

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



دانشگاه بیرجند

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی

پایان‌نامه جهت اخذ درجه کارشناسی ارشد رشته علوم تربیتی

گرایش برنامه‌ریزی درسی

عنوان:

نقش خودکارآمدی معلمان ابتدایی شهرستان بیرجند در پذیرش تغییر برنامه درسی

استاد راهنما:

دکتر اسدالله زنگویی

استاد مشاور:

دکتر محمد اکبری بورنگ

نگارش:

فاطمه مالی

زمستان

۱۳۹۳



تور تجلہ دفاع از ایمان نامہ کارشناسی ارشد

فرم شماره ۱۰

با تاییدات خداوند متعال جلسه دفاع از پایان نامه تحصیلی کارشناسی ارشد خاتم فاطمه مالی به شماره دانشجویی: ۹۱۱۳۹۰۴۰۱۱ رشته: علوم تربیتی گرایش: برنامه ریزی درسی دانشکده: علوم تربیتی و روانشناسی تحت عنوان: نقش خود کارآمدی معلمان ابتدایی در پذیرش تغییر برنامه درسی، به ارزش: ۴ واحد در ساعت: ۱۲ روز: سه شنبه مورخ: ۱۳۹۳/۱۱/۱۴ با حضور اعضای محترم جلسه دفاع و نماینده تحصیلات تکمیلی به شرح ذیل تشکیل گردید:

سمت	نام و نام خانوادگی	رتبه علمی	امضاء
استاد راهنمای اول	دکتر اسدالله زنگویی	استادیار	
استاد راهنمای دوم			
استاد مشاور اول	دکتر محمد اکبری بورنگ	استادیار	
استاد مشاور دوم			
داور اول	دکتر حسین شکوهی فرد	استادیار	
داور دوم	دکتر علی عسگری	استادیار	
نماینده تحصیلات تکمیلی	دکتر محمد رضا اسدی یونسی	استادیار	

نتیجه ارزیابی دفاع که منوط به ارائه اصلاحات پیشنهادی توسط هیئت داوران حداکثر ظرف مدت یک ماه پس از تاریخ دفاع می باشد، به شرح زیر مورد تأیید قرار گرفت:

• قبول (با درجه: عالی و امتیاز: ۱۶.۲۵) • دفاع مجدد • غیر قابل قبول
 ۱- عالی (۲۰-۱۹) ۲- بسیار خوب (۱۸-۱۸/۹۹) ۳- خوب (۱۶-۱۷/۹۹) ۴- قابل قبول (۱۴-۱۵/۹۹)

(بدیهی است عواقب آموزشی ناشی از عدم ارائه به موقع اصلاحات مزبور به عهده دانشجو می باشد)

تقدیم بہ

پدر و مادر ہمسر عزیزم کہ سایہی مہربانی شان سایہ ساز زندگی ام است، آنان کہ با صبر خود راہ دشوار آموختن را بر من ہموار ساختند و مشکلات میرا
برایم تسہیل نمودند بہ تکیہ گاہ رنج ہائیک صبور بختہ ایم، بہ آنان کہ با چہرہ مہربان و دوست داشتنی شان ہموارہ در بدترین محظات عمرم آرامش بخش روح
بی قرارم شدند.

ہمسر عزیزم کہ با صبر و بردباری خویش، مراد تمامی مراحل تحصیل و پژوهش یار و یاور بودند.

سپاس و تقدیر

اینک کہ با لطف و عنایت الہی، انجام این پژوهش بہ پایان رسید. بر خود لازم می دانم تا از کلیہی عزیزانی کہ بہ ہر نحو بوندہ را در انجام این مهم یاری
رساندہ اند، تشکر و قدر دانی نمایم.

از استاد ارجمندی بزرگو ارجم جناب آقای دکتر اسد اللہ زنگلوی کہ ہموارہ باروی باز پذیرای بندہ بودہ اند، پاسکزاری می کنم و بہ روزی و سلامتی ایشان را
از خداوند متعال خواستارم.

از جناب آقای دکتر محمد اکبری استاد مشاور کہ با وجود مشغله های زیاد در انجام پژوهش مرا یاری فرمودہ و از ہوش و درایتشان بہرہ بردم، پاسکزاری
می نمایم و بہ پیشرفت های روز افزون را از خداوند متعال برای ایشان مسئلت دارم.

چکیده

جامعه آماری مورد نظر در این پژوهش شامل کلیه معلمان مقطع ابتدایی شهر بیرجند که در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ مشغول به کار بوده‌اند، می‌باشد بر اساس آمار اداره‌ی آموزش و پرورش شهر بیرجند، تعداد کل دبیران ۶۰۰ نفر می‌باشند که بر اساس فرمول کوکران برای چنین جامعه‌ای تعداد ۲۰۰ نفر نمونه‌ای مطلوب بوده که به روش نمونه-گیری طبقه‌ای برابر مورد بررسی قرار گرفتند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه خودکارآمدی شخصی معلم شان-موران و وولفلک هوی (۲۰۰۱)، و پرسشنامه خودکارآمدی جمعی معلم شان-موران و بار (۲۰۰۴) و همچنین پرسشنامه محقق ساخته پذیرش تغییر برنامه درسی، استفاده شده است. نتایج رگرسیون چندگانه نشان داد که تنها خودکارآمدی فردی قادر به پیش‌بینی پذیرش تغییر برنامه درسی می‌باشد ($R=0/202$ $R^2=0/04$ $P<0/05$) خودکارآمدی جمعی به دلیل عدم نقش معناداری در پیش‌بینی متغیر ملاک وارد مدل نشد. همچنین در بررسی وضعیت پذیرش تغییر برنامه درسی نتایج نشان داد که معلمان آماده پذیرش تغییر برنامه درسی می‌باشند.

واژگان کلیدی: خودکارآمدی شخصی معلم، خودکارآمدی جمعی معلم، تغییر برنامه درسی، پذیرش تغییر برنامه-

درسی

فهرست مطالب

ت	چکیده
۱	فصل اول
۱	کلیات پژوهش
۲	مقدمه
۳	۱-۱. بیان مسأله
۷	۲-۱. اهمیت و ضرورت تحقیق
۸	۳-۱. گزاره‌های پژوهش
۸	۱-۳-۱. اهداف اصلی پژوهش
۸	۲-۳-۱. اهداف فرعی پژوهش
۹	۴-۱. سؤالات پژوهش
۹	۱-۴-۱. سؤالات اصلی پژوهش
۹	۲-۴-۱. سؤالات فرعی پژوهش
۱۰	۵-۱. تعریف متغیرهای پژوهش
۱۰	۱-۵-۱. تعاریف نظری
۱۱	۲-۵-۱. تعاریف عملیاتی
۱۲	فصل دوم
۱۳	مبانی نظری و پیشینه پژوهش
۱۲	مقدمه

- ۱-۲. مبانی نظری خودکارآمدی..... ۱۳
- ۱-۱-۲. نظریه شناختی- اجتماعی..... ۱۳
- ۲-۱-۲. مفهوم خود..... ۱۳
- ۳-۱-۲. خودکارآمدی در نظریه شناختی- اجتماعی..... ۱۴
- ۴-۱-۲. استنباط خاستگاه عاملیت و خودکارآمدی از آراء بندورا..... ۱۷
- ۵-۱-۲. مبانی خودکارآمدی..... ۱۸
- ۶-۱-۲. حیطه‌های خودکارآمدی..... ۲۰
- ۷-۱-۲. ویژگی‌های کلیدی خودکارآمدی..... ۲۱
- ۸-۱-۲. مؤلفه‌های خودکارآمدی..... ۲۱
- ۹-۱-۲. ابعاد خودکارآمدی..... ۲۲
- ۱۰-۱-۲. منابع خودکارآمدی..... ۲۴
- ۱۱-۱-۲. باورها و فرایندها در خودکارآمدی..... ۲۵
- ۱۲-۱-۲. تفاوت خودکارآمدی و عزت نفس..... ۲۶
- ۱۳-۱-۲. خصوصیات و ویژگی‌های فرد خودکارآمد..... ۲۶
- ۱۴-۱-۲. راهکارهای تربیت فرد خودکارآمد..... ۲۷
- ۱۵-۱-۲. عوامل اثرگذار بر خودکارآمدی..... ۲۹
- ۱-۱۵-۱-۲. تاثیرات خودکارآمدی بر رفتار..... ۳۰
- ۲-۱۵-۱-۲. اثرات خودآگاهی بر کارایی..... ۳۰
- ۳-۱۵-۱-۲. الگوگیری و خودکارآمدی..... ۳۱

- ۳۱..... خودکارآمدی و عملکرد.....۴-۱۵-۱-۲
- ۳۲ خودکارآمدی شناختی دانش‌آموزان.....۱۶-۱-۲
- ۳۳ خودکارآمدی معلم.....۱۷-۱-۲
- ۳۴ اهمیت باورهای خودکارآمدی شخصی معلم.....۱۸-۱-۲
- ۳۵ منابع شکل‌دهنده خودکارآمدی شخصی معلم.....۱۹-۱-۲
- ۳۷..... خودکارآمدی جمعی.....۲۰-۱-۲
- ۳۷..... خودکارآمدی جمعی معلم.....۲۱-۱-۲
- ۳۸..... ارتباط خودکارآمدی شخصی و جمعی معلم.....۲۲-۱-۲
- ۳۹ مبانی نظری تغییر برنامه‌درسی.....۲-۲
- ۳۹ تعریف تغییر.....۱-۲-۲
- ۴۱..... تعبیر فولن از تغییر برنامه‌درسی.....۱-۱-۲-۲
- ۴۱..... مساله عمومی معنای تغییر.....۲-۱-۲-۲
- ۴۲..... واقعیت عینی تغییر آموزشی.....۳-۱-۲-۲
- ۴۲..... تغییر در عمل چیست؟.....۴-۱-۲-۲
- ۴۳ فرایند تغییر.....۲-۲-۲
- ۴۳..... فرایند تغییر برنامه‌درسی.....۱-۲-۲-۲
- ۴۴..... توصیه‌هایی درباره فرایند تغییر.....۲-۲-۲-۲
- ۴۴..... عناصر اصلی فرایند تغییر.....۳-۲-۲-۲
- ۴۷ اصول اساسی تغییر.....۳-۲-۲

- ۴۷انواع تغییر.....۴-۲-۲
- ۴۷.....انواع تغییر در اجرا با توجه به نوع قدرت.....۱-۴-۲-۲
- ۴۷.....انواع تغییر از نظر پیچیدگی.....۲-۴-۲-۲
- ۴۸.....رویکرد تغییر.....۵-۲-۲
- ۴۸.....سه نوع رویکرد تغییر برنامه ای از نظر چنگ.....۱-۵-۲-۲
- ۴۹.....رویکردهای حاکم بر تغییر در نظام آموزش و برنامه درسی ایران.....۲-۵-۲-۲
- ۵۰.....طبقه بندی رویکردها و دیدگاه های اجرای برنامه ریزی.....۳-۵-۲-۲
- ۵۲.....دیدگاهها و نظریه های تغییر و نوآوری.....۶-۲-۲
- ۵۳.....نظریه تسری بخش آیزنر در اجرای نوآوری برنامه درسی.....۱-۶-۲-۲
- ۵۴.....نظریه هویتی کارسون.....۲-۶-۲-۲
- ۵۴.....نظریه بوم شناختی سرسون.....۳-۶-۲-۲
- ۵۵.....نظریه عوامل مدیریتی فولن.....۴-۶-۲-۲
- ۵۶.....فرایند پنج مرحله ای مدیریت تغییر.....۷-۲-۲
- ۵۷.....نگرش نسبت به تغییر.....۸-۲-۲
- ۵۸.....تغییر در نظام آموزش و برنامه درسی و رفتار کارگزاران آن.....۹-۲-۲
- ۶۱.....پذیرش تغییر.....۱۰-۲-۲
- ۶۴.....مقاومت نسبت به تغییر.....۱۱-۲-۲
- ۶۵.....علل مقاومت در برابر تغییرات.....۱-۱۱-۲-۲
- ۶۸.....الگوی مرحله ای مقاومت فرد نسبت به تغییر.....۲-۱۱-۲-۲

- ۲-۲-۱۱-۳. شش رویکرد رایج برای مواجهه با مقاومت در برابر تغییر.....۶۸
- ۲-۲-۱۱-۴. تکنیک های غلبه بر مقاومت کارکنان در برابر تغییر۶۹
- ۲-۲-۱۱-۵. راهبردهای گوناگون برای غلبه بر مقاومت درسی.....۷۱
- ۲-۲-۱۱-۶. برای آنکه تغییر با موفقیت صورت گیرد شرایطی لازم.....۷۱
- ۲-۲-۱۲. معلم به عنوان فرد حرفه‌ای در تغییر.....۷۲
- ۲-۲-۱۳. انواع تغییرات سازمانی مدارس.....۷۴
- ۲-۲-۱۴. عوامل مؤثر بر مقاوم سازی مدارس در برابر تغییر.....۷۵
- ۲-۲-۱۵. تغییر و اجرای برنامه‌درسی.....۷۵
- ۲-۲-۱۶. هفت اصل در فرایند اجرای برنامه‌درسی جدید.....۷۶
- ۲-۳-۳. پیشینه پژوهش.....۷۷
- ۲-۳-۱. تحقیقات داخل کشور.....۷۷
- ۲-۳-۱-۱. تحقیقات مربوط به ارتباط خودکارآمدی با متغیرهای مختلف.....۷۷
- ۲-۳-۱-۲. تحقیقات مربوط به تغییر برنامه‌درسی.....۷۷
- ۲-۳-۲. تحقیقات خارج کشور.....۸۴
- ۲-۳-۱-۲. تحقیقات مربوط به ارتباط خودکارآمدی با متغیرهای مختلف.....۸۴
- ۲-۳-۲-۲. تحقیقات انجام شده در زمینه تغییر برنامه‌درسی با متغیرهای مختلف.....۸۷
- ۲-۴. نتیجه‌گیری.....۹۱
- فصل سوم.....۹۲
- روش شناسی پژوهش.....۹۲

۹۳	.....مقدمه
۹۳	.....۱-۳. روش پژوهش
۹۳	.....۲-۳. جامعه آماری
۹۳	.....۳-۳. نمونه و روش نمونه گیری
۹۳	.....۴-۳. ابزار پژوهش
۹۴	.....۱-۴-۳. پرسشنامه خودکارآمدی
۹۵	.....۲-۴-۳. پرسشنامه پذیرش تغییر برنامه درسی
۹۵	.....۵-۳. روش های تجزیه و تحلیل اطلاعات
۹۶	.....فصل چهارم
۹۷	.....مقدمه
۹۷	.....۱-۴. اطلاعات توصیفی گروه نمونه
۹۷	.....۱-۱-۴. فراوانی و درصد گروه نمونه بر حسب جنسیت
۹۸	.....۲-۱-۴. فراوانی و درصد گروه نمونه بر حسب سابقه کاری
۹۹	.....۲-۴. تحلیل استنباطی داده های پژوهش
۹۹	.....۱-۲-۴. پاسخ به سؤال های اصلی پژوهش
۱۰۳	.....۲-۲-۴. پاسخ به سؤال های فرعی پژوهش
۱۰۹	.....فصل پنجم
۱۱۰	.....۱-۵. مقدمه
۱۱۰	.....۲-۵. خلاصه نتایج سؤالات پژوهش

- ۱۱۰ ۱-۲-۵. سؤال اول
- ۱۱۱ ۲-۲-۵. سؤال دوم
- ۱۱۲ ۳-۲-۵. سؤالات فرعی
- ۱۱۵ ۳-۵. نتیجه گیری
- ۱۱۶ ۴-۵. محدودیت‌های پژوهش
- ۱۱۶ ۵-۵. پیشنهادها
- ۱۱۶ ۱-۵-۵. پیشنهادهای کاربردی
- ۱۱۷ ۲-۵-۵. پیشنهادهای پژوهشی
- ۱۱۹ فهرست منابع و مآخذ
- ۱۱۹ الف: منابع فارسی
- ۱۲۷ ب: منابع لاتین
- ۱۳۱ پیوست‌ها
- ۱۳۲ پیوست شماره (۳) پرسشنامه پذیرش تغییر برنامه درسی
- ۱۳۴ پیوست شماره (۱) پرسشنامه خودکارآمدی شخصی و جمعی معلم

فهرست جداول

- جدول ۱-۲ اصول اساسی تغییر..... ۴۷
- جدول ۲-۲ رویکرد تغییر برنامه‌درسی از نظر چانگ..... ۴۹
- جدول ۲-۳ رابطه‌ی برنامه‌ریزی برای اجرا با نحوه‌ی درخواست اجرا..... ۷۱
- جدول ۲-۴ راهبردهای گوناگون برای غلبه بر مقاومت در برابر تغییر..... ۷۱
- جدول ۴-۱ توزیع فراوانی و درصد گروه نمونه بر اساس جنسیت..... ۹۷
- جدول ۴-۲ توزیع فراوانی و درصد گروه نمونه بر اساس سابقه کاری..... ۹۸
- جدول ۴-۳ بررسی وضعیت پذیرش تغییر برنامه‌درسی..... ۹۹
- جدول ۴-۴ بررسی وضعیت برداشت ذهنی، تطبیق و نگرش نسبت به خود تغییرات برنامه‌درسی..... ۱۰۰
- جدول ۴-۵ بررسی وضعیت تصمیم به همراهی با تغییرات برنامه‌درسی..... ۱۰۱
- جدول ۴-۶ بررسی برداشت از حمایت سازمان از تغییر برنامه‌درسی..... ۱۰۲
- جدول ۴-۷ ضریب همبستگی بین خودکارآمدی کلی و پذیرش کلی..... ۱۰۲
- جدول ۴-۸ خلاصه نتایج رگرسیون..... ۱۰۳
- جدول ۴-۹ تحلیل واریانس مربوط به پیش‌بینی پذیرش تغییر بر اساس خودکارآمدی..... ۱۰۳
- جدول ۴-۱۰ ضریب رگرسیون مربوط به پیش‌بینی پذیرش تغییر بر اساس خودکارآمدی..... ۱۰۳
- جدول ۴-۱۱ آزمون تی مستقل به منظور بررسی پذیرش تغییر برنامه‌درسی بر حسب جنسیت..... ۱۰۴
- جدول ۴-۱۲ آزمون تی مستقل به منظور بررسی خودکارآمدی کلی بر حسب جنسیت..... ۱۰۵
- جدول ۴-۱۳ تحلیل واریانس مربوط به پذیرش تغییر برنامه‌درسی بر اساس سابقه خدمت..... ۱۰۶

- جدول ۴-۱۴ ضریب همبستگی بین خودکارآمدی و برداشت ذهنی از مفید بودن تغییر.....۱۰۶
- جدول ۴-۱۵ ضریب همبستگی بین خودکارآمدی و تطبیق خود با تغییر.....۱۰۷
- جدول ۴-۱۶ ضریب همبستگی بین خودکارآمدی و تصمیم به همراهی با تغییر.....۱۰۷
- جدول ۴-۱۷ ضریب همبستگی بین خودکارآمدی و نگرش نسبت به افزایش دانش دانش آموزان۱۰۷
- جدول ۴-۱۸ ضریب همبستگی بین خودکارآمدی و برداشت از حمایت سازمان با تغییر۱۰۸

فهرست نمودارها

- نمودار ۲-۱ نظریه شناختی- اجتماعی بندورا..... ۲۲
- نمودار ۲-۲ مهم‌ترین ابعاد و مؤلفه‌های خودکارآمدی..... ۲۳
- نمودار ۲-۳ فرایند تغییر برنامه‌درسی..... ۴۳
- نمودار ۲-۴ عناصر اصلی فرایند تغییر برنامه‌درسی..... ۴۴
- نمودار ۲-۵ انواع مواجهه کارگذاران تربیتی مخالف با تغییرات آموزشی..... ۵۸
- نمودار ۲-۶ طیف مواجهه با تغییرات..... ۶۰
- نمودار ۴-۱ توزیع فراوانی گروه نمونه بر حسب جنسیت..... ۹۷
- نمودار ۴-۲ توزیع فراوانی گروه نمونه بر حسب سابقه کاری..... ۹۸

فصل اول

کلیات پژوهش

امروزه به واسطه اهمیت و جایگاه نظام آموزشی کشور در تربیت نیروی انسانی و نقشی که این افراد در فرایند توسعه پایدار ایفا می‌نمایند، کیفیت عملکرد این نظام‌های آموزشی مورد توجه قرار گرفته است. فشار فزاینده برای بهبود کیفیت سبب شده است تا بسیاری از کشورها، فرایند بهسازی و تغییر مؤلفه‌های مختلف نظام آموزشی خود به ویژه برنامه‌های درسی^۱ را مورد توجه قرار دهند و اقدامات متعددی برای تسهیل این جریان انجام دهند. برنامه‌درسی جوهره هر نظام آموزشی محسوب شده و کارآمدی، کیفیت و اثربخشی آن نظام را تعیین می‌کند تغییر در این برنامه‌ها به منظور تأمین نیازهای اجتماعی و انعکاس آخرین دست‌آوردهای علمی از جمله ضروریات محسوب می‌شود (فتحی‌واجارگاه، ۱۳۹۰). مسأله‌ای که برای محقق شدن تغییرات نادیده گرفته می‌شود پذیرش یا مقاومت نسبت به تغییر است. این موضوع در جامعه ما موضوعی دم‌دستی و غیرمهم تلقی می‌شود، به نحوی که مدیران تصور می‌کنند بدون شک تغییر مورد پذیرش معلمان قرار خواهد گرفت. در حالیکه مرور ادبیات و پژوهش‌های حوزه تغییر آموزشی نشان می‌دهد معلمان می‌توانند عکس‌العمل‌های متفاوتی در مواجهه با تغییرات داشته باشند. آنها می‌توانند برنامه جدید را بپذیرند، می‌توانند موضع متفاوتی اتخاذ کنند و یا می‌توانند مخالف آن باشند و در برابر آن مقاومت کنند (لی^۲، ۲۰۰۰، هام^۳ و سوینگ^۴، ۲۰۰۵). مسأله‌ای که در موفقیت یا شکست افراد، به ویژه معلمان قابل توجه است، است، نگرش و طرز تلقی آن‌ها نسبت به خود می‌باشد یکی از جنبه‌های خود که نقش مهمی در این راستا ایفا می‌کند خودکارآمدی^۵ است (بندورا، ۲۰۰۳) به عبارت دیگر در تعامل بین شخص و محیط، یکی از مهمترین مؤلفه‌های تأثیرگذار، خودکارآمدی است (بندورا^۶، ۱۹۸۶، نقل در مرادی، ۱۳۹۰). طبق تئوری شناختی- اجتماعی آگاهی از خودکارآمدی معلمان در غلبه بر موانعی که آنها در آموزش با آن مواجه می‌شوند، حیاتی است (شولتز و شولتز، ۱۳۸۶: ۸۶).

۱-۱. بیان مسأله

نظام آموزش و پرورش از بزرگ‌ترین و گسترده‌ترین نظام‌های درون جامعه است که سرنوشت جامعه را در درازمدت تعیین می‌کند، بالدرستون^۷ (۲۰۰۰) بر این اعتقاد است که آموزش و پرورش به عنوان اصلی‌ترین نهاد توسعه‌دهنده منابع انسانی، در مسیر دستیابی به توسعه پایدار مبتنی بر ملاحظات جهانی نقش حساسی را برعهده دارد. به اعتقاد گینکل^۸ (۲۰۰۲) جهان هم‌اکنون وارد عصر جدیدی شده که دارای تحولات عمیق و گسترده است در واقع این تغییرات بیش از نیم قرن است که در حال بروز و رخ دادن است. به عبارتی، ماهیت در حال تغییر جهان امروز باعث شده است که آموزش و پرورش بیش از هر چیزی خود را با این تغییرات همگام سازد. برنامه‌های درسی^۹

^۱- curriculum

^۲- Lee

^۳- Ham

^۴- sewing

^۵- Self- Efficacy

^۶- Bandura

^۷- Baldeston

^۸- Ginkel

^۹- Curriculum

از جمله عوامل و عناصری هستند که در تحقق بخشیدن به اهداف آموزشی نقش بسزایی دارند (نوروززاده و همکاران، ۱۳۸۵). براین اساس برنامه‌های درسی که قلب مراکز آموزشگاهی به شمار می‌آیند و مشخص کننده نقش‌ها و اهداف آموزش و پرورش هستند شایسته توجه دقیق می‌باشند. از همین روست برنامه‌های درسی همواره دستخوش تغییرات و اصلاحات مداوم است (بریگز^۱، ۲۰۰۰). زیرا کهنگی برنامه‌های درسی و عدم بهسازی و نوسازی آن‌ها به تدریج اثر بخشی برنامه‌ها را در هاله‌ای از ابهام قرار می‌دهد و پدیده‌هایی تحت عنوان برنامه‌درسی بی‌فایده یا دورریختنی^۲ را مطرح می‌سازد (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۹). بنابراین فشار فزاینده برای بهبود کیفیت سبب شده است تا بسیاری از کشورها، فرایند بهسازی و تغییر مؤلفه‌های مختلف نظام آموزشی خود به ویژه برنامه‌های درسی را مورد توجه قرار دهند و اقدامات متعددی برای تسهیل این جریان انجام دهند. برنامه‌های درسی اشاره به فرایند برنامه‌ریزی تعمدی دارد که بر ملاحظات آموزشی مهمی متمرکز هستند و بایستی مطابق با نیازها و تحولات جامعه بشری، تغییر کند تا از طریق آن مهارت‌ها و دانش‌های لازم برای ایفای نقش در دنیای پیچیده امروزه را برای افراد فراهم سازد (ابراهیمی، ۱۳۸۷). برنامه‌درسی جوهره هر نظام آموزشی محسوب شده و کارآمدی، کیفیت و اثربخشی آن نظام را تعیین می‌کند تغییر در این برنامه‌ها به منظور تأمین نیازهای اجتماعی و انعکاس آخرین دست‌آوردهای علمی از جمله ضروریات محسوب می‌شود (وزیری، ۱۳۷۸). تغییر برنامه‌درسی^۳ تابعی از تعریف برنامه‌ی درسی می‌باشد. اگر برنامه‌درسی را مشتمل بر مسائلی نظیر فلسفه تعلیم و تربیت، ارزش‌ها، اهداف، ساختارهای سازمانی، تجارب یادگیرندگان، نتایج یادگیری و نحوه‌ی ارزشیابی آن‌ها بدانیم تغییر برنامه‌درسی را به عنوان هرگونه تغییری که در جنبه‌های فوق به وجود می‌آید تعریف می‌کنیم. در این راستا یکی از چالش‌های نظام‌های آموزشی در بسیاری از ممالک جهان عبارت است از تغییر و بهسازی مداوم برنامه‌های درسی به گونه‌ای که بتوانند افراد را تربیت کنند که نسبت به نیازهای جامعه و مؤسسات موجود در آنها پاسخ‌گو باشند (فتحی و اجارگاه و همکاران، ۱۳۹۰).

لازم به ذکر است که تغییر برنامه‌درسی مفهوم بسیار کلی است که به هر تغییری در آموزش یا محیط آموزشی به وجود آید، اشاره دارد (مهرمحمدی ۱۳۸۹: ۳۰۹). بیشتر محققین، فرایند تغییر برنامه‌درسی را در سه مرحله کلی توصیف می‌کنند که می‌توان آن‌ها را با عناوین آغاز^۴، کاربست^۵ و ارزیابی^۶ نام‌گذاری کرد. در مرحله‌ی آغاز، واژه‌های تدوین^۷، نشر و ترویج^۸، انتشار^۹، برنامه‌ریزی^{۱۰} و پذیرش^{۱۱} استفاده می‌شود (مهرمحمدی، ۱۳۸۹). موضوع مهمی که در فرایند تغییر و نوآوری در برنامه‌های درسی وجود دارد، چگونگی پذیرش تغییر و نوآوری می‌باشد. براساس نتایج پژوهش فتحی و اجارگاه و همکاران (۱۳۹۰) چهار دسته عوامل بر پذیرش تغییر و نوآوری در برنامه درسی تأثیر مستقیم دارند که عبارتند از الف) فرهنگ برنامه درسی ب) سیاست‌های محیط کلان پیرامون ج) ویژگی‌های نوآوری

1 - Bridges

2 - scarp curriculum

3 - Curriculum change

4 - initiation

5 - Use

6 - Evaluation

7 - Development

8 - diffusion

9 - dissemination

10 - Planing

11 - adoption

د) ویژگی‌های پذیرندگان نوآوری. پژوهش‌های متعددی تلاش کرده‌اند تا مشخص سازند که چگونه می‌توان افراد را به سمت نوآوران و پذیرندگان اولیه پیش برد به اعتقاد راجرز^۱ ۱۹۶۸ این عوامل می‌تواند ویژگی‌های اجتماعی / اقتصادی ویژگی‌های ارتباطی ویژگی‌های شخصی باشد. که ویژگی‌های شخصی شامل: توانایی برخورد با مفاهیم انتزاعی، نگرش مناسب نسبت به تغییر، ریسک‌پذیری، همدلی بالا، جزمی‌اندیشی کمتر از متوسط، اعتقاد به سرنوشت کمتر از متوسط است و ویژگی‌های ارتباطی شامل: توان بالای رویارویی با عوامل تغییر، تعامل بیشتر با رسانه‌های ارتباط جمعی، توان بالای رهبری ایده‌ها، برقرارکننده ارتباط در شبکه‌های اجتماعی، چشم‌انداز جهانی بیشتر داشتن، مشارکت اجتماعی بالاتر، گرایش برای جستجوی اطلاعات در مورد نوآوری و به تبع آن داشتن دانش بیشتر درباره نوآوری می‌باشد (راجرز، ۱۹۶۸، نقل در فتحی‌واجارگاه، ۱۳۹۱). از میان ویژگی‌های مختلف پذیرندگان، ویژگی‌های زیر بر پذیرش نوآوری در برنامه‌درسی مؤثر هستند: سواد اطلاعاتی مجریان، انگیزش استفاده‌کنندگان، نوآور بودن، ارزش‌های استفاده‌کنندگان و نگرش استفاده‌کنندگان (لاتوکا و استارک، ۲۰۰۹، هربینیاک و جویس، ۱۹۸۵، یاسمین، ۲۰۰۸، هال و لاکس، ۱۹۷۷، صالح، متیلا و سلیمان، ۲۰۰۹، کلین و ثورا، ۱۹۹۶، نیتنسون، ۲۰۰۵، پرز و همکاران، ۲۰۰۴، گروبا، مفتی، ساندرگاردی، زوبل، ۲۰۰۴، هیرش، ۲۰۰۷، گرانویل، ۲۰۰۲، هارد، جوزف و کوک، ۱۹۷۷، میگلی و داوولینگ، ۱۹۷۸، گودر اسمیت، ۱۹۹۰، ای، فیدلر و پارک، ۲۰۰۶، راجرز، ۱۹۶۸، کارلس، ۲۰۰۱، ویدیاناتان، ۲۰۰۴، کیمبرلی و کوک، ۲۰۰۸، آرچر، ۲۰۱۱، راجرز، ۱۹۶۸، هیرش، ۲۰۰۷، نقل در فتحی‌واجارگاه، ۱۳۹۱).

تحقیقات بسیاری در پایان دهه ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ به طور مستند گزارش نموده‌اند که تدوین، پخش، انتشار، برنامه ریزی و پذیرش، اغلب به تغییرات واقعی در عمل منتهی نشده‌اند (فولن، ۱۹۹۷). گودلد^۲ در دهه ۷۰ با پژوهش «پشت درب کلاس^۳»، ساراسون^۴ (۱۹۹۶) «فرهنگ مدرسه و مساله تغییر» و گراس و همکاران^۵ (۱۹۷۹) با «اجرای نوآوری- نوآوری‌های سازمانی» به مساله غیبت و عدم حضور واقعی تغییر در درون کلاس درس اشاره کردند. بدین ترتیب واژه «اجراهای شکست خورده^۶» وارد ادبیات اصلاحات شد. در مرورهای پژوهشی، مبحث شکست تغییرات با پژوهش‌های های فولن (۱۹۹۷) قرین هستند. فولن معتقد است «اینکه ایده‌ها به عمل درآید بسیار مشکل‌تر از آن چیزی است که افراد درک می‌کنند» عوامل زیادی وجود دارد که باعث شکست تغییر در مدارس می‌شوند (فولن، ۱۹۹۷). برمان و مک لالین پیامد تلاش تغییرات آموزشی در طی چند سال را ارزیابی کردند. آنها ذکر کردند که مقادیر زیادی از اصلاحات که از جانب دولت مرکزی تحمیل می‌شوند به علت رهبری و جو سازمانی مدرسه و خصوصیات معلمان با شکست مواجه می‌شود. طبق پژوهش‌ها، دریافت و پذیرش معلمان به عنوان مجری تغییر برنامه‌درسی، در احتمال اجرا و خوبی اجرای آن مؤثر است (کراندال^۷ و همکاران، ۱۹۸۲؛ لوئیس^۸ و روزن‌بلام^۹، نقل در مهرمحمدی، ۱۳۸۹: ۳۲۱). معلمان تنها افرادی هستند که به طور دائم برای تربیت آینده‌سازان کشور می‌کوشند. بی‌شک معلمان در اجرای

1 - Rogers

2- Goodlad

3 - Behind the classroom door

4- Sarason

5 - Gross

6- Failed implementation

7 - Crandall

8 - Louis

9 - Rosenblum

تغییرات نقش اساسی و مهمی برعهده دارند. لذا، هرگونه تغییر در برنامه‌های درسی، بدون در نظر گرفتن نقش و نظر معلمان متمرثر نخواهد بود زیرا تمامی برنامه‌های درسی به واسطه‌ی معلم در کلاس‌های درس به اجرا گذاشته می‌شود در نتیجه، دل بستن به تغییرات بدون در نظر گرفتن عوامل اصلی تغییر (یعنی معلمان) به عنوان آموزش‌دهندگان و تسهیل‌کنندگان فرایند رشد همه‌جانبه دانش‌آموزان پیشرفتی در پی نخواهد داشت. معلم به عنوان عنصری اساسی در هر برنامه‌ی درسی باید در فرایند و چگونگی تغییرات به عمل آمده در برنامه‌های درسی قرار بگیرد (هرمن و هرمن، ۱۳۸۴: ۳۵).

امروزه با گسترش جوامع و به تبع آن پیچیده‌تر شدن مسائل اجتماعی، معلمان نسبت به گذشته در امر تدریس و آموزش با چالش‌های بیشتری مواجه‌اند و مسأله‌ای که در موفقیت یا شکست افراد، به ویژه معلمان قابل توجه است، نگرش و طرز تلقی آن‌ها نسبت به خود می‌باشد یکی از جنبه‌های خود که نقش مهمی در این راستا ایفا می‌کند خودکارآمدی^۱ است (بندورا، ۱۹۹۳) به عبارت دیگر در تعامل بین شخص و محیط، یکی از مهمترین مؤلفه‌های تأثیرگذار، خودکارآمدی است (بندورا، ۱۹۸۶، نقل در مرادی، ۱۳۹۰). طبق تئوری شناختی-اجتماعی آگاهی از خودکارآمدی معلمان در غلبه بر موانعی که آنها در آموزش با آن مواجه می‌شوند، حیاتی است (شولتز و شولتز^۲، ۱۳۸۶: ۷۶). خودکارآمدی به باور فرد بر توانایی‌های خویش در انجام فعالیت‌ها اشاره دارد. به طور کلی هر چه افراد انتظار و باور داشته باشند که می‌توانند کاری را به نحو احسن انجام دهند بیشتر تمایل دارند تلاش کنند و استقامت نشان دهند (بندورا^۳، ۱۹۹۹). خودکارآمدی بر انتخاب رفتار، تلاش، پشتکار و پیگیری اهداف، مؤثر است و نحوه‌ی مواجهه با موانع و چالش‌ها را تعیین می‌کند. طبق نظریه بندورا خودکارآمدی نقش مهمی در سازگاری روان‌شناختی، مشکلات روانی، سلامت جسمانی و نیز راهبردهای تغییر رفتار خودرهنمون^۴ و مشاوره دارد. (مادوکس^۵، ۲۰۰۲، نقل در رستمی و همکاران، ۱۳۸۹). در چارچوب نظریه خودکارآمدی بندورا (۲۰۰۰) چنین عنوان می‌شود که افراد دارای باورهای قوی بر توانایی‌های خود، نسبت به افرادی که به توانایی‌های خود تردید دارند، در انجام تکالیف کوشش و پافشاری بیشتری نشان می‌دهند و در نتیجه عملکرد آنها در تکالیف بهتر است (بندورا، ۱۹۹۷، نقل در مرادی، ۱۳۹۰). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که باورهای خودکارآمدی بر بسیاری از جنبه‌های کارکرد شخصی تأثیر می‌گذارند. کسانی که در مقایسه با دیگران دارای خودکارآمدی سطح بالاتری هستند، امکانات شغلی گسترده‌تری را مورد ملاحظه قرار می‌دهند و موقعیت شغلی بیشتری دارند، در مدرسه نمرات بالاتری می‌گیرند، هدف‌های شخصی عالی‌تری را برای خود بر می‌گزینند و از سلامتی جسمی و روانی بهتری برخوردارند. احساس کارآمدی بالا، سلامت شخصی، توانایی انجام تکلیف و کارها را به طرق مختلف افزایش می‌دهد. افرادی که به قابلیت‌های خود اطمینان دارند تکلیف مشکل را، به عنوان چالش در نظر می‌گیرند. آن‌ها اطمینان دارند که می‌توانند موقعیت‌های تهدیدآمیز را تحت کنترل خود درآورند. چنین برداشتی نسبت به قابلیت‌ها، تنیدگی و افسردگی را کاهش می‌دهد و به تکمیل تکالیف، منجر می‌شود (بندورا، ۲۰۰۵). کیم^۶ در سال ۲۰۰۳ بر این عقیده بود که باورهای خودکارآمدی قوی به عنوان یک منبع شخصیتی

¹ - Self- Efficacy

² - Schultz & schultz

³ - Bandura

⁴ - Self Gided

⁵ - maddux

⁶ - Kim