

شناسایی و ارزیابی موانع تحقق اهداف عملیاتی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش از دیدگاه مدیران و معلمان مدارس

استان فارس

حمید رحیمی^۱

سید احمد مدنی^۲

سمیه کوه پیمان رونیزی^۳

تاریخ پذیرش: ۹۷/۱۱/۱

تاریخ وصول: ۹۷/۶/۱

چکیده

در جهان دایماً دستخوش تغییر امروز، هر جامعه‌ای نیازمند اجرای اصلاحات در نظام آموزشی خویش است و طبعاً جوامعی که از شتاب و شدت دگرگونی‌های بیشتر در عرصه‌های گوناگون برخوردارند، به این مهم محتاج‌ترند و کشور و جامعه فعلی ما هم از این قاعده مستثنی نیست. در همین راستا، سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش ایران در سال ۱۳۹۰ تدوین و به کلیه سازمان‌های آموزش و پرورش کشور ابلاغ شد اما به اعتقاد بسیاری از کارشناسان، این سند هنوز عملیاتی نشده است. لذا هدف پژوهش حاضر شناسایی و ارزیابی موانع تحقق اهداف عملیاتی سند تحول می باشد. نوع تحقیق از نظر هدف کاربردی و از نظر اجرا توصیفی-پیمایشی می باشد. جامعه آماری شامل مدیران و معلمان استان فارس در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ می باشد که با استفاده از فرمول کوکران ۲۴۲ نفر به دست آمد. در بخش جمع‌آوری داده‌ها از روش میدانی و از پرسشنامه محقق ساخته در ۴۰ گویه با هفت مولفه (موانع فنی، ساختاری، فرهنگی، مدیریتی، مالی و تجهیزات، نیروی انسانی و آمادگی اجتماعی) در قالب طیف هفت درجه ای لیکرت استفاده شد. روایی محتوایی و سازه پرسشنامه تأیید شد. پایایی پرسشنامه موانع تحقق اهداف عملیاتی سند تحول از طریق ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۰ برآورد گردید. تحلیل داده‌ها در سطح توصیفی و استنباطی با استفاده از نرم‌افزار SPSS و لیزرل انجام شد. یافته‌ها نشان داد میانگین تمامی مولفه‌های موانع تحقق اهداف عملیاتی سند تحول از میانگین فرضی ۴ کمتر و به نوعی در وضعیت نامطلوب بودند. ضریب همبستگی پیرسون نشان داد بین همه ابعاد و مولفه‌ها رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. همچنین از بین موانع اجرایی اهداف عملیاتی سند تحول، موانع ساختاری و مدیریتی با ۰/۸۳ دارای بیشترین بار عاملی و مانع فرهنگی با ۰/۵۱ دارای کمترین بار عاملی و وزن بودند.

کلید واژه‌ها: تغییرسازمانی، نظام آموزش و پرورش، سند تحول، اهداف عملیاتی، موانع

۱. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه کاشان، کاشان، ایران dr.hamid.rahimi@kashanu.ac.ir

۲. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه کاشان، کاشان، ایران

۳. دانشجوی کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه کاشان، کاشان، ایران

مقدمه

یکی از مسائل مهمی که در جهان سرشار از تغییر قرن ۲۱، بسیار چالش برانگیز است و از اهمیت قابل ملاحظه‌ای برخوردار است، مسئله «تغییر» و «تحول» است. برای درک تحول سازمان، ابتدا باید «تغییر» درک شود و سپس ضرورت تغییر برنامه‌ریزی شده، روشن گردد (فرنچ و اچ. بل^۱، ۱۳۷۹). بر این اساس، صاحب‌نظران و اندیشمندان مختلف، دیدگاه‌های متفاوتی را مطرح ساخته‌اند. جایی که بهبودی برای آن تعریف می‌شود، تغییر اجتناب‌ناپذیر است. در نقش تسهیل‌کننده تغییر، مهم است که برخی از اصول اساسی در مورد چگونگی تغییرات را به یاد داشت که تغییر طول می‌کشد، تغییر یک فرآیند است، نه رویداد، در جریان تغییر، ذینفعان را مشارکت دهید و مداخله درست را در زمان مناسب انجام دهید (سلی^۲، ۲۰۱۶).

وقتی موضوع تغییر در نظام‌های مستقر و با تعهد به حفظ اصول و ساختار آنها عنایت می‌شود، دو منظر اساسی و البته متعارض برای ورود به موضوع قابل تصور است: اول شناسایی تغییرات لازم و تدوین برنامه تغییر بر اساس آنها و بعد اقدام به آماده‌سازی کارگزاران برای به کارگیری آن تغییرات، دوم زمینه‌سازی برای ادراک و احساس نیاز به تغییر و درخواست تغییر از سوی کارگزاران و مصرف‌کنندگان (موسی پور، ۱۳۹۱). رومانلی و تاشمن^۳ (۱۹۹۴) معتقدند تغییر در پنج حوزه فعالیت سازمان اتفاق می‌افتد: فرهنگ سازمانی، استراتژی، ساختار، توزیع قدرت و سیستم‌های نظارتی. اهمیت این پنج حوزه تا آنجایی است که بقا سازمان بدون آنها امکان پذیر نیست و تمام فعالیت‌های سازمان در درون این پنج حوزه اتفاق می‌افتند. فعالیت هر یک از این حوزه‌ها اگرچه ویژه و خاص است اما در عین حال به یکدیگر وابسته‌اند به طوری که فعالیت‌های متناقض و نامناسب در درون هر یک از این حوزه‌ها منجر به عملکرد پایین یا شکست می‌شود. رومانلی و تاشمن (۱۹۸۵) دو نیروی اساسی را که منجر به تغییر بنیادی می‌شود را شناسایی کردند: الف) عملکرد پایین که ناشی از فقدان هماهنگی و سازگاری در بین فعالیت‌های حوزه‌های مختلف است و در نظر نگرفتن جهت‌گیری راهبردی کلی و مناسب. ب) ایجاد جهت‌گیری راهبردی از طریق تغییرات عمده رقابتی، تکنولوژیکی و اجتماعی در محیط (بگلس دیک و اسلانگن^۴، ۲۰۰۱). اورت راجرز^۵ (۱۹۸۳) پس از مطالعات گسترده در زمینه نقش کارگزاران تغییر در سازمان‌ها، هشت عامل برای موفقیت آنان مشخص نموده است:

۱. میزان تلاش و کوششی که عامل تغییر برای هم‌فکری و همدلی با مشتری خود به عمل می‌آورد، مستقیماً در موفقیت او تأثیر دارد.

۲. عامل تغییر باید منافع مشتری را بر منافع خود یا شرکت متبوعش مقدم دارد و تمامی هم و غم خود را متوجه نیازهای او سازد.

۳. هر قدر برنامه نوآوری و تغییر با نیازهای مشتری انطباق بیشتری داشته باشد موفق‌تر خواهد بود.

۴. علاقه و صمیمیت عامل تغییر به مشتری، سهم بسزایی در موفقیت کار وی دارد.

¹. French & H.Bell

². Seeley

³. Romanelli & Tushman

⁴. Beugelsdijk & Slangen

⁵. Everret Rogers

۵. هرگاه عامل تغییر و مشتری، دیدگاه، زمینه فکری و سوابق نزدیک‌تری با هم داشته باشد، میزان موفقیت بیشتر خواهد بود.

۶. عامل تغییر باید از اعتبار و اهمیت بالایی نزد مشتری برخوردار باشد.

۷. هر اندازه توانایی عامل تغییر در درک و همراهی با اعتقادات و علایق مشتری بیشتر باشد کار وی سهل‌تر و روان‌تر صورت خواهد گرفت.

۸. عامل تغییر باید توانایی مشتری خود را درک و ارزیابی کند زیرا در ادامه فرایند تغییر موثر است.

نقش و اهمیت سازمان‌های آموزشی در رشد و توسعه همه‌جانبه، یکپارچه و متوازن کشورها، بخش‌های اقتصادی و مناطق مختلف در همه ابعاد از سوی اغلب صاحب نظران مورد بررسی و تأکید قرار گرفته است. آموزش و سازمان‌های آموزشی مانند هر سازمان دیگری برای انطباق با شرایط محیطی، بهره‌مندی از پیشرفت‌های فناوری و همچنین پاسخگویی به نیازهای متنوع و گسترده گروه‌های هدف، به الگو و ابزار کارآمد نیاز دارند. امروزه انتظارات جامعه، دولت‌ها و بخش‌های اقتصادی از سازمان‌های آموزشی و از جمله آموزش و پرورش، بسیار گسترش یافته و سازمان آموزش و پرورش را با چالش‌ها و فرصت‌های جدید و اساسی مواجه ساخته است. مهم‌ترین چالش آموزش و پرورش در هزاره سوم، سیاست تغییر و تبدیل است. سازمان‌های آموزشی همانند سایر سازمان‌ها، مصون از تغییر نیستند و هم از محیط بیرونی خود تأثیر پذیرند و هم بر محیط بیرونی خود اثرگذارند. تبدیل نظام آموزشی فعلی به آموزش و پرورش کارآمد و اثربخش، به همان اندازه که اهمیت دارد، عملی خطیر است. ترسیم ویژگی‌های چنین نظام آموزشی با رسم یک دیاگرام یا تدوین یک مقاله، میسر نیست، بلکه ضرورتاً نیاز به مطالعه و پژوهش دقیق در تحولات و تغییرات اجتماعی دامنه‌دار در یک جامعه دارد. پیش از بیان ویژگی‌های آموزش و پرورش کارآمد و اثربخش، باید بر لزوم همکاری همه‌جانبه ارگان‌ها و سازمان‌های کشور در حل مشکلات آموزش و پرورش تأکید شود.

در جهان دائماً دستخوش تغییر، امروز هر جامعه‌ای نیازمند اجرای اصلاحات در نظام آموزشی و پرورشی خویش است و طبعاً جوامعی که از شتاب و شدت دگرگونی‌های بیشتر در عرصه‌های گوناگون اجتماعی، فرهنگی و علمی برخوردارند، به این مهم محتاج‌ترند و کشور و جامعه فعلی ما هم از این قاعده مستثنی نیست. در همین راستا، سند تحول بنیادین در نظام آموزش و پرورش ایران در سال ۱۳۹۰ تدوین و به کلیه سازمان‌های آموزش و پرورش کشور ابلاغ شد (وزارت آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۹۰). تحول بنیادین در آموزش و پرورش، تحولی عمیق و ریشه‌ای است که به تحول در مفاهیم نظری، روندها و فرایندها، نقش‌ها و کارکردها و رویکردها منجر خواهد شد. در تحول بنیادین نوع نگاه به معلم، کتاب، مدرسه، کلاس درس و به ویژه دانش آموز دگرگون خواهد شد. اینک که «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش» به مثابه قانون اساسی برای تحولات همه‌جانبه و درازمدت به تصویب شورای عالی انقلاب فرهنگی و شورای عالی آموزش و پرورش رسیده و در دستور کار وزارت آموزش و پرورش قرار گرفته است، باید تمام زیر نظام‌ها و مؤلفه‌های خرد و کلان نظام تعلیم و تربیت مورد بازخوانی و بازتولید قرار گیرد (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۱).

به اعتقاد صاحب‌نظران و کارشناسان تعلیم و تربیت، تحول بنیادین در آموزش و پرورش موجود، به دلایل مختلف، به ضرورتی اجتناب‌ناپذیر تبدیل شده است. یکی از مهم‌ترین دلایل این مدعا، عدم ابتدای نظام فعلی آموزش و پرورش

بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی است. این نهاد با شکل و شمایل فعلی خود، به عنوان یک نهاد مدرن در عصر مدرنیته و مبتنی بر بنیان‌های نظری و فلسفی این دوره تاریخی، در سرزمین غرب متولد شده و با به همراه داشتن فرهنگ زادگاه خویش به سایر کشورها تسری یافت. پیامد این فرهنگ، دردها و رنج‌های جان کاه فردی و اجتماعی در ابعاد فرهنگی، اقتصادی، سیاسی و اجتماعی است که بشر امروز را به شدت رنجور، مضطرب و مأیوس کرده است. ایران عزیز ما هم به رغم تاریخ پر بار فرهنگی و تمدنی خویش، از این قاعده کلی مستثنی نبوده است (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰). همین امر باعث شده است که تغییر و تحول در نظام آموزشی، یکی از چالش‌های مهم چند دهه اخیر در کشور ما باشد. بنیان این چالش‌ها و دغدغه‌ها به این دلیل است که «نظام کنونی آموزش و پرورش ما توانایی لازم را برای تربیت نسل‌های گوناگون ما نشان نداده است. علت هم در درجه اول این است که این نظام و این تشکیلات، وارداتی است و برخاسته از نیازهای درونی ما نیست» (خامنه‌ای، ۱۳۹۰). این موضوع موجب شده که اقبال متخصصان و اندیشمندان ما به سمت تحول عمیق در این نظام باشد. به گونه‌ای که «این تحول باید بر اساس ایجاد یک الگوی مستقل ایرانی و برخاسته از معنویات و نیاز این کشور باشد، یعنی در واقع برخاسته از اسلام ناب، اسلام مورد اعتقاد ما باشد. ما بایستی یک چنین الگویی به وجود بیاوریم. تحول باید ناظر به این باشد» (همان).

در تهیه سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، تلاش گردیده تا با الهام از اسناد بالادستی و بهره‌گیری از ارزش‌های بنیادین آنها و توجه به چشم انداز و اهداف راهبردی نظام جمهوری اسلامی ایران، چشم انداز و اهداف تعلیم و تربیت در افق ۱۴۰۴ هجری شمسی تبیین شود.

این سند شامل هشت فصل به شرح زیر است:

فصل اول: کلیات که به تعریف اصطلاحات به کار رفته در سند پرداخته است.

فصل دوم: بیانیه ارزش‌ها و بایدها و نبایدهای اساسی در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی که همه سیاستگذاران و کارگزاران نظام، ملتزم و پای‌بند به آنها باشند.

فصل سوم: بیانیه مأموریت نهاد که زمینه دستیابی دانش آموزان در سنین لازم التعلیم طی دوازده پایه تحصیلی (چهار دوره سه ساله) به مراتبی از حیات طیبه در ابعاد فردی، خانوادگی، اجتماعی و جهانی را به صورت نظام‌مند، همگانی، عادلانه و الزامی در ساختاری کارآمد و اثربخش فراهم سازد.

فصل چهارم: چشم انداز که به توصیف مدارس در سال ۱۴۰۴ با پازده ویژگی می‌پردازد.

فصل پنجم: هشت هدف کلان در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی را بیان می‌کند.

فصل ششم: پانزده راهبرد کلان برای رسیدن به هشت هدف کلان برمی‌شمارد.

فصل هفتم: هدف‌های عملیاتی و راهکارها که برای دستیابی به هدف‌های کلان نوشته شده است و لازم است به هنگام عملیاتی کردن احکام سند در تدوین برنامه‌های میان‌مدت و کوتاه‌مدت، پیوستگی هدف‌های عملیاتی و کلان مورد توجه قرار گیرد.

فصل هشتم: چارچوب نهادی و نظام اجرایی تحول بنیادین آموزش و پرورش.

در سند ملی، صد و سی و یک راهکار و بیست و سه هدف کلان، ناظر بر شش زیر نظام است: رهبری و مدیریت، ارتقای منابع انسانی، برنامه درسی و آموزشی، فضا، تجهیزات و فناوری، منابع مالی و پژوهش و ارزشیابی. همه ما

علاقه‌مندیم که محتوای این اسناد بالادستی و به نحو مطلوب به اجرا درآید. یقیناً کارهای بزرگ تحولی آن هم طرح‌های علمی و فرهنگی در سطوح مختلف ملی، ضمن آنکه نیازمند همبستگی ملی است، با اشکالات و موانعی در اجرا مواجه می‌شود که باید مورد ملاحظه قرار گرفته و برای آن چاره‌اندیشی شود (اسدی، ۱۳۹۲).

در مجموع، سند تحول بنیادین ضمن تعیین اهداف کلان و راهبردهای کلان، در فصل هفتم، راهکارهای عمده‌ای برای رسیدن به اهداف کلان بیان کرده است (هاشمی، ۱۳۹۳). با توجه به گستردگی اهداف کلان، پژوهش حاضر به بررسی اهداف عملیاتی سند تحول بنیادین پرداخته است. لازم به ذکر است که در فصل هفتم سند تحول بنیادین، بیست و چهار هدف عملیاتی ذکر شده است که شامل پرورش تربیت‌یافتگان سازگار با نظام معیار اسلامی، تعمیق تربیت و آداب اسلامی، ترویج و تعمیق فرهنگ حیا، عفاف و حجاب، تقویت بنیان خانواده، تأمین و بسط عدالت آموزشی، تنوع‌بخشی به محیط‌های یادگیری، افزایش نقش مدرسه، افزایش مشارکت نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی در تعالی کشور، جلب مشارکت ارکان موثر در تربیت، ارتقای منزلت اجتماعی و جایگاه حرف‌های منابع انسانی، مهندسی مجدد سیاست‌ها و اصول حاکم بر برنامه درسی تربیت معلم، تأمین رفاه نیروی انسانی، افزایش نقش شوراهای آموزش و پرورش، ایجاد و متناسب سازی فضاهای تربیتی با ویژگی‌ها و نیازهای دانش آموزان، اصلاح محتوا و ارتقای جایگاه علوم انسانی، تنوع‌بخشی در ارائه خدمات آموزشی، استفاده هوشمندانه از فناوری‌های نوین، نوآوری در نظام تعلیم و تربیت رسمی، استقرار نظام ارزشیابی و تضمین کیفیت، تأمین و تنوع بخشی منابع مالی و مدیریت مصرف، بازنگری ساختارها و روش‌ها، ارتقاء و بهبود مستمر کیفیت نظام کارشناسی و مدیریت آموزشی، توسعه ظرفیت پژوهشی و نوآوری است.

تردیدی وجود ندارد که موفقیت و اثربخشی هر گونه تغییر در نظام آموزشی، نیازمند فراهم کردن بسترهای لازم جهت مقابله با مجموعه موانع و محدودیت‌هایی است که در این حوزه وجود داشته و بعضاً حتی مانع تحقق اهداف مورد نظر گردیده و باعث به هدر رفتن منابع سازمانی نهاد آموزش و پرورش می‌گردد. کارگزار تربیتی می‌تواند در برابر تغییراتی که بر اساس «برنامه‌های مدون و مصوب شده» از او خواسته می‌شود، مقاومت نشان دهد. این مقاومت شکل‌های بروز متعددی دارد. کارگزار تربیتی می‌تواند به گونه‌ای عمل کند که آنچه در برنامه آمده است را نادیده بگیرد، خنثی کند، معکوس جلوه دهد و یا جایگزین نماید. حتی می‌تواند به مقاوم (واکسینه) کردن روی آورد و «جبهه مقاومت» شکل دهد. در مقابل، وقتی که پذیرش تغییر از سوی کارگزاران تربیتی مطرح است، باز هم نمی‌توان شاهد اعمال یک دست آنان بود. بنابراین می‌توان به تبیینی از موضوع پذیرش تغییرات در نظام تربیتی با برنامه‌های جدید را در چند شکل طبقه‌بندی کرد: ۱- آگاهی یا باخبر شدن ۲- علاقه‌مندی و جستجو ۳- اعتماد و به‌کارگیری ۴- اعتلا بخشی ۵- دفاع همه‌جانبه (موسی‌پور، ۱۳۹۱).

موسی‌پور (۱۳۸۱) معتقد است برای اجرای برنامه باید به آمادگی اجتماعی، امکانات، نیروی انسانی و نظارت توجه داشت. به زعم وی در زمینه آمادگی اجتماعی، تغییر باورها و نگرش‌های مردم از طریق آگاهی دادن به آنها و مشارکت بخشیدن آنها انجام می‌شود و در بحث امکانات، تهیه، تولید، توزیع مناسب امکانات و تدارک به موقع آنها از اهمیت بالایی برخوردار است. نیروی انسانی مجری برنامه، از سویی باید دانش و مهارت کافی برای اجرای برنامه را داشته باشد و از سوی دیگر باید نگرش مثبتی نسبت به برنامه داشته باشد و در نهایت نظارت بر اجرا، با مراقبت توأم با

راهنمایی و هدایت معنا می یابد. مدیران آموزشی برای کاهش مقاومت در برابر تغییر می توانند شش الگوی خاص را مورد استفاده قرار دهند: مشارکت، ارتباط، حمایت، پاداش، برنامه ریزی و اعمال فشار (سیادت، ۱۳۸۷).

با توجه به مطالب مذکور، در این تحقیق تلاش گردیده است تا مجموعه موانع موجود بر سر راه اجرایی شدن اهداف عملیاتی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش مورد بررسی و پژوهش قرار گیرد. این موانع می تواند در حوزه ساختاری، فنی، مدیریتی، فرهنگی، نیروی انسانی، آمادگی اجتماعی، مالی و تجهیزات باشد.

پیشینه تحقیق

منطقی (۱۳۸۵) دریافت از نظر مدیران و مسئولان آموزش و پرورش، مشکلات برون سازمانی آموزش و پرورش ایران شامل فقدان فرهنگ خلاقیت در محیط اجتماعی، نبودن بسترهای لازم برای بروز خلاقیت در جامعه، بی توجهی جامعه به نوآوری های آموزشی، همکاری نداشتن سازمان و نهادها در امر گسترش نوآوری های آموزشی پیشنهادی معلمان است و همچنین از نظر آنها مشکلات درون سازمانی که به صورت موانع جدی فراروی معلمان و مسئولان اجرایی نوآور در آموزش و پرورش پدیدار می شوند شامل سازمان آموزش و پرورش، ادارات و مناطق آموزش و پرورش، کتاب های درسی، نبودن امکانات آزمایشگاهی در مدارس، مدیران مدارس، همکاران آموزشی، اولیاء دانش آموز و ... است. پژوهش حسینی (۱۳۸۵) نشان داد عمده ترین مشکلات اجرای نظام آموزش متوسطه ایران شامل مواردی همچون حجم زیاد کتب درسی و در نتیجه اولویت یافتن کسب نمره به جای یادگیری عمیق، فقدان ارتباط منطقی با آموزش عالی و ایجاد مشکلات روحی و روانی مختلف برای دانش آموزان می باشد. تحقیق دهقانی و همکاران (۱۳۸۸) در زمینه چالش های مدیریتی اجرای برنامه درسی دانشگاه ها در مقایسه با آموزش و پرورش نشانگر آن است که از نظر مدیران، دبیران و اساتید، انتصاب مدیران در سطوح مختلف دانشگاه ها و سازمان آموزش و پرورش براساس شایسته سالاری صورت نگرفته و کفایت و شایستگی های مدیران دانشگاه ها و سازمان آموزش و پرورش مورد قبول و پذیرش آنها نیست و از نظر دبیران و اساتید مسائل و مشکلات مربوط به جنبه های اشاعه برنامه درسی (که شامل شبکه انتقال و توزیع برنامه درسی، آموزش ضمن خدمت اساتید و معلمان، مسئولان امور اداری و امتحانات کشوری می باشند) دارای اولویت بالایی هستند. اخوان (۱۳۹۰) در پژوهشی چنین نتیجه گیری کرده است: آنچه که در سند تحول بنیادین بدان اشاره نشده است در مقایسه با مطالبی که به آنها اشاره شده است بسیار بیشتر است و در واقع بسیاری از مسائل و مشکلات وزارت آموزش و پرورش و در کل تعلیم و تربیت در این سند مورد توجه قرار نگرفته است که از جمله این مسائل و مشکلات می توان به بحث نوسازی مدارس فرسوده، نوسازی سیستم های گرمایشی مدارس و مجتمع های آموزشی، مسئله تأمین اعتبارات جاری و اعتبارات عمرانی وزارت آموزش و پرورش، بحث نحوه استخدام نیروهای جدید، جذب و نگهداری نیروی های خیره و نخبه در این وزارتخانه، موضوع مدارس غیر دولتی و غیر انتفاعی و نقش آنها در تنظیم سند تحول بنیادین اشاره نمود. نجفی و احمدی (۱۳۹۱) در پژوهشی به این نتیجه دست یافتند که آن گونه که شایسته و بایسته است به خانواده به مثابه یک نهاد بنیادین و مرکز تربیت نسل و انتقال ارزش های اخلاقی و تربیتی در بخش های نظری سند و اصل سند تحول بنیادین توجهی کافی نشده و راهکارهای اجرایی برای ایفای نقش و مشارکت در امور تحصیلی و تربیتی فرزندان ارئه نشده است. نوید ادهم (۱۳۹۱) نیز در پژوهشی به این نتیجه رسید که با بررسی الزامات مدیریتی تحول بنیادین، به دوازده مورد از عوامل مهم

و اثرگذار در مراحل مختلف آغاز، تثبیت و بازنگری مدیریت تحول میتوان اشاره کرد که التزام به آنها ادامه تحقق سند تحول بنیادین آموزش و پرورش را به همراه دارد. فهم دقیق و عمیق مفاهیم تحول آفرینی به ویژه مبانی نظری و مفاهیم فلسفی تحول بنیادین به همراه تلاش برای گسترش و نهادینه سازی فرهنگ تحول خواهی و تحول آفرینی در درون نام آموزش و پرورش و همسو نمودن عوامل محیطی و نیز برنامه ریزی و طراحی مدل اجرایی کارآمد و ایجاد ساز و کارهای نظارتی هوشمند از جمله این الزامات می باشد. حاجی بابایی (۱۳۹۱) در مقاله ای به این نتیجه رسید که با مدارس سنتی نمی توان دانش آموختگانی را برای زندگی فردا آماده نمود و برای رسیدن به اینکه دانش آموختگانی دانا و توانا و متعهد در عرصه های داخلی و بین المللی داشته باشیم نه تنها نیازمند تحول در تمامی عرصه های تعلیم و تربیت هستیم، بلکه مفهوم مدرسه نیز نیازمند بازتعریف و تحول اساسی است. پژوهش کرمی و فتاحی (۱۳۹۱) نیز با تأیید برخی مشکلات موجود در اجرای برنامه درسی رشته مدیریت و برنامه ریزی آموزشی، ضرورت ایجاد تغییرات در چهار عنصر اصلی این برنامه یعنی هدف، محتوا، فرصت های یاددهی-یادگیری و شیوه های ارزشیابی را مستند ساخته است. مذنبی (۱۳۹۲) معتقد است سند ملی آموزش و پرورش با چالش هایی درونی و بیرونی همچون عدم رعایت کامل اسلوب سند نویسی و فرآیند تدوین اسناد جامع و راهبردی، ضعف در تحلیل محیطی و تبیین وضع موجود و ترسیم وضع مطلوب، عدم توجه کامل به تفاوت های فرهنگی، ضعف در نگاه عدم تصدی گری و تمرکززدایی در نظام تعلیم و تربیت، ضعف در توجه به آموزش های فنی و حرفه ای، ضعف در توجه کامل به مقوله جهانی شدن و تأثیر دو سویه آن بر نظام تعلیم و تربیت کشور، ضعف شورای عالی آموزش و پرورش در برنامه ریزی و نظارت راهبردی، چالش مشارکت، چالش تأثیر تحولات سیاسی و دولتی بر تحول بنیادین آموزش و پرورش، چالش تأثیر عوامل اجتماعی و فرهنگی بر مسیر تحول بنیادین آموزش و پرورش و چالش تأثیر تحولات اقتصادی بر تحول آموزش و پرورش مواجه خواهد بود. رعیت (۱۳۹۲) در پژوهش خود چنین نتیجه گیری می کند که انگیزه معلمان، تخصص معلمان، تجهیزات آموزشی و منابع مالی، از نظر مدیران مدارس ابتدایی استان قزوین به عنوان یک چالش جدی برای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش محسوب می گردد. همچنین مدیران مدارس معتقدند که برنامه های اجرایی مدارس با اهداف سند تحول بنیادین مطابقت ندارد. مرادی (۱۳۹۲) اشاره می کند که سند تحول بنیادین، به صراحت به برنامه محوری به جای کتاب محوری تأکید دارد. در تدوین سند از اهداف آرمانی، کلمات مبهم و کلی استفاده شده، عدم توجه منطقی برای وجود برخی راهکارها و راهبردها، سیطره نگاه مدیریتی و اقتصادی و فراغت از نگاه تربیتی، روش ایجاد تحول بنیادین، رویکردهای متمرکز و عدم ایجاد زیرساخت های فیزیکی و تأمین نیروی انسانی مناسب، از ایرادات اساسی وارد بر سند تحول بنیادین است. همچنین سند تحول بنیادین هیچ گونه اولویت بندی را در هیچ یک از حوزه ها، اعم از هدف های کلان، راهبردهای کلان، حتی هدف های عملیاتی و راهکارها، ارائه نداده است، هیچ گونه تقدم و تأخر ذاتی یا زمانی را نیز برای پرداختن به مفاد اجرایی سند معین نکرده است، در حالی که اغلب تحلیل ها در زمینه اجرای سند تحول بنیادین، اشاره ای به پرهیز از شتابزدگی دارند، اما واقعیت آن است که وزارت آموزش و پرورش در تحقق سند تحول تا این تاریخ، عقب مانده است، در حالی که فقط یک زیرنظام از شش زیرنظام مورد مطالبه سند، به تصویب شورای عالی رسیده است و سرنوشت زیرنظام رتبه بندی معلمان نیز در هاله ای از ابهام است. پژوهش غلامعلی تبار فیروزجایی (۱۳۹۴) بیانگر این است که بررسی سیاست های اجرایی سند تحول

آموزش و پرورش نشان می‌دهد که این سیاست‌ها با توجه به همه عوامل و عناصر در نظر گرفته شده است. اما هنوز این سیاست‌ها بر روی کاغذ در قالب سند نوشته شده و نتوانسته به منصفه اجرا رسانده شود. مهمترین موانع در اجرای این سیاست‌ها شامل موانع بیرونی اعم از عدم وجود زیرساخت‌های لازم در جامعه و موانع درونی در درون زیرنظام-های ششگانه می‌باشد. بنابراین راه اجرای این سیاست‌ها از یک سو تقویت زیرساخت‌های لازم در بخش‌های مختلف و از سوی دیگر آشناسازی زیرنظام‌ها با وظایف جدید برای بهبود عملکردشان و حرکت آنها در راستای سیاست‌های سند تحول بنیادین است. محمد شریفی (۱۳۹۴) در مطالعه خود دریافت معلمان و مدیران از سند تحول بنیادین شناخت چندانی ندارند و همچنین اشاره می‌کند که از لحاظ اهمیت موانع بر سر راه این برنامه میتوان به وضعیت اقتصادی کشور و میزان دخالت مدیران اجرایی در برنامه‌های تحولی اشاره کرد. به زعم حسینی (۱۳۹۴)، در مطالعه خود دریافت که مشارکت خانواده‌ها در نظام تربیت رسمی و عمومی، آنگونه که باید جلب نشده است و هنوز در بعد سیاست‌گذاری ها و تصمیم‌گیری‌ها، جایی برای مشارکت خانواده‌ها در سند تحول منظور نشده است. بذرافشان مقدم و همکاران (۱۳۹۴) در مطالعه خود با عنوان «جایگاه نظارت و راهنمایی تعلیماتی در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش» به این نتیجه دست یافته است که در برخی از مولفه‌ها مانند هدف، روش، معلم به عنوان یک عنصر مهم، محتوا و دانش‌آموز در مبانی نظری و گزاره‌های سند اشاره‌های مستقیم یا غیرمستقیم شده است، اما مواردی مانند فرایند نظارت، ویژگی‌های لازم ناظران، جو و فرهنگ مدرسه و محیط آموزشی، اصول و مبانی نظارت و نقش‌ها و وظایف ناظران مورد توجه قرار نگرفته‌اند. علاوه بر این، ملاحظه شد که در سند تحول آموزش و پرورش اغلب از نظارت به معنی ارزیابی تعبیر می‌شود. امراللهی (۱۳۹۵) در پژوهش خود بیان می‌کند سند تحول بنیادین آموزش و پرورش از دیدگاه مدیران مدارس منطقه دو آموزش و پرورش شهر تهران، دارای موانع مدیریتی-ساختاری، حمایتی-مشارکتی و نهایتاً فرهنگی-انسانی می‌باشد. عزیزی (۱۳۹۵) موانع اجرایی شدن سند تحول را چند عامل از جمله، موانع نگرشی، تغییر روش، نیروی انسانی (انگیزش، تخصص و مهارت)، منابع مالی و تجهیزات ارزیابی می‌کند. رحیمی (۱۳۹۵) در پژوهش خود بیان می‌کند که نگرش والدین نسبت به سند تحول بنیادین به صورت تخصصی در محیط مدرسه و دانشگاه و یا به صورت عمومی از طریق اینترنت، تلویزیون و... بوده است. والدین به صورت کلی، تربیت دانش‌آموزان را همانند نمی‌دانند و این تناقض بیشتر در ارتباط با محیط خانه و مدرسه حس می‌گردد که می‌توان به عدم آموزش کامل والدین در راستای سند و سعی بر همانندسازی همه‌جانبه و اهداف والدین و نهادهای آموزشی اشاره نمود. حجازی (۱۳۹۷) در پژوهش خود دریافت عواملی که مانع اجرای موفق برنامه جدید کارورزی دانشگاه فرهنگیان در تربیت معلم فکور هستند، در پنج مقوله اصلی موانع مدیریتی و ساختاری، موانع مالی، موانع مرتبط با برنامه و رویکردهای نظری درس کارورزی، موانع مربوط به فرایند نظارت و ارزشیابی برنامه و موانع انسانی و ارتباطی هستند. میلز^۱ (۱۹۶۹) در مقاله‌ای خاطر نشان می‌سازد که صرف وجود نوآوری به خودی خود همه کار محسوب نمی‌شود بلکه ضرورت دارد به منظور جا انداختن آن در سازمان آموزشی، زمینه‌سازی‌های لازم برای عادی سازی تغییرات ساختاری در سازمان انجام پذیرد. نایک^۲ (۱۹۷۴) در گزارشی خاطر نشان می‌سازد که مواجه شدن با

1. Miles

2. Naik

سنت‌ها مشکل بزرگی در راه نوآوری‌های آموزشی به شمار می‌آید و نباید سلطه سنت‌ها را در جریان گسترش نوآوری‌های آموزشی در سطح مدارس نادیده گرفت. بنی و نیوزتد^۱ (۱۹۹۹) در پژوهشی دریافتند ماهیت اسناد برنامه درسی رسمی، دانش محتوای آموزشی، ماهیت موضوع، تفاوت بین باورهای معلمان و ایدئولوژی اساسی برنامه پیشنهادی، یادگیرنده و انتظارات والدین، ترتیبات سازمانی و محدودیت‌های زمانی به موانع بر سر راه اجرای برنامه درسی می‌باشند. پژوهش المور^۲ (۲۰۰۴) موید آن است که در فرآیندهای عملی تغییر برنامه درسی، مشکل اصلی آن است که معلمان به عنوان مجریان تغییر، اصولاً از فرصت‌های لازم برای درگیر شدن و مشارکت کردن در یادگیری مداوم در مدرسه‌ای که در آن به کار تدریس مشغول هستند برخوردار نباشند. به علاوه این معلمان از این امکان برخوردار نیستند که فعالیت‌های جدید تدریس‌شان توسط همکاران خود مورد مشاهده و نقادی قرار بگیرد. همین نواقص اجرایی است که از نظر این پژوهشگر باعث می‌شود که طرح‌های تغییر برنامه درسی در عمل چندان با موفقیت همراه نباشند. ون دی گریفث^۳ (۲۰۰۷) با بررسی پژوهش‌های مختلف نشان می‌دهد که اجرای اثربخش برنامه‌های درسی در حوزه تدریس معلمان تحت تأثیر عواملی همچون مدیریت کارآمد کلاس درس، ایجاد جو یادگیری مطمئن و برانگیزاننده، متناسب‌سازی تدریس با فراگیران، وضوح و روشنی اهداف در تدریس و کاربرد راهبردهای متنوع یاددهی و یادگیری می‌باشد. سلطانا^۴ (۲۰۰۹) نیز از مقاومت افراد در برابر نوآوری‌ها و ابتکارهای آموزشی خبر می‌دهد. در گزارش نتایج ارزیابی و بررسی قانون ۱۹۹۴ آمریکا مبنی بر بازسازی و احیای آموزش و پرورش، که در سال ۱۹۹۶ منتشر شد، آمده است اطلاعات گردآوری شده حکایت از آن دارند که جامعه آمریکا برای پذیرش تحول در نظام آموزشی از آمادگی نسبی برخوردار است. به عبارتی دیگر، بر خلاف پژوهش‌های اولیه که نزدیک به دو دهه قبل، از استقبال فراگیر افراد دست‌اندرکار و عادی نسبت به نوآوری‌های آموزشی خبر می‌داد، با گسترش و فراگیر شدن نوآوری‌های آموزشی، در عمل میزان استقبال از آنها کمتر از زمانی است که نوآوری‌های آموزشی بیشتر در سطح شعار و نه عمل، مطرح بودند. باناجی^۵ و همکاران (۲۰۱۳) در پژوهشی دریافت موانعی که برای نوآوری معلم موفق و روش‌های یادگیری در کلاس خلاق که توسط متخصصان ما شناسایی شده‌اند به دسته‌های مختلفی تقسیم می‌شوند که در آنها کسانی باید و می‌تواند آنها را مورد توجه قرار دهد. موانع درازمدت ناشی از ساختارهای سیاسی و اقتصادی (فقدان سرمایه)، حقوق ضعیف برای معلمان، روش‌های متداول انتقال یادگیری، استفاده مشابه از فن‌آوری‌های دیجیتال و به نوعی ساده فکر کردن در مورد برچیدن و فراتر رفتن از آنهاست که در ذهن فلسفی یا ایدئولوژیک قرار دارند.

روش پژوهش

با توجه به این که تحقیق به شناسایی موانع اجرایی تحقق اهداف عملیاتی سند تحول آموزش و پرورش می‌پردازد روش تحقیق از نظر هدف، کاربردی و از نظر اجرا توصیفی پیمایشی بود. جامعه آماری این پژوهش شامل مدیران و معلمان استان فارس در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ بود که به دلیل وسعت استان فارس، شهرهای شیراز و فسا به عنوان

¹. Bennie & Newstead

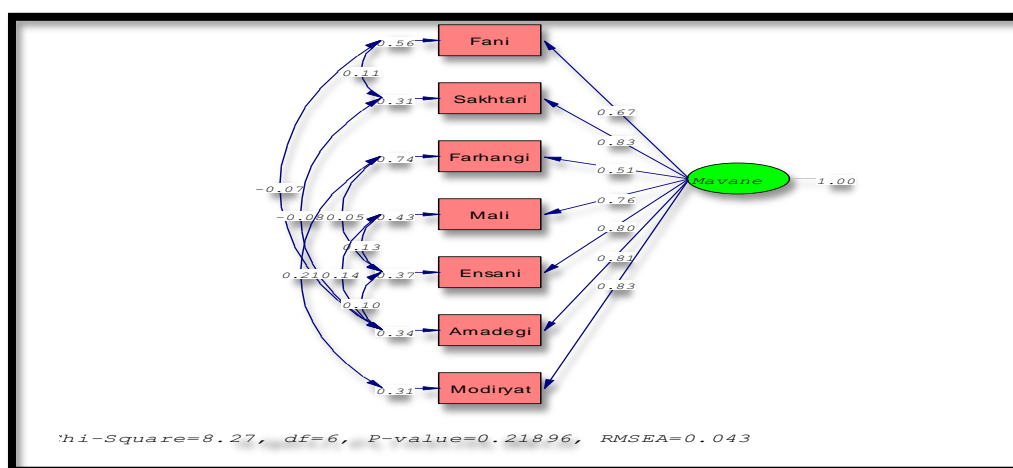
². Elmore

³. Van de Grifith

⁴ Sultana

⁵. Banaji

شهرهای منتخب، انتخاب شدند. تعداد مدیران و معلمان شهر شیراز ۱۴۶۳۳ نفر و همچنین تعداد ایشان در شهرستان فسا ۱۹۷۰ نفر می باشد که از میان آنها تعدادی به عنوان نمونه انتخاب گردید. جهت تعیین واریانس جامعه آماری ابتدا یک مطالعه مقدماتی بر روی تعدادی از مدیران و معلمان استان فارس (حدود ۳۰ نفر) انجام شد، پس از برآورد واریانس و برآورد جامعه، حجم نمونه با استفاده از فرمول کوکران ۲۴۲ نفر به دست آمد. در تحقیق حاضر چون اولاً جامعه آماری گسترده بود و ثانیاً نامتجانس بود از نمونه گیری خوشه ای طبقه ای متناسب با حجم نمونه استفاده شد. جهت گردآوری اطلاعات از پرسشنامه محقق ساخته در قالب ۴۰ بسته پاسخ با هفت مولفه (موانع فنی، ساختاری، فرهنگی، مدیریتی، مالی و تجهیزات، نیروی انسانی و آمادگی اجتماعی) در قالب طیف هفت درجه ای لیکرت استفاده شد. با توجه به اینکه مقیاس پرسشنامه هفت درجه ای است لذا میانگین فرضی (۴) در نظر گرفته شد به نوعی که میانگین بدست آمده بیشتر از (۴) معرف وضعیت نامطلوب و کمتر از (۴) معرف وضعیت مطلوب است. روایی محتوایی پرسشنامه توسط ده نفر از کارشناسان حوزه آموزش و پرورش و متخصصان علوم تربیتی تأیید شد. جهت تعیین روایی سازه از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد.



شکل (۱) تحلیل عاملی تأییدی

نتایج نشانگر برازش مناسب الگو می باشد. شاخص خطای تقریب (RMSEA) هر چه به صفر نزدیک تر باشد برازندگی الگو بیشتر است و در این جا (RMSEA = ۰/۰۴۳) که به صفر نزدیک است برازندگی الگو را تأیید می کند. از طریق تحلیل عاملی مشخص گردید که در موانع اجرایی سند تحول، موانع ساختاری و مدیریتی با ۰/۸۳ دارای بیشترین بار عاملی و مانع فرهنگی با ۰/۵۱ دارای کمترین بار عاملی و وزن بودند. پایایی پرسشنامه از طریق ضریب آلفای کرونباخ حدود ۰/۹۰ برآورد گردید که در سطح آلفای ۰/۰۵ معنادار بوده و حاکی از پایایی بالای ابزار اندازه گیری بود. تحلیل داده ها در دو سطح آمار توصیفی (فراوانی، درصد، میانگین و انحراف معیار) و استنباطی (آزمون تی تک نمونه ای، ضریب همبستگی پیرسون و مدل معادلات ساختاری) با استفاده از نرم افزار SPSS و لیزرل انجام شد.

یافته ها

۱. نقش موانع تحقق اهداف عملیاتی سند تحول آموزش و پرورش در بعد فنی بالاتر از حد متوسط است.

جدول (۱): آزمون تی تک‌نمونه‌ای جهت مقایسه میانگین متغیر موانع فنی بر اساس میانگین فرضی ۴

متغیر	تعداد	میانگین	df	t	معناداری
فنی	۲۴۵	۵/۷۲±۱/۱۰	۲۴۴	۲۴/۴۴	۰/۰۰۰

جدول (۱) نشان داد میانگین متغیر موانع فنی از میانگین فرضی ۴ بیشتر و به نوعی در سطح نامطلوب بود. آزمون تی نشان داد این تفاوت در سطح خطای ۰/۰۵ معنادار است و فرض ادعای پژوهشگر تایید شد.

۲. نقش موانع تحقق اهداف عملیاتی سند تحول آموزش و پرورش در بعد ساختاری بالاتر از حد متوسط است.

جدول (۲): آزمون تی تک‌نمونه‌ای جهت مقایسه میانگین متغیر موانع ساختاری بر اساس میانگین فرضی ۴

متغیر	تعداد	میانگین	df	t	معناداری
ساختاری	۲۴۵	۵/۷۰±۱/۱۴	۲۴۴	۲۳/۳۸	۰/۰۰۰

جدول (۲) نشان داد میانگین متغیر موانع ساختاری از میانگین فرضی ۴ بیشتر و به نوعی در سطح نامطلوب بود. آزمون تی نشان داد این تفاوت در سطح خطای ۰/۰۵ معنادار است و فرض ادعای پژوهشگر تایید شد.

۳. نقش موانع تحقق اهداف عملیاتی سند تحول آموزش و پرورش در بعد فرهنگی بالاتر از حد متوسط است.

جدول (۳): آزمون تی تک‌نمونه‌ای جهت مقایسه میانگین متغیر موانع فرهنگی بر اساس میانگین فرضی ۴

متغیر	تعداد	میانگین	df	t	معناداری
فرهنگی	۲۴۵	۴/۸۷±۱/۲	۲۴۴	۱۱/۴۰	۰/۰۰۰

جدول (۳) نشان داد میانگین متغیر موانع فرهنگی از میانگین فرضی ۴ بیشتر و به نوعی در سطح نامطلوب بود. آزمون تی نشان داد این تفاوت در سطح خطای ۰/۰۵ معنادار است و فرض ادعای پژوهشگر تایید شد.

۴. نقش موانع تحقق اهداف عملیاتی سند تحول آموزش و پرورش در بعد مدیریتی بالاتر از حد متوسط است.

جدول (۴): آزمون تی تک‌نمونه‌ای جهت مقایسه میانگین متغیر موانع مدیریتی بر اساس میانگین فرضی ۴

متغیر	تعداد	میانگین	df	t	معناداری
مدیریتی	۲۴۵	۵/۴۹±۱/۱۲	۲۴۴	۲۰/۸۸	۰/۰۰۰

جدول (۴) نشان داد میانگین متغیر موانع مدیریتی از میانگین فرضی ۴ بیشتر و به نوعی در سطح نامطلوب بود. آزمون تی نشان داد این تفاوت در سطح خطای ۰/۰۵ معنادار است و فرض ادعای پژوهشگر تایید شد.

۵. نقش موانع تحقق اهداف عملیاتی سند تحول آموزش و پرورش در بعد مالی و تجهیزات بالاتر از حد متوسط است.

جدول (۵): آزمون تی تک‌نمونه‌ای جهت مقایسه میانگین متغیر موانع مالی بر اساس میانگین فرضی ۴

متغیر	تعداد	میانگین	df	t	معناداری
مالی	۲۴۵	۵/۸۱±۱/۱	۲۴۴	۲۶/۰۲	۰/۰۰۰

جدول (۵) نشان داد میانگین متغیر موانع مالی و تجهیزات از میانگین فرضی ۴ بیشتر و به نوعی در سطح نامطلوب بود. آزمون تی نشان داد این تفاوت در سطح خطای ۰/۰۵ معنادار است و فرض ادعای پژوهشگر تایید شد.

۶. نقش موانع تحقق اهداف عملیاتی سند تحول آموزش و پرورش در بعد نیروی انسانی بالاتر از حد متوسط است.

جدول (۶): آزمون تی تک‌نمونه‌ای جهت مقایسه میانگین متغیر موانع نیروی انسانی بر اساس میانگین فرضی ۴

متغیر	تعداد	میانگین	df	t	معناداری
نیروی انسانی	۲۴۵	۶/۱±۰/۹۵	۲۴۴	۳۴/۳۴	۰/۰۰۰

جدول (۶) نشان داد میانگین متغیر موانع نیروی انسانی از میانگین فرضی ۴ بیشتر و به نوعی در سطح نامطلوب بود. آزمون تی نشان داد این تفاوت در سطح خطای ۰/۰۵ معنادار است و فرض ادعای پژوهشگر تایید شد.

۷. نقش موانع تحقق اهداف عملیاتی سند تحول آموزش و پرورش در بعد آمادگی اجتماعی بالاتر از حد متوسط است.

جدول (۷): آزمون تی تک‌نمونه‌ای جهت مقایسه میانگین متغیر موانع آمادگی اجتماعی بر اساس میانگین فرضی ۴

متغیر	تعداد	میانگین	df	t	معناداری
آمادگی اجتماعی	۲۴۵	۵/۹۸±۱/۰۳	۲۴۴	۳۰/۰۸	۰/۰۰۰

جدول (۷) نشان داد میانگین متغیر موانع آمادگی اجتماعی از میانگین فرضی ۴ بیشتر و به نوعی در سطح نامطلوب بود. آزمون تی نشان داد این تفاوت در سطح خطای ۰/۰۵ معنادار است و فرض ادعای پژوهشگر تایید شد.

۸. بین هر کدام از موانع تحقق اهداف عملیاتی سند تحول رابطه وجود دارد.

شاخص	ابعاد	فنی	ساختاری	فرهنگی	مالی	انسانی	مدیریتی	آمادگی
رابطه	فنی	۱						
معناداری		۰/۰۰۰						
رابطه	ساختاری	۰/۶۷	۱					
معناداری		۰/۰۰۰	۰/۰۰۰					
رابطه	فرهنگی	۰/۳۶	۰/۵۱	۱				
معناداری		۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰				
رابطه	مالی	۰/۵۲	۰/۶۲	۰/۳۶	۱			
معناداری		۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰			
رابطه	انسانی	۰/۵۵	۰/۶۸	۰/۳۳	۰/۷۵	۱		
معناداری		۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰		
رابطه	مدیریتی	۰/۵۷	۰/۷۰	۰/۶۴	۰/۶۵	۰/۶۷	۱	
معناداری		۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	
رابطه	آمادگی	۰/۵۲	۰/۵۹	۰/۳۵	۰/۷۴	۰/۷۴	۰/۶۸	۱
معناداری		۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰

جدول (۸) نشان داد بین همه ابعاد و مولفه‌های موانع اجرایی تحقق سند، رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. به عبارتی افزایش هر کدام از این موانع باعث افزایش موانع دیگر می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌ها نشان داد میانگین متغیر موانع فنی از میانگین فرضی، بیشتر و به نوعی در سطح نامطلوب بود. این بدین معناست که از نظر معلمان و مدیران استان فارس در جهت تحقق اهداف عملیاتی سند تحول، برنامه درسی ملی به درستی تدوین و طراحی نشده است، برنامه آموزشی متناسب با نیازها و نقش دانش‌آموزان دختر و پسر در آن و برنامه جامع کارآفرینی و مهارت‌آموزی به خوبی و به شکل مناسبی تنظیم و تدوین نشده است. همچنین دانش‌آموزان به سوی رشته‌ها و مهارت‌های مورد نیاز حال و آینده کشور هدایت نمی‌شوند. از سوی دیگر از نظر ایشان، اهداف سند تحول برای همه قابل اندازه‌گیری و قابل فهم نبوده و در کنار تغییر ساختار، به تحول محتوا و فرآیندهای آموزشی توجهی نشده است. نتایج پژوهش حاضر با نتایج پژوهش حسینی (۱۳۸۵) که نشان داد عمده‌ترین مشکلات اجرایی نظام آموزش متوسطه ایران شامل مواردی همچون حجم زیاد کتب درسی و در نتیجه اولویت یافتن کسب نمره به جای یادگیری عمیق است و پژوهش منطقی (۱۳۸۵) که دریافت از نظر مدیران و مسئولان آموزش و پرورش، مشکلات برون سازمانی آموزش و پرورش ایران شامل فقدان فرهنگ خلاقیت در محیط اجتماعی، نبودن بسترهای لازم برای بروز خلاقیت در جامعه و بی‌توجهی جامعه به نوآوری‌های آموزشی است همسویی و مطابقت دارد.

نتایج نشان داد میانگین متغیر موانع ساختاری از میانگین فرضی، بیشتر و به نوعی در وضعیت نامطلوب بود. این نشانگر آن است که در اجرای سند تحول، از نظر معلمان و مدیران استان فارس، آموزش مناسب معلمان در زمینه آشنایی با سند تحول و اجرای آن، انجام نشده است، بین مدرسه و خانواده، مشارکت سازنده و اثربخش وجود ندارد، نظام ارزیابی صلاحیت معلمان متناسب با مبانی و اهداف سند تحول نیست. همچنین از نظر ایشان نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی به صورت قانونی و با ساختار مناسبی ارزیابی نمی‌شود، در آموزش و پرورش از پژوهشگران فعال و مجرب حمایت نمی‌شود و بین مدارس و موسسات آموزش و پرورش، رقابت سالمی وجود ندارد.

نتایج نشان داد میانگین متغیر موانع فرهنگی از میانگین فرضی، بیشتر و به نوعی در وضعیت نامطلوب بود. این موضوع بیانگر این است که در اجرای سند تحول بنیادین، از نظر معلمان و مدیران استان فارس، خدمات مشاوره‌ای - تربیتی در مدارس به شکل قابل قبولی ارائه نمی‌شود، برنامه درسی و آموزشی مدارس متناسب با فرهنگ اسلامی ایرانی نیست و مدرسه با مراکز فرهنگی و علمی شهر، همکاری لازم را ندارد و همچنین بین مدیران و معلمان، فرهنگ تفکر و پژوهش وجود ندارد. نتایج پژوهش حاضر با نتایج پژوهش مذنبی (۱۳۹۲) که معتقد است سند ملی آموزش و پرورش با چالش‌هایی درونی و بیرونی همچون عدم توجه کامل به تفاوت‌های فرهنگی، ضعف در توجه کامل به مقوله جهانی شدن و تأثیر دو سویه آن بر نظام تعلیم و تربیت کشور و چالش تأثیر عوامل اجتماعی و فرهنگی بر مسیر تحول بنیادین آموزش و پرورش مواجه است و پژوهش عزیزی (۱۳۹۵) که از جمله موانع اجرایی شدن سند تحول را موانع نگرشی ارزیابی کرد همسویی و مطابقت دارد.

نتایج نشان داد میانگین متغیر موانع مدیریتی از میانگین فرضی، بیشتر و به نوعی در وضعیت نامطلوب بود. این وضعیت حاکی از آن است که در اجرای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، از نظر معلمان و مدیران استان فارس،

مدیریت و رهبری توانمند و آگاه در پیشبرد تحول آموزش و پرورش و نگاه راهبردی و آینده‌نگر در اجرای سند تحول وجود ندارد. همچنین با تغییر مدیران روند اجرای سند تغییر می‌کند یا پایان می‌یابد، مدیران از نظر علمی، تخصصی و مهارتی، آمادگی لازم را ندارند و مدیران لایه‌های مختلف از رفتار مورد انتظار تحول، اطلاعی ندارند و نیز نشانگر این بود که مدیریت متمرکز یکی از موانع جدی تحول بنیادین است و در کنار آن، برای اجرای سند، ضمانت اجرایی مناسب، پیش‌بینی نشده و مأموریت‌های سازمانی مدیران در زمینه تحول آموزش و پرورش به طور دقیق مشخص نشده است. در این راستا پژوهش‌های دهقانی و همکاران (۱۳۸۸) که دریافت انتصاب مدیران در سطوح مختلف دانشگاه‌ها و سازمان آموزش و پرورش براساس شایسته سالاری صورت نگرفته و کفایت و شایستگی‌های مدیران دانشگاه‌ها و سازمان آموزش و پرورش مورد قبول و پذیرش آن‌ها نیست و حجازی (۱۳۹۷) که نشان داد موانع مدیریتی و ساختاری از موانع اصلی اجرای موفق برنامه جدید کارورزی دانشگاه فرهنگیان در تربیت معلم فکور هستند، موید نتایج تحقیق حاضر است.

نتایج نشان داد میانگین متغیر موانع مالی و تجهیزات از میانگین فرضی بیشتر و به نوعی در وضعیت نامطلوب بود. به گونه ای که این موضوع نشان می‌داد در اجرای سند تحول بنیادین، از نظر معلمان و مدیران استان فارس، منابع مالی مناسبی جهت تحقق سند، تخصیص نیافته است، فضای مدرسه متناسب با اقتضائات تحول در مدارس نمی‌باشد و تجهیزات مناسب مثل نمازخانه، کتابخانه، آزمایشگاه و فضای ورزشی در همه مدارس وجود ندارد و از سوی دیگر نیز، مدارس از امکانات نرم‌افزاری مناسبی برخوردار نیستند، از منابع مادی و فیزیکی به صورت بهینه بهره‌برداری نمی‌شود و براساس برنامه درسی ملی، محتوای کتاب‌های درسی بصورت الکترونیکی در اختیار معلمان و دانش آموزان قرار داده نشده است. منطقی (۱۳۸۵)، حجازی (۱۳۹۷)، رعیت (۱۳۹۲) و اخوان (۱۳۹۰) موید نتیجه فوق هستند.

نتایج نشان داد میانگین متغیر موانع نیروی انسانی از میانگین فرضی بیشتر و به نوعی در وضعیت نامطلوب بود. این بحث حاکی از آن است که در اجرای سند تحول، از نظر معلمان و مدیران استان فارس، تسهیلات و امتیازات مناسبی برای جذب و نگهداری نیروی انسانی کارآمد و سازوکارهای مناسب برای ارتقا توانمندی‌های معلمان وجود ندارد. همچنین بیانگر این بود که مشاورهای موجود در مدارس از تخصص لازم در تمام پایه‌های تحصیلی برخوردار نیستند و آموزش‌های ضمن خدمت معلمان به صورت کارا و اثربخش انجام نمی‌شود و نیز معلمان از جایگاه و منزلت فرهنگی و اجتماعی در شأن‌شان برخوردار نیستند. نتایج تحقیق حاضر با نتایج تحقیق اخوان (۱۳۹۰) که دریافت بسیاری از مسائل و مشکلات وزرات آموزش و پرورش، بحث نحوه استخدام نیروهای جدید، جذب و نگهداری نیروی‌های خیره و نخبه در این وزارتخانه است و رعیت (۱۳۹۲) که نشان داد انگیزه و تخصص معلمان به عنوان یک چالش جدی برای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش محسوب می‌گردد همسویی و مطابقت دارد.

نتایج نشان داد میانگین متغیر موانع آمادگی اجتماعی از میانگین فرضی بیشتر و به نوعی در وضعیت نامطلوب بود. این بدین معناست که در اجرای سند تحول، از نظر معلمان و مدیران استان فارس، مسئولان ارشد و مدیران رده بالا، نسبت به انتقاد از ساختار و آسیب‌شناسی آن نگرش منفی دارند و در مورد تحول آموزش و پرورش بین برنامه‌ریزان و مجریان ادبیات مشترکی وجود ندارد. همچنین نشان‌دهنده این است که نسبت بین مردم با سند تحول مشخص نیست و خانواده‌ها نسبت به تحول در آموزش و پرورش توجه نشده‌اند و برخورد عجولانه و نیز تغییرات روزانه و سریع

باعث اجرای شتابزده شده است. در همین راستا، نجفی و احمدی (۱۳۹۱) در پژوهشی به این نتیجه دست یافتند که آن گونه که شایسته و بایسته است به خانواده به مثابه یک نهاد بنیادین و مرکز تربیت نسل و انتقال ارزش‌های اخلاقی و تربیتی در بخش‌های نظری سند و اصل سند تحول بنیادین توجهی کافی نشده و راهکارهای اجرایی برای ایفای نقش و مشارکت در امور تحصیلی و تربیتی فرزندان ارائه نشده است. محمد شریفی (۱۳۹۴) در مطالعه خود دریافت معلمان و مدیران از سند تحول بنیادین شناخت چندانی ندارند و همچنین اشاره می‌کند که از لحاظ اهمیت موانع بر سر راه این برنامه می‌توان به وضعیت اقتصادی کشور و میزان دخالت مدیران اجرایی در برنامه‌های تحولی اشاره کرد. حسینی (۱۳۹۴) دریافت که مشارکت خانواده‌ها در نظام تربیت رسمی و عمومی، آنگونه که باید جلب نشده است و هنوز در بعد سیاست‌گذاری‌ها و تصمیم‌گیری‌ها، جایی برای مشارکت خانواده‌ها در سند تحول منظور نشده است.

نتایج نیز نشان داد بین مولفه‌های موانع تحقق اهداف عملیاتی سند تحول رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. به عبارتی با افزایش هر کدام از این موانع، موانع دیگر نیز بیشتر می‌شوند. از آنجا که سازمان‌ها به عنوان یک سیستم اجتماعی در نظر گرفته می‌شوند، وجود تفکر سیستمی در سازمان‌ها امری لازم و ضروری است. منظور از تفکر سیستمی، تفکر کل‌نگر است و اینکه همه اجزاء با هم ارتباط دارند در نتیجه وجود نقص در یکی از این ابعاد باعث نقص در سایر ابعاد می‌شود. لذا وجود هر کدام از این موانع باعث ایجاد موانع دیگر می‌گردد.

لذا به منظور کاهش موانع در جهت اجرایی کردن و تحقق سند بنیادین تحول در آموزش و پرورش، پیشنهاد می‌شود در بعد فنی، برنامه آموزشی متناسب با نیازها و نقش دانش آموزان دختر و پسر طراحی و تدوین گردد، برنامه جامع کارآفرینی و مهارت آموزی، به دقت طراحی شود و دانش آموزان به سوی رشته‌ها و مهارت‌های مورد نیاز حال و آینده کشور هدایت شوند و در کنار تغییر ساختاری، به تحول محتوا و فرآیندهای آموزشی نیز توجه گردد. در بعد ساختاری، آموزش مناسب معلمان در زمینه آشنایی با سند تحول و اجرای آن، انجام گردد، بین مدرسه و خانواده، مشارکت اثربخش برقرار شود، نظام ارزیابی صلاحیت معلمان متناسب با مبانی و اهداف سند تحول باشد، از پژوهشگران فعال و مجرب حمایت گردد و بین مدارس و موسسات آموزش و پرورش، رقابت سالم ایجاد شود. در بعد فرهنگی، برنامه درسی و آموزشی مدارس متناسب با فرهنگ اسلامی-ایرانی باشد، مدارس با مراکز فرهنگی و علمی شهر، همکاری لازم داشته باشند، خدمات مشاوره‌ای - تربیتی در مدارس تقویت شود و بین مدیران و معلمان فرهنگ تفکر و پژوهش ترویج یابد. در بعد مدیریتی، در اجرای سند تحول نگاه راهبردی و آینده نگر وجود داشته باشد، مدیران از نظر علمی، تخصصی و مهارتی تقویت شوند، برای اجرای سند، ضمانت اجرایی مناسب وجود داشته باشد و مأموریت‌های سازمانی مدیران در زمینه تحول آموزش و پرورش به طور دقیق مشخص گردد. در بعد مالی، منابع مالی مناسبی جهت تحقق سند، تخصیص یابد، فضای مدرسه متناسب با اقتضائات تحول در مدارس باشد، تجهیزات مناسب مثل نمازخانه، کتابخانه، آزمایشگاه و فضای ورزشی در همه مدارس وجود داشته باشد، امکانات نرم افزاری مدارس تقویت شود و از منابع مادی و فیزیکی به صورت بهینه بهره برداری گردد. در بعد نیروی انسانی، تسهیلات و امتیازات مناسبی برای جذب و نگهداری نیروی انسانی کارآمد فراهم گردد، سازوکارهای مناسبی برای ارتقا توانمندی‌های معلمان ایجاد شود، آموزش‌های ضمن خدمت معلمان به صورت کارا و اثربخش انجام گردد و

معلمان از جایگاه و منزلت فرهنگی و اجتماعی در شأن‌شان برخوردار شوند. در بعد آمادگی اجتماعی، نسبت بین مردم با سند تحول مشخص گردد، خانواده‌ها نسبت به تحول آموزش و پرورش توجه کردند و در مورد تحول آموزش و پرورش بین برنامه‌ریزان و مجریان ادبیات مشترکی ایجاد شود.

در بعد پژوهشی پیشنهاد می‌شود این پژوهش در سایر کلان‌شهرها و استان‌ها انجام گردد، مقایسه تطبیقی موانع سند تحول در چند استان صورت گیرد، انجام این پژوهش با استفاده از سایر روش‌ها پیشنهاد دیگری است. همچنین بررسی هر یک از موانع به صورت پژوهش جدا و به شکل عمیق و دقیق‌تر صورت گیرد.

منابع

فارسی

- خوان، سعید. اسحاقی کوپایی، زهرا. (۱۳۹۰). نقد و بررسی و تجزیه و تحلیل سیاست‌گذاری فرهنگی در وزارت آموزش و پرورش ایران با تأکید بر سند تحول بنیادین. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی.
- ام‌اللهی، سکینه. (۱۳۹۵). بررسی موانع پیش روی تحول بنیادین آموزش و پرورش از دیدگاه معلمان آموزش و پرورش منطقه ۲ تهران. پایان‌نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید رجایی، دانشکده علوم انسانی، گروه مدیریت.
- بذرافشانمقدم، مجتبی. شوقی، مریم. رحمان‌خواه، راحیل. (۱۳۹۴). جایگاه نظارت و راهنمایی تعلیماتی در سند تحول آموزش و پرورش. مجله پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۵، ۲: ۴۳-۲۳.
- حسینی، سیده‌مریم. (۱۳۹۴). مشارکت خانه و مدرسه بر اساس جهت‌گیری سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. مجموعه مقالات همایش ملی آموزش ابتدایی، ۳۱-۶۵.
- حجازی، اسد. (۱۳۹۷). واکاوی موانع پیاده‌سازی موفق برنامه جدید کارورزی در دانشگاه فرهنگیان. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۱۷۰ (۶۷): ۴۷-۷۰.
- حسینی، سیدمحمدحسین. مهرمحمدی، محمود. حاج حسین نژاد، غلامرضا. سلسبیلی، نادر. (۱۳۹۴). تحلیل انتقادی الگوهای تغییر برنامه درسی، پژوهشنامه انتقادی متون و برنامه‌ریزی‌های علوم انسانی. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، ۱۵ (۴): ۱۹۹-۲۳۵.
- حاجی بابایی، حمیدرضا. (۱۳۹۱). ویژگی‌های "مدرسه‌ای که دوست دارم" با توجه به سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی. ۱۱ (۴۲): ۵۱-۷۴.
- خامنه‌ای، سید علی. (۱۳۹۷). بیانات در دانشگاه فرهنگیان. برگرفته از سایت رسمی مقام معظم رهبری: <http://Khamenei.ir>
- دهقانی، مرضیه. عباس‌زاده، میر محمد سید. جعفری ثانی، حسین. (۱۳۸۸). چالش‌های مدیریتی در اجرای برنامه درسی دانشگاه‌ها در مقایسه با آموزش و پرورش. مجموعه مقالات نهمین همایش سالانه انجمن مطالعات برنامه درسی ایران.

- رعیت، جواد. (۱۳۹۲). سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و چالش‌های پیش روی آن از دیدگاه مدیران مدارس ابتدایی استان قزوین. *پایان‌نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد*، دانشگاه آزاد قزوین.
- رحیمی، طاهره. (۱۳۹۵). بررسی نگرش والدین دانش‌آموزان متوسطه اول نسبت به سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. *پایان‌نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد*، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.
- شورای عالی انقلاب فرهنگی. (۱۳۹۰). سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. قابل دسترس در وب سایت اداره کل آموزش و پرورش استان یزد: <http://mebtedaei.yazdedu.ir>
- شورای عالی آموزش و پرورش. (۱۳۹۱). برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران. قابل دسترس در وب سایت اداره کل آموزش و پرورش استان یزد: <http://mebtedaei.yazdedu.ir>
- سیادت، سیدعلی. (۱۳۸۷). مباحثی در سازمان و مدیریت آموزشی. تهران: آوای نور.
- عزیزی، ژیلا. (۱۳۹۵). چالش‌های اجرایی شدن سند تحول بنیادین. رسانه معلم، شماره ۱۶۷.
- غلامعلی تبار فیروزجایی، کبری. ایزدی، صمد. (۱۳۹۴). بررسی چگونگی اجرای برنامه‌های عملیاتی ارائه شده در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. *انجمن مطالعات برنامه درسی ایران: فاصله نظر و عمل*، ۷۶.
- فرنچ، وندال، اچ بل، سسیل. (۱۳۷۹). مدیریت تحول در سازمان. ترجمه مهدی الوانی و حسن دانایی‌فرد. تهران: صفار.
- مذنبی، محمد صالح. (۱۳۹۲). تبیین عوامل و زمینه‌های چالش برانگیز در تحقق (اجرای شدن) سند ملی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران (با نگاهی به راهکارها). *پایان‌نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد*، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.
- مرادی، رضا. پورشافعی، هادی. (۱۳۹۲). سند تحول بنیادین نظام آموزشی و چالش‌های آن. *همایش ملی تغییر در برنامه درسی دوره‌های آموزش و پرورش*، ۴۷۹.
- موسی‌پور، نعمت‌الله. (۱۳۸۱). مبانی برنامه‌ریزی آموزش متوسطه. مشهد: شرکت به شهر.
- موسی‌پور، نعمت‌الله. (۱۳۹۱). رویکردهای حاکم بر تغییر در نظام آموزشی و برنامه درسی ایران. *فصلنامه راهبرد فرهنگ*، ۱۷ و ۱۸: ۲۴۴-۲۶۶.
- منطقی، مرتضی. (۱۳۸۵). بررسی چالش‌های فراروی نوآوری‌های آموزشی. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۵ (۱۵): ۴۵-۱۱.
- محمدشریفی، رحیم. (۱۳۹۴). مطالعه شناخت و دیدگاه‌های معلمان و مدیران مدارس شهرستان سقز درباره سند تحول بنیادین و موانع اجرایی آن. *پایان‌نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد*، دانشگاه تبریز، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.
- کریمی، مرتضی و فتاحی، هدی. (۱۳۹۱). تغییر برنامه درسی آموزش عالی: برنامه درسی دوره کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی آموزشی. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی*، ۲ (۴)، ۲۲-۱.

- هاشمی، شهناز. (۱۳۹۳). بررسی نقش رسانه در نظام تربیتی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش: تأکید بر ضرورت آموزش سواد رسانه‌ای. *فصلنامه رسانه*، ۲۵ (۴): ۵-۱۸.
- نویسادهم، مهدی. (۱۳۹۱). الزامات مدیریتی تحول بنیادین در آموزش و پرورش. *فصلنامه راهبرد فرهنگ*، ۱۸ و ۱۷: ۲۹۵-۳۲۳.
- نجفی، ابراهیم. احمدی، حسین. (۱۳۹۱). اهمیت، نقش و کارکرد خانواده از دیدگاه اسلام و بررسی جایگاه آن در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. *فصلنامه خانواده و پژوهش*، ۱ (۹): ۷-۳۰.

منابع انگلیسی

- Bennie, K. and Newstead, K. (1999). Obstacles to implementing a new curriculum. In M.J. Smit & A.S. Jordaan (Eds.), *Proceedings of the National Subject Didactics Symposium* (pp. 150-157).
- Beugelsdijk, S. D. & Slangen, A. N. (2001). Shapes of organizational change: the case of Heineken Inc. *Journal of Organizational Change Management*, 15(3): 311-326.
- Banaji, Sh. Cranmer, S. Perrotta, C. (2013). What Is Stopping Us? Barriers to creativity and Innovation in Schooling across Europe. Handbook of Research on creativity. *Elgar Original Reference PP.450-463*.
- Elmore, R. F. (2004). School reform from the inside and out: policy, practice, and performance, *Harvard University Press*, Cambridge, MA.
- Miles, M.B. (1969). The development of innovative climates in educational organisations. Edited and extended from remarks at rational conference of innovative. Educators. [Http: www. Eduref. Org](http://www.Eduref.Org).
- Naik, C. (1974). Education in India. Asian centre of educational in novation for development, New York. [Http: www. Eduref. Org](http://www.Eduref.Org).
- Rogers, E. M. (1983). *Diffusion innovations*, 3ed edition, New Y or K :Free press
- Seeley, C. L. (2016). *How to support great math teaching in your school*. Alexandria, USA : ASCD
- Sultana, M. (2009). *Dissemination of the project s findings. National seminar* (3, Msida, Malta, May 9-13, 1988). The CDCC s project No.8: innovation in primary education. [http://www. Eduref. Org](http://www.Eduref.Org).
- Van de Grifth, W. (2007). *Reading instruction for struggling learners. Utrecht: ISOR*.