی و محتوای آن کاملاً در آموزش‌ها ملاک اصلی است. هیچ‌گونه تغییر قابل توجهی در محتوای درس‌ها صورت نمی‌گیرد. - به‌صورت کاملاً و محدود، استفاده از منابع کمک‌آموزشی در جهت فهم بهتر و وسعت دانش دانش‌آموزان امکان‌پذیر است.	- ساختار برنامه درسی و محتوای کتاب درسی موجود پذیرفته شده است. - در بعضی از دروس تعدیل و سازگار سازی محتوایی با توجه به نیاز دانش‌آموزان و جامعه محلی و شناخت از تحولات علمی و فناوری و صنعتی در سطح ملی و جهانی صورت می‌گیرد.	- نیازسنجی و بازنگری در محتوای درسی موجود با توجه به نیاز دانش‌آموزان و جامعه محلی و تحولات فناورانه و علمی و صنعتی صورت می‌پذیرد. - در بعضی موارد تیم دست-اندرکار در مدرسه، طراحی محتوای جدید درسی را با توجه به تشخیص خود دنبال می‌کند.
انتخاب روش و فعالیت‌های یادگیری	- روش آموزش و فعالیت‌های یادگیری دانش‌آموزان در درس حرفه و فن در روندی معمول طبق راهنمای برنامه درسی صورت می‌گیرد. - تحول در روش‌های تدریس و فضای آموزش و کاربرد روش‌های نوآورانه و ایجاد فرصت‌های یادگیری غنی‌تر امکان‌پذیر است.	- تغییر در روش‌های یاددهی و فضای آموزشی و ایجاد فرصت‌های یادگیری غنی‌تر با توجه به اهداف و محتوای برنامه درسی امکان‌پذیر است. - کادر آموزشی دست‌اندرکار کوشش بیشتری برای تغییرات روشی و ایجاد فعالیت‌های یادگیری تازه به عمل می‌آورد.	-مدرسه و معلم کاملاً در انتخاب روش و فعالیت‌های یادگیری تازه آزاد هستند. - مدرسه و معلم درس حرفه و فن از روش‌های فعال و طرح‌های نوآورانه در جهت غنی‌تر شدن یادگیری دانش‌آموزان استقبال می‌کنند.

روش مورد کاربندی عناصر	پذیرش برنامه درسی	سازگار سازی برنامه درسی	بازنگری برنامه درسی
مواد آموزشی و امکانات کمک آموزشی	<p>- مهم‌ترین منبع آموزش کتاب درسی است.</p> <p>- مواد آموزشی و امکانات کمکی در حد اعلام شده در کتاب درسی تا حدودی فراهم می‌شود. - امکان انتخاب و معرفی کتاب و منابع کمک آموزشی وجود دارد.</p>	<p>- در کنار کتاب درسی، از کتاب‌ها و منابع کمک آموزشی استفاده می‌شود.</p> <p>- در بعضی دروس کتاب‌ها و نرم افزارهای آموزشی در کنار کتاب درسی در دسترس دانش‌آموزان قرار می‌گیرد.</p>	<p>- از منابع متعدد کمک آموزشی و رسانه‌ای در تدریس استفاده می‌شود.</p> <p>- معلمان و تیم دست‌اندرکار برنامه درسی در این روش، مواد آموزشی و محتواهای کمکی را در مواقعی طراحی و استفاده می‌کنند.</p>
نحوه ارزشیابی	<p>- نحوه ارزشیابی در چارچوب ابلاغ‌شده رسمی در دو بخش نمره کتبی و عملی صورت می‌گیرد.</p>	<p>- نحوه ارزشیابی در چارچوب رسمی ابلاغ‌شده است، ضمن اینکه در مواردی تعدیلاتی در راستای ارزشیابی تکوینی صورت می‌گیرد.</p>	<p>- تغییر در نحوه ارزشیابی رسمی معمول تا حدودی صورت می‌گیرد. به ارزشیابی تکوینی و دادن بازخوردهای مناسب در جهت فعال شدن دانش‌آموزان بیشتر توجه می‌شود.</p>
نحوه آموزش و معلمان و تغییرات برنامه درسی در اجرا	<p>- آموزش معلمان در حد آموزش معمول رسمی است.</p> <p>- آموزش‌های قابل توجهی در حوزه‌های موضوعی مرتبط با درس حرفه و فن و فناوری‌های نوین و حوزه‌های یادگیری تازه صورت نمی‌گیرد.</p>	<p>- معلمان در کسب آموزش‌های جدید در حوزه‌های موضوعی مرتبط با درس خود فعال‌ترند.</p> <p>- در سطح مدرسه در زمینه عرضه آموزش در حوزه روش‌های تدریس و فناوری‌های نوین تا حدودی توجه می‌شود.</p>	<p>- معلمان در ارتقا آموزش خود سرمایه‌گذاری قابل توجهی می‌کنند.</p> <p>- با زمینه‌های تازه علمی و فناوری بیشتر آشنا می‌شوند و به تحول دانش و نگرش آن‌ها در سطح مدرسه توجه می‌شود.</p>

در پاسخ به سؤال دوم پژوهش: با توجه به آنچه در روش‌شناسی پژوهش در مورد کار تیم‌ها و مدارس همکار در مرحله‌ی طراحی و تدوین برنامه درسی حرفه و فن دوره راهنمایی بر اساس رویکرد برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه به سه روش متمایز و در سه استان تهران، اصفهان و کردستان در طول یک سال تحصیلی مطرح گردید، داده‌های به‌دست‌آمده از طریق گزارش‌های

ماهانه (ابزار شماره ۱ پژوهش) و دیگر منابع و ابزارهای بکار برده شده در مورد تیم‌های تشکیل‌شده (ابزار شماره ۲ و ۳)، در قالب برگه‌های ارزیابی و تحلیل محتوای فعالیت‌های تیم-های برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه (ابزار شماره ۴ پژوهش) تکمیل شد و تغییرات در نظر گرفته شده تیم‌ها و مدارس در این مرحله، به شرح جداول «ویژگی‌ها، شرایط، محدودیت‌ها و روند فعالیت تیم‌ها در مرحله طراحی و تدوین برنامه درسی»، به تفکیک در سه استان تهران، اصفهان و کردستان و در طیفی از رویکرد تیم‌ها، به ترتیب، از پذیرش برنامه درسی تا سازگار سازی و سپس تا بازنگری برنامه درسی حرفه و فن سال دوم دوره راهنمایی و مشخص و مجزا بودن نتایج تیم مدارس پسرانه و دخترانه، در مجموع برای ۱۸ تیم تدوین گردید. این جداول و نتایج منعکس شده در آن، به صورت دقیق و جزئی‌نمایی از فعالیت تیم‌ها در مرحله طراحی و تدوین را در طول یک سال فعالیت نشان داده‌اند. با توجه به تعداد و حجم قابل‌توجه جداول مذکور، آوردن همه آن‌ها در مقاله امکان‌پذیر نیست اما مهم‌ترین یافته‌ها در ارتباط با الف - ویژگی‌ها و شرایط مواجه شده، ب - روند فعالیت برنامه‌ریزی تیم با توجه به عناصر اصلی برنامه درسی و ج - تحلیل و جمع‌بندی از فعالیت تیم‌ها؛ بدین شرح بوده است:

#### الف- ویژگی‌ها و شرایط مواجه شده

از نظر جلسات تشکیل‌شده و نظم و انسجام تیمی: یک‌سوم تیم‌ها در کاربندی‌ها مختلف از نظم و انسجام تیمی ضعیفی برخوردار بوده‌اند. یک‌سوم تیم‌ها از نظم و انسجام تا حدودی قابل‌قبول در حد کاربندی موردنظر تیم و یک‌سوم تیم‌ها نیز از نظم و انسجام و همدلی تیمی خوبی برخوردار بوده‌اند. در مجموع، تیم‌های تشکیل‌شده مدارس دخترانه در شهر تهران و اصفهان (اصفهان و نجف آباد) و تیم‌های مدارس پسرانه در کردستان (سنندج) تا حدودی از نظم و انسجام بهتری برخوردار بوده‌اند و کار را جدی‌تر گرفته‌اند. اکثر اعضای تیم‌ها برداشتی سطحی و تا حدودی محافظه‌کارانه از ایجاد تغییر یا تعدیل و سازگار سازی برنامه درسی و مشارکت در کار تیمی دارند؛ علیرغم این‌که اکثر آن‌ها داوطلب بوده‌اند و در چند نوبت به صورت حضوری در استان و یا از طریق مکاتبات متعدد الکترونیک اطلاعات لازم در زمینه طرح و کاربندی تیم به آن‌ها عرضه شده است بیشتر معلمان و مدیران نسبت به درجه و سطح اختیارات خود در تصمیمات برنامه درسی‌شان، اطمینان نداشتند. فقدان توافق و درک و فهم



مشترک در مورد طراحی و تدوین برنامه درسی، تغییرات آموزش و سنجیده عمل کردن گروهی در میان اعضای تیم‌ها دیده می‌شود و کمی دیر متوجه شرایط و انتظارات و برنامه‌ای که در آن مشارکت کرده‌اند می‌شوند. روی هم‌رفته، تیم‌ها، مدارس و دبیرهایی که از انگیزش درونی بالاتری برای ایجاد تحول و نوآوری برخوردار بوده‌اند یا مطالعه، تجربه سازنده و فکر منسجمی برای تعدیل برنامه درسی حرفه و فن داشته‌اند، از نظم و انسجام تیمی و مشارکت بهتری هم برخوردار بوده‌اند.

**محدودیت‌های مواجه شده از جهات مختلف:** بیشترین محدودیتی که تیم‌ها در ارتباط با تغییر و تعدیل‌ها و نوآوری‌هایی که برای درس حرفه و فن در نظر گرفته‌اند مطرح می‌کنند، محدودیت در امکانات و مواد و تجهیزات موردنیاز درس‌ها و سپس محدودیت فیزیکی و مکانی کارگاه است؛ حدود ۸۰ درصد تیم‌ها در این سه استان در تدارک امکانات و تجهیزات کارگاهی و لوازم و مواد مصرفی موردنیاز درس‌ها با توجه به تنوع قابل توجه زمینه‌های فنی و حرفه‌ای با محدودیت و محرومیت مواجه‌اند و در مواردی از خانواده‌ها کمک می‌گیرند. محدودیت در فضای کلاس و کارگاه، نداشتن کارگاه مناسب یا سایت برای کار با رایانه محدودیت بعدی است که اکثر تیم‌ها و مدارس شرکت‌کننده، بخصوص در شهر تهران و شهر اصفهان با آن مواجه هستند.

محدودیت‌های اداری و سلسله‌مراتبی، ناشی از مقامات رسمی و کارشناسی استان، نداشتن ابلاغ رسمی برای اجرای طرح به‌عنوان طرح کشوری و یا معرفی نبودن طرح نزد مسئولان اداری در استان، وجود دیوان‌سالاری و مقررات دست و پاگیر، عدم همکاری یا محدودیت در تعامل با مقامات رسمی، زمان‌بر بودن ایجاد هماهنگی؛ مجموعاً محدودیت‌هایی است که در حد قابل توجهی «در ۷۰ درصد موارد و گزارش‌ها» توسط تیم‌های استان کردستان و تهران مطرح شده است. عدم همکاری مؤسسات و نهادها، محدودیت در برقراری ارتباط با آن‌ها بخصوص در انجام بازدیدها یا دعوت از کارشناسان آن‌ها برای حضور در کلاس، محدودیت‌های اداری در تدارک امکانات بازدید و یا عدم همکاری مسئولان رسمی برای تدارک وسیله نقلیه از محدودیت‌های عمده‌ای است که دوسوم تیم‌های شرکت‌کننده مطرح کرده‌اند.

محدود شدن ساعات درس حرفه و فن در سال‌های اخیر، بلا تکلیفی در ارتباط با تغییر ساختار و دروس دوره‌ها و حذف دوره راهنمایی که قبلاً اشاره گردید، کم‌اهمیت در نظر گرفتن

درس حرفه و فن و فعالیت‌های عملی و کارگاهی و بیهوده دانستن تغییر در نظام مدرسه‌ای موجود، محدودیتی است که حدود ۵۰ درصد تیم‌ها در سه استان موردنظر پژوهش و بخصوص در تهران و اصفهان به‌عنوان عامل تهدیدکننده و محدودکننده نوآوری و تحول و ایجاد تغییر در برنامه درسی حرفه و فن مطرح کرده‌اند. محدودیت زمان سال تحصیلی و ابتر ماندن بعضی فعالیت‌ها، عدم تخصیص بودجه سرانه مدرسه و مشکل در تدارک مواد و لوازم فعالیت‌های عملی و کارگاهی، کاهش بودجه مدارس و وجود بودجه ریاضتی، در مواردی دو نوبته بودن مدرسه و گرفتاری مدیر، اختلال در برنامه روزانه مدرسه به مناسبت‌های مختلفی که در طول سال بر مدرسه تحمیل می‌شود، کمبود یا فقدان مکانی مناسب برای دور هم جمع شدن اعضای تیم و در مواردی عدم همکاری صمیمانه مدیر مدرسه، از موانع و محدودیت‌هایی است که با فراوانی کم‌تر «حدود یک‌سوم تیم‌ها» در گزارش‌های تیم‌ها مطرح شده.

**نقاط قوت و تأکید، نقاط ضعف، میزان خودمختاری و رضایت از کار تیمی:** تأکید بر متناسب بودن برنامه درسی و تغییرات در نظر گرفته‌شده برای محتوای درس حرفه و فن با فرهنگ و شرایط منطقه، توجه به نیازهای دانش‌آموزان، همه‌جانبه‌نگری، همفکری و دقت در برنامه‌ریزی، استفاده از تجربیات دیگران، تأکید بر عرضه فعالیت‌های عملی، حرف، مشاغل و هنرهای بومی، کاربردی بودن مطالب و استفاده بهینه از وسایل در دسترس، نقاط تأکیدی است که با فراوانی نسبتاً کم در گزارش‌ها مطرح شده است. پس از حدود یک سال فعالیت مشترک در مرحله طراحی و تدوین، بزرگ‌ترین نقطه‌ضعفی که تمام تیم‌ها در شهر تهران و دوسوم تیم‌های تشکیل‌شده در کردستان (سنندج) و اصفهان مطرح کرده‌اند، ناهماهنگی در پیدا کردن زمان مناسب و مشترک برای تشکیل جلسه و دورهم جمع شدن اعضا و در مواردی عدم دسترسی اعضا به یکدیگر بوده است، علیرغم اینکه از نقاط تأکیدی که در کارشان مطرح کرده‌اند کوشش برای تشکیل به‌موقع جلسات بوده است. تعدادی از تیم‌های تشکیل‌شده در استان کردستان (سنندج) حتی در تعیین مکان مناسب و دائمی برای تشکیل جلسه نیز مشکل داشته‌اند. از دیگر نقاط ضعفی که در گزارش‌های اکثر تیم‌ها مطرح شده، کثرت مشغله مدیران و همکاران تیم و یا توجه نبودن و ناهماهنگی مسئولان بوده است. اکثریت قاطع تیم‌ها (حدود ۸۰ درصد) معتقدند از خودمختاری و اقتدار قابل‌توجه برای تعدیل و تغییر یا نوآوری در برنامه درسی برخوردار بوده‌اند؛ اما ۲۵ درصد از تیم‌ها اظهار داشته‌اند که در عمل به علت محدودیت‌های زیادی که

بخصوص از نظر تدارک امکانات و تجهیزات لازم و فضای مناسب کارهای عملی با آن دست به گریبان‌اند، از این خودمختاری و اقتدار نمی‌توانند استفاده کنند.

عدم رضایت کامل از کار تیم، به علت محدودیت‌هایی که ذکر آن رفت و سپس با فراوانی کمتر، نگرانی نسبت به آینده طرح و برنامه تغییراتی که در نظر گرفته‌اند، نگرانی نسبت به وضعیت نامعلوم دوره راهنمایی و درس حرفه و فن، نگرانی نسبت به وضع خود و مدرسه‌ای که در آن در سال آینده فعال هستند، مواردی هستند که به‌عنوان دلیل نارضایتی از کار تیم مطرح شده است. این نگرانی‌ها و عدم رضایت‌ها در تیم‌های مدارس شهر تهران و سپس استان کردستان «شهر سنندج» بیشتر مطرح شده است.

#### ب- روند فعالیت برنامه‌ریزی تیم با توجه به عناصر اصلی برنامه درسی:

از نظر تغییر در ساختار برنامه درسی و تغییرات محتوایی: تیم‌های تشکیل‌شده در کاربردی «بازنگری» که قاعدتاً بیشترین تغییرات ساختاری را در برنامه درس حرفه و فن اعمال خواهند کرد، تغییرات مطرح‌شده‌شان عمدتاً به‌صورت اضافه کردن یا کاستن از محتوای فصل‌ها با توجه به نیازها و علائق دانش‌آموزان، نیازهای جامعه در زمینه صنعتی و حرفه‌ای، حرف و مشاغل پررونق در منطقه، کارآفرینی، کسب مهارت‌های عملی و استفاده از فضاها و موقعیت‌های یادگیری جدید بوده است. دوسوم تیم‌های بازنگری بر توجه به فاوا، آشنایی با فناوری‌های نوین چون نانو در زمینه‌های مختلف، روباتیک و... تأکید دارند. تیم‌های تشکیل‌شده در کاربردی «سازگار سازی» برنامه درسی، عمدتاً تغییرات ساختاری مطرح‌شده‌شان تغییرات محدود محتوایی در تعدادی از فصل‌هاست. گویاتر شدن و به‌روز شدن مطالب فصل‌های کتاب و درک بهتر دانش‌آموز، ورود مطالب موردنیاز زندگی، شناسایی مشاغل و کارآفرینی و ایجاد نگرش سیستمی، توجه به فناوری‌های نوین، توجه به نیازها و شرایط صنعتی و حرفه‌ای منطقه، شرایط بومی و اقلیمی منطقه، توجه به صنایع‌دستی، کشاورزی و گل‌کاری و گیاهان دارویی منطقه، اضافه شدن مطالبی در زمینه بهداشت و تصفیه آب، نیازهای غذایی و بهداشتی در این سنین با توجه به زندگی سالم از تغییرات محتوایی است که کمی بیش از پنجاه درصد تیم‌ها مطرح کرده‌اند. در بعضی فصل‌ها، تعدیل محتوایی با توجه به جنسیت دانش‌آموز از جمله در فصل بهداشت، فلز، ساختمان در یک‌سوم تیم‌های سازگار سازی مطرح شده است. حدود نیمی از تیم‌ها، تغییرات

ساختاری مطرح شده‌شان بسیار جزئی در حد تصاویر و نمودار و عکس یا توالی درس‌ها و جابجایی فصل‌هاست و تعدیل قابل توجهی را در نظر نگرفته‌اند. دو تیم از شش تیم بازنگری «در اصفهان و کردستان»، تأکید بر بومی‌گرایی، ساخت محیط سالم، شاد زیستن و مهارت‌های زندگی داشته‌اند.

**در ارتباط با تحول روشی**، آنچه از گزارش‌های تیم‌ها و ارزیابی محتوای فعالیت آن‌ها در حوزه برنامه درسی برمی‌آید نشان می‌دهد اکثریت قابل توجه تیم‌ها در کاربردی‌های سه‌گانه از روش‌های یاددهی - یادگیری و الگوهای تدریس متنوعی بهره خواهند برد و در مواردی روش‌های تلفیقی را در تدریس بکار خواهند گرفت. بیشترین الگوهای تدریس و به‌نوعی تنوع در حوزه روش که در قریب به اتفاق گزارش‌های تیم‌ها تکرار شده، به‌کارگیری چهار روش: ۱- تأکید بر روش مشاهده و بازدید، ۲- تأکید بر فعالیت‌های عملی و کارگاهی و دست‌ورزی، ۳- تأکید بر روش نمایشی و ایفای نقش، ۴- تأکید بر نمایش فیلم و استفاده از رسانه‌های دیداری - شنیداری است.

تأکید بر ایجاد موقعیت‌های مشاهده، خوب مشاهده کردن، بازدید و آشنایی با فعالیت مؤسسات صنعتی، کارگاه‌ها، نهادها و مراکز مرتبط با واحدهای درسی از مهم‌ترین موقعیت‌های یادگیری تا حدودی نوآورانه برای دانش‌آموزان است که اکثریت قریب به اتفاق تیم‌ها در کاربردی‌های مختلف مطرح کرده‌اند.

کار با نرم‌افزارهای آموزشی چون اتوکد، کار در سایت کامپیوتر، طراحی رایانه‌ای و ساخت پازل، کار درزمینهٔ فناوری‌های نو، تولید فایل و رسانه الکترونیک از موقعیت‌های یادگیری تا حدودی نوآورانه‌ای است که ایجاد آن‌ها توسط اکثر تیم‌های بازنگری برنامه درسی در استان‌ها مطرح شده است.

فعالیت عملی کشاورزی در زمینه تکثیر و کشت گیاه، فعالیت‌های زراعی و باغی چون کاشت بذر گیاه، جابجایی گلدان و تعویض خاک، کاشت گیاه زیتنی از جمله موقعیت‌های یادگیری موردعلاقه است که اکثر تیم‌های با کاربردی پذیرش و سازگار سازی برنامه درسی مطرح کرده‌اند.

تأکید بر موقعیت‌های مبتنی بر کار عملی و کارگاهی دانش‌آموز در مدرسه در اکثریت واحدهای درسی از جمله درزمینهٔ چوب و ساخت وسایل چوبی و کار با ابزاری چون اره؛

درزمینهٔ برق و نصب مدار و کار با کیت‌ها؛ درزمینهٔ فلز و لحیم‌کاری؛ درزمینهٔ خوراک و پخت غذاهای مختلف، غذاهای محلی؛ پوشاک و دوخت؛ صنایع غذایی چون تولید ماست و پنیر؛ صنایع دستی چون گلیم و گیوه «در کردستان»، صنایع بومی فلزی چون ورشو سازی «در اصفهان»، به تفاوت در تیم‌های مختلف و در کاربردی‌های سه‌گانه مطرح شده است.

در ارتباط با منابع کمک‌آموزشی، کاربرد فناوری‌ها و نرم‌افزارها: کاربرد سه دسته از منابع آموزشی کمکی شامل: ۱- استفاده از فیلم آموزشی، ۲- معرفی و استفاده از کتاب کمک‌آموزشی یا کمک‌درسی، ۳- بکارگیری نرم‌افزارهای آموزشی در کنار کتاب درسی، در قریب به اتفاق تیم‌ها «حدود ۹۰ درصد» در کاربردی‌های سه‌گانه در این سه استان مطرح شده است. یک نکته مهم آن است که در مورد بکارگیری نرم‌افزارها، استفاده از فیلم‌های آموزشی و استفاده از ویدئو پروجکشن، در بیش از نیمی از تیم‌ها، منوط به تهیه و نصب سخت‌افزار لازم و فراهم شدن امکانات لازم برای کار با این رسانه‌ها توسط مدرسه شده است. در موارد معدودی نیز ذکر انواع چند رسانه‌ای‌ها و نرم‌افزارها توسط بعضی تیم‌ها حالتی اغراق گونه و غلو پیدا کرده است که در عمل بعید می‌نماید.

تهیه جزوه کمکی برای درس‌هایی که تغییر قابل توجهی دارند، معرفی و استفاده از مجلات مناسب، استفاده از بریده جراید، مجلات رشد تکنولوژی، معرفی منابع کمکی در زمینه فناوری-های نوین چون نانو، بکارگیری کتاب‌های متنوع کمکی به زبان ساده، تدارک بسته‌های قطعات الکترونیکی، تابلوی آموزشی در درس چوب و بالاخره استفاده از بروشور، کالانما، ژورنال و عکس، نوع منابع کمک‌آموزشی هستند که به تفاوت، حدود ۲۰ درصد تیم‌ها تهیه و کاربرد آن‌ها را مطرح کرده‌اند.

از نظر تجهیزات و امکانات موردنیاز، ابزار و ادوات فردی: حدود ۷۰ درصد تیم‌ها و مدارس با توجه به طرحی که برای آموزش درس حرفه و فن در نظر گرفته‌اند دچار کمبود ابزار و تجهیزات کارگاهی و ادوات فردی و گروهی موردنیاز در اکثر واحدهای درسی، بخصوص در زمینه خوراک و پوشاک، کار با چوب و فلز، کشاورزی و گل‌کاری، برق و ساختمان هستند. یک‌چهارم تیم‌ها و مدارس شرکت‌کننده در طرح در استان‌های مختلف، دچار فقر کامل تجهیزات و ابزارهای کارگاهی چون میز کار، گیره، چراغ‌گاز، وسایل آشپزی، چرخ‌خیاطی و وسایل دوخت و دوز، ابزار و ادوات ساده کشاورزی و گل‌کاری با توجه به طرحی که در

کاربندی خود در نظر گرفته‌اند هستند. یک‌سوم مدارس شرکت‌کننده در تیم‌های سازگار سازی، کارگاه مناسبی ندارند. تدارک امکانات موردنیاز انجام بازدیدها بخصوص تهیه وسیله مناسب برای رفت‌وبرگشت دانش‌آموزان و هماهنگی و کسب مجوز از مؤسسات مختلف نیز از دیگر مواردی است که توسط یک‌سوم تیم‌ها مطرح شده است.

از نظر فضای آموزش «فضای کلاس، کارگاه، مدرسه»: حدود دوسوم تیم‌ها در فضای کلاس و تنظیم میز و صندلی‌ها تغییراتی خواهند داد و به تناسب درس و روش در نظر گرفته‌شده، فضای کلاس را برای فعالیت‌های گروهی و مشترک دانش‌آموزان، تشکیل تیم‌ها، انجام مباحثه، اجرای نمایش و... آماده خواهند کرد. حدود ۶۰ درصد تیم‌ها و مدارس در فضای کارگاه، تقسیم فضای کارگاه به قسمت‌های مختلف با توجه به نوع فعالیت مورد نیاز هر درس، مجهز کردن فضای کارگاه به وسایل صوتی - تصویری و امکانات رایانه‌ای تغییراتی ایجاد خواهند کرد.

در مورد استفاده از فضای حیاط مدرسه و فضاهای خارج از کلاس درس و کارگاه، حدود ۶۰ درصد تیم‌ها به تناسب نیاز درس‌ها، استفاده از فضاهای متنوع در دسترس در حیاط مدرسه و فضاهایی همچون فضای نمازخانه، استفاده از فضای بوفه مدرسه، استفاده از فضای آزمایشگاه مدرسه، ایجاد فضایی به‌عنوان باغچه یا گلخانه برای گل‌کاری و کار روی گیاهان، ایجاد نمایشگاه گل را مطرح کرده‌اند.

**در ارتباط با ارزشیابی:** در بررسی روند فعالیت برنامه‌ریزی تیم‌ها و گزارش‌هایشان از نظر پرداختن به ارزشیابی فعالیت‌های دانش‌آموزان، نکته مهمی که بیش از همه به چشم می‌خورد آن است که حدود یک‌سوم تیم‌ها توجه چندانی به موضوع ارزشیابی از آموخته‌ها و تأثیر آن در بهبود آموزش به‌هیچ‌وجه ندارند. تنها حدود ۴۰ درصد آن‌ها بر ارزشیابی عملکردی از کار عملی دانش‌آموزان چون ساخت ماکت، کار با نرم‌افزار و رایانه، تحقیق دانش‌آموزی، انجام مصاحبه، قطعه‌شناسی، ابزارشناسی و کاربرد درست ابزار، نصب مدار، دسته‌بندی تصاویر، ساخت نمونه و نظایر آن توجه خواهند داشت. در مجموع، در زمینه ارزشیابی، حدود نیمی از تیم‌ها در کاربردی‌های مختلف، تحول و نوآوری چندانی نخواهند داشت و کم‌توجهی و ضعف دانشی آن‌ها در این زمینه تا حدود زیادی محسوس است.

امکان‌سنجی کاربرد رویکرد برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه ...

ارتباط با والدین، مؤسسات و نهادهای: حدود سه‌چهارم تیم‌ها در استان‌ها و کاربردی‌های مختلف دعوت از اولیاء کارشناس و متخصص را به تناسب درس و زمینه موردنیاز برای حضور در کلاس و توضیح در زمینه شغلی و تخصصی در نظر گرفته‌اند. حدود دوسوم تیم‌ها، به تفاوت، دعوت از کارشناسان و متخصصان نهادهای دولتی و غیردولتی در زمینه‌های مختلف درسی را و هم‌چنین دعوت از اساتید شناخته‌شده در محل را مطرح کرده‌اند؛ اما این‌که در عمل چه مقدار از آن‌ها متحقق شود با توجه به محدودیت‌هایی که قبلاً مطرح شد، معلوم نیست.

### ج- تحلیل و جمع‌بندی از فعالیت تیم‌ها:

از نظر اقتدار تیمی، مشارکت و هماهنگی: کمی بیش از نیمی از تیم‌ها و مدارس (۱۰ تیم از ۱۸ تیم) و عمدتاً هم گروه‌های در کاربردی‌بازنگری برنامه درسی، از خودمختاری و اقتدار نسبی و قدرت انتخاب در طراحی و ایجاد تغییر یا تعدیل برنامه درسی درس حرفه و فن استقبال و استفاده کرده‌اند و در ایجاد تغییرات تا حدودی از فکر منسجمی برخوردار بوده‌اند.

تحلیل از نظر انجام روشمند فعالیت‌های برنامه‌ریزی درسی: از نظر توجه به عناصر مختلف درگیر در برنامه درسی، توجه به ابعاد مختلف مؤثر و انسجام در عناصر برنامه درسی، از جمله انتخاب روش فعال و یا نوآورانه و تطابق روش با فعالیت‌های یادگیری، ایجاد موقعیت‌های یادگیری متنوع، عدم وابستگی صرف به کتاب درسی و بهره‌گیری از منابع کمک‌کننده، هماهنگی نحوه ارزشیابی و فضای آموزش با توجه به روش انتخابی و در مجموع روشمندی تیم در فعالیت‌های برنامه‌ریزی درسی و طراحی تغییرات، کمتر از ۳۰ درصد تیم‌های تشکیل‌شده، عمدتاً هم تیم‌های اصفهان و نجف‌آباد، نسبتاً صحیح و قابل قبول در حد کاربردی تیم خود عمل کرده‌اند.

از نظر نوآوری در طراحی و تدوین، تغییر و تعدیل برنامه درسی: از نظر تحول و نوآوری در جهت‌گیری برنامه درسی و تغییرات محتوایی که قاعدتاً از ۱۲ تیم در کاربردی‌های سازگار سازی و بازنگری برنامه درسی مورد انتظار بوده است، ۷ تیم تحول و تغییرات محدودی را در جهانی که ذکر آن در تغییرات ساختاری و محتوایی مطرح شد، در نظر گرفته‌اند. پنج تیم از این گروه، تحول در جهت‌گیری آن‌ها در راستای توجه به فاوا و زمینه‌های نوین صنعتی، روزآمد

شدن زمینه‌ها و محتوای مطرح در درس‌ها و توجه به نیازهای دانش‌آموزان قابل توجه است. از این گروه، یک تیم در کاربردی‌سازی بازنگری برنامه درسی، تغییرات قابل توجه‌تری را مطرح کرده است. بررسی‌ها نشان می‌دهد ۳ تیم و عمدتاً در کاربردی‌سازی بازنگری، در ارتباط با به‌کارگیری منابع کمک‌آموزشی، کاربرد نرم‌افزارهای آموزشی و ایجاد تنوع در منابع درسی و حتی تهیه جزوه آموزشی برای دانش‌آموزان، کاری جدی و ایجاد تحول قابل توجهی را دنبال خواهند کرد.

**تحلیل از جهت گسترش ارتباطات و توجه به فناوری‌ها:** در این زمینه بررسی و تأمل روی داده‌های کمی و کیفی گردآوری شده نشان می‌دهد تا حدود زیادی فراهم بودن فضا و شرایط و امکانات گسترش فاوا در مدرسه، ویژه بودن مدرسه و نوع آن «مدرسه فرزندانگان، نمونه دولتی یا هیئت‌امنایی بودن آن»، حمایت مقامات اداری و آموزشی استان و منطقه از مدرسه و یا علاقه-مندی و فعالیت مدیریت مدرسه در زمینه گسترش فناوری‌ها، تعیین‌کننده و کمک‌کننده است. هشت تیم و عمدتاً در کاربردی‌سازی سازگار سازی و بازنگری برنامه درسی، گزارش‌هایشان نشان از توجه بیشتر آن‌ها به کاربرد فناوری‌های نوین اطلاعاتی و ارتباطی و کاربرد نرم‌افزارهای آموزشی در واحدهای درسی و مباحثی چون برق، فناوری و سیستم و ساختمان دارد و به گسترش تعامل با همکاران و متخصصان و مدارس دیگر در زمینه فاوا اشاره کرده‌اند. از نظر گسترش ارتباطات و تعامل با مؤسسات و نهادها، بخصوص ایجاد زمینه برای انجام بازدیدها، تنها شش تیم، گزارش‌هایشان نشان می‌دهد به گسترش ارتباطات با مؤسسات و نهادها و از جمله هنرستان‌های فنی حرفه‌ای توجه دارند و کوشش می‌کنند تا فضای گسترده‌تری از جهت آشنایی با زمینه‌های فنی و حرفه‌ای برای دانش‌آموزان باز کنند.

از نظر مستند کردن و سازمان دادن به تغییرات و نوآوری‌ها: حدود ۴۰ درصد تیم‌ها «۷ تیم از ۱۸ تیم» در مستند کردن و سازمان دادن به تغییرات موردنظر، نوآوری‌ها و طرح‌هایشان، توجه به جزئیات و عناصر برنامه، قابل قبول عمل کرده‌اند. نگاه منسجمی به برنامه درسی داشته‌اند و کوشش قابل توجهی در این زمینه نشان داده‌اند و از نظم قابل قبولی در سازمان دادن تغییراتشان در حد کاربردی‌سازی تیم خود برخوردار بوده‌اند. در این زمینه به نظر می‌رسد فضای آموزشی و تخصصی مدارس از نظر طراحی و تغییر در برنامه درسی و آموزش‌ها، ایجادکننده یا تقویت‌کننده چنین کارکردها و توانایی‌های اساسی در معلمان، نیست.



در پاسخ به سؤال سوم پژوهش؛ با توجه به محدودیت‌هایی که در این مرحله از پژوهش به وجود آمد، تعداد مشاهده‌های مربوط به فرایند آموزش به سه بار کاهش یافت و جامعه و نمونه نیز با توجه به کنار گذاشته شدن نتایج استان کردستان به علت کمتر بودن دفعات مشاهده‌ها در این استان، محدود گردید. در نتیجه در تعمیم‌یافته‌ها و نتیجه‌گیری از ویژگی‌ها و روندی که تیم‌ها و مدارس در کاربردی‌های سه‌گانه طی کرده‌اند، احتیاط بیشتری لازم است. در مجموع، نتایج آماری به‌دست‌آمده در مرحله اجرای برنامه درسی تدوین‌شده در مدارس شرکت‌کننده و با توجه به کاربردی‌های سه‌گانه بازنگری، سازگار سازی و پذیرش در رویکرد موردنظر، در بررسی پنج عنصر یا مؤلفه اصلی شامل: الف- موقعیت‌ها و فعالیت‌های یادگیری، ب- جوّ و ارتباطات در کلاس، پ- کاربرد منابع آموزشی و کمک‌آموزشی، فاوا، رسانه‌ها و نرم‌افزارها، ت- فضا و مکان آموزش، ابزار و ادوات و تجهیزات، ث- ارزشیابی، تکالیف یادگیری و بازخورد به دانش‌آموزان، به شرحی که قبلاً در «فرم مشاهده فرایند آموزش» مطرح گردید، در جدول شماره ۲ مشاهده می‌شود. این نتایج نشان می‌دهد که تنها از نظر: پ- کاربرد منابع آموزشی و کمک‌آموزشی، فاوا، رسانه‌ها و نرم‌افزارها، با کمتر از ۵ درصد خطای آماری، بین کاربردی‌های سه‌گانه تفاوت معنی‌داری وجود دارد. به ترتیب با توجه به میزان افزایش اختیار و قدرت انتخاب مدارس در کاربردی‌های سه‌گانه، مدارس در کاربردی بازنگری و سپس سازگار سازی، زمینه مساعدتر و موقعیت بیشتری از نظر کاربرد فناوری‌ها و منابع کمک‌آموزشی، تولید جزوات کمکی، در دسترس قرار دادند

کامپیوتر و استفاده از نرم‌افزارهای آموزشی، فراهم کرده‌اند. در مقایسه کاربردی‌های سه‌گانه، با توجه به آنچه که تیم‌ها و مدارس در مرحله طراحی و تدوین در نظر گرفته بودند، این را می‌توان مهم‌ترین ویژگی متمایزکننده در مرحله اجرای برنامه درسی در نظر گرفت.

N	ارزشیابی، تکالیف یادگیری و بازخورد به دانش آموزان	فضا و مکان آموزش، ابزار و ادوات و تجهیزات	کاربرد منابع آموزشی، کمک آموزشی، فاوا، رسانه ها و نرم افزارها	جو و ارتباطات در کلاس	موقعیت ها و فعالیت های یادگیری	مؤلفه / عناصر اصلی
						برنامه درسی کاربردی
۲۴	۳۷/۲۹	۳۷/۰۶	۴۴/۷۷	۳۸/۷۷	۳۹/۴۸	بازنگری
۲۴	۴۰/۱۹	۳۶/۳۸	۳۵/۵۶	۳۶/۴۸	۳۸/۰۰	سازگار سازی
۲۴	۳۲/۰۲	۳۶/۰۶	۲۹/۱۷	۳۴/۲۵	۳۲/۰۲	پذیرش
۷۲	مقدار مربع کای: ۱/۸۵۵ درجه آزادی: ۲ سطح معنی - داری خطا: ۰/۳۹۰ P>0.5	مقدار مربع کای: ۰/۰۲۹ درجه آزادی: ۲ سطح معنی - داری خطا: ۰/۹۸۶ P>0.5	مقدار مربع کای: ۷/۱۸۱ درجه آزادی: ۲ سطح معنی داری خطا: ۰/۰۲۸ P<.05	مقدار مربع کای: ۰/۵۶۲ درجه آزادی: ۲ سطح معنی - داری خطا: ۰/۷۵۵ P>0.5	مقدار مربع کای: ۱/۷۱۱ درجه آزادی: ۲ سطح معنی - داری خطا: ۰/۴۲۵ P>0.5	الف. آزمون کروسکال والیس ب. متغیر گروهی: گروه

از جهت سایر مؤلفه های اساسی، تفاوت آماری قابل ملاحظه ای بین مدارس در کاربردی های سه گانه به دست نیامد؛ اما بررسی دقیق تر نتایج کمی و کیفی به دست آمده در مورد سایر مؤلفه ها در جداول خلاصه نتایج مشاهده فرایند آموزش و مشاهدات تکمیلی از فرایند آموزش و فضای مناسب یادگیری، به تفکیک روش های سه گانه و در دو استان تهران و اصفهان، نشان می دهد که: الف- از جهت موقعیت ها و فعالیت های یادگیری، در مجموع، ضمن این که مدارس در کاربردی های سه گانه شبیه به هم عمل کرده اند و روشی عمدتاً به صورت سخنرانی و توضیحی همراه با نمایش دادن و بازنمایی توسط معلم و در بعضی درس ها انجام فعالیت های عملی و کارگاهی را دنبال کرده اند؛ اما در بعضی موارد بین مدارس تفاوت وجود دارد. از جمله در انجام فعالیت های یادگیری به صورت پروژه ای، کاوشگری و پژوهش و وجود فرصت هایی برای ایده دادن، طراحی

کردن و نقشه کشیدن تا حدودی، مدارس در کاربردی‌بازنگری و سازگار سازی قوی‌تر از مدارس در کاربردی پذیرش عمل کرده‌اند و چنین موقعیت‌هایی را بیشتر فراهم کرده‌اند. بعضی معلمان و مدارس شرکت‌کننده در کاربردی‌بازنگری، نیز، تمایل بیشتری برای ایجاد تغییرات محتوایی، ارائه زمینه‌های درسی تازه از جمله درزمینه الکترونیک، کار با مواد و فناوری‌های نو، جابجایی درس‌ها به اقتضای فصل سال و شرایط موجود و در مواردی حذف بعضی درس‌ها و به جای آن ارائه زمینه‌های تازه دارند. ب- از نظر جو و ارتباطات در کلاس، تشویق شدن به سؤال کردن، انجام فعالیت‌های یادگیری عملی، ایجاد فضای تسهیل‌کننده و تشویق به نوآوری، فضای مساعد برای کارهای گروهی و ارتباط صمیمانه بین دانش‌آموزان، ایجاد فضای شاد و خنده در کلاس، تعامل صحیح بین معلم و دانش‌آموزان و عدم به هم ریختگی و گم‌گشتگی در کلاس، در هر سه کاربردی نسبتاً مورد توجه بوده است. ضمن این‌که در درون هر کاربردی، بعضی دبیرها و مدارس مناسب‌تر عمل می‌کنند و شرایط بهتری فراهم می‌کنند، مدارس در کاربردی‌بازنگری و سازگار سازی اندکی در چنین زمینه‌هایی قوی‌تر عمل کرده‌اند.

ت- از نظر فضا و مکان آموزش، ابزار و ادوات و تجهیزات، نتایج نشان داد در مجموع، تفاوت معنی‌داری بین کاربردی‌ها وجود ندارد و مدارس در کاربردی‌های سه‌گانه از وضع نسبتاً مشابهی در ارتباط با فضای آموزش و کارگاه، ابزار و ادوات مورد نیاز و تجهیزات کلاسی برخوردار بوده‌اند. ضمن اینکه درون هر کاربردی، تفاوت‌هایی بین مدارس از نظر فضای آموزش، ابزار و ادوات و تجهیزات، وجود دارد. بررسی بیشتر نشان می‌دهد مدارس در کاربردی‌بازنگری که مدارس نمونه و تیزهوشان در میان آن‌ها بیشتر است تا حدودی از فضای کارگاهی مساعدتری برخوردار بوده‌اند و تجهیزات و لوازم اصلی بهتر در دسترس آن‌ها بوده است. در مقایسه استانی، نیز در مجموع، مدارس شرکت‌کننده از اصفهان و نجف‌آباد در دو کاربردی‌بازنگری و سازگار سازی تا حدود کمی از فضای کلاسی متناسب‌تر با تعداد دانش‌آموزان و وضع مناسب‌تر کارگاه برای تدریس درس‌ها برخوردار بوده‌اند. ث- از نظر ارزشیابی، تکالیف یادگیری و بازخورد به دانش‌آموزان، ضمن این‌که نتایج نشان می‌دهد، در مجموع، مدارس شبیه به هم عمل کرده‌اند و تفاوت قابل توجهی در روند ارزشیابی‌های آن‌ها وجود ندارد، اما مدارس در کاربردی‌بازنگری و سازگار سازی از نظر مواردی چون توجه به فرایند یادگیری و تجربه کردن در درس حرفه فن، بررسی دقیق جوانب مختلف در فعالیت‌های دانش‌آموزان، ارزیابی تکالیف و ارائه بازخورد

سازنده، اندکی، قوی‌تر عمل کرده‌اند و موقعیت‌های بیشتر و مناسب‌تری را برای بررسی و ارزیابی فعالیت‌های دانش‌آموزان و دادن بازخورد به آن‌ها فراهم کرده‌اند.

### بحث و نتیجه‌گیری

نتایج و یافته‌های به‌دست‌آمده در پژوهش رویکرد برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه در مدارس شرکت‌کننده در سه استان تهران، اصفهان و کردستان و در سه کاربردی متمایز بازننگری، سازگار سازی و پذیرش، در پاسخ به سؤالات، علیرغم همه محدودیت‌ها و موانعی که در پژوهش و اجرای مراحل مختلف آن در مدارس شرکت‌کننده وجود داشت، نشان داد:

0 با افزایش اختیار برای تغییر و نوآوری در ارتباط با برنامه درسی و افزایش قدرت انتخاب مدرسه و معلم در زمینه برنامه درسی و آموزش و دادن میدان بیشتر برای ایجاد تغییر در محتوا، روش‌ها و منابع درسی موجود، چنان‌که در کاربردی بازننگری و سپس در کاربردی سازگار سازی از چنین اقتدار و قدرت انتخاب بیشتری برخوردار بودند، در فرایند آموزش، حداقل از جهت کاربرد منابع آموزشی و کمک‌آموزشی، کاربرد فناوری‌ها، رسانه‌ها و نرم‌افزارهای آموزشی، بین کاربردی‌های سه‌گانه تفاوت معنی‌داری دیده می‌شود و مدارس در کاربردی بازننگری و سپس سازگار سازی تا حدودی قوی‌تر عمل می‌کنند و امکانات بیشتری در مدرسه و کلاس، فراهم می‌کنند. از نظر در دسترس قرار دادن کامپیوتر و امکانات جانبی آن، استفاده از جزوات کمکی و تکمیلی تولید شده توسط معلم، نیز، کوشش بیشتری به عمل می‌آورند. در مجموع، این را می‌توان مهم‌ترین ویژگی متمایزکننده بین این سه کاربردی در نظر گرفت.

0 از دیگر نتایج قابل‌توجهی که پژوهش در ارتباط با تفاوت بین کاربردی‌های مختلف، در حدی با معنی‌داری و قاطعیت کمتر در ارتباط با ایجاد موقعیت‌ها انجام فعالیت‌های یادگیری نشان داده آن است که با افزایش اختیار و قدرت انتخاب معلم و مدرسه در ارتباط با برنامه درسی و تقویت نگرش و انگیزه برای تحول، در روش و ایجاد موقعیت‌های یادگیری غنی‌تر، توجه بیشتر به فرایند آموزش و فعال‌تر شدن دانش‌آموز، نحوه ارزشیابی و تعامل بهتر با دانش‌آموزان تا حدودی تغییرات مثبتی در روند آموزش روی می‌دهد.

0 ضمن این‌که از نظر فضا و مکان آموزش، ابزار و ادوات و تجهیزات، تفاوت‌هایی بین تیم‌ها و مدارس درون هر کاربندی وجود داشته است، در مجموع، مدارس شرکت‌کننده از اصفهان و نجف‌آباد، در دو کاربندی بازنگری و سازگار سازی نسبت به مدارس سنندج و تهران که عمدتاً از مناطق جنوب تهران بوده‌اند تا حدودی از فضای کلاسی متناسب‌تر با تعداد دانش‌آموزان و وضع مناسب‌تر کارگاه برای فعالیت‌های عملی برخوردار بوده‌اند. با توجه به این‌که تیم‌های تشکیل‌شده در اصفهان و نجف‌آباد مشارکت و انسجام تیمی بهتری در برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه داشته‌اند و تا حدودی جدی‌تر جلسات خود را برگزار کرده‌اند، این نشانگر آن است که به میزان زیادی بافت مدرسه تأثیرگذار است و مدارس در مناطق و شهرهای برخوردارتر صنعتی، محیط‌هایی با شرایط بهتر اقتصادی، فرهنگی و اجتماعی، وضعیت مناسب‌تری از نظر قبول تمرکززدایی و قبول مسئولیت بیشتر در برنامه‌ریزی درسی و تحول و نوآوری در روند آموزش با توجه به مقتضیات و شرایط خود دارند.

0 با توجه به این‌که نتایج نشان داد، تیم‌ها و مدارس در کاربندی‌های سه‌گانه در ارتباط با طرحی که برای آموزش درس حرفه و فن در نظر گرفته‌اند، دچار کمبود ابزار و تجهیزات کارگاهی و ادوات فردی و گروهی مورد نیاز در اکثر واحدهای درسی هستند و یک‌سوم مدارس کارگاه مناسبی ندارند، این یافته مؤید نتیجه‌گیری قبل در زمینه تفاوت در میزان آمادگی مدارس و مناطق و استان‌ها در تمرکززدایی و قبول مسئولیت بیشتر در برنامه‌ریزی درسی و نوآوری در حوزه برنامه درسی و آموزش است. مدارس در استان‌ها و مناطق برخوردارتر صنعتی و محیط‌هایی با شرایط بهتر اقتصادی، فرهنگی و اجتماعی، ظرفیت بیشتری برای مدرسه محوری و مسئولیت بیشتر در برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه دارند. حتی در تمام مدارس درون یک کاربندی نیز شرایط برای این پذیرش یکسان نیست.

0 تغییرات تحمیلی از بالا به پایین در نظام آموزشی و برنامه‌های درسی و ازجمله تغییرات جدید تحت عنوان تحول بنیادین، وجود شرایط اجرایی نامناسب و دیوان‌سالارانه در سطح مناطق و ادارات آموزش و پرورش، در مرحله‌ای که تیم‌ها در مرحله طراحی و تدوین قرار داشتند به‌عنوان محدودیت و عامل بازدارنده مطرح شده است. مواردی چون ابلاغ ساختار جدید دوره‌های تحصیلی و نظام ۶-۳-۳ و تغییرات قابل توجهی که به دنبال آن تشدید شده ازجمله: تغییر اساسی در مقاطع و برنامه‌های درسی موجود و ازجمله حذف درس حرفه و

فن، حذف تدریجی دوره راهنمایی، در مواردی انحلال مدرسه یا بلا تکلیفی آن برای سال آینده، تغییر مکان مدرسه، تغییرات پی در پی محل کار دبیر یا تغییر پست دبیر و مدیر، کاهش ساعات تدریس حرفه و فن و پر نشدن ساعت برنامه دبیر در طول سال، همه موانعی بوده است که بر نظم و انسجام تیمی، تمرکز فکری و تشکیل جلسات تیم در طول سال تأثیر منفی داشته است. این به هم ریختگی‌ها و بلا تکلیفی‌های ناشی از تجویزهای از بالا به پایین نظام آموزشی بر روند تمرکز مدرسه در جهت قبول مسئولیت بیشتر برای طراحی تغییرات و نوآوری آموزشی، داشتن اختیار و قدرت انتخاب بیشتر مدرسه، معلم و مدیر در برنامه درسی و آموزش و تحول در روش و فرایند آموزش، داشتن احساسی از ثبات برای قبول مسئولیت بیشتر برای دنبال کردن طرح‌های در نظر گرفته شده تیم با توجه به نیاز و شرایط بومی، قطعاً تأثیر منفی و بازدارنده دارد.

0 بررسی‌های میدانی، گزارش‌ها و ارتباطات مختلف با تیم‌ها در کاربندی‌های سه‌گانه، نشان می‌دهد، در کل مرحله طراحی و تدوین برنامه و طراحی تغییرات در طول حدود یک سال کار جمعی، ضعف در کار تیمی و دور هم جمع شدن در اکثریت تیم‌ها وجود داشته است. در قریب به اتفاق تیم‌ها، مدیران مدارس و در غیاب او معاون مدرسه به علل مختلف و از جمله تعدد مسئولیت‌های اجرایی، در جلسات تیم حضور نداشته‌اند یا حضور بسیار کم‌رنگی داشته‌اند. البته تا حدودی، مدیران و کادر مدارس تیزهوشان، نمونه دولتی، مدارس تجمیعی و سپس در حدی کمتر مدارس غیردولتی چون مدارس سما، آمادگی بیشتری برای ایجاد تغییر داشته‌اند. مدارس معمولی دولتی، به علت محدودیت‌های بیشتری که با آن مواجه هستند و به تمرکزگرایی موجود نظام آموزشی در ارتباط با شرایط آموزشی و برنامه و کتاب-های درسی کاملاً عادت کرده‌اند، معمولاً نمی‌خواهند خود را با تغییر و نوآوری مواجه کنند. علیرغم آن که ممکن است معلم از انگیزه و علاقه بیشتری برای تحول و نوآوری و تغییر برخوردار باشد. این تأییدی است بر فقدان آگاهی‌های لازم نسبت به فعالیت‌های خودمختارانه و اعتماد حرفه‌ای در تدوین برنامه درسی. شبیه این نتیجه‌گیری را چن (۲۰۰۰) در مورد کشور تایوان مطرح می‌کند، در حرکت تمرکززدایی حوزه برنامه درسی آن کشور، بیشتر معلمان و مدیران نسبت به درجه و سطح اختیارات خود در تصمیمات برنامه درسی‌شان، اطمینان نداشتند. حتی با این که آن‌ها در تصمیم‌گیری برنامه درسی مشارکت

می‌کردند ولی نسبت به این‌که تصمیمات درستی می‌گیرند یقینی نداشتند. فقدان توافق و درک و فهم مشترک در طراحی و تدوین برنامه درسی و تغییرات آموزش و سنجیده عمل کردن گروهی در میان اعضای تیم‌ها، نیز تا حدودی وجود داشته است. از آنجا که اغلب معلمان در اجرای تدریس کلاسی عادت دارند که خودشان جریان تدریس را هدایت کنند، عادت ندارند تا با معلمان دیگر به صورت گروهی همکاری کنند. گاهی اوقات آن‌ها احساس می‌کنند که رابطه و تفاهم داشتن با دیگران و به توافق رسیدن در فرایند و سنجیده عمل کردن گروهی مشکل است. بخصوص در مورد مدیران عضو تیم‌ها، در بعضی مواقع آن‌ها احساس می‌کنند که سهمی شدن در مسؤلیت‌های طراحی برنامه درسی و تدریس، مدیریت کلاس و ارزشیابی کلاً کاری مشکل است.

0 با توجه به این‌که از نظر مستند کردن و سازمان دادن به تغییرات، نوآوری‌ها و طرح‌های موردنظر و از نظر توجه به عناصر مختلف درگیر در برنامه درسی، انسجام در توجه به عناصر برنامه درسی و روشمندی تیم در فعالیتهای برنامه‌ریزی درسی و طراحی تغییرات، تعداد محدودی از مدارس و تیم‌ها، صحیح و قابل‌پذیرش در حد کاربردی مورد انتظار عمل کرده‌اند، در این زمینه به نظر می‌رسد نظام آموزشی و فضای آموزشی و تخصصی اکثر مدارس از نظر طراحی و تغییر در برنامه درسی و آموزش‌ها، ایجادکننده یا تقویت‌کننده چنین کارکردها و توانایی‌های اساسی در معلمان، نیست. در پژوهش و نمونه اجراشده تایوان (چن، ۲۰۰۰) نیز این فقدان رغبت، توانایی و مهارت‌های مشارکت در برنامه‌ریزی درسی دیده می‌شد؛ به علت این‌که بیشتر معلمان در مراکز تربیت معلم و دانشگاه‌ها، دوره‌های طراحی برنامه درسی را نگذرانده بودند، بنابراین تجربه‌ای در برنامه‌ریزی درسی و ارزشیابی نیز نداشتند. هم‌چنین چون انگیزه شرکت در برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه برای معلمان فراهم نشده بود، بنابراین دعوت از معلمان برای صرف وقت اضافی و انرژی بیشتر در برنامه‌ریزی درسی مشکل بود. لذا این شواهد، تأییدی است بر ضرورت افزایش دانش آموزش و پرورش<sup>۱</sup> و مطالعه در حوزه برنامه درسی برای عوامل اصلی فرایند آموزش در

مدرسه و تقویت شأن اقتصادی و اجتماعی کادرمدرسه و معلمان، بخصوص وقتی انتظار بالاتری هم از آنها وجود دارد.

0 با توجه به این که بنیان نظری و پیشینه موجود نشان می‌دهد، فرایند تغییر به سمت تمرکز زدایی، تحولی «تدریجی» است و نه خطی و یک «فرایند» است، نه یک اتفاق؛ در نتیجه، در راستای تمرکززدایی و رویکرد برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه، با توجه به تفاوت پتانسیل اقتصادی، فرهنگی و اجتماعی استان‌ها، بافت مناطق شهری و وجود مناطق حومه شهری و محروم‌تر، تفاوت در شرایط صنعتی و اقلیمی، کاربردی مطلوب متفاوت خواهد بود. به آسیب‌شناسی عمیق‌تری از تأثیر نظام آموزشی متمرکز بر مدارس و تنگناها و مسائل آنها در ارتباط با چنین تحولاتی در رویکرد به آموزش و برنامه درسی، نیاز است که شمه‌ای از آنها قبلاً مطرح گردید. مطالعه و شناخت بیشتری از چنین تفاوت‌هایی قبل از ترویج این رویکرد در نظام آموزشی ایران و همگانی کردن آن و شروع تحول در مناطق و مدارس که شرایط بهتر اقتصادی - اجتماعی و وضعیت مناسب‌تری از نظر قبول تمرکززدایی و قبول مسئولیت بیشتر در برنامه‌ریزی درسی و تحول و نوآوری در روند آموزش، با توجه به مقتضیات و شرایط خود دارند، اولی است. احتمالاً تأکید بر کاربردی سازگار سازی و آن‌هم در مناطق و مجموعه‌های مدرسی که آمادگی بیشتری دارند، با توجه به بحث و نتیجه‌گیری فوق و بررسی‌های صورت گرفته در پاسخ به سؤالات، پیشنهادی منطقی است. نتایج نیز نشان می‌دهد هنوز اکثریت قریب به اتفاق مدارس تا سطح کاربردی بازنگری و طراحی و تدوین برنامه درسی در سطح مدرسه، به مفهوم درست آن، فاصله قابل توجهی دارند؛ و این احتمالاً اولین توصیه در این راه است.

0 با توجه به این که نتایج پژوهش نشان داد افزایش قدرت انتخاب و اقتدار تیم‌ها و مدارس، در دو کاربردی بازنگری و سازگارسازی برنامه درسی، در افزایش کاربرد منابع کمک‌آموزشی، رسانه‌ها و نرم‌افزارها و فاوا و کاربرد فناوری‌های نوین در طراحی و تعدیل آموزش و تدریس در کلاس و کارگاه تأثیر مثبت دارد و این مدارس بر تولید و کاربرد منابع آموزشی هماهنگ با شرایط بومی و نیاز خود در منطقه تأکید دارند، ایجاد زمینه و شرایط مناسب‌تر برای تولید و کاربرد منابع کمک آموزشی، رسانه‌ها و نرم‌افزارهای آموزشی و راهنماهای درسی، جهت توسعه فعالیت‌های یادگیری، توسط تیمی از مدارس یا مدارس و معلمان که



امکان‌سنجی کاربرد رویکرد برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه ...

از ظرفیت و آمادگی لازم برای افزایش اختیار در طراحی و تغییر یا تعدیل برنامه درسی، بخصوص در راستای سازگار سازی برنامه درسی برخوردارند، استقبال کرد. امکانات بیشتری در اختیار آن‌ها قرارداد، راهشان را تسهیل کرد و از تفاوت‌های بین کاربردی‌های مدارس، نهراسید.

0 فضای آزادتری برای مدارس در تحول‌دهی به برنامه درسی با توجه به مقتضیات و شرایط و امکانات محیطی، اقلیمی، اقتصادی - اجتماعی آن‌ها فراهم کرد. نگاه تجویزی و سلطه‌جویانه در فرایند آموزش و یکنواخت کردن و تحمیل شرایطی همگانی بر کلیه مدارس از طریق کتاب‌های درسی و حتی سندی به نام برنامه درسی ملی مانع توسعه آموزشی و خودباوری و نوآوری محیط آموزشی و مدرسه است. نتایج پژوهش نیز نشان می‌دهد مدارس به چنین تجربیات و خودباوری‌هایی در ارتباط با طراحی و تغییر درون‌زا در برنامه درسی و آموزش، برای رسیدن به شرایط بهتر نیاز دارند.

0 حرکت تحول‌جویانه در زمینه تمرکززدایی نظام آموزشی، مبتنی بر زمینه‌سازی تحول‌نگرشی معلمان و مدیران، تقویت اقدام پژوهی‌های معلمان و برنامه‌ریزی درسی در سطح خرد و مبتنی بر مدرسه، مبتنی بر ارتقای دانش آموزش و پرورش و صلاحیت‌های تخصصی برنامه‌ریزی درسی، آن‌هم در سطحی عمیق و متکی به مبانی نظری آن در نگاهی جهانی است. در نتیجه، تحول و آماده‌سازی مؤسسات آموزشی و دانشگاهی مرتبط با تربیت معلم، تحول در برنامه درسی و آموزش‌های این مؤسسات و تحول در دیپارتمان‌های آموزشی و پژوهشی آن‌ها نیز از اهمیت برخوردار است.

0 تجربیات تمرکززدایی و مدرسه‌محوری به مقدار زیادی متأثر از سطح توسعه‌یافتگی و روند تحولات سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی یک کشور و قدرت یافتن مردم و مدرسه در قالب نظام آموزشی است. چنین تحولی باید در حکم یک راهبرد اساسی در نظام آموزشی پذیرفته شود.

## منابع

- سرمد، زهره؛ عباس بازرگان؛ الهه حجازی (۱۳۷۹). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری، چ ۴، تهران: انتشارات آگاه.
- سلسبیلی، نادر و دیگران (الف) (۱۳۸۲). سند و منشور اصلاح نظام آموزش و پرورش ایران (پیش‌نویس دوم)، وزارت آموزش و پرورش. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- سلسبیلی، نادر (ب) (۱۳۸۲). «عوامل تأثیرگذار سیاسی- اجتماعی، تفاوت در تأکیدها و تعارض‌های ارزشی، فلسفی و دیدگاهی در طراحی و تدوین برنامه‌های درسی». گزارش محور اول از مجموعه مطالعه در مسائل و مباحث حوزه برنامه‌ریزی درسی و روش‌های تدریس. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- سلسبیلی نادر؛ حسینی، سید محمدحسین (۱۳۸۳). برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه. ویژگی‌ها، نوآوری‌ها و چالش‌ها. تک‌نگاشت شماره ۳۸. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- سلسبیلی، نادر (۱۳۸۶). گذار نظام برنامه‌ریزی درسی ایران به سمت عدم تمرکز در طراحی و تدوین برنامه درسی با تأکید بر برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه. فصلنامه علمی- پژوهشی مطالعات برنامه درسی، سال اول، شماره ۴، بهار ۱۳۸۶. ص ۴۹-۶۸
- شورت، ادموند (۱۳۸۷). روش‌شناسی مطالعات برنامه درسی. ترجمه محمود مهرمحمدی و همکاران. تهران: انتشارات سمت با همکاری انتشارات پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- کاربست یافته‌های پژوهشی در اصلاحات آموزشی (۱۳۷۸). اجلاس بین‌المللی تعلیم و تربیت درباره تحقیقات و اصلاحات آموزشی (توکيو، ۱۹۹۵). ترجمه فاطمه فقیهی قزوینی. تهران: انتشارات پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- گویا، زهرا؛ ایزدی، صمد (۱۳۸۲). برنامه درسی ملی، تمرکز و عدم تمرکز در برنامه درسی، در جستجوی الگوی مناسب، گزارش پژوهش محور مطالعاتی چهارم از مجموعه مطالعه در مسائل و مباحث اساسی حوزه برنامه‌ریزی درسی و روش‌های تدریس. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- مکتبی، سید حبیب؛ حنیفی، فریبا (۱۳۸۴). سیر تحولات آموزش و پرورش در ایران؛ از ایران باستان تا هزاره سوم. تهران: فراشناختی اندیشه.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۱). برنامه درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها. مشهد: به‌نشر (انتشارات آستان قدس رضوی).
- هومن، حیدرعلی (۱۳۷۴). استنباط آماری در پژوهش رفتاری. چاپ سوم. تهران: نشر پارسا.

Bezzina, M.(1991). Teachers' perceptions of their participation in school based curriculum development: a case study. *Curriculum Perspectives*, 11(2), 39-47.

Brady, L. (1992). *Curriculum development: fourth edition*. Sydney: Prentice Hall.

Brady, L. (1995). School based curriculum development and national curriculum: can they coexist? *Curriculum and Teaching*, 10(1), 47-54.

Bolsted, R. (2004). *School-Based Curriculum Development: Principles, Processes, and Practices*. New Zealand: NZCER Press.

Brooks, M. G. (1991). Centralized Curriculum: Effects on the Local School Level. In *the Politics of Curriculum Decision - Making*. New York: State University of New York.

Chen, S. H. & Chung, J.(2000). *School Improvement in Taiwan: Problems and Possibilities*. Taipei: Taiwan ROC. Paper Presented at International Congress for School Effectiveness and Improvement in Hong Kong.

Cohen, R. M. (1995). *Understanding How School Change Really Happens*. California: Corwin Press Inc. Thousand Oaks.

Connelly, M. F.& Fang He, M., & Phillion, J. (Eds.). (2008). *The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction*. Thousand Oaks California: Sage Publications, Inc.

Dellar, G. B. (1995). The Impact of School – Based Management on Classroom practice at the secondary school- level. *Issues in Educational Research*, 5(1), 23-24.

Fullan, M. & Miles, M.(1991). Getting educational reform right: what works and what doesn't. Unpublished paper, University of Toronto: Center for Policy Research.

Harlen, W.(1991). Science Education in Primary School, *International Encyclopedia of Curriculum*, Arieh Lewy. Oxford: Pergamon Press.

Howells, H. (2003). Teacher Professionalism and Curriculum Power: a cautionary tale. *English in Australia*, 136, 27-39.

Kenndey, K. J. (1992). School- Based Curriculum Development as a Policy Option for the 1990's: An Australian Perspective, *Journal of Curriculum and Supervision*. Winter 1992, 7(2).

Lewy, A. (1991). *National and School Based Curriculum Development. Fundamentals of Educational Planning*. Paris: UNESCO.

Marsh,C., Day,C., Hannay, L.,& McCutchon, G. (1990). Reconceptualizing School Based Curriculum Development. London: The Falmer Press.

Sabar, N. (1994). Curriculum Development at School Level. In Torsten Husen & Neville Postlethwaite (ed.). The International Encyclopedia of Education. Second ed. V. 9, Oxford: Pergamon Press Inc.

Sabar, N., Rudduck, J., & Reid, W. (1987). Partnership and autonomy in school- based curriculum development. University of Sheffield: Division of Education.

Short, E. C. (1991), Forms of Curriculum Inquiry, Albany, NY: State University of New York Press.

Skilbeck , M. (1984). School Based Curriculum Development. London: Harper and Row Publishers.

