



ORIGINAL RESEARCH PAPER

Phenomena of Elementary Teachers' Experiences in the Process of Educational Change According to Michael Fullan's Approach

Fatemeh Sadat Bitarafan¹, Marzieh Dehghani^{*2}, Rezvan Hakim Zadeh³, Reza Mohammadi Chaboki⁴

¹ Ph.D. Student of Curriculum Planning, Department of Educational Methods and Programs, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran.

² Associate Professor, Department of Educational Methods and Programs, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran.

³ Full Professor, Department of Educational Methods and Programs, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran.

⁴ Assistant Professor, Department of Educational Leadership and Development, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.

ABSTRACT

Keywords:

Educational change
Perception of change
Michael Fullan
Teacher
Individual agency
Social agency

¹ Corresponding author
✉dehghani_m33@ut.ac.ir

Received: 2022/05/18

Reviewed: 2023/11/07


Accepted: 2024/01/16

Background and Objectives: The main purpose of this study is to explain the current state of educational change in the micro (educational area and school) based on the life experiences of primary school teachers, according to the theory of Michael Fullan (2007) and determine its distance from the desired situation. **Methods:** The research approach is qualitative and its main method is phenomenology. The study population is elementary school teachers who were selected (10 people) as the criterion-based sampling method, criterion-type, until the theoretical saturation. Also, in order to validate the findings, 2 additional interviews were conducted and therefore, 12 people were selected. The research tool includes face-to-face interviews of semi-structured and unstructured type. **Findings:** One of the most important achievements of the present study is to prove the importance of the combination of two types of individual and social agency in the teacher and also his three-dimensional role in educational change. **Conclusion:** Achieving the desired situation in the field of educational changes will require a wide effort and of course based on the realities of the educational system (with emphasis on the life experiences of the implementers of educational change programs) in order to remove the mentioned implementation limitations, which in the first step it requires redefining the role and position of the teacher, as the main element of educational changes in the small field.

ISSN (Online): 2645-8098

DOI: [10.48310/pma.2024.11704.3473](https://doi.org/10.48310/pma.2024.11704.3473)

Citation (APA) Bitarafan, F. S., Dehghani, M., Hakimzadeh, R., & Mohammadi Chaboki, R. (2024). Phenomena of elementary teachers' experiences in the process of educational change according to Michael Fullan's approach. *Educational and Scholastic studies*, 13 (3), 25 - 47 .

 <https://doi.org/10.48310/pma.2024.11704.3473>

پدیدارنگاری تجارب معلمان ابتدایی در فرآیند تغییر آموزشی با نظر به رویکرد مایکل فولن

مقاله پژوهشی / مروری

فاطمه سادات بیطرفان^۱، مرضیه دهقانی^{۲*}، رضوان حکیمزاده^۳، رضا محمدی چابکی^۴

۱ دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، گروه روش‌ها و برنامه‌های درسی و آموزشی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

۲ دانشیار گروه روش‌ها و برنامه‌های درسی و آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

۳ استاد تمام گروه روش‌ها و برنامه‌های درسی و آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

۴ استادیار گروه رهبری و توسعه آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهیدبهشتی، تهران، ایران.

چکیده

هدف: پژوهش حاضر در پی تبیین وضع موجود تغییرات آموزشی در عرصه خرد (منطقه آموزشی و مدرسه) براساس تجارب زیسته معلمان دوره ابتدایی، با نظر به نظریه مایکل فولن (۲۰۰۷)، و تعیین فاصله آن با وضعیت مطلوب است. **روش:** رویکرد پژوهش از نوع کیفی و روش اصلی آن پدیدارنگاری است. جامعه مورد مطالعه شامل ۱۰ نفر از معلمان دوره ابتدایی است که با روش نمونه‌گیری هدفمند، از نوع ملاک‌محور، تا رسیدن به اشباع نظری، انتخاب شدند. همچنین به منظور اعتباربخشی به یافته‌ها، به انجام ۲ مصاحبه تکمیلی پرداخته شد و در نهایت، ۱۲ نفر به‌عنوان مشارکت‌کنندگان پژوهش انتخاب شدند. ابزار پژوهش شامل مصاحبه حضوری از نوع نیمه‌ساختاریافته و ساختارنیافته بود. **یافته‌ها:** از مهم‌ترین دستاوردهای پژوهش حاضر، اثبات اهمیت جمع میان دو نوع عاملیت فردی و اجتماعی در معلم و همچنین نقش سه‌وجهی وی در جریان تغییرات آموزشی است. **نتایج:** دست یافتن به وضعیت مطلوب در زمینه تغییرات آموزشی، نیازمند تلاشی گسترده و البته مبتنی بر واقعیات نظام آموزشی (با تأکید بر تجارب زیسته مجریان برنامه‌های تغییر آموزشی) در جهت رفع محدودیت‌های اجرایی ذکر شده خواهد بود و این مهم، در اولین قدم، مستلزم بازتعریف نقش و جایگاه معلمی، به‌مثابه عنصر اصلی تغییرات آموزشی در عرصه خرد می‌باشد.

از دستگاه خود برای اسکن و خواندن مقاله به‌صورت آنلاین استفاده کنید.

واژه‌های کلیدی

تغییر آموزشی
ادراک تغییر
مایکل فولن
معلم
عاملیت فردی
عاملیت اجتماعی

۱. نویسنده مسئول

dehghani_m33@ut.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۲/۲۸

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۲/۰۸/۱۶

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۱۰/۲۶

شماره صفحات: ۴۷-۲۵

DOI: [10.48310/pma.2024.11704.3473](https://doi.org/10.48310/pma.2024.11704.3473)

شاپا الکترونیکی: ۲۶۴۵-۸۰۹۸



COPYRIGHTS

©2024 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publishers.

مقدمه

بی‌شک یکی از مهم‌ترین عناصر تغییر، اصلاح و بهبود جوامع در عرصه‌های گوناگون فرهنگی و اجتماعی را باید در نظام‌های آموزشی و پرورشی جستجو نمود. نهاد آموزش و پرورش به‌طور عام، و مدرسه به‌طور خاص، می‌تواند به‌مثابه رکن اصلی تغییرات اساسی در یک جامعه ایفای نقش نماید. در این میان، مهم‌ترین عامل تغییر در نظام آموزش و پرورش، که به‌مثابه قلب آن نظام عمل کرده و حرکت و جهت سایر ارکان را تعیین می‌کند، معلم، با تمام ویژگی‌های منحصر به فرد خود (دانش، نگرش و مهارت‌ها) است. لذا، تحقق هرگونه تغییرات فرهنگی و اجتماعی و به‌تبع، آموزشی، در گرو عاملیت وجودی معلمان در عرصه اجرای برنامه‌های تغییر خواهد بود.

از نظرگاه خرد در اجرای برنامه‌درسی، مهم‌ترین عامل مؤثر بر اجرا، معلم است؛ او کسی است که انتظار می‌رود بیش‌ترین سهم را در تغییر برنامه‌درسی داشته باشد (Hargreaves & Fullan, 1992; Pinar et al., 1995). کیم (Kim, 2014) اشاره می‌کند کارآمدی و تسلط معلمان و مجریان برنامه‌های درسی بر مهارت‌های جدید، شرط اصلی موفقیت تغییر در نظام آموزشی است. پژوهش‌ها در خصوص اجرای برنامه‌های تغییر در مدارس و موفقیت آن‌ها نیز حاکی از آن است که معلمان و میزان مقاومت آن‌ها در برابر این تغییرات مهم‌ترین عاملی است که باید بدان توجه شود (Del Val & Fuentes, 2003). آیزنر (Eisner, 2005) نیز معتقد است معلمان نقش مهمی در به ثمر نشاندن ایده‌های تربیتی دارند. باید توجه داشت که واکنش معلمان در برابر هرگونه تغییر با هدف انجام تغییر و یا اصلاحات اساسی دو گونه می‌تواند باشد؛ معلم می‌تواند «منشأ اثر» بوده و یا صرفاً «بازیچه» ای برای اجرای برنامه‌های دیگران باشد. زمانی که معلمان، معناداری، هدف‌مندی، کنترل و مسئولیت شخصی را در کار تجربه می‌کنند، بیش‌تر به عنوان منشأ اثر عمل می‌کنند تا بازیچه. یک منشأ اثر، عقیده دارد که انتخاب خود او رفتار را تعیین می‌کند. در مقابل، یک بازیچه، عقیده دارد نیروهای بیرونی هستند که کنترل رفتار وی را در دست گرفته‌اند. در مورد اول، معلم می‌تواند فردی تأثیرگذار باشد و نیروهای محیطی پیرامون خود را تحت کنترل درآورد و این در حالی است که در مورد دوم، معلم تنها بازیچه‌ای اجرایی است که ناتوان از کنترل شرایط، در نهایت سرخورده و منزوی می‌شود (Sergiovanni & Starratt, 2014).

فولان (Fullan, 1997) اشاره می‌کند آن تغییر تحمیلی بعید است که مؤثر باشد؛ راهبردهای بالا به پایین گرچه برخی چیزها را تغییر می‌دهند، اما بر اموری که مهم هستند تأثیری نخواهند داشت. ضمن این که باید دانست «با گفتن این که تغییر کنید، افراد تغییر نمی‌کنند و بلکه حتی نمی‌توانند تغییر کنند». ساراسون (Sarason, 1996) نیز معتقد است بسیاری از برنامه‌های تحمیلی از جانب دولت مرکزی، به سبب تفاوت در جو سازمانی و رهبری مدارس و خصوصیات معلمان، محکوم به شکست هستند. او افسوس می‌خورد که معلمان ناچار به خدمت در نظامی هستند که تنها به‌صورت لفظی از ضرورت توجه به نیازهای آن‌ها حمایت می‌کند (Palmer, 2002). البته این نکته مهم را نیز نباید از نظر دور داشت که به‌سختی می‌توان کل فعالیت‌های معلمان را به‌طور مطلق تحت کنترل درآورد و علی‌رغم دستورالعمل‌های تجویزی برای برنامه‌درسی و تدریس آنان، روش‌های بی‌شماری نیز پیش‌پای معلمان است که می‌توانند با استفاده از آن‌ها به‌طرزی حرفه‌ای و غیرقابل ایراد، دستورالعمل‌ها را دور بزنند (Fullan, 1999). مسئله اخیر را قادری (Qaderi, 2014) با استناد به مطالعات پینار (Pinar, 1992) تحت‌عنوان «نوفهمی در عمل برنامه‌درسی و اصلاحات قلبی» مطرح نموده است. به‌زعم وی، معلمان ممکن است با پشتوانه نظریه در علوم انسانی یا حتی عمل فکورانه، با رویه‌های موجود مدرسه مخالف باشند، اما برای حفظ جایگاه شغلی و اجتماعی خود در مدرسه، دست به سانسور اعمال و رفتارهای خود بزنند. در این حالت، نوعی بی‌رمقی حرفه‌ای در معلم ایجاد و نه‌تنها نظریه‌های دانشگاهی، بلکه تأمل وابسته به عمل^۱ نیز دچار سرخوردگی و پوچی خواهد شد و در این جا است که معلمان به‌ناچار برای غلبه بر تعارضات موجود، نظریه را از بستر عمل جدا می‌سازند تا نظریه بتواند به‌عنوان منبع فشار و انتقاد، راهی را برای عملی شدن بیابد. از این رو است که پینار (Pinar, 1992) ورود نظریه را به میدان اصلاحات قلبی (تحمیلی و

غیرانسانی) منع می‌کند تا اقتدار نظری مانند عمل پایمال نشود. بر این اساس، برنامه‌درسی در نظر نوفهم‌گرایان نوعی عمل انتقادی و مبتنی بر نگاه آرمانی به کارکرد آموزش و پرورش است و عمل برنامه‌درسی یک نوع تجربه زیست‌شده و معادل خود زندگی کردن در معنای عام است و لذا معلم در این نگاه نباید به‌مثابه دستگاه تکثیری برای دستورالعمل‌های گروه‌های قدرتمند و مهره‌ای برای اجرای اغراض دیگران قلمداد گردد. از همین رو است که آئوکی (Aoki, 2005) دیدگاه جانشینی را برای اجرای برنامه‌درسی مطرح می‌کند که ریشه در جهان تجربه‌شده^۱ معلم و دانش‌آموزانش درون کلاس درس، به جای تکیه صرف بر برنامه‌های درسی اقتضایی دارد. بر این اساس می‌توان برنامه‌درسی تجربه‌شده را در دو شکل «اصلی» (تجارب فراگیران) و «جانبی» (تجارب مربوط به گروه‌های فرعی نظیر معلمان، والدین و غیره) معرفی نمود که از این میان، توجه به تجربیات گروه‌های فرعی (در پژوهش حاضر، معلمان)، به دلایل مهمی همچون زمینه‌سازی شکست یا توفیق برنامه‌درسی، تأثیر ویژه در بهسازی و کمک به برآورد واقعی اثربخشی برنامه‌درسی، ضروری است (FathiVajargah et al., 2018).

آنچه تا اینجا مورد تأکید قرار گرفت، «عاملیت فردی» معلم، به‌مثابه قلب جریان تغییر در آموزش و پرورش است. اما باید پذیرفت که این عاملیت فردی، به‌تنهایی برای پیش‌برد اهداف تحولی کافی نخواهد بود، بلکه نیازمند همراهی دیگر عوامل موجود در زمینه است؛ لذا، برای دست‌یافتن به ترمیم و بهبود آموزشی و پرورشی، بایستی پیوند میان این عاملیت فردی را با دیگر عوامل وابسته و همبسته آن تضمین نمود. به عبارت دیگر، دست‌یافتن به هدف نهایی تغییرات آموزشی یا ایجاد تغییری بنیادین در نظام آموزشی مستلزم پیوند میان «عاملیت فردی» معلم و «عاملیت جمعی» (زمینه و بافت اجتماعی) است. تشریح این موضوع را می‌توان با رجوع به برخی تئوری‌های مرتبط آسان‌تر نمود. در این زمینه، یکی از بهترین نظریه‌هایی که می‌تواند پیوند این دو عاملیت را به‌طور جامع‌تری تبیین کند، نظریه^۲ (Fullan, 2007) در باب «عوامل تعاملی مؤثر بر اجرای تغییرات برنامه‌درسی» است که تمرکز اصلی پژوهش حاضر نیز بر آن قرار دارد.

تغییر برنامه‌درسی، اصطلاحی کلی است که مفاهیمی همچون نوآوری، تدوین و انطباق را دربرمی‌گیرد و شامل تغییرات برنامه‌ریزی‌شده یا پیش‌بینی‌نشده (غیرعامدانه، خودجوش یا تصادفی) است و سطوح این تغییرات را می‌تواند از سطح کلان (کل نظام آموزشی یک کشور) تا سطوح خردتر (تغییر در سطح مدرسه یا کلاس درس) در نظر گرفت (Marsh & Willis, 2007). در این میان، فولان (Fullan, 2003) تصریح می‌کند از دهه ۱۹۹۰، غالب تغییرات انجام شده در سطح کلان، با همکاری درازمدت مناطق آموزشی، ادارات آموزش و پرورش، استان‌ها و نواحی کشور شکل گرفته و همین موضوع، معلمان را از نقش سنتی ایشان به‌مثابه تصمیم‌گیرندگان اصلی برنامه‌درسی دور کرده است. (Pinar, 2004) نیز عنوان می‌کند که تغییرات برنامه‌درسی آمریکا در دهه ۱۹۶۰، منجر به حذف دخالت معلمان و برنامه‌ریزان محلی در برنامه‌درسی شد؛ چراکه منتقدان معتقد بودند عدم صلاحیت لازم در میان معلمان، عامل اصلی آفت استانداردهای تربیتی بوده است. همین عدم توجه به جایگاه معلمان در جنبش‌های اصلاحی آموزش و پرورش، نقش آنان را از تولیدکننده برنامه‌درسی به مجری صرف آن تقلیل داده است (Aoki, 2005). لازم به ذکر است که امروزه در متون تخصصی مربوط به تغییر در نظام آموزشی، گفتمان «رشد و توسعه معلم» جایگزین مفهوم «اجرای برنامه‌درسی» شده است، با این وجود هنوز معنای تغییرات آموزشی برای معلمان مبهم باقی مانده و تصویر شفافی از معلم، به‌مثابه موضوع تغییر (کسی که باید تغییر کند) ارائه نشده است و لذا راهبردهای مربوط به رشد و توسعه معلمان اساساً محدود به تلاش‌هایی جهت متقاعد نمودن معلمان در خصوص منطق تغییرات و فراهم‌ساختن دانش و مهارت لازم برای اجرای تغییر شده است (Hargreaves & Fullan, 1992; Mehrmohammadi et al., 2017).

پژوهش حاضر نیز با قبول نظریات فوق، تصریح می‌کند که قلب جریان تغییر آموزشی و محور اصلی آن، عنصر معلم و ویژگی‌ها و وظایف اوست که دارای رابطه متقابل تأثیر و تأثیری با تغییرات آموزشی است؛ به این معنی که معلم مهم‌ترین عامل در ایجاد تغییر و از دیگر سو، تأثیرپذیرترین عامل از مقتضیات نگاه تحول‌گرایانه در نظام آموزشی است.

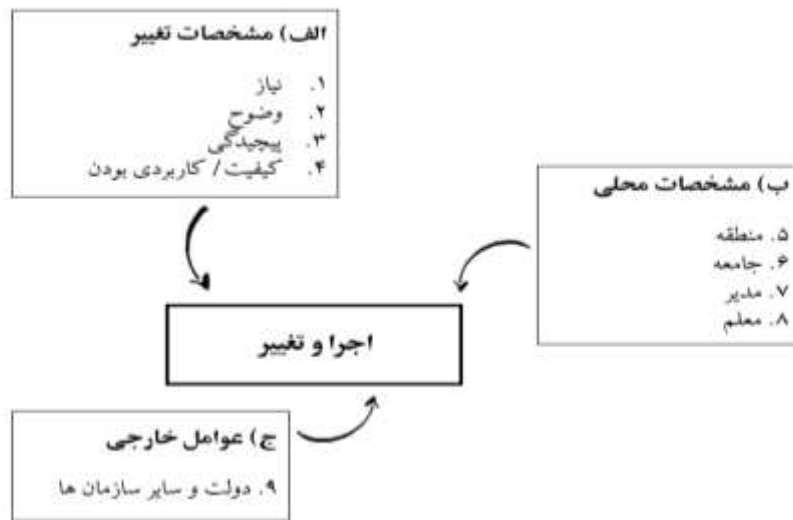
در پی اثبات ادعای مذکور و همگام با موضع نوفهم‌گرایان نسبت به عمل برنامه‌درسی، پژوهش حاضر به بررسی تجارب زیسته معلمان و در واقع، رجوع به واقعیت‌های جاری نظام آموزشی پرداخته است. از دیگر سو، پژوهش‌های انجام‌شده (Marzooghi et al., 2018; Lingam et al., 2017; Lingam, 2014; Wendy, 1991; Fullan, 2007; Sloan, 2007;) غالباً به تحلیل‌های نظری در زمینه تغییرات آموزشی اکتفا کرده و یا عاملیت معلم را به‌صورت ویژه و با نگاه عمیق مدنظر قرار نداده‌اند و صرفاً به جایگاه وی در تغییر و بهبود برنامه‌های درسی پرداخته و یا رابطه تأثیر و تأثری و چند جانبه آن با تغییرات آموزشی را هم‌زمان مورد بررسی قرار نداده و صرفاً به یک جنبه این مسئله اشاره نموده‌اند. از این رو، این پژوهش در پی آن است تا با رجوع مستقیم به قلب جریان تغییر آموزشی، تأمل دوباره‌ای بر عوامل مؤثر بر چنین تغییراتی از منظر جهان تجربه‌شده معلمان داشته باشد، به امید آن‌که گشودن راهی برای معمای حل‌نشده توفیق یا شکست برنامه‌های اصلاح و تغییر در آموزش و پرورش را از سر گیرد.

بنابر مطالب گفته شده، هدف اصلی پژوهش حاضر، پدیدارنگاری تجارب معلمان دوره ابتدایی جهت تعیین سهم هر یک از عوامل مؤثر بر اجرای برنامه‌های تغییر در آموزش و پرورش بر مبنای عوامل معرفی شده در رویکرد (Fullan, 2007) و تعیین فاصله وضع موجود با وضعیت مطلوب مورد انتظار معلمان است. از این رو، پژوهش حاضر در پی یافتن پاسخی برای این سؤال اساسی است که تجربه معلمان از اجرای برنامه‌های تغییر آموزش و پرورش و عوامل مؤثر بر آن حاکی از چه نکات تازه‌ای است که تاکنون کمتر مورد توجه قرار گرفته است؟ در حقیقت، فرض بر این است که استخراج این نکات می‌تواند راهکار مؤثری جهت توفیق هرچه بیش‌تر تغییرات آموزشی در سطح خرد (مناطق آموزشی و مدارس) باشد.

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

فرآیند اجرا، فرآیندی زمان‌بر است که میزان موفقیت آن در صحنه عمل به افراد، حوادث و منابع مختلف وابسته است (FathiVajargah, 2009). پیش از این نیز گفته شد که از مهم‌ترین مسائل در زمینه اجرای برنامه درسی، فراهم آوردن بستر و زمینه لازم برای اجرای موفق برنامه درسی است و شناخت زمینه‌ها و ایجاد بستر لازم برای اجرا نیز، مستلزم آگاهی از عوامل مؤثر بر اجرای برنامه درسی است. عوامل بسیاری بر فرآیند اجرای برنامه درسی تأثیرگذارند و از این رو، محققان این حوزه، الگوها و مدل‌های گوناگونی را جهت تبیین عوامل اجرایی ارائه کرده‌اند.

در این میان، مایکل فولن^۱، یکی از برجسته‌ترین محققان حوزه اجرا و تغییر برنامه درسی است که دیدگاه جامع‌تری نسبت به عوامل مؤثر بر اجرای تغییرات برنامه درسی را ارائه می‌کند. مدل پیشنهادی (Fullan, 2007) شامل سه عامل کلی «مشخصات و ویژگی‌های برنامه درسی جدید»، «شرایط و زمینه‌های محلی» و «عوامل خارجی» و ۹ زیرمؤلفه «نیاز و توافق»، «روشنی یا وضوح»، «پیچیدگی»، «کیفیت و سودمندی مواد»، «منطقه یا ناحیه آموزشی»، «جامعه محلی»، «مدیران مدارس»، «معلمان» و «دولت و سایر سازمان‌ها» است (شکل ۱) که در ادامه به شرح مختصر هر یک از این عوامل و مؤلفه‌ها می‌پردازیم.



شکل ۱. عوامل تعاملی مؤثر بر اجرا (Fullan, 2007)

عامل اول: مشخصات تغییر^۱ (ویژگی‌های برنامه‌درسی جدید)

هر برنامه‌درسی جدید یا تغییر یافته، دارای مشخصات خاصی است که می‌تواند بر نحوه اجرای آن تأثیر مهمی داشته باشد. لذا، هر اندازه بر خورداری برنامه‌درسی از این عوامل بیش‌تر باشد، اجرای آن برنامه نیز موفق‌تر خواهد بود. (Fullan, 2007) در الگوی پیشنهادی خود، چهار مؤلفه اساسی را ذیل این عامل شناسایی و مطرح نموده است.

الف) نیاز و توافق^۲: نیازها معمولاً از جامعه‌ای به جامعه دیگر متفاوتند و اجرای موفق برنامه‌درسی مستلزم مطابقت نیازهای مدرسه و جامعه است. در واقع، اگر نیازها در ابعاد گوناگون و با مشارکت افراد مختلف بررسی شود و توافق نسبی در مورد نیازها به دست آید، موفقیت در اجرای برنامه‌درسی بیش‌تر خواهد شد. در این‌جا باید توجه داشت که تعیین نیازها و درک آشکار اهمیت آن‌ها چندان ساده نیست و در این مورد حداقل ذکر سه مورد ضروری است: اول این‌که با توجه به حجم بالای برنامه‌های تغییر در آموزش و پرورش، اهمیت مطلق نیازها و اولویت‌بندی دقیق نیازها، جای خود را به اهمیت نسبی آن‌ها می‌دهد؛ دوم این‌که به‌ندرت پیش می‌آید که نیازهای مهم از پیش مشخص شوند، بلکه اغلب نیازهای مهم در طول فرآیند اجرا است که مشخص می‌شوند؛ و سومین مورد نیز بر اهمیت ایجاد تناسب میان نیازهای یک برنامه جدید با نیازهای مدرسه/منطقه آموزشی اشاره دارد.

ب) روشنی یا وضوح^۳: گاهی ممکن است در خصوص تغییر در برنامه‌درسی توافق نسبی حاصل شده باشد؛ اما در مورد اینکه هریک از افراد چه وظیفه‌ای خواهند داشت، ابهام وجود داشته باشد و همین مسئله مانعی بر سر راه اجرای برنامه‌درسی خواهد بود. بنابراین، روشن بودن تمامی ابعاد برنامه‌درسی در موفقیت اجرای آن تأثیر خواهد داشت که این امر در بسیاری از مطالعات و تجربیات مورد تأکید قرار گرفته است. به‌زعم گروس و همکاران (Gross et al., 1971) اغلب معلمان قادر به شناسایی ویژگی‌های اساسی برنامه‌های تغییر نیستند (Fullan, 2007) نیز بیان می‌دارد که یکی از مشکلات عمده در این رابطه، مواجهه با «وضوح کاذب»^۴ است و این مسئله نیز از آن‌جا ناشی می‌شود که تغییر را بیش از حد ساده تلقی کنیم. به‌عنوان مثال، یک کتاب درسی تازه تألیف شده ممکن است به آسانی و بدون تحلیل دقیق ابعاد مختلف آن همچون اهدافی که مدنظر دارد، تبدیل به برنامه‌درسی یک کلاس درس شود.

1. Characteristics of Change
2. Need and Compatibility
3. Clarity
4. False Clarity

ج) پیچیدگی^۱: پیچیدگی اجرای برنامه‌درسی به مشکل بودن اجرای آن و دشواری وظایف مجریان اشاره دارد. برخی از تغییرات و برنامه‌ها ماهیتاً از لحاظ اجرایی مشکل‌تر از سایر برنامه‌ها هستند و معمولاً اجرای موفق آن‌ها تابع توانایی معلمان، امکانات کافی، دانش و آگاهی‌های علمی و تربیتی مجریان و مواردی از این دست است. در هر صورت، برنامه‌های پیچیده (از لحاظ اجرایی) ممکن است مسائل زیادی را در هنگام پیاده‌کردن طرح به‌وجود آورند، اما معمولاً تغییرات و تحولات سودمند و مهمی را در پی خواهند داشت، چرا که تلاش بیش‌تری را می‌طلبند. این همان مسئله‌ای است که (Fullan, 2000) از آن با عنوان «اصلاحات گسترده مقیاس آ» یاد می‌کند و شامل «اصلاحات بلندپروازانه آ» و درک پیچیدگی‌های بیش‌تر با ارائه «تصویری بزرگ‌تر آ» از شرایط مورد انتظار خواهد بود. به‌زعم (Fullan & Pomfret, 1977) دو مؤلفه «وضوح» و «پیچیدگی»، تأثیر بسیاری بر اجرای موفق برنامه‌های درسی جدید دارند. آنان با اشاره به یافته‌های پژوهشی در این خصوص معتقدند تغییر، زمانی به‌درستی اتفاق می‌افتد که یا از ابتدا مشخصات آن روشن و شفاف باشد و یا پس از ادغام این تغییر با رویه‌های جاری، طراحان و مجریان با مشارکت یکدیگر مشخصات آن را تعریف نمایند. همچنین اشاره می‌کنند برنامه‌های بسیار پیچیده که نیازمند کسب مهارت‌های دشوار جدید است، غالباً توفیق کم‌تری می‌یابند. با این وجود، همان‌طور که گفته شد، پیچیدگی می‌تواند به‌نوعی یک ویژگی مثبت تلقی شود.

د) کیفیت و سودمندی^۲: این مؤلفه به‌طور مستقیم با ماهیت تغییر ارتباط دارد و به مقوله‌هایی همچون برنامه‌درسی جدید، سیاست‌گذاری جدید، بازسازی مدارس و موارد دیگری از این دست مرتبط است. درک اهمیت کیفیت تغییر، جهت اخذ تصمیمات اساسی، امری بسیار بدیهی است. با این وجود، بسیاری از برنامه‌ها به سبب ناقص یا ناکافی بودن مواد یادگیری در اجرا با شکست مواجه می‌شوند. بر این اساس، تحقیقات نشان داده‌اند که هر اندازه مواد آموزشی بهتر باشد، اجرای برنامه‌ها توسط معلمان بهتر صورت خواهد گرفت. به‌زعم فولان (Fullan, 2000) برای دستیابی به اصلاحات گسترده مقیاس، تکیه صرف بر پتانسیل افراد (عوامل اجرایی) کافی نیست، بلکه فرآیند اجرا باید با کیفیت بالایی در مواد آموزشی (چاپی و الکترونیکی) همراه شود.

عامل دوم: شرایط و زمینه‌های محلی^۳

منظور از شرایط و زمینه‌های محلی، فضا و جو موجود و نیز مشخصات افراد در سطح محلی است که می‌تواند در سطوح مختلف کشوری، ایالتی (جامعه محلی)، مناطق آموزشی و یا کلاس درس مورد نظر باشد. این شرایط تعیین می‌کنند که آیا برنامه‌درسی در جامعه مورد نظر پذیرفته خواهد شد و یا اینکه احتمال موفقیت برنامه وجود دارد یا نه؟ مؤلفه‌های این عامل نیز عبارتند از (FathiVajargah, 2009):

الف) ناحیه آموزشی^۴: مدیریت منطقه می‌تواند در اجرای موفقیت‌آمیز برنامه‌ها نقش مهمی داشته باشد. کارکنان دفاتر مرکزی نیز در تعیین برنامه‌درسی موردنیاز، حمایت از اجرای برنامه و نیز ارزشیابی از نتیجه اجرای آن نقش به‌سزایی را ایفا می‌کنند. در واقع، مدیران و کارکنان دفاتر مرکزی به‌واسطه دخالتی که در برنامه‌ریزی، تصمیم‌گیری و غیره دارند، می‌توانند در اجرای موفق برنامه‌ها ایفای نقش کرده و جو مساعدی را برای تغییر یا اجرای آن‌ها ایجاد نمایند. به‌زعم فولان (Fullan, 2007)، اکثر تلاش‌ها برای تغییر جمعی در آموزش و پرورش ناموفق است و شکست نیز به‌معنای سرخوردگی، اتلاف وقت، احساس بی‌کفایتی و عدم حمایت است.

1. Complexity
2. Large Scale Reform
3. Ambitious Reforms
4. The Big Picture
5. Quality and Practicality (of the Program)
6. Local Factors
7. The School District

ب) جامعه محلی^۱: در صورت وجود شوراها یا هیئت‌های آموزش و پرورش در سطح نواحی و مناطق آموزشی، تصمیمات آن‌ها می‌تواند بر نحوه اجرای برنامه‌ها تأثیر بگذارد. افرادی نظیر ناظران منطقه آموزشی، مدیران و معلمان و غیره می‌توانند شورا یا کمیته برنامه‌درسی یک منطقه را تشکیل دهند، اما این‌که سهم هر یک از این افراد در تصمیم‌گیری‌ها چقدر می‌تواند باشد، بستگی به مقیاس تدوین برنامه‌درسی خواهد داشت (Watson et al., 2000). در این میان نباید مزایای مشارکت والدین در مدارس را فراموش کرد. پژوهش‌ها حاکی از آن است که تمام مدارس موفق در دهه گذشته، روابط محکمی میان والدین و مدرسه دارند که با سخت‌کوشی آن‌ها را توسعه داده‌اند (Namdari, 2024). علاوه بر این، فولان (Fullan, 2007) تصریح می‌کند که «ما باید با دانش‌آموزان نیز مثل مردم جامعه برخورد نماییم. دانش‌آموزان نباید صرفاً به منزله محصولات فرآیند آموزشی نگریسته شوند، بلکه باید در مورد آن‌ها به‌مثابه افرادی که قرار است در فعالیت جدیدی مشارکت کنند، فکر کنیم». در هر حال، نقش جامعه محلی در اجرای برنامه‌های تغییر می‌تواند بر طیفی از تعارض کامل تا حالت تعاون کامل در نظر گرفته شود (Fullan, 2007) و پایداری تغییرات طرح‌ریزی شده درون یک مدرسه تا حد زیادی وابسته به حمایت جامعه از این تغییرات خواهد بود (Fullan, 2000). به‌طور کلی، آنچه به‌طور قطع می‌توان گفت این است که برنامه‌درسی در صورتی کاربرد گسترده پیدا خواهد کرد که در حالت مشارکتی تدوین و طراحی شود، ضمن این‌که دستورالعمل‌های منطقه آموزشی نیز نقض نشوند (Fullan et al., 2004).

ج) مدیر مدرسه: پژوهش‌ها حاکی از آن است که مدیران می‌توانند از طریق ایجاد نوعی جو مساعد و مثبت در سطح مدارس، تصمیمات را اتخاذ و بر اجرای موفقیت‌آمیز برنامه‌ها حمایت نمایند. اغلب پژوهش‌ها در مورد اثربخشی مدارس نشان می‌دهند که مدیران به نحوی قاطع بر احتمال تحقق تغییر مؤثر واقع می‌شوند، ولی پژوهش‌ها همچنین حاکی از آن است که اکثر مدیران نقش رهبران آموزشی را ایفا نمی‌کنند و آنچه مدیر باید برای مدیریت تغییر در سطح مدرسه انجام دهد، امری بسیار پیچیده است که اغلب مدیران برای آن آمادگی کافی ندارند (Fullan, 2007). به‌طور کلی، فعالیت‌های روزانه مدیران را می‌توان به دو حوزه «اداری^۲» و «آموزشی^۳» تقسیم کرد. به‌نظر می‌رسد این تقسیم‌بندی فرض بر این دارد که مدیر در مقایسه با وظایف اداری (پاسخ‌گویی به اولیا، نامه‌نگاری، تکمیل فرم‌ها، تصمیم‌گیری مالی و غیره)، زمان بیش‌تری را صرف وظایف آموزشی کند. این در حالی است که مطالعات مختلف نشان می‌دهند مدیران مدارس برعکس آنچه مورد انتظار است، زمان زیادی را صرف وظایف اداری می‌کنند (Marsh & Willis, 2007).

د) معلمان: هر دو ویژگی‌های «فردی^۴» و «جمعی^۵» معلمان در تعیین موفقیت یا شکست برنامه‌های تغییر نقش مهمی دارند (Fullan, 2007). در سطح فردی، ویژگی‌های روانی و شخصیتی معلمان و نیز نگرش‌های آنان می‌تواند عامل تعیین‌کننده‌ای در اجرای برنامه‌های درسی باشد (Huberman, 1988; Wendy, 1991). علاوه بر این، روابط میان معلمان، روابط میان معلم-مدیر، رضایت شغلی، شرایط متغیر در سطح مدرسه، ناکامی‌های تجربه شده، زندگی اجتماعی معلمان و غیره نیز از دیگر عوامل مربوط به این مؤلفه است. همچنین معلمانی که در یک پروژه مدرسه‌ای تدوین برنامه‌درسی شرکت داشته‌اند، با چهار نوع تغییر اساسی مواجه هستند: (۱) شکل بازسازی شده و جدید خود برنامه‌درسی؛ (۲) کاربرد مواد آموزشی جدید؛ (۳) تغییر در روش‌ها و سبک‌های تدریس؛ و (۴) تغییر در باورها و نگرش‌ها در این مورد که برنامه‌درسی چگونه بر یادگیری دانش‌آموزان اثر می‌گذارد (Fullan, 2007).

1. Board and Community Characteristics
2. Administrative
3. Pedagogical
4. Individual Teacher Characteristics
5. Collective or Collegial Factors

عامل سوم: عوامل خارجی یا بیرونی

آخرین مجموعه از عوامل مؤثر بر اجرا، در چارچوب جامعه وسیع‌تر تبیین می‌شود و شامل وزارت آموزش و پرورش، ادارات آموزشی در استان‌ها، دانشگاه‌ها و دانشکده‌های آموزش عالی، مراکز پژوهشی و آزمایشگاه‌ها، بنیادهای خیریه و سایر شرکای خارجی و غیردولتی است. به نظر می‌رسد که مدارس برای تسهیل فرآیند برنامه‌ریزی درسی و اجرای آن، ناچار به کمک گرفتن از «تسهیل‌گران بیرونی» هستند. این اصطلاح ناظر بر هر فرد یا سازمانی است که می‌تواند در مواجهه با مسائل بگرنج مفید واقع گردد (Fullan, 2007, 2003). البته موضوع مهم در این‌جا این است که نگاه دست‌اندرکاران برنامه‌ها و پروژه‌های تغییر آموزشی به تسهیل‌گران بیرونی به مراتب مهم‌تر از توانمندی‌های خاص آنان خواهد بود (Fullan, 1999).

نکته کلی که در خصوص این عامل‌های سه‌گانه و زیرمؤلفه‌های آن‌ها باید در نظر داشت این است که هیچ‌یک از آن‌ها به تنهایی نمی‌تواند بر اجرای برنامه‌درسی اثرگذار باشد، بلکه این عوامل در هم تنیده و به هم مرتبط بوده و از این طریق اجرای برنامه‌ها را تحت تأثیر قرار خواهند داد. در حقیقت، یک اصل اساسی در تغییر سیستم‌ها آن است که هیچ‌گاه و تحت هیچ شرایطی، یک عامل را در یک زمان معین، عامل اصلی تلقی نکنیم. تغییر سیستمی موفق ایجاب می‌کند که تعدادی (حداقل ۶ مورد) از عوامل نیرومند جهت ایجاد تأثیرات قابل ملاحظه با یکدیگر تعامل داشته باشند و به همین سبب، در این مدل اجرایی، اثرات تعاملی است که در نهایت نتایج را تبیین می‌کند. علاوه بر این، تغییر سیستمی در مقیاس گسترده ضرورت توجه به عوامل غیرمدرسه‌ای، که بر عملکرد مدرسه تأثیر به‌سزایی دارند، را در کنار عوامل مربوط به مدرسه مورد تأکید قرار می‌دهد (Fullan, 2007, 2009). در هر حال، آمادگی برای تغییر تحت تأثیر عوامل گوناگونی همچون حمایت و پشتیبانی ادارات مرکزی آموزش و پرورش، دسترسی به اطلاعات، نگرش‌ها و انتظارات معلمان و قوانین یا سیاست‌های جدید است (Fullan, 1993, 2003).

در این‌جا ذکر چند نکته مهم خالی از لطف نخواهد بود: (۱) با وجود این‌که تدوین برنامه‌درسی و تغییر آن از جمله موضوعاتی هستند که غالباً به‌مثابه مسئله‌ای واحد تلقی می‌گردند، چرا که اندیشه تدوین، خود از تغییر در گذر زمان حکایت دارد و هرگونه تغییر برنامه‌درسی را می‌توان نوعی تدوین محسوب کرد (Marsh & Willis, 2007)، اما در عمل، بسیاری از پروژه‌های تدوین برنامه‌درسی به بروز تغییرات موردنظر منجر نمی‌شوند (Fullan, 2003؛ ۲) نکته دوم در خصوص زمان لازم جهت اجرای تغییرات است که می‌تواند به یکی از دلایل مهم شکست یا موفقیت برنامه‌های تغییر بدل شود. (Fullan, 2000) پیش‌بینی می‌کند که کل فرآیند اجرا در یک مدرسه ابتدایی حدود سه سال و در یک مدرسه متوسطه حدود شش سال به طول بیانجامد. این در حالی است که چشم‌انداز زمانی تغییر به‌جای این‌که توسط اصلی‌ترین عوامل اجرایی آن، یعنی معلمان، مشخص گردد، غالباً توسط سیاست‌گذاران در سطوح بالای تصمیم‌گیری تعیین می‌شود (Palmer, 2002). (۳) نکته بعد این‌که اگرچه بررسی فرآیند تدوین و تغییر برنامه‌درسی از منظر الگوها ارزش و اهمیت بسیاری دارد، اما به هیچ‌وجه نمی‌توان این الگوها را جایگزین فهم شهودی و عمیق فرآیند اجرا دانست. به‌زعم برخی از نویسندگان معاصر، فهم بهتر فرآیندهای اجرا و تغییر زمانی میسر خواهد شد که هر فرد خود بکوشد اصول اساسی و دستورالعمل‌های لازم برای تغییر آموزشی را به‌صورت مستقیم شناسایی و درک کند، نه این‌که صرفاً الگوهایی را واسطه قرار دهد که فهم عمیق را به درجات نازل‌تری تقلیل می‌دهند (Marsh & Willis, 2007). در این میان، فولان (Fullan, 1993) نیز جهت‌گیری شخصی خود که به‌نوعی هم بر فرد و هم بر سازمان تأکید دارد را در قالب هشت درس اساسی در خصوص تغییر آموزشی بیان می‌کند که در (شکل ۲) خلاصه شده است.



شکل ۲. هشت درس اساسی درباره تغییر آموزشی (Fullan, 1993)

در خصوص پژوهش‌های انجام شده در این زمینه، که به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم مرتبط با موضوع پژوهش حاضر می‌باشند نیز، می‌توان به پژوهش (MirarabRazi, 2015) که با هدف تبیین موانع اصلاحات آموزشی در پژوهش‌های گذشته و تبیین مقاومت معلمان ایرانی در برابر این اصلاحات انجام شده است، به اصلی‌ترین موانع اصلاحات در دو دسته عوامل فردی (از جمله عادت به امور قدیمی تربیتی، بدبینی معلمان نسبت به اصلاحات جدید) و ساختاری (همچون رهبری و فرهنگ سازمان مدرسه، شیوه‌های سازماندهی، انتظارات والدین) اشاره نموده و شکست اصلاحات آموزشی در ایران را نیز به عواملی همچون عدم زنده‌انگاری پدیده مدرسه، برنامه‌درسی و گروه اجرا کننده آن و درنظر نگرفتن بُعد فرهنگی در اصلاحات آموزشی مرتبط می‌داند. انیون (Anyon, 1995) نیز در پژوهشی کیفی با نمونه ۱۲ نفری، سه مورد محوری را شناسایی نمود که می‌توانند در تعامل با یکدیگر، تلاش‌های اصلاحی را با شکست مواجه نمایند. این موارد عبارتند از (۱) تفاوت‌های اجتماعی-فرهنگی بین مشارکت‌کنندگان؛ (۲) محیط مدرسه توهین‌آمیز؛ و (۳) تجارب معلمان از اصلاحات شکست‌خورده. نتایج پژوهش آهینجان (Ahaninjan, 2014) نیز با عنوان «ارزیابی وضعیت عوامل مؤثر بر اجرای برنامه‌درسی مقطع ابتدایی پایه ششم براساس مدل فولن» حاکی از فاصله معنادار از وضعیت مطلوب در این زمینه است. یافته‌های پژوهش مشابهی نیز در همین زمینه نشان داد که از میان مؤلفه‌های موردنظر فولن، به دیدگاه معلمان و مدیران و ویژگی‌های محلی برنامه‌درسی توجه نشده است (Razavi et al., 2020).

روش پژوهش

رویکرد پژوهش حاضر از نوع کیفی و روش آن پدیدارنگاری با تأکید بر تجربه زیسته معلمان است. قلمرو مورد مطالعه عبارت است از معلمان دوره ابتدایی، که با روش نمونه‌گیری هدفمند، از نوع ملاک‌محور (معلمان با سابقه کاری ۱۰ سال به بالا، دارای حداقل تحصیلات کارشناسی ارشد و سابقه اجرای برخی طرح‌های جدید آموزشی)، از میان آن‌ها نمونه‌گیری به عمل آمد و تا رسیدن به اشباع نظری، ۱۰ نفر به‌عنوان مشارکت‌کنندگان پژوهش انتخاب شدند.

همچنین به منظور اعتباربخشی به یافته‌ها، به انجام ۲ مصاحبه تکمیلی پرداخته و لذا ۱۲ نفر انتخاب شدند. لازم به ذکر است که توزیع جنسیتی میان افراد نمونه به صورت یکسان در نظر گرفته شده (۶ نفر خانم و ۶ نفر آقا) و تمامی مشارکت‌کنندگان در ناحیه شهری یکسان (ناحیه ۲ استان قم) مشغول به تدریس هستند. ابزار پژوهش شامل مصاحبه حضوری از نوع نیمه‌ساختاریافته و ساختارنایافته است. به این منظور، پروتکل مصاحبه، ناظر بر مؤلفه‌های (Fullan, 2007) تنظیم شده و هر مصاحبه نیز بین ۲۵ تا ۴۵ دقیقه به طول انجامیده است.

تجزیه و تحلیل داده‌ها نیز با استفاده از روش هفت مرحله‌ای (Colaizzi, 1987) انجام شده است. لازم به ذکر است که تحلیل پدیدارنگاری در پژوهش حاضر، با نظر به الگوی پیش فرض اولیه، یعنی الگوی عوامل مؤثر بر اجرای تغییرات برنامه‌درسی (Fullan, 2007)، ضمن حفظ ماهیت استقرایی (حرکت از داده‌های خام به سمت مقولات و مضامین کلی‌تر)، در ترکیب با روندی قیاسی (بازگشت به الگوی اولیه و مقایسه مضامین استخراج شده با عوامل مطرح شده در الگو) قرار گرفته و لذا، تحلیل نهایی در جریانی رفت و برگشتی و استقرایی-قیاسی صورت گرفته است. به بیانی ساده‌تر، پژوهش پدیدارنگاری، در اصل، پژوهشی استقرایی است که مبتنی بر تجارب زیسته افراد بوده و با بررسی نگاه شخصی افراد، به نتایج کلی در قالب مفاهیم و مضامین می‌رسد. اما آنچه روند پژوهش حاضر را کمی متفاوت از اصل و اساس پدیدارنگاری نموده است، ارجاع همین نگاه‌های فردی و تجارب شخصی، به الگویی کلی و از پیش مشخص شده است، که همین موضوع، ماهیتی قیاسی را به روند استقرایی مرسوم در پدیدارنگاری می‌افزاید. دلیل اصلی چنین انتخابی در پژوهش حاضر نیز، وجود الگوها و نمونه‌های کاملی در خصوص عوامل مؤثر بر اجرای برنامه‌های تغییر در حوزه برنامه‌درسی است که یکی از کامل‌ترین این الگوها پیش‌تر توسط مایکل فولن مطرح شده است. بر این مبنای پژوهش‌گران پژوهش حاضر، جهت ایجاد پیوند هر چه بیش‌تر جنبه‌های تئوریک مسئله تغییر آموزشی با واقعیات حوزه اجرا و عمل، این پدیدارنگاری را در ترکیبی استقرایی-قیاسی پی گرفته‌اند.

همچنین جهت اعتباربخشی به یافته‌ها، توجه ویژه به چهار معیار مطرح شده توسط گوبا و لینکلن (Lincoln, 1994)، شامل «قابلیت اعتبار»، «انتقال‌پذیری»، «قابلیت اطمینان» و «تأییدپذیری» که یکی از جامع‌ترین معیارهای قضاوت در خصوص اعتبار پژوهش‌های کیفی می‌باشد، مدنظر قرار داده شد. معیار اول (قابلیت اعتبار) به این معنی است که آنچه در یافته‌های پژوهش ذکر می‌شود، همان مواردی باشد که در ذهن مشارکت‌کنندگان است. بر این مبنای در پژوهش حاضر سعی شد تا با اختصاص زمان کافی مصاحبه، انتخاب افرادی آشنا با موضوع و ارسال پروتکل مصاحبه از قبل، زمینه را برای آمادگی مشارکت‌کنندگان جهت ارائه توصیفی جامع از موضوع فراهم نمایند. همچنین پژوهش‌گر پس از پیاده کردن مصاحبه‌ها، به منظور درک هرچه دقیق‌تر مفاهیم مطرح شده از سوی مصاحبه‌شوندگان و نیز هم‌رسانی تجربیات خویش با مشارکت‌کنندگان، متن پیاده شده مصاحبه و نیز تجربیات خود را با هر یک از شرکت‌کنندگان در میان گذاشته و از این طریق نیز به غنی‌سازی و ارتقای اعتبار یافته‌ها پرداخته است. در مورد معیار دوم (انتقال‌پذیری) نیز که شامل قابلیت و امکان انتقال یافته‌ها به مخاطبان پژوهش است، سعی بر آن بوده است تا با ارائه شرح دقیقی از فرآیند پژوهش، به ترسیم هرچه بهتر زمینه پژوهش کمک گردد. در خصوص معیار سوم (قابلیت اطمینان) نیز، ضمن این که پژوهش حاضر تحت نظر متخصصین برنامه‌درسی انجام شده و از نظرات آنان بهره گرفته شده است، از روش دقیقی جهت استخراج مضامین استفاده شده و در مواردی نیز به ارائه نقل-قول‌های مستقیم مشارکت‌کنندگان پرداخته شده است. اما در خصوص معیار آخر (تأییدپذیری) نیز پژوهش‌گر باید نشان دهد که یافته‌های وی عملاً مبتنی بر داده‌ها است. لذا به این منظور، پژوهش‌گران کوشیده‌اند تا به صورت مکرر و در چند نوبت به بازبینی داده‌ها و ارائه تفاسیر دقیق از آن‌ها بپردازند. در خصوص روایی سؤالات مصاحبه نیز باید گفت

1. Credibility
2. Transferability
3. Consistency or Dependability
4. Confirm Ability

که در پژوهش حاضر ضمن بهره‌گیری از روش «روایی محتوایی» (مشورت با دو تن از اساتید حوزه برنامه‌درسی و تعلیم‌وتربیت)، سعی شده است تا در ارائه سؤالات حین مصاحبه نیز، انعطاف لازم لحاظ شود.

یافته‌ها

در این بخش، یافته‌های حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌های کیفی پژوهش در قالب مراحل هفت‌گانه کلایزی ارائه می‌شوند. لازم به ذکر است که انجام این مراحل به این صورت بوده است که پژوهش‌گر کلیه توصیف‌های شرکت‌کنندگان را مکرراً مطالعه نموده و با توجه به اینکه خود نیز به‌عنوان آموزگار ابتدایی مشغول به کار بوده است، به منظور درک این مفاهیم با شرکت‌کنندگان هم‌احساس شده و لذا به هم‌رسانی یافته‌ها نیز پرداخته است. سپس جملات و واژگان مرتبط با پدیده مورد مطالعه را استخراج نموده و به هر کدام از جملات استخراج شده، معنی و مفهوم خاصی داده و بعد از مرور توصیفات شرکت‌کنندگان، مفاهیم مشترک را درون دسته‌های موضوعی خاص قرار داده و جهت موثق نمودن مطالب به توضیحات اصلی مراجعه و سپس به توصیفی جامع بدل نموده است. در نهایت، جهت اعتباربخشی به یافته‌ها، نتایج به شرکت‌کنندگان ارائه شد.

بدین ترتیب، مجموع مفاهیم استنباط شده از مصاحبه‌های شرکت‌کنندگان در قالب ۲۵۰ کد قرار گرفت و سپس این کدها در دسته‌های موضوعی خاص قرار داده شد و در نهایت از ترکیب چند دسته موضوعی فرعی مفاهیم اصلی به وجود آمدند. در آخر، کلیه مفاهیم استنباط شده در سه مفهوم محوری «معلم به‌مثابه قلب جریان تغییر آموزشی»، «عوامل درون‌فردی» و «عوامل برون‌فردی» به همراه مضامین فرعی تر آن‌ها جای گرفت که بر اساس این مفاهیم و مضامین می‌توان مسئله اصلی پژوهش، یعنی سهم هریک از عوامل مؤثر بر اجرای تغییرات آموزشی در عرصه خرد (سطح منطقه آموزشی و مدرسه) از دیدگاه مجریان (معلمان) را تبیین نمود. لازم به ذکر است که مضامین به دست آمده، در تمامی موارد با عوامل تغییر فولن هماهنگ بود. با این وجود، نقش عامل اصلی «شرایط و زمینه‌های محلی» به واسطه نقش برجسته «معلمان»، بیش از سایر عوامل مطرح گردید، که این خود مبین ارتباط تنگاتنگ میان عاملیت فردی و جمعی معلمان است. بر این اساس، یافته نهایی پژوهش در (شکل ۳) قابل خلاصه است. یافته‌های پژوهش در این قسمت همچنین شامل مضامین اصلی و درون‌مایه‌های فرعی است (جدول ۱) که سعی شده تا جهت اعتباربخشی هرچه بیش‌تر به یافته‌ها در هر قسمت به‌همراه نقل قول یا نقل قول‌هایی از شرکت‌کنندگان ارائه شود.

مفهوم محوری ۱: معلم به‌مثابه قلب جریان تغییر

مضمون اصلی: روابط چندگانه و نقش معلمی

بنابر اظهارات مصاحبه‌شوندگان، «معلمی» اساسی‌ترین نقش و مهم‌ترین عامل در تغییرات آموزشی است و این بدان جهت است که معلم در نقش‌ها یا روابط چندگانه و پیچیده فعالیت می‌کند و لذا تأثیری که در جریان تغییر خواهد گذاشت، تأثیری دوچندان است. به‌عنوان مثال، در این زمینه یکی از معلمان بیان می‌کرد که: «نقش من به‌عنوان یک معلم، نقشی ویژه است... روابط چندگانه من با مدیر، معلمان دیگر و همکاران، دانش‌آموزان، برنامه‌درسی و غیره، گویای این نقش ویژه است». معلم دیگری نیز می‌گفت: «هیچ شخصی را در نظام آموزشی مؤثرتر از من معلم پیدا نمی‌کنید... چه کسی خواهد توانست تغییرات را رقم بزند جز معلم...». معلم دیگری نیز این‌گونه بیان می‌کرد که: «سالیانی است که احساس می‌کنم فراموش شده‌ام... معلمی جایگاه کمی نیست... معلم است که می‌تواند تحول ایجاد کند یا با تغییر مخالفت کند... اما نظام آموزشی بیش از این‌ها باید توجه خود را بر معلم و نقش ویژه معلمی در زمینه تغییرات متمرکز کند...».

جدول ۱: درون‌مایه‌های جزئی، مضامین اصلی و مفاهیم محوری مستخرج از مصاحبه‌ها

ردیف	درون‌مایه‌های جزئی	مضامین اصلی	مفاهیم محوری
۱	<ul style="list-style-type: none"> - پیچیدگی روابط (معلم-مدیر، معلم-معلم، معلم-دانش-آموز، معلم-والدین، معلم-ناحیه آموزشی، معلم-جامعه محلی، معلم-برنامه‌درسی) - تعدد نقش - میزان اثرگذاری 	روابط چندگانه و نقش معلمی	معلم به مثابه قلب جریان تغییر
۲	<ul style="list-style-type: none"> - روش‌های تدریس - محتوا - آگاهی و بینش نسبت به ضرورت و چگونگی تغییرات 	دانش	عوامل درون فردی
	<ul style="list-style-type: none"> - رضایت/عدم رضایت - پذیرش/عدم پذیرش - اعتماد/عدم اعتماد - حمایت/عدم حمایت - تحمل/عدم تحمل - شأنیت/عدم شأنیت 	نگرش	
	<ul style="list-style-type: none"> - مهارت‌های اجرایی - تفکر خلاق و نوآورانه - تحول‌آفرینی 	مهارت	
۳	<ul style="list-style-type: none"> - امکانات و تجهیزات موجود - منابع مورد نیاز - کمیت همراه با کیفیت 	امکانات	عوامل برون فردی
	<ul style="list-style-type: none"> - پشتیبانی و حمایت (همکاران، والدین، ادارات آموزش و پرورش مناطق) - توافق 	شرایط و زمینه‌های محلی	
	<ul style="list-style-type: none"> - نظارت دقیق - ارزیابی مستقیم و غیرمستقیم - نگاه فرآیندی 	نظارت، ارزیابی و پایش مستمر	

مفهوم محوری ۲: عوامل درون فردی

مضامین اصلی: دانش، نگرش و مهارت

بنابر اظهارات مصاحبه‌شوندگان، با پذیرش این اصل اساسی که معلم، اساس و قلب هرگونه جریان تغییر در نظام آموزشی است، توجه به سطوح معرفتی، نگرشی و مهارتی در شخص معلم، که می‌توان همه این موارد را تحت عنوان «عوامل درون فردی» مطرح نمود، بیش از پیش ضرورت می‌یابد. بنابر اظهارات مصاحبه‌شوندگان، تغییرات زمانی به وقوع خواهد پیوست که علاوه بر بازتعریف جایگاه و نقش ویژه معلمی در این جریان، نسبت به ارتقاء عوامل درون فردی معلمان نیز توجه و اقدام کافی صورت گیرد. در این زمینه، یکی از معلمان این چنین می‌گفت که: «با فرض این‌که من معلم، آغازکننده یک جریان تغییر در نظام آموزشی هستم و با فرض اینکه جایگاه بنده به‌عنوان عامل اصلی تغییرات آموزشی به رسمیت شناخته شده است، تا زمانی که من دانش و آگاهی کافی نسبت به برخی مسائل نداشته باشم، چگونه این امر ممکن خواهد شد؟». معلم دیگری نیز می‌گفت: «نوع اسناد بالادستی با عنوان ایجاد تحول برای نواحی آموزشی و مدارس ابلاغ می‌شود اما من به شخصه سال دیگر بازنشسته می‌شوم و هنوز به مفاد این اسناد آگاهی ندارم، کمالینکه

می‌دانم همکاران دیگر من هم اغلب وضعیت بهتری نسبت به من ندارند...». معلم دیگر نیز این‌گونه بیان می‌کرد که: «بگذارید خیالتان را راحت کنم، تا زمانی که اسناد را بالادستی‌ها می‌نویسند و ابلاغ می‌کنند و من باید مجری بی‌چون و چرای سندی باشم که اصلاً نمی‌دانم موضوع آن چیست و چگونه باید اجرا گردد، هیچ تحولی رخ نخواهد داد...».

همچنین، بنابر اظهارات مصاحبه‌شوندگان، آن‌چه بیش از این آگاهی و معرفت (دانش) در جریان تغییرات آموزشی اهمیت می‌یابد، میزان و نوع نگرش معلم، به مثابه قلب جریان تغییر آموزشی، نسبت به این نوع تغییرات است. در این زمینه، معلمی می‌گفت: «هی کاش مسئولین نظام آموزشی در آن بالادست‌ها / با خنده می‌گویند / کمی هم به این نکته فکر می‌کردند که تا ما معلمان نسبت به این تغییرات دل خوشی نداشته باشیم، تغییری اتفاق نخواهد افتاد و مسیر تغییر نخواهد کرد...». معلم دیگری نیز می‌گفت: «من و همکارانم وقتی بخش‌نامه یا دستورالعملی را برای اجرا به دستمان می‌دهند، چون دید مثبتی نسبت به آن نداریم و البته نسبت به آینده چنین کارهایی هم خوش‌بین نیستیم، سعی می‌کنیم به صورت فرمالیته کار را تمام کنیم... من که ۲۵ سال سابقه کار دارم، هنوز یاد ندارم طرحی را برای اجرا آورده باشند و آخرش فایده‌ای دیده باشم، نمونه‌اش همین طرح جابر، طرحی که چند سالی است به صورت فرمالیته اجرا می‌شود و جز خستگی برای معلمان هیچ فایده دیگری ندارد!». بر این اساس، می‌توان گفت تا زمانی که نگرش معلمان را نسبت به جریان‌ات اصلاحی در نظام آموزشی و ضرورت تحول‌آفرینی تغییر نداده باشیم، سخن گفتن از تغییرات آموزشی امری پوچ و بیهوده خواهد بود.

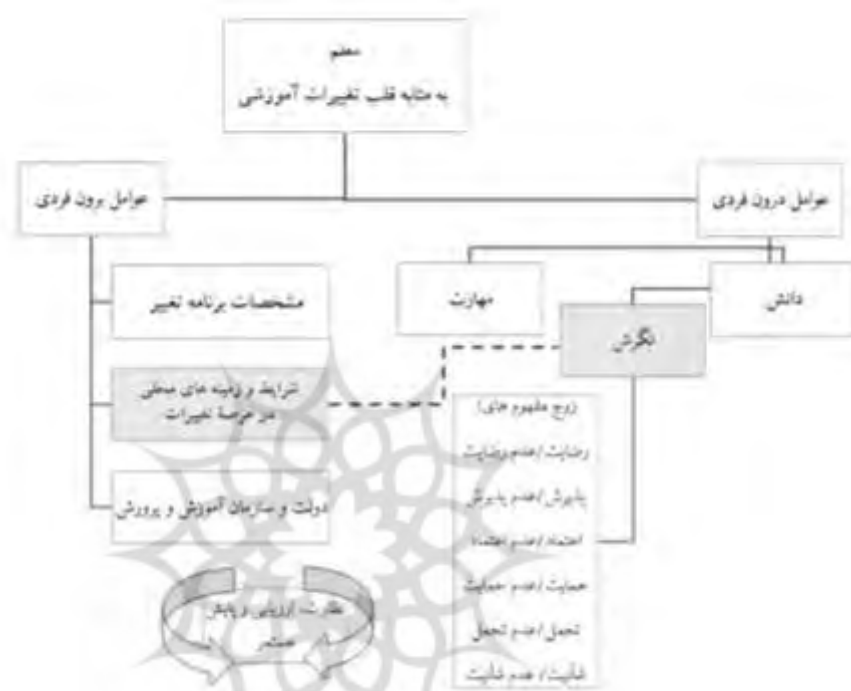
بنابر اظهارات مصاحبه‌شوندگان، علاوه بر دانش و نگرش، مهارت در اجرا نیز بر روند تغییرات تأثیرگذار خواهد بود. یکی از معلمان در این زمینه می‌گفت: «آموزش و پرورش تمام حرف خود را در یک تکه کاغذ به مدارس ارسال می‌کند، حال آنکه نه توضیحی در مورد نحوه اجرای طرح‌های ارسالی دارد و نه جلسات آموزشی مناسبی برای توجیه مجریان ترتیب می‌دهد...». البته باید این نکته را نیز اضافه کرد که دانش و نگرش و مهارت، سه مقوله کاملاً در هم تنیده و به هم مرتبط می‌باشند که جداسازی عینی آن‌ها در عرصه عمل شاید به راحتی تفکیک ذهنی آن‌ها نباشد. با این وجود، آن‌طور که از متن مصاحبه‌ها برمی‌آید، دانش و مهارت، حول محور نگرش قرار گرفته‌اند و لذا از خلال موضوعات مطروحه در حوزه نگرش، توسط مصاحبه‌شوندگان، می‌توان به نکاتی در حوزه معرفت و دانش معلمان (همچون محتوا، روش‌های تدریس و میزان آگاهی و بینش نسبت به ضرورت و چگونگی تغییرات آموزشی) و نیز مواردی در عرصه مهارتی (همچون دارا بودن مهارت‌های اجرایی، تفکر خلاقانه و میزان آزادی عمل جهت اقدامات تحول‌آفرین) نیز اشاره نمود. اما با توجه به پرسش‌های آغازین این پژوهش و تلاش برای یافتن سهم عوامل مؤثر بر اجرای تغییرات آموزشی از دیدگاه معلمان، تمرکز اصلی مفهوم محوری «عوامل درون‌فردی»، بر عاملی است که تجربه زیسته معلمان، سهم بیش‌تری را برای آن قائل شده که همانا مؤلفه «نگرش» معلمان نسبت به تغییرات آموزشی است.

مفهوم محوری ۳: عوامل برون‌فردی

مضامین اصلی: امکانات، شرایط و زمینه‌های محلی و نظارت، ارزیابی و پایش مستمر

بنابر اظهارات مصاحبه‌شوندگان، معلم در خلأ فعالیت نمی‌کند، بلکه مجموعه‌ای از عوامل و شرایط بیرونی معلم را احاطه کرده و بر روند اجرا تأثیرگذار هستند. لازم به ذکر است که این بخش از یافته‌ها، با مدل مطرح شده توسط فولن (۲۰۰۷) نیز هم‌خوانی دارد. در این پژوهش، این عوامل و شرایط پیرامون معلم در صحنه اجرا را می‌توان تحت‌عنوان «عوامل برون‌فردی» مطرح نمود. در این زمینه یکی از معلمان این‌چنین بیان می‌کرد که: «به نظر من تغییرات نیازمند امکانات است... البته هم کمیت مهم است و هم کیفیت...». معلم دیگری نیز می‌گفت: «آن چیزی که نظام آموزشی ما بدان نیازمند است، یک سیستم نظارت و ارزیابی دقیق است... البته این ارزشیابی نباید فقط یک بار باشد، بلکه باید ادامه‌دار باشد، طوری که هر لحظه احساس کنیم در حال ارزیابی شدن هستیم، نه اینکه در پایان کار آن هم به صورت رفع تکلیف این ارزیابی انجام شود!». معلمی نیز این‌گونه بیان می‌کرد که: «برخی از بیرون‌نگاه می‌کنند و گمان می‌برند

که معلم باید در کلاس در بسته به اجرای برنامه‌ها بپردازد در حالی که این‌گونه نیست و بسیاری چیزها بر این امر اثر می‌گذارند... تعامل معلمان با مدیر، معلمان با یکدیگر، معلم و دانش‌آموز و...». معلم دیگری نیز می‌گفت: «تا زمانی که توجیه مناسبی در خصوص برنامه وجود نداشته باشد و ابعاد و زوایای آن برای مجریان روشن نشده باشد، توقع اجرا توفیقی بیهوده است... به ویژه زمانی که سعی نشده تا توافقی میان معلمان به‌عنوان مجری اصلی برنامه‌ها با طراحان بالادستی صورت گیرد...». معلمی نیز بیان کرد که: «زمانی که مدیر مدرسه یک نوع نگاه به برنامه دارد و معلم نگاهی دیگر و از یک طرف والدین انتظارات متفاوتی دارند، چگونه می‌توان دید مثبتی نسبت به برنامه‌های تغییر آموزشی داشت...».



شکل ۳. سهم عوامل مؤثر بر اجرای برنامه‌های تغییر در آموزش و پرورش با نظر به رویکرد (Fullan, 2007)

همان‌طور که در (شکل ۳) مشاهده می‌شود، نتایج حاصل از مصاحبه با شرکت‌کنندگان در زمینه عوامل مؤثر بر اجرای برنامه‌های تغییر، بیانگر آن است که مهم‌ترین قوه محرکه اجرای تغییرات آموزشی در عرصه خرد و در واقع قلب این جریان، معلم، با تمام ویژگی‌های فردی وی شامل میزان دانش، نوع نگرش و سطح مهارتی اوست. به بیانی دیگر، تقریباً به اذعان تمامی شرکت‌کنندگان و همچنین شخص پژوهش‌گر، در مقام یک معلم، تغییرات آموزشی در عرصه خرد صورت نمی‌پذیرد مگر به خواست و پذیرش معلم. پیش از این نیز گفته شد که چنانچه معلم در جریان تغییرات آموزشی به مثابه فردی اثرگذار و قادر به کنترل محیط پیرامون خود در نظر گرفته شود و نه صرفاً یک بازیچه اجرایی، می‌توان اجرای حقیقی و مورد انتظار تغییرات مورد نظر را مشاهده نمود. به عنوان نمونه، یکی از معلمان این‌طور بیان می‌کرد که: «من به عنوان یک معلم همیشه باید منتظر دستورات بالادستی و اجرای بدون چون و چرای آن‌ها باشم... دیگر عادت کرده‌ام که همانند ماشینی از پیش برنامه‌ریزی شده فقط کدهای وارده را اجرا نمایم...». معلم دیگری نیز می‌گفت: «در طول ۲۹ سال سابقه کاری که دارم حتی یک‌بار نیز به خاطر ندارم که از من در مقام یک معلم و مجری برنامه‌های اصلی نظرخواهی شده باشد... گاهی فکر می‌کنم کم‌ترین منزلت را همین شغل معلمی دارد...». معلم دیگری نیز بیان می‌کرد که: «در اکثر طرح‌ها و برنامه‌های ابلاغی با آن که نظر مثبتی در مورد آن‌ها نداشتم همیشه به اجبار آن‌ها را اجرا می‌کردم و اصلاً به دنبال نتیجه خاصی نبودم... به نظرم همه چیز صرفاً روی کاغذ بود و عملاً اجرایی حقیقی در کار نبود...».

گزاره‌های فوق و دیگر گزاره‌های مطرح شده توسط شرکت‌کنندگان، که بیان همه آن‌ها در این مجال نمی‌گنجد، آشکارا بیان‌گر غفلت از نقش برجسته معلم و به ویژه نگرش‌های او است که می‌توان مهم‌ترین آن‌ها را در زوج مفاهیمی همچون رضایت/عدم رضایت، پذیرش/عدم پذیرش، اعتماد/عدم اعتماد، حمایت/عدم حمایت، تحمل/عدم تحمل و نیز شأنیت/عدم شأنیت مورد تأمل قرار داد. بدیهی است که زوج مفهومی مذکور، قابل تصور بر روی طیفی است که از وجود یک مفهوم تا عدم وجود آن گسترده شده است و لذا، در میانه طیف نیز حالات متعددی متصور خواهند بود. با این وجود، آنچه در این پژوهش مطمح نظر است همین وجودها و عدم وجودهایی است که جریان تغییرات آموزشی را خواہناخواہ تحت تأثیر قرار می‌دهند.

به طور خلاصه، این زوج مفهومی حاکی از آن است که اگر شخص معلم، به مثابه قلب جریان تغییرات و در مقام مجری اصلی برنامه‌های تغییر آموزشی، از جایگاه و شأنیت بالایی برخوردار باشد، رضایت مطلوبی از سطح کیفی تغییرات و نقش خود در آن‌ها داشته باشد، آن‌ها را عمیقاً پذیرفته و بدان اعتماد راسخ داشته باشد، بدیهی است که حمایت کافی را در جریان اجرای برنامه‌ها بروز داده، بیش‌ترین سهم در اجرا را متحمل شده و به تبع آن، بیش‌ترین حجم تأثیرگذاری در روند تغییرات را خواهد داشت. در چنین شرایطی است که معلم در مقام یک مجری حقیقی و دلبسته به تغییرات و نه وابسته آن عمل کرده و نتایج مطلوب و مورد انتظار چنین جریانی را که البته مورد توافق او و دیگر عوامل مرتبط است را با قطعیت مشاهده می‌نماید. بر این اساس، به نظر می‌رسد که تأمل دوباره در خصوص زوج مفهومی شأنیت/عدم شأنیت معلم در جریان تغییرات آموزشی بتواند دیگر موارد را به خوبی پوشش دهد.

یافته‌های پژوهش تا به اینجا حاکی از اهمیت ویژه معلم در عرصه تغییرات آموزشی و تأکید بر عوامل درون فردی به ویژه نوع نگرش معلمان به موضوع تغییر است. در اینجا ذکر این نکته خالی از لطف نیست که شاید در نگاه اول این‌طور به نظر برسد که نقش برجسته معلم در جریان تغییرات آموزشی نقشی بدیهی و پذیرفته شده است و دیدگاه‌های علمی نیز بر چنین نقشی صحنه می‌گذارند. با این حال، به عقیده پژوهش‌گران پژوهش حاضر، جایگاه و شأنیت معلمی موضوعی است که گرچه به لحاظ علمی سخن بسیار در باب آن گفته شده اما چنین موضوعی پیش‌تر و بیش‌تر نیازمند نگاه عمیقی است که می‌توان آن را در فلسفه جستجو نمود. لذا، آنچه نیازمند بازنگری است، تبیین نگاه دقیق و موشکافانه به معلم به مثابه قلب جریان تغییر است.

از سوی دیگر، بنابر پاسخ‌های شرکت‌کنندگان، ضمن تأیید فرضیه فوق (نقش محوری معلم در جریان تغییرات آموزشی در عرصه خرد)، باید پذیرفت که معلم در خلأ دست به اجرا نمی‌زند و عوامل گوناگونی بر نوع اجرای معلم اثرگذار خواهند بود که شاید برخی از آن‌ها خارج از کنترل معلم باشد. بر این اساس، همان‌طور که پیش از این نیز مطرح شد، جهت درک هرچه بهتر عوامل برون فردی تأثیرگذار در عرصه تغییرات آموزشی و ارتباط تنگاتنگ آن با عوامل فردی، به مدل تغییر و اجرای (Fullan, 2007) که شرح آن پیش‌تر ارائه شد، رجوع شده است. در این زمینه نیز، بنا به اظهارات غالب شرکت‌کنندگان، عوامل سه‌گانه مدل مذکور شامل مشخصات برنامه [تغییر]، شرایط و زمینه‌های محلی در عرصه تغییرات و دولت و سازمان‌های آموزشی نیز تحت عنوان اصلی عوامل برون فردی، در ارتباط با عوامل درون فردی، بر اجرای تغییرات آموزشی در عرصه خرد تأثیرگذار هستند. با این وجود، اظهارات شرکت‌کنندگان در خصوص این عوامل حاکی از آن است که بیش‌ترین سهم مربوط به عامل دوم، یعنی «شرایط و زمینه‌های محلی» به واسطه نقش برجسته مؤلفه‌های فرعی آن یعنی، معلمان و مدیران مدارس و نیز، جامعه محلی و ناحیه آموزشی در در عرصه خرد تغییرات آموزشی بوده و بعد از آن عامل «مشخصات برنامه تغییر» و مؤلفه‌های فرعی آن یعنی نیاز و توافق، روشنی و وضوح، پیچیدگی برنامه و کیفیت و سودمندی مواد، در رتبه دوم و در آخر نیز مؤلفه «دولت و سازمان آموزش و پرورش» در رتبه سوم اهمیت از دیدگاه معلمان مشارکت‌کننده در پژوهش حاضر قرار دارد.

لازم به ذکر است که علاوه بر تأیید پیش‌فرض پژوهش مبنی بر لزوم توجه به ارتباط تنگاتنگ عوامل درون فردی با عوامل برون فردی (در تناظر با مؤلفه‌های مطرح شده در الگوی فولن)، مؤلفه دیگری نیز تحت عنوان «نظارت، ارزیابی و

پایش مستمر» برنامه‌های تغییر در حال اجرا توسط معلمان شرکت‌کننده در پژوهش مطرح گردید. در این رابطه نیز به بیان برخی گزاره‌های بیان شده اشاره می‌گردد. به عنوان نمونه یکی از معلمان چنین بیان می‌کرد: «با فرض اینکه نقش و اهمیت همه عوامل مؤثر در عرصه تغییرات آموزشی، چه مربوط به معلم و چه مربوط به محیط پیرامون او، به درستی در نظر گرفته شده باشند، اما مشکل اصلی که من در ۲۷ سال سابقه کاری خود دیدم، عدم وجود یک سیستم نظارت و ارزشیابی دقیق از نحوه اجرای برنامه‌هاست... معمولاً یک برنامه با هدف تغییر، پس از ابلاغ، رها شده و دیگر نظارت کافی بر آن صورت نمی‌گیرد...». معلم دیگری نیز با اشاره به مسئله «زمان‌بندی» طرح‌های اجرایی، معتقد بود که: «آنچه غالباً در این طرح‌ها نادیده گرفته می‌شود، مسئله زمان است... امروز بخشنامه‌ای می‌آید که اجرای آن از دید من در دو سال تحصیلی هم ممکن نیست، بعد از من می‌خواهند ظرف ۳ ماه یا گاهی کم‌تر از این، نتایج را شسته و رفته اعلام کنم... آخر مگر چنین چیزی ممکن است!...».

یافته نهایی پژوهش در خصوص تبیین فاصله میان وضع موجود و وضع مطلوب در زمینه تغییرات آموزشی در عرصه خرد از دیدگاه معلمان (مشارکت‌گندگان) نیز حاکی از آن است که هنوز فاصله زیادی میان آن‌چه در عمل در عرصه تغییرات رخ می‌دهد با آن‌چه واقعاً مورد انتظار است وجود داشته و بنابر اظهارات اغلب شرکت‌کنندگان، فرآیند اجرای برنامه‌های تغییر آموزشی در عرصه خرد نیازمند بازنگری جدی است. هم‌رسانی یافته‌های حاصل از مصاحبه‌ها با تجربیات شخصی پژوهش‌گر به عنوان یک معلم (و اخیراً یک کارشناس آموزش) نیز، چنین مسئله‌ای را تأیید می‌کند. بنابر اظهارات مصاحبه‌شوندگان، آن‌چه در حال حاضر به عنوان وضع موجود نظام آموزشی در زمینه تغییرات در عرصه خرد مشاهده می‌شود، حاکی از نبود جایگاه و شأنیت ویژه معلمی، نبود امکانات لازم جهت اجرای برنامه‌های تغییر، فقدان نوعی سیستم نظارت و پایش مستمر و توجه صرف به نتایج به‌جای فرآیند، عدم توجه ویژه به شرایط و زمینه‌های محلی و نیز عدم تمرکز ویژه بر نگرش‌ها و مهارت‌های اجرایی است. لذا، آن‌چه در وضعیت مطلوب بدان نیازمندیم، رفع یا دست‌کم کاهش تدریجی این فقدان‌ها است که خود به صورت شکافی عمیق میان وضع موجود نظام آموزشی با آن‌چه مطلوب این نظام و دست‌اندرکاران آن است، در زمینه تغییرات آموزشی شکل گرفته است و البته این مطلب در اغلب مصاحبه‌ها مکرراً مورد تأکید قرار گرفته است. از این رو، دست یافتن به وضعیت مطلوب در زمینه تغییرات آموزشی، نیازمند تلاشی گسترده و البته مبتنی بر واقعیات نظام آموزشی (با تأکید بر تجارب زیسته مجریان برنامه‌های تغییر) در جهت رفع محدودیت‌های اجرایی ذکر شده خواهد بود و به نظر می‌رسد که این مهم، در اولین قدم مستلزم بازتعریف نقش و جایگاه معلمی، به مثابه عنصر اصلی تغییرات آموزشی در عرصه خرد می‌باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

اگر بپذیریم که معلم، به عنوان محوری‌ترین عامل در موضوع تغییرات آموزشی در عرصه خرد و به عبارتی، به مثابه قلب جریان تغییر در آموزش و پرورش ایفای نقش می‌کند، بر این اساس، بدون جلب اعتماد، حمایت و پذیرش معلم و بدون توجه به جایگاه اصیل وی در عرصه اجرای برنامه‌های تغییر، نمی‌توان انتظار به وقوع پیوستن تغییرات را در سر پروراند. از این رو، پژوهش حاضر، به طور جدی خواهان توجهی موشکافانه‌تر به جایگاه معلم و تأملی عمیق در خصوص ابعاد مختلف جریان تغییرات آموزشی با تمرکز بر معلم به مثابه محور اصلی این جریان است.

بر این مبنا، پژوهش حاضر در گام نخست، ذیل نگاهی استقرایی، با مراجعه مستقیم به تجارب زیسته معلمان، به استخراج نوع نگاه آنان به مسئله اجرای تغییرات آموزشی پرداخته است. اما در ورای این نگاه استقرایی، پژوهش‌گران سعی داشته‌اند تا با محور قرار دادن یک الگوی پیش‌فرض برای این پدیدارنگاری استقرایی، نوعی نگاه قیاسی را نیز وارد روند پژوهش کرده و تئوری‌های پیشین در زمینه تغییر آموزشی (در پژوهش حاضر، الگوی فولن) را به متن عمل و تجربه در صحنه واقعی اجرای تغییرات (دیدگاه مجریان تغییر) پیوند بزنند. بر این اساس، تحلیل نهایی یافته‌های حاصل از مصاحبه‌ها، در یک جریان رفت و برگشتی (نگاه ترکیبی استقرایی-قیاسی)، حاکی از آن است که ضمن وجود

شباهت‌هایی میان الگوی پیش‌فرض اولیه (Fullan, 2007) و مضامین استخراج شده از تجارب زیسته مصاحبه‌شوندگان، تفاوت‌های ظریفی نیز میان این دو دیده می‌شود. فولن، در الگوی پیشنهادی خود، اجرا و تغییر را محور تحول قرار داده و سه دسته عامل مشخصات برنامه تغییر، مشخصات محلی و عوامل خارجی را با مؤلفه‌های مربوط به آن‌ها، جهت اجرای مؤثر برنامه‌های تغییر آموزشی معرفی و تبیین می‌نماید. اما وضعیت موجود اصلاحات آموزشی در سطح خرد که در گزارش مشارکت‌کنندگان پژوهش حاضر متبلور شده، تغییر و تحول آموزشی را بر محوریت معلم قرار داده و سایر عوامل را بنابر همین نقش محوری معرفی می‌کند. بر این اساس، معلم، به مثابه قلب جریان تغییر معرفی شده که با دو دسته عاملیت درون‌فردی و برون‌فردی قابل تعریف است. عوامل درون‌فردی شامل «دانش، نگرش و مهارت» و عوامل برون‌فردی شامل «مشخصات برنامه تغییر، شرایط و زمینه‌های محلی در عرصه اصلاحات و دولت و سازمان آموزش و پرورش» است. عاملیت، ورای کنترل داوطلبانه محیط، مستلزم توانایی ارتباط برقرار کردن با امور و پدیده‌های جاری و اهمیت قائل شدن برای آن‌ها است (Lantolf & Pavlenko, 2001) و شروع هدفمند اصلاحات توسط معلم، بستگی به میزان عاملیت او، که در حقیقت ظرفیت و قدرت او در مواجهه با تغییر را نشان می‌دهد، دارد. چنین عاملیتی، در بُعد فردی و شخصی، از سه منبع اساسی دانش، نگرش و مهارت تغذیه می‌کند که در پژوهش حاضر، شامل خردمنابعی همچون عاملیت در روش‌های تدریس، محتوا و آگاهی و بینش نسبت به ضرورت و چگونگی تغییرات، در بُعد دانشی، عاملیت در مهارت‌های اجرایی، تفکر خلاق و تحول‌آفرینی، در بُعد مهارتی، و مهم‌تر از همه این‌ها، عاملیت در بُعد نگرشی است که وجود یا عدم عاملیت در معلم را در قالب زوج مفهوم‌هایی به هم پیوسته همچون رضایت/عدم رضایت، پذیرش/عدم پذیرش، اعتماد/عدم اعتماد، حمایت/عدم حمایت، تحمل/عدم تحمل و شأنیت/عدم شأنیت نشان می‌دهد. علاوه بر این، در یک نگاه کلان‌تر، تأثیرگذاری معلم در حوزه اصلاح و تغییر آموزشی، نه تنها در گرو عاملیت فردی او، بلکه مستلزم پیوند این عاملیت فردی با مجموعه بزرگ‌تری از عوامل برون‌فردی همچون مشخصات برنامه اصلاحی، شرایط زمینه‌ای و نیز، نظارت و ارزیابی مستمر برنامه‌ها است. در این زمینه، پژوهش حاضر سعی داشته تا با رجوع به تجارب دست‌اول مجریان اصلی طرح‌ها و برنامه‌های اصلاحی (معلمان)، ضمن محک مدل اجرا و تغییر فولن در عرصه عمل، اصلی‌ترین عامل در موفقیت برنامه‌های اصلاحی، که همانا تأمین عاملیت معلمان در بُعد نگرشی، و به‌ویژه موضوع اساسی و البته مغفول شأنیت آن‌ها است، را بار دیگر در مرکز توجه و تأمل اهل دانش قرار دهد. ضمن این‌که، معلمان، مطالبه‌گران اصلی اجرای برنامه‌های نظارت و ارزیابی به‌صورت مستمر هستند و نه تنها چنین موضوعی را در مغایرت با شأنیت خود نمی‌بینند، بلکه حتی خود، خواهان پیگیری‌های جدی و مستمر برنامه‌ریزان در خصوص اجرای برنامه‌های اصلاحی در سطوح خرد و کلان می‌باشند و در همین نقطه است که عاملیت فردی معلم، در پیوند با عاملیت جمعی او، تحول به معنای واقعی کلمه را نوید می‌دهد.

عوامل برون‌فردی استخراج شده از بطن تجارب زیسته، تقریباً هم‌سو با الگوی پیش‌فرض پژوهش می‌باشند و علاوه بر آن، عامل فراگیر دیگری تحت‌عنوان «نظارت، ارزیابی و پایش مستمر»، تمامی عوامل دیگر در طول فرآیند اجرا و تغییر را در برمی‌گیرد. بر این مبنا، بررسی حوزه عمل، توانسته است نکات جدیدتری را برای حوزه نظر به ارمغان آورده و به‌نوعی، عمل برنامه‌داری را نوفهم‌سازی نماید. به‌عبارت دیگر، از مهم‌ترین دستاوردهای پژوهش حاضر، اثبات اهمیت جمع میان دو نوع عاملیت فردی و اجتماعی در معلم هم‌سو با یافته‌های دیگران (Fullan, 2007; Fullan, 1993; MirarabRazi, 2015) و ارتباط آن با دیگر عوامل مرتبط همچون، هم‌سویی نگاه معلمان و مدیران به مسئله تغییر آموزشی، امکانات جامعه محلی، آشنایی معلمان با روند تغییرات و درک تغییرات پیش رو، آیین‌نامه‌ها و دستورالعمل‌های صادره، انتظارات والدین، رقابت بین معلمان و تغییرات در کتاب‌های درسی، با تمرکز بر تجربه زیسته جمعی از معلمان، به‌ویژه تجربه شخصی پژوهشگر، که خود نیز به عنوان معلم مشغول به فعالیت می‌باشد، با نظر به مدل تغییر و اجرای فولان (Fullan, 2007) است.

نتایج این پژوهش همچنین بیان‌گر نقش سه وجهی معلم در جریان تغییرات آموزشی است. به این ترتیب که از یک سو، معلم به‌مثابه اصلی‌ترین رکن تغییر، بیش‌ترین سهم را در تغییرات آموزشی دارا است، از سوی دیگر، بیش‌ترین حجم تأثیر از برنامه‌های تغییر نظام آموزشی را متحمل می‌شود و از وجه سوم نیز، شامل جایگاه و شأن ویژه‌ای است که نقش بسزایی در پیش‌برد روند تغییرات خواهد داشت، چرا که معلمان به‌مثابه مصلحان اصلی، زمانی تأثیر مثبت خود را بر روند تغییرات نشان خواهند داد که در جایگاه شایسته‌ای قرار گیرند و این در حالی است که اخیراً شأن ویژه معلمی به دست فراموشی سپرده و جایگاه آن متزلزل گشته است. بر این اساس، هنوز فاصله زیادی میان آن‌چه در عمل در عرصه تغییرات رخ می‌دهد با آن‌چه واقعاً مورد انتظار است وجود داشته و لذا، اجرای برنامه‌های تغییر آموزشی در عرصه خرد نیازمند بازنگری جدی است.

بنابر یافته‌های این پژوهش، با توجه به نقش محوری معلمان در عرصه تغییرات آموزشی، به نظر می‌رسد که فراهم کردن بسترهای لازم جهت ارتقاء جایگاه معلمی و مشارکت گسترده معلمان در مراحل مختلف جریان تغییر، از طراحی تا اجرا در عرصه خرد، از مهم‌ترین مسائلی است که باید به طور جدی مدنظر سیاست‌گذاران آموزشی قرار گیرد. به بیانی دیگر، موفقیت برنامه‌های تغییرات آموزشی در عرصه خرد، در گرو بازتعریف عاملیت وجودی معلم در دو بُعد فردی و اجتماعی و تعیین و تبیین نسبت‌های اساسی میان این دو است. بر این مبنا پژوهش حاضر رسالت اصلی خود را در معرفی این عاملیت وجودی و تبیین پیوند آن با ریشه‌های تئوریک مبحث تغییرات در نظام‌های آموزشی دانسته که از این بین، مبنای اصلی و پیش‌فرض تئوریک موضوع را در مدل اجرا و تغییر فولن یافته است. لذا، به نظر می‌رسد که پژوهش‌های آتی بتوانند تمرکز ویژه خود را در مفهوم عاملیت معلم و روشن نمودن هرچه بهتر ابعاد و زوایای گوناگون آن قرار دهند.

بنابر یافته‌های پژوهش و مفاهیم مستخرج از مصاحبه با معلمان، می‌توان به برخی از زمینه‌ها و به تبع آن، تعدادی از راهکارهای مطرح شده جهت مقابله با موانع پیش‌روی جریان‌های تغییر در عرصه خرد نظام‌های آموزشی اشاره نمود:

- اغلب معلمان شرکت‌کننده در پژوهش حاضر، بر این اعتقاد بودند که بیش‌تر برنامه‌های تغییر آموزشی از نوع کلان بوده و بیش‌تر حاوی نوعی نگاه سلسله‌مراتبی از بالا به پایین است که توجه اصلی خود را بر نظام اداری آموزش و پرورش معطوف کرده و لذا محور تغییرات در عرصه خرد که نهاد مدرسه و به طور ویژه معلم را شامل می‌شود، به دست فراموشی سپرده است. معلمان در اغلب این جریان‌های تغییر نه تنها نقش برجسته‌ای نداشته بلکه همواره با انبوهی از ابلاغ‌ها و دستورالعمل‌های بالادستی روبه‌رو بوده‌اند که نه بینش صحیحی نسبت به ضرورت و چرایی آن‌ها و نه حتی نگرش مثبتی جهت انجام آن‌ها داشته‌اند. لذا، معلم در اغلب موارد نوعی بازیچه اجرایی تلقی می‌شده تا منشأ اثر. این یافته هم‌سو با پژوهش‌های دیگر (Sarason, 1996; Fullan, 2007; Pinar, 2004; MirarabRazi, 2015) است که در قسمت پیشینه پژوهش بدان‌ها پرداخته شد. بر این اساس، طراحی و تدوین برنامه‌های تغییر بدون بازنگری در جایگاه معلم و ارائه بازتعریفی از شأنیت ویژه معلمی در مسیر تغییرات آموزشی امری لغو و بی‌نتیجه خواهد بود و لذا راهکار اصلی برون‌رفت از وضعیت فعلی تغییرات آموزشی در عرصه خرد که البته وضعیت چندان مطلوبی نیز نیست، در همین موضوع نهفته است: بازتعریف عاملیت وجودی (فردی و اجتماعی) معلم به مثابه قلب جریان تغییرات آموزشی.

- یکی دیگر از موارد مورد نظر این معلمان، که البته به عنوان مانعی اساسی بر سر راه تغییرات آموزشی می‌باشد، حجیم شدن بدنه اداری آموزش و پرورش و ساختار بوروکراتیک نظام آموزشی است. مسئله‌ای که شاید به سبب کثرت مصادیق آن، اغلب عادی جلوه می‌کند. بر این اساس به نظر می‌رسد که تأملی دوباره در خصوص دو وجه نظام آموزشی، یعنی «وجه اداری» و «وجه آموزشی» و تصمیم‌گیری مجدد در مورد وزن مطلوب هر یک از این دو بتواند به عنوان راهکاری ویژه جهت حرکت به سوی وضعیت مطلوب جریان تغییر آموزشی مدنظر قرار گیرد. در این راستا، هم‌سو با یافته‌های پژوهش حاضر، نیز مورد اخیر را به‌ویژه در رابطه با نقش مدیر مدرسه مورد تأکید قرار داده‌اند.

- مسئله دیگری که پژوهش‌گر در خلال مصاحبه‌ها و از بطن گفت و گوهای انجام شده بدان دست یافته و البته توجه به آن را به مثابه راهکاری قابل تأمل دانسته است، فاصله بسیار میان طراحان برنامه‌های تغییر با عوامل اصلی اجرای این برنامه‌ها یعنی معلمان است. موضوع جالب توجه‌تر این است که اغلب معلمان خود را در مقام دخالت در طراحی برنامه‌های تغییر یا حتی مشارکت در تدوین چنین برنامه‌هایی ندیده و دچار نوعی «درماندگی آموخته شده» و نوعی حفظ فاصله ناخودآگاه از مراحل اولیه برنامه‌ریزی جهت انجام تغییرات و مشارکت در آن شده‌اند و این موضوع خود می‌تواند مزید بر دیگر علت‌های عدم دستیابی برنامه‌های تغییر به وضعیت مطلوب و مورد انتظار باشد. این یافته نیز می‌تواند هم‌سو با موضوعی باشد که (Pinar, 1992) از آن با عنوان «اصلاحات قلبی» یاد کرده است.

در آخر لازم است تا در یک نگاه کلی، به ارائه پاسخی برای سؤال اصلی پژوهش مبنی بر این‌که تجربه معلمان از اجرای برنامه‌های تغییر در آموزش و پرورش و عوامل مؤثر بر آن می‌تواند بیان‌گر چه نکات تازه‌ای باشد که تاکنون کم‌تر مورد توجه قرار گرفته است، پردازیم. آن‌چه پژوهش حاضر در اصل بدان دست یافته و در پی توضیح آن است، این مسئله اساسی است که با وجود انگاره ذهنی مثبتی که از معلم در منابع پژوهشی و در میان صاحب‌نظران موجود است، اما گویی معلم، صرفاً قلب تپنده‌ای در میان برنامه‌های تغییر است که در حالت کما به سر می‌برد و لذا اگر دستگاه را قطع کنند، اثری از آن باقی نخواهد بود. گرچه معلم به مثابه ماهیچه اصلی در بدنه آموزش و پرورش تنفس می‌کند، اما در اصل حضوری واقعی ندارد. سال‌هاست که سخن از نقش بی‌بدیل معلم در تمام برنامه‌های اجرایی آموزش و پرورش به میان می‌آید، اما آیا واقعاً باور و نگرش قطعی به این مسئله وجود دارد؟ آیا زمان آن نرسیده است که بازسازی مفهومی در عمل برنامه‌درسی، روح اجرا را به قلب تپنده برنامه‌درسی بازگرداند؟ در پاسخ به سؤال فوق، باید گفت که در تلاش برای توفیق برنامه‌های درسی، باید نسبت همه عوامل مؤثر در اجرا را با معلم سنجید و معلم را محور همه چیز دانست، نه بالعکس. آن‌چه امروز مشاهده می‌شود محوریت همه چیز به‌جز معلم است، محوریت دستورالعمل‌ها، بخشنامه‌ها و برنامه‌ها. باید تأکید کرد که تغییر، نه یک طرح، بلکه سفری است (Fullan, 1993) است که طی آن بدون همراهی همسفران اصلی آن ممکن نخواهد بود. از این رو، مطالبه اصلی پژوهش حاضر، هم‌سو با هشت درس مطرح شده توسط فولان (Fullan, 1993) و نظریات صاحب‌نظرانی چون پاینار، آتوکی، سارسون و غیره که پیش از این بدان‌ها پرداخته شده، تلاش برای راه‌اندازی مجدد جریان نوفهمی در نظر و عمل برنامه‌درسی و بازشناسی جایگاه معلم و سایر کسانی (همچون دانش‌آموزان و والدین) است که در عین حضور، غایب‌اند و در هیاهوی نظام آموزشی، سکوتی ناخواسته اختیار کرده‌اند.

مشارکت نویسندگان

این مقاله، برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول در رشته برنامه‌ریزی درسی در دانشگاه تهران با عنوان «مقایسه روایت‌های سه‌گانه ذی‌نفعان از برنامه‌درسی تجربه‌شده دوره ابتدایی با نظر به استعاره تربیتی سفر» بوده که تحت راهنمایی سرکار خانم دکتر مرضیه دهقانی و با مشاوره سرکار خانم دکتر رضوان حکیم‌زاده از دانشگاه تهران و جناب آقای دکتر رضا محمدی‌چابکی از دانشگاه شهیدبهشتی به انجام رسیده است.

تشکر و قدردانی

از تمامی معلمانی که در این پژوهش همکاری داشتند قدردانی می‌شود.

تعارض منافع

«هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است»

منابع

- آهنین جان، محمد. (۱۳۹۴). *ارزیابی وضعیت عوامل مؤثر بر اجرای برنامه درسی مقطع ابتدایی پایه ششم براساس مدل فولن*. پایان نامه کارشناسی ارشد در رشته برنامه ریزی درسی، دانشگاه فردوسی مشهد.
- پالمر، جوی، آ. (۱۳۹۶). *پنجاه اندیشمند نوین علوم تربیتی (از پیازه تا عصر حاضر)*. (جمعی از مترجمان). تهران: سمت.
- رضوی، سیدعباس، زمانی احمد محمودی، رضا، فرهادی راد، حمید (۱۳۹۹). *ارزیابی تغییر برنامه درسی پایه ششم ابتدایی در شهرستان کوهرنگ براساس الگوی فولن*. *مطالعات برنامه درسی ایران*، ۱۵ (۵۸)، ۱۷۵-۲۰۴.
- <https://doi.org/20.1001.1.17354986.1399.15.58.6.6>
- سرچیوانی، توماس جی، استارت، رابرت. (۱۳۹۳). *سرپرستی و نظارت آموزشی (عبدالمحمد طاهری و محمد شعبانی، مترجمان)*. تهران: آوای نور.
- فتحی واجارگاه، کوروش (۱۳۸۳). *امکان سنجی مشارکت معلمان در فرآیند برنامه ریزی درسی در نظام آموزش و پرورش ایران*. *نوآوری های آموزشی*، ۳ (۸)، ۷۸-۵۹.
- فتحی واجارگاه، کوروش (۱۳۸۸). *اصول و مفاهیم برنامه ریزی درسی*. تهران: بال.
- فتحی واجارگاه، کوروش، موسی پور، نعمت الله، یادگارزاده، غلامرضا. (۱۳۹۷). *برنامه ریزی درسی آموزش عالی*. تهران: مؤسسه کتاب مهربان نشر.
- قادری، مصطفی (۱۳۹۳). *نوفهم گرایی در مطالعات برنامه درسی، از نوفهمی تا پسانوفهمی*. تهران: آوای نور.
- مارش، کالین جی، ویلیس، جرج. (۱۳۹۷). *مبانی نظری و عملی برنامه ریزی درسی*. (سیداحمد مدنی، مترجم). تهران: سمت.
- مرزوقی، رحمت اله، محمدی، مهدی، علی عسگری، مجید، رضایی، محمدمهدی (۱۳۹۷). *چارچوب مشارکت معلمان در نظام برنامه ریزی درسی جمهوری اسلامی ایران، مطالعه کیفی*. *رویکردهای نوین آموزشی*، ۱۳ (۱)، ۲۵-۴۴.
- <https://doi.org/10.22108/nea.2018.105361.1122>
- مهرمحمدی، محمود [و همکاران] (۱۳۹۶). *برنامه درسی، نظرگاهها، رویکردها و چشم اندازها (ویراست ۳: با اضافات)*. تهران: سمت.
- میرعربرضی، رضا (۱۳۹۴). *تبیین دلایل شکست اصلاحات آموزشی و میزان مقاومت معلمان*. *مطالعات برنامه درسی ایران*، ۱۰ (۳۸)، ۱۷۸-۱۵۹.
- <https://doi.org/20.1001.1.17354986.1394.10.38.7.2>
- نامداری پژمان، مهدی. (۱۴۰۳). *مدرسه تراز از منظر اسناد تحولی نظام تعلیم و تربیت: در جستجوی الگوی مطلوب*. *علوم تربیتی از دیدگاه اسلام*، ۱۲ (۲۵)، ۳۵-۵.
- <https://doi.org/10.30497/esi.2024.246077.1760>

References

- Ahaninjan, M. (2014). *Assessing the status of factors affecting the implementation of the 6th grade elementary school curriculum based on the Fullan model*. [Master's thesis in the field of curriculum]. Ferdowsi University of Mashhad. [In Persian].
- Anyon, J. (1995). Race, social class, and educational reform in an inner-city School. *Teachers College Record*, 97 (1), 69-94. <https://doi.org/10.1177/016146819509700101>
- Aoki, T. T. (2005). *Curriculum in a new key. The Collected Works of Ted T. Aoki*. Edited by William F. Pinar and Rita L. Irwin. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. <https://doi.org/10.4324/9781410611390>
- Bell, L., Stevenson, H. (2006). *Education policy: Process, themes and impact*. London: Routledge.
- Colaizzi, P. (1987). *Psychological research as the phenomenologist views it*. In: King RVM, editor. *Existential phenomenological alternatives for psychology*. New York: Oxford University Press. (pp: 6-15).

- Del Val, M. P., Fuentes, C. M. (2003). Resistance to change: A literature review and empirical study. *Management Decision*, 41 (2): 148-155. <https://doi.org/10.1108/00251740310457597>
- Delors, J. (1996). *Learning: The treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. New York: UNESCO Publishing.
- Eisner, E. W. (2005). *Reimagining schools*, Rutledge, N Y. Chapter 8: Eisner E. (1986-5) the role of the arts in cognition and curriculum, *journal of art & design education*, 1 and 2: 57-67.
- FathiVajargah, K. (2004). Feasibility Study of Teachers Contributions in Curriculum Processes in Iranian Education System. *Journal of Educational Innovations*, 3 (8): 59-76. [In Persian].
- FathiVajargah, K. (2009). *Principles and concepts of curriculum planning*. Tehran: Bal. [In Persian].
- FathiVajargah, K., Mosapour, N., Yadegarzadeh, G. (2018). *Curriculum Development in Higher Education*. Tehran: Mehraban Book. [In Persian].
- Fullan, M. (1993). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. London: Falmer.
- Fullan, M. (1997). The complexity of the change process. In Fullan, M. (Ed.). *The Challenge of School Change*, Arlington Heights, (pp. 34-56). Illinois: IRI/Skylight Training and Publishing.
- Fullan, M. (1999). *Change forces: The sequel*. London: Falmer.
- Fullan, M. (2000). The three stories of educational reform. *Phi Delta Kappan*, 81 (8): 581-584. <https://www.sciepub.com/reference/148500>
- Fullan, M. (2003). *Change forces with a vengeance*. London: Routledge/Falmer.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. Fourth Edition. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M., Bertani, A., Quinn, J. (2004). New lessons for district-wide reform. *Educational Leadership*, 61 (7), 42-47.
- Fullan, M., Pomfret, A. (1977). Research on curriculum and instruction implementation. *Review of educational research*, 47 (2), 335-397. <https://doi.org/10.3102/00346543047002335>
- Gross, N., Giacquinta, J., Bernstein, M. (1971). *Implementing organizational innovations: A sociological analysis of planned educational change*. New York: Basic Books.
- Guba, E. G., Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp.105-117). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hargreaves, A., Fullan, M. (Eds.) (1992). *Understanding Teacher Development*. New York: Teachers College Press.
- Huberman, M. (1988). Teacher careers and school improvement. *Journal of Curriculum Studies*, 20 (2): 119-132. <https://doi.org/10.1080/00220272.1988.11070783>
- Kerr, L. (2006). *Between caring and counting: Teachers take on education reform*. Toronto, Canada: University of Toronto Press.
- Kim, Y. (2014). Toward sustainable educational changes through school based professional development on ELL assessment for new teacher. *Theory into Practice*, 53 (3), 228-235. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.916966>
- Lantolf, J.P., Pavlenko, A. (2001). Second Language Activity Theory: Understanding Second Language Learners as People. In: Breen, M. (Ed.), *Learner contributions to language learning: New Directions in Research* (pp.141-158). London: Pearson.
- Lingam, G. I. (2014). Changes in teachers' world of work in a developing context: The case of Solomon Islands. *The Journal of Pacific Studies*, 34 (2), 109-128. <https://doi.org/10.1007/s6-109-013-40299>
- Lingam, G., Lingam, N., & Sharma, L. (2017). Educational Reforms and Implications on Teachers' World of Work: Perspectives of Fijian Primary Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 42 (1): 18-32. <https://doi.org/10.14221/ajte.2017v42n1.2>

- Marsh, C. J., Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative Approaches, Ongoing Issues* (4th Ed.). Translated by Madani, S. A. Tehran: SAMT. [In Persian].
- Marzooghi, R., Mohammadi, M., Aliasgari, M., & Rezaie, M. (2018). Teachers Participation Framework in the Curriculum Planning System of the Islamic Republic of Iran: A Qualitative Study. *New Educational Approaches*, 13 (1): 25-44. [In Persian]. <https://doi.org/10.22108/nea.2018.105361.1122>
- Mehrmohammadi, M. [et al] (2017). *Curriculum: Theories, Viewpoints, Approaches and Perspectives* (3rd Ed). Tehran: SAMT. [In Persian].
- MirarabRazi, R. (2015). Explaining the Reasons for Failure of Educational Reform and Resistance by Teachers. *Journal of Curriculum Studies*, 10 (38), 159-178. [In Persian]. <https://doi.org/20.1001.1.17354986.1394.10.38.7.2>
- Namdari Pejman, M. (2024). School in the Evolutionary Level of the Education System: In Search of the Ideal Model. *Islamic Perspective on Educational Science*, 12(25), 5-35. <https://doi.org/10.30497/esi.2024.246077.1760>
- Palmer, J. (2002). *Fifty Modern Thinkers on Education from Piaget to the Present*. Translated by Authors, Tehran: SAMT. [In Persian].
- Pinar, W. F. (1992). Dreamt into Existence by Others: Curriculum Theory and School Reform. *Theory into Practice*, 31 (3): 228-235. <https://doi.org/10.1080/00405849209543547>
- Pinar, W. F. (2004). *What is curriculum theory?* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., Taubman, P. M. (1995). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York, NY: Peter Lang.
- Qaderi, M. (2014). *Reconceotualism in Curriculum Studies*. Tehran: Avay-e- Noor. [In Persian].
- Razavi, S. A., ZamaniAhmadMahmoudi, R., FarhadiRad, H. (2020). Evaluation of 6th grade elementary curriculum Change in Koohrang city based on Fullan model. *Journal of Curriculum Studies*, 15 (58), 175-204. [In Persian]. <https://doi.org/20.1001.1.17354986.1399.15.58.6.6>
- Sarason, S. (1996). *Revisiting "the culture of the school and the problem of change*. New York: Teachers College Press.
- Sergiovanni, T. J., Starratt, R. J. (2014). *Supervision: A Redefinition* (9th). Translated by Taheri, A., and Sha'bani, M. Tehran: Avay-e-Noor. [In Persian].
- Sloan, K. (2007). *Holding schools accountable: A handbook for educators and parents*. Westport, CT: Greenwood Publishing Group.
- Watson, N., Fullan, M., Kilchner, A. (2000). *The role of the district: Professional learning and district reform*. New Orleans: Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.
- Wendy, P. (1991). *Resistance to change in education: themes in the literature*. Published on ERIC Site.