

## طراحی الگوی برنامه درسی بهسازی معلمان دوره ابتدایی در نظام آموزشی ایران

محسن عبدالهی<sup>۱</sup>

محبوبه عارفی\*<sup>۲</sup>

کوروش فتحی واجارگاه<sup>۳</sup>

اباصلت خراسانی<sup>۴</sup>

(تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۹/۰۶؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۹/۲۴)

### چکیده

هدف اصلی این پژوهش طراحی الگوی برنامه درسی بهسازی معلمان دوره ابتدایی در نظام آموزشی ایران است. این پژوهش از نوع کیفی و مبتنی بر نظریه داده‌بنیاد (نوع کلاسیک) انجام شده است. جامعه آماری شامل صاحبان نظران و دست‌اندرکاران در زمینه بهسازی معلمان دوره ابتدایی است که شیوه انتخاب آن‌ها هدفمند از نوع گلوله برفی بود. در مجموع با ۲۱ نفر که شامل ۱۴ عضو هیأت علمی دانشگاه و ۷ متخصص و دست‌اندرکار حوزه بهسازی معلمان بود، مصاحبه به عمل آمد. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختارمند در طی سه مرحله رمزگذاری باز، انتخابی و نظری تحلیل و مقوله‌سازی شد که در قالب الگوی مفهومی بدین صورت شکل گرفت: علل و ضرورت (تحقق اهداف نظام آموزشی، به‌روزرسانی قابلیت‌های معلم، پیچیده و منعطف بودن نقش معلم، اصلاح‌گری، بالندگی معلمان و بهبود یادگیری دانش‌آموزان)، اصول و شرایط (معلم محوری، تداوم و پایداری، مدرسه‌محوری و شغل‌محوری، محتوا محوری و ابتدا بر نیازهای دانش‌آموزان، مولفه‌ها (محتوا، زمینه و فرایند)، عوامل همبسته (شخصی، محیطی، اهمیت و اولویت، کمیت و کیفیت و زمان) و نتایج یا پیامدها (معلمان، برنامه‌ها و دانش‌آموزان). برای تأمین روایی و پایایی نیز از رویکرد لینکلن و گوبا شامل: قابل قبول بودن، انتقال‌پذیری، اطمینان‌پذیری و تأییدپذیری استفاده شد. در پایان نیز بر مبنای یافته‌ها و نتایج به دست آمده، رهنمودهایی برای عملی شدن برنامه ارائه شده است.

**کلیدواژه‌ها:** بهسازی معلمان، الگوی برنامه درسی، دوره ابتدایی، نظریه داده‌بنیاد.

- ۱- دانشجوی دکتری تخصصی برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. (این مقاله برگرفته از رساله دکتری در رشته برنامه‌ریزی درسی دانشگاه شهید بهشتی است.)
- ۲- دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. (مسئول مکاتبات [m-arefi@sbu.ac.ir](mailto:m-arefi@sbu.ac.ir))
- ۳- استاد، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.
- ۴- دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

## مقدمه

امروزه استانداردهای یادگیری در سطح جهانی ارتقا یافته و جوامع برای دستیابی به موفقیت، به کسب دانش و مهارت‌های جدید در عرصه‌های مختلف نیازمند هستند. در چنین شرایطی، معلمان باید بتوانند همسو با تحولات علمی و متناسب با نیازهای جامعه، توانایی‌های دانشی و روشی خود را ارتقا داده و از موقعیت‌های یادگیری متنوعی برای کسب عادات و مهارت‌های یادگیری مادام‌العمر خود بهره ببرند. کسب دانشها و مهارت‌های لازم در دوران کودکی بیش از هر دوره دیگری دارای اهمیت است؛ چرا که آنچه فرد در دوران نوجوانی و بزرگسالی انجام می‌دهد، تحت تأثیر تجربیات دوران کودکی است. بدیهی است که تحقق این امر تا حد زیادی به شایستگی معلمان دوره ابتدایی و به تبع آن برنامه درسی بهسازی و چگونگی بالندگی آموزگاران وابسته است (۱). برنامه درسی بهسازی معلمان باید به آنان کمک کند تا عادت «فکور بودن» را در خود تقویت کرده و با دنبال نمودن تحولات علمی و بکارگیری آن در عرصه عمل، نقش خود را به عنوان یادگیرنده مادام‌العمر در توسعه حرفه‌ای و نیز شناخت استعداد‌های دانش‌آموزان و هدایت آن ایفا کنند (۲).

جوامع در قرن ۲۱ انتظار دارند که همه کودکان برای تفکر انتقادی، حل مشکلات و خلاق بودن آماده باشد. دستیابی به این انتظار در درجه اول، بر توانمندسازی نیروی آموزشی مجرب و متعهد استوار است. به عبارت دیگر، دانش، مهارت، توانایی و تعهد معلمان امروز، آنچه برای نسل آینده دانش‌آموزان امکان پذیر است را شکل می‌دهد (۳). عصر حاضر با چالش‌های پیچیده و بسیار در جامعه، نحوه انجام کار، برقراری ارتباط با دیگران و نحوه یادگیری، معلمان را تحت تأثیر قرار داده است. عامل اصلی و تازه در این تغییرات، افزایش نقش بنیادی اطلاعات و دانش است. جامعه اطلاعاتی، جامعه دانش و جامعه یادگیری، اصطلاحاتی برای معرفی این دوره هستند. در پیوند بین جامعه و دانش، یادگیری عامل اصلی است. با وجود اهمیت تولید و توزیع دانش، دانش در جریان انتقال، تاریخ انقضایی دارد که بر توسعه حرفه‌ای و تمرین معلمی تأثیرگذار است. تغییرات اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جامعه نه تنها بر دنیای اطراف معلم تأثیر می‌گذارد، بلکه باعث تغییر دانش‌آموزان، معلم و ابزارها و وسایل مورد استفاده برای تدریس می‌شود. در زمان حاضر، معلمان باید دانش خود را در مورد تغییرات مداوم در فرایند یاددهی-یادگیری دوباره خلق کنند (۴).

همچنین در بسیاری از کشورها، نقش و عملکرد مدارس و آنچه از معلمان انتظار می‌رود در حال تغییر است. از معلمان خواسته می‌شود تأکید بیشتری بر ادغام دانش‌آموزان با نیازهای یادگیری ویژه در کلاس‌های خود داشته باشند؛ از فناوری اطلاعات و ارتباطات برای آموزش استفاده موثرتری کنند؛ بیشتر در برنامه‌ریزی بر اساس چارچوب ارزیابی و پاسخگویی شرکت کنند. و برای مشارکت والدین در مدارس

بیشتر تلاش کنند. مهم نیست که چقدر آموزش پیش از خدمت معلمان خوب بوده است، چرا که انتظار نمی‌رود که این آموزش، آموزگاران را برای مواجهه با تمام چالش‌هایی که در سراسر زندگی حرفه‌ای شان با آن درگیر می‌شوند آماده سازد. در نتیجه، نظام‌های آموزشی به دنبال ارائه فرصت‌هایی برای توسعه حرفه‌ای معلمان هستند تا سطح بالایی از تدریس و حفظ نیروی کار با کیفیت بالا را در اختیار داشته باشند. معلمان باید شایستگی‌های بیشتری در دانش و مهارت‌های حرفه‌ای و همچنین مهارت‌های آموزشی داشته باشند و موظفند هم در دانش (نظری) و هم در مهارت (عملی) مسلط باشند. همان‌طور که خواسته‌های جامعه تغییر می‌کند، معلمان باید دانش و مهارت‌های حرفه‌ای خود را به روز کنند (۵).

گفتنی است تغییرات عمیق در ساختار، برنامه درسی و جمعیت دانش‌آموزی، هویت حرفه‌ای معلمان را دچار بحران نموده است. فقدان صلاحیت‌های مرتبط برای برخورد با این موقعیت جدید باعث شده که بسیاری از معلمان هویت حرفه‌ای خود را در تنگنا ببینند (۶). فشارهای داخلی برای پذیرفتن مسئولیت‌های جدید توسط معلمان، بین معلومات و دانش قبلی آنها فاصله انداخته و بحران هویت را عمیق‌تر و بیشتر نموده است. رویکردهای جدید در تربیت و آموزش مداوم معلمان، بر اساس توسعه مفهوم رویکرد سیستمی به آموزش، در نظر گرفتن تدریس به عنوان فعالیت حرفه‌ای و سیاست‌های حمایت‌کننده توسعه حرفه‌ای به وجود آمده و آموزش نیاز مداوم زندگی حرفه‌ای معلمان شده است (۷).

باید در نظر داشت که معلمان در گسترش آموزش و پرورش نقش کلیدی دارند. مهمترین عامل، کیفیت کنش و واکنش‌هایی است که میان معلمان و دانش‌آموزان اتفاق می‌افتد. عناصر این تعامل، دانش، مهارت و حساسیت معلم از یک سو و انتظارات یادگیری، وضعیت اقتصادی و اجتماعی و ویژگی فرهنگی یادگیرندگان از سوی دیگر هستند که موفقیت یا شکست آموزش و پرورش را تعیین می‌کنند. بنابراین به کار گماردن تواناترین و شایسته‌ترین افراد برای حرفه معلمی حیاتی‌ترین مسأله است، و حیاتی‌تر از آن برنامه‌های بهسازی و توانمندسازی معلمان است تا برای معلمان این فرصت پیش‌آید تا دانش و مهارت خویش را در طول دوران خدمت افزایش دهند. کیفیت هر نظام آموزشی در نهایت به کیفیت معلمان آن جامعه وابسته است (۸).

## مبانی نظری

در زمینه بهسازی معلمان تعاریف گوناگونی توسط صاحب نظران ارائه گردیده است. از جمله از نظر انگستروم، گاستاوسن، اسونسون<sup>۱</sup> (۹) بهسازی معلمان یعنی «هر برنامه سازماندهی شده، رسمی یا غیررسمی که تلاش دارد به معلمان در بهبود کیفیت تدریس کمک کند». آن‌ها بهسازی معلمان را یادگیری مستمر معلمان به عنوان افرادی حرفه ای می دانند. ریشتر، کانتر، کلوسمن، لودکه و بامرت<sup>۲</sup> (۹) بهسازی معلمان را فعالیتی بلندمدت دانسته اند که دامنه آن از آموزش معلمان در دانشگاه تا دوره‌های ضمن خدمت در هنگام اشتغال و مطالعه فردی را در بر می گیرد. فتحی و اجارگاه (۱۰) نیز اعتقاد دارد بهسازی معلم مجموعه اقدامات و فعالیت هایی است که با هدف فراتر رفتن از نقایص کار معلمان، در قالب برنامه‌های بلندمدت انجام می گیرد. در این فرایند، بهسازی معلمان از شکل دوره‌ها و اقدامات برنامه‌ریزی شده و رسمی خارج شده و جنبه غیررسمی، منعطف و مداوم دارد.

پدیده بهسازی معلمان معطوف به شایستگی‌های آنان است که طیف گسترده ای از مهارتها و دانشهایی که یک معلم نیاز دارد را دربرمی گیرند و شامل ابزار یادگیری عمقی محتوی، کاربرد ارزیابی‌های گوناگون، درک توسعه انسانی، توانایی کار با یادگیرندگان مختلف، مهارتهای ارتباطی قوی، برنامه‌ریزی‌های ساختاری، و توانائی مشارکت قوی با والدین، همکاران و جامعه می‌باشد (۱۱).

بهسازی حرفه‌ای معلمان در قالب‌های متعددی قابل انجام است از جمله: دوره‌ها و کارگاه‌های آموزشی، همایش‌ها و سمینارهای آموزشی، برنامه‌های تحصیلی، برنامه‌های مشاهده از مدارس دیگر<sup>۳</sup>، شبکه توسعه حرفه‌ای<sup>۴</sup>، تحقیقات فردی و مشترک، مرشدی و مربی‌گری<sup>۵</sup>، و مشاهده همتا<sup>۶</sup>. بهسازی معلمان به عنوان یک فعالیت مستمر با تمهید شرایط و پیش‌بینی سازوکارهای خاصی اتفاق می‌افتد. موفقیت این فعالیت که فرایند مداوم رشد و استانداردسازی شایستگی‌های معلمی را در بر می‌گیرد، بیش از هر چیز وابسته به حضور فعال و خودانگیخته معلم است. طراحی جریان بهسازی معلمان، پیش‌نیاز لازم برای نیل به چنین موقعیتی است. چنین رویکردی که بر بستر فرهنگ آموزش و یادگیری شکل گرفته و شکوفا می‌شود، اجرای زنجیره‌ای از فعالیت‌های ناظر بر توسعه حرفه‌ای معلمان را موجب می‌گردد. در چنین

<sup>۱</sup> Engström, Gustafsson & Svenson

<sup>۲</sup> Richter, Kunter, Klusmann, Lüdtke & Baumert

<sup>۳</sup> Qualification programmes

<sup>۴</sup> Professional development network

<sup>۵</sup> Mentoring

<sup>۶</sup> peer observation

موقعیتی است که یادگیری به عنوان یک ارزش کلیدی شناخته می‌شود و در همه فعالیت‌ها مورد حمایت قرار می‌گیرد. فرایندهای بهسازی قابلیت خود را در فراهم‌سازی چنین موقعیتی برای رشد حرفه‌ای معلمان پدیدار می‌کنند. با این فعالیت، همزمان زنجیره‌ای از فعالیت‌های ناظر بر توسعه حرفه‌ای معلمان به مرحله اجرا درمی‌آید (۱۲).

توسعه حرفه‌ای معلمان باید موجب ۱- تعمیق دانش معلمان از موضوعات درسی؛ ۲- بهبود مهارت‌های آموزشی در کلاس درس؛ ۳- نگهداشت بهسازی در زمینه‌های فردی، و در آموزش و پرورش به طور کلی؛ ۴- تولید و کمک دانش جدید برای حرفه تدریس؛ و ۵- افزایش توانایی برای نظارت بر کار دانش‌آموزان، به منظور ارائه انتقادات و پیشنهادهای سازنده به دانش‌آموزان و تغییر مناسب مسیر آموزش گردد. توسعه حرفه‌ای معلمان به منظور مدیریت بهتر چالش‌ها و شرایط جدید، اصلاح روش‌های تدریس، آگاهی بیشتر در مورد موضوعات و غیره از اهمیت کلیدی برخوردار است. وقتی صحبت از فناوری‌های جدید به میان می‌آید، توسعه حرفه‌ای مستمر ضروری است (۱۳).

بهسازی به‌عنوان یک فعالیت اساسی که با بازاندیشی مداوم عمل تربیتی و در پرتو روندهای گوناگون صورت می‌پذیرد به عنوان یک پیش‌نیاز برای رشد معلم محسوب می‌گردد. بهسازی در واقع رویکردی منعطف به یادگیری با بهره‌گیری از روشهای مختلف است که در نتیجه آن معلمان در مسیر ارتقای مهارت‌ها، باورها و توانایی‌های خود قرار می‌گیرند (۱۴). بهسازی حرفه‌ای معلمان را می‌توان به سه رویکرد عمده تقسیم کرد: ۱. استاندارد؛ این رویکرد متمرکز، بهترین رویکرد برای انتشار اطلاعات و مهارت‌های میان جمعیت بزرگی از معلمان است. ۲. وب‌محور؛ یادگیری فشرده گروهی از معلمان در یک مدرسه یا منطقه، ترویج تغییرات عمیق و طولانی مدت در روش آموزش. ۳. فردمحور؛ یادگیری مستقل، گاهی اوقات در اختیار یادگیرنده، با استفاده از منابع موجود که ممکن است شامل رایانه و اینترنت باشد (۱۵).

بهسازی معلمان بر جنبه‌های حرفه‌ای تدریس و ارتقای موقعیت اجتماعی حرفه معلمی متمرکز است. حرفه‌ای شدن فرآیندی است که به وسیله آن انجام یک حرفه یا شغل مستلزم داشتن مهارت‌های ویژه‌ای می‌شود. معلم حرفه‌ای باید درک عمیق‌تری از دانش محتوایی، رشد کودک، سبک‌های یادگیری، راهبردهای تدریس و مجموعه‌ای جدید از ارزش‌ها همراه با احترام به تفاوت‌های فردی، همکاری با همکاران و گرفتن بازخورد مداوم از تدریس و قابلیت هدایت و تغییر و ارتباط مؤثر داشته باشد (۱۶).

توسعه حرفه‌ای موثر شامل آموزش، تمرین و بازخورد، و زمان کافی و پشتیبانی پیگیرانه است. برنامه‌های موفق، معلمان را در فعالیت‌های یادگیری -شبیبه به آنچه که آنها برای دانش‌آموزان خود استفاده می‌کنند- درگیر می‌کند و توسعه جوامع یادگیری معلمان را تشویق می‌کند. علاقه‌زاینده‌ای به توسعه

مدارس به عنوان سازمان یادگیرنده و بر اساس شیوه‌هایی برای معلمان برای به اشتراک گذاشتن مهارت و تجربه خود به صورت نظام مندتر وجود دارد، بهسازی معلمان فراتر از آموزش اولیه آنها می‌تواند به اهداف مختلفی دست یابد از جمله:

- برای به‌روزرسانی دانش موضوعی افراد با توجه به پیشرفت‌های اخیر؛
- به منظور ارتقای مهارت‌ها، نگرش‌ها و رویکردهای افراد به سبب توسعه تکنیک‌ها و اهداف آموزشی جدید، شرایط جدید و تحقیقات آموزشی جدید؛
- افراد را قادر سازد تا تغییراتی را که در برنامه‌های درسی یا سایر جنبه‌های عمل تدریس ایجاد شده است، اعمال کنند؛
- برای توانمندسازی مدارس برای توسعه و اعمال راهبردهای جدید در مورد برنامه درسی و سایر جنبه‌های عمل تدریس؛
- برای تبادل اطلاعات و تخصص در میان معلمان و دیگران مثلاً دانشگاهیان و صنعتگران؛
- برای کمک به معلمان ضعیف تا موثرتر باشند. (۱۲)

در نهایت از تعاریف فوق این گونه به نظر می‌رسد که بهسازی معلمان فرایند تعاملی، زمینه‌ساز تکوین و تعالی پیوسته هویت حرفه‌ای - اخلاق و تعهد حرفه‌ای، دانش تخصصی، دانش و نگرش تربیتی، مهارت تربیتی - معلمان است. در واقع بهسازی معلمان بر برنامه ریزی، انتخاب و اجرای راهبردهایی برای کل معلمان تأکید دارد تا اطمینان دهد، آموزش و پرورش از ذخیره معلم کافی و با کیفیت، هم در حال و هم در آینده، جهت تحقق اهداف راهبردی خود برخوردار است (۱۷).

پایه‌سازی نظام بهسازی معلمان دارای آثار و دستاوردهای بسیاری است که می‌توان این دستاوردها را در سه بعد فردی، سازمانی و اجتماعی، بیان نمود. از جمله منافع فردی آن عبارتند از بالا رفتن روحیه و اعتماد به نفس معلم، فراهم آوردن پیشرفت حرفه‌ای، افزایش اثربخشی و کارایی، افزایش احساس امنیت شغلی به لحاظ تقویت توانمندی‌ها، انجام وظیفه به نحو مطلوب، رضایت شغلی قوی و پایدار، افزایش حقوق و مزایا؛ بعد سازمانی عبارت‌اند از بهره‌وری بیشتر، غیبت کمتر، دستیابی به اهداف، جابجایی و انتقال کمتر، تقویت احساس تعلق و تعهد سازمانی؛ در بعد اجتماعی دفاع از حیثیت و اعتبار سازمان، کمک به جلوگیری از بروز ناهنجاری‌های اجتماعی، کمک به دوام و استحکام کانون خانواده و غیره (۱۸).

البته برخی از پژوهشگران معتقدند، الزاماتی که بهسازی معلمان را برای آموزش و پرورش ضروری ساخته عبارت اند از: جهت دادن به استخدام معلمان جدید، افزایش و حفظ مهارت معلمان، آماده‌سازی معلمان برای آینده، ایجاد انگیزه در معلمان به وسیله خلق فرصتهای رشد برای آنها، آماده‌سازی معلمان برای احراز مشاغل بالاتر، جلوگیری از ترک خدمت یا جابجایی، رضایت شغلی و در نهایت موجب افزایش کارایی و بهره‌وری می‌گردد (۱۹).

تحقیقات نشان داده است که توسعه حرفه‌ای جزء ضروری تغییر و توسعه موفق در سطح مدرسه است. در جایی که معلمان قادر به دسترسی به ایده‌های جدید باشند و در به اشتراک گذاشتن تجربیات راحت تر باشند، پتانسیل بیشتری برای پیشرفت مدرسه و بهبود کلاس درس وجود دارد. شواهد همچنین نشان می‌دهد که توجه به یادگیری معلم می‌تواند به طور مستقیم بر بهبود یادگیری و پیشرفت دانش‌آموزان تأثیر بگذارد. در جایی که معلمان توانمندی‌های آموزشی خود را گسترش داده و توسعه می‌دهند و اهداف خود را روشن می‌کنند، احتمال بیشتری وجود دارد که آنها طیف وسیعی از فرصتهای یادگیری را برای دانش‌آموزان فراهم کنند. علاوه بر این، ادبیات تحقیق نشان می‌دهد که توسعه حرفه‌ای می‌تواند تأثیر مثبتی بر برنامه درسی و آموزش، و همچنین احساس تعهد معلمان و روابط آنها با دانش‌آموزان داشته باشد. مشارکت در توسعه حرفه‌ای مستمر<sup>۱</sup> (CPD) از معلمان حمایت می‌کند تا در نقش خود باقی بمانند، به آنها اعتماد به نفس در عملکرد خود می‌دهد و فرصتی برای به اشتراک گذاشتن نظرات و یادگیری از دیگران می‌دهد (۲۰).

به منظور تحقق بخشیدن به اهداف تعلیم و تربیت، نظام آموزش و پرورش باید علاوه بر توانایی جذب، توان حفظ و نگهداشت و بهسازی معلمان را نیز داشته باشد؛ زیرا نظام آموزشی هر کشور توسط معلمان آن کشور شکل می‌گیرد و هرچقدر سطح دانش و توانایی این معلمان بالاتر باشد آن نظام موفق تر و پویاتر است. در تاریخ آموزش و پرورش ایران، معلمان پس از استخدام، به رغم تمامی کاستی‌های نظام استخدامی، روانه کلاس درس شده‌اند و کمتر صلاحیت‌های آنان در ابعاد حرفه‌ای و تخصصی و روابط انسانی ارتقا یافته است و فقط آموزش‌های کوتاه‌مدت موردی بر اساس تغییر محتوای برخی کتب یا آموزش‌های درازمدت ضمن خدمت با محتوای حجیم آموزشی، فاقد کارایی و نامتناسب با نیازهای دانش‌آموزان به آنان ارائه شده است که با گذشت زمان دانش و آموخته‌های اولیه ناکارآمد شده، همه ساله با روش‌ها و شیوه‌های تکراری به تدریس ادامه می‌دهند (۲۱).

<sup>۱</sup> continuous professional development

به دلایل مختلف، از جمله تغییر برنامه‌های درسی، اصلاح محتوای کتابها و یا برای به روز شدن دانش، اطلاعات و مهارت‌های معلمان همه ساله دوره‌های کوتاه‌مدت ضمن خدمت زیادی در سطح مدارس، مناطق آموزشی، استانها و یا به صورت ملی برای معلمان برگزار می‌گردد. نظام و فرایند برنامه‌ریزی و اجرای این دوره‌ها تقریباً یکسان است. براساس نتایج برخی تحقیقات انجام شده پیرامون دوره‌های ضمن خدمت معلمان، علیرغم هزینه‌های مصروفه زیاد و فراگیر بودن، این دوره‌ها تاثیر چندانی در بهبود عملکرد معلمان نداشته است (۲۲).

این موضوع هر چند که به ماهیت آموزش ضمن خدمت معلمان مربوط نیست اما در عین حال نشان‌دهنده اهمیت بهسازی معلمان به دلیل ماهیت منعطف و تا حدودی شخصی شده آن در مقابل آموزش‌های رسمی و کوتاه مدت است. در واقع بهسازی، موقعیت‌های یادگیری بسیار متنوع و گسترده‌ای را برای معلمان فراهم می‌کند و غفلت از آن و تکیه صرف بر ارائه آموزش‌های کوتاه‌مدت، یک آسیب محسوب می‌گردد.

بسیاری از کشورها با تعریف معیارهایی برای معلمان، برنامه بهسازی آنها را مشخص و تعیین کرده‌اند و با تدوین سیاستها و قوانین لازم در جهت تحقق آن گام برمی‌دارند. برنامه درسی بهسازی معطوف به انتظارات و توافقات روشنی از معلمان است. شایستگی‌های مورد انتظار از آموزگار دوره ابتدایی در نظام آموزشی ایران عبارتند از:

۱. با کسب توانایی در زمینه روش‌های تدریس در حوزه‌های موضوعی دوره ابتدایی راهبردهایی را برای حل مسائل آموزشی که در فرایند تدریس با آن روبرو می‌شود شناسایی کند و نتایج بکارگیری راهبردها را در بهبود یادگیری دانش‌آموزان به همراه ملاک‌های روشن مورد ارزیابی قرار دهد.
۲. تصمیمات قابل دفاعی مبتنی بر اصول و مبانی تربیت اسلامی و یافته‌های علمی برای تاثیرگذاری مثبت بر رفتار دانش‌آموزان و تقویت هویت ایرانی-اسلامی در سطح کلاس درس و مدرسه اتخاذ نماید.
۳. از زبان آموزش برای سازمان دادن فرصت‌های یادگیری و کمک به دانش‌آموزان متناسب با ویژگی‌های آنان در گروه‌های مختلف (دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، دانش‌آموزان تیزهوش و...) بصورت منعطف استفاده کند.



۴. برنامه درسی موضوعات مختلف دوره ابتدایی را برای انطباق با ویژگی‌های بومی و نیازهای یادگیرندگان تحلیل کرده، و بر اساس مفاهیم و مهارت‌های پایه دوره ابتدایی طرح برنامه درسی را با استفاده از ظرفیت رویکرد تلفیق در سازمان دادن فرصت‌های یادگیری یکپارچه تهیه و اجرا نماید.
۵. با بکارگیری اصول و مبانی تربیت اسلامی و یافته‌ها و روش‌های علمی راه حل‌های اثربخشی را برای موقعیت‌های تربیتی در سطح کلاس درس / مدرسه شناسایی، و نتایج اجرای آن در بهبود عملکرد حرفه‌ای خود را مورد ارزیابی قرار دهد.
۶. با درک فرایند رشد شناختی و توانایی حل مسئله دانش‌آموزان در دوره ابتدایی، بتواند ماهیت کسب تجربیات دست اول و تبدیل دانش غیر رسمی به دانش سازمان‌یافته از سوی دانش‌آموزان را تحلیل و فرصت‌های یادگیری را برای توسعه توانایی‌های شناختی آنان تدارک ببیند.
۷. از فناوری اطلاعات و ارتباطات برای خلق/غنی‌سازی فرصت‌های آموزشی/ تربیتی و توسعه توانایی‌های حرفه‌ای استفاده نماید.
۸. از زبان هنر برای مطالعه و تحلیل موقعیت‌های تربیتی جهت پرورش ظرفیت‌هایی چون قوه تخیل، تصور، تفکر استعاره‌ای و شهودی در دانش‌آموزان و توانایی انعکاس احساسات و هیجانات کمک بگیرد.
۹. با مشارکت عوامل درگیر در فرایند آموزش تصمیماتی را برای پشتیبانی از یادگیری دانش‌آموزان، کمک به آنان برای حل مشکلات یادگیری و ارتقاء سطح توانایی دانش‌آموزان اتخاذ کند و از نتایج آن برای نوسازی تجربیات شخصی استفاده نماید (۱).

همچنین ضرورت بهسازی معلمان در اسناد بالادستی نیز تصریح شده است:

- بند ۳-۴- سیاست‌های کلی ایجاد تحول در نظام آموزش و پرورش: توسعه مهارت حرفه‌ای و توانمندی‌های علمی و تربیتی معلمان با ارتقای کیفی آموزش‌های ضمن خدمت و برنامه‌ریزی برای روزآمد کردن اطلاعات تخصصی و تحصیلات تکمیلی معلمان متناسب با نیاز آموزش و پرورش (۲۳)

- راهکار ۱۱/۶ سند تحول بنیادین آموزش و پرورش: استقرار ساز و کارهای ارتقای توانمندی‌های معلمان برای مشارکت موثر آنان در برنامه‌ریزی درسی در سطح مدرسه، به ویژه ساز و کارهایی که به تقویت هویت حرفه‌ای آنان می‌انجامد. (۲۴)
- بند ۳ وظایف و اختیارات اساسنامه دانشگاه فرهنگیان: توانمندسازی و ارتقای سطح تربیتی، دانشی و مهارتی فرهنگیان از طریق آموزش‌های کوتاه‌مدت پس از اخذ مجوز از مراجع ذیصلاح. (۲۵)

با این وصف بهسازی معلمان به ویژه در دوره حساس ابتدایی امری مهم است که غفلت از آن فاقد توجیه است. یادگیری مداوم برای معلمان با توجه به تغییرات مداوم و سریع در جهان امروز موضوعی اجتناب‌ناپذیر است. اگر امروزه معلمان توانایی خودیادگیری و بالندگی شخصی مستمر را نداشته باشند در تربیت دانش‌آموزان شکست خواهد خوردند. ضروری است که در این راه به معلمان راهنمایی‌ها و امکانات لازم ارائه شود. در این راستا نبود یا کمبود دانش نظری در خصوص بهسازی معلمان در کشور ما یک آسیب جدی محسوب می‌شود و این پژوهش سعی بر آن دارد که تا حد امکان این خلا را پر نماید.

این مسائل نشانگر اهمیت بهسازی معلمان به ویژه در دوره حساس ابتدایی است و پرداختن به آن برای موفقیت و تعالی یک جامعه بسیار ضروری است. در واقع کارایی معلمان وابسته به یادگیری مداوم و روزآمد شدن مهارت‌های آنان دارد. معلمان به ویژه آموزگاران دوره ابتدایی بیش از هر کسی می‌بایست در جهت تقویت شایستگی‌های خود بکوشند چرا که مخاطبان آنان کودکانی هستند که آینده‌سازان فردای کشور محسوب می‌شوند. بهسازی معلمان در ایران بیشتر معطوف به برگزاری دوره‌های آموزشی کوتاه‌مدت بوده است که بنا به دلایل متعدد معمولاً فاقد اثربخشی لازم بوده و بیشتر به عنوان ابزاری برای ارتقای شغلی معلمان به کار رفته است. در حالی که توانمندسازی معلمان محصور به این شیوه نیست و لازم است برای توانمندسازی معلمان، رویکردهای و روش‌های نوین بهسازی به کار گرفته شوند. با توجه به این واقعیتها و آسیب‌شناسی وضع موجود، این پرسش مطرح است که کدام الگوی برنامه درسی برای بهسازی معلمان دوره ابتدایی مناسب است؟

گفتنی است موضوع بهسازی معلمان در کشور ما مغفول مانده است و نهاد، ساختار و برنامه مشخصی برای انجام این امر مهم وجود ندارد. از سویی در این باره تحقیقات لازم به عمل نیامده است و هنوز محروم از فهم عمیق از موضوع بهسازی معلمان و چارچوبی برای طراحی و اجرای آن هستیم. لذا این پژوهش در پی تشریح ابعاد و ارائه الگویی برای بهسازی معلمان است و با عنایت به اسناد بالادستی در راستای «ایجاد نظام بازآموزی مستمر علمی معلمان و ایجاد انعطاف در برنامه‌های درسی تربیت معلم

متناسب با تحولات علمی و نیازهای نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی با تاکید بر رویکرد تلفیقی و به روزرسانی توانمندی‌های تربیتی و تخصصی معلمان<sup>۱</sup> طراحی و اعتباریابی شده است.

با عنایت به ضرورت فوق، هدف کلی این پژوهش یافتن ابعاد و الگوی برنامه درسی بهسازی معلمان دوره ابتدایی با استفاده از نظریه داده‌بنیاد و استخراج مقوله و مفاهیم از مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته است. بر این اساس پرسشهای زیر مطرح شدند:

۱- مقولات و مفاهیم برنامه درسی بهسازی معلمان دوره ابتدایی بر پایه نظریه داده‌بنیاد کدام است؟

۲- الگوی مفهومی برنامه درسی بهسازی معلمان دوره ابتدایی در نظام آموزشی ایران چیست؟

## روش پژوهش

این پژوهش از نوع کیفی و بر اساس نظریه داده‌بنیاد است. نظریه داده‌بنیاد روشی برای تولید یک نظریه در قالب مجموعه‌ای از فرضیه‌های مربوط به هم است که از طریق مقایسه مستمر داده‌ها به دست آمده است. این نظریه مجموعه‌ای یکپارچه از فرضیه‌های مفهومی است که از داده‌ها منتج می‌شود. در روش نظریه داده‌بنیاد به جای استفاده از داده‌ها برای آزمون نظریه، از داده‌ها برای ایجاد نظریه استفاده می‌شود. این روش شامل اقدام‌هایی منسجم است که به ظهور مقوله‌های مفهومی می‌انجامد. این مقوله‌ها به یکدیگر مرتبط شده، توضیح نظری اقدام‌هایی را ارائه می‌کنند که در حال حل کردن مسئله اصلی شرکت کنندگان حوزه بنیادی مورد مطالعه اند. نظریه داده‌بنیاد، روشی استقرایی که هدف آن، تولید نظریه‌ای جدید است که ریشه در داده‌ها دارد (۲۶).

نظریه داده‌بنیاد روشهای مختلفی دارد که در این تحقیق نوع کلاسیک آن مورد استفاده قرار گرفته است که به روش گلیزری نیر معروف است. گلیزری یکی از مبدعان نظریه داده‌بنیاد است که به روش اولیه و سنتی این نظریه پایبند مانده است. ویژگیها و پیش فرضهای روش کلاسیک نظریه داده‌بنیاد عبارتند از: ۱. مفهوم سازی انتزاعی ۲. توصیف غنی ۳. مرکزیت تفهم در تحقیق ۴. رمزگذاری باز، انتخابی و نظری ۵. آشکارسازی نظریه از داده‌ها ۶. احتمال بیشتر ایجاد یک نظریه مفهومی (۲۷).

<sup>۱</sup> سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، راهکارهای ۱۱/۳ و ۱۱/۵

در این پژوهش از شیوه مصاحبه استاندارد با سؤالهای باز پاسخ استفاده شد تا مصاحبه شوندگان آن چه را که نسبت به موضوع باور دارند و تجربه کرده‌اند را بدون سوگیری و جهت‌دهی از سوی پژوهشگر، بیان کنند. از آنجایی که هدف پژوهش کاوش و کشف ابعاد برنامه درسی بهسازی معلمان بوده است، پژوهشگر به دنبال افرادی بود که تجربه غنی از موضوع پژوهش داشته باشند، به نحوی که بتوانند مشارکت اثربخش و قابل اعتمادی را برای پژوهش ایجاد کنند. از این نظر شیوه انتخاب آن‌ها هدفمند و از نوع گلوله برفی بود تا از طریق افراد انتخاب شده درک عمیقی از موضوع مورد مطالعه در جهت ساخت نظریه بدست آورد.

بنابراین برای انتخاب مشارکت‌کنندگان دو ملاک، به شرح ذیل اتخاذ شد که دارا بودن هر دو شرط الزامی بود:

- تخصص علمی: افراد منتخب از دانش کافی در زمینه مباحث بهسازی معلمان (از حیث تألیف و پژوهش یا رشته تحصیلی و تحصیلات) برخوردار باشند.
- تجربه عملی: افرادی که در حیطه بهسازی معلمان دوره ابتدایی نقش آفرینی کرده‌اند.

براین اساس نمونه‌گیری هدفمند از طریق روش گلوله برفی انجام شد و فرایند مصاحبه‌ها با استادان دانشگاه فرهنگیان، متخصصان موضوعی و مولفان کتب معلمان که همگی در بهسازی معلمان نقش آفرینی کرده‌اند و صاحب نظر و تجربه کافی در این حیطه بودند آغاز شد و پژوهشگر پس از انجام ۲۱ مصاحبه به اشباع نظری رسید. مقصود از اشباع نظری، مرحله‌ای است که در آن داده‌های جدیدی در ارتباط با مقوله پدید نیایند، مقوله گستره مناسبی یافته و روابط بین مقوله‌ها برقرار و تأیید شده است؛ همچنین داده‌های اضافی، کمکی به تکمیل و مشخص کردن یک مقوله نظری نمی‌کنند و نمونه‌ها از آن پس مشابه به نظر می‌رسند (۲۷). مدت زمان مصاحبه‌های انجام شده حداقل ۳۰ دقیقه و حداکثر ۷۵ دقیقه بود.

چنانکه در تحقیقات کیفی از جمله نظریه داده‌بنیاد مرسوم است تحلیل داده‌ها همزمان با گردآوری داده‌ها صورت گرفت. در اینجا از روش مقایسه ثابت تحلیل داده‌ها بهره بردیم که نخستین بار گلیزر و اشتراوس آن را به عنوان ابزار ایجاد نظریه داده‌بنیاد پیشنهاد کردند. روش مقایسه ثابت تحلیل داده‌ها به شکل استقرایی و مقایسه است و از این رو برای تولید یافته‌ها به طرز گسترده در پژوهش کیفی به کار می‌رود (۲۸).

تحلیل داده‌ها یا مقوله‌سازی از طریق رمزگذاری در سه مرحله صورت گرفت:

الف- رمزگذاری باز: در این مرحله پاسخ مصاحبه‌شوندگان سطر به سطر مورد بررسی قرار گرفت و با توجه به ماهیت سوال، داده‌ها قطعه‌بندی شده و با حداقل تغییر و انتزاع به عنوان رمز مورد استفاده قرار گرفت. این رمزها را می‌توان مفاهیم یا شواهد گفتاری نامید که عین پاسخ مصاحبه‌شوندگان یا بسیار نزدیک به آن است و مرتبط با سوال مصاحبه است.

ب- رمزگذاری انتخابی: در این مرحله رمزهای باز با یکدیگر مقایسه شدند و با توجه به شباهت و همخوانی مفهومی در دسته‌های ناسازگار قرار گرفتند و برای هر دسته نام یا عبارتی انتخاب شد. این نام دلالت بر یک مقوله دارد که علاوه بر داده‌های مصاحبه، از تحلیل پژوهشگر و پیشینه پژوهش نیز نشأت گرفته است.

پ- رمزگذاری نظری: در این مرحله با اختصاص رمزهای نظری، مقولات به دست آمده با یکدیگر مرتبط شده و یک الگوی مفهومی را تشکیل دادند. برای این منظور از نخستین خانواده رمزهای<sup>۱</sup> نظری پیشنهادی گلیر با عنوان «۶. سی‌ها<sup>۲</sup>» شامل علل<sup>۳</sup>، نتایج<sup>۴</sup>، اقتضات<sup>۵</sup>، متن<sup>۶</sup>، شرایط<sup>۷</sup> و عوامل همبسته<sup>۸</sup> (با اندکی تغییر) استفاده شد (۲۹) و طرحواره جامع و جدیدی ارائه شد که نمایان‌گر الگوی برنامه درسی بهسازی معلمان دوره ابتدایی است.

برای تأمین روایی و پایایی مطالعه، روش ارزیابی گوبا و لینکلن<sup>۹</sup> به کار گرفته شد. در این روش چهار شاخص مقبول بودن، قابلیت انتقال، اطمینان‌پذیری و تاییدپذیری مورد توجه است (۳۰). در این زمینه به منظور دستیابی به هر یک از شاخصها، ضمن تعریف هر یک، فعالیتهای زیر انجام گرفت:

مقبول بودن: عبارت است از معقول بودن و معنی داشتن یافته‌ها و صرف زمان مناسب برای درک مسئله پژوهشی و سؤالات پژوهش. برای تأمین و تضمین این شاخص پژوهشگر کوشید تا با مطالعات عمیق و

<sup>۱</sup> Coding families

<sup>۲</sup> The ۶C's family

<sup>۳</sup> Causes

<sup>۴</sup> Consequences

<sup>۵</sup> Contingencies

<sup>۶</sup> Context

<sup>۷</sup> Conditions

<sup>۸</sup> Covarinces

<sup>۹</sup> Guba and Lincoln

اشراف نظری با مسئله پژوهش مواجهه کند و از طرف دیگر پژوهشگر تلاش کرد در تمامی مصاحبه‌ها چارچوب موضوعی را رعایت کرده و جستجوکننده و گردآورنده دقیقی برای داده‌ها باشد.

انتقال‌پذیری: عبارت است از کسب نظر تأییدی از متخصصان، اعتباریابی از طریق منابع مختلف و بررسی‌های چندگانه. برای تحقق این شاخص تلاش گردید تا تحلیل داده‌های مصاحبه چند بار تکرار شود تا از سوگیری و سهل‌انگاری جلوگیری شود. درگام بعد نظرهای اصلاحی و تأییدی چند متخصص و اعضای هیئت علمی دانشگاه که در پژوهش مشارکت نداشتند درباره یافته‌های پژوهش دریافت شد.

اطمینان‌پذیری: عبارت است از ثبت و ضبط تمامی جزئیات پژوهش و یادداشت‌برداری در تمامی مراحل پژوهش. در این ارتباط در تمامی مراحل پژوهش یادداشت‌برداری انجام شده‌است و وقایع‌نگاری مفصل و موشکافانه تا مرحله پایانی برای اطمینان از نتایج به دست آمده انجام شد.

تأییدپذیری: عبارت است از مستندسازی و حفظ تمامی مستندات در فرایند پژوهش برای بازرسی و رسیدگی به عنوان ابزاری برای اثبات کیفیت. در این ارتباط نیز تمامی مستندات مربوط به امر پژوهش حفظ و نگهداری شده‌است.

## یافته‌های پژوهش

برای دستیابی به پاسخ سوالات پژوهش، داده‌ها که از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته به دست آمده بودند از طریق رمزگذاری مورد بررسی قرار گرفتند. تحلیل داده‌ها رویه پیچیده‌ای است که مستلزم رفت و برگشت بین داده‌های عینی و مفاهیم انتزاعی، بین استدلال استقرایی و قیاسی و بین توصیه و تفسیر است. این معانی برداشت‌ها و بینش‌ها، یافته‌های پژوهش را شکل می‌دهند. یافته‌ها به صورت گزارش توصیفی سازمان یافته و با مضامین و مقوله‌ها خواهند آمد که از داده‌ها نشأت گرفته و به صورت الگو و نظریه داده‌ها را تشریح خواهند کرد. هر یک از اینها سطوح تحلیلی متفاوتی را منعکس می‌کنند که از پرداختن به موارد عینی در توصیف ساده تا انتزاع‌های سطح بالاتر در نظریه‌پردازی را در بر می‌گیرند.

در این راستا مفاهیم و گویه‌های بسیاری از داده‌ها استخراج شد که در قالب ۱۱۹ مقوله فرعی سامان دهی شد و این مقوله‌های فرعی تبدیل به ۲۸ مقوله اصلی شد. مقولات فرعی و اصلی با توجه به سوالات در جدول زیر نمایش داده شده است:

جدول شماره ۱. مقولات فرعی و اصلی به دست آمده

سوال	مقوله اصلی	مقوله فرعی
برداشت	آموزش ضمن خدمت	دوره‌های آموزشی رسمی بلندمدت و کوتاه‌مدت - آموزشهای سازمانی در طول دوره خدمت - جلسات و کارگاههای آموزشی طراحی شده - انتقال دانش و اطلاعات - تاکید بر آموزش سنتی
	توسعه دانش، مهارت و نگرش	افزایش دانش تخصصی و عمومی - بهبود مهارتها - تغییر در باور و بینش معلم
	ارتقای عملکرد (تدریس)	ارتقای عملکرد آموزشی معلم در مدرسه - بهبود فرایند تدریس - بهبود عملکرد و یادگیری دانش‌آموزان - تاکید بر کمک به رشد همه جانبه دانش‌آموز
	بهبود شایستگی‌های شغلی	آموزش بر اساس صلاحیت‌های مورد انتظار - ارتقای تخصص به منظور ایفای نقش سازمانی - هماهنگ‌سازی با انتظارات و اهداف نظام آموزش و پرورش - فراهم نمودن رشد حرفه‌ای
	یادگیری مشارکتی	یادگیری از همکاران - گروههای یادگیری - مشارکت و تشریک مساعی همکاران
	خودآموزی و خودراهبری	یادگیری حین عمل - خودتاملی و بهبود خود براساس بازخورد دانش‌آموزان - مطالعه و پژوهش فردی - تجارب یادگیری طبیعی - تاکید بر نقش معلم - یادگیری مادام‌العمر - بالندگی فردی
ضرورت	تحقق اهداف نظام آموزشی	بهبود اجرای برنامه درسی مدارس - همراستا کردن معلمان با اهداف نظام تعلیم و تربیت - وظیفه قانونی و اخلاقی نظام آموزش و پرورش برای بهسازی معلمان - عنصر ضروری برای اثربخشی سازمانی - نیاز معلمان به هدایت و راهنمایی
	به‌روزرسانی قابلیت‌های معلم	تغییرات علمی، فناوری، اجتماعی سیاسی، فرهنگی و اقتصادی - ظهور پدیده‌ها و ابزارهای جدید به ویژه در حوزه فناوری - تحول علوم تربیتی و دانش آموزش و پرورش
	پیچیده و منعطف بودن نقش معلم	پیچیده و موقعیت‌محور بودن تدریس و فعالیتهای آموزشی - تحول و افزایش نقش‌ها و مسئولیت‌های معلمان
	اصلاح‌گری	رفع اشکالات و اشتباهات معلمان - رفع شکافهای آموزش پیش از خدمت - اصلاح برنامه‌ها و فرایندهای آموزشی

بالندگی فردی معلم و جلوگیری از رکود- اهمیت یادگیری مادام‌العمر- ایجاد تعاملات و ارتباطات مفید میان معلمان- هم افزایی و اشتراک تجربیات معلمان	بالندگی معلمان	
بهبود یادگیری و عملکرد دانش‌آموزان - توجه به نیازهای ویژه دانش‌آموزان - توجه به تغییرات در دانش‌آموزان و تفاوت‌های آنان	بهبود یادگیری دانش‌آموزان	
مشارکت و فعال بودن معلمان - مرجعیت معلم - تعاملات موثر میان معلمان - شکوفایی فردی معلم	معلم محوری	مفروضات و اصول
یادگیری مادام‌العمر - خودپایشی و خودارزیابی پیوسته - یادگیری کاربردی و مستمر در عرصه عمل و تجربه	تداوم و پایداری	
عاملیت مدارس در چرخه فرایند بهسازی - بهسازی بر اساس وظایف شغلی - بهبود تدریس به عنوان مهمترین وظیفه معلم - لحاظ کردن مشارکت و فعالیت بهسازی معلمان در مزایای شغلی - اصلاح نظام آموزشی با محوریت مدرسه و تمرکزگرایی کمتر	مدرسه محوری و شغل محوری	
آموزش جدیدترین یافته‌های دانش تخصصی - تکیه بر بهبود روشها و فنون آموزشی	محتوای محوری (محتوای موضوعی)	
بهبود اجرای برنامه درسی دانش‌آموزان - تاکید بر آموزش تحولی برای رشد دانش‌آموزان	ابتنا بر نیازهای دانش‌آموزان	
اهداف نظام بهسازی - حمایت نظام آموزشی - ایجاد فرصتهای عادلانه برای همه معلمان - ارتباطات حساب شده با دیگر بخشهای نظام آموزشی - رهبری مشارکتی - اختصاص منابع لازم - اختصاص زمان روشن - توافق روشن از انتظارات از معلم	زمینه	
دانش تخصصی موضوعی و تدریس با کیفیت - تحقیق محوری - همکاری و تشریک مساعی - رشد و بالندگی دانش‌آموزان - طراحی و راهبردهای آموزشی - برقراری ارتباطات موثر - فناوری اطلاعات و ارتباطات	محتوا	
معیارهای بالای آموزشی - فرصتهای متنوع یادگیری- استفاده از بستر فضای مجازی- تسهیم و اشتراک گذاری تجربیات و اطلاعات- ارزشیابی و پایش مستمر- معلمان نمونه و تجارب برتر- هدایت شده از طریق داده‌های مربوط به دانش‌آموزان- ادغام آموخته‌های جدید با تجارب موجود- کاربردی کردن دانش مرتبط با یادگیری	فرایند	



عوامل موثر	شخصی (معلم)	سطح شناختی - سطح انگیزشی - میزان خودکارآمدی - سطح توانمندی شغلی
	محیطی	کلاس درس - مدرسه - جو سازمانی - محیط اجتماعی - منابع زمانی و مالی
موانع	اهمیت و اولویت	بسنده کردن به آموزش پیش از خدمت - کم اهمیت قلمداد کردن بهسازی - نبود نهاد و ساختار متولی - ناهماهنگی میان نهادهای مربوطه - فراهم نشدن منابع و امکانات
	کمیت و کیفیت	کیفیت پایین محتوا و فرایند - رویکرد سنتی و محدودنگر - بی توجهی به ارزیابی و اثربخشی - ایستایی و رکود در برنامه‌های بهسازی - مهیا نکردن سازوکارهای لازم و روشهای متنوع - فقدان پشتیبانی و راهنمایی معلمان برای مواجهه برای موقعیتهای جدید و دشوار
	زمان	اختصاص ندادن زمان مشخص برای بهسازی - مشغله معلمان و مدیران - غیر منعطف بودن زمان برنامه‌های بهسازی
پیامدها	معلمان	اثربخشی عملکرد معلمان - واکنش معلمان به تجارب بهسازی - دانش و مهارت کسب شده از تجارب - تغییرات در رفتار آموزشی
	دانش آموزان	رضایت دانش آموزان از خدمات یادگیری - بهبود یادگیری دانش آموزان - بهبود سطح زندگی دانش آموزان
	برنامه‌ها	تغییر توافقات آموزشی - تغییر فرآیندهای برنامه - ارزیابی دانش آموزان

پس از استخراج مقولات فرعی و اصلی، پژوهشگر مرحله نهایی رمزگذاری یعنی رمزگذاری نظری را انجام داد. رمزهای نظری، چگونگی ارتباط مقوله‌ها را مفهوم‌سازی می‌کنند. رمزگذاری نظری معمولاً در زمان مرتب‌سازی و یکپارچه کردن اتفاق می‌افتد. رمزگذاری باز و انتخابی، به دسته بندی، طبقه بندی و در واقع تکه تکه کردن داده‌ها می‌پردازد، اما در این مرحله و از طریق رمزهای نظری، مفاهیم و مقولات به یکدیگر پیوند داده می‌شوند. با مقایسه داده‌ها، تحلیلها و یادداشت‌ها با رمزهای پیشنهادی گلیزر مشخص شد که خانواده رمزهای<sup>۱</sup> نظری پیشنهادی گلیزر با عنوان «۶. سی‌ها<sup>۲</sup>» از خانواده مدلهای و ابعاد و عناصر برای تبیین الگوی برنامه درسی بهسازی معلمان دوره ابتدایی در ایران مناسب

<sup>۱</sup> Coding families

<sup>۲</sup> The 6C's family

است و این خانواده پیشنهادی با اندکی تغییر به کار گرفته شد. در جدول زیر یک نمونه از تمام مراحل تحلیل داده و رمزگذاری نشان داده شده است:

جدول شماره ۲. نمونه ای از فرایند مراحل رمزگذاری و تحلیل داده‌ها

رمز نظری	سوال	مقوله اصلی	مقوله فرعی	نشانه / گویه
رویکردها	برداشت	توسعه دانش، مهارت و نگرش	افزایش دانش تخصصی و عمومی	اکتساب محتوای دانشی عمیق کسب دانش عمومی بیشتر درباره فرایندهای یاددهی یادگیری افزایش دانش تخصصی
علل	ضرورت	به‌روزرسانی قابلیت‌های معلم	تحول علوم تربیتی و دانش آموزش و پرورش	تحول علوم رفتاری مجهر کردن به علم روز نیازمندی به انواع جدید مهارت‌های آموزشی
شرایط	مفروضات و اصول	معلم محوری	مشارکت و فعال بودن معلمان	مشارکت معلمان در فرایند بهسازی توسعه تعاملات معلمان رویکردهای ایفای نقش توسط افراد یادگیرنده
مولفه‌ها	مولفه‌ها	زمینه	حمایت نظام آموزشی	پذیرفته شدن به عنوان بخشی از فعالیتهای مداوم و فرصتی برای رشد معلم لحاظ کردن در ساختار آموزش و پرورش به رسمیت شناختن بهسازی در ساختار آموزش و پرورش

عوامل همبسته	عوامل موثر	شخصی	میزان خودکارآمدی	توانایی کار کردن در موقعیت‌های مبهم به‌کارگیری همزمان متغیرهای پیچیده میزان تجربه‌گرایی و عمل‌گرایی در کار معلم
عوامل همبسته	موانع	کمیت و کیفیت	کیفیت پایین محتوا و فرایند	بی‌توجهی در به‌روزرسانی برنامه با رویکرد آینده‌نگرانه آموزش‌های بی‌ارتباط با کلاس درس و یادگیری دانش‌آموزان شناسایی نکردن کیفیت‌های منجر به توسعه اثربخش حجم زیاد محتوای برنامه بهسازی
نتایج	پیامدها	برنامه‌ها	تغییر توافقات آموزشی	تغییر فرایندهای برنامه‌های مربوط به دانش‌آموزان جای دادن تجارب آموزشی جدید در برنامه‌های بلند مدت بازنگری برنامه درسی و مواد آموزشی تلاش در راستای رفع نیازهای مخاطبان به شکل انعطاف‌پذیر

پس از رمزگذاری نظری ارتباط میان مقولات فرعی و اصلی در قالب یک خانواده نظری سامان‌دهی شد. گام بعدی شناسایی مقوله هسته‌ای<sup>۱۰</sup> است. مقوله هسته‌ای عنصر مفهومی اصلی است که از طریق آن همه مقولات به هم متصل می‌شوند. مقوله هسته‌ای این پژوهش، مولفه‌های برنامه درسی بهسازی معلمان دوره ابتدایی با سه مقوله فرعی (زمینه - محتوا - فرایند) است. این مقوله هسته‌ای به تعداد زیادی از مقولات دیگر و ویژگی‌های آنها مربوط است، در داده‌ها پربسامد است و نظریه این پژوهش را

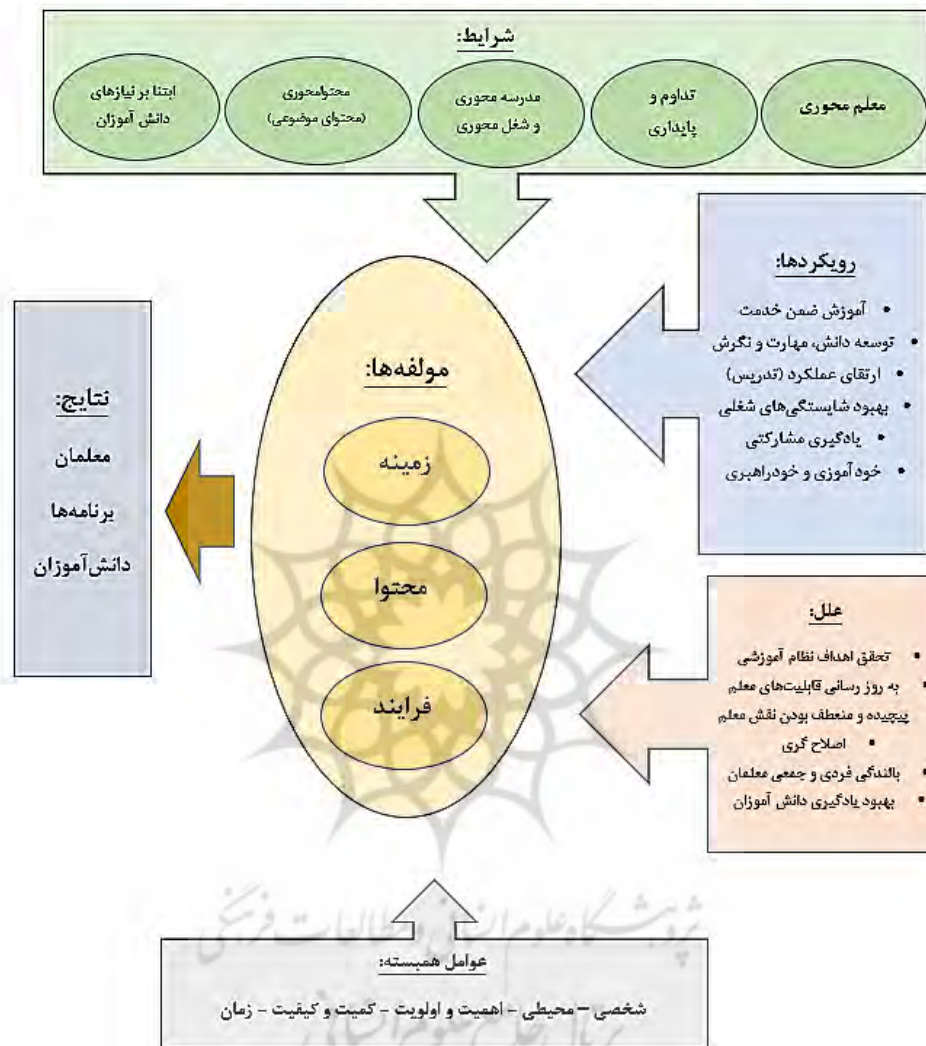
<sup>۱۰</sup> Core category

شکل می دهد. مقوله‌ها و خاصیت‌هایی دیگری که مقوله‌های به دست آمده را تعریف یا تبیین می کنند عناصر مفهومی الگو را تشکیل می دهند و همه آنها به صورت استقرایی از داده‌ها منتج شده اند.

در این راستا پژوهشگر براساس تجارب و فهم خود از مقولات به دست آمده و با الهام از ادبیات نظری موجود و مصاحبه‌های مجدد با آزمودنی‌های پژوهش و دریافت نظرهای اصلاحی متخصصان امر و اساتید دانشگاه، الگوی مفهومی نهایی را ترسیم نمود. پس از تهیه الگوی نهایی و در راستای اعتباریابی آن، همچنان که اشاره شد از نظرات ۵ تن از استادان دانشگاه و ۳ نفر متخصص نیز استفاده شد، که الگوی مذکور مورد تأیید این افراد نیز قرار گرفت. شکل شماره ۱ الگوی مفهومی نهایی برنامه درسی بهسازی معلمان در دوره ابتدایی نظام آموزشی ایران را نشان می دهد.



شکل شماره ۱. الگوی مفهومی برنامه درسی بهسازی معلمان دوره ابتدایی در نظام آموزشی ایران



جمع بندی و پیشنهادات

در این پژوهش کوشش شد تا الگوی برنامه درسی بهسازی معلمان دوره ابتدایی در ایران با استفاده از نظریه داده‌بنیاد (نوع کلاسیک) تدوین شود. تحلیل یافته‌ها نمایانگر آن است که مقوله هسته‌ای این الگو، مولفه‌های برنامه درسی بهسازی شامل زمینه، محتوا و فرایند است. زمینه برنامه درسی شامل مواردی از جمله اهداف، حمایت نظام آموزشی، ارتباطات حساب شده با دیگر بخشهای نظام آموزشی و اختصاص منابع لازم و زمان روشن است که زیربنا و پایه بهسازی محسوب می‌شوند. محتوا دربرگیرنده دانش تخصصی موضوعی و تدریس با کیفیت، فناوری اطلاعات و ارتباطات، طراحی و راهبردهای آموزشی است و به تحقیق محوری، همکاری و تشریک مساعی، رشد و بالندگی دانش‌آموزان و برقراری ارتباطات موثر معطوف است. فرایند متناظر با اجرا و ارزشیابی برنامه درسی بهسازی است و با استفاده از معیارهای بالای آموزشی و فرصتهای متنوع یادگیری و استفاده از بستر فضای مجازی موجب می‌گردد تا تسهیم و اشتراک گذاری تجربیات و اطلاعات تسهیل شود. ارزشیابی و پایش مستمر در تمام فرایند بهسازی لازم‌الاجراست. فرایند بایستی هدایت شده از طریق داده‌های مربوط به دانش‌آموزان باشد و با ادغام آموخته‌های جدید با تجارب موجود و کاربردی کردن دانش مرتبط با یادگیری توأم گردد. در بهسازی نیازمند روشهای جدید مانند اقدام‌پژوهی، روایت‌پژوهی و درس‌پژوهی هستیم و رویکرد سنتی و محدودنگر پاسخگویی مسائل معلمان نخواهد بود.

علل متعددی برای بهسازی معلمان به ویژه در دوره حساس ابتدایی وجود دارد؛ نخستین آن تحقق اهداف نظام آموزشی است. نظام آموزشی برای بهبود اجرای برنامه درسی مدارس و همراستا کردن معلمان با اهداف نظام تعلیم و تربیت ناگزیر از انجام بهسازی است. از سویی بهسازی معلمان وظیفه قانونی و اخلاقی نظام آموزش و پرورش تلقی می‌گردد و برای اثربخشی سازمانی، معلمان نیاز به هدایت و راهنمایی دارند. با توجه به تغییرات علمی، فناوری، اجتماعی سیاسی، فرهنگی و اقتصادی ضروری است قابلیت‌های معلمان به‌روزرسانی شود تا در برابر ظهور پدیده‌ها و ابزارهای جدید آمادگی لازم را داشته باشند. موقعیت‌محور بودن تدریس و تحول نقش‌ها و مسئولیت‌های معلمان از دیگر علل توجه به امر بهسازی است. بهسازی معلمان به دلیل رفع اشکالات و اشتباهات معلمان و رفع شکافهای آموزش پیش از خدمت حیاتی است و پیش‌نیازی برای اصلاح برنامه‌ها و فرایندهای آموزشی محسوب می‌گردد. از سویی یادگیری مادام‌العمر، بالندگی فردی و جلوگیری از رکود معلم اهمیت فوق‌العاده‌ای دارد و ایجاد تعاملات و ارتباطات مفید میان معلمان سبب هم‌افزایی و اشتراک تجربیات معلمان خواهد شد. در نهایت بهبود یادگیری و عملکرد دانش‌آموزان و توجه به نیازهای ویژه دانش‌آموزان از علل اصلی پرداختن به بهسازی معلمان محسوب می‌گردد.

برداشتهای متعددی از برنامه درسی بهسازی معلمان وجود دارد که نوع رویکردها به بهسازی را نشان می‌دهد. آموزش ضمن خدمت یکی از آنهاست که معطوف به دوره‌های آموزشی رسمی بلندمدت و کوتاه‌مدت

و آموزش‌های سازمانی در طول دوره خدمت معلمان می‌شود و مبتنی بر آموزش سنتی و انتقال دانش و اطلاعات است. توسعه دانش، مهارت و نگرش اقتضایی جامع‌تر و کل‌نگر به بهسازی معلمان است و سه حیطة اصلی یادگیری را در بردارد. ارتقای عملکرد آموزشی معلم در مدرسه و بهبود فرایند تدریس برداشت دیگری است که ناظر به بهبود عملکرد و یادگیری دانش‌آموزان است و تاکید بر کمک به رشد همه جانبه دانش‌آموز دارد. بهبود شایستگی‌های شغلی از طریق آموزش صلاحیت‌های مورد انتظار و ارتقای تخصص به منظور ایفای نقش سازمانی می‌باشد و هماهنگ‌سازی با انتظارات و اهداف نظام آموزش و پرورش و فراهم نمودن رشد حرفه‌ای را مدنظر دارد. از اقتضانات دیگر برنامه درسی بهسازی معلمان باید به یادگیری مشارکتی اشاره کرد که ناظر بر یادگیری از همکاران، گروه‌های یادگیری و نیز مشارکت و تشریک مساعی همکاران است. علاوه بر این خودآموزی و خودراهبری نیز رویکرد دیگری است که در آن معلم از طریق یادگیری حین عمل به خودتاملی و بهبود خود براساس بازخورد دانش‌آموزان می‌پردازد. مطالعه و پژوهش شخصی به همراه تجارب یادگیری طبیعی، بالندگی فردی معلم را در پی دارد و نقش معلم در آن اساسی و تعیین‌کننده است.

الگوی طراحی شده برنامه درسی بهسازی معلمان دوره ابتدایی شرایطی دارد که می‌بایست مد نظر قرار گیرد. نخست مشارکت فعال و مرجعیت معلم در تمام مراحل بهسازی است که تعاملات موثر میان معلمان و شکوفایی فردی معلم را به دنبال دارد. دیگر تداوم و پایداری است یعنی یادگیری بایستی مادام العمر، کاربردی و مستمر باشد و در عرصه عمل و تجربه و همراه با خودپاشی و خودارزیابی پیوسته صورت گیرد. مدرسه محوری و شغل محوری از شرایطی است که متضمن عاملیت مدارس در چرخه فرایند بهسازی است و گامی به سوی اصلاح نظام آموزشی با محوریت مدرسه و تمرکزگرایی کمتر می‌باشد. بهسازی می‌بایست بر اساس وظایف شغلی و بهبود تدریس به عنوان مهمترین وظیفه معلم انجام پذیرد و مشارکت و فعالیت معلمان در امر بهسازی در مزایای شغلی آنان لحاظ گردد. محتوامحوری بر پایه آموزش جدیدترین یافته‌های دانش تخصصی با تکیه بر بهبود روشها و فنون آموزشی از دیگر شرایط لازم است. و صد البته برنامه درسی بهسازی معلمان می‌بایست مبتنی بر نیازهای دانش‌آموزان باشد و با بهبود اجرای برنامه درسی دانش‌آموزان به سوی آموزش تحولی برای رشد دانش‌آموزان گام بردارد.

عوامل همبسته برنامه درسی بهسازی متعدد و فراوان است. مهمتر از همه خود معلم است یعنی سطح شناختی و انگیزشی معلم که نمایانگر میزان خودکارآمدی و سطح توانمندی شغلی اوست. محیط و جوکلاس درس، مدرسه، نظام آموزشی و نیز محیط اجتماعی بر توسعه حرفه‌ای معلمان تأثیری اساسی است. موانع بسیاری نیز ممکن است بر سر راه بهسازی معلمان باشد؛ یکی میزان اهمیت و اولویتی است که برای بهسازی قائل می‌شویم. در درجه اول در نظام آموزشی ایران، نهاد متولی و ساختار تعریف شده‌ای برای بهسازی معلمان وجود ندارد. میان نهادهای مرتبط با آموزش معلمان هماهنگی و ارتباطی دیده

نمی‌شود. همچنین بسنده کردن به آموزش پیش از خدمت و کم اهمیت قلمداد کردن بهسازی و فراهم نشدن منابع و امکانات نشان‌دهنده وضعیت اسفبار بهسازی معلمان در ایران است. جدا از این موضوع برنامه‌های کنونی بهسازی نیز از لحاظ کمیت و کیفیت در سطح بسیار پایینی هستند. رویکرد سنتی و محدودنگر و بی‌توجهی به ارزیابی و اثربخشی موجب ایستایی و کم‌اثر بودن برنامه‌های بهسازی شده است. مهیا نکردن سازوکارهای لازم و روشهای متنوع باعث شده است فرایند پشتیبانی و راهنمایی معلمان برای مواجهه با موقعیتهای جدید و دشوار دچار اشکال گردد. علاوه بر این اختصاص ندادن زمان مشخص برای بهسازی و غیر منعطف بودن زمان برنامه‌ها و مشغله معلمان و مدیران نیز از دیگر موانع بهسازی معلمان به حساب می‌آید.

نتایج بهسازی در سه بعد معلمان، دانش‌آموزان و برنامه‌ها قابل بررسی است. بهسازی موجب اثربخشی عملکرد معلمان به دلیل دانش و مهارت کسب شده آنان می‌شود و تغییرات در رفتار آموزشی معلم را به دنبال دارد. رضایت دانش‌آموزان از خدمات یادگیری و بهبود یادگیری و حتی سطح زندگی دانش‌آموزان از دیگر نتایج بهسازی معلمان خواهد بود. همچنین برنامه‌های آموزشی و فرایندها و ارزیابی‌ها در پی بهسازی مطلوب متحول خواهند شد. تسهیل اجرای برنامه درسی دانش‌آموزان و انتقال یادگیری و کاربرد آن موجب پیشرفت و توسعه آموزش و پرورش می‌شود. پیگیری و حمایت از اصول قطعی یادگیری و تلاش در راستای رفع نیازهای مخاطبان به شکل انعطاف‌پذیر می‌تواند بازنگری برنامه درسی و مواد آموزشی را در پی داشته باشد.

در پایان با توجه به یافته‌ها، الگوی مفهومی این پژوهش که بر پایه دانش، ادراک و تجربه اکثریت شرکت‌کنندگان در پژوهش طراحی شده است، می‌تواند معیار مناسبی برای شناخت عمیق‌تر، مطالعات وسیع‌تر و ساختمان‌دهی برنامه درسی بهسازی معلمان دوره ابتدایی، در راستای تدوین، توسعه و امکان به کارگیری این برنامه درسی باشد. رمزها، مقولات و طرحواره مفهومی این پژوهش می‌تواند مبنایی برای انجام پژوهش‌های بیشتر به ویژه از نوع کاربردی برای ایجاد نظام بهسازی معلمان دوره ابتدایی و طراحی برنامه درسی برای آن باشد. با عنایت به اهمیت و ضرورت بی‌بدیل بهسازی معلمان برای تحول بنیادین در آموزش و پرورش کشورمان، غفلت و بی‌اعتنایی فعلی نسبت به این موضوع بسیار تاسف‌آور و آسیب‌زا است. نبود نهاد متولی و ساختار مشخص برای بهسازی معلمان یک ضعف بزرگ است. دانشگاه فرهنگیان که با دارا بودن حدود ۱۰۰ واحد دانشگاهی در سراسر کشور پراکندگی دارد مسئولیت قانونی و برنامه‌ای مدون برای بهسازی معلمان ندارد و همت آن معطوف به آموزش‌های پیش از خدمت شده است. در حالی امکانات، نیروی انسانی و ظرفیت لازم برای بهسازی معلمان در این دانشگاه وجود دارد. دانشگاه فرهنگیان تعامل روشن و لازم با نظام آموزش و پرورش ندارد و صرفاً به عنوان یک کارفرمای «عملاً بیرونی» به تربیت



معلم پیش از خدمت می‌پردازد و بین دانشگاه با جامعه محلی از جمله مدارس و مناطق آموزش و پرورش نیز ارتباط مشخصی دیده نمی‌شود.

### منابع:

- ۱) Ahmadi A. General characteristics, curriculum and course titles of undergraduate courses in the field of educational sciences, majoring in primary education. ۲۰۱۵. Tehran: farhangian University.
- ۲) Mirsepasi N. Strategic Management of Human Resources and Labor Relations. ۲۰۱۰. Tehran: Mir Publication.
- ۳) Poursalim A, Arefi M, Fathi Vajargah K. Designing a Curriculum Model for the Global Citizenship Education in Elementary Schools of Iran: A Grounded-Theory based Model. New Thoughts on Education Faculty of Education and Psychology, Al-Zahra University. ۲۰۱۷ □ ۱۳ (۹): ۷-۳۸.
- ۴) Widayati A, MacCallum J, Woods-McConney A. Teachers' perceptions of continuing professional development: a study of vocational high school teachers in Indonesia. Teacher Development. ۲۰۲۱; ۲۵(۵): ۶۰۴-۶۲۱, DOI: ۱۰.۱۰۸۰/۱۳۶۶۴۵۳۰, ۲۰۲۱, ۱۹۳۳۱۵۹. <https://doi.org/10.1080/13664530.2021.1933159>
- ۵) Näkk A, Timoštšuk I. In pursuit of primary teachers' work motivation amid increased external neoliberal pressure in education. Teacher Development. ۲۰۲۱; ۲۵(۵): ۵۸۵-۶۰۳, DOI: ۱۰.۱۰۸۰/۱۳۶۶۴۵۳۰, ۲۰۲۱, ۱۸۹۹۰۴۰. To link to this article: <https://doi.org/10.1080/13664530.2021.1899040>
- ۶) Abdollahi B, Tavakoli A, Youseliani Gh. Identifying and validating the professional competencies of effective teachers. Quarterly Journal of Educational Innovations. ۲۰۱۴; ۱۳(۴۹): ۲۵-۴۸.
- ۷) Karimi, F. Study of professional qualifications of primary school teachers. Quarterly Journal of Leadership and Educational Management, Islamic Azad University, Garmsar Branch. ۲۰۰۸; ۴(۶): ۱۵۱-۱۶۶.
- ۸) Engida, Temechegn. ICT-enhanced Teacher Development Modelm, UNESCO-IICBA. ۲۰۱۱. □□□□□□ □□□□□□. □□□□□□□□□□.
- ۹) Engstrom S, Gustafsson P, & Svenson A. Education for sustainable development and the relation to learning for entrepreneurship in the national technology program in the Swedish upper secondary school – is it a “happy couple” Paper presented at the IOSTE XV International Symposium, Yasmine Hammamet, Tunisia. ۲۰۱۲.
- ۱۰) Fathi Vajargah, Kourosh. In-service training planning for staff. ۲۰۱۹ Tehran: SAMT Publication.

- ۱۱) Farmer, S, Childs A. Science teachers in northern Scotland: their perceptions of opportunities for effective professional learning. *Teacher Development*. ۲۰۲۱;۲۵(۵):۱-۲۱. <https://doi.org/10.1080/13666530.2021.1989481>
- ۱۲) OECD. *Creating Effective Teaching and Learning Environments First Results from TALIS*. ۲۰۰۹. Organisation for Economic Co-operation and Development.
- ۱۳) Fransson G, Norman F. Exploring how a digitally skilled teacher's self-understanding influences his professional learning strategies. A research cooperation between a teacher and a researcher. *Teacher Development*. ۲۰۲۱;۲۵(۴):۴۳۲-۴۴۸. <https://doi.org/10.1080/13666530.2021.1891131>
- ۱۴) Saki R. *Curriculum Research*. ۲۰۱۵. Iranian Curriculum Encyclopedia.
- ۱۵) Harwell S. *Teacher Professional Development: It's Not an Event, It's a Process*. ۲۰۰۳. CORD Publication.
- ۱۶) Ghanizadeh Graili M, Jafari P, Ghorchian N. The Impact of improving professional competencies on teachers' developing at high school (second period) in Tehran. *Managing Education in Organizations*. ۲۰۱۷;۶(۱):۵۱-۷۲.
- ۱۷) Kohandel M, Karami M, Ahanchian M, MehrMohammadi M. Representation of the controversies over the two discourses of professional development and the professional identity of the teacher from the perspective of power relations. *Journal of Fundamentals of Education*. ۲۰۱۸;۸(۲):۱۰۳-۱۲۲.
- ۱۸) Hosseini B, Nili M, Sharifi F. A Comparative Study of the Dimensions of Primary Teacher Professional Development Programs in Iran and Selected Countries, *Quarterly Journal of Research in Educational Systems*. ۲۰۲۰;۱۴ (۴۹): ۷۳-۹۰.
- ۱۹) Hejazi Y, Pardakhtchi M, Shahpasand M. *Teacher Professional Development Approaches*. ۲۰۰۹. University of Tehran Publication.
- ۲۰) Browne L, Defty C, Guo N, Hou K, Wang D, Zhuang L. Proposing an internationally focused typology to measure the impact of CPD for teachers – the Chinese internationalisation project. *Teacher Development*. ۲۰۲۱;۲۵(۹):۱-۱۸. <https://doi.org/10.1080/13666530.2021.1979092>
- ۲۱) Taheri M, Arefi M, Pardakhtchi M, Ghahremani M. Exploring the process of professional development of teachers in teacher training centers: Foundation Data Theory. *Quarterly Journal of Educational Innovations*. ۲۰۱۳;۱۲(۴۵):۱۴۹-۱۷۶.
- ۲۲) Samiei Zafarghandi Morteza. Methods of completing and improving the system while serving teachers. *Quarterly Journal of Educational Innovations*. ۲۰۱۱;۳۹(۱۰):۱۵۱-۱۷۷.
- ۲۳) General policies to create change in the education system. ۲۰۱۲. Communication from the Supreme Leader.
- ۲۴) Document of Fundamental Transformation of Education. ۲۰۱۱. Supreme Council for Cultural Revolution.
- ۲۵) Articles of Association of Farhangian University. ۲۰۱۱. Supreme Council for Cultural Revolution.
- ۲۶) Merriam Sh, Tisdell E. *Qualitative research; A Guide to Design and implementation*. translated by Alireza Kiamanesh and Maryam Dana Toos. ۲۰۱۹. Tehran: SAMT Publication.

- ۲۷) Gall M, Borg W. Gall J. Quantitative and qualitative research methods in educational sciences and psychology (translated by Nasr Esfahani et al.). ۲۰۱۷. Tehran: SAMT Publication.
- ۲۸) Creswell J, Miller D. Determining Validity in Qualitative Inquiry. Theory into Practice. ۲۰۰۰;۳۹(۳):۱۲۴-۳۰. Available online at: <http://www.jstor.org/stable/۱۴۷۷۵۴۳>
- ۲۹) Aghili, S, Alam al-Huda J, Fathi Vajargah K. Designing a curriculum model for moral education in the Elementary school of the Iran's Educational System. Journal of Research in Teaching. ۲۰۱۸;۶(۴):۱-۲۳.
- ۳۰) Bazargan A. Introduction to qualitative and mixed research methods. ۲۰۱۱. Tehran: didar Publication.

