



بررسی مقاومت معلمان دوره ابتدایی در برابر اجرای برنامه درسی رسمی: مطالعه گراندد تئوری^۱

Studying the Primary Schools Teachers' Resistance Towards Formal Curriculum: Grounded Theory Study

M.Borna Khaje, F. Mahmoodi, Y. Adib,

H. Habibi

Abstract: The aim of this study was to investigate the primary school teacher's resistance to implementation of the formal curriculum. The approach of the present study was qualitative and the Grounded theory method was used in this research. The statistical population included primary school teachers in East Azerbaijan province. The process of sampling and selection of participants continued until data saturation was achieved and Finally, 18 elementary school teachers were selected using available sampling method. The results showed that "rational resistance" as a central phenomenon, "Lack of teacher empowerment, lack of student participation and lack of facilities in education" as background conditions, "Curriculum deviations, teacher personality, textbook deficiencies and teacher weakness" as causal conditions, "Teacher beliefs and cultural conditions" as intervening conditions, "Consequences of the curriculum and the self-actualization of teachers" as a consequence And "Educational Strategies, Paying Attention to Student Needs, and Curriculum Optimization" were identified as strategies. According to the findings of the present research, We can conclude That the teachers' resistance is one of the factors influencing the implementation of the curriculum, which factors such as not paying attention to the interests and personality of teachers and students, the conditions of local cultures, as well as the existence of defects and problems in the design and compilation of the curriculum and its content can increase Teachers' resistance.

Keywords: Teachers' resistance, Curriculum change, Curriculum implementation

مظاهر برنا خواجه^۱، فیروز محمودی^۲، یوسف ادیب^۳،

حمداالله حبیبی^۴

چکیده: پژوهش حاضر با هدف بررسی مقاومت معلمان دوره ابتدایی در برابر اجرای برنامه درسی رسمی انجام پذیرفت. رویکرد پژوهش حاضر، کیفی بوده و از روش نظریه داده بنیاد استفاده گردید. جامعه آماری شامل معلمان دوره ابتدایی استان آذربایجان شرقی بود. داده‌ها از مصاحبه نیمه ساختاریافته ۱۸ نفر از معلمان گردآوری شده و سپس طی سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی که شیوه مورد استفاده در پژوهش گراندد تئوری است، تحلیل گردید. یافته‌ها نشان داد که "مقاومت منطقی" به عنوان پدیده محوری، "عدم توانمندسازی معلمان، عدم مشارکت دانش آموز و کمبود امکانات آموزشی" به عنوان شرایط زمینه‌ای، "انحرافات برنامه درسی، شخصیت معلم، کاستی‌های کتاب‌های درسی و ناتوانی معلم" به عنوان شرایط علی، "اعتقادات معلم و شرایط فرهنگی" به عنوان شرایط مداخله‌گر، "پیامدهای مربوط به برنامه درسی و شکوفایی قابلیت‌های معلم" به عنوان پیامد و "راهکارهای آموزشی، توجه به نیازهای دانش‌آموزان و بهینه‌سازی برنامه درسی" به عنوان راهبردها شناسایی گردیدند. با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان نتیجه گرفت که مقاومت معلمان از عوامل تاثیرگذار بر اجرای برنامه درسی است که عواملی چون عدم توجه به علائق و شخصیت معلم و دانش آموز، شرایط فرهنگ‌های محلی و نیز وجود نواقص و مشکلات در طراحی و تدوین برنامه درسی و محتوای آن می‌تواند موجب افزایش مقاومت معلمان شود. **واژگان کلیدی:** اجرای برنامه درسی، تغییر برنامه درسی، مقاومت معلمان

^۱ این مقاله از رساله دکتری نویسنده اول با عنوان "بررسی فرایند مقاومت معلمان دوره ابتدایی در برابر برنامه درسی

رسمی" استخراج شده است. تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۰۶/۰۸، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۶/۰۲

^۱ دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی، دانشگاه تبریز، ایران. رایانامه: Mazaher.borna.kh@gmail.com

^۲ دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، ایران (نویسنده سئول) رایانامه:

firoozmahmoodi@tabrizu.ac.ir

^۳ استادیار دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، ایران رایانامه: yousef_adib@yahoo.com

^۴ استادیار دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، ایران رایانامه: h.habibi@tabrizu.ac.ir

مقدمه

یکی از مهم‌ترین مسائلی که در نظام آموزشی، نظر متخصصان برنامه‌درسی به خود جلب می‌کند، چگونگی اجرای برنامه‌درسی و ایجاد تغییرات در حیطه‌ی عمل توسط مجریان برنامه‌های درسی یعنی معلمان است (اسنایدر^۱، ۲۰۱۷). به اعتقاد فولان^۲ (۱۹۸۵) زمانی که معلمان درگیر اجرای برنامه‌درسی می‌شوند، در واقع در فرایند تغییر شرکت می‌کنند. به عبارت دیگر اجرای برنامه‌درسی یعنی آغاز تغییری که با اجرای آن برنامه‌درسی، قرار است اتفاق بیفتد. مهرمحمدی (۱۳۹۳) معتقد است اجرای برنامه‌درسی فرایند انجام یک تغییر در عمل می‌باشد. برنامه‌های درسی به این دلیل به اجرا درمی‌آیند که تغییری در وضعیت موجود به وجود آورند و رهبران آموزشی و مدیران را به شرایط مطلوب و مورد انتظار آنها نزدیکتر سازند. مدیران نظام آموزشی همواره درصدد دستیابی به اهداف خود هستند. ایشان برای نیل به مقاصد خود، همواره برخی تغییرات را در نظر می‌گیرند و قصد ایجاد این تغییرات را دارند. اما این تغییرات چگونه به وجود می‌آیند؟ اینجاست که رابطه میان تغییر و اجرا پدیدار می‌شود. اجرای برنامه‌درسی مرحله‌ی به عمل گذاشتن همان تغییرات است. به عبارت روشن‌تر، زمانی که معلمان دست به اجرای برنامه می‌زنند، در واقع می‌خواهند تغییری را که مدیران در نظرشان و روی کاغذ است، را به وجود آورند و شاید بتوان گفت آغاز اجرای برنامه‌درسی یعنی آغاز ایجاد تغییر.

در نظام‌های آموزشی متمرکز مانند ایران که رویکرد اجرای برنامه‌درسی مومنانه و وفادارانه می‌باشد (مهرمحمدی، ۱۳۹۳)، درک این موضوع بیشتر باید مدنظر قرار گیرد. اما باید در نظر داشت که طلب وفاداری کامل معلم در نظام‌های آموزشی متمرکز و توقع برای اجرای بی‌کم و کاست برنامه‌های درسی بدون مشارکت معلمان در تدوین برنامه‌درسی امری غیرواقع‌بینانه است (فولان، ۱۹۸۵). به اعتقاد فینیفتر^۳ (۲۰۱۲) عدم توجه به نیازهای معلمان در نظام‌های آموزشی متمرکز، می‌تواند به مقاومت معلمان

¹ - Snyder

² - Fullan

³ - Finefter

مظاهر برنا خواهه :نویسنده اول انعکاس مهارت های نرم در برنامه درسی رشته کامپیوتر ... منجر شود. نگاه تصمیم گیرندگان در نظام های آموزشی متمرکز به اجرای برنامه درسی بیشتر نوعی پیگیری اداری سیاست های تجویزی است که این امر به دلیل بی توجهی به معلمان و نقش آنها در اجرای برنامه درسی می تواند اثربخشی اجرای برنامه درسی را کاهش دهد. از این روست که فولان (۲۰۰۳) بر نقش معلم در اجرای موفق برنامه های درسی و ایجاد تغییرات مثبت تاکید می کند. وی معتقد است بدون حمایت معلمان از برنامه درسی و تغییرات مورد نظر، موفقیتی حاصل نخواهد شد. اگر توجه کافی به نقش معلمان در فرایند تغییر مبذول نگردد، معلمان خود را جدا از این فرایند دیده و با مقاومت خود، همراهی لازم را به عمل نخواهند آورد که این امر برنامه درسی را با چالش های زیادی روبرو خواهد کرد. شناخت مقاومت معلمان و ارائه راهکارهایی برای همراهی آنها با اجرای برنامه درسی امری ضروری است. آشکار است که پرداختن به مقاومت معلمان در نظام های آموزشی از جمله نظام آموزشی کشور ما نیز ضرورت دارد. چرا که عدم آگاهی از این امر می تواند تبعات متعددی برای نظام های آموزشی به همراه داشته باشد.

گراون هارست^۱ (۲۰۰۳) مقاومت را به عنوان عکس العمل طبیعی در برابر تغییرات سازمانی بررسی می کند. او مقاومت را به عنوان یک واکنش اجتناب ناپذیر روانشناختی و درونی که به نظر می رسد برای هر نوع از تغییر اعمال می شود، مطرح می کند. کوروماز، کیلیچ و کوجاباش^۲ (۲۰۲۰) مقاومت معلمان را مانعی در مسیر مدیریت تغییر می دانند که می تواند با هوشیاری مدیران به یک فرصت در فرایند تغییر تبدیل شود. جین، اسرانی و جین^۳ (۲۰۱۸) دو نوع مقاومت مثبت و منفی را شناسایی کرده و معتقدند "مقاومت منفی" برخلاف اهداف سازمان و "مقاومت مثبت" در جهت اهداف سازمان و تغییرات سودمند، می باشد. دی جاگر^۴ (۲۰۱۱) از دو نوع مقاومت منطقی و غیرمنطقی نام می برد. در مقاومت منطقی معلمان دلایل منطقی برای مقاومت خود داشته و افکار و رفتارهایی

1 - Gravenhorst

2 -Korumaz, Kiliç & Kocabas

3 -Jain, Asrani & Jain

4 - De Jager

مثبت و عقلانی پایه و اساس این نوع مقاومت را تشکیل می‌دهد. اما در مقاومت غیرمنطقی افکار و رفتارهای منفی و غیرعقلانی اساس و پایه این نوع مقاومت را تشکیل می‌دهد. مقاومت غیرمنطقی خارج از چهارچوب تغییرات برنامه‌درسی و بی‌ارتباط با آن است. ندزور و آنسا^۱ (۲۰۱۷) نیز دو نوع مقاومت آشکار و پنهان را شناسایی کرده‌اند. مقاومت آشکار سعی در پنهان کردن ندارد. این نوع مقاومت بیشتر در افرادی که اقدامات و اعمال پنهانی را خلاف ارزشهای شخصی خود می‌دانند، رخ می‌دهد. مقاومت پنهان به صورت عمدی در مقابل تغییر بروز می‌کند اما به گونه‌ای انجام می‌گیرد که در ظاهر مقاومتی دیده نمی‌شود. این نوع از مقاومت از دید مجریان تغییر به دور می‌ماند و مقاومت‌کنندگان تا جایی که بتوانند اجازه فهم و درک آن را نمی‌دهند.

به اعتقاد محققان و صاحب‌نظران (هاوارد و موزجکو^۲، ۲۰۱۵، ترهارت^۳، ۲۰۱۳) رهبران و مدیران آموزشی می‌توانند با افزایش فهم خود نسبت به مقاومت معلمان و جنبه‌های متعدد آن، از این آگاهی و فهم در جریان اجرای برنامه‌درسی بهره‌مند شوند. برنامه‌ریزان درسی و دست‌اندرکاران تغییر بایستی دلایل وجود مقاومت در میان معلمان را درک کنند، چرا که بدون این درک، در اجرای برنامه‌های خود با مشکل مواجه خواهند شد (الزاتر^۴، ۲۰۱۳). زیمزمن^۵ (۲۰۱۶) نیز بر اهمیت درک مقاومت معلمان توسط مدیران موسسات آموزشی تاکید می‌کند و معتقد است مدیران باید از گستردگی دلایل و چگونگی مقاومت در برابر تغییر آگاه باشند. مهم‌ترین دلایلی که می‌توان بر اساس آنها لزوم توجه به مقاومت معلمان را استنباط کرد، به شرح زیر است: جلوگیری از شکست برنامه‌درسی (چن و کامپ^۶، ۲۰۱۲)، دستیابی به اهداف برنامه‌درسی با

¹ - Nudzor & Ansha

² -Howard & Mozejko

³ -Terhart

⁴ -El Zaatar

⁵ -Zimmerman

⁶ -Chen &Kompf

مظاهر برنا خواجه: نویسنده اول انعکاس مهارت های نرم در برنامه درسی رشته کامپیوتر ...
همراهی معلمان (فولان، ۱۹۸۵، پسکوا، اسپورنا و نیچ^۱، ۲۰۱۹)، استفاده‌ی مدیران و
رهبران آموزشی از نتایج مقاومت معلمان در فرایند اجرای برنامه‌درسی (اسنایدر، ۲۰۱۷،
الزاتر، ۲۰۱۳)، همراه کردن معلمان با تغییرات و نوآوری‌های آموزشی (زیمزمن، ۲۰۱۶،
ترهارت^۲، ۲۰۱۳).

بررسی ادبیات پژوهش مرتبط با موضوع نشان می‌دهد که تحقیقات کمی در مورد
مقاومت معلمان در برابر اجرای برنامه‌درسی صورت گرفته است. نتایج یافته‌های
جاکوبس، بردمن، پوتوین و وانگ^۳ (۲۰۱۷) نشان می‌دهد که واکنش معلمان نسبت به
تغییر و اجرای برنامه‌درسی جدید متفاوت بوده و دارای تنوع گسترده‌ای می‌باشد.
موری‌سور^۴ (۲۰۱۶) بیان می‌کند که چون اداراکات افراد با یکدیگر متفاوت است، دلایل
مقاومت هم به تبع آن برای افراد می‌تواند متفاوت باشد. فهیم‌دوین و اسدللهی (۱۳۹۵)
گزارش داده‌اند بین ویژگی‌های شخصیتی و مولفه‌های آن با مقاومت در برابر تغییر
رابطه معنی‌داری وجود دارد. الزاتر (۲۰۱۱) نیز در پژوهش خود ویژگی‌های شخصیتی و
روانشناختی معلمان را از عوامل موثر بر مقاومت آنها ذکر کرده و به این نتیجه رسیده
است که قبل از ایجاد تغییرات آموزشی باید معلمان را از نظر روانشناختی جهت
پذیرش تغییر آماده کرده و نوعی اطمینان خاطر برای آنان فراهم نمود. داداشی، موسی
پور و صفایی‌موحد (۱۳۹۵) گزارش دادند که نگرش مثبت معلم به تغییر، تمایل او برای
پیشبرد برنامه‌های درسی جدید را سبب می‌شود. اسمیت^۵ (۲۰۲۰) به این نتیجه رسیده
است که معلمان نگاه منفی در باره مقاومت خود نداشته و مقاومت خود در برابر اجرای
تغییر برنامه‌درسی را به عنوان یک "حس خوب" مطرح می‌نمایند. اسنایدر (۲۰۱۷) بیان
می‌کند که اعتقادات، گرایشات و نوع نگاه معلمان به گذشته و حال از دلایل مقاومت
آنها محسوب می‌شود. کوکسال (۲۰۱۳) گزارش می‌کند که اکثر معلمان همواره به

¹ -Peskova, Spurna and Knech

² -Terhart

³ - Jacobs ,Boardman, Potvin and Wang

⁴ -Mwori Sorre

⁵ - Smith

استقلال خود ارزش قایل هستند، نسبت به محدودیت های روز افزون کاری و زمانی خود نگران هستند و معمولاً سعی می‌کنند از ریسکی که در نتیجه‌ی تغییر به وجود می‌آید جلوگیری کنند. لو^۱ (۲۰۱۲) به این نتیجه دست یافته است که در یک نظام آموزشی متمرکز نیازهای دانش‌آموزان می‌تواند بر مقاومت معلمان تاثیرگذار گذاشته و معلمان را مجبور کند تا روش‌هایی به غیر از آنچه که در برنامه‌درسی توصیه شده است را برگزینند. فینفتر (۲۰۲۲) گزارش می‌کند که حتی تمرکززدایی نیز می‌تواند از طریق ایدئولوژی‌های کوچک مدارس، استقلال معلمان را به خطر انداخته و مقاومت آنها را در پی داشته باشد. از راهکارهای کاهش مقاومت معلمان کندی و کندی^۲ (۱۹۹۶) توجه به گرایشات ایشان، جین و همکاران (۲۰۱۸) توانمندسازی معلمان و افزایش پویایی فردی و اورک و درویش‌پور (۱۳۸۸) افزایش مشارکت معلمان را ذکر کرده‌اند. بل و روینز^۳ (۲۰۱۳) نیز بر افزایش مهارت معلمان تاکید کرده و گزارش داده‌اند که مقاومت در معلمان ماهر کمتر و در نتیجه اجرای تغییرات موفقیت‌آمیز می‌باشد. سی‌یوتی و اتوود^۴ (۲۰۲۲) به این نتیجه دست یافته‌اند که برنامه‌های آماده‌سازی معلمان بوسیله آموزش‌های ویژه و خاص در بهبود عملکرد آنها و مقاومت در برابر نژادپرستی موجود در برنامه‌درسی نتیجه مطلوبی دارد. برکوویچ^۵ (۲۰۱۷) بیان می‌کند که مقاومت معلمان با استفاده از راهکارهایی چون استفاده از جذابیت‌های عاطفی، منطقی و توان رسانه‌ای کاهش می‌یابد. میرعرب رضی (۱۳۹۴) در پژوهش خود به این نتیجه رسیده است که برای موفقیت در اجرای تغییر بایستی فرهنگ‌های محلی را مورد توجه قرار داد. کاتز (۱۹۸۳) نیز توجه به شرایط ویژه‌ای که در اجرای برنامه‌درسی با آن روبه‌رو می‌شود را از عوامل موفقیت در اجرای تغییر می‌داند. ندزور و آنسا (۲۰۱۷) به این نتیجه رسیده‌اند که اگر مقاومت، بوسیله مدیران و طالبان تغییر، مدیریت شده و نگرانی‌های افراد مورد توجه قرار گیرد، می‌تواند به صورت مثبت و سودمندی در خدمت اهداف سازمان

1 - Luo

2 - Kennedy & Kennedy

3 - Bell and Robins

4 - Siuty & Atwood

5 - Bercovich

مظاهر برنا خواهه :نویسنده اول انعکاس مهارت های نرم در برنامه درسی رشته کامپیوتر ... قرار گیرد. گودسون^۱ (۲۰۰۶) بیان می کند، معلمانی که سابقه‌ی شغلی بالاتری دارند، نسبت به تغییر و اجرای برنامه‌های درسی جدید بیشتر مقاومت می کنند.

با توجه به آنچه که ذکر گردید می توان گفت با انجام پژوهش درمورد مقاومت معلمان در برابر برنامه درسی دوره ابتدایی می توان بسیاری از چالش‌هایی را که نظام آموزشی در فرایند اجرای برنامه درسی با آن روبرو می شود را از میان برداشت. از دیگر سو با انجام پژوهش در این حیطه و معرفی بهتر آن، می توان تا حدی، نگاه مدیران نظام آموزشی به پدیده مقاومت معلمان را تغییر داده و نگرش مثبتی را در این مورد در ایشان به وجود آورد. لازم به ذکر است که متاسفانه موضوع مقاومت معلمان در برابر اجرای برنامه درسی رسمی مورد غفلت قرار گرفته است و پژوهش‌های کافی در این مورد در داخل کشور صورت نگرفته است. با انجام پژوهش در این مورد می توان علاوه بر تغییر نگرش دست‌اندرکاران نظام آموزشی نسبت به مقاومت معلمان، دانش بیشتری در ارتباط با موضوع در اختیار محققان و پژوهشگران و مدیران آموزشی قرار داد. پرسشی که در پژوهش حاضر مطرح می شود این است که معلمان چگونه در اجرای برنامه درسی رسمی دست به مقاومت می زنند؟ اگر دست به مقاومت می زنند عوامل این مقاومت چیست؟ با مقاومت معلمان چه تغییری در برنامه درسی به وجود می آید؟ بنابراین مساله پژوهش حاضر این است فرایند مقاومت معلمان دوره ابتدایی در برابر برنامه درسی رسمی چگونه است؟

روش‌شناسی پژوهش

رویکرد مورد استفاده پژوهش، کیفی و روش به کار گرفته شده در این پژوهش، روش نظریه داده‌بنیاد است. روش تحقیق نظریه داده‌بنیاد (برخاسته از داده‌ها) یک شیوه پژوهش کیفی است که به وسیله آن، با استفاده از یک دسته داده‌ها، نظریه‌ای تکوین می یابد. در این پژوهش از میان رویکردهای موجود، رویکرد نظام‌مند استراوس و کوربین (۱۹۹۸) استفاده گردید. جامعه آماری شامل معلمان دوره ابتدایی استان

¹ -Godson

آذربایجان شرقی بود. در مطالعه حاضر فرآیند نمونه‌گیری با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس انجام یافته و در نهایت گردآوری داده‌ها پس از مشارکت ۱۸ نفر از معلمان ابتدایی و با رسیدن به اشباع نظری پایان یافت. معیارهای انتخاب و ورود مشارکت‌کنندگان عبارت بود از دارا بودن مدرک کارشناسی و بالاتر، تدریس در دوره ابتدایی، دانش کافی در مورد برنامه‌درسی: داشتن سابقه تحصیل در زمینه علوم تربیتی و برنامه‌ریزی درسی و یا گذراندن دوره‌های ضمن خدمت مربوط به برنامه‌ریزی درسی دوره ابتدایی و داشتن حداقل ۴ سال سابقه تدریس در دوره ابتدایی.

در مطالعه حاضر از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته استفاده شد. در مورد محورهای سوالات مصاحبه می‌توان به عوامل موثر بر مقاومت معلمان و دلایل مقاومت معلم در اجرای برنامه‌درسی، چگونگی مواجهه مدیران با مقاومت معلمان، اشاره به زمینه‌هایی از برنامه‌درسی که بیشترین مقاومت در آن صورت می‌گیرد و پیامدهای مثبت و منفی مقاومت معلمان، راهکارهای کاهش مقاومت معلمان و ... اشاره کرد که از پیشینه پژوهش استخراج گردیده است و بخشی نیز در فرایند مصاحبه اضافه شد. تجزیه و تحلیل داده‌های کیفی بر اساس راهنمای ارائه‌شده توسط اشتراوس و کوربین (۱۹۹۸) که شامل سه مرحله اصلی کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی است، صورت پذیرفت. تحلیل داده‌ها از زمان همان مصاحبه اول و به موازات انجام مصاحبه‌ها شروع شده (تحلیل همزمان) و برای بررسی محتوای مصاحبه‌های صورت گرفته، مفهوم‌سازی و استخراج مقوله‌ها از روش سیستماتیک استفاده گردید.

با توجه به ماهیت پژوهش و ابزار مورد استفاده در پژوهش حاضر، از روش‌های زیر جهت تعیین اعتبار یافته‌های حاصل از مصاحبه استفاده گردید: بازبینی اعضای شرکت‌کننده: در این روش، متن مصاحبه پس از تحلیل و کدگذاری برای شرکت‌کنندگان پژوهش ارسال و توسط آنان مورد بازبینی و اصلاح قرار گرفت و کسانی که نظرات اصلاحی داشتند، نظر خود را به پژوهشگر ارسال نمودند. بررسی همکار: در این روش علاوه بر اساتید راهنما و مشاور، ۳ نفر از دانشجویان دکتری برنامه‌ریزی درسی به بررسی یافته‌ها و اظهارنظر درباره آن‌ها پرداختند. این اظهارنظر و

مظاهر برنا خواجه: نویسنده اول انعکاس مهارت های نرم در برنامه درسی رشته کامپیوتر ...
بررسی به منظور حصول یا عدم حصول توافق در مقوله های حاصله انجام می گیرد. خود
بازبینی پژوهشگر: پژوهشگر مقوله های به دست آمده را در زمان های متوالی و گوناگون
مورد مطالعه و بررسی قرار داده و سطح ثبات نظر و یا جرح و تعدیل ها را بررسی نمود
و به نظر و نتیجه ی ثابت که حاصل ثبات ذهنی پژوهشگر در رابطه با مقوله های
مستخرج از متون مصاحبه می باشد، دست یافت.

یافته های پژوهش

هدف پژوهش مطالعه فرآیند مقاومت معلمان بود، لذا در این راستا، یافته های
حاصل از تجزیه و تحلیل داده های کیفی ارائه شد. در این مرحله ۱۲۴ مفهوم اولیه
بدست آمد که در ۵۶ مقوله فرعی دسته بندی شدند و این مقولات نیز در ۱۵ مقوله کلی
جای گرفتند. همچنین باید افزود که تجزیه و تحلیل داده ها با دقت بیش از چندین بار
جهت رسیدن به اشباع نظری برای مقوله های اصلی، مقوله های فرعی و ابعاد آن ها به
صورت تکراری انجام شد. این مقوله ها در سرتاسر تجزیه و تحلیل مورد تجدیدنظر
قرار گرفتند در نهایت ۱۵ مقوله اصلی در دل ابعاد شش گانه مدل پارادایمی بصورت
شرایط علی (۴ مقوله)، مقوله اصلی: مقاومت منطقی معلمان، راهبردها (۳ مقوله)، عوامل
مداخله ای (۲ مقوله)، ویژگی های زمینه ای (۳ مقوله) و پیامدها (۲ مقوله) جای گرفتند.

نمودار پارادایمی مستخرج از پژوهش



نمودار شماره (۱): نمودار پارادایمی مستخرج از پژوهش

۱- پدیده محوری: مقاومت منطقی معلم

با بازنگری‌ها و بازیابی‌های متعدد و نگاه عمیق به محتوی و مفاهیم داده‌های پیاده شده در متن مصاحبه‌ها محققین دریافتند که اصلی‌ترین مقوله در فرآیند مقاومت معلمان، مقاومت منطقی می‌باشد. از ویژگی‌های مقاومت منطقی می‌توان به، میان‌رویی، آگاهانه بودن، توجه به نیازهای دانش‌آموزان و ارتباط با زندگی واقعی دانش‌آموزان اشاره نمود. مشارکت‌کنندگان بر این باورند که مقاومت خوب و منطقی باید میان‌رو، آگاهانه، بر اساس نیاز دانش‌آموز و تاثیرگذاری برنامه‌درسی بر زندگی دانش‌آموز باشد. میان‌رویی و اعتدال معلم در برخورد با برنامه‌درسی می‌تواند کاستی‌های برنامه را نیز جبران کرده و اگر مساله‌ای در برنامه‌درسی خود حالتی افراطی دارد یا به تفریط در برنامه گنجانده شده است، با نگاه منطقی معلم، اصلاح می‌شود.

مظاهر برنا خواجه: نویسنده اول انعکاس مهارت های نرم در برنامه درسی رشته کامپیوتر ...

مشارکت کننده شماره (۸) بر این عقیده است که: "به نظر من در بحث مقاومت نه افراط باشد و نه تفریط. یعنی من براساس شرایط که در آن قرار دارم و ابزاری که در اختیار دارم و فرهنگی که دانش آموزان دارند و عوامل مختلف شناختی و عاطفی و فیزیکی که با آن روبرو هستم بتوانم مقاومت کنم ولی نه در حدی که برنامه درسی و اهداف برنامه درسی با اختلال مواجه شود."

از دیگر سو، مقاومتی منطقی است که آگاهانه و از روی علم و آگاهی باشد. مقاومت آگاهانه از تعصب و بدبینی به دور است و برپایه روشنگری و دانش بنیان نهاده شده است.

مشارکت کننده شماره (۱۲) اعتقاد دارد: "اگر مقاومت کورکورانه باشد، و جنبه علمی نداشته باشد، و اینطور بگویم پشتوانه علمی نداشته باشد، این مقاومت به طور کلی غلط و اشتباه است و و هیچ وقت باعث پیشرفت نخواهد شد. در مورد معلمانی که مقاومت می کنند باید بگویم که اگر مقاومت با انعطاف پذیری همراه نباشد اشتباه است. مقاومت خوب زمانی است که از روی علم و آگاهی و دانش باشد و این باعث پیشرفت هم خواهد بود و شاید باعث تغییر مثبت هم باشد."

اگر برنامه درسی نیازهای دانش آموز را مدنظر قرار ندهد و معلم با مقاومت خود در برابر برنامه درسی به این نیازها توجه داشته باشد، بر اساس نظر مشارکت کنندگان این امر مقاومت بر اساس نیازهای دانش آموز است.

مشارکت کننده شماره (۵) بیان می کند: "این را هم می توانم بگویم که مقاومت منطقی و غیرمنطقی هم وجود دارد. برای مقاومت منطقی می توان این مثال را زد که فرض کنیم دانش آموزانم در یک درس ضعیف هستند و من مجبور می شوم از دروسی که اهمیتشان کم است وقت کم کنم و به درس مهم بپردازم."

برنامه درسی بایستی در زندگی واقعی دانش آموزان موثر باشد. در غیر این صورت، معلمان سعی می کنند، در برابر آن مقاومت کرده و به نوعی این نقیصه را در برنامه درسی

جبران نمایند. این امر می‌تواند یکی از جنبه‌های مقاومت منطقی معلم باشد که در جهت بهبود برنامه درسی، به وجود می‌آید.

مشارکت‌کننده شماره (۱۴) اعتقاد دارد که: "برخی طرح‌ها بیشتر جنبه رقابت بین همکاران را به خود می‌گیرند و برای دانش‌آموز هم مفید نیستند. پس اگر برای دانش‌آموز مفید نباشد چرا باید روی آن کار کرد آن هم با این حجم زیاد و کمبود وقت".

۲- مقوله‌های علی در تبیین فرایند مقاومت معلمان

موجبات علی شامل عواملی است که مستقیماً بر پدیده اصلی (مقاومت معلمان) اثر می‌گذارد. به سخن دیگر به وقایع، دلایل و متغیرهایی که وقوع یا گسترش پدیده را پیش‌بینی می‌کنند، شرایط علی می‌گویند (حاج باقری و همکاران، ۱۳۸۹). از جمله مهم‌ترین عوامل تاثیرگذار بر مقاومت معلمان می‌توان، انحرافات برنامه‌درسی، شخصیت معلم، ناتوانی معلم و کاستی‌های کتب درسی را نام برد.

۱-۲- انحرافات برنامه‌درسی

اگر برنامه‌درسی بخواهد به اهداف عالی خود دست یابد، بایستی انحرافات و کاستی‌های کمتری داشته باشد. از این روست که باید بدون نگاه مغرضانه و کورکورانه تدوین و طراحی برنامه‌درسی را آغاز کرده و تمامی جوانب را با بینشی عمیق مورد توجه قرار داد. یکی از انحرافات که در برنامه درسی کشورمان با آن روبرو هستیم، تحریف و سوگیری در ارائه برخی از مطالب است. همانطور که ذکر شد چنین مواردی اغلب از سوی معلمان مورد توجه قرار گرفته و با مقاومت او روبرو می‌شود.

برای مثال مشارکت‌کننده شماره (۱۰) اظهار داشته است که: "در برخی درس‌ها احساس می‌کنم اطلاعات تحریف شده‌اند و جامعیت ندارند و از هر جهت اشاره نشده است. باید ارائه اطلاعات با سوگیری همراه نباشد و از همه جوانب بررسی شود. در این درس‌ها تاکید نمی‌کنم و گذرا رد می‌شوم".

مظاهر برنا خواهه :نویسنده اول انعکاس مهارت های نرم در برنامه درسی رشته کامپیوتر ...
از دیگر انحرافات برنامه درسی که می تواند مورد توجه قرار بگیرد، عدم توجه آن به شرایط خاص و عدم پیش بینی برخی از تعاملات معلم و دانش آموز است که این خود ناشی از نگاه مرکزگرایانه به برنامه درسی است.

در این باب مشارکت کننده شماره (۸) بیان می کند که: "برنامه درسی از قبل در وزارت تعیین شده است و تعاملاتی که برای معلم پیش می آید را در نظر نگرفته است. پس شرایطی پیش می آید که باید برنامه را تغییر داد و مطالبی را در کنار برنامه درسی برای بهبود یادگیری دانش آموزان ارائه کرد."
همچنین مشارکت کننده شماره (۶) اشاره دارد که: "برنامه درسی برنامه ای است که از قبل تعیین شده است و شاید متناسب با ساختار حاکم بر مدرسه نباشد، چون گاه حوادثی پیش رو می آیند که در برنامه درسی پیش بینی نگردیده است."

۲-۵-۴- شخصیت معلم

این که معلم با چه شخصیتی و کدام ویژگی های درونی به برنامه درسی می نگرد و با چه پشتوانه ای فرمان هدایت آن را در دست می گیرد، بسیار اهمیت دارد. بسیاری از معلمان نمونه که در این پژوهش شرکت داشته اند، مقاومت در برابر برنامه درسی را امری منفی نمی دانند و اعتقاد دارند که معلمان با ویژگی های شخصیتی مطلوب، با مقاومت خود درصدد ارتقاء سودمندی برنامه های درسی هستند.

شرکت کننده شماره (۹) مقاومت در برابر برنامه درسی را به معنای بی قانونی و ساختارشکنی نمی داند و اظهار می کند که: "من به عنوان معلم در مقابل برنامه درسی و درس ها و بخشنامه ها مقاومت انجام می دهم ولی به این معنی نیست که من انسانی ساختارشکن هستم و قوانین سازمان را زیر پا می گذارم. من انسانی قانونمند هستم و قواعد را رعایت می کنم اما برخی مصوبات و بخشنامه هایی که صادر می شود قابلیت اجرا را در مدارس ندارند!"

معلمانی که در این پژوهش مشارکت داشتند میزان انعطاف در شخصیت معلم را عاملی مهم در چگونگی اجرای برنامه درسی می دانند.

برای مثال مشارکت‌کننده شماره (۷) بیان می‌کند که: "گاهی از دلایلی که می‌تواند باعث مقاومت معلم شوند، را می‌توان شخصیت معلمان دانست. به نظر من اگر انعطاف در شخصیت نباشد مقاومت منفی بیشتر خواهد شد."

یا مشارکت‌کننده شماره (۱۰) اظهار می‌کند: "برخی همکارانی که با سابقه هستند و تغییر ناپذیرند در مقابل برنامه‌درسی به‌خصوص برنامه‌درسی جدید دست به مقاومت می‌زنند."

مشارکت‌کننده شماره (۱۲) در مورد تعهد معلمان بیان می‌کند که: "همکارانی که بدون علاقه و تعهد تنها برای انجام و پیدا کردن شغل وارد آموزش و پرورش شده‌اند مقاومت منطقی کمی هم نشان می‌دهند. چون همکاری که متعهد است معمولاً نقادانه به موضوع نگاه می‌کند و به دنبال یادگیری بهتر دانش‌آموزان است."

۳-۵-۴- ناتوانی معلم

در این مطالعه و بر اساس نظرات مصاحبه‌شوندگان، یکی از عواملی که می‌تواند عاملی برای مقاومت معلمان در برابر برنامه‌درسی باشد، ناتوانی معلمان در جنبه‌های مختلف از جمله در تدریس برخی از دروس، عدم انعطاف‌پذیری و نداشتن مهارت‌های خاص است. از نظر برخی از مشارکت‌کنندگان در این پژوهش، ناتوانی معلم باعث می‌شود که او در مقابل برنامه‌درسی دست به مقاومت زده و بخش‌هایی از آن را نادیده بگیرد.

مشارکت‌کننده شماره (۹) در مورد نداشتن مهارت در برخی از جنبه‌ها اظهار داشت که: "مهارت‌های معلم هم می‌تواند عاملی مهم در اجرای برنامه‌درسی باشد. برای مثال چون معلم مهارت‌های هنر را ندارد بیشتر به سایر درس‌ها تاکید می‌کند."

یا مشارکت‌کننده شماره (۸) نبود مهارت را دلیل بر مقاومت می‌داند و بیان می‌کند که: "به نظرم در درس‌هایی بیشتر مقاومت می‌کنم اولی هنر است چون مهارت‌هایمان کم است."

همچنین مشارکت‌کننده شماره (۲) در مورد ناتوانی معلم در تدریس محتوایی خاص بیان می‌کند که: "در برخی موارد بعضی از معلمان شاید

مظاهر برنا خواجه: نویسنده اول انعکاس مهارت های نرم در برنامه درسی رشته کامپیوتر ...

برای تدریس محتوایی ناتوان باشند و این بر می گردد به سازمان که دوره هایی لازم را برای آنها تدارک ندیده است."

۴-۶- شرایط زمینه ای در فرایند مقاومت معلمان

به مجموعه ای از مفاهیم، طبقه ها یا متغیرهایی، شرایط زمینه ای می گویند که بر کنش ها و تعاملات تاثیر می گذارد. تشخیص آن از شرایط علی دشوار است و به آن ارزش ها و موقعیت هایی که در متن آن قرار دارند، گفته می شود. معمولا شرایط علی اهمیتی بیش از شرایط زمینه ای دارند (حاج باقری و همکاران، ۱۳۸۹). در این راستا مهم ترین شرایط زمینه ای پس از انجام مصاحبه ها، عدم توانمندسازی کارکنان، عدم مشارکت دانش آموزان، کمبود امکانات آموزشی شناسایی شد.

۴-۶-۱- عدم توانمندسازی معلمان

از مسایلی که می تواند سازمان ها به خصوص آموزش و پرورش را در طول زمان با چالش مواجه کند، عدم توانمندسازی کارکنان و معلمان است. بی توجهی به معلمان در جهت افزایش توانمندی آنها، عاملی است که می تواند منجر به ناکارآمدی آموزش و پرورش و ایجاد شکاف بین انتظارات برنامه درسی و کارایی معلمان گردد. یکی از مسایلی که باید به آن توجه داشت، توجیه معلمان در مورد برنامه درسی و متقاعد کردن آنها در مورد جزئیات آن است. با وجود اهمیت این امر، هنوز هم آموزش و پرورش سعی در تدوین برنامه های درسی در مرکز و بدون دخالت و نظر معلمان داشته و آگاه سازی معلمان را مورد غفلت قرار می دهد.

مشارکت کننده شماره (۱۰) در این مورد معتقد است: "کسی نمی گوید

و روشن نمی کند چرا بعضی از درس ها در کتابها آمده است. من معلم نمی -

دانم و کسی هم توضیحی نمی دهد."

از سوی دیگر، در اجرای برنامه درسی معلمان نیاز به مهارت هایی دارند و اگر مهارت آموزی معلمان مورد توجه قرار نگیرد، اجرای برنامه درسی نیز دچار اختلال خواهد شد.

مشارکت کننده شماره (۵) اعتقاد دارد: "سازمان باید به افزایش مهارت -

های معلمان کمک کند ... ضعف مهارت می تواند عاملی در مقاومت معلمان

باشد. برای مثال اگر من در خواندن قرآن مهارت نداشته باشم نمی‌توانم آن را آموزش بدهم و کنار می‌گذارم".
ارائه دوره‌های ضمن خدمت مناسب نیز می‌تواند در جهت توانمندسازی معلمان، مورد توجه قرار گیرد. اما سوال اینجاست که آیا این دوره‌های ضمن خدمت می‌توانند توانمندی معلمان را افزایش دهند؟

مشارکت‌کننده شماره (۸) بیان می‌کند: "در مورد اداره هم انتقادی وارد است. کجا دیده‌اید که بیایند و دوره‌هایی مناسب ضمن خدمت برای برخی از بخش‌های برنامه‌درسی بگذارند که هم برای معلم و هم دانش‌آموز مفید باشد. شاید اگر همکاران در دوره‌های ضمن خدمت با دلایل منطقی روبرو شوند و برنامه را مطابق شرایط خود بدانند مقاومتشان کم شود".

۲-۶-۴- عدم مشارکت دانش‌آموزان

از عواملی که می‌تواند در کیفیت آموزش و یادگیری نقش اساسی ایفا نماید، علاقه دانش‌آموز به مباحث و فعالیت‌های درسی و آموزشی است.

مشارکت‌کننده شماره (۹) معتقد است: "در برخی موارد خود دانش-

آموز در برابر مفاهیم و مطالبی که از سطح فکری او بالاتر است، علاقه کمتری نشان می‌دهد و این بی‌علاقگی بر معلم هم تاثیر می‌گذارد".

از نظر مشارکت‌کنندگان پژوهش حاضر، عدم همکاری دانش‌آموزان در فرایند آموزش نیز از عواملی است که می‌تواند به اجرای برنامه‌درسی ضربه زده و به نوعی واکنش معلمان را نیز برانگیزد. اگر دانش‌آموز علاقه‌ای به برخی از درس‌ها از خود نشان ندهد و معلم این مورد را درک کند، این امر می‌تواند به مقاومت معلم نیز بی‌انجامد و معلم، آنگونه که مورد انتظار برنامه‌درسی رسمی است، به اجرای آن نپردازد. معلم در این بخش می‌تواند با حذف آن درس از فرایند آموزش و یا عدم اجرای آن بخش، به نوعی مقاومت دست بزند.

مشارکت‌کننده شماره (۱) بیان کرد: "در برخی از دروس نیز وقتی معلم

با دانش‌آموزان همسو می‌شوند خود به خود مقاومت آنان روی معلم نیز تاثیر می‌گذارد و باعث می‌شوند معلم خود نیز از کنار برخی درس‌ها بگذرد. چون متوجه می‌شود که دانش‌آموزان برای این درس‌ها مشتاق

مظاهر برنا خواجه: نویسنده اول انعکاس مهارت های نرم در برنامه درسی رشته کامپیوتر ... نیستند و علاقه ندارند. یعنی بعضی جاها دانش‌آموزان خودشان عامل مقاومت می‌شوند."

اگر دانش‌آموزان برای مشارکت در اجرای برنامه‌درسی تمایل داشته باشند، اهداف برنامه محقق خواهد شد. از دیگر سو، بی‌تمایلی دانش‌آموزان خود بر تمایل و نقش معلمان نیز اثرگذار است.

مشارکت‌کننده شماره (۳) اعتقاد دارد: "من اعتقادی به طرح‌هایی مثل جابر و مثل این که از طرف اداره برای معلمان ارائه می‌شوند، ندارم. چون دانش‌آموزان مشارکتی ندارند و اگر هم دارند بسیار کم است. این طرح‌ها بیشتر جنبه رقابت بین همکاران را به خود می‌گیرند و برای دانش‌آموز هم مفید نیستند. پس اگر برای دانش‌آموز مفید نباشد چرا باید روی آن کار کرد آن هم با این حجم زیاد و کمبود وقت!"

۳-۶-۴- کمبود امکانات آموزشی

استفاده از امکانات مناسب آموزشی می‌تواند، علاوه بر ایجاد تجارب عینی، زمینه تنوع آموزش را فراهم سازد. با کمبود امکانات در مدارس، مزایای وجود آن، از دسترس خارج شده و نظام آموزشی بهره‌مندی از آن را از دست خواهد داد. کمبود امکانات مدارس حتی باعث می‌شود تدریس بسیاری از مباحث درسی برای معلمان با دشواری‌هایی همراه گشته و گاهی به دلیل نبود وسایل و امکانات آموزشی، از ارائه و تدریس بخشی از آن، صرف‌نظر شود.

مشارکت‌کننده شماره (۴) در این رابطه بیان می‌کند که: "در درس علوم هم ناچار بخش‌هایی را که امکانات و وسایلی موجود نباشد را نمی‌شود درس داد و من فقط توضیح می‌دهم و رد می‌شوم و در برخی موارد هم اصلاً تدریس نمی‌کنم."

۴-۷- شرایط مداخله‌گر در فرایند مقاومت معلمان

شرایط مداخله‌کننده، مشابه شرایط زمینه‌ای به آن متغیرها و شرایطی گفته می‌شود که پدیده در آن روی می‌دهد و در فاصله‌ای دورتر از شرایط زمینه‌ای قرار دارد (حاج باقری و همکاران، ۱۳۸۹). به عبارت دیگر، شرایط مداخله‌گر یعنی شرایط تشدیدکننده-

ای که در این الگو اتفاق می‌افتد. می‌توان گفت در این پژوهش، با وجود شرایط مداخله‌گر، مقاومت معلم بیشتر می‌شود.

۱-۷-۴- شرایط فرهنگی

در این مطالعه و بر اساس نظرات مصاحبه‌شوندگان، شرایط فرهنگی جامعه که برنامه‌درسی در بستر آن رخ می‌دهد به عنوان یکی از عوامل مداخله‌کننده‌ی تاثیرگذار بر مقاومت معلمان شناسایی گردید. برنامه‌ریزان درسی بایستی متناسب با شرایط جامعه و ارزش‌های فرهنگی اقدام به برنامه‌ریزی نمایند. تاثیری که شرایط فرهنگی حاکم، بر رفتار افراد می‌گذارد، بر کسی پوشیده نیست و معلمان و دانش‌آموزان نیز از این قاعده مستثنی نیستند.

در این رابطه مشارکت‌کننده شماره (۱۵) اظهار می‌کند که: "در مکان-

هایی مثل منطقه ما که برنامه‌درسی در بخش‌هایی با فرهنگ ما متفاوت از

مقاومت اجتناب‌ناپذیر است و ما مجبوریم که مقاومت کنیم و در برخی

درس‌ها بیشتر کار کنیم و بیشتر به آنها تاکید کنیم."

از نظر مصاحبه‌شوندگان این پژوهش نیز، تاثیر فرهنگ جامعه بر نگرش‌های دانش-

آموزان، بر چگونگی رفتار آنها با برنامه‌درسی و به تبع آن بر رفتار معلم، تاثیر می‌گذارد.

در این راستا مصاحبه‌شونده شماره (۱۷) معتقد است: "مقاومتی که

دانش‌آموزان انجام می‌دهند، بیشتر ناشی از فرهنگ جامعه و خانواده است

و این عوامل باعث می‌شود که کودکان در برابر برخی از عناصر و جنبه-

های برنامه‌درسی مقاومت کنند."

۲-۷-۴- اعتقادات معلم

اعتقادات سیاسی و اجتماعی و دینی معلمان، عوامل تعیین‌کننده‌ای در اجرای

برنامه‌درسی محسوب می‌شوند. اعتقاد معلم نسبت به سیاست و مسایل سیاسی، برخورد

او با بخش‌هایی از برنامه‌درسی که مربوط به مباحث سیاسی است، قابل پیش‌بینی می-

کند و اعتقادات مذهبی او آن مسایل مذهبی که در برنامه‌درسی گنجانده شده است را

تحت تاثیر قرار می‌دهد. آنچه از مصاحبه مشارکت‌کنندگان این پژوهش به دست می‌آید

مظاهر برنا خواجه: نویسنده اول انعکاس مهارت های نرم در برنامه درسی رشته کامپیوتر ... این است که اعتقادات معلمان، میزان مقاومت آنها در برابر برنامه درسی را افزایش یا کاهش می دهد.

مشارکت کننده شماره (۵) در این ارتباط اظهار داشت: "بعضی وقت ها هم درس هایی را که به عقیده ی من دانش آموز نباید آن را یاد بگیرد و با عقاید من همخوانی ندارد به کلی حذف می کنم و آن را ارائه نمی دهم".
یا مورد چگونگی نگاه به مسایل سیاسی و نوع برخورد معلم با برنامه درسی مشارکت کننده شماره (۱۴) می گوید:

"در برخی بخشنامه ها و دروس اهداف سیاسی نهفته است و من چون نمی خواهم من و دانش آموزانم که من راهنمای آنها هستم وارد این بحث سیاسی شوم، در این موارد پای من لنگان می شود. در کتاب ها هم اینطور است که موارد وجود دارد".

۸-۴- راهبردها در فرایند مقاومت معلمان

اقدامات هدفمندی است که در پاسخ به پدیده و به دنبال شرایط مداخله کننده روی می دهند (حاج باقری، ۱۳۹۲). به کلیه اقدامات خرد و کلان که در راستای کمک به تقویت شکل گیری فرایند مورد بررسی می پردازند، راهبرد گفته می شود. مهم ترین راهبردهای مطالعه حاضر عبارت است از راهکارهای آموزشی، بهینه سازی برنامه درسی، توجه به نیازهای دانش آموز، ارتقا جایگاه معلم، توانمندسازی معلمان.

۱-۸-۴- راهکارهای آموزشی

یکی از مسایلی که می تواند موجب دل زدگی و خستگی دانش آموز شده و فرسودگی معلم را در پی داشته باشد، حجم بالای کتب درسی است. همچنین این مساله باعث می شود، علاوه بر پایین آمدن سطح یادگیری و تکیه بر حفظ مطالب درسی، دانش آموزان از فرایند آموزش لذت نبرده و معلمان مقاومت در برابر برنامه درسی را افزایش دهند. بنابراین از جمله راهکارهایی که برای کاهش مقاومت معلمان ارائه شده است، کاهش حجم کتاب های درسی است.

در این رابطه مشارکت‌کننده‌ی شماره (۷) معتقد است: "مطالبی اضافی زیادی دارد که حتی در پایه‌های بعدی به درد دانش‌آموز نمی‌خورد. می‌شود حجم آن را کم کرده و جذاب‌تر ارائه داد".

یکی دیگر از راهکارهایی که می‌تواند مورد توجه متولیان برنامه‌درسی قرار گیرد، تلفیق دروس در برنامه‌درسی است. برنامه‌ی آموزش تلفیقی محیطی پُرانگیزه، پرنشاط و فعال را برای فرایند یاددهی و یادگیری فراهم می‌کند و نتایج مفید، مؤثر و ارضاکننده‌ای به وجود می‌آورد.

براین اساس مشارکت‌کننده شماره (۶) بیان می‌کند که: "می‌توان از ابتدا و توسط سازمان تدوین کتب درسی رویکرد تلفیقی مدنظر قرار گیرد. برای مثال اگر درس‌هایی از دین و زندگی و ادبیات باهم هم پوشانی دارد باید آنها را تلفیق کرد و حجم کتاب‌ها را کاهش داد".
راهکار دیگر، حذف مطالب اضافی و غیرکاربردی است که در کتاب‌های درسی گنجانیده شده و در عمل آموختن و نیاموختن آنها هیچ تاثیری در نوع بینش و زندگی دانش‌آموزان ندارد.

مشارکت‌کننده شماره (۱۰) در این مورد می‌گوید: "در برخی موارد هم درس‌هایی داریم که من خود چون احساس می‌کنم برای دانش‌آموزان مضر هستند و آن را تدریس نمی‌کنم. و در عوض مطالبی را ارائه می‌دهم که به نظرم مفیدتر هستند. برخی درس‌ها هستند که کودکان می‌توانند خارج از مدرسه آنها را یاد بگیرند و جاهای بسیاری هستند که دانش‌آموز می‌تواند آنها را یاد بگیرد و گاهی هم به درد دانش‌آموز نمی‌خورد".
یکی دیگر از عواملی که کمتر مورد توجه قرار می‌گیرد، مساله جذابیت است. بسیاری از کارشناسان و متخصصان آموزشی معتقدند که جذابیت کتاب‌های درسی باعث افزایش علاقه‌مندی دانش‌آموزان شده و آموزش را برای آنها با لذت همراه خواهد کرد. توجه به جذابیت در برنامه‌درسی می‌توان به بهینه‌سازی بیشتر برنامه‌درسی منجر شود.

مظاهر برنا خواجه: نویسنده اول انعکاس مهارت های نرم در برنامه درسی رشته کامپیوتر ... مشارکت کننده شماره (۳) معتقد است: "در مواردی که برای دانش آموز جذابیت دارد، خود دانش آموزان بسیار خوب همراهی می کنند. برای مثال برخی شعرها اما اگر فاقد جذابیت باشند معلم و دانش آموز مقاومت نشان می دهند".

۲-۸-۴- بهینه سازی برنامه درسی

برنامه درسی باید به صورت مستمر مورد ارزیابی قرار گرفته و کاستی های آن برطرف گردد تا نسبت به قبل با کیفیت بهتری اجرا شود. انحرافات و کاستی هایی که برنامه درسی را دربرگرفته اند، علاوه بر افت کیفیت برنامه درسی در حوزه آموزش و پرورش، واکنش معلمان را در پی خواهند داشت. از این روست که بهینه سازی برنامه-درسی به عنوان راهبردی منطقی جهت کاهش مقاومت معلمان در این پژوهش مطرح می گردد. یکی از راهکارهایی که برای بهینه سازی برنامه درسی ارائه گردیده است، عدم سوگیری در برنامه های درسی از جنبه های مختلف است. طراحان و تدوین کنندگان برنامه درسی بایستی این موضوع را مورد توجه قرار داده و تا حد امکان سوگیری های برنامه درسی را کاهش دهند.

مشارکت کننده شماره (۱۹) در این مورد اظهار می دارد: "نباید ارائه اطلاعات با سوگیری همراه باشد و از همه جوانب بررسی شود. در این درس ها تاکید نمی کنم و گذرا رد می شوم".

یا مشارکت کننده شماره (۱۶) بیان می کند: "در مطالعات برخی مطالب اغراق شده است. احساس می کنم، نیاز نیست بچه ها برخی موارد را یاد بگیرند. در برخی درس ها بسیار بزرگنمایی شده است. من خودم علاقه مند به ادبیات فارسی هستم اما درس هایی بسیار بزرگنمایی کرده اند و در این قسمت هایی که بزرگنمایی شده است، من اشتباه کتاب را تکرار نمی کنم".

بر اساس نظر مشارکت کنندگان، برای کاهش مقاومت معلمان، تمرکززادایی و یا کاهش تمرکزگرایی می تواند به عنوان راهکاری عملی در نظر گرفته شود. بر این اساس

می‌توان ادارات محلی و مدارس را درگیر تدوین و طراحی برنامه‌درسی نموده و تا حدی ظرفیت‌های بالقوه موجود در جوامع محلی را به حالت بالفعل در آورد.

برای نمونه مشارکت‌کننده شماره (۴) بیان می‌کند که: "گاهی خود برنامه درسی باعث مقاومت می‌شود. اینکه برنامه‌درسی متمرکز است و شرایط را برای معلم در نظر نمی‌گیرد. معلم ناچار است که برخی از جنبه‌ها را نادیده بگیرد و به اصطلاح مقاومت کند. به نظرم اگر این تمرکز کاهش یابد، هم کارایی برنامه‌درسی بیشتر می‌شود و هم معلم مقاومت کمتری خواهد داشت."

از دیگر مواردی که می‌توان در مورد افزایش اختیارات معلمان پیشنهاد داد، تدوین چهارچوب کلی برنامه‌درسی توسط برنامه‌ریزان در مرکز و آزاد گذاشتن معلمان در مورد جزئیات اجرای برنامه‌درسی است.

به عنوان نمونه مشارکت‌کننده شماره (۱) عنوان می‌دارد که: "به جای بودجه‌بندی کتاب‌ها باید سرفصل ارائه شود و معلم‌ها این سرفصل‌ها را ارائه دهند. اگر معلم متقاعد و آگاه نشود، مقاومت می‌کند".

اگر فرهنگ محلی در برنامه‌درسی مورد بی‌توجهی قرار گیرد، خود به خود تاثیر خود را از طریق معلمان و دانش‌آموزان در برنامه‌درسی خواهد گذاشت.

در همین باب مشارکت‌کننده شماره (۱۱) اظهار می‌دارد که "آموزش ما به صورت متمرکز است و کتاب‌های درسی ما به صورت متمرکز برای کل کشور نوشته شده است. شاید در برخی مناطق و برخی فرهنگ‌ها، نظر و دیدگاه همکار نسبت به کتاب درسی، منطقی‌تر می‌تواند باشد."

۸-۴- توجه به نیازهای دانش‌آموز

از نیازهایی که بایستی مورد توجه قرار گیرد، تناسب برنامه‌درسی با سطح شناختی دانش‌آموزان است. اگر دروس و محتوای برنامه‌درسی با سطح شناختی دانش‌آموزان متناسب باشد، دانش‌آموز می‌تواند مفاهیم را بهتر درک کرده و یادگیری به بهترین صورت اتفاق بیفتد. این یکی از تاکیدات اساسی است که روانشناسان تربیتی درباره آن

مظاهر برنا خواجه: نویسنده اول انعکاس مهارت های نرم در برنامه درسی رشته کامپیوتر ... به بحث پرداخته و بر ضرورت این امر تاکید می کنند. اگر در تدوین مفاهیم ارائه شده، سطح شناختی دانش آموز در نظر گرفته نشود، یادگیری رخ نخواهد داد.

مشارکت کننده شماره (۱۲) اعتقاد دارد: "در برخی موارد خود دانش - آموز در برابر مفاهیم و مطالبی که از سطح فکری او بالاتر است، علاقه کمتری نشان می دهد و این بی علاقه گی بر معلم هم تاثیر می گذارد. سطح برخی از مطالب بسیار پیچیده است و باید در دوره های بالاتر ارائه شود".

از دیگر مسائلی که باید به آن توجه داشت، نیازهای آموزشی دانش آموزان است. این نیازها می تواند جنبه های مختلف و متفاوتی داشته باشد. برنامه درسی باید از جنبه های جسمی، اجتماعی، اخلاقی و مذهبی نیازهای آموزشی ویژه هر دوره را شناسایی و در آموزش دانش آموزان، مد نظر قرار دهد.

مشارکت کننده شماره (۳) معتقد است: "نمی توان گفت معلمی که صرفا بر اساس برنامه پیش می رود معلم خوبی است. ما باید شرایط خاص را در نظر بگیریم. دانش آموزی داریم که سطح بالایی نسبت به برنامه درسی دارد، این مورد در برنامه درسی پیش بینی نشده است، برعکس دانش آموزی داریم که مشکل یادگیری دارد حالا اگر براساس برنامه درسی رسمی پیش برویم معلم به هر دوی این دانش آموزان خیانت کرده است".

۹-۴- پیامدها

پیامدها خواسته و یا ناخواسته به دنبال روش های کاربردی می آیند (حاج باقری، ۱۳۸۹). برخی از متغیرها بیانگر نتایج و پیامدهایی هستند که در اثر اتخاذ راهبردهای حاصل از پدیده به وجود می آیند. در این پژوهش پیامدها را می توان به دو دسته پیامدهای مربوط به برنامه درسی و شکوفایی معلم طبقه بندی نمود.

۱-۹-۴- پیامدهای مربوط به برنامه درسی

براساس نظرات مشارکت کنندگان در این پژوهش از پیامدهای مربوط به برنامه - درسی می توان به حذف، جایگزینی، اصلاح و استفاده موازی اشاره کرد.

الف) حذف: حذف بخش‌هایی از برنامه‌درسی که براساس نظرات معلمان نیاز به ارائه آن به دانش‌آموزان نیست، یکی از پیامدهایی است که براساس نظرات مشارکت-کنندگان در این پژوهش می‌توان بر آن صحنه گذاشت. می‌توان چنین گفت که هر بخشی از برنامه‌درسی که توسط معلم به دلایل مختلف کنار گذاشته می‌شوند در این حیطه قرار می‌گیرد. آنچه که از سوی نهاد رسمی آموزش و پرورش در اختیار معلمان قرار می‌گیرد، برنامه‌درسی رسمی است و می‌توان گفت بخش‌هایی از این برنامه‌درسی با دخالت نظر معلمان حذف و به برنامه‌درسی پوچ تبدیل می‌شود. در واقع برنامه‌درسی پوچ به آن بخش از برنامه‌درسی اشاره دارد که از برنامه‌درسی حذف می‌گردد.

برای نمونه مشارکت‌کننده شماره (۱) بیان می‌کند: "بچه‌ها برخی موارد را خودشان می‌دانند و لازم نیست که حتماً برای این موارد تأکید شود. به همین دلیل من برخی از قسمت‌های برنامه‌درسی را حذف می‌کنم."

همچنین مشارکت‌کننده شماره (۷) در این باره می‌گوید: "من با طراحی کتاب ریاضی مشکل دارم. مثلاً در مبحث اعداد اعشاری چهار عمل اصلی را یاد بدهیم کافی است، آنچه که نامناسب اضافه شده است را رد می‌شوم."

ب) جایگزینی: گاهی اوقات معلمان بخش‌هایی از برنامه‌درسی را حذف می‌کنند اما مطالبی را برای آن به عنوان جایگزین برای آنها در نظر می‌گیرند. ممکن است معلمان در مورد مبحثی یا مفهومی در برنامه‌درسی با تدوین‌کنندگان برنامه‌درسی هم‌نظر نباشند و بنابراین به جای نظر آنان آنچه را که خود درست می‌دانند، به جای آن به دانش‌آموزان ارائه دهند. این که چه چیزهایی می‌تواند جایگزین چه بخش‌هایی از برنامه‌درسی شود در سطح نظری و به صورت کلان همواره مورد بحث متخصصان برنامه‌درسی است اما به نظر می‌رسد معلمان به دور از این بحث‌های آکادمیک و علمی خود براساس آنچه درست می‌دانند، در حوزه اجرا به جایگزینی برخی مباحث و مفاهیم با آنچه موجود است می‌پردازند.

مظاهر برنا خواهه :نویسنده اول انعکاس مهارت های نرم در برنامه درسی رشته کامپیوتر ...
برای مثال مشارکت کننده شماره (۱۷) معتقد است که: "بعضی قسمت ها را شاید از محتوا حذف کنم یا شاید قسمت هایی را تغییر دهم و اصلاح بکنم و نسبت به شرایط کلاس آن را جایگزین محتوای رسمی بکنم".
مشارکت کننده شماره (۹) در این مورد می گوید: "برخی مصوبات و بخشنامه هایی که صادر می شود قابلیت اجرا را در مدارس ندارند. یا ساختاری که در برنامه درسی وجود دارد را نمی توان در مدرسه اجرایی کرد پس من مجبور می شوم آن را شکسته و جایگزین بکنم".

(ج) اصلاح: واکنش معلمان در برابر برنامه درسی می تواند متفاوت باشد. یکی از واکنش های معلمان در برابر برنامه درسی اصلاح بخش هایی از برنامه درسی است که از نظر آنان می تواند ناقص بوده و یا آنچه را که می بایست منتقل کند را به درستی، انتقال نمی دهد. در این شرایط معلمان دست به اصلاح آن بخش از برنامه درسی می زنند.
مشارکت کننده شماره (۱۰) می گوید: "در بعضی جاها می بینم که تعداد دانش آموزان کلاس زیاد است محتوای رسمی که در کتاب های درسی وجود دارد را لازم نمی بینم به همان نحوی که در کتابهای درسی آمده است، اجرا کنم و آن را اصلاح می کنم".

مشارکت کننده شماره (۱۸) بیان می کند: "برخی از جاهای برنامه درسی باید اصلاح شود. بخش گروه چیست؟ مطالعات (اجتماعی) را در نظر بگیرید. اینجا کتاب فقط گروه را تعریف می کند. اما من در این بخش گروه تشکیل می دهم، بعد نقش بچه ها را تعیین می کنم و در مورد چیزی گروهی کار می کنند".

(د) استفاده موازی: گاهی اوقات معلمان آنچه را که در برنامه درسی آمده است را تدریس می کنند اما در کنار آن مباحثی را در رابطه با آن بخش به صورت همزمان به دانش آموزان ارائه می دهند. در واقع این عمل برای تکمیل فرایند یادگیری از طرف معلمان انجام می شود و فرایند یاددهی و یادگیری را از سوی آنان تسهیل می نماید.

برای مثال مشارکت‌کننده شماره (۱۷) بیان می‌کند که: "برنامه‌درسی در مورد جمع و تفریق فرایندی بحث کرده است. در طی چندین سالی که من خدمت کردم به این نتیجه رسیدم که من باید روش دیگری را در کنار آن به کار ببرم که بچه‌ها راحت‌تر با آن یاد می‌گیرند."

همچنین مشارکت‌کننده (۹) بیان می‌کند: "روش‌ها یا درس‌هایی که کتاب در بعضی جاها ارائه کرده است جوابگو نیست، در اینجا من برای نتیجه بهتر، از روش‌های دیگر یا مطالب دیگر کنار این‌ها استفاده می‌کنم."

۲-۹-۴- شکوفایی قابلیت‌های معلم

بر اساس نظرات مشارکت‌کنندگان در این پژوهش از پیامدهای شکوفایی قابلیت‌های معلم می‌توان به خلاقیت، پویایی، شادابی، افزایش تفکر انتقادی و تغییرات مثبت در آموزش معلمان اشاره نمود.

الف) خلاقیت: خلاقیت، توان ساختن یا خلق نمودن چیزی نو است. خلاقیت مهم‌ترین و اساسی‌ترین قابلیت و توانایی انسان و بنیادی‌ترین عامل ایجاد [ارزش](#) است که در همه‌ی ابعاد و جوانب زندگی وی نقش کاملاً حیاتی ایفا می‌کند. بر اساس نتایج این مطالعه، معلمانی که دید بازتری نسبت به امور دارند و سعی می‌کنند با نگرش نقادانه به برنامه‌درسی نگریسته و در پی مقاومت منطقی هستند، در کلاس‌های درسی و در فرایند آموزش خلاقیت بیشتری نیز دارند. به عبارت دیگر مقاومت بر اساس منطق می‌تواند عاملی در جهت افزایش خلاقیت معلمان در کلاس و آموزش باشد.

مشارکت‌کننده شماره (۳) در این مورد معتقد است: "در مقاومت مثبت، خلاقیت در ارائه تدریس و راه‌های آن کم نمی‌شود. معلمانی که مقاومت می‌کنند، راکد نیستند. پویا و روشن فکر هستند. عصیانگر هستند. منظور از عصیانگر کسی است که همه چیز را به راحتی قبول نمی‌کند."

ب) پویایی: پویایی در مقابل ایستایی مطرح می‌شود و کلماتی همچون، فعال، شاداب، پرانرژی و با نشاط را در ذهن تداعی می‌نماید. یکی از پیامدهای بروز مقاومت منطقی ایجاد پویایی در کلاس‌های درسی بوسیله معلمان است. معلمانی که مقاومت

مظاهر برنا خواجه: نویسنده اول انعکاس مهارت های نرم در برنامه درسی رشته کامپیوتر ...

منطقی دارند، کلاسهای خود را از حالت ایستا خارج و به پویایی آموزش دامن می‌زنند. مشارکت‌کنندگان این پژوهش نیز افزایش پویایی معلمان و آموزش آنها را از پیامدهای شکوفایی قابلیت‌هایی قابلیت‌های معلم در اثر مقاومت منطقی قلمداد می‌کنند.

برای مثال مشارکت‌کننده شماره (۲) معتقد است: "معلمی که مقاومت مثبت دارد باعث می‌شود که خود معلم، فضای کلاسی و دانش‌آموز هر سه منفعل نباشند و فعال و پویا باشد".

یا مشارکت‌کننده شماره (۱۱) در این مورد بیان می‌کند که: "مقاومت نه خوب است و نه بد. نه خوب مطلق است نه بد مطلق. خوب است به این دلیل که باعث می‌شود معلم منفعل نشود و فعال و پویا باشد و احساس را کد بودن نکند".

ج) شادابی: امروزه یکی از مولفه‌های تاثیرگذار در آموزش، بحث شادابی و شاداب-سازی فضاهای یادگیری از سوی معلمان است. بسیاری شادابی آموزش را با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مرتبط دانسته و اعتقاد دارند که رابطه مستقیمی میان آنها وجود دارد. در این پژوهش شادابی یکی از پیامدهای مربوط به افزایش قابلیت‌های معلم در اثر وجود مقاومت منطقی محسوب می‌شود. همانگونه که اشاره گردید مقاومت منطقی به معنای بهبود عملکرد برنامه‌درسی از سوی مشارکت‌کنندگان این پژوهش و نه در معنای منفی مقاومت مطرح گردید. از این روست که معلمانی که دارای مقاومت منطقی هستند قابلیت‌های خود را شکوفا می‌نمایند و یکی از این قابلیت‌ها، افزایش شادابی در فرایند یاددهی و یادگیری است.

مشارکت‌کننده شماره (۸) معتقد است: "به نظر من کسانی که در برنامه درسی مقاومت نشان می‌دهند کلاسشان نسبت به کسانی که مقاومت ندارند، شاداب‌تر است".

د) افزایش تفکر انتقادی: یکی از پیامدهای مقاومت منطقی که در این پژوهش از نظر شرکت‌کنندگان شناسایی گردید، افزایش تفکر انتقادی معلمان و دانش‌آموزان آنها و تاکید بر آن در کلاس‌های درسی بود.

برای مثال مشارکت‌کننده شماره (۷) معتقد است که: "مقاومت برای تفکر انتقادی هم خوب است. مقاومتی که سازنده و در جهت بهبود باشد و نه تخریب، سازنده و مثبت است."

مشارکت‌کننده شماره (۱۲) اظهار می‌دارد: "همکاری که متعهد است، مقاومت مثبت دارد و بیشتر نقادانه به مسایلی که با آنها روبرو می‌شود، نگاه می‌کند."

ه) تغییرات مثبت: یکی از پیامدهایی که در حیطه افزایش قابلیت های معلم مطرح می‌گردد ایجاد تغییرات مثبت در نتیجه بروز مقاومت منطقی از سوی معلمان است. این تغییرات مثبت می‌تواند هم شامل خود معلم و هم شامل آموزشی که به معلمان می‌دهد، گردد. از نظر مشارکت‌کنندگان این پژوهش مقاومت منطقی از سویی باعث موفقیت بیشتر معلم و از سویی دیگر باعث دستیابی به نتایج مطلوب در آموزش خواهد بود.

مشارکت‌کننده شماره (۶) می‌گوید: "مقاومت خوب زمانی است که از روی علم و آگاهی و دانش باشد و این باعث پیشرفت هم خواهد بود و شاید باعث تغییر مثبت هم باشد."

مشارکت‌کننده شماره (۱۳) معتقد است: "فرض کنید من در برابر بخشی از برنامه درسی موجود مخالفتی داشته باشم. زمانی این مخالفت من به مقاومت مثبت تبدیل می‌شود که بتوانم تاثیری مثبت در آن بخش به وجود بیاورم. وگرنه از نظر من به غیر از این باشد مقاومت منفی و فقط مخالفت سطحی و منفی است."

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر مطالعه فرآیند مقاومت معلمان با استفاده از نظریه داده‌بنیاد و ارائه مدل است. براساس نتایج به دست آمده از این پژوهش، با توجه به دیدگاه مشارکت‌کنندگان، پس از تحلیل داده‌ها محقق به ۱۶ کد محوری در قالب ۶ کد انتخابی براساس مدل داده بنیاد دست یافت. یافته های پژوهش نشان داد مقاومت منطقی معلم به عنوان پدیده محوری در فرآیند مقاومت معلمان مطرح می‌باشد که با عواملی همچون

مظاهر برنا خواجه: نویسنده اول انعکاس مهارت های نرم در برنامه درسی رشته کامپیوتر ...

مقاومت میانه رو، مقاومت آگاهانه، مقاومت براساس نیاز دانش آموز و مقاومت براساس تاثیرگذاری برنامه درسی در زندگی دانش آموز مطرح می شود. یافته های پژوهش نشان داد انحرافات برنامه درسی، شخصیت معلم، ناتوانی معلم و کاستی های کتب درسی از مهم ترین عوامل علی تاثیرگذار بر فرآیند مقاومت معلمان می باشد. نتایج این یافته با پژوهش های فهیم دوین و اسداللهی (۱۳۹۵) و الزاتر (۲۰۱۳) در زمینه نقش شخصیت معلم و توانایی های معلم همخوانی دارد. فهیم دوین و اسداللهی (۱۳۹۵) معتقدند که می توان بر اساس ویژگی های شخصیتی، مقاومت معلمان را پیش بینی کرد. همچنین الزاتر (۲۰۱۳) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که یکی از دلایلی که معلمان بر اساس آن دست به مقاومت می زند، نوع شخصیت آنهاست. ون و سلجرز (۲۰۰۶) به این نتیجه دست یافته اند که معلمان اگر در زمینه ای توانایی و مهارت کافی نداشته باشند، امکان بروز مقاومت از سوی آنان افزایش می یابد. به عبارت دیگر قبل از تغییر، عوامل دست-انکار آن، بایستی زمینه ایجاد مهارت در معلمان را بوجود آورند تا تغییر با مقاومت روبرو نگردد. در این مورد می توان عوامل علی مقاومت معلمان را به دو مورد درونی و بیرونی نیز دسته بندی نمود. انحرافات برنامه درسی و کاستی های کتاب های درسی به عنوان عوامل درونی برنامه درسی و ناتوانی معلم و شخصیت معلم به عنوان عوامل علی بیرونی برنامه درسی تاثیرگذار بر مقاومت معلمان تقسیم بندی کرد. با این دسته بندی می توان نتیجه گرفت که حداقل در دو مورد عوامل علی درونی برنامه درسی یعنی انحرافات برنامه درسی و کاستی های کتب درسی مدیران نظام آموزشی می توانند با شناسایی و رفع آنها تا حدی بر مقاومت معلمان اثر گذاشته و میزان آن را کاهش دهند. یافته های پژوهشی نشان داد که مهمترین عوامل زمینه ای تاثیرگذار بر فرایند مقاومت معلمان، عدم توانمندسازی کارکنان، عدم مشارکت دانش آموزان و کمبود امکانات آموزشی می باشند. نتایج این بخش از پژوهش با نتایج پژوهش های اورک و درویش پور (۱۳۸۸)، فتحی و اجارگاه و همکاران (۱۳۹۰)، جین و همکاران (۲۰۱۸) و داداشی و دیگران (۱۳۹۵) همخوانی دارد. برای کاهش مقاومت بایستی زمینه توانمندسازی معلمان، استفاده از دوره ها و کارگاه های آموزشی مناسب فراهم گردد. داداشی و

دیگران (۱۳۹۵) معتقدند برای پذیرش آسان تغییر از سوی معلمان بایستی دوره‌های ضمن خدمت را پربارتر کرد. همچنین یکی از عوامل و راهکارهایی که می‌تواند مقاومت در برابر تغییر را کاهش دهد، ایجاد زمینه‌ای است که بتوان در بستر آن مشارکت را افزایش داده و اختیار عمل را به معلم و دانش‌آموزان داد (اورک و درویش-پور، ۱۳۸۸). از سوی دیگر امکانات آموزشی از عوامل تاثیرگذار بر مقاومت معلمان شناخته گردیده است. میزان و کیفیت امکانات آموزشی بر رفتار شغلی و انگیزه معلم تاثیرگذار است. آکیم پانگ، بئل و هانگ (۲۰۰۷) به این نتیجه دست یافته‌اند که امکانات آموزشی مناسب بر روحیه همکاری معلمان تاثیر مثبت داشته و کمبود امکانات آموزشی می‌تواند معلمان را در اجرای برنامه‌درسی ناتوان ساخته و همکاری آنها را کاهش دهد. لو (۲۰۱۲) معتقد است یکی از عواملی که بر مقاومت معلمان تاثیرگذار است، خود دانش‌آموزان هستند. به نظر می‌رسد عوامل زمینه‌ای جزء عواملی است که کاهش تاثیر آنها در اجرای برنامه‌درسی رسمی تا حد زیادی به خود نظام آموزشی و مدیران اجرایی آن بستگی دارد. چرا که توانمندسازی معلمان، افزایش مشارکت دانش‌آموزان از طریق توجه به علایق ایشان و نیز افزایش امکانات آموزشی بیشتر از آن که به معلمان ارتباط داشته باشید، به توجه مدیریت سازمان و نگاه دولت بر نظام آموزشی مربوط است. توجه نظام آموزشی به این عوامل و رفع آنها می‌تواند تا میزان زیادی مقاومت معلمان را کاهش دهد.

یافته‌های پژوهش حاضر، مهم‌ترین عوامل مداخله‌گر در فرایند مقاومت معلمان را شرایط فرهنگی و اعتقادات معلم شناسایی نمود. یافته‌های این بخش از پژوهش، با نتایج پژوهش‌های میرعرب رضی (۱۳۹۴)، موسی‌پور و صفایی موحد (۱۳۹۵)، اسنایدر (۲۰۱۷) و کندلی و کندلی (۱۹۹۶) هخوانی دارد. یکی از عواملی که همواره موجب شکست اصلاحات و تغییرات آموزشی شده و مقاومت معلمان را افزایش می‌دهد، کم توجهی برنامه‌ریزان درسی به شرایط فرهنگی حاکم بر مناطق مختلف است (میرعرب رضی، ۱۳۹۴). شرایط فرهنگی می‌تواند خود عاملی برای مقاومت معلمان در برابر برنامه‌درسی و تغییرات آموزشی باشد. زمانی می‌توان تغییرات آموزشی را آغاز نمود که

مظاهر برنا خواجه: نویسنده اول انعکاس مهارت های نرم در برنامه درسی رشته کامپیوتر ...

بتوان درک درستی از فرهنگ معلمان به دست آورد. از دیگر عوامل تاثیرگذار بر فرایند مقاومت معلمان اعتقادات معلمان است. اسنایدر (۲۰۱۷) یکی از دلایل مقاومت معلمان را اعتقادات و گرایشات معلمان می‌داند و معتقد است بخش اعظمی از دلایل مقاومت معلمان ریشه در همین عوامل دارد. بنابراین اگر بخواهیم راهکاری برای کاهش مقاومت ارائه دهیم، توجه به گرایشات معلمان می‌تواند به عنوان امری مهم تلقی شود (کندی و کندی، ۱۹۹۶). با بررسی پژوهش‌ها و نظرات صاحب‌نظران این حوزه می‌توان به این نتیجه رسید که عوامل مداخله‌گر شناسایی شده در این پژوهش یعنی اعتقادات معلم و شرایط فرهنگی می‌تواند بیشتر در نظام‌های آموزشی متمرکز نمود پیدا کند. چرا که در این نوع نظام‌ها به دلیل ماهیت آنها و طراحی و تدوین برنامه‌ها برای کل کشور، فرهنگ‌های محلی و شرایط خاص فرهنگی مورد بی توجهی قرار می‌گیرد و نیز انتظار اجرای وفادارانه و مومنانه‌ی آن توسط معلم، دیدگاه‌ها و اعتقادات ایشان را نادیده می‌گیرد. بنابراین مقاومتی که توسط معلمان با تاثیر این عوامل صورت می‌گیرد، می‌تواند در نظام‌های آموزشی متمرکز بیشتر به چشم بیاید.

در پژوهش حاضر، راهکارهای آموزشی، بهینه‌سازی برنامه‌درسی، توجه به نیازهای دانش‌آموز، توانمندسازی معلمان به عنوان راهبردهای فرایند مقاومت معلمان شناسایی گردیدند. نتایج این بخش از پژوهش با نتایج به دست آمده از پژوهش‌های جین و همکاران (۲۰۱۸)، برکوویچ (۲۰۱۷)، موری‌سوز (۲۰۱۶)، بل و روبینز (۲۰۱۳)، کوکسال (۲۰۱۳) و فراهانی و همکاران (۱۳۸۹) همخوانی دارد. به اعتقاد جین و همکاران (۲۰۱۸) توانمندی معلم و پویایی فردی او یکی از راهکارهای کاهش مقاومت و افزایش مشارکت موثر در فرایند تغییر است. عوامل ایجاد تغییر برای آن که تغییر را نهادینه کنند باید به توانمندی و پویایی معلمان توجه کافی داشته باشند. بل و روبینز (۲۰۱۳) عنصر اصلی در اجرای موفق تغییرات برنامه‌درسی را داشتن معلمانی ماهر و با اعتماد به نفس می‌دانند و اعتقاد دارند که برای اجرای موثر برنامه‌درسی بایستی بر افزایش میزان علاقه و مهارت معلمان تاکید شود. برای کاهش مقاومت معلمان ارائه تدوین‌کنندگان برنامه-درسی باید به جذابیت‌های عاطفی و منطقی در آن توجه کرده و اختیارات معلمان را

افزایش دهند (برکویچ، ۲۰۱۷). کوکسال (۲۰۱۳) به این نتیجه دست یافته است که برای اجرای وفادارانه برنامه‌درسی علاوه بر اینکه انطباق فعالیت‌های آموزشی با برنامه‌درسی ضروری است، باید به نیازهای فردی دانش‌آموزان نیز توجه کافی مبذول گردد. به عبارتی هر چه نیازهای دانش‌آموزان در برنامه‌درسی بیشتر مورد توجه قرار گیرد، معلمان مقاومت کمتری داشته و با برنامه‌درسی بیشتر همخوانی خواهند داشت.

همچنین یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که پیامدهای مربوط به برنامه‌درسی (حذف، جایگزینی، استفاده موازی و اصلاح) و شکوفایی معلم (خلاصیت، پویایی، شادابی، تفکر انتقادی و تغییرات مثبت) از مهم‌ترین پیامدهای فرایند مقاومت معلمان به شمار می‌رود. این یافته‌ها با پژوهش‌های چن و کامپ (۲۰۱۲) همخوانی دارد. چن و کامپ (۲۰۱۲) معتقدند که مقاومت می‌تواند به عنوان عاملی در جهت رشد و شکوفایی معلمان و در کنار آن سازمان عمل نموده و نگاه منفی به آن را امری غلط می‌داند که باید از آن دوری شود. مقاومت معلمان اگر همراه با نگرش مثبت و همراهی منطقی باشد می‌تواند به عنوان نیروی محرکه تغییر عمل کرده و سازمان را در جهت شکوفایی یاری رساند. همچنین در مورد پیامدهای مربوط به برنامه‌درسی بن پرتز و کاتز (۱۹۸۲) معتقدند زمانی که برنامه‌درسی به معلمان ارائه می‌گردد، این برنامه حالت عملیاتی پیدا کرده و در این مرحله با اصلاحات معلم روبرو می‌گردد. اینکه در این مرحله چه اصلاحاتی توسط معلمان در برنامه‌درسی رخ دهد به شرایط مختلفی از جمله چگونگی تفسیر معلمان، شرایط ویژه و دیگر موارد بستگی دارد. اگر مقاومت حالت منطقی داشته باشد، دارای پیامدهایی خواهد بود. این پیامدها با در نظر گرفتن مقاومت منطقی یعنی مقاومتی که آگاهانه و میانه‌رو و براساس نیازهای دانش‌آموز باشد، حالت مثبت به خود گرفته و به اصلاح و بهبود برنامه‌درسی و شکوفایی معلم منجر خواهد شد. مدیران باید نگاه منفی به مقاومت را کنار گذاشته و با استفاده از راهبردهایی همچون بهینه‌سازی برنامه‌درسی، توانمندسازی معلمان، توجه به نیازها و علایق دانش‌آموزان و همچنین راهکارهای آموزشی (حذف مطالب غیرکاربردی،

مظاهر برنا خواهه :نویسنده اول انعكاس مهارت های نرم در برنامه درسی رشته کامپیوتر ...
جذابیت برنامه درسی، تلفیق و کاهش حجم محتوای برنامه درسی) زمینه را برای
کاهش مقاومت غیرمنطقی و بروز مقاومت منطقی که خود عامل شکوفایی معلم و
نظام آموزشی است، فراهم نمایند.
پیشنهادات پژوهش

با توجه به یافته‌های تحقیق، جهت اجرای هر چه بهتر برنامه درسی و نیز کاهش
مقاومت معلمان در برابر اجرای برنامه درسی رسمی پیشنهادهایی به شرح زیر ارائه
می‌شود:

- ۱- مشارکت دادن معلمان در فرایند تدوین و طراحی برنامه‌های درسی.
- ۲- توجه به فرهنگ‌های بومی و محلی در طراحی برنامه درسی جهت افزایش
مشارکت دانش‌آموزان و گروه‌های محلی و بومی در اجرای برنامه درسی.
- ۳- توانمندسازی معلمان از طریق برگزاری دوره‌های ضمن خدمت و
مهارت‌آموزی جهت افزایش دانش و مهارت معلمان در مورد برنامه درسی و چگونگی
اجرای مطلوب آن.
- ۴- توجه به علایق و نیازهای دانش‌آموزان در فرایند برنامه‌ریزی درسی جهت
افزایش مشارکت آنها در اجرای برنامه درسی.
- ۵- شناسایی کاستی‌های برنامه درسی (مطالب غیرکاربردی، سوگیری در ارائه
مطالب، حجم اضافی محتوا و ...) و اصلاح آنها.

منابع

اورک، جهانبخش، درویش پور، عیسی (۱۳۸۸). راهکارهای مؤثر بر کاهش
مقاومت در برابر تغییر از دیدگاه اساتید و کارکنان دانشگاه آزاد اسلامی. فصلنامه
علوم تربیتی، ۲(۸): ۱۶۱-۱۴۹.
بابایی اهری، مهدی (۱۳۸۳). طراحی مدلی برای تغییر رفتار سازمانی با استفاده
از ابزار فراگرد تفکر تئوری محدودیتها. رساله ی دوره دکتری مدیریت، دانشکده
علوم انسانی دانشگاه تربیت مدرس تهران.

- بازرگان، عباس (۱۳۹۰). مقدمه‌ای بر روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته: رویکردهای متداول در علوم رفتاری. تهران: نشر دیدار.
- ادیب حاج‌باقری، محسن، پرویزی، سرور، صلصالی، مهوش (۱۳۸۹). روش‌های تحقیق کیفی. تهران: نشر بشری.
- داداشی، بنفشه، موسی پور، نعمت‌اله، صفائی موحد، سعید (۱۳۹۵). نقش فرهنگ معلمی در مواجهه با تغییرات برنامه‌دستی ریاضیات پایه هفتم. برنامه‌ریزی درسی نظریه و عمل، ۴(۷)، ۱۳۷-۱۶۶.
- فتحی و اجارگاه، کوروش (۱۳۹۴). اصول و مفاهیم برنامه‌ریزی درسی (ویرایش ۲). تهران: نشر بال.
- فتحی و اجارگاه، کوروش، جمالی تازه‌کند، محمد، زمانی منش، حامد، یوزباشی، علیرضا (۱۳۹۰). موانع تغییر برنامه‌های درسی دانشگاهی از دیدگاه اعضای هیات علمی دانشگاه شهید بهشتی و علوم پزشکی شهید بهشتی. فصلنامه آموزش در علوم پزشکی، ۱۱(۷): ۷۶۷-۷۷۸.
- فراهانی، ابوالفضل، اسدی، حسن، آقاجانی، عذرا (۱۳۸۹). رابطه بین مدیریت مشارکتی و مقاومت در برابر تغییر در معلمان تربیت بدنی. فصلنامه مدیریت ورزشی، ۷(۷): ۷۹-۶۱.
- فهیم دوین، حسن، اسداللهی، احسان (۱۳۹۵). پیش‌بینی مقاومت در برابر تغییر بر اساس ویژگی‌های شخصیتی دبیران تربیت بدنی. پژوهش‌های کاربردی در مدیریت ورزشی، ۲(۸): ۵۵-۶۲.
- مهر محمدی، محمود (۱۳۹۳). نظرگاهها، رویکردها و چشم‌اندازها (ویرایش ۲). تهران: سمت.

-Bell, T., Andreae, P., & Robins, A. (2014). A case study of the introduction of computer science in NZ schools. *ACM Transactions on Computing Education (TOCE)*, 14(2), 1-31.

-Ben-Peretz, M., Katz, S., & Silberstein, M. (1982). Curriculum interpretation and its place in teacher education programs. *Interchange*, 13(4), 47-55.

مظاهر برنا خواهه :نویسنده اول انعکاس مهارت های نرم در برنامه درسی رشته کامپیوتر ...

-Berkovich, I. (2011). No we won't! Teachers' resistance to educational reform. *Journal of Educational Administration*.

-Chen, S., & Kompf, M. (Eds.). (2012). Chinese scholars on Western ideas about thinking, leadership, reform and development in education (Vol. 7). Springer Science & Business Media.

-De Jager, P (2001) Resistance to change: a new view of an old problem. *The Futurist*, 24-27.

-El Zaatar, W. M. A. (2011). Resistance to Educational Change from the Perspective of Teachers in Al Ain Educational Zone in UAE.

-Finefter-Rosenbluh, I. (2022). Discipline lessons from American faith-based autonomous schools: a narrative of power and 'mini-public' ideology. *Journal of Education Policy*, 37(2), 308-333.

-Fullan, M (1985). curriculum implementation in international Encyclopedia of education: N. Postelwait and T. Husen (eds). pp 1208-1215.

-Fullan, M (1985). curriculum change in international Encyclopedia of education. N. Postelwait and T. Husen (eds), pp. 1145-1147.

-Gaziel, H. H. (1994). Implementing reforms in a centralised education system: The case of Israeli education. *Oxford Review of Education*, 20(2), 237-252.

-Howard, S. K., & Mozejko, A. (2015). Teachers: technology, change and resistance. *Teaching and digital technologies: Big issues and critical questions*, 307-317.

-Ibrahim, A., Al-Kaabi, A., & El-Zaatari, W. (2013). Teacher resistance to educational change in the United Arab Emirates. *International Journal of Research Studies in Education*, 2(3), 25-36.

-Jacobs, J., Boardman, A., Potvin, A., & Wang, C. (2018). Understanding teacher resistance to instructional coaching. *Professional Development in Education*, 44(5), 690-703.

-Jain, P., Asrani, C., & Jain, T. (2018). Resistance to Change in an Organization. *IOSR Journal of Business and Management*, 20(5), 37-43.

-Kennedy, C., & Kennedy, J. (1996). Teacher attitudes and change implementation. *System*, 24(3), 351-360.

-Koksal, H. (2013). Reducing teacher resistance to change and innovations. London: Kingston University.

-Korumaz, M., Kiliç, G. N., & Kocabas, I. (2020). The Lived Experience of Principals for Managing Change in Their Schools: A Phenomenological Research. *International Online Journal of Education and Teaching*, 8(2), 1038-1062.

-Luo, M. (2012). *Reforming curriculum in a centralized system: An examination of the relationships between teacher implementation of student-centered pedagogy and high stakes teacher evaluation policies in China*. Columbia University.

-Nudzor, H. P., & Ansah, F. (2017). Does resistance to change lead inevitably to negative implementation outcomes. *International Journal of Innovative Research and Development*, 6(8), 170-176.

-Peskova, K., Spurna, M., & Knecht, P. (2019). Teachers' acceptance of curriculum reform in the Czech Republic: one decade later. *CEPS Journal*, 9(2), 73-97.

-Siuty, M. B., & Atwood, A. (2022). Intersectional disruptor: a special educator of color living and teaching in the intersections. *Teacher Education and Special Education*, 45(1), 61-76.

-Smith, J. (2020). Community and contestation: a Gramscian case study of teacher resistance. *Journal of Curriculum Studies*, 52(1), 27-44.

-Snyder, R. R. (2017). Resistance to Change among Veteran Teachers: Providing Voice for More Effective Engagement. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 12(1), N1.

-Sorre, B. M. (2016). Resistance to Organizational Change. *International Journal of Recent Trends in Engineering & Research (IJRTER)*, 2(11), 22-28.

-Terhart, E. (2013). Teacher resistance against school reform: Reflecting an inconvenient truth. *School Leadership & Management*, 33(5), 486-500.

-Van, K & Slegers, P. (2006). How does it feel? Teachers' emotions in a context of change. *Journal of Curriculum Studies*, 38(1), 85-111

-Zimmerman, J. (2006). Why some teachers resist change and what principals can do about it. *Nassp Bulletin*, 90(3), 238-249.