

تجربیات معلمان از آماده‌سازی آنان در راستای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران

میترا دهنوی^۱، حسین جعفری ثانی^{۲*}، مرتضی کرمی^۳

۱ - دانشگاه فردوسی مشهد

۲ - دانشیار برنامه درسی دانشگاه فردوسی مشهد

۳ - دانشیار برنامه درسی دانشگاه فردوسی مشهد

چکیده

اسناد بالادستی نقش مهم‌تری در جهت‌دهی کلان عناصر تعلیم و تربیت دارند. در طی سال‌های گذشته تلاش‌های وافر برای جهت‌تغییر و تحول در سیستم آموزش و پرورش صورت گرفته است، که هر یک از این تغییرات با توجه به وجود موانع خاص، ناکام بوده است. یکی از آخرین تحولات مصوب شده، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش است. پژوهش حاضر با هدف تجربیات معلمان از آماده‌سازی آنان در راستای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران انجام شده است. پژوهش مبتنی بر رویکرد کیفی و روش آن پدیدارشناسی توصیفی است. قلمرو پژوهش را پانزده نفر از معلمان دغدغه‌مند اجرای سند تحول بنیادین تشکیل داده‌اند. روش انتخاب مشارکت‌کنندگان به صورت هدفمند بوده و ابزار پژوهش را مصاحبه عمیق تشکیل داده است. همچنین برای تحلیل داده‌ها از روش تحلیل مضمون بهره گرفته شده است. نتایج پژوهش نشان دهنده ۳۷ مضمون و ۱۲ بعد است که در رابطه با انتظارات معلمان از آماده‌سازی آنان در راستای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران شامل انتظارات مدرسه‌ای، انتظارات سازمانی و انتظارات اجتماعی بوده است. در خصوص تجارب معلمان از آماده‌سازی آنان در راستای سند تحول بنیادین شامل تجارب درون مدرسه‌ای، تجارب تخصصی، تجارب شخصی و تجارب پوچ می‌باشد. همچنین به زعم مشارکت‌کنندگان عوامل شخصی و اجرایی در راستای عوامل تسهیل‌کننده اجرای سند تحول بنیادین و عوامل نگرشی، سازمانی و اقتصادی در راستای عوامل بازدارنده سند تحول بنیادین محسوب می‌گردد.

کلیدواژه‌ها: آماده‌سازی، معلم، اجرا، سند تحول بنیادین.

مقدمه پژوهش

یکی از عوامل مهم در فرایند رشد و توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جوامع بشری، سرعت بالای رشد و پیشرفت علم و فناوری در جهان می‌باشد. یکی از پر اهمیت‌ترین زیربنایها و مبنایهای پیشرفت فراگیر کشور و ابزار جدی و اساسی برای افزایش سرمایه‌های انسانی سزاوار و لایق کشور در عرصه‌های مختلف، تعلیم و تربیت می‌باشد. به اعتقاد بالدرستون (۲۰۰۰) آموزش و پرورش اصلی‌ترین نهاد توسعه‌دهنده منابع انسانی، در راستای دستیابی به توسعه پایدار مبنی بر ملاحظات جهانی می‌باشد. گینکل (۲۰۰۲) معتقد است با توجه به ماهیت در حال تغییر جهان، آموزش و پرورش باید بیش از هر چیزی با این تغییرات هماهنگ شود. رسیدن به این غایت نیازمند این است که نقشه‌ی راهی ترسیم شود. در تدوین سند تحول بنیادین، آموزش و پرورش مجاهدت کرده تا با پرداختن به اهداف استراتژیک نظام حاکم، الهام گرفتن از اسناد بالا دستی، استفاده کردن از ارزش‌های بنیادین آن‌ها، اهداف و دورنمای تعلیم و تربیت در افق ۱۴۰۴ را بیان کند. یکی از اسناد معتبر در نظام جمهوری اسلامی، سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران است. سند تحول دارای هشت مقوله شامل: اهداف کلان، بیانیه ارزش‌ها، کلیات، چشم‌انداز، بیانیه مأموریت، هدف‌های عملیاتی و راه‌کارها، راهبردهای کلان، چارچوب نهادی و نظام اجرایی می‌باشد (مهدوی هزاوه، ۱۳۹۵: ۳).

سند تحول بنیادین به صورت جامع و کامل تدوین شده اما در اجرا با موانعی روبه‌رو شده است که بر این اساس به گفته دکتر محمود مهرمحمدی هفتاد درصد سند ریخته و حذف شده است. ایشان می‌گویند: «قبول دارم که اگر این پشتوانه اجتماعی و شکل دادن فرهنگیان در ارتباط با مصوبات و توجه‌شان در این باره صورت می‌گرفت، شاید بسیاری از این اتفاقات نمی‌افتاد و این حرف درستی است. اگر سند تحول بتواند به نوعی ساختار شکنی کند و مسیری را برای اینکه اتفاقی اساسی و زیربنایی در نظام آموزشی بیفتد باز کند؛ باید شخصیت و مشروعیت را به فرهنگیان و معلمان بدهد و به آنان انگیزه لازم را وارد نماید تا در فرایند تحول درگیر شوند و پیوسته خود را به تحول پایبند بدانند» (میثمی، ۱۳۹۲: ۴۸).

درباره جایگاه و منزلت اجتماعی معلمان بنا به گفته‌ی یکی از تدوین‌کنندگان سند؛ یکی از مهم‌ترین دغدغه‌هایی که در سند مطرح می‌شود، ارتقای منزلت اجتماعی معلمان است تا بتوان معلم را از طریق افزایش انگیزه به سمت افزایش صلاحیت‌های حرفه‌ای و شایستگی‌ها سوق داد. رضایت شغلی معلمان در پیشرفت و ارتقای سازمان آموزش و پرورش بسیار مؤثر می‌باشد و در صورت نارضایتی شغلی، آنان از انجام فعالیت‌های مفید امتناع کرده و در نهایت رسالت‌های آموزشی دچار مشکل می‌شود (رحمانی زاده، جعفری ثانی، داوودنیا، ۱۳۹۴: ۵۹). همچنین در سند تحول بنیادین بیان شده یکی از اهداف مهم ارتقای جایگاه حرفه‌ای و منزلت اجتماعی آنان نقش الگویی و جایگاه معلم است که می‌توان از طریق تعیین ملاک‌های ارزیابی و ارتقای مرتبه تربیتی و علمی معلمان (نظام رتبه‌بندی)، استقرار نظام سنجش صلاحیت‌های عمومی و تخصصی و حرفه‌ای و تقویت انگیزه ارتقای شغلی در آنان بر اساس نظام معیار اسلامی به آن رسید (عمیدی، ۱۳۹۰). این در حالی است که رضایت شغلی و ارتقا صلاحیت در معلمان زمانی ایجاد می‌شود که آنان درک درستی از جایگاه و نقش خود در سند تحول داشته باشند (بدیعان، نجفی و حیدری، ۱۳۹۸).

باقری (۱۳۹۹) معتقد است عمل مبتنی بر سه مبنای معرفت، میل و اراده می‌باشد؛ ابتدایی‌ترین عامل اثرگذار در تولید؛ گرایش به انجام عمل، گمان و باورهایی است که انسان نسبت به امری دارد. در مرحله بعدی انسان از میان امیال مختلف که بر مبنای معرفت پدید آمده‌اند به گزینش مبادرت می‌کند و به آن وجه عملی می‌بخشد. بنابراین برای تغییر عملکرد معلمان؛ باید تغییر در گرایشات، باورها، ادراکات و نیز عواطف را مدنظر قرار داد. در نتیجه هر چقدر بینش‌ها، گرایشات، باورها و نگرش‌های معلمان نسبت به پدیده‌ای همچون تغییر؛ مثبت‌تر باشد؛ امکان اجرای عملکردی مثبت و ماندگار در جهت اجرای تغییر نیز بیشتر می‌شود. نظام آموزشی برای تحقق سند تحول، از یک سو نیاز به معلمانی دارد که مهارت‌ها و توانمندی‌های خود را ارتقا دهند تا در رسیدن به اهداف سند مؤثر باشند. از سوی دیگر ساختار آموزش و پرورش باید شرایط و زمینه‌های دستیابی معلمان به اهداف خود را برای تحقق حیات طیبه فراهم کند؛ این در حالی است که معلمان درک درستی از اهداف سند تحول نداشته‌اند که بتوانند متناسب با آن توانمندی و مهارت‌های خود را ارتقا دهند (قوجانلو، ایران نژاد، شاه مرادی، ۱۳۹۸).

در بررسی پژوهش‌های انجام شده به طور کلی می‌توان گفت عوامل تاثیرگذار بر تغییر و تحول معلم به دو دسته عوامل درونی و بیرونی طبقه‌بندی می‌شوند. عوامل درونی شامل عوامل شخصی همچون ادراکات و باورها، دانش و نگرش‌ها یا ترکیبی از موارد مذکور با عنوان فرهنگ معلمی و یا عوامل زمینه‌ای مانند تجربه تدریس هستند. عوامل بیرونی شامل عوامل فرهنگی همچون اجتماع یادگیری یا فرهنگ مدرسه، فشار و نگرش منفی همکاران و یا دربردارنده عواملی همچون اهداف، سیاست‌های سنجش منطقه‌ای یا ملی، فرآیندها، بودجه، منابع و مدرسه می‌باشند که عوامل ساختاری هم نامیده می‌شوند. این دسته‌بندی نشان می‌دهد که علاوه بر عوامل درونی همچون دانش، نگرش و احساسات، عوامل بیرونی هم بر عملکرد معلمان مؤثر است (امین خندقی و همکاران، ۱۳۹۶).

در سند برنامه‌درسی ملی؛ نقش معلم به عنوان اسوه، الگوی اخلاق، برنامه‌ریز درسی، پژوهشگر، عامل تسهیل‌کننده اهداف و ایجادکننده انگیزه و همچنین هدایت‌گر و راهنمایی که وظیفه آموزش، برنامه‌ریزی، بازخورد دادن، مشورت و ترغیب دانش‌آموزان را بر عهده دارد، معرفی می‌شود (عمیدی، ۱۳۹۰). در برنامه اجرائی سند تحول در برنامه ششم توسعه؛ به راهکارهایی همچون تقویت شایستگی‌های اخلاقی، حرفه‌ای و اخلاقی مدیران و معلمان، تحکیم نقش الگویی آنان و ایجاد نظام ارزیابی صلاحیت معلمان؛ شامل شایستگی‌های اعتقادی، انقلابی، اخلاقی، حرفه‌ای و تخصصی (برنامه ششم توسعه، ۱۳۹۷) اشاره شده است. به طور کلی می‌توان گفت معلمان سند تحول را به درستی درک نکرده‌اند (محمد شریفی، ۱۳۹۴)، زیرا نظام آموزش و پرورش تنها برگزاری یک آزمون ضمن خدمت را ملاکی برای فهم معلمان از سند تحول و تغییرات آنان در این راستا قرار داده است؛ در حالی که می‌دانیم این سند نقشه راهی برای سیاست‌گذاران برنامه درسی می‌باشد و هدف از آگاه ساختن معلم فقط حفظ این مطالب نبوده بلکه هدف این بوده است که شرایطی فراهم شود تا ادراکات و مهارت‌های معلم در راستای سند تحول سنجیده شود.

آماده‌سازی و آموزش معلمان برای اجرای برنامه‌ی درسی از یک طرف دارای کاستی‌های فراوانی است از قبیل ناکافی بودن مدت زمان هر یک از دوره‌ها، متناسب نبودن دوره‌ها با نیازهای آموزشی معلمان، طولانی بودن زمان جلسات و مناسب نبودن ساعت برگزاری دوره‌ها، ناکافی بودن دوره‌ها در ارائه اطلاعات مورد نیاز برای معلمان، نبود فرصت تمرین و مطالعه برای معلمان، مناسب نبودن امکانات و تجهیزات دوره‌ها، نامناسب بودن آرایش کلاسی و سنتی و پشت سرهم بودن دوره‌های ضمن خدمت، پایین بودن کیفیت محتوای دوره‌های ضمن خدمت است و از طرفی دیگر مجریان برنامه‌های درسی مثل نیروی انسانی مدرسه و مدیر فراموش شده‌اند و اجرای برنامه‌های درسی نوین، بدون هیچ گونه نظارتی به معلمانی سپرده شده است که در بیشتر موارد، حتی مهارت‌های اولیه و دانش لازم برای اجرای این گونه برنامه‌های درسی را ندارند (فلاح، حلیمی، ۱۳۹۷). بنابراین امیدواری به تغییر و تحول برنامه‌درسی، بدون آماده‌سازی معلمان که اصلی‌ترین ایفا کننده نقش در صحنه آموزش کشور می‌باشند، توهمی بیشتر نخواهد بود (حکیم زاده و همکاران، ۱۳۹۲).

اما از آنچه گفته شد می‌توان چنین نتیجه گرفت که تمام نقش‌های در نظر گرفته شده در سند تحول بنیادین و اسناد پایین دستی آن برای معلم در سطح کلان باقی مانده و به صورتی که قابل درک و اجرا باشد تبیین نشده است. اگر قرار است تغییری در عملکرد معلمان در راستای سند تحول بنیادین ایجاد شود و بر اساس آن ارزیابی صورت گیرد و انتظارات شکل گیرد؛ ابتدا باید زمینه‌ها و مؤلفه‌های این تغییر در دانش، نگرش و مهارت آنان فراهم شود و آماده‌سازی‌های لازم صورت گیرد، سپس می‌توان انتظار تغییر داشت. در کشور ما تحقیقات اندکی در حوزه تغییر معلمان انجام شده است. از این میان پژوهشی که تجربه زیسته معلمان را از آماده‌سازی آنان برای تغییر در راستای سند تحول مورد بررسی قرار دهد یافت نشده است. با توجه به نقش مهم ارتقای آگاهی و توانمندی‌های معلم بر اساس سند تحول برای تغییر نظام آموزشی؛ این پژوهش قصد دارد به بررسی تجربیات معلمان از آماده‌سازی آنان، موانع و چالش‌های موجود در راستای این آماده‌سازی، بر اساس تجربه زیسته آنان بپردازد تا این موضوع در میان مطالعات مربوط به حوزه تغییر معلمان مورد توجه قرار گیرد.

روش پژوهش

این پژوهش از لحاظ هدف از جمله پژوهش‌های کاربردی می‌باشد؛ زیرا تلاش شد با استفاده از نتایج این پژوهش طرح، برنامه و روش‌هایی برای تغییر معلمان در راستای سند تحول ارائه شود. پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و روش پژوهش پدیدارشناسی از نوع توصیفی انجام شد.

یکی از روش‌های جمع‌آوری داده‌ها در تحقیقات کیفی و تحقیق پدیدار شناسی؛ مصاحبه می‌باشد که به طور دقیق‌تر در این پژوهش از مصاحبه نیمه ساختاریافته با سوالات باز پاسخ؛ ضبط صوتی مصاحبه‌ها و دست‌نویس کردن مصاحبه استفاده شد (کرسول، ۱۳۹۶). هم‌چنین در این پژوهش از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد. در نتیجه معلمانی انتخاب شدند که دو معیار علاقه‌مندی به شغل معلمی و نیز سابقه تدریس قبل و بعد از تدوین سند تحول و آغاز تغییرات از سال ۹۰ را دارا بودند. سپس تجربیات آنان از تغییرات،

موفقیت یا عدم موفقیت و چالش‌های مرتبط با این تغییرات از دید آنان بررسی شد تا زمانی که اشباع حاصل شد.	ردیف	سابقه	جنسیت	تحصیلات	پست استخدامی
	مورد شماره یک	۲۳	مرد	کارشناسی ارشد	آموزگار
	مورد شماره دو	۱۸	مرد	کارشناسی ارشد	گروه آموزشی
	مورد شماره سه	۲۸	مرد	کارشناسی	آموزگار
	مورد شماره چهار	۲۴	زن	کارشناسی ارشد	مدیرآموزگار
	مورد شماره پنج	۱۸	زن	کارشناسی ارشد	آموزگار
	مورد شماره شش	۱۹	مرد	دانشجوی دکتری	آموزگار
جدول ۱ :	مورد شماره هفت	۲۲	زن	کارشناسی	آموزگار
مشخصات	مورد شماره هشت	۲۶	زن	کارشناسی ارشد	مدیر آموزگار
مشارکت	مورد شماره نه	۲۹	زن	کارشناسی ارشد	آموزگار
کنندگان در	مورد شماره ۱۰	۱۲	مرد	کارشناسی ارشد	مدیر آموزگار
پژوهش	مورد شماره ۱۱	۱۹	مرد	کارشناسی ارشد	آموزگار
	مورد شماره ۱۲	۲۷	زن	کارشناسی	آموزگار
واکاوای تجربیات	مورد شماره ۱۳	۲۵	زن	کارشناسی ارشد	آموزگار
زیسته معلمان از	مورد شماره ۱۴	۲۴	مرد	کارشناسی ارشد	آموزگار
چگونگی آماده-	مورد شماره ۱۵	۱۹	زن	دکتری تخصصی	آموزگار
سازی آنان در					

راستای اجرایی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش

پاسخ سوال اول پژوهش: انتظارات معلمان از آماده‌سازی و توانمندسازی معلم در راستای سند تحول بنیادین چیست؟

انتظارات مدرسه ای

اولین حوزه معنایی شکل گرفته در خصوص انتظارات معلمان را در مجموعه مدرسه باید دید. مدرسه سنگر تغییر و تحول و میدان اجرای برنامه‌های درسی است. هر نوع برنامه‌ای جهت بهره برداری پس از عبور از صافی‌های سیاست گذاری و سازمانی، باید در کلاس‌های درس به اجرا گذاشته شود. شواهد نشان می‌دهد ایجاد یک مامن و فضای تعاملی برای اجرای برنامه‌های درسی اعم از اسناد بالادستی چون سند تحول بنیادین لازم و ضروری است. معلمان در مدارس نیازمند حمایت و همدلی سازمانی می‌باشند. محبی امین و جبله (۱۳۹۹) همسو با نتایج پژوهش حاضر اشاره دارند که ضمانت موفقیت طرح و برنامه‌ها در مدارس، ایجاد جو مطلوب است. لذا نوع طرح و برنامه اگر موجبات همراهی معلمان را به همراه داشته باشد؛ می‌تواند به محصول و نتیجه دست پیدا کند. در غیر این صورت نافرجام و محکوم به شکست خواهد بود. جو عاطفی مثبت و فضای آکنده از همکاری و همدلی نه تنها مسیر اجرای طرح و برنامه را تسهیل می‌کند، بلکه

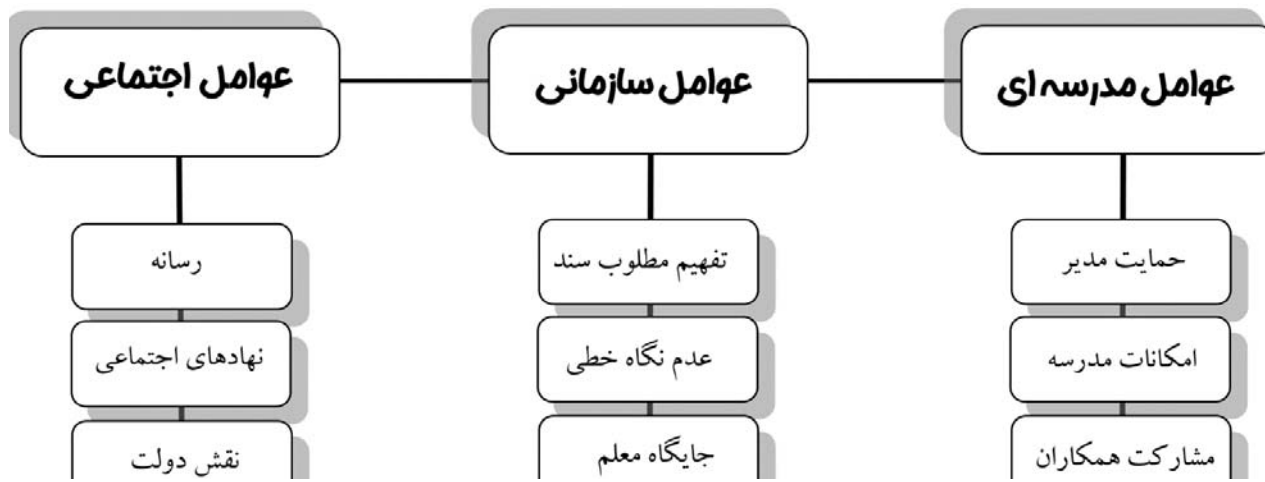
موجبات بهره‌مندی از ظرفیت و پتانسیل نهایی و خلاقیت می‌گردد. بنابراین نتایج این پژوهش، همسو با نویدکیا، واعظی و قربانی زاده (۱۴۰۰) بر فضای تعاملی و جو مطلوب مدرسه جهت اجرای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ایران تاکید دارد.

انتظارات سازمانی

گاه‌ها به سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، به عنوان یک کتابچه‌ای نگاه می‌شود که نهایتاً باید مطالعه شده و برداشت‌هایی نموده و براساس همان برداشت‌های محدود؛ عمل نمود. در فهم درست مفاهیم اساسی سند کاستی‌های فراوان وجود دارد. واژگانی که در سند به کار رفته ریشه فلسفی و اعتقادی دارند و وجه تمایز آن با سایر اسناد به شمار می‌رود. اصولاً در فضای معنایی فلسفه تربیت اسلامی واژه‌های نوساخته شده است. متأسفانه این واژه‌ها مورد درک درست قرار نگرفته است. به عنوان مثال "حیات طیبه" به عنوان یک موضوع قرآنی و اصیل برای خیلی از طراحان، معلمان و کارشناسان مبهم است، تحلیل و اجرای آن از طریق برنامه‌های درسی و تربیتی که گام‌های بعدی و عملیاتی به شمار می‌روند به پیگیری خاص نیاز دارد. بنابراین در فهم خود مفاهیم هنوز ابهامات و تفاوت برداشت‌ها وجود دارد. هنوز فهم حیات طیبه و مفاهیم مشابه به حافظه تربیتی اقشار مختلف تعلیم و تربیت تبدیل نشده است. به همین دلیل سند تحول نزد عاملان و مجریان تربیت غریب است. بنابراین مورد انتظار است که تفهیم مطلوب و مورد توجه‌ای نسبت به عناصر و مفاهیم سند اشاعه گردد. همسو با نتایج این پژوهش بسیاری از پژوهش‌ها نظیر فاریابی، کمالی و داودی (۱۳۹۹)؛ فرمهینی، حسینیایی، احمدآبادی (۱۳۹۸)؛ شکوهی، عباسی و کوشکی (۱۳۹۷)؛ یکی از علل‌های عدم اجرای سند تحول بنیادین را سوء برداشت از مفاهیم سند می‌دانند.

عوامل اجتماعی

عامل مسئله ساز در زمینه انتظارات اجتماعی ذینفعان مشارکت‌کننده در پژوهش رسانه است. ضریب نفوذ و حضور رسانه‌ها در زندگی بسیار گسترش یافته است. تمام نظریه‌های ارتباطات چه رسانه محور و چه مخاطب محور برای قدرت و نفوذ رسانه‌ها در خدمت گرفته می‌شوند به طوری که دانش و مهارت رسانه‌ها را ارتقا می‌دهند تا به نوعی بر افکار مخاطبان تأثیر بگذارند. سواد رسانه‌ای به دنبال ارتقای مهارت مخاطب برای گزینش، تفسیر و نقد پیام‌هاست. در مقابل این حمله اطلاعاتی که درست و نادرست، مطلوب و نامطلوب در هم آمیخته، مخاطبان چگونه مهارت خود را افزایش دهند تا اطلاعات درست و مطلوب را از دست ندهند و از طرفی تحت تأثیر پیام‌های نادرست و نامطلوب قرار نگیرند. تجربه کشورهای پیشرفته نشان می‌دهد که بهره‌گیری از سواد رسانه‌ای برای تغییر و تحول سازمان راهکاری بایسته و شایسته است. بسیاری از رهنمودهای اجرای سند تحول بنیادین، نیازمند بازنگری و اشاعه فرهنگی است. رسانه در این زمینه می‌تواند بسیاری از مشکلات و گره‌های کور را از دوش مجریان اجرای سند تحول بنیادین بردارد. درک مسائلی نظیر ارزشیابی کیفی، تاکید بر تمام ساحت‌های دانش‌آموزان به جای تک ساحتی بودن، همگی نیازمند تغییر فرهنگ و اشاعه رسانه‌ای است. گوریان و ذاکری (۱۳۹۲) بیان دارند که فرهنگ‌سازی و پذیرش هنجارها در تمامی ارکان جامعه باید از قدرت رسانه‌ها عبور کند. استخریان و همکاران (۱۳۹۵) نیز بیان دارند که رسانه یک نیرو هدایت‌کننده و کمک‌کننده به دستگاه تعلیم و تربیت است. آمنه، اسماعیلی و مددی (۱۳۹۸) نیز همراستا با نتایج پژوهش حاضر بر نقش رسانه آموزشی تاکید دارند.



بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش به منظور مطالعه تجربیات معلمان از آماده‌سازی آنان در راستای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران انجام شده است. به منظور بررسی دقیق این مسئله از رویکرد کیفی و روش پدیدارشناسی بهره‌گرفته شده است. به طور کلی از تجزیه و تحلیل مصاحبه‌های عمیق انجام گرفته با پانزده نفر از مشارکت‌کنندگان، ۱۲ بعد مرکزی و ۳۷ مضمون به دست آمده است. ابعاد مرکزی در خصوص: انتظارات معلمان از آماده‌سازی آنان در راستای سند تحول بنیادین شامل انتظارات در بعد مدرسه‌ای، انتظارات سازمانی و انتظارات اجتماعی است. در خصوص تجربیات معلمان از آماده‌سازی آنان در راستای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، ابعاد مرکزی شامل تجارب درون مدرسه‌ای، تجارب تخصصی، تجارب شخصی و تجارب پوچ می‌باشد. در خصوص عوامل تسهیل‌کننده و بازدارنده معلمان از آماده‌سازی آنان در اجرای سند تحول ابعاد مرکزی شامل عوامل شخصی و عوامل اجرایی تسهیل‌کننده و عوامل نگرشی، سازمانی و اقتصادی بازدارنده می‌باشد؛ که در ادامه مورد بررسی و تحلیل قرار خواهند گرفت.

منابع

- آزاد، س. (۱۳۹۱). مشکلات اجرای سند تحول بنیادین از زبان مدیران. *مجله رشد مدیریت مدرسه*، ۶، ۱-۷.
- اخلاقی، آ.، و صالح صدق پور، ب.، و نوید ادهم، م. (۱۳۹۹). آینده پژوهی اجرای اهداف سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در افق ۱۴۰۴. *مطالعات راهبردی سیاست‌گذاری عمومی (مطالعات راهبردی جهانی شدن)*، ۱۰(۳۴)، ۵۶-۸۰.
- امیدواری، س. (۱۳۹۱). وقایع ناگوار در مدارس: پیامدها و بایدها. *پایش*، ۱۱(۶)، ۷۷۷-۷۸۳.
- آقاملائی، ح؛ فرج الهی، آ. (۱۳۸۶). مطالعه عوامل تأثیرگذار در بکارگیری شیوه‌های نوین تدریس توسط معلمان ابتدایی شهرستان گرگان در سال تحصیلی ۸۴-۸۵. *مجله روانشناسی تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی*، ۹، ۱۳۱-۱۶۷.
- امین خندقی، م؛ اسدخانی، ع. (۱۳۹۰). تحلیلی بر رویکردهای نوآوری در برنامه درسی تربیت معلم: بستری برای تحول در نظام آموزش و پرورش ایران. *اولین همایش ملی تحول بنیادین در نظام برنامه درسی ایران، دانشگاه فردوسی مشهد*.
- امین خندقی، م؛ زرقانی، ا. (۱۳۹۰). تأملی بر مقتضیات سطوح تغییر در برنامه درسی، *اولین همایش ملی تحول بنیادین در نظام برنامه درسی ایران، دانشگاه فردوسی مشهد*.
- امین خندقی، م؛ زرقانی، ا؛ شعبانی ورکی، ب. (۱۳۹۶). تغییر به منزله‌ی پدیده‌ای انسانی: تغییر مطلوب در فرآیند اجرای برنامه‌های درسی جدید از منظر معلمان. *فصلنامه پژوهش‌های کیفی در برنامه‌ریزی درسی*، ۹، ۴۴-۸۱.
- برنامه اجرایی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در طول برنامه ششم توسعه. (۱۳۹۷). *دبیرخانه شورای هماهنگی و اجرای سند تحول بنیادین*.
- بدیعیان، ر.، و نجفی، م.، و حیدری، م. (۱۳۹۸). تحلیل جایگاه خودگردانی در سند بنیادین تحول آموزش و پرورش. *پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی*، ۲۷ (دوره جدید) (۴۲)، ۱۶۱-۱۸۵.

- بنی عامریان، م؛ حکیم زاده، ر؛ جوادی پور، م. (۱۳۹۲). نقد و بررسی رویکرد سند ملی برنامه درسی ایران به هویت ملی و مذهبی مهارت‌های زندگی و صلاحیت‌های معلمی در عرصه جهانی. همایش ملی تغییر برنامه درسی دوره‌های تحصیلی آموزش و پرورش، بیرجند.
- بیطرفان، ف.، و سجودی، م.، و دهقانی، م. (۱۳۹۹). بررسی موانع اجرایی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بر اساس مدل فولن: موردکاوی ساحت تربیت زیبایی شناختی و هنری. پژوهش در برنامه ریزی درسی (دانش و پژوهش در علوم تربیتی - برنامه ریزی درسی)، ۱۷(۴۰) (پیاپی ۶۷)، ۹۰-۱۱۰.
- بیک زاد، ج؛ فلکی، ص. (۱۳۹۶). بررسی تأثیر عدالت سازمانی بر خودکارآمدی معلمان و نگرش آنان نسبت به تغییر سازمانی. فصلنامه پژوهش‌های جدید در مدیریت و حسابداری، ۲۴، ۳۴۹-۳۶۲.
- حاجی بابایی و دیگران. (۱۳۹۲). نظام رتبه‌بندی حرفه‌ای معلمان و جذب و تأمین منابع انسانی وزارت آموزش و پرورش (تصویب‌نامه هیئت وزیران - به انضمام متون پیشنهادی)، چاپ ۲، تهران: نگارش شرق.
- حسنی، ع. (۱۳۷۹). بررسی راه‌های ایجاد و افزایش انگیزه معلمان به منظور بهبود کیفیت امر آموزش معلمان استان گیلان. پژوهشکده تعلیم و تربیت استان گیلان، رشت.
- دارتینگ، آ. (۱۳۷۶). پدیدارشناسی چیست؟! ترجمه محمود نوالی، چاپ دوم، تهران: انتشارات سمت.
- دیانی، آهنگران، مهستی، بهرامی، محمدی، مهرانا، عاطفه. (۲۰۱۹). جایگاه و نقش آموزش حقوق شهروندی در مدارس. مطالعات علوم سیاسی، حقوق و فقه، ۳۲(۵)، ۷۵-۸۴.
- رحمانی زاده؛ د، جعفری ثانی، ح؛ داوودنیا، س. (۱۳۹۴). نقش ابعاد فضای اخلاقی سازمان در پیش‌بینی رضایت شغلی معلمان. فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری، ۱۰(۳)، ۵۷-۶۶.
- رومیانی، س؛ موسی پور، ن؛ صفیان، ر؛ یعقوبی، م. (۱۳۹۲). تغییر در اجرا (علت مقاومت و راه‌های غلبه بر مقاومت). همایش ملی تغییر برنامه درسی دوره‌های تحصیلی آموزش و پرورش، بیرجند.
- رمضانی، ق.، و اعلا، م.، و نوروزی، ا. (۱۳۹۹). بحران کرونا و ضرورت بازنگری و تغییر در تدوین محتوای برنامه های درسی علوم پزشکی (نامه به سردبیر). مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۲۰(۸۳)، ۱۱۴-۱۱۵.
- رهبری، م.، و بلباسی، م.، و قربی، س. (۱۳۹۴). هویت ملی در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ج.ا.ایران. مطالعات ملی، ۱۱(۶۱)، ۶۶-۴۵.
- زارع عبدالمهی، س.، و عباسی، پ.، و زندوانیان، ا. (۱۳۹۷). دیدگاه معلمان و مدیران درباره امکان عملیاتی سازی سند تحول بنیادین در کلاس درس و مدرسه ابتدایی. توسعه حرفه ای معلم، ۳(۴)، ۳۳-۴۹.
- زرقانی، ا؛ امین خندقی، م؛ شعبانی ورکی، ب؛ موسی پور، ن. (۱۳۹۵). ارتباط دانش نظری و عملی معلمان در پارادایم‌های اجرای برنامه درسی. مجله پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت، ۶(۱)، ۴۵-۶۸.
- ذهبیون، ل.، و سعیدیان، ن.، و کشتی آرای، ن. (۱۴۰۰). اعتباریابی مدل مدیریت استعداد معلمان ابتدایی در نظام آموزش و پرورش رسمی و عمومی ایران براساس سند تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران. مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی، ۱۶(پیاپی ۱۸)، ۷۳-۹۸.
- ساکی، ر. (۱۳۷۹). تغییر و نوآوری در سازمان و مدیریت آموزشی. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- سبحانی نژاد، م.، و نجفی، ح.، و نورآبادی، س. (۱۳۹۶). مفهوم تعالی و نقد وضعیت موجود آن در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ایران. مطالعات ملی، ۱۸(۲) (۷۰)، ۲۵-۴۴.
- سهیل سرو، م.، و هزارجریبی، ج. (۱۳۹۹). تحلیل نسبت سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و نقشه جامع علمی کشور با رهیافت گراند تئوری. راهبرد اجتماعی فرهنگی، ۹(۳۶)، ۵-۳۳.
- سعیدی رضوانی، م؛ امام جمعه، م. (۱۳۸۲). پژوهش حین عمل، رویکردی نو در آموزش ضمن خدمت معلمان. ک

- شعبانی، ع. (۱۳۹۹). مسئولیت و وظایف مقامات آموزش و پرورش و مدیران و معلمان در برابر فعالیت دانش آموزان. پژوهشنامه اورمزد، (۵۰) (ضمیمه شماره ۲)، ۶۰-۲۷.
- شکوهی امیرآبادی، ل.، و دلاور، ع.، و عباسی سروک، ل.، و کوشکی، ش. (۱۳۹۷). تحلیل محتوای
- عظیمی، م. (۱۳۹۹). بررسی و تدوین شاخص های ارزیابی عملکرد نظام آموزش و پرورش در اجرای سند تحول بنیادین. پویش در آموزش علوم انسانی، (۱۹) ۵، ۸۳-۹۹.
- عظیمی، ه. (۱۳۹۰). مطالعه هویت سازمانی معلمان و اساتید زبان انگلیسی در دبیرستان‌ها، آموزشگاه‌های زبان و دانشگاه‌ها مبتنی بر رویکرد قوم‌نگارانه. رساله دکتری. دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس.
- عظیمی، م. (۱۳۹۹). بررسی و تدوین شاخص های ارزیابی عملکرد نظام آموزش و پرورش در اجرای سند تحول بنیادین. پویش در آموزش علوم انسانی، (۱۹) ۵، ۸۳-۹۹.
- فاریابی، م.، و کمالی، ن.، و داودی، ر. (۱۳۹۹). اثربخشی سند تحول در سطح مدرسه از منظر بومی در مدل مدرسه محوری. اندیشه های نوین تربیتی، ۱۶(۴)، ۱۵۳-۱۸۶.
- فلاح، و؛ حلیمی، ع. (۱۳۹۷). بررسی مراحل و اجزای مختلف برنامه های آموزشی و درسی در اجرا. فصلنامه علمی تخصصی روانشناسی و علوم تربیتی، ۲(۳)، ۱۹-۳۲.
- فیروزی، ز.، و کرمی، م.، و سعیدی رضوانی، م.، و کارشکی، ح. (۱۳۹۴). بررسی اثربخشی روش دیوید مریل در آموزش ضمن خدمت معلمان. مطالعات آموزش و یادگیری (علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز)، (۱۷) (پیاپی ۱-۶۸)، ۴۹-۷۰.
- قوجانلو، ف؛ ایران نژاد، پ؛ شاه مرادی، م. (۱۳۹۸). بررسی عوامل مؤثر بر عملکرد معلمان سازمان آموزش و پرورش بر اساس بر سند تحول بنیادین. فصلنامه مطالعات روان‌شناسی و علوم تربیتی، ۴۱، ۱۳۵-۱۴۴.
- کرمی، م؛ کهندل، م؛ آهنچیان، م؛ مهرمحمدی، م. (۱۳۹۷). بازنمایی مناقشات ناظر بر دو گفتمان توسعه حرفه‌ای و هویت حرفه‌ای معلم از منظر مناسبات قدرت. پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت، ۸(۲)، ۱۰۳-۱۲۲.
- کلمات، ن؛ شیری، م. (۱۳۹۵). تبیین جایگاه معلم در سند تحول بنیادین. دومین کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های نوین در حوزه علوم تربیتی و روان‌شناسی و مطالعات اجتماعی ایران، قم.
- کهندل، م. (۱۳۹۸). بازنمایی تشکیل و تکوین هویت حرفه‌ای معلمان ایرانی در فرآیند توسعه حرفه‌ای مستمر. رساله دکتری. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه فردوسی مشهد.
- گراوند، م؛ عباس پور، ع. (۱۳۹۱). مقایسه اثربخشی معلمان جذب شده از مراکز تربیت معلم و حق التدریس از دیدگاه مدیران مدارس راهنمایی شهر تهران. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۲۴، ۱۰۰-۱۲۰.
- گل داری، ه. (۱۳۹۱). مطالعه پدیدارشناختی تجارب جنسی در زنان مبتلا به اختلال میل جنسی کم کار. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز.
- مرادی سروستانی، آ.، و زارعی، ر. (۱۳۹۶). نیازسنجی دوره های آموزش ضمن خدمت کارکنان آموزش و پرورش ناحیه ۴ شیراز. رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۸(۱) (پیاپی ۲۹)، ۲۸۳-۲۹۶.
- محبی امین، س؛ ربیعی، م. (۱۳۸۹). جایگاه جهت‌گیری بوم‌شناسی در فرایند تغییرات برنامه درسی، اولین همایش ملی تحول بنیادین در نظام برنامه درسی ایران، دانشگاه فردوسی مشهد.
- محمدیان، م؛ صالحی عمران، ا؛ پاشا، ر. (۱۳۹۶). بررسی مشکلات اجرایی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش از منظر مدیران. فصلنامه مطالعات آینده‌پژوهی و سیاست‌گذاری، ۳(۱)، ۵۹-۷۶.
- محمدزاده، ک.، و مرزوقی، ر.، و صادقی، م.، و محمدی، م.، و کریمی، م. (۱۳۹۸). طراحی برنامه درسی سواد حقوقی. پژوهش در برنامه ریزی درسی (دانش و پژوهش در علوم تربیتی-برنامه ریزی درسی)، ۱۶(۳۶) (پیاپی ۶۳)، ۳۵-۴۸.
- نیکلس، ه. نیکلس، ا. (۱۳۶۸). راهنمای عملی برنامه ریزی درسی، ترجمه داریوش دهقان، تهران: انتشارات قدیانی.

- نیری پور، ز. و برادران حقیر، م. (۱۳۹۹). الزامات حمایت سازمانی ادراک شده در مدرسه صالح در سند تحول آموزش و پرورش. مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی، ۱۵ (پیاپی ۱۴)، ۱۲۹-۱۷۲.
- وفایی، ر. و فضل الهی قمشی، س. و طالعی فرد، ا. (۱۳۹۶). بررسی میزان توجه به ساحت های شش گانه تربیت سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در کتاب های درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی. مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی، ۲۲ (پیاپی ۳)، ۱۳۱-۱۵۴.
- یدالهی، ا. و زارعی، م. و یآوری، ا. (۱۳۹۸). بررسی تطبیقی رویکرد سند ۲۰۳۰ و سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش ایران به عدالت آموزشی جنسیتی. پژوهش حقوق عمومی (پژوهش حقوق) (حقوق و سیاست)، ۲۱ (۶۵)، ۱۷۱-۱۹۸.
- هندیانی، ح. (۱۳۹۵). شناسایی و رتبه بندی الزامات فرهنگی در اقتصاد مقاومتی به روش پدیدارشناسی. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشکده مدیریت، دانشگاه آزاد اسلامی واحد نراق.
- هوسرل، ا. (۱۳۸۶). ایده پدیده شناسی، ترجمه عبدالکریم رشیدیان، تهران: انتشارات علمی فرهنگی.

منابع انگلیسی:

- Balderston, J (2000). Knowledge & university. *Journal of Innovative Higher Education*, 26(1), 15-21.
- Belenkin, G.M. & Edwards, E. & Kelly, A. V. (1992). Change and the curriculum. London: Sage.
- Berman, P. (1981) Educational change: An implementation paradigm R. Lehming M. Kane (Eds) Improving Schools: Using What We Know Sage Publications Beverly Hills, London, 253-286
- Davitt, B. (2014). *Exploring the relationship between resistance to change and the organisational culture in Leaseplan Infrastructure Services*. Masters thesis, Dublin, National College of Ireland.
- Doll Jr, W. E. (1993). *A post-modern perspective on curriculum*. Teachers College Press.
- Edmonds, R. (1979), Effective schools for the urban poor. *Education Leadership*, 37, 15-18.
- Farrel, T.S.C. (1999). The reflective assignment: Unlocking pre-service English teachers beliefs on grammar teaching. *REL Journal*, 30(2): 1-17
- Gahin, G., Myhill, D. (2001). The communicative approach in Egypt: Exploring the secrets of the pyramids. *TEEL Web Journal*, 2, 72- 81.
- Ginkel, H (2002). *What does globalization mean for higher education, globalization: what Issues are at stake for universities?* Universities level. Canada: Quebe.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of qualitative research*, 2, 105-117.
- Hargreaves, A. (1994). Restructuring restructuring: Postmodernity and the prospects for educational change, *Journal of Education Policy*, 9(1), 47-65.
- Holloway I. & Wheeler S. (2010). *Qualitative Research in Nursing and Healthcare*, London, Wiley-Blackwell.
- Jencks, C. (1987). *Post-modernism: The new classicism in art and architecture*. London: Academy Editions.
- Louis, K. Rosenblum, S. (1981), *Linking Rand with Schools: A Program and its Implications for Dissemination*. National Institute of Education. Washington. D
- McLaughlin, M. W., Marsh, D. D. (1978), Staff development and school change. *Teachers College Record*, 80, 69-94.
- Niculescu, R. M., Norel, M. (2013). Human resources as leading and supporting actors of a curriculum reform. *Social and Behavioral Sciences*, 93, 432- 436.
- Ornshten, A & Hunkins, F. (2013). *Curriculum Foundation, Principles, and Issues*.
- Rutter, M. Magham, B. Mortimer, P. Ousron J. Smith A. (1979), *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and their Effects on Children*. Harvard University Press. Cambridge. Massachusetts.
- Schermerhorn, J. R. & other. (1997). *Organizational Behavior*. New York, John Willey and Sons.
- Smylie, M. A. (1997). From bureaucratic control to building human capital: The importance of teacher learning in education reform. *Arts education policy review*, 99(2), 35-38.
-). *Impact of mathematics curriculum changes upon senior highschool teachers in western* ۱۹۹۸ Spyker, G., Malone, J. (Australia, Curtin University of Technology, Australia.
- Vaillant, D. (2011). Preparing teachers for inclusive education in Latin Amercia. *Prospects*, 41 (3), 385.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Althouse Press, Ontario.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: International Institute for Educational Planning.
- Willig C. (2008). *Introducing qualitative research in psychology*, Open University Press Great Britain.