

میزان تطابق تغییرات دهه اخیر برنامه درسی دوره ابتدایی نظام آموزش و پرورش ایران با اصول تغییر برنامه درسی

دکتر علی برائی^۱

چکیده:

هدف از انجام دادن پژوهش حاضر، معرفی اصول اساسی تغییر برنامه درسی، بررسی میزان تطابق برنامه جدید دوره ابتدایی با اصول تغییر برنامه درسی از منظر مجریان اصلی تغییر (یعنی معلمان) و ارائه رهنمودهایی در جهت بهبود تغییرات آتی برنامه درسی دوره ابتدایی بود. نوع پژوهش کاربردی - پیمایشی و ابزار مورد استفاده پرسشنامه بود. برای تجزیه داده‌ها از آمار توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) و برای تحلیل استنباطی داده‌ها از آزمون تحلیل واریانس یک طرفه و آزمون تعقیبی توکی بهره‌گیری شده است. بررسی دیدگاه معلمان در زمینه میزان تطابق تغییرات برنامه درسی دوره ابتدایی ایران با اصول دوازده‌گانه تغییر، حاکی از این است که از میان اصول تغییر برنامه درسی، به اصل چهارم (در نظر گرفتن جنبه فردی تغییر) و اصل ششم (مداخلات خوب، عامل کاهش مقاومت در برابر تغییرند) توجه کمی صورت گرفته است. همچنین نتایج این پژوهش نشان داد که در پنج اصل از اصول تغییر برنامه درسی (اصل ۱: نیاز به یادگیری برای تغییر؛ اصل ۵: مداخلات تسهیل‌کننده تغییرند؛ اصل ۷: رهبری منطقه‌ای و آموزشگاهی، ضرورتی برای موفقیت در تغییرات بلندمدت؛ اصل ۹: اهمیت دستورات اداری (بخشنامه‌ها) در اجرای تغییر و اصل ۱۱: سازگاری، اجرا و نگهداری (تقویت) سه مرحله مهم در فرایند تغییر) میان نگرش معلمان بر حسب میزان تحصیلات آنها تفاوت معنادار وجود دارد. علاوه بر این، بررسی نظرات معلمان حاکی از این بود که فقط در اصل ۴ (در نظر گرفتن جنبه فردی تغییر) میان نگرش معلمان بر حسب تجربه آنها (سابقه خدمت) تفاوت معنادار وجود دارد.

کلیدواژگان: دوره ابتدایی، اصول تغییر برنامه درسی، معلم

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۵/۳۰

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۱۲/۲

۱. دکتری رشته برنامه ریزی درسی، دبیر آموزش و پرورش ناحیه ۱ استان خراسان رضوی. (نویسنده مسئول).

Email: ali.baraei@alumni.um.ac.ir

مقدمه

یکی از دلایل اصلی نیاز به تغییر، مربوط به اثرات اقتصادی و فناوریانه جهانی سازی^۱ است (ودل^۲، ۲۰۰۹). در جهانی که پیوسته در حال تغییر است و پیشرفت در فناوری و اطلاعات، روز به روز در حال افزایش است، انتظارات و توقعات جامعه از نظام آموزشی نیز افزایش می‌یابد، بنابراین نظام آموزشی (به‌خصوص برنامه درسی) باید خود را با این نیازهای در حال تغییر تطبیق دهد و اینجاست که بحث از تغییر برنامه درسی^۳ مطرح می‌شود (مهرمحمدی، ۱۳۹۱). اگر برنامه درسی را مشتمل بر مسائلی نظیر فلسفه تعلیم و تربیت، ارزشها، اهداف، ساختارهای سازمانی، تجارب یادگیرندگان، نتایج یادگیری و نحوه ارزشیابی آنها بدانیم، می‌توان تغییر برنامه درسی را به عنوان هر گونه تغییری که در این جنبه‌ها (مسائل) به وجود می‌آید، تعریف کرد (فتحی‌اجارگاه، ۱۳۸۸). نظام آموزشی ایران نیز از قاعده تغییر و تحول مستثنی نیست و با تأملی در نظام آموزش و پرورش ایران درمی‌یابیم که ضرورت ایجاد تحول بنیادین در آموزش و پرورش در عالی‌ترین سطوح آن مورد تأکید است و شاهد تدوین اسناد و سیاستگذاریهای زیربنایی و بسیار مهمی مانند «سند چشم‌انداز بیست ساله جمهوری اسلامی ایران»، «سند نقشه جامع علمی کشور»، «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش» و «سند برنامه درسی ملی» بوده‌ایم که هدایتگر و زمینه‌ساز تحقق تحول بنیادین در عرصه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران و در واقع زمینه‌ساز تغییر در نظام آموزش و پرورش ایران‌اند. در راستای تدوین و تغییر این اسناد راهبردی بود که برنامه‌های درسی دوره ابتدایی (اول تا ششم) طی سالهای ۱۳۹۰ تا ۱۳۹۴ به‌طور کامل تغییر یافت و به تدریج تغییراتی در کتابهای راهنمای معلم، محتوای ضمن خدمت معلمان و سایر زمینه‌ها به وجود آمد.

پر واضح است که هیچ‌گونه تغییری در برنامه‌های درسی، صرفاً با وضع قوانین یا صدور احکام حاصل نمی‌شود، بلکه تغییر مانند بیشتر اصلاحاتی که در هر جامعه رخ می‌دهد، آگاهانه و به تدریج صورت می‌گیرد و تابع اصول و نظام خاصی است و رعایت این اصول سبب بهبود و اثربخشی فرایند تغییر می‌شود. تأمل در پژوهشهای مختلف انجام شده در حوزه تغییر برنامه درسی گویای این واقعیت است که در این پژوهشها بیشتر، مبانی نظری تغییر برنامه درسی (موسی‌پور، ۱۳۹۱؛ جهان و موسی‌پور، ۱۳۹۲)، سیر تاریخی تغییر محتوا و ساختار برنامه‌های درسی (روئین‌تن و ناطقی، ۱۳۹۵؛ محمدامین‌زاده، ۱۳۹۴؛ آسوده و همکاران، ۱۳۹۲) و نگرش معلمان نسبت به تغییرات برنامه درسی (رزاقی شیرسوار و جولایی، ۱۳۹۴؛ محمدی و همکاران، ۱۳۹۶؛ زرقانی و همکاران، ۱۳۹۶؛ اقتصادی رودی و حسینی، ۱۴۰۰ و زینتی و همکاران، ۱۴۰۱) مورد بررسی قرار گرفته است و پژوهشی انجام نشده است که ابعاد مختلف حوزه تغییر برنامه درسی را در قالب اصول اساسی تغییر برنامه درسی مورد نقد و بررسی قرار دهد. به نظر می‌رسد پس از گذشت یک دهه از تغییرات برنامه درسی دوره ابتدایی نظام آموزش و پرورش ایران،

1. Globalization

2. Wedell

3. Curriculum change

انجام دادن پژوهشهایی که بتوانند ابعاد مختلف تغییر برنامه درسی را مورد بررسی قرار دهد و برای بهبود تغییرات آینده حوزه برنامه درسی، رهنمودهایی را ارائه کند، ضرورت دارد. پژوهش حاضر در راستای پاسخ به این ضرورت انجام شده است.

افزون بر این، هر تغییری باید با توجه به افکار، ایده‌ها و دغدغه‌های مجریان اصلی تغییر صورت پذیرد. صحبت اصلی مدافعان تغییر «پایین به بالا» این است که ایده و افکار کسانی که به عمل نزدیک‌ترند برای پیشبرد تغییر بهتر و کامل‌تر است و می‌توان گفت معلمان مجریان اصلی تغییر برنامه درسی‌اند (هال و هورد^۱، ۲۰۱۵). بسیاری از پژوهش‌ها نیز بر این مهم تأکید داشته‌اند که به معلمان نه فقط به عنوان مجریان برنامه‌های درسی، بلکه باید به عنوان بازوهای توانمند برنامه‌ریزان درسی و آموزشی در تغییر یا اصلاح برنامه درسی توجه ویژه شود و از دیدگاه و نظرات آنها در جهت تغییر مطلوب برنامه‌های درسی استفاده شود (زرقانی و همکاران، ۱۳۹۶؛ لورنزا^۲، ۲۰۱۸؛ پشکووا^۳ و همکاران، ۲۰۱۹ و زینتی و همکاران، ۱۴۰۱). در اصول دوازدهگانه تغییر برنامه درسی هال و هورد (۲۰۱۵)، به درستی به عقاید، نگرش‌ها، ادراکات و مهارت‌های افراد دخیل در فرایند تغییر برنامه درسی - به ویژه معلمان - توجه شده است. علاوه بر این به سایر ابعاد نظام آموزشی مانند اهداف، ساختار، مدیریت و رهبری آموزشی توجه کافی صورت گرفته است. همچنین در این اصول اهمیت وجود نگاه سیستمی به فرایند تغییر مورد توجه قرار گرفته و در واقع به کلیه عوامل درون‌زاد (مانند یکپارچگی سیستم، مدیریت، ساختار و نگرش‌های افراد دخیل در فرایند تغییر برنامه درسی) و عوامل برون‌زاد نظام آموزشی (مانند عوامل سیاسی، فرهنگی و اجتماعی) توجه کافی صورت گرفته است. همچنین اصول دوازدهگانه هال و هورد حاصل پژوهش‌هایی تجربی و میدانی است که طی ۱۶ سال (۱۹۸۶-۱۹۷۰) در دانشگاه تگزاس آمریکا انجام شده است. این اصول حاصل مطالعه فرایند تغییر در مدارس و دانشگاه‌های گوناگون است. با توجه به این دلایل، ابعاد مختلف تغییر برنامه درسی دوره ابتدایی نظام آموزش و پرورش ایران از دیدگاه مجریان اصلی تغییر - یعنی معلمان - و با توجه به اصول دوازدهگانه هال و هورد، مورد بررسی قرار گرفته است.

■ مبانی نظری

تغییرات برنامه درسی را می‌توان به دو دسته تغییر سطحی^۴ و تغییر جوهری^۵ تقسیم کرد (بلنکین^۶ و همکاران؛ ۱۹۹۲، به نقل از زرقانی و همکاران، ۱۳۹۶). تغییر سطحی بدون توجه به عمق و رویکرد حاکم بر برنامه‌های درسی، انجام می‌شود، اما در تغییر جوهری، ساختار و عمق برنامه‌های درسی تغییر

1. Down-up change
2. Hall & Hord
3. Lorenza
4. Pešková
5. Superficial
6. Substantive
7. Belenkin

می‌کند. در دوره ابتدایی نظام آموزش و پرورش ایران، برخی از برنامه‌های درسی متناسب با همسوسازی با سند برنامه درسی ملی (۱۳۹۰) با تغییراتی جوهری همراه شدند. برنامه درسی ریاضی و استقرار نظام ارزشیابی کیفی - توصیفی از این نوع برنامه‌ها هستند. همچنین تغییر در ساختار دوره‌های تحصیلی و ساعات آموزشی را می‌توان از نوع تغییر سطحی به حساب آورد. تغییرات ساختاری آموزش و پرورش از سال ۱۳۵۸ تا سال ۱۳۸۴ بیشتر در سطح وزارتخانه بود و توجه جدی به تغییرات کیفی و برنامه درسی صورت نگرفت. از روزهای نخست انقلاب اسلامی، ایجاد تحول در آموزش و پرورش احساس می‌شد، اما تحولات اساسی آموزش و پرورش از سال ۱۳۸۰ به بعد نمایان شده و اوج این تحولات در سال ۱۳۹۰ خود را نشان داده است. بعد از تدوین سند ملی برنامه درسی، دوره‌های آموزشی به دو دوره ابتدایی و متوسطه تقسیم شد و استقرار نظام آموزشی جدید از سال ۱۳۹۱ تا ۱۳۹۷ به طول انجامید (محمد امین‌زاده، ۱۳۹۴).

متخصصان حوزه برنامه درسی با مشاهده و تأمل در فرایند تغییر دریافته‌اند که در همه تغییرات، تعدادی از الگوها تکرار شده‌اند. آنها از این الگوها با عنوان «اصول تغییر»^۱ یاد می‌کنند. برای شناسایی این اصول، گروهی پژوهشی در اواخر دهه ۱۹۶۰ در دانشگاه تگزاس گرد هم آمدند. این گروه از سال ۱۹۷۰ تا سال ۱۹۸۶، فرایند تغییر در مدارس و دانشگاه‌ها را به‌منزله بخشی از برنامه کاری مرکز پژوهش نظام تربیت معلم، مورد مطالعه قرار دادند. در ادامه، پژوهشگرانی از کشورهای آمریکا، بلژیک، هلند، استرالیا، کانادا، تایوان، هنگ کنگ و چند کشور دیگر به‌منظور تصدیق و گسترش برنامه پژوهشی به این گروه پیوستند (هال و هورد، ۲۰۱۵). این پژوهشگران اصول دوازدهگانه زیر را برای فرایند تغییر شناسایی کردند:

۱. تغییر همان یادگیری است (برای ایجاد هر تغییر نیاز به یادگیری است)^۲.

ودل (۲۰۰۹) این گونه به این اصل اشاره می‌کند که تغییرات آموزشی، نیازهای حرفه‌ای و شخصی جدیدی را برای افراد ایجاد می‌کند. بنابراین پرداختن به این نیازها مستلزم توجه به اصل یادگیری است. سالبرگ^۳ (۲۰۰۶)، به نقل از موندال و داس^۴ (۲۰۲۱) نیز توسعه فرهنگهای یادگیری و فهم فرایند تغییر را از اصول حیاتی در اجرا و تغییر برنامه درسی می‌داند.

۲. تغییر نوعی فرایند است و نه نوعی رویداد یا اتفاق^۵.

فولن^۶ (۱۹۸۵)، تغییر برنامه درسی را یک فرایند می‌داند که شامل مراحل آغاز^۷، کاربست^۸

1. Principles of change
2. Change is Learning-It's as Simple and Complicated as that
3. Sahlberg
4. Mondal & Das
5. Change is a Process not an Event
6. Fullan
7. Initiation
8. Use

و تجدیدنظر^۱ است. کنستانتینسکو^۲ (۲۰۱۵) نیز تغییرات آموزشی را فرایندی می‌داند که به مرور زمان شکل می‌گیرد و به صورت ناگهانی ایجاد نمی‌شود. همچنین فولن (۲۰۰۵)، بیان می‌کند که نه گام مهم در تغییرات با مقیاس بزرگ^۳ وجود دارد. این نه گام عبارت‌اند از:

گام ۱) تحلیل مسائل زمینه‌ای منطقه^۴: این گام یک فرایند اکتشافی است که همه ذی‌نفعان تغییر فرصتی پیدا می‌کنند تا شرایط لازم را برای ایجاد تغییر گسترده تعیین کنند. عناصر زمینه‌ای کلیدی عبارت‌اند از: شرایط سیاسی؛ سطوح مورد انتظار در همکاری میان بخشها و برنامه توسعه مدرسه؛ آنچه کارکنان در مورد اصلاح آموزش جاری می‌دانند؛ توانایی بخشهای مختلف و میزان اشتیاق آنها در جهت توسعه سیاستهای حامی تغییر؛ ظرفیت مدیریت سراسری و ظرفیت مالی.

گام ۲) ایجاد یک کمیته راهبری منطقه‌ای^۵ که بر فرایند تغییر نظارت می‌کند و نسبت به فرایند تغییر، بینشی عمیق و انتقادی دارد.

گام ۳) ایجاد یک بخش غیررسمی به عنوان نماینده تغییرات کلیدی جهت فهم و تسهیل خدمت به برنامه تغییر مدرسه.

گام ۴) آموزش کارکنان دفتر مرکزی و اعضای کلیدی جامعه^۶.

گام ۵) تشکیل یک گروه کاری اجرایی^۷.

گام ۶) تدوین برنامه زمانی رویدادهای آموزش.

گام ۷) تسهیل‌سازی در اجرای برنامه توسعه مدرسه^۸: رصدکردن، سنجش و تغییر در روند اجرایی براساس یک فرایند مستندسازی مطلوب.

گام ۸) توسعه یک مجموعه پروندهای مطلوب خاص - در دروسی مانند ریاضی، علوم، هنرهای زبانی، علوم اجتماعی و هنرهای زیبا^۹ که مرتبط با اهداف ملی و منطقه‌ای باشد.

گام ۹) تأسیس یک بخش بازنگری سالانه.

۳. مدرسه یک واحد سازمانی اولیه برای تغییر است^{۱۰} (مدارس خط مقدم تغییرند).

همه کسانی که به نحوی به موضوع تغییر برنامه درسی پرداخته‌اند، به اهمیت و حساسیت

1. Revise
2. Constantinescu
3. Large scale change
4. Analyze district context issues
5. Create a District Steering Committee
6. Orient the Central Office Staff and Key Community Members
7. Create an Executive Work Group
8. Facilitate the Implementation of the SDP
9. Fine Arts
10. The School is the Primary Organizational Unit for Change

نقش معلم در این فرایند تأکید داشته‌اند (هارگریوز و ایوانز^۱، ۱۹۹۷؛ هال و هورد، ۲۰۱۵؛ آیتکن و هیگز^۲، ۲۰۱۰؛ فیتز^۳ و همکاران، ۲۰۰۶؛ نیامیدا^۴، ۲۰۲۰). معلمان در خط مقدم اجرای تغییرات برنامه درسی‌اند و در نتیجه مدرسه نیز به‌منزله مکان اصلی فعالیت معلم، یکی از واحدهای سازمانی اولیه و اساسی برای تغییر است.

۴. سازمانها، اتخاذکننده تغییرند و افراد، اجراکننده تغییرند^۵ (در نظر گرفتن جنبه فردی تغییر).

بسیاری از پژوهشها، به اهمیت باورها، نگرشها، احساسات و انگیزه‌های معلم و نقش اساسی آن در فرایند تغییر پرداخته‌اند (لی و ین^۶، ۲۰۱۱؛ فرید^۷ و همکاران، ۲۰۱۵ و چن^۸، ۲۰۱۶). فولن (۱۹۸۵)، عنوان می‌کند که در مورد فرایند تغییرات آموزشی دو نوع دیدگاه وجود دارد. دیدگاه وفادارانه^۹ و دیدگاه انطباق متقابل^{۱۰} (انطباق مبتنی بر پژوهش). دیدگاه دوم نسبت به فرایند آموزش، انعطاف‌پذیرتر است و دو مرحله تدوین^{۱۱} و کاربست را یک فرایند مستمر می‌داند که بسیاری از تصمیمها در مورد تغییر را باید استفاده‌کنندگان بگیرند. یکی دیگر از مفاهیمی که با این اصل ارتباط دارد، مفهوم پذیرش^{۱۲} است. پذیرش، فرایند تغییر را یک گام به کاربست نزدیک‌تر می‌کند. پذیرش ناظر بر فرایندی است که مبنای آن تصمیم به‌همراهی با یک برنامه‌درسی یا جهت‌گیری خاص در برنامه‌های درسی است. سالبرگ (۲۰۰۶)؛ به‌نقل از موندال و داس، ۲۰۲۱) معتقد است که زمانی معلمان تصمیم به‌همراهی و پذیرش برنامه‌درسی جدید می‌گیرند که این حس در آنها ایجاد شود که چرا برنامه درسی جدید برای آنها ضرورت دارد. پشکووا و همکاران (۲۰۱۹) در پژوهشی با عنوان «پذیرش معلمان از اصلاح برنامه درسی در جمهوری چک: یک دهه بعد»، به این نتیجه رسیدند که سه متغیر مهم در پذیرش تغییر از سوی معلمان مؤثر است: (۱) رویکرد معلمان نسبت به برنامه درسی، (۲) سطح مدرسه (دوره ابتدایی یا دبیرستان) و (۳) موقعیتی که معلمان در برنامه درسی دارند. این پژوهش نشان داد که پذیرش تغییرات از سوی معلمانی که به‌طور مرتب از برنامه استفاده می‌کنند و دارای خودکارآمدی بالاتری‌اند، بیشتر است.

1. Hargreaves & Evans
2. Aitken & Higgs
3. Fitz
4. Nyamida
5. Organizations Adopt Change-Individuals Implement Change
6. Lee & Yin
7. Fried
8. Chen
9. Fidelity
10. Mutual Adaptation
11. Development
12. Adoption

۵. انجام دادن مداخلات، کلید موفقیت در تغییر است (مداخلات، تسهیل کننده تغییرند).^۱

کتاب «تغییر برنامه درسی مدارس متوسطه در سالهای ۱۹۵۷ تا ۲۰۰۴» به درستی نشان می‌دهد که چگونه کیفیت آموزش و پرورش می‌تواند تحت تأثیر افزایش مداخلات دولت مرکزی باشد (ایوانز^۲، ۲۰۰۶).

۶. مداخلات خوب، سبب کاهش مقاومت در برابر تغییر می‌شود.^۳

اغلب موارد تلاش برای تغییر دادن با مقاومت عده‌ای از مردم روبه‌رو می‌شود و عده‌ای نیز به تخریب تلاشها می‌پردازند. در واقع هر نوع تغییر آموزشی در افراد ایجاد عدم اطمینان می‌کند و سبب مقاومت کردن می‌شود (ودل، ۲۰۰۹). اولین اقدام در برابر مقاومت این است که دلایل مقاومت را پیدا کنیم. نخستین دلیل مقاومت ناشی از حساسیتی است که به دلیل پایان دادن به چیزی که افراد به آن اطمینان دارند، ایجاد می‌شود. دومین دلیل مقاومت طرح این پرسش است که آیا تغییرات جدید واقعاً منجر به بهبود خواهد شد؟ این پرسش ممکن است به سبب درک اندک از فرایند تغییر باشد. در بعضی مواقع شکل سومی از مقاومت هم دیده می‌شود. بسیاری از نویسندگان معاصر بارها گفته‌اند که تغییر امری رنج آور و دردناک است و این درد و رنج بخشی از تغییر است. هر سه نوع مقاومت زمینه و دلایلی متفاوت دارند. بسیاری مواقع برای پرداختن به بحث مقاومت لازم است که به تفاوت‌های فردی توجه شود.

۷. رهبری منطقه‌ای و آموزشی برای موفقیت در تغییرات بلندمدت لازم است.^۴

مسلماً، تغییر یک فرایند ساده‌ای که بتواند به آسانی مدیریت شود، نیست. این موضوع ثابت شده است که اگر فرایند تغییر به درستی رهبری شود، می‌تواند تفاوت معناداری را در احتمال موفقیت در رسیدن به اهداف تغییر ایجاد نماید (آیتکن و هیگز، ۲۰۱۰: ۴۶). سالبرگ (۲۰۰۶؛ به نقل از موندال و داس، ۲۰۲۱) نیز توسعه رهبری تغییر^۵ را یک اصل مهم در تغییر و اجرای برنامه درسی می‌داند.

۸. ساده‌سازی تغییر یک تلاش گروهی است.^۶

یک سری از عوامل باعث می‌شود که تغییر به امری پیچیده تبدیل شود و برای مواجهه با آن نیاز به یک زمینه سازمانی (همکاری گروهی) است. این عوامل عبارتند از: افزایش سطح

1. Interventions are Key to the Success of the Change Process
2. Evans
3. Appropriate Interventions Reduce Resistance to Change
4. District- and School-Based Leadership is Essential to Long-Term Change Success
5. Developing leadership for change
6. Facilitating Change is a Team Effort

رقابت، تقاضای سرمایه‌گذاران و سهامداران، جهانی‌سازی، تغییر ماهیت در نیروی کار، فناوری، قوانین و نظامها و تغییرات اجتماعی (آیتکن و هیگز، ۲۰۱۰: ۲۴).

۹. دستوراتی که در اجرای تغییر به کار می‌روند، مهم‌اند!

همان‌گونه که در اصل ۴ بیان شده است، یکی از دیدگاههایی که نسبت به تغییرات آموزشی وجود دارد، دیدگاه وفادارانه است و طبق نظر فولن (۱۹۸۵) هدف اصلی در این دیدگاه، استفاده مؤمنانه از تغییرات و نوآوریهاست، به‌طوری که این استفاده مطابق با قصد تولیدکنندگان است، بنابراین می‌توان گفت که اجرای وفادارانه، نیازمند دستوراتی است که مدیران سطوح بالا صادر می‌کنند.

۱۰. اصول تغییر^۲ (نگاه سیستمی به فرایند تغییر).

همان‌گونه که در اصل ۸ بیان شد وجود عوامل متعدد در فرایند تغییر سبب ایجاد یک نوع پیچیدگی در این فرایند می‌شود و مسلم است که برای غلبه بر این پیچیدگی باید به فرایند تغییر نگاهی سیستمی داشته باشیم و به ارتباط این عوامل با یکدیگر توجه کنیم. عوامل متعدد در موفقیت فرایند تغییر مؤثرند. این عوامل را می‌توان به دو دسته عوامل درونی و بیرونی تقسیم کرد. عوامل درونی به دو دسته کلی تقسیم می‌شوند: دسته اول شامل ویژگیهای فیزیکی سازمان مانند اندازه، منابع، فضاها، فناوری و طرحهاست. هر ویژگی می‌تواند یک حامی مهم یا یک مانع مهم باشد. اگر طرحها، همکاری مجریها را تسهیل کنند، کار تیمی بیشتری انجام خواهد شد. اگر از فناوری بتوان به آسانی بهره جست، کاربرد آن افزایش خواهد یافت. دسته دوم شامل عوامل مردمی مانند عقاید، نگرشها، ادراکات و مهارتهاست. البته رهبری یا مدیریت (اصل هفتم تغییر) و عمق و میزان رهبری توزیع شده (اصل هشتم تغییر) عوامل کلیدی‌اند. فرهنگ سازمانی و هنجارهای مرتبط، مجموعه عوامل درونی هستند که با بیشترین اطمینان موفقیت تغییر را تحت تأثیر قرار می‌دهند. برای مثال کارمندی که باور دارد یادگیری در بزرگسالی مهم است و شکست یا پیروزی را با دیگران به اشتراک می‌گذارد، در رویکردهای جدید به تغییر موفق‌تر خواهد بود. عوامل بیرونی نیز شامل سیاستهای چندگانه، ویژگیهای جامعه پیرامونی و وضعیت اقتصادی - اجتماعی خانواده‌هاست (هال و هورد، ۲۰۱۵).

۱۱. سازگاری، اجرا و نگهداری (تقویت)، مراحل متفاوتی از فرایند تغییرند^۳.

مفهوم پذیرش که در اصل ۴ مطرح شد با مرحله سازگاری در ارتباط است. فولن (۱۹۸۵) بیان می‌کند که پژوهشهای بسیار در پایان دهه ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ به‌طور مستند گزارش

1. Mandates can Work

2. Both Internal and External Factors Greatly Influence Implementation Success

3. Adopting, Implementing, and Sustaining are Different Phases of the Change Process

کرده‌اند که تدوین، پخش^۱، انتشار^۲، برنامه‌ریزی^۳ و پذیرش اغلب به تغییرات واقعی در عمل (مرحله اجرا) منتهی نشده است و دلیل آن این بود که در خلال دهه ۱۹۷۰، پژوهشگران برنامه درسی شیفته و مجذوب پژوهشهای مربوط به اجرا شدند. در مرحله سوم و نهایی تغییر، پرسشهایی در مورد میزان جای گیر شدن نوآوریها، اصلاحها و مانند آنها در نظام و عواقب ناشی از آن مطرح می‌شود. جای گیر شدن یا نهادینه شدن تغییرها (نگهداری یا تقویت) در سازمان زمانی اتفاق می‌افتد که آن تغییر به یک بخش عادی (جاری و ساری) از تصمیمهای مربوط به بودجه‌بندی و تأمین نیروی انسانی تبدیل شود.

۱۲. تمرکز بر اهداف^۴.

کالینز^۵ فارغ‌التحصیل کالج بازرگانی استنفورد، مدرس رهبری در شرکتهای بزرگ، نویسنده و سخنران و پژوهشگر تمرین تجارت در کتابی با عنوان «از خوب به عالی»^۶ (۲۰۰۱) به رهبران تغییر توصیه می‌کند که «یک چیز را انجام بده و خوب هم انجامش بده»^۷. به عبارت دیگر برهدف اصلی که قرار است به‌دست بیاید تمرکز کنند. کالینز بیان می‌کند که این مهم از طریق نظم و انتخاب خودآگاه^۸ انجام می‌شود (مشخص کردن هدف دقیقی که قرار است به آن برسیم).

در مورد این اصول چند نکته باید مورد توجه قرار گیرد:

- این اصول همه جنبه‌های تغییر را تحت پوشش قرار نمی‌دهند و این اصول فقط جنبه‌هایی منتخب از فرایند تغییرند.
- این اصول برای ایجاد روش تفکر در مورد فرایند تغییر مفیدند و سبب کشف یک سری مفروضه‌های اساسی مربوط به فرایند تغییر می‌شوند.
- اگر این اصول مورد ملاحظه قرار گیرد، مطمئناً تلاشهای مربوط به تغییر موفقیت‌آمیز خواهد بود (هال و هورد، ۲۰۱۵).

■ روش پژوهش

این پژوهش از نظر نتایج، پژوهشی کاربردی و از نظر نحوه گردآوری داده‌ها، پیمایشی است. جامعه مورد مطالعه این پژوهش را معلمان دوره ابتدایی ناحیه یک آموزش و پرورش استان خراسان رضوی در

1. Diffusion
2. Dissemination
3. Planning
4. Focus
5. Collins
6. Good to Great
7. Do one thing and do it well.
8. Conscious choice

سال تحصیلی ۱۴۰۱ - ۱۴۰۰ تشکیل می‌دادند. معلمان دوره ابتدایی این ناحیه ۱۵۰۰ نفر بودند که در این پژوهش ۳۰۵ نفر از این افراد به صورت تصادفی انتخاب شدند (اندازه نمونه با استفاده از فرمول کوکران به دست آمد ($N=1500, n=305$)).

این پژوهش برای پاسخ به سه سؤال اساسی انجام گرفته است:

۱. در برنامه درسی جدید دوره ابتدایی، میزان توجه به اصول دوازدهگانه تغییر، چگونه است؟
 ۲. آیا میان معلمان از نظر نوع نگرش به اصول تغییر - با توجه به متغیر زمینه‌ای «تحصیلات» - تفاوت معنادار وجود دارد؟
 ۳. آیا میان معلمان از نظر نوع نگرش به اصول تغییر - با توجه به متغیر زمینه‌ای «تجربه» - تفاوت معنادار وجود دارد؟
- پاسخ به این سؤالات در قالب سه گام اساسی انجام شده است:

گام اول: مطالعات کتابخانه‌ای برای گردآوری پیشینه پژوهش و استخراج اصول کلی تغییرات برنامه درسی (۱۲ اصل مهم در تغییر برنامه درسی)؛

گام دوم: تدوین یک پرسشنامه براساس این اصول و اجرای آن در میان معلمان دوره ابتدایی: با توجه به هر اصل، چهار گویه استخراج شد (در مجموع ۴۸ گویه) و در ستون مقابل فهرست گویه‌ها از آزمودنیها خواسته شد تا میزان توجه به هر کدام از اصول تغییر را در یک مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت مشخص کنند به طوری که نمره ۱ به معنای کمترین و نمره پنج به معنای بیشترین میزان تحقق اصل بود. سپس برای تعیین میزان روایی این پرسشنامه از نظر چهار تن از متخصصان برنامه درسی بهره‌گیری شد و آنها میزان توافق خود را در مورد میزان تناسب گویه‌ها با اصول مورد نظر ارائه کرده‌اند. میزان این توافق برابر ۹۷/۳۹ درصد بود. یکی از روشهای محاسبه قابلیت اعتماد (پایایی) استفاده از فرمول کرونباخ است (سرمد و همکاران، ۱۳۸۸: ۱۶۹). در این مطالعه نیز برای تعیین پایایی و همسانی درونی گویه‌های پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که نتایج آن، همسانی درونی گویه‌های پرسشنامه به شرح جدول شماره ۱ را نشان می‌دهد.

جدول ۱. ضریب آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های دوازدهگانه (اصول تغییر)

مؤلفه‌ها (اصول)	تعداد سؤالات در پرسشنامه	ضریب آلفا
نیاز به یادگیری برای تغییر	۴	۰/۶۵۶
تغییر یک نوع فرایند است نه یک اتفاق	۴	۰/۶۵۶
مدارس خط مقدم تغییرند	۴	۰/۶۶۲
در نظر گرفتن جنبه فردی تغییر	۴	۰/۵۶۱

جدول ۱. (ادامه)

مؤلفه‌ها (اصول)	تعداد سؤالات در پرسشنامه	ضریب آلفا
مداخلات، تسهیل‌کننده تغییرند	۴	۰/۷۵۹
مداخلات خوب، عامل کاهش مقاومت در برابر تغییر	۴	۰/۷۵۹
رهبری منطقه‌ای و آموزشگاهی، ضرورتی برای موفقیت در تغییرات بلندمدت	۴	۰/۸۸۰
ساده‌سازی تغییر، مستلزم تلاش گروهی است	۴	۰/۷۸۵
اهمیت دستورات اداری (بخشنامه‌ها) در اجرای تغییر	۴	۰/۷۹۲
نگاه سیستمی به فرایند تغییر	۴	۰/۷۹۲
سازگاری، اجرا و نگهداری (تقویت)، سه مرحله مهم در فرایند تغییر	۴	۰/۷۲۸
تمرکز بر اهداف	۴	۰/۷۶۸
کل مؤلفه‌ها	۴۸	۰/۷۷۷

اگر ضریب پایایی بیشتر از ۰/۷ باشد، آزمون از پایایی خوبی برخوردار است. ضریب پایایی در این پرسشنامه برابر ۰/۷۷۷ به دست آمده است.

گام سوم، توصیف و تحلیل داده‌ها: به منظور تحلیل داده‌ها، در سؤال اول پژوهشی (میزان توجه به اصول دوازدهگانه تغییر)، نقطه ۷۰ درصدی به عنوان نقطه برش انتخاب شد. نقطه برش یک آزمون، نقطه‌ای است که به کمک آن عده‌ای از افراد از عده‌ای دیگر قابل تفکیک‌اند. با توجه به اینکه در عمده مطالعات ارزشیابی، تعیین ملاک و مقطع برش امری قضاوتی و توافقی است و بستگی به هدف ارزیابی و نظر داوران و کارشناسان دارد (بازرگان، ۱۳۸۰؛ ۴۳)، همچنین، به دلیل خودارزیابانه بودن ابزار پژوهش و با توجه به اینکه در ابزارهای خودارزیابانه، آزمودنیها گرایش و نگرشی بالا نسبت به خود دارند، نقطه برش بالاتر از حد میانگین در نظر گرفته شد. بررسیها نیز نشان می‌دهند که در حال حاضر بسیاری از مؤسسات پژوهشی و پژوهشگران در مطالعات خود از نقطه برش ۷۰ درصدی استفاده می‌کنند. در این سؤال برای تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی (میانگین و انحراف - استاندارد) و آمار استنباطی (آزمون t تک نمونه‌ای) استفاده شده است. در سؤال دوم (بررسی میزان تفاوت در نگرش معلمان نسبت به اصول تغییر با توجه به متغیر زمینه‌ای «تحصیلات») و سؤال سوم (بررسی میزان تفاوت در نگرش معلمان نسبت به اصول تغییر با توجه به متغیر زمینه‌ای «تجربه») نیز برای تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) و آمار استنباطی (آزمون تحلیل واریانس) استفاده شده است.

یافته‌ها

برای بررسی و مقایسه میزان توجه به اصول دوازدهگانه تغییر (سؤال اول پژوهش)، ابتدا میانگین میزان توجه به هر اصل محاسبه و نقطه ۷۰ درصدی ($X=11/3$) به عنوان نقطه برش انتخاب شده است. سپس با استفاده از آزمون t تک‌نمونه‌ای، میانگینهای دوازده اصل با یکدیگر مقایسه شدند (جدول ۲).

جدول ۲. مقایسه میزان توجه به اصول دوازدهگانه تغییر در برنامه درسی جدید دوره ابتدایی

اصول تغییر	میانگین	انحراف معیار	تفاوت میانگینها	df	T	سطح معناداری
اصل ۱	۱۱/۵۹۳۴	۲/۵۸۶۳۹	۰/۳۹۳۴۴	۳۰۴	۲/۶۵۷	**۰/۰۰۸
اصل ۲	۱۱/۱۹۳۴	۲/۸۴۰۹۵	-۰/۰۰۶۵۶	۳۰۴	-۰/۰۴	۰/۹۶۸
اصل ۳	۱۱/۵۰۱۶	۳/۵۰۹۵۰	۰/۳۰۱۶۴	۳۰۴	۱/۵۰۱	۰/۱۳۴
اصل ۴	۱۰/۰۶	۲/۸۲۵۶۳	-۰/۰۶	۳۰۴	-۳/۷۰۸	**۰/۰۰۰
اصل ۵	۱۲/۰۷۲۱	۳/۰۹۹۴۶	۰/۸۷۲۱۳	۳۰۴	۴/۹۱۴	**۰/۰۰۰
اصل ۶	۱۰/۷۴۴۳	۲/۹۶۲۵۱	-۰/۴۵۵۷۴	۳۰۴	-۲/۶۸۷	**۰/۰۰۸
اصل ۷	۱۲/۷۱۴۸	۳/۴۱۹۲۷	۱/۵۱۴۷۵	۳۰۴	۷/۷۳۷	**۰/۰۰۰
اصل ۸	۱۱/۰۰۳۳	۳/۲۱۱۳۱	-۰/۱۹۶۷۲	۳۰۴	-۱/۰۷	۰/۲۸۶
اصل ۹	۱۰/۹۷۰۵	۳/۰۴۸۲۶	-۰/۲۲۹۵۱	۳۰۴	-۱/۳۱۵	۰/۱۹
اصل ۱۰	۱۱/۰۶۸۹	۲/۹۳۰۹۸	-۰/۱۳۱۱۵	۳۰۴	-۰/۷۸۱	۰/۴۳۵
اصل ۱۱	۱۲/۴۵۲۵	۳/۲۴۹۲۷	۱/۲۵۲۴۶	۳۰۴	۶/۷۳۲	**۰/۰۰۰
اصل ۱۲	۱۱/۶۵۲۵	۳/۲۸۸۳۲	۰/۴۵۲۴۶	۳۰۴	۲/۴۰۳	**۰/۰۱۷

** $p < 0/05$

با توجه به جدول شماره ۲ و با تأکید بر مقادیر t به‌دست آمده و همچنین با استناد به نقطه برش ۷۰ درصدی ($X=11/3$)، می‌توان گفت که میزان توجه به اصول ۱ ($X=11/5934$)، ۳ ($X=11/5016$)، ۵ ($X=12/0721$)، ۷ ($X=12/7148$)، ۱۱ ($X=12/4525$) و ۱۲ ($X=11/6525$) نسبت به سایر اصول بیشتر بوده است. همچنین می‌توان گفت که میزان توجه به اصول ۱ ($t=2/657$)، ۵ ($t=4/914$)،

۷ ($t = 7/737$)، ۱۱ ($t = 6/732$) و ۱۲ ($t = 2/403$) به طور معناداری بالاتر از میانگین ($1/3$) است و میزان توجه به اصول ۴ ($t = -3/708$) و ۶ ($t = -2/687$) به طور معناداری پایین تر از میانگین ($1/3$) است.

برای مقایسه بهتر میزان توجه به اصول دوازدهگانه تغییر، اصول موردنظر از نظر میزان توجه، رتبه بندی شدند (جدول ۳).

جدول ۳. رتبه بندی اصول تغییر برنامه درسی از نظر میزان توجه به آنها

رتبه	میانگین	اصول تغییر
اول	۱۲/۷۱۴۸	رهبری منطقه ای و آموزشگاهی، ضرورتی برای موفقیت در تغییرات بلند مدت (اصل ۷)
دوم	۱۲/۴۵۲۵	سازگاری، اجرا و نگهداری (تقویت)، سه مرحله مهم در فرایند تغییر (اصل ۱۱)
سوم	۱۲/۰۷۲۱	مداخلات، تسهیل کننده تغییرند (اصل ۵)
چهارم	۱۱/۶۵۲۵	تمرکز بر اهداف (اصل ۱۲)
پنجم	۱۱/۵۹۳۴	نیاز به یادگیری برای تغییر (اصل ۱)
ششم	۱۱/۵۰۱۶	مدارس خط مقدم تغییرند (اصل ۳)
هفتم	۱۱/۱۹۳۴	تغییر یک نوع فرایند است نه یک اتفاق (اصل ۲)
هشتم	۱۱/۰۶۸۹	نگاه سیستمی به فرایند تغییر (اصل ۱۰)
نهم	۱۱/۰۰۳۳	ساده سازی تغییر، مستلزم تلاش گروهی است (اصل ۸)
دهم	۱۰/۹۷۰۵	اهمیت دستورات اداری (بخشنامه ها) در اجرای تغییر (اصل ۹)
یازدهم	۱۰/۷۴۴۳	مداخلات خوب، عامل کاهش مقاومت در برابر تغییر (اصل ۶)
دوازدهم	۱۰/۶	در نظر گرفتن جنبه فردی تغییر (اصل ۴)

براساس نتایج جدول شماره ۳، اصل ۷ با میانگین ۱۲/۷۱۴۸ دارای بیشترین توجه و پس از آن اصل ۱۱ با میانگین ۱۲/۴۵۲۵ در رتبه دوم قرار دارد. اصول ۵، ۱۲، ۱، ۳، ۲، ۱۰، ۸ و ۹ با میانگین بین ۱۲/۰۷۲۱ تا ۱۰/۹۷۰۵ در رتبه های بعدی قرار دارند. در نهایت اصول ۶ و ۴ به ترتیب با میانگینهای ۱۰/۷۴۴۳ و ۱۰/۶ در پایین ترین رتبه قرار دارند.

برای بررسی میزان تفاوت در نگرش معلمان نسبت به اصول تغییر با توجه به متغیر زمینه‌ای «تحصیلات» (سؤال دوم پژوهش) از آزمون تحلیل واریانس استفاده شده و نتایج این بررسی در جدول شماره ۴ آمده است.

جدول ۴. مقایسه نگرش معلمان دوره ابتدایی نسبت به میزان توجه به اصول دوازدهگانه تغییر با توجه به متغیر زمینه‌ای «تحصیلات»

اصول	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲
F	۳/۱۱۷	۰/۸۸۳	۲/۲۲۴	۰/۲۸۵	۴/۷۴۴	۲/۶۵۸	۸/۰۲	۲/۳۶۷	۴/۷۶۸	۳/۸۹۵	۵/۱۰۳	۳/۹۳۶
معناداری	۰/۰۴۶	۰/۴۱۵	۰/۱۱	۰/۷۵۲	۰/۰۰۹	۰/۰۷۲	۰/۰۰۰	۰/۰۹۶	۰/۰۰۹	۰/۰۲۱	۰/۰۰۷	۰/۰۲۱

نتایج جدول شماره ۴ نشان می‌دهد که در پنج اصل از دوازده اصل تغییر برنامه درسی (یعنی اصل ۱ ($p = 0/046$)، اصل ۵ ($p = 0/009$)، اصل ۷ ($p = 0/000$)، اصل ۹ ($p = 0/009$) و اصل ۱۱ ($p = 0/007$)) میان نگرش معلمان برحسب میزان تحصیلات آنها، تفاوت معناداری وجود دارد. برای بررسی اینکه این تفاوت میان کدام گروه‌ها (گروه ۱: معلمان با تحصیلات دیپلم و فوق دیپلم؛ گروه ۲: معلمان با تحصیلات لیسانس و گروه ۳: معلمان با تحصیلات فوق لیسانس) معنادار است از آزمون تعقیبی توکی استفاده شد و نتایج آن نشان داد که:

- در اصل ۱ (نیاز به یادگیری برای تغییر): تفاوت میان گروه ۱ و گروه ۲ معنادار است ($p = 0/038$).
- در اصل ۵ (مداخلات، تسهیل‌کننده تغییرند): تفاوت میان گروه ۱ و گروه ۲ معنادار است ($p = 0/026$)، در این اصل تفاوت میان گروه ۱ و ۳ نیز معنادار است ($p = 0/038$).
- در اصل ۷ (رهبری منطقه‌ای و آموزشگاهی، ضرورتی برای موفقیت در تغییرات بلندمدت): تفاوت میان گروه ۱ و گروه ۳ معنادار است ($p = 0/000$). همچنین در این اصل تفاوت میان گروه ۲ و گروه ۳ معنادار است ($p = 0/014$).
- در اصل ۹ (اهمیت دستورات اداری (بخشنامه‌ها) در اجرای تغییر): تفاوت میان گروه ۱ و گروه ۲ معنادار است ($p = 0/02$)، در این اصل تفاوت بین گروه ۱ و ۳ نیز معنادار است ($p = 0/048$).
- در اصل ۱۱ (سازگاری، اجرا و نگهداری (تقویت)، سه مرحله مهم در فرایند تغییر): تفاوت میان گروه ۱ و گروه ۲ معنادار است ($p = 0/027$). در این اصل تفاوت میان گروه ۱ و ۳ نیز معنادار است ($p = 0/022$).

برای بررسی میزان تفاوت در نگرش معلمان نسبت به اصول تغییر با توجه به متغیر زمینه‌ای «تجربه» (سؤال سوم پژوهش) نیز از آزمون تحلیل واریانس استفاده شد. نتایج این آزمون در جدول شماره ۵ آمده است.

جدول ۵. مقایسه نگرش معلمان دوره ابتدایی نسبت به میزان توجه به اصول دوازدهگانه تغییر با توجه به متغیر زمینه‌ای «تجربه»

اصول	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲
F	۲/۱۵۶	۱/۹۳۷	۲/۱۲۹	۳/۶۱۱	۲/۷۳۷	۲/۸۸۲	۰/۶۱۲	۲/۵۳۹	۱/۷۷	۲/۶۶۹	۰/۲۳۱	۲/۶۱
معناداری	۰/۱۱۸	۰/۱۴۶	۰/۱۲۱	۰/۰۲۸	۰/۰۶۶	۰/۰۵۸	۰/۵۳۴	۰/۰۷۶	۰/۱۷۲	۰/۰۷۱	۰/۷۹۴	۰/۰۷۵

براساس نتایج حاصل از جدول ۵، فقط در اصل ۴ (در نظر گرفتن جنبه فردی تغییر) ($p=0/028$)، میان نگرش معلمان برحسب تجربه آنها (سابقه خدمت) تفاوت معنادار وجود دارد، اما در یازده اصل دیگر میان نگرش معلمان برحسب تجربه آنها تفاوت معنادار وجود ندارد. برای بررسی اینکه تفاوت در اصل ۴، بین کدام گروهها (گروه ۱: معلمان دارای ۱ تا ۱۰ سال سابقه خدمت؛ گروه ۲: معلمان دارای ۱۱ تا ۲۰ سال سابقه خدمت و گروه ۳: معلمان دارای ۲۱ سال سابقه خدمت و بیش از ۲۱ سال) معنادار است، از آزمون تعقیبی توکی استفاده شد و نتایج آن نشان داد که در اصل ۴، تفاوت میان گروه ۱ و ۳ معنادار است ($p=0/022$)، یعنی میان نگرش معلمان کم تجربه (دارای ۱ تا ۱۰ سال سابقه خدمت) و معلمان باتجربه (دارای ۲۱ سال سابقه خدمت و بیش از ۲۱ سال) از نظر میزان توجه به اصل ۴ تفاوت معنادار وجود دارد.

■ بحث و نتیجه گیری ■

برنامه درسی دارای موجودیتی زنده است (پاینار^۱، ۲۰۱۱). زنده بودن برنامه درسی بدان معناست که مانند برخی از قلمروها نمی توان آن را به مثابه رخداد تلقی کرد. زنده بودن برنامه درسی به سبب روزآمد بودن، تأثیرپذیری از تحولات گوناگون سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جامعه و پیوند عمیق آن با انتظارات، آرزوها و نگرشهای افراد جامعه (به ویژه دانش آموزان، معلمان و والدین) است. از این رو برنامه درسی برای زنده ماندن و پویایی، نیازمند تغییر است، اما هر گونه تغییر کارساز و موفق نیست. موفقیت تغییرات آموزشی به آنچه نوشته شده است، وابسته نیست، بلکه موفقیت آن به نوع تفسیر افراد از این نوشته‌ها و نوع عمل افراد با توجه به این نوشته‌هاست (ودل، ۲۰۰۹). معلمان گروهی از افرادند که نقشی بسیار مؤثر در انجام دادن تغییرات آموزشی به طور عام و تغییرات برنامه درسی به طور خاص دارند. در واقع معلمان در خط مقدم تغییرات برنامه درسی قرار دارند. انجام اثربخش و مفید تغییرات برنامه درسی مستلزم رعایت یک سری اصول است. از بررسی ادبیات موضوع این نتیجه حاصل شد که از میان اصول تغییر برنامه درسی می توان به دوازده اصل مهم اشاره کرد. این اصول عبارت‌اند از:

1. Pinar

۱. تغییر همان یادگیری است (برای ایجاد هر تغییر نیاز به یادگیریهای است).
 ۲. تغییر نوعی فرایند است نه یک نوع رویداد یا اتفاق.
 ۳. مدرسه یک واحد سازمانی اولیه برای تغییر است (مدارس خط مقدم تغییرند).
 ۴. سازمانها اتخاذکننده تغییر و افراد اجراکننده تغییرند (در نظر گرفتن جنبه فردی تغییر).
 ۵. کلید موفقیت فرایندهای تغییر، انجام دادن مداخلات است (مداخلات، تسهیل کننده تغییرند).
 ۶. مداخلات خوب، سبب کاهش مقاومت در برابر تغییر می شود.
 ۷. رهبری منطقه ای و آموزشی برای موفقیت در تغییرات بلندمدت لازم است.
 ۸. ساده سازی تغییر یک تلاش گروهی است.
 ۹. دستوراتی که در اجرای تغییر به کار می روند مهم اند.
 ۱۰. اصول تغییر (نگاه سیستمی به فرایند تغییر).
 ۱۱. سازگاری، اجرا و نگهداری (تقویت)، سه مرحله متفاوت در فرایند تغییرند.
 ۱۲. تمرکز بر اهداف.
- افزون بر هال و هورد (۲۰۱۵)، متخصصان دیگر نیز به معرفی اصول اساسی تغییر برنامه درسی پرداخته اند، اما با اندکی تأمل در اصول پیشنهادی دیگر متخصصان می توان به این نتیجه رسید که بیشتر اصول پیشنهادی این افراد، را هال و هورد مورد توجه قرار داده اند. برای نمونه نایوین و پلامپ^۱ (۲۰۱۷)، پنج اصل راهنما را برای فرایند تغییر، پیشنهاد کرده اند (ذیل هر اصل، به ارتباط آن با اصول هال و هورد هم اشاره شده است) که عبارتند از:
۱. فرایند اجرای تغییرات برای همه افراد درگیر، یک فرایند یادگیری است (مشابه اصل ۱ هال و هورد)؛
 ۲. اجرای تغییرات برای ایجاد تحول نیازمند زمان است (مشابه اصل ۲ هال و هورد)؛
 ۳. اجرای تغییرات نیازمند توجه به برنامه موجود و ترغیب ذی نفعان برای تغییرات جدید است (تغییر فرایندی تدریجی است، مشابه اصل ۲ هال و هورد)؛
 ۴. اجرای تغییرات نیازمند آزادی درون مرزهاست (ضرورت دارد که مرزهای داخل یک نظام آموزشی، نسبت به تغییرپذیری منعطف باشند، مشابه اصول ۸ و ۱۰ هال و هورد)؛
 ۵. پیاده سازی تغییرات، تلاش برای تحقق یافتن یک «وعده غذایی است نه یک منو» (تغییر یک فرایند کل گرایانه و تجزیه ناپذیر است به این معنا که مجریان باید به تحقق پذیری کل برنامه توجه کنند و به تعادل و توازن در همه جوانب بپردازند و به انتخاب از میان برنامه های موجود و مقدور نپردازند، مشابه اصل ۱۲ هال و هورد).

1. Nieveen & Plomp

2. Meal not Menu

با انجام دادن این مقایسه کلی، جامعیت و انسجام اصول تغییر برنامه درسی هال و هورد (۲۰۱۷) بیشتر مشخص می‌شود.

در این پژوهش میزان توجه به اصول دوازدهگانه از دیدگاه معلمان - به‌منزله مجریان اصلی تغییر برنامه درسی - مورد بررسی قرار گرفت و این نتیجه به‌دست آمد که در تغییر برنامه درسی دوره ابتدایی ایران به اصولی مانند «رهبری منطقه‌ای و آموزشگاهی»، «مداخلات و اقدامات تسهیل‌کننده تغییر»، «تمرکز بر اهداف» و «افزایش یادگیری و دانش نظری معلمان» توجه شده است. همچنین به اصولی مانند «توجه به نقش مدرسه در اجرای تغییر»، «نگاه فرایندی و گام‌به‌گام به تغییر»، «نگاه سیستمی به فرایند تغییر»، «مشارکت گروهی در ساده‌سازی تغییر»، «نقش بخشنامه‌ها (دستورات اداری) در اجرای تغییرات» توجه نسبی صورت گرفته است، اما به اصول ۶ و ۴ یعنی «انجام مداخلات در جهت کاهش مقاومت معلمان در برابر تغییر» و «در نظر گرفتن جنبه‌های فردی تغییر» توجه کافی صورت نگرفته است. این در حالی است که بسیاری از پژوهشها، به اهمیت باورها، نگرشها، احساسات و انگیزه‌ها در تغییر معلمان پرداخته‌اند (لی و یین، ۲۰۱۱؛ موسی‌پور، ۱۳۹۱؛ فرید و همکاران، ۲۰۱۵؛ زرقاتی و همکاران، ۱۳۹۶؛ چن، ۲۰۱۶؛ نیامیدا، ۲۰۲۰ و زینتی و همکاران، ۱۴۰۱). یافته‌های این پژوهشها ما را به این نتیجه مهم رهنمون می‌سازد که اگر متولیان تغییر برنامه درسی به تجارب، ارزشها، باورها و نگرشهای کارگزاران تربیتی (به‌ویژه معلمان) توجه کافی نداشته باشند، اهداف قصد شده برای تغییر برنامه درسی به‌طور کامل و جامع محقق نخواهد شد. به بیان دیگر، توجه به جنبه‌های فردی و ارزشی مجریان تغییر، می‌تواند ضامن اجرای مطلوب برنامه درسی جدید باشد. همچنین نتایج برخی از پژوهشها شواهدی را در این زمینه ارائه کرده‌اند که عدم توجه به جنبه‌های فردی در تغییر، سبب ایجاد نوعی مقاومت در کارگزاران تغییر می‌شود (آقاملایی و فرج‌اللهی، ۱۳۸۶؛ لی، ۲۰۰۰؛ لی و یین، ۲۰۱۱؛ موسی‌پور، ۱۳۹۱؛ فرید و همکاران، ۲۰۱۵؛ چن، ۲۰۱۶ و نیامیدا، ۲۰۲۰). با توجه به نتایج این پژوهشها و یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان این گونه استدلال کرد که دو اصل ۴ و ۶ به‌همدیگر وابسته‌اند و عدم توجه به اصل ۴ (جنبه‌های فردی در تغییر) سبب افزایش مقاومت معلمان در برابر تغییر می‌شود و انجام مداخلات لازم را برای کاهش مقاومت معلمان (اصل ۶) دشوارتر می‌سازد.

با توجه به یافته‌های این پژوهش (نتایج جدولهای ۲ و ۳)، در فرایند تغییر برنامه درسی دوره ابتدایی نظام آموزش و پرورش ایران، به اصل ۷ (رهبری منطقه‌ای و آموزشگاهی) بیشترین توجه و به اصل ۴ (در نظر گرفتن جنبه‌های فردی تغییر) کمترین توجه صورت گرفته است. این نتایج مؤید این نکته است که در موضوع تغییر برنامه درسی دوره ابتدایی هم مانند سایر ابعاد نظام آموزش و پرورش ایران، سیاستهای تمرکزگرایانه اعمال شده است و به ظرفیتهای و نگرشهای فردی و بومی توجه کافی صورت نگرفته است. با توجه به نتایج جدولهای ۲ و ۳ پیشنهاد می‌شود که سیاستگذاران و برنامه‌ریزان در تغییرات آتی برنامه درسی نظام آموزش و پرورش ایران به الگوهای رفتاری، نیازها، علایق و دغدغه‌های

افراد درگیر در اجرای تغییرات برنامه درسی - به‌ویژه معلمان - توجه ویژه کنند. توجه به این موضوع علاوه بر تضمین اجرای مطلوب فرایند تغییر برنامه درسی، سبب افزایش انگیزه معلمان و کاهش مقاومت آنان در برابر تغییر خواهد شد. با توجه به نتایج این پژوهش، تلاش در جهت روزآمد کردن دانش و اطلاعات معلمان و آشنایی بیشتر آنها با اصول و فرایند تغییر برنامه درسی، نگاه فرایندی و گام‌به‌گام به فرایند تغییر برنامه درسی و پرهیز از هر گونه شتابزدگی در اجرای تغییرات برنامه درسی، توجه به نقش و اهمیت کلیه عوامل، عناصر و کارکنان دخیل در فرایند تغییر برنامه درسی (اعم از مدیر، معاونان، مربیان، والدین، دانش‌آموزان، مواد آموزشی و...) و نگاه سیستمی و پویا به مجموعه این عوامل می‌تواند در کاهش مقاومت معلمان در برابر تغییر برنامه درسی مؤثر باشد.



- آسوده، علی؛ بنی‌اسدی، ابراهیم و صفرنواده، مریم. (۱۳۹۲). سیر تحول برنامه درسی در ایران. همایش ملی تغییر در برنامه درسی دوره‌های آموزش و پرورش، بیرجند، دانشگاه بیرجند.
- آقاملایی، حمزه و فرج الهی، مهران. (۱۳۸۶). مطالعه عوامل تأثیرگذار بر به‌کارگیری شیوه‌های نوین تدریس توسط معلمان مقطع ابتدایی شهرستان گرگان در سال تحصیلی ۸۵-۸۴. مجله روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، ۳ (۹)، ۱۳۱-۱۶۷.
- اقتصادی رودی، احمدرضا و حسینی، راحله. (۱۴۰۰). نقش تغییر برنامه درسی در آگاهی و رویکرد معلمان زبان انگلیسی به روش آموزش فعالیت - محور و قابلیت اجرای آن در مدارس ایران. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۳۷ (۲)، ۶۷-۸۴.
- بازرگان، عباس. (۱۳۸۰). ارزشیابی آموزشی: مفاهیم، الگوها و فرایند عملیاتی. تهران: سمت.
- جهان، جواد و موسی‌پور، نعمت‌اله. (۱۳۹۲). مبانی نظری تغییر برنامه درسی (ماهیت، اصول، فرایند، عناصر و موانع). همایش ملی تغییر در برنامه درسی دوره‌های آموزش و پرورش، بیرجند، دانشگاه بیرجند.
- رزقی شیرسوار، هادی و جولایی، نسرين. (۱۳۹۴). بررسی نگرش معلمان نسبت به تغییرات ایجاد شده در کتب درسی دوره ابتدایی. دومین کنفرانس ملی و اولین کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های نوین در علوم انسانی، تهران.
- روئین‌تن، زینب و ناطقی، فائزه. (۱۳۹۵). بررسی تحولات برنامه‌درسی ابتدایی ایران در دهه اخیر. دومین همایش ملی مطالعات و تحقیقات نوین در حوزه علوم تربیتی و روان‌شناسی ایران، قم، مرکز مطالعات و تحقیقات اسلامی سروش حکمت مرتضوی.
- زرقانی، اعظم؛ امین خندقی، مقصود و شعبانی‌ورکی، بختیار. (۱۳۹۶). تغییر به‌منزله پدیده‌ای انسانی: تغییر مطلوب در فرایند اجرای برنامه‌های درسی جدید از منظر معلمان. نشریه پژوهش‌های کیفی در برنامه‌ریزی درسی، ۲ (۹)، ۴۴-۸۰.
<https://doi.org/10.22054/qric.2018.9677>
- زینتی، بهرام؛ قادری، مصطفی و ملکی، حسن. (۱۴۰۱). پدیدارشناسی راهبردهای بهبود تجارب معلمان در مواجهه با تغییر برنامه درسی. فصلنامه رویکردی نو بر آموزش کودکان، ۴ (۱)، ۷۵-۸۴.
 Doi: 10.22034/naes.2021.302083.1147
- سرمد، زهره؛ بازرگان، عباس و حجازی، الهه. (۱۳۸۸). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری. تهران: آگاه.
- سند برنامه درسی ملی. (۱۳۹۰). تهران: وزارت آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
- فتحی‌واجارگاه، کورش. (۱۳۸۸). اصول و مفاهیم اساسی برنامه‌ریزی درسی. تهران: بال.
- محمدامین‌زاده، لیلا. (۱۳۹۴). بررسی تغییر نظام آموزشی ایران از طرح ۵-۳-۱ به طرح ۶-۳-۳. کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های نوین در مدیریت و مهندسی صنایع، تهران.
- محمدی، رقیه؛ کیان، مرجان و علی‌عسگری، مجید. (۱۳۹۶). واکاوی نگرش معلمان نسبت به تغییر برنامه درسی جدید خواننداری و نوشتاری پایه چهارم ابتدایی. فصلنامه پژوهش‌های کیفی در برنامه درسی، ۲ (۸)، ۵۳-۷۹.
<https://doi.org/10.22054/qric.2019.27190.184>
- موسی‌پور، نعمت‌اله. (۱۳۹۱). رویکردهای حاکم بر تغییر در نظام آموزش و برنامه درسی ایران: از رویکرد مهندسی تا رویکرد فرهنگی، راهبرد فرهنگ، ۵ (۱۸-۱۷)، ۲۴۳-۲۷۳.
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۱). برنامه درسی، نظرگاهها و چشم‌اندازها. مشهد: به‌نشر.

Aitken, P., & Higgs, M. (2010). *Developing change leader*. London: Routledge.

Chen, J. (2016). Understanding teacher emotions: The development of a teacher emotion inventory. *Teaching and Teacher Education*, 55, 68-77. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.001>

- Collins, J. (2001). *Good to great: Why some companies make the leap and others don't*. New York: Harper Business.
- Constantinescu, M. (2015). Teachers' attitudes toward educational changes in Romania. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 177, 61-64. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.334>
- Evans, N. (2006). *Curriculum change in secondary schools 1957-2004: An educational roundabout?*. Routledge.
- Fitz, J., Davies, B., & Evans, J. (2006). *Educational policy and social production: Class inscription and symbolic control*. Routledge.
- 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.
- Fullan, M. (1985). Curriculum implementation. In T. Husen, & N. Postlethwaite (Eds.), *The international encyclopedia of education* (pp. 1208-1215). Oxford: Pergamon Press.
- Fullan, M. (2005). *Fundamental change: International handbook of educational change*. Dordrecht, Berlin, Heidelberg: Springer.
- Hall, G. E., & Hord S. M. (2015). *Implementing change: Patterns, principles and potholes*. United states: Pearson.
- Hargreaves, A., & Evans, R. (Eds.). (1997). *Beyond educational reform: Bringing teachers back in*. Buckingham: Open University Press.
- Lee, J. C-K. (2000). Teacher receptivity to curriculum change in the implementation stage: The case of environmental education in Hong Kong. *Journal of Curriculum Studies*, 32(1), 95-115. <https://doi.org/10.1080/002202700182871>
- Lee, J. C-K. & Yin, H-B. (2011). Teachers' emotions and professional identity in curriculum reform: A Chinese perspective. *Journal of Educational Change*, 12, 25-46. <https://doi.org/10.1007/s10833-010-9149-3>
- Lorenza, L. M. (2018). *Curriculum change and teacher's responses: A NSW case study*. (Doctoral Dissertation). The University of Sydney.
- Nieveen, N., & Plomp, T. (2017). *Five key principles for educational change*. SLO, Enschede. The Netherlands.
- Mondal, N., & Das, A. C. (2021). Overview of curriculum change: A brief discussion. *EPRA International Journal of Multidisciplinary Research (IJMR)*, 7(3), 260-265.
- Nyamida, A. (2020). *Curriculum change and its impact on the teaching and learning process of history on secondary school students*. Retrieved from <https://www.grin.com/document/889321>.
- Pinar, W. F. (2011). Introduction. In *The character of curriculum studies: Bildung, currere, and the recurring question of the subject* (pp. 1-21). New York: Springer.
- Pešková, K., Spurná, M., & Knecht, P. (2019). Teacher's acceptance of curriculum reform in the Czech Republic: One decade later. *CEPS Journal*, 9(2), 73-97.
- Wedell, M. (2009). *Planning for educational change: Putting people and their contexts first*. Bloomsbury Academic.

The Correspondence between Recent Changes in Elementary School Curriculum and Principles of Curriculum Modification

A. Baraa'ee, Ph.D.^{1*}

Abstract

To help with the improvement of elementary school curriculum, the opinions of a group of teachers were sought on the extent of correspondence between recent changes made in this curriculum and the principles of curriculum modification on the one hand, and ways of improving the curriculum, on the other. Of 12 identified principles, two are considered as rather ignored by the teachers: the personal aspect of change, and positive intervention leading to less resistance to change. On five of the 12 principles (Principle 1: The need for learning to bring about change; Principle 5: Interventions facilitate change; Principle 7: Regional and school leadership is essential for success in long-term changes; Principle 9: The importance of administrative directives (circulars) in implementing change; and Principle 11: Adaptation, implementation, and maintenance (reinforcement) as three important stages in the change process), the attitudes of teachers differed significantly depending on their level of education. Only on the principle of personal aspects of change a significant difference was observed in relationship to teachers' years of experience in teaching.

Keywords: elementary school, principles of curriculum change, teacher

Date Received: Feb. 21, 2022

Date Accepted: Aug. 21, 2022

This paper is derived from the first author's Doctoral Dissertation.

1. Doctoral Graduate in Curriculum Planning, High School Teacher, District One, Khorasan Razavi Province. (Corresponding Author)

E-mail: ali.baraei@alumni.um.ac.ir