

Elementary Teachers' Experience Of Curriculum decentralization: A Phenomenological Approach

Reza Masoumi Nejad, Eskandar Fathi Azar, Yousef Adib, Firouz Mahmoudi

¹ PH.D. Student of curriculum (Corresponding Author). Tabriz university. Faculty of Education and Psychology, Tabriz, Iran.

² Professor of Tabriz University, Faculty of Education and Psychology, Tabriz, Iran.

³ Professor of Tabriz University, Faculty of Education and Psychology, Tabriz, Iran.

⁴ Associate Professor, Faculty of Education, University of Tabriz, Tabriz, Iran.

Abstract

The present research seeks to explore the common learning experiences of elementary school teachers from the current status of the curriculum decentralization. The purpose of the study was to demonstrate the measures and actions taken to curriculum decentralization. The methodology of this research is qualitative research in the form of interpretive phenomenology and The statistical population of the study included all the teachers of elementary schools in Khoy and Chayparaat cities in the academic year of 1395-96 which were selected through targeted sampling. In this regard, semi-structured interviews were conducted with 23 educators. The data were analyzed using Smith's phenomenological method (1995). The findings of this research consisted of four main themes including barriers and constraints, teacher's roles, innovations and stakeholder engagement, each of which had several sub themes, which included a total of 20 sub-components, including: Centralized decentralization, the view of the ruling national curriculum, in-service training, The nature of the elementary school, social acceptance, professional identity, teacher culture, teacher as researcher, teacher groups, teacher position, electronic content generation, Integration Curriculum, Educational plans, constructivist theory, provincial secretariats, conferences, Curriculum guiders, head teachers, teachers' councils, parents and educators associations.

keyword: Curriculum decentralization, phenomenology, teacher experiences, elementary school

تجارب معلمان دوره ابتدایی از آزادسازی برنامه درسی: یک رویکرد پدیدارشناختی

رضا معصومی‌نژاد، اسکندر فتحی‌آذر*، یوسف ادیب، فیروز محمودی

¹ دانشجوی دکتری تخصصی برنامه‌ریزی درسی دانشگاه تبریز، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، تبریز، ایران.

² استاد، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، تبریز، ایران.

³ استاد، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، تبریز، ایران.

⁴ دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، تبریز، ایران.

چکیده

پژوهش حاضر در جستجوی کشف تجارب آموزشی مشترک معلمان دوره ابتدایی از وضعیت موجود آزادسازی برنامه درسی بوده است. هدف پژوهش نشان دادن تمهیدات و اقداماتی بود که در راستای آزادسازی برنامه درسی صورت گرفته است. روش پژوهش از نوع تحقیقات کیفی و به شیوه پدیدارشناسی تفسیری بوده و جامعه آماری پژوهش، همه آموزگاران مدارس دوره ابتدایی شهرستان‌های خوی و چابهار را در سال تحصیلی ۹۶-۹۵ شامل شده است که به صورت نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. در این راستا مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته‌ای با ۲۳ نفر از آموزگاران صورت گرفت. داده‌های به‌دست‌آمده با استفاده از روش پدیدارشناسی اسمیت (۱۹۹۵) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. یافته‌های این تحقیق دارای ۴ مضمون اصلی شامل موانع و محدودیت‌ها، نقش معلمی، نوآوری‌ها و مشارکت ذینفعان بود که هر کدام دارای چندین مضمون فرعی بودند که جمعاً در ۲۰ مؤلفه فرعی قرار گرفتند و عبارت‌اند از: تمرکززدایی متمرکز، دیدگاه حاکم بر برنامه درسی ملی، آموزش ضمن خدمت، ماهیت دوره ابتدایی، پذیرش اجتماعی، هویت حرفه‌ای، فرهنگ معلمی، معلم به‌عنوان محقق، گروه‌های معلمان، جایگاه معلمی، تولید محتوای الکترونیکی، برنامه درسی تلفیقی، طرح‌های آموزشی، نظریه سازنده‌گرایی، دبیرخانه‌های استانی، همایش‌ها، راهبران برنامه درسی، سرگروه‌های معلمان، شورای معلمان، انجمن اولیا و مربیان. **واژه‌های کلیدی:** آزادسازی برنامه درسی، پدیدارشناسی، تجارب معلمان، دوره ابتدایی

مقدمه

برنامه درسی از اهمیت فوق‌العاده‌ای در نظام آموزش و پرورش هر کشوری برخوردار است (Ziba, 2011). در واقع می‌توان گفت که برنامه درسی پایه و اساس فرایند یاددهی-یادگیری است. توسعه برنامه‌های مطالعه، منابع تدریس و یادگیری، طرح‌های درسی و ارزیابی دانش‌آموزان و حتی آموزش معلمان، همه مبتنی بر برنامه درسی است (Koskei, 2015). از این‌رو، دخالت همه ذینفعان، به‌ویژه افرادی که به‌طور مستقیم در آموزش دانش‌آموزان درگیر می‌شوند، یک بخش حیاتی در توسعه و بازبینی موفقیت‌آمیز برنامه درسی به حساب می‌آید؛ بنابراین برنامه‌ریزی درسی و فرایند اصلاحات آموزشی باید به‌طور مداوم مورد بررسی، تجدید نظر و تغییر پایدار قرار گیرد (Alsubaie, 2016). از نظر رید و نال (Reid & Null, 2006) برنامه‌ریزی درسی صرفاً یک کار تئوریک نیست که توسط نخبگان دانشگاهی انجام شود، بلکه یک کار جمعی و مشارکتی است. تجارب گذشته و واقعیت موجود، بیانگر این حقیقت است که تصمیم‌گیری در برنامه درسی محدود و منحصر به شخص یا سازمان خاصی نبوده و نیست، بلکه اقشار و گروه‌های مختلفی را در برمی‌گیرد که به نوبه خود سطوح تصمیم‌گیری در برنامه درسی را تشکیل می‌دهند (Hosseini khah, 2014). در این راستا، اصلاحات آموزشی به دنبال بهبود پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است که از طریق تغییر ساختار مکانیزم‌های مربوط به تصمیمات آموزشی و اغلب، با اعطای اختیارات محلی برای کنترل بیش‌تر صورت می‌گیرد (Sherbondy, 2012). یکی از عوامل ارتقای کیفیت برنامه‌های درسی متناسب بودن آن با نیازهای دانش‌آموزان است که این فرایند از طریق آزادسازی برنامه درسی صورت می‌گیرد. یک برنامه درسی آزادشده منافعی را به‌طور گسترده‌تر برای دانش‌آموزان و جامعه به دنبال خواهد داشت، قرار دادن آزادی، برابری و تنوع در برنامه درسی به معنای اطمینان از دسترسی همه

دانش‌آموزان به منابع یادگیری یکسان و فرصت‌های برابر برای موفقیت است (Ali, Hart, Baars, Kaur, Bailey & Sesay, 2010). در این بین، آموزش و پرورش ابتدایی به دلیل اینکه به توسعه شناختی، عاطفی، اجتماعی، روانی-حرکتی یادگیرندگان منجر می‌شود و به همان اندازه آمادگی‌شان را نه تنها برای سطوح ابتدایی بلکه حتی برای دوره‌های بالاتر آموزش تضمین می‌کند، در هر جامعه‌ای به‌طور اساسی مورد توجه قرار می‌گیرد (Farooq, 2016). مطابق با سند تحول بنیادین نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی، تقویت نگاه تخصصی و زیربنایی و اولویت‌بخشی به آموزش دوره ابتدایی در گرو تأمین و تخصیص منابع و پرورش فراگیرانی خلاق و کارآفرین است. همچنین بهره‌گیری از الگویی پیشرفته و بومی برای تربیت نسلی نوآور، مولد و کارآفرین مورد توجه اسناد فرادست بوده است (Document on the fundamental transformation of education, 2013). بومی یا موقعیتی کردن برنامه درسی، فرآیند ارتقا برنامه درسی ملی دوره ابتدایی با استفاده از نظام‌های یادگیری محلی مانند محتوا، زبان، منابع و فرایندهای یادگیری محلی است که از نظر فرهنگی پاسخگو بوده و در جهت بهبود عملکرد یادگیرندگان، بالیدن به فرهنگ خودی و تعهد قوی به جامعه گام برمی‌دارد (Department of Education, 2015). بررسی‌های جیمز، وایس و کیپ (James, Weiss & Keep, 2013) نشان می‌دهد که دلایل معلمان برای پذیرش کتاب‌های درسی و راه‌های استفاده از آنها به فرصت‌های محلی‌سازی برنامه درسی گره‌خورده که از طریق صدور مجوز آزادسازی و همچنین ماهیت محلی کتاب‌های درسی امکان‌پذیر شده است. این بررسی (جیمز و همکاران) نشان می‌دهد که اهمیت محتوا می‌تواند برای مواجه با نیازهای کلاس درس اصلاح و تفسیر شود و به همان اندازه ریشه در زمینه‌های فرهنگی، جغرافیایی و اجتماعی-اقتصادی داشته باشد که معلمان تدریس می‌کنند. یافته‌ها

سازگاری برنامه درسی نشان می‌دهد که الگوی مذاکره مشارکتی، علاوه بر ارتقای کیفیت، احتمال پیاده‌سازی برنامه درسی را افزایش می‌دهد. کیوآی (Qi, 2011) نیز در پژوهشی نشان می‌دهد که نظام آموزشی چین در پاسخ به انتقاد عمومی از برنامه درسی ملی تجویز شده و لزوم توجه به کاهش تمرکز در برنامه‌های درسی، یک نظام برنامه درسی سه لایه‌ای متشکل از سطح وزارتی، استانی و مدرسه‌ای را طراحی کرده است. در این راستا نکته‌ای که باید به آن توجه داشت، وضعیت آزادسازی برنامه درسی در موقعیت و محیطی است که این فرایند قابلیت اجرا شدن در آن را داشته باشد تا هدفی که در سند برنامه درسی ملی در رابطه با آزادسازی برنامه درسی (کاهش تمرکز) حداکثر تا ۲۰ درصد پیش بینی شده است، محقق شود. پژوهش حاضر نیز به بررسی تجارب آموزگاران دوره ابتدایی از وضعیت آزادسازی برنامه درسی پرداخته و شرایط حاکم بر آن را توصیف می‌کند و به دنبال پاسخ به این سؤالات است که آیا آزادسازی برنامه درسی همزمان با اجرای سند برنامه درسی ملی در حال اجراست؟ جایگاه افراد متعدد در اجرای آزادسازی چگونه است؟ و برای اجرای آزادسازی چه شرایط و خصوصياتی باید بر برنامه درسی حاکم باشد؟

روش پژوهش

پژوهش کیفی دارای انواع متعددی از روش تحقیق با اهداف گوناگون است. در این پژوهش با هدف کشف و درک تجارب معلمان ابتدایی درباره وضعیت موجود آزادسازی برنامه درسی دوره ابتدایی و نیز ارائه تصویری در خصوص ضرورت اولویت این فرایند در حوزه‌های مختلف برنامه درسی از روش پدیدارشناسی استفاده شده است. در واقع پدیدارشناسی با اتخاذ روش‌های منحصربه‌فرد این امکان را فراهم می‌آورد که از طریق ارتباط نزدیک‌تر و ملموس‌تر با پدیده‌های تربیتی، اقدامات مؤثرتری را برای بهبود مجموعه روابط تربیتی در نظام‌های آموزشی انجام دهد (Mahrozadeh &

همچنین نشان می‌دهد که تألیف مشترک کتاب‌های درسی و امکانات برای اصلاحات کاربران، راه‌هایی را برای تجدید نظر در جهت بهبود کیفیت کتاب‌های درسی باز می‌کند. بر این اساس، ویلیام رید (William Reid) رویکرد مبتنی بر شور و بررسی فکورانه را مناسب‌ترین رویکرد برای حل مسائل برنامه درسی تلقی می‌کند (Yousefzadeh Chosari, 2015)؛ بنابراین استفاده از برنامه درسی محلی در فرآیند تدریس به درک نظام‌های یادگیری محلی و نحوه استفاده از آنها برای تدوین برنامه درسی ملی از نظر فرهنگی غنی‌تر می‌انجامد و نه تنها یادگیری را ارتقا می‌دهد، بلکه درعین حال باعث رشد فراگیران، قدردانی و بالیدن به فرهنگ و هویت جوامع خود می‌شود (Department of Education, 2015). این مسئله که آیا توسعه و برنامه‌ریزی برنامه درسی در سطح مرکزی یا در سطح منطقه‌ای/ استانی صورت بگیرد، موضوع مهمی است که در ارتباط با برنامه درسی مطرح می‌شود. مهم است به این دلیل که جایگاه آموزش رسمی در رشد طبیعی (و توسعه) کودکان را تعیین می‌کند و همچنین در توسعه ملی و محلی، نقش آموزش رسمی را بر عهده دارد (Kenea, 2014). منصوری گرگر، صالحی و عباسی (Mansoori Gargar, Salehi & Abbasi, 2016) در پژوهشی در راستای جهانی و بین‌المللی کردن برنامه درسی، علاوه بر برخورداری عناصر چهارگانه اصلی برنامه درسی از ویژگی‌های جدید، تأکید می‌کنند که ضروری است برنامه درسی بر اساس فرهنگ، زمینه و متن هر جامعه‌ای، رویکردها و برنامه‌های خاص خود را داشته باشد. فتحی واجارگاه، خراسانی و رودی (Fathi Vajargah, Khorasani & Roody, 2012) در مطالعه‌ای علل گرایش کودکان به دخالت والدین در آموزش را ناشی از نارضایتی از برنامه‌های درسی، استقلال در یادگیری، توجه به علائق و نیازهای کودک، تمرکزگرایی می‌دانند. مطالعات هاریگان، یونک و ماسون (Harrigan, Yonk & Mason, 2016) درباره انتشار و

به طور خلاصه، به منظور اطمینان و اعتباربخشی به دقت و صحت داده‌ها از روش مقایسه مکرر داده‌ها و چک کردن به وسیله مشارکت‌کنندگان (تکنیک کنترل اعضا) استفاده شد. در واقع، در روش پدیدارشناسی تفسیری همزمان با مصاحبه، داده‌های به دست آمده تحلیل و با شکل‌گیری یک چهارچوب معنادار از متن مصاحبه افراد، داده‌های تکمیلی جمع‌آوری و اطلاعات عمیق‌تری به دنبال آن به دست آمد که برای ایجاد تم اصلی مورد نیاز بود. متن مصاحبه‌ها همزمان با تشکیل تم‌های فرعی و اصلی، در جدولی قرار داده شد و با استخراج مفاهیم متنوع از آن، موارد مشابه ادغام و در آخر مؤلفه‌های اصلی به دست آمد.

یافته‌های پژوهش

از تحلیل یافته‌ها ۴ مضمون اصلی ۱- موانع ۲- نقش معلمی ۳- نوآوری‌ها ۴- مشارکت ذینفعان و ۲۰ مضمون فرعی استخراج شدند که به ترتیب به توصیف آنها می‌پردازیم:

مضمون اصلی ۱: موانع: این مضمون اولین پاسخ مشارکت‌کنندگان نسبت به وضعیت آزادسازی برنامه درسی بود. موانع به عنوان چالشی بزرگ برای رسیدن به اهداف، هم ناشی از ضعف خود دست‌اندرکاران و متولیان آزادسازی برنامه درسی، مشکلات و پیچیدگی مفهوم آزادسازی برنامه درسی، عدم قابلیت و شایستگی مجریان اصلی تغییر و تحولات برنامه درسی و هم ناشی از حاکمیت فضا و شرایط اجتماعی است که قابل کنترل و قابل پیش‌بینی نبوده است.

۱-۱: تمرکززدایی متمرکز: ارائه تجربیات معلمان مبتنی بر این است که برنامه‌های درسی محدودی که متناسب با نیازها و شرایط محلی تدارک دیده می‌شود، توسط سازمان تألیف کتب درسی طراحی شده و ضروریات آن توسط سازمان مرکزی تشخیص داده می‌شود. در واقع این خود سازمان است که به نوعی به تمرکززدایی کنترل دار می‌پردازد و تصمیمات کلی را بر

(Jalilinia, 2016). در تجزیه و تحلیل داده‌ها نیز از روش پیشنهادی اسमित (پدیدارشناسی تفسیری) استفاده شد. این فرایند تفسیری، دربرگیرنده توضیحات روشنی است: اولاً درباره تغییرات تاریخی یا فلسفه‌هایی که تفسیرها را جهت می‌دهند، ثانیاً درباره پیش‌فرض‌هایی که برانگیزاننده افرادی هستند که تفسیرها را انجام می‌دهند (Chenari, 2007). از نظر ادیب حاج باقری، پرویزی و صلصالی (Adib Hajbagheri, Parvizi, & Salsali, 2011) مراحل پدیدارشناسی بر اساس روش اسमित (Smith, 1995) عبارت‌اند از: ۱- تولید اطلاعات: شامل انتخاب شرکت‌کنندگان، جمع‌آوری داده‌ها، رفتار با داده‌ها. ۲- تجزیه و تحلیل داده‌ها: شامل خواندن و بازخوانی یک مورد، تشخیص و برجسب زدن به تم‌ها، لیست کردن و خوشه‌بندی تم‌ها، ایجاد جدول خلاصه‌سازی. ۳- تلفیق موردها. جامعه مورد نظر پژوهش، شامل ۱۷۰۸ آموزگار ابتدایی می‌شود که با سنین متفاوت و دغدغه‌های آموزشی مختلف در ۳۴۷ دبستان شهرستان‌های خوی و چابپاره در سال تحصیلی ۹۵-۹۶ مشغول به تدریس بوده و ۲۳ نفر از آنها با روش نمونه‌گیری هدفمند از نوع نمونه‌گیری موارد شاخص یا مطلوب انتخاب شدند و انتخاب نمونه‌ها در جریان پژوهش تا زمانی ادامه یافت که هیچ اطلاعات جدید دیگری به دست نیامد و به عبارتی داده‌ها به اشباع رسیدند. به منظور جمع‌آوری اطلاعات از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته و عمیقی استفاده شد. در مرحله تجزیه و تحلیل داده‌ها، از مجموع مصاحبه‌ها ۱۲۶ زمینه اولیه استخراج و در مراحل بعدی به تدریج با حذف زمینه‌های مشابه و نزدیک به هم، زمینه‌ها کمتر شده و در نهایت ۴ زمینه اصلی به دست آمد. در ادامه برای اطمینان از صحت یافته‌های به دست آمده و قابلیت اعتبار پذیری داده‌ها، مصاحبه‌های افراد به طور خلاصه در اختیار آنها قرار گرفت و آنها نظرات خود را در مورد هماهنگی یافته‌ها با نظر پژوهشگر اعلام نمودند و در صورت تناقض، برداشت نادرست پژوهشگر اصلاح شد.

عهدہ گرفته و در تصمیمات جزئی به مناطق و مدارس و حتی معلم و دانش‌آموز حق انتخاب محدود می‌دهد. مشارکت‌کننده‌ای در این باره می‌گوید: "همه این برنامه‌ها و طرح‌ها که آموزش و پرورش مدام در موردش حرف می‌زنه، بیش‌تر جنبه تبلیغی داره، همه می‌دونیم نقش ما معلمان دستکاری مسائل جزئی، اون هم با مشکلات زیاد." معلمی تجاربش از فعالیت‌های کلاسی را این‌گونه بیان می‌کند: "با اینکه می‌تونم در تولید محتوا به تک‌تک دانش‌آموزان کمک کنم و تجارب و فرصت‌های یادگیری متنوعی رو برنامه‌ریزی کنم، ولی باز هم ایجاد این فعالیت‌ها جدا از اهداف پیش‌بینی‌شده برنامه درسی نیست."

۱-۲: دیدگاه حاکم بر برنامه درسی ملی: برنامه درسی ملی به‌عنوان جهت‌دهنده فرایند تدوین برنامه درسی نظام آموزشی، باید شاخص‌ها و ملاک‌های روشنی برای حوزه عمل در اختیار داشته باشد و در راستای یکپارچگی و وحدت بین دست‌اندرکاران طراحی برنامه درسی گام بردارد. آنچه در واقعیت وجود دارد، ابهام در مفهوم آزادسازی برنامه درسی است که به‌عنوان یک ایده جدید در راستای بهبود برنامه درسی مدارس مطرح شده است. معلمی در این باره می‌گوید: "با اینکه برنامه درسی ملی چند بار تو دوره‌های ضمن خدمت تدریس شده و یکی دو بار هم خودم مطالعه‌اش کردم، ولی مشخص نیست که کاهش تمرکز در کدام دوره‌های تحصیلی باید اجرا بشه." مشارکت‌کننده دیگری نیز می‌گوید: "با اینکه آزادسازی در برنامه درسی مشخص شده، ولی معلوم نیست که در چه موضوعات درسی دوره ابتدایی می‌تونیم طبق نظر خودمون عمل کنیم."

۱-۳: آموزش ضمن خدمت: آزادسازی برنامه درسی نیازمند رشد و توسعه دانش معلمی از طریق برخورداری از فرصت‌های مناسب یادگیری برای تحقق این هدف برنامه درسی ملی است. در این بین آنچه می‌تواند موجبات ارائه این شرایط را فراهم آورد اجرای دوره‌های آموزش ضمن خدمت برای پیشرفت و ارتقا شایستگی‌ها

۱-۴: ماهیت دوره ابتدایی: دوره ابتدایی به‌عنوان اولین دوره عمومی آموزش رسمی، باید به ایجاد تجاربی همت گمارد که به پرورش و تقویت باورها و آداب‌ورسوم مشترک جامعه بینجامد. از سوی دیگر، فرهنگ بومی و بافت زنده محیط اجرای برنامه درسی نیز باید مورد تأکید قرار گیرد. آنچه مشخص است، این است که عدم توجه به شرایط محیطی در طراحی برنامه درسی دوره ابتدایی به‌عنوان یک محدودیت در نظر گرفته می‌شود. شرکت‌کننده‌ای می‌گوید: "تو کلاس دانش‌آموزان رو با مفاهیم و مضامین مشترک آشنا می‌کنم. همه باید بدونن که چه کارهایی رو انجام بدن و پدر و مادرشون چه انتظاراتی از اونا دارن. باید رفتار بچه‌ها متناسب با روحیه جمعی باشه. نباید موضوعات درسی رو زیاد متنوع کرد. هدف این دوره یادگیری مهارت‌های عمومی‌ه. یکی از معلمان با تأکید می‌گوید: "سعی می‌کنم مطالبی رو به دانش‌آموزان بگم که جز فرهنگ مشترک ما ایرانی‌ها باشه. کار من و همکارانم ایجاد یک هویت مشترک در ذهن دانش‌آموزانه، اصلاً دوره ابتدایی جای پرداختن به تفاوت‌ها نیست، ما باید حس و مهارت مشترک ایجاد بکنیم."

۱-۴: ماهیت دوره ابتدایی: دوره ابتدایی به‌عنوان اولین دوره عمومی آموزش رسمی، باید به ایجاد تجاربی همت گمارد که به پرورش و تقویت باورها و آداب‌ورسوم مشترک جامعه بینجامد. از سوی دیگر، فرهنگ بومی و بافت زنده محیط اجرای برنامه درسی نیز باید مورد تأکید قرار گیرد. آنچه مشخص است، این است که عدم توجه به شرایط محیطی در طراحی برنامه درسی دوره ابتدایی به‌عنوان یک محدودیت در نظر گرفته می‌شود. شرکت‌کننده‌ای می‌گوید: "تو کلاس دانش‌آموزان رو با مفاهیم و مضامین مشترک آشنا می‌کنم. همه باید بدونن که چه کارهایی رو انجام بدن و پدر و مادرشون چه انتظاراتی از اونا دارن. باید رفتار بچه‌ها متناسب با روحیه جمعی باشه. نباید موضوعات درسی رو زیاد متنوع کرد. هدف این دوره یادگیری مهارت‌های عمومی‌ه. یکی از معلمان با تأکید می‌گوید: "سعی می‌کنم مطالبی رو به دانش‌آموزان بگم که جز فرهنگ مشترک ما ایرانی‌ها باشه. کار من و همکارانم ایجاد یک هویت مشترک در ذهن دانش‌آموزانه، اصلاً دوره ابتدایی جای پرداختن به تفاوت‌ها نیست، ما باید حس و مهارت مشترک ایجاد بکنیم."

و پرداختن به الزامات اساسی این شغل است. معلمی در این باره می‌گوید: "قبل از مطرح کردن هر فعالیتی هم در کلاس، زیاد به نتیجه آن فکر نمی‌کنم، چون احساس می‌کنم متخصصان مربوطه در مورد پیامدهای آن بارها با هم بحث کرده‌اند." معلمی این چنین بیان می‌کند: "اولویت کاریم این بوده که همیشه به تقاضاهای دانش‌آموزانم بیش‌ترین اهمیت رو بدم. سعی می‌کنم محیط کلاسی رو لذت‌بخش کنم. تو کلاس کمتر دانش‌آموزی احساس ناامنی می‌کنه. وقت زیادی رو برای صحبت کردن با اونا می‌گذرونم."

۲-۲: فرهنگ معلمی: فهم فرهنگ معلمی آغازگر هرگونه اصلاحات آموزشی است، زیرا نگرش‌ها و باورهای معلمان نسبت به اصلاحات برنامه درسی می‌تواند طیف دوگانه‌ای از موافقت و مخالفت را در پی داشته باشد که منجر به توسعه یا عقیم ماندن آن شود. درواقع این باور و رفتار مثبت معلم است که انگیزه کافی را برای متولیان نظام آموزشی فراهم می‌کند تا معلمان را به‌عنوان برنامه‌ریز درسی در فرایند برنامه‌ریزی درسی مشارکت دهند. معلمی در این باره می‌گوید: "مواجه شدن با اتفاقات جدید باعث میشه احساس کنم کلاس درس برایم جذابه. بیش‌تر وقت‌ها مفاهیم جدیدتری رو به تدریسم اضافه می‌کنم." معلمی می‌گوید: "تغییرات تازه می‌تواند محرکی برای تداوم کار من باشه. برنامه درسی جدید روش‌های اجرایی جدیدی رو می‌طلبه و این خودش یک فرصته. دانش‌آموزان هم هنگام رویارویی با مفهوم جدید بیش‌تر درگیر فعالیت یادگیری می‌شوند."

۳-۲: معلم به‌عنوان محقق: معلم به‌عنوان برنامه‌ریز درسی، باید در پی مطالعه و تحقیق بیش‌تر باشد. معلمان نیز تمایل دارند هر کاری را با پشتوانه علمی انجام دهند. انتظار جامعه ذینفع نیز این است که معلمان در اجرای برنامه‌ها و فعالیت‌های خود با آگاهی وارد عمل شوند. معلمی (دانشجوی دکتری) می‌گوید: "تو فعالیت‌های پژوهشی مربوط به تحلیل محتوا و نقد

۵-۱: پذیرش اجتماعی: موفقیت هر تفکری در جامعه مبتنی بر حمایت و پشتوانه‌ای است که از طرف ذینفعان حاصل می‌شود. در اجرای تغییرات برنامه درسی نیز ضروری است این تحولات مورد پذیرش افراد قرار گیرد. این نکته اهمیت دارد که نوع نگرش جامعه به سازگاری برنامه جدید با محیط اجرا و منافع حاصل از اجرای آن چگونه است. مشارکت‌کننده‌ای راجع به این موضوع می‌گوید: "والدین دانش‌آموزان از من می‌خواهند که بیش‌تر موضوعات داخل کتاب رو تدریس بکنم. فعالیت‌های اضافی از بچه‌هاشون نخوام. می‌گن که محتوای درس‌ها برای پیشرفت بچه‌هاشون کافیه، مطالب غیر کلاسی بار اضافی روی دوش بچه‌هاست." معلم جوانی این چنین بیان می‌کند: "اصرار همه فقط آموزش محتوای کتابه. مدیر فعالیت‌های منو بر اساس تدریس موضوعات کتاب و عملکرد دانش‌آموزانم از اونا بررسی می‌کنه. معلمان در جلسه شورای معلمان هم فعالیت‌های کتاب‌ها رو مطرح می‌کنن و خبری از طراحی فعالیت‌های جدید نیست."

مضمون اصلی ۲: نقش معلمی: در هر نظام آموزشی اجرای مناسب برنامه درسی یکی از اولویت‌های اصلی به شمار می‌آید. در این راستا نقش معلم به‌عنوان رهبر اصلی فرایند برنامه درسی می‌تواند مورد توجه قرار بگیرد. درواقع این معلم و ویژگی‌ها و شاخصه‌های منسوب به اوست که بر تحقق اثربخش اجرای برنامه درسی یا به بن‌بست رسیدن و بی‌ثمر بودن آن صحنه می‌گذارد. پویایی معلم در مواجهه با تغییرات برنامه درسی نقش اساسی او را در تحقق دستاوردهای آموزشی، برجسته می‌سازد.

۱-۲: هویت حرفه‌ای: شکل‌گیری هویت حرفه‌ای در چهارچوب نقش معلمی از طریق دستیابی به مؤلفه‌هایی است که فرد را در جریان رشد و توسعه بهتر آن قرار می‌دهد، به‌طوری‌که این مؤلفه نیازمند آگاهی افراد از نقش خود به‌عنوان معلم، تأمل و اندیشیدن درباره نتایج کار خود، اهمیت دادن به علائق و نیازهای دانش‌آموزان

می‌کنم که ارزش بیش‌تری به معلم در جریان آموزش داده می‌شود. از طرفی هم به نقش خود معلم در طرح‌هایی مانند اقدام پژوهی، روایت پژوهی و ... بیش‌تر بها داده می‌شود. " معلم فعالی در این باره می‌گوید: "امروزه ما معلمان در فعالیتهای بسیاری درگیر می‌شویم، دیگه مثل سال‌های قبل کارمان فقط تدریس کتاب نیست، برنامه‌هایی رو خارج از محتوای کتاب طراحی می‌کنیم، درباره محتوای کتاب‌های تازه تألیف شده نظر می‌دهیم. همچنین همایش‌های ویژه‌ای درباره اهمیت نقش معلم برگزار می‌شود، ضمناً خود سند برنامه درسی ملی هم جایگاه بالاتری رو برای نقش معلم قائل شده."

مضمون اصلی ۳: نوآوری‌ها: نوآوری‌ها به‌عنوان مهم‌ترین نقطه قوت هر طرح و برنامه، انگیزه مضاعفی به تداوم فعالیت مسئولین امر و مجریان می‌دهند. مصاحبه‌های معلمان نیز نوآوری‌ها را شامل تدارک دیدن زیرساخت‌های تولید محتوا، تأکید بر نوع خاصی از سازمان‌دهی محتوا با قدرت اختیار معلم، استفاده از تئوری‌های جدید، رویه جدید در فعالیتهای نهادهای آموزشی، ارائه فرصت برای نقد محتوای کتب و اجرای طرح‌های مختلف می‌دانند.

۳-۱: محتوای الکترونیکی: تولید محتوای الکترونیکی متناسب با نیاز معلمان و دانش‌آموزان، یکی از سیاست‌های مهم در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران است. بهره‌گیری از فناوری‌های نوین آموزشی با رویکرد چند تألیفی در تولید مواد و رسانه‌های یادگیری، زمینه را برای مشارکت فعال استان‌ها، معلمان و مربیان فراهم می‌کند تا متناسب با توانمندی‌ها و ظرفیتهای مناطق و مدارس، بستری برای بسط و توسعه تجارب و ابتکارات معلمان و مربیان و دانش‌آموزان در طراحی، ساخت و ارزشیابی مواد و منابع یاددهی و یادگیری ایجاد کنند. یکی از معلمان زن می‌گوید: "با اینکه محتوای الکترونیکی کیفیت یادگیری دانش‌آموزان رو

کتاب‌های درسی جدید شرکت می‌کنم. انتظاری که هم دارند، آینه که ایده‌های تازه رو دنبال و فعالیت بیش‌تری داشته باشم." معلم دیگری نیز می‌گوید: "نسبت به گذشته فعالیت‌های بیش‌تری از من می‌خواهند، البته به‌صورت اختیاری. از من و همکارانم می‌خواهند که تو همایش‌ها و جشنواره‌ها کتاب‌های درسی تازه تألیف شده شرکت بکنیم."

۴-۲: گروه‌های معلمان: معلمان می‌توانند با همکاری و مشارکت همدیگر در طراحی برنامه‌ها برای دانش‌آموزان مؤثر واقع شوند. نیاز است که هر کاری در حوزه ارائه فعالیت‌ها با نظر و رأی جمعی انجام بگیرد. معلمان هم تأکید دارند که قابلیت‌ها و تفکرات آنها از طریق ایجاد گروه‌های معلمی رشد پیدا کند. یکی از معلمان این چنین بیان می‌کند: "بر اساس برنامه‌ای که تهیه شده، من و همکاران هم پایه‌ام در گروه چهار نفری، مطالب یک بخش کتاب رو مطالعه و طراحی فعالیت‌هایش را انجام می‌دهیم. همچنین مباحث اضافی رو که مربوط به موضوع درسه و ممکنه همکارانم تو کلاس استفاده کنند، به سرگروه پایه‌مون تحویل می‌دهیم." یکی از معلمان (شرکت‌کننده در کارگاه‌های آموزشی) می‌گوید: "تو کارگاه‌های آموزشی تحلیل کتب، راجع به طراحی فعالیت‌های مختلف بحث می‌کنیم. همکاران هم به‌صورت گروهی، فعالیت‌های جدید را مطرح و نکات قوت و ضعفشان را بیان می‌کنیم."

۵-۲: جایگاه معلمی: ارزش و اعتبار جایگاه معلم در آموزش و به‌طور اخص در برنامه درسی بستگی به میزان اقدامات و فعالیت‌هایی دارد که از معلم انتظار دارند. در واقع توجه به نقش فردی معلم در پیشبرد اهداف آموزشی و همچنین تأکید سند برنامه درسی ملی بر جایگاه معلم در هدایت برنامه درسی، نشان از اهمیت آن دارد. مشارکت‌کننده‌ای در این رابطه می‌گوید: "از طریق فعالیت‌ها و طرح‌هایی که هر ساله از وزارت آموزش و پرورش در مدارس اجرا می‌شود، احساس

گونگون (داستان، شعر، موضوعات علمی و ...) استفاده می‌کنم. " همکار دیگری می‌گوید: "بیش‌تر دوستانم در مدرسه از طرح کرامت استفاده می‌کنند. با کمک و مشورت هم فعالیت‌هایی رو از قبل برای تدریس در زنگ‌های مختلف که به واحدهای کار طرح کرامت مرتبط باشه، تهیه می‌کنیم."

۳-۴: **نظریه سازنده گرایی:** نظریه‌های یادگیری به دنبال حمایت از فرایندی هستند که در آن معلم و دانش‌آموز در کلاس بتوانند به طراحی الگوهای آموزشی مناسب بپردازند. آنچه در فرایند یاددهی-یادگیری می‌تواند معلم را مهندس و مدیر کلاس و محیط یادگیری تلقی کند و به سازمان‌دهی فعالیت‌های مشارکتی و تعاملی دانش‌آموزان ارج نهد، در درجه اول نظریه یادگیری سازنده گرایی است که در آن مدرسه و فضای آموزشی به مثابه محیط یادگیری منعطف، غنی و سازگار با نیازها پایه و مبنای اصلی به شمار می‌رود. تجربه یکی از معلمان در این باره چنین است: " ساختن گرایی الگویی که معلم و دانش‌آموزان به کمک هم می‌توانند به طراحی محتوا بپردازند. خودم هم سعی می‌کنم فقط به محتوای کتاب توجه نکنم. از خلاصه یادداشت‌ها و فعالیت‌هایی که خودم تهیه کردم، در موضوع مورد تدریس استفاده می‌کنم. " یکی از معلمان (دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی) می‌گوید: "از وقتی که به رویکردهای سازنده‌گرایی رو تو برنامه درسی توجه کردن، فعالیت‌های جنبی بیش‌تری رو به کلاس می‌آورم. سعی می‌کنم بین همکارانی که هم پایه هستیم، مطالب جذابی رو برای دانش‌آموزان تهیه و در کلاس تدریس کنم."

۳-۵: **دبیرخانه‌های استانی:** دبیرخانه‌های آموزشی در سراسر استان در بیش‌تر موضوعات درسی در پی تأکید بر انعطاف‌پذیری در فعالیت‌های درسی از سوی معلمان هستند. سیاست این نهاد القا و عمل به این اندیشه است که برنامه‌های تدوین‌شده در گذر از مرحله سنتی برنامه‌های درسی هستند و معلمان و افراد ذینفع باید

بالاتر می‌بره، معلم هم می‌تونه با کار بیش‌تر در این حوزه واقعاً طراح یا برنامه‌ریز ماهر بشه. " یکی از معلمان باسابقه بیان می‌کند: "در جشنواره تولید محتوای الکترونیکی افراد درباره نوع فعالیت‌هایی که باید طراحی کنند، نظرات خودشون رو مطرح می‌کردن. خوب این بدین معنی که فرد تولیدکننده محتوا هم حق بیان کردن انتقادات و نظراتشو داره و هم قابلیتشو داره که در چهارچوب و ماهیت فعالیت‌ها مثر مثر باشه."

۲-۳: **برنامه درسی تلفیقی:** برنامه درسی تلفیقی در چهارچوب مفهوم جدیدی از تدوین برنامه درسی، فرصت سازمان‌دهی محتوا را در ساختارهای متنوع برای معلمان پیش‌بینی می‌کند. معلمان نیز خودبه‌خود و بدون تحت فشار گرفتن از بالا برای حفظ ترتیب و ارائه مطالب، تجارب یادگیری سودمندتری را تهیه می‌کنند. یکی از مصاحبه‌شوندگان می‌گوید: "برای اینکه دانش‌آموزان درس‌ها رو باعلاقه و بهتر یاد بگیرند، مخصوصاً در دروس علوم، مطالعات اجتماعی و ... به ترکیب سرفصل‌ها یا واحدهای درسی می‌پردازم." مصاحبه‌شونده دیگری می‌گوید: "برنامه درسی تلفیقی این فرصت رو به من داده که دیگه مثل گذشته مطالب کتاب رو جداگانه آموزش ندم. خوب این کار می‌تونه فعالیت منو در موضوعات درسی متنوع‌تر بکنه و تو کلاس با تجربه‌های جدیدی روبه‌رو شوم."

۳-۳: **طرح‌های آموزشی:** طرح‌ها یکی از عوامل اصلی تحقق اهداف برنامه‌های درسی به شمار می‌آیند. درواقع طرح‌ها تکیه‌گاهی برای جبران کمبودهای ناشی از عدم دستیابی به اهداف مورد نظر در محتوای آموزشی هستند. با اجرای طرح‌هایی مانند طرح کرامت، الگوی مصرف و ... معلمان می‌توانند موضوعات گوناگونی را در تولید محتوای مطلوب به‌کارگیرند. معلمی تجربه خود را چنین بیان می‌کند: "طرح کرامت واقعاً خوبه. نمیدونم چرا بعضی از معلمان از این طرح استقبال نمی‌کنند. من که از واحدهای کار این طرح در تولید محتواهای

در منافع حاصل از اجرای برنامه درسی سهیم هستند. در این مضمون افراد یا گروه‌هایی به‌عنوان ذینفع از مصاحبه‌های معلمان استخراج شده‌اند که نقش فعال‌تری در تهیه و تولید محتوای برنامه‌ها داشته‌اند. خود معلمان نیز در قالب نقش‌ها یا گروه‌ها به‌عنوان افراد ذینفع نگریسته شده‌اند.

۱-۴: **راهبر برنامه درسی:** هدف راهبران برنامه درسی ارتقا مهارت‌های حرفه‌ای معلمان و همگامی با تغییرات مورد نظر در برنامه‌های درسی جدید همسوسازی شده با برنامه درسی ملی است. از این جهت می‌طلبند که معلمان را با اجرای مطلوب برنامه‌های درسی در کلاس‌ها آشنا کنند تا معلمان بتوانند مراقبت ویژه‌ای از عناصر برنامه درسی در فرایند یاددهی-یادگیری داشته باشند. معلمی این چنین بیان می‌کند: "مطالب کتاب‌های دانش‌آموزان خودم و همکارانم رو تو پایه‌های مختلف بررسی و تو جلسه شورای معلمان و کمیته مدرسه مطرح و دربارهٔ محتوی مورد نیاز برای تدریس با هم بحث می‌کنیم. بعد موارد لازم رو برای تصمیم‌گیری به کارشناس گروه‌های آموزشی تحویل می‌دهم. راهبر دیگری می‌گوید: "با استفاده از اطلاعاتی که از فرم‌های خودسنجی همکارانم به دست میاد، فعالیت‌هایی رو برای توسعه آموزش بچه‌ها طراحی می‌کنم و نظر معلمان رو در مورد فعالیت‌ها می‌پرسم. ضمناً ترتیب موضوعات برای نظم دهی به ساختار کتابه، وگرنه من بعضی از بحث‌ها رو با تأکید بیش‌تر و کم‌تر، اصلاح می‌کنم.

۲-۴: **سرگروه‌های معلمان:** سرگروه‌های معلمان به‌عنوان کمک‌یاران معلمان در پایه‌های مختلف جهت‌گیری کلی فعالیت‌های آموزشی معلمان را در یک سال تحصیلی ترسیم می‌کنند. آنها با پذیرش این دیدگاه به معلمان که آنها می‌توانند از روش پیمان‌های طراحی فعالیت‌های یادگیری و برنامه درسی استفاده کنند، نقش بسزایی در نشان دادن اهمیت معلم در تهیه و تولید محتوا دارند. یکی از معلمان (سرگروه) می‌گوید:

خود را برای پذیرش این شرایط آماده کنند. یکی از معلمان فعال در دبیرخانه استانی می‌گوید: "از وقتی که برنامه درسی جدید تدوین شده، دبیرخانه‌ها هم فعالیتشان رو در حوزه تهیه برنامه درسی افزایش داده‌اند. حتی تو همایشی که دبیرخانه استانی برگزار کرده بود، مسئولینشان بر متنوع کردن فعالیت‌ها و واگذاری بیش‌تری از وظایف بر عهدهٔ معلمان تأکید می‌کردند." معلم دیگری می‌گوید: "من به‌عنوان عضوی از افراد دبیرخانه، اهداف این تشکیلات رو اصرار بر فراهم آوردن شرایطی می‌دانم که موجب تسهیل در اجرای برنامه‌های تازه تألیف شده و مقاومت کم‌تر مدارس بشود."

۳-۶: **همایش‌ها:** همایش‌ها در سال‌های گذشته بیش‌تر در جهت نقد و بررسی نکات قوت و ضعف برنامه‌های درسی تازه طراحی شده هستند و اولویت آنها شنیدن دیدگاه‌ها و عقاید مجریان و افراد درگیر در امر اجرای برنامه درسی است. برگزاری همایش‌ها مربوط به تدوین برنامه ملی جدید نیست، بلکه قبلاً نیز حالت اجرایی داشته است، ولی آنچه مفهوم نوآوری را با خود به دنبال دارد، پرداختن به مسائل با نظر و مساعدت پرننگ معلم است. یکی از معلمان (شرکت‌کننده در همایش نقد برتر کتاب‌های جدیدالتألیف) می‌گوید: "تو مقاله‌ام کتاب‌های جدیدالتألیف رو نقد کردم. کتاب مطالعات اجتماعی جدا از اینکه شرایط فرهنگی خیلی از استان‌ها رو در نظر نگرفته، فرصتی رو هم برای طراحی محتوای آموزشی پیش‌بینی نکرده است." شرکت‌کننده دیگری می‌گوید: فکر می‌کردم تو بعضی از کتاب‌ها بخشی رو برای فعالیت مدارس راجع به تولید محتوای در نظر بگیرند. سیاست تدوین برنامه درسی ملی هم همین بود. اصلاً منطقی نیست که برای تولید برنامه‌ها این همه وقت بذارن، ولی در عمل کاری انجام نشه. شرکت در همایش حداقل این فرصت رو فراهم می‌کنه تا نکته ضعف‌ها رو بیان کنیم.

مضمون اصلی ۴: مشارکت ذینفعان: ذینفعان برنامه درسی افرادی هستند که به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم

داوطلبانه آماده کنند. " معلمی در این باره می گوید: " در بیش تر جلسات درباره کتاب های درسی و اینکه چگونه می تونیم به بهترین نحو مطالب رو تدریس کنیم بحث می شه. حتی در مورد طراحی فعالیت های جدید نیز تصمیماتی گرفته می شود. ولی فکر نکنم تو اداره به پیشنهادات صورت جلسه توجهی بکنند."

۴-۴: **انجمن اولیا و مربیان:** این انجمن ها بیش تر در جهت کمک به معلمان برای تهیه مطالب فوق برنامه و کمک آموزشی شکل گرفته اند. هر چند عده کمی هم (باسوادها) علاقه مندند که در تدوین بعضی از محتواها مانند دروس علوم و اجتماعی مشارکت داشته باشند. یکی از معلمان عضو انجمن اولیا و مربیان می گوید: "والدینی که سواد بیش تری دارند، سعی می کنند فعالیت کلاسی بچه ها شونو دنبال کنند، حتی تو جلسات انجمن هم درباره کیفیت اهداف آموزشی و نوع تکالیف ارائه شده به دانش آموزان صحبت می کنند." معلم دیگری نیز بیان می کند: "افزایش مشارکت اولیا در ارائه پیشنهادات در رابطه با فعالیت های کلاسی حتی پس از برنامه درسی جدید بیش تر شده و اغلب سعی می کنن تو طراحی محتوای کمک آموزشی با معلمان همکاری کنند."

در بازدید از کلاس های درسی به همکارانم پیشنهاد می کنم که ترتیب مطالب ارائه شده در کلاس های درسی فقط در جهت نظم دهی به محتوا است و گرنه می تونید شرایط و محیط اجرا را در سازمان دهی ارائه مطلب در نظر بگیرید. یکی دیگر از سرگروه ها تجربه خود را این چنین بیان می کند: دو ساله که جدولی رو درباره ترتیب فعالیت موضوعات درسی متناسب با موقعیت اجرای آن تهیه می کنم که نشون میده بهتره چه مطالبی رو ابتدا تدریس کرد و روی چه مطالبی بیش تر مانور بدیم.

۴-۳: **شورای معلمان:** شورای معلمان کمیته ای است که هر ماه فرصتی را برای ارائه نظرات معلمان و بحث درباره کم و کیف فعالیت های یادگیری، نواقص و مشکلات پیشنهادات آموزشی فراهم می آورد. همچنان که تجارب معلمان نشان می دهد، می توان از طریق این شورا فعالیت هایی را در برنامه درسی گنجانده و نقش آن را در ارتقا کیفیت یادگیری پررنگ کرد. یکی از معلمان شرکت کننده در جلسات شورای معلمان (دبیر شورا) می گوید: "در جلسه شورا، پیشنهادم این بود که در بودجه بندی مدارس زمانی رو برای تهیه فعالیت های غیردرسی در نظر بگیرند. همچنین مقرر شد معلمان در فعالیت های فوق برنامه که بیش تر جنبه ابتکاری در موضوعات گوناگون درسی دارد، مطالبی رو به صورت

جدول ۱. تجارب معلمان از وضعیت آزادسازی برنامه درسی دوره ابتدایی

مضامین اصلی	مضامین فرعی	مضامین اصلی	مضامین فرعی
موانع	تمرکز دایی متمرکز	نوآوری ها	تولید محتوای الکترونیکی
	دیدگاه حاکم بر برنامه درسی ملی		برنامه درسی تلفیقی
	آموزش ضمن خدمت		طرح های آموزشی
	ماهیت دوره ابتدایی		نظریه سازنده گرایی
	پذیرش اجتماعی		دبیرخانه های استانی
	هویت حرفه ای معلمان		همایش ها
نقش معلمی	فرهنگ معلمی	مشارکت ذینفعان	راهبران برنامه درسی
	معلم به عنوان محقق		سرگروه های معلمان
	گروه های معلمان		شورای معلمان
	جایگاه معلمی		انجمن اولیا و مربیان

بحث و نتیجه‌گیری

آزادسازی برنامه درسی به معنای کاهش تمرکز از جمله مباحثی هست که اخیراً در سند برنامه درسی ملی مطرح شده است. در این بین، به دلیل توجه به نیازهای فرهنگی، اجتماعی و قابلیت‌های منطقه‌ای و استانی، محتوای دروس دوره ابتدایی نیز دستخوش این تغییر و تحولات خواهد بود؛ اما آنچه مهم است شناخت وضعیت حاکم بر برنامه درسی فعلی دوره ابتدایی در جهت اجرای هرچه بهتر آزادسازی در اولین مرحله از فرایند تحصیلات رسمی است. در بررسی شرایط مربوط به آزادسازی برنامه درسی بر اساس تجربیات آموزگاران دوره ابتدایی، چهار مضمون اصلی با بیست‌ویک مقوله فرعی استخراج شد که می‌تواند راهنمایی برای طراحان و برنامه‌ریزان درسی مدارس ابتدایی باشد.

مضمون اصلی اول نشان می‌دهد که نظام آموزشی در تحقق اهداف خود برای آزادسازی برنامه درسی با موانع مهمی روبروست که باید در ابعاد مختلف سعی در رفع آن داشته باشد. مصاحبه‌های معلمان نشان می‌دهد که رویکرد برنامه درسی گرایش به دیدگاه سنتی برنامه درسی داشته و بر ابزارهای حفظ شرایط موجود تأکید می‌کند. با وجود تأکید بر جنبه‌های انعطاف‌پذیر در برنامه درسی، ماهیت مشخصی از چگونگی و کیفیت اجرا آزادسازی در دوره‌های مختلف تحصیلی وجود نداشته و مفهوم مورد نظر را آن‌طور که شایسته است، تبیین نمی‌کند. نقش اصلی در اجرای آزادسازی برنامه درسی بر عهده معلمی است که خود پیاده‌نظام و پیشاهنگ تغییرات برنامه درسی است و این مسئولیت نیازمند معلمانی است که از طریق آموزش مداوم حاصل می‌شود، درحالی‌که آنچه به‌عنوان دوره‌های آموزشی برگزار می‌شود نقش کم‌رنگ‌تری در آگاهی معلمان دارد. در تعریف ماهیت مفهوم دوره ابتدایی، آموزش مهارت‌ها و شایستگی‌های عمومی مورد توجه است و در تدریس مفاهیمی گام برداشته می‌شود که در جهت ایجاد هویت مشترک و همگانی برمی‌آید و به برنامه‌ریزی‌های محلی

در راستای توجه به تفاوت‌های منطقه‌ای و بومی اهمیتی نمی‌دهد. نکته دیگر این است که جامعه نسبت به ایجاد تحولات در ساختار برنامه درسی قبلی واکنش‌های متضادی از خود نشان می‌دهد، در صورتی که پذیرش و تأیید جامعه در قبال تغییر و تحول عامل تعیین‌کننده‌ای در اجرای سیاست‌های آزادسازی است، آلورانت (Oloruntegbe, 2011) در پژوهشی معتقد است که معلمان علیرغم اجرای اصلاحات برنامه درسی در کلاس درس، به ندرت در توسعه و چگونگی اجرای بهتر این اصلاحات درگیر می‌شوند؛ همچنین معلمان مقاومت و عدم تعهد به اصلاحات برنامه درسی را نشان می‌دهند، زیرا آنها به ندرت درگیر توسعه و حتی چگونگی اجرای برنامه درسی می‌شوند. دزmond و الفرت (Desmond & Elfert, 2008) بیان می‌کنند که ساختارهای آموزشی رسمی باید نسبت به واقعیت‌ها و فرصت‌های محیط یادگیرندگان حساس و پاسخگو باشند. ملکی و آقامحمدی (Maleki & Aghamohammadi, 2015) نیز چالش‌ها و موانع فرایند برنامه‌ریزی توسعه آموزشی در سطح غیرمتمرکز را کمبود نیروی متخصص و ضعف برنامه‌ها، چالش مفهومی، ساختار متمرکز سیاسی و اداری، نگرش بخشی، فقدان مدیریت منطقه‌ای و فقدان فرهنگ برنامه‌ریزی دانسته‌اند. مضمون اصلی دوم نقش معلمی است. در این مضمون ابعاد مختلف نقش معلمی در گسترش آزادسازی برنامه درسی حرکت کرده‌اند. در بررسی عوامل مربوط به نقش معلمی، هویت حرفه‌ای ضعف‌های عمده‌ای دارد که نشان از عدم خودآگاهی معلم و فقدان جستجوی معنای دانش معلمی است. نگرش‌ها و عقاید معلمان نیز در برابر تغییرات، رویکرد انعطاف‌پذیرتری دارد و معلمان در جهت سازگاری با این تحولات هم‌صدا شده‌اند. همچنین معلمان به توسعه و رشد مفهوم آزادسازی کمک کرده‌اند. معلمان با مشارکت همدیگر در تلاش برای مطرح کردن مفاهیم و فعالیت‌های جدیدی در حوزه محتوای برنامه درسی عمل کرده و با استفاده از فعالیت‌های گوناگون جایگاه

رویکرد جدیدی را در اجرای هرچه بهتر آزادسازی دنبال کرده و بر تولید ایده‌های نو در محتوای فعالیت‌های برنامه درسی توسط مسئولین دبیرخانه‌ها تأکید می‌کنند. در طرح‌های آموزشی مانند طرح کرامت نیز معلم با انتخاب محتواهای دروس مختلف و تلفیق آنها با واحدهای کار (واحد مهارت زندگی) قابلیت‌های خود را در حوزه تهیه و تولید محتوای جدید به منصفه ظهور رسانده‌اند. لاوونن (Lavonen, 2017) در تحقیقی نوآوری‌های حاصل از تمرکززدایی آموزشی را طراحی برنامه درسی محلی و محیط‌های یادگیری، بومی‌سازی اهداف و محتوای ملی و نحوه سازمان‌دهی آموزش می‌داند که می‌تواند بر برابری، تعامل بین دانش‌آموز و معلم و نتایج یادگیری تأثیر بگذارد. مینا (Meena, 2009) نیز در مطالعه‌ای یکی از نوآوری‌های برنامه درسی را تأکید بر شیوه آموزش معلمان می‌داند؛ بنابراین نوآوری‌ها قبل از اجرا باید تمامی ابعاد را در نظر گرفته و مدعی تغییر در دو حوزه نظر و عمل باشند. مضمون اصلی چهارم مشارکت ذینفعان است. مشارکت ذینفعان در سیاست‌گذاری‌ها و اجرای آن به‌عنوان یک مکانیسم مؤثر اطمینان‌بخش در کیفیت و توسعه آموزشی شناخته شده (Yaro, Arshad & Salleh, 2016) و به‌عنوان شتاب‌دهنده اصلی عملکرد در نظام آموزش و پرورش تلقی می‌شود (Sukirno & Sununta, 2011). مفاهیم استخراج‌شده از این مضمون، چهار مؤلفه را به‌عنوان ذینفعان فعالی که در آزادسازی برنامه درسی مشارکت می‌کنند، ترسیم می‌کند. راهبران برنامه درسی با حضور در کلاس درس معلمان، به سنجش فعالیت‌های مختلف آنها پرداخته و با ارائه پیشنهادات لازم در طراحی محتوای یادگیری به پیشرفت مهارت‌ها، سازگاری و فعالیت آنها در جهت هماهنگی با برنامه‌های درسی جدید یاری می‌رسانند. نقش سرگروه‌های معلمان پذیرش این نقش به معلمان است که آنها می‌توانند در تهیه محتوای درسی از روش‌های مختلفی مانند روش پیمان‌های استفاده کنند که باعث گسترش قدرت انتخاب

خود را به‌عنوان مهم‌ترین عامل تغییر بهبود بخشیده‌اند. مطابق پژوهش‌های اوزتورک (Ozturk, 2012) نقش معلمان در اصلاح برنامه درسی مورد تأکید قرار گرفته تا به نیازها و منافع دانش‌آموزان بیندیشند؛ بنابراین این نگرش مستلزم بهبود نقش معلم و استقلال او در زمینه فعالیت‌های آموزشی است. فاستر (Fastier, 2016) در مطالعه‌ای با تأکید بر نقش معلمان در امر برنامه‌ریزی درسی، توجه به دانش‌آموزان را بخش اساسی فرایند برنامه‌ریزی درسی دانسته و مسئولیت‌های معلمان در تغییرات برنامه درسی را شامل طراحی محیط‌های یادگیری حمایتی و استفاده از رویکرد درک مفهومی تلقی می‌کند که به اعتماد، مسئولیت‌پذیری و پذیرش لازم برای انجام این نقش منجر شده و می‌تواند هویت حرفه‌ای آنان را تکمیل کند. ویتروخ (Vitrukh, 2014) در پژوهش خود زمینه اصلاحات آموزشی را وابسته به هویت حرفه‌ای معلمان می‌داند و اینکه معلمان هویت حرفه‌ای خود را چگونه می‌بینند و درصدد بازسازی و ایجاد آن برمی‌آیند. تامپسون، بل، آندری و روبینز (Thompson, Bell, Andreae & Robins, 2013) با تأکید بر نقش معلمان در اجرای تغییرات برنامه درسی، انگیزه درونی قوی معلمان برای این تغییرات را ترکیبی از دانش و مهارت‌هایی می‌داند که از دیگر معلمان یاد گرفته‌اند. در مضمون اصلی سوم اقداماتی در ابعاد مختلف صورت گرفته است. در پیاده‌سازی نوآوری‌ها مبانی نظری (نظریه یادگیری سازنده‌گرایی) جدیدی در حوزه برنامه‌ریزی درسی مطرح شده و برنامه‌های درسی تازه‌ای از نوع تلفیقی طراحی شده که خود می‌تواند در تدوین انواع محتوای تلفیقی توسط معلم لحاظ شود. همچنین در راستای تغییر شرایط موجود و ایجاد مهارت در معلمان جشنواره‌های تولید محتوا در سطح استان برگزار شده که بر تنوع و کیفیت یادگیری توجه می‌کند. برای تداوم این نوآوری‌ها، همایش‌های مختلفی در قالب نقد و بررسی محتوای کتب درسی اجرا شده است. دبیرخانه‌های استانی مربوط به دروس مختلف نیز

موانع و مشکلاتی که ناشی از عملکرد خود نظام آموزشی است یا در هنگام اجرای آزادسازی خود را نمایان می‌سازد، رفع کرد.

منابع

- Adib Haj bagheri, M., Parvizi, S., & Salsali, M. (2010). *Qualitative research methods*. Tehran: Bashari Publications. [Persian]
- Ali, U., Hart, E., Baars, V., Kaur, R., Bailey, A., & Sesay, K. (2010). *Liberation, Equality, and Diversity in the Curriculum*. NUS.
- Alsubaie, M. A. (2016). *Curriculum Development: Teacher Involvement in Curriculum Development*. Journal of Education and Practice, Vol[7], No 9, pp 106-107.
- Chenari, M. (2007). *Comparison of Husserl, Heidegger and Gadamer with methodological benchmark*. Philosophical-Theological Research, Vol[9], No2, pp 113-138. [Persian]
- Department of Education. (2015). *The Curriculum and Learning Management (CLM) Systems Framework of Deped Region IVA*. Republic of the Philippines Department of Education Region IV-A Cauibaron.
- Desmond, S., & Elfert, M. (2008). *Parental interaction with schooling is one of the most important factors for learners' successful educational development*. Hamburg: UNESCO Institute of Lifelong Learning.
- Farooq, M. S. (2016). *Causes of Primary School Students' Dropout in Punjab Primary School Teachers' Perspective*. Journal of Elementary Education, Vol[26], No1, pp 57-79.
- Fastier, M. (2016). *Curriculum change, challenges and teacher responsibility*. New Zealand Geographer, Vol[72], pp51-56.
- Fathi Vajargah, K., Khorasani, A., & Roody, M. (2012). *Causes of Attending Homeschooling in Parents' Perspectives for Home-educated Children: A Qualitative Study of Parents' Experiences*. Research in Curriculum Planning, Vol[2], No8, pp1-14. [Persian]
- Harrigan, J., Yonk, R., & Mason, N. (2016). *Curricular Contagion: A Case Study in Curriculum Development, Distribution, and Adoption*. 2nd International Conference on Higher Education Advances. 253-260.

معلم در انواع تجارب یادگیری می‌شود. مصاحبه‌های معلمان نشانگر این است که شورای معلمان نیز به‌عنوان کمیته‌ای مدرسه‌ای فضایی را برای نقد و بررسی و بحث درباره‌ی مطالب درسی بین آموزگاران فراهم می‌کند که همه این تلاش‌ها درصدد شکل‌گیری این ذهنیت در معلمان است که آنها با همکاری هم در مدارس، برنامه درسی مشارکتی را شکل بدهند. از مفهوم پایانی نیز چنین برمی‌آید که شکل‌گیری انجمن اولیا و مربیان برای بها دادن بیش‌تر به والدینی است که می‌خواهند با همکاری در انتخاب مطالب درسی غیررسمی مورد نیاز کودکان، در تربیت آموزش و پرورش آنها نقش مهمی داشته باشند. کوسکی (Koskei, 2015) در مطالعه خود یکی از عوامل اجرای اصلاحات عمده در برنامه درسی را سطح مشارکت ذینفعان بیان می‌کند. کوفی (Kufi, 2013) در مطالعه‌ای به نقش ذینفعان مختلف در بهبود کیفیت آموزشی به‌ویژه در برنامه درسی پرداخته و تصمیم‌گیری‌ها و فعالیت برنامه‌ریزی درسی آنان را پراهمیت دانسته است. مطابق با پژوهش‌های یارو، ارشد و ساله (Yaro, Arshad & Salleh, 2016) مشارکت ذینفعان در تصمیم‌گیری‌ها و اجرای سیاست‌ها به‌عنوان یک مکانیسم مؤثر در تضمین کیفیت و توسعه آموزشی شناخته شده و درگیری ذینفعانی مانند کمیته‌های مدیریت مدرسه و انجمن اولیا و مربیان برای اصلاح چالش‌ها در جهت دستیابی به اهداف آموزش صورت می‌گیرد.

آنچه می‌توان گفت این است که مطلوب ساختن وضعیت آزادسازی نیازمند توجه به عواملی است که نقش پررنگ‌تری در پیاده‌سازی اهداف سند برنامه درسی ملی دارد. همچنین آن، باید درصدد حذف مسائل و مشکلاتی باشد که تحقق هدف مورد نظر را به تأخیر می‌اندازد؛ بنابراین باید در نظر داشت که آزادسازی برنامه درسی زمانی محقق می‌شود که به‌طور همزمان به فرصت‌ها و تهدیدات پیش روی این تفکر توجه داشت و فرصت‌ها را به بهترین نحو فراهم آورد و

- HosseiniKah, A. (2014). *Curriculum decision levels*. *Curriculum Encyclopedia*. Curriculum Studies Association, pp6-1. [Persian]
- Jimes, C., Weiss, S., & Keep, R. (2013). *Addressing The Local in Localization: a Case Study of Open Textbook Adoption by Three South African Teachers*. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, Vol[17], No2, pp73-86.
- Kenea, A. (2014). *The Practice of Curriculum Contextualization in Selected Primary Schools in Rural Ethiopia*. *Journal of Education and Practice*, Vol[5], No10, pp49-56.
- Koskei, K. K. (2015). *Assessment of Stakeholders' Influence on Curriculum Development Process in Secondary Schools in Kericho County*. *Journal Of Humanities And Social Science*, Vol[20], No3, pp 79-87.
- Kufi, E. F. (2013). *The Role of Different Stakeholders in Ethiopia in the Improvement of Educational Quality*. *International Journal of Research Studies in Education*, Vol[2], No1, pp11-24.
- Laverty, S. M. (2003). *Hermeneutic phenomenology and phenomenology: A comparison of historical and methodological considerations*. *International Journal of Qualitative Methods*, Vol[2], No3, pp1-29.
- Lavonen, J. (2017). *Governance decentralisation in education: Finnish innovation in education*. *Journal of Distance Education*, Vol[53], No1, pp1-22.
- Mahrozadeh, T., & Jalilinia, F. (2016). *Explaining the Phenomenology Approach in Curriculum*. *Journal of Modern Educational Thoughts*, Vol[12], No4, pp7-30. [Persian]
- Maleki, H., & Aghamohammadi, J. (2015). *The centralization and decentralization in the process of educational development planning: Challenges and barriers*. *Monthly of Social, Economic, Scientific and Cultural of Work and Society*, No180, 60-66. [Persian]
- Mansoori Gargar, R., Salehi, A., & Abbasi, E. (2016). *Curriculum characteristics of in the era of globalizing and internationalizing of curriculum*. *Research in Curriculum Planning*, Vol[13], No23, pp 1-13. [Persian]
- Meena, W. E. (2009). *Curriculum Innovation in Teacher Education: Exploring Conceptions among Tanzanian Teacher Educators*. Abo Akademi University Press.
- Mokua, B. (2010). *An Evaluation Of The Curriculum Development Role Of Teachers As key Agents In Curriculum Change*. University Diploma in Education, Advanced Diploma in Education, B. ED. Hons. In Traffic Safety.
- Oloruntegbe, K. O. (2011). *Teachers' Involvement, Commitment and Innovativeness in Curriculum Development and Implementation*. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies (JETERAPS)*, Vol[2], No6, pp 443-449.
- Ozturk, I. H. (2012). *Teacher's Role and Autonomy in Instructional Planning: The Case of Secondary School History Teachers with regard to the Preparation and Implementation of Annual Instructional Plans*. *Educational Sciences: Theory & Practice*, Vol[12], No1, pp295-299.
- Pinar, W. F. (2004). *What is curriculum theory?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Qi, T. (2011). *Between Centralization and Decentralization: Changed Curriculum Governance in Chinese Education after 1986*. University of Tennessee, Knoxville Trace: Tennessee Research and Creative Exchange
- Reid, W. A., & Null, J. W. (2006). *The Pursuit of Curriculum: Schooling and the Public Interest*. Greenwich, CT: IAP-Information Age Publishing.
- Research and Education Planning Organization. (2013). *The document on the fundamental transformation of the education of the Islamic Republic of Iran*. Ministry of Education of the Islamic Republic of Iran. [Persian]
- Sherbondy, K. (2012). *Restructuring Equality: Assessing the Effects of Centralized and decentralized Education Systems on Student Performance Cross- Nationally*. University Honors in Political Science.
- Sukirno, D.S., & Sununta, S. (2011). *Does participative decision making affect lecturer*

- performance in higher education?*
International Journal of Educational Management, Vol[25], No5, pp494-508.
- Thompson, D., Bell, T., Andrae, P., & Robins, A. (2013). *The Role of Teachers in Implementing Curriculum Changes*. Proceeding of the 44th ACM technical symposium on Computer science education. Denver, Colorado, USA.
- Unesco. (2015). *Education For All 2000-2015: achievements and challenges*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Second edition.
- Vitrukh, M. (2014). *Exploratory study of the professional identity of higher education teachers in Ukraine*. MPhil, Psychology and Education, University of Cambridge.
- Yaro, I., Arshad, R., & Salleh, D. (2016). *Education Stakeholder's Constraints in Policy Decisions for Effective Policy Implementation in Nigeria*. British Journal of Education, Society & Behavioural Science, Vol[14], No1, pp1-12.
- Yousefzadeh Chosari, M. R. (2015). *Reid's classification of curriculum theories*. Curriculum Encyclopedia. Curriculum Studies Association, pp1-6. [Persian]
- Ziba, S. A. (2011). *The Decentralization and Centralization of Curriculum in the Primary Education of Burkina Faso*. Master's Theses. Paper 502. Loyola University Chicago. http://ecommons.luc.edu/luc_theses/502.