

تحلیل انتقادی الگوهای تغییر برنامه درسی^۱

سید محمدحسین حسینی*

محمود مهرمحمدی**

غلامرضا حاج حسین‌نژاد*** نادر سلسبیلی****

چکیده

هدف این مقاله تحلیل انتقادی الگوهای تغییر برنامه‌های درسی بود. برای تحقق این هدف، از روش پژوهش «کاوشگری فلسفی انتقادی» استفاده شد. جامعه آماری دربرگیرنده کلیه منابع اعم از کتابها، مقالات، مطالعات و پژوهش‌های مرتبط با موضوع بود که حداکثر ممکن منابع به روش نمونه‌گیری هدفمند به عنوان نمونه انتخاب شدند. داده‌های موردنیاز از طریق سیاهه یادداشت‌برداری گردآوری و اطلاعات به روش کلامی، تصویری و استنتاج منطقی تحلیل شد. براساس یافته‌های پژوهش، الگوهای تغییر برنامه‌های درسی شامل الگوهای پذیرش نگرانی‌محور، تغییر سیستمی، موانع و مقاومت در برابر تغییر، شرایط تغییر، عوامل مؤثر بر اجرای تغییر، سازمانی سه سطحی تغییر، ویژگی‌های تغییر، فرایند تغییر، و تغییر آموزشی سیستمی سه سطحی است. الگوهایی که اکثر آنها بر رویکرد غایت‌شناختی تغییر و رویکرد خطی بالا به پایین تغییر برنامه‌های درسی مبتنی بوده، غیرسیستمی و جزءنگر هستند و توصیف و تبیینی ناقص از واقعیت تغییر برنامه‌های درسی ارائه می‌کنند.

کلیدواژه‌ها: تغییر، برنامه درسی، واکاوی انتقادی، الگو

*دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه خوارزمی، نویسنده مسئول، Hosseini261@gmail.com

**استاد دانشگاه تربیت مدرس mehrmohammadi_tmu@hotmail.com

***دانشیار دانشگاه خوارزمی hosseinnejad-1@yahoo.com

****دانشیار پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش nadersalsabili@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۳۹۴/۸/۷، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۴/۱۰/۱۰

۱. مقدمه و تبیین مسئله

ما در دنیایی مملو از تغییرات بی‌پایان زندگی می‌کنیم (Hargreaves, 2002: 189). تغییراتی که می‌توانند هم سبب رشد و تعالی شده، دانش، مهارت و تجارب جدید به‌مراه داشته و نوعی یادگیری قلمداد شوند (Fullan, 1993)، هم سبب از دست دادن روال‌ها، دست‌آوردها و دانش قدیمی و نامعتبر گردند (Marris, Cited in Hargreaves, 2002) که این نیز نوعی رشد است، و هم سبب شکل‌گیری تاریخی از شکست‌ها، ناکامی‌ها، اتلاف سرمایه، زمان و غیره شده و به قاتل زنجیره‌ای یا سریالی ایده‌ها، اقدامات و منابع تبدیل گردند (Hargreaves, 2002: 189). در نظام‌های آموزشی نیز، تغییر آموزشی به طور اعم و تغییر برنامه‌های درسی به طور اخص، به واقعیت هر روزه این نظام‌ها و بخش ثابت بازسازی آموزشی بسیاری از کشورها تبدیل شده است (Toh & So, 2011).

تعمق در تغییر برنامه‌های درسی در نیمه دوم قرن بیستم از چند ویژگی اساسی حکایت دارد. ویژگی اول، رشد و گسترش تصاعدی تغییرات آموزشی و برنامه‌های درسی است. به نحوی که تغییر آموزشی یا برنامه‌های درسی که در دهه ۱۹۶۰ در ایالات متحده آغاز شده بود، امروزه تقریباً تمامی نظام‌های آموزشی را بارها درگیر کرده است. تغییر در نظام‌های آموزشی و برنامه‌های درسی چین، ژاپن، هنگ‌کنگ، فنلاند، استرالیا، ترکیه، تایوان، انگلستان، کویت، امارات متحده عربی، ایران، و غیره در دهه‌های اخیر مصادیقی از این رشد تصاعدی هستند.

ویژگی دوم، تحول در عمل تغییر برنامه‌های درسی است. به بیانی دقیق‌تر، تا قبل از دهه ۱۹۵۰ تغییر برنامه‌های درسی توسط معلمان و مربیان انجام می‌گرفت. دوره‌ای که بزعم المور (Elmore) (۱۹۹۶) «دوره پیشرفت (progressive period)»، و از نظر هارگریوز (۲۰۰۹) دوره رفاه، خوش‌بینی، امنیت، عمل‌گرایی و محافظه‌کاری اجتماعی نامیده می‌شود. وجه ممیزه تغییر در این دوره، تلاش‌های آشکار برای تغییر پداگوژی از معلم‌محوری، مبتنی بر حقایق، و حافظه‌مدار به پداگوژی مبتنی بر درک فرایند تفکر کودکان و ظرفیت آنها برای یادگیری و استفاده از ایده‌ها در بستر مسائل واقعی، همراه با پایه‌های نسبتاً قوی فکری و عملی-برای مثال ایده‌های دیویی-بود. در این دوره عقیده بر آن بود که ایده‌های خوب باید با اراده و خواست خود مدارس و کلاس‌های درسی وارد آنها شوند، بنابراین درونی کردن و ایجاد زمینه‌های سرمشق، بویژه در طول زمان، به راهبرد اساسی اساسی این دوره تبدیل شد (Elmore, 1996).

در دهه ۱۹۵۰، رخداد‌های مختلف مانند پرتاب سفینه اسپوتنیک توسط اتحاد جماهیر شوروی در سال ۱۹۵۷ و واکنش شدید دولت وقت ایالات متحده به آن از طریق تغییر آموزشی و برنامه‌های درسی (Eisner, 1998; Carson, 2009; Fullan, 2007; McLaughlin, 2004). و نام‌گذاری دهه ۱۹۶۰ به عنوان «دهه آموزش و پرورش» توسط دولت کندی (Carson, 2009; McLaughlin, 2004)، عدم موفقیت تغییرات آموزشی یا برنامه‌های درسی قبل از دهه ۱۹۵۰ میلادی و شکل‌گیری جنبش‌های مختلف حقوق مدنی در دنیای غرب در دهه ۱۹۶۰ (Fullan, 2007) سبب شکل‌گیری دوره‌ای جدید با عنوان «عصر پذیرش (adoption era)» (ibid) در تغییر برنامه‌های درسی شد. دوره‌ای که با نام‌هایی مانند تغییر مقیاس وسیع یا تغییر برنامه‌ریزی شده نیز معرفی می‌شود. ویژگی بارز این دوره، گرفتن مسئولیت تغییر برنامه‌های درسی از معلمان و مربیان و واگذاری آن به متخصصان موضوعی و روان‌شناسان شناختی (کارسون، ۱۳۸۷)، و تهیه و تدوین برنامه‌های درسی یکسان برای همه، و مقاوم در برابر معلم بود (Macdonald, 2003). از مهمترین تغییرات این دوره می‌توان به BSCC Biology، PSSC Physic، و از مهمترین تغییرات این دوره می‌توان به flexible scheduling، open-plan schools، MACOS Social Sciences و teaching اشاره کرد (Fullan, 2007).

علی‌رغم توجهات و تأکیدات بسیار زیاد و تخصیص بودجه‌های هنگفت به تغییرات مقیاس وسیع و برنامه‌ریزی شده، در اوایل دهه ۱۹۷۰، شواهد متعددی در زمینه عدم تأثیر، یا تأثیرات ناچیز آنها بر پیشرفت و بهبود عملکرد مدارس وجود داشت (Fullan and Pomfret, Cited in Fullan, 2007). و همانطور که گودلد، و همکاران (Goodlad, and associates) در کتاب پشت در کلاس (Behind the Classroom)، سرسون (Sarason) در کتاب فرهنگ مدرسه و مشکل تغییر (The Culture of the Door)، و گروس، و دیگران (Gross, et al) در کتاب اجرای نوآوری سازمانی (Implementing Organizational Innovations) (Cited in Fullan, 2007) اظهار می‌کنند تغییرات برنامه‌ریزی شده به سطح کلاس نرسیدند. چنین امری سبب شکل‌گیری دوره جدیدی در تغییر برنامه‌های درسی با عنوان تمرکززدایی، مدرسه‌محوری یا تغییر در مقیاس کوچک شده، مسئولیت تغییر برنامه‌های درسی به مدارس و معلمان واگذار گردید و طی دهه‌های ۱۹۸۰ الی ۱۹۹۰، بیشترین موج تمرکززدایی و مدرسه‌محوری در کشورهای استرالیا، کانادا، نیوزیلند، اسپانیا، سوئد، بریتانیا و آمریکا شکل گرفت (گویا و ایزدی، به نقل از اکرمی و حسینی، ۱۳۸۶). دوره

تغییر مدرسه محور برنامه‌های درسی نیز همانند دوره تغییر مقیاس وسیع خیلی زود با انتقاداتی جدی مواجه شد. تفاوت‌های ساختاری، کیفیت نامناسب نیروی انسانی، عدم دریافت حمایت‌های درونی و بیرونی و از هم مهمتر قطع ارتباط با سازمان و قدرت مرکزی و به تأیید نرسیدن تأثیرگذاری این جریان بر کیفیت آموزشی از مهمترین این نقادی‌ها بود (Healy, 2011؛ سلسبیلی، ۱۳۹۴).

شکست تغییرات مقیاس وسیع در دهه‌های ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ و همچنین تغییرات مدرسه‌محور در دهه‌های ۱۹۸۰ و ۱۹۹۰، سبب شکل‌گیری دوره جدیدی در تغییر برنامه‌های درسی شد که فولن (۲۰۱۰) از آن با عنوان تغییر سیستمی و هارگریوز و فینک (۲۰۰۶) با عنوان نوسازی مشارکتی (Collaborative Renewal) نام می‌برند. رویکردی که خواستار درکی جدید از ارتباط، آشتی یا ترکیب تغییرات بالا به پایین و پایین به بالا و مدیریت تغییر برای اثربخشی و پایداری بوده (Fullan, 1993, 2005, 2007) و در آن سیاست و عمل تغییر مستقیماً با هم مرتبط بوده، یک فرهنگ مشارکتی با مرکزیت یادگیری ایجاد و یادگیری فعال و قدرتمندی برای معلمان شکل می‌گیرد (Elmor, 2004; Fullan, 1993, 2008).

ویژگی سوم، تدوین و ارائه الگوهایی برای تغییر برنامه‌های درسی است. همخوان با تحول و تغییر در عمل تغییر برنامه‌های درسی، الگوهایی نیز برای این تغییرات ارائه و این الگوها نیز دچار تحول شده‌اند. الگوهایی که با تغییرات برنامه‌ریزی شده و مقیاس وسیع آغاز، با تغییرات مدرسه‌محور و مقیاس کوچک تداوم و با تغییرات مشارکتی در حال پیشرفت هستند. چنین امری نشان می‌دهد که الگوهای تغییر برنامه‌های درسی، همچون عمل این تغییرات، کامل نبوده و با گذر زمان تکامل می‌یابند. با این‌همه، این الگوها به صورت کامل قابل انکار یا بی‌استفاده نیستند، اما استفاده از آنها نیازمند شناخت مزایا و معایب و تحلیل انتقادی آنهاست. موضوعی که این مقاله درصدد بررسی و انجام آن است.

۲. روش‌شناسی پژوهش

برای بررسی موضوع از روش پژوهش «کاوشگری فلسفی انتقادی» استفاده شد. کاوشگری فلسفی انتقادی یعنی حاکمیت تأمل فلسفی بر عمل (ویل، نقل شده در هاگرسون، ۱۳۸۷)، و جستجوی مبنای منطقی، شیوه‌های استدلال، ارزشهای راهنما، یا هنجارهای حاکم بر اندیشه‌ها و اعمال برنامه درسی. از مهمترین اهداف آن می‌توان به

ابهام‌زدایی، فهم و شفاف‌سازی، تدارک‌گزینه‌های بدیل، فراتر رفتن، راهبردشدن به سوی عقلانیت و بهبود عمل تربیتی اشاره کرد. مراحل این روش شامل تشریح مفروضات روش‌شناختی و هستی‌شناختی سنت پژوهشی در دست بررسی، مقایسه سنتهای پژوهشی چندگانه به منظور توجه به مسئله تحت رسیدگی، و تعیین کارآیی شایسته‌ترین پارادایم یا سنت با اعمال معیار پیش‌روندگی است (هاگرسون، ۱۳۸۷). البته در زمینه نقادی آموزشی یا کاوشگری انتقادی، ویلیز و مک‌کاچن نیز مراحل را معرفی کرده‌اند. مراحل نقادی آموزشی از نظر ویلیز (۱۳۸۷) دربرگیرنده مشاهده، توصیف، تفسیر و ارزیابی و از نظر مک‌کاچن (نقل شده در بارون، ۱۳۸۷) شامل توصیف (Description)، تفسیر (Interpretation) و ارزیابی (Assessment) است. توصیف یعنی به تصویر کشیدن کیفیت‌های موجود در برنامه درسی، حقایق اساسی و مهم آن و همچنین زمینه وسیع‌تری که برنامه در آن قرار دارد (ویلیز، ۱۳۸۷، بارون، ۱۳۸۷). تفسیر یعنی نسبت دادن معانی به موقعیت. معانی که می‌توانند از درون یا بیرون برنامه درسی حاصل شوند. البته این گام از نقادی آموزشی نیازمند در نظر گرفتن معیارهایی برای نقد است. معیارهایی که می‌تواند براساس یک بافت تاریخی، نظریه‌های مختلف علمی، و غیره تدوین شوند. ارزیابی نیز شامل اظهار نظر درباره شایستگی و ارزش کل موقعیت یا اجزای آن است. بنابراین در این مقاله، با هدف درک بهتر روش و فرایند نقادی الگوهای تغییر برنامه‌های درسی، مراحل کاوشگری فلسفی انتقادی با مراحل نقادی آموزشی تفتیق و قالب کلی نقادی شامل مراحل سه‌گانه الف) توصیف و تشریح مفروضات و مراحل الگوها، ب) تفسیر و مقایسه الگوها، و ج) ارزیابی و تعیین کارآیی الگوها، در نظر گرفته شد.

۱. توصیف و تشریح مفروضات و مراحل الگوهای تغییر برنامه‌های درسی

✓ معرفی الگو و تاریخچه شکل‌گیری آن (پاراگراف اول)، مفروضات زیربنایی و مراحل الگو

۲. تفسیر و مقایسه الگوهای تغییر برنامه‌های درسی

۱-۲. تدوین و معرفی معیارهای نقادی الگوها، ۲-۲- تحلیل و تفسیر الگوها براساس معیارها،

و ۲-۳ مقایسه الگوها

۳. ارزیابی و تعیین کارآیی الگوهای تغییر برنامه‌های درسی

✓ تعیین نقاط قوت و ضعف الگوها و قضاوت درباره هر یک از آنها ✓ قضاوت درباره اثرگذاری الگوها در عمل تغییر برنامه‌های درسی.

همچنین در بخش معیارهای نقادی الگوهای تغییر برنامه درسی، معیارهای زیر از طریق تعمق در مبانی نظری بدست آمد:

۱. **رویکرد حاکم بر تغییر به طور اعم:** براساس بنیانهای نظری و پژوهشی، تغییر به طور اعم، مانند تغییر فردی، اجتماعی، سازمانی، زیستی، آموزشی و برنامه‌های درسی، از یکی از رویکردهای هفت‌گانه تحولی (evolutionary)، غایت‌شناختی (teleological)، چرخه زندگی (cycle)، دیالکتیکی (dialectical)، شناخت-اجتماعی (social-cognition) و فرهنگی (cultural) تبعیت می‌کند (Kezar, 2001; Van De Ven & Poole, 1995; Wang, 2014).

در رویکرد تحولی، تغییر امریست تدریجی و تابع شرایط محیطی، که با تغییر آن، سیستم‌ها نیز تغییر می‌کنند. تغییر حتمی بوده و افراد تأثیر کمی بر ماهیت و جهت فرایند تغییر دارند. سیستم برای برنامه‌ریزی و پاسخ به تغییر ناتوان بوده و به مدیریت تغییر گرایش دارد. براساس رویکرد غایت‌شناختی، تغییر توسط رهبران، عوامل تغییر، و دیگران، با تصمیمات درون سازمان و نه محیط بیرونی رخ می‌دهد. یک وضعیت غایی یا مطلوب برای سیستم یا سازمان در نظر گرفته شده و برای رسیدن به آن مداخله‌هایی صورت می‌گیرد. در رویکرد چرخه زندگی، فرایند زندگی (تولد، رشد، بلوغ، جوانی و در نهایت پیری و مرگ) اساس فرایند تغییر را تشکیل می‌دهد. در این رویکرد هم افراد و هم محیط مهم هستند، بر تغییر سیستماتیک فردی تأکید و تغییر یک پیشرفت طبیعی است که نمی‌تواند متوقف یا عوض شود. براساس رویکرد دیالکتیکی، تغییر از تعارض قطب‌های مخالف بیرون می‌آید. تعارضی که نتیجه تمرکز بر دیدگاه‌های تمام افراد و نه فقط موضع رهبران است. در رویکرد شناخت-اجتماعی، از دیدگاه پدیدارشناختی یا ساختارگرایی-اجتماعی به سیستم نگاه، بین تغییر و یادگیری ارتباطی مستقیم در نظر گرفته شده و یادگیری افراد درون سازمان عامل اصلی تغییر محسوب می‌شود. در رویکرد فرهنگی، تغییر، دگرگونی‌هایی را در ارزشها، باورها، اسطوره‌ها و آیین‌ها و به تعبیری در فرهنگ ایجاد می‌کند، امری سیستمی، غیرمنطقی، سیال، پیچیده، طولانی و آهسته بوده، می‌تواند یا نمی‌تواند برنامه‌ریزی شود، می‌تواند پیشرونده یا پسرونده باشد، و می‌تواند نتایج و اقدامات قصدشده یا قصدنشده داشته باشد (Kezar, 2001; Wang, 2014). و در رویکرد چندگانه، با این استدلال که هر رویکرد جنبه‌هایی از زندگی و واقعیت را نشان می‌دهد، از ترکیبی از چندین رویکرد استفاده می‌شود (Van De Ven & Poole, 1995).

۲. **رویکرد حاکم بر تغییر برنامه‌های درسی به صورت اخص:** علاوه بر رویکرد تغییر به‌طور اعم، تغییرات برنامه‌های درسی نیز رویکردهای خاص خود شامل «خطی بالا به پایین،

خطی پایین به بالا (مدرسه محوری) و غیرخطی-مشارکتی» را دارد. رویکرد بالا به پایین تغییر برنامه‌های درسی که از رویکرد غایت‌شناختی تغییر ناشی می‌شود، ماهیتی خطی داشته، و در آن فرض می‌شود که معلمان و مدارس تغییر را پذیرفته و نسبت به اجرای صادقانه آن تلاش می‌کنند (Altrichter, 2005). هدف این رویکرد، تدوین برنامه‌های درسی بلندمدت دارای هدفی از قبل مشخص برای سطح کلان اجتماعی (Sabar, 1994)، ارتقاء کنترل و افزایش اثربخشی از طریق راهبردهای «قدرت/اجبار» (Power-Coercive) (Smith, & Lovat, 2003) ، و کسب حداکثر تجانس در برنامه‌ریزی و اجرای برنامه درسی توسط معلمان است (Elmore, 2007; Fullan, 1993; Smith, & Lovat, 2003). تغییر در سطح دولتی یا بوروکراتیک آغاز و به مدارس منتقل می‌شود (Clement, 2014). تمام مراحل طراحی و تولید برنامه‌های درسی، از آغاز تا پایان و حتی اجرا و ارزشیابی توسط نظام آموزشی متمرکز کنترل می‌شود (سلسبیلی، و دیگران، ۱۳۸۶). مسئولیت تهیه و تدوین برنامه‌های درسی جدید برعهده گروهی از متخصصان یا بخش مرکزی، خارج از مدارس بوده (Morris, 1995)، و معلمان وظیفه‌ای جز اجرای وفادارانه برنامه درسی تجویزی ندارند (سلسبیلی، ۱۳۸۶). محصول چنین رویکردی نیز یک بسته سفت و سخت (فشرده) مقاوم در برابر معلم است (Macdonald, 2003).

برعکس در رویکرد پایین به بالای تغییر برنامه‌های درسی، فرض بر آن است که با تمرکززدایی و اقتدار یافتن معلم، مدیر و دانش‌آموزان به عنوان عناصر اساسی فرایند یاددهی-یادگیری و نزدیک‌تر شدن مراکز تصمیم‌گیری و پاسخگویی به مدرسه و کلاس درس، آموزش و پرورش بهبود یافته و می‌توان به نحو بهتری به نیازهای دانش‌آموزان و جامعه محلی پاسخ گفت (سلسبیلی، ۱۳۸۶). بنابراین مدرسه درباره اینکه برنامه‌های درسی چه چیزی باید باشد، چگونه باید اجرا و ارزشیابی شود، تصمیم‌گیری می‌کند، معلمان مشارکت‌کنندگان فعال فرایند برنامه‌ریزی درسی، از طراحی و تدوین تا ارزشیابی، هستند (اسکیلک و سابار، به نقل از سلسبیلی، ۱۳۸۶) و بر تدوین برنامه درسی درسی سطح محلی براساس راهنماهای وزارتخانه‌های آموزش و پرورش تأکید می‌شود (Healy, 2011).

در رویکرد مشارکتی تغییر برنامه‌های درسی با این استدلال که امروزه دیگر رویکردهای تغییر برنامه درسی جزیره‌ای و تکه‌تکه شده (fragmented) مناسب نیست، فرض بر آن است که تغییر اثربخش برنامه‌های درسی از طریق برقراری تعادل بین قدرت و پاسخگویی متمرکز (قدرت مرکزی) و منابع رشدیافته (معلمان و مدارس) (Fullan, 2008)، و ایجاد رابطه‌ای مستقیم بین سیاست و هدف تغییر باعمل و مشکلات معلمان در فرایند یاددهی-یادگیری

(Elmore, et al, 1996) با محوریت یادگیری (Elmore, 2007; Fullan, 1993, 2008)، و آشتی یا ترکیب تغییرات بالا به پایین و پایین به بالا و مدیریت تغییر برای اثربخشی و پایداری (Fullan, 1993, 2005, 2007). میسر می‌شود. بنابراین، به همان میزانی که راهکارهای دولتی برای تغییر آموزشی و افزایش پاسخگویی، اقتدار سیاستگذاران و مقامات مرکزی برای تأثیرگذاری در آموزش و پرورش را تداوم می‌بخشد، به همان میزان موفقیت تلاشهای سیاستگذاران به شرایط مدارس بستگی داشته و مدارس نقشی مهم در سیاستگذاری آموزشی و اجرای سیاست‌ها و تغییرات دارند (Elmore, 2007).

۳. سیستمی یا غیرسیستمی بودن الگوی تغییر برنامه درسی: چشم‌انداز سیستمی تغییر درصدد آن است تا تغییر برنامه درسی را در قالب یک کل و سیستم در نظر بگیرد. مجموعه یا ترتیبی از چیزها که با یکدیگر مرتبط یا متصل می‌شوند تا یک واحد یا کل ارگانیک را تشکیل دهند (merriam-webster dictionary, 2016). مجموعه‌ای که در آن کل بزرگتر از مجموع اجزاء است. براساس این چشم‌انداز، هم باید اجزاء و بخشهای تغییر و تک‌تک مؤلفه‌های آن به خوبی درک شود و هم تغییر به عنوان یک کل یکپارچه و بهم‌پیوسته شامل تدوین، انتشار، پذیرش، اجرا و نهادینه‌شدن در نظر گرفته شود. برای تغییر اثربخش باید تمام اعضا و مؤلفه‌های سیستم، ارتباطات درونی آن، ارتباطات آن با دیگر سیستم‌ها، همچنین ارتباطات سیستم به عنوان یک کل با سیستم بزرگتری که بخشی از آن است یا با آن تعامل دارد، در نظر گرفته شده، و تغییر برنامه درسی از طریق چشم‌اندازی توزیع‌شده انجام شود (Ellsworth, 2000).

۴. محور تأکید الگوی تغییر برنامه درسی: تغییر آموزشی از ابعاد و بخش‌های مختلفی مانند شرایط تغییر، ویژگی‌های تغییر، عامل تغییر، عوامل و موانع تغییر و غیره تشکیل شده است (Ellsworth, 2000). مسلماً در یک الگو به میزانی که ابعاد و ارکان بیشتری از تغییر آموزشی مدنظر قرار گیرد، الگوی ارائه شده کامل‌تر بوده و می‌تواند تبیین بهتری از تغییر برنامه‌های درسی ارائه نماید. برعکس چنین موضوعی نیز درست است.

۵. تبیین سیستم واقعی تغییر توسط الگو: تعمق در مفهوم الگو، به معنی نمایش نظری و ساده شده از جهان واقعی (سورین و تانکارد، ۱۳۸۶) یا تفسیر خلاصه شده از واقعیات بیرونی (سلطانی، منصوری، و فرزین، ۱۳۹۱)، و همچنین معیارهای ارزیابی الگو شامل واقعی بودن یا میزان نمایش واقعیت، سودمندی یا مفید بودن در اکتشاف واقعیت‌ها یا روشهای جدید، و سادگی و اقتصاد ابزارها و صرفه‌جویی الگو (سورین و تانکارد، ۱۳۸۶) نشان می‌دهد که یکی از معیارهای مهم ارزیابی الگوی تغییر برنامه درسی، تبیین رفتار سیستم واقعی تغییر است. به

بیانی دقیق‌تر، زمانی می‌توان از الگوی تغییر برنامه‌های درسی صحبت به میان آورد که الگوی مذکور بتواند تغییر این برنامه‌ها را در عمل نشان دهد.

برای بررسی الگوهای تغییر برنامه‌های درسی، حداکثر ممکن مطالعات و پژوهش‌های مرتبط با موضوع، به روش نمونه‌گیری هدفمند و از طریق سیاهه یادداشت‌برداری مورد بررسی و تحلیل قرار گرفت. در نهایت، اطلاعات به روش کلامی، تصویری و استنتاج منطقی توصیف، تحلیل و بررسی شد.

۳. تحلیل داده‌ها و اطلاعات

متناسب با مراحل کاوشگری فلسفی انتقادی، یافته‌های مربوط به سؤالات به شرح زیر است:

۳-۱. توصیف و تشریح مفروضات و مراحل الگوهای تغییر برنامه‌های درسی
توصیف الگوهای تغییر برنامه‌های درسی، به ترتیب زمانی، عبارت است از:

۳-۱-۱. الگوی پذیرش نگرانی‌محور (the Concerns-Based Adoption Model) هال، والاس و دوست (Hall, Wallace & Dossett)

این الگو چارچوبی نظری برای توصیف، تشریح و پیش‌بینی سطوح نگرانی معلمان و مربیان (Hall et al, Cited in Kwok, 2014) و یکی از پرکاربردترین الگوهای تغییر آموزشی است (Anderson, 1997; Bitan-Friedlander et al, 2004; Overbaugh & Lu, 2008; Boz, 2008)، که توسط هال و همکارانش در دهه ۱۹۷۰ (Hall et al, 1973, Cited in Conway) (Fuller) (1977; Hall & Hord, 1987) با مبنای قرار دادن مطالعه فولر (Fuller) (1977; Hall & Hord, 1987) در زمینه نگرانی‌های معلمان تازه‌کار ارائه شد. توجه به معلمان و نگرانی‌های آنها به عنوان پذیرندگان نهایی برنامه‌های جدید اساس این الگو را تشکیل می‌دهد.

مهمترین مفروضات این مدل عبارتند از: حاکمیت رویکرد انتشار بر الگو، در نظر گرفتن معلم یکی از عوامل مؤثر بر اجرای تغییرات برنامه‌های درسی (Fullan, 2007) و اثرگذار دانستن نگرانی وی نسبت به تغییر در موفقیت یا شکست آن، فرایندی بودن و نه یک رویداد مقطعی بودن تغییر، تکامل یافتن تغییر از طریق افراد و سپس گسترش آن به مؤسسات، تجربه کاملاً شخصی در نظر گرفتن تغییر و اینکه تغییر سبب رشد فزاینده احساسات و مهارت‌ها می‌شود، و یکسان فرض شدن این الگو و

پرسشنامه آن برای تمامی بسترهای آموزشی (Cheung, et al, 2001; Cheung, & Yip, 2004; Bailey, & Palsha, 1992; Anderson, 1997; Vandenberghe, 1993).

هال و دیگران (۱۹۷۳) با استدلال شباهت نگرانی‌های معلمان درباره تغییر با نگرانی‌های معلمان تازه‌کار، مراحل این الگو را با مبنا قرار دادن مطالعه «فولر» (Cited in Fuller & Brown, 1975)، به نگرانی‌های نامربوط (آگاهی)، درباره خود (اطلاعاتی و شخصی)، کار (مدیریت) و تأثیرگذاری (پیامد، همکاری و تمرکز مجدد) تقسیم، و آن را در هفت مرحله به شرح زیر طبقه‌بندی کردند:

۱. آگاهی (Awareness): توصیف آگاهی و نه علاقمندی یا نگرانی واقعی معلمان درباره تغییر.

۲. اطلاعاتی (Informational): علاقمندی نسبت به برخی اطلاعات تغییر

۳. شخصی (Personal): تمایل به آگاهی از تأثیرات شخصی تغییر

۴. مدیریت (Management): نگرانی از نحوه مدیریت تغییر.

۵. پیامد (Consequence): علاقمندی به اثرات تغییر بر مدرسه و یادگیرندگان

۶. مشارکت (Collaboration): علاقمندی به کار با همکاران

۷. تمرکز مجدد (Refocusing): پالایش تغییر برای بهبود نتایج یادگیری (Halloway 2003).

۳-۱-۲. الگوی تغییر سیستمی باناتی (Banathy)

یکی از چالشهای اساسی تغییرات برنامه‌های درسی در دهه‌های ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰، تکه‌تکه و خطی بودن آنها بود. الگوی تغییر سیستمی با هدف رفع این چالش، تغییر آموزشی را در قالب یک کل و سیستم در نظر گرفت. الگویی که برای اولین بار در سال ۱۹۷۳ توسط باناتی مطرح و در سال ۱۹۹۱ توسط ریگلوت و گارفینکل به شهرت رسید (Reigeluth & Garfinkle, 1994). وی با کنار گذاشتن مراحل تغییر، از واژه «فضاها» استفاده و چهار فضای ۱- پیدایش، کشف، چشم‌انداز، و تصویرسازی (فضای اول)، ۲- دانش سازماندهی شده (فضای دوم)، ۳- طراحی راه‌حل‌ها (فضای سوم) و ۴- ارزیابی طرح‌های جایگزین (فضای چهارم) را به عنوان فضاها متعامل و لایه‌لایه تغییر در نظر گرفت. همچنین وی برای تغییر سیستمی پنج «چشم‌انداز سازماندهی» به شرح زیر پیشنهاد کرد:

- اهمیت مشارکت ذینفعان گسترده در طول فرایند تغییر.

- تعهد «معمار (architect)» تغییر به طراحی ایده‌آل.

- یادگیری بودن طراحی.

- بی پایان بودن طراحی و بازطراحی دائمی سازماندهی یادگیری، برای سازگاری با دنیای متغیر.
- انجام طراحی در بستر «سوپرسیستم» جامعه انسانی و هدایت برای بهبود شرایط انسانی
غیرخطی بودن تغییر، تلقی تغییر به عنوان یک کل و سیستم بزرگتر از مجموع اجزاء و
مؤلفه‌های خود، پذیرش این موارد که ۱- درک بهتر تغییر نیازمند درک مناسب اجزاء و
بخشها و مؤلفه‌های آن و نیز در نظر گرفتن تغییر به عنوان یک کل یکپارچه و بهم پیوسته
است، ۲- برای تغییر اثربخش باید تمام اعضاء و مؤلفه‌های سیستم، ارتباطات درونی
آن، ارتباطات آن با دیگر سیستم‌ها، ارتباطات سیستم به عنوان یک کل با سیستم
بزرگتری که بخشی از آن بوده، یا با آن تعامل دارد در نظر گرفته شود و ۳- تغییر برنامه
درسی از طریق چشم‌اندازی توزیع شده انجام می‌شود که در آن تغییر یک فعالیت
جمعی است که به صورت مشترک توسط تمامی دست‌اندرکاران و ذینفعان سطوح
مختلف آموزشی انجام می‌شود، از مهمترین مفروضات مدل سیستمی تلقی
می‌شود (Banathy, 2013).

مؤلفه‌های اساسی تغییر سیستمی نیز به شرح زیر است:

- تضمین درگیری ذینفعان
- هماهنگ‌سازی تلاشها (تلاش‌های ناهماهنگ با فشار آوردن در جهت‌های مختلف، مقاومت ایجاد می‌کنند)
- کار به عنوان یک تیم (پرهیز از سندرم‌های «من در مقابل آنها» یا «هنوز اختراع نشده در اینجا»)
- طراحی برای وضعیت ایده‌آل (به چالش کشیدن مفروضات قبلی)
- بازآزمایی موانع (آیا موانع قدیمی هنوز هم وجود دارند؟)
- بررسی راه‌حل‌ها (آیا ابزارها یا تکنیک‌های جدید در دسترس خواهند بود؟)
- درک ارتباطات درونی (بهم پیوستگی‌ها) (طراحی برای تأثیرات موج سیستمی)
- به حداقل رساندن تعارض (هوشیاری نسبت به ناهنجاری بین زیرسیستم‌های موجود و جدید)
- به حداکثر رساندن جمع‌افزایی (سینرژی) جستجوی روشهای یکدیگر توسط زیرسیستم‌های موجود و جدید
- (باز) خلق سیستم مداوم (اطمینان از اینکه نتایج نهایی به عنوان کل منسجم کار می‌کند)
- حذف موانع (که ممکن است جلوی سازگاری مداوم با محیط تغییر را بگیرد)
- بازمهندسی سازمان (برای حمایت از مجموعه فرایندهای جدید).

۳-۱-۳. الگوی موانع و مقاومت در برابر تغییر برنامه‌های درسی زالتمن و دانکن (Zaltman & Duncan) (۱۹۷۷)

تغییر سبب بهم ریختگی نظم موجود شده، و بسیاری از جنبه‌های اجتماعی، فرهنگی و هویتی محیط را دگرگون می‌سازد (Ellsworth, 2000). بنابراین یکی از اولین و طبیعی‌ترین رخدادهای مقابل هر تغییر، مقاومت در برابر آن است. درباره مقاومت در

برابر تغییر، دو راه حل وجود دارد. اولین و ساده‌ترین راه حل، حذف آنهاست. اما راه حل منطقی و زیرکانه، در نظر گرفتن «مقاومت در برابر تغییر» به عنوان امری منطقی و تلاش برای شناسایی دقیق، تفسیر عوامل آنها و سازگاری راهبردهای اجرای تغییر با آنهاست. زالتمن و دانکن با تعریف مقاومت در برابر تغییر به عنوان هر عامل حفظ‌کننده وضعیت موجود در زمان فشار برای تغییر آن (Cited in Cheng, Lee, & Lee, 2014)، راه حل دوم را انتخاب و الگوی موانع یا مقاومت در برابر تغییر را ارائه کرده‌اند (Cited in Fay, Shipton, West, & Patterson, 2015).

مهمترین مفروضات این مدل عبارتند از: حاکمیت رویکرد انتشار بر الگو، تهیه تغییر توسط یک عامل بیرون از سیستم و تحویل آن به سیستم برای اجرا، واگذاری مسئولیت شناسایی علل مقاومت در برابر تغییر به تهیه‌کننده تغییر، تلقی مقاومت در برابر تغییر به عنوان امری طبیعی و نشان‌دهنده ضرورت انجام تغییر (Field, Cited in Ellsworth, 2000) و نشان‌دهنده تفکر مجدد، بازفرمول‌بندی و بازگویی چرایی باور و ایمان به برنامه در معرض حمله (Rogers, 2010)، به نحوی که بدون شناسایی مقاومت در برابر تغییر، تدوین راهکارها و فنونی برای غلبه بر آن، و سازگارسازی راهبردهای اجرای تغییر با محیط تغییر غیرممکن و احتمال شکست تغییر بالا می‌رود (Ellsworth, 2000).

مؤلفه‌های این مدل به شرح نمودار زیر است (Zaltman & Duncan, Cited in Ellsworth, 2000):



۳-۱-۴. الگوی شرایط تغییر ایلی (Ely) (۱۹۹۰)

یکی از مهمترین پیش‌نیازهای تغییر، توجه به شرایط محیطی آن است. شرایطی که برای اولین بار در سال ۱۹۷۶ توسط دونالد ایلی در یک مطالعه درباره تغییر در کتابخانه‌ها تدوین و ارائه شد (Ely, & Atkinson, 1978). بزعم ایلی (Cited in Ellsworth, 2000)، شرایط تغییر دربرگیرنده مجموعه‌ای از عوامل توصیف‌گر محیط است که از پذیرش یک تغییر حمایت کرده، یا مانع آن می‌شوند.

مهمترین مفروضات این مدل عبارتند از: حاکمیت رویکرد انتشار بر الگو، تهیه تغییر توسط یک عامل بیرون از سیستم و تحویل آن به سیستم برای اجرا، در نظر گرفتن ویژگی‌های تغییر به عنوان یکی از اقدامات و مقدمات پذیرش تغییر، توجه به محیط به عنوان یکی از مؤثرترین گام‌های پذیرش تغییر، و اینکه تبیین شرایط تغییر سبب آشکارسازی کیفیت‌های آن شده و تغییر را به محیط نزدیک‌تر می‌سازد (Ellsworth, 2000).

شرایط تغییر براساس مطالعات ایلی دربرگیرنده هشت شرط است. شرایطی که در موقعیت‌های آموزشی و فرهنگی مختلف اعتباریابی شده‌اند. این هشت شرط عبارتند از:

۱. وجود «نارضایتی از وضع موجود»
۲. کسب دانش و مهارت لازم برای شغل توسط مجریان تغییر
۳. تدارک و در اختیار بودن چیزهایی که برای کارکردن تغییر یا نوآوری مورد نیاز هستند
۴. وجود زمان لازم برای یادگیری، سازگاری، تلفیق و تأمل درباره تغییر توسط مجریان
۵. ارائه پاداش‌ها یا پرداخت‌هایی به شرکت‌کنندگان و پذیرندگان تغییر یا نوآوری
۶. توانمند بودن و تشویق شرکت‌کنندگان در فرایند تغییر
۷. حمایت محترمانه و کلامی از نوآوری توسط بازیگران و دیگر ذینفعان
۸. آشکار بودن رهبری تغییر.

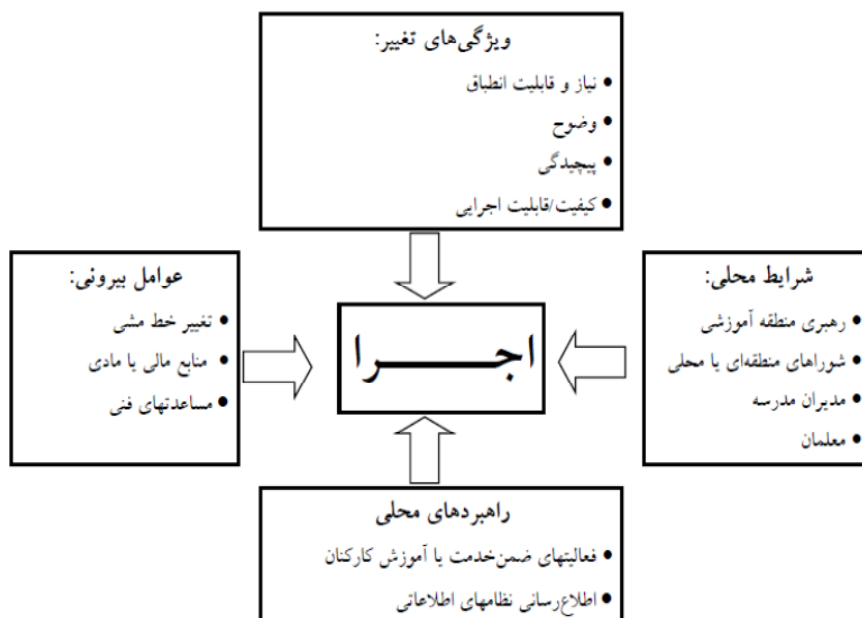
۳-۱-۵. الگوی عوامل مؤثر بر اجرای تغییر فولن و استیگلبائور (Fullan, & Stiegelbauer) (۱۹۹۱)

فولن، از بزرگان تغییر آموزشی، از دهه ۱۹۷۰ به مطالعه تغییر پرداخته و اولین ویرایش کتاب «معنی تغییر آموزشی» و الگوی خود را در سال ۱۹۸۲ منتشر کرد. بعدها استیگلبائور، از دیگر بزرگان تغییر، با فولن در ویرایش دوم معنی تغییر آموزشی با

عنوان معنی جدید تغییر آموزشی در سال ۱۹۹۱ همکاری کرد. نتیجه این همکاری، الگوی عوامل مؤثر بر اجرای تغییر بود.

مهمترین مفروضات این مدل شامل حاکمیت رویکرد انتشار بر الگو، تهیه تغییر توسط یک عامل بیرون از سیستم و تحویل آن به سیستم برای اجرا، در نظر گرفتن اجرا به عنوان یکی از مهمترین گام‌های تغییر، تأکید بر نقش عامل یا مجری تغییر در موفقیت یا شکست تغییر، و در نظر گرفتن عوامل مختلف مؤثر بر تغییر است (Fullan, 2007).

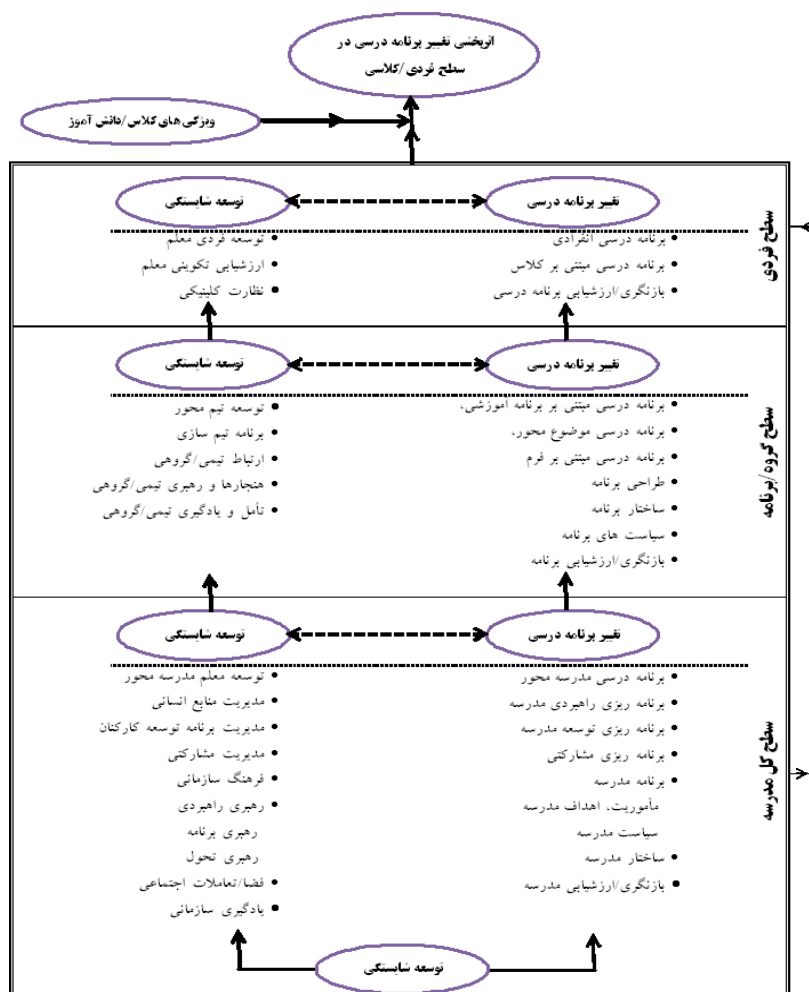
مدل عوامل مؤثر بر اجرای تغییر، به شرح نمودار زیر شد:



۳-۱-۶. الگوی سازمانی سه سطحی تغییر برنامه درسی چنگ (Cheng) (۱۹۹۴)

چنگ در سال ۱۹۹۴، با هدف تدوین الگویی سازمانی برای درک و مدیریت مؤثر تغییر برنامه درسی در مدارس، الگویی سه سطحی ارائه کرد که براساس آن، تغییر برنامه درسی و شایستگی‌های معلمان در بستر سازمان مدرسه در سه سطح (الف) فردی، (ب) برنامه / گروه (ج) کل کلاسی رخ داده و در این سه سطح، رشد و تقویتی متقابل و اثرپذیری سلسله مراتبی بین برنامه درسی و شایستگی‌های معلمان ایجاد می‌گردد.

از مهمترین مفروضات مدل چنگ می‌توان به واگذاری مسئولیت تغییر به مدرسه و ضرورت تجانس و یکپارچگی تغییر برنامه درسی و شایستگی‌های معلمان برای یاددهی-یادگیری اثربخش اشاره کرد. نمودار مؤلفه‌های الگوی چنگ به شرح زیر است:

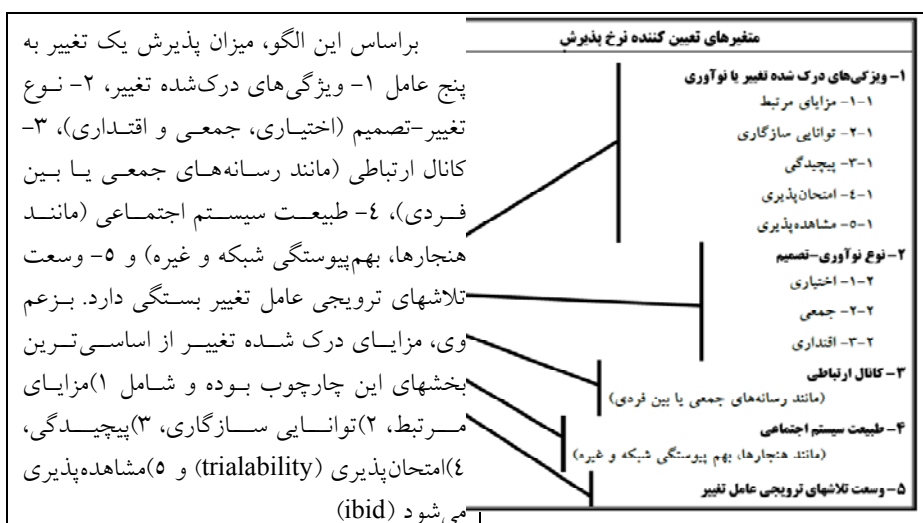


۳-۱-۷. الگوی ویژگی‌های تغییر راجرز (۱۹۹۵)

الگوی ویژگی‌های تغییر توسط راجرز (Rogers) (۲۰۱۰) طی مطالعات مختلف، در سه دهه پایانی قرن بیستم ارائه شد. بزعم وی تلاشهای زیادی برای مطالعه تفاوت‌های

افراد در تغییر صورت گرفته، اما برای تحلیل تفاوت در خود تغییر، تلاشها نسبتاً ناچیز است، بنابراین برای توصیف ویژگی‌های ادراک شده تغییر، به یک طرح‌واره طبقه‌بندی استاندارد، در برداشتی جهانی، نیاز داریم. بزعم راجرز یکی از اساسی‌ترین فعالیتها در زمینه تغییر، تبیین ویژگی‌های آن است (Rogers, 2010). ویژگی‌هایی که واریانسی بین ۴۹٪ تا ۸۷٪ از میزان پذیرش تغییر را تشکیل می‌دهند (Rogers, Cited in Ellsworth, 2000).

مهمترین مفروضات این مدل شامل حاکمیت رویکرد انتشار بر مدل، تهیه تغییر توسط یک عامل بیرون از سیستم و تحویل آن به سیستم برای اجرا، در نظر گرفتن پذیرش برنامه‌های درسی جدید به عنوان یکی از مهمترین گام‌های تغییر موفقیت‌آمیز و تلفی ویژگی‌های تغییر به عنوان یکی از مهمترین متغیرهای تأثیرگذار بر نرخ پذیرش تغییر است (ibid).



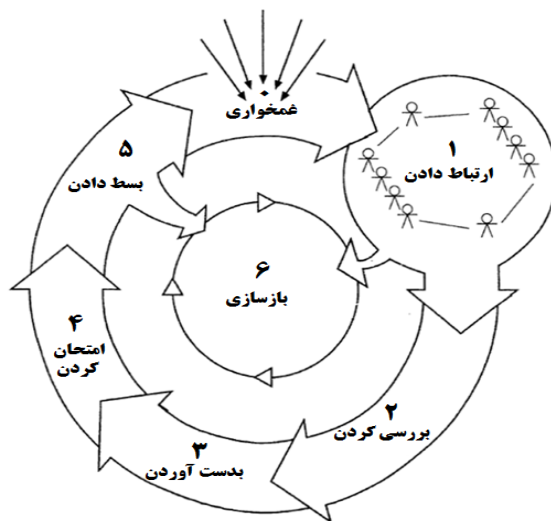
مؤلفه‌های این الگو عبارتند از:

۳-۱-۸. الگوی فرایند تغییر هولاک و زلوتولوو (Havelock & Zlotolow) (۱۹۹۵)
 هولاک و زلوتولوو (۱۹۹۰) با استفاده از مفهوم تغییر اجتماعی کرت لوین (Curt Levin)، مدلی برای فرایند تغییر برنامه‌های درسی ارائه کردند که در یک چرخه هفت

مرحله‌ای معروف به C-R-E-A-T-E-R تنظیم شده است. براساس تغییر اجتماعی، تغییر طی سه گام «ذوب شدن-حرکت کردن-یخ زدن مجدد» رخ می‌دهد. ذوب شدن نشان‌دهنده پذیرش یک تغییر یا آماده‌سازی سیستم برای پذیرش آن است. حرکت کردن به معرفی تغییر و اقدام به آن می‌پردازد و یخ زدن مجدد به معنی ایجاد یک حالت جدید پایدار است که سبب جاافتادن تغییر می‌شود. در الگوی فرایند تغییر، ذوب شدن دو مرحله غمخواری و ارتباط را بهم متصل می‌سازد. حرکت کردن طی مراحل ۲ تا ۵ صورت می‌گیرد و «باز یخ زدن» در مرحله ۶ (بازسازی) رخ می‌دهد (Ellsworth, 2000).

مهمترین مفروضات این مدل عبارتند از: تغییر یک فرایند چرخه‌ای یا فهرستی از چرخه‌ها است و نه امری خطی، برای بدست آوردن درک مناسب از فرایند تغییر در تمامیت آن، باید تمام فازها به صورت کل نگر نگریسته شود، و به همان میزان که هر بخش مهم بوده و می‌توان آن را به صورت مجزا مطالعه کرد، ارتباط بین اجزاء نیز مهم بوده و باید برجسته شود (السورس، ۲۰۰۰).

نمودار مراحل تغییر این الگو به شرح زیر است (Havelock & Zlotolow, Cited in Ellsworth, 2000):



غمخواری نشان‌دهنده زمینه و صخره زیرین تغییر، توصیف‌کننده «ایجاد نیاز برای عمل»، و مبین چرایی و چگونگی تغییر است. ارتباط یعنی «ایجاد ارتباط با و بین مشتریان» است. به بیانی دقیق‌تر، هم ایجاد و ارتقاء یک ارتباط مولد بین عامل تغییر و تمام ذینفعان یا نمایندگان آنها، و هم تسهیل یک همکاری بزرگتر بین اعضاء سیستم با

یکدیگر ضروری است. بررسی به شناسایی و تعریف مشکل در سیستم توسط عامل تغییر و افراد درون این سیستم، هدف‌گذاری برای رفع مشکل و حرکت به سمت این هدف مربوط می‌شود.

بدست آوردن به عنوان جستجو و یافتن منابع مرتبط از قبیل منابع الکترونیکی، چاپی، افراد یا محصولات در نظر گرفته می‌شود. منابعی که هدف از بدست آوردن آن عبارت است از: ۱) تشخیص، ۲) آگاهی، ۳) ارزشیابی-قبل از-آزمایش، ۴) آزمایش، ۵) ارزشیابی-بعد از-آزمایش، ۶) نصب کردن، و ۷) ارتقاء.

امتحان کردن یا «از دانش به عمل» یک فرایند سلسله مراتبی ۶ گامی شامل ۱- سرهم و جدا کردن یافته‌های بدست آمده از گام‌های قبل، ۲- استفاده از یک بنیان دانشی مؤثر بر سیستم مشتری و اهداف یا شرایط آن، ۳- تولید طیفی از ایده‌های حلال مبتنی بر راه‌حل‌های ممکن شناسایی شده در مراحل قبل، نیازها، مزایا و محدودیت‌های تغییر در این شرایط، ۴- انجام امکان‌سنجی، ۵- سازگارسازی راه‌حل(های) باقی‌مانده با ویژگی‌ها و نیازهای منحصر به فرد سیستم مشتری، و ۶- عمل کردن (انتخاب یک-یا در برخی موارد بیش از یک- راه‌حل، آزمون‌های آزمایشی آن، و ارزشیابی نتایج برای رسیدن به یک تصمیم) است.

بسط یا «کسب پذیرش وسیع‌تر و عمیق‌تر» به پنج بخش عمده تقسیم می‌شود: ۱) نحوه پذیرش تغییر توسط افراد، ۲) نحوه پذیرش تغییر توسط گروه‌ها، ۳) راهبردهایی برای پذیرش سفت و سخت تغییر، ۴) راهبردهایی برای انتشار برای جمعیت گسترده، و ۵) راهبردهایی برای انعطاف‌پذیری در طول اجرا.

بازسازی (در مرکز چرخه)، کارکردی رو به رشد است که به چرخه دیگری از الگو منجر می‌شود. مهمترین اقدامات این مرحله شامل تشکیل تیم تغییر و ارزشیابی سوابق، چارچوب‌های زمانی، هزینه‌ها، و نتایج مشاهده شده، و بازتاب نتایج به درون چرخه تغییر، و بازطراحی فرایند تغییر است (Havelock & Zlotolow, Cited in Shaukat, 2013; George, 2015).

۳-۱-۹. الگوی تغییر آموزشی سیستمی سه سطحی فولن (۲۰۱۰)

الگوی تغییر آموزشی سه سطحی فولن برآمده از تجربیات و اقدامات عملی وی در نمونه‌های سه‌گانه مدارس تاورهاملت (Tower Hamlets) در انگلستان، منطقه آموزشی

لانگ بیچ متحد ("LBUSD" Long Beach unified School District) در ایالت متحده و منطقه یورک رجیون ("YRDSB" York Region District School Board) در اونتاریو کانادا است.

از مهمترین مفروضات این مدل می‌توان به حاکمیت رویکرد انتشار بر الگو، تهیه تغییر توسط یک عامل بیرون از سیستم و تحویل آن به سیستم برای اجرا، در نظر گرفتن عامل تغییر به عنوان فردی از درون سیستم که یک تغییر بیرونی را وارد سیستم می‌کند، سازماندهی براساس ارتباطات عملکردی (یا سیستمی)، و نه براساس زمانبندی خطی، درک تأثیرات هر بخش بر بخشهای دیگر برای درک مؤلفه‌های سیستم ارتباطی تغییر، و توجه به شرایط و موقعیت‌های مختلف اجرای موفقیت‌آمیز یک تغییر اشاره کرد.

بزعم فولن (۲۰۱۰) تغییر آموزشی با تعیین و بیان ایده‌های زیربنایی آغاز می‌شود. ایده‌هایی چون تمام بچه‌ها می‌توانند یاد بگیرند، تعداد کم اولویت‌های کلیدی، رهبری مصمم، ظرفیت جمعی، راهبردهای دقیق، پاسخگویی هوشمند، و همه به معنی تمام. پس از این، سطوح تغییر سیستمی شامل سطح مدرسه و جامعه محلی، ناحیه و منطقه و ایالت یا دولت مرکزی در نظر گرفته شده و ارتباط، انسجام و ظرفیت‌سازی جمعی تعیین‌کننده کل این سیستم از کلاس تا مدرسه، منطقه و ایالت یا دولت است.

در سطح مدرسه معلمان عاملان تغییر بوده و از طریق تعامل با دیگر عوامل درون مدرسه‌ای مانند مدیر، تیم رهبری مدرسه، سایر همکاران، هماهنگ‌کننده منطقه‌ای، در راستای ایده‌های بنیادی کل سیستم و هماهنگی با راهبردهای مدرسه، منطقه و ایالت یا کشور به تغییر برنامه‌های درسی می‌پردازند. در سطح منطقه، رهبران آموزشی مناطق مختلف با یکدیگر کار کرده و با مدارس و مناطق دیگر به مشارکت دوجانبه و چندجانبه می‌پردازند، در قبال مدارس، پاسخگو بوده، به روشی غیرتنبیهی مداخله کرده، ظرفیت فردی و جمعی را تلفیق نموده و سیاستها و فعالیتهای کارکنان منطقه را با تمرکز بر استخدام و توسعه معلمان، انتخاب و پرورش رهبران آموزشی، رهبران بالقوه مدرسه آینده، و مدیران تنظیم می‌کنند. در سطح ایالت یا دولت، همراستا با مدارس و مناطق، اقداماتی همراستا با ایده‌های تغییر سیستمی انجام می‌شود. مهمترین اقدامات سطح کشور عبارتند از: شکل‌گیری رهبری مصمم از بالا؛ تمرکز بر تعداد کمی از اهداف آموزشی بلندپروزانه؛ ایجاد یک ظرفیت ممکن برای کمک به هدایت تغییر آموزشی؛ و تلاش برای تغییر فرهنگ وزارتخانه به نحوی که به روش همکاری دوجانبه با مدارس و مناطق، انسجام درونی و تعهد آن به کار بیشتر شود.

۲-۳. تفسیر و مقایسه الگوهای تغییر برنامه‌های درسی

دومین گام از نقادی الگوهای تغییر، تفسیر آنها براساس معیارهای مربوطه است. تفسیر الگوهای تغییر به شرح زیر است:

۳-۲-۱. رویکرد حاکم بر تغییر به طور اعم

براساس این معیار، از بین الگوهای ذکر شده برای تغییر برنامه‌های درسی، الگوهای پذیرش نگرانی محور، موانع و مقاومت در برابر تغییر، شرایط تغییر، عوامل مؤثر بر اجرای تغییر، ویژگی‌های تغییر، و فرایند تغییر در زمره رویکرد غایت‌شناختی تغییر قرار می‌گیرند. به بیانی دقیق‌تر، در الگوی پذیرش نگرانی محور، نگرانی معلمان نسبت به یک تغییر بیرونی و موردنظر مدیران، رهبران و عوامل تغییر سنجیده شده و در آن معلم در مرحله پذیرش، وارد چرخه تغییر می‌شود و نه در کل فرایند آن. الگوی موانع و مقاومت درصدد شناسایی و رفع مقاومت‌ها و موانع یک تغییر غائی یا مطلوب معرفی شده به سیستم است. و هدف الگوهای شرایط تغییر، عوامل مؤثر بر اجرای تغییر، و ویژگی‌های تغییر، مهیا کردن شرایط پذیرش یک تغییر بیرونی غائی و مطلوب است. اگرچه در الگوی شرایط تغییر، توجه به محیط تغییر و شرایط آن می‌تواند مصداقی از رویکرد تحولی تغییر درنظر گرفته شود، اما تعمق در مؤلفه‌های این الگو چنین برداشتی را رد می‌کند.

در بین این الگوها، الگوهای تغییر سیستمی، تغییر سازمانی سه سطحی، و تغییر آموزشی سیستمی سه سطحی از رویکردهای چندگانه استفاده کرده‌اند. به بیانی دقیق‌تر، در الگوی تغییر سیستمی، تأکید بر مشارکت ذینفعان و درنظر گرفتن طراحی و تغییر به عنوان یادگیری از مصادیق رویکرد شناخت اجتماعی، بی‌پایان بودن تغییر و طراحی برنامه‌های درسی و بازطراحی مداوم آن برای سازگاری با دنیای دائماً در حال تغییر در زمره رویکرد تحولی، تأکید بر تعهد معمار تغییر نسبت به طرح ایده‌آل از مصادیق رویکرد غایت‌شناختی، و تأکید بر شکل‌گیری فرهنگ مشارکتی و هم‌افزایی در بستر سوپرسیستم «جامعه انسانی در زمره رویکرد فرهنگی است. در الگوی تغییر سازمانی سه سطحی، توجه به فرد و محیط، و سیستماتیک درنظر گرفتن تغییر در سطح مدرسه ریشه در رویکرد چرخه زندگی دارد، و درنظر گرفتن تقویت متقابل و اثرپذیری سلسله مراتبی بین برنامه درسی و شایستگی‌های معلمان در سه سطح فردی، گروه یا برنامه و کلاس از ویژگی‌های رویکرد شناخت اجتماعی است. با این‌همه، این الگو ماهیتی خطی

پایین به بالا داشته و بیشتر قطعیت‌گرایی رویکرد چرخه زندگی را آشکار می‌سازد. در الگوی تغییر آموزشی سیستمی سه سطحی، توجه و تأکید بر ایده‌های بنیادین تغییر سیستمی، شکل‌گیری رهبری مصمم از بالا؛ تمرکز بر تعداد کمی از اهداف آموزشی بلندپروزانه؛ و ایجاد یک ظرفیت ممکن برای ایجاد و هدایت تغییر آموزشی در سطح وزارت آموزش و پرورش از مصادیق رویکرد غایت‌شناختی، توجه به معلمان و شرایط محیطی مدارس به عنوان یکی از بازیگران اساسی تغییر آموزشی و ضرورت هدایت و رهبری تغییر از مصادیق رویکرد تحولی، تأکید بر توسعه انسانی، مهم بودن افراد و همچنین محیط در فرایند تغییر و طبیعی در نظر گرفتن تغییر از نشانه‌های رویکرد چرخه زندگی، نقش بسیار مهم یادگیری افراد به ویژه در فضایی مشارکتی و دو سویه (بالا به پایین و پایین به بالا) از مظاهر رویکرد شناخت اجتماعی، و تأکید بر شکل‌گیری فرهنگی که در آن تمام افراد رشد کرده، و بتوانند اهداف و مقاصد خود را بدست آورده و با تلاشهای تغییر سازمانی همراستا شوند از مصادیق رویکرد فرهنگی این الگو محسوب می‌شوند.

۳-۲-۲. رویکرد حاکم بر تغییر برنامه‌های درسی به صورت اخص

بر اساس این معیار، به غیر از سه الگوی تغییر سیستمی، تغییر سازمانی سه سطحی، و تغییر آموزشی سیستمی سه سطحی، سایر الگوها خطی و بالا به پایین هستند. به بیانی دقیق‌تر، در الگوهای خطی بالا به پایین، فرض بر آن است که برنامه‌های درسی توسط یک عامل بیرونی تدوین و برای اجرا به معلمان یا سیستم مشتری تحویل می‌شود. بنابراین، در الگوی پذیرش نگرانی محور، استدلال بر این است که معلمان برای اجرای این برنامه‌های درسی جدید نگران می‌شوند و نگرانی آنها باید بررسی و رفع گردد. البته این الگو درصدد کاهش مهمترین کاستی رویکرد بالا به پایین، یعنی احساس سردرگمی، اضطراب، ناامیدی و بدبینی و به احتمال زیاد مقاومت یا عدم مشارکت معلمان در تغییر (Hargreaves, 2004; Schmidt and Datnow, 2005)، است، با این‌همه در همان رویکرد طبقه‌بندی می‌شود. در الگوهای موانع و مقاومت، شرایط تغییر، عوامل مؤثر بر اجرای تغییر، و ویژگی‌های تغییر، هدف اصلی کمک به پذیرش برنامه درسی جدید متخصص محور و متمرکز، از طریق شناسایی و رفع مقاومت‌ها و موانع، تدارک شرایط و مقدمات این برنامه‌های درسی جدید، معرفی ویژگی‌های تغییر و غیره است. البته، الگوی تغییر سازمانی سه سطحی نیز خطی است، اما خطی پایین به بالا. زیرا فقط

به تغییر در سطح مدرسه می‌پردازد و مدرسه و کلاس درس را منشاء تغییر در برنامه‌های درسی در نظر می‌گیرد. اما، دو الگوی تغییر سیستمی، و تغییر آموزشی سیستمی سه سطحی مبتنی بر رویکرد مشارکتی تغییر برنامه‌های درسی هستند. به بیانی دقیق‌تر، تأکید بر مؤلفه‌های مشارکت و درگیری ذینفعان و چشم‌انداز توزیع‌شده در فرایند تغییر، هماهنگ‌سازی تلاش‌های تغییر و کار به عنوان یک تیم در الگوی اول، و توجه به هر سه سطح مرکزی، منطقه‌ای و مدرسه‌ای و حتی کلاس در تغییر آموزشی در الگوی دوم، آشکار رویکرد مشارکتی تغییر برنامه‌های درسی را نشان می‌دهد.

۳-۲-۳. سیستمی یا غیرسیستمی بودن الگوی تغییر برنامه درسی

بر اساس این معیار، به غیر از سه الگوی تغییر سیستمی، فرایند تغییر، و تغییر آموزشی سیستمی سه سطحی، سایر الگوها، غیرسیستمی و جزءنگر هستند و به یک یا چند عنصر یا بعد تغییر برنامه‌های درسی مانند معلم در الگوی پذیرش نگرانی‌محور، مجریان در الگوی موانع و مقاومت، شرایط تغییر در الگویی همنام آن، بعد اجرا در الگوی عوامل مؤثر بر اجرا، بعد مدرسه در الگوی سازمانی سه سطحی، و بعد انتشار و پذیرش تغییر در الگوی ویژگی‌های تغییر توجه و سایر ابعاد و مؤلفه‌های سیستمی تغییر برنامه‌های درسی را نادیده می‌گیرند. در الگوی تغییر سیستمی، تغییر به عنوان سیستمی بزرگتر از جمع جبری اجزاء و مولفه‌های خود در نظر گرفته شده، بر تمام اعضا و مؤلفه‌های سیستم، ارتباطات درونی آن، و ارتباطات آن با دیگر سیستم‌ها تأکید شده، مراحل تغییر با فضاهای متعامل و همپوشان جا به جا شده، از استعاره «معمار طراح و سازنده» برای تغییر استفاده، تغییر برنامه درسی به عنوان بخشی از «سوپرسیستم» جامعه انسانی تلقی، و از سینرژی بهره‌گیری حداکثری صورت گرفته و تعارض به حداقل رسانده می‌شود. در الگوی فرایند تغییر، بسیاری از گام‌های فرایند تغییر مدنظر قرار گرفته و بزعم مؤلفان آن، درک مناسب از تمام فرایند تغییر نیازمند نگاهی کل‌نگر به تمام مراحل است. و در الگوی تغییر آموزشی سیستمی سه سطحی، تغییر برنامه‌های درسی یک سیستم را تشکیل می‌دهد که در آن افراد و بخش‌های مختلف سیستم به صورت تعاملی، لایه‌لایه و سازنده با یکدیگر ارتباط برقرار کرده و تغییر را به صورت یک کل منسجم به پیش می‌برند.

۳-۲-۴. محور تأکید الگوی تغییر برنامه درسی

براساس این معیار، الگوی پذیرش نگرانی محور بر بعد پذیرنده تغییر، الگوی تغییر سیستمی هم بر فرایند تغییر برنامه‌های درسی و هم عوامل و شرایط مؤثر بر آن به صورتی کلی، الگوی موانع و مقاومت در برابر تغییر بر بعد عوامل و موانع پذیرش و اجرای تغییر، الگوی شرایط تغییر بر شرایط و عوامل مؤثر بر تغییر و پذیرش و اجرای آن، الگوی عوامل مؤثر بر اجرای تغییر بر اجرای تغییر، الگوی سازمانی سه سطحی تغییر بر رشد شایستگی معلمان و تغییر برنامه‌های درسی در سطح مدرسه، الگوی ویژگی‌های تغییر بر پذیرش تغییر، الگوی فرایند تغییر بر گام‌های تدوین، انتشار و پذیرش، اجرا، و نهادینه‌شدن، و الگوی تغییر آموزشی سیستمی سه سطحی بر فرایند و فرآورده تغییر برنامه‌های درسی از تدوین تا نهادینه‌سازی تأکید می‌شود.

۳-۲-۵. تبیین سیستم واقعی تغییر توسط الگو

براساس این معیار، الگوی پذیرش نگرانی محور، با پرداختن به معلمان و نقش بسیار مهم و سازنده آنها در تغییر آموزشی و برنامه‌های درسی (Fullan, 2007)، و تلقی تغییر به عنوان یک تجربه شخصی، تا حدودی واقعیت‌های تغییرات برنامه‌های درسی را تبیین می‌کند، اما یکسان در نظر گرفته شدن این الگو و پرسشنامه آن در تمامی بسترهای آموزشی با واقعیت تغییر برنامه‌های درسی در تناقض است. در تأیید این نکته، بیلی و پالشا (۱۹۹۲)، وان‌دن‌برگ (۱۹۹۳)، آندرسون (۱۹۹۷)، چئونگ، هتی و ان‌جی (۲۰۰۱)، چئونگ و ییپ (۲۰۰۴)، و بایتن-فریدلندر، دریفوس و میلگروم (۲۰۰۴) با بررسی این الگو در بسترهای آموزشی مختلف نتیجه گرفتند که برای گردآوری داده‌های بهتر و ترسیم تصویری مناسب از نگرانی معلمان نسبت به تغییر برنامه‌های درسی نیاز است مراحل نگرانی اشاره شده در این الگو تغییر داده شود. همچنین، طبیعت تغییر در این الگو فرایندی منطقی و غالباً خطی در نظر گرفته شده است. تحلیل ساده بیلی و پالشا (۱۹۹۲)، چئونگ و دیگران (۲۰۰۱) و چئونگ و ییپ (۲۰۰۴) نشان می‌دهد که شواهدی برای حمایت از طبیعت توسعه‌یابنده نگرانی‌ها با توجه به الگوی اصلی هال وجود ندارد و نمی‌توان نگرانی به تغییر را امری خطی یا منطقی در نظر گرفت.

الگوی تغییر سیستمی آنطور که باید نتوانسته به تبیین رفتار الگوی سیستمی و کاربرد یک راهبرد سیستمی در تغییر آموزشی بپردازد. بنابراین تبیین واقعیت تغییر برنامه‌های درسی براساس این الگو عملی نشده و جای تأمل دارد. در الگوی موانع و

مقاومت در برابر تغییر با در نظر گرفتن مقاومت در برابر تغییر به عنوان امری طبیعی و ضروری و تلاش برای برطرف کردن این مقاومت‌ها و موانع، و همچنین انواع مقاومت‌های در نظر گرفته شده الگو، در واقعیت نیز قابل مشاهده و بررسی است. با این‌همه، تغییر برنامه درسی علاوه بر این مقاومت‌ها، ابعاد دیگری نیز دارد که این الگو قادر به توصیف و تبیین آنها نیست. در الگوی شرایط تغییر، بسیاری از شرایط مطرح شده با واقعیت تغییر برنامه‌های درسی همخوانی دارد، اما شرایط تغییر برنامه‌های درسی بسیار پیچیده‌تر و لایه‌لایه‌تر از این شرایط است. الگوی عوامل مؤثر بر اجرای تغییر بخش‌هایی از واقعیت تغییر را توصیف و تبیین می‌نماید، اما عوامل و شرایط دیگری نیز در اجرای تغییر مؤثرند که در الگوهای مشابه مانند راجرز و ایلی به آنها اشاره شده و جای آنها در این الگو خالی است. در الگوی سازمانی سه سطحی تغییر، اگرچه می‌توان شواهدی از تبیین تغییر برنامه‌های درسی در سطح مدرسه وجود دارد، اما توصیف کامل تغییر سطح مدرسه‌ای با این الگو ممکن نیست. ضمن آنکه تغییر برنامه‌های درسی سطوحی فراتر از مدرسه دارد که مورد کم‌توجهی قرار گرفته است. در الگوی ویژگی‌های تغییر نیز می‌توان بخش‌هایی از واقعیت پذیرش تغییر را براساس این الگو توصیف و تبیین نمود. بخشی که خود راجرز آن را بین ۴۹٪ تا ۸۷٪ در نظر می‌گیرد. با این‌همه، پذیرش تغییر عوامل دیگری نیز دارد که در الگوهای مشابه مانند فولن و استیگلبائور و ایلی به آنها اشاره شده است. الگوی فرایند تغییر به نحوی است که واقعیت بسیاری از تغییرات بالا به پایین و خطی برنامه‌های درسی با این الگو قابل برنامه‌ریزی، توصیف، و تبیین است. اما الگوی تغییر آموزشی سیستمی سه سطحی برآمده از تجربیات و اقدامات عملی در نمونه‌های سه‌گانه انگلستان، ایالت متحده و کانادا بوده و نتایج آن در عمل نیز دیده شده است. بنابراین حداکثر تغییر سیستمی برنامه‌های درسی براساس این الگو قابل توصیف، تبیین و اقدام است. بنابراین با توجه به می‌توان اظهار کرد که براساس معیار «تبیین سیستم فیزیکی واقعی»، به غیر از الگوی تغییر سیستمی سه سطحی، سایر الگوها توصیف و تبیین ناقصی از واقعیت تغییر ارائه می‌کنند. مهمترین دلیل موفقیت الگوی تغییر سیستمی سه سطحی در توصیف و تبیین واقعیت تغییر، برآمدن آن از عمل تغییر است و مهمترین دلیل عدم موفقیت سایر الگوها نیز، کاهش گرایانه برخورد کردن با تغییر و کاهش آن به برخی از اجزاء و عناصر و تلقی آنها به عنوان کل تغییر برنامه‌های درسی است.

با در نظر گرفتن مطالب بخش تفسیر الگوهای تغییر آموزشی یا برنامه‌های درسی، مقایسه این الگوها به شرح زیر است:

معیار / الگو	رویکرد تغییر	رویکرد تغییر برنامه درسی	سیستمی / غیر سیستمی	محور تأکید الگو	تبیین تغییر واقعی
پذیرش نگرانی محور	غایت شناختی	خطی بالا به پایین	غیر سیستمی	پذیرنده تغییر	تا حدودی
تغییر سیستمی	چندگانه	مشارکتی	سیستمی	کل تغییر	مبهم
موانع و مقاومت در برابر تغییر	غایت شناختی	خطی بالا به پایین	غیر سیستمی	عوامل و موانع پذیرش و اجرای تغییر	تا حدودی
شرایط تغییر	غایت شناختی	خطی بالا به پایین	غیر سیستمی	شرایط و عوامل تغییر، پذیرش و اجرای آن	تا حدودی
عوامل مؤثر بر اجرای تغییر	غایت شناختی	خطی بالا به پایین	غیر سیستمی	اجرای تغییر	تا حدودی
سازمانی سه سطحی	چرخه زندگی و شناخت اجتماعی	خطی پایین به بالا	غیر سیستمی	رشد شایستگی معلمان و تغییر در مدرسه	تا حدودی
ویژگی‌های تغییر	غایت شناختی	خطی بالا به پایین	غیر سیستمی	پذیرش تغییر	تا حدودی
فرایند تغییر	غایت شناختی	خطی بالا به پایین	تأحدودی سیستمی	فرایند تغییر	تا حدودی
تغییر آموزشی سیستمی سه سطحی	چندگانه	مشارکتی	سیستمی	کل تغییر	بسیار مناسب

۳-۳. ارزیابی و تعیین کارایی الگوهای تغییر برنامه‌های درسی

همانطور که ذکر شد، بیشتر الگوهای تغییر برنامه‌های درسی در رویکرد غایت‌شناختی تنظیم شده‌اند. این رویکرد اگرچه مزایایی مانند مهم بودن عوامل تغییر، و تأکید بر تکنیک‌ها و راهبردهای مدیریتی دارد. اما کاستی‌های آن مانند بیش از حد

منطقی و خطی بودن، ناتوانی در توصیف تغییر ثانویه، و تأکید بر شکل‌پذیری افراد بر این مزایا غلبه داشته و اثربخشی آنها را در حاله‌ای از ابهام قرار می‌دهد (Kezar, 2001; Wang, 2014). این امر سبب شده است که در دهه‌های اخیر اندیشمندان تغییر، این رویکرد را به صورتی تلفیقی با رویکردهای دیگر استفاده نمایند. مسلماً کاستی‌های رویکرد غایت‌شناختی در الگوهای تغییر برنامه‌های درسی نیز مشهود است و نیازمند راه‌حلی اساسی است. یکی از راه‌حل‌ها، استفاده از رویکردهای چندگانه است. امری که در الگوهای سیستمی پررنگ بوده، سبب ترکیب بینش‌های الگوهای مختلف تغییر و رسیدن به درکی مناسب از آن شده (Kezar, 2001) و نظریه تغییر برنامه درسی را یک گام به عمل نزدیک‌تر می‌کند.

همچنین، بیشتر الگوهای برنامه‌های درسی بر رویکرد خطی بالا به پایین تغییر برنامه‌های درسی مبتنی هستند. دلایل متعددی از این امر حمایت می‌کند. یکی از این دلایل، حاکمیت این رویکرد بر سرنوشت تغییر برنامه‌های درسی طی دهه‌های متمادی (از دهه ۱۹۶۰ تاکنون) است. این رویکرد مزایای متعددی دارد. سادگی و جذابیت (Macdonald, 2003; Elmore, 2007)، پررنگ‌بودن میزان دخالت و نقش دولتها در برنامه ریزی درسی (Elliott, 2002)، و داشتن ظرفیت مناسب برای توسعه سیاسی و اقتصادی (Brady & Kennedy, 2013) از مهمترین این مزایا هستند. با این‌همه، این رویکرد سرنوشتی جز شکست ندارد و شکست آن در مطالعات و پژوهشهای متعدد آشکار شده است (Brady & Kennedy, 2013; Cheng, 2002; Fullan, 1991, 2001, 2015; Goodlad, 1974 & Klein). معرفی و ارائه سریع و شتاب‌زده تغییرات و عدم‌شکل‌گیری فهم، جهت (direction) و تعهد مناسب در معلمان، محدودیت زمانی و فقدان منابع (Clement, 2014)، کاهش خلاقیت و افزایش فرسودگی شغلی معلمان، تغییر سطحی (Fullan, 2003)، تغییر ناچیز در روشهای تدریس معلمان و یادگیری دانش‌آموزان (Hargreaves, & Goodson, 2006; Tyack & Cuban, 1995) و تأثیر حداقلی بر تدریس در کلاس درس (Albright & Kramer-Dahl, 2009; Elmore, 2007) از مهمترین کاستی‌های این رویکرد است. مسلماً الگوهای این رویکرد نیز سرنوشتی مشابه با آن خواهند داشت و اتکاء بر آنها در تغییر برنامه‌های درسی نمی‌تواند عقلانی و امیدوارکننده باشد.

البته یک الگو مبتنی بر رویکرد خطی پایین به بالا است. مسلماً مزایایی مانند ارتقاء شأن و منزلت حرفه‌ای معلمان و جلوگیری از فرسودگی شغلی آنها (Kennedy, 1992)

(Sabar, 1994)، ایجاد دلبستگی و تعهد در معلمان نسبت به اجرای برنامه‌های درسی (Young, 1989; Rothman & Morin, Cited in Williams, 1993; Bodilly et al, 1998; Muncey & Mc Quillan, 1996)، ارتقاء کیفیت برنامه‌های درسی و یادگیری‌های دانش‌آموزان (Bodilly et al, 1998; Williams, 1993)، افزایش فعالیت‌های دانش‌آموزان در کلاس (Sabar, 1994; Marsh, 2009)، اصلاح دیدگاه معلمان نسبت به تغییر و تلفیق راحت‌تر تغییرات در برنامه درسی (Sabar, 1994)، تسهیل ارتباطات درون‌مدرسه‌ای، آزادی مدارس از اقتدار مرکزی و افزایش روحیه کارگروهی و مشارکت جمعی در بین کادر مدرسه و جامعه محلی (اکرمی و حسینی، ۱۳۸۶) برای آن قابل‌تصور است. اما معایبی مانند ابهام درباره رویکرد منطقی-تجربی این نوع از تغییر (Smith, & Lovat, 2003; Healy, 2011)، کیفیت نامناسب تصمیمات برنامه درسی اتخاذ شده توسط عموم افراد (Healy, 2011)، شکست تغییرات تحت هدایت مدرسه در برقراری ارتباط با قدرت مرکزی (Fullan, 2001)، عدم حمایت بیرونی از مدارس، فقدان تخصص معلمان و دست‌اندرکاران تغییر در ساخت برنامه درسی و نبود انگیزه برای مشارکت در تغییر برنامه درسی (Brady & Kennedy, 2013)، استفاده از ملاک‌های حرفه‌ای بیرونی برای کنترل درونی مدرسه و جامعه محلی و در نتیجه تمایل مدارس به نوعی مصالحه و سطحی عمل کردن برای پاسخگویی به معیارهای ارزیابی بیرونی، و مقاومت مدیران و تصمیم‌گیران سطوح مختلف در برابر چشم‌پوشی از اقتدار سنتی خود (سلسبیلی، ۱۳۹۴) وجود دارد که اثربخشی آن را به زیر سؤال می‌برد. با این‌همه، دو الگوی سیستمی آشکارا درصدد تلفیق این دو رویکرد و بهره‌گیری از رویکردی مشارکتی در تغییر برنامه‌های درسی هستند. به میزان موفقیت آنها در این امر، منافع نیز مانند افزایش تمرکز بر تغییر به عنوان نوسازی مشارکتی (Collaborative Renewal)، تبدیل بهبود نتایج یادگیری دانش‌آموزان به هدف اخلاقی عمیق آموزش و پرورش (Hargreaves & Fink, 2006)، و درگیری و مسئولیت تمامی دست‌اندرکاران برنامه‌های درسی در تمامی سطوح در تغییر برنامه‌های درسی وجود دارد. البته این رویکرد و الگوهای آن تغییر برنامه‌های درسی را از حالت ساده‌انگارانه و امری یک‌شبه خارج کرده و آن را به فعالیتی نیازمند تعهد و تخصص دست‌اندرکاران و در نظر گرفتن تمامی متغیرها و عوامل مؤثر، اقدامات تخصصی و حرفه‌ای و مداوم تبدیل می‌سازد.

غیرسیستمی و جزءنگر بودن اکثر الگوهای تغییر برنامه‌های درسی یکی از چالش‌های اساسی تغییر برنامه درسی است. بزعم باناتی (Cited in Ellsworth, 2000)

چنین تلاشهای تکه‌تکه شده و مدل‌های کلاسیک مانع پیشرفت تلاشهای صورت گرفته برای تغییرات برنامه‌های درسی می‌شوند. اگرچه، این الگوهای جزءنگر و غیرسیستمی می‌توانند بینش‌هایی را درباره ابعاد و ارکان مختلف تغییر برنامه‌های درسی ایجاد نمایند، اما رسیدن به تصویری روشن و گویا از تغییر برنامه‌های درسی هم نیازمند استفاده ترکیبی از این بینش‌ها و هم نگاهی کل‌نگر و فراتر از آنهاست. برای تغییر برنامه‌های درسی، الگوهای ارائه شده باید با رویکردی مشارکتی و سیستمی با هم تلفیق و ترکیب شده و در قالب یک الگوی منسجم تغییر مورد استفاده قرار گیرند.

۴. نتیجه‌گیری

تغییر برنامه‌های درسی یکی از مهمترین رخدادهای نظام‌های آموزشی و پرورشی در نیمه دوم قرن بیستم بوده و اکثر نظام‌های آموزش و پرورش، با هدف بهبود و ارتقاء یادگیری‌های دانش‌آموزان و عملکرد نظام آموزشی، تقریباً در هر دهه، یک‌بار برنامه‌های درسی خود را تغییر داده‌اند. همراستا با ای تجربه و عمل تغییر، پژوهشها و مطالعات متعددی نیز انجام و الگوهای مختلفی الگوی هال و دیگران، باناتی، زالتمن و دانکن، ایلی، فولن و استیگلبائور، چنگ، راجرز، هولاک و زلوتولوو، و فولن برای تغییر ارائه شده است.

اگرچه تغییرات برنامه‌های درسی نیمه‌دوم قرن بیستم متعدد هستند، اما بررسی‌ها نشان می‌دهد که اکثر این تغییرات، برغم برنامه‌ریزی‌ها، و هزینه‌های هنگفت مالی، مادی و انسانی، با شکست مواجه شده و آنطور که باید نتوانسته‌اند به اهداف قصدشده خود دست یابند و موفقیت چندانی در عمل بدست نیاورده‌اند. مسلماً بسیاری از الگوهای تغییر برنامه‌های درسی برآمده از این تجربیات یا در پاسخ با مسائل و ضعف‌های آنها هستند و کاستی‌های متعددی برای آنها قابل تصور است. به بیانی دیگر، اگرچه الگوهای تغییر برنامه‌های درسی بینش‌هایی را درباره ابعاد و ارکان مختلف تغییر برنامه‌های درسی ایجاد نمایند، اما تصویری کلی و منسجم از تغییر ارائه نمی‌کنند. ضمن آنکه بسیاری از این الگوها تحت استیلای پارادایم علمی مدرنیسم شکل گرفته و برنامه درسی و تغییر آن را به عنوان امری ایستا، ساده، قابل پیش‌بینی، قطعیت‌گرا و خطی در نظر گرفته‌اند. این درحالی است که تغییر برنامه درسی در عمل، فرایندی پیچیده، وابسته به محیط، مشارکتی، غیرخطی و غیرقابل پیش‌بینی، لایه‌لایه، چندسطحی، و برآمده از درون سیستم آموزش و پرورش است که هم از بالا به پایین و هم از پایین به

بالا صورت می‌گیرد. چنین فرایندی نیازمند الگوهای پیچیده و چندوجهی است. بررسی الگوهای تغییر برنامه‌های درسی نشان می‌دهد که اکثر آنها بر رویکردهای غایت‌شناختی، و خطی بالا به پایین مبتنی بوده و غیرسیستمی و جزءنگر هستند و نمی‌توانند توصیف و تبیینی کامل از تغییر برنامه‌های درسی ارائه نمایند. البته در الگوهای مانند تغییر سیستمی، یا تغییر آموزشی سیستمی سه سطحی تلاش شده است تا تغییر آموزشی به صورت یک کل یکپارچه مدنظر قرار گیرد و براساس رویکرد مشارکتی به تغییر پرداخته شود. استفاده از رویکرد غایت‌شناختی و همچنین خطی بالا به پایین اگرچه مزایایی دارند، اما آسیب‌های آنها بر این مزایا غلبه داشته و احتمال موفقیت آنها بسیار پایین است و جزءنگر بودن الگوها نیز بیشتر بعد نظری تغییر برنامه‌های درسی را تقویت می‌کند تا بعد عملی آنها را. بنابراین هر اقدام برای انتخاب و استفاده از این الگوهای تغییر آموزشی یا برنامه‌های درسی نیازمند تحلیل انتقادی آنها و در نظر گرفتن نقاط قوت و ضعف آنهاست. نقاط قوت و ضعفی که در این مقاله به آنها پرداخته و مشخص شده‌اند.

پی‌نوشت

۱. این مقاله برگرفته از رساله دکتری با عنوان «تدوین الگوی مفهومی تغییر برنامه درسی براساس نظریه‌های «آشوب-پیچیدگی» و ارزشیابی تغییر برنامه درسی دوره ابتدایی نظام آموزش و پرورش کشور براساس این الگو» است.

منابع

اکرمی، سیدکاظم و حسینی، سیدمحمدحسین (۱۳۸۶) مقایسه نقش معلمان در نظام‌های برنامه ریزی درسی متمرکز و غیرمتمرکز. تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، مقاله ارائه شده در ۵مین همایش سالانه انجمن برنامه‌ریزی درسی ایران و چاپ شده در کتاب تمرکز و عدم‌تمرکز در فرایند برنامه‌ریزی درسی بارون، تی.ا. (۱۳۸۷). نقادی و خبرگی آموزشی، ترجمه علیرضا کیامنش، در: مهرمحمدی، محمود و همکاران. (۱۳۸۷). برنامه درسی، نظرگاهها، رویکردها و چشم‌اندازها، تهران، سمت و به‌نشر. سلسبیلی، نادر. (۱۳۸۶). گذار نظام برنامه ریزی درسی ایران به سمت عدم تمرکز در طراحی و تدوین برنامه درسی، با تاکید بر برنامه ریزی درسی مبتنی بر مدرسه. مطالعات برنامه درسی، بهار ۱۳۸۶، دوره ۱، شماره ۴، صص ۶۸-۴۹

سلسبیلی، نادر. (۱۳۹۴). تمرکززدایی در آموزش و پرورش (با تأکید بر برنامه ریزی درسی مبتنی بر مدرسه). تهران: مدرسه.

سلسبیلی، نادر؛ شرفی، حسن؛ حسینی، سیدمحمدحسین. (۱۳۸۶). گذار نظام برنامه‌ریزی درسی ایران به سمت عدم تمرکز در طراحی و تدوین برنامه درسی با تأکید بر برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه. تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش. مقاله ارائه شده در پنجمین همایش سالانه انجمن برنامه‌ریزی درسی ایران و چاپ شده در کتاب تمرکز و عدم‌تمرکز در فرایند برنامه‌ریزی-درسی

سلطانی، مهرداد؛ منصوری، سیدامیر؛ فرزین، احمدعلی. (۱۳۹۱). تطبیق نقش الگو و مفاهیم مبتنی بر تجربه در فضای معماری. باغ‌نظر، شماره ۲۱، سال ۹، صص ۳-۱۴

سورین، ورنر؛ تانکارد، جیمز. (۱۳۸۶). نظریه‌های ارتباطات (ترجمه علیرضا دهقان). تهران: دانشگاه تهران.

کارسون، تری. (۱۳۸۷). فراتر از ابزارگرایی: اهمیت‌هویت‌معلم‌در تغییرات آموزشی (ترجمه سید محمدرضامام‌جمعه و جوادحتمی). در: مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۷). برنامه درسی: نظرگاهها، رویکردها و چشم‌اندازها. تهران: سمت.

موسی‌پور، نعمت‌الله (۱۳۸۷) برنامه ریزی درسی در ایران معاصر، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۹۶، صص ۸۳-۱۲۴.

ویلیز، جی. (۱۳۸۱). ارزشیابی کیفی. ترجمه علیرضا کیامنش، در مهرمحمدی، محمود و همکاران (۱۳۸۱). برنامه درسی: نظرگاهها، رویکردها و چشم‌اندازها. مشهد: به‌نشر.

هاگرسون، نلسون ال. (۱۳۸۷). کاوشگری فلسفی: نقد توسعه‌ی، ترجمه محمدجعفر پاک‌سرشت. در شورت، ادموند سی (۱۳۸۷) روش‌شناسی مطالعات برنامه درسی، ترجمه دکتر محمود مهرمحمدی و همکاران، تهران، سمت و پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.

Abrahamson, E. (2004). Change without pain: How managers can overcome initiative overload, organizational chaos, and employee burnout. Harvard Business Press.

Adamson, B., & Yin, A. T. S. (2008). Leadership and collaboration in implementing curriculum change in Hong Kong secondary schools. Asia Pacific Education Review, 9(2), 180-189.

Albright, J., & Kramer-Dahl, A. (2009). The legacy of instrumentality in policy and pedagogy in the teaching of English: The case of Singapore. Research papers in education, 24(2), 201-222.

- Altrichter, H. (2005). Curriculum implementation – limiting and facilitating factors. In: P. Nentwig & D. Waddington. (Eds.), Context based learning of science (pp.35–62). Münster: Waxmann.
- Anderson, S. E. (1997). Understanding teacher change: Revisiting the concerns based adoption model. *Curriculum Inquiry*, 27(3), 331-367.
- Bailey Jr, D. B., & Palsha, S. A. (1992). Qualities of the stages of concern questionnaire and implications for educational innovations. *The Journal of educational research*, 85(4), 226-232.
- Banathy, B. H. (2013). *Designing social systems in a changing world*. Springer Science & Business Media.
- Bitan-Friedlander, N., Dreyfus, A., & Milgrom, Z. (2004). Types of “teachers in training”: the reactions of primary school science teachers when confronted with the task of implementing an innovation. *Teaching and Teacher Education*, 20(6), 607-619.
- Bodilly, S., Keltner, B., Purnell, S., Reichardt, R., & Schuyler, G. (1998). Lessons from New American Schools’ scale-up phase. Santa Monica, CA: Rand, 79-84.
- Boz, Y. (2008). Turkish student teachers' concerns about teaching. *European Journal of Teacher Education*, 31(4), 367-377.
- Brady, L., & Kennedy, K. (2013). *Curriculum construction*. Pearson Higher Education AU.
- Carr, S., & Mathews†, M. R. (2004). Accounting curriculum change and iterative programme development: a case study. *Accounting Education*, 13(sup1), 91-116.
- Carson, T. (2009). Re-thinking curriculum change from the place of the teacher: Teacher Identity and the Implementation of Curriculum Reform in China. In Autio, Tero. & Ropo, Eero (Eds.), *reframing curriculum discourses: Subject, society and curriculum* (pp. 213-224). Rotterdam: Sense Publishers
- Cheng, S., Lee, S. J., & Lee, K. R. (2014). User resistance of mobile banking in China: focus on perceived risk. *International Journal of Security and Its Applications*, 8(2), 167-172.
- Cheng, Y. C. (1994). Effectiveness of curriculum change in school: An organizational perspective. *The international journal of educational management*, 8(3), 26-34.

- Cheng, Y. C. (2002). Towards the Third Wave of School Effectiveness and Improvement in Hong Kong: Internal, Interface and Future. Cheng, Y. C. (2002). Towards the Third Wave of School Effectiveness and Improvement in Hong Kong: Internal, Interface and Future.
- Cheung, D., & Yip, D. Y. (2004). How science teachers' concerns about school-based assessment of practical work vary with time: the Hong Kong experience. *Research in Science & Technological Education*, 22(2), 153-169.
- Cheung, D., Hattie, J., & Ng, D. (2001). Reexamining the stages of concern questionnaire: A test of alternative models. *The Journal of Educational Research*, 94(4), 226-236.
- Clement, J. (2014). Managing mandated educational change. *School Leadership & Management*, 34(1), 39-51.
- Conway, P. F., & Clark, C. M. (2003). The journey inward and outward: A re-examination of Fuller's concerns-based model of teacher development. *Teaching and Teacher Education*, 19(5), 465-482.
- Eisner, E. (1998). Educational reform and the ecology of schooling. *The Teachers College Record*, 93(4), 610-627.
- Elliott, P. J. (2002). Shaping a new text-based religious education curriculum. *Journal of Religious Education*, 50(1), 20-25.
- Ellsworth, J.B. (2000). *Surviving change: A survey of educational change models*. Official of Educational Research and Development(ED), Washington DC. ED443417
- Elmore, R. (1996). Getting to scale with good educational practice. *Harvard educational review*, 66(1), 1-27.
- Elmore, R. F. (2004). *School reform from the inside out: Policy, practice, and performance*. Harvard Educational Pub Group.
- Elmore, R. F., Peterson, P. L., & McCarthy, S. J. (1996). *Restructuring in the Classroom: Teaching, Learning and School Organisation*. San Francisco, CA, USA: Jossey-Bass.
- Ely, D. P. (1990). *The Diffusion and Implementation of Educational Technology in Developing Nations: Cross-Cultural Comparisons of Indonesia, Chile and Peru*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED331469.pdf>

- Ely, D. P. (1999). New Perspectives on the Implementation of Educational Technology Innovations. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED427775.pdf>
- Ely, D. P., & Atkinson, H. C. (1978). Creating the conditions for change. Allerton Park Institute (22nd: 1976).
- Fullan, M. (1991). The new meaning of educational change (2nd Ed.). New York: Teachers College Press
- Fullan, M. (1993). Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform. School Development and the Management of Change Series. Palmer Press, Taylor & Francis Inc.,
- Fullan, M. (2001). The New Meaning of Educational Change, (3rd Ed) London: Routle
- Fullan, M. (2005). Leadership and sustainability. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Fullan, M. (2007). The New Meaning of Educational Change. The Columbia University: Teachers College (4th Edition).
- Fullan, M. (2008). The six secrets of change. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2010). All systems go: the change imperative for whole system reform. The United States of America, Corwin (A SAGE Company).
- Fullan, M. (2015). Freedom to change: Four strategies to put your inner drive into overdrive. John Wiley & Sons.
- Fuller, F., & Brown, O. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (Ed.), Teacher education: Seventy-fourth yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago: University of Chicago Press.
- George, L. J. (2015). Concerns of Elementary School Leaders and Teachers When Implementing a Common Core Aligned Mathematics Program. <http://surface.syr.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1209&context=etd>
- Goodlad, J. I., & Klein, M. F. (1974). Looking behind the classroom door: A useful guide to observing schools in action. CA Jones Pub. Co.
- Gruba, P., Moffat, A., Søndergaard, H., & Zobel, J. (2004). What drives curriculum change? In Proceedings of the Sixth Australasian Conference on Computing Education-Volume 30 (pp. 109-117). Australian Computer Society, Inc.

- Guo, L. (2013). New curriculum reform in China and its impact on teachers. *Comparative and International Education/Éducation Comparée et Internationale*, 41(2), 6.
- Hall, G. E., & Hord, S. M. (1987). *Change in schools: Facilitating the process*. Albany, N.Y: State University of New York Press.
- Hall, G. E., George, A. A., & Rutherford, W. L. (1977). *Measuring the stages of concern about an innovation: A manual for use of the stages of concern questionnaire*. Austin: The University of Texas, Research and Development Center for Teacher Education. ERIC Document Reproduction Service No. ED147342.
- Hall, G. E., Wallace, R. C., & Dossett, W. A. (1973). *A developmental conceptualization of the adoption process within educational institutions*. Austin, TX: Research and Development Center for Teacher Education, the University of Texas. ERIC Document Reproduction Service No. ED 095126.
- Halloway, K. (2003). *A Measure of Concern: Research-based program aids innovation by addressing teacher concerns*. Retrieved from <http://learningforward.org/docs/tools-for-learning-schools/tools2-03.pdf?sfvrsn=2>
- Hargreaves, A. (2002). Sustainability of educational change: The role of social geographies. *Journal of Educational Change*, 3(3-4), 189-214.
- Hargreaves, A. (2004). Inclusive and exclusive educational change: Emotional responses of teachers and implications for leadership. *School Leadership & Management*, 24(3), 287-309.
- Hargreaves, A. (2009). A decade of educational change and a defining moment of opportunity—an introduction. *Journal of Educational Change*, 10, 89-100.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). The Ripple Effect. *Educational leadership*, 63(8), 16-20.
- Hargreaves, A., & Goodson, I. (2006). Educational change over time? The sustainability and nonsustainability of three decades of secondary school change and continuity. *Educational administration quarterly*, 42(1), 3-41.
- Hargreaves, A; Stone-Johnson, C; Kew, K. L. (2006). *Education Reform and School Change*. [http://www.oxfordbibliographies.com /view/document/obo-9780199756810/obo-9780199756810-0014.xml#backToTop](http://www.oxfordbibliographies.com/view/document/obo-9780199756810/obo-9780199756810-0014.xml#backToTop).

- Harris, A. (2009). Big change question: does politics help or hinder education change? *Journal of Educational Change*, 10(1), 63-67.
- Healy, H. (2011). *Implementing curriculum change in religious education: A study of the perceptions of primary school religious educators in the Archdiocese of Hobart*. Australian Catholic University.
- Kasapoğlu, K. (2010). *Relations between classroom teachers' attitudes toward change, perceptions of—constructivist|| curriculum change and implementation of constructivist teaching and learning activities in class at primary school level* (Doctoral dissertation, Middle East Technical University).
- Kennedy, K. J. (1992). School-based curriculum development as a policy option for the 1990s: An Australian perspective. *Journal of Curriculum and Supervision*, 7(2), 180-195.
- Kezar, A. (2001). Understanding and facilitating organizational change in the 21st century. *ASHE-ERIC higher education report*, 28(4), 147.
- Kwok, P.W. (2014). The role of context in teachers' concerns about the implementation of an innovative curriculum. *Teaching and Teacher Education*, 38, 44-55.
- Macdonald, D. (2003). Curriculum change and the post-modern world: Is the school curriculum-reform movement an anachronism? *Journal of curriculum studies*, 35(2), 139-149.
- Marsh, C. J. (2009). *Key concepts for understanding curriculum*. Routledge.
- McLaughlin, M. (2004). Implementation as Mutual Adaptation: Change in Classroom Organization. In David J. Flinders, Stephen J. Thornton: *The curriculum studies reader*. Pages, 171-182
- Merriam-webster dictionary. (2016). System definition. <http://www.merriam-webster.com/dictionary/system>
- Morris, P. (1995). *Curriculum Development in Hong Kong*. Faculty of Education, University of Hong Kong.
- Muncey, D., & McQuillan, P. (1996). *Reform and resistance in schools and classrooms*. New Haven: Yale.
- Nanzhao, Z., Muju, Z., Baohua, Y., Xia, G., Wenjing, W., & Li, Z. (2007). *Educational reform and curriculum change in China: a comparative case study*. International Bureau of education.

- Overbaugh, R., & Lu, R. (2008). The impact of a federally funded grant on a professional development program: Teachers' stages of concern toward technology integration. *Journal of computing in Teacher Education*, 25(2), 45-55.
- Reigeluth, C. M., & Garfinkle, R. J. (1994). *Systemic change in education*. Educational Technology.
- Rogers, E. M. (2010). *Diffusion of innovations*. Simon and Schuster
- Sabar, N. (1994). Curriculum development at school level. *International encyclopedia of education, supplement*, (1), 12667-1272.
- Sarason, S. B. (1990). *The Predictable Failure of Educational Reform: Can We Change Course before It's Too Late?* The Jossey-Bass Education Series and the Jossey-Bass Social and Behavioral Science Series. Jossey-Bass, Inc., Publishers, PO Box 44305, San Francisco, CA 94144-4305.
- Schmidt, M., & Datnow, A. (2005). Teachers' sense-making about comprehensive school reform: The influence of emotions. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 949-965.
- Shaukat, R. (2013). *A qualitative investigation of an educational reform initiative in Pakistan* (Doctoral dissertation, Université d'Ottawa/University of Ottawa).
- Sieminski, S. (2010). *Adaptations to major curriculum change: the case of Further Education lecturers* (Doctoral dissertation, The Open University).
- Smith, D., & Lovat, T. (2003). *Curriculum: Action on Research*. Victoria: Cengage.
- Toh, Y., & So, H. J. (2011). ICT reform initiatives in Singapore schools: a complexity theory perspective. *Asia Pacific Education Review*, 12(3), 349-357.
- Tyack, D. B., and L. Cuban. (1995). *Tinkering Toward Utopia: A Century of Public School Reform*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Van de Ven, A. H., & Poole, M. S. (1995). Explaining development and change in organizations. *Academy of management review*, 20(3), 510-540.
- Van den Berg, R. (1993). The concerns-based adoption model in the Netherlands, Flanders and the United Kingdom: State of the art and perspective. *Studies in Educational Evaluation*, 19(1), 51-63.
- Wang, W. (2014). *The Yuanpei Program in Peking University, a Case Study of Curriculum Innovation*. Springer-Verlag Berlin Heidelberg.

Williams, S. E. (1993). Effect of Teacher Involvement in Implementation of an Innovation. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association

Worzel,R.(2010). Why Education MustChange.<http://www.teachmag.com/archives/1525>.

Young, J. H. (1989). Teacher interest in curriculum committees: what factors are involved? *Journal of Curriculum Studies*, 21(4), 363-376.