

**Identifying obstacles preventing the implementation of Compatible curriculum in elementary school****Reza Jafari Harandi**

Associate Professor in Educational Sciences Department, Literature &amp; Human Sciences Faculty, University of Qom, Qom, Iran

**Abstract**

The research was conducted with the aim of identifying the obstacles preventing the implementation of Compatible curriculum in elementary school. The approach of qualitative research and its method was data foundation. The participants of the research were experts familiar with the topics of education and curriculum planning in elementary school of Isfahan city in 2022, and 18 people were selected by purposeful sampling and snowball method until theoretical saturation. The collection tool was a semi-structured interview. The data were analyzed in three stages of open, central and selective coding. Data analysis led to the extraction of 110 concept codes, statistics of 30 components and four dimensions, which were obtained in the form of a research model. The results showed can be divided into four individual dimensions (lack of motivation and distrust, insufficient salaries and rewards, weak individual knowledge and awareness), organizational (decreased participation in the formulation and preparation of programs, lack of meritocracy, hierarchy complex, long and ambiguous organization), managerial-structural (inappropriate and unfair delegation of authority, weak interactions of managers, managers' desire to maintain their power) and political-social (cynicism and negative attitude of people towards private education, incoherence and incoherence of government policies) categorized. The most important achievement of the research is that the obstacles introduced are basic, deep and wide, therefore, a sudden shift from a focused curriculum approach to a Compatible one will be dangerous and associated with failure.

**Key words:** Elementary School, Curriculum, Added Value of Schools, Curriculum Implementation, Compatible Curriculum.

**شناسایی موانع بازدارنده اجرای برنامه درسی سازگارانه در دوره ابتدایی**رضا جعفری هرندی<sup>\*</sup>

دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه قم، قم، ایران

**چکیده**

پژوهش با هدف شناسایی موانع بازدارنده اجرای برنامه درسی سازگارانه<sup>۲</sup> در دوره ابتدایی انجام شد. رویکرد پژوهش کیفی و روش آن داده بنیاد بود. مشارکت کنندگان پژوهش، خبرگان آشنا به مباحث آموزش و پرورش و برنامه‌ریزی درسی دوره ابتدایی شهر اصفهان در سال 1399 بودند که 18 نفر با نمونه‌گیری هدفمند و به روش گلوله برفی و تا اشباع نظری انتخاب شدند. ابزار گردآوری، مصاحبه نیمه ساختاریافته بود. داده‌ها در سه مرحله رمزگذاری باز، محوری و انتخابی تحلیل شدند. تحلیل داده‌ها منجر به استخراج 110 کد مفهوم، احصاء 30 مولفه و چهار بُعد گردید که در قالب مدل پژوهش بدست آمد. نتایج نشان داد مدل موانع بازدارنده را می‌توان در چهار بعد فردی (بی‌انگیزگی و بی‌اعتمادی، کافی نبودن حقوق و پاداش‌ها، ضعف دانش و آگاهی فردی)، سازمانی (کاهش مشارکت در تدوین و تهیه برنامه‌ها، نبود شایسته‌سالاری، سلسله‌مراتب سازمانی پیچیده، بلند و مبهم)، مدیریتی- ساختاری (تفویض اختیار نامناسب و ناعادلانه، تعاملات ضعیف مدیران، تمایل مدیران به حفظ قدرت خود) و سیاسی- اجتماعی (بدبینی و نگرش منفی مردم به آموزش و پرورش خصوصی، ناهماهنگی و عدم انسجام سیاست‌های دولت) دسته‌بندی نمود. مهم‌ترین دستاورد پژوهش آن است که موانع معرفی شده پایه‌ای، عمیق و گسترده هستند لذا کوچ یکباره از رویکرد برنامه درسی متمرکز به سازگارانه خطرناک و توأم با شکست خواهد بود.

**واژگان کلیدی:** دوره ابتدایی، ارزش افزوده مدارس، اجرای برنامه درسی، برنامه درسی سازگارانه.

## مقدمه

آموزش و پرورش فرایندی کیفی است و می‌کوشد خود را به آنچه باید باشد، نزدیک کند. بر اساس این تعبیر آموزش و پرورش، زاینده، پویا، تغییرپذیر و منعطف بوده و مجبور به تغییر و تعالی است. در کشورهای که آموزش و پرورش آن‌ها متمرکز است، سازمان آموزش و پرورش، با وزارتخانه‌ای که به وسیله یک وزیر و زیر نظر هیئت دولت است، هدایت می‌شود (Bagheri, 2011). تمرکزگرایی، رویکرد غالب کشورها تا اواخر قرن بیستم بود. در این رویکرد کلیه اختیارات تصمیم‌گیری در مدیریت و برنامه درسی در دست حکومت مرکزی بود و معمولاً به واحدهای پایین‌تر واگذار نمی‌شد. اما در رویکرد غیرمتمرکز، حکومت مرکزی اختیارات مدیریت و برنامه درسی را به واحدهای پایین‌تر واگذار کرد. البته دولت مرکزی برای ایجاد هماهنگی، در اجرای برنامه‌ها نظارت و دخالت خود را دارد. عدم تمرکز شامل انتقال بخشی یا تمام تصمیم‌گیری‌ها و مسئولیت‌های قدرت مرکزی به قدرت‌های محلی و منطقه‌ای است (Amin, 2009). نظام آموزشی در ایران، متمرکز است و ساختار و برنامه‌های آن، از طرف وزارت‌خانه به تمام ارکان آموزشی تجویز می‌شود. این سطح از تمرکز، مشکلاتی را ایجاد کرده که از جمله آن‌ها، می‌توان به کاهش خلاقیت معلمان و مدیران مدارس، کاهش سطح همکاری بین برنامه ریزان و مجریان (Saleh, 2016)، تعلق خاطر کم مجریان به برنامه‌های درسی و کم‌رنگی نقش مدرسه به عنوان کانون تحول محله (Bayati, Ghasemizad, & Taheri, 2018) و اینرسی بالای نظام برای انجام هرگونه تغییرات (Mehrmohammadi, 1994)، اشاره کرد. محققان معتقدند مدیریت غیرمتمرکز از مهم‌ترین پدیده‌هایی است که در طول چند سال اخیر، تأثیر قابل ملاحظه‌ای را در بیشتر کشورهای جهان بر برنامه‌ریزی توسعه آموزشی گذاشته است (Piri, Attaran, 2010). (Kiyamanesh, Hosseinnejad, 2010)

ادبیات پژوهشی موضوع، این نکته را روشن می‌کند

که بودن در یکی از دو قطب متمرکز و غیرمتمرکز یا حتی قرار گرفتن بر روی طیفی از تمرکز و عدم تمرکز یک امر مدیریتی است و مبتنی بر نوع مدیریت سیاسی، اجتماعی و جهت‌گیری‌های ایدئولوژیک دولت‌ها است. هر یک از نظام‌های تصمیم‌گیری دارای مقتضیات و معایب و مزایای خاص خویش هستند. سبک اداره هر کشور عمدتاً تابع اوضاع سیاسی، اقتصادی، جغرافیایی، مقتضیات زمان و مکان، عقاید و آراء حاکم بر جامعه و تابع رشد سیاسی و اجتماعی و فرهنگی افراد جامعه است (Aghababaian, 2014). مدیریت متمرکز منجر به اجرای برنامه درسی وفادارانه (متمرکز) و مدیریت غیرمتمرکز منجر به اجرای برنامه درسی سازگارانه (غیرمتمرکز) می‌شود. آنچه در مقاله حاضر ملاک است نظام اجرایی سازگارانه است. مطابق با این اجرا معلم می‌تواند به عنوان یک طراح، تدوینگر، مجری و ارزیاب کننده برنامه‌های درسی را با امکانات مدرسه و توانایی‌ها و ویژگی‌های دانش‌آموزان سازگار نماید. درواقع نظام برنامه‌ریزی سازگارانه، همان نظام برنامه‌ریزی درسی است که در برخی از منابع از آن به عنوان مدرسه محور (School Based) یاد می‌کنند. موفقیت در این نظام بیشتر به توانایی و صلاحیت معلم بستگی دارد (Fathi, 2023).

نظام اجرایی سازگارانه برنامه درسی در دوره ابتدایی به این معنی است که انحصار قدرت تصمیم‌گیری از یک ناحیه مرکزی، به مدرسه منتقل می‌شود تا بتواند عملکرد خود را بهبود دهد. در این نظام، اعضای مدرسه شامل معلمان، دانش‌آموزان، کارکنان و والدین، در فرایند تصمیم‌گیری‌ها شرکت می‌کنند. این فرایند به سمت افزایش سطح دخالت و درگیری مدرسه در اداره مدیریت خود می‌رود (Karakose, Yirci & Papadakis, 2021). سازگارانه بودن برنامه درسی به افرادی که در مدرسه ابتدایی کار می‌کنند، اجازه می‌دهد تا به جای تمرکز فقط بر روی درس‌های اصلی و برنامه‌های تعلیم و تربیت، جنبه‌های گسترده‌تری از موضوعات را در نظر بگیرند و برای بهبود و توسعه‌ی بیشتر از انرژی خود

از آشفستگی و ناتوانی در کنترل اوضاع، به وجود آمدن مشکلات فرهنگی و اجتماعی، عدم دسترسی به منابع مالی و ناکافی بودن حقوق معلمان، عدم ثبات دولت های محلی، اقتدار دولت مرکزی و نبود چارچوب سیاسی از جمله عوامل بی رغبتی به رویکرد عدم تمرکز در مدیریت برنامه درسی دوره ابتدایی است ( Barrera, Bilbao & Hannaway & Carnoy, 2016؛ Opadia, 2022؛ Darling & Lieberman, 2012، Simon, 2011).

با توجه به اهمیت و نتایج مستقیم و غیرمستقیم اجرای برنامه‌ی درسی سازگاران بر بهبود عملکرد نظام های آموزشی و این که در ایران؛ انواع مختلف مناطق جغرافیایی و اقوام و گویش های متنوع در کنار هم زندگی و تحصیل می‌نمایند، اجرای برنامه درسی سازگاران مطلوبتر بوده و نیز خلأ پژوهشی در این زمینه و این واقعیت که، مطالعات و پژوهش‌ها درباره شناسایی موانع پیش روی اجرای سازگاران در دوره ابتدایی، کم است لذا در این پژوهش تلاش می‌شود به جنبه‌های مبهم و نامشخص آن توجه و به این پرسش پاسخ داده شود که چه موانعی نقش بازدارنده در اجرای برنامه درسی سازگاران در دوره ابتدایی دارند؟

### روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش با استفاده از رویکرد پژوهش کیفی و به روش داده بنیاد (Grounded Theory) انجام شد چرا که دغدغه اصلی رسیدن به نظریه مدون و مبتنی بر واقعیت از طریق گردآوری سازمان یافته داده‌ها و تحلیل استقرایی آن‌ها بود. دلیل استفاده از روش داده بنیاد آن بود که محقق قصد داشت؛ مفاهیم، مؤلفه‌ها و ابعاد مرتبط با موانع بازدارنده اجرای برنامه درسی سازگاران را کشف نموده و به هم ربط دهد. مشارکت‌کنندگان پژوهش، 18 نفر از خبرگان گرایش‌های مختلف علوم تربیتی و به‌ویژه برنامه‌ریزی درسی دوره ابتدایی بودند که حداقل پنج سال تجربه‌ی کاری در مدرسه را داشتند و فعالیت‌هایشان در شهر اصفهان بر آموزش عمومی متمرکز بوده که پژوهشگر با آن‌ها مصاحبه کرده است و پس از اشباع نظری مصاحبه‌ها

استفاده کنند. به عبارت دیگر، تصمیم‌گیری‌ها به صورت مشارکتی و با توجه به نیازها و وضعیت واقعی مدرسه انجام می‌شود. به این ترتیب به اعضای مدرسه این امکان را می‌دهد تا با همکاری و تعامل با یکدیگر، به کیفیت و بهبود آموزش و پرورش در مدرسه خود برسند ( Shirali, Mehr Alizadeh, & Qashqaizadeh, 2023). اجرای برنامه درسی سازگاران در دوره ابتدایی فواید دیگری مانند توسعه آگاهی فرهنگی دانش آموزان، بهبود حرفه‌ای شدن برای معلمان را در پی دارد (Su, 2023). اجرا جریانی زمان‌بر است که در آن افراد، حوادث و منابع مختلف، میزان موفقیت در صحنه عمل را مشخص می‌کنند؛ لذا شناخت عوامل مؤثر بر آن راهگشاست. تحقیقات انجام شده در این زمینه چهار دسته عوامل؛ مشخصات و ویژگی‌های برنامه درسی جدید، شرایط و زمینه‌های محلی در سطح مناطق آموزشی و مدارس، راهبردهای مورد استفاده یعنی آموزش ضمن خدمت مجریان و سیستم اطلاعات و ارتباطات و وجود شاخص‌های خارجی همچون تغییر سیاست‌ها و خط‌مشی‌ها، منابع مالی و مادی و کمک‌های فنی را به عنوان عوامل مؤثر بر اجرای برنامه درسی گزارش نموده‌اند (Fullan, 1996؛ Berman, 1981).

بررسی پژوهش‌های داخلی نشان می‌دهد که مدیریت غیرمتمرکز و اجرایی کردن آن در دوره ابتدایی، بیشتر تحت تأثیر موانع ساختاری، سیاسی، نهادی و سازمانی است (Bayati et al, 2018) و در جاهایی که با ضعف در گزینش معلم دارای صلاحیت‌های لازم همراه بوده آسیب‌هایی را وارد مدرسه کرده است (Eslamian, 2018)، البته فقدان فرهنگ برنامه‌ریزی، ایجاد نگرش در مجریان، عدم مسئولیت‌پذیری و مشارکت‌جویی خانواده‌ها، و عدم توجه به واقعیت‌های محیط اجرایی نیز به نوبه خود مشکل‌زا بوده‌اند ( Mehrmohammadi, 1994؛ Maleki & Aghamohamadi, 2014؛ Teimourian & Soleimani, 2014). در میان پژوهش‌های خارجی نیز مشخص شده مواردی همچون پاسخگویی ناقص مدرسه، ورود بی ضابطه انجمن‌ها، ترس

قطع گردید. در جدول (1) مشخصات مصاحبه شونده‌گان آورده شده است:

جدول 1: مشخصات مصاحبه شونده‌گان

کد	جنسیت	مدرک و رشته تحصیلی	سابقه کار	کد	جنسیت	مدرک و رشته تحصیلی	سابقه کار
1	آقا	دکتری برنامه‌ریزی درسی	9 سال	10	خانم	دکتری برنامه‌ریزی درسی	14 سال
2	خانم	دکتری برنامه‌ریزی درسی	13 سال	11	آقا	دکتری برنامه‌ریزی درسی	21 سال
3	آقا	دکتری فلسفه تعلیم و تربیت	27 سال	12	آقا	کارشناس ارشد برنامه‌ریزی درسی	10 سال
4	آقا	کارشناسی ارشد فلسفه تعلیم و تربیت	14 سال	13	آقا	دکتری برنامه‌ریزی درسی	9 سال
5	خانم	دکتری برنامه‌ریزی درسی	17 سال	14	خانم	دکتری برنامه‌ریزی درسی	12 سال
6	خانم	دکتری برنامه‌ریزی درسی	11 سال	15	آقا	دکتری مدیریت آموزشی	17 سال
7	آقا	کارشناس ارشد برنامه‌ریزی درسی	9 سال	16	خانم	کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی	16 سال
8	آقا	کارشناس ارشد تحقیقات آموزشی	18 سال	17	خانم	دکتری برنامه‌ریزی درسی	28 سال
9	آقا	کارشناس ارشد برنامه‌ریزی درسی	21 سال	18	آقا	کارشناسی ارشد علوم تربیتی گرایش بهسازی منابع انسانی	8 سال

صورت گرفت که گویه‌های مطرح شده در جریان پژوهش، تحلیل‌ها و مقوله‌بندی‌ها به تأیید ناظری دیگر (یک استاد برنامه‌ریزی درسی شاغل در دانشگاه فرهنگیان) قرار گرفت. سپس نتایج تحلیل و مقوله‌بندی‌ها برای تأیید نهایی به مشارکت‌کنندگان نشان داده شد و نظر آن‌ها تأمین گردید.

#### یافته‌ها

پس از پایان مصاحبه‌ها به هر مصاحبه‌شونده یک کد اختصاص یافت. داده‌های درون هر مصاحبه به دقت و چندین بار مرور و در یک جدول کدگذاری شدند. سپس کدها مجدداً مورد بازبینی قرار گرفته و در دسته‌های عمده ادغام شده و در جدولی مرتب شدند. کدگذاری‌های انجام شده توسط محقق از سوی مصاحبه شونده‌گان نیز مورد بررسی قرار گرفت در این راستا عناوین مشترک تثبیت و عناوین متفاوت یا مغایر با یکدیگر اصلاح گردید. در این پژوهش، بالغ بر 110 مفهوم (کد باز) شناسایی

ابزار جمع‌آوری داده‌ها مصاحبه نیمه ساختاریافته بود. در مصاحبه‌ها سؤالاتی همچون "به نظر شما چه موانعی باعث می‌شود که آموزش و پرورش دوره ابتدایی، اجرای برنامه درسی سازگاران را در دستور کار قرار ندهد؟" و "در آموزش و پرورش دوره ابتدایی که شما مشغول به فعالیت هستید، چه موانعی پیش روی اجرای برنامه درسی سازگاران قرار دارد؟" طرح شده بود. با اختصاص حدود یک ساعت برای هر نفر و طی چهار هفته مصاحبه‌ها انجام شد. به منظور رعایت پروتکل اخلاقی، پیش از شروع مصاحبه به شرکت‌کنندگان در مورد اهداف پژوهش، محرمانه بودن مصاحبه‌ها، حذف فایل‌های صوتی پس از پیاده شدن متن مصاحبه‌ها اطمینان داده شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها در سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی انجام گرفت تا مدل کیفی پژوهش به دست آید.

برای اعتبارسنجی داده‌ها از تبادله نظر با هم‌تایان و تأیید مشارکت‌کنندگان استفاده شد، تبادل بدین ترتیب

شد. در جدول زیر مفاهیم انتخاب شده و جمله‌های معرف آن آمده است:

جدول 2: کدگذاری باز مرتبط با موانع بازدارنده اجرای سازگاران برنامه درسی

ردیف	مفاهیم	جملات مستخرج از متن مصاحبه‌ها (داده‌ها)
R1	فردیت و عدم اعتماد	کارکنان و مدیران قسمت‌های مختلف آموزش و پرورش در کارهای گروهی فقط نظاره‌گر هستند و دلیل آن نبود اعتماد بالادستی‌ها به خلاقیت‌هاست.
R2	بی‌انگیزه بودن و اعتماد به نفس	بیشتر افراد انگیزه‌های درونی برای اجرا ندارند و مدام به خود می‌گویند که نمی‌توانند کاری را انجام دهند و این عدم اعتماد به نفس را به بقیه نیز منتقل می‌کنند.
R3	ناتوانی در برقراری ارتباط مناسب و صمیمانه با مردم	در نظام متمرکز، حلقه اطلاعات در انحصار عده معدودی از افراد است در نتیجه کارکنان و مدیرانی که جزئی از این افراد معدود هستند در داشتن ارتباطات صحیح چه در سازمان و چه در بیرون سازمان عاجزند
R4	عدم اعتماد و اطمینان به دیگران	در آموزش و پرورش، بدگمانی به همکاران باعث عدم امنیت در بین آن‌ها می‌شود در نتیجه پذیرش هر سیستمی تضعیف شده و مانع از تقویت آن می‌شود و فرصت یادگیری از دیگران نیز فراهم نمی‌شود.
R5	عدم تأمین مادی و معیشتی کافی	مشکلات مالی و تهیه معاش روزانه مانع از تمایل افراد سازمان برای حرکت به سمت تمرکززدایی و برنامه‌ریزی‌های جزئی درون آن می‌شود.
R6	نداشتن اطمینان مالی	بودجه مورد نیاز یک منطقه خاص صرف مناطق و بخش‌های دیگر می‌شود و نبود امنیت مالی، سازمان‌ها را به متمرکز بودن سوق می‌دهد.
R7	عدم اطلاع کارکنان به مسائل روز	اکثر کارکنان و مدیران از اخبار و مسائل روز آموزشی مطلع نیستند.
R8	ناآشنایی مدیران به نیازهای واقعی	اطلاعات مدیران و کارکنان در زمینه نیازهای واقعی دانش آموزان و فواید عدم تمرکز در سازمان برای پاسخگویی به آن نیازها است.
R9	مزایای اندک شغلی	مزایای اندک شغلی باعث عدم مزیت رقابتی در سازمان شده و در نتیجه، تمایل به تمرکززدایی در بین کارکنان و مدیران کاهش می‌یابد.
R10	نارضایتی شغلی	مدیران بر ارتقای هر چه بیشتر سطح رضایت شغلی کارکنان و رفع کمبودهای شغلی محدود شده‌اند و از تحول اساسی به دور هستند.
R11	عدم اعتماد به خصوصی سازی	بیشتر مدیران و کارکنان، خصوصی‌سازی را عامل بی‌عدالتی و سردرگمی سازمان می‌دانند و معتقدند خصوصی‌سازی باعث افزایش فساد و فرار از پاسخگویی و تعارض منافع سازمان می‌شود.
R12	تعصبات و عقاید قالبی	سازمان به عنوان یک گروه واحد اجتماعی در برگزیده بیشترین، عمیق‌ترین و اساسی‌ترین مناسبات انسانی است و موقعیت‌های زیادی را برای ماندن و اصرار افراد برای بقای نگرش‌ها و باورهای سنتی فراهم می‌آورد.
R13	مشارکت حداقلی مسئولین شهر در برنامه‌ریزی	نظام اداری کشور به دلیل تحت سیطره بودن و سلطه برنامه‌های کلان و جامع که در مرکز اتخاذ می‌گردد باعث کاهش رشد و نوآوری در سطح شهرها شده است که این به نوبه خود، مشارکت حداقلی دست‌اندرکاران شهر در تدوین و تهیه برنامه‌ها را به دنبال دارد.
R14	دستورات خطی	تصمیمات از رده بالای سازمان به پایین ارجاع و لازم‌الاجرا است و همین عامل سبب شده تا نظام برنامه‌ریزی همواره با درجه بسیار بالایی از تمرکز همراه باشد
R15	عدم سازگاری برنامه‌های درسی با برنامه‌های	باید برنامه‌هایی که در دست اجرا داریم با برنامه‌های قبلی همخوانی و در تقویت یکدیگر صورت گیرند. برنامه‌های توسعه‌ای نظام برنامه‌ریزی باید از لحاظ ظاهری و محتوایی با هم همپوشانی و

توسعه‌ای	سنخیت داشته باشند.
عدم توجه به برنامه‌ریزی منطقه‌ای و محیطی	R16 برنامه‌های توسعه متمرکز معمولاً برای همه محیط‌ها و شرایط یکسان در نظر گرفته می‌شوند. این در حالی است که شهرها دارای پتانسیل‌ها، ظرفیت‌ها، امکانات، محدودیت‌ها و نیازهای مخصوص به خود می‌باشند.
تبارگماری و چاپلوسی سازمانی	R17 سازمان آموزش و پرورش مناطق مختلف، با تغییر مدیران هر بخش، اقدام به استخدام افراد آشنا و نزدیک به خود می‌کند و در این میان افرادی که در تبار نمی‌گنجد برای نزدیک ماندن به افراد رأس قدرت، به چاپلوسی روی می‌آورند.
فرایند وقت‌گیر طراحی تا اجرا	R18 طراحی مسیر تمرکززدایی و اجرای آن در سیستم آموزشی نیاز به یک برنامه‌ریزی طولانی‌مدت دارد.

در مرحله بعد با مقایسه مفاهیم مختلف زمینه‌های مشترک میان آن‌ها کشف و مفاهیم مشابه در قالب مؤلفه فراهم آمد. با استفاده از روش مقایسه پایدار، زمینه ظهور ابعاد مشترک مفاهیم که همان رمزگذاری محوری است،

#### جدول 3: کدگذاری محوری مرتبط با موانع بازدارنده اجرای سازگاران برنامه درسی

مؤلفه‌ها	مفاهیم	شناسه
بی‌انگیزگی و بی‌اعتمادی	فقدان انگیزه و اعتماد به نفس، تفرد و عدم اعتماد، عدم اعتماد و اطمینان به دیگران، ناتوانی در برقراری ارتباط مناسب و صمیمانه با مردم	R1+ R2+ R3+ R4
کافی نبودن حقوق و پاداش‌ها	نداشتن اطمینان مالی، عدم تأمین مادی و معیشتی کافی	R5+ R6
ضعف دانش و آگاهی فردی	عدم آشنایی مدیران به نیازهای واقعی، عدم اطلاع کارکنان به مسائل روز	R7+ R8
مبهم بودن وظایف و شایستگی‌ها	ناآشنایی با وظایف، مجهز نبودن به شایستگی‌ها	R9+ R10
دیدگاه سنتی و کلاسیک	تعصبات و عقاید قالبی، عدم اعتماد به خصوصی‌سازی	R11+R12
کاهش مشارکت در تدوین و تهیه برنامه‌ها	مشارکت حداقلی مسئولین شهر در برنامه‌ریزی، دستورات خطی، عدم سازگاری برنامه‌های درسی با برنامه‌های توسعه‌ای	R13+ R14+ R15+R16
نبود شایسته‌سالاری	تبارگماری و چاپلوسی سازمانی	R17
سلسله‌مراتب سازمانی پیچیده، بلند و مبهم	فرایند وقت‌گیر طراحی تا اجرا، کندی پاسخ نظام آموزشی	R18

در مرحله آخر مؤلفه‌های 18 گانه بر اساس وجوه مشترک در دسته‌بندی کلی‌تر طبقه‌بندی شدند. در این راستا مؤلفه‌ها در چهار بُعد دسته‌بندی گردیدند. ابعاد یاد

#### جدول 4: کدگذاری انتخابی مرتبط با موانع بازدارنده اجرای سازگاران برنامه درسی

ابعاد	مؤلفه‌ها
فردی	بی‌انگیزگی و بی‌اعتمادی
	کافی نبودن حقوق و پاداش‌ها
	ضعف دانش و آگاهی فردی
	مبهم بودن وظایف و شایستگی‌ها

	دیدگاه سنتی و کلاسیک
سازمانی	کاهش مشارکت در تدوین و تهیه برنامه‌ها
	نبود شایسته‌سالاری
	سلسله‌مراتب سازمانی پیچیده، بلند و مبهم
	عدم وجود سیستم‌های نظارت و ارزشیابی
	تعهد پایین کارکنان در راستای اهداف سازمان
	ضعف محتوای آموزشی
	فقدان آموزش‌های توجیهی و ضمن خدمت
	عدم تأمین اعتبارات برای جایگزینی بخش خصوصی
	نبود سیستم کنترل برای ایجاد انگیزه
	محور نبودن دانش و تخصص
مدیریتی و ساختاری	تفویض اختیار نامناسب و ناعادلانه
	تعاملات ضعیف مدیران
	تمایل مدیران به حفظ قدرت خود
	در دسترس نبودن منابع اطلاعاتی
	تجربه ضعیف در تصمیم‌گیری
	عدم آزادی عمل و استقلال مدیران
	عدم تبادل اطلاعات بین مدیران و کارکنان
	وجود موانع و تنگناهای قانونی و مقرراتی
	عدم اعتماد مرکز به استان‌ها
	تأکید بر رابطه گرایی بجای ضابطه گرایی
عدم وجود رقابت آزاد بین بخش خصوصی و دولتی	
سیاسی و اجتماعی	بدبینی و نگرش منفی مردم به آموزش و پرورش خصوصی
	ناهماهنگی و عدم انسجام سیاست‌های دولت
	متمرکز بودن ساختار سیاسی - اداری کشور
	سنتی بودن الگوی اداره آموزش و پرورش
	نبود فرهنگ مشارکت در بین مسئولان و دیگر ذینفعان آموزش و پرورش
	ضعف نگرش و باورمندی کارکنان و مدیران
	عدم الگوبرداری از کشورهای موفق در تمرکززدایی
	عدم حمایت‌های مادی و معنوی از طرح‌های موفق توسعه‌ای
	فقدان فرهنگ برنامه‌ریزی و برنامه پذیری در سطوح مختلف مدیریتی

و جایگاه مجریان پررنگ‌تر از قبل باشد، می‌بایست حقوق و مزایای متناسب با آن‌هم در نظر گرفته شود که متأسفانه به این امر توجهی نمی‌گردد و همین علت، محرکی مهم در استقبال و مشارکت معلمان و مدیران می‌شود. مانع دیگر بر سر راه هر تحولی در برنامه درسی

بر اساس جدول فوق اولین بعد موانع بازدارنده "فردی" است. در این بعد انگیزش معلم، مدیر و کارکنان اجرایی مهم تشخیص داده شده‌اند. کم بودن حقوق و مزایا در برنامه درسی سازگاران مانع بعدی است. حال که قرار است رویکرد سازگاران محور اجرا قرار گیرد و نقش

وقتی برنامه درسی محدود به چند کارشناس و مؤلف باشد شایسته‌سالاری خدشه‌دار می‌شود و خلاقیت‌ها در حاشیه می‌مانند. مانع سوم وجود سلسله‌مراتب سازمانی پیچیده، بلند و مبهم است. برنامه درسی سازگاران نیازمند ساختار اجرایی ساده‌تر و صریح‌تر است و میانه‌ای با مراتب پیچیده و مبهم ندارد. معلم در نقش مجری و برنامه‌ریز می‌بایست به مشاوران متخصص و کار بلد متصل باشد تا خروجی با کیفیتی را به دانش‌آموزان خود ارائه دهد. عدم وجود سیستم‌های نظارت و ارزشیابی، مانع چهارم است. نبود نظارت کافی و معیارهای مناسب در برنامه درسی سازگاران مخاطب و مجری را از چگونگی عمل و میزان حصول به نتیجه بی‌خبر می‌گذارد و این بلا تکلیفی آسیب‌زاست. پنجمین مانع، تعهد پایین کارکنان در راستای اهداف سازمان است و این ناشی از نگاه و رویکرد متمرکز در برنامه درسی است. تا زمانی که هر یک از نظرات و پیشنهادها کارکنان شنیده نشود و در برنامه‌ریزی‌ها وارد نگردد، تعهد و تعلق خاطر آن‌ها پایین می‌آید و این علتی برای ماندن در رویکرد سنتی می‌شود. مانع ششم، ضعف محتوای آموزشی است. محتوای آموزشی مورد استفاده در کتب درسی نوآوری، جذابیت آنچنانی ندارند و اغلب توسط خانواده‌ها، دانش‌آموزان و معلمان در حالتی اجبارگونه تدریس و مطالعه می‌شوند. مانع هفتم، فقدان آموزش‌های توجیهی و ضمن خدمت است. از جمله مواردی که لازمه کوچ کردن به رویکرد برنامه درسی سازگاران می‌باشد، به روز بودن معلمان و کارکنان در جنبه‌های عمومی و تخصصی است، تازمانی که معلم بر نسل‌شناسی دانش‌آموزان عصر فاوا و شبکه‌های اجتماعی آنلاین، دوره‌های رشدی و اقتضائات اجتماعی و معنوی آن‌ها شناخت نداشته باشد ورود و عملکرد او نمی‌تواند متحول‌کننده باشد. هشتمین مانع، عدم تأمین اعتبارات برای جایگزینی بخش خصوصی است. در این جهت برنامه درسی سازگاران نیازمند جذب و تأمین بودجه‌های بخش خصوصی و دولتی است. حقیقتاً بدون بودجه نمی‌توان انتظار چشمگیری داشت. امروز طراحی و تدوین محتوا نیازمند به بودجه‌های بالایی است،

و بالأخص برنامه درسی سازگاران ضعف دانش و آگاهی است. معلم و مدیری که می‌خواهد در تهیه و اجرای نقش اول را بر عهده بگیرد باید واجد صلاحیت علمی و موضوعی باشد. به روز نشدن دانش‌ها و آگاهی‌های در طول خدمت مشکلی است که تمرکززدایی در برنامه درسی را دچار شکست می‌کند و باعث می‌شود مقامات بالادستی به این عرصه ورود نکرده و از آن حمایت نکنند. از موانع فردی دیگر این است که برخی از معلمان وظایف و شایستگی‌های برنامه درسی خود را مبهم می‌دانند. از نظر آنان برنامه ریزی درسی فعالیتی تخصصی است و مشارکت معلمان در آن نیازمند داشتن تخصص هم در زمینه برنامه ریزی درسی و هم موضوع درسی می‌باشد. این در حالی است که صلاحیت‌های حرفه‌ای اکثر معلمان در حوزه تدریس و اجرای برنامه درسی و نه نگارش و تدوین برنامه درسی است. نکته بعدی این است که نوعی دیدگاه سنتی و کلاسیک بر وفاداری به رویکرد متمرکز برنامه درسی در میان مجریان حاکم شده است، طوری که رهایی از آن و حرکت به دیدگاه جدید نوعی سنت‌شکنی و گذر سریع از گذشته می‌باشد.

دومین بعد موانع بازدارنده، "سازمانی" است. در این راستا ده مانع شناسایی شد. اولین مانع کاهش مشارکت در تدوین و تهیه برنامه‌ها بود. مطابق با این مانع سازمان آموزش و پرورش و متولی ویژه برنامه درسی یعنی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی در مشارکت دهی به معلمان نسبت به تهیه و تدوین محتوا عملکرد موفقیت‌آمیزی نداشته و سعی‌اش بر آن بوده تا به صورت متمرکز و با کارشناسان و مؤلفان محدودی به کار خود بپردازد. البته این نکته مختص به سازمان نیست و تا حد مدارس خود را نشان می‌دهد، به طوری که می‌توان گفت نگاهی به خلاقیت فردی معلمان نیست و همه می‌بایست به استفاده از برنامه درسی ارسال شده از مرکز وفادار باشند. حتی در تدوین محتوای کتب درسی به گروه‌های بزرگ و متنوع نویسندگان و مؤلفان نیز نرسیده‌اند و در دایره کوچک و محدودی فعالیت می‌کنند. دومین مانع که ریشه در مانع اول دارد نبود شایسته‌سالاری است.



موشن گرافی، داستان‌های مصور و ویدئوهای آموزشی بودجه‌های ویژه‌ای را می‌طلبند که خیرین و سازمان‌های مردم‌نهاد به همراهی دولت می‌توانند راه را آسان‌تر کنند که متأسفانه تاکنون چنین نبوده است. مانع نهم، نبود سیستم کنترل برای ایجاد انگیزه است. نگاه به انگیزه در برنامه درسی سازگاران سیستمی و برنامه‌ریزی شده نیست و کنترلی بر روند نادرست فعلی وجود ندارد. آخرین مانع محور نبودن دانش و تخصص است. اینکه در سطح سازمانی دانش عمومی مدنظر است و به همه معلمان نگاهی یکدست وجود دارد، گویا همه تابع و مجری‌ای بیش نیستند و در اساس برنامه درسی نمی‌توانند نقش‌آفرینی و اثرگذاری داشته باشند.

سومین بعد موانع بازدارنده، "مدیریتی و ساختاری" است. در بعد، یازده مانع مورد نظر بوده است. اولین مانع، تفویض اختیار نامناسب و ناعادلانه است به گونه‌ای که نسبت معقولی بین ایفای نقش در برنامه درسی سازگاران و اختیار نفوذ و اقدام برقرار نیست. مانع دوم تعاملات ضعیف مدیران است. مدیران مدارس یک ناحیه آموزشی، شهر، استان و منطقه با هم ارتباط چندانی ندارند و جدای از هم و جزیره‌ای تصمیم می‌گیرند و اجرا می‌کنند. در حالی که می‌توانند تجربیات، توفیقات و شکست‌های خود را به اشتراک بگذارند و رشد برنامه درسی سازگاران را سرعت ببخشند. مانع سوم، تمایل مدیران به حفظ قدرت خود است. مدیران بالادستی با تهیه و ارسال برنامه درسی متمرکز و واحد سعی بر حفظ قدرت دارند و برنامه درسی سازگاران را نوعی از دست دادن اعمال کنترل، منافع و اختیارات تلقی می‌کنند. مانع چهارم در دسترس نبودن منابع اطلاعاتی است. برنامه درسی سازگاران نیازمند اطلاعات دقیق از وضعیت علمی، اجتماعی، تفکر معلمان و کارکنان و نیز هزینه‌ها و استفاده از منابع و نتایج آموزشی می‌باشد و متأسفانه منابع کافی در این حوزه وجود ندارد لذا در تصمیمات رده بالا نوعی احتیاط نسبت به اجرای حداکثری ملاحظه می‌شود. پنجمین مانع، تجربه ضعیف در تصمیم‌گیری است. مدیران آموزش و پرورش تجربه قوی‌ای از تصمیم‌گیری‌های محلی

و بومی و برنامه درسی سازگار با بافت فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و جغرافیایی ندارند. مانع ششم، عدم آزادی عمل و استقلال مدیران است، طوری که اکثر اتفاقات جزئی و کلی برنامه درسی در مرکز تنظیم و ارسال می‌شود و مدیران مجریانی صرف نیستند. همین مانع باعث به وجود آمدن مانع هفتم یعنی عدم تبادل اطلاعات بین مدیران و کارکنان شده است. نبود آزادی عمل منجر به قطع تعامل سازنده و راهگشای میان مدیر و کارکنان می‌گردد. مانع هشتم، وجود تنگناهای قانونی و مقرراتی است. متأسفانه پس از تنظیم سند تحول بنیادین آموزش و پرورش که خود حامی مهمی برای اجرای برنامه درسی سازگاران است، قوانین آموزش و پرورش به روز نشده‌اند و مدیران و کارکنان اختیار قانونی - سازمانی و مقررات حمایتی برای این امر ندارند. نهمین مانع، عدم اعتماد مرکز به استان‌هاست. مراکز استانی قطب‌هایی برای طرح‌ریزی و اجرای مستقل برنامه درسی نشده‌اند و صرفاً محدود به مدیریت نیروی انسانی و اقدامات رده پایین سازمان فراتر از خود هستند. مانع دهم، تأکید بر رابطه‌گرایی بجای ضابطه‌گرایی است. این مانع را می‌توان این گونه توضیح داد که در صورت اجرای کمرنگ برنامه درسی سازگاران، نوعی رابطه‌گرایی وجود دارد و مدیران بالادستی به دلیل شناخت و اعتماد شخصی که دارند زمینه‌سازی کرده‌اند و گرنه ضابطه خاصی که بخواهد تسهیل‌کننده این رویکرد در همه مدارس و میان همه معلمان و کارکنان باشد، وجود ندارد. مانع یازدهم، عدم وجود رقابت آزاد بین بخش خصوصی و دولتی است. مدارس خصوصی اگر هم خلاقیت و نوآوری دارند مربوط به فوق برنامه‌هاست.

چهارمین بعد موانع بازدارنده، "سیاسی و اجتماعی" است که شامل نه مورد هستند. اولین مانع، بدبینی و نگرش منفی مردم به آموزش و پرورش خصوصی است. برنامه درسی سازگاران و تمرکززدایی معادل خصوصی‌سازی فرض گرفته می‌شود و خانواده‌ها را به واکنش منفی وادار می‌سازد. مانع دوم، ناهماهنگی و عدم انسجام سیاست‌های دولت است. سیاست‌های دولت‌ها از

نیست. مانع هفتم، عدم الگوبرداری از کشورهای موفق در تمرکززدایی است. کشورهایی مانند فنلاند، سوئد، سوئیس، کانادا، هلند نمونه‌های موفق هستند که در تمرکززدایی سابقه‌ای دارند و می‌شود از آن‌ها بهره‌گرفت، حال آنکه الگوبرداری میدانی و منسجمی از آن‌ها نشده و اغلب به دلیل نوع حکمرانی، امکانات آموزشی، تربیت معلم و مدرسه داری غیرقابل دسترس دانسته می‌شوند. هشتمین مانع، عدم حمایت‌های مادی و معنوی از طرح‌های موفق توسعه‌ای است. طرح‌ها و پیشنهادهای مناسبی در عرصه اداره نیمه‌متمرکز و سازگاران برنامه درسی در کشور اجرا شده‌اند که به دلیل نبود حمایت‌های مادی و معنوی منزوی هستند. از جمله این طرح‌ها می‌توان به مدارس مسجدمحور اشاره کرد. مدارس که طرح‌های اختصاصی خود را دارند و استقبال مناسبی هم از سوی خانواده‌ها و دانش‌آموزان شده، منتها آموزش و پرورش از امکانات سخت‌افزاری و حمایت‌های معنوی خود آن‌ها را در حد شایسته بهره‌مند نکرده است. مانع نهم فقدان فرهنگ برنامه‌ریزی و برنامه‌پذیری در سطوح مختلف مدیریتی است. کمتر مدیری به برنامه درسی سازگاران توجه کرده و رویکرد آن را در تصمیمات سازمانی خود قرار داده است، البته این نوع توجه ناشی از مشکلات و مسائل با اولویت‌تری نیز می‌باشد که فرصت تفکر و مشورت را گرفته‌اند. منظور اولویت‌های اولیه مانند تأمین معلم مورد نیاز، ساخت و تجهیز مدارس، هدایت بودجه به سوی مدارس می‌باشند.

سرانجام چهار بُعد حاصل از مرحله قبل، در قالب مؤلفه‌های معین، در قالب مدل موانع بازدارنده اجرای برنامه درسی سازگاران حاصله از اجرای روش نظریه داده بنیاد، در شکل (1) آمده است:

یک دولتی به دولت دیگر در تمایل به اختیاری به مدارس و معلمان متفاوت و گاهی از اوقات متعارض است و این منجر به تعویق افتادن تغییر رویکرد می‌شود. مانع سوم، متمرکز بودن ساختار سیاسی-اداری کشور است. اینکه در مرکز کشور بر کوچک‌ترین امور نظر داده شود نشان از نوع سیاستگذاری است منتها به سایه بوروکراسی رفتن خلاقیت‌های درون استانی و زمان بردن آن مانعی است که بر سر راه برنامه درسی سازگاران وجود دارد. مانع چهارم، سنتی بودن الگوی اداره آموزش و پرورش است. الگوی اداری آموزش و پرورش با گذشت دهه‌ها و سال‌هایی که شکل گرفته است کاملاً خطی و متمرکز دارد و اجازه گرفتن از مقامات بالادستی در هر زمینه‌ای سبب شده که معلم و مدرسه در حاشیه بماند و صدایش شنیده نشود. در ساختار آموزش و پرورش فضایی کافی و مناسب برای حضور معلم و مدرسه در برنامه درسی دانش‌آموزان تدبیر نشده است و اکثر تصمیمات برآمده از نظرات شورایی علمی، تخصصی و خاص است. مانع پنجم، نبود فرهنگ مشارکت در بین مسئولان و دیگر ذینفعان آموزش و پرورش است. مشارکت بین مسئولان، خانواده‌ها، معلمان و دانش‌آموزان بسیار محدود است و این معلم و دانش‌آموزان هستند که باید به ناچار و در یک موقعیت غیرمنعطف و سخت خود را وفادار به برنامه درسی نشان دهند تا مؤاخذة نشوند. خانواده‌ها هم از وجود فاصله میان خود و برنامه درسی قصدشده ناراضی هستند و برای اعلام نارضایتی خود فرزندان‌شان را به مدارس خصوصی و باب میل خود می‌فرستند. مانع ششم، ضعف نگرش و باورمندی کارکنان و مدیران است. گویی هنوز باوری راسخ در کارکنان و مدیران برای تغییر رویکرد به سوی برنامه درسی سازگاران وجود ندارد و اعتماد به نفس و خودلایق‌انگاری در میان‌شان



شکل 1: مدل کیفی موانع بازدارنده اجرای برنامه درسی سازگارانه در دوره ابتدایی مبتنی بر نظریه داده بنیاد

تأکیدی کنند با این وضعیت پژوهش با هدف شناسایی موانع بازدارنده اجرای برنامه درسی سازگارانه در دوره ابتدایی انجام شد. برای دستیابی به این هدف به تحلیل

**بحث و نتیجه گیری**  
 روندهای اخیر کشور در سیاست گذاری آموزشی بر نقش معلمان در تصمیم گیری، طراحی و تدوین برنامه درسی

اختیار و مسئولیت‌ها در امور مالی، کارکنان و محتوا این پتانسیل را دارد که مدارس و مدیریت محلی را توانمند کند و نتایج یادگیری را بهبود بخشد چرا که به تنوع فرهنگی و سازگاری برنامه درسی با نیازهای محلی احترام گذاشته شده است. در این جهت SharifiMoghadam & Musapour (2011) ورود معلم به طراحی و تدوین برنامه درسی را زمینه‌ای برای شهرت و افزایش منزلت اجتماعی او معرفی کرده‌اند. برنامه درسی سازگاران اگر بر موانع سازمانی فائق آید می‌تواند تقاضاهای محلی را برآورده سازد و کیفیت را ارتقاء دهد. این برنامه درسی می‌تواند کنترل، مشارکت و انتخاب دموکراتیک بیشتری را برای خانواده‌ها فراهم کند. از طرفی دیگر افزایش رقابت بین مدارس محلی در بروز نوآوری‌های آموزشی می‌تواند کارایی بیشتر را به ارمغان آورد. همچنین می‌توان شاهد غلبه بر اینرسی و بوروکراسی سیستم‌های بزرگ‌تر و برنامه درسی متمرکز و وفادار به پایتخت کمک کند. در بعد مدیریتی و ساختاری؛ تفویض اختیار نامناسب و ناعادلانه، تعاملات ضعیف مدیران، تمایل مدیران به حفظ قدرت خود، در دسترس نبودن منابع اطلاعاتی، تجربه ضعیف در تصمیم‌گیری، عدم آزادی عمل و استقلال مدیران، عدم تبادل اطلاعات بین مدیران و کارکنان، وجود موانع و تنگناهای قانونی و مقرراتی، عدم اعتماد مرکز به استان‌ها، تأکید بر رابطه گرایی بجای ضابطه گرایی، عدم وجود رقابت آزاد بین بخش خصوصی و دولتی از عمده‌ترین موارد احصا شده بودند. همسو با این یافته‌ها (Bayati et al (2018) معتقد به وجود موانع و تنگناهای قانونی و مقرراتی و تفویض اختیار نامناسب و ناعادلانه بودند و Darling & Lieberman (2012) به عدم اعتماد به مجریان اشاره کرده‌اند. ناآشنایی مدیران نسبت به ترجیحات، ادراکات محلی، نقاط قوت و ضعف آموزش محلی از یکسو منجر به بروز برخی تنش‌ها مانند از دست رفتن شأن و مشروعیت اجتماعی مدرسه و نامطلوب شمردن برنامه درسی و دستاوردهای شناختی آن می‌شود. از سوی دیگر نیز نشان می‌دهد که مدیریت، پرسنل، تأمین منابع مالی و برنامه ارزیابی دچار

نظرات خبرگان آموزش و پرورش پرداخته شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد که موانع بازدارنده را می‌توان در چهار بعد "فردی"، "سازمانی"، "مدیریتی و ساختاری" و "سیاسی و اجتماعی" جای داد. در بعد فردی؛ بی‌انگیزگی و بی‌اعتمادی، کافی نبودن حقوق و پاداش‌ها، ضعف دانش و آگاهی فردی، مبهم بودن وظایف و شایستگی‌ها، دیدگاه سنتی و کلاسیک از عمده‌ترین موانع دانسته شدند. Teimourian & Soleimani (2014) در پژوهش خود به پایین بودن سطح دانش و مهارت و Hannaway & Carnoy (2016) به کافی نبودن حقوق معلمان اشاره کرده بودند. بی‌توجهی به معلم به عنوان یک برنامه‌ریز خرد می‌تواند کلیت برنامه درسی سازگاران را تحت تأثیر قرار دهد و از پاسخگویی او در برابر خانواده‌ها و دانش آموزان بکاهد. نبود نیروهای تخصصی منجر به این می‌شود که پیش‌نیاز ارتقاء کیفیت از دست برود. در بعد سازمانی؛ کاهش مشارکت در تدوین و تهیه برنامه‌ها، نبود شایسته‌سالاری، سلسله‌مراتب سازمانی پیچیده، بلند و مبهم، عدم وجود سیستم‌های نظارت و ارزشیابی، تعهد پایین کارکنان در راستای اهداف سازمان، ضعف محتوای آموزشی، فقدان آموزش‌های توجیهی و ضمن خدمت، عدم تأمین اعتبارات برای جایگزینی بخش خصوصی، نبود سیستم کنترل برای ایجاد انگیزه، محور نبودن دانش و تخصص از عمده‌ترین موارد احصا شد. در این راستا Eslamian (2018) به فقدان سیستم نظارتی هستند و Maleki & Aghamohamadi (2014) به کمبود نیروی متخصص اشاره کرده دارند. Teimourian & Soleimani (2014) نیز عدم مسئولیت‌پذیری و مشارکت‌جویی و ناکارآمد بودن نیروی انسانی را مدنظر قرار داده‌اند. مطابق با این یافته سازمان آموزش و پرورش و مدیران بالادستی باید بدانند که تفویض اختیار، انتقال وظایف اداری و خاص منجر به تغییر قدرت نمی‌شود زیرا عوامل محلی فقط باید تصمیمات متناسب با سیاست‌های ملی آموزش را به صورت مدرسه‌ای تعریف و اجرا کنند و این به معنای خروج از مأموریت‌های ملی نیست. همچنین واگذاری

به برنامه درسی سازگاران نمی‌توان بُعدی را بر بُعد دیگر مهم‌تر دانست. برنامه درسی سازگاران فرایندی ساده و تک‌بعدی نیست بلکه پیوستاری چندبعدی است. هرکدام از ابعاد شناسایی شده در موقعیت فعلی اهمیت دارند و توانسته‌اند مانع بودن خود را نشان دهند. نگاه متوازن سیاست‌گذاران و مجریان به موانع شناسایی شده آن هم در یک فرایند دقیق و تدریجی می‌تواند نسخه شفابخشی باشد و مدارس، معلمان و کارکنان را نسب به دانش آموزان و والدین پاسخگوتر کند، البته توجه به پیشنهادهای هم زمینه‌ساز رفع موانع خواهد بود:

- وجود نظام مدیریتی جدید به جای شیوه سنتی و بوروکراتیک و ضرورت معرفت جامع بر نیازها، خواست‌ها و اولویت‌های جامعه اولین راهکار است.
- دارا بودن چشم‌انداز و رهبری خردمندانه برنامه درسی کلید اصلی موفقیت در رویکرد سازگاران است.
- در برنامه درسی سازگاران می‌بایست پیشرفت آنی با خلاقیت و اثربخشی تکاملی و طولانی مدت ترکیب شوند.
- مدیران ارشد در کنار اعتماد به مدرسه و اغنای ذهنی و تجهیز فنی معلمان در حرکت به سمت برنامه درسی سازگاران بسترهای فرهنگی و اجتماعی لازم را فراهم کنند. باید توجه داشت که به احساسات، هویت و تخصص مورد توجه باشد. وابستگی عاطفی معلمان نسبت به فعالیت در برنامه درسی متمرکز ممکن است آنها را برای تسلیم شدن یا تغییر به چالش بکشد. بنابراین لازم است مستقیماً به این مسائل رسیدگی و اعتماد در آنها ایجاد شود. برای این کار توصیه می‌شود مدرسه به محیطی امن تبدیل شود تا معلمان در آن خطرات را بپذیرند و راه‌های جدیدی را برای درگیر کردن دانش‌آموزان با برنامه درسی امتحان کنند.
- فشارها و تقاضاهای جدید بازار کار مورد توجه

اشکال است و هنوز در مورد تدوین و اجرای خط‌مشی‌ها پیرامون اقتدار، مسئولیت و پاسخگویی سازمانی تنش وجود دارد. در بعد سیاسی و اجتماعی؛ بدبینی و نگرش منفی مردم به آموزش و پرورش خصوصی، ناهماهنگی و عدم انسجام سیاست‌های دولت، متمرکز بودن ساختار سیاسی- اداری کشور، سنتی بودن الگوی اداره آموزش و پرورش، نبود فرهنگ مشارکت در بین مسئولان و سایر ذینفعان آموزش و پرورش، ضعف نگرش و باورمندی مدیران، عدم الگوبرداری از کشورهای موفق در تمرکززدایی، عدم حمایت‌های مادی و معنوی از طرح‌های موفق توسعه‌ای، فقدان فرهنگ برنامه‌ریزی و برنامه‌پذیری در سطوح مختلف مدیریتی از عمده‌ترین موارد احصا شدند. در همین جهت، خروجی پژوهش Bayati et al (2018) و Maleki & Aghamohamadi (2014) به سنتی بودن الگوی اداره آموزش و پرورش تأکید دارد، پژوهش Eslamian (2018) توجه نداشتن به تفاوت‌های منطقه‌ای را مهم می‌داند. Teimourian & Soleimani (2014) به عدم توانایی فارغ‌التحصیلان در جذب بازار کار و نارضایتی از عملکرد آموزش و پرورش اشاره نموده‌اند. Farhadi Rad, Shahi & Tahmasabi (2018) اشاره می‌کنند که امکان ایجاد تغییر در فرایندهای کاری برای مدیران محدود است، چرا که سازمان از تغییرات حمایت نمی‌کند. از نظر آنها در ساختار متمرکز مدیرانی ایده‌آل هستند که نظم و آرامش موجود را حفظ کنند. Darling & Lieberman (2012) هم به عدم دسترسی بخش خصوصی به منابع مالی و مشکلات فرهنگی و اجتماعی اشاره نموده‌اند. بر اساس موانع سیاسی و اجتماعی به نظر می‌رسد هنوز جامعه و سیاست‌گذاران حکومتی به این نتیجه‌گیری نرسیده‌اند که در برنامه درسی سازگاران می‌توان به طور مؤثرتری از منابع و قابلیت‌های آن‌ها استفاده کرد و کیفیت آموزش و یادگیری نه تنها دچار لطمه نمی‌شود بلکه ارتقاء هم می‌یابد و رضایت بیشتر والدین و مسئولیت‌پذیری قوی‌تر دانش‌آموزان را به همراه دارد. به لحاظ اهمیت موانع شناسایی شده بر سر راه تغییر رویکرد

- قرار بگیرد و رویه تربیت فارغ التحصیل جای خود را به تربیت کارآفرین بدهد که اگر این گونه نباشد سرعت کاهش مشروعیت اجتماعی مدارس چندین برابر می شود.
- آموزش و به‌سازی معلمان و کارکنان بر اساس منابع علمی جدید لازمه پیوستن به رویکرد برنامه درسی سازگاران است. آموزش و به‌سازی با تغییر در باورها، افکار و طرز تلقی افراد شروع می‌شود، بدین معنی که آن‌ها باید به این باور دست یابند که توانایی و شایستگی لازم را برای انجام وظایف، به‌طور موفقیت‌آمیز داشته و احساس کنند که آزادی عمل و استقلال در انجام فعالیت‌ها را دارند، و باور داشته باشند که توانایی تأثیرگذاری و کنترل بر نتایج شغلی را دارند، احساس کنند که اهداف شغلی معنادار و ارزشمندی را دنبال می‌کنند.
- ثبات در پست مدیریت مدرسه و جلوگیری از تعویض‌های پی‌درپی از ضروریات سیاست‌گذاری برای ترویج برنامه درسی سازگاران است.
- باید توجه داشت که صرف تمرکززدایی از مرکز به استان‌ها و مدارس اتفاق نیفتد بلکه تفویض اختیار و کمک‌های سخت افزاری و نرم افزاری نیز میسر باشد.
- رهبری برنامه درسی سازگاران و حمایت از تغییر و اصلاحات آموزشی جزئیات اجرایی و دقیق همچون ارائه خدمات مشاوره‌ای را می‌طلبد تا مطلوبیت و کیفیت یاددهی-یادگیری که مأموریت اصلی برنامه درسی است دچار خدشه نشود.
- برای برطرف کردن و حذف هر نوع ناهمگونی ساختاری لازم است تا در سطوح، بازیگران و ابعاد درگیر برنامه درسی بازنگری شود. بسیار مهم است که عوامل مختلف به‌طور منسجم با هم کار کنند و در عین تنوع، دسترسی منصفانه‌ای برای دانش‌آموزان فراهم سازند.
- برای اطمینان خاطر دادن به حکومت، دولت مرکزی و خانواده‌ها می‌توان حداقل‌ها و استانداردهای آموزشی را که همسو با برنامه درسی ملی است، تعیین کرد و مدرسه و معلم را ملزم به اجرای آن نمود.
- مدارس باید آن دسته از معلمانی را که به برنامه ریزی درسی علاقه مند هستند مورد تشویق و حمایت قرار دهد البته در عین حال به آن‌ها تذکر دهد که موفقیت در تدریس به منزله توفیق در برنامه ریزی درسی نیست و باید مسیر پر پیچ و خمی طی شود.
- برنامه درسی سازگاران موفق در دوره ابتدایی نیازمند نظارت، بازرسی و کنترل حساب‌شده و منطقی است. به‌عنوان مثال می‌توان از نظرسنجی از والدین و دانش‌آموزان بهره گرفت و از آن‌ها در مورد مدرسه، محیط آموزشی، کیفیت یاددهی، تضمین برابری و توسعه سیستم پاسخگویی سؤال کرد.
- در انتها از محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به اتکاء بر برنامه درسی و دورماندن از جزئیات حاکمیتی و آموزشی، محدودیت جامعه و نمونه به شهری خاص، استفاده صرف از مصاحبه نیمه ساختاریافته به‌عنوان ابزار اندازه‌گیری اشاره نمود.

#### منابع

- Aghababaiian, P.; Hatami, H. & Aghababaiian, P. (2014). Reflection on the role of centralization and decentralization in the structure of education and its implications in the curriculum system of Iran, Tehran: International Conference on Economics, Management and Social Sciences. <https://civilica.com/doc/388384> (Persian).
- Amin Khandaghi, M & Dehghani, M. (2009). Reflection on centralism, centralism and returning to centralism and examining their implications for Iran's curriculum system: a new perspective, Educational and Psychology Quarterly, 11(2): 184 -165. <https://ensani.ir/>

- Concepts of Curriculum Planning, Tehran: Elm Ostadan. (Persian).
- Fullan, M. (1996). Curriculum Implementation. In: Ely, D.P. and Plump, T., Eds., International Encyclopedia of Educational Technology, Elsevier Oxford, Oxford. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1247904>
- Hannaway, J & Carnoy, M. (2016). Decentralization and School Improvement: Can We Fulfill the Promise? Jossey-Bass, San Francisco, CA <https://www.amazon.com/Decentralization-School-Improvement-Fulfill-Education/dp/1555425054>
- Karakose, T., Yirci, R., & Papadakis, S (2021). Exploring the interrelationship between covid-19 phobia, work-family conflict, family-work conflict, and life satisfaction among school administrators for advancing sustainable management. Sustainability, 13(15), 8654. <https://doi.org/10.3390/su13158654>
- Maleki, H & Aghamohamadi, J. (2014). Centralization and decentralization in the educational development planning process: challenges and obstacles, Work and Society Monthly, 180: 66-60. <https://ensani.ir/file/download/article/20160829125920-9625-388.pdf> (Persian).
- Mehrmohammadi, M. (1994). Reflection on the nature of decentralization in the curriculum planning system, Quarterly Journal of Curriculum Studies, 3(7): 11-19. <https://ensani.ir/file/download/article/20110218160355-253.pdf> (Persian).
- Piri, M., Attaran, M., Kiyamanesh, A., Hosseinnejad, GH. (2010). strategic school-based curriculum planning for decentralization of the curriculum planning system. Curriculum Research Journal, 1(1): 1-27. <file:///C:/Users/Vivobook/Downloads/4004413900101.pdf> (Persian).
- Saleh, F. (2016). An introduction to the development planning system in Iran's education, Research Journal of Strategic Research Institute, 17(2): 179-194. (Persian).
- Sawada, A., Aida, T., Eiji Kozuka, G., Noguchi, H & <file/download/article/20130914145039-9828-33.pdf> (Persian).
- Bagheri, Kh. (2011). Development in education and training in the light of agency and interaction, Monthly Basics of Education and Training, 7(4): 5-24. [10.22067/FE.V3I2.24768](https://doi.org/10.22067/FE.V3I2.24768) (Persian).
- Barrera, J., Bilbao, N., & Opadia, M. R (2022). Structural Equation Model of School-Based Management Practices and Teachers' Commitment in Secondary Schools. Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=4147361>
- Bayati, A., Ghasemizad, A., & Taheri, A (2018). Investigating the Causes of hindering the Implementation of Decentralized Management in Educational Offices in Western Counties of Isfahan Province with the Approach of the Foundation Data Theory. Jundishapur Education Development Journal, 10 (Special Issue): 67-78. <https://doi.org/10.22118/edc.2019.91022> (Persian).
- Berman, P (1981), Educational change: An Implementation paradigm. In: Lehming R. Kane M. (eds) 1981 Improving Schools: Using What We Know. Sage. Beverly Hills, California. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED421767.pdf>
- Darling, H & Lieberman, A. (2012). Teacher education around the world: What can we learn from international practice. European Journal of Teacher Education DOI:10.1080/02619768.2017.1315399
- Eslamian, H. (2018). The study of the influence of two factors of concentration and recognition in the structure of the education system on religious education of students. two-quarter journal of educational sciences from the perspective of Islam, 6(10): 141-155. [10.30497/edus.2018.69219](https://doi.org/10.30497/edus.2018.69219) (Persian).
- Farhadi Rad, H., Shahi, S., Tahmasabi, F. (2018). Examining the requirements of decentralization in education in Ahvaz city: vision, leadership and human resources, New Approach in Educational Management Quarterly, 10(2): 76-57. <http://jedu.miau.ac.ir/> (Persian).
- Fathi Vajargah, K. (2023). Principles and Basic

- Centralization of Curriculum in the Primary Education of Burkina Faso. 2011. Master Theses. <https://core.ac.uk/download/pdf/48597773.pdf>
- Su, J. (2023). Exploring the Development of School-based Curriculum in Junior High Schools based on Chengdu's Indigenous Culture, *Frontiers in Sustainable Development*, 3(7):26-30. DOI:10.54691/fsd.v3i7.5327
- Teimourian, M & Soleimani, T. (2014). Decentralized school-based management concepts, theories, obstacles and benefits, 4th National Conference of Modern Management Sciences, Gorgan: Golestan Scientific and Professional Association of Managers and Accountants. <https://civilica.com/doc/403906> (Persian).
- Todo, Y. (2016). Election, Implementation, and Social Capital in SchoolBased Management: Evidence from a Randomized Field Experiment on the COGES Project in Burkina Faso. Working Papers 120, JICA Research Institute. <https://ideas.repec.org/p/jic/wpaper/120.html>
- SharifiMoghadam, A. & Musapour, N. (2011). National and school-based curriculum planning, Kerman: Shahid Bahonar University. (Persian).
- Shirali, E., Mehr Alizadeh, Y & Qashqazadeh, N. (2023). Examining school-centered management using foundational data methodology, *Educational Leadership and Management Quarterly*, 17(1): 29-1. <https://magiran.com/p2596629> (Persian).
- Simon A. (2011). The Decentralization and