



حرکت به سوی برنامه درسی منعطف از طریق گروه‌های آموزشی در جهت تحقق برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور

ابوالفضل رفیع‌پور^{۱*}، پویا کریمی^۲

^۱دانشیار بخش آموزش ریاضی، دانشکده ریاضی و کامپیوتر، دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران
رئیس گروه پژوهشی آموزش ریاضی در پژوهشکده ریاضی ماهانی، پژوهشگاه فضلی پور، دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران
^۲کارشناس ارشد، بخش آموزش ریاضی، دانشکده ریاضی و کامپیوتر، دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران
عضو گروه پژوهشی آموزش ریاضی در پژوهشکده ریاضی ماهانی، پژوهشگاه فضلی پور، دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران

چکیده

نظام آموزشی ایران، با ساختاری متمرکز، طی دهه‌های اخیر با چالش‌هایی نظیر عدم انعطاف‌پذیری در پاسخ به نیازهای محلی، نادیده گرفتن تفاوت‌های منطقه‌ای و محدودیت در به‌کارگیری روش‌های نوین آموزشی مواجه بوده است. این مقاله با هدف بررسی نشانه‌های تمرکززدایی در برنامه‌ریزی درسی ریاضی مدرسه‌ای و تحلیل نقش گروه‌های آموزشی در اجرای برنامه‌های درسی مدرسه‌محور تدوین شده است. این پژوهش از نوع کاربردی و توصیفی و در چارچوب رویکرد کیفی انجام شده است. از روش پدیدارشناسی در این تحقیق بهره گرفته شده است. نمونه مورد مطالعه 13 نفر از دبیران ریاضی، سرگروه‌های آموزشی و مدیران

مدارسی هستند که به طور مستقیم با پیاده‌سازی برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور در تعامل هستند و با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شده‌اند. در این پژوهش، داده‌ها شامل مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته، مشاهده میدانی مستقیم، و تحلیل محتوای ۱۵ سند و گزارش مرتبط با برنامه‌های درسی مدرسه‌محور بودند. این روش‌های چندگانه امکان استخراج مضامین و زیرمضامین مرتبط با پیاده‌سازی برنامه درسی مدرسه‌محور را فراهم کرد. برای تضمین روایی ابزارها، سؤالات مصاحبه و چارچوب مشاهده توسط متخصصان آموزش و برنامه‌ریزی درسی بازبینی شد. علاوه بر این، تحلیل محتوا و داده‌های مصاحبه با روش مثلث‌سازی تلفیق شد تا صحت و جامعیت یافته‌ها افزایش یابد. برای اعتبار و اعتمادپذیری داده‌ها نیز نتایج به شرکت‌کنندگان ارائه شد تا بازخورد دریافت شود و اطمینان حاصل شود که برداشت پژوهشگر با دیدگاه واقعی آنان همخوانی دارد. تحلیل مضمون داده‌ها از ۲۱۴ کد اولیه منجر به استخراج ۳ مضمون اصلی و ۱۳ زیرمضمون (مقوله) شد. نتایج نشان می‌دهد باوجود نظام آموزشی متمرکز در ایران، اما نشانه‌هایی از تمرکززدایی در این نظام آموزشی دیده می‌شود. به طور مشخص، در گروه‌های آموزشی، برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور از طریق ایجاد انعطاف در محتوای آموزشی، افزایش نقش معلمان در تصمیم‌گیری‌ها، و انطباق بهتر برنامه‌ها با نیازهای محلی رخ می‌دهد. گروه‌های آموزشی با ایجاد هماهنگی میان سیاست‌های ملی و نیازهای محلی، نقش مهمی ایفا می‌کنند.

واژگان کلیدی: برنامه‌ریزی مدرسه‌محور، گروه‌های آموزشی، انعطاف‌پذیری آموزشی، برنامه درسی غیرمتمرکز

Moving Towards a Flexible Curriculum through Educational Groups to Achieve School-Based Curriculum Development

Abolfazl Rafiepour¹, Pouya Karimi²

¹Associate Professor of Mathematics Education at Department of Mathematics Education, Faculty of Mathematics and Computer, Shahid Bahonar University of Kerman, Kerman, Iran

Head of Mathematics Education Research Group at Mahani Math Center, Afzalipour Research Institute, Shahid Bahonar University of Kerman, Kerman, Iran.

² M.Sc. at Department of Mathematics Education, Faculty of Mathematics and Computer, Shahid Bahonar University of Kerman, Kerman, Iran

Member of Mathematics Education Research Group at Mahani Math Center, Afzalipour Research Institute, Shahid Bahonar University of Kerman, Kerman, Iran.

Abstract

Iran's centralized educational system has encountered persistent challenges over recent decades, such as limited adaptability to local needs, disregard for regional diversity, and constraints on the application of innovative pedagogical approaches. This study seeks to investigate indicators of decentralization within school-based mathematics curriculum planning and to critically analyze the role of educational groups in facilitating the effective implementation of school-based curriculum initiatives. This research is applied and descriptive in nature, conducted within a qualitative framework. A phenomenological approach was employed to explore the study objectives. The study sample consisted of 13 mathematics teachers, educational group leaders, and school administrators who are directly involved in the implementation of school-based curriculum planning. Participants were selected

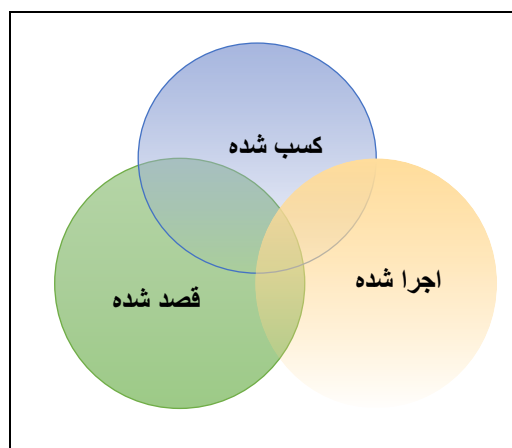
through purposive sampling. In this research, the data included semi-structured interviews, direct field observation, and content analysis of 15 documents and reports related to school-based curriculum programs. These multiple methods enabled the extraction of themes and sub-themes related to the implementation of the school-based curriculum. To ensure the validity of the instruments, the interview questions and observation framework were reviewed by education and curriculum planning experts. Furthermore, content analysis and interview data were integrated using triangulation to enhance the accuracy and comprehensiveness of the findings. To ensure the credibility and trustworthiness of the data, the results were presented to the participants to receive feedback and ensure that the researcher's interpretation aligned with their actual perspectives. The thematic analysis of the data from 214 initial codes resulted in the extraction of 3 main themes and 13 sub-themes (categories). The results indicate that despite the centralized nature of Iran's educational system, there are emerging signs of decentralization. Specifically, within educational groups, school-based curriculum planning is facilitated through greater flexibility in educational content, enhanced teacher involvement in decision-making processes, and improved alignment of programs with local needs. The national curriculum, emphasizing participatory management, content flexibility, strengthening the role of educational groups.

Keywords: School-Based Curriculum Development, Educational Groups, Educational Flexibility, Decentralized Curriculum

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 بحث برانگیز تعلیم و تربیت مبدل گردید (Mohammadi & Adibmanesh, 2020). برنامه درسی از منظر اجرا به سه دسته برنامه‌درسی قصد شده، اجرا شده و کسب‌شده تقسیم می‌شود. برنامه درسی قصد شده شامل اهداف، سیاست‌ها، راهبردها و محتوایی است که نهادهای آموزشی (مدرسه، دانشگاه و ...) آن را علناً اعلام کرده و سعی دارند یادگیرندگان خویش را بر اساس یا از طریق آنها تربیت کنند. این نوع برنامه را در حقیقت می‌توان تبلور آمال و آرمان‌های تربیتی یک نهاد آموزشی دانست و مصداق اصلی آن همان اسناد مکتوبی هستند که ما آن‌ها را کتب

درسی می‌نامیم (Masoominejad et al., 2024). مصداق برنامه درسی قصدشده را در مثل کتاب درسی، راهنمای معلم و سند برنامه درسی ملی می‌توان یافت. برنامه‌درسی اجرا شده به فرآیند پیاده‌سازی برنامه‌های درسی طراحی شده در محیط‌های آموزشی اشاره دارد (Rafiepour & Gooya, 2010). برنامه درسی کسب شده نیز پدیده‌ای است که از طریق دریافت ادراک‌ها و برداشت‌های دانش‌آموزان پس از اینکه در معرض برنامه درسی قرار گرفتند، شکل می‌گیرد (Adib Manesh, 2022). اگر این سه نوع برنامه را به صورت دایره در نظر بگیریم و نمودار ون آن را رسم نماییم، به شکل 1 می‌رسیم. این سه نوع برنامه الزاماً بر هم منطبق نیستند. هدف ما این است که اشتراک این سه نوع برنامه را بیشینه نماییم.



شکل 1. تعامل سه برنامه قصد شده، اجرا شده و کسب شده

البته تعامل این سه نوع برنامه را می‌توان به صورت‌های دیگری نیز ترسیم کرد. حتی به گونه‌ای که اشتراکی بین سه نوع برنامه نباشد! شاید جای تعجب باشد ولی در برخی از مدارس کشور چنین برنامه‌هایی در حال اجرا است. به گونه‌ای که درس اصلاً مطابق با کتاب درسی رسمی پیش نمی‌رود یا تأکید اندکی روی کتاب درسی می‌شود. برای درک بهتر اینکه این سه نوع برنامه می‌توانند متمایز از همدیگر باشند، توجه به برنامه درسی آشکار، پنهان و پوچ می‌تواند رهگشا باشد. دانش

آموزان چیزهایی را می‌آموزند که در برنامه درسی قصد شده وجود ندارد. مثلاً دانش آموزی که در حین رفتن به مدرسه از کنار سینما می‌گذرد یا در کنار یک دکه روزنامه فروشی، مطالبی را از طریق روزنامه‌های نمایش داده شده، می‌خواند. نظام آموزشی و به طبع آن برنامه درسی ایران از نوع متمرکز است. کتاب‌های درسی ریاضی در سازمان تألیف کتب درسی، به صورت متمرکز در تهران تدوین و چاپ می‌شود و معلمان در مدارس کل کشور موظف هستند تا از این کتاب‌های درسی پیروی

متمرکز و غیرمتمرکز یا حتی قرار گرفتن بر روی طیفی از تمرکز و عدم تمرکز یک امر مدیریتی است و مبتنی بر نوع مدیریت سیاسی، اجتماعی و جهت گیری‌های ایدئولوژیک دولت‌ها است. نظام آموزشی ایران دارای مشخصات متمرکز است و اغلب در پاسخ به مشکلات، این نظام به دنبال احیای نظام غیرمتمرکز هستند (Piri & Behroozi Tabar, 2015). وقوع این پدیده، یعنی عدم تمرکز در ساختار نظام آموزشی در مولفه‌های گوناگونی نظیر تصمیم‌گیری، ساختار اداری، مالی و ... صورت می‌پذیرد. به هر حال، 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 (Sattari, 2021).

در نظام متمرکز، معلم همواره در نقش اجرایی محدود باقی می‌ماند و این مسئله به غیرحرفه‌ای‌تر شدن معلمان می‌انجامد و نیاز دارد با روش‌های نوین تدریس آموزشی مخصوصاً بعد از دوره کرونا آشنا باشد (Yousefi et al., 2024). تمرکززدایی از تصمیم‌گیری‌های آموزشی، یکی از مباحث کلیدی در بحث گستره راهبردهای اصلاحات آموزشی مناسب در ارتباط با بهبود مدرسه، رشد معلم و فراگیری دانش‌آموزان در دهه گذشته بوده است (Darling, 2017). تمرکززدایی، پاسخی منطقی به وضعیت و چالش‌های امروز است، زیرا تمرکززدایی، مشارکت همه جانبه‌ی افراد را در تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی درباره سرنوشت خود ایجاد می‌کند (Ahmadi, 2014). آینسکو (Ainscow, 2005) و لگبو (Legbo, 2022) معتقد هستند، تمرکززدایی تغییری است که طی آن اختیار و مسئولیت کارکردهای عمومی از دولت مرکزی به بخش‌های پایین‌دستی حکومت یا سازمان‌های نیمه مستقل دولتی یا بخش خصوصی واگذار می‌شود. در این بین، برنامه‌ریزی برنامه‌درسی مدرسه محور به عنوان یکی از راهکارهای حرکت به سوی تمرکززدایی، اقتضا می‌کند که تصمیمات مربوط به برنامه‌ریزی، طراحی، اجرا و ارزشیابی برنامه‌درسی، به

کنند. موضوع تمرکز و عدم تمرکز از موضوعاتی است که در تاریخ آموزش و پرورش محل بحث و منازعه علمای تعلیم و تربیت و خط مشی‌های آموزشی بوده است (Elbaz, 2018). حال این سوال به ذهن متبادر می‌شود که در نظام آموزشی متمرکز ایران آیا نشانه‌هایی از تمرکززدایی و به طور مشخص برنامه درسی ریاضی مدرسه محور وجود دارد؟

در ادبیات موجود پیرامون برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور، تمرکززدایی به عنوان یکی از استراتژی‌های کلیدی برای بهبود کیفیت آموزش و پاسخ‌گویی به نیازهای متنوع محلی مورد توجه قرار گرفته است. این رویکرد با هدف کاهش محدودیت‌های ساختاری نظام‌های متمرکز و افزایش انعطاف‌پذیری در تصمیم‌گیری‌های آموزشی معرفی شده است.

با این حال، مرور مطالعات نشان می‌دهد که بیشتر پژوهش‌های پیشین تمرکز خود را بر ابعاد کلان سیاست‌گذاری و چالش‌های ساختاری تمرکززدایی قرار داده‌اند و کمتر به نقش واسطه‌های محلی، به‌ویژه گروه‌های آموزشی، در پیوند دادن سیاست‌های ملی با نیازهای مدرسه‌ای پرداخته‌اند. این خلأ پژوهشی زمینه‌ای را فراهم کرده که در آن نقش گروه‌های آموزشی به عنوان عاملی کلیدی در پیشبرد اهداف برنامه‌ریزی مدرسه‌محور و انطباق سیاست‌های کلان با واقعیت‌های محلی نیازمند تحلیل دقیق‌تر است. در این مقاله ابتدا رویکرد تمرکزگرایی و تمرکززدایی مورد بررسی قرار می‌گیرد و در ادامه به برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور به عنوان یکی از وجوه برنامه درسی غیرمتمرکز اشاره می‌شود. در انتها نیز به این سوال پاسخ داده می‌شود که تا چه اندازه استفاده از ظرفیت گروه‌های آموزشی برای تحقق برنامه‌ریزی درسی ریاضی مدرسه محور کارآیی دارد؟

تاریخ یکصد ساله‌ی اخیر، یعنی قرن بیستم، خود به تنهایی نمایانگر آن است که بسیاری از نظام‌های آموزش با مسئله‌ی تمرکز و عدم تمرکز دست به گریبان بوده‌اند (Elbaz, 2018). تحلیل ادبیات پژوهشی موضوع، این نکته را روشن می‌کند که، بودن در یکی از دو قطب

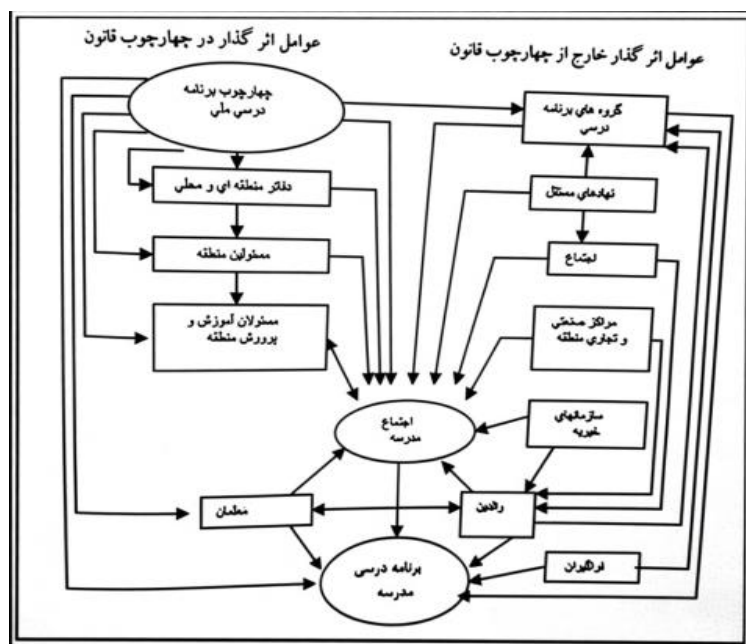
برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور باید مشارکتی باشد یعنی تصمیم‌ها با شرکت همه‌انهایی که در تجربه‌های تعلیم و تربیت درگیرند گرفته شود (Mehrmohamadi, 2008). بر همین اساس برینباوم Birenbaum به نقل از لوی Lewy (2009) بیان می‌دارد که در ایده برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور بهترین مکان طراحی برنامه درسی جایی است که معلم و شاگرد در تعامل با یکدیگر در مدرسه هستند.

برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور به دلیل مزایای متعدد خود در بهبود فرآیند آموزشی و ارتقای کیفیت یادگیری، ضروری است (Akker, 2007). معلمان، رهبران مدرسه و همچنین کارشناسان خارجی می‌توانند نقش‌های توسعه‌ای فعال داشته باشند، به این معنا که محصولات برنامه درسی را ترسیم، ایجاد و اصلاح می‌کنند یا می‌توانند با ارائه نظرات و پیشنهادات در خلال آزمایش‌های پیش‌نویس، نقش‌های واکنش‌پذیری داشته باشند. در شکل 2، تمامی عوامل اثرگذار بر برنامه درسی مدرسه محور را مشاهده می‌کنید.

جای اینکه بیرون از مدرسه گرفته و به مدرسه تحمیل شوند، در مدرسه و جامعه پیرامون آن اتخاذ شوند (Mehrmohammadi, 2008). درواقع، برنامه درسی مدرسه محور 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 (Vaghayer Zemehri et al., 2019).

برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور: ضرورت و اجرا

برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور مقوله‌ای است که عمده‌تاً از دهه 1970، به دلیل شکست‌های گسترده نظام‌های برنامه‌درسی متمرکز و به عنوان نهضتی در جهت برطرف کردن مسائل و مشکلات برنامه‌های درسی مرکزی شکل گرفت (Piri & Behrooz Tabar, 2015). برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور به ایجاد شرایطی برای بهبود کیفیت آموزشی و انطباق محتوا با نیازهای یادگیرندگان کمک می‌کند، امری که در بسیاری از سیستم‌های آموزشی، از جمله دانشگاه‌ها، کمتر مورد توجه قرار می‌گیرد.



شکل 2. گروه‌های موثر در تدوین برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور (Mousapour, 2021: ص 96)

اشاره کرده‌اند و نقش اجرایی آن‌ها در اجرای موفق برنامه‌های درسی کمتر به‌طور نظام‌مند تحلیل شده است. علاوه بر این، نقش گروه‌های آموزشی در زمینه بهبود حرفه‌ای معلمان نیز یکی از جنبه‌های مغفول در ادبیات تحقیق است. این گروه‌ها می‌توانند از طریق برگزاری کارگاه‌های آموزشی و جلسات مشورتی، مهارت‌های تدریس معلمان را ارتقا دهند و آن‌ها را با روش‌های نوین آموزشی آشنا سازند. در تحقیق حاضر، به‌طور خاص بر این جنبه تأکید شده است که چگونه تقویت نقش گروه‌های آموزشی می‌تواند به انطباق بهتر برنامه‌های درسی با نیازهای دانش‌آموزان و معلمان در سطوح مختلف کمک کند. این تحقیق همچنین نشان می‌دهد که در شرایط فعلی نظام آموزشی ایران، برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور تنها زمانی می‌تواند موفق باشد که گروه‌های آموزشی به‌عنوان بازیگران کلیدی مورد توجه قرار گیرند.

از منظر نوآوری، این تحقیق علاوه بر تأکید بر نقش گروه‌های آموزشی، به بررسی تعامل میان آن‌ها و سایر ذینفعان آموزشی مانند والدین، دانش‌آموزان و جامعه محلی پرداخته است. این تعامل به‌عنوان یک مؤلفه جدید در پژوهش‌های برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور در نظر گرفته شده و نشان می‌دهد که چگونه شبکه‌ای از ارتباطات می‌تواند به بهبود فرآیندهای تصمیم‌گیری کمک کند. برای مثال، یافته‌ها حاکی از آن است که مشارکت فعال جامعه محلی در طراحی برنامه‌های درسی، نه تنها به ارتقای کیفیت یادگیری کمک می‌کند، بلکه احساس تعلق و مسئولیت‌پذیری را نیز در میان ذینفعان تقویت می‌نماید.

در سیستم آموزش ایران، نشانه‌های قابل توجهی از تمرکززدایی وجود دارد، به‌ویژه در مورد برنامه درسی ریاضی این صدق می‌کند. اصلاحات اخیر نشان‌دهنده تغییر به سمت مدل‌های نیمه‌متمرکز است که اجازه می‌دهد محتوای درسی به‌طور محلی تطبیق یابد در حالی که استانداردهای ملی حفظ می‌شود (Yazdi, 2013). همچنین با توجه به مدل‌های نیمه‌متمرکز، تحقیقات

نتایج پژوهش‌ها، از جمله مطالعه برند و تریپلِت Brand & Triplett (2012)، حاکی از آن است که اجرای برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور نقش اصلی را در ارتقای توانایی‌های کلامی و رشد همه‌جانبه یادگیرندگان ایفا می‌کند و در نهایت به کیفیت آموزشی کمک می‌کند. در حقیقت تحقق یافتن برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه مستلزم اصلاحات عدیده‌ای در ارکان گوناگون نظام آموزشی است که از مهم‌ترین آن‌ها توجه به شرایط فرهنگی - اجتماعی، بازنگری درباره‌ی نقش دست اندرکاران آموزش و پرورش به ویژه مدیران و معلمان و تواناسازی آن‌ها برای تصدی مسئولیت‌ها و وظایف جدید است (Piri, 2009).

نقش گروه‌های آموزشی

گروه‌های آموزشی به عنوان یکی از مهم‌ترین عوامل موثر در اجرای موفق برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور شناخته می‌شوند. این گروه‌ها می‌توانند با ایجاد فرصت‌های تعامل بین معلمان، به اشتراک‌گذاری تجربیات و دانش، و حمایت از یکدیگر، به بهبود کیفیت آموزش کمک کنند (Fatahi Vajargah & Vahed Chokdeh, 2007). همچنین، گروه‌های آموزشی می‌توانند در طراحی و اجرای برنامه‌های آموزشی محلی، ارزیابی عملکرد دانش‌آموزان و توسعه حرفه‌ای معلمان نقش فعالی ایفا کنند (Kiamanesh, 2005). این گروه‌ها، همچون حلقه‌های واسطه، قابلیت ایجاد هماهنگی میان سیاست‌های ملی و خواسته‌های محلی را دارند. با این حال، در بیشتر موارد، نقش آن‌ها به وظایفی نظیر انتقال دستورالعمل‌ها و نظارت بر اجرای آن محدود شده است. تحقیق حاضر، با تکیه بر داده‌های کیفی و تحلیل تجربیات معلمان و مدیران، به بررسی این موضوع می‌پردازد که چگونه گروه‌های آموزشی می‌توانند به ابزاری قدرتمند برای انعطاف‌پذیری در برنامه‌ریزی و ارتقای کیفیت آموزش تبدیل شوند. با این حال، بیشتر مطالعات پیشین Mehrmohammadi (2008) به این نقش واسطه‌ای گروه‌های آموزشی تنها به‌صورت سطحی

نشان می‌دهد که معلمان به مدل‌های نیمه‌متمرکز برنامه درسی تمایل دارند که تعادلی بین راهنماهای ملی و ورودی‌های محلی فراهم می‌کند (Tayyari et al., 2015).

روش شناسی پژوهش

پژوهش حاضر با هدف شناسایی نشانه‌های بروز عدم تمرکز و به‌طور مشخص امکان‌پذیری برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور در ساختار متمرکز نظام آموزشی ایران، و نیز بررسی نقش گروه‌های آموزشی در حمایت از این فرآیند انجام شد. نیومن (Newman 1997) بر این باور است که رویکرد کیفی ریشه در پارادایم‌های تفسیری و انتقادی دارد به همین دلیل این تحقیق با استفاده از رویکرد کیفی و روش پدیدارشناسی طراحی شد. انتخاب این روش بر رویکرد از آن جهت است که پژوهش کیفی به پژوهشگر امکان می‌دهد که به تحلیل عمیق و دقیق تجربیات افراد پرداخته و داده‌های غنی و جامع از پدیده‌های اجتماعی استخراج کند (Aghabak et al., 2024). همچنین، هر یک از این روش‌ها به شیوه‌ای خاص به درک بهتر جنبه‌های مختلف پیاده‌سازی برنامه‌درسی مدرسه‌محور کمک می‌کند. با توجه به اینکه هدف این پژوهش درک عمیق‌تر از تجربیات و نظرات معلمان، مدیران مدارس و اعضای گروه‌های آموزشی در فرآیند پیاده‌سازی برنامه درسی مدرسه‌محور می‌باشد؛ در این تحقیق، به دنبال شناسایی و تحلیل عوامل مؤثر در موفقیت یا چالش‌های موجود در پیاده‌سازی برنامه درسی در مناطق مختلف از منظر افرادی هستیم که مستقیماً با آن در ارتباط هستند. برای نیل به این هدف، پژوهش پدیدارشناسی استفاده شد که به دنبال فهم تجربیات افراد از پدیده‌های خاص و درک معانی آن‌ها از دیدگاه خودشان است. این روش برای تحقیقاتی که می‌خواهند معنای پدیده‌های اجتماعی را از منظر افرادی که آن را تجربه کرده‌اند، کشف کنند، مناسب است (Creswell, 2013).

جامعه پژوهش شامل تمامی دبیران ریاضی، سرگروه‌های آموزشی و مدیران مدارس مقطع متوسطه

اول و دوم استان کرمان بود که به‌طور مستقیم با اجرای برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور در تعامل بودند. از این جامعه، ۱۳ نفر به عنوان نمونه هدفمند انتخاب شدند؛ ابتدا ۱۱ نفر و سپس دو مصاحبه تکمیلی برای افزایش غنای داده‌ها انجام شد. روش نمونه‌گیری هدفمند به پژوهشگر امکان داد تا افراد دارای تجربه و آگاهی مناسب از موضوع پژوهش برای جمع‌آوری داده‌های غنی و جامع شناسایی شوند. لازم به ذکر است که توزیع جنسیتی میان افراد نمونه به صورت ۵ نفر خانم و ۸ نفر آقا، و تمامی مشارکت‌کنندگان در استان کرمان مشغول به کار هستند. ترکیب نمونه به شرح زیر است:

- ۵ نفر مدیر مدرسه با سابقه مدیریتی بین ۵ تا ۱۵ سال؛
- ۵ نفر دبیر ریاضی با سابقه تدریس بین ۳ تا ۱۰ سال؛
- ۳ نفر سرگروه آموزشی ریاضی با سابقه فعالیت گروهی بین ۴ تا ۱۲ سال.

این ویژگی‌ها به پژوهشگر امکان داد تا با توجه به سابقه و نقش هر فرد، تحلیل دقیق‌تری از تجربیات و چالش‌های مربوط به پیاده‌سازی برنامه درسی مدرسه‌محور ارائه کند. در این پژوهش، برای جمع‌آوری داده‌ها از روش‌های زیر استفاده شد.

مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته: در این پژوهش برای جمع‌آوری داده‌های کیفی، از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با معلمان، مدیران و اعضای گروه‌های آموزشی استفاده شد. تعداد سؤالات اصلی مصاحبه‌ها ۱۰ سوال بود که بر اساس اهداف پژوهش طراحی شدند و برای اطمینان از وضوح و مناسب بودن سؤالات، پیش‌تست با ۲ نفر از افراد مشابه جامعه نمونه انجام گرفت و اصلاحات لازم اعمال شد تا روایی صوری و محتوایی ابزار تأیید شود. همچنین، برای افزایش اعتمادپذیری و پایایی داده‌ها، مصاحبه‌ها توسط دو پژوهشگر مستقل تحلیل و کدگذاری شد و تطابق کدها بررسی گردید. این مصاحبه‌ها به پژوهشگر امکان داد تا تجربیات و نظرات شرکت‌کنندگان درباره فرآیند

مضامین مشترک در میان داده‌های جمع‌آوری شده شناسایی کند و تجربیات معلمان و مدیران را به‌طور دقیق تحلیل نماید. تحلیل مضمون به‌ویژه برای پژوهش‌هایی که به دنبال درک تجربیات انسانی و شناسایی مفاهیم مهم در داده‌های کیفی هستند، بسیار مؤثر است (Bryan & Clarke, 2006). برای اعتبارسنجی داده‌ها و نتایج، از مثلث‌سازی داده‌ها (Triangulation) استفاده شد. استفاده از مثلث‌سازی داده‌ها که شامل ترکیب ابزارهای مختلف جمع‌آوری داده (مصاحبه، مشاهده، و تحلیل محتوا) است، اعتبار نتایج را افزایش داد.

ابتدا داده‌های کیفی که از طریق مصاحبه‌ها، مشاهده‌های میدانی، و تحلیل اسناد جمع‌آوری شده‌اند، کدگذاری و طبقه‌بندی داده‌ها را به‌صورت سیستماتیک و دقیق فراهم شد. در مرحله اول تحلیل داده‌ها، کدگذاری اولیه (Open coding) انجام شد. در این مرحله، داده‌ها به بخش‌های کوچک‌تری تقسیم می‌شوند و هر بخش با کدهای اولیه مشخص خواهد شد. به‌طور مثال، در مرحله کدگذاری محوری، این کدها به مضامین اصلی مانند «انعطاف‌پذیری برنامه‌های درسی»، «نقش معلمان در تطبیق برنامه‌ها»، یا «چالش‌های سیاست‌گذاری»، «کمبود منابع»، «مقاومت معلمان»، یا «عدم هماهنگی بین گروه‌های آموزشی» مرتبط می‌شود. این کدها به‌طور مقدماتی از داده‌ها استخراج شدند تا معانی هر بخش شناسایی شود. در مرحله دوم، کدگذاری محوری (Axial coding) انجام می‌شود. در این مرحله، کدهای به‌دست‌آمده در مرحله قبلی به هم مرتبط خواهند شد و الگوهای اصلی شناسایی می‌شوند. به‌عنوان مثال، چالش‌های مربوط به «عدم هم‌راستایی سیاست‌های آموزشی» ممکن است به‌عنوان یک مسئله اساسی در پیاده‌سازی برنامه ریزی درسی مدرسه‌محور شناسایی شود که به‌طور غیرمستقیم به نقش گروه‌های آموزشی در برقراری هماهنگی بین سیاست‌های ملی و برنامه‌های درسی مرتبط است. برای مثال، در برخی مدارس مشاهده شد که برنامه‌های درسی مدرسه‌محور با سیاست‌های کلی آموزش و پرورش همخوانی ندارند و این مسئله موجب

پیاده‌سازی برنامه درسی مدرسه‌محور را به‌طور عمیق کشف و تحلیل کند.

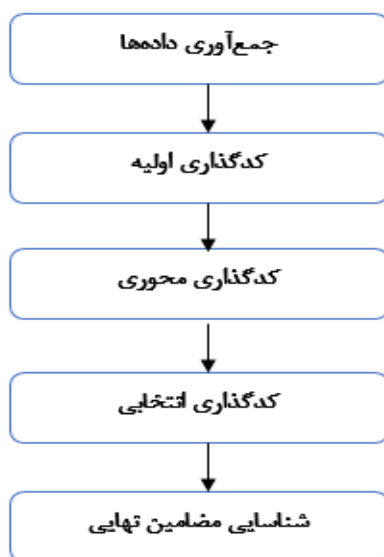
مشاهده میدانی: برای بررسی رفتارها و تعاملات معلمان و گروه‌های آموزشی در فرآیند پیاده‌سازی برنامه درسی مدرسه‌محور، از مشاهده میدانی مستقیم و ساختاریافته استفاده شد. مشاهدات در 4 جلسه کلاس درس و 5 جلسه گروه آموزشی انجام گرفت و هر جلسه به مدت تقریبی ۹۰ دقیقه ثبت شد. به منظور افزایش قابلیت اعتماد و سیستماتیک بودن مشاهدات، یک چک‌لیست از رفتارها و تعاملات کلیدی شامل مواردی مانند مشارکت معلمان، استفاده از منابع آموزشی جایگزین، و شیوه‌های تدریس فعال تدوین گردید. مشاهدات به صورت تکراری و مستند با یادداشت‌های میدانی و یادداشت‌های توصیفی انجام شد تا علاوه بر شناسایی الگوها، زمینه‌های بروز چالش‌ها و فرصت‌های اجرایی برنامه درسی مدرسه‌محور نیز تحلیل شود.

تحلیل محتوا: در این پژوهش، ۱۵ سند و گزارش رسمی مرتبط با برنامه‌های درسی مدرسه‌محور شامل برنامه‌های درسی ملی، گزارش‌های گروه‌های آموزشی استان کرمان، فرم‌های نقد و بررسی کتاب‌های درسی، و نمونه فعالیت‌های آموزشی مدارس منتخب مورد تحلیل قرار گرفتند. تحلیل محتوا به شیوه کیفی و با هدف استخراج مضامین و زیرمضامین مرتبط با پیاده‌سازی برنامه درسی مدرسه‌محور انجام شد. برای افزایش دقت، هر سند به‌طور مستقل توسط دو پژوهشگر کدگذاری شد و سپس توافق کدها بررسی گردید. محتوای تحلیل شده شامل ویژگی‌هایی همچون نوع سند (گزارش رسمی یا نمونه فعالیت)، سطح اجرا (مدرسه‌ای یا گروه آموزشی)، و محور موضوعی (روش‌های تدریس، منابع، چالش‌ها و دستاوردها) بود. این تحلیل به درک بهتر نحوه تنظیم، اجرا و ارزیابی برنامه‌های درسی مدرسه‌محور و تأثیر آن بر فرآیندهای آموزشی کمک کرد.

برای تجزیه و تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده، از روش تحلیل مضمون و طبقه‌بندی داده‌ها استفاده شد. این روش به پژوهشگر این امکان را می‌دهد که الگوها و

بودن برنامه درسی» و «نقش گروه‌های آموزشی» شکل گرفت. به عنوان مثال، بسیاری از معلمان و مدیران به چالش‌هایی چون نبود هم‌راستایی میان برنامه‌های درسی مدرسه محور و سیاست‌های کلان و برنامه درسی ملی اشاره کردند. گروه‌های آموزشی در حل این چالش‌ها و ایجاد هماهنگی میان سیاست‌ها و برنامه‌های مدرسه محور نقش کلیدی دارند. این فرایند را به خوبی در نمودار 1 مشاهده می‌کنید.

سردرگمی معلمان و دانش‌آموزان می‌شود. گروه‌های آموزشی باید در سطح محلی و مرکزی همکاری کنند تا برنامه‌ها با سیاست‌های ملی تطبیق داده شوند، اما گاهی ناهماهنگی‌هایی در این زمینه وجود دارد که مشکلات زیادی ایجاد می‌کند. مرحله سوم، کدگذاری انتخابی (Selective coding) است. در این مرحله، کدهای مهم‌تر و مرتبط‌تر انتخاب می‌شوند و از ترکیب آن‌ها، مضامین اصلی تحقیق استخراج می‌گردد. پس از تجزیه و تحلیل داده‌ها، مضمون اصلی حول محور «عدم تمرکز و متمرکز



نمودار 1. فرآیند تحلیل موضوعی

درون دسته‌های موضوعی خاص قرار گرفته و جهت موثر نمودن مطالب، به توضیحات اصلی مراجعه و سپس به توصیف‌های جامع پرداخته شده است. در نهایت، برای اعتباربخشی به یافته‌ها، نتایج به شرکت‌کنندگان ارائه شد. بدین ترتیب، مجموع مفاهیم استنباط شده از مصاحبه‌های شرکت‌کنندگان تحلیل مضمون داده‌ها از ۲۱۴ کد اولیه منجر به استخراج ۳ مضمون اصلی و ۱۳ زیرمضمون (مقوله) شد. و سپس این کدها در دسته‌های موضوعی خاص قرار داده شدند. در تحلیل داده‌های این پژوهش، ابتدا تمام مصاحبه‌ها، مشاهدات میدانی و اسناد مرتبط به دقت مطالعه شدند و کدهای اولیه استخراج گردید. در این مرحله، هر جمله یا بیان شرکت‌کنندگان

یافته‌ها

در این بخش، یافته‌های حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌های کیفی پژوهش ارائه می‌شوند. لازم به ذکر است که انجام این مراحل به این صورت بوده است که پژوهشگر کلیه توصیف‌های شرکت‌کنندگان را مکرراً مطالعه کرده و با توجه به اینکه خود نیز به عنوان دبیر ریاضی و سرگروه ریاضی مشغول به کار بوده، به منظور درک این مفاهیم با شرکت‌کنندگان هم‌احساس شده و لذا به هم‌رسانی یافته‌ها پرداخته است. سپس جملات و واژگان مرتبط با پدیده مورد مطالعه استخراج شده و به هر کدام از جملات استخراج شده، معنی و مفهوم خاصی داده شد. بعد از مرور توصیفات شرکت‌کنندگان، مفاهیم مشترک

و انعطاف‌پذیری در اجرا» شامل کدهای محوری تغییر در اجرای برنامه و روش‌های نوین تدریس شد. این فرآیند نشان می‌دهد که یافته‌های پژوهش به طور مستقیم از داده‌های خام استخراج شده و مسیر منطقی تحلیل، از کد اولیه تا مضامین اصلی، کاملاً شفاف و مستند است. پژوهش حاضر با هدف بررسی نشانه‌های تمرکززدایی و کارایی گروه‌های آموزشی در اجرای برنامه درسی مدرسه‌محور در مقطع متوسطه اول و دوم انجام شد. نتایج حاصل از این پژوهش به شواهد قابل توجهی از تغییرات در فرایند برنامه‌ریزی درسی، نقش گروه‌های آموزشی و موانع موجود در مسیر اجرای این برنامه درسی اشاره دارد. مشاهدات و مصاحبه‌ها با معلمان و مدیران و عدم رضایت آنها را از نظام متمرکز فعلی نشان می‌داد. پژوهش حاضر نشان داد که در بسیاری از مدارس، معلمان در فرایند تصمیم‌گیری‌های آموزشی مشارکت فعال داشته و این مشارکت انگیزه و احساس مسئولیت بیشتری در آنها ایجاد کرده است. معلمان معتقد بودند که با داشتن اختیارات بیشتر در برنامه‌ریزی درسی، می‌توانند بهتر به نیازهای خاص دانش‌آموزان خود پاسخ دهند و به این ترتیب کیفیت تدریس خود را افزایش دهند. این مشارکت علاوه بر افزایش انگیزه معلمان، در بهبود تعاملات آموزشی و تقویت روابط میان معلمان و مدیران نیز مؤثر بوده است.

تجربه‌های تدریس و تغییرات در برنامه‌ریزی درسی ملی

یکی از مضامین اصلی مطابق جدول 1 به «عدم تناسب برنامه درسی ملی» اشاره دارد، که در ادامه به نشانه‌های آن در مدرسه و به طور مشخص کلاس درس ریاضی می‌رسیم. با وجود اینکه نظام برنامه‌ریزی درسی در ایران به‌طور کلی متمرکز است، برخی معلمان و مدارس توانسته‌اند با توجه به نیازهای دانش‌آموزان و ویژگی‌های کلاس‌های خود، تغییرات خاصی در نحوه تدریس و محتوای آموزشی ایجاد کنند. این تغییرات که با مشاهدات میدانی و مصاحبه بدست آمده‌اند، شامل موارد

با توجه به معنا و محتوای آن، برجستگی کوتاه دریافت کرد. برای نمونه، جملاتی مانند «معلمان از جزوه‌های اختصاصی خود برای تطبیق تدریس با نیاز دانش‌آموزان استفاده می‌کنند» به کد اولیه «انعطاف‌پذیری در تدریس» و بیانی‌هایی مانند «گروه‌های آموزشی نظرات را جمع‌آوری و به مرکز تألیف ارسال می‌کنند» به کد «نقد و بررسی کتاب‌های درسی» اختصاص یافت. همچنین، مسائل مربوط به سیاست‌های آموزشی متناقض و کمبود منابع آموزشی نیز با کدهای اولیه «نبود هم‌راستایی سیاست‌های آموزشی» و «کمبود منابع آموزشی» مشخص شدند.

در مرحله کدگذاری محوری، این کدهای اولیه به هم مرتبط شده و در دسته‌های بزرگ‌تری قرار گرفتند که نشان‌دهنده الگوها و روابط میان مفاهیم بودند. به عنوان مثال، کدهای «انعطاف‌پذیری در تدریس» و «روش‌های نوین تدریس» تحت کد محوری «تغییر در اجرای برنامه درسی» قرار گرفتند، و کدهایی مانند «نقد و بررسی کتاب‌های درسی» و «نبود هم‌راستایی سیاست‌های آموزشی» تحت کد محوری «نقش گروه‌های آموزشی در کیفیت برنامه‌ریزی و موانع اجرای برنامه مدرسه‌محور» دسته‌بندی شدند. همچنین، کد «کمبود منابع آموزشی» به عنوان بخشی از کد محوری «محدودیت‌های اجرایی برنامه درسی» قرار گرفت.

در نهایت، در مرحله کدگذاری انتخابی، این کدهای محوری ترکیب شده و سه مضمون اصلی پژوهش شکل گرفت: «چالش‌های نظام آموزشی متمرکز»، «نقش گروه‌های آموزشی در کیفیت برنامه‌ریزی درسی» و «روش‌های تدریس مؤثر و انعطاف‌پذیری در اجرا». برای نمونه، مضمون «چالش‌های نظام آموزشی متمرکز» از ترکیب کدهای محوری مرتبط با کمبود منابع، سیاست‌های متناقض و محدودیت‌های اجرایی حاصل شد. مضمون «نقش گروه‌های آموزشی در کیفیت برنامه‌ریزی درسی» حاصل کدهای مرتبط با نقد و بررسی کتاب‌های درسی، جلسات گروه‌های آموزشی و تبادل تجربیات معلمان بود، و مضمون «روش‌های تدریس مؤثر

زیر بوده است:

1. ارتباط بین فصول در کتاب‌های درسی:

برای مثال، در کتاب ریاضی پایه نهم، فصول «عبارت‌های جبری» و «عبارت‌های گویا» به‌طور متوالی تدریس می‌شوند که این امر در مدارس خاص به‌طور منظم اجرا می‌شود و برخی معلمان از این روش برای تسهیل یادگیری استفاده کرده‌اند.

2. استفاده از منابع آموزشی جایگزین: در

برخی مدارس خاص مانند مدارس تیزهوشان و غیرانتفاعی، از کتاب‌های تألیفی خود مدارس استفاده می‌شود که اغلب توسط معلمان همان مدارس تهیه شده‌اند. همچنین در مدارس دولتی، معلمان جزوه‌های خاص خود را برای تدریس در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌دهند.

3. استفاده از روش‌های نوین تدریس: در برخی

مدارس، معلمان به جای پیروی صرف از کتاب‌های درسی، از روش‌های فعال یادگیری مانند کار گروهی، حل مسئله و پروژه‌محور برای تدریس استفاده می‌کنند. این روش‌ها به‌ویژه در تدریس مفاهیم پیچیده مانند ریاضی کاربرد دارند و انگیزه و مشارکت بیشتری را در دانش‌آموزان ایجاد می‌کنند.

4. نقد و بررسی کتاب‌های درسی: گروه‌های

آموزشی در استان‌ها به‌طور سالانه فرم‌هایی برای نقد و بررسی کتاب‌های درسی تهیه می‌کنند و این نقدها به دفتر تألیف کتاب‌های درسی ارسال می‌شود. با این حال، عدم امکان اصلاح سریع کتاب‌های درسی، موجب نارضایتی معلمان و ایجاد یأس در آنان شده است.

5. مدارس خاص: در بیشتر مدارس خاص

(تیزهوشان، غیرانتفاعی‌ها و ...) از کتاب‌های تألیفی خودشان استفاده می‌کنند که اغلب توسط دبیران همان مراکز تهیه شده است. همچنین در مدرسه دولتی در مقطع متوسطه دوم دبیران ریاضی جزوه‌های مخصوص به خودشان را به دانش‌آموزان داده و آن را کار می‌کنند.

تغییر برنامه درسی: در برخی از مدارس به جای

استفاده از کتاب درسی و تدریس بخش‌های مصوب شورای عالی برنامه‌ریزی از کتاب‌های نظام قدیم استفاده می‌کنند. به عنوان مثال در درس حسابان 1 پایه یازدهم بخش حد و پیوستگی و محاسبه حد مرکزی و رفع ابهام، با وجود حذف روش‌های هم‌ارزی و فرمول‌های آن اما در این مدارس این روش‌ها تدریس می‌شود.

جدول 1. نمونه‌ای از فرایند کدگذاری و مضامین اصلی مستخرج از مصاحبه‌ها

مثال از داده‌ها	مضمون اصلی	کد محوری	کد اولیه
معلمان از جزوات اختصاصی برای تطبیق تدریس با نیاز دانش‌آموزان استفاده می‌کنند.	انعطاف‌پذیری محلی در اجرای برنامه درسی	اقدامات تعدیلی معلمان در تدریس	«ما گاهی مجبوریم جزوات خودمان را تهیه کنیم تا بهتر با سطح کلاس هماهنگ شود.»
گروه‌های آموزشی نظرات را جمع‌آوری و به مرکز تألیف ارسال می‌کنند.	نقش واسطه‌ای گروه‌های آموزشی	بازخورددهی گروه‌های آموزشی به مرکز تألیف	«بعضی بخش‌های کتاب واقعاً نیاز به بازنگری دارند، ما همه این‌ها را جمع می‌کنیم و می‌فرستیم بالا.»
تناقض بین سیاست‌های کلان آموزشی و نیازهای محیط مدرسه باعث سردرگمی معلمان شده است.	موانع ساختاری برنامه‌ریزی مدرسه‌محور	ناهماهنگی سیاست‌ها و اجرا	«سیاست‌ها همیشه با هم نمی‌خوانند، یک چیز می‌گویند ولی در مدرسه چیز دیگری می‌خواهند.»

معلمان منابع بیشتری برای اجرای برنامه‌های درسی نیاز دارند.	موانع ساختاری برنامه‌ریزی	کمبود منابع در اجرای برنامه	«منابع کافی نداریم، خیلی چیزها را باید خودمان تهیه کنیم.»
استفاده از یادگیری مشارکتی باعث بهبود تعامل دانش‌آموزان در کلاس شده است.	افزایش کیفیت یاددهی-یادگیری	استفاده از روش‌های فعال تدریس	«وقتی کلاس مشارکتی می‌شود، بچه‌ها خیلی بهتر درگیر می‌شوند.»

در بسیاری از مدارس، گروه‌های آموزشی به صورت مستمر تشکیل جلسه می‌دادند و در مورد مسائل آموزشی، به ویژه در حوزه ریاضی، بحث و تبادل نظر می‌کردند. این گروه‌ها نه تنها به تبادل تجربیات و ایده‌های جدید کمک می‌کردند، بلکه در طراحی و اجرای برنامه‌های آموزشی مشترک نیز مشارکت داشتند. به عنوان مثال، در برخی مدارس، گروه‌های آموزشی اقدام به طراحی آزمون‌های استاندارد و یکپارچه برای ارزیابی یادگیری دانش‌آموزان کرده بودند. همچنین یکی از مسائل مهمی که در این پژوهش به آن اشاره شد، لزوم آموزش‌های تخصصی توسط گروه‌های آموزشی برای معلمان در زمینه برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور و استفاده از روش‌های تدریس نوین بود. معلمان به‌طور ویژه به نیاز خود برای کسب مهارت‌های جدید در طراحی فعالیت‌های آموزشی و ارزیابی پیشرفت دانش‌آموزان تأکید داشتند. آن‌ها باور داشتند که این آموزش‌ها می‌تواند به افزایش کارایی و اثربخشی برنامه‌های درسی مدرسه‌محور کمک کند و معلمان را در تدریس مؤثرتر یاری رساند. اهمیت این کار گروه آموزشی به حدی است که گاه موفقیت و عدم موفقیت برنامه درسی مدرسه محور را تعیین میکند. در بسیاری از مدارس، نقش مدیران در موفقیت اجرای برنامه‌های مدرسه‌محور به‌ویژه در فراهم کردن منابع و حمایت از معلمان بسیار پررنگ بود. معلمان بیان کردند که مدیران مدارس پشتیبان و حامی می‌توانند با ایجاد فضای حمایتی و فراهم کردن شرایط لازم برای اجرای برنامه‌های درسی، موجب افزایش انگیزه در معلمان و بهبود فرایندهای تدریس شوند. این حمایت‌ها نه تنها بر موفقیت برنامه‌های مدرسه‌محور تأثیرگذار بود،

حال به تحلیل مضامین اصلی می‌پردازیم؛ اولین مورد «چالش‌های نظام آموزشی متمرکز» می‌باشد، نظام آموزشی متمرکز ایران، با تصمیم‌گیری‌های یکپارچه و سیاست‌های کلی، اغلب توانایی پاسخگویی به نیازهای متنوع محلی را ندارد. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که این تمرکزگرایی، سبب ایجاد شکاف میان اهداف کلان و نیازهای واقعی مدارس شده است. یکی از دبیران باسابقه ریاضی در استان کرمان در مصاحبه اظهار داشت:

«برخی از تصمیماتی که از سوی اداره کل به ما ابلاغ می‌شود، عملاً قابل اجرا نیستند، زیرا با شرایط مدارس ما تطابق ندارند.»

این شکاف، برنامه‌ریزی درسی را با موانع متعددی روبه‌رو کرده و موجب کاهش بهره‌وری نظام آموزشی شده است. یکی دیگر از مضمون‌های بدست آمده در این پژوهش «نقش گروه‌های آموزشی در کیفیت برنامه‌ریزی درسی» است، به طوریکه گروه‌های آموزشی به‌عنوان حلقه ارتباطی میان سیاست‌های کلان و معلمان، نقش مهمی در بهبود کیفیت برنامه‌ریزی درسی ایفا می‌کنند. داده‌های پژوهش نشان می‌دهد که این گروه‌ها بستری برای تبادل تجربه و ارائه راه‌حل‌های عملی هستند. یکی از سرگروه‌های ریاضی بیان کرد: «جلسات گروه‌های آموزشی فرصتی را فراهم می‌کند تا ایده‌هایمان را به اشتراک بگذاریم و روش‌های نوین تدریس را مورد آزمایش قرار دهیم.» این تعاملات، به‌ویژه در تطبیق برنامه‌های درسی با نیازهای دانش‌آموزان محلی، نقش مؤثری دارند و موجب بهبود خلاقیت و نوآوری در برنامه‌ریزی درسی می‌شوند. به طور کلی فعالیت گروه‌های آموزشی در این تحول بسیار پررنگ بوده است.

بلکه به ارتقای همکاری‌های تیمی میان معلمان و تسهیل اجرای فعالیت‌های گروهی نیز کمک کرده است.

بحث و نتیجه گیری

مشکلاتی مثل هزینه‌های روزافزون آموزش، نرخ بالای ترک تحصیل، افت کیفیت آموزشی و ناکارآمدی سیستم متمرکز آموزشی به وجود آمده است. با توجه به اینکه در نظام آموزشی متمرکز ایران، از معلمان انتظار می‌رود که برنامه درسی مصوب را به‌طور دقیق و وفادارانه تدریس کنند (Kiamanesh, 2005)، می‌توان گفت برنامه‌ریزان درسی نیز توقع دارند معلمان برنامه درسی را مطابق با راهنمای رسمی آن اجرا کنند؛ این امر اجرای وفادارانه برنامه درسی از نوع مقاوم را در برابر معلم بیان می‌کند. بدین جهت، معلمان، ضعف عملکرد احتمالی دانش‌آموزان ایرانی را در حل مسائل دنیای واقعی، کیفیت کتاب‌های درسی می‌دانند. به عقیده آنان، در کتاب‌های درسی ریاضی کمتر به مسائل کاربردی توجه شده است و کمتر مسئله‌ای در آن، مستلزم استفاده از ریاضی برای حل مسائل دنیای واقعی است (Rafiepour & Gooya, 2010).

برای حل این مشکلات، علاوه بر بهبود ساختار و تعیین اختیارات، لازم است منابع و امکانات کافی تأمین شود، مدیران بر اساس شایسته‌سالاری انتخاب شوند و موانع مشارکت کارکنان برطرف گردد. در نهایت، هر تغییر یا اصلاحی در یک سازمان نیاز به دانش، توانایی و انگیزه افراد دارد (Shamsi, 2016). برنامه درسی مدرسه محور به‌عنوان یک رویکرد آموزشی با پتانسیل بالا برای بهبود کیفیت آموزشی و پاسخ‌گویی به نیازهای محلی، با چالش‌هایی مواجه است که از جمله آن‌ها می‌توان به محدودیت منابع، مقاومت در برابر تغییرات و مشکلات هماهنگی با سیاست‌های ملی اشاره کرد. این پژوهش تأکید می‌کند که برای موفقیت اجرای برنامه درسی مدرسه محور، باید به آموزش حرفه‌ای معلمان، مشارکت فعال گروه‌های آموزشی و فراهم کردن منابع و امکانات لازم توجه ویژه‌ای صورت گیرد.

همچنین اگرچه معلمان به طور کلی از برنامه‌ریزی

درسی مدرسه‌محور استقبال می‌کنند، اما همچنان چالش‌هایی مانند کمبود منابع، عدم حمایت کافی و نیاز به آموزش‌های بیشتر وجود دارد. گروه‌های آموزشی نقش مهمی در بهبود کیفیت اجرای این برنامه دارند. همچنین، نقش مدیران مدارس در موفقیت این برنامه بسیار حائز اهمیت است. با نگاهی به فرهنگ و واقعیت زندگی در مورد آموزش، توسعه برنامه درسی مبتنی بر مدرسه را می‌توان به گونه‌ای سازماندهی کرد که هیچ تناقضی بین «برنامه درسی ملی» و «برنامه درسی محلی» وجود نداشته باشد. به عبارت دیگر، برنامه درسی مبتنی بر مدرسه باید بر هم افزایی برنامه‌های درسی موجود متمرکز شود و همه را در بر گیرد تا کیفیت سیستم برنامه درسی آموزش را به طور متقابل ارتقاء دهد، صرف نظر از وضعیت هر کشور، خواه غیرمتمرکز یا متمرکز، برنامه درسی مبتنی بر مدرسه می‌تواند در هر کشوری کاربردی باشد. در نتیجه وظیفه ما در یک سیستم متمرکز این است که به آرامی به سمت عدم تمرکز پیش برویم و راهکارهایی را برای استفاده از برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور، در معنای محدود آن؛ ایجاد کنیم.

با وجود شباهت‌های بسیار، یکی از جنبه‌های منحصر به فرد یافته‌های این مطالعه، تأکید بر چالش‌های زیرساختی و کمبود منابع در زمینه اجرای برنامه‌های مدرسه‌محور است. اگرچه این موضوع در کشورهای کم‌درآمد و در حال توسعه به‌طور گسترده‌ای مشاهده می‌شود، اما در نظام‌های آموزشی متمرکز مانند ایران با ابعاد خاصی از جمله ضعف در تأمین منابع مالی، محدودیت دسترسی به تجهیزات آموزشی، و فقدان پشتیبانی مداوم از معلمان همراه است. این نکته با پژوهش‌های یونسکو UNESCO (2020) در زمینه آموزش پایدار همخوانی دارد که کمبود منابع را به‌عنوان یکی از موانع اصلی تحقق برنامه‌ریزی درسی موثر شناسایی کرده است.

یافته‌های این پژوهش بر اهمیت نقش گروه‌های آموزشی، انعطاف‌پذیری در برنامه‌ریزی درسی، و مواجهه با چالش‌های اجرایی و زیرساختی در تحقق برنامه‌ریزی

است، زیرا فراهم کردن امکانات و منابع لازم برای فعالیت این گروه‌ها و تشویق آن‌ها به مشارکت در تصمیم‌گیری‌های آموزشی می‌تواند به پیشرفت نظام آموزشی کمک شایانی کند. علاوه بر این، تغییر فرهنگ سازمانی مدارس یکی از عوامل کلیدی در بهبود آموزش است. ایجاد فرهنگ مشارکتی و یادگیری مستمر در مدارس و تشویق معلمان به نوآوری و خلاقیت می‌تواند بستری مناسب برای رشد و توسعه فراهم آورد. در نهایت، توسعه زیرساخت‌های آموزشی از جمله تجهیز مدارس به فناوری‌های نوین آموزشی و ایجاد فضاهای یادگیری مناسب، از جمله اقداماتی است که می‌تواند به بهبود فرآیند یاددهی و یادگیری منجر شود.

ملاحظات اخلاقی

تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان مقاله حاضر فاقد هرگونه تعارض منافع بوده است.

منابع

- Adib Manesh, M., (2022). An Investigation into the Challenges Facing the Implementation of School-Based Curriculum in the Iranian Educational System. *Curriculum Research*, 12 (1), 24-43.
- Masoominezhad, R., Madadlou, G., Mahmoudi, M., Sadeghlou, A., & Kashanian, S. (2024). Identifying and Explaining the Framework of Teachers' Empowerment in Curricula in order to develop the Concept of "Teacher Self" in the School Environment. *Educational and Scholastic studies*, (Articles in Press).
- Mohammadi, Y., & Adibmanesh, M. (2020). Content analysis of the tenth grade physics textbook in the field of mathematics and physics using Merrill's component theory. *Journal of Sociology of Education*, 5(2), 80–91.
- Aghabak, Javadipour, Mohammad, Tari, & Farzaneh. (2024). Analyzing the lived

درسی مدرسه محور تأکید دارد. این نتایج در بستر نظام آموزشی متمرکز ایران قابل درک است؛ با این حال، مقایسه با ادبیات بین‌المللی نشان می‌دهد که بسیاری از چالش‌ها و فرصت‌های شناسایی شده در این مطالعه، در سایر کشورها نیز مشاهده شده و الگوهای مشابهی را به تصویر می‌کشد. یکی از نکات کلیدی این پژوهش، نقش گروه‌های آموزشی در بهبود کیفیت برنامه‌ریزی درسی و ارتقای تعاملات معلمان است. یافته‌های این مطالعه نشان می‌دهد که گروه‌های آموزشی به‌عنوان بسترهایی برای تبادل تجربیات و خلاقیت‌های تدریس عمل می‌کنند. این نتیجه با مطالعاتی همچون پژوهش‌های Braun & Clarke (2006) و Hargreaves & Fullan (2012) همخوانی دارد که نقش تعاملات حرفه‌ای میان معلمان را در ایجاد نوآوری‌های آموزشی برجسته می‌کنند. به‌ویژه، آن‌ها تأکید دارند که تقویت همکاری‌های حرفه‌ای میان معلمان می‌تواند منجر به افزایش انعطاف‌پذیری در اجرای برنامه‌های درسی شود. یکی دیگر از نتایج مهم این مطالعه، چالش‌های اجرایی ناشی از تمرکزگرایی و کمبود منابع است. در ایران، تمرکز تصمیم‌گیری در سطوح بالای مدیریتی باعث ایجاد شکاف‌هایی میان سیاست‌گذاران و مجریان شده است. این مسئله به‌خوبی با نتایج پژوهش‌های بین‌المللی همچون آکر (2003) و پژوهش‌های داخلی چون Rafiepour & Gooya (2010) تطابق دارد که نشان می‌دهد نظام‌های آموزشی متمرکز اغلب در انطباق با نیازهای محلی دچار مشکل هستند. در مجموع، این پژوهش بر ضرورت حرکت به سمت یک نظام آموزشی کمتر متمرکز و توانمندسازی معلمان از طریق گروه‌های آموزشی تأکید دارد.

در انتها پیشنهاد می‌شود با توجه به اینکه توسعه ظرفیت‌های حرفه‌ای معلمان از اهمیت بالایی برخوردار است، دوره‌های آموزشی برای ارتقای دانش و مهارت‌های آنان در زمینه‌هایی مانند روش‌های تدریس فعال، ارزیابی کیفی و استفاده از فناوری‌های نوین آموزشی برگزار شود؛ چراکه این دوره‌ها می‌تواند نقشی مؤثر در بهبود کیفیت آموزش ایفا کند. حمایت از گروه‌های آموزشی نیز ضروری

- components of belief value and the rules of the national curriculum document. *Curriculum Studies Quarterly*, 16(62), 197-2.
- Akker, J. V. D. (2007). Curriculum design research. An introduction to educational design research, 23(26), 37-57.
- Yazdi, S., (2013). 2. Review of Centralization and Decentralization Approaches to Curriculum Development in Iran.
- Tayyari, K., Naderi, E., Seif, M, Naraghi. (2015). 3. Evaluation and Provision of an Optimal Model of Semi-Centralized Curriculum in Accordance with National Curriculum of First Period of High School in Iran. *Cumhuriyet Science Journal*, doi: 10.17776/CSJ.27093
- Piri, M., & Bahrozi Tabar, K. (2015). Feasibility of school-centered curriculum planning in the curriculum planning system from the perspective of educational experts. *Journal of Curriculum Research*, 5(2), 1–22. <https://doi.org/10.22099/jcr.2016.3833>
- Shamsi, N. (2016). School-Based Policies in Iran. *Modern Applied Science*, 10(12), 90-95. <https://doi.org/10.5539/MAS.V10N12P90>
- Brand, B. R. & Triplett, C. F. (2012). Interdisciplinary curriculum: An abandoned concept? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18 (3): 381-393.
- Kiamanesh, A.R. The Role of Students' Characteristics and Family Background in Iranian Students' Mathematics Achievement. *Prospects* 35, 161–174 (2005). <https://doi.org/10.1007/s11125-005-1819-1>
- Elbaz, F, (2018). Teacher participation in curriculum development. in international Encyclopedia at curriculum development pergaman press
- Creswell, J. W. (2013). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- experiences of teachers with divergent learning style in the classroom process: opportunities and challenges. *Educational and school studies. challenges*, 13 (2), 247-267.
- Fatahi Vajargah, Korosh., & Vahed Chokdeh, Sakineh. (2007). Identifying disturbances in civic behavior in hidden curriculum: The theoretical secondary education system from the perspective of female teachers in Tehran and recommendations to improve it. *Journal of Educational Innovations*, 5(3), 93–132
- Ahmadi, S. (2014). School-centered curriculum planning as a strategy for decentralizing the curriculum planning system in Tehran. In *Proceedings of the First National Conference on Sustainable Development in Educational Sciences, Psychology, and Social and Cultural Studies*.
- MehrMohammadi, M. (2008). Evaluating curriculum and instructional methods in response to students' individual differences. In *Curriculum: Perspectives, approaches, and outlooks* (2nd ed., pp. 123). Samt Publishing & Astan Quds Razavi Publishing.
- Vagher Zemehrir Zahra, Karimi Morteza, & Jafari Thani Hossein. (2019). Challenges of revision and implementation of curricula in Ferdowsi University of Mashhad.
- Birenbaum, M. (2009). Assessment for learning and characteristics of school-based community of practice that empower it. Haaracha, hinuch yehudi ve-toldot hachinuch—Asufa le'zecher Professor Arie Lewy (Assessment, Jewish education, and history of education—collection in memory of Professor Arie Levy), 77-100.
- Rafiepour, A., & Gooya, Z. (2010). The necessity and direction of educational changes in the school math curriculum in Iran from the perspective of math teachers. *Journal of Educational Innovations*, Ministry of Education, Iran, Spring, 33(3), 120-90.
- Sattari, A. (2021). Decentralization of the curriculum in Iran by relying on the

- development: A roadmap. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802>
- Yousefi Nasrabad, B., Ghasemizad, A., Moshayekh, P., & Bagheri Karaji, A. (2024). The lived experience of elementary school teachers for designing a conceptual model of teaching and learning in the post-COVID era: A mixed qualitative research. *New Approach in Educational Management, Bi-Monthly Scientific-Research Journal*, <https://doi.org/10.30495/jedu.2024.32169.6445>
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Mousapour, N. (2021). *Mabani-ye Barnamerizi Amuzeshi Motevaseteh*. Tehran: Astan Quds Razavi Publishing (Be-Nashr).
- Newman, M. E. (1997). A model of mass extinction. *Journal of theoretical Biology*, 189(3), 235-252. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Legbo, T.-I. G. (2022). Exploring The Relevance of School-Based Curriculum Development with Culture Integration. *European Journal of Education and Pedagogy*, 3(2), 36–42. <https://doi.org/10.24018/ejedu.2022.3.2.139>
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109–124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Akker, J. (2003). Curriculum perspectives: An introduction. In J. Akker, W. Kuiper, & U. Hameyer (Eds.), *Curriculum landscapes and trends* (pp. 1–10). Springer.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- UNESCO. (2020). *Education for sustainable*