

A phenomenological study of teachers' expectations and experiences of their preparation in line with the fundamental transformation document of education

Mitra Dehnavi¹, Hossein Jafari suny^{*2} , Morteza Karami³ , and Mehrnaz sadat rezvanian⁴ 

1. Master of Curriculum Development, Department of Curriculum Studies and Instruction, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran. E-mail: mitradehnavi2@gmail.com
2. Corresponding author, Associate Professor, Department of Curriculum Studies and Instruction, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran. E-mail: hsuny@um.ac.ir
3. Professor, Department of Curriculum and Education Studies. Faculty of Educational Sciences and Psychology, Ferdowsi University, Mashhad, Iran Iran. E-mail: m.karami@um.ac.ir
4. Department of Curriculum and Education Studies. Faculty of Educational Sciences and Psychology, Ferdowsi University, Mashhad, Iran Iran. E-mail: mehnazrezvanian@gmail.com

ABSTRACT

Article type:
Research Article

Received: 2024/07/15
Reviewed: 2024/12/03
Accepted: 2024/12/14
Published Online:
2024/12/15
Pages: 205-219

Keywords:
Expectations,
Experiences,
Phenomenology,
Teachers,
Transformation
Document

Background and Objectives: One of the objectives of the Fundamental Transformation Document in the education system is to prepare its staff. Thus, the aim of this study is to phenomenologically examine teachers' expectations regarding their preparation in alignment with the Fundamental Transformation Document. **Methods:** The participants in this study were teachers who took the exam for the Fundamental Transformation Document in Education in Mashhad, with 15 teachers selected through purposive sampling. The data collection method was semi-structured interviews. The participants of this study were all teachers participating in the Fundamental Transformation Document in Education exam in Mashhad, 15 of whom were selected through purposive sampling. The data analysis method was content analysis with three-level coding: open, axial, and selective. Additionally, to ensure the validity of the findings, four criteria—credibility, reliability, transferability, and confirmability—were applied. **Findings:** The findings of the study indicated that teachers' expectations can be categorized into three categories: school, organizational, and social expectations. Also, in-school, professional, personal and abstract experiences showed four main dimensions of teachers' experiences. Facilitating factors were identified in the form of two personal and executive factors and inhibiting factors were identified in the form of three organizational, economic and motivational factors. **Conclusion:** According to the findings, it can be concluded that the subjects studied did not have a heartfelt and internal acceptance of the Fundamental Transformation Document. Therefore, there is a need to prepare teachers more effectively in order to implement the Fundamental Transformation Document

Cite this Article: Dehnavi, M., Jafari suny, H., Karami, M., & Rezvanian, M. (2024). A phenomenological study of teachers' expectations and experiences of their preparation in line with the fundamental transformation document of education. *The Journal of Theory and Practice in Teachers Education*, 10(18), 205-219. <https://doi.org/10.48310/itt.2024.16720.961>



© the authors
Publisher: Farhangian University





بررسی پدیدارشناسانه انتظارات و تجربیات معلمان از آماده‌سازی آنان در راستای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش

میترا دهنوی^۱، حسین جعفری ثانی^{۲*}، مرتضی کرمی^۳، و مهرناز سادات رضوانیان^۴

۱. کارشناس ارشد برنامه ریزی درسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران. رایانامه: mitradehnavi2@gmail.com

۲. نویسنده مسئول، دانشیار گروه مطالعات برنامه درسی و آموزش، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران.
رایانامه: hsuny@um.ac.ir

۳. استاد گروه مطالعات برنامه درسی و آموزش، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران. رایانامه:
m.karami@um.ac.ir

۴. دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران. رایانامه: mehrnazrezvanian@gmail.com

چکیده

نوع مقاله: پژوهشی

پیشینه و اهداف: یکی از اهداف سند تحول بنیادین در نظام آموزشی، آماده‌سازی کارکنان است. در نظام آموزش و پرورش ایران، سند تحول بنیادین در راستای تغییر و تحول این نظام تدوین شده است. براین اساس، هدف از این پژوهش بررسی پدیدارشناسانه انتظارات معلمان از آماده‌سازی آنان در راستای سند تحول بنیادین است. **روش‌ها:** پژوهش حاضر از حیث هدف، کاربردی بوده که با رویکرد کیفی و روش پدیدارشناسی توصیفی انجام شده است. روش جمع‌آوری داده‌ها مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود. مشارکت‌کنندگان این مطالعه از بین تمامی معلمان شرکت‌کننده در آزمون سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش شهر مشهد بودند که به روش نمونه‌گیری هدفمند ملاک محور ۱۵ نفر از آنان انتخاب شدند. روش تجزیه و تحلیل داده‌ها به روش تحلیل مضمون به صورت کدگذاری سه سطحی: باز، محوری و گزینشی بود. همچنین به منظور تأمین اعتبار یافته‌ها از معیارهای چهارگانه (باورپذیری، اطمینان‌پذیری، انتقال‌پذیری و تأییدپذیری) استفاده شد. **یافته‌ها:** یافته‌های پژوهش حاکی از این بود که انتظارات معلمان را می‌توان در سه دسته: انتظارات مدرسه‌ای، سازمانی و اجتماعی دسته‌بندی کرد. همچنین تجارب درون مدرسه‌ای، تخصصی، شخصی و پوچ، چهار بعد اصلی تجربیات معلمان را نشان داد، عوامل تسهیل‌کننده در قالب دو عامل شخصی و اجرایی و عوامل بازدارنده در قالب سه عامل سازمانی، اقتصادی و انگیزشی شناسایی شد. **نتیجه‌گیری:** باتوجه به یافته‌ها، می‌توان چنین نتیجه گرفت که مورد مطالعه پذیرش قلبی و درونی نسبت به سند تحول بنیادین نداشتند؛ بنابراین نیاز است به‌طور مؤثرتری به آماده‌سازی معلمان در راستای اجرای سند تحول بنیادین پرداخته شود

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۴/۲۵
تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۰۹/۱۳
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۹/۲۴
تاریخ انتشار آنلاین: ۱۴۰۳/۰۹/۲۵
شماره صفحات: ۲۱۹-۲۰۵

واژه‌های کلیدی:

انتظارات،
تجربیات،
پدیدارشناسی،
معلمان،
سند تحول بنیادین

استناد به این مقاله: دهنوی، میترا، جعفری ثانی، حسین، کرمی، مرتضی، و رضوانیان، مهرناز سادات. (۱۴۰۳). بررسی پدیدارشناسانه انتظارات و تجربیات معلمان از آماده‌سازی آنان در راستای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. *نظریه و عمل در تربیت معلمان*، ۱۰(۱۸)، ۲۱۹-۲۰۵. <https://doi.org/10.48310/itt.2024.16720.961>



© نویسندگان

ناشر: دانشگاه فرهنگیان



مقدمه

یکی از ارکان و عناصر اصلی هر نظام آموزشی معلم است که در بین همه عناصر آموزشی تنها عنصری است که هیچ دلیل مشابهی برای آن وجود ندارد. به عبارت ساده هیچ چیز نمی‌تواند جای معلم را در نظام آموزشی بگیرد. برای تحقق اهداف سند تحول بنیادین، نقش معلم (مربی) به عنوان هدایت کننده و اسوه‌ای امین و بصیر در فرایند تعلیم و تربیت و مؤثرترین عنصر در تحقق مأموریت‌های نظام تعلیم و تربیت رسمی است (سند اصلاحات بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰؛ ۱۶). پژوهش‌های مختلف نشان می‌دهد یادگیری و پیشرفت حرفه‌ای معلم مربوط به تغییر در شناخت، جهت‌گیری نسبت به دانش آموزان، نگرش و هویت حرفه‌ای، دانش موضوعی و دانش تعلیم و تربیت است (Merink et al., 2016). با توجه به چنین تأکیداتی، نیاز است تا اسناد بالادستی در راستا رویکردها و اهداف موردنظر خود، برنامه‌های آماده‌سازی معلمان را طرح‌ریزی نمایند (Mohammadzadeh and Foroghi Abri, 2016).

در دو دهه اخیر توجه ویژه‌ای به مسئله آموزش و پرورش و ایجاد تحول در ابعاد مختلف آن معطوف شده است. براین اساس، در آذرماه ۱۳۹۰ از سوی شورای عالی انقلاب فرهنگی، «سند تحول بنیادین» جهت تحول در نظام آموزش رسمی و عمومی بر اساس الزامات اجتماعی، فرهنگی، سیاسی، اقتصادی، معنوی و هویتی تدوین شد (Rahbari et al., 2014). در این سند جایگاه و منزلت اجتماعی معلمان، به عنوان یکی از دغدغه‌های اصلی، مطرح شده است. این دغدغه در جهت افزایش انگیزه، شایستگی‌ها و توانمندی‌های معلمان موردتوجه است. به بیانی دیگر، این سند نقشه راهی را برای سیاست‌گذاران برنامه درسی فراهم می‌کند که در عرصه عمل تجربیات و انتظارات مختلفی را برای معلمان به همراه خواهد داشت (Rahmanizadeh et al., 2014). آماده‌سازی معلمان در جهت اجرای برنامه‌های درسی دارای کاستی‌هایی از جمله: عدم تناسب با نیازهای معلمان، ناکافی بودن برنامه‌های آموزشی، عدم رعایت زمان‌بندی، کیفیت پایین محتواها و سایر مواردی از این قبیل است (Fallah & Halimi, 2017). از آنجایی که یکی از ابعاد اصلی نظام تعلیم و تربیت جهت تحول و بهسازی، برنامه‌های درسی است، بدون آماده‌سازی مناسب معلمان در صحنه عمل، تحول در پایه سند تحول بنیادین امری ناممکن به نظر می‌رسد (Hakimzadeh et al., 2012).

پیشینه پژوهش

پژوهش‌های متعددی به ابعاد مختلف سند تحول بنیادین آموزش و پرورش پرداخته‌اند. تعدادی از پژوهش‌ها در پی بررسی چگونگی اجرایی شدن سند تحول بنیادین بوده‌اند (Navidkia et al., 2020; Ekhli et al., 2019; Bitarfan et al., 2019; Qojanlou et al., 2018) که نتایج پژوهش حاکی از تأیید فاصله ایجاد شده میان طراحان سند تحول و مجریان آن در مدارس که این امر نیز خود، علاوه بر موانع اجرایی دیگر موجود؛ به ناکارآمدی سند تحول در مرحله اجرا دامن می‌زند.

زیرساخت‌های اجرایی شدن سند تحول بنیادین موردتوجه پژوهش‌هایی بوده است که بیان می‌کنند درباره اهداف، مسائل یا محورهای اصلی سند تحول سازگاری کاملی میان عاملان و نهادها وجود ندارد (Azimi, 2019; Akhlaghi et al., 2019; Mohammadi et al., 2018). به عبارتی هرچند نهادها مخالفتی با مضامین سند ندارند؛ اما اصرار، اهتمام و جدیتی که برای اجرا و پیاده‌سازی این سند ملی در افق پیش رو لازم است را ندارند. تعدادی از پژوهش‌ها به بررسی سند تحول بنیادین و نگرش و دیدگاه‌های معلمان در این خصوص پرداخته‌اند (Sharifi, 2014; Roumani et al., 2015) که نتایج آن‌ها نشان می‌دهد مدیران و معلمان از سند تحول بنیادین شناخت چندانی ندارند و از موانع اجرای آن می‌توان به میزان دخالت مدیران اجرایی، وضعیت اقتصادی کشور و غیره اشاره کرد. همچنین مطالعاتی نیز به بررسی سند تحول بنیادین از لنزهای مختلف هویتی (Rahbari et al., 2014)، محیط‌های یادگیری (Nazarpur, 2017)، جنسیتی (Yadalhi et al., 2018)، اجتماعی (Hashemian, 2020)، سیاسی (Samadi, 2021) و اعتقادی و دینی (Mahmoudi, 2019; Bazarafshan et al., 2014; Akrami et al., 2020; Farmahini Farahani et al., 2018)

می‌پردازند که به ضعف برنامه‌های عملیاتی متبلور از سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در عرصه‌های اجرایی اشاره می‌کند و نیاز به آماده‌سازی و انگیزه‌بخشی معلمان را پیشنهادی سازنده مطرح می‌نمایند. باتوجه به ماهیت نظری سند تحول بنیادین، مضامین و ابعاد این سند در سطح کلان باقی‌مانده است و برای معلمان جهت بهره‌گیری عملیاتی از آن تبیین صحیح و کاملی صورت نگرفته است. این موضوع سبب شده است تا انتظارات از معلم، طبق سند تحول بنیادین، و تجربیات آماده‌سازی آنان در این خصوص با یکدیگر همخوانی نداشته باشد (Aklaghi et al., 2019).

باتوجه به نقش معلم در تحولات نظام آموزشی و لزوم آماده‌سازی آنان در راستای تغییر، این مطالعه به دنبال بررسی پدیدارشناسانه انتظارات و تجربیات آماده‌سازی معلمان در راستای سند تحول بنیادین است؛ بنابراین، این پژوهش به دنبال پاسخگویی به سه پرسش زیر است:

انتظارات معلمان جهت آماده‌سازی و توانمندسازی آنان در راستای اجرا سند تحول بنیادین چیست؟

تجربیات معلمان از فعالیت‌های آماده‌سازی و توانمندسازی آنان در راستای اجرا سند تحول بنیادین چیست؟

از دید معلمان عوامل تسهیل‌کننده و بازدارنده آماده‌سازی و توانمندسازی آنان در راستای اجرا سند تحول بنیادین چیست؟

روش

رویکرد این پژوهش از نوع کیفی و روش، پدیدارشناسی است. در پدیدارشناسی دو نوع توصیفی و تفسیری وجود دارد (Willig, 2008) که این پژوهش پدیدارشناسی از نوع توصیفی است. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های عمیق نیمه‌ساختاریافته با ۱۵ شرکت‌کننده در جامعه معلمان دوره ابتدایی نواحی هفت‌گانه مشهد جمع‌آوری شد. در این پژوهش دیدگاه‌های متفاوتی در خصوص انتظارات، تجربیات، عوامل تسهیل‌کننده و عوامل بازدارنده در آماده‌سازی معلمان در راستای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش برای دستیابی به ابعاد مختلف چگونگی آماده‌سازی معلمان ترکیب شده است.

برای شناسایی و انتخاب شرکت‌کنندگان، از راهبرد نمونه‌گیری هدفمند از نوع ملاک‌محور استفاده شد. برای داشتن درک عمیق و جامع از تجربیات فردی، داده‌ها از کسانی که تجربه و تخصص لازم را داشتند جمع‌آوری 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 ۱۳۹۰ را دارا بودند. سپس تجربیات آنان از آماده‌سازی، موفقیت یا عدم موفقیت و چالش‌های مرتبط با این آماده‌سازی از دید آنان بررسی شد تا زمانی که اشباع حاصل شد.

جدول ۱. ویژگی‌های مشارکت‌کنندگان

ردیف	سابقه	جنسیت	تحصیلات	پست استخدامی
مشارکت‌کننده شماره یک	۲۳	مرد	کارشناسی ارشد	آموزگار
مشارکت‌کننده شماره دو	۱۸	مرد	کارشناسی ارشد	گروه آموزشی
مشارکت‌کننده شماره سه	۲۸	مرد	کارشناسی	آموزگار
مشارکت‌کننده شماره چهار	۲۴	زن	کارشناسی ارشد	مدیرآموزگار
مشارکت‌کننده شماره پنج	۱۸	زن	کارشناسی ارشد	آموزگار
مشارکت‌کننده شماره شش	۱۹	مرد	دانشجوی دکتری	آموزگار
مشارکت‌کننده شماره هفت	۲۲	زن	کارشناسی	آموزگار
مشارکت‌کننده شماره هشت	۲۶	زن	کارشناسی ارشد	مدیرآموزگار
مشارکت‌کننده شماره نه	۲۹	زن	کارشناسی ارشد	آموزگار
مشارکت‌کننده شماره ده	۱۲	مرد	کارشناسی ارشد	مدیرآموزگار
مشارکت‌کننده شماره یازده	۱۹	مرد	کارشناسی ارشد	آموزگار
مشارکت‌کننده شماره دوازده	۲۷	زن	کارشناسی	آموزگار

ردیف	سابقه	جنسیت	تحصیلات	پست استخدامی
مشارکت‌کننده شماره سیزده	۲۵	زن	کارشناسی ارشد	آموزگار
مشارکت‌کننده شماره چهارده	۲۴	مرد	کارشناسی ارشد	آموزگار
مشارکت‌کننده شماره پانزده	۱۹	زن	دکتری تخصصی	آموزگار

در این پژوهش برای جمع‌آوری داده‌ها، از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته، به‌عنوان ابزار اصلی جمع‌آوری داده‌ها و با استفاده از پرسش‌های باز پاسخ استفاده شد. سؤالات مصاحبه ضروری و کلیدی از قبل مشخص و معین شد و بقیه سؤالات حین مصاحبه از مشارکت‌کنندگان پرسیده می‌شد. از تمام مشارکت‌کنندگان، پرسش‌های مشابه پرسیده شد؛ اما آنان این آزادی عمل را داشته‌اند که پاسخ خود را به هر روشی که می‌خواهند ارائه دهند؛ بنابراین مصاحبه از نوع نیمه‌ساختاریافته بوده است. همچنین در راهنمای مصاحبه، کلیات مطرح شده و جزئیات مصاحبه، ازجمله شیوه بیان و ترتیب آن‌ها ذکر نشده و این موارد در فرایند مصاحبه در حین اجرا مشخص می‌شود.

ارائه توصیفی جامع و تحلیلی از پدیده مورد مطالعه را می‌توان به‌عنوان هدف احتمالی تجزیه و تحلیل داده‌ها بیان کرد تا بتوان از این روش برای انعکاس تجربیات غنی و زنده مشارکت‌کنندگان بهره برد. روش پدیدارشناسی روشی منعطف و نه تجویزی است؛ در نتیجه از روش تحلیل مضمون جهت تجزیه و تحلیل داده‌های به‌دست‌آمده از مصاحبه‌های پدیدارشناسی استفاده شد. در این پژوهش برای تحلیل مصاحبه‌ها از روش نظام‌دار منسوب به Corbin and Straus (1990-1998) استفاده شد. بر اساس این رویکرد تجزیه و تحلیل مصاحبه‌ها در سه سطح: کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی (گزینشی)^۱ انجام شد.

در این پژوهش، در سطح اول مرحله کدگذاری باز بر مبنای یادداشت‌های شخصی پژوهشگر صورت پذیرفت. مشاهدات صورت گرفته و مصاحبه‌ها، یادداشت‌های شخصی پژوهشگر را تشکیل دادند. در سطح دوم که تحلیل مصاحبه‌ها به ایجاد مفاهیم ارتباط پیدا می‌کنند مفاهیم از طریق مکتوب کردن بی‌کم‌وکاست متن یک مصاحبه بر روی کاغذ و سپس مطالعه سطر به سطر آن شکل می‌گیرد و در نهایت با در نظر گرفتن محتوا و مفهوم هر سطر و بعضی اوقات هم چند سطر که به هم ارتباط دارند، مفهوم حاصل می‌شود. این مفاهیم بیشتر برگرفته از بیان خود مصاحبه‌شونده و بسیار عینی بوده است. سپس یک کد به هر مورد از این مفاهیم ایجاد شده اختصاص داده شد تا از این کدها برای سادگی در کار و دسته‌بندی مفاهیم ایجاد شده استفاده شود. در مرحله کدگذاری محوری؛ مفاهیم اولیه که از مرحله کدگذاری باز استخراج و انتزاع گردیده است، در چارچوب مقولات عمده دسته‌بندی شدند. این مقولات عمده نسبت به مفاهیم مرحله قبل در سطح بالاتری از لحاظ انتزاعی بودن قرار می‌گیرند. در مرحله کدگذاری انتخابی، مقوله محوری را به‌صورت نظام‌مند به سایر مقولات مرتبط ساخته و آن رابطه‌ها را در قالب یک روایت بیان کرده و مقولاتی که نیازمند توسعه و بهبود بیشتر بودند؛ اصلاح شد.

به‌منظور تأمین اعتبار یافته‌ها از معیارهای چهارگانه منسوب به Lincoln and Guba (1994) استفاده شد. معیارهای چهارگانه Lincoln & G با نام قابلیت اعتماد^۲ چهار معیار حاوی: باورپذیری^۳ (اعتبار)، اطمینان‌پذیری^۴ (اعتماد)، انتقال‌پذیری^۵ و تأییدپذیری^۶ است.

که از آن به‌منظور ارزیابی دقت، روایی و استحکام علمی پژوهش‌های کیفی استفاده می‌شود و هدف آن کسب اطمینان از این است که آیا مطالعه عیناً تجربیات مشارکت‌کنندگان در پژوهش را بیان می‌کند؟

باورپذیری (اعتبار): لینکلن و گوبا به‌منظور دستیابی به باورپذیری نتایج، به مواردی نظیر تکنیک سه سویه‌سازی،

1. selective coding
2. trustworthiness
3. credibility
4. dependability
5. transferability
6. confirmability

تماس طولانی مدت با محیط پژوهش، تحلیل موارد منفی، تبادل نظر با هممتایان و کنترل از سوی اعضا اشاره کرده‌اند. برای دستیابی به اعتبار در این پژوهش؛ از روش کنترل از سوی اعضا که به معنای مورد پرسش قراردادن معنای مورد نظر مصاحبه‌شوندگان در مرحله گردآوری داده‌ها و اصلاح بدفهمی‌ها یا اطمینان از برداشت درست از سخنان آنان استفاده شد.

اطمینان‌پذیری: در این پژوهش، از تکنیک راهبرد مرور همکاران، مخصوصاً در کنترل فرایند کدگذاری داده‌ها، از محقق دوم برای توصیف استفاده شد. همسویی مؤلفه‌ها و کدگذاری‌ها، اطمینان‌پذیری در صحت کدگذاری را در این پژوهش تأیید کرده است.

قابل تأیید بودن: در این خصوص پس از احصاء و دستیابی به نتایج پژوهش؛ مؤلفه‌ها در اختیار دو متخصص موضوعی قرار گرفت و تأیید آن‌ها؛ نشان از اعتبار و تأیید نتایج پژوهش داشت.

جمع‌آوری داده‌ها با توصیف غنی از طریق افرادی که هم‌سویی آنان برای تجربیاتشان از فعالیت‌ها آماده‌سازی در راستای اجرا سند تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، انجام شد. برای اطمینان از صحت فرایند مصاحبه، قبل از آغاز جمع‌آوری داده‌ها، پژوهشگر مصاحبه‌ای را به صورت پایلوت با مشاور پژوهش انجام داد. همچنین در جهت واریسی دوباره اعضا، پژوهشگر موارد مستخرج از داده‌ها را در اختیار افراد مصاحبه‌شونده قرار داده که تأییدی برای اعتبار پژوهش است. به منظور اعتباربخشی کفایت اجماعی به مضمون‌های استخراج‌شده؛ جهت تجربیات معلمان از آماده‌سازی آنان در راستای اجرا سند تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، از سه نفر از متخصصان موضوعی (با شرایط حداقل دارای تحصیلات تکمیلی در هر یک از گرایش‌های علوم تربیتی) مشورت گرفته شده است. پس از تجزیه و تحلیل نظرات، روایی محتوایی بر اساس داور تخصصی نیز ارزیابی شد که همسویی نظرات افراد متخصص، تأییدی بر روایی محتوایی پژوهش حاضر بود. همچنین جهت بررسی فرایند کدگذاری، از کدگذار دوم برای بیست و پنج درصد موارد کدگذاری بهره گرفته شد که میزان همخوانی در کدگذاری برابر با ۷۸ درصد مشاهده شد.

یافته‌ها

در این بخش، یافته‌های حاصل از مصاحبه‌ها، جهت پاسخگویی به سه سؤال پژوهشی مورد بررسی و تحلیل قرار گرفته است. در بخش نخست به این موضوع پرداخته می‌شود که انتظارات معلمان جهت آماده‌سازی و توانمندسازی آنان در راستای اجرا سند تحول بنیادین چیست؟ در بخش دوم تجربیات معلمان از فعالیت‌های آماده‌سازی و توانمندسازی آنان در راستای اجرا سند تحول بنیادین، شرح داده شده است و در بخش سوم، عوامل تسهیل‌کننده و بازدارنده آماده‌سازی و توانمندسازی آنان در راستای سند تحول بنیادین از نگاه معلمان مورد بررسی قرار گرفته شده است.

سؤال اول پژوهش: انتظارات معلمان جهت آماده‌سازی و توانمندسازی آنان در راستای اجرا سند تحول بنیادین چیست؟

جهت پاسخگویی به این سؤال پژوهشی، داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها پس از کدگذاری، در قالب سه بعد به شرح زیر احصا شد:

۱. عوامل سازمانی

یکی از ابعاد کشف‌شده در خصوص انتظارات معلمان از آماده‌سازی و توانمندسازی آنان در راستای اجرا سند تحول بنیادین، عوامل سازمانی بود. مشارکت‌کنندگان به مضمون‌هایی بسیاری در خصوص بعد عوامل سازمانی اشاره داشتند. برای مثال کد ۵ در مصاحبه خود به نقش تفهیم سند اشاره کرد: «یک‌بار خوانده‌ام، متن آن سنگین بود. برای فهم آن یک راهنما نیاز است.»

کد ۱ با نگرانی از نگاه بالا به پایین در راستای تغییرات برنامه‌های درسی و طرح و برنامه‌ها اشاره دارد که: «هر روز به بخش‌نامه هر روز به موضوع، مشارکت کجاس؟ همش ادا در می‌آرن.»

مصاحبه‌شونده دیگری (کد ۹) انتظار خود را در مقوله جایگاه معلم می‌بیند و عنوان می‌کند که: «چه کسی باید این

سند را اجرا کند؟ من معلم، جایگاه من در سند کجاست؟ در این سند جایگاه مشخصی ندارم.»
 کد ۱۵ در ارتباط با استلزامات اجرایی عنوان کرد که: «معیارهای اجرای آن کجاست؟ چرا فراهم نکردند؟ انتظار می رود ابتدا شرایط دیده شود.»

۲. عوامل مدرسه‌ای

از نظر مشارکت کنندگان، مدرسه یکی از پایگاه مهم برای آماده سازی آنان در خصوص اجرای سند تحول بنیادین است. در این خصوص کد ۷ عنوان کرد: «وقتی مدیر به درستی درباره این سند نمی داند از معلم چه انتظاری هست؟» کد ۱۰ بیشتر امکانات مدرسه را مورد انتظار خود می داند و عنوان کرد: «مدیر من چای را یک زنگ در میان می آورد؛ بحث انتظار اجرا سند چه جایگاهی می تواند داشته باشد؟» در مضمون مشارکت همکاران به عنوان یکی از مؤلفه های بعد انتظارات مدرسه ای کد ۲ بیان کرد که: «همکاری در اجرا سند چه جایگاهی دارد؟ انتظار می رود مدرسه و معلمان پشت هم باشند.»

در راستای این آماده سازی، معلمان انتظار داشتند که والدین نیز جهت تسهیل فرایند سند تحول همراه شوند. کد ۱۴ بیان کرد که: «واقعاً بعضی خانواده ها کمک می کنند، یک سری منابع و ظرفیت هایی در مدارس موجود است که اجرایی شدن سند را بهبود می بخشد.»

۳. عوامل اجتماعی

اگر انتظار سازمانی و مدرسه ای را به عنوان عوامل درونی در نظر بگیریم، انتظارات اجتماعی معلمان یک عامل خارجی برای تسهیل فرایند آماده سازی آنان در زمینه اجرای سند تحول بنیادین است. بسیاری از مشارکت کنندگان، فرهنگ را یک عامل مهم در این مسیر دانسته اند. در ارتباط با نقش رسانه کد ۳ بیان می کند که: «وقتی بحث حقوق معلمین است؛ همه جا اعلام می شود؛ چقدر فرهنگ سازی شده است؟» کد ۸ در ارتباط با نهادهای اجتماعی اذعان می دارد که: «نمی دانم بحث بودجه است یا مسئله دیگری؟ ولی به نظرم انتظار می رود بسیاری از ارگان های مردمی مثل خیریه ها و هلال احمر به مدارس متصل شوند.» کد ۱ عنوان می کند که از نقش دولت در خصوص آماده سازی معلمان نباید غافل شد و بیان می دارد که: «نقش دولت تنها سخنرانی نیست؛ بلکه باید پای کار بیایند.»

سؤال دوم پژوهش: تجربیات معلمان از فعالیت های آماده سازی و توانمندسازی آنان در راستای اجرا سند تحول بنیادین چیست؟

در گام دوم پژوهش، پس از بررسی انتظارات مشارکت کنندگان از آماده سازی و توانمندسازی معلم در راستای اجرا سند تحول بنیادین، تجربه زیسته آنان مورد واکاوی و بررسی قرار گرفت. در این خصوص چهار بعد مرکزی شامل تجربیات مدرسه ای، تجربیات اداری و سازمانی، تجربه شخصی و در نهایت تجربه پوچ و یازده مضمون به دست آمد.

۱. تجربیات شخصی

یک مؤلفه در خصوص آماده سازی معلمان در زمینه اجرای سند تحول بنیادین، تجربیات شخصی است. برخی از معلمان اذعان داشتند که تجربه رسمی و آکادمیک در خصوص سند تحول بنیادین ندارد؛ اما به طور شخصی برحسب ادامه تحصیل به ویژه در تحصیلات تکمیلی کم و بیش با سند تحول بنیادین آموزش و پرورش آشنا شدند. در خصوص مطالعه آکادمیک، کد ۱ بیان می دارد: «یک همایش دانشگاه بود که سند ۲۰۳۰ و سند تحول را مقایسه کرده بود.» همچنین کد ۲ عنوان می کند: «در حد کارهای دانشگاه، برای ارائه یک درس مطالعاتی داشته ام.»

در خصوص مطالعه شخصی، کد ۱۵ بیان کرد که: «بنده مدرس ضمن خدمت هستیم؛ بنابراین ساخت ها رو خوب مطالعه کرده ام.» همچنین کد ۱۲ عنوان می کند که: «تجربه شخصی هم دارم. مطالعه کردم.»

۲. تجربیات درون مدرسه ای

کد ۲ تجربیات درون مدرسه ای خودش را در قامت جلسه شورای معلمین عنوان کرده است: «اطلاع خاصی ندارم.

فقط به اندازه بحث‌هایی که در شورای معلمین بوده است.»

بحث تشریک‌مساعی و همکاری‌های داخل مدرسه، یکی از عوامل دیگری است که در تجارب مصاحبه‌کنندگان به چشم آمد. کد ۱۰ اشاره دارد که: «گاهی مدیر توضیح می‌دهد که ما بتوانیم توضیحاتی برای خانواده‌ها ارائه نماییم.» پیشبرد طرح و برنامه‌های آموزش ابتدایی و ابلاغیه‌های ستادی در راستای اهداف سند تحول، بخش دیگری از تجارب معلمان در زمینه آماده‌سازی آنان در راستای سند تحول بنیادین بوده است. در این زمینه کد ۷ بیان کرده است که «درس پژوهی پارسال با همکاران؛ سند را تحلیل کردیم.» کد ۱۴ عنوان کرده است: «از طریق یکسری بخشنامه‌های اداری با سند آشنا شده‌ام.» کد ۱۲ نیز بیان کرده است: «به‌طور مستقیم با سند آشنایی ندارم؛ فقط از طریق یکسری طرح‌ها و برنامه‌ها آشنایی اندکی دارم.»

گاهی رصد و پیگیری مؤلفه‌های سند تحول بنیادین، فارغ از نگاه ارزشیابی، منجر به آشنایی معلمان با فهم درست و مطلوب از آن شده است. در این خصوص کد ۴ بیان می‌کند: «یک‌بار از اداره آمدند مدرسه؛ حرف از سند شد؛ یک‌سری توضیحاتی دادند.»

۳. تجربیات تخصصی

فارغ از دوره‌های آموزشی بدو خدمت، باتوجه به تغییرات کتاب‌های درسی، پیچیده‌شدن فرایند تدریس و روش‌های مؤثر آن، حضور در دوره‌های ضمن خدمت و کارگاه‌های آموزشی می‌تواند مثرثمر باشد. بخش وسیعی از تجربیات معلمان در خصوص آماده‌سازی آنان در اجرای سند تحول بنیادین به دوره‌های آموزشی ضمن خدمت وابسته است. در این خصوص کد ۸ بیان می‌کند که: «ضمن خدمت برایمان گذاشتند.» کد ۷ نیز اذعان کرده است: «دوره‌ای جهت آشنایی با سند برای معلمان گذاشته‌اند.»

کارگاه‌های تخصصی نیز بخش دیگری از تجربیات مشارکت‌کنندگان را تشکیل داده است. کد ۶ بیان می‌دارد: «یکی از همکارا تو اداره کارگاه گذاشت؛ شرکت کردم.» کد ۱۳ بیان کرده است: «آشنایی با مفاد سند را در یک کارگاه یاد گرفته‌ام.»

همایش‌ها و سخنرانی‌ها، مؤلفه دیگری است که تجربیات معلمان را در خصوص آماده‌سازی آنان در راستای اجرای سند تحول بنیادین تشکیل داده است. در این رابطه کد ۹ اذعان می‌دارد: «تجربیات زیادی در این خصوص از همایش‌ها کسب نموده‌ام.»

۴. تجربیات پوچ و بی‌اثر

یکی از ابعاد کشف‌شده قابل‌تأمل در پژوهش را تجربیات پوچ و بی‌اثر تشکیل داده است. علی‌رغم گذشت بیش از ده سال از ابلاغ سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، برخی از مشارکت‌کنندگان اذعان داشتند که تجربه جدی در خصوص آماده‌سازی آنان در راستای اجرای سند تحول بنیادین وجود نداشته و آنچه بوده پوچ و بی‌اثر بوده است. برخی مشارکت‌کنندگان سند را صرفاً، همان روی کاغذ می‌دانند که به شکل شعاری مطرح شده است و صرفاً در میدان عمل و کلاس درس دیده نمی‌شود. کد ۶ بیان می‌دارد: «اکثراً فقط از سند صحبت می‌کنند اما شاید کمتر کسی بداند واقعاً سند چه چیزی هست.»

برخی مشارکت‌کنندگان بیان داشته‌اند که تجربه واقعی و جدی حتی در ارتباط با آماده‌سازی سند را ندارند. کد ۵ بیان می‌کند: «انتظار خیلی داریم. ولی چیزی که احساس کنیم درواقع در راستا سند ما را آماده نکرده است.» کد ۷ بیان می‌دارد: «تا زمانی که وظیفه ما در کلاس صرفاً مبصری هست، چه تجربه‌ای می‌توانیم داشته باشیم؟»

کد ۹ از تجربیات تصنعی حرف به میان می‌آورد: «همه می‌گویند رصد؛ ولی سند چیزی جز رنگ و لعاب‌دادن به سخنرانی‌ها نیست.» کد ۱۱ نیز بیان می‌کند: «نمی‌گویم بد است. اگر اجرا بشود خوب هست. نه اینکه فقط روی کاغذ بماند.»

سؤال سوم پژوهش: از دید معلمان عوامل تسهیل‌کننده و بازدارنده آماده‌سازی و توانمندسازی آنان در راستای اجرا

سند تحول بنیادین چیست؟

در گام سوم پژوهش، پس از بررسی تجربیات مشارکت‌کنندگان از آماده‌سازی و توانمندسازی معلم در راستای سند تحول بنیادین، عوامل تسهیل‌کننده و بازدارنده نسبت به فرایند آماده‌سازی معلمان در راستای سند تحول بنیادین مورد واکاوی و بررسی قرار گرفت. در این خصوص شش مضمون و دو بعد مرکزی در راستای عوامل تسهیل‌کننده شامل عوامل شخصی و عوامل اجرایی به دست آمد. همچنین در ارتباط با عوامل بازدارنده نه مضمون و سه بعد مرکزی شامل عوامل نگرشی و عوامل سازمانی و اقتصادی به دست آمد.

عوامل تسهیل‌کننده

۱- عوامل شخصی

شاید یکی از مهم‌ترین مضمون‌های یافت شده در ارتباط با عوامل شخصی که کمک‌کننده در زمینه تسهیل آماده‌سازی معلمان در اجرای سند تحول بنیادین است؛ پذیرش درونی معلمان نسبت به تغییر و سند تحول بنیادین است. کد ۱ در این خصوص بیان می‌دارد: «خیلی مهم است که معلم از ته دل سند را قبول کند.»، کد ۳ عنوان می‌کند: «چقدر واقعاً برای معلم وقت گذاشتیم و حواسمان به او بوده است که اول باید او قبول کند.»، کد ۸ اذعان می‌دارد: «قطعاً معلم در این میان نقش مهمی دارد که اول باید خودش بپذیرد.»

در خصوص فهم و درک عمیق کد ۵ اشاره دارد که: «ابتدای امر خود فهم سند باید تسهیل شود.»، کد ۹ بیان می‌دارد: «چون درک درستی از سند نیست، کار سلیقه‌ای شده است.»، کد ۱۲ اشاره می‌کند که: «خوانش دقیق و یکسان از سند باید وجود داشته باشد.»

انگیزه درونی معلمان نیز یکی دیگر از مؤلفه‌های قابل تأمل در خصوص تسهیل فرایند آماده‌سازی اجرای سند تحول بنیادین است. کد ۷ عنوان می‌کند که: «مدیر من برای طرح و برنامه نقشه دارد. حالا سند بالادستی این طرح اجرایی را ندارد.» کد ۱۴ بیان می‌دارد: «بدون برنامه نمی‌شود اجرا کرد. یک انگیزه‌ای باید باشد.»

۲. عوامل اجرایی

بسیاری از عوامل تسهیل‌کننده به تصمیمات ستادی بازمی‌گردد. مشارکت‌کنندگان اذعان داشتند که لازمه تسهیل در راستای آماده‌سازی معلمان در زمینه اجرای سند تحول بنیادین، نیازمند حمایت دولت، برنامه‌ریزی مدون، رصد و ارزشیابی است. کد ۴ بیان می‌کند: «تغییر تعلیم و تربیت و سنت‌ها سخت است، باید حمایت از وزارت صورت بپذیرد.» کد ۱۰ بیان می‌دارد: «نمی‌شود انتظار اجرا داشت؛ وقتی خود دولت به فکر نیست.»، کد ۱۵ نیز عنوان می‌کند: «اگر رسانه‌ها، برنامه‌های مختلف آموزشی و... پای کار باشند؛ قطعاً در اجرا مؤثر است.»

در خصوص مؤلفه رصد و ارزشیابی کد ۱۳ معتقد است که: «اگر می‌خواهیم سند از این وضعیت خارج بشود؛ باید رصد کنیم.»، کد ۹ عنوان می‌کند: «نمی‌دانم چرا ما طرح و برنامه‌های مهم رو پیگیری نمی‌کنیم.»، کد ۴ نیز اعتقاد دارد: «باید حواسمان به نظارت از سند باشد. مؤلفه‌ها در چه حالی هستند.»

در مؤلفه برنامه‌ریزی و اجرا کد ۱۰ اعتقاد دارد که: «قطعاً یکی از عوامل تسهیل‌کننده اجرای سند، برنامه‌ریزی مدون دستگاه‌های ذی‌ربط است.»

عوامل بازدارنده

۱. عوامل نگرشی

در ارتباط با عوامل بازدارنده آماده‌سازی معلمان در راستای اجرای سند تحول بنیادین، اولین و مهم‌ترین مؤلفه کشف‌شده به‌زعم مشارکت‌کنندگان بعد نگرشی است. بسیاری از مشارکت‌کنندگان در ارتباط با نقش تصنعی سند، افول احساس مسئولیت معلم و نگرش منفی معلمان به سند، به‌عنوان مهم‌ترین چالش‌ها و عوامل بازدارنده در راستای آماده‌سازی آنان در خصوص اجرای سند تحول بنیادین عنوان نمودند. کد ۱۲ بیان می‌دارد:

«یکی از عوامل مهم که سند عقب‌افتاده است، همین نگاه ناصواب به آن است.»، کد ۶ نیز عنوان می‌کند: «سند باید

چراغ باشد نه اینکه فقط بهره سیاسی ببریم»، کد ۲ نیز اعتقاد دارد که: «نمی‌دانم چرا ولی خود سند در نگاه معلمان دندان‌گیر نیست»، همچنین در این راستا کد ۸ اذعان می‌دارد: «شاید توجیه خوبی نشده؛ اما امروزه معلمان حال خوبی با سند ندارند».

در رابطه با نگرش نامساعد معلمان، کد ۱ عنوان می‌کند: «معلمان ما خودشان متأسفانه مانع‌اند. البته تقصیری هم ندارند».

۲. عوامل سازمانی

عوامل سازمانی بعد دیگری است که به نظر مشارکت‌کنندگان، اگر مورد بررسی قرار نگیرد در زمره عوامل بازدارنده آماده‌سازی معلمان در راستای اجرای سند تحول بنیادین قرار می‌گیرد. یکی از مضمون‌های یافت شده در این خصوص عدم تمهیدات عملیاتی نسبت به سند تحول بنیادین است. کد ۸ عنوان می‌کند: «اصلاً فکر نکردند که چطور اجرا کنند»، کد ۱۴ نیز بیان می‌دارد: «باید یک طرح عملیاتی برای آن بریزند»، کد ۵ نیز در همین راستا اذعان می‌دارد که: «باید یک مسیری برای اجرا ترسیم کنند».

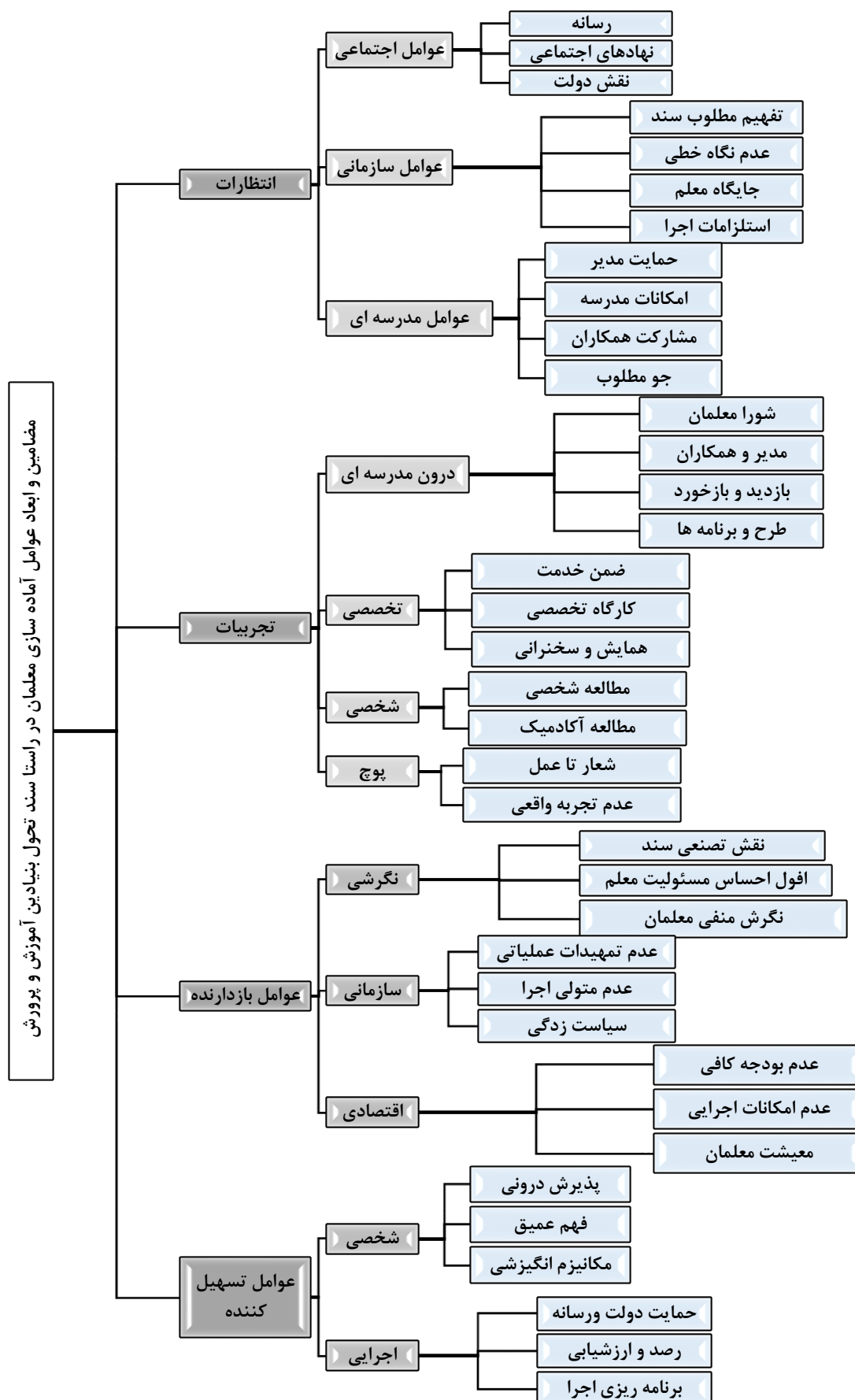
عدم شفافیت در متولی امر در خصوص اجرای سند تحول بنیادین به‌زعم مشارکت‌کنندگان پژوهش نیز یک عامل بازدارنده محسوب می‌شود. کد ۱۰ تأکید می‌کند: «نبود جایگاه و پست برای پیگیری کارهای سند، باعث شده روی زمین بماند»، کد ۱۱ نیز عنوان می‌کند: «مدیر یا اداره؛ نمی‌دانم؛ ولی یکی پیدا نمی‌شود این سند را بر عهده بگیرد»، کد ۴ نیز بیان می‌دارد: «یک‌بخشی باید پیگیری اجرای سند رو بر عهده بگیرد».

بحث سیاست‌زدگی در اسناد بالادستی یکی دیگر از عوامل بازدارنده پژوهش محسوب می‌شود. اجرای سند تحول بنیادین در مسیر سیاست‌زدگی به‌زعم مشارکت‌کنندگان، عامل بازدارنده دیگری است که منجر به توفیق نخواهد شد. کد ۸ در این خصوص عنوان می‌کند: «جناح‌های سیاسی هم حتی آمدن در سند و در اجرایی‌شدنش دخالت می‌کنند»، کد ۱۳ نیز بیان می‌دارد: «آخه می‌دانید بعضی جاها انگار سند بازیچه سیاسی شده است»، کد ۴ نیز اذعان می‌دارد: «پیچ‌وخم‌های سیاسی منجر به عقب‌ماندگی سند شده است».

۳. عوامل اقتصادی

بی‌شک اجرای هر طرح و برنامه‌ای بدون تمهیدات مالی منجر به شکست خواهد شد. بعد عوامل اقتصادی نیز یکی دیگر از عوامل بازدارنده در خصوص اجرای سند تحول بنیادین است. کد ۴ عنوان می‌دارد: «از قدیم بحث بودجه برای طرح و برنامه آموزش و پرورش مطرح بود»، کد ۹ نیز بیان می‌دارد: «کجا توی بودجه، ردیف برای سند تحول آمده است»، کد ۶ نیز بیان می‌کند: «باید زیرساخت‌ها درست باشد، مثل بحث اقتصادی»، در خصوص عدم امکانات اجرایی، کد ۷ این‌گونه سخن می‌گفت: «واقعاً امکانات اجرایی هم نیست و نگوئیم اجرا چه می‌شود»، کد ۹ نیز عنوان می‌دارد: «حالا بحث مدارس غیرانتفاعی جدا هست. ولی در مدارس دولتی اوضاع خراب است».

شکل ۱. مضامین و ابعاد عوامل آماده سازی معلمان در راستای اجرای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش



بحث و نتیجه‌گیری

مطالعه حاضر به سه سؤال اصلی پاسخ داد: انتظارات معلمان جهت آماده‌سازی و توانمندسازی آنان در راستای اجرا سند تحول بنیادین چیست؟ در سؤال دوم تجربیات معلمان از فعالیت‌های آماده‌سازی و توانمندسازی آنان در راستای اجرا سند تحول بنیادین مورد بررسی قرار گرفت؛ و در سؤال پایانی از دید معلمان عوامل تسهیل‌کننده و بازدارنده آماده‌سازی و توانمندسازی آنان در راستای سند تحول بنیادین احصا گردید.

به‌طور کلی از تجزیه و تحلیل مصاحبه‌های عمیق انجام‌گرفته با ۱۵ نفر از مشارکت‌کنندگان، ۱۲ بعد مرکزی و ۳۷ مضمون به‌دست آمده است. ابعاد مرکزی در خصوص: انتظارات معلمان از آماده‌سازی آنان در راستای اجرا سند تحول بنیادین شامل: انتظارات مدرسه‌ای، انتظارات سازمانی و انتظارات اجتماعی بود. انتظارات مدرسه‌ای درواقع آن بخش از انتظاراتی است که با حمایت مدیر، امکانات مدرسه، مشارکت همکاران و جو مطلوب در ارتباط است. این نوع انتظارات در پژوهش‌های مختلف نیز مورد تأکید است (Mohebi Amin & Saberi, 2018; Navidkia et al., 2020; Mousavi, 2018; Mohammadi et al., 2018). در بعد انتظارات سازمانی، عواملی همچون تفهیم مطلوب سند، عدم نگاه خطی، جایگاه معلم و استلزامات اجرا مدنظر است. همان‌طور که Amin Khandaghi and Godarzi (2019) انتظارات اجتماعی که درواقع شامل انتظاراتی است که نهادها اجتماعی، دولت و رسانه‌ها در آن نقش دارند. این نوع انتظارات که خاستگاه‌های اجتماعی دارند در مواجهه صحیح با اسناد بالادستی نقش مهمی ایفا می‌کنند (Zahabion et al., 2020; Mousavi, 2018).

همچنین تجربیات معلمان از فعالیت‌های آماده‌سازی و توانمندسازی آنان در راستای اجرا سند تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، شامل تجارب درون مدرسه‌ای، تجارب تخصصی، تجارب شخصی و تجارب پوچ بود. تجارب درون مدرسه‌ای شاملی تجارب می‌شود که در شورای معلمان، نظارت و بازخوردها، طرح و برنامه‌ها و ارتباطات مدیر با همکاران شکل می‌گیرد که محیط یادگیری و پیش‌زمینه‌های آمادگی در راستا اسناد بالادستی را تسهیل می‌بخشد (Tarhani et al., 2018). تجارب که در دوره‌های ضمن خدمت، کارگاه‌های تخصصی و همایش‌ها و سخنرانی‌ها به دست می‌آیند، به‌عنوان تجربیات تخصصی معرفی می‌گردد که بخش اعظم آشنایی و تجربه زیسته معلمان را در برمی‌گیرد (Parsa Fard & Hodayun Aria, 2017; Haqverdi et al., 2019). تجربیات شخصی که در دودسته: تجربیات حاصل از مطالعات شخصی و آکادمیک احصا شده است؛ درواقع به‌نوعی یادگیری غیررسمی نیز اشاره دارد (Mohammadi et al., 2018; Zare Abdulahi et al., 2017). نوع دیگری از تجربیات که بیشتر اشاره به کاستی‌های آماده‌سازی معلمان در راستا سند اشاره دارد تحت عناوین: شعار تا عمل و عدم تجربه واقعی بیان شده است که Navidkia و همکاران (2020) نیز بر این نوع تجربیات تأکید دارند.

در خصوص عوامل بازدارنده در راستای آماده‌سازی معلمان در اجرای سند تحول بنیادین، ابعاد مرکزی شامل عوامل نگرشی، سازمانی و اقتصادی شناسایی شد. مبتنی بر نتایج پژوهش برای بعد عوامل بازدارنده جهت آماده‌سازی معلمان در اجرای سند تحول بنیادین، سه بعد مرکزی شامل: عوامل نگرشی، عوامل سازمانی و عوامل اقتصادی شناسایی شد که هرکدام از آن‌ها دارای مؤلفه‌هایی هستند. پژوهش‌هایی از قبیل: Abbasi و همکاران (2019)، Sadeghzadeh و همکاران (2014) و Bitarfan و همکاران (2019) که پیش‌ازاین پژوهشگر به آن‌ها دسترسی یافته بود؛ صرفاً بر اهمیت آماده‌سازی معلم به شیوه‌های نظیر ضمن خدمت پرداخته بودند؛ لذا از این نوع نگاه معلم نسبت به سند تحول بنیادین، غفلت شده بود. در موضوع عوامل تسهیل‌کننده نیز عوامل شخصی و عوامل اجرایی به‌عنوان دو عامل اصلی شناسایی شدند. عوامل شخصی به پذیرش درونی، فهم عمیق و مکانیزم‌های انگیزشی اشاره دارد. همچنین عوامل اجرایی حمایت‌هایی که از جانب دولت و رسانه‌ها صورت می‌گیرد، رصد و ارزشیابی‌ها و همچنین برنامه‌ریزی حوزه‌های اجرایی را شامل می‌شود. براین اساس باتوجه به نتایج پژوهش حاضر پیشنهادها در ابعاد مختلف ارائه می‌شود:

بعد فنی: طراحی برنامه آموزشی باید متناسب با نیازهای دانش‌آموزان دختر و پسر انجام شود. همچنین، برنامه‌های

کارآفرینی و مهارت‌آموزی باید به‌گونه‌ای تدوین شوند که دانش‌آموزان را به سمت رشته‌ها و مهارت‌های موردنیاز کشور هدایت کنند.

بعد ساختاری: آموزش معلمان در خصوص سند تحول و اجرای آن ضروری است. ایجاد مشارکت مؤثر بین خانواده و مدرسه و طراحی نظام ارزیابی معلمان متناسب با اهداف سند، به پیشرفت سیستم آموزشی کمک می‌کند.

بعد فرهنگی: برنامه‌های درسی باید با فرهنگ اسلامی - ایرانی هم‌خوانی داشته باشند و همکاری مدارس با مراکز فرهنگی و علمی افزایش یابد. همچنین، تقویت خدمات مشاوره‌ای و ترویج فرهنگ تفکر و پژوهش بین مدیران و معلمان لازم است.

بعد مدیریتی: مدیران باید از نظر علمی و مهارتی توانمند شوند و در اجرای سند تحول، ضمانت اجرایی و مأموریت‌های مشخصی داشته باشند.

بعد مالی: تأمین منابع مالی مناسب جهت اجرای سند و ایجاد تجهیزات و فضای آموزشی مناسب از اهمیت بالایی برخوردار است.

بعد نیروی انسانی: فراهم کردن تسهیلات برای جذب و نگهداری معلمان کارآمد و ارتقای توانمندی‌های آن‌ها باید در اولویت قرار گیرد.

بعد آمادگی اجتماعی: شفاف‌سازی نسبت مردم با سند تحول و توجیه خانواده‌ها در این زمینه، برای ایجاد هم‌افزایی در برنامه‌ریزی و اجرای تحول آموزشی مهم است.

References

- Abbasi, M., Mahrozadeh, T., Sajjadi, M., & Adli, F. (2019). Philosophical explanation of the approach of the fundamental transformation of education to knowledge and criticism of its implications in education. *Modern Educational Thoughts*, 15(4), 34-57. (In Persian)
- Akhlaghi, A., Saleh Sedghpour, B., & Navid Adham, M. (2019). Future study of the implementation of the goals of the document of fundamental transformation of education in the horizon of 1404. *Strategic Studies of Public Policy*, 10(34), 56-80. (In Persian)
- Akrami, K., Delawar, A., & Temski, M. R. (2020). The current state of religious and moral education of students based on the indicators of the transformation document 2018. *Educational Sciences from the Perspective of Islam*, 9(16), 165-179. <https://sid.ir/paper/505847/fa> (In Persian)
- Amin Khandaghi, M., & Gudarzi, M. A. (2011). Designing a regional curriculum planning system for education in the Islamic Republic of Iran. *Curriculum Studies in Iran*, 6(3), 76-109.
- Azimi, M. (2019). Study and development of performance evaluation indicators of the education system in implementing the fundamental transformation document. *Movement in Humanities Education*, 5(3), 83-99. (In Persian)
- Bazarafshan Moghadam, M., Shoghi, M., & Rahmankhah, R. (2014). The position of educational supervision and guidance in the document of fundamental transformation of education. *Mashhad Educational and Psychological Studies*, 5(2), 23-43. <https://sid.ir/paper/218552/fa> (In Persian)
- Bitarfan, F., Sojudi, M., & Dehghani, M. (2019). Investigating the implementation obstacles of the fundamental transformation of education based on the Fullen model: A case study of the field of aesthetic and artistic education. *Research in Curriculum Planning*, 17(40), 90-110. (In Persian)
- Corbin, J., & Strauss, A. (2016). *Basics of qualitative research: Techniques and stages of production of grounded theory* (E. Afshar, Trans.). Ney Publishing. (Original work published 1990)
- Falah, V., & Halimi, A. (2017). Examining the steps and various components of educational and curriculum programs in implementation. *Psychology, Social Sciences and Educational Sciences*, 2(3), 19-32. (In Persian)
- Farahini Farmahani, M., Hosseini, F., & Ahmadabadi Arani, N. (2018). Examining the place of Hayat Tayyaba in the fundamental transformation document and explaining the ways to realize it in education. *Research in Islamic Education Issues*, 27(42), 79-104. <https://sid.ir/paper/243366/fa> (In Persian)

- Fundamental Reform Document of Education (FRDE) in the Islamic Republic of Iran. (2011). Ministry of Education.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Sage.
- Hakimzadeh, R., Amrullah, A., & Mohammadi Farsani, F. (2012). *The amount of preparation of teachers regarding the change of primary school curriculum: A case study of sixth grade teachers in Tehran* [Conference presentation]. National Conference of the Iranian Curriculum Studies Association, Birjand, Iran. (In Persian)
- Haqverdi, M., Nouri Afshar, M., & Kamijani, A. (2019). In-service training for educators: From effectiveness to efficiency. *New Approach in Educational Management*, 11(1), 305-324. (In Persian)
- Hashemian, S. M. H. (2020). Representation of social changes in the fundamental transformation document of education. *Islam and Social Studies*, 9(3), 140-172. <https://sid.ir/paper/952078/fa> (In Persian)
- Mahmoudi, S. (2019). Examining the position of religious and revolutionary identity in the document of fundamental transformation of education. *Research in Islamic Education Issues*, 28(47), 159-182. <https://sid.ir/paper/391009/fa> (In Persian)
- Mohammadi, I., Hasani, R., & Mohammadi, M. (2018). Knowledge and attitude of school principals and teachers of Kurdistan province towards the concepts and rulings of the Fundamental Transformation of Education document. *School Management*, 7(4), 54-87. (In Persian)
- Mohammadzadeh, M., & Foroghi Abri, A. A. (2016). Studying the educational basics of Hayat Tayyaba in the change vision document (national curriculum document) with a critical view. *Research in Curriculum Planning*, 14(25), 1-11. <https://sid.ir/paper/127539/fa> (In Persian)
- Mousavi, S. (2018). Examining the current and desirable situation of having skills related to the six areas of the fundamental change document in primary school teachers. *Research in Elementary Science Education*, 1(2), 57-70. (In Persian)
- Navidkia, A., Vaezi, R., & Ghorbanzadeh, V. (2020). Analyzing the implementation of the document on the fundamental transformation of education. *Public Policy in Management*, 12(43), 13-30. (In Persian)
- Nazarpour, M. T. (2017). The architecture of learning environments based on the fundamental transformation of education. *Management and Planning in Educational Systems*, 11(2), 209-229. (In Persian)
- Parsa Fard, H., & Homayun Arya, S. (2017). Investigating the role of in-service specialized training in empowering employees. *Police Organizational Development*, 15(64), 87-116. (In Persian)
- Qojanlou, F., Irannejad, P., & Shah Moradi, M. (2018). Investigating the effective factors on the performance of teachers in the education organization based on the basic transformation document. *Psychological Studies and Educational Sciences*, 41, 135-144. (In Persian)
- Rafiiyan, K. (2016). *Investigating the relationship between self-directed learning strategies, motivational components (self-efficacy, intrinsic values, self-esteem anxiety) and intelligence with each other and with the academic performance of second-year male high school students in Ahvaz* [Master's thesis, Shahid Chamran University]. (In Persian)
- Rahbari, M., Belbasi, M., & Ghorbi, M. J. (2014). National identity in the fundamental transformation of education in J.A. Iran. *National Studies*, 16(1), 45-66. <https://sid.ir/paper/89028/fa> (In Persian)
- Rahmanizadeh, D., Jafari Suny, H., & Davoudnia, S. (2014). The role of dimensions of organization's moral environment in predicting teachers' job satisfaction. *Ethics in Science and Technology*, 10(3), 57-66. (In Persian)
- Romania, S., Haji Hosseinnajad, G. R., Hosseinihah, A., & Fazli, N. A. (2015). Analyzing and identifying the role of teachers' culture in facing curriculum changes: A mixed study. *Teaching Research*, 4(2), 29-54. (In Persian)
- Sadeghzadeh Qamsari, A. R., & Ramezani, M. (2014). A comparative study of educational goals from Berzinka's point of view and the fundamentals of the document on the fundamental transformation of the education system of the Islamic Republic of Iran. *Educational Sciences from the Perspective of Islam*, 3(1), 89-110. (In Persian)

- Samadi, M. (2021). Identifying and counting the neglected political capacities of the Fundamental Transformation of Education document in a meta-composite method. *Strategic Studies of Public Policy*, 12(43), 80-107. <https://sid.ir/paper/1057388/fa> (In Persian)
- Tarhani, A., Abdulahi, B., Zainabadi, H. R., & Abbasian, H. (2018). Designing a training model for school principals. *New Educational Thoughts*, 15(1), 111-134. (In Persian)
- Willig, C. (2008). *Introducing qualitative research in psychology*. Open University Press.
- Yadolahi, A., Zarei, M. H., & Yavari, A. (2018). A comparative study of the approach of the 2030 document and the fundamental transformation document in Iran's education to gender educational justice. *Public Law Research*, 21(65), 171-198. (In Persian)
- Zahabion, L., Saidian, N., & Keshti Arai, N. (2020). Validation of the talent management model of elementary teachers in Iran's formal and public education system based on the document of the fundamental transformation of education in the Islamic Republic of Iran. *Applied Problems of Islamic Education*, 6(1), 73-98. (In Persian)
- Zare Abdulahi, S., Abbasi, P., & Zandavanian, A. (2017). The views of teachers and administrators about the possibility of operationalizing the fundamental transformation document in the classroom and elementary school. *Teacher's Professional Development*, 3(4), 33-49. (In Persian)