دو فصلنامهٔ نظریه و عمل در برنامهٔ درسی
سال دهم، شمارهٔ ۱۹، بهار و تابستان ۱۴۰۱، ۴۰۸-۳۷۳

Journal of Theory & Practice in Curriculum
Vol.19 (10); 2022, 373-408

بررسی مقاومت معلمان دوره ابتدایی در برابر اجرای برنامه‌درسی رسمی: مطالعه گراندد تئوری[1]

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

مظاهر برنا خواجه[2]، فیروز محمودی[3]، یوسف ادیب[4]، حمدالله حبیبی[5]

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

واژگان کلیدی: اجرای برنامه‌درسی، تغییر برنامه‌درسی، مقاومت معلمان

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

[1] 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: ۱۴۰۰/۰۶/۰۸، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۶/۰۲**

۱ دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی، دانشگاه تبریز، ایران. رایانامه: Mazaher.borna.kh@gmail.com
۳دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی. دانشگاه تبریز. ایران (نویسنده سئول)رایانامه: *firoozmahmoodi@tabrizu.ac.ir*
٤استادیار دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی. دانشگاه تبریز. ایران رایانامه: yousef_adib@yahoo.com
٥استادیار دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی. دانشگاه تبریز. ایران رایانامه: h.habibi@tabrizu.ac.ir

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

مقدمه

یکی از مهم‌ترین مسایلی 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[1]،۲۰۱۷). به اعتقاد فولان[2] (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 برنامه-درسی، 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 نظام های 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[3] (۲۰۱۲) عدم توجه به نیازهای معلمان در نظام‌های آموزشی متمرکز، می‌تواند به مقاومت معلمان

[1] - Snyder
[2] - Fullan
[3] - Finefter

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

منجر شود. نگاه تصمیم‌گیرندگان در نظام‌های آموزشی متمرکز به اجـرای برنامـه‌درسـی بیشتر نوعی پیگیری اداری سیاست‌های تجویزی است که این امر به دلیل بی توجهی بـه معلمان و نقش آنها در اجرای برنامه‌درسی می‌توانـد اثربخشـی اجـرای برنامـه‌درسـی را کاهش دهد. از این روست که فولان (۲۰۰۳) بر نقش معلم در اجرای موفق برنامـه‌هـای درسی و ایجاد تغییرات مثبت تاکید می‌کند. وی معتقد است بـدون حمایـت معلمـان از برنامه‌درسی و تغییرات مورد نظر، موفقیتی حاصل نخواهد شد. اگر توجه کافی به نقـش معلمان در فرایند تغییر مبذول نگردد، معلمـان خـود را جـدا از ایـن فراینـد دیـده و بـا مقاومت خود، همراهی لازم را به عمل نخواهند آورد کـه ایـن امـر برنامـه‌درسـی را بـا چالش‌های زیادی روبرو خواهد کرد. شناخت مقاومت معلمان و ارائه راهکارهایی برای همراهی آنها با اجرای برنامه‌درسی امری ضروری است. آشکار اسـت کـه پـرداختن بـه مقاومت معلمان در نظام‌های آموزشی از جمله نظام آموزشـی کشـور مـا نیـز ضـرورت دارد. چرا که عدم آگاهی از این امر می تواند تبعات متعددی برای نظام های آموزشی بـه همراه داشته باشد.

گراون‌هارست[1] (۲۰۰۳) مقاومت را به عنوان عکس‌العمل طبیعـی در برابـر تغییـرات سازمانی بررسی می‌کند. او مقاومت را به عنوان یک واکنش اجتناب‌ناپذیر روانشناختی و درونی که به نظر می‌رسد برای هر نوع از تغییر اعمال می‌شود، مطرح می‌کند. کوروماز، کیلیچ و کوجاباش[2](۲۰۲۰) مقاومت معلمان را مانعی در مسیر مدیریت تغییر می‌دانند که می‌تواند با هوشیاری مدیران به یک فرصت در فرایند تغییر تبدیل شود. جین، اسـرانی و جین[3] (۲۰۱۸) دو نوع مقاومت مثبت و منفـی را شناسـایی کـرده و معتقدنـد "مقاومـت منفی" برخلاف اهداف سازمان و "مقاومت مثبت" در جهت اهداف سـازمان و تغیـرات سودمند، می‌باشد. دی‌جاگر[4] (۲۰۱۱) از دو نوع مقاومت منطقی و غیرمنطقی نام می‌بـرد. در مقاومت منطقی معلمان دلایل منطقی برای مقاومت خود داشته و افکار و رفتارهـایی

[1] - Gravenhorst
[2] -Korumaz, Kiliç & Kocabas
[3] -Jain, Asrani & Jain
[4] - De Jager

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

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[1] (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 گونه ای 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[2] ،۲۰۱۵، ترهارت[3] ،۲۰۱۳) رهبران و مدیران آموزشی می توانند با افزایش فهم خود نسبت به مقاومت معلمان و جنبه های 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 برنامه های خود با مشکل مواجه خواهند شد (الزاتر[4]،۲۰۱۳). زیمزمن[5] (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 می توان بر اساس آنها لزوم توجه به مقاومت معلمان را استنباط کرد، به شرح زیر است: جلوگیری از شکست برنامه‌درسی (چن و کامپ[6]،۲۰۱۲)، دستیابی به اهداف برنامه‌درسی با

[1] - Nudzor & Ansha
[2] -Howard & Mozejko
[3] -Terhart
[4] -El Zaatar
[5] -Zimmerman
[6] -Chen &Kompf

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

همراهی معلمان (فولان،۱۹۸۵،پسکووا، اسپورنا و نچ[1]،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[2]، 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[3] (۲۰۱۷) نشان می‌دهد که واکنش معلمان نسبت به تغییر و اجرای برنامه‌درسی جدید متفاوت بوده و دارای تنوع گسترده‌ای می‌باشد. موری‌سور[4](۲۰۱۶) بیان می‌کند که چون اداراکات افراد با یکدیگر متفاوت است، دلایل مقاومت هم به تبع آن برای افراد می‌تواند متفاوت باشد. فهیم‌دوین و اسداللهی (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 برنامه‌های‌درسی جدید را سبب می‌شود. اسمیت[5](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

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

استقلال خود ارزش قایل هستند، نسبت به محدودیت های روز افـزون کـاری و زمـانی خود نگران هستند و معمولا سعی می‌کنند از ریسکی کـه در نتیجـه‌ی تغییـر بـه وجـود می‌آید جلوگیری کنند.. لو[1](۲۰۱۲) به این نتیجه دسـت یافتـه اسـت کـه در یـک نظـام آموزشی متمرکز نیازهای دانش‌آموزان می‌تواند بر مقاومت معلمان تاثیرگـذار گذاشـته و معلمان را مجبور کند تا روش‌هایی به غیر از آنچه که در برنامه‌درسی توصیه شده اسـت را برگزینند. فینیفتر (۲۰۲۲) گزارش می‌کند که حتی تمرکززدایی نیز می‌توانـد از طریـق 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[2] (۱۹۹۶) توجه بـه گرایشات ایشان، جین و همکاران (۲۰۱۸) توانمندسازی معلمان و افزایش پویایی فردی و اورک و درویش‌پور (۱۳۸۸) افزایش مشارکت معلمان را ذکر کرده‌انـد. بـل و روبینـز[3] (۲۰۱۳) نیز بر افزایش مهارت معلمان تاکیـد کـرده و گـزارش داده‌انـد کـه مقاومـت در معلمان ماهر کمتر و در نتیجه اجـرای تغییـرات موفقیـت‌آمیـز مـی‌باشـد. سـی یـوتی و اتوود[4](۲۰۲۲) به این نتیجه دست یافته‌اند که برنامـه‌هـای آمـاده‌سـازی معلمـان بوسـیله آموزش‌های ویژه و خاص در بهبود عملکرد آنها و مقاومت در برابر نژادپرستی موجـود در برنامه‌درسی نتیجه مطلوبی دارد. برکوویچ[5] (۲۰۱۷) بیان می‌کند که مقاومت معلمان با استفاده از راهکارهایی چون استفاده از جذابیت‌های عـاطفی، منطقـی و تـوان رسـانه‌ای کاهش می‌یابد. میرعرب رضی (۱۳۹۴) در پژوهش خود به این نتیجه رسـیده اسـت کـه برای موفقیت در اجرای تغییر بایستی فرهنگ‌های محلی را مورد توجـه قـرار داد. کـاتز (۱۹۸۳) نیز توجه به شرایط ویژه‌ای که در اجرای برنامه‌درسی با آن روبه‌رو مـی‌شـود را از عوامل موفقیت در اجرای تغییر می داند. ندزور و آنسا (۲۰۱۷) به این نتیجه رسـیده-اند که اگر مقاومت، بوسیله مدیران و طالبان تغییر، مدیریت شـده و نگرانـی‌هـای افـراد مورد توجه قرار گیرد، می‌تواند به صورت مثبت و سودمندی در خدمت اهداف سـازمان

[1] - Luo
[2] - Kennedy & Kennedy
[3] - Bell and Robins
[4] - Siuty & Atwood
[5] - Bercovich

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

قرار گیرد. گودسون[1](۲۰۰۶) بیان می‌کند، معلمانی کـه سـابقه‌ی شـغلی بـالاتری دارنـد، نسبت به تغییر و اجرای برنامه‌های درسی جدید بیشتر مقاومت می‌کنند.

با توجه به آنچه که ذکر گردید می‌توان گفت بـا انجـام پـژوهش درمـورد مقاومـت معلمان در برابر برنامه‌درسی دوره ابتدایی می‌توان بسیاری از چـالش‌هـایی را کـه نظـام آموزشی در فرایند اجرای برنامه‌درسی با آن روبرو می‌شود را از میان برداشت. از دیگـر سو با انجام پژوهش در این حیطه و معرفی بهتر آن، می‌توان تا حدی، نگاه مدیران نظـام 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 معلمـان در برابـر اجـرای برنامه‌درسی رسمی مورد غفلت قرار گرفته است و پژوهش‌های کافی در ایـن مـورد در داخل کشور صورت نگرفته است. با انجام پژوهش در این مورد می‌توان علاوه بر تغییـر نگرش دست‌اندرکاران نظام آموزشی نسبت به مقاومت معلمان، دانش بیشتری در ارتباط با موضوع در اختیار محققان و پژوهشگران و مدیران آموزشی قرار داد. پرسشـی کـه در پژوهش حاضر مطرح می‌شود این است کـه معلمـان چگونـه در اجـرای برنامـه‌درسـی رسمی دست به مقاومت می‌زنند؟ اگر دست به مقاومت می‌زننـد عوامـل ایـن مقاومـت چیست؟ با مقاومت معلمان چه تغییری در برنامه‌درسی به وجود می‌آید؟ بنابراین مسـاله پژوهش حاضر این است فرایند مقاومت معلمـان دوره ابتـدایی در برابـر برنامـه‌درسـی رسمی چگونه است؟

روش‌شناسی پژوهش

رویکرد مورد استفاده پژوهش، کیفی و روش به کار گرفتـه شـده در ایـن پـژوهش، روش نظریه داده‌بنیاد است. روش تحقیق نظریه داده‌بنیاد (برخاسته از داده‌ها) یک شـیوه پژوهش کیفی است که به‌وسیله آن، با استفاده از یـک دسـته داده‌هـا، نظریـه‌ای تکـوین می‌یابد. در این پژوهش از میان رویکردهـای موجـود، رویکـرد نظـام‌منـد اسـتراوس و کـوربین (۱۹۹۸) اسـتفاده گردیـد. جامعـه آمـاری شـامل معلمـان دوره ابتـدایی اسـتان

[1] -Godson

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

آذربایجان شرقی بود. در مطالعه حاضر فرآیند نمونه‌گیری با استفاده از روش نمونه گیری 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 علوم‌تربیتی و برنامه ریزی‌درسی و یا گذراندن دوره‌های ضمن خدمت مربوط به برنامه‌ریزی‌درسی 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 مصاحبه ها 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 شرکت کنندگان 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

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

بررسی به منظور حصول یا عدم حصول توافق در مقوله‌های حاصله انجام می‌گیرد. خود بازبینی پژوهشگر: پژوهشگر مقوله‌های به‌دست‌آمده را در زمان‌های متوالی و گوناگون مورد مطالعه و بررسی قرار داده و سطح ثبات نظر و یا جرح و تعدیل‌ها را بررسی نمود و به نظر و نتیجه‌ی ثابت که حاصل ثبات ذهنی پژوهشگر در رابطه با مقوله‌های مستخرج از متون مصاحبه می‌باشد، دست یافت.

یافته‌های پژوهش

هدف پژوهش مطالعه فرآیند مقاومت معلمان بود، لذا در این راستا، یافته‌های حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌های کیفی ارائه شد. در این مرحله ۱۲۴ مفهوم اولیه بدست آمد که در ۵۶ مقوله فرعی دسته‌بندی شدند و این مقولات نیز در ۱۵ مقوله کلی جای گرفتند. همچنین باید افزود که تجزیه و تحلیل داده‌ها با دقت بیش از چندین بار جهت رسیدن به اشباع نظری برای مقوله‌های اصلی، مقوله‌های فرعی و ابعاد آن ها به صورت تکراری انجام شد. این مقوله‌ها در سرتاسر تجزیه و تحلیل مورد تجدیدنظر قرار گرفتند در نهایت ۱۵ مقوله اصلی در دل ابعاد شش‌گانه مدل پارادایمی بصورت شرایط علی (۴ مقوله)، مقوله اصلی: مقاومت منطقی معلمان، راهبردها (۳ مقوله)، عوامل مداخله‌ای (۲ مقوله)، ویژگی‌های زمینه‌ای (۳ مقوله) و پیامدها (۲ مقوله) جای گرفتند.

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]



نمودار شماره (۱): نمودار پارادایمی مستخرج از پژوهش

۱- پدیده محوری: مقاومت منطقی معلم

با بازنگری‌ها و بازبینی‌های 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، میانه‌روی، آگاهانه بودن، توجه به نیازهای دانش‌آموزان و ارتباط با زندگی واقعی دانش‌آموزان اشاره نمود. مشارکت‌کنندگان بر این باورند که مقاومت خوب و منطقی باید میانه‌رو، آگاهانه، بر اساس نیاز دانش‌آموز و تاثیرگذاری برنامه‌درسی بر زندگی دانش‌آموز باشد. میانه‌روی 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.

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

مشارکت‌کننده 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 دانش‌آموزان دارند و عوامل مختلف شناختی و عاطفی و فیزیکی که با آن روبرو هستم بتوانم مقاومت کنم ولی نه در حدی که برنامه‌درسی و اهداف برنامه درسی با اخلال مواجه شود ".

از دیگر سو، مقاومتی منطقی است که اگاهانه 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.

مشارکت‌کننده 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 می‌کنند باید بگویم که اگر مقاومت با انعطاف‌پذیری 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 برنامه‌درسی نیازهای دانش‌آموز را مدنظر قرار ندهد و معلم با مقاومت خود در برابر برنامه‌درسی به این نیازها توجه داشته باشد، بر اساس نظر مشارکت‌کنندگان این امر مقاومت بر اساس نیازهای دانش‌آموز است.

مشارکت‌کننده شماره (۵) بیان می‌کند: "این را هم می‌توانم بگویم که مقاومت منطقی و غیرمنطقی هم وجود دارد. برای مقاومت منطقی می‌توان این مثال را زد که فرض کنیم دانش‌آموزانم در یک درس ضعیف هستند و من مجبور می‌شوم از دروسی که اهمیتشان کم است وقت کم کنم و به دروس مهم بپردازم".

برنامه‌درسی بایستی در زندگی واقعی دانش‌آموزان موثر باشد. در غیر این صورت، معلمان سعی می‌کنند، در برابر آن مقاومت کرده و به نوعی این نقیصه را در برنامه‌درسی

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

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

مشارکت‌کننده شماره (۱۴) اعتقاد دارد که: "برخی طرح ها بیشتر جنبه رقابت بین همکاران را به خود می‌گیرند و برای دانش آموز 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 مستقیما بر پدیده اصلی (مقاومت معلمان) اثر می‌گذارد. به سخن دیگر به وقایع، دلایل و متغییرهایی که وقوع یا گسترش پدیده را پیش‌بینی می‌کنند، شرایط علی می‌گویند (حاج باقری و همکاران، ۱۳۸۹). از جمله مهم-ترین 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 انحرافاتی 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 می-شوم".

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

از دیگر انحرافات برنامه‌درسی که می‌تواند مورد توجه قرار بگیرد، عدم توجه آن به شرایط خاص و عدم پیش‌بینی برخی از تعاملات معلم و دانش‌آموز است که این خود ناشی از نگاه مرکزگرایانه به برنامه‌درسی است.

در این باب مشارکت‌کننده شماره (۸) بیان می‌کند که: "برنامه‌درسی از قبل در وزارت تعیین شده است و تعاملاتی که برای معلم پیش می‌آید را در نظر نگرفته است . پس شرایطی پیش می‌آید که باید برنامه را تغییر داد و مطالبی را در کنار برنامه‌درسی برای بهبود یادگیری دانش‌آموزان ارائه کرد."

همچنین مشارکت‌کننده شماره (۶) اشاره دارد که: "برنامه‌درسی برنامه‌ای است که از قبل تعیین شده است و شاید متناسب با ساختار حاکم بر مدرسه نباشد، چون گاها حوادثی پیش رو می‌آیند که در برنامه‌درسی پیش بینی نگردیده است."

۲-۵-۴- شخصیت معلم

این که معلم با چه شخصیتی و کدام ویژگی‌های درونی به برنامه‌درسی می‌نگرد و با چه پشتوانه‌ای فرمان هدایت آن را در دست می‌گیرد، بسیار اهمیت دارد. بسیاری از معلمان نمونه که در این پژوهش شرکت داشته‌اند، مقاومت در برابر برنامه‌درسی را امری منفی نمی‌دانند و اعتقاد دارند که معلمان با ویژگی‌های شخصیتی مطلوب، با مقاومت خود درصدد ارتقاء سودمندی برنامه‌های درسی هستند.

شرکت‌کننده شماره (۹) مقاومت در برابر برنامه‌درسی را به معنای بی‌قانونی و ساختارشکنی نمی‌داند و اظهار می‌کند که: "من به عنوان معلم در مقابل برنامه‌درسی و درس‌ها و بخشنامه‌ها مقاومت انجام می‌دهم ولی به این معنی نیست که من انسانی ساختارشکن هستم و قوانین سازمان را زیر پا می‌گذارم. من انسانی قانونمند هستم و قواعد را رعایت می‌کنم اما برخی مصوبات و بخشنامه‌هایی که صادر می‌شود قابلیت اجرا را در مدارس ندارند".

معلمانی که در این پژوهش مشارکت داشتند میزان انعطاف در شخصیت معلم را عاملی مهم در چگونگی اجرای برنامه‌درسی می‌دانند.

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

برای مثال مشارکت‌کننده شماره (۷) بیان می‌کند که: " گاهی از دلایلی که می‌تواند باعث مقاومت معلم شوند، را می توان 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 باسابقه هستند و تغییر ناپذیرند در مقابل برنامه‌درسی به‌خصوص برنامه-درسی 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 معمولا 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 می-شود که او در مقابل برنامه‌درسی دست به مقاومت زده و بخش هایی از آن را نادیده بگیرد.

مشارکت‌کننده شماره (۹) در مورد نداشتن مهارت در برخی از جنبه ها 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 درس هایی بیشتر مقاومت می‌کنم اولی هنر است چون مهارت هایمان کم است."

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

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

برای تدریس محتوایی ناتوان باشند و این بر می‌گردد به سازمان که دوره‌هایی لازم را برای آنها تدارک ندیده است."

۶-۴- شرایط زمینه ای در فرایند مقاومت معلمان

به مجموعه‌ای از مفاهیم، طبقه ها یا متغییرهایی، شرایط زمینه ای می گویند که بر کنش ها و تعاملات تاثیر می‌گذارد. تشخیص آن از شرایط علی دشوار است و به آن ارزش ها و موقعیت‌هایی که در متن آن قرار دارند، گفته می‌شود. معمولا شرایط علی اهمیتی بیش از شرایط زمینه‌ای دارند (حاج باقری و همکاران،۱۳۸۹). در این راستا مهم ترین شرایط زمینه‌ای پس از انجام مصاحبه‌ها، عدم توانمندسازی کارکنان، عدم مشارکت دانش‌آموزان، کمبود امکانات آموزشی شناسایی شد.

۱-۶-۴- عدم توانمندسازی معلمان

از مسایلی که می‌تواند سازمان‌ها به خصوص آموزش و پرورش را در طول زمان با چالش مواجه کند، عدم توانمندسازی کارکنان و معلمان است. بی‌توجهی به معلمان در جهت افزایش توانمندی آنها، عاملی است که می‌تواند منجر به ناکارمدی آموزش و پرورش و ایجاد شکاف بین انتظارات برنامه‌درسی و کارایی معلمان گردد. یکی از مسایلی که باید به آن توجه داشت، توجیه معلمان در مورد برنامه‌درسی و متقاعد کردن آنها در مورد جزییات آن است. با وجود اهمیت این امر، هنوز هم آموزش و پرورش سعی در تدوین برنامه‌های درسی در مرکز و بدون دخالت و نظر معلمان داشته و آگاه-سازی معلمان را مورد غفلت قرار می‌دهد.

مشارکت‌کننده شماره (۱۰) در این مورد معتقد است: " کسی نمی‌گوید و روشن نمی‌کند چرا بعضی از درس‌ها در کتابها آمده است. من معلم نمی-دانم و کسی هم توضیحی نمی‌دهد."

از سوی دیگر، در اجرای برنامه‌درسی معلمان نیاز به مهارت‌هایی دارند و اگر مهارت‌آموزی معلمان مورد توجه قرار نگیرد، اجرای برنامه‌درسی نیز دچار اختلال خواهد شد.

مشارکت‌کننده شماره (۵) اعتقاد دارد: "سازمان باید به افزایش مهارت-های معلمان کمک کند ... ضعف مهارت می‌تواند عاملی در مقاومت معلمان

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

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؟

مشارکت کننده 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 دانش آموزان

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 بی‌علاقه‌گی 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

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

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 بسار 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 وسایلش موجود نباشد را نمی‌شود درس داد و من فقط توضیح می‌دهم و رد می‌شوم و در برخی موارد هم اصلا تدریس نمی‌کنم".

۴-۷- شرایط مداخله گر در فرایند مقاومت معلمان

شرایط مداخله کننده، مشابه شرایط زمینه‌ای به آن متغییرها 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 تشدید کننده-

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

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 برنامه درسی در بستر آن رخ می‌دهد به عنوان یکی از عوامل مداخله کننده‌ی 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 قائده 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 تعیین کننده‌ای 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 پیش بینی 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 می آید

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

این است که اعتقادات معلمان، میزان مقاومت انها در برابر برنامه‌درسی را افزایش یا کاهش می‌دهد.

مشارکت‌کننده شماره (۵) در این ارتباط اظهار داشت: "بعضی وقت‌ها هم درس‌هایی را که به عقیده‌ی من دانش‌آموز نباید آن را یاد بگیرد و با عقاید من همخوانی ندارد به کلی حذف می‌کنم و آن را ارائه نمی‌دهم".

یا مورد چگونگی نگاه به مسایل سیاسی و نوع برخورد معلم با برنامه‌درسی مشارکت‌کننده شماره (۱۴) می‌گوید:

"در برخی بخشنامه‌ها و دروس اهداف سیاسی نهفته است و من چون نمی‌خواهم من و دانش‌آموزانم که من راهنمای آنها هستم وارد این بحث سیاسی شویم، در این موارد پای من لنگان می‌شود. در کتاب‌ها 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 مداخله‌کننده روی می‌دهند (حاج باقری،۱۳۹۲). به کلیه اقدامات خرد و کلان که در راستای کمک به تقویت شکل‌گیری فرایند مورد بررسی می‌پردازند، راهبرد گفته می‌شود. مهم‌ترین راهبردهای مطالعه حاضر عبارت است از راهکارهای آموزشی، بهینه‌سازی برنامه‌درسی، توجه به نیازهای دانش‌آموز، ارتقا جایگاه معلم، توانمندسازی معلمان.

۱-۸-۴- راهکارهای آموزشی

یکی از مسایلی که می‌تواند موجب دل‌زدگی و خستگی دانش‌آموز شده و فرسودگی معلم را در پی داشته باشد، حجم بالای کتب درسی است. همچنین این مساله باعث می‌شود، علاوه بر پایین آمدن سطح یادگیری و تکیه بر حفظ مطالب درسی، دانش‌آموزان از فرایند آموزش لذت نبرده و معلمان مقاومت در برابر برنامه‌درسی را افزایش دهند. بنابراین از جمله راهکارهایی که برای کاهش مقاومت معلمان ارائه شده است، کاهش حجم کتاب‌های درسی است.

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

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 پرانگیزه، پرنشاط و فعال را برای فرایند یاددهی ویادگیری فراهم می‌کند و نتایج مفید، مؤثر و ارضا کننده‌ای 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.

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

مشارکت‌کننده شماره (۳) معتقد است: "در مواردی که برای دانش‌آموز جذابیت دارد، خود دانش‌آموزان بسیار خوب همراهی می‌کنند. برای مثال برخی شعرها اما اگر فاقد جذابیت باشند معلم و دانش‌آموز مقاومت نشان می‌دهند".

۲-۸-۴- بهینه‌سازی برنامه‌درسی

برنامه‌درسی 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 کاستی‌هایی که برنامه‌درسی را دربرگرفته‌اند، علاوه بر افت کیفیت برنامه‌درسی در حوزه آموزش و پرورش، واکنش معلمان را در پی خواهند داشت. از این روست که بهینه‌سازی برنامه-درسی به عنوان راهبردی منطقی جهت کاهش مقاومت معلمان در این پژوهش مطرح می‌گردد. یکی از راهکارهایی که برای بهینه‌سازی برنامه‌درسی ارائه گردیده است، عدم سوگیری در برنامه‌های درسی از جنبه‌های مختلف است. طراحان و تدوین‌کنندگان برنامه‌درسی بایستی این موضوع را مورد توجه قرار داده و تا حد امکان سوگیری‌های برنامه درسی را کاهش دهند.

مشارکت‌کننده شماره (۱۹) در این مورد اظهار می‌دارد: "نباید ارائه اطلاعات با سوگیری همراه باشد و از همه جوانب بررسی شود. در این درس ها تاکید نمی‌کنم و گذرا رد می‌شوم".

یا مشارکت‌کننده شماره (۱۶) بیان می‌کند: "در مطالعات برخی مطالب اغراق شده است. احساس می‌کنم، نیاز نیست بچه‌ها برخی موارد را یاد بگیرند. در برخی درس‌ها بسیار بزرگنمایی شده است. من خودم علاقه‌مند به ادبیات فارسی هستم اما درس‌هایی بسیار بزرگنمایی کرده‌اند و در این قسمت‌هایی که بزرگنمایی شده است، من اشتباه کتاب را تکرار نمی‌کنم".

بر اساس نظر مشارکت‌کنندگان، برای کاهش مقاومت معلمان، تمرکززدایی و یا کاهش تمرکزگرایی می‌تواند به عنوان راهکاری عملی در نظر گرفته شود. بر این اساس

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

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 جنبه ها 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 جزییات 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 دانش آموزان 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

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

به بحث پرداخته و بر ضرورت این امر تاکید می‌کنند. اگر در تدوین مفاهیم ارائـه شـده، سطح شناختی دانش‌آموز در نظر گرفته نشود، یادگیری رخ نخواهد داد.

مشارکت‌کننده شماره (۱۲) اعتقاد دارد: " در برخی موارد خـود دانـش-آموز در برابر مفاهیم و مطالبی که از سـطح فکـری او بـالاتر اسـت، علاقـه کمتری نشان می‌دهد و این بی‌علاقه‌گی بر معلم هم تاثیر مـی‌گـذارد. سـطح برخی از مطالب بسیار پیچیده است و باید در دوره‌های بالاتر ارائه شود".

از دیگر مسایلی که باید به آن توجه داشت، نیازهای آموزشـی دانـش‌آمـوزان اسـت. این نیازها می‌تواند جنبه‌های مختلف و متفاوتی داشته باشد. برنامه‌درسـی بایـد از جنبـه های جسمی، اجتماعی، اخلاقی و مذهبی نیازهای آموزشی ویزه هر دوره را شناسـایی و در آموزش دانش‌آموزان، مد نظر قرار دهد.

مشارکت‌کننده شماره (۳) معتقد است: "نمی‌توان گفت معلمی که صرفا بر اساس برنامه پیش می‌رود معلم خوبی است. ما باید شرایط خـاص را در نظر بگیریم. دانش‌آموزی داریم که سطح بالایی نسبت به برنامه‌درسـی دارد، این مورد در برنامه‌درسی پیش‌بینی نشده است، برعکس دانش‌آموزی داریـم که مشکل یادگیری دارد حالا اگر براساس برنامه‌درسی رسمی پـیش بـرویم معلم به هر دوی این دانش‌آموزان خیانت کرده است".

۹-۴- پیامدها

پیامدها خواسته و یا ناخواسته به دنبال روش‌های کاربردی مـی‌آینـد (حـاج بـاقری، ۱۳۸۹). برخی از متغییرها بیانگر نتایج و پیامدهایی هستند که در اثـر اتخـاذ راهبردهـای حاصل از پدیده به وجود می‌آیند. در ایـن پـژوهش پیامـدها را مـی‌تـوان بـه دو دسـته پیامدهای مربوط به برنامه‌درسی و شکوفایی معلم طبقه‌بندی نمود.

۱-۹-۴- پیامدهای مربوط به برنامه درسی

براساس نظرات مشارکت‌کنندگان در این پژوهش از پیامـدهای مربـوط بـه برنامـه-درسی می‌توان به حذف، جایگزینی، اصلاح و استفاده موازی اشاره کرد.

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

الف) حذف: حذف بخش‌هایی از برنامه‌درسی که براساس نظرات معلمان نیاز به ارائه آن به دانش‌آموزان نیست، یکی از پیامدهایی است که براس نظرات مشارکت-کنندگان در این پژوهش می‌توان بر آن صحه 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 برنامه درسی با دخالت نظر معلمان حذف و به برنامه‌درسی پوچ تبدیل می‌شود. در واقع برنامه‌درسی پوچ به آن بخش از برنامه‌درسی اشاره دارد که از برنامه درسی حذف می‌گردد.

برای نمونه مشارکت‌کننده شماره (۱) بیان می‌کند: "بچه ها برخی موارد را خودشان می‌دانند و لازم نیست که حتما برای این موارد تاکید 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. مثلا 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 برنامه درسی را حذف می‌کنند اما مطالبی را برای آن به عنوان جایگزین برای انها در نظر می‌گیرند. ممکن از 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 بحث های آکادمیک و علمی خود براساس آنچه درست می‌دانند، در حوزه اجرا به جایگزینی برخی مباحث و مفاهیم با آنچه موجود است می‌پردازند.

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

برای مثال مشارکت‌کننده شماره (۱۷) معتقد است که: "بعضی قسمت‌ها را شاید از محتوا حذف کنم یا شاید قسمت‌هایی را تغییر دهم و اصلاح بکنم و نسبت به شرایط کلاس آن را جایگزین محتوای رسمی بکنم".

مشارکت‌کننده شماره (۹) در این مورد می‌گوید: "برخی مصوبات و بخشنامه‌هایی که صادر می‌شود قابلیت اجرا را در مدارس ندارند. یا ساختاری که در برنامه‌درسی وجود دارد را نمی‌توان در مدرسه اجرایی کرد پس من مجبور می‌شوم آن را شکسته و جایگزین بکنم".

ج) اصلاح: واکنش معلمان در برابر برنامه‌درسی می‌تواند متفاوت باشد. یکی از واکنش‌های معلمان در برابر برنامه درسی اصلاح بخش‌هایی از برنامه‌درسی است که از نظر آنان می‌تواند ناقص بوده و یا آنچه را که می بایست منتقل کند را به درستی، انتقال نمی‌دهد. در این شرایط معلمان دست به اصلاح آن بخش از برنامه‌درسی می‌زنند.

مشارکت‌کننده شماره (۱۰) می‌گوید: "در بعضی جاها می‌بینم که تعداد دانش آموزان کلاس زیاد است محتوای رسمی که در کتاب‌های درسی وجود دارد را لازم نمی‌بینم به همان نحوی که در کتابهای درسی آمده است، اجرا کنم و آن را اصلاح می‌کنم".

مشارکت‌کننده شماره (۱۸) بیان می‌کند: "برخی از جاهای برنامه‌درسی باید اصلاح شود. بخش گروه چیست؟ مطالعات (اجتماعی) را در نظر بگیرید. اینجا کتاب فقط گروه را تعریف می‌کند. اما من در این بخش گروه تشکیل می‌دهم، بعد نقش بچه‌ها را تعیین می‌کنم و در مورد چیزی گروهی کار می‌کنند".

د) استفاده موازی: گاهی اوقات معلمان آنچه را که در برنامه‌درسی آمده است را تدریس می‌کنند اما در کنار آن مباحثی را در رابطه با آن بخش به صورت همزمان به دانش‌آموزان ارائه می‌دهند. در واقع این عمل برای تکمیل فرایند یادگیری از طرف معلمان انجام می‌شود و فرایند یاددهی و یادگیری را از سوی آنان تسهیل می‌نماید.

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

برای مثال مشارکت کننده 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 قابلیت های معلم

براساس 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

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

منطقی دارند، کلاسهای خود را از حالت ایستا خارج و به پویایی آموزش دامن می‌زنند. مشارکت‌کنندگان این پژوهش نیز افزایش پویایی معلمان و آموزش انها را از پیامدهای شکوفایی قابلیت هایی قابلیت های 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 هرسه 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 انها 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.

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

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".

مشارکت کننده شماره (۱۳) معتقد است: "فرض کنید من در برابر بخشی از برنامه‌درسی 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 فرایند مقاومت معلمان مطرح می‌باشد که با عواملی همچون

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

مقاومت میانه رو، مقاومت آگاهانه، مقاومت براساس نیاز دانش‌آموز و مقاومت براساس تاثیرگذاری برنامه درسی در زندگی دانش‌آموز مطرح می‌شود. یافته‌های پژوهش نشان داد انحرافات برنامه‌درسی، شخصیت معلم، ناتوانی معلم و کاستی‌های کتب درسی از مهم‌ترین عوامل علی تاثیرگذار بر فرآیند مقاومت معلمان می‌باشد. نتایج این یافته با پژوهش‌های فهیم‌دوین و اسداللهی (۱۳۹۵) و الزاتر (۲۰۱۳) در زمینه نقش شخصیت معلم و توانایی‌های 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 زنند، نوع شخصیت آنهاست. ون و سلجرز(۲۰۰۶) به این نتیجه دست یافته‌اند که معلمان اگر در زمینه‌ای توانایی و مهارت کافی نداشته باشند، امکان بروز مقاومت از سوی آنان افزایش می یابد. به عبارت دیگر قبل از تغییر، عوامل دست-اندکار 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 برنامه‌درسی و کاستی‌های کتاب‌های درسی به عنوان عوامل درونی برنامه‌درسی و ناتوانی معلم و شخصیت معلم به عنوان عوامل علی بیرونی برنامه‌درسی تاثیرگذار بر مقاومت معلمان تقسیم‌بندی کرد. با این دسته‌بندی می‌توان نتیجه گرفت که حداقل در دو مورد عوامل علی درونی برنامه‌درسی یعنی انحرافات برنامه‌درسی و کاستی‌های کتب درسی مدیران نظام آموزشی می‌توانند با شناسایی و رفع آنها تا حدی بر مقاومت معلمان اثر گذاشته و میزان آن را کاهش دهند.

یافته‌های پژوهشی نشان داد که مهمترین عوامل زمینه‌ای تاثیرگذار بر فرایند مقاومت معلمان، عدم توانمندسازی کارکنان، عدم مشارکت دانش‌آموزان و کمبود امکانات آموزشی می‌باشند. نتایج این بخش از پژوهش با نتایج پژوهش‌های اورک و درویش‌پور (۱۳۸۸)، فتحی واجارگاه و همکاران (۱۳۹۰)، جین و همکاران (۲۰۱۸) و داداشی و دیگران (۱۳۹۵) همخوانی دارد. برای کاهش مقاومت بایستی زمینه توانمندسازی معلمان، باستفاده از دوره ها و کارگاههای آموزشی مناسب فراهم گردد. داداشی و

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

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، بنل 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 دانش آموزان 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. یافته های این بخش از پژوهش، با نتایج پژوهش های میرعرب رضی(۱۳۹۴)، موسی‌پور و صفایی موحد (۱۳۹۵)، اسنایدر (۲۰۱۷) و کندی و کندی (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

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

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 می تواند 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 توانمتدی 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

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

افزایش دهند (برکوویچ،۲۰۱۷). کوکسال (۲۰۱۳) به این نتیجه دست یافته است که برای اجرای وفادارانه برنامه‌درسی علاوه بر اینکه انطباق فعالیت های آموزشی با برنامه‌درسی ضروری است، باید به نیازهای فردی دانش آموزان 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 (خلاقیت، پویایی، شادابی، تفکر انتقادی و تغییرات مثبت) از مهم ترین 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 می تواند به عنوان نیروی محرکه تغییر عمل کرده و سازمان را درجهت 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 بهینه سازی برنامه‌درسی، توانمندسازی معلمان، توجه به نیازها و علایق دانش‌آموزان و همچنین راهکارهای آموزشی (حذف مطالب غیرکاربردی،**

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

جذابیت برنامه‌درسی، تلفیق و کاهش حجم محتوای برنامه‌درسی) 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 برنامه‌درسی و نیز کاهش مقاومت معلمان در برابر اجرای برنامه‌درسی 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 برنامه‌درسی جهت افزایش مشارکت دانش‌آموزان و گروههای محلی و بومی در اجرای برنامه‌درسی.

۳- توانمندسازی معلمان از طریق برگزاری دوره‌های ضمن خدمت و مهارت‌آموزی جهت افزایش دانش و مهارت معلمان در مورد برنامه‌درسی و چگونگی اجرای مطلوب آن.

۴- توجه به علایق و نیازهای دانش‌آموزان در فرایند برنامه‌ریزی درسی جهت افزایش مشارکت آنها در اجرای برنامه‌درسی.

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 وکارکنان 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.

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

بازرگان، عباس (۱۳۹۰). مقدمه ای بر روش های 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, نعمت اله, صفائی موحد، سعید (۱۳۹۵). نقش فرهنگ معلمی در مواجهه با تغییرات برنامه درسی ریاضیات پایه هفتم. برنامه ریزی درسی نظریه و عمل، ۴(۷)، ۱۳۷-۱۶۶.

فتحی واجارگاه، کوروش (۱۳۹۴). اصول و مفاهیم برنامه ریزی درسی (ویرایش ۲). تهران: نشر بال.

فتحی واجارگاه، کوروش، جمالی تازه کند، محمد، زمانی منش، حامد، یوزباشی، علیرضا (۱۳۹۰). موانع تغییر برنامه های 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): ۷۹-۶۱.

فهیم دوین، حسن، اسداللهی، احسان(۱۳۹۵). پیش بینی مقاومت در برابر تغییر بر اساس ویژگی های شخصیتی دبیران تربیت بدنی. پژوهش های کاربردی در مدیریت ورزشی، ۲(۸): ۵۵-۶۲.

مهر محمدی، محمود(۱۳۹۳). نظرگاهها، رویکردها و چشم اندازها (ویرایش۲). 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.

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

-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). curriculumimpelement in inter nationalEncyclopedya of education: N.Postelwait and T.Husen(eds).pp 1208-1215.

-Fullan.M(1985). curriculum chang in international Encyclopedia of education. N .posthefwait 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.

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

-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 & Sleegers, 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.

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]