



دیدگاه معلمان و مدیران درباره امکان عملیاتی‌سازی سند تحول بنیادین
در کلاس درس و مدرسه ابتدایی
سمیه زارع عبداللهی^{۱*}، پروین عباسی^۲ و احمد زندوانیان^۳

Feasibility of Implementing the "Fundamental Transformation Document" in
Classrooms and Schools in Iran's Education System, from the Viewpoint of
Teachers and Principals

Somayeh Zare Abdollahi^{1*}, Parvin Abbasi² and Ahmad Zandvanian³

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۴/۰۳

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۲/۰۵

Abstract

This research is aimed at assessing the feasibility of implementing the "fundamental transformation document" in classrooms and schools in Iran's education system, from the viewpoint of teachers and principals of primary schools of Yazd. In this study, using a descriptive survey method, the teachers' opinion on 5 aspects of media, content, teaching, time and motivation, and the principals' overall opinions were studied. The statistical population consisted of two groups of teachers and principals from primary schools of Yazd. 459 teachers and 186 principals were selected via stratified random sampling method based on the Krejcie-Morgan table. The research instruments were two researcher-made questionnaires whose reliability, using Cronbach's alpha coefficient, was calculated to be $\alpha = 0.976$ (for teachers' version) and $\alpha = 0.953$ (for principals' version). Moreover, to estimate the content validity of the instruments, expert judgement method was used. For data analysis, one sample T-test, two independent samples T-test, One-way ANOVA and Scheffe post-hoc test were used. The results showed that from the viewpoint of both groups of teachers and principals, the fundamental transformation document is operational in the classroom. From the perspective of teachers, in the aspects of content, time, and teaching, this document can be implemented in classrooms and schools of Yazd; but in the aspects of media, and motivation, the document cannot become operational. Finally, the results showed that from teachers' point of view, there is no significant difference in terms of gender, teaching periods, and educational degrees. But in the type of school (governmental, non-governmental, support packages), the differences were significant. Female principals, in contrast to male principals, had a more positive attitude toward the implementation of the fundamental transformation document in schools.

Keywords: Educational reform, the "fundamental transformation document", primary education, teachers and principals

چکیده

هدف پژوهش، امکان‌سنجی عملیاتی‌سازی سند تحول بنیادین در کلاس درس و مدرسه از دیدگاه معلمان و مدیران مدارس ابتدایی شهر یزد است. برای تحقق این هدف به روش توصیفی پیمایشی، دیدگاه معلمان در پنج بعد رسانه، محتوا، تدریس، زمان و انگیزه و دیدگاه کلی مدیران بررسی شد. جامعه آماری شامل دو گروه معلمان و مدیران است که ۴۵۹ معلم و ۱۸۶ مدیر به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای بر اساس جدول مورگان - کرجسی انتخاب شدند. ابزار پژوهش، دو پرسشنامه محقق‌ساخته است که پایایی پرسشنامه معلمان و مدیران، با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ به ترتیب، ۰/۹۷۶ و ۰/۹۵۳ و در سطح مطلوب است. برای بررسی روایی ابزارها از روش روایی محتوایی با بهره‌گیری از سند تحول بنیادین و نظرسنجی از متخصصان و اساتید دانشگاه (روایی صوری) استفاده شد. داده‌ها با استفاده از آزمون t برای یک نمونه، آزمون t دو نمونه مستقل، آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه و آزمون تعقیبی شفه تحلیل شدند. نتایج نشان داد که از نظر هر دو گروه معلمان و مدیران، ابعاد محتوا، تدریس و زمان سند تحول بنیادین در کلاس‌های درس و مدارس ابتدایی یزد، قابل عملیاتی‌شدن است؛ اما ابعاد رسانه و انگیزه سند قابل عملیاتی‌شدن نیست. در نگرش معلمان، تفاوت معناداری از نظر جنسیت، دوره تدریس و تحصیلات وجود ندارد؛ ولی در نوع محل کار معلمان (دولتی، غیردولتی و بسته حمایتی) تفاوت معنادار بود. مدیران زن به طور معناداری بیش از مدیران مرد، موافق عملیاتی‌شدن سند تحول هستند.

واژه‌های کلیدی: اصلاحات آموزشی، سند تحول بنیادین، دوره ابتدایی، معلمان و مدیران

1. M A. in curriculum development and teacher of primary school, Yazd, Iran
2. Assistant professor of educational sciences, Payam Noor University, Isfahan, Iran
3. Assistant professor of educational sciences, Yazd University, Yazd, Iran

*Corresponding Author, Email: szareabdollahi@gmail.com

۱. کارشناس ارشد برنامه‌ریزی درسی و معلم دوره ابتدایی، یزد، ایران
۲. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، اصفهان، ایران
۳. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه یزد، یزد، ایران

* نویسنده مسئول:

مقدمه

پس از پیروزی انقلاب اسلامی ایران، به دلایل گوناگون، تدوین برنامه راهبردی و درازمدت برای تحول بنیادین در آموزش و پرورش به یک ضرورت اجتناب‌ناپذیر و مورد تأکید دلسوزان نظام اسلامی و صاحب‌نظران تربیتی تبدیل شد. در این راستا، حضرت امام خمینی (ره) با تأسی از آیه شریفه «إِنَّ اللَّهَ لَا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّى يُغَيِّرُوا مَا بِأَنْفُسِهِمْ»، «همانا خداوند هیچ تغییری در اوضاع حاکم بر جامعه‌ای نمی‌دهد، مگر آن‌که خودشان امور را دگرگون سازند» (قرآن کریم: رعد/۱۱)، می‌فرماید: «من به همه دست‌اندرکاران سفارش می‌کنم به هر شکل ممکن وسایل ارتقای اخلاقی و اعتقادی و علمی و هنری جوانان را فراهم سازید و آنان را تا مرز رسیدن به بهترین ارزش‌ها و نوآوری‌ها همراهی کنید.» (موسوی‌خمینی، ۱۳۸۶). همچنین مقام معظم رهبری می‌فرماید: «ما در آموزش و پرورش احتیاج به تحول داریم. آموزش و پرورش کنونی کشور ما، ساخته و پرداخته فکر و برنامه و فلسفه ما نیست، بنای کار بر آن فلسفه‌ای نبود که ما امروز دنبال آن هستیم. بهترین و برجسته‌ترین فکرها باید بنشینند برای آموزش و پرورش طراحی کنند، باید فلسفه آموزش و پرورش اسلامی واضح باشد و براساس این فلسفه، افق آینده آموزش و پرورش کشور روشن باشد، معلوم باشد ما دنبال چه هستیم و کجا می‌خواهیم برویم و بر اساس آن خط‌کشی بشود، برنامه‌ریزی بشود و راه‌ها مشخص بشود. آموزش و پرورش باید از روزمرگی بیرون بیاید.» (نویسندگان، ۱۳۹۰). به بیان دیگر، تذکر ایشان در خصوص ضرورت تغییر نظام تربیتی موجود از نظامی حافظه‌محور به نظامی تفکر‌محور است (خامنه‌ای، ۱۳۹۳). از سوی دیگر، فعالان حوزه تعلیم و تربیت رسمی نیز به این نتیجه رسیده بودند که نظام وارداتی آموزش و پرورش که پس از انقلاب مشروطه و به ویژه در دوران سلطنت پهلوی در ایران، ترجمه و اجرا شده، دچار ناکارآمدی جدی بوده و نمی‌تواند پاسخگوی نیازها باشد (محمدیان، ۱۳۹۱).

مبنتی نبودن آموزش و پرورش موجود بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، عدم تربیت همه‌جانبه و متوازن شایستگی‌های انسانی، کندی در هم‌پایی با تحولات محیطی، کاستی در پاسخ‌گویی به نیازهای جامعه و ناکارآمدی در تحقق رسالت فرهنگی و اجتماعی ملی و جهانی، ناکارآمدی نظام اداری، عدم کارایی نظام تربیت معلمان و مدیران، تمرکزگرایی و برنامه‌های متمرکز و تجویزی، کم‌توجهی به تفاوت‌های فردی، جنسیتی، فرهنگی و اقلیمی، نبود خط‌مشی‌ها و برنامه‌های اجرایی هماهنگ، پایین بودن نرخ بهره‌وری، عدم مشارکت و همکاری مؤثر سایر نهادها، ضعف در به‌کارگیری هوشمندانه فناوری‌های جدید آموزشی، سیاسی‌شدن صحنه آموزش و عدم توجه کافی به جنبه‌های فرهنگی- تربیتی، بالابودن نرخ افت تحصیلی و ترک تحصیل، ناکارآمدی اقتصاد آموزش و پرورش و عدم تکاپوی منابع مالی، ضعف در نظام مدیریت اجرایی و تغییرات پیاپی مدیران، تحول بنیادین در آموزش و پرورش را اجتناب‌ناپذیر کرده است (سند تحول راهبردی راهبردی نظام تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۸۹؛ سند برنامه درسی ملی، ۱۳۹۱).

تربیت انسانی موحد، مؤمن و معتقد به معاد و آشنا و متعهد به مسئولیت‌ها و وظایف در برابر خدا، خود، دیگران و طبیعت، حقیقت‌جو و عاقل، عدالت‌خواه و صلح‌جو، ظلم‌ستیز، جهادگر، شجاع و ایثارگر و وطن‌دوست، مهرورز، جمع‌گرا و جهانی‌اندیش، ولایت‌مدار و منتظر و تلاشگر در جهت تحقق حکومت عدل جهانی، با اراده و امیدوار، خودباور، امانت‌دار، دانا و توانا، پاکدامن و باحیا، انتخاب‌گر و آزادمنش، متخلق به اخلاق اسلامی، خلاق و کارآفرین و مقتصد و ماهر، سالم و بانشاط، قانون‌مدار و نظم‌پذیر و آماده ورود به زندگی شایسته فردی، خانوادگی و اجتماعی بر اساس نظام معیار اسلامی؛ ارتقای نقش نظام تربیت رسمی و عمومی در رشد و تعالی کشور، اعتلای فرهنگ عمومی و زمینه‌سازی برای تکوین تمدن اسلامی- ایرانی با تأکید بر تعمیق معرفت و بصیرت دینی و سیاسی، التزام به ارزش‌های اخلاقی، وفاداری نسبت به نظام جمهوری اسلامی ایران، اعتقاد به اصل ولایت فقیه و مردم‌سالاری دینی، تحکیم وحدت ملی، تقویت روحیه علمی، رعایت حقوق و مسؤولیت‌های شهروندی، ارتقای مهارت‌های زندگی، بهداشتی و زیست محیطی؛ تأمین همه‌جانبه عدالت تربیتی در نظام تربیت رسمی و عمومی؛ برقراری نظام اثربخش مدیریت منابع انسانی (شامل جذب، تربیت، نگاه‌داشت، به‌کارگیری بهینه، ارزشیابی و ارتقا)؛ ارتقای بهره‌وری و افزایش کارایی و اثربخشی در نظام تربیت رسمی و عمومی؛ کسب موقعیت نخست تربیتی در منطقه و جهان اسلام و ارتقای فزاینده جایگاه تربیتی ایران در سطح جهانی، از اهداف کلان سند تحول بنیادین است (سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰).

سند تحول بنیادین نظام تعلیم و تربیت، محصول مرحله «تدوین» و زیربنای مراحل «اجرا» و «ارزیابی» در چرخه سیاست‌گذاری می‌باشد. با توجه به این‌که مقرر شده سند تحول بنیادین در سال‌های آتی با توجه به نیاز و شرایط جامعه و متناسب با پیشرفت‌ها مورد بازبینی و اصلاح قرار گیرد، بی‌تردید آگاهی از امکان عملیاتی شدن موارد ذکر شده در سند، در کلاس درس و مدرسه که کانون تجلی تعلیم و تربیت است، بسیار مهم است. با اجرا و ارزیابی برنامه‌های پیشنهادی جدید است که معلوم می‌شود هر یک از این عناصر و اجزا با توجه به شرایط موجود و امکانات و محدودیت‌های دیگر تا چه حد تناسب و قابلیت اجرا دارد. در همین رابطه، مقام معظم رهبری تأکید دارند «نقشه اجرایی سند ملی، تهیه و تدوین شده و در همین خصوص، چالش‌های پیش روی اجرای سند تحول مشخص شود. به این مسئله توجه کافی شود. امید می‌رود از سوی مقامات مسؤول، اهتمام لازم صورت گیرد.» (اسدی، ۱۳۹۱). حدادی (۱۳۹۶) عضو شورای عالی آموزش و پرورش با استناد به کلام رهبر معظم انقلاب، معتقد است هنوز گام‌های زیربنایی و اقدامات زمینه‌ساز برای اجرای تحول، عملی نشده و زیرساخت‌های لازم، فراهم نشده است و تا زیرساخت‌ها مهیا نشود، پیش‌بینی‌های لازم صورت‌نگیرد، برنامه‌ای معین طراحی نشود و گام‌های برنامه‌ریزی شده به اجرا درنیاید، صحبت از اجرای تحول در نظام آموزش و پرورش، صحبت از آرزوها و آرمان‌هاست

که با اجرا و عمل فاصله بسیار دارد. به نظر حدادی، معلم ضامن تحول واقعی در آموزش و پرورش است.

توسعه آموزش و پرورش در گرو ارزیابی دائمی اهداف، چشم‌اندازها و برنامه‌های آن است (نویدادهم، ۱۳۹۱؛ حشمتی، ۱۳۹۱). در این میان، دوره ابتدایی نقطه شروع و مهم‌ترین مرحله آموزش و پرورش رسمی و جایگاه اصلی برطرف کردن آسیب‌های اجتماعی و اخلاقی است و با توجه به وجود میلیون‌ها دانش‌آموز در دوره ابتدایی، اگر اقدام تربیتی صحیحی در این دوره انجام شود، در آینده، جامعه‌ای ایمن و موفق با معیارهای اسلامی خواهیم داشت (قربان، ۱۳۹۱). اگر چه سند تحول بنیادین در سال ۱۳۹۰ منتشر شده است، ولی در کشورهایی دیگر از سال‌ها قبل دغدغه تحول و اثرات آن وجود داشته و تحقیقاتی در این زمینه صورت گرفته است: هوچینز^۱ (۱۹۶۳) به بررسی دستورات عمل‌های تربیتی پرداخت و عقیده داشت ثبات، نسبت به تحول، واقعیت بزرگ‌تری است و جهان، منظم و قانونمند است و باید به ثبات، اهمیت بیشتری داده شود.

کاونتس^۲ (۱۹۳۴) در پژوهش خود با عنوان پایه‌های اجتماعی در آموزش و پرورش، دریافت می‌توان از مدرسه برای ایجاد جامعه نو استفاده کرد و یکی از وظایف مهم مدرسه، تسهیل تشخیص بحران‌های جامعه جدید است. مدارس باید مسائل اجتماعی عمده را که در ایجاد بحران‌های فرهنگی سهیم‌اند، شناسایی کنند و مهارت‌ها و نگرش‌های لازم برای حل مسائل را در دانش‌آموزان ایجاد کنند؛ معلمان نباید از تعهد نسبت به ساختن جامعه جدید، بیم داشته باشند.

سازمان همکاری و توسعه اقتصادی^۳ (۲۰۱۵) پس از بررسی ۴۵۰ اصلاح آموزشی در ۱۴-۲۰۰۸ در ۳۴ کشور دریافت فقط بازرسی اثر دقیق یکی از هر ده اصلاح آموزشی انجام شده است. به نظر آندریاس شلچر^۴، مدیر بخش آموزش و مهارت سازمان همکاری و توسعه اقتصادی «اگر ما می‌خواهیم برون‌دادهای آموزشی بهبود یابند، به رویکردی شواهدمحور و نظام‌دار در اصلاحات نیاز داریم». بر اساس گزارش چشم‌انداز سیاست آموزشی^۵ سازمان همکاری و توسعه اقتصادی (۲۰۱۵)، اهداف اصلاحات آموزشی در بازه ۱۴-۲۰۰۸ عبارتند از: آماده کردن دانش‌آموزان برای آینده (۲۹٪)، بهبود مدرسه (۲۴٪)، عدالت و کیفیت آموزشی (۱۶٪)، سنجش و ارزشیابی (۱۲٪)، بودجه‌بندی مالی (۱۲٪)، و خواست حکومت^۶ (۹٪).

همچنین بر اساس گزارش سازمان همکاری و توسعه اقتصادی (۲۰۱۹)، اولویت‌های کلیدی نظام‌های آموزشی عبارتند از: پر کردن شکاف عملکرد تحصیلی در بین دانش‌آموزان با توجه به وضعیت اجتماعی-اقتصادی، بهبود عملکرد همه دانش‌آموزان، افزایش دسترسی و افزایش کیفیت

1 . Hutchins

2 . Counts

3 . Organization for Economic Co-operation and Development (OECD)

4 . Andreas Schleicher

5 . Education Policy Outlook

6 . Funding

7 . Governance

مراقبت و آموزش در دوران اولیه کودکی، بهبود شمول دانش‌آموزان مهاجر، پرکردن شکاف عملکردی بین دانش‌آموزان و بین مناطق آموزشی، پیشگیری از تکرار پایه تحصیلی در مدرسه، پرکردن شکاف عملکردی بین پسران و دختران، پرکردن شکاف عملکردی بین دانش‌آموزان اقلیت‌های متفاوت، بهبود تلفیق دانش‌آموزان با نیازهای آموزشی ویژه، و پیگیری عقب‌ماندگی‌های تحصیلی.

در ایران نیز از تاریخ انتشار اولین نسخه پیش‌نویس سند تحول در سال ۱۳۸۹، نقطه‌نظرات فراوانی توسط مسؤولان، پژوهشگران و اندیشمندان به صورت نقد، گزارش، سخنرانی، مصاحبه و مقاله انتشار یافته است. در این میان، پژوهش‌های دانشگاهی مختلفی عموماً به صورت نقد و تحلیل محتوا ارائه شده‌اند. نعمتی و غفاریان‌پناهی (۱۳۹۷) دریافتند سند تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران با چالش‌های اجرایی درونی (عدم رعایت کامل اسلوب سندنویسی و فرایند تدوین اسناد جامع و راهبردی، ضعف در تحلیل محیطی و تبیین وضع موجود، کم توجهی به تفاوت‌های فرهنگی، ضعف در نگاه تمرکززدا) و بیرونی (مشارکت پایین مدیران و معلمان در اجرای سند، تأثیر تحولات مختلف سیاسی، دولتی، اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی) مواجه است؛ به‌ویژه بحران‌های اقتصادی بر چشم‌انداز آموزش و پرورش متکی صرف به درآمدهای دولتی، تأثیرگذار است.

مرزوقی، عقیلی و مهرورز (۱۳۹۵) در تحلیل و شناسایی رویکردهای حاکم بر اسناد تحول بنیادین سیستم آموزش و پرورش ایران با استفاده از روش تحلیل مضمون دریافتند که اسناد تحول بنیادین (یعنی مبانی نظری سند تحول، سند تحول و برنامه درسی ملی) شامل سه بخش مفهوم‌شناختی، روش‌شناختی و ساختاری برنامه درسی ملی با سی و سه مضمون پایه هستند؛ اما از نظر انسجام مفهوم‌شناختی، روش‌شناختی و ساختاری، فاقد ارتباط و سنخیت مضامینی هستند. به نظر سپهر و زمانی (۱۳۹۵) هر چند سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، رویکردی سیستمی را نوید می‌داد؛ اما این سند فقط نظام آموزشی مربوط به سنین مدرسه را هدف قرار داده و بخش‌های قبل و بعد از مدرسه را شامل نمی‌شود؛ همچنین نقشه راه اجرایی سند، تاکنون رویکردی سیستمی و منسجم را به نمایش نگذاشته است.

صفرحیدری و حسین‌نژاد (۱۳۹۳) در بررسی و نقد امکان و یا امتناع تحقق عدالت آموزشی در سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش ایران با نظر به رویکردهای عدالت آموزشی (آرمان‌گرا، لیبرالیستی، مارکسیستی، فمینیستی و نژادی، پسامدرن و وجودی) دریافتند سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش با رویکردی آرمان‌گرا و بر اساس آمیزه‌ای از خوانش ایدئولوژیک از دین، تدوین شده است؛ از این رو، سند در تحقق عدالت آموزش دارای چالش‌هایی است. این چالش‌ها از یک سو به ماهیت رویکرد آرمان‌گرایی و از سوی دیگر، به نگاه محدود ایدئولوژیک به عدالت برمی‌گردد. به نظر می‌رسد تحقق عدالت آموزشی نیازمند رویکردی معنوی و تکثرگرا به انسان و

جامعه است. درون‌مایه‌های چنین رویکردی را در درون سنت فکری و عرفانی اسلامی می‌توان باز یافت. به نظر مهرمحمدی (۱۳۹۲) «اگر سند تحول توانسته باشد یک نوع ساختار شکنی کند و مسیر را باز کند، برای این که اتفاقی اساسی و زیربنایی در نظام آموزشی بیفتد و آن هم عبارت از این که شخصیت و مشروعیت را به معلمان و فرهنگیان بدهد و آن‌ها را انگیزه‌مند کند تا پیوسته و به‌طور دائم، خود را به لوازم تحول پایبند بدانند و در فرایند تحول درگیر شوند، به نظرم این کار مهمی است.» و «من فکر می‌کنم انحصار طلبی و تمامیت‌خواهی در امر تربیت معلم، خواه از سوی دانشگاه، خواه از سوی آموزش و پرورش، با ماهیت تربیت معلم و پیچیدگی‌ها و دشواری‌ها و اقتضائاتی که دارد سازگار نیست». بر اساس نتایج پژوهش مذنبی (۱۳۹۲) اجرایی‌شدن سند ملی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران با چالش‌های ضعف در تحلیل محیطی و تبیین وضع موجود و ترسیم وضع مطلوب، عدم توجه کامل به تفاوت‌های فرهنگی، ضعف در نگاه عدم تصدی‌گری و تمرکززدایی در نظام تعلیم و تربیت، ضعف در توجه به آموزش‌های فنی و حرفه‌ای، ضعف در توجه به مقوله جهانی شدن و تأثیر دو سویه آن بر نظام تربیتی، و ضعف شورای عالی آموزش و پرورش در برنامه‌ریزی و نظارت راهبردی، مواجه خواهد بود.

کلانتری و غلامی (۱۳۹۲) و امرائی (۱۳۸۴) نیز محتوای برنامه درسی، استفاده از فناوری آموزشی (مواد و رسانه)، عوامل فرهنگی و اجتماعی، انگیزه معلمان، روش‌های تدریس، مدیریت کلاسی و ... را از عوامل مرتبط با آموزش می‌دانند. حاجی‌بابایی (۱۳۹۱) در ارائه مدل مفهومی از «ویژگی‌های مدرسه‌ای که من دوست دارم» با توجه به شاخص‌های سند تحول بنیادین می‌نویسد: «چنین مدرسه‌ای باید بتواند مکانی مناسب برای تربیت انسانی مؤمن و متخلق به اخلاق اسلامی فراهم نماید و زمینه‌ساز تحقق همه‌جانبه عدالت تربیتی در کشور، ارتقا دهنده بهره‌وری منابع در مدارس، افزایش‌دهنده مشارکت جامعه در رشد و تعالی تعلیم و تربیت مدرسه و یاری‌کننده کشور در دستیابی به رتبه نخست تربیت در منطقه و جهان اسلام بر اساس چشم‌انداز بیست ساله باشد.» حج‌فروش، اخوان‌بهبهانی و اسماعیل‌زاده (۱۳۹۱) در بررسی تحلیلی چالش‌های اجرایی سند تحول تأکید می‌کنند که باید تغییرات ساختاری پس از تهیه نقشه راه و طراحی و برنامه‌ریزی به اجرا درآید؛ چرا که یک حرکت متعادل و تدریجی و تکاملی لازم است.

این پژوهش از آن جهت که فاصله نظر و عمل را درباره سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش بررسی می‌کند، دارای اهمیت است. نتایج چنین پژوهش‌هایی پیشنهاد می‌کند که برنامه‌ریزی‌ها و اسناد آینده باید طوری طراحی شوند که امکان عملیاتی‌سازی آن‌ها در همه مناطق مختلف کشور میسر باشد. امکان‌سنجی درباره شدنی‌بودن موضوع‌ها بحث می‌کند و پتانسیل موفقیت پروژه را ارزیابی می‌کند و عملیاتی‌سازی، به معنی قابل عملیاتی و یا اجرایی‌کردن آنچه گفته یا نوشته شده است، می‌باشد (معین، ۱۳۸۷). لذا دیدگاه معلمان که مجریان اصلی طرح‌های آموزش و پرورش

هستند در ابعاد مختلف مواد و رسانه (امکانات)، محتوا، زمان، تدریس، انگیزه و نیز دیدگاه مدیران بررسی می‌شود.

در این راستا، هدف کلی این پژوهش، امکان‌سنجی عملیاتی‌سازی سند تحول بنیادین در کلاس درس و مدرسه از نظر معلمان و مدیران مدارس ابتدایی شهر یزد در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ است. سؤالات پژوهشی عبارتند از:

۱. آیا سند تحول بنیادین در کلاس درس از نظر معلمان، امکان عملیاتی‌شدن دارد؟
۲. آیا سند تحول بنیادین در مدرسه از نظر مدیران، امکان عملیاتی‌شدن دارد؟
۳. آیا بین نظر معلمان زن و مرد در مورد امکان عملیاتی‌سازی سند تحول بنیادین در کلاس درس، تفاوت معناداری وجود دارد؟
۴. آیا بین نظر مدیران زن و مرد در مورد امکان عملیاتی‌سازی سند تحول بنیادین در مدرسه، تفاوت معناداری وجود دارد؟
۵. آیا بین نظر معلمان بر اساس نوع مدرسه، در مورد امکان عملیاتی‌سازی سند تحول بنیادین در کلاس درس، تفاوت معناداری وجود دارد؟
۶. آیا بین نظر مدیران بر اساس نوع مدرسه، در مورد امکان عملیاتی‌سازی سند تحول بنیادین در مدرسه، تفاوت معناداری وجود دارد؟
۷. آیا بین نظر معلمان بر اساس تحصیلات ایشان در مورد امکان عملیاتی‌سازی سند تحول بنیادین در کلاس درس، تفاوت معناداری وجود دارد؟
۸. آیا بین نظر مدیران بر اساس تحصیلات ایشان در مورد امکان عملیاتی‌سازی سند تحول بنیادین در مدرسه، تفاوت معناداری وجود دارد؟

روش‌شناسی

این پژوهش از لحاظ هدف، کاربردی و از لحاظ نحوه گردآوری داده‌ها، توصیفی پیمایشی است. جامعه آماری شامل دو گروه معلمان و مدیران مدارس ابتدایی شهر یزد است. نمونه آماری شامل ۴۵۹ نفر معلم و ۱۸۶ نفر مدیر می‌باشد که به نسبت جامعه آماری و با روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای با استفاده از جدول مورگان-کرجسی و بر اساس لیست مدارس دخترانه و پسرانه؛ دولتی، غیردولتی و بسته حمایتی سازمان آموزش و پرورش یزد انتخاب شدند و پرسش‌نامه بین آن‌ها توزیع شد. با انجام مصاحبه با تعدادی از فرهنگیان، با نظر ایشان، راجع به مواردی که مربوط به کلاس درس و مدرسه است، آشنا شده و پنج مؤلفه که از اهمیت برخوردار بودند، مشخص شد و با استفاده از سند تحول بنیادین، دو پرسش‌نامه محقق‌ساخته که پرسش‌نامه معلمان دارای ۵۰ سؤال پیرامون ابعاد مواد و رسانه، محتوا، تدریس، زمان و انگیزه؛ و پرسش‌نامه مدیران دارای ۴۰ سؤال بود، تهیه گردید. پرسش‌نامه‌ها از نوع بسته پاسخ با طیف لیکرت (خیلی زیاد، زیاد، متوسط، کم، خیلی کم) بود.

پایایی پرسش‌نامه معلمان و مدیران با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ به ترتیب، ۰/۹۷۶ و ۰/۹۵۳ و در سطح مطلوب ارزیابی گردید. برای بررسی روایی ابزارها از روش روایی محتوایی با بهره‌گیری از سند تحول بنیادین، و نظرسنجی از متخصصان و اساتید دانشگاه (روایی صوری) استفاده شد. جهت آزمون سؤالات پژوهش از آزمون t برای یک نمونه، آزمون t دو نمونه مستقل و آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه و آزمون تعقیبی شفه استفاده شد.

یافته‌ها

جدول (۱) توزیع فراوانی پاسخ‌گویان بر اساس ویژگی‌های فردی و حرفه‌ای

مدیران	معلمان		فرآوانی	درصد	مدیران	فرآوانی	درصد
	فرآوانی	درصد					
	۳/۲	۶	۸/۷	۴۰	اعلام نشده		
	۴۲/۵	۷۹	۱۷/۲	۷۹	مذکر		
	۵۴/۳	۱۰۱	۷۴/۱	۳۴۰	مؤنث	جنسیت	
	۱۰۰	۱۸۶	۱۰۰	۴۵۹	کل		
	۶۰/۸	۱۱۳	۶۲/۱	۲۸۵	دولتی		
	۱۹/۴	۳۶	۱۹/۶	۹۰	غیردولتی	نوع محل کار	
	۱۹/۹	۳۷	۱۸/۳	۸۴	بسته حمایتی		
	۱۰۰	۱۸۶	۱۰۰	۴۵۹	کل		
	۳/۸	۷	۹/۴	۴۳	اعلام نشده		
	۱/۱	۲	۱/۳	۶	دیپلم		
	۷/۵	۱۴	۱۱/۸	۵۴	فوق دیپلم	تحصیلات	
	۷۹	۱۴۷	۶۶/۲	۳۰۴	لیسانس		
	۸/۶	۱۶	۱۱/۱	۵۱	فوق لیسانس		
	۱۰۰	۱۸۶	۰/۲	۱	دکتر		
			۱۰۰	۴۵۹	کل		

در جدول (۱)، توزیع فراوانی پاسخ‌گویان بر اساس ویژگی‌های فردی و حرفه‌ای نشان داده شده است. جهت بررسی نرمال بودن داده‌ها به عنوان پیش شرط لازم انجام آزمون‌های آماری پارامتریک از آزمون شاپیرو-ویلک استفاده شد که در جدول (۲)، اطلاعات مربوط به آن، ارائه شده است.

جدول (۲) آزمون فرض نرمال بودن داده‌ها

گروه	چولگی		کشیدگی		شاپیرو-ویلک
	آماره	انحراف استاندارد	آماره	انحراف استاندارد	
معلمان	۰/۱۶۵	۰/۱۱۴	۰/۰۲۴	۰/۲۲۷	۰/۹۹۶
مدیران	-۰/۲۲۹	۰/۱۷۸	-۰/۴۱۲	۰/۳۵۵	۰/۰۵

طبق یافته‌های جدول (۲)، سطح معناداری داده‌های مربوط به معلمان در آزمون شاپیرو-ویلک بیشتر از ۰/۰۵ است که نشان‌دهنده نرمال بودن داده‌هاست. مقدار چولگی ۰/۱۶۵ و کشیدگی ۰/۰۲۴ است که بین ۲ تا ۲- قرار دارد و می‌توان داده‌ها را با اطمینان بالایی، نرمال فرض کرد.

سؤال ۱- آیا سند تحول بنیادین در کلاس درس از نظر معلمان امکان عملیاتی شدن دارد؟
سؤال ۲- آیا سند تحول بنیادین در مدرسه از نظر مدیران امکان عملیاتی شدن دارد؟

به منظور پاسخ به سؤال اول و دوم پژوهش، میانگین^۱ و انحراف معیار معلمان و مدیران درباره امکان عملیاتی شدن سند تحول در کلاس و مدرسه، در جدول ۳ نشان داده شده است. به منظور بررسی معناداری میانگین از آزمون t تک نمونه‌ای استفاده شده که نتایج آن در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول (۳) میانگین و انحراف معیار معلمان و مدیران درباره امکان عملیاتی شدن سند تحول در کلاس و

مدرسه

گروه	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	خطای معیار میانگین
معلمان	۴۵۹	۳/۲	۰/۵۸	۰/۰۲
مدیران	۱۸۶	۳/۵۱	۰/۶۴	۰/۰۴

جدول (۴) آزمون t تک نمونه برای سؤالات اول و دوم پژوهش

گروه ها و متغیرها	t	درجه آزادی	معناداری (دودامنه)	میانگین‌ها	اختلاف	فاصله اطمینان ۹۵٪
معلمان	۷/۵۵	۴۵۸	۰/۰۰۱	۰/۲	۰/۱۵	حد پایین حد بالا
رسانه	۰/۱۳	۴۵۸	۰/۸۹۳	۰/۰۰۵	-۰/۰۷	
محتوا	۵/۳۹	۴۵۸	۰/۰۰۱	۰/۱۶	۰/۱	
زمان	۸/۵۵	۴۵۸	۰/۰۰۱	۰/۲۹	۰/۲۲	
تدریس	۱۵/۸۳	۴۵۸	۰/۰۰۱	۰/۴۶	۰/۴۱	
انگیزه	-۱/۰۲	۴۵۸	۰/۳۰۷	-۰/۰۳	-۰/۰۹	
مدیران	۱۰/۹	۱۸۵	۰/۰۰۱	۰/۵۱	۰/۴۲	

جهت آزمون سؤالات پژوهشی اول و دوم از آزمون t برای یک نمونه با میانگین فرضی ۳ استفاده گردید. بر اساس یافته‌های جدول (۳)، میانگین نمونه‌های مورد بررسی به ترتیب ۳/۲ و ۳/۵۱ و هر دو بیشتر از میانگین فرضی و انحراف استاندارد ۰/۵۸ و ۰/۶۴ است. بر اساس جدول ۴، معناداری نتایج در سطح ($p < 0/05$) نشان می‌دهد به نظر معلمان و مدیران، کلیات مفاد مندرج در سند تحول بنیادین در کلاس درس و مدرسه، قابلیت عملیاتی شدن و اجرایی شدن را داراست. دیدگاه معلمان در ابعاد مختلف نیز مورد بررسی قرار گرفت. نتایج بُعد رسانه، با مقدار ($t = 0/13$) و در سطح ($p > 0/05$) معنادار نشدن آزمون را نشان می‌دهد؛ بنابراین سند تحول بنیادین از نظر معلمان در زمینه مواد و

۱. با توجه به تعداد متفاوت سؤالات مربوط به ابعاد پرسشنامه معلمان و نابرابری تعداد سؤالات پرسشنامه معلمان و مدیران، نمره کل پرسشنامه‌ها و نمره کل ابعاد بر تعداد سؤالات مربوطه تقسیم شد تا همه میانگین‌های مورد بررسی در دامنه بین حداقل ۱ تا حداکثر ۵ ارائه گردند و امکان مقایسه میسر باشد.

رسانه‌های آموزشی، هنوز قابل عملیاتی‌شدن نیست؛ این موضوع می‌تواند به دلیل کمبود تجهیزات سخت‌افزاری و نرم‌افزاری موجود در مدارس باشد که پاسخ‌گوی حالت ایده‌آل سند تحول بنیادین نیست. معناداری نتایج بُعد محتوا با مقدار $(t=5/39)$ ، بعد زمان با مقدار $(t=8/55)$ ، بعد تدریس با مقدار $(t=15/83)$ و در سطح $(p<0/05)$ نشان داد که به نظر معلمان، مفاد مندرج در سند تحول بنیادین در کلاس درس در بعد محتوا، زمان و تدریس، قابل عملیاتی‌شدن است. در بعد انگیزه، نتایج با مقدار $(t=-1/02)$ و در سطح $(p>0/05)$ معنادار نشدن آزمون را نشان می‌دهد. بنابراین سند تحول بنیادین از نظر معلمان در زمینه انگیزه هنوز قابل عملیاتی‌شدن نیست که این می‌تواند به دلیل برآورده‌نشدن عوامل مادی و معنوی زندگی معلمان در ارتقای سطح انگیزه ایشان باشد که پاسخ‌گوی حالت ایده‌آل سند تحول بنیادین نیست.

سؤال ۳- آیا بین نظر معلمان زن و مرد در مورد امکان عملیاتی‌سازی سند تحول بنیادین در کلاس درس تفاوت معناداری وجود دارد؟

سؤال ۴- آیا بین نظر مدیران زن و مرد در مورد امکان عملیاتی‌سازی سند تحول بنیادین در مدرسه تفاوت معناداری وجود دارد؟

به منظور پاسخ به سؤال سوم و چهارم پژوهش، از آزمون t برای دو نمونه مستقل استفاده شد که نتایج آن در جدول (۵) ارائه شده است.

جدول (۵) آزمون t دو نمونه مستقل برای سؤالات سوم و چهارم

گروه‌ها و متغیرها	آزمون لوین برای برابری واریانس		آزمون t برای مقایسه میانگین‌ها	
	F	سطح معناداری	t	فاصله اطمینان ۹۵٪ حد پایین حد بالا
معلمان زن و مرد	۱/۷۱	۰/۱۹	-۱/۱۴	۰/۲۵۳ -۰/۲۲
زمان	۰/۱۶	۰/۶۸	۰/۱۷	۰/۸۶۱ -۰/۱۶
تدریس	۰/۱۲	۰/۷۲	-۰/۰۹	۰/۹۲۴ -۰/۱۶
انگیزه	۰/۴۳	۰/۵۱	-۲/۵۸	۰/۰۱۰ -۰/۳۹
رسانه	۰/۲۷	۰/۶	-۱/۰۷	۰/۲۸۳ -۰/۳۱
محتوا	۲/۹۳	۰/۰۸	-۱/۲۳	۰/۲۱۷ -۰/۲۵
مدیران زن و مرد	۲/۳۲	۰/۱۲	-۳/۴	۰/۰۰۱ -۰/۵

بر اساس یافته‌های جدول (۵)، تفاوت معناداری در نظر معلمان زن و مرد در مورد امکان عملیاتی‌شدن سند تحول بنیادین در کلاس درس وجود نداشت (به غیر از زیرمؤلفه انگیزه که در سطح $(p<0/05)$ تفاوت معنادار را نشان داد). در بعد انگیزه، معلمان زن نسبت به معلمان مرد، نمرات بهتری کسب کرده بودند. همچنین مدیران زن با میانگین ۳/۶۳، نمرات بالاتری در مقایسه با

مدیران مرد با میانگین ۳/۳۱ کسب نمودند؛ بنابراین تفاوت معناداری در سطح ($p < 0/05$) در نظر مدیران زن و مرد در مورد امکان عملیاتی‌شدن سند تحول بنیادین در مدرسه وجود دارد.

سؤال ۵- آیا بین نظر معلمان بر اساس نوع مدرسه، در مورد امکان عملیاتی‌سازی سند تحول بنیادین در کلاس درس تفاوت معناداری وجود دارد؟

سؤال ۶- آیا بین نظر مدیران بر اساس نوع مدرسه، در مورد امکان عملیاتی‌سازی سند تحول بنیادین در مدرسه تفاوت معناداری وجود دارد؟

جهت آزمون سؤالات پژوهشی پنجم و ششم از تحلیل واریانس یک‌راهه (ANOVA) استفاده شد که نتایج آن در جدول (۶) ارائه شده است. همچنین به منظور مقایسه چندگانه سؤالات نیز از آزمون تعقیبی شفه استفاده شد که نتایج آن در جدول (۷) نشان داده شده است.

جدول (۶) تحلیل واریانس یک راهه (ANOVA) سؤالات پنجم و ششم

سطح معناداری	F	گروه ها و متغیرها
۰/۰۰۱	۹/۳۷۳	دید کلی معلمان مدارس دولتی و غیر دولتی
۰/۰۳۰	۳/۵۲	تدریس
۰/۰۰۱	۹/۹۵	انگیزه
۰/۰۰۱	۳۲/۰۴	رسانه
۰/۰۰۶	۵/۲۶	محتوا
۰/۰۰۶	۲/۷۶	زمان
۰/۰۰۱	۱۳/۹۹	مدیران مدارس دولتی و غیر دولتی

بر اساس یافته‌های جدول (۶)، در نظر معلمان بر اساس نوع مدرسه، در مورد امکان عملیاتی‌شدن سند تحول بنیادین در کلاس درس، در سطح ($p < 0/05$) تفاوت معناداری وجود دارد. در زیرمؤلفه‌های رسانه، انگیزه، تدریس و محتوا نیز تفاوت معناداری در نظر معلمان مدارس دولتی، غیردولتی و بسته حمایتی در مورد امکان عملیاتی‌شدن سند تحول بنیادین در کلاس درس وجود دارد؛ ولی در زیرمؤلفه زمان، تفاوت معنادار نیست. همچنین در نظر مدیران نیز بر اساس نوع مدرسه، در مورد امکان عملیاتی‌شدن سند تحول بنیادین در مدرسه، در سطح ($p < 0/05$) تفاوت معناداری وجود دارد.

جدول (۷) مقایسه‌های چندگانه سؤالات پنجم و ششم با آزمون تعقیبی شفه

اختلاف فاصله اطمینان	سطح معناداری		تفاوت میانگین‌ها	(J) شاغل	(I) شاغل	گروه‌ها و متغیرها
	حد بالا	حد پایین				
	-۰/۰۹	-۰/۴۴	۰/۰۰۱	غیردولتی	دولتی	دید کلی معلمان
	-۰/۰۲	-۰/۳۷	۰/۰۰۲	بسته حمایتی		
	۰/۰۰۸	-۰/۲۸	۰/۴۴۲	غیردولتی	دولتی	تدریس
	-۰/۰۰۸	-۰/۳۹	۰/۰۳۸	بسته حمایتی		
	-۰/۰۰۷	-۰/۴۸	۰/۰۰۴	غیردولتی	دولتی	انگیزه
	-۰/۰۰۱	-۰/۵۲	۰/۰۰۱	بسته حمایتی		
	-۰/۰۰۲	-۰/۳۹	۰/۰۲۳	غیردولتی	دولتی	محتوا
	۰/۰۰۱	-۰/۳۷	۰/۰۷۲	بسته حمایتی		
	۰/۰۹۸	۰/۵۲	۰/۰۰۱	غیردولتی	دولتی	رسانه
	۰/۰۸۹	۰/۳۱	۰/۰۰۱	بسته حمایتی		
	۰/۰۷۵	۰/۱۸	۰/۰۰۱	غیردولتی	دولتی	مدیران
	۱/۰۰۸	۰/۳۸	۰/۰۰۱	بسته حمایتی		

* میانگین اختلاف‌ها حداقل در سطح ۰/۰۵ معنادار است.

همچنین بر اساس یافته‌های جدول (۷)، در سطح ($p < 0/05$) بین دیدگاه کلی معلمان مدارس دولتی و غیردولتی، تفاوت معناداری وجود دارد. بین دیدگاه کلی معلمان دولتی و بسته حمایتی نیز تفاوت معناداری وجود دارد. در بین زیرمؤلفه‌ها در زیرمؤلفه‌های تدریس بین دیدگاه معلمان مدارس دولتی و غیردولتی، تفاوت معناداری وجود ندارد، ولی در این زیرمؤلفه بین دیدگاه معلمان مدارس دولتی و بسته حمایتی، تفاوت معنادار است. در زیرمؤلفه انگیزه، بین دیدگاه معلمان مدارس دولتی و غیردولتی، و بسته حمایتی، تفاوت معنادار است. در زیرمؤلفه محتوا، بین دیدگاه معلمان مدارس دولتی و غیردولتی، و بسته حمایتی، تفاوت معنادار است؛ ولی تفاوت بین دیدگاه معلمان مدارس دولتی و بسته حمایتی، معنادار نیست. در زیرمؤلفه رسانه نیز بین دیدگاه معلمان مدارس دولتی و غیردولتی، و بسته حمایتی، تفاوت معنادار است. همچنین در نظر مدیران مدارس دولتی، غیردولتی و بسته حمایتی در مورد امکان عملیاتی شدن سند تحول بنیادین در مدرسه، در سطح ($p < 0/05$) تفاوت معناداری وجود دارد.

سؤال ۷- آیا بین نظر معلمان بر اساس تحصیلات ایشان در مورد امکان عملیاتی‌سازی سند تحول بنیادین در کلاس درس، تفاوت معناداری وجود دارد؟

سؤال ۸- آیا بین نظر مدیران بر اساس تحصیلات ایشان در مورد امکان عملیاتی‌سازی سند تحول بنیادین در مدرسه، تفاوت معناداری وجود دارد؟

جهت آزمون سؤالات هفتم و هشتم از تحلیل واریانس یک‌راهه استفاده گردید که نتایج آن در جدول (۸) ارائه شده است.

جدول (۸) تحلیل واریانس یک‌راهه (ANOVA) سؤالات هفتم و هشتم

سطح معناداری	F	گروه ها و متغیرها
۰/۲۴۱	۱/۳۷	دیدگاه معلمان بر اساس تحصیلات
۰/۴۰۹	۰/۹۹	تدریس
۰/۱۳۶	۱/۷۶	انگیزه
۰/۵۷۹	۰/۷۲	رسانه
۰/۱۹۰	۱/۵۳	محتوا
۰/۲۷۸	۱/۲۹	دیدگاه مدیران بر اساس تحصیلات

بر اساس یافته‌های جدول (۸)، در سطح ($p > 0.05$) در مورد امکان عملیاتی‌سازی سند تحول بنیادین در کلاس درس و مدرسه، تفاوت معناداری در نظر معلمان و همچنین مدیران بر اساس تحصیلاتشان وجود ندارد.

بحث و نتیجه‌گیری

برای امکان‌سنجی عملیاتی‌سازی سند تحول بنیادین به نتایجی استناد شده که مربوط به دو گروه معلمان و مدیران است. در واقع تصویری که این دو گروه از شرایط موجود ارائه داده‌اند، مبنای تحلیل و پاسخگویی به سؤالات پژوهش بود. بر این اساس، ابعاد مختلف موجود در مدارس و کلاس درس که با اجرای سند تحول بنیادین در ارتباط بودند، مورد پرسش قرار گرفت. داده‌هایی در خصوص مواد و رسانه، محتوا، تدریس، زمان و انگیزه جمع‌آوری گردید. معناداری نتایج تجزیه و تحلیل مربوط به سؤال پژوهشی اول و دوم نشان می‌دهد از دید معلمان و مدیران، مفاد مندرج در سند تحول بنیادین در کلاس درس و مدرسه قابل عملیاتی‌شدن است که مغایر با نتایج تحقیقات مذنبی (۱۳۹۲) است. البته معلمان امکان عملیاتی‌شدن سند را در ابعاد مواد و رسانه (امکانات) ضعیف می‌دانند که می‌تواند به دلیل کمبود تجهیزات سخت‌افزاری و نرم‌افزاری موجود در مدارس باشد که پاسخ‌گوی حالت ایده‌آل سند تحول بنیادین نیست و باید اذعان کرد که مدارس ابتدایی برای اجرای مفاد مندرج در سند تحول بنیادین از امکانات مناسبی برخوردار نیستند؛ از آنجا که وجود امکانات متنوع و مناسب برای عملیاتی‌شدن این سند از ضروریات می‌باشد، لازم است بازسازی امکانات مدارس مورد توجه قرار گیرد. در بعد محتوا نتایج نشان داد از نظر معلمان، کتاب‌ها و مواد درسی طوری طراحی شده اند که می‌تواند در اجرای سند تحول بنیادین، تأثیرگذار باشند. در واقع، محتوای کتاب‌ها در مورد رسیدگی و مهم‌انگاشتن ارکان تربیت به‌ویژه در مقوله‌های پرورش شخصیت و شکوفا ساختن آن و نقش عمده انسان‌شناسی قرآنی در تحول بنیادین آموزشی و

پرورشی کشور تواناست. از دید معلمان از نظر زمان و فرصت در کلاس درس، برای اجرا کردن و به بارنشستن آنچه مورد انتظار است، مشکلی نیست و معلمان زمان کافی برای تحقق اهداف در اختیار دارند؛ همچنین در بعد تدریس نیز معلمان دانش کافی را در زمینه روش‌های تدریس دارند و دوره‌های آموزشی زیادی را در این زمینه گذرانده‌اند و جهت عملیاتی‌شدن سند در این زمینه نیز مشکلی وجود ندارد؛ اما آنچه می‌تواند نرسیدن به اهداف سند را دچار مشکل سازد، علاوه بر کمبود امکانات، نبود انگیزه کافی در بین معلمان است. معلمان معتقدند آنچه در سند تحول بنیادین به عنوان تقویت معلم‌محوری، ارتقای جایگاه و منزلت فرهنگی و اجتماعی فرهنگیان، سامان‌دهی مناسب خدمات و امکانات رفاهی و تلاش برای برطرف کردن مشکلات مادی و معیشتی نام برده شده، نتوانسته تا به حال به خوبی اجرا و عملیاتی گردد و اگر وضع به همین منوال باشد، آنچه در چند سال آینده مورد انتظار است، تحقق نخواهد یافت. حج‌فروش، اخوان‌بهبهانی و اسماعیل‌زاده (۱۳۹۱) نیز معتقدند که معلمان نیاز دارند خود را در زمینه پژوهشگری، عاطفی و مهارتی توانمند ببینند و تنها با افزایش امکانات پژوهشی و رفاهی این امکان، میسر خواهد شد؛ بنابراین لازم است تأکید شود که تغییرات ساختاری باید پس از تهیه نقشه راه و طراحی و برنامه‌ریزی به اجرا درآید؛ چرا که در این زمینه، یک حرکت متعادل و تدریجی و تکاملی برای عملیاتی‌سازی سند، مورد نیاز است.

در تجزیه و تحلیل سؤال پژوهشی سوم، تفاوت معناداری در نظر معلمان زن و مرد در مورد امکان عملیاتی‌شدن سند تحول بنیادین در کلاس درس مشاهده نشد. در زیرمؤلفه‌های مواد و رسانه، زمان، تدریس و محتوا نیز تفاوت معناداری در نظر معلمان زن و مرد در مورد امکان عملیاتی‌شدن سند تحول بنیادین در کلاس درس وجود نداشت؛ ولی در زیرمؤلفه انگیزه، تفاوت معنادار بود. معلمان زن، نمرات بهتری در این بعد کسب کرده بودند که می‌تواند به دلیل کمتر بودن مشغله مادی ایشان نسبت به مردان، مثبت‌نگری بیشتر زنان در کارها نسبت به مردان و یا قانع بودن آن‌ها باشد. تجزیه و تحلیل سؤال چهارم وجود تفاوت معنادار در نظر مدیران مرد و زن در مورد امکان عملیاتی‌شدن سند تحول بنیادین در کلاس درس را نشان داد. مدیران زن، نمرات بالاتری در مقایسه با مدیران مرد کسب نمودند.

در پاسخ به سؤال پنجم و ششم پژوهش، یافته‌ها نشان داد در نظر معلمان بر اساس نوع مدرسه، در مورد امکان عملیاتی‌شدن سند تحول بنیادین در کلاس درس، تفاوت معناداری وجود دارد. در زیرمؤلفه‌های رسانه، انگیزه، تدریس و محتوا نیز تفاوت معناداری در نظر معلمان مدارس دولتی، غیردولتی و بسته حمایتی در مورد امکان عملیاتی‌شدن سند تحول بنیادین در کلاس درس وجود داشت؛ ولی در زیرمؤلفه زمان، تفاوت معنادار نبود. همچنین در نظر مدیران نیز بر اساس نوع مدرسه، در مورد امکان عملیاتی‌شدن سند تحول بنیادین در مدرسه، تفاوت معناداری وجود داشت. در بعد مواد و رسانه، مدارس غیردولتی به طور معناداری با مدارس دولتی و بسته حمایتی تفاوت

داشتند؛ به نظر می‌رسد معلمان این مدارس با توجه به امکانات بیشتری که در اختیار داشته‌اند، امکان عملیاتی‌شدن سند را در این بعد با دید مثبت‌تری پنداشته‌اند، همچنین مدارس غیردولتی در زمینه محتوا نیز از میانگین کل بالاتری برخوردار بودند و اختلاف معناداری با مدارس دولتی داشتند. در بُعد تدریس، مدارس بسته حمایتی علی‌رغم جدید و نوپا بودن از میانگین بالاتری برخوردار بودند و تفاوت معناداری با مدارس دولتی داشتند. در بعد انگیزه نیز معلمان مدارس دولتی، انگیزه کمتری نسبت به معلمان مدارس بسته حمایتی و غیردولتی از خود نشان دادند. همچنین تفاوت معناداری در نظر مدیران غیردولتی با دولتی و بسته حمایتی مشاهده شد. میزان تحصیلات معلمان و مدیران نیز تفاوت معناداری را نشان نداد. در پاسخ به سؤال هفتم و هشتم، در مورد امکان عملیاتی‌سازی سند تحول بنیادین در کلاس درس و مدرسه، تفاوت معناداری در نظر معلمان و همچنین مدیران بر اساس تحصیلاتشان وجود نداشت.

با بررسی و مذاقه درباره اهداف ملموس اصلاحات آموزشی و اولویت‌های کلیدی قابل اندازه‌گیری نظام‌های آموزشی منتشر شده سازمان همکاری و توسعه اقتصادی (۲۰۱۵)، به نظر می‌رسد اتخاذ رویکردی شواهدمحور نسبت به اصلاحات آموزشی در ایران ضروری است. مضامین مندرج در سند تحول بنیادین بسیار آرمان‌گرا هستند (صفرحیدری و حسین‌نژاد، ۱۳۹۳) و با وضعیت جاری در کلاس درس و مدارس، همخوانی ندارند؛ از این رو، تدوین نقشه راه اجرایی و پلکانی برای اتصال وضعیت واقعی کلاس درس و مدارس کنونی ایران ضروری است (اسدی، ۱۳۹۱؛ سپهر و زمانی، ۱۳۹۵؛ حدادی، ۱۳۹۶) که با در نظر گرفتن ملاحظات مالی (بودجه) و زمانی (در پهنه تقویم تحصیلی)، وظایف و نقش‌های مدیران اجرایی ادارات آموزش و پرورش استان‌ها و شهرستان‌ها، مدیران مدارس و معلمان به صورت عملیاتی و با پرهیز از کلی‌گویی و مبهم‌گویی، به صراحت مشخص گردد و در عمل نیز بودجه پیش‌بینی شده، اختصاص یابد.

از جمله محدودیت‌های پژوهش می‌توان به نبود تحقیقات بین‌المللی مرتبط با موضوع، انگشت شمار بودن تحقیقات میدانی در زمینه سند تحول بنیادین در ایران، محافظه‌کاری در پاسخگویی و یا دقت پایین برخی از معلمان و مدیران در پاسخ‌گویی به پرسش‌نامه اشاره نمود. در این پژوهش دریافتیم که معلمان انگیزه کافی برای کار مؤثر ندارند؛ بنابراین ارائه تسهیلات و امکانات بیشتر مادی و معنوی به معلمان و مدیران پیشنهاد می‌شود. همچنین برگزاری سمینارها و کارگاه‌های آموزشی به طور مداوم با هدف افزایش و به‌روزرسانی دانش معلمان، دست‌اندرکاران تربیتی و خانواده‌ها برای اجرای بهتر سند تحول بنیادین در تحقق چشم‌انداز ۱۴۰۴ پیشنهاد می‌شود. بر اساس نظر معلمان و مدیران، کلیات مفاد مندرج در سند تحول بنیادین در کلاس درس و مدرسه، قابلیت عملیاتی‌شدن و اجرایی‌شدن را داراست؛ ولی در برخی ابعاد مثل مواد و رسانه‌های آموزشی، ضعف‌هایی وجود دارد و به علت کمبود امکانات در مدارس، قابلیت اجرایی ندارد؛ بنابراین از آنجایی که معلمان و مدیران، شناخت کافی از مدارس، کلاس‌های درس و دانش‌آموزان دارند،

می‌توان پیشنهاد نمود که برنامه‌ریزان امر تعلیم و تربیت، در مورد قابلیت اجرایی سند، راهکارهای عملیاتی اجرای سند، بازنگری در سند و ... از نظر معلمان و مدیران، بهره‌گیرند و از طریق نظرسنجی از آن‌ها، برنامه‌های مطلوبی را طراحی، اجرا و ارزشیابی نمایند.

منابع

- اسدی، سمیه. (۱۳۹۱). نقشه اجرایی سند تحول بنیادین کجاست؟ فصلنامه رشد مدیریت مدرسه، مهر، ۸۶، ۴-۹.
- امرائی، ولی‌اله. (۱۳۸۴). شناسایی روش‌های مؤثر در کلاس درس از دید آموزگاران. طرح پژوهشی چاپ نشده، لرستان: اداره کل آموزش و پرورش.
- حاجی‌بابایی، حمیدرضا. (۱۳۹۱). ویژگی‌های مدرسه‌ای که دوست داریم با توجه به سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۱۱(۴۲)، ۷۴-۵۱.
- حج‌فروش، احمد؛ اخوان‌بهبهانی، علی و اسماعیل‌زاده، حسین. (۱۳۹۱). بررسی تحلیلی چالش‌های اجرایی سند تحول آموزش و پرورش. گزارش کمیسیون آموزش و تحقیقات، دفتر مطالعات اجتماعی، کد موضوعی ۲۱۰، شماره مسلسل ۱۲۵۲۰، مرداد ماه ۱۳۹۱.
- حدادی، فرحناز. (۱۳۹۶). ضامن تحول واقعی در آموزش و پرورش معلم است. قابل دسترس در پورتال اینترنتی شورای عالی آموزش و پرورش، (تاریخ انتشار ۱۳۹۶/۵/۱۷).
<http://www.medu.ir/fa/news/item/438809>
- حشمتی، محمدرضا. (۱۳۹۱). ارزیابی علمی و روشمند، بستری برای تحول بنیادین. رشد معلم، ۲۷۲، اسفندماه، ۱۴-۱۵.
- خامنه‌ای، سیدعلی. (۱۳۹۳). فصل بدریاشی: رهنمودهایی در تربیت کودک از بیانات رهبر معظم انقلاب، یزد: انتشارات سیمای خورشید.
- سپهر، حمید؛ و زمانی، رویا. (۱۳۹۵). فراگیرنده و مدیریت یادگیری. تهران: انتشارات کتاب ماه.
- سند برنامه درسی ملی. (۱۳۹۱). تهران: شورای عالی آموزش و پرورش.
- سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. (۱۳۹۰). تهران: دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- سند تحول راهبردی نظام تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران. (۱۳۸۹). تهران: شورای عالی آموزش و پرورش.
- صفارحیدری، حجت؛ و حسین‌نژاد، رزا. (۱۳۹۳). رویکردهای عدالت آموزشی (جایگاه عدالت آموزشی در سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش ایران). پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۴(۱)، ۷۲-۴۹.
- قرآن کریم.
- قربان، فاطمه. (۱۳۹۱). سیر تحول در آموزش و پرورش در سده اخیر. معاونت آموزش ابتدایی وزارت آموزش و پرورش، تهران: انتشارات به‌آفرین.

- کلانتری، رضا؛ و غلامی، جواد. (۱۳۹۲). شناسایی و اولویت‌بندی عوامل مرتبط با آموزش زبان در مدارس، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۱۲ (۴۶)، ۹۹-۱۲۳.
- محمدیان، محی‌الدین بهرام. (۱۳۹۱). اجرای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش محتاج به دقت نظر است. خبرنامه شورا، ۴۹، ۵۶-۵۳.
- مذنبی، محمد صالح. (۱۳۹۲). تبیین عوامل و زمینه‌های چالش برانگیز در تحقق (اجرایی شدن) سند ملی آموزش پرورش جمهوری اسلامی ایران (با نگاهی به راهکارها). پایان‌نامه چاپ نشده کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی.
- مرزوقی، رحمت‌اله؛ عقیلی، رضا؛ و مهرورز، محبوبه. (۱۳۹۵). تحلیل و نقد نظری و روش‌شناختی اسناد تحول بنیادین آموزش و پرورش ایران. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۶(۲)، ۴۰-۲۱.
- معین، محمد. (۱۳۸۷). فرهنگ فارسی معین. تهران: انتشارات میلاد.
- موسوی خمینی، روح‌اله. (۱۳۸۶). صحیفه نور، جلد ۲۱. تهران: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی (ره).
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۲). سند تحول بنیادین آموزش و پرورش / گفت و گو با محمود مهرمحمدی، دو ماهنامه چشم‌انداز ایران، شماره ۸۲، ۵۰-۴۴.
- نعمتی، تکتیم؛ و غفاریان‌پناهی، علی. (۱۳۹۷). مشکلات اجرایی شدن سند تحول بنیادین در نظام آموزش و پرورش (یک مطالعه فراتحلیلی). نشریه تحلیل مالی، ۲(۱)، ۵۶-۴۵.
- نویدادهم، مهدی. (۱۳۹۰). مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران. تهران: دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- نویدادهم، مهدی. (۱۳۹۱). الزامات مدیریتی تحول بنیادین در آموزش و پرورش. نشریه راهبرد فرهنگ، بهار و تابستان، شماره ۱۷ و ۱۸، ۳۲۲-۲۹۵.

Counts, G. 1934). *The Social Foundations of Education*. New York: Charles Scribner's Sons.

Hutchins, R. M. (1963). *A Conversation on Education*. Santa Barbara, CA: Center for the Study of Democratic Institutions.

OECD. (2015). Only one in ten education reforms analyzed for their impact: OECD. From <https://theconversation.com>

OECD. (2019). Key trends in the evolution of policy priorities. www.oecd.org/education/policy-outlook/