

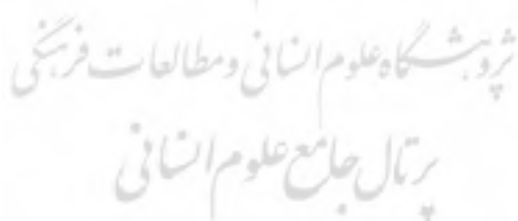
واکاوی اثربخشی طرح برنامه ویژه مدرسه (بوم) در مدارس ابتدایی: یک پژوهش کیفیفهیمة وکیل^۱، مریم کیان^۲، احمد زندوانیان^۳

دریافت: ۱۴۰۳/۵/۱۶ پذیرش: ۱۴۰۳/۹/۲۰

چکیده

امروزه نظام‌های آموزش و پرورش بیش از پیش به سمت تفویض اختیار به مدارس در زمینه تصمیم‌گیری‌ها روی آورده‌اند. برنامه ویژه مدرسه (طرح بوم) برنامه‌ای است که در مدارس ابتدایی دوره دوم ایران به صورت غیرمتمرکز و مدرسه‌محور اجرا می‌شود. در این راستا، پژوهش حاضر با هدف ارزیابی کیفیت این برنامه در مدارس ابتدایی شهرستان زارچ انجام شد. رویکرد پژوهش «کیفی» و روش پژوهش «پدیدارشناسی» بود. «گروه هدف» شامل تمامی مدیران، معلمان و والدین دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بود که تعداد ۱۷ نفر به شیوه هدفمند انتخاب شدند. ابزار پژوهش «مصاحبه عمیق نیمه ساختاریافته» بود. جمع‌آوری داده‌ها پس از رسیدن به اشباع نظری به اتمام رسید. داده‌ها به شیوه «کدگذاری» و «مقوله‌بندی» تجزیه و تحلیل شدند و از طریق روش «سه‌سوسازی» در قالب دو روش سه‌سوسازی «داده‌ها» و «پژوهشگر» اعتباریابی شدند. در مجموع، یافته‌ها در قالب ۵ مضمون اصلی و ۱۶ مضمون فرعی به دست آمد. یافته‌ها بیانگر برخی عوامل تاثیرگذار در این طرح بود، نظیر همکاری و مشارکت، شرایط زیربنایی، پاسخگویی به نیازها و علائق یادگیرندگان، محتوای آموزشی و مهارت تدریس معلمان. در پایان، برخی پیشنهادها برای کاربردی ارائه شد.

کلید واژه‌ها: برنامه‌درسی مدرسه‌محور، طرح بوم (برنامه‌ی ویژه مدرسه)، دوره تحصیلی ابتدایی، رویکرد پژوهش کیفی.



^۱. کارشناس ارشد برنامه ریزی درسی، یزد، ایران.

^۲. گروه آموزش علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، صندوق پستی ۸۸۹-۱۴۶۶۵، تهران، ایران، نویسنده مسئول، kian.maryam2011@yahoo.com

^۳. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، یزد، ایران.

مقدمه و بیان مسئله

یکی از اساسی‌ترین چالش‌ها در زمینه‌ی برنامه‌ریزی درسی مدارس، موضوع تمرکز و عدم تمرکز تصمیم‌گیری‌ها است. فرآیند تصمیم‌گیری در برنامه‌ریزی درسی از دیدگاه متخصصان شامل انواع مختلفی است. برای مثال کانلی^۱ (۱۹۷۲) دو نوع برنامه‌ریزی درسی را ارائه می‌کند: الف) نقش برنامه‌ریزان بیرونی به معنای فراهم نمودن مواد برنامه‌درسی توسط تدوین‌کنندگان یا برنامه‌ریزان بیرونی و ب) نقش معلم در برنامه‌ریزی درسی به منظور برنامه‌ریزی آموزش در کلاس توسط تدوین‌کنندگانی که استفاده‌کننده‌ی برنامه‌ها نیز می‌باشند. این عده معلمانی‌اند که شرایط محیط تدریس و یادگیری کلاس‌هایشان را کاملاً می‌شناسند و مواد آموزشی متخصصان آموزش دیده را دریافت می‌کنند. در اواخر دهه‌ی ۱۹۷۰ میلادی و اوایل دهه‌ی ۱۹۸۰ متخصصان برنامه‌درسی متمایل شدند به جای آن که معلمان و مدارس را صرفاً به عنوان همکاران دریافت‌کننده‌ی تولیدات خود محسوب نمایند، آنان را مشارکت‌کنندگان در فرآیند برنامه‌ریزی درسی قلمداد کنند. در نتیجه، برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور به عنوان یک نظام مکمل برای فعالیت‌های برنامه‌ریزی درسی متمرکز مشروعیت یافت (به نقل از مهرمحمدی، ۱۳۹۱).

در سال‌های اخیر، گرایش به تمرکززدایی و تفویض اختیار بیشتر به مدارس در نظام‌های آموزش عمومی جهان، با هدف بهبود کیفیت آموزش و پرورش، افزایش یافته است (گازیل، ۱۹۹۸، به نقل از پیری، عطاران، کیامنش و حسین نژاد، ۱۳۹۰). مدیریت مدرسه‌محور، تجدید ساختار نظام آموزش و پرورش در جهت افزایش انعطاف‌پذیری، عدم تمرکز و تفویض اختیار به مدارس است، به نحوی که محل اتخاذ تصمیم‌ها به محل اجرای آن‌ها نزدیک شود و کسانی که بیشترین اطلاعات را درباره‌ی نیازمندی‌های مدرسه و شرایط حاکم بر آن دارند و بیش از هر کسی از نتایج آموزش‌ها متاثر می‌شوند به شیوه گروهی و مشارکت‌جویانه تصمیم‌گیری کنند (همت یار، بهادری و اشرفی، ۱۳۹۸).

در نظام برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور^۲ معلم خود به طراحی، تدوین، اجرا و ارزشیابی برنامه‌های درسی می‌پردازد. موفقیت در چنین نظامی تا حد زیادی به توانایی معلم و میزان صلاحیت او بستگی دارد. برنامه‌ریزان و سیاست‌گذارانی که حال نگر و آینده نگر هستند، مهم‌ترین وظیفه نظام آموزش مدرسه‌ای را توانا سازی دانش‌آموزان برای سازگاری و انطباق بهینه با تغییر و تحولات اجتماعی می‌دانند و می‌خواهند دانش‌آموزان را به نحوی آماده کنند تا از تحولات سریع در یک جامعه جدید برآیند (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۵). برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور اقتضا می‌کند که تصمیم‌های مربوط به برنامه‌ریزی، طراحی، اجرا و ارزشیابی برنامه‌درسی، به جای این که بیرون از مدرسه گرفته و به مدرسه تحمیل شوند، در مدرسه و جامعه‌ی پیرامون آن اتخاذ شوند. برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور می‌تواند به عنوان یک فرآیند تصمیم‌گیری نگریسته شود که شامل فعالیت‌های تدوین، اجرا و ارزشیابی کل برنامه‌های مدرسه می‌شود. از این دیدگاه حضور و مشارکت همه کارکنان مدرسه اعم از مدیران، معلمان، کارکنان، دانش‌آموزان و اولیا که بخواهند در فرآیند مذکور شرکت کنند، امکان‌پذیر است (سابار، ۱۹۸۹، به نقل از مهرمحمدی، ۱۳۹۱).

در راستای سیاست تمرکززدایی و تفویض اختیار به مدارس و معلمان در حیطه برنامه‌ریزی درسی، وزارت آموزش و پرورش ایران از سال ۱۳۹۷ طرح برنامه ویژه مدرسه (طرح بوم) را آغاز کرد. بر این اساس، راهنمای عمل این طرح را می‌توان از ابعاد مختلف مورد توجه قرار داد؛ از جمله رشد و یادگیری بیشتر دانش‌آموزان، رشد و توسعه سازمان مدرسه، رشد و توسعه حرفه‌ای معلم و کارکنان مدرسه. این سه گانه به درجات مختلف در مدارس مجری برنامه‌درسی سطح مدرسه، روی می‌دهد. یادگیری

^۱. Connelly^۲. School based curriculum development

دانش آموزان به دلیل فراهم شدن برنامه‌های درسی مرتبط با علائق و خواست آن‌ها و توجه به بافت و زمینه فرهنگی اجتماعی معنادارتر می‌شود و رشد و افزایش می‌یابد. معلم در خلال مشارکت با همکاران به منظور ویژه سازی برنامه‌های درسی مدرسه و بروز خلاقیت و نوآوری‌هایش، رشد حرفه‌ای بیشتری می‌یابد. آزادی عمل مدرسه در این زمینه، موجب توسعه فرهنگ و مناسبات آن و نیز امکانات و شبکه تعاملاتی آن می‌شود و همه این‌ها دوباره موجب طراحی برنامه‌هایی با توان اثرگذاری بیشتر بر یادگیری دانش آموزان می‌شود (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹۷).

طرح بوم در ایران به صورت موردی در مدارس سال‌هاست که اجرا می‌شود گرچه نامش بوم نبوده است. به عبارت دقیق‌تر، این طرح بر اساس ابتکارات مدیران و معلمان اجرا می‌شده و اکنون این امکان فراهم شده که رسمیت پیدا کند (شعاری نژاد، ۱۳۹۳). ضرورت این طرح از آنجا بوده که برنامه‌های درسی ملی، بنا به ضرورت توجه به نیازهای مشترک و عام همه مدارس و دانش آموزان، مجال پرداختن به اقتضائات محلی و بومی را ندارد. برنامه‌های درسی ملی و مشترک به ناچار باید بر تشابهات و نیازهای عام تاکید کنند و بر آن اساس طراحی و تدوین شوند. در واقع ضرورت بنیادین برنامه‌ریزی در سطح مدرسه تاکید بر لزوم توجه به نیازها و اقتضائات بافتی مدرسه است (پیری و همکاران، ۱۳۹۰).

مسئله اینجاست که از زمان اجرای برنامه ویژه‌ی مدرسه (طرح بوم) تا به امروز، ارزیابی مناسبی از روند اجرای این برنامه صورت نگرفته است. در این راستا وجود خلأ پژوهشی کاملاً برجسته است. لذا، پژوهش حاضر درصدد بود. تا ارزیابی دقیقی از اجرای این طرح انجام دهد و نتایج آن را به برای آگاه سازی مسئولان و تصمیم‌گیری‌ها و سیاست‌گذاری‌های آتی گزارش نماید. بر این اساس، پژوهش حاضر در صدد است تا وضعیت اجرای طرح بوم را به شیوه کیفی و به طور عمیق واکاوی نماید، همچنین محقق به دنبال پاسخگویی به این سوالات است که ۱- از دیدگاه کاربران وضعیت اجرای طرح بوم در مدارس ابتدایی چگونه است؟ ۲- از دیدگاه کاربران وضعیت محتوای طرح بوم در مدارس ابتدایی چگونه است؟ ۳- مهارت معلمان در اجرای طرح بوم در مدارس ابتدایی چگونه است؟ ۴- نقاط قوت طرح بوم چیست؟ ۵- نقاط ضعف طرح بوم چیست؟

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

در راستای پژوهش حاضر، برخی مبانی نظری وجود دارد. برای مثال، آیزنر^۱ (۱۹۷۴)، بر اهمیت معنی‌دار بودن برنامه‌درسی برای دانش آموزان و مسئولیت مدارس برای تدوین چنین برنامه‌هایی اصرار می‌ورزد. در این دیدگاه فرض بر این است که معلم باید برنامه‌های آموزشی را بر اساس مسائل و نیازهای دانش آموز و همکاری وی تدوین نماید. به عبارت روشن‌تر، برنامه‌درسی باید بر اساس الگوی برنامه‌ریزی دانش آموز-معلم تدارک دیده شود (به نقل از فتحي و اجارگاه، ۱۳۹۵). از نظر دیویی روش‌های تعلیم و تربیت نباید از ویژگی‌های جامعه جدا در نظر گرفته شود، زیرا هدف از تعلیم و تربیت قادر ساختن افراد برای روبه رو شدن با زندگی است (ابراهیمی، ۱۳۹۳). از نظر پیشرفت‌گرایان، «مدرسه» در متن اجتماعی و پیشبرد تحولات اجتماعی قرار دارد و تعامل بین محیط مدرسه و محیط اجتماعی و فضاهاى سیاسى خارج از مدرسه باید به صورت مناسبی صورت گیرد (جان دیویی، به نقل از کیان، ۱۳۹۴). ویگوتسکی جنبه‌های فرهنگی، تاریخی و اجتماعی را در رشد شناختی بسیار بااهمیت می‌داند و به باور او کنش متقابل میان یادگیرنده و محیط اجتماعی‌اش تعیین‌کننده‌ی اصلی رشد شناختی اوست (سیف، ۱۳۹۲). یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهد که برنامه‌درسی استاندارد یا عام که محصول نظام‌های برنامه‌ریزی درسی متمرکز است، خواه ناخواه در پرتو شرایط ویژه‌ی محیطی، خصوصیات دانش آموزان، دیدگاه‌ها و باورهای ابراز شده و ابراز نشده معلمان و قابلیت‌های آنان دستخوش تغییراتی

می‌شود که دامنه‌ی آن از تغییرات محدود شروع شده و تا آن جا که برنامه‌ی درسی را باید ساخته معلم و محیط دانست، امتداد می‌یابد (قاسم پور، ۱۳۸۴). در واقع مدرسه‌محوری به عنوان نقطه اوج تمرکززدایی و حد اعلای آن در نظر گرفته می‌شود. مدرسه‌محور بودن به معنای محدود بودن به مدرسه نیست. در برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه تعامل و هماهنگی با مقامات بالاتر تصمیم گیر آموزش و پرورش وجود دارد، منتها رابطه به صورت تسلطی نیست، بلکه، کم و بیش مقداری از قدرت انتخاب منابع، طراحی آموزشی، اصلاح برنامه و تصمیم‌گیری نسبت به برنامه‌درسی، به سطوح پایین تر و از جمله مدرسه تفویض شده است (برادی^۱، ۱۹۹۲، به نقل از سلسبیلی، ۱۳۹۳). برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور اقتضا می‌کند که تصمیم‌های مربوط به برنامه‌ریزی، طراحی، اجرا و ارزشیابی برنامه‌درسی به جای این که بیرون از مدرسه گرفته و به مدرسه تحمیل شوند، در مدرسه و جامعه‌ی پیرامون آن اتخاذ شوند. از این رو، این گونه تصمیم‌گیری و به اجرا گذاردن آن، داشتن اقتدار و اختیار متناسب در مورد برنامه‌های درسی را می‌طلبد (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۵). علی‌رغم تأکید اکثر متخصصان برنامه‌ی درسی ایران در آثار خود بر گرایش به عدم تمرکز در برنامه‌ریزی درسی شواهد امر حاکی از آن است، که به صورت عملی این اندیشه، قابلیت اجرایی ندارد. دلیل این ایده آن است که هنوز در بستر آموزش و پرورش و در سطح دانشگاهی، نه مبانی نظری و نه رویکردهای اجرایی و تجربی، برنامه‌ریزی درسی غیرمتمرکز مورد توجه نیست. بنابراین می‌توان گفت اجرای نظام برنامه‌ریزی درسی غیرمتمرکز با فقر نظری همراه بوده و کارشناسان، مدیران و معلمان که بتوانند برنامه‌ریزی درسی را به اجرا درآورند وجود ندارند. با این همه، طرح این موضوع و ارائه‌ی الگوهایی در این زمینه، می‌تواند زمینه‌های فرهنگی مورد نیاز را برای رویکرد اثربخش برنامه‌ریزی درسی غیرمتمرکز و با تأکید بر برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور در میان مدیران و تصمیم‌گیرندگان فراهم آورد (پیری و همکاران، ۱۳۹۰).

طبق نظریه هریسون^۲ (۱۹۸۱) در مدارسی که برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور اجرا می‌شود، یک تعامل پویا بین خرده نظام‌های مدرسه از قبیل وظیفه و ساختار، استفاده از منابع و روابط انسانی وجود دارد (مهرمحمدی، ۱۳۹۱). از آن جا که برنامه‌های درسی مدرسه‌محور همزمان با احساس فزاینده از نارضایتی حرفه‌ای از طرح‌های برنامه‌درسی که منشأ بیرون از مدرسه داشت گسترش یافت، این سبک از برنامه‌ریزی درسی، نقش مدرسه و معلم را در فرآیند برنامه‌ریزی درسی مورد تأکید قرار داد. مدرسه‌ای که برنامه‌ریزی مدرسه‌محور را در خود جای داده است، یک مکان جذاب برای معلمان فراهم می‌کند تا فعالیت کنند، زیرا فضای چنین مدرسه‌ای حمایت‌کننده و برانگیزاننده است (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹۷). فکر کلی برنامه‌درسی سطح مدرسه بر اساس لزوم وجود دو سطح برنامه‌درسی برای مدرسه است: یکی برنامه‌درسی متمرکز و مشترک ملی که مسئولیت رشد و پرورش عام دانش‌آموزان را در سطح کشور بر عهده دارد و حجم عمده‌ای از زمان آموزش را به خود اختصاص می‌دهد. دوم برنامه‌درسی سطح مدرسه که بر اساس امکانات بالفعل و بالقوه مدرسه و محیط اجتماعی مدرسه امکان پاسخگویی به نیازها و علائق دانش‌آموزان را می‌یابد و به حجم زمانی ۵۰ تا ۱۰۰ ساعت آموزشی پوشش می‌دهد (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹۷).

در راستای پژوهش حاضر، برخی پیشینه‌های پژوهشی برجسته است. برای مثال، لی، چنگ و کو^۳ (۲۰۱۸) در پژوهش خود بیان کردند که بیشتر طرح‌های برنامه‌درسی مبتنی بر مدرسه، به شکل تکه‌تکه، پراکنده و سطحی هستند. از نظر ساختاری، بسیاری از معلمان هنگام تدوین برنامه‌های درسی مدرسه‌محور، زمان خود را برای «اختراع مجدد چرخ» تلف کردند. این تلاش باعث شده

^۱. Brudy.L

^۲. Harrison

^۳. Lee, Cheng & Ko

است که آن‌ها وقت و انرژی کافی برای اثربخشی در تدریس نداشته باشند. یافته‌های وانگ، چن و ویکتور و نئو^۱ (۲۰۱۹) نشان داد که در سنگاپور به مدارس استقلال بیشتر و انعطاف‌پذیری بیشتر برای توسعه رویکردهای متنوع در نوآوری چارچوب‌های برنامه‌درسی خود داده شده است. رویکرد کل مدرسه به نوآوری برنامه‌درسی در مدرسه نسبت به دیدگاه‌های یاددهی-یادگیری و نتایج دانش‌آموزان موردی امیدوارکننده است، اما نمی‌تواند نوشارویی برای همه چالش‌های پیش‌رو در فرآیند اجرا ارائه دهد. در حیطه پژوهش‌های داخلی، مطالعه پیری و بهروزی تبار (۱۳۹۴) نشان داد که تمرکززدایی از نظام برنامه‌ریزی درسی، کیفیت بخشی آموزشی و اجرای برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور با توجه به توانمندی‌ها و ظرفیت‌های مدارس از طریق برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور امکان‌پذیر است. سجودی، ملکی و خسروآبادی (۱۳۹۷) پژوهشی جهت بررسی تاثیر آموزش مدرسه‌محور بر قدرت برنامه‌درسی انجام دادند که نشان داد یکی از مهم‌ترین اصلاحات کاهش تمرکز نظام در برنامه‌ریزی درسی است. امیری و زین‌الدینی میمند (۱۳۹۸) پژوهشی جهت تبیین رویکرد برنامه‌ریزی درسی ویژه در سطح مدرسه (بوم محوری) در راستای سیاست تمرکززدایی انجام دادند که نشان داد برنامه‌های درسی متمرکز با کاستی‌ها و چالش‌هایی مواجه هستند. به دلیل تنوع اقلیم کشور ایران، بافت و زمینه‌ی جغرافیایی، اجتماعی، فرهنگی، تفاوت‌های فردی شاگردان و سبک‌های مختلف یادگیری انبوهی از گوناگونی‌ها وجود دارد. یافته‌های صالحی، بازگیر و ازکات (۱۳۹۹) نشان داد که شرایط فعلی مدارس برای استقرار مدیریت مدرسه‌محور، تقریباً پایین‌تر از حد متوسط قرار دارد و مناسب نیست. قلاوندی (۱۳۹۹) پژوهشی جهت واکاوی اجرای برنامه ویژه مدرسه انجام داده است. دست‌اندر کار اصلی بوم معلم است که نقش پررنگ‌تری دارد و در اجرای بوم به علایق و نیازها و استعدادهای دانش‌آموزان توجه می‌شود که خود باعث غنی‌تر شدن آموزش در مدارس می‌شود و تصمیمات نیز بهتر است مشارکتی و گروهی باشند. خواجه‌امیری حق (۱۴۰۰) پژوهشی جهت تحلیل ادراک و تجربه معلمان و مدیران مدارس ابتدایی در خصوص وضعیت طرح ویژه مدرسه انجام داده است. فواید طرح ویژه مدرسه شامل آموزش مهارت‌های ضروری، استعدادیابی در دانش‌آموزان، بومی‌سازی آموزش و همچنین مشکلات طرح ویژه مدرسه شامل عدم زمان کافی برای آموزش مهارت‌ها و امکان برنامه‌ریزی نامناسب است. برات زاده (۱۴۰۰) پژوهشی جهت واکاوی ادراک ذی‌نفعان در خصوص اثربخشی برنامه ویژه مدرسه انجام داده است. برنامه ویژه مدرسه (بوم) در مدارس به درستی در حال اجرا نیست و نیاز به بستر سازی و فراهم کردن شرایط مناسب با توجه به راهکارها جهت اجرای صحیح برنامه دارد اما تمام مصاحبه‌شوندگان به کاربردی بودن برنامه بوم و آثار و پیامدهای مثبت آن در جامعه آموزشی کشورمان ایران تأکید داشتند.

روش پژوهش

پژوهش حاضر با استفاده از رویکرد کیفی و روش پدیدارشناسی انجام شد. پدیدارشناسی، بر توصیف و تفسیر پدیده‌ها در حوزه‌های تجربی تأکید دارد (دلاور، ۱۳۸۵). «گروه هدف» شامل تمامی مدیران، آموزگاران و والدین دانش‌آموزان دور دوم ابتدایی شهر زارچ در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بود که به شیوه‌ی نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. از این میان تعداد ۱۷ نفر مورد مصاحبه عمیق نیمه ساختاریافته قرار گرفتند. ابزار پژوهش «مصاحبه‌ی عمیق نیمه ساختاریافته» بود. تحلیل داده‌ها، به شیوه کدگذاری و مقوله‌بندی انجام شد. در این راستا، مصاحبه‌ها با استفاده از راهبرد هفت مرحله‌ای کلایزی^۲ تحلیل شد. سپس داده

^۱ . Wang, Chen Victor & Neo

^۲ . Colaizzi

ها از طریق روش «سه سو سازی»^۱ اعتباریابی شدند. سه سو سازی به دو شیوه‌ی سه سو سازی «داده‌ها» و «پژوهشگر» اجرا شد و اعتبار یافته‌ها تایید شد.

یافته‌های پژوهش

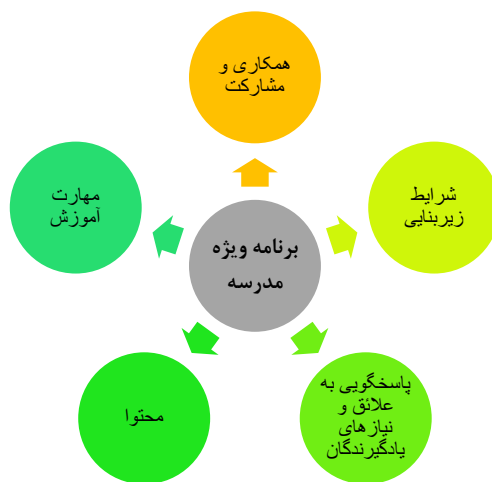
یافته‌های حاصل از تحلیل داده‌ها در ۵ مضمون اصلی و ۱۶ مضمون فرعی طبقه‌بندی شد. این یافته‌ها از برآیند ۴۸۷ کد اولیه حاصل شده است. خلاصه یافته‌ها در جدول ذیل آمده است.

جدول ۱. خلاصه یافته‌های پژوهش

۱- از دیدگاه کاربران، وضعیت اجرای طرح بوم در مدارس ابتدایی چگونه است؟		
مضامین اصلی	مضامین فرعی	
همکاری و مشارکت	همکاری والدین	آموزش طرح توسط والدین - کمک والدین در اجرای طرح - استفاده از ظرفیت اولیا - همکاری خانواده.
	همکاری دانش آموزان	آموزش طرح توسط دانش آموزان - فعالیت گروهی دانش آموزان - طراحی محتوا توسط دانش آموزان - دریافت همکاری از آموزگاران غیره - تدوین محتوای گروهی توسط آموزگاران -
	مشارکت معلمان با یکدیگر	استفاده از ظرفیت مشاغل محلی - استفاده از بودجه خیرین محلی - استفاده از امکانات محله - همکاری انجمن اولیا و مربیان در تدوین محتوا.
	مشارکت انجمن اولیا و مربیان و جامعه خیرین محلی	آموزش در قسمت‌های مختلف مدرسه اعم از نمازخانه، حیاط،... - استفاده از فضای محله اعم از برنامه‌درسی کلاسی - اوقات فراغت.
شرایط زیربنایی	فضای آموزش	تدوین محتوا بر اساس مواد آموزشی کم هزینه - تدوین محتوا بر اساس امکانات مدرسه - تهیه امکانات، تجهیزات و سنجش امکانات
	زمان آموزش	
۲- از دیدگاه کاربران، وضعیت محتوای طرح بوم در مدارس ابتدایی چگونه است؟		
مضامین اصلی	مضامین فرعی	
پاسخگویی به نیازها و علایق یادگیرندگان	نیاز و علایق فردی	علاقه مندی دانش آموزان به انجام فعالیت‌ها - توجه به نیاز دانش آموزان در تدوین محتوا - کاربردی
	نیاز جامعه محلی	توجه به نیاز دانش آموزان در منطقه - نیاز دانش آموزان به یادگیری و استفاده از رسانه و تکنولوژی -
	نیازسنجی و خواست سنجی	نیازسنجی در جلسات انجمن مدرسه - نیازسنجی از آموزگاران طبق شناختی که از دانش آموزان داشتند - نیازسنجی از والدین - نیازسنجی از دانش آموزان - نیازسنجی بر اساس توانایی و استعداد دانش آموزان -
محتوا	موضوع	هنری - روانخوانی و آموزشی - داستان گوئی و کتاب خوانی - بهداشت فردی - آموزش کامپیوتر -
	تناسب با زندگی واقعی	آموزش مهارت‌های زندگی - آشنایی با مشاغل - آموزش فعالیت‌های معمولی و ساده روزانه و منزل.
۳- مهارت معلمان در اجرای طرح بوم در مدارس ابتدایی چگونه است؟		
مضامین اصلی	مضامین فرعی	
مهارت آموزش	سنجش، خلق محصول و به کار گیری آموخته‌ها	انجام دوباره مهارت - ساخت محصول - تهیه پرورشور و کاتالوگ حول محور موضوع آموزشی - انجام پروژه گروهی.
	فعالیت‌های یاددهی - یادگیری و روش تدریس	آموزش به صورت آنلاین - ساخت کتابخانه در کلاس و فراهم نمودن شرایط مطالعه و نقد و بررسی کتب - انجام فعالیت‌های عملی در حین تدریس و به عنوان تکلیف - بازدید میدانی - روش تدریس فعال.
	توسعه و رشد معلم	توسعه‌ی اطلاعات آموزگاران جهت آموزش موضوعات جدید - احساس نیاز به آموزش بیشتر در آموزگاران - تشکیل کلاس‌های آموزشی برای آموزگاران.

^۱. Triangulation

برنامه درسی غیر تجویزی	فاصله گرفتن از کتب درسی - آموزش بر اساس نیازسنجی - محتوای آزاد.
------------------------	---



شکل ۱. نحوه تشکیل مضامین اصلی

بحث و نتیجه گیری

مطابق یافته‌های پژوهش حاضر، ارزیابی کاربران از طرح بوم عناصر مختلفی را نشان داد. تحلیل یافته‌ها مشخص کرد که مشارکت و همکاری والدین، آموزگاران، دانش‌آموزان و انجمن اولیا و مربیان و آخرین در اجرای طرح بوم موثر است. یافته‌های این پژوهش با نتایج پژوهش‌های شرف زاده و علیجان پور (۱۳۹۲)، پورشافعی و آراین (۱۳۹۲) و سلسبیلی، شرفی و حسینی (۱۳۸۴)، همسو می‌باشد. در تبیین این نتایج می‌توان گفت که در تدوین و اجرای طرح آموزگاران در شورای آموزگاران و دانش‌آموزان با یکدیگر بحث و تبادل نظر داشته‌اند. والدین نیز در فراهم آوردن امکانات در اجرای طرح با مدرسه همکاری‌های لازم را داشته‌اند و در انجام فعالیت‌ها، کارهای عملی و آموزش برای رسیدن به اهداف طرح مشارکت چندانی نداشته‌اند. مشارکت انجمن اولیا و مربیان و اجرای طرح توسط خیرین در مدارس محدود بوده است چرا که موانع قانونی موجب حضور کم‌رنگ خیرین فرهنگی و آموزشی در مدارس شده است.

برای اجرای طرح بوم در مدارس، به شرایط زیربنایی نیاز است. امکانات زیربنایی هر مدرسه شامل زمان آموزش، فضای آموزش و امکانات، تجهیزات و سنجش امکانات برای تصمیم‌گیری درست بود. یکی از عوامل مهم برای اجرای طرح بوم ایجاد فضایی دلخواه، جذاب و متناسب با یادگیری است. یافته‌های این پژوهش با یافته‌های پژوهش خسروجردی (۱۴۰۰) و شاهوارپور نجف آبادی (۱۴۰۱) همسو است. در تبیین این یافته‌ها می‌توان بیان نمود که یکی از مکان‌هایی که مدرسه می‌تواند به عنوان فضای آموزشی در جهت کاهش استرس، افزایش تمرکز، آموزش زندگی اجتماعی، تقویت خلاقیت و نوآوری استفاده کند حیاط مدرسه است که بنا بر پژوهش حاضر بسیاری از مدارس و آموزگاران فعالیت‌های یادگیری خود را در حیاط مدرسه تجربه کردند. مدارس به فضاهای چند عملکردی و برخوردار از انواع تجهیزات و امکانات متنوع، مکمل و کمک آموزشی نیاز دارند که تعامل و واکنش کودکان را در قالب جذابیت، سرگرم کنندگی، تعامل طولانی مدت و برنامه‌های درسی برانگیزد. برای کودکان فرآیند تعامل با محیط نسبت به کسب نتیجه اهمیت بیشتری دارد بنابراین فضای مدرسه باید مشوق اعمال خلاقانه و آزادی عمل کودکان باشد اما طبق پژوهش حاضر مدارس اساساً دارای فضای آموزشی متناسب با فعالیت‌های عملی نیستند، همچنین مبلمان کلاس‌های درسی برای ایجاد انگیزه، تشویق به ارائه‌ی خلاقیت و انجام فعالیت‌های طولانی مدت مناسب نیست.

مدارس با کمبود امکانات، بودجه و نیروی انسانی متخصص مواجه هستند، بنابراین بعد از نیازسنجی مجبور به سنجش امکانات هستند. از آن جایی که طرح بوم یک برنامه‌ی مدرسه‌محور است تدارک تمام موارد ذکر شده بر عهده‌ی مدرسه می‌باشد. کارشناسان آموزش و پرورش معتقدند برای استقرار نظام غیرمتمرکز در حوزه برنامه‌درسی کشور به ایجاد شرایط و ظرفیت‌های خاصی نیاز است که در حال حاضر شرایط و امکانات لازم برای حرکت به سمت عدم تمرکز در نظام برنامه‌ریزی درسی کشور کم است و بسترها و زمینه‌های اقتصادی لازم برای تمرکززدایی در مناطق مختلف کشور وجود ندارد. امنیت خندقی و گودرزی (۱۳۹۰). امکانات آموزشی بر تسهیل فرآیند یادگیری اثرگذار است و می‌توان با افزایش شناخت نسبت به امکانات آموزشی و تربیت نیروی انسانی کارآمد گامی به سمت افزایش کیفیت نظام آموزشی برداشت فرخی و لهراسبی (۱۴۰۰). بر اساس پژوهش نباتی (۱۳۹۸) امکانات موجود در مدارس ابتدایی شهر تهران نیز برای اجرای پروژه‌های مدرسه‌محور مناسب نیست و نظام آموزش و پرورش فعلی ظرفیت اجرای برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور را ندارد. بر اساس پژوهش رستمی، نامور، ستاری و راستگو (۱۳۹۹) بیشتر مدارس از وسایل کمک آموزشی، تجهیزات و منابع مالی برخوردار نیستند به همین علت از کیفیت عملکرد مدارس در جهت اجرای برنامه‌درسی مدرسه‌محور کاسته می‌شود که با پژوهش حاضر همسو است. بر اساس پژوهشی که ویناردی (۲۰۱۷) انجام داده است، در نتیجه‌ی اجرای تمرکززدایی در اندونزی، کمبود امکانات مدرسه و کمبود نیروی انسانی و معلم در برخی مناطق مشاهده شد.

همچنین یافته‌های پرسش دیگر پژوهش در زمینه محتوای طرح بوم، مضامینی نظیر پاسخگویی به نیازها و علائق یادگیرندگان به صورت فردی و در جامعه محلی و توجه به نیازسنجی و خواست سنجی را نشان داد. پژوهش حاضر با پژوهش رنجبر (۱۳۹۵)، ستاری (۱۳۹۹)، اکبری جلالده (۱۴۰۰) همسو است. در تبیین این یافته‌ها می‌توان بیان نمود که باید برنامه‌ها و مواد آموزشی با توجه به استعدادها و توانایی‌های نهفته‌ی یادگیرنده باشد. همچنین محتوای آموزشی و مطالب باید با منطقه و موقعیت اجتماعی و فرهنگی فراگیران هماهنگ باشد چرا که قبل از اجرای طرح آموزگاران با نیازهای فردی و علائق دانش‌آموزان آشنا بودند، بسیاری از آموزگاران از والدین دانش‌آموزان نیازسنجی کردند و همچنین شورای مدراس محتوا را در جهت رفع نیازهای منطقه ارائه دادند.

مضمون اصلی دیگر، تناسب با زندگی واقعی می‌باشد. محتوایی که در مدارس برای طرح بوم انتخاب شده است به گونه‌ای است که با زندگی واقعی دانش‌آموزان ارتباط مستقیم دارد. همچنین از موضوعات نظری و عملی هر دو در محتوا استفاده شده است. پژوهش حاضر با پژوهش عبدالهی اصل، ابراهیمی و ولیزاده (۱۳۹۹)، خواجه امیری حق (۱۴۰۰) و نورآبادی و لکزایی (۱۴۰۱) همسو می‌باشد. در تبیین این یافته‌ها می‌توان بیان نمود که در یک برنامه‌درسی مدرسه‌محور برخلاف برنامه‌درسی متمرکز دانش‌آموزان احساس می‌کنند که یادگیری با نیازهای آنان بیشتر مرتبط است و با برنامه‌ی درسی و محتوای مطالب درسی ارتباط نزدیک دارند. در برنامه ویژه مدرسه، فعالیت‌ها و محتوا جهت تقویت و رشد هویت دانش‌آموزان طراحی می‌شود و برنامه‌درسی دانش‌آموزان را به سمت علاقه مندی به قومیت و ملیت و آشنایی با ویژگی‌ها و تلاش برای رفع نیازهای محله سوق می‌دهد همچنین بسیاری از محتواهای تدوین شده باعث تقویت خصوصیات و ویژگی‌های مثبت در دانش‌آموزان شده است، در نهایت طرح بوم باعث آموزش مهارت به دانش‌آموزان می‌شود و آن‌ها را برای زندگی در جامعه و برای آینده آماده می‌کند.

در زمینه مهارت معلمان در اجرای طرح بوم، عناصری نظیر مهارت سنجش، خلق محصول و به کارگیری آموخته‌ها، فعالیت‌های یاددهی-یادگیری و روش تدریس، رشد معلم، و طراحی برنامه‌درسی تاثیرگذار بود. پژوهش حاضر با پژوهش چاه ستاره (۱۳۹۳) و عماره (۱۳۹۷) همسو بود. در تبیین این یافته‌ها می‌توان بیان نمود که معلم فرصت‌های یاددهی-یادگیری را خلق می‌کند و مفاهیم و مضامین را به کمک انواع روش‌های تدریس به دانش‌آموزان منتقل می‌کند. منظور از تدریس فعال آن نوع تدریس است که

متمایل به یادگیرنده بوده، به او آزادی عمل دهد و نقش اساسی آن تسهیل یادگیری پایدار و موثر باشد (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۵). پیامدهای مثبت روش تدریس فعال تسهیل و تثبیت یادگیری، برانگیختن حس کنجکاوی، ایجاد انگیزه و علاقه برای یادگیری و تسریع فعال‌سازی است (چاه ستاره، ۱۳۹۳). تدریس فعال این فرصت را به هر دانش‌آموز می‌دهد که با سرعت، روش و زمان مناسب خود مطالب را بیاموزد، بنابراین افت تحصیلی کم شده و بازدهی و پیشرفت تحصیلی بیشتر می‌شود که این یافته‌ها با پژوهش حاضر مطابقت دارد (عمار، ۱۳۹۷). آموزگاران برای اجرای برنامه ویژه مدرسه از محتوایی استفاده می‌کردند که خود در آن مهارت داشتند یا می‌توانستند از ظرفیت‌های محلی و منطقه‌ای استفاده کنند. همچنین آموزگاران در کلاس‌های ضمن خدمت در جهت اجرای برنامه ویژه مدرسه شرکت کردند با این وجود آموزگاران برای طراحی و تدوین یک واحد آموزشی و همچنین چرایی طرح بوم نیاز به آموزش دارند.

ارزشیابی یک فرآیند مداوم و جزء جدانشدنی برنامه‌درسی است که با پژوهش نادری (۱۳۹۵) همسو می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان بیان که اجرای درست ارزشیابی باعث برانگیختن میزان درک و فهم، حس قضاوت و تفکر انتقادی یادگیرندگان می‌شود. به کارگیری شیوه‌های نوین ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، ارزشیابی در خدمت آموزش قرار می‌گیرد. در پژوهش حاضر نیز از انواع ارزشیابی‌های نوین آموزشی مانند ارزشیابی کوشش مدار، ارائه‌ی گزارش، ابزارهای صوتی و تصویری، پوشه‌ی کار، مشاهده‌ی طبیعی و ارزشیابی از عملکرد استفاده شده است. هر برنامه‌ی درسی به ارزشیابی نیاز دارد، اما ارزشیابی و سنجش از طرح بوم بدون استرس و اضطراب، با توجه به توانایی‌ها و استعدادهای فردی و کاربردی و مسئله‌محور بوده است.

توسعه و رشد معلم و اعضای مدرسه یکی از اهداف طرح بوم است که آموزش و پرورش به این نکته توجه نکرده است. پژوهش حاضر با پژوهش رحمانی (۱۳۹۲) و زینی وند و زینی وند (۱۳۹۴) ناهمخوان است. در تبیین این یافته‌ها می‌توان بیان نمود که آموزش‌های ضمن خدمت که شامل آموزش مطالب جدید، آشنایی با برنامه‌های نو و نیازهای ملی می‌باشد عاملی برای توسعه حرفه‌ای معلمان است اما در پژوهش حاضر تمام آموزگاران پیش از اجرای برنامه ویژه مدرسه در آموزش‌های ضمن خدمت شرکت نموده‌اند. با این وجود مصاحبه‌شوندگان اذعان داشتند که به آموزش بیشتری نیاز دارند و در دوره‌های قبلی ضمن خدمت مطالب به خوبی منتقل نشده است.

در پژوهش حاضر یکی از عوامل رشد و توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان استفاده از برنامه‌درسی غیر تجویزی است که با پژوهش عبدالهی اصل و همکاران (۱۳۹۹) همسو می‌باشد. در تبیین این نتیجه می‌توان بیان نمود که آموزگاران در اجرای طرح بوم به طراحی و تدوین برنامه غیر تجویزی پرداخته‌اند چرا که طرح بوم یک طرح مدرسه‌محور است. طراحی و تدوین برنامه غیر تجویزی به آموزگاران این اجازه را می‌دهد که با توجه به نیاز و علائق دانش‌آموزان و امکانات مدرسه یک برنامه‌ی درسی مناسب را طراحی کنند. همچنین باعث رشد و توسعه‌ی حرفه‌ای معلم نیز می‌شود.

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد نقاط قوت طرح بوم مواردی نظیر رفع نیازهای آموزشی، معنادار شدن نقش مدرسه، جلب مشارکت و همکاری، یادگیری مهارت‌های زندگی، آشنایی با مشاغل، کسب درآمد، کشف استعداد دانش‌آموزان، آزادی در انتخاب محتوا و استقبال دانش‌آموزان می‌باشد. یافته‌های این پژوهش با نتایج پژوهش قاسم پور (۱۳۸۴)، گواهیان جهرمی (۱۳۸۸)، پیری و همکاران (۱۳۹۰) و قلاوندی (۱۳۹۹) همسو می‌باشد. در تبیین این نتایج می‌توان بیان نمود که آموزش و پرورش هر ساله تعداد زیادی طرح‌های پیشنهادی را به مدارس ابلاغ می‌کند. هر کدام از این طرح‌ها و برنامه‌ها با توجه به اقتضائات ملی و محلی تدوین شده‌اند و نقاط مثبت و منفی مختص خود را دارند. مهم‌ترین نکته اینجاست که بتوان نکات مثبت و منفی برنامه‌ها را بیرون کشید، نقاط قوت آن را تحکیم کرد و نقاط ضعف آن را بهبود بخشید. برنامه ویژه مدرسه دارای نقاط قوتی است که دلیل بر

مفید و مهم بودن طرح بوم در نظام آموزشی ایران است. با کاهش تمرکز تولید برنامه درسی محتوای برنامه درسی با نیازهای محلی و علائق دانش آموزان مطابقت پیدا می کند و باعث ارتقای سطح علمی معلمان و مدیران می شود. تحقق رویکرد برنامه ریزی درسی مدرسه محور سازوکارهایی را به مدارس ارائه می دهد از جمله برآورده شدن بهتر نیازها و علائق دانش آموزان و جامعه، توجه به تفاوت های فردی دانش آموزان، فراگیری دانش و منابع محلی، توجه به ایده ها، موضوع ها و فناوری های جدید، آموزش مهارت های زندگی که باعث ارتقا توانمندی دانش آموزان می شود، آشنایی با مشاغل و کسب درآمد و افزایش مشارکت والدین. البته بر اساس یافته های پژوهش وانگ، چن ویکتور و نئو (۲۰۱۹) دادن استقلال به مدارس در سنگاپور و داشتن انعطاف در چارچوب برنامه های درسی موجب نتایج امیدوارکننده ای در یاددهی - یادگیری دانش آموزان بوده است اما نمی توانسته است برای تمام مشکلات و چالش ها، راه حلی باشد بنابراین طرح بوم باید یک برنامه ی غیرتجویزی باشد که در کنار برنامه درسی متمرکز فعالیت می کند.

یافته بعدی پژوهش در زمینه نقاط ضعف طرح بوم مواردی نظیر کمبود وقت، کمبود بودجه و امکانات، توجیه نبودن والدین و آموزگاران، عدم همکاری والدین، تأکید بر اجبار در اجرای طرح و شلوغی کلاس ها را نشان داد. نتایج این پژوهش با پژوهش خانعلی کویایی (۱۳۹۹) و گواهیان چهارمی (۱۳۸۸) ناهمسو است و با نتایج پژوهش همتی (۱۳۹۱)، نباتی (۱۳۹۸)، شاهین^۱ (۲۰۱۸) و لی، چنگ و کو (۲۰۱۸) همسو می باشد. در تبیین این یافته ها می توان بیان نمود که بسیاری از آموزگاران به دلیل مشکلات موجود در مدارس از جمله کمبود وقت کافی برای ارائه فعالیت های مدرسه محور، نبود بودجه و زیرساخت مناسب در مدارس دولتی همچنین اهمیت ندادن والدین به محتوای غیردرسی از اجرای طرح سر باز می زنند. بعضی از فعالیت های اجرا شده در طرح بوم زمان بر هستند لذا باید برای آن ها برنامه ریزی و اولویت بندی انجام داد (قلاوندی، ۱۳۹۹). بسیاری از طرح هایی که در مدارس اجرا می شود مانند طرح جابربن حیان که در مدارس اجرا می شد پیامدهای منفی دارد از جمله لطمه وارد شدن به برنامه درسی عمومی کلاس از جهت کمبود زمان، اهمیت ندادن والدین و ممانعت از فعالیت فرزندانشان (رضایی، ۱۳۹۷). از دیگر مشکلات اجرای طرح بوم عدم توجیه و آمادگی معلمان، عدم حمایت از آموزگاران، عرضه نکردن راهنمای مناسب و عدم حمایت مالی بوده است. سیستم آموزشی کشور ایران متمرکز است و طرح بوم رویکردی مدرسه محور دارد بنابراین از دیگر مشکلات طرح بوم عدم آگاهی مجریان طرح راجع به اجرای طرح، فراهم نبودن بستر فرهنگی و مشغولیت زیاد مجریان به کارهای روزمره مدرسه است. از مهم ترین موانع اجرای طرح بوم کمبود امکانات و بودجه است که چون طرح با رویکرد مدرسه محور ابلاغ شده است، مدرسه باید امکانات را فراهم کند که به طور معمول در مدارس دولتی بسیاری از خانواده ها همکاری لازم را با مدرسه جهت تامین امکانات ندارند. آموزش و پرورش سالیانه انبوهی از طرح های مختلف را به مدارس ابلاغ می کند که آموزگاران باید در کنار آموزش کتب درسی چندی از طرح ها را ارائه دهند، اما آموزگاران حتی برای اتمام کتب درسی هم با کمبود زمان و امکانات مواجه هستند.

یافته بعدی پژوهش در زمینه راهکارهای بهبود کیفیت طرح بوم مواردی را نشان داد، از جمله، بهبود برنامه آموزشی، بهبود اثرگذاری طرح، تداوم طرح، و توسعه امکانات اجرایی. بر اساس یافته های پژوهش پیری و همکاران (۱۳۹۰)، عناصری به عنوان پیش نیاز اجرای برنامه درسی مدرسه محور وجود دارد از جمله طراحی برنامه های آموزشی جهت ارائه ی آموزش های مورد نیاز به اعضای آموزشی و اداری مدارس، برنامه ریزی برای آموزش های پیش از خدمت و ضمن خدمت معلمان در زمینه ی برنامه درسی، تخصیص بودجه، تجهیزات و امکانات تسهیل کننده در مدارس، ایجاد فضای مناسب برای مشارکت مسئولان محلی، والدین، معلمان و شاگردان که با پژوهش حاضر همسو است، چرا که راهکارهایی که مصاحبه شوندگان ارائه دادند نیز در جهت آموزش بیشتر دست اندرکاران و افزایش بودجه و امکانات مدارس است. طبق یافته های پژوهش همتی (۱۳۹۱) ایجاد نظام های حمایت

مالی، توجه به امکانات و شرایط مدارس، تأمین و توزیع اعتبارات و امکانات، متناسب ساختن شرایط فیزیکی و ساختاری مدارس و پشتیبانی مالی شوراها عواملی هستند که به اجرای طرح مدیریت مدرسه محور کمک می کنند.

در پایان، بر اساس یافته های فوق، پیشنهادهای کاربردی ذیل ارائه می شود:

- تقویت فضای مدارس و امکانات آنها در جهت اجرای بهینه ی برنامه های درسی مدرسه محور

- ارتقای مهارت معلمان در دوره های ضمن خدمت

- تعیین حوزه های محتوایی متناسب با سن دانش آموزان

- تقویت آموزش مهارت های زندگی و شناسایی مشاغل به دانش آموزان در مدارس

- افزایش ارتباط مدرسه با نهادهای محلی برای اجرای اثربخش برنامه های درسی غیرتجویزی

- تقویت نیازسنجی آموزشی در راستای اجرای برنامه های درسی غیرتجویزی



منابع

- ابراهیمی، نامدار. (۱۳۹۳). سیر تحول منابع علمی حوزه برنامه‌درسی: ۱۹۰۰-۱۹۰۹، *دانشنامه ایرانی برنامه‌درسی*.
- اکبری جلالده، پونه. (۱۴۰۰). شناسایی تجارب مدیران و معلمان از طرح مدرسه‌محوری و ساز و کارهای تحقق آن در مدارس ابتدایی شهر رشت (مطالعه موردی طرح بوم)، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی.
- امیری، احمد؛ زین الدینی میمند، زهرا. (۱۳۹۸). تبیین رویکرد برنامه‌ریزی درسی ویژه در سطح مدرسه (بوم‌محوری) در راستای سیاست تمرکززدایی، دومین همایش ملی تحول در برنامه‌درسی.
- امین خندقی، مقصود؛ گودرزی، محمدعلی. (۱۳۹۰). طراحی نظام برنامه‌ریزی درسی منطقه ای برای آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، *فصلنامه مطالعات برنامه‌درسی ایران*، ۶ (۲۳)، ۷۶-۱۰۹.
- برات زاده، گلی. (۱۴۰۰). *واکاوی ادراک ذینفعان در خصوص اثربخشی برنامه ویژه مدرسه (بوم) در شهر تهران*، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.
- بندک، موسی؛ ملکی، حسن؛ عباس پور، عباس؛ ابراهیمی قوام، صغری. (۱۳۹۳). بررسی تاثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر خلاقیت دانش‌آموزان، *ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، ۴ (۱)، ۱۸۹-۲۰۰.
- پورشافعی، هادی؛ آرن، ناهید. (۱۳۹۲). تحول برنامه‌های درسی در بستر مشارکت معلمان، همایش انجمن مطالعات برنامه‌درسی ایران، ۱۲، ۱۰۴-۱۰۶.
- پیری، موسی؛ بهروزی تبار، خدیجه. (۱۳۹۴). امکان سنجی برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور در برنامه‌ریزی درسی از دیدگاه خبرگان آموزشی، *پژوهش‌های برنامه‌درسی*، ۵ (۲)، ۱-۲۲.
- پیری، موسی؛ عطاران، محمد؛ کیامنش، علیرضا؛ حسین نژاد، غلامرضا. (۱۳۹۰). برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور راهبردی برای تمرکززدایی از نظام برنامه‌ریزی درسی، *پژوهش‌های برنامه‌درسی*، ۱ (۱)، ۱-۲۷.
- چاه ستاره، مجتبی. (۱۳۹۳). تجارب معلمان در زمینه‌ی به کارگیری یا عدم به کارگیری روش‌های تدریس فعال در دوره ابتدایی (شهرستان شاهرود-منطقه بیارجمند)، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم تهران.
- خانعلی کوپائی، مهین. (۱۳۹۹). شناسایی نوع مواجهه مدیران و معلمان مدارس دوره دوم ابتدایی با برنامه ویژه مدرسه در شهرستان قرقچک، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه فرهنگیان پردیس نسیم تهران.
- خسروجردی، نرجس. (۱۴۰۰). *حیات مدرسه خاطره انگیزترین فضای آموزشی، کنفرانس ملی شهرسازی، معماری، عمران و محیط زیست*، ۱۳.
- خواجه امیری حق، مهسا. (۱۴۰۰). تحلیل پدیدارشناسانه ادراک و تجربه معلمان و مدیران مدارس ابتدایی در خصوص وضعیت طرح ویژه مدرسه، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور استان آذربایجان غربی.
- دلاور، علی. (۱۳۸۵). *مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی*، انتشارات رشد.
- رستمی آلله، ترحم؛ نامور، یوسف؛ ستاری، صدرالدین؛ راستگو، اعظم. (۱۳۹۹). طراحی مدل فرآیندی کیفیت اجرای برنامه تعالی مدیریت مدرسه، *فصلنامه علمی مدیریت مدرسه*، ۸ (۲)، ۱۴۰-۱۶۱.
- رضایی، ابراهیم. (۱۳۹۷). میزان موفقیت پروژه های علمی جابربن حیان در تحقق اهداف مورد نظر از دیدگاه معلمان و مدیران مدارس ابتدایی شهرستان چارویماق در سال تحصیلی ۹۶-۹۷، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تبریز.
- رنجبر، مریم السادات. (۱۳۹۵). نیازسنجی و مخاطب شناسی در طراحی آموزشی و تدوین برنامه‌ها و کتب درسی، کنفرانس بین المللی پژوهش‌های نوین در مدیریت، اقتصاد و علوم انسانی.
- زینی وند، فهیمه؛ زینی وند، فرشته. (۱۳۹۴). *آموزش ضمن خدمت و تعالی معلمان ابتدایی*، همایش ملی آموزش ابتدایی، ۱، ۲۲۵-۲۳۲.

- سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی. (۱۳۹۷). *راهنمای عمل برنامه ویژه مدرسه*، چاپ و نشر کتاب های درسی ایران.
- ستاری، علی. (۱۳۹۹). تمرکززدایی از برنامه‌درسی در ایران با تکیه بر مولفه‌های ارزش-باوری و قوانین سند برنامه‌درسی ملی، *فصلنامه مطالعات برنامه‌درسی ایران*، ۱۶، ۱۹۷-۲۲۲.
- سجودی، مرجان؛ ملکی، حسن؛ خسروآبادی، علی اکبر. (۱۳۹۷). تاثیر آموزش مدرسه‌محور بر قدرت برنامه‌درسی، *مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی*، ۳ (۲۹)، ۳۶-۲۵.
- سلسبیلی، نادر. (۱۳۹۳). امکان سنجی کاربرد رویکرد برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه به سه روش متمایز پذیرش، سازگارسازی و بازنگری، *فصلنامه مطالعات برنامه‌درسی ایران*، ۳۳، ۹۲-۱۲۸.
- سلسبیلی، نادر؛ شرفی، حسن؛ حسینی، سیدمحمدحسین. (۱۳۸۴). *گذار نظام برنامه‌ریزی درسی ایران به سمت عدم‌تمرکز در طراحی و تدوین برنامه‌درسی با تاکید بر برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه*. همایش تمرکز و عدم‌تمرکز در فرآیند برنامه‌ریزی درسی، ۳۹۴-۴۱۸.
- سیف، علی اکبر. (۱۳۹۲). *روانشناسی پرورشی*. تهران: نشر دوران.
- شاهوارپور نجف آبادی، دانیال. (۱۴۰۱). *تأملی بر جایگاه فضای کالبدی آموزش بر افزایش یادگیری دانش‌آموزان*، همایش ملی تحقیقات میان رشته‌ای در علوم مهندسی و مدیریت، ۴.
- شرف زاده، سهیلا؛ علیجان پور، کلثوم. (۱۳۹۲). نقش برنامه‌درسی بر استقلال و همکاری هوشمندانه دانش‌آموزان، همایش انجمن مطالعات برنامه‌درسی ایران، ۱۲، ۳۸۶-۳۸۸.
- شعاری نژاد، علی اکبر. (۱۳۹۳). *فلسفه آموزش و پرورش*، تهران: انتشارات امیرکبیر.
- صالحی، مهدی؛ بازگیر، زانیار؛ ازکات، عادل. (۱۳۹۹). مدیریت مدرسه‌محور موانع و راهکارها پژوهشی پدیدارشناسانه، *مدیریت مدرسه*، ۸ (۴)، ۱۰۵-۹۲.
- عبدالحی، سامان؛ دارابی، شهرداد؛ چگنی، مهدی. (۱۳۹۹). پیشگیری مدرسه‌محور از بزهکاری دانش‌آموزان در معرض خطر، *مطالعات پیشگیری از جرم*، پیاپی ۵۷، ۱-۲۵.
- عماره، نسیم. (۱۳۹۷). بررسی تاثیر جایگزین کردن روش تدریس فعال به جای روش های تدریس سنتی و معلم محور بر میزان یادگیری، پیشرفت و عملکرد دانش‌آموزان ابتدایی ناحیه یک بندرعباس، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد بندرعباس.
- فتحی واجارگاه، کورش. (۱۳۹۵). *اصول و مفاهیم اساسی برنامه‌ریزی درسی*، چاپ دوم، تهران: علم استادان
- فرخی، افروز؛ لهراسبی، محمد. (۱۴۰۰). به کارگیری امکانات آموزشی گامی جهت تسهیل فرآیند یادگیری، *فصلنامه آموزش پژوهی*، ۸ (۲۹)، ۱۴-۱.
- قاسم پور، حسین. (۱۳۸۴). چالش‌های ناظر بر طراحی و تولید برنامه‌درسی با رویکرد کاهش تمرکز، همایش تمرکز و عدم‌تمرکز در فرآیند برنامه‌ریزی درسی.
- قلاوندی، علی. (۱۳۹۹). *واکاوی اجرای برنامه ویژه مدرسه (بوم) در دوره ابتدایی*، پایان نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه خوارزمی.
- کیان، مرجان. (۱۳۹۴). نهضت پیشرفت گرایی در تعلیم و تربیت، *دانشنامه ایرانی برنامه‌درسی*.
- گواهیان جهرمی، فائزه. (۱۳۸۸). بررسی نگرش مدیران و دبیران مدارس (ابتدایی، راهنمایی و متوسطه) دخترانه شهرستان جهرم در رابطه با اجرای طرح مدرسه‌محوری، پایان نامه کارشناسی ارشد، پیام نور تهران.
- مهرمحمودی، محمود. (۱۳۹۱). *برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور*. (۲۵۳-۲۴۵). برنامه‌درسی نظرگاه ها، رویکردها و چشم اندازها، چاپ ششم، تهران: انتشارات سمت.

- نادری، سوسن. (۱۳۹۵). شیوه‌های نوین ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، آموزش شیمی ایران، دوره ۹، ۲۳۰-۲۳۸.
- نورآبادی، سولماز؛ لکزایی، پروانه. (۱۴۰۱). بررسی مفهوم هویت در طرح بوم (برنامه ویژه مدرسه)، فناوری‌های نوین در تعلیم و تربیت، ۵.
- همت یار، میربشیر؛ بهادری، صمد؛ اشرفی، فرشید. (۱۳۹۸). بررسی ابعاد استقلال مدرسه (ایده مدرسه‌محوری): واکاوی تجربیات و نظرات مدیران مدارس دوره‌ی ابتدایی، دوفصلنامه علمی تخصصی پژوهش در آموزش ابتدایی، ۱، (۲)، ۷۹-۷۱.
- همتی، فاطمه. (۱۳۹۱). بررسی عوامل موثر بر اجرایی شدن طرح مدیریت مدرسه‌محور از دید کارشناسان و متخصصان آموزش و پرورش شهر تهران، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه الزهرا.
- Lee, T., Cheng, Y., Ko, J. (۲۰۱۸). Curriculum Reform with a School Based Approach: Intellectual, Structural challenges, *School Leadership and Management*, ۳۸, ۲۷۸-۳۰۱.
- Shahn, A. (۲۰۱۸). The opinions of School Principals on Decentralization in Education, *Turkish Journal of Education*, ۷ (۲), ۵۵-۸۵.
- Wang, L; Chen Victor, D; Neo, W. (۲۰۱۹). Studying the Enactment of School Based Curriculum Development (SBCD) in Singapore, *Education Research*, ۶۱, ۳۳۷-۳۵۵.
- Winardi. W. (۲۰۱۷). Decentralization of Education in Indonesia- A Study on Education Development Gaps in the Provincial Areas, *International Education Studies*, ۱۰, ۷۹-۹۳.

