



Analysis of the curriculum implementation pattern of mosque-centered schools; case study of Masjedestan School in Tehran and Hazrat Ruhollah School in Mashhad

Alireza Akbari , Master's degree student, Department of Political Sociology, Faculty of Islamic Studies and Political Science, Imam Sadiq University (peace be upon his), Tehran, Iran.
Email: alireza2791379313@gmail.com

MohammadReza Borzooei , Associate Professor, Member of the Communications and Media Department, Faculty of Islamic Studies, Culture and Communications, Imam Sadiq University (peace be upon his), Tehran, Iran. Email: borzooei@isu.ac.ir

Extended Abstract

Subject: This research aims to explain the curriculum implementation model in mosque-centered schools, and has conducted a case study of two schools: Masjedestan and Hazrat Ruhollah. These schools, as transformational models in the country's formal education system, have been formed with the aim of eliminating educational and training gaps and in line with the implementation of the Fundamental Education Transformation Document and the National Curriculum Document. What is carefully prepared in the curriculum design stage in the form of upstream documents and in the compilation stage in the form of textbooks, regulations, and notifications, must ultimately be implemented in the school, otherwise all previous efforts will be in vain. Therefore, achieving an efficient model in curriculum implementation is an undeniable necessity.

Methodology: The research method is descriptive-analytical with a qualitative approach that uses a combination of documentary methods, semi-structured interviews, and field observation to collect data, and data analysis was carried out using thematic analysis and thematic network approaches. Given that one of the criticisms of the case study method is the low internal and external validity, the use of triangulation in qualitative research, especially in case analysis, helps to overcome this deficiency. For this purpose, the correspondence of the thematic network of the curriculum implementation model extracted from the interviews with the existing empirical data and objective observations has been examined. After studying the documentation of mosque-centered schools and conducting interviews, all the concepts of the resulting text were coded. In the next stage, basic themes, as well as organizing and overarching themes, were extracted from the initial codes. Finally, in order to validate the results, the extracted organizing themes were matched with the documentary data and the researcher's field observations using the data triangulation method.

Findings: The research sought to answer the central question: What model do mosque-centered schools use in implementing the curriculum? The findings show that the curriculum implementation model of these schools is based on three main axes: "human factors", "educational environment", and "implementation methods".



and strategies". In analyzing the basic, organizing, and comprehensive themes of this research, it was found that mosque-centered schools, by emphasizing the human factors of curriculum implementation and its implementation methods and strategies, have been efficient and effective in achieving the goals of the Fundamental Education Transformation Document and the National Curriculum Document. One of the outstanding features of mosque-centered schools is the prominent role of principals in guiding and coordinating curricula and training. The principals of these schools are known not only as educational leaders, but also as the main supporters of teachers and students. The direct and intimate communication of the principals with teachers and students allows them to be closely informed about the problems and challenges and to improve the educational and training process by making effective and timely decisions. The principal of these schools actively have regular and effective meetings with teachers and are present alongside the teachers in the educational environment, which ensures that the coordination between the educational and training goals in the school is carried out in the best possible way.

Conclusion: The central role of principals reflects Fullan's (2007) emphasis on the importance of local characteristics (including the role of the school principal) in the curriculum implementation process and show that in practice the principal has acted as a determining local variable. Another strength of these schools is the role of the instructors. The teacher is at the forefront of implementing the curriculum. The initiative of using instructors in these schools not only contributes to the transfer of knowledge to students, but also to the upbringing and development of their moral and social dimensions. In mosque-centered schools, instructors, as individuals with valuable and educated personality traits, have a much closer and broader relationship with students than the teacher. This close and broad relationship means that they have a much greater capacity to implement the curriculum than teachers in regular schools. Given their intimate relationships and ability to accurately understand the needs of students, instructors can be effective educational and scientific models for them, thereby contributing to more effective implementation of curricula. In summary, the analysis of the executive role of instructors and principals in answering the main research question of the program implementation model in mosque-centered schools show that active human resources close to students are important factors in facilitating the implementation of the curriculum in these schools.

Keywords: Mosque-centered schools, form-content evolution, curriculum implementation model, Masjidistan school, Hazrat Ruhollah school.



واکاوی الگوی اجرای برنامه درسی مدارس مسجدمحور؛ مورد مطالعه مدارس مسجدستان تهران و حضرت روح الله مشهد

علیرضا اکبری^۱ ID، محمدرضا برزویی^۲ ID

چکیده

این پژوهش با هدف تبیین الگوی اجرای برنامه درسی در مدارس مسجدمحور، به مطالعه موردی دو مدرسه مسجدستان و حضرت روح الله پرداخته است. این مدارس به عنوان الگوهای تحول خواه در نظام آموزش رسمی کشور، با هدف رفع خلأهای آموزشی و تربیتی و در راستای اجرای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و سند برنامه درسی ملی شکل گرفته اند. روش پژوهش، توصیفی-تحلیلی با رویکرد کیفی است که از ترکیب روش های اسنادی، مصاحبه نیمه ساختاریافته و مشاهده میدانی برای جمع آوری داده ها استفاده کرده و تحلیل داده ها با روش تحلیل مضمون و رویکرد شبکه مضامین انجام شده است. پژوهش به دنبال پاسخ به این پرسش محوری بوده که مدارس مسجدمحور؛ از چه الگویی در اجرای برنامه درسی استفاده می کنند؟ یافته ها نشان می دهد که الگوی اجرای برنامه درسی این مدارس بر سه محور اصلی «عوامل انسانی»، «محیط آموزشی» و «روش ها و راهبردهای اجرایی» استوار است. عوامل انسانی شامل نقش محوری مدیر در هدایت، هماهنگی و ارتباط صمیمی با مربیان و دانش آموزان و نقش مربیان در تعلیم و تربیت همه جانبه برجسته است. محیط آموزشی معنوی و صمیمی مسجد، استفاده از آموزش مشارکتی، کاربردی و شخصی سازی شده و ارزشیابی مستمر، چندبعدی و فرایندمحور که اضطراب امتحان را کاهش داده و یادگیری را تسهیل می کنند؛ از دیگر عناصر این الگو هستند. ناگفته نماند که تأکید بر مشارکت خانواده ها، اجرای کارآمد برنامه درسی را تسهیل می کند. با این حال، عدم شفافیت برنامه درسی این مدارس و انتقاد برخی از صاحب نظران در نتیجه آن، نیاز به پژوهش و حمایت بیشتر از این مدارس را روشن می سازد.

واژگان کلیدی

مدارس مسجدمحور، تحول فرم محتوایی، الگوی اجرای برنامه درسی، مدرسه مسجدستان، مدرسه حضرت روح الله.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۸/۰۷ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۱۱/۲۷

۱. دانش آموخته کارشناسی ارشد، گروه جامعه شناسی سیاسی، دانشکده معارف اسلامی و علوم سیاسی، دانشگاه امام صادق علیه السلام، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)
alireza2791379313@gmail.com

۲. دانشیار گروه ارتباطات و رسانه، دانشکده معارف اسلامی و فرهنگ و ارتباطات، دانشگاه امام صادق علیه السلام، تهران، ایران.
borzooei@isu.ac.ir

مقدمه

مدارس مسجدمحور به‌عنوان الگویی تحول‌خواه در نظام آموزش و پرورش ایران از نیازها و مطالبه‌های محلی شکل گرفتند. نخستین تجربه موفق این الگو در مسجد صنعتگران مشهد و با مدیریت حجت‌الاسلام صرافیان پدید آمد. از آن زمان، چنین مدرسه‌هایی در نقاط مختلف کشور و به شیوه‌های متفاوتی ایجاد شده‌اند. شمار این مدارس بیش از ۲۵۰ مورد است (ستاد مرکزی مدارس مسجدمحور، بی‌تا). تجربه میدانی نشان می‌دهد که این مدارس الگوی واحد اجرایی ندارند و هر کدام بر اساس دیدگاه مدیران، نگاه جامعه محلی و خلأهای احساس شده در نظام رسمی، ساختار و برنامه‌ای منحصر به فرد یافته‌اند.

سند برنامه درسی ملی و سند تحول بنیادین، چارچوب‌های نظری و اهداف کلی نظام آموزش کشور را تعیین کرده‌اند. هرچند تدوین این اسناد پژوهش و تلاش فراوانی را پشت سر گذاشته است (از جمله کارهای پژوهشی ۱۳۸۴ - ۱۳۹۱)؛ تحقق اهداف اسناد مدون وابسته به اجرای مؤثر برنامه در سطح مدرسه است. اجرای برنامه زمانی موفق است که دانش‌آموز تجربیات، دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های مورد نظر را کسب کند (University of Zimbabwe، 1995: 8) و تنها با کسب تجربیات، مهارت‌ها و نگرش‌های هدف‌گذاری شده است که اجرای برنامه درسی محقق می‌شود (Karakuş، 2021: 203).

مدارس مسجدمحور نه تنها مخالف اهداف، مبانی و اصول سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و سند برنامه درسی ملی نیستند؛ بلکه به دنبال اجرای آن هستند و ناکارآمدی در اجرای برنامه درسی بوده که آن‌ها را بر این داشته به سمت الگویی تحول‌خواهانه حرکت کنند. تأکید ستاد مدارس مسجدمحور بر ساحت‌های شش‌گانه تعلیم و تربیت و ابعاد مختلف عقلی، ایمانی، علمی، عملی و اخلاقی که در اسناد مذکور عنوان شده، گواه این مدعا است^۱. به‌رغم اشتراک در تحول‌خواهی، مدارس مسجدمحور الگوهای اجرایی متنوعی داشته‌که با هم تفاوت‌های اساسی دارند و امکان ارائه الگوی اجرایی واحدی برای همه آن‌ها وجود ندارد. در همین راستا ضرورت پژوهش به‌منظور تبیین دستاوردهای این مدارس در اجرای برنامه درسی روشن می‌شود.

محقق در نتیجه سابقه همکاری با دو مدرسه مسجدمحور مسجدستان تهران حضرت روح‌الله مشهد (اولین مدرسه مسجدمحور کشور) که هر دو از مدارس تحول‌خواه شاخص محسوب می‌شوند؛ تشابه الگوی اجرایی برنامه درسی در این دو

مدرسه را تشخیص داده و با مطالعه موردی آن‌ها، به دنبال واکاوی عناصر و راهبردهای اجرای برنامه درسی این مدارس و استخراج الگویی است که برای نظام آموزش رسمی الهام‌بخش باشد.

آنچه در مرحله طراحی برنامه درسی در قالب اسناد بالادستی و در مرحله تدوین در قالب کتب درسی و آیین‌نامه‌ها و ابلاغیه‌ها با زحمات فراوان تنظیم می‌شود؛ نهایتاً باید در مدرسه به اجرا درآید و در غیر این صورت تمام زحمات پیشین بی‌اثر می‌ماند. از این رو دست یافتن به الگویی کارآمد در اجرای برنامه درسی ضرورتی انکارناپذیر است.

سؤالات پژوهش

سؤال اصلی: مدارس مسجدمحوری که از نوع تحول فرمی-محتوایی می‌باشند؛ چه الگویی در اجرای برنامه درسی دارند؟

سؤالات فرعی: مدارس مسجدمحور در حوزه اجرای برنامه درسی چه راهبردهای مدیریتی‌ای دارند؟

مربی‌ها و محیط آموزشی این مدارس چه ویژگی‌هایی دارند؟
چه اصولی بر فرایند یاددهی-یادگیری و روش‌های آموزش این مدارس حاکم است؟
چه اصولی بر ارزشیابی دانش‌آموزان این مدارس حاکم است؟

روش پژوهش

باتوجه به اینکه پژوهش از نوع نظری-کاربردی است و رویکرد توصیفی-تحلیلی دارد؛ از ترکیب روش‌های اسنادی، مصاحبه و مشاهده میدانی برای جمع‌آوری داده‌ها استفاده شده است. در واقع محقق به‌منظور پاسخ درخور به سؤالات پژوهش از روشی ترکیبی در جمع‌آوری اطلاعات استفاده کرده است. در روش اسنادی ادبیات نظری مربوط به اجرای برنامه درسی مطالعه شده و از تجربه‌نگاری‌های موجود که برای دو مدرسه مسجدمحور مسجستان و حضرت روح‌الله به ثبت رسیده؛ استفاده می‌شود. با روش مصاحبه از مدیران، معاونان و معلمان این دو مدرسه، در حوزه اصول، برنامه‌ها و اقدامات‌شان در حوزه اجرای برنامه درسی مصاحبه نیمه‌ساختاریافته به‌عمل آمده و مصاحبه‌ها تا حد اشباع نظری ادامه یافتند. جامعه آماری فعالان میدانی در حوزه مدارس مسجدمحور بوده که در همین راستا با ۶ نفر از مسئولان دو مدرسه مورد مطالعه و دبیر ستاد مرکزی مدارس مسجدمحور (در مجموع ۷ نفر به‌عنوان نمونه) مصاحبه

شده است. همچنین با توجه به سابقه همکاری محقق با مدرسه مسجدستان و همکاری با مدرسه حضرت روح‌الله، پژوهش حاضر به‌منظور تعمیق و افزایش اعتبار یافته‌ها از مشاهدات میدانی بهره برده است.

در تحلیل داده‌های جمع‌آوری‌شده از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته، از روش تحلیل مضمون با رویکرد شبکه مضامین استفاده شده است. این روش داده‌های پراکنده و متنوع را به داده‌های غنی و تفصیلی تبدیل می‌کند (Braun, Clarke & V., 2006). تحلیل مضمون به‌مثابه چتری در نظر گرفته می‌شود که ذیل آن مکاتب و رویکردهای مختلفی وجود دارد که در رویکرد شبکه مضامین سه دسته از مضامین شامل مضامین پایه (کدها و نکات کلیدی موجود در متن)، مضامین سازمان‌دهنده (مضامین به‌دست‌آمده از ترکیب و تلخیص مضامین پایه) و مضامین فراگیر (مضامین دربرگیرنده اصول کلی حاکم بر متن) شناسایی و تحلیل می‌شوند (شیخ‌زاده، بنی‌اسد؛ ۱۳۹۹). با توجه به اینکه یکی از انتقادهای وارده بر روش مطالعه موردی، پایین بودن اعتبار درونی و بیرونی است؛ استفاده از روش مثلث‌سازی در پژوهش کیفی به‌خصوص در تحلیل موردی در غلبه بر این نقصان یاری می‌رساند. چراکه اصل اساسی مثلث‌سازی استفاده از روش‌های مختلف به‌منظور تقلیل تفسیر غلط و همچنین همگرا ساختن چشم‌اندازهای مختلف است (عباس‌زاده، بوداکی و کریمی، ۱۳۹۱). مثلث‌سازی به لحاظ نظری به جنبه‌های مختلفی شامل تعدد ارزیابی‌کنندگان، کثرت منابع داده و روش تحلیل اشاره دارد (قاسمی، ۱۳۹۵: ۲۴۶). به همین منظور مطابقت شبکه مضامین الگوی اجرای برنامه درسی استخراج‌شده از مصاحبه‌ها با داده‌های تجربه‌نگاری موجود و مشاهدات عینی مورد بررسی قرار گرفته است. پس از مطالعه مستندنگاری‌های مدارس مسجدمحور و پیاده‌سازی مصاحبه‌ها، تمام مفاهیم متن حاصل کدگذاری شد. در مرحله بعد از کدهای اولیه مضامین پایه و به همین ترتیب مضامین سازمان‌دهنده و فراگیر استخراج شدند. درنهایت به‌منظور اعتبارسنجی نتایج با استفاده از روش مثلث‌سازی داده‌ها مضامین سازمان‌دهنده استخراج‌شده با داده‌های مستندنگاری و مشاهدات میدانی محقق تطبیق داده شد.

در این روش مزیت مطالعه موردی تمرکز بر الگوی اجرای برنامه درسی این مدارس و درک عمیق آن است. همچنین با توجه به تعدد مدارس مسجدمحوری که از الگوی تحول فرمی - محتوایی پیروی می‌کنند؛ عملاً امکان بررسی اصول، برنامه‌ها و اقدامات همه آن‌ها در قالب یک پژوهش میسر نیست. باید توجه کرد که هدف پژوهش رسیدن

به الگوی اجرایی این مدارس است و از آنجا که در سطح کلیات اجرای برنامه درسی بین این دسته از مدارس تحول خواه مشابهت وجود دارد؛ این بررسی قابلیت تعمیم به مدارس مسجدمحوری که از نوع تحول فرمی - محتوایی هستند؛ دارد. این مدارس صرفاً مدارس مسجدمحوری را شامل می شود که در عین تحول خواهی به محتوای رسمی آموزش و پرورش پایبند هستند.

پژوهش

جستجوی منابع علمی نشان می دهد که پژوهش مستقلی که به الگوی اجرای برنامه درسی مدارس مسجدمحور پرداخته باشد؛ وجود ندارد. فلذا پیشینه پژوهش را با بررسی مطالعات موجود در دو حوزه مدارس مسجدمحور و برنامه درسی (با تأکید بر اجرای برنامه درسی) بررسی می کنیم.

مطالعات مدارس مسجدمحور

ملک احمدی (۱۴۰۲)؛ کتاب مستندنگاری ملک احمدی مجموعه ای از شناسنامه ها، رویکردها، روش های آموزشی و نوآوری های هجده مدرسه تحول خواه را ثبت کرده و الگوهای متفاوت این مدارس را دسته بندی می نماید؛ این مستندسازی تصویر جامعی از تنوع عملی و ابتکارات محلی ارائه می دهد، اما تمرکز اساسی آن بر توصیف و طبقه بندی است و به صورت مستقیم به تحلیل سازوکارهای اجرای برنامه درسی به عنوان یک الگوی عملیاتی در هر مدرسه و ارائه چارچوب های قابل تعمیم برای مدیران و سیاست گذاران نمی پردازد.

حدادی پیشه، موسوی نسب و شرف الدین (۱۴۰۲)؛ این مقاله کیفی با روش پژوهش داده بنیاد ابعاد گسترده ای از تحول خواهی در بستر مسجد را واکاوی کرده و مجموعه ای مقولات مرتبط با علل، راهبردها، شرایط و پیامدها استخراج کرده است؛ پژوهش جامع و غنی از منظر مفهومی است، اما به خاطر وسعت موضوع و گستردگی مقولات، تمرکز مشخص و تحلیلی بر شناسایی یک الگوی اجرایی برنامه درسی مدرسه ای شاخص و تبیین مؤلفه ها و فرآیندهای اجرایی آن در سطح عملیاتی محدود مانده است. محمدآبادی و یاری دهنوی (۱۳۹۹)؛ مطالعه موردی این نویسندگان درباره جریان مدرسه مسجدمحور «تمدن سازی امام خمینی (ره)» نشان می دهد بسیاری از اقدامات مدرسه با اهداف سند تحول همخوانی دارد، اما نیز کاستی هایی همچون آزمون و خطا، نبود نظام ارزیابی شفاف و تغییرات مکرر در برنامه ریزی را گزارش می کند؛ این

پژوهش به برخی عناصر برنامه‌ریزی درسی اشاره‌ای دارد اما از تشریح ساختاری و تحلیلی «الگوی اجرای برنامه درسی» این مدرسه (نحوه شکل‌گیری فرایندهای اجرایی، توزیع نقش‌ها، سازوکارهای ارزیابی و پیامدهای عملیاتی) اجتناب می‌کند.

مطالعات برنامه درسی (تألیف و اجرای برنامه درسی)

مهدی‌زاده (۱۳۹۹): در کتابی با عنوان «تغییر و اجرای برنامه درسی» ضمن بررسی اصول، نظام‌ها، پارادایم‌ها، شرایط و عوامل مؤثر بر اجرای برنامه درسی، الگوها و ابزارهای تغییر و اجرای برنامه درسی را مورد بررسی قرار می‌دهد. این کتاب ضمن ارائه مفاهیم ارزشمندی در حوزه اجرای برنامه درسی در مبحث الگوها، بیشتر الگوهای تغییر برنامه درسی را از منظر صاحب‌نظران ارائه می‌دهد و به الگوی اجرای برنامه درسی چندان نمی‌پردازد.

حسینی (۱۳۹۰): در پایان‌نامه‌ای با عنوان «امکان‌سنجی اجرای برنامه درسی با رویکرد معنوی در دوره متوسطه» به‌ضرورت توجه به معنویت و ابعاد روحانی در اجرای برنامه درسی می‌پردازد و با تلفیق روش کمی و کیفی نشان می‌دهد که دبیران مورد مطالعه دارای دانش و مهارت بالا و نگرش مطلوبی برای اجرای برنامه درسی معنوی می‌باشند و مدارس نیز از امکانات متوسطی برای این مهم برخوردارند. همچنین در بخش کیفی روشن می‌شود که درک و تفسیر مطلوبی از اجرای برنامه درسی معنوی وجود دارد. با توجه به اینکه این پژوهش به امکان‌سنجی می‌پردازد؛ چندان مؤلفه‌های اجرای برنامه درسی معنوی را مورد بررسی قرار نمی‌دهد.

نوآوری پژوهش حاضر

با مروری منظم بر مطالعات فوق روشن می‌شود که علی‌رغم وجود مطالعات توصیفی، مستندسازانه و نظری درباره مدارس مسجدمحور و اجرای برنامه درسی، کمبود یک تحقیق متمرکز و تحلیلی که «الگوی اجرای برنامه درسی» را در مدارس مسجدمحور شاخص از منظر مؤلفه‌ها، فرآیندها، نقش‌های مشارکت‌کنندگان، سازوکارهای ارزیابی و پیامدهای عملیاتی به‌صورت ساختاری بازسازی و تبیین کند، محسوس است. پژوهش حاضر سازوکارهای عینی اجرای برنامه را از دل شواهد میدانی استخراج و تحلیل کرده و چارچوب‌های عملیاتی و الگوی اجرای این مدارس تحول‌خواه را ارائه می‌دهد.

چارچوب مفهوم و ابزاران نظری

چارچوب مفهوم

الکره تحول فرم محتوا

مدارس تحول خواه مبتنی بر انتقاداتی که به آموزش رسمی دارند؛ اقدام به تغییر برنامه درسی رسمی می کنند. این تغییرات خود را هم در سطح محتوای دروس و هم در سطح روش ها و راهبردهای فرآیند یاددهی یادگیری نشان می دهد. در یک مستندنگاری گسترده از مدارس تحول خواه ملک احمدی (۱۴۰۱) بر همین اساس، این مدارس را به سه دسته ارتقای فرمی محتوایی، تحول فرمی محتوایی و تولید فرم و محتوا تقسیم می کند. در ارتقای فرمی محتوای همان برنامه درسی رسمی، به علاوه امور فوق برنامه اجرا می شود و تحولی در فرم و محتوا صورت نمی گیرد و در تولید فرم و محتوا، به کلی محتوا و فرم برنامه درسی رسمی کنار گذاشته شده و از نو به تولید برنامه ای جدید اقدام می شود.

در حالت تحول فرمی محتوایی که یکی از انواع مدارس تحول خواه محسوب می شود؛ ضمن تحول در فرم و محتوای برنامه درسی رسمی، محتوای رسمی همچنان مبنای برنامه درسی است و برخلاف حالت تولید فرم و محتوا امکان تعامل با نظام آموزش رسمی و حتی رسمیت در این حالت وجود دارد. تحول در فرم شامل تحول در روش های آموزش از قبیل آموزش فعال، مشارکتی و کاربردی و همچنین تحول در ارزشیابی با اموری از قبیل کنار گذاشتن نتیجه محوری و مقایسه دانش آموز با خودش و نه دیگر دانش آموزان انجام می گیرد. تحول در محتوا نیز با اموری از قبیل تغییر ترتیب و موضع ارائه مباحث، ارائه مباحثی که در دروس رسمی وجود ندارد و به آن ها احساس نیاز می شود و همچنین عدم ارائه برخی مباحث و واگذاری آن ها به دانش آموز صورت می گیرد. باین وجود در این نوع تحول خواهی کتب رسمی آموزش و پرورش بخشی از برنامه درسی هستند و دانش آموزان محتوای رسمی را هرچند با ترتیب متفاوت و در مدتی کوتاه تر از مدارس عادی، آموزش می بینند.



مدرسه مسجدستان

پیدایش مدرسه مسجدستان حاصل یک تجربه تدریجی، مسئله‌محور و ناظر به زیست‌بوم محلی در دل یکی از محلات

جنوبی تهران است. این تجربه از سال ۱۳۹۴ و با پیوند میان دغدغه‌های تربیتی و جهادی چهار نفر از دغدغه‌مندان، به‌ویژه آقای محمدحسین ابراهیم‌کنی، آغاز شد. پس از حدود یک‌سال جستجو در میان مساجد فعال شهر، مسجد حضرت ابوالفضل واقع در محدوده میدان قزوین، به‌عنوان پایگاه اولیه این حرکت انتخاب گردید؛ مسجدی که ظرفیت همراهی با برنامه‌های فرهنگی و تربیتی فراتر از مناسک را دارا بود. با این همه، همراهی کامل برخی از مسئولان مسجد و بخشی از نمازگزاران با همه برنامه‌ها در تمام مراحل فراهم نشده و گاه از دسترسی به حمایت‌های اجتماعی و منابع محلی می‌کاست. این امر در نهایت منجر شد که در سال ۱۴۰۳ این مدرسه علی‌رغم امکانات فراهم‌شده در مسجد حضرت ابوالفضل به مسجد پارک رازی نقل مکان کند. به‌طور کلی همراهی اهالی مسجد با برنامه‌های مدارس مسجد‌محور یکی از چالش‌های مهم این مدارس است.

در تابستان همان سال، فعالیت مجموعه با اجرای برنامه‌هایی جذاب و متنوع برای نوجوانان در قالب کانون فرهنگی تربیتی آغاز شد. برنامه‌ها باهدف پوشش خلأهای آموزشی و تربیتی مدرسه، با تأکید بر تجربه‌های عملی، اردوها و آزمایش‌ها طراحی شده بودند. در این مرحله، تلاش بر آن بود که سه ضلع مسجد، مدرسه و خانواده در فرآیند تعلیم و تربیت درگیر شوند. با این حال، در روند اجرای برنامه‌ها، ضعف عملکرد نهاد مدرسه در دو حوزه آموزش رسمی و فضای تربیتی، اثرات منفی‌ای بر کارکرد دو ضلع دیگر بر جای گذاشت و همین مسئله، ایده شکل‌گیری مدرسه‌ای در دل مسجد را پررنگ‌تر ساخت.

با الهام از تجربه مسجد صنعتگران در مشهد که در این حوزه سابقه‌ای پانزده‌ساله داشت، بنیان‌گذاران مجموعه تصمیم گرفتند تا کانون را به مدرسه‌ای تمام‌عیار در مسجد تبدیل کنند. این تغییر ساختاری، در تابستان سال ۱۳۹۷ به وقوع پیوست و عملاً مدرسه مسجدستان با هویت مستقل آموزشی، تربیتی و مسجدی آغاز به کار کرد (دیلم، ۱۴۰۳). با این وجود، فقدان یک تیم پژوهشی متخصص در حوزه‌های تربیتی و آموزشی، امکان ارزیابی نظام‌مند و اصلاحات مبتنی بر شواهد را محدود ساخته و مانع

ارتقای کمی و کیفی روند بازنگری برنامه‌ها شده است. این امر موجب شده که در اتخاذ تصمیم‌های تربیتی و آموزشی، مدیریت مدرسه از نظرات تخصصی در حوزه‌های مختلف، بهره کمتری داشته باشد که از نقاط ضعف مجموعه به حساب می‌آید. در این مدرسه، ساختار آموزشی مبتنی بر ساحت‌های شش‌گانه سند تحول بنیادین آموزش و پرورش تعریف شده است. برخلاف برخی دیگر از مدارس مسجد محور که نسبت به کتب رسمی آموزش و پرورش نگاه انتقادی دارند، مدرسه مسجدستان این کتب را به‌عنوان محتوای پایه پذیرفته و مفید می‌داند؛ اما در شیوه‌های ارائه محتوا، بازنگری جدی صورت گرفته است. تلفیق موضوعات مشترک کتب درسی، آموزش کاربردی مبتنی بر بازی، فیلم، فعالیت‌های گروهی و تجربه‌های میدانی از جمله روش‌های آموزشی به کاررفته در این مجموعه به شمار می‌روند (مدرسه مسجدستان، ۱۳۹۹). ارتقای کمی مربی‌ها و جذب مربی توانمند به‌منظور اجرای برنامه درسی موردنظر مدرسه از محدودیت‌های مهم آن به شمار می‌رود.

مدرسه حضرت روح‌الله



پیدایش مدرسه حضرت روح‌الله حاصل یک تجربه تدریجی و مسئله‌محور در دل زیست‌بوم تربیتی مشهد است. این تجربه از اوایل دهه ۱۳۸۰ آغاز شد؛ زمانی که حجت‌الاسلام مهدی‌آباد و محمدسعید اباذری، با سابقه رفاقت در پایگاه‌های بسیج و مساجد محله، اقدام به تدوین سندی بیست‌ساله با عنوان «حامیان ولایت» کردند. آن‌ها نخستین فعالیت‌های خود را با جذب دانش‌آموزان متوسطه اول از مدرسه محله و اجرای برنامه‌هایی ترکیبی از تفریح و تربیت بر اساس کتب طرح ولایت آغاز کردند. در آن دوره، مساجد با چنین فعالیت‌های تربیتی همراهی نمی‌کردند و همین امر سبب شد تا آقایان آباد و اباذری، در پی یافتن مسجدی همراه و همسو برآیند.

در سال ۱۳۸۲، این تعامل با مسجد صنعتگران شکل گرفت؛ جایی که با حضور حجت‌الاسلام صرافیان به‌عنوان امام جماعت، فضا برای توسعه فعالیت‌های تربیتی مساعد شد. در ابتدا، فعالیت‌ها در قالب کانون فرهنگی تربیتی پیش رفت و در حوزه‌های درسی و اخلاقی با دانش‌آموزان کار می‌شد. مبتنی بر سند بیست‌ساله و ضرورت پرورش مربی، از سال ۱۳۸۷ هشت نفر از دانش‌آموزان مستعد که در پایه سوم دبیرستان بودند؛ وارد دوره فشرده یک‌ساله‌ای شدند که محتوای شش پایه تحصیلی

حوزه علمیه را در برمی گرفت. لازمه این مطالعات فشرده حضور پیوسته در مسجد و عدم حضور در مدرسه بود. شرکت کنندگان این دوره، پس از قبولی در امتحانات حوزه، به عنوان مربی در مجموعه فعالیت خود را آغاز کردند.

پس از اطلاع خانواده دانش آموزان مقطع راهنمایی (متوسطه اول) از برنامه‌ای که برای دانش آموزان دبیرستانی اجرا می شد درخواست کردند که فرزندان آن‌ها هم به مدرسه نروند و مباحث درسی و تربیتی آن‌ها در مسجد دنبال شود. همین امر موجب شد در سال ۱۳۹۰ عملاً کانون به مدرسه در مسجد تبدیل شود که در کنار محتوای رسمی آموزش و پرورش، آموزش‌های حوزوی و برنامه‌های تربیتی را نیز ارائه می داد. با گسترش تدریجی فعالیت‌ها، در سال ۱۳۹۲ مقطع ابتدایی نیز به مجموعه افزوده شد. توسعه کمی و کیفی مجموعه، در کنار برخی چالش‌های ساختاری و محدودیت‌های فضای مسجد صنعتگران، در نهایت منجر به انتقال مجموعه شد. در سال ۱۳۹۳، آقای آباد به مسجد حضرت عباس و آقای اباذری به مسجد حضرت ابوالفضل منتقل شدند و مدرسه حضرت روح‌الله فعالیت‌های خود را در قالبی جدید در مسجد حضرت عباس ادامه داد. در این دوره، ساختار مدرسه بر سه عرصه کلیدی «خودسازی»، «جامعه‌پردازی» و «تمدن‌سازی» استوار شد و فعالیت‌های آموزشی، حوزوی و تربیتی برای دانش آموزان مقاطع ابتدایی و متوسطه اول در دو واحد خواهران و برادران به طور موازی اجرا گردید. دانش آموزان پسر پس از پایان دوره متوسطه اول، امکان ادامه مسیر در حوزه علمیه وابسته به مجموعه را دارند و با کسب آمادگی تدریجی در دوران تحصیل به عنوان کمک‌مربی، می‌توانند ضمن تحصیلات حوزوی به جمع مربی‌های مجموعه اضافه شوند (دیلم، ۱۴۰۳).

مواجهه و سخت‌گیری برخی نهادهای رسمی، به‌ویژه اداره آموزش و پرورش، در فرآیند اجرای برخی برنامه‌های مدرسه اختلال ایجاد کرده است. به عنوان نمونه کسب مدارک تحصیلی توسط دانش آموزان، از موانع جدی بوده و گاه موجب دشواری در تداوم برنامه‌ها شده است. همچنین با وجود تربیت مربیان توانمند، ظرفیت محدود در ارتقای کمی مربیان آموزش دیده مانع از توسعه سریع‌تر برنامه‌ها و افزایش جذب دانش آموزان شده است که از مهم‌ترین محدودیت‌های مجموعه به شمار می‌رود. عدم انسجام میان برنامه‌های آموزشی، تربیتی و حوزوی مجموعه موجب شده این بخش‌ها به صورت پراکنده غیر مرتبط به دانش آموز ارائه شوند. این امر مانع شکل‌گیری یک جهت‌گیری و هدف‌گذاری کلان برای دانش آموز و مسئله‌مندی وی شده است به طوری که او نمی‌داند

هرکدام از این مباحث با او و هدفش چه ارتباطی دارند. این امر یک ضعف مهم در این مجموعه محسوب می‌شود.

اجزای نظری پژوهش

اجرای برنامه درسی مهم‌ترین مرحله برنامه‌ریزی درسی است چراکه تمام آنچه طراحی شده و توسعه‌یافته در این مرحله باید به ثمر بشیند.

فولان^۱ (۲۰۰۷) اجرای برنامه درسی را فرایندی پیچیده می‌داند که متغیرهای گوناگونی در آن نقش دارند اما این فرایند کمتر مورد توجه سیاست‌گذاران قرار می‌گیرد و علی‌رغم اینکه در پژوهش‌هایی که در ۳۰ سال گذشته انجام گرفته است؛ نمونه‌هایی از موفقیت در اجرای برنامه درسی گزارش شده؛ همچنان پاسخ به این سؤال که در عمل چه چیزی باید اجرا شود دشوار است. وی ویژگی‌های خود برنامه درسی شامل نیاز به تغییر، شفافیت، پیچیدگی، کیفیت و قابلیت اجرا، ویژگی‌های محلی شامل امکانات منطقه آموزشی، جامعه، مدیر مدرسه و معلم و عوامل خارجی شامل دولت و سایر نهادها را از عوامل مؤثر بر اجرای برنامه درسی می‌داند که تنوع این عوامل پیچیدگی فرایند اجرای برنامه درسی و نفی الگوی خطی اجرای برنامه درسی را روشن می‌کند. هال و هورد^۲ (۲۰۱۵) در الگوی خود با عنوان پذیرش مبتنی بر نگرانی، اجرای برنامه درسی را فرایندی پویا، تدریجی و وابسته به پذیرش فردی و سازمانی می‌داند. این الگو شامل سه مؤلفه کلیدی سطوح نگرانی، سطوح استفاده و پیکربندی نوآوری می‌شود. سطوح نگرانی نشان می‌دهد که معلم‌ها چه احساسی نسبت به برنامه درسی جدید دارند و از بی‌تفاوتی تا همکاری و تلاش برای بهبود برنامه درسی را شامل می‌شود. سطوح استفاده بیان می‌کند که هر معلم در عمل چه میزان از برنامه درسی را اجرا می‌کند و عدم استفاده تا تلاش برای بهبود اجرای برنامه درسی را شامل می‌شود. پیکربندی نوآوری هم نشان می‌دهد که یک نوآوری در برنامه درسی در محیط‌های آموزشی مختلف متفاوت و حتی در برخی موارد خلاف اصول برنامه درسی اجرا می‌شود. این الگو اجرای برنامه درسی را به عنوان یک فرایند تدریجی در پنج مرحله تعریف می‌کند: آگاهی و آمادگی، برنامه‌ریزی، پیاده‌سازی اولیه، ارزیابی و اصلاح و نهادینه‌سازی که طی آن حمایت‌های مستمر، ارزیابی مداوم و توانمندسازی معلمان نقش کلیدی دارند.

1. Fullan

2. Hall, G. E. & Hord, S. M

نظریه انتشار نوآوری یکی از نظریاتی است که در تحلیل اجرای نوآوری‌های آموزشی و تغییرات برنامه درسی کاربرد گسترده‌ای داشته است. اولین تحقیق در این حوزه در سال ۱۹۰۳ توسط گابریل ترید صورت گرفت که به میزان گسترش اختراع در بافت اجتماعی نظر داشت. این نظریه در سال‌های ۱۹۶۲ تا ۱۹۹۵ توسط راجرز در حوزه افرادی که در معرض نوآوری قرار می‌گیرند؛ توسعه یافت. کاربرد این نظریه در ابتدا در زمینه‌های کشاورزی و صنعتی بود اما پس از ۱۹۶۲ تا ۱۹۹۵، ادبیات نوآوری آموزشی بخش قابل توجهی از تحقیقات این حوزه را به خود اختصاص داد (حسینی‌خواه، ۱۳۸۶).

راجرز (۲۰۰۳) به چهار مؤلفه نوآوری، کانال‌های ارتباطی، زمان و نظام اجتماعی توجه می‌کند و برای نوآوری‌ها ویژگی‌های مزیت نسبی، سازگاری، پیچیدگی، قابلیت آزمایش و قابلیت مشاهده را مطرح می‌کند. مزیت نسبی و سازگاری نوآوری‌های آموزشی با نیازهای معلمان احتمال پذیرش و اجرای آن را افزایش می‌دهد (شاهین، ۲۰۰۶). فرایندی که راجرز برای پذیرش نوآوری ارائه می‌دهد و شامل مراحل آگاهی، علاقه، ارزیابی، اجرا و پذیرش می‌شود و همچنین تقسیم پذیرندگان نوآوری به نوآوران، پذیرندگان اولیه، اکثریت ثانویه و شکاکان، چارچوبی نظری برای تحلیل اجرای برنامه درسی ایجاد می‌کند.

۲.۱. روش پژوهش

در این بخش، یافته‌های پژوهش با استفاده از روش تحلیل مضمون و با رویکرد شبکه مضامین ارائه شده است. مدت زمان مصاحبه‌ها به‌طور متوسط تقریباً ۴۰ دقیقه و مصاحبه‌ها از نوع نیمه ساختاریافته بودند. مصاحبه با مدیران، معاونان و مربیان مدرسه مسجدستان و حضرت روح‌الله تا حد اشباع نظری ادامه یافت. پس از پیاده‌سازی داده‌های گردآوری‌شده از مصاحبه‌ها، بازخوانی و کدگذاری اولیه داده‌ها انجام شد.

۲.۲. سازمان دهنده و فراگیر

با بازخوانی ۱۳۹ کد اولیه و ادغام آن‌ها، ۳۱ مضمون پایه به دست آمد. با ادامه همین فرایند ۵ مضمون سازمان دهنده و ۲ مضمون فراگیر استخراج شد که در جدول ارائه می‌شود. در ذیل جدول هر کدام از مضامین سازمان دهنده به‌طور مختصر توضیح داده شده و در نهایت با استفاده از شبکه مضامین الگوی اجرای برنامه درسی رسم می‌شده است.

جدو ۴۴ مضا ۴۲ ساز مدهندو فراگر

مضامین فراگیر	مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه	کدهای اولیه
عوامل انسانی اجرای برنامه درسی	نقش و جایگاه مدیر در اجرای برنامه درسی	تربیت مربی	KR 6, KR 10, AR 1, KM 1
		هماهنگی و تعامل با سازمان‌ها و کنشگران ذی ربط	AR 13, AM 4
		ارتباط مستقیم با دانش آموزان و مربیان	KR 6, AR 14, AR 15, SR 1, SR 2, SR 3, AM 1, AM 3
		مدیریت مالی و منابع	AR 3
		ارتباط مدیر با خانواده‌ها	AR 39
		ارتباط صمیمی با مربی‌ها	AM 2, MM 1
	نقش و جایگاه مربی در اجرای برنامه درسی	تربیت همه‌جانبه	KR 13, AR 21, AM 5, KM 8
		انعطاف در اجرای برنامه‌ها	AR 25
		آشنایی با معارف اسلامی	KR 15, AR 8, SR 6
		روحیه جهادی	SR 7
		مسئولیت‌پذیری	MM 3
		یادگیرنده بودن	KM 4, KM 5
		استفاده از معلمان متخصص	KR 16, AR 9, AR 24
	ارتباط مستقیم و مستمر مربی با خانواده‌ها	AR 20, AR 39, SR 12, AM 15, KM 20	
محیط آموزشی	آرامش در محیط آموزشی	انس با محیط آموزشی	KM 13, SR 14, KR 21, KM 11, AR 40, KM 17, KM 18, SR 23, MM 10
		محیط آموزشی معنوی	KM 11, SR 13, AR 31, KM 12
		تناسب با محیط خانه	KR 22, AM 15,
	ارتباطات در محیط آموزشی	تناسب شخصیتی دانش آموزان	KM 12
		تفاوت‌های سازنده دانش آموزان	KM 12, KM 16, MM 9
		صمیمیت مربی با دانش آموزان	AM 7, MM 6, KR 21, AR 16, AR 17, SR 9, KM 9

روش‌ها و راهبردهای اجرای برنامه درسی	روش‌ها و راهبردهای آموزش	آموزش مشارکتی	AR 33, MM7
		آموزش کاربردی	AR 34, AM9, AM13
		آموزش یکپارچه و منسجم	AM10, KM15
		شخصی‌سازی آموزش	KM16, MM9
		آموزش خودخوان و مهارت‌های مطالعه	SR 17
		آموزش غیرمستقیم	KR 19, AM11, AM12
	روش‌ها و راهبردهای ارزشیابی	ارزشیابی مستمر و مداوم	KR 23, AR 35, AR 36, SR 18, KM17
		ارزشیابی چندبعدی	AR 38, SR 19, AM16
		ارزشیابی فرایندمحور	SR 20, SR 22, AM17
		ارزشیابی مشارکتی	AR 39
		شخصی‌سازی ارزشیابی	SR 19, MM9, MM10, AM17
کاهش اضطراب امتحان	AR 40, KM17, KM18, SR 23, MM10		

نقش و جایگاه مربی در اجرای برنامه درسی

در مدارس مسجد محور، مدیر با برقراری رابطه‌ای صمیمی و نزدیک با مربیان، فضایی حمایتی ایجاد می‌کند که انگیزه آن‌ها را برای اجرای برنامه درسی تقویت می‌کند که صرفاً در چارچوب یک محیط اداری با مربی‌ها ارتباط برقرار نمی‌کند بلکه مربی‌ها محسوب شده که وجود تیمی از مربی‌های شایسته از لوازم ضروری اجرای برنامه درسی است. او با ارتباط مستقیم و مستمر با دانش‌آموزان، نیازها، توانمندی‌ها و چالش‌های آن‌ها را به‌خوبی درک کرده و در تصمیم‌گیری‌ها از این شناخت بهره می‌گیرد. هماهنگی با نهادهای مرتبط مانند مسجد و بسیج از تداخل برنامه‌ها جلوگیری کرده و همکاری لازم را تضمین می‌کند. مدیریت بهینه منابع مالی و انسانی توسط مدیر، پشتیبانی لازم از فعالیت‌های آموزشی را فراهم می‌سازد. درنهایت، تعامل منظم با خانواده‌ها از طریق جلسات، هماهنگی بین خانه و مدرسه را تقویت کرده و اجرای برنامه درسی را کارآمدتر می‌کند.

نقش و جایگاه مربی در اجرای برنامه درسی

در مدارس مسجد محور، مربی برخلاف معلم در مدارس عادی، نقشی محوری در تمام شئون تعلیم و تربیت دانش‌آموز ایفا می‌کند و با تمرکز بر تربیت همه‌جانبه، ابعاد علمی، مهارتی، تربیتی و خانوادگی او را هدایت می‌کند. مربی (در مدارس عادی

معلم) در خط مقدم اجرای برنامه درسی قرار داد و از این حیث نقشی بی‌بدیل ایفا می‌کند و کارآمدی یا ناکارآمدی وی، تأثیر مستقیم در اجرای برنامه درسی می‌گذارد. مربی با روحیه جهادی و مسئولیت‌پذیری، برنامه‌های آموزشی را با انعطاف و متناسب با نیازهای دانش‌آموزان اجرا کرده و در صورت نیاز، برای آموزش دروس تخصصی از معلمان متخصص بهره می‌گیرد اما نظارت می‌کند تا تربیت دانش‌آموز آسیب نبیند. او با یادگیری مستمر و شرکت در دوره‌های آموزشی، توانایی‌های خود را ارتقا می‌دهد و با تسلط بر معارف اسلامی، ارزش‌های دینی را در دانش‌آموزان نهادینه می‌کند. همچنین، مربی با ارتباط نزدیک و فعال با خانواده‌ها، هماهنگی بین خانه و مدرسه را تقویت کرده و از مشارکت آن‌ها برای پیشبرد اهداف تربیتی استفاده می‌کند.

آرامش و آموزش

در مدارس مسجد محور، فضای معنوی مسجد با یک محیط واقعی و غیرمصنوعی که به دور تکلفات محیط‌های اداری می‌باشد؛ به دانش‌آموزان آرامش می‌دهد. در این مدارس مشارکت بچه در چیدمان محیط کلاس و حتی ساخت برخی از وسایل آموزشی نظیر میز توسط خود دانش‌آموزان، موجب زدودن احساس بیگانگی به محیط آموزشی، انس با این محیط و اهتمام به محافظت از آن می‌شود.

ارتباط و آموزش

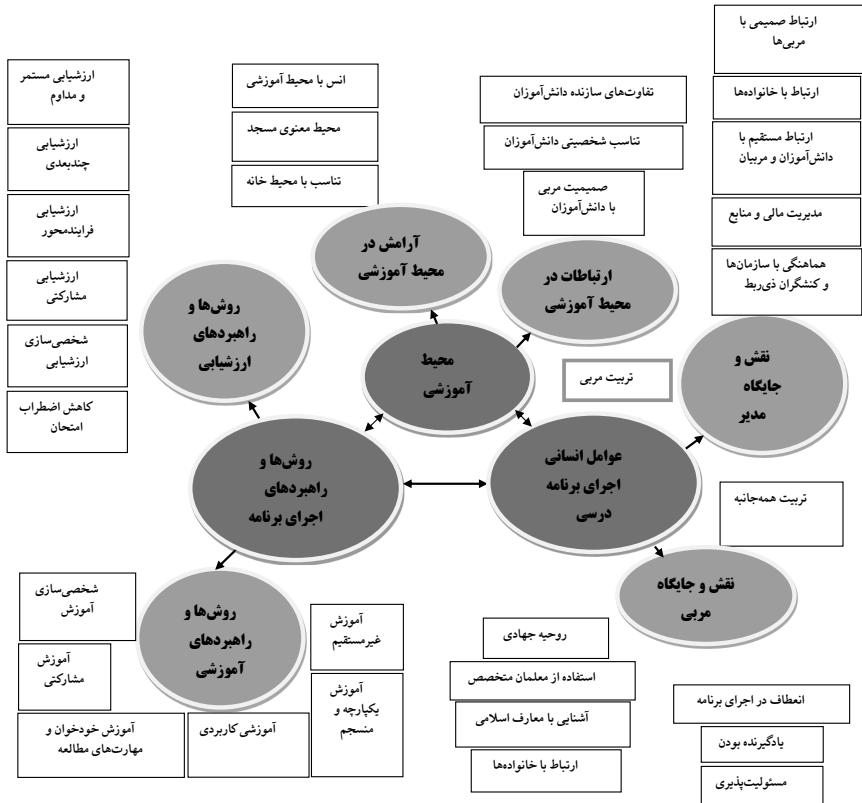
یکی از عناصر مهم و متمایز محیط آموزشی مدارس مسجد محور، ارتباطات بین فردی و جمعی در این مدارس است. با توجه به تناسب خانواده‌های دانش‌آموزان به جهت شباهت اعتقادات مذهبی ایشان، این تناسب بین دانش‌آموزان نیز وجود دارد. اهمیت این امر وقتی مشخص می‌شود که به نقش برجسته گروه همسالان و حلقه رفاقت دانش‌آموزان در تربیت ایشان توجه کنیم. در بسیاری از موارد بیش از اینکه هنجارها و رویه‌های یک محیط به‌طور مستقیم در تربیت دانش‌آموزان نقش ایفا کنند؛ همراهان و دوستان آن‌ها به‌طور غیرمستقیم و با تأثیری به مراتب بیشتر نقش ایفا می‌کنند. از طرفی دیگر علی‌رغم این تناسب تفاوت‌های بین فردی با توجه به این تفاوت‌ها و مدیریت آن‌ها، عامل مؤثری در رشد همه‌جانبه دانش‌آموزان می‌شود. ناگفته نماند صمیمیت حاکم بر روابط بین مربی و دانش‌آموزان و نزدیکی بین آن‌ها که در کنار جدیت معمول و مرسوم برای اداره کلاس در این مدارس وجود دارد؛ ارتباط مربی و دانش‌آموزان را به ارتباطی مؤثر بدل کرده است.

روش‌های راهبردهای آموزش

در مدارس مسجدمحور، روش‌ها و راهبردهای آموزش با تکیه بر رویکردهای متنوع و خلاقانه، یادگیری را مؤثر و جذاب می‌کنند. آموزش تعاملی و مشارکتی، با بهره‌گیری از روش‌های سؤال‌محور و گروهی، دانش‌آموزان را به مشارکت فعال ترغیب می‌کند. آموزش عملی و کاربردی، مانند آموزش احکام در موقعیت‌های واقعی یا واگذاری مسئولیت‌های عملی، یادگیری را به زندگی واقعی پیوند می‌دهد. رویکرد یکپارچه و منسجم، محتوای دروس مرتبط را به صورت هماهنگ ارائه کرده و انسجام یادگیری را تقویت می‌کند. شخصی‌سازی آموزش با توجه به تفاوت‌های فردی، مسیر یادگیری هر دانش‌آموز را بهینه می‌سازد، درحالی‌که آموزش غیرمستقیم از طریق قصه‌گویی و مسابقه، یادگیری را لذت‌بخش می‌کند. همچنین، آموزش خودخوان و تقویت مهارت‌های مطالعه، استقلال و توانمندی دانش‌آموزان را در یادگیری افزایش می‌دهد.

روش‌های راهبردهای ارزشیابی

در مدارس مسجدمحور، روش‌ها و راهبردهای ارزشیابی با تمرکز بر رشد همه‌جانبه دانش‌آموز طراحی شده‌اند. ارزشیابی مستمر و مداوم از طریق امتحانات منظم و رصد عملکرد توسط مربی، تثبیت یادگیری را تضمین می‌کند. همچنین این امر با کاهش حساسیت ارزشیابی در نتیجه کاهش حجم منابع امتحان، از اضطراب افراطی دانش‌آموزان برای امتحان جلوگیری می‌کند. ارزشیابی چندبعدی، فراتر از دانش، به جنبه‌های تربیت معنوی و مهارتی دانش‌آموز توجه دارد. ارزشیابی فرایندمحور با ارائه بازخوردهای سازنده، نقاط قوت و ضعف دانش‌آموز را برای رشد او روشن می‌سازد. ارزشیابی مشارکتی با همکاری خانواده‌ها، هماهنگی در تربیت را تقویت می‌کند. شخصی‌سازی ارزشیابی بر اساس استعدادها و شرایط فردی هر دانش‌آموز، او را در مسیر منحصربه‌فرد خود هدایت می‌کند. همچنین، استفاده از معیارها و ابزارهای متنوع در کنار روابط صمیمی مربی و دانش‌آموز، اضطراب امتحان را کاهش داده و محیطی آرام برای ارزیابی فراهم می‌کند.



شکل ۱ الکره اجریه برنامہ درمے مدارس مسجد محور (نوع تحوّل فرایند محور)

اعتبارسنجی یافته ها

با توجه به سابقه همکاری پژوهشگر با مدرسه مسجدستان و حضور در جلسات و کلاس های مدرسه حضرت روح الله و همچنین وجود سه متن تجربه نگاری از این دو مدرسه که به همت آقای حسینعلی دیلم (۱۴۰۳، الف، ۱۴۰۳، ب)، دبیر مدارس مسجد محور کشور با مصاحبه عمیق با مدیران این دو مدرسه تدوین شده؛ از روش مثلث سازی داده ها برای اعتبارسنجی یافته های پژوهش استفاده شده است. همان طور که در جدول مشاهده می شود؛ مضامین پایه توسط تجربه نگاری ها و مشاهدات محقق پشتیبانی می شود. از تکرار برخی مضامین که ضمن مضامین دیگر بررسی شده اند؛ خودداری شده است.

جدول ۳- منابع استفاده‌شده

مضامین پایه	تجربه‌نگاری مدارس مسجدمحور	مشاهدات محقق
تربیت مربی	تربیت‌یافتگانی که از این مسجد خارج می‌شدند همین کار را در مساجد دیگر توسعه می‌دادند (دیلم، ۱۴۰۳ الف: ۳۳). تربیت مربی نیز ابعاد مختلفی داشت. یک بعد آن خودسازی و بعد دیگر جامعه‌سازی بود. به این دلیل ما در هر دو بعد برنامه داشتیم و طرح بیست‌ساله را نوشتیم (دیلم، ۱۴۰۳ ب: ۳۴).	حضور در مدرسه و ارتباط و مصاحبه با یکی از مربی‌های مدرسه حضرت روح‌الله که در همین مدرسه تحصیل کرده و به‌عنوان مربی تربیت‌شده و مشغول فعالیت است.
هماهنگی و تعامل با سازمان‌ها و کنشگران ذی‌ربط	مسجدستان طبیعتاً یک مدیری دارد که بالای سر مجموعه است و کارها را راهبری می‌کند و هماهنگی‌ها را انجام می‌دهد (دیلم، ۱۴۰۳: ۱۱۸).	مشاهده هماهنگی برنامه‌های مدرسه حضرت روح‌الله با برنامه‌های مسجد حضرت عباس و امام جماعت و همکاری و هم‌افزایی بین ایشان
ارتباط مستقیم با دانش‌آموزان و مربیان	وقتی کسی به ما زنگ می‌زند و در مورد مربی صحبت می‌کند؛ اطلاعات دقیق داریم چراکه ما صرفاً برای او و کلاس نداشتیم بلکه با او زندگی کردیم (دیلم، ۱۴۰۳ ب: ۱۳۶).	شرکت در جلسه مدیر با مربی‌ها در هر دو مدرسه مورد مطالعه و مشاهده ارتباط دانش‌آموزان با حجت‌الاسلام آباد مدیر مدرسه حضرت روح‌الله
مدیریت مالی و منابع	در صحبتی که با خانواده‌ها داشتیم؛ شهریه گرفتن، کمک خیرین و کار اقتصادی مطرح شد (دیلم، ۱۴۰۳: ۹۱). ما برای اینکه هم روحیه جهادی مربی حفظ شود و هم کار بچرخد؛ از خانواده‌ها هزینه می‌گیریم ولی در مجموع ما یک‌سری فعالیت اقتصادی را با خانواده‌ها شروع کردیم (دیلم، ۱۴۰۳ الف: ۱۲۶). ما کم‌هزینه‌ترین گزینه‌ها را برمی‌گزیدیم (دیلم، ۱۴۰۳ الف: ۷۲).	معاون راهبردی مسجدستان در زمان همکاری محقق، در مورد نیاز دانشگاه به محصولات فروشگاه مسجد که توسط دانش‌آموزان مدرسه اداره می‌شد؛ سؤال کرد و اطلاعاتی از عملکرد اقتصادی دانش‌آموزان ارائه شد.
ارتباط با خانواده	ما به شناسایی توانمندی‌های والدین در آغاز هر سال تحصیلی توجه می‌کنیم و سعی می‌کنیم از آن‌ها در زمینه‌های مختلف آموزشی بهره‌برداری کنیم (دیلم، ۱۴۰۳: ۱۴۱).	مدیر مدرسه حضرت روح‌الله پس از ضبط مصاحبه به همراه یکی از معاونان به جلسه‌ای با خانواده یکی از دانش‌آموزان رفت.
ارتباط صمیمی با مربی‌ها	ما در جلسات شورای اجرایی و شورای محتوایی (با مربی‌ها) به‌طور مفصل درباره سیر آموزشی بحث و تبادل نظر می‌کنیم (دیلم، ۱۴۰۳: ۱۲۸). وقتی کسی به ما زنگ می‌زند و در مورد مربی صحبت می‌کند؛ اطلاعات دقیق داریم چراکه ما صرفاً برای او کلاس نداشتیم بلکه با او زندگی کردیم (دیلم، ۱۴۰۳ ب: ۱۳۶).	حضور محقق در حلقه صمیمانه مدیر و مربی‌ها در هر دو مدرسه مسجدستان و حضرت روح‌الله

مضامین پایه	تجربه‌نگاری مدارس مسجد محورا	مشاهدات محقق
تربیت همه‌جانبه	ما به تربیت دانش‌آموزان به‌عنوان یک فرایند جامع نگاه می‌کنیم. این فرایند شامل آموزش‌های علمی، مهارتی، اخلاقی و اجتماعی است (دیلم، ۱۴۰۳: ۱۵۴). یک گروه مربیان داریم که هر کدام متولی یک پایه هستند؛ یعنی برای هر شش پایه‌ای که داریم، شش مربی داریم و هر یک از این دوستان مسئول صفر تا صد امور آن پایه هستند (دیلم، ۱۴۰۳: ۱۱۸).	با مشاهده ارتباط مربی و دانش‌آموزان، روشن شد که مربی بسیار فراتر از یک تعلیم‌دهنده، یک رابطه تربیتی با آن‌ها برقرار می‌کند.
انعطاف در اجرای برنامه‌ها	اگر مربی کلاسی داشت و یک مسئله اخلاقی پیش می‌آمد؛ به‌راحتی کلاس خود را تعطیل می‌کرد و در مورد آن مسئله اخلاقی صحبت می‌کرد (دیلم، ۱۴۰۳: ب: ۱۲۸).	مربی‌ها در ماه مبارک رمضان فعالیت‌های قرآنی را بیشتر کرده بودند.
آشنایی با معارف اسلامی	ما به چند دلیل اصرار داشتیم که مربیان ما طلبه باشند (دیلم، ۱۴۰۳: الف: ۳۸).	مصاحبه با مربی‌های مدرسه حضرت روح‌الله که طلبه بودند.
استفاده از معلمان متخصص	ما در زبان انگلیسی به معلم متخصص نیاز داریم که این درس را به بهترین نحو تدریس کند (دیلم، ۱۴۰۳: ۱۲۷).	تدریس یکی از معلمان که در حوزه عربی و به‌خصوص مکالمه تخصص داشت مشاهده شد.
آموزش مشارکتی	این نوع فعالیت این امکان را به دانش‌آموز می‌دهد که در میدان عمل حضور داشته باشند و در فرایند یادگیری و تربیت به‌طور فعال مشارکت کنند (دیلم، ۱۴۰۳: ۱۳۶).	
آموزش خودخوان و مهارت‌های مطالعه	وجه خودخوان بودن دروس به این دلیل است که ما معتقدیم دانش‌آموزان باید به‌طور مستقیم مطالعه کنند و به درک عمیق‌تری از مطالب برسند (دیلم، ۱۴۰۳: الف: ۸۹).	مشاهده مطالعه خودخوان دانش‌آموزان مدرسه مسجدستان در مسجد توسط محقق
آموزش کاربردی	ما تلاش می‌کنیم که بچه‌ها حدود چهار تا پنجاه مهارت را در خلال فعالیت‌های واقعی که برایشان تعریف می‌شود؛ تجربه کنند. این مهارت‌ها به آن‌ها کمک می‌کند تا مسیر خود را در حوزه اقتصادی پیدا کنند (دیلم، ۱۴۰۳: ۱۴۹).	مشاهده میزهای تحصیلی دانش‌آموزان مسجدستان که توسط خودشان ساخته شده بود.
محیط معنوی مسجد	چون از ابتدا بنای کار ما تربیتی بوده؛ بهترین مکان تربیتی را مسجد می‌دانستیم (دیلم، ۱۴۰۳: ۱۴۰). در برنامه‌های صبحگاهی مانند دعای عهد، بچه‌ها با مربیان خود هفته‌ای یک‌شب در مسجد می‌مانند. هدف این است که از فضای معرفتی مناجات و نماز شب بهره‌مند شوند (دیلم، ۱۴۰۳: الف: ۹۶).	مشاهده برگزاری کلاس‌های دانش‌آموزان در محیط معنوی مسجد

مشاهدات محقق	تجربه‌نگاری مدارس مسجدمحور	مضامین پایه
	جدا از آزمون‌های کلاسی و آزمون‌های کوچک، آزمون‌هایی به‌صورت هفتگی نیز داریم که به اعتقاد برخی، باید به‌طور مستمر بررسی و ارزشیابی شوند تا متوجه شویم آیا یادگیری واقعی اتفاق افتاده است یا خیر (دیلم، ۱۴۰۳: ۱۴۰).	ارزشیابی مستمر و مداوم
	خانواده‌ها با دیدن یک عدد برداشت دقیقی از آن درس ندارند؛ درحالی‌که آن عدد می‌تواند حرف‌های زیادی برای گفتن داشته باشد. مثال دانش‌آموز من در درس ریاضی نمره ۱۲ گرفته، درحالی‌که قبلاً ۵ بوده و حالا پیشرفت شگرفی کرده است؛ بنابراین، ما باید در جلسه‌ای برای خانواده‌ها توضیح دهیم که این نمره، نشانه پیشرفت اوست و باید او را تشویق کنند (دیلم، ۱۴۰۳: ۱۴۱).	ارزشیابی فرایندمحور
	واقعاً جزء آن طیفی نیستیم که بگوییم سیستم آموزش و پرورش یک سیستم غلط و ناکارآمد است. ما هرگز این را نمی‌گوییم، بلکه حرف ما این است که تاکنون داریم به آنان کمک می‌کنیم و باری از دوش آموزش و پرورش برمی‌داریم و نسبت به این معتقد هستیم (دیلم، ۱۴۰۳: ۵۷).	الگوی تحول فرمی-محتوایی

نتیجه‌گیری

در این پژوهش، الگوی اجرای برنامه درسی مدارس مسجدمحور از نوع تحول فرمی-محتوایی با مطالعه موردی دو مدرسه مسجدستان و حضرت روح‌الله مورد بررسی قرار گرفت. این مدارس که به‌ویژه در تلاش برای پاسخگویی به خلأهای نظام آموزشی کشور در قالب رویکردی نوآورانه عمل کرده‌اند، توانسته‌اند با تلفیق محتوای رسمی آموزش و پرورش با نیازهای تربیتی-مهارتی دانش‌آموزان، رویکردی منحصر به فرد در اجرای برنامه درسی ارائه دهند. واکاوی این تلفیق نشان می‌دهد که این مدارس با توجه به مبانی رسمی (از جمله سند تحول بنیادین آموزش و پرورش) و محدودیت‌های موجود؛ چگونه برنامه درسی خود را اجرا کرده‌اند.

در تحلیل مضامین پایه، سازمان دهنده و فراگیر این پژوهش، مشخص شد که مدارس مسجدمحور با تأکید بر عوامل انسانی اجرای برنامه درسی و روش‌ها و راهبردهای اجرای آن، در تحقق اهداف سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و

و آموزش کاربردی طراحی شده است که به دانش‌آموزان این امکان را می‌دهد که در فعالیت‌های عملی و تربیتی مشارکت فعالانه‌ای داشته باشند و با این روش‌ها اهداف کتاب‌های آموزشی با کارآمدی بالاتری محقق شوند. مطابق نظریه فولان (۲۰۰۷) که به پیچیدگی و محلی بودن اجرای برنامه درسی اشاره می‌کند؛ مشاهده می‌شود که امکانات محلی (محیط مسجد و جو فرهنگی - اجتماعی محله) و روش‌های مشارکتی نقش تعیین‌کننده‌ای در قابلیت اجرا و کیفیت اجرای برنامه درسی داشته‌اند.

درنهایت، این مدارس با تمرکز بر ارزشیابی مستمر، چندبعدی و فرایندمحور به جای ارزشیابی صرفاً نتیجه‌محور، در کاهش اضطراب افراطی دانش‌آموزان نسبت به امتحان که عامل نفرت دانش‌آموزان از مدرسه و شکست اجرای برنامه درسی است؛ دستاوردهای ارزنده‌ای داشته‌اند.

ناگفته نماند به‌رغم موفقیت‌های مذکور، این مدارس به جهت عدم شفافیت برنامه درسی موردانتقاد برخی صاحب‌نظران قرار گرفته‌اند که همین عدم شفافیت سبب بدگمانی و گاهی احساس خطر نسبت به این مدارس شده و این مدارس به موازی کاری با نظام آموزش رسمی و آسیب به امنیت اجتماعی متهم شده‌اند. از طرفی چالش‌های اجرایی از جمله اختلاف با مسئولین مسجد و آموزش و پرورش و کمبود نیروی انسانی، مشکلاتی برای این مدارس ایجاد کرده است.

الگوی اجرای برنامه درسی در مدارس مسجدمحور مورد مطالعه، ترکیبی از راهبردهای انسانی - محلی (مدیران و مربیان)، روش‌های مشارکتی و محیط معنوی بود که توانسته است در سطح مدرسه قابلیت اجرا و تأثیرگذاری عملی بر یاددهی - یادگیری را ارتقا دهد؛ با این حال این موفقیت‌ها در شرایطی پایدارند که مسئله شفافیت محتوایی و ارزیابی و تعامل رسمی با نهادهای نظارتی تقویت شوند تا این الگو قابلیت تعمیم و تداوم یابد. همچنین پیشنهاد می‌شود با فعال شدن معاونت پژوهشی در مدارس مسجدمحور، حوزه‌های مختلف تربیتی، مهارتی و آموزشی واکاوی شوند و نتایج این واکاوی در تعاملی مستمر با بخش اجرایی مدارس اجرا و اصلاح شوند. چنین اقدامی علاوه بر تقویت پشتوانه علمی اقدامات مدارس مسجدمحور، نتایج و مستندات علمی ارزشمندی را در ساحت‌های مختلف تربیت به دست می‌دهد.

تعارض منافع

تعارض منافع ندارم.

- Deylam, H. (1403b). *Sanat tarbiat: Tarikh negari va tajrobeh negari madreseh masjidmahvar Hazrat Abolfazl, be revayat Mohammad Saeed Abazari*. Qom: Setad mardomi madares masjidmahvar; Moassese farhangi honari Bidargaran Aghalim Sabeeh; Nashr Hakim R ooz. **[In Persian]**
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed). Teachers College Press.
- Ghasemi, A. (1396). *Takathorgarai dar raveshhaye tasmimgiri chand meyari*. Pajuheshhaye novin dar tasmimgiri, 2(7), 241- 266. **[In Persian]**
- Hall, G. E. & Hord, S. M. (2015). *Implementing change: Patterns, principles, and potholes* (4th ed). Pearson.
- Hosseinkhah, A. (1387). *Barrasi nazariye enteshar novavari dar hoze amoozesh*. Novavarihay amoozeshi, 7(26), 151- 178. **[In Persian]**
- Karakuş, G. (2021). A literary review on curriculum implementation problems. *Shanlax International Journal of Education*, 9(2), 199- 205.
- Madrese Masjedestan. (1399, Khordad 6). *Model amoozeshi masjid madreseh Hazrat Abolfazl (Video)*. Aparat. <https://www.aparat.com/v/E9w70> **[In Persian]**
- Malek Ahmadi, H. (1402). *Madresei baraye ayande: Mostanad negari tajrobehaye madares tahavolkhah*. Qom: Daftar tablighat eslami howzeh elmiye Qom. **[In Persian]**
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations* (5th ed). Free Press.
- Sahin, I. (2006). Detailed review of Rogers diffusion of innovation theory and educational technology related studies based on Rogers theory. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 5(2), 14- 23.
- Setad Hamahangi Kanonha Farhangi Honari Masjed (Setad Markazi Madares Masjidmahvar). (n.d). *Madares masjidmahvar*. Retrieved 17 Esfand 1403, from <https://setad.org/> **[In Persian]**
- Sheikhzadeh, M. & Bani Asad, R. (1400). *Tahlil mazmun: Mafahim, ravashha va kARBordha*. Tehran: Nashr Logos. **[In Persian]**
- University of Zimbabwe. (1995). *Curriculum implementation, change and innovation* (Module EA3AD 303). Centre for Distance Education, University of Zimbabwe.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.