


Exploring Teachers Perceptions of Curriculum Implementation: A Qualitative Study

Jamal Salimi¹ , Ali Aminibagh¹ & Sadri Alipناه²

* Corresponding Author: Associate Professor of Curriculum Studies, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran. Email: edpes60@hotmail.com

1. Ph.D. Student of Curriculum Planning and Development of Higher Education, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran

2. MA of Curriculum Planning, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran

Abstract

Objectives: Curricula are the beating heart of the education system, and teachers are the primary executors of these programs in the classroom. Teachers' understanding of the goals, content, and teaching methods of curricula plays a decisive role in how they are implemented and, consequently, in the level of student success. Identifying these perceptions would be a fundamental step towards empowering teachers and improving the teaching-learning process in elementary schools. One of the key issues currently facing curriculum change is the challenge of implementing the intended curriculum, as there are numerous obstacles to realizing the policies and goals that policymakers seek to address through curriculum reform. In fact, the gap between the intended and implemented curriculum is substantial. Additionally, since teachers are considered the main executors of the curriculum, their perspectives should be incorporated into the development, pilot implementation, and modification of the program. This study aimed to explore the experiences and perceptions of elementary school teachers regarding the implementation of the curriculum in Marivan city.

Materials and Methods: This study was conducted in the form of an interpretive model, a qualitative approach, and a phenomenological method. The field of study was elementary school teachers in Marivan city. For this, 15 of them participated purposefully and with maximum diversity through purposive sampling. The data collection tool was a semi-structured interview, which was used to implement the phenomenological stages according to Yaronin (2004). The data were analyzed using open, axial, and selective coding and continuous comparative analysis.

Discussion and Conclusion: The teacher plays various roles in the curriculum, from the executor to the moderator, designer and leader of change; from the executor to the moderator, designer and leader of change. The way the curriculum is implemented can be without the teacher's intervention or with his direct and indirect influence. Teachers'



understanding and experience of the curriculum includes the mandatory framework, dynamic experience, teacher learning, hidden curriculum, formal assignment, adaptive experience, momentary decision-making and growth opportunity. Factors affecting the implementation of the curriculum include teachers' knowledge and skills, financial and managerial incentives, organizational characteristics, social supports and teachers' beliefs. As the main pillar, the teacher has various roles in the implementation of the program, and his deep understanding of the program and the ability to adapt it to the needs of students make the learning environment dynamic. Program implementation should consider the teacher as an active decision-maker, not just an executor. Various factors such as teachers' knowledge, supports and beliefs affect the success of program implementation. In addition, the curriculum should be a platform for teacher growth so that they can make appropriate decisions and face challenges, which would lead to improving the quality of education.

Keywords: Curriculum implementation, phenomenology, Marivan city, elementary teachers.





مدیریت و برنامه ریزی در نظام های آموزشی

مدیریت و برنامه ریزی در نظام های آموزشی

پاییز و زمستان ۱۴۰۴

دوره ۱۸، شماره ۲ (پیاپی ۳۵)

صفحات: ۱۱۹-۱۴۴

DOI: [10.48308/mpes.2025.238721.1554](https://doi.org/10.48308/mpes.2025.238721.1554)

ISSN: 2423-5261

E-ISSN: 2538-6344

دریافت مقاله: ۱۴۰۴/۱۱/۲۲ بازنگری مقاله: ۱۴۰۴/۰۳/۰۹

پذیرش مقاله: ۱۴۰۴/۰۴/۱۸ چاپ مقاله: ۱۴۰۴/۰۷/۰۱

مطالعه تجارب و ادراک معلمان از اجرای برنامه درسی: یک مطالعه کیفی

جمال سلیمی^{۱*}، علی امینی باغ^۱ و صدری علی پناه^۲

* نویسنده مسئول: دانشیار مطالعات برنامه درسی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی دانشگاه کردستان، سنندج، ایران
j.salimi@uok.ac.ir

۱. دانشجوی دکتری برنامه ریزی، توسعه آموزش عالی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران
۲. دانش آموخته کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران

چکیده

هدف: درک معلمان از اهداف، محتوا و روش های تدریس برنامه های درسی، نقش تعیین کننده ای در نحوه اجرای آن ها و لذا، میزان موفقیت دانش آموزان دارد. شناسایی این ادراکات، گامی اساسی در جهت توانمندسازی معلمان و بهبود فرایند یاددهی-یادگیری در مدارس ابتدایی خواهد بود. یکی از عمده ترین مشکلاتی که در حال حاضر اجرای تغییر برنامه درسی با آن مواجه است، مشکل اجرای برنامه درسی قصد شده است. به کلامی دیگر، خطمشی ها و اهدافی را که سیاست گذاران در راستای تغییر برنامه درسی به دنبال آن هستند در اجرا با مشکلات فراوانی روبروست. در واقع فاصله بین برنامه درسی قصد شده و اجرا شده زیاد است. از طرف دیگر، معلمان به عنوان مجریان اصلی برنامه درسی محسوب می شوند و باید نگرش آنان را در تدوین و اجرای آزمایشی و هم چنین تغییر و یا اصلاح برنامه به کار بست. از این رو در تحقیق پیش رو مطالعه تجارب و ادراک معلمان از اجرای برنامه درسی در مدارس ابتدایی شهرستان مریوان مورد واکاوی قرار می گیرد.

مواد و روش ها: این مطالعه در قالب الگوی تفسیری، رویکرد کیفی و روش پدیدارنگاری انجام شده است. میدان تحقیق حاضر معلمان مقطع ابتدایی شهرستان مریوان بودند. به این منظور از طریق شیوه نمونه گیری هدفمند ۱۵ نفر از آن ها به صورت هدفمند و با حداکثر تنوع مشارکت کردند. ابزار گردآوری داده های مصاحبه نیمه ساختاریافته بود که برای اجرای مراحل پدیدارنگاری از رویه یارونین (۲۰۰۴) استفاده شد. داده ها به روش کدگذاری باز، محوری و انتخابی و با روش تحلیل مقایسه ای مداوم مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

بحث و نتیجه گیری: معلم در برنامه درسی نقش های گوناگونی دارد؛ از مجری تا تعدیل گر، طراح و رهبر تغییر. نحوه اجرای برنامه درسی می تواند بدون دخالت معلم یا با تأثیر مستقیم و غیرمستقیم او باشد. فهم و تجربه معلمان از برنامه درسی شامل چارچوب الزامی، تجربه پویا، یادگیری معلم، برنامه درسی پنهان، تکلیف رسمی، تجربه تطبیقی، تصمیم گیری لحظه ای و فرصت رشد است. عوامل مؤثر در اجرای برنامه درسی شامل دانش و مهارت معلمان، مشوق های مالی و مدیریتی، ویژگی های سازمانی، حمایت های اجتماعی و باورهای معلمان است. معلم به عنوان رکن اصلی، نقش های متنوعی در اجرای برنامه دارد و درک عمیق او از برنامه و توانایی تطبیق آن با نیازهای دانش آموزان، محیط یادگیری را پویا می کند. اجرای برنامه باید معلم را تصمیم گیرنده فعال بداند، نه فقط مجری. عوامل مختلفی مانند دانش، حمایت ها و باورهای معلمان بر موفقیت اجرای برنامه تأثیر دارند. افزون بر این برنامه درسی باید بستری برای رشد معلم باشد تا بتواند تصمیمات مناسب بگیرد و با چالش ها مواجه شود که این امر منجر به ارتقای

سلیمی، جمال، امینی باغ، علی و علی پناه، صدری (۱۴۰۴). مطالعه تجارب و ادراک معلمان از اجرای برنامه درسی: یک مطالعه کیفی. مدیریت و برنامه ریزی در نظام های آموزشی. [doi: 10.48308/mpes.2025.238721.1554](https://doi.org/10.48308/mpes.2025.238721.1554). ۱۱۹-۱۴۴. (۲)۱۸



Copyright: © 2025 by the authors. This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

کیفیت آموزش می‌گردد.

واژه‌های کلیدی: اجرای برنامه درسی، پدیدارنگاری، شهرستان مریوان، معلمان ابتدایی.

مقدمه

در دنیای امروز، برنامه‌های درسی به‌عنوان یکی از ارکان اساسی نظام‌های آموزشی شناخته می‌شوند. این برنامه‌ها نه تنها چارچوبی برای یادگیری دانش‌آموزان فراهم می‌کنند، بلکه به معلمان نیز کمک می‌کنند تا اهداف آموزشی را به نحو مؤثری تحقق بخشند. با این حال، ادراک معلمان از اجرای برنامه درسی می‌تواند تأثیرات عمیق و گسترده‌ای بر کیفیت آموزش و یادگیری داشته باشد (مصطوفی و آگوس^۱، ۲۰۲۲). در این راستا، بررسی چگونگی درک معلمان از برنامه‌های درسی و عوامل مؤثر بر این ادراک، موضوعی می‌باشد که نیازمند توجه ویژه‌ای است. ادراک معلمان از برنامه درسی شامل نگرش‌ها، باورها و تجربیات آن‌ها در زمینه اجرای برنامه‌های آموزشی است. این ادراک می‌تواند تحت تأثیر عوامل مختلفی قرار گیرد، از جمله فرهنگ مدرسه، حمایت‌های اداری، منابع آموزشی و ویژگی‌های شخصی معلمان. به همین دلیل، شناخت دقیق این عوامل و چگونگی تأثیر آن‌ها بر ادراک معلمان از برنامه درسی می‌تواند به بهبود فرآیندهای آموزشی کمک کند (ریزکی و فهکرونیسا^۲، ۲۰۲۱). یکی از نکات مهم در این زمینه، تفاوت‌های فردی معلمان است. هر معلم با پیشینه، تجربیات و مهارت‌های متفاوتی وارد کلاس درس می‌شود و این تفاوت‌ها می‌تواند بر نحوه ادراک آن‌ها از برنامه درسی تأثیر بگذارد. به‌عنوان مثال، معلمانی که تجربه بیشتری در تدریس دارند ممکن است نگرش مثبتی نسبت به برنامه‌های درسی جدید داشته باشند، در حالی که معلمان تازه‌کار ممکن است با چالش‌هایی مواجه شوند که مانع از اجرای مؤثر این برنامه‌ها می‌شود (اونیورا و همکاران^۳، ۲۰۲۲). هم‌چنین، نوع برنامه درسی نیز می‌تواند بر ادراک معلمان تأثیر بگذارد. برنامه‌های درسی که به صورت انعطاف‌پذیر طراحی شده‌اند و به نیازهای خاص دانش‌آموزان پاسخ می‌دهند، ممکن است با استقبال بیشتری از سوی معلمان مواجه شوند. در مقابل، برنامه‌هایی که غیرقابل تغییر هستند، ممکن است باعث نارضایتی و عدم انگیزه در معلمان شوند (افندی و سواسترا^۴، ۲۰۲۳). افزون بر این، حمایت‌های اداری و مدیریتی نیز نقش کلیدی در ادراک معلمان از اجرای برنامه‌های درسی دارند. زمانی که مدیران مدرسه به معلمان حمایت کافی ارائه دهند و منابع لازم برای اجرای برنامه‌ها را فراهم کنند، این امر می‌تواند به افزایش اعتماد به نفس و انگیزه معلمان منجر شود (نداری و محموده^۵، ۲۰۲۳). برعکس، کمبود حمایت و منابع می‌تواند احساس ناکامی را در میان معلمان ایجاد کند. از سوی دیگر، فرهنگ مدرسه نیز عاملی مهم در ادراک معلمان از برنامه‌های درسی است. مدارسی که فرهنگ همکاری و تبادل نظر را ترویج می‌دهند، معمولاً محیط مناسبی برای یادگیری و اجرای مؤثر برنامه‌های درسی فراهم می‌کنند. این نوع فرهنگ می‌تواند به معلمان کمک کند تا تجربیات خود را با یکدیگر به اشتراک بگذارند و از یکدیگر بیاموزند (سیه‌پیر و همکاران^۶، ۲۰۲۴).

برنامه درسی همواره به‌عنوان قلب تپنده نظام آموزشی پنداشته شده است و اجرای اثربخش آن، نقشی حیاتی در دستیابی به اهداف آموزشی و تربیت نسل آینده ایفا می‌کند (گندساری^۷، ۲۰۲۲). با وجود طراحی‌های دقیق و مدون، موفقیت نهایی هر برنامه درسی، در گرو نحوه اجرای آن در کلاس درس و توسط معلمان است (چیمبونو و کگاری-ماسوندو^۸، ۲۰۲۰). معلمان، به‌عنوان مجریان اصلی برنامه درسی، نه تنها

1. Musthofa & Agus
2. Rizki & Fakhronisa
3. Onyora
4. Effendi & Suvastra
5. Ndari & Mahmouddeh
6. Syahrir, Pujiriyanto Musdalifa & Fitri
7. Gandasari, Wahyudin, Abdulhak & Djohar
8. Chimbunde & Kgarri-Masondo

دانش و مهارت‌های لازم را به دانش‌آموزان منتقل می‌کنند، بلکه با تفسیر، تعدیل و انطباق برنامه درسی با شرایط و نیازهای خاص کلاس درس، نقش تعیین‌کننده‌ای در تحقق اهداف آن ایفا می‌کنند. معلمان، فراتر از یک ابزار صرف برای انتقال محتوا، به‌عنوان متخصصان آموزشی و افراد آگاه به نیازهای یادگیری دانش‌آموزان، در فرآیند اجرای برنامه درسی نقش ایفا می‌کنند (وردینینگیسیه^۱ و همکاران، ۲۰۲۲). تجارب و ادراک معلمان از برنامه درسی، تأثیر بسزایی بر نحوه تعامل آن‌ها با برنامه، انتخاب روش‌های تدریس، طراحی فعالیت‌های یادگیری و در نهایت، میزان یادگیری و پیشرفت دانش‌آموزان دارد. اجرای برنامه درسی در عمل، همواره با چالش‌ها و موانعی روبرو است. کمبود منابع آموزشی، عدم تناسب محتوای برنامه با نیازهای دانش‌آموزان، نبود حمایت کافی از معلمان، و تغییرات مداوم در برنامه‌های درسی، از جمله عواملی هستند که می‌توانند بر تجارب و ادراک معلمان از اجرای برنامه درسی تأثیر منفی بگذارند (ماتورهو و مادزمبا، ۲۰۲۲).

با توجه به آنچه بیان شد باید اذعان داشت نقش معلمان، به‌عنوان مجریان اصلی برنامه درسی، اغلب به‌عنوان تصمیم‌گیرنده در فرآیند آموزش با کاستی مواجه گشته و انگیزه و خلاقیت آن‌ها محدود شده است. دانش‌آموزان نیز، به دلیل عدم توجه به تفاوت‌های فردی و نیازهای یادگیری‌شان، ممکن است با افت تحصیلی و بی‌علاقگی به درس مواجه شوند. علاوه بر این، ارزیابی اثربخشی برنامه‌های درسی متمرکز دشوار است، زیرا نتایج یکسان در مناطق مختلف لزوماً به معنای موفقیت برنامه نیست و ممکن است عوامل دیگری در آن دخیل باشند. در نهایت، مقاومت در برابر تغییر و نوآوری در سیستم‌های متمرکز بیشتر است، زیرا هرگونه تغییر نیازمند طی کردن مراحل طولانی و پیچیده اداری است. بر این اساس، فهم معلمان از جایگاه خود و نقشی که می‌توانند در برنامه درسی - در هر مرحله‌ای از برنامه‌ریزی داشته باشند - و تجاربی که در این زمینه کسب کرده‌اند، نه تنها در ایفای این نقش حساس برای آن‌ها اثرگذار است، بلکه پیام مناسبی برای برنامه‌ریزان درسی هم دارد که با انگاره‌ها و ادراک معلمان، به‌عنوان عنصر بسیار تأثیرگذار آموزشی، آشنا شوند. چالش و دغدغه اصلی محققان در پژوهش حاضر این است که ادراک معلمان از برنامه‌های درسی، که تحت تأثیر عوامل متعددی نظیر فرهنگ مدرسه، حمایت‌های اداری، منابع آموزشی، ویژگی‌های شخصی معلمان، نوع برنامه درسی و چالش‌های اجرایی قرار دارد، نقش حیاتی در کیفیت آموزش و یادگیری ایفا می‌کند. با وجود اهمیت این موضوع، عوامل مؤثر بر این ادراک و نحوه تأثیرگذاری آن بر اجرای برنامه درسی و پیشرفت دانش‌آموزان نیازمند بررسی دقیق‌تری است تا بتوان با ارائه راهکارهای مناسب، به بهبود فرآیندهای آموزشی و تحقق اهداف برنامه‌های درسی کمک کرد. بر همین اساس، مطالعه پیش رو، به بررسی تجارب معلمان از اجرای برنامه‌های درسی مقطع ابتدایی که یک پایه تحصیلی تازه‌ای در نظام آموزشی ما است، می‌پردازد.

مبانی نظری و پیشینه تحقیق

برنامه‌های درسی از جمله عوامل و عناصری هستند که در تحقیق بخشیدن به اهداف آموزشی نقش به‌سزایی دارند. به‌طور کلی در خصوص مفهوم برنامه درسی و برنامه‌ریزی درسی اختلاف نظر وجود دارد. ریشه‌ی این اختلاف در برداشت‌ها و طرز تلقی‌ها عمدتاً ریشه در باورها، پنداشت‌ها و زیرسازهای فکری و بینشی افراد دارد. از آنجا که صاحب‌نظران مختلف دارای اعتقادات و اصول فکری و زمینه فرهنگی و اجتماعی ویژه (مختص به خود هستند) برداشت آن‌ها از مفهوم برنامه درسی نیز متفاوت است (فتحی و اجاره‌گانه ۱۳۹۳). در این مبحث تعدادی از این تعاریف ارائه می‌شود: برنامه درسی به‌عنوان "کلیه تجارب، مطالعات، بحث‌ها، فعالیت گروهی و فردی و سایر اعمالی پنداشته می‌شود که شاگردان تحت سرپرستی و

1. Werdiningsih, Sunismi, Umamah & Wahyuni

2. Matorevhu & Madzamba

راهنمایی مدرسه انجام می‌دهند (یار محمدیان، ۱۳۸۱).

برنامه درسی مجموع وسیعی از شیوه‌های تفکر درباره‌ی تجربیات بشر است و آنچه که در این فرایند مهم است نه نتایج یادگیری و میراث فرهنگی بلکه فرایند تفکر می‌باشد (فتوحی و اجاره‌گاه، ۱۳۹۳). برنامه‌ریزی درسی عبارت‌اند از پیش‌بینی و تهیه مجموعه فرصت‌های یادگیری برای جمعیتی مشخص به منظور نیل به آرمان‌ها و هدف‌های آموزش و پرورش است، که معمولاً در مدرسه انجام می‌گیرد (وفا و حسنا، ۲۰۲۲).

یکی از اساسی‌ترین عوامل تأثیرگذار در فرایند تعلیم و تربیت، معلم است. معلمان هر روز با تصمیم‌گیری‌های پیچیده‌ای، که آینده‌ی فراگیران را تحت تأثیر قرار می‌دهد، مواجه هستند آن‌ها برای اتخاذ تصمیمات صحیح، باید از راه‌های گوناگون یادگیری، تفاوت‌های فردی، علایق و روش‌های یادگیری و نیز تأثیر زبان و فرهنگ در یادگیری دانش‌آموزان آگاه باشند و در مورد ایجاد فرصت‌های یادگیری، که موفقیت آن‌ها را تضمین می‌کند، احساس تعهد می‌کند (فتوحی و اجاره‌گاه، ۱۳۹۱). نقش معلمان در یاد دادن و پرورش توانمندی تفکر دانش‌آموزان اساسی است در نظام تحول "معلم" در قله قرار دارد و اوست که همه شرایط و امکانات را به‌منظور الگوپذیری و تأسی دانش‌آموز برای دستیابی به قله‌های انسانیت، علم، ادب، اخلاق فراهم آورد (سند برنامه درسی ملی، ۱۳۹۰). معلمان در برنامه درسی نقش محوری دارند و می‌توانند با مشارکت خود زمینه‌ی بهبود برنامه‌ی درسی را در اجرا فراهم کنند. بدون مشارکت و همکاری معلمان، هر نوع اصلاح آموزشی فاقد زمینه و مبنای صحیح است. اگر معلم در وظیفه‌اش اغفال کند، نه تنها اهداف تعلیم و تربیت محقق نمی‌شود که آموزش و پرورش هم ماهیت خود را از دست می‌دهد.

اگر چه نقش معلم در مراحل تهیه و تولید برنامه‌های متناسب آموزشی بسیار مهم است. نقش معلم در اجرای کارآمد برنامه‌های درسی مهم‌تر و در فراهم کردن زمینه‌های اصلاح و تغییر یا تکمیل برنامه حتی از آن هم مهم‌تر است. معلمان نه فقط به‌عنوان مجریان برنامه‌های درسی بلکه به‌عنوان بازوهای توانمند برنامه‌ریزان درسی و آموزشی در تغییر یا اصلاح برنامه‌ها باید به حساب بیایند. اگر طراحی اولیه و مراحل مختلف تدوین تا مرحله اجرا با دقت کافی و به درستی صورت گرفته باشد، به راحتی می‌توان در رفتار کارمندان و مجریان طرح تغییر ایجاد کرد (عبده و همکاران^۱، ۲۰۲۲). یک برنامه درسی، پیش از آن که برای دانش‌آموزان طراحی شود، باید برای معلمان طراحی شده باشد. اگر یک برنامه درسی نتواند معلمان را تغییر دهد، تعادل آن‌ها را به هم بزند، بر آگاهی آن‌ها بیفزاید و آن‌ها را به حرکت در آورد، قهراً هیچ‌گونه تأثیر بر کسانی که به دست آن‌ها تعلیم می‌بینند، نخواهد داشت. برنامه‌های آموزشی معلمان باید بر سازوکارهای تغییر مبتنی باشد. البته تغییر معلمان تدریجی و مستلزم دانش، راهکارهای تدریس، باورها و مهارت‌های آن باشد (اینگتیا^۳ و همکاران، ۲۰۲۲).

اجرای موفق برنامه نیازمند آگاهی، کسب مهارت‌ها نگرش‌هایی است که دست‌اندرکاران به‌عنوان عاملین تغییر باید دارا باشند آن‌ها باید فهم کلی از جریان تغییر و چگونگی اجرای اثر بخش آن داشته باشند و هر قدر معلم از صلاحیت علمی و آموزشی لازم برای تدریس برخوردار باشد، امکان رسیدن به هدف‌ها بیشتر می‌شود. اگر معلمان به‌طور کلی درک گسترده‌تری از مفهوم برنامه درسی و تقویت نقش خود به‌عنوان سازندگان برنامه درسی داشته باشند، اجرای موفق‌تری خواهیم داشت. با این حال، بین ادراک معلمان از نقش جدید خود و آمادگی خود جهت سازگاری با برنامه درسی جدیدشان تفاوت وجود دارد و بعضی از معلمان نیاز به کمک بیشتری برای اجرای مستقل دارند. در عین حال باید پذیرفت برای تغییر در برنامه درسی، معلمان باید خود را نیز تغییر دهند. در مرحله نخست، آن‌ها به دانش و مهارت‌های جدید نیازمندند و در

1. Wafa & Khusna

2. Abdeh

3. Ingtias, Ampera, Farihah, Amal & Purba

مرحله‌ی دوم، باید در نگرش‌های خود تغییر ایجاد کنند (پوترا^۱ و همکاران، ۲۰۲۲). اجرای برنامه درسی با فرآیند انجام یک تغییر در عمل مرتبط است. این فرایند با پذیرش یک تغییر (تصمیم‌گیری برای استفاده از یک برنامه درسی جدید) از این نظر تفاوت دارد که بر میزان واقعی یک تغییر در عمل و بر آن دسته از عواملی تأکید دارد که میزان تغییر را تحت تأثیر قرار می‌دهد. اجرای برنامه درسی یکی از مراحل برنامه‌ریزی است که از حساسیت و اهمیت ویژه‌ای برخوردار است و کلیه طرح‌ها و برنامه‌ها در صورتی موفق هستند که در مرحله اجرا به خوبی پیاده شوند (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۳). یکی از مهم‌ترین مسائلی که در زمینه اجرا برنامه درسی باید به آن توجه کافی مبذول گردد، ایجاد زمینه‌ها و بستر لازم برای اجرای موفقیت‌آمیز برنامه درسی است. چرا که اجرا و تغییر در برنامه درسی پیچیدگی‌های زیادی دارد که محققان درصدد هستند تا ببینند چه اتفاقاتی می‌افتد و یا اشکالات مربوط به تغییرات از کجا نشأت می‌گیرد. از این رو، ایجاد تغییر در برنامه‌های درسی و سپس اجرای آن، بدون بررسی و کنترل دقیق تمامی عوامل تأثیرگذار در آن نمی‌تواند به تغییرات اثربخش و مفید منجر گردد (یافی^۲ و همکاران، ۲۰۲۴). چنان که اتخاذ رویکرد مناسب و مدیریت صحیح تغییر بر اجرای تغییرات در نظام‌های آموزشی مؤثر است، حساسیت این امر به خصوص در مورد تغییرات برنامه‌های درسی در سطح کلان به جهت پیچیدگی و گستردگی گی پیامدهای تغییر، غیرقابل انکار است (عینی^۳، ۲۰۲۳).

بنابراین از عمده‌ترین مشکلاتی که در حال حاضر در اجرای تغییر برنامه درسی با آن مواجه است مشکل اجرای برنامه درسی قصد شده است. به عبارت بهتر خط‌مشی و اهدافی را که سیاست‌گذاران در راستای تغییر برنامه درسی به دنبال آن هستند در اجرا با مشکلات فراوانی روبروست و فاصله میان برنامه قصد شده و اجرا شده زیاد است. بر این اساس بسیاری از نوآوری‌های آموزشی به دلیل فراهم نبودن بسترهای اولیه به‌منظور رفع کردن پدیده مقاومت طبیعی در مرحله اجرا شکست می‌خورند (مافوگو، و هابیل^۴، ۲۰۲۲). عمده‌ترین دلیل عدم موفقیت تغییر در مدرسه، مربوط به نظام اجتماعی حاکم بر آن است نه محدودیت‌های فنی. اگر مدرسه به لحاظ بسترهای فکری آماده نباشد (وانتی و چستانی^۵، ۲۰۲۳). تغییر و نوآوری به حتم شکست خواهد خورد و مطالعات زیادی این ادعا را تأیید کردند. مواجه شدن با مشکلات متعدد در سطوح مختلف اجرای برنامه درسی، اجتناب‌ناپذیر است، چرا که ایجاد تغییر در برنامه درسی بسیار پیچیده‌تر از آن است که بسیاری فکر می‌کنند نوآوری برنامه درسی معمولاً نیاز به یک تغییر در عمل معلم دارد، با این حال معلمان با تجربه به آسانی، تغییر در عمل موجود خود را قبول ندارند، زیرا این عمل در اعتقادات آن‌ها و دانش و آگاهی عملی که در طی سالیان تدریس‌شان به دست آورده‌اند، ریشه دارد (سوپریاتنا^۶، ۲۰۲۳).

رعنایی و همکاران، (۱۴۰۳) به واکاوی «مؤلفه‌های اجرای برنامه درسی ملی» پرداختند. این پژوهش شناسایی مؤلفه‌های اجرای این برنامه و تعیین اعتبار و وزن آن‌ها بود، بنابراین از روش پژوهش ترکیبی اکتشافی استفاده شده است. براساس یافته‌های این پژوهش، مؤلفه‌های اجرای برنامه درسی ملی شناسایی، اعتباربخشی و در نهایت وزن آن‌ها معین شده است. این مؤلفه‌های عبارت‌اند از: طراحی، تدوین و تصویب اسناد واسطه‌ای، تدوین برنامه‌های درسی، طراحی و تولید مواد و رسانه‌های یادگیری، اجرای زمان آموزش، اجرای ساختار، اشاعه و پذیرش، تأمین، نگهداشت و ارتقای نیروی انسانی برای طراحی و تدوین برنامه درسی،

1. Putra, Neliwati, Azmar & Azhar
2. Yafie, Setyaningsih, Lestariningsih, Saodi, Herlina & Wiranata
3. Aini
4. Haden
5. Wanti & Chastanti
6. Mafugu & Abel

توانمندسازی نیروی انسانی بخش‌های گوناگون اجرا، اجرای سازوکارهای تشویق مجریان، پشتیبانی، توجه به شرایط و عوامل مؤثر بر اجرا، اجرای برنامه‌های درسی، مستندسازی اجرا و پایش و نظارت. خدایانه و همکاران (۱۴۰۱) در تحقیق خود با عنوان زمینه‌ها و راهبردهای اجرای برنامه درسی سواد مالی برای دوره ابتدایی به مطالعه پرداخته‌اند. روش پژوهش کیفی بود و به‌طور خاص از راهبرد داده بنیاد استفاده گردید. یافته‌ها نشان داد که نیازها، سیاست‌ها و اهداف اجتماعی، اقتصادی، آموزشی و فرهنگی زمینه‌ساز تدوین و اجرای برنامه درسی سواد مالی دوره ابتدایی‌اند. مهم‌ترین راهبردهای اجرای برنامه درسی سواد مالی در برگیرنده اقدامات آموزشی و ساختاری مانند غنی‌سازی برنامه درسی، فراهم ساختن امکانات دسترسی به منابع آموزشی، مشارکت معلمان در تولید برنامه درسی، ایجاد بستر همکاری‌ها بین سازمان‌های مالی با آموزش و پرورش، تبادل افکار و ایده‌های آموزشی بین کلاس‌ها و مدارس، همکاری سازمان‌ها در امر گسترش نوآوری‌های آموزشی در حیطه سواد مالی، تعامل مستمر با مراکز آموزشی و پرورشی حوزه مالی و توسعه تجهیزات آموزش مالی است. غلام آزاد (۱۴۰۲) در تحقیق خود با عنوان اجرای برنامه درسی ریاضی دوره اول ابتدایی: چالش‌ها و راهکارها پرداخته است. برای این منظور، داده‌های کیفی از طریق مشاهده فرایند یاددهی-یادگیری در کلاس‌های درس، مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با معلمان، گزارش‌نویسی معلمان و هم‌اندیشی با معلمان خبره در گروه‌های کانونی، گردآوری شدند. یافته‌های این مطالعه بیان‌گر برخی تفاوت‌ها، کاستی‌ها و نقاط ضعف در اجرای برنامه درسی بودند که به تفکیک برای عناصر برنامه مورد بحث قرار گرفته و ارائه شدند. در نهایت، ۲۵ راهکار برآمده از یافته‌های این پژوهش برای برنامه‌ریزی‌های آتی پیشنهاد شد. وانتی و چستانتی (۲۰۲۳) در پژوهشی به بررسی ادراک معلمان در مورد برنامه درسی دوره ابتدایی پرداخته است. رویکرد تحقیق کیفی و به‌طور خاص از راهبرد پدیدارنگاری جهت کشف تفاوت دیدگاه‌های معلمان استفاده گردید. نتایج نشان داد که ادراک اجتماعی معلمان می‌تواند عامل مؤثری بر ادراک کلی آنان برای اجرای درس باشد چرا که ادراکات اجتماعی می‌توانند رفتار و تفکرات آنان را تحت تأثیر قرار دهد. سوپریاتنا، (۲۰۲۳) در رساله دکتری خود به بررسی ادراک معلمان از برنامه درسی یکپارچه پرداخت. جهت جمع‌آوری داده‌ها از رویکرد آمیخته از نوع اکتشافی استفاده به عمل آمد. مطالعه نشان داد که اجرای تغییر از طریق آموزش با استفاده از رویکرد یکپارچه می‌تواند منجر به استفاده مؤثر و کارا از زمان آموزش برای دیدار با استانداردهای دولتی و ارتقای سطح یادگیری دانش‌آموزان در رشته‌های هنر و علوم انسانی شود. یافی و همکاران (۲۰۲۴) در پژوهشی به بررسی تأثیر مدیریت استراتژیک در اجرای برنامه درسی در مدرسه ابتدایی اندونزی پرداختند. از رویکرد کمی و راهبرد تحلیلی یا توصیفی که به دنبال شناسایی عوامل مؤثر در اجرای برنامه درسی و ارائه چارچوب برای مدیریت استراتژیک بود استفاده گردید. نشان داد که برای مدیریت استراتژیک جهت اجرای برنامه‌های درسی بایستی مراحل را انجام داد که اولین مرحله برنامه‌ریزی می‌باشد. مرحله دوم اجرای برنامه‌های استراتژیک که خود شامل پنج فعالیت طراحی برنامه درسی، ارتقای معلمان و صلاحیت‌های آن‌ها، امکانات مناسب، بودجه کافی و بهبود فرهنگ مدرسه می‌باشد. مرحله سوم نیز شامل ارزیابی اجرای برنامه درسی برای سنجش میزان موفقیت و مشکلات موجود آن است. با پیدا کردن مشکلات، می‌توان کاری کرد تا آن‌ها حل شده و مانعی جهت فعالیت‌های آموزشی و یادگیری نباشند. بر این اساس سؤالات پژوهشی که در ادامه مورد تحلیل قرار خواهند گرفت به ترتیب زیر خواهد بود:

۱. با توجه به دیدگاه معلمان، ادارک آنان از فهم و جایگاه معلمان در مقام اجرای برنامه درسی چیست؟
۲. با توجه به دیدگاه معلمان، گونه‌های اجرای برنامه درسی شامل چه می‌باشد؟
۳. فهم و تجربه معلمان از اجرای برنامه درسی چه می‌باشد؟
۴. با توجه به دیدگاه معلمان، عوامل دخیل در اجرای برنامه درسی، از منظر معلمان شامل چه می‌باشد؟

روش‌شناسی پژوهش

هدف اصلی پژوهش واکاوی و مطالعه تجارب و ادراک معلمان از اجرای برنامه درسی در مورد برنامه‌های مقطع ابتدایی در شهرستان مریوان بود. این مطالعه در قالب الگوی تفسیری، رویکرد کیفی و روش پدیدارنگاری انجام شده است. پدیدارنگاری روشی پژوهشی است که به منظور سنجش درک و فهم افراد درباره پدیده‌ای که توسط دیگران تجربه گردیده است، به کار می‌رود. به کلامی رساتر، تنوع دیدگاه‌های افراد از یک پدیده تجربه شده توسط دیگران مورد کنکاش قرار می‌گیرد. میدان تحقیق حاضر را معلمان مقطع ابتدایی شهرستان مریوان تشکیل دادند که از طریق شیوه نمونه‌گیری هدفمند ۱۵ نفر از آن‌ها به‌عنوان مشارکت‌کنندگان نهایی در تحقیق مشارکت داده شدند. جهت گردآوری داده‌ها نیز از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته عمیق بهره گرفته شد. این مصاحبه به شیوه اکتشافی با طرح این سؤال که «لطفاً بیشتر در این مورد توضیح دهید» با مشارکت‌کنندگان صورت پذیرفت. افزون بر این، در راستای اطمینان از معتبر بودن یافته‌ها از معیارهای همکاری بین محققان استفاده گردید. به این معنا که بحث و تبادل نظر منظم با سایر محققان در مورد فرایند تحقیق، تحلیل داده‌ها، و تفسیر یافته‌ها با هدف کاهش تعصبات شخصی، افزایش اعتبار تفسیرها، و شناسایی دیدگاه‌های جایگزین صورت گرفت. هم‌چنین از معیار ممیزی برای اطمینان از داده‌های تحقیق استفاده به عمل آمد. به این صورت که بررسی فرایند تحقیق توسط یک ممیز خارجی (محقق دیگر) برای ارزیابی دقت، اعتبار، و قابلیت اطمینان با هدف شناسایی نقاط قوت و ضعف فرایند تحقیق و اطمینان از اینکه تحقیق به‌طور روشمند و معتبر انجام شده است. بررسی توسط مشارکت‌کنندگان نیز جهت روایی داده‌های تحقیق در دستور کار قرار گرفت و بازگرداندن یافته‌ها یا تفسیرها به مشارکت‌کنندگان برای دریافت بازخورد و تأیید صحت صورت گرفت تا اطمینان حاصل گردید که تفسیرها با تجربیات و دیدگاه‌های مشارکت‌کنندگان مطابقت دارد.

جدول ۱. اطلاعات جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان

شماره	جنسیت	سن	سمت	مدرک	رشته (تخصص)	زمان مصاحبه	شیوه مصاحبه
۱	مرد	۳۰	معلم	فوق لیسانس	علوم تربیتی	۶۵	حضور
۲	مرد	۴۶	معلم	لیسانس	علوم تربیتی	۴۰	حضور
۳	مرد	۴۴	معلم	لیسانس	آموزگار ابتدایی	۵۰	حضور
۴	مرد	۴۶	معلم	لیسانس	مدیریت آموزشی	۵۵	حضور
۵	مرد	۴۷	معلم	لیسانس	برنامه‌ریزی درسی	۴۵	غیرحضور
۶	زن	۵۴	معلم	فوق لیسانس	علوم تربیتی	۴۵	غیرحضور
۷	مرد	۵۱	معلم	فوق لیسانس	روانشناسی تربیتی	۶۵	حضور
۸	زن	۵۲	معلم	لیسانس	علوم تربیتی	۴۰	غیرحضور
۹	زن	۴۵	معلم	فوق لیسانس	علوم تربیتی	۵۲	حضور
۱۰	مرد	۵۰	معلم	فوق لیسانس	علوم تربیتی	۵۰	حضور
۱۱	زن	۴۴	معلم	لیسانس	آموزش بزرگسالان	۵۵	حضور

۱۲	زن	۴۶	معلم	دکتری	فلسفه تعلیم و تربیت	۶۰	حضور
۱۳	مرد	۲۶	معلم	لیسانس	علوم تربیتی	۵۶	تلفنی
۱۴	زن	۲۷	معلم	لیسانس	علوم تربیتی	۴۵	تلفنی
۱۵	زن	۳۲	معلم	لیسانس	علوم تربیتی	۴۳	حضور

برای اجرای مراحل پدیدارنگاری از رویه معرفی‌شده توسط یارونین (۲۰۰۴) که در برگیرنده مراحل زیر است استفاده شد: تحدید پدیده، مصاحبه با نمونه‌های انتخابی، پیاده‌سازی مصاحبه‌ها، تحلیل متن مصاحبه‌ها و طبقه‌بندی توصیفی داده‌ها. تحلیل متن مصاحبه‌ها در پژوهش‌های پدیدارنگارانه همانند روش پدیدارشناسی به کدگذاری نظری می‌گیرد. از این رو، داده‌ها، به روش تحلیل مقایسه‌ای مداوم مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. در روش پدیدارنگاری وظیفه پژوهشگر آن است که ابتدا شیوه‌های مختلف درک یک پدیده تجربه شده را از هم جدا کند. سپس درون هر کدام از این شیوه‌های مختلف، روابط بین عناصر و نهایتاً تفسیرها و معانی که از این تجارب منتج می‌شود مشخص کند. پس از انجام اولین مصاحبه پیاده‌سازی و کدگذاری داده‌ها آغاز شد. این فرآیند نسخه‌برداری بدون تأخیر به پژوهشگران این امکان را می‌داد که شکاف‌های داده‌ها را تشخیص داده و مصاحبه‌های بعدی آن‌ها را جستجو کنند و عمق بیشتر به جمع‌آوری داده‌ها بدهند. نمونه‌ای از کدگذاری باز در جدول ۲ آمده است.

یافته‌های پژوهش

پدیدارنگاران بر این باور هستند که تعداد محدودی از تجارب ممکن است در مورد پدیده‌ای یا موضوعی باشد که قرار است مورد مطالعه قرار بگیرد و با دسته‌بندی آن‌ها داده‌های مصاحبه را کشف کرد. در مجموع با تحلیل و کدگذاری تجارب معلمان ابتدایی شهرستان مریوان از شیوه اجرای برنامه درسی ۴ مقوله طبقه توصیفی پدیدار گردید که در زیر به آن‌ها پرداخته خواهد شد.

جدول ۲. مراحل کدگذاری باز، محوری و گزینشی مربوط به مقوله اول

کدهای باز	کدهای محوری	کد انتخابی
طراحی برنامه درسی مبتنی بر نیازهای دانش‌آموز+توسعه و انطباق برنامه درسی با پیشرفت‌های علمی و فناوری+طراحی برنامه درسی متناسب با ارزش‌های فرهنگی و اجتماعی جامعه+برنامه درسی مبتنی بر تکنولوژی+انجام فعالیت‌های آموزشی تعیین شده در برنامه درسی+ارائه آموزش‌های استاندارد و یکسان برای همه دانش‌آموزان+تمرکز بر آموزش و تکرار مطالب درسی+ توسعه روش‌های تدریس متنوع و خلاقانه برای آموزش مطالب+انطباق روش‌های تدریس با نیازهای یادگیری دانش‌آموزان+ایجاد ارتباط و تعامل با دانش‌آموزان و خانواده‌ها+ شناسایی و تحلیل نیازهای جامعه و دانش‌آموزان برای تغییر برنامه درسی+ایجاد همکاری و مشارکت با سایر ذینفعان برای تغییر برنامه درسی+ارائه پیشنهادات و راهکارهای جدید برای بهبود و ارتقاء برنامه درسی	-معلم به‌عنوان طراح یا باز طراح برنامه درسی -معلم به‌عنوان مجری صرف برنامه درسی -معلم به عنوان تعدیل‌گر و عامل موثر در نوع اجرا -معلم به عنوان رهبر تغییر برنامه درسی	فهم معلم به‌عنوان جایگاه معلم در برنامه درسی

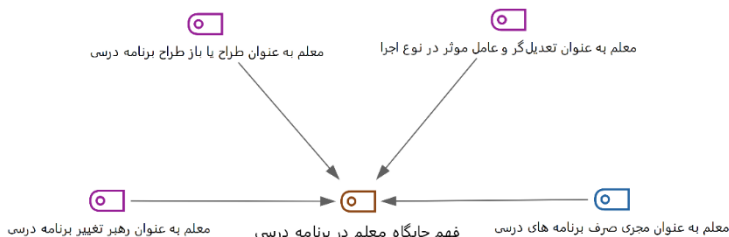
توصیفی اول: فهم جایگاه معلم در برنامه درسی

الف- معلم به‌عنوان مجری صرف برنامه درسی: براساس دیدگاه مشارکت‌کنندگان در نظام‌های آموزشی متمرکز، آزمون، جهت‌دهنده آموزش است. در این نظام‌ها معلمان بخش قابل توجهی از فعالیت‌های آموزشی خود را تمرکز بر دانش و مهارت‌هایی می‌کنند که توسط آزمون مورد ارزیابی قرار می‌گیرد. در نظام‌های متمرکز، تسلط بر مطالب، یکی از مهم‌ترین هدف‌های یادگیری است. در این نظام‌ها، تسلط بر مواد درسی که دانش‌آموزان براساس آن مورد سنجش واقع می‌شوند، نسبت به توانایی‌های مفهومی و رو به رشد دانش‌آموزان، اهمیت بیشتری پیدا می‌کند و معلمان خود را تنها حاکمان و مروجان علم و دانش در کلاس قلمداد می‌کنند و جو غالب در کلاس، صحبت‌های معلمان و تلاش‌های آنان برای تسلط بر تقابلات کلامی است. در این راستا مصاحبه‌شونده شماره ۱۳ اذعان داشت: «وقتی که تحت قوانین و مقررات وارد مدرسه می‌شویم، موظف هستیم برنامه‌هایی را که برای اجرای درس ارائه شده است، بدون کم و کاستی اجرا کرده و در انجام آن قصور نکنیم. برنامه‌های درسی را متخصصان فن ارائه کرده‌اند و قطعاً آن‌ها در این امر بهترین برنامه را تدوین کرده‌اند، لذا لزومی به تغییر آن وجود ندارد.»

ب- معلم به‌عنوان تعدیل‌گر و عامل موثر در نوع اجرا: در این شرایط محیط کار برای معلمان جذاب است و در سطح مدرسه جریان ارتباط با سهولت بیشتری انجام می‌شود، جایگاه منزلت و مقام معلمان ارتقا می‌یابد و شرایط و رشد و پیشرفت حرفه‌ای معلمان مساعدتر است. در چنین حالتی محتوای برنامه درسی با نیازهای یادگیرندگان مرتبط‌تر و برنامه درسی نیز دارای انعطاف بیشتر می‌باشد. با توجه به تعامل همیشگی که معلم با یادگیرندگان دارند و به نظر می‌رسد که آن‌ها بیش از هر صاحب‌نظری، صلاحیت تغییر در سازماندهی محتوا، انتخاب روش‌های تدریس یا در نظر گرفتن تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان و روش‌های ارزشیابی متناسب با موقعیت کلاس درس را دارند. در این راستا مصاحبه‌شونده شماره ۱۰ بیان داشت: «معلم باید منعطف باشد و اجرا کننده صرف محتوای دیکته شده نباشد. هم‌چنین با تجربه و اختیاری که دارد ایرادات کتب درسی را به نفع دانش‌آموزان تغییر دهد و دروس را بیشتر کاربردی کند و در بومی کردن آن هم گام بردارد.»

پ- معلم به‌عنوان طراح یا باز طراح برنامه درسی: در این زمینه معلمان می‌توانند یادگیری دانش‌آموزان را با خلق روش‌ها و یا ایجاد تجربیات جدید تحت تأثیر قرار دهند. معلم می‌تواند با فعال‌سازی انجمن‌های علمی و با ایجاد فضای مناسب درسی و نیز منطبق کردن تفسیرهای موضوعات درسی بر فرهنگ فردی و اجتماعی منطقه، به ایجاد مباحثی جدید در کلاس و درس کمک کند. در این راستا مصاحبه‌شونده شماره ۲ اذعان داشت: «معلم می‌تواند با توجه به شرایط مقتضی و با تجربه و اختیاری که دارد ایرادات کتب درسی را به نفع دانش‌آموزان تغییر دهد و دروس را بیشتر کاربردی کند و در بومی کردن آن هم گام بردارد.»

ج- معلم به‌عنوان رهبر تغییر برنامه درسی: در این زمینه ادبیات مربوط به رهبری معلم نشان می‌دهد که تلاش‌ها برای تسری معلم رهبر در نظام‌های آموزشی برای بیش از دو دهه بدون موفقیت چشم‌گیر و مداومی به وقوع پیوسته است. معلمان باید نقش رهبری را برنامه‌های درسی بر عهده داشته باشند و از این طریق بتوانند دانش خود را گسترش داده و به درکی بهتر از مسائل آموزشی دست یابند. به این منظور رهبران مدرسه نباید همیشه از یک منبع بیرون از معلمان تعیین شوند. پشتیبانی و هدایت دانش‌آموزان در یک حوزه خاص برنامه درسی روشی است که معلمان می‌توانند توانایی خود را در اجرای برنامه درسی اثبات کنند و این موضوع را که نقش معلمان در رهبری برنامه درسی برای موفقیت دانش‌آموزان لازم و ضروری می‌باشد، را به وضوح نشان می‌دهد. در این زمینه راستا نیز مصاحبه‌شونده شماره ۷ اذعان داشت: «معلمان به‌عنوان مجریان برنامه درسی قطعاً مهم‌ترین و اثرگذارترین اجزای یک برنامه درسی هستند و اگر به‌عنوان طراحان برنامه درسی مشارکت داده شوند قطعاً احتمال موفقیت برنامه دوجندان می‌شود. زیرا که هم تجربه شخصی و یافته‌ای چندساله در تدریس را مد نظر قرار می‌دهند و هم نسبت به کسانی که فقط طراحی برنامه درسی را بر عهده دارند، توانایی درک بهتر و در نهایت نتیجه‌گیری مفیدتری را دارند.»



شکل ۱. زیرطبقات توصیفی فهم و تجربه معلمان از اجرای برنامه درسی

جدول ۳. مراحل کدگذاری باز، محوری و گزینشی مربوط به مقوله دوم

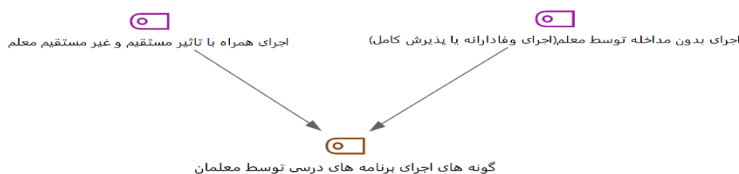
کدهای باز	کدهای محوری	کد انتخابی
ارائه صرفاً مطالب درسی+استفاده از روش‌های تدریس تعیین شده+انجام تکالیف و تمرین‌های کتاب درسی+ارائه آزمون‌های استاندارد+عدم ارائه مثال‌های خارج از کتاب درسی+عدم انطباق با تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان+عدم ایجاد فعالیت‌های خلاقانه+تبیین و توضیح مفاهیم درسی+ایجاد فعالیت‌های گروهی و فردی+ارائه مثال‌ها و تمرین‌های متنوع+تنظیم و تعدیل سرعت تدریس+پاسخگویی به پرسش‌های دانش‌آموزان+ ایجاد انگیزه و علاقه در دانش‌آموزان+ارزیابی مستمر و بازخورددهی به دانش‌آموزان.	-اجرای بدون مداخله توسط معلم (اجرای وفادارانه یا پذیرش کامل) -اجرای همراه با تأثیر مستقیم و غیرمستقیم معلم	گونه‌های اجرای برنامه‌های درسی توسط معلمان

توصیفی دوم: گونه‌های اجرای برنامه‌های درسی توسط معلمان

الف- اجرای بدون مداخله توسط معلم (اجرای وفادارانه یا پذیرش کامل): در این حالت لزوم وجود طراح یا طراحان خاص در برنامه درسی بوده و تأکید بر حصول نتایج یکسان در ارزیابی برنامه‌ها می‌باشد. اجرا یا تغییر برنامه درسی با خواسته مجریان هماهنگ است و هدف نهایی یک برنامه درسی ایجاد و سنجش میزان تغییراتی است که دقیقاً با نوع برنامه مورد نظر سازنده یا پیشنهاددهنده آن مرتبط است. به عبارت دیگر، معلمان در این نقش به صورت کاملاً واضح؛ متمایز از وظایف برنامه درسی بوده و تهیه محتوا، انتخاب مواد و روش‌های آموزشی، توالی و سازماندهی محتوا، توسط متخصصان دانشگاهی انجام می‌شود و معلمان، اجراکنندگان بی چون و چرای وفادارانه برنامه درسی هستند و مشارکت آن‌ها در برنامه‌ریزی، صرفاً به منظور اطمینان یافتن از اجرای برنامه‌ها به همان صورت است که تجویز شده است. در این زمینه نیز مصاحبه‌شونده شماره ۱ اذعان داشت: «در نظام آموزشی متمرکز، معلم قدرت مانور کمتری داشته و فقط ارائه‌دهنده مطلب از پیش تعیین‌شده و بدون توجه به بافت فرهنگی، آموزشی و جغرافیایی ناحیه است اما در نظام آموزشی نیمه متمرکز و متمرکز قدرت مانور بیشتری با توجه به بافت زندگی دارد.»

ب- اجرای همراه با تأثیر مستقیم و غیرمستقیم معلم: معلم مستقیماً و یا غیرمستقیماً مسئولیت تدریس و اداره کلاس درس را بر عهده می‌گیرد و با مطالعه بافت و زمینه‌ای که آموزش در آن جاری است، طرح

یادگیری را برای آموزش مفاهیم/ مهارت‌های علمی ارائه شده در برنامه درسی تدوین می‌نماید. آموزش در چنین موقعیتی نیازمند آن است که فرصت‌های یادگیری تدارک دیده شده نسبت به یادگیری دانش‌آموزان حساس بوده و عمیقاً با بافت و بستر واقعی زندگی دانش‌آموزان ارتباط برقرار نماید. ماهیت تکالیف یادگیری و عملکردی پیش‌بینی شده در طرح یادگیری نیز باید بتواند با برقراری ارتباط میان تجربیات و دانسته‌های پیشین و جدید امکان یکپارچه‌سازی یادگیری فراهم نماید. یادگیری از طریق مشاوره را یادگیری به شیوه‌ی غیرمستقیم هم نامیده‌اند. از آن رو، یادگیری از طریق مشاوره به‌مثابه یک روش تدریس-یادگیری تلقی می‌شود که اندیشه‌های کارل راجرز به‌عنوان بنیان‌گذار روش مشاوره‌ای ویژه، رهنمودهای بسیار اثرگذاری برای یادگیری می‌نمایند و آن چه در فلسفه و تکنیک‌های مشاوره راجرز آمده است، الگوی تدریس غیرمستقیم را که در خانواده‌ی الگوهای تدریس قرار می‌گیرد پوشش داده و پشتیبانی می‌کند. در این خصوص نیز مصاحبه‌شونده شماره ۸ اذعان داشت: «در نظام آموزشی غیرمتمرکز، معلم می‌تواند با توجه به شرایط فرهنگی، اجتماعی و اقلیمی نسبت به تغییر مباحث درس تلاش کرده و مطالب را با توجه به این تفاوت‌ها در کلاس ارائه دهد. مشارکت معلمان اعتلای اهداف برنامه‌های درسی تأثیر دارد و به سعی بیشتر معلم در موضوع دسی و نیز اجرای بهتر، ارزیابی مجدد کار و بهبود کیفیت درس منتهی می‌شود. مشارکت معلمان در برنامه‌ریزی درسی به احساس تعهد و مسئولیت معلمان در دستیابی به اهداف آموزش و نتایج خوب باید اهداف را متوجه خود دانستن منجر می‌شود».



شکل ۲. زیرطبقات توصیفی فهم و تجربه معلمان از اجرای برنامه درسی

جدول ۴. مراحل کدگذاری باز، محوری و گزینشی مربوط به مقوله سوم

کد انتخابی	کدهای محوری	کدهای باز
	- برنامه درسی به‌عنوان یک چارچوب رسمی و الزام‌آور	ساختار و سازماندهی محتوای درسی + ارزش‌گذاری و سنجش دانش‌آموزان +
	- برنامه درسی به‌عنوان تجربه‌ای پویا و تطبیقی	انعطاف‌پذیری در روش‌های تدریس + توسعه و تکمیل برنامه درسی بر اساس نیازهای دانش‌آموزان + محدودیت منابع و امکانات + اختلاف نظر و تعارض در بین عوامل آموزشی + توسعه مهارت‌های تدریس و برنامه‌ریزی + یادگیری مداوم و بازنگری در روش‌های تدریس + ارزش‌ها و باورهای ضمنی معلم + عوامل فرهنگی و اجتماعی در کلاس درس + انعطاف در زمان‌بندی و روش‌های تدریس + توسعه و تغییر در محتوا بر اساس نیازهای یادگیری + مشکلات در مدیریت زمان و منابع + موانع در ارتباط با دانش‌آموزان و والدین.
	- چالش‌ها و موانع اجرای برنامه درسی	
	- برنامه درسی به‌عنوان فرآیند یادگیری معلم	
	- برنامه درسی پنهان و ابعاد غیررسمی اجرا	
فهم و تجربه معلمان از اجرای برنامه درسی	- برنامه درسی به‌عنوان تجربه‌ای تطبیقی و منعطف در کلاس	
	- تجربه چالش‌های عملی در اجرای برنامه درسی	
	- برنامه درسی به‌عنوان بستری برای تصمیم‌گیری‌های لحظه‌ای	
	- تجربه تعامل با برنامه درسی پنهان	
	- برنامه درسی به‌عنوان فرصتی برای یادگیری و رشد معلم	

طبقه‌توصیفی سوم: فهم و تجربه معلمان از اجرای برنامه درسی

الف- برنامه درسی به‌عنوان یک چارچوب رسمی و الزام‌آور: اجرای برنامه درسی به‌عنوان وظیفه اداری تلقی می‌شود. برخی معلمان برنامه درسی را به‌عنوان یک تکلیف رسمی می‌بینند که باید بدون تغییر اجرا شود. هم‌چنین تعارض میان اسناد رسمی و واقعیت کلاس درس می‌تواند در دل این طبقه جای بگیرد. بدین معنا که برخی معلمان احساس می‌کنند که برنامه درسی رسمی با نیازهای واقعی دانش‌آموزان و امکانات موجود همخوانی ندارد. افزون بر آن انعطاف‌پذیری در برابر سخت‌گیری اداری نیز در این راستا قرار دارد. بدان معنا که میزان آزادی عمل معلمان در تفسیر و اجرای برنامه درسی بسته به سیاست‌های آموزشی و مدیریت مدرسه متغیر است. مصاحبه‌شونده شماره ۸ بر این باور است: «بسیاری از معلمان در برابر برنامه‌های درسی دلسرد هستند و حس می‌کنند بین واقعیت و نیازهای دانش‌آموزان ارتباطی نیست و احساس سلب آزادی عمل می‌کنند.»

ب- برنامه درسی به‌عنوان تجربه‌ای پویا و تطبیقی: برنامه درسی به‌عنوان فرآیند سازگار با شرایط کلاس پنداشته می‌شود. برخی معلمان با تغییر روش‌های تدریس، برنامه درسی را متناسب با سطح دانش‌آموزان اجرا می‌کنند. هم‌چنین تجربه خلاقیت در اجرای برنامه درسی می‌تواند به معلمان کمک کند. یعنی برخی معلمان از روش‌های نوآورانه مانند پروژه‌های گروهی، داستان‌گویی یا فناوری برای جذاب‌تر کردن محتوا استفاده می‌کنند. هم‌چنین اجرای برنامه درسی در تعامل با دانش‌آموزان است که شکلی سازنده‌تر به خود خواهد گرفت. تجربه برخی معلمان نشان می‌دهد که برنامه درسی در تعامل با نیازها، سؤالات و کنش‌های دانش‌آموزان شکل می‌گیرد. مصاحبه‌شونده شماره ۱۳ اذعان داشت: «بسیاری از معلمان در کلاس درس مانور می‌دهند و متناسب با سطح توانایی دانش‌آموزان تدریس می‌کنند و پویای خاصی به کلاس می‌دهند.»

پ- چالش‌ها و موانع اجرای برنامه درسی: اولین چالش می‌تواند به کمبود منابع و امکانات اشاره داشت. برخی معلمان با محدودیت‌هایی مانند نبود کتاب‌های درسی کافی، تجهیزات آموزشی یا فضای مناسب برای تدریس روبه‌رو هستند. در دومین وهله فشار زمانی و تراکم محتوای آموزشی به‌عنوان چالش پنداشته می‌شود و تجربه برخی معلمان نشان می‌دهد که زمان در نظر گرفته‌شده برای اجرای برنامه درسی کافی نیست و مجبور به حذف یا خلاصه‌سازی مطالب می‌شوند. و در نهایت تعارض میان انتظارات مدیران، والدین و نیازهای دانش‌آموزان یکی از موانع اساسی دیگر به شمار می‌رود. برخی معلمان با چالش‌هایی میان اجرای استانداردهای آموزشی و نیازهای فردی دانش‌آموزان مواجه‌اند. مصاحبه‌شونده شماره ۴ اذعان داشت: «منابع و امکانات در مدارس حاشیه ضعیف است و موقعیت آن‌ها اقتضا می‌کند که چندان بدان توجه نشود و شاید از اسم برنامه درسی فقط اسم آن موجود هست و در عمل چیزی خاصی مشاهده نمی‌شود.»

ج- برنامه درسی به‌عنوان فرآیند یادگیری معلم: اجرای برنامه درسی به‌عنوان تجربه‌ای حرفه‌ای به‌شمار می‌رود. برخی معلمان اجرای برنامه درسی را فرصتی برای یادگیری و توسعه مهارت‌های آموزشی خود می‌دانند. و افزون بر آن بازاندیشی در اجرای برنامه درسی جزء ضروریات است که باید بدان توجه کرد. برخی معلمان پس از هر دوره تدریس، روش‌های خود را بازنگری می‌کنند و تغییراتی برای بهبود اجرای برنامه درسی اعمال می‌کنند. و می‌توان اذاعات داشت که تأثیر تجربه بر اجرای برنامه درسی می‌تواند نتیجه‌ای خوب برای مدرسه داشته باشد. معلمان با تجربه معمولاً برنامه درسی را بهتر تفسیر و متناسب با شرایط اجرا می‌کنند، در حالی که معلمان تازه‌کار بیشتر به ساختارهای رسمی متکی هستند. مصاحبه‌شونده شماره ۷ بیان داشت: «برنامه‌های درسی گاهاً نوآوری هستند و معلمان از آن به نفع رشد و تقویت دانش خود استفاده می‌کنند و حتی با دانش‌آموزان به‌طور مشارکتی در فرآیند یادگیری درگیر می‌شوند.»

د- برنامه درسی پنهان و ابعاد غیررسمی اجرا: این طبقه به انتقال ارزش‌ها و نگرش‌ها فراتر از محتوای رسمی اشاره دارد. معلمان در جریان تدریس، ارزش‌های اجتماعی، اخلاقی و نگرش‌های شخصی را نیز منتقل می‌کنند. در این راستا نقش تعاملات اجتماعی در اجرای برنامه درسی می‌تواند به اثربخشی برنامه

کمک کند و جدای از این، روابط میان معلم و دانش‌آموزان، نقش مهمی در میزان اثربخشی و درک برنامه درسی دارد. اما نباید از این نکته غفلت ورزید که اجرای برنامه درسی در مدارس مختلف با هم تفاوت دارد. عوامل محیطی، فرهنگی و مدیریتی باعث می‌شود که اجرای یک برنامه درسی در مدارس مختلف به شیوه‌های گوناگون انجام شود. در این راستا مصاحبه‌شونده شماره ۱۳ این‌گونه اذعان داشت: «معلمان می‌توانند نگرش‌ها و ارزش‌های والاتر از محتوای درسی را به دانش‌آموزان انتقال دهند و این عمل بستگی به میزان درک و فهم معلمان دارد که چگونه بتوانند این واقعیت پویا را در کلاس درس پیاده کنند.»

د- برنامه درسی به‌عنوان یک تکلیف رسمی در اجرا: معلمان اغلب برنامه درسی را در چارچوب وظایف شغلی خود تجربه می‌کنند که مستلزم اجرای دستورالعمل‌های آموزشی مشخص است. گاهی اجرای برنامه درسی حالت دستوری و مکانیکی به خود خواهد گرفت. یعنی برخی معلمان احساس می‌کنند که برنامه درسی به‌عنوان یک سند از پیش تعیین‌شده، آزادی عمل آن‌ها را کاهش داده و باید بدون تغییر آن را اجرا کنند. هم‌چنین پیروی از ساختارهای رسمی خود برای معلمان چالش بزرگی است. بدان معنا که برنامه درسی گاهی با شرایط واقعی کلاس همخوانی ندارد (مثلاً نیاز به پوشش حجم زیادی از مطالب در زمان محدود)، اما معلمان مجبورند طبق ساختار مصوب آن را تدریس کنند. در این راستا مصاحبه‌شونده شماره ۱ اذعان داشت: «معلمان باید این را قبول کنند که تحت لوای برنامه‌ای هستند که از آن تبعیت کنند و طبق آنچه بدان‌ها محول می‌شود فعالیت داشته باشند، این برای بسیاری از معلمان محدودیت ایجاد می‌کند ولی برای برخی دیگر محدودیتی ندارد.»

ر- برنامه درسی به‌عنوان تجربه‌ای تطبیقی و منعطف در کلاس: در عمل، بسیاری از معلمان مجبورند برنامه درسی را متناسب با وضعیت دانش‌آموزان و شرایط کلاس تغییر دهند. مثلاً آن‌ها اولویت‌بندی و حذف برخی مباحث را در دستور کار قرار خواهند داد. برخی معلمان برای مدیریت زمان، مجبورند بخش‌هایی از محتوای کتاب درسی را خلاصه کنند یا برخی موضوعات را حذف کنند. در وهله دوم معلمان میزان انطباق با سطح یادگیری دانش‌آموزان را در دستور کار قرار می‌دهند. یعنی وقتی سطح دانش‌آموزان با برنامه رسمی همخوانی ندارد، معلمان ناچارند روش‌های تدریس خود را تغییر دهند و برنامه را ساده‌تر یا پیچیده‌تر کنند. مصاحبه‌شونده شماره ۸ در این راستا این‌گونه بیان داشت: «برنامه درسی برای معلمان می‌تواند اجازه مانور زیادی بدهد و سبب می‌شود آن‌ها خلاقیت زیادی به خرج دهند، و با شیوه‌های مختلف تدریس بکنند و از ابزارهای مختلفی استفاده نمایند تا یادگیری را برای دانش‌آموزان متنوع‌تر سازند.»

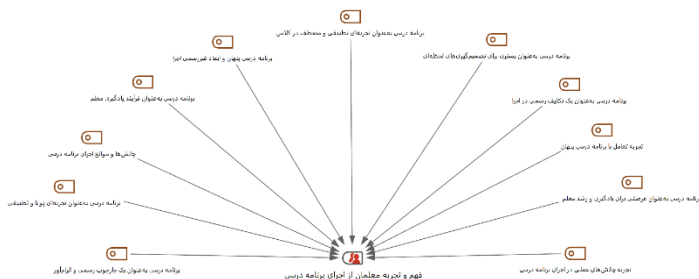
ز- تجربه چالش‌های عملی در اجرای برنامه درسی: معلمان در جریان اجرای برنامه درسی با مشکلات و موانع متعددی روبرو می‌شوند که تجربه تدریس را تحت تأثیر قرار می‌دهد. یکی از این موانع در کشور ما می‌تواند کمبود منابع آموزشی مناسب باشد. برخی مدارس امکانات کافی برای اجرای کامل برنامه درسی ندارند (مثلاً نبود آزمایشگاه برای دروس علوم یا نبود ابزارهای کمک‌آموزشی). علاوه بر این مشکل، تضاد میان برنامه درسی و شرایط کلاس هم می‌تواند وجود داشته باشد. یعنی بسیاری از معلمان با کلاس‌هایی مواجه‌اند که در آن سطح یادگیری دانش‌آموزان بسیار متفاوت است، درحالی‌که برنامه درسی انتظار یکنواختی دارد. و مهم‌تر از همه بسیاری از معلمان با مدیریت کلاس و چالش‌های رفتاری مواجه هستند. در برخی کلاس‌ها، اجرای برنامه درسی به‌دلیل چالش‌های انضباطی، کاهش انگیزه دانش‌آموزان یا عوامل محیطی (مثل شلوغی کلاس) دشوار می‌شود. «مصاحبه‌شونده شماره ۱۵ در این راستا بیان داشت: «معلمانی که در روستا درس می‌دهند این‌ها به غیر از تخته و ماژیک امکانات دیگری ندارند، یا معلمانی هستند که در کلاس‌های دانش‌آموز بیش فعال هست، کم بینا هست و کار را برای وی سخت می‌کند.»

ه- برنامه درسی به‌عنوان بستری برای تصمیم‌گیری‌های لحظه‌ای: اجرای واقعی برنامه درسی یک فرایند ثابت و از پیش برنامه‌ریزی‌شده نیست، بلکه معلمان به‌صورت روزمره مجبور به اتخاذ تصمیم‌های فوری هستند. مثلاً مشارکت‌کنندگان تحقیق به تصمیم‌گیری برای تغییر روش تدریس در لحظه اشاره داشتند. یعنی گاهی معلمان متوجه می‌شوند که دانش‌آموزان موضوعی را درک نمی‌کنند و در لحظه تصمیم

می‌گیرند که روش تدریس خود را تغییر دهند، مثلاً از مثال‌های روزمره استفاده کنند یا روش سخنرانی را به بحث گروهی تبدیل کنند. مسئله دیگر که مشارکت‌کنندگان بدان اشاره داشتند موضوع مدیریت پیش‌بینی‌ناپذیری کلاس است. در این راستا مصاحبه‌شونده شماره ۱۰ اذعان داشت: «برنامه‌ریزی می‌تواند روند فعالیت معلم را یک‌دفعه تغییر دهد، مثلاً معلم یک‌دفعه شیوه ارزیابی را تغییر دهد، نحوه برخورد و شیوه سؤال پرسیدن، در کمترین زمان و لحظه می‌توان تغییرات را شیوه تدریس معلم حس کرد»

خ- تجربه تعامل با برنامه درسی پنهان: در کنار برنامه درسی رسمی، معلمان به‌طور ناخودآگاه مجموعه‌ای از ارزش‌ها، نگرش‌ها و مهارت‌های غیررسمی را نیز منتقل می‌کنند. برای نمونه انتقال مهارت‌های اجتماعی و اخلاقی مورد مهمی است که مشارکت‌کنندگان بدان اشاره داشتند. برخی معلمان در جریان تدریس، به‌طور طبیعی مهارت‌هایی مانند همکاری، مسئولیت‌پذیری و احترام را به دانش‌آموزان آموزش می‌دهند. هم‌چنین برنامه درسی پنهان در برخوردهای روزمره می‌تواند موضوع دیگری باشد. یعنی نحوه تعامل معلم با دانش‌آموزان، شیوه مدیریت کلاس و حتی زبان بدن او، می‌تواند پیام‌هایی غیررسمی اما مؤثر به دانش‌آموزان منتقل کند. و در آخر نیز می‌توان به تفاوت اجرای برنامه درسی براساس شخصیت معلم اشاره داشت. هم‌چنین مشارکت‌کننده شماره ۶ اذعان داشت: «خیلی از معلمان دوست دارند مفاهیم ارزشی، اخلاقی، شیوه درست صحبت کردن را به دانش‌آموزان خودشان یاد بدهند. یعنی از شیوه‌های متفاوتی برای تأثیر گذاشتن بر دانش‌آموزان استفاده می‌کنند.»

ح- برنامه درسی به‌عنوان فرصتی برای یادگیری و رشد معلم: اجرای برنامه درسی تنها برای دانش‌آموزان یادگیری ایجاد نمی‌کند، بلکه تجربه‌ای است که خود معلمان نیز از آن بهره‌مند می‌شوند. یکی از موارد کسب مهارت‌های جدید از طریق تدریس است که بسیاری از معلمان در جریان تدریس، روش‌های بهتری برای انتقال مفاهیم پیدا می‌کنند و درک عمیق‌تری از محتوای درسی به دست می‌آورند. مهم‌ترین موضوع در این راستا یادگیری معلمان از تجربیات دانش‌آموزان است. یعنی معلمان گاهی از پاسخ‌ها، ایده‌ها و پرسش‌های دانش‌آموزان نکات جدیدی یاد می‌گیرند که دیدگاه آن‌ها را نسبت به محتوای آموزشی غنی‌تر می‌کند.



شکل ۳. زیرطبقات توصیفی فهم و تجربه معلمان از اجرای برنامه درسی

جدول ۵. مراحل کدگذاری باز، محوری و گزینشی مربوط به مقوله چهارم

کدهای باز	کدهای محوری	کد انتخابی
نظام ارزشی و باورهای اجتماعی+نگرش به آموزش و یادگیری+تفاوت‌های فرهنگی و زبانی+محدودیت در مشارکت خانواده‌ها+عدم آشنایی با روش‌های نوین آموزشی+ارتباطات سازمانی ضعیف+کمبود منابع و امکانات آموزشی+عدم وجود سیستم‌های مدیریت دانش+نبود ساختارهای پشتیبانی آموزشی+ساختارهای سلسله مراتبی و بوروکراتیک+مهارت‌های تدریس و توانایی‌های آموزشی معلمان+انگیزه و تعهد معلمان+فقدان دانش و آگاهی از برنامه درسی+استرس و فشارهای روانی+محدودیت‌های شخصی و فردی	- سطح موانع فرهنگی - سطح موانع سازمانی: (ارتباطات سازمانی و امکانات و تجهیزات) - سطح عوامل فردی	مشکلات و موانع اجرای برنامه درسی

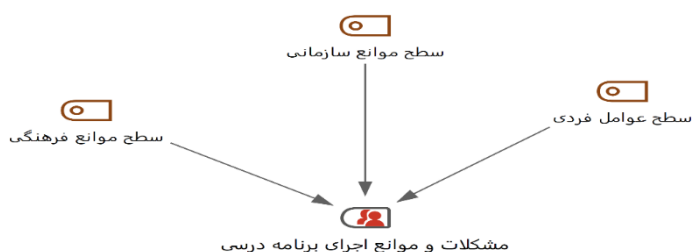
طبقه توصیفی چهارم: مشکلات و موانع اجرای برنامه درسی

الف: سطح موانع فرهنگی: اهمیت فرهنگ و توجه به آن در امر تعلیم و تربیت برکسی پوشیده نیست. تدریس و یادگیری، فرایندهای فرهنگی هستند که در بافت اجتماعی رخ می‌دهند. برای این که بتوان حداکثر آموزش کیفی را در اختیار دانش آموزان گوناگون قرار داد، باید فرهنگ آن را به روشنی دریافت. آموزش رسمی به لحاظ پیوند یا فرهنگ اجتماعی به جهت تأثیر در تعیین هدف و تدوین محتوای برنامه درسی نمی‌تواند جامعه گریز باشد. هم‌چنین تجربه‌های یادگیری که بر ویژگی‌های فردی افراد و گروه‌ها مبتنی باشد، موفقیت‌آمیز است. در این راستا مصاحبه‌شونده شماره ۱۱ اذعان داشت: «عدم توجه به مسائل فرهنگی هر منطقه در کتب درسی و کل‌نگر بودن مباحث درسی، عدم توجه به ارزش‌ها و باورهای منطقه‌ای در کتب درسی، عدم توجه به فرهنگ مشارکتی و توجه به نظرات معلمان در تصمیم‌گیری‌های مربوط به دروس از جمله موانع پیش روی معلمان در اجرای برنامه درسی منطقه می‌باشد»

ب- سطح موانع سازمانی: (ارتباطات سازمانی و امکانات و تجهیزات سازمانی): یکی از مهم‌ترین مسائلی که در مدارس وجود دارد، مسأله کیفیت و کمیت ارتباطات سازمانی است. اگر بپذیریم که ارتباطات جزء لاینفک حیات مدارس است، باید قبول کنیم که ارتباطات سازمانی در مدارس دچار اختلال است. ادعای مشارکت‌کنندگان نشان از مشکلاتی در این زمینه مخصوصاً نارضایتی هر دو گروه مدیران و معلمان از کیفیت زندگی کاری دارد و از مهم‌ترین عوامل در رضایت شغلی و افزایش کیفیت زندگی کاری وضعیت ارتباطات متقابل میان این دو گروه در مدارس است. در این خصوص مشارکت‌کننده زیر بیان داشت: «متأسفانه امر ارتباطات در مدرسه نامناسب است. مدیر و مسئولان مدرسه به علت تفاوت موقعیت و مقام، تمایلی به برقراری ارتباط با معلم ندارند مگر بر طبق آیین و مقررات تعیین شده، هم‌چنین شرایط نامناسب محیط ارتباطی و حجم زیاد وظایف و مسئولیت‌های مدیر و کم تجربه بودن آن و عدم آشنایی مدیر با اصول تخصصی مدیریت نیز باعث شده تا ارتباط سازمانی مناسبی در اینجا وجود نداشته باشد.»

پ- سطح عوامل فردی: راکد بودن معلمان و عدم تطبیق خود با اطلاعات و امکانات روز باعث شده است سطح علمی معلمان کاهش یابد و نتوانند در جلسات درس، توانایی‌های خود را آن طور که شاید و باید، بروز دهند. به‌عبارتی اکثر معلمان از اطلاعات و روش‌های نوین تدریس جهت حل مسائل و مشکلات تدریس آگاهی چندانی ندارد. عدم تعهد معلمان نیز یکی دیگر از مشکلات سطح فردی در اجرای دروس می‌باشد به‌طوری که عواملی مانند هم سطح نبودن شغل‌ها در جامعه باعث شده است تا معلمان مثل گذشته دیگر تمام توان و انرژی خود را صرف آموزش نکنند و بی‌اهمیت جلوه دادن این شغل در جامعه امروز باعث

شده معلمان از لحاظ اقتصادی هم رضایت چندانی از وضعیت خود نداشته باشند که این خود در کاهش تعهد معلمان به مدارس و آموزش مؤثر بوده است. عامل فردی دیگر، نوع شخصیت معلمان یعنی درون‌گرا و برون‌گرا بودن معلمان تأثیر بسزایی در مشارکت داشتن افراد در جلسات مربوط به دروس دارد. در این مورد، برخی از معلمان از اعتماد به نفس لازم جهت شرکت در جلسات و اظهار نظر در مورد مسائل تدریس برخوردار نیستند که همین عامل شخصیتی موجب کاهش حضور آن‌ها در این جلسات می‌باشد. در این راستا نیز مصاحبه‌شونده شماره ۱ بیان داشت: «از جمله عوامل فردی معلم که می‌تواند بر اجرای برنامه درسی اثرگذار باشد، مهارت و سطح دانش، باور و نگرش، میزان مسئولیت‌پذیری و تعهد معلم را می‌تواند نام برد البته این عوامل خود به عوامل دیگری مانند حمایت‌های مالی و غیر مالی از معلم ربط دارند اما در کل می‌توان گفت که ویژگی شخصیتی هر فرد می‌تواند عامل مهم و تأثیرگذار بر اجرای برنامه‌های درسی باشد»



شکل ۴. زیرطبیقات توصیفی مشکلات و موانع اجرای برنامه درسی

بحث و نتیجه‌گیری

در تحقیق حاضر با استفاده از روش پدیدارنگاری تجارب و ادارک معلمان مقطع ابتدایی شهرستان مریوان از اجرای برنامه درسی مورد واکاوی قرار گرفت. با توجه به یافته‌های تحقیق ۴ مقوله محوری (معلم به‌عنوان طراح یا باز طراح برنامه درسی، معلم به‌عنوان مجری صرف برنامه درسی، معلم به‌عنوان تعدیل‌گر و عامل مؤثر در نوع اجرا و معلم به‌عنوان رهبر تغییر برنامه درسی) مربوط به فهم معلم به‌عنوان جایگاه معلم در برنامه درسی مستخرج گردید. در ارتباط با گونه‌های اجرای برنامه‌های درسی توسط معلمان ۲ مقوله محوری (اجرای بدون مداخله توسط معلم (اجرای وفادارانه یا پذیرش کامل) و اجرای همراه با تأثیر مستقیم و غیرمستقیم معلم) از دل داده‌های احصاء گردید. افزون بر این، ۱۰ مقوله محوری (برنامه درسی به‌عنوان یک چارچوب رسمی و الزام‌آور، برنامه درسی به‌عنوان تجربه‌ای پویا و تطبیقی، چالش‌ها و موانع اجرای برنامه درسی، برنامه درسی به‌عنوان فرآیند یادگیری معلم، برنامه درسی پنهان و ابعاد غیررسمی اجرا، برنامه درسی به‌عنوان تجربه‌ای تطبیقی و منعطف در کلاس، تجربه چالش‌های عملی در اجرای برنامه درسی، برنامه درسی به‌عنوان بستری برای تصمیم‌گیری‌های لحظه‌ای، تجربه تعامل با برنامه درسی پنهان و برنامه درسی به‌عنوان فرصتی برای یادگیری و رشد معلم) در ارتباط با فهم و تجربه معلمان از اجرای برنامه درسی بدست آمد. در نهایت ۳ مقوله محوری (سطح موانع فرهنگی، سطح موانع سازمانی (ارتباطات سازمانی و امکانات و تجهیزات سازمانی) و سطح عوامل فردی) نیز به‌عنوان مشکلات و موانع اجرای برنامه درسی شناسایی گردید.

در ادامه با تمرکز بر نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌ها خلاصه شده و با تحلیل آن‌ها هر کدام از ۴ سؤال پژوهش مورد بحث و کنکاش قرار خواهد گرفت و همسویی و ناهمسویی یافته‌های تحقیق حاضر با تحقیقات گذشته با ذکر دلایل مورد بحث قرار خواهد گرفت.

سؤال اول پژوهش: با توجه به دیدگاه معلمان، ادارک آنان از فهم و جایگاه معلمان در مقام اجرای برنامه درسی چیست؟

معلم به‌عنوان مجری صرف برنامه‌های درسی: گروه اول را عده‌ای از معلمان تشکیل می‌داد که معتقدند بودند که معلم به‌عنوان مجری صرف برنامه‌های درسی می‌باشد. آن‌ها معلمانی بودند که معتقدند بودند عواملی مانند ساختار متمرکز برنامه درسی، عدم استقلال مراکز آموزشی در تصمیم‌گیری موجب شده است تا معلمان توانایی و خلاقیت و دانش ورود به برنامه درسی را نداشته باشند و لذا هیچ انتظار سازمانی و یا وظیفه سازمانی برای معلم تعریف نشده است. لذا معلم در مدرسه و در زمینه اجرای برنامه‌های درسی هیچ توانایی از خود ندارد و تنها مجری صرف برنامه‌های اجرای درس می‌باشد. گروهی از معلمان معتقدند بودند که با توجه به شرایط خاص هر یک از عناصر برنامه درسی در ضمن اجرا، مثلاً هنگام مواجهه با یادگیرندگانی با تفاوت‌های فردی و فرهنگی، می‌توانند برنامه‌های درسی را در قالب وارد کردن مؤلفه‌های محیط فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و اقتصادی بسط داده و آن‌ها را تعدیل کنند. لذا معلمان صرفاً وظیفه اجرای برنامه‌های درسی را ندارند و می‌توانند با توجه به شرایط اجرای برنامه‌های درسی را تعدیل کنند. برخی از معلمان در زمینه نقش آن‌ها در برنامه درسی معتقدند بودند که معلمان می‌توانند به‌عنوان طراح یا باز طراح برنامه درسی فعال باشند. در این زمینه آن‌ها معتقدند بودند که با خلق تجربیات یادگیری کاملاً متفاوت در ضمن اجرای برنامه درسی و طراحی محیط یادگیری مساعد برای تحقق عمل یادگرفتن و نیز طراحی فعالیت‌های یادگیری متفاوت و منحصر به فرد می‌توانند به طراحی و یا بازر طراحی برنامه‌های درسی مقطع ابتدایی بپردازند. گروهی از معلمان معتقدند بودند که معلم در نقش اجرای برنامه درسی می‌تواند نقش رهبری را ایفا کند. بدین ترتیب که با رهبری در سطح آموزش یا در سطح عملیاتی برنامه‌های درسی، می‌تواند در اجرای برنامه‌های درسی مقطع ابتدایی، نقش رهبری را ایفا کند. نتایج این بخش با یافته‌های تحقیقاتی نظیر (سوپریاتا، ۲۰۲۳؛ ماتورهو و مادزوبا، ۲۰۲۲؛ رعنائی و همکاران، ۱۴۰۳؛ صالحی و همکاران، ۱۳۹۴؛ بشیری حدادان و همکاران، ۱۳۹۴؛ یارمحمدیان، ۱۳۸۱) همسویی داشته و یافته‌های این پژوهش را تأیید می‌کنند. افزون بر این، نتایج این بخش با نتایج تحقیقات (یافی و همکاران، ۲۰۲۳؛ پوترا و همکاران، ۲۰۲۲؛ مافوگو، و هابیل، ۲۰۲۲؛ وفا و خسنا، ۲۰۲۲؛ افندی و سواسترا، ۲۰۲۳) ناهمسویی دارد. دلایل ناهمسویی این یافته‌های تحقیق با نتایج تحقیق حاضر ناشی از تفاوت در بافت و سیاست‌های آموزشی باشد. به عبارتی دیگر، تحقیقات ذکر شده بیشتر بر روی مدارس خاص با منابع بالا تمرکز داشته‌اند، در حالی که تحقیق حاضر بر روی مدارس معمولی با منابع محدودتر تمرکز نموده است.

سؤال دوم پژوهش: با توجه به دیدگاه معلمان، گونه‌های اجرای برنامه درسی شامل چه می‌باشد؟

گروه اول را عده‌ای از معلمان تشکیل می‌داد که معتقدند بودند معلم در اجرای برنامه درسی حق دخالتی ندارد و دلیل آن‌ها برای این منظور این بود که لزوم وجود طراح یا طراحان خاص در برنامه درسی، تأکید بر حصول نتایج یکسان در ارزیابی برنامه‌ها، اجرای یا تغییر برنامه درسی با خواسته مجریان هماهنگ بوده و هدف نهایی یک برنامه درسی ایجاد و سنجش میزان تغییراتی است که دقیقاً با نوع برنامه مورد نظر سازنده یا پیشنهاددهنده آن مرتبط است، لذا معلمان در اجرای برنامه درسی، حق دخالت ندارند و برنامه‌های درسی باید طبق روال تعیین شده اجرا شوند. گروه دوم از معلمان معتقدند بودند کلیات برنامه درسی باید مشخص باشد اما طبیعت اجرای دقیق آن نباید از قبل تعیین شده باشد و لذا باید به تصمیمات مجریان برنامه درسی اعتماد کرد و شرایطی را فراهم کرد تا مسیر تدوین برنامه‌ها و راه مشارکت معلمان باز باشد تا معلمان بتوانند با تأثیر مستقیم و یا غیرمستقیم بر فرایند اجرای دروس ابتدایی دخالت داشته باشند. یافته‌های حاصل از این پژوهش در مورد این فرضیه نیز با تحقیقات (اینگنیاس و همکاران، ۲۰۲۲؛ وفا و خسنا، ۲۰۲۲؛ وانتی و چستانتی، ۲۰۲۳؛ رعنائی و همکاران، ۱۴۰۳؛ صالحی و همکاران، ۱۳۹۴؛ غلام‌آزاد، ۱۴۰۲؛ نصرافهانی، ۱۳۹۱) همسویی داشته و یافته‌های این پژوهش را تأیید می‌کنند. هم‌چنین نتایج این بخش از یافته‌ها با برآیندهای مطالعاتی (عبده و همکاران، ۲۰۲۲؛ یافی و همکاران، ۲۰۲۳؛ پوترا و همکاران،

۲۰۲۲؛ چیمبوند و کگاری-ماسوندو، ۲۰۲۰) ناهمسویی دارد. تحقیقات مذکور تعاریف متفاوت و متنوعی از اجرای برنامه درسی ارائه نموده‌اند و همچنین بر فرایند تدریس و یادگیری مانور زده‌اند، این در حالی است که در یافته‌های تحقیق حاضر مفاهیم مدیریت و سازماندهی برنامه درسی در دامان توجه بوده است. علاوه بر این نتایج تحقیقات گذشته به دنبال بررسی عوامل مؤثر بر اجرای موفقیت‌آمیز برنامه درسی باشند، اما شناسایی گونه‌های مختلف اجرای برنامه درسی غایت مهم یافته‌های تحقیق حاضر است.

سؤال سوم پژوهش: فهم و تجربه معلمان از اجرای برنامه درسی چه می‌باشد؟

اجرای برنامه درسی به‌عنوان وظیفه اداری تلقی می‌شود. برخی معلمان برنامه درسی را به‌عنوان یک تکلیف رسمی می‌بینند که باید بدون تغییر اجرا شود. همچنین تعارض میان اسناد رسمی و واقعیت کلاس درس می‌تواند در دل این طبقه جای بگیرد. بدین معنا که برخی معلمان احساس می‌کنند که برنامه درسی رسمی با نیازهای واقعی دانش‌آموزان و امکانات موجود همخوانی ندارد. برنامه درسی به‌عنوان فرآیند سازگار با شرایط کلاس پنداشته می‌شود. برخی معلمان با تغییر روش‌های تدریس، برنامه درسی را متناسب با سطح دانش‌آموزان اجرا می‌کنند. همچنین تجربه خلاقیت در اجرای برنامه درسی می‌تواند به معلمان کمک کند. یعنی برخی معلمان از روش‌های نوآورانه مانند پروژه‌های گروهی، داستان‌گویی یا فناوری برای جذاب‌تر کردن محتوا استفاده می‌کنند. همچنین اجرای برنامه درسی در تعامل با دانش‌آموزان است که شکلی سازنده‌تر به خود خواهد گرفت. اولین چالش می‌تواند به کمبود منابع و امکانات اشاره داشت. برخی معلمان با محدودیت‌هایی مانند نبود کتاب‌های درسی کافی، تجهیزات آموزشی یا فضای مناسب برای تدریس روبه‌رو هستند. در دومین وهله فشار زمانی و تراکم محتوای آموزشی به‌عنوان چالش پنداشته می‌شود و تجربه برخی معلمان نشان می‌دهد که زمان در نظر گرفته شده برای اجرای برنامه درسی کافی نیست و مجبور به حذف یا خلاصه‌سازی مطالب می‌شوند. اجرای برنامه درسی به‌عنوان تجربه‌ای حرفه‌ای به‌شمار می‌رود. برخی معلمان اجرای برنامه درسی را فرصتی برای یادگیری و توسعه مهارت‌های آموزشی خود می‌دانند. و افزون بر آن بازاندیشی در اجرای برنامه درسی جزء ضروریات است که باید بدان توجه کرد. برخی معلمان پس از هر دوره تدریس، روش‌های خود را بازنگری می‌کنند و تغییراتی برای بهبود اجرای برنامه درسی اعمال می‌کنند. این طبقه به انتقال ارزش‌ها و نگرش‌ها فراتر از محتوای رسمی اشاره دارد. معلمان در جریان تدریس، ارزش‌های اجتماعی، اخلاقی و نگرش‌های شخصی را نیز منتقل می‌کنند. در این راستا نقش تعاملات اجتماعی در اجرای برنامه درسی می‌تواند به اثربخشی برنامه کمک کند و جدای از این، روابط میان معلم و دانش‌آموزان، نقش مهمی در میزان اثربخشی و درک برنامه درسی دارد. اما نباید از این نکته غفلت ورزید که اجرای برنامه درسی در مدارس مختلف با هم تفاوت دارد.

معلمان اغلب برنامه درسی را در چارچوب وظایف شغلی خود تجربه می‌کنند که مستلزم اجرای دستورالعمل‌های آموزشی مشخص است. گاهی اجرای برنامه درسی حالت دستوری و مکانیکی به خود خواهد گرفت. یعنی برخی معلمان احساس می‌کنند که برنامه درسی به‌عنوان یک سند از پیش تعیین‌شده، آزادی عمل آن‌ها را کاهش داده و باید بدون تغییر آن را اجرا کنند. در عمل، بسیاری از معلمان مجبورند برنامه درسی را متناسب با وضعیت دانش‌آموزان و شرایط کلاس تغییر دهند. مثلاً آن‌ها اولویت‌بندی و حذف برخی مباحث را در دستور کار قرار خواهند داد. برخی معلمان برای مدیریت زمان، مجبور هستند بخش‌هایی از محتوای کتاب درسی را خلاصه کنند یا برخی موضوعات را حذف کنند. در وهله دوم معلمان میزان انطباق با سطح یادگیری دانش‌آموزان را در دستور کار قرار می‌دهند. معلمان در جریان اجرای برنامه درسی با مشکلات و موانع متعددی روبه‌رو می‌شوند که تجربه تدریس را تحت تأثیر قرار می‌دهد. یکی از این موانع در کشور ما می‌تواند کمبود منابع آموزشی مناسب باشد. برخی مدارس امکانات کافی برای اجرای کامل برنامه درسی ندارند (مثلاً نبود آزمایشگاه برای دروس علوم یا نبود ابزارهای کمک‌آموزشی).

علاوه بر این مشکل، تضاد میان برنامه درسی و شرایط کلاس هم می‌تواند وجود داشته باشد. اجرای واقعی برنامه درسی یک فرایند ثابت و از پیش برنامه‌ریزی شده نیست، بلکه معلمان به‌صورت روزمره مجبور به اتخاذ تصمیم‌های فوری هستند. مثلاً مشارکت‌کنندگان تحقیق به تصمیم‌گیری برای تغییر روش تدریس در لحظه اشاره داشتند. یعنی گاهی معلمان متوجه می‌شوند که دانش‌آموزان موضوعی را درک نمی‌کنند و در لحظه تصمیم می‌گیرند که روش تدریس خود را تغییر دهند، مثلاً از مثال‌های روزمره استفاده کنند یا روش سخنرانی را به بحث گروهی تبدیل کنند.

در کنار برنامه درسی رسمی، معلمان به‌طور ناخودآگاه مجموعه‌ای از ارزش‌ها، نگرش‌ها و مهارت‌های غیررسمی را نیز منتقل می‌کنند. برای نمونه انتقال مهارت‌های اجتماعی و اخلاقی مورد مهمی است که مشارکت‌کنندگان بدان اشاره داشتند. برخی معلمان در جریان تدریس، به‌طور طبیعی مهارت‌هایی مانند همکاری، مسئولیت‌پذیری و احترام را به دانش‌آموزان آموزش می‌دهند. هم‌چنین برنامه درسی پنهان در برخوردهای روزمره می‌تواند موضوع دیگری باشد. اجرای برنامه درسی تنها برای دانش‌آموزان یادگیری ایجاد نمی‌کند، بلکه تجربه‌ای است که خود معلمان نیز از آن بهره‌مند می‌شوند. یکی از موارد کسب مهارت‌های جدید از طریق تدریس است که بسیاری از معلمان در جریان تدریس، روش‌های بهتری برای انتقال مفاهیم پیدا می‌کنند و درک عمیق‌تری از محتوای درسی به دست می‌آورند. یافته‌های حاصل از این پژوهش در مورد این فرضیه نیز با تحقیقات (بتین و همکاران، ۲۰۱۷؛ مافورا و فورباتو، ۲۰۱۳؛ بروسو، ۲۰۱۳؛ بشیری حدادان و همکاران، ۱۳۹۴؛ ایزدی و همکاران، ۱۳۹۳؛ مؤمنی مهموئی و همکاران، ۱۳۹۳) همسویی دارد. به‌عنوان مثال مافورا و فورباتو (۲۰۱۳) در پژوهشی نشان دادند که ۱- درک کم مدیران از نقش خود برای مدیریت اجرای برنامه درسی ملی به‌عنوان تغییر برنامه درسی (ایجاد یک محیط مطلوب برای یادگیری آموزشی، ابهام نقش و ارزیابی و نظارت کافی)، و نداشتن مدیران با تجربه در مواجهه با مجموعه‌ای از موانع در مدیریت اجرای برنامه درسی ملی به‌عنوان تغییرات برنامه درسی (آموزش ناکافی به مدیران و کارکنان، فقدان منافع مربوط، اجرای سیاست جابجایی معلم، حجم کار غیرمنطقی برای مدیران و عدم پشتیبانی سیستماتیک) وجود دارد. با این وجود نتایج این بخش با یافته‌های تحقیق (هادن و همکاران، ۲۰۱۰؛ آلتینالکین، ۲۰۱۰؛ التریکتر، ۲۰۰۵؛ کارلس، ۱۹۸۸؛ گوران و همکاران، ۱۳۹۷، سلیمانی و احمدی، ۱۳۹۶) ناهمسوئی دارد. در یافته‌های این بخش اجرای برنامه درسی بیشتر به‌عنوان یک فرآیند پویا و انطباقی با تأکید بر خلاقیت و نوآوری نگریسته می‌شود که به دنبال فرآیند حل مسئله و توسعه یادگیری است در حالی که تحقیقات گذشته اجرای برنامه درسی را صرفاً امری برای آموزش دروس و ارائه برنامه‌های اداری و آموزشی صرف در مدرسه می‌پندارند.

سؤال چهارم پژوهش: با توجه به دیدگاه معلمان، عوامل دخیل در اجرای برنامه درسی، از دیدگاه معلمان شامل چه می‌باشد؟

گروه اول را عده‌ای از معلمان تشکیل می‌داد که معتقدند بودند میزان دانش معلم درباره فناوری اطلاعات و ارتباطات و نحوه کاربرد آن در کلاس درس می‌تواند در به‌کارگیری فناوری اطلاعات جهت آموزش و تدریس نقش مؤثری داشته باشد. هم‌چنین مهارت معلم در استفاده از نرم‌افزارهای چندرسانه‌ای آموزشی، اتصال به اینترنت، کاربرد نرم‌افزارهای موجود در مدرسه، استفاده از کامپیوتر می‌تواند در امر اجرای برنامه‌های درسی دخیل باشند. لذا سطح دانش و مهارت معلمان می‌تواند عامل مهمی در میزان دخالت معلمان در اجرای برنامه‌های درسی باشد. گروه دوم از معلمان معتقدند بودند میزان بهره‌گیری از مشوق‌های مالی مانند اعطای تسهیلات فناورانه، ارائه اشتراک‌های اینترنتی رایگان و مشوق‌های اداری و مدیریتی مانند برگزاری مسابقات گوناگون و تنظیم قوانین لازم برای حمایت‌های معنوی از آثار تولید شده معلمان می‌تواند میزان دخالت معلمان در اجرای برنامه‌های درسی دخیل باشد و می‌تواند موجب انگیزه دادن به معلمان در بهسازی اجرای برنامه‌های درسی در مقطع مقطع ابتدایی داشته باشد. گروه سوم از معلمان معتقد بودند که ویژگی‌های سازمانی آموزش و پرورش از لحاظ تدارک امکانات، اصلاح برنامه درسی، تجهیز مدارس و

تخصیص دادن بودجه لازم می‌تواند به معلمان در اجرای برنامه درسی دخیل باشد و موجب شود تا معلمان در اجرای برنامه‌های درسی دخالت داشته باشند. گروه چهارم از معلمان معتقد بودند که نگرش مثبت مسئولان و مدیران رده بالای مدارس به استفاده معلمان از فناوری‌های به روز در امر آموزش، تغییر نگرش حاکمیت نسبت به محتوای دروس منطبق بر ویژگی‌های اجتماعی منطقه می‌تواند در اجرای برنامه درسی معلمان دخیل باشد. گروه پنجم از معلمان معتقد بودند با توجه به این موضوع که باورها نقشی مهم در شکل‌دهی رفتار و عملکرد افراد دارند، نگرش و باورهای تربیتی معلمان درباره یادگیری فعال، نقش تعامل و روابط اجتماعی در یادگیری، آن‌ها را به استفاده از نوآوری‌های آموزشی گوناگون از جمله فناوری اطلاعات و ارتباطات سوق می‌دهد تا در اجرای برنامه‌های درسی از آن‌ها بهره گیرند. لذا باور و نگرش معلمان می‌تواند عامل مهمی در امر دخالت داشتن آن‌ها در اجرای برنامه‌های درسی داشته باشد.

یافته‌های حاصل از این پژوهش در مورد این فرضیه نیز با تحقیقات (سیهریر، ۲۰۲۴؛ نداره و محمودی، ۲۰۲۳؛ ریزکی و فهرونسیا، ۲۰۲۱؛ افندی و سواسترا، ۲۰۲۳؛ مصطوفی و آگوس، ۲۰۲۲؛ خدایانه و همکاران، ۱۴۰۱؛ غلام آزاد، ۱۴۰۳) همسویی دارد. به‌عنوان مثال مصطوفی و آگوس (۲۰۲۲) در پژوهشی نشان داد که اگر چه اکثریت معلمان مشتاق در مورد برنامه‌های درسی جدید سعی می‌کنند با تلاش بیشتری به اجرا بپردازند ولی باز هم با یک سری چالش و محدودیت‌ها در این امر مواجه‌اند. این یافته‌ها پرسش‌هایی را با توجه به میزان تناسب طرح و ابتکار برنامه درسی جدید در مورد واقعیت‌های ساختاری از کلاس‌های درسی اوگاندا نشان می‌دهد و ارتباطات افراد برای افزایش توجه به روند اجرای برنامه درسی جدید هستند، اما آن‌ها به جای انتقاد از انواع مسائل در طول برنامه آموزشی و فرایند اجرا به تشویق و پیشرفت دانش‌آموزان خود پرداختند. و با وجود محدودیت‌های اعمال شده (کلاس پر جمعیت و کتب ناکافی) و داشتن مشکلات ساختاری این برنامه به اجرا درآمده و معلمان اعتقاد داشتند که کار خود را در زمینه تلاش برای اجرای برنامه درسی جدید به‌طور مؤثر انجام دادند، چرا که معتقد به موفقیت دانش‌آموزان در وهله اول بودند. این درحالی است که یافته‌های تحقیق حاضر عواملی مانند کیفیت برنامه درسی، حمایت مدیریت مدرسه، نیازهای دانش‌آموزان، محیط آموزشی و باور و نگرش معلمان و مدیران نسبت به مفهوم برنامه درسی را در اجرای برنامه درسی نقش اساسی می‌پندارند.

در راستای یافته‌های پژوهش پیشنهادت پژوهش و کاربردی زیر ارائه می‌گردد:

پیشنهادت پژوهشی

- ۱- پژوهش‌هایی در زمینه شناسایی و تحلیل موانع فرهنگی مؤثر بر اجرای برنامه‌های درسی
- ۲- انجام تحقیقی برای بررسی نقش ویژگی‌های فردی معلمان (مانند انگیزه، تجربه، و مهارت‌های تدریس) در نحوه اجرای برنامه‌های درسی و چگونگی تأثیر آن‌ها بر یادگیری دانش‌آموزان.
- ۳- انجام پژوهش‌هایی برای بررسی ابعاد غیررسمی برنامه درسی و تأثیر آن بر یادگیری و رفتار دانش‌آموزان، به‌ویژه در محیط‌های آموزشی مختلف.
- ۴- کنکاشی برای بررسی چگونگی نقش معلمان در طراحی و تعدیل برنامه‌های درسی و تأثیر این نقش بر کیفیت آموزش و یادگیری.
- ۵- جستاری بر تجربیات معلمان از تعامل با برنامه‌های درسی تطبیقی و چالش‌های مربوط به آن

پیشنهادات کاربردی

- ۱- برگزاری کارگاه‌ها و دوره‌های آموزشی برای معلمان به منظور ارتقاء مهارت‌های آن‌ها در طراحی و اجرای برنامه‌های درسی به صورت منعطف و تطبیقی.
- ۲- تشکیل گروه‌های حرفه‌ای معلمان برای تبادل تجربیات و بهترین شیوه‌ها در زمینه اجرای برنامه‌های درسی، به ویژه در مواجهه با چالش‌ها.
- ۳- ایجاد بسترهای مناسب برای ارتباطات مؤثر بین معلمان، مدیران و سایر اعضای سازمان آموزشی به منظور تسهیل اجرای برنامه‌های درسی.
- ۴- طراحی برنامه‌های درسی که نیازها و فرهنگ محلی را مدنظر قرار دهد تا بتواند به راحتی توسط معلمان و دانش‌آموزان پذیرفته شود.
- ۵- بهره‌جستن از فناوری‌های نوین برای تسهیل ارتباطات و دسترسی به منابع آموزشی، به ویژه در شرایطی که موانع فیزیکی وجود دارد.
- ۶- ایجاد برنامه‌هایی برای تشویق معلمان به نوآوری و خلاقیت در اجرای برنامه‌های درسی، با هدف افزایش مشارکت و انگیزه دانش‌آموزان.

منابع

- Abduh, A., Sakkir, G., Rosmaladewi, R., Andrew, M., & Yasdin, Y. (2022). Teachers' Perceptions of English Teaching Strategies in the Current Curriculum Change. *International Journal of Language Education*, 4(6), 437-444.
- Aini, Q. (2023). Implementation of an independent curriculum in supporting students' freedom to create and learn. *Journal of Scientific Research, Education, and Technology (JSRET)*, 2(3), 999-1008.
- Chimbunde, P., & Kgari-Masondo, M. C. (2020). Representation of the Zimbabwean 2015-2022 social studies curriculum: teachers' perspectives on challenges and "ubuntulising" curriculum change and implementation.
- Efendi, F. K., & Suastra, I. W. (2023). Implementation of the independent curriculum in elementary schools. *International Journal of Contemporary Studies in Education (IJ-CSE)*, 2(2), 149-153.
- Fathi Vajaregah, Kourosh (2013). Curriculum towards a New Identity. Tehran: AYIJ. {In Persian}
- Fathi Vajargah, K. (2018). Basic Principles and Concepts of Curriculum Planning, Tehran: Alam Ostadan. {In Persian}
- Gandasari, A., Wahyudin, D., Abdulhak, I., & Djohar, A. A. (2022). The national curriculum implementation into the operational curriculum based on multiple intelligences theory (Research dissemination before pandemic Covid). *Indonesian Journal of Social Sciences*, 14(1), 14-25.
- Gholam-Azad, S. (2023). Implementing the Mathematics Curriculum in the First Grade of Elementary School: Challenges and Solutions, *Journal of Theory and Practice in Curriculum*, 20(14), 389-424. {In Persian}
- Ingtias, F. T., Ampere, D., Fariyah, F., Amal, B. K., & Purba, A. S. (2022). Implementation of teaching practitioners in improving the quality of learning and implementing the curriculum Merdeka Belajar. *Journal Studi Guru Dan Pembelajaran*, 5(2), 157-169.
- Irawati, D., Najili, H., Supiana, S., & Zaqiah, Q. Y. (2022). Merdeka belajar curriculum innovation and its application in education units. *Edumaspul: Journal Pendelikon*, 6(2), 2506-2514.

- Ahmadi, G. (2023). Background and strategies for implementing financial literacy curriculum for primary school, *Journal of Theory and Practice in Curriculum*, 17(34), 394-361. {In Persian}
- Mafugu, T., & Abel, S. (2022). Lecturer support in the implementation of a new curriculum during the COVID-19 pandemic. *Interchange*, 53(2), 243-259.
- Majerník, J., Kacmarikova, A., Komenda, M., Kononowicz, A. A., Kocurek, A., Stalmach-Przygoda, A., & Ciureanu, A. (2022). Development and implementation of an online platform for curriculum mapping in medical education. *Bio-Algorithms and Med-Systems*, 18(1), 1-11.
- Matorevhu, A., & Madzamba, H. (2022). The hidden curriculum and its role in curriculum innovation implementation. *Journal of Research in Instructional*, 2(2), 163-174.
- Musthofa, M. D., & Agus, A. H. (2022). The implementation of an independent curriculum in improving the quality of madrasah education. *International Journal for Studies on Children, Women, Elderly and Disabled*, 17, 187-192.
- Nasr Esfahani, A. (2012). *Curriculum: Perspectives, Approaches, Perspectives, And Creators: Mehr Mohammadi*, Mahmoud, Tehran, Published. {In Persian}
- National Curriculum Document of the Islamic Republic of Iran. (2011). Secretariat of the National Curriculum Production Plan, Tehran: General Directorate of Printing and Distribution of Textbooks. {In Persian}
- Ndari, W., & Mahmudah, F. N. (2023). Implementation of the Merdeka Curriculum and its challenges. *European Journal of Education and Pedagogy*, 4(3), 111-116.
- Onyura, B., Lass, E., Lazor, J., Zuccaro, L., & Hamza, D. M. (2022). Vitalizing the evaluation of curricular implementation: a framework for attending to the “how and whys” of curriculum evolution. *Advances in Health Sciences Education*, 1-20.
- Putra, M. I., Neliwati, N., Azmar, A., & Azhar, A. (2022). An Analysis of Madrasah Curriculum and Its Implementation in Basic Education Institutions. *Journal Basicedu*, 6(6), 9565-9572.
- Khosravi Babadi, A. (2018). Analysis of Components of National Curriculum Implementation", *Quarterly Journal of Education and Training*, 37(4), 31-54. {In Persian}
- Rizki, R. A., & Fahkrunisa, L. (2022). Evaluation of implementation of independent curriculum (kurikulum merdeka). *Journal of Curriculum and Pedagogic Studies (JCPs)*, 1(1), 32-41.
- Solikhah, P. I., & Purnomo, P. (2022). The Opportunity and Challenges of Implementing a Prototype Curriculum. *Nazhruna: Journal Pendelikon Islam*, 5(2), 407-421.
- Supriatna, D., Nadirah, S., Rahman, A., Aina, M., & Saefudin, A. (2023). Implementation of Merdeka Belajar Curriculum in Elementary Schools: How is Teachers' Perception?. *International Journal of Education, Vocational and Social Science*, 2(02), 30-40.
- Syahrir, S., Pujiriyanto, P., Musdalifa, M., & Fitri, S. (2024). The implementation of merdeka curriculum to realize Indonesia golden generation: A systematic literature review. *Al-Ishlah: Journal Pendidikan*, 16(2), 1434-1450.
- Wafa, M. A., & Khusna, N. A. U. (2022). Curriculum Implementation to Improve the Quality of Graduates. *SCHOOLAR: Social and Literature Study in Education*, 2(3), 165-171.
- Wanti, L., & Chastanti, I. (2023). Analysis of preparation in the independent curriculum implementation: Case study on IPAS learning. *BIO-INOVED: Journal Biologi-Inovasi Pendidikan*, 5(2), 250-258.
- Werdiningsih, D., Sunismi, S., Umamah, A., & Wahyuni, S. (2022). Indonesian Redesigned Curriculum: Teachers' Recognition Profiles and Perception of Its Implementation and Impacts. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding*, 9(1), 535-544.
- Yafie, E., Setyaningsih, D., Lestarinigrum, A., Saodi, S., Herlina, H., & Wiranata, I. G. L. A. (2024).

Exploring Merdeka Curriculum Implementation in Diverse Preschools Settings: A Comparative Analysis of Principal Perceptions in Public and Private Schools with Varied Accreditation Levels.

Participatory Educational Research, 11(5), 41-58.

Yar Mohammadian, M. (2002). *Principles of Curriculum Planning*. Third Edition. Tehran: Yadvareh Ketab Publications.