



مؤلفه‌های آزادسازی برنامه درسی با تأکید بر نقش معلم

رضا معصومی نژاد^{۱*}، اسکندر فتحی آذر^۲، فیروز محمودی^۳ و یوسف ادیب^۴

The Components of Curriculum Decentering with Emphasis on Teachers' Role

Reza Maasuminezad^{1*}, Eskandar Fathiazar², Firuz Mahmudi³ and Yusef Adib⁴

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۱/۲۳

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱۱/۱۲

Abstract

The purpose of this study was to investigate the role of teachers in curriculum decentering and the necessity of paying attention to their importance for a greater role in elementary school curriculum decisions. The research approach is qualitative and is based on conventional content analysis. The statistical population of the study consisted of all elementary school head teachers in West Azerbaijan province during the academic year of 1397-98. They were selected based on purposive sampling and the sampling was continued until data saturation. Semi-structured interviews were conducted with 14 head teachers of elementary education. To control the accuracy and validity of the data, a member control technique and peer debriefing technique were used. The findings of this research include 5 main themes: discourse making, participatory self-leadership, knowledge dynamics, scholarly and skill-building assistants. In fact, teachers can improve the quality of curriculum reforms with different roles that they accept and create a balance between their thinking and their actions.

چکیده

هدف پژوهش، بررسی نقش معلمان در آزادسازی برنامه درسی و ضرورت توجه به اهمیت آنان برای نقش آفرینی بیش‌تر در تصمیم‌گیری‌های برنامه درسی در دوره ابتدایی بوده است. رویکرد پژوهش از نوع کیفی و به روش تحلیل محتوای عرفی بود. جامعه پژوهش، کلیه سرگروه‌های معلمان مدارس دوره ابتدایی استان آذربایجان غربی در سال تحصیلی ۹۸-۹۷ بوده است که به صورت نمونه‌گیری هدفمند از نوع شاخص انتخاب شدند و حجم نمونه‌ها تا زمان اشباع داده‌ها ادامه یافت. در این راستا، مصاحبه‌های نیمه‌سازمان یافته‌ای با ۱۴ نفر از سرگروه‌های آموزش ابتدایی صورت گرفت. جهت اطمینان و اعتباربخشی به دقت و صحت داده‌ها از تکنیک کنترل اعضا و تکنیک کسب اطلاعات دقیق موازی استفاده شد. مراحل تجزیه و تحلیل داده‌ها عبارتند از: درک و فهم متن و نوشتن اولیه، ایجاد و طبقه‌بندی کدهای اولیه بر اساس شباهت‌ها و تفاوت‌ها، سازماندهی کدها به صورت خوشه‌های معنادار. یافته‌های این تحقیق، پنج مضمون اصلی گفتمان‌سازی، ارگانیک‌سازی دانش، پژوهش‌گری، خودرهبری مشارکتی و همیاران مهارتی و سبزه مضمون محوری و هفتاد و شش مضمون پایه را در بر می‌گیرد. در واقع، این معلمان هستند که با نقش‌پذیری‌های مختلف می‌توانند کیفیت اصلاحات برنامه درسی را بهبود ببخشند و تعادل یکنواختی، بین تفکر و عمل خود به وجود آورند.

Keywords : Decentering, teacher, curriculum

واژه‌های کلیدی: آزادسازی، معلم، برنامه درسی

1. Ph.D. in curriculum development, Farhangian University, Tehran, Iran
2. Professor of science education, University of Tabriz, Tabriz, Iran
3. Associate professor of curriculum development, University of Tabriz, Tabriz, Iran
4. Associate professor of curriculum development, University of Tabriz, Tabriz, Iran

۱. دکتری برنامه‌ریزی درسی، مدرس دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران
۲. دکتری آموزش علوم، استاد، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران
۳. دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشیار، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران
۴. دکتری برنامه‌ریزی درسی، استاد، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

*Corresponding Author, Email: r.dousti.education64@gmail.com

✉ نویسنده مسئول:

مقدمه

در سال‌های اخیر، شاهد تغییرات متداول در سیاست برنامه درسی در بسیاری از کشورها بوده‌ایم (پریستلی، بیستا و رایبسون^۱، ۲۰۱۵). در این راستا، تمایل ویژه، تثبیت آشکار معلم به‌عنوان عامل فعال تغییر در توسعه برنامه درسی است، که در تغییر قاعده درون‌داد برنامه درسی به قاعده برون‌داد برنامه درسی دیده می‌شود (کویپر و برک ونز^۲، ۲۰۱۳). در حقیقت، اجرای تغییرات در نظام مدرسه، نیاز به تغییرات ساختاری عمده در برنامه‌های درسی و استانداردهای مربوط به آن دارد. اما عنصر کلیدی در موفقیت این تغییرات، معلمانی آموزش‌دیده برای ارائه برنامه درسی جدید و رشد چنین معلمانی با علائق گسترده است (آستراخان، کانی، استفن سون و ویلسون^۳، ۲۰۱۱؛ بروک من، بیگرز، اریکسون، مک کلاین، دیاموند، دی سالو، هیونز و یاردی^۴، ۲۰۰۹؛ فوربر^۵، ۲۰۱۲؛ گود و مارگولیس^۶، ۲۰۱۱). گودفرای^۷ (۲۰۱۳) بیان می‌کند که معلمان اساسی‌ترین عوامل اجرای سیاست‌های آموزشی در راستای تضمین کیفیت آموزش و پرورش هستند. بنابراین آنها باید به‌طور کامل در شکل‌گیری و همچنین فرایندهای اجرای سیاست‌های آموزشی درگیر شوند. در حقیقت، معلمان به‌عنوان سنگ بنای مدارس در نظر گرفته می‌شوند. از این رو، کیفیت و شایستگی معلمان نقطه اصلی بهبود کلی مدرسه است. هنگامی که معلمان کلاس را اداره می‌کنند، توانایی‌های خود را به رسمیت می‌شناسند و این می‌تواند بر یادگیری هر دانش‌آموز تأثیر بگذارد تا برنامه‌های خود را انتخاب و برنامه‌ریزی کند (جامانی و مالیک^۸، ۲۰۱۷: ۲۱). مشارکت معلم در فرایند برنامه‌ریزی درسی برای هم‌تراز کردن محتوای برنامه درسی با نیازهای دانش‌آموزان در کلاس درس مهم است. معلمان با کمک کردن به برنامه‌ریزی درسی، افزایش اعتماد به‌نفس، افزایش دانش محتوای آموزشی، درک عمیق‌تر محتوای موضوعات درسی، ایده‌های اصلاح‌شده برنامه‌ریزی درسی در اعمال شخصی، و تصور از تدریس خوب و بودن به‌عنوان یک معلم خوب را نشان می‌دهند (دریتز-اسر و استارک^۹، ۲۰۱۵: ۲). ادبیات، تئوری و روندهای اصلاحی آموزشی، معلمان را در سطح نقش محوری طراحی برنامه درسی ارتقا داده است (هندلر، ۲۰۱۰: ۳۲). بنابراین می‌توان گفت هر سطح توسعه‌ای که یک کشور خاص از آن عبور میکند، تا حدی بازتاب واقعی از استعداد معلمان آن کشور است. جای تعجب نیست که کشورهای درحال توسعه و توسعه‌یافته، به طور مداوم، مشغول مطالعه درباره روش‌هایی برای ایجاد کیفیتی مناسب هستند؛ روش‌های معلمانی که قادر به رعایت اخلاق حرفه‌ای

1 - Priestley, Biesta & Robinson

2- Kuiper, W. and Berkvens

3- Astrachan, Cuny, Stephenson & Wilson

4 -Bruckman, Biggers, Ericson,McKlin, Dimond, DiSalvo, Hewner &Yardi

5 - Furber

6 - Goode & Margolis

7-Godfrey

8 - Jumani & Malik

9- Drits-Esser& Stark

هستند (الورانتگب^۱، ۲۰۱۱: ۴۴۳). بنابراین، معلمان نقش حیاتی در اجرای نوآوری‌های آموزشی و تحقق تغییر برنامه درسی دارند. در نتیجه تصورات معلمان از نوآوری‌ها و محتوای برنامه درسی بسیار مهم است (وندرا لایند و وان براک^۲، ۲۰۱۱: ۱۲۴). علاوه بر مزایایی فردی که از طریق طراحی برنامه درسی مشارکتی نصیب معلمان می‌شود، جو و فضای آموزشی در یک نهاد نیز از طریق این نوع طراحی بهره‌مند می‌شود (بورل، کاواناگ، ینگ و کارتر^۳، ۲۰۱۵). بنابراین، مشارکت معلمان برای موفقیت‌آمیز بودن و معنادار بودن برنامه‌ریزی درسی اهمیت دارد. در واقع، معلمان اجراکننده گام آخر فرایند برنامه‌ریزی درسی هستند (السوبایی^۴، ۲۰۱۶: ۱۰۶). درحقیقت، برنامه درسی آن چیزی است که معلم به منصفه ظهور می‌رساند. مسئولیت‌های مهم معلمان شامل ایجاد محیط‌های یادگیری حمایتی دانش‌آموز محور و استفاده از رویکرد درک مفهومی‌تریبیتی و توسعه‌دهنده قرن بیست و یکمی می‌شود (فاستیر^۵، ۲۰۱۶: ۵۱). اگر دپارتمان‌ها در صدد بهره‌وری کامل از فرصت‌های طراحی برنامه درسی ارائه شده هستند، تأکید بر فرصت توجه به نیازهای دانش‌آموزان بخش اساسی فرایند برنامه‌ریزی درسی توسط معلمان است (فاستیر، ۲۰۱۳: ۵۲). مطابق گفته‌های اندون^۶ (۲۰۱۱) معلم به عنوان یک تسهیل‌کننده، باید محیط‌های غنی، تجارب و فعالیت‌های یادگیری را با استفاده از فرصت‌های ترکیبی برای فعالیت مشترک و حل مسئله، وظایف معتبر فراهم کند. در واقع، تمرکز معلم بر یادگیری دانش‌آموزان بر عملکرد خود معلم اولویت دارد. اگرچه مطالعات متعددی شرایط مدارس را برای پیش‌بینی موفقیت دانش‌آموزان نشان می‌دهند (کرافت و پاپی^۷، ۲۰۱۴؛ لی و اسمیت^۸، ۱۹۹۶؛ لوئیس و مارکس^۹، ۱۹۹۸). پژوهشگران به درک چگونگی تأثیرات مشارکت معلم در موفقیت دانش‌آموزان پرداخته‌اند. معلمان معمولاً در فعالیت‌های بازبینی و توسعه برنامه درسی در سطح مدرسه و یا سطح گسترده‌تر ملی درگیر می‌شوند (دمیرل^{۱۰}، ۲۰۰۶؛ وایت^{۱۱}، ۱۹۹۲). اما، عملکرد اصلی معلمان در طول انجام فعالیت برنامه‌ریزی درسی با برنامه‌ریزی و اجرای فعالیت‌های آموزشی صورت می‌گیرد. مطابق اظهارات کانلی (به نقل از بن-پررتز^{۱۲}، ۱۹۹۰) هیچ‌کس نمی‌تواند رابطه بین معلم و برنامه درسی را با یکدیگر انکار کند. با این حال، این که چه نوع رابطه‌ای می‌تواند وجود داشته باشد، بستگی به دیدگاه‌های جامعه و تفکرات آموزشی درباره معلم دارد. نقش یک معلم در برنامه‌ریزی درسی به‌ویژه از طریق تصورات و برداشت‌های سیاست‌گذاران آموزشی در مورد

1- Oloruntegbe

2 - Vanderlinde & van Braak

3- Burrell, Cavanagh, Young & Carter

4- Alsubaie

5 -Fastier

6- Ndon

7 - Kraft & Papay

8 - Lee & Smith

9 - Louis & Marks

10- Demirel

11- White

12- Ben-Peretz

جایگاه معلم مشخص می‌شود (پالانن^۱، ۲۰۱۴: ۳۵). بدین صورت، انتظار می‌رود معلمان به برنامه‌ریزان درسی تبدیل شوند و اعتماد، مسئولیت‌پذیری و پذیرش لازم برای انجام این نقش را داشته باشند (فاستر، ۲۰۱۶: ۵۱). در سند برنامه درسی ملی با توجه به نگرش جدید به خط مشی تدوین کتاب‌های درسی و لزوم توجه به نیازهای دانش‌آموزان، آزادسازی برنامه‌های درسی به‌عنوان یکی از دو مقوله یا راهبرد جدید در مانیفست برنامه درسی (مهرمحمدی، ۱۳۸۹)، در تهیه و تألیف سند مورد نظر قرار گرفته است. در این موقعیت آنچه که در سند ملی برنامه درسی درباره مفهوم آزادسازی مورد نظر است، اجرای آن در موقعیت عملی است؛ یعنی انتظار سند از اجرای این رویکرد این است که معلمان برنامه درسی را مطابق با بافت محلی تدریس به اجرا در آورند. آزادسازی راهکاری است که در پرتو آنها امکان واگذاری اختیارات به مناطق گوناگون فراهم می‌آید و در عین حال، به وحدت و انسجام ملی جامعه نیز آسیبی وارد نمی‌شود (فرمهبینی فراهانی، ۱۳۸۴، به نقل از گویا و قدکساز خسروشاهی، ۱۳۸۶). انعطاف و آزادسازی برای نیل به یک «وضعیت تعادلی» و پرهیز از افراط و تفریط است. این «وضعیت تعادل» کاملاً تحت تأثیر شرایط سیاسی، اجتماعی و فرهنگی هر کشور تعیین می‌شود. عدم توجه به این نکته؛ یعنی ایجاد ابهام و اغتشاش در ماهیت و مسیر حرکت برنامه درسی ملی، که مقدمه شکست و ناکامی است (مهرمحمدی، ۱۳۹۷). بنابراین، اگر ما به ماهیت برنامه درسی ملی توجه کنیم، متوجه می‌شویم که تعریف اهداف کلی و ساختار و اصول طرح‌های درسی توسط برنامه درسی ملی انجام می‌شود. در عین حال، عمل و اجرای برنامه درسی که یکی از ویژگی‌های بهبود و توسعه برنامه درسی ملی است و نسبت به شرایط محلی و فرهنگی مختلف انعطاف‌پذیر است، غیرمتمرکز بشود. همچنین مطابق با برنامه درسی ملی، رویکرد مشارکتی با تأکید بر تمرکززدایی و دعوت از کارشناسان، مدیران و معلمان به ارائه نوآوری و خلاقیت‌شان، راه را برای تحول و بهبود بهره‌وری و اثربخشی نظام آموزشی هموار خواهد کرد. به‌طوری که تمرکزگرایی و ساختارگرایی را کاهش می‌دهد و ظرفیت‌های علمی خلاقیت آموزشی را به چرخه آموزش و پرورش ارائه می‌کند و بسیاری از مدارس دولتی از آزاد یکنواختی آمار رهایی می‌یابند (فانی، فتحی واجارگاه، زرهانی، و زرافشان، ۲۰۰۹). در بررسی مبانی فلسفی و علمی سند برنامه درسی ملی، اصول حاکم بر برنامه‌های درسی و تربیتی اصل مشارکت و تعامل را مطرح می‌کند؛ یعنی فرایند برنامه‌ریزی درسی و تربیتی باید زمینه مشارکت مؤثر خانواده‌ها، معلمان، مربیان و نهادهای فرهنگی، علمی، تربیتی، اقتصادی، سیاسی و اجتماعی به ویژه دانشگاه‌ها، حوزه‌های علمیه و رسانه‌ها را در طراحی، تولید، اجرا و ارزش‌یابی برنامه‌ها فراهم نماید. همچنین در فرایند تولید برنامه‌ها و مواد و رسانه در چهارچوب اصول و سیاست‌های تولید مواد و رسانه، برنامه درسی ملی زمینه‌سازی برای مشارکت سراسری معلمان، مربیان، متربیان و افراد و تشکل‌های ذی‌علاقه و ذی‌صلاح در تولید، تکمیل و غنی‌سازی مواد، منابع و محیط‌های متنوع یادگیری و توسعه سیاست چند تألیفی و

بسترسازی برای بسط و توسعه تجارب معلمان و مربیان در طراحی، ساخت و ارزش‌یابی مواد و منابع یاددهی و یادگیری را پیشنهاد می‌کند. در بحث استلزامات و اقتضائات نیز سند برنامه درسی ملی بر همکاری و هماهنگی گروه‌های آموزشی با بخش برنامه‌ریزی درسی استان در جهت مشارکت معلمان در برنامه‌ریزی و تولید تأکید دارد.

مطالعات مختلفی نیز در این حوزه انجام گرفته است. باش و سنتورک^۱ (۲۰۱۹) در پژوهشی با عنوان صدای معلمان: مشارکت معلمان در فرایند برنامه‌ریزی درسی اظهار می‌کند که معلمان یکی از عوامل اصلی تصمیم‌گیری‌های برنامه‌های درسی هستند. نتایج یافته‌ها نشان می‌دهد که فرصت معلمان برای تصمیم‌گیری از طریق مشارکت در فرایند برنامه‌ریزی درسی در سطح محلی ارتقا می‌یابد. نالوا^۲ (۲۰۱۷) در مطالعه‌ای ضمن تأکید بر نقش کلیدی معلم در توسعه و اجرای طرح‌های آموزشی، انتظار دارد معلمان بخش مهمی از راه حل بازسازی نظام آموزشی نگریسته شوند. پریرا^۳ (۲۰۱۶) در مطالعه‌ای، رهبری معلمان در زمینه تدریس برنامه‌های درسی در نظام آموزشی مالزی را به عنوان خط مشی محلی‌سازی مدارس تلقی می‌کند. فاگوندس^۴ (۲۰۱۶) در مطالعه‌ای به ماهیت مفهوم معلم به عنوان یک محقق می‌پردازد. هدف از این مطالعه، بررسی چگونگی استفاده از ایده پژوهش در زمینه آموزش و پرورش و به‌کارگیری آن در زمینه آموزش و فعالیت‌های معلمان است. این تحقیق نشان می‌دهد که معلم به عنوان یک محقق می‌تواند منشأ تحولات و تغییرات بسیاری باشد. در حقیقت، معلمان محققانی هستند که به عنوان تولیدکنندگان دانش، به دنبال درک ماهیت پدیده‌های آموزشی در راستای نیازهای یادگیری دانش‌آموزان و توسعه انسانی خود هستند. باسکیا، کار-هاریس، فاین-میر و زیورزولو^۵ (۲۰۱۵) در مطالعه‌ای بیان می‌کنند که امروزه بر فعال بودن نقش معلمان در طراحی برنامه‌های درسی تأکید می‌شود. نتایج پژوهش نشان می‌دهد معلمان مجری صرف اجرای برنامه‌های درسی نیستند و با توجه به وقایع زندگی آموزشی خود و زمینه‌های تدریس، به باز طراحی محتوای فعالیت‌های کلاسی اقدام می‌کنند. رایدر، بانر و هومر^۶ (۲۰۱۴) در تحقیقی بیان می‌کنند سازگاری اصلاحات برنامه درسی با زمینه‌های محلی، نیازمند انعطاف‌پذیری کافی معلمان از طریق توسعه حرفه‌ای آنهاست. پژوهش ملکی و همکاران (۱۳۹۵) نشان داد که بین رهبری معلم و رهبری توزیع‌یافته در مدرسه رابطه وجود داشته و رهبری در مدرسه می‌تواند در میان معلمان توزیع گردد که این امر می‌تواند اثربخشی معلمان در اجرای برنامه درسی را در پی داشته باشد. در واقع رهبری معلم امری شدنی است که اقتضا و امکان برای موفقیت کامل در این نقش به وجود شرایط مناسب در مدارس و البته خود معلمان بستگی

1- Bas & Senturk

2- Nalova

3 - Pereira

4 - Fagundes

5 - Bascia, Carr-Harris, Fine-Meyer & Zurzolo

6 - Ryder, Banner & Homer

دارد. تحقیق صحرانورد، غلامیو عزیز (۱۳۹۴) نشان می‌دهد که ماهیت رهبری توزیع شده (مشارکتی) از نظر معلمان مشتمل بر رشد حرفه‌ای و توسعه مدرسه (استفاده از تخصص و قابلیت افراد)، تعامل مبتنی بر افراد (تعاملات اجتماعی افراد)، دموکراسی (آزادی و انعطاف پذیری در حوزه کاری به لحاظ تصمیم‌گیری و انتشار نقش رهبری در بین اعضای سازمان) و حمایت همه جانبه است. بنابراین، نقش معلمیه دلیل این که عنصر اساسی تغییر و تحول در برنامه درسی است، به‌عنوان مضمون اصلی مطرح شده است و این اهمیت آن را در طراحی و اجرای اصلاحات برنامه درسی روشن می‌سازد. در این صورت، این نقش نیازمند درک مؤلفه‌های مربوط به آن است و معلم باید در مقام طراح برنامه درسی هم از لحاظ ذهنی و هم در حوزه عمل (اجرا) شایستگی‌های خود را نشان دهد تا بتواند در ابعاد مختلف نقش معلمیدر گسترش آزادسازی برنامه درسی گام بردارد. در پژوهش حاضر، نیز پژوهشگران قصد دارند به این موضوع بپردازند که مؤلفه‌های آزادسازی برنامه درسی بر اساس نقش معلمان چه ویژگی‌هایی دارند؟

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر، به‌لحاظ هدف در زمره پژوهش‌های کاربردی، و به‌لحاظ رویکرد از نوع پژوهش کیفی با ماهیت اکتشافی است. هدف پژوهش کیفی با توجه به ماهیت آن، مطالعه عمیق و همه‌جانبه بر روی پدیده مورد مطالعه است (عباس زاده، ۱۳۹۱). در این پژوهش، برای دستیابی بهتر به هدف مورد نظر از روش تحلیل محتوا استفاده شده است. تحلیل محتوای کیفی را می‌توان روش تحقیقی برای تفسیر ذهنی محتوای داده‌های متنی از طریق فرایندهای طبقه‌بندی نظام مند، کدبندی و تم‌سازی یا طراحی الگوهای شناخته شده دانست (هیث و شانون^۱، ۲۰۰۵). روش‌های تحلیل محتوا در رویکرد کیفی دارای انواع متعددی است که با توجه به نوع و ماهیت داده‌ها و استخراج مقوله‌ها از داده‌ها، روش تحلیل محتوای عرفی یا متعارف (Conventional) استفاده شد. امتیاز بارز تحلیل محتوای کیفی براساس رویکرد عرفی، به‌دست آوردن اطلاعات مستقیم و آشکار از مطالعه، بدون تحمیل کردن مقوله یا نظریه‌های از پیش تعیین‌شده است (ایمان و نوشادی، ۱۹۳۰). در روش تحلیل محتوای عرفی، کدها به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم از داده‌ها استخراج میشوند و معمولاً در طرح مطالعاتی به‌کار می‌رود که هدف آن شرح یک پدیده است (عادل مهربان، ۱۳۹۴). جامعه مورد نظر تحقیق شامل سرگروه‌های معلمان دوره ابتدایی بود که در سال تحصیلی ۹۷-۹۸ در مدارس ابتدایی استان آذربایجان غربی مشغول به تدریس بوده و ۱۴ نفر از آنها با روش نمونه‌گیری هدفمند از نوع نمونه‌گیری موارد شاخص یا مطلوب انتخاب شدند و فرایند مصاحبه با افراد در جریان پژوهش تا زمانی ادامه یافت که هیچ اطلاعات جدید دیگری به دست نیامد و به عبارتی داده‌ها به اشباع رسیدند.

جدول (۱) توصیف جمعیت شناختی سرگروه‌های آموزشی دوره ابتدایی

ردیف	مرد	زن	تحصیلات	رشته تحصیلی	سابقه
۱	*		کارشناسی ارشد	تحقیقات آموزشی	۱۴
۲	*		کارشناسی	آموزش ابتدایی	۱۲
۳	*		کارشناسی ارشد	مدیریت آموزشی	۲۳
۴	*		کارشناسی ارشد	برنامه‌ریزی درسی	۲۵
۵	*	*	کارشناسی ارشد	برنامه‌ریزی درسی	۱۲
۶	*	*	کارشناسی ارشد	فلسفه آموزش و پرورش	۱۵
۷	*		کارشناسی ارشد	مدیریت آموزشی	۱۴
۸	*	*	کارشناسی ارشد	آموزش ابتدایی	۲۰
۹	*	*	کارشناسی ارشد	برنامه‌ریزی درسی	۱۳
۱۰	*		کارشناسی	آموزش ابتدایی	۲۳
۱۱	*		کارشناسی ارشد	تکنولوژی آموزشی	۱۰
۱۲	*		کارشناسی	ادبیات فارسی	۱۴
۱۳	*		کارشناسی	آموزش ابتدایی	۲۵
۱۴	*		کارشناسی	آموزش ابتدایی	۱۶

به منظور جمع‌آوری داده‌ها از مصاحبه‌هایی نیمه‌ساختاریافته با مدت زمان یک و نیم الی دو ساعت برای هریک از مصاحبه شونده‌ها استفاده شد. زیرا به کمک آن، ارزیابی عمیق‌تر ادراکات و نگرش‌های مشارکت‌کنندگان و نیز بررسی موضوع‌های پیچیده و پیگیری پاسخ‌های آنان امکان‌پذیر است (سرمد، بازرگان و حجازی، ۱۳۹۶). در واقع، در رویکرد کیفی امکان دستیابی به دانش با تلاش برای درک دنیای واقعی افراد از طریق مصاحبه بهتر صورت می‌گیرد (پولیت و بک، ۲۰۱۵). مصاحبه‌ها، در خصوص دیدگاه‌ها و عقاید سرگروه‌های معلمان درباره پذیرش نقش‌هایی که بر رویکرد آزادسازی برنامه درسی تأثیر دارد و روند اجرای آن را تسریع می‌بخشد، انجام پذیرفت و سؤالاتی پسیده شد؛ اینکه معلمان چگونه می‌توانند به نقش‌پذیری در حوزه تصمیم‌گیری‌های برنامه درسی دست یابند؟ یا اینکه واکنش نظام برنامه‌ریزی درسی نسبت به آن و جایگاه مشارکت معلمان در بحث آزادسازی یا کاهش تمرکز چیست و چه مؤلفه‌هایی باید داشته باشد؟ متن مصاحبه بلافاصله بعد از اتمام مصاحبه، پس از چندین بار گوش دادن، روی کاغذ پیاده و مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت و جملات و عبارتهایی را که دربرگیرنده نقش معلمان در فرایند آزادسازی برنامه‌های درسی می‌شد، انتخاب شدند. جدا کردن جملات مربوط به هر مفهوم و تبدیل و تغییر شکل جملات بیان‌شده هر فرد به طور جداگانه از مصاحبه افراد دیگر صورت گرفت و با در نظر

گرفتن وجوه و نکات مشترک، در قالب مضمون یا زمینه‌های اصلی سازمان دهی شد. از مجموع مصاحبه‌ها ۱۶۹ زمینه اولیه استخراج و در مراحل بعدی به تدریج با حذف زمینه‌های مشابه و نزدیک به هم، مؤلفه‌ها کاهش یافته و در نهایت پنج زمینه اصلی به دست آمد. در ادامه، برای اطمینان از صحت یافته‌های به دست آمده و قابلیت اعتبارپذیری داده‌ها، مصاحبه‌های افراد به طور خلاصه در اختیار آنها قرار گرفت و آنها نظرات خود را در مورد هماهنگی یافته‌ها با نظر پژوهشگر اعلام نمودند و در صورت تناقض، برداشت نادرست پژوهشگر اصلاح شد. همچنین جهت غنای اعتبار پژوهش متن مصاحبه‌ها و تحلیل‌های صورت گرفته، در اختیار چهار تن از استادان و متخصصان برنامه‌ریزی درسی در دانشگاه‌های استان آذربایجان غربی قرار گرفت، و نکاتی از سوی ایشان ارائه و نسبت به کم و کیف تحلیل‌ها و تفسیرها اصلاحاتی صورت گرفت. به‌طور خلاصه، جهت اطمینان و اعتبار بخشی به دقت و صحت داده‌ها از روش چک کردن به وسیله مشارکت‌کنندگان (تکنیک کنترل اعضا) و روش کسب اطلاعات دقیق موازی استفاده شد. در تجزیه و تحلیل داده‌ها، محقق بر اساس ادراک و فهم خود از متن مورد مطالعه، نوشتن تحلیل اولیه را آغاز می‌کند و این کار ادامه می‌یابد تا پیش زمینه‌هایی برای تشکیل کدها آغاز شود. این عمل اغلب موجب می‌شود که تشکیل کدها از متن ایجاد شده و سپس بر اساس شباهت‌ها و تفاوت‌ها طبقه بندی شوند. این طبقه‌بندی از سازماندهی و گروه بندی کردن کدها به صورت خوشه‌های معنادار تشکیل می‌شود. بسته به کیفیت ارتباط بین زیرطبقات، محقق می‌تواند با ترکیب و سازماندهی آن، آنها را به طبقات کمتری تبدیل کند. در مرحله بعدی تعاریفی برای هر طبقه و زیر طبقه و کد صورت می‌گیرد. برای تهیه گزارش از یافته‌ها و مثال‌هایی برای کدها و طبقات از رویدادهای مشخص می‌شود. بسته به هدف تحقیق، محققان تصمیم می‌گیرند ارتباط بین طبقات و زیرطبقات را بیش‌تر بر اساس موافقت بین خود، پیشینه موضوع یا سلسله مراتب بین داده‌ها مشخص کنند (عادل مهربان، ۱۳۹۴).

یافته‌های پژوهش

سؤال پژوهش: نقش معلم در آزادسازی برنامه درسی چیست؟

جدول (۲) مضامین استخراج شده

مضمون انتخابی	مضمون محوری	مضمون پایه
گفتمان‌سازی تغییر	آمادگی تغییر	سازگاری با تحولات، پیشرفت‌پذیری، منافع دانش‌آموزان، پیوستگی اصلاحات، ابتکار عمل، تسهیل وظایف، بهبود عملکرد
پذیرش تغییر	توجیه تغییر	تدریجی بودن برنامه‌ها، ذهنیت آفرینی، هماهنگی منابع نرم و سخت، حمایت اجتماعی، کنش‌های زیر نظام تحول، مالکیت معنوی مجریان
		مطلوبیت تغییر، تحقق پذیر بودن، تعهدسازی، خودشکوفایی، بهره‌وری، محرکه سازی، بازسازی، نهادینه شدن

جدول (۲) مضامین استخراج شده

مضمون انتخابی	مضمون محوری	مضمون پایه
ارگانیک‌سازی دانش	یادگیری وضعیتی برنامه چندوجهی	توسعه ذهنی، تنوع شناختی، دانش محلی، ایفای نقش، بومی‌گزینی، همسازی،
	یادگیری اصیل	جهت‌گیری انعکاسی، ارتباط‌پذیری محتوا، درونی‌سازی یادگیری، معنادارسازی،
پژوهش‌گری	عمل پژوهی	شخصی‌سازی پژوهش، دانش عملی، بررسی مداوم، چالش-انگیزی،
	قابلیت‌مداری	حل مسئله، کنش محیطی، انطباق‌پذیری، شایستگی‌های دموکراتیک،
	تفکر‌گرایی	اصالت ذهنی، نقادی، یادگیری فرایندی، استدلالی کردن، منطق‌سازی،
خودرهبری مشارکتی	هم‌نوع‌سالاری	مالکیت اشتراکی، تصمیم‌گیری دموکراتیک، سازگاری معلمان، هم‌صدایی در تحولات، همدلی، انعطاف‌پذیری،
	قابلیت اشتراکی	دغدغه‌های اجتماعی، خودآگاهی معلمان، فعالیت‌های گروهی، آگاهی اجتماعی، پیشگام‌یگر نوآوری‌ها، تعهدپذیری
	گروه‌های معلمان	تشریک‌مسابی، ماهیت اجتماعی یادگیری، یادگیری متقابل، شبکه‌های ارتباطی، اجتماعات آموزشی،
همیاران مهارتی	مهارت‌های کانونی	کنش متقابل، هم‌افزایی شناختی، هسته‌های اطلاعاتی، تنوع صلاحیت‌ها، حوزه‌های کاری مختلف، کارگروه‌های موضوعی، درک موقعیتی برنامه‌ها، انجمن‌های علمی،

گفتمان‌سازی تغییر

آنچه که می‌تواند مبنایی برای ارزیابی و نقد افراد و گروه‌ها فراهم آورد، توجه به بحث و گفت‌وگو درباره تغییر و تحولات برنامه درسی میان معلمان است که به شکل گفتمان نمود می‌یابد. هر گفتمان معین، نگرش و باور تازه‌ای نسبت به برنامه درسی ایجاد می‌کند و عکس‌العمل و جهت‌گیری معلمان را نسبت به پدیده‌هایی که در اطراف برنامه درسی رخ می‌دهد، متفاوت‌تر از قبل می‌کند. در حقیقت، نوع پاسخ‌گویی معلمان به تغییر و تحولات حساس‌تر می‌شود و آنها را به جست‌وجوی این مفهوم وا می‌دارد که چگونه رفتار خود را سازمان بخشند. در گام بعدی، اعتقادات و نگرش‌های معلمان نسبت به وضع موجود، که از طرف گفتمان حاضر پشتیبانی می‌شود، به چالش کشیده شده

و نوعی ارتباط برای آگاه‌سازی باورها انجام می‌شود. باورها و نگرش‌های حاکم‌شده بر ساختار فکری نهادهای مسئول ارتباطی دو سویه را با اعتقادات و دیدگاه‌های مجریان اجرای تغییر برنامه درسی برقرار می‌کنند و با تأکید بر ویژگی نوآوری و تازگی گفتمان جدید، رفتار آنها را باز تنظیم می‌کنند. بنابراین، گفتمان نه تنها محتوای موضوعات را کنترل می‌کند، بلکه چگونگی ساختن موضوعات را نیز برعهده دارد (پیتسو و لتسکا، ۲۰۱۳: ۲۴). همچنین، با وجود این که موجودیت گفتمان برای آزادسازی الزامیاست، اما فرایندی است که با اجرای تدریجی آزادسازی برنامه درسی، مفاهیم و عناصر موجود در آن توسعه می‌یابد و هم زمان معلمانی که به اجرای تغییرات برنامه‌ریزی شده می‌پردازند، آنها را در نظام باورها و ارزش‌هایشان نهادینه می‌سازند و ضرورت وجود آن را درک می‌کنند. در واقع، مفاهیم نهادینه‌شده گفتمان در تعاملات و ارتباطات میان معلمان صورت می‌پذیرد. معلمان به عنوان مجریان اصلی برنامه درسی با نشان دادن نقش عملی خود (تحول ذهنی) موضوعیت اصلاحات یا آزادسازی را با تبیین جنبه‌های مختلف آن و تأثیرگذاری آن در رابطه با عناصر برنامه درسی مطرح می‌کنند. این تفسیرها با نشان دادن همبستگی بین باورهای معلمان با دلایل مفهوم آزادسازی با ترسیم یا تصویرسازی حقایقی که در واگذاری تصمیم‌گیری‌های برنامه درسی به سطوح پایین‌تر اتفاق می‌افتد، صورت می‌گیرد و ذینفعان و مجریان امر را به اجرای جنبه عملی گفتمان یا همان تحول عینی دعوت می‌کند. به عبارتی معلمان برای پیاده‌سازی طرح‌های اصلاحاتی در برنامه درسی با ایجاد نگرش‌های تازه در فرایند تصمیم‌گیری‌های آموزشی مشارکت می‌کنند و گروه‌های مختلف آموزشی را به این کار ترغیب می‌نمایند. بنابراین، همان طور که فولان^۲ (۲۰۱۵) به تحول ذهنی و تحول عینی اشاره می‌کند، معلمان با ایجاد گفتمان تغییر در صدد فراهم کردن شرایط فرصت را برای تحول عملی دست‌اندرکاران در راستای حمایت از اصلاح برنامه درسی با رویکرد آزادسازی فراهم می‌آورند.

جدول (۳) فرایند گفتمان‌سازی

ابعاد گفتمان	مراحل گفتمان	سطوح گفتمان‌سازی
کاربرد زبان	به چالش کشیدن گفتمان‌های قبلی	تفکر غالب در رأس هرم سازمانی (وزارت)
برقراری ارتباط میان باورها	توصیف، تبیین و تفسیر مفهوم گفتمان جدید	بافت واقعیت‌ها و بسترهای اجتماعی در میانه هرم سازمان (استان و منطقه)
تعامل در موقعیت‌های اجتماعی	بازشناسی (نقش، فواید، تأثیرات و الزامات)	بافت موقعیتی در قاعده هرم سازمانی (مدرسه)

1- Pitsoe & Letseka

2- Fullan

ارگانیک‌سازی دانش

ضرورت وجود دانش نظری در اجرای آزادسازی، باعث جهت‌گیری معلمان به سوی دانش محتوایی می‌شود. با وجود تسلط معلمان بر دانش محتوایی موضوعات درسی، دانش کافی در اختیار آنان قرار نمی‌گیرد و آنها نیازمند دانش‌های دیگری برای اجرای خط مشی آزادسازی هستند. به دنبال پیروی از این خط مشی، معلمان باید از بافت موقعیتی و فرهنگ زنده جامعه خود نیز شناخت داشته و با نیازهای کلاس درس به صورت هدفمند برخورد نمایند. به عبارتی درگیری و برخورد معلمان با موقعیت‌های عملی دانش آنان را به سوی شخصی‌سازی ماهیت دانش سوق می‌دهد و آنها را در مسیری قرار می‌دهد که به صورت مداوم در پی کسب دانش و شناخت باشند. قابلیت‌های حرفه‌ای معلمان ترکیبی از دانش، توازن بین نظریه و عمل، مهارت و عملکرد و موقعیت سازنده‌گرا است. معلمان با فرایندی کردن دانش از طریق شخصی‌سازی آن به زمینه‌سازی مفاهیم برنامه درسی اجراشده می‌پردازند. به عبارتی پدیده‌های آموزشی در بافت محلی خود معنا پیدا می‌کنند. می‌توان گفت که معلمان به تشریح موقعیت محلی آموزش پرداخته و دانش خود را در زمینه آن جستجو می‌کنند که ماهیت عملی دارد. در دانش عملی، معلمان از طریق اجرای تدریس خود، دانش را در بافت یا زمینه آموزشی خلق می‌کنند و مسائل مربوط به شرایط آموزشی را حل و فصل می‌نمایند. در این صورت، معلمان با پرداختن به پدیده‌های آموزشی محیط اطراف به محلی‌سازی دانش می‌پردازند و ارتباطی بین محتوای کلاسی با زمینه‌های محیطی ایجاد می‌کنند. بنابراین، پویاسازی دانش از طریق درگیری با موقعیت آموزشی صورت می‌گیرد؛ بدین‌صورت که دانش معلمی در برخورد با مسائل آموزشی به صورت تجربی ساخته می‌شود و مبنایی برای تدوین آزادسازی برنامه درسی تلقی می‌گردد. در بحث آزادسازی برنامه درسی، آنچه که در اجرای آزادسازی برای معلمان اهمیت دارد، آگاهی از واقعیت‌ها، اصول و ساختار اساسی و چگونگی کاربرد رویه‌ها برای تولید دانش در رشته مورد نظر است (برترام و کریستیانسن^۱، ۲۰۱۲: ۵). به طور خلاصه، می‌توان گفت معلمان برای کاهش تمرکز از برنامه درسی علاوه بر دانش نظری به دانش عملی نیاز دارند که با نگرش فرایندی به ماهیت دانش صورت می‌گیرد. با دانش نظری معلمان از ماهیت، ساختار و مفاهیم اساسی حوزه‌های موضوعی، آگاهی و دانش لازم را کسب کرده و در طراحی و تدوین برنامه‌های درسی در چارچوب علمی آنها فعالیت می‌نمایند. از سویی دیگر، در دانش عملی، وضعیت و محیط ویژه برنامه درسی ای که قرار است در آن تدریس شود، بررسی می‌شود و واقعیت‌ها، نیازها و پدیده‌های زمینه‌ای مورد تأکید قرار می‌گیرد. در این فرایند، آن نوع دانشی که بتواند گره‌گشای مسائل نظری و عملی معلمان و مورد اعتماد مسئولان امر برای دنباله روی از سیاست‌های کاهش تمرکز در حوزه برنامه درسی باشد، دانش ارگانیک‌سازی شده توسط معلمان است.

1- Bertram & Christiansen

پژوهش‌گری

نظام‌های آموزشی در راستای نوآوری‌های برنامه درسی و تحقق اهداف آنان، عملکرد نیروی انسانی را متوجه فعالیت‌های مختلفی می‌کنند و بر ذهنیت سیال آنان در تولید ایده‌های جدید تأکید می‌کنند. در بطن این تعاملات معلمان قرار دارند. فعالیت معلمان در قالب تحقیق و مطالعه در حوزه برنامه درسی منجر به افزایش تسلط بر ابعاد مختلف اجرای طرح‌های اصلاحاتی می‌شود. به عبارتی درگیری معلمان با پدیده‌های آموزشی و توصیف و تفسیر رابطه بین مؤلفه‌های آنها، شرایط را برای تبیین موقعیت‌های آموزشی فراهم می‌کند. هر محیط آموزشی که در قالب تحقیق و پژوهش توسط معلمان مطالعه می‌شود، دارای ویژگی‌هایی است که مختص همان موقعیت است. این عناصر و ویژگی‌ها در فرایند پژوهش معلمان شناسایی شده و موقعیتی ساختن طرح‌های آموزشی را به دنبال دارد. در واقع پیامد تحقیقات آموزشی شکل‌گیری زمینه فعالیت‌هایی است که برای آن طراحی می‌شوند. در بحث آزادسازی نیز آنچه که اهمیت دارد توجه به طراحی عناصر برنامه درسی است که تحت تأثیر فعالیت‌های پژوهشی معلمان است؛ یعنی نقش معلمان ترکیب این عناصر و سازماندهی الگوهای محتوایی در رابطه با محرک‌های محیطی است که هویت برنامه درسی را می‌سازد. از طرفی، نقش پژوهشی معلمان در آزادسازی ایجاد رابطه بین اشکالی از محتوای برنامه درسی است که در زمینه یا بافت آن معنا می‌یابد. در این صورت معلمان به دلیل شناخت کافی از محیط محلی و کسب دانش عملی از آن به انتقال ویژگی‌های موقعیت محلی در راستای فرایند تولید محتوای برنامه درسی کمک می‌کنند. این اقدامات معلمان، ویژگی‌های موقعیت آموزشی را در سطح مناطق و مدارس با محتوای برنامه‌های درسی در فرایند تولید برنامه‌ها همانندسازی می‌کند. به بیان دیگر، در آزادسازی برنامه درسی، معلمان جهت طراحی مناسب محتوا و فراهم‌آوردن فرصت‌های یادگیری مطلوب، ابتکار و نوآوری، تحقیق و پژوهش را سرلوحه کار خود قرار می‌دهند. چنانچه از نظر فولان (۲۰۱۳) یکی از عوامل حیاتی برای آموزش نوآورانه، توسعه فعالیت‌های حرفه‌ای معلمان و درگیری فعال و مستقیم مانند انجام تحقیق و یا رویکردهای جدید فعالیت است.

خود رهبری مشارکتی

اجرای هر نوع طرح یا ایده اصلاحاتی نیازمند این است تمامی افرادی که پیشگام پیاده‌سازی آزادسازی برنامه درسی هستند، با درک ضرورت وجود آن، تعهد کاملی از خود نشان دهند. در فرایند تدوین و تولید برنامه‌های درسی، معلمان که از نظر مایکل کانلی برنامه‌سازان درسی به حساب می‌آیند، شرایطی را باید تجربه کنند تا بتوانند در تصمیم‌گیری‌ها نقش مؤثری داشته باشند. تصور یا درک اجرای برنامه‌های درسی با توجه به زمینه یا موقعیت قرارگرفته در آن، احساس مالکیت مشترکی را در معلمان نسبت به ارتقای کیفیت محتوای برنامه‌ها به وجود می‌آورد تا به صورت مشارکتی هدایت طراحی محتوا و فعالیت‌های یادگیری را در سطح مناطق و مدارس بر عهده بگیرند. مشارکت خود رهبرانه معلمان فعالیتی در جهت ایجاد ترکیبی از رویکردها برای برنامه‌ریزی در

رابطه با فعالیت‌های گروهی آنهاست. می‌توان گفت که این نقش معلمان در آزادسازی، بیش‌تر نشانگر نگرش و باور آنها نسبت به اهمیت مفاهیم و فعالیت‌های بومی‌سازی شده در حوزه برنامه درسی است، تا دانش علمی معلمان در قالب دانش نظر و عملی. به عبارتی، معلمان با فرایند رهبری مشارکتی، تفاوت‌های فرهنگی دانش‌آموزان را با تصمیم‌گیری دموکراتیک خود در فعالیت‌های کلاسی مورد توجه قرار می‌دهند و دغدغه‌های اجتماعی آنان را درک می‌کنند. ویژگی رهبری برنامه درسی توسط معلمان تأکید بر مؤلفه‌هایی مانند قابلیت‌های شناختی، عاطفی و ارتباطی دانش‌آموزان جامعه محلی است که روند پذیرش و یادگیری محتوا را به دلیل آگاهی آنها از تقاضاهای اجتماعی حاکم بر فضای بومی، برای دانش‌آموزان تسهیل می‌کند. در واقع معلمان با تأثیرگذاری بر روند آزادسازی برنامه درسی که به ایجاد تغییرات در راستای ابتکار و نوآوری می‌انجامد، قابلیت خود رهبری در فعالیت‌های برنامه درسی را تجربه می‌کنند. بنابراین، می‌توان استدلال کرد که معلمانی که دارای مهارت‌های خود رهبری سطح بالا هستند رفتارهای نوآورانه بیش‌تری نسبت به کسانی که این مهارت‌ها را ندارند، از خود نشان می‌دهند (سسن، تاباک و آرلی^۱، ۲۰۱۷: ۹۵۳). به‌طور خلاصه، رابطه مثبتی بین رفتار نوآورانه و مهارت‌های خودرهبری افراد وجود دارد. بنابراین، خودرهبری مشارکتی نشان از خودآگاهی معلم و جست‌وجوی معنای دیدگاه معلمی دارد. به‌طوری‌که نگرش‌ها و عقاید معلمان در برابر تغییرات رویکرد انعطاف‌پذیرتری داشته و معلمان در جهت سازگاری با این تحولات هم صدا شده و به توسعه و رشد مفهوم آزادسازی کمک می‌کنند.

همیاران مهارتی

در سند برنامه درسی ملی، مباحث مربوط به تدوین و اجرای برنامه درسی به عنوان مسائل عملی و مشارکتی پیش‌بینی شده است که با تشکیل کارگروه‌های متعدد به مناسب‌ترین وجه تحقق می‌یابد. در واقع، معلمان می‌توانند با همکاری و مشارکت هم‌دیگر در طراحی برنامه‌ها برای دانش‌آموزان تأثیرگذار باشند. بنابراین نیاز است که هر کاری در حوزه ارائه فعالیت‌ها با نظر و رأی جمعی آنها انجام بگیرد، معلمان تأکید دارند که قابلیت‌ها و تفکرات آنها از طریق ایجاد گروه‌های معلمی‌رشد پیدا می‌کند. یعنی معلمان با تشکیل اجتماعاتی که ماهیت یادگیرانه دارد و در راستای آگاهی آنها نسبت به برنامه‌های درسی گام بر می‌دارد، به فعالیت می‌پردازند. آنها با یادگیری متقابل از همکاران خود، در پی تصمیم‌گیری درباره برنامه‌ریزی و فراهم آوردن فعالیت‌های یادگیری مناسب برای دانش‌آموزان متناسب با نیازها و قابلیت‌های آنها هستند. کنش متقابل باعث ایجاد هم‌افزایی دانشی در افراد می‌شود. به‌عبارتی معانی جدید، رفتارهای جدید، مهارت‌های جدید و باورهای جدید به طور قابل ملاحظه‌ای بستگی به این دارد که آیا معلمان به عنوان افراد منزوی کار می‌کنند؟ بهترین نقطه شروع برای درک این که کیفیت کار معلم چگونه است؟ جداسازی معلم و یا برعکس آن (همدلی) است. از طرفی، این مهارت‌ها برای افرادی که در حوزه‌های مختلف فعالیت می‌کنند،

1- Sesen, Tabak & Arly

شایستگی‌های متفاوتی را طلب می‌کند و متناسب با حوزه‌های مختلف کار، گروه‌های مختلفی با قابلیت‌های گوناگون شکل می‌گیرد. تشریک‌مساعی معلمان با یکدیگر منجر به ایجاد انجمن‌ها و دبیرخانه‌های موضوعی در سطح مناطق و استان شده و هسته‌های اطلاعاتی با محوریت برنامه‌های درسی مختلف دوره ابتدایی شکل گرفته است که هدف‌شان طراحی و تولید برنامه‌هایی است که بتواند اجرای آزادسازی محتوا را در حوزه‌های مختلف یادگیری تحقق بخشد. بنابراین ارتباط با یکدیگر در قالب مهارت‌های مشابه منجر به شکل‌گیری گروه‌ها یا اجتماعات با مهارت‌های یکسان می‌شود. در واقع، همیاران مهارتی اجتماعاتی هستند که برای انجام وظیفه‌ای معین، دارای قابلیت‌ها و شایستگی‌های ویژه در جهت اجرای برنامه‌های جدید می‌باشند. در زمینه آزادسازی برنامه درسی در دوره ابتدایی، افراد مختلفی با تخصص‌های گوناگون مشارکت دارند، اما بسته به مهارت‌هایی که برای اجرای آزادسازی در نظر گرفته می‌شود، یک نوع اولویت‌بندی در نقش مجریان برنامه درسی صورت می‌گیرد. پژوهش حاضر، نشان می‌دهد که همیاران مهارتی می‌تواند در قالب کارگروه‌هایی برای طراحی و تولید تجارب یادگیری با محوریت راهبران برنامه درسی در سطح مدارس و سرگروه‌های معلمان در سطح مناطق تشکیل شود. معلمان در نقش راهبر برنامه درسی، در چهارچوب مدارس با دیگر معلمان به فعالیت پرداخته و نقاط قوت و ضعف فعالیت‌های آموزشی را بررسی می‌کنند. همچنین به خودارزیابی اقدامات و تکالیف ارائه شده دانش‌آموزان و تجزیه و تحلیل اثربخشی برنامه درسی مورد مطالعه پرداخته و به کاربرد عناصر برنامه درسی در مراحل مختلف تدریس متناسب با رویکرد یادگیری موقعیتی تأکید می‌کنند. در واقع، مطالعات متعدد نشان می‌دهد که طراحی برنامه درسی مشارکتی توسط گروه‌هایی با مهارت‌های مختلف به توسعه حرفه‌ای و یادگیری معلمان کمک می‌کند (دریتز - اسر و استارک، ۲۰۱۵). در این رابطه، واکر کسب نوعی توافق کاری در بین دست‌اندرکاران درباره ابتکار عمل‌های برنامه درسی، ایجاد شبکه‌های ارتباطی و گروه‌های مشارکتی با معلمان و کارشناسان برای مشارکت دادن آنها در کار برنامه درسی را ضروری می‌داند (عباباف، ۱۳۹۴: ۳). در نتیجه، معلمان با مشارکت همدیگر در تلاش برای مطرح کردن مفاهیم و فعالیت‌های جدیدی در حوزه محتوای برنامه درسی عمل کرده و با استفاده از فعالیت‌های گوناگون جایگاه خود را به عنوان مهم‌ترین عامل تغییر بهبود می‌بخشند.

جدول (۴) مصاحبه‌ها

مضامین	نمونه ای از متن مصاحبه‌ها
گفتمان‌سازی	«قبل انجام هرکاری، افراد باید توجیه بشن که اصلاح و بهبود به نفع همه است.»
	«تغییر شرایط بستگی به این داره که افراد از لحاظ ذهنی برای پذیرش اتفاقات آماده بشن.»
	«مقاومت بیشتر افراد اکثر به خاطر خود برنامه نیست، بلکه اجرای ناگهانی آنهاست.»

جدول (۴) مصاحبه‌ها

مضامین	نمونه ای از متن مصاحبه‌ها
ارگانیک‌سازی دانش	«علاوه بر محتوای موجود، مطالبی که با اهداف برنامه درسی مناسب باشد، این که تجارب کلاسی رو به سمت دانش معلمی سوق بدیم، یعنی برنامه‌های تدریس شده برگرفته از فعالیت‌های مستمر آنها تو بخش دانش شخصی شون باشه.» « آگاهی معلمان از برنامه درسی یکنواخت نباشه، بلکه هر کسی بر اساس دانشی که با موقعیت محلی جور در میاد، به خلق دانش بپردازه.»
پژوهش‌گری	«پرداختن به موقعیت‌های عملی یادگیری، مستلزم توجه به موضوعاتی که معلمان شرایط محیط یادگیری دانش‌آموزان را در نظر داشته باشن و توانایی دخل و تصرف مطالب و ایجاد ارتباط بین آنها را به دست بیارن.» «برای این که دانش‌آموزان بتونن در برنامه‌های محلی، به خلاقیت برسن، نیاز دارن مفاهیم درسی را با فعالیت‌های مستندگونه معلمان ارتباط بدن.»
خودرهبری مشارکتی	«فعالیت‌های برنامه درسی فقط این نیست که کارها را به میل خود انجام بدیم، بلکه باید هماهنگ با دیگر افراد تصمیم گیرنده، کارها رو پیش ببریم.» «به دلیل حساسیت تصمیمات آموزشی و تأثیرگذاری آن بر زندگی افراد، نیاز داریم از تفکرات تمامی افراد دست اندرکار در امور آموزشی استفاده کنیم.»
همیاران مهارتی	« بررسی و تصمیم‌گیری درباره فعالیت‌ها و کاربرد مفاهیم درسی مستلزم اینه که با گروه‌های مختلف درسی مشورت بکنیم و نظراتشونو در هر موضوع درسی و چگونگی اجرای آنها بپرسیم.» « باید شرایطو طوری طراحی کنیم که هر گروهی که در به درسی تخصص کافی داره بیان و در تصمیم‌گیری‌ها شرکت بکنن. اصلاً نیاز داریم که به صورت جمعی به درس‌ها نگاهی موضوعی داشته باشیم.»

بحث و نتیجه‌گیری

بررسی و مطالعه سند برنامه درسی ملی نشان می‌دهد که فرایند اجرای آزادسازی نیازمند برخورداری از شرایطی است که بتواند موجب تسهیل در این زمینه شود. به عبارتی عوامل و زمینه‌هایی وجود دارد که در تسریع این امر ضرورت دارد. یکی از مهم‌ترین عواملی که می‌تواند زمینه‌ساز طراحی برنامه‌های بومی و موقعیتی شود، معلم و قابلیت‌های اوست. عنصری که اجراکننده اصلاحات در نظام آموزشی است و با داشتن دانش و عمل لازم، محور نوآوری‌ها تلقی شود. در واقع این معلمان هستند که با ترکیب سه مؤلفه موضوعات درسی، محیط اجتماعی و نیازهای دانش‌آموزان بر ایجاد برنامه‌های جدید، پیشگام موفقیت بهبود برنامه‌های درسی مدارس می‌شوند. رسیدن به این حد از انتظار مستلزم داشتن ویژگی‌ها و شرایطی است که نقش و جایگاه او را در

فرایند تصمیم‌گیر برنامه‌های درسی مشخص می‌کند. در این پژوهش نیز به بررسی این نقش‌ها در آزادسازی برنامه درسی پرداخته شده است. آنچه که در این پژوهش در این رابطه به دست آمده، عبارتند از:

۱. گفتمان‌سازی: عدم آگاهی افراد از آزادسازی برنامه درسی و منافع حاصل از آن، مقاومت و واکنش بیشتر آنان را در برابر اصلاحات به دنبال دارد. معلمان به عنوان مجریان اصلی آزادسازی می‌توانند با تفسیر و تبیین چهارچوب اهداف آزادسازی برنامه درسی، منافع حاصل از آن را برای همکاران و ذینفعان آموزشی بیان کنند و الزامات استفاده از رویکرد آزادسازی را فراهم سازند. مطالعات هاریگان و همکاران^۱ (۲۰۱۶) درباره انتشار برنامه درسی نیز نشان می‌دهد که الگوی مذاکره مشارکتی، علاوه بر ارتقای کیفیت، احتمال پیاده‌سازی برنامه درسی را افزایش می‌دهد. نتایج یافته‌های دیلکس^۲ (۲۰۱۴) نشان می‌دهد که برای جلوگیری از خستگی ناشی از تغییرات مداوم برنامه درسی توسط معلمان، نیازمند احیای فرهنگی هستیم که مزایای نفوذ تغییرات بر نظام آموزشی را آشکار سازد. یافته‌های حامید حسن^۳ (۲۰۱۳) بیانگر این است که در راستای تغییرات برنامه درسی به عنوان گام اول اصلاحات آموزشی، آمادگی ذهنی معلمان که شامل دیدگاه آنان درباره برنامه درسی و درک و فهم شان از این تغییرات و چگونگی اجرا کردن آن است، مورد توجه قرار گیرد. می‌توان گفت که ابزاری که می‌تواند ذهنیت افراد را در برخورد با مسائل تغییر دهد، نوع نگرش آنهاست. به عبارتی، توجه به اصلاحات و نوآوری‌های درسی مبتنی بر فرهنگ روبنایی است که تحت تأثیر آموزش مداوم قرار دارد، چرا که دغدغه اصلی در مباحث آموزشی فرهنگی است که باید در جایگاه خود حضور داشته باشد تا بتواند با خلق باورهای جدید به درک بهتر موفقیت‌های برآمده از اصلاحات بپردازد و موفقیت آزادسازی برنامه درسی را متکی بر

باورها و نگرش‌های افراد بداند و عدم شناخت ذینفعان از مسائل و موانع را رفع کند.

۲. خودرهبری مشارکتی: رهبری معلمان به صورت گروهی نشان از تعهد آنها نسبت به اجرای اصلاحاتی دارد که خود را عوامل اجرایی اصلی آزادسازی قلمداد کنند. معلمان با هدایت برنامه درسی و باور داشتن به حسن انجام آن، انتظاری را که مسئولان نظام آموزشی دارند، در عمل از خود نشان می‌دهند. می‌توان گفت که معلمان نسبت به اجرای آزادسازی احساس مسئولیت می‌کنند و توجه به خواسته‌های اجتماعی و پیاده‌سازی برنامه درسی جدید را نشان‌دهنده حس اعتماد به خود طراحان سند برنامه درسی ملی تلقی می‌کنند. بنابراین، تأثیرگذاری معلمان بر روند اجرای آزادسازی، ابتکارات برنامه درسی را ارتقا می‌دهد. پیرا^۱ (۲۰۱۶) در مطالعه‌ای رهبری معلمان در زمینه تدریس، برنامه‌های درسی در نظام آموزشی مالزی را به عنوان خط مشی محلی‌سازی مدارس تلقی می‌کند. نالوا (۲۰۱۷) در مطالعه‌ای ضمن تأکید بر نقش کلیدی معلم در توسعه و اجرای

1- Harrigan et al

2- Dilkes

3- Hameed Hassan

طرح‌های آموزشی، انتظار دارد معلمان، بخش مهمی از راه حل بازسازی نظام آموزشی نگرینسته شوند. مطالعات انجام شده توسط پراتوم و ساواتسومبون^۱ (2012) در مورد عوامل مؤثر بر نوآوری فردی مشخص می‌کند که خودرهبری یک عامل مهم بر رفتارهای نوآورانه است. همه این یافته‌ها نشان می‌دهند که رفتارهای خود رهبری، رفتارهای نوآورانه کارکنان را در جهت مثبت تحت تأثیر قرار می‌دهند. در حقیقت، ماهیت رهبری مشارکتی، مستلزم توسعه حرفه‌ای و مهارتی معلمان با استفاده از تعاملات بین فردی و توانایی‌های آنان در نظارت بر فرایند اجرای این تعاملات و رعایت حق تصمیم‌گیر تمامی اعضای گروه از طریق اختیار و حق انتخاب آنان در حوزه کاری به لحاظ تصمیم‌گیری و توسعه نقش تأثیرگذاری در قالب مفهوم رهبری و مدیریت در بین اعضای سازمان و حمایت همه جانبه از یکدیگر است.

۳. ارگانیک‌سازی دانش: خود آگاهی معلمان برگرفته از مجموعه‌ای از دانش و پژوهش حرفه‌ای است تا در بافت‌های آموزشی خود، به نیازهای اجتماعی- محلی مخاطبان خود پاسخ دهند؛ دغدغه‌های آنها را به خوبی بشناسند و این شناخت، شامل آگاهی از پیش زمینه‌های متفاوت زبانی، فرهنگی و مذهبی دانش‌آموزان است. به بیانی دیگر، تغییر شکل دانش فردی معلمان نتیجه تعامل بین تولید دانش و استفاده از آن است. در واقع، فرایند تعامل، چگونگی ظهور و گسترش نوآوری از طریق تبدیل دانش جدید به یک وضعیت تلفیق شده است که در یک بافت اجتماعی محلی ظاهر می‌شود. در این چشم انداز، ارگانیک‌سازی دانش از طریق فرآیندهای ساخت دانش جمعی، به اشتراک‌گذاری دانش و کارگزاری در شبکه‌ها و جوامع حرفه‌ای صورت می‌گیرد. رایدر و همکاران (۲۰۱۴) در تحقیقی بیان می‌کند سازگاری اصلاحات برنامه درسی با زمینه‌های محلی، نیازمند انعطاف‌پذیری کافی معلمان از طریق توسعه حرفه‌ای آنهاست. ساراوانان و الوادی^۲ (۲۰۱۲) در تحقیقی با عنوان طراحی، توسعه، نوآوری و تغییر برنامه درسی نشان داد که اقتصاد جهانی در راستای رسیدن به جامعه اطلاعاتی (دانشی) نیاز به برنامه سومی دارد که با تغییر از رویکردهای سنتی و اقتدارگرایانه به اصلاح برنامه درسی بپردازد و توسعه جامعه دانش محور مورد توجه قرارگیرد. مطالعه وی همچنین تأکید می‌کند که پیشگام اصلاح برنامه درسی، آمادگی و بهبود معلمان داوطلب برای جامعه دانش محور است. دانش ارگانیکی یعنی پویایی دانش متناسب با شرایط متقاضی از محیط یا بافتی که در آن واقع شده است. بنابراین معلم برای اجرای هر ایده یا تفکر موجود باید متناسب با آن دانش مناسب را به کار گیرد و این قابلیت معلم نیازمند داشتن مدیریت شناخت و آگاهی خویش از مسائل مربوط به حوزه‌های مختلف برنامه درسی است که به صورت فرایند مدیریت دانش بروز می‌کند. در واقع، شکل جدید مدیریت دانش برنامه درسی که به

1- Pratoom & Savatsomboon

2- Saravanan & Al Wadi

صورت عملی به پویا یا متحرک سازی دانش با موقعیت‌های جدید می‌پردازد و خود را به صورت عملی یا تجربی نشان می‌دهد، از طریق ارگانیک سازی دانش نمود می‌یابد.

۴. پژوهش‌گری: فعالیت‌های معلمان در طرح‌های مختلفی مانند کنش پژوهی، تدریس پژوهی، پژوهش‌روایی و... نشان از این دارد که اقدامات آنها راهبرد مؤثری در تصمیم‌گیری‌های برنامه درسی دارد. در واقع، قرار گرفتن در بطن آموزش که هسته اصلی آن را برنامه درسی شکل می‌دهد. نیازمند برخورداری از یافته‌های علمی است که توسط مجریان اصلی برنامه درسی به دست آمده است. بنابراین، ضروری است تفکرات و اندیشه‌های حاصل از پژوهش معلمان مورد توجه قرار گیرد. حرکت در این راستا، منجر به شکل‌گیری نظام آموزشی بررسی مدار می‌شود که اعضای آن از طریق تفکر انتقادی، حل مسئله، مسئولیت‌پذیری، مشارکت و تشریک‌مساعی، تفکر خلاق، فراشناخت، خودتنظیمی، پرسشگری، سعه صدر، انعطاف‌پذیری، استدلال، کنجکاوی، مهارت‌های ارتباطی، تعاون و همکاری، خود تنظیمی‌یادگیری به ایجاد جامعه دانش مشترک می‌انجامد. نتایج تحقیق فاگوندس (۲۰۱۶) نشان می‌دهد که معلم به عنوان یک محقق می‌تواند منشأ تحولات و تغییرات بسیاری باشد. در حقیقت، معلمان، محققانی هستند که به عنوان تولیدکنندگان دانش، به دنبال درک ماهیت پدیده‌های آموزشی در راستای نیازهای یادگیری دانش‌آموزان و توسعه انسانی خود هستند. نتایج پژوهش کین چو، واهچو، تاواریس و یی لی^۱ (۲۰۱۵) درباره تأثیر نقش معلم-محققان بر توسعه حرفه‌ای آنها، نشان‌دهنده این است که معلمان به عنوان معلم پژوهنده در رابطه با چهار بعد غنی‌سازی دانش، فرهنگ مدرسه، فعالیت‌های تدریس و طراحی برنامه درسی قابلیت رشد داشته‌اند. ویتروخ^۲ (۲۰۱۴) در پژوهش خود زمینه اصلاحات آموزشی را وابسته به هویت حرفه‌ای معلمان می‌داند و این که معلمان هویت حرفه‌ای خود را چگونه می‌بینند و درصدد بازسازی و ایجاد آن بر می‌آیند؟ باید گفت: همان طور که سند برنامه درسی ملی مفهوم مشارکت را در حوزه فعالیت‌های برنامه‌ریزی درسی مطرح کرده است، معلمان در محور این مشارکت قرار دارند و با استفاده از فعالیت‌های تحقیقی، یک ارتباط دو سویه را بین محیط کلاس با محیط خارج از کلاس می‌توانند ایجاد کنند. به طور کلی، باید گفت که معلمان از طریق تحقیق و مطالعه می‌توانند دانش شخصی معلمی را ساختار و وجه علمی ببخشند.

۵. همیاران مهارتی: اجرای فرایند آزادسازی یا کاهش تمرکز، شبکه‌ای از مهارت‌های گوناگون را می‌طلبد که در آن معلمان در قالب گروه‌ها، باید قابلیت‌های متعددی از خود نشان دهند. آنچه معلمان را در این شبکه ارتباطی قرار می‌دهد، صلاحیت‌های برآمده از این فرایند است که به دلیل داشتن نکات مشترک در مهارت‌ها، همیاران مهارتی به حساب می‌آیند. در پژوهش صورت گرفته، معلمان در نقش‌های مختلف، ساختار مشارکتی گوناگونی دارند و در جایگاه راهبر برنامه درسی و

1- Kin Chow, Wah Chu, Tavares & Yi Lee

2- Vitrukh

سرگروه معلمان، رهبر اصلی در تغییرات تلقی می‌شوند. راهبران برنامه درسی، در نقش ناظر آموزشی، به تجزیه و تحلیل اثربخشی برنامه درسی می‌پردازند؛ به اصلاح برنامه درسی، بهبود برنامه‌های آموزشی، ایجاد و پرورش کار تیمی، بهبود روابط انسانی، ارزیابی پژوهش‌ساز، مهندسی مجدد فرایندهای طراحی و تدوین برنامه درسی (سلطانی، ۱۳۸۳) به عنوان نگهبانان اصلی برنامه درسی عمل می‌نمایند. نتایج تحقیق درو، پرستلی و مایکل^۱ (۲۰۱۶) بیانگر این است که همکاری معلمان با یکدیگر، درک بهتری از برنامه درسی و برنامه‌ریزی درسی به بار می‌آورد. علاوه بر این، باعث نوآوری در آموزش، ماهیت پایدار، تغییر فرهنگ مدارس، تغییر در راستای روش‌های دموکراتیک‌تر فعالیت‌ها می‌شود. مطالعه رونفلدت، فارمر، مک کوئین و گریسون^۲ (۲۰۱۵) نشان می‌دهد که سیاست‌گذاری در راستای فعالیت برای بهبود دستاوردهای دانش‌آموزان از طریق ارتقای همکاری معلمان در رابطه با آموزش در قالب گروه‌های تیمی میسر می‌شود. باید گفت که آنچه که می‌تواند کیفیت فرایند طراحی‌های برنامه درسی را در سطح استان و مناطق پیش ببرد، گروه‌های اطلاعاتی و مراکز موضوعی متشکل از معلمان هستند که می‌توانند در نقش برنامه‌ریز و ناظر برای اجرای برنامه‌ها ظاهر شوند. به عبارتی همیاران مهارتی گروه‌هایی هستند که می‌توانند فعالیت‌هایی در چهارچوب بسته‌های مهارتی به اجرا بگذارند و از این طریق تنوع را متناسب با قابلیت‌های دانش‌آموزان در برنامه‌های درسی توسعه بخشند.

پیشنهادهای پژوهشی

- پیشنهاد می‌شود پژوهشی درباره جایگاه الگوی توسعه حرفه‌ای معلم در سند برنامه درسی ملی در دوره ابتدایی صورت گیرد.
 - پیشنهاد می‌شود پژوهشی در حوزه تبیین و نقد نقش معلمان در تألیف کتاب‌های درسی صورت گیرد.
 - پیشنهاد می‌شود پژوهشی در رابطه با جایگاه رویکرد پژوهشی در توسعه حرفه‌ای معلمان انجام پذیرد.
 - پیشنهاد می‌شود پژوهشی در حوزه نقش موقعیتی معلمان در طراحی برنامه‌های درسی انجام شود.
 - پیشنهاد می‌شود پژوهشی درباره تبیین مبانی علمی و فلسفی مشارکت معلمان در برنامه درسی دوره ابتدایی صورت گیرد.
- پیشنهادهای کاربردی
- پیشنهاد می‌شود جهت تسهیل در تحقق اهداف سند برنامه درسی ملی، بعد عملی دانش‌معلمی در برنامه درسی دوره ابتدایی مورد توجه قرار گیرد.

1- Drew, Priestley & Michael

2- Ronfeldt, Farmer, McQueen & Grissom

- پیشنهاد می‌گردد نسبت به تدوین فعالیت‌های معلم محور که ارتباط بیشتری با محیط زندگی دانش‌آموزان دارد، اقدام شود.
- پیشنهاد می‌شود نسبت به نیازسنجی مناسب فعالیت‌های اجرایی در راستای توانمندسازی معلمان در فعالیت‌های آموزشی اقدام شود.
- پیشنهاد می‌شود در اجرای طرح‌های آموزشی مانند طرح تدبیر، طرح تعالی و ... فعالیت‌های اجتماعی معلمان در برنامه‌های درسی مورد تأکید قرار گیرد.

منابع

- ایمان، محمد تقی و نوشادی، محمودرضا. (۱۳۹۰). تحلیل محتوای کیفی. پژوهش، ۳(۲)، صص ۱۵-۴۴.
- سرمد، زهره؛ بازرگان، عباس و حجازی، الهه. (۱۳۹۶). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری. چاپ سی‌ام. تهران: آگه.
- سلطانی، احمد. (۱۳۸۳). نظارت آموزشی بستر ساز بهبود کیفیت آموزشی. تهران: انتشارات اردکان.
- صحرا نورد، یونس؛ غلامی، خلیل و عزیزی، نعمت اله. (۱۳۹۴). بررسی ابعاد زیربنایی رهبری توزیع شده: مطالعه موردی مدارس متوسطه شهرسندج. علوم تربیتی، ۱(۶)، صص ۶۶-۱۱۶.
- عادل مهربان، مرضیه. (۱۳۹۴). مروری بر تحلیل محتوای کیفی و کاربرد آن در پژوهش. اصفهان: دانشگاه علوم پزشکی اصفهان.
- عبابف، زهره. (۱۳۹۴). دکر واکر. دانشنامه برنامه درسی. انجمن مطالعات برنامه درسی. صص ۱-۷.
- عباس زاده، محمد. (۱۳۹۱). تأملی بر اعتبار و پایایی در تحقیقات کیفی. جامعه شناسی کاربردی، ۲۳(۴۵)، صص ۱۹-۳۴.
- گویا، زهرا و قدکساز خسرو شاهی، لیلا. (۱۳۸۶). تبیین جدیدی برای تمرکز و عدم تمرکز در ایران. مطالعات برنامه درسی، ۴(۱)، صص ۱۷-۲۸.
- ملکی، حسن؛ سلمانی، بابک؛ عباسپور، عباس؛ حکیم زاده، رضوان و امیرتیموری، محمدحسن. (۱۳۹۵). رهبری معلم در اجرای برنامه درسی؛ چالشها و فرصتها. پژوهشهای کیفی در برنامه درسی، ۱(۳)، صص ۵۳-۸۱.
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۷). برنامه درسی: نظرگاهها، رویکردها و چشم اندازها. مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.

یورگنسن، ماریانو فیلیپس، لوئیز. (۱۳۹۱). تحلیل گفتمان. ترجمه هادی جلیلی. تهران: نشر نی.

Alsubaie, M. A. (2016). Curriculum Development: Teacher Involvement in Curriculum Development. *Journal of Education and Practice*, 7(9), 106-107.

Astrachan, O., Cuny, J., Stephenson, C., & Wilson, C. (2011). *The CS10K project: mobilizing the community to transform high school computing*. Proceedings of the 42nd ACM Technical Symposium on Computer Science Education, 85-86.

- Bas, G. ,& Senturk, C.(2019). Teachers' Voice: Teacher Participation in Curriculum Development Process. *Inquiry in Education*, 11(1), 3-31.
- Bascia, N. , Carr-Harris, S. , Fine-Meyer, R. , & Zurzolo, C.(2015). Teachers, Curriculum Innovation, and Policy Formation. *Curriculum Inquiry*, 44(2), 228- 248.
- Ben-Peretz, M. (1990). *The teacher-curriculum encounter: Free-ing teachers from the tyranny of texts*. Albany: State University of New York Press.
- Bertram, C. ,& Christiansen, I. M.(2012). *Teacher Knowledge and Learning–Perspectives and Reflections*. Periodical of the Kenton Education Association, University of KwaZulu-Natal. 23, 1-208.
- Bruckman, A. ,Biggers, M. , Ericson, B. , McKlin,T. , Dimond, J. , DiSalvo, B. , Hewner, M. Ni, L. ,&Yardi. S.(2009). Georgia computes!»: Improving theComputing Education Pipeline. *ACM SIGCSEBulletin*, 41(1), 86-90.
- Burrell, A.R., Cavanagh, M, Young, S., & Carter, H. (2015).Team-based curriculumdesign as an agent of change.*Teaching in Higher Education*, 20(8), 753-766.
- Demirel, O. (2006). *egitimde program gelistirme: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dilkes, J. (2014). The New Australian Curriculum, Teachers and Change Fatigue. *Australian Journal of Teacher Education*,39(11), 45-64.
- Drew, V. , Priestley, M. ,& Michael. M. K.(2016). Curriculum development through critical collaborative professional enquiry. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(1), 92-106.
- Drits-Esser, D., & Stark, L.A. (2015).The Impact of Collaborative Curriculum Design onTeacher Professional Learning. *Electronic Journal of Science Education*, 19(8), 1-27.
- Fagundes, T. B.(2016). *Concepts of the teacher as researcher and reflective teacher: perspectives about teachers work*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brazil.
- Fanni, A. , Fathi Vajargah, K. , Zarhani, S.A. , & Zarafshan, A.(2009). ministry of education, organization of research and education planning, office for national curriculum planning.
- Fastier, M.(2016).Curriculum change, challenges and teacher responsibility. *New Zealand Geographer*, 72(1), 51-56.
- Fastier, M.(2013). Curriculum development in New Zealand: New directions, opportunities and challenges for school geography. *Review of International Geographical Education Online(online Journal)*, 3, 241–52.
- Fullan, M. (۲۰۱۵).*The new meaning of educational change*. New York:Teachers College Press. ۵th edition.
- Fullan, M. (2013). *Stratosphere: Integrating technology, pedagogy, and change knowledge*. Toronto, Canada: Pearson Canada.
- Furber, S.(2012). *Shut down or restart? The way forward for computing in UK schools*. The Royal Society, London.
- Godfrey, T.(2013). How should quality of education be re-defined for education achievement in Tanzania? What are stakeholder's opinions?. *Journal of International education and Leadership*,3(1),1-7.
- Goode, J. ,& Margolis, J.(2011). Exploring Computer Science. *ACM Transactions on Computing Education(TOCE)*,11(2), 1-16.
- Hamed Hassan A. M.(2013). Reflection of the Key Aspects of Curriculum in the Newly Revised Secondary School Curriculum of English and other Subjects in Bangladesh. *IOSR Journal Of Humanities And Social Science (IOSR-JHSS)*, 17(2), 59-68.

- Handler, B.(2010). Teacher as Curriculum Leader: A Consideration of the Appropriateness of that Role Assignment to Classroom-Based Practitioners. *International Journal of Teacher Leadership*, 3(3), 32-42.
- Harrigan, J. ,Yonk, R. , & Mason, N.(2016). *Curricular Contagion: A Case Study in Curriculum Development, Distribution, and Adoption*. 2nd International Conference on Higher Education Advances.253-260.
- Hsieh, H. F. , & Shanon, S. E.(2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.
- Jumani, N. B. ,& Malik, S.(2017). *Promoting Teachers' Leadership Through Autonomy and Accountability*. Political Science
- Kin Chow, K. C. , Wah Chu, S. K. , Tavares, N. , & Yi Lee, C. W.(2015). Teachers as Researchers: A discovery of Their Emerging Role and Impact Through a School-University Collaborative Research. *Brock Education Journal*, 24 (2), 20-39.
- Kraft, M. A., & Papay, J. P. (2014). Can professional environments in schools promote teacher development? Explaining heterogeneity in returns to teaching experience. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 36(4), 476-500.
- Kuiper, W. , & Berkvens, J.(2013). *Balancing Curriculum Regulation and Freedom Across Europe*. Cidree Yearbook, SLO, Enschede.
- Lee, V. E., & Smith, J. B. (1996). Collective responsibility for learning and its effects on gains in achievement for early secondary school students. *American Journal of Education*, 104(2), 103-147.
- Louis, K. S., & Marks, H. M. (1998). Does professional community affect the classroom? Teachers' work and student experiences in restructuring schools. *American Journal of Education*, 106(4), 532-575.
- Nalova, E.M.(2017). Education and Peace Building: The Role of the Teacher within and Beyond the School. *The International Journal Of Humanities & Social Studies*, 5(3), 184-187.
- Ndon, U. (2011). *Hybrid-Context Instructional Model:The Internet and the Classrooms: The Way Teachers Experience It*. Information Age Publishing Inc. The USA.
- Paalanen, M. (2014). *Curricular Power Who influences the curriculum development in Tanzania?* University of Tampere. School of Education. Master's Thesis.
- Pereira, J. D.(2016). *School Improvement as Localized Policy: A Review of the Educational Leadership and Teacher Development Literature in Indonesia and Malaysia*. The Literature Review.The HEAD Foundation.
- Pitsoe,V. , & Letseka, M.(2013). Foucault's Discourse and Power:Implications for Instructionist Classroom Management. *Open Journal of Philosophy*, 3(1), 23-28.
- Polit, D.F. , & Beck, C.T.(2015). *Nursing Research. Principles and Methods*. 15thEdition, J.B. Lippincott Company, Philadelphia. Publisher: Lippincott-Raven Publishers.
- Pratoom, K., & Savatsomboon, G. (2012).Explaining factors affecting individual innovation: The case of producer group members in Thailand. *Asia Pacific Journal of Management*, 29(4), 1063-1087.
- Priestley, M., Biesta, G.J.J. ,& Robinson, S. (2015).*Teacher Agency:An Ecological Approach*, Bloomsbury Academic, London: Bloomsbury Academic.
- Ronfeldt, M. , Farmer, S. O. , McQueen, K. , & Grissom, J. A.(2015). Teacher Collaboration in Instructional Teams and Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 52(3), 475-514.
- Ryder, J. ,Banner,I. , & Homer, M.(2014). Teachers Experiences of Science Curriculum Reform. *School Science Review*, 95(352), 1-10.

- Saravanan, V. ,& Al Wadi, H.(2012). *Educational research: A study on teachers' professional practice*. 5th World Conference on Educational Sciences - WCES 2013. Procedia - Social and Behavioral Sciences 116(2014) 3843 – 3847.
- Schulman, C.(2016). Curriculum Decision-Making Processes of Beginning Special Education Teachers. *Journal of Graduate Research and Creative Scholarship*, 1, 54-63.
- Sesen, H., Tabak, A., &Arli, O. (2017). Consequences of self-leadership: A study on primary school teachers. *Educational Sciences:Theory & Practice*, 17(3), 945–968.
- Vanderlinde, R. ,& van Braak, J.(2011). A New ICT Curriculum for Primary Education in Flanders:Defining and Predicting Teachers' Perceptions of Innovation Attributes. *Educational Technology & Society*, 14(2),124–135.
- Vitrukh, M.(2014). *Exploratory study of the professional identity of higher education teachers in Ukraine*. MPhil, Psychology and Education, University of Cambridge.
- White, P. A. (1992). Teacher empowerment under “Ideal” scho- ol-site autonomy. *Educational Evaluation and Policy Analysis*,14(1),69-82.