



تجارب معلمان از تدریس در پایه ششم ابتدایی، در اولین سال تغییر نظام آموزشی

(جستاری پدیدار شناسانه)

Teacher s Experiences of Teaching in the Sixth Grade: A Phenomenological Study

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۴/۰۴/۳۰؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۴/۱۲/۲۳

یوسف ادیب^۱

سعیده زارع^۲

محمدرضا عزتی^۳

Y. Adib (Ph.D)

S. Zare

M. R. Ezati

Abstract: The sixth grade in elementary school has been established as a result of changing processes in the structure of educational system. The success failure, change and development in curriculum are affected by a variety of factors including teachers as one of the major factors. Therefore, the present study seeks to investigate the experience of sixth grade teachers in the first year of implementation. This study was conducted within a qualitative framework through phenomenology. The data was collected through semi organized interviews with 11 teachers. The sampling was purposeful and continued till saturation of data. In order to validate the findings and confirm the accuracy of the data, further reviews were performed and the data were compared. The data obtained were analyzed through the method suggested by Smith. Four main issue resulted include: 1. the teacher's theoretical and practical knowledge; 2. the teacher's concern; 3. the weakness of plan; 4. the attractiveness of changing in the new curriculum. The findings of this study indicated teachers' tendency for getting involved in the process of curriculum development and they pointed to the conflicts between the goals and methods provided by the program and those of teachers. They showed concerns about lack of time for the teaching the content and lack of consistency between students' previous and new experiences due to the absence of coherence. Inadequate training, accumulated content, imbalance between time and goals, quality and quantity of the resources, inadequate training equipments were some of the obstacles to implementing this program according to the teachers. In spite of these problems, the teachers believed that the changes in method and subjects have provided for students.

Keywords: Teachers' experiences, teaching, sixth grade, qualitative research, phenomenology

چکیده: پایه ششم ابتدایی بر اساس تغییر در ساختار نظام آموزش مدرسه‌ای ایجاد شده است. موفقیت تغییر در برنامه درسی و تحولات آموزشی به عوامل متعددی وابسته است. در این میان معلمان به عنوان یکی از عوامل، نقش اساسی بر عهده دارند. این مطالعه به دنبال فهم تجارب معلمان پایه ششم در اولین سال تدریس بوده است، رویکرد تحقیق کیفی و روش آن پدیدارشناسی بوده است. در این راستا داده‌های مورد نیاز با استفاده از ابزار مصاحبه نیمه ساختار یافته از ۱۱ معلم پایه ششم جمع آوری گردید. نمونه گیری بر اساس هدف انجام و تا اشباع داده‌ها ادامه یافت. برای اطمینان از صحت یافته ها، آنها را با مدارک و شواهد دیگر (سه سوسازی) و ارجاع مجدد داده‌های تحلیل شده به مصاحبه شونده، مورد آزمون مجدد قرار گرفت. در تحلیل داده‌ها براساس روش اسمیت، چهار مقوله شامل: (۱) دانش نظری و عملی معلم (۲) نگرانی‌های معلم (۳) نارسایی‌های برنامه و (۴) جذابیت‌های تغییر، به دست آمد. معانی استخراج شده از تجربه معلمان نشان داد که آنها خواستار حضور در فرایند تدوین برنامه بودند، هرچند، اهداف و روش‌های برنامه درسی را با عملکرد قبلی خود در تعارض می‌دیدند. معلمان نگران عدم تناسب محتوا با زمان و از هم گسیختگی میان تجربیات قبلی و جدید دانش‌آموزان به دلیل فقدان عنصر پیوستگی در تغییر بودند. آموزش‌های نا کافی، حجم محتوای زیاد، عدم توازن زمان با اهداف، کیفیت و کمیت منابع و وسایل آموزشی ناکافی نارسایی‌هایی ملموس برای اجرای برنامه درسی به همراه داشته‌اند. علیرغم همه این معضلات تغییر جذابیت‌هایی داشته که معلمان آنها را در روش تدریس و موضوعات می‌دیدند.

کلیدواژه‌ها: تجربه معلمان، پایه ششم ابتدایی، پدیدار شناسی، تغییر در نظام آموزشی

۱. دانشیار برنامه‌ریزی درسی و هیئت علمی دانشگاه تبریز

۲. دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی دانشگاه تبریز

۳. دانشجوی دوره دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشکده علوم تربیتی دانشگاه تبریز

مقدمه و بیان مسئله

با اجرای تدریجی سند تحول بنیادین (۱۳۹۰) از ابتدای سال ۱۳۹۱ پایه ششم به دوره ابتدایی اضافه شده است. بر اساس سند تحول، تحول بنیادین در نظام آموزش و پرورش باید مبتنی بر آرمان‌های نظام اسلامی و معطوف به چشم‌اندازی شود که در افق آن، ایران کشوری توسعه یافته با جایگاه اول اقتصادی، علمی و فناوری در سطح منطقه خواهد بود.

به نظر ایروانی (۱۳۹۳) در یک نگاه تاریخی - تحلیلی می‌توان تحولات بنیادین در آموزش و پرورش ایران را تا رسیدن به دوره امروزی (موسوم به تحول بنیادین) در سه دوره تحولی مقوله بندی کرد. دوره اول که دوره‌ی ورود سیستم دیوان سالارانه و مدرن آموزش و پرورش به ایران است از اواخر دوره قاجار و با انقلاب مشروطیت زمینه سازی و با اصلاحات رضاخانی بنیان گذاری شد. ویژگی برجسته‌ی این دوره را می‌توان *تقلیدگرایی* دانست؛ که تمام نظام آموزشی به مثابه یک ماکت کامل از روی نظام‌های آموزشی اروپایی ساخته و برپا شد. دوره دوم؛ پس از تثبیت نظام نوین آموزش و پرورش و در سال‌های پایانی دهه ۱۳۶۰ آغاز می‌شود که حکومت با ایجاد تمرکز در نظام آموزشی و نظارت شدید بر اجرای برنامه‌های آموزشی در سودای ورود به دروازه‌های تمدن غربی بود. شاید *اقتدارگرایی* نامی باشد که این دوره را توصیف کند. دوره‌ی سوم دوره‌ای است که با انقلاب اسلامی پدید آمده است و می‌توان آن را دوره دین - محوری قلمداد کرد. در واقع دوره‌ای که می‌خواهیم تحول بنیادین را ایجاد کنیم خود در بافت همین دوره سوم قرار گرفته است. در این زمان مقصود از تحول بنیادین، تحول اساسی در درون آموزش و پرورش برای ایجاد تحولی مطلوب در جامعه است که خود خروجی نظام آموزشی است.

بررسی روندهای تحولی نشان می‌دهد که تغییر در نظام آموزشی یا دوره‌های تحصیلی لزوماً با تحولات اساسی مورد اشاره‌ی فوق همراه و همزمان نبوده است. در این مدت ساختار نظام آموزشی چند تغییر را شاهد بوده است. از سال ۱۳۰۱ به بعد نظام آموزشی در دوره ابتدایی ۶ پایه و در دوره متوسطه هم یک دوره ۶ ساله وجود داشت. در سال ۱۳۴۵ و در پی طرح آموزشی موسوم به تعلیمات عمومی، نظام آموزش و پرورش ایران به دوره‌های پنج ساله، سه ساله و چهارساله تقسیم شد. در این طرح دوره پنج ساله از سال تحصیلی ۴۶-۴۵ و دوره سه ساله راهنمایی تحصیلی از سال ۵۱-۵۰ و دوره چهارساله متوسطه از سال ۵۴-۵۳ اجرا

تجارب معلمان از تدریس در پایه ششم ابتدایی ...

شد. پس از پیروزی انقلاب اسلامی از سال ۱۳۶۸ دوره متوسطه به صورت دوره سه ساله متوسطه و دوره یک ساله پیش دانشگاهی اجرا شد (معافی و دیگران، ۱۳۷۷؛ بزرگی، ۱۳۸۵). در آذرماه ۱۳۹۰ شمسی با تصویب سند تحول بنیادین دوره آموزش و پرورش به دو دوره ۶ ساله ابتدایی و دوره ۶ ساله متوسطه تغییر پیدا کرد (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۱).

مهرمحمدی (۱۳۹۲) با اینکه طرفدار ساختار ۶، ۳، ۳ است در عین حال معتقد است که ورود عجولانه به این عرصه، بدون محاسبه دقیق بار و بازده تحولی آن، موجب استهلاک سیستم می شود چرا که از دیدگاه ایشان تغییر ساختار، کاری پرزحمت و در عین حال کم بازده است و صرف انرژی سیستم در آن می تواند موجب نوعی درماندگی برای ورود به عرصه های جوهری تغییر شود. از نظر ایشان مقدم داشتن تغییرات صوری می تواند نوعی حس اشیاع شدگی کاذب را نزد عاملان تغییر ایجاد کند و عزم برداشتن گام های اساسی تر در ایجاد تحول را کم کند (وبگاه علوم اجتماعی اسلامی ایرانی، ۱۳۹۲).

به هر حال تحولات آموزشی به منظور بهبود در بازده آموزشی ایجاد می شوند، اما این بهبود تنها در سایه جا به جا کردن پایه های تحصیلی و یا تغییر نام در دوره های تحصیلی اتفاق نخواهد افتاد. بلکه تغییر جوهری زمانی واقع می شود که بعد کیفی آموزش یعنی برنامه درسی نیز متحول شود. در اینجاست که تغییرات در نظام آموزشی می تواند موجب ایجاد ارزش افزوده می شود. البته، به شرطی که تمهیدات لازم برای استقبال از اجرای مناسب برنامه درسی و تدریس فراهم شده باشد (ماتا، ۲۰۱۲).

قبل از بهبود در بازده آموزشی یک اتفاق دیگر لزوماً باید رخ دهد و آن موفقیت در مرحله اجرای اصلاحات آموزشی است. معنی موفقیت در اجرای اصلاحات آموزشی (برنامه درسی) این است که برنامه ی جدید باید ابتدا منجر به تغییر در کلاس درس و تدریس معلمان شود. اصلاح گران سعی دارند موفقیت در این تغییر را با فصاحت و بلاغت در نوشتار و گفتاری که الهام بخش برای جامعه معلمان است تضمین کنند. در این راستا، آنها با طرح های تفصیلی، مواد برنامه درسی جذاب و وضع قوانین محکم، سعی در رسیدن به اهداف مورد انتظار در تغییر دارند (واکر، ۲۰۰۳).

ارتباط میان معلم و تحولات آموزشی از این واقعیت بنیادی ناشی می‌شود که معلمان، صرف نظر از نظام طراحی آن (به صورت متمرکز و یا غیر متمرکز)، عهده دار اجرای تدریس هستند و فعالیت‌های برنامه‌ریزی درسی تنها هنگامی به ثمر می‌رسد که در کلاس درس به آن عمل شود و به اجرا در آید. با عنایت به چنین برداشتی، زایس^۱ از "برنامه درسی خاموش" و "برنامه درسی زنده" نام می‌برد. منظور از برنامه درسی خاموش، برنامه درسی به عنوان یک سند نوشته شده است و برنامه درسی زنده به اجرای آن در کلاس درس در سایه تعامل دانش-آموزان و معلم اشاره دارد (زایس ۱۹۷۶، به نقل از فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۳).

بررسی نظرات معلمان در ارتباط با برنامه درسی نشان می‌دهد که آنها عمیقاً نگرش‌های مختلفی دارند. برخی امور برنامه درسی را به عنوان بخش بسیار مهمی از کار خود می‌دانند؛ هرچند ممکن است که علاقه‌چندانی به آن نداشته باشند. برخی دیگر از معلمان از برنامه‌های درسی رسمی لذت می‌برند و با آن انگیزه پیدا می‌کنند. در همان حال، افراد دیگری از معلمان در تقلا هستند تا از کنترلی که برنامه‌های درسی بر آنها اعمال می‌کند آزاد شوند. این چندگانگی در ادراکات معلمان، بر اجرای برنامه درسی و تدریس آنها اثراتی متفاوت دارد (واکر^۲، ۲۰۰۳). در توجیه‌گریز معلمان از ارتباط‌های رسمی و جمعی می‌توان گفت که کار کردن با برنامه درسی مستلزم مواجه شدن با برنامه‌ریزی‌ها، اسناد، همکاران، جلسه‌ها و از قبیل آن است که این امور ممکن است آنها را متزلزل و ضعیف‌تر نشان دهد و در رضایت کاری آنها وقفه ایجاد می‌کند. فیلیپ جکسون^۳ (۱۹۶۸) در کتاب خود؛ «زندگی در کلاس»، ویژگی‌های معلمان را برشمرده که بعضی از آنها عبارتند از: ارزیابی فوری، غیر رسمی بودن (خودمانی بودن) و فردیت، ارزش‌های غیر رسمی. این ویژگی‌ها معلمان را به سوی عمل به برنامه درسی سوق نمی‌دهد. بیشتر معلمان محتوا را تا جایی بر اساس برنامه رسمی دنبال می‌کنند که اساساً با فلسفه و ارزش‌های آن‌ها سازگار باشد.

تنها اقلیتی از معلمان می‌خواهند وقت خود را صرف ایجاد یک طرح درس برای مدرسه کنند. معلمان ممکن است در اجرای تغییر در ارتباط با اهداف، محتوی، فرآیند یاددهی - یادگیری، ارزیابی و منابع، به این دلیل که این تغییر یا اصلاح می‌تواند تهدیدهایی را برای آنها

1. Zais
2. Walker
3. Philip Jackson

تجارب معلمان از تدریس در پایه ششم ابتدایی ...

به همراه داشته باشد مقاومت کنند. به منظور تغییر برنامه درسی، ادراک معلمان مجری تغییر، نسبت به فرایند تغییر (نیاز به تغییر، روش مدیریت تغییر، تعداد معلمانی که وارد تغییر می‌شوند و...) باید تغییر یابد (کُری^۱، ۲۰۱۰).

بررسی احساسات و نگرش‌های معلمان گاهاً نتایج جالب توجهی داشته است و اینگونه تداعی می‌کند که معلمان کمتر علاقه‌مند به امور برنامه درسی با جنبه‌های بین فردی هستند. معلمان افرادی هستند که بیشترین رضایت شغلی خود را از ارتباط با دانش‌آموزان به دست می‌آورند. لورتیه^۲ (۱۹۷۵) پس از یک بررسی گسترده در بین معلمان گزارش داده که فراوان‌ترین دیدگاه در میان معلمان پیرامون تدریس "داشتن یک روز خوب" در کلاس با دانش‌آموزان خود است.

آنها همیشه برنامه‌های درسی را مو به مو اجرا نمی‌کنند بلکه آنها ممکن است حتی تغییراتی که جالب باشند اجرا کنند، هرچند در اجراهای طولانی فقط تغییراتی را در تدریس خود وارد و تثبیت می‌کنند که زندگی آنها را بهتر کند و آن را برای خود و کار خود بهتر بیندارند. رهبران فهمیم در اصلاحات آموزشی باید به دنبال تغییراتی باشند که بیشتر معلمان آن‌ها را برای خود و کارشان مناسب بدانند (واکر، ۲۰۰۳).

حداقل دو جنبه مشکل ساز در اصلاحات آموزشی برای معلمان وجود دارد اولین آن تغییر در تعریف عملکرد حرفه‌ای است که می‌تواند با فعالیت‌های روزانه و حرفه‌ای معلم در تعارض باشد؛ دومین آن میزان زمان و انرژی است که اجرای اصلاحات نیاز دارد و بطور طبیعی بر زندگی معلمان تأثیر دارد (وین و اسلیجرز^۳، ۲۰۰۶).

کار و تدریس معلم به برنامه درسی معنی می‌بخشد و عدم آگاهی یا فقدان مشارکت معلمان در طراحی برنامه‌های درسی احتمال دارد اثربخشی برنامه را تا حد زیاد کاهش دهد. از این رو معلمان هسته اصلی برنامه‌ریزی درسی محسوب می‌شوند و مشارکت معلمان در فرایند طراحی، اجرا و ارزشیابی برنامه‌های درسی، عنصر کلیدی در بهبود برنامه به حساب می‌آید و مشارکت آنان در فرایند تغییر و بهسازی برنامه‌های درسی مدارس از اهمیت شایان توجه برخوردار است (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۳؛ مهرمحمدی، ۱۳۸۹).

1. Koray
2. Lortie
3. Veen & Slegers
۹

هرچند معلمان نقش تعیین کننده در پیاده کردن برنامه‌های آموزشی و اصلاحات موجود در آن دارند، اما نمی‌توان نقش عوامل دیگر مانند رهبری، منابع، مشارکت کنندگان در برنامه‌های آموزشی (دانش‌آموزان، اولیا، انجمن‌ها)، ادارات و بخش پشتیبانی و ... را نادیده گرفت. با این حال، معلمان شاهدان عینی در بطن رویدادهای آموزشی هستند که می‌توانند برخورد و واکنش سایر عوامل دیگر را نیز از نزدیک درک و لمس کنند و به تجاری واقعی از رویدادهای آموزشی دست یابند که در بافت یک تغییر آموزشی به دست آمده است.

در سال ۱۳۹۱ تغییرات آموزشی اکنون در قالب تحول بنیادی در آموزش و پرورش اجرا شده است. یکی از مهم‌ترین اجزاء این نظام تحولی اضافه کردن یک پایه دیگر به دوره ابتدایی بوده است که در سال تحصیلی ۱۳۹۲-۱۳۹۱ با ننگه داشتن دانش‌آموزان پایه پنجم در درون مدارس ابتدایی به شکلی فوری اجرا شد و دوره ابتدایی عملاً ۶ پایه شد (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۱).

عملیاتی شدن سند تحول بنیادین یک سال پس از تصویب آن این سؤال را تداعی می‌کند که آیا برای اجرای برنامه‌های جامع و گسترده که تدوین آن نزدیک به ۵ سال زمان برده، مقدمات و آمادگی لازم در معلمان و سایر اجزاء نظام آموزشی فراهم شده است؛ و معلمان ابتدایی توانایی تدریس دروسی که در سطحی بالاتر از آنچه پیش از خدمت در آن آموزش دیده‌اند را کسب کرده‌اند؟ در اینجا موفقیت یک معلم در اجرای یک برنامه‌ی جدید از مجموعه توانایی‌های وی ناشی می‌شود که باید در دوره‌های آموزشی و پشتیبانی‌های هنگام اجرا به دست آید (شباک، ۱۳۹۱).

شاید بررسی سؤالات فوق و تهیه جوابی قانع کننده برای آن از طریق یک مطالعه‌ی گسترده و زمان بر ممکن شود؛ اما در این مقطع احساس شد که باید به شکلی فوری و عمیق‌تر در جستجوی پاسخ بر آمد. بر این اساس، بررسی موضوع از طریق تحقیقی کیفی و تمرکز بر تجارب تدریس معلم انجام شد تا ادراکات و احساسات معلمان که این تغییر را تجربه نموده‌اند به تصویر کشیده شود و مشخص کند که یک برنامه‌ی تغییر چگونه توسط معلمان اجرا می‌شود؟

تجارب معلمان از تدریس در پایه ششم ابتدایی ...

هدف و سؤال تحقیق

هدف اصلی تحقیق حاضر:

مطالعه‌ی تغییر در نظام آموزشی و برنامه درسی، از طریق بررسی تجربیات تدریس معلمان پایه ششم.

سؤال این تحقیق با توجه به کیفی بودن آن این است که: معلمان، تدریس در پایه ششم، در اولین سال اجرای اصلاح ساختار آموزشی را چگونه تجربه کرده‌اند؟

روش تحقیق

در این پژوهش بنابر ماهیت موضوع مورد مطالعه، از روش تحقیق کیفی پدیدار شناسی استفاده شده است. پدیدار شناسی به بررسی تجربیات انسان‌ها می‌پردازد. هدف از تحقیق پدیدار شناسی، توصیف تجربیات زندگی به همان صورتی است که در زندگی واقع شده‌اند (ادیب حاج باقری، ۱۳۸۶). محققان این تحقیق به این دلیل که علاقه‌مند بودند شناختی عمیق نسبت به ابعاد پیدا و ناپیدای تغییر و تحول در آموزش و پرورش و به طور ویژه پایه ششم، از نگاه معلمان کسب کنند، روش پدیدارشناسی را برگزیدند. از نگاه نویسندگان این مقاله کشف واقعیت محض هدف نیست. در این جا هدف فهم احساس و ادراک معلمان از برنامه درسی و تغییرات آموزشی جدید مهم است. هرچند که این ادراکات مورد نقد همین نویسندگان نیز قرار گیرند.

جامعه و روش نمونه گیری

جامعه پژوهش معلمان پایه ششم ابتدایی شاغل در منطقه هشت آموزش و پرورش تهران بود. نمونه گیری در این پژوهش به صورت هدفمند انجام شد. هدف در نمونه گیری نیز به دست آوردن نمونه‌ای بود که تنوع مناسبی از گروه‌های معلمان مانند زن و مرد، کم سابقه و باسابقه داشته باشد. هرچند در این گروه‌ها تساوی در دستیابی به اعضا چندان مهم نبود. چون در اینجا تجربیات و رویدادها هدف نمونه گیری هستند نه خود افراد بنابراین نمونه می‌تواند به تعداد مصاحبه‌ها یا تعداد رویدادهای نمونه گیری شده باشد. بر اساس این منطق ۱۱ معلم مورد مصاحبه قرار گرفتند که مرکب از ۷ زن و ۴ مرد، ۸ معلم بیش از ۱۰ سال سابقه و ۳ معلم زیر ۱۰ سال سابقه.

جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها

داده‌ها از طریق مصاحبه نیمه سازمان یافته جمع‌آوری شدند. دلیل استفاده از این روش این است که محقق می‌کوشد تا از طریق مصاحبه‌ای عمیق به دنیای غیر رسمی فرد وارد شود و در حین انجام مصاحبه انعطاف‌پذیری لازم وجود داشته باشد (استرابت و کارپنتر، ۱۹۹۹). پس از اینکه ۱۱ مصاحبه با شرکت‌کنندگان انجام شد احساس شد که اطلاعات مرتب تکرار می‌شوند و اطلاعات جدیدی به دست نمی‌آید؛ بنابراین گردآوری داده‌ها متوقف شد.

پس از انجام مصاحبه‌ی جداگانه با تک تک افراد شرکت‌کننده و ضبط صدای آنان که با توافق قبلی صورت گرفته بود، متن مصاحبه‌ها بر روی کاغذ پیاده می‌شد. سپس محقق شروع به تجزیه تحلیل داده‌ها نمود. داده‌ها با استفاده از مراحل پیشنهادی اسمیت (به نقل از ادیب حاج باقری و دیگران، ۱۳۸۶) به صورت (۱) مواجهه اولیه: خواندن و بازخوانی یک مورد (۲) تشخیص و برچسب زدن به مضمون‌ها (۳) لیست کردن و خوشه بندی تم‌ها (۴) ایجاد یک جدول خلاصه سازی برای هر یک از شرکت‌کنندگان تحلیل شد و در نهایت، این موارد تحلیل شده درهم تلفیق گردید.

برای اطمینان از صحت داده‌ها از (۱) سه سوسازی و (۲) بازگرداندن اطلاعات تحلیل و تفسیرشده به مصاحبه‌شوندگان استفاده شد. برای بعضی داده‌ها از سه‌سوسازی استفاده شد بدین معنی که اظهارات مصاحبه‌شوندگان مثلاً در مورد آموزش‌های قبل از انتشار برنامه را با بررسی تاریخ اجرای دوره‌های آموزشی که در مدارک مربوطه درج شده بود، تطبیق داده شد؛ اما از روش دوم یعنی برگرداندن متنی از اطلاعات تحلیل شده به شرکت‌کننده بیشتر استفاده شد. چون برای سه سوسازی مدارک کمتری موجود بود یا امکان دسترسی به مدارک وجود نداشت.

یافته‌ها

مقوله (۱) **دانش نظری و عملی معلم**: تجربه‌ها، بصیرت‌ها، دانش و مهارت حرفه‌ای که جزء ذخایر ارزشمند و منحصر به فرد معلمان است در کنار تخصص موضوعی در تصمیم‌گیری‌ها در فرایند اجرای برنامه در کلاس درس و تعامل با دانش‌آموزان از جنبه‌های مختلف، اجرای برنامه را تحت تأثیر قرار داده است. این مضمون خود دارای دو مضمون فرعی است:

تجارب معلمان از تدریس در پایه ششم ابتدایی ...

۱-۱- برنامه درسی تدریس شده: این برنامه شامل آن چیزی است که عملاً توسط معلم تدریس می‌شود و نیز در برگیرنده این امر است که چگونه به دانش‌آموزان منتقل می‌گردد. معلمان برنامه درسی رسمی را با توجه به دانش، باورهای خود و امکانات و محدودیت‌های موجود اجرا می‌کنند. در ذیل به تجربه چند نفر از معلمان در این خصوص می‌پردازیم:

شرکت کننده ۱۰: "نه طبق خواسته‌های مؤلفین شد، نه طبق روال گذشته، نه می‌توان گفت که ترکیب این دو، بیشتر طبق روال گذشته بود به خاطر این که می‌گم فضا و جای عملکرد ما خیلی ضعیف بود." شرکت کننده ۴: "به هدف ارزشمندی که کتاب می‌خواست نه به هدفی که من می‌خواستم تدریس کنم رسیدم، نتونستم کتاب رو دوره کنم، شاید اون طور که دلم می‌خواست کار نکرده باشم." شرکت کننده ۱: "اون خود ارزیابی که هدف ششم بود خیلی نتونستیم اجرا کنیم چون فرصتمون کم بود بیشتر بر پایه اون چیزایی که سال‌های قبل داشتیم اون طور اجرا کردیم."

۱-۲- معلم به عنوان برنامه‌ریز: اعتقاد معلمان که مجریان برنامه می‌باشند این است که در فرآیند تدوین برنامه حضور داشته باشند و به نوعی از نظریات و تجربیات آنان در برنامه‌ریزی درسی استفاده شود. در این زمینه شرکت کنندگان تجربیات خود را در زیر بیان می‌کنند: شرکت کننده ۲: "به هر حال نظر معلم رو همیشه توی تغییر و تحول، در آموزش و پرورش بپرسند، خیلی بهتره، چون بیشتر معلمه که می‌تونه بگه که تغییر توی کتاب چه جوری باشه بهتره؛ ولی هیچ وقت نظر معلم رو نمی‌پرسند."

شرکت کننده ۱: "اما من که معلم هستم میدونم چون با این مشکلات دست و پنجه نرم کردم، نظرات مربوط به قوت و ضعف از نظر و دیدگاه معلم که توی کلاس بوده، نه ماه با دانش‌آموزان بوده، می‌دونه کجای کار ایراد داره اگر اعمال بشه، بهتره." شرکت کننده ۱۰: "عملاً باید این کتاب‌های درسی رو اشخاصی بنویسند که تجربه کلاس داری رو داشته باشند."

مضمون اصلی (۲) نگرانی‌های معلم: روشن بودن ابعاد برنامه درسی خصوصاً وضوح اهداف و وسایل برای معلم - که می‌توانست در آموزش‌های ضمن خدمت در قبل و ضمن اجرای برنامه وجود داشته باشد - قابلیت انطباق تغییر برنامه در اجرا را به راحتی فراهم می‌نمود. درجه وضوح برای افراد دست اندر کار انجام کار به میزان تغییری که در عمل اتفاق می‌افتد، ارتباط دارد. این مضمون خود دارای دو مضمون فرعی است:



۱-۲- ارتباط عمودی و افقی در برنامه درسی: از آنجا که دانش‌آموزان باید آنچه را که تحت عنوان محتوا به آنها آموزش داده می‌شود را یاد بگیرند، محتوا باید قابل یادگیری باشد. محتوا باید متناسب با تجربیات قبلی دانش‌آموزان انتخاب شود. در واقع تناسب محتوای آموزشی با مطالعات علمی و تجربیات قبلی دانش‌آموزان ضروری است. در این خصوص شرکت‌کنندگان ادراکات خود را در ذیل توضیح می‌دهند:

شرکت‌کننده ۷: "اگر دانش‌آموزان از کلاس اول با این روش تدریس مورد نظر در پایه ششم شروع می‌کردند و پیش می‌آمدند در اضافه کردن این پایه به دوره ابتدایی، خانواده‌ها کمتر درگیر این که چرا پایه ششم اضافه شده نمی‌شدند."

شرکت‌کننده ۶: "بهرتر بود پایه‌ها رو از پایین تغییر می‌دادند، الان اول و دوم ما تغییر کرده حالا می‌روند سوم، خوب سوم این بچه دیگه آمادگی داره ... حالا ورودی پنجم که میاد ششم هماهنگ با ماست ما اینقدر اذیت نمی‌شدیم."

۲-۲- تناقض در برنامه جدید و قدیم: معنی دار بودن یادگیری برحسب ایجاد ارتباط میان یادگیری جدید و ساخت شناختی یادگیرنده تعریف می‌شود. هیچ مطلبی به خودی خود معنی‌دار نیست بلکه در ارتباط با یادگیرنده است که معنی‌دار می‌شود. در صورتیکه مطلب یا اطلاعات جدید جذب ساخت شناختی یادگیرنده شود یادگیری فعال و معنی‌دار خواهد بود. در این زمینه تعدادی از شرکت‌کنندگان این چنین تجربیات خود را بیان می‌کنند:

شرکت‌کننده ۱۰: "ما یک سری مطلب به بچه در مقطع ابتدایی تا پنجم گفتیم ولی یک دفعه بچه میاد تو پایه ششم میگیماً اصلاً از اون استفاده نکن. اگه از اون استفاده کنی ما مجبوریم بهت صفر بدیم"

شرکت‌کننده ۲: "هرچه تا پارسال به بچه‌ها می‌گفتیم الان باید بگیم بچه‌ها این شیوه که برای این سوال ریاضی داشتیم از ذهنتون پاک کنید."

مضمون اصلی (۳) نارسایی‌های اجرا: حساسیت و اهمیت مرحله اجرا در برنامه‌ریزی درسی از آن رو است که کلیه‌ی طرح‌ها و برنامه‌ها در صورتی موفق به ایجاد تغییرات مطلوب می‌شوند که در مرحله اجرایی با موفقیت پیاده شوند. بهترین برنامه‌های درسی که از لحاظ منطقی بخوبی طراحی و تدوین شده‌اند، به علت اجرای ناقص یا نادرست ممکن است در دستیابی به اهداف مورد نظر با شکست مواجه شوند. در صورتیکه برای مرحله اجرا پیش‌بینی‌ها و اقدامات لازم از قبل صورت پذیرد و بستر مناسبی برای اجرای برنامه‌های درسی فراهم آورده

تجارب معلمان از تدریس در پایه ششم ابتدایی ...

شود، احتمال موفقیت برنامه‌های درسی افزایش می‌یابد. این مضمون خود دارای پنج مضمون فرعی است:

۱-۳- آموزش‌های ناکافی: در هنگام اجرای برنامه درسی جدید و یا تغییر یافته، ضروری است که معلمان و سایر عوامل اجرایی، آموزش‌های خاصی را دریافت کنند. آموزش‌هایی که لازمه هر تغییر و تحول در آموزش و پرورش است برای ایجاد توانمندی کامل در معلم در رویارویی با مسائل و مشکلاتی که حین تدریس با آن مواجه خواهد شد. اگر افراد درک روشنی از ماهیت برنامه درسی جدید داشته باشند، وظایف خود را به درستی بدانند و نگران موقعیت خود در محیط کار نباشند، از برنامه جدید استقبال می‌کنند. اگر آموزش ضمن خدمت کارکنان در قبل و ضمن اجرای برنامه درسی وجود نداشته باشد یا ناقص باشد، اجرا با مشکلات زیادی روبه رو می‌شود. در این مورد شرکت کنندگان تجربیات خود را به این صورت بیان می‌کنند:

شرکت کننده ۱۰: "می‌تونستن کمک بیشتری به ما کنند، مجری ما معلم‌ها هستیم پس باید انرژی بیشتری برای آموزش ما می‌گذاشتن."

شرکت کننده ۶: "آموزش‌هایی که قبل از اجرای برنامه دیدیم اصلاً همسو نبود وقتی وارد تدریس شدیم ما خودمون کتاب رو بررسی می‌کردیم خودمون متوجه می‌شدیم که باید چطور تدریس کنیم." شرکت کننده ۴: "فایده آن چنانی نداشت چون ما کلاس می‌رفتیم زمانی که نه کتاب داشتیم و نه مسائلی که معلم در حین تدریس بهش برمی‌خوره."

۲-۳- محتوای انبوه: محتوای ارائه شده در برخی از کتاب‌های پایه ششم از جمله ریاضی و اجتماعی متناسب با قانونمندی‌های برنامه درسی مثل تعادل محتوا نیست. در واقع سازمان داخلی محتوا از نقطه نظر کمیت یعنی میزان محتوای ارائه شده در کتاب لحاظ نشده است و همین امر مشکلاتی را در اجرا برای معلم بوجود آورده است. در این خصوص شرکت کنندگان این چنین ادراکات ذهن خود را بیان می‌کنند:

شرکت کننده ۹: "فوق العاده درس‌ها زیاده، حجم مطالب زیاده، کتاب اجتماعی درس میدی، فعالیت داره فعالیت رو میدی، کار برگه داره، تحقیق داره، خیلی کار زیاده که ما اصلاً خودمون یه موقع‌هایی نمی‌رسیم. برای بعضی درس‌ها زنگ هنر و ورزش رو می‌گرفتیم."



شرکت کننده ۴: "حجم درس‌هایی که برای ششم گذاشتن به نسبت ساعت‌هاش خیلی زیاد بود یعنی من خودم خداییش به هیچ کدومش نمی‌تونستم برسم اونطور که دلم می‌خواد با بچه‌ها کار کنم." شرکت کننده ۶: "خوب این یه ساعتی که فکر نمی‌کنم از نظر زمانبندی یک تعادل داشته باشه چون پر حجم، کار زمان بره، نه تو درس ریاضی ما تو اجتماعی هم این مشکل رو داشتیم کار برگه داشت من مجبور بودم زنگ تفریح رو بگیرم."

۳-۳- **عدم توازن در زمان و مقاصد:** زمان مورد نیاز برای میزان محتوای ارائه شده در کتاب ریاضی کافی نبوده است با توجه به مساله محور بودن محتوای کتاب ریاضی که هر بخش آن با تمرین و فعالیت شروع می‌شود و دانش‌آموز خودش باید به راه حل آن دست یابد و از حالت معلم محوری و سخنرانی خارج شده است، نیازمند زمان بیشتری می‌باشد و بنابراین معلم برای جبران کمبود زمان و با توجه به حساسیت و اهمیت درس ریاضی نزد والدین و اولیای مدرسه از زمان درس‌های دیگر به نفع ریاضی بهره برده است. در این رابطه شرکت کنندگان تجربیات خود را به شرح زیر بیان می‌کنند:

شرکت کننده ۳: "بعضی از دروس از جمله ریاضی با توجه به محتوایی که داشت، خیلی تمرین‌های زیادی داره یعنی محتوای درس متناسب با زمان نبوده یعنی این خیلی مشکل ساز بوده برای همه معلم‌های پایه ششم."

شرکت کننده ۷: "چون حجم ریاضی‌شون زیاد بود از درس پژوهش و کار و فن آوری زدم بخاطر ریاضی به خاطر اینکه یک روز در هفته ریاضی ندارن من اون یک روز هم ریاضی درس دادم جای کار و فن آوری."

۳-۴- **کیفیت و کمیت منابع:** مواد آموزشی محصول فرایند برنامه‌ریزی است. پس از برنامه‌ریزی درسی محتوی، تجربیات یادگیری و اصول و روش‌های یاددهی- یادگیری به صورت کتب، جزوات و دستورالعمل‌ها ارائه می‌شوند که از آنها به مواد آموزشی تعبیر می‌شود. کتاب درسی، راهنمای تدریس و دفترچه تمرین مواد آموزشی اصلی را تشکیل می‌دهند. در کشور ما که کتاب درسی وسیله اصلی تعلیم و تربیت را تشکیل می‌دهد و معلمان و دانش‌آموزان یاددهی- یادگیری به این ماده آموزشی تکیه دارند. هنگامی که دانش‌آموزان در ابتدای یک سال تحصیلی از درک ارتباط میان عناصر مختلف یک موضوع درسی که در طی دو یا سه سال گذشته تدریس شده است، ناتوان باشد؛ بیانگر فقدان انسجام در محتوای برنامه

تجارب معلمان از تدریس در پایه ششم ابتدایی ...

درسی است که انسجام محتوی اشاره به ارتباط عمودی و افقی محتوای برنامه درسی دارد. در زیر به تجربه چند نفر از معلمان در این مورد می‌پردازیم:

شرکت کننده ۲: "وقتی یک کتاب نوشته می‌شود باید نویسنده پیشینه قبلیش را در نظر بگیرد تا سال قبل بچه چه چیزهایی را یاد گرفته است."

شرکت کننده ۵: "بعضی وقت‌ها یک موضوع نصفه صفحه‌ای، دو روز کار می‌برد و طول می‌کشید تا بچه مفهومش را بفهمه چون خیلی سنگین بود."

۳-۵- وسایل آموزشی: وسایل آموزشی مکمل منابع آموزشی در اجرای برنامه درسی است. در هریک از دروس وسایل کمک آموزشی متناسب با موضوع تدریس، معلم را در سازماندهی تجربیات یادگیری غنی‌تر و دانش‌آموزان را در بهره‌گیری از تجربیات لازم برای دستیابی به هدف‌ها یاری می‌کند. پاسخ‌های شرکت‌کنندگان در تحقیق به طور مشخص بر نقص و کمبود در این زمینه دلالت دارد. در این ارتباط تعدادی از شرکت‌کنندگان چنین تجربیات خود را بیان می‌کنند:

شرکت کننده ۱: "ما اصلاً پکیج‌های علوم نداشتیم، کیت‌های مخصوص آموزشی به دستمون نرسیده بود."

شرکت کننده ۱۱: "مشکل کمبود مواد آزمایشگاهی و آموزشی داشتیم و برای تهیه آنها به مشکل بر می‌خوردیم."

مضمون اصلی ۴) جذابیت‌های تغییر: در پرتو روش‌های تدریس سنتی به کار گرفته شده، نگرش منفعل بودن، دریافت‌کننده بودن و صرفاً جذب کردن، در کودک شکل می‌گیرد. در سایه تجارب جدید یادگیری و فعال شدن شاگرد، تغییرات اساسی در عادت‌ها، گرایش‌ها، نگرش‌ها، تمایلات، شیوه برخورد و دانش فرد حاصل می‌شود. این مضمون خود دارای دو مضمون فرعی است:

۱-۴- روش تدریس جدید: وقتی موضوع درسی به صورت مسأله مطرح شود و شاگرد مانند یک محقق با آن برخورد کند و ضمن استفاده از راهنمایی‌های معلم، همکاری دیگر شاگردان را نیز جلب نماید، در این صورت افکار وی دستخوش تغییر می‌شود. دانش‌آموزان بر اساس احساس معلمان به چنین رویکردی روی خوش نشان داده‌اند. بیانات زیر از چنین برداشتی پشتیبانی می‌کنند:

شرکت کننده ۳: " ما بیشتر، اکثر کار رو به عهده خود دانش‌آموزان می‌گذاریم و معلم به عنوان یه هدایت گروه که فعالیت بچه‌ها رو جهت بده که بتونند خودشون در واقع برسند به اون چیزی که درس ازشون خواسته."

شرکت کننده ۵: " تو پایه ششم، بیشتر می‌خواد که بچه‌ها مهارتشون رو همونطور که در ریاضی داشتیم، دست ورزی و فعالیت و حل مساله بیشتر بشه."

شرکت کننده ۷: " درس‌هایی مثل ریاضی با فعالیت شروع می‌شد، من سوال رو می‌خواندم، یه توضیح کوچک می‌دادم، می‌گفتم اینجا باید اینجوری حل بشه دانش‌آموز باید فکر می‌کردند تا جواب رو پیدا کنند."

۲-۴- تجارب آموزشی جدید: درس‌هایی مثل تفکر و پژوهش و کار و فن آوری از جمله موضوعات جدیدی هستند که وارد برنامه درسی پایه ششم شده‌اند و علیرغم کمبودها و نارسایی‌هایی که در ارتباط با وسایل کمک آموزشی آنها از جمله فیلم‌های آموزشی و کتاب‌ها و در بعضی مدارس کمبود تجهیزات مثل کامپیوتر که یک بخش از درس کار و فن آوری بوده است، مورد استقبال دانش‌آموزان قرار گرفته است و جذابیت‌های خاص خود را دارا می‌باشد. در این مورد معلمان شرکت کننده تجربیات خود را در زیر توضیح می‌دهند:

شرکت کننده ۴: " درس تفکر و پژوهش یک درسی است که با بچه‌ها رابطه بیشتری داشته باشیم و صحبت کنیم و ارتباط گروهی را در بین دانش‌آموزان تقویت نماییم."

شرکت کننده ۵: " درس تفکر و پژوهش خوب بود، دانش‌آموزان هم علاقه داشتند، ولی خوب بعضی فیلم‌هاش نبود، داستان‌هاش خیلی خلاصه بود، اگر کتاب‌هاش در اختیار ما باشه خیلی بهتره تا این که بچه‌ها خلاصه داستان رو گوش کنند."

شرکت کننده ۱۰: " مثلاً درسی مثل تفکر و پژوهش خیلی خوبه که بچه رو وادار کنه به اینکه متفکر بار بیاد و یه کمی فکر کنه،"

در این پژوهش به شناسایی و تحلیل تجربه تدریس معلمان پایه ششم ابتدایی پرداخته شد. در این راستا، معانی ذهنی مشترک معلمان از تدریس در این پایه جدید تحلیل و استنتاج شد (جدول شماره ۱).

جدول شماره ۱: مقوله‌های اصلی و فرعی استخراج شده از متن مصاحبه‌ها

مقوله‌ها	مضمون‌ها	گفته‌ها
دانش نظری و عملی معلم	- برنامه درسی تدریس شده - معلم به عنوان برنامه ریز	۱- شرکت کننده ۴: "به هدف ارزشمندی که کتاب می‌خواست نه به هدفی که من می‌خواستم تدریس کنم رسیدم." ۲- شرکت کننده ۱۰: "عملاً باید این کتاب‌های درسی رو اشخاصی بنویسند که تجربه کلاس داری رو داشته باشند."
نگرانی‌های معلم	- ارتباط عمودی و افقی برنامه درسی - تناقض در برنامه جدید و قدیم	۱- شرکت کننده ۷: "اگر دانش‌آموزان از کلاس اول با این روش تدریس مورد نظر در پایه ششم شروع می‌کردند و پیش می‌آمدند در اضافه کردن این پایه به دوره ابتدایی، خانواده‌ها کمتر درگیر این که چرا پایه ششم اضافه شده و چرا مثلاً اینجوری است نمی‌شدند." ۲- شرکت کننده ۲: "هرچه تا پارسال به بچه‌ها می‌گفتم الان باید بگیرم بچه‌ها این شیوه که برای این سوال ریاضی داشتیم از ذهنتون پاک کنید."
نارسایی‌ها در اجرا	- آموزش‌های ناکافی - محتوای انبوه - عدم توازن در زمان و مقاصد - کیفیت و کمیت در منابع - وسایل آموزشی	۱- شرکت کننده ۶: "آموزش‌هایی که قبل از اجرای برنامه دیدیم اصلاً همسو نبود وقتی وارد تدریس شدیم ما خودمون کتاب رو بررسی می‌کردیم خودمون متوجه می‌شدیم که باید چطور تدریس کنیم." ۲- شرکت کننده ۹: "فوق العاده درس‌ها زیاده، حجم مطالب زیاده، کتاب اجتماعی درس میدی، فعالیت داره فعالیت رو میدی، کار برگه داره، تحقیق داره، خیلی کار زیاده که ما اصلاً خودمون یه موقع‌هایی نمی‌رسیم. برای بعضی درس‌ها زنگ هنر و ورزش رو می‌گرفتیم." ۳- شرکت کننده ۳: "بعضی از دروس از جمله ریاضی با توجه به محتوایی که داشت، خیلی تمرین‌های زیادی داره یعنی محتوای درس متناسب با زمان نبوده یعنی این خیلی مشکل ساز بوده برای همه معلم‌های پایه ششم." ۴- شرکت کننده ۵: "بعضی وقت‌ها یک موضوع نصف صفحه‌ای، دو روز کار می‌برد و طول می‌کشید تا بچه مفهومش را بفهمد چون خیلی سنگین بود." ۵- شرکت کننده ۱: "ما اصلاً پکیج‌های علوم نداشتیم، کیت‌های مخصوص آموزشی به دستمون نرسیده بود."
جذابیت‌های تغییر	- روش تدریس جدید - تجارب آموزشی جدید	۱- شرکت کننده ۵: "تو پایه ششم، بیشتر می‌خواد که بچه‌ها مهارت‌شونو همونطور که در ریاضی داشتیم، دست‌ورزی و فعالیت و حل مساله بیشتر بشه." ۲- شرکت کننده ۴: "درس تفکر و پژوهش یک درسی است که با بچه‌ها رابطه بیشتری داشته باشیم و صحبت کنیم و ارتباط گروهی را در بین دانش‌آموزان تقویت نماییم."

بحث و نتیجه گیری

برای موفقیت در تغییر لازم است نحوه‌ی حضور معلم در مراحل برنامه‌ریزی و اجرای برنامه‌های درسی به طور شفاف و واضح تعریف شود (مهدوی، ۱۳۸۹؛ سیبها و ایلکنور، ۲۰۱۰). مضامین جای گرفته در اولین مقوله نشان می‌دهد که معلمان در مواردی بر خلاف آنچه تا کنون از تدریس و یادگیری فهمیده‌اند عمل کنند. از سویی دیگر معلمان تمایل خود را به شرکت در برنامه‌ریزی درسی نشان داده‌اند. مضامین این مقوله از این حکایت می‌کند که آنچه هدف در برنامه درسی جدید است، مطابق با دانش، توانایی و باور قبلی معلمان از تدریس و برنامه درسی نیست؛ اما چگونه می‌توان با وجود چنین تناقضی برنامه‌ریزی را به معلم سپرد؟ سؤالی است که خود می‌تواند موضوع پژوهش یا پژوهش‌های دیگر باشد.

از دو مضمون در مقوله دوم یک پیام کلی دریافت می‌شود و آن اینکه تغییر بله؛ اما چرا در این پایه؟ و چرا به این شیوه؟ معلمان مورد پرسش، مخالفتی جدی با تغییر ابراز نکرده‌اند اما مدعی هستند که این تحول باید از پایه اول شروع می‌شود. این شکل از تحول به نظر آنها به این دلیل موجب نگرانی است که روش‌ها و حتی دانش آنها از تدریس را به هم ریخته است و آنها ناچار به تجدید نظر در تدریس خود شده‌اند. مشارکت کنندگان این گونه تغییری را در درجه اول به حال دانش‌آموزان مضر می‌دانند و این سؤال را می‌پرسند که آیا بهتر نبود این اصلاحات به تدریج اعمال می‌شد؟

نارسایی‌ها، در اجرای هر دگرگونی آموزشی امری محتمل است (فتحی و اجارگاہ، ۶، ۱۳۸)؛ اما در پدیده‌ی مورد تحقیق هسته‌ی اصلی مضامین در مقوله سوم را به خود اختصاص می‌دهد. در چشم اندازی گسترده‌تر دو مقوله قبلی نیز ممکن است با برداشتی دیگر، در همان امتداد قرار گیرند. مهمترین عامل در اعمال مؤثر هر تغییری در برنامه درسی، آموزش به موقع و مؤثر مجریان که از سابقه خدمت و سطح تحصیلات نیز تأثیر گذارتر است (دماوندی و الزامی، ۱۳۹۲). معلمان شرکت کننده در تحقیق نقضی واضح در آموزش، پیش و حین اجرای تدریس را گزارش کرده‌اند. این گزارش‌ها از نبودن آموزش خبر نمی‌دهند، بلکه به نظر می‌رسد عمده‌ترین نارسایی در نتیجه نامناسب بودن زمان آموزش و نا کارآمدی آموزش دهندگان است. شکایت از حجم زیاد محتوا شاید به این دلیل باشد که اهداف یادگیری در پایه ششم

تجارب معلمان از تدریس در پایه ششم ابتدایی ...

اغلب منطبق با دروس یا سرفصل‌های پایه اول راهنمایی سابق است (رجوع شود به کتاب‌های درسی اول راهنمایی قدیم و ششم جدید)؛ بنابراین، اظهارات معلمان درست به نظر می‌رسد وقتی بدانیم، برای دستیابی به اهداف در پایه اول راهنمایی دانش‌آموزان ۳۳ ساعت در هفته و با چند معلم در مدرسه حاضر بودند، اما در پایه ششم برای رسیدن به همین اهداف ۲۶ ساعت تدریس در هفته با یک معلم منظور شده است.

کیفیت پایین و تعداد نا کافی منابع و وسایل آموزشی است مضمون‌هایی هستند که نشان می‌دهد برخلاف انتظارات، برنامه درسی جدید به صورت بسته کامل تولید نشده است بلکه در همان روند قبلی به صورت کتاب و گاه‌ا راهنمای معلم عرضه شده است. این مشکلات می‌تواند ناشی از تعجیل در اجرای اصلاحات آموزشی باشد.

با وجود تمام نارسایی‌های تحولات نظام آموزشی، جذابیت‌هایی نیز برای معلمان داشته است. موضوعات درسی جدید شامل کار و فناوری و تفکر و پژوهش تجربه‌هایی بدیع برای معلمان ایجاد کرده است. معلمان احساس می‌کنند این موضوعات به تجارب دانش‌آموزان اضافه می‌کنند. علاوه‌براین، روش تدریس نیز بدین دلیل که می‌تواند موجب افزایش تأثیر معلمان بر کلاس و مفیدتر شدن برنامه درسی بشود جذاب جلوه می‌کند (واکر، ۲۰۰۳).

این پژوهش با تمام محدودیت‌ها؛ این که در تهران و یک منطقه برخوردار انجام شده، حکایت از این دارد که تغییر در نظام آموزشی و برنامه درسی با آمادگی مناسبی انجام نشده است. به صورت روشن‌تر می‌توان گفت که نه معلمان از آمادگی لازم برای اجرای تحولی با این وسعت به‌رمنند بوده‌اند و نه محیط و منابع یادگیری به درستی جواب‌گوی اهداف تحولی بوده‌اند. با این وصف از نگاه معلمان، دانش‌آموزان به موضوعاتی که با زندگی روزانه ارتباط دارد مانند کار و فناوری رغبت نشان داده‌اند.

منابع

ادیب حاج باقری، م.، پرویزی، س.، و صلصالی، م. (۱۳۸۶). روش‌های تحقیق کیفی. تهران: بشری. ابروانی، ش. (۱۳۹۳). مقدمه‌ای بر ماهیت نظام آموزش و پرورش ایران؛ از آغاز دوره مدرن سازی تا امروز. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت دانشگاه فردوسی مشهد، ۴(۱)، ۸۳-۱۱۰. بزرگی، ک. (۱۳۸۵). گزارش‌گذری براهداف یکصد سال اخیر آموزش و پرورش در ایران. تهران: دفتر مطالعات فرهنگی.



دماوندی، م. ا. و الزامی، ع. (۱۳۹۲). ابراهیم دماوندی، مجید. الزامی، عصمت. بررسی رابطه آموزش‌های ضمن خدمت، سابقه خدمت و تحصیلات با توانمندی شغلی معلمان زن. *فناوری آموزش*، ۷(۲)، ۲۳۸-۲۲۹.

شباک، م. (۱۳۹۱). بررسی عوامل موثر بر کیفیت آموزش‌های ضمن خدمت بلند مدت (ادامه تحصیل): مورد معلمان ابتدایی استان تهران. *دو فصل نامه مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی*، ۵(۲).

فتحی واجارگاه، ک. (۱۳۸۳). امکان سنجی مشارکت معلمان در فرایند برنامه‌ریزی درسی در نظام آموزش و پرورش ایران. *فصل نامه نوآوری‌های آموزشی*، ۳(۲).

فتحی واجارگاه، ک. (۱۳۸۶). اصول برنامه‌ریزی درسی. تهران سمت.
گروه مطالعاتی سمای تربیت. (۱۳۹۲، ۴). *علوم اجتماعی*. بازیابی در ۱۱، ۳۰، ۱۳۹۳، از پایگاه علوم اجتماعی اسلامی ایرانی: <http://ejtemaee.ir>

معافی، م.، غفاریان، س.، شگری روشنق، ر.، نقاشیان، ع.، دین دوست، ج.، علی عسگری، م.؛ و غیره. (۱۳۷۷). *مطالعه تطبیقی درس حرفه و فن با دروس مشابه در چند کشور*. مرکز منابع. تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی درسی.

مهرمحمدی، م. (۱۳۸۹). *برنامه درسی نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها*. تهران: سمت.
وزارت آموزش و پرورش. (۱۳۹۰). *سند تحول بنیادین*.

وزارت آموزش و پرورش. (۱۳۹۱). *سند برنامه درسی ملی*. تهران.

Jackson, p. W. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.

Koray, K. G. (2010). Relations Between Classroom Teachers Attitudes Toward Change, Perceptions of constructivist curriculum change and Implementation of constructivist teaching and learning activities in class at primary school level. *Approval of the graduate school of social sciences*.

Le, C., & Roger, V. B. (2009). Curriculum Innovation Behind Closed Classroom Doors: A Vietnamese case study. *university of Waikato*, 24 (2).

Lortie, D. C. (1975). *School teacher*. Chicago: University of Chicago Press.

Mata, L. (2012). Key Factors of Curriculum Innovation in Language Teacher Education. *world academy of science, engineering and technology*, 66.

Sabiha, O. C., & Ilknur, C. (2010). Teachers knowledge and practices of performance assessment procedia. *social and behavioral sciences*, 2, 2661-2666.

Strubert, H. J., & Carpenter, D. R. (1999). *Qualitative Research In Nursing; Advancing the Humanistic Imperative*. Philadelphia: Lippincott.

Walker, D. F. (2003). *Fundamentals of Curriculum: PASSION AND PROFESSIONALISM*. Mahwah, New Jersey London: Stanford University Lawrence Erlbaum Associates, Publisher