

بررسی چالش‌های تحقق اجرای برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور در نظام آموزشی ایران

مرزبان ادیب منش^۱

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی چالش‌های تحقق اجرای برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور در نظام آموزشی ایران انجام گرفته است. پژوهش ترکیبی و از نوع اکتشافی متوالی و مدل ابزارسازی است. حجم جامعه در بخش کیفی شامل اسناد و مدارک مرتبط با موضوع، آیین‌نامه‌ها، دستورالعمل‌ها و بخشنامه‌ها و در بخش کمی شامل دبیران و مدیران مدارس متوسطه شهر کرمانشاه در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بوده است. حجم نمونه شامل ۵۰ نفر از مدیران و ۱۰۰ نفر از دبیران بود که به صورت تصادفی انتخاب شدند. ابزار در بخش کیفی فرم تحلیل محتوای کیفی و در بخش کمی پرسشنامه محقق‌ساخته است. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها در بخش کیفی از روش تحلیل در مطالعه کیفی موردی از نوع تشکیل شبکه مضامین استفاده شده است. در بخش کمی هم از آزمون تی مستقل و آزمون فریدمن استفاده گردید. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که نبود فرهنگ سازمانی نهادینه شده، نبود منابع مالی و مادی و شرایط سخت‌افزاری مورد نیاز، عدم وجود ساز و کار قانونی مناسب، نبود مهارت و توانمندی تخصصی برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور در مدیران و دبیران، عدم وجود قوانین و مقررات کافی برای اجرای برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور و ضعف دانشی و عدم آگاهی و علم کافی مدیران و دبیران در زمینه اجرای برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور از جمله مواردی بودند که به عنوان چالش‌های تحقق اجرای برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور در نظام آموزش و پرورش ایران شناسایی شدند. در مجموع نتایج تحقیق نشان داد که نگرش نسبت به برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور مثبت است اما با اتخاذ سیاست‌ها و راهبردهایی لازم است چالش‌ها در سایر مولفه‌ها را مدیریت نمود.

واژه‌های کلیدی: برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور، چالش‌ها، نظام آموزشی، معلمان، مدیران.

۱. استادیار گروه تربیتی دانشگاه فرهنگیان، کرمانشاه، ایران marzbaneadib@yahoo.com

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۱۲/۹

تاریخ دریافت مقاله نهایی: ۱۴۰۰/۱۱/۱۴

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۹/۳۰

مقدمه

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 بحث‌برانگیز تعلیم و تربیت مبدل گردید. یکی از رویکردهایی که در دو دهه اخیر در این حوزه مورد توجه شایانی قرار گرفته است، بحث تمرکززدایی است (ادیب منش، ۱۳۹۹). مفهوم عدم‌تمرکز در برنامه درسی به سبک تصمیم‌گیری و استقلال معلم و عوامل دست‌اندرکار آموزش و پرورش در سطح منطقه و مدرسه مربوط می‌شود. شرایط و موقعیت اقتصادی، سیاسی، فرهنگی و فلسفه حاکم بر نظام تربیتی کشورها تعیین‌کننده تمرکز یا عدم‌تمرکز در برنامه درسی کشورها است و بسته به شرایط و موقعیت‌ها دچار تغییر می‌شود. به تبع شرایط و موقعیت‌ها برنامه درسی می‌تواند تابعی از سیاست، اقتصاد، ارزش و باورهای تأثیریافته از دین، فرهنگ و فلسفه حاکم بر نظام تربیتی باشد. در ایران برنامه درسی به صورت متمرکز طراحی و تدوین می‌شوند و به اجرا در می‌آید. این امر در عمل مشکلاتی را برای مناطق خارج از مرکز به وجود آورده است. به طوری که محتوای برنامه درسی با نیازهای منطقه‌ای و محلی سازگاری ندارد. این امر باعث شده تا گرایش به سمت برون رفت از برنامه درسی به وجود آید. با این حال برنامه درسی در آموزش و پرورش ایران کماکان متمرکز است و علیرغم اقدامات اندکی که صورت گرفته، تصمیمی جدی در تمرکززدایی آن صورت نگرفته است (ستاری، ۱۴۰۰).

موضوع تمرکز و عدم‌تمرکز از موضوعاتی است که در تاریخ آموزش و پرورش محل بحث و مناظره علمای تعلیم و تربیت و خط‌مشی‌های آموزشی بوده است (Trnka (Admkova, Simanova, ۲۰۱۶). تاریخ یک‌صد ساله‌ی اخیر، یعنی قرن بیستم، خود به تنهایی نمایانگر آن است که بسیاری از نظام‌های آموزش با مسئله‌ی تمرکز و عدم‌تمرکز دست به گریبان بوده‌اند (Jeong & Gho, ۲۰۱۷). تحلیل ادبیات پژوهشی موضوع، این نکته را روشن می‌کند که، بودن در یکی از دو قطب متمرکز و غیرمتمرکز یا حتی قرار گرفتن بر روی طیفی از تمرکز و عدم‌تمرکز یک امر مدیریتی است و مبتنی بر نوع مدیریت سیاسی، اجتماعی و جهت‌گیری‌های ایدئولوژیک دولت‌ها است. هریک از نظام‌های تصمیم‌گیری دارای مقتضیات و معایب و مزایای خاص خویش هستند (Priestley, Mintly & Eager, ۲۰۱۹). نظام آموزشی ایران دارای مشخصات متمرکز است و اغلب در پاسخ به مشکلات این نظام به دنبال احیای نظام غیرمتمرکز هستند. وقوع این پدیده، یعنی عدم‌تمرکز در ساختار نظام آموزشی در مولفه‌های گوناگونی نظیر تصمیم‌گیری، ساختار اداری، مالی و... صورت می‌پذیرد.

به‌هرحال، چالش بر سر انتخاب برنامه درسی متمرکز یا غیرمتمرکز در آموزش و پرورش کشورها همواره وجود داشته است و این چالش یکی از جدی‌ترین مسایل آموزش و پرورش در ایران و جهان بوده است (ستاری، ۱۴۰۰). یکی از اساسی‌ترین چالش‌ها در زمینه برنامه‌ریزی درسی، موضوع تمرکز می‌باشد (Liu, ۲۰۰۹). در سال‌های اخیر گرایش به طرف تمرکززدایی و تفویض اختیار بیشتر

مدارس در نظام آموزش و پرورش عمومی با هدف بهبود کیفیت آموزش و پرورش وجود داشته است (Galiani, ۲۰۱۶؛ Gaziel, ۲۰۱۲، ص ۳۲۰). در این بین، برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور به‌عنوان 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 (مهرمحمدی، ۱۳۸۷). درواقع، برنامه درسی مدرسه‌محور بر مبنای شناسایی نیازهای متنوع مدرسه و مراعات آن‌ها در عمل شکل گرفته است و در تدوین آن می‌بایست انتظارات و نیازمندی‌های جامعه، توانمندی‌های مدرسه، علایق و نیازهای فراگیران مورد توجه قرار گیرند (وقایر زمهری، کرمی، جعفرثانی، ۱۳۹۸).

بطور کلی، اکثر نظام‌های آموزشی کشورهای پیشرفته به اهمیت استراتژیک برنامه درسی مدرسه-محور پی برده‌اند. به‌نحوی که تاکید بر ضرورت اتخاذ تصمیمات مربوط به نحوه اداره مدرسه (اعم از بودجه‌ریزی، امور پرسنلی، روش‌ها و فرآیندهای آموزشی، و...) در خود مدرسه و به وسیله کسانی که بیش از سایرین به عرصه اجرای تصمیمات نزدیک و به مسائل و ظرایف آگاهند، طی دهه گذشته، در پاسخ به موارد یاد شده و در قالب نگرشی نوین با عنوان مدرسه‌محوری، مورد توجه جدی محافل آموزشی علمی و اجرایی قرار گرفته است (مرادی و همکاران، ۱۳۹۳).

در نظام آموزش و پرورش ایران نیز تحول بنیادین بدون توجه به نقش و شأن مدرسه یا رویکردی که در برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور مطرح شد نمی‌تواند تحقق یابد: از این رو مسولان ارشد و سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان و کارشناسان ستادی و صفی آموزش و پرورش باید این امر را دریابند و به لوازم آن پایبند باشند (ادیب منش و همکاران، ۱۳۹۰). بنابراین با تعمق در مورد وضعیت موجود نظام برنامه‌ریزی درسی در کشور و انتقادات بعمل آمده در خصوص فرایند طراحی و اجرای برنامه‌های درسی در نظام آموزش و پرورش، متوجه این واقعیت می‌شویم که نظام آموزشی و به تبع آن نظام برنامه‌ریزی درسی در راستای تمرکززدایی با چالش‌هایی روبه‌روست و در عمل خارج شدن از برنامه‌های درسی یکسان و یکنواخت مرکزی را غیرممکن می‌سازد (ادیب منش، ۱۳۹۹). بدین ترتیب یکی از راهبردهای اصلاح نظام آموزش و تمرکززدایی از آن شناسایی چالش‌های تحقق اجرای برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور می‌باشد. بدین وسیله پرداختن به چالش‌های تحقق اجرای برنامه‌ریزی مدرسه‌محور و بررسی مسائل و مشکلات آن برای تصمیم‌گیرهای آتی در نظام آموزش و پرورش از اهمیت و ضرورت خاصی برخوردار می‌باشد. با وجود این، برای اجرای برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور در مدارس به فرهنگ سازمانی نهادینه شده در خصوص برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور نیاز است. هر چند توجه به منابع مالی و مادی، امکانات، اعتبارات، منابع انسانی

برخوردار از (توانمندی تخصصی، آگاهی، باور باطنی) نیز نیاز است. این در حالی است که مدارس عملاً در این راستا با مسائل و مشکلاتی مواجه هستند و عمده موانع و چالش‌های که در راه تحقق اجرای برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور وجود دارد، می‌تواند ناشی از همین عوامل باشد.

با این حال، پژوهش‌هایی در ارتباط با برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور به انجام رسیده و دامنه تحقیقات انجام شده در این زمینه، موضوعات متنوعی را شامل می‌شود. به‌عنوان نمونه به چند مورد از این تحقیقات که در ایران و در کشورهای دیگر انجام شده اشاره می‌شود.

نوروززاده و همکاران (۱۳۸۴) در پژوهشی با عنوان «تفویض اختیار برنامه‌ریزی درسی به دانشگاه‌ها گامی در جهت تمرکززدایی از برنامه درسی در نظام آموزش عالی کشور» به تعاریف مفاهیم، محاسن و معایب برنامه‌ریزی درسی متمرکز و غیرمتمرکز و تحولات برنامه‌ریزی دانشگاهی در نظام آموزش عالی ایران با تأکید بر تفویض اختیارات برنامه‌ریزی درسی به دانشگاه‌ها پرداخته‌اند. پیری و بهروزی‌تبار (۱۳۹۴) پژوهشی با عنوان «امکان‌سنجی برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور در نظام برنامه‌ریزی درسی از دیدگاه خبرگان آموزشی استان آذربایجان شرقی» انجام دادند. نتایج پژوهش نشان داد تمرکززدایی از نظام برنامه‌ریزی درسی، کیفیت بخشی آموزشی و اجرای برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور با توجه به توانمندی‌ها و ظرفیت‌های مدارس از طریق برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور امکان‌پذیر است.

سبحانی‌نژاد، راهنما و شاه‌حسینی (۱۳۹۰)، پژوهشی با عنوان «بررسی چالش‌های تحقق نظام مصوب برنامه‌ریزی درسی غیرمتمرکز دانشگاهی از دید اعضای هیات علمی رشته علوم تربیتی دانشگاه‌های دارای هیات ممیزه شهر تهران در سال تحصیلی در ۸۹-۱۳۸۸» انجام دادند. نتایج پژوهش نشان داد: نبود ساختار تشکیلاتی مناسب، نبود نظام آموزش، هدایت و حمایت تخصصی، نبود مهارت و توانمندی تخصصی برنامه‌ریزی درسی غیرمتمرکز، وجود ساز و کار قانونی مناسب و نبود باور باطنی در زمینه اجرای برنامه‌ریزی درسی غیرمتمرکز از جمله مواردی بودند که به عنوان چالش‌های تحقق اجرای نظام غیرمتمرکز در نظام آموزش و پرورش ایران شناسایی شدند.

فتحی و اجارگاه (۱۳۸۴) در پژوهشی به «بررسی قابلیت‌های اجرایی الگوهای مختلف تصمیم‌گیری در برنامه‌های درسی مدارس کشور» پرداخته است. محقق نتیجه می‌گیرد که با توجه به ساختار نظام برنامه‌ریزی درسی کشور از بین الگوهای مختلف تصمیم‌گیری برنامه‌ی درسی در سطح مدرسه، الگوی محدود در وهله اول بیشترین سازگاری را با وضع موجود دارد و احتمال موفقیت آن بیشتر است و پس از آن الگوی متعادل می‌تواند با انجام تمهیدات لازم، از موفقیت در اجرا برخوردار باشد. محقق در بخش دیگری از یافته‌های خود برطرف کردن مسائل و مشکلاتی چون حقوق مادی و معنوی اندک معلمان و نیروهای مدرسه، واگذاری اختیارات قانونی و مدنظر قرار دادن مشغله‌ی

کاری نیروها، افزایش مشارکت مدارس در بررسی نیازها و تصمیم‌گیری‌های برنامه‌ی درسی را از ضروریات می‌داند.

Jeong & Gho (۲۰۱۷) در کره جنوبی پژوهشی با عنوان تمرکززدایی آموزش، منابع مدرسه و نتایج دانش‌آموزان انجام دادند. نتایج پژوهش حاکی از آن است که تمرکززدایی در کشورها براساس دو عامل سیاست و منابع مالی و اقتصادی انجام می‌گردد. پژوهشگران نتیجه می‌گیرند با وجود این که تمرکززدایی در کره جنوبی بی‌تاثیر از حوزه سیاست نبوده، اما بیشتر تأثیرات در حوزه منابع مالی و اقتصادی صورت گرفته است. به عبارت دیگر در کره جنوبی تمرکززدایی به دنبال نیاز به رشد اقتصادی ضرورت یافته و شکل گرفته است.

در تحقیقی دیگر که توسط Adams, D (۲۰۱۳) راجع به «تمرکز و عدم تمرکز در نظام برنامه‌ریزی درسی» انجام شد، نتایج ذیل به دست آمد: عدم تمرکز کلید هر سیاستی برای توسعه فرهنگی است که براساس اصول دموکراسی استوار است. عدم تمرکز به معنای تفویض اختیار قدرت و مسئولیت به نواحی، استان‌ها، شهرها و شهروندان است و فقط یک نظام غیرمتمرکز برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری می‌تواند قسمتی از برنامه‌های محلی را رهبری کند که پاسخگوی همه نیازهای ویژه هر قسمت از تقسیمات ایالتی باشد.

در تحقیقی که توسط Muta (۲۰۰۶) با عنوان «تمرکززدایی در نظام آموزش ژاپن» در این کشور انجام گرفت مشخص گردید که کشور ژاپن بعد از سال ۱۹۹۱ در برنامه درسی آموزش عالی تجدیدنظر کرده است، بطوریکه با استفاده از آزادی ایجاد شده توسط دولت، دانشگاه‌ها می‌توانند بیشتر به برنامه‌های درسی متناسب با توانایی، استعداد و نیاز دانشجویان بپردازند.

نتایج تحقیقات صاحب‌نظران حوزه تعلیم و تربیت در چند دهه اخیر گویای این مطلب است که عملکرد و کیفیت نظام‌های آموزشی غیرمتمرکز بهتر از نظام‌های آموزشی است که به صورت متمرکز مدیریت و سازماندهی می‌شوند یکی از دلایل دفاع از رویکرد تمرکززدایی در آموزش، واگذاری حق تصمیم‌گیری و مسئولیت به مدارس و رویکرد برنامه درسی مدرسه‌محور می‌باشد. با عنایت به موارد مطروحه فوق و نتایج پژوهش‌های صورت گرفته، پژوهش حاضر ضمن شناسایی مقوله مرتبط با اجرای برنامه درسی مدرسه‌محور، چالش‌ها و مشکلات موجود در راه تحقق اجرای برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور را نیز مورد بررسی قرار داده و درصدد ارزیابی مسأله از زوایا و ابعاد متفاوت است، بنابراین بررسی چالش‌های تحقق اجرای برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور در دبیرستان‌های شهر کرمانشاه از طریق بررسی دیدگاه‌ها و نظرات صاحبان فرایند در نظام آموزشی (مدیران، دبیران) به عنوان مطالعه موردی، هدف اصلی و اساسی است که در این پژوهش سعی می‌شود به آن پرداخته شود.

لذا، در این مقاله هدف اصلی ارایه گزارشی از بررسی چالش‌های تحقق اجرای برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور در نظام آموزشی ایران است.

روش پژوهش

روش پژوهش: پژوهش حاضر از نوع پژوهش‌های آمیخته می‌باشد که در آن دیدگاه‌های مدیران و دبیران دبیرستان‌های شهر کرمانشاه مورد بررسی قرار می‌گیرد. پژوهش ترکیبی و از نوع اکتشافی متوالی و مدل ابرارسازی است چرا که در فرایند پژوهش با مطالعه کتابخانه‌ای (بررسی اسناد و مدارک مرتبط با موضوع، آیین‌نامه‌ها، دستورالعمل‌ها و بخشنامه‌های صادر شده در نظام آموزش و پرورش) مقوله‌ها شناسایی شدند. و به‌منظور سنجش دیدگاه‌های معلمان و مدیران از پرسشنامه محقق ساخته استفاده شد.

جامعه آماری و نمونه: جامعه آماری پژوهش در بخش کیفی شامل اسناد و مدارک مرتبط با موضوع، آیین‌نامه‌ها، دستورالعمل‌ها و بخشنامه‌های صادر شده در نظام آموزش و پرورش و در بخش کمی مشتمل بر مدیران و دبیران دبیرستان‌های شهر کرمانشاه می‌باشد. حجم نمونه شامل یکصد نفر از دبیران و پنجاه نفر از مدیران شاغل در دبیرستان‌های شهر کرمانشاه در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ می‌باشند. بنابراین مدیران و دبیران شهر کرمانشاه گروه اطلاع‌رسان این پژوهش می‌باشند. برای نمونه‌گیری طی چند مرحله اقدام شد: در مرحله نخست بیست و پنج دبیرستان با توجه به سه متغیر جنسیت، نحوه اداره و نوع آموزش با روش نمونه‌گیری طبقه‌ای متناسب با حجم جامعه انتخاب شدند. در مرحله دوم نیز در هر یک از دبیرستان‌های منتخب دو نفر شامل مدیر و معاون و ۴ نفر از دبیران (۱۰۰ دبیر، ۵۰ مدیر) به شیوه تصادفی انتخاب شد.

ابزار پژوهش: در این پژوهش برای جمع‌آوری داده‌ها ابزار در بخش کیفی همان فرم تحلیل محتوای کیفی و در بخش کمی از پرسشنامه محقق ساخته استفاده گردید، سوالات پرسشنامه براساس مطالعات نظری، پیشینه تحقیق، سوالات تحقیق، نظرسنجی از مدیران و دبیران و با استفاده از نظر اساتید محترم تهیه و براساس طیف پنج درجه‌ای لیکرت تنظیم گردیده است.

روایی و پایایی: برای تعیین روایی^۱ پرسشنامه از نظر اساتید مجرب و صاحب‌نظر در این زمینه استفاده شد به همین منظور فرم سیاهه و پرسشنامه در اختیار پنج نفر از اساتید و متخصصان این عرصه قرار گرفت و از آن‌ها خواسته شد تا قابلیت هر پرسش را برای سنجش متغیر مورد نظر

مشخص کنند. در نهایت روایی صوری و محتوایی فرم سیاهه تحلیل و پرسشنامه تایید گردید. پایایی^۱ پرسشنامه نیز طی محاسبه ضریب آلفای کرانباخ ۰/۹۴ بوده است.

تجزیه و تحلیل داده‌ها: برای تجزیه و تحلیل داده‌ها در بخش کیفی از روش تحلیل در مطالعه کیفی موردی از نوع تشکیل شبکه مضامین استفاده شده است و در بخش کمی از نرم‌افزار spss استفاده شد. بر این اساس از شاخص‌های میانگین و انحراف استاندارد با توجه به سطح سنجش متغیرها استفاده شد و در آمار استنباطی هم از آزمون تی مستقل و آزمون فریدمن استفاده گردید.

یافته‌های پژوهش

۱- مطابق با اسناد و منابع مرتبط مقوله‌های مرتبط با اجرای برنامه درسی مدرسه‌محور کدامند؟

در تحلیل محتوای اسناد و مدارک مرتبط با موضوع، آیین‌نامه‌ها، دستورالعمل‌ها و بخشنامه‌های صادر شده در نظام آموزش و پرورش، ۴۵ کد استخراج شد. بعد از تحلیل محتوا بر روی کدهای حاصل، و ترکیب کدهای تکراری در یک منبع با یکدیگر، در مرحله دوم، ۳۰ کد اصلی به دست آمد و بر این اساس، مقوله‌های اصلی براساس پنج زمینه اصلی حاصل گردید. در جدول ۱، نتایج حاصل از تحلیل محتوای کیفی بر روی منابع در زمینه برنامه درسی مدرسه‌محور ذکر شده است. خرده‌مقوله‌های ارائه شده در جدول ۱، براساس نزدیکی مفهومی آن‌ها سازماندهی شده و در پنج دسته سازماندهی شدند که محقق با تامل بر مضامین هر یک از دسته‌ها، به نام‌گذاری این پنج دسته اقدام نموده و تحت عنوان مقوله‌های اصلی (آگاهی، توانمندی تخصصی، نگرش، امکانات و فرهنگ سازمانی) دسته‌بندی شدند. در جداول زیر، دسته‌بندی خرده‌مقوله‌ها ارائه شده است:

جدول ۱- خرده‌مقوله و مقوله‌های مرتبط با اجرای برنامه درسی مدرسه‌محور

مقوله	خرده‌مقوله‌ها
آگاهی	اختیار معلمان در تغییر اهداف برنامه درسی
	امکان مشارکت مدیران و دبیران برای اجرای برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور در مدارس
	امکان مشارکت فعال مدیران و معلمان در تدوین مواد آموزشی مبتنی بر نیازها و توانایی دانش‌آموزان
	اختیار مدارس در طراحی و تدوین برنامه‌های تکمیلی به موازات برنامه درسی طراحی شده در سطح
	صلاحیت معلمان در اصلاح و تغییر برنامه‌های درسی و عمل نمودن براساس برنامه تدوین شده از طرف آموزش و پرورش
	اختیارات معلمان در انتخاب روش تدریس براساس فضای کلاس، امکانات موجود و نوع محتوا
توانمندی تخصصی	توانایی لازم مدیران و دبیران در تالیف کتب درسی متناسب با برنامه‌ریزی درسی
	مشارکت فعال دبیران و مدیران در ارائه پیشنهاد به مولفان کتب درسی
	مهارت و توانمندی تخصصی دبیران و مدیران در اجرای برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور
	شرکت مدیران و دبیران در نقد و تحلیل کتاب‌های درسی و انتشار آن‌ها
	شرکت فعال مدیران و دبیران در کارگاه‌ها و دوره‌های ضمن خدمت برای اجرای برنامه‌ریزی درسی
	مشارکت مطلوب مدیران و دبیران در همایش‌های مرتبط با برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور
باور باطنی	تمایل به روش ترک اجرای سنتی نظام برنامه‌ریزی در مدیران و دبیران
	انگیزه پرسنل مدرسه در اجرای برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور
	تاثیر برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور در ارتقای انگیزه کارکنان مدرسه
	شکل‌گیری هرج و مرج در نتیجه واگذاری اختیار تهیه برنامه درسی به معلمان
	نگرش مثبت پرسنل مدرسه در اجرای برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور
	خداشه‌دار شدن عدالت آموزشی در نتیجه تولید برنامه درسی توسط معلمان
امکانات	مناسب بودن بودجه و امکانات آموزشی مدارس متوسطه برای اجرای برنامه ریزی درسی مدرسه محور
	مهیا بودن مدارس از لحاظ داشتن منابع مکتوب و دیجیتالی (کتاب، نشریه و...) برای اجرای برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور
	فراهم بودن امکانات و منابع مکتوب و دیجیتالی برای اجرای برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور (کتاب، مجله و...)
	آمادگی مدارس از لحاظ داشتن تجهیزات مناسب اجرای برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور
	آشنایی مدیران و دبیران مقطع متوسطه با انواع منابع مادی و مالی جامعه محلی
	موافقت مدیران مدارس در مورد واگذاری اختیارات تصمیم‌گیری در قلمرو مربوط به امور بودجه و امور پرسنلی
فرهنگ سازمانی	نهادینه شدن فرهنگ اجرای برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور در آموزش و پرورش
	آمادگی مدیران و معلمان در پذیرش و اجرای برنامه درسی مدرسه‌محور
	وجود سازوکار قانونی مناسب برای اجرای برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور
	وجود قوانین و مقررات کافی برای اجرای برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور
	تاثیر داشتن عوامل اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و مذهبی در اجرای برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور
	فراهم بودن بستر و زمینه لازم برای تحقق اجرای برنامه درسی مدرسه‌محور در مدارس

۲- به چه میزان نبود آگاهی مدیران و دبیران بر تحقق نیافتن اجرای برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور موثر است؟

به منظور بررسی وضعیت عامل‌های حیطه آگاهی نسبت به یکدیگر و به لحاظ تعیین اولویت و رتبه بندی این عامل‌ها در حیطه آگاهی برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور، از آزمون فریدمن استفاده شده است که نتایج این آزمون در جدول ۲ ارایه شده است

جدول ۲- نتایج آزمون فریدمن برای رتبه‌بندی عوامل حیطه آگاهی برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور

ردیف	عامل‌های حیطه آگاهی	میانگین رتبه به ترتیب اولویت	خی دو
۱	عدم اختیار معلمان در تغییر اهداف برنامه درسی	۴/۶۲	Sig: 0.000 *۳۱۲/۱۷
۲	عدم امکان مشارکت مدیران و دبیران برای اجرای برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور در مدارس	۳/۹۱	
۲	عدم امکان مشارکت فعال مدیران و معلمان در تدوین مواد آموزشی مبتنی بر نیازها و توانایی دانش‌آموزان	۳/۹۱	
۳	عدم اختیار مدارس در طراحی و تدوین برنامه‌های تکمیلی به موازات برنامه درسی طراحی شده در سطح	۳/۳۷	
۴	عدم صلاحیت معلمان در اصلاح و تغییر برنامه‌های درسی و عمل نمودن براساس برنامه تدوین شده از طرف آموزش و پرورش	۳/۰۱	
۵	فقدان اختیارات معلمان در انتخاب روش تدریس بر اساس فضای کلاس، امکانات موجود و نوع محتوا	۲/۱۷	
*p<0.05			

بر اساس نتایج ارائه شده در جدول ۲، نتیجه آزمون فریدمن (که برای بررسی معناداری رتبه‌بندی در این آزمون از آماره خی دو استفاده می‌شود) با آماره ۳۱۲/۱۷ در سطح ۰/۰۵ معنی‌دار است ($p<0/05$). براساس نتایج حاصل شده، گویه «عدم اختیار معلمان در تغییر اهداف برنامه درسی» به‌عنوان رتبه اول و گویه «فقدان اختیارات معلمان در انتخاب روش تدریس براساس فضای کلاس، امکانات موجود و نوع محتوا» در رتبه آخر قرار گرفته است. گویه‌های «عدم امکان مشارکت مدیران و دبیران برای اجرای برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور در مدارس» و «عدم امکان مشارکت فعال مدیران و معلمان در تدوین مواد آموزشی مبتنی بر نیازها و توانایی دانش‌آموزان» به‌طور مشترک با میانگین رتبه ۳/۹۱ در رتبه دوم قرار گرفته‌اند. بنابراین باتوجه به نتایج، گویه شماره ۱ به عنوان چالش‌ترین گویه و گویه دارای رتبه آخر به‌عنوان کم‌چالش‌ترین گویه توسط مدیران و دبیران شناخته شده است.

همچنین، از آزمون t تک نمونه برای مقایسه میانگین نمره حیطه آگاهی از دیدگاه دبیران و مدیران با معیار فرضی تعیین شده برای تعیین وجود چالش یا عدم‌چالش در این حیطه برای برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور استفاده گردیده است. قابل ذکر است که در پژوهش حاضر، میانگین ۳ به‌عنوان نقطه مرزی در برخورداری از آگاهی در برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور تعیین شده، که با توجه به

طرح چالش‌ها در قالب سوال، عدد بالاتر از آن نشان‌دهنده چالش و نامطلوبیت در حیطه مورد نظر است. به این منظور، در ابتدا پیش‌فرض تساوی واریانس‌ها توسط آزمون لیوین مورد بررسی قرار گرفته و مشاهده گردید که فرضیه صفر مورد تایید واقع شده و پیش‌فرض تساوی واریانس‌ها برقرار است ($p > 0.05$). در نتیجه می‌توان از آزمون t تک نمونه استفاده نمود.

جدول ۳- آزمون مقایسه میانگین نمره برخورداری مدیران و دبیران از متغیر آگاهی با معیار فرضی تعیین شده (t تک نمونه)

شاخص آماری	میانگین متغیر	انحراف استاندارد	میانگین فرضی	درجه آزادی	مقدار t	Sig
آگاهی	۳/۴۸	۱/۱۸	۳	۱۴۹	۵/۰۱	۰/۰۰۱

براساس جدول ۳، از دیدگاه مدیران و دبیران در حیطه آگاهی برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور، مقدار t مشاهده شده بزرگتر از مقدار t بحرانی جدول در سطح خطای ۵ درصد و با درجه آزادی ۱۴۹ می‌باشد. با آزمون انجام شده، H_0 رد می‌شود و در نتیجه میانگین جامعه بالاتر از ۳ می‌باشد. بنابراین می‌توان گفت که در حیطه آگاهی، از دیدگاه مدیران و دبیران، چالش وجود دارد و به عبارت دیگر، آگاهی کافی در برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور وجود ندارد.

۳- به چه میزان نبود توانمندی تخصصی مدیران و دبیران بر تحقق نیافتن اجرای برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور موثر است؟

به منظور بررسی وضعیت عامل‌های حیطه توانمندی تخصصی نسبت به یکدیگر و به لحاظ تعیین اولویت و رتبه‌بندی این عامل‌ها در حیطه توانمندی تخصصی برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور، از آزمون فریدمن استفاده شده است که نتایج این آزمون در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴- نتایج آزمون فریدمن برای رتبه‌بندی عوامل حیطه توانمندی تخصصی برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور

ردیف	عوامل‌های حیطه توانمندی تخصصی	میانگین رتبه به ترتیب اولویت	خی دو
۱	عدم توانایی لازم مدیران و دبیران در تالیف کتب درسی متناسب با برنامه‌ریزی درسی	۴	Sig: 0.000 ۳/۸۳*
۲	عدم مشارکت فعال دبیران و دبیران در ارائه پیشنهاد به مولفان کتب درسی	۳/۷۰	
۳	عدم مهارت و توانمندی تخصصی دبیران و مدیران در اجرای برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور	۳/۶۵	
۴	عدم شرکت مدیران و دبیران در نقد و تحلیل کتاب‌های درسی و انتشار آن‌ها	۳/۵۲	
۵	عدم شرکت فعال مدیران و دبیران در کارگاه‌ها و دوره‌های ضمن خدمت برای اجرای برنامه‌ریزی درسی	۳/۳۰	
۶	عدم مشارکت مطلوب مدیران و دبیران در همایش‌های مرتبط با برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور	۲/۸۳	
*p<0.05			

براساس نتایج ارائه شده در جدول ۴، نتیجه آزمون فریدمن (که برای بررسی معناداری رتبه‌بندی در این آزمون از آماره خی دو استفاده می‌شود) با آماره $98/84$ در سطح $0/05$ معنی‌دار است ($p < 0/05$). براساس نتایج حاصل شده، گویه «عدم توانایی لازم مدیران و دبیران در تالیف کتب درسی متناسب با برنامه‌ریزی درسی» به‌عنوان رتبه اول و گویه «عدم مشارکت مطلوب مدیران و دبیران در همایش‌های مرتبط با برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور» در رتبه آخر قرار گرفته است. بنابراین با توجه به نتایج، گویه شماره ۱ به عنوان چالشی‌ترین گویه و گویه دارای رتبه آخر به عنوان کم‌چالش‌ترین گویه توسط مدیران و دبیران شناخته شده است.

همچنین، از آزمون t تک نمونه برای مقایسه میانگین نمره حیطه توانمندی تخصصی از دیدگاه دبیران و مدیران با معیار فرضی تعیین شده برای تعیین وجود چالش یا عدم‌چالش در این حیطه برای برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور استفاده گردیده است. قابل ذکر است که در پژوهش حاضر، میانگین ۳ به عنوان نقطه مرزی در برخورداری از توانمندی تخصصی در برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور تعیین شده، که با توجه به طرح چالش‌ها در قالب سوال، عدد بالاتر از آن نشان‌دهنده چالش در حیطه موردنظر است. در این راستا، ابتدا پیش‌فرض تساوی واریانس‌ها توسط آزمون لیوین مورد بررسی قرار گرفته و مشاهده گردید که فرضیه صفر مورد تایید واقع شده و پیش‌فرض تساوی واریانس‌ها برقرار است ($p > 0/05$). در نتیجه می‌توان از آزمون t تک نمونه استفاده نمود.

جدول ۵- آزمون مقایسه میانگین نمره برخورداری مدیران و دبیران از توانمندی تخصصی با معیار فرضی تعیین شده (t تک نمونه)

Sig	مقدار t	درجه آزادی	میانگین فرضی	انحراف استاندارد	میانگین متغیر	شاخص آماری
						متغیر
۰/۰۰۱	۶/۳۶	۱۴۹	۳	۱/۱۷	۳/۶۰	توانمندی تخصصی

براساس جدول ۵، در حیطه توانمندی تخصصی برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور از دیدگاه دبیران و مدیران، مقدار t مشاهده شده بزرگتر از مقدار t بحرانی جدول در سطح خطای ۵ درصد و با درجه آزادی ۱۴۹ می‌باشد. با آزمون انجام شده، H_0 رد می‌شود و در نتیجه میانگین جامعه بالاتر از ۳ می‌باشد. بنابراین می‌توان گفت که در حیطه توانمندی تخصصی، از دیدگاه مدیران و دبیران چالش وجود دارد و به عبارت دیگر، از نظر آن‌ها توانمندی تخصصی کافی در برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور وجود ندارد.

۴- به چه میزان نبود باور باطنی مدیران و دبیران بر تحقق نیافتن اجرای برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور موثر است؟

به‌منظور بررسی وضعیت عامل‌های حیطه باور باطنی نسبت به یکدیگر و به لحاظ تعیین اولویت و رتبه‌بندی این عامل‌ها در حیطه باور باطنی برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور، از آزمون فریدمن استفاده شده است که نتایج این آزمون در جدول ۶ ارائه شده است.

جدول ۶- نتایج آزمون فریدمن برای رتبه‌بندی عوامل حیطه باور باطنی برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور

ردیف	عوامل‌های حیطه باور باطنی	میانگین رتبه به ترتیب اولویت	خی دو
۱	عدم تمایل به روش ترک اجرای سنتی نظام برنامه‌ریزی در مدیران و دبیران	۴/۵۴	۱۳/۴۱ Sig: 0.000 *
۲	انگیزه نداشتن پرسنل مدرسه در اجرای برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور	۳/۵۳	
۳	عدم تأثیر برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور در ارتقای انگیزه کارکنان مدرسه	۳/۴۹	
۴	شکل‌گیری هرج و مرج در نتیجه واگذاری اختیار تهیه برنامه درسی به معلمان	۳/۲۵	
۵	فقدان نگرش مثبت پرسنل مدرسه در اجرای برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور	۳/۲۳	
۶	خداشه‌دار شدن عدالت آموزشی در نتیجه تولید برنامه درسی توسط معلمان	۲/۹۶	
*p<0.05			

براساس نتایج ارائه شده در جدول ۴، نتیجه آزمون فریدمن (که برای بررسی معناداری رتبه‌بندی در این آزمون از آماره خی دو استفاده می‌شود) با آماره ۱۴۲/۴۲ در سطح ۰/۰۵ معنی‌دار است ($p<0/05$). براساس نتایج حاصل شده، گویه «عدم تمایل به روش ترک اجرای سنتی نظام برنامه‌ریزی در مدیران و دبیران» به عنوان رتبه اول و گویه «خداشه‌دار شدن عدالت آموزشی در نتیجه تولید برنامه درسی توسط معلمان» در رتبه آخر قرار گرفته است. بنابراین با توجه به نتایج، گویه شماره ۱ به عنوان چالشی‌ترین گویه و گویه دارای رتبه آخر به عنوان کم‌چالش‌ترین گویه توسط مدیران و دبیران شناخته شده است.

همچنین، از آزمون t تک نمونه برای مقایسه میانگین نمره حیطه باور باطنی از دیدگاه دبیران و مدیران با معیار فرضی تعیین‌شده برای تعیین وجود چالش یا عدم‌چالش در این حیطه برای برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور استفاده گردیده است. قابل ذکر است که در پژوهش حاضر، میانگین ۳ به عنوان نقطه مرزی در برخورداری از باور باطنی در برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور تعیین شده، که با توجه به طرح چالش‌ها در قالب سوال، عدد بالاتر از آن نشان‌دهنده چالش در حیطه مورد نظر است. در این راستا، ابتدا پیش‌فرض تساوی واریانس‌ها توسط آزمون لیوین مورد بررسی قرار گرفته و مشاهده گردید که فرضیه صفر مورد تایید واقع شده و پیش‌فرض تساوی واریانس‌ها برقرار است ($p>0/05$). در نتیجه می‌توان از آزمون t تک نمونه استفاده نمود.

جدول ۷- آزمون مقایسه میانگین نمره برخورداری مدیران و دبیران از باور باطنی با معیار فرضی تعیین شده (t تک نمونه)

شاخص آماری	میانگین متغیر	انحراف استاندارد	میانگین فرضی	درجه آزادی	مقدار t	Sig
نگرش	۲/۸۱	۱/۲۷	۳	۱۴۹	-۱/۷۸	۰/۰۸۳

براساس جدول ۷، در حیطه باور باطنی برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور از دیدگاه دبیران و مدیران، یافته‌ها حاکی از عدم معنی‌داری نتیجه آزمون انجام گرفته است ($p > ۰/۰۵$). با آزمون انجام شده، H_0 رد نمی‌شود بنابراین این نتیجه حاکی از نبود چالش در این حیطه از نظر دبیران و مدیران است.

۵- به چه میزان نبود امکانات و اعتبارات مالی و مادی مدارس بر تحقق نیافتن اجرای برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور موثر است؟

به منظور بررسی وضعیت عامل‌های حیطه امکانات نسبت به یکدیگر و به لحاظ تعیین اولویت و رتبه‌بندی این عامل‌ها در حیطه امکانات برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور، از آزمون فریدمن استفاده شده است که نتایج این آزمون در جدول ۸ ارائه شده است.

جدول ۸- نتایج آزمون فریدمن برای رتبه‌بندی عوامل حیطه امکانات برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور

ردیف	عامل های حیطه امکانات	میانگین رتبه به ترتیب اولویت	خی دو
۱	نامناسب بودن بودجه و امکانات آموزشی مدارس متوسطه برای اجرای برنامه-ریزی درسی مدرسه‌محور	۴/۲۹	Sig: 0.000 *۱۶۰/۶۱
۲	مهیا نبودن مدارس از لحاظ داشتن منابع مکتوب و دیجیتالی (کتاب، نشریه و...) برای اجرای برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور	۳/۷۴	
۳	فراهم نبودن امکانات و منابع مکتوب و دیجیتالی برای اجرای برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور (کتاب، مجله و...)	۳/۳۴	
۴	فقدان آمادگی مدارس از لحاظ داشتن تجهیزات مناسب اجرای برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور	۳/۳۱	
۵	عدم آشنایی مدیران و دبیران مقطع متوسطه با انواع منابع مادی و مالی جامعه محلی	۳/۲۷	
۶	عدم موافقت مدیران مدارس در مورد واگذاری اختیارات تصمیم‌گیری در قلمرو مربوط به امور بودجه و امور پرسنلی	۳/۲۲	
*p<0.05			

براساس نتایج ارائه شده در جدول ۸، نتیجه آزمون فریدمن (که برای بررسی معناداری رتبه‌بندی در این آزمون از آماره خی دو استفاده می‌شود) با آماره ۱۶۰/۶۱ در سطح ۰/۰۵ معنی‌دار است

($p < 0/05$). براساس نتایج حاصل شده، گویه «نامناسب بودن بودجه و امکانات آموزشی مدارس متوسطه برای اجرای برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور» به‌عنوان رتبه اول و گویه «عدم موافقت مدیران مدارس در مورد واگذاری اختیارات تصمیم‌گیری در قلمرو مربوط به امور بودجه و امور پرسنلی» در رتبه آخر قرار گرفته است. بنابراین با توجه به نتایج، گویه شماره ۱ به عنوان چالشی‌ترین گویه و گویه دارای رتبه آخر به عنوان کم‌چالش‌ترین گویه توسط مدیران و دبیران شناخته شده است. همچنین، از آزمون t تک نمونه برای مقایسه میانگین نمره حیطه امکانات از دیدگاه دبیران و مدیران با معیار فرضی تعیین‌شده برای تعیین وجود چالش یا عدم‌چالش در این حیطه برای برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور استفاده گردیده است. قابل ذکر است که در پژوهش حاضر، میانگین ۳ به عنوان نقطه مرزی در برخورداری از امکانات در برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور تعیین شده، که با توجه به طرح چالش‌ها در قالب سوال، عدد بالاتر از آن نشان‌دهنده چالش در حیطه مورد نظر است. در این راستا، ابتدا پیش‌فرض تساوی واریانس‌ها توسط آزمون لیوین مورد بررسی قرار گرفته و مشاهده گردید که فرضیه صفر مورد تایید واقع شده و پیش‌فرض تساوی واریانس‌ها برقرار است ($p > 0/05$). در نتیجه می‌توان از آزمون t تک نمونه استفاده نمود.

جدول ۹- آزمون مقایسه میانگین نمره برخورداری از امکانات با معیار فرضی تعیین شده (t تک نمونه)

Sig	مقدار t	درجه آزادی	میانگین فرضی	انحراف استاندارد	میانگین متغیر	شاخص آماری
						متغیر
۰/۰۰۱	۷/۱۹	۱۴۹	۳	۱/۲۳	۳/۷۲	امکانات

براساس جدول ۹، در حیطه برخورداری از امکانات برای برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور، مقدار t مشاهده شده بزرگتر از مقدار t بحرانی جدول در سطح خطای ۵ درصد و با درجه آزادی ۱۴۹ می‌باشد. با آزمون انجام شده، H_0 رد می‌شود و در نتیجه میانگین جامعه بالاتر از ۳ می‌باشد. بنابراین می‌توان گفت که حیطه امکانات، از دیدگاه مدیران و دبیران با چالش مواجه بوده و به عبارت دیگر، امکانات در برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور مطلوب نیست.

۶- به چه میزان نهادینه نشدن فرهنگ برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور بر تحقق نیافتن اجرای برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور موثر است؟

به منظور بررسی وضعیت عامل‌های حیطه فرهنگ نسبت به یکدیگر و به لحاظ تعیین اولویت و رتبه‌بندی این عامل‌ها در حیطه فرهنگ برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور، از آزمون فریدمن استفاده شده است که نتایج این آزمون در جدول ۱۰ ارائه شده است.

جدول ۱۰- نتایج آزمون فریدمن برای رتبه‌بندی عوامل حیطه امکانات برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور

ردیف	عامل‌های حیطه فرهنگ	میانگین رتبه به ترتیب اولویت	خی دو
۱	عدم نهادینه شدن فرهنگ اجرای برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور در آموزش و پرورش	۳/۹۷	Sig: 0.000 *۱۵۸/۷۹
۲	عدم آمادگی مدیران و معلمان در پذیرش و اجرای برنامه درسی مدرسه‌محور	۳/۸۷	
۳	عدم وجود سازوکار قانونی مناسب برای اجرای برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور	۳/۸۱	
۴	عدم وجود قوانین و مقررات کافی برای اجرای برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور	۳/۴۳	
۵	بی‌تاثیر بودن عوامل اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و مذهبی در اجرای برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور	۳/۲۹	
۶	فراهم نبودن بستر و زمینه لازم برای تحقق اجرای برنامه درسی مدرسه‌محور در مدارس	۲/۶۳	
*p<0.05			

براساس نتایج ارائه شده در جدول ۱۰، نتیجه آزمون فریدمن (که برای بررسی معناداری رتبه‌بندی در این آزمون از آماره خی دو استفاده می‌شود) با آماره ۱۵۸/۷۹ در سطح ۰/۰۵ معنی‌دار است ($p<0/05$). براساس نتایج حاصل شده، گویه «عدم نهادینه شدن فرهنگ اجرای برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور در آموزش و پرورش» به‌عنوان رتبه اول و گویه «فراهم نبودن بستر و زمینه لازم برای تحقق اجرای برنامه درسی مدرسه‌محور در مدارس» در رتبه آخر قرار گرفته است. بنابراین با توجه به نتایج، گویه شماره ۱ به عنوان چالشی‌ترین گویه و گویه دارای رتبه آخر به عنوان کم‌چالش‌ترین گویه توسط مدیران و دبیران شناخته شده است.

همچنین، از آزمون t تک نمونه برای مقایسه میانگین نمره حیطه فرهنگ از دیدگاه دبیران و مدیران با معیار فرضی تعیین‌شده برای تعیین وجود چالش یا عدم‌چالش در این حیطه برای برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور استفاده گردیده است. قابل ذکر است که در پژوهش حاضر، میانگین ۳ به‌عنوان نقطه مرزی در برخورداری از فرهنگ برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور تعیین شده، که با توجه به طرح چالش‌ها در قالب سوال، عدد بالاتر از آن نشان‌دهنده چالش در حیطه موردنظر است. در این راستا، ابتدا پیش‌فرض تساوی واریانس‌ها توسط آزمون لیوین مورد بررسی قرار گرفته و مشاهده گردید که فرضیه صفر مورد تایید واقع شده و پیش‌فرض تساوی واریانس‌ها برقرار است ($p>0/05$). درنتیجه می‌توان از آزمون t تک نمونه استفاده نمود.

جدول ۱۱- آزمون مقایسه میانگین نمره فرهنگ با معیار فرضی تعیین شده (t تک نمونه)

شاخص آماری	میانگین متغیر	انحراف استاندارد	میانگین فرضی	درجه آزادی	مقدار t	Sig
فرهنگ	۳/۲۵	۱/۳۰	۳	۱۴۹	۲/۳۴	۰/۰۲۰

براساس جدول ۱۱، در حیطه فرهنگ برای برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور، مقدار t مشاهده شده بزرگتر از مقدار t بحرانی جدول در سطح خطای ۵ درصد و با درجه آزادی ۱۴۹ می‌باشد. با آزمون انجام شده، H_0 رد می‌شود و در نتیجه میانگین جامعه بالاتر از ۳ می‌باشد. بنابراین می‌توان گفت که حیطه فرهنگ، از دیدگاه مدیران و دبیران با چالش مواجه بوده و به عبارت دیگر، فرهنگ برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور مطلوب نیست و نهادینه نشده است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی چالش‌های تحقق اجرای برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور در نظام آموزشی ایران انجام شد. نتایج سوال اول نشان داد که از دیدگاه مدیران و دبیران، در حیطه آگاهی، چالش وجود دارد و به عبارت دیگر، یافته‌های به دست آمده در این حیطه، نشان‌دهنده وجود چالش و نامطلوبیت در حیطه مورد نظر است. عدم اختیار معلمان در تغییر اهداف برنامه درسی؛ عدم امکان مشارکت مدیران و دبیران برای اجرای برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور در مدارس؛ عدم امکان مشارکت فعال مدیران و معلمان در تدوین مواد آموزشی مبتنی بر نیازها و توانایی دانش‌آموزان و فقدان اختیارات معلمان در انتخاب روش تدریس براساس فضای کلاس، امکانات موجود و نوع محتوا چالش‌هایی بودند که در حیطه آگاهی مدیران و دبیران وجود دارند. این یافته با قسمت‌هایی از نتایج پژوهش، سبحانی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۰)؛ نوروزاده و همکاران (۱۳۸۶)، استارک (۲۰۱۷) همسو می‌باشد. در تبیین این یافته باید گفت که برخورداری معلمان و مدیران از آگاهی کافی به‌عنوان یک متغیر اصلی تاثیرگذار در فرایند برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور باید مورد توجه قرار گیرد. در این راستا باید دست‌اندرکاران نظام آموزش و پرورش آگاهی بیشتری در مورد جزئیات برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور در اختیار معلمان و مدیران قرار دهند و معلمان و مدیران نیز به‌طور مداوم به تقویت و ارتقای سطح دانش خود اهتمام ورزند. تصمیم‌گیری درباره افزایش مشارکت معلمان در فعالیت‌های علمی مرتبط با برنامه درسی مدرسه‌محور، تدارک تمهیداتی مانند ادامه تحصیل مدیران و معلمان، آماده‌سازی، تجهیز و توانمندسازی معلمان و اتخاذ سیاست معین در خصوص بالا بردن آگاهی معلمان و مدیران در خصوص برنامه درسی مدرسه‌محور از جمله تدابیری هستند که می‌توانند چالش‌های مربوط به حیطه آگاهی را به حداقل برسانند.

بررسی سوال دوم نشان داد که نبود توانمندی تخصصی برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور در مدیران و دبیران یکی از چالش‌های اساسی در تحقق اجرای برنامه درسی مدرسه‌محور در نظام آموزش و پرورش است. براساس نتایج حاصل شده، عدم توانایی لازم مدیران و دبیران در تالیف کتب درسی متناسب با برنامه‌ریزی درسی و عدم مشارکت مطلوب مدیران و دبیران در همایش‌های مرتبط با برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور از چالش‌های مربوط به حیطه توانمندی تخصصی مدیران و معلمان

می‌باشند که به‌عنوان یافته پژوهش به دست آمده‌اند. این یافته با قسمت‌هایی از نتایج پژوهش سبحانی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۰)؛ زین‌الدینی میمند (۱۳۸۶) همسو می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان بیان داشت که از آنجایی که برخورداری از توانمندی‌های تخصصی برنامه‌ریزی درسی برای اجرای برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور از الزامات اساسی است اما در شرایط حاضر معلمان و مدیران به دلایلی از جمله ساختار متمرکز نظام آموزش و پرورش، عدم توجه به برگزاری دوره‌های تخصصی جهت توانمندسازی مدیران و معلمان، اولویت نداشتن برنامه درسی مدرسه‌محور در نظام آموزشی و ضعف در آیین‌نامه‌ها و دستورالعمل‌های آموزشی و... در عمل از مهارت‌های مورد نیاز برای اجرای برنامه درسی مدرسه‌محور برخوردار نیستند و در صورت تمایل نظام آموزشی به اجرای برنامه درسی مدرسه‌محور، بایستی بازنگری درباره نقش دست‌اندرکاران آموزش و پرورش بویژه مدیران و دبیران و توانمندسازی آن‌ها برای تصدی مسئولیت‌ها و وظایف جدید متناسب با ساختار برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور صورت گیرد.

بررسی نتایج بدست آمده درخصوص سوال سوم نشان داد که براساس نتایج حاصل شده، گویه عدم تمایل به روش ترک اجرای سنتی نظام برنامه‌ریزی در مدیران و دبیران و خدشه‌دار شدن عدالت آموزشی در نتیجه تولید برنامه درسی توسط معلمان به عنوان چالشی‌ترین گویه‌ها توسط مدیران و دبیران شناخته شده‌اند. این یافته با قسمت‌هایی از نتایج پژوهش، پیری و بهروزی‌فر (۱۳۹۴)؛ سبحانی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۰)؛ استارک (۲۰۱۷) همخوان است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که فاصله گرفتن از نظام برنامه‌ریزی درسی سنتی، تقویت باور باطنی مدیران و معلمان به اهمیت برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور در نگرش مثبت پرسنل مدرسه به اجرای برنامه‌ریزی درسی مدرسه-محور می‌تواند تأثیرگذار باشد و چالش‌های اجرای برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور در حیطه باور باطنی را به حداقل برساند.

بررسی نتایج بدست آمده درخصوص سوال چهارم نشان داد که براساس نتایج حاصل شده، گویه نامناسب بودن بودجه و امکانات آموزشی مدارس متوسطه برای اجرای برنامه‌ریزی درسی مدرسه-محور و عدم موافقت مدیران مدارس در مورد واگذاری اختیارات تصمیم‌گیری در قلمرو مربوط به امور بودجه و امور پرسنلی به‌عنوان چالشی‌ترین گویه‌ها توسط مدیران و دبیران شناخته شده‌اند. این یافته با قسمت‌هایی از نتایج پژوهش، سبحانی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۰)؛ فتحی و اجارگاه (۱۳۹۰)؛ استارک (۲۰۱۷) همسو می‌باشد. در تبیین این یافته باید اذعان کرد که برای برطرف کردن چالش‌های موجود در حیطه امکانات، 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 که یکی از مهمترین بخش‌های توسعه نظام آموزشی محسوب گردد مورد توجه بیشتری قرار گیرند. لذا از آنجا که وجود امکانات متنوع و مناسبی، برای اجرای

برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور از ضروریات می‌باشد، باید بازسازی امکانات مدارس مورد توجه قرار بگیرد. بنابراین با توجه به نقش امکانات و ظرفیت‌های مدرسه در اجرای برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور و از آنجا که مدارس بهتر می‌توانند این امکانات را شناسایی کرده و در رفع نواقص آن بکوشند، بنابراین در برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور، توجه به امکانات و ظرفیت‌های مدرسه از اهمیت بیشتری برخوردار است.

بررسی نتایج بدست آمده درخصوص سوال پنجم نشان داد که از دیدگاه مدیران و دبیران، نهادهای نشدن فرهنگ برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور، یکی از چالش‌های تحقق اجرای برنامه درسی مدرسه در نظام آموزش و پرورش است. براساس نتایج حاصل شده، گویه عدم نهادهای شدن فرهنگ اجرای برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور در آموزش و پرورش و فراهم نبودن بستر و زمینه لازم برای تحقق اجرای برنامه درسی مدرسه محور در مدارس به عنوان چالشی‌ترین گویه مدیران و دبیران شناخته شده‌اند. این یافته با قسمتهایی از نتایج پژوهش سبحانی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۰)؛ نوروزاده و همکاران (۱۳۸۶)، استارک (۲۰۱۷) همسو می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان گفت فرهنگ‌سازی درخصوص برنامه درسی مدرسه‌محور باید به‌عنوان یک اصل مورد توجه تصمیم‌گیرندگان نظام آموزشی در سطح کلان و خرد باشد چرا که اجرایی کردن برنامه درسی مدرسه‌محور بطور اساسی نیازمند فرهنگ‌سازی دقیق و اصولی دارد و تلاش برای تحقق این امر، شایسته توجه بیشتر است. به نحوی که بایستی بستر و زمینه لازم برای تحقق اجرای برنامه درسی مدرسه‌محور در مدارس توسط تصمیم‌گیرندگان نظام آموزشی فراهم گردد. به هر حال، تمرکززدایی، به‌عنوان پاسخی منطقی به وضعیت و چالش‌های امروز است، زیرا تمرکززدایی مشارکت همه جانبه‌ی افراد را در تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی درباره‌ی سرنوشت خود ایجاد می‌کند بدین ترتیب، تمرکززدایی به‌عنوان یکی از راه‌حل‌های مواجهه با مشکلات کنونی در نظام های آموزشی باید مورد توجه مسئولان آموزش و پرورش باشد و در تمرکززدایی از نظام آموزشی، توجه به انواع عدم‌تمرکز بویژه برنامه درسی مدرسه‌محور به‌عنوان یک ضرورت محور تصمیم‌گیری مسئولان قرار گیرد.

درمجموع می‌توان بیان داشت که برای اجرای برنامه درسی مدرسه‌محور بایستی ضمن نهادهای ساختن فرهنگ برنامه درسی مدرسه‌محور در نظام آموزش و پرورش و در سطح مدارس، فرهنگ بهرمندی از خلاقیت معلمان و مدیران برای اجرای برنامه درسی مدرسه‌محور نیز در دستور کار تصمیم‌گیرندگان نظام آموزش و پرورش قرار گیرد.

منابع

- Adib Menesh, M. (2019). Examining the implementation capability of university-oriented curriculum planning in Farhangian University, *Education Research Quarterly*, 6(24).86-67.
- Adib Menesh, M; Ali Askari, M; Musapour, N (2011). Feasibility of implementing school-based curriculum planning in high schools of Kermanshah city, *Curriculum Research Quarterly*, Shiraz University, 1(2):104-81.
- Adams, D. And A. Goldbard. (2013). *Comprehensive cultural policy for the state of California*. C. A: icd@wwcd.org [8.21.2002].
- Adamcova, E, Simanova, L. Trnka, M. (2016). The Perception of Quality of Dual-Level Model Curriculum by Slovak Primary Teachers Compared to Centralized Curriculum Model Used Before 1989, Conference: 3rd International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts, SGEM 2016 Location: Albena, BULGARIA Date: AUG 24-30, 2016.
- Jeong, D.W, Lee, H.J & Gho, s.k, (2017). Education decentralization, school resources, and student outcomes in Korea, *Educational Development*, 53(c),12-27.
- Fathi Wajareh K (2004). Examining the executive capabilities of different decision-making patterns in the school curricula of the country, *Curriculum Studies Quarterly*, 1(1).42-27
- Moradi Pardanjani, H and Dinashi, S and Abdali, Fortun and Safi Khani, Gh (2013). School-based management, challenges and problems ahead in Iran, the first national electronic conference on applied and research approaches in humanities and management, Qom.
- Mehrmohammadi, M. (2007). Curriculum, opinions and perspectives, Tehran: Samit Publications.
- Muta, H. (2006); Deregulation and Decentralization of Education in Japan ; *Journal of Educational, Tokyo Institute of Technology*, Tokyo, Japan Administration, Vol. 38, No. 5, pp. 455-467.
- Norouzzadeh, R; Mahmoudi, R; Ibrahim's grandson, Abdul Rahim; and Fathi Vajargah, Koresh (2005). Delegating curriculum planning authority to universities is a step towards decentralization of curriculum in the country's higher education system, presented at the conference on concentration and decentralization in curriculum planning, Kerman University.
- Priestley, M., Minty, S. & Eager, M. (2019). School-based curriculum development in Scotland: Curriculum policy and enactment. *Pedagogy, Culture and Society*. 22(2): 189-211.
- Sobhani Nejad, M; Rahnama, A; Shah Hosseini, N (2011). Examining the challenges of realizing the approved decentralized university curriculum planning system from the point of view of academic staff members in the field of educational sciences of universities with audited faculty in Tehran in the academic year of 2018-2018. *Quarterly Journal of Research and Curriculum in Higher Education* (59): 47-68.
- Satari, A. (1400). Decentralization of the curriculum in Iran by relying on the components of belief value and the rules of the national curriculum document, *Curriculum Studies Quarterly*, 16(62).222-197.
- Stark, J. (2017); Program Level Curriculum Planning ; *Journal Research in Higher Education*, Vol. 1.
- Gaddene, L. & singhal, M, (2014). Decentralization in Developing Economies. *Annu Rev*, 6(6), 581-604.

- Galiani, S. Getler, p. Schargrodsky, E, (2016). School decentralization: Helping the good get better, but leaving the poor behind, *public economics*, 92(10-11), 2106-2120.
- Gazile, haim. (2012). *School based management: tneory, research and practice Colombo*: karunarvatne and sonslth.
- Zain Maimand, Z; and Musapour N (2005). The preparation of academic staff members to accept decentralized curriculum planning in the educational system, presented in the conference of concentration and lack of concentration in curriculum planning, Kerman University.
- Vaghair Zamhari, Z, Kerami, M, Jafarthani, H (2018). Challenges of revision and implementation of curricula in Ferdowsi University of Mashhad, *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 91
- Liu, N R. (2009); Decentralization and Marketisation of Adult and Continuing Education: A Chinese Case Study ; *International Journal of Educational Development*, Vol. 29, pp. 212 218.

Extended Abstract

An Investigation into the Challenges Facing the Implementation of School-Based Curriculum in the Iranian Educational System

Marzban Adib-Manesh*

Introduction

Research in the field of education in recent decades has shown that decentralized education systems perform better than educational systems that are centrally managed and organized. One of the reasons for the growing interest in decentralization in education lies in the fact that it devolves decision-making and responsibilities downwards to schools and facilitates the development and implementation of a school-based curriculum. In line with this increasing interest in school-based curricula, the present study aimed to not only identify the categories related to the implementation of the school-based curriculum but also examine the challenges facing the implementation of school-based curricula. To this end, the views of stakeholders (i.e., principals and teachers) involved in the process of implementing school-based curricula in high schools in Kermanshah, Iran, were explored. This research sought to address the following questions:

- 1- What are the categories related to the implementation of a school-based curriculum?
2. To what extent does the principals' and teachers' lack of awareness impede the implementation of a school-based curriculum?
- 3- To what extent does principals' and teachers' lack of professional competence hamper the implementation of a school-based curriculum?
4. To what extent do principals' and teachers' esoteric beliefs hinder the implementation of a school-based curriculum?
5. To what extent does the lack of financial resources and educational facilities of schools affect the implementation of school-based curricula?

Methods

This research utilized an exploratory-sequential design with an instrument development model. The statistical population included official documents, regulations, instructions, and by-laws in the qualitative section and teachers and principals of high schools in Kermanshah in the academic year of 1401-1400 in the quantitative section. The sample size consisted of 50 principals and 100 teachers who were randomly selected. Qualitative content analysis was used as a tool in the qualitative part of the study, and a researcher-made questionnaire was used to collect the quantitative data. Qualitative data were analyzed using thematic networks while quantitative data was analyzed by independent t-test and the Friedman test.

* Ph.D. Graduate in Curriculum Planning in Isfahan University, Instructor in Farhangiyān University (marzbaneadib@yahoo.com)

Results

Findings showed that the absence of institutionalized organizational culture, lack of financial resources and required hardware, the absence of an appropriate legal mechanism, lack of specialized skills and ability in principals and teachers to implement a school-based curriculum, the absence of rules and regulations for the implementation of school-based curricula, and lack of knowledge, awareness, and training on the part of principals and teachers in the implementation of school-based curricula were among the identified challenges facing the implementation of school-based curricula in the education system of Iran. Overall, the results showed that the attitudes toward school-based curriculum planning were positive, but it is necessary to address the challenges by adopting coherent policies and effective strategies.

Discussion and Conclusion

Decentralization, as one of the solutions to tackle the current problems besetting educational systems, should be considered by education policy-makers. In this regard, attention should be paid to various types of decentralization, especially the school-based curriculum. In order to implement a school-based curriculum, its respective culture should be institutionalized in the education system at the school level. To achieve this, education system decision-makers have to foster the development of a culture that renders it not only possible but also necessary to benefit from the creativity of teachers and principals in implementing the school-based curriculum.

Keywords: school-based curriculum, teachers, principals, educational system, decentralization