

اعتبارسنجی مدل تأثیر برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور بر خودکارآمدی تحصیلی با میانجی‌گری تمرکززدایی

رمضانعلی غلامی متکی^۱، بابک حسین زاده^۲، سیده زهرا حسینی درونکلائی^۳

۱. گروه علوم تربیتی، واحد بابل، دانشگاه آزاد اسلامی، بابل، ایران

* ایمیل نویسنده مسئول: babak2002@iau.ac.ir

تاریخ چاپ: ۱۴۰۴/۰۷/۰۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۶/۲۲

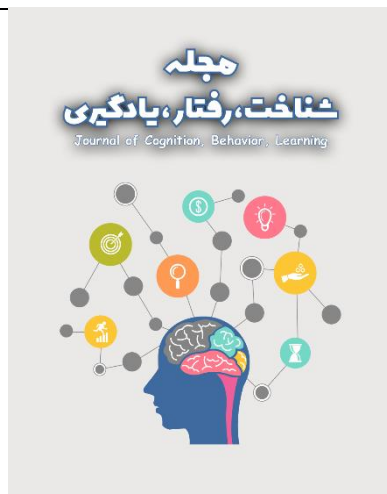
تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۶/۰۳

تاریخ ارسال: ۱۴۰۴/۰۲/۲۱

چکیده

هدف پژوهش حاضر اعتبارسنجی مدلی است که در آن تأثیر ابعاد برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان با نقش میانجی تمرکززدایی بررسی می‌شود. پژوهش حاضر به روش کمی و با استفاده از مدلسازی معادلات ساختاری انجام شد. جامعه آماری شامل مدیران، معلمان و دانش‌آموزان دبیرستان‌های دولتی و غیردولتی استان مازندران بود. در مرحله نخست، ۶۰ مدیر و ۱۸۰ معلم به پرسشنامه برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور پاسخ دادند و در مرحله دوم ۹۵۰ دانش‌آموز پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی مورگان و جینکز را تکمیل کردند. نمونه‌گیری به روش تصادفی طبقه‌ای و داده‌ها با نرم‌افزار AMOS تحلیل شدند. نتایج تحلیل‌ها نشان داد تمامی روابط بین متغیرهای اصلی پژوهش معنادار است. ابعاد طراحی، اجرا و ارزشیابی برنامه درسی اثر مثبت و معناداری بر تمرکززدایی داشتند. همچنین، این ابعاد به شکل مستقیم و غیرمستقیم بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیرگذار بودند. تمرکززدایی نیز اثر مثبت و معناداری بر خودکارآمدی تحصیلی داشت. شاخص‌های برازش مدل ($CM NDF=2.47$ ، $RMSEA=0.058$ ، $CFI=0.940$ ، $GFI=0.936$) نشان داد که الگوی پیشنهادی از برازش مطلوبی برخوردار است. یافته‌ها نشان می‌دهد برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور می‌تواند نقش مؤثری در ارتقای خودکارآمدی تحصیلی ایفا کند و این رابطه از طریق تمرکززدایی تقویت می‌شود. بنابراین، واگذاری اختیارات بیشتر به مدارس در حوزه طراحی، اجرا و ارزشیابی برنامه‌های درسی می‌تواند کیفیت آموزش و احساس کارآمدی دانش‌آموزان را افزایش دهد.

کلیدواژه‌ها: برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور، تمرکززدایی، خودکارآمدی تحصیلی، مدلسازی معادلات ساختاری.



شیوه استناددهی: غلامی متکی، رمضانعلی، حسین زاده، بابک، و حسینی درونکلائی، زهرا، (۱۴۰۴). اعتبارسنجی مدل تأثیر برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور بر خودکارآمدی تحصیلی با میانجی‌گری تمرکززدایی. شناخت، رفتار، یادگیری، ۱۴(۳)، ۱-۱۴.

Validation of the Model of the Impact of School-Based Curriculum Planning on Academic Self-Efficacy with the Mediating Role of Decentering

Ramazan Ali. Gholami Mateki¹, Babak. Hosseinzadeh^{1*}, Seyedeh Zahra. Hoseini Daronkala¹

1. Department of Educational Sciences, Bab.C., Islamic Azad University, Babol, Iran

*Corresponding Author's Email: babak2002@iau.ac.ir

Submit Date: 2025-05-11

Revise Date: 2025-08-25

Accept Date: 2025-09-13

Publish Date: 2025-09-23

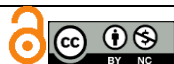
Abstract

The aim of this study was to validate a model examining the effect of school-based curriculum planning on students' academic self-efficacy with the mediating role of decentering. This quantitative study employed structural equation modeling. The statistical population consisted of principals, teachers, and students in public and private high schools in Mazandaran Province. In the first phase, 60 principals and 180 teachers completed the school-based curriculum planning questionnaire, and in the second phase, 950 students responded to the Morgan and Jinks Academic Self-Efficacy Scale. Stratified random sampling was applied, and data were analyzed using AMOS software. The results revealed that all relationships among the main variables were statistically significant. The dimensions of curriculum design, implementation, and evaluation had positive and significant effects on decentering, while these dimensions also directly and indirectly influenced academic self-efficacy. Decentering exerted a significant positive effect on academic self-efficacy. Model fit indices (CMIN/DF=2.47, RMSEA=0.058, CFI=0.940, GFI=0.936) confirmed that the proposed model had a satisfactory fit. Findings suggest that school-based curriculum planning plays a critical role in enhancing academic self-efficacy, and this relationship is strengthened by decentering. Granting greater autonomy to schools in designing, implementing, and evaluating curricula can improve both educational quality and students' perceptions of their academic competence.

Keywords: School-based curriculum planning, Decentering, Academic self-efficacy, Structural equation modeling.



How to cite: Gholami Mateki, R., Hosseinzadeh, B., Hoseini Daronkala, Z. (2025). Validation of the Model of the Impact of School-Based Curriculum Planning on Academic Self-Efficacy with the Mediating Role of Decentering. *Cognition, Behavior, Learning*, 2(3), 1-14.



مقدمه

برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور به‌عنوان یکی از رویکردهای نوین در نظام‌های آموزشی معاصر، بر مشارکت فعال مدارس در طراحی، اجرا و ارزشیابی برنامه‌های درسی تأکید دارد. این رویکرد بر خلاف الگوهای متمرکز که در آن تصمیم‌گیری‌های آموزشی عمدتاً در سطح کلان و از سوی نهادهای مرکزی انجام می‌شود، به دنبال تفویض اختیار به مدارس و ایجاد بسترهای لازم برای انطباق محتوای آموزشی با نیازها، ویژگی‌ها و شرایط خاص دانش‌آموزان و محیط‌های محلی است (Khondaqi Amin & Dehghani, 2010). پژوهش‌های انجام شده نشان داده‌اند که تمرکززدایی آموزشی و تقویت نقش مدارس در فرآیندهای برنامه‌ریزی، می‌تواند به ارتقای کیفیت یادگیری و افزایش احساس خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان بینجامد (Dadkani et al., 2021).

از سوی دیگر، تغییرات سریع در عرصه‌های اجتماعی، فرهنگی و فناوریانه ایجاب می‌کند که مدارس فراتر از انتقال محتوای آموزشی استاندارد حرکت کنند و با اتخاذ برنامه‌های مدرسه‌محور و انعطاف‌پذیر، خود را با نیازهای در حال تحول دانش‌آموزان هماهنگ نمایند (Aboutalebi et al., 2023). در این میان، خودکارآمدی تحصیلی به‌عنوان یکی از مهم‌ترین سازه‌های روان‌شناختی مرتبط با موفقیت تحصیلی، جایگاه ویژه‌ای دارد. تحقیقات نشان داده‌اند که خودکارآمدی بالاتر موجب افزایش انگیزش، پشتکار و مشارکت فعال‌تر دانش‌آموزان در فعالیت‌های یادگیری می‌شود (Martin et al., 2022). بنابراین، بررسی نقش برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور و تمرکززدایی در ارتقای خودکارآمدی تحصیلی، می‌تواند از منظر نظری و کاربردی حائز اهمیت فراوان باشد.

تمرکززدایی در برنامه‌ریزی درسی علاوه بر بهبود کیفیت آموزشی، فرصتی برای افزایش عدالت آموزشی نیز فراهم می‌کند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که استفاده از الگوهای تمرکززدایی می‌تواند زمینه برابری فرصت‌های یادگیری را تقویت کند و عدالت آموزشی را در سطوح مختلف ارتقا دهد (Eslamiharandi et al., 2018). به‌ویژه در ایران، که نظام آموزشی آن به‌طور تاریخی تحت سیطره تمرکزگرایی بوده است، تغییر به سمت تمرکززدایی می‌تواند با چالش‌ها و فرصت‌های خاصی همراه باشد (Mehr Mohammadi, 2018). در همین راستا، طراحی مدل‌های برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور به‌عنوان یک استراتژی کاربردی در دهه اخیر مورد توجه قرار گرفته است (Kafshchian Moghadam et al., 2024).

ابعاد مختلف برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور شامل طراحی، اجرا و ارزشیابی است که هر کدام نقش خاصی در ارتقای کیفیت یادگیری ایفا می‌کنند. طراحی برنامه درسی مدرسه‌محور نیازمند توجه به ویژگی‌های بومی، فرهنگی و اجتماعی دانش‌آموزان است (Nirmalasari et al., 2024). اجرای آن نیز باید بر مبنای رویکردهای فعال و مشارکتی شکل گیرد تا یادگیری معنادارتر و پایدارتری حاصل شود (Foret et al., 2011). از سوی دیگر، ارزشیابی در این رویکرد نه‌تنها وسیله‌ای برای سنجش نتایج یادگیری بلکه ابزاری برای بازخوردهی و اصلاح مستمر فرآیندهای آموزشی به شمار می‌آید (Mitchell et al., 2024).

در کنار این مؤلفه‌ها، تمرکززدایی به‌عنوان متغیر میانجی در مدل‌های برنامه‌ریزی درسی مطرح است. این سازه می‌تواند ضمن ایجاد استقلال برای مدارس، به ارتقای کیفیت تصمیم‌گیری‌ها و افزایش احساس تعلق و مسئولیت در میان مدیران و معلمان منجر شود (Khosravi & Mehrmohammadi, 2023). همچنین، تمرکززدایی شرایطی را فراهم می‌کند که مدارس قادر به پاسخگویی بهتر به نیازهای متنوع دانش‌آموزان باشند و در نتیجه، بر احساس خودکارآمدی آنان تأثیر مثبت بگذارد (Kang & Lim, 2021).

از منظر بین‌المللی، مطالعات نشان داده‌اند که بهره‌گیری از برنامه‌های آموزشی نوین مانند مداخلات مبتنی بر مهارت‌های اجتماعی، راهبردهای شناختی و حتی شیوه‌های آرام‌سازی و ذهن‌آگاهی، می‌تواند از طریق سازوکارهایی همچون تمرکززدایی و مشارکت مدرسه‌ای، به بهبود خودکارآمدی و کاهش اضطراب تحصیلی دانش‌آموزان کمک کند (Hoover et al., 2020; Kim & Kim, 2024). در ایران نیز پژوهش‌های جدید حاکی از آن است که توجه به ویژگی‌های بومی و طراحی الگوهای متناسب با بافت فرهنگی و اجتماعی مدارس، می‌تواند موجب افزایش احساس کارآمدی تحصیلی شود (Kafshchian Moghadam et al., 2024).

با این حال، اجرای چنین الگوهایی بدون چالش نیست. برخی پژوهشگران به مشکلات ناشی از بازگشت به تمرکزگرایی پس از تجربه‌های تمرکززدایی در ایران اشاره کرده‌اند (Khondaqi Amin & Dehghani, 2010). این امر نشان می‌دهد که برای موفقیت در اجرای برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور، لازم است سیاست‌های آموزشی و چارچوب‌های حمایتی در سطح کلان به گونه‌ای طراحی شوند که مدارس بتوانند در عمل اختیار واقعی برای برنامه‌ریزی و اجرا داشته باشند.

در سطح کاربست، مطالعاتی که بر طراحی مداخلات برنامه‌ای در مدارس تمرکز کرده‌اند، اثربخشی این رویکردها را بر بهبود انگیزش، مشارکت و کارآمدی تحصیلی تأیید کرده‌اند. به عنوان نمونه، پژوهش‌های بین‌المللی از جمله مطالعه مارتین و همکاران بر روی «برنامه اهداف واقعی» در مدارس متوسطه، نشان داد که مداخلات مدرسه‌محور می‌توانند به شکل معناداری بر خودکارآمدی و رفتارهای یادگیری دانش‌آموزان اثر بگذارند (Martin et al., 2022). همچنین مطالعه دیگری در حوزه آموزش مهارت‌های تفکر جایگزین، افزایش شایستگی‌های تحصیلی، اجتماعی و هیجانی دانش‌آموزان را به دنبال داشته است (Nirmalasari et al., 2024).

در جمع‌بندی، مرور ادبیات نشان می‌دهد که برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور و تمرکززدایی می‌توانند از طریق ارتقای کیفیت فرآیندهای آموزشی و افزایش مشارکت ذی‌نفعان مدرسه، نقش مؤثری در ارتقای خودکارآمدی تحصیلی ایفا کنند (Aboutalebi et al., 2023; Khosravi & Mehrmohammadi, 2023). بنابراین، هدف پژوهش حاضر اعتبارسنجی مدلی است که تأثیر برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور را بر خودکارآمدی تحصیلی با در نظر گرفتن نقش میانجی تمرکززدایی مورد بررسی قرار دهد.

روش‌شناسی

در این پژوهش از رویکرد کمی استفاده شد. جامعه آماری شامل کلیه دبیرستان‌های دوره دوم مدارس دولتی و غیردولتی استان مازندران بود. نمونه‌گیری در دو سطح صورت گرفت. در سطح نخست، جامعه مدیران و معلمان شامل ۶۰ مدیر و ۱۸۰ معلم انتخاب شدند که به پرسشنامه برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور پاسخ دادند. در سطح دوم، ۹۵۰ دانش‌آموز از مدارس دولتی و غیردولتی استان به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای و بر اساس جدول مورگان گزینش شدند. معیارهای ورود به مطالعه شامل دانش‌آموزان دبیرستانی در مدارس دولتی و غیردولتی، داشتن توانایی و علاقه‌مندی به شرکت در پژوهش و نیز کسب رضایت آگاهانه بود. به عنوان ملاک خروج، پاسخ‌دهندگانی که پرسشنامه‌ها را به طور ناقص تکمیل کردند، از مطالعه حذف شدند.

ابزار گردآوری داده‌ها شامل دو پرسشنامه اصلی بود. نخست، پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی مورگان و جینکز (۱۹۹۸) که در نسخه نهایی خود شامل ۳۰ گویه و سه خرده‌مقیاس استعداد، بافت و کوشش است. این پرسشنامه در مقیاس چهار درجه‌ای لیکرت طراحی شده و دامنه امتیازات آن بین ۳۰ تا ۱۲۰ متغیر است، به طوری که نمرات بالاتر نشان‌دهنده سطح بالاتری از خودکارآمدی تحصیلی می‌باشد. مطالعات قبلی پایایی این ابزار را با استفاده از آلفای کرونباخ در سطح مطلوب گزارش کرده‌اند و در پژوهش حاضر نیز ضرایب پایایی مجدداً بررسی و تأیید شد. دومین ابزار پژوهش، پرسشنامه مهارت‌های برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور است که توسط غلامی (۱۴۰۲) طراحی و اعتباریابی شده است. این پرسشنامه پس از چندین مرحله اصلاح توسط متخصصان برنامه‌ریزی درسی به نسخه نهایی کاهش یافت و از مقیاس پنج‌گزینه‌ای لیکرت (از خیلی کم تا خیلی زیاد) برای سنجش استفاده می‌کند. روایی محتوایی آن از طریق نظرخواهی از اساتید و متخصصان و پایایی آن بر اساس آلفای کرونباخ ۸۱/۰ گزارش گردیده است. پرسشنامه‌ها در محیط مدرسه و به صورت حضوری در اختیار پاسخ‌دهندگان قرار گرفت و پیش از تکمیل، اهداف پژوهش و محرمانگی اطلاعات برای شرکت‌کنندگان تشریح شد.

فرآیند تحلیل داده‌ها با نرم‌افزار AMOS و رویکرد مدل‌سازی معادلات ساختاری انجام شد. در گام نخست، داده‌های خام وارد نرم‌افزار گردید و تحلیل‌های توصیفی شامل محاسبه میانگین، انحراف معیار و واریانس صورت گرفت. سپس با بهره‌گیری از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف نرمال بودن داده‌ها ارزیابی شد. در ادامه، مدل مفهومی پژوهش شامل متغیرهای مستقل، وابسته و میانجی به کمک شاخص‌های برازش مانند CFI، RMSEA و GFI بررسی گردید تا میزان انطباق مدل با داده‌ها سنجیده شود. پس از تأیید برازش، تحلیل مسیرهای مستقیم و غیرمستقیم

میان متغیرهای برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور، تمرکززدایی و خودکارآمدی تحصیلی انجام گرفت. در نهایت، معناداری روابط میان متغیرها از طریق آزمون t و بررسی ضرایب مسیر بتا مشخص شد تا فرضیه‌های پژوهش مورد تأیید یا رد قرار گیرد.

یافته‌ها

در بخش ویژگی‌های جمعیت‌شناختی معلمان، نتایج نشان داد که در بین ۳۰ معلم شرکت‌کننده در پژوهش اول، ۶۶٫۷ درصد مرد و ۳۳٫۳ درصد زن بودند که بیانگر غالب بودن معلمان مرد در این نمونه است. از نظر سطح تحصیلات، ۲۶٫۷ درصد دارای مدرک کارشناسی، ۶۰٫۰ درصد کارشناسی ارشد و ۱۳٫۳ درصد دکتری بودند. این امر نشان می‌دهد که بیشترین فراوانی در سطح کارشناسی ارشد قرار دارد. از نظر سابقه خدمت، ۱۶٫۷ درصد کمتر از ۱۰ سال، ۵۰٫۰ درصد بین ۱۰ تا ۲۰ سال و ۳۳٫۳ درصد بیش از ۲۰ سال سابقه خدمت داشتند. بنابراین، بیشترین گروه معلمان را افرادی با سابقه متوسط تشکیل می‌دهند. همچنین توزیع معلمان از لحاظ نوع مدرسه نشان داد که ۵۶٫۷ درصد در مدارس دولتی و ۴۳٫۳ درصد در مدارس غیردولتی مشغول به تدریس هستند. در گروه دوم شامل ۶۰ معلم، نتایج اندکی متفاوت بود؛ به‌طوری که ۳۶٫۷ درصد مرد و ۶۳٫۳ درصد زن بودند که نشان‌دهنده برتری نسبی معلمان زن در این بخش است. همچنین ۴۱٫۷ درصد دارای مدرک کارشناسی، ۵۱٫۷ درصد کارشناسی ارشد و ۶٫۶ درصد دکتری بودند که باز هم سطح تحصیلات کارشناسی ارشد بیشترین سهم را داشت. از نظر سابقه خدمت، ۲۰٫۰ درصد کمتر از ۱۰ سال، ۵۳٫۳ درصد بین ۱۰ تا ۲۰ سال و ۲۶٫۷ درصد بیش از ۲۰ سال سابقه داشتند که نشان می‌دهد بیشتر معلمان در مرحله میانی دوران خدمت قرار دارند. در نهایت، ۵۵٫۰ درصد معلمان در مدارس دولتی و ۴۵٫۰ درصد در مدارس غیردولتی تدریس می‌کردند.

در بخش دانش‌آموزان، توزیع بر اساس جنسیت نشان داد که از مجموع ۳۱۰ نفر، ۵۱٫۶ درصد پسر و ۴۸٫۴ درصد دختر بودند، بنابراین نسبت جنسیتی تقریباً متعادل و نزدیک به هم بود. توزیع دانش‌آموزان بر حسب پایه تحصیلی بیانگر آن بود که ۳۳٫۹ درصد در پایه دهم، ۳۴٫۸ درصد در پایه یازدهم و ۳۱٫۳ درصد در پایه دوازدهم مشغول به تحصیل بودند. این توزیع بیانگر پراکندگی نسبتاً یکنواخت دانش‌آموزان در سه پایه تحصیلی است. از نظر نوع مدرسه، ۵۶٫۱ درصد در مدارس دولتی و ۴۳٫۹ درصد در مدارس غیردولتی تحصیل می‌کردند که نشان‌دهنده غالب بودن مدارس دولتی در ترکیب نمونه است. در مجموع، ویژگی‌های جمعیت‌شناختی بیانگر آن است که نمونه انتخاب شده از تنوع کافی از لحاظ جنسیت، پایه تحصیلی و نوع مدرسه برخوردار بوده و می‌تواند نمایانگر ترکیب واقعی دانش‌آموزان در سطح دبیرستان‌های استان مازندران باشد.

جدول ۱. آمار توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	تعداد گویه	دامنه نمره	میانگین	انحراف معیار	کجی	کشیدگی
طراحی برنامه درسی	۱۸	۱۸-۹۰	۷۴٫۱۶	۸٫۶۴	-۰٫۴۴	۰٫۳۳
اجرای برنامه درسی	۲۰	۲۰-۱۰۰	۷۹٫۴۱	۹٫۷۱	-۰٫۳۸	-۰٫۱۲
ارزشیابی برنامه درسی	۲۴	۲۴-۱۲۰	۹۶٫۳۴	۱۰٫۵۲	-۰٫۵۰	۰٫۴۵
تمرکززدایی	۲۶	۲۶-۱۳۰	۱۰۰٫۱۷	۱۲٫۲۵	-۰٫۲۹	-۰٫۲۰
خودکارآمدی تحصیلی	۳۰	۳۰-۱۲۰	۹۶٫۷۴	۱۰٫۸۲	-۰٫۳۶	۰٫۱۸

بر اساس نتایج جدول فوق، میانگین متغیر طراحی برنامه درسی برابر با ۷۴٫۱۶ از حداکثر ۹۰ بوده است که نشان‌دهنده ارزیابی مطلوب مشارکت‌کنندگان از این مؤلفه است. اجرای برنامه درسی با میانگین ۷۹٫۴۱ از مجموع ۱۰۰ بالاترین سطح را در میان ابعاد برنامه‌ریزی داشته و حاکی از ادراک مثبت پاسخ‌دهندگان از کیفیت اجراست. ارزشیابی برنامه درسی نیز با میانگین ۹۶٫۳۴ از حداکثر ۱۲۰ در سطح نسبتاً مطلوبی قرار دارد. متغیر تمرکززدایی با میانگین ۱۰۰٫۱۷ از ۱۳۰ نشان می‌دهد که مشارکت‌کنندگان برداشت مثبتی از وضعیت اختیار مدارس دارند، هرچند نسبت به سایر مؤلفه‌ها میانگین پایین‌تری را به خود اختصاص داده است. در نهایت، خودکارآمدی تحصیلی با میانگین ۹۶٫۷۴ از ۱۲۰ در سطح بالا گزارش شد که بیانگر احساس مثبت دانش‌آموزان نسبت به توانایی‌های تحصیلی‌شان است. مقادیر کجی و کشیدگی نیز عمدتاً

نزدیک به صفر هستند که نشان دهنده توزیع نرمال متغیرها و مناسب بودن داده‌ها برای انجام تحلیل‌های پیشرفته‌تر از جمله مدل‌سازی معادلات ساختاری است.

جدول ۲. شاخص‌های برازش مدل CFA برای پرسشنامه‌ها

متغیر	χ^2/df	GFI	AGFI	CFI	TLI	RMSEA
طراحی برنامه‌ریزی	۲.۱۸	۰.۹۳	۰.۹۰	۰.۹۵	۰.۹۴	۰.۰۵۶
اجرای برنامه‌ریزی	۲.۴۱	۰.۹۱	۰.۸۸	۰.۹۴	۰.۹۲	۰.۰۶۱
ارزیابی برنامه‌ریزی	۲.۲۵	۰.۹۲	۰.۸۹	۰.۹۵	۰.۹۳	۰.۰۵۹
تمرکززدایی	۲.۰۸	۰.۹۴	۰.۹۱	۰.۹۶	۰.۹۵	۰.۰۵۲

نتایج جدول فوق نشان می‌دهد که شاخص‌های برازش مدل در تمامی پرسشنامه‌ها در وضعیت مطلوب قرار دارند. نسبت مجذور کای به درجه آزادی کمتر از ۳، شاخص‌های GFI، CFI و TLI بالاتر از ۰.۹۰ و RMSEA کمتر از ۰.۰۸ هستند که نشان دهنده برازش مناسب مدل‌های اندازه‌گیری برای متغیرهای پژوهش است.

جدول ۳. آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی پرسشنامه‌ها

متغیر	تعداد گویه	آلفای کرونباخ	پایایی ترکیبی (CR)
طراحی برنامه‌ریزی	۱۸	۰.۸۹۳	۰.۹۱۲
اجرای برنامه‌ریزی	۲۰	۰.۹۰۵	۰.۹۲۸
ارزیابی برنامه‌ریزی	۲۴	۰.۹۱۸	۰.۹۳۴
تمرکززدایی	۲۶	۰.۹۰۱	۰.۹۲۴

بر اساس جدول فوق، تمامی پرسشنامه‌های به‌کاررفته در پژوهش از پایایی مطلوب برخوردارند. مقدار آلفای کرونباخ برای همه مقیاس‌ها بالاتر از ۰.۸۹ و پایایی ترکیبی نیز بیش از ۰.۹۱ گزارش شده است که حاکی از همسانی درونی بالا و اعتبار مناسب ابزارهای پژوهش می‌باشد.

جدول ۴. همبستگی بین متغیرهای اصلی پژوهش

متغیر	طراحی	اجرا	ارزیابی	تمرکززدایی	خودکارآمدی تحصیلی
طراحی	۱.۰۰				
اجرا	۰.۳۳**	۱.۰۰			
ارزیابی	۰.۴۵**	۰.۳۹**	۱.۰۰		
تمرکززدایی	۰.۴۰**	۰.۳۵**	۰.۲۴**	۱.۰۰	

یافته‌های جدول فوق بیانگر وجود روابط مثبت و معنادار بین متغیرهای اصلی پژوهش است. طراحی برنامه‌ریزی با اجرای برنامه‌ریزی (۰.۳۳**) و ارزشیابی (۰.۴۵**) همبستگی قوی‌تری نسبت به سایر روابط دارد. همچنین تمرکززدایی با هر سه بعد برنامه‌ریزی رابطه مثبت و معناداری نشان می‌دهد که اهمیت نقش آن را به‌عنوان متغیر میانجی در مدل پژوهش تأیید می‌کند.

جدول ۵. شاخص‌های برازندگی الگوی پیشنهادی پژوهش حاضر

نام شاخص	نام اختصاری شاخص	مقدار	مقدار مطلوب
مجذور خی نسبی	CM NDF	۲.۴۷	کمتر از ۳
ریشه میانگین مربعات خطای تقریبی	RMSEA	۰.۰۵۸	کمتر از ۰.۱۰
شاخص برازش نرم پارسیمونس	PNFI	۰.۹۳۱	بیشتر از ۰.۹۰
شاخص برازش مقایسه‌ای	CFI	۰.۹۴۰	بیشتر از ۰.۹۰
شاخص برازش مقایسه‌ای پارسیمونس	PCFI	۰.۹۸۵	بیشتر از ۰.۹۰
شاخص برازش افزایشی	I FI	۰.۹۴۵	بیشتر از ۰.۹۰
شاخص نیکویی برازش	GFI	۰.۹۳۶	بیشتر از ۰.۹۰

نتایج جدول فوق نشان می‌دهد که مدل پیشنهادی پژوهش از برازش بسیار مطلوبی برخوردار است. شاخص‌های CFI، IFI و GFI همگی بالاتر از ۰٫۹۳ هستند و مقدار RMSEA نیز ۰٫۰۵۸ به‌دست آمده که کمتر از ۰٫۰۸ و در محدوده مناسب است. همچنین مقادیر PNFI و PCFI بالاتر از ۰٫۹۰ نشان‌دهنده کفایت و ایجاز مدل می‌باشند. به‌طور کلی، این شاخص‌ها تأیید می‌کنند که الگوی پژوهش به‌خوبی با داده‌های گردآوری‌شده برازش دارد.

جدول ۶. اثرات مستقیم بین متغیرهای پژوهش

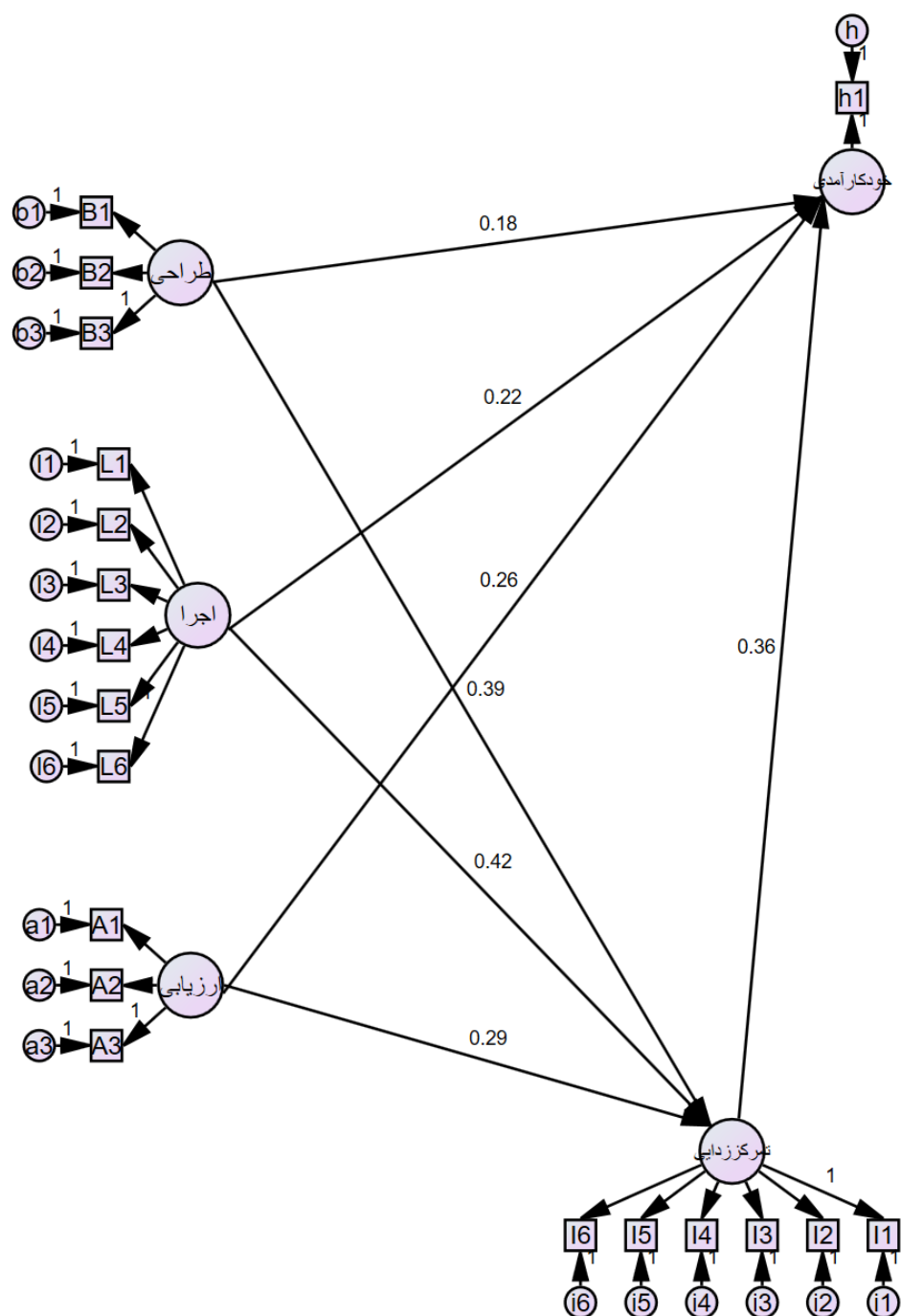
متغیر مستقل	متغیر وابسته	ضریب غیر استاندارد (B)	ضریب استاندارد (β)	مقدار t	مقدار p
طراحی برنامه درسی	تمرکززدایی	۰٫۴۶	۰٫۳۹	۴٫۸۲	۰٫۰۰۱
اجرای برنامه درسی	تمرکززدایی	۰٫۵۱	۰٫۴۲	۵٫۱۴	۰٫۰۰۱
ارزشیابی برنامه درسی	تمرکززدایی	۰٫۳۳	۰٫۲۹	۳٫۷۶	۰٫۰۰۱
طراحی برنامه درسی	خودکارآمدی تحصیلی	۰٫۲۱	۰٫۱۸	۲٫۹۸	۰٫۰۰۳
اجرای برنامه درسی	خودکارآمدی تحصیلی	۰٫۲۷	۰٫۲۲	۳٫۴۵	۰٫۰۰۱
ارزشیابی برنامه درسی	خودکارآمدی تحصیلی	۰٫۳۲	۰٫۲۶	۳٫۸۹	۰٫۰۰۱
تمرکززدایی	خودکارآمدی تحصیلی	۰٫۴۸	۰٫۳۶	۵٫۶۳	۰٫۰۰۱

نتایج جدول فوق نشان می‌دهد که تمامی روابط مستقیم بین متغیرهای پژوهش از نظر آماری معنادار هستند. ابعاد طراحی، اجرا و ارزشیابی برنامه درسی اثر مثبت و معناداری بر تمرکززدایی دارند و به‌طور همزمان بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان نیز اثرگذارند. در این میان، بیشترین اثر مستقیم بر تمرکززدایی مربوط به اجرای برنامه درسی ($\beta=0.42$) و بیشترین اثر مستقیم بر خودکارآمدی تحصیلی مربوط به متغیر تمرکززدایی ($\beta=0.36$) است. این یافته‌ها نشان می‌دهد که تمرکززدایی نقش کلیدی در ارتقای خودکارآمدی تحصیلی ایفا می‌کند.

جدول ۷. خلاصه اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای مدل ساختاری

متغیر مستقل	متغیر وابسته	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کل
طراحی برنامه درسی	تمرکززدایی	۰٫۳۹	—	۰٫۳۹
اجرای برنامه درسی	تمرکززدایی	۰٫۴۲	—	۰٫۴۲
ارزشیابی برنامه درسی	تمرکززدایی	۰٫۲۹	—	۰٫۲۹
طراحی برنامه درسی	خودکارآمدی تحصیلی	۰٫۱۸	۰٫۱۴	۰٫۳۲
اجرای برنامه درسی	خودکارآمدی تحصیلی	۰٫۲۲	۰٫۱۵	۰٫۳۷
ارزشیابی برنامه درسی	خودکارآمدی تحصیلی	۰٫۲۶	۰٫۱۰	۰٫۳۶
تمرکززدایی	خودکارآمدی تحصیلی	۰٫۳۶	—	۰٫۳۶

بر اساس جدول فوق، اثرات غیرمستقیم متغیرهای طراحی، اجرا و ارزشیابی برنامه درسی بر خودکارآمدی تحصیلی از طریق تمرکززدایی تأیید شده است. به‌عنوان نمونه، طراحی برنامه درسی با اثر مستقیم ۰٫۱۸ و اثر غیرمستقیم ۰٫۱۴ در مجموع اثری برابر با ۰٫۳۲ بر خودکارآمدی تحصیلی دارد. همچنین اجرای برنامه درسی با اثر کل ۰٫۳۷ و ارزشیابی برنامه درسی با اثر کل ۰٫۳۶ از تأثیرگذاری بالایی برخوردارند. تمرکززدایی نیز به‌طور مستقیم با ضریب ۰٫۳۶ بر خودکارآمدی تحصیلی اثر می‌گذارد. این یافته‌ها نشان می‌دهد که تمرکززدایی نه تنها یک متغیر میانجی مهم است بلکه به‌طور مستقیم نیز نقش تعیین‌کننده‌ای در ارتقای خودکارآمدی تحصیلی ایفا می‌کند.



شکل ۱. مدل نهایی پژوهش

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که ابعاد مختلف برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور شامل طراحی، اجرا و ارزشیابی برنامه‌ها تأثیر معناداری بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دارند و این رابطه به‌واسطه متغیر میانجی تمرکززدایی تقویت می‌شود. به‌طور مشخص، یافته‌ها نشان داد که اجرای برنامه درسی بالاترین اثر را بر تمرکززدایی داشته و تمرکززدایی به‌عنوان متغیر میانجی، خود به شکل مستقیم بر خودکارآمدی

تحصیلی اثرگذار است. این یافته مؤید آن است که مدارس در صورتی می‌توانند سطح بالاتری از خودکارآمدی تحصیلی را در میان دانش‌آموزان پرورش دهند که از اختیار و استقلال بیشتری در حوزه تصمیم‌گیری آموزشی برخوردار باشند (Dadkani et al., 2021).

یکی از مهم‌ترین نتایج این پژوهش نقش پررنگ اجرای برنامه درسی در تقویت تمرکززدایی و به دنبال آن ارتقای خودکارآمدی تحصیلی است. به نظر می‌رسد اجرای فعال برنامه‌های درسی مدرسه‌محور به معلمان و مدیران این امکان را می‌دهد که به جای تبعیت صرف از بخشنامه‌ها و سیاست‌های مرکزی، محتوای آموزشی را متناسب با شرایط واقعی کلاس‌ها و نیازهای دانش‌آموزان بومی‌سازی کنند. این موضوع با یافته‌های کافشچیان مقدم و همکاران همخوانی دارد که در مدل برنامه‌ریزی حقوق شهروندی بر ضرورت مشارکت مدارس در تصمیم‌گیری‌های آموزشی و نقش آن در ارتقای کیفیت یادگیری تأکید کردند (Kafshchian Moghadam et al., 2024). همچنین، نتایج پژوهش نشان داد که ارزشیابی برنامه‌های درسی نیز به شکل مثبت با خودکارآمدی تحصیلی ارتباط دارد. این یافته نشان می‌دهد که فرآیند ارزشیابی در مدارس، اگر به‌درستی اجرا شود، می‌تواند ابزاری برای بازخورددهی مستمر به دانش‌آموزان باشد و حس توانمندی آنان را تقویت کند؛ موضوعی که با یافته‌های میچل و همکاران درباره اثربخشی مداخلات مشاوره‌ای و برنامه‌های گروهی بر کاهش اضطراب و ارتقای کارآمدی دانش‌آموزان همخوان است (Mitchell et al., 2024).

نتایج پژوهش حاضر همچنین اهمیت تمرکززدایی را به‌عنوان یک متغیر میانجی برجسته می‌سازد. تمرکززدایی از یک‌سو به مدارس اختیار می‌دهد تا فرآیندهای آموزشی را متناسب با شرایط خود مدیریت کنند و از سوی دیگر، با افزایش حس مسئولیت و تعلق در معلمان و مدیران، کیفیت اجرای برنامه‌های آموزشی را بالا می‌برد. این یافته با نتایج پژوهش‌های داخلی و خارجی هم‌راستا است. به‌عنوان مثال، خسروی و مهرمحمدی در طراحی و اعتبارسنجی الگوهای تمرکززدایی برای تصمیم‌گیری درباره برنامه درسی نشان دادند که اعطای استقلال به مدارس، کارآمدی تصمیم‌گیری‌ها و کیفیت یادگیری را افزایش می‌دهد (Khosravi & Mehrmohammadi, 2023). در همین راستا، مهرمحمدی نیز با بررسی سیاست تمرکززدایی در برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی ایران، تأکید کرده است که استقلال مدارس و دانشگاه‌ها نه تنها ضرورت، بلکه فرصتی برای ارتقای کیفیت آموزشی و عدالت آموزشی محسوب می‌شود (Mehr Mohammadi, 2018).

از منظر بین‌المللی نیز شواهد پژوهشی یافته‌های این مطالعه را تأیید می‌کنند. مطالعه کانگ و لیم در کره جنوبی نشان داد که تمرکززدایی و استفاده از رویکردهای شناختی مانند «بازشناسی افکار مزاحم» و «تمرکززدایی ذهنی» می‌تواند بر افزایش رضایت از زندگی و توانمندسازی تحصیلی تأثیر بگذارد (Kang & Lim, 2021). همچنین، پژوهش هوور و همکاران در زمینه آموزش دستیاران پزشکی نشان داد که آموزش تمرکززدایی و ذهن‌آگاهی به شکل مستقیم توانسته است عملکرد و احساس خودکارآمدی افراد را بهبود بخشد (Hoover et al., 2020). این نتایج نشان می‌دهد که مفهوم تمرکززدایی نه تنها در حوزه آموزش عمومی بلکه در حوزه‌های آموزش تخصصی نیز کاربرد داشته و در افزایش اعتمادبه‌نفس و توانمندی‌های یادگیرندگان نقش دارد.

نتایج مربوط به ارزشیابی برنامه‌های درسی و نقش آن در ارتقای خودکارآمدی تحصیلی نیز با مطالعات پیشین همخوان است. مارتین و همکاران در پژوهشی با استفاده از «برنامه اهداف واقعی» در مدارس متوسطه آمریکا دریافتند که طراحی و اجرای یک برنامه نظام‌مند در مدارس می‌تواند سطح انگیزش و خودکارآمدی دانش‌آموزان را به‌طور معناداری ارتقا دهد (Martin et al., 2022). به همین ترتیب، مطالعه کیم و کیم در زمینه مداخله داستان‌های اجتماعی مبتنی بر برنامه درسی نشان داد که استفاده از چنین مداخلاتی در آموزش دانش‌آموزان دارای اختلال طیف اوتیسم به بهبود مشارکت تحصیلی آنان منجر شده است (Kim & Kim, 2024). این شواهد نشان می‌دهد که ارزشیابی و بازخورددهی مستمر، به شرطی که بر اساس نیازهای واقعی یادگیرندگان تنظیم شود، می‌تواند نقش مهمی در ارتقای احساس توانمندی و خودکارآمدی ایفا کند.

از دیگر یافته‌های قابل توجه این پژوهش، تأیید نقش طراحی برنامه درسی مدرسه‌محور در ارتقای خودکارآمدی تحصیلی است. طراحی صحیح برنامه درسی، زمانی که بر اساس ویژگی‌های فرهنگی و اجتماعی دانش‌آموزان انجام شود، می‌تواند حس تعلق و اعتماد به توانایی‌های فردی را

تقویت کند. این موضوع با پژوهش نیرمالاساری و همکاران هم‌راستا است که نشان دادند طراحی برنامه درسی با محوریت راهبردهای تفکر جایگزین می‌تواند به بهبود شایستگی‌های تحصیلی، اجتماعی و هیجانی دانش‌آموزان کمک کند (Nirmalasari et al., 2024). همچنین، نتایج این مطالعه با پژوهش ابوطالبی و همکاران نیز همسواست که با ارائه مدل برنامه درسی محیط کار در آموزش عالی ایران، نشان دادند که توجه به نیازهای آینده و مقتضیات محیطی در طراحی برنامه‌های درسی می‌تواند منجر به افزایش اثربخشی و کارآمدی دانشجویان شود (Aboutalebi et al., 2023).

در ایران نیز مطالعات داخلی نشان داده‌اند که برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور، اگر با سازوکارهای تمرکززدایی همراه شود، می‌تواند زمینه عدالت آموزشی و افزایش کیفیت را فراهم آورد. اسلامی‌هرندی و همکاران در ارائه مدل عدالت آموزشی تأکید کردند که مشارکت مدارس در تصمیم‌گیری‌های آموزشی می‌تواند به کاهش شکاف‌های آموزشی و ارتقای کیفیت فرصت‌های یادگیری منجر شود (Eslamiharandi et al., 2018). علاوه بر این، خان‌دقی امین و دهقانی با تأمل بر سیر تغییرات بین تمرکزگرایی و تمرکززدایی در ایران، هشدار دادند که بازگشت به سیاست‌های تمرکزگرایانه می‌تواند تلاش‌های انجام شده در جهت افزایش کیفیت آموزشی را خنثی کند (Khondaqi Amin & Dehghani, 2010). این یافته‌ها با نتایج مطالعه حاضر همسواست که نشان داد تمرکززدایی نه تنها متغیری میانجی، بلکه عامل اصلی ارتقای خودکارآمدی تحصیلی محسوب می‌شود.

به‌طور کلی، یافته‌های این پژوهش ضمن تأیید مطالعات داخلی و خارجی، نشان داد که برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور در صورتی می‌تواند به ارتقای خودکارآمدی تحصیلی بینجامد که با سیاست‌های تمرکززدایی همراه باشد. مشارکت فعال معلمان و مدیران در طراحی، اجرا و ارزشیابی برنامه‌های درسی باعث افزایش احساس تعلق و مسئولیت‌پذیری در آنان شده و این امر به‌طور مستقیم بر کیفیت تجربه یادگیری دانش‌آموزان و در نهایت بر احساس خودکارآمدی آنان تأثیر می‌گذارد. در نتیجه، می‌توان گفت که تمرکززدایی نه تنها نقش واسطه‌ای بلکه به‌عنوان یک محرک اصلی در بهبود عملکرد آموزشی و ارتقای انگیزش تحصیلی عمل می‌کند.

این پژوهش با وجود نتایج ارزشمند خود، محدودیت‌هایی نیز دارد. نخست آنکه جامعه آماری پژوهش محدود به استان مازندران بود و نتایج آن ممکن است به‌طور کامل به سایر مناطق کشور تعمیم‌پذیر نباشد. دوم، استفاده از پرسشنامه‌های خودگزارشی برای گردآوری داده‌ها ممکن است با سوگیری پاسخ‌دهندگان همراه باشد و دقت نتایج را تحت تأثیر قرار دهد. همچنین، طراحی مقطعی پژوهش امکان بررسی تغییرات در طول زمان و روابط علی دقیق را محدود ساخته است.

برای پژوهش‌های آینده پیشنهاد می‌شود که مطالعات مشابه در سایر استان‌ها و در مقاطع تحصیلی مختلف اجرا شوند تا امکان مقایسه نتایج فراهم شود. همچنین بهره‌گیری از روش‌های ترکیبی شامل مصاحبه‌های عمیق و مشاهده می‌تواند به درک دقیق‌تر از تجربه معلمان و دانش‌آموزان در زمینه برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور منجر شود. علاوه بر این، انجام مطالعات طولی می‌تواند به شناسایی آثار بلندمدت تمرکززدایی بر خودکارآمدی تحصیلی کمک کند.

در سطح کاربردی، پیشنهاد می‌شود که سیاست‌گذاران آموزشی با ایجاد بسترهای قانونی و مالی لازم، استقلال بیشتری به مدارس در طراحی و اجرای برنامه‌های درسی بدهند. همچنین، برگزاری دوره‌های توانمندسازی برای معلمان و مدیران مدارس می‌تواند توانایی آنان را در اجرای برنامه‌های مدرسه‌محور افزایش دهد. در نهایت، لازم است سازوکارهای منظم ارزشیابی و بازخورددهی در مدارس نهادینه شود تا هم کیفیت آموزش ارتقا یابد و هم خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان تقویت گردد.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

Extended Abstract

Introduction

School-based curriculum planning has emerged as one of the most critical strategies in modern educational systems to address the limitations of centralized curriculum frameworks and to enhance the adaptability of education to local contexts. This approach emphasizes the autonomy of schools in designing, implementing, and evaluating curricula, thus allowing them to align educational content with students' real-life needs, cultural characteristics, and developmental stages (Khondaqi Amin & Dehghani, 2010). In contrast to centralized planning, where decisions are often top-down and disconnected from classroom realities, school-based curriculum planning places decision-making authority closer to learners and teachers, ensuring contextualized and more effective educational practices (Dadkani et al., 2021).

Self-efficacy, as one of the central psychological constructs in education, has been widely recognized as a powerful determinant of students' motivation, resilience, and academic performance. Students with higher levels of self-efficacy demonstrate stronger engagement, persistence in the face of challenges, and a more positive perception of their learning capabilities (Martin et al., 2022). Therefore, identifying the curricular and organizational mechanisms that foster self-efficacy is crucial for educational reform and student success. School-based curriculum planning, through its participatory and adaptive structure, has the potential to increase students' academic self-efficacy by creating opportunities for more personalized and meaningful learning experiences (Aboutalebi et al., 2023).

Decentering, as a mediating construct in educational psychology, plays a central role in linking curriculum planning processes with psychological outcomes such as self-efficacy. Decentering refers to the ability of individuals to step back from their immediate thoughts and emotional reactions, thereby fostering greater cognitive flexibility and resilience (Kang & Lim, 2021). Within the educational context, decentering can be conceptualized not only at the individual psychological level but also at the institutional level, where it reflects the transfer of decision-making power from centralized authorities to schools. Research suggests that when schools experience greater autonomy through decentering, they are better positioned to design curricula that match the needs of their learners, which in turn improves students' learning outcomes and self-perceptions (Khosravi & Mehrmohammadi, 2023).

The international literature provides significant support for the relevance of school-based curriculum planning and decentering in shaping student outcomes. For instance, interventions integrating mindfulness and relaxation-based curricula in high schools have been shown to enhance students' engagement and emotional regulation, indirectly supporting their sense of academic efficacy (Foret et al., 2011). Similarly, research on mindfulness and decentering training in professional curricula has confirmed its effectiveness in improving both performance and psychological resilience (Hoover et al., 2020). These findings highlight the broader applicability of decentering principles across different educational levels and professional contexts.

In Iran, the need for decentralization in curriculum planning has been emphasized as both a necessity and an opportunity for reform. Scholars argue that the highly centralized curriculum system has limited schools' ability to address diverse educational needs, and a shift towards decentralization could provide the flexibility required for innovation and educational justice (Eslamiharandi et al., 2018; Mehr Mohammadi, 2018). Empirical studies have further supported this perspective, showing that decentralized models in primary and secondary education can enhance the responsiveness of curricula to learners' needs and improve educational quality (Dadkani et al., 2021). Moreover, recent research in Iran on citizenship curriculum design and workplace curriculum models indicates that future-oriented, participatory, and school-centered approaches are increasingly considered viable strategies for improving educational outcomes (Aboutalebi et al., 2023; Kafshchian Moghadam et al., 2024).

Beyond national contexts, studies in other countries reinforce the potential of curriculum innovations to improve academic engagement and self-efficacy. For example, the development of alternative thinking strategy curriculum designs in Indonesia has been found to significantly enhance students' academic, social, and emotional competencies (Nirmalasari et al., 2024). In the United States, small-group investigations of the True Goals Curriculum demonstrated that structured, school-based interventions could effectively increase students' self-efficacy and motivation (Martin et al., 2022). In Korea, curriculum-linked social story interventions combined with video self-modeling were shown to improve academic engagement among students with autism spectrum disorders, further confirming the broader relevance of curriculum innovation for diverse learners (Kim & Kim, 2024).

Taken together, the existing body of literature underscores the intertwined relationship between curriculum planning, decentralization, and psychological constructs such as self-efficacy. However, despite the growing attention to these issues, few studies have explicitly validated structural models that integrate school-based curriculum planning, decentering, and academic self-efficacy simultaneously. To address this gap, the present study aims to validate a model that examines the impact of school-based curriculum planning on students' academic self-efficacy, with decentering serving as a mediating variable. By focusing on this integrative framework, the research contributes both to theoretical understanding and practical policymaking in educational systems striving for greater equity and effectiveness.

Methods and Materials

This study adopted a quantitative approach with a large-scale sample drawn from secondary schools in Mazandaran Province. The research population included both teachers and students from public and private schools. In the first phase, 60 school principals and 180 teachers completed a school-based curriculum planning questionnaire, while in the second phase, 950 students responded to the Morgan and Jinks academic self-efficacy scale. Sampling was conducted using stratified random methods to ensure representation of both public and private schools. Data were collected through validated instruments, and structural equation modeling (SEM) using AMOS software was employed for analysis. Key stages of analysis included descriptive statistics, normality checks, confirmatory factor analysis, reliability assessments, and path modeling to examine direct and indirect relationships among variables.

Findings

The descriptive results indicated relatively high mean scores across all variables, reflecting positive evaluations of school-based curriculum planning, decentering, and self-efficacy among participants. Confirmatory factor analyses confirmed the construct validity of the measurement instruments, with indices such as CFI, GFI, and RMSEA all meeting recommended thresholds. Reliability analyses further demonstrated high internal consistency, with Cronbach's alpha and composite reliability values exceeding 0.89 for all scales.

Correlation analyses revealed significant positive associations between the dimensions of curriculum planning (design, implementation, and evaluation), decentering, and academic self-efficacy. The highest correlation was observed between curriculum evaluation and academic self-efficacy, suggesting that continuous feedback and reflective assessment play an important role in students' perceptions of their learning capabilities.

Structural equation modeling results showed that all three dimensions of curriculum planning significantly predicted decentering. Among these, curriculum implementation had the strongest effect on decentering, highlighting the importance of active instructional practices in empowering schools and teachers. In turn, decentering significantly predicted academic self-efficacy, confirming its role as a central mediator in the model.

Direct effects analysis demonstrated that curriculum design, implementation, and evaluation each had positive and significant effects on students' academic self-efficacy. However, when decentering was included in the model, the indirect effects through this mediator strengthened the overall impact of curriculum planning

dimensions on self-efficacy. For example, the total effect of curriculum implementation on academic self-efficacy was 0.37, with 0.22 as the direct effect and 0.15 as the indirect effect through decentering. Similar patterns were found for curriculum design and evaluation, further supporting the mediating role of decentering. Overall, the proposed model demonstrated good fit indices (CMIN/DF = 2.47, RMSEA = 0.058, CFI = 0.940, GFI = 0.936), confirming that the hypothesized relationships were consistent with the empirical data.

Discussion and Conclusion

The findings of this study confirm that school-based curriculum planning has a significant and positive influence on students' academic self-efficacy, both directly and indirectly through decentering. This underscores the value of empowering schools with greater autonomy in curriculum-related decisions, as decentralization fosters environments in which teachers and administrators can adapt educational processes to meet local needs more effectively. The strong mediating role of decentering also highlights the psychological and institutional dimensions of autonomy: when schools are decentralized, both educators and students experience greater ownership of the learning process, which enhances motivation and confidence.

The results align with prior studies emphasizing the importance of decentralization in curriculum planning (Khosravi & Mehrmohammadi, 2023; Mehr Mohammadi, 2018), as well as with international evidence demonstrating the benefits of innovative, school-based curricula for improving students' engagement and self-efficacy (Kim & Kim, 2024; Martin et al., 2022; Nirmalasari et al., 2024). By validating this integrative model, the study contributes to the growing body of evidence that decentralization and curriculum innovation are mutually reinforcing strategies for achieving educational quality and equity.

In conclusion, the study provides empirical support for the argument that decentralization is not merely an administrative reform but a pedagogical necessity. By granting schools greater decision-making power and encouraging participatory curriculum design, implementation, and evaluation, educational systems can create conditions conducive to fostering students' academic self-efficacy. These findings have significant implications for policymakers, administrators, and educators seeking to balance central oversight with local autonomy in pursuit of more effective and equitable educational outcomes.

References

- Aboutalebi, N., Saffarian Hamedani, S., Taghvaei Yazdi, m., & Tajari, T. (2023). Presenting the Workplace Curriculum Model with a Futurology Approach in the Iran's Higher Education System. *Iranian Journal of Educational Society*, 8(2), 296-310. <https://doi.org/10.22034/ijes.2023.708216>
- Dadkani, M. Y., Saadatmand, Z., & Rahmani, J. (2021). Designing a Decentralized Primary Education Curriculum in Iran [Applicable Article]. *Iranian Journal of Educational Sociology*, 4(3), 61-67. <https://doi.org/10.52547/ijes.4.3.61>
- Eslamiharandi, F., Karimi, F., & Nadi, M. (2018). Presenting an Educational Justice Model to Iran's Education System. *Journal of Applied Issues in Islamic Education*, 3(8), 7-28. <https://www.magiran.com/paper/1959614>
- Foret, M., Scult, M. A., Wilcher, M., Chudnofsky, R., Malloy, L., Hasheminejad, N., & Park, E. R. (2011). Integrating a Relaxation Response-based Curriculum Into a Public High School in Massachusetts. *Journal of adolescence*, 35(2), 325-332. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.08.008>
- Hoover, E. B., Butaney, B., & Stoehr, J. D. (2020). Exploring the Effectiveness of Mindfulness and Decentering Training in a Physician Assistant Curriculum. *The Journal of Physician Assistant Education*, 31(1), 19-22. <https://doi.org/10.1097/jpa.0000000000000288>
- Kafshchian Moghadam, A., Maleki, H., & Sadeghi, A. (2024). Designing a Citizenship Rights Curriculum Model for the Second Period of Elementary Education [Research Article]. *Iranian Journal of Educational Sociology*, 7(2), 1-7. <https://doi.org/10.61838/kman.ijes.7.2.1>
- Kang, S. M., & Lim, H. K. (2021). The Effect of Past Peer Victimization on Satisfaction of Life in Early Adulthood: Mediating Effects of Intrusive Rumination and Decentering. *Korean Association for Learner-Centered Curriculum and Instruction*, 21(17), 653-666. <https://doi.org/10.22251/jlcci.2021.21.17.653>
- Khondaqi Amin, M., & Dehghani, M. (2010). A Reflection on Centralization, Decentralization, and the Return to Centralization: Implications for Iran's Curriculum System - A New Perspective. *Journal of Educational and Psychological Studies*(11(2)), 165-184. https://fedu.um.ac.ir/article_33559.html?lang=en

- Khosravi, R. A., & Mehrmohammadi, M. (2023). Design and Validation of Decentering Schemes for Decision-Making about Curriculum Based on Schwab's Theory and Features of the Curriculum Development System in Iran [Research Article]. *Iranian Journal of Educational Sociology*, 6(1), 12-30. <https://doi.org/10.61186/ijes.6.1.12>
- Kim, S., & Kim, E. K. (2024). Effects of Curriculum-Linked Social Story Intervention With Video Self-Modeling on Academic Engagement Behaviors of a High School Student With Autism Spectrum Disorders. *Korean Journal of Special Education*, 59(2), 121-152. <https://doi.org/10.15861/kjse.2024.59.2.121>
- Martin, I., Cunningham, P. D., Zyromski, B., Núñez, M., Romero, S. D., & Choi, J. (2022). Small-Group Investigation of the True Goals Curriculum With High School Students: A Randomized Control Study. *Professional School Counseling*, 26(1). <https://doi.org/10.1177/2156759x221137312>
- Mehr Mohammadi, M. (2018). An Analysis of the Policy of Decentralization in Curriculum Planning in Iranian Higher Education: Necessities and Opportunities. *Iranian Higher Education*, 1, 3-18. <https://www.sid.ir/paper/135908/en>
- Mitchell, D., Martin, L., Ebersole, D., & Sperlich, E. (2024). BREAK FREE and Fly: A CBT School Counseling Group Curriculum for Anxiety. *Professional School Counseling*, 28(1). <https://doi.org/10.1177/2156759x241293636>
- Nirmalasari, N., Wahyudin, D., & Darmawan, D. (2024). Development of Alternative Thinking Strategy Curriculum Design to Improve Academic, Social and Emotional Competence. *International Journal of Learning Teaching and Educational Research*, 23(3), 48-66. <https://doi.org/10.26803/ijlter.23.3.3>