

## بررسی نگرش و تمایلات رفتاری معلمان در مورد پیشبرد برنامه‌های جدید درسی

دکتر عبدالله پارسا<sup>۱</sup>

### چکیده

مهم‌ترین ویژگی عدم تمرکز، مشارکت افراد و گروه‌های ذی‌نفع در سطوح و مراحل گوناگون است. مشارکت گسترده‌تر و سنجیده‌تر، حس تعلق به برنامه‌ی جدید را افزایش می‌دهد و مشروعیت و قابلیت اجرای برنامه‌ی جدید درسی را تضمین می‌کند. تشویق به عدم تمرکز و تلاش برای جلب حمایت و مشارکت گسترده‌تر مجریان برنامه‌های درسی با اندیشه‌ی اجرای سازگارانانه و نیمه‌سازگارانانه‌ی برنامه‌ی درسی، مستلزم وجود نگرش‌های مثبت مجریان برنامه، به خصوص معلمان است. معلمان مسئول مرحله‌ی اجرایی اصلاحات برنامه‌ی درسی هستند و آثار نهایی اصلاحات تا حد زیادی به مشارکت، فهم و دانش معلمان از تغییر بستگی دارد. با هدف فهم بیشتر این مفاهیم و رابطه‌ی آنها، دو تحقیق جداگانه انجام شد. در تحقیق نخست، ۲۰۰ نفر از دبیران فیزیک دوره‌ی متوسطه‌ی استان فارس و در تحقیق دوم ۵۴۰ نفر از دبیران ریاضی دوره‌ی راهنمایی استان خوزستان شرکت داشتند. در هر دو تحقیق، بین نگرش دبیران به تغییر و نگرش و تمایلات رفتاری آنان در مورد پیشبرد برنامه‌ی جدید درسی، رابطه‌ی مثبت و معناداری یافت شد. ادراک مثبت معلمان از نسبت سود - هزینه (کارایی برنامه‌ی جدید درسی) و قابلیت اجرای برنامه‌ی جدید درسی با تمایلات رفتاری آنها در پیشبرد برنامه‌ی جدید درسی رابطه‌ی مثبت و معناداری دارد. هرچه ادراک معلمان از حمایت‌های مدرسه، حمایت‌های اداره‌های آموزش و پرورش و سایر حمایت‌های اجتماعی از برنامه‌ی جدید درسی مثبت‌تر باشد، نگرانی آنها از اجرای برنامه‌ی جدید درسی کمتر خواهد بود و تمایلات رفتاری مثبت‌تری در مورد پیشبرد برنامه‌ی جدید درسی از خود نشان خواهند داد.

کلید واژه‌ها: برنامه درسی جدید، مشارکت معلم، نگرش معلم، اجرای برنامه درسی، اجرای برنامه درسی جدید.

## مقدمه

تطبيق و سازگاری با تحولات اجتناب‌ناپذیر جهانی و منطقه‌ای در جوامع امروز، نیازمند طراحی و اجرای برنامه‌های جدید درسی و اتخاذ راهبردهای جدید و رویکردهای تازه در برنامه‌ریزی درسی و راهکارهای نو در شیوه‌های آموزش و اجرای آن برنامه‌هاست و ناگزیر، در بحث تدریس و یادگیری نیز تغییر محتوای کتب و موضوعات درسی ضروری است. بنابراین، پس از اعمال تغییرات لازم در متن کتب و محتوای درسی، باید شیوه‌های جدیدتری نیز برای اجرای این تغییرات در عمل پیاده کرد. این تحولات نیازمند وجود نیروهای تربیت شده و متعهد در زمینه‌ی تغییرات جدید است و ضرورتی ندارد که با آگاهی از نیازها و نگرش‌های معلمان، مدیران و کارکنان در سطح نظام و پاره‌نظام‌های آموزش و پرورش، در مورد مزایای تغییرات و شیوه‌های اعمال آن، برای برنامه‌های درسی اجرای موفقیت‌آمیزی رقم زد.

فرآیندهای جدید برنامه‌ریزی درسی به عدم تمرکز بیشتر در نظام‌های آموزشی و بسط مشارکت در تعیین خط‌مشی‌ها و اقدامات آموزشی، گرایش فزاینده‌ای دارند تا از طریق افزایش توان و میزان دخالت نیروهای گوناگون در اتخاذ و اجرای تصمیمات آموزشی، اثربخشی در اجرا، ارتقای کیفیت و تعمیق ارتباط محتوای برنامه‌های درسی با واقعیات اجتماعی و فرهنگی منطقه و مشروعیت بیشتر برنامه‌های درسی حاصل آید.

تمرکز و عدم تمرکز از هر دو بعد نظری و عملی با چالش روبه‌روست. تمرکز، بر ارزش کنترل، یک‌نواختی و کارایی تأکید دارد، اما عدم تمرکز، به آزادی، جداسازی و پاسخ‌گو بودن متمایل است (Caldwell, 2004). کدام یک از این دو راهبرد برای تغییر و نوآوری مفیدترند؟ پاسخ به این پرسش دشوار است. هدف از عدم تمرکز، صرفاً پراکنده ساختن دامنه‌ی تصمیم‌گیری نیست؛ بلکه توان‌مندسازی جامعه‌ی محلی و رسیدن به سطوح بالاتر گرایش‌های حرفه‌ای به‌وسیله‌ی معلمان و قبول این واقعیت مدنظر است که مدارس آزادتر و با یک‌نواختی کمتر، به‌صورت کارآمدتری قادر به پاسخ‌گویی به نیازهای متنوع فراگیرندگان هستند. باور غالب آن است که عدم تمرکز، اصلاحات آموزشی مطلوب و وسیعی را به همراه خواهد آورد (Karlsen, 1999).

برنامه‌ریزی درسی کیفی و آگاهانه و نتایج یادگیری سطح بالا، مستلزم دسترسی به اطلاعات دقیق و به‌هنگامی است که درون‌دادها را به فرآیندهای آموزش و پرورش و تدریس یادگیری و شاخص‌های مناسب دانش، مهارت‌ها و ارزش‌های اکتسابی دانش‌آموزان متصل کند. نبود تفاهم و اتفاق‌نظر بین طراحان و محرران برنامه‌های جدید درسی، مشکل‌ساز است و کسب اطلاعات لازم برای هدایت

تصمیمات مربوط به کیفیت آموزش و پرورش در ایجاد این تفاهم، به برنامه‌ریزان آموزشی و درسی کمک شایانی می‌کند. تحقق پیشرفت در کیفیت آموزش و پرورش، مستلزم مشارکت تصمیم‌گیران نهایی و در حقیقت مجریان برنامه‌های جدید درسی، در سطوح مدرسه‌ای است. این افراد (معلمان، مدیران و...) درک بهتری از مسائل مبتلا به مدارس دارند و حمایت و مساعدت آنها لازم است.

هم‌اکنون در دستگاه تعلیم و تربیت، برخی روش‌ها، به یک سلسله عادات و مراسم و دستورالعمل‌های عقیم و منجمد تبدیل شده‌اند که باید با غلبه و ترک آنها، بیکره‌ی بیمار تعلیم و تربیت را بهبود بخشید. خرق عادت در تربیت، بازنسازسی مجدد ابعاد تربیت و ایجاد تغییر و تحول در هر یک از آنها، چه در بعد ساختار و چه در ابعاد دیگر، مانند روش‌ها و برنامه‌ها یا نتایجی است که از تربیت انتظار می‌رود. این امر به معنای تحول شناختی، نگرشی و ارزشی در مفاهیم و روش‌های تربیتی است تا بتوان تعلیم و تربیت را از تصنع و مصرفی بودن رها کند. تحول در کلیت تعلیم و تربیت نیازمند اندیشه‌ی هماهنگ و نظام‌مند در همه‌ی جنبه‌های تربیت است. نگاه مری و آموزگار به تربیت و هدف آن و همراهی با برنامه‌های درسی و آموزشی جدید و حمایت او از تغییراتی که در محتواها، برنامه‌ها، روش‌ها و اهداف صورت می‌پذیرد، در غلبه بر عادات فرسوده و پوشیده بسیار مؤثر است.

### بیان و اهمیت مسئله

نیازسنجی گام اول برنامه‌ریزی درسی است و باید اطمینان حاصل شود که اعضای نظام آموزشی و معلمان موارد تعیین شده را در حکم نیاز می‌پذیرند و بین سیاست‌گذاران و عاملان تغییر و طراحان و مجریان برنامه‌ی درسی در تعریف از نیاز، توافق وجود دارد. نیازسنجی مستلزم جمع‌آوری اطلاعات در سطوح دانش، مهارت و نگرش است که با نیازهای جامعه، فرد و ساختار دانش مرتبط باشد. با این اطلاعات، می‌توان به اهمیت جنبه‌های متفاوت برنامه‌ی درسی پی‌برد و تجدیدنظرهای لازم را به عمل آورد. معلمان از جمله نیروهای مهم و مؤثر در تعیین، تدوین و تحقق اهداف آموزشی هستند. تلاش برای یادگیری کیفی، مشارکت عده‌ی بیشتری از افراد و گروه‌های ذی‌نفع را در فرآیند تعیین یا تغییر خط‌مشی‌های آموزشی می‌طلبد. دخالت افراد ذی‌نفع مستلزم داشتن مسئولیت و اختیارات است. با گرایش به عدم تمرکز در آموزش و پرورش، باید قدرت و اختیارات تصمیم‌گیری از سطوح بالاتر به سطوح پایین‌تر تفویض شود تا افراد و گروه‌های سطوح پایین، به‌طور مستقیم‌تری به تصمیم‌گیری دست بزنند. اطلاعات مربوط به روش‌های تدریس اثربخش در هر کشور باید با برنامه‌های تربیت معلم

«پرت»<sup>۱</sup> بر این باور است که هرچند در بسیاری از جنبه‌های برنامه‌ریزی درسی، برنامه‌ریز پیش قدم است، وقتی زمان انتخاب راهبردهای آموزشی فرا می‌رسد، به دو دلیل مهم، معلمان اولین تصمیم‌گیرندگان هستند. اول این که معلمان به‌طور سنتی، درباره‌ی روش‌های تعامل با شاگردان تصمیم می‌گیرند. این یک جنبه از کار آنهاست که مایل‌اند با آن احساس شایستگی و راحتی بیشتری کنند و اغلب آمادگی پذیرش مسئولیت تصمیمات خود را دارند. استقلال معلم در مورد تعاملات کلاسی و گزینش فعالیت‌های یادگیری تقریباً بر کسی پوشیده نیست. دومین دلیل، نتایج تحقیقات در طول چندین دهه است که نشان داده بسیاری از روش‌های اثر بخش تدریس، فقط در سطح کلاس درس تعیین می‌شوند. با توجه به اظهارات پرت و تأکید بر این نکته که روش تدریس، روش اجرای برنامه‌ی درسی است، آیا می‌توان تأثیر نگرش معلم نسبت به برنامه‌ی درسی، که قصد اجرای آن را دارد، نادیده گرفت یا کم اهمیت پنداشت؟ به خصوص اگر برنامه‌ی درسی مورد نظر، واجد تغییرات جدیدی باشد که مهارت‌ها، دانش و توانمندی‌های خاصی را از معلم طلب کند (Pratt, 1980).

پژوهش‌های زمینه‌یابی در آموزش و پرورش مایل‌اند جنبه‌های مشخصی از نظام آموزشی را به صورت عمیق‌تری پوشش دهند. این پژوهش‌ها در زمینه‌های گوناگونی از جمله ویژگی‌های معلمان (شخصیت، نگرش، مهارت‌ها، تمایلات رفتاری و ...) انجام می‌شوند.

«فولان<sup>۲</sup>» و «پومفرت<sup>۳</sup>» در بررسی خود در زمینه‌ی اجرای نوآوری‌های برنامه‌ی درسی، پنج بعد تغییرات برنامه را شناسایی کرده‌اند که شامل تغییر در موضوع درسی یا مواد آموزشی، ساختار سازمانی، نقش، رفتار، دانش و ادراک و درونی کردن ارزش‌هاست. به عقیده‌ی آنها، نوآوری‌هایی که صراحت کافی ندارند، موجب ناکامی استفاده‌کننده می‌شوند. این ابهام و صراحت نداشتن، شامل چگونگی مشارکت مجریان نیز هست. اجرای موفقیت‌آمیز برنامه اساساً نوعی بازسازی اجتماعی معلمان و مدیران را نیز می‌طلبد. روش‌هایی چون کارآموزی ضمن خدمت، تأمین منابع، سازوکارهای بازخورد و مشارکت در تصمیم‌گیری، از راهبردهای مهم یک تغییر موفقیت‌آمیزند. غالباً انتظارات زیاد و حمایت‌های اندک مدیران و مسئولان برای موفقیت، بر معلمان فشارهای غیرواقعی تحمیل می‌کند. در نتیجه، معلمان مشکلات و شکست‌های خود را پنهان و به موفقیت تظاهر می‌کنند.

رئیس مدرسه در تغییرات مدرسه‌ای یک عامل کلیدی است و حمایت او از کارکنان، تأمین تدارکات و مواد آموزشی، دخالت دادن کارکنان در تصمیم‌گیری‌ها و حمایت از نوآوری، بسیار مهم است (الکساندر و دیگران، ۱۳۷۶) معلمان غالباً فاقد یک نقش معنی‌دار در تعیین محتوای دروس و

1. Pratt.

2. Fullan

3. Pomfret

انتخاب کتاب‌هایی هستند که آنها را تدریس می‌کنند و به دلیل تمرکز در نظام آموزشی، به ندرت نقشی در طرح‌ریزی کلی برنامه‌ی درسی دارند. در صورتی که معلم، مفسر، داور و راهنمای اجرای مقاصد مؤسسه است و هر نوع تدوین رسمی از مقاصد و هدف‌ها باید به فرصت‌های یادگیری برای دانش آموزان تبدیل شود و راهنمایی و توسعه‌ی چنین تجربیاتی اساساً در حیطه‌ی مسئولیت معلم است. نظام‌های ارزشی معلمان، نظریات آنان در مورد اهداف برنامه‌ی درسی و نگرش آنان نسبت به تغییرات و نوآوری‌ها، یک صافی مهم و معنادار است که از طریق آن، مقاصد تعلیم و تربیت طرح‌ریزی و به اجرا گذاشته می‌شود.

در شیوه‌های تربیتی گذشته و حال، معلمان را عاملان تأثیرگذار نهایی برنامه‌ی درسی کلاس‌هایشان دانسته‌اند. معلمان می‌توانند در طرح‌ریزی برنامه‌ی درسی و فرصت‌های یادگیری شرکت‌کنندگان بسیار فعالی باشند. اما اگر فرضیات اساسی طرح برنامه‌ی درسی را نپذیرند یا درک نکنند، چه تضمینی برای موفقیت برنامه‌ی درسی وجود دارد؟ عامل برنامه‌ی درسی به مریدان گوناگون از معلم تا مدیر اطلاق می‌شود. بی‌شک معلمان عضو گروه برنامه‌ی درسی هستند و شناسایی آنها در مقام عامل برنامه‌ی درسی برای رشد و شکوفایی معلم و بویابی برنامه‌ی درسی، ضرورتی انکارناپذیر دارد. معلمان اغلب گله‌مندند که از نظریات آنها استفاده نمی‌شود یا بسیار کم استفاده می‌شود. برنامه‌ها از قبل تعیین شده است و به آنها ابلاغ می‌شود. در عین حال، باید پذیرفت برای تغییر در برنامه‌ی درسی، معلمان باید خود را نیز تغییر دهند. در مرحله‌ی نخست، آنها به دانش و مهارت‌های جدید نیازمندند و در مرحله‌ی دوم، باید در نگرش‌های خود تغییر ایجاد کنند. اگر معلمان به همکاری، سهیم شدن در ایده‌ها و برنامه‌ریزی و کار با یک‌دیگر بی‌میل باشند، به‌سختی می‌توان برنامه‌ی درسی منسجمی تهیه و اجرا کرد. (نیکلس و نیکلس، ۱۳۶۸).

عدم تمرکز در سطوح متفاوت ملی، محلی و مدرسه‌ای جریان می‌یابد. در سطح ملی، وزارت آموزش و پرورش مسئولیت تعیین معیارها و راهبردهای کلان و نظارت و ارزشیابی در سطح ملی را عهده‌دار می‌شود. هماهنگی اجرای برنامه‌های درسی، مدیریت برنامه‌ها و تأمین تدارکات به‌عهده‌ی سطح محلی است. در سطح مدرسه، که اولیای آن مسئولیت اصلی اجرای برنامه‌های درسی را به‌عهده‌دارند، معلمان و مجریان برنامه‌های درسی در تأمین و بهبود کیفیت یادگیری فراگیرندگان نقش بسیار مهم و تأثیرگذاری ایفا می‌کنند. این تأثیرگذاری به فهم، دانش و نگرش معلمان و میزان مشارکت آنان در تصمیم‌گیری‌های مربوط به تنظیم و تدوین و اجرای برنامه‌های درسی بستگی دارد. نمی‌توان عدم تمرکز در اجرای برنامه‌های درسی را از عدم تمرکز در تصمیم‌گیری‌های آموزشی جدا دانست.

عدم تمرکز بر تفویض اختیار بر جابه‌جایی اختیارات از مرکز به پیرامون دلالت دارد و با تفویض اختیار، استقلال محلی و اختیارات مدیران محلی به صراحت افزایش می‌یابد (Karlsen, 1999). متأسفانه می‌توان به تجارب تلخی در تغییرات چند ساله‌ی نظام آموزشی کشور اشاره کرد که شاید یک دلیل مهم ناکارآمدی و شکست و توقف نهایی آنها، ناهم‌دلی و ناهم‌رأیی معلمان بود. با وجود تحقیقات متعددی که در مورد اهمیت مشارکت کارکنان در تصمیم‌گیری‌ها، اهمیت انگیزش، جو سازمانی، تعهد، اثربخشی و... انجام شد و تقریباً نتایج آنها غالباً در جهت تأیید و تأکید بر کسب نظر و رأی کارکنان بود، هنوز شاهد اجرای برنامه‌هایی هستیم که بدون گذر از مراحل ضروری و بدون تکیه بر نتایج تحقیقات تربیتی و مدیریتی، به دلیل ضعف در اصول برنامه‌ریزی درسی و آموزشی، یک‌باره به منظور اجرا از رأس سازمان ابلاغ می‌شوند و از آن‌جا که نظام آموزشی کشور متمرکز است، گستره‌ی این خطا تمام کشور را دربرمی‌گیرد.

### هدف از تحقیق

با توجه به اهمیت آگاهی از نگرش معلمان در مورد تغییر و نوآوری در برنامه‌ی جدید درسی، که در موفقیت آن تأثیر بسیار مهمی دارد، هدف کلی از این تحقیق، بررسی نگرش دبیران در مورد پیشبرد برنامه‌های جدید درسی و حمایت از آن است.

### سوالات تحقیق

در این تحقیق، در صدد پاسخ‌گویی به سوالات زیر بودیم:

- آیا بین نگرش معلمان در مورد تغییر، و نگرش آنان به برنامه‌ی جدید درسی، رابطه‌ای وجود دارد؟
- آیا بین نگرش معلمان به تغییر، و تمایلات رفتاری آنان در مورد پیشبرد برنامه‌ی جدید درسی، رابطه‌ای وجود دارد؟
- بین ادراک معلمان از نسبت سود — هزینه (کارآیی برنامه‌ی جدید درسی)، میزان قابلیت اجرایی و نگرانی‌های معلمان از مشکلات اجرایی برنامه‌ی جدید درسی، کدام‌یک بر تمایلات رفتاری آنها در مورد پیشبرد برنامه‌ی جدید درسی تأثیر بیشتری دارد؟
- آیا بین معلمان زن و مرد در نگرش به برنامه‌ی جدید درسی و تمایلات رفتاری در مورد پیشبرد برنامه‌ی جدید درسی، تفاوت معنی‌داری وجود دارد؟

— آیا بین ادراک معلمان از میزان حمایت مدرسه از پیشبرد برنامه و تمایلات رفتاری آنها در مورد پیشبرد برنامه‌ی جدید درسی، رابطه‌ای وجود دارد؟

### تعریف مفاهیم تحقیق

■ تغییر، هرگونه نوآوری و جای‌گزینی در برنامه‌های درسی، محتوا، روش‌ها، سبک مدیریت، پرسنل، تجهیزات و ... است که با آنچه قبلاً در سازمان موجود بوده، تفاوت جدی و فاحشی دارد. ■ نگرش، گرایش و آمادگی برای پاسخ‌گویی مطلوب یا نامطلوب در مورد اشیا، اشخاص، مفاهیم و ... است (میچل، ۱۳۷۷).

■ برنامه‌ی جدید درسی، برنامه‌ای است که با تغییر در محتوا و سبک ارائه‌ی آن در کتاب درسی، تجربیات یادگیری فراگیرنده را وسعت می‌بخشد و رشد می‌دهد.

■ تناسب سود — هزینه (کارآیی برنامه‌ی جدید درسی) به معنای میزان رضایت بخش بودن، رشد دانش، علاقه‌ی شاگردان به یادگیری، تحسین مسئولان، کیفیت بهتر یادگیری و بهبود جایگاه حرفه‌ای از نظر معلم به نسبت کار پیش آمده برای او در برنامه‌ی جدید درسی است.

■ قابلیت اجرایی به معنای میزان سازگار بودن برنامه‌ی جدید درسی با سبک تدریس معلم و دیدگاه آموزشی او، امکان مشارکت فردی و گروهی فراگیرندگان، تناسب برنامه با رفع نیازهای شاگردان و تطابق با دانش و مهارت‌های معلم در تدریس از دید اوست.

■ نگرانی از مشکلات اجرای برنامه به معنای نگرانی معلم از کسب نگرش‌های غلط از سوی فراگیرندگان، بی‌توجهی به یکی از ابعاد نظری یا عملی برنامه‌ی درسی، افت تحصیلی، کمبود وقت، ناتوانی شاگردان و مشکلات انضباطی است.

■ حمایت مدرسه از پیشبرد برنامه‌ی جدید درسی به معنای تشکیل جلسات منظم برای رفع شبهات، در دسترس بودن معلم راهنما برای راهنمایی، تهیه‌ی تجهیزات لازم از سوی مدرسه، حمایت سایر معلمان، تشکیل دوره‌های آموزشی و تشویق معلمان به شرکت در آن‌ها و تأکید مدیر بر اهمیت برنامه‌ی جدید درسی است.

■ تمایلات رفتاری در مورد پیشبرد برنامه‌ی جدید درسی، شامل جدیت و صراحت معلم در حمایت از برنامه، تحسین و تمجید او از برنامه، پیشنهاد اجرای آن به سایر مدارس و معلمان، انعطاف‌پذیر دانستن برنامه و امکان تطبیق برنامه‌ی جدید درسی با توانمندی‌های شاگردان از نظر معلم است.

■ نگرش نسبت به برنامه‌ی جدید درسی به معنای نظر معلم درباره‌ی رضایت بخش بودن،

ارزشمند بودن، عاقلانه بودن، آزادی بخش بودن، هوشمندانه بودن، واقع گرا بودن، سودمند بودن، ضروری بودن و ساده بودن برنامه‌ی جدید درسی یا نقطه‌ی عکس همه‌ی این صفات نه‌گانه است.

## ادبیات و پیشینه‌ی تحقیق

موفقیت هر تغییر، به طریقی، به عامل تغییر، یعنی افرادی که فراگردهای تغییر را هدایت و حمایت می‌کنند و مسئولیت تغییر دادن الگوهای موجود در رفتار اشخاص دیگر یا نظام اجتماعی را به عهده می‌گیرند، بستگی دارد. با آن که گاه عاملان تغییر مشاوران خارج از سازمان هستند، این نکته نیز حقیقت دارد که مدیران، رهبران تیمی و دیگرانی که در عصر متحول امروزه کار می‌کنند، در عمل در حکم عامل تغییر پذیرفته شده‌اند. البته همه‌ی تغییرات، حاصل جهت‌دهی عاملان تغییر نیست. تغییرات طرح‌ریزی نشده، به‌طور تصادفی با خود جوش رخ می‌دهند و برعکس آن، تغییرات طرح‌ریزی شده نتیجه‌ی تلاش‌های خاص بخشی از عاملان تغییر هستند. این نوع تغییر، پاسخ آگاهانه و مستقیمی از ادراک برخی اشخاص به شکاف عملکرد است و با جهت‌دهی عاملان تغییر رخ می‌دهد (Schermerhorn et al, 1999).

محیط آموزشی با تغییر، تحرک، پویایی و انعطاف‌پذیری مشخص می‌شود. عناوین دروس، محتواها، روش‌ها، معلومات معلمان و فراگیرندگان، پیوسته تغییر می‌کند. تهیه‌ی برنامه‌های خوب، بدون فراهم آوردن موجبات قبول و پذیرش آن، بی‌فایده است. برای ایجاد تغییر در یک محیط آموزشی، باید به مواردی مانند شناخت برنامه، هدف و طرح جدید، شناخت انتظارات و ارزش‌های حاکم بر محیط، شناخت قابلیت‌ها، نیازها و استعداد فراگیرندگان، شناخت موقعیت آموزشی مانند کلاس، حمایت اداری، موانع و مشکلات و شناخت نظریات معلمان در مورد ایجاد تغییر توجه داشت (بهرنگی، ۱۳۷۷). هامپتون نیز انتخاب حیطة‌ی تغییر، کسب حمایت مدیر، تشکیل جلسات توجیهی و آموزشی و تهیه‌ی فهرستی از ایده‌ها و نظریات را از لازمه‌های طراحی و اجرای دقیق یک برنامه‌ی جدید درسی می‌داند (Hampton, 1981).

روابط نزدیک و همیاری عاملان تغییر موفقیت‌آمیز با کسانی که در معرض تغییر قرار می‌گیرند و درک احساسات و افکار آنها در مورد برنامه‌ی جدید درسی، امکان موفقیت تغییر را بیشتر می‌کند. طرفین تغییر باید بتوانند اندیشه‌ها، نیازها و احساسات یک‌دیگر را درک کنند و برای آنها احترام قابل شوند تا میزان موفقیت بیشتر شود. در مقایسه با تغییرات فناورانه، کارکنان معمولاً در برابر تغییرات اجتماعی، که متضمن تغییراتی در روابط انسانی است، از خود مقاومت بیشتری نشان می‌دهند. در



نتیجه، باید بر کاهش فشار روانی ناشی از تغییرات تأکید بیشتری کرد (ایرانی‌نژاد پاریزی و ساسان گهر، ۱۳۷۹).

ممکن است افرادی که احساس می‌کنند به‌دست دیگران قربانی شده‌اند و تغییر خارج از کنترل آنهاست، دست به عملی غیرمنطقی بزنند. به علاوه، وقتی الزامات برنامه و شغل با توانایی‌ها، منابع و نیازهای کارکنان تطابق نداشته باشد، فشارهای شغلی بروز می‌کنند که در پذیرش برنامه‌ی جدید اثر منفی دارند و براساس گزارش سازمان ملی بهداشت و امنیت شغلی آمریکا، در اغلب وظایفی که بد طراحی شده‌اند و کم‌معنا هستند، از مهارت‌های کارکنان استفاده نمی‌شود و ارتباط و مشارکت کمی به‌وجود می‌آید، یا فرصت کمی برای رشد و ارتقا فراهم می‌آید، خطر نسبتاً بیشتری از تغییر سریع دارند و موجب تنش شغلی و در نتیجه مقاومت می‌شوند (Tangipiroontham, 2000).

کاربرد شیوه‌ی مشارکتی و غیرمتمرکز ایجاد تغییر در محیط، مزایایی مانند استفاده از مهارت‌های زبردستان، اشاعه‌ی معاضدت و تشریک مساعی به جای رقابت پرخاشگرانه و بهره‌گیری از گروه‌ها برای حمایت از تصمیمات اتخاذ شده دارد. یکی از دلایل مهم شکست برنامه‌های تغییر در نظام‌های آموزشی این است که پیشنهاد‌های تغییر از صاحبان اقتدار سطوح بالا سرچشمه می‌گیرند. اینان همان کسانی هستند که احساسات و عقاید مجریان تغییر را نادیده می‌گیرند (میچل، ۱۳۷۷).

«لی» می‌گوید: «رغبت به پذیرش برنامه‌ی جدید، به نگرش‌های معلمان در مورد نوآوری برنامه‌ی درسی بستگی دارد (Lee, 2000). «ریچارد سون» نیز عقیده دارد: «شاید نگرش‌های مثبت معلمان به نوآوری برنامه‌ی درسی پیش‌گویی مناسبی برای یک تغییر و نوآوری نباشد؛ اما شاید در تعیین موفقیت و شکست آن تعیین‌کننده باشد. پذیرش تغییر، مرحله‌ی نخست اجرای برنامه‌ی درسی است و تغییرات برنامه‌ی درسی شامل تغییر در زمینه‌ی اندیشه و عمل معلمان نیز هست (Richardson, 1999).

تحقیقات متعدد بر این نکته تأکید دارند که نگرش معلمان به تغییر، به چگونگی اثر تغییر بر آنها بستگی دارد. «هورد<sup>۱</sup> و دیگران» اظهار داشته‌اند که فهم دیدگاه‌هایی که در تلاش برای تغییر سهیم هستند، بسیار مهم است. مهم‌ترین عامل در هر فراگرد تغییر، افرادی هستند که بیشترین اثر را از تغییر می‌پذیرند. معلمان روش‌های مشارکت جویانه در فرآیندهای یاددهی - یادگیری را در مرحله‌ی نخست بر حسب چگونگی اجرای آن و میزان تأثیری که خودشان از این روش‌ها خواهند پذیرفت، مورد بررسی قرار می‌دهند و پس از آن به آثار احتمالی آن بر رشد دانش‌آموزان توجه می‌کنند (South wat, lidnca Lianal Development Laboratory, 2001).

«کوبان» بیان می‌کند که در اجرای ناقص برنامه‌ی جدید درسی، معلمان و مدیران احساس می‌کنند در قبال تلاش‌های خود و داده‌هایی که برای برنامه ارائه می‌دهند، ستاده‌ی کمتری دریافت داشته‌اند و چیزهایی را از دست داده‌اند و تغییرات را کسانی پیشنهاد می‌کنند که با فضای کلاس درس در حکم محیط کار ناآشنا هستند. به همین دلیل، بسیاری از برنامه‌های تغییر و اصلاحات با ناکامی و شکست روبه‌رو می‌شوند.

ایجاد تغییر سودمند و اجرای موفقیت‌آمیز آن نیازمند دانش معین و کافی، کسب مهارت‌ها و نگرش‌هایی است که معلمان باید در مقام عاملان تغییر دارا باشند تا بتوانند در اجرای موفقیت‌آمیز تغییر مؤثر واقع شوند. معلمان باید از فراگرد تغییر و چگونگی اجرای اثربخش آن فهم کلی داشته باشند. به یقین، با شروع اجرای برنامه تغییر، این احتمال می‌رود که موقعیت‌های ناراحت‌کننده‌ای رخ دهد. اما معلمان باید آماده باشند که بپذیرند تغییر چندان راحت نیست. تغییر، همواره با بحث، ابهام و عدم قطعیت، ریسک‌پذیری و تعارض توأم است. تغییر باید با شناسایی نیازهای معلمان شروع شود. جنبه‌ی اجرایی تغییر، مستلزم داشتن درک صحیح از افرادی است که می‌توانند و باید بر تغییر اثر بگذارند و مستلزم شناسایی زمان و مکانی است که قرار است فراگرد تغییر در آن عملی شود. نتایج نهایی تغییر آموزشی باید در نهایت، رفتار جدیدی در کلاس درس باشد و برای تحقق این منظور، معلمان ناگزیر خواهند شد در دانش، نگرش و مهارت‌های خود نیز تغییر ایجاد کنند. اجرای موفقیت‌آمیز تغییر مستلزم درک این حقیقت است که تغییر، به صورت مجرد و جدا صورت نمی‌پذیرد و بلکه لازمه‌ی اصلی آن تعاون و تشریک مساعی است. هدایت‌کنندگان برنامه‌ی تغییر باید در تلاش برای کسب و فراهم آوردن نگرش مثبت معلمان به تغییر و اهمیت پذیرش برنامه‌ی جدید درسی از طریق حضور در برنامه‌های آموزش ضمن خدمت برای کسب دانش و مهارت‌های لازم، وقت بسیاری صرف کنند. برنامه‌های آموزش معلمان باید بر سازوکارهای تغییر مبتنی باشد. البته تغییر معلمان تدریجی و مستلزم تغییر دانش، راهکارهای تدریس، باورها و مهارت‌های آن‌هاست (Nicholson, 1996).

به عقیده‌ی «لی»، برای بهبود پذیرش معلمان رؤسا و معلمان ارشد، باید در مورد مزایا و ارزش‌های برنامه‌ی جدید درسی، به ویژه برحسب فوایدی چون یادگیری بهتر شاگرد و رضایت فزاینده در تدریس، توضیح دهند و مطلوب است مدیران راهبردهایی برای کاهش ترس و نگرانی معلمان اتخاذ کنند. حمایت کارکنان ارشد در کاهش نگرانی معلمان سهم بسزایی دارد. نخستین

عملکرد مدیر در مدارس، شناسایی نیازها برای دیگران نیست؛ بلکه دخیل کردن کارکنان در شناسایی نیازهای ادراک شده‌ی شخصی و تنظیم یک خط‌مشی برای رشد کارکنان در محیطی است که قرار است نوآوری اعمال شود. او از «لیبرمن<sup>۱</sup>» و «میلر<sup>۲</sup>» نقل می‌کند که وظیفه‌ی اصلی، شرکت دادن افراد در شناسایی خود از مسئله و نظرشان درباره‌ی فعالیت معنی‌دار است (Lee, 2000).

شاهدیم که با هدف حفظ قدرت مرکزی و امکان تسلط بر جوانب گوناگون، اداره‌های آموزش و پرورش، دستورهای سازمانی بیشتر و بیشتری صادر می‌کنند که به‌طور فزاینده‌ای معلمان را برای اتخاذ روش‌های ساده و راهوار در کار خود، ملزم می‌کنند. نحوه‌ی عمل استاندارد و کارکرد طبق دستور، منزلت حرفه‌ای معلمان را تهدید می‌کند و تعارض را رواج می‌دهد. تا زمانی که برای ترفیع تدریس ابتدایی و متوسطه، به مرز مشاغل حرفه‌ای مبتنی بر معیارهایی مانند پاداش و احترام، تخصص، مسئولیت‌ها، اختیار و صلاح‌دید برای اتخاذ تصمیمات آموزشی و آزادی از دخالت مستقیم فصولانه‌ی مدیران نزدیک نشویم، تدریس در بحران باقی خواهد ماند. پژوهش‌های اصلی در مورد اثربخشی مدارس نشان می‌دهند که مدیران، بر احتمال بروز و موفقیت تغییر تأثیر قاطعی دارند. روابط معلمان و مدیران با یک‌دیگر در اجرای تغییر بسیار مؤثر است و فضای مدرسه را برای پذیرش و اجرای تغییرات جدید برنامه‌های درسی مساعدتر می‌کند. از جمله‌ی این اقدامات، اطلاع‌رسانی صحیح و به‌هنگام و حمایت از عاملان تغییر و تدارک منابع کافی و گسترش روابط انسانی با ایفای نقش رهبری آموزشی است (فولن، ۱۳۸۱).

«آلن براون» برای تغییر اقلیم مدارس دو راهبرد ارائه داده است که یکی از آنها راهبرد رشد‌مداری است. این راهبرد به‌طور مختصر شامل پذیرش مجموعه‌ای از فرضیات درباره‌ی رشد کارکنان مدرسه و استفاده از این فرض‌ها در حکم اساسی برای تصمیم‌گیری اداری است. این مفروضات عبارت‌اند از:

۱. تغییر، خاصیت سازمان‌های سالم مدارس است. مدیر باید سازمان را در حالت تغییرات مستمر قرار دهد.

۲. تغییر دارای جهت است و امکان دارد مثبت، منفی، پیشرو یا رو به عقب باشد.

۳. تغییر باید موجب پیشرفت شود و حرکت سازمان را به طرف آن هدایت کند.

۴. معلمان برای توسعه و اجرای تغییر ظرفیت زیادی دارند. مدیران همیشه حاضرند که در

اداره‌ی مدرسه به معلمان آزادی و مسئولیت بیشتری بدهند (هوی و میسکل، ۱۳۷۰).

واف و پانچ ضمن پیشنهاد مدلی از پذیرش تغییر به‌وسیله‌ی معلمان، برخی شواهد تجربی

حمایت‌گر از متغیرهای مؤثر بر میزان استقبال آنان از یک تغییر گسترده‌ی سیستمی را ارائه می‌دهند :

۱. باورها در مورد مشکلات عمومی آموزش و پرورش.
۲. احساسات کلی در مورد نظام پیشین آموزشی.
۳. فرونشاندن ترس و نبود اطمینانی که با تغییر همراه است.
۴. قابلیت اجرای نظام جدید آموزشی در کلاس.
۵. انتظارات ادراک شده و باورها در مورد برخی جنبه‌های مهم نظام جدید آموزشی.
۶. حمایت ادراک شده از سوی معلمان در حکم مراجع اصلی نظام جدید آموزشی.
۷. ارزشیابی منافع شخصی از تغییر.
۸. باورها در مورد برخی جنبه‌های مهم نظام جدید آموزشی در مقایسه با نظام پیشین (Waugh

and Punch, 1985).

تحقیقات زیادی نشان داده است که اگر افراد از ماهیت برنامه‌ی جدید درسی درک روشنی داشته باشند، وظایف خود را به درستی بدانند و نگران موقعیت خود در محیط کار نباشند، از برنامه‌ی جدید استقبال می‌کنند. در غیر این صورت، در مقابل آن مقاومت می‌ورزند. در همین زمینه می‌توان به شاخص موفقیت اجرای برنامه‌ی درسی اشاره کرد که به صورت معادله‌ی زیر نشان داده می‌شود :

$$IS = F(SOC, LOU, IC)$$

(IS) = شاخص موفقیت اجرای برنامه

(F) = تابع

(SOC) = مراحل دل‌مشغولی افراد در مورد برنامه‌ی جدید

(LOU) = سطوح استفاده از برنامه‌ی جدید

(IC) = ترکیب برنامه‌ی جدید با نوآوری

دل‌مشغولی افراد، احساسات و ادراکات آنها از برنامه‌ی جدید درسی در زمان‌های متفاوت است. مثلاً برخی از اجرای برنامه‌ی جدید آگاهی دارند؛ ولی دل‌مشغولی خاصی ندارند. برخی نگرانی اطلاعاتی دارند و کلیات برنامه رادک می‌کنند؛ ولی از جزئیات آگاهی ندارند یا برخی نگرانی شخصی دارند و در خصوص موقعیت و مقام خود در برنامه‌ی جدید نگران هستند (فتیحی و اجارگاه، ۱۳۷۷).

برنامه‌ی تحصیلی مدرسه همواره تغییر می‌کند. برنامه‌های تحصیلی متداول حتی با تدوین کتب درسی جدید تغییر می‌کنند. موضوعات جدیدی به برخی از کتب افزوده می‌شوند یا مورد تأکید بیشتری قرار می‌گیرند و برخی نیز حذف می‌شوند. تحلیل‌های پیشین نشان می‌دهند که یکی از

جنبه‌های مؤثر تدریس، اجرای تغییر در برنامه‌ی تحصیلی است. ناظران باید این جنبه از کار معلمان را در نظر داشته باشند و به معلمانی که برای اجرای تغییر مشکل دارند، کمک کنند. «جن هال» و همکارانش دریافتند که معلمان در ۸ سطح، تغییر در برنامه‌ی تحصیلی را اجرا می‌کنند:

سطح صف، عدم استفاده: معلم، برنامه‌ی تحصیلی جدید را نمی‌شناسد و با آن برخورد ندارد.

سطح یک، جهت‌یابی: معلم، اطلاعاتی درباره‌ی برنامه‌ی جدید تحصیلی کسب می‌کند.

سطح دو، آمادگی: معلم برای اولین استفاده از برنامه‌ی جدید تحصیلی آماده می‌شود.

سطح سه، سازگاری: معلم برای تسلط بر اصول و اساس برنامه‌ی جدید تحصیلی تلاش می‌کند.

سطح چهار (الف)، روال عادی: استفاده‌ی معلم از برنامه‌ی جدید تحصیلی شکل ثابتی می‌گیرد.

سطح چهار (ب)، پالایش: معلم به تغییر و استفاده از برنامه‌ی جدید تحصیلی دست می‌زند تا تأثیر بر فراگیرندگان را افزایش دهد.

سطح پنج، یک‌پارچه‌سازی: معلم تلاش‌های خود را با تلاش‌های همکاران ترکیب می‌کند تا مزایای برنامه‌ی جدید را برای فراگیرندگان به حداکثر برساند.

سطح شش، تجدیدنظر: معلم برای سازگاری برنامه‌ی جدید، به تغییرات مهمی دست می‌زند و در جستجوی راه‌های جدیدی برای جای‌گزینی است یا اهداف دیگری را برای افزایش کمک به دانش‌آموزان می‌یابد.

در حقیقت، این الگوی اجرایی برای هر تغییری در برنامه‌ی تحصیلی کاربرد دارد. ناظر نه تنها باید سطح اجرایی معلم را بداند، بلکه باید از نظریات او درباره‌ی برنامه‌ی جدید تحصیلی آگاهی یابد. صاحب‌نظران دیگر دریافته‌اند که معلمان در تصمیم‌گیری درباره‌ی میزان تعهد نسبت به یک تغییر در برنامه‌ی تحصیلی از «اخلاق عملی» استفاده می‌کنند. بدین معنا که قضاوت آنان درباره‌ی عملی بودن تغییر در برنامه‌ی تحصیلی تا آن حد است که آن تغییر اولاً به‌طور روشن و مشخص بیان شود، ثانیاً با مسائل موردنظر و روش‌های اجرایی آنان هم‌ساز باشد و ثالثاً، بر حسب مزایای تغییر برای دانش‌آموزان نسبت به صرف انرژی معلم، واجد ارزش اثربخشی باشد. ممکن است متوقف ماندن معلمان در سطوح پایین الگوی هال ناشی از نظریات یا ادراکات ناگشوده‌ی معلم درباره‌ی غیرعملی دانستن برنامه‌ی جدید درسی باشد (اچسون و دامین گال، ۱۳۷۵). عدم تمرکز در آموزش و پرورش با تعادل بین استاندارد کردن و تنوع در محتوا و برنامه‌ی درسی مدارس ارتباط بسیار نزدیکی دارد. در گرایش به عدم تمرکز، باید به سؤالاتی از این قبیل پاسخ داده که چه چیزی در مدارس تدریس شود یا برنامه‌ی درسی تا چه حد باید متمرکز شود؟ مدیریت مبتنی بر مدرسه، که گاه مترادف با عدم تمرکز در نظام

آموزشی است، نوعی غیرمترکزسازی نظام مند و با ثبات از اختیار و مسئولیت در سطح مدرسه برای تصمیم گیری درباره‌ی موضوعات مرتبط با عملیات مدرسه در یک چارچوب مشخص از اهداف، خط‌مشی‌ها، معیارها، برنامه‌های درسی و پاسخ‌گویی‌هاست (Caldolell, 2004).

معلم‌ان تمایل دارند افرادی عملی باشند و بسیار علاقه‌مندند بر حرفه‌ی تدریس در کلاس درس مسلط باشند. آنها پیوسته تمایل دارند در تصمیم‌گیری در مورد محتوا و روش مشارکت داشته و از آزادی کافی در اجرا برخوردار باشند. این تمایل ایجاب می‌کند که دانش، مهارت و تجربه‌ی کافی کسب کنند و به نوآوری‌ها و تغییرات برنامه‌ریزی شده، نگرش‌های مثبتی بیابند. برخی معلم‌ان همیشه به تغییر در برنامه‌ی درسی علاقه‌مند و متمایل بوده‌اند؛ اما مهم‌تر این است که نوآوری‌ها در تغییرات به دلایل آموزشی معقولی صورت گیرد و برای وضعیت‌های دیگر نیز مناسب و مرتبط باشد. سهم بودن در فعالیت‌های برنامه‌ریزی درسی به شکل همکاری و تشریک مساعی منجر به افزایش آثار یا خصایص حرفه‌ای در معلم‌ان به‌طور عظیمی می‌شود. با قبول برنامه‌ریزی درسی، معلم‌ان درگیر ارزشیابی از کار خواهند شد و با انجام دادن این کار، دانش حرفه‌ای خود را بیشتر می‌کنند و بصیرت و خبرگی جدیدی می‌یابند. این افزایش در دانش، بینش و خبرگی، به آنان احساسی برای تغییر می‌دهد و با دانستن این‌که تغییرات چگونه و چرا صورت می‌گیرند و با داشتن توانایی در کنترل تغییرات، امنیت به‌وجود خواهد آمد و همکاری با تغییر صورت می‌پذیرد (نیکلس و نیکلس، ۱۳۶۸).

همان‌طور که عدم تمرکز در تصمیم‌گیری‌های آموزشی و عدم تمرکز در اجرای برنامه‌های درسی در سطح مدرسه به هم مرتبط هستند، امکان دارد تغییرات جدید در برنامه‌های درسی نیز هم در سطح تصمیم‌گیری باشد و هم در سطح اجرای برنامه شکل بگیرد. بنابراین، شفاف‌سازی و مشخص کردن حوزه و میزان و نوع مشارکت معلم‌ان و مجریان برنامه‌های درسی در سطح مدرسه از شدت و وسعت مقاومت می‌کاهد. تعریف روشن نقش افراد ذی‌نفع در فرآیند، جلب و بالا بردن اعتماد آنها به مزایا و اهمیت برنامه‌های جدید درسی و برقراری کانال‌های قوی‌تر و اثربخش‌تر ارتباطی با آنها برای آگاهی بخشی، از جمله فعالیت‌هایی هستند که در اجرای موفقیت‌آمیز برنامه‌های جدید درسی مؤثرند.

«بتی و گوردون» به نقل از «دفت»، تأکید بر هزینه و ناتوانی مدیر در درک اهمیت تغییراتی مثل افزایش انگیزه‌ی کارکنان، غفلت از فواید تغییر یا بالا بردن ضریب ریسک آن، تعارض ناشی از ناهماهنگی و همکاری نکردن، ابهام و بی‌اطمینانی به تغییر و ترس از دست دادن مقام و شغل را از موانع تغییر و دلایل مقاومت ذکر می‌کنند. به عقیده‌ی آنها، آموزش و بهبود نگرش، ارتباطات قوی و آگاهی بخشی درباره‌ی فرآیند و فعالیت‌های تغییر، مشارکت بیشتر و تدریجی و دقیق بودن تغییر برای ایجاد و افزایش قدرت اعمال

کنترل بر فعالیت‌های تغییر باعث تعهد بیشتر به تغییر و اجرای موفقیت‌آمیز آن می‌شود (دفت، ۱۳۷۷).  
 رفع ترس و اضطراب‌های ناشی از تغییر، وظیفه‌ی اصلی عاملان توسعه و هدایت تغییر است.  
 آنها باید مطمئن شوند که معلمان، هدف و مبانی فلسفی تغییر فهمیده‌اند و برنامه‌ی تغییر قابل اجراست  
 تا احتمال اجرای یک تغییر موفقیت‌آمیز مستمر افزایش یابد (South west Educational Development Labolatory, 2001). «هیلسون و هیمن» در زمینه‌ی اجرای تغییر در نظام آموزشی  
 توصیه می‌کنند که عاملان تغییر از فهم کامل اهداف تغییر از سوی معلمان اطمینان حاصل نمایند.  
 حمایت معلمین با بهبود جایگاه آنان، افزایش حقوق و مزایا و وضعیت کاری بهتر برای اجرای تغییر  
 بسیار ضروری است (Hilson and Hyman, 1971).

نسبت سود - هزینه (فشار کار و کارآیی برنامه‌ی جدید) ادراک شده به وسیله‌ی معلمان تا حدودی  
 به تنش‌ها، نگرانی‌ها و تردیدهایی اشاره دارد که معلمان، به دلیل ترس از عدم موفقیت در همراهی با  
 برنامه‌ی جدید درسی، از آن رنج می‌برند. این نگرانی‌ها زمانی تشدید خواهند شد که معلمان نتایج کار  
 خود را در ارزشیابی مدیر و مسئولان بسیار مهم و مؤثر تلقی کنند. به خصوص جدید بودن برنامه‌ی  
 درسی و وجود ابهاماتی که به یقین در روند اجرای برنامه برای معلمان پیش می‌آید، نبودن معلم راهنمای  
 ورزیده و دارای دانش و تجربه‌ی کافی در مدارس، بر این نگرانی دامن می‌زند. سنت‌گرایی در اداره‌ی  
 کلاس و حاکمیت جوّ پدرسالانه از سوی بیشتر معلمان و البته مشکلات شخصی و نداشتن آرامش  
 خاطر، به دلایل عده‌ای آنها را وامی‌دارد تا کلاس ساکت را منضبط بدانند و گاه فعالیت‌های دانش‌آموزان  
 را به دلیل ترس از شلوغی و بی‌انضباطی و البته نگرانی از تلقی مدیر و مسئولان از شلوغی کلاس به  
 ضعف کلاس‌داری را نشانه‌ی بی‌انضباطی تلقی کنند و به همین دلیل، به شاگردان اجازه‌ی فعالیت  
 ندهند. بنابراین، همراه با برنامه‌ی جدید درسی باید تصمیمات مدیریتی مقتضی نیز اتخاذ شود و علاوه بر  
 آموزش دبیران و جلب موافقت و رضایت آنان برای تغییر، مدیران مدارس نیز در حد کفایت توجیه شوند  
 و اهمیت این همکاری کاملاً به آنها تفهیم شود. گاه به‌رغم آمادگی دبیران برای همکاری در اجرای  
 تغییر، مدیران مدارس می‌توانند مانع سرسختی بر سر راه پیشبرد برنامه‌ی جدید درسی باشند.

مقاومت در برابر تغییر، هر نوع نگرش یا رفتاری است که اکراه شخصی را به انجام دادن یا  
 حمایت از یک تغییر مطلوب منعکس می‌کند. اغلب، عاملان تغییر، چنین مقاومت‌هایی را چیزی قلمداد  
 می‌کنند که به منظور موفقیت تغییر، باید بر آن غلبه کرد. مفیدتر این است که مقاومت در برابر تغییر،  
 بازخوردی تلقی شود که عامل تغییر می‌تواند برای تحقق بهتر مقاصد تغییر به کار گیرد و آن را نشانه‌ی  
 دفاع از جنب مهمی بداند که به نظر می‌رسد از جانب تغییر مورد تهدید قرار گرفته است. به دلایل متعدد،



ممکن است افراد در برابر تغییر مقاومت کنند. از بین این دلایل می‌توان ترس از ابهام، نبود امنیت، فقدان یا کمبود احساس نیاز به تغییر، تهدید منافع و کمبود منابع را نام برد. برای رویارویی بهتر با چنین عواملی، مدیران دریافته‌اند که مطلوب است پاسخ‌های مقاومت‌آمیز را از هم متمایز سازند: اول آنهایی که متوجه خود تغییر هستند و دوم رفتارهایی که متوجه راهکار تغییرند و سوم پاسخ‌هایی که متوجه عامل تغییر هستند. گاه یک تجربه‌ی عامل تغییر، در برابر خود تغییر مقاومت می‌کند. مثلاً ممکن است افراد تغییر را رد کنند. چون باور دارند که در قبال زمان، تلاش و توجه آنها ارزشمند نیست. برای کاهش مقاومت در چنین مواردی، عامل تغییر باید مطمئن شود که هر کسی که از تغییر تأثیر می‌پذیرد، بداند تغییر چگونه برخی شاخص‌ها مانند مزایای روشن، سازگاری با ارزش‌های موجود و تجارب افراد، سادگی کافی، قابلیت تجربه و پیشرفت تدریجی را برمی‌آورد (Schermerhorn, 1997).

«گودوین واتسون» از نخستین پژوهشگرانی است که در مورد کاهش مقاومت در سر راه تغییر پیشنهادهایی ارائه داده و آگاهی از آنها برای عاملان تغییر ضروری است. به نظر او، اگر موارد زیر رخ دهد، مقاومت کمتر خواهد بود:

۱. افراد طرح را از خود بدانند و طرحی نباشد که افراد خارجی برای اجرا تدوین کرده باشند.
۲. مقامات مافوق از طرح پشتیبانی کامل به عمل آورند.
۳. کارکنان احساس کنند تغییر، حجم کارشان را کاهش می‌دهد.
۴. تغییر با ارزش‌ها و عقاید پذیرفته شده و تثبیت شده هم‌ساز باشد.
۵. تجربه‌ی جدید مورد علاقه‌ی افراد را معرفی کند.
۶. خودمختاری و امنیت افراد را برهم نزند.
۷. افراد در تشخیص مسئله‌ای که نیاز به تغییر را ایجاب می‌کند، کوشیده و اهمیت مسئله را درک کرده باشند.
۸. طرفداران تغییر بتوانند با مخالفان، برای تشخیص موارد اختلاف به مذاکره بپردازند و قدم‌هایی برای رهایی از ترس از تغییر بردارند.
۹. طرح از طریق تصمیم گروهی و به اتفاق اتخاذ شده باشد.
۱۰. افراد در روابط با دیگران، احساس پذیرش، پشتیبانی، اعتماد و اطمینان را تجربه کنند (بهرنگی، ۱۳۷۳).

«کیت نوریس» اظهار می‌دارد که عقاید قبلی معلمان و ادراک آنها به مثابه عینکی است که از طریق آن به تغییر نگریسته می‌شود. نظام دانش و نگرش معلمان، هم‌زمان، هم هدف تغییر و هم عامل



حمایت‌کننده یا بازدارنده است. افراد وقتی احساس کنند تغییر تحمیلی است، در برابر آن مقاومت به خرج می‌دهند. او به نقل از هارگریوز می‌نویسد: پیچیده بودن، متناقض بودن و تهدیدکننده بودن نوآوری، از جمله دلایل مقاومت در برابر تغییر است (Norris, 1998). «شرمهون» ۶ رویکرد رایج برای مواجهه با مقاومت در برابر تغییر را چنین ذکر می‌کند:

۱. آموزش و ارتباطات: این کار با گفتگوی چهره به چهره، مباحث گروهی، گزارش‌های مدون یا استفاده از برنامه‌های راهنمای تجربی با هدف آموزش افراد قبل از اجرای تغییر و کمک به آنها برای فهم منطق تغییر انجام می‌شود. به نظر می‌رسد وقتی مقاومت بر مبنای اطلاعات ناقص یا غلط باشد، آموزش و ارتباطات بهترین روش است.

۲. مشارکت افراد: با هدف اجازه دادن به دیگران برای کمک به طراحی و اجرای تغییر است. این رویکرد از افراد می‌خواهد ایده‌ها و پیشنهادها را در مورد تغییر ارائه دهند. این رویکرد هنگامی که عامل تغییر همه‌ی اطلاعات لازم را برای اداره‌ی موفقیت‌آمیز یک تغییر ندارد، از مزیت خاصی برخوردار است.

۳. تسهیل و حمایت: شامل ارائه‌ی حمایت مادی و معنوی برای افرادی است که سختی تغییر را تحمل می‌کنند. مدیری که این رویکرد را فعالانه به کار ببرد، به مشکلات و شکایات افراد گوش می‌دهد و آموزش‌های جدیدی فراهم می‌آورد تا به دیگران برای غلبه بر فشارهای کاری ناشی از تغییر کمک کند. این روش زمانی توصیه می‌شود که افراد در اثر مشکلات کاری تحت فشار قرار می‌گیرند.

۴. مذاکره و توافق: زمانی بسیار مفید است که شخص یا گروه، در اثر تغییر، منافع آشکاری را از دست می‌دهد.

۵. تدبیر و همکاری: استفاده از یک تلاش فراگیر برای نفوذ بر دیگران که شامل ارائه‌ی اطلاعات گزینشی و ساخت‌مند کردن هوشیارانه‌ی وقایع است تا تغییر مطلوب تحقق یابد.

۶. فشار آشکار یا تلویحی: اعمال زور از منبع قدرت برای وادار کردن افراد به پذیرش تغییر است. در این حالت ممکن است، مقاومت‌کننده‌ها تهدید شوند یا نتایج نامطلوبی را در اثر ادامه‌ی مقاومت کسب کنند. این روش زمانی انجام شود که سرعت تغییر مهم است (Schermerhorn, 1997).

به نظر «کورت، دوسون و فایرستون»<sup>۱</sup> (۱۹۸۴) و «فولان» (۱۹۹۱) ممکن است مشروعیت تغییرات پیشین با نفوذ بر نگرش‌ها، ارزش‌ها و ادراکات معلمان، به‌مثابه مانع یا تسهیل‌کننده عمل کند. بدگمانی و بی‌علاقه بودن معلمان و تجارب منفی آنها از تغییرات پیشین، ممکن است باعث شود بی‌اعتنا

به کیفیت و محتوای تغییرات جدید، تمایل به اقدام و همکاری نداشته باشند (South west Educational Development Labolatory, 2001).

در تحقیق «بایسیس» و همکارانش ۱۲ درصد از معلمان، مهارت‌ها و واقعیت‌های کلاس درس را به‌طور آشکاری اولویت اصلی خود دانستند و شواهد اندکی از تجربه و تغییر در برنامه‌ی درسی ظاهری، که قبلاً آنها را اعمال می‌کردند، یافت شد. آنها بی‌برند در مورد ۲۲ درصد از معلمان، مشارکت در اولویت‌بندی مهارت‌ها و واقعیت‌های درسی، باعث بروز شواهد بیشتری از تغییر و تجربه در برنامه‌ی درسی ظاهری شده است که از جمله دلایل آن شاید بتوان وجود حمایت دیگران، تعهد خود معلم و احساس امنیت در به‌کارگیری یک سبک یا راهبرد مناسب جدید را ذکر کرد (Bussis, 1976).

برخی محققان یادگیری بهتر و درآمد بیشتر پس از فراغت از تحصیل را از مزایای عدم تمرکز در آموزش و پرورش ذکر می‌کنند (Effinger and Polborn, 1999) یا آن را دارای اثر مثبت بر انگیزش و حس تعلق اجتماعی فراگیرندگان می‌دانند (Karlson, 1999) یا گزارش می‌دهند که بین مدیریت مبتنی بر مدرسه و نتایج یادگیری، پیوند مستقیم و غیرمستقیمی وجود دارد (Caldwell, 2004). برخی از موافقان عدم تمرکز بر این باورند که مدارس محلی این امکان را می‌یابند برنامه‌ها و فعالیت‌هایی را طراحی کنند که با نیازهای جامعه‌ی محلی سازگاری بهتری داشته باشد. مدرسه‌ی انعطاف‌پذیر و دارای رویکرد محلی، بر انگیزش و یادگیری فراگیرندگان اثر مثبتی دارد و به آنها حس تعلق به جامعه‌ی محلی می‌بخشد و آنان را از نقشی که می‌توانند در جامعه‌ی محلی بازی کنند، آگاه می‌سازد (Karlson, 1999).

بر اساس نظر «هالتر» تصمیمات معلم در سه مقوله‌ی محتوا، سلیقه و سبک فراگیرنده و رفتار معلم دسته‌بندی شود. «سوآر» و «سوآر» عقیده دارند یک ارتباط غیرخطی بین پیشرفت دانش‌آموز و رفتار معلم وجود دارد که منعکس‌کننده‌ی سازمان‌دهی معلم و کنترل تفکر و پیشرفت موضوع درسی است (الکساندر، لوئیس و سیلور، ۱۳۷۷).

در مطالعه‌ای که «کرج» و «فرنیچ» در زمینه‌ی محور مشارکت در تصمیم‌گیری انجام دادند، سه گروه از کارکنان مورد بررسی قرار گرفتند. در گروه اول، تنها یک اطلاع کوتاه و عادی در مورد نیاز به تغییراتی که باید انجام شود، به کارکنان داده شد و فرصتی برای مشارکت وجود نداشت. در گروه دوم، کارکنان از تغییر مطلع شدند و به برخی از آنها اجازه داده شد در طرح‌ریزی تغییرات نظر خود را ارائه دهند. در گروه سوم هم مانند گروه دوم رفتار شد؛ با این تفاوت که همه‌ی آنان می‌توانستند در برنامه‌ریزی نظر بدهند و همه درگیر برنامه‌ریزی بودند. به فاصله‌ی یک ماه بعد در گروه اول، نه‌تنها

تولید اصلاح نشده، بلکه، غیبت، ترک کار و شکایات هم افزایش یافت. در گروه دوم و سوم تولید به طور مؤثری به حد بالایی رسید و میزان ترک کار، غیبت و شکایت کارکنان نیز کاملاً محدود شد. دو ماه و نیم بعد از آزمایش اولیه، وضعیت گروه اول به وضعیت گروه سوم، یعنی شرکت کننده‌ی کامل، تغییر یافت و با وجود عملکرد ضعیف اولیه، آنان نیز به سطح بالاتری از سوددهی نایل آمدند. اظهار نظر معلمان در مورد ترس‌ها، نگرانی‌ها و مخالفت‌های خود قبل از عملی شدن برنامه، تصویری از مقاومت آنان را محسوس می‌سازد و اطلاعات لازم برای غلبه بر مقاومت و کاهش تشویش‌ها و مخالفت‌ها را در اختیار مدیر قرار می‌دهد. اگر هدف مشارکت، کاهش مقاومت از طریق جلب موافقت معلمان باشد، مدیر باید دلایل توجیهی برای تغییر پیشنهادی را به اطلاع آنان برساند (هوی و میسکل، ۱۳۷۰).

در تحقیقی که «جان چی کین لی» با عنوان قدرت پذیرش معلم در برابر تغییر برنامه‌ی درسی در سطوح کاربردی انجام داد، از پرسش‌نامه‌ی پذیرش تغییر (گودفری و واف، ۱۹۹۳) و روش مصاحبه‌ی چهره به چهره استفاده شد. در بیش از ۶۰۰ مدرسه‌ی ابتدایی هنگ کنگ به شیوه‌ی سیستماتیک ۳۰۰۰ پرسش‌نامه در ۱۳۲ مدرسه توزیع شد و سه نوع مدرسه براساس نتایج پرسش‌نامه‌ها مشخص گردید. مدارسی که برنامه‌ی جدید درسی را پذیرفته بودند، مدارسی که میانگین نمره‌های پذیرش تغییر در آنها نسبتاً بالا و مدارسی که میانگین نمره‌های پذیرش تغییر در آنها نسبتاً پایین بود. سپس در ۸ مدرسه‌ی نمونه در هر یک از سه دسته، با عده‌ای از معلمان (بین ۵ تا ۹ نفر) مصاحبه شد. نتایج این تحقیق نشان داد که متغیرهای نگرش به برنامه‌ی جدید درسی و تمایلات رفتاری با متغیرهای مستقل ادراک از فشار کار (نسبت سود - هزینه)، قابلیت اجرایی، حمایت مدرسه و حمایت سایر اداره‌ها و مؤسسه‌ها هم‌بسته بود ( $P > 0/001$ ). نگرانی از مشکلات اجرایی برنامه‌ی جدید درسی به طور منفی و معناداری با تمایلات رفتاری در مورد پیشبرد برنامه‌ی جدید درسی هم‌بسته بود. طبق نتایج، معلمانی که تمایلات رفتاری مثبتی به پیشبرد برنامه‌ی جدید درسی داشتند، آنهایی بودند که ادراک مثبت‌تری از نسبت سود - هزینه، حمایت مدرسه و حمایت سایر سازمان‌ها داشتند و کمتر نگران مشکلات اجرایی برنامه‌ی جدید درسی بودند. نتایج مصاحبه‌ها نیز نشان داد که ادراک سود - هزینه (فشار کار یا کارایی برنامه‌ی جدید درسی) عامل معناداری در میزان پذیرش معلمان از تغییر است. برخی عقیده داشتند پذیرش برنامه‌ی جدید درسی و تمایلات رفتاری برای پیشبرد آن، به این بستگی دارد که چگونه کار بین معلمان توزیع شود. نباید فقط روی معلمان مسئولیت‌پذیر، فشار کاری بیشتری باشد. در تحلیل رگرسیون، پذیرش معلمان از برنامه‌ی جدید درسی، جنس، تجربه و رتبه، پیشگوهای معناداری برای

نگرش به برنامه‌ی جدید درسی یا تمایلات رفتاری نسبت به پیشبرد برنامه‌ی درسی نبودند. ضریب رگرسیون نگرانی و ادراک حمایت سایر سازمان‌ها منفی بود. یعنی وقتی نگرانی‌ها کمتر است، نگرش‌ها در مورد برنامه‌ی جدید درسی و تمایلات رفتاری برای پیشبرد آن گرایش به سمت مثبت‌تر بودن دارد. «هیلسون» و «هیمن» از «بونز» نقل می‌کنند که به منظور بیشتر درگیر کردن معلمان در تغییر، باید کارکنان و معلمان مشتاق جوان و نوآور و آنهایی که به پیشگامی تمایل دارند، برگزیده شوند و مسئله‌ی تغییر شناخته شده باشد تا تغییر، با آمادگی بیشتری پذیرفته شود. سپس با مشخص کردن حوزه‌ی نیازمند ساخت‌دهی مجدد، به آنها اجازه داده شود به اظهار نظر بپردازند و مراجع مناسب و کتاب‌های مربوط به جنبه‌های متفاوت تغییر آموزشی در دسترس معلمان قرار داده شود. به باور آنها، برنامه‌ی تغییر با تعیین این که قرار است چه اهداف یادگیری در چه حیطه‌ای از برنامه‌ی درسی و با کدام دانش‌آموزان تحقق یابد، شروع گردد و برای موفقیت اجرای تغییر باید به جنبه‌ی سیستماتیک آن توجه داشت. یعنی حیطه‌ی تغییر باید حاوی برنامه‌ی درسی، آزمون‌ها، روش‌های تدریس، سازمان‌دهی کلاس و مدرسه و آموزش مستمر معلمان باشد (Hilson and Hyman, 1971).

«اسپایکر» و «مالون» عقیده دارند که به دلایل متعدد، معلمان باید بفهمند چرا تغییرات آموزشی ضرورت دارد و در مورد تناسب این تغییرات با زندگی، متقاعد شوند تا برای اجرای تغییر، تعهد بیشتری احساس کنند. نوآوری موفقیت‌آمیز ضرورتاً به معنای اجرای موفقیت‌آمیز آن نیست. اگر رفتار معلمان و دانش‌آموزان تغییر نکند و اگر آنان فلسفه‌ی تربیتی مستمر در این نوآوری را نپذیرند، اجرا موفقیت‌آمیز نخواهد بود.

در تحقیقی که این دو نفر در مورد آثار تغییر برنامه‌ی درسی ریاضیات بر معلمان مدارس متوسطه در غرب استرالیا نفر انجام بردند، حدود ۴۰۰ معلم ریاضی (۶۵ درصد جامعه‌ی آماری) در تحقیق مشارکت داشتند. طبق نتایج این تحقیق، به دلیل دوره‌های ضمن خدمت و کارگاه‌های آموزشی در دسترس که معلمان را قادر می‌ساخت در مورد مشکلات پیش روی خود یاری جویند، مشارکت معلمان در اجرای تغییرات محتوا زیاد بود. برخی از معلمان اظهار داشتند گاه به دلیل فشار اولیا و همکاران و حتی فشار مدیر مدرسه و گاه برحسب موضوع، ناچار می‌شوند به روش‌های قبلی خود بازگردند. یکی از دلایل مقاومت، که بین معلمان جوان و مسن مشاهده شد، نگرانی از شکست دانش‌آموزان در امتحانات و تعهد دانش‌آموزان به اجرای وظایف حاصل از تغییر بود. طبق بخش دیگری از نتایج این تحقیق مشخص شد که مشارکت معلمان در تصمیم‌گیری در مورد جنبه‌های تغییر، آنها را قادر می‌سازد مدرسه و کلاس‌ها را تحت تأثیر قرار دهند (Spyker and Malone).

## جمع‌بندی:

موفقیت هر تغییر به طریقی به عامل تغییر بستگی دارد. شناخت نظر معلمان در مورد ایجاد تغییر در محیط آموزشی و برنامه‌ی درسی، به آن سبب مهم است که همراهی نکردن آنان با برنامه‌ی جدید، موفقیت اجرای آن را با ناکامی مواجه می‌سازد. به همین دلیل، باید موجبات مشارکت کارکنان و معلمان فراهم آید و با شناخت افراد، مهارت‌های آنها پرورش و هنجارهای رفتاری افراد و گروه‌ها تغییر داده شود تا رفتارشان تغییر کند. در غیر این صورت، در برابر تغییر مقاومت به خرج خواهند داد. برای غلبه بر این مقاومت و کاهش آن، باید احساسات، افکار و ادراکات آنها از برنامه‌ی جدید کاملاً درک شود و چون معلمان تصمیم‌گیرندگان نسبتاً مستقل و آزاد کلاس هستند و مایل‌اند که چنین باشند و می‌توانند سلیقه‌ها و نظریات خود را اعمال کنند، شناخت آرا و اندیشه‌ها و ادراکاتشان در مورد برنامه‌ی جدید درسی حیاتی است. زیرا نادیده انگاشتن یا غفلت از آن و تلاش برای اجرای بخش‌نامه‌ای و دستوری تغییر، به آثار زیان‌آوری چون تنش و نارضایتی شغلی یا کارشکنی منجر می‌شود یا حتی در صورت هم‌سویی و قبول ظاهری برنامه‌ی جدید، در عمل به همان کار و روش قبلی خود ادامه خواهند داد.

توجه به باورهای معلمان در مورد مشکلات نظام کنونی آموزشی یا برنامه‌ی فعلی، میزان اعتماد و احساس امنیت آنان و قابلیت اجرایی برنامه‌ی جدید درسی و ادراکی که از حمایت مسئولان و مدیران دارند، از عوامل تأثیرگذار بر پذیرش آنان از برنامه‌ی جدید است. قضاوت معلمان درباره‌ی قابلیت اجرای تغییر در برنامه‌ی تحصیلی منوط به این است که اولاً تغییر تا چه حد به صورت مشخص و واضح بیان شده است، ثانیاً با مسائل مورد نظر معلمان و روش‌های اجرایی آنها هم‌ساز و ثالثاً برحسب مزایای تغییر در دانش‌آموزان به نسبت میزان صرف انرژی و زمان، واجد ارزش و اثربخش است.

نگرانی از شکست، نداشتن اطمینان، نبود حمایت، نداشتن قابلیت اجرا و سودمند نبودن برنامه‌ی جدید، نسبت سود - هزینه را کاهش می‌دهد و موجب دل‌سردی و بی‌میلی معلمان به اجرای برنامه‌ی جدید درسی می‌شود. ممکن است افراد تغییر را رد کنند. زیرا گاه این پیش‌فرض را دارند که در طول زمان، تلاش و توجه آنان ارزشمند نیست. تحقیقات نشان داده است که بین پیشرفت دانش‌آموز و رفتار معلم رابطه‌ای غیرخطی وجود دارد که نشانه‌ای از سازمان‌دهی معلم، کنترل تفکر و پیشرفت موضوع درسی است. در برخی تحقیقات نیز آمده است که نگرانی از مشکلات اجرایی برنامه‌ی جدید درسی به‌طور منفی و معناداری با تمایلات رفتاری نسبت به پیشبرد برنامه‌ی جدید درسی هم‌بسته است و ادراک سود - هزینه (فشار کار) عامل معناداری در میزان پذیرش معلمان از تغییر برنامه‌ی درسی است.

مزایای برنامه‌ی جدید، میزان سازگاری آن با ارزش‌ها و تجارب معلمان، میزان پیچیدگی و قابلیت اجرای آن باید به وضوح بیان شود و معلمان به حد کفایت در این باره توجیه شوند. یکی از بهترین راه‌های توجیه، آموزش و ارتباطات است که مقدمه‌ی آن برنامه‌ریزی و نیازسنجی است. کسب شناخت از نیازها و انتظارات معلمان را می‌توان از راه‌های گوناگون، از جمله تحقیقات متعدد، مصاحبه، نظرخواهی و پرسش‌نامه عملی کرد. این تحقیق نیز قدمی در این راستاست.

## روش تحقیق

### ۱. آزمودنی‌ها

آزمودنی‌های این تحقیق شامل دبیران فیزیک دوره‌ی متوسطه‌ی استان فارس و دبیران ریاضی دوره‌ی راهنمایی استان خوزستان بودند. انتخاب دبیران فیزیک و ریاضی به چند دلیل صورت پذیرفت: نخست این که به‌تازگی در محتوای کتب درسی و شیوه‌ی ارائه‌ی محتوای این دو درس تغییرات قابل توجهی رخ داده است. البته درست است که محتوا تمام برنامه‌ی درسی تلقی نمی‌شود، اما هم عنصر مهمی از برنامه است و هم در نظام آموزشی ما بیشتر از سایر عناصر بر آن تأکید می‌شود. دوم این که این دو درس ویژگی‌ها و ماهیت خاصی دارند و سومین دلیل، تأکید جدی جامعه و فراگیرندگان بر یادگیری این دو درس از نظر اهمیت آنها در آینده‌ی تحصیلی دانش‌آموزان است.

برای نمونه‌گیری از دبیران فیزیک در همایش سراسری دبیران فیزیک استان فارس، ابتدا شهرستان‌ها را به صورت تصادفی انتخاب شدند و سپس بین همه‌ی دبیران شهرستان‌های برگزیده شده، که در همایش حضور داشتند، پرسش‌نامه توزیع شد. برای نمونه‌گیری دبیران ریاضی دوره‌ی راهنمایی، ابتدا شهرستان‌ها به صورت تصادفی ساده انتخاب شدند و سپس بین همه‌ی دبیران آن شهرستان‌ها پرسش‌نامه توزیع شد. جداول ۱ و ۲ معرف توزیع نمونه‌ی آماری در شهرستان‌های گوناگون است. در حقیقت، نمونه‌گیری به شیوه‌ی تصادفی خوشه‌ای صورت گرفته است.

جدول ۱- توزیع نمونه‌ی آماری دبیران فیزیک استان فارس برحسب شهرستان محل خدمت

شهرستان	تعداد	شهرستان	تعداد	شهرستان	تعداد
شیراز	۵۹	مرودشت	۷	عشایر سیار	۴
جهرم	۱۴	ارسنجان	۵	سایر شهرستان‌ها	۸۲
داراب	۸	آباده	۴	جمع	۱۹۴
فسا	۷	کازرون	۴	نامشخص	۶

جدول ۲- توزیع نمونه‌ی آماری دبیران ریاضی استان خوزستان برحسب شهرستان محل خدمت

شهرستان	تعداد	شهرستان	تعداد	شهرستان	تعداد	شهرستان	تعداد
اهواز	۱۳۶	شوش	۴۰	سوسنگرد	۲۰	سردشت	۱۰
بهبهان	۳۷	ایذه	۳۸	گتوند	۳۰	شوشتر	۲۷
خرمشهر	۴۸	امیدیه	۳۰	ماهشهر	۲۶	جمع	۵۴۰
دزفول	۴۵	اندیمشک	۳۰	صیدون	۲۳		

## ۲. ابزار تحقیق

در این تحقیق از دو پرسش‌نامه استفاده شد. پرسش‌نامه‌ی اول را، که برای سنجش نگرش به تغییرات به کار رفت. «میچ مک کریمون» تهیه کرده است، این پرسش‌نامه شامل هفت سؤال سه گزینه‌ای بود که آزمودنی‌ها باید یکی از گزینه‌ها را انتخاب می‌کردند. در این تحقیق، با استفاده از مقیاس پنج‌بعدی لیکرت، پرسش‌نامه به گونه‌ای تنظیم شد که آزمودنی‌ها به هر گزینه جداگانه پاسخ دهند. پرسش‌نامه‌ی دوم ابزار پذیرش تغییر «واف» و «گودفری» بود که هفت مورد را می‌سنجد. نگرش کلی در مورد برنامه‌ی جدید درسی در این پرسش‌نامه با مقیاس آنگود سنجیده شد و با استفاده از نه جفت صفت متضاد از آزمودنی‌ها خواسته شد نمره‌ی بین ۳- تا ۳+ به هر یک بدهند. ادراک معلمان از فشار کار (نسبت سود - هزینه)، ادراک از قابلیت اجرای جدید، نگرانی از مشکلات اجرای برنامه جدید درسی، ادراک معلمان از حساسیت مدرسه و اداره برای پیشبرد برنامه‌ی جدید درسی و تمایلات رفتاری معلمان در مورد پیشبرد برنامه‌ی جدید درسی با استفاده از مقیاس پنج‌بعدی لیکرت سنجیده شد. روایی هر دو پرسش‌نامه به صورت صوری با نظرخواهی از متخصصان سنجیده شد. ضریب آلفا کراباخ برای پرسش‌نامه‌ی اول و دوم به شرح جدول شماره‌ی ۳ حاصل شد که نشانه‌ی پایایی معتبر و قابل قبولی است.

جدول ۳- ضرایب آلفا کراباخ پرسش‌نامه‌های تحقیق

نام مقیاس	آلفا کراباخ	نام مقیاس	آلفا کراباخ	نام مقیاس	آلفا کراباخ
کل پرسش‌نامه‌ی نگرش به تغییر	۰/۷۴	تمایلات رفتاری	۰/۸۳	حمایت اداره‌ها	۰/۷۴
کل پرسش‌نامه‌ی نگرش به برنامه‌ی جدید درسی	۰/۸۸	نگرانی از مشکلات	۰/۶۲	قابلیت اجرایی برنامه	۰/۷۱
ادراک سود - هزینه	۰/۷۹	حمایت مدرسه	۰/۶۶		

### ۳. روش آماری

در این تحقیق، روش‌های آماری ضریب هم‌بستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چند متغیره و آزمون تی T-Test برای پاسخ به سؤالات تحقیق مورد استفاده قرار گرفت.

### ۴. تعاریف عملیاتی متغیرها

۱. برنامه‌ی جدید درسی: در این تحقیق منظور از برنامه‌ی جدید درسی، کتاب‌های فیزیک ۱ و ۲ دوره‌ی متوسطه و کتاب درسی جدید ریاضی دوره‌ی راهنمایی است که از نظر محتوا و شیوه‌ی ارائه تغییر یافته‌اند.

۲. نگرش در مورد تغییر: نمره‌ی فرد در مقیاس «میچ مک‌کریمون» است که با عنوان «شما واقعاً چه احساسی در مورد تغییر دارید» مورد استفاده قرار گرفت.

۳. سایر متغیرهای تحقیق یعنی نگرش به برنامه‌ی جدید درسی، تمایلات رفتاری در مورد پیشبرد برنامه‌ی جدید درسی، ادراک معلمان از نسبت سود - هزینه (کارآیی برنامه‌ی جدید درسی)، ادراک معلمان از قابلیت اجرایی برنامه‌ی جدید درسی، نگرانی از بابت مشکلات اجرایی برنامه‌ی درسی جدید، ادراک معلمان از حمایت مدرسه و اداره از پیشبرد برنامه‌ی جدید درسی نمره‌ی فرد در مقیاس پذیرش تغییر «واف» و «گودفری» بودند که به ترتیب ذکر متغیرها از بخش‌های هفتم، دوم، اول، سوم، چهارم، پنجم و ششم این مقیاس کسب شده بود.

### نتایج تحقیق نخست

سؤال ۱: آیا بین نگرش معلمان به تغییر و نگرش آنان در مورد برنامه‌ی جدید درسی رابطه وجود دارد؟ چنانچه در جدول شماره‌ی ۴ ملاحظه می‌شود، رابطه‌ی مثبت و معناداری بین دو متغیر ذکر شده وجود دارد. یعنی هرچه نگرش معلمان در مورد اصل تغییر مثبت‌تر باشد، نگرش آنان به برنامه‌ی جدید درسی نیز مثبت‌تر خواهد بود و برعکس.

جدول ۴- ضریب هم‌بستگی نگرش به تغییر با نگرش در مورد پیشبرد برنامه‌ی درسی جدید

متغیرها	نگرش به پیشبرد برنامه‌ی جدید درسی
نگرش به تغییر	$P < 0/0001$ $R = 0/31$

سؤال ۲: آیا بین نگرش معلمان به تغییر و تمایلات رفتاری آنان در مورد پیشبرد برنامه‌ی جدید درسی



طبق جدول شماره ۵، رابطه‌ی مثبت و معنادار حاصل شده، حاکی از آن است که هر قدر نگرش معلمان نسبت به اصل تغییر مثبت باشد، تمایلات رفتاری مثبت‌تری نسبت به پیشبرد برنامه‌ی جدید درسی از خود نشان خواهند داد.

جدول ۵- ضریب همبستگی نگرش به تغییر با تمایلات رفتاری در مورد پیشبرد برنامه‌ی جدید درسی

متغیرها	تمایلات رفتاری در مورد پیشبرد برنامه‌ی جدید درسی
نگرش به تغییر	$P < 0/0001$ $R = 0/31$

سؤال ۳: مؤثرترین عامل از میان ادراک سود - هزینه، میزان قابلیت اجرایی و نگرانی از مشکلات اجرایی در نگرش معلمان در مورد برنامه‌ی جدید درسی کدام است؟

جدول ۶- ضریب رگرسیون بررسی تأثیر متغیرهای مستقل بر نگرش در مورد پذیرش برنامه‌ی جدید درسی

متغیرها	ضریب رگرسیون	مقدار تی	سطح معناداری
نگرانی از مشکلات	-۰/۲۳	-۳/۴۷	$P < 0/001$
قابلیت اجرایی	۰/۱۳	۱/۷۱	NS
ادراک سود - هزینه	۰/۲۱	۲/۷۲	$P < 0/001$

طبق جدول شماره ۶، بیشترین تأثیر نگرانی از مشکلات اجرایی با ضریب -۰/۲۳ - داشت که تأثیر منفی و معناداری بر نگرش معلمان در مورد برنامه‌ی جدید درسی است. ادراک نسبت سود - هزینه نیز در مرحله‌ی دوم دارای تأثیر مثبت و معنادار بود. در مجموع، این ۳ متغیر ۱۸ درصد از واریانس نگرش به برنامه‌ی جدید درسی را پیش‌بینی می‌کنند و تفاوت بین تأثیرات این ۳ عامل با  $F = 14/81$  و درجه آزادی ۳ (و ۱۹۶) در سطح  $0/00001$  معنادار بود.

سؤال ۴: مؤثرترین عامل از میان عوامل ادراک سود - هزینه، میزان قابلیت اجرایی و نگرانی از مشکلات در تمایلات رفتاری معلمان در مورد پیشبرد برنامه‌ی جدید درسی کدام است؟

جدول ۷- ضریب رگرسیون بررسی تأثیر متغیرهای مستقل بر تمایلات رفتاری در مورد پیشبرد

برنامه‌ی جدید درسی

متغیرها	ضریب رگرسیون	مقدار تی	سطح معناداری
نگرانی از مشکلات	-۰/۰۹	-۱/۶۶	NS
قابلیت اجرایی	۰/۲۱	۳/۴	$P < 0/001$
ادراک سود - هزینه	۰/۵۰	۷/۷۹	$P < 0/001$

بر اساس جدول شماره ۷، ادراک سود - هزینه با ضریب رگرسیون  $0.5^\circ$  مؤثرترین عامل بر تمایلات رفتاری دبیران در مورد پیشبرد برنامه‌ی جدید درسی بود و سپس، قابلیت اجرایی برنامه‌ی جدید درسی با ضریب  $0.21^\circ$  بود که هر دو ضریب در سطح بالایی معنادار بودند. با آن که نگرانی از مشکلات در اجرای برنامه‌ی درسی بر تمایلات رفتاری در مورد پیشبرد برنامه‌ی جدید درسی تأثیر منفی داشت، معنادار نبود. به‌طور کلی، این سه متغیر  $0.45^\circ$  از واریانس تمایلات رفتاری در مورد پیشبرد برنامه‌ی جدید درسی را پیش بینی کردند و تفاوت بین تأثیر این سه عامل با  $F = 53/77$  در سطح  $P < 0.0001$  معنادار بود.

سؤال ۵: آیا بین معلمان زن و مرد در نگرش و تمایلات رفتاری در مورد پیشبرد برنامه‌ی جدید درسی تفاوت معناداری وجود دارد؟

جدول ۸ - مقایسه‌ی دبیران مرد و زن در تمایلات رفتاری در مورد پیشبرد برنامه‌ی جدید درسی

متغیرها	گروه‌ها	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	درجه‌ی آزادی	مقدار تی	سطح معناداری
تمایلات رفتاری در مورد پیشبرد برنامه‌ی جدید درسی	مرد	۹۸	۱۳/۳۵	۲/۹۳	۱۹۶	۲/۳۹	$P < 0.0001$
	زن	۱۰۰	۱۲/۲۲	۳/۷۳			

طبق نتایج جدول شماره ۸، مردان بیشتر از زنان در مورد برنامه‌ی جدید درسی تمایلات مثبت‌تری داشتند و این تفاوت در سطح  $P < 0.01$  معنادار بود.

جدول ۹ - مقایسه‌ی دبیران مرد و زن در نگرش در مورد پیشبرد برنامه‌ی جدید درسی

متغیرها	گروه‌ها	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	درجه‌ی آزادی	مقدار تی	سطح معناداری
تمایلات رفتاری در مورد پیشبرد برنامه‌ی جدید درسی	مرد	۹۸	۴۲/۵۸	۹/۰۳	۱۹۵	۲/۳۸	$P < 0.01$
	زن	۹۹	۳۹/۳۰	۱۰/۳۶			

طبق جدول شماره ۹، مردان نگرش مثبت‌تری به برنامه‌ی جدید درسی داشتند و این تفاوت در سطح  $P < 0.01$  معنادار بود.

سؤال ۶: آیا بین ادراک معلمان از میزان حمایت مدرسه از پیشبرد برنامه‌ی جدید درسی و تمایلات رفتاری آنان در مورد پیشبرد برنامه‌ی جدید درسی رابطه معناداری وجود دارد؟

جدول ۱۰- ضریب همبستگی بین ادراک از حمایت مدرسه و تمایلات رفتاری در مورد پیشبرد برنامه‌ی جدید درسی

متغیرها	ادراک از میزان حمایت مدرسه از برنامه‌ی جدید درسی
تمایلات رفتاری در مورد پیشبرد برنامه‌ی جدید درسی	$P < 0/05$ $R = 0/15$

چنانچه در جدول شماره‌ی ۱۰ مشهود است، رابطه‌ی بین دو متغیر ذکر شده مثبت و معنادار است. در زمینه‌ی سایر متغیرها، تنها در ادراک معلمان از میزان حمایت اداره‌های آموزش و پرورش در مورد پیشبرد برنامه‌ی جدید درسی تفاوت معناداری بین مردان و زنان وجود داشت و مردان ادراک مثبت‌تری داشتند ( $P < 0/02$ ) و ( $t = 2/25$ ). اما در سایر متغیرها تفاوت معناداری یافت نشد. تنها در مورد متغیر نگرانی از مشکلات اجرایی، زنان میانگین بالاتری داشتند که البته تفاوت آنها با میانگین نمره‌ی مردان در این مورد معنادار نبود. با بررسی سابقه‌ی کار و سنوات خدمت در حکم یک متغیر فرعی بین دبیران در سه گروه ( $1-10$ ) و ( $10-20$ ) و ( $20-30$ ) سال در هیچ‌یک از متغیرهای اصلی بررسی شده‌ی تحقیق، تفاوت معناداری یافت نشد.

### نتایج تحقیق دوم

سؤال ۱: آیا بین نگرش معلمان به تغییر و نگرش آنان در مورد برنامه‌ی جدید درسی رابطه وجود دارد؟ طبق جدول شماره‌ی ۱۱ و مانند تحقیق نخست، رابطه‌ی مثبت و معناداری بین دو متغیر ذکر شده وجود داشت. یعنی هرچه نگرش معلمان نسبت به اصل تغییر مثبت‌تر بود، نگرش آنان به برنامه‌ی جدید درسی نیز مثبت‌تر می‌شد و برعکس.

جدول ۱۱- ضریب همبستگی نگرش به تغییر با نگرش در مورد پیشبرد برنامه‌ی جدید درسی

متغیرها	نگرش به پیشبرد برنامه‌ی جدید درسی
نگرش به تغییر	$P < 0/01$ $R = 0/16$

سؤال ۲: آیا بین نگرش معلمان به تغییر و تمایلات رفتاری آنان در مورد پیشبرد برنامه‌ی جدید درسی رابطه وجود دارد؟

براساس نتایج ذکر شده در جدول شماره‌ی ۱۲، رابطه‌ی مثبت و معنادار به دست آمده، به این دلالت دارد که هرچه نگرش معلمان نسبت به اصل تغییر مثبت باشد، تمایلات رفتاری مثبت‌تری نسبت

به پیشبرد برنامه‌ی جدید درسی نشان می‌دهند.

جدول ۱۲- ضریب هم‌بستگی نگرش به تغییر با تمایلات رفتاری در مورد پیشبرد برنامه‌ی جدید

درسی

متغیرها	تمایلات رفتاری در مورد به پیشبرد برنامه‌ی جدید درسی
نگرش به تغییر	$P < 0/01$ $R = 0/22$

سؤال ۳: کدام یک از متغیرهای ادراک سود - هزینه (کارآیی برنامه‌ی جدید درسی)، میزان قابلیت اجرایی و نگرانی از مشکلات اجرایی در نگرش معلمان نسبت به پذیرش برنامه‌ی درسی تأثیر قوی‌تری دارد؟

جدول ۱۳- ضریب رگرسیون بررسی تأثیر متغیرهای مستقل بر نگرش در مورد پیشبرد برنامه‌ی جدید

درسی

متغیرها	ضریب رگرسیون	مقدار بتا	مقدار تی	سطح معناداری
نگرانی از مشکلات	-0/12	0/19	7/63	$P < 0/0001$
قابلیت اجرایی	0/23	0/38	12/07	$P < 0/0001$
ادراک سود - هزینه	0/31	0/49	15/60	$P < 0/0001$

طبق جدول شماره‌ی ۱۳، مانند تحقیق نخست که بیشترین تأثیر منفی و معنادار را نگرانی از مشکلات اجرایی بر نگرش معلمان در مورد برنامه‌ی جدید درسی داشت، در تحقیق دوم تأثیر آن متغیر بر نگرش دبیران ریاضی راهنمایی استان خوزستان نیز منفی و معنادار بود. اما میزان آن کمتر از دو متغیر دیگر برآورد شد. ادراک نسبت سود - هزینه (کارآیی برنامه‌ی جدید درسی) در تحقیق دوم نیز تأثیر مثبت و معناداری بر نگرش در مورد پیشبرد برنامه‌ی جدید درسی داشت که از تأثیر سایر متغیرها قوی‌تر بود. قابلیت اجرایی برنامه‌ی جدید درسی، که در تحقیق نخست تأثیر معناداری بر نگرش دبیران فیزیک در مورد پذیرش برنامه‌ی جدید درسی نداشت، در تحقیق دوم تأثیر مثبت و معناداری بر این نگرش داشت. در مجموع، این ۳ متغیر حدود ۶۸ درصد از واریانس نگرش به برنامه‌ی جدید درسی را پیش‌بینی کردند و تفاوت بین تأثیر این ۳ عامل با  $F = 351/37$  و درجه‌ی آزادی (۳ و ۴۷۹) در سطح  $P < 0/0001$  معنادار بود.

سؤال ۴: مؤثرترین عامل از میان عوامل ادراک سود - هزینه، میزان قابلیت اجرایی و نگرانی از مشکلات در تمایلات رفتاری معلمان در مورد پیشبرد برنامه‌ی جدید درسی کدام است؟

جدول ۱۴ - ضریب رگرسیون بررسی تأثیر متغیرهای مستقل بر تمایلات رفتاری در مورد پیشبرد

برنامه‌ی جدید درسی

متغیرها	ضریب رگرسیون	مقدار بتا	مقدار تی	سطح معناداری
نگرانی از مشکلات	۰/۰۱۶	۰/۰۱۴	۰/۴۱	NS
قابلیت اجرایی	۰/۳۹	۰/۳۰	۷/۴۲	$P < ۰/۰۰۰۱$
ادراک سود - هزینه	۰/۵۲	۰/۴۳	۱۰/۶۳	$P < ۰/۰۰۰۱$

بر اساس جدول شماره‌ی ۱۴ و مشابه با تحقیق نخست، ادراک سود - هزینه (کارایی برنامه‌ی جدید درسی) با ضریب رگرسیون ۰/۵۲ مؤثرترین عامل بر تمایلات رفتاری دبیران در مورد پیشبرد برنامه‌ی جدید درسی بود و سپس قابلیت اجرایی برنامه‌ی جدید درسی با ضریب ۰/۳۹ در سطح بالایی بر تمایلات رفتاری دبیران ریاضی راهنمایی استان خوزستان تأثیر معناداری داشت. نگرانی از مشکلات اجرای برنامه درسی نیز مانند تحقیق قبل، تأثیر معناداری بر تمایلات رفتاری در مورد پیشبرد برنامه‌ی جدید درسی نداشت. به‌طور کلی، این سه متغیر ۰/۴۴ از واریانس تمایلات رفتاری در مورد پیشبرد برنامه‌ی جدید درسی را پیش‌بینی کردند و تفاوت بین تأثیر این ۳ عامل با  $F = ۱۳۳ / ۸۹۷$  و درجه‌ی آزادی (۳ و ۴۹۸) در سطح  $P < ۰/۰۰۰۱$  معنادار بود.

سؤال ۵: آیا بین معلمان زن و مرد در نگرش و تمایلات رفتاری در مورد پیشبرد برنامه‌ی جدید درسی تفاوت معناداری وجود دارد؟

جدول ۱۵ - مقایسه‌ی دبیران مرد و زن در تمایلات رفتاری در مورد پیشبرد برنامه‌ی جدید درسی

متغیرها	گروه‌ها	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	درجه‌ی آزادی	مقدار تی	سطح معناداری
تمایلات رفتاری در مورد پیشبرد برنامه‌ی جدید درسی	مرد	۲۷۰	۲/۶۳	۰/۶۶	۵۱۵	۰/۶۰	NS
	زن	۲۴۷	۲/۶۷	۰/۸۸			

طبق نتایج جدول شماره‌ی ۱۵، با آن که میانگین نمره‌ی تمایلات رفتاری مردان در مورد پیشبرد برنامه‌ی جدید درسی از میانگین نمره‌ی زنان کمتر بود، این تفاوت برخلاف تحقیق نخست، معنادار نبود.

جدول ۱۶ - مقایسه‌ی دبیران مرد و زن در نگرش در مورد پذیرش برنامه‌ی جدید درسی

متغیرها	گروه‌ها	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	درجه‌ی آزادی	مقدار تی	سطح معناداری
نگرش در مورد پیشبرد برنامه‌ی جدید درسی	مرد	۲۴۶	۲/۶۲	۰/۳۸	۴۷۵	۱/۵۲	NS
	زن	۴۳۱	۲/۵۶	۰/۴۷			

طبق جدول شماره ۱۶، مردان دارای میانگین نمره‌ی بیشتری در نگرش به پذیرش برنامه‌ی جدید درسی بودند، اما این تفاوت برخلاف تحقیق نخست، معنادار نبود.

سؤال ۶: آیا بین ادراک معلمان در مورد میزان حمایت مدرسه از پیشبرد برنامه‌ی جدید درسی و تمایلات رفتاری آنان در زمینه‌ی پیشبرد برنامه‌ی جدید درسی، رابطه‌ی معناداری وجود دارد؟

جدول ۱۷- ضریب هم‌بستگی بین ادراک از حمایت مدرسه و تمایلات رفتاری در مورد پیشبرد برنامه‌ی جدید درسی

متغیرها	ادراک از میزان حمایت مدرسه از برنامه‌ی جدید درسی
تمایلات رفتاری در مورد پیشبرد برنامه‌ی جدید درسی	$P < 0/01$ $R = 0/23$

براساس یافته‌های ذکر شده در جدول شماره ۱۷، مانند تحقیق نخست، رابطه‌ی بین دو متغیر ذکر شده مثبت و معنادار بود. یعنی مانند دبیران فیزیک استان فارس، اگر دبیران ریاضی استان خوزستان نیز احساس می‌کردند مسئولان مدرسه و اداره‌های منطقه از برنامه‌ی جدید حمایت می‌کنند، تمایلات رفتاری مثبتی از خود نشان می‌دارند.

در مورد سایر متغیرها در تحقیق دوم، ادراک معلمان از میزان حمایت مسئولان مدرسه و اداره‌های آموزش و پرورش با نگرش آنان در زمینه‌ی پذیرش برنامه‌ی جدید درسی هم‌بستگی معناداری نداشت. با بررسی مدرک تحصیلی و سابقه‌ی کار دبیران در حکم یک متغیر فرعی بین دبیران ریاضی دوره‌ی راهنمایی استان خوزستان، در هیچ‌یک از متغیرهای اصلی بررسی شده تحقیق تفاوت معناداری یافت نشد.

### نتیجه‌گیری

بر اساس بررسی‌های به عمل آمده و نتایج این تحقیق، چنانچه معلمان دارای نگرش مثبت‌تری به اصل تغییر باشند، از تغییر در برنامه‌ی درسی خود نیز استقبال می‌کنند. تقریباً اکثر تحقیقات نتایج هم‌سویی نشان داده‌اند. بنابراین، تلاش برای آموزش کارکنان و معلمان از طریق برنامه‌های آموزشی ضمن خدمت، کارگاه‌های آموزشی و ... درباره‌ی رفتار سازمانی، تغییر، شیوه‌های اعمال تغییر اثربخش و حمایت از آن عامل مؤثری در افزایش ضریب موفقیت برنامه‌های جدید درسی است.

این نگرش مثبت باعث می‌شود که معلمان تمایلات رفتاری مثبت‌تری در مورد پیشبرد برنامه‌ی جدید درسی داشته باشند و عملاً با رفتارهای حمایت‌گرا، به اعمال تغییر و حمایت از آن بپردازند. اما در این میان، در صورتی که معلمان احساس کنند مشکلاتی در سر راه تغییر وجود دارد که تلاش‌های

آنها را بی‌اثر می‌کند، این نگرانی و ادراک (حتی اگر واقعیت نداشته باشد) تأثیر منفی معناداری بر نگرش آنان در مورد برنامه‌ی جدید درسی دارد. یعنی اظهار نگرانی کمتر، نشانه‌ی نگرش مثبت‌تر است و اگر معلمان احساس کنند که فشار کاری آنان افزایش یافته است و در قبال هزینه‌هایی که بر آنها تحمیل می‌شود و داده‌هایی که به برنامه عرضه می‌کنند، سود کافی و ستاده‌ی مناسب دریافت نمی‌دارند، بر نگرش و تمایلات رفتاری آنان به برنامه‌ی جدید درسی تأثیر معناداری خواهد داشت. بنابراین، به نظر می‌رسد یکی از مؤثرترین کارها قبل از انجام دادن تغییر و اجرای برنامه‌های جدید درسی، توجه معلمان در مورد مزایای تغییر در درازمدت، از قبیل کاهش افت تحصیلی و مشکلات انضباطی، توجه به هردو بعد نظری و عملی برنامه‌ی درسی و ... باشد. تحسین مسئولان از تلاش‌های صورت گرفته و گشودن راه‌هایی برای بهبود جایگاه حرفه‌ای معلمان و افزایش رضایت آنها نیز از موارد مؤثر است. نتایج این تحقیقات مؤید آن است که با بهبود نگرش به تغییر، تمایلات رفتاری افراد در مورد پیشبرد برنامه‌ی جدید درسی مثبت‌تر می‌شود. یعنی اگر افراد تغییر را سازنده و مفید و ضروری بدانند و ضمن موافقت با نفس تغییر به مثابه لازمه‌ی پویایی و بقا، در به ضرورت و اهمیت و مزایای برنامه‌های طرح‌ریزی و اعلام‌شده‌ی تغییر آگاه باشند و آن را باور داشته باشند، با تعهد و پای‌بندی بیشتری دست به اقدامات عملی خواهند زد. این رفتارهای مبتنی بر باور، با دوام‌تر و همراه با جدیت و دقت بیشتر بود. البته تغییر نگرش کار دشواری است و صاحب‌نظران بهترین و اثربخش‌ترین شیوه‌ی ایجاد تغییر در نگرش را آموزش و ارتباطات می‌دانند. بنابراین، می‌توان گفت که اطلاع‌رسانی سریع و به‌هنگام و دادن آگاهی از طریق مجاری ارتباطی برای پیوند اندیشه‌ی معلمان با اندیشه‌های جدید در کل زمینه‌ی تعلیم و تربیت و زمینه‌های تخصصی و موضوعی از راه گوناگون، مانند برگزاری دوره‌های آموزشی ضمن خدمت، تدوین کتابچه‌ها و جزوه‌ها در مورد موضوعاتی که مدنظر عاملان تغییر است، بازدید از برنامه‌های درسی مشابه، فناوری اطلاعات و ... در بهبود و اصلاح نگرش معلمان به تغییر و برنامه‌های جدید درسی پیشنهادی، بسیار مفید است. بدیهی است در کنار این فعالیت‌ها یا حتی قبل از آنها، ضرورت باید به مسائل انگیزشی افراد توجه جدی مبذول گردد و میل و رغبت آنان برای مشارکت مجدانه و تعاملی در این چنین دوره‌هایی برانگیخته شود.

نگرانی معلمان از مشکلات و موانع موجود بر سر راه اجرای برنامه‌ی جدید درسی با نگرش‌ها و تمایلات رفتاری آنها در مورد پیشبرد برنامه‌ی جدید درسی رابطه‌ی منفی دارد و نظر آنان در مورد قابل اجرا بودن برنامه‌ی درسی با نگرش و تمایلات رفتاری آنها در مورد برنامه‌ی جدید درسی دارای همبستگی مثبت است. اگر معلمان وجود موانعی را احساس کنند یا دریابند که در اجرای برنامه‌ی

جدید درسی موانعی تحمیلی و خارج از اراده‌ی آنها وجود دارد، دغدغه‌ی خاطر و نگرانی از تأثیر منفی این موانع، بر نگرش و تمایلات رفتاری آنها به برنامه‌ی جدید درسی اثر منفی می‌گذارد و اقدامات عملی را تحت الشعاع قرار می‌دهد.

شاید با توجه به رابطه‌ی مثبت و معنادار ادراک از میزان حمایت مدرسه (مدیر و همکاران) از برنامه‌ی جدید درسی با تمایلات رفتاری در مورد پیشبرد برنامه‌ی جدید درسی، بتوان چنین استنباط کرد که احتمالاً معلمان شاهد آن هستند یا حس می‌کنند موانعی در مدرسه وجود دارد که رفع آنها در پیشبرد برنامه‌ی جدید درسی مؤثر خواهد بود. ممکن است این موانع ناشی از مواردی مانند سبک مدیریت، جو سازمانی، رضایت شغلی، انگیزش، ساختار ارتقا، پیشرفت و مانند آنها باشد که با وجود تحقیقات متعدد انجام شده در هریک از این موارد، باز هم نیازمند تحقیقات بیشتر در این زمینه‌ها هستیم. در مجموع، می‌توان گفت آگاهی و شناخت عواملی مانند نگرانی معلمان از مشکلات اجرای برنامه‌ی درسی و قابلیت اجرای آن و ادراکات آنها از این که آیا بین حجم کاری که برنامه‌ی جدید درسی بر دوششان می‌گذارد و بازده برنامه (اعم از منافع معلمان و پیشرفت شاگردان) تناسب منطقی و معقول وجود دارد یا خیر، قدرت پیش‌بینی و امید عاملان تغییر و برنامه‌ریزان درسی را نسبت به موفقیت اجرای برنامه و میزان احتمالی اثربخشی آن تقویت می‌کند. مسلماً کسب این آگاهی و شناخت، نیازمند دانش کافی و بهره‌گیری صحیح از الگوهای نیازسنجی متناسب با موقعیت است که برنامه‌ریزان درسی باید واجد آن باشند.

توجه به باورهای معلمان در مورد مشکلات نظام کنونی آموزشی یا برنامه‌ی فعلی، میزان اعتماد و احساس امنیت آنان و قابلیت اجرایی برنامه‌ی جدید درسی و ادراکی که از حمایت مسئولان و مدیران دارند، از عوامل تأثیرگذار بر پذیرش آنان از برنامه جدید است. قضاوت معلمان درباره‌ی قابلیت اجرای تغییر در برنامه‌ی تحصیلی منوط به این است که اولاً تغییر تا چه حد به صورت مشخص و واضح بیان شده باشد، ثانیاً با مسائل مورد نظر معلمان و روش‌های اجرایی آنها همساز باشد و ثالثاً برحسب مزایای تغییر در دانش‌آموزان، به نسبت انرژی و زمانی که معلم صرف می‌کند، واجد ارزش و اثربخشی باشد. اگر تغییر خطرناک تلقی شود و اگر هماهنگی در اجرای آن نباشد و مشارکت ندادن معلمان در اجرای برنامه بر ترس و اضطراب آنان بیفزاید، حمایتی از جانب آنان در پی نخواهد داشت. نگرانی از شکست، ابهام، نبود حمایت و غیرقابل اجرا بودن برنامه‌ی جدید درسی، نسبت سود - هزینه را کاهش می‌دهد و موجب دل‌سردی و بی‌میلی معلمان به اجرای برنامه‌ی جدید درسی می‌شود. تحقیقات نشان داده است که بین پیشرفت دانش‌آموز و رفتار معلم، یک رابطه‌ی غیرخطی وجود دارد که نشانه‌ای از سازمان‌دهی معلم، کنترل تفکر و پیشرفت موضوع درسی است. در برخی تحقیقات آمده است که



نگرانی از مشکلات اجرایی برنامه‌ی جدید درسی به‌طور منفی و معناداری با تمایلات رفتاری در مورد پیشبرد برنامه‌ی جدید درسی هم‌بسته است و ادراک سود - هزینه عامل معناداری در میزان پذیرش معلمان از تغییر برنامه‌ی درسی است.

مزایای برنامه‌ی جدید، میزان سازگاری آن با ارزش‌ها و تجارب معلمان، میزان پیچیدگی و قابلیت اجرای آن باید به وضوح بیان شود و معلمان به اندازه‌هایی در این باره توجیه شوند. یکی از بهترین راه‌های توجیه، آموزش و ارتباطات و مقدمه‌ی آن برنامه‌ریزی و نیازسنجی است. بنابراین، توصیه می‌شود علاوه بر دوره‌های تخصصی ضمن خدمت برای آشنایی معلمان با تغییرات اعمال شده در برنامه‌های درسی جدید، کلاس‌ها و دوره‌هایی نیز با محور قرار دادن رفتار سازمانی، ادراک، تغییر و مقاومت در برابر تغییر و ... برگزار شود. زنان و مردان، به‌رغم داشتن تفاوت آماری معنادار در نگرش و تمایلات رفتاری در مورد برنامه‌ی جدید درسی، نیازمند حضور و شرکت فعال در این دوره‌های آموزشی و توجیهی هستند.

آموزش را می‌توان یکی از بهترین و مناسب‌ترین شیوه‌های کاهش مقاومت در برابر تغییر دانست. به‌علاوه، مدیران و مسئولان با در پیش گرفتن رویه‌های صادقانه، حمایت از نوآوری‌ها و تهیه‌ی تجهیزات لازم و در حقیقت، با ایفای نقش رهبری آموزشی باید از اجرای برنامه‌ی جدید درسی حمایت کافی به عمل آورند. انگیزه بخشیدن به معلمان با اهمیت دادن بیشتر به نظریات آنها از طریق اجرای روش‌های متفاوت نیازسنجی، مانند روش‌های توافق محور فیش پاول یا تل استار به کمک گروه‌های آموزشی مناطق آموزش و پرورش و استفاده درست و دقیق از نتایج نیازسنجی‌ها و افزایش رضایت شغلی مدیران و معلمان، به خصوص در زمینه‌ی مسائل مادی و رفاهی، آمادگی آنان را برای همراهی و هم‌دلی با برنامه‌ی جدید درسی بهبود خواهد بخشید. اگر معلمان به این باور برسند که مسئولان اداره‌های مناطق از آنها برای اجرای برنامه درسی حمایت و پشتیبانی می‌کنند و برای پیشبرد برنامه تنها رها نشده‌اند و فشار مشکلات فقط روی دوش آنها سنگینی نمی‌کند، با علاقه و اعتماد به نفس بیشتری برای اجرای برنامه‌ی جدید درسی تلاش خواهند کرد.

فعال شدن گروه‌های آموزشی در زمینه‌ی دروس و رشته‌های گوناگون، برگزاری جلسات داخلی منظم با مدیران، بخش‌نامه‌های داخلی برای اطلاع‌رسانی در مورد روند تغییر، کمک به ایجاد جوّ مساعدی که روحیه‌ی تیمی را افزایش دهد و کار تیمی را تشویق کند و استفاده از تجارب مدیران با تجربه‌تر و ارشد به منظور اجرای کیفی‌تر برنامه‌ی جدید درسی و کاهش نگرانی‌های مدیران جوان‌تر، از جمله فعالیت‌هایی است که مدیران مدارس و مسئولان سازمانی و ستادی باید برای انجام دادن آن بکوشند تا برنامه‌ی جدید درسی با موفقیت بیشتری اجرا شود. اگر مدیران و مسئولان به‌درستی و قوت و اثربخشی برنامه‌های

درسی جدید ایمان آورده‌اند و از دبیران انتظار دارند که با تعهد و دل‌گرمی و جدیت قابل قبولی به اجرای برنامه‌ی درسی بپردازند و اگر برنامه‌ی درسی ارزشمند است، باید منابع کافی و در دسترس برای اجرای برنامه‌ی جدید درسی تدارک دیده شود و در اختیار دبیران قرار گیرد. در غیر این صورت، دبیران برنامه‌ی جدید درسی را تحمیلی می‌دانند و آن را مایه‌ی زحمت بیشتر و سود کمتر تلقی می‌کنند و به همین دلیل، دل‌بستگی چندانی به آن نخواهند داشت و تلاش زیادی برای موفقیت برنامه نخواهند کرد و فقط برای رفع تکلیف و فرار از تویخ‌ها و مجازات‌های احتمالی به ظواهر کار می‌پردازند و به محض این که احساس کنند راه فراری باز شده است، باز هم به روش‌های پیشین خود باز می‌گردند.

شاید چالش واقعی امروز ما تمرکز یا عدم تمرکز در برنامه‌ریزی درسی نباشد، بلکه مهم‌تر از آن، نوع اصلاحاتی باشد که باید صورت بگیرد و انتظاراتی است که در نتیجه‌ی تلاش برای آن اصلاحات ایجاد می‌شود. این واقعیت را نباید نادیده گرفت که هر نوع مشارکتی و مشارکت در هر سطحی الزاماً ضامن توسعه و بهبود نیست. مسلماً گرایش به عدم تمرکز با هدف افزایش و تعمیق مشارکت دبیران و مجریان برنامه‌های درسی در تصمیم‌گیری و تدوین برنامه‌های درسی باید حساب شده و تابع چارچوب‌های نطقی، علمی و واقع‌بینانه باشد. حفظ تعادل و اختیارات تصمیم‌گیری و مسئولیت‌های آن، بخش ضروری و انکارناپذیر در جستجوی موفقیت نظام آموزشی است. تمایل به مشارکت جدی نیروهای محل یو منطقه‌ای در تصمیم‌گیری و اجرای برنامه درسی جدید، مستلزم تقویت و توانمندسازی آنان به طرق مختلف است. حمایت اجرایی و اداری، تدارک منابع مالی و مادی، استقلال مالی، وضوح و صراحت بخشیدن به برنامه‌ها و ایده‌های جدید، اطلاع‌رسانی مناسب و دقیق به دبیران و معلمان در زمینه‌های مرتبط با تغییر، همگی از اقدامات نشانگر توانمندسازی هستند. شاید تلاش برای عدم تمرکز در ابتدای مسیر گاه تبعات ناخوشایند و برخی نارضایتی‌ها را در پی داشته باشد اما می‌توان امیدوارانه گفت این مسیر مسیر درستی است. ممکن است چندین سال به طول بیانجامد تا این تعادل حاصل شده و روی نتایج یادگیری در سطح کلان جامعه اثر مثبت بگذارد اما در طی این مدت می‌توان گام‌های محکم‌تر و سازمانیافته‌تری برای ایجاد تغییرات لازم در ساختارها و محتواها و هم‌چنین وضع قوانین جدید و مساعد کردن بسترهای فرهنگی و اجتماعی لازم برداشت.

## منابع

۱. اچسون، کیت. ا. و دامین گال، مردیت (۱۳۷۴). نظارت و راهنمایی‌های تعلیماتی. ترجمه‌ی محمدرضا بهرنگی. تهران: انتشارات کمال تربیت.
۲. الکساندر، ویلیام ام، سیلور، جی گالن و لوئیس، آرتور، جی. (۱۳۷۷). برنامه‌ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر، ترجمه‌ی غلامرضا خوی‌نژاد. مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
۳. ایرانی‌نژاد پاریزی، مهدی و ساسان‌گهر، پرویز (۱۳۷۹). سازمان و مدیریت از تئوری تا عمل. تهران: مؤسسه‌ی عالی بانک‌داری ایران.
۴. بهرنگی، محمدرضا (۱۳۷۳). مدیریت آموزشی و آموزشگاهی. تهران: مؤلف.
۵. دفت، ریچارد ال. تئوری و طراحی سازمان، ترجمه‌ی علی پارسائیان و سید محمد اعرابی، تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
۶. راس، کنت ان؛ و مالهک، لارس (۱۳۷۲). برنامه‌ریزی کیفیت آموزش، ترجمه‌ی سعید بهشتی، تهران: چاپار فرزنانگان.
۷. علاقه‌بند، علی (۱۳۷۷). مبانی نظری و اصول مدیریت آموزشی، تهران: روان.
۸. فتحی‌واجارگاه، کورش (۱۳۷۷)، اصول برنامه‌ریزی درسی، تهران: ایران‌زمین.
۹. مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۱)، برنامه‌ی درسی، نگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها، مشهد: به‌نشر.
۱۰. میچل، ترنس، آر (۱۳۷۷). مردم در سازمان‌ها، زمینه‌ی رفتار سازمانی، ترجمه‌ی حسین شکرکن، تهران: رشد.
۱۱. نیکلس، هاوارد و نیکلس، ادری (۱۳۶۸)، راهنمای عملی برنامه‌ریزی درسی، ترجمه‌ی داریوش دهقان، تهران: قدیانی.
۱۲. هوی، وین، ک. و میسکل، سیسل. ج. تئوری، تحقیق و عمل در مدیریت آموزشی، ترجمه‌ی میرمحمد سید عباس‌زاده، ارومیه: ارومیه.
13. Bussis, Anne. M.et al. (1976). **Beyond surface curriculum**, Boulder, Color: Westview press.
14. Caldwell, Brian, (2004). "Achieving an optimal balance of centralization and decentralization in education". Paper presented at a summit on education reform in the Asia Pacific Economic Cooperation (APEC) region held in Beijing 12-14 January.
15. Effinger, Matthias R.& Polborn, Mattias K. (1999). "A model of vertically differentiated education", **Journal of Economics** (Historical Archive). V. 69 No. 1. pp. 53-69

16. Hampton, David R. (1981). **Contemporary Management**. Tokyo: International student edition.
17. Hilson, maurie & Hyman, Ronald. T. (1971). **Change and Innovation in elementary and secondary organization**, Newyork: Holt, Rinehart and Winston, INC.
18. Karlson,Guastav E. (1999). "Decentralized - centralism governace in education: Evidence from Norway and British Columbia, Canada: **Canadian Journal of Educational Administration and Policy**, Issue 13, December 60.
19. Kunimune, Susumu & Nagasaki, Eizo. (1996). "Curriculum changes on lower secondary school mathematics of Japan - focused on Geometry." <http://www.fi.uu.nl/widweb/en/overig/Icme-8/WG13-6.html>
20. Lee, John Chi-kin (2000). "Teadher receptivity to curriculum change in the implementation stage". Journal of curricuhum studies. Vol. 32 No. 1.
21. McCrimmon, Mitch. (1994). "How do you really feel about change? Chang attitude questionnaire." <http://www.leadersdirect.Com/chgeattques.html>
22. Nicholson, paul. (1996). "Supporting change through teacher Education: How should we teach teachers to change" <http://rice.edn.deakin.edu.au/IFIP/1990/Focus12F.HTML>.
23. Norris, Kit. (1998). "Professional Growth: New approaches Indicating change In the culture of shools." <http://www.klingstein.org/AdditionalResources/Projects/1998/norris.htm>
24. Pratt, David. (1980). Curriculum - Design and Development, Newyork: Harcourt Brace Jov anovich, INC.
25. Recardo, Ronald and other. (1995). "How the learning organization manages change?" National Production Review (Winter 1995-96).
26. Richardson, V. (1991). How and why teachers change. In. S. C, conley and B.s Cooper (eds), the school as a work environment: Implications for reform, Boston MA: Allyn and Bacon.
27. Schermerhorn, John, R. and et al. (1997). Organizational Behavior. Newyork: John willey and sons.
28. Spyker, Greet; Malone, John. (1998). "Impact of mathematics curriculum changes upon senior highschool teachers in western Australia". <http://WWW.fi.uu.nl/wisweb/en/overig/Icme-8/WG13-18.html>
29. Tangipiroontham, pattaraporn (2000) "Workplace violence". <http://som.csudh.edu/dkarber/501foo/Ptangriroontham/workplace-violence.htm>
30. "The school culture". southwest Educational Development Laboratory (SEDL). February. <http://www.sedl.rog/change/school/culture.html> (2001).
31. Waugh, R.F; Punch, K.F (1985), "Teacher receptivity to system wide change". British Educational Research Journal. V. 11 No.2.