

طراحی و اعتباربخشی الگوی نیازسنجی برنامه‌درسی «مدرسه محور»^۱ (SBCNA)

دکتر کورش فتمی واجارگاه، استادیار دانشگاه شهید بهشتی

دکتر زهرا گوید دانشیار دانشگاه شهید بهشتی

محمّد افشارده عضو هیات علمی دانشگاه همدان

دکتر محمود ابوالقاسمی، استادیار دانشگاه شهید بهشتی

کامبیز کامکاری، پژوهشگر

چکیده: برنامه‌ریزی درسی «مدرسه محور»^۱ (SBCD) مقوله‌ای است که در پاسخ به نارسایی‌ها و مسائل ناشی از برنامه‌ریزی درسی متمرکز به‌منصه‌ظهور رسیده است و مهم‌ترین دلیل شکل‌گیری آن، همسویی بیش‌تر برنامه‌های درسی با نیازها و مسائل موجود در سطح مدرسه و جامعه محلی است. با وجود تأکید فزاینده بر ترویج و گسترش برنامه‌های درسی مدرسه محور، ادبیات برنامه‌درسی دارای آشفتگی‌ها و عدم قطعیت‌های فراوان درخصوص جایگاه و نقش مطالعات نیازسنجی در برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌ای است، به‌نحوی که به این مؤلفه مهم SBCD، نه تنها توجه کافی مبذول نشده است، بلکه کم‌تر مطالعه مستقلی در این زمینه می‌توان سراغ گرفت.

مقاله حاضر که برگرفته از یک مطالعه گسترده دو ساله در این زمینه است، می‌کوشد تا الگوی ویژه‌ای را برای نیازسنجی برنامه‌درسی در سطح مدرسه معرفی کند که دربرگیرنده حالات و وضعیت‌های مختلف نیازسنجی باشد و بتوان از آن به‌عنوان یک راهنمای عمل استفاده کرد. الگوی مطرح‌شده SBCNA درحقیقت بیانگر یک قلمرو مطالعاتی جدید در برنامه‌ریزی درسی است. در پایان مقاله حاضر، ضمن بررسی وضعیت موجود ایران در این زمینه، راه‌های توجه بیش‌تر به نیازسنجی در برنامه‌های درسی مدرسه مد نظر قرار گرفته است.

مقدمه

برنامه‌های درسی نظام آموزش و پرورش یکی از مهم‌ترین و بنیادی‌ترین عناصر در جهت حصول به هدف‌ها و آرمان‌های ملی تعلیم و تربیت نسل آینده کشور محسوب می‌شوند. عوامل و متغیرهای متعددی حساسیت این مؤلفه اساسی نظام آموزشی را دوچندان کرده است که از جمله آن‌ها محدود بودن مدت

زمان آموزش در مدرسه، محدودیت‌های نوع بشر در یادگیری، و تعدد و تنوع نیازهای انسان برای ایفای نقش در یک جامعه تحول‌یابنده است.

نیازسنجی برنامه درسی در یک برداشت نهایی عبارت است از تدارک مجموعه‌ای از تدابیر و تصمیمات ضروری برای انطباق و سازگاری برنامه درسی با نیازهای مهم و دارای اولویت (Fathi, 1999). این امر مستلزم تجزیه و تحلیل کلیه سطوح و عوامل اثرگذار بر برنامه‌های درسی است و زمانی منطبق بر رویکرد برنامه درسی مبتنی بر نیاز است که با توجه به واقعیت‌های محیط آموزشی و در چارچوب مدرسه و کلاس درس انجام پذیرد. مهم‌ترین دلایل و شواهد برای این امر، وجود منابع اطلاعاتی اصیل و حقیقی در محیط مدرسه و جامعه محلی است که به واسطه آن‌ها می‌توان، برنامه درسی را با نیازهای واقعی منطبق کرد. تنوع نیازها از فردی به فرد دیگر و از کلاسی به کلاس دیگر مستلزم آن است که در حد امکان، برنامه‌های درسی براساس ساختار، موقعیت و وضعیت اجتماعی مدارس و کلاس‌های درس، تدوین و یا تعدیل گردند. با وجود اهمیت و ضرورت نیازسنجی برنامه درسی در سطح مدرسه، هنوز تلاش‌ها و اقدامات علمی و عملی در این راستا ناکافی هستند و مبنای نظری آن مورد کالبدشکافی و تجزیه و تحلیل لازم قرار نگرفته است؛ به نحوی که با وجود تلاش‌های پژوهشی گسترده در حوزه برنامه ریزی درسی، داده‌های اندکی درخصوص نیازسنجی برنامه درسی «مدرسه محور» در دسترس است. از این رو، مسأله اصلی پژوهش حاضر آن بوده است که ویژگی‌ها و ابعاد نیازسنجی برنامه درسی مدرسه محور را به طور جامع و صرف نظر از نظام اجرایی موجود در کشور ایران، مورد بررسی و تجزیه و تحلیل قرار دهد و پس از دستیابی به این الگو، وضعیت نظام برنامه درسی ایران را در الگوی ذریبط مشخص سازد و از این رهگذر، راهکارهای حصول به وضعیت مطلوب در نیازسنجی برنامه درسی در کشور را پیشنهاد کند. از این رو، مقاله حاضر حول محور سؤالات اصلی زیر دنبال شده است:

۱. مفروضات و اصول زیربنایی نیازسنجی برنامه درسی مدرسه محور کدامند؟
۲. رویکردها و سطوح مختلف نیازسنجی برنامه درسی مدرسه محور کدامند و دارای چه مشخصاتی هستند؟
۳. در هریک از رویکردها و سطوح مورد نظر، چه فعالیت‌های نیازسنجی می‌تواند انجام پذیرد؟
۴. مشارکت در هریک از رویکردها و سطوح در امر نیازسنجی چگونه است؟
۵. مکانیزم‌های اصلی نیازسنجی در هریک از رویکردها و سطوح نیازسنجی کدامند؟
۶. وضعیت کنونی نظام برنامه ریزی درسی ایران با کدامیک از وضعیت‌های نیازسنجی برنامه درسی مدرسه محور سازگارتر است؟

تاریخچه و سابقه مختصری از موضوع پژوهش (از SBCD تا SBCNA)

برنامه ریزی درسی مدرسه محور مقوله‌ای است که عمدتاً از دهه ۱۹۷۰، به دلیل شکست‌های گسترده

نظام‌های برنامه‌ریزی درسی متمرکز و به عنوان نهضتی در جهت برطرف کردن مسائل و مشکلات برنامه‌های درسی مرکزی شکل گرفت (Mcclure, 1991; Good lad & Klien, 1970; Skilbeck, 1985; Sabar, 1987). ویژگی اساسی برنامه‌های درسی که به صورت متمرکز تدوین می‌شدند، جداسازی مقوله طراحی برنامه‌درسی از اجرای آن بود و بدین ترتیب، معلمان فقط نقش اجرای برنامه‌های درسی از پیش طراحی شده را برعهده داشتند. همین امر کیفیت برنامه‌های درسی را تحت الشعاع قرار می‌داد. از اوایل دهه ۱۹۸۰ درک فزاینده درخصوص نقش تأثیرگذار معلمان و سایر نیروهای مدرسه و تلاش‌های نظریه‌پردازانی چون گودلد که مدرسه را به عنوان کارگاه آموزش خلاقیت مطرح کرد (Goodlad, 1983) و کانلی و شوآب که بر ضرورت مشارکت معلمان در تصمیمات برنامه‌درسی تأکید نمودند (Schwab, 1983; Connelly, 1972)، به تدریج برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور را به یکی از مباحث برجسته حوزه برنامه‌ریزی درسی تبدیل کرد. این شرایط سبب شد تا زمینه‌های لازم برای مشارکت معلمان، والدین و جامعه محلی در فرایند برنامه‌ریزی درسی در بسیاری از کشورهای جهان فراهم شود (Henry, 1995; Grareau & Sawatsky, 1995).

فرایند برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور به علت ویژگی نو بودن و ماهیت چالش‌زای آن، در مرحله‌های نخستین با دغدغه‌ها، تردیدها، ناپختگی‌ها و دشواری‌های متعددی روبه‌رو بوده است (Abrams, 2000) و هم از این رو، تلاش‌های گسترده‌ای برای بحث و بررسی ابعاد و زمینه‌های آن در ادبیات برنامه‌ریزی درسی به چشم می‌خورد (برای مثال نگاه کنید به:

Tyler & Dianne, 1994; Wildy, 1997; Connelly & Benpretez, 1997; Colins et al, 1995; Gough, 2000; Elbaz, 1991; Brener, 2001; Ziegler, 2001; Pena, 2000; Wanat, 1997; Skilbeck, 1985; Helmek, 1997; Sabar, 1987; Marsh, 1991)

بی تردید، مهم‌ترین پیام برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور، اعطای اختیارات بیش‌تر به مدارس برای تصمیم‌گیری درباره برنامه‌درسی است تا از این رهگذر، برنامه‌های درسی بر مبنای شرایط محیطی طراحی، انتخاب و یا اصلاح شوند (Sabar, 1983; Skilbeck, 1985). از این رو می‌توان ادعا کرد که برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور با این نیت در ادبیات برنامه‌درسی شکل گرفته است که نیازهای واقعی و مهم در فرایند تربیتی شناسایی و برنامه‌های درسی مدرسه بر مبنای آن طراحی و به مرحله اجرا درآیند.

از این رو برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور (SBCD) بدون بررسی و سنجش نیاز، از هدف و رسالت واقعی خویش دور خواهد ماند و در نتیجه، نیازسنجی برنامه‌درسی مدرسه محور (SBCNA) یکی از محوری‌ترین مؤلفه‌های برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور (SBCD) است که توجه به آن می‌تواند قلمرو جدیدی را در ادبیات برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور بگشاید و اثربخشی آن را فزونی بخشد. متأسفانه با وجود نقش و اهمیت SBCNA، به جرأت می‌توان گفت که دامنه تلاش‌ها در این راستا بسیار محدود و ناچیز بوده است و بهترین گواه و مصداق در این زمینه، فقدان یک الگوی پذیرفته شده برای نیازسنجی برنامه‌درسی در

سطح مدرسه در ادبیات برنامه ریزی درسی است؛ مسأله‌ای که پژوهش حاضر به منظور دستیابی به آن انجام شده است.

متدولوژی تحقیق

از آن‌جا که هدف اصلی پژوهش دستیابی به الگوی جامع نیازسنجی برنامه درسی مدرسه محور بود، تحقیق در دو بخش مطالعات نظری و بررسی‌های میدانی و در قالب ۳ مرحله عمده زیر صورت پذیرفت:

۱. **مرحله شناسایی و مستندسازی مفاهیم اساسی:** در این مرحله، مؤلفه‌های اصلی الگوی SBCNA که حداقل مشتمل بر رویکردها، سطوح، مفروضات و اصول، فعالیت‌های عمده و مشارکت در فرایند نیازسنجی برنامه درسی مدرسه محور بود، با تأسی از منابع در دسترس مورد بررسی و مستندسازی قرار گرفتند. در این راستا، از کلیه آثار و منابع منتشر شده در حوزه SBCD و به ویژه مطالعات و تجربیات در دسترس در کشورهای ایالات متحده آمریکا، انگلستان، استرالیا، آلمان، کانادا، نیوزیلند، تایلند، بنگلادش، مالزی، کره جنوبی، سوئد، هلند، شیلی، برزیل، کامبوج، هندوستان، اندونزی، مالی، میانمار، پرو و آفریقای جنوبی که در ارتباط با برنامه ریزی درسی مدرسه محور بودند، استفاده به عمل آمد.

۲. **هماهنگ سازی:** متغیرهای مد نظر در مطالعات در دسترس که از مرحله اول بررسی حاصل شدند، کمیت تحقیق از طریق بحث و بررسی گروهی، نسبت به ایجاد ارتباط ارگانیک بین متغیرهای چارچوب مفهومی اقدام کرد.

۳. اعتباربخشی

پس از تصحیح چارچوب اولیه، توسط پنج نفر از متخصصان برنامه ریزی درسی، اعتبار و جامعیت الگو با استفاده از گروه مرجع در معرض ارزیابی و داوری قرار گرفت تا براساس نظرات گروه مرجع، تعدیل‌های ضروری در الگوی SBCNA انجام پذیرد. مشخصات گروه مرجع به قرار زیر است:

بخش اول جامعه آماری برای اعتباربخشی، عبارت بود از کلیه متخصصان برنامه ریزی درسی حجم بخش اول جامعه آماری ۴۵ نفر بود.

بخش دوم جامعه آماری عبارت بود از کلیه کارشناسان برنامه ریزی درسی که تقریباً ۱۰۰ نفر بودند. کلیه متخصصان برنامه درسی در تمام دانشگاه‌های کشور در پژوهش مشارکت داشتند. درخصوص کارشناسان نیز ۵۰ نفر از آنان در بررسی شرکت کردند.

برای جمع آوری اطلاعات از پرسشنامه ویژه ای استفاده به عمل آمد که روایی آن قبلاً با استفاده از نظر ۵ نفر از متخصصان بررسی شده بود و اعتبار آن با استفاده از آزمون آلفا کرونباخ ($\alpha = 0.75$) به دست آمد که بیانگر اعتبار ابزار است. ابزار دارای دو بخش معرفی الگوی SBCNA و نظرخواهی در خصوص اعتبار و امکان سنجی اجرای آن بود. کلیه متخصصان پرسشنامه زیربط را تکمیل کردند و کارشناسان نیز ضمن شرکت در یک جلسه کارگاه آموزشی، و توجیه طرح SBCNA، نسبت به تکمیل ابزار اقدام نمودند. نتایج به دست آمده نیز با استفاده از روش های آمار توصیفی و نیز تحلیل استنباطی (آزمون t، تحلیل واریانس یکطرفه و من ویتنی یو) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

نتایج تحقیق

نتایج تحقیق در دو بخش عمده عرضه می شود: در بخش اول، الگوی SBCNA معرفی می شود که حاصل مطالعات نظری است و در بخش دوم، اعتبار الگو از دیدگاه کارشناسان و متخصصان مورد بررسی قرار می گیرد.

الف) توصیف الگوی نیازسنجی برنامه درسی مدرسه محور (SBCNA)

الگوی نیازسنجی برنامه درسی در چهار بخش توصیف می شود. این بخش ها که عبارتند از: رویکردهای نیازسنجی برنامه درسی مدرسه محور، سطوح نیازسنجی برنامه درسی مدرسه - محور، فعالیت های نیازسنجی، شرکت کنندگان و سناریوهای مختلف نیازسنجی برنامه درسی مدرسه - محور.

۱. رویکردهای نیازسنجی برنامه درسی مدرسه محور

منظور از رویکرد در پژوهش حاضر، عبارت است از نظام های نیازسنجی برنامه درسی. همان طور که در ویژگی ها و مفروضات گفته شد، نیازسنجی یک مؤلفه برنامه درسی محسوب می شود، از این رو، رویکردها یا نظام های برنامه درسی درخصوص نیازسنجی برنامه درسی نیز مصداق دارد. با استفاده از ادبیات برنامه درسی (Short, 1983; Berman, 1991; Gough, 2000; Marsh et al, 1991; Lewy, 1991) می توان از سه رویکرد نیازسنجی برنامه درسی نام برد. این رویکردها عبارتند از: رویکرد نیازسنجی ناسازگارانه - پذیرشی، رویکرد نیازسنجی نیمه سازگارانه - اصلاحی، و رویکرد نیازسنجی سازگارانه - خلاق.

۱-۱. رویکرد نیازسنجی برنامه درسی ناسازگارانه / پذیرشی

کانلی، و بن-پریتز (۱۹۸۵)، برنامه درسی ناسازگارانه را، برنامه درسی ضد معلم دانسته اند؛ یعنی برنامه ای که در آن معلم مشارکت نمی کند یا مشارکت وی در حد بسیار اندک است. در این رویکرد که رویکرد وفادارانه یا تبعیدی نیز خوانده می شود (Short, 1983)، معلمان در امر نیازسنجی و تدوین برنامه

مشارکت ندارند، ولی می‌توانند شرایط اجرایی برنامه را در نظر بگیرند و به آماده‌سازی زمینه مورد نیاز برای اجرای برنامه اقدام کنند. نیازسنجی برنامه‌درسی از سوی معلم در این رویکرد، معطوف به تغییر برنامه یا حتی اصلاح آن نیست. بلکه معلم درصدد برمی‌آید تا تغییر و تحولاتی در محیط، به ویژه وضعیت دانش‌آموزان ایجاد کند و تمام امکانات مورد نیاز برای اجرای مؤثر برنامه‌درسی را فراهم آورد.

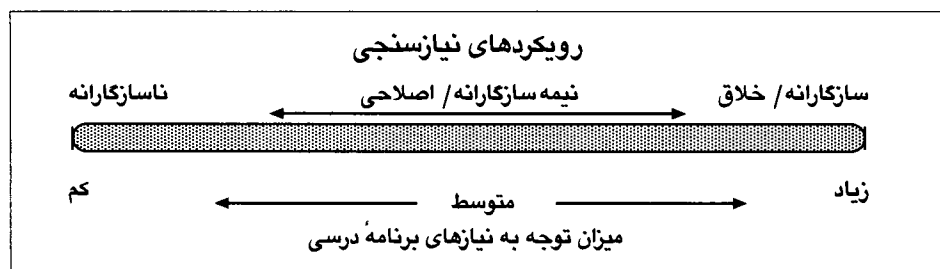
۱-۲. رویکرد نیازسنجی برنامه‌درسی نیمه سازگارانه / اصلاحی

براساس رویکرد نیازسنجی برنامه‌درسی حاضر، اختیاراتی به نیروهای اثرگذار بر برنامه‌درسی داده می‌شود تا بتوانند با توجه به واقعیات و شرایط اجرای برنامه‌درسی، تغییراتی در ساخت و بافت برنامه‌درسی ایجاد کنند. تغییراتی که باید در برنامه‌درسی اعمال شوند، به قدری نیست که ساخت و بافت اصلی برنامه‌درسی را تحت تأثیر قرار دهد.

۱-۳. رویکرد نیازسنجی برنامه‌درسی سازگارانه / خلاق

در این رویکرد که دارای جوهره انسان‌گرایانه است، اساس برنامه‌درسی در سطح مدرسه شکل می‌گیرد (Myers & Myers, 1990). نیازسنجی سازگارانه برای تدوین برنامه‌های درسی در آثار پیشروان آموزش و پرورش «یادگیرنده محور» قابل مشاهده است. بر وفق رویکرد یاد شده، معلمان و عوامل آموزشی مدرسه، بیش‌ترین آزادی عمل را در پرداختن به تدارک برنامه دارند. فعالیت‌های نیازسنجی و تدوین برنامه با توجه به رویکرد حاضر، مبتکرانه و خلاقانه است. چنین رویکردی، از سوی متخصصان زیادی مورد توجه قرار گرفته (Hass, 1993; Sabar, 1991; Lewy, 1991; Skilbeck, 1985; Schon, 1983) و در آثارشان به بحث گذاشته شده است.

با عنایت به ماهیت و ویژگی‌های رویکردهای سه‌گانه نیازسنجی می‌توان آن‌ها را در ارتباط با یکدیگر و با عنایت به میزان توجه آن‌ها به نیازهای اساسی (جامعه، یادگیرنده و موضوع درسی) در مراحل مختلف طراحی، اجرا و ارزشیابی برنامه‌درسی به صورت یک پیوستار به شرح زیر نشان داد:



شکل ۲. نمایش رویکردهای مختلف نیازسنجی برنامه‌درسی

۲. سطوح نیازسنجی برنامه‌درسی مدرسه محور

به طور کلی، نیازسنجی برنامه‌درسی مدرسه محور حداقل در چهار سطح مختلف می‌تواند روی دهد. این سطوح عبارتند از:

۲-۱. سطح فردی / دانش‌آموزی

نیازسنجی در این سطح متمرکز بر فرد دانش‌آموز و مستلزم بررسی نیازها، علایق، توانمندی‌ها و مسائل وی است. نیازسنجی در سطح دانش‌آموز، محدودترین و در عین حال عمیق‌ترین سطح نیازسنجی است. توجه به نیازهای فرد فرد دانش‌آموزان و نیز دخالت دادن آنان در تصمیمات گوناگون درباره برنامه‌درسی، از حمایت فراوانی در ادبیات برنامه‌درسی برخوردار است (Pinar, 1996; Hong, 1996; Adams, 2000; Helmesk, 1997; Hass, 1993).

۲-۲. سطح کلاسی

در این سطح، نیازهای کل دانش‌آموزان یک کلاس مد نظر قرار می‌گیرد و درحقیقت نتیجه‌نهایی سطح فردی، داده‌های مرتبط با نیازسنجی در سطح کلاسی است. عاملیت اصلی نیازسنجی در این سطح با معلم است و هم‌اوست که به تصمیم‌گیری درباره برنامه‌درسی به شکل‌های مختلف (تدوین، انتخاب یا تعدیل) می‌پردازد (Shor, 1996؛ کلاین، ۱۳۷۵؛ Sherier & Hunter, 1989).

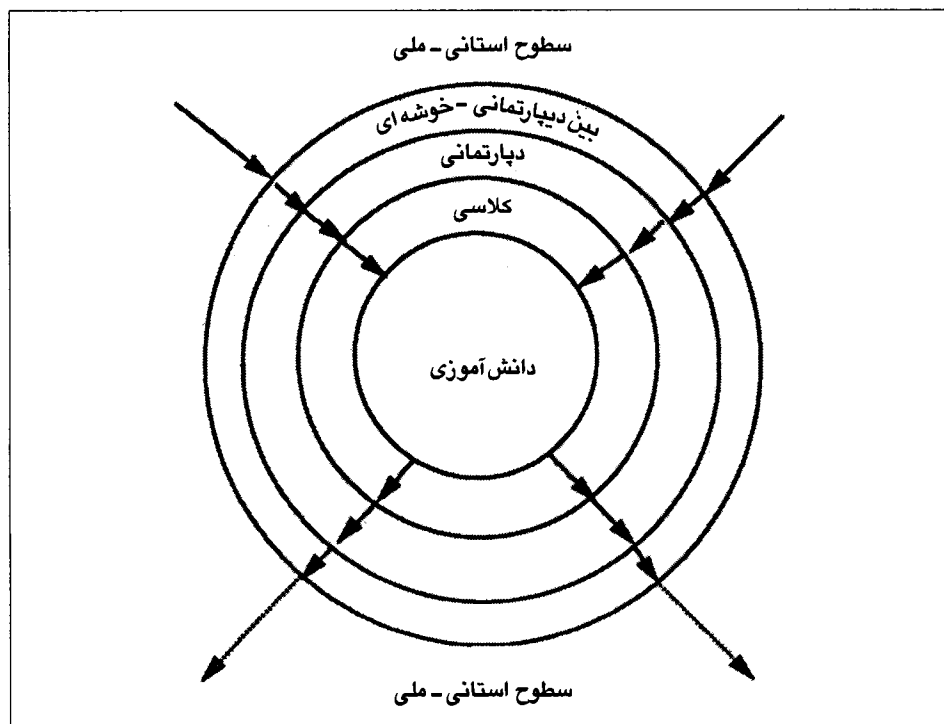
۲-۳. سطح دپارتمان یا گروه آموزشی

در این سطح یک گروه آموزشی مدرسه نسبت به نیازسنجی اقدام می‌کند. گروه یا دپارتمان، شکل یافته از مجموعه‌ای از معلمان برنامه‌درسی مشخص است و تلاش عمده بر آن است تا برنامه‌درسی با خواسته‌ها، شرایط و زمینه‌های اجرایی مدرسه سازگارتر باشد (Unesco, 1999; Sowell, 1997).

۲-۴. سطح مدارس خوشه‌ای یا بین دپارتمانی

منظور از مدارس خوشه‌ای، مدرسه‌هایی هستند که از مجموع چند مدرسه همجوار در یک منطقه آموزشی تشکیل می‌شوند (Unesco, 1999) و دپارتمان‌های آموزشی مدارس زیربط با یکدیگر در فعالیت‌های نیازسنجی مشارکت می‌کنند. فعالیت‌های نیازسنجی در این سطح می‌تواند در قالب شورای

برنامه ریزی درسی مدارس خوشه ای و با مشارکت محوری معلمان صورت پذیرد. با عنایت به دامنه و گستره هریک از سطوح، ارتباطات میان آن ها را می توان در قالب نمودار زیر نشان داد:



نمودار ۳. سطوح مختلف نیازسنجی برنامه درسی مدرسه محور

همان طور که از نمودار فوق می توان استنباط کرد، محدودترین سطح، سطح فردی و گسترده ترین آن، بین دپارتمانی یا خوشه ای است و در عین حال، در سطوح ملی و استانی (ایالتی) هم چارچوب ها، هدف ها، رهنمودهای کلی و یا برنامه درسی تفصیلی و کامل می تواند، بسان بستری؛ سطوح مدرسه ای را دربرگیرد. تأثیرات سطوح استانی - ملی بر مدارس، قطعی است. اما تأثیرات بازتاب فعالیت های نیازسنجی مدرسه ای بر سطوح استانی - ملی می تواند جنبه غیرقطعی و پیشنهادی داشته باشد.

۳. انواع فعالیت های نیازسنجی

بررسی ادبیات برنامه ریزی درسی نشان می دهد که فعالیت های نیازسنجی حداقل می تواند به شکل

نیازسنجی ابتکاری، نیازسنجی اختلافی و نیازسنجی تشخیصی باشد.

۳-۱. نیازسنجی ابتکاری

گسترده ترین و عمیق ترین نوع نیازسنجی برنامه درسی مدرسه محور است که در آن مدارس درصدد خلق یا انتخاب برنامه های درسی با استفاده از نیازسنجی هستند. داده های نیازسنجی در این جا بیش تر جهت دهنده اند و امکان طراحی یا انتخاب برنامه درسی را براساس شرایط ویژه مدرسه فراهم می آورند (مهرمحمدی و فتحی، ۱۳۷۸). به طور کلی هدف اصلی این نوع نیازسنجی، شناسایی جهت گیری های کلی برنامه درسی (نظیر اهداف و مقاصد) از طریق شناسایی نیازهای اساسی است.

از داده های حاصل از نیازسنجی ابتکاری یا جهت دهنده، حداقل دو نوع استفاده در برنامه ریزی درسی به عمل می آید که عبارتند از: کاربری محدود (که در آن، بر مبنای نتایج نیازسنجی، از بین برنامه های مختلفی که به مدرسه عرضه می شود، و یا موضوعات و مفاهیم معینی که برای گنجاندن در برنامه درسی پیشنهاد می شود، انتخاب های خاصی صورت پذیرد) و کاربری گسترده (که در آن بر مبنای نتایج نیازسنجی، برنامه درسی جدیدی خلق و یا طراحی می شود).

۳-۲. نیازسنجی اختلافی

حوزه عمل نیازسنجی اختلافی، تدوین برنامه درسی نیست؛ بلکه پذیرش برنامه درسی تدوین شده توسط مقامات مرکزی به منظور پدید آوردن تغییر در آن با عنایت به نیازهای موجود در محیط اجراست. مشخصات عمده این نوع نیازسنجی به قرار زیر است:

● هدف اصلی نیازسنجی اختلافی، شناسایی نیازهای ویژه و مقایسه وضع موجود مدرسه با برنامه درسی ابلاغی است.

● این فعالیت هنگامی صورت می پذیرد که برنامه درسی معینی توسط مقامات مرکزی / محلی تدوین شده باشد و دل مشغولی تدوین برنامه درسی در بین نباشد.

● به موجب قوانین آموزشی، امکان جرح و تعدیل برنامه درسی ابلاغی / منتخب براساس نیازهای جمعیت موجود در سطح مدرسه وجود دارد.

بررسی ها نشان می دهند که نیازسنجی اختلافی می تواند، بر محورهای خاصی چون: نیازهای مرتبط با جنبه بوم شناختی، نیازهای فرهنگی و اجتماعی در سطح محلی، جنبه های یادگیری دانش آموزان و حتی بودجه بندی زمانی برنامه درسی و مانند آن متمرکز باشد (Sowell, 1997; Sabar, 1991; Smylie, 1994).

نیازسنجی اختلافی حداقل می تواند در سه مرحله صورت پذیرد که عبارتند از: نیازسنجی پیشاپیش (قبل از اجرای برنامه درسی که براساس نیازهای شناسایی شده، برنامه درسی تعدیل می شود)، نیازسنجی تعاملی (که در آن نیازسنجی و تعدیل برنامه درسی هنگام اجرا و تدریس برنامه رخ می دهد) و نیازسنجی بازنگرانه (پس از اجرای برنامه درسی و براساس داده های حاصل از ارزشیابی که بیانگر هدف های عقیم و متحقق نشده است، انجام می شود).

۳-۳. نیازسنجی تشخیصی

برخلاف نیازسنجی اختلافی که به دنبال تحلیل شکاف بین برنامه درسی ابلاغی / منتخب با نیازهای موجود در کلاس درس بود، نیازسنجی تشخیصی:

از نوعی نگرش پاتولوژیک یا آسیب شناختی بهره می گیرد. مشخصات این نوع نیازسنجی از این قرار است:

● با این مفروضه صورت می پذیرد که برنامه درسی ابلاغی از مقامات مرکزی دارای نشان «تغییر ممنوع» است. از این رو می کوشد تا از مکانیزم ها و ابزارهایی استفاده کند که تغییرات لازم را در شرایط اجرایی برنامه درسی، به ویژه وضعیت دانش آموزان به وجود آورد تا به بهترین نحو، هدف های برنامه درسی متحقق شوند.

● همچنین از این مفروضه عمده تبعیت می کند که برنامه های ابلاغی از سوی مقامات مرکزی، عمدتاً براساس ویژگی های دانش آموزان با سطح توانایی متوسط طراحی شده است. یعنی، در هر موقعیت کلاسی طبیعی، گروهی از دانش آموزان، پائین تر و گروهی بالاتر از حد عادی قرار می گیرند. لذا ضروری است تا با معیار قرار دادن برنامه درسی، نیازها و مسائل یادگیری دانش آموزان، شناسایی و برطرف شود.

● بر آن است که به جای تغییر برنامه درسی، شرایط اجرایی را به نفع برنامه درسی تغییر دهد و در این راستا، عمدتاً با عملکردهای مهم (عملکردهای تحصیلی ضعیف و عملکردهای تحصیلی قوی)، به جای عملکردهای عادی سروکار دارد (Routherford, 1974).

با عنایت به این ویژگی ها، نیازسنجی تشخیصی خود به دو نوع نیازسنجی غنی سازی و نیازسنجی جبرانی یا تکمیلی قابل تقسیم است. نیازسنجی غنی سازی به دنبال شناسایی مسائل و نیازهای دانش آموزان دارای پیشرفت تحصیلی بالا یا پرآموز است. درحالی که نیازسنجی جبرانی، بر شناسایی نیازها و مسائل گروه های دانش آموزی کندآموز یا دارای پیشرفت تحصیلی پائین متمرکز است و پیش نیازهای ضروری برای تحقق هدف های برنامه درسی را مورد بررسی قرار می دهد.

جدول ۱. مقایسه انواع مختلف نیازسنجی برنامه‌درسی مدرسه محور

ویژگی‌ها نوع نیازسنجی	مفروض اصلی	فعالیت(های) نیازسنجی	نتیجه نهایی نیازسنجی
نیازسنجی تشخیصی	پذیرش یک برنامه خاص و اجرای کامل آن بدون تغییر در برنامه‌درسی	- نیازسنجی غنی سازی - نیازسنجی جبرانی	اصلاح شرایط برای اجرای مؤثر برنامه‌درسی
نیازسنجی اختلافی	پذیرش برنامه‌درسی خاص و ایجاد تغییر در آن براساس شرایط و محیط اجرایی برنامه درسی	- نیازسنجی پیشاپیش - نیازسنجی تعاملی - نیازسنجی عطف به ماسبق	تغییر متقابل برنامه‌درسی و شرایط اجرایی برای تحقق هدف های تعیین شده
نیازسنجی ابتکاری	تصمیم گیری درباره طراحی (انتخاب) و اجرای برنامه درسی	- نیازسنجی جهت دهنده	تصمیم گیری درباره خلق یا انتخاب برنامه‌درسی براساس شرایط اجرایی

۴. شرکت کنندگان در نیازسنجی برنامه‌درسی

ترکیب شرکت کنندگان در نیازسنجی برنامه‌درسی بستگی کامل به رویکردها و سطوحی دارد که برای تدوین، اصلاح یا سازگاری برنامه‌درسی در نظر گرفته می شود. با این همه، مهم ترین شرکت کنندگان در فرایند نیازسنجی برنامه‌درسی مدرسه محور را می توان به شرح زیر شمرد:

دانش آموزان

اندروز (۱۹۸۵) بیان می کند. از آن جا که نیازسنجی برنامه‌درسی یکی از امور پایه ای در امر تدوین برنامه‌درسی است، و تصمیم گیری درباره آن با سرنوشت دانش آموزان ارتباط مستقیم دارد، ضروری است که دانش آموزان در تصمیم گیری های مربوط به نیازسنجی برنامه‌درسی هم شرکت داده شوند.

معلمان

شوآب (۱۹۸۳) معلم را عضو اصلی گروه تصمیم گیری درباره برنامه‌درسی می داند. وی می نویسد: «اولین پاسخ به این سؤال که چه کسی باید عضو گروه برنامه ریزی باشد؟ معلم است. مکرراً و با صدای بلندتر باید گفت: معلم!» (Schwab, 1983). معلمان هسته مرکزی برنامه ریزی درسی به شمار می آیند. از این رو، آنان را باید هسته مرکزی نیازسنجی برنامه ریزی درسی نیز به حساب آورد.

متخصصان

در ادبیات برنامه‌درسی، متخصصان نقش و جایگاه روشنی در تدوین برنامه‌های درسی داشته‌اند. نمود حضور متخصصان را در رویکردهای سازگاران، نیمه سازگاران و ناسازگاران، صاحب نظران زیادی نشان داده‌اند (Bobbitt, 1918; Tyler, 1949; Oliva, 1997; Hass, 1993). به هر صورت، در نیازسنجی برنامه‌درسی مدرسه محور، متخصصان موضوعات درسی، برنامه ریزی درسی و نیز متخصصان روان شناسی، جامعه شناسی و فلسفه تعلیم و تربیت می‌توانند نقش مؤثری داشته باشند.

کارکنان مدرسه

نظر بر این است که نیازسنجی برنامه‌درسی مدرسه محور، فعالیتی مبتنی بر کار گروهی است. زمانی برنامه‌های درسی به صورت اثرگذار اجراپذیر است که حقانیت آن به طور کامل از سوی گروه‌های درگیر در مدرسه حمایت شود. ولف و همکارانش (۱۹۸۹) مطرح کرده‌اند که کارکنان مدرسه شامل مدیر، معاون / معاونان و دارندگان مشاغل اداری در مدرسه هستند. وظیفه مدیر مدرسه، فعال کردن اعضای جامعه مدرسه یا کارکنان در زمینه نیازسنجی و وظیفه معاونان مدرسه، یاری رساندن به مدیر مدرسه در ایفای نقش‌هایی است که در نیازسنجی برنامه‌درسی مدرسه محور مورد تأکید است.

مقامات آموزشی

مقامات آموزشی در سطح ملی و منطقه‌ای نیز می‌توانند، در نیازسنجی برنامه‌درسی مشارکت داشته باشند. در این زمینه حضور و ایفای نقش ناظران ملی و مشاوران برنامه‌درسی بارزتر است.

والدین

والدین زیر گروه خاصی از جامعه مدرسه را تشکیل می‌دهند که صفت بارز آنان، ارتباط مداوم با مدرسه است. طبق نظر برگر، والدین به همه جنبه‌های تحصیلی فرزندان‌شان بسیار علاقه‌مندند. مارش و همکاران برآنند که مشارکت والدین بر غنا و تنوع محیط آموزشی می‌افزاید؛ چون والدین دارای مهارت‌های گوناگون هستند (Marsh et al, 1991). افزون بر این، دموکراتیک بودن جامعه، این اجازه را به والدین می‌دهد تا در تصمیم‌گیری‌های مدرسه و نیازسنجی برنامه‌درسی که به آینده

فرزندانشان مربوط است، شرکت کنند (Mcpherson, 2000).

اعضای جامعه محلی

جامعه محلی دربرگیرنده رهبران و سازمان های محلی، صاحبان مشاغل، اصناف و شخصیت های اثرگذار اجتماعی و مذهبی اند. اینان در نیازسنجی برنامه درسی مدرسه محور، نقش محوری ایفا می کنند. «آبرامز» بر آن است که راهبردهای نوین اصلاحات آموزشی نیاز به مشارکت گسترده و اثرگذار اعضای جامعه محلی در نیازسنجی و تدوین برنامه های درسی دارد (Abrams, 2000). به زعم بسیاری از صاحب نظران، مشارکت اعضای جامعه محلی دارای مزایای غیرقابل انکاری است که از آن جمله می توان به همبستگی مثبت آن با ارتقای کیفیت آموزش اشاره کرد (Berner et al, 2001; Prior, 2000; Winters, 1980). برخی نیز راه مناسب برای مشارکت جامعه محلی در نیازسنجی برنامه درسی مدرسه محور را تشکیل «شورای شهروندان در زمینه برنامه درسی» می دانند (Glattorn & Foshy, 1985). با عنایت به طیف وسیع مشارکت کنندگان در نیازسنجی، به طور کلی سه الگوی مشارکت را می توان شناسایی کرد:

الگوی مشارکت آموزشی: که در آن معلم (ان) و دانش آموز(ان) در نیازسنجی مشارکت دارند.

الگوی مشارکت سازمانی: که در آن علاوه بر معلمان و دانش آموزان، مدیران، کارکنان، متخصصان، والدین و به طور کلی همه افرادی که با مدرسه ارتباط دارند، در نیازسنجی مشارکت دارند.

الگوی مشارکت دموکراتیک: که در آن علاوه بر افراد شرکت کننده درالگوی سازمانی، اعضای جامعه محلی نیز مشارکت دارند.

۵- حالات ممکن نیازسنجی برنامه درسی مدرسه محور

با عنایت به متغیرهای اصلی نیازسنجی برنامه درسی مدرسه محور، حالات مختلفی می تواند برای SBCNA عملی شود. با این همه حداقل سه سناریوی متفاوت و عمده را در این زمینه می توان متصور شد که عبارتند از:

□ سناریوی اول: الگوی نیازسنجی برنامه درسی مدرسه محور محدود: پذیرشی، کلاسی (دانش آموزی)، تشخیصی، مشارکت آموزشی

یکی از وضعیت های شایع نیازسنجی در بسیاری از نظام های متمرکز برنامه درسی، شرایطی است که در آن، برنامه های درسی از سوی مقامات مرکزی برای اجرا به مدارس ابلاغ می شود؛ بدون آن که دخل و تصرف در برنامه درسی براساس شرایط محیط اجرایی امکان پذیر باشد. در این حالت، معلم در سطح

کلاس درس یا دانش‌آموزان خاص موظف است آنان را برای حصول به هدف‌های برنامه‌دستی آماده سازد. در این رهگذر، او باید با محور قرار دادن برنامه‌دستی، نیازها و مسائل دانش‌آموز را صرفاً در ارتباط با برنامه‌دستی بررسی کند. در این شکل از SBCNA، افراد درگیر در نیازسنجی عبارتند از معلم و دانش‌آموز(ان) و عاملیت اصلی نیازسنجی نیز با معلم می‌باشد. وی با استفاده از آزمون‌ها، مشاهدات، مصاحبه، نظرخواهی از دانش‌آموزان و مشاهده نحوه انجام تکالیف، نیازهای آموزشی آنان را بررسی می‌کند. جدول زیر مشخصات سناریوی اول را نشان می‌دهد:

جدول ۲. سناریوی نیازسنجی برنامه‌دستی مدرسه محور محدود

رویکرد	سطوح غالب	نوع نیازسنجی	هدف نیازسنجی	فعالیت عمده	الگوی مشارکت	منبع غالب	مکانیزم‌های نیازسنجی	مراحل اصلی
پذیرشی	کلاسی - فردی	تشخیصی	اصلاح شرایط دانش‌آموزان	نیازسنجی غنی‌سازی -	الگوی آموزشی	موضوع درسی	آزمون‌های ویژه، مصاحبه، مشاهده تکالیف،	۱. پذیرش برنامه‌دستی تدوین شده از سوی مقامات مدرسه ۲. مطالعه دستورالعمل راهنمای اجرای برنامه‌دستی ۳. مطالعه و بررسی شرایط اجرایی برنامه‌دستی از طریق نیازسنجی ۴. تحلیل اطلاعات حاصل از نیازسنجی ۵. تصمیم‌گیری درباره ماهیت تغییرات و اقدامات ضروری در شرایط اجرایی برنامه (دانش‌آموز)

□ سناریوی دوم: الگوی نیازسنجی برنامه‌دستی مدرسه محور متعادل: اصلاحی، دپارتمانی (کلاسی)، اختلافی و مشارکت سازمانی

در حالت دوم، اگرچه برنامه‌دستی توسط مقامات مرکزی تدوین و برای اجرا به مدارس ابلاغ می‌شود، ولی عملاً امکان تغییر در برنامه‌دستی براساس نیازهای اساسی امکان پذیر است. در این وضعیت، اگرچه گروه‌های مختلف عملاً امکان مشارکت در طراحی برنامه‌دستی را ندارند، ولی به موجب قانون دارای این اختیار و اجازه هستند که تفاوت بین برنامه‌دستی ابلاغی و شرایط و نیازهای محلی را شناسایی و

تعدیل های لازم را اعمال کنند.

جدول زیر مشخصات سناریوی دوم را نشان می دهد:

جدول ۳. سناریوی نیازسنجی برنامه درسی مدرسه محور متعادل

رویکرد	سطوح غالب	نوع نیازسنجی	هدف نیازسنجی	فعالیت عمده	الگوی مشارکت	منبع غالب	مکانیزم های نیازسنجی	مراحل اصلی
اصلاحی	دپارتمانی - کلاسی	اختلافی	تغییر متقابل	نیازسنجی	الگوی	موضوع	آزمون های	- پذیرش برنامه درسی تدوین شده
			برنامه درسی	پیشاپیش	سازمانی	درسی ویژه، مصاحبه ها،	- انجام مطالعات نیازسنجی از	
			و شرایط	-		دانش آموز	پرسش نامه ها	منابع اطلاعاتی
			اجرائی برای تحقق	نیازسنجی تعاملی		تحلیل شرایط	- تحلیل اطلاعات حاصل از	نیازسنجی
			هدف های تعیین شده	-			- انطباق برنامه درسی و شرایط اجرایی	
			نیازسنجی عطف به ماسبق				به طور متعادل	
							- اجرای برنامه درسی	

❑ سناریوی سوم: الگوی نیازسنجی برنامه درسی مدرسه محور لیبرال: خلاق، دپارتمانی (خوشه ای)، ابتکاری، مشارکت دموکراتیک

گسترده ترین نوع نیازسنجی برنامه درسی سناریوی حاضر است. در این نوع نیازسنجی، مجموعه عوامل اثرگذار بر برنامه درسی می توانند در امر نیازسنجی برنامه درسی مشارکت کنند. ممکن است همه افراد ذی نفع در برنامه درسی به صورت مستقیم نتوانند در امر نیازسنجی شرکت کنند، ولی به صورت غیرمستقیم این امکان هست که داده های مربوط به چشمداشت های آنان را احصاء کرد و به کار بست. براساس این وضعیت، نیازسنجی به منظور دستیابی به جهت گیری های اساسی برای تدوین یا انتخاب برنامه درسی صورت می پذیرد. جدول صفحه بعد مشخصات سناریوی اخیر را به طور تفصیلی نشان می دهد

جدول ۴. سناریوی نیازسنجی برنامه درسی مدرسه محور گسترده (لیبرال)

رویکرد	سطوح غالب	نوع نیازسنجی	هدف نیازسنجی	فعالیت عمده	الگوی مشارکت	منبع غالب	مکانیزم های نیازسنجی	مراحل اصلی
خلاق - خوشه ای	دپارتمانی	ابتکاری	تصمیم گیری درباره خلق یا انتخاب برنامه درسی براساس نیازهای اساسی	نیازسنجی جهت دهنده	الگوی دموکراتیک	دانش آموز جامعه موضوع درسی	مصاحبه پرسشنامه تحلیل شرایط و جلسات و کمیته های مشورتی	بررسی چارچوب یا هدف های تدوین شده در سطح ملی انجام مطالعات نیازسنجی تحلیل اطلاعات نیازسنجی تشکیل گروه برنامه ریزی درسی برای تدوین یا انتخاب برنامه درسی

۳-۶. بررسی شرایط موجود ایران از دیدگاه برنامه ریزی درسی و کاربری حالات مختلف الگوی نیازسنجی برنامه درسی مدرسه محور

نظام آموزش و پرورش ایران از سنخ نظام های آموزشی متمرکز است؛ گرچه در سال های اخیر نشانه هایی از تمایل به نظام نیمه متمرکز نیز در آن دیده می شود. نیازسنجی برنامه درسی در ایران از سوی متخصصان و کارشناسان ستادی نظام آموزش و پرورش انجام می شود و بر مبنای آن، برنامه درسی تدوین و برای اجرا عرضه می شود.

نقشی که در نظام آموزشی ایران برای معلمان در نظر گرفته می شود، نقش اجرایی است. معلمان موظفند برنامه عرضه شده را با توجه به دستورالعمل های ارائه شده به اجرا دریاورند. معلمان مجاز به ایجاد تغییر در برنامه درسی نیستند. دانش آموزان هم در تدوین برنامه درسی و زیرساخت های مربوط به آن مشارکتی ندارند. نقش غالب برای دانش آموزان، فراگیری مواد برنامه درسی است و شرکت کنندگان در امر برنامه ریزی درسی و نیازسنجی برنامه درسی فقط متخصصان و کارشناسان هستند. در برنامه های درسی تدارک دیده شده، والدین، مدیران، اعضای جامعه محلی و دپارتمان های آموزش مدرسه ای کم ترین اثر را دارند. به دیگر سخن، برای هیچ یک از عوامل یاد شده در نظام آموزشی، جایگاهی در فعالیت نیازسنجی و تدوین برنامه درسی در نظر گرفته نشده است.

با این همه، در شرایط حاضر نظام آموزشی ایران این فرصت موجود است که معلمان، دانش آموزان و والدین، به نیازسنجی پرداخته و شرایط را برای محقق شدن اهداف برنامه درسی آماده سازند؛ بدون آن که در برنامه درسی ابلاغی تغییر ایجاد کنند.

از مجموعه سه سناریوی ارائه شده، ظاهراً نظام برنامه ریزی درسی ایران در حال حاضر با هیچ یک از

الگوهای زیربیط انطباق کامل ندارد. اما می‌توان ادعا کرد که بیش‌ترین نزدیکی را در وهله اول با الگوی نیازسنجی محدود دارد و پس از آن می‌تواند با سناریوی متعادل سازگار شود. بنابراین، می‌توان دو سناریوی اول را برای کاربری در نظام برنامه‌ریزی درسی ایران پیشنهاد کرد.

ب) یافته‌های حاصل از مطالعه میدانی

پس از طراحی الگوی SBCNA، الگوی زیربیط در اختیار گروه مرجع برای اعتباربخشی قرار گرفت. نتایج عمده حاصله (صرف نظر از یافته‌های توصیفی که از حوصله مقاله حاضر خارج است) برحسب هریک از متغیرهای اصلی و نیز تفاوت نظرات کارشناسان و متخصصان برنامه‌درسی از یکسو و دیدگاه‌های کارشناسان برنامه‌ریزی درسی که دارای تحصیلات مرتبط با برنامه‌ریزی درسی هستند در مقایسه با سایر کارشناسان به شرح زیر قابل عرضه است:

۱. رویکردهای نیازسنجی

متغیر دیگر الگوی SBCNA، رویکردهای نیازسنجی برنامه‌درسی بودند که در آن، سه رویکرد ناسازگارانه-پذیرشی، نیمه سازگارانه-اصلاحی، و سازگارانه-خلاق مطرح شده بودند. داده‌های به دست آمده نشانگر مقبولیت رویکردهای بیان شده از دیدگاه کارشناسان و متخصصان برنامه‌درسی است. جدول زیر این مهم را نشان می‌دهد:

جدول ۵. میزان مقبولیت رویکردهای SBCNA از دیدگاه نمونه‌های تحقیق با استفاده از آزمون t تک گروهی

سوالات مطروحه در زمینه رویکردها	میانگین نظری	میانگین تجربی	انحراف معیار	تعداد	خطای معیار	درجه آزادی	میزان t	خطای نمونه گیری
جامع بودن رویکردهای معرفی شده	۳	۳/۹۶	۰/۶۳	۷۸	٪۷	۷۷	۱۳/۴۰	٪۱
توصیف دقیق رویکردها	۳	۳/۸۴	۰/۷۳	۷۹	٪۸	۷۸	۱۰/۲۵	٪۱
معتبر بودن رویکردها	۳	۳/۸۵	۰/۷۳	۷۴	٪۸	۷۳	۹/۹۷	٪۱
مقیاس کل	۳	۳/۸۸	۰/۵۷	۷۴	٪۶	۷۳	۱۳/۰۹	٪۱

همان‌طور که از جدول فوق قابل استنباط است، با توجه به میزان‌های به دست آمده و مقایسه آن با میزان t در درجات آزادی بیان شده و سطح اطمینان $\alpha=1\%$ می‌توان عنوان نمود که تفاوت معنی‌داری بین

میانگین تجربی و نظری وجود دارد و از آن جا که میانگین تجربی از میانگین نظری بالاتر است، می توان گفت که رویکردهای SBCNA از مقبولیت، جامعیت و اعتبار کافی برخوردارند.

۲. سطوح الگوی SBCNA

سطوح مطرح شده در الگوی نیازسنجی برنامه درسی مدرسه محور از دیدگاه گروه مرجع مورد ارزیابی و داوری قرار گرفتند. داده های حاصله در این زمینه به قرار زیرند:

جدول ۶. در خصوص آزمون ۴ تک گروهی بررسی دیدگاه کارشناسان و متخصصان در زمینه سطوح SBCNA

کوبه ها زمینه رویکردها	میانگین نظری	میانگین تجربی	انحراف معیار	تعداد	خطای معیار	درجه آزادی	میزان ۴	سطح اطمینان (درصد)
تحت پوشش قرار گرفتن تمام سطوح ممکنه (جامعیت)	۳	۳/۹۷	٪۸۱	۸۲	٪۹	۸۱	۱۰/۸۲	۹۹
دقیق بیان شدن سطوح	۳	۳/۸۶	٪۶۷	۸۰	٪۷	۷۹	۱۱/۵۱	۹۹
اعتبار علمی سطوح بیان شده	۳	۳/۸۳	٪۷۰	۷۹	٪۷	۷۸	۱۰/۵۲	۹۹
کل مقیاس	۳	۳/۸۸	٪۶۳	۷۷	٪۷	۷۶	۱۲/۲۵	۹۹

همان طور که از جدول فوق قابل استنباط است، با توجه به میزان ۴های به دست آمده و مقایسه آن با میزان ۴های جدول، در سطح اطمینان $\alpha = 1\%$ می توان عنوان کرد که تفاوت معنی داری بین میانگین نظری و تجربی وجود دارد و از آن جا که میانگین تجربی از میانگین نظری بالاتر است، می توان گفت که سطوح بیان شده برای الگوی SBCNA از مقبولیت بالایی برخوردار است.

۳. انواع فعالیت های نیازسنجی:

درخصوص فعالیت های نیازسنجی، داده های میدانی نشان داد که فعالیت های بیان شده نیز از دیدگاه کارشناسان و متخصصان برنامه ریزی درسی از اعتبار لازم برخوردار است و الگوی زیربست همه فعالیت های ممکن را در زمینه نیازسنجی مدنظر قرار داده است. جدول صفحه بعد داده های حاصله را به تفصیل نشان می دهد:

جدول ۷. آزمون t تک گروهی در خصوص انواع مختلف نیازسنجی SBCNA

کویه ها زمینه روکردها	میانگین نظری	میانگین تجربی	انحراف معیار	تعداد	خطای معیار	درجه آزادی	میزان t	سطح اطمینان (برصد)
معتبر بودن نیازسنجی ابتکاری	۳	۳/۷۴	۰/۹۴	۸۲	۰/۱۰	۸۱	۷/۱۶	۹۹
معتبر بودن نیازسنجی اختلافی	۳	۳/۸۴	۰/۸۶	۸۲	٪۹	۸۱	۹/۱۷	۹۹
معتبر بودن نیازسنجی تشخیصی	۳	۳/۵۳	۰/۹۳	۸۲	۰/۱۰	۸۱	۵/۲۱	۹۹
جامعیت انواع نیازسنجی بیان شده	۳	۴/۰۳	۰/۷۲	۷۸	٪۸	۷۷	۱۲/۵۸	۹۹
کل مقیاس	۳	۳/۷۸	۰/۶۰	۷۷	٪۶	۷۶	۱۱/۴۹	۹۹

تجزیه و تحلیل و مقایسه دیدگاه متخصصان و کارشناسان نیز هیچ گونه تفاوت معنی داری را درخصوص نگرش آنان در زمینه فعالیت های SBCNA نشان نداد.

۴. مشارکت در الگوی SBCNA

متغیر ششم که توسط گروه مرجع مورد داورى قرار گرفت، الگوی مشارکت می باشد. داده های به دست آمده نشان می دهند که گروه ارزیابی کننده الگوی، مشارکت تبیین شده برای نیازسنجی را به نحو مطلوبی ارزیابی کرده اند. درعین حال، تفاوت معنی داری بین نظرات کارشناسان و مشخصات برنامه درسی در این زمینه مشاهده نشد. همچنین، به طور کلی بین نظرات کارشناسان دارای تحصیلات مرتبط و غیر مرتبط نیز تفاوت معنی دار به دست نیامد. جدول صفحه بعد میزان مقبولیت مشارکت تعریف شده برای الگوی SBCNA را از دیدگاه نمونه های تحقیق نشان می دهد:

جدول ۸. آزمون t تک گروهی در خصوص مشارکت در SBCNA

کویه ها زمینه رویکردها	میانگین نظری	میانگین تجربی	انحراف معیار	تعداد	خطای معیار	درجه آزادی	میزان t	سطح اطمینان (درصد)
جامعیت الگوی مشارکت	۳	۴/۲۲	۰/۸۱	۸۳	٪۸	۸۲	۱۳/۷۱	۹۹
دقیق بودن روش ها و مکانیزم های مشارکت	۳	۳/۶۱	۰/۸۴	۸۴	٪۹	۸۳	۶/۶۸	۹۹
اعتبار علمی الگوی مشارکت بیان شده	۳	۳/۷۰	۰/۷۰	۷۸	٪۷	۷۷	۸/۷۳	۹۹
مقیاس کل	۳	۳/۸۵	۰/۶۴	۷۸	٪۷	۷۷	۱۱/۸۲	۹۹

۵. تحلیل ارتباطات میان متغیرهای الگوی SBCNA

هفتمین زمینه ای که توسط نمونه تحقیق مورد داوری و قضاوت قرار گرفت، نحوه سازماندهی و هماهنگی های برقرار شده بین متغیرهای مختلف الگو در قالب سه سناریوی مختلف نیازسنجی بود. در این زمینه داده ها نشان دادند که شیوه توصیه شده برای نیازسنجی برنامه درسی در سطح مدرسه، از دید گروه مرجع واجد اعتبار لازم است. جدول زیر این مهم را به تفصیل نشان می دهد:

جدول ۹. آزمون t تک گروهی در خصوص سناریوهای مختلف SBCNA

کویه ها زمینه رویکردها	میانگین نظری	میانگین تجربی	انحراف معیار	تعداد	خطای معیار	درجه آزادی	میزان t	سطح اطمینان (درصد)
نحوه بیان سناریوهای سه گانه	۳	۳/۵۸	۰/۹۰	۷۹	۰/۱۰	۷۸	۵/۷۴	۹۹
معرف و گویا بودن سناریوهای سه گانه	۳	۳/۵۵	۰/۷۹	۸۱	٪۸	۸۰	۶/۳۲	۹۹
جامع بودن سناریوهای سه گانه	۳	۳/۶۷	۰/۷۴	۷۸	٪۸	۷۷	۸/۰۳	۹۹
اعتبار علمی نمایش جدول ها	۳	۳/۵۵	۰/۷۴	۷۶	٪۸	۷۵	۶/۲۹	۹۹
مقیاس کل	۳	۳/۸۵	۰/۶۴	۷۸	٪۷	۷۷	۱۱/۸۲	۹۹

همان طور که ملاحظه می شود، با توجه به میزان‌های جدول و سطح اطمینان $\alpha=1\%$ می توان عنوان نمود که تفاوت معنی داری بین میانگین تجربی و نظری وجود دارد و با عنایت به آن که میانگین تجربی از میانگین نظری بیش تر است، می توان گفت که سناریوهای بیان شده از اعتبار و مقبولیت بالایی برخوردار هستند. همچنین، تجزیه و تحلیل و مقایسه نظرات متخصصان با کارشناسان از یکسو و کارشناسان دارای تحصیلات مرتبط و غیرمرتبط از سوی دیگر، تفاوت معنی داری را نشان نداد.

جمع بندی و نتیجه گیری

همان طور که ملاحظه شد، همه متغیرهای موردنظر و ارتباطات بیان آن ها که مستخرج از منابع علمی -پژوهشی حوزه برنامه ریزی درسی بودند، مورد تأیید کارشناسان و متخصصان برنامه درسی قرار گرفتند و در هیچ یک از موارد، تفاوت معنی داری بین نظر کارشناسان و متخصصان برنامه درسی در زمینه اعتبار الگو مشاهده نشد. در عین حال، پژوهش دارای داده های کیفی بسیاری درخصوص نقطه نظرات، نکات و زمینه های ضروری برای لحاظ کردن در الگوی SBCNA بوده است که در این جا به منظور جلوگیری از طولانی شدن بحث از آن ها صرف نظر می شود. درخصوص وضعیت نظام برنامه ریزی درسی در کشور ایران، همانطور داده ها نشان دارند که هم اکنون حتی سناریوی نیازسنجی برنامه درسی مدرسه - محور محدود نیز بطور گسترده مورد استفاده نمی باشد. بنابراین در صورتی که نظرات گروه مرجع یعنی متخصصان و کارشناسان برنامه درسی کشور را درخصوص الگوی SBCNA و سناریوهای آن بپذیریم، ضروری است زمینه های لازم را برای اجرای این سناریوها در سطح کشور فراهم آوریم. در این زمینه می توان بصورت گام به گام ابتدا سناریوی محدود را در سطح کشور فراگیر کرد و سپس به سوی اجرای سناریوی متعادل و نیز گسترده قدم برداشت. در نظرگاه دوم می توان از هر سه سناریو در سطح کشور و به فراخور امکانات، آمادگی و شرایط منطقه ای بصورت موقعیتی استفاده کرد.

1. School-Based Curriculum Needs Assessment (SBCNA).
2. School Based Curriculum Development (SBCE).

۱. تایلر، رالف، اصول اساسی و برنامه‌درسی و آموزش. ترجمه دکتر علی تقی پورظهیر. انتشارات آگاه. ۱۳۷۶.
۲. فتحی واجارگاه، کورش و مهرمحمدی، محمود. طراحی الگوی نیازسنجی برنامه‌درسی. فصلنامه تعلیم و تربیت. ۱۳۷۸.
۳. فتحی واجارگاه، کورش. اصول برنامه‌ریزی درسی. تهران. انتشارات ایران زمین. ۱۳۷۸.
۴. فتحی واجارگاه، کورش. نیازسنجی در برنامه‌ریزی آموزشی و درسی. تهران. انتشارات اداره‌کل تربیت معلم و آموزش نیروی انسانی. ۱۳۷۵.
۵. سیلور، الکساندر و لوئیس. برنامه‌درسی برای یادگیری بهتر. ترجمه دکتر خویی نژاد. انتشارات آستان قدس رضوی. ۱۳۷۲.
۶. کلاین، فرانسیس. استفاده از یک الگوی تحقیقاتی به عنوان راهنمای برنامه‌ریزی درسی. ترجمه دکتر محمود مهرمحمدی. فصلنامه تعلیم و تربیت. ۱۳۷۵.
7. Abrams, L.S. (2000) **Planning for School Change**, School-Community Collaboration in Full-Service Elementary School, Urban Education, 35(1), PP. 79-103.
8. Aspland, T. (1996) **Insights into Curriculum Leadership**, ACSA, Canberra, Australia.
9. Bary, M. (1996) **Decentralization of Education**. World Bank.
10. Barrow, R. & Milburn, G. (1990) **A Critical Dictionary of Educational Concepts**, Harvester Publishing.
11. Berner, N.D., Dittus, P.J. & Hayes, G. (2001) **Journal of School Health**, 71(7), 340-344.
12. Colins, M. and Others (1990) **Reconceptualizing School-Based Curriculum Development**. Falmer Press.
13. Colins, M. T. & Zambone, A.M., **Decentralization in Educational Government and Management**, Vol 3. No4.
14. Connelly, F.M. & Lantez. O.C. (1991) **Definitions of Curriculum**, In: **International Encyclopedia of Curriculum**. Edited by A. Lewy. Pergamon Press.
15. Connelly, F.M, and Ben-Perets, M (1997) **Teacher's Research And Curriculum Development**. In: Curriculum Studies Reader, New York, 1997.
16. Cornbleth, C. (1991) **Curriculum in Context**. The Flamer Press.
17. Elbaz, P (1991) **Teacher Participation in Curriculum Development**. In: **International Encyclopedia of Curriculum**. Edited by: A. Lewy. Pergamon Press.
18. Fathi Vajargah, k. (1999). **Toward a Model for Needs Based Curriculum Approach**.

Paper Presented at ACSA Conference, Perth, Australia.

19. Fullan, M. (1999) **Change Forces**. OISE. Ontario.
20. Vanada Qltass, G (1993) **Curriculum Development**. Allyn and Bacom.
21. Glattorn, A, A and Foshy, A. W (1985) **Curriculum Integration**. In: **International Encyclopedia of Education**. Edited by: Husen and Postlethwait, P ergamon Press.
22. Gentry, C (1994) **Instruction Development**. Wodoworth Publishing Company.
23. Goodlad, J and Associates (1979) **Curriculum Inquiry**. The Study of Curriculum Practice, NewYork, Macgraw-Hill.
24. Helmek, A. C (1997) **Diagnosing Students Need**. In: **International Encyclopedia of Teaching**. Edited by Anderson. Pergamon Press.
25. Holt, T (1999) **School Focused Needs Assessment**. Internet.
26. Hong, H. (1996), **Possibilities And Limitations of Teacher Participation in Curriculum Development**. The Case of the Korean Primary School, Unpublished Doctoral Dissertation.
27. Hunkins, F. P (1993) **A systematic Model for Curriculum Planning**. In: Curriculum development, Editey by Hass Parky. Allyn and Bacom.
28. Klien, M. F (1991) **A Conceptual Framwork For Curriculum Decision Making in the Politics of Curriculum Decision making**, State university of NewYork Press, 1991.
29. Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985) **Naturalistic Inquiry**, SAGE. London: Harper and Row.
30. Lewy, A (1991). **National and school Based Curriculum Development**. IIEP Publication. Unesco. FRANCE.
31. Macclure, M (1991). **Needs Identification and Professtional Development**, London: The Falmer press.
32. Macpherson, I (2000) **Investigating Space for Significant Stakeholders in Curriculum Leadership**. Journal of Curriculum Perspective. ACSA. Vol. 20. No. 1.
33. Myer's & Myers (1990) **An Introduction to Teaching and Schools**. Winston, INC.
34. Packwood & Whitaker (1988) **Needs Assessment**. London: The Falmer Press.
35. Marsh, C et al (1991) **Reconceptualizing School-Based Curriculum Development**.
36. Mcclure, M. R (1991) **Centralized Curriculum Decision Making**. The View from the **Organized Teaching Profession, In The Politics of Curriculum Decision Making**.

State University of New York Press.

37. Moller, G (1996) **Every Teacher as a Leader**, San Francisco, Jossey-Bass Inc.
38. Oliva, P. Fand Powlas, G. (1997) **Suprevison for Today's, Schools**. NewYork: Long man Publication.
39. Pena, D. C. (2000) **Parent Involymnt: In fluencing factors and implications**. Journal of Educational Research, 94 (1): 42-54.
40. Pinar, W. F etal (1996) **Understanding Curriculum**. NewYork: Peter Lang Publishing, Inc.
41. Prior, W (2000) **The Australian Experiences of Perparing School Communities for Citizenship Education**. Paper Presented at SLO International Conference. SLO. Netherland.
42. Routheford, R, S (1975) the **Application of Critical Incident Procedures for Initial Audit of Organization Communication**. Prentic Hall. Inc.
43. Sabar, N and Others (1987) **Partnership and Autonomy in School Based Curriculum Development**. Sheffied: University of Sheffield.
44. Sabar, N (1983) **School Based Science Curriculum Development**. European Journal of Science Education. Vol. 5. No.4
45. Sabar, N (1991) **Curriculum Development Centers..** In International Journal of Education. Vol. 3.
46. Sabar, N (1994) **Curriculum Development At School Level**. In: International Encyclopedia of Education. Pergamon Press.
47. Sabar, N. Curriculum Development at School Level. In: International Encyclopedia of Curriculum. Edited by A. Lewy. Pergamon Press. 1991.
48. Schon, D (1987) **Educating The Reflective Practitioner: Toward New Design for Teaching And Learning in The Profession**. Sanfransisco: Jossey-Bass.
49. Schon, D (1983) **Reflective Practitioner. How Professionals Think In Action** NewYork: Basic Book.
50. Schwab, J. J. (1983) The Practical 4: **Something for curriculum professors to do**. In: Curriculum 13 (3).
51. Sckibeck, M (1984) **School-Based Curriculum Development**. London: Harper and Row.
52. Sheirer and Hunter. (1988) **Organic Curriculum**. The Falmer Press.

53. Shor. R (1995) **When Student Have Power**. Chicago. University of Chicago press.
54. Short, E. C. (1982) **Curriculum Development and Or ganization In: International Encyclopedia of Educational Research**. Per gamon Press. 1982.
55. Smylie, M. A. (1994) **Curriculum Adaptation. In: International Encyclopedia of Education**. Pergamon Press.
56. Stano, M (1983) **The Critical Incident Technique**. Technomic Publishing. Company set.
57. Suarez, T. M (1996) **Needs Assessment. In: International Encyclopedia of Teaching**. Edited by Anderson. Pergamon press.
58. Stufflebeam, D. etal (1985) **Conducting Educational Needs Assessment**. Boston. Massachusset.
59. Sowell, E. W. (1996) **Curriculum: An Intergrative Introduction**. Prentice Hall.
60. Tanner, D and Tanner, L (1995) **Curriculum Development**. Prentic Hall. Inc.
61. Taba, H (1962) **Curriculum Development: Theory into Practice**.
62. Tyler, R. W (1949) **Basic Principles of Curriculum and Instruction** . Chicago: University of Chicago Press.
63. Wannet, C. L. (1997) **Conceptualizing Par ental Involvmnt**. Journal of Caring Education, 3 (4): 433-458.
64. Winters, M (1980) **Preparing Your Curriculum Guide**. ASCD.
65. Witkin, B (1984) **Needs Assessment in Education and Social program**. Sanfransisco.
66. Wildy, H and Others. **Decentralization Curriculum Reform**. Journal of School-Organization. Vol. 3 No. 1
67. Willie, C (1995) **School-Site Management: Some Lesson from Newzealand**. Paper Presented on the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Sanfransisco.
68. Zilegler, W. (2001) **Putting You Community into School Learning**. Educational Digest, 67