

Investigating Teachers' Perceptions of the Opportunities and Challenges of the School Special Curriculum: A Phenomenological Study

- Rezvan Hakimzadeh** | Associate Professor, Department of Curriculum Development & Instruction Methods, University of Tehran, Tehran, Iran. E-mail: hakimzadeh@ut.ac.ir
- Fahimeh Abbasi*** | *Corresponding Author*, Ph.D. Student in Educational Psychology, University of Tehran, Tehran, Iran. E-mail: abbasi.fahimeh@ut.ac.ir
- Tayyebeh Zamani** | Master of Educational Administration, Tebriz Branch, Islamic Azad University, Tabriz, Iran. / Teacher of Ministry of Education. E-mail: tzamani@gmail.com

Abstract

The purpose of this study was to investigate teachers' perceptions of the opportunities and challenges of the School-Specific Curriculum. This study was conducted using a qualitative approach and phenomenological design. Using purposive sampling, data saturation was obtained after 24 semi-structured qualitative interviews with teachers. Analyzing teachers' perspectives identifies eight strengths, including: students' practical familiarity with different types of skills, increasing students' motivation to learn, increasing students' social skills, providing a basis for recognizing students' abilities, creating a basis for lifestyle modification, increasing students' creative thinking, increasing Teachers' job motivation, encouraging teachers to acquire information about professional skills appropriate to local conditions, as well as six challenges, including: time constraints, lack of executive facilities in suburban and rural areas, restrictions on multi-grade classes, and the reluctance of some teachers to perform. There were inconsistencies in the program implementation process and problems related to evaluating the achievements of the curriculum. The findings of this study contribute to the authorities in expanding and strengthening school-based curriculum as a strategy in decentralizing the national curriculum system.

Keywords: Teacher Perception, Special School Curriculum, Elementary Schools, Qualitative Approach.

How to Cite: Hakimzadeh, R., Abbasi, F., Zamani, T. (2023). Investigating Teachers' Perceptions of the Opportunities and Challenges of the School Special Curriculum: A Phenomenological Study. *Qualitative Research in Curriculum*, 4(10), 6-29. <https://doi.org/10.22054/qric.2023.58720.314>



Qualitative Research in Curriculum is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.



پژوهش‌های کیفی در برنامه‌ریزی درسی

سال چهارم، شماره ۱۰، بهار ۱۴۰۲، ص ۶-۲۹

www.qric.atu.ac.ir

DOI: 10.22054/qric.2023.58720.314

بررسی ادراک معلمان از فرصت‌ها و چالش‌های برنامه ویژه مدرسه: یک مطالعه پدیدارشناسی

رضوان حکیم‌زاده

رایانامه: hakimzadeh@ut.ac.ir

فهیمه عباسی*

نویسنده مسئول، دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

رایانامه: abbasi.fahimeh@ut.ac.ir

کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران.

رایانامه: tzamani@gmail.com

طیبه زمانی

چکیده

هدف این پژوهش، بررسی ادراک معلمان در خصوص فرصت‌ها و چالش‌های برنامه ویژه مدرسه بود. این مطالعه با استفاده از رویکرد کیفی و طرح پدیدارشناسانه صورت گرفت. با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند، پس از انجام ۲۴ مصاحبه کیفی نیمه ساختاریافته با معلمان اشباع داده‌ها حاصل شد. تحلیل دیدگاه‌های معلمان موجب شناسایی هشت فرصت شامل: آشنایی عملی دانش‌آموزان با انواع مهارت‌ها، افزایش انگیزه در دانش‌آموزان به یادگیری، افزایش مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان، فراهم شدن زمینه‌ای برای شناخت توانمندی‌های دانش‌آموزان، ایجاد زمینه‌ای برای اصلاح سبک زندگی، افزایش تفکر خلاق در دانش‌آموزان، افزایش انگیزه شغلی معلمان، ترغیب معلمان به کسب اطلاعات در خصوص مهارت‌های حرفه‌ای متناسب با شرایط محلی و همچنین شش چالش شامل: محدودیت در زمان اجرا، نبود امکانات اجرایی در مناطق حاشیه شهر و روستاها، محدودیت اجرا برنامه در کلاس‌های چندپایه، بی‌رغبتی برخی معلمان به اجرا، ناهماهنگی در فرآیند اجرای برنامه و مشکلات مرتبط به ارزیابی دستاوردهای طرح گردید. یافته‌های این پژوهش می‌تواند در گسترش و تقویت برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه به‌عنوان راهبردی برای تمرکززدایی نظام برنامه‌ریزی درسی کشور به مسئولین امر یاری رساند.

کلیدواژه‌ها: ادراک معلمان، برنامه ویژه مدرسه، مدارس ابتدایی، رویکرد کیفی.

استناد به این مقاله: حکیم‌زاده، رضوان، عباسی، فهیمه، و زمانی، طیبه. (۱۴۰۲). بررسی ادراک معلمان از فرصت‌ها و چالش‌های برنامه ویژه مدرسه: یک مطالعه پدیدارشناسی. فصلنامه پژوهش‌های کیفی در برنامه‌ریزی درسی، ۱۰(۴)، ۶-۲۹. <https://doi.org/10.22054/qric.2023.58720.314>



Qualitative Research in Curriculum is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

مقدمه

کشورهای سراسر جهان مدل‌های مختلفی را برای ساماندهی سیستم‌های آموزشی خود و هم‌چنین رویکردها و فرآیندهای نوینی را در مدیریت خود اتخاذ کرده‌اند. ساختار سازمان مرکزی وزارت آموزش و پرورش، میزان تمرکززدایی اداری و استقلال ادارات تابعه از کشوری به کشور دیگر متفاوت است (Fiske, 1996). طی دهه‌های اخیر، تمرکززدایی در صدر اصلاحات آموزشی بسیاری از کشورها قرار گرفته و بسیاری از نظام‌های آموزشی با طرح و کاربری اصطلاحاتی نظیر «تصمیم‌گیری مبتنی بر مدرسه»^۱، «مدیریت مدرسه-محور»^۲ و «برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه»^۳ در راستای تمرکززدایی بیشتر و واگذاری اختیارات بیشتر به مدارس کوشیده‌اند (DeGrauwe, 2004; Carr Hill et al., 2018; Mokoena & Machaisa, 2018; Koc & Bastas, 2019). تمرکززدایی یا غیرمتمرکز سازی^۴، فرآیند واگذاری تصمیم‌گیری و مسئولیت درباره امور مدرسه از سطح ملی به سطوح محلی از جمله مدرسه است (McGinn & Welsh, 1999; Zajda & Gamage, 2009). برنامه‌ریزی درسی به‌عنوان کانون اصلاحات نظام آموزشی همواره مورد توجه بوده (Baeder, 2016) و درک و دریافت گسترده‌ای از ضعف‌های درونی برنامه‌های درسی متمرکز در دهه ۱۹۷۰ و ۱۹۸۰ به ظهور یک حرکت مخالف که با برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه شناخته می‌شود، منجر شده است (Lewy, 1991). Skilbeck (1990) برنامه‌ریزی مبتنی بر مدرسه را اتخاذ تصمیمات اساسی در خصوص طراحی، تدوین محتوا، سازمان‌دهی، ارائه برنامه و آموزش و ارزشیابی یادگیری که در سطح مدرسه صورت می‌گیرد، تعریف کرده است. گویا و ایزدی (۱۳۸۲) تمرکززدایی در فرآیند برنامه‌ریزی درسی را راهبردی برای انطباق برنامه درسی ملی با شرایط و ویژگی‌های مناطق و محیطی که برنامه درسی در آن اجرا می‌شود، دانسته‌اند.

هرچند که در مقام عمل، بسیاری از مدارس کشورمان تجربه‌ای طولانی در پرداختن به برنامه‌های درسی غیرمتمرکز را در کارنامه خود دارند. لیکن به‌صورت رسمی طرح برنامه‌ریزی درسی در سطح مدرسه در چارچوب «برنامه ویژه مدرسه» و از سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ مورد توجه قرار گرفته است. برنامه ویژه مدرسه برنامه‌ای است که در راستای

1. School-Based Decision making
2. School-based management
3. school based curriculum design
4. decentralization

بررسی ادراک معلمان از فرصت‌ها و چالش‌های برنامه ویژه مدرسه ... | حکیم‌زاده و همکاران | ۹

سیاست برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه و به‌منظور عملیاتی‌سازی راهکار ۵-۵ سند تحول بنیادین و ماده ۲-۱۳ برنامه درسی ملی و مصوبه جلسه شماره ۹۲۶ مورخ ۹۴/۱۲/۱۰ شورای عالی آموزش و پرورش در مدارس کشور ما ابلاغ گردیده است (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی درسی، ۱۳۹۷).

این برنامه با اعتماد به صلاحیت و توان مدرسه، مجوز برنامه‌ریزی درسی، اجرا و ارزش‌یابی حجم معینی از زمان رسمی آموزش را با رعایت چهارچوب‌های مقرر به مدرسه واگذار می‌کند. این برنامه بر اساس رویکرد فرهنگی-تربیتی و با تأکید بر آموزش‌های مهارت‌محور و بسط گستره فعالیت‌های پرورشی در سطح مدارس ابتدایی و متوسطه، از پایه چهارم تا پایه نهم در سال تحصیلی ۹۷-۹۸ به اجرا درآمد. پاسخ‌گویی به نیازهای منطقه‌ای و محلی ناشی از تفاوت‌های محیط زندگی (شهری، روستایی، عشایری، فرهنگی، جغرافیایی، ...، جنسیتی و فردی دانش‌آموزان؛ تنوع‌بخشی به محیط‌های یادگیری با بهره‌گیری از امکانات و فضاها، آموزشی داخل و خارج از کلاس و مدرسه و ایجاد فضایی شاداب، پرنشاط و لذت‌بخش برای دانش‌آموزان و ارتقای جایگاه مدرسه در اذهان عمومی به‌عنوان محور توسعه محله و شاخص بالندگی آن: محله برای مدرسه، مدرسه برای محله (مدرسه در افق چشم‌انداز ۱۴۰۴، سند تحول بنیادین) از جمله اهداف اجرای این برنامه دانسته شده است (تورانی، ۱۳۹۸).

برنامه‌ریزی برای برنامه ویژه مدرسه (از جمله انتخاب موضوع، عنوان، هدف، محتوا و سرفصل‌های هر برنامه و چگونگی اجرا و ارزشیابی) از مسئولیت‌ها و اختیارات داخلی مدرسه است که توسط شورای مدرسه و با هدایت و مسئولیت مدیر مدرسه انجام می‌شود. مدرسه می‌تواند در چارچوب اصول و موازین ابلاغی برنامه ویژه مدرسه، از تمام ظرفیت‌های درون و بیرون از مدرسه برای تحقق اهداف موردنظر 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 (اعتقادی، عبادی و اخلاقی، اجتماعی و سیاسی، زیستی و بدنی، زیباشناختی و هنری، اقتصادی و حرفه‌ای، علمی و فناورانه) حول موضوعات مناسب تاریخی، علمی، اعتقادی، اجتماعی، یا معرفی حرفه‌ها، هنرها، جغرافیا، آیین و رسوم، نیازها و شرایط اقلیمی و جغرافیایی مدرسه دست به انتخاب بزنند (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی درسی، ۱۳۹۷).

مفتوح و همکاران (۱۳۹۵) معتقدند کاستن از میزان تمرکز و افزودن بر حجم اختیارات استان‌ها و مناطق و مدارس و بهره‌گیری از صاحب‌نظران و نهادهای علمی و پژوهشی غیردولتی در برنامه درسی ملی باعث می‌شود تا اندیشه‌ها و انگیزه‌های غنی‌تر به کاروان تألیف کتب درسی اضافه گردد و فضای رقابت و نوآوری و خلاقیت در نظام تعلیم و تربیت کشور اعتلا یابد. سلسیلی (۱۳۸۶) نیز متذکر می‌شود که با تمرکززدایی و قدرت یافتن عناصر اصلی فرآیند یاددهی-یادگیری، یعنی معلم، مدیر و دانش‌آموز و نزدیک‌تر شدن مرکز تصمیم‌گیری و مسئولیت‌پذیری به کلاس درس و دانش‌آموز، تعلیم و تربیت بهبود می‌یابد و به نیازهای دانش‌آموزان و جامعه محلی بهتر پاسخ داده می‌شود و از خلاقیت و نیروی مردمی در سطح مدارس بهره‌بهتری به دست می‌آید. هم‌چنین با تغییر در روش‌های برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی و عرضه خدمات آموزشی، ناکارآمدی‌های برنامه‌ها و مقررات یکسان دست‌وپا گیر تا حدود زیادی برطرف و تشریک‌مساعی معلمان و کادر آموزشی در برنامه درسی تقویت می‌شود و شرایط بهتری برای ارتقا تخصصی معلمان و پا گرفتن جامعه مردم‌سالار به وجود می‌آید. احمدی (۱۳۹۳) نیز در پژوهشی بیان داشته است که معلم در این‌گونه برنامه درسی، نقش بارزتری نسبت به برنامه‌های درسی سنتی دارد و هم‌چنین، دانش‌آموزان از این‌که یادگیری با نیازهای آنان بیشتر مرتبط است، احساس بهتری می‌کنند. فرج پور بناب (۱۳۹۷) در پژوهشی بیان داشته است که مدیریت مدرسه محور راهبردی جهت بهبود تعلیم و تربیت از طریق انتقال اختیار مسئولیت و تصمیم‌گیری به موسسه و تواناسازی مدرسه و دست‌اندرکاران آن برای ایفای کارآمد و اثربخش که هدف اصلی آموزش و پرورش یعنی تدریس، آموزش و یادگیری است.

در کشورهای مختلف جهان نیز طیف گسترده‌ای از برنامه‌های درسی غیرمتمرکز به اجرا درآمده است. تجارب به دست آمده از کشورهای متعدد حاکی از آن است که تمرکززدایی می‌تواند پیامدهای مدرسه را به‌طور چشم‌گیری ارتقا بخشد (آقازاده، ۱۳۸۴؛ Patrinos et al., 2009; Carr Hill, 2018; Marsh و همکاران (1990) نیز معتقدند برنامه‌ریزی مبتنی بر مدرسه علاوه بر پیامدهای مثبت برای دانش‌آموزان، دستاوردهایی نیز برای معلمان به همراه دارد. این پژوهشگران معتقدند اجرای این برنامه انعطاف‌پذیری، اختیار عمل و فرصت بیشتری در تعیین و جهت‌دهی نیازهای آموزشی برای معلمان فراهم می‌آورد که این امر انگیزش و کارکرد معلمان را رشد و توسعه می‌بخشد.

در کنار نقاط قوت و دلایلی که در به‌کارگیری این برنامه وجود دارد، آنچه در جوامعی که در حال گذر از نظام‌های بسیار متمرکز به سمت نظام‌های غیرمتمرکز هستند (نظیر کشور ما)، مورد بحث است، چالش‌های پیش روی این برنامه‌ها هستند. از جمله Lam and Yan (2011) معتقدند اجرای برنامه‌ریزی مبتنی بر مدرسه ممکن است چالش‌ها و دشواری‌هایی را در پی داشته باشد ایجاد ارتباط و همسوسازی بین برنامه‌ریزی مبتنی بر مدرسه و برنامه درسی متمرکز و ایجاد یک برنامه جامع و کل‌منسجم ممکن است برای برخی معلمان دشوار باشد. هم‌چنین برخی اوقات مباحث و موضوعات مطرح‌شده در برنامه‌ریزی سطح مدرسه با موضوعات برنامه‌های متمرکز که در آزمون‌های عمومی ارزیابی می‌شوند، خیلی فاصله دارند. پرداختن به ایده آموزش مفاهیم اساسی در کنار ارتقا مهارت‌های دانش‌آموزان و ایجاد تعادل در طراحی برنامه به‌نحوی که خللی به یادگیری و عملکرد دانش‌آموزان در آزمون‌های عمومی وارد نشود، مهم است. از طرفی Bolstad (2005) معتقد است برنامه‌ریزی مبتنی بر مدرسه نباید به‌عنوان یک تلاش فردی معلم بلکه به‌عنوان یک تلاش و کار دسته‌جمعی تلقی شود. به عبارتی وجود فرهنگ کار گروهی، همکاری تیمی، کارکنان مسئولیت‌پذیر و معتقد به توانایی‌های یکدیگر برای اجرای این برنامه لازم دانسته شده است. ونگ (2007) نیز اذعان می‌دارد که شاید برخی معلمان به اجرای برنامه‌ریزی مبتنی بر مدرسه رغبت چندانی نداشته باشند، چراکه اجرای این‌گونه برنامه‌ریزی‌ها حجم کاری معلمان را افزایش می‌دهد. سلسبیلی (۱۳۸۶) نیز عنوان می‌نماید که گذار نظام برنامه‌ریزی درسی ایران به سمت عدم تمرکز، با محدودیت‌ها و موانعی روبرو است که مهم‌ترین آن‌ها به ادراکات معلمان، سطح تخصص و توانایی آن‌ها در استفاده از پژوهش و برنامه‌ریزی برمی‌گردد.

هم‌چنین رئیس‌دانا و تلخابی (۱۳۸۴) در مطالعه‌ای با عنوان ضرورت‌ها و الزامات برنامه‌ریزی درسی غیرمتمرکز، متذکر می‌شوند برنامه‌ریزی درسی غیرمتمرکز علاوه بر ضرورت دارا بودن ویژگی‌های متفاوت جهت تأثیرگذاری بر روی دانش‌آموزان، به یک فضای اجتماعی-سیاسی مردم‌سالارانه و ساختار اجتماعی متناسب با آن نیازمند است تا بتواند نقش خود را در تحقق آرمان‌ها و هدف‌های جامعه به بهترین وجه انجام دهد. سلسبیلی و حسینی (۱۳۸۳) نیز معتقدند تمرکززدایی و اجرای موفقیت‌آمیز برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه، سرمایه‌گذاری انسانی قابل توجهی لازم دارد. در صورت بی‌توجهی، قطعاً کیفیت

برنامه‌ها و آموزش‌ها تنزل خواهد کرد و به شکست می‌انجامد. قاسم‌پور (۱۳۸۴) انتخاب عناصر برنامه را از عوامل مهم موفقیت برنامه‌های درسی غیرمتمرکز می‌داند. وی معتقد است عناصر برنامه باید با در نظر گرفتن اصل انعطاف انتخاب شود. هم‌چنین دامنه مشارکت گروه‌های دخیل در برنامه‌ریزی درسی تا مجریان و مدیران گسترش پیدا کند و انعطاف برنامه تا حدی باشد که معلم را در فرآیند آموزش فعال کرده و امکان دخل و تصرف را برای استان‌ها و مناطق محلی فراهم نماید. نریمانی و سلیمانی (۱۳۹۶) به این نتایج دست یافته‌اند که برای اجرای مدیریت مدرسه محور، مسئولیت‌پذیری، مشارکت‌جویی و مشارکت‌پذیری، ساختار غیرمتمرکز، استقلال مالی، تفویض اختیار بومی‌سازی برنامه‌ها و تخصص و توانمندسازی نیروهای انسانی از ضروریات اصلی تحقق مدیریت مدرسه محوری است و ضعف و فقدان هر کدام از شاخص‌های مذکور موجب اختلال در فرایند مدیریت مدرسه محوری می‌شود.

هرچند که موضوع برنامه ویژه مدرسه، واگذاری محدود برنامه‌ریزی و مسئولیت به مدرسه است (برنامه‌ریزی و اجرا در دو ساعت از ساعات رسمی آموزش هفتگی)، لیکن می‌تواند در کنار دستاوردهایی که برای آن متصور شده است، چالش‌هایی را نیز پیش رو داشته باشد. آن‌چنان‌که متولیان امر نیز، تلقی محدود یا نادرست از برنامه‌ریزی درسی سطح مدرسه، مسائل مربوط به فرهنگ معلمی و مدرسه، مسائل مربوط به مهارت‌های گفت‌وگو و تصمیم‌گیری، محدودیت‌های مرتبط با زمان، بودجه و امکانات را از چالش‌های پیش روی برنامه‌ریزی درسی سطح مدرسه پیش‌بینی کرده‌اند (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی درسی، ۱۳۹۷).

باوجود متصور دانستن برخی چالش‌ها پیش روی برنامه ویژه مدرسه، مطالعه مدونی در این زمینه صورت نگرفته و دستاوردها و چالش‌های آن، از زمان اجرا به‌طور علمی موردبررسی قرار نگرفته است. با توجه به اهمیت امر آموزش، برای اطلاع از روند اجرای برنامه‌های آموزشی میزان تحقق اهداف برنامه‌ها، پاسخگو بودن برون‌دادها با نیازهای جامعه و به‌طور کلی تعیین کیفیت آموزشی مدارس، نیاز به ارزشیابی از چگونگی اجرای برنامه‌های آن دارد. این موضوع زمانی در قالب یک مسئله پژوهشی مهم، موردتوجه قرار می‌گیرد که بعد از گذشت سال‌های متمادی که از عمر فعالیت‌های آموزشی می‌گذرد، بتوان اطلاعات نسبتاً دقیقی در زمینه تحقق اهداف آموزشی ارائه داد. درواقع مسئله این است که آیا فرآیند اجرای برنامه ویژه مدرسه (بوم) در رابطه با نیازهای جامعه از کیفیت مطلوب برخوردار بوده

و به تحقق اهداف انجامیده است؟ با توجه به خلأ موجود در این زمینه، این مطالعه با استفاده از رویکرد کیفی و طرح پدیدارشناسی، به بررسی و تحلیل ادراک معلمان به‌عنوان مهم‌ترین رکن ارائه‌کننده برنامه ویژه مدرسه (بوم) می‌پردازد. درک عمیق پدیده مورد مطالعه و تحلیل ادراک معلمان، می‌تواند به ما در عمق بخشیدن به شناخت از موضوع و ارائه راهکارهایی برای تقویت آن کمک کند. بدین منظور هدف اصلی این مطالعه شناسایی ادراک معلمان مدارس نسبت به فرصت‌ها و چالش‌های برنامه ویژه مدرسه (بوم) است.

روش

این پژوهش در پارادایم تفسیرگرایی و به شیوه کیفی صورت گرفته است. تحقیق کیفی یک روش بین‌رشته‌ای، فرا رشته‌ای و گاه ضد رشته‌ای است که انسان‌گرایی را با علوم طبیعی و انسانی مرتبط می‌سازد (Denzin & Lincoln, 2010). در پژوهش‌های کیفی محقق به دنبال کشف لایه‌های عمیقی از معنا، آن‌طور که توسط افراد مورد مطالعه تجربه و تفسیر می‌شود، دست به کنکاش و بررسی می‌زند. از پارادایم کیفی که مورد تمرکز ماست، متدولوژی (روش‌شناسی) خاصی حاصل می‌شود که در دل خود روش‌های مختلفی را برای پاسخ به سؤالات مورد اشاره ارائه می‌کند. از جمله این روش‌ها، روش پدیدارشناسی^۱ است. این روش تحقیق نظام‌دار و دقیق که خاستگاه آن فلسفه است، به جلوه‌گری و نمایاندن ادراکات تجربه انسانی در مورد انواع پدیده‌ها می‌پردازد. پدیدارشناسی به جهان، آن‌چنان که به‌وسیله یک فرد زیسته، می‌شود نه جهان یا واقعیتی که چیزی جدای از انسان باشد، توجه دارد. لذا این پرسش را مطرح می‌سازد که «تجربه زیسته چه نوع تجربه‌ای است؟» زیرا پدیدارشناسی می‌کوشد معانی را آن‌چنان که در زندگی روزمره زیسته می‌شوند، آشکار نماید (Chenari, 2006). پولینگ‌هورن^۲، توجه به تجربه زیسته را به‌منزله تلاش برای فهم یا درک فهم یا درک معانی تجربه انسان، آن‌چنانکه زیسته می‌شود تلقی می‌کند. «جهان زندگی» همان تجربه‌ای است که بدون تفکر ارادی و بدون متوسل شدن به طبقه‌بندی کردن یا مفهوم‌سازی، حاصل می‌شود و معمولاً شامل آن چیزهایی است که مسلم دانسته می‌شوند یا متداول هستند. هدف مطالعه جهان زندگی، بازبینی تجارب بدیهی پنداشته شده و آشکار ساختن معانی جدید و یا مغفول مانده است (Polkinghorne, 1983).

1. Phenomenology
2. Polkinghorne

شیوه جمع‌آوری داده‌ها در پژوهش حاضر از نوع مصاحبه نیمه ساختار یافته است که با استفاده از «راهنمای مصاحبه» صورت می‌گیرد؛ یعنی فهرستی از سؤالات و موضوعات مکتوب که باید در یک توالی خاص دنبال شوند اما در صورت طرح مضامین جالب در خلال مصاحبه نیز دست محقق برای پرسیدن سؤالات پیش‌بینی نشده، باز است. سؤال‌های مصاحبه حول دو محور مهم تنظیم شده بود:

- معلم گرامی، با توجه به تجربه اجرای برنامه ویژه مدرسه (بوم) در سال تحصیلی جاری، چه فرصت‌هایی را در اجرای این برنامه متصور می‌دانید؟
 - با توجه به اینکه برنامه ویژه مدرسه (بوم) یک فضای جدیدی است که در نظام آموزش و پرورش ما به این شکل وجود نداشته است، در فرآیند اجرای برنامه ویژه مدرسه (بوم) با چه چالش یا چالش‌هایی مواجه بودید؟
- جامعه آماری این پژوهش را معلمان شاغل رسمی دوره آموزش و پرورش در دوره ابتدایی یا متوسطه اول دختر و پسر که مدرس برنامه ویژه مدرسه (بوم) در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ بودند، تشکیل می‌دادند. روش نمونه‌گیری در این تحقیق از نوع نمونه‌گیری هدفمند با حداکثر تنوع یا ناهمگونی است. در این راهبرد، محقق با شناسایی افرادی که دارای اطلاعات مرتبط با موضوع تحقیق هستند و اصطلاحاً مطلعین نامیده می‌شوند، آغاز می‌کند و سپس طیف وسیعی از افراد مشابه به‌طور هدفمند انتخاب می‌شوند، به شیوه‌ای که همه انواع افراد در امتداد یا برحسب یک یا چند بعد در تحقیق وارد شوند. یکی از دلایل استفاده از این روش آن است که کسی مدعی نشود محقق انواع خاصی از موارد را در نظر نگرفته است. فرآیند نمونه‌گیری در تحقیقات کیفی معمولاً تا زمانی ادامه می‌یابد که مصاحبه‌های جدید، اطلاعات بیشتری به موارد قبلی اضافه نکنند و محقق شاهد تکرار الگوهای داده‌ای باشد. در پژوهش حاضر معلمان دوره ابتدایی وارد پژوهش شدند و مورد مصاحبه قرار گرفتند. فرآیند نمونه‌گیری تا ۲۴ مورد ادامه یافت و پس از آن محقق شاهد اشباع نظری داده‌ها بود. ملاک‌های ورودی پژوهش شامل:

- شاغل رسمی بودن در دوره ابتدایی یا متوسطه اول
- اطلاع کامل و دقیق از بخشنامه شماره ۱۲۶۴۷۰ مورخ ۱۳۹۷/۶/۲۷ وزارت آموزش و پرورش با موضوع شیوه‌نامه اجرای برنامه ویژه مدرسه

بررسی ادراک معلمان از فرصت‌ها و چالش‌های برنامه ویژه مدرسه ... | حکیم‌زاده و همکاران | ۱۵

- مطلع بودن از روند انتخاب موضوع، طراحی، تدوین، اجرا و ارزش‌یابی برنامه ویژه مدرسه و داشتن طرح و برنامه تدوین‌شده و تأییدشده در شورای مدرسه در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸.
- اجرای برنامه ویژه مدرسه در طی سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ در کلاس خود (در دوره ابتدایی) و یا مدرس برنامه بودن در دوره اول متوسطه.

جدول ۱. لیست و مشخصات معلمان شرکت‌کننده در مصاحبه

کد معلم	جنسیت	سابقه	تحصیلات	محل خدمت	کد معلم	جنسیت	سابقه	تحصیلات	محل خدمت
۱	زن	۱۹ سال	لیسانس	دخترانه ابتدایی	۱۳	زن	۱۴ سال	فوق لیسانس	دخترانه متوسطه
۲	زن	۱۸ سال	فوق لیسانس	دخترانه متوسطه	۱۴	زن	۲۸ سال	فوق دیپلم	دخترانه ابتدایی
۳	مرد	۲۸ سال	فوق لیسانس	پسرانه ابتدایی	۱۵	مرد	۲۴ سال	فوق دیپلم	پسرانه متوسطه
۴	مرد	۲۶ سال	لیسانس	پسرانه متوسطه	۱۶	مرد	۲۸ سال	لیسانس	پسرانه متوسطه
۵	زن	۱۴ سال	فوق لیسانس	پسرانه ابتدایی	۱۷	زن	۱۱ سال	لیسانس	پسرانه ابتدایی
۶	زن	۱۹ سال	فوق لیسانس	دخترانه ابتدایی	۱۸	زن	۲۱ سال	لیسانس	دخترانه ابتدایی
۷	زن	۱۴ سال	دانشجوی دکترا	پسرانه ابتدایی	۱۹	مرد	۱۴ سال	فوق لیسانس	پسرانه متوسطه
۸	زن	۲ سال	دانشجوی دکترا	دخترانه ابتدایی	۲۰	زن	۱۱ سال	لیسانس	دخترانه متوسطه
۹	مرد	۲ سال	دانشجوی دکترا	پسرانه ابتدایی	۲۱	مرد	۲ سال	دانشجوی دکترا	دخترانه ابتدایی
۱۰	زن	۲۴ سال	لیسانس	پسرانه ابتدایی	۲۲	زن	۱۹ سال	لیسانس	دخترانه ابتدایی
۱۱	زن	۱۷ سال	لیسانس	دخترانه متوسطه	۲۳	زن	۱۸ سال	لیسانس	دخترانه متوسطه
۱۲	زن	۱۸ سال	لیسانس	دخترانه متوسطه	۲۴	زن	۲۳ سال	لیسانس	پسرانه متوسطه

زمان و مکان مصاحبه

با توجه به اینکه این پژوهش در دوران شیوع بیماری کرونا و ایام قرنطینه بیماری صورت گرفته است، تمام مصاحبه‌ها به صورت تلفنی انجام گرفت. بدین صورت که با انجام هماهنگی لازم با معلم مربوطه اقدام به تماس تلفنی با ایشان نموده و با اجازه ایشان متن مصاحبه‌ها جهت تحلیل دقیق تر ضبط گردیدند. زمان انجام مصاحبه‌ها ۴۵ دقیقه تا نهایتاً یک ساعت انجام شد. برای حصول اطمینان از روایی پژوهش و به منظور اطمینان خاطر از دقیق بودن یافته‌ها از دیدگاه پژوهشگر، از نظرات ارزشمند اساتید آشنا با این حوزه و خبرگان دانشگاهی که در این حوزه خبره و مطلع بودند، استفاده شد. هم‌چنین به‌طور هم‌زمان از مشارکت کنندگان در تحلیل و تفسیر داده‌ها کمک گرفته شد. برای محاسبه پایایی نیز از روش پایایی بین دو کدگذار استفاده شد. در مصاحبه با روش توافق درون موضوعی دو کدگذار، از یکی از اساتید روان‌شناسی تربیتی آشنا به کدگذاری درخواست شد تا به‌عنوان کدگذار ثانویه در پژوهش مشارکت کند. در ادامه محقق به همراه این همکار پژوهش، تعداد سه مصاحبه را کدگذاری کرده و درصد توافق درون موضوعی که به‌عنوان شاخص پایایی تحلیل به کار می‌رود را محاسبه کرد که پایایی حاصل از دو کدگذار با توجه به محاسبات ۷۸ درصد به‌دقت آمد که بیانگر پایایی مناسب بود.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

جهت تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش از روش Colaizzi (1969؛ 1987) استفاده شد. کلایزی برای تجزیه و تحلیل و به دست آوردن درک و تفسیر بیشتر از تجربه زیسته، فرآیند هفت مرحله‌ای از تجزیه و تحلیل داده‌ها را توصیف می‌کند که منطبق با این فرآیند هفت مرحله‌ای تحلیل داده‌ها انجام شد. بدین صورت که در اولین مرحله متون پیاده شده مصاحبه‌ها چند بار مطالعه شد تا درک کلی از محتوای آن ایجاد شود. در مرحله دوم با خواندن سطر به سطر متن حاصل از مصاحبه‌ها، جملات و پاراگراف‌های مهم که پاسخ مشخص به سؤالات مصاحبه بودند، مشخص شدند و در جدول قرار گرفتند. در مرحله سوم به هر جمله یک مفهوم یا توصیف کوتاه، اختصاص داده شد. در چهارمین مرحله این مفاهیم در مضمون‌هایی دسته‌بندی شدند و هر یک از مضامین و زیر مضامین مربوط به آن‌ها در جای خود قرار گرفتند. در مرحله پنجم با ادغام مضامین ایجادشده، شرح کامل و جامعی از فرصت‌ها و

چالش‌های برنامه ویژه مدرسه تهیه شد. به منظور اجرای هفتمین گام در فرآیند تحلیل داده‌ها و برای تأیید مضامین استخراج‌شده، ساختار اساسی نهایی به برخی معلمان داده شد و این سؤال مطرح گردید که آیا آنچه می‌بینند، شرح آن چیزی است که ایشان از فرصت‌ها و چالش‌های برنامه ویژه مدرسه در مصاحبه‌ها ارائه داده‌اند؟ این مرحله با تأیید معلمان از ساختار نهایی ایجادشده، پایان یافت.

یافته‌ها

در مجموع، تحلیل عمیق دیدگاه‌های معلمان، به ترتیب فراوانی پاسخ‌های به دست آمده، موجب شناسایی و دسته‌بندی می‌شود.

فرصت‌ها در دو دسته هستند:

(۱) فرصت‌های معطوف به دانش‌آموزان شامل:

- آشنایی عملی دانش‌آموزان با انواع مهارت‌های بومی و محلی
- ایجاد و افزایش انگیزه در دانش‌آموزان به یادگیری به دلیل عملی بودن مهارت‌ها
- تمرین کارگروهی و افزایش مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان
- فراهم شدن زمینه‌ای برای شناخت توانمندی‌های دانش‌آموزان
- ایجاد زمینه‌ای برای اصلاح سبک زندگی و اصلاح الگوی مصرف دانش‌آموزان
- افزایش تفکر خلاق در دانش‌آموزان به دلیل تشویق دانش‌آموزان به تولید ایده‌های جدید

(۲) فرصت‌های معطوف به معلمان شامل:

- افزایش انگیزه شغلی معلمان به دلیل واگذاری اختیارات به آنان و ارتباط دادن تدریس با دنیای واقعی
 - ترغیب معلمان به مطالعه و کسب اطلاعات در خصوص مهارت‌های حرفه‌ای متناسب با شرایط محلی
- و چالش‌ها در دو دسته شامل:

(۱) چالش‌های مربوط به زمان، منابع و امکانات شامل:

- زیاد بودن حجم دروس به‌ویژه در دوره دوم ابتدایی و محدودیت در زمان اجرا
- نبود زیرساخت و منابع و امکانات به‌ویژه در مناطق حاشیه شهر و روستاها

- محدودیت اجرا برنامه بوم در مدارس دارای کلاس‌های چندپایه
- ۲) چالش‌های مربوط به بستر و فرآیند اجرای برنامه شامل:
 - بی‌رغبتی برخی همکاران به اجرا به دلیل تعدد طرح‌های در حال اجرا به‌ویژه در دوره ابتدایی
 - ناهماهنگی در فرآیند اجرای برنامه به دلیل عدم برگزاری دوره آموزشی برای معلمان به‌عنوان مجریان اصلی طرح
 - مشکلات مرتبط با بررسی و ارزیابی دستاوردهای طرح
 - گردید. در ادامه هر یک از فرصت‌ها و چالش‌ها برشمرده، مورد تحلیل قرار گرفته شده است.

فرصت‌ها

الف) آشنایی عملی دانش‌آموزان با انواع مهارت‌ها: تقریباً تمامی معلمان اذعان می‌نمودند که مهارت‌آموزی نقطه قوت برجسته این طرح است. معلمان معتقد بودند دانش‌آموزان باید با فراگرفتن حرفه و مهارت نه صرفاً با گرفتن مدرک از مدرسه فارغ‌التحصیل شوند که و برنامه ویژه مدرسه توانسته است تا حدودی زمینه مهارت‌آموزی را برای دانش‌آموزان فراهم سازد. مهارت‌های هنری، هنرهای دستی و مهارت‌های فردی از جمله مهارت‌های اشاره‌شده توسط معلمان بود. معلم کد ۴ می‌گوید:

«اینکه یک دانش‌آموز کلاس پنجم می‌تواند لباس‌های خودش را خودش اتو کند؛ اینکه گل‌های آویزان جشن تولد خود یا خواهرش را با دستان خودش درست کند؛ اینکه تولد دوستش را با کارت تبریکی که سر کلاس نحوه درست کردنش را یاد گرفته تبریک بگوید؛ اینکه می‌تواند برای خودش دسر موزی درست کرده و به‌عنوان میان وعده به مدرسه بیاورد؛ اینکه لوازم‌التحریر خود را در جامدادی نمادی که خودش سر کلاس درست کرده بگذارد ... این‌ها همه ارزشمندند. قدم‌های کوچک اما ارزشمند مهارت‌آموزی که بعضاً والدین را هم خیلی خوشحال می‌کند...».

ب) ایجاد و افزایش انگیزه در دانش‌آموزان به یادگیری به دلیل عملی بودن مهارت‌ها: معلمان متذکر می‌شدند چون فعالیت‌های این برنامه بیشتر به‌صورت عملی اجرا می‌شود، دانش‌آموزان در ساعات اجرای این برنامه انگیزه بیشتری برای حضور در کلاس و یادگیری

دارند. از دیدگاه معلمان تفاوت محتوای ارائه‌شده و نیز تنوع ایجادشده در محیط یادگیری در ساعات برنامه ویژه مدرسه باعث می‌شود دانش‌آموزان رغبت و تمایل بیشتری به شرکت در این کلاس‌ها داشته باشند. به‌زعم آنان تنوع بخشی به محیط یادگیری نشاط و شادابی و یادگیری لذت‌بخش را برای دانش‌آموزان به همراه دارد. معلم کد ۱۳ می‌گوید:

«زمانی که قرار بود در کلاس خوشنویسی کار کنیم، بچه‌ها ذوق و شوق بیشتری داشتند و یا روزی که قرار بود در راستای اجرای این طرح به بازدید از موزه برویم بچه‌ها زودتر از همیشه و بانشاط و شادابی بیشتر در مدرسه حضور داشتند... بچه‌ها تنوع در محیط‌های یادگیری را می‌پسندند و وقتی قرار است شما در راستای اجرای این طرح از کلاس و مدرسه خارج شوی و به محیط دیگری بروی بچه‌ها آرام و قرار ندان». معلمی دیگر می‌گوید «من دبیر ریاضی هستم و امسال مدرس برنامه ویژه مدرسه بودم می‌توانستم تفاوت انگیزه دانش‌آموزان را سرزنگ ریاضی و برنامه ویژه مدرسه به‌خوبی متوجه شوم. وقتی دانش‌آموزان مهارتی یاد می‌گیرند و می‌توانند با دستان خود اثری را خلق کنند، از یادگیری واقعاً لذت می‌برند».

ج) تمرین کار گروهی و افزایش مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان: از دیدگاه مجریان برنامه ویژه مدرسه، اجرای این برنامه توانسته است مهارت کار در گروه و برقراری ارتباط با دیگران را در بین دانش‌آموزان تقویت کند. معلمان معتقدند وقتی هدف یادگیری برای دانش‌آموزان جذاب و ارزشمند است، دانش‌آموزان در راستای دستیابی به این هدف با یکدیگر همکاری کرده و از توانمندی‌های اعضای گروه خود بهره می‌گیرند که این امر علاوه بر تسهیل تحقق فعالیت یادگیری، مهارت‌های کار گروهی و روابط با دیگران را در دانش‌آموزان ارتقا می‌بخشد. معلمی می‌گوید:

«من تمام فعالیت‌ها و موضوعات برنامه ویژه مدرسه را به‌صورت گروهی اجرا کردم مثلاً وقتی قرار بود با کاغذ رنگی گل کاغذی درست کنیم به بچه‌ها گفتم در گروه‌های خود تقسیم وظایف کنید، به این صورت که هرکسی یک رنگ کاغذ رنگی بیاورد، یا در درست کردن جامدادی هرکس یک رنگ نمد بیاورد یا وقتی قرار بود سالاد الویه درست کنیم قرار شد هرکسی یکی از مواد اولیه را بیاورد. به نظرم این کار علاوه بر صرفه‌جویی باعث یادگیری کار گروهی در دانش‌آموزان می‌شود».

د) فراهم شدن زمینه‌ای برای شناخت توانمندی‌های دانش‌آموزان: به باور مجریان برنامه ویژه مدرسه، اجرای این برنامه زمینه‌ای را فراهم کرده است که دانش‌آموزان علائق و توانمندی‌های خود را بیشتر شناخته و به فعالیت در راستای علائق و توانمندی‌های خود رغبت پیدا نمایند. یکی از مدرسان طرح می‌گوید:

«با اجرای این برنامه در طول سال تحصیلی دانش‌آموزان فرصت دارند با چند مهارت آشنا شوند و حوزه علاقه و توانمندی خود را بشناسند. مثلاً سال تحصیلی که گذشت آموزش شیرینی‌خانگی، غذای محلی، نقاشی روی پارچه و ساخت عروسک‌های نمادی از جمله فعالیت‌های اجراشده در مدرسه ما بود. وقتی بچه‌ها آموزش می‌دیدند روی پارچه نقاشی کنند، برخی ترغیب می‌شدند در کلاس‌های بیرون از مدرسه هم ثبت‌نام و در این زمینه فعالیت داشته باشند. یا ساخت عروسک‌های نمادی برای خیلی از دانش‌آموزان جذاب بود و دوست داشتند عروسک‌های بیشتری را درست کنند و در نمایشگاه مدرسه به فروش برسانند. معلمی دیگر می‌گوید «برخی دانش‌آموزان عملکرد خوبی در درس ندارند و این باعث می‌شود اعتماد به نفس خوبی نداشته باشند ولی همین دانش‌آموزان ممکن است در یک یا چند زمینه هنری یا مهارتی عملکرد خیلی خوبی داشته باشند و این محبوبیت این دانش‌آموزان را در کلاس بالا می‌برد به عبارتی این‌گونه دانش‌آموزان در رنگ‌های برنامه ویژه سر به زیر نیستند بلکه با ذوق و شوق و انگیزه بالا کار می‌کنند و حتی برخی اوقات به سؤالات و اشکالات دوستان خود پاسخ می‌دهند.»

ه) ایجاد زمینه‌ای برای اصلاح سبک زندگی و اصلاح الگوی مصرف دانش‌آموزان: معلمان معتقد بودند این برنامه زمینه‌آشنایی با روش‌های صرفه‌جویی را به‌ویژه در شرایط اقتصادی دشواری که در سال‌های اخیر تجربه کردیم، فراهم کرده است. یکی از معلمان می‌گوید:

«در یکی از جلسات ما دوخت جامدادی با پارچه‌های اضافی داشتیم. برخی دانش‌آموزان ترغیب می‌شدند به جای خرید جامدادی برای خودشان یا کیف گوشی برای مادرشان، آن‌ها را خودشان درست کنند. خب این‌ها قدم‌های کوچکی برای صرفه‌جویی و عدم مصرف‌گرایی است. یا یک جلسه کارگاه سفالگری داشتیم برخی دانش‌آموزان خیلی با سلیقه جامدادی رومیزی درست کرده و آن را با گوارش رنگ کرده و در منزل استفاده کرده بودند. این‌ها می‌تواند به دانش‌آموزان یاد بدهد تا جایی که می‌توانیم کالایی را خودمان بسازیم یا تولید کنیم نیاز به خرید از بیرون نداریم». معلم دیگری می‌گوید: «من در جلسات آموزشی خود دوخت

دکمه، مقنعه، شلوار راسته، چادر و ... برای دانش‌آموزان متوسطه دختر داشتم. خوب این‌ها اجناسی هست که در تمام خانه‌ها نیاز است و دانش‌آموز با یاد گرفتن دوخت آن‌ها از خرید از بیرون بی‌نیاز می‌شود و این از لحاظ اقتصادی نیز به صرفه است».

و) افزایش تفکر خلاق در دانش‌آموزان به دلیل تشویق دانش‌آموزان به تولید ایده‌های جدید: معلمان شرکت‌کننده در پژوهش معتقد بودند که برنامه ویژه مدرسه با دادن فرصت ابراز نظر، ایده‌پردازی و میدان عمل به دانش‌آموزان زمینه تقویت تفکر خلاق را در آنان فراهم کرده است. یکی از معلمان می‌گوید:

«ما در یکی از جلسات طراحی سرگرمی‌های مداد-کاغذی در بین دانش‌آموزان داشتیم. وقتی در جلسه اول عنوان برنامه را به دانش‌آموزان اعلام کردم باورم نمی‌شد دانش‌آموز پایه ششم بتواند چنین ایده‌ای را تدوین و چنین بازی را طراحی کند. واقعیت این است که برخی دانش‌آموزان واقعاً دانشمندان کوچک‌اند ولی متأسفانه نظام آموزشی ما فرصت ابراز وجود را خیلی به دانش‌آموزان نمی‌دهد. اکثر طرح‌ها و برنامه‌های ما از پیش طراحی و تدوین شده هستند و دانش‌آموز موظف است از دستورالعمل‌ها، چارچوب‌ها و ساختارهای موجود پیروی کند. وقتی به دانش‌آموزان فرصت ابراز نظر، ایده‌پردازی و میدان عمل می‌دهید باورشان نمی‌شود که چه خلاقیتی به خرج می‌دهند».

ز) افزایش انگیزه شغلی معلمان به دلیل واگذاری اختیارات به آنان و ارتباط دادن تدریس با دنیای واقعی: برخی معلمان واگذاری اختیارات به معلمان را برای تدوین برنامه از نقاط قوت این طرح می‌دانستند. معلمی می‌گوید:

«وقتی قرار است تصمیم‌گیرنده و برنامه‌ریز خودت باشی انگیزه بیشتری داری، دقت بیشتری می‌کنی، مطالعه بیشتر داری، سعی می‌کنی به بهترین نحو ممکن عمل کنی چون احساس مسئولیت بیشتر داری، وقتی قرار بود لیست فعالیت‌ها را تدوین کنم خیلی به پایه تدریس، جنسیت، نیاز دانش‌آموزان، اقتضائات محیط زندگی، توانمندی دانش‌آموزان و خودم دقت داشتم. به خصوص اینکه می‌خواستم فعالیت‌هایی باشد که در زندگی کنونی و یا آینده دانش‌آموز هم بدرد بخورد».

ح) ترغیب معلمان به مطالعه و کسب اطلاعات در خصوص مهارت‌های حرفه‌ای متناسب با شرایط محلی: برخی معلمان اظهار می‌داشتند این طرح باعث مطالعه بیشتر و کسب اطلاعات بیشتر معلمان در خصوص مهارت‌های عملی قابل‌ارائه و آموزش در مدارس، نیازهای

منطقه‌ای و محلی دانش‌آموزان، غذاها، لباس‌ها، مناسبت‌های بومی و ... شده است. به عبارتی این طرح معلمان را بیشتر با محیط و منطقه تدریس خود آشنا کرده است.

چالش‌های طرح

الف) زیاد بودن حجم دروس به‌ویژه در دوره دوم ابتدایی و محدودیت در زمان اجرا: تقریباً تمامی معلمان محدودیت زمانی را از چالش‌های اجرای این برنامه می‌دانستند. آنان معتقد بودند هرچند که سیاست‌گذاران این طرح مدارس را به اختصاص ۶۰ ساعت از زمان رسمی آموزش به اجرای این طرح ملزم کرده‌اند، لیکن شیوه تخصیص زمان، امکانات و منابع موردنیاز اجرای این طرح با دقت پیش‌بینی نشده است. معلمی می‌گوید:

«من در پایه پنجم تدریس می‌کنم حجم دروس پایه پنجم نسبتاً زیاد است و برای اجرای این برنامه زمان مشخصی تخصیص داده نشده است. خب از بودجه‌بندی کدوم درس باید به این برنامه اختصاص بدهیم، به نظر من باید حجم یکی از کتب درسی مثلاً اجتماعی کاهش پیدا می‌کرد و ما می‌توانستیم یک زنگ از اجتماعی را در هفته به این برنامه اختصاص دهیم. وقتی زمان‌بندی و امکانات و منابع موردنیاز برای اجرای یک طرح با دقت پیش‌بینی نمی‌شود، اجرای طرح خیلی جدی گرفته نمی‌شود».

ب) نبود زیرساخت و منابع و امکانات به‌ویژه در مناطق حاشیه شهر و روستاها: نبود زیرساخت و منابع و امکانات اجرای طرح در مناطق حاشیه شهر و روستاها چالش دیگری بود که مجریان طرح برنامه ویژه مدرسه بدان اذعان داشتند. به نظر معلمان فعالیت‌های پیش‌بینی شده در چارچوب برنامه ویژه مدرسه هزینه‌بردار است و عدم مشارکت اولیای این مناطق تأمین این هزینه‌ها را دشوار کرده است. یکی از معلمان می‌گوید:

«در مدارس حاشیه شهر دانش‌آموزان قادر به تهیه ملزومات موردنیاز برای یادگیری مهارت موردنظر نیستند. مثلاً وقتی به دانش‌آموزان می‌گوییم برای یادگیری دوخت شلوار پارچه بیاورید، یا برای پختن غذای محلی مواد اولیه را بیاورید خیلی از دانش‌آموزان امکان تهیه ملزومات موردنیاز را ندارند و متأسفانه مدارس و انجمن اولیا و مربیان هم چون مشکلات مالی در مدارس زیاد است، از اجرای این برنامه حمایت مالی نمی‌کنند».

ج) محدودیت اجرا برنامه بوم در مدارس دارای کلاس‌های چندپایه: دشواری اجرای این طرح در کلاس‌های چندپایه مشکل دیگری بود که مجریان این طرح بدان اشاره نمودند. از دیدگاه معلمان زیاد بودن حجم کاری و نیز یکسان نبوده سن و پایه تحصیلی دانش‌آموزان در کلاس‌های چندپایه، اجرای طرح برنامه ویژه مدرسه را در این کلاس‌ها دشوار کرده است. یکی از معلمان می‌گوید:

«اجرای این برنامه در کلاس‌های چندپایه ابتدایی دشوار است. این برنامه مختص دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی است درحالی‌که در کلاس‌های چندپایه هم دانش‌آموز دوره اول و هم دانش‌آموز دوره دوم سر کلاس نشسته است. اینکه چه مهارتی آموزش بدهی، کی آموزش بدهی، ... در این کلاس‌ها دغدغه بیشتری دارد.»

د) بی‌رغبتی برخی معلمان به اجرا به دلیل تعدد طرح‌های در حال اجرا به‌ویژه در دوره ابتدایی: برخی معلمان دوره ابتدایی اظهار داشتند که تعداد طرح‌های در حال اجرا در دوره ابتدایی زیاد است و این امر پرداختن به امر آموزش و اجرای با دقت تمام طرح‌ها را با مشکل مواجه کرده است. یکی از معلمان می‌گوید:

«تعداد طرح‌های در حال اجرا در دوره ابتدایی به‌ویژه در سال‌های اخیر زیاد شده است. طرح جشنواره جابربین‌حیان، طرح درس پژوهی، طرح نماد، طرح شهاب، ... و تقریباً برای اجرای هیچ‌کدام از این طرح‌ها زمان کافی در نظر گرفته نشده و بسترسازی لازم صورت نگرفته است و این امر رغبت برخی معلمان و دانش‌آموزان به اجرای برنامه را کم می‌کند. وقتی در اوایل سال تحصیلی مدیر موضوع بخشنامه برنامه ویژه مدرسه را مطرح کرد برخی همکاران از اجرای طرح تازه گلایه کردند. چون حجم دروس نسبتاً زیاد و تعداد طرح‌ها هم زیاد است. به نظر من مسئولان امر باید در خصوص کلیه طرح‌های در حال اجرا و فرآیند اجرای آن‌ها بازنگری کنند.»

ه) ناهماهنگی در فرآیند اجرای برنامه به دلیل عدم برگزاری دوره آموزشی برای معلمان به‌عنوان مجریان اصلی طرح: چالش دیگری که در راستای اجرای این طرح در این پژوهش به دست آمد، توجه نشدن معلمان به‌عنوان مجریان اصلی در خصوص اهداف، دستاوردهای احتمالی و چارچوب اجرای این طرح بود. به نظر معلمان برگزاری کلاس‌های توجیهی می‌توانست گامی مؤثر در راستای اجرای موفقیت‌آمیز این طرح باشد. یکی از معلمان می‌گوید:

«گاهی در خصوص اینکه یک فعالیت می‌تواند به‌عنوان موضوع برنامه ویژه مدرسه در نظر گرفته شود، ناهماهنگی پیش می‌آید. اگر قبل از اجرای برنامه برای معلمان به‌عنوان مجریان اصلی برنامه دوره آموزشی می‌گذاشتند، خیلی بهتر بود.»

یکی دیگر از مدرسان می‌گوید:

«کاش برای فعالیت‌های مختلف و دانش‌آموزان پایه‌های مختلف تحصیلی و با توجه به جنسیت دانش‌آموزان کتابچه راهنماهای مختلفی در دسترس معلم وجود داشت. این کار علاوه بر اینکه حجم کاری معلمان را کاهش می‌داد باعث ایجاد هماهنگی بیشتر در بین معلمان می‌شد.»

ز) مشکلات مربوط به بررسی و ارزیابی دستاوردهای طرح: بخشنامه وزارتی برنامه ویژه مدرسه اعضای انجمن اولیا و مربیان را مسئول نظارت و ارزشیابی برنامه دانسته است. به نظر برخی معلمان در خصوص نظارت و شیوه ارزشیابی دستاوردهای طرح باید بازنگری به عمل آید.

«وقتی معلم طراح، برنامه‌ریز و مهم‌تر از آن مجری برنامه ویژه مدرسه است، چرا اعضای انجمن اولیا و مربیان باید مسئول ارزشیابی از طرح باشند.»

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، بررسی فرصت‌ها و چالش‌های اجرای برنامه ویژه مدرسه بود. برنامه ویژه مدرسه برنامه‌ای است که مجوز برنامه‌ریزی درسی، اجرا و ارزشیابی بخشی از زمان رسمی آموزش را در دوره دوم ابتدایی و دوره اول متوسطه به مدارس واگذار می‌نماید. در پژوهش حاضر فرصت‌ها و چالش‌های اجرای این برنامه از منظر معلمان به‌عنوان مجریان اصلی این برنامه مورد بررسی قرار گرفت. تحلیل عمیق دیدگاه‌های معلمان موجب شناسایی و دسته‌بندی هشت فرصت در دو دسته فرصت‌های معطوف به دانش‌آموزان و فرصت‌های معطوف به معلمان و همچنین شش چالش در دو دسته چالش‌های مرتبط با زمان، منابع و امکانات اجرا و چالش‌های مرتبط با بستر و فرآیند اجرا شد.

آشنایی عملی دانش‌آموزان با انواع مهارت‌ها، ایجاد و افزایش انگیزه در دانش‌آموزان به یادگیری به دلیل عملی بودن مهارت‌ها، تمرین کار گروهی و افزایش مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان، فراهم شدن زمینه‌ای برای شناخت توانمندی‌های دانش‌آموزان، ایجاد زمینه‌ای

برای اصلاح سبک زندگی و اصلاح الگوی مصرف دانش‌آموزان و افزایش تفکر خلاق در دانش‌آموزان به دلیل تشویق دانش‌آموزان به تولید ایده‌های جدید، افزایش انگیزه شغلی معلمان به دلیل واگذاری اختیارات به معلم و ارتباط دادن تدریس با دنیای واقعی و ترغیب معلمان به مطالعه و کسب اطلاعات در خصوص مهارت‌های حرفه‌ای متناسب با شرایط محلی نیز از فرصت‌های به دست آمده از اجرای برنامه بوم و محدودیت در زمان اجرا، نبود امکانات اجرایی در مناطق حاشیه شهر و روستاها، محدودیت اجرا برنامه در کلاس‌های چندپایه، بی‌رغبتی برخی معلمان به اجرا، ناهماهنگی در فرآیند اجرای برنامه و مشکلات مرتبط به ارزیابی دستاوردهای طرح از چالش‌های اجرای این برنامه از منظر مجریان شرکت‌کننده در پژوهش حاضر بود. چالش‌ها و فرصت‌های به دست آمده از اجرای برنامه ویژه مدرسه در پژوهش حاضر با نتایج پژوهش‌های Garrett (1990) و Lee و همکاران (2018) در زمینه برنامه‌ریزی مبتنی بر مدرسه همسو است.

Garrett (1990) در پژوهشی مشکلات و منافع برنامه مبتنی بر مدرسه را در یک سیستم آموزشی متمرکز به این صورت برشمرده‌اند: ناکارآمد و ناکافی بودن توانایی‌ها، مهارت‌ها و دانش معلمان برای بر عهده گرفتن و اجرای برنامه، آسیب ناشی از نگرش منفی معلمان به مسئولیت و حجم کاری زیاد، نیاز به بازتعریف مسئولیت‌های دولت مرکزی، نبود انسجام ملی و کم‌بازده بودن یا شکست خوردن برنامه، مشکل و پرهزینه بودن کنترل منظم و ارزشیابی پیشرفت برنامه، بی‌اهمیت قلمداد شدن برنامه به دلیل محلی و استانی شدن آن و ارتقا توانمندی‌ها و مهارت‌های معلمان در فرآیند تدریس در این برنامه، درگیری بیشتر معلمان و در نتیجه ارتقای احساس عاملیت آنان، رشد و توسعه تخصص‌گرایی در معلمان، زودبازده بودن برنامه به دلیل عملی بودن مهارت‌ها، ممکن شدن ایجاد تغییرات متناسب با بودجه و منابع در دسترس مدارس و پاسخ‌گو بودن به نیازهای محلی و فردی از جمله منافی بود که این پژوهشگران در پژوهش خود به آن دست یافته‌اند.

Lee و همکاران (2018) نیز در پژوهشی با بررسی تجربیات دو مدرسه در هنگ‌کنگ، چالش‌ها و مشکلات اساسی برنامه درسی مبتنی بر مدرسه را در سه زمینه دسته‌بندی کردند. اول اینکه بنا به یافته این پژوهشگران یک پایگاه دانش مشترک قوی و گسترده برای رشد و توسعه برنامه درسی مبتنی بر مدرسه وجود ندارد. در نتیجه، اکثر ابتکارات برنامه درسی مبتنی بر مدرسه، جزئی، پراکنده و کم‌عمق بوده است. مورد دیگر اینکه به‌زعم این پژوهشگران

معلمان برای تدوین برنامه‌های درسی مبتنی بر مدرسه، وقت و انرژی زیادی صرف می‌کنند که این باعث می‌شود آنان وقت و انرژی کافی در تدریس نداشته باشند. آخرین چالش پیش روی معلمان در برنامه درسی مبتنی بر مدرسه در این پژوهش مسائل فرهنگی دانسته شده است. این پژوهشگران عنوان می‌کنند متکی بودن بر مدیریت مدرسه برای هدایت اصلاحات در مدرسه مانع از ایجاد فرهنگ جدیدی شده است که معلمان در آن استقلال داشته باشند تا در شیوه‌های روزمره خود تغییراتی ایجاد کنند. به عقیده این پژوهشگران بدون تحولات فرهنگی، اصلاحات برنامه درسی پایدار یا مؤثر نیست.

به نظر می‌رسد برنامه ویژه مدرسه تا حدودی توانسته است این تفکر سنتی در مورد آموزش «بالا-پایین» را که در آن معلمان و مدارس تنها از برنامه متمرکز پیروی کنند، تحت تأثیر قرار داده است و معلمان را ترغیب نماید تا مبتنی بر فرهنگ مدرسه و توانمندی‌های خود و دانش‌آموزان محتوای مناسبی تدوین نمایند. هم‌چنین اجرای برنامه بوم‌توانسته است انعطاف‌پذیری، آزادی عمل و فرصتی برای تعیین و جهت‌دهی تقاضای آموزشی برای معلمان فراهم نماید که این امر انگیزش معلمان را بهبود بخشیده است که این یافته با آنچه Marsh, (1990) و Skilbeck, (1990) و همکاران (Yuen, 1990) و همکاران (2018) و اکرمی و حسینی (۱۳۸۴) نیز بدان اذعان نموده‌اند، همسو است.

لیکن باید توجه داشت که هرچند اجرای طرح برنامه ویژه مدرسه دستاوردهای مثبتی را از منظر مجریان این برنامه به همراه داشته است، توجه به دستاوردهای ادراک‌شده و اهداف متصور از دیدگاه سیاست‌گذاران طرح نیازمند بررسی و تأمل را دارد. از جمله از منظر مجریان طرح برنامه ویژه مدرسه این طرح توانسته است زمینه‌ساز مهارت‌آموزی دانش‌آموزان باشد. فراگیری مهارت‌های هنری، هنرهای دستی و مهارت‌های فردی از جمله مهارت‌های اشاره‌شده توسط معلمان شرکت در این پژوهش بود. لیکن اگر طرح بوم‌منطقه محور است و به اقلیم و فرهنگ و آسیب‌ها و ظرفیت‌های هر منطقه‌ای که دانش‌آموز در آنجا زندگی می‌کند، ارتباط دارد، لازم است مهارت‌های ارائه‌شده و فراگرفته شده در این برنامه فراتر بوده و پاسخگوی نیازهای واقعی دانش‌آموزان مناطق مختلف باشد. مهارت تأمین معاش حلال و ارتقای جایگاه مدرسه به عنوان محور توسعه هدف متصور سیاست‌گذاران طرح است که هرچند دستاوردهای ذکر شده حاصل از اجرای طرح با این اهداف هم‌راستا است، لیکن فاصله زیادی با آن‌ها دارد. به نظر می‌رسد برنامه ویژه مدرسه نقطه شروع مناسبی در راستای

تمرکززدایی برنامه درسی در نظام آموزشی بوده لیکن تحقق اهداف حداکثری این طرح نیازمند هموار کردن بیشتر مسیر اجرای طرح است.

در پژوهش حاضر، چالش‌ها و فرصت‌های برنامه ویژه مدرسه تنها از دیدگاه معلمان مورد بررسی قرار گرفت. انجام پژوهش‌های آتی بیشتر از دیدگاه دیگر ذی‌نفعان برنامه از جمله دانش‌آموزان می‌تواند به شناخت هر چه بیشتر دستاوردها و چالش‌های برنامه ویژه مدرسه کمک‌کننده باشد.

منابع

- احمدی، سارا. (۱۳۹۳). برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور راهبردی برای تمرکززدایی از نظام برنامه‌ریزی درسی. *اولین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روان‌شناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی*. تهران.
- آقازاده، محرم. (۱۳۸۴). بررسی وضعیت برنامه‌ریزی درسی غیرمتمرکز در کشورهای اروپایی و امریکا. *مجموعه مقالات همایش تمرکز و عدم تمرکز در فرایند برنامه‌ریزی درسی (۱۰)*، کرمان، انجمن مطالعات برنامه درسی، دانشگاه شهید باهنر کرمان.
- اکرمی، سید کاظم و محمدحسن، حسینی. (۱۳۸۴). مقایسه نقش معلمان در نظام‌های برنامه‌ریزی درسی متمرکز و غیرمتمرکز. *مجموعه مقالات همایش تمرکز و عدم تمرکز در فرایند برنامه‌ریزی درسی (۲۹)*، کرمان، انجمن مطالعات برنامه درسی، دانشگاه شهید باهنر کرمان.
- ایزدی، صمد. (۱۳۸۴). تحلیل گرایش به نظام‌های برنامه‌ریزی درسی متمرکز و غیرمتمرکز در برخی کشورها. *مجموعه مقالات همایش تمرکز و عدم تمرکز در فرایند برنامه‌ریزی درسی (۱۹)*، کرمان، انجمن مطالعات برنامه درسی، دانشگاه شهید باهنر کرمان.
- تورانی، حیدر. (۱۳۹۸). بوم: برنامه ویژه مدرسه. *فصلنامه رشد مدیریت مدرسه*، ۱۷(۳)، ۲.
- رئیس دانا، فرخ لقا و تلخایی، محمود. (۱۳۸۴). برنامه‌ریزی درسی غیرمتمرکز: ضرورت‌ها و الزامات. *مجموعه مقالات همایش تمرکز و عدم تمرکز در فرایند برنامه‌ریزی درسی (۱۲)*، کرمان، انجمن مطالعات برنامه درسی، دانشگاه شهید باهنر کرمان.
- سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی درسی. (۱۳۹۷). *مدرسه ما تقدیم می‌کند: راهنمای عمل برنامه ویژه مدرسه (بوم)*. تهران: چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.

سلسبیلی، نادر. (۱۳۸۶). گذار نظام برنامه‌ریزی درسی ایران به سمت عدم تمرکز در طراحی و تدوین برنامه درسی، با تأکید بر برنامه‌ریزی مبتنی بر مدرسه. فصل‌نامه مطالعات برنامه درسی، ۴(۱)، ۶۸-۴۹.

سلسبیلی، نادر و محمدحسین، حسینی. (۱۳۸۳). برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه. ویژگی‌ها، نوآوری‌ها و چالش‌ها. پژوهشکده تعلیم و تربیت، تک‌نگاشت، (۳۸).

حکیم زاده، رضوان و محمد عطاران. (۱۳۸۴). تأثیر جهانی‌شدن بر جهت‌گیری‌های آینده برنامه ریزی درسی در نظام‌های متمرکز. مجموعه مقالات همایش تمرکز و عدم تمرکز در فرایند برنامه‌ریزی درسی (۱۶)، کرمان، انجمن مطالعات برنامه درسی، دانشگاه شهید باهنر کرمان.

فرج پوریناب، فاطمه. (۱۳۹۷). نقش هوشمندسازی مدارس بر فرآیند یادگیری. کنفرانس بین‌المللی دستاوردهای نوین پژوهشی در علوم انسانی و مطالعات اجتماعی و فرهنگی، کرج.

قاسم پور، حسین. (۱۳۸۴). چالش‌های ناظر بر طراحی و تولید برنامه درسی با رویکرد کاهش تمرکز. مجموعه مقالات همایش تمرکز و عدم تمرکز در فرایند برنامه‌ریزی درسی (۲۳)، کرمان، انجمن مطالعات برنامه درسی، دانشگاه شهید باهنر کرمان.

گویا، زهرا و ایزدی، صمد. (۱۳۸۲). برنامه درسی ملی، تمرکز و عدم تمرکز در برنامه‌ریزی درسی، در جستجوی الگوی مناسب، گزارش پژوهش محور مطالعاتی چهارم از مجموعه مطالعه در مسائل و مباحث اساسی حوزه برنامه‌ریزی درسی و روش‌های تدریس. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.

مفتوح، شهناز، کرمی‌پور، محمدرضا و سمندری، لطف‌الله. (۱۳۹۵). امکان‌سنجی تألیف کتب درسی به صورت نیمه‌متمرکز در سطح استان خوزستان با توجه به برنامه درس ملی و سند تحول بنیادین. کنفرانس بین‌المللی نخبگان مدیریت، تهران.

نریمانی، فرحناز و سلیمانی، نوران. (۱۳۹۶). عوامل بازدارنده مدیریت مدرسه محور در دبیرستان‌های ناحیه یک شهرستان اردبیل از دیدگاه مدیران و دبیران. همایش ملی رویکردهای نوین آموزشی و پژوهشی در تعلیم و تربیت، بندرعباس.

References

- Baeder, J. (2016). Validated change. *Principal*, 95(4), 8-11.
- Banonis BC (1989). The lived experience of recovering from addiction: a phenomenological study. *Nursing Science Quarterly* 2, 37- 42.

- Carr Hill, R., Rolleston, C., Schendel, R., & Waddington, H. (2018). The effectiveness of school-based decision making in improving educational outcomes: a systematic review. *Journal of Development Effectiveness*, 10(1), 61-94.
- Chenari, M. (2009). Hermeneutics and theory of mind. *Phenomenology and the cognitive sciences*, 8(1), 17-31.
- Colaizzi, P. F. (1969). *The descriptive methods and the types of subject-matter of a phenomenologically based psychology exemplified by the phenomenon of learning* (Doctoral dissertation, ProQuest Information & Learning).
- Colaizzi, P.F. (1978) *Psychological research as a phenomenologist views it*. In: Valle, R.S. and King, M., Eds., *Existential-Phenomenological Alternatives for Psychology*, Oxford University Press, New York, 48-71.
- Darling-Hammond, L. (1996). The quiet revolution: Rethinking teacher development. *Educational leadership*, 53(6), 4-10.
- DeGrauwe, A. (2004). Decentralization—can it improve schools. IIEP Newsletter, 1-3.
- Denzin, N. K., & Giardina, M. D. (Eds.). (2010). *Qualitative inquiry and human rights*. Left Coast Press.
- Diekelmann N, Allen D & Tanner C (1989). *The NLN Criteria for Appraisal of Baccalaureate Programs: A Critical Hermeneutic Analysis*. NLN Press, New York.
- Fiske, E. B. (1996). Decentralization of education: Politics and consensus. The World Bank.
- Garrett, R.M. (1990). The Introduction of School Based Curriculum Development in a Centralized Education System: a Possible Tactic. *International Journal of Educational Development* 10(4): 303–309.
- Koc, A., & Bastas, M. (2019). Project Schools as a School-Based Management Model. *International Online Journal of Education and Teaching*, 6(4), 923-942.
- Lam, B. H., & Yan, H. F. (2011). Beginning teachers' job satisfaction: The impact of school-based factors. *Teacher Development*, 15(3), 333-348.
- Lee, T., Cheng, Y. C., & Ko, J. (2018). Curriculum reform with a school-based approach: intellectual, structural and cultural challenges. *School Leadership & Management*, 38(3), 278-301.
- Lewy, A. (Ed.). (1991). *The international encyclopedia of curriculum*. Pergamon.
- Marsh, C., Day, C. Hannay, L. & McCutcheon, G. (1990). *Reconceptualising School Based Curriculum Development*. London, New York and Philadelphia, Falmer Press.
- McGinn, N., & Welsh, T. (1999). Decentralization of education: why, when, what and how?.
- Mokoena, S., & Machaisa, R. (2018). More Heads are Better than One: School-Based Decision-Making in Varied School Environments. *Africa Education Review*, 15(1), 138-156.
- Osorio, F. B., Fasih, T., & Patrinos, H. A. (2009). *Decentralized Decision-Making in Schools: The Theory and Evidence on School-based Management*, World Bank Publications, The World Bank, number 2632.
- Polkinghorne, D. (1983). *Methodology for the human sciences: Systems of inquiry* Albany, NY: State University, 1.
- Skilbeck, M. (1990). *School based curriculum development*. Sage.
- Zajda, J. I., & Gamage, D. T. (2009). *Decentralisation, school-based management, and quality* (Vol. 8). Dordrecht: Springer.