



## Identify Strategies to Improve Teachers' Experiences in the Face of Curriculum Change

Bahram Zinati <sup>1</sup>, Mostafa Ghaderi <sup>2\*</sup>, Hasan Malaki <sup>3</sup>

1 Master of Curriculum, Allameh Tabatabaei University, Tehran, Iran.

2 Associate Professor of Curriculum, Allameh Tabatabaei University, Tehran, Iran.

3 Professor of Curriculum, Allameh Tabatabaei University, Tehran, Iran.

\* **Corresponding author:** Associate Professor of Curriculum, Allameh Tabatabaei University, Tehran, Iran

**Received:** 2021-08-29

**Accepted:** 2021-09-08

### Abstract

The aim of this study was to identify strategies to improve teachers' experiences in the face of curriculum change. The data of this study were collected by phenomenological method, which is a qualitative approach, in the form of observational and semi-structured interviews. In the interview section, 20 primary and secondary school teachers (first and second period) of Nazarabad city in Alborz province, who were selected by purposive sampling, were used. After data collection and analysis, which was done through open, axial and selective coding, a concept map of data analysis was presented. The results of data analysis of this research were expressed in 3 main categories, which also include sub-categories, which are: 1) knowledge-skills change support (knowledge courses, teaching-learning packages), 2) strengthening the role of teachers In change (teacher competence in institutionalizing change, teacher interest and motivation, teacher participation) and 3) Improving the teaching-learning environment commensurate with change (density of learners in the classroom, architectural fit of learning space with change).

**Keywords:** Change, Teachers, Teachers' experiences, Curriculum



## پدیدار شناسایی راهبرد های بهبود تجارب معلمان در مواجهه با تغییر برنامه درسی

بهرام زینتی<sup>۱</sup>، مصطفی قادری<sup>۲\*</sup>، حسن ملکی<sup>۳</sup>

<sup>۱</sup> کارشناس ارشد مطالعات برنامه درسی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران

<sup>۲</sup> دانشیار گروه مطالعات برنامه درسی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران

<sup>۳</sup> استاد گروه مطالعات برنامه درسی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران

\* نویسنده مسئول: دانشیار گروه مطالعات برنامه درسی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۰/۰۶/۱۷

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۰۶/۰۷

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف پدیدار شناسایی راهبرد های بهبود تجارب معلمان در مواجهه با تغییر برنامه درسی انجام گرفت. داده های این پژوهش به روش پدیدار شناسی که یک رویکرد کیفی است، به دو صورت مشاهده ای و مصاحبه نیمه ساختارمند جمع آوری گردید. در بخش مصاحبه ی از ۲۰ نفر از معلمان مقطع ابتدایی و متوسطه (دوره اول و دوم) شهرستان نظرآباد در استان البرز که به شیوه نمونه گیری هدفمند انتخاب شده بودند، استفاده شد. پس از جمع آوری و تحلیل داده ها که از طریق کدگذاری باز، محوری و انتخابی انجام گرفت، نقشه مفهومی از تحلیل داده ها ارائه گردید. نتایج حاصل از تحلیل داده های این پژوهش در ۳ مقوله اصلی که شامل مقوله های فرعی نیز هستند، بیان گردید که عبارتند از: ۱) پشتیبانی دانشی - مهارتی تغییر (دوره های دانش افزایی، بسته های یاددهی - یادگیری)، ۲) تقویت نقش معلمان در تغییر (شایستگی معلم در نهادینه ساختن تغییر، علاقه و انگیزه معلم، مشارکت معلمان) و ۳) بهبود محیط یاددهی - یادگیری متناسب با تغییر (تراکم فراگیران در کلاس، تناسب معماری فضای یادگیری با تغییر)

**واژگان کلیدی:** تغییر، معلمان، تجارب معلمان، برنامه درسی

تمامی حقوق نشر برای فصلنامه رویکردی نو در علوم تربیتی محفوظ است.

### مقدمه

دیدگاه امروزی در زمینه ی آموزش و پرورش، این نهاد را منشاء تغییرات و نوآوری های اجتماعی تلقی می کند و اصطلاحاً (تغییر مآبانه) نام گرفته است. تغییر و نوآوری در سازمان آموزش و پرورش نیاز به تحول باورها دارد و اساساً ماهیت کار آموزش و پرورش تغییر است. تغییر آموزشی به طور اعم و تغییر برنامه درسی به طور اخص، موضوع مهم پژوهش های تربیتی و یک حوزه مطالعاتی به رسمیت شناخته شده است. و در سطح بین الملل مطالعات و پژوهش های متعددی درباره آن انجام شده است. که ماحصل نظروزی اندیشمندان و بررسی تجارب

نظام های آموزشی مختلف هستند. تغییر برنامه درسی واقعیتی اجتناب ناپذیر است. واقعیت است، زیرا تاریخچه برنامه ریزی درسی، در چشم اندازی بین المللی و ملی، از تغییرات متعدد برنامه درسی حکایت دارد و طرح های تغییر برنامه درسی برای ارتقای کیفیت تدریس و یادگیری، به بخش ثابت بازسازی آموزشی در بسیاری از کشورها تبدیل شده است. [۱] تحولات فزاینده در ابعاد گوناگون جامعه و گسترش علوم و دانش بشری؛ نیاز به بازنگری و تغییر در برنامه های درسی را ضروری می نماید. این تغییرات در روش های تدریس، محتوای برنامه درسی جدید به صورت عیان خود را نشان می دهد. و این امر تنها

فهم معلمان از جایگاه خود و نقشی که می‌توانند در هر مرحله- ای از برنامه‌ریزی داشته باشند و تجاری که در این زمینه کسب کرده‌اند، نه تنها در ایفای این نقش حساس برای آن‌ها اثرگذار است، بلکه پیام مناسبی برای برنامه‌ریزان درسی هم دارد که با انگاره‌ها و تجارب معلمان، به عنوان عنصر بسیار تاثیرگذار آموزشی، آشنا شوند.

اعظم زرقانی، مقصود امین خدقی، بختیار شعبانی و رکی (۱۳۹۶)، در پژوهشی تحت عنوان «تغییر به منزله‌ی پدیده‌های انسانی: تغییر مطلوب در فرآیند اجرای برنامه‌های درسی جدید از منظر معلمان» با استفاده از روش پدیدارشناسی و نمونه‌گیری هدفمند به این نتیجه رسیدند که توجه به تغییر از منظر پدیده‌های انسانی باعث می‌شود بیشترین توجه و تأکید به معلمان و سایر نیروهای انسانی دخیل در اجرای برنامه‌درسی معطوف شود و بنابراین هم برای مشارکت رضایتمندانه‌ی معلمان تدبیرهایی اندیشیده می‌شود و هم نسبت به هماهنگی بین انسان‌ها و امکانات، و همچنین هماهنگی بین عوامل انسانی اثرگذار بر بیرون و درون نظام آموزشی اقدام می‌شود. [۶]

رقیه محمدی، مرجان کیان، مجید علی عسگری (۱۳۹۶)، در پژوهشی تحت عنوان «واکوی نگرش معلمان نسبت به تغییر برنامه‌درسی جدید خوانداری و نوشتاری پایه چهارم ابتدایی» با استفاده از روش کیفی با رویکرد پدیدار نگاری و در قالب الگوی تفسیری و روش نمونه‌گیری هدفمند از نوع ملاک محور، به این نتیجه رسیدند که هر یک از معلمان تدریس کننده، برنامه درسی جدید را بنا بر نگرش خود درک کرده می‌کنند. پس واکنش‌های متفاوتی با برنامه‌درسی دارند. از دیگر یافته‌های این پژوهش بحث همسو ساختن معلمان با تغییر است. کم توجهی مسئولین و عدم متقاعد کردن درست معلمان برای پذیرش نوآوری باعث سردرگمی آنها در جهت پیشبرد برنامه می‌شود. و از این رو اعمال تغییر مؤید آماده سازی معلمان است. [۷]

هادی رزاقی شیرسوار و نسرين جولایی (۱۳۹۴)، در پژوهشی با عنوان «بررسی نگرش معلمان نسبت به تغییرات ایجاد شده در کتب درسی دوره ابتدایی»، به این نتایج دست یافتند که مولفه های نگرش معلمان به ترتیب اعتقادی، اخلاقی، علمی آموزشی، فرهنگی هنری، اجتماعی، زیستی، سیاسی و اقتصادی نسبت به تغییرات ایجاد شده در کتب درسی دوره ابتدایی هستند. همچنین وضعیت مولفه‌های مورد پژوهش از نظر نمونه مورد پژوهش در تمامی مولفه‌ها در حد مطلوب است. همچنین رتبه مولفه‌های مورد بررسی به ترتیب اعتقادی، اخلاقی، علمی آموزشی، فرهنگی هنری، اجتماعی، زیستی، سیاسی و اقتصادی است. [۸]

مختص به دوره و پایه‌ی خاصی نمی‌باشد و به صورت فراگیر با توجه به اهداف و چشم اندازهای کوتاه مدت و بلندمدت در زمان‌های معین در تمامی پایه‌های هر دو دوره‌ی ابتدایی و متوسطه نمود پیدا می‌کند. هیچگونه تغییری در برنامه‌های درسی، صرفاً با وضع قوانین یا صدور احکام حاصل نمی‌شود، بلکه تغییر نیز مانند بیشتر اصلاحاتی که در هر جامعه‌ای رخ می‌دهد، آگاهانه و به تدریج صورت می‌گیرد و به یکباره ایجاد نمی‌شود. بنابراین، باید شرایط تغییر را فراهم کرد. محیط آموزشی با تغییر، تحرک، پویایی و انعطاف‌پذیری مشخص می‌شود و تجارب و معلومات معلمان و همچنین فراگیرندگان پیوسته تغییر می‌کند. پس از اعمال تغییر برنامه‌ی درسی که در نهایت منجر به تولید دانش جدید می‌شود برای اثربخش نمودن امور و پیشبرد اهداف، نیاز به نیروی تربیت شده و متخصص برای تغییرات جدید می‌باشد. و اجرای موفقیت‌آمیز آن نیازمند دانش معین و کافی، کسب مهارت‌ها و نگرش‌هایی است که معلمان باید در مقام عاملان تغییر دارا باشند تا بتوانند در اجرای موفقیت‌آمیز تغییر واقع شوند [۲]. تغییر و اجرای مطلوب برنامه، نیازمند مساعدت و توجه ویژه معلمان و بهره‌مندی از صلاحیت‌ها و شایستگی‌های حرفه‌ای و تخصصی مناسب آنان می‌باشد، لذا مفاد آن باید در مهندسی نیروی انسانی و در برنامه‌های آموزشی، جذب و توانمندسازی و بازآموزی معلمان در سطوح مختلف دانشگاه فرهنگیان، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی و مراکز آموزش‌های ضمن خدمت ایران مورد توجه جدی قرار بگیرد [۳].

### بیان مسئله

معلمان مهم‌ترین نیروی انسانی سازمان آموزش و پرورش محسوب می‌شوند. جایگاه معلمان در همه دوره‌های تحصیلی به حدی است که بیشتر صاحب نظران، بازسازی و اصلاح آموزش و پرورش را بدون وجود معلمان، موفقیت‌آمیز نمی‌دانند [۴]. در نظام آموزشی متمرکز همچون کشور ما که تغییرات، ساختار و عمق برنامه‌ی درسی را نشانه می‌رود، اهمیت نقش معلمان در اجرای برنامه مطابق خواست و نظر برنامه‌ریزان درسی از تغییر برنامه‌های درسی، بیش از پیش جلوه‌گر می‌شود. معلمان در این نظام‌های آموزشی ملزم به اجرایی کردن برنامه‌ای هستند که خود در تولید آن نقشی نداشته‌اند و بنابراین با آن بیگانه‌اند، لذا مسأله مهمی که در این نظام‌ها در اجرای برنامه‌ی درسی به وجود می‌آید، چگونگی تغییر معلمان متناسب با اجرای تغییرات جدید در برنامه‌ی درسی است. چراکه نشاط اصلاحات برنامه‌ی درسی بستگی به پذیرش معلمان از اصلاحات و اصول آن‌ها دارد، و انتظار می‌رود معلمان ایده‌های اصلاحات را به کار گیرند [۵].

وجود می‌آید، تجارب معلمان در مواجهه با تغییرات جدید برنامه‌داری درسی است به گونه‌ای که با ارزش‌های آن همسو باشد. چرا که تغییر برنامه‌داری درسی بدون در نظر گرفتن نقش اساسی و فعال معلمان محکوم به شکست است. این پژوهش با هدف پاسخ به سوال شناسایی راهبردهای بهبود تجارب معلمان در مواجهه با تغییر برنامه‌داری درسی با نظر به تجارب زیست شده‌شان است که از مواجهه با تغییر برنامه‌داری درسی به دست آورده‌اند انجام می‌گیرد. اهمیت انجام این پژوهش، در گرو دستیابی به فهمی از دنیای درونی معلمان در مواجهه‌شان با تغییرات برنامه‌های درسی جدید و کمک به مسئولان و دست‌اندرکاران تغییر در پیشبرد تغییرات برنامه‌های درسی است.

### روش پژوهش

برای انجام پژوهش حاضر از روش پدیدارشناسی استفاده شده است. این روش نیز در پژوهش‌هایی معطوف به محتوای تجربه بشری که مستلزم ادراک، تفکر و عمل است، استفاده می‌شود و به ادراکات مشترک افراد را برای دستیابی به فهمی از زیست جهان‌شان مورد بررسی قرار داده و به روشنگری از چگونگی اثرگذاری این ادراکات مشترک بر عمل آنان می‌پردازد [۱۴]. این پژوهش در شهرستان نظرآباد استان البرز انجام شده است. روش نمونه‌گیری در این پژوهش، هدفمند از نوع ملاکی است. بدین معنی که افرادی برای مطالعه انتخاب شده‌اند که دارای تجربه مواجهه با تغییر برنامه‌داری درسی بوده و منابع اطلاعاتی سودمندی محسوب می‌شوند. از این رو ۲۰ نفر از معلمان ابتدایی و متوسطه شاغل در این منطقه آموزشی با معیار دارا بودن تجربه مواجهه با تغییر برنامه‌داری درسی، در پژوهش مشارکت داشته‌اند. انتخاب مشارکت‌کنندگان مبتنی بر ملاک الف) برخوردار بودن از تخصص لازم، ب) انتخاب بر اساس دارا بودن سابقه کار و فعالیت، ج) علاقه‌مندی به شرکت در فرآیند مصاحبه بود. ویژگی‌های جمعیت شناختی مشارکت‌کنندگان در پژوهش در جدول ۱ ارائه شده است.

کارولینا پسکووا<sup>۱</sup>، مایکل اسپورنا<sup>۲</sup>، پتر نت<sup>۳</sup> (۲۰۱۹)، در پژوهشی تحت عنوان «پذیرش معلمان از اصلاح برنامه‌داری درسی در جمهوری چک: یک دهه بعد» به این نتیجه رسید که سه متغیر مهم مرتبط در پذیرش معلمان از اصلاحات وجود دارد: ۱. رویکرد به برنامه‌داری درسی ۲. سطح مدرسه (دوره ابتدایی/دبیرستان) ۳. موقعیتی که در برنامه‌داری درسی داشتند. و پذیرش تغییرات در بین معلمان که به طور مرتب از برنامه استفاده کرده و دارای خودکارآمدی بالاتری هستند، بیشتر است. [۹]

لیندا مروین لورنزا<sup>۴</sup> (۲۰۱۸)، در پژوهشی تحت عنوان «تغییر برنامه‌داری و پاسخ معلمان، مطالعات موردی NWE» به این نتیجه‌ی کلی دست یافت که تفسیر و کاربرد معلمان از برنامه‌داری است که کلید موفقیت یا شکست آن به حساب می‌آید. [۱۰]

کنستانتینسکو<sup>۵</sup> (۲۰۱۵)، در پژوهشی با عنوان «رفتارهای معلم نسبت به تغییرات آموزشی در رومانی» بیان می‌دارد که تغییرات آموزشی به مرور زمان، شکل می‌گیرد و ما باید به این موضوع واقف باشیم؛ تغییر آموزشی بر بازسازی وظایف و تمرینات در سطح مدرسه اشاره دارد. مهم‌ترین جنبه آن احساس مسئولیت مسئولان آموزشی در مورد بهبود بخشیدن و اجرای تغییرات آموزشی است. اغلب تغییرات، فقط شامل اجرای آن‌ها نمی‌شوند بلکه شامل احساسات شخصی، هویت حرفه‌ای و موقعیت سازمانی مسئولان نیز می‌شود. [۱۱]

یکی از دلایل ناکامی تلاش‌ها اصلاحی برنامه‌داری، نادیده گرفتن معلمان و هویت آنان و همچنین موانع موجود در مسیر همراهی آنان با برنامه‌داری جدید است. نقش معلم در برنامه‌ریزی درسی یک ضرورت است و بدون آن برنامه‌ها کارایی لازم را نخواهند داشت [۱۲]. وقتی برنامه‌ریزی درسی با حرفه‌ی معلم گره خورده است، بنابراین هر تغییری که در این برنامه ایجاد شود بی‌شک نمی‌تواند و نباید معلم و تجارب اندوخته شده‌ی آن را در این فرآیند نادیده بگیرد.

از این رو با توجه به اینکه تغییر آموزشی یا برنامه‌داری درسی به تفکر و عمل معلم وابسته است [۱۳]. و آن‌ها اساسی‌ترین عامل تغییر قلمداد می‌شوند، مسأله مهمی که در اجرای برنامه‌داری به

جدول ۱: مشخصات مشارکت کنندگان در پژوهش

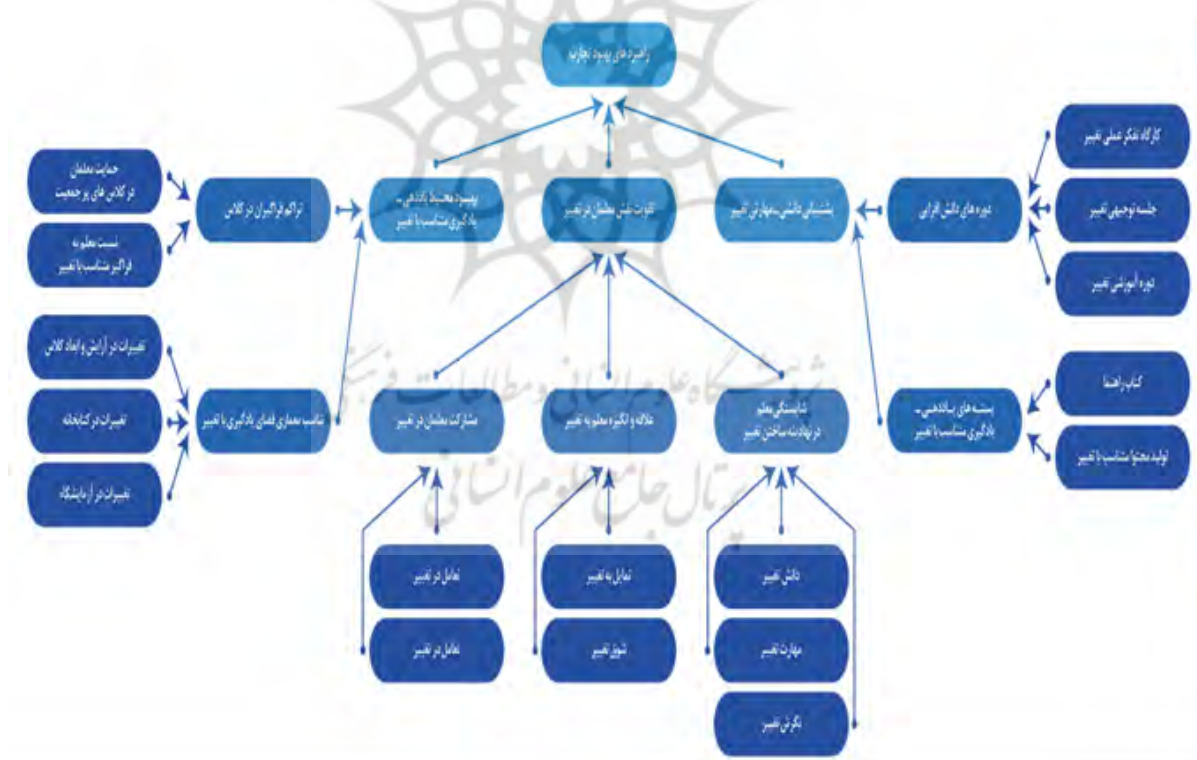
| کد | جنسیت | مدرک تحصیلی | رشته تحصیلی   | مقطع تدریس | سابقه تدریس |
|----|-------|-------------|---------------|------------|-------------|
| ۱  | زن    | کارشناسی    | زبان انگلیسی  | متوسطه اول | ۱۱          |
| ۲  | مرد   | ارشد        | جغرافیا       | متوسطه دوم | ۲۷          |
| ۳  | مرد   | کارشناسی    | آموزش ابتدایی | ابتدایی    | ۲۰          |
| ۴  | مرد   | کارشناسی    | ادبیات عرب    | متوسطه دوم | ۲۱          |
| ۵  | زن    | کارشناسی    | زیست          | متوسطه دوم | ۱۴          |
| ۶  | زن    | کارشناسی    | آموزش ابتدایی | ابتدایی    | ۱۲          |
| ۷  | زن    | کارشناسی    | آموزش ابتدایی | ابتدایی    | ۱۷          |
| ۸  | مرد   | کارشناسی    | شیمی          | متوسطه اول | ۵           |
| ۹  | زن    | کارشناسی    | آموزش ابتدایی | ابتدایی    | ۱۳          |
| ۱۰ | زن    | کارشناسی    | آموزش ابتدایی | ابتدایی    | ۲۲          |
| ۱۱ | زن    | کارشناسی    | آموزش ابتدایی | ابتدایی    | ۹           |
| ۱۲ | مرد   | کارشناسی    | آموزش ابتدایی | ابتدایی    | ۱۷          |
| ۱۳ | زن    | کارشناسی    | آموزش ابتدایی | ابتدایی    | ۱۵          |
| ۱۴ | مرد   | کارشناسی    | آموزش ابتدایی | ابتدایی    | ۱۲          |
| ۱۵ | مرد   | ارشد        | فیزیک         | متوسطه اول | ۱۹          |
| ۱۶ | زن    | ارشد        | ادبیات عرب    | متوسطه اول | ۱۸          |
| ۱۷ | زن    | کارشناسی    | آموزش ابتدایی | ابتدایی    | ۱۱          |
| ۱۸ | مرد   | ارشد        | علوم اجتماعی  | متوسطه اول | ۵           |
| ۱۹ | مرد   | کارشناسی    | آموزش عربی    | متوسطه اول | ۸           |
| ۲۰ | مرد   | ارشد        | ریاضی         | متوسطه دوم | ۷           |

برای تحلیل داده‌های پژوهش پدیدارشناختی با استفاده از روش‌های کدگذاری زنده و ارزشی به منظور یکسان‌سازی افق‌ها استفاده خواهد شد. سپس کدها با یکدیگر هم‌بافی شده و توصیف می‌شوند. در نهایت کدها براساس قرابت مفهومی، خوشه‌بندی گردید و هرکدام از خوشه‌ها توصیف گردید. در این پژوهش پس از گردآوری اطلاعات از طریق مصاحبه بر اساس روش تحلیل مضمون کد گذاری های اولیه و در نهایت کدهای انتخابی مشخص شدند و سپس به تحلیل و تفسیر هر کدام از مضامین پرداخته است.

بعد از شناسایی معلمان، در این پژوهش از مصاحبه نیمه ساختاریافته به عنوان ابزار جمع‌آوری داده‌ها استفاده شد. بدین صورت که در همان ابتدا پژوهشگر پس از معرفی خود و محرمانه بودن اطلاعات، هدف انجام پژوهش را به مصاحبه شونده‌گان اطلاع داده و سپس بر اساس سوالات تدوین شده، مصاحبه‌های فردی انجام شد و در پایان از مصاحبه‌شونده‌گان درخواست شد اگر در مورد آنچه در مصاحبه گذشته است نظر خاصی دارند مطرح کنند.

جدول ۲: نقل قول، کدهای باز، محوری و انتخابی

| کدگذاری انتخابی  | کدگذاری محوری  | کدگذاری باز   |
|--|--|---|
| پشتیبانی دانشی مهارتی تغییر برنامه درسی<br>تقویت نقش معلمان در تغییر برنامه درسی<br>بهبود محیط یاددهی - یادگیری متناسب با تغییر<br>برنامه درسی | دوره‌های دانش افزایشی<br>بسته‌های یاددهی - یادگیری متناسب با تغییر<br>شایستگی معلم در نهادینه سازی تغییر<br>علاقه و انگیزه معلم به تغییر<br>مشارکت معلمان در تغییر<br>تراکم فراگیران در کلاس<br>تناسب معماری فضای یادگیری با تغییر | - تدارک کارگاه‌های تفکر عملی تغییر -<br>برگزاری جلسه توجیهی تغییر برای معلمان -<br>برگزاری دوره آموزشی تغییر برای معلمان -<br>تهیه کتاب‌های راهنما متناسب با تغییر برنامه<br>درسی - تولید محتوای متناسب با تغییر - دانش<br>و تخصص معلم در زمینه تغییر - مهارت معلم<br>در زمینه تغییر - ایجاد نگرش مطلوب نسبت به<br>تغییر - علاقه و انگیزه معلم نسبت به تغییر<br>برنامه درسی - میزان تمایل معلم به تغییر برنامه<br>درسی - اشتیاق همراهی با تغییر برنامه درسی -<br>تعامل در تغییر برنامه درسی - هم افزایی<br>معلمان در برنامه درسی جدید - حمایت معلمان<br>در کلاس‌های پر جمعیت - نسبت معلمان به<br>فراگیران کلاس درس متناسب با تغییر -<br>تغییرات در آرایش و ابعاد کلاس درسی -<br>تغییرات در شکل و ساختار کتابخانه مدارس -<br>تغییرات در ابزارآلات آزمایشگاهی مدارس |



نمودار ۱: شبکه مضامین راهبرد های بهبود تجارب

می‌تواند مثمر ثمر باشد، نتایج تحلیل داده‌ها به منظور پاسخ به سوال اصلی مورد نظر پژوهش نشان داد که سه راهبرد اصلی را می‌توان برای بهبود تجارب معلمان در مواجهه با تغییر برنامه-درسی مورد توجه قرار داد. که هر یک از این سه راهبرد نیز به

### بحث درباره یافته ها

جهت نیل به اهداف تغییر لاجرم وجود شرایط و مهیا شدن امکانات برای دستیابی به آن‌ها امری غیرقابل انکار است، بهره-گیری از راهبردهایی که توانایی تسهیل‌گری این مسیر را دارند

زیر مقوله‌های فرعی‌تر به شرحی که در ادامه ذکر می‌شود، قابل تقسیم و تفسیر هستند.

### پشتیبانی دانشی - مهارتی تغییر

**دوره های دانش افزایی:** این یک حقیقت است که دوره دیدن و آموزش معلمان بر روش تدریس آن‌ها تاثیرگذار خواهد بود و بر تمامی عناصر برنامه تاثیر مثبت خواهد گذاشت و بی-توجهی یا کم‌توجهی به آن باعث عقیم شدن آموزش و به تبع آن ایجاد ضعف در خروجی آموزش خواهد شد. و اصلی ترین مانع در اجرای تغییر در برنامه درسی آن است که معلمان نگرش درستی نسبت به تغییر به دست نیاورند. از سوی دیگر جان اف می<sup>۶</sup> معتقد است آموزش ضمن خدمت باعث می‌شود دانش و اطلاعات، مهارت‌ها، رفتارها و نگرش‌های کارکنان بهبود یابد و در نتیجه منجر به افزایش کارایی در شغل فعلی، کسب شرایط بهتر برای احراز مقدمات بالاتر و بالا بردن راندمان کاری و افزایش تولید شود [۱۵]. در پژوهشی وزیری (۱۳۸۳)، به این نتیجه رسید که میزان تاثیر آموزش ضمن خدمت در افزایش انگیزه معلمان، افزایش دانش و آگاهی معلمان، کارایی مطلوب و استفاده از روش‌های متنوع تدریس معلمان در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان موثر است. [۱۶]

یافته‌های این تحقیق نشان داد یکی از راهبردهایی که برای بهبود تجارب معلمان به کرار پیشنهاد می‌شود برگزاری دوره‌های دانش افزایی و ایجاد زمینه برای دستیابی معلمان به مهارت‌های جدید متناسب با تغییر است. همچنین شرکت کننده هجدهم اظهار داشت: «تغییراتی که قبلاً دوره گذاشته میشه یک جور اعتماد به نفس به آدم میده که باعث میشه با حال خوب‌تری تو کلاس حضور پیدا کنم و تغییرات رو پیش ببرم». در همین راستا به اعتقاد پژوهشگر قبل از تدوین یک برنامه درسی جدید در سطوح بالای تصمیم‌گیری، باید به واقعیت و امکانات لازم برای اجرای آن نیز توجه شود و برگزاری دوره‌های توجیهی و دانش افزایی برای معلمان ضرورت دارد. چرا که معلمان از کلیدی-ترین اجزای نظام آموزش و پرورش محسوب می‌شوند و با کوشش آن‌ها است که اهداف متعال نظام آموزشی کشور محقق می‌شود.

**بسته های یاددهی - یادگیری تغییر:** در سند برنامه درسی ملی، بسته‌ی آموزشی شامل کتاب کار دانش آموز، کتاب راهنمای معلم، مجلات آموزشی و کمک آموزشی، کتاب‌های الکترونیکی و رسانه‌های دیگر است. در پژوهشی حسینی خواه و همکارانش (۱۳۹۲)، به نقل از فولان نشان دادند که عمده‌ترین دلیل عدم موفقیت تغییر در مدرسه، مربوط به نظام اجتماعی حاکم بر آن است نه محدودیت‌های فنی. اما اگرچه وجود یا

عدم وجود امکاناتی از قبیل بسته‌های آموزشی نمی‌تواند دلیل توفیق دانش آموزان یا شکست آنان باشد، ولی یافته‌های این تحقیق طبق گفته‌های معلمان نشان دهنده این است که اجرای برخی از تغییرات برنامه درسی نیازمند دسترسی معلمان به بسته‌های آموزشی متناسب با آن است. به طوری که محدودیت در استفاده و بهرمندی از این بسته‌های آموزشی سبب عدم توفیق تغییرات برنامه درسی خواهد شد. لکن استفاده بهینه از این امکانات علاوه بر بهره‌وری بیشتر تغییر برنامه درسی، باعث بهبود تجارب معلمان در مواجهه با این تغییرات خواهد شد. [۱۷].

### تقویت نقش معلمان در تغییر

**شایستگی معلم در نهادینه ساختن تغییر:** مجری اصلی برنامه درسی معلم است. هر قدر آگاهی معلم بیشتر و جامع تر باشد و هر قدر معلم از صلاحیت علمی و آموزشی لازم برخوردار باشد، امکان رسیدن به اهداف نیز بیشتر می‌شود [۱۸]. معلمان باید از ادبیات و نظریه‌های برنامه درسی آگاهی داشته باشند به دلیل اینکه کیفیت تدریس به آگاهی و عدم آگاهی آنان بستگی دارد و باید در برنامه‌ریزی تدریس از این نظریه‌ها و تحقیقات استفاده کنند. [۱۹]

همان طور که در پژوهشی دلزلوالوا<sup>۷</sup> (۲۰۱۵)، به این نتیجه رسید که کیفیت سواد خواندن دانش آموزان، نهفته در صلاحیت معلمان (دانش، تجربه و نگرش) برای توسعه این پدیده است [۲۰] و مطالعاتی که توسط میدکوسویکا<sup>۸</sup> (۲۰۱۰)، انجام شده تاکید بر توسعه قابلیت حرفه‌ای را عامل موثری بر تغییر اعتقادات و عملکرد معلمان، یادگیری دانش آموزان، اجرای اصلاح‌های آموزشی، تقویت رابطه معلمان در اجرای راهبردهای گروهی و همکاری گسترده در کلاس درس، جامعه، تعیین هدف‌ها و وظیفه‌های آموزشی و یادگیری، تغییر در راهبردها و روش‌های تدریس، تغییر موفقیت، وظیفه شغلی عامل درونی در فرایند یادگیری است. [۲۱] مایرز و ایگرسون<sup>۹</sup> (۲۰۰۶)، نیز معتقد هستند که رشد قابلیت‌های حرفه‌ای معلمان تاثیر مثبت و قابل توجهی را بر نگرش معلمان بر عملکردشان، در داخل و خارج از کلاس درس ایجاد می‌کند و باعث افزایش بهبود و رشد معلمان در شناسایی هدف‌ها برای دانش آموزان می‌شود. [۲۲] همچنین هانتلی<sup>۱۰</sup> (۲۰۰۸)، معتقد است شایستگی‌های معلمان را در سه حوزه دانش حرفه‌ای، عمل حرفه‌ای و تعهد حرفه‌ای تقسیم بندی کرده است. معلمانی که دارای شایستگی حرفه‌ای هستند می‌توانند نسبت به مواجهه با تغییر برنامه درسی تجارب بهتری کسب کنند. چراکه این معلمان با بهره‌گیری از شایستگی‌های خود از جمله دانش تخصصی، در تعامل با تغییر برخورد بهتری دارند. بدیهی است که معلم متخصص در این زمینه می‌تواند

### بهبود محیط یاددهی - یادگیری متناسب با تغییر

**تراکم فراگیران در کلاس:** امروزه یکی از شاخص‌های اثر گذار بر کیفیت آموزشی، شمار دانش آموزان و فضای یاددهی - یادگیری است. یافته‌های این پژوهش در بخش اول این مقوله نشان دهنده این است که تراکم زیاد دانش آموزان در کلاس باعث شده که معلمان فرصت انجام تمام قسمت‌ها یا بخش‌هایی از تغییر را نداشته باشند. در واقع جمع کردن تعداد زیاد دانش آموزان در یک کلاس آن هم با وجود انرژی، تحرک، جنب و جوش و اختلاف سلیق بین آن‌ها با بهانه کمبود فضای آموزشی اگر چه تا حدودی در صرفه جویی هزینه‌ها موثر است اما مشکلات و هزینه‌های فراوانی در زمینه آموزش و پرورش ایجاد می‌کند. از این رو پیشنهاد می‌شود که تعداد دانش آموزان کلاس‌ها متعادل و متناسب سازی شود تا اجرای تغییرات برنامه‌درسی آسان تر و مطلوب‌تر گردد و این گامی مهم و ریشه‌ای در روند یک تعلیم و تربیت سازنده است

**تناسب معماری فضای یادگیری با تغییر:** محققان به پیچیدگی ارتباط بین شکل و خواص فیزیکی مدارس و آموزش و یادگیری پی برده‌اند. در واقع فضای ظاهری خوب و کافی، تجهیزات و میز و صندلی مناسب، محیط تمیز و منظم، باعث احساس خوب دانش‌آموزان شده و در نتیجه در آموزش و یادگیری تأثیرگذار است [۲۶]. این عوامل و بسیاری از عوامل دیگر در اثر بخشی کیفیت مدارس دخیل‌اند. پس باید همه عوامل در نظر گرفته شوند. لذا با توجه به یافته‌های پژوهش می‌توان نتیجه گرفت در صورتی که اعمال تغییرات برنامه‌درسی، با توجه و اهتمام مضاعف نسبت به متناسب سازی فضاهای آموزشی همراه باشد، علاوه بر اجرای تغییر، باعث بهبود تجارب معلمان نیز می‌شود.

### نتیجه گیری

متولیان برنامه‌ریزی درسی اگر چه دارای دانش و تخصص لازم در حوزه برنامه درسی می‌باشند اما غفلت از تجربه معلم و اقتضاعات محیط واقعی کلاس درس در هنگام تصمیم‌گیری برای تغییر، موجب می‌گردد که اهداف قصد شده از آن تغییرات به شکل کامل و مطلوبی محقق نگردد. معلمان نه فقط به عنوان مجریان برنامه‌های درسی بلکه به عنوان بازوهای توانمند برنامه‌ریزان درسی و آموزشی در تغییر یا اصلاح برنامه‌ها باید به حساب بیایند.

با توجه به یافته‌های به دست آمده از این پژوهش میتوان اینگونه استدلال کرد که یکی از عوامل اصلی در موفقیت تغییرهای برنامه درسی توجه و اهتمام به تجارب معلمان و تلاش جهت بهبود این تجارب می‌باشد. به طوری که با بهبود

راهکارهای مناسبی را در فرایند یاددهی - یادگیری برای پیشرفت تحصیلی دانش آموزان نیز تعبیه نماید و به آن‌ها در جهت موفقیت تحصیلی در راستای اهداف تغییر همراهی نماید. [۲۳]

**علاقه و انگیزه معلم به تغییر:** معلمان حرفه‌ای از صلاحیت عاطفی نیز برخوردار هستند. صلاحیت عاطفی، مجموعه علائق معلم نسبت به مسائل و موضوعات مرتبط با تعلیم و تربیت است. معلم علاقه‌مند، به عنوان یک الگو، تاثیر بسیار مثبتی در جلب علاقه‌ی شاگردان به درس و برنامه‌ی درسی دارد. این علاقه‌مندی به خودی خود تاثیر مهمی بر رفتار دانش آموزان دارد. معلمان می‌توانند علاقه‌مندی خود را به مطالبی که تدریس می‌کنند، افزایش دهند؛ حاصل این کار بار آمدن دانش آموزان با توجه و علاقه‌مند است. اگر معلم نسبت به مطالبی که تدریس می‌کند بی‌علاقگی و بی‌رغبتی نشان دهد، ایجاد انگیزه در دانش آموزان عملاً غیرممکن خواهد بود و بر عکس، کسالت‌آورترین مطالب همراه با معلم با انگیزه و با علاقه می‌تواند برای دانش آموزان مطبوع و جالب باشد. از نظر استرانگ<sup>۱۱</sup> (۲۰۰۲)، ویژگی‌های عاطفی یا رفتارهای احساسی و اجتماعی معلم، بیش از روش تعلیم تربیت او موثر و مفید می‌باشد. معلمان علاقه‌مند به تغییر و نوآوری و به طور کل به تدریس، علاوه بر اینکه باعث بهبود تجارب خود از تغییر برنامه‌درسی شده‌اند، دانش آموزان را نیز در مسیر تغییر علاقه‌مند و همراه کرده‌اند. البته به اعتقاد پژوهشگر بخشی از این علاقه و انگیزه‌ها عامل بیرونی دارند که متولیان امر تصمیم‌گیری در آموزش و پرورش می‌توانند در ایجاد آن نقش موثری داشته باشند. [۲۴]

**مشارکت معلمان در تغییر:** راهبرد دیگر بهبود تجارب معلمان را می‌توان مشارکت دادن آنان در حوزه‌های مختلف تصمیم‌گیری و اجرای برنامه‌ی درسی دانست. آموزش و پرورش ما همان قدر که تحت تاثیر برنامه‌های درسی قرار دارد، از خود معلمان نیز متأثر است. موفقیت و شکست برنامه‌های درسی در گرو همکاری و مشارکت معلمان است. قلمروهای مشارکت معلمان را مشتمل بر حوزه‌هایی نظیر تدوین مواد برنامه‌ی درسی، عضویت در گروه برنامه‌ریزی درسی، انجام پژوهش در سطح کلاس درس و برنامه‌ریزی درسی در سطح مدرسه تعریف می‌کند. [۲۵] اگر معلمان در سطح محتوا برنامه‌ی درسی و شیوه‌های آموزشی تاثیر بگذارند، پیشرو تغییرات خواهند بود. مشارکت دادن فعال معلمان در برنامه‌ریزی‌های تغییر موجب می‌شود که با توجه به حس تعهدی که نسبت به تغییر برنامه‌ی درسی در آنان شکل می‌گیرد، با مسئولیت پذیری بیشتری با تغییر همراه شوند.



- [4] Safi A, Primary education, secondary and high school education, Tehran, Samat Publications, 2011.
- [5] Park M, Sung YK. Teachers' perceptions of the recent curriculum reforms and their implementation: What can we learn from the case of Korean elementary teachers? *Asia Pacific Journal of Education*, 2013; 33(1): 15-33.
- [6] Zarghani A, Khandaghi A, Shabani B. Change as a human phenomenon: desirable change in the process of implementing new curricula from the perspective of teachers, *Quarterly Journal of Qualitative Research in the Curriculum*, 2017; (9): 44-80.
- [7] Mohammadi R, Kian M, Ali Asgari M. An Analysis of Teachers' Attitudes Towards Changing the New Reading and Writing Curriculum in the Fourth Grade of Elementary School, *Quarterly Journal of Qualitative Research in the Curriculum*, 2017; (8): 53-79.
- [8] Razaqi A, Joulaei N. A Survey of Teachers' Attitudes Towards Changes in Elementary School Textbooks, Second National Conference and First International Conference on New Research in Humanities, Tehran, Vira Capital Institute of Managers, 2015.
- [9] Peskova K, Spurná M, Knecht P. Teachers' acceptance of curriculum reform in the Czech Republic: One decade later. *CEPS Journal*, 2019; 9(2): 73-97.
- [10] Lorenza LM. Curriculum change and teachers' responses: a NSW case study. 2018.
- [11] Constantinescu M. Teachers' attitudes toward educational changes in Romania. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2015; 177: 61-64.
- [12] Fathi Vajargah K. Feasibility study of teachers' participation in the curriculum planning process in the Iranian education system, *Journal of Educational Innovations*, 2004.
- [13] Fullan M. The new meaning of educational change. Routledge. 2007.

تجارب معلمان در مواجهه با تغییر برنامه درسی، با توجه به نقش اصلی آن‌ها در اجرای برنامه درسی و اینکه معلمان بی‌واسطه-ترین گروه درگیر با تغییر برنامه‌درسی می‌باشند، میتوان آن را به گونه‌ای به عنوان ضامن اجرای مطلوب برنامه درسی در نظر گرفت. که این امر مشارکت دادن دیدگاه و تجارب معلمان در تمامی ابعاد برنامه درسی از تصمیم‌گیری تا اجرا را طلب می‌کند.

### قدردانی

در پایان از تمامی معلمان و دبیران منطقه آموزشی شهرستان نظرآباد استان البرز و تمامی متخصصان برنامه درسی که در راستای تکمیل این پژوهش همکاری داشتند، کمال تشکر و سپاس را دارم.

### واژه نامه

|                          |                    |
|--------------------------|--------------------|
| 1. Karolina Peskova      | کارولینا پسکوا     |
| 2. Michaela Spurna       | مایکل اسپورنا      |
| 3. Petr Knecht           | پتر نت             |
| 4. Linda Merewyn Lorenza | لیندا مروین لورنزا |
| 5. Constantinescu        | کنستانتینسکو       |
| 6. Jone F. May           | جان اف می          |
| 7. Dolezalova            | دلزالوا            |
| 8. Mitkovska             | میدکووسیکا         |
| 9. Myers and Aygrsvn     | مایرز و ایگرسون    |
| 10. Huntly               | هانتلی             |
| 11. Stronge              | استرانگ            |

### فهرست منابع

- [1] Toh Y, So HJ. ICT reform initiatives in Singapore schools: a complexity theory perspective. *Asia Pacific Education Review*, 2011; 12(3): 349-357.
- [2] Parsa A. A Survey of Teachers' Attitudes and Behavioral Tendencies regarding the Advancement of New Curricula, *Quarterly Journal of Curriculum Studies*, 2007; 1 (4), 103-138.
- [3] National Curriculum Document of the Islamic Republic of Iran, Secretary of the National Curriculum Production Plan, Tehran, Educational Research and Planning Organization of the Ministry of Education, 2011.

- [20] Doležalová J. Competencies of teachers and student teachers for the development of reading literacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2015; 171:519-525.
- [21] Mitkovska Snezana Jovanova The need of continuous professional teacher development. *astip, Bulevar JNA 4/13*. 2010.
- [22] Meiers M, Ingvarson L. Investigating the links between teacher professional development and student learning outcomes, Vol. 1. Barton, ACT: Commonwealth of Australia. Retrieved December. 2006.
- [23] Huntly H. Teachers' work: Beginning teachers' conceptions of competence. *The Australian Educational Researcher*, 2008; 35(1): 125-145.
- [24] Stronge JH. Qualities of effective teachers. Alexandria, VA: Association for supervision and curriculum Development. 2002.
- [25] Elbaz F. Research on teacher's knowledge: The evolution of a discourse. *J. Curriculum Studies*, 1991;23(1): 1-19.
- [26] Uline C, Tschannen-Moran M. The walls speak: The interplay of quality facilities, school climate, and student achievement. *Journal of educational administration*. 2008.
- [14] Willis G. Phenomenological research: Bio-global perceptions, translated by Bakhtiar Shabani Varki, in Mahmoud Mehr Mohammadi et al. (Translators), *Curriculum study methodology 228-246*, Tehran, Samat Publishing, 2010.
- [15] Fathi Vajargah K. In-service training planning for employees, Tehran, Samat Publishing, 2011.
- [16] Vaziri Serashk S. Investigating the effect of in-service training on increasing the quality of primary school education in Isfahan, Master Thesis in Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences, Islamic Azad University, Khorasgan Branch, Isfahan, 2004.
- [17] Hosseini Khan A, Salarvandiyan S. Rethinking the Teacher's Position and Role in Curriculum Change from the Perspective of Seymour Bernard Cerson and Elliott Eisner, *Proceedings of the National Conference on Curriculum Change*, Birjand, Birjand University, 2013.
- [18] Malaki H. *Teacher Development Magazine*, May, 1994; (101).
- [19] Glickman CD, Gordon SP, Ross-Gordon JM. *Supervision and instructional leadership: A developmental approach*. Allyn & Bacon/Longman Publishing, a Pearson Education Company, 1760 Gould Street, Needham Heights, MA 02494. Web site: <http://www.abacon.com>. 2001.