

واکاوی نگرش معلمان نسبت به تغییر برنامه درسی جدید

خوان‌داری و نوشتاری پایه چهارم ابتدایی

رقیه محمدی^۱، مرجان کیان^۲، مجید علی‌عسگری^۳

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۰۹/۱۵

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۰۷/۱۵

چکیده

هدف پژوهش حاضر، واکاوی نگرش معلمان نسبت به تغییر برنامه درسی خوان‌داری و نوشتاری پایه چهارم ابتدایی است. رویکرد پژوهش کیفی از نوع پدیدار نگاری است. جامعه پژوهش معلمان پایه چهارم ابتدایی منطقه ۱۸ شهر تهران بودند که از طریق روش نمونه‌گیری هدفمند ملاک محور، تعداد ۱۵ نفر از معلمان تا رسیدن به اشباع داده‌ها، از طریق مصاحبه نیمه ساختارمند در پژوهش شرکت داده شدند. داده‌ها با استفاده از روش کدگذاری تحلیل شدند. بر اساس یافته‌ها، نگرش معلمان نسبت به تغییر برنامه درسی جدید در چهار محور واکنش معلمان، عوامل تأثیرگذار بر نگرش آن‌ها، نقاط مثبت و ضعف برنامه درسی مذکور دسته‌بندی شده است. واکنش معلمان در زمینه‌های پذیرش مبتنی بر توانمندی، احساسی و ناپایدار، ایجاد تنوع از طریق برنامه درسی و تغییرناپذیر قرار دارد. عوامل مؤثر بر نگرش معلمان، شامل عوامل مربوط به معلم، حمایت نامناسب مسئولین و شرایط مدرسه دانست. یافته‌ها حاکی از آن است که برنامه درسی جدید از نظر تأکید بر مسائل فرهنگی و اخلاقی، تأثیر محتوای جدید با دنیای واقعی و تلفیق با سایر دروس دارای نقاط مثبت است اما مؤلفه‌های چالش‌های تغییر محتوا، عدم جذابیت کتاب برای دانش‌آموزان و فقدان تکنیک ارزشیابی مشخص، نقاط ضعف این برنامه در نظر گرفته شد؛ بنابراین توصیه می‌شود با برگزاری کارگاه‌های آموزشی در مورد تغییر برنامه درسی جدید، آگاهی معلمان را نسبت به اهمیت این برنامه درسی افزایش داد تا در سطح اجرا دچار آسیب نشود و به اهداف قصد شده مطلوب خود دست یابد.

کلمات کلیدی: تغییر برنامه درسی، نگرش معلمان، خوان‌داری و نوشتاری، پایه چهارم، دوره ابتدایی.

^۱ کارشناس ارشد برنامه درسی، دانشگاه خوارزمی، معلم دوره ابتدایی منطقه ۱۸ شهر تهران. (مقاله مستخرج از پایان‌نامه کارشناسی ارشد است). mohammadizr@yahoo.com

^۲ استادیار گروه مطالعات برنامه درسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران. (نویسنده مسئول). kian@khu.ac.ir

^۳ دانشیار گروه مطالعات برنامه درسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران. aliasgari2002@yahoo.com

مقدمه

ماهیت در حال تغییر جهان امروز باعث شده است که نظام آموزشی برای هماهنگی با این دگرگونی‌ها و چالش‌های به وجود آمده نیازمند نوآوری و تغییر باشد. با رونمایی سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش و در پی آن برنامه درسی ملی، این برنامه به عنوان نقشه‌ی راه، زمینه‌ساز تحول در محتوای آموزشی گردید. برای هماهنگی با این دگرگونی‌ها به وجود آمده، نیازمند نوآوری و تغییر است. تغییر برنامه درسی خوانداری و نوشتاری پایه چهارم ابتدایی نیز جدا از این مسئله نیست به‌ویژه در دوره ابتدایی مهارت‌های زبانی در میان برنامه‌های دیگر دوره ابتدایی از تأثیر به‌سزایی برخوردار است.

این حوزه شامل دو بخش زبان و ادبیات است. آموزش زبان و ادبیات فارسی بر چهار مهارت زبانی گوش دادن، سخن گفتن، خواندن و نوشتن از طریق رمزگشایی و رمزگذاری نمادهای آوایی (شنیداری) و خطی (دیداری) و مهارت‌های فرازبانی (تفکر، نقد و تحلیل) و چگونگی کاربست آن‌ها و نیز ادبیات فارسی تأکید دارد. در این حوزه، دانش‌آموزان به فهم زبان، باورها، ارزش‌ها و نگرش‌ها، ساختار زبانی، جایگاه و گشتار زبان فارسی و پیکره نظام‌مند و عناصر سازه‌ای و عوامل هنری و زیبایی در منابع اصیل و ادبیات کهن و معاصر دست می‌یابند (سند برنامه درسی ملی، ۱۳۹۰). این حوزه به‌عنوان یکی از با سابقه‌ترین حوزه‌ها توانسته است در قالب برنامه‌های درسی، تأثیر قابل‌ملاحظه‌ای بر افکار افراد بگذارد. زبان فارسی، زبان رسمی و کلید فهم ذخایر ارزشمند علمی و ادبی تمدن ایرانی - اسلامی و از ارکان هویت ملی و فرهنگی ایرانیان است و کلید فهم متون گوناگون درسی و غیردرسی و ابزار مهم برقراری ارتباط با دیگران است و آموزش، بدون این واحدهای درسی امکان‌پذیر نیست. محتوای ادبیات فارسی نیز به تربیت معنوی، تلطیف روح و احساسات و انتقال مفاهیم الهی و انسانی کمک می‌کند (راهنمای برنامه درسی، ۱۳۸۵)؛ بنابراین کتاب خوانداری و نوشتاری از کتاب‌های اساسی دوره ابتدایی است که باید ایفاگر نقش‌ها و فعالیت‌های گوناگون برای تحقق اهداف زبان‌آموزی، نگارشی، املائی،

ادبی و مهارت‌های زندگی باشد تا دانش‌آموزان را برای شناخت درست و دقیق زبان، فرهنگ و ادبیات آماده کند.

برای حصول موفقیت در این زمینه‌ها، اثربخش نمودن امور و پیشبرد اهداف نیازمند نیروی تربیت شده و متخصص برای تغییرات جدید می‌باشد. معلمان، مسئول مرحله‌ی اجرایی اصلاحات برنامه درسی می‌باشند. آن‌ها با اثرگذاری در این برنامه‌ها، برنامه‌های درسی را به چالش می‌کشند و نقش به‌سزایی در سوق دهنده‌گی و بازدارندگی تغییر دارند. برونر^۱ (۱۹۷۷) معتقد است یک برنامه درسی، پیش از آن‌که برای دانش‌آموزان طراحی شود، باید برای معلمان طراحی شده باشد. اگر یک برنامه درسی نتواند معلمان را تغییر دهد، تعادل آن‌ها را به هم بزند، بر آگاهی آن‌ها بیفزاید و آن‌ها را به حرکت درآورد، قهراً هیچ‌گونه تأثیر بر کسانی که به دست آن‌ها تعلیم می‌بینند، نخواهد داشت (احمدی، ۱۳۸۵). کامینگز و ورلی^۲ (۲۰۰۱)، در پژوهشی با عنوان «توسعه‌سازمانی و تغییر» دریافته‌اند که فعالیت اساسی در هر نوع تلاش جهت تغییر، شناسایی چگونگی کسب تعهد افراد است زیرا اگر افراد نسبت به تغییر برانگیخته و متعهد نشوند، خروج از انجماد (موقعیت قبلی) بسیار دشوار می‌شود. اسپایکر و مالون^۳ (۱۹۹۸) در پژوهشی با عنوان «تأثیر تغییرات برنامه درسی ریاضیات دبیرستان» عقیده دارند که به دلایل متعدد، معلمان باید بفهمند چرا تغییرات آموزشی ضرورت دارد و در مورد تناسب این تغییرات با زندگی متقاعد شوند تا برای اجرای تغییر، تعهد بیشتری احساس کنند. نوآوری موفقیت‌آمیز ضرورتاً به معنای اجرای موفقیت‌آمیز آن نیست. اگر رفتار معلمان و دانش‌آموزان تغییر نکند و اگر آنان فلسفه‌ی تربیتی مستمر در این نوآوری را نپذیرند، اجرا موفقیت‌آمیز نخواهد بود. به همین دلیل فهم نقطه‌نظر آن‌هایی که در اجرا و تغییر سهیم هستند، بسیار مهم است. تجربه‌های گذشته در آموزش و پرورش همه‌ی کشورها بیانگر این نکته هست که یکی از دلایل شکست اجرای برنامه‌های آموزشی این است که پیشنهاد تغییر از صاحبان اقتدار سطوح بالا

^۱ Brunner

^۲ Cummings & Worley

^۳ Spyker & Malone

سرچشمه می‌گیرد و این گروه همان کسانی هستند که توانایی‌ها، احساس و عقاید مجریان تغییر را نادیده می‌گیرند و یک‌باره به‌منظور اجرا از رأس سازمان ابلاغ می‌شود و نظام آموزشی کشور را در برمی‌گیرد. پرات^۱ بر این باور است به دو دلیل مهم، معلمان اولین تصمیم‌گیرندگان هستند. اول اینکه معلمان به‌طور سنتی، درباره‌ی روش‌های تعامل با شاگردان تصمیم می‌گیرند. این یک جنبه از کار آنهاست که مایل هستند با آن احساس شایستگی و راحتی بیشتری کنند. دومین دلیل، نتایج تحقیقات در چند دهه اخیر نشان داده است که بسیاری از روش‌های اثربخش تدریس، فقط در سطح کلاس درس تعیین می‌شوند با توجه به اظهارات پرات و تأکید بر این نکته که روش تدریس، روش اجرای برنامه درسی است. اگر برنامه درسی موردنظر، واجد تغییرات جدیدی باشد که مهارت‌ها، دانش و توانمندی‌های خاصی را از معلم طلب کند (پارسا، ۱۳۸۶).

دلزالوا^۲ (۲۰۱۵) در پژوهشی تحت عنوان «شایستگی معلمان و دانش‌آموز معلمان برای توسعه سواد خواندن» آورده است که کیفیت سواد خواندن دانش‌آموزان، یک هدف مهم آموزش و پرورش است که نهفته در صلاحیت معلمان (دانش، تجربه و نگرش) برای توسعه این پدیده است. میدکووسیکا^۳ (۲۰۱۰) در پژوهشی تحت عنوان «نیاز پیوسته معلمان و پیشرفت حرفه‌ای» نتایج نشان داد که توسعه قابلیت حرفه‌ای عاملی مؤثر بر تغییر اعتقادات و عملکرد معلمان، یادگیری دانش‌آموزان، اجرای اصلاح‌های آموزشی، تقویت رابطه معلمان در اجرای راهبردهای گروهی و همکاری گسترده در کلاس درس، مدرسه، جامعه، تعیین هدف‌ها و وظیفه‌ها آموزشی و یادگیری، تغییر در راهبردها و روش‌های تدریس، تغییر موقعیت، وظیفه شغلی عامل درونی در فرایند یادگیری است. مایرز و ایگرسون^۴ (۲۰۰۶)، در پژوهشی که در ارتباط با «توسعه قابلیت حرفه‌ای معلمان» به این نتیجه رسیدند که رشد قابلیت‌های حرفه‌ای معلمان تأثیر مثبت و قابل توجهی را بر نگرش معلمان بر عملکردشان، در داخل و خارج از کلاس درس ایجاد می‌کند و باعث افزایش بهبود و رشد معلمان در

¹ Pratt

² Dlyzaloa

³ Mitkovska

⁴ Myers & Aygrsvvn

شناسایی هدف‌ها برای دانش‌آموزان می‌شود. وزیر سرشک (۱۳۸۳) در پژوهشی با عنوان «بررسی تأثیر آموزش‌های ضمن خدمت برافزایش کیفیت آموزش معلمان ابتدایی شهر تهران» نشان داد که میزان تأثیر آموزش ضمن خدمت را در افزایش انگیزه معلمان، افزایش دانش و آگاهی معلمان، کارایی مطلوب و استفاده از روش‌های متنوع تدریس معلمان در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مورد مطالعه قرارداد. در نتیجه امیدواری به تغییرات برنامه درسی، بدون آماده‌سازی معلمان که ایفاکننده نقش اول صحنه آموزش کشور می‌باشند و همی بیشتر نخواهد بود (مهدوی، ۱۳۸۸).

با توجه به تغییرات که در چند سال اخیر در برنامه درسی خوانداری و نوشتاری به وجود آمده و امکان این‌گونه تغییرات در آینده هم وجود دارد و با در نظر گرفتن نقش معلمان و اجرای موفقیت‌آمیز بودن آن در برنامه درسی، نگرش معلمان است که روند اثربخش کتاب را کامل خواهد کرد و می‌تواند علاقه به مطالعه را در دانش‌آموزان تا زمان‌های طولانی حفظ کند به طوری که موفق بودن دانش‌آموزان در یادگیری خواندن و درک مطلب بر روی حوزه‌های گوناگون و مواد برنامه درسی تأثیر به‌سزایی خواهد گذاشت و باعث پیشرفت تحصیلی آن‌ها خواهد شد. با توجه به اهمیت آگاهی از نگرش معلمان در مورد تغییر در برنامه درسی خوانداری و نوشتاری که در موفقیت آن تأثیر بسیار مهمی دارد. بدین ترتیب هدف پژوهش واکاوی نگرش معلمان نسبت به تغییر برنامه درسی خوانداری و نوشتاری پایه چهارم ابتدایی است. پرسش اساسی پژوهش عبارت‌اند از:

- واکنش معلمان با تغییرات برنامه درسی خوانداری و نوشتاری چگونه است؟

- عوامل تأثیرگذار بر نگرش معلمان نسبت به برنامه درسی خوانداری و نوشتاری

چیست؟

- بر اساس نگرش معلمان نقاط قوت و ضعف برنامه درسی خوانداری و نوشتاری

چیست؟

روش‌شناسی پژوهش

در پژوهش حاضر از روش کیفی با رویکرد پدیدار نگاری و در قالب الگوی تفسیری استفاده شده است. پدیدار نگاری روشی برای تحلیل توصیفی و فهم افراد از پدیده‌هایی است که آن‌ها در طول زندگی حرفه‌ای و یا شخصی خود تجربه کرده‌اند» (مارتون^۱، ۱۹۸۱). پدیدار نگاری یک سنت پژوهش تجربی است که به مطالعه فهم و درک افراد از دنیایی اطرافشان می‌پردازد (دانایی‌فرد و کاظمی، ۱۳۸۹). در این راهبرد پژوهشی، مشکل پژوهشی از درون و توسط معلمانی که آن را تجربه کرده‌اند، مورد مطالعه قرار گرفت. در این رویکرد، از روش نمونه‌گیری هدفمند^۲ استفاده شده است. پاتون^۳ اصطلاح نمونه‌گیری هدفمند را برای توصیف نوعی از نمونه‌گیری به کار می‌برد که در آن مواردی که از لحاظ هدف‌های تحقیق کیفی اطلاعات غنی را در بردارند انتخاب می‌شوند (گال و همکاران، ۱۳۹۳). روش نمونه‌گیری هدفمند از نوع ملاک محور بود. معیار انتخاب معلمانی که دارای ۱۰ سال سابقه تدریس و بیشتر در پایه چهارم ابتدایی داشتند و برنامه درسی خوانداری و نوشتاری را تدریس کرده و نسبت به آن آگاهی دارند؛ بنابراین بر اساس اشباع نظری ۱۵ نفر معلمان زن که در پایه چهارم ابتدایی منطقه ۱۸ آموزشی شهر تهران در سال تحصیلی ۹۵-۹۶ مشغول خدمت بودند، به‌عنوان اطلاع‌رسان‌ها در نظر گرفته شدند. ابزار گردآوری داده‌ها، مصاحبه نیمه ساختارمند بود. تحلیل داده‌ها بر مبنای مصاحبه‌ها در دو مرحله کدگذاری باز و محوری تحلیل شدند. به‌منظور تحلیل داده‌ها از روش کدگذاری در نظریه مبنایی استفاده شد. منظور از کدگذاری، شکستن داده‌های گردآمده به کوچک‌ترین اجزاء معنادار است. اجزایی که مبنایی برای یافتن و ساختن مفاهیم مستتر در داده‌ها هستند (منصوریان، ۱۳۹۱).

به همین منظور پژوهشگر ابتدا کل مصاحبه‌ها را به دقت روخوانی کرد. تا مفاهیم اصلی آن شناسایی شد. پس همه مصاحبه‌ها برای تحلیل اولیه و کدگذاری در نظر گرفته شدند.

¹ Marton

² Purposeful sampling

³ Patton

برای کدبندی، متن مصاحبه‌های انتخاب شده، سطر به سطر واکاوی شد و قطعه‌بندی کرده و هر قطعه (مبنای قطعه‌بندی محتوایی بود که هدف پژوهش را پوشش دهد) را یک کد در نظر گرفتیم و نام هر کد را به گونه‌ای انتخاب کردیم که دقیقاً توصیف‌کننده قطعه یا سطر مشخص شده باشد (کدگذاری باز). این کار تا مرحله اشباع نظری یعنی جایی که کدهای جدیدی شناسایی نمی‌شد، ادامه پیدا کرد. نتیجه این مرحله شناسایی تعداد زیادی کدهای باز بود. پس از استخراج کدهای اولیه، پژوهشگر کدهای مشابه با یکدیگر را ادغام کرد و آن‌ها را در طبقه‌ای قرار داد و برای هر طبقه نامی که معرف کدهای قرار گرفته شده، در آن طبقه بود را انتخاب نمود. بدین ترتیب، مقوله‌های اصلی مطالعه استخراج گردید و در نهایت کدها به تعداد محدودتری تقلیل یافت تا از این طریق به باورها، رفتار و توجهات معلمان از رفتار خود نسبت به تغییر کتاب فارسی (خوانداری و نوشتاری) پایه چهارم پی ببرد. به‌منظور تعیین اعتبار داده‌های کیفی و بررسی صحت و استحکام داده‌ها در پژوهش حاضر از چهار معیار مقبولیت^۱، قابلیت اعتماد^۲، تأیید پذیری^۳، انتقال‌پذیری^۴ استفاده شد (شاهواری و همکاران، ۱۳۹۵). جهت افزایش مقبولیت یا اعتبار داده‌ها در این مطالعه از شیوه مصاحبه فردی استفاده شد. تنوع در انتخاب مشارکت‌کنندگان (ازلحاظ میزان تحصیلات، محیط تدریس، سابقه کار و...) لحاظ شد. علاوه بر آن شرکت‌کنندگان یافته‌های مطالعه را بررسی کرده و آن را در راستای تجاربشان یافتند. برای این کار مصاحبه‌های کدبندی‌شده ۳ نفر از شرکت‌کنندگان به خودشان برگردانده شده و آن‌ها کدهای انتخابی را منطبق با تجارب خودشان یافتند. همچنین از روش بازبینی هم‌تراز نیز استفاده شد.

¹ Credibility

² Dependability

³ Confirmability

⁴ Transferability

یافته‌های پژوهش

به منظور پاسخ به پرسش‌های پژوهش، ۶ درون‌مایه اصلی و ۱۷ درون‌مایه فرعی از یافته‌ها استخراج شد که می‌توانند نگرش معلمان را نسبت به برنامه درسی خوان‌داری و نوشتاری به تصویر بکشند (جدول ۱).

جدول ۱- استخراج درون‌مایه‌های اصلی و فرعی مبتنی بر نگرش معلمان

درون‌مایه اصلی	درون‌مایه‌های فرعی
۱. واکنش معلمان به برنامه درسی	۱-۱: پذیرش مبتنی بر توانمندی ۲-۱: احساسی و ناپایدار ۳-۱: ایجاد تنوع از طریق برنامه درسی ۴-۱: تغییرناپذیر
۲. حمایت نامناسب مسئولین	۱-۲: عدم برگزاری آموزش ضمن خدمت معلمان ۲-۲: ناکافی بودن بسته‌های آموزشی
۳. عوامل مربوط به معلم	۱-۳: دانش و آگاهی معلم ۲-۳: علاقه و انگیزه معلم ۳-۳: عدم مشارکت معلمان
۴. شرایط مدرسه	۱-۴: تعداد زیاد دانش‌آموزان در کلاس ۲-۴: فقدان زمان مطالعه برای دانش‌آموزان
۵. نقاط ضعف برنامه درسی جدید	۱-۵: چالش تغییر محتوا ۲-۵: عدم جذابیت کتاب برای دانش‌آموزان ۳-۵: فقدان تکنیک‌های ارزشیابی مناسب
۶. نقاط قوت برنامه درسی جدید	۱-۶: تأکید بر مسائل فرهنگی و اخلاقی ۲-۶: تأثیر محتوای جدید در دنیای واقعی ۳-۶: تلفیق با سایر دروس

درون‌مایه اصلی ۱: واکنش معلمان به برنامه درسی. اولین درون‌مایه با عنوان واکنش معلمان به برنامه درسی است. هر یک از مشارکت‌کنندگان، برنامه درسی جدید را

بنا بر نگرش خود درک کرده بودند. پس واکنش‌های متفاوتی با برنامه درسی خوانداری و نوشتاری داشتند. این درون‌مایه خود شامل درون‌مایه‌های فرعی می‌شود که عبارتند از:

۱-۱. پذیرش مبتنی بر توانمندی. مشارکت‌کنندگان در پژوهش، به این مطلب اشاره دارند که نسبت به تغییر برنامه درسی حس خوبی ندارند ولی به علت علاقه‌ای که به این برنامه درسی دارند و برخوردار از مهارت‌های زمینه‌ای که از قبل داشتند و یا در خود سراغ دارند می‌توانند به یادگیری فراگیران کمک نمایند. اظهارات مشارکت‌کنندگان به شرح زیر است:

«اگر بخواهم به آن اطلاعات توجه کنم نمی‌توانم تدریس کنم. من با اطلاعات و علاقه‌ای که به درس ادبیات داشتم بدون اینکه به لغت‌نامه مراجعه کنم می‌توانم معنی کلمات را بگویم و سریع معنی کنم در قصه‌نویسی، مقاله‌نویسی و انشانویسی مدرس بوده‌ام به همین دلیل به راحتی توانایی تدریس این کتاب را دارم...» (معلم ۹).

«وقتی کتاب را دیدم حس خوبی نداشتم... مشکلی برایم پیش نیامد چون پیش‌زمینه ادبیات داشتم و رشته‌ام ادبیات انگلیسی است و به ادبیات هم علاقه دارم. معلمان دیگر را نمی‌دانم» (معلم ۱۴).

۲-۱. احساسی و ناپایدار. گروه دوم معلمانی بودند که در جریان تغییر برنامه درسی خوانداری و نوشتاری نبودند با دیدن برنامه درسی جدید دچار استرس و شوک شدند. آیا با مهارتی که دارند می‌توانند از پس برنامه درسی جدید برآیند؟ آنان برای مقابله با این مشکل به ایجاد مهارت‌های زمینه‌ای پرداختند. نظر مشارکت‌کنندگان به شرح زیر است.

«به نظرم تغییر کتاب ضروری نبود دانش‌آموزان آن را هم درک می‌کردند. در جریان تغییر کتاب نبودم. وقتی اول مهر کتاب را به دانش‌آموزان توزیع می‌کردند. تازه متوجه شدم کتاب تغییر کرده است. اول استرس داشتم. بعد شروع به بالا بردن اطلاعات خود کردم...» (معلم ۱۵).

«یک مقدار ترس داشتم چون درس فارسی یک رشته تخصصی است وقتی کتاب را دیدم احساس کردم برای معلمانی که رشته آن‌ها آموزش ابتدایی است خیلی پیچیده نیست چون اکثر مطالب آن را در دانشگاه گفته بودند و جزوه آن را داشتم» (معلم ۱۳).

۱-۳. ایجاد تنوع از طریق برنامه درسی. بعضی از مشارکت‌کنندگان قائل به این مطلب هستند که آن‌ها از برنامه درسی جدید استقبال کرده به دلیل اینکه تغییر کتاب برای آن‌ها خوشایند بوده و ایجاد تنوع کرده است. اظهارات مشارکت‌کنندگان به این شرح است:

«چون من سال قبل پایه سوم بودم و از تغییرات کتاب سوم رضایت داشتم و حس خوبی داشتم و مدرسی هم برای دوره بازآموزی سوم بود خوب توانست تغییرات را توجیه بکند و به نکات جالبی اشاره می‌کرد کتاب برام جذاب بود احساس می‌کردم که تغییرات کتاب چهارم در امتداد کتاب سوم هست خوشحال بودم» (معلم ۲).

«وقتی با تغییر کتاب درسی مواجه شدم برایم جالب بود به خاطر اینکه حداقل یک تنوع بود» (معلم ۱).

۱-۴. تغییر ناپذیر. مقاومت در برابر تغییر، هر نوع نگرش یا رفتاری است که اگر شخص به انجام یا حمایت از یک تغییر و اجرا مطلوب را منعکس می‌کند که چنین مقاومت‌هایی اغلب توسط عاملین اجرا دیده می‌شود (موسی پورو صابری، ۱۳۸۹). در این پژوهش بسیاری از مشارکت‌کنندگان بیان کرده‌اند؛ که به دلیل عدم بازدهی و ناکافی بودن برخی از قسمت‌های محتوا، عدم حمایت مسئولین و دلایلی از این دست باعث شده که این گروه از معلمان، در نهایت مجبور به اتخاذ راهکاری متفاوت در برابر تغییرات شدند و به صورت سلیقه‌ای عمل کنند. اظهارات مشارکت‌کنندگان به این شرح است:

«در اوایل سال اصطلاح فعل و فاعل را نمی‌گفتم وقتی نصف کتاب را تدریس کردم ضررش را دیدم دوباره برگشتم به اول کتاب با اسم‌های واقعی گفتم که به آن عادت کرده بودیم و ساده بود». (معلم ۹)

«من تمام نکات دستوری را می‌گویم به نظرم باید به دانش‌آموزان اطلاعات هم داد و هم کاربرد آن را گفت ولی کتاب جدید فقط کاربرد آن را می‌گوید پس چرا در آزمون‌های نمونه دولتی و استعداد درخشان سؤالات اسم فعل، فاعل و ... را به کار می‌برند؟». (معلم ۸)

«اکثر معلمان درس آزاد را به صورت سلیقه‌ای عمل می‌کنند و بود و نبود آن خیلی فرقی نمی‌کند». (معلم ۲)

در این ارتباط یکی از معلمان عنوان می‌کند «در کلاس چهارم آن‌قدر ریاضی سنگین شده که فارسی تو آن گم شده است این قدر وقت کم می‌آید از زنگ فارسی به دروس دیگر اختصاص داده می‌شود». (معلم ۵)

«قسمت گوش کن و بگو که متن داستان در cd هست ما cd نداریم من این قسمت را انجام نمی‌دهم تازه فهمیدم که بعضی معلم‌ها داستان‌ها را به صورت تایپ شده دارند. به نظرم برای کل کشور کارایی ندارد». (معلم ۱۴)

«به نظرم این کتاب به بی‌سوادی کودک کمک می‌کند. چون می‌ترسم از بی‌سوادی، خودم اطلاعات، به دانش‌آموزان می‌دهم». (معلم ۳)

درون‌مایه اصلی ۲: حمایت نامناسب مسئولین. درون‌مایه دوم حمایت نامناسب مسئولین است. این درون‌مایه خود شامل درون‌مایه‌های فرعی می‌شود که عبارتند از:

۱-۲. **عدم برگزاری آموزش ضمن خدمت برای معلمان.** در جهان امروز، آموزش معلمان (آموزش پیش از خدمت و ضمن خدمت) از نظر منافع ملی جزو منافع سطح اول به حساب می‌آید (سرکارآرانی، ۱۳۸۹). جان اف می^۱ معتقد است آموزش ضمن خدمت باعث می‌شود دانش و اطلاعات، مهارت‌ها، رفتارها و نگرش‌های کارکنان بهبود یابد و در نتیجه منجر به افزایش کارایی در شغل فعلی، کسب شرایط بهتر برای احراز مقدمات بالاتر و بالا بردن راندمان کاری و افزایش تولید شود (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۰). طبق گفته پاسخگویان، دوره‌های آموزشی مرتبط با تغییرات برنامه درسی، برای معلمان

¹ Jone F. May

ضرورت بسیار دارد تا بتوانند در مدرسه مطابق تغییرات برنامه عمل کنند. آن‌ها بیان می‌کردند بعد از دو سال برای ما جلسه توجیهی گذاشتند که خودمان به آن مطالب رسیده بودیم و اشراف داشتیم.

در این ارتباط یکی از معلمان، عنوان می‌کند: «اگر آگاهی کامل را به معلمان می‌داد آن‌ها راحت‌تر تغییر کتاب را می‌پذیرفتند و مطالب آن را کامل درک می‌کردند و به اهداف کتاب می‌رسیدیم. کتاب مفهومی‌تر شده است هدف از تغییر کتاب را نمی‌دانم فکر نمی‌کنم کسی هم بداند.» (معلم ۱۵)

۲-۲. ناکافی بودن بسته‌های آموزشی. بسته آموزشی فارسی پایه چهارم ابتدایی شامل اجزای زیر است. کتاب راهنمای معلم، لوح فشرده کتاب گویا و متن شنیداری و کتاب مهارت‌های خوانداری و نوشتاری است. طبق گفته‌های تعدادی از معلمان؛ کمبود منابع و امکانات، محدودیت‌هایی را ایجاد می‌کند که مانع رسیدن به اهداف آموزشی می‌شود. اظهارات مشارکت‌کنندگان به این شرح است: «یک کتاب راهنما در مدرسه ما هست که هنوز به دست من نرسیده است» (معلم ۶).

«پارسال همراه کتاب به دانش‌آموزان cd دادند که خراب بود و کار نکرد امسال اصلاً به دانش‌آموزان cd ندادند...» (معلم ۱۵)

«وقتی کتاب تغییر کرد همراه کتاب cd آموزشی بود که به ما ندادند هر چه به اداره گفتیم به نتیجه نرسیدیم و قسمت گوش کن و بگو باید دانش‌آموزان داستان را به وسیله‌ی cd گوش کنند تا به سؤالات آن پاسخ دهند.» (معلم ۱۳)

درون‌مایه اصلی ۳: عوامل مربوط به معلم. معلمان به سبب آشنایی با مسائل، نیازهای دانش‌آموزان و مدرسه، تجربیات ارزشمندی، در سایه تعامل با یادگیرندگان به دست می‌آورند که مهم‌ترین عنصر در موفقیت برنامه‌های درسی هستند. این درون‌مایه خود شامل درون‌مایه‌های فرعی می‌شود که شامل:

۱-۳. دانش و آگاهی معلم (مهارت‌های معلمی). طبق گفته‌های اغلب معلمان، آنان در صورتی قادر به همراهی با تغییرات خواهند بود که با دانش، مهارت و نگرش لازم

مجهز گردند. معلمی نظر خود را این گونه بیان می کند: «داشتن دانش و مهارت های حرفه ای معلمان برای تدریس درس فارسی لازم هست مثلاً نحوه املا گفتن، درک مفهوم درس ها و اگر ضرب المثل شبیه به آن را داشته باشد را بگوید. خواندن متن و شعر کتاب با لحن و آهنگ مناسب آن». (معلم ۵)

۲-۳. **علاقه و انگیزه معلم.** بعضی از معلمان به این مطلب اشاره داشتند. اگر برنامه درسی جذاب باشد خود را به روز می کنند و با علاقه تدریس می کنند. یکی از مشارکت کنندگان این گونه بیان می کند: «اگر کتاب فارسی و کتاب داستان را جلوی من بگذارند من کتاب داستان را انتخاب می کنم چون کتاب داستان جذابیت دارد و علاقه دارم آن را بخوانم. برای من معلم کتاب درسی جذاب نیست چه برسد برای دانش آموزان جذاب نبودن کتاب درسی هم به خاطر تصاویر و متن هاست اصلاً داستان هایش جذابیت ندارد...». (معلم ۱۴)

۳-۳. **عدم مشارکت معلمان.** قلمروهای مشارکت معلمان را مشتمل بر حوزه هایی نظیر تدوین مواد برنامه درسی، عضویت در گروه برنامه ریزی درسی، انجام پژوهش در سطح کلاس درس و برنامه ریزی درسی در سطح مدرسه تعریف می کند (الباز، ۱۹۹۱). طبق گفته معلمان، آن ها باید در تصمیم گیری ها مشارکت داده شوند تا با آگاهی نسبت به اهداف برنامه به پذیرش آن اقدام نمایند. معلمی نظر خود را این گونه بیان می کند: «به نظرم خیلی نظر همکاران با تجربه نبوده است به دلیل اینکه از ماه بهمن به بعد خوانداری خیلی شل شده سه تا شعر، دو تا درس آزاد و بخوان و بیندیش غیر از آن چیز خاصی ندارد عملاً معلم از بهمن ماه می تواند کتاب خوانداری را کنار بگذارد در صورتی که اگر مشارکت معلم با تجربه بود سازمان دهی کتاب مسلماً بهتر بود». (معلم ۱)

درون مایه اصلی ۴: شرایط مدرسه. مدرسه جایی است که تعلیم و تربیت رسمی در آن جریان دارد و به رشد روحی و رفتارهای فردی و اجتماعی آن ها کمک می کند؛ بنابراین اگر نظام آموزشی بخواهد تحولی در روش آموزش به وجود آورد، باید به فکر

دگرگونی تمام عواملی باشد که به طریقی در ایجاد جو یادگیری مؤثرند. این درون‌مایه خود شامل درون‌مایه‌های فرعی می‌شود که شامل:

۴-۱. تعداد زیاد دانش‌آموزان در کلاس. طبق گفته معلمان نیاز هست تعداد دانش‌آموزان در کلاس درس کم شود تا بتوانیم تمام فعالیت‌های کتاب را انجام دهیم. معلمی این‌گونه بیان می‌کند: «تغییراتی که در کتاب ایجاد شده خوب هست ولی باید روی آن کار شود یک مقدار منطقی شود. آیا با چهل دانش‌آموز می‌توان این کار را کرد؟ یک زنگ کامل برای روخوانی همه شاگردهای کلاس من (چهل نفر) لازم هست. آیا نباید به درک مطلب، واژه‌آموزی، صندلی صمیمیت و... برسیم». (معلم ۱۰)

۴-۲. فقدان زمان مطالعه برای دانش‌آموزان. بعضی از معلمان به این مطلب اشاره داشتند که برای توسعه فرهنگ کتاب‌خوانی و بالا بردن مهارت خوانداری و درک متن دانش‌آموزان باید ساعاتی مستقل برای کتاب‌خوانی و مطالعه در نظر گرفته شود. یکی از مشارکت‌کنندگان بیان می‌کرد: «مدرسه ما کتابخانه ندارد تا به دانش‌آموزان کتاب بدهیم تا خلاصه کنند بهتر هست یک زنگ کتاب‌خوانی داشته باشیم و مجله رشد را هدفمند کنیم در مجله‌های رشد اطلاعات خوبی دارد اما ما فقط پخش می‌کنیم». (معلم ۱)

درون‌مایه اصلی ۵: نقاط ضعف برنامه درسی جدید. درون‌مایه ششم نقاط ضعف برنامه درسی جدید است. این درون‌مایه خود شامل درون‌مایه‌های فرعی می‌شود که عبارتند از:

۵-۱. چالش تغییر محتوا. طبق نظر معلمان، کم بودن نکات دستوری در برنامه درسی جدید و ندادن اطلاعات کافی در این رابطه سبب شده دانش‌آموزان نگارش ضعیفی داشته باشند. بسیاری از دانش‌آموزان از مهارت روخوانی برخوردارند و متن را صحیح می‌خوانند، اما در بازیابی اطلاعات متن و درک مطلب، عملکرد ضعیفی دارند. معلمان بیان می‌کردند، عدم هماهنگی محتوا با امکانات، محدودیت‌هایی را ایجاد می‌کند که مانع رسیدن به اهداف آموزشی می‌شویم.

اظهارات مشارکت‌کنندگان به این شرح است: « به نظرم کتاب جدید از نظر نکات دستوری ضعیف است و هیچ اسمی از فعل، فاعل و... در کتاب جدید ذکر نشده فقط در قالب مانند نمونه گفته شده است». (معلم ۸)

«در قسمت دانش زبانی می‌گویند اسمی از فعل و فاعل و... به کار نبرید فکر می‌کنم خیلی مبهم می‌شود. مثلاً خط بکشند و بگویند این چه جزئی از جمله هست به نظرم اگر مفهومش را می‌گویم نام آن را نیز بگویم دانش‌آموزان با نام آن آشنا شوند». (معلم ۱۰)

«در دانش زبانی اسمی از فاعل، فعل و ... آورده نشده است اگر دانش‌آموزان از من بپرسند چه بگویم. به نظرم اول باید با مفهوم آن آشنا شوند بعد به دانش‌آموزان می‌گویند نمودار بکش اصلاً دانش زبانی مطلبی برای گفتن ندارد...». (معلم ۱۲)

«این گروه سنی که با این سبک بالاآمده‌اند در درک متن تغییری ایجاد نشده است تغییر کتاب نتوانسته در درک متن دانش‌آموزان تغییری ایجاد کند». (معلم ۲)

«دانش‌آموزان کلاس متن را می‌خوانند و خلاصه را بیان می‌کنند ولی پیام متن را متوجه نمی‌شوند در پیام متن در کتاب کم‌کار شده است دانش‌آموزان متن درس را می‌خوانند ولی برای پاسخ دادن به درک مطلب و درست و نادرست باید چند بار به متن رجوع کند تا بتوانند جواب بدهند». (معلم ۷)

«یکبار سؤال اجتماعی به دانش‌آموزان دادم سؤال را جور دیگری بیان کردم دانش‌آموزان نمی‌توانستند پاسخ بدهند وقتی گفتم این همان سؤال هست بعد شروع به پاسخ دادن کردند. این بر می‌گردد به زبان فارسی یعنی متن را درک نمی‌کنند اکثر دانش‌آموزان در درک متن ضعیف هستند». (معلم ۱۳)

«برای لحن و آهنگ cd را در بعضی از دروس استفاده کرده‌ام خیلی طولانی و وقت‌گیر هست آرام‌آرام متن را می‌خواند و با وقت کلاسی که ما داریم در یک جلسه تمام نمی‌شود». (معلم ۱۱)

۲-۵. عدم جذابیت کتاب برای دانش‌آموزان. طبق گفته معلمان، عدم توجه به ویژگی‌های دانش‌آموزان و به‌روز نبودن کتاب از نظر محتوا باعث عدم جذابیت آن شده

است. مشارکت کنندگان پژوهش بیان می‌کنند: «کتاب برای دانش‌آموزان جذاب نیست. راحت هست مخصوصاً کلمه‌های مشکل را برداشته و چون کلمه‌ها و لغات متن‌ها را ساده‌تر کرده باعث شده گنجینه لغات دانش‌آموزان کاهش پیدا کند وقتی کلمه خارج از کتاب می‌گویم می‌مانند». (معلم ۱۵)

«متأسفانه کتاب جذابیت پیدا نکرده است. برای جذاب کردن کتاب بهتر است مثل رمان، داستان‌های دنباله‌دار باشد. قسمتی از داستان را در یک فصل و قسمت دیگر را در فصل دیگر بخوانند برای دانش‌آموزان جذابیت پیدا می‌کند تا ادامه داستان را بخوانند». (معلم ۱۳)

«مجبور شدیم روش‌های دیگر را به کار ببریم تا دانش‌آموزان علاقه‌مند به کتاب شوند خود کتاب این کار را نکرده است. وقتی فشار ما نباشد دانش‌آموزان انگیزه‌ای برای خواندن کتاب ندارند». (معلم ۱۲)

۳-۵. فقدان تکنیک ارزشیابی مناسب. طبق گفته پاسخگویان، ارزشیابی در کارنامه خیلی کلی هست و مهارت‌های خوانداری و نوشتاری در قالب یک بازخورد در نظر گرفته شده است در صورتی که این دو مهارت را نمی‌توان باهم قیاس کرد. اظهارات مشارکت کنندگان به این شرح است: «دستورالعمل و شیوه‌ی ارزشیابی نداریم و در حالت کلی یک نمره برای درس فارسی می‌گذاریم». (معلم ۱۱)

«ارزشیابی آن در کارنامه خیلی کلی هست قرائت فارسی، املا، نگارش، روان خوانی، گوش کردن و ... همه این‌ها یک درس هست و یک نمره برای آن می‌گذاریم برای دانش‌آموز و اولیا معلوم نیست که کدام قسمت موارد بالا را کم گرفته است». (معلم ۱)

«ارزشیابی آن در کارنامه خیلی کلی هست مهارت‌های خوانداری و نوشتاری در قالب یک نمره در نظر گرفته می‌شود اجزاء هر یک از مهارت‌ها در قالب یک نمره تفکیک نشده است گزینه‌های مربوط به خوانداری با آن چیزی که ما از دانش‌آموزان نیاز داریم بندهایش ناقص هست مثلاً مهارت نوشتاری که خیلی سنگین‌تر از املا است در قالب یک

نمره در نظر گرفته شده است و برای سنجش بین همکاران یک قانون خاصی ندارد.»
(معلم ۲)

درون‌مایه اصلی ۶: نقاط قوت برنامه درسی جدید. درون‌مایه ششم نقاط قوت برنامه درسی جدید است. این درون‌مایه خود شامل درون‌مایه‌های فرعی می‌شود که عبارتند از:

۶-۱. تأکید بر مسائل فرهنگی و اخلاقی. طبق نظر معلمان، با طراحی و تدوین آن در برنامه درسی فارسی، می‌توانند دانش‌آموزان را در به‌کارگیری آموخته‌ها در زندگی توانمند سازند. اظهارات مشارکت‌کنندگان به این شرح است: «در رویکرد جدید در تألیف کتاب، توجه به تربیت و فرهنگ، نکات اخلاقی، سبک زندگی به صورت تلفیق با دروس دیگر پیش می‌رود. مثلاً در کتاب قدیم از فداکاری مردمان کشورهای دیگر بود. (مثلاً درس پطرس) ولی در کتاب جدید از فداکاری مردمان سرزمین خودمان می‌گویند. متن‌ها و داستان‌های کتاب واقعی‌تر شده است.» (معلم ۱)

«در کتاب فارسی به فرهنگ و نکات اخلاقی هم اشاره کرده است مثلاً درس باغچه اطفال که می‌گوید نسبت به ناتوانی دیگران حساس باشیم و کمک کنیم. دانش‌آموزان وقتی که در گروه کار می‌کنند همکاری را یاد می‌گیرند.» (معلم ۳)

«فرهنگ، نکات اخلاقی، آداب و رسوم و... در کتاب جدید هست کتاب هدف‌های خوبی را دنبال می‌کند در کتاب به این موضوع‌ها اشاره شده است و ما هم تدریس می‌کنیم. آیا در دانش‌آموزان موثر است؟ زمانی مؤثر هست بین آنچه در کتاب هست و در جامعه می‌بینیم در تضاد نباشد. ولی این‌ها در قالب گفتن درست نمی‌شود باید خانواده هم رهرو کتاب باشد بین آنچه در کتاب و جامعه هست تضاد وجود دارد.» (معلم ۹)

«در کتاب جدید نکات اخلاقی و فداکاری زیاد هست مثلاً آشنایی با فرهنگ شهادت در کتاب هست.» (معلم ۱۴)

۶-۲. تأثیر محتوای جدید در دنیای واقعی. طبق گفته معلمان، دانش‌آموزانی که با تغییرات کتاب به پایه‌های بعدی راه یافته‌اند در مهارت‌های خوانداری و نوشتاری خوب هستند. اظهارات مشارکت‌کنندگان به این شرح است:

«این گروه سنی که با این سبک بالاآمده‌اند تقریباً سرعت خواندن دانش‌آموزان نسبت به کتاب قبلی بهتر شده است.» (معلم ۶)

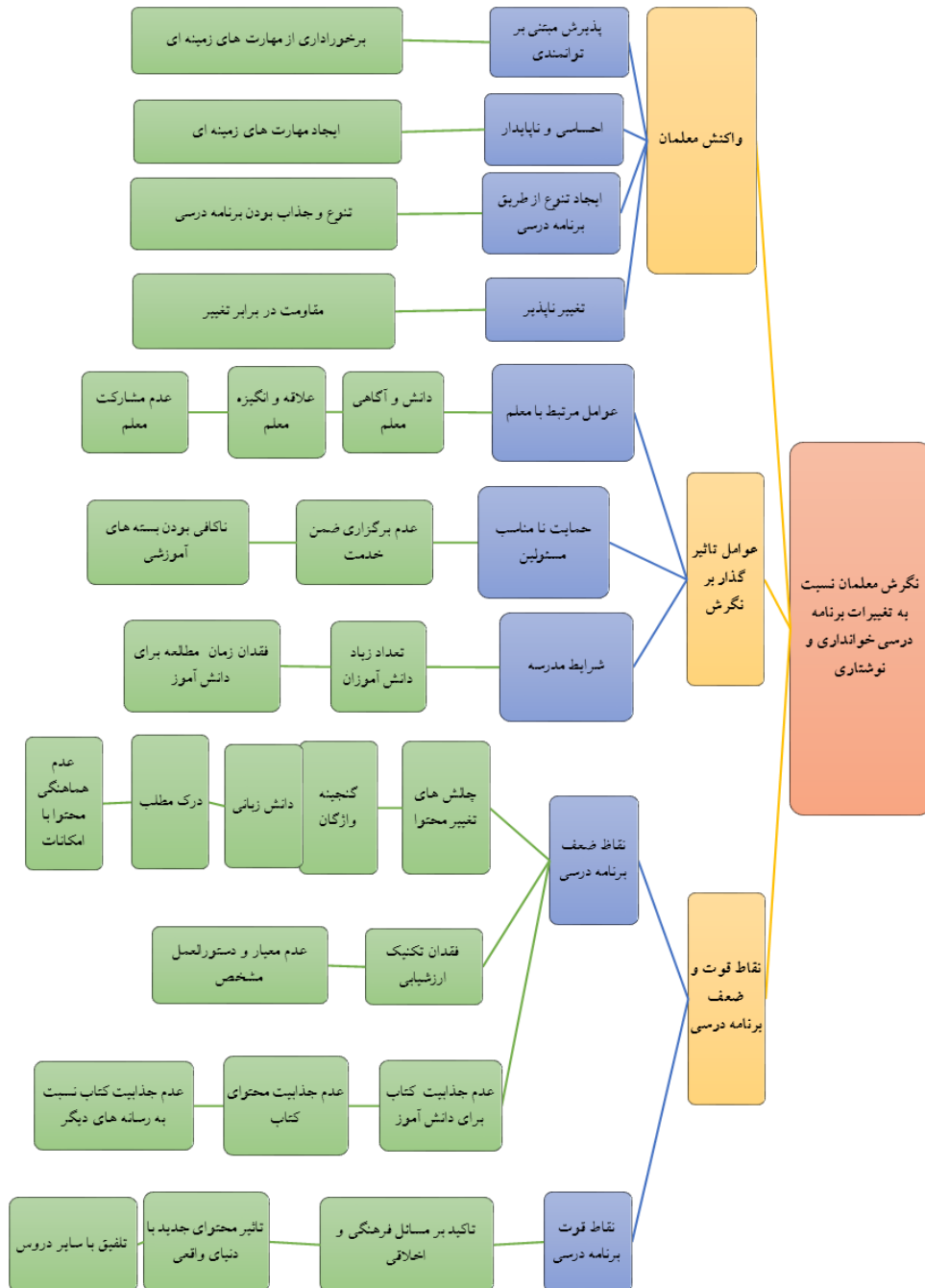
«دانش‌آموزانی که با این رویکرد بالا آمدند از نظر املا، نوشتاری و خوانداری فکر می‌کنم بهتر شده‌اند.» (معلم ۱۳)

«دانش‌آموزانی که با این رویکرد بالا آمدند نسبت به پایه چهارمی‌های قبلی در صحبت کردن و نوشتن به‌روزتر شده‌اند بعضی از کلمات را ندیده‌اند ولی از نظر نگارشی درست می‌نویسند. نسبت به قبل بهتر شده‌اند.» (معلم ۱۵)

۶-۳. تلفیق با سایر دروس. برنامه درسی فارسی ماهیتی تلفیقی و درهم‌تنیده است، در برنامه درسی فارسی به نحوی تلفیق صورت گرفته است که در نهایت توانایی‌های ذهنی، درک و فهم، برقراری ارتباط با دیگران و... تقویت شود. اظهارات مشارکت‌کنندگان به این شرح است: «در کتاب فارسی تلفیق به کاررفته است بخش صندلی صمیمیت به درس هدیه‌ها مربوط هست اجتماعی و علوم هم آورده شده است.» (معلم ۳)

«تلفیق در این کتاب به کاررفته است. از دروس مطالعات اجتماعی و هدیه‌ها در کتاب فارسی هست ...» (معلم ۶)

در ادامه جمع‌بندی مقوله‌های اصلی و فرعی برگرفته از نگرش معلمان نسبت به تغییرات برنامه درسی جدید در شکل ۱ ارائه شده است:



شکل ۱- تحلیل نگرش معلمان نسبت به تغییر برنامه درسی خوانداری و نوشتاری

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش، نگرش معلمان را نسبت به تغییر برنامه درسی خوانداری و نوشتاری بررسی نموده است. می‌توان استدلال کرد که تغییر یک عمل مداوم، تعاملی و با ریسک پذیری همراه است. جنبه اجرایی تغییر، مستلزم داشتن درک صحیح از افرادی است که می‌توانند بر تغییر اثر بگذارند؛ که نقش معلم در آن خیلی پررنگ است؛ زیرا معلمان اولین تصمیم‌گیرندگان هستند و آن‌ها برنامه را اجرا خواهند کرد. از آنجا که معلمان نقش اساسی در اجرای تغییرات را بر عهده دارند، باید نوع نگرش آنان را نسبت به تغییر شناسایی نمود. تا راهکارهای لازم ارائه شود.

یافته‌ها حاکی از آن است که هر یک از معلمان تدریس‌کننده، برنامه درسی جدید را بنا بر نگرش خود درک کرده بودند. پس واکنش‌های متفاوتی با برنامه درسی خوانداری و نوشتاری داشتند. آن‌ها چهار نوع برخورد را نشان داده بودند. برخی از معلمان به لحاظ دارا بودن به مهارت‌های زمینه‌ای و علاقه‌مندی به برنامه درسی جدید توانستند به یادگیری دانش‌آموزان کمک کنند و نقاط ضعف برنامه درسی جدید نتوانست سد راه آن‌ها در پیشبرد برنامه درسی جدید شود. گروه دوم معلمانی بودند که اطلاعات کافی برای تدریس نداشتند و در جریان تغییر کتاب نبودند. آن‌ها در نگاه اول دچار استرس و ترس شدند و برای رفع آن، اطلاعات خود را در این زمینه بالا بردند. یافته پارسا (۱۳۸۶) نشان داد معلمان در برخورد با برنامه‌های درسی جدید نیاز به توجه دارند. گروه سوم معلمانی بودند که با تغییرات برنامه درسی آشنا بودند و آن را در امتداد تغییرات پایه‌های پایین‌تر می‌دانستند و باعث تنوع در آن‌ها شده بود.

گروه چهارم معلمانی بودند که مقاومت در برابر تغییرات اقدام نموده‌اند. همان‌طور که در یافته‌ها مشخص شد علت مقاومت معلمان موانع و مشکلاتی است که در سر راه تغییر وجود دارد در نهایت مجبور به اتخاذ راهکاری متفاوت در برابر این تغییرات شدند. اگر معلمان نگرش مثبتی به تغییر نداشته باشند در اجرا درگیر نخواهند شد و یا اینکه به‌درستی

مبادرت به انجام تغییر نخواهند کرد. این بیان همسو با بیان، کامینگز و ورلی^۱ (۲۰۰۱) است؛ که اگر افراد نسبت به تغییر برانگیخته و متعهد نشوند، خروج از انجماد (موقعیت قبلی) بسیار دشوار می‌شود. همچنین اسپایکر و مالون^۲ (۱۹۹۸) معتقد هستند اگر معلمان و دانش‌آموزان فلسفه‌ی تربیتی مستمر در این نوآوری را نپذیرند، اجرا موفقیت‌آمیز نخواهد بود.

از دیگر یافته‌های این پژوهش بحث همسو ساختن معلمان با تغییر است. برای از بین بردن سردرگمی آن‌ها و در جهت پیشبرد برنامه استفاده کرد. کم‌توجهی مسئولین و عدم متقاعد کردن درست معلمان برای پذیرش نوآوری است. مشارکت‌کنندگان ناکافی بودن مطالب (دانش‌زبانی) و عدم برگزاری دوره‌های ضمن خدمت و عدم آگاهی آنان نسبت به اهداف، باعث سردرگمی و ناآگاهی آنان نسبت به برنامه درسی جدید شده است. این بیان همسو با بیان مهدوی (۱۳۸۸) است که اعمال تغییر مؤید آماده‌سازی معلمان است. یافته وزیری (۱۳۸۳) نشان داد که میزان تأثیر آموزش ضمن خدمت در افزایش انگیزه معلمان، افزایش دانش و آگاهی معلمان، کارایی مطلوب و استفاده از روش‌های متنوع تدریس معلمان در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است. پارسا (۱۳۸۶) نیز به این مورد اشاره دارد که اطلاع‌رسانی سریع و به‌هنگام و دادن آگاهی از مجاری ارتباطی برای پیوند اندیشه‌های معلمان با اندیشه‌های جدید از راه‌های مختلف مانند آموزش‌های ضمن خدمت، تدوین کتابچه‌ها و جزوه‌ها و نشست‌های موضوعی در بهبود وضع تغییر کمک می‌کند. این یک حقیقت است که دوره دیدن معلمان بر روش تدریس و بر تمامی عناصر برنامه مؤثر خواهد بود و بی‌توجهی یا کم‌توجهی به آن باعث عقیم شدن آموزش و به تبع آن ایجاد ضعف در خروجی آموزش خواهد شد و اصلی‌ترین مانع در اجرای تغییر در برنامه درسی آن است که معلمان نگرش درستی نسبت به تغییر به دست نیاورند. گاهی علت همسو نشدن معلمان با تغییرات، نداشتن دانش و مهارت کافی درباره آن برنامه درسی است. طبق نظر مشارکت‌کنندگان، در صورتی قادر به همراهی با تغییرات خواهند بود که با

^۱ Cummings & Worly

^۲ Spyker & Malone

دانش، مهارت و نگرش لازم مجهز گردند. این قسمت از پژوهش همسو با پژوهش (دلیزالوا^۱، ۲۰۱۵، هانتلی^۲، ۲۰۰۸) است که صلاحیت معلمان در سه حوزه نهفته است. مطالعاتی که توسط میدکووسیکا^۳ (۲۰۱۰) انجام شده تأکید بر توسعه قابلیت حرفه‌ای را عامل مؤثری بر تغییر اعتقادات و عملکرد معلمان، یادگیری دانش‌آموزان، اجرای اصلاح‌های آموزشی، تقویت رابطه معلمان در اجرای راهبردهای گروهی و همکاری گسترده در کلاس درس، جامعه، تعیین هدف‌ها و وظیفه‌های آموزشی و یادگیری، تغییر در راهبردها و روش‌های تدریس، تغییر موقعیت، وظیفه شغلی عامل درونی در فرایند یادگیری است. مایرز و ایگرسون^۴ (۲۰۰۶) نیز معتقد هستند که رشد قابلیت‌های حرفه‌ای معلمان تأثیر مثبت و قابل توجهی را بر نگرش معلمان بر عملکردشان، در داخل و خارج از کلاس درس ایجاد می‌کند و باعث افزایش بهبود و رشد معلمان در شناسایی هدف‌ها برای دانش‌آموزان می‌شود. همچنین در سند تحول آموزش و پرورش (۱۳۹۰) در قالب بیانیه ارزش‌ها و راهبردهای کلان خود بر ارتقای کیفیت آموزشی مراکز تربیت معلم به منظور توسعه مستمر شایستگی‌های تربیتی، علمی و حرفه‌ای فرهنگیان طراحی و ارتقای نظام تربیت حرفه‌ای در آموزش و پرورش تأکید نموده است. چراکه اگر معلمان که از عناصر مهم و اساسی در تعلیم و تربیت هستند درک درستی از تغییر برنامه درسی نداشته باشند، اگر دارای صلاحیت‌های حرفه‌ای (دانش، مهارت و نگرش) نباشند و اگر انگیزه و علاقه به تدریس این برنامه درسی نداشته باشند آن‌ها بزرگ‌ترین مانع برای پیشبرد این برنامه درسی هستند؛ بنابراین معلمان ناتوان یا بی‌اعتماد، برنامه درسی مناسب را تباه می‌کنند و در مقابل، معلمان توانا و با اعتماد از آثار منفی برنامه‌های درسی تباه، می‌کاهند. همچنین با توجه به این پژوهش می‌توان، عدم جذابیت کتاب برای دانش‌آموزان را نقاط ضعف برنامه درسی جدید دانست. مشارکت‌کنندگان معتقد بودند که در متون درسی به نیازهای فراگیران توجه نشده است و نمی‌تواند در دانش‌آموزان علاقه ایجاد نماید. همچنین تصاویر گرافیکی

¹ Dlyza loa

² Huntly

³ Mitkovska

⁴ Myers & Aygrsvn

جذابیتی ندارد و خیلی ابتدایی است. در تبیین این موضوع می‌توان به گفتگوی گلدوزیان با خبرگزاری مهر (۱۳۹۳) استناد نمود که معتقد است «هیچ خلاقیتی در کتاب‌های درسی و غیردرسی وجود ندارد. دانش‌آموزان از خواندن کتاب درسی‌شان لذت نمی‌برند. حال آن‌که این‌گونه کتاب‌ها، مهم‌ترین و جدی‌ترین کتاب‌هایی است که در اختیار بسیاری از آن‌ها قرار می‌گیرد و در این سیستم جایگاهی برای مخاطب تعریف نشده است. وقتی این همه کتاب کمک آموزشی وجود دارد یعنی نقصی در این نظام و در کتاب درسی هست که مخاطبان به مکمل پناه می‌برند. تنها متن کتاب درسی نیست که دانش‌آموزان را به کتاب خواندن تشویق می‌کند تصویر خوب هم بر جذابیت کتاب‌ها تأثیر می‌گذارد».

از دیگر یافته‌های پژوهش این است که بسیاری از دانش‌آموزان از مهارت روخوانی برخوردارند و متن را صحیح می‌خوانند، اما در بازیابی اطلاعات متن و درک مطالب، عملکرد ضعیفی دارند. همان‌طور که در چارچوب پرلز (۲۰۰۱) توصیف شده است، اهداف خواندن و فرایند درک مطلب دانش‌آموزان، پایه و اساس این مطالعه است (ملکی و احمدی، ۱۳۹۲). نتایج پرلز ۲۰۰۱ و ۲۰۰۶ نشان از عملکرد بسیار ضعیف دانش‌آموزان ایرانی در درک مطلب در مقایسه با سایر کشورها داشته است. خوشبخت (۱۳۹۰) معتقد است که برنامه اجرا شده خواندن در دبستان‌های استان قزوین، در توجه به فرایندها و راهبردهای درک مطلب با معیارهای طرح پرلز فاصله عمیقی دارد. مشارکت‌کنندگان معتقد بودند کتاب خوانداری و نوشتاری به مسائل فرهنگی و اخلاقی، بیان احساسات و وفاداری به هویت ملی و ... را در دانش‌آموزان تقویت می‌کند. این موضوع از طریق متن‌ها و فعالیت‌هایی نظیر کتاب‌خوانی، شعرخوانی، نگارش و... بیان می‌شود؛ که می‌تواند ثمرات ارزنده‌ای در زندگی فردی و اجتماعی دانش‌آموزان داشته باشد. این قسمت از پژوهش همسو با یافته علی‌رضایی (۱۳۸۵) است که نظام آموزشی به‌ویژه آموزش و پرورش، نقشی که کتاب درسی، برنامه تربیتی مدارس و معلمان می‌توانند در تأمین هدف، هویت آفرینی و هویت باوری فرزندان این سرزمین ایفا کنند بسیار بزرگ و مهم خواهد بود. در برنامه درسی خوانداری و نوشتاری تأکید بر مسائل فرهنگی و اخلاقی، تأثیر محتوای جدید با دنیای واقعی و تلفیق با سایر دروس دارای نقاط مثبت است.

با توجه به نتایج پژوهش پیشنهاد می‌شود که برنامه ریزان هنگامی که برنامه درسی را تدوین می‌کنند باید به تمام عوامل اجرایی آن توجه داشته باشند. صرف نوشتن یک برنامه هیچ تضمینی برای اجرای آن نیست و تحقق این امر مستلزم آن است که آگاه نمودن معلمان با هدف‌ها و نتایج تغییر قبل از اجرای تغییرات که با نشان دادن قدرت و کیفیت تغییر برنامه درسی به منظور رفع شک و تردید معلمان و آماده نمودن معلمان با چالش‌های تغییر و بالا بردن توان حرفه‌ای آن‌ها از طریق برگزاری همایش‌ها و سمینارها و کارگاه‌های آموزشی مناسب در مورد تغییر برنامه درسی جدید خوانداری و نوشتاری، برقراری ارتباط بین معلمان و طراحان تغییر و آگاهی معلمان را نسبت به اهمیت این برنامه درسی افزایش داد و آنان را نسبت به اجرای مناسب برنامه درسی جدید در کلاس درس ترغیب نمود تا برنامه درسی جدید در سطح اجرا دچار آسیب نشود و به اهداف قصد شده مطلوب خود دست یابد.

منابع

- احمدی، آمنه. (۱۳۸۵). ضرورت مشارکت معلمان در تدوین برنامه درسی ملی. نشریه رشد معلم، ۱۴-۱۵.
- پارسا، عبدالله. (۱۳۸۶). بررسی نگرش و تمایلات رفتاری معلمان در مورد پیشبرد برنامه‌های جدید درسی. فصلنامه مطالعات برنامه درسی. سال اول (۴)، ص ۱۰۳-۱۳۸.
- خوشبخت، مریم. (۱۳۹۰). بررسی برنامه درسی اجرا شده بخوانیم دبستان بر اساس معیارهای طرح پرلز در استان قزوین، پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی. دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی. تهران.
- دانایی‌فرد، حسن و کاظمی، حسین. (۱۳۸۹). ارتقای پژوهش‌های تفسیری در سازمان: مروری بر مبانی فلسفی و فرایند اجرای روش پدیدار نگاری. مجله مطالعات مدیریت بهبود و تحول. (۶۱)، صص ۱۲۱-۱۴۸.
- راهنمای برنامه درسی فارسی دوره ابتدایی (۱۳۸۵). دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی وزارت آموزش و پرورش.
- سرکارانی، محمدرضا. (۱۳۸۹). رویکرد فرهنگی به آموزش. رشد معلم، (۸)، ص ۴-۱۲.
- سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۰). دبیرخانه طرح تولید برنامه درسی ملی، تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش.
- سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. (۱۳۹۰). دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش. وزارت آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران.
- شاهواری، معصومه، کیان، مرجان، نیکنام، زهرا (۱۳۹۵). کار و فناوری؛ تجارب زیسته معلمان، فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، ش ۸، صص ۱۸۰-۱۵۹.
- علیرضایی، مریم. (۱۳۸۵). جایگاه هویت ملی و دینی در کتب درسی دوره متوسطه. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه بیرجند، دانشکده ادبیات و علوم انسانی.

- فتحی واجارگاه، کورش (۱۳۹۰). برنامه‌ریزی آموزش ضمن خدمت کارکنان. تهران: انتشارات سمت.
- گال، مردیت؛ بورگ، والتر و گال، جويس (۱۳۹۳). روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان شناسی. ج (۱). مترجمان: نصر و همکاران (۱۳۹۳)، تهران: انتشارات سمت.
- گلدوزیان، علیرضا. (۱۳۹۳). «چرا بچه‌ها از کتاب درسی گریزان اند؟». گفتگو باخبر گزاری مهر، قابل دسترسی در سایت: www.mehrnews.com/news/2369815.
- ملکی، صغری و احمدی، ساره. (۱۳۹۲). پژوهش در برنامه‌ریزی درسی. دوره دوم، شماره ۱۲ (پیاپی ۳۹). (۱۰).
- موسی پور، نعمت‌الله و صابری، سید حسین. (۱۳۸۹). ارزشیابی استلزامات و اقتضانات اجرایی برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران. فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران. ۵ (۱۸)، ۶۲-۸۸.
- مهدوی، مریم. (۱۳۸۸). نظر معلمان دوره ابتدایی درباره نحوه اعمال تغییر برنامه درسی دوره آموزش ابتدایی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی. دانشگاه الزهرا (س). تهران.
- وزیری سرشک، سعیده. (۱۳۸۳). بررسی تأثیر آموزش‌های ضمن خدمت برافزایش کیفیت آموزش معلمان ابتدایی شهر اصفهان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد علوم تربیتی. دانشکده علوم تربیتی. دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان اصفهان.
- Cummings, T.G & worely, C.G. (2001), organizational Development and change (7thed), Cincinnati, oh: so Utah western college publishing.
- Dolezalova, J. (2015). Competencies of Teachers and student Teachers for the Development of Reading literacy. Procedia - social and Behavioral sciences 17/ 519-525.
- Elbaz, (1991). Teacher participation in Curriculum Development. International Encyclopedia of curriculum. Edited by: A. Lewy. pergamon press.

- Huntly, Helen. (2008). Teachers work: Beginning Teacher's conceptions of competence, the Australian Educational Researcher, Vol35, No 1, pp 125-145.
- Marton, F. (1981). Phenomenography: describing conceptions of the world around us. Instructional Science, Vol.10, pp.177-200.
- Meiers, M Ingvarson, L. (2006). Investigation the links Between Teacher professional Development and student learning outcomes. Journal International Education, 8(2), 213-221.
- Mitkovska, SnezanaJovanova (2010). The need of continuous professional teacher development. astip, Bulevar JNA 4/13.
- Spyker, Green; Malone, John (1998). Impact of mathematics curriculum changes upon senior high school. Available at: [Http: /www. Fi.uu.nl/wisweb/en/overig/Icme - 8/wG 13 -18 html](http://www.Fi.uu.nl/wisweb/en/overig/Icme-8/wG13-18.html)