

امکان‌سنجی برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور در نظام برنامه‌ریزی درسی از دیدگاه خبرگان آموزشی*

موسی پیری*

خدیجه بهروزی تبار**

چکیده

هدف اصلی این پژوهش، امکان‌سنجی برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور در نظام برنامه‌ریزی درسی از دیدگاه خبرگان آموزشی استان آذربایجان شرقی بود. روش پژوهش توصیفی و از نوع زمینه‌یابی و جامعه آماری پژوهش کارشناسان مسؤل و معاونین آموزشی دوره متوسطه نواحی پنجگانه شهر تبریز، مناطق آموزشی (آذرشهر، گوگان، اسکو و خواجه) و اساتید علوم تربیتی دانشگاه‌های تبریز، آزاد واحد تبریز، فرهنگیان و شهید مدنی آذربایجان بودند. نمونه پژوهش شامل ۴۲ نفر کارشناسان مسؤل و ۴۴ نفر از اساتید طبق جدول کرجسی و مورگان و به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبتی انتخاب شدند. داده‌ها از طریق دو پرسش‌نامه محقق ساخته گردآوری شد. برای تعیین روایی، از روایی صوری و محتوایی استفاده گردید. پایایی پرسش‌نامه‌ها به روش آلفای کرونباخ محاسبه شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون‌های آماری t تک نمونه‌ای، t دو نمونه مستقل و آزمون فریدمن استفاده شد. نتایج آزمون t تک نمونه‌ای نشان داد که تمرکززدایی از نظام برنامه‌ریزی درسی، کیفیت بخشی آموزشی و اجرای برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور با توجه به توانمندی‌ها و ظرفیت‌های مدارس از طریق برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور امکان پذیر است ($P \leq 0/05$). در حالی که نتایج آزمون t دو نمونه مستقل نشان داد از نظر اساتید و کارشناسان مسؤل در امکان تمرکززدایی از نظام برنامه‌ریزی درسی و اجرای برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور با توجه به توانمندی‌ها و ظرفیت‌های مدارس تفاوت معناداری وجود داشته ($P \leq 0/05$)، اما در کیفیت بخشی آموزشی از طریق برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور بین دو گروه تفاوت وجود ندارد ($P \geq 0/05$).

کلیدواژه‌ها: برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور، تمرکززدایی، کیفیت بخشی آموزشی.

- این مقاله مستخرج از پایان نامه کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی نویسنده دوم می‌باشد
* دانشیار برنامه‌ریزی درسی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران. (نویسنده مسؤل):

Piri_moosa@yahoo.com

** کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی. M. behrozy8485@gmail.com

پذیرش: ۱۳۹۵/۳/۱۶

نسخه نهایی: ۱۳۹۵/۱/۱۵

دریافت: ۱۳۹۴/۶/۱۷

مقدمه

آموزش و پرورش در سرنوشت جامعه و در تمام مراحل پیشرفت و باروری آن سهیم بوده و خود نیز همواره گسترش یافته است (آقازاده و آرمند، ۱۳۹۲). یکی از عناصر مهم نظام آموزشی برنامه درسی^۱ است که هسته‌ی مرکزی تمام فعالیت‌های آموزشی را تشکیل می‌دهد. برنامه درسی در واقع نقشه و راهنمایی برای یادگیری در مدارس است که یادگیرنده آن را تجربه و مشاهده کننده آن را ثبت می‌کند (گلاثورن، بوسچ، وایت هد و بوسچ، ۲۰۱۵).^۲ یا اینکه، برنامه درسی را می‌توان یک سند مکتوب در نظر گرفت که در بردارنده مجموعه تصمیماتی است که در خصوص برنامه درسی - پیش از آنکه اجرا شود- گرفته می‌شود (مهرمحمدی، ۱۳۹۱: ۴۵). در اوایل قرن بیستم برنامه‌ریزی درسی به عنوان قلب نظام تعلیم و تربیت مطرح گردید و رفته رفته به یکی از حوزه‌های تخصصی و در عین حال بحث برانگیز تعلیم و تربیت مبدل گردید (ادیب منش؛ علی عسگری؛ موسی پور، ۱۳۹۰).

تمرکززدایی^۳ از تصمیم‌گیری‌های آموزشی، یکی از مباحث کلیدی در بحث گستره راهبردهای اصلاحات آموزشی مناسب در ارتباط با بهبود مدرسه، رشد معلم و فراگیری دانش آموزان در دهه گذشته بوده است (لاو و همکاران^۴، ۲۰۱۰). تمرکز زدایی، پاسخی منطقی به وضعیت و چالش‌های امروز است، زیرا تمرکززدایی، مشارکت همه جانبه‌ی افراد را در تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی درباره سرنوشت خود ایجاب می‌کند (احمدی، ۱۳۹۳). یکی از دلایل دفاع از تمرکززدایی در آموزش و پرورش، براین اصل استوار است که با واگذاری حق تصمیم‌گیری و مسؤولیت پاسخ‌گویی به مدارس، کیفیت آموزشی افزایش می‌یابد زیرا در این صورت؛ مدیران، معلمان و والدین سهم بیشتری در انتخاب محتوا و ارتقای کیفیت آموزشی خواهند داشت (پیری، ۱۳۸۸). عدم تمرکز در نظام آموزشی، مستلزم تفویض اختیارات بیشتر از مرکز به ادارات محلی، خودراهبری مدارس، برنامه‌ریزی براساس نیازهای محلی و منطقه‌ای، مشارکت مدیران، معلمان، اولیای دانش آموزان و حتی خود دانش آموزان در تصمیم‌گیری‌های مربوط به مدرسه است که تمام این موارد تحت عنوان عمومی "مدیریت مدرسه محور"^۵ قرار گرفته اند (سیدی نظرلو، طبسی، غلامعلیزاده، ۱۳۹۰).

1. Curriculum
3. Decentralization
5. School based management

2. Glatthorn, Boschee, whitehead & Boschee
4. Law et al.

برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور^۱ به عنوان یکی از راهکارهای حرکت به سوی تمرکززدایی، اقتضا می‌کند که تصمیمات مربوط به برنامه‌ریزی، طراحی، اجرا و ارزشیابی برنامه درسی، به جای اینکه بیرون از مدرسه گرفته و به مدرسه تحمیل شوند، در مدرسه و جامعه پیرامون آن اتخاذ شوند. از این رو این گونه تصمیم‌گیری و به اجرا گذاردن آن، داشتن اقتدار و اختیار متناسب در مورد برنامه‌های درسی را می‌طلبد (مهر محمدی، ۱۳۹۱: ۲۴۵). مدرسه‌ای که برنامه‌ریزی درسی را در خود جای داده است یک مکان جذاب برای معلمان فراهم می‌کند تا فعالیت کنند. چون فضای چنین مدرسه‌ای حمایت‌کننده و برانگیزاننده است، ارتباط بین افراد در این مدارس آسان بوده، منزلت معلمان بالاست، زیرا شرایط رشد و ارتقای حرفه‌ای آن‌ها را تسهیل می‌کند. دانش‌آموز احساس می‌کند که یادگیری با نیازهایش ارتباط بیشتری دارد، چون دیدگاه‌های او در برنامه‌ریزی مدرسه مد نظر است. برنامه‌های درسی انعطاف‌پذیر است. به راحتی می‌تواند موضوعات جدید را ارائه و یا تکمیل کند، از مشارکت والدین در تدوین برنامه درسی استقبال می‌شود. آن‌ها ترغیب به مشخص ساختن دیدگاه‌ها و اولویت‌های آموزشی خود می‌شوند (نصر اصفهانی، ۱۳۹۱). در حقیقت تحقق یافتن برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه مستلزم اصلاحات عدیده‌ای در ارکان گوناگون نظام آموزشی است که از مهم‌ترین آن‌ها توجه به شرایط فرهنگی-اجتماعی، بازنگری درباره‌ی نقش دست‌اندرکاران آموزش و پرورش به ویژه مدیران و معلمان و توانا سازی آن‌ها برای تصدی مسؤولیت‌ها و وظایف جدید است (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۲). طراحی برنامه درسی مدرسه محور، از عواملی مانند؛ هدف‌های ملی تعلیم و تربیت، یادگیرنده، منابع در دسترس، فرهنگ مردم اطراف مدرسه، محیط مدرسه، راهبردها و نظام ارزشیابی و درجه اختیارات تصمیم‌گیری مدارس درباره‌ی برنامه درسی متأثر می‌شود (پیری؛ عطاران؛ کیامنش، حاجی حسین نژاد، ۱۳۹۰: ۲). در تبیینی می‌توان گفت که تغییر در برنامه‌ها و انعطاف‌پذیری آن‌ها از دلایل حرکت به سوی تمرکززدایی است. به عبارتی نزدیک تر شدن مدرسه و جامعه به یکدیگر، آموزش موادی مفید برای زندگی افراد و در عین حال متناسب با فرهنگ جامعه و توجه به خرده فرهنگ‌ها از مصادیق این تغییر است. در این نوع برنامه‌ریزی درسی دست‌اندرکاران امر برنامه‌ریزی مدام قادرند برنامه‌های درسی را مورد تجزیه و تحلیل و ارزشیابی قرار داده و ضعف‌های احتمالی را شناسایی کرده و در صدد رفع آن‌ها برآیند. در این راستا ممکن است عده‌ای طرفدار برنامه‌های قبلی بوده و در مقابل تغییرات از خود مقاومت

نشان دهند. هنگامی که این تغییرات در سطح مدرسه باشد، به راحتی می‌توان آن‌ها را اعمال نمود و با عواقب آن مدارا کرد؛ در صورتی که اگر این تغییرات در سطح یک شهر یا کشور باشد ممکن است واکنش‌های زیادی به دنبال داشته باشد. واگذاری اختیارات گاهی موجب تفویض برنامه‌های تدوین شده می‌شود. چون تمرکز زدایی مطلق نه تنها به حل مشکل کمکی نمی‌کند بلکه مخرب و متاثر از رسوبات تمرکز گرایانه در تعلیم و تربیت است. ولی کاهش تمرکزگرایی و تفویض اختیار برنامه‌ریزی درسی به مدارس، سبب می‌گردد فاصله میان نیازهای یادگیری فراگیران و برنامه‌های تدوین شده کمتر و کمتر گردد. در این راستا و به جهت اهمیت موضوع برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور، پژوهش‌هایی در این زمینه انجام گرفته است. پژوهشی با عنوان "بررسی راه‌های تحقق اهداف برنامه‌ریزی درسی مدرسه محوری از دیدگاه رؤسای ادارات آموزش و پرورش خراسان و مدیران دبیرستان‌ها" انجام شده است. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که ۹۰ درصد از رؤسای ادارات و مدارس قبل از اجرای برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور به فرهنگ سازمانی مناسب با راهبرد جدید تمرکززدایی نیازمند هستند (موسی پور، ۱۳۸۷). پژوهش دیگری با عنوان «امکان-سنجی و راهکارهایی برای غیرمتمرکز کردن نظام آموزشی و تفویض اختیارات»، توسط یارمحمدیان و همکارانش در دانشگاه آزاد واحد خوراسگان (اصفهان) انجام شده، نتایج این پژوهش نشان می‌دهد، عدم اطلاعات و انگیزه‌ی لازم، مشکلات مالی، کمبود امکانات، تقدم رابطه بر ضابطه، عدم احساس مسئولیت و ... باعث شده که فقط مسایل خیلی جزئی و مختصر، بر عهده‌ی مدرسه گذاشته شود و وظایفی که احتیاج به دقت، وقت و هزینه‌ی بیشتری نیاز دارد و به اصطلاح کلی‌تر هستند، به وزارت آموزش و پرورش واگذار گردد. به طور کلی یافته‌ی حاصل از این پژوهش نوعی برنامه‌ریزی و مدیریت ناحیه‌ای را توصیه می‌کند (ادیب منش و همکاران، ۱۳۹۰)

پرستلی، مینتی و ایگر^۱ (۲۰۱۴) در پژوهشی با عنوان «برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور بر اساس تمرکززدایی در اسکاتلند» به این نتیجه دست یافتند که ماهیت و میزان نوآوری در مدارس وابسته به معلمان بیشتر است و برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه، در مدارس متوسطه بایستی تحت نظر آموزش و پرورش و به صورت متمرکز باشد. بارلی^۲ (۲۰۱۳) پژوهشی با عنوان «ارزیابی برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور از دیدگاه مدیران و معلمان در هنگ کنگ» انجام دادند، به این

1. Priestley, minty & eager
2. Barley

نتیجه دست یافتند که برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور دانش‌آموزان را قادر به شناسایی و بهبود وضعیت خود می‌سازد و توانایی معلمان را برای تنظیم و آموزش استراتژی‌های خود بیشتر می‌سازد. برند و تریپلت^۱ (۲۰۱۲) در پژوهشی که با عنوان «مشارکت در برنامه درسی و افزایش کیفیت بخشی آموزشی» انجام دادند، به این نتیجه رسیدند که اجرای برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور در ارتقای توانایی‌های کلامی و رشد همه جانبه یادگیرندگان نقش اساسی و اصلی داشته و باعث افزایش و ارتقای مسائل آموزشی می‌شود.

به طور کلی با توجه به بحث تحول بنیادین در نظام آموزش و پرورش، نقش و شأن مدرسه، ساختار نظام متمرکز برنامه‌ریزی درسی و تمایل فزاینده برای واگذاری اختیارات بیشتر به مدارس از سوی خبرگان (مدیران، اساتید)، پژوهش حاضر، امکان‌سنجی تحقق و بررسی قابلیت اجرای برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور و تفویض اختیارات لازم و حرکت از برنامه‌ریزی و مدیریت ملی به سوی نوعی مدیریت غیرمتمرکز در سطوح اجرایی، از طریق بررسی دیدگاه صاحب نظران نظام آموزشی را مدنظر قرار داده و درصد ارزیابی مسأله از زوایا و ابعاد متفاوت است. تا از این طریق زمینه مناسبی برای تجدید نظر در ساختار نظام آموزشی و به تبع آن در نظام برنامه‌ریزی درسی کشور فراهم آید. در این راستا، این پژوهش درصدد پاسخ گویی به پرسش‌های زیر است:

۱. آیا امکان تمرکز زدایی با برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور از دیدگاه خبرگان آموزشی وجود

دارد؟

۲. آیا امکان کیفیت بخشی آموزشی با برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور از دیدگاه خبرگان

آموزشی وجود دارد؟

۳. آیا امکان اجرای برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور با توجه به توانمندی‌ها و ظرفیت‌های

مدارس از دیدگاه خبرگان آموزشی وجود دارد؟

روش شناسی پژوهش

با توجه به هدف تحقیق، روش پژوهش توصیفی و از نوع زمینه‌یابی (پیمایشی) بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه کارشناسان مسؤول و معاونین آموزشی دوره متوسطه اول و دوم نواحی پنج‌گانه شهر تبریز، مناطق آموزشی (آذرشهر، گوگان، اسکو، خواجه) و اساتید گروه علوم تربیتی

دانشگاه‌های آزاد اسلامی واحد تبریز، تبریز، فرهنگیان و شهید مدنی آذربایجان بود که تعداد جامعه کارشناسان مسؤو و معاونین آموزشی دوره متوسطه ۴۷ نفر و تعداد اساتید گروه علوم تربیتی دانشگاه‌های مذکور ۵۰ نفر بودند. طبق جدول برآورد حجم نمونه کرجسی و مورگان، تعداد ۴۲ نفر از معاونین آموزشی و کارشناسان مسؤو و ۴۴ نفر از اساتید گروه علوم تربیتی دانشگاه‌های آزاد، تبریز، فرهنگیان و شهید مدنی آذربایجان به شیوه نمونه گیری تصادفی طبقه‌ای نسبتی به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند.

در این پژوهش از دو پرسش‌نامه محقق ساخته امکان‌سنجی برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور برای اساتید و کارشناسان مسؤو استفاده شد. که این پرسش‌نامه‌ها هر کدام دارای ۲۶ گویه بود. گویه‌ها براساس طیف اندازه‌گیری پنج درجه‌ای لیکرت تنظیم شد که معادل‌های عددی از یک (خیلی کم) تا پنج (خیلی زیاد) برای آن‌ها در نظر گرفته شده است. برای انتخاب گویه‌های این پرسش‌نامه ابتدا از منابع موجود در زمینه برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور آیتم‌های مقیاس تهیه شد. در این مرحله ۳۵ آیتم مجزا به دست آمد. سپس این آیتم‌ها در قالب جمله‌های تنظیم شد که به منظور بررسی دقت و صحت گویه‌های به کاررفته در پرسش‌نامه با استفاده از روش روایی صوری و محتوایی، پرسش‌نامه‌ها مورد تأیید متخصصان فن قرار گرفت. در تدوین و تنظیم گویه‌ها از نظرات ۱۰ نفر از خیرگان آموزشی استفاده شد. براساس تحلیل نظرات آنان، تعداد ۹ گویه حذف و تعدادی از گویه‌ها جایگزین شدند. برای برآورد پایایی پرسش‌نامه‌ها، ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد که مقدار آن برای پرسش‌نامه اساتید ۰/۸۸ و برای پرسش‌نامه کارشناسان مسؤو ۰/۸۷ به دست آمد که مقادیر قابل قبولی هستند.

برای تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش از شاخص‌های آماری توصیفی (فراوانی، درصد، میانگین و انحراف استاندارد) و از روش‌های آمار استنباطی؛ آزمون t تک نمونه‌ای، t دو نمونه مستقل و آزمون فریدمن استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

سؤال ۱. آیا امکان تمرکز زدایی با برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور از دیدگاه

خبرگان آموزشی وجود دارد؟

جدول ۱: آزمون t تک نمونه‌ای امکان تمرکز زدایی از نظام برنامه‌ریزی درسی با برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور از دیدگاه خبرگان آموزشی

گویه‌ها	تعداد	میانگین	انحراف معیار	t تک نمونه‌ای	درجه آزادی	سطح معناداری
تمرکز زدایی	۸۶	۳۹/۵۳	۹/۵۱	۳۸/۵۱	۸۵	۰/۰۰۱

بنا بر یافته‌های به دست آمده از آزمون t تک نمونه‌ای، با عنایت به این که مقدار (t) محاسبه شده (۳۸/۵۱) در مقایسه با مقدار (t) جدول (۱/۹۶) بزرگ تر است. با ۹۵ درصد اطمینان می‌توان نتیجه گرفت میانگین نظرات افراد نمونه آماری در خصوص امکان تمرکز زدایی از نظام آموزشی از طریق برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور با میانگین فرضی (۳۰) تفاوت معنا داری وجود دارد و می‌توان در پاسخ به این سؤال پژوهش عنوان نمود تمرکز زدایی از نظام برنامه‌ریزی درسی از طریق برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور امکان پذیر است.

در ادامه برای اولویت بندی گویه‌های تمرکز زدایی از نظام برنامه‌ریزی درسی براساس دیدگاه خبرگان آموزشی، از آزمون رتبه‌ای فریدمن استفاده شده است.

جدول ۲: آزمون فریدمن جهت اولویت بندی گویه‌های تمرکز زدایی از نظام برنامه‌ریزی درسی براساس دیدگاه اساتید

رتبه	عوامل	میانگین رتبه‌ای
۱.	تا چه حد امکانات استانی برای اجرای برنامه درسی مدرسه محور پاسخ‌گوی نیازها است؟	۷/۹۸
۲.	در تدوین فرصت‌های یادگیری تا چه میزان معلمان و استادان دانشگاه می‌توانند مشارکت داشته باشند؟	۶/۶۸
۳.	در تدوین شیوه‌های ارزشیابی تا چه حد، معلمان و استادان دانشگاه می‌توانند مشارکت داشته باشند؟	۵/۹۶
۴.	تا چه میزان در انتخاب روش‌های گوناگون تدریس آزادی عمل دارند و می‌توانند دست به خلاقیت و ابتکار بزنند؟	۵/۶۲
۵.	تا چه حد مشکلات مالی برای اجرای برنامه درسی مدرسه محور محدودیت ایجاد می‌کند؟	۵/۴۹
۶.	در تدوین شیوه‌های یاددهی - یادگیری تا چه حد، معلمان و استادان دانشگاه می‌توانند مشارکت داشته باشند؟	۵/۲۸

رتبه	عوامل	میانگین رتبه‌ای
۷	در تدوین اهداف آموزشی تا چه حد معلمان و استادان دانشگاه می‌توانند مشارکت داشته باشند؟	۵/۱۹
۸	تا چه حد، امکانات استانی برای اجرای برنامه درسی مدرسه محور پاسخ‌گوی نیازها است؟	۵/۰۵
۹	تا چه میزان امکان تالیف کتب درسی از طریق فراخوان عمومی و براساس چارچوب مصوب به افراد علاقمند و صلاحیت دار وجود دارد؟	۳/۹۱
۱۰	در تدوین محتوا تا چه حد معلمان و استادان دانشگاه می‌توانند مشارکت داشته باشند؟	۳/۸۵

با توجه به نتایج جدول ۲ می‌توان نتیجه گرفت که از دیدگاه استادان علوم تربیتی دانشگاه‌ها بیشترین میانگین رتبه‌ای (۷/۹۸) به گویه‌ی «تا چه حد امکانات استانی برای اجرای برنامه درسی مدرسه محور پاسخ‌گوی نیازها است؟» و کمترین میانگین رتبه‌ای (۳/۸۵) به گویه «در تدوین محتوا تا چه حد معلمان و اساتید دانشگاه می‌توانند مشارکت داشته باشند؟» اختصاص دارد.

جدول ۳. آزمون فریدمن جهت اولویت‌بندی گویه‌های تمرکززدایی از نظام برنامه‌ریزی درسی براساس دیدگاه کارشناسان مسوول

رتبه	عوامل	میانگین رتبه‌ای
۱	تا چه میزان مشارکت مدیران و کارشناسان استانی در تدوین برنامه درسی، می‌تواند سبب افزایش انگیزه شغلی آن‌ها گردد؟	۷/۹۶
۲	در تدوین شیوه‌های یاددهی-یادگیری، تا چه حد، مدیران و کارشناسان استانی می‌توانند مشارکت داشته باشند؟	۶/۸۵
۳	تا چه حد مشکلات مالی برای اجرای برنامه درسی مدرسه محور محدودیت ایجاد می‌کند؟	۶/۶۸
۴	تا چه میزان معلمان در انتخاب روش‌های گوناگون تدریس آزادی عمل دارند و می‌توانند دست به خلاقیت و ابتکار بزنند؟	۶/۱۹
۵	در تدوین فرصت‌های یادگیری، تا چه میزان مدیران و کارشناسان استانی می‌توانند مشارکت داشته باشند؟	۵/۸۷
۶	در تدوین شیوه‌های ارزشیابی، تا چه حد مدیران مدارس و کارشناسان استانی می‌توانند مشارکت داشته باشند؟	۵/۵۱

رتبه	عوامل	میانگین رتبه‌ای
۷.	در تدوین محتوا، تا چه حد مدیران و کارشناسان استانی می‌توانند مشارکت داشته باشند؟	۵/۲۳
۸.	در تدوین اهداف آموزشی، تا چه حد مدیران مدارس و کارشناسان استانی می‌توانند مشارکت داشته باشند؟	۵/۱۲
۹.	تا چه حد امکانات استانی برای اجرای برنامه درسی مدرسه محور پاسخ‌گوی نیازها است؟	۳/۴۸
۱۰.	تا چه میزان امکان تألیف کتب درسی از طریق فراخوان عمومی و براساس چارچوب مصوب به افراد علاقمند و صلاحیت دار وجود دارد؟	۲/۱۲

با توجه به نتایج جدول ۳ می‌توان نتیجه گرفت که از دیدگاه کارشناسان مسؤول بیشترین میانگین رتبه‌ای (۷/۹۶) به گویه «تا چه میزان مشارکت مدیران و کارشناسان استانی در تدوین برنامه درسی، می‌تواند سبب افزایش انگیزه شغلی آن‌ها گردد؟» و کمترین میانگین رتبه‌ای (۲/۱۲) به گویه «تا چه میزان امکان تألیف کتب درسی از طریق فراخوان عمومی و براساس چارچوب مصوب به افراد علاقمند و صلاحیت دار وجود دارد؟» اختصاص دارد.

از طرفی برای بررسی تفاوت بین دیدگاه استادان و کارشناس مسؤولان در مورد امکان تمرکززدایی از نظام برنامه‌ریزی درسی از آزمون t دو نمونه مستقل استفاده شد، که نتایج در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴: آزمون t دو نمونه مستقل تمرکززدایی از نظام برنامه‌ریزی درسی از طریق برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور بر اساس دیدگاه اساتید و کارشناسان مسؤول

عناصر برنامه درسی مدرسه محور	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	درجه آزادی	T	سطح معناداری
اساتید	۴۴	۳۷/۱۱	۵/۹۸	۸۴	-۲/۴۸	۰/۰۰۱
کارشناسان مسؤول	۴۲	۴۲/۰۷	۱۱/۷۲			

بنا بر یافته‌های به دست آمده از آزمون (t) دو نمونه مستقل، با عنایت به این که مقدار (t) محاسبه شده برابر با (-۲/۴۸) است که این مقدار از لحاظ آماری معنادار است ($P \leq 0/05$). بنابراین می‌توان نتیجه گرفت تفاوت‌های مشاهده شده در نمرات دیدگاه کارشناسان مسؤول و اساتید واقعی

بوده و میانگین کارشناس مسؤولان (۴۲/۰۷) بیشتر از میانگین اساتید (۳۷/۱۱) است. و می‌توان عنوان نمود از نظر کارشناسان مسؤول تمرکززدایی از نظام برنامه‌ریزی درسی از طریق برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور امکان پذیر است.

سؤال ۲. آیا امکان کیفیت بخشی آموزشی با برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور از

دیدگاه خبرگان آموزشی وجود دارد؟

جدول ۵: آزمون t تک نمونه‌ای امکان کیفیت بخشی آموزشی از طریق برنامه‌ریزی درسی مدرسه

محوربراساس دیدگاه خبرگان آموزشی

گویه‌ها	تعداد	میانگین	انحراف معیار	t تک نمونه‌ای	درجه آزادی	سطح معناداری
کیفیت بخشی آموزشی	۸۶	۳۳/۶۶	۳/۹۴	۷۹/۱۲	۸۵	۰/۰۰۱

بنا بر یافته‌های به دست آمده از آزمون t تک نمونه‌ای، با توجه به این که مقدار (t) محاسبه شده (۷۹/۱۲) در مقایسه با مقدار (t) جدول (۱/۹۶) بزرگ تر است. با ۹۵ درصد اطمینان می‌توان نتیجه گرفت که میانگین نظرات افراد نمونه آماری در خصوص امکان کیفیت بخشی آموزشی از طریق برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور با میانگین فرضی (۲۴) تفاوت معناداری وجود دارد و می‌توان در پاسخ به این سؤال پژوهش عنوان نمود که کیفیت بخشی آموزشی از طریق برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور امکان پذیر است.

در ادامه برای اولویت بندی گویه‌های کیفیت بخشی آموزشی از طریق برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور براساس دیدگاه خبرگان آموزشی از آزمون رتبه‌ای فریدمن استفاده شد.

جدول ۶. آزمون فریدمن جهت اولویت بندی گویه‌های کیفیت بخشی آموزشی از طریق برنامه-

ریزی درسی مدرسه محور براساس دیدگاه اساتید

رتبه	عوامل	میانگین رتبه‌ای
۱.	تا چه حد کسب دانش و اطلاعات توسط معلمان را در بهبود وضعیت آموزشی مؤثر می‌دانید؟	۵/۱۷
۲.	تا چه حد امکان شرکت معلمان در جلسات نقد و بررسی کتب درسی و ارائه پیشنهاد جهت بهبود کیفیت آموزشی وجود دارد؟	۵/۰۷

رتبه	عوامل	میانگین رتبه‌ای
۳	امکان تدوین فرصت‌های یادگیری به وسیله معلمان در جهت بهبود وضعیت آموزشی تا چه حدی وجود دارد؟	۵/۰۱
۴	تدوین محتوا به وسیله معلمان در جهت بهبود وضعیت آموزشی تا چه حدی امکان پذیر است؟	۴/۸۵
۵	ارائه شیوه ارزشیابی به وسیله کارگزاران مدرسه تا چه حد در بهبود وضعیت آموزشی مؤثر است؟	۴/۵۶
۶	تدوین اهداف با مشارکت معلمان مدرسه در جهت بهبود وضعیت آموزشی تا چه حد امکان پذیر است؟	۴/۱۴
۷	امکان ارائه شیوه‌های یاددهی- یادگیری به وسیله معلمان در جهت بهبود وضعیت آموزشی را تا چه حدی می‌دانید؟	۳/۶۴
۸	تا چه میزان امکان استفاده از اینترنت در مدارس جهت بهبود وضعیت آموزشی وجود دارد؟	۳/۵۷

با توجه به نتایج جدول ۶ می‌توان نتیجه گرفت که از دیدگاه استادان بیشترین میانگین رتبه‌ای (۵/۱۷) به گویه‌ی «تا چه حد کسب دانش و اطلاعات توسط معلمان را در بهبود وضعیت آموزشی مؤثر می‌دانید؟» و کمترین میانگین رتبه‌ای (۳/۵۷) به گویه «تا چه میزان امکان استفاده از اینترنت در مدارس جهت بهبود وضعیت آموزشی وجود دارد؟» اختصاص دارد.

جدول ۷: آزمون فریدمن جهت اولویت‌بندی گویه‌های کیفیت بخشی آموزشی از طریق برنامه-ریزی درسی مدرسه محور براساس دیدگاه کارشناسان مسوول

رتبه	عوامل	میانگین رتبه‌ای
۱	تا چه حد کسب دانش و اطلاعات را برای کارشناسان استانی و مدیران مدارس، در بهبود وضعیت آموزشی مؤثر می‌دانید؟	۶/۳۱
۲	تا چه حد امکان شرکت معلمان در جلسات نقد و بررسی کتب درسی و ارائه پیشنهاد جهت بهبود کیفیت آموزشی وجود دارد؟	۵/۶۳
۳	امکان تدوین فرصت‌های یادگیری به وسیله مدیران و کارشناسان استانی در جهت بهبود وضعیت آموزشی تا چه حدی وجود دارد؟	۴/۸۱
۴	تدوین اهداف توسط مدیران مدارس و کارشناسان استانی در جهت بهبود وضعیت آموزشی تا چه حد امکان پذیر است؟	۴/۱۴

رتبه	عوامل	میانگین رتبه‌ای
۵.	تا چه میزان امکان استفاده از اینترنت در مدارس جهت بهبود وضعیت آموزشی وجود دارد؟	۳/۹۸
۶.	تدوین محتوا به وسیله‌ی مدیران و کارشناسان استانی در جهت بهبود وضعیت آموزشی تا چه حدی امکان پذیر است؟	۳/۸۸
۷.	امکان ارائه شیوه‌های یاددهی- یادگیری به وسیله مدیران و کارشناسان استانی در جهت بهبود وضعیت آموزشی را تا چه حدی می‌دانید؟	۳/۶۴
۸.	امکان ارائه شیوه ارزشیابی توسط مدیران مدارس و کارشناسان استانی جهت بهبود وضعیت آموزشی تا چه حدی وجود دارد؟	۳/۶۱

با توجه به نتایج جدول ۷ می‌توان نتیجه گرفت که از دیدگاه کارشناس مسؤولان بیشترین میانگین رتبه‌ای (۶/۳۱) به گویه‌ی «تا چه حد کسب دانش و اطلاعات را برای کارشناسان استانی و مدیران مدارس، در بهبود وضعیت آموزشی مؤثر می‌دانید؟» و کمترین میانگین رتبه‌ای (۳/۶۱) به گویه «امکان ارائه شیوه ارزشیابی توسط مدیران مدارس و کارشناسان استانی جهت بهبود وضعیت آموزشی تا چه حدی وجود دارد؟» اختصاص دارد.

از طرفی برای بررسی تفاوت بین دیدگاه اساتید و کارشناسان مسؤول در خصوص امکان کیفیت بخشی آموزشی از طریق برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور از آزمون t دو نمونه مستقل استفاده شد، که نتایج در جدول ۸ ارائه شده است.

جدول ۸: آزمون t دو نمونه مستقل کیفیت بخشی آموزشی از طریق برنامه‌ریزی درسی بر اساس دیدگاه اساتید و کارشناسان مسؤول

عناصر برنامه درسی مدرسه محور	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	درجه آزادی	T	سطح معناداری
اساتید	۴۴	۳۳/۰۹	۴/۹۵	۸۴	-۱/۳۸	۰/۱۷
کارشناسان مسؤول	۴۲	۳۴/۲۶	۲/۳۹			

طبق داده‌های جدول ۸، بین دیدگاه این دو گروه تفاوت معناداری وجود ندارد ($P \geq 0.05$). در واقع، هر دو گروه اساتید و کارشناسان مسؤول دارای نظرها و دیدگاه‌های مشابهی در مورد کیفیت- بخشی آموزشی از طریق برنامه‌ریزی درسی بوده و متغیر برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور، نقشی در

متفاوت ساختن دیدگاه‌های آنان در خصوص کیفیت‌بخشی آموزشی نداشته، و به عبارتی برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور نمی‌تواند کیفیت آموزشی را بهبود ببخشد.

سؤال ۳: آیا امکان برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور با توجه به توانمندی‌ها و ظرفیت‌های مدارس از دیدگاه خبرگان آموزشی وجود دارد؟

جدول ۹: آزمون t تک نمونه‌ای امکان اجرای برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور با توجه به توانمندی‌ها و ظرفیت‌های مدارس از دیدگاه خبرگان آموزشی

گویه‌ها	تعداد	میانگین	انحراف معیار	t تک نمونه‌ای	درجه آزادی	سطح معناداری
امکانات و ظرفیت‌های مدرسه	۸۶	۳۴/۶۶	۴/۴۱	۷۲/۸۴	۸۵	۰/۰۰۱

بنا بر یافته‌های به دست آمده از آزمون t تک نمونه‌ای، با عنایت به این که مقدار (t) محاسبه شده (۷۲/۸۴) در مقایسه با مقدار (t) جدول (۱/۹۶) بزرگ‌تر است. با ۹۵ درصد اطمینان می‌توان نتیجه گرفت میانگین نظرات افراد نمونه آماری در خصوص امکان اجرای برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور با توجه به توانمندی و ظرفیت‌های مدارس با میانگین فرضی (۲۴) تفاوت معناداری وجود دارد و می‌توان در پاسخ به این سؤال پژوهش عنوان نمود که توانمندی‌ها و ظرفیت‌های مدارس برای اجرای برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور به قدر کافی موجود می‌باشد.

جدول ۱۰: آزمون فرید من جهت اولویت‌بندی گویه‌های امکان اجرای برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور با توجه به توانمندی‌ها و ظرفیت‌های مدارس براساس دیدگاه اساتید

رتبه	عوامل	میانگین رتبه‌ای
۱.	توجه به شرایط جغرافیایی و منطقه‌ای و نیازهای بومی و منطقه‌ای هر محل با توجه به امکانات و ظرفیت‌های مدرسه تا چه حد مؤثر است؟	۵/۶۷
۲.	تا چه میزان امکان دخالت اولیا دانش‌آموزان در تصمیم‌گیری‌های مدرسه وجود دارد؟	۵/۰۹
۳.	امکان تدوین محتوا با توجه به توانمندی‌ها و ظرفیت‌های مدرسه را تا چه حدی می‌دانید؟	۴/۹۱

رتبه	عوامل	میانگین رتبه‌ای
۴	در اجرای برنامه درسی مدرسه محور، امکان توجه به توانایی عوامل اجرایی (مدیران، معلمان، ...) تا چه میزان وجود دارد؟	۴/۵۳
۵	امکان ارائه شیوه ارزشیابی با در نظر گرفتن توانمندی‌ها و ظرفیت‌های مدرسه تا چه حدی وجود دارد؟	۴/۰۸
۶	در ارائه شیوه‌های یاددهی-یادگیری، توجه به توانمندی و ظرفیت‌های مدرسه تا چه حدی امکان پذیر است؟	۴/۰۱
۷	امکان تدوین فرصت‌های یادگیری با توجه به توانمندی‌ها و ظرفیت‌های مدرسه تا چه میزان می‌باشد؟	۳/۸۹
۸	امکان تدوین اهداف با توجه به توانمندی‌ها و ظرفیت‌های مدرسه تا چه میزان وجود دارد؟	۳/۸۳

با توجه به نتایج جدول ۱۰ می‌توان نتیجه گرفت که از دیدگاه استادان علوم تربیتی دانشگاه‌ها بیشترین میانگین رتبه‌ای (۵/۶۷) به گویه‌ی «توجه به شرایط جغرافیایی و منطقه‌ای و نیازهای بومی و منطقه‌ای هر محل با توجه به امکانات و ظرفیت‌های مدرسه تا چه حد مؤثر است؟» و کمترین میانگین رتبه‌ای (۳/۸۳) به گویه «امکان تدوین اهداف با توجه به توانمندی‌ها و ظرفیت‌های مدرسه تا چه میزان وجود دارد؟» اختصاص دارد.

جدول ۱۱: آزمون فرید من جهت بررسی اولویت‌بندی گویه‌های امکان اجرای برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور با توجه به توانمندی‌ها و ظرفیت‌های مدارس براساس دیدگاه کارشناسان مسؤل

رتبه	عوامل	میانگین رتبه‌ای
۱	توجه به شرایط جغرافیایی و منطقه‌ای و نیازهای بومی و منطقه‌ای هر محل با توجه به امکانات و ظرفیت‌های مدرسه تا چه حد مؤثر است؟	۵/۲۴
۲	در اجرای برنامه درسی مدرسه محور، امکان توجه به توانایی عوامل اجرایی (کارشناسان استان، مدیران مدارس و معلمان) را تا چه میزان می‌دانید؟	۵/۲۳
۳	امکان تدوین اهداف با توجه به توانمندی‌ها و ظرفیت‌های مدرسه تا چه میزان وجود دارد؟	۴/۹۵
۴	در تدوین محتوا، امکان توجه به توانمندی‌ها و ظرفیت‌های مدرسه را تا چه حدی می‌دانید؟	۴/۵۸
۵	تا چه میزان امکان دخالت اولیا دانش‌آموزان در تصمیم‌گیری‌های مدرسه وجود دارد؟	۴/۲۹

رتبه	عوامل	میانگین رتبه‌ای
۶	در ارائه شیوه‌های یاددهی - یادگیری، توجه به توانمندی‌ها و ظرفیت‌های مدرسه تا چه حدی امکان پذیر است؟	۴/۰۱
۷	امکان ارائه شیوه ارزشیابی با در نظر گرفتن توانمندی‌ها و ظرفیت‌های مدرسه تا چه حدی وجود دارد؟	۳/۹۸
۸	در تدوین فرصت‌های یادگیری، امکان در نظر گرفتن توانمندی‌ها و ظرفیت‌های مدرسه تا چه میزان می‌باشد؟	۳/۷۳

باتوجه به نتایج جدول ۱۱ می‌توان نتیجه گرفت از دیدگاه کارشناس مسؤولان بیشترین میانگین رتبه ای (۵/۲۴) به گویه «توجه به شرایط جغرافیایی و منطقه‌ای و نیازهای بومی و منطقه‌ای هر محل با توجه به امکانات و ظرفیت‌های مدرسه تا چه حد مؤثر است؟» و کمترین میانگین رتبه ای (۳/۷۳) به گویه «در تدوین فرصت‌های یادگیری، امکان در نظر گرفتن توانمندی‌ها و ظرفیت‌های مدرسه تا چه میزان می‌باشد؟» تعلق گرفته است.

از طرفی برای بررسی تفاوت بین دیدگاه اساتید و کارشناسان مسؤول درمورد امکان اجرای برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور با توجه به توانمندی و ظرفیت‌های مدارس از آزمون t دونمونه مستقل استفاده شد، که نتایج در جدول ۱۲ ارائه شده است.

جدول ۱۲: آزمون t دو نمونه مستقل امکان اجرای برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور با توجه به

توانمندی‌ها و ظرفیت‌های مدارس بر اساس دیدگاه اساتید و کارشناسان مسؤول

عناصر برنامه درسی مدرسه محور	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	درجه آزادی	t	سطح معناداری
توانمندی‌ها و ظرفیت‌های مدارس	۴۴	۳۳/۴۳	۴/۶۳	۸۴	-۲/۷۴	۰/۰۰۷
اساتید	۴۲	۳۵/۹۵	۳/۸۱			
کارشناسان مسؤول						

بنا بر یافته‌های به دست آمده از آزمون (t) دو نمونه مستقل، با عنایت به این که مقدار (t) محاسبه شده برابر با (-۲/۷۴) است که این مقدار از لحاظ آماری معنادار است ($P \leq 0/05$). بنابراین می‌توان نتیجه گرفت تفاوت‌های مشاهده شده در نمرات دیدگاه کارشناسان مسؤول و اساتید واقعی

بوده و میانگین کارشناس مسؤولان (۳۵/۹۵) بیشتر از میانگین اساتید (۳۳/۴۳) است. و می‌توان عنوان نمود از نظر کارشناسان مسؤول نسبت به نظر استادان، اجرای برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور با توجه به توانمندی‌ها و ظرفیت‌های مدارس امکان پذیر است.

بحث و نتیجه گیری

این پژوهش با هدف امکان سنجی برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور در نظام برنامه‌ریزی درسی از دیدگاه خبرگان آموزشی استان آذربایجان شرقی انجام گرفته بود. نتایج پژوهش نشان داد که در امکان تمرکز زدایی از نظام برنامه‌ریزی درسی از طریق برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور از دیدگاه خبرگان آموزشی تفاوت معناداری وجود داشته و در مقایسه‌ی دیدگاه دو گروه این نتیجه حاصل شد که کارشناسان مسؤول بیش از استادان تمرکز زدایی در نظام برنامه‌ریزی درسی را از طریق برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور ارزیابی کرده اند. در این راستا، نتایج آزمون فریدمن نیز نشان داد که بیشترین میانگین رتبه‌ای، به گویه‌ی «افزایش انگیزه‌ی شغلی معلمان و مدیران با مشارکت آنان در تدوین برنامه درسی» و کمترین میانگین رتبه‌ای، به گویه‌ی «میزان مشارکت کارگزاران مدرسه (معلمان و مدیران) و کارشناسان استان در تدوین محتوا» اختصاص دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های؛ پرستلی و همکاران (۲۰۱۴)، بارلی (۲۰۱۳)، اسکیلبک (۲۰۰۸) و پیری و همکاران (۱۳۹۰) همخوانی دارد. پرستلی و همکاران (۲۰۱۴) در پژوهش خود در اسکاتلند به این نتیجه دست یافتند که ماهیت و میزان نوآوری در مدارس وابسته به معلمان بیشتر است ولی به دلیل مشکلات تمرکززدایی مطلق، برنامه درسی مبتنی بر مدرسه، بهتر است تحت نظر آموزش و پرورش و به صورت متمرکز باشد. بارلی (۲۰۱۳) در پژوهشی که در هنگ کنگ انجام داد به این نتیجه دست یافت که برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور به صورت متمرکز، دانش آموزان را قادر به شناسایی و بهبود وضعیت خود می‌سازد و توانایی معلمان را برای تنظیم و آموزش راهکارهای خود، افزایش می‌دهد. در همین راستا، اسکیلبک (۲۰۰۸) اعتقاد دارد که برنامه ریزی درسی مدرسه محور، در رشد یادگیرندگان نقش اساسی داشته و تصمیم‌گیری اساسی مربوط به نظام آموزش و پرورش بایستی به صورت غیرمتمرکز بوده و اختیارات به مدارس داده شود. از سویی در رابطه با این یافته پژوهشی، لی (۲۰۰۶) معتقد است که بنا به ضرورت‌های آموزشی، تربیتی و منافع ملی در ابعاد اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و ... تمرکززدایی از نظام برنامه‌ریزی درسی یک اصل است. در نگاه

غیرقطبی به تمرکززدایی، شناسایی سطوح آزادسازی، شناخت وضعیت‌ها و ظرفیت‌ها در مناطق گوناگون یک رکن است و همچنین، امکان‌پذیر دانستن ورود همه سطوح تمرکززدایی به صورت همزمان در مدیریت نظام برنامه‌ریزی درسی یک اصل است. پیری و همکاران (۱۳۹۰). در پژوهش خود نشان دادند که ویژگی‌های لازم برای ادامه‌ی حیات در جهان نوین، حرکت به سوی تمرکززدایی و واگذاری اختیارات به عوامل اصلی نظام آموزشی یعنی معلمان، کارکنان و مدیران مدارس، تمرکز بر بهبود یادگیری دانش‌آموزان و جلب مشارکت اولیا و جامعه‌ی محلی را امری بدیهی ساخته است. رویکرد برنامه‌ریزی درسی مدرسه - محور برای تحقق هدف‌های فوق با توجه به نظام به شدت متمرکز فرهنگی و سازمانی نیازمند بستر سازی مناسبی است.

از طرفی، بین اساتید و کارشناسان مسؤول در زمینه‌ی ارتباط برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور با تمرکززدایی تفاوت معناداری وجود دارد. به این معنی که کارشناسان مسؤول بیشتر از اساتید امکانات موجود در زمینه‌ی تمرکززدایی را ارزیابی کرده‌اند. علت این که کارشناسان مسؤول بیشتر از اساتید، امکان تمرکز زدایی با برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور را ارزیابی می‌کنند، این است که در نظام‌های متمرکز، معلمان و کارشناسان، مجریان برنامه‌ریزی درسی هستند. البته در نظام آموزشی متمرکز تلاش می‌شود از راه‌های مختلف، دیدگاه معلمان را در تدوین برنامه‌های درسی منظور نمایند. بنابه پژوهش‌های قبلی و دیدگاه‌های موجود در این زمینه، دست اندرکاران امر آموزش سه انتخاب برای برنامه‌ریزی درسی می‌توانند داشته باشند: ۱. یا اینکه از میان چند برنامه‌ای که در اختیار آن‌ها قرار می‌گیرد، برنامه‌ای متناسب با نیازها و علایق یادگیرندگان را انتخاب کنند؛ ۲. یا در برنامه مورد نظر تغییرات لازم را انجام دهند و ۳. یا خود برنامه مورد نظر خود را تدوین نمایند.

در تبیین این یافته پژوهشی باید گفت که به واسطه‌ی تمرکززدایی نسبی و تفویض اختیار به مدرسه، همکاری مسؤولان محلی و اولیای دانش‌آموزان با مدرسه بیشتر می‌گردد و نیز معلمان به عنوان مجریان برنامه درسی وقتی احساس کنند که به نظرات آنان در تصمیم‌گیری‌های مدرسه اهمیت داده می‌شود، با انگیزه و علاقه‌ی بیشتری نسبت به وقتی که مجری صرف برنامه درسی بودند فعالیت می‌کنند. مدیران مدارس با توجه به اختیاراتی که از سوی نهاد مرکزی به آنان اعطا گردیده، بر مبنای شرایط به وجود آمده در مدارس خودشان، راحت‌تر می‌توانند اصلاحات لازم را در برنامه‌های درسی اعمال می‌کنند.

بخشی دیگر از یافته‌های پژوهش نشان داد که میان امکان کیفیت بخشی آموزشی با برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور از دیدگاه خبرگان آموزشی تفاوت معناداری وجود دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های برنند و تریپلت (۲۰۱۲)، مگزن (۲۰۰۸) و فتحی‌واجارگاه (۱۳۸۳) همسو می‌باشد. برنند و تریپلت (۲۰۱۲) در پژوهش خود در زمینه‌ی برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور نشان دادند که مشارکت معلمان در برنامه درسی مدرسه باعث افزایش کیفیت بخشی آموزشی در مدارس می‌شود. همچنین مگزن (۲۰۰۸) در پژوهش خود به این نتیجه دست یافت که اجرای برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور در ارتقای توانایی‌های کلامی و رشد همه جانبه‌ی یادگیرندگان نقش اساسی و اصلی داشته و باعث افزایش و ارتقای کیفیت آموزشی می‌شود. پژوهش فتحی‌واجارگاه (۱۳۸۳) نشان داد که تصمیم‌گیری درباره‌ی افزایش مشارکت معلمان، مستلزم تدارک تمهیداتی مانند تجدیدنظر در نظام تصمیم‌گیری آموزش و پرورش، آماده سازی، تجهیز و توانمندسازی معلمان و اتخاذ سیاست‌های معینی است که نباید مغایر با وحدت ملی و اعتلای آموزش و پرورش کشور باشد. به طوری که در زمینه‌ی کیفیت بخشی آموزشی بیشترین میانگین رتبه‌ای مربوط به گویه "تأثیر کسب دانش و اطلاعات توسط کارشناسان استانی و عوامل مدرسه (معلمان و مدیران) در بهبود وضعیت آموزشی" و کمترین میانگین رتبه‌ای به گویه "تأثیر امکان استفاده از اینترنت در مدارس در بهبود وضعیت آموزشی" اختصاص دارد. ملکی (۱۳۸۵) معتقد است که همه‌ی امکانات آموزش و پرورش باید به منظور کیفیت بخشی آموزشی انجام گیرد، اگر مدرسه‌ای جدید ساخته می‌شود، هدف آن باید این باشد که آموزش ما کیفیت بهتری داشته باشد و اگر امور رفاهی برای معلمان در نظر گرفته می‌شود هدف نهایی آن باید کیفیت بخشی آموزشی باشد. در واقع باید بیشترین میزان وقت مدیران آموزش و پرورش، صرف کیفیت بخشی آموزشی شود. از سویی هر فرد باید مسؤولیت خودش را به درستی انجام دهد و همه باید در آموزش و پرورش حرفه‌ای عمل کنند و تعهدات اخلاقی خود را نسبت به کار و حرفه خود به خوبی انجام دهند و با احساس مسؤولیت بالاتری فعالیت نمایند. ضمن اینکه اجرای دقیق و کامل برنامه‌های آموزشی در دستور کار قرار گیرد تا کیفیت بخشی آموزشی در مدارس افزایش یابد.

نتایج حاصل از سؤال سوم پژوهش نشان داد که در امکان اجرای برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور با توجه به توانمندی‌ها و ظرفیت‌های مدارس از دیدگاه خبرگان آموزشی تفاوت معناداری وجود دارد. به طوری که بیشترین میانگین رتبه‌ای به گویه «تأثیر توجه به شرایط جغرافیایی و

منطقه‌ای و نیازهای بومی و منطقه‌ای هر محل با توجه به امکانات و ظرفیت‌های مدرسه» و کمترین میانگین رتبه‌ای به گویهی «تدوین اهداف با توجه به امکانات و ظرفیت‌های مدرسه» تعلق دارد. از سویی دیگر بین اساتید و کارشناسان مسؤول در زمینه برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور با توجه به امکانات و ظرفیت‌های مدرسه تفاوت معناداری وجود دارد. به این معنی که کارشناسان مسؤول بیشتر از اساتید امکانات و ظرفیت‌های موجود در مدرسه را برای اجرای برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور ارزیابی کرده‌اند. علت این امر آن است که کارشناس مسؤولان بیشتر با برنامه‌های درسی مدارس در ارتباط بوده و با امکانات و ظرفیت‌های مدرسه آشنایی دارند. این یافته‌ی پژوهش با نتایج پژوهش‌های ادیب‌منش و همکاران (۱۳۹۰)، بلیمپو و ایونس (۲۰۱۱) همخوانی دارد. بلیمپو و ایونس (۲۰۱۱) در پژوهش خود به این نتیجه دست یافتند که در برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور، بسیاری از مدارس در زمینه‌ی امکانات و ظرفیت‌های موجود با محدودیت‌هایی مواجه هستند. بنابراین در برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور بایستی به نقش امکانات از قبیل محیط مدرسه، منابع در دسترس، فضای فیزیکی مدرسه توجه بیشتری شود و در این زمینه نیز، به مدارس اختیارات بیشتری داده شود و نیز فضاهای آموزشی، یکی از مهم‌ترین بخش‌های توسعه یک کشور محسوب گردد. به عبارتی فضاهای فیزیکی مطلوب به فضاهایی اطلاق می‌شود که در طراحی آن‌ها، استاندارد شاخص‌هایی از قبیل؛ هوای سالم، دمای مناسب، رطوبت کافی، دسترسی و ارتباطات رعایت شده باشد. همچنین استفاده از نرم‌افزارهای آموزشی و چند رسانه‌ای در مدارس می‌تواند نقشی تعیین کننده در یادگیری دانش‌آموزان داشته باشد. زیرا نمی‌توان از دانش‌آموزان در کلاس‌هایی که در آن ابزار و وسایل نوین آموزشی به کار گرفته نمی‌شود و به علت به کارگیری روش‌های سنتی تدریس محیط خشکی دارند، انتظار داشت به سطح بالای یادگیری دست یابند. یافته‌های ادیب‌منش و همکاران (۱۳۹۰) در مورد متغیر امکانات، حاکی از این است که مدارس متوسطه برای اجرای برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور از امکانات مناسبی برخوردار نیستند. متأسفانه در مدارس کشور ما منابع مادی و امکانات در حد مطلوب نیست و از آنجا که وجود امکانات متنوع و مناسبی، برای اجرای برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور از ضروریات می‌باشد، باید بازسازی امکانات مدارس مورد توجه قرار بگیرد. بنابراین با توجه به نقش امکانات و ظرفیت‌های مدرسه در اجرای برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور و از آنجا که مدارس بهتر می‌توانند این امکانات را شناسایی کرده و در رفع نواقص آن بکوشند، بنابراین در برنامه ریزی درسی مدرسه محور، توجه

به امکانات و ظرفیت‌های مدرسه از اهمیت بیشتری برخوردار است.

یافته‌های این پژوهش به رغم محدودیت‌هایی روش شناختی، مانند انتخاب نمونه پژوهش و محدود بودن نمونه پژوهش به کارشناسان مسؤول و اساتید گروه علوم تربیتی، می‌تواند تلویحات عملی و کاربردی برای آموزش و پرورش داشته باشد. پیشنهاد مشخص این پژوهش، افزایش آگاهی معلمان، مدیران، والدین، کارکنان، مراجع محلی نسبت به برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور و شرایط تحقق بخشیدن به آن است که موجب عملیاتی شدن آن در سطح نظام آموزشی خواهد شد. از طرف دیگر با توجه به اینکه پژوهش حاضر در استان آذربایجان شرقی صورت گرفته؛ پس در تعمیم نتایج به استان‌ها، نواحی و شهرهای دیگر باید احتیاط شود. همچنین با توجه به امکانات موجود در مدارس در وضعیت کنونی می‌بایست امکانات متنوع و مناسب همچون کادر تخصصی خبره، اینترنت و امکان استفاده از آن، لوح‌های فشرده‌ی آموزشی، کتاب‌هایی با موضوع برنامه‌ریزی درسی و نشریه‌های مرتبط با موضوع تعلیم و تربیت تدارک دیده شود. انجام مطالعات گسترده تر و اتخاذ تدابیر اجرایی به منظور مشارکت فعال تر معلمان، دانش آموزان، والدین و عوامل اجرایی مدارس در فرایند پژوهش از جمله پیشنهادها برای محققان آینده است.

فهرست منابع

الف. فارسی

۱. آقازاده، احمد؛ آرمند، محمد. (۱۳۹۲). تاریخ آموزش و پرورش ایران با تأکید بر تحولات تربیتی دوره معاصر. تهران: انتشارات سمت. چاپ دوم.
۲. ادیب منش، مرزبان؛ علی عسگری، مجید؛ موسی پور، نعمت‌اله. (۱۳۹۰). امکان سنجی اجرای برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور در دبیرستان‌های شهر کرمانشاه. مجله‌ی علمی پژوهشی پژوهش‌های برنامه درسی. ۱(۲): ۸۱-۱۰۴.
۳. احمدی، سارا. (۱۳۹۳). برنامه‌ریزی درسی مدرسه- محور راهبردی برای تمرکززدایی از نظام برنامه‌ریزی درسی. تهران: اولین کنفرانس سراسری توسعه پایدار در علوم تربیتی و روانشناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی.
۴. پیری، موسی. (۱۳۸۸). طراحی و اعتبارسنجی الگوی برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور. رساله دکتری چاپ نشده. تهران: دانشگاه تربیت معلم تهران.

۵. پیری، موسی؛ عطاران، محمد؛ کیامنش، علیرضا؛ حسین‌نژاد، غلامرضا. (۱۳۹۰). برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور راهبردی برای تمرکززدایی از نظام برنامه‌ریزی درسی. *مجله علمی پژوهشی پژوهش‌های برنامه درسی*، ۱(۱): ۱-۲۷.

۶. سیدی‌نظری، سیدطاهر؛ طبسی، سیده زکیه؛ غلامعلیزاده، رسول. (۱۳۹۰). تمرکززدایی نه، کاهش تمرکزگرایی آری: مدل پیشنهادی برای برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور در ایران. تهران: اولین همایش ملی آموزش در ایران ۱۴۰۴.

۷. فتحی‌واجارگاه، کورش. (۱۳۹۲). *برنامه درسی چیست؟* تهران: مؤسسه کتاب مهربان نشر.

۸. فتحی‌واجارگاه، کورش. (۱۳۸۳). امکان‌سنجی مشارکت معلمان در فرآیند برنامه‌ریزی در نظام آموزش و پرورش ایران. فصلنامه علمی پژوهشی نوآوری‌های آموزشی. تهران: وزارت آموزش و پرورش.

۹. ملکی، ماندانا. (۱۳۸۵). امکان‌سنجی اجرای برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور. پایان‌نامه کارشناسی ارشد چاپ نشده. کرمان: دانشگاه شهید باهنر کرمان.

۱۰. موسی‌پور، نعمت‌اله. (۱۳۸۷). *تمرکز و عدم تمرکز در فرآیند برنامه‌ریزی درسی*. تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.

۱۱. مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۱). *برنامه درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها*. تهران: انتشارات سمت.

۱۲. نصرافهانی، احمدرضا. (۱۳۹۱). *برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور*. در محمود مهر محمدی (پدیدآورنده)، *برنامه‌ی درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها* (۳۳۴-۳۲۱). تهران: انتشارات سمت.

ب. انگلیسی

13. Barley, M, C. (2013). Perspectives of School-based Assessment in The NSS Curriculum through The Eyes of The Administrative and Teaching Stakeholders in Hong Kong. *Hong Kong Teachers' Centre Journal*, 12: 21-48.

14. Blimpo, M. P., & Evans, D. K. (2011). **School-based management and educational outcomes: Lessons from a randomized field experiment**. Unpublished manuscript.

15. Brand, B. R. & Triplett, C. F. (2012). Interdisciplinary curriculum: An abandoned concept? **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, 18 (3): 381-393.
16. Glatthorn, A. A, Boschee, F. A, Whitehead, B. M, & Boschee, B. F. (2015). **Curriculum Leadership: Strategies for Development and Implementation**. (Third eb). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
17. Law, E. Maurice Galton and Sally Wan. (2010). **Distributed Curriculum Leadership in Action: AHong Kong Case study**. Educational Management, Administration & Leadership
18. Li, H. (2006). School-Based Curriculum Development: An Interview Study of Chinese kindergartens, **Early Childhood Education Journal**, 33 (4): 223-229.
19. Magzamen, S. (2008). Kichin Asthma: school-based Asthma Education in an urban community. **The Journal of School Health**. 78(12): 655-665.
20. Priestley, M., Minty, S. & Eager, M. (2014). School-based curriculum development in Scotland: Curriculum policy and enactment. **Pedagogy, Culture and Society**. 22(2): 189-211
21. Skilbeck, M. (2008). **School-based curriculum development**. London: Harper and Row.