

تبیین دلایل شکست اصلاحات آموزشی و میزان مقاومت معلمان

Explaining the Reasons for Failure of Educational Reform and Resistance by Teachers

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۴/۰۲/۲۶؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۴/۰۷/۲۶

R. Mirarab Razi (Ph.D)

رضا میرعرب رضی^۱

Abstract: the present study explained the potential reasons behind failure of educational reform and the resistance of teachers. The research synthesis method was used to review the existing studies about failure of educational. In the second phase the teacher resistance was examined through analyzing the reactions of 137 primary school teachers (at the first, second and third grades) teaching in City Azadshahr toward educational reform. The sample included 78 teachers from villages and 59 teachers from cities who were a mixed group of novice and experienced. The findings showed that 68 percent of the male teachers in villages and cities and 67 percent of the female teachers in the villages were opposed to the recent reform of curriculum. T-test showed there is no significant difference between male and female teachers, teachers in urban and rural teachers and less and experienced teachers. You cannot change schools without understanding the actual performance. The starting point for reform in Iran, did not understand the ways of the actual performance of schools. Finally, proposed some proposal for the effective implementation of the changes.

Key words: Change, Curriculum, resistance, teachers

چکیده: هدف این پژوهش تبیین دلایل شکست اصلاحات آموزشی و میزان مقاومت معلمان در مواجهه با طرح‌های اصلاحی برنامه درسی است. ابتدا با روش سنتز پژوهشی، پژوهش‌های موجود در زمینه مورد بحث گردآوری شده، سپس جهت مطالعه میزان مقاومت معلمان، واکنش‌های ۱۳۷ معلم دوره ابتدایی (پایه‌های اول، دوم و سوم) نسبت به اصلاحات آموزشی جمع‌آوری و تحلیل شده است. نتایج نشان داده است اصلاحات آموزشی با مقاومت معلمان تازه‌کار و باسابقه مواجه است. جامعه آماری پژوهش شامل ۷۸ نفر معلم روستایی و ۵۹ نفر معلم شهری کم‌سابقه و پر سابقه بودند. یافته‌ها نشان داد حدود ۶۸ درصد معلمان مرد روستایی و شهری مخالف تغییرات بودند. این یافته بین معلمان روستایی زن نیز ۶۷ درصد بود. درصد مخالفان در بین معلمان زن شهری اندکی کمتر و ۵۹ درصد بود. آزمون تی نشان داد بین معلمان زن و مرد، معلمان شهر و روستا و معلمان کم‌سابقه و پر سابقه تفاوت معنی‌داری در نحوه رویارویی با تغییرات وجود ندارد. مجموع یافته‌های سنتز پژوهی و پیمایشی نشان داد شکست اصلاحات آموزشی در ایران به دلایل زیر اتفاق می‌افتد: عدم زنده انگاری پدیده مدرسه، برنامه درسی و گروه اجرا کننده آن و در نظر نگرفتن بعد فرهنگی در اصلاحات آموزشی. نمی‌توان بدون درک عملکرد واقعی مدارس به تغییر خوش‌بین بود. نقطه شروع اصلاحات در تحول بنیادین اخیر، درک شیوه‌های عملکرد واقعی مدارس نبوده است. در آخر پیشنهادهایی برای اجرای مؤثر تغییرات ارائه شده است.

کلیدواژه‌ها: تغییر، برنامه درسی، مقاومت، معلم

مقدمه

تغییر و تحول همانند همه رخدادهای طبیعی در مقابل خود اصطکاک را پیش رو دارد و غلبه بر این اصطکاک نیازمند صرف انرژی است. انسان‌ها همواره در مقابل تغییرات عکس‌العمل نشان داده و ممکن است آن را به صورت مخالفت بیان کنند. دلایل این مخالفت می‌تواند موارد مختلفی باشد. از جمله «دلایل مقاومت می‌تواند آسوده‌خواهی انسان‌ها، عدم ارزش تغییر نزد افراد، معرفت‌شناسی، فلسفه تربیتی، باورها و مفروضات، ارزش‌ها و هنجارهای متفاوت افراد مجری تغییر و تغییرات باشد. مقاومت معلمان نسبت به تغییر به‌عنوانی عامل مهم در اصلاحات شناخته شده است» (اوریت^۱، ۲۰۱۰؛ کافمن^۲، ۲۰۰۹ و لیو^۳، ۲۰۰۷؛ فولن^۴ و اسمیت، ۱۹۹۹). مقاومت در برابر تغییر به‌عنوان یکی از دلایل عمده شکست فرایندهای تغییر سازمانی به‌طور کل و در سیستم‌های آموزشی به‌طور خاص به شمار می‌رود (فولن و هارگریوز، ۱۹۹۶؛ زیمرمن، ۲۰۰۶). فولن معتقد است در مورد اجرای نوآوری‌ها در مدارس و موفقیت آن‌ها، مطالعات بسیاری انجام شده و این مطالعات مهم‌ترین عامل را مقاومت معلمان ذکر کرده‌اند (دل‌وال و فیونتس، ۲۰۰۳). هالورسن و اسمیت (۲۰۰۹)، هریس و هوفر (۲۰۰۹) معتقدند دلیل اصلی مقاومت معلمان این است که فناوری‌های جدید با باورها و اعمال تربیتی معلمان باسابقه تناسب ندارد. در دهه ۷۰ گودلد (۱۹۷۰) با پژوهش «پشت درب کلاس^۵»، ساراسون (۱۹۷۱) «فرهنگ مدرسه و مسئله تغییر» و گراس و همکاران^۶ (۱۹۷۹) با «اجرای نوآوری‌های سازمانی» به مسئله غیبت و عدم حضور واقعی تغییر در درون کلاس درس اشاره کردند. بدین ترتیب واژه «اجراهای شکست خورده^۷» وارد ادبیات اصلاحات شد.

-
1. Orit
 2. Kauffman
 3. Liu
 4. Fullan
 5. Behind The Classroom Door
 6. Gross
 7. Failed Implementation

پیشینه پژوهش

در مرورهای پژوهشی، مبحث شکست تغییرات با پژوهش‌های فولن و پرومفرت (۱۹۹۷) هم‌جوار هستند. فولن معتقد است اینکه ایده‌ها به عمل درآید بسیار مشکل‌تر از آن چیزی است که افراد درک می‌کنند. آیزنر (۲۰۰۵) معتقد است معلمان نقش مهمی در به ثمر نشستن افکار و ایده‌های تعلیم و تربیت دارند.

در نظام آموزشی ما بسیاری از اصلاحات از سطوح بالا به مدارس فرمان داده می‌شوند. فولن (۱۹۹۷) درباره این تحمیل‌ها خاطر نشان می‌کند که تغییر تحمیلی، بعید است که مؤثر باشد. او بیان می‌دارد 'فرامین بعضی چیزها را تغییر می‌دهد، اما بر چیزهایی که مهم هست تأثیری ندارند. وقتی تغییری پیچیده موردنظر است با گفتن اینکه تغییر کنید، افراد تغییر نمی‌کنند و نمی‌توانند تغییر کنند' (ص ۳۸). بعلاوه، اگر فرهنگ معلم با این فرامین ارتباط نداشته باشد؛ حتی تغییر به مرحله اجرا نخواهد رسید.

برمان و مک لالین (واقع در منبع ساراسون، ۱۹۹۶) پیامد تلاش‌های تغییرات آموزشی در طی چند سال را ارزیابی کردند. آن‌ها ذکر کردند که مقادیر زیادی از اصلاحات که از جانب دولت مرکزی تحمیل می‌شوند به علت «رهبری و جو سازمانی مدرسه» و «خصوصیات مدارس و معلمان» با شکست مواجه می‌شود (ص. ۷۷) یافته‌های برمان و مک لالین یافته‌های هارگریوز (۱۹۹۷) را تحکیم بخشید. مورد ویژه در یافته‌های برمان و مک لالین در مورد صفاتی بود که معلم درباره اصلاحات پیشنهادی داشت. آن‌ها همه خصوصاتی که اثر معلم بر نتایج پروژه اصلاحات داشته است را ذکر کردند: سال‌های تدریس، حس سودمندی و توانایی کلامی. آن‌ها دریافتند که تعداد سال‌های تدریس، تأثیر منفی بر فرایند تغییر دارد- با طولانی بودن زمانی که معلم به تعلیم مشغول بوده است، احتمال کمتری وجود دارد که تغییر، دستاورد دانش‌آموزان را بهبود بخشد و احتمال کمتری وجود دارد که پروژه اصلاحات به اهداف خود دست یابد. آن‌ها همین‌طور دریافتند که معلمانی که سال‌ها تجربه دارند احتمال کمتری وجود دارد که به فعالیت‌هایشان تغییر دهند و احتمال زیادی وجود دارد که پروژه اصلاحات را بلافاصله بعد از اینکه بودجه دولت مرکزی به پایان رسید رها کنند. آن‌ها دریافتند که سودمندی معلم باور به این است که یک معلم می‌تواند حتی به دانش‌آموزانی که بی‌انگیزه

هستند کمک کند و بر همه پیامدها اثر مثبتی دارد. مطالعه نشان داد توانایی کلامی معلمان فقط همبستگی قوی با بهبود پیشرفت دانش آموزان دارد (ص ۷۷). خصوصیت دیگری که می‌تواند تسهیل‌گر تغییر باشد، ولی اغلب ناامید کننده است، تمایل معلمان به روش تدریسی است که آن را قبلاً آموخته‌اند (ساراسون، ۱۹۹۶) این آموخته‌ها نه تنها شامل تجارب معلم از دوره ابتدایی و راهنمایی‌اش می‌شود، بلکه تجارب دانشگاه و دانشکده او را هم شامل می‌شود. فرهنگ کلاس درس تا حدی جنبه‌های دیگری از فرهنگ‌های آموزشی که معلم در معرض آن‌ها بوده است را منعکس می‌کند. تغییر مطرح شده اگر با تجارب زندگی معلمان غریبه باشد به احتمال زیاد با مقاومت رو به رو خواهد شد.

ساراسون (۱۹۹۶) با جمع‌بندی سال‌ها بررسی بر روی تحقیقات فرهنگ مدرسه و تغییر، همه عواملی که باعث می‌شوند طرح تغییر به شکست بیانجامد را برشمرده است. به نظر او هیچ چیزی مثل روابط قدرت در مدرسه، مانع قوی‌تری را برای تغییر به وجود نمی‌آورد. به نظر او این روابط کمتر مورد تحقیق و بررسی قرار گرفته‌اند. آیزنر می‌گوید، بسیاری از معلمان کهنه‌کار که اصلاحات آموزشی را بارها دیده‌اند، به اصلاحات آموزشی جدید بدبین هستند و به آن با مقاومت منفعلانه پاسخ می‌دهند. آن‌ها سوار موج سیاست‌های جدید می‌شوند. این بنا به دو دلیل می‌تواند بدون دشواری زیاد از جانب آن‌ها انجام شود. نخست سیاست‌های اصلاحی آموزشی تقریباً هر ۵ یا ۶ سال می‌آیند و می‌روند و بیشتر در رسانه‌ها مطرح می‌شوند تا در رده‌های درس. دوم، هنگامی که درب کلاس بسته است، تدریس معلمان اختصاصی است. مدیران مدرسه ابتدایی به ندرت عمل تدریس را از نزدیک زیر نظر می‌گیرند و در مقطع متوسطه، آن‌ها مهارت لازم را درباره موضوعات برای نظارت در اختیار ندارند.

کتابدار (۲۰۰۱) پژوهشی در مورد معلمان درس ریاضی و مقاومت آن‌ها در برابر تغییر انجام داده است. این تحقیق با روش مشاهده و مصاحبه انجام گرفته است. او نشان داده که کتاب‌های ریاضی دوره راهنمایی به دنبال نتایج تیمز در سال ۱۹۹۵ چه تغییراتی کرده است. کتابدار در تحقیق خود به این نتایج رسیده که با وجود ارائه روش‌های جدید به معلمان ریاضی، آن‌ها به تغییر تمایل نداشته‌اند و اغلب به همان روش قدیمی خود عمل کرده‌اند. او

تبیین دلایل شکست اصلاحات آموزشی و میزان مقاومت معلمان

دلیل مقاومت را صدور حکم تغییر از بالا دست می‌داند. او معتقد است چنین تغییراتی، برنامه‌های مقاوم در برابر معلم^۱ نامیده می‌شوند.

تحقیق دیگر مرتبط می‌توان به تحقیق تقوایی (۱۳۷۹) اشاره کرد. تقوایی به رابطه بین فرهنگ سازمانی و مقاومت در برابر تغییر و مقایسه آن در دبیرستانهای دولتی و غیر انتفاعی پسرانه ناحیه ۶ مشهد پرداخته است و نشان داده که بین فرهنگ سازمانی مدارس و مقاومت در برابر تغییر دبیران رابطه‌ای وجود ندارد. با وجود این یافته، در همین پژوهش این نتیجه به دست آمده که معلمان مدارس غیرانتفاعی از فرهنگ‌سازمانی قوی‌تر برخوردار بوده و مقاومت کمتری را در برابر تغییرات نشان می‌دهند. برعکس معلمان مدارس دولتی از فرهنگ ضعیف‌تری برخوردارند و در برابر تغییرات مقاومت بیشتری نشان می‌دهند.

پارسا (۱۳۸۶) در تحقیقی درباره نگرش و تمایلات رفتاری معلمان در مورد پیشبرد برنامه‌های جدید درسی به این نتیجه رسیده که نگرانی و چالش واقعی امروز ما، تمرکز یا عدم تمرکز در برنامه‌ریزی درسی نیست، بلکه مهم‌تر از آن، نوع اصلاحاتی است که باید صورت بگیرد و انتظاراتی است که در نتیجه تلاش برای آن اصلاحات ایجاد می‌شود (پارسا، ۱۳۸۶). بخشی از این پژوهش با هدف شناسایی رابطه بین نگرش معلمان درباره تغییر و اجرای اصلاحات انجام شده است. این پژوهش در فصلنامه مطالعات برنامه درسی شماره ۴ به چاپ رسیده است. در مجموع ۷۴۰ دبیر فیزیک و ریاضی استان فارس و خوزستان در این پژوهش مشارکت داشته‌اند. پارسا نشان داده که بین نگرش دبیران ریاضی به تغییر و تمایلات رفتاری آنان در مورد پیشبرد برنامه‌های جدید درسی، رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. این پژوهش به روش کمی و با استفاده از پرسشنامه ویرایش شده گادفری و واف (۱۹۹۳) انجام شده است.

وندی^۲ (۱۹۹۱) تاریخچه تحقیقات در زمینه مقاومت در برابر تغییر از جانب معلمان، مدیران و دانش‌آموزان را جمع‌آوری کرده است. وندی نتیجه‌گیری کرده است، بعضی از عناصر بیرونی بااهمیت که تأثیر زیادی ممکن است در موفقیت تغییرات داشته باشند در تحقیقات آموزشی مورد غفلت واقع شده‌اند، او فرهنگ را پراهمیت‌ترین عنصری می‌داند که از جانب

1. Teacher Proof Programs

2. Wendy

بیرون بر مقاومت معلمان تأثیرگذار است. وندی انتشار نوآوری‌ها و مقاومت در مقابل آن‌ها را موضوعی پیچیده می‌داند (وندی، ۱۹۹۱) و این پیچیدگی را دلیل نپرداختن محققان به تمامی ابعاد مقاومت ذکر می‌کند. وندی (۱۹۹۱) در نتیجه‌گیری خود با بررسی و مرور بر تاریخچه تحقیقات انجام شده در زمینه علل و عوامل مقاومت معلمان معتقد است، بررسی عوامل شخصیتی و روان‌شناختی معلمان و همین‌طور نگرش‌های خاص آنان می‌تواند برای کشف عوامل مقاومت معلمان تلاشی مثمر ثمر باشد.

با این وجود در سال‌های ۱۹۹۶ و ۲۰۰۵، دو مجله معتبر علمی در زمینه‌ی آموزش و پرورش، به‌عنوان مثال مجله آموزشی کمبریج و آموزش و پرورش معلم، یک شماره خاص با موضوع فرهنگ معلمان در آموزش و تغییرات آموزشی منتشر کردند.

پژوهش کاردس^۱ و همکاران (۲۰۰۱) با عنوان «مهم شمردن همکاران: معلمان جدید با فرهنگ‌های حرفه‌ای در مدرسه مواجه می‌شوند» به‌صورت کیفی و با انجام مصاحبه بر روی ۵۰ معلم (باسابقه یک و دو سال) انجام گرفته است. معلمان شرکت‌کننده در این تحقیق در حوزه‌های مدارس شهری و حومه ماساچوست، در مقاطع ابتدایی، راهنمایی و دبیرستان مشغول تدریس بوده‌اند. پژوهش کاردس و همکاران سه فرهنگ معلمی متفاوت در مدرسه را شناسایی کرده است: فرهنگ معلمی پر سابقه محور^۲، فرهنگی معلمی تازه‌کار محور^۳ و فرهنگ معلمی تلفیقی^۴. نتایج این پژوهش به شرح ذیل است: در فرهنگ پر سابقه محور، قسمت زیادی از هنجارهایی که معلمان جدید از تعاملات درون مدرسه توصیف کرده‌اند، به‌وسیله معلمان با تجربه تعیین می‌شود. در این فرهنگ، توجه اندکی به نیازهای ویژه معلمان تازه‌کار می‌شود. در فرهنگ‌های تازه‌کار محور، در نقطه مقابل فرهنگ پر سابقه محور، هنجارهایی که معلمان جدید از تعاملات حرفه‌ای خود توصیف می‌کنند، به‌وسیله تازه‌کارها تعیین می‌گردد و بنابراین این معلمان کمترین استفاده را از راهنمایی‌های معلمان با تجربه درباره چگونگی تدریس و رفتار حرفه‌ای دریافت می‌کنند و در نهایت، در فرهنگ حرفه‌ای تلفیقی، توصیف

-
1. Kardos
 2. Veteran-oriented cultures
 3. Novice-oriented cultures
 4. Integrated cultures

تبیین دلایل شکست اصلاحات آموزشی و میزان مقاومت معلمان

معلمان از تعاملات درون مدرسه نشان دهنده ارتباطات خوب بین معلمان کم سابقه و پرسابقه است و معلمان حمایت‌های خوبی از جانب همکاران با سطوح متفاوت تجربه دریافت می‌کنند و تعاملات فراوانی برای آن‌ها فراهم است.

پژوهشی دیگر با عنوان «فرهنگ معلم و تغییر معلم: بصیرت‌هایی از یک منظر فرانظریه‌ای» است که توسط کوپر^۱، لینگ^۲ و استوارت^۳ (۲۰۱۰) انجام پذیرفته است. این تحقیق بر اساس روش‌شناسی تفسیری و به‌صورت مطالعه موردی از هفت معلم در ایالت‌های ویکتوریا و کوینزلند استرالیا انجام گرفته است. داده‌ها از طریق مصاحبه و مشاهده جمع‌آوری شده است. ازجمله نتایج این تحقیق کیفی این است که سه سطح تجربه را در مواجهه با تغییر تأیید می‌کند. عوامل و نتایجی که در این تحقیق به‌عنوان نیروهای فرهنگی اثرگذار بر معلمی به دست آمده‌اند عبارت‌اند از: **خطرپذیری** (در محیط یاددهی و یادگیری‌های قرن ۲۱، خطرپذیری معلم به‌عنوان یک فرهنگ جدید محسوب می‌شود)، **رقابت** (به‌عنوان نیرویی که روح همکاری را در انجام تغییرات از بین می‌برد در نظر گرفته شده است). **فردگرایی در مقابل اشتراک‌گرایی** (فردگرایی و رقابت ایجاد شده باعث کاهش منزلت و جایگاه معلمی در بلندمدت شده است)، مدرک بازی و عرضه و تقاضای معلم (این مورد به مبحث سیاست و تأثیر قابل ملاحظه تصمیمات دولتی بر عرضه و تقاضای معلمی می‌پردازد. کوپر و همکاران معتقدند شرایط عرضه و تقاضای دولتی باعث شده افرادی خاص در سیستم با مزایایی بیشتر و افراد دیگر با معایب بیشتر مواجه گردند؛ بنابراین در چنین فرهنگی مدرک بازی و فردگرایی باعث افزایش فاصله نابرابر بین معلمان و دانش‌آموزان که در شکل سنتی وجود داشت، شده است. عامل بعدی آن‌ها **قدرت** است (این ایده که قدرت باید در دست چه کسی باشد، مفهومی است که به فرهنگ معلمی مربوط می‌شود. این مورد وقتی خیلی برجسته می‌شود که نوآوری‌ها قصد کاهش قدرت معلم را داشته باشند)، عامل **جهانی شدن** (تأثیر فرهنگ معلم از **t** حرکت‌های جهانی) و عامل **تحقیق** آخرین عاملی است که در این تحقیق به آن اشاره شده است.

1. Cooper

2. Ling

3. Stewar

در مطالعه‌ای که انیون^۱ در مورد برنامه مدارس درون شهری، (۱۹۹۵) در انگلستان به صورت کیفی و با نمونه ۱۲ نفری انجام داد، سه مورد را شناسایی کرد که تلاش‌های اصلاحی مدارس را بلا اثر می‌کنند: تفاوت‌های اجتماعی- فرهنگی بین مشارکت‌کنندگان، محیط مدرسه توهین‌آمیز و انتظارات معلمان از اصلاحات شکست خورده. این سه عامل با ترکیب هم فرهنگی را ایجاد می‌کنند که هرگونه تلاش جهت اصلاح را با شکست مواجه می‌کند. در این‌گونه مدارس، تلاش برای اصلاحات دائماً با شکست مواجه می‌شود، زیرا جریان زیربنایی ارزش‌ها و هنجارها، نشانگر فلاکت، منفی‌نگری و توهین از جانب محیط مدرسه می‌باشد. مطالعه انیون نشان داد که برای انجام اصلاح در مدرسه، انتظارات جامعه و ارزش‌هایی که در مدرسه منعکس است، بایستی مورد اصلاح قرار گیرد (نقل از هالینز^۲، ۱۹۹۶).

ساراسون، (۱۹۹۶) با انجام تحقیقی کیفی پیامد تلاش‌های تغییرات آموزشی در طی چند سال را ارزیابی کرد. او پس از مصاحبه با ۳۰ معلم نشان داد که مقادیر زیادی از اصلاحات که از جانب دولت مرکزی تحمیل می‌شوند به علت «رهبری و جو سازمانی مدرسه» و «خصوصیات مدارس و معلمان» با شکست مواجه می‌شود (ص. ۷۷) ساراسون در مقاله‌اش یافته‌های برمان و مک لالین و هارگریوز (ط ۱۹۹۷) را مقایسه می‌کند و می‌گوید مورد ویژه در یافته‌های برمان و مک لالین در مورد صفاتی بود که معلم درباره اصلاحات پیشنهاد شده داشت. او همه خصوصیتی که اثر معلم بر نتایج پروژه اصلاحات داشته است را ذکر کرد: سال‌های تدریس، حس سودمندی و توانایی کلامی. او نشان داد که تعداد سال‌های تدریس، تأثیر منفی بر فرایند تغییر دارد- با طولانی بودن زمانی که معلم به تعلیم مشغول بوده است، احتمال کمتری وجود دارد که تغییر، دستاورد دانش‌آموزان را بهبود بخشد و احتمال کمتری وجود دارد که پروژه اصلاحات به اهداف خود دست یابد. او همین‌طور دریافت که معلمانی که سال‌ها تجربه دارند احتمال کمتری وجود دارد که به فعالیت‌هایشان تغییر دهند و احتمال زیادی وجود دارد که پروژه اصلاحات را بلافاصله بعد از اینکه بودجه دولت مرکزی به پایان رسید رها کنند.

1. Anyon
2. Hollins

هدف پژوهش

تبیین دلایل شکست اصلاحات آموزشی
تبیین میزان مقاومت معلمان ایرانی در برابر اصلاحات آموزشی

فرضیه‌های پژوهش

- ۱- دلایل شکست اصلاحات آموزشی کدامند؟
- ۲- میزان مقاومت معلمان در برابر اصلاحات آموزشی اخیر چگونه است؟

روش پژوهش

برای پاسخ به پرسش اول نوعی از پژوهش مورد نیاز است که حاصل آن دانش تلفیقی است؛ دانشی که دانسته‌های مطالعات گوناگون و شاید پراکنده را که می‌توانند با نیازهای خاص میدان عمل مرتبط باشند، گرد هم می‌آورد. دانش موجود در مطالعات و گزارش‌های منفرد معمولاً برای استفاده مستقیم در تصمیم‌گیری مناسب نیست. این دانش باید با دانش تولید شده در دیگر مطالعات مربوط پیوند یابد و کل مجموعه دانش حاصله در قالبی متناسب با نیازهای کنونی به دانش، مورد ارزیابی، سازماندهی مجدد و تفسیر قرار گیرد؛ به عبارت دیگر، اگر بخواهیم این نوع دانش برای اتخاذ تصمیمات تربیتی عملی سودمند و متناسب باشد، باید به دانش ترکیب شده مبدل گردد. به این ترتیب، پژوهش تلفیقی یکی از مهم‌ترین و پیچیده‌ترین گونه‌های پژوهش عملی است که می‌توان به انجام آن مبادرت ورزید (مارش، ترجمه مشایخ و عابدی در شورت، ترجمه مهرمحمدی و همکاران، ۱۳۸۸، ص ۳۴۹).

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری: برای سؤال دوم از روش زمینه‌یابی استفاده گردید. برای این منظور تعداد کل معلمان ابتدایی شهر و روستایی در شهرستان آزادشهر در پایه‌های اول، دوم و ششم دبستان ۱۳۷ معلم انتخاب شدند.

تمام ۱۳۷ معلم، مشارکت‌کنندگان بخش کمی پژوهش حاضر را در شرق استان گلستان در شهرستان آزادشهر و روستاهای تابعه تشکیل می‌دهند. در واقع این معلمان سابقه تدریس کتاب‌های فعلی پس از تدوین سند بنیادین تحول آموزش و پرورش (۱۳۹۱) و کتاب‌های قبلی را داشته‌اند. همه این معلمان بیش از ۱۰ سال تجربه تدریس داشتند. ۷۵٫۲ درصد دارای مدرک

فوق دیپلم، ۲۲٫۸ درصد مدرک لیسانس و ۲ درصد مدرک فوق لیسانس داشته‌اند. ۶۰ درصد آن‌ها زن و ۴۰ درصد مرد بودند.

ابزار جمع‌آوری اطلاعات: برای ارزیابی میزان مقاومت معلمان از پرسشنامه محقق ساخته «تعهد و مشارکت معلمان در برابر تغییر» (۱۳۹۲) استفاده شد.

روایی و پایایی ابزارهای پژوهش: ضریب آلفای کرونباخ به‌دست‌آمده برای تعیین پایایی پرسشنامه از طریق پیش‌آزمون، ۸۷ درصد بود و این امر نشان دهنده هم‌هنگی درونی بین سؤال‌های پرسشنامه است.

روش تحلیل داده‌ها: در پژوهش حاضر ابتدا با تجزیه و تحلیل پژوهش‌های مختلف عوامل مقاومت مدارس در برابر تغییرات لیست می‌شوند. سپس در یک مطالعه پیمایشی، الگوی نظری موردا بررسی قرار می‌گیرد. در قسمت کمی داده‌های کمی حاصل از انجام تحقیق، با استفاده از آماره‌های توصیفی مثل فراوانی و درصد ارائه می‌شوند.

یافته‌های پژوهش

پاسخ به سؤال نخست در جریان مروری گسترده بر پژوهش‌های به عمل آمده درباره عوامل مقاومت و جمع‌بندی مطالعات انجام شده عبارت است از:

مقاومت اول: دل‌بستگی به امور کلیشه‌ای و قدیمی تربیتی:

یکی از عوامل مقاومت دل‌بستگی به امور کلیشه‌ای و قدیمی تربیتی است. برنامه درسی جدید به‌سادگی مورد پذیرش و اقبال معلمان قرار نمی‌گیرد، معلم شدن نیاز به مجموعه‌ای از مهارت‌ها و ادراک‌ها دارد. معلمان یک مخزن آموزشی مفید از طریق تجربه‌شان در رده‌های درس می‌اندوزند که حاوی تسلط آن‌ها بر محتوا و روش‌ها و شیوه‌های تدریس آن‌ها است. این مخزن برای معلمان بسیار مهم است. برای این‌که یک منبع امن برای آن‌ها فراهم می‌کند و آن‌ها را قادر می‌سازد تا از عهده مطالبات آموزشی به‌طور مؤثر بر بیایند. حوزه‌های محتوایی

تبیین دلایل شکست اصلاحات آموزشی و میزان مقاومت معلمان

جدید مستلزم امور آموزشی جدید می‌باشد که به مثابه ارائه کردن بار اضافی به معلمانی است که هم‌اکنون با بار اضافی رو به رو هستند.

مقاومت دوم: مانع ساختگی بین دیسپلین‌ها و بین معلمان

یکی از عواملی که مانع اصلاح در مدرسه می‌شود مربوط به شیوه‌هایی سازماندهی مدرسه است. یکی از مشخصه‌های مسئله‌ساز در سازماندهی مدارس این حقیقت است که آن‌ها از لحاظ ساختاری تکه تکه هستند. تکه تکه بودن به لحاظ ساختاری اشاره به این حقیقت دارد که برنامه درسی به‌گونه‌ای تقسیم بندی و سازماندهی موضوعات درسی مجزا را ایجاد کرده که شاگردان نمی‌توانند بین موضوعاتی که مطالعه می‌کنند ارتباط قائل شوند.

شاگردان هر ۵۰ دقیقه برای دیدن معلم دیگر و دروس دیگر جابه‌جا می‌شوند. هیچ شغل دیگری وجود ندارد که در آن فرد شاغل هر ۵۰ دقیقه تغییر مکان دهد و به محل دیگری برود و تحت دستورالعمل یک ناظر متفاوت کار کند و علیرغم این‌ها امیدوارانه در پی یک برنامه آموزشی منسجم باشد.

همین‌طور این چندپارگی ساختاری مربوط به این حقیقت است که شکل سازماندهی مدرسه معلمان را جدا می‌سازد. انزوا باعث می‌شود معلمان از دریافت بازخوردی انتقادی و حمایتی محروم شوند. معلمان همکاری اندکی در موقعیت کلاس درس دارند. اصرار بر حفظ ساختارهای کنونی مدرسه که ممکن است نه مورد علاقه معلمان و نه شاگردان باشد اصلاحات را به نیت می‌کشد.

مقاومت سوم: تلاش‌های بی‌اثر مقطعی در اصلاحات

عامل دیگری که مانع اصلاحات آموزشی معنادار در مدرسه می‌شود، روش‌های مقطعی و سطحی است که مصلحان در اصلاحات آموزشی به کار می‌گیرند. تلاش‌های کوچک تغییر سرانجام به‌وسیله عواملی که در مدرسه تغییر نمی‌کنند، مستغرق می‌شوند. سیستم‌های نیرومند می‌توانند در برابر تهاجم‌های کوچک مقاومت کنند؛ بنابراین نیاز است تا درباره اصلاحات در مدرسه به‌صورت بوم‌شناسانه فکر کنیم یا حداقل به‌صورت سیستماتیک فکر کنیم. جنبه‌هایی از تحصیلات که ثابت باقی می‌مانند برعلیه مشخصه‌هایی که تغییر یافته‌اند نبرد می‌کنند. برای



مثال، تلاش‌هایی که به معلمان یاری می‌دهد که به صورت قیاسی تدریس کنند، اگر سیستم ارزشیابی مدرسه به انواع دیگر تدریس پاداش قائل شود به احتمال فراوان ناموفق می‌شوند. تلاش‌هایی که معلمان را تشویق می‌کنند تا به صورت متفکرانه درگیر تدریس شوند اگر معلمان در طول روز زمانی برای تفکر نداشته باشند احتمالاً بی‌اثر خواهند بود.

مقاومت چهارم: استانداردهای نامعطف برای رفتار مناسب

منبع چهارم مقاومت مدرسه اصرار بر هنجارهای مدرسه است. مدیران و دست‌اندرکاران مدرسه فکر می‌کنند ضرورتاً هنجارهای قدیمی باید رعایت شوند. اغلب تصور این‌که معلمان چه چیزی باید باشند، شاگردان چگونه رفتار کنند، چه چیزی مجموعه مناسب و معقولانه برای یک موضوع را تشکیل می‌دهد، به وسیله هنجارها تعریف می‌شوند. این هنجارها در پیشینه تحقیقات تعلیم و تربیت با تحقیقات دربین، جکسون، لورتی، لایت فوت، پاول و آیزنر و دهه‌های قبل به وسیله والر تشریح شده‌اند. در دو دهه گذشته محققان آموزشی چپ‌گرا مثل اپل و ژیرو شیوه‌هایی را برای بررسی آن‌ها ارائه نموده‌اند. به نظر آن‌ها هنجارهای فراگیر و برخی اوقات نهان آموزش، نگرش‌هایی را به وجود می‌آورد که نابرابری‌ها را ایجاد می‌نماید و بی‌عدالتی‌ها را در سطح جامعه بازتولید می‌کند.

ارزش‌ها با آنچه بدان ارزش قائل هستیم مرتبط هستند. تلاش برای تبدیل مدارس از مؤسسات علمی که تلاش می‌کنند آنچه از قبل شناخته شده است را به دیگری انتقال دهند به مؤسسات فکری که به پژوهش برای خود آن اهمیت می‌دهند نیازمند تغییر در چیزی است که مدارس به آن ارزش قائل‌اند. اکثر تلاش‌های اصلاحی مدرسه در برآوردن این چالش دچار شکست می‌شوند.

مقاومت پنجم: انتقادات محافظه کارانه از عملکرد مدارس

عامل دیگری که به کیفیت مقاومت مدارس و استقامت در برابر تغییر کمک می‌کند انتظارات شاگردان و والدین آن‌ها از عملکرد مدارس و محافظه کارانه بودن اشکال عملی که مناسب مدارس هستند می‌باشد. یک معلم خوب چگونه عمل می‌کند؟ چه سوالاتی برای پرسش از طرف شاگردان مناسب هستند؟ معلمان چه مقدار آزادی باید فراهم کنند؟

تبیین دلایل شکست اصلاحات آموزشی و میزان مقاومت معلمان

چه نوع مسایل و پروژه‌هایی از شاگردان باید خواسته شود؟

شاگردان چگونه باید ارزشیابی شوند؟

آیا بایستی آن‌ها نقشی در آموزش خودشان داشته باشند؟

پاسخ به هریک از این سؤالات بستگی به انتظاراتی دارد از آنچه مدارس و رده‌های درس و معلمان باید باشند. انتظارات والدین و شاگردان از چنین موضوعاتی اغلب کاملاً سستی است. والدینی که در یادگیری ریاضیات بر تمرین و مشق تأکید دارند، ممکن است برنامه ریاضی که به سوی کاربرد علمی جهت دهی شده را به‌عنوان یک برنامه یادگیری ناجور و با سختی کم در نظر گیرند. نکته اینجاست که مصرف کنندگان آموزشی می‌توانند عملکرد محافظه کارانه‌ای را در تلاش در اصلاحات آموزشی در نظر بگیرند.

برای مدارس مشکل است که اهداف را فراتر از شکل و محتوایی که عموم مردم می‌خواهند پیش ببرند.

مقاومت ششم: فاصله بین اصلاح گران آموزشی و معلمان

تلاش‌های اصلاحی در تعلیم و تربیت تقریباً همواره از بالا به پایین بوده است. بنا به هر دلیلی سیاست‌گذاران تربیتی دستور تغییر از طریق گزارش‌های ملی را به آن‌هایی که در خط مقدم هستند صادر می‌کنند. فرض پنهان این است که هنگامی که سیاست‌های جدید تنظیم شوند، جریان تغیر با کمک‌های بیش و کم شروع به اجرا شدن می‌کنند؛ اما اغلب نوعاً شرایط ساختاری مدارس به همان شکل قبل باقی می‌ماند.

بسیاری از معلمان کهنه‌کار که اصلاحات آموزشی را بارها دیده‌اند به اصلاحات آموزشی جدید بدبین هستند و به آن با مقاومت متفعلانه پاسخ می‌دهند. به اصطلاح آن‌ها سوار موج سیاست‌های جدید می‌شوند. انفعال در برابر تغییرات بنا به دو دلیل اتفاق می‌افتد:

نخست سیاست‌های اصلاحی آموزشی تقریباً هر ۵ یا ۶ سال می‌آیند و می‌روند و بیشتر در رسانه‌ها مطرح هستند تا در رده‌های درس.

دوم، هنگامی که درب کلاس بسته است، تدریس معلمان اختصاصی است. مدیران مدرسه ابتدایی بندرت عمل تدریس را از نزدیک زیر نظر می‌گیرند و در مقطع متوسطه آن‌ها مهارت لازم درباره موضوعات را برای انجام این کار ندارند.

جدول شمار ۱- موانع اصلاحات آموزشی در جهان

مؤلفه‌ها	فرد مطالعه کننده و سال
دل‌بستگی به امور کلیشه‌ای و قدیمی تربیتی	آیزنر، ۲۰۰۵، آویدوف یونگار، ۲۰۱۰؛ کافمن، ۲۰۰۹ و گیو، ۲۰۰۷؛ فولن و اسمیت، ۱۹۹۹، هریس و هوفر (۲۰۰۹)، کتابدار (۲۰۰۱)، وندی (۱۹۹۱)
رهبری و جو سازمانی مدرسه	برمان و مک لالین ۱۹۶۶ ساراسون (۱۹۹۶)، کتابدار (۲۰۰۱)، کاردس، جوهانسون پسک، کافمن و لیو (۲۰۰۱)
مانع ساختگی بین دیسیپلین‌ها و بین معلمان	آیزنر، ۲۰۰۵، هالینز، (۱۹۹۶).
تلاش‌های بی‌اثر مقطعی در اصلاحات	آیزنر، ۲۰۰۵، کاردس، جوهانسون، پسک، کافمن و لیو (۲۰۰۱)
استاندارهای نامعطف برای رفتار مناسب	آیزنر، ۲۰۰۵، وندی (۱۹۹۱)
انتقادات محافظه‌کارانه از عملکرد مدارس	آیزنر، ۲۰۰۵، کتابدار (۲۰۰۱)
فاصله بین اصلاح گران آموزشی و معلمان	فولن (۱۹۹۷)، کوپر، لینگ و استوارت (۲۰۱۰)

پاسخ به سؤال دوم

میزان مقاومت معلمان نسبت به اصلاحات آموزشی اخیر چگونه بوده است؟

جدول شماره ۲- توزیع درصدی معلمان موافق و مخالف برنامه درسی جدید به تفکیک زن و مرد، روستایی و شهری

معلمان	موافق	مخالف	تعداد
مرد شهری	٪۳۴	٪۶۶	۲۲
زن شهری	٪۴۱	٪۵۹	۵۶
مرد روستایی	٪۳۰	٪۷۰	۲۴
زن روستایی	٪۳۳	٪۶۷	۳۵
تعداد کل			۱۳۷

تبیین دلایل شکست اصلاحات آموزشی و میزان مقاومت معلمان

همانطور که جدول نشان می‌دهد معلمان مرد شاغل به تدریس در شهر (۶۶ درصد)، زن شاغل به تدریس در شهر (۵۹ درصد)، مرد شاغل به تدریس در روستا (۷۰ درصد) و زن شاغل به تدریس در روستا (۶۷ درصد) مخالف برنامه‌های جدید آموزش و پرورش هستند.

جدول شماره ۳- آزمون تی در مورد تفاوت دو جنس

جنسیت	تعداد	میانگین نمونه	تک معیار	انحراف معیار	آماره آزمون t مستقل	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
مرد	۵۶	۲/۹۱۰	۰/۴۹۱۶		۱/۸۹	۱۳۵	۰/۶۷۹
زن	۸۱	۲/۶۳۳	۰/۵۱۶۴				

میانگین در معلمان مرد (۲/۹۱۰) کمی بیشتر از میانگین در معلمان زن (۲/۶۳۳) است ولی این اختلاف از نظر آماری معنی‌دار ($0.05 > 0.679$) نیست.

جدول شماره ۴- آزمون تی در مورد تفاوت محل تدریس

محل تدریس	تعداد	میانگین نمونه	تک معیار	انحراف معیار	آماره آزمون t مستقل	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
شهر	۷۸	۲/۵۳۳	۰/۸۳۳۸		-۲/۱۶۸	۱۳۵	۰/۴۹۹
روستا	۵۹	۲/۵۴۲	۰/۵۲۵۴				

میانگین در معلمان شاغل در شهر (۲/۵۳۳) کمی کمتر از معلمان شاغل در روستا (۲/۵۴۲) است، ولی این اختلاف از نظر آماری معنی‌دار ($0.05 > 0.499$) نیست.

جدول شماره ۵- آزمون تی در مورد تفاوت در سابقه

سابقه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	آماره آزمون t مستقل	درجه آزادی	سطح معنی داری
کم (۱-۳ سال)	۴۰	۳/۷۸۰	۰/۸۴۰۰	-۱/۸۵۲	۱۳۵	۰/۰۷۰
زیاد (۱۲ سال به بالا)	۳۹	۳/۰۶۶	۰/۸۸۳۷			

میانگین معلمان کم سابقه (۱ تا ۳ سال) (۳/۷۸۰) کمی بیش تر از میانگین معلمان پر سابقه (۱۲ سال به بالا) (۳/۰۶۶) است، ولی این اختلاف از نظر آماری معنی دار ($0.05 > 0.070$) نیست.

بحث و نتیجه گیری

این پژوهش با هدف تبیین موانع اصلاحات آموزشی در پژوهش‌های گذشته و تبیین میزان مقاومت معلمان ایرانی در برابر اصلاحات آموزشی از منظر جنسیت، محل تدریس و سابقه انجام گردید. نتیجه سنتز پژوهی نشان داد دلایل هفت‌گانه‌ای به‌عنوان موانع اصلاحات آموزشی در جهان کشف شده است که تغییرات آموزشی در مدارس را جهت می‌دهند. ویژگی‌های مدارس مانند عادت به امور قدیمی تربیتی، اصرار بر هنجارهای مدرسه و بدبینی به اصلاحات جدید به نگرش‌های موقعیتی و فردی معلمان در مدارس مربوط است و عوامل رهبری و فرهنگ سازمانی مدرسه، شیوه‌های سازماندهی مدرسه، تلاش‌های مقطعی در اصلاحات و انتظارات والدین به نگرش‌های فرادستی و ساختاری آموزش مرتبط است. هر یک از عوامل هفت‌گانه به انزوای معلمان، تدریس یک‌طرفه، اصرار بر هنجارهای موجود منتهی می‌شوند و معلم ناگزیر مخالفت با تغییرات را پیشه می‌سازد. برای اثبات مدعاهای ذکر شده، در بخش پیمایش نظرات معلمان، نشان داده شد که بیشتر معلمان مرد و زن شاغل در روستا و شهر (حدود ۶۵ درصد) در ایران، مخالف برنامه‌های جدید ناشی از تحول بنیادین وزارت آموزش و پرورش هستند. نکته قابل ذکر این است که هر دو معلم زن و مرد شاغل در روستا مخالفت بیشتری را با حدود (۶۸ درصد) نسبت به تغییرات اخیر داشته‌اند. گویی معلمان در روستا با

تبیین دلایل شکست اصلاحات آموزشی و میزان مقاومت معلمان

مشکلات بیشتری در طرح تغییر مواجه هستند. یکی از الزامات برنامه جدید وزارت آموزش و پرورش، همکاری والدین با طرح تغییر است، موردی که در روستا نسبت به شهر کمتر اتفاق می‌افتد. پژوهش‌های آینده می‌توانند با انجام کاری کیفی به معضلات معلمان و دانش‌آموزان روستایی در برخورد با اصلاحات آموزشی بپردازند. نکته جالب توجه دیگر این بود که حتی معلمان با سال‌های تدریس کمتر از سه سال نیز تأثیر منفی از فرایند تغییر دریافت کرده بودند. تحقیقات قبلی مدعی بودند با طولانی بودن زمانی که معلم به تعلیم مشغول است، احتمال کمتری وجود دارد که تغییر به سرانجام برسد و احتمال کمتری وجود دارد که پروژه اصلاحات به اهداف خود دست یابد. در حالی که در نمونه پژوهش حاضر، تفاوتی بین کم‌سابقه‌ها و پر سابقه‌ها مشاهده نشد. با این استنادات، نیاز است تا درباره اصلاحات در مدرسه به صورت بوم‌شناسانه و سیستماتیک فکر کنیم. ویژگی‌های مهم و برجسته‌ای که در مدارس به چشم می‌آیند را با وارد شدن به مدارس کشف کنیم. اولین گام برای اصلاحات درک عملکردهای روانشناختی و فرهنگی معلمان و سپس ارائه تغییر است. ارائه تغییر بدون درک شرایط ساختاری و فردی موجود، مقاومت طبیعی معلمان را ایجاد خواهد کرد. به نظر می‌رسد پذیرش برنامه جدید و اقدام برای اصلاحات در مدرسه نیاز به در نظر گرفتن ویژگی‌های ذکر شده است. علاوه بر این معمولاً زمان محدودی به معلمان داده می‌شود تا بر محتوای جدید یا مهارت‌های جدید تدریس تسلط یابند. برنامه ریزان و مصلحان آموزشی می‌توانند با در نظر گرفتن وقت کافی، مشارکت خود معلمان در طرح‌ریزی اصلاحات و در نظر گرفتن ویژگی‌های مدارس، نوعاً انتظارات جدید از معلمان داشته باشند. این تحقیق می‌تواند کمکی به پروژه‌های تحقیقاتی در زمینه موانع ساختاری و فردی اصلاحات در مدارس باشد. تحقیقات آینده می‌توانند با در نظر داشتن موانع و عوامل مقاومت ساز و همین‌طور مد نظر داشتن این نکته که هم اکنون بیش از ۶۰ درصد معلمان در شهر و روستا و با سوابق کم و بالا با تغییرات جاری مخالف هستند به بهبود اوضاع مبادرت کنند.

منابع

پارسا، عبدالله، (بهار ۱۳۸۶)، بررسی نگرش و تمایلات رفتاری معلمان در مورد پیشبرد برنامه‌های جدید درسی، فصلنامه مطالعات برنامه درسی، سال اول، شماره ۴، تهران.

تقوایی، محمد، رابطه بین فرهنگ سازمانی و مقاومت در برابر تغییر و مقایسه آن در دبیرستانهای دولتی و غیر انتفاعی پسرانه ناحیه ۶ مشهد، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه فردوسی مشهد. مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۱). *نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها*. انتشارات آستان قدس رضوی، مشهد.

مهرمحمدی و میر شمشیری، مرجان. (۱۳۸۸). *افسانه تعلیم و تربیت: مطالعه موردی مدرسه به روش خبرگی و نقادی تربیتی*. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی. شماره ۳۰، سال ۸.

نلر، جورج، *انسان‌شناسی تربیتی*، ترجمه محمدرضا آهنچیان و یحیی قانلی، تهران، انتشارات آییژ.

- Anyon, J. (1995). Race, social class, and educational reform in an inner-city school. *Teachers College Record*, 97 (1), 69-94.
- Del Val, M. P., & Fuentes, C. M. (2003). Resistance to change: A literature review and empirical study. *Management Decision*, 41(12), 148-155.
- E.W.Eisner (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
- E.W.Eisner (2005), Reimagining schools, Rutledge, N Y. Chapter 15: Educational Reform and the Ecology of Schooling. *Teachers College Record*, 1992, 93 (4): 610-627
- Fullan Michael (February 2009), Large-Scale Reform Comes of Age, *Journal of Educational Change*, OISE/University of Toronto.
- Fullan, M. (1991). The new meaning of educational change. New York: *Teachers College Press*.
- Fullan, M. (1997). The complexity of the change process. In M. Fullan (Ed.), The challenge of school change. Illinois: *Skylight Training and Publishing*.
- Fullan, M. (2007). The new meaning of educational change (4th ed.). New York: *Teachers College Press*.
- Fullan, M., and Pomfret, A. (1977). Research on curriculum and instruction implementation. *Review of educational research*, 47, 335-397.
- Hammersley, M. and P. Atkinson (2007). Ethnography: Principles in Practice, second edition. London: *Routledge*.

- Hargreaves, A. (1997). Cultures of teaching and educational change. In M. Fullan (Ed.), *The challenge of school change*. Illinois: **Skylight Training and Publishing**.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society*. Maidenhead: **Open University Press**.
- Hollins, E. (1996). *Culture in school learning: Revealing the deep meaning*. New Jersey: **Lawrence Erlbaum Associates**.
- Horn, Ilana. Seidel (2010), Teaching Replays, Teaching Rehearsals, and Re-Visions of Practice: Learning From Colleagues in a Mathematics Teacher Community, *Teachers College Record*, Volume 112 Number 1, p. 225-259. <http://www.tcrecord.org>
- Kardos, S., Moore Johnson, S., Peske, H., Kauffman, D. and Liu E. (2001). Counting on Colleagues: New Teachers Encounter the Professional Cultures of their Schools. *Educational Administration Quarterly* Vol 37, No. 2 pp250-290.
- Kauffman, D., Johnson, S. M., Kardos, S. M., Liu, E., & Peske, H. G. (in press) (2011) "Lost at sea": New teachers' experiences with curriculum and assessment. *Teachers College Record*.
- Ketabdar, Zohreh. (2004), A program for reducing teacher's resistance to changes in curriculum in centralized education systems. An experience on changes of mathematics text books in Iran based on distinction results. *Third International Mathematics and Science Study*.
- Liu, X., Liu, S., Lee, S.-h., & Magjuka, R. J. (2010). Cultural Differences in Online Learning: International Student Perceptions. *Educational Technology & Society*, 13 (3), 177–188.
- Orit Avidov-Ungar and Yoram Eshet-Alkarakay 2011 Teachers in a World of Change: Teachers' Knowledge and Attitudes towards the Implementation of Innovative Technologies in Schools Interdisciplinary, *Journal of E-Learning and Learning Objects* Volume 7, IJELLO special series of Chais Conference 2011 best papers
- Robertson, S. (2000) *A Class Act: Changing Teachers' work, Globalisation and the State*. New York: **Falmer Press**.
- Sarason, S. (1996). Revisiting "the culture of the school and the problem of change". New York: **Teachers College Press**.
- Van de Ven, A.H. and Poole, M.S. (1995) "Explaining development and change in Organizations", *Academy of Management Review*, 20 (3), pp. 510-540.

- Wendy, Poole, (1991). Resistance to change in education: themes in the literature, *published on ERIC Site*.
- Zimmerman, J. (2006). Why some teachers resist change and what principals can do about it. *NASSP Bulletin*, 90(3), 238-249.