

بررسی و تحلیل مشکلات اجرایی پایه ششم ابتدایی از منظر جایگاه عناصر برنامه درسی

الهام اسفندیاری***

دکتر حمید رحیمی**

دکتر محمد امینی*

چکیده

اجرای نظام آموزشی جدید و قرارگرفتن پایه ششم در قالب و چارچوب دوره ابتدایی را باید یکی از مهم‌ترین تغییراتی دانست که طی دو سال اخیر در نظام آموزش و پرورش رخ داده است. بررسی و مستندسازی مسائل و مشکلاتی که این برنامه جدید در عرصه‌های مختلف با آن مواجه است، ضمن آنکه تصویری روشن از واقعیات اجرایی آن ارائه می‌دهد، می‌تواند داده‌ها و اطلاعات لازم را جهت اعمال اصلاحات و تغییرات لازم در این برنامه جدید فراهم نماید. بر این مبنا، پژوهش حاضر به بررسی مسائل و مشکلات اجرایی پایه ششم ابتدایی از دیدگاه معلمان پرداخته است. روش پژوهش توصیفی-پیمایشی و جامعه آماری آن شامل همه معلمان پایه ششم ابتدایی شهرستان سرپل ذهاب در سال تحصیلی ۹۲-۹۱ بودند. نمونه پژوهش شامل ۸۰ نفر از معلمان پایه ششم بودند که به طور تصادفی ساده انتخاب شدند. داده‌های این پژوهش از طریق اجرای یک پرسشنامه محقق ساخته برای معلمان پایه ششم جمع آوری گردید. پرسشنامه‌های مذکور، مسائل و مشکلات پایه ششم را حول محور عناصر اصلی برنامه‌های درسی یعنی محتوا، روش‌های تدریس، زمان، فضا و امکانات کمک آموزشی، شیوه‌های ارزشیابی و مراتب دل‌مشغولی معلمان پایه ششم نسبت به برنامه جدید مورد کاوش قرار داده‌اند. روایی و پایایی پرسشنامه محاسبه گردید و مطلوب بود. یافته‌های حاصل از این پژوهش نشان داد که عمده مشکلات پایه ششم ابتدایی از نظر کمبود زمان و فضا و امکانات کمک آموزشی می‌باشد. هر چند که در سایر عناصر برنامه درسی هم وضعیت پایه ششم اندکی بالاتر از حد متوسط می‌باشد. در عین حال، نتایج این تحقیق نشانگر آن است که میزان مشکلات اجرایی پایه ششم در مدارس روستایی نسبت به مدارس شهری و مدارس مختلط در مقایسه با مدارس تک جنسیتی (دخترانه یا پسرانه) بیشتر می‌باشد.

* دکتری برنامه‌ریزی درسی، عضو هیأت علمی گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه کاشان
amini2740@yahoo.com

** دکتری مدیریت آموزشی، عضو هیأت علمی گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه کاشان

*** کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه کاشان

پذیرش: ۱۳۹۴/۴/۶

نسخه نهایی: ۱۳۹۴/۳/۱۸

دریافت: ۱۳۹۲/۱۱/۴

کلید واژه‌ها: برنامه درسی، تغییر برنامه درسی، پایه ششم، مقطع ابتدایی.

مقدمه

اجرای برنامه‌های درسی و آموزشی یکی از مهم‌ترین مراحل و عناصری است که نقشی قابل ملاحظه در تعیین میزان اثربخشی و کارایی نظام‌های آموزشی ایفاء می‌کند، به حدی که می‌توان گفت تا زمانی که یک برنامه درسی به مرحله اجرا در نیاید، فاقد ارزش عملی لازم می‌باشد. در واقع، مرحله اجرا نشان می‌دهد که یک برنامه درسی تا چه میزان می‌تواند عملاً واجد اثرگذاری در موقعیت‌های یاددهی-یادگیری باشد. بر این اساس، می‌توان گفت که "اجرای درست برنامه درسی در همه سطوح آن از اهمیت اساسی برخوردار است. زیرا برنامه اجرا نشده همانند برنامه تولید نشده است و اجرای ناکارآمد، زمینه را برای تولید و اجرای برنامه مشابه در آینده هم غبار آلود می‌کند (موسی پور و صابری، ۱۳۸۹: ۶۳).

صاحب‌نظران و متخصصان مختلف برنامه درسی هر یک از منظر خاص خود به بررسی نقش و اهمیت اجرا و مسائل مرتبط بدان پرداخته‌اند. فولان^۱ از جمله مهم‌ترین صاحب‌نظرانی است که مسئله اجرا و تغییر برنامه درسی و الزامات مختلف آن را مورد بحث و بررسی قرار داده است. از دیدگاه فولان (۱۳۸۷) اجرای برنامه درسی اصولاً فرآیند انجام یک تغییر در عمل است که بسترهای لازم را برای تحقق اهداف مطلوب تربیتی تسهیل کرده و عملاً در قالب دو رویکرد برنامه-ای (وفادارانه)^۲ و انطباقی (انطباق متقابل)^۳ که هر کدام دارای پیش فرض‌ها و روش شناسی‌های خاص خود است، صورت می‌پذیرد. در حالی که در رویکرد برنامه‌ای (وفادارانه) بر اجرای برنامه مطابق اهداف و انتظارات اولیه طراحان تأکید می‌شود، در رویکرد انطباقی اجازه داده می‌شود که اجرای برنامه تا حدودی متأثر از واقعیات و مقتضیات محیط اجرا باشد. علاوه بر این، فولان (۲۰۰۵) با اشاره به ظرافت‌ها و پیچیدگی‌های مرحله اجرا تأکید می‌کند که اجرای برنامه‌های درسی جدید و ایجاد اصلاحات و تغییرات مورد نظر، حاصل پیمودن هزاران راه و مسیر کوچک در یک فرآیند سیر و سفر گونه است. طی این سفر، بدون داشتن آمادگی‌های لازم و تجهیزات کامل به ویژه از منظر درک عمیق ماهیت و مقتضیات فرآیند تغییر، امکان پذیر نمی‌باشد. باعنایت به ملاحظات فوق

1. Fullan

2. Programmed (Fidelity) Approach

3. Adaptive (Mutual Adaptation) Approach

فولان (۲۰۰۶) اصول حاکم بر اجرای یک برنامه درسی جدید را شامل مواردی همچون آگاه سازی و اطلاع رسانی در مورد ضرورت اجرای آن، درک و شناخت دقیق ماهیت فرآیند تغییر، ظرفیت-سازی به منظور هم افزایی و ارتقای توان جمعی و کارگروهی افراد، افزایش روحیه و فرهنگ یادگیری، توسعه فرهنگ ارزشیابی، رهبری اثربخش فرآیند تغییر و کاربست ایده‌های سازنده موجود در مدرسه می‌داند.

ساهلبرگ^۱ (۲۰۰۴) معتقد است که تغییر برنامه درسی و اجرای آن اصولاً به منزله یک فرایند یادگیری برای معلمان و مدارس است که در آن خدمت می‌کنند. از این رو، فهم و درک دقیق آن‌ها از مفاهیم تغییر و برنامه درسی و شروط موفقیت آن در حکم شرایط ضروری و لازم برای اجرای یک برنامه درسی جدید می‌باشد. در تایید همین دیدگاه است که ساراسون^۲ (۱۹۹۶) نیز تاکید می‌کند که فقدان فهم و بصیرت نسبت به مقوله تغییر و عدم ارزش گذاری آن، متداول-ترین علت عدم رضایت از فرآیندهای تغییر و اجرای برنامه درسی است. همین نقیصه باعث می-گردد که حتی بهترین برنامه‌ها نیز دارای تاثیر محدود در مدارس و مراکز آموزشی باشند. به بیان دیگر، داشتن دانش و بصیرت نسبت به تغییر، مقوله‌ای مهم بوده که اگر چه به تنهایی موفقیت برنامه درسی جدید را تضمین نمی‌کند، ولی بالعکس فقدان آن باعث شکست و عقیم شدن برنامه‌ها می‌گردد (ساهلبرگ، ۲۰۰۶). از این منظر، ضرورت دارد که همه افراد ذیربط و ذینفع در اجرا و تغییر برنامه دارای نگرش درونی مثبت نسبت به تغییر و پذیرش رفتاری و بیرونی آن باشند (دویت و می یو^۳، ۲۰۰۴). به ویژه معلمان که علاقه و رغبت نسبت به پذیرش برنامه درسی جدید، تا حدود زیادی منوط و وابسته به نگرش‌های آن‌ها نسبت به تغییر برنامه درسی می‌باشد (لی^۴، ۲۰۰۴).

لاچپور و تردیف^۵ (۲۰۰۲) هم تصریح می‌کنند که تغییر برنامه درسی در یک فرآیند منطقی پنج مرحله‌ای اجرا می‌شود. این مراحل عبارت از تحلیل و شناخت وضع موجود، بیان و ارائه اهداف اصلی و کلیدی برنامه، اولویت‌بندی منابع و تدوین راهبردهای عملیاتی، اجرای تغییرات مورد نظر و اعمال و استفاده از ابزارها و فرآیندهای نظارتی هستند. تاموزی و توپالا^۶ (۲۰۱۴) و بویکس-مانسیلا

1.Sahlberg
2.Sarason
3.Dewit& Meyer
4.Lee
5.Lachiver & Tardif
6.Tomzii & Topala

و جکسون^۱ (۲۰۱۱) با توجه به روند شتابان و سریع پیشرفت‌های صنعتی و دگرگونی‌های اجتماعی بر ایجاد تغییر در پارادایم (الگوهای راهنما) نظام آموزشی تاکید کرده و معتقدند که دانش آموزان قرن بیست و یکم باید از قابلیت‌های خاص تحت عنوان توانمندی‌های جهانی برخوردار شوند که از نظر آنان ناظر بر توانایی فهم و عمل درباره مسائل پیچیده‌ای است که جوامع بشری در این شرایط زمانی با آن مواجه هستند. این مهم هنگامی حاصل می‌گردد که الگوهای راهنما و نحوه تدوین برنامه‌های درسی و آموزشی دچار تغییر بنیادی شود. کیم^۲ (۲۰۱۴) نیز کارآمدی و تسلط معلمان و مجربان برنامه‌های درسی بر مهارت‌ها و گرایش‌های جدید را شرط اصلی موفقیت تغییراتی می‌دانند که در نظام‌های آموزشی و برنامه‌های درسی آن صورت می‌گیرد. از دیدگاه مارین^۳ (۲۰۱۲) الزامات جدید ناشی از وجود جامعه دانش محور و نیاز به فرایندهای یادگیری پویا و همیشگی و آموزش نیروهای انسانی کیفی و ماهر، ایجاد تغییر در برنامه‌های درسی را توجیه کرده و به آن مشروعیت می‌بخشد. به علاوه، رشد و ارتقای تمدن بشری، اصولاً وابسته بدان است که هر فردی بخواهد در محیط خود، تغییرات اثربخشی ایجاد نماید. لذا مدارس و نهادهای آموزشی، به ویژه اعضای اصلی آنها یعنی معلمان، باید آمادگی‌های لازم را جهت ایجاد تغییرات مورد نظر نظام آموزشی داشته باشند. در تاکید بر نقش معلمان در اجرای تغییرات آموزشی است که لادویگ^۴ (۲۰۱۰) نیز تصریح می‌کند که موفقیت و کارآمدی هرگونه تغییر در برنامه‌های درسی و آموزشی منوط به ایجاد تغییر در ذهنیت و نحوه عمل معلمان است. به بیان دیگر، تا زمانی که فنون آموزشی و تدریس معلمان و نیز باورها، دانش تربیتی و محتوایی^۵، گرایش‌ها و نگرش‌ها و همیاری نهادهای حرفه‌ای آموزشی آماده و مهیا نباشد، چندان نمی‌توان به موفقیت تغییرات برنامه درسی امیدوار بود. همچنین شن^۶ (۲۰۰۸) معتقد است که اگرچه همه تغییرات آموزشی لزوماً منجر به بهبود و ارتقای وضعیت موجود آموزش و پرورش نمی‌شود، ولی به طور قطع، ایجاد هر گونه بهبود و پیشرفت موثر و معنادار منوط به تغییر در شرایط موجود است. از دیدگاه وی، تغییر اصولاً پدیده‌ای مشکل‌آفرین و چالش‌انگیز است که اجرای آن مستلزم فرایندی دشوار، بلند

1. Boix-Mansilla & Jackson
2. Kim
3. Marin
4. Ladwig
5. Pedagogical & Content Knowledge
6. Shen

مدت و نیازمند ملاحظه و در نظر گرفتن متغیرهای مختلفی همچون منابع انسانی، روش های تدریس مناسب و پشتوانه های مالی و تدارکاتی لازم می باشد. از سوی دیگر، آهو و همکاران^۱ (۲۰۰۶) توجه به ظرفیت های واقعی و موجود مدارس و مراکز آموزشی را در فرایند تغییر و اجرای یک برنامه درسی جدید، بسیار مهم تلقی کرده و تاکید می کنند بازشناسی و به رسمیت شناختن توانمندی های واقعی مدارس و معلمان و فراهم کردن امکانات و تسهیلات لازم برای مبادله آرا و افکار مختلف و فعالیت های نوآورانه آن ها در مدارس، حلقه مفقوده اجرای برنامه های درسی جدید در نظام های آموزشی می باشد. همچنین از دیدگاه نیکلس و نیکلس^۲ (ترجمه دهقان، ۱۳۶۸) اجرای دقیق برنامه های درسی مستلزم آن است که مجریان و کارگزاران تغییر از دانش، مهارت و بینش و نگرش های لازم برای عملیاتی کردن برنامه در موقعیت های یاددهی و یادگیری برخوردار باشند. عوامل مذکور مجریان را قادر و مشتاق به اجرای برنامه درسی و اعمال تغییرات مورد نظر می کند. از سوی دیگر، فتحی و اجارگاه و همکاران (۱۳۹۰) نیز با اشاره به این نکته که اصولاً تغییر برنامه درسی به معنای هر گونه تغییری است که در اجزا و عناصر برنامه از جمله فلسفه، اهداف، ساختارهای سازمانی، نتایج یادگیری، ارزشیابی و ... به وجود می آید، معتقد است که "تجربیات آموزشی بسیاری از کشورها حاکی از آن است که برنامه های به خوبی تعریف شده به علت نارسایی ها و مشکلات اجرایی یا به مرحله عمل در نیامده اند و یا در صورت اجرا، قرین موفقیت نبوده اند. از سوی دیگر می توان برنامه ها و طرح هایی را سراغ گرفت که علی رغم نقایص موجود در مرحله طراحی به علت اجرای درست و صحیح نتایج مثبتی را به همراه داشته اند" (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۸: ۱۸۱). همچنین، موسی پور (۱۳۸۲: ۱۴۶) معتقد است که اجرای برنامه درسی اصولاً نتیجه طبیعی برنامه درسی بوده و طی آن باید چهار عامل اساسی یعنی آمادگی اجتماعی، امکانات، نیروی انسانی و نظارت را به صورت جدی مورد توجه قرار داد. آمادگی اجتماعی بدان معناست که برای توفیق آموزش و پرورش در اجرای برنامه ها باید ضمن رعایت موازین علمی و تربیتی، مساله تقاضای اجتماعی در نظر گرفته شود. همچنین باید متوجه این واقعیت بود که همه مجریان برنامه ها، خود به نحوی مرتبط با اجتماع و از آن متاثر هستند. امکانات تمامی ابزار و لوازمی است که اجرای برنامه و کمیت و کیفیت آن را متاثر می سازد. نیروی انسانی مجری برنامه نیز باید دانش، مهارت کافی و

1.Aho

2.Nicholls & Nicholls

نگرش مثبتی نسبت به آن داشته باشد و نهایتاً نظارت بر اجرای برنامه به معنای مراقبت توأم با راهنمایی و هدایت می‌باشد.

از دیدگاه ملکی (۱۳۸۷) اجرای برنامه، موفقیت و تحقق اهداف آن را فراهم می‌کند. در عین حال، موفقیت یا عدم موفقیت برنامه درسی، رابطه‌ای مستقیم با تلاش و علاقه مجریان و مسئولان اداری در رده‌های مختلف سازمانی دارد. در تاکید بر اهمیت مسائل اجرایی است که صاحب‌نظر مذکور معتقد است که اجرای مناسب، مستلزم آن است که برنامه درسی جدید به موقع توزیع شود، اقدامات کیفی و جدی برای آموزش مجریان و معلمان انجام بگیرد، اطلاع رسانی لازم برای معرفی برنامه به دفاتر و مسئولان مرتبط با آن صورت پذیرد و فعالیت های دفاتر ستادی در حوزه اجرا با یکدیگر هماهنگ شود. از سوی دیگر، ضرورت دارد که برنامه درسی جدید در کلاس درس هم توسط معلم (مجری) همزمان با اجرا مورد قضاوت، بازنگری و اصلاح قرار گرفته تا میزان پیشرفت یادگیرندگان و سطح مفید بودن برنامه اجرا شده مشخص شود (ملکی، ۱۳۸۸).

به هر حال، با عنایت به نظرات و دیدگاه‌های مطرح شده فوق می‌توان استنباط کرد که اجرای موثر برنامه‌های درسی و آموزشی نیازمند فراهم کردن بسترها و آماده‌سازی پیش نیازهایی است که بدون وجود آن‌ها چندان نمی‌توان به موفقیت و کارآمدی برنامه‌ها امیدوار بود. نکته‌ای که تحقیقات مختلف نیز آن را مستند ساخته است. پژوهش المور^۱ (۲۰۰۴) موید آن است که در فرایندهای عملی تغییر برنامه درسی، مشکل اصلی آن است که معلمان به عنوان مجریان تغییر، اصولاً از فرصت‌های لازم برای درگیر شدن و مشارکت کردن در یادگیری مداوم در مدرسه‌ای که در آن به کار تدریس مشغول هستند برخوردار نباشند. به علاوه این معلمان از این امکان برخوردار نیستند که فعالیت‌های جدید تدریس‌شان توسط همکاران خود، مورد مشاهده و نقادی قرار بگیرد. همین نواقص اجرایی است که از نظر این پژوهشگر باعث می‌شود که طرح‌های تغییر برنامه درسی در عمل چندان با موفقیت همراه نباشند. همچنین کاکمک و گوندوز^۲ (۲۰۱۲) در پژوهش خود، مهمترین موانع ایجاد تغییرات برنامه درسی را شامل مواردی همچون فقدان منابع مالی، بوروکراسی اداری شدید، کمبودها و تنگناهای اجرایی مناطق و مدارس و عدم وجود درک و فهم مشترک میان دست اندرکاران تغییرات آموزشی دانسته و تاکید می‌کنند که با توجه به اهمیت اجرای موفقیت آمیز

1.Elmore

2.Cakmak & Gunduz

تغییرات برنامه درسی باید سازوکارهای تشکیلاتی، مدیریتی و آموزشی لازم جهت حل مشکلات یادشده اندیشیده و به کار گرفته شوند.

تحقیق گروبا^۱ و همکاران (۲۰۰۴) هم نشانگر آن است که تغییر برنامه درسی پیش از آنکه متاثر از برخورداری معلمان از استانداردها و شایستگی‌های علمی باشد، غالباً تحت تاثیر فشارها و تنگناهایی است که آنان عملاً با آن مواجه می‌شوند. همچنین پروژه اقدامات بین شهری برای اصلاحات شهری^۲ (۲۰۰۵) با تاکید بر این واقعیت که تغییرات باید به تدریج و در قالب گام‌های کوچک و جزیی تعریف گردد، اذعان می‌کند که مناطق آموزشی و ادارات آموزشی و پرورشی قادر به انجام روندهای تغییر و اصلاح در یک مقیاس وسیع و کلی نیستند. پژوهش اداره آموزش و علوم ایرلند^۳ (۲۰۰۵) در زمینه ارزشیابی اجرای برنامه درسی مدارس ابتدایی، که طی آن دروس انگلیسی، ریاضی و هنرهای تجسمی مورد بررسی و ارزیابی قرار گرفته، معتقد است که پیش نیاز اصلی اجرای موفقیت آمیز برنامه‌های درسی جدید، تغییر باورها و ذهنیت‌های معلمان (مجربان) است. چرا که این امر منجر به اصلاح و بهبود فعالیت‌های تدریس آن‌ها در کلاس‌های درس می‌گردد. در عین حال، سازماندهی و وجود یک کادر مدیریتی قوی در مدرسه، زمان کافی، تعاملات حرفه‌ای معلمان، آموزش ضمن خدمت و وجود یک لایه قوی حمایت اجتماعی از دیگر عواملی است که به اجرای اثربخش تغییر و اجرای یک برنامه درسی جدید کمک شایان توجهی می‌کند. ون دی گریفث^۴ (۲۰۰۷) با بررسی پژوهش‌های مختلف نشان می‌دهد که اجرای اثربخش برنامه‌های درسی در حوزه تدریس معلمان تحت تاثیر عواملی همچون مدیریت کارآمد کلاس درس، ایجاد جو یادگیری مطمئن و برانگیزاننده، متناسب‌سازی تدریس با فراگیران، وضوح و روشنی اهداف در تدریس و کاربرد راهبردهای متنوع یاددهی و یادگیری می‌باشد.

از سوی دیگر، پژوهش ظاهری (۱۳۸۸) در زمینه بررسی نتایج ارزشیابی اجرای آزمایشی برنامه درسی هنر پایه چهارم ابتدایی بیانگر آن است که اجرای واقعی روش‌های تدریس توصیه شده در طرح برنامه پایین تر از انتظارت بوده و نسبت به آماده‌سازی معلمان مجرب برای به کارگیری روش‌های آموزش و شیوه‌های ارزشیابی برنامه جدید توجه چندانی صورت نگرفته است.

-
1. Groba
 2. Cross City Campaign for Urban Reform
 3. Department of Education and Science
 4. Van de Griffith

موسی‌پور و صابری (۱۳۸۹) نیز با تبیین و تشریح استلزامات و اقتضائات اجرایی برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران معتقدند که در اجرای برنامه مذکور، تجربه موجود ملی و جهانی چندان مورد توجه قرار نگرفته است. زیرا متولیان این برنامه درسی بر خلاف ادعاهای مطرح شده در طرح برنامه دیدگاه تفکیکی، رویکرد مهندسی، روش تدریجی و سبک اجرای برنامه توأم با پذیرش قسمتی از برنامه قبلی را اتخاذ نموده که در میان سبک‌های اجرا دارای بیشترین عیب و نقص می‌باشد. به علاوه در برنامه درسی مذکور، جلب توافق دینفعان موضوعیت ندارد، تدارک امکانات مسئله محسوب نمی‌شود و ابعاد مختلف نظارت هم مورد توجه نمی‌باشد و همه این‌ها بدان معناست که صدور دستور منجر به اجرای برنامه مذکور شده است. تحقیق دهقانی و همکاران (۱۳۸۸) در زمینه چالش‌های مدیریتی اجرای برنامه درسی دانشگاه‌ها در مقایسه با آموزش و پرورش نشانگر آن است که از نظر مدیران، دبیران و اساتید انتصاب مدیران در سطوح مختلف دانشگاه‌ها و سازمان آموزش و پرورش براساس شایسته سالاری صورت نگرفته و کفایت و شایستگی‌های مدیران دانشگاه‌ها و سازمان آموزش و پرورش مورد قبول و پذیرش آن‌ها نیست و از نظر دبیران و اساتید، مسائل و مشکلات مربوط به جنبه‌های اشاعه برنامه درسی (که شامل شبکه انتقال و توزیع برنامه درسی، آموزش ضمن خدمت اساتید و معلمان، مسئولان امور اداری و امتحانات کشوری می‌باشند) دارای اولویت بالایی هستند. همچنین پژوهش کرمی و فتاحی (۱۳۹۱) نیز با تایید برخی مشکلات موجود در اجرای برنامه درسی رشته مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، ضرورت ایجاد تغییرات در چهار عنصر اصلی این برنامه یعنی هدف، محتوا، فرصت‌های یاددهی-یادگیری و شیوه‌های ارزشیابی را مستند ساخته است.

به هر حال، توجه به مبانی نظری و پژوهشی فوق، نشان دهنده اهمیت و جایگاه مسائل و ملاحظات اجرایی در تعیین میزان موفقیت برنامه‌های درسی می‌باشد. این نکته به ویژه در مورد آن دسته از برنامه‌هایی که جدیداً در قالب و چارچوب نظام آموزشی، طراحی و اجرا گردیده و قرار است در راستای ایجاد تغییرات اساسی و راهبردی در درون این نظام نهادینه شود، از اهمیت بیشتری برخوردار است. واقعیت آن است که بعد از پیروزی انقلاب اسلامی، فعالیت‌های متعدد ولی پراکنده-ای جهت اصلاح یا تغییر بنیادی در نظام آموزش و پرورش کشور انجام گرفته است (موسی‌پور، ۱۳۸۲). اما به غیر از مورد مذکور، یکی دیگر از تغییرات اساسی سال‌های اخیر در نظام آموزشی کشور، اجرای طرح تغییر در ساختار کلی نظام آموزش و پرورش ایران بوده است. این طرح اگر چه

در سال ۱۳۶۸ در شورای عالی وزارت آموزش و پرورش به تصویب رسید ولی عملاً اجرای آن تا پایان سال ۱۳۹۰ به تعویق افتاد (معاونت آموزش ابتدایی وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۱). بر اساس طرح مذکور، نظام آموزشی جدید کشور در قالب ۱۲ پایه تحصیلی و دو دوره ۶ ساله ابتدایی و متوسطه از سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰ در پایه‌های تحصیلی اول و ششم ابتدایی به اجرا درآمد و مقرر گردید که به تدریج و با اعمال انطباق‌ها و تغییرات لازم، تا سال تحصیلی ۹۸-۹۷ کل ساختار نظام آموزشی کشور را در برگیرد (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹۱). الگوی مورد استفاده در اعمال تغییرات مورد نظر این طرح با توجه به محدودیت‌های زمانی و لزوم سرعت عمل و کمتر کردن زمان اجرا الگوی استقرار ساختار همزمان از دو پایه تحصیلی (اول و ششم ابتدایی) می‌باشد تا آن گونه که متولیان و برنامه‌ریزان طرح پیش بینی کرده‌اند، دستیابی به اهداف برنامه در زمانی کوتاه‌تر ممکن شود. دقیقاً بر همین مبناست که از سال تحصیلی ۹۲-۹۱ پایه جدیدی در مقطع ابتدایی تحت عنوان پایه ششم شکل می‌گیرد تا عملاً مقطع مذکور شامل شش پایه شود (معاونت آموزش ابتدایی وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۱). در واقع، در ساختار جدید نظام آموزشی، پایه ششم به عنوان سال پایانی دوره ابتدایی با ارائه دروسی همچون قرآن (سه ساعت) تعلیمات دینی و اخلاقی (دو ساعت) زبان و ادبیات فارسی (پنج ساعت) مطالعات اجتماعی و آداب زندگی (سه ساعت) ریاضیات (چهار ساعت) علوم تجربی، هنر و سلامت و تربیت بدنی (هر کدام دو ساعت)، تفکر و پژوهش و کار و فناوری (هر کدام یکساعت) که جمعاً ۲۵ ساعت در هفته را شامل می‌گردد، تلاش می‌کند تا دانش‌آموزان را واجد مهارت‌ها و آمادگی‌های لازم برای ورود به دوره اول متوسطه کند. در حالی که در چارچوب اهداف پایه ششم ابتدایی از هدف‌هایی همچون تربیت عقلانی و تقویت تفکر و تعقل، آشنایی با آداب و مهارت‌های زندگی و به کارگیری آن‌ها، رشد توانایی به کارگیری مهارت‌های اصلی زبان و خواندن و نوشتن متون زبان فارسی و استفاده از مهارت‌های پایه ریاضی در حل مسائل روزمره زندگی، شناخت و کاربرد روش‌ها، مواد و ابزارهای علمی و فناورانه در یادگیری و زندگی روزمره و ... یاد شده است (دبیرخانه شورای تحول راهبردی وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۰). بررسی، آسیب شناسی و تشخیص مجموعه مسائل و مشکلات برنامه درسی پایه ششم در راه تحقق اهداف یاد شده از دیدگاه افرادی که از نزدیک واقعیات اجرایی این پایه را در کلاس‌های درس لمس کرده (یعنی معلمان)، می‌تواند تصویری روشن و مستند از معضلات اجرایی این پایه ارائه کرده و درعین حال زمینه‌ای را برای جلب توجه برنامه‌ریزان و

تصمیم‌گیرندگان اصلی نظام آموزشی جهت اتخاذ راهکارهای مناسب و معطوف به حل مشکلات موجود این پایه فراهم نماید. لذا این پژوهش با درک اهمیت این مسئله کوشیده تا مسائل و مشکلات پایه ششم ابتدایی را از منظر عناصر اصلی برنامه درسی^۱ یعنی محتوا^۲، روش‌های تدریس^۳، زمان^۴، فضا و تجهیزات آموزشی^۵، شیوه‌های ارزشیابی^۶ و مراتب دلمشغولی معلمان^۷ مورد بررسی قرار بدهد.

منظور از محتوای یک ماده درسی عبارت است از دانش سازمان یافته و اندوخته شده، اصلاحات، اطلاعات، واقعیات، قوانین، اصول، روش‌ها، مفاهیم، تعمیم‌ها، پدیده‌ها و مسایل مربوط به همان ماده درسی است (قورچیان، ۱۳۷۴). روش‌های تدریس در حکم ابزارها و راهکارهایی محسوب می‌شوند که معلم آن‌ها را به منظور کمک به شاگردان برای انجام تجربه، کسب در مهارت یا فرآیندی، یا فراگیری حیطه‌ای از معرفت به کار می‌برد. روش‌های تدریس در صورتی که موثر و کارآمد باشند به هدف‌هایی مطلوب منتهی خواهند شد (گوتک^۸، ۱۳۸۹:۱۵). زمان دارای سه بعد؛ زمان شروع (هنگام ارائه محتوا)، زمان آموزش (مدت ارائه محتوا) و جایگاه درس (ترتیب ارائه محتوا) است (موسی‌پور، ۱۳۷۸). فضا و تجهیزات کمک آموزشی از عوامل موثر در فرآیند تدریس است. به طور کلی نور، حرارت، گرما، سرما، میز و صندلی، آزمایشگاه، مناسب بودن مکان مدرسه، بهداشتی بودن کلاس درس و مدرسه می‌تواند روش تدریس معلم را تحت تاثیر قرار دهد (خورشیدی، ۱۳۸۲:۱۸). ارزشیابی عملکرد تحصیلی عبارت است از سنجش عملکرد یادگیرندگان و مقایسه نتایج حاصل با هدف‌های از پیش تعیین شده آموزشی؛ به منظور تصمیم‌گیری در این مورد که آیا فعالیت‌های آموزشی معلم و کوشش‌های یادگیری دانش‌آموزان موفقیت آمیز بوده و به چه میزانی (سیف، ۱۳۸۵:۲۶). مراتب دل‌مشغولی نسبت به برنامه جدید، احساسات و ادراکات افراد درباره برنامه درسی جدید در زمان‌های مختلف است. افراد گوناگون در مقابل یک برنامه درسی جدید، برخوردهای متفاوت و دل‌مشغولی‌های مختلفی دارند (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۸، ۱۹۴).

-
1. Basic Elements of Curriculum
 2. Content
 3. Teaching Methods
 4. Time
 5. Space and Equipments
 6. Evaluation Procedures
 7. Stage of Concerns
 8. Gutek

در این راستا، سئوالات اصلی پژوهش به قرار زیر می‌باشند:

سوال ۱: مشکلات پایه ششم ابتدایی (از نظر محتوا، روش تدریس، زمان، فضا و امکانات کمک

آموزشی، شیوه‌های ارزشیابی و مراتب دل مشغولی معلمان) تا چه اندازه است؟

سوال ۲: آیا بین مشکلات پایه ششم در مدارس شهری و روستایی تفاوت وجود دارد؟

سوال ۳: آیا بین مشکلات پایه ششم از دیدگاه معلمان مرد و زن تفاوت وجود دارد؟

سوال ۴: آیا بین مشکلات پایه ششم در مدارس پسرانه، دخترانه و مختلط تفاوت وجود دارد؟

روش تحقیق

با توجه به این که این پژوهش به بررسی مشکلات اجرایی پایه ششم ابتدایی می‌پردازد، روش تحقیق از نظر هدف کاربردی و از نظر اجرا توصیفی-پیمایشی می‌باشد. جامعه مورد نظر، شامل کلیه معلمان پایه ششم شهرستان سرپل ذهاب در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ می‌باشند که از میان آن‌ها تعدادی به عنوان نمونه انتخاب گردید. از آنجا که در پژوهش حاضر، واریانس جامعه آماری نامعلوم بود، انجام یک مطالعه مقدماتی روی تعدادی از معلمان ضروری بود. لذا ۳۰ نفر از معلمان به صورت تصادفی انتخاب گردید و پرسشنامه‌ها در بین آن‌ها توزیع شد، پس از استخراج داده‌های مربوط به پاسخ‌های گروه مزبور و پیش برآورد واریانس، حجم نمونه آماری پژوهش با استفاده از فرمول کوکران ۸۰ نفر برای معلمان بدست آمد. در نهایت ۸۰ نفر از معلمان پایه ششم ابتدایی بعنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. در انتخاب معلمان از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده استفاده گردید. بنابر اطلاعات نمونه، تعداد معلمان مرد ۷۲/۵٪ و معلمان زن ۲۷/۵٪ بود. ۲۵٪ در مدارس شهری و ۷۵٪ در مدارس روستایی بودند. ۱۱/۲٪ در مدارس دخترانه، ۱۳/۸٪ در مدارس پسرانه و ۷۵٪ در مدارس مختلط بودند.

ابزار جمع‌آوری اطلاعات تحقیق در مورد معلمان، پرسشنامه محقق ساخته بود. این پرسشنامه ابتدا در قالب ۴۰ سوال طراحی گردید که بعد از اجرای مطالعه مقدماتی و تعیین روایی و پایایی آن به ۳۶ سوال تقلیل یافت. سئوالات این پرسشنامه، مشکلات پایه ششم ابتدایی را از نظر محتوا، روش‌های تدریس، زمان، فضا و امکانات کمک آموزشی، شیوه‌های ارزشیابی و مراتب دلمشغولی معلمان را مورد بررسی قرار داد. در بعد محتوا سئوالاتی از قبیل (محتوا از حجم مناسبی برخوردار است، با نیازها و علایق دانش آموزان تناسب دارد، دارای سازماندهی منطقی (از ساده به

مشکل) می‌باشد و زمینه مشارکت دانش آموزان در فرآیند تدریس را فراهم می‌سازد) بود. در روش تدریس سوالاتی از قبیل (در هنگام تدریس، فرصت و امکان لازم برای کاربرد وسایل کمک آموزشی وجود دارد و در حین آموزش، معلمان از فعالیت‌های یادگیری متنوع و مختلف استفاده می‌کنند) بود. در بعد زمان سوالاتی مانند (زمان تدریس دروس کلاس ششم در برنامه هفتگی به خوبی تقسیم شده است، زمان کافی برای استفاده معلم از روش‌های تدریس فعال و مشارکتی وجود دارد، زمان تدریس با حجم کتب درسی هماهنگ و متناسب است و زمان کافی برای پاسخ به سوالات و تمرینات کتب وجود دارد) بود. سوالاتی مانند (به معلمان مهارت‌های لازم برای استفاده از وسایل کمک آموزشی آموزش داده شده است، معلمان فرصت و امکان کاربرد امکانات و وسایل کمک آموزشی در کلاس‌های پایه ششم را دارند و کلاس‌های پایه ششم مجهز به امکانات و وسایل کمک آموزشی کافی و مدرن هستند) بعد فضا و امکانات کمک آموزشی را آسیب‌شناسی می‌کرد. در شیوه‌های ارزشیابی سوالاتی مانند (معلمان کلاس بر ارزشیابی تشخیصی دانش‌آموزان تاکید دارند، انجام ارزشیابی تکوینی (مستمر) توسط معلمان مورد تاکید می‌باشد و در ارزشیابی، تغییرات واقعی در رفتار دانش‌آموزان مورد توجه می‌باشد) بود و بعد دلمشغولی معلمان با سوالاتی مانند (معلمان دارای درک و شناخت مناسبی از نقش‌های حرفه‌ای جدید خود در کلاس ششم دوره ابتدایی هستند، معلمان نسبت به این پایه دارای نگرش و عاطفه مناسبی هستند، معلمان از اهداف و جهت‌گیری‌های این پایه شناخت و درک مناسبی دارند، معلمان دارای انگیزه و علاقه کافی برای حصول اهداف پایه ششم هستند و ابهامات و سوالات معلمان کلاس ششم در ابعاد مختلف به خوبی واری و پاسخ داده شده است) سنجیده شد.

مقیاس اندازه‌گیری در پرسشنامه مذکور، مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت با نمره گذاری (کاملاً مخالفم=۱، مخالفم=۲، نظری ندارم=۳، موافقم=۴ و کاملاً موافقم=۵) بود. با توجه به اینکه مقیاس پرسشنامه، پنج‌درجه‌ای بود، لذا میانگین فرضی (۳) در نظر گرفته شد. گویه‌های پرسشنامه به صورتی طراحی شده بود که میانگین کمتر از ۳ نشانگر مشکلات بیشتر و میانگین بالاتر از ۳ نشانگر مشکلات کمتر در آن حوزه می‌باشد.

روایی پرسشنامه توسط ۱۰ نفر از اساتید و متخصصان آموزش و پرورش به صورت محتوایی مورد تایید قرار گرفت.

جهت مشخص نمودن پایایی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده گردید.

جدول (۱) ضریب پایایی هریک از مولفه‌های پرسشنامه مشکلات اجرایی

| متغیر | تعداد سوالات | ضریب پایایی | سطح معناداری |
|--------------------------|--------------|-------------|--------------|
| محتوا | ۶ | ۰/۸ | ۰/۰۰۰ |
| روش تدریس | ۶ | ۰/۷۸ | |
| زمان | ۶ | ۰/۹ | |
| فضا و امکانات کمک آموزشی | ۶ | ۰/۸۸ | |
| روش‌های ارزشیابی | ۶ | ۰/۸ | |
| مراتب دلمشغولی | ۶ | ۰/۸۶ | |
| پایایی کل | ۳۶ | ۰/۸۹ | |

ضریب پایایی پرسشنامه مشکلات اجرایی ۰/۸۹ برآورد گردید که در سطح آلفای ۰/۰۱ معنادار بوده و حاکی از پایایی بالای ابزار اندازه‌گیری است. تجزیه و تحلیل داده‌ها در سطح استنباطی (آزمون t تک نمونه ای و تحلیل واریانس یک راهه) و با استفاده از نرم افزار آماری spss انجام گرفت.

یافته‌ها

در این قسمت نتایج حاصل از یافته‌های پرسشنامه آورده شده است.

جدول ۲: نتیجه آزمون نرمال بودن

| نتیجه | تایید فرضیه | مقدار خطا | سطح معنی داری | عامل |
|-----------|----------------|-----------|---------------|-----------------|
| نرمال است | H ₀ | ۰/۰۵ | ۰/۳۸ | مشکلات پایه ششم |

با توجه به اینکه P-value برابر با ۰/۳۸ می باشد و بیشتر از پنج صدم است نمی توان فرض صفر را رد کرد و بنابراین متغیر مشکلات پایه ششم در نمونه دارای توزیع نرمال می باشد.

سوال ۱: مشکلات پایه ششم ابتدایی (از نظر محتوا، روش تدریس، زمان، فضا و امکانات کمک

آموزشی، شیوه‌های ارزشیابی و مراتب دلمشغولی معلمان) تا چه اندازه است؟

جدول ۳: مقایسه میزان مشکلات اجرایی پایه ششم با میانگین فرضی (۳)

| متغیر | میانگین | درجه آزادی | t | سطح معناداری |
|--------------------|---------|------------|------|--------------|
| محتوا | ۳/۱۷ | ۷۹ | ۲/۹۴ | ۰/۰۰۴ |
| روش‌های تدریس | ۳/۲۴ | ۷۹ | ۳/۶۴ | ۰/۰۰۰ |
| زمان | ۲/۷۸ | ۷۹ | ۱/۳۸ | ۰/۱۸ |
| امکانات کمک آموزشی | ۲/۳۷ | ۷۹ | ۱/۱ | ۰/۱۰ |
| روش‌های ارزشیابی | ۳/۵ | ۷۹ | ۸/۴ | ۰/۰۰۰ |
| مراتب دل مشغولی | ۳/۱۶ | ۷۹ | ۲/۶۵ | ۰/۰۴۵ |

جدول (۳) نشان می‌دهد که میانگین مشکلات اجرایی در ابعاد زمان، فضا و امکانات کمک آموزشی پایین‌تر از حد متوسط (۳) است، یعنی آنکه عمده مشکلات پایه ششم ابتدایی در بعد زمان، فضا و امکانات آموزشی است، زیرا میانگین کمتر از ۳ نشانگر مشکلات بیشتر و میانگین بالاتر از ۳ نشانگر مشکلات کمتر در آن حوزه می‌باشد.

سوال ۲: آیا بین مشکلات پایه ششم در مدارس شهری و روستایی تفاوت وجود دارد؟

جدول ۴: مقایسه میزان مشکلات اجرایی برحسب شهری و روستایی

| سطح معناداری | F | متغیر | | تعداد | میانگین | t | سطح معناداری |
|--------------|------|-------|---------|-------|---------|---|--------------|
| | | شهری | روستایی | | | | |
| ۰/۰۰۰ | ۱/۶۲ | ۰/۴۲ | ۲۰ | ۳/۳۴ | ۴/۳ | | |
| | | | ۶۰ | ۲/۹ | | | |

مطابق اطلاعات جدول (۴) در مورد میزان مشکلات اجرایی بر حسب شهری و روستایی بودن مدارس، فرض همسانی واریانس‌ها برقرار است، زیرا سطح معناداری بزرگتر از ۰/۰۵ است. جدول شماره ۵ نشان می‌دهد که میزان مشکلات اجرایی مدارس روستایی با میانگین ۲/۹ بیشتر از مدارس شهری است. در عین حال آزمون t نشان می‌دهد بین میزان مشکلات اجرایی مدارس شهری و روستایی تفاوت معنی‌دار وجود دارد.

سوال ۳: آیا بین مشکلات پایه ششم از دیدگاه معلمان مرد و زن تفاوت وجود دارد؟

جدول (۵) مقایسه مشکلات اجرایی از دیدگاه معلمان مرد و زن

| سطح معناداری | t | میانگین | تعداد | متغیر | آزمون لوین برای همسانی واریانس | |
|--------------|-----|---------|-------|-------|--------------------------------|-------|
| | | | | | سطح معناداری | F |
| ۰/۳۷ | ۰/۹ | ۲/۹۷ | ۵۸ | مرد | ۰/۵۵۶ | ۰/۳۴۷ |
| | | ۳/۱۴ | ۲۲ | زن | | |

مطابق اطلاعات جدول (۵) در مورد میزان مشکلات اجرایی از دیدگاه معلمان مرد و زن، فرض همسانی واریانس ها برقرار است، زیرا سطح معناداری بزرگتر از ۰/۰۵ است. جدول شماره ۶ نشان می‌دهد که میزان مشکلات اجرایی پایه ششم ابتدایی از دیدگاه معلمان زن کمتر از دیدگاه معلمان مرد است اما این تفاوت از نظر آماری معنادار نمی‌باشد.

سوال ۴: آیا بین مشکلات پایه ششم در مدارس پسرانه، دخترانه و مختلط تفاوت وجود دارد؟

جدول (۶) مقایسه مشکلات اجرایی در مدارس پسرانه، دخترانه و مختلط

| معناداری | F | میانگین مربعات | df | مجذورمربعات | منبع | میانگین | تعداد | متغیر |
|----------|------|----------------|----|-------------|------------|---------|-------|---------|
| ۰/۰۰۰ | ۹/۰۳ | ۳/۰۷ | ۲ | ۶/۱۴ | بین گروهی | ۳/۴۱ | ۹ | دخترانه |
| | | ۰/۳۴ | ۷۷ | ۲۶/۱۴ | درون گروهی | ۳/۳ | ۱۱ | پسرانه |
| | | | ۷۹ | ۳۳/۴۹ | کل | ۲/۹ | ۶۰ | مختلط |

جدول شماره ۶ نشان می‌دهد که میزان مشکلات اجرایی پایه ششم در مدارس مختلط بیشتر از سایر مدارس است. آزمون F نشان داد که بین مشکلات اجرایی مدارس دخترانه، پسرانه و مختلط تفاوت معنادار وجود دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

بررسی و آسیب شناسی برنامه‌های درسی مختلف از منظر افراد و گروه‌هایی که از نزدیک

درگیر اجرای آن در موقعیت‌های یاددهی-یادگیری (مدارس و کلاس‌های درس) هستند، می‌تواند داده‌ها و اطلاعات مستندی را در مورد مهم‌ترین مسائل و چالش‌های برنامه‌ها و شیوه‌های رفع و حل آن‌ها فراهم نماید. تردیدی وجود ندارد که معلمان به عنوان مجریان اصلی برنامه درسی در اجرا و عملیاتی ساختن آن در کلاس‌های درس، نقش اصلی را بر عهده دارند. با عنایت به مطالب مذکور است که در حوزه برنامه درسی از دو مفهوم برنامه درسی آموزشی و برنامه درسی تجربه شده برای تعیین و به رسمیت شناختن نقش و جایگاه معلمان و دانش‌آموزان استفاده می‌شود. برنامه درسی آموزشی، برنامه‌ای است که تصمیم‌گیرنده آن یک معلم کلاس بوده و بر اساس آن معلم تصمیمات خود را در یک کلاس اجرایی می‌کند.

با عنایت به مطالب فوق، پژوهش حاضر کوشیده است تا با استناد به نظرات و دیدگاه‌های معلمان پایه ششم ابتدایی برخی از مهم‌ترین معضلات و چالش‌های اجرایی این برنامه جدید را شناسایی کرده و بسترهای لازم را برای توجه و حل آن‌ها فراهم سازد. در این پژوهش، مشکلات پایه ششم ابتدایی از نقطه نظر محتوای کتب درسی، روش‌های تدریس، زمان، فضا و تجهیزات کمک آموزشی، شیوه‌های ارزشیابی و مراتب دل‌مشغولی معلمان، از دیدگاه معلمان این پایه مورد بررسی قرار گرفته است.

یافته‌های حاصل از این تحقیق نشان دهنده آن است که برنامه درسی پایه ششم ابتدایی عملاً از نظر دو متغیر یا عنصر مهم برنامه درسی یعنی زمان و فضا و امکانات کمک آموزشی با مشکلات جدی مواجه می‌باشد. به عبارت دیگر، برنامه درسی پایه ششم از نظر میزان زمان اختصاص داده شده به دروس مختلف به گونه‌ای است که زمان کافی و مناسبی برای تدریس مفاهیم اصلی دروس وجود ندارد، برای پاسخ به سوالات و تمرینات کتب مختلف پایه ششم زمان کافی پیش‌بینی نشده است، حجم کتب درسی با زمان اختصاص داده شده هماهنگ نیست و زمان و وقت کافی برای استفاده معلمان پایه ششم از روش‌های تدریس فعال و مشارکتی وجود ندارد و در مجموع آنکه زمان تدریس دروس مختلف این پایه به خوبی هماهنگ و تقسیم نشده است. همچنین این پژوهش بطور مستند نشان داد که مشکل مهم دیگر پایه ششم ابتدایی از نظر فضا و امکانات و تجهیزات کمک آموزشی می‌باشد. به بیان دیگر در شرایط موجود، برنامه درسی پایه ششم به گونه‌ای اجرا می‌گردد که غالب مدارس از فضای مناسب و تجهیزات کمک آموزشی مثل کتابخانه، آزمایشگاه و سایت کامپیوتری محروم هستند، کلاس‌های درس مجهز به امکانات سمعی و بصری لازم نبوده و

لذا معلمان مجبور می‌شوند که در اکثر مواقع به محتوای کتاب‌های درسی اکتفا کنند. به علاوه معلمان پایه ششم از آموزش‌های لازم برای کاربرد وسایل و امکانات کمک آموزشی برخوردار نبوده و میان تعداد دانش‌آموزان کلاس‌ها و امکانات کمک آموزشی موجود تناسبی وجود ندارد.

متوسط بودن میزان مشکلات اجرایی در بعد محتوا حاکی از این است که تا حدودی کتب کلاس ششم دارای تمرینات و سوالات کافی برای رفع بدفهمی‌ها و مشکلات یادگیری دانش‌آموزان می‌باشد، از نظر گرافیک و نوع طراحی برای دانش‌آموزان دارای جاذبه‌های بصری لازم می‌باشد، محتوای این کتب تقریباً از حجم مناسبی برخوردار است، زمینه مشارکت دانش‌آموزان در فرآیند تدریس را فراهم می‌سازد، دارای سازماندهی منطقی (از ساده به مشکل) می‌باشد و تا حدودی با نیازها و علایق دانش‌آموزان تناسب دارد. متوسط بودن میزان مشکلات اجرایی در بعد روش‌های تدریس حاکی از این مطلب است که احتمالاً در دوره‌های آموزشی ضمن خدمت، روش‌های تدریس کلاس ششم به خوبی به معلمان آموزش داده شده است، در هنگام تدریس، فرصت و امکان لازم برای کاربرد وسایل کمک آموزشی وجود دارد، در روش‌های تدریس کلاس ششم امکان مشارکت دادن دانش‌آموزان وجود دارد، در حین آموزش، معلمان از فعالیت‌های یادگیری متنوع و مختلف تا حدودی استفاده می‌کنند و معلمان از روش‌های تدریس متنوع و متناسب با دروس مختلف کلاس ششم استفاده می‌کنند. متوسط بودن میزان مشکلات اجرایی در بعد روش‌های ارزشیابی حاکی از این مطلب است که احتمالاً معلمان پایه ششم از روش‌های ارزشیابی مختلف استفاده می‌کنند، بر ارزشیابی تشخیصی دانش‌آموزان تاکید دارند، انجام ارزشیابی تکوینی توسط معلمان کلاس ششم مورد تاکید می‌باشد، معلمان شناخت و مهارت مناسبی از چگونگی روش‌های ارزشیابی مختلف دارند و تغییرات واقعی در رفتار دانش‌آموزان را مورد توجه قرار می‌دهند. متوسط بودن میزان مشکلات اجرایی در بعد دل‌مشغولی نسبت به برنامه جدید حاکی از این مطلب است که معلمان پایه ششم احتمالاً دارای درک و شناخت مناسبی از نقش‌های حرفه‌ای جدید خود در کلاس ششم دوره ابتدایی هستند و نسبت به این پایه دارای نگرش و عاطفه مناسبی می‌باشند. معلمان کلاس ششم از اهداف و جهت‌گیری‌های این پایه شناخت و درک مناسبی دارند. به علاوه دارای انگیزه و علاقه کافی برای حصول اهداف پایه ششم هستند و ابهامات و سوالات آنها در ابعاد مختلف به خوبی واری و پاسخ داده شده است.

به علاوه اگر چه یافته‌های این پژوهش مشخص کرد که برنامه درسی پایه ششم ابتدایی از

نظر محتوای کتب درسی، روش‌های تدریس، شیوه‌های ارزشیابی و مراتب دغدغه و دلمشغولی معلمان کمی بالاتر از متوسط قرار دارد، ولی با این همه ضرورت دارد که تلاش‌های لازم جهت اعمال اصلاحات و تغییرات لازم و عناصر مذکور صورت پذیرد تا وضعیت آن‌ها به شرایط مطلوب نزدیک گردد. به ویژه این امر در مورد محتوای کتب درسی و مراتب دلمشغولی معلمان پایه ششم ضرورت بیشتری دارد.

از سوی دیگر، یافته‌های حاصل از این پژوهش نشان داد که میزان مشکلات اجرایی پایه ششم ابتدایی در مدارس روستایی نسبت به مدارس شهری و نیز در مدارس مختلط در مقایسه با مدارس تک جنسیتی (دخترانه - پسرانه) بیشتر می‌باشد. می‌توان گفت که مدارس روستایی به دلایل جغرافیایی و واقع شدن در مناطق دور از مرکز (به ویژه در نظام آموزشی متمرکز ایران) از امکانات و تجهیزات اندک و میزان توجه کمتر از سوی متولیان و کارگزاران آموزشی برخوردار می‌باشند. همچنین در مدارس ابتدایی مختلط نیز یکدست نبودن جنسیتی دانش‌آموزان و وجود یادگیرندگان دختر و پسر و علایق متنوع آن‌ها و ناتوانی معلمان در انطباق دادن رفتارهای آموزشی و تربیتی خویش با نیازهای بعضاً متعارض آن‌ها می‌تواند باعث آن گردد که میزان مشکلات اجرایی این نوع کلاس‌ها بیشتر باشد. همچنین میزان مشکلات اجرایی پایه ششم ابتدایی از دیدگاه معلمان زن کمتر از دیدگاه معلمان مرد است اما این تفاوت از نظر آماری معنادار نبود و تقریباً نگرش یکسانی داشتند.

به هر حال، با توجه به نتایج و یافته‌های حاصل از این تحقیق می‌توان پیشنهاد کرد که متولیان و برنامه‌ریزان پایه ششم ابتدایی در سال‌های آغازین اجرای این برنامه جدید باید اقدامات و فعالیت‌های اصلاحی خود را برای رفع و برطرف شدن مشکلات اجرایی پایه مذکور در ابعاد و عرصه‌های مختلف اجرا نمایند. به ویژه، انجام این اقدامات از نظر تجدید نظر و تغییر در زمان‌های اختصاص داده شده در برنامه‌های هفتگی دانش‌آموزان پایه ششم برای دروس مختلف ضرورت دارد تا یادگیرندگان از فرصت‌های بیشتری برای انجام تکالیف و فعالیت‌های یادگیری این پایه به ویژه در دروسی همچون ریاضی، فارسی و علوم برخوردار باشند. همچنین لازم است تمهیدات و پیش‌بینی‌های لازم در زمینه فراهم کردن فضاهای آموزشی لازم و اختیار گذاشتن امکانات و تجهیزات کمک آموزشی کافی برای مدارس انجام بگیرد تا با توجه به نقش تعیین‌کننده متغیرهای مذکور در یادگیری اثربخش امکان تحقق اهداف پایه ششم فراهم گردد. در عین حال، توجه شایسته به

وضعیت سایر متغیرها و عناصر برنامه درسی (از جمله محتوای کتب درسی، روش‌های تدریس، شیوه‌های ارزشیابی و مراتب دل مشغولی معلمان) نیز به منظور کسب اطمینان از عملکرد مناسب آن‌ها در پایه ششم ابتدایی ضرورت دارد. به علاوه، ضرورت دارد که اقدامات اصلاحی در زمینه رفع مشکلات اجرایی پایه ششم در همه مدارس ابتدایی به ویژه در مدارس روستایی و مختلط با جدیت پیگیری و اجرا شود.

از جمله محدودیت‌های تحقیق حاضر استفاده صرف از پرسشنامه‌های خودگزارش دهی برای ارزیابی متغیرها، محدود شدن نمونه پژوهش به معلمان شهر سرپل ذهاب و بررسی و جمع آوری مقطعی داده‌ها بود. به علاوه، شرایط فرهنگی و اجتماعی خاص جامعه مورد تحقیق (سرپل ذهاب) و ضعف و مشکلات عمومی آموزشی و تربیتی که اصولاً در چنین مناطقی وجود دارد، خود می‌تواند به عنوان یکی از محدودیت‌هایی مطرح گردد که تا حدودی یافته‌های پژوهش را تحت تاثیر قرار می‌دهد. همچنین تحقیقات داخلی و خارجی محدودی در این زمینه انجام گرفته بود.

منابع

ب. فارسی

۱. خورشیدی، عباس. (۱۳۸۲). روش‌ها و فنون تدریس، تهران، انتشارات یسطرون.
۲. دبیرخانه شورای تحول راهبردی وزارت آموزش پرورش. (۱۳۹۰). راهنمای عمل، مجموعه مستندات تحول بنیادین در آموزش و پرورش، تهران: انتشارات سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی.
۳. دهقانی، مرضیه، سید عباس‌زاده، میر محمد، جعفری ثانی، حسین. (۱۳۸۸). چالش‌های مدیریتی در اجرای برنامه درسی دانشگاه‌ها در مقایسه با آموزش و پرورش، مجموعه مقالات نهمین همایش سالانه انجمن مطالعات برنامه درسی ایران.
۴. سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی. (۱۳۹۱). تحلیل اجمالی مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش در راستای تحول بنیادین از تاریخ ۸۸/۹/۲۳ تا ۹۱/۳/۳۱، تهران: موسسه فرهنگی برهان (انتشارات مدرسه).
۵. سیف، علی اکبر. (۱۳۸۵). اندازه‌گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی، ویرایش چهارم، تهران: نشر دوران.

- ۶.ظاهری، محمد حمید. (۱۳۸۸). مروری بر نتایج ارزشیابی اجرای آزمایش برنامه درسی هنر پایه چهارم ابتدایی، مجله رشد آموزش، ۱، ۷.
- ۷.فتحی واجارگاه، کوروش. (۱۳۸۸). اصول برنامه ریزی درسی، تهران: انتشارات ایران زمین.
- ۸.فتحی واجارگاه، کوروش، جمالی تازه کند، محمد، زمانی منش، حامد، یوزباشی، علیرضا. (۱۳۹۰). موانع تغییر برنامه های درسی دانشگاهی از دیدگاه اعضای هیات علمی، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۱، ۷، ۸۸-۷۶.
- ۹.فولان، مایکل. (۱۳۸۷). اجرای برنامه درسی. ترجمه غلامرضا خوی نژاد، تهران: سمت.
- ۱۰.قورچیان، نادر. (۱۳۷۴). سیمای روند تحولات برنامه درسی، تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه-ریزی آموزش عالی.
- ۱۱.کریمی، مرتضی و فتاحی، هدی. (۱۳۹۱). تغییر برنامه درسی آموزش عالی: برنامه درسی دوره کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی آموزشی، فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۲، ۴، ۱-۲۲.
- ۱۲.گوئگ، جerald. ال. (۱۳۸۹). مکاتب فلسفی و آراء تربیتی، ترجمه محمدجعفر پاک سرشت، تهران: انتشارات سمت.
۱۳. معاونت آموزش ابتدایی وزارت آموزش و پرورش. (۱۳۹۱). سیر تحول در آموزش و پرورش ابتدایی در سده اخیر، تهران: نشر به آفرین.
۱۴. ملکی، حسن. (۱۳۸۷). برنامه درسی، راهنمای عمل، مشهد: انتشارات پیام اندیشه
۱۵. ملکی، حسن. (۱۳۸۸). فرآیند ارزشیابی برنامه های درسی، مجله دانشکده پیراپزشکی ارتش جمهوری اسلامی ایران، ۴، ۲، ۳۶-۳۰.
۱۶. موسی پور، نعمت الله. (۱۳۸۲). مبانی برنامه ریزی آموزش متوسطه، مشهد: انتشارات به نشر.
۱۷. موسی پور، نعمت اله، صابری، سید حسین. (۱۳۸۹). ارزشیابی استلزامات و اقتصانات اجرایی برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، ۵، ۱۸، ۸۸-۶۲.
۱۸. موسی پور، نعمت الله. (۱۳۷۸). روند تحولات عنصر زمان در برنامه های درسی مقطع ابتدایی ایران، فصلنامه تعلیم و تربیت، ۱۵، (۱).
۱۹. نیکلس، هاوارد، نیکلس، ادی. (۱۳۶۸). راهنمای عملی برنامه ریزی درسی، ترجمه داریوش دهقان، تهران: قدیانی.

ب. انگلیسی

20. Aho, E., Pitkanen, K. & Sahlberg, P. (2006). Policy development and reform principles of basic and secondary education in Finland since 1968. Washington, DC: World Bank.
21. Boix-Mansilla, V., Jackson, A. (2011). Education for global competence: preparing our youth to engage the world, Washington, Asia Society Publisher.
22. Cakmak, E. & Gunduz, H. B. (2012). Obstacles to change in educational organization and methods to overcome these obstacles: views of principals, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 46, 4436-4440.
23. Cross City Campaign for Urban Reform. (2005). A delicate balance: district policies and classroom practice, Author, Chicago.
24. Department of Education and Science. (2005). An evaluation of curriculum implementation in Primary Schools. Available at: www.education.ie/en/publications/inspection-Reports-Publications/.
25. Dewit, B & Meyer, R. (2004). Strategy, process, content, context. An international Perspective. 3rd edition, London, Thomson.
26. Elmore, R. F. (2004). School reform from the inside and out: policy, practice, and performance, Harvard University Press, Cambridge, MA.
27. Fullan, M. (2005). Leadership and sustainability, Corwin, Thousand Oaks, CA
28. Fullan, M. (2006). Change theory: A force for school improvement. Centre for Strategic Education Seminar Series Paper No157. Australia.
29. Gruba, P., Moffat, A., Sondergard, H., Zobel, J. (2004). What drives curriculum change, *Proceeding ACE 04 Proceedings of the Sixth Australasian Conference on Computing Education*, 30, 109-117?
30. Kim, Y. (2014). Toward sustainable educational changes through school based professional development on ELL assessment for new teachers, *Theory in to Practice*, 53, 3, 228-235.
31. Lachiver, G. and Tardif, J. (2002). Fostering and managing

- curriculum change and innovation. In 32nd ASEE/IEEE Conference on Frontiers in Education. Boston.
- 32.Ladwig, J. G. (2010). Curriculum and teacher change, *International Encyclopedia of Education*, (3 edition), 374-378.
- 33.Lee, J. C. (2004). Teacher receptivity to curriculum change in the implementation stage. *Journal of Curriculum Studies*. 32. 1. 95-115.
- 34.Marin, S. M. (2012). Change and innovation in the educational policies and strategies for human resources development, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 47, 1662-1667.
- 35.Sahlberg, P. (2004). Teaching and globalization. *Research Journal of Managing Global Transitions*, 2(1), 65-83.
- 36.Sahlberg, P. (2006). Education reform for raising economic competitiveness. *Journal of Educational Change*, 7(4), 259-287.
- 37.Sarason, S.B. (1996). *Revisiting the culture of school and the problem of change*. New York: Teachers College Press.
- 38.Shen, Y. (2008). The effect of changes and innovation on educational improvement, *International Education Studies*, 1, 3, 53-71.
- 39.Tomozii, S. E. & Topala, I. (2014). Why do we need to change the educational paradigms? *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 142, 586-591.
- 40.Van de Grifith, W. (2007). *Reading instruction for struggling learners*. Utrecht: ISOR.