

Futurism of the role of education and learning stakeholders in out of school spaces based on the national curriculum and the fundamental transformation document

Esmat Refahtalab¹, Dr. Ali Akbar Farhangi², Dr. Abdolreza Sobhani³, Dr. Bahram Alishiri⁴

¹ PhD student in Educational Management, Department of Educational Management, Kish International Branch, Islamic Azad University, Kish, Iran. smat.refahtalab@gmail.com

² Professor, Department of Management, Faculty of Management, University of Tehran, Tehran, Iran.
(Corresponding author) aafarhangi@ut.ac.ir

³ Assistant Professor, Department of Management, South Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.
a_sobhani@azad.ac.ir

⁴ Assistant Professor, Department of Management, South Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.
bahramalishiri1972@gmail.com

Abstract

Aim and introduction: Participation is a process that empowers and mobilizes stakeholders in that area. The purpose of this research is to examine the role of stakeholders in education and learning in out of school spaces based on the national curriculum and the fundamental transformation document. One of the essential goals of education in schools is that curricula should be in harmony with the needs of students' lives so that they can apply what they have learned in society. But it seems that currently, educational stakeholders such as families, schools, and other cultural institutions have not been very successful in creating and developing such strategies in children and adolescents. In recent years, and given the growth and scope of changes in educational methods, adapting the learning environment to the needs of students has become more and more the focus of attention of experts in this field. Based on the Vision Document of the Islamic Republic of Iran for the Year 1404, educational and training spaces and centers are the basis for realizing the goals and programs of the formal public education system and meeting the individual and collective needs of students, in line with international standards and equipped with modern indigenous equipment and technologies for learning. In psychology, open educational spaces are viewed as a platform for releasing energy and acquiring life skills. Studies show that designing open and outdoor educational spaces can promote growth and development in learning. Therefore, paying attention to other learning spaces, including green spaces and the use of nature, social spaces, sports spaces, business spaces, and cyberspace, can have positive effects on student learning. As a result, one of the tasks of schools is to create engagement and fill students' time

Received: 2025/05/15; **Accepted:** 2025/07/08; **Published online:** 2025/09/01

Publisher: Qom Islamic Azad University **Article type:** Research Article © The Author(s).

Doi: 10.71522/jiem.2025.4241212034



purposefully by using educational support spaces outside of school alongside classrooms. The existence and use of these educational support spaces will help deepen and facilitate learning, and because education is carried out indirectly, voluntarily, and in a way that is encouraged and interesting to the student, it will create a cheerful spirit and relieve student fatigue and depression.

John Dewey (2010) was one of the first thinkers to emphasize the need for learning in spaces outside of school, and Kuhn developed a sociological approach to learning. In general, formal and compulsory public education is the standard in most parts of the world, and most societies invest in educating young people as their future citizens and workers. However, education in school is not the only measure of learning, and much more can be learned outside of school than formal knowledge and the subjects taught in school. And what is important in this regard is increasing the level of family participation in school educational and training activities, holding effective training courses outside of school according to the needs of students, providing consulting services to families to align the educational goals and methods of the family and school, and increasing the role of the school as one of the centers of local progress, especially in the cultural-social dimensions.

Methodology: In this study, SPSS software was used to analyze descriptive and inferential statistical data. Statistical data at the descriptive level was analyzed using statistical characteristics such as frequency, mean, and standard deviation. In descriptive statistical analysis, the researcher summarizes and classifies the collected data using descriptive statistical indicators. After analyzing the results of the questionnaire in SPSS software, effective components were selected based on the degree of importance of the data, and in the next stage, by forming a panel of experts, these components were re-examined and MACTOR software was used to determine the effectiveness and efficiency of the components and identify stakeholders, and appropriate scenarios were obtained. MACTOR futures software was also used to analyze the role of stakeholders.

Finding: The findings indicate that students were identified as one of the main and influential stakeholders in decision-making, along with the Supreme Education Council, the Education Organization, schools and administrators, the Fundamental Transformation Document, and textbooks as influential and influential stakeholders, and also the students' families as influential stakeholders.

Discussion and conclusion: In developing appropriate scenarios, the role of stakeholders with an out-of-school learning approach in accordance with the Fundamental Transformation Document of Education, it can be concluded that transformation and innovation in education in line with desired orientations and environmental developments, flexibility and updating of laws and regulations, improving the quality of the teaching-learning process by relying on new technologies, developing and continuously improving the quality of the educational management and leadership system in the formal and public education system by changing the content of textbooks and approving out-of-school learning spaces as supplementary content of lessons and including this program in the national curriculum and the Fundamental Transformation Document, and giving school administrators the authority to plan in the form of a special school program for training in out-of-school spaces for the growth and improvement of individual and social skills, responsibility and idea generation, and the development of entrepreneurship play a significant role. Since educational program planning and policy-making are developed by adults, it is better to pay more attention to the needs and aspirations of the main stakeholders and actors, namely students, and then the desires of their families, and to involve them in decision-making and curriculum planning.

Keywords: national curriculum, stakeholders, document of fundamental transformation, learning in spaces outside of school.

آینده‌پژوهی نقش ذینفعان آموزش و یادگیری در فضاهای خارج از مدرسه مبتنی بر برنامه درسی ملی و سند تحول بنیادین

عصمت رفاه طلب^۱، دکتر علی اکبر فرهنگی^۲، دکتر عبدالرضا سبحانی^۳، دکتر بهرام علیشیری^۴

^۱ دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، گروه مدیریت آموزشی، واحد بین الملل کیش، دانشگاه آزاد اسلامی، کیش، ایران.

smat.refahtalab@gmail.com

^۲ استاد گروه مدیریت، دانشکده مدیریت، دانشگاه تهران، تهران، ایران. (نویسنده مسئول) aafarhangi@ut.ac.ir

^۳ استادیار گروه مدیریت، واحد تهران جنوب، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران. a_sobhani@azad.ac.ir

^۴ استادیار گروه مدیریت، واحد تهران جنوب، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران. bahramalishiri1972@gmail.com

چکیده

هدف و مقدمه: مشارکت فرآیندی است که ذینفعان را در آن حوزه توانمند و بسیج می‌کند. هدف از این پژوهش بررسی نقش ذینفعان در آموزش و یادگیری در فضاهای خارج از مدرسه بر اساس برنامه درسی ملی و سند تحول بنیادین است. یکی از اهداف اساسی آموزش در مدارس این است که برنامه‌های درسی با نیازهای زندگی دانش‌آموزان هماهنگ باشد تا بتوانند آموخته‌های خود را در جامعه به کار گیرند. اما به نظر می‌رسد در حال حاضر، ذینفعان آموزشی مانند خانواده‌ها، مدارس و سایر نهادهای فرهنگی در ایجاد و توسعه چنین راهبردهایی در کودکان و نوجوانان چندان موفق نبوده‌اند. در سال‌های اخیر و با توجه به رشد و دامنه تغییرات در روش‌های آموزشی، تطبیق محیط یادگیری با نیازهای دانش‌آموزان بیش از پیش مورد توجه متخصصان این حوزه قرار گرفته است. بر اساس سند چشم‌انداز جمهوری اسلامی ایران برای سال ۱۴۰۴، فضاها و مراکز آموزشی و پرورشی، زمینه‌ساز تحقق اهداف و برنامه‌های نظام آموزش رسمی عمومی و برآورده کردن نیازهای فردی و جمعی دانش‌آموزان، مطابق با استانداردهای بین‌المللی و مجهز به تجهیزات و فناوری‌های بومی مدرن برای یادگیری هستند. در روانشناسی، فضاهای آموزشی باز به عنوان بستری برای آزادسازی انرژی و کسب مهارت‌های زندگی در نظر گرفته می‌شوند. مطالعات نشان می‌دهد که طراحی فضاهای آموزشی باز و روباز می‌تواند رشد و توسعه در یادگیری را ارتقا دهد. بنابراین، توجه به سایر فضاهای آموزشی، از جمله فضاهای سبز و استفاده از طبیعت، فضاهای اجتماعی، فضاهای ورزشی، فضاهای تجاری و فضای مجازی، می‌تواند تأثیرات مثبتی بر یادگیری دانش‌آموزان داشته باشد. در نتیجه، یکی از وظایف مدارس، ایجاد تعامل و پر کردن هدفمند وقت دانش‌آموزان با استفاده از فضاهای پشتیبانی آموزشی خارج از مدرسه در کنار کلاس‌های درس است. وجود و استفاده از این فضاهای پشتیبانی آموزشی به

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۲/۲۵؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۴/۱۷؛ تاریخ انتشار آنلاین: ۱۴۰۴/۰۶/۱۰

© نویسندگان.

نوع مقاله: پژوهشی

ناشر: دانشگاه آزاد اسلامی واحد قم



Doi: 10.71522/ijem.2025.4241212034

تعمیق و تسهیل یادگیری کمک می‌کند و از آنجا که آموزش به صورت غیرمستقیم، داوطلبانه و به شیوه‌ای تشویقی و جالب برای دانش‌آموز انجام می‌شود، باعث ایجاد روحیه‌ای شاد و رفع خستگی و افسردگی دانش‌آموز می‌شود. جان دیویی (۲۰۱۰) از اولین متفکرانی بود که بر لزوم یادگیری در فضاهای خارج از مدرسه تأکید کرد و کوهن رویکردی جامعه‌شناختی به یادگیری ارائه داد. به طور کلی، آموزش عمومی رسمی و اجباری در اکثر نقاط جهان استاندارد است و اکثر جوامع در آموزش جوانان به عنوان شهروندان و کارگران آینده خود سرمایه‌گذاری می‌کنند. با این حال، آموزش در مدرسه تنها معیار یادگیری نیست و می‌توان چیزهای بسیار بیشتری را در خارج از مدرسه نسبت به دانش رسمی و مباحث تدریس شده در مدرسه آموخت. و آنچه در این زمینه اهمیت دارد، افزایش سطح مشارکت خانواده در فعالیت‌های آموزشی و تربیتی مدرسه، برگزاری دوره‌های آموزشی مؤثر در خارج از مدرسه با توجه به نیازهای دانش‌آموزان، ارائه خدمات مشاوره‌ای به خانواده‌ها برای همسوسازی اهداف و روش‌های آموزشی خانواده و مدرسه (سند تحول بنیادین، هدف ۴، راهبرد ۴) و افزایش نقش مدرسه به عنوان یکی از مراکز پیشرفت محلی، به ویژه در ابعاد فرهنگی-اجتماعی (سند تحول بنیادین، هدف ۷) است.

روش‌شناسی: در این پژوهش، برای تجزیه و تحلیل داده‌های آماری توصیفی و استنباطی از نرم‌افزار SPSS استفاده شد. داده‌های آماری در سطح توصیفی با استفاده از ویژگی‌های آماری مانند فراوانی، میانگین و انحراف معیار تجزیه و تحلیل شدند. در تحلیل آماری توصیفی، محقق با استفاده از شاخص‌های آماری توصیفی، داده‌های جمع‌آوری شده را خلاصه و طبقه‌بندی می‌کند. پس از تجزیه و تحلیل نتایج پرسشنامه در نرم‌افزار SPSS، مؤلفه‌های مؤثر بر اساس درجه اهمیت داده‌ها انتخاب شدند و در مرحله بعد، با تشکیل پنل خبرگان، این مؤلفه‌ها مجدداً بررسی شدند و از نرم‌افزار MACTOR برای تعیین اثربخشی و کارایی مؤلفه‌ها و شناسایی ذینفعان استفاده شد و سناریوهای مناسب به دست آمد. همچنین برای تحلیل نقش ذینفعان از نرم‌افزار MACTOR استفاده شد.

یافته‌ها: یافته‌ها حاکی از آن است که دانش‌آموزان به عنوان یکی از ذینفعان اصلی و تأثیرگذار در تصمیم‌گیری‌ها، در کنار شورای عالی آموزش و پرورش، سازمان آموزش و پرورش، مدارس و مدیران، سند تحول بنیادین و کتب درسی به عنوان ذینفعان تأثیرگذار و تأثیرگذار و همچنین خانواده‌های دانش‌آموزان به عنوان ذینفعان تأثیرگذار شناسایی شدند.

بحث و نتیجه‌گیری: در تدوین سناریوهای مناسب، نقش ذینفعان با رویکرد یادگیری خارج از مدرسه مطابق با سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، می‌توان نتیجه گرفت که تحول و نوآوری در آموزش و پرورش متناسب با جهت‌گیری‌های مطلوب و تحولات محیطی، انعطاف‌پذیری و به‌روزرسانی قوانین و مقررات، ارتقای کیفیت فرآیند یاددهی-یادگیری با تکیه بر فناوری‌های نوین، توسعه و بهبود مستمر کیفیت نظام مدیریت و رهبری آموزشی در نظام آموزش رسمی و عمومی با تغییر محتوای کتب درسی و تصویب فضاهای یادگیری خارج از مدرسه به عنوان محتوای تکمیلی دروس و گنجاندن این برنامه در برنامه درسی ملی و سند تحول بنیادین و اعطای اختیار به مدیران مدارس برای برنامه‌ریزی در قالب یک برنامه ویژه مدرسه برای آموزش در فضاهای خارج از مدرسه برای رشد و بهبود مهارت‌های فردی و اجتماعی، مسئولیت‌پذیری و ایده‌پردازی و توسعه کارآفرینی نقش بسزایی دارند. از آنجا که برنامه‌ریزی و سیاست‌گذاری برنامه‌های آموزشی توسط بزرگسالان تدوین می‌شود، بهتر است به نیازها و آرمان‌های ذینفعان و کنشگران اصلی، یعنی دانش‌آموزان، و سپس خواسته‌های خانواده‌های آنها توجه بیشتری شود و آنها در تصمیم‌گیری‌ها و برنامه‌ریزی درسی مشارکت داده شوند.

کلمات کلیدی: برنامه درسی ملی، ذینفعان، سند تحول بنیادین، یادگیری در فضاهای خارج از مدرسه.

۱. مقدمه

نهاد خانواده در مقام اولین جایگاه تعلیم و تربیت، شکل دهنده بسیاری از نگرش‌ها و دیدگاه‌های فرزندان می‌باشد که برخی از این دیدگاه‌ها و نگرش‌ها در حوزه تحصیل نیز اثرگذار خواهد بود و با توجه به نوع نگرش، می‌تواند تاثیری بازدارنده یا ارتقاء دهنده در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشد. در میان نقش‌هایی که والدین بر عهده دارند، نقش نظارتی آنان در کنترل و نظارت بر روند فعالیت‌های آموزشی فرزندان در تمامی مقاطع تحصیلی جایگاه ویژه‌ای دارد (ناصرین، ۱۳۹۴: ۸). از طرفی آموزش و پرورش یک نهاد رسمی است که در کنار خانواده، تعلیم و تربیت کودکان و نوجوانان را بر عهده دارد. مدارس نیز یکی از نهادهای مهم آموزشی و تربیتی جامعه هستند که نیازمند مشارکت فعال همه ذینفعان به خصوص خانواده‌ها می‌باشند. رابطه مدرسه و خانواده باید به صورت همکاری متقابل و دوجانبه باشد تا زمینه تربیت دانش‌آموزان فراهم شود. مشارکت جدی خانواده و مدرسه همواره مورد توجه متخصصان امر آموزش و پرورش و خانواده‌ها بوده است. بنابراین تقویت مشارکت خانواده و مدرسه از پیش‌نیازهای يك برنامه مؤثر است که باید مورد توجه قرار گیرد. در نتیجه نظام آموزش و پرورش به عنوان مهم‌ترین و حساس‌ترین زیرنظام اجتماعی نیازمند مشارکت فعال اعضای جامعه به ویژه خانواده می‌باشد. تافلر، آموزش و پرورش قرن بیست و یکم را آموزش و پرورش مبتنی بر دانایی و قوه تفکر می‌داند و بر ضرورت مشارکت در امر آموزش و پرورش در آینده تاکید دارد (گوهری و همکاران، ۱۳۹۳: ۱۳۴). از ضرورت‌های اهداف آموزش و پرورش در مدارس این است که برنامه‌های درسی با نیازهای زندگی دانش‌آموزان هماهنگ باشند تا بتوانند آموخته‌های خود را در اجتماع به کار گیرند (ایران‌نژاد، چیتایی، ۱۳۸۹: ۴۷). ولی امروزه مدارس به دلایل مختلف، این وظایف را انجام نمی‌دهند و خواسته‌ها و نیازهای اغلب کودکان و نوجوانان را برآورده نکرده و نمی‌توانند در آنان ایجاد انگیزه نمایند. چرا که فقط به جنبه‌های آموزشی به طور مطلق اهمیت می‌دهند و نیازهای عاطفی و روحی و روانی آنان را در نظر نمی‌گیرند (آستانی گرگر، ۱۳۹۴). در نظام آموزشی ایران، مطالب تدوین‌شده در کتب درسی به عنوان محور اصلی برنامه آموزشی مدارس قلمداد می‌شوند، تجهیز محتوای کتب درسی به آموزش مهارت‌های زندگی، می‌تواند گامی بزرگ در جهت حل مشکلات نوجوانان بر دارد و افرادی را تربیت کند که بتوانند با مسائل و مشکلات زندگی فردی و اجتماعی به نحوی شایسته برخورد نمایند. ولی به نظر می‌رسد که در حال حاضر، ذینفعان آموزش مثل خانواده، مدرسه و سایر نهادهای فرهنگی برای ایجاد و رشد چنین راهکارهایی در کودکان و نوجوانان چندان موفق نبوده‌اند (یزدی‌زاده، ۱۳۸۸: ۸). در نتیجه در سال‌های اخیر و با توجه به رشد و وسعت تغییرات شیوه‌های آموزشی، سازگار کردن بستر یادگیری با نیازهای دانش‌آموزان، بیش از پیش در کانون توجه متخصصان

این حیطه قرار گرفته است. بر پایه سند چشم‌انداز جمهوری اسلامی ایران در افق ۱۴۰۴، فضاها و مراکز آموزشی و تربیتی، زمینه‌ساز تحقق اهداف و برنامه‌های نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی و تأمین‌کننده نیازهای فردی و جمعی دانش‌آموزان، متناسب با استانداردهای بین‌المللی و مجهز به تجهیزات و فناوری‌های نوین بومی برای یادگیری هستند. در علم روان‌شناسی به فضاهای آموزشی باز به عنوان بستر تخلیه انرژی و کسب مهارت‌های زندگی می‌نگرند (نظریور، نوروزیان ملکی، ۱۳۹۷: ۱۶۶). مطالعات نشان می‌دهد که طرح فضاهای آموزشی باز و خارج از مدرسه می‌تواند باعث رشد و توسعه در امر یادگیری باشد. بنابراین توجه به سایر فضاهای یادگیری شامل فضای سبز و استفاده از طبیعت، فضای اجتماعی، فضای ورزشی، فضای کسب و کار و فضای مجازی، می‌تواند اثرات مثبتی بر روی یادگیری دانش‌آموزان داشته باشد (افلاکی فرد، بزم، ۱۳۹۷: ۴۳). در نتیجه یکی از وظایف مدارس، ایجاد مشغولیت و پر کردن اوقات دانش‌آموزان به صورت هدفمند با استفاده از فضاهای کمک آموزشی و خارج از مدرسه در کنار کلاس‌های درس می‌باشد. وجود و استفاده از این فضاهای کمک آموزشی در عین کمک به تعمیق و تسهیل یادگیری، به دلیل اینکه آموزش به طور غیرمستقیم، اختیاری و تشویقی و مورد علاقه دانش‌آموز انجام می‌گیرد، باعث ایجاد روحیه شاداب و رفع خستگی و افسردگی دانش‌آموز خواهد شد (نورزاده، ۱۳۸۸: ۴۰). فضاهای آموزشی یکی از مهم‌ترین فضاهای تأثیرگذار بر روی کودکان و نوجوانان به دلیل گذراندن ساعت‌های زیادی از طول روزشان در آن فضا می‌باشد. در فضاهای آموزشی، هر دو گونه فضاهای باز و بسته از اهمیت برخوردارند و ارتباط میان این دو فضای مکمل نیز بسیار مهم است. ارتباط میان این دو فضا به تفاوت در فعالیت‌هایی که در آن انجام می‌شود و میزان پویایی فضاها مرتبط است. چگونگی ارتباط میان فضاهای باز و بسته در مدارس می‌تواند به کیفیت تدریس و یادگیری منجر گردد (مظفر، میرمرادی، ۱۳۹۳: ۹۳). در نتیجه سازندگی در جامعه نیازمند پویایی و هدفمندی کودکان و نوجوانان آن می‌باشد و ارتقاء علمی و فرهنگی در هر جامعه به بهبود کیفیت آموزش و ارتقای فضاهای یادگیری به منظور ایجاد بستر مناسب در راستای رشد و پویایی وابسته می‌باشد (پژوهان‌فر و همکاران، ۱۳۹۶: ۱۱۰). محیط‌های طبیعی و اجتماعی به سبب ساختار خود می‌توانند تعاملات و در پی آن فرآیند یادگیری را تقویت کنند. در حقیقت تجربه هر فرد در زندگی و مهارت‌هایی که کسب می‌نماید مربوط به شرایط محیطی و محصول تأثیر متقابل میان آن فرد و محیطی است که در آن زندگی می‌کند (مردمی، دلشاد، ۱۳۸۹: ۱۱۰). در کشورهای توسعه‌یافته نیز که برنامه‌ریزی درسی، به صورت غیرمتمرکز اجرا می‌شود، منابع آموزشی تنها به مدرسه و کلاس درس منتهی نمی‌گردد و در برنامه‌ریزی درسی؛ دانش‌آموزان و فراگیران، معلمان و متخصصان برنامه‌ریزی محتوای آموزشی، مدارس، والدین، موسسات یا افرادی که به نحوی در تهیه و

تدارک فرصت‌های یادگیری خارج از مدرسه برای دانش‌آموزان نقشی دارند، دخیل می‌باشند (تقی‌پور ظهیر، ۱۳۹۵: ۵۲). بنابراین نقش مهم و تاثیرگذار فضاهای آموزشی خارج از مدرسه بر یادگیری دانش‌آموزان، ایجاب می‌کند که متولیان، سیاست‌گذاران و ذینفعان این حیطه (مدرسه، خانواده و دانش‌آموزان)، در راستای ایجاد تاثیر مطلوب بر فراگیران و تحقق یادگیری معنادار، فرآیند آموزشی سیستماتیک و جهت‌داری را برنامه‌ریزی کنند و با برقراری ارتباط سازمان‌یافته با متولیان تعلیم و تربیت، دسترسی به اهداف تربیتی آموزش و پرورش را نیز تسهیل نمایند (رفیعی افسی، ۱۳۹۷: ۷). در نتیجه تلاش برای بهبود وضعیت مدارس با توجه به نقش ذینفعان آموزشی، افزایش یافته و تمام ابعاد سیستم آموزشی اعم از ساختار، سازمان اداره و رهبری مدارس، مشارکت اولیاء و دانش‌آموزان و نیز محتوای برنامه درسی، روش‌های آموزشی با توجه به علایق و توانایی‌ها و تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان و ارزیابی کل سیستم مورد هدف قرار گرفته است (حسن‌زاده، معتمدی تلاوکی، ۱۳۹۱: ۴۳). و آنچه در این میان مهم است افزایش میزان مشارکت خانواده‌ها در فعالیت‌های آموزشی و تربیتی مدرسه، برگزاری دوره‌های آموزشی اثربخش خارج از مدرسه با توجه به نیازهای دانش‌آموزان، ارائه خدمات مشاوره‌ای به خانواده‌ها برای همسوسازی اهداف و روش‌های تربیتی خانواده و مدرسه (سند تحول بنیادین، هدف ۴؛ راهکار ۴) و افزایش نقش مدرسه به عنوان یکی از کانون‌های پیشرفت محلی، به ویژه در ابعاد فرهنگی - اجتماعی (سند تحول بنیادین، هدف ۷) می‌باشد. با توجه به اهمیت و ضرورت تنوع‌بخشی به محیط‌های یادگیری با بهره‌گیری از امکانات و فضاهای آموزشی داخل و خارج از کلاس و مدرسه و ایجاد فضایی شاداب، پرنشاط و لذت‌بخش برای دانش‌آموزان، برنامه ویژه (برنامه بوم) مدارس در دستور کار قرار گرفت. برنامه ویژه مدرسه، برنامه‌ای است که با اعتماد به صلاحیت و توان مدرسه، مجوز برنامه‌ریزی درسی، اجرا و ارزشیابی حجم معینی از زمان رسمی آموزش را با رعایت چارچوب‌های مقرر به مدرسه واگذار می‌کند و مدرسه می‌تواند در چارچوب اصول و موازین ابلاغی برنامه ویژه مدرسه، از تمام ظرفیت‌های درون و بیرون از مدرسه برای تحقق اهداف مورد نظر و اجرای فعالیت‌های یادگیری متنوع استفاده نماید. مدارس در خصوص انتخاب موضوعات و محتوای برنامه‌های ویژه مدرسه دارای اختیار هستند و می‌توانند در زمینه هر یک از ساحت‌های ششگانه تعلیم و تربیت سند تحول بنیادین، اعم از اعتقادی، عبادی و اخلاقی، اجتماعی و سیاسی، زیستی و بدنی، زیباشناختی و هنری، اقتصادی و حرفه‌ای، علمی و فناوری، حول موضوعات مناسب تاریخی، اعتقادی، اجتماعی، یا معرفی حرفه‌ها، هنرها، جغرافیا، آیین و رسوم، نیازها و شرایط اقلیمی و جغرافیای مدرسه دست به انتخاب بزنند (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۸: ۲۱۰).

در سند مبانی نظری تحول بنیادین تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران، بر

ضرورت وحدت بین تربیت رسمی و تربیت غیررسمی، خصوصاً نقش کلیدی خانواده در به سرانجام رسیدن غایت و هدف کلی تربیت و لزوم هماهنگی و همیاری آن‌ها در دستیابی به اهداف و شایستگی‌های لازم تأکید شده است. از آنجایی که در برنامه‌ریزی درسی متمرکز اکثر تصمیم‌گیرندگان برنامه‌های درسی، با نیازها، شرایط و امکانات موجود در کلاس‌ها و مدارس سراسر کشور آشنایی کامل ندارند و نسبت به نیازها و علائق جدید دانش‌آموزان و معلمان و اولیا به عنوان مخاطبان اصلی برنامه‌های درسی شناخت کمتری دارند، از این رو ممکن است برنامه‌های درسی و محتوای آموزشی که تهیه و تدوین شده است، متناسب با نیازهای دانش‌آموزان و مقتضیات و شرایط خانواده‌ها و مناطق محلی سراسر کشور نباشد، در نتیجه ضرورت همراهی و مشارکت خانواده‌ها در تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی درسی با توجه به نیازهای دانش‌آموزان شدیداً احساس می‌گردد (مظاهری و همکاران، ۱۳۹۵: ۹). از طرفی در بند ۱۱ برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، حوزه تربیت و یادگیری آداب و مهارت‌های زندگی و بنیان خانواده، به این نکته اشاره شده است که انتخاب و سازماندهی فعالیت‌های یادگیری برای آموزش آداب و مهارت‌های زندگی تابع شرایط و مقتضیات فرهنگی دانش‌آموزان است. از این رو، ضروری است آموزش از متن زندگی و در متن زندگی دانش‌آموزان رخ دهد و تدارک فرصت‌های تربیتی که در آن دانش‌آموزان بتوانند به کسب تجربه در موقعیت‌های واقعی زندگی (به صورت فردی و گروهی)، دست‌یابند (برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۹۱: ۳۹)، و در بند ۱۲ برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، سیاست‌های تولید مواد و رسانه‌های یادگیری، به توسعه و تقویت مراکز و فضاهای یادگیری خارج از مدرسه به ویژه جامعه محلی و بهره‌برداری از آن و بسترسازی برای بسط تجارب و توسعه تجارب معلمان و دانش‌آموزان در طراحی، ساخت و ارزش‌یابی منابع یاددهی و یادگیری، تأکید شده است (برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۹۱: ۴۵). هم‌چنین در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به تنوع‌بخشی در ارائه خدمات آموزشی و فرصت‌های تربیتی متناسب با مصالح جامعه، نیازها و علایق دانش‌آموزان در راستای شکوفایی استعدادها (آنها) سند تحول بنیادین، هدف ۱۶) و تنوع‌بخشی به محیط‌های یادگیری در فرآیند تعلیم و تربیت رسمی عمومی (سند تحول بنیادین، هدف ۶) تأکید گردیده است. لذا در نگرش جدید، فضاهای آموزشی خارج از مدرسه نیز یکی از عناصر برنامه‌های درسی به شمار می‌روند. به عبارت بهتر فضای یادگیری و یاددهی خارج از مدرسه مانند کتاب درسی، نحوه تدریس و شیوه یادگیری در نظام ارزشیابی دارای اهمیت است (محمدی، ۱۳۹۱). از طرفی آموزش و پرورش به عنوان یکی از حوزه‌های اثرگذار و بنیادین فرهنگی در هر کشور، ماهیتی «آینده‌نگرانه» دارد؛ زیرا برونداد و خروجی آن تربیت نسلی برای زندگی در جهان فرداست. لذا هرگونه برنامه‌ریزی و طراحی در این نهاد، باید رویکردی آینده‌نگرانه

داشته باشد (مظفری، ۱۳۹۶: ۱۳۵). آینده‌نگاری فرآیندی است که از طریق ایجاد ارتباط، هماهنگی و هم‌اندیشی بین سازمان‌ها و نهادهای جامعه و ذینفعان آموزش و یادگیری به سیاست‌گذاران و سیاست‌مداران کمک می‌کند تا برنامه‌های آموزشی مناسبی را طراحی نمایند، شیوه طراحی سیاست‌های روز بر اساس بینش و درک صحیحی از تهدیدها و فرصت‌های آینده، نیاز به مهارت و عزم فراوان دارد (یعقوبی، دهقانی و امیدوار، ۱۳۹۶: ۴۶).

در نتیجه در این مطالعه به نقش موثر ذینفعان آموزش شامل مدرسه، دانش‌آموز، خانواده و آموزش و پرورش از یک‌سو و یادگیری بهتر در فضاهای خارج از مدرسه از سوی دیگر با توجه بر تاکید برنامه درسی ملی و سند تحول بنیادین در این زمینه پرداخته شده است که با توجه به اهداف فوق سوالات زیر مطرح است:

۱. ذینفعان تاثیرگذار و تاثیرپذیر آموزش و یادگیری کدامند؟
۲. سناریوهای مناسب، برای ذینفعان با رویکرد یادگیری خارج از مدرسه منطبق با سند تحول بنیادین آموزش و پرورش چیست؟

۲. پیشینه پژوهش

جان دیوئی (۲۰۱۰)، از اولین اندیشمندانی بود که بر لزوم یادگیری در فضاهای خارج از مدرسه تاکید کرد و کوهن نیز یادگیری مبتنی بر رویکرد جامعه‌شناختی را توسعه داد. به طور کلی، آموزش رسمی و همگانی اجباری در بیشتر نقاط جهان استاندارد است و اکثر جوامع در آموزش افراد جوان به عنوان شهروندان و کارگران آینده خود سرمایه‌گذاری می‌کنند. با این حال آموزش در مدرسه تنها معیار یادگیری نیست و خیلی بیشتر از دانش رسمی و موضوعاتی که در مدرسه تدریس می‌شوند، در خارج از مدرسه قابل یادگیری هستند. دانش‌آموزان متعلق به خانواده‌های ثروتمند در طیف وسیعی از فعالیت‌های پس از مدرسه، در کلاس‌های موسیقی و برخی کارهای اجتماعی مانند پسران پیشاهنگ شرکت می‌کنند. برخی از خانواده‌ها معتقد هستند جوانان باید برای آشنایی با مشاغل، خارج از مدرسه، کار یاد بگیرند و آموزش ببینند تا مهارت‌های مورد نیاز در محل کار را کسب کنند. خانواده‌های مذهبی نیز اغلب علاقه مند هستند تا فرزندانشان انواع آموزش‌های مکمل را فراگیرند (Sefton-Green, 2013: 5). هم‌چنین برنامه‌ریزی برای فعالیت‌های بعد از مدرسه در ایالات متحده در حال افزایش است و سرمایه‌گذاری قابل توجهی در این زمینه انجام داده است. برای مثال، مرکز یادگیری اجتماعی قرن بیست و یکم از سال ۲۰۰۲، تقریباً یک میلیارد دلار بودجه از دولت فدرال دریافت کرده است. در سال ۲۰۰۷ برنامه غنی‌سازی فعالیت‌های بعد از مدرسه برای دانش‌آموزان مدارس با عملکرد پایین فراهم شد. محبوبیت فزاینده برنامه‌های بعد از مدرسه، به دلیل تقاضای جدید برای پاسخگویی در آموزش و نیاز

به مشارکت در جامعه ایجاد شد. فعالیت‌های بعد از مدرسه، فرصتی برای افزایش یادگیری از فضای خارج از محیط مدرسه و یک الگوی مناسب برای آموزش و توسعه مهارت‌های اجتماعی و شخصی هستند که دانش‌آموز در کلاس درس به صورت تئوری فرا می‌گیرد (Gottfredson et al, 2010: 283). آموزش در فضای باز یک روش آموزش نوین است که اگر با توجه به استراتژی‌های مناسب اجرا شود، به راحتی باعث توسعه مهارت‌های اجتماعی و اقتصادی در دانش‌آموز می‌گردد. آموزش مدرن مبتنی بر توسعه شایستگی‌هاست و برنامه درسی در آن به شکلی است که سبب استفاده از فعالیت‌هایی می‌شود که می‌تواند دانش‌آموزان را به سمت کسب مهارت‌های فردی و رشد شخصیت رهنمون کند. آموزش در فضای خارج از مدرسه یک استراتژی یادگیری مدرن با اثرات قوی آموزشی است که همه گروه‌ها و ذینفعان آموزشی از آن منتفع می‌گردند، زیرا موجب توسعه خلاقیت، مدیریت و رهبری، ارتباط و تعامل با محیط و دیگر جنبه‌های زندگی مدرن می‌شود (Torkos, 2019: 11).

دانشگاه ایالتی بولاکان (۲۰۲۴)، در طراحی چارچوب فضاهای یادگیری در فضای باز: مطالعه موردی برای ادغام فضاهای بیرون برای یادگیری، فضاهای یادگیری در فضای باز داخل محوطه دانشگاه را برای کلاس‌های سخنرانی و آزمایشگاهی مناسب می‌داند. این کلاس‌ها در فضای باز به طور بالقوه راحتی، انعطاف‌پذیری و اثربخشی یادگیری بیشتری را نسبت به کلاس‌های حضوری فراهم می‌کنند و محدودیت‌های تعیین‌شده بر روی تنظیمات کلاس داخلی را دور می‌زنند (Bulacan State University, 2024).

وادل (۲۰۲۳)، در پایان‌نامه خود با عنوان تحقق آموزش تجربی در فضای باز در کارولینای غربی، بیان می‌کند فضاهای آموزشی در فضای باز، فواید ذهنی و جسمی زیادی را برای دانش‌آموزان فراهم می‌کند، مانند سلامت جسمانی بهتر، بهبود تمرکز و کاهش استرس. این فضاها فرصت‌های واقعی برای تعامل دانش‌آموزان با آنچه در کلاس تدریس می‌شود را فراهم می‌کنند. با این حال، با وجود دانستن مزایای فراوان این روش، معلمان ممکن است به دلیل موانع شخصی یا سیستمی فرصت برگزاری دروس در فضاهای بیرونی را نداشته باشند (Waddell, 2023). مرکز آموزش اسکاتلند (۲۰۲۰)، در گزارشی با عنوان مراکز آموزش در فضای باز برای آینده مناسب هستند، بیان می‌کند، مراکز آموزش در فضای باز به مدت ۷۵ سال بخشی از آموزش اسکاتلندی بوده است. تحصیل همراه با هیجان، در مناطق خاص روستایی اسکاتلند برای یک جوان تجربه منحصر به فردی است، زیرا این تجارب یادگیری فزاینده از صلاحیت و توانایی مدارس است. در برنامه درسی جهت تعالی از طریق یادگیری در فضای باز، دولت اسکاتلند تأکید کرد که محیط بیرون زمینه‌های انگیزشی، مهیج، متفاوت، مرتبط و به راحتی در دسترس

را برای یادگیری ارائه می‌دهد، این بهترین راه‌حل از طریق ترکیبی از برنامه‌های یادگیری در فضای باز و در مدارس است. باندی (۲۰۲۰)، بیان می‌کند، در حالی که تئوری‌ها و شیوه‌های تدریس غالباً روی کلاس‌های درس متمرکز می‌شوند، ولی یادگیری در این کلاس‌ها به‌ندرت انجام می‌شود. در آموزش، یادگیری امری بسیار حیاتی است و بنابراین می‌تواند در طیف گسترده‌تری از تجربه‌های انسانی، ساختاریافته و یا بدون ساختار اتفاق بیفتد. پرسش اصلی تحقیق این است که اگر کلاس درس را باز کنیم و بگذاریم یادگیری نفس بکشد چه می‌شود. یادگیری تجربی یک استراتژی مؤثر برای کمک به دانش‌آموزان در جهت درک عمیق مطالب و ایجاد انگیزه در یادگیری است و فرصت‌هایی را ایجاد می‌کند تا دانش‌آموزان بتوانند محتوای دوره را در خارج از کلاس درس بیاموزند (Bandy, 2020).

نیکول لی (۲۰۱۹)، در رساله دکتری خود با عنوان توسعه مدل حرفه‌ای آموزش در فضای باز در عصر استانداردهای علمی نسل بعدی، معتقد است آموزش در فضای باز موجب بهبود مهارت‌های حل مسئله دانش‌آموزان می‌گردد. در عین حال لذت یادگیری در فضای باز باعث کسب مهارت‌های ارتباطی، افزایش اعتماد به نفس و بهبود مهارت‌های عملی دانش‌آموزان در اجرای دانش کسب‌شده می‌شود. نتایج نشان می‌دهد که توسعه این مدل حرفه‌ای در جامعه از آموزش تجربی در فضاهای باز حمایت می‌کند و بسیاری از فراگیران کسب تجربه در اثر یادگیری در فضای باز را به محدودیت‌های برنامه‌های درسی از پیش تعیین شده، ترجیح می‌دهند (Nicole Lee, 2019). مرادی و همکاران (۱۴۰۳)، در واکاوی سناریوهای محتمل روندهای نوظهور در آموزش و یادگیری دروس معارف دانشگاه‌ها با رویکرد آینده‌پژوهی، پیشنهاد می‌دهند که زمینه و زیرساخت برای اجرای طراحی محیط‌های یادگیری با تاکید بر روندهای نوظهوری از جمله یادگیری شخصی‌شده، تنوع محتوا و سنجش، مالکیت یادگیرنده، نظارت با فناوری، کم‌رنگ شدن یادگیری رسمی و تغییرات آن‌ها در وضعیت محیط‌های آموزشی کشورمان شامل دانشگاه و مدارس فراهم شود و در این زمینه دوره‌های توانمندسازی برای کاربست این روندها توسط استادان به منظور استفاده در گروه معارف دانشگاه‌ها طراحی و اجراء شود. مجدالدین و همکاران (۱۴۰۳)، در طراحی الگوی رشد اخلاقی دانش‌آموزان مبتنی بر سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بیان می‌کنند سند تحول بنیادین آموزش و پرورش سعی نموده است به طور گسترده‌ای با در نظر گرفتن حیات طیبه برای غایت تعلیم و تربیت، یک انسان اخلاقی توانمند را پرورش دهد به گونه‌ای که یکی از سطوح شش گانه این سند، به مسائل اخلاقی و عبادی دانش‌آموزان پرداخته است. به عبارت دیگر، در سطح کلان سیاستگذاری و بر اساس اسناد بالادستی مانند سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و مبانی نظری آن و سند ملی برنامه درسی به صورت مشخص به تربیت اخلاقی به عنوان بستر تبلور رشد اخلاقی پرداخته شده است و حدود و ثغور درجه

اهمیت آن را مشخص کرده است.

۳. روش پژوهش

فرآیند حاکم بر این تحقیق از نظر هدف کاربردی و نوع روش توصیفی - تحلیلی است و رویکردی اکتشافی نسبت به آینده دارد که با استفاده از مطالعات کتابخانه‌ای و میدانی (مصاحبه و پرسشنامه) انجام گرفته است. پرسشنامه با توجه به نقش ذینفعان و یادگیری در فضاهای خارج از مدرسه تنظیم و در اختیار خبرگان و کارشناسان و مسئولین آموزش و پرورش قرار گرفته است. در این تحقیق جهت تحلیل داده‌های آماری توصیفی و استنباطی از نرم افزار SPSS استفاده شده است. داده‌های آماری در سطح توصیفی با استفاده از مشخصه‌های آماری نظیر فراوانی، میانگین و انحراف معیار به تجزیه و تحلیل اطلاعات پرداخته است. در تجزیه و تحلیل آمار توصیفی، پژوهشگر داده‌های جمع‌آوری شده را با استفاده از شاخص‌های آمار توصیفی خلاصه و طبقه‌بندی می‌کند. پس از تجزیه و تحلیل نتایج حاصل از پرسشنامه در نرم‌افزار SPSS، بر اساس درجه اهمیت داده‌ها، مولفه‌های موثر انتخاب شدند و در مرحله بعد با تشکیل پنل خبرگان، این مولفه‌ها مورد بررسی مجدد قرار گرفته و برای تعیین تاثیرگذاری و تاثیرپذیری مولفه‌ها و شناسایی ذینفعان، از نرم‌افزار MACTOR، استفاده گردید و سناریوهای مناسب به دست آمد. هم‌چنین از نرم‌افزار آینده‌پژوهی MACTOR، برای تجزیه و تحلیل نقش ذینفعان استفاده گردید. جامعه آماری این تحقیق، ۴۰ نفر از مسئولان آموزش و پرورش استان هرمزگان، بندرعباس، بندرلنگه و جزیره کیش و مسئولان آموزش و پرورش استان تهران، سازمان مرکزی و منطقه ۶ و ۷ تهران می‌باشد. برای تعیین حجم نمونه این تحقیق، به منظور انتخاب آگاهانه شرکت‌کنندگان، از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده شده است. اساس به کار بردن روش نمونه‌گیری هدفمند، انتخاب گروهی از خبرگان است که درک عمیق یا فهم کلی نسبت به ماهیت پژوهش داشته باشند. تعداد نمونه مناسب در این روش بستگی به مرحله اشباع نظری دارد. بدین معنی که زمانی که اطلاعات جدیدی از پاسخگویان حاصل شود، فرآیند جمع‌آوری اطلاعات ادامه می‌یابد و پس از اشباع نظری متوقف می‌گردد. در عین حال از حداکثر ظرفیت مسئولان و کارشناسان آموزش و پرورش آگاه به مسئله پژوهش در استان‌ها و مناطق مذکور برای تکمیل پرسشنامه استفاده گردید. با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS، مقادیر آلفای کرونباخ برای بررسی میزان پایایی پرسشنامه‌ها به دست آمد. روایی پرسشنامه توسط اساتید و کارشناسان مرتبط بررسی و تایید گردید.

جدول ۱ - مقادیر آلفای کرونباخ

متغیر	آلفای کرونباخ
مقدار کل	۰/۹۸

نرم افزار MACTOR: مبتنی بر اثرات داخلی بازیگرانی است که کنترل مستقیم یا غیرمستقیم بر متغیرهای کلیدی استخراج شده از تحلیل ساختاری دارند. تحلیل بازیگران به این معنی است که مشخص شود چه کسانی در میان بازیگران می توانند مثبت ترین و یا منفی ترین تأثیر را روی فعالیت یا مسئله مورد نظر داشته باشند، کدام یک از آن ها بیشتر از سایرین تحت تأثیر این فعالیت قرار می گیرند و اینکه چگونه باید با گروه های مختلف دینفع با علاقه مندی های متفاوت، همکاری شود (اخلاقی، ۱۳۹۹: ۶۵). تئوری دینفعان یکی از تئوری های مدیریت سازمان است. مفهوم دینفع اولین بار به وسیله مؤسسه تحقیقات استنفورد در سال ۱۹۳۶ مطرح شد. از فریمن می توان به عنوان پایه گذار تحلیل دینفعان و وارد کردن این بحث در ادبیات مدیریت راهبردی یاد کرد. وی در سال ۱۹۸۴ مقاله ای با عنوان مدیریت راهبردی: با رویکرد دینفعان ارائه کرد که در آن به ارائه الگو و بررسی چگونگی وارد کردن تحلیل دینفعان در مدیریت راهبردی پرداخته است. کروسبای در مقاله ای که در سال ۱۹۹۲ ارائه کرد تحلیل دینفعان را به عنوان ابزار حیاتی مدیریت راهبردی قلمداد کرد. شناسایی دینفعان، موقعیت و تأثیر آنها بر سایر گروه ها و منافعشان را در یک سیاست و برنامه خاص مورد ارزیابی قرار می دهند. علاوه بر این تحلیل دینفعان نتایجی را درباره تأثیر سیاست ها و برنامه ها بر نیروهای سیاسی و اجتماعی ارائه می کند (کمالی، ۱۳۹۴: ۷).



<https://sanad.iut.ac.ir/journalitem/>

شکل ۱. پلان تأثیرگذاری و تأثیرپذیری بازیگران و دینفعان (ربانی، ۱۳۹۲)

بازیگران (ذینفعان) غالب یا تاثیرگذار: همان طوری که در شکل ۱. نشان داده شده است، این ذینفعان تعیین کننده و بیشتر تاثیرگذار و کمتر تاثیرپذیر هستند و میزان کنترل بر این بازیگران بسیار مهم است.

بازیگران (ذینفعان) دوجانبه: این ذینفعان، هم زمان به صورت بسیار تاثیرگذار و بسیار تاثیرپذیر عمل می کنند. طبیعت این بازیگران با عدم پایداری آمیخته است، زیرا هر عمل و تغییری روی آن ها، واکنش دیگر بازیگران را به دنبال دارد، این بازیگران، بیش از آن که تاثیرگذار باشند، تاثیرپذیرند و نمایان کننده اهداف ممکن در سیستم هستند.

بازیگران (ذینفعان) تاثیرپذیر یا مغلوب: این ذینفعان تاثیرگذاری پایین و تاثیرپذیری بسیار بالایی دارند، بنابراین آن ها نسبت به تکامل بازیگران تاثیرگذار و دوجانبه، بسیار حساس هستند و متغیرهای خروجی از سیستم هستند.

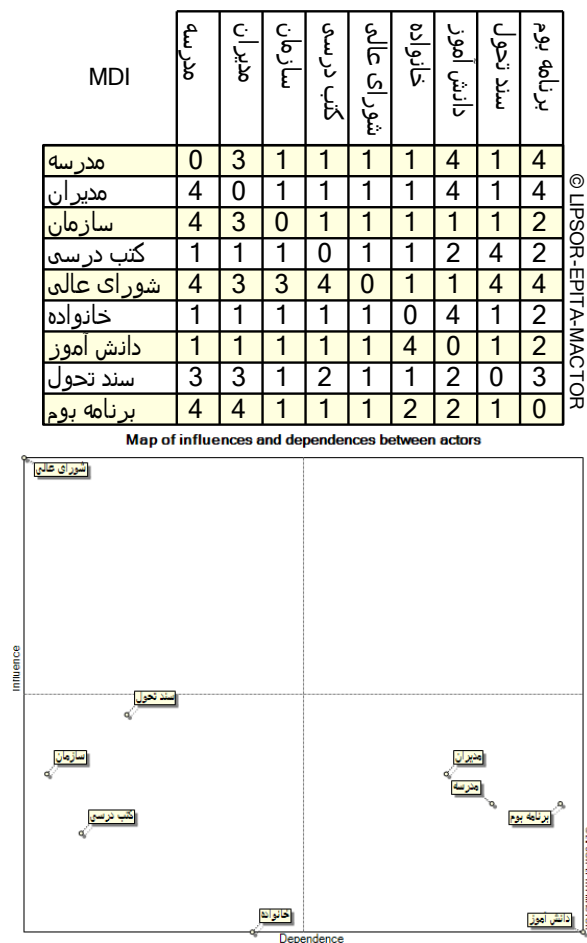
بازیگران (ذینفعان) مستقل: این متغیرها کم تاثیر و قابل حذف هستند.

۴. یافته های پژوهش

به منظور اجرا روش مکتور در گام ابتدایی تحقیق، لازم بود که تعداد بازیگران محدودتر شود؛ بنابراین با مراجعه به خبرگان و کارشناسان آموزشی، مشخص شد که به ترتیب اولویت کدام نهادها و بازیگران در اجرای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش با رویکرد یادگیری در فضاهای خارج از مدرسه نقش مؤثرتری دارند. مدرسه، مدیران، آموزش و پرورش (سازمان)، برنامه درسی ملی (کتاب درسی)، شورای عالی آموزش، خانواده، دانش آموزان، سند تحول بنیادین و برنامه ویژه مدارس (برنامه بوم).

سپس در نرم افزار مکتور، ماتریس تأثیر متقابل هر بازیگر بر سایر بازیگران از ۰ تا ۴ توسط نخبگان امتیازدهی می شود. امتیاز صفر یعنی هرگونه تصمیم بازیگر بر بازیگر دیگر هیچ گونه تأثیری ندارد و امتیاز چهار یعنی هرگونه تصمیم گیری بازیگر بر بازیگر دیگر بیشترین تأثیر را خواهد داشت (جدول ۲).

جدول ۲- ماتریس تأثیر مستقیم بازیگران بر یکدیگر از ۰ تا ۴



شکل ۲. پلان تأثیرگذاری و تأثیرپذیری بازیگران

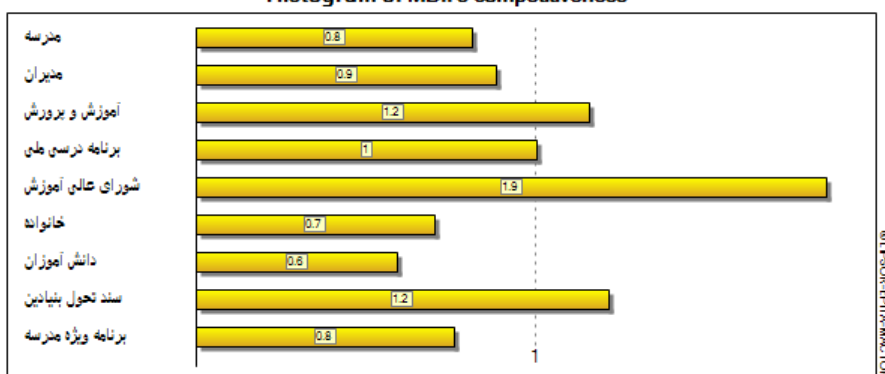
خروجی جدول ۲. در شکل ۲ قابل مشاهده می‌باشد، شورای عالی آموزش به عنوان یک بازیگر غالب بر بازیگران تأثیرپذیر شامل مدرسه، برنامه بوم، مدیران و دانش آموزان، تأثیر می‌گذارد و سازمان آموزش و پرورش، برنامه درسی ملی، سند تحول و خانواده‌ها به عنوان بازیگران مستقل عمل می‌کنند. در ماتریس دوم، توان، اصرار و نفوذ هر بازیگر در ایجاد تحول و رسیدن به اهداف اجرای سند تحول بنیادین، برنامه ویژه مدارس، تغییر محتوای کتاب درسی و مصوب کردن فضاهای یادگیری خارج از مدرسه (مکمل محتوای کتاب درسی) از ۰ تا ۴ امتیازدهی می‌شود (جدول ۳).

جدول ۳- ماتریس اصرار، توان و نفوذ هر بازیگر نسبت به اهداف چهارگانه

2MAO	مجموعه برنامه	سند اجرایی	محتوای کتاب	مجموعه محتوای
مدرسه	3	2	0	2
مدیران	4	2	0	3
سازمان	4	3	2	2
کتاب درسی	2	2	1	2
شورای عالی	4	4	4	4
خانواده	3	1	0	0
دانش آموز	2	0	0	0
سند تحول	4	3	3	3

© LIPSOR-EPTA-MACTOR

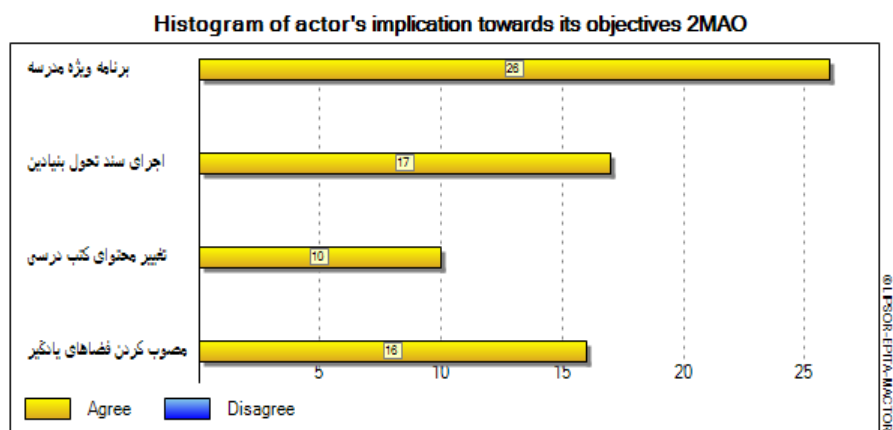
Histogram of MDII's competitiveness



© LIPSOR-EPTA-MACTOR

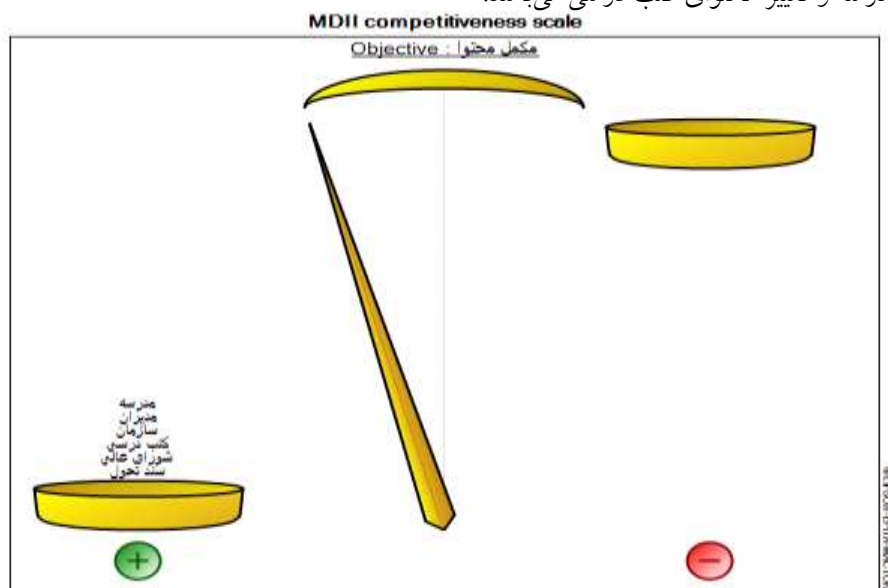
شکل ۳- نمودار حداکثر توان هر بازیگر نسبت به سایر بازیگران

خروجی جدول ۳. در شکل ۳ مشاهده می شود، شورای عالی آموزش دارای نفوذ و توان بیشتری نسبت به سایر بازیگران در جهت مصوب کردن فضاهای یادگیری خارج از مدرسه است و پس از آن سند تحول بنیادین، آموزش و پرورش، برنامه درسی ملی، مدیران، مدرسه، برنامه بوم و در آخر خانواده ها و دانش آموزان قرار دارند.



شکل ۴- نمودار حداکثر توان بازیگران جهت تحقق اهداف چهارگانه

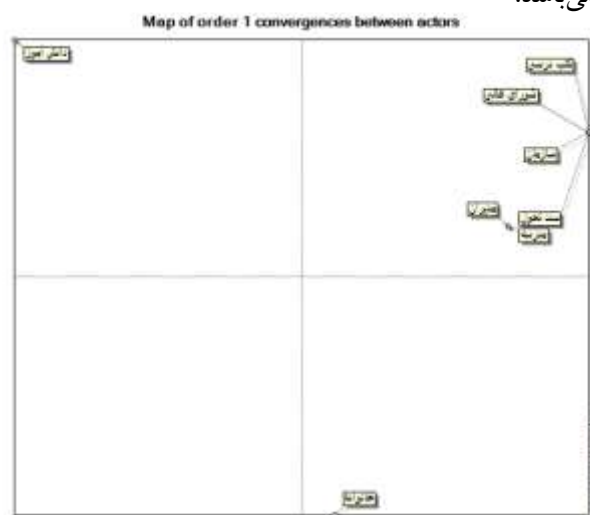
و همانطور که در شکل ۴ مشاهده می شود، حداکثر توان بازیگران جهت تحقق اهداف چهارگانه، اجرای برنامه ویژه بوم در راستای اجرای سند تحول و مصوب کردن فضاهای یادگیری خارج از مدرسه و تغییر محتوای کتب درسی می باشد.



شکل ۵- نمودار اصرار بازیگران جهت تحقق اهداف یادگیری در فضاهای خارج از مدرسه

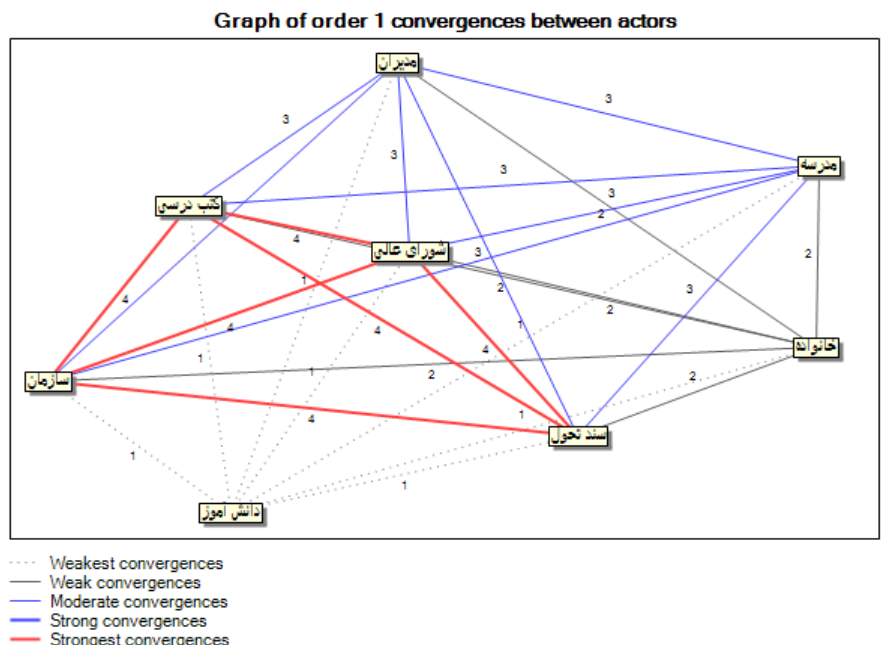
هم چنین در شکل ۵، نمودار اصرار بازیگران برای تحقق اهداف یادگیری در فضاهای خارج از

مدرسه به عنوان مکمل محتوای کتب درسی در قالب برنامه بوم در راستای اجرای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش می باشد.



شکل ۶. نقشه فاصله بین ذینفعان تاثیرگذار جهت مشارکت در تصمیم گیری

همان طور که در شکل ۶ دیده می شود، فاصله میان دانش آموزان به عنوان یکی از ذینفعان اصلی و تاثیرگذار در مشارکت جهت تصمیم گیری با شورای عالی آموزش، سازمان آموزش و پرورش، مدرسه و مدیران، سند تحول بنیادین و کتب درسی به عنوان ذینفعان تاثیرگذار و تاثیرپذیر، بسیار زیاد است و عملاً دانش آموزان دخالتی در روند تصمیم گیری برای سرنوشت تحصیلی خودشان ندارند و هم چنین خانواده دانش آموزان نیز به عنوان ذینفعان تاثیرپذیر دخالتی در این امر ندارند و فاصله زیادی با سایر ذینفعان تاثیرگذار و تاثیرپذیر دارند.



شکل ۷. تاثیر اثرات مستقیم ذینفعان برهم

تاثیر اثرات مستقیم ذینفعان برهم در شکل ۷ قابل مشاهده است. خطوط قرمز نشانگر تاثیر مثبت و مستقیم بین شورای عالی آموزش، سازمان آموزش و پرورش، سند تحول بنیادین و کتب درسی به عنوان ذینفعان تاثیرگذار و تاثیرپذیر اصلی است و خطوط آبی نشانگر تاثیر ضعیف‌تر دانش‌آموزان، خانواده و حتی در مواردی مدرسه و مدیران مدرسه در مشارکت و امر تصمیم‌گیری است.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

در دنیای امروز مدرسه کارآمد آن است که در آن یادگیری رویداد اصلی باشد. چرا که در نظام تعلیم و تربیت کارآمد، اصلی‌ترین محور فعالیت و مهم‌ترین رویدادها، مبتنی بر یادگیری با محور فعالیت دانش‌آموزان تعریف می‌شود. نوعی یادگیری که به محتوای علمی محدود نمی‌شود و به همه ابعاد زندگی مادی و معنوی فراگیرندگان سرایت می‌کند (تابش، ۱۳۹۸: ۱۷). ریشه اصلی تفاوت در شکل و کیفیت فضاهای آموزشی و فضاهای یادگیری، در تفاوتی است که میان آموزش رسمی در فضای مدرسه و یادگیری وجود دارد که الزاماً در فضای بسته مدرسه تعریف نمی‌شود. آموزش فعالیتی است که طی آن استعدادها بالقوه یادگیرنده پرورش می‌یابد و در فرآیند آموزش یادگیرنده، نقش منفعل دارد. ولی در هنگام یادگیری، شخص یادگیرنده نقش فعال دارد: می‌بیند، تحلیل و تفسیر می‌کند و یا کشف می‌کند و براساس آن نتیجه

می‌گیرد. بنابراین لازم است فضاهای کارآمدی نیز برای یادگیری جایگزین فضاهای رایج مانند مدرسه شود. فضاهای یادگیری محیطی پویا و برخاسته از بطن جامعه، اجتماعی، منعطف، واقعی و در عین حال دوست داشتنی و در یک کلام کارآمد هستند (تابش، ۱۳۹۸: ۱۹). فضاهای یادگیری، به عنوان پایگاه‌های اصلی طراحی می‌شوند که جوامع، محله، کتابخانه‌ها و منازل می‌توانند در آنجا فعالیت داشته باشند. ممکن است فضاهای مدارس به عنوان پایگاه‌های اصلی آموزش مطرح باشند ولی نه به عنوان تنها فضاهایی که در آن یادگیری اتفاق می‌افتد. بر اساس این روند، افراد بیشتری در خارج از فضای مدرسه نیز می‌توانند فعالیت داشته باشند و به یادگیری‌های پروژه‌محور، که در دنیای واقعی انجام می‌شود به عنوان یادگیری تجربی، خدماتی و مدنی می‌پردازند. همچنین، یادگیری در مدرسه بیش از پیش به صورت غیرسنتی و در خارج از مدرسه و کلاس صورت می‌گیرد. فضای یادگیری انعطاف‌پذیر و خلاقیت‌محور بوده و همکاری را ارتقاء می‌بخشد تا روند تحول از فضای سنتی یادگیری به محیط‌های یادگیری مشارکتی را تسریع کنند که البته شرایط جدید همه‌گیری ویروس کرونا، این روند را شدت بخشیده است.

تحلیل رفتار دینفعان یکی از مراحل حساس آینده‌نگری است. هدف از آن، حل کردن یا حداقل تشخیص درگیری‌های بین کنشگرانی است که به دنبال منافع خود هستند. اثر متقابل این کنشگران نسبت به یکدیگر یقیناً روی تکامل تدریجی سیستم مورد مطالعه تاثیر خواهد داشت. تحلیل بازیگران یا دینفعان فرآیندی است که به کمک آن افراد یا گروه‌هایی را که بیشترین نفوذ و تاثیر را بر یک موضوع، مسئله، فعالیت، راهبرد یا تصمیم‌گیری دارند، شناسایی می‌شوند. از روش‌های مختلف تحلیل بازیگران به طور گسترده در مدیریت، سیاستگذاری، بازاریابی، آینده‌پژوهی و غیره استفاده می‌شود. هریک از این بازیگران، علایق، اهداف و راهبردهای مخصوص به خود را دارند. در این روش دو هدف اصلی، دنبال می‌شود. نخست، طبقه‌بندی بازیگران بر مبنای میزان تاثیرگذاری و تاثیرپذیری نسبی آن‌ها از یکدیگر که داده‌های مربوط به آن به کمک ماتریس اثرات مستقیم بازیگران بر یکدیگر فراهم می‌شود. هدف دوم، شناسایی و موضع‌گیری هریک از بازیگران نسبت به اهداف، اولویت‌ها یا مسائل کلیدی است و برای رسیدن به این هدف از ماتریس دو بخشی استفاده می‌شود.

در پاسخ به سوال اصلی تحقیق، دانش‌آموزان به عنوان یکی از دینفعان اصلی و تاثیرگذار در مشارکت جهت تصمیم‌گیری همراه با شورای عالی آموزش، سازمان آموزش و پرورش، مدرسه و مدیران، سند تحول بنیادین و کتب درسی به عنوان دینفعان تاثیرگذار و تاثیرپذیر و همچنین خانواده دانش‌آموزان نیز به عنوان دینفعان تاثیرپذیر شناسایی شدند.

اجرای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و همچنین اجرای برنامه ویژه مدارس (برنامه بوم) در راستای یادگیری در فضاهای خارج از مدرسه، منوط به مشارکت و همیاری تمامی دینفعان و نهادهای

مرتبط مانند مؤسسات رسمی و غیررسمی در درون نظام تعلیم و تربیت، آموزش و پرورش، مدارس، مدیران و دانش آموزان و خانواده و نیز نهادهای مدنی و شناسایی و اولویت بندی بازیگران و ذینفعان و تشخیص دقیق اهداف، منابع قدرت، منافع و دیدگاه های بازیگران است.

طبق سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و برنامه درسی ملی درسی جمهوری اسلامی ایران، به جای برنامه ریزی کلی از طرف آموزش و پرورش، مدیران مدرسه برنامه الزامی و اقتضایی خود را براساس مقتضیات منطقه ای ارایه می دهند. در عین حال هر مدرسه برنامه ویژه خود را مطابق بوم منطقه تهیه می کند. در برنامه ویژه مدرسه (بوم)، مدرسه باید در مقام طراحی ایده های خودش برآید. مدیر، معلمان، حتی اولیای دانش آموزان تبدیل به چشمان جست و جوگر می شوند و به دنبال طرح ها و برنامه های خوب برای دانش آموزان هستند. در این حالت مدرسه تبدیل به محیط زنده می شود و با بافت پیرامونی خود، کنش و واکنش پیدا می کند. بدین منظور برنامه سالانه مدارس ابتدایی و متوسطه براساس طرح تعالی و طرح تدبیر تنظیم می شود. برنامه سالانه بر اساس طرح تعالی مدیریت مدرسه سعی دارد با تکیه بر سند تحول بنیادین و نگاهی تعالی بخش، مدرسه محور، مشارکت جو و کیفیت مدار ضمن تمرکز بر فرایندهای مدیریتی شرایطی را فراهم آورد تا کلیه عوامل موثر در مدیریت مدرسه ضمن شناسایی ظرفیت ها و توانایی های داخلی و پیرامونی خود، با اتخاذ رویکرد برنامه محوری نسبت به تعیین اهداف و طراحی برنامه عملیاتی مدرسه اقدام کند و با نگاهی تیزبین و نقاد به صورت مستمر عملکرد مدرسه خود را نسبت به نقشه راه یا برنامه عملیاتی و هدف های قصد شده بسنجد. هم چنین به منظور جلوگیری از هرگونه اتلاف فرصت، با تشخیص خطاها و شکاف های عملکردی، راه های بهبود را شناسایی کند و با برنامه ریزی مناسب به اجرای راهکارهای بهبود اقدام نماید تا از این طریق کیفیت مدیریت مدرسه را ارتقا بخشیده و افزایش و بهره وری را ممکن سازد. طرح تدبیر تلاشی برای ارتقای مدیریت مدرسه در مسیر سند تحول بنیادین آموزش و پرورش است. برنامه ای که با توجه به موارد فوق از طرف مدارس تهیه و تنظیم می شود، به عنوان مکمل محتوای دروس در شورای عالی آموزش در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و برنامه درسی ملی درسی جمهوری اسلامی ایران، مصوب می شود و به آموزش و پرورش هر استان ابلاغ می گردد.

در تدوین سناریوهای مناسب، نقش ذینفعان با رویکرد یادگیری خارج از مدرسه منطبق با سند تحول بنیادین آموزش و پرورش می توان نتیجه گرفت که تحول و نوآوری در آموزش و پرورش متناسب با جهت گیری های مطلوب و تحولات محیطی، انعطاف پذیری و روزآمدسازی قوانین و مقررات، ارتقای کیفیت فرایند یاددهی- یادگیری با تکیه بر فناوری های جدید، توسعه و بهبود مستمر کیفیت نظام مدیریت و رهبری تربیتی در نظام تربیت رسمی و عمومی با تغییر محتوای کتاب های درسی و

مصوب کردن فضاهای یادگیری خارج از مدرسه به عنوان محتوای مکمل دروس و گنجانده شدن این برنامه در برنامه درسی ملی و سند تحول بنیادین، اختیار به مدیران مدرسه برای برنامه‌ریزی در قالب برنامه ویژه مدرسه جهت آموزش در فضاهای خارج از مدرسه برای رشد و ارتقای مهارت‌های فردی و اجتماعی، مسئولیت‌پذیری و ایده‌پردازی و توسعه کارآفرینی نقش بسزایی دارند. از آنجایی که برنامه‌ریزی و سیاستگذاری برنامه‌های آموزشی از طرف بزرگسالان تدوین می‌شود، بهتر است که به نیازها و روحیات ذینفعان و بازیگران اصلی یعنی دانش‌آموزان و سپس خواسته‌های خانواده‌هایشان، بیشتر توجه شود و آنان را در امر تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی درسی مشارکت دهند.

پیشنهادهای کاربردی

با توجه به یافته‌ها و نتایج این تحقیق، پیشنهاداتی برای مدیران، کارشناسان و برنامه‌ریزان حوزه آموزشی پیشنهاد می‌گردد:

- عبور از برنامه‌ریزی‌های واحد و غیرقابل انعطاف توسط بزرگسالان بدون در نظر گرفتن علایق و روحیات متفاوت دانش‌آموزان و رفتن به سمت برنامه‌ریزی‌های مشارکتی با مداخله حداکثری همه ذینفعان به خصوص دانش‌آموزان.

- تنوع‌بخشی به محیط‌های یادگیری در فضاهای خارج از مدرسه

- تطبیق محتوای کتب درسی با مقتضیات محیطی و نیازهای جامعه و دانش‌آموزان آینده‌ساز

سپاسگزاری

مقاله حاضر مستخرج از رساله دکتری رشته مدیریت آموزشی بوده که با همراهی و راهنمایی اساتید گرانقدر تدوین گردیده است.

مشارکت نویسندگان

نویسندگان به اندازه یکسان در مفهوم‌سازی و نگارش مقاله سهیم می‌باشند. همه نویسندگان محتوای مقاله ارسالی برای داوری را تایید کردند و در مورد تمام جنبه‌های کار توافق دارند.

منابع

- اخلاقی، آ، صدق پور، ب، ادهم، م (۱۳۹۹)، آینده پژوهی اجرای اهداف سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در افق ۱۴۰۴، فصلنامه علمی مطالعات راهبردی سیاستگذاری عمومی، دوره ۱۰، شماره ۳۴، صص ۵۷-۸۰.
- افلاکی فرد، ح، بزم، ق (۱۳۹۷)، تاثیر گذاری فضای آموزشی در شادی و یادگیری دانش آموزان، مجله دستاوردهای نوین در مطالعات علوم انسانی، سال اول، شماره ۲.
- ایران نژاد، پ، چیتابی، م (۱۳۸۹)، مقایسه برنامه درسی رسمی و پنهان کتاب تعلیمات اجتماعی پایه سوم دبستان در رابطه با کسب مهارت های اجتماعی، فصلنامه علوم رفتاری.
- آستانی گرگر، ف (۱۳۹۴)، فقر شادی در مدارس، اقدام پژوهی چگونه توانستم با شاداب سازی محیط آموزشگاه دانش آموزانی شاداب و بشاش پرورش دهم؟ تحقیقات فرهنگیان آموزش و پرورش کل کشور.
- پژوهان فر، م، ایزدپناه، ص، قلیچ خانی، ب (۱۳۹۶)، دستاوردی تحلیلی از تأثیر محیط فیزیکی یادگیری بر بهبود جو روانی مدارس از دیدگاه دانش آموزان مقطع دبیرستان، نشریه علمی - پژوهشی انجمن علمی معماری و شهرسازی ایران، شماره ۱۳.
- تابش، م (۱۳۹۸)، مدرسه کارآمد، مجله فضای آموزشی، رشد معلم، دوره ۳۸، شماره ۱.
- تقی پور ظهیر، ع (۱۳۹۵)، مقدمه ای بر برنامه ریزی آموزشی و درسی، تهران: نشر آگه، چاپ چهل و یکم.
- حسن زاده، ر، معتمدی تلاوکی، م (۱۳۹۱)، تأثیر مهارت معلمان در به کارگیری الگوهای تدریس بر بهبود راهبردهای یادگیری و مطالعه دانش آموزان، فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار، سال ۶، شماره ۱، صص ۷۰-۴۱.
- رفیعی افوسی، ح (۱۳۹۷)، یادگیری در خارج از مدرسه، انتشارات پژوهشگر برتر، چاپ اول.
- کمالی، ی (۱۳۹۴)، روش شناسی تحلیل ذینفعان و کاربرد آن در خط مشی گذاری عمومی، فرآیند مدیریت و توسعه، دوره ۲۸، شماره ۴.
- گوهری، ز، جمشیدی، ل، امین بیدختی، ع (۱۳۹۳)، شناسایی موانع مشارکت والدین در مدارس مقطع ابتدایی شهر سمنان، دوفصلنامه مطالعات برنامه ریزی آموزشی، دوره چهارم، شماره ۷.
- مرادی، ر، فاضلی مقدم، م، رسولی، ب، رجبیان ده زیره، م (۱۴۰۳)، واکاوی سناریوهای محتمل روندهای نوظهور در آموزش و یادگیری دروس معارف دانشگاه ها با رویکرد آینده پژوهی، نشریه علمی پژوهش های آموزش و یادگیری دانشگاه شاهد، دوره ۲۱، شماره ۲.
- مجدالدین، ط، میردامادی، س.م، اسمعیلی، ز، مجدالدین، ع (۱۴۰۳)، الگوی رشد اخلاقی دانش آموزان مبتنی بر سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، نشریه علمی پژوهش های آموزش و یادگیری دانشگاه شاهد، دوره ۲۱، شماره ۲.
- مردمی، ک، دلشاد، م (۱۳۸۹)، محیط یادگیری انعطاف پذیر، جهان کودک تجربه پذیر، سیستم آموزشی تغییر پذیر، نشریه علمی پژوهشی انجمن علمی معماری و شهرسازی ایران، شماره ۱.
- مظاهری، موسیپور، ناطقی (۱۳۹۵)، نقش خانواده در برنامه درس شایستگی محور دوره ابتدایی از منظر اسناد تحول بنیادین آموزش و پرورش، فصلنامه خانواده و پژوهش، شماره ۳۴.
- مظفر، ف، میرمادی، س (۱۳۹۳)، بررسی الگوهای رایج چیدمانی مدارس ایرانی با توجه به اصول ارتباط میان کلاس درس و فضاهای بیرونی، مجله معماری و شهرسازی آرمان شهر، شماره ۱۳.
- مظفری، ح (۱۳۹۶)، آموزش و پرورش دوره متوسطه از منظر آینده پژوهی، علم هنر یاددهی - یادگیری، ضمیمه ماه نامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع رسانی معلم، ویژه نامه پایه یازدهم.
- ناصرین، الف (۱۳۹۴)، نقش خانواده و مدرسه در تربیت دانش آموزان، دومین کنفرانس ملی روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد شادگان.

نظریه‌پرداز، نوروزیان ملکی (۱۳۹۷)، شناسایی مؤلفه‌های معماری مؤثر در ارتقای یادگیری دانش‌آموزان با تأکید بر فضاهای باز مدارس بر اساس سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، مجله مطالعات آموزش و یادگیری، دوره دهم شماره دوم. نورزاده، ط (۱۳۸۸)، شاداب سازی مدارس و عوامل مؤثر بر نشاط و شادابی دانش‌آموزان، مجله پژوهشی آموزشی مدارس کارآمد، سال ششم.

وزارت آموزش و پرورش (۱۳۹۰)، برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، شورای عالی آموزش و پرورش. وزارت آموزش و پرورش (۱۳۹۱)، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، شورای عالی آموزش و پرورش. وزارت آموزش و پرورش (۱۳۹۸)، شیوه‌نامه برنامه ویژه مدرسه براساس راهکارهای سند تحول، برنامه درسی ملی و مصوبه جلسه شورای عالی آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی، وزارت آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران. یزدی‌زاده، ز (۱۳۸۸)، تحلیل محتوای کتب درسی دوره راهنمایی براساس مؤلفه‌های مهارت‌های زندگی، پایان نامه کارشناسی ارشد، رشته علوم تربیتی و برنامه ریزی درسی، دانشگاه پیام نور، مرکز تهران. یعقوبی، ن، دهقانی، م، امیدوار، م (۱۳۹۶)، آینده نگاری دانشگاه کارآفرین با استفاده از روش تلفیقی سناریو پردازی و تحلیل اثرات متقاطع، مدیریت بهره‌وری، سال یازدهم، شماره ۴۳.

Bandy, J. (2020). Created opportunities for students to apply course content outside the classroom, <https://www.ideaedu.org/Client-Resources/Teaching-Learning-Resources>.

Bulacan State University (2024). The Outdoor Learning Spaces Design Framework: A Case Study for Integrating Outdoor Spaces for Learning in Bulacan State University, Department of Landscape Architecture, College of Architecture and Fine Arts, University Journal Publication.

Gottfredson, et al. (2010). Effects of Participation in After-School Programs for Middle School Students: A Randomized Trial, *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 3: 282–313.

Nicole Lee, SH. (2019). An outdoor professional development model in the era of the next generation science standards, A Dissertation Submitted to the Faculty of Mississippi State University in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy in Secondary Science Education in the Department of Curriculum, Instruction and Special Education.

Sefton-Green (2013). Learning at Not-School A Review of Study, Theory, and Advocacy for Education in Non-Formal Settings, Massachusetts Institute of Technology.

THE EDUCATIONAL VALUE OF SCOTLAND'S (2020). Outdoor Education Centres Fit for the Future, OUTDOOR EDUCATION CENTRES.

Torkos, H. (2019). POSITIVE ATTITUDE BUILDOUT AT SECOND GRADERS THROUGH OUTDOOR EDUCATION ACTIVITIES, *Journal Plus Education*, ISSN: 1842-077X, E-ISSN (online) 2068-1151 Vol XXIII, Special Issue. pp. 11-18.

Waddell, E. (2023). BARRIERS TO UTILIZING SCHOOL OUTDOOR SPACES: EXPLORING EXPERIENCES OF HIGH SCHOOL TEACHERS, A thesis presented to the faculty of the Graduate School of Western Carolina University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Science in Experiential and Outdoor Education.