

تغییر به منزله‌ی پدیده‌ای انسانی: تغییر مطلوب در فرآیند اجرای برنامه‌های درسی جدید از منظر معلمان

اعظم زرقانی^۱

مقصود امین خندقی^۲

بختیار شعبانی ورکی^۳

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۱۲/۱۵

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۱۰/۱۵

چکیده

پژوهش حاضر با هدف افزایش فهم و ادراک نسبت به چگونگی فرآیند تغییر معلمان همراستا با تغییرات انجام شده در برنامه‌های درسی دوره ابتدایی از طریق ورود به دنیای درونی معلمان انجام شده است. رویکرد مورد استفاده در این پژوهش، کیفی و از نوع پدیدارشناسی بوده است. داده‌های این پژوهش با استفاده از مصاحبه‌های گروهی متمرکز جمع‌آوری شده است. تعداد نمونه‌های این پژوهش که پس از مرحله‌ی اشباع داده‌ها به دست آمده، ۲۵ معلم است. برای تحلیل داده‌ها از تحلیل محتوا/مضمونی و برای افزایش اعتبار آن‌ها از تکنیک‌های کنترل عضو، نقل قول، توصیف فربه و مرور همکاران استفاده شده است. از تحلیل یافته‌های پژوهش به منظور فهم تغییر مطلوب از منظر معلمان، سه مقوله‌ی «سطح کلان»، «سطح میانی» و «سطح خرد» به دست آمد. «سطح کلان» با سه زیر مقوله‌ی «شرایط سیستمی»، «شرایط زمینه‌ای» و «شرایط سیاسی» که به طراحی تغییرات در سطح نظام آموزشی مربوط است، «سطح میانی» با سه زیر مقوله‌ی «هدف»، «محتوا» و «روش ارائه» که به برنامه‌ریزی‌های اجرایی در سطح ناحیه و مدرسه معلمان خرد با یک زیرمقوله «تصمیمات مدیریتی» که به برنامه‌ریزی‌های اجرایی در سطح ناحیه و مدرسه معلمان اشاره دارد، وضعیت مطلوب برای تغییر معلمان را توصیف کرده است. به منظور تفسیر یافته‌ها و ارتباط بین مقوله‌های مختلف نیز مقوله‌ای انتزاعی‌تر و محوری به نام «توجه به منزله‌ی پدیده‌ای انسانی» ظاهر

۱ دانش آموخته رشته برنامه‌ریزی درسی

۲ دانشیار رشته برنامه ریزی درسی دانشگاه فردوسی مشهد

۳ استاد رشته فلسفه‌ی تعلیم و تربیت دانشگاه فردوسی مشهد

شد. نتایج این پژوهش می‌تواند یاری‌گر برنامه‌ریزان درسی در اقدامات بعدی برای تغییر برنامه‌های درسی و به تبع آن، برنامه‌هایی برای تغییر معلمان باشد.

کلمات کلیدی: تغییر معلم، تغییر برنامه‌درسی، اجرای برنامه‌درسی، تغییر مطلوب از منظر معلمان، دوره ابتدایی

مقدمه

برنامه‌های درسی در هر نظام آموزشی به اقتضای نیازها و شرایط اجتماعی و تربیتی، ناگزیر از مواجهه با تغییر و تحولند. تغییرات برنامه درسی را می‌توان به دو گروه عمده‌ی تغییر سطحی^۱ و تغییر جوهری^۲ (بلنکین، ادواردز و کلی^۳، ۱۹۹۲) تقسیم کرد. در تغییر سطحی، تغییری مورد نظر است که بدون توجه به عمق و رویکرد حاکم بر برنامه‌های درسی، تنها به مدل و نوع متفاوتی از محصولات و رویه‌های موجود در نظام آموزشی اشاره می‌شود. در حالیکه مراد از تغییر جوهری، تغییری است که ساختار و عمق برنامه‌های درسی را نشانه می‌رود و انتظار است که بر این اساس، برنامه‌های درسی یا نظام آموزشی، از نظم و سازمان جدیدی برخوردار شوند (بلنکین و همکاران، ۱۹۹۲).

چنانچه برنامه‌های درسی در نظام‌های آموزشی متمرکز همچون کشور ما، با تغییراتی جوهری مواجه شوند، در آن صورت اهمیت نقش معلمان در اجرای برنامه مطابق خواست و نظر برنامه‌ریزان درسی از تغییر برنامه‌های درسی، بیش از پیش جلوه گر می‌شود. معلمان در این نظام‌های آموزشی (متمرکز) ملزم به اجرایی کردن برنامه‌ای هستند که خود در تولید آن نقشی نداشته‌اند و بنابراین با آن بیگانه‌اند، لذا مسأله مهم و معتناهی که در این نظام‌ها در اجرای برنامه درسی به وجود می‌آید، چگونگی تغییر معلمان متناسب با اجرای تغییرات جدید در برنامه درسی به گونه‌ای همسو با ارزش‌های آن است. اهمیت این امر از این روست معلمان، عاملان اصلی تغییر و اجرای برنامه‌درسی هستند (فولن، ۱۹۹۳) و چنانچه با نگاه و نگرشی منفی یا مقاومت در برابر تغییرات ایجاد شده به اجرای برنامه

1 superficial

2 substantive

3 Belenkin&Edwards&Kelly

درسی پردازند گویی تغییری در برنامه‌درسی رخ نداده و تمامی زحمات برنامه‌ریزان درسی در طراحی و اجرای تغییرات، بیهوده و پوچ می‌شود. چه اینکه برنامه‌ای اجرا نشده بسان برنامه‌ای تولید نشده قلمداد می‌شود و از طرفی اجرای ناکارآمد برنامه درسی هم به وجود آورنده‌ی مشکلاتی برای تولید و اجرای برنامه‌هایی مشابه در آینده خواهد شد (موسی پور و صابری، ۱۳۸۹)

در دوره ابتدایی از نظام آموزش و پرورش کشورمان ایران، برخی از برنامه‌های درسی متناسب با همسوسازی با سند برنامه درسی ملی (۱۳۹۰) با تغییراتی به تعبیر بلنکین و همکارانش، جوهری همراه شده‌اند. برنامه درسی ریاضی، یکی از آن برنامه‌هاست که معلمان را نیز برای اجرای صحیح و مورد انتظار برنامه‌ریزان درسی با چالش‌هایی مواجه کرده است. این چالش‌ها برای آن دسته از معلمان که مجبورند تحت خواسته سازمانی به اجرای تغییراتی پردازند که بینش و نگرش و حتی احساس مثبتی نسبت به اجرایش ندارند، بیشتر جلوه گر می‌شود.

باقری (۱۳۸۷) عمل را مبتنی بر سه مبدأ معرفت، میل و اراده می‌داند. معرفت یعنی انگاره، گمان و باورهایی که انسان نسبت به امری دارد و اولین عامل اثرگذار در انجام عمل است، در تولید تمایل و گرایش انجام عمل در انسان نیز اثرگذار است. در مرحله‌ی بعدی یعنی ارادی نیز انسان از میان امیال مختلفی که بر مبنای معرفتی حاصل آمده‌اند به گزینش مبادرت می‌کند و به آن، صورت عملی می‌بخشد. بنابراین با این تعریف برای تغییر تصمیمات عملکردی معلمان باید تغییر در باورها، ادراکات و نیز گرایشات و عواطف آن‌ها را مطمح نظر قرار داد. وایت ورث و کایو^۱ (۲۰۱۵) تغییر معلمان را تغییرات در باورها، ادراکات و اقدامات آن‌ها تعریف کرده‌اند، همچنان که از مرور آثار شولمن^۲ (۱۹۸۶)، فنسترماکر^۳ (۱۹۹۴)، کلارک و پیترسون^۴ (۱۹۸۴) و ریچاردسون^۵ (۱۹۹۰) نیز می‌-

1 Whitworth&Chiu

2 Shulman

3 Fenstermacher

4 ClarkandPeterson

5 Richardson

توان به چنین تعبیری از تغییر معلمان دست یافت. آنان با بررسی مطالعات پژوهشی، دو پارادایم عمده را در حوزه‌ی تغییر معلم شناسایی می‌کنند که به دو عنصر رفتار، و باورها و بینش‌های معلم اشاره دارد. پارادایم فرآیند-محصول^۱ با تمرکز بر بررسی رفتارهای معلم در مقایسه با رفتارهای قابل مشاهده‌ی دانش‌آموزان که تا قبل از دهه‌ی هشتاد میلادی پارادایم پژوهشی مسلط در این حوزه بوده و پارادایم شناخت معلم^۲ که به بررسی فرآیندهای شناختی نهفته در پس رفتار معلم می‌پردازد و در دهه‌ی ۸۰ میلادی به ظهور رسیده است.

البته توجه و تمرکز بسیار بر حوزه‌ی شناختی در آثار محققان، برخی دیگر از محققان را بر آن داشت تا از تأثیر بعد مغفولی به نام هیجان^۳ معلمان در فرآیند تغییر معلم پرده بردارند. پژوهش‌هایی همچون پژوهش‌های هارگرویز^۴ (۱۹۹۸، ۲۰۰۱، ۲۰۰۴)، لی و یین^۵ (۲۰۱۱)، فرید، منسفیلد و دوبوزی^۶ (۲۰۱۵) و چن^۷ (۲۰۱۶) از جمله پژوهش‌هایی هستند که به اهمیت این بعد به ویژه نقش احساسات و انگیزه‌ها در تدریس و تغییر معلمان پرداخته‌اند. این بعد، همان عنصر گرایشی یا عاطفی مطرح شده در نظریه انسان عامل باقری (۱۳۸۷) نیز هست. این پژوهش‌ها از نقش بینش، عواطف و احساسات معلمان در فعالیت-های عملی‌اش پرده برداشته‌اند. بدین معنی که هرچقدر باورها، بینش‌ها و گرایش‌ها و نگرش‌های معلمان نسبت به پدیده‌ای همچون تغییر مثبت‌تر باشد، امکان نشان دادن عملکردی مثبت و ماندگار در جهت اجرای تغییر نیز بیشتر است.

با مروری دیگر بر مجموعه پژوهش‌هایی که به بررسی عوامل اثرگذار بر تغییر معلم پرداخته‌اند، می‌توان به طور کلی عوامل اثرگذار بر تغییر معلم را به دو دسته‌ی عوامل درونی و عوامل بیرونی طبقه‌بندی کرد. عوامل درونی در بردارنده عواملی شخصی همچون

1 process-product

2 teacher cognition

3 emotion

4 Hargreaves

5 Lee&Yin

6 Fried&Mansfield&Dobozy

7 Chen

باورها و ادراکات (لاگریج^۱، ۲۰۱۱)، دانش (آتشک و ماهزاده، ۱۳۸۹؛ برندفور^۲ و همکاران، ۲۰۱۳) و نگرش‌ها (پارسا، ۱۳۸۶؛ کتابدار، ۱۳۸۷؛ تمجیدتاش و همکاران، ۱۳۹۱) یا ترکیبی از عوامل مذکور تحت عنوان فرهنگ معلمی (میرعرب رضی، فردانش و طلایی، ۱۳۹۲؛ داداشی، موسی پور و صفائی موحد، ۱۳۹۵) و یا عواملی زمینه‌ای مانند تجربه‌ی تدریس (سان^۳، ۲۰۱۰؛ لاگریج، ۲۰۱۱) هستند. عوامل بیرونی نیز یا دربردارنده‌ی عوامل فرهنگی همچون اجتماع یادگیری یا فرهنگ مدرسه (تم^۴، ۲۰۱۵؛ جوراسیت- هاریسون و رکس، ۲۰۱۰) فشار و نگرش منفی همکاران (روتجر^۵، ۲۰۰۳) و یا شامل عواملی مانند بودجه، منابع مدرسه، اهداف، فرآیندها و سیاست‌های سنجش منطقه‌ای یا ملی (فریل و برایت^۶، ۲۰۰۱، نقل شده در دایسون^۷، ۲۰۰۷) است که عواملی ساختاری نام می‌گیرد.

این دسته‌بندی نشان می‌دهد که در تغییر عملکرد معلمان، تنها عوامل درونی همچون بینش، نگرش و احساس نیست که اثرگذار است. بلکه عواملی بیرونی نسبت به معلم نیز هستند که تغییرات اثرگذاری بر عملکرد معلمان می‌گذارند. بدین معنی که حتی اگر معلمان بینش، نگرش و احساس مثبتی هم نسبت به تغییر داشته‌باشند اما تحت تأثیر نگاه منفی برخی همکارانشان، کمبود منابع و ابزارهای آموزشی در اختیارشان و حتی نوع ارزیابی‌هایشان که در نتیجه عدم اصلاح سیاست‌های حمایت‌گراانه نظام آموزشی مورد توجه است، عملکرد مؤثر و مطلوبی در جهت اجرای تغییرات برنامه‌درسی از خود نشان نمی‌دهند.

در کشور ما تحقیقات اندکی در حوزه تغییر معلمان در هر یک از ابعادی که بدان اشاره شد، انجام شده است. از این میان، تحقیقاتی که کلیه عوامل اثرگذار بر تغییر معلمان

1 Laughridge

2 Brendefur

3 Sun

4 Tam

5 Roettger

6 Friel&Bright

7 Dyson

را نیز در یک مطالعه مورد توجه قرار داده باشند اندک‌ترند. این پژوهش تلاشی در جهت پر کردن این خلاء در میان مطالعات مربوط به حوزه تغییر معلمان است. این مقاله با هدف پاسخگویی به سؤالی در ارتباط با انتظارات معلمان از وضعیت مطلوب در مسیر تغییرشان با نظر به تجارب زیست‌شده‌شان است که از مواجهه با اجرای تغییرات در برنامه‌های درسی به دست آورده‌اند. اهمیت انجام این پژوهش، در گرو دست‌یابی به فهمی از دنیای درونی معلمان در مواجهه‌شان با اجرای تغییرات در برنامه‌های درسی جدید و کمک به مسئولان و دست‌اندرکاران تغییر و اجرا در پیشبرد بهتر تغییرات برنامه‌های درسی در ایران است.

روش پژوهش

برای انجام این پژوهش 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 (ویلیس^۱، ۱۳۸۹: ۲۲۹) و به ادراکات مشترک افراد را برای دست‌یابی به فهمی از زیست‌جهان‌شان مورد بررسی قرار داده و به روشنگری از چگونگی اثرگذاری این ادراکات مشترک بر عمل آنان می‌پردازد. (ویلیس، ۱۳۸۹). روش نمونه‌گیری در این پژوهش، روش نمونه‌گیری هدفمند است. بدین معنی که افراد و مکان‌هایی برای مطالعه انتخاب شده‌اند که درباره اجرای برنامه درسی ریاضی، منابع اطلاعاتی سودمندی محسوب می‌شوند.

این پژوهش در یکی از نواحی آموزشی^۲ شهر مشهد انجام شده است. منطق‌گزینش این ناحیه تحت پوشش قرار گرفتن انواع مدارس و معلمانی با سوابق تدریسی مختلف است. به منظور انتخاب هدفمند معلمان و شناخت بیشتر از برخی ویژگی‌های آنان نیز پرسش‌هایی از معلمان به عمل آمد. معلمانی که اظهار تمایل به شرکت در مصاحبه کرده بودند، با توجه به دو معیار علاقمندی به معلمی و نیز دارا بودن سابقه‌ی تدریس کتب

1 Willis

۲ گمنام بودن ناحیه، به دلیل محدودیت مجوز مسئولان آموزش و پرورش در انتشار نتایج است

ریاضی قبل و بعد از تغییرات آغاز شده از سال ۹۰ در یک پایه‌ی خاص، برای شرکت در این پژوهش گزینش شدند. اطلاعات مورد نیاز این پژوهش با مصاحبه‌های گروهی متمرکز^۱ از معلمان انتخاب شده، به دست آمد. از آنجا که حجم نمونه در پژوهش‌های کیفی پس از دستیابی به اشباع داده‌ها مشخص می‌شود. اشباع داده‌ها در این پژوهش پس از مصاحبه با گروه چهارم مشاهده شد اما به منظور اطمینان بیشتر، مصاحبه با گروه پنجم نیز پی گرفته شد تا اشباع داده‌ها محرز شود. لذا در مجموع ۲۵ معلم شرکت کننده در ۵ مصاحبه‌ی گروهی متمرکز، نمونه‌های اصلی این پژوهش را تشکیل می‌دهند. این پژوهش با مشارکت ۵ گروه از معلمان انجام شد. در دو گروه، ۶ نفر، دو گروه ۴ نفر و یک گروه، ۵ نفر حضور داشتند. اطلاعات حاصل از هر گروه به استثنای گروه اول و دوم طی دو جلسه تقریباً ۱۲۰ دقیقه‌ای، گردآوری شد. جلسه گروه اول، ۳۰ دقیقه و جلسه‌ی گروه دوم، تقریباً ۶۰ دقیقه به طول انجامید. اطلاعات گروه پنجم نیز طی یک جلسه ۱۲۰ دقیقه‌ای جمع آوری شد. در مجموع، داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها طی ۸ جلسه مصاحبه گروهی متمرکز به دست آمد. اطلاعات جمعیت شناختی افراد شرکت کننده در هر گروه در جدول شماره ۱ ارائه شده است.

جدول شماره ۱. مشخصات جمعیت‌شناختی گروه‌های مورد مطالعه

شماره گروه متمرکز	جنسیت		پایه تدریس					سابقه تدریس				مدرک				نوع مدرسه			موافقت با تغییرات		
	زن	مرد	۱	۲	۳	۴	۵	۶	بلائی ۲۰	زیر ۱۰ و ۱۰ تا ۲۰	زیر ۱۰	دیپلم	فوق دیپلم	لیسانس	فوق لیسانس	دولتی	غیر دولتی	ع	ح	متوسط	زیاد
۱	۶	-	۲	۲	۲	-	-	-	۵	۱	-	-	۲	۴	-	۶	-	۱	۱	۱	۴
۲	۶	-	-	-	۲	۴	-	-	۳	-	۳	-	۲	۳	۱	۳	۳	۱	۱	۴	۱
۳	۴	-	۲	۱	۱	-	-	-	۲	-	۲	-	۲	۲	-	۲	۲	۱	۱	-	۳
۴	۴	۱	۱	-	۱	۲	۱	-	۲	۲	۱	-	۱	۲	۲	۲	۳	۱	۱	-	۴
۵	۴	-	-	-	-	۲	۱	۱	۴	-	-	۱	۱	۲	-	۴	-	۱	۱	۱	۲

اطلاعات به دست آمده از این پژوهش از تحلیل پاسخ‌های معلمان به یکی از چند سؤال مصاحبه و سایر پاسخ‌های مرتبط آنان که در خلال پاسخگویی به سایر سؤالات مورد توجه بود، به دست آمده است. این سؤال، وضعیت مطلوب تغییر از منظر معلمان را مورد پرسش قرار می‌داد. تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌های گروهی متمرکز با مکتوب کردن محتوای جلسات ضبط شده در پایان همان روز انجام مصاحبه و در برخی موارد روز بعد از آن آغاز می‌شد. در این مرحله سعی بر این بود به بافت و زمینه بحث‌ها از حیث سکوت‌ها، مکث‌ها، خنده‌ها و سایر هیجانات مشارکت کنندگان و نیز فرآیند تعامل و ارتباط میان آن‌ها توجه شود. پس از آماده شدن متن مکتوب، داده‌ها طی چند مرحله کدگذاری شد. در آغاز متن آماده شده، چند بار توسط پژوهشگر مورد مطالعه قرار گرفت تا یک طرح و برداشت کلی برای تحلیل در ذهن پژوهشگر نقش ببندد و از بافت یا زمینه بحث که در تحلیل مصاحبه‌های متمرکز گروهی باید مورد توجه قرار گیرد غفلت نشود. در مرحله بعد با نظر به برداشت کلی پژوهشگر از متون، بر مبنای نوع پاسخ مشارکت کنندگان به سؤالات تسهیل گر جلسات، حیطه یا محدوده کلی پاسخ مشخص شده و کدی به آن اختصاص داده می‌شد، سپس هر متن، سطر به سطر خوانده می‌شد و بر مبنای درک و دریافتی که از چند سطر و یا پاراگراف به دست می‌آمد، عباراتی کوتاه و مبین معنای آن سطور به عنوان یک کد در نظر گرفته می‌شد. سپس مجموعه کدهای به دست آمده در هر محدوده یا حیطه کلی پاسخ‌ها به تفکیک مورد بررسی مجدد قرار می‌گرفت و از مجموع چند کد، مقوله‌ای که معرف آن‌ها باشد بدان‌ها اختصاص می‌یافت. برای کدگذاری، واحد تحلیل باید مشخص باشد. اینکه برای تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌های گروهی متمرکز از واحد تحلیل فرد یا گروه استفاده شود، بین صاحب نظران، اختلاف است، اما با توجه به اینکه بحث‌های گروهی محصول نظرات افراد در یک گروه است، لذا برخی صاحب نظران بر این نظرنند که ترکیبی از آن‌ها برای در نظر داشتن واحد تحلیل مورد نیاز است. (هینیک^۱، ۲۰۰۷) بر این اساس، فرآیند کدگذاری و ایجاد مقوله‌ها برای هر گروه به طور جداگانه و

با در نظر داشتن آنچه هر مشارکت کننده در آن گروه بدان اعتقاد داشت، مورد بررسی قرار می گرفت. بخشی از داده‌ها در فرآیند کدگذاری به منظور افزایش اعتبار در اختیار دو محقق بیرونی و یک محقق همکار قرار گرفت. در ۹۰ درصد موارد پایداری کدگذاری‌ها مشهود بود. همچنین کلیه فرآیند پژوهش نیز با تأیید یک محقق بیرونی همراه بود.

برای اعتبار بخشی به یافته‌های این پژوهش از معیارهای چهارگانه‌ی لینکلن و گوبا^۱ یعنی باورپذیری^۲، انتقال‌پذیری^۳، اطمینان‌پذیری^۴ و تأییدپذیری^۵ (کرسول، ۲۰۰۷) استفاده شده است. به منظور رعایت معیار باورپذیری از تکنیک کنترل عضو^۶ که به معنای مورد پرسش قرار دادن معنای مورد نظر مصاحبه شوندگان در مرحله گردآوری داده‌ها به منظور اصلاح بدفهمی‌ها یا اطمینان از برداشت درست از سخنان آنان است استفاده شده است. برای انتقال‌پذیری، از راهبرد توصیف فربه و غنی^۷، برای اطمینان‌پذیری از راهبرد مرور همکاران^۸ به ویژه در کنترل فرآیند کدگذاری داده‌ها و برای تأییدپذیری یافته‌ها نیز از نقل قول^۹ یعنی شواهدی از گفته‌های هریک از مصاحبه‌شوندگان استفاده شده است.

یافته‌های پژوهش

نتایج تحلیل داده‌ها به منظور پاسخ به سؤال اصلی مورد نظر پژوهش نشان داده که این وضعیت را می‌توان ناظر به سه حوزه‌ی کلان، میانی و خرد مورد توجه قرار داد. هر یک از این سه حوزه نیز به زیر مقوله‌هایی فرعی‌تر به شرحی که در ادامه می‌آید قابل تقسیم و تفسیرند.

- 1 Linkoln&Guba
- 2 credibility
- 3 transferability
- 4 dependability
- 5 confirmability
- 6 membercheck
- 7 richandthickdescription
- 8 peerreviewordebrieffing
- 9 quoting

حوزه‌ی کلان

سطح کلان به چگونگی تغییری اشاره دارد که در سطح نظام آموزشی متمرکز کشور، برای تمامی شهرها و نواحی به طور یکسان برقرار است. این مقوله‌ی کلی در بردارنده‌ی سه زیر مقوله‌ی شرایط سیستمی که به زیرمقوله‌هایی فرعی، قابل تقسیم است؛ شرایط زمینه‌ای و شرایط سیاسی است.

شرایط سیستمی

شرایط سیستمی به شرایطی اشاره دارد که در سیستم یا نظام آموزش و پرورش کشور مورد انتظار معلمان برای وضعیت مطلوب تغییر است. زیر مقوله‌های به دست آمده برای توصیف این شرایط به سه مورد اشاره دارد: داشتن برنامه‌ریزی بلند مدت و لزوم سرمایه‌گذاری روی معلمان، جلب مشارکت و رضایت معلمان برای انجام تغییر و لزوم تناسب بین تمامی اجزاء نظام آموزشی در فرآیند تغییر.

داشتن برنامه‌ریزی بلند مدت و لزوم سرمایه‌گذاری روی معلمان، یکی از شرایط مطلوب برای تغییر در هر نظام آموزشی وجود برنامه‌ای بلندمدت و به دنبال آن برداشتن گام‌هایی سنجیده و منطقی در اجراست که بدین ترتیب به ایجاد آمادگی در معلمان برای ورود به اجرای تغییر در آینده‌ی نزدیک هم کمک شود. معلمان گروه‌های متمرکز شماره ۱، ۲ و ۴ به طور صریح در نظراتشان نسبت به وضعیت موجود اعلام می‌کردند، نداشتن برنامه‌ای بلندمدت برای تغییر و شتابزدگی در اجرای آن بود. به عنوان مثال به این سخن شرکت کننده‌ی شماره‌ی ۲۴ از گروه متمرکز پنجم توجه کنید: «این کتابا رو شب می‌خوانن، صبح تغییر می‌دن بعد میان به قول معروف، یک هفته، ده روز استاد می‌بینن می‌فرستند اینجا!» (گروه متمرکز شماره‌ی ۵، شرکت کننده‌ی شماره‌ی ۲۴).

اجرای تغییر در نظام آموزشی با اضافه شدن پایه‌ی ۱۶م به این نظام از سال ۱۳۹۱، نمونه‌ای از این بی برنامه‌گی و شتابزدگی در کلام معلمان بود. در حالیکه طبق منطق و برنامه، مناسب‌تر آن بود که از سال ۱۳۹۶ این پایه به پایه‌های موجود در نظام آموزشی افزوده گردد. یکی از پیامدهای این نوع اجرای شتابزده و بی‌برنامه‌ی تغییرات در نظام‌های

آموزشی که در گروه‌های اول و دوم بیشتر مورد تأکید قرار گرفت، آسیب دیدن دانش-آموزانی است که در تعامل با تجربه‌ی اول معلم در اجرای برنامه‌درسی جدید قرار می‌گیرند. این سخن شرکت‌کننده‌ی شماره‌ی ۲۱ در مورد یکی از قربانیان این نوع بی‌برنامگی که فرزند خودش بود، مؤید این نظر است:

پسر من که اون سال ششم بود، الان دهم است. اون و پسرای مثل اون، الان فراری اند از ریاضی. نه اینکه خنگ باشه، هوشش خوبه. الان یک‌ماه قبل کارنامه‌اش رو گرفتم، تجدید بود، علی‌رغم اینکه تمام کلاس‌های فوق‌العاده‌ی ریاضی رو رفت، ها!! ایراد کجاست؟ اینه که پسر ما از پایه‌ی ششم ضعیف بود (گروه متمرکز شماره‌ی ۴، جلسه‌ی دوم، شرکت‌کننده‌ی شماره‌ی ۲۱).

یکی از الزامات این با برنامه‌بودن و برنامه‌ریزی بلند مدت داشتن، توجه به سرمایه‌هایی انسانی همچون معلمان به عنوان مجریان برنامه‌های درسی است. این مقوله در گروه‌های متمرکز شماره‌ی ۱ و ۳ و ۴ با شدت کمتر و در گروه متمرکز شماره‌ی ۲ با شدت بسیار، تأکید شده است. توجه به معلمان و مورد توجه قرار گرفتن آن‌ها در اجرای تغییرات در کلام این معلمان با اولویت‌دهی به تغییر معلمان بر تغییر کتاب‌ها درسی بیان شده است. بدین معنی که در برنامه‌ریزی بلندمدت و طبق برنامه‌ی از پیش موجود لازم است طبق گام-های مشخص و از پیش تعیین شده‌ای اول به آماده‌سازی معلمان هم به لحاظ روانی و هم به لحاظی ذهنی و فکری و عملی در طول مدت زمانی نه نسبتاً کوتاه، پرداخت و سپس اجرایی شدن تغییرات را با تغییر کتاب‌ها درسی و اعلان عمومی آن به صورت رسمی آغاز نمود. در ادامه، بخشی از صحبت‌های معلمان شرکت‌کننده در گروه متمرکز دوم (جلسه‌ی اول) ارائه شده است. لحن شرکت‌کننده‌ی شماره‌ی ۸ همچون سایر سخنانش که در نقد وضعیت موجود بیان می‌شد لحنی بود که از ناراحتی او و تمسخرش از این وضع حکایت داشت.

- چطور میشه برنامه‌ریزی کرد برای تغییر معلمان؟ (گروه متمرکز ۲، جلسه‌ی اول، تسهیل‌گر)

- از معلمان شروع کنن. توجیه کنند نه با یک ساعت یا به قول همکارمون ۶ ساعت! (گروه متمرکز ۲، جلسه‌ی اول، شرکت کننده‌ی شماره‌ی ۱۰)
- اول باید معلم رو آموزش بدن. زمان رو در نظر بگیرن. قبل از اینکه کتاب را تغییر بدن، باید اول معلم آموزش دیده باشه بعد کتابا رو عوض کنن (گروه متمرکز ۲، جلسه‌ی اول، شرکت کننده شماره ۷).
- همیشه که اینا اول کتاب رو تغییر می‌دن بعد می‌خوان معلمان را عوض کنن! کتاب رو تغییر دادن چون فلان کشورها، اصلاً تو جلسه به ما گفتن ما طبق فلان کشور و فلان کشور و مثلاً کانادا که خیلی مهاجر ایرانی داره، کتاب ریاضی ما با سبک و سیاق کتابای اونجا تطبیق داره خب در کشور کانادا که از دوستان خود من هم اونجا بودن گفتن اول به ماها دوره دادن! اول ما آموزش دیدیم بعد کتاب، تغییر کرد! اول آموزش معلم بوده بعد تغییر کتاب! ما اول تغییر کتاب داریم، شاید آموزش معلم هم خواهد بود! (گروه متمرکز ۲، جلسه‌ی اول، شرکت کننده شماره‌ی ۸).
- اگه رسیدیم معلم رو آموزش می‌دیم و گرنه خودشون برن دنبالش! (گروه متمرکز ۲، جلسه‌ی اول، شرکت کننده شماره‌ی ۷).
- دو نکته‌ی مهم در کلام این شرکت کننده قابل طرح است. اول اینکه برداشت این معلم از وضعیت تغییر و اجرا تغییرات در نظام آموزشی حاکمیت نوعی نگاهی ابزاری است. در نگاه فنی و ابزاری نسبت به تغییر، آنچنان که در فصل دوم تشریح شد، این پیش فرض مطرح است که مشارکت معلمان در تغییرات به صورت خود به خود به وقوع خواهد پیوست. این موضوع از جمله‌ی آخر به روشنی استنباط می‌شود. نکته‌ی دیگر اینکه در نظر این معلم، وضعیت مطلوب، وضعیتی است که معلم بر کتاب درسی اولویت داشته باشد و این برخلاف وضعیت قبل از حاکمیت نوعی نگاهی انسانی به تغییر پرده بر می‌دارد. لزوم تغییر معلمان قبل از تغییر کتاب به معنای در نظر داشتن فرآیند طولانی مدت آشنا سازی معلمان با تغییرات جدید و تغییر تدریجی ارزش‌ها، باورها و هنجارهای آنان در طول زمان و متناسب با تغییرات مورد نظر برنامه‌ریزان درسی ریاضی است.

جلب مشارکت و رضایت معلمان. این مقوله به اهمیت توجه به رضایت معلمان از خود تغییر و فرآیند آن و نیز مشارکت تمامی آن‌ها در این تغییرات حکایت می‌کند. اگرچه طبق آنچه از منابع علمی و اسناد مربوطه بر می‌آید در فرآیند تغییر برنامه‌های درسی طیف حداقلی از معلمان نیز مشارکت دارند اما اغلب معلمان گروه‌های متمرکز ۳ و ۴ و ۵ و تا حدی نسبتاً ضمنی در گروه دوم، چنین بیان می‌کردند که نظرات آن‌ها در تغییرات جدید برنامه درسی ریاضی نه تنها پیش از اجرای تغییرات در نظر گرفته نشده بلکه در حین اجرا و برای اعمال نظراتشان در باب رفع اشکالات موجود در کتاب‌ها جدید نیز محلی از اعراب ندارد. به عنوان مثال، شرکت‌کننده‌ی شماره‌ی ۲۰ از گروه متمرکز چهارم لزوم و اهمیت نظرخواهی از معلمان در تغییر را با مثال جالبی توصیف کرده است:

مثلاً همسرم می‌خواد منزل ما رو تغییر بده آیا یکدفعه بره خونه جدید بگیره بگه بیا برو بشین تو خونه جدید؟! خب قبلش نباید نظر من رو پرسه که شما چجور خونه‌ای می‌خوای؟ مشکلات تو این خونه چی بوده؟ خونه‌ی جدیدت دلت می‌خواد چه ایده‌ال‌هایی داشته باشه، فضایش برایت بهتر باشه تا اینکه یکدفعه منو بیرن تو یک خونه بگن این خونه جدید. بیا برو توش بشین و هیچ نظر منو نخوان. تقریباً این حالت رو داره دیگه! (گروه متمرکز شماره‌ی ۴، جلسه‌ی دوم، شرکت‌کننده‌ی شماره‌ی ۲۰).

مورد توجه قرار دادن معلمان قبل و در حین اجرای برنامه‌های درسی جدید با دریافت نظراتشان و ارائه‌ی بازخورد حاصل از این دریافت به آنان، نه تنها از مقاومت آن‌ها در مقابل تغییرات دیکته شده‌ی بیرونی و یا به عبارتی بالایی می‌کاهد بلکه آن‌ها را به همراهی و همگامی با طراحان و برنامه‌ریزان تغییر نیز دلگرم‌تر خواهد کرد و اینگونه فرآیند تغییر دانش نظری و عملی آنان را نیز تسهیل می‌کند.

یکی دیگر از مواردی که به مشارکت معلمان در تغییر و رضایتشان از آن کمک می‌کند وجود کانال‌های ارتباطی میان مؤلفان و معلمان است که در گروه دوم مورد بحث قرار گرفت. آنچه از گفته‌های معلمان این ناحیه به دست آمد، عدم وجود چنین مسیر و کانالی در وضعیت موجود است. به عنوان مثال، شرکت‌کننده‌ی شماره‌ی ۱۲ در جلسه‌ی دوم گروه متمرکز دوم در واکنش به نظر شرکت‌کننده‌ی شماره‌ی ۸ مبنی بر منطقی نبودن

دلایل برخی تغییرات در کتاب درسی ریاضی چهارم از وضعیت موجود بی ارتباطی با مسئولان امر چنین گلایه کرد:

چرا ادارات از این جلسه‌ی مشابه شما برای ما نمیان بذارن بیان نظر ما رو بدونن؟! ارتباط برقرار کردن با مسئولین خیلی بهتره (گروه متمرکز شماره‌ی ۲، جلسه‌ی دوم، شرکت‌کننده‌ی شماره‌ی ۱۲)

یا این سخن شرکت‌کننده‌ی شماره‌ی ۱۵ که در مقام دفاع از این نظر برای دست‌یابی به فهم کامل‌تر از چگونگی تغییرات سخن می‌گفت:

شاید اگه اون چند نفری یعنی ۲۰ نفر ۱۰۰ نفری که دور هم نشستن هدف‌بندی کردن، شاید اگه اون میامد مینشست برای من صحبت می‌کرد یا از طریق یک کانالی به صورت کامل این نظریات رو به من می‌رسوند، شاید این قابل فهم‌تر بود (گروه متمرکز شماره‌ی ۲، جلسه اول، شرکت‌کننده‌ی شماره‌ی ۱۱).

لزوم تناسب بین تمامی اجزاء نظام آموزشی در فرآیند تغییر. وضعیت مطلوب تغییر در دیدگاه معلمان شرکت‌کننده در این پژوهش، وضعیتی است که در آن حجم و محتوای الزامی برای تدریس با زمان اختصاص داده شده به آن و امکانات آموزشی برای استفاده توسط معلم تناسب داشته باشد. همچنین بین دیدگاه کادر اجرایی مدرسه و ناحیه با دیدگاه معلمان نسبت به اجرای تغییرات جدید هماهنگی و همخوانی وجود داشته باشد. این نوع هماهنگی‌ها را می‌توان تناسبات درون سیستمی نام گذارد. همچنین بین دیدگاه معلمان با دیدگاه خانواده‌ها یا والدین دانش‌آموزان نیز در اجرای برنامه‌درسی جدید باید بتوان هماهنگی و توافق برقرار کرد. به عبارتی دیگر بین اجزاء درون سیستمی و برون سیستمی مؤثر بر سیستم نیز باید هماهنگی باشد.

به عنوان مثال می‌توان به ارتباط میان کادر اجرایی و معلمان که در گروه سوم مطرح شد اشاره داشت. گفت و گوی زیر از یکی از بحث‌های گروه متمرکز سوم انتخاب شده است که این عامل و اثرگذاری‌اش را در فرآیند اجرای کتاب‌های جدید ریاضی دوره‌ی ابتدایی، بهتر توصیف کند.

- ... تو یک مدرسه از سرایدار تا مدیر مخالفت می‌کنی. من می‌خوام کلاس‌مو گروهی بچینم، سرایدار میگه این جارو کردنش سخته، ناظم میگه چرا کلاست این قدر شلوغه؟ اولیا می‌گن من از جلو کلاست رد می‌شم شما رو اصلاً پیدا نکردم، کجا بودین؟... (تأیید شرکت‌کننده‌ی شماره‌ی ۱۵ با کلام و تکان دادن سر). آره اصلاً ابراز نارضایتی می‌کنی. یعنی از اینکه کلاس رو فعال کردی ناراحتی. بعد از یک مدتی اصلاً مجبورت می‌کنی که با اون روش بری. چون اون دو تا همکاری که تو پایه‌ی شما هستن و میزهاشون رو به همین سبک قدیمی چیدن، شما هم مجبوری. می‌گن اونا رو نیگا اونا خیلی منظمن بچه‌هاشون خیلی منضبطن. اصلاً وقتی که میری تو کلاس اونا یک آرامش دیگه‌ای داری (گروه متمرکز سوم، جلسه‌ی اول، شرکت‌کننده‌ی شماره‌ی ۱۷)

شرایط سیاسی

شرایط سیاسی به اثرگذاری برخی تغییرات سیاسی در فضای داخلی کشور بر حوزه‌ی آموزش و پرورش و تصمیمات مدیریتی و اجرایی عوامل درگیر در آن اشاره دارد. به این مقوله تنها در گروه چهارم اشاره شده است. شرکت‌کننده‌ی شماره‌ی ۲۱ در هنگام بحث از فایده‌مندی تغییر در سیستم ارزشیابی که از کمی به کیفی تغییر کرده است، چنین گفته است:

اگه این تداوم داشته باشه، باز نظام آموزشی نیاد این رو رد بکنه باز، متأسفانه یکی از موارد همینه، یک رئیس جمهور که میاد هیأت وزیران عوض میشه، وزیر آموزش و پرورش عوض میشه، سیستم عوض میشه اصلاً، امیدوارم این ادامه داشته باشه. (گروه متمرکز شماره‌ی ۴، جلسه اول، شرکت‌کننده‌ی شماره‌ی ۲۱).^۱

شرایط سیاسی همچنین به تحمیلی و اجباری بودن تغییرات با توجه به تصمیمات سیاسی اشاره دارد که در گروه‌های متمرکز شماره‌ی ۱، ۴ و ۵ بدان اشاره شد. به عنوان مثال به این

۱ پژوهشگر چندی پیش در یکی از جلساتی که در پژوهشکده‌ی عباس‌زادگان مشهد در باب ارزشیابی توصیفی برگزار شده بود از قول یکی از سخنرانان که از نمایندگان اجرایی این طرح در استان خراسان رضوی بود در باب اثرگذاری تغییرات سیاسی بر اجرای طرح‌های این چنینی نیز چنین مطلبی شنیده بود.

سخن شرکت کننده‌ی شماره‌ی ۳ از گروه متمرکز اول وقتی که شرکت کننده‌ی شماره‌ی ۴ داشت بحث را روی مشکلات یادگیری دانش‌آموزان پایه‌ی ششم پیش می‌برد توجه کنید:

(تغییر) تو مملکت ما زوری هست. مثلاً شب می‌خوابن، صبح بلند می‌شن نظام رو عوض می‌کنن. در صورتیکه این نظام قبلش باید یک پیش‌نیازهایی داشته باشه. یک کارایی انجام بدن. خب این تغییر دادن همین مشکلاتی که همکارمون گفت رو داره و پیش هم میاد (گروه متمرکز ۱، جلسه‌ی دوم، شرکت کننده‌ی شماره‌ی ۳).

اگرچه این سخن، درباره‌ی بی‌توجهی مسئولان حوزه‌ی تغییر به پیش‌نیازهای لازم برای اجرایی شدن تغییرات متناسب با پایه‌ی ششم مطرح شد و طبق آنچه پژوهش‌ها و اسناد نشان می‌دهد خیلی با واقعیت سازگار و همخوان نیست، اما به طور کلی نشانی از دیدگاه معلمان شرکت کننده در این پژوهش را دارد که به تغییر به عنوان امری اجباری و تحمیلی می‌نگرند و این به واسطه‌ی تأکید آگاهانه یا ناآگاهانه نظام تغییر بر استفاده از رویکرد فنی برای نه تنها تغییرات در برنامه‌درسی بلکه تمامی تغییرات در نظام آموزشی است. شرکت کننده شماره‌ی ۲۱ در گروه متمرکز چهارم نیز که در جلسه‌ی دوم مصاحبه‌اش که با حضور دو تن از اعضای گروه متمرکز سوم انجام می‌شد، در فضایی که دیگر اعضای گروه با سکوتشان او را همراهی می‌کردند در مورد تغییرات در نظام آموزشی از کلماتی استفاده می‌کرد که نشان می‌داد در نظر او نه تنها برای معلمان که برای برخی از مسئولان اجرایی نیز تغییر، امری تحمیلی و دیکته شده است و هنوز این تغییر نتوانسته به باورها و ارزش‌های آنان راه بیابد. توصیف او از این وضعیت، چنین است:

بالادستی‌ها فقط این رو متوجه شده‌اند. اون‌ها هم انگار فقط حالت دیکته شده‌ای، انگار بهشون دیکته شده که شما باید مثلاً سند چشم‌انداز آموزش و پرورش رو... اینا می‌خوان یک چیزی اجرا بکنن که بله ما آمدم این کار رو کردیم، فلان کار رو کردیم. یک آمار بدن، چهار تا عکس هم بچسبانند و لیست فعالیت‌هاشون رو طی سال ارائه بدن که بله ما این کار رو کردیم، ما اون کار رو کردیم... (گروه متمرکز شماره‌ی ۴، جلسه‌ی دوم، شرکت کننده‌ی شماره‌ی ۲۱).

اگرچه این سخن کلی که درباره‌ی تمام مسئولان و تمام حوزه‌ی تغییر ایراد شده است جای بحث فراوانی دارد اما همانند سازی دیدگاه این معلمان با دیدگاه مسئولانی که در طراحی و اجرای تغییرات جدید سهم و شریک بوده‌اند نیز نشانی از دیدگاه معلمان نسبت به تغییر و اجرای آن است.

شرایط زمینه‌ای

شرایط زمینه‌ای نیز که تنها در گروه دوم و توسط یکی از معلمان شاغل در مدرسه‌ی غیر دولتی مورد بحث قرار گرفت به شرایط گزینش و استخدام کسانی اشاره دارد که علاقمند و توانمند در حوزه‌ی معلمی باشند. در واقع این مقوله به نوع و چگونگی ورود معلمان از این حیث می‌پردازد که عوامل مهمی که در بخش پیشین تحت عنوان عوامل شخصی اثرگذار بر تغییر دانش نظری و عملی معلمان از آن‌ها سخن به میان آمد، در کنترل و تحت مدیریت تغییر باشد.

اما از دید من نظر من رو بخواین ما باید همینجور که ادعا میکنیم سعی می‌کنیم از کشور فلان و فلان تقلید کنیم اما اونا چجوری معلم انتخاب میکنن من خودم را شخصا میگم جسارت به کسی نباشه اگر من نوعی رو درست انتخاب کنن اگر ویژگی‌های من رو درست بررسی کنن اگر وقتی من ادعا می‌کنم می‌تونم معلم خوبی باشم از هر جایی و ندارن معلم بیارن با هر رشته‌ای و درست از دانشگاه به من تعلیم بدن درست! درست کار رو ببندن (گروه متمرکز شماره‌ی ۲، جلسه‌ی اول، شرکت‌کننده‌ی شماره‌ی ۱۱).

حوزه‌ی میانی

سطح میانی به طور خاص به وضعیت برنامه‌های درسی ضمن خدمت در حالت مطلوب اشاره دارد که در دو سطح مدرسان و معلمان، مشترک است. وضعیت مطلوب در این سطح یا مقوله‌ی کلی نیز به توسط سه زیرمقوله‌ی فرعی با نام‌های هدف، محتوا و روش ارائه، توصیف شده است.

هدف: آموزش مفهومی

اکثر مشارکت‌کنندگان در تمامی گروه‌های متمرکز بر لزوم تسلط مدرسان بر مفاهیم ارائه شده و شیوه‌ی توجیهی مناسب برای معلمان شرکت‌کننده در این دوره‌ها در جهت افزایش کیفیت یادگیری مفهومی آن‌ها تأکید داشته‌اند. زیرا متوجه شده‌اند که چنانچه کیفیت دریافت این دست‌دانش‌ها، پایین باشد کیفیت تجربه‌ی عملی یعنی تدریسشان در کلاس درس نیز پایین خواهد بود. به عنوان مثال مشارکت‌کننده‌ی شماره‌ی ۸ در گروه متمرکز شماره‌ی ۲ (جلسه‌ی اول) چنین بیان داشته است:

- هدف ضمن خدمت چیه؟ هدف اینه که به ما بگه این کتاب تغییر کرده؟! خب اینو که منم می‌بینم. دانش آموز هم می‌بینه ولی (ولی دانش آموز) هم می‌بینه. همه‌ی جامعه دارن می‌بینن! باید هدفگذاری کنه که اگر مؤلفی این کتاب رو تغییر داد چه هدفی داشت؟! ما می‌خواهیم روش تدریسمون اینجوری تغییر کنه. این روش تفهیم بشه به دانش‌آموزانمون به این علت با یک دلیل منطقی که ما برنگردیم بگیم همون روش قبلی که زودتر بود. پس اگر کسی که این روش رو گفته، آموزش داده و آورده تو کتاب، حتما هدفگذاری ای داشته! حتما می‌خواسته بگه این ارجحیت داره به اون ولی به چه دلیل؟! این دلیل باید به من تفهیم بشه. باید به دیگری تفهیم بشه و آموزش داده بشه. تا آموزش درستی به من و شما داده نشه که ما نمی‌تونیم بریم و اینا رو جوابگو باشیم (گروه متمرکز ۲، جلسه‌ی اول، شرکت‌کننده‌ی شماره‌ی ۸).

- میگن هدف رسیدن به ضربه اما چرا این ضرب؟! اینو به ما نمی‌گن (گروه متمرکز ۲، جلسه‌ی اول، شرکت‌کننده‌ی شماره‌ی ۱۱)

- چرا این راه! (گروه متمرکز ۲، جلسه‌ی اول، شرکت‌کننده‌ی شماره‌ی ۸).

- ما که می‌دونیم، اصلاً چرا؟ چرا ما می‌گیم این ضربه از این راه برو؟ و گرنه من که تا کتابو نگاه کنم می‌دونم که هدف ضربه هدف بخش‌پذیره اما چرا؟ چرا اینو الان میخوان از ما برای چی؟ (گروه متمرکز ۲، جلسه‌ی اول، شرکت‌کننده‌ی شماره‌ی ۱۱).

محتوا: لزوم تلفیق نظر و عمل

برخی معلمان گروه‌های دوم، سوم، چهارم و پنجم نیز در نظراتشان بر لزوم عملی و موقعیتی بودن تدریس‌ها در برنامه‌های آماده‌سازی برای تغییر تأکید داشتند. به عنوان نمونه در بخشی دیگر از بحث‌های گروه متمرکز دوم در توجه به تدریس به صورت عملی و در موقعیتی شبیه به موقعیت کلاس درس نیز چنین آمده است:

- به نظر من باید یک کلاس ۴۰ نفری رو به صورت طبیعی قرار بدن و مدرسی که میخواد بیاد به ما درس بده تو همین کلاس حضور داشته باشه و روش تدریش رو ارائه بده ما ببینیم یعنی ببینیم چطور دارن دانش آموز رو کنترل می‌کنن، تو ۴۰ دقیقه چطور ممکنه زمان بندی رو اجرا کنن. نه اینکه با ۲۵ تا ۳۰ تا خانمی که سر کلاسند تدریس کنن (گروه متمرکز ۲، جلسه‌ی اول، شرکت‌کننده‌ی شماره‌ی ۷)

- اصلاً همونم هیچی ما نخواستیم همون روش رو بیاد برای ما تدریس کنه ما بچه‌ها رو هم نخواستیم اون خودش یعنی کلاس داری یک مهارتیه اصلاً هیچی هم نمی‌گیم لازم نیست هی بگن ساکت ساکت بیان همونو برای ما تدریس کنن (گروه متمرکز ۲، جلسه‌ی اول، شرکت‌کننده‌ی شماره‌ی ۱۱)

- چون ما تو دوره‌های ضمن خدمت اصلاً یک تدریس ندیدیم (گروه متمرکز ۲، جلسه‌ی اول، شرکت‌کننده‌ی شماره‌ی ۷)

- تدریس عملی باشه (گروه متمرکز ۲، جلسه‌ی اول، شرکت‌کننده‌ی شماره‌ی ۱۰)
- فقط بیان یکی از همون چندین روش‌هایی که خودشون میگن با هر روشی که شما تدریس کنین درسته یک روشش رو انجام بده ما بدونیم دنبال چی میگردیم بقیه‌اش با ما (گروه متمرکز ۲، جلسه‌ی اول، شرکت‌کننده‌ی شماره‌ی ۱۱).

در بخشی از بحث‌های گروه متمرکز چهارم (جلسه دوم) در پاسخ به این سؤال که با حضور سه تن از اعضا ادامه یافت) نیز چنین آمده است:

- به نظرم میاد وقتی معلمی مسلط باشه، چالش‌ها رو برطرف می‌کنه. یک جلسات کارگاهی باشه. بعد هم وقتی معلمان ایفای نقش می‌کنن، نقش یک دانش‌آموزی که...

دیدن دیگه. دیدیم دانش‌آموزایی که ضعیفند چه سؤالاتی می‌پرسند نسبت به ریاضی ولی این قدر جلسات هم طولانی باشه یعنی زمان بذارن که من ایفای نقش کنم. نقش یک دانش‌آموز ضعیف. اگه من نفهمیدم شما بگید. میگه من نفهمیدم. اینجاش چرا اینطوری شد. باید این قدر مسلط باشم، زیر و رو کنم مثل جلسات مباحثه‌ای که این کامل حل بشه. کتاب برای خود معلم کاملاً هضم شده باشه که بره تو کلاس (گروه متمرکز چهارم، جلسه‌ی دوم، شرکت‌کننده‌ی شماره‌ی ۱۹). (این مطالب با تکان دادن سر توسط شرکت‌کننده‌ی شماره‌ی ۲۰ و سکوت و گوش سپردن شرکت‌کننده‌ی شماره‌ی ۱۷ همراه است).

- بله برای معلم باید جا بیفته تا برای دانش‌آموز جا بیفته (گروه متمرکز چهارم، جلسه‌ی دوم، شرکت‌کننده‌ی شماره‌ی ۲۰).

- من الان آرزوم اینه که یک کلاس ضمن خدمت دوباره بذارن مثلاً دو ساعت بگن بیاین بشینین اشکالات ریاضی تون رو برطرف کنین ولی نمی‌کنن... نه ما بودجه نداریم.. نمی‌دونم فلان نداریم.. فرم می‌خواد باید بریم اداره کل نمی‌دونم چی بگیریم (گروه متمرکز چهارم، جلسه‌ی دوم، شرکت‌کننده‌ی شماره‌ی ۱۷).

- فقط رفع تکلیفه (گروه متمرکز چهارم، جلسه‌ی دوم، شرکت‌کننده‌ی شماره‌ی ۲۰).
- من آرزومه. دوست دارم. (گروه متمرکز چهارم، جلسه‌ی دوم، شرکت‌کننده‌ی شماره‌ی ۱۷).

نظر شرکت‌کننده‌ی شماره ۱۷ این گروه نشان می‌دهد که برخی از چالش‌ها و مشکلات در بطن موقعیت و عمل است که خودشان را نشان می‌دهند و نمی‌توان با تدریس‌هایی کلی و موقعیتی مصنوعی، معلمان را برای اجرای اثربخش تغییرات برنامه-درسی ریاضی آماده کرد.

روش ارائه

نتایج حاصل از گفته‌های معلمان درباب روش با سه زیرمقوله‌ی شرایط زمانی در نظر گرفته شده در طراحی و اجرا، ویژگی‌های مدرس و یکدستی و هماهنگی در آموزش توصیف می‌شود.

شرایط زمانی برگزاری دوره. معلمان شرکت کننده در این پژوهش به سه مورد در ارتباط با شرایط زمانی برنامه‌های درسی ضمن خدمت اشاره داشته‌اند: اولین مورد به زمان شروع این دوره‌ها اشاره دارد. در این مورد بین گروه‌های مختلف، تفاوت وجود داشت. زمان شروع این دوره‌ها عموماً در شهریورماه و اندکی قبل از بازگشایی مدارس صورت می‌گیرد. شرکت کننده‌ی شماره‌ی ۲۲ در گروه پنجم، بر این نظر بود که فرصت تعطیلات و تابستان معلمان را به واسطه‌ی این کلاس‌ها نباید از بین برد لذا با زمان برگزاری در تابستان موافق نبود. در گروه متمرکز سوم نیز بیان شد که فرصت تابستان به دلیل جدایی معلم از کلاس درس زمان مناسبی برای برگزاری کلاس‌ها نیست و زمان مناسب، زمانی است که در طول سال تحصیلی و همزمان با اجرای برنامه‌درسی جدید توسط معلم در نظر گرفته شود. یکی از معلمان گروه دوم نیز در تشریح چگونگی آماده‌سازی معلمان برای اجرای تغییرات در وضعیت مطلوب، زمان آغاز فرآیند ثبت نام و تدبیر برای شروع کلاس‌ها را یک یا دو سال پیش از زمان واقعی و پیش‌بینی شده عنوان می‌کرد.

زمانش مهمه، یعنی اینکه بیاد بگه معلمانی که سال دیگه یا دو سال دیگه میخوان چهارم باشن، ثبت نام کنن، خب ما ثبت نام می‌کنیم... (گروه متمرکز شماره‌ی ۲، جلسه‌ی اول، شرکت کننده‌ی شماره‌ی ۱۱)

به این سخن یکی از شرکت کنندگان گروه سوم در باب زمان مناسب برای شروع برنامه‌های درسی ضمن خدمت در فرصت طول سال تحصیلی که با تأیید دیگر همکاران هم‌گروهی‌اش همراه بود نیز توجه کنید:

من در پایه خودم حالا مدیرمون دیر اعلام کرد، دیر متوجه کلاس‌ها شدم. در آن شهرستانی که بودم گفتن در حین تدریس دوباره کلاسای ضمن خدمت برگزار میشه و من زمانی این کلاس‌ها رو می‌رفتم که در مهر از صبح تا ظهر می‌رفتم با بچه‌ها سرکلاس و بعد از ظهر، دقیقاً عیناً می‌رفتم سر کلاس ضمن خدمت، همان‌ها رو داشتم. یعنی ۵ ماه و نیم تا بهمن‌ماه طول کشید. یعنی صبح می‌رفتم مدرسه، بعد از ظهر ضمن خدمت. به نظرم ضمن خدمتی که اون سال گذراندم خیلی خوب بود. چون عینی بود. چون امروز که من با یک چالش مواجه می‌شدم همان لحظه می‌رفتم تبادل نظر می‌کردم با همکاران هم‌پایه‌ی خودم و

مدرسینی که دارن میان اونو عنوان می‌کنن و بررسی می‌کنن. اون سال خیلی خوب بود، خیلی کارآمد بود. چون در راستای کتاب آموزش می‌دادم و اشکالاتم رو رفع می‌کردم. به نظرم ضمن خدمت تابستون نباشه خیلی بهتره! (گروه متمرکز شماره‌ی ۳، جلسه‌ی دوم، شرکت‌کننده‌ی شماره‌ی ۱۴).

دومین مورد به طول مدت این دوره اشاره داشت. از نظر غالب معلمان فشردگی زمانی حداکثر ۲ هفته‌ای نه برای مدرسان و نه برای معلمان، زمان مطلوبی برای فهم عمیق و کامل نیست. فشردگی زمانی کنونی این کلاس‌ها همچنان که پیشتر نیز توضیح داده شد، نه تنها به فهم کامل مطالب ارائه شده کمکی نمی‌کند بلکه خستگی و و کسالت ناشی از این فشردگی موجب کاسته شدن از کیفیت یادگیری نیز خواهد شد. سومین مورد به مداومت دوره اختصاص دارد. تقریباً بسیاری از معلمان و معلمان گروه متمرکز دوم چندین بار، بر مداومت آموزش ضمن خدمت در ترسیم وضعیت مطلوب تغییر دانشی معلمان تأکید داشتند. عنصری که به ویژه در برنامه‌ریزی برای تغییر دانش عملی معلمان و افزایش کیفیت یادگیری و شناخت موقعیتی‌شان بسیار حائز اهمیت است. به عنوان نمونه، معلمان گروه متمرکز دوم این مورد را چنین اظهار داشته‌اند:

- باید مداوم باشه یعنی پشت سر هم هم نباشه مثلاً کتاب که تازه میاد این نباشه که یک ماه پشت سر هم کتاب رو تموم کنن نه مثلاً هفته‌ای باشه که رو معلما فشار هم نیاد. مثلاً الان کلاس فشرده است، سمت بعد از ظهره، همکارا مشکل دارن نمیرسن بیان. اینو بذارن هفته‌ای، همه بودجه بندی دارن دیگه! طبق این بودجه بندی همه الان مثلاً به اینجا رسیدن. امروز جلسه داریم مثلاً راجع به عدد نویسی هفته بعد راجع به ضرب. این موضوع ها رو همین جور که ما داریم با کتاب میریم جلو مشخص کنن (گروه متمرکز شماره‌ی ۲، جلسه‌ی اول، شرکت‌کننده‌ی شماره‌ی ۹)

- مثلاً همین پنج شنبه ها که تعطیله را به صورت مداوم بگذارن بعد هر هفته مبحث هاش رو مشخص کنن و مثلاً این هفته مبحث ضربه ... بعد هر هفته هر کس هر مبحثی رو مشکل داره می‌تونه شرکت کنه. (همراه با تأیید کلامی و تکان دادن سر شرکت‌کننده‌ی شماره‌ی ۷)

- این قدر تند تند عجله ای است (گروه متمرکز شماره ۲، جلسه ۱، شرکت کننده شماره ۷)

ویژگی‌های مدرس. اکثر مشارکت کنندگان در تمامی گروه‌های متمرکز بر لزوم تسلط مدرسان بر مفاهیم ارائه شده و شیوه‌ی توجیهی مناسب برای معلمان شرکت کننده در این دوره‌ها در جهت افزایش کیفیت یادگیری مفهومی‌شان تأکید داشته‌اند. از منظر آنان، مدرسان ضمن خدمت لازم است طی فرآیندی مشخص و دقیق و با توجه به چهار ویژگی برجسته شناسایی شده و برای تربیت مدرسی به تهران اعزام شوند. معلمان این چهار ویژگی در علم یا مدرک، تجربه‌ی تدریس و معلمی به ویژه در آن پایه‌ی خاصی که برای مدرسی آن در نظر گرفته شده است، دارا بودن توانایی انتقال یا فن بیان مطالب و باعشق، علاقه و انگیزه بودن نسبت به معلمی و تدریس عنوان کرده‌اند. به عنوان مثال معلمان شرکت کننده در گروه چهارم وقتی از آنان خواسته شد در مورد وضعیت مطلوب برای تغییر دانشی‌شان صحبت کنند به آموزش کامل اشاره داشتند، این بحث با پرسش تسهیل گر چنین ادامه یافت:

- چجوری میشه آموزش کامل ایجاد کرد؟ (گروه متمرکز شماره ۴، جلسه ۲، تسهیل گر)

- کسی که خودش معلم اون پایه باشه، تجربه داره (گروه متمرکز شماره ۴، جلسه ۲، شرکت کننده شماره ۱۷)

- باید تسلط داشته باشه، اطلاعاتش باید از من معلم بیشتر باشه (گروه متمرکز شماره ۴، جلسه ۲، شرکت کننده شماره ۲۰)

- صفحه به صفحه به نظر من (گروه متمرکز شماره ۴، جلسه ۲، شرکت کننده شماره ۱۸)

- من اگه سؤالی از ایشون دارم بتونه جواب بده، دوم اینکه تجربه معلمی داشته باشه، چندین سال!

- آشنایی با روش‌های مختلف تدریس داشته باشه، مثلاً بگه شما این رو به این روش بگید، اگه نفهمیدن باز به این روش بگید. چون بچه‌ها چند دسته‌اند، برای بچه‌هایی که

اینجوری‌اند به این روش، به این روش. چندتا روش مختلف برای ما معرفی کنه. وسیله‌های مختلف رو خودش این قدر کارش با تکنولوژی آموزشی کامل باشه که بتونه انواع وسیله‌ها، انواع دست‌ورزی‌ها، چیزهایی که بچه‌ها باید بسازند، خودمون درست کنیم، وسیله بیاریم برای تدریس، یعنی هی راهنمایی کنه (گروه متمرکز شماره‌ی ۴، جلسه‌ی دوم، شرکت‌کننده‌ی شماره‌ی ۱۷).

لزوم هماهنگی و یکدستی مدرسان در تدریس مطالب ارائه شده. با توجه به تمرکز موجود در نظام آموزشی و بهره‌مندی یکسان معلمان و دانش‌آموزان از مطالب، مقوله‌ی دیگر به دست آمده از تحلیل یافته‌ها بود که در سخن معلمان به عنوان روشن‌کننده‌ی وضعیت مطلوب تغییر دانشی‌شان عنوان شده بود. به این موضوع در گروه متمرکز دوم وقتی معلمان این گروه داشتند از وضعیت موجود آموزش گله می‌کردند اشاره شده بود.

- آموزش چطور باید باشه؟ (گروه متمرکز شماره ۲، جلسه اول، تسهیل‌گر)

- خب کسی که این تغییر رو میده خودش اینو از کجا در آورده از یک جایی حتما دیده یک کشوری یک جایی یک قانونی! پس بالاخره آن یک چیزی آموخته که اون آموخته را باید در اختیار من و شما بگذارن. من و شما که نمیتونیم خودمون، به قول ایشون هر کدوم یک خلاقیتی انجام میدیم و با خلاقیتا این میشه که باز هر کسی یک کاری میکنه. پس اگر میخوایم یک کار منسجم و واحدی باشه باید همه بدونیم که مثلاً این مسیر رو باید بریم مسیر مشخص باشه وقتی مسیر مشخص نباشه یکی از این راه میره یکی از اون راه میره، یکی از جاده خاکی میره یکی از جاده نیمه خاکی میره، ولی باز آخرش به مقصد میرسیم آخرش به اون حل آخر و جواب آخر میرسیم. اگه هدف گذاری اینه که همه باید یک مسیر واحد رو بریم پس این مسیر واحد باید آموزش داده شود بگن از اینجا شروع میشه و به اینجا ختم میشه. همه دیگه میدونن این مسیر رو (گروه متمرکز شماره‌ی ۲، جلسه‌ی اول، شرکت‌کننده‌ی شماره‌ی ۸).

حوزه‌ی خرد

تغییرات در سطح خرد به آن نوع از اقدامات انجام شده در مدرسه و ناحیه‌ی آموزشی اشاره دارد که مورد انتظار معلمان در وضعیت مطلوب قرار داشته است. این وضعیت با استخراج مقوله‌ای با عنوان «تصمیمات مدیریتی» از مجموع گفته‌های شرکت‌کنندگان توصیف شده است. معلمان شرکت‌کننده در گروه‌های ۲ و ۵ بیان می‌داشتند که در این سطح با درخواست تغییر پایه‌ی تدریسی آن‌ها موافقت نمی‌شود. ندر حالیکه از دید آن‌ها وضعیت مطلوب تغییر، وضعیتی است که در آن معلمان بتوانند از پایه‌ی تخصصی خود و در برخی موارد هم حتی از پایه‌ی اول به تدریس دانش‌آموزان پرداخته و با همان دانش-آموزان، تدریس در پایه‌های بالاتر را تجربه کنند.

البته ظهور این وضعیت محتاج تسلط و تبحر معلم در تدریس تمامی پایه‌هاست که لازم بود در برنامه‌ریزی‌های مسئولان امر مورد توجه قرار می‌گرفت ولی متأسفانه با توجه به شواهدی که پیشتر بیان شده است، معلمان شاغل در این ناحیه، چنین چیزی را گزارش نکرده‌اند. شرکت آزادانه آن‌ها در دوره‌های ضمن خدمت برگزار شده برای تمامی پایه‌ها می‌تواند در این تسلط و تبحر اثر بسزایی داشته باشد.

- عذر می‌خواهم. یک معلم از پایه اول تا پنجم به راحتی تدریس می‌کرد ولی الان چون مثلاً.. من خودم الان ۱۰، ۱۲ سال است فقط سوم تدریس می‌کنم خوب؟! من اگر بالاچار سال دیگه بخوام برم کلاس چهارم نمیتونم چون (سخته) آموزش ندیدم. روش‌هاشون رو نمی‌دونم (گروه متمرکز شماره‌ی ۲، جلسه‌ی اول، شرکت‌کننده‌ی شماره‌ی ۱۰)

- وحشت دارن اصلاً از (گروه متمرکز شماره‌ی ۲، جلسه‌ی اول، شرکت‌کننده‌ی شماره‌ی ۱۱)

- ولی تو مدارس که دیگه جابه‌جایی نیستش! مدرسه می‌گه چه پایه‌ی تدریس می‌کنی چهارم پس برو باز چهارم برو سوم برو دوم ... یعنی هدفگذاری‌ها اصلاً اینجوری شده (گروه متمرکز شماره‌ی ۲، جلسه‌ی اول، شرکت‌کننده‌ی شماره‌ی ۸)

اگرچه لوح‌های فشرده‌ای وجود دارد که به تدریس مطالب درسی در هر پایه توسط مؤلفان کتاب‌های درسی ریاضی می‌پردازد، اما صحبت‌های معلمان، ناظر بر بی‌اطلاعی آنان از این امکان و یا در دسترس نبودنشان برای آنهاست. ضمن اینکه در نظر آنها شرکت در کلاس ضمن خدمت و تبادل نظر با دیگر همکاران، فرصت بهتری از خودآموزی شخصی است.

در مجموع، طبقه‌بندی این یافته‌ها با مقوله‌ها و زیرمقوله‌های فرعی‌شان به صورتی خلاصه در جدول شماره ۲ آورده شده است.

جدول ۲. ساختار و طبقه‌بندی مقوله‌های به دست آمده از داده‌های گردآوری شده

مقوله‌های کلی	مقوله‌های فرعی و زیر مقوله‌های فرعی تر هر یک
سطح کلان (نظام آموزشی)	داشتن برنامه‌ریزی بلندمدت و لزوم سرمایه‌گذاری برای آموزش معلمان ایجاد آمادگی در معلمان برای تغییر در آینده‌ی نزدیک در اولویت بودن تغییر معلم بر تغییر کتاب درسی جلب مشارکت و رضایت معلمان برای انجام تغییر ارائه‌ی نظرات معلمان قبل از تغییر و در حین اجرای آن برقراری ارتباط میان معلمان و مؤلفان کتاب درسی لزوم تناسب و هماهنگی بین تمامی اجزاء نظام آموزشی در فرآیند تغییر تناسب و هماهنگی بین اجزای درونی سیستم تناسب و هماهنگی بین اجزای درونی سیستم و عوامل برون‌ی اثرگذار بر سیستم
	- تداوم داشتن یک مدل تغییر طی یک مدت معین بی‌توجه به تغییرات سیاسی - تحمیلی و اجباری نبودن تغییرات با توجه به تصمیمات سیاسی
	جذب صحیح و اصولی معلمان علاقمند به معلمی
سطح میانی (برنامه‌های درسی)	هدف
	محتوا
	شرایط زمانی طراحی و اجرای دوره طول مدت دوره

زمان شروع دوره مداومت دوره ویژگی‌های مدرس تجربه علم (مدرک) توانایی انتقال یا فن بیان لزوم استفاده از یک مسیر واحد و هماهنگ در آموزش مدرسان و معلمان	روش	ضمن خدمت
- لزوم بهره‌مندی تمامی معلمان از مطالب ضمن خدمت در تمامی پایه‌ها - همراهی کادر اجرایی با آموزش و تدریس معلم در تمامی پایه‌های تحصیلی	تصمیمات مدیریتی	سطح خرد (کادر اجرایی ناحیه / مدرسه)

بحث و نتیجه

شاید پیش از بیان انتظارات معلمان از وضعیت مطلوب تغییرشان و تبیین و تفسیر آن، نگاهی به وضعیت موجود تغییرشان، خالی از فایده نباشد. بدین جهت در ادامه نیم‌نگاهی به وضعیت موجود تغییرات در نظام آموزشی ایران می‌پردازیم و سپس به ارائه تبیینی از وضعیت مطلوب خواهیم پرداخت.

تغییرات در برنامه‌های درسی با بحث و تصمیم‌گیری گروهی از کارشناسان و متخصصان موضوعی که شورای برنامه‌ریزی درسی و تألیف کتاب‌ها درسی برنامه‌درسی موضوعی را نیز تشکیل می‌دهند، آغاز می‌شود. این شورا زیر نظر دفتر تألیف و برنامه‌ریزی درسی به عنوان زیرمجموعه‌ای از وزارت آموزش و پرورش، فعالیت می‌کند. بر مبنای نتیجه‌ی تصمیمات این شورا مؤلفان کتاب‌ها درسی (اصلی‌ترین ابزار آموزشی) که عموماً از اعضای شورای مربوطه نیز هستند به تألیف کتاب‌ها جدید درسی مشغول می‌شوند. کتاب‌ها درسی جدید در تیراژی بالا برای مدارس سراسر کشور تولید و توزیع می‌شود. به دلیل عدم حضور معلمان در جمع تصمیم‌گیران در خصوص تغییرات کتاب درسی، برای تدریس این کتاب‌ها جدید برنامه‌های آماده‌سازی برای اجرای تغییرات موسوم به دوره-های ضمن خدمت معلمان تدارک دیده می‌شود. در این برنامه‌ها، ابتدا، معلمان از هر شهر

و استان کشور (که عمدتاً به عنوان معلم نمونه شناخته می‌شوند) انتخاب شده، به تهران اعزام شده و در مدت زمان محدودی زیر نظر مؤلفان و دست‌اندرکاران اصلی تغییرات، آموزش می‌بینند. پس از اتمام این آموزش، هر معلم به شهر و استان خود باز می‌گردد. مسئولان مربوطه در هر شهر و استان با تنظیم برنامه‌ای زمان‌بندی شده به صورتی فشرده و کوتاه و معرفی این معلمان به عنوان مدرسان دوره‌های جدید، مسئولیت آشناسازی و آموزش به سایر معلمانی که از این دوره‌ها بی‌بهره بوده‌اند را برعهده می‌گیرند. این دوره‌ها که به دوره‌های ضمن خدمت موسومند، عمدتاً در آخرین روزهای تابستان و اندکی پیش از شروع سال تحصیلی در شرایطی که هنوز کتاب‌های جدید التالیف از مرکز به محل‌های توزیع در هر شهر وارد نشده، برگزار می‌شود. شورای برنامه‌ریزی درسی مربوطه به جز تدارک این کلاس‌های حضوری با تولید و انتشار کتاب راهنمای معلم و طراحی و ترویج رسانه‌هایی چون وبگاه، لوح‌های فشرده و فیلم‌های آموزشی برای استفاده‌ی معلمان (رجوع شود به: کتاب راهنمای معلم ریاضی سوم راهنمایی، ۱۳۸۹؛ کتاب معلم ریاضی پایه اول دبستان، ۱۳۹۱) فرآیند تغییر یا آماده‌سازی معلمان برای اجرای تغییرات برنامه‌درسی را تکمیل می‌کنند.

تحلیل داده‌ها نشان داد که انتظارات معلمان از وضعیت مطلوب تغییر معلمان را می‌توان در سه سطح کلان، میانی و خرد، طبق نظر معلمان شرکت‌کننده در این پژوهش انتظار داشت.

سطح کلان به وضعیتی اشاره دارد که به طور کلی معلمان برای هرگونه تغییر در نظام آموزشی که به تغییر در عملکرد و دانش معلمان می‌انجامد، انتظار دارند. برای این سطح سه مقوله‌ی «شرایط سیستمی» با زیرمقوله‌های «برنامه‌ریزی بلندمدت و سرمایه‌گذاری روی معلمان یا به طور کلی نیروی انسانی»، «جلب مشارکت و رضایت معلمان در تغییر و اجرای آن» و «تناسب و هماهنگی بین اجزاء درونی و بیرونی نظام آموزشی» شناسایی شد. اینکه در نظر معلمان برای تغییرات در نظام آموزشی باید برنامه‌های بلندمدت داشت و از طرفی برای تربیت نیروی انسانی به ویژه معلمان زمان و انرژی بیشتری اختصاص داد، بدین معنی که ابتدا به تغییر دیدگاه‌ها، باورها و بینش معلمان یا به تعبیری جنبه‌ی نرم‌افزاری در اجرا

اندیشید و اقدام کرد و سپس تغییر را به مرحله‌ی سخت‌افزاری‌اش یعنی کتاب درسی کشاند، نشان می‌دهد که معلم را به عنوان یک انسان و اجرا و تدریس را به عنوان یک عمل انسانی، بیش از پیش مورد توجه و التفات قرار داد.

یافته‌های پژوهش دیگری در همین راستا که زرقانی، امین خندقی، شعبانی ورکی و موسی‌پور (۱۳۹۵) انجام داده‌اند نیز نشان داده است که بین برخی از ارزش‌ها و هنجارهای مؤلفان کتاب درسی و ارزش‌ها و هنجارهای معلمان تفاوت و تا حدی تقابل وجود دارد. به عنوان مثال استفاده از تمرینات بیشتر برای معلمان یک ارزش و هنجار پذیرفته شده است در حالیکه در دیدگاه مؤلفان کتاب درسی جدید جایی ندارد. همچنین تدریس برخی مطالب توسط توالی مطرح شده در کتاب‌های قدیم ریاضی نیز نشان از تقابل باورهای میان معلمان و مؤلفان در تنظیم و سازمان‌دهی مطالب کتاب ریاضی دارد. شاید از همین رو باشد که معلمان لزوم نظرخواهی و مشارکتشان در تغییرات را به عنوان وضعیت مطلوب و آرمانی در تغییر توصیف می‌کردند چه اینکه این موضوع به نزدیک شدن دیدگاه‌های مؤلفان کتاب‌های درسی و برنامه‌ریزان درسی به دیدگاه معلمان، تأثیر بسزایی خواهد داشت. اهمیت توجه به خرده فرهنگ‌هایی با ارزش‌ها و هنجارهای متفاوت، در فرایند تغییر برنامه‌های درسی، مورد اشاره‌ی هوس^۱ (۱۹۷۹) و هوس و مک کولین^۲ (۲۰۰۵) نیز قرار گرفته که لزوم توجه به دیدگاهی فرهنگی نسبت به تغییر در کنار توجه به دیدگاه فنی که در هر نظام آموزشی در اولویت توجه است را مورد تأکید قرار داده‌اند. در واقع طبق این دیدگاه برای انجام موفق تغییر باید به ارتباط و تعامل میان این گروه‌ها پرداخت تا فرآیند هماهنگی و هم‌افسازای ارزش‌ها و باورها بین این گروه‌ها اتفاق بیفتند. حاکمیت این دیدگاه در تغییر برنامه‌های درسی که بُعدی انسانی به تغییر می‌بخشد و به معنی در نظر داشتن توجه به ارزش‌ها، باورها و هنجارهای معلمان است، مستلزم اقداماتی خواهد بود. از جمله آن اقدامات، فرآیند آشناسازی طولانی مدت معلمان با کتاب درسی، اهدافش، رویکردش و انتظارات و ارزش‌های مؤلفان کتاب درسی به صورت رو در رو به

1 House

2 Mcquillian

قصد دستیابی به هم‌افساز‌ی دیدگاه‌های با ارزش‌های متقابل است. هم‌افساز‌ی با تمهیداتی همراه می‌شود. به جز خرده فرهنگ معلمان، خرده فرهنگ‌های مختلف دیگری نیز در نظام آموزشی هستند که در مسیر اجرای برنامه‌درسی جدید به واسطه‌ی تفاوت ارزش‌ها، هنجارها و باورهایشان، تضاد و تعارض یا به عبارت کلی‌تر تقابل به وجود می‌آورند. بنابراین لازم است فرآیند هم‌افساز‌ی با در نظر داشتن تمامی این خرده فرهنگ‌ها باشد. مقوله‌ی تناسب و هماهنگی میان اجزاء درونی و بیرونی مؤثر بر نظام آموزشی توجه به هم‌افساز‌ی این ارزش‌های مشترک است.

در سطح میانی که انتظارات معلمان از وضعیت مطلوب برنامه‌های درسی ضمن خدمت را به تصویر می‌کشد، توجه به سه مقوله‌ی «هدف»، «محتوا» و «روش» مورد نظر است. معلمان شرکت‌کننده در این پژوهش، انتظار داشتند که نوع آموزشی که به آن‌ها داده می‌شود، آموزشی مفهومی باشد. اگرچه ممکن است هدف برنامه‌های موجود ضمن خدمت هم آموزش مفهومی باشد اما معلمان شرکت‌کننده در این پژوهش را به این نتیجه رسانده که لازم است در طراحی برنامه‌های ضمن خدمت، هدف اساسی را بر آموزش مفهومی قرار دهند، از نوع محتوا و روش تدریس مورد استفاده مدرسان در عمل تدریستان استنباط شده است. عملکرد آنان که خود برگرفته از عملکرد مدرسان در پایتخت که عمدتاً از مؤلفان کتب درسی جدید بوده‌اند، معلمان را به لحاظ نظری (شناختی) و عملی (توانایی تدریس) توانمند نکرده است. آن‌ها در دوره‌ی کوتاهی مطالبی کلی را آموخته‌اند که با دنیای ظریف و جزئی شده‌ی عملشان بسیار متفاوت است. بنابراین چنانچه این مطالب به درستی آموخته نشود بیم آن می‌رود که آن‌ها به وضعیت قبل از تغییر، وضعیتی که با آن انس بیشتری نیز دارند برگشت کنند. برگشتی که بسیار ظریف و نامحسوس اتفاق می‌افتد. با بیانی فلسفی می‌توان گفت معنای قدیمی در قالب صورتی جدید همچنان به حیات خود ادامه می‌دهد.

شاید اگر باورمان نسبت به معلمان را از حالت ابزاری به حالتی انسانی تغییر دهیم، یعنی بدانیم که معلمان به مثابه یک انسان، قدرت تفکر، عاطفه و اراده دارند و بر همین اساس است که بر طبق تحقیقات در مقابل تغییرات برنامه‌های درسی مقاومت می‌کنند (میرعرب

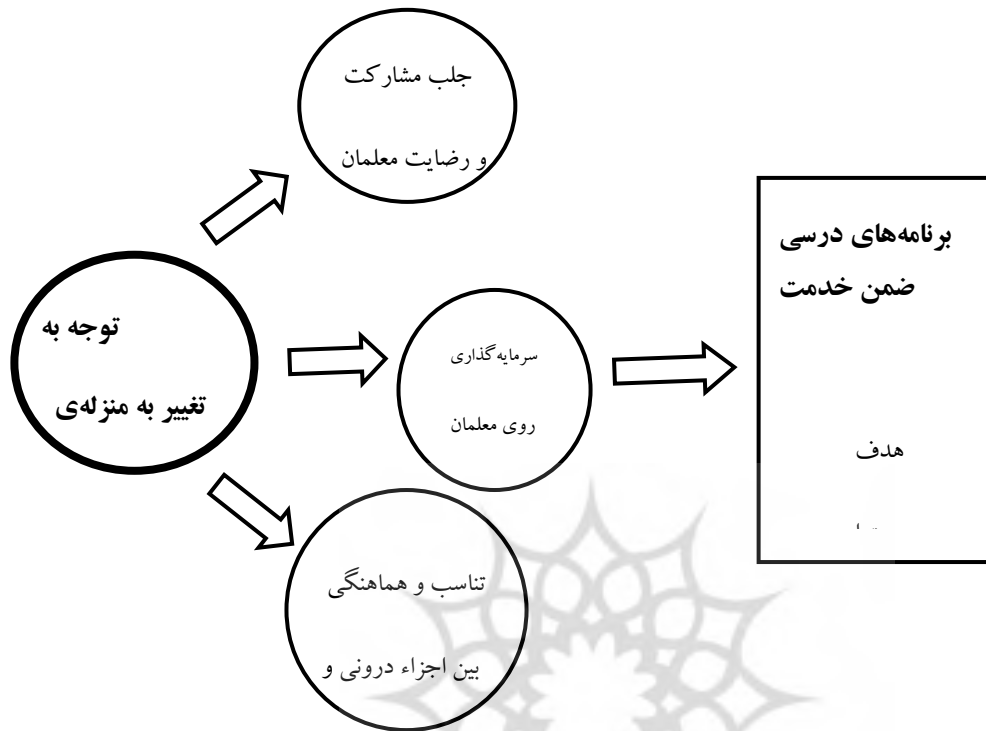
رضی، فردانش و طلائی، ۱۳۹۱؛ داداشی، موسی‌پور و صفائی موحد، ۱۳۹۵) در این صورت برای تغییر این انسان یعنی تغییر جهت فکری، عاطفی و ارادی‌اش باید به گونه دیگری اندیشید و نوع دیگری از برنامه‌های ضمن خدمت را باید طراحی کرد. برنامه‌هایی شبیه به آنچه که تم (۲۰۱۵) یا لیبرمن و پوینتر میس^۱ (۲۰۰۸) تحت عنوان شبکه‌ها یا اجتماعات یادگیری معلمان از آن‌ها یاد کرده‌اند. آنان بر این باورند که این اجتماعات یادگیری، عاملی اثرگذار بر تغییر باورها و اقدامات حرفه‌ای معلمان است. نوعی یادگیری که بر شیوه زیست حرفه‌ای آنان نیز منطبق است. برنامه‌های درسی ضمن خدمت موجود، بی شباهت با واقعیت زیست حرفه‌ای معلمان است. آن‌ها در یک بازه زمانی مجبورند از دنیای واقعی حرفه‌ای خود فاصله بگیرند، به مکانی بروند و به صورتی نظری مطالبی را بیاموزند و دوباره به دنیای خود وارد شوند و عمل روزمره خود را از سر بگیرند. وضعیت مطلوب برنامه‌های ضمن خدمت از نظر آنان، وضعیتی است که آن‌ها را هم به عنوان یک انسان صاحب فکر و انتخاب می‌شناسد و هم به عنوان یک انسان متصل به بافت یا زمینه فرهنگی و اجتماعی تدریسش!

سطح خرد، انتظارات معلمان از وضعیت مطلوب «تصمیمات مدیریتی» ناحیه‌ی آموزشی یا مدرسه‌ای که در آن تدریس می‌کنند را به تصویر می‌کشد. معلمان شرکت کننده در این پژوهش بر این نظر بودند که مدیران محلی در سطح ناحیه لازم است اجازه شناخت نظری شان از تغییرات در تمامی پایه‌ها را با مجوز شرکت در همه دوره‌های ضمن خدمت بی توجه به ابلاغشان در تدریس در یک پایه تحصیلی را بدهند و مدیران محلی در سطح مدرسه با اعلام موافقت ورودشان به هر پایه تحصیلی، مجوز کسب شناخت عملی (که به واسطه تدریس به وجود می‌آید) را به آن‌ها اعطا کنند تا به تسلطی نظری و عملی از تغییرات برنامه‌درسی ریاضی در تمامی پایه‌های تحصیلی دست‌یابند و بدین ترتیب با آمادگی ذهنی و عملی بیشتری با تغییرات مورد نظر همراهی کنند. بنابراین در یافته‌های این

بخش هم می‌توان به یک نکته کلیدی دست یافت. اینکه برای قدرت انتخاب و تصمیم‌گیری معلم در مجموعه «تصمیمات مدیریتی» نیز باید جایی در نظر گرفته شود.

توجه بیشتر به این مقوله‌های احصاء شده در سطوح کلان، میانی و خرد، مقوله‌ی محوری‌تری را با عنوان «توجه به تغییر به عنوان امری انسانی» به عنوان خواسته مرکزی و اصلی معلمان از وضعیت مطلوب تغییر معلمان در همراهی با تغییرات برنامه‌درسی را پدید می‌آورد. نگرستن به تغییر از منظر انسانی، دوری از موقعیتی در اجرا و تدریس که آن را به عنوان عملی ابزاری در نظر می‌گیرد و نزدیکی به موقعیتی در اجرا و تدریس که آن را به عنوان عملی موقعیتی که مورد اشاره‌ی آئوکی^۱ (۲۰۰۵) قرار گرفته را نیز برجسته می‌کند. اثرگذاری این مقوله محوری از نوع تصمیماتی که برنامه‌ریزان درسی در سطح کلان می‌گیرند، شروع شده و به طراحی برنامه‌های درسی ضمن خدمت در سطح میانی و تصمیمات مدیریتی مدیران محلی در سطح خرد نیز سرایت می‌کند.

به منظور فهم بهتر، نمایی از ارتباطات میان مقوله‌ها در این بخش به صورت شکل شماره ۱ به تصویر کشیده شده است. طبق این شکل، «توجه به تغییر از منظر پدیده‌ای انسانی» باعث می‌شود بیشترین توجه و تأکید به معلمان و سایر نیروهای انسانی دخیل در اجرای برنامه درسی 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. این تغییرات در سایر سطوح یعنی سطح میانی که به برنامه‌های درسی ضمن خدمت اشاره دارد و سطح خرد که تصمیمات مدیریتی مدیران محلی است نیز اثرگذار است.



شکل ۱. مدل اکتشافی پژوهش در خصوص چگونگی تغییر مطلوب معلمان

با نظر به نتایج این پژوهش، به محققان آتی توصیه می‌شود که به بررسی تأثیرات در نظر داشتن تغییر به منزله نگاهی انسانی در نظام آموزشی و به طور خاص، برنامه درسی ضمن خدمت معلمان بپردازند و از این رهگذر زمینه‌ساز افزایش کیفیت برنامه‌های در نظر گرفته شده برای تغییر معلمان شوند. در بعد عملی نیز با توجه به تمرکز موجود در نظام آموزشی و اثرگذاری آن بر انجام تغییرات، به دست‌اندر کاران عملی در نظام آموزشی توصیه می‌شود برای ایجاد تغییر مطلوب در دانش معلمان، اول برای معلمان نسبت به پذیرش و مشارکت در انجام تغییر زمینه‌سازی شود. تغییرات دفعی و سریع، برهم زنده‌ی این نظم ذهنی و روانی است و طبیعی است که این برهم ریختگی هم موجب مقاومت نسبت به انجام تغییر و هم انحراف از اهداف اساسی آن می‌شود. باور معلمان به ایجاد تغییر

آن هم متناسب با رویکرد مورد معرفی متخصصان مربوطه، امری زمان بر است. در مرحله‌ی بعدی لازم است ساعت‌های بسیار روی حجم اندکی از معلمان (که قرار است عهده‌دار نمایندگی طراحان و تولید کنندگان برنامه‌ی جدید را در بین سایر معلمان باشند) وقت صرف بشود تا تغییرات دانش، نگرشی و عاطفی آنان با کیفیت بالایی تغییر کند. تا این معلمان تغییر نکنند، نمی‌توان انتظار داشت نماینده‌ی خوبی برای انجام تغییر در بین سایرین باشند.

این پژوهش در زمانی (تابستان ماه) به انجام رسید که مشغولیت‌های بسیاری را برای معلمان به همراه داشت که مانع از دسترسی به برخی از مشارکت کنندگان و هماهنگی زمان برخی دیگر با زمان سایرین در یک گروه می‌شد. این امر باعث شد که نتوان بر مبنای معیارهای از پیش موجود، به طبقه‌بندی مناسب معلمان با توجه به اشتراک پایه‌های تدریسی و تعداد و تفاوت نظراتشان برای ایجاد چالش در جلسه پرداخت. همچنین جنسیت مشارکت کنندگان که عمدتاً زن بودند نیز محدودیت دیگر این پژوهش بود. این محدودیت توسط مجوز صادر شده از اداره کل آموزش و پرورش خراسان رضوی ایجاد شده بود که مانع از ورود به مدارس پسرانه و شناسایی معلمان مرد داوطلب و مورد نظر در انجام این پژوهش می‌شد.

منابع

- آتشک، محمد؛ ماه زاده، پریسا. (۱۳۸۹). شناسایی رتبه‌بندی موانع مؤثر بر عدم استفاده معلمان از فناوری اطلاعات و ارتباطات. *فناوری آموزش*، ۵(۲)، ۱۱۵-۱۲۲.
- باقری، خسرو. (۱۳۷۵). انسان به منزله عامل. *فصلنامه حوزه و دانشگاه*، ۹(۱)، ۲۸-۲۲.
- پارسا، عبدالله (۱۳۸۶). بررسی نگرش و تمایلات رفتاری معلمان در مورد پیشبرد برنامه‌های جدید درسی. *مطالعات برنامه درسی*، ۱(۴)، ۱۳۸-۱۰۳.
- تمجیدتاش، الهام، محمد علی مجلل چوبقلو، رحیم عبدالله فام، و یوسف بیگ زاده. (۱۳۹۱). بررسی نقش تغییر نگرش معلمان در میزان عملکرد یاددهی-یادگیری آن‌ها در مدارس دوره ابتدایی شهرستان مراغه در سال تحصیلی ۹۰-۸۹. *مدیریت فرهنگی*، ۶(۱۷)، ۱۳۷-۱۲۳.
- داداشی، بنفشه؛ موسی‌پور، نعمت‌الله؛ صفائی موحد، سعید. (۱۳۹۵). نقش فرهنگ معلمی در مواجهه با تغییرات برنامه‌درسی ریاضیات پایه هفتم. *نظریه و عمل در برنامه-درسی*، ۴(۷)، ۱۶۶-۱۳۷.
- زرقانی، اعظم؛ امین خندقی، مقصود؛ شعبانی ورکی، بختیار و موسی‌پور، نعمت‌الله. (۱۳۹۵). برنامه‌درسی جدید ریاضی: معلمان چه می‌کنند؟ *نظریه و عمل در برنامه-درسی*، ۴(۸)، ۸۴-۵۱.
- کتابدار، زهره. (۱۳۸۷). *بررسی رفتار معلمان ریاضی دوره‌ی راهنمایی در برابر تغییرات کتاب درسی ریاضی در شهر ساوه*، پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد رشته‌ی آموزش ریاضی، دانشگاه آزاد اسلامی کرمان.
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۳). برنامه درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم اندازه‌ها. مشهد: به نشر
- موسی‌پور، نعمت‌الله. (۱۳۹۱). رویکردهای حاکم بر تغییر در نظام آموزش و برنامه‌درسی: از رویکرد مهندسی تا رویکرد فرهنگی. *راهبرد فرهنگ*، ۱(۱۷-۱۸)، ۲۷۳-۲۴۳.

موسی‌پور، نعمت‌الله و صابری اناری، سیدحسین. (۱۳۸۹). ارزشیابی استلزامات و اقتضائات اجرایی برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران. *مطالعات برنامه درسی*، ۵(۱۸)، ۶۲-۸۸.

میرعرب رضی، رضا؛ فردانش، هاشم؛ طلایی، ابراهیم. (۱۳۹۱). فرهنگ معلمی: عاملی مهم در تحقق یا عدم تحقق اصلاحات برنامه‌ی درسی مدرسه‌ای. *مطالعات برنامه‌درسی*، ۷(۲۶)، ۸۳-۱۰۴.

ویلیس، جرج. (۱۳۸۹). پژوهش پدیدارشناختی: ادراکات زیست-جهانی. ترجمه‌ی بختیار شعبانی ورکی. در محمود مهرمحمدی و همکاران (مترجمان)، *روشناسی مطالعات برنامه درسی* (صص. ۲۴۶-۲۲۸). تهران: سمت.

Aoki, T. (2005). Curriculum implementation as instrumental action and as situational praxis, In W. F. Pinar. & R.L. Irvin. (Eds.). *Curriculum in new key* (pp. 111-123). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associations
Belenkin, G.M. & Edwards, E. & Kelly, A. V. (1992). *Change and the curriculum*. London: Sage. Retrieved from <http://books.google.com/books>.

Brendefur, J.L. & Thiede, K. & Strother, S. & Bunning, K. & Peck, D. (2013). Developing Mathematical Thinking: Changing Teachers' Knowledge and Instruction. *Curriculum and Teaching*, 2(2), 62-75.

Clark, C. M. & Peterson, P.L (1984). Teachers' thought processes. *The Institute for Research on Teaching, Michigan State University*, occasional paper, 2, 1-141.

Chen, J. (2016). Understanding teacher emotions: The development of a teacher emotion inventory. *Teaching and Teacher Education*, 55, 68-77.

Creswel, J. W. (2007). Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches (2nd ed). London: Sage.

Fenstermacher, G. D. (1994). The knower and the known: the nature of knowledge in research on teaching. *Review of Research in Education*, 20(1), 3-56.

Fried, L & Mansfield, C. & Dobozy, E. (2015). Teacher emotion research: Introducing a conceptual model to guide future research. *Issues in Educational Research*, 25(4), 415-441.

Availability:

<<https://search.informit.com.au/documentSummary;dn=843742334463882;res=IELHSS>> ISSN: 1837-6290

- Fullan, M. (1993). Why teachers must become change agents. *Educational Leadership*, 50(6), 1-11.
- Hargreaves, A. & Earl, L. & Moore, S. & Manning, S. (2001). *Learning to teach: teaching beyond subjects and standards*. Sanfrancisco: Jossey-Bass.
- Hargreaves, A. (1998a). The emotional practice of teaching. *Teaching and teacher education*, 14(8), 835-854.
- Hargreaves, A. (1998b). The emotions of teaching and educational change. In A. Hargreaves & et al. (Eds). *International handbook of educational change* (pp. 558-575), NewYork: Kluwer.
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1056-1080.
- Hargreaves, A. (2004). Inclusive and exclusive educational change: emotional responses of teachers and implications for leadership. *School leadership and management*, 24(2), 289-309.
- House, E & P. Mcquillian. (2005). Three perspectives on school reform. In A. Lieberman. (Ed.). *The roots of educational change; International Handbook of Educational Change* (pp. 186-201), NewYourk: Springer.
- House, E. (1979). *Three perspectives on innovation: the technological, the political and the cultural* draft. Far West Lab for Educational Research and Development, San Francisco, Calif. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=ED203460>
- Jurasaitė-Harbison, E. & Rex, L. A. (2010). School cultures as contexts for informal teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 105(8), 412-422.
- Laughridge, V. J. (2011). The relationship between professional development and teacher change in the implementation of instructional studies that support elementary students' science textbook reading, a ph.d dissertation, University of Nebroska, United States.
- Lee, J. C-K. & Yin, H-B. (2011). Teachers' emotions and professional identity in curriculum reform: a Chinese perspective. *Educational Change*, 12, 25-46.
- Lieberman, A and Pointer-Mace, D. (2010). Making practice public: teacher learning in the 21st century, *Teacher Education*, 61(1-2): 77- 88.
- Richardson, V. (1990). Significant and worthwhile change in teaching practice. *Educational Researcher*, 19, 10- 18.
- Roettger, C. J. (2003). *Change: a teachers' perspective*, a doctor of education thesis, Oklahoma State university, UnitedStates.

- Shulman, L. S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: a contemporary perspective, In M. Wittrock. (Ed.). ***Handbook of research on teaching***. New York: Macmillan.
- Sun, D. (2010). Developing 'my way' in Chinese language teaching, qualitative case studies of teachers personal practical knowledge, a ph.d dissertation, Victoria university of Wellington, Newzealand.
- Tam, A. C. F. (2015). The role of professional learning community in teacher change: a perspective from beliefs and practices. ***Teachers and Teaching: Theory and Practice***, 21, 22-43.
- Whitworth, B. A, & Chiu, J. L. (2014). Professional development and teacher change: the missing leadership link, *Science teacher education*

