



ORIGINAL RESEARCH PAPER

## Identifying and Explaining the Framework of Teachers' Empowerment in Curricula in order to Develop the Concept of "Teacher Self" in the School Environment

Reza Masouminezhad\*<sup>1</sup>, Ghahraman Madadlou<sup>2</sup>, Mahsa Mahmoudi<sup>3</sup>, Asma Sadeghlou<sup>4</sup>, Sara Kashanian<sup>5</sup>

<sup>1</sup> PhD in Curriculum Studies, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran.

<sup>2</sup> PhD in Curriculum Studies, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran.

<sup>3</sup> Bachelor of Elementary Education, Farhangian University, Tehran, Iran.

<sup>4</sup> Bachelor of Elementary Education, Farhangian University, Tehran, Iran.

<sup>5</sup> Bachelor of Elementary Education, Farhangian University, Tehran, Iran.

### ABSTRACT

#### Keywords:

Curriculum  
Teacher self  
Empowerment  
Teachers

1 .Corresponding author  
✉ r.masouminejad@cfu.ac.ir

Received: 2023/05/01

Reviewed: 2024/02/05


Accepted: 2024/02/13

**Background and Objectives:** Teachers play an important role in the realization of curriculum goals, and their educational philosophy outlines the framework of sustainable changes in the educational system and influences the nature of various decisions. The aim of the current research was to identify and explaining the framework of teachers' empowerment in the curricula in order to develop the concept of teacher self in the school environment. **Methods:** The research approach was qualitative and inductive content analysis with emphasis on the researcher's self-understanding. The participants were the teachers of Chaypare city in the academic year of 2022-2023, and 18 of them were studied by purposeful sampling of the desired type. In this regard, semi-structured interviews were conducted with them and sampling continued until data saturation. To validate the findings, the method of rich description of data and self-review of the researcher was used, and to determine the reliability of the data, the method of simultaneous review was used. **Findings:** The findings showed that 6 components of individualism, consensus-building, pragmatism, scientism, ecology and Curriculum self-image are the main themes, with 18 sub-themes and 126 primary themes, they try to expand the influence of teachers in the curricula through the concept of teacher self and provide the conditions for more adaptation to different curriculum approaches. **Conclusion:** The results showed that schools, by providing educational opportunities and establishing teacher capabilities as a basis, pave the way for expanding the penetration and influence of teachers in curricula and encourage them by creating a teacher's identity in line with the formation of teacher-centered decision-making approaches.

ISSN (Online): 2645-8098

DOI: [10.48310/pma.2024.13817.3990](https://doi.org/10.48310/pma.2024.13817.3990)

**Citation** (APA): Masouminejad, R., Madadlou, G., Mahmoudi, M., Sadeghlou, A., & Kashanian, S. (2024). Identifying and explaining the framework of teachers' empowerment in curricula in order to develop the concept of "teacher self" in the school environment. *Educational and Scholastic studies*, 13 (3), 273 - 295 .

 <https://doi.org/10.48310/pma.2024.13817.3990>



## شناسایی و تبیین چارچوب قدرت‌پذیری معلمان در برنامه‌های درسی در راستای توسعه مفهوم "خودِ معلمی" در محیط آموزشی

مقاله پژوهشی / مروری

رضا معصومی نژاد<sup>۱\*</sup>، قهرمان مددلو<sup>۲</sup>، مهسا محمودی<sup>۳</sup>، اسما صادقلو<sup>۴</sup>، سارا کاشانیان<sup>۵</sup>

۱ دکتری مطالعات برنامه درسی، گروه آموزش علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

۲ دکتری مطالعات برنامه درسی، گروه آموزش علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

۳ کارشناسی آموزش ابتدایی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

۴ کارشناسی آموزش ابتدایی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

۵ کارشناسی آموزش ابتدایی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

### چکیده

**پیشینه و اهداف:** معلمان نقش مهمی در تحقق اهداف برنامه‌های درسی دارند و فلسفه آموزشی آنها چارچوب تغییرات پایدار را در نظام آموزشی ترسیم می‌کند و ماهیت تصمیم‌گیری‌های مختلف را تحت تأثیر قرار می‌دهد. پژوهش حاضر با هدف شناسایی و تبیین چارچوب قدرت‌پذیری معلمان در برنامه‌های درسی در راستای توسعه مفهوم خودِ معلمی در محیط آموزشی انجام شد. **روش‌ها:** رویکرد پژوهش کیفی و از نوع روش تحلیل محتوای استقرایی با تأکید بر خود فهمی پژوهشگر بود. مشارکت‌کنندگان معلمان شهرستان چابهار در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بودند که ۱۸ نفر از آنان به صورت نمونه‌گیری هدفمند از نوع مطلوب مورد مطالعه قرار گرفتند. در این راستا مصاحبه‌های نیمه‌ساختارمندی از آنها صورت گرفت و نمونه‌گیری تا اشباع داده‌ها ادامه یافت. برای اعتبارسنجی یافته‌ها از روش خود‌بازبینی محقق و توصیف غنی داده‌ها و برای تعیین پایایی داده‌ها از روش بررسی همزمان استفاده شد. **یافته‌ها:** یافته‌ها نشان داد شش مؤلفه فردیت‌گرایی، اجماع‌سازی، عمل‌گرایی، علم‌گرایی، بوم‌شناسی و خودانگاره برنامه‌درسی مضامین اصلی هستند که با ۱۸ مضمون فرعی و ۱۲۶ مضمون اولیه در جهت گسترش نفوذ معلمان در برنامه‌های درسی از طریق مفهوم خودِ معلمی تلاش کرده و شرایط را برای انطباق بیشتر با رویکردهای مختلف برنامه‌درسی فراهم می‌نمایند. **نتیجه‌گیری:** نتایج بیانگر این است که مدارس با فراهم کردن فرصت‌های آموزشی و مبنای قراردادن قابلیت‌های معلمی، زمینه را برای گسترش نفوذ و تأثیر معلمان در برنامه‌های درسی هموار نماید و آنها را در راستای شکل‌گیری رویکردهای تصمیم‌گیری معلم‌محور به ایجاد هویت معلمی ترغیب کند.

از دستگاه خود برای اسکن و خواندن مقاله به صورت آنلاین استفاده کنید.

### واژه‌های کلیدی

برنامه درسی  
خود معلمی  
قدرت‌پذیری  
معلمان

۱. نویسنده مسئول  
r.masouminejad@cfu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۲/۱۱

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۲/۱۱/۱۶

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۱۱/۲۴

شماره صفحات: ۲۷۳-۲۹۵

DOI: [10.48310/pma.2024.13817.3990](https://doi.org/10.48310/pma.2024.13817.3990)

شاپا الکترونیکی: ۲۶۴۵-۸۰۹۸



### COPYRIGHTS

©2024 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publishers.

## مقدمه

افزایش عملکرد کارکنان از طریق ایجاد انگیزه در راستای فعالیت و حمایت مطلوب از آنهاست؛ به همین دلیل بهبود قابلیت‌های معلمی در زمره فعالیت‌های حوزه آموزشی بایستی مورد توجه قرار گیرد (Kiral, 2020). معلمان آگاه و کارآمد اساسی‌ترین نیاز مدرسه در راستای بهبود کیفیت انسانی در تمامی ابعاد زندگی دانش‌آموزان هستند؛ بنابراین نهادهای آموزشی باید درصدد غنی‌سازی محیط یادگیری جهت توسعه کیفیات انسانی در موقعیت‌های ضروری باشند (Muhammad & Hussain, 2020). معلمان در برآورده کردن انتظارات در فرآیند آموزش نقش برجسته‌ای دارند و در روند بازبینی آموزشی عامل تغییر و ایجاد تفاوت تلقی می‌شوند (Juliao, 2018). معلمان به‌عنوان بازیگران اصلی که فرآیند اجرای برنامه‌درسی را در تمام سطوح آموزشی هدایت می‌کنند، مورد توجه قرار می‌گیرند (Elisa et al., 2021). معلمان در اجرای برنامه‌درسی بازیگران کلیدی هستند (Datnow, 2020)، و باورها، درک، دانش، تمایل به تغییر و تعهدشان بر پذیرش برنامه‌درسی جدید تأثیر می‌گذارد (Loima, 2020). تغییر در نحوه به‌کارگیری مواد آموزشی، رویکردهای آموزشی و باورها در راستای اهداف جدید، شاهدی بر اجرای موفقیت‌آمیز برنامه‌ها توسط معلمان است (Fullan, 2015). به عبارتی، معلمان نقش به‌سزایی در تنظیم فرآیندهای آموزشی-تربیتی دارند، به طوری که مستقل از پارادایم اساسی برنامه‌درسی در آموزش، به اجرای برنامه‌ها می‌پردازند (Yildiz et al., 2021). در حقیقت، فلسفه آموزشی معلمان مسیر طراحی برنامه‌درسی را مشخص می‌کند و تصمیمات و فعالیت‌های تدریس آنها را شکل می‌دهد (Erdem, 2021). تغییر نقش معلمان در کلاس درس در راستای توسعه مفاهیم برنامه‌درسی و غنی‌سازی مهارت‌های برآمده از برنامه‌ها، مستلزم پذیرش تأثیرگذاری آنها در نقش مدیر منابع درسی، تسهیل‌کننده آموزش و محقق است (Taylor & Lowe, 2021). فرآیند تحول رویکردهای معلمان در اجرای برنامه درسی، مربوط به سطح اجرای برنامه‌ها، تصمیم‌گیری در مورد محصولات یادگیری و شناخت معلمان از نقش خود در پیاده‌سازی آن است (Gologlu Demir & Kizilha, 2021). در واقع، برداشت معلمان و برنامه‌ریزان درسی در زمینه اصلاح برنامه‌درسی منوط به اهمیت قائل شدن به جایگاه آنها بر اساس دموکراسی رویه‌ای است (Broom, 2020)، به طوری که عدم آگاهی معلمان نسبت به برنامه‌درسی مانع از اجرای آن به شکل مطلوب می‌شود (Jadoon et al., 2020).

برنامه‌درسی یکی از مهم‌ترین عناصر آموزش است که باید با توجه به ویژگی‌های درسی، دانش‌آموز و محیط آموزشی تهیه شود. با این حال، اگرچه یک برنامه‌درسی دارای تمام ویژگی‌هایی است که باید داشته باشد، ولی ممکن است دلایلی مانند مشکلات غیرمنتظره در کلاس، دانش‌آموز و ویژگی‌های معلم و مشکلات فنی، مانع از رسیدن برنامه‌درسی به هدف مورد نظر خود شود. از آنجایی که معلم سند برنامه‌درسی نوشته‌شده را به عمل تبدیل می‌کند، تمرکز بر معلمان، نیازها، انتظارات و مشکلات آنها مفید خواهد بود. اغلب معلمان از طریق دانش، تجربه و شایستگی‌های فردی بهترین عملکرد را در اجرای موفقیت‌آمیز برنامه‌درسی بروز می‌دهند؛ بنابراین، تأثیر معلمان در موفقیت برنامه‌درسی صرف‌نظر از فلسفه آموزشی که سند برنامه‌درسی بر آن مبتنی است، قابل‌انکار نیست. در سال‌های اخیر مسئولیت معلمان در برنامه‌های درسی از رویکرد رفتارگرایی به رویکرد سازنده‌گرایی بیش‌تر متمایل شده است (Karakus, 2021). بنابراین، رابطه بین معلم و برنامه‌درسی یک تعامل پایدار است؛ با این حال، ماهیت روابط بستگی به دیدگاه‌های جامعه و تفکرات آموزشی درباره معلم دارد. نقش یک معلم به‌ویژه از طریق تصورات و برداشت‌های سیاست‌گزاران آموزشی در مورد جایگاه آنها در برنامه‌درسی مشخص می‌شود (Paalanen, 2014). بدین صورت، انتظار می‌رود معلمان به برنامه‌ریزان درسی تبدیل شوند و اعتماد، مسئولیت‌پذیری و پذیرش لازم را برای انجام این نقش داشته باشند (Fastier, 2016).

برنامه‌درسی محتوایی است که معلم به منصفه ظهور می‌رساند و برنامه‌درسی ارائه‌شده، برنامه‌ای است که معلم در عمل آن را تدریس می‌کند (Damovska, 2014). می‌توان گفت معلمان مسئول تدریس‌شان هستند و زمانی که برنامه‌ریزی می‌کنند، به‌عنوان بخشی از یک فعالیت پیچیده برنامه‌ریزی درسی غیرخطی با ماهیت اجتماعی در نظر گرفته می‌شوند. هنگام برنامه‌ریزی، معلمان از مواد درسی استفاده می‌کنند که اغلب برای بهبود اصلاحات طراحی شده‌اند، به عبارتی معلمان

به‌عنوان بازیگران کلیدی در تدریس باید فرصت بحث و مسئله‌سازی درباره مفروضات را داشته باشند و برای دستیابی به عاملیت حرفه‌ای تغییر به‌عنوان رابط قدرت در برنامه‌ریزی درسی محسوب شوند (Grunden, 2020). بنابراین، الزام معلمان به قدرت‌مندسازی نقش خود در نظام آموزشی باعث می‌شود آنها در ماهیت واقعی خود زنده بمانند، برای اثربخشی در مدارس به دنبال یادگیری باشند و برای تغییر بافت خرد خود اقدام کنند. ایجاد موقعیت برای قدرت‌مندسازی معلمان، فرصتی برای ارتقای دانش معلمی فراهم می‌کند تا در راستای شرایط حرفه‌ای بهتر، از عملکرد منظم خود به‌عنوان یک جریان آگاهی‌بخش و پیگیر تغییرات اجتماعی، حمایت کنند (Goncalves et al., 2022).

باید گفت اقتدار معلمی با ترکیب قدرت معلمی در ابعاد نهادی، عاطفی و شناختی معنا پیدا می‌کند که نتیجه آن تأثیر مولد است (Zahed et al., 2021). به عبارتی، افزایش قدرت معلمان موضوعی محوری در رابطه با ارتقای کیفیت آموزش است. با این حال، اگر اجرای آن توسط یک استراتژی مناسب پشتیبانی نشود، توسعه قابلیت‌های معلمان در حد یک ایده انتزاعی باقی خواهد ماند (Namdari Pejman & Edvay, 2024). در این صورت اگر معلمان فرصتی برای رشد و ارتقا خود نداشته باشند، مطالبه برای آموزش با کیفیت بیهوده خواهد بود (Sumaryanta & Herawan, 2019). معلمان کسانی هستند که به دنبال ایجاد تغییر و تحول در روند اجرای برنامه‌های درسی و تعریف نقش تأثیرگذار در یادگیری مفاهیم درسی هستند و به‌طور مستمر سعی در ارتقا دانش معلمی خود در راستای هدایت برنامه‌های درسی دارند. در واقع، آنچه می‌تواند انگیزه‌بخش و محرک فعالیت‌های متنوع معلمان در فرایند آموزش مدرسه‌ای باشد، تأکید بر توسعه قابلیت‌های آموزشی و اجرایی است که کارکرد آنها را نسبت به جریان‌ات برنامه‌های درسی و سازگاری بیش‌تر با انتظارات برآمده از آنها مشخص می‌کند. ولی آنچه که در پذیرش نقش اجرا کننده برنامه‌های درسی دیده می‌شود تأکید صرف بر اجرای بی‌کم‌وکاست برنامه‌ها و دادن نقش کم اهمیت در روند اجرای طرح‌های درسی به معلمانی است که خود تجارب ارزشمندی در تحقق اهداف پیش‌بینی شده نظام آموزشی دارند. در حقیقت، معلمان در شرایطی قرار داده شده‌اند که به القای فعالیت‌های آموزشی کانالیزه‌شده در فرایند پیاده‌سازی برنامه‌ها ترغیب می‌شوند و دخالت کمتری در نحوه و نوع یادگیری مفاهیم تدوین شده دارند. بنابراین ضروری است که معلمان در جایگاهی قرار گیرند که بتوانند اثربخشی و کارایی خود را در راستای هدایت و جهت‌دهی برنامه‌های درسی نشان دهند. در این صورت باید قدرت و نفوذ معلمان در اثرگذاری بر اجرای برنامه‌ها و دستیابی به اهداف برآمده از آن، توسعه و تقویت شود.

خوداب‌تکاری معلمان در بعد افزایش قدرت فردی و حرفه‌ای از طریق کار کلاسی موفق، رضایت شخصی و انگیزه‌بخشی به دانش‌آموزان در فرآیند یادگیری منعکس می‌شود (Radic-Bojanic & Ranisavljevic, 2017). در نتیجه، قدرت‌مندکردن معلمان شامل سرمایه‌گذاری با حق مشارکت در تعیین اهداف و سیاست‌های مدرسه بر اساس قضاوت حرفه‌ای آنهاست. با قدرت‌مندکردن، معلمان می‌توانند قابلیت‌ها و محدودیت‌های شخصی را کشف کرده و توانمندی‌های حرفه‌ای را توسعه دهند (Balyer et al., 2017)؛ هم‌چنین معلمان می‌توانند فرصتی برای استفاده از محتوا و دانش آموزشی تدارک ببینند (Oktafiani & Hernawan, 2018) و در طول مراحل آماده‌سازی برنامه‌درسی به‌عنوان مجری اصلی برنامه‌درسی در تصمیمات اتخاذ شده مشارکت داشته باشند (Rahman et al., 2018). به‌طور خلاصه، از معلمان انتظار می‌رود که تعادلی بین تعهد به برنامه‌درسی و استقلال معلم برقرار کنند (Bumen, 2019)، چراکه معلمان می‌توانند با ارزیابی زمینه تدریس به مرتبط‌ساختن برنامه‌درسی با تجربه تدریس فردی و بهینه‌سازی یادگیری دانش‌آموزان بپردازند (Etri, 2022). چنان‌که ساندرگراس و رانجل (Snodgrass Rangel et al., 2018) معتقدند عوامل نوظهور مربوط به افزایش توانایی‌های معلمان در زمینه خودکارآمدی، تصمیم‌گیری مستقل، حرفه‌گرایی، استقلال در برنامه‌ریزی، نفوذ و اقتدار می‌شود تا نقش واجد شرایطی در اجرای موثر برنامه‌های درسی داشته باشند (Darling-Hammond et al., 2017). در پژوهش حاضر نیز پژوهشگر به دنبال پاسخ به این سؤال است که روند قدرت‌پذیری معلمان در برنامه‌های درسی چه ویژگی‌هایی را شامل می‌شود و این مؤلفه‌ها چگونه به توسعه مفهوم خود معلمی کمک می‌نمایند؟

## پیشینه پژوهش

یافته‌های پژوهش معصومی‌نژاد (Masouminejad et al., 2023) نشان می‌دهد در الگوی آزادسازی برنامه درسی، معلم در ارتباط متقابل با برنامه‌درسی قرار دارد و فعالیت ابتکاری وی در شرایط ویژه محیطی ناشی از دانش شخصی است. نتایج مطالعه اصابت طبری (Esabat Tabari et al., 2022) بیانگر این است که درک موضوع درسی، تطبیق برنامه‌درسی با فراگیران، و آماده‌سازی موضوع درسی برای تدریس جزو توانایی‌های معلمان در حوزه برنامه‌ریزی محسوب می‌شود. یافته‌های پژوهش حاجی‌تبار فیروزجایی و همکاران (Hajitabar Firouzjaee et al., 2021) نشان دهنده این است که معلمان در تدریس و اجرا، فعالیت‌های معناداری جهت بومی‌سازی برنامه‌درسی انجام می‌دهند. نتایج پژوهش نصرتی و همکاران (Nosrati et al., 2019) نشان داد با ظهور نظریه‌های جدید در برنامه‌درسی و به تبع آن اهمیت قائل شدن به نقش معلمان در تصمیم‌گیری‌های برنامه‌درسی، قابلیت‌های علمی معلمان ارتقاء یافته است، به طوری که نقش معلمی به سمت مدل‌های ترکیبی متشکل از دانش عملی، دانش ضروری و پژوهش‌محوری متمایل شده است. یافته‌های مطالعه بزرگ و همکاران (Bozorg et al., 2019) بیانگر این است که ماهیت پویا و وابسته به موقعیت دانش عملی معلم، مربوط به آنچه در عمل اتفاق می‌افتد، می‌باشد و به غنی‌سازی دانش و موفقیت در حرفه معلمی می‌انجامد. یافته‌های پژوهش جلیلی و همکاران (Jalily et al., 2019) حاکی از این است که کاربست مواد برنامه‌درسی در کلاس درس توسط معلم برگرفته از نوع خوانش، تفسیر و ارزیابی از برنامه‌درسی و تعاملات اجتماعی فرهنگی در کلاس درس است. در واقع، تصمیم‌گیری و عمل فکورانه معلم موجب سازگاری برنامه‌درسی با بافت کلاس درس، ارتقاء دانش محتوایی تربیتی و تسهیل فرایند یادگیری دانش‌آموزان می‌شود. یافته‌های مطالعه کیزا و اگیسیلاو (Kyza & Agesilaou, 2022) نشان می‌دهد توانمندسازی معلمان در طراحی برنامه‌های درسی از طریق اشتراک‌گذاری قدرت بین معلمان، توسعه می‌یابد و به افزایش دسترسی به اطلاعات، منابع، توسعه دانش و مهارت‌ها کمک می‌کند. در نتیجه معلمان را قادر می‌سازد در مورد این که چه چیزی و چگونه تدریس کنند، تصمیمات مناسبی بگیرند. نتایج یافته‌های پژوهشی دیگر (Osmanovic Zajic et al., 2022) بیانگر این است که تأمل و ارزیابی معلمان از فرایند تدریس خود، منجر به افزایش نفوذ و توانمندی علمی آنها در نحوه اجرای برنامه‌درسی در موقعیت‌های آموزشی می‌شود. نتایج مطالعه گروندن (Grunden, 2022) نشان می‌دهد تأثیر معلمان در سطوح نظارتی، هنجاری و فرهنگی-شناختی آموزش است. در واقع، سطح نظارتی دارای تأثیر کوتاه‌مدت بوده، در حالی که تأثیر سطح فرهنگی-شناختی در بلندمدت ادامه می‌یابد. بنابراین، مهم‌ترین نقش سطح هنجاری در ارتباط با برنامه‌درسی است، به طوری که معلمان به تعیین اصول مربوط به برنامه‌درسی می‌پردازند. نتایج یافته‌های گلشن و چلیک (Gulsen & Celik, 2021) نشان دهنده این است که فرهنگ مدرسه به‌عنوان یک چارچوب ارزشی گروه‌مدارانه، در جهت توسعه قدرت معلمان و ارتقا قابلیت‌های حرفه‌ای آنها بر حمایت گروهی، رهبری گروهی، وحدت هدف، خودکارآمدی، تصمیم‌گیری و همکاری معلمان با یکدیگر تأثیر دارد. یافته‌های مطالعه رامناریان و رودزیرای (Ramnarain & Rudzirai, 2020) نشان می‌دهد فعالیت‌های معلمان در کلاس درس از طریق ارزیابی میزان نفوذ و توانمندی معلمان در برنامه‌های درسی به سمت یک رویکرد مبتنی بر تحقیق تغییر می‌کند. بنابراین این نوع برآورد قدرت و توانمندی، شکل پایداری از توسعه حرفه‌ای را ارائه می‌دهد که معلمان را در سنجش، برنامه‌ریزی، اجرا و ارزیابی آنچه که می‌خواهند در برنامه‌درسی انجام دهند، توانمند می‌سازد.

## روش

مطالعه حاضر از لحاظ هدف در حوزه پژوهش‌های کاربردی، و به لحاظ روش گردآوری داده‌ها، از نوع پژوهش کیفی با ماهیت اکتشافی است. تحقیقات کیفی سعی در بررسی و درک وضعیت واقعه و پدیده در محیط طبیعی دارد (Ezer & Aksut, 2021). رویکرد تحلیل کیفی دارای روش‌های متعددی برای پژوهش و بررسی پدیده‌های آموزشی است که در این مطالعه از روش تحلیل محتوای استقرایی با تأکید بر شیوه خود مفهومی برای دستیابی مناسب به داده‌ها استفاده

شده است. مشارکت‌کنندگان پژوهش معلمان اداره آموزش و پرورش شهرستان چابهار در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بودند که ۱۸ نفر از آنها با روش نمونه‌گیری هدفمند از نوع نمونه‌گیری شاخص (فعالیت‌های علمی و خلاقانه در حوزه برنامه‌درسی) انتخاب شدند. انتخاب نمونه‌های پژوهش تا زمانی که اطلاعات کاملی به دست آمد و هیچ داده جدیدی از طریق مصاحبه اضافه نشد، ادامه یافت، به عبارت دیگر داده‌ها به اشباع رسیدند. به منظور جمع‌آوری داده‌ها از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته استفاده شد، زیرا به کمک آن، ارزیابی عمیق‌تر ادراکات و نگرش‌های مشارکت‌کنندگان و نیز بررسی موضوع‌های پیچیده و پیگیری پاسخ‌های آنان امکان‌پذیر است (Sarmad et al., 2017).

جدول ۱، توصیف جمعیت‌شناختی معلمان مشارکت‌کننده در پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۱. توصیف جمعیت‌شناختی معلمان

| ردیف | مرد | زن | تحصیلات       | رشته تحصیلی                 | سابقه |
|------|-----|----|---------------|-----------------------------|-------|
| ۱    | *   |    | کارشناسی‌ارشد | آموزش ابتدایی               | ۲۱    |
| ۲    | *   |    | کارشناسی‌ارشد | روان‌شناسی کودک             | ۱۷    |
| ۳    | *   |    | کارشناسی‌ارشد | فلسفه آموزش و پرورش         | ۲۰    |
| ۴    | *   |    | کارشناسی      | آموزش ابتدایی               | ۱۳    |
| ۵    | *   |    | کارشناسی      | آموزش ابتدایی               | ۱۷    |
| ۶    | *   |    | کارشناسی      | روان‌شناسی عمومی            | ۲۲    |
| ۷    | *   |    | کارشناسی‌ارشد | برنامه‌ریزی درسی            | ۱۱    |
| ۸    | *   |    | کارشناسی‌ارشد | مدیریت آموزشی               | ۲۰    |
| ۹    | *   |    | کارشناسی‌ارشد | برنامه‌ریزی درسی            | ۱۱    |
| ۱۰   | *   |    | کارشناسی      | آموزش ابتدایی               | ۱۰    |
| ۱۱   | *   |    | کارشناسی      | روان‌شناسی تربیتی           | ۲۳    |
| ۱۲   | *   | *  | کارشناسی‌ارشد | فلسفه آموزش و پرورش         | ۹     |
| ۱۳   | *   | *  | کارشناسی      | آموزش ابتدایی               | ۱۴    |
| ۱۴   | *   | *  | کارشناسی      | مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی | ۱۴    |
| ۱۵   | *   | *  | کارشناسی      | مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی | ۱۳    |
| ۱۶   | *   | *  | کارشناسی‌ارشد | روان‌شناسی تربیتی           | ۲۰    |
| ۱۷   | *   | *  | کارشناسی      | آموزش ابتدایی               | ۱۷    |
| ۱۸   | *   | *  | کارشناسی      | مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی | ۲۳    |

مصاحبه‌ها، در خصوص دیدگاه‌ها و نظرات معلمان در رابطه با موارد ذیل بود: جایگاه معلم در برنامه درسی چیست؟ و چه نقشی در فراهم‌آوردن فرصت‌ها و تجارب آموزشی مطلوب برای دانش‌آموزان می‌تواند داشته باشد؟ اولویت‌های معلمان برای حذف یا رفع عوامل نامطلوب اجرای برنامه‌های درسی در حوزه موضوعات درسی چیست؟ و چگونه می‌توان شرایط را برای ارتقای یادگیری‌های درون‌مدرسه‌ای مهیا کرد؟ معلمان در راستای توسعه تجارب دانش‌آموزان چه کارکردهایی را باید برای اجرای مطلوب برنامه‌های درسی تدارک ببینند؟ و معلمان در فرایند بهینه‌سازی برنامه‌های درسی، چه مؤلفه‌هایی باید برای تسریع این روند در نظر بگیرند؟ فرایند مطرح شدن سؤالات از کل به جز بود، بدین صورت که ابتدا سؤالات کلی درباره موضوع پژوهش مطرح شده و در ادامه سؤالات جزئی‌تر و دقیق‌تری متناسب با فرایند مصاحبه از معلمان پرسیده شد. مدت مصاحبه‌ها بین ۱ الی ۲ ساعت بود و تعداد جلسات از شرکت‌کننده‌ای به شرکت‌کننده دیگر از ۱ جلسه تا ۲ جلسه متغیر بود. مصاحبه‌ها با اطلاع معلمان و از طریق برنامه ایتا روی گوشی موبایل ضبط شده و بلافاصله بعد از اتمام فرایند مصاحبه، متن مصاحبه‌ها پس از چندین بار گوش دادن روی کاغذ پیاده و مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌گرفت و جملات و عبارتهایی را که مربوط به نقش معلمان در نحوه اجرای برنامه‌های

درسی و وابستگی فعالیت‌های آموزشی به میزان تأثیرگذاری آنها در محیط آموزشگاهی می‌شد، انتخاب شدند. جداکردن جملات مربوط به هر مفهوم و تبدیل و تغییر شکل جملات بیان شده 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 سازمان‌دهی شد. در مرحله تجزیه و تحلیل داده‌ها، از مجموع مصاحبه‌ها، ۲۱۸ مفهوم اولیه استخراج و در مراحل بعدی به تدریج با حذف زمینه‌های مشابه و نزدیک به هم، تعداد مؤلفه‌ها کاهش یافته و در نهایت ۶ مضمون اصلی، ۱۸ مضمون فرعی و ۱۲۶ مضمون اولیه به دست آمد. مضامین اصلی و مفاهیم به دست آمده از متن مصاحبه‌ها در رابطه با چگونگی قدرت‌پذیری معلمان در برنامه‌های درسی با محورهای چهارگانه مفهوم خود معلمی معناسازی شده و ارتباط بین این محورها با مؤلفه‌های شش‌گانه در فرایند قدرت‌پذیری معلمان مورد تبیین قرار گرفت. برای اطمینان از صحت و سقم و اعتبارپذیری یافته‌های به دست آمده، متن مصاحبه‌ها در طول اجرای جمع‌آوری داده‌ها به‌طور همزمان مورد بررسی و توصیف عمیق‌تری قرار گرفت تا مفاهیم و معنای واقعی‌تری به دست آید. هم‌چنین، مصاحبه‌های افراد توسط خود پژوهشگر در چندین نوبت بررسی، تحلیل و مضمون‌آفرینی شد. به طور خلاصه، جهت اطمینان و اعتباربخشی به دقت و صحت داده‌ها از روش خود بازبینی محقق<sup>۱</sup> و غنی‌سازی داده‌ها<sup>۲</sup> استفاده شد. برای تعیین ثبات و پایایی داده‌های به دست آمده نیز دو نفر همزمان و به‌طور موازی به فعالیت پرداختند و حاصل کار کدگذاری مقایسه و مناسب‌ترین مفاهیم انتخاب شدند. برای تعیین میزان توافق بین دو کدگذار نیز از ضریب کاپای کوهن استفاده شد که در آن ضریب توافق بین کدگذاران ۸۴ درصد بود که نشانگر سطح بالای پایایی داده‌های به دست آمده است. در فرایند تجزیه و تحلیل داده‌ها اطلاعات به دست آمده از طریق مراحل تحلیل محتوای استقرایی (۱) کدگذاری اولیه و جمع کردن کدهای مشابه زیر یک مقوله واحد (۲) مقایسه و تشکیل مقولات میانی معرف موضوع تحقیق (۳) تشکیل مقولات اصلی از طریق ارتباط انتزاعی سطح بالا مورد تحلیل قرار گرفت (Thomas, 2006).

## یافته‌ها

### ۱. فردیت‌گرایی

جدول ۲، مفاهیم مرتبط با مضمون فردیت‌گرایی را نشان می‌دهد.

جدول ۲. مفاهیم استخراج شده از مضمون فردیت‌گرایی

| کد انتخابی  | کدهای محوری       | کدهای اولیه   |
|-------------|-------------------|---|
| فردیت‌گرایی | خودآگاهی          | نوع روابط با برنامه‌درسی، بسط معنای برنامه‌درسی، وضعیت‌شناسی برنامه‌درسی، نوع التزام به برنامه‌درسی، رسالت‌بخشی به فعالیت‌ها  |
|             | داربست‌سازی       | پشتیبانی‌کننده یادگیری دانش‌آموزان، نظم‌دهی به یادگیری، ارتباط‌دهی به پیشینه دانشی، ادراک‌شناسی مفاهیم، عمق‌بخشی به آموخته‌ها |
|             | نظام‌مندسازی تفکر | معنادارسازی، ارتباط‌دهی اندیشه‌ها، کلیت‌بخشی، سازماندهی محتوای درسی، طرحواره شناختی، استدلال‌گری در یادگیری، غنی‌سازی آموزشی  |
|             | شاخص‌سازی         | معیار‌پذیری، برجسته‌سازی محتوا، محوریت‌یادگیری، جهت‌دهی آموخته‌ها، هدایت برنامه‌درسی، شناساندن چارچوب برنامه‌درسی             |

بررسی یافته‌های این مضمون نشان می‌دهد توسعه صلاحیت‌های فردی در ارتباط با پیاده‌سازی برنامه‌های درسی در کلاس‌های درس فرصتی است که معلمان را در جایگاه رهبری محتوای آموزشی قرار می‌دهد، بدین نحو که معلمان با تکیه بر استعدادهای فردی در راستای طراحی فرصت‌های یادگیری بهتر و پیش‌بینی تجارب یادگیری با کیفیت

1. Researcher self-review

2. Rich description

حرکت کنند. می‌توان گفت معلمان با شناخت رابطه متقابل خود با برنامه درسی، در جهت درک ویژگی‌های برنامه‌درسی و جایگاه آن در توسعه یادگیری دانش‌آموزان گام برمی‌دارند و با آگاهی از مفهوم برنامه‌درسی و کارکردهای آن، نسبت به انتظارات برنامه درسی تعهدپذیر بوده و رفتارشان را در چارچوب الزامات تعریف‌شده تنظیم می‌نمایند. در همین راستا معلمان سعی می‌کنند معنا و مفهوم موردنظر پدیده‌های آموزشی را در یک ساختار قابل‌فهم مطرح کنند تا بتوانند آنچه را که از کلیت یادگیری دانش‌آموزان انتظار دارند، به دست آورده و در توسعه مفاهیم درسی و تحلیل بهتر آن کمک نمایند. هم‌چنین آنها به دنبال این هستند که با شناسایی و استخراج سوژه‌های اصلی مفاهیم برنامه‌درسی و ارتباطدهی بین آنها، تسلط دانش‌آموزان را در درک محتوا افزایش دهند، بدین صورت که مفاهیم درسی را در یک ساختار معنادار شناختی ارائه کرده و به تبیین و تشریح آن بپردازند. از طرفی، معلمان به دنبال توسعه یک نظام فکری در برنامه‌های درسی هستند که بتواند محتوای برنامه‌ها را در فرایند تحلیل‌گرایانه مورد ارزیابی قرار داده و ویژگی‌ها و ماهیت شکل‌دهی رفتار ذی‌نفعان را تشریح نماید. به‌عبارتی، اولویت اصلی این تفکر، پرداختن به مقاصد برنامه‌های درسی است تا بتواند ساختار منظمی از نوع انتظارات پیش‌بینی شده را در آموزش ترسیم نماید.

### نمونه‌ای از متن مصاحبه

"معلم باید خودش ارتباطشو با برنامه‌درسی مشخص کنه، این که واقعاً چه وظیفه‌ای بر عهده منه. آیا می‌تونم هدفاشو برا خودم مشخص کنم؟ اگه این طوریه، پس باید تو کلاس تسلط کاملی بر محتوا و نحوه اجراش داشته باشم. برنامه‌درسی یه ساختاری داره که معلم باید سعی کنه چارچوبشو مشخص کنه و مفاهیم مختلف رو در ارتباط با هم تدریس بکنه، میشه گفت که یه حس جمعی از کل درسو به دست بیاره تا دانش‌آموزانش هم متوجه بشن که چی دارن میخونن." (کد شماره ۷)

"زمانی معلم می‌تونه ادعا کنه که درسو بهتر می‌تونم تدریس بکنم که مفاهیم درسی براش مشخص باشه و رو اونا مانور بده. سعی کنه رشته کلام درس تو دست خودش باشه، و ماهیت یادگیری دانش‌آموزان رو به هر سمتی که میخواد سوق بده. درست‌ه که معلم وظایفش مشخصه ولی اگه بخواد درسو برا کلاس ساده و بهتر نشون بده باید اون چیزی رو آموزش بده که خودش بهش رسیده و معنای درسو خیلی آسون بکنه." (کد شماره ۱۲)

## ۲. اجماع‌سازی

جدول ۳، مفاهیم مرتبط با مضمون اجماع‌سازی را نشان می‌دهد.

جدول ۳. مفاهیم استخراج‌شده از مضمون اجماع‌سازی

| کد انتخابی | کدهای محوری    | کدهای اولیه  |
|------------|----------------|--|
| اجماع‌سازی | فرهنگ معلمی    | جهت‌دهی برنامه درسی، انتظارآفرینی، ساختاردهی منطقی، اجتماع معلمان، هنجار آموزشی، تدوین راهبرد برنامه‌ها، رویه اجرای برنامه‌درسی، ارزشمندی محتوای محتوا |
|            | گفتمان محوری   | چالش‌انگیزی موضوعات، برجسته‌سازی، اهمیت‌دهی به مفاهیم، نقش‌پذیر کردن موضوعات، تأثیربخشی مفاهیم، توضیح جایگاه مفاهیم برنامه‌درسی                        |
|            | چندجانبه‌گرایی | دیدگاه‌های ذینفعان، غنی‌سازی ایده‌ها، همه‌بینی، گسترش نظرات، سودمندسازی، بهینه‌بخشی مفاهیم، تنوع نظر، مطلوبیت بررسی محتوا، کارآمدی تصمیم‌گیری          |

بررسی یافته‌های این مضمون اصلی نشان می‌دهد تلاش معلمان برای تسهیل اجرای برنامه‌های درسی منوط به شبکه‌سازی معلمی یا ایجاد اجتماع معلمان در گروه‌های مختلف موضوعی و درسی است، به‌طوری‌که معلمان به‌صورت گروهی بتوانند با اتخاذ یک رویکرد کلی و جامع، روند اجرای برنامه‌ها را تسریع بخشند. در واقع، واکنش مناسب معلمان نسبت به برخورد و رویارویی منطقی با برنامه‌درسی و چالش‌های آن، آنها را به سمت تشکیل انجمن‌های معلمی سوق می‌دهد تا بتوانند در یک موضع قدرتمند و اشتراکی، شیوه‌های متحدالشکلی نسبت به رفع نیازها و دغدغه‌های



برآمده از محتوای برنامه‌های درسی داشته باشند. می‌توان گفت فعالیت‌های معلمان برای پیاده‌سازی برنامه‌ها مستلزم دستیابی به مجموعه فرهنگی متشکل از هنجارها و ارزش‌های رفتاری است. به عبارتی آنها از طریق اجتماع‌پذیری، رویکردی از فرهنگ معلمی با ویژگی‌ها و انتظارات آموزشی خلق می‌کنند که می‌تواند جهت دهنده عملکرد آنها در مواجهه با مسائل درسی باشد. از طرفی قرارگرفتن در بطن برنامه‌درسی، روند شکل‌دهی ذهنیت معلمان را نسبت به چگونگی تبیین مفاهیم درسی در چارچوب مباحثات گروهی فراهم می‌سازد، به‌طوری‌که معلمان سعی می‌کنند دغدغه‌های برنامه‌درسی را در یک الگوی گفتگومدار بررسی کرده و جهت اثربخشی آن بر روند تحقق اهداف، رویکرد مناسبی اتخاذ کنند. هم‌چنین پردازش گروهی محتوای برنامه‌های درسی، معلمان را در یک وضعیت فراگیر از حیث بررسی موضوعات از دیدگاه‌های مختلف قرار می‌دهد و یک رویکرد بین‌رشته‌ای نسبت به بررسی و ارزیابی سوژه‌های آموزشی فراهم می‌سازد، بدین صورت که نقش آنها در تصمیم‌گیری‌های مربوط به آموزش، مبتنی بر بررسی همه‌جانبه پدیده‌ها باشد و برخورد آنها را در محیط‌های یادگیری انعطاف‌پذیر ساخته و قابلیت آنها را برای ارائه راه‌حل‌های متنوع ارتقا بخشد.

### نمونه‌ای از متن مصاحبه

"کاملاً مشخصه که معلم فقط با تکیه بر توانایی‌های فردیش تو اجرای برنامه‌ها موفق نمیشه. گاهی لازمه که برا دستیابی به یه توافق جمعی در مورد نحوه مدیریت دروس نظرات همکاران رو هم شنید و اصول و ارزش‌های درسی رو مشخص کرد. این که چه چیزی رو محور بحث قرار داد و دغدغه اصلی رو چی تشخیص داد خیلی مهمه. معلمی به حرفه‌ای هستش که باید معیارهای کارشو تو آموزش مشخص کنه و سعی کنه به اونا تکیه کنه و اینو به‌عنوان یه ارزش جمعی تو درسا ترویج بده. " (کد شماره ۲)

"برنامه‌ها مشخص، اون چیزی که باید تغییر بکنه دیدگاه معلماست. باید از همدیگه کمک خواست تا بتونیم روند اجرای برنامه‌ها رو تسهیل بکنیم. الان سعی بر اینه که نظرات معلمای دیگه رو شنید و در رابطه با ایده‌هاشون فکر کرد و بهترین تصمیم رو گرفت. باید سعی کنیم نگاه قطعی به یه موضوع درسی نداشته باشیم، چون هرکسی واقعا نمی‌تونه تو هر چیزی سرآمد باشه. بنابراین استفاده از نظرات گروهی برا دسترسی بهتر به اهداف درسی رو فراموش نکنیم. " (کد شماره ۱۶)

### ۳. عمل‌گرایی

جدول ۴، مفاهیم مرتبط با مضمون عمل‌گرایی را نشان می‌دهد.

جدول ۴. مفاهیم استخراج‌شده از مضمون عمل‌گرایی

| کد انتخابی | کدهای محوری  | کدهای اولیه  |
|------------|--------------|--|
| عمل‌گرایی  | یادگیری اصیل | تلفیق‌گرایی، واقعی‌سازی آموزش، غنی‌سازی مطالب درسی، لذت‌یادگیری مفاهیم، جذابیت آموزشی، حس جدیت در آموزش                                |
|            | مهارت‌محوری  | کارکردسازی، پیامد محوری، پرورش صلاحیت‌ها، خودکفایی آموزشی، استانداردسازی یادگیری، تکنیک‌پذیری آموزشی، عملکردگرایی، فعالیت‌محوری        |
|            | کارآفرینی    | ذهنیت خلاق، انعطاف‌پذیری در فعالیت‌ها، حل مسئله، نوآوری، توسعه‌پذیری ایده‌ها، تولیدمحوری، سودمندسازی علمی، فرصت‌آفرینی برای ابتکار عمل |

بررسی یافته‌های این مضمون اصلی نشان می‌دهد هنر معلمی در تبدیل ایده‌های ذهنی و شناختی به کنش‌های عملی در قالب فعالیت‌های عملی است تا دانش‌آموزان بتوانند حداکثر کارایی خود را در یادگیری نشان دهند. به عبارتی این معلمان هستند که شرایط را برای رشد و توسعه مفاهیم درسی در قالب اقدامات عملی فراهم می‌سازند تا مخاطبان آموزشی به آنچه که در اسناد برنامه‌های درسی ذکر شده، دست یابند. می‌توان گفت که قدرت‌پذیری معلمان وابسته به ترکیب فعالیت‌های نظری و عملی برنامه‌های درسی است تا این باور ایجاد شود که فرایند آموزشی برنامه‌ها با جدیت

خاصی دنبال شده و با پایبندی به قوانین تعریف شده در سرفصل کتاب‌های درسی، اجرا می‌شود. همزمان به جنبه‌های انسانی موضوعات مانند لذت یادگیری و جذابیت‌پذیری آموزشی نیز توجه می‌شود تا بتوان رویه اصلی را در یادگیری به وجود آورد. از طرفی تحقق مهارت‌ها در دانش‌آموزان منبعت از یادگیری برنامه‌هایی است که در آن به پیامدهای حاصل از تلاش‌های معلمی در برنامه‌های درسی توجه می‌شود. به عبارتی، معلمان با آماده‌سازی ذهنیت دانش‌آموزان و اولویت‌دهی به انتظارات آنها، به فنون و تکنیک‌هایی که می‌توانند به آن دست یابند، توجه می‌نمایند. در واقع، معلمان یادگیری را منوط به اجرای مهارت‌هایی می‌دانند که انجام آنها منجر به عملکردپذیری مفاهیم درسی شده و اهمیت محتوای دروس را برای آماده‌سازی دانش‌آموزان در مواجهه با کارهای عملی مشخص می‌سازد. هم‌چنین تأثیرگذاری معلمان در برنامه‌درسی در راستای پرورش استعدادها، دانش‌آموزان، ایجاد کارهای خلاقانه و نوآوری است که ایده‌هایش برگرفته از برنامه‌های درسی است و به انعطاف‌پذیری ذینفعان آموزشی در فعالیت‌های یادگیری و تولیدات علمی در راستای منافع آنها می‌انجامد.

#### نمونه‌ای از متن مصاحبه

"معلمان برای این که بتوانند شرایط یادگیری جذاب رو تو درسای مختلف برای دانش‌آموزان فراهم بکنن بایستی فعالیت‌هایی رو در نظر بگیرن که جنبه عملی داشته باشه. بله این ذات آموزش و معلمان هم این توانایی رو دارن که تکالیف درسی رو به سمت مهارت‌محوری ببرن. اون چیزی که مهمه اینه که ارزش معلمی فقط به گفتن و بیان مطالب نیست، باید ذهنیت خلاق در درگیر ساختن دانش‌آموزان داشته باشن و اینو به‌عنوان یک اصل مهم تو یادگیری در نظر بگیرن" (کد شماره ۱۰)

"پایداری مطالب درسی به انجام دادن مطالب آموخته شده است، هرچی هم بهتر تدریس بکنی حق مطلب رو ادا نکردی. معلم باید این فرضیه رو در نظر بگیره که برنامه‌درسی فقط متن نیست، دانش‌آموز خودش باید مهارت انجام دادن تکلیف رو پیدا بکنه. اصلاً انتظار از معلم اینه که درسی که آموزش میده تو زندگی فردی و جمعی دانش‌آموزان براشون مفید باشه. معلم باید خودشو به این سمت بیره و یادگیری برنامه‌درسی رو از این زاویه بررسی بکنه." (کد شماره ۶)

#### ۴. علم‌گرایی

جدول ۵، مفاهیم مرتبط با مضمون علم‌گرایی را نشان می‌دهد.

جدول ۵. مفاهیم استخراج‌شده از مضمون علم‌گرایی

| کد انتخابی | کدهای محوری | کدهای اولیه  |
|------------|-------------|--|
| علم‌گرایی  | روش‌شناسی   | پژوهشگری، چالش‌انگیزکردن محتوا، کنش علمی، کنجکاوی علمی، بینش‌مندی، سنجش‌مداری، رفتار چارچوب‌بندی شده، برخورد آگاهانه               |
|            | نگرش علمی   | تعهدآگاهانه به برنامه‌درسی، تعیین کیفیت تغییردهی رفتار، نقدگرایی، ارزشمندی علمی، شخصیت‌سازی علمی، الزامات دانش‌محور، منش علمی      |
|            | معرفت‌شناسی | تخصص‌گرایی، دانش برنامه‌درسی، تفکر منطقی، مفهوم‌پردازی، استدلال‌پذیری، پردازش شناختی، تبیین‌گری، عینیت‌پذیری، آگاهی معلمان، خلاقیت |

بررسی یافته‌های این مضمون اصلی نشان می‌دهد که رفتار و فعالیت علمی معلمان در مواجهه با برنامه‌های درسی در راستای کنترل و نظارت منطقی محتوای کتاب‌های درسی است. برای اثربخشی و کارآمدی بهتر محتوای طراحی شده، معلمان موظف هستند کارکرد علمی در اجرا، توسعه و تحقق اهداف آموزشی برنامه‌های درسی داشته باشند تا ماهیت فعالیت‌های درسی را که نیازمند این چنین برخوردی است، به‌نحو مطلوب مورد توجه قرار دهند. می‌توان گفت مسئولیت اجرای برنامه‌های درسی توسط معلمان مستلزم کیفیت مناسبی از کنش‌های علمی است، بنابراین معلمان سعی می‌کنند توانمندی‌های خود را در راستای علمی کردن برنامه‌های درسی از طریق نظم و سازماندهی موضوعی

نشان دهند. در واقع، معلمان با به کارگیری قدرت تفکر خود در ابعاد مختلف استدلالی، خلاق گونه و انتقادی، محتوای علمی برنامه‌های درسی را تحلیل کرده و به ارائه دیدگاه‌ها و ایده‌های نو و باصالت می‌پردازند، بدین صورت که درک واقعیت‌های عملی رشته‌های موضوعی، مبتنی بر تبیین مبانی نظری و تشریح آنها برای مخاطبان آموزشی می‌باشد. از طرفی، تلاش معلمان در توسعه ایده‌های برنامه‌های درسی در موقعیت‌های آموزشی، مبتنی بر انگیزه‌های عالمانه‌ای است که آنها را به تکاپوی بیشتر در توسعه علوم مختلف و شناخت آنها وامی‌دارد. معلمان با قابلیت‌هایی که به دست آورده‌اند به ارزیابی موقعیت‌های آموزشی می‌پردازند و مجهز به ابزارهایی می‌شوند که انتظار می‌رود با استفاده از آنها نحوه گسترش دانش موضوعی را کشف کرده و به تعمیم‌پذیری آن در موقعیت‌های یادگیری بپردازند. هم‌چنین ماهیت دیدگاه‌ها و تمایلات معلمان درباره چگونگی استفاده از علم به مطلوب‌سازی مفاهیم درسی و ارزشمند کردن آنها وابسته است. به عبارتی، این معلمان هستند که با نقد علمی رویکرد حاکم بر برنامه‌های درسی در جهت اصلاح و بهبود آنها می‌کوشند و شرایط را برای ارتقا تجارب یادگیری فراهم می‌نمایند.

### نمونه‌ای از متن مصاحبه

"نگاه معلمان به نحوه اجرای برنامه‌درسی باید نگاه کنشگرانه باشد و سعی بکنه همیشه شرایط رو بررسی بکنه. نگرشی که چالش‌انگیزه و برخورد عالمانه پشتشه. سعی بکنه درگیر حاشیه‌های نظری نشه. منظورم اینه که آگاهانه و مبتنی بر شواهد علمی راجع به یه موضوعی بحث و بررسی بکنه و همین روند رو در تمامی کاراش تعمیم بده. خیلی خوبه که معلمان تحلیل درستی از وضعیت دروس و شیوه پیاده‌سازی اونا داشته باشن." (کد شماره ۱۱)

"اینو باید در نظر بگیریم که معلم یه فردی هستش که باید دانش‌آموزان ازش حساب برن و معلمشونو به‌عنوان یک فرد علمی قبول داشته باشن. بنابراین دانش علمی معلمان در حوزه برنامه‌درسی و قدرت بیان اونا برا اجرای بهتر برنامه‌ها مهمه. درسته که مهارت‌محوری باید به‌عنوان یه اصل در نظر گرفته بشه، ولی اگه مبنای نظری و دانش تخصصی نداشته باشه ممکنه قالب کار رو نتونی دربیاری و صرفاً و ناآگاهانه درسا رو توضیح بدی بدون این که بدونی دلیل انجام این فعالیت چیه و چرا باید در این شرایط اونو آموزش داد." (کد شماره ۱۴)

### ۵. بوم‌شناسی

جدول ۶، مفاهیم مرتبط با مضمون بوم‌شناسی را نشان می‌دهد.

جدول ۶. مفاهیم استخراج‌شده از مضمون بوم‌شناسی

| کد انتخابی | کدهای محوری     | کدهای اولیه  |
|------------|-----------------|--|
| بوم‌شناسی  | یادگیری موقعیتی | اصیل‌سازی برنامه‌درسی، واقعیت‌شناسی در آموزش، سازگاری آموزشی، انطباق‌پذیری محتوا، ادراک محیط آموزشی، بسترشناسی یادگیری برنامه‌درسی |
|            | نیازسنجی محیطی  | آسیب‌شناسی، تأکید بر تفاوت‌های فردی و جمعی، جامعه‌شناسی آموزشی، فرهنگ‌شناسی دانش‌آموزان، تعامل محلی، صدای مخاطبان، دغدغه محلی      |
|            | آزادسازی        | تصمیم‌گیری اشتراکی، تمرکززدایی برنامه‌درسی، گسترش اختیارات تصمیم‌گیری، مسئولیت‌پذیری، ماهیت مشارکتی برنامه‌درسی، فعالیت دموکراتیک  |

بررسی یافته‌های این مضمون اصلی نشان می‌دهد که قابلیت معلمان در اجرای موثر برنامه‌های درسی منوط به قراردادن محتوا و مفاهیم مربوط به آن در بافت محیطی است که باعث یادگیری معنا دار آنها می‌شود. برنامه‌درسی نشأت گرفته از خلاقیت فردی و جمعی معلمانی است که محتوا را در زمینه واقعی آن به کار می‌گیرند و این انتظار را به وجود می‌آورند که دانش‌آموزان ارتباط مستمر و پایداری با آنچه یاد گرفته‌اند و آنچه در عمل به کار می‌گیرند، داشته باشند. در واقع، دغدغه معلمان شناخت ویژگی‌های محیطی و ارائه آموزش درسی مطابق با اولویت‌های محیطی در حوزه مفاهیم برنامه‌های درسی است. می‌توان گفت آنچه که اجرای این مضمون اصلی و به تبع آن قدرت معلمان را در

نحوه اجرای برنامه‌ها نشان می‌دهد پیاده‌سازی فرایند نیازسنجی آموزشی دانش‌آموزان در بستر زندگی روزمره آنهاست تا مجریان برنامه به این ذهنیت دست یابند که تلقی برنامه‌درسی به‌عنوان جزئی از محیط آموزشی، کیفیت بهره‌وری از محتوا را ارتقا می‌بخشد و بر محوریت جامعه یادگیرنده به‌عنوان مبنای فعالیت معلمان در کلاس درس تأکید می‌کند. از طرفی، شناخت و آگاهی معلمان از شرایط حاکم بر محیط محلی، این راهبرد را نمایان می‌سازد که معلمان در سطوح تصمیم‌گیری تولید محتوای برنامه‌های درسی، نقش مناسب‌تر و مؤثرتری داشته باشند تا بتوانند میانجی تصمیمات اعمال شده از بالا و دخل و تصرف در رابطه با هر کدام از این اهداف متناسب با نیازهای سطح آموزشی باشند که در بخش پایین‌تر و واقعی‌تر ساختار آموزشی قرار می‌گیرد. هم‌چنین اساس کار معلمان باید انتقال مفاهیم آموزش‌داده‌شده به موقعیت‌هایی باشد که امکان روبه‌رو شدن دانش‌آموزان با آن موقعیت در زندگی واقعی بیش‌تر باشد تا آنچه که توسط دانش‌آموزان آموخته می‌شود، دستیابی به مهارت‌ها و عملکردهایی باشد که در بطن زندگی تجربه کرده‌اند.

#### نمونه‌ای از متن مصاحبه

"حس وابستگی برنامه‌درسی به شرایط مختلف روند یادگیری مطالب درسی رو تسهیل میکنه، بنابراین معلمان باید موقعیت‌های درسی رو بشناسن و تمرکزشون رو فعل و انفعالات محیطی و مسائل روزمره‌اش بزارن. این واقعیت رو باید قبول بکنیم که معنادارسازی یادگیری بسته به خواسته‌های افراد. اونا تعیین می‌کنن که چه چیزی رو با چه شرایطی آموزش بدیم، وگرنه صرف گفتن بدون توجه به علائق دانش‌آموزان یادگیری درسی رو بی روح می‌کنه. من معلم باید اینارو تشخیص بدم و سعی کنم هرچند کم ولی مفاهیم درسی رو به محیط زندگی فراگیران ارتباط بدم". (کد شماره ۹)

"قدرت معلمان به اینه که خودشون حق تصمیم‌گیری رو تو نحوه اجرای برنامه‌ها داشته باشن. دیکته کردن و کانالیزه کردن موضوعات درسی و نحوه یادگیری اونا درست نیست. باید فرصتی به معلمان داده بشه که حداقل یه قسمت از فعالیت‌های درسی رو تو تمام دروس خودشون طراحی بکنن. این با مسئولیت‌پذیری تام معلمان تو برنامه‌ها مغایرتی نداره. فضای باز علمی رو در تصمیم‌گیرهای به معلمان باید داد. باید انجمن‌های معلمان تو حوزه درسی فعال بشه تا بتونن نسبت به کاری که می‌کنن مسئولیت داشته باشن." (کد شماره ۱۰)

#### ۶. خودانگاره برنامه‌درسی

جدول ۷، مفاهیم مرتبط با مضمون خودانگاره برنامه‌درسی را نشان می‌دهد.

جدول ۷. مفاهیم استخراج‌شده از مضمون خودانگاره برنامه‌درسی

| کد انتخابی               | کدهای محوری | کدهای اولیه   |
|--------------------------|-------------|---|
| خودانگاره<br>برنامه‌درسی | فلسفه‌پذیری | رویکردشناسی، اولویت‌دهی، مقاصد، اصلاح‌پذیری برنامه‌درسی، دغدغه‌شناسی، ماهیت آموزشی محتوا، تاییدپذیری مفاهیم درسی، قابلیت‌سازی در دانش‌آموزان، توجه به جنبه‌های توسعه انسانی   |
|                          | مدیریت‌بخشی | طراحی آموزشی، کنترل گستردگی موضوعات، شناخت پیچیدگی اجرا، توانمندی‌های اجرایی، تطابق با تغییرات برنامه‌درسی، ارزیابی پدیده‌ها، شناخت رویدادهای برنامه‌درسی، اثربخش کردن موضوعات درسی، امکان‌سنجی، انتشار برنامه‌درسی |

بررسی یافته‌های این مضمون اصلی نشان می‌دهد که نوع تصور معلمان از برنامه‌های درسی و اهمیت‌دادن به این نکته که برنامه‌های درسی چه تأثیری در یادگیری عمیق دانش‌آموزان دارند و معلمان چگونه نقش آنها را پررنگ جلوه داده و خط‌مشی آموزشی خود را بر نحوه اجرای برنامه‌ها تحمیل نمایند، باعث ایجاد عکس‌العمل در قبال برنامه‌های آموزشی و بروز منیت معلمی در رابطه با برنامه‌های درسی می‌شود. می‌توان گفت که نوع تصویرسازی از برنامه‌درسی است که به معلم قدرت اثربخش‌سازی و تحول‌گرایانه می‌بخشد. به‌عبارتی درک این مفهوم که برنامه‌های درسی به دنبال پیاده‌سازی چه نوع فلسفه و نگرشی در جامعه معاصر هستند و پذیرش ماهیت وجودی درک‌شده آنها در جامعه چگونه می‌تواند معلم را هم‌راستا با اجرای محتوا و آموزش مفاهیم پیش‌بینی‌شده قرار دهد. بدین معنا که معلمان خود

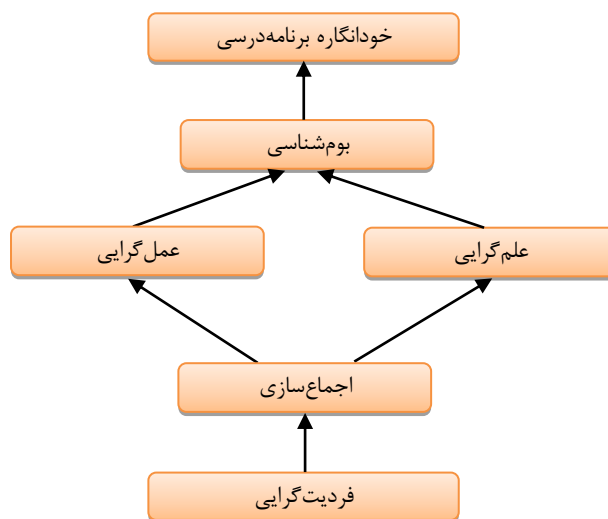
را در مسیر تقاضا و الزاماتی که از برنامه‌های درسی مورد وجود دارد، قرار می‌دهند و همنوا با رویکردهای حاضر برنامه‌درسی، زمینه را برای دستیابی به اهداف مشخص‌شده آموزشی هدایت می‌کنند. از طرفی ارزیابی معلمان در کیفیت مواجهه با برنامه‌های درسی، انتظارات و اجرای برنامه‌ها و محقق کردن بروندها و پیامدهای حاصل از آن، آنها را در موضعی قرار می‌دهد که توانایی مدیریت برنامه‌های درسی را داشته باشند. در واقع معلمان برای قرار گرفتن در یک وضعیت مطلوب از لحاظ تأثیرگذاری نیازمند این هستند که از قبل آمادگی لازم برای اجرای برنامه‌های درسی را داشته و به این درک برسند که در حین اجرای برنامه‌ها، چه دغدغه یا مسائلی ممکن است مطرح شود. در حقیقت، باید شناخت کافی از ماهیت برنامه‌ها و خصوصیات آن که می‌تواند در عمل آموزشی مورد توجه قرار گیرد، وجود داشته باشد تا معلمان بتوانند به کاربرد برنامه‌ها و نظارت مستمر بر میزان اجرای آن بپردازند.

### نمونه‌ای از متن مصاحبه

"قدرت درک معلمان از برنامه‌درسی و نقشش تو توسعه یادگیری دانش‌آموزان توانایی‌های درسی شون رو افزایش میده. این که چقدر به توجیه اهمیت برنامه‌درسی در رشد توانایی‌های ذینفعان می‌پردازی و اعتبار اونو تو یادگیری‌ها در نظر می‌گیری مهمه، چرا که نیروی مضاعفی بهت میده تا بهتر از قبل کار بکنی. اگه روند جریانات درسی رو خوب تشخیص بدی همون میشه الگوی کاری تو تو اجرای برنامه‌ها و سعی می‌کنی مسائل درسی رو به نحوی حل بکنی." (کد شماره ۴)

"رشد قابلیت‌های معلمی و تصور این که قدرت تأثیرگذاری بر برنامه‌های درسی رو داری می‌تونه بهت کمک کنه تا با آرامش بیش‌تری درسا رو تدریس بکنی. همیشه این ذهنیت وجود داره که اگه من نوعی توانایی اینو داشته باشم که با تغییرات درسی خودمو سازگار کنم، صد درصد حس قدرت‌مندی در کنترل برنامه‌ها بهم دست میده. و این که به خودم اعتماد بکنم در رابطه با این که چه تصویری از انتقال مفاهیم درسی دارم و آیا می‌تونم تو یادگیری موضوعات کارایی لازم رو داشته باشم." (کد شماره ۱۷)

رابطه بین مفاهیم به‌دست‌آمده در شکل ۱ نمایش داده شده است.

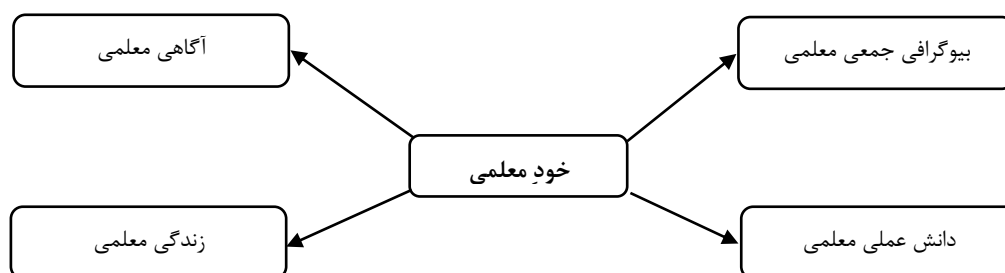


نمودار ۱. رابطه شاخصه‌های قدرت‌پذیری معلمان در برنامه‌درسی

بررسی نمودار ۱ نشان می‌دهد فعالیت معلمان برای گسترش نفوذ خود در برنامه‌های درسی در وهله اول وابسته به کنش‌های آموزشی شخصی است. اصل بر این است که میزان آمادگی‌های معلمان و ماهیت نگرش آنها از چگونگی فعالیت در حوزه برنامه‌درسی، کیفیت برخورد و تعامل با مفاهیم درسی را معین می‌کند. احساسات و انگیزه‌های معلمی در درون خود، متأثر از اولویت‌ها و اهدافی است که اهمیت اجرای برنامه‌ها را برای معلمان مشخص می‌کند، بدین لحاظ

هویتی که معلمان برای خود تعریف می‌کنند و وظایف و مسئولیت‌هایی که برای پذیرش اجرای برنامه‌های درسی بر عهده می‌گیرند، ضریب اثرگذاری آنها بر برنامه‌ها را تعریف می‌کند. در واقع، التزام به واقعیت‌های درونی در بعد اجرای برنامه‌های درسی و انتظارات برخاسته از آن، شخصیت فردی معلمان را مقید می‌سازد تا به پرورش صلاحیت‌های آموزشی بپردازند. از طرفی، قرار گرفتن در چارچوب اجتماعات معلمان و القای هنجارها و ارزش‌های آموزشی برای ارتقای کیفیت اجرای برنامه‌ها، تداعی‌کننده رویکرد جمعی و مشورتی در راستای بهینه‌سازی محتوای آموزشی در کلاس‌های درس است. در این صورت فضای قابل اطمینانی در نحوه پیاده‌سازی برنامه‌ها و شفافیت آموزش مفاهیم درسی فراهم شده و تعامل متقابلی در ارائه جهت‌گیری‌های درسی به وجود می‌آید. در حقیقت، معلمان با تجمیع دیدگاه‌های فردی و مستندسازی رویه‌های گروهی با استفاده از تجارب کسب شده در کلاس‌های درس، زمینه پذیرش تصمیم‌گیری‌های مشارکتی را درباره نحوه تحقق اهداف برنامه‌های درسی فراهم می‌سازند. در گام بعدی آنچه که می‌تواند به سازگاری بیش‌تر قابلیت‌های معلمان با برنامه‌های درسی بینجامد، تلفیق مهارت‌های شناختی آنها با فعالیت‌های عملی است. درگیرساختن معلمان از طریق ذهن کنجکاو آنها در دستیابی به معرفت علمی و ماهیت مفاهیم موضوعات درسی و درک عالمانه آنها و تلاش برای نشان دادن این واقعیات علمی در عمل آموزشی، صحنه‌گذاری بر اهمیت ابعاد عملی یادگیری است، چرا که تمایل به رویکرد عملی فعالیت‌های آموزشی محتوای برنامه‌ها را متناسب با آنچه که مورد انتظار است، هماهنگ می‌سازد. می‌توان گفت ارزشمندی یافته‌های علمی با به‌کارگیری آنها در عمل و در راستای رفع نیازها و مسائل آموزشی، درجه اهمیتی است که به توانمندی معلمان در عملی‌سازی برنامه‌های درسی داده می‌شود. در واقع، معلمان با نگرش یکپارچه به مبانی نظری و عملی محتوای برنامه‌های درسی و نقش مکمل آنها در یادگیری‌های با کیفیت، زمینه را برای ارتقا فرایند یادگیری دانش‌آموزان فراهم می‌کنند و به درک این اصل می‌رسند که وحدت‌پذیری دیدگاه‌های نظری با روش‌های عملی زمانی قابل دستیابی می‌شود که دغدغه‌های زندگی روزمره دانش‌آموزان از طریق این فعالیت‌ها تعریف شده و طراحی فعالیت‌ها و ارائه فرصت‌های یادگیری بر محوریت نیازهای آموزشی دانش‌آموزان و تدوین برنامه‌های درسی متناسب با آن باشد. در حقیقت، چالش اصلی معلمان در معنادارسازی برنامه‌های درسی توجه به بافت محیطی یا محل اجرای برنامه‌ها و زمینه قرار دادن این نیازها برای رشد و توسعه مطلوب است تا جایگاه معلمان در بهبود فعالیت‌های درسی دانش‌آموزان مشخص شود. می‌توان گفت تمامی فعالیت‌های فردی و اجتماعی معلمان تلفیقی از مبانی نظری با فعالیت‌های عملی است که قرار دادن آنها در زمینه واقعی و تجربه‌گرایانه دانش‌آموزان، تحت‌الشعاع نوع برداشت از ماهیت و چیستی برنامه‌های درسی و استانداردهای تعریف‌شده برای آن در جهان امروزی است. به عبارتی، آنچه که درست تلقی می‌شود این است که فهم برنامه‌درسی در قدرت‌پذیری معلمان اهمیت دارد و برداشت و شناخت این که انتظارات از برنامه‌های درسی چیست و برنامه‌های درسی چگونه باید بررسی و دیده شوند تا بتوانند فرهنگ زنده جامعه را نمایان سازند، برای معلمان اولویت دارد. در نتیجه نوع تصویرسازی از برنامه‌های درسی مانند یک چتر حمایتی، مسیر و جهت فعالیت‌های معلمان را در برنامه‌های درسی تعیین کرده و کارکردها و عملکردهای معلمان را برای اجرای فعالیت‌های درسی، پیش‌بینی و برآورده می‌کند.

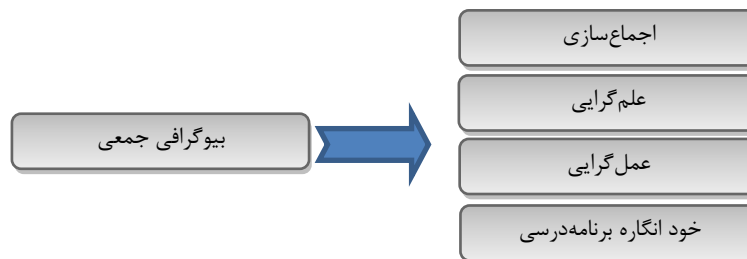
نمودار ۲، محورهای خودِ معلمی از نظر پاینار و همکاران (Pinar et al., 1995) را نشان می‌دهد.



نمودار ۲. محورهای خودِ معلمی (پاینار و همکاران، ۱۹۹۵)

۱. بیوگرافی جمعی معلمی: بررسی مفهوم بیوگرافی جمعی در ارتباط با معلمان بیانگر این است که گروه‌های معلمی با ایجاد فرهنگ تعامل با مفاهیم برنامه‌های درسی، کنش جمعی معلمان را مشخص کرده و گرایش معرفتی ویژه‌ای را متناسب با ذهنیت معلمان پایه‌ریزی می‌کنند. مفهوم بیوگرافی جمعی در ارتباط با چارچوب قدرت‌پذیری معلمان در برنامه‌های درسی بیانگر این است که فرایند گسترش نفوذ معلمان مبتنی بر وجود گروه‌هایی از معلمان است که یک اشتراک فرهنگی در حوزه برنامه‌های درسی ایجاد می‌کنند. بدین صورت که صلاحیت معلمان در اجرای برنامه‌ها ناشی از توافق جمعی آنها در نوع مواجهه با مفاهیم درسی است. بنابراین ماهیت فعالیت در برنامه‌های درسی مستلزم وجود اجتماعاتی از معلمان است که متناسب با این شرایط، شناخت ویژگی‌ها و خصوصیات برنامه‌های درسی، ایده‌های نظری، قوانین و اصول برنامه‌ها، چگونگی به‌کارگیری مفاهیم در موقعیت‌های عملی، بهره‌وری مناسب داده‌های شناختی حاصل از برنامه‌های درسی و نوع درک و تصویرسازی از برنامه‌های درسی، باورپذیری نقش برنامه‌های درسی در تغییر و اصلاح رفتارهای آموزشی، برگرفته از هویت جمعی است که در یک فرایند ارتباطی پویا بین معلمان در قالب شبکه معلمی ادامه می‌یابد و این اجتماعات در طول زمان و مطابق با نیازهای برنامه‌های درسی و درک جمعی این خواسته‌ها، اهداف متنوعی را دنبال می‌کنند.

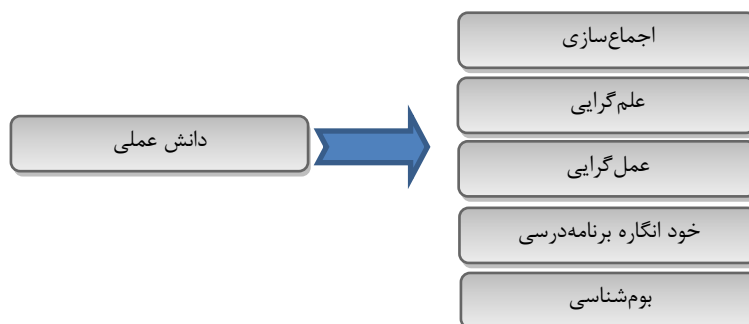
نمودار ۳ رابطه بیوگرافی جمعی معلمان و مؤلفه‌های قدرت‌پذیری را نشان می‌دهد.



نمودار ۳. رابطه بیوگرافی جمعی معلمان و مؤلفه‌های قدرت‌پذیری

۲. دانش عملی معلمی: آنچه که می‌تواند توسعه‌دهنده خود معلمی در راستای تأثیرگذاری بر اجرای برنامه‌های درسی تلقی شود، در وهله اول تأکید بر هویت فردی معلمان است که با رشد قابلیت‌های تخصصی حاصل از تجارب آموزشی به تشریح و به‌کارگیری معرفت شخصی می‌پردازد. در واقع، شکل‌گیری دانش، نگرش و مهارت فردی مختص عملکردهای ویژه‌ای است که معلمان در سال‌های آموزشی مختلف به دست آورده‌اند و ماهیت منحصر به فرد خود را در جایگاه معلم شکل داده‌اند. بنابراین جهت‌گیری و رفتارهای معلمان در چارچوب برنامه‌درسی، هماهنگی محتوا با ارزش‌های شخصی است که در عمل به کار گرفته شده‌اند و معلم سعی می‌کند آنچه را در عمل آموزشی یاد گرفته است، در اجرا نشان دهد. در این وضعیت میزان تأییدپذیری مفاهیم برنامه‌های درسی منوط به درجه به‌کارگیری آنها در عمل بوده و مطابق با تشخیص خود معلم نحوه استفاده از آنها تبیین می‌شود. هم‌چنین معلم سعی خواهد کرد متناسب با درک شخصی از محیط یادگیری و شناخت خصوصیات و دغدغه‌های محلی، به عملیاتی کردن برنامه‌ها بپردازد، به طوری که معلم رابط بین بافت برنامه‌درسی با محتوای درسی به شمار آمده و به دنبال جذب مطالب در زمینه آموزشی است. آنچه می‌تواند فعالیت‌های معلمان را در بعد فردی و در راستای عملی کردن محتوا با بافت محلی هماهنگ سازد، شناخت و بینشی است که معلمان در حیطه موضوعات برنامه‌های درسی به دست آورده و سعی می‌کنند دانش و نگرش عالمانه خود را در فرایند اجرای برنامه‌ها ارتقا بخشند. بنابراین می‌توان گفت آنچه ماهیت فردی معلمان را تعریف می‌کند و وجهه عملی کردن ایده‌ها در زمینه برنامه‌های درسی را متناسب با میزان شناخت آنها تحقق می‌بخشد، نوع تصور و برداشت از حوزه موضوعی برنامه‌های درسی و مشخص کردن نوع رابطه بین خود معلمی و برنامه‌درسی و روند تعاملات بین آنهاست و این که معلم چه استنباطی از جایگاه برنامه‌درسی و رویکردهای حاکم بر آن دارد.

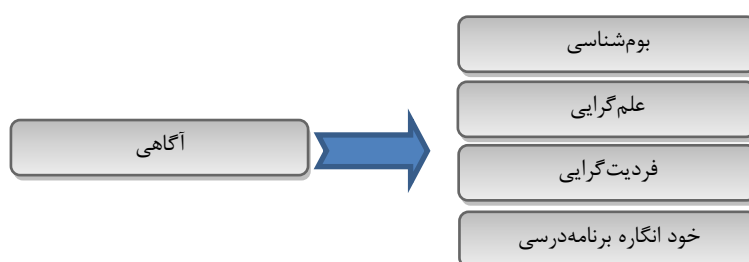
رابطه بین دانش عملی معلمان و مؤلفه‌های قدرت‌پذیری در شکل ۴ نشان داده شده است.



نمودار ۴. رابطه دانش عملی معلمان و مؤلفه‌های قدرت‌پذیری

۳. آگاهی معلمی: آگاهی به‌عنوان مؤلفه‌ای از توسعه خود معلمی در راستای شکل‌گیری نفوذ معلمان در برنامه‌های درسی در درجه اول منوط به میزان و حجم کنش علمی است که در بین معلمان اتفاق می‌افتد. به عبارتی، آگاهی معلمان وابسته به تحلیل دیدگاه‌ها و کسب ایده‌هایی است که به تفکر معلمی نظم می‌بخشد تا چگونگی توسعه خود معلمی را در یک چرخه علمی گسترده تعریف کرده و بعد شناختی مفهوم آگاهی را با ابعاد نگرشی و مهارتی آن تلفیق نماید. متناسب با این وضعیت موجود، معرفت واقعی زمانی به دست می‌آید که معلمان از دغدغه‌ها و الزامات محیطی آگاه بوده و حساسیت و هشیاری مداومی نسبت به رویدادهای آموزشی در بافت زندگی دانش‌آموزان داشته باشند تا احساس «وجود تأثیرگذار» در روند پیاده‌سازی برنامه‌های درسی برای معلمان قابل درک باشد. در واقع، معلمان با قابلیت‌های شخصی و ادراک فردی که متأثر از شناخت و آگاهی آنها از بافت برنامه‌های درسی است، کیفیت متنوعی از اجرا را به نمایش گذاشته و سعی می‌کنند معیار عملکردشان بر اساس آگاهی از نوع تصویری که از برنامه‌های درسی و روند حاکم بر چگونگی آموزش و اهداف آن دارند، باشد. در این صورت آگاهی معلمان از برنامه‌های درسی فقط تصور فردی از وضعیت و جایگاه برنامه‌ها نیست، بلکه علیرغم نگرشی که نسبت به برنامه‌های آموزشی دارند، میزان آگاهی بر کیفیت باورپذیری آنها از جایگاه و تأثیرات برنامه‌های درسی اهمیت دارد.

رابطه بین آگاهی معلمان و مؤلفه‌های قدرت‌پذیری در شکل ۵ نشان داده شده است.

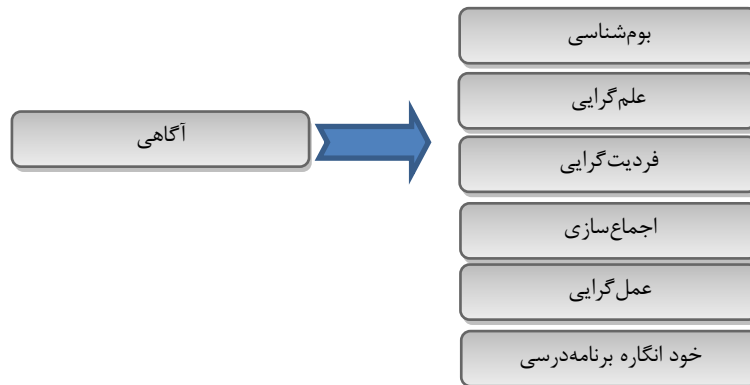


نمودار ۵. رابطه آگاهی معلمان و مؤلفه‌های قدرت‌پذیری

۴. زندگی معلمی: بررسی این مؤلفه از مفهوم خود معلمی در راستای قدرت‌پذیری معلمان در برنامه‌های درسی بیانگر این است که خصوصیات و ویژگی‌های زندگی معلمی در مسیر دستیابی به کیفیت و نوع قدرت، نقش آنها را در تصمیم‌گیری و هدایت اجرای برنامه‌های درسی نشان می‌دهد. به عبارتی، تشریح این بعد از خود معلمی نشان می‌دهد که معلمان در چارچوب زندگی حرفه‌ای دارای عقاید و دیدگاه‌های فردی بوده و هم‌چنین ارائه‌دهنده نظر جمعی درباره برنامه‌های درسی در بین همکاران و همسالان شغلی هستند و تعامل بین این دو بعد فردی و جمعی آنها را در یک وضعیت ناپایدار بین شخص و گروه قرار می‌دهد. در واقع، تمایلات معلمان در نحوه اجرای برنامه‌های درسی رویکرد



رفتاری آنها را مشخص می‌کند. از طرفی ماهیت فردی و اشتراکی معلمان در قالب یک هویت تعریف‌شده در تلاش برای شناخت عمیق درباره چگونگی اجرای برنامه‌ها و تعهد نسبت به عملیاتی‌کردن آنهاست، بدین صورت که تجارب شخصی و جمعی معلمان، محرک آنها در یک وضعیت چالش‌انگیز است که در راستای یکپارچه‌کردن نظر و عمل برنامه عمل می‌کند و این تعارض بین اندیشه و رفتار در یک فرایند تعاملی در جهت پویایی و روزآمدساختن زندگی معلمی حرکت می‌کند تا به بهبود کیفیت نگرش آنها بینجامد. هم‌چنین زندگی معلمی متأثر از ماهیت یادگیری مطالب درسی به دانش‌آموزان است تا در یک ساختار شکل و زمینه‌ای، به معنادارساختن آموخته‌ها بپردازند. به عبارتی، تطبیق مطالب برنامه‌درسی با زندگی واقعی دانش‌آموزان منجر به با ارزش ساختن زندگی معلمی می‌شود که با درک و تشخیص درست نیازهای جامعه دانش‌آموزان به آن رسیده است. درنهایت زندگی معلمی و روند زیست در آن متأثر از موضع‌گیری معلمان نسبت به برنامه‌های درسی است که به درک آن نائل آمده‌اند. به عبارتی باورها و عقاید معلمان درباره اهمیت برنامه‌درسی، چارچوب رفتار آموزشی آنها را مشخص کرده و کیفیت زندگی معلمی را نشان می‌دهد. نمودار ۶، رابطه زندگی معلمان و مؤلفه‌های قدرت‌پذیری را نشان می‌دهد.



نمودار ۶. رابطه زندگی معلمان و مؤلفه‌های قدرت‌پذیری

### بحث و نتیجه‌گیری

ضروری است که معلمان به‌عنوان اصلی‌ترین عامل ارتقا یادگیری دانش‌آموزان در جایگاهی قرار بگیرند که توانمندی‌شان در مدیریت و هدایت برنامه‌های درسی مورد توجه قرار گرفته و دیدگاه‌هایشان در ارتباط با نحوه و چگونگی اجرای مطلوب برنامه‌ها، تشریح شود. پژوهش حاضر نیز به دنبال این است که مؤلفه‌ها و شاخصه‌هایی که می‌تواند قدرت علمی-آموزشی معلمان را در اجرای هر چه بهتر برنامه‌های درسی ارتقا بخشد، شناسایی نموده و با ایجاد یک چارچوب مشخص، رویکرد رفتاری آنها را در مواجهه با برنامه‌های درسی تعیین نماید. این مؤلفه‌ها عبارتند از مفهوم فردیت‌گرایی نشان می‌دهد که ایجاد یک ذهنیت مثبت پایدار نسبت به عملکردهای شخصی منجر به شکل‌گیری یک هویت مستقل فردی می‌شود. محوریت انتظارات و نگرش‌ها برای دخل و تصرف در برنامه‌های درسی متناسب با روحیه معلمی می‌تواند انگیزه‌بخش تحولات اساسی در رویکرد ارائه برنامه‌های درسی در کلاس درس و تشریح‌کننده تنوعی از علائق و تجربیاتی باشد که به بهبود مطالب و محتوای مناسب بینجامد. همسو با این یافته‌ها، نتایج مطالعات عثمانویچ و همکاران (Osmanovic Zajic et al., 2022) و بس و سنتروک (Bas & Senturk, 2019) است. بنابراین می‌توان گفت آنچه توسعه‌دهنده قابلیت‌های فردی معلمان در میزان تأثیرگذاری بر برنامه‌های درسی محسوب می‌شود، باید مبتنی بر فعالیت‌های خودپژوهانه و خودروایت‌گری در رویدادهای آموزشی باشد. به عبارتی، باید فضای محیط‌های آموزشی را به سمتی سوق دهیم که معلمان متمایل به بررسی قابلیت‌ها، انگیزه‌ها، اهداف و روحیات آموزشی خود شوند و این روحیه کنجکاوانه را داشته باشند که اصلاح برنامه‌های درسی دغدغه همیشگی آنها بوده و

به‌طور مستمر به ارزیابی صلاحیت‌ها و شایستگی‌های درونی خود پردازند و در مقام مقایسه آنها با معیارهای تعریف‌شده برای رفتار آموزشی برآیند. از طرفی آنها به دنبال ذهنیت روایت‌گری باشند که چگونگی عکس‌العمل آنها را در مواجهه با پدیده‌ها و مسائل آموزشی برنامه‌های درسی نشان می‌دهد.

اجماع‌سازی به‌عنوان عامل اثرگذار بیانگر شکل‌گیری اجتماع معلمی در راستای پرداختن به رویکردهایی در برنامه‌درسی است که به‌کارگیری آنها در عمل، منوط به توافق جمعی و اشتراک‌نظر معلمان است. در واقع از طریق این مؤلفه، معلمان به خلق معیارها و هنجارهایی در هدایت برنامه‌های درسی می‌پردازند که می‌تواند نقش متوازن‌کننده کیفیت و چگونگی پیاده‌سازی برنامه‌ها را داشته باشد. به عبارتی وجود گروه‌های معلمی و دیدگاه‌های آنها، تداعی‌کننده نوع رفتاری است که معلمان باید در اجرای برنامه‌ها دنبال کنند و در قبال آن به الزامات آموزشی و اجرایی در بطن حرفه معلمی دست یابند که منش و نوع عملکرد آنها را مشخص می‌کند. مفهومی که هدایت‌گر و مشخص‌کننده انتظارات معلمان است و به‌عنوان فرهنگ معلمی تلقی می‌شود تا به‌طور صریح ماهیت کارکردهای معلمی را در مواجهه با برنامه‌های درسی تعریف نماید. همسو با این یافته‌ها، نتایج پژوهش‌های دیگر (Kyza & Agesilaou, 2022; Gulsen & Celik, 2021) نشان‌دهنده ماهیت فعالیت معلمان در قالب اجتماعات معلمی است که نمایانگر خودکارآمدی اشتراکی و تصمیم‌گیری‌های جمعی درباره برنامه‌های درسی و اجرای مشارکتی آنهاست. می‌توان گفت که باید در راستای توسعه قدرت نفوذ معلمان در برنامه‌های درسی به ایجاد شبکه‌های معلمی با تخصص موضوعی پرداخت تا با فعالیت در ساختارهایی با ماهیت تخصصی یکپارچه یا همان واحدهای کانونی به تبیین و تفسیر دیدگاه‌های خود در رابطه با چگونگی اجرای برنامه‌های درسی پردازند. هم‌چنین برای توسعه حاکمیت معلمان بر برنامه‌های درسی و مهم جلوه‌دادن نظرات آنها در اصلاح و بهبود رویکردهای اجرایی به توسعه نقش سرگروه‌های معلمی و انجمن‌های علمی رشته‌های مختلف در برنامه‌های درسی پرداخت.

مفهوم عمل‌گرایی به‌عنوان مؤلفه اصلی غنی‌سازی فعالیت‌های آموزشی معلمان در برنامه‌های درسی و باورپذیری آنها در کاربردی‌ساختن ایده‌ها و مفاهیم نظری مطرح است که با تأکید مستمر معلمان بر آموزش عملی ایده‌های درسی، فرایند یادگیری را معنادار و لذت‌بخش نموده تا کارایی محتوای درسی ارتقا یابد. همسو با این یافته‌ها، نتایج مطالعه فرای و همکاران (Ferry et al., 2022) است که نشان‌دهنده عملیاتی‌کردن برنامه‌درسی توسط معلمان است. می‌توان گفت در راستای برجسته‌سازی نقش معلم در عملی‌ساختن محتوا باید به طراحی و تولید برنامه‌های درسی پرداخت که ماهیت عملکردی دارند. به عبارتی کارآمدساختن برنامه‌های درسی توسط معلمان، باعث به‌وجودآمدن رویه‌های نوآورانه‌ای در کنش‌های آنها می‌شود و معلمان با تحلیل هزینه-فایده دانش به‌دست‌آمده از مطالب درسی، میزان سودمندی آموخته‌ها را مشخص می‌کنند. هم‌چنین برای توسعه فعالیت‌های عملی در برنامه‌درسی باید از رویکرد تلفیقی استفاده کرد، بدین نحو که با ایجاد این نگرش در دانش‌آموزان که تسلط بر مفهوم درسی و کسب مهارت در آن مستلزم توجه به ابعاد و مبانی نظری و عملی آن است.

در شاخص علم‌گرایی معلمان کسانی هستند که با تأکید بر جهت‌گیری‌های علمی رایج و آشناسازی دانش‌آموزان با آنها، روند آموزش را بهبود بخشیده و با برجسته‌سازی مفاهیم علمی و شکل‌گیری ساختار شناختی فراگیران میزان انعطاف‌پذیری علوم مختلف و روند به‌کارگیری آنها را در حل مسائل مربوط به حوزه‌های شناختی تشریح می‌کنند. همسو با این یافته‌ها، نتایج پژوهش رامناریان و رودزیرای (Ramnarain & Rudzirai, 2020) بر نفوذ معلمان در برنامه‌های درسی از طریق آگاهی‌های علمی تأکید می‌کند. می‌توان گفت در راستای توسعه دانش و معرفت علمی معلمان در حوزه‌های موضوعی برنامه‌درسی باید رویکرد پژوهش‌مداری را به‌عنوان نقطه اتکای بسط محتوای درسی و تشریح و تبیین آن در کلاس‌های درس در نظر گرفت. کاربرد این رویکرد در فرایند دستیابی به داده‌های علمی است که ویژگی‌ها و شرایط هر رشته موضوعی را متناسب با مقتضیات زمانی مشخص کرده و نشان می‌دهد که معلمان در فراگیری علوم مختلف که چالش اصلی آن توجه به اصیل‌ترین و جدیدترین دانش موضوعی است، با استفاده از الگوی ارگانیک‌محور به پیاده‌سازی برنامه‌های درسی و شرح و بسط آن برای دانش‌آموزان اقدام نمایند.

مؤلفه بوم‌شناسی تداعی‌کننده این مفهوم است که معلمان جامعه‌شناسانی هستند که روابط پیچیده گروه‌های مختلف دانش‌آموزان را در بافت فرهنگی و هنجارهای آموزشی موجود درک کرده و سعی می‌کنند فراگیران از طریق مفاهیم پیش‌بینی‌شده شناخت بهتری از این روابط در برنامه‌های درسی به دست آورند. همسو با این یافته‌ها، نتایج مطالعه برنا خواجه و همکاران (Borna Khaje et al., 2022) و معصومی‌نژاد و همکاران (Masouminejad et al., 2023) بیانگر توجه به نیازهای فراگیران به‌عنوان عاملی برای افزایش قدرت معلمان در برنامه‌های درسی است. در این راستا می‌توان از رویکرد تماتیک در تدریس مفاهیم درسی استفاده کرد. در واقع دانش‌آموزان متناسب با نوع فعالیت‌های زمینه‌ای که معلمان تدارک می‌بینند حس بوم‌زیستی و آشنابودن محتوا و ارتباط آن با زندگی محلی را درک می‌کنند. معلمان نیز هویت محلی برنامه‌های درسی را از طریق استقلال محتوا از آنچه به‌طور رسمی برای اجرا ابلاغ شده است، فراهم ساخته و موجودیت مطالب درسی را با ارتباط دادن آن به بافت زندگی نشان می‌دهند.

مؤلفه خود‌انگار برنامه‌درسی درک ساختار برنامه‌های درسی و سازگاری با آن را مورد توجه قرار داده و با تصویرسازی مناسب از برنامه‌های درسی و الگوشناسی روند اجرای آن، به افزایش خودآگاهی معلمان از دغدغه‌های فرهنگی موجود کمک می‌کند. همسو با این یافته‌ها، نتایج پژوهش اویتورو و کریم (Oyetero & Kareem, 2022) است که فهم برنامه‌درسی را بستری برای تحلیل‌پذیری آن می‌داند. بنابراین متناسب با واقعیت‌های برنامه‌های درسی، باید از رویکرد خود‌فهمی معلمان استفاده کرد چراکه شناخت برنامه‌های درسی و تحلیل ویژگی‌ها و قدرت انتشار آن مطابق با شرایط موجود، معلمان را در پذیرش شاخصه‌های درونی آن آماده‌تر می‌سازد و باعث می‌شود معلمان در یک وضعیت متوازن از انتظارات برنامه‌های درسی و معیارهای فردی قرار بگیرند. هم‌چنین تحلیل مضامین جغرافیای برنامه‌درسی و کارکرد هر یک از بخش‌های آن و ارتباط آنها با یکدیگر در فرایند تفکر نظام‌مند بررسی شده و اهداف، جهت‌گیری‌ها و قابلیت‌هایی که این برنامه‌ها می‌تواند داشته باشد، شناسایی شود.

می‌توان گفت فعالیت‌های معلمان در حوزه برنامه‌درسی با هر رویکرد و با هر هدفی، نشان‌دهنده قابلیت‌هایی است که در درجه اول خود‌بدان دست یافته‌اند و در درجه دوم انتظاراتی است که از آنها مدنظر است. بنابراین معلمان در مواجهه با برنامه‌های درسی متناسب با موقعیتی که برای‌شان تعریف شده، ممکن است ترکیبی از این عوامل قدرت‌بخش را در کلاس‌های درس به کار گیرند و آنچه نشان‌دهنده رفتار آنها در موقعیت‌های مختلف است، فهم ماهیت برنامه‌ها و تلاش برای مدنظر قرار دادن عوامل شش‌گانه است که میزان و شدت نفوذ آنها را در برنامه‌درسی مشخص می‌سازد. از طرفی تعهد معلمان به این فعالیت‌های شش‌گانه، هویت خود معلمی را در ابعاد مختلف نشان می‌دهد، بدین صورت که شکل‌گیری خود معلمی در چارچوب محورهای چهارگانه، تحت تأثیر کاربرد مؤلفه‌های قدرت‌پذیری معلمان است که به‌تدریج در طول دوران معلمی اتفاق می‌افتد و متقابلاً هرکدام از این محورها بستری برای توسعه مؤلفه‌های قدرت می‌شود. آنچه باید گفت این است که عناصر چهارگانه خود معلمی از طریق مؤلفه‌های قدرت‌افزایی معلمان توسعه پیدا می‌کند و این بستگی به قابلیت معلمان دارد که بتوانند با توسعه روند حاکمیت خود در چارچوب برنامه‌های درسی، ضمن تثبیت نفوذ خود، ماهیت شخصی‌شان در رویکرد معلمی را تعریف کنند. بر اساس یافته‌های این پژوهش، پیشنهادهای پژوهشی عبارتند از:

- پیشنهاد می‌شود پژوهشی درباره نقش معلمان در بازآفرینی عناصر برنامه‌های درسی متناسب با رویکرد ساختن‌گرایی صورت گیرد.

- پژوهشی درباره تبیین رابطه بین مؤلفه‌های شخصیتی معلمان با برنامه‌درسی در سطح آموزشی صورت گیرد.

- پژوهشی درباره بررسی ماهیت فعالیت‌های معلم‌پژوهانه در بهبود کیفیت برنامه‌های درسی صورت گیرد.

- پژوهشی درباره ابعاد دانش معلمی در غنی‌سازی برنامه‌های درسی رسمی انجام شود.

- پیشنهاد می‌شود نقش معلم در توسعه الگوی کارآفرینی برنامه‌های درسی مورد توجه قرار گیرد.

- نسبت به نیازسنجی مناسب فعالیت‌های دانشگاهی معلمان در راستای غنی‌سازی برنامه‌های درسی اقدام شود.

- توسعه گفتمان‌ها و رویکردهای برنامه درسی در اولویت آموزش ضمن خدمت معلمان قرار گیرد.
- نسبت به تبیین نقش رویکرد معلمی در توسعه فعالیت‌های آموزشی پرداخته شود.
- شخصی‌سازی دانش معلمی در اجرای برنامه‌های درسی مورد تأکید قرار گیرد.
- تشکیل و توسعه انجمن‌های علمی معلمان در سطح مناطق آموزشی مورد توجه قرار گیرد.

### مشارکت نویسندگان

طراحی موضوع، بیان مسئله، یافته‌ها و بحث و نتیجه‌گیری در این پژوهش توسط رضا معصومی نژاد و با استفاده از نظرات استاد گرانقدر قهرمان مددلو انجام گرفته است. در زمینه جمع‌آوری داده‌ها نیز از مساعدت‌های دانشجویان محترم مهسا محمودی، اسما صادقلو و سارا کاشانیان استفاده شده است.

### تشکر و قدردانی

از تمامی همکاران محترم که در این پژوهش همکاری داشتند تشکر و قدردانی می‌شود.

### تعارض منافع

«هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است»

### منابع

- اصابت طبری، ابراهیم، نوربان، محمد، و دمساز، کیومرث. (۱۴۰۰). صلاحیت‌های دانشی و پداگوژیک معلمان. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، (۷۱) ۱۸، ۴۵-۶۰. <https://doi.org/10.30486/jsre.2022.1913797.1763>
- برنا خواجه، مظاهر، محمودی، فیروز، ادیب، یوسف، و حبیبی، حمدالله. (۱۴۰۱). بررسی فرایند مقاومت معلمان دوره ابتدایی در برابر برنامه درسی رسمی. نظریه و عمل در برنامه درسی، (۱۹) ۱۰، ۳۷۳-۴۰۸.
- <http://cstp.khu.ac.ir/article-1-3321-fa.html>
- بزرگ، حمیده، مهرمحمدی، محمود، طلائی، ابراهیم، و موسی‌پور، نعمت‌الله. (۱۳۹۸). فهم دانش شخصی-عملی؛ حرکت از آنچه معلمان باید بدانند به آنچه می‌دانند. نظر و عمل در برنامه درسی، (۱۳) ۷، ۵۳-۷۸.
- <http://cstp.khu.ac.ir/article-1-2854-fa.html>
- جلیلی هزاوه، مهسا، نیکنام، زهرا، امانی طهرانی، محمود، و علی عسگری، مجید. (۱۳۹۷). معلم و کاربست مواد برنامه درسی: طرحواره‌ای برای فهم برنامه درسی عملی شده در کلاس درس. مطالعات برنامه درسی، (۵۱) ۱۳، ۱۰۴-۸۱.
- <https://dorl.net/dor/20.1001.1.17354986.1397.13.51.4.6>
- حاجی تبار فیروزجائی، محسن، جام گوهری، صمد، و میرعرب‌رضی، رضا. (۱۳۹۹). امکان‌سنجی بومی‌سازی و موقعیتی‌سازی برنامه درسی در مدارس ابتدایی. مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، (۴) ۹، ۶۵-۹۰.
- <https://dorl.net/dor/20.1001.1.2423494.1399.9.4.3.7>
- زاهد بابلان، عادل، سید کلان، سید محمد، و جبّاری، ثریا. (۱۴۰۰). کاوشی بر فهم اقتدار معلمی در کلاس درس دانشگاهی؛ با رویکرد آمیخته (مورد مطالعه: دانشگاه فرهنگیان). مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، (۱) ۱۰، ۷۹-۵۳.
- <https://dorl.net/dor/20.1001.1.2423494.1400.10.1.3.8>
- سرمد، زهره، بازرگان، عباس، و حجازی، الهه. (۱۳۹۶). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری. تهران: آگاه.
- معصومی نژاد، رضا، فتحی آذر، اسکندر، محمودی، فیروز، و ادیب، یوسف. (۱۴۰۲). طراحی الگوی آزادسازی برنامه درسی دوره ابتدایی: یک پژوهش کیفی. مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، (۱) ۱۲، ۳۸۷-۴۲۳.
- <https://doi.org/10.48310/pma.2023.2862>
- نامداری پژمان، مهدی، و ادوای، فرشید. (۱۴۰۳). مفهوم‌پردازی «اسارت در دام دانش» در معلمان ابتدایی. توسعه حرفه‌ای معلم، (۲) ۹، ۲۱-۱. <https://doi.org/10.48310/tpd.2024.15693.1595>

نصرتی، نسرین، قادری، مصطفی، و ناطقی، فائزه. (۱۳۹۸). تاریخ‌نگاری تحول دانش معلمان طی چهار دهه اخیر. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۶(۶۲)، ۱۹-۱. <https://doi.org/10.30486/jsre.2019.668023>

## References

- Balyer, A., Ozcan, K., & Yildiz, A. (2017). Teacher Empowerment: School Administrators Roles. *Eurasian Journal of Educational Research*, 17(70), 1-18. <https://doi.org/10.14689/ejer.2017.70.1>
- Bas, G., & Senturk, C. (2019). Teachers' Educational Beliefs and Curriculum Orientations: A Relational Research. *Teachers and Curriculum*, 19(1), 45-53. <https://doi.org/10.15663/tandc.v19i1.336>
- Borna Khaje, M., Mahmoodi, F., Adib, Y., & Habibi, H. (2022). Studying the Primary Schools Teachers' Resistance Towards Formal Curriculum: Grounded Theory Study. *Journal of Theory & Practice in Curriculum*, 10(19), 373-408. [In Persian] <http://cstp.khu.ac.ir/article-1-3321-fa.html>
- Bozorg, H., MehrMohammadi, M., Talaei, E., & Musapour, N. (2019). Personal Practical Knowledge: A Shift from What Teachers Should Know to What Teachers Already Know. *Journal of Theory & Practice in Curriculum*, 7(13), 53-78. [In Persian] <http://cstp.khu.ac.ir/article-1-2854-fa.html>
- Broom, C. (2020). Procedural Democracy: Perceptions of the Latest Curriculum Revision in British Columbia, Canada. *Citizenship, Social and Economics Education*, 19(1), 51-68. <https://doi.org/10.1177/20471734209158>
- Bumen, N. T. (2019). Curricula within the autonomy frame against centralization in Turkey. *Kastamonu Education Journal*, 27 (1), 175-185. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2450>
- Damovska, L. (2014). Curriculum Leadership: Strategies for Linking The Written and Delivered Curriculum. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 2(1), 63-68. <https://www.ijcrsee.com/index.php/ijcrsee/article/view/112>
- Darling-Hammond, L., Hylar, M.E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*, Learning Policy Institute. Palo Alo, CA.
- Datnow, A. (2020). The role of teachers in educational reform: A 20-year perspective. *Journal of Education Change*, 21, 431-441. <https://doi.org/10.1007/s10833-020-09372-5>
- Elisa, L., Bawani, E. L., & Mphahlele, R. S. S. (2021). Investigating the role of teacher training of reception teachers in implementing the pre-primary curriculum in Francistown, Botswana. *South African Journal of Childhood Education*, 11(1), 1-14. <https://doi.org/10.4102/sajce.v11i1.882>
- Erdem, C. (2021). Testing the Relationships between Teachers' Curriculum-Design Orientations and Their Underlying Educational Philosophies. *Curriculum Matters*, 17, 83-104. <https://doi.org/10.18296/cm.0054>
- Esabat Tabari, E., Norian, M., & Damsaz, K. (2022). Teachers' knowledge and pedagogical Competencies. *Research in Curriculum Planning*, 18(71), 45-60. [In Persian]
- Etri, W. (2022). Intercultural Sensitivity and Its Effects on ELT Curricula-Teacher Insights. *Higher Education Evaluation and Development*, 16(1), 32-46. <https://doi.org/10.1108/HEED-03-2021-0027>
- Ezer, F., & Aksut, S. (2021). Opinions of Graduate Students of Social Studies Education about Qualitative Research Method. *International Education Studies*, 14(3), 15-32. <https://doi.org/10.5539/ies.v14n3p15>
- Fastier, M. (2016). Curriculum change, challenges and teacher responsibility. *New Zealand Geographer*, 72, 51-56. <https://doi.org/10.1111/nzg.12108>
- Ferry, M., Astrom, P., & Romar, J. (2022). Preservice Teachers' Practical Knowledge and Their Sources. *Journal of Teacher Education and Educators*, 11(1), 33-57. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1336529.pdf>
- Fullan, M. (2015). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.

- Gologlu Demir, D., & Kizilha, P. (2021). The examination of the relationship between teachers' commitment to the curriculum and teacher autonomy behaviors. *Psycho-Educational Research Reviews*, 10(3), 221-238. <https://doi.org/0000-0002-8770-6107>
- Goncalves, L. L., Parker, M., Luguetti, C., & Carbinatto, M. (2022). The Facilitator's Role in Supporting Physical Education Teachers' Empowerment in a Professional Learning Community. *Sport, Education and Society*, 27(3), 272- 285. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1825371>
- Grunden, H. (2022). The Planned Curriculum--Not Just a Matter of Teachers. *Curriculum Journal*, 33(2), 263-278. <https://doi.org/10.1002/curj.151>
- Gulsen, F. U., & Celik, O. (2021). Secondary School Teachers' Effective School Perception: The Role of School Culture and Teacher Empowermen. *International Journal of Progressive Education*, 17(5), 332-344. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2021.375.21>
- Hajitabar Firouzjaee, M., Jam Gohari, S., & Mir Arab Razi, R. (2021). Feasibiling of Curriculum Localization and Contextualization in Primary Schools. *Educational and Scholastic studies*, 9(4), 65-90. [In Persian] <https://dorl.net/dor/20.1001.1.2423494.1399.9.4.3.7>
- Jadon, A. U. R., Chishti, M. I., Afzaal, M., & Afzal, T. (2020). Challenges Faced by Newly Inducted Teachers Implementing Revised English Curriculum in Pakistan. *English Language Teaching*, 13(7), 52-66. <https://doi.org/10.5539/elt.v13n7p52>
- Jalily, M., Niknam, Z., Amani, M., & Aliasgari, M. (2019). Teacher and Curriculum Materials Application: A Scheme for Understanding Curriculum Enactment in the Classroom. *Journal of Curriculum Studies*, 13(51), 81-104. [In Persian] <https://dorl.net/dor/20.1001.1.17354986.1397.13.51.4.6>
- Juliao, A. (2018). Teacher curriculum autonomy in Angola: a look at the legislative perspective. *Revista Electronica de Investigacao e Desenvolvimento*, 2(9), 1-12. <https://doi.org/10.70634/reid.v2i9.103>
- Karakus, G. (2021). Solutions for Barriers in Curriculum Implementation. *African Educational Research Journal*, 9(2), 591-599. <https://doi.org/10.30918/AERJ.92.21.084>
- Kiral, B. (2020). The relationship between the empowerment of teachers by school administrators and organizational commitments of teachers. *International Online Journal of Education and Teaching*, 7(1), 248-256. <http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/767>
- Kyza, E. A., & Agesilaou, A. (2022). Investigating the Processes of Teacher and Researcher Empowerment and Learning in Co-Design Settings. *Cognition and Instruction*, 40(1), 100-125. <https://doi.org/10.1080/07370008.2021.2010213>
- Loima, J. (2020). Innovation, recreation, interpretation? A case study on the origins and implementation of transversal core competencies in Finnish basic education core curriculum reform 2016. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 8(1), 180-189. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.8n.1p.180>
- Masouminejad, R., Fathiazar, E., Mahmoodi, F., & Adib, Y. (2023). Designing a Model for Elementary School Curriculum Decentering: A Qualitative Research. *Educational and Scholastic Studies*, 12(1), 387-423. [In Persian] <https://doi.org/10.30486/jsre.2019.560469.1088>
- Muhammad, N., & Hussain C. A. (2020). Relationship of Teachers' Empowerment and Organizational Commitment at Secondary School Level in Punjab. *Bulletin of Education and Research*, 42(2), 69-80. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1280876.pdf>
- Namdari Pejman, M., & Edvay, F. (2024). Conceptualization of "Captivity in the Trap of Knowledge" in Primary Teachers. *Teacher Professional Development*, 9(2), 1-21. [In Persian] <https://doi.org/10.48310/tpd.2024.15693.1595>
- Nosrati, N., Ghaderi, G., & Nateghi, F. (2019). Chronology of Teachers Knowledge Evolution during 4 Early Decades. *Research in Curriculum Planning*, 16(62), 1-19. [In Persian] <https://doi.org/10.30486/jsre.2019.668023>

- Oktafiani, M., & Hernawan, A. H. (2018). *Curriculum implementation in Madrasah Diniyah Takmiliah Awaliyah at Bandung City*. 1th International Conference on Elementary Education Universitas Pendidikan Indonesia, 85-90. <http://proceedings2.upi.edu/index.php/icee/article/view/23/19>
- Osmanovic Zajic, J., Maksimovic, J., & Milanovic, N. M. (2022). Personal and Professional Empowerment of Reflective Practitioner Teachers during the COVID-19 Pandemic. *Problems of Education in the 21st Century*, 80(2), 371-385. <https://doi.org/10.33225/pec/22.80.371>
- Oyetero, O. S., & Kareem, A. O. (2022). Pre-Service Teachers' Metaphors of the Relationship between Curriculum and Instruction. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 14(2), 1392- 1418.
- Paalanen, M. (2014). *Curricular Power Who influences the curriculum development in Tanzania?* [M.A. Thesis], University of Tampere, School of Education.
- Pinar, W., Reynolds, W., Slattery, P., & Taubman, P. (1995). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang.
- Radic-Bojanic, B., & Ranisavljevic, B. (2017). *Onlajn obucavanje nastavnika – stavovi i evaluacija [Online teacher training - attitudes and evaluation*. In: D. Pralica, N. Sinkovic.
- Rahman, M. M., Pandian, A., & Kaur, M. (2018). Factors affecting teachers' implementation of communicative language teaching curriculum in secondary schools in Bangladesh. *The Qualitative Report*, 23(5), 1104-1126. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2018.3220>
- Ramnarain, U. D., & Rudzirai, C. (2020). Enhancing the Pedagogical Practice of South African Physical Sciences Teachers in Inquiry-Based Teaching through Empowerment Evaluation. *International Journal of Science Education*, 42(10), 1739-1758. <https://doi.org/10.1080/09500693.2020.1778810>
- Sarmad, Z., Bazargan, A., & Hijazi, E. (2017). *Research methods in behavioral sciences*. Tehran: Agah. [In Persian]
- Snodgrass Rangel, V., Suskavcevic, M., Kapral, A., & Dominey, W. (2018). A revalidation of the school participant empowerment scale amongst science and mathematics teachers. *Educational Studies*, 46(1), 117–134. <https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1541131>
- Sumaryanta, M. D., & Herawan, T. (2019). Community-Based Teacher Training: Transformation of Sustainable Teacher Empowerment Strategy in Indonesia. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 21(1), 48-66. <https://doi.org/10.2478/jtes-2019-0004>
- Taylor, S., & Lowe, P. (2021). STEAM Integration. *Teachers and Curriculum*, 21(2), 45-53. <https://doi.org/10.15663/tandc.v21i0.382>
- Thomas, D. R. (2006). A General inductive approach for Analyzing Qualitative Evaluation Data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246. <https://doi.org/10.1177/10982140052837>
- Yildiz, B. B., Gunay, G., & Ozbilen, F. M. (2021). Evaluation of Teachers' Motivation and Curriculum Autonomy Levels. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 16(2), 330-353. <https://doi.org/10.29329/epasr.2020.345.15>
- Zahed, A., Seyyedkalan, S. M., & jabbari, S. (2021). Exploring the Understanding of the Dimensions of the Teacher's Authority in the Classroom; With a Mixed Approach (The Case: Farhangian University). *Educational and Scholastic Studies*, 10(1), 53-79. [In Persian] <https://dorl.net/dor/20.1001.1.2423494.1400.10.1.3.8>