



Interpretive Structural Modeling of Factors Affecting the Implementation of Curriculum in the Iraq Education System

Sirus Mansoori ^{1✉} , Farzaneh Gharibi ² , Shurooq Ali Abed Al Dakheel ³

1. Corresponding Author, Associate Professor, Department of Education, Faculty of Humanities, Arak University, Arak, Iran (E-mail: S-mansoori@araku.ac.ir)
2. Assistant Professor, Department of Education, Faculty of Humanities, Arak University, Arak, Iran (E-mail: f-gharibi@araku.ac.ir)
3. MA in curriculum development, department of education faculty of humanities, Arak university, Arak, Iran (E-mail: s.aldakheel.00@msc.araku.ac.ir)

Article Info

Article type:

Research Article

Article History:

Received: 23 August 2025

Revised: 28 November 2025

Accepted: 17 February 2026

Published: 22 September 2026

Keywords:

curriculum implementation,
decentralized curriculum,
educational system,
interpretive structural
modeling

ABSTRACT

Objective: Objective: In centralized educational systems, all learners follow a unified curriculum; therefore, factors influencing curriculum implementation are of particular importance. Given that Iraq's curriculum planning system is also centrally administered, this study aimed to identify and hierarchically categorize the factors influencing the implementation of the centralized curriculum within the Iraqi education system.

Method: This study employed a modeling-based case study approach. Thirty-two curriculum experts—comprising university faculty members and teachers from Iraq—were selected via purposive sampling. Data were collected using documents and a researcher-developed questionnaire, then analyzed using the Interpretive Structural Modeling (ISM) technique.

Results: The results revealed 11 key factors affecting curriculum implementation in Iraqi schools: stakeholder participation in curriculum design and development; communication regarding the new curriculum's implementation; empowerment of implementers; mechanisms for incentivizing and supporting implementers; stakeholder acceptance of the curriculum; transparency and clarity of the new curriculum; provision of resources and equipment; quality of learning materials and media; continuous monitoring, supervision, and evaluation; socio-cultural contexts; and political contexts and supporting high-level policy documents. Socio-cultural contexts were identified as the most foundational factor, while continuous monitoring and supervision, along with political contexts and high-level policy documents, were classified as Level 6 factors. The provision of resources and equipment, as well as stakeholder participation, were found to operate at Level 5.

Conclusions: Based on the study's findings, reforming socio-cultural and political contexts appears essential to improving curriculum implementation within the Iraqi education system.

Cite this article: Mansoori, S., Gharibi, F., & Al Dakheel, Sh. A. A. (2026). Interpretive Structural Modeling of Factors Affecting the Implementation of Curriculum in the Iraq Education System. *Journal of Learner Based Curriculum and Instruction*, 5(2), 146-169. DOI: 10.22034/lbcij.2026.68789.1302



Extended Abstract

Introduction

The curriculum and its implementation are fundamental pillars of any country's education system, because without effective implementation, even the best programs will be ineffective. In centralized systems, where a single curriculum is applied to all regions, the effective implementation of these programs faces challenges such as ignoring local needs, a lack of educational infrastructure, incompatibility with the socio-cultural conditions of different regions, and a poor connection between education and labor market needs. Iraq, despite its full focus on curriculum design, is also struggling with these issues; in such a way that its centralized structure has failed to respond to the country's ethnic, cultural, and social diversity and has even led to the deprivation of millions of children from education. Therefore, identifying and classifying the key factors affecting the effective implementation of the curriculum in such a context is an inevitable necessity in order to improve the quality of education through targeted reforms and make the education system responsive to both national goals and local needs. Therefore, the present study was conducted with the aim of interpretive structural model of the factors affecting the implementation of the focused curriculum in the Iraqi education system.

Methods

The present study was conducted with a case study approach and using structural-interpretive modeling. The participants included 32 experts in the field of curriculum (faculty members and experienced teachers) who were selected through purposive sampling of desirable cases. The inclusion criteria included having a master's degree or higher, at least five years of experience for teachers, and specialized experience in the field of curriculum planning for faculty members. The data collection tool was the ISM self-interaction questionnaire, which was designed after a systematic literature review, content analysis, and integration of similar factors. The content validity of the questionnaire was calculated using the Lavish CVR index, and the value of 0.97 indicated a very favorable validity of the tool. Data analysis was performed using the interpretive structural analysis technique to level the factors and the MicMac software to determine the strength of the factors' influence and effectiveness. After identifying the factors affecting the implementation of the curriculum and assessing their levels, a structural self-interaction matrix was constructed. Then, to form this matrix into the initial achievement matrix, the self-interaction matrix relationship symbols were converted to the numbers zero and one. In order to form the final achievement matrix, its internal consistency was established. Also, to determine the relationships and the level of influence and effectiveness based on the 0 to 3 spectrum, how a variable affects other variables was determined and entered into the MicMac software, and the output of the software determined the level of influence of each variable.

Results

The results showed that 11 factors including the participation of education stakeholders in the process of designing and developing the curriculum, informing about how to implement the new curriculum, empowering curriculum implementers, implementing mechanisms for encouraging and supporting implementers, curriculum acceptability among stakeholders, transparency and clarity of the new curriculum, providing the resources and equipment needed for education, quality and usefulness of learning materials and media, continuous monitoring, supervision and evaluation of the implementation process, the existence of the cultural/social contexts of the society for implementing change and appropriate political contexts and upstream documents supporting change are the final factors affecting the curriculum of Iraqi schools. The results of the study also showed that among these factors, the existence of the cultural/social contexts of the society for implementing change plays a role as the most fundamental factor, and continuous monitoring, supervision, and evaluation of the implementation

process, and appropriate political contexts and upstream documents supporting change play a role as the sixth-level factors. Also, providing the resources and equipment needed to implement the curriculum, the participation of education stakeholders in the process of designing and compiling the curriculum are influential factors at the fifth level.

Conclusions

The findings showed that the successful implementation of the curriculum is guaranteed when there is a balance between macro policies, resources and equipment, stakeholder participation, empowerment of implementers and social acceptability of the program. Therefore, to improve the process of implementing new curricula, educational planners and policymakers must have a systemic, comprehensive view based on vertical and horizontal coherence between different levels of the curriculum so that they can both provide the necessary platforms for change and guarantee its effective and sustainable implementation. Ultimately, improving the implementation of the curriculum in the Iraqi education system seems to be necessary to reform the socio-cultural and political platforms.



مدل سازی ساختاری تفسیری عوامل مؤثر بر اجرای برنامه درسی متمرکز در نظام آموزشی عراق

سیروس منصوری^۱✉، فرزانه غریبی^۲، شروق علی عبد ال دخیل^۳

۱. نویسنده مسئول، دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه اراک، اراک، ایران (رایانامه: S-mansoori@araku.ac.ir)

۲. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه اراک، اراک، ایران (رایانامه: f-gharibi@araku.ac.ir)

۳. کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه اراک، اراک، ایران (رایانامه: s.aldakheel.00@msc.araku.ac.ir)

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: مقاله پژوهشی سابقه مقاله: تاریخ دریافت: ۱ شهریور ۱۴۰۴ تاریخ بازنگری: ۷ آذر ۱۴۰۴ تاریخ پذیرش: ۲۸ بهمن ۱۴۰۴ تاریخ انتشار: ۳۱ شهریور ۱۴۰۵ کلیدواژه‌ها: اجرای برنامه درسی، برنامه درسی متمرکز، مدل سازی ساختاری تفسیری، نظام آموزشی عراق	هدف: در نظام های آموزشی متمرکز، همه یادگیرندگان یک برنامه درسی واحد را تجربه می کنند، بنابراین عوامل مؤثر بر اجرای برنامه درسی اهمیت ویژه ای دارند. از آنجا که نظام برنامه ریزی درسی عراق نیز متمرکز اداره می شود، این پژوهش با هدف شناسایی و سطح بندی عوامل مؤثر بر اجرای برنامه درسی متمرکز در نظام آموزشی عراق انجام شد. روش پژوهش: رویکرد این پژوهش، مطالعه موردی از نوع مدل سازی بود و ۳۲ نفر از خبرگان حوزه برنامه درسی (شامل اعضای هیئت علمی دانشگاه های عراق و معلمان) با نمونه گیری هدفمند انتخاب شدند. داده ها با استفاده از اسناد و پرسشنامه محقق ساخته گردآوری و با تکنیک مدل سازی ساختاری تفسیری (ISM) تجزیه و تحلیل شد. یافته ها: نتایج نشان داد ۱۱ عامل کلیدی بر اجرای برنامه درسی مدارس عراق اثرگذارند: مشارکت ذی نفعان در طراحی و تدوین برنامه درسی، اطلاع رسانی درباره اجرای برنامه جدید، توانمندسازی مجریان، سازوکارهای تشویق و حمایت از مجریان، مقبولیت برنامه در بین ذی نفعان، شفافیت و وضوح برنامه جدید، تأمین منابع و تجهیزات، کیفیت مواد و رسانه های یادگیری، پایش و نظارت و ارزیابی مستمر، بسترهای فرهنگی/ اجتماعی، و بسترهای سیاسی و اسناد بالادستی حمایت کننده. همچنین، بسترهای فرهنگی/ اجتماعی به عنوان زیربنایی ترین عامل و پایش و نظارت مستمر و بسترهای سیاسی و اسناد بالادستی به عنوان عوامل سطح ششم شناخته شدند. تأمین منابع و تجهیزات و مشارکت ذی نفعان نیز در سطح پنجم اثرگذار بودند. نتیجه گیری: با توجه به نتایج پژوهش و به منظور بهبود اجرای برنامه درسی در نظام آموزش عراق، اصلاح بسترهای فرهنگی اجتماعی و بسترهای سیاسی ضروری به نظر می رسد.

استناد: منصوری، سیروس؛ غریبی، فرزانه؛ و ال دخیل، شروق علی عبد (۱۴۰۵). مدل سازی ساختاری تفسیری عوامل مؤثر بر اجرای برنامه درسی

متمرکز در نظام آموزشی عراق. *برنامه درسی و آموزش یادگیرنده محور*، ۵(۲)، ۱۴۶-۱۶۹. DOI: 10.22034/lbcij.2026.68789.1302



© نویسندگان.

ناشر: دانشگاه تبریز.

مقدمه

برنامه درسی و چگونگی اجرای آن، مهم‌ترین عنصری است که نقش مهمی را در نظام آموزشی هر کشور ایفا می‌کند (اسلام و فجاریا^۱، ۲۰۲۲). برنامه درسی به‌منزله طرح و نقشه برای عمل یا یک سند مکتوب است که راهبردهای دست یافتن به غایت‌ها و هدف‌های مطلوب را در بردارد (نجار، طالبی، پیری و یاری، ۱۴۰۰). اگرچه برنامه درسی ملی، نقشه کلان تحولی اکثر نظام‌های آموزشی است، اما زمانی می‌تواند مثمر ثمر و تحول‌آفرین باشد که به اجرا درآید، زیرا بدون اجرا، تغییر یا سیاست خوب مفهومی ندارد (ریمرس^۲، ۲۰۱۹). از سویی دیگر به دلیل اهمیت برنامه‌های درسی در نظام‌های آموزشی، توجه به نوع حکمرانی در حوزه اجرای برنامه درسی اخیراً در کشورهای پیشرفته از اهمیت فراوانی برخوردار شده است (وانگ^۳ و همکاران، ۲۰۱۸). در اجرای برنامه درسی موضوع تمرکز و عدم تمرکز از موضوعاتی است که در تاریخ آموزش و پرورش محل بحث و منازعه علمای تعلیم و تربیت بوده است (سعادت‌مند، دادکانی و رحمانی، ۱۳۹۶؛ مهرمحمدی، ۱۳۹۲).

تمرکزگرایی^۴ در برنامه‌ریزی درسی به مقدار زیادی در بستر سیاسی، تاریخی، اجتماعی و اقتصادی ملت، دولت‌ها و نظام‌های آموزشی آن‌ها ریشه دارد. در نظام‌های تمرکزگرا تمایل عمومی به سمت کنترل متمرکز همه مراحل طراحی و تولید برنامه‌های درسی، از تبیین اهداف مدرسه و تدوین برنامه درسی تا اجرای برنامه درسی و ارزشیابی از نتایج برنامه و آموخته‌های دانش‌آموزان وجود دارد (شوبرت^۵، ۱۹۹۱). پیام برنامه درسی متمرکز این است که تهیه و گسترش برنامه درسی، وظیفه معلمان نیست، معمولاً فهرست بلند بالایی از اهداف رفتاری که دانش‌آموزان باید به آن‌ها برسند و معیارهای موفقیت نیز بر اساس آن‌ها تعیین می‌شود، وجود دارد (کوکروا^۶ و همکاران، ۲۰۲۰). در سه دهه اخیر در سراسر دنیا تمایل چشمگیری برای کنار گذاشتن تمرکز در حوزه‌های مختلف برنامه‌ریزی آموزش و پرورش وجود داشته است. قسمتی از شکست‌ها و ناکامی‌های آموزشی در سراسر جهان به‌نظام متمرکز برنامه‌ریزی نسبت داده می‌شود (سعادت‌مند، دادکانی و رحمانی، ۱۳۹۶).

تمرکززدایی^۷ به معنای انتقال قدرت از یک سطح نظارتی بالاتر مانند وزارتخانه به یک سطح سازمانی پایین‌تر مانند استان، منطقه، مدرسه یا کلاس درس است (چن و لاکسانا^۸، ۲۰۱۷). برنامه درسی غیرمتمرکز عبارت از واگذاری قدرت تصمیم‌گیری دولت‌ها، به جوامع و مدارس محلی است و این واگذاری می‌تواند از تهیه کتاب‌های درسی تا تدوین سیاست‌های کلی امتداد پیدا کند (امین خندقی، مقصود و گودرزی، ۱۳۹۰). در فرایند تمرکززدایی، میزان چگونگی جرح و تعدیل برنامه‌های درسی در زمان عملی شدن و اجرا را مسئولان و متصدیان مشخص می‌کنند. برنامه درسی غیرمتمرکز در اجرا نسبت به برنامه درسی متمرکز از انعطاف بیشتری برخوردار است و معلم نقش فعال‌تری در آن ایفا می‌کند. تدوین برنامه‌های درسی در این رویکرد، بر این فرض استوار است که افزایش قدرت تصمیم‌گیری و مسئولیت‌پذیری معلمان، خلاقیت را در سطح مدارس افزایش می‌دهد و موجبات استفاده بهتر از منابع محلی را فراهم می‌کند (هوبر^۹ و همکاران، ۲۰۱۷).

از این رو یکی از چالش‌های برنامه درسی امروزه در نظام‌های آموزشی هر کشور مسئله تمرکز و تمرکزگرایی در برنامه‌ریزی درسی است (مهرمحمدی، ۱۳۹۲). به همین دلیل نظام‌های آموزشی به دنبال تغییر و اصلاح نظام‌های برنامه‌ریزی درسی در کشور خود هستند زیرا اصلاحات در نظام آموزشی می‌تواند توسعه و پیشرفت اقتصادی کشورها را تضمین کند (کنتوکو^{۱۰} و همکاران، ۲۰۱۲؛ سودیرجونو^{۱۱}، ۲۰۲۰؛ افندی^{۱۲}، ۲۰۲۰).

1. Islam & Fajaria
2. Reimers
3. Wang
4. Centralization
5. Schubert
6. Kucerova
7. Decentralization
8. Chen & Laksana
9. Huber
10. Chentukov
11. Sodirjonov
12. Efendi

یکی از این اصلاحات مدرسه محوری است که با بها دادن به مدرسه و برجسته کردن آن سعی شده اصلاحات متعددی در نظام آموزشی انجام شود (کوشکون یاشار و اسلان^۱، ۲۰۲۱) با در نظر گرفتن چنین ساختاری امکان مشارکت و فعالیت قشر وسیعی از ذی‌نفعان آموزشی از جمله، والدین، معلمان، مدیران مدارس، دانش‌آموزان و جوامع محلی فراهم می‌شود که خود منجر به اثربخشی و کارایی در سازمان‌دهی نظام آموزشی و موفقیت آن می‌شود (مرادی و امین بیدختی، ۱۳۹۸)؛ به عبارت دیگر تمرکززدایی و محول کردن بخش قابل توجهی از فعالیت‌های مدرسه از جمله برنامه درسی به معلمان و کادر مدرسه به‌عنوان یک سیاست تبدیل در بین بسیاری از کشورها مطرح شده است (لیدر، کولومبو و نرلینو^۲، ۲۰۲۱؛ کورنیتو^۳، ۲۰۲۱). مدرسه جایی است که مسائل برنامه درسی در آن به اجرا در می‌آید و در صورتی که کادر مدرسه نقش قابل توجهی در این فعالیت‌ها داشته باشند، امکان موفقیت آمیز بودن آن به مراتب بالا می‌رود (بارگاوا و جروم^۴، ۲۰۲۰؛ کوپمن^۵ و همکاران، ۲۰۲۰).

درواقع از نظر بسیاری از صاحب‌نظران، معلم و برنامه درسی را به‌عنوان دو رکن اساسی و غیر قابل تفکیک در فعالیت‌های مدرسه می‌دانند (دنگ و چن^۶، ۲۰۲۲). اهمیت این امر زمانی که منابع محدود می‌شوند، بیشتر خود را نشان می‌دهد در این راستا کشورها در تلاش هستند تا منابع ورودی در نظام‌های مدرسه به بهترین شکل توزیع، استفاده و مدیریت شوند تا این امر به آموزش و یادگیری موفق و پیشرفت مداوم منجر گردد (پیریائی و همکاران، ۱۳۹۷). از آنجایی که اتخاذ و اجرای نظام برنامه درسی غیرمتمرکز در نظام‌های آموزشی منوط به الزامات خاصی است و شناسایی این الزامات، کانون و محور اساسی مباحث تمرکززدایی در برنامه‌ریزی درسی است. از طرف دیگر در زمینه تمرکزگرایی و تمرکززدایی و عوامل مؤثر بر اجرای برنامه درسی پژوهش‌های قابل توجهی در سال‌های اخیر صورت گرفته است. به عنوان مثال خسروی (۱۳۹۷) نشان داد که اصلی‌ترین عوامل مؤثر بر پذیرش نوآوری‌های برنامه درسی شامل سیاست‌های محیط کلان، ویژگی‌های پذیرندگان، ویژگی‌های نوآوری و فرهنگ برنامه درسی هستند. شهرکی و همکاران (۱۴۰۲) در پژوهشی نشان داده‌اند که عوامل مؤثر بر برنامه‌های درسی فنی و حرفه‌ای شامل دسترسی و مشارکت، کیفیت، عناصر برنامه درسی، تعهدکارکنان، اطلاع‌رسانی و تجهیزات، هدف‌گذاری، ارتباط با صنعت، بودجه، پشتیبانی، تعامل بین سازمانی و ارتباط با آموزش عالی، آگاهی‌بخشی جامعه، نگرش مثبت، شناخت والدین، طرح‌های تشویقی می‌شود. پژوهش رعنایی و همکاران (۱۴۰۰) نشان داد که اصلی‌ترین عوامل مؤثر بر اجرا شامل طراحی، تدوین، تصویب اسناد واسطه‌ای، تدوین برنامه‌های درسی، طراحی و تولید مواد و رسانه‌های یادگیری، اجرای زمان آموزش، اجرای ساختار، اشاعه و پذیرش، تامین، نگهداشت و ارتقای نیروی انسانی برای طراحی و تدوین برنامه درسی، توانمندسازی نیروی انسانی بخش‌های گوناگون اجرا، اجرای سازوکارهای تشویق مجریان، پشتیبانی، توجه به شرایط و عوامل مؤثر بر اجرا، اجرای برنامه‌های درسی، مستندسازی اجرا و پایش و نظارت هستند.

با در نظر گرفتن عوامل مؤثر بر اجرای برنامه درسی در نظام‌های متمرکز می‌توان گفت که نظام آموزش و پرورش متمرکز در عراق، به‌عنوان یکی از ساختارهای کلیدی در توسعه اجتماعی و فرهنگی در سطح ملی از ویژگی‌های خاصی برخوردار است که آن را از سایر نظام‌های آموزشی متمایز می‌کند. این نظام که تحت مدیریت وزارت آموزش و پرورش قرار دارد، با هدف ایجاد یکپارچگی در آموزش و تضمین دسترسی برابر به منابع آموزشی برای تمامی مناطق کشور طراحی شده است. از منظر طراحی محتوا، با وجود تمرکزگرایی کامل در نظام آموزشی، از ۱۸ استان، دو استان از مناطق کردنشین برنامه‌ی متمایزی از سایر مناطق عرب‌نشین دارد ولی در دو استان کردنشین نیز برنامه درسی توسط اقلیم کردستان و به صورت یکپارچه طراحی می‌شود؛ و در ۱۶ استان عمدتاً عرب‌نشین، فارغ از مذهب، نژاد و قومیت یک برنامه درسی واحد طراحی و اجرا می‌شود. به همین دلیل اجرای برنامه درسی متمرکز با چالش‌هایی مواجه است. از جمله معایب اصلی این نظام متمرکز می‌توان به نادیده گرفتن نیازهای محلی، عدم انعطاف‌پذیری در برنامه‌های درسی و ناکارآمدی در پاسخگویی به چالش‌های منطقه‌ای اشاره کرد؛ چرا که برنامه‌های آموزشی یکسان برای تمامی مناطق کشور بدون توجه به تفاوت‌های فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی هر منطقه طراحی می‌شوند. علاوه بر این، کمبود

1. Coşkun Yaşar, & Aslan
2. Leider, Colombo & Nerlino
3. Cornito
4. Bhargava, & Jerome
5. Coopmans
6. Deng & Chen

زیرساخت‌های مناسب آموزشی و مشکلاتی نظیر مدارس کانکسی نیز نشان‌دهنده ضعف‌های ساختاری این نظام است که باعث کاهش کیفیت آموزش و ترک تحصیل دانش‌آموزان شده است (قلامنی و همکاران، ۲۰۲۵). همچنین ارتباط ضعیف بین آموزش و نیازهای بازار کار، فارغ‌التحصیلان را با مشکلاتی نظیر بیکاری یا اشتغال در مشاغل غیر مرتبط مواجه کرده است (عبدالله و اجینا، ۲۰۲۴). بسیاری از مدارس با کمبود فضا، تجهیزات آزمایشگاهی و امکانات پژوهشی مواجه هستند. این کمبود زیرساخت‌ها باعث کاهش کیفیت آموزش و عقیم ماندن اجرای برنامه درسی طراحی شده و افزایش نرخ ترک تحصیل می‌شود. به همین دلیل طبق آمارها، میلیون‌ها کودک عراقی به دلیل نبود معلم و منابع کافی از آموزش محروم هستند (جواد و الاصف، ۲۰۱۴).

این چالش‌ها نشان‌دهنده نیاز فوری به بازنگری در نظام آموزشی عراق و تلاش برای رفع معایب موجود به‌منظور ارتقاء کیفیت آموزش و پاسخگویی به نیازهای جامعه است. به‌طور کلی، نظام متمرکز آموزش و پرورش عراق نیازمند اصلاحاتی برای بهبود کیفیت آموزش است تا بتواند علاوه بر حفظ اهداف ملی، نیازهای محلی را نیز پاسخگو باشد و زمینه‌ساز توسعه پایدار در جامعه گردد. لذا درک عوامل اثرگذار بر اجرای برنامه‌های درسی ملی در سطح محلی می‌تواند نقش پررنگی در بهبود کیفیت اجرای برنامه درسی شود. لذا پژوهش حاضر باهدف مدل‌سازی ساختاری تفسیری عوامل مؤثر بر اجرای برنامه درسی متمرکز در نظام آموزشی عراق انجام شد.

روش پژوهش

رویکرد پژوهش در مطالعه حاضر مطالعه موردی از نوع مدل‌سازی ساختاری تفسیری بود. مشارکت کنندگان، خبرگان آشنا به حوزه برنامه درسی بودند. شامل اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های عراق و معلمان بودند که به‌صورت نمونه‌گیری هدفمند ۳۲ نفر انتخاب شدند. معیار ورود مشارکت کنندگان شامل مدرک کارشناسی ارشد و فعالیت حداقل ۵ ساله در نظام آموزشی رسمی برای معلمان و در بین اساتید فعالیت در حوزه برنامه‌ریزی درسی بود. گرچه روش مدل‌سازی ساختاری تفسیری، حداقل تعداد نمونه ۷ نفر است ولی با توجه به دسترسی به تعداد بیشتری از مشارکت کنندگان ۳۲ پرسشنامه جمع‌آوری شد و مورد تحلیل قرار گرفت. انتخاب نمونه‌گیری هدفمند به این دلیل بود که پژوهشگران قصد داشتند عوامل مؤثر بر اجرای برنامه درسی متمرکز در سطح ملی را استخراج و وزن‌دهی کنند، لذا نیازمند مشارکت خبرگانی بودند که اولاً درگیر طراحی، اجرا و نظارت بر برنامه درسی باشند و ثانیاً از منظر تئوریک، دانش کافی در مورد عوامل مؤثر بر اجرا یا عقیم ماندن برنامه درسی را داشته باشند، بر این اساس انتخاب مشارکت کنندگان به صورت هدفمند از نوع موارد مطلوب مناسب‌ترین نوع نمونه‌گیری برای پژوهش بود.

جدول ۱: ویژگی‌های زمینه‌ای مشارکت کنندگان پژوهش

ردیف	جنسیت	موقعیت سازمانی	مرتبه علمی/مدرک تحصیلی
۱	بانو	معلم	دانشجوی دکتری
۲	بانو	عضو هیئت علمی	استادیار
۳	آقا	معلم	دکتر
۴	بانو	عضو هیئت علمی	مربی
۵	آقا	عضو هیئت علمی	استادیار
۶	آقا	عضو هیئت علمی	استادیار
۷	آقا	معلم	کارشناسی ارشد
۸	آقا	معلم	کارشناسی ارشد
۹	آقا	معلم	دکتر
۱۰	آقا	عضو هیئت علمی	استادیار
۱۱	آقا	عضو هیئت علمی	استادیار
۱۲	بانو	عضو هیئت علمی	دانشیار
۱۳	آقا	عضو هیئت علمی	استادیار

۱۴	آقا	معلم	دکتر
۱۵	آقا	عضو هیئت علمی	استادیار
۱۶	آقا	عضو هیئت علمی	استادیار
۱۷	آقا	عضو هیئت علمی	استادیار
۱۸	آقا	معلم	کارشناسی ارشد
۱۹	بانو	عضو هیئت علمی	دانشیار
۲۰	آقا	عضو هیئت علمی	استادیار
۲۱	آقا	معلم	کارشناسی ارشد
۲۲	آقا	عضو هیئت علمی	استادیار
۲۳	آقا	عضو هیئت علمی	استادیار
۲۴	آقا	معلم	کارشناسی ارشد
۲۵	بانو	عضو هیئت علمی	استادیار
۲۶	بانو	عضو هیئت علمی	استادیار
۲۷	آقا	عضو هیئت علمی	استادیار
۲۸	آقا	عضو هیئت علمی	استادیار
۲۹	آقا	عضو هیئت علمی	استادیار
۳۰	بانو	معلم	کارشناسی ارشد
۳۱	آقا	معلم	دکتر

ابزار گردآوری داده پرسشنامه خود تعاملی ISM بود. به منظور ساخت پرسشنامه ابتدا ادبیات تحقیق در مورد عوامل مؤثر بر اجرای برنامه درسی مورد بررسی قرار گرفت، سپس از بین مقالات و منابع موجود، عوامل اولیه استخراج گردید و با استفاده از رویکرد استقرایی تحلیل مضمون عوامل تکراری حذف گردید و عوامل مشترک در کنار هم قرار گرفت و عامل کلی تر از عوامل مشترک و مشابه استخراج گردید. با حذف عوامل تکراری و ترکیب عوامل مشابه، ۱۱ عامل نهایی استخراج شدند، سپس عوامل به متخصصان ارائه شد و روایی آن با استفاده از روایی محتوایی و بر اساس شاخص لاوشه ۰/۹۷ به دست آمد که گویای روایی محتوایی بالای در شاخص ها بود. مقدار روایی محتوایی شاخص ها در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲: روایی محتوایی (CVR) عوامل مؤثر بر اجرای برنامه درسی

مقدار CVR	شاخص
۱	توانمندسازی مجریان برنامه درسی
۰/۸۴	پایش، نظارت و ارزیابی
۱	اجرای سازوکارهای تشویق و حمایت از مجریان
۱	فراهم ساختن منابع مالی مادی و تجهیزات
۰/۸۴	مشارکت ذی نفعان
۱	مقبولیت و پذیرش برنامه درسی
۱	شفافیت و وضوح برنامه درسی جدید
۱	کیفیت وسوادمندی مواد و رسانه های یادگیری
۱	وجود بسترهای فرهنگی - اجتماعی
۱	بسترهای سیاسی و اسناد بالادستی حمایت کننده
	اطلاع رسانی در مورد چگونگی اجرای آموزش

تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از تکنیک تحلیل ساختاری تفسیری به منظور سطح‌بندی عوامل و نرم‌افزار میک مک (MicMac) به منظور قدرت اثرگذاری و اثرپذیری عوامل انجام شد. پس از تعیین عوامل اثرگذار بر اجرای برنامه درسی و به منظور تعیین سطح عوامل، ماتریس خودتعاملی ساختاری از طریق شکل‌دهی روابط متغیرها در سطر و ستون شکل گرفت. در این ماتریس، اگر عنصر سطر i منجر به ستون j شود، حرف V ؛ اگر عنصر ستون j منجر به سطر i شود، حرف A را قرار داده و در صورتی که این رابطه دوطرفه باشد، حرف X و اگر ارتباطی نباشد، حرف O قرار داده می‌شود. سپس برای شکل دادن این ماتریس به ماتریس دستیابی اولیه با تبدیل نمادهای روابط ماتریس خودتعاملی به اعداد صفر و یک تشکیل می‌یابد بدین صورت که به جای V ($i,j=1, j,i=0$) و به جای A ($i,j=0, j,i=1$) و به جای X ($i,j=1, j,i=1$) و O ($i,j=0, j,i=0$) قرار داده می‌شود. سپس به منظور تشکیل ماتریس دستیابی نهایی؛ سازگاری درونی آن برقرار می‌شود. به عنوان نمونه اگر عامل ۱ منجر به عامل ۲ شود و عامل ۲ هم منجر به عامل ۳ شود، باید عامل ۱ نیز منجر به عامل ۳ شود و اگر در ماتریس دستیابی این حالت برقرار نبود، باید ماتریس اصلاح شده و روابطی که از قلم افتاده جایگزین شوند. در گام چهارم سطح و اولویت متغیرها از طریق تعیین متغیرهای پیش‌نیاز و دریافتنی مشخص می‌شود، در گام پنجم؛ براساس سطوح تعیین شده، مدل ساختاری تفسیری ترسیم می‌شود (فیروزجانیان و همکاران، ۱۳۹۲) همچنین برای تعیین روابط و میزان تاثیرگذاری و تاثیرپذیری بر اساس طیف ۰ تا ۳ (۰ به منزله بدون تأثیر، ۱ به منزله تأثیر ضعیف، ۲ به منزله تأثیر متوسط و ۳ به منزله تأثیر زیاد) چگونگی تأثیر یک متغیر بر متغیرهای دیگر مشخص شده و وارد نرم‌افزار میک مک می‌گردد و خروجی نرم‌افزار میزان تاثیرگذاری هر کدام از متغیرها را مشخص می‌کند.

یافته‌ها

به منظور پاسخ به این سؤال که عوامل مؤثر بر اجرای برنامه درسی متمرکز در کدام‌اند؟ از روش مرور نظام‌مند استفاده شد. بر این اساس عوامل از طریق ادبیات پژوهش استخراج و سپس با ترکیب و کنار هم نهادن و حذف عوامل اضافی از طریق نظر خبرگان ۱۱ شاخص و عامل نهایی استخراج گردید؛ به عبارت دیگر استخراج عوامل نهایی به شیوه تحلیل مضمون انجام شد. بدین معنی که با بررسی ادبیات تحقیق در مرحله اول تمام عوامل به عنوان مضامین پایه از ادبیات نظری احصاء شد که شامل ۴۱ مورد مضمون پایه بود، سپس با کنار هم قرار دادن مضامین مشابه و حذف و عوامل تکراری یا مشابه مضامین سازمان دهنده تعیین شدند. در این مرحله مرحله اول با توجه به مسئله اصلی پژوهش "شناسایی عوامل مؤثر بر اجرای برنامه درسی متمرکز" جامعه آماری پژوهش را همه اسناد و مطالعات صورت گرفته در خصوص عوامل مؤثر بر اجرای برنامه درسی با استفاده از کلید واژه‌های اجرای برنامه درسی، تغیر برنامه درسی و عوامل اثرگذار بر برنامه درسی در پایگاه اطلاعاتی گوگل اسکالر و ایراندک، تعداد ۳۸ سند در بازه زمانی ۱۳۸۳ تا ۱۴۰۳، بر اساس معیارهای ورودی و خروجی موردبررسی و کاوش قرار گرفتند و استخراج شدند. از میان این مطالعات، ۱۱ مورد از آن‌ها به دلیل نامرتب بودن و تکراری بودن و عدم مطابقت کامل با معیارهای ورود حذف شدند. در نهایت، حجم نمونه شامل ۲۷ سند بود. در این پژوهش، پژوهشگر برای تجزیه و تحلیل داده‌ها در فرایند سنتزپژوهی از روش تحلیل مضمون استفاده کرد. به منظور افزایش قابلیت اعتماد و باورپذیری نتایج، از منابع داده‌ای گوناگون، درگیری طولانی مدت پژوهشگر با محیط پژوهش، تحلیل دقیق داده‌ها و بررسی داده‌های متضاد استفاده شد. برای اطمینان از انتقال‌پذیری، نمونه‌گیری هدفمند و کنترل بیرونی از طریق داوری شخص ثالث انجام شد. تضمین اطمینان‌پذیری نیز با پیروی از طرح پژوهش، ثبت دقیق داده‌ها، تأیید تحلیل‌ها توسط همکاران تخصصی و بازبینی مکرر نتایج صورت گرفت. در نهایت، تأیید پذیری پژوهش با حفظ مستندات کامل در جدول شاخص‌ها تضمین گردید؛ بنابراین در این پژوهش از قابلیت اعتماد به عنوان معیاری برای جایگزینی روایی و پایایی داده‌ها استفاده شده است.

پس از استخراج چالش‌های یازده‌گانه با استفاده از شاخص لاوشه روایی محتوایی مورد بررسی قرار گرفت که نتایج آن در جدول ۱ ارائه شد. بدین منظور عوامل استخراج شده بر اساس قاعده لاوشه به متخصصان ارائه گردید و از آنها خواسته شد تا میزان ضروری بودن عوامل را در اجرای برنامه درسی بر اساس سه حالت «عامل مورد نظر ضروری است»، «عامل مورد نظر مفید است ولی ضروری نیست» و «عامل مورد نظر ضرورتی ندارد» مورد بررسی قرار گرفت.

برای تعیین نسبت روایی محتوایی از فرمول زیر استفاده شد:

$$CVR = \frac{n_e - n/2}{n/2}$$

که معادل آن عبارت است از:

$$CVR = \frac{\text{تعداد کل متخصصان} - \text{تعداد متخصصانی که گزینه ضروری را انتخاب کرده‌اند}}{2}$$

با بررسی روایی محتوایی عوامل توسط صاحب‌نظران، مضامین نهایی (۱۱ عامل) به عنوان عوامل نهایی مؤثر بر اجرای برنامه درسی متمرکز تعیین شدند که در جدول زیر ارائه شده است:

جدول ۳: عوامل نهایی مؤثر بر اجرای برنامه درسی متمرکز

عامل	رفرنس
توانمندسازی مجریان برنامه درسی	رعنائی و همکاران، ۱۴۰۰؛ موسی پور و صابری، ۱۳۸۹، مارش و ویلیس، ۲۰۰۷؛ لیت وود، ۲۰۰۵؛ بیرمی پور، ۱۳۹۲؛ مومنی مهموئی، کارشکی و الهی شیروان، ۱۳۹۲.
پایش، نظارت و ارزیابی مستمر فرایند اجرا	رعنائی و همکاران، ۱۴۰۰؛ موسی پور و صابری، ۱۳۸۹؛ مومنی مهموئی، کارشکی و الهی شیروان، ۱۳۹۲؛ بهجتی اردکانی و همکاران، ۱۳۹۱.
اجرای سازوکارهای تشویق و حمایت از مجریان	رعنائی و همکاران، ۱۴۰۰؛ برمن و ویلیامز، ۱۹۹۴؛ بیرمی پور، ۱۳۹۲؛ شهرکی و همکاران، ۱۴۰۲.
فراهم ساختن منابع مالی و مادی و تجهیزات موردنیاز آموزش	فولن، ۲۰۰۷؛ شهرکی و همکاران، ۱۴۰۲؛ شهرکی و همکاران، ۱۴۰۲؛ موسی پور و صابری، ۱۳۸۹؛ مومنی مهموئی، کارشکی و الهی شیروان، ۱۳۹۲؛ کارلس، ۱۹۹۹؛ بیرمی پور، ۱۳۹۲.
مشارکت ذی‌نفعان آموزش در فرایند طراحی و تدوین	دسیمون، ۲۰۰۲؛ شهرکی و همکاران، ۱۴۰۲؛ فولن، ۲۰۰۷؛ اسلیوان، ۲۰۰۲؛ بیرمی پور، ۱۳۹۲؛ فارل، ۱۹۹۹؛ گاهین و میهیل، ۲۰۰۱؛ مومنی مهموئی، کارشکی و الهی شیروان، ۱۳۹۲؛ هاوس، ۱۹۹۶؛ نعمتی، بدری گرگری و استاد حسنلو، ۱۴۰۳؛ ترتیفی‌زاده و همکاران، ۱۴۰۳.
مقبولیت و پذیرش برنامه درسی در بین ذی‌نفعان	دسیمون، ۲۰۰۲؛ شهرکی و همکاران، ۱۴۰۲؛ فولن، ۲۰۰۷؛ مومنی مهموئی، کارشکی و الهی شیروان، ۱۳۹۲؛ فولن، ۲۰۰۷؛ رعنائی و همکاران، ۱۴۰۰.
شفافیت و وضوح برنامه درسی جدید	فولن، ۲۰۰۷؛ موسی پور و صابری، ۱۳۸۹؛ رعنائی و همکاران، ۱۴۰۰؛ نودری و همکاران، ۲۰۲۳؛ حافظی و همکاران، ۱۴۰۳.
کیفیت و سودمندی مواد و رسانه‌های یادگیری	دسیمون، ۲۰۰۲؛ مارش و ویلیس، ۲۰۰۷؛ فولن، ۲۰۰۷؛ رعنائی و همکاران، ۱۴۰۰.
وجود بسترهای فرهنگی-اجتماعی جامعه برای اجرای تغییر	دافور و همکاران، ۲۰۰۶؛ بیرمی پور، ۱۳۹۲؛ هاوس، ۱۹۹۶؛ شهرکی و همکاران، ۱۴۰۲؛ رعنائی و همکاران، ۱۴۰۰.
بسترهای مناسب سیاسی و اسناد بالادستی حمایت‌کننده	رعنائی و همکاران، ۱۴۰۰؛ هاوس، ۱۹۹۶؛ شهرکی و همکاران، ۱۴۰۲؛ فولن، ۲۰۰۷؛ خسروی، ۱۳۹۷؛ مومنی مهموئی، کارشکی و الهی شیروان، ۱۳۹۲؛ هو، ۲۰۰۲؛ مک‌کای، ۲۰۰۳؛ بیرمی پور، ۱۳۹۲.
اطلاع‌رسانی در مورد چگونگی اجرای آموزش	شهرکی و همکاران، ۱۴۰۲؛ رعنائی و همکاران، ۱۴۰۰؛ فولن، ۲۰۰۷.

سؤال دوم: عوامل مؤثر بر اجرای برنامه درسی متمرکز در مدارس عراق چگونه سطح بندی می شوند؟
 به منظور پاسخ به سؤال دوم یعنی چگونگی سطح بندی عوامل مؤثر بر اجرای برنامه درسی متمرکز مدارس عراق از مدل سازی ساختاری تفسیری استفاده شد که نتایج در قالب جدول زیر ارائه گردیده است:
 در گام اول با تشکیل ماتریس عوامل داده ها از متخصصان آموزشی شامل معلمان و اساتید جمع آوری گردید که در ماتریس اگر عنصر سطر i منجر به ستون j شود، حرف V ؛ اگر عنصر ستون j منجر به سطر i شود، حرف A را قرار داده و در صورتی که این رابطه دو طرفه باشد، حرف X و اگر ارتباطی نباشد، حرف O قرار داده شده است سپس با تبدیل نمادهایی که در جدول فوق تعیین شده، به اعداد فازی ۰ و ۱ تبدیل شدند. علامت های V و X به عدد ۱ و علامت های A و O به عدد صفر تبدیل شده اند. جدول زیر خروجی جدول فوق است که تحت عنوان ماتریس دستیابی اولیه ساخته می شود.

جدول ۴: ماتریس دستیابی اولیه عوامل مؤثر بر اجرای برنامه درسی متمرکز در مدارس عراق

اطلاع رسانی در مورد چگونگی اجرا	بسترهای مناسب سیاسی و اسناد بالادستی حمایت کننده	وجود بسترهای فرهنگی/اجتماعی جامعه برای اجرا	کیفیت و سودمندی مواد و رسانه های یادگیری	شفافیت و وضوح برنامه درسی جدید	مقبولیت برنامه درسی در بین ذی نفعان	مشارکت ذینفعان آموزش در فرایند طراحی و تدوین	فراهم ساختن منابع و تجهیزات مورد نیاز آموزش	اجرای سازوکارهای تشویق و حمایت از مجریان	پایش، نظارت و ارزیابی مستمر فرایند اجرا	توانمندسازی مجریان برنامه درسی	
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۱	توانمندسازی مجریان برنامه درسی
۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۰	۱	۰	پایش، نظارت و ارزیابی مستمر فرایند اجرا
۱	۰	۰	۰	۰	۱	۱	۰	۱	۰	۱	اجرای سازوکارهای تشویق و حمایت از مجریان
۱	۰	۰	۱	۰	۱	۱	۱	۱	۰	۱	فراهم ساختن منابع و تجهیزات مورد نیاز آموزش
۱	۰	۰	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	مشارکت ذی نفعان آموزش در فرایند طراحی و تدوین
۰	۰	۰	۰	۰	۱	۰	۰	۱	۰	۰	مقبولیت برنامه درسی در بین ذی نفعان
۰	۰	۰	۱	۱	۱	۰	۱	۰	۰	۰	شفافیت و وضوح برنامه درسی جدید
۱	۰	۰	۱	۱	۱	۱	۰	۰	۰	۱	کیفیت و سودمندی مواد و رسانه های یادگیری
۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	وجود بسترهای فرهنگی/اجتماعی جامعه برای اجرای تغییر
۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	بسترهای مناسب سیاسی و اسناد بالادستی حمایت کننده تغییر
۱	۰	۱	۱	۱	۱	۰	۰	۱	۰	۱	اطلاع رسانی در مورد چگونگی اجرای آموزش

در مرحله‌ی بعد، باید سازگاری درونی متغیرها برقرار شود. نتیجه‌ی حاصل را می‌توان در قالب جدول ۵ مشاهده کرد. در این جدول اعداد ۱ که علامت * گرفته‌اند، گویای این هستند که در ماتریس دستیابی اولیه ۰ بوده‌اند و پس از سازگاری عدد ۱ گرفته‌اند.

جدول ۵: ماتریس دستیابی نهایی عوامل مؤثر بر اجرای برنامه درسی متمرکز در مدارس عراق

اطلاع‌رسانی در مورد چگونگی اجرای آموزش	بسترهای مناسب سیاسی و اسناد بالادستی حمایت‌کننده تغییر	وجود بسترهای فرهنگی/اجتماعی جامعه برای اجرای تغییر	کیفیت و سودمندی مواد و رسانه‌های یادگیری	شفافیت و وضوح برنامه درسی جدید	مقبولیت برنامه درسی در بین ذی‌نفعان	مشارکت ذینفعان آموزش در فرایند طراحی و تدوین	فراهم ساختن منابع و تجهیزات موردنیاز آموزش	اجرای سازوکارهای تشویق و حمایت از مجریان	پایش، نظارت و ارزیابی مستمر فرایند اجرا	توانمندسازی مجریان برنامه درسی	J I
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۱	توانمندسازی مجریان برنامه درسی
۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۰	۱	۰	پایش، نظارت و ارزیابی مستمر فرایند اجرا
۱	۰	۰	*۱	*۱	۱	۱	۰	۱	۰	۱	اجرای سازوکارهای تشویق و حمایت از مجریان
۱	۰	۰	۱	*۱	۱	۱	۱	۱	۰	۱	فراهم ساختن منابع و تجهیزات موردنیاز آموزش
۱	۰	۰	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	مشارکت ذی‌نفعان آموزش در فرایند طراحی و تدوین
۰	۰	۰	۰	۰	۱	۰	۰	۱	۰	۰	مقبولیت برنامه درسی در بین ذی‌نفعان
*۱	۰	۰	۱	۱	۱	۰	۱	۰	۰	۰	شفافیت و وضوح برنامه درسی جدید
۱	۰	۰	۱	۱	۱	۱	۰	۰	۰	۱	کیفیت و سودمندی مواد و رسانه‌های یادگیری
۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	وجود بسترهای فرهنگی/اجتماعی جامعه برای اجرای تغییر
۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	بسترهای مناسب سیاسی و اسناد بالادستی حمایت‌کننده تغییر
۱	۰	۱	۱	۱	۱	۰	۰	۱	۰	۱	اطلاع‌رسانی در مورد چگونگی اجرای آموزش

در مرحله‌ی بعد تلاش می‌شود تا سطوح مدل استخراج شود. برای این کار مجموعه دریافتی و مجموعه‌های پیش‌نیاز هر کدام از متغیرها مشخص می‌شود تا بتوان مورد به مورد سطح هر کدام را مشخص کرد. مجموعه‌ی دریافتی شامل مجموعه‌ای است که در آن سطرها متغیر به ستون متغیر منجر شده باشند و مجموعه‌ی پیش‌نیاز، شامل مجموعه‌ای است که در آن ستون‌ها به سطرها منجر شده باشند، با مشخص کردن اشتراک این دو در صورتی که هر کدام از متغیرها اشتراک مجموعه با مجموعه دستیابی یکسان باشد، آن متغیر در زیرین سطح بالاتر و در نتیجه سطح اول و کم تأثیر مشخص می‌شود. با تعیین متغیرها بر اساس سطوح آن‌ها می‌توان مشخص کرد کدام یک از آن‌ها قدرت بیشتری از تأثیرگذاری دارند. در زیر مراحل تعیین سطح مشخص شده است.

جدول ۶: تعیین سطح عوامل مدل اجرای برنامه درسی متمرکز در نظام آموزشی عراق (سطح اول)

شاخص	مجموعه دستیابی	مجموعه پیش‌نیاز	مجموعه مشترک	سطح
۱	۱	۱، ۳، ۴، ۵، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱	۱	سطح اول
۲	۲، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱	۲، ۵، ۹، ۱۰	۲، ۵، ۹، ۱۰	
۳	۱، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۱۱	۳، ۴، ۵، ۶، ۱۰، ۱۱	۳، ۵، ۶	
۴	۱، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۱۱	۲، ۴، ۵، ۶، ۹، ۱۰	۴، ۵، ۶	
۵	۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۱۱	۲، ۳، ۴، ۵، ۸	۲، ۳، ۴، ۵، ۸	
۶	۳، ۶	۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱	۳، ۶	سطح اول
۷	۴، ۶، ۷، ۸، ۱۱	۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱	۴، ۶، ۷، ۸، ۱۱	
۸	۱، ۵، ۶، ۷، ۸، ۱۱	۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱	۵، ۶، ۷، ۸، ۱۱	
۹	۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱	۲، ۹، ۱۰، ۱۱	۲، ۹، ۱۰، ۱۱	
۱۰	۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱	۲، ۹، ۱۰	۲، ۹، ۱۰	
۱۱	۱، ۳، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۱	۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱	۳، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۱	

با توجه به نتایج جدول و از آنجایی که عامل ۱ یعنی توانمندسازی مجریان برنامه درسی (معلم) و عامل ۶ یعنی مقبولیت برنامه درسی در بین جوامع محلی، والدین و دانش‌آموزان، مجموعه اشتراک پیش‌نیاز با دریافتی آن‌ها دقیقاً برابر با مجموعه دریافتی آن‌ها است. این دو عامل شامل توانمندسازی مجریان برنامه درسی (معلم) مقبولیت برنامه درسی در بین جوامع محلی، والدین و دانش‌آموزان به عنوان عوامل سطح اول مدل را ایفای نقش می‌کنند.

جدول ۷: تعیین سطح عوامل مدل اجرای برنامه درسی متمرکز در نظام آموزشی عراق (سطح دوم)

شاخص	مجموعه دستیابی	مجموعه پیش‌نیاز	مجموعه مشترک	سطح
۲	۲، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱	۲، ۵، ۹، ۱۰	۲، ۵، ۹، ۱۰	
۳	۳، ۵، ۶، ۷، ۸، ۱۱	۳، ۴، ۵، ۶، ۱۰، ۱۱	۳، ۵	
۴	۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۱۱	۲، ۴، ۵، ۶، ۹، ۱۰	۴، ۵	
۵	۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۱۱	۲، ۳، ۴، ۵، ۸	۲، ۳، ۴، ۵، ۸	
۷	۴، ۶، ۷، ۸، ۱۱	۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱	۴، ۶، ۷، ۸، ۱۱	سطح دوم
۸	۵، ۶، ۷، ۸، ۱۱	۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱	۵، ۶، ۷، ۸، ۱۱	سطح دوم
۹	۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱	۲، ۹، ۱۰، ۱۱	۲، ۹، ۱۰، ۱۱	
۱۰	۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱	۲، ۹، ۱۰	۲، ۹، ۱۰	
۱۱	۳، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۱	۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱	۳، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۱	

با توجه به نتایج جدول و از آنجایی که عامل ۷ شفافیت و وضوح برنامه درسی جدید و ۸ یعنی کیفیت و سودمندی مواد و رسانه‌های یادگیری برای اجرای برنامه درسی، مجموعه اشتراک پیش‌نیاز با دریافتنی آن‌ها دقیقاً برابر با مجموعه دریافتنی آن‌ها است. این دو عامل یعنی شفافیت و وضوح برنامه درسی جدید و کیفیت و سودمندی مواد و رسانه‌های یادگیری برای اجرای برنامه درسی به‌عنوان عوامل سطح دوم مدل ایفای نقش می‌کنند.

جدول ۸: تعیین سطح عوامل مدل اجرای برنامه درسی در نظام آموزشی عراق (سطح سوم)

شاخص	مجموعه‌ی دستیابی	مجموعه‌ی پیش‌نیاز	مجموعه‌ی مشترک	سطح
۲	۱۱، ۱۰، ۹، ۵، ۴، ۲	۱۰، ۹، ۵، ۲	۱۰، ۹، ۵، ۲	۲
۳	۱۱، ۵، ۳	۱۱، ۱۰، ۵، ۴، ۳	۵، ۳	۳
۴	۱۱، ۵، ۴، ۳	۱۰، ۹، ۵، ۴، ۲	۵، ۴	۴
۵	۱۱، ۵، ۴، ۳، ۲	۵، ۴، ۳، ۲	۵، ۴، ۳، ۲	۵
۹	۱۱، ۱۰، ۹، ۵، ۴، ۳، ۲	۱۱، ۱۰، ۹، ۲	۱۱، ۱۰، ۹، ۲	۹
۱۰	۱۱، ۱۰، ۹، ۵، ۴، ۳، ۲	۱۰، ۹، ۲	۱۰، ۹، ۲	۱۰
۱۱	۱۱، ۹، ۳	۱۱، ۱۰، ۹، ۵، ۴، ۳، ۲	۱۱، ۹، ۳	سطح سوم

با توجه به نتایج جدول و از آنجایی که عامل ۱۱ یعنی اطلاع‌رسانی در مورد چگونگی اجرای برنامه درسی جدید، مجموعه اشتراک پیش‌نیاز با دریافتنی آن دقیقاً برابر با مجموعه دریافتنی آن است. این عامل یعنی رسانی در مورد چگونگی اجرای برنامه درسی جدید به‌عنوان عامل سطح سوم مدل ایفای نقش می‌کنند.

جدول ۹: تعیین سطح عوامل مدل اجرای برنامه درسی در نظام آموزشی عراق (سطح چهارم)

شاخص	مجموعه‌ی دستیابی	مجموعه‌ی پیش‌نیاز	مجموعه‌ی مشترک	سطح
۲	۱۰، ۹، ۵، ۴، ۲	۱۰، ۹، ۵، ۲	۱۰، ۹، ۵، ۲	۲
۳	۵، ۳	۱۰، ۵، ۴، ۳	۵، ۳	سطح چهارم
۴	۵، ۴، ۳	۱۰، ۹، ۵، ۴، ۲	۵، ۴	۴
۵	۵، ۴، ۳، ۲	۵، ۴، ۳، ۲	۵، ۴، ۳، ۲	۵
۹	۱۰، ۹، ۵، ۴، ۳، ۲	۱۰، ۹، ۲	۱۰، ۹، ۲	۹
۱۰	۱۰، ۹، ۵، ۴، ۳، ۲	۱۰، ۹، ۲	۱۰، ۹، ۲	۱۰

با توجه به نتایج جدول و از آنجایی که عامل ۳ یعنی سازوکارهای تشویق و حمایت از مجریان برنامه درسی، مجموعه اشتراک پیش‌نیاز با دریافتنی آن دقیقاً برابر با مجموعه دریافتنی آن است. این عامل یعنی سازوکارهای تشویق و حمایت از مجریان برنامه درسی به‌عنوان عامل سطح چهارم مدل ایفای نقش می‌کند.

جدول ۱۰: تعیین سطح عوامل مدل اجرای برنامه درسی در نظام آموزشی عراق (سطح پنجم)

شاخص	مجموعه‌ی دستیابی	مجموعه‌ی پیش‌نیاز	مجموعه‌ی مشترک	سطح
۲	۱۰، ۹، ۵، ۴، ۲	۱۰، ۹، ۵، ۲	۱۰، ۹، ۵، ۲	۲
۴	۵، ۴	۱۰، ۹، ۵، ۴، ۲	۵، ۴	سطح پنجم
۵	۵، ۴، ۲	۵، ۴، ۲	۵، ۴، ۲	سطح پنجم
۹	۱۰، ۹، ۵، ۴، ۲	۱۰، ۹، ۲	۱۰، ۹، ۲	۹
۱۰	۱۰، ۹، ۵، ۴، ۲	۱۰، ۹، ۲	۱۰، ۹، ۲	۱۰

با توجه به نتایج جدول و از آنجایی که عامل ۴ یعنی فراهم ساختن منابع و تجهیزات موردنیاز برای اجرای برنامه درسی و عامل ۵ یعنی مشارکت ذی‌نفعان آموزش در فرایند طراحی و تدوین برنامه درسی، مجموعه اشتراک پیش‌نیاز با دریافتنی آن دقیقاً برابر با مجموعه دریافتنی آن است. این دو عامل فراهم ساختن منابع و تجهیزات موردنیاز برای اجرای برنامه درسی و عامل ۵ یعنی مشارکت ذی‌نفعان آموزش در فرایند طراحی و تدوین برنامه درسی به‌عنوان عوامل سطح پنجم مدل ایفای نقش می‌کند.

جدول ۱۱: تعیین سطح عوامل مدل اجرای برنامه درسی در نظام آموزشی عراق (سطح ششم)

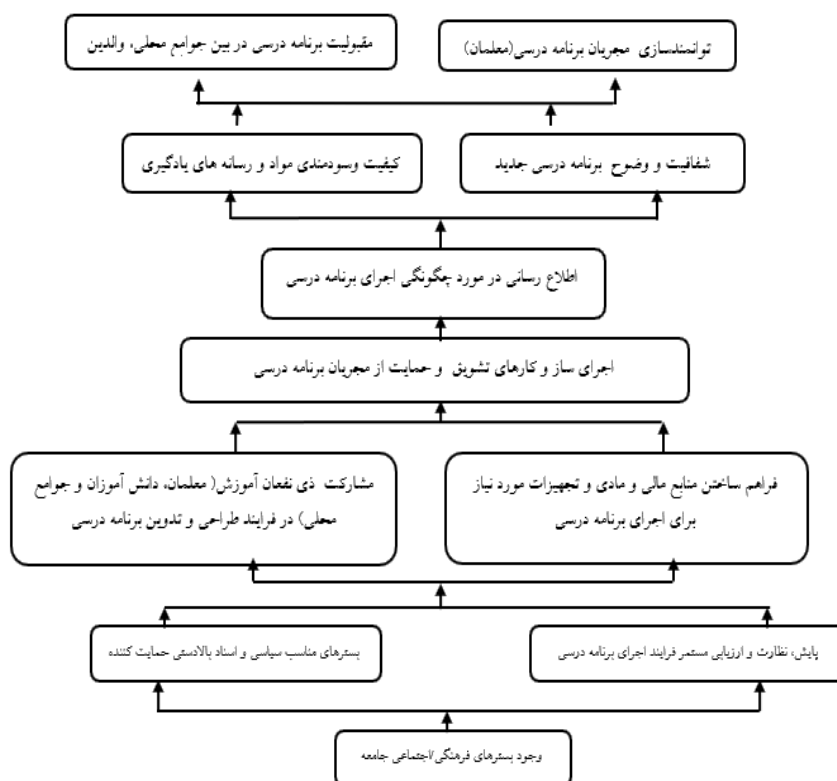
شاخص	مجموعه‌ی دستیابی	مجموعه‌ی پیش‌نیاز	مجموعه‌ی مشترک	سطح
۲	۱۰، ۹، ۲	۱۰، ۹، ۲	۱۰، ۹، ۲	سطح ششم
۹	۱۰، ۹، ۲	۱۰، ۹، ۲	۱۰، ۹، ۲	
۱۰	۱۰، ۹، ۲	۱۰، ۹، ۲	۱۰، ۹، ۲	سطح ششم

با توجه به نتایج جدول و از آنجایی که عامل ۲ یعنی پایش، نظارت و ارزیابی مستمر فرایند اجرای برنامه درسی و عامل ۱۰ یعنی بسترهای مناسب سیاسی و اسناد بالادستی حمایت‌کننده تغییر، مجموعه اشتراک پیش‌نیاز با دریافتنی آن دقیقاً برابر با مجموعه دریافتنی آن است. این دو عامل به‌عنوان عوامل سطح ششم مدل ایفای نقش می‌کند.

جدول ۱۲: تعیین سطح عوامل مدل اجرای برنامه درسی در نظام آموزشی عراق (سطح ششم)

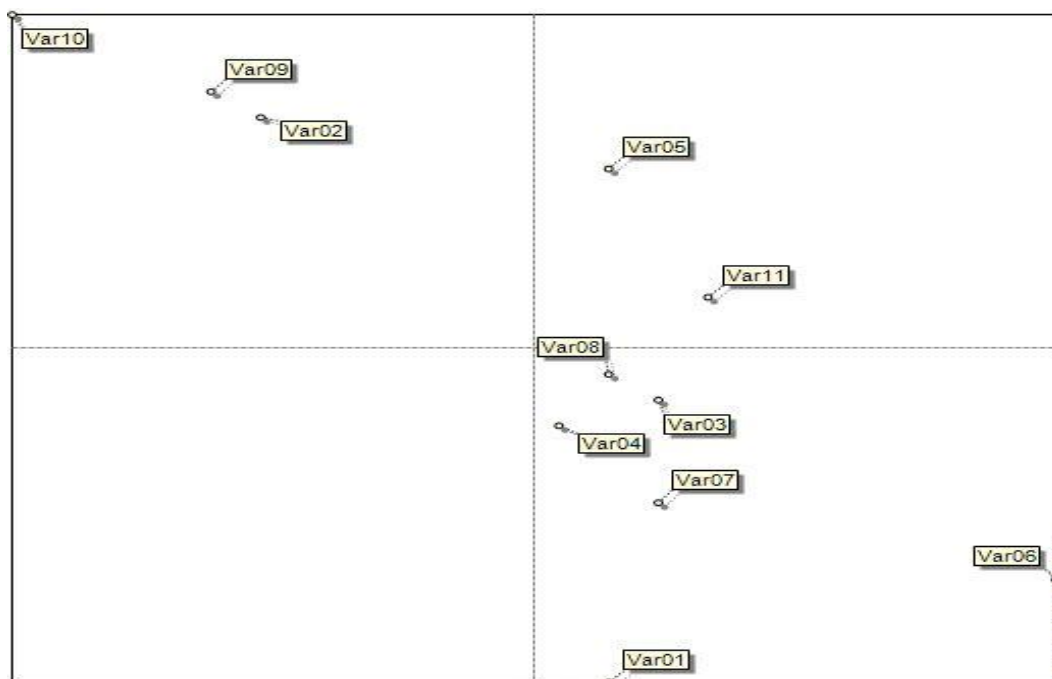
شاخص	مجموعه‌ی دستیابی	مجموعه‌ی پیش‌نیاز	مجموعه‌ی مشترک	سطح
۹	۹	۹	۹	سطح هفتم

با توجه به نتایج جدول و از آنجایی که عامل ۹ یعنی بسترهای فرهنگی/اجتماعی جامعه برای اجرای تغییر، مجموعه اشتراک پیش‌نیاز با دریافتنی آن دقیقاً برابر با مجموعه دریافتنی آن است. این عامل به‌عنوان عوامل سطح هفتم مدل ایفای نقش می‌کند. بر این اساس مدل عوامل مؤثر بر اجرای برنامه درسی به‌صورت زیر ارائه می‌گردد:



شکل ۱. مدل نهایی عوامل مؤثر بر اجرای برنامه درسی متمرکز در مدارس عراق

همان‌گونه که شکل فوق مشخص است موانع اصلی تأثیرگذار بر اجرای برنامه درسی متمرکز در مدارس عراق شامل هفت سطح است که این هفت سطح بر همدیگر تأثیرگذار و تأثیرپذیر هستند. در شکل MICMAC زیر میزان تأثیرگذاری و تأثیرپذیری هر کدام از عوامل مشخص شده است.



شکل ۲. نمودار میک مک تأثیرگذاری و تأثیرپذیری عوامل مؤثر بر اجرای برنامه درسی متمرکز

همان‌گونه که نمودار فوق نشان می‌دهد عامل‌های ۵ و ۱۱ شامل مشارکت ذی‌نفعان آموزش در فرایند طراحی و تدوین برنامه درسی و اطلاع‌رسانی در مورد چگونگی اجرای برنامه درسی جدید به‌عنوان متغیرهای پیونددهنده دارای بیشترین قدرت نفوذ و بیشترین قدرت وابستگی هستند. همچنین عامل‌های ۱ و ۳ و ۴ و ۶ و ۷ و ۸ شامل توانمندسازی مجریان برنامه درسی (معلمان)، سازوکارهای تشویق و حمایت از مجریان برنامه درسی، مقبولیت برنامه درسی در بین جوامع محلی، والدین و دانش‌آموزان، شفافیت و وضوح برنامه درسی جدید، کیفیت و سودمندی مواد و رسانه‌های یادگیری برای اجرای برنامه درسی به‌عنوان متغیر وابسته دارای قدرت وابستگی زیاد و قدرت نفوذ کم هستند. همچنین عامل‌های ۲ و ۹ و ۱۰ شامل پایش، نظارت و ارزیابی مستمر فرایند اجرای برنامه درسی، وجود بسترهای فرهنگی/اجتماعی جامعه برای اجرای تغییر و بسترهای مناسب سیاسی و اسناد بالادستی حمایت‌کننده تغییر به‌عنوان متغیر مستقل کلیدی هستند. علاوه بر این هیچ‌کدام از متغیرها نقش متغیر مستقل را ایفا نمی‌کنند بنابراین می‌توان در یک نتیجه‌گیری کلی بیان داشت که اغلب متغیرها باهم دیگر درکنش و واکنش قوی بوده و ارتباط متقابل با یکدیگر دارند.

بحث

نتایج پژوهش حاضر که با هدف مدل‌سازی عوامل مؤثر بر اجرای برنامه درسی متمرکز در نظام آموزشی عراق بر اساس مدل‌سازی ساختاری تفسیری انجام شد، نشان داد که عوامل نهایی اثرگذار بر اجرای برنامه درسی متمرکز در مدارس عراق شامل مشارکت ذی‌نفعان آموزش (معلمان، دانش‌آموزان و جوامع محلی) در فرایند طراحی و تدوین برنامه درسی و اطلاع‌رسانی در مورد چگونگی اجرای برنامه درسی جدید، توانمندسازی مجریان برنامه درسی (معلمان)، اجرای سازوکارهای تشویق و حمایت از مجریان برنامه درسی، مقبولیت برنامه درسی در بین جوامع محلی، والدین و دانش‌آموزان، شفافیت و وضوح برنامه درسی جدید، کیفیت و

سودمندی مواد و رسانه‌های یادگیری برای اجرای برنامه درسی پایش، نظارت و ارزیابی مستمر فرایند اجرای برنامه درسی، وجود بسترهای فرهنگی/اجتماعی جامعه برای اجرای تغییر و بسترهای مناسب سیاسی و اسناد بالادستی حمایت‌کننده تغییر هستند که از این عوامل اصلی‌ترین و زیربنایی‌ترین عامل مربوط به وجود بسترهای فرهنگی/اجتماعی جامعه برای اجرای تغییر به‌عنوان در سطح هفتم مدل ایفای نقش می‌کند. نتایج این بخش از پژوهش با پژوهش دافور و همکاران، ۲۰۰۶؛ بیرمی پور، ۱۳۹۲؛ هاوس، ۱۹۹۶؛ شهرکی و همکاران، ۱۴۰۲ و رعنائی و همکاران، ۱۴۰۰ همسو بود.

در تبیین این نتیجه می‌توان گفت که یکی از مبانی اصلی برنامه درسی، مبنای اجتماعی فرهنگی است. بدین معنی که برنامه درسی و اجرای تغییرات صورت گرفته در برنامه درسی عمدتاً بر اساس هنجارها و خواست‌های فرهنگی و اجتماعی موجود در جامعه صورت می‌گیرد. در صورتی که جامعه پذیرای تغییرات صورت گرفته در برنامه درسی باشد، حمایت‌های موردنیاز را از برنامه درسی جدید و اجرا آن به عمل می‌آورد، ولی در صورتی که جامعه و بسترهای فرهنگی حاکم بر آن موافق برنامه درسی نباشد، طبیعتاً اجرای برنامه درسی با چالش‌های اساسی مواجه می‌شود. به همین دلیل بسیاری از پژوهش‌هایی که دست به نیازسنجی و اعتبارسنجی مدل‌های تغییر می‌زنند، یکی از اصلی‌ترین متغیرهای موردنیاز را جامعه می‌دانند و سنجش ادراک شهروندان به‌منظور آمادگی در اجرای برنامه‌های جدید را موردتوجه قرار می‌دهند. علاوه بر این جامعه و مشخصاً والدین نقش مهمی در پیشبرد برنامه‌های درسی دارند. در صورتی که والدین در معنای کلی‌تر جامعه موافق برنامه‌های درسی جدید باشد و جو تغییر و توسعه یافتی در بسترهای اجتماعی جامعه وجود داشته باشد اجرای برنامه‌های درسی جدید تضمین می‌شود. بر همین اساس می‌تواند فضای حاکم بر جو فرهنگی و اجتماعی جامعه را به‌عنوان یکی از مهم‌ترین و زیربنایی‌ترین عوامل دخیل در اجرای برنامه درسی دانست. همچنین نتایج پژوهش نشان داد که پایش، نظارت و ارزیابی مستمر فرایند اجرای برنامه درسی و بسترهای مناسب سیاسی و اسناد بالادستی حمایت‌کننده تغییر به‌عنوان دو متغیر اساسی به‌عنوان ششمین سطح و یکی دیگر از زیربنایی‌ترین عوامل دیگر مدل ایفای نقش می‌کنند. نتایج پژوهش با پژوهش‌های دیگر از جمله رعنائی و همکاران، ۱۴۰۰؛ هاوس، ۱۹۹۶؛ شهرکی و همکاران، ۱۴۰۲؛ فولن، ۲۰۰۷؛ خسروی، ۱۳۹۷؛ مومنی مهموئی، کارشکی و الهی شیروان، ۱۳۹۲؛ هو، ۲۰۰۲؛ مک کای، ۲۰۰۳؛ بیرمی پور، ۱۳۹۲؛ رعنائی و همکاران، ۱۴۰۰ و موسی پور و صابری، ۱۳۸۹ همسو بود.

در تبیین علت زیربنایی بود بسترهای سیاسی و اسناد بالادستی حمایت‌کننده تغییر می‌توان گفت که از آنجایی که سیاست‌های نظام سیاسی و حاکمیتی نقش پررنگی در حمایت از اجرای برنامه‌های درسی دارد و از آنجایی که سطح میانی برنامه درسی از جمله سطح مصوب برنامه درسی و تدوین و طراحی برنامه درسی در سازمان‌هایی طراحی می‌شود که مستقیماً توسط نظام سیاسی و حاکمیتی منصوب می‌شوند. در صورتی برنامه‌های عملی و تغییرات پیشنهادی به‌درستی اجرا می‌شوند که توسط نهادهای بالادستی و در سطوح بالای برنامه درسی مورد تأیید قرار گیرند. درواقع برنامه درسی به‌عنوان یک مفهوم سلسله مراتبی دارای سطوحی است که از سطح آرمانی شروع می‌شود و تا سطح مصوب و اجرایی و تجربی ادامه می‌یابد. هرکدام از سطوح از سطح قبل تبعیت می‌کنند و طبیعتاً درستی هر سطح می‌تواند سطح بعدی را تضمین کند. به همین سبب مفهوم انسجام برنامه درسی مطرح می‌شود. درواقع در صورتی که سطوح بالای برنامه درسی که تصمیم‌گیران در سطح ملی و در سطح وزارتی هستند برنامه درسی خاصی را حمایت و مورد تشویق قرار می‌دهند و در صورتی که برنامه‌ی اجرای رو مورد حمایت قرار ندهند. برنامه درسی موردنظر با شکست مواجه می‌شود. علاوه بر این اسناد بالادستی نیز می‌توانند نقش حمایتی و مشوق برای برنامه‌های درسی اجرایی ایفا کنند. برنامه‌های درسی تغییر یافته مبتنی بر اسناد بالادستی هر کشور هستند، در صورتی که برنامه‌های درسی عملیاتی، مبتنی بر اسناد بالادستی تنظیم شده باشند و بتوانند چارچوب‌های اسناد بالادستی در حوزه آموزش را اجرایی کنند، امکان موفقیت آن‌ها بیشتر است ولی اگر بدون در نظر گرفتن اسناد بالادستی این برنامه‌ها تنظیم شود، در فرایند اجرا با چالش‌های اساسی مواجه می‌شوند.

علاوه بر این پایش، نظارت و ارزیابی مستمر فرایند اجرای برنامه درسی به‌عنوان یکی از عوامل زیربنایی و اثرگذار بر اجرای برنامه درسی از این جهت حائز اهمیت است که برنامه درسی به‌عنوان یک فرایند به حساب می‌آید که از نیازسنجی تا ارزیابی نهایی برنامه به صورت گام‌های پیوسته‌ای به حساب می‌آید که به صورت مستمر با همدیگر در تعامل است. در صورتی که سیاست‌گذاران آموزشی و برنامه ریزان درسی در فرایند طراحی و اجرای برنامه درسی از چالش‌ها و دغدغه‌های اجرا آگاهی نیابند و نتوانند برنامه درسی را بر اساس متغیرهای دخیل در اجرای برنامه درسی راهبری کنند، موفقیت اجرا با مشکل مواجه می‌شود. این موضوع زمانی

از اهمیت بیشتری قرار می‌گیرد که نظام‌های برنامه‌ریزی متمرکز و نیمه‌متمرکز بسیاری از مجریان برنامه درسی از صلاحیت‌های تخصصی و حرفه‌ای برخوردار نیستند، لذا راهنمایان برنامه درسی و مدیران میانی می‌توانند با پایش و نظارت مستمر در فرایند اجرای برنامه درسی نقش مهمی را ایفا کنند. ضرورت نظارت و ارزیابی مستمر از این جهت است که در صورتی که طرح کلی اجرای برنامه درسی با انحراف مواجه شود بارانمایی و نظارت صحیح و مستمر می‌تواند آن را به حداقل رساند و عملکرد موردنظر اسناد بالادستی در اجرای برنامه درسی را بهبود بخشد.

دیگر نتایج پژوهش نشان داد که دو عامل فراهم ساختن منابع مالی و مادی و تجهیزات موردنیاز برای اجرای برنامه درسی و مشارکت ذی‌نفعان آموزش (معلمان، دانش‌آموزان و جوامع محلی) در فرایند طراحی و تدوین برنامه درسی به‌عنوان دو عامل زیربنایی و مهم دیگر به‌عنوان عوامل اثرگذار در سطح پنجم ایفای نقش می‌کنند. نتایج این بخش از پژوهش با پژوهش‌های فولن، ۲۰۰۷؛ شهرکی و همکاران، ۱۴۰۲؛ موسی‌پور و صابری، ۱۳۸۹؛ مومنی‌مهموئی، کارشکی و الهی‌شیروان، ۱۳۹۲؛ کارلس، ۱۹۹۹؛ بیرمی‌پور، ۱۳۹۲؛ دسیمون، ۲۰۰۲؛ اسلیوان، ۲۰۰۲؛ فارل، ۱۹۹۹؛ پیکوک، ۲۰۰۱؛ گاهین و میهیل، ۲۰۰۱ و هاوس، ۱۹۹۶ همخوانی دارد.

بنابراین به نظر می‌رسد وجود منابع مالی و مادی و تجهیزات موردنیاز به‌عنوان یک ضرورت اساسی برای اجرای برنامه‌های درسی جدید به‌حساب می‌آید. تا زمانی که بسترهای فنی، امکانات و تجهیزات موردنیاز برنامه‌های درسی ایجاد نشود، طرح برنامه درسی جدید یک مفهوم بیهوده و انتزاعی به‌حساب می‌آید. به همین دلیل برای بسیاری از متخصصان برنامه درسی، میزان اجرای برنامه درسی جدید را به میزانی از امکان و تجهیزات موردنیاز مهیا شده برای برنامه درسی جدید پیش‌بینی می‌کنند. درواقع این امکانات می‌تواند شامل نیروی انسانی مجهز و آموزش‌دیده برای اجرای برنامه درسی، وسایل آموزشی، بودجه موردنیاز برای اجرای برنامه درسی موردنظر و یا فضای آموزشی موردنیاز برای برنامه درسی جدید از مواردی هستند که در صورتی که قبل از اجرا تدارک دیده نشده باشند، اجرای برنامه درسی را با اختلال مواجه می‌کند. به همین منظور از نظر متخصصان، منابع مالی و مادی و تجهیزات موردنیاز از زیربنایی‌ترین عوامل اثرگذار بر اجرای برنامه درسی است. همچنین علت اثرگذاری بالای مشارکت ذی‌نفعان آموزش (معلمان، دانش‌آموزان و جوامع محلی) در فرایند طراحی و تدوین برنامه درسی در اجرای صحیح برنامه درسی می‌توان گفت که اساساً برنامه درسی زمانی می‌تواند به‌درستی موردپذیرش قرار گیرد که با خواست و نیاز ذی‌نفعان آموزشی همخوانی داشته باشد. درواقع برنامه درسی در صورتی که با نظر و مشارکت ذی‌نفعان آموزشی از جمله والدین، معلمان و جوامع محلی طراحی شود، به دلیل اینکه مسائل دغدغه‌ها، مسائل و چالش‌های مستقیم آن‌ها در فرایند کار مدر نظر قرار گرفته است، قابل‌فهم‌تر و درنتیجه اجرای آن راحت‌تر است و علاوه بر آن به دلیل موردپذیرش واقع شدن آن در بین مجریان، انگیزه و تمایل برای به نتیجه رسیدن آن نیز بالاتر است.

همچنین نتایج پژوهش نشان داد که اجرای سازوکارهای تشویق و حمایت از مجریان برنامه درسی به‌عنوان یکی از عوامل اساسی می‌توان نقش واسطه‌ای در اجرای برنامه درسی مدارس داشته باشد بدین معنی که هم می‌تواند به‌عنوان پیامد برخی از عوامل فوق به‌حساب آید و هم خود نقش عامل زیر بنایی برای عوامل بعدی به‌حساب آید. نتایج پژوهش با پژوهش رعنائی و همکاران، ۱۴۰۰؛ برمن و ویلیامز، ۱۹۹۴؛ بیرمی‌پور، ۱۳۹۲ و شهرکی و همکاران، ۱۴۰۲ همخوانی دارد.

بر مبنای یافته‌های پژوهش می‌توان گفت که اگر برنامه درسی جدید برای اجرا با سیاست‌های کلی نظام آموزشی و اسناد بالادستی همراه باشد و همچنین فضای حاکم بر نظام اجتماعی و فرهنگی نیز تمایل به پذیرش تغییرات موردنیاز نظام آموزشی داشته باشند و منابع مالی امکانات موردنیاز برای اجرای برنامه درسی تدارک دیده می‌شود و درنتیجه مشوق‌های مالی و معنوی موردنیاز فراهم می‌شود؛ به‌عبارت دیگر در صورتی که تغییرات صورت گرفته در برنامه درسی از یک‌طرف خواست و نیاز جوامع محلی و معلمان و دانش‌آموزان و به معنی کلی کلمه خواست ذی‌نفعان آموزشی باشد و از سطوح بالای نیاز آموزشی و جامعه ملی نیز موردپذیرش باشد، حمایت‌های موردنیاز از مجریان برنامه درسی اتفاق می‌افتد و سازوکارهای تشویقی برای اجرای برنامه درسی صورت می‌گیرد. این مشوق‌ها و حمایت‌ها از مجریان برنامه درسی می‌تواند نقش انگیزشی برای اجرای برنامه درسی ایفا کند. آنچه حائز اهمیت است این است که این مشوق‌ها به مجریان برنامه درسی که عمدتاً در نظام‌های غیرمتمرکز قدرت اجرایی بالایی ندارند، می‌تواند نقش پررنگی در حضور فعال در اجرا داشته باشد.

نتایج دیگر پژوهش نشان داد که اطلاع‌رسانی در مورد چگونگی اجرای برنامه درسی جدید به‌عنوان یکی از عوامل مهم و اثرگذار در سطح سوم مدل هم نقش خروجی و هم نقش زیربنایی ایفا می‌کند؛ به‌عبارت دیگر این عامل می‌تواند هم به‌عنوان عامل اثرگذار بر برخی از عوامل اجرای برنامه درسی ایفای نقش کند و هم می‌تواند به‌عنوان پیامد و نتیجه عامل‌های قبلی به‌حساب آید. نتایج این بخش از پژوهش با پژوهش‌های شهرکی و همکاران، ۱۴۰۲؛ رعنائی و همکاران، ۱۴۰۰ و فولن، ۲۰۰۷ همخوانی دارد.

بنابراین می‌توان گفت که اطلاع‌رسانی از کم و کیف تغییرات برنامه درسی و چگونگی اجرای آن توسط سیاست‌گذاران به‌خصوص در نظام‌های نیمه‌متمرکز از نقش بالایی برخوردار است. درواقع در نظام‌های متمرکز و نیمه‌متمرکز مجریان برنامه درسی و معلمان کمتر از صلاحیت‌های تخصصی برنامه‌ریزی درسی به‌خصوص تدارک فرصت‌های یاددهی-یادگیری برخوردار هستند. به همین دلیل تغییرات صورت گرفته در برنامه‌های درسی به‌صورت استانی یا ملی اتفاق می‌افتد؛ بنابراین از آنجایی که مجریان برنامه درسی در فرایند تغییرات برنامه درسی نقش پررنگی ندارند، اطلاع‌رسانی برای چگونگی اجرای تغییرات و چگونگی اجرای برنامه درسی جدید بسیار حائز اهمیت است. لذا اطلاع‌رسانی در مورد اهداف برنامه درسی، محتوای جدید طراحی شده، امکانات موردنیاز برای برنامه درسی جدید، آموزش معلمان و مواردی این‌چنینی برای اجرای برنامه درسی جدید به مجریان کمک قابل توجهی می‌کند. همچنین این عامل خود به‌عنوان یک عامل می‌تواند عوامل دیگر که در ادامه ارائه می‌شود را نیز تحت تأثیر قرار دهد.

همچنین نتایج پژوهش نشان داد که دو عامل شفافیت و وضوح برنامه درسی جدید و کیفیت و سودمندی مواد و رسانه‌های یادگیری برای اجرای برنامه درسی به‌عنوان عنوان عوامل سطح دوم به‌عنوان عوامل نسبتاً روبنایی در اجرای برنامه درسی جدید ایفای نقش می‌کنند. نتایج این بخش از پژوهش با پژوهش‌های فولن، ۲۰۰۷؛ موسی پور و صابری، ۱۳۸۹؛ رعنائی و همکاران، ۱۴۰۰ و همچنین دسیمون، ۲۰۰۲؛ مارش و ویلیس، ۲۰۰۷ و فولن، ۲۰۰۷ همخوانی دارد.

در تبیین این یافته می‌توان گفت که برنامه درسی دارای وضوح و شفاف از این جهت حائز اهمیت است که مجریان آن دقیقاً می‌دانند که قرار است چه چیزی را تدریس کنند، چگونه تدریس کند و با چه ابزارهایی تدریس کنند و شیوه‌های ارزیابی آن‌ها چگونه باشد، شفافیت و وضوح این عناصر کمک می‌کند تا مجری برنامه درسی (معلم) به‌خصوص در صورتی که برنامه درسی به‌صورت وفادارانه باشند حداقل به‌صورت مکانیکی اجرا شود و مجری با چالش ناآگاهی از برنامه درسی مواجه نشود. یکی از مرسوم‌ترین اقدامات در این زمینه می‌تواند راهنمای معلم باشد. راهنمای معلم کمک می‌کند تا عناصر برنامه درسی موردنظر سیاست‌گذار و برنامه‌ریز به‌وضوح و روشنی مشخص شود و بر اساس سیاست واحد برنامه‌ریز و مجری، برنامه درسی اجرا شود. لذا از این منظر شفافیت و وضوح برنامه درسی جدید می‌تواند حائز اهمیت باشد. همچنین نتایج پژوهش نشان داد که کیفیت و سودمندی مواد و رسانه‌های یادگیری برای اجرای برنامه درسی به‌عنوان یک عامل مهم به‌حساب می‌آید. درواقع طبیعی است که طرح و چارچوب تغییرات موردنظر در برنامه درسی باید مبنی بر فرصت‌های مناسب یادگیری باشد که این فرصت‌ها عمدتاً از طریق ابزارها و رسانه‌های یادگیری صورت می‌گیرد. انتظار می‌رود نوآوری‌ها و تغییر برنامه درسی مبتنی بر ابزارهای یادگیری جدید و فناورانه باشد و این ابزارها نقش واسطه‌ای قابل قبولی برای انتقال محتوا ایفا کنند؛ به‌عبارت دیگر ابزارهای یادگیری می‌توانند نقش انتقال‌دهنده مناسب محتوا را ایفا کرده و در به ثمر رسیدن اهداف برنامه درسی و همچنین بهبود یادگیری موردنظر ایفای نقش کنند.

همچنین نتایج پژوهش نشان داد که دو عامل توانمندسازی مجریان برنامه درسی (معلمان) و مقبولیت برنامه درسی در بین جوامع محلی، والدین و دانش‌آموزان به‌عنوان سطح اول مدل به‌عنوان عوامل اثرگذار اما روبنایی و عمدتاً تأثیرپذیر از عوامل دیگر ایفای نقش می‌کنند. نتایج این بخش از پژوهش با پژوهش‌های رعنائی و همکاران، ۱۴۰۰؛ موسی پور و صابری، ۱۳۸۹؛ مارش و ویلیس، ۲۰۰۷؛ لیت وود، ۲۰۰۵؛ بیرمی پور، ۱۳۹۲؛ دسیمون، ۲۰۰۲؛ شهرکی و همکاران، ۱۴۰۲؛ فولن، ۲۰۰۷؛ مومنی مهموئی، کارشکی و الهی شیروان، ۱۳۹۲ و رعنائی و همکاران، ۱۴۰۰ هم‌سو بود.

این نتایج نشان می‌دهد که معلمان و مجریان بلافصل برنامه درسی در صورت توانمندی و صلاحیت حرفه‌ای می‌توانند اجرای برنامه درسی را با به بهترین نحو تضمین کنند و در صورتی که صلاحیت حرفه‌ای نداشته باشند معمولاً اجرای برنامه درسی ابتر می‌ماند؛ به‌عبارت دیگر این معلمان هستند که مستقیماً با برنامه درسی در سطح اجرا مواجه هستند و به همین دلیل قابلیت‌های تخصصی آن‌ها نقش پررنگی در اجرای صحیح برنامه درسی تغییر یافته دارد. گر چه تهیه و تدارک برنامه درسی مصوب، محتوای

آموزش و تدارک امکانات و تجهیزات مورد نیاز برای اجرای برنامه درسی از ضروریات اجرای برنامه درسی است و این مهم به مدیران و سیاست‌گذاران ملی مربوط می‌شود، ولی در صورتی که مقدمات کار از جمله تجهیزات و امکانات مورد نیاز آماده باشد و رسانه‌های یادگیری با کیفیت نیز تدارک دیده شده باشد ولی معلمانی با قابلیت بالا در فرایند اجرا از جمله تدریس، مسلط به دانش موضوعی مهیا نشده باشد احتمالاً برنامه‌های درسی جدید نتایج قابل توجهی به ارمغان نخواهند آورد. باین حال توانمندسازی معلمان خود به عنوان نتیجه سیاست‌های و عوامل قبلی از جمله حمایت جامعه، سیاست‌های و اسناد بالادستی و وجود بسترهای مالی است که می‌تواند معلم با کیفیت را مهیا کند. همچنین نتایج پژوهش نشان داد که مقبولیت برنامه درسی در بین جوامع محلی، والدین و دانش‌آموزان به عنوان یک عامل مهم دیگر می‌تواند در اجرای برنامه درسی ایفای نقش کند. گرچه این عامل خود به عنوان پیامد و نتیجه عوامل دیگر به حساب می‌آید ولی می‌تواند در به ثمر رسیدن نتایج طرح‌های نوآورانه و اجرای تغییرات صورت گرفته در برنامه درسی مفید باشد. در واقع از آنجایی که برنامه درسی مستقیماً با معلمان، دانش‌آموزان و جوامع محلی سروکار دارد و رضایت و مقبولیت این برنامه منجر به پذیرش آن و در نتیجه اجرای آن می‌گردد، انتظار می‌رود سیاست‌گذاران آموزشی و مدیران سطوح میانی حداکثر تلاش برای ایجاد مقبولیت آن در بین ذی‌نفعان آموزشی انجام دهند. یکی از روش‌های مرسوم برای این کار درگیر کردن و مشارکت دادن ذی‌نفعان در فرایند طراحی و تدوین برنامه درسی است که در بخش‌های قبل به آن پرداخته شد؛ به عبارت دیگر با مشارکت جوی ذی‌نفعان آموزش جوامع محلی در طراحی و تدوین برنامه‌های درسی، مقبولیت و پذیرش آن افزایش می‌یابد و می‌تواند اجرای تغییرات برنامه درسی را راحت‌تر صورت گیرد. بر همین اساس می‌توان در اعتباربخشی به برنامه‌های درسی و همچنین ارزیابی از برنامه‌های درسی، مقبولیت و میزان رضایت ذی‌نفعان را به عنوان یک عامل و شاخص محل لحاظ نمود.

نتیجه‌گیری

در مجموع یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که اجرای موفق برنامه درسی متمرکز در نظام آموزشی عراق در گرو تعامل پیچیده و هماهنگ مجموعه‌ای از عوامل زیربنایی، میانی و روبنایی است. در میان این عوامل، بسترهای فرهنگی و اجتماعی جامعه بنیادی‌ترین نقش را ایفا می‌کنند و به عنوان زیربنایی‌ترین سطح مدل، جهت‌گیری کلی اجرای برنامه درسی را تعیین می‌نمایند. پس از آن، وجود بسترهای سیاسی مناسب و اسناد بالادستی حمایت‌کننده و همچنین نظام مؤثر پایش، نظارت و ارزیابی مستمر در سطح سیاست‌گذاری آموزشی، زمینه لازم برای هدایت و تثبیت برنامه درسی را فراهم می‌سازند. این عوامل زیرساختی در کنار تأمین منابع مالی، مادی و تجهیزات آموزشی و مشارکت فعال ذی‌نفعان آموزشی در فرایند طراحی برنامه درسی به عنوان عناصر سطح پنجم، پایه‌های لازم برای امکان‌پذیری و پذیرش تغییرات برنامه‌ای را تقویت می‌کنند.

در لایه‌های اجرایی‌تر، عناصر روبنایی همچون توانمندسازی معلمان، شفافیت برنامه درسی، کیفیت مواد و رسانه‌های یادگیری، اطلاع‌رسانی کارآمد درباره چگونگی اجرا و مقبولیت برنامه درسی در میان جوامع محلی و والدین مستقیماً بر کیفیت اجرا و نتایج یادگیری اثر می‌گذارند. این عوامل گرچه بیشتر تأثیرپذیر از سطوح زیربنایی هستند، اما نقش تعیین‌کننده‌ای در تحقق یا عدم تحقق اهداف برنامه درسی دارند. یافته‌ها نشان می‌دهد که اجرای موفق برنامه درسی زمانی تضمین می‌شود که میان سیاست‌های کلان، منابع و تجهیزات، مشارکت ذی‌نفعان، توانمندسازی مجریان و مقبولیت اجتماعی برنامه تعادل برقرار باشد. بنابراین برنامه‌ریزان و سیاست‌گذاران آموزشی برای بهبود فرآیند اجرای برنامه‌های درسی جدید باید نگاهی سیستمی، همه‌جانبه و مبتنی بر انسجام عمودی و افقی میان سطوح مختلف برنامه درسی داشته باشند تا بتوانند هم بسترهای لازم برای تغییر را فراهم کنند و هم تضمین‌کننده اجرای مؤثر و پایدار آن باشند.

از جمله محدودیت‌های پژوهش می‌توان به موارد ذیل اشاره کرد: پژوهش حاضر صرفاً به دیدگاه صاحب‌نظران و مجریان برنامه درسی پرداخته است، بررسی دیدگاه سایر ذی‌نفعان آموزشی از جمله والدین و جوامع محلی ممکن است نتایج متفاوتی را به وجود بیاورد. پژوهش حاضر به شیوه کیفی انجام شده است، لذا تعمیم دادن نتایج باید همراه با احتیاط صورت گیرد. این پژوهش صرفاً برنامه درسی در مدارس را مورد توجه قرار داده است و نمی‌توان به دوره‌های آموزش عالی و برنامه‌های درسی نیمه‌رسمی و برنامه درسی صنایع تعمیم داد.

بنا بر یافته‌های پژوهش موارد ذیل پیشنهاد می‌شود: طراحی کمپین‌های آگاهی‌رسانی برای جوامع محلی با مشارکت رهبران مذهبی و فرهنگی به منظور افزایش پذیرش تغییرات آموزشی، اجرای کارگاه‌های تعاملی بین والدین، معلمان و دانش‌آموزان برای تبیین مزایای برنامه درسی غیرمتمرکز و کاهش مقاومت در برابر تغییر، ایجاد چارچوب قانونی با مشارکت نهادهای دولتی و سازمان‌های بین‌المللی برای تضمین پشتیبانی سیاسی از برنامه‌های غیرمتمرکز، تشکیل شوراهای برنامه‌ریزی درسی محلی با حضور معلمان، والدین و دانش‌آموزان برای انطباق محتوا با شرایط بومی، تشکیل گروه‌های ارزیابی متشکل از متخصصان درسی برای بازبینی سالانه محتوا و حذف بخش‌های ناکارآمد، توسعه شاخص‌های کمی و کیفی برای سنجش اثربخشی برنامه درسی در سطوح مدرسه، منطقه و ملی، استفاده از نظام‌های دیجیتال برای جمع‌آوری داده‌های بلادرنگ از چالش‌های اجرایی و ارائه گزارش‌های تحلیلی به تصمیم‌گیران.

تقدیر و تشکر

نگارندگان پژوهش، از همه‌ی مشارکت‌کنندگان پژوهش که در فرایند گردآوری داده‌ها با پژوهشگران همراهی کرده‌اند، سپاسگزاری می‌نمایند.

تعارض منافع

هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است.

مشارکت نویسندگان

نویسنده اول طرح موضوع، تدوین چارچوب، تحلیل داده‌های پژوهش را بر عهده داشته است. نویسنده دوم، بررسی انتقادی گزارش پژوهش و اعمال اصلاحات را بر عهده داشته است و نویسنده سوم، تدوین ادبیات پژوهش و گردآوری داده‌ها و آماده‌سازی گزارش اولیه را بر عهده داشته است.

References

- Abdullah, M. K., & Ajina, A. (2024). The impact of government expenditures on the labor market and its significance for the education sector: Evidence from Iraq. *Pakistan Journal of Life & Social Sciences*, 22(2), 21977–21983. [In Persian]
- Behjati Ardakani, F., Yarmohammadian, M. H., Foroughi Abari, A. A., & Fathi Vajargah, K. (2012). A comparative study of the internationalization of higher education curricula in a number of countries. *Knowledge and Research on Curriculum Planning in Educational Sciences*, 9(33), 80–92. [In Persian]
- Bhargava, M., & Jerome, L. (2020). Training teachers for and through citizenship: Learning from citizenship experiences. *Societies*, 10(2), 1–12.
- Birmipour, A. (2013). *Identifying and prioritizing factors affecting the implementation of curriculum change in elementary school*. National Conference of the Iranian Curriculum Studies Association (Change in the Curriculum of Education Courses), University of Birjand. [In Persian]
- Chentukov, Y., Omelchenko, V., Zakharova, O., & Nikolenko, T. (2021). Assessing the impact of higher education competitiveness on the level of socio-economic development of a country. *Problems and Perspectives in Management*, 19(2), 370–383.
- Coopmans, M., Ten Dam, G., Dijkstra, A. B., & Van der Veen, I. (2020). Towards a comprehensive school effectiveness model of citizenship education: An empirical analysis of secondary schools in the Netherlands. *Social Sciences*, 9(9), 1–29.
- Cornito, C. M. (2021). Striking a balance between centralized and decentralized decision making: A school-based management practice for optimum performance. *International Journal of Social Sciences and Economic Review*, 3(4), 8–15.
- Coşkun Yaşar, G., & Aslan, B. (2021). Curriculum theory: A review study. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 11(2), 237–260.
- Deng, Y., & Chen, L. (2022). School-based curriculum development boosts the professional growth of special education teachers. *Advances in Educational Technology and Psychology*, 6(9), 45–52.
- Desimone, L. (2002). How can comprehensive school reform models be successfully implemented? *Review of Educational Research*, 72(3), 433–479.
- Dufour, R., Eaker, R., & Many, T. (2006). *Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work*. Solution Tree.
- Efendi, S. (2020). The role of human capital in the education sector in efforts to create reliable organizational human resources. *International Journal of Science and Society*, 2(1), 403–405.
- Farrell, T. S. C. (1999). The reflective assignment: Unlocking pre-service English teachers' beliefs on grammar teaching. *RELJ Journal*, 30(2), 1–17.
- Firouzjaeian, A. A., Firouzjaeian, M., Hashemi Petroudi, S. H., & Gholamrezadeh, F. (2013). Application of interpretive structural modeling (ISM) technique in tourism studies (Analysis with pathological approach). *Tourism Planning and Development*, 2(6), 129–159. [In Persian]
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teacher College Press.
- Gahin, G., & Myhill, D. (2001). The communicative approach in Egypt: Exploring the secrets of the pyramids. *TEFL Web Journal*, 1(2), 128–139.
- Hafezi, H., Latifi, V., & Rezaei, M. (1403). A reflection on the nature of curriculum planning during the Corona pandemic: Phenomenology of the attitudes and lived experiences of principals and teachers. *Research in Curriculum Planning*, 20(81), 135–155. [In Persian]
- House, E. R. (1996). A framework for appraising educational reforms. *Educational Researcher*, 25(7), 6–14.

- Hu, G. W. (2002). Potential cultural resistance to pedagogical imports: The case of communicative language teaching in China. *Language, Culture and Curriculum*, 15(2), 93–105.
- Huber, S., Tulowitzki, P., & Hameyer, U. (2017). School leadership and curriculum: German perspectives. *Leadership and Policy in Schools*, 16(2), 272–302.
- Islam, Z. N., & Fajaria, N. H. (2022). Cambridge curriculum implementation at SMP Madina Islamic School. *Akademika*, 11(1), 101–112.
- Jawad, S. N., & Al-Assaf, S. I. (2014). The higher education system in Iraq and its future. *International Journal of Contemporary Iraqi Studies*, 8(1), 55–72.
- Khosravi, M. (2018). Factors affecting adoption of curriculum innovations in the Iranian higher education system. *Journal of Birjand University of Medical Sciences*, 25, 68–75. [In Persian]
- Kučerová, S. R., Dvořák, D., Meyer, P., & Bartůněk, M. (2020). Dimensions of centralization and decentralization in the rural educational landscape of post-socialist Czechia. *Journal of Rural Studies*, 74, 280–293.
- Leider, C. M., Colombo, M., & Nerlino, E. (2021). Decentralization, teacher quality, and the education of English learners: Do state education agencies effectively prepare teachers of ELs? *Education Policy Analysis Archives*, 29, 100–100.
- Leithwood, K., & McAdie, P. (2007). Teacher working conditions that matter. *Education Canada*, 47(2), 42–45.
- Marsh, C. J., & Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues* (4th ed.). Stollenwerk, D. A. [Ed.].
- Mckay, S. (2003). Teaching English as an international language: The Chiean context. *English Language Teaching Journal*, 57(2), 139–148.
- Mehrmohammadi, M. (2013a). *Curriculum: Theories, approaches and perspectives*. SAMT Publications. [In Persian]
- Mehrmohammadi, M. (2013b). Concurrent management of the centralization circuit in the curriculum planning system. *Curriculum Studies*, 1(4), 1–16. [In Persian]
- Mohaqeq Moein, M. H. (2006). *Improving the educational system is not possible only through reforming the educational system*. Conference on Innovation in Primary Education, Shiraz University. [In Persian]
- Momeni Mahmoudie, H., Karsheki, H., & Elahi Shirvan, A. (2013). *Investigation of effective factors for implementing curricula in the primary school*. National Conference on Curriculum Change in Education Courses, Birjand. <https://civilica.com/doc/386362> [In Persian]
- Musapour, N., & Saberi, S. H. (2010). Evaluation of the implementation implications and requirements of the national curriculum of the Islamic Republic of Iran. *Curriculum Studies*, 5(18), 62–88. [In Persian]
- Nowzari, S., Shobeiri, S. M., & Rezaee, M. (2023). A comparative study of components of promoting environmental literacy in selected countries: Lessons for Iran. *Iranian Journal of Comparative Education*, 6(4), 2762–2782.
- Piriaei, F., Maleki, A., & Zargar, M. (2018). Requirements and obstacles to the establishment of operational budgeting based on school performance based on the Shah three-factor model towards achieving the desired budgeting model in education subsystems. *Educational Leadership and Management Research*, 15(4), 149–174. [In Persian]
- Qolamani, K. I. B., Kaya, E., Ünlü, İ., & Kaşkaya, A. (2025). Teachers' perceptions of the curriculum changes: The case of the new social studies curriculum in Northern Iraq. *Journal of Curriculum Studies Research*, 7(2), 91–113.

- Ra'naa'ee, M., Mehrmohammadi, M., Delaavar, A., & KhosraviBaabaadi, A. A. (2022). *Revisiting the constituents of deploying the national curriculum*. *QJOE*, 37(4), 31–54. [In Persian]
- Reimers, F. (2019). *Letters to a new minister of education*. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Saadatmand, Z., Dadkani, M. Y., & Rahmani, J. (2018). Analysis of decentralized curriculum model in selected countries in order to provide a model for Iran's elementary education. *Educational Development of Judishapur*, 9(2), 110–119. [In Persian]
- Schubert, W. H. (1991). Historical perspective on centralizing curriculum. In *The politics of curriculum decision-making* (pp. 98–118).
- Shahraki, A., Liaghatdar, M., Nasr Isfahani, A. R., & Khallaghi, A. A. (2023). The factors affecting the implementation of technical and vocational education curricula in Australian schools. *Journal of Management and Planning in Educational System*, 16(2), 9–36. [In Persian]
- Sodirjonov, M. M. (2020). Education as the most important factor of human capital development. *Theoretical & Applied Science*, (4), 901–905.
- Tartifizade, N., Niknam, Z., Amani Tehrani, M., & Abbasi, E. (2024). Participants in school-based curriculum planning: A narrative of a decade of elementary school experience. *Learner-Based Curriculum and Instruction Journal*, 3(3), 20–36. [In Persian]
- Wang, G., & Gao, F. (2023). The school-based multicultural education curriculum in China: A case study of two Yugur middle schools. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 46(10), 3350–3362.