

طراحی و اعتباربخشی الگوی نیازسنجی برنامه درسی «مدرسه محور»^۱ (SBCNA)

دکتر غورش لندی واجارگاه، استادیار دانشگاه شهید بهشتی

دکتر زهرا گوید، دانشیار دانشگاه شهید بهشتی

محمدم تقی زاده، محصل میات ملی دانشگاه همدان

دکتر محمود ابوالقاسمی، استادیار دانشگاه شهید بهشتی

علیابین گلکاری، پژوهشگر

چکیده: برنامه ریزی درسی «مدرسه محور»^۱ (SBCD) مفهومی است که در پاسخ به نارسایی‌ها و مسائل ناشی از برنامه ریزی درسی متمرکز به منصف ظهور رسیده است و مهم‌ترین دلیل شکل‌گیری آن، همسویی بیش‌تر برنامه‌های درسی با نیازها و مسائل موجود در سطح مدرسه و جامعه محلی است. با وجود تاکید فزاینده بر ترویج و گسترش برنامه‌های درسی مدرسه محور، ادبیات برنامه درسی دارای آشفتگی‌ها و عدم قطعیت‌های فراوان درخصوص جایگاه و نقش مطالعات نیازسنجی در برنامه ریزی درسی مدرسه‌ای است، به نحوی که به این مؤلفه مهم SBCD، نه تنها توجه کافی مبذول نشده است، بلکه کم‌تر مطالعه مستقلی در این زمینه می‌توان سراغ گرفت.

مقاله حاضر که برگرفته از یک مطالعه گسترده دو ساله در این زمینه است، می‌کوشد تا الگوی ویژه‌ای را برای نیازسنجی برنامه درسی در سطح مدرسه معرفی کند که دربرگیرنده حالات و وضعیت‌های مختلف نیازسنجی باشد و بتوان از آن به عنوان یک راهنمای عمل استفاده کرد. الگوی مطرح شده SBCNA درحقیقت بیانگر یک قلمرو مطالعاتی جدید در برنامه ریزی درسی است. در پایان مقاله حاضر، ضمن بررسی وضعیت موجود ایران در این زمینه، راه‌های توجه بیش‌تر به نیازسنجی در برنامه‌های درسی مدرسه مد نظر قرار گرفته است.

مقدمه

برنامه‌های درسی نظام آموزش و پرورش یکی از مهم‌ترین و بنیادی‌ترین عناصر در جهت حصول اهداف و آرمان‌های ملی تعلیم و تربیت نسل آینده کشور محسوب می‌شوند. عوامل و متغیرهای متعددی حساسیت این مؤلفه اساسی نظام آموزشی را دوچندان کرده است که از جمله آن‌ها محدود بودن مدت

زمان آموزش در مدرسه، محدودیت های نوع بشر در یادگیری، و تعدد و تنوع نیازهای انسان برای ایفای نقش در یک جامعه تحول یابنده است.

نیازسنجی برنامه درسی در یک برداشت نهایی عبارت است از تدارک مجموعه ای از تدابیر و تصمیمات ضروری برای انطباق و سازگاری برنامه درسی با نیازهای مهم و دارای اولویت (Fathi, 1999). این امر مستلزم تجزیه و تحلیل کلیه سطوح و عوامل اثرگذار بر برنامه های درسی است و زمانی منطبق بر رویکرد برنامه درسی مبتنی بر نیاز است که با توجه به واقعیت های محیط آموزش و در چارچوب مدرسه و کلاس درس انجام پذیرد. مهم ترین دلایل و شواهد برای این امر، وجود منابع اطلاعاتی اصیل و حقیقی در محیط مدرسه و جامعه محلی است که به واسطه آن ها می توان، برنامه درسی را با نیازهای واقعی منطبق کرد. تنوع نیازها از فردی به فرد دیگر و از کلاسی به کلاس دیگر مستلزم آن است که در حد امکان، برنامه های درسی براساس ساختار، موقعیت و وضعیت اجتماعی مدارس و کلاس های درس، تدوین و یا تعدیل گردند. با وجود اهمیت و ضرورت نیازسنجی برنامه درسی در سطح مدرسه، هنوز تلاش ها و اقدامات علمی و عملی در این راستا ناکافی هستند و مبنای نظری آن مورد کالبدشکافی و تجزیه و تحلیل لازم قرار نگرفته است؛ به نحوی که با وجود تلاش های پژوهشی گسترده در حوزه برنامه ریزی درسی، داده های اندکی درخصوص نیازسنجی برنامه درسی «مدرسه محور» در دسترس است. از این رو، مسأله اصلی پژوهش حاضر آن بوده است که ویژگی ها و ابعاد نیازسنجی برنامه درسی مدرسه محور را به طور جامع و صرف نظر از نظام اجرایی موجود در کشور ایران، مورد بررسی و تجزیه و تحلیل قرار دهد و پس از دستیابی به این الگو، وضعیت نظام برنامه درسی ایران را در الگوی زیربند مشخص سازد و از این رهگذر، راهکارهای حصول به وضعیت مطلوب در نیازسنجی برنامه درسی در کشور را پیشنهاد کند. از این رو، مقاله حاضر حول محور سؤالات اصلی زیر دنبال شده است:

۱. مفروضات و اصول زیربنایی نیازسنجی برنامه درسی مدرسه محور کدامند؟
۲. رویکردها و سطوح مختلف نیازسنجی برنامه درسی مدرسه محور کدامند و دارای چه مشخصاتی هستند؟
۳. در هریک از رویکردها و سطوح مورد نظر، چه فعالیت های نیازسنجی می تواند انجام پذیرد؟
۴. مشارکت در هریک از رویکردها و سطوح در امر نیازسنجی چگونه است؟
۵. مکانیزم های اصلی نیازسنجی در هریک از رویکردها و سطوح نیازسنجی کدامند؟
۶. وضعیت کنونی نظام برنامه ریزی درسی ایران با کدامیک از وضعیت های نیازسنجی برنامه درسی مدرسه محور سازگارتر است؟

تاریخچه و سابقه مختصری از موضوع پژوهش

(از SBCD تا SBCNA)

برنامه ریزی درسی مدرسه محور مقوله ای است که عمدتاً از دهه ۱۹۷۰، به دلیل شکست های گسترده

نظام‌های برنامه‌ریزی درسی متمرکز و به‌عنوان نهضتی در جهت برطرف کردن مسائل و مشکلات برنامه‌های درسی مرکزی شکل گرفت: Skilbeck, 1985; Goodlad & Klien, 1970; McClure, 1991; Sabar, 1987). ویژگی اساسی برنامه‌های درسی که به صورت متمرکز تدوین می‌شدند، جداسازی مقوله طراحی برنامه‌ریزی از اجرای آن بود و بدین ترتیب، معلمان فقط نقش اجرای برنامه‌های درسی از پیش طراحی‌شده را برعهده داشتند. همین امر کلیت برنامه‌های درسی را تحت الشعاع قرار می‌داد. از اوایل دهه ۱۹۸۰ در یک قزاینده درخصوص نقش تأثیرگذار معلمان و سایر نیروهای مدرسه و تلاش‌های نظریه‌پردازانی چون گوولد که مدرسه را به عنوان کارگاه آموزش خلاقیت مطرح کرد (Goodlad, 1983) و کانلی و شوآب که بر ضرورت مشارکت معلمان در تصمیمات برنامه‌ریزی تأکید نمودند (Schwab, 1972; Connelly, 1983)، به تدریج برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور را به یکی از مباحث برجسته حوزه برنامه‌ریزی درسی تبدیل کرد. این شرایط سبب شد تا زمینه‌های لازم برای مشارکت معلمان، والدین و جامعه محلی در برنامه‌ریزی درسی در بسیاری از کشورهای جهان فراهم شود (Henry, 1995; Grareau & Sawatsky, 1995).

فرایند برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور به علت ویژگی نو بودن و ماهیت چالش‌زای آن، در مرحله‌های نخستین با دغدغه‌ها، تردیدها، ناپختگی‌ها و دشواری‌های متعددی روبه‌رو بوده است (Abrams, 2000) و هم از این رو، تلاش‌های گسترده‌ای برای بحث و بررسی ابعاد و زمینه‌های آن در ادبیات برنامه‌ریزی درسی به چشم می‌خورد (برای مثال نگاه کنید به:

Tyler & Dianne, 1994; Wildy, 1997; Connelly & Benpretez, 1997; Colins et al, 1995; Gough, 2000; Elbaz, 1991; Brenner, 2001; Ziegler, 2001; Pena, 2000; Wanat, 1997; Skilbeck, 1985; Helmek, 1997; Sabar, 1987; Marsh, 1991).

بی‌تردید، مهم‌ترین پیام برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور، اعطای اختیارات بیش‌تر به مدارس برای تصمیم‌گیری درباره برنامه‌ریزی است تا از این رهگذر، برنامه‌های درسی بر مبنای شرایط محیطی طراحی، انتخاب و یا اصلاح شوند (Sabar, 1983; Skilbeck, 1985). از این رو می‌توان ادعا کرد که برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور با این نیت در ادبیات برنامه‌ریزی شکل گرفته است که نیازهای واقعی و مهم در فرایند تربیتی-شناسایی و برنامه‌های درسی مدرسه بر مبنای آن طراحی و به مرحله اجرا درآیند.

از این رو برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور (SBCD) بدون بررسی و سنجش نیاز، از هدف و رسالت واقعی خویش دور خواهد ماند و در نتیجه، نیازسنجی برنامه‌ریزی مدرسه محور (SBCNA) یکی از محوری‌ترین مؤلفه‌های برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور بگشاید و اثربخشی آن را فزونی بخشد. متأسفانه با وجود نقش و اهمیت SBCNA، به جرأت می‌توان گفت که دامنه تلاش‌ها در این راستا بسیار محدود و ناچیز بوده است و بهترین گواه و مصداق در این زمینه، فقدان یک الگوی پذیرفته‌شده برای نیازسنجی برنامه‌ریزی در

سطح مدرسه در ادبیات برنامه ریزی درسی است؛ مسأله‌ای که پژوهش حاضر به منظور دستیابی به آن انجام شده است.

متدولوژی تحقیق

از آن جا که هدف اصلی پژوهش دستیابی به الگوی جامع نیازسنجی برنامه درسی مدرسه محور بود، تحقیق در دو بخش مطالعات نظری و بررسی‌های میدانی و در قالب ۳ مرحله عمده زیر صورت پذیرفت:

۱. مرحله شناسایی و مستندسازی مفاهیم اساسی؛ در این مرحله، مؤلفه‌های اصلی الگوی SBCNA که حداقل مشتمل بر رویکردها، سطوح، مفروضات و اصول، فعالیت‌های عمده و مشارکت در فرایند نیازسنجی برنامه درسی مدرسه محور بود، با تأسی از منابع در دسترس مورد بررسی و مستندسازی قرار گرفتند. در این راستا، از کلیه آثار و منابع منتشر شده در حوزه SBCD و به ویژه مطالعات و تجربیات در دسترس در کشورهای ایالات متحده آمریکا، انگلستان، استرالیا، آلمان، کانادا، نیوزیلند، تایلند، بنگلادش، مالزی، کره جنوبی، سوئد، هلند، شیلی، برزیل، کامبوج، هندوستان، اندونزی، مالی، میانمار، پرو و آفریقای جنوبی که در ارتباط با برنامه ریزی درسی مدرسه محور بودند، استفاده به عمل آمد.

۲. هماهنگ سازی: متغیرهای مدنظر در مطالعات در دسترس که از مرحله اول بررسی حاصل شدند، کمیته تحقیق از طریق بحث و بررسی گروهی، نسبت به ایجاد ارتباط ارگانیک بین متغیرهای چارچوب مفهومی اقدام کرد.

۳. اعتباریختی

پس از تصحیح چارچوب اولیه، توسط پنج نفر از متخصصان برنامه ریزی درسی، اعتبار و جامعیت الگو با استفاده از گروه مرجع در معرض ارزیابی و داوری قرار گرفت تا براساس نظرات گروه مرجع، تعدیل‌های ضروری در الگوی SBCNA انجام پذیرد. مشخصات گروه مرجع به قرار زیر است:

بخش اول جامعه آماری برای اعتباریختی، عبارت بود از کلیه متخصصان برنامه ریزی درسی حجم بخش اول جامعه آماری ۴۵ نفر بود.

بخش دوم جامعه آماری عبارت بود از کلیه کارشناسان برنامه ریزی درسی که تقریباً ۱۰۰ نفر بودند. کلیه متخصصان برنامه درسی در تمام دانشگاه‌های کشور در پژوهش مشارکت داشتند. در خصوص کارشناسان نیز ۵۰ نفر از آنان در بررسی شرکت کردند.

برای جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه ویژه‌ای استفاده به عمل آمد که روایی آن قبلاً با استفاده از نظر ۵ نفر از متخصصان بررسی شده بود و اعتبار آن با استفاده از آزمون آلفا کرونباخ ($\alpha = 0.75$) به دست آمد که بیانگر اعتبار ابزار است. ابزار دارای دو بخش معرفی الگوی SBCNA و نظرخواهی در خصوص اعتبار و امکان‌سنجی اجرای آن بود. کلیه متخصصان پرسشنامه زیربطرا تکمیل کردند و کارشناسان نیز ضمن شرکت در یک جلسه کارگاه آموزشی، و توجیه طرح SBCNA، نسبت به تکمیل ابزار اقدام نمودند. نتایج به دست آمده نیز با استفاده از روش‌های آمار توصیفی و نیز تحلیل استنباطی (آزمون t ، تحلیل واریانس یکطرفه و من و ویتنی یو) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

نتایج تحقیق

نتایج تحقیق در دو بخش عمده عرضه می‌شود: در بخش اول، الگوی SBCNA معرفی می‌شود که حاصل مطالعات نظری است و در بخش دوم، اعتبار الگو از دیدگاه کارشناسان و متخصصان مورد بررسی قرار می‌گیرد.

الف) توصیف الگوی نیازسنجی برنامه درسی مدرسه محور (SBCNA)

الگوی نیازسنجی برنامه درسی در چهار بخش توصیف می‌شود. این بخش‌ها که عبارتند از: رویکردهای نیازسنجی برنامه درسی مدرسه محور، سطوح نیازسنجی برنامه درسی مدرسه - محور، فعالیت‌های نیازسنجی، شرکت‌کنندگان و سناریوهای مختلف نیازسنجی برنامه درسی مدرسه - محور.

۱. رویکردهای نیازسنجی برنامه درسی مدرسه محور

منظور از رویکرد در پژوهش حاضر، عبارت است از نظام‌های نیازسنجی برنامه درسی. همان‌طور که در ویژگی‌ها و مفروضات گفته شد، نیازسنجی یک مؤلفه برنامه درسی محسوب می‌شود، از این رو، رویکردها یا نظام‌های برنامه درسی درخصوص نیازسنجی برنامه درسی نیز مصداق دارد. با استفاده از ادبیات برنامه درسی (Short, 1983; Berman, 1991; Gough, 2000; Marsh et al, 1991; Lowy, 1991) می‌توان از سه رویکرد نیازسنجی برنامه درسی نام برد. این رویکردها عبارتند از: رویکرد نیازسنجی ناسازگاران پذیرشی، رویکرد نیازسنجی نیمة سازگاران - اصلاحی، و رویکرد نیازسنجی سازگاران - خلاق.

۱-۱. رویکرد نیازسنجی برنامه درسی ناسازگاران / پذیرشی

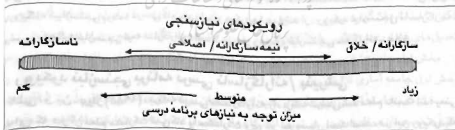
کانلی، و بن - پریتز (۱۹۸۵)، برنامه درسی ناسازگاران را، برنامه درسی ضد معلم دانسته‌اند؛ یعنی برنامه‌ای که در آن معلم مشارکت نمی‌کند یا مشارکت وی در حد بسیار اندک است. در این رویکرد رویکرد وفاداران یا تعبدی نیز خوانده می‌شود (Short, 1983)، معلم در امر نیازسنجی و تدوین برنامه

مشارکت ندارند، ولی می‌توانند شرایط اجرایی برنامه را در نظر بگیرند و به آماده‌سازی زمین مورد نیاز برای اجرای برنامه اقدام کنند. نیازسنجی برنامه درسی از سوی معلم در این رویکرد، معطوف به تغییر برنامه یا حتی اصلاح آن نیست. بلکه معلم درصدد برمی‌آید تا تغییر و تحولاتی در محیط، به ویژه وضعیت دانش‌آموزان ایجاد کند و تمام امکانات مورد نیاز برای اجرای مؤثر برنامه درسی را فراهم آورد.

۱-۲. رویکرد نیازسنجی برنامه درسی نیمه‌سازگارانه/اصلاحی
 براساس رویکرد نیازسنجی برنامه درسی حاضر، اختیاراتی به نیروهای اثرگذار بر برنامه درسی داده می‌شود تا بتوانند با توجه به واقعیات و شرایط اجرای برنامه درسی، تغییراتی در ساخت و بافت برنامه درسی ایجاد کنند. تغییراتی که باید در برنامه درسی اعمال شوند، به قدری نیست که ساخت و بافت اصلی برنامه درسی را تحت تأثیر قرار دهد.

۱-۳. رویکرد نیازسنجی برنامه درسی سازگارانه/خلاق
 در این رویکرد که دارای جوهره انسان‌گرایانه است، اساس برنامه درسی در سطح مدرسه شکل می‌گیرد (Myers & Myers, 1990). نیازسنجی سازگارانه برای تدوین برنامه‌های درسی در آثار پیشروان آموزش و پرورش یادگیرنده محور قابل مشاهده است. بر وفق رویکرد یاد شده، معلمان و عوامل آموزش مدرسه، بیش‌ترین آزادی عمل را در برداختن به تدارک برنامه دارند. فعالیت‌های نیازسنجی و تدوین برنامه با توجه به رویکرد حاضر، مبتکرانه و خلاقانه است. چنین رویکردی، از سوی متخصصان زیادی من توجه قرار گرفته (Hass, 1993; Sabar, 1991; Lewy, 1991; Skilbeck, 1985; Schon, 1983) و آثارشان به بحث گذاشته شده است.

با عنایت به ماهیت و ویژگی‌های رویکردهای سه‌گانه نیازسنجی می‌توان آن‌ها را در ارتباط با یکدیگر و با عنایت به میزان توجه آن‌ها به نیازهای اساسی (جامعه، یادگیرنده و موضوع درسی) در مراحل مختلف طراحی، اجرا و ارزشیابی برنامه درسی به صورت یک پیوستار به شرح زیر نشان داد:



شکل ۲. نمایش رویکردهای مختلف نیازسنجی برنامه درسی

۲. سطوح نیازسنجی برنامه درسی مدرسه محور

به طور کلی، نیازسنجی برنامه درسی مدرسه محور حداقل در چهار سطح مختلف می تواند روی دهد. این سطوح عبارتند از:

۲-۱. سطح فردی / دانش آموزی

نیازسنجی در این سطح متمرکز بر فرد دانش آموز و مستلزم بررسی نیازها، علایق، توانمندی ها و مسائلی است. نیازسنجی در سطح دانش آموز، محدودترین و در عین حال عمیق ترین سطح نیازسنجی است. توجه به نیازهای فرد دانش آموزان و نیز دخالت دادن آنان در تصمیمات گوناگون درباره برنامه درسی، از حمایت فراوانی در ادبیات برنامه درسی برخوردار است (Pinar, 1996; Hong, 1996; Adams, 2000; Helmesk, 1997; Hass, 1993).

۲-۲. سطح کلاسی

در این سطح، نیازهای کل دانش آموزان یک کلاس مد نظر قرار می گیرد و درحقیقت نتیجه نهایی سطح فردی، داده های مرتبط با نیازسنجی در سطح کلاسی است. عاملیت اصلی نیازسنجی در این سطح با معلم است و هم اوست که به تصمیم گیری درباره برنامه درسی به شکل های مختلف (تدوین، انتخاب یا تعدیل) می پردازد (Shor, 1996; کلاین، ۱۳۷۵؛ Sherier & Hunter, 1989).

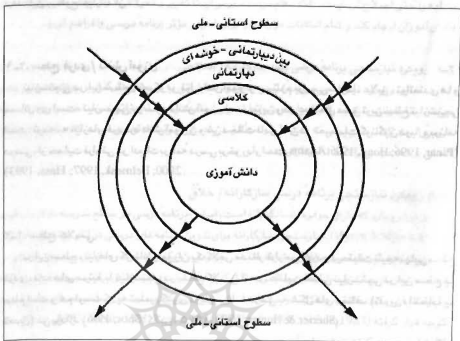
۲-۳. سطح دپارتمان یا گروه آموزشی

در این سطح یک گروه آموزشی مدرسه نسبت به نیازسنجی اقدام می کند. گروه یا دپارتمان، شکل یافته از مجموعه ای از معلمان برنامه درسی مشخص است و تلاش عمده بر آن است تا برنامه درسی خواسته ها، شرایط و زمینه های اجرایی مدرسه سازگارتر باشد (Unesco, 1999; Sowell, 1997).

۲-۴. سطح مدارس خوشه ای یا بین دپارتمانی

منظور از مدارس خوشه ای، مدرسه هایی هستند که از مجموع چند مدرسه همجوار در یک منطقه آموزشی تشکیل می شوند (Unesco, 1999) و دپارتمان های آموزشی مدارس ذیربط با یکدیگر در فعالیت های نیازسنجی مشارکت می کنند. فعالیت های نیازسنجی در این سطح می تواند در قالب شورای

برنامه ریزی درسی مدارس خوشه ای و با مشارکت محوری معلمان صورت پذیرد. با عنایت به دامنه و گستره هریک از سطوح، ارتباطات میان آن‌ها را می‌توان در قالب نمودار زیر نشان داد:



نمودار ۳. سطوح مختلف نیازسنجی برنامه درسی مدرسه محور

همان‌طور که از نمودار فوق می‌توان استنباط کرد، محدودترین سطح، سطح فردی و گسترده‌ترین آن، بین دهارتمانی یا خوشه ای است و در عین حال، در سطوح ملی و استانی (ایالتی) هم چارچوب‌ها، هدف‌ها، رهنمودهای کلی و یا برنامه درسی تفصیلی و کامل می‌تواند، بسان بستری؛ سطوح مدرسه ای را دربرگیرد. تأثیرات سطوح استانی-ملی بر مدارس، قطعی است. اما تأثیرات بازتاب فعالیت‌های نیازسنجی مدرسه ای بر سطوح استانی-ملی می‌تواند جنبه غیرقطعی و پیشنهادی داشته باشد.

۳. انواع فعالیت‌های نیازسنجی

بررسی ادبیات برنامه ریزی درسی نشان می‌دهد که فعالیت‌های نیازسنجی حداقل می‌تواند به شکل

نیازسنجی ابتکاری، نیازسنجی اختلافی و نیازسنجی تشخیصی باشد.

۳-۱. نیازسنجی ابتکاری

گسترده‌ترین و عمیق‌ترین نوع نیازسنجی برنامه‌درسی مدرسه محور است که در آن مدارس درصدد خلق یا انتخاب برنامه‌های درسی با استفاده از نیازسنجی هستند. داده‌های نیازسنجی در این جا بیش‌تر جهت دهنده‌اند و امکان طراحی یا انتخاب برنامه‌درسی را براساس شرایط ویژه مدرسه فراهم می‌آورند (مهرمحمدی و فتحی، ۱۳۷۸). به طور کلی هدف اصلی این نوع نیازسنجی، شناسایی جهت‌گیری‌های کلی برنامه‌درسی (نظیر اهداف و مقاصد) از طریق شناسایی نیازهای اساسی است.

از داده‌های حاصل از نیازسنجی ابتکاری یا جهت‌دهنده، حداقل دو نوع استفاده در برنامه‌ریزی درسی به عمل می‌آید که عبارتند از: کاربری محدود (که در آن، بر مبنای نتایج نیازسنجی، از بین برنامه‌های مختلفی که به مدرسه عرضه می‌شود، و یا موضوعات و مفاهیم معینی که برای گنجاندن در برنامه‌درسی پیشنهاد می‌شود، انتخاب‌های خاصی صورت پذیرد) و کاربری گسترده (که در آن بر مبنای نتایج نیازسنجی، برنامه‌درسی جدیدی خلق و یا طراحی می‌شود).

۳-۲. نیازسنجی اختلافی

حوزه عمل نیازسنجی اختلافی، تدوین برنامه‌درسی نیست؛ بلکه پذیرش برنامه‌درسی تدوین شده توسط مقامات مرکزی به منظور پدید آوردن تغییر در آن با عنایت به نیازهای موجود در محیط اجراست. مشخصات عمده این نوع نیازسنجی به قرار زیر است:

● هدف اصلی نیازسنجی اختلافی، شناسایی نیازهای ویژه و مقایسه وضع موجود مدرسه با برنامه‌درسی ابلاغی است.

● این فعالیت هنگامی صورت می‌پذیرد که برنامه‌درسی معینی توسط مقامات مرکزی / محلی تدوین شده باشد و دل‌مشغولی تدوین برنامه‌درسی در بین نباشد.

● به موجب قوانین آموزشی، امکان جرح و تعدیل برنامه‌درسی ابلاغی / منتخب براساس نیازهای جمعیت موجود در سطح مدرسه وجود دارد.

بررسی‌ها نشان می‌دهند که نیازسنجی اختلافی می‌تواند، بر محورهای خاصی چون: نیازهای مرتبط با جنبه بوم‌شناختی، نیازهای فرهنگی و اجتماعی در سطح محلی، جنبه‌های یادگیری دانش‌آموزان و حتی بودجه‌بندی زمانی برنامه‌درسی و مانند آن متمرکز باشد. (Sowell, 1997; Sabar, 1991; Smylie, 1994).

نیازسنجی اختلافی حداقل می‌تواند در سه مرحله صورت پذیرد که عبارتند از: نیازسنجی پیشاپیش (قبل از اجرای برنامه‌درسی که براساس نیازهای شناسایی شده، برنامه‌درسی تعدیل می‌شود)، نیازسنجی تعاملی (که در آن نیازسنجی و تعدیل برنامه‌درسی هنگام اجرا و تدریس برنامه رخ می‌دهد) و نیازسنجی بازنگرانه (پس از اجرای برنامه‌درسی و براساس داده‌های حاصل از ارزشیابی که بیانگر هدف‌های عقیم و متحقق نشده است، انجام می‌شود).

۳-۳. نیازسنجی تشخیصی

برخلاف نیازسنجی اختلافی که به دنبال تحلیل شکاف بین برنامه‌درسی ابلاغی / منتخب با نیازهای موجود در کلاس درس بود، نیازسنجی تشخیصی: از نوعی نگرش پاتولوژیک یا آسیب‌شناختی بهره می‌گیرد. مشخصات این نوع نیازسنجی از این قرار است:

● با این مفروضه صورت می‌پذیرد که برنامه‌درسی ابلاغی از مقامات مرکزی نارای نشان، تغییر ممنوع، است. از این رو می‌گردد تا آن مکانیزم‌ها و ابزارهایی استفاده کند که تغییرات لازم را در شرایط اجرایی برنامه‌درسی، به ویژه وضعیت دانش‌آموزان به وجود آورد تا به بهترین نحو، هدف‌های برنامه‌درسی متحقق شوند.

● همچنین از این مفروضه عمده تبعیت می‌کند که برنامه‌های ابلاغی از سوی مقامات مرکزی، عمدتاً براساس ویژگی‌های دانش‌آموزان با سطح توانایی متوسط طراحی شده است. یعنی، در هر موقعیت کلاسی طبیعی، گروهی از دانش‌آموزان، پائین‌تر و گروهی بالاتر از حد عادی قرار می‌گیرند. لذا ضروری است تا با معیار قرار دادن برنامه‌درسی، نیازها و مسائل یادگیری دانش‌آموزان، شناسایی و برطرف شود.

● بر آن است که به جای تغییر برنامه‌درسی، شرایط اجرایی را به نفع برنامه‌درسی تغییر دهد و در این راستا، عمدتاً با عملکردهای مهم (عملکردهای تحصیلی ضعیف و عملکردهای تحصیلی قوی)، به جای عملکردهای عادی سروکار دارد (Rutherford, 1974).

با عنایت به این ویژگی‌ها، نیازسنجی تشخیصی خود به دو نوع نیازسنجی غنی‌سازی و نیازسنجی جبرانی یا تکمیلی قابل تقسیم است. نیازسنجی غنی‌سازی به دنبال شناسایی مسائل و نیازهای دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی بالا یا پرآموز است. درحالی که نیازسنجی جبرانی، بر شناسایی نیازها و مسائل گروه‌های دانش‌آموزی کندآموز یا دارای پیشرفت تحصیلی پائین متمرکز است و پیش‌نیازهای ضروری برای تحقق هدف‌های برنامه‌درسی را مورد بررسی قرار می‌دهد.

جدول ۱. مقایسه انواع مختلف نیازسنجی برنامه درسی مدرسه محور

نوع نیازسنجی	ویژگی‌ها	مفروض اصلی	فعالیت(های) نیازسنجی	نتیجه نهایی نیازسنجی
نیازسنجی تشخیصی		پذیرش یک برنامه خاص و اجرای کامل آن بدون تغییر در برنامه درسی	- نیازسنجی غنی سازی - نیازسنجی جبرانی	اصلاح شرایط برای اجرای مؤثر برنامه درسی
نیازسنجی اختلافی		پذیرش برنامه درسی خاص و ایجاد تغییر در آن بر اساس شرایط و محیط اجرایی برنامه درسی	- نیازسنجی پیشاپیش - نیازسنجی تعاملی - نیازسنجی عطف به ماسبق	تغییر متقابل برنامه درسی و شرایط اجرایی برای تحقق هدف های تعیین شده
نیازسنجی ابتکاری		تصمیم گیری درباره طراحی (انتخاب) و اجرای برنامه درسی	- نیازسنجی جهت دهنده	تصمیم گیری درباره خلق یا انتخاب برنامه درسی بر اساس شرایط اجرایی

۲. شرکت کنندگان در نیازسنجی برنامه درسی

ترکیب شرکت کنندگان در نیازسنجی برنامه درسی بستگی کامل به رویکردها و سطوحی دارد که برای تدوین، اصلاح یا سازگاری برنامه درسی در نظر گرفته می شود. با این همه، مهم ترین شرکت کنندگان در فرایند نیازسنجی برنامه درسی مدرسه محور را می توان به شرح زیر شمرد:

دانش آموزان

اندروز (۱۹۸۵) بیان می کند. از آن جا که نیازسنجی برنامه درسی یکی از امور پایه ای در امر تدوین برنامه درسی است، و تصمیم گیری درباره آن با سرنوشت دانش آموزان ارتباط مستقیم دارد، ضروری است که دانش آموزان در تصمیم گیری های مربوط به نیازسنجی برنامه درسی هم شرکت داده شوند.

معلمان

شواب (۱۹۸۲) معلم را عضو اصلی گروه تصمیم گیری درباره برنامه درسی می داند. وی می نویسد: «اولین پاسخ به این سؤال که چه کسی باید عضو گروه برنامه ریزی باشد؟ معلم است. مکرراً و با صدای بلندتر باید گفت: معلم» (Schwab, 1983). معلمان هسته مرکزی برنامه ریزی درسی به شمار می آیند. از این رو، آنان را باید هسته مرکزی نیازسنجی برنامه ریزی درسی نیز به حساب آورد.

متخصصان

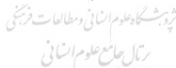
در ادبیات برنامه‌درسی، متخصصان نقش و جایگاه روشنی در تدوین برنامه‌های درسی داشته‌اند. نمود حضور متخصصان را در رویکردهای سازگاران، نیمه سازگاران و ناسازگاران، صاحب نظران زیادی نشان داده‌اند (Bobbitt, 1918; Tyler, 1949; Oliva, 1997; Hass, 1993). به هر صورت، در نیازسنجی برنامه‌درسی مدرسه محور، متخصصان موضوعات درسی، برنامه‌ریزی درسی و نیز متخصصان روان‌شناسی، جامعه‌شناسی و فلسفه‌تعلیم و تربیت می‌توانند نقش مؤثری داشته باشند.

کارکنان مدرسه

نظر بر این است که نیازسنجی برنامه‌درسی مدرسه محور، فعالیتی مبتنی بر کار گروهی است. زمانی برنامه‌های درسی به صورت اثرگذار اجراپذیر است که حقانیت آن به طور کامل از سوی گروه‌های درگیر در مدرسه حمایت شود. ولف و همکارانش (۱۹۸۹) مطرح کرده‌اند که کارکنان مدرسه شامل مدیر، معاون/ معاونان و دارندگان مشاغل اداری در مدرسه هستند. وظیفه مدیر مدرسه، فعال کردن اعضای جامعه مدرسه یا کارکنان در زمینه نیازسنجی و وظیفه معاونان مدرسه، یاری رساندن به مدیر مدرسه در ایفای نقش‌هایی است که در نیازسنجی برنامه‌درسی مدرسه محور مورد تأکید است.

مقامات آموزشی

مقامات آموزشی در سطح ملی و منطقه‌ای نیز می‌توانند، در نیازسنجی برنامه‌درسی مشارکت داشت باشند. در این زمینه حضور و ایفای نقش ناظران ملی و مشاوران برنامه‌درسی بارزتر است.



والدین

والدین زیر گروه خاصی از جامعه مدرسه را تشکیل می‌دهند که صفت بارز آنان، ارتباط مداوم با مدرسه است. طبق نظر برگر، والدین به همه جنبه‌های تحصیلی فرزندان‌شان بسیار علاقه مندند. مارش و همکاران برآنند که مشارکت والدین بر غنا و تنوع محیط آموزشی می‌افزاید؛ چون والدین دارای مهارت‌های گوناگون هستند (Marsh et al, 1991). افزون بر این، دموکراتیک بودن جامعه، این اجازه را به والدین می‌دهد تا در تصمیم‌گیری‌های مدرسه و نیازسنجی برنامه‌درسی که به آینده

فردتدانشان مربوط است، شرکت کنند (Mcpheerson, 2000).

اعضای جامعه محلی

جامعه محلی دربرگیرنده رهبران و سازمان های محلی، صاحبان مشاغل، اصناف و شخصیت های اثرگذار اجتماعی و مذهبی اند. اینان در نیازسنجی برنامه درسی مدرسه محور، نقش محوری ایفا می کنند. «آبرامز» بر آن است که راهبردهای نوین اصلاحات آموزشی نیاز به مشارکت گسترده و اثرگذار اعضای جامعه محلی در نیازسنجی و تدوین برنامه های درسی دارد (Abrams, 2000). به زعم بسیاری از صاحب نظران، مشارکت اعضای جامعه محلی دارای مزایای غیرقابل انکاری است که از آن جمله می توان به همبستگی مثبت آن با ارتقای کیفیت آموزش اشاره کرد (Bernier etal, 2001; Prior, 2000; Winters, 1980). برخی نیز راه مناسب برای مشارکت جامعه محلی در نیازسنجی برنامه درسی مدرسه محور را تشکیل «شورای شهروندان در زمینه برنامه درسی، می دانند (Glattorn & Foshy, 1985). با عنایت به طیف وسیع مشارکت کنندگان در نیازسنجی، به طور کلی سه الگوی مشارکت را می توان شناسایی کرد:

الگوی مشارکت آموزشی: که در آن معلم (ان) و دانش آموز(ان) در نیازسنجی مشارکت دارند.
 الگوی مشارکت سازمانی: که در آن علاوه بر معلمان و دانش آموزان، مدیران، کارکنان، متخصصان، والدین و به طور کلی همه افرادی که با مدرسه ارتباط دارند، در نیازسنجی مشارکت دارند.
 الگوی مشارکت دموکراتیک: که در آن علاوه بر افراد شرکت کننده در الگوی سازمانی، اعضای جامعه محلی نیز مشارکت دارند.

سه حالات ممکن نیازسنجی برنامه درسی مدرسه محور

با عنایت به متغیرهای اصلی نیازسنجی برنامه درسی مدرسه محور، حالات مختلفی می تواند برای SBCNA عملی شود. با این همه

حداقل سه سناریوی متفاوت و عمده را در این زمینه می توان متصور شد که عبارتند از:

□ سناریوی اول: الگوی نیازسنجی برنامه درسی مدرسه محور محدود: پذیرشی، کلاسی (دانش آموزی)، تشخیصی، مشارکت آموزشی

یکی از وضعیت های شایع نیازسنجی در بسیاری از نظام های متمرکز برنامه درسی، شرایطی است که در آن، برنامه های درسی از سوی مقامات مرکزی برای اجرا به مدارس ابلاغ می شود؛ بدون آن که دخل و تصرف در برنامه درسی براساس شرایط محیط اجرایی امکان پذیر باشد. در این حالت، معلم در سطح

کلاس درس یا دانش‌آموزان خاص موظف است آنان را برای حصول به هدف‌های برنامه درسی آماده سازد. در این رهگذر، او باید با محور قرار دادن برنامه درسی، نیازها و مسائل دانش‌آموز را صرفاً در ارتباط با برنامه درسی بررسی کند. در این شکل از SBCNA، افراد درگیر در نیازسنجی عبارتند از معلم و دانش‌آموز(ان) و عاملیت اصلی نیازسنجی نیز با معلم می‌باشد. وی با استفاده از آزمون‌ها، مشاهدات، مصاحبه، نظرخواهی از دانش‌آموزان و مشاهده نحوه انجام تکالیف، نیازهای آموزشی آنان را بررسی می‌کند. جدول زیر مشخصات سناریوی اول را نشان می‌دهد:

جدول ۲. سناریوی نیازسنجی برنامه درسی مدرسه محور محدود

رویکرد	سطوح	نوع	هدف	فعالیت	ابزاری	منبع	مکانیزم‌های	مراحل اصلی
	غالب	نیازسنجی	نیازسنجی	عمله	مشارکت	غالب	نیازسنجی	
پذیرش	کلاسی	تشخیصی	اصلاح	نیازسنجی	ابزاری	موضوع	آزمون‌های	۱. پذیرش برنامه درسی تدوین شده از سوی مقامات مدرسه
	فردی		شرایط	نیازسنجی	آموزشی	درس	مشاهده تکالیف،	۲. مطالعه دستورالعمل راهنمای اجرای برنامه درسی
			به نفع	نیازسنجی		نظرخواهی و ...		۳. مطالعه و بررسی شرایط اجرایی برنامه درسی از طریق نیازسنجی
			اجرای مؤثر	نیازسنجی				۴. تحلیل اطلاعات حاصل از نیازسنجی
			برنامه درسی					۵. تصمیم‌گیری درباره ماهیت تغییرات و اقدامات ضروری در شرایط اجرایی برنامه (دانش آموز)

□ سناریوی دوم: الگوی نیازسنجی برنامه درسی مدرسه محور متعادل: اصلاحی، دیپارتمانی (کلاسی)، اختلاقی و مشارکت سازمانی

در حالت دوم، اگرچه برنامه درسی توسط مقامات مرکزی تدوین و برای اجرا به مدارس ابلاغ می‌شود، ولی عملاً امکان تغییر در برنامه درسی براساس نیازهای اساسی امکان‌پذیر است. در این وضعیت، اگرچه گروه‌های مختلف عملاً امکان مشارکت در طراحی برنامه درسی را ندارند، ولی به موجب قانون دارای این اختیار و اجازه هستند که تفاوت بین برنامه درسی ابلاغی و شرایط و نیازهای محلی را شناسایی و

تعدیل‌های لازم را اعمال کنند.

جدول زیر مشخصات سناریوی دوم را نشان می‌دهد:

جدول ۳. سناریوی نیازسنجی برنامه درسی «مدرسه محور متعادل»

رویکرد سطح نوع هدف فعالیت الگوی منبع مکانیزم‌های مراصل اصلی	فالب نیازسنجی نیازسنجی عمله مشارکت غالب تیزسنجی	اصلاحی دپارتمان اختلافی تغییر متقابل نیازسنجی الگوی موضوع آزمون‌های پذیرش برنامه درسی تدوین شده	کلاسی برنامه درسی پیشاپیش سازمانی درسی ویژه، مصاحبه‌ها انجام مطالعات نیازسنجی از منتابع اطلاعاتی پرسش‌نامه‌ها تحلیل شرایط تحلیل شرایط تجزیه و تحلیل اطلاعات حاصل از نیازسنجی انطباق برنامه درسی و شرایط اجرایی به طور متعادل اجرای برنامه درسی	و شرایط اجرای برای تحقق تعاملی هدف‌های تعیین شده نیازسنجی عطف به ماسبق

□ سناریوی سوم: الگوی نیازسنجی برنامه درسی «مدرسه محور لیبرال»: خلاق، دپارتمانی (خوشه‌ای)، ابتکاری، مشارکت دموکراتیک

گسترده‌ترین نوع نیازسنجی برنامه درسی سناریوی حاضر است. در این نوع نیازسنجی، مجموعه عوامل اثرگذار بر برنامه درسی می‌توانند در امر نیازسنجی برنامه درسی مشارکت کنند. ممکن است همه افراد ذی نفع در برنامه درسی به صورت مستقیم نتوانند در امر نیازسنجی شرکت کنند، ولی به صورت غیرمستقیم این امکان هست که داده‌های مربوط به چشمداشت‌های آنان را احصاء کرد و به کار بست. براساس این وضعیت، نیازسنجی به منظور دستیابی به جهت‌گیری‌های اساسی برای تدوین یا انتخاب برنامه درسی صورت می‌پذیرد. جدول صفحه بعد مشخصات سناریوی اخیر را به طور تفصیلی نشان می‌دهد.

جدول ۴. سناریوی نیازسنجی برنامه درسی مدرسه محور گسترده (لیبرال)

روکرد	سطوح غالب	نوع نیازسنجی	هدف نیازسنجی	فعالیت عمده	انگهی مشارکت	منبع غالب	مکانیزم های نیازسنجی	مراحل اصلی
سر خلاق	پلزمناش -	ابتکاری	همبگیری	نیازسنجی	انگهی	دانش آموز	مصاحب ، پرسشنامه	بررسی چارچوب یا هدف های تدوین شده در سطح ملی
جدو	نوشه ای	یا انتخاب برنامه درسی	دهنده	موضوع درسی	تحلیل شرایط و جلسات و کمیته هی مشورتی	جامعه	انجام مطالعات نیازسنجی تحلیل اطلاعات نیازسنجی تشکیل گروه بر نامه ریزی درسی برای تدوین یا انتخاب برنامه درسی	
رویکر		بر اساس نیازهای اساسی						

بنام بررسی شرایط موجود ایران از دیدگاه برنامه ریزی درسی و کاربری حالات مختلف الكوی خجی برنامه درسی مدرسه محور

نام آموزش و پرورش ایران از سنخ نظام های آموزشی متمرکز است؛ گرچه در سال های اخیر به هایش از تعادل به نظام نیمه متمرکز نیز در آن دیده می شود. نیازسنجی برنامه درسی در ایران از ن متخصصان و کارشناسان ستادی نظام آموزش و پرورش انجام می شود و بر مبنای آن، برنامه سی تدوین و برای اجرا عرضه می شود.

نقشی که در نظام آموزشی ایران برای معلمان در نظر گرفته می شود، نقش اجرایی است. معلمان موظفند برنامه عرضه شده را با توجه به دستورالعمل های ارائه شده به اجرا در بیاورند. معلمان مجاز به ایجاد تغییر در برنامه درسی نیستند. دانش آموزان هم در تدوین برنامه درسی و زیرساخت های مربوط به آن مشارکتی ندارند. نقش غالب برای دانش آموزان، فراگیری مواد برنامه درسی است و شرکت کنندگان در امر برنامه ریزی درسی و نیازسنجی برنامه درسی فقط متخصصان و کارشناسان هستند. در برنامه های درسی تدارک دیده شده، والدین، مدیران، اعضای جامعه محلی و دپارتمان های آموزش مدرسه ای کم ترین اثر را دارند. به دیگر سخن، برای هیچ یک از عوامل یاد شده در نظام آموزشی، جایگاهی در فعالیت نیازسنجی و تدوین برنامه درسی در نظر گرفته نشده است.

با این همه، در شرایط حاضر نظام آموزشی ایران این فرصت موجود است که معلمان، دانش آموزان و والدین، به نیازسنجی پرداخته و شرایط را برای محقق شدن اهداف برنامه درسی آماده سازند؛ بدون آن که در برنامه درسی ابلاض تغییر ایجاد کنند.

از مجموعه سه سناریوی ارائه شده، ظاهراً نظام برنامه ریزی درسی ایران در حال حاضر با هیچ یک از

الگوهای زیربط انطباق کامل ندارد. اما می‌توان ادعا کرد که بیشترین نزدیکی را در وهله اول با الگوی نیازسنجی محدود دارد و پس از آن می‌تواند با سناریوی متعادل سازگار شود. بنابراین، می‌توان دو سناریوی اول را برای کاربری در نظام برنامه‌ریزی درسی ایران پیشنهاد کرد.

ب) یافته‌های حاصل از مطالعه میدانی

پس از طراحی الگوی SBCNA، الگوی زیربط در اختیار گروه مرجع برای اعتباربخشی قرار گرفت. نتایج عمده حاصله (صرف نظر از یافته‌های توصیفی که از حوصله مقاله حاضر خارج است) برحسب هریک از متغیرهای اصلی و نیز تفاوت نظرات کارشناسان و متخصصان برنامه‌درسی از یکسو و دیدگاه‌های کارشناسان برنامه‌ریزی درسی که دارای تحصیلات مرتبط با برنامه‌ریزی درسی هستند در مقایسه با سایر کارشناسان به شرح زیر قابل عرضه است:

۱. رویکردهای نیازسنجی

متغیر دیگر الگوی SBCNA، رویکردهای نیازسنجی برنامه‌درسی بودند که در آن، سه رویکرد ناسازگارانه-پذیرشی، نیمه سازگارانه-اصلاحی، و سازگارانه-خلاق مطرح شده بودند. داده‌های به دست آمده نشانگر مقبولیت رویکردهای بیان شده از دیدگاه کارشناسان و متخصصان برنامه‌درسی است. جدول زیر این مهم را نشان می‌دهد:

جدول ۵. میزان مقبولیت رویکردهای SBCNA از دیدگاه نمونه‌های تحقیق با استفاده از آزمون تک‌گروهی

خطای نمونه‌گیری	میزان	درجه آزادی	خطای معیار	تعداد	انحراف معیار	میانگین تجربی	میانگین نظری	سؤالات مطروحه در زمینه رویکردها
٪۱	۱۳،۴۰	۷۷	٪۷	۷۸	۰،۱۶۳	۳،۱۹۶	۳	جامع بودن رویکردهای معرفی شده
٪۱	۱۰،۲۵	۷۸	٪۸	۷۹	۰،۱۷۳	۳،۱۸۴	۳	توصیف دقیق رویکردها
٪۱	۹،۹۷	۷۳	٪۸	۷۴	۰،۱۷۳	۳،۱۸۵	۳	معتبر بودن رویکردها
٪۱	۱۳،۰۹	۷۳	٪۶	۷۴	۰،۱۵۷	۳،۱۸۸	۳	مقیاس کل

همان‌طور که از جدول فوق قابل استنباط است، با توجه به میزان‌های به دست آمده و مقایسه آن با میزان؛ در درجات آزادی بیان شده و سطح اطمینان $\alpha=۱\%$ می‌توان عنوان نمود که تفاوت معنی‌داری بین

میانگین تجربی و نظری وجود دارد و از آن جا که میانگین تجربی از میانگین نظری بالاتر است، می توان گفت که رویکردهای SBCNA از مقبولیت، جامعیت و اعتبار کانی برخوردارند.

۲. سطوح الگوی SBCNA

سطوح مطرح شده در الگوی نیازسنجی برنامه درسی مدرسه محور از دیدگاه گروه مرجع مورد ارزیابی و داوری قرار گرفتند. داده های حاصله در این زمینه به فرار زیرند:

جدول ۶. در خصوص آزمون ۱ تک گروهی بررسی دیدگاه کارشناسان و متخصصان در زمینه سطوح SBCNA

سطح اطمینان (برصد)	میزان	درجه آزادی	خطای معیار	تعداد	انحراف معیار	میانگین تجربی	میانگین نظری	گویه ها زمینه رویکردها
۹۹	۱۰/۸۲	۸۱	٪۹	۸۲	٪۸۱	۳/۹۷	۳	تحت پوشش قرار گرفتن تمام سطوح ممکنه (جامعیت)
۹۹	۱۱/۵۱	۷۹	٪۷	۸۰	٪۶۷	۳/۸۶	۳	دقیق بیان شدن سطوح
۹۹	۱۰/۵۲	۷۸	٪۷	۷۹	٪۷۰	۳/۸۲	۳	اعتبار علمی سطوح بیان شده
۹۹	۱۲/۲۵	۷۶	٪۷	۷۷	٪۶۲	۳/۸۸	۳	کل مقیاس

همان طور که از جدول فوق قابل استنباط است، با توجه به میزان اهای به دست آمده و مقایسه آن با میزان اهای جدول، در سطح اطمینان ۱-٪ α می توان عنوان کرد که تفاوت معنی داری بین میانگین نظری و تجربی وجود دارد و از آن جا که میانگین تجربی از میانگین نظری بالاتر است، می توان گفت که سطوح بیان شده برای الگوی SBCNA از مقبولیت بالایی برخوردار است.

۳. انواع فعالیت های نیازسنجی:

درخصوص فعالیت های نیازسنجی، داده های میدانی نشان داد که فعالیت های بیان شده نیز از دیدگاه کارشناسان و متخصصان برنامه ریزی درسی از اعتبار لازم برخوردار است و الگوی زیربند همه فعالیت های ممکن را در زمینه نیازسنجی مدنظر قرار داده است. جدول صفحه بعد داده های حاصله را به تفصیل نشان می دهد:

جدول ۷. آزمون ۱ تک‌گرومی در خصوص انواع مختلف نیازسنجی SBCNA

سطح اطمینان (درصد)	میزان	درجه آزادی	خطای معیار	تعداد	انحراف معیار	میانگین تجربی	میانگین نظری	گویه‌ها زمینه‌ی رویکردها
۹۹	۷/۱۶	۸۱	۰/۱۰	۸۲	۰/۹۲	۳/۷۲	۳	معتبر بودن نیازسنجی ابتکاری
۹۹	۹/۱۷	۸۱	٪۹	۸۲	۰/۸۶	۳/۸۲	۳	معتبر بودن نیازسنجی اختلافی
۹۹	۵/۲۱	۸۱	۰/۱۰	۸۲	۰/۹۲	۳/۵۲	۳	معتبر بودن نیازسنجی تشخیصی
۹۹	۱۲/۵۸	۷۷	٪۸	۷۸	۰/۷۲	۴/۰۳	۳	جامعیت انواع نیازسنجی بیان شده
۹۹	۱۱/۴۹	۷۶	٪۶	۷۷	۰/۶۰	۳/۷۸	۳	کل مقیاس

تجزیه و تحلیل و مقایسه دیدگاه متخصصان و کارشناسان نیز هیچ‌گونه تفاوت معنی‌داری را در خصوص نگرش آنان در زمینه فعالیت‌های SBCNA نشان نداد.

۴. مشارکت در الگوی SBCNA
متغیر ششم که توسط گروه مرجع مورد باوری قرار گرفت، الگوی مشارکت می‌باشد. داده‌های به دست آمده نشان می‌دهند که گروه ارزیابی‌کننده الگوی، مشارکت تبیین شده برای نیازسنجی را به نحو مطلوبی ارزیابی کرده‌اند. درعین حال، تفاوت معنی‌داری بین نظرات کارشناسان و مشخصات برنامه‌ی درسی در این زمینه مشاهده نشد. همچنین، به طور کلی بین نظرات کارشناسان دارای تحصیلات مرتبط و غیر مرتبط نیز تفاوت معنی‌دار به دست نیامد. جدول صفحه بعد میزان مقبولیت مشارکت تعریف شده برای الگوی SBCNA را از دیدگاه نمونه‌های تحقیق نشان می‌دهد:

جدول ۸. آزمون ۱ تک گروهی در خصوص مشارکت در SBCNA

سطح اطمینان (نمره)	میزان	درجه آزادی	خطای معیار	تعداد	انحراف معیار	میانگین تجربی	میانگین نظری	گویه‌ها زمینه رویکردها
۹۹	۱۲٫۷۱	۸۲	٪۸	۸۳	۰٫۸۱	۴٫۲۲	۳	جامعیت الگوی مشارکت
۹۹	۶٫۶۸	۸۳	٪۹	۸۴	۰٫۸۴	۳٫۶۱	۳	دقیق بودن روش‌ها و مکانیزم‌های مشارکت
۹۹	۸٫۷۳	۷۷	٪۷	۷۸	۰٫۷۰	۳٫۷۰	۲	اعتبار علمی الگوی مشارکت بیان شده
۹۹	۱۱٫۸۲	۷۷	٪۷	۷۸	۰٫۶۴	۳٫۸۵	۲	مقیاس کل

۵. تحلیل ارتباطات میان متغیرهای الگوی SBCNA

دستمین زمینه‌ای که توسط نمونه تحقیق مورد دآوری و قضاوت قرار گرفت، نحوه سازماندهی و هماهنگی‌های برقرار شده بین متغیرهای مختلف الگو در قالب سه سناریوی مختلف نیازسنجی بود. در این زمینه داده‌ها نشان دادند که شیوه توصیه شده برای نیازسنجی برنامه‌درسی در سطح مدرسه، از دید گروه مرجع واجد اعتبار لازم است. جدول زیر این مهم را به تفصیل نشان می‌دهد:

جدول ۹. آزمون ۱ تک گروهی در خصوص سناریوهای مختلف SBCNA

سطح اطمینان (نمره)	میزان	درجه آزادی	خطای معیار	تعداد	انحراف معیار	میانگین تجربی	میانگین نظری	گویه‌ها زمینه رویکردها
۹۹	۵٫۷۴	۷۸	۰٫۱۰	۷۹	۰٫۹۰	۳٫۵۸	۳	نحوه بیان سناریوهای سه‌گانه
۹۹	۶٫۳۲	۸۰	٪۸	۸۱	۰٫۷۹	۳٫۵۵	۳	معرف و گویا بودن سناریوهای سه‌گانه
۹۹	۸٫۰۳	۷۷	٪۸	۷۸	۰٫۷۳	۳٫۶۷	۲	جامع بودن سناریوهای سه‌گانه
۹۹	۶٫۲۹	۷۵	٪۸	۷۶	۰٫۷۳	۳٫۵۵	۳	اعتبار علمی نمایش جدول‌ها
۹۹	۱۱٫۸۲	۷۷	٪۷	۷۸	۰٫۶۴	۳٫۸۵	۲	مقیاس کل

همان طور که ملاحظه می شود، با توجه به میزان‌های جدول و سطح اطمینان $\alpha = 1\%$ می توان عنوان نمود که تفاوت معنی داری بین میانگین تجربی و نظری وجود دارد و با عنایت به آن که میانگین تجربی از میانگین نظری بیش تر است، می توان گفت که سناریوهای بیان شده از اعتبار و مقبولیت بالایی برخوردار هستند. همچنین، تجزیه و تحلیل و مقایسه نظرات متخصصان با کارشناسان از یکسو و کارشناسان دارای تحصیلات مرتبط و غیرمرتبط از سوی دیگر، تفاوت معنی داری را نشان نداد.

جمع بندی و نتیجه گیری

همان طور که ملاحظه شد، همه متغیرهای موردنظر و ارتباطات بیان آن‌ها که مستخرج از منابع علمی پژوهشی حوزه برنامه ریزی درسی بودند، مورد تأیید کارشناسان و متخصصان برنامه درسی قرار گرفتند و در هیچ یک از موارد، تفاوت معنی داری بین نظر کارشناسان و متخصصان برنامه درسی در زمینه اعتبار الگو مشاهده نشد. در عین حال، پژوهش دارای داده های کیفی بسیاری درخصوص نقطه نظرات، نکات و زمینه های ضروری برای لحاظ کردن در الگوی SBCNA بوده است که در این جا به منظور جلوگیری از طولانی شدن بحث از آن‌ها صرف نظر می شود. درخصوص وضعیت نظام برنامه ریزی درسی در کشور ایران، همانطور داده‌ها نشان دارند که هم اکنون حتی سناریوی نیازسنجی برنامه درسی مدرسه - محور محدود نیز بطور گسترده مورد استفاده نمی باشد. بنابراین در صورتی که نظرات گروه معرج یعنی متخصصان و کارشناسان برنامه درسی کشور را درخصوص الگوی SBCNA و سناریوهای آن بپذیریم، ضروری است زمینه های لازم را برای اجرای این سناریوها در سطح کشور فراهم آوریم. در این زمینه می توان بصورت گام به گام ابتدا سناریوی محدود را در سطح کشور فراگیر کرد و سپس به سوی اجرای سناریوی متعادل و نیز گسترده قدم برداشت. در نظرگاه درم می توان از هر سه سناریو در سطح کشور و به فراخور امکانات، آمادگی و شرایط منطقه ای بصورت موقعیتی استفاده کرد.

پانویس

1. School-Based Curriculum Needs Assessment (SBCNA).
2. School Based Curriculum Development (SBCE).

۱. تایلر، رالف، اصول اساسی و برنامه‌دستی و آموزش. ترجمه دکتر علی تقی پورظهیر. انتشارات آگاه. ۱۳۷۶.
۲. فتحی واجارگاه، کورش و مهرمحمدی، محمود. طراحی الگوی نیازسنجی برنامه‌دستی. فصلنامه تعلیم و تربیت. ۱۳۷۸.
۳. فتحی واجارگاه، کورش. اصول برنامه‌ریزی دستی. تهران. انتشارات ایران زمین. ۱۳۷۸.
۴. فتحی واجارگاه، کورش. نیازسنجی در برنامه‌ریزی آموزشی و دستی. تهران. انتشارات اداره کل تربیت معلم و آموزش نیروی انسانی. ۱۳۷۵.
۵. سیلور، الکساندر و لوئیس. برنامه‌دستی برای یادگیری بهتر. ترجمه دکتر خوبی نژاد. انتشارات آستان قدس رضوی. ۱۳۷۲.
۶. کلاین، فرانسیس. استفاده از یک الگوی تحقیقاتی به عنوان راهنمای برنامه‌ریزی دستی. ترجمه دکتر محمود مهرمحمدی. فصلنامه تعلیم و تربیت. ۱۳۷۵.
7. Abrams, L.S. (2000) **Planning for School Change**, School-Community Collaboration in Full-Service Elementary School, *Urban Education*, 35(1), PP. 79-103.
8. Aspland, T. (1996) **Insights into Curriculum Leadership**, ACSA, Canberra, Australia.
9. Bary, M. (1996) **Decentralization of Education**. World Bank.
10. Barrow, R. & Milburn, G. (1990) **A Critical Dictionary of Educational Concepts**, Harvester Publishing.
11. Berner, N.D., Dittus, P.J. & Hayes, G. (2001) *Journal of School Health*, 71(7), 340-344.
12. Colins, M. and Others (1990) **Reconceptualizing School-Based Curriculum Development**. Falmer Press.
13. Colins, M. T. & Zambone, A.M., **Decentralization in Educational Government and Management**, Vol 3, No4.
14. Connelly, F.M. & Lantieri O.C. (1991) **Definitions of Curriculum**, In: *International Encyclopedia of Curriculum*. Edited by A. Lewy. Pergamon Press.
15. Connelly, F.M. and Ben-Perets, M (1997) **Teacher's Research And Curriculum Development**. In: *Curriculum Studies Reader*, New York, 1997.
16. Combleth, C. (1991) **Curriculum in Context**. The Flamer Press.
17. Elbaz, P (1991) **Teacher Participation in Curriculum Development**. In: *International Encyclopedia of Curriculum*. Edited by: A. Lewy. Pergamon Press.
18. Fathi Vajargah, k. (1999). **Toward a Model for Needs Based Curriculum Approach**.