

اعتبارسنجی الگوی پذیرش تغییر برنامه‌ی درسی معلمان دوره‌ی ابتدایی شهر بیرجند: مدل معادلات ساختاری

محمد اکبری بورنگ*

دانشگاه بیرجند

چکیده

امروز با توجه به تغییرات سریع در حوزه‌ی فناوری و نیازهای کنونی و آینده، تغییر برنامه‌ی درسی بیش از پیش ضروری می‌نماید. بنابراین این پژوهش با هدف بررسی الگوی پذیرش تغییر برنامه‌ی درسی معلمان دوره ابتدایی شهر بیرجند طراحی و اجرا گردید. این پژوهش، توصیفی از نوع همبستگی می‌باشد. جامعه‌ی مورد مطالعه در این پژوهش کل معلمان مقطع ابتدایی شهر بیرجند را که شامل ۵۰۰ نفر بودند در بر گرفت. نمونه‌ی مورد بررسی به شیوه‌ی خوشه‌ای تصادفی تعداد ۲۲۰ مشارکت‌کننده برآورد و مورد بررسی قرار گرفتند. به منظور گردآوری اطلاعات از پرسشنامه محقق‌ساخته استفاده گردید. داده‌های جمع‌آوری‌شده با استفاده از آمار توصیفی و مدل معادلات ساختاری با نرم‌افزار PLS مورد تحلیل قرار گرفت. یافته‌های پژوهش نشان داد که پرسشنامه‌ی تدوین‌شده از پایایی و روایی بالایی برخوردار است. تمامی مسیرها در مدل مورد بررسی جز یک مسیر تأیید گردید و مدل از برازش خوبی برخوردار بود. نگرش معلمان نسبت به تغییر برنامه‌ی درسی، پیش‌بینی‌کننده‌ی ادراک آنان از مفید بودن و آسان بودن تغییر برنامه‌ی درسی است. ادراک از مفید بودن تغییر برای دانش‌آموزان نتوانست پیش‌بینی‌کننده‌ی پذیرش تغییر برنامه‌ی درسی باشد. ادراک از آسان بودن اجرای برنامه‌ی درسی تغییر یافته، پیش‌بینی‌کننده‌ی پذیرش تغییر برنامه‌ی درسی است.

واژه‌های کلیدی: الگوی تغییر برنامه‌ی درسی، مدل معادلات ساختاری، معلمان دوره‌ی ابتدایی

* استادیار برنامه‌ی درسی، دانشکده‌ی علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه بیرجند، akbaryborng2003@birjand.ac.ir

تاریخ پذیرش: ۹۶/۰۶/۰۴

تاریخ دریافت مقاله نهایی: ۹۵/۱۱/۲۸

تاریخ دریافت مقاله: ۹۳/۸/۲۳

مقدمه

نظام آموزش و پرورش از بزرگ‌ترین و گسترده‌ترین نظام‌های درون جامعه است که سرنوشت جامعه را در درازمدت تعیین می‌کند. بالدرستون^۱ (۲۰۰۰) بر این اعتقاد است که آموزش و پرورش به عنوان اصلی‌ترین نهاد توسعه‌دهنده‌ی منابع انسانی، در مسیر دستیابی به توسعه‌ی پایدار مبتنی بر ملاحظات جهانی نقش حساسی را بر عهده دارد. به اعتقاد گینکل^۲ (۲۰۰۲) 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 از جمله عوامل و عناصری هستند که در تحقق بخشیدن به اهداف آموزشی نقش بسزایی دارند (نوروز زاده، محمودی، نوه ابراهیم و فتحی واجارگاه، ۱۳۸۵). بر این اساس برنامه‌های درسی که قلب مراکز آموزشی به شمار می‌آیند و مشخص‌کننده‌ی نقش‌ها و اهداف آموزش و پرورش هستند شایسته‌ی توجه دقیق می‌باشند، به همین دلیل است که برنامه‌های درسی همواره دستخوش تغییرات و اصلاحات مداوم است (بریگز^۳، ۲۰۰۰) تغییر برنامه‌ی درسی مفهوم بسیار کلی است که به هر تغییری در آموزش یا محیط آموزشی اشاره دارد (فتحی واجارگاه، ۱۳۸۸). تغییر در برنامه‌ی درسی به منظور تأمین نیازهای اجتماعی و انعکاس آخرین دست‌آوردهای علمی از جمله ضروریات محسوب می‌شود (وزیری، ۱۳۷۸). بنابراین یکی از چالش‌های نظام‌های آموزشی در بسیاری از ممالک جهان عبارت است از تغییر و بهسازی مداوم برنامه‌های درسی به گونه‌ای که بتوانند افرادی را تربیت کنند که نسبت به جامعه‌ای که در آن زندگی می‌کنند پاسخ‌گو باشند (فتحی واجارگاه و همکاران، ۱۳۹۰). بیشتر محققان، فرآیند تغییر برنامه‌ی درسی را در سه مرحله‌ی کلی توصیف می‌کنند که می‌توان آن‌ها را با عناوین آغاز^۴، کاربری^۵ و ارزیابی نام‌گذاری کرد. در مرحله‌ی آغاز، واژه‌های تدوین^۶، نشر و ترویج^۷، انتشار^۸، برنامه‌ریزی^۹ و پذیرش^{۱۰} استفاده می‌شود. پذیرش، فرآیند تغییر را یک گام به کاربری نزدیک‌تر می‌کند (مهرمحمدی، ۱۳۸۹). یکی از عوامل مهم و تأثیرگذار در پذیرش برنامه‌ی درسی، معلم می‌باشد. معلمان از عوامل مهم یادگیری دانش‌آموزان و

^۱. Baldeston

^۲. Ginkel

^۳. Bridges

^۴. initiation

^۵. Use

^۶. Development

^۷. diffusion

^۸. dissemination

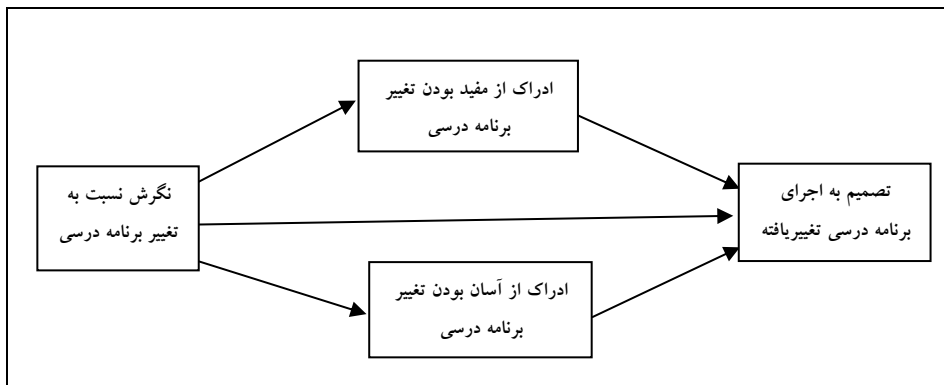
^۹. Planing

^{۱۰}. Adoption

تأثیرگذار بر اجرای موفق برنامه‌ی درسی می‌باشند (هوآن شیم، ۱۲۰۰۸؛ شاور، ۲۰۱۰، اکبری بورنگ، ۱۳۹۲، اکبری بورنگ و همکاران، ۱۳۹۱). هامپتون بر این باور است که حمایت مدیریت، تشکیل جلسات توجیهی و آموزشی و تهیه‌ی فهرستی از ایده‌ها و نظرهای لازمی طراحی و اجرای برنامه‌ی درسی جدید است (بهرنگی، ۱۳۷۷). مطالعات اخیر نشان داده‌اند که زمانی که معلم و تغییر هماهنگ با یکدیگر باشند، معلمان آمادگی تغییر را دارند (بیرل، ۱۹۹۸). فولن (۲۰۰۷) بر این باور است که تغییر یک فرایند خطی نیست، به نظر وی تغییر یک عمل مداوم، تعاملی و اثربخش است که نقش عوامل انسانی از قبیل معلم در آن خیلی پررنگ است (بهلولی فسخودی و ضرغامی، ۱۳۹۲). به زعم زایس تغییر برنامه‌ی درسی به معنی تغییر انسان‌ها است و تنها با دست‌کاری‌های سازمانی نمی‌توان به تغییر دست یافت (ملکی، ۱۳۸۰) از این‌روست که امیدواری به تغییرات برنامه‌ی درسی بدون آماده‌سازی معلمان که ایفاکننده‌ی نقش اول در نظام‌های آموزشی می‌باشند، وهمی بیش نخواهد بود (مهدوی، ۱۳۸۸). سرسون بیان می‌دارد که برای ایجاد هر گونه تغییر در مدرسه باید از معلم آغاز شود، البته نباید این توجه در جهتی باشد که معلم به جای دخیل شدن در فرایند تغییر، هدف تغییر قرار گیرد (سرسون، ۲۰۰۴). اگر معلمان آمادگی پذیرش تغییر برنامه‌ی درسی را نداشته باشد، تغییر با شکست مواجه خواهد شد؛ اما اگر معلمان تغییرات برنامه‌ی درسی را بپذیرند، نه تنها در اجرای برنامه‌ی درسی تغییر یافته موفق خواهند شد بلکه مهم‌ترین حلقه‌ی انتشار و توزیع آن نیز خواهند بود (هال، ۱۹۹۲). لی (۲۰۰۰) بیان داشت که رغبت به پذیرش برنامه‌ی جدید، به نگرش‌های معلمان نسبت به نوآوری برنامه‌ی درسی بستگی دارد. ریچاردسون^۲ (۱۹۹۳) نیز بیان داشت که نگرش‌های مثبت معلمان به نوآوری برنامه‌ی درسی اگرچه می‌تواند پیش‌بین مناسبی برای یک تغییر نباشد، اما می‌تواند در تعیین موفقیت و شکست آن تعیین‌کننده باشد. معلمان با داشتن نقش محوری، کارگزار اصلی آموزش و پرورش هستند (رئوف، ۱۳۸۶). اصولاً تغییرات برنامه‌ی درسی به ایجاد تغییر در حرفه‌مندی معلمان (تالر، ۱۳۷۹) و پذیرش برنامه‌ی جدید هم به نگرش معلمان نسبت به تغییر و نوآوری وابسته است (لی، ۲۰۰۰). فارل (۱۹۹۹) بر توجه به عقاید معلم و گاهین و مایهیل (۲۰۰۱) بر لزوم توجه به نگرش معلمان در فرایند تغییر برنامه‌ی درسی تأکید نموده و توجه به آن را شرط موفقیت تغییر برنامه‌ی درسی دانسته‌اند. با توجه به آنچه بیان گردید نگرش معلمان نسبت به تغییر برنامه‌ی درسی یکی از عوامل مهم و تأثیرگذار در پذیرش تغییر برنامه‌ی درسی می‌باشد (لی، ۲۰۰۰؛

^۱. Hwan Shim^۲. Richardson

ریچاردسون، ۱۹۹۳؛ گاهین و مایهیل، ۲۰۰۱؛ فارل، ۱۹۹۹). همچنین ادراک از مفید بودن (رینولدز و همکاران، ۲۰۰۶؛ فریمن، ۲۰۰۴) و آسان بودن اجرای برنامه‌ی درسی تغییر یافته (باچانان، ۲۰۰۹) بر پذیرش برنامه‌ی درسی تغییر یافته نقش دارند. در مدل ارائه‌شده‌ی پذیرش فناوری از سوی دیویس، دو عامل برداشت ذهنی از مفید بودن و ادراک از آسانی کاربرد تبیین‌کننده‌ی میزان پذیرش فناوری و تصمیم به اجرا است (تنو، ۲۰۰۸). اثر مستقیم سودمندی بر تصمیم به اجرا به این دلیل است که اگر وسیله‌ای یا فرایندی بازدهی کاری فرد را بالا ببرد، تصمیم به استفاده از آن می‌گیرد (آجی و همکاران، ۲۰۱۲). همچنین ادراک از آسانی استفاده از ابزار یا برنامه باعث می‌شود تا فرد در مواجهه با آن احساس ترس و اضطراب ننماید و در نتیجه تصمیم بگیرد تا آن برنامه را اجرا نماید (اسریت، ساچر و گالی، ۲۰۰۸؛ کیم، چون و سانگ، ۲۰۰۹). پژوهش حاضر با هدف بررسی الگوی پذیرش تغییر برنامه‌ی درسی معلمان دوره ابتدایی شهر بیرجند طراحی و تدوین گردید.



نگاره‌ی ۱. مدل مفهومی تحقیق

بیان مسأله

عصری که ما در آن زندگی می‌کنیم عصر تغییر و تحولات شتابنده است. در چنین فضایی مراکز آموزشی باید دائماً آماده تحولات و رویارویی با تغییرات بوده و خود را با تغییر و تحولات آن هماهنگ سازند (دوماس و هانچین، ۲۰۱۰). برنامه‌های درسی در تحقق بخشیدن به اهداف نظام‌های آموزشی نقش بسزایی دارند (نوروز زاده و همکاران، ۱۳۸۵) بنابراین برنامه‌های درسی به عنوان قلب مراکز آموزشی، شایسته‌ی توجه و بررسی دقیق بوده (آلتاخ، ۱۹۸۸) و بایستی همواره تغییر و اصلاح گردند (بریگز، ۲۰۰۰). در جریان تغییر برنامه‌ی درسی، معلمان نقش اساسی و تعیین‌کننده‌ای دارند؛ چراکه در صورت عدم همراهی و پذیرش تغییر برنامه‌ی درسی از سوی آنان، هر

تغییری با شکست مواجه خواهد شد. معلمان با داشتن نقش محوری، کارگزار اصلی آموزش و پرورش و واسطه‌ی تحقق اهداف برنامه‌های آن هستند (رئوف، ۱۳۸۶). نگرش معلمان نسبت به تغییر برنامه‌ی درسی از جمله عوامل مهم و تأثیرگذار بر پذیرش تغییر برنامه‌ی درسی می‌باشد. لی (۲۰۰۰) بیان داشت که رغبت به پذیرش برنامه جدید، به نگرش‌های معلمان نسبت به نوآوری برنامه‌ی درسی بستگی دارد. ریچاردسون^۱ (۱۹۹۳) نیز بیان داشت که نگرش‌های مثبت معلمان به نوآوری برنامه‌ی درسی، اگرچه می‌تواند پیش‌بین مناسبی برای یک تغییر نباشد، اما می‌تواند در تعیین موفقیت و شکست آن تعیین‌کننده باشد. معلمان با داشتن نقش محوری، کارگزار اصلی آموزش و پرورش هستند (رئوف، ۱۳۸۶). همچنین طبق نظریه‌ی افراد ذینفع^۲، در نظر گرفتن منافع افراد و اطلاع‌رسانی به تمامی کسانی که به نحوی از برنامه و اجرای آن متأثر می‌گردند، مهم بوده و بر پذیرش تغییر تأثیرگذار می‌باشد (رینولدز و همکاران، ۲۰۰۶؛ فریمن، ۲۰۰۴). علاوه بر ادراک از مفید بودن، عامل مهم دیگری که بر پذیرش تغییر برنامه‌ی درسی تأثیرگذار است، ادراک از آسان بودن اجرای تغییر می‌باشد. به زعم باچانان (۲۰۰۹) یکی از دلایلی که مجریان کمتر به سمت تغییر می‌روند، ماهیت استرس‌زای خود تغییر می‌باشد. بنابراین ادراک از آسان بودن تغییر می‌تواند بر پذیرش تغییر برنامه‌ی درسی تأثیر بگذارد و عدم ادراک از آسانی، باعث استرس و اضطراب گردیده و باعث خواهد شد تا برنامه‌ی درسی جدید از سوی معلمان مورد پذیرش قرار نگیرد. با توجه به آنچه بیان گردید نگرش معلمان نسبت به تغییر برنامه‌ی درسی عامل مهمی در پذیرش تغییر برنامه‌ی درسی بوده که خود بر ادراک از مفید بودن و ادراک از آسان بودن تأثیر می‌گذارد و نهایتاً منتج به پذیرش تغییر برنامه‌ی درسی خواهد شد. بنابراین، این پژوهش با هدف بررسی این سؤال پژوهش که آیا پذیرش تغییر برنامه‌ی درسی از طریق نگرش معلمان نسبت به تغییر برنامه‌ی درسی با میانجی ادراک از مفید بودن و آسان بودن تغییر برنامه‌ی درسی قابل پیش‌بینی است؟ طراحی و اجرا گردید.

روش پژوهش

این پژوهش، توصیفی از نوع همبستگی می‌باشد. جامعه‌ی آماری عبارت بود از کل معلمان ابتدایی شهر بیرجند (۵۰۰ نفر) که بر اساس جدول مورگان و به شیوه‌ی خوشه‌ای تصادفی، تعداد ۲۲۰ نمونه انتخاب و مورد بررسی قرار گرفتند. به منظور گردآوری اطلاعات از پرسشنامه‌ی

^۱. Richardson

^۲. Stakeholder Theory

محقق ساخته استفاده گردید. به منظور بررسی روایی این ابزار از روایی محتوایی و سازه با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد (جدول ۱). و برای بررسی پایایی از آلفای کرونباخ، پایایی مرکب و میانگین واریانس استفاده شد (جدول ۱). آلفای کرونباخ برای بعد نگرش ۰/۹۴، ادراک از مفید بودن ۰/۸۵، ادراک از آسانی ۰/۸۸ و تصمیم به اجرا ۰/۸۸ به دست آمد که نشان از پایایی بالای ابزار داشت.

به منظور تحلیل داده‌های پژوهش از مدل‌یابی معادلات ساختاری و روش دومرحله‌ای حداقل مربعات جزئی پیشنهاد شده توسط هالاند (۱۹۹۹) جهت آزمون فرضیات و برازندگی مدل با استفاده از نرم‌افزار PLS استفاده شد.

نتایج

مرحله‌ی اول (تعیین مدل اندازه‌گیری)^۱

در مرحله‌ی اول، تعیین مدل اندازه‌گیری از طریق نتایج تحلیل عاملی تأییدی صورت می‌گیرد. همچنین، به منظور دست‌یابی به اعتبار همگرا و میزان همبستگی، آزمون‌های پایایی مرکب^۲ و میانگین واریانس اکتباس شده^۳ ارزیابی شد. پایایی مرکب بالاتر از ۰/۸ همراه با میانگین واریانس حداقل ۰/۵ دو شرط لازم برای اعتبار همگرا و همبستگی یک سازه می‌باشند (فورنل و لارکر^۴، ۱۹۸۱). مطابق جدول ۳، پایایی برای همه متغیرها و میانگین واریانس در بازه تعیین شده قرار داشتند و این اعتبار همگرایی بالایی را نشان می‌دهد. همچنین، تمامی سازه‌ها دارای بار عاملی مورد قبول بودند که همبستگی بالایی را نشان می‌دهند. با توجه به معیار فورنل و لارکر، بارهای عاملی بزرگ‌تر از ۰/۵ از اعتبار مناسبی برخوردار هستند (فورنل و لارکر، ۱۹۸۱). نتایج نشان داد تمامی سازه‌ها دارای بار عاملی بین ۰/۶۸ و ۰/۹۱ می‌باشند که همبستگی بالایی را نشان می‌دهند.

^۱. Measurement model

^۳. Average Variance Extracted (AVE)

^۲. Composite Reliability

^۴. Fornell & Larcker

جدول ۱. بارهای عاملی، پایایی مرکب و میانگین واریانس

نگرش نسبت به تغییر برنامه‌ی درسی	ادراک از مفید بودن تغییر	ادراک از آسا بودن تغییر	پذیرش تغییر	سؤالات
پایایی مرکب ۰/۹۵	پایایی مرکب ۰/۸۵	پایایی مرکب ۰/۹۱	پایایی مرکب ۰/۸۹	۱
میانگین واریانس ۰/۷۸	میانگین واریانس ۰/۶۳	میانگین واریانس ۰/۶۳	میانگین واریانس ۰/۶۶	۲
بارهای عاملی	بارهای عاملی	بارهای عاملی	بارهای عاملی	۳
۰/۸۴				۴
۰/۹۰				۵
۰/۹۰				۶
۰/۹۱				۷
۰/۸۳				۸
	۰/۷۲			۹
	۰/۸۳			۱۰
	۰/۸۷			۱۱
	۰/۸۱			۱۲
	۰/۷۴			۱۳
		۰/۷۸		۱۴
		۰/۶۸		۱۵
		۰/۸۱		۱۶
		۰/۸۷		۱۷
		۰/۷۸		۱۸
		۰/۸۳		۱۹
۰/۹۰				۲۰
۰/۷۸				۲۱
۰/۷۶				
۰/۸۱				

مرحله‌ی دوم (تعیین مدل ساختاری)^۱

گام دوم، تحلیل مسیر، تعیین شاخص‌های برازندگی مدل و برازش مدل می‌باشد. شاخص‌های به‌دست‌آمده در PLS همگی کیفیت برازش را نشان می‌دهند. به این معنی که این شاخص‌ها، عددی بین صفر تا یک می‌باشند و هرچه مقدار آن‌ها به یک نزدیک‌تر باشند و از ۰/۵ بیشتر باشند، بیانگر مطلوبیت مدل می‌باشند. این شاخص‌ها به ترتیب مطلق^۲ و نسبی^۳ و همچنین، مدل بیرونی و مدل درونی نامیده می‌شوند (هالاند^۴، ۱۹۹۹). بنابراین، از جدول ۲ می‌توان به مطلوبیت مدل‌های تحقیق رسید. با توجه به این نتیجه، می‌توان نتایج تحلیل مسیر را در آزمون فرضیات به کار برد و به تفسیر

۱. Structural model

۳. Relative index

۲. Absolute index

۴. Hulland

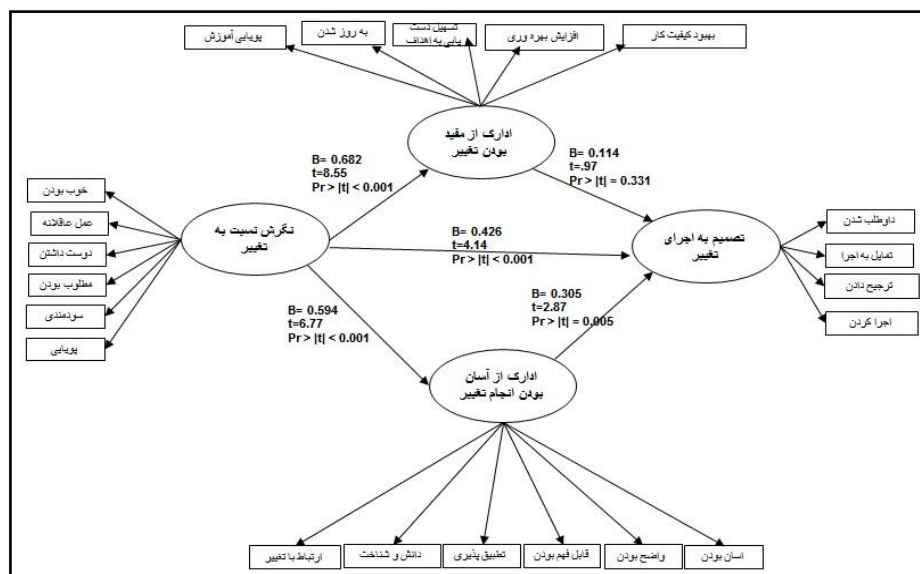
آن پرداخت.

جدول ۲. شاخص‌های برازش مدل

شاخص	شاخص مطلق	شاخص نسبی	شاخص مدل بیرونی	شاخص مدل درونی
مقدار به‌دست‌آمده	۰/۵۶	۰/۸۶	۰/۹۹	۰/۸۶

همان‌گونه که در جدول بالا مشاهده می‌گردد، شاخص‌های برازش مدل نشان می‌دهد که مدل از برازش خوبی برخوردار می‌باشد. ضرایب مسیر و مقدار p-value بر روی خطوط مدل ساختاری تحقیق (نگاره شماره ۱) نمایش داده شده‌اند که مقدار ضریب با نام (B) و مقدار p-value با نام (P) می‌باشد.

جدول شماره ۲ نتایج حاصل از آزمون فرضیه‌ها را در قالب ضرایب مسیر همراه با سطح معناداری در ارتباط با فرضیه‌های تحقیق نشان می‌دهد.



نگاره‌ی ۲. مدل ساختاری به همراه ضرایب مسیر و معناداری

جدول ۳. ضرایب مسیر به همراه معناداری فرضیه‌های تحقیق

نتیجه	P	ضریب رگرسیون	فرضیه
تأیید	۰/۰۱	۰/۵۹	ادراک از آسان بودن ← تغییر نسبت به برنامه‌ی درسی

نتیجه	P	ضریب رگرسیونی	فرضیه	
			ادراک از مفید بودن	نگرش نسبت به تغییر برنامه‌ی درسی
تأیید	۰/۰۱	۰/۶۸	←	نگرش نسبت به تغییر برنامه‌ی درسی
تأیید	۰/۰۱	۰/۴۲	←	نگرش نسبت به تغییر برنامه‌ی درسی
تأیید	۰/۰۱	۰/۳۱	←	ادراک از آسان بودن اجرای تغییر
رد	۰/۹۷	۰/۱۱	←	ادراک از مفید بودن تغییر

همان‌طور که در جدول فوق مشاهده می‌شود، فرضیه‌ی اول یعنی تأثیر نگرش نسبت به تغییر با ضریب تأثیر ۰/۵۹ در سطح معناداری ($P < ۰/۰۱$) بر ادراک از آسان بودن اجرای تغییر مورد تأیید واقع شد. پس نگرش نسبت به تغییر برنامه‌ی درسی می‌تواند پیش‌بینی‌کننده‌ی ادراک افراد از آسان بودن اجرای تغییر باشد. فرضیه‌ی دوم یعنی تأثیر نگرش نسبت به تغییر برنامه‌ی درسی با ضریب تأثیر ۰/۶۸ در سطح معناداری ($P < ۰/۰۱$) بر ادراک از مفید بودن تغییر مورد تأیید واقع شد. پس نگرش نسبت به تغییر برنامه‌ی درسی می‌تواند پیش‌بینی‌کننده‌ی ادراک افراد از مفید بودن تغییر باشد. فرضیه‌ی سوم یعنی تأثیر نگرش نسبت به تغییر برنامه‌ی درسی با ضریب تأثیر ۰/۴۲ در سطح معناداری ($P < ۰/۰۱$) بر پذیرش تغییر برنامه‌ی درسی مورد تأیید واقع شد. پس نگرش نسبت به تغییر برنامه‌ی درسی می‌تواند پیش‌بینی‌کننده‌ی پذیرش تغییر برنامه‌ی درسی باشد. فرضیه‌ی چهارم یعنی ادراک از آسان بودن اجرای تغییر برنامه‌ی درسی با ضریب تأثیر ۰/۳۱ در سطح معناداری ($P < ۰/۰۱$) بر پذیرش تغییر برنامه‌ی درسی مورد تأیید واقع شد. فرضیه‌ی پنجم یعنی ادراک از مفید بودن تغییر برنامه‌ی درسی با ضریب تأثیر ۰/۱۱ در سطح معناداری ($P > ۰/۰۵$) بر پذیرش تغییر برنامه‌ی درسی مورد تأیید واقع نشد. بنابراین ادراک از مفید بودن تغییر برنامه‌ی درسی نمی‌تواند پذیرش تغییر برنامه‌ی درسی را پیش‌بینی نماید (جدول ۳).

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش نشان داد که نگرش معلمان نسبت به تغییر برنامه‌ی درسی می‌تواند پیش‌بین ادراک آنان از آسان بودن و مفید بودن تغییر برنامه‌ی درسی باشد. با توجه به نتایج پژوهش می‌توان این‌گونه بیان داشت که لازمه‌ی مشارکت فعال معلمان در اجرای تغییرات برنامه‌ی درسی که امروزه به منظور اثربخش کردن برنامه‌ی درسی نظام آموزشی درگیر آن است، این می‌باشد که معلمان باید ابتدا نگرش مثبتی نسبت به تغییر برنامه‌ی درسی داشته باشند. همچنین آنان باید ادراک مناسبی از مفید بودن و آسان بودن اجرای تغییرات برنامه‌ی درسی داشته باشند تا تصمیم به اجرای برنامه‌ی درسی بگیرند. نگرش معلمان نسبت به تغییر برنامه‌ی درسی می‌تواند پیش‌بینی‌کننده‌ی ادراک آنان

از آسانی و مفید بودن تغییرات برنامه‌ی درسی باشد. این نتایج با یافته‌های لی (۲۰۰۰) که نشان داد رغبت به پذیرش برنامه‌ی جدید، به نگرش‌های معلمان نسبت به نوآوری برنامه‌ی درسی بستگی دارد همسو می‌باشد. در این خصوص ریچاردسون (۱۹۹۳) بیان داشت نگرش‌های مثبت معلمان به نوآوری برنامه‌ی درسی اگرچه نمی‌تواند پیش‌بین مناسبی برای یک تغییر باشد اما می‌تواند در موفقیت و شکست آن تعیین‌کننده باشد.

همچنین نتایج نشان داد که ادراک از مفید بودن تغییر نمی‌تواند پیش‌بینی کننده‌ی پذیرش تغییر باشد. این نتایج با یافته‌های هامپتون که بیان داشت روابط نزدیک و همیاری عاملان تغییر با کسانی که در معرض تغییر قرار می‌گیرند و درک احساسات و افکار آن‌ها نسبت به برنامه‌ی درسی جدید، امکان موفقیت تغییر را بیشتر می‌کند (کلمن، ۱۹۵۸، نقل از ایرانی نژاد پاریزی و ساسان گهر، ۱۳۷۹) و نظریه افراد ذینفع^۱ در این خصوص که در نظر گرفتن منافع افراد و اطلاع‌رسانی به تمامی کسانی که به نحوی از برنامه و اجرای آن متأثر می‌گردند، مهم بوده و بر پذیرش تغییر برنامه‌ی درسی تأثیرگذار می‌باشد (رینولدز و همکاران، ۲۰۰۶؛ فریمن، ۲۰۰۴) ناهمسو می‌باشد. نتایج همچنین نشان داد که بین ادراک از آسان بودن تغییر و پذیرش تغییر برنامه‌ی درسی توسط معلمان رابطه وجود دارد. ادراک از آسان بودن تغییر می‌تواند پیش‌بینی کننده‌ی تصمیم به اجرای تغییر باشد. این یافته‌ی پژوهش همسو با یافته‌های ون دریل و دیگران^۲ (۲۰۰۷) که بر این باورند که اعتقادات و نگرش معلمان در خصوص تدریس و یادگیری، بر نحوه‌ی انجام کارهای آنان تأثیرگذار است و مطالعات مختلفی که به وسیله‌ی انیس و زو^۳ (۱۹۹۱)؛ انیس، راس و چن^۴ (۱۹۹۲)؛ انیس و چن^۵ (۱۹۹۳)؛ انیس، کوسران و لافوس^۶ (۱۹۹۷) انجام شده همسو بوده و تأییدکننده‌ی اهمیت باورهای معلم در پذیرش تغییر برنامه‌ی درسی می‌باشد. معلمان به عنوان مجری تغییر برنامه‌ی درسی، در اجرا و خوبی اجرای آن مؤثر می‌باشند است (کراندال^۷ و همکاران، ۱۹۸۲؛ لوئیس^۸ و روزن‌بلام^۹، نقل در مهرمحمدی، ۱۳۸۹، ص ۳۲۱). همچنین نتایج پژوهش همسو با بیان باچانان (۲۰۰۹) است که بیان می‌دارد یکی از دلایلی که مجریان کمتر به سمت تغییر می‌روند، ماهیت استرس‌زای خود تغییر

^۱. Stakeholder Theory

^۶. Ennis, Cothran & Loftus

^۲. Van driel & et al

^۷. Crandall

^۳. Ennis & Zhu

^۸. Louis

^۴. Ennis, Ross & chen

^۹. Rosenblum

^۵. Ennis & Chen

می‌باشد.

همان‌گونه که نتایج نشان داد، نگرش معلمان نسبت به تغییر برنامه‌ی درسی یکی از عوامل مهم و تأثیرگذار بر ادراک آنان از مفید بودن و آسان بودن تغییر می‌باشد و از آنجا که ادراک از آسان بودن تغییر بر پذیرش تغییر برنامه‌ی درسی تأثیر می‌گذارد، بنابراین در تغییر برنامه‌ی درسی باید دست‌اندرکاران تغییر تلاش نمایند تا ابتدا نگرش مناسبی از تغییر در معلمان ایجاد گردد؛ چراکه نگرش مناسب و مثبت باعث می‌گردد تا اجرای تغییر را آسان ادراک کرده و پذیرای تغییر در عمل گردند. بنابراین پیشنهاد می‌گردد تا دست‌اندرکاران تغییر برنامه‌ی درسی نسبت به تغییر نگرش معلمان در اولین گام از تغییر اقدام نمایند.

منابع

الف. فارسی

- اکبری بورنگ، محمد. (۱۳۹۲). بررسی نقش جهت‌گیری‌های برنامه‌ی درسی استادان بر احساس حضور دانشجویان در محیط مجازی: مطالعه ترکیبی. *مجله علمی پژوهشی پژوهش‌های برنامه‌ی درسی*، انجمن مطالعات برنامه‌ی درسی ایران، ۳(۱)، ۱-۱۶.
- اکبری بورنگ، محمد؛ جعفری ثانی، حسین؛ آهنچیان، محمدرضا و کارشکی، حسین. (۱۳۹۱). ارزیابی کیفیت یادگیری الکترونیکی در دانشگاه‌های ایران بر اساس جهت‌گیری‌های برنامه‌ی درسی و تجربه مدرسان، *فصلنامه پژوهش‌های و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۱۸(۴): ۷۵-۹۷. ایران نژاد پاریزی، مهدی. ساسان گهر، پرویز. (۱۳۷۹). *سازمان و مدیریت از تئوری تا عمل*. تهران: مؤسسه‌ی عالی بانکداری ایران.
- بهرنگی، محمدرضا (۱۳۷۷). *مدیریت آموزشی و آموزشگاهی کاربرد نظریه‌های مدیریت در برنامه‌ریزی و نظارت آموزشی*. کمال تربیت.
- بهلولی فسخودی، محسن و ضرغامی، سعید (۱۳۹۲). *پدیدارشناسی تغییر در نظام تعلیم و تربیت بر اساس نگرش مایکل فولن*. چهارمین همایش ملی انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران: مبانی فلسفی تحول در نظام آموزش و پرورش ایران. مشهد: دانشگاه فردوسی: ۱۷۰-۱۷۳.
- تالر، جورج. (۱۳۷۹). *انسان‌شناسی تربیتی* (محمدرضا آهنچیان و یحیی قائدی، مترجمان). تهران: آئیز.

- رثوف، علی. (۱۳۸۶). مبانی و اصول آموزش و پرورش امروز. تهران: ارسباران.
- فتحی واجارگاه، کورش (۱۳۸۸). اصول و مفاهیم برنامه‌ی درسی. تهران: بال.
- فتحی واجارگاه، کورش؛ جمالی تازه‌کند، محمد؛ زمانی‌منش، حامد؛ یوزباشی علیرضا (۱۳۹۰). موانع تغییر برنامه‌های درسی دانشگاهی از دیدگاه اعضای هیأت علمی دانشگاه شهید بهشتی و علوم پزشکی شهید بهشتی. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۱ (۷): ۷۶۷-۷۷۸.
- ملکی، حسن. (۱۳۸۰). مقدمات برنامه‌ی درسی (راهنمای عمل). تهران: سمت.
- مهدوی، مریم. (۱۳۸۸). نظر معلمان دوره ابتدایی درباره نحوه اعمال تغییر در برنامه‌ی درسی دوره آموزش ابتدایی. (پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد). دانشگاه الزهراء (س)، تهران.
- مهر محمدی، محمود و همکاران (۱۳۸۹). برنامه‌ی درسی نظرگاه‌ها رویکردها و چشم‌اندازها. تهران: به نشر.
- نوروز زاده، رضا؛ محمودی، رضا؛ نوه ابراهیم، عبدالرحمن؛ فتحی واجارگاه، کورش (۱۳۸۵). وضعیت سهم مشارکت دانشگاه‌ها در بازنگری برنامه‌های درسی مصوب شورای عالی برنامه‌ریزی. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۱۲ (۴)، ۷۱-۹۲.
- وزیر، مژده (۱۳۷۸). نظام برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی ایران ویژگی‌ها و جهت‌گیری‌ها. (رساله‌ی دکتری علوم تربیتی). دانشگاه تربیت مدرس، تهران

ب. منابع انگلیسی

- Altbach, P (1988). *Comparative Studies in Higher Education in: Postlethwaite; in (ed). The Encyclopedia of comparative Education and National System of Education*, pp 6- 7.
- Balderston, J (2000). Knowledge & university. *Journal of Innovative Higher Education*, 26(1), 15-21
- Birrell, J., & Young, J. (1998). Overcoming parental resistance to change in a professional development school. *Teaching and Teacher Education*, 14(3): 323-336
- Bridges, D (2000). The Higher Education curriculum 21 set century, Cambridge. *Journal of Education combridge*, 7(2): 122- 145.
- Buchanan, T. M (2009). The spiritual dimension and curriculum change. *International Journal of Children's Spirituality*, 14 (4): 385-394
- Dumas, A, Hanchans. S (2010). How does job-traning increase firm performance? The case of morocco. *International journal of manpower*, 31(5):585-602.
- Ennis, C.D., & Zhu, W. (1991). Value orientations: A description of teachers' goals for student learning. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62(1): 33-40.
- Ennis, C. D., Ross, J., & Chen, A. (1992). The role of value orientations in curricular decision making: A rationale for teachers' goals and expectations. *Research*

- Quarterly for Exercise and Sport*, 63(1): 38-47.
- Ejei, J., Amani Saribaglou, J., Khezri Azar, H., & Gholami, MT. (2012). The role of Cognitive beliefs in relationship between individual and organizational factors with information technology acceptance. *Journal of Behavioral Sciences*, 6(1): 1-11
- Ennis, C.D., & Chen, A. (1993). Domain specifications and content representativeness of the revised Value Orientation Inventory. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64(1): 436-446.
- Ennis, C.D., Cothran, D.J., & Loftus, S.J. (1997). The influence of teacher's educational beliefs on their knowledge organization. *Journal of Research and Development in Education*, 30(2):73-86.
- Farrel, T.S.C. (1999). The reflective assignment: Unlocking pre-service English teachers beliefs on grammar teaching. *REL journal*, 30(2): 1-17
- Fornell, C., Larcker, D. (1981). Structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(2): 39-50.
- Freeman, E. (2004). The stakeholder approach revisited. *Zeitschrift für Wirtschafts-und Unternehmensethik (ZWU)*, 5(3): 228-241.
- Gahin, G., & Myhill, D. (2001). The communicative approach in Egypt: Exploring the secrets of the pyramids. *TEEL Web Journal*, 1(2): 72-81
- Ginkel, H. (2002). What does globalization mean for higher education, globalization: what issues are at stake for universities? Universities level. Canada: Quebec.
- Hall, GE. (1992). The local educational change process and policy implementation. *Journal of research in science teaching*, 29(8): 877-904
- Hulland, J. (1999). Use of partial least square (PLS) in strategic management research: a review of four recent studies. *Strategic Manage*, 20(2): 195-204.
- Hwan Shim, S. (2008). A philosophical investigation of the role of teachers: A synthesis of Plato, Confucius, Buber, and Freire. *Teaching and Teacher Education*, 24(3): 515-535.
- Kim, YJ., Chun, JU., & Song J. (2009). Investigating the role of attitude in technology acceptance from an attitude strength perspective. *International Journal of Information Management*, 29(1):67-77
- Lee, J. c. (2000). Teacher Receptivity to Curriculum Change in the Implementation Stage. *Journal of curriculum Studies*, 32(32): 95-115.
- Reynolds, J & Hancock, D. (2010). Problem-based learning in a higher education environmental biotechnology course. *Innovations in Education and Teaching International*, 47 (2): 175-186
- Sarason, S. (2004). Big Change Question What is Needed to Resolve the Social and Critical Issues Affecting Large Scale Reform? Macro Change Demands Micro Involvement. *Journal of Educational change*, 5(3): 292-295
- Shawer, S. (2010). Classroom-level curriculum development: EFL teachers as curriculum-developers, curriculum-makers and curriculum-transmitters. *Teaching and Teacher Education*, 26:173-184.
- Srite, M., Thatcher, J.B., & Galy, E. (2008). Does Within-culture variation matter? An empirical study of computer usage. *Journal of Global Information Management*, 16(1): 1-25
- Teo, T. (2008). Assessing the computer attitudes of students: An Asian perspective. *Computer in Human Behavior*, 24(4): 1634-1642

- Van Driel, J. H; Bulte, A. M. W., & Verloop, N. (2007). The relationship between teachers general beliefs about teaching and learning and their domain specific curricular beliefs. *Journal of learning and instruction*, 17(5): 156-171

Validating the Admission Pattern of Curriculum Change by Primary School Teachers in Birjand: A Structural Equations Model

Mohammad Akbari Booreng¹

Birjand university

Abstract

Nowadays, due to rapid changes in technological and instructional needs of future, change in curriculum ~~is~~ seems to be more necessary than before. Therefore, this study was planned and implemented to examine the admission pattern of the curriculum change by primary school teachers in Birjand. This descriptive study is correlational. The statistical population of the study consisted of 500 primary school teachers in Birjand. 220 participants were chosen as the statistical sample of the study through random selection procedure. A researcher-made questionnaire was used in order to gather the needed data. The collected data were analyzed by descriptive statistics and structural equations model through PLS software. The results revealed that the questionnaire was highly valid and reliable. Except for one path, the other paths of the examined model were proven and the model enjoyed an appropriate compatibility. Teachers' attitudes predicted their perceptions on usefulness and ease of curriculum change while perceptions on usefulness of change for students could not predict the acceptance of change in curriculum. Understanding the ease of implementing the changed curriculum predicted the acceptance of curriculum change.

Keywords: Curriculum change pattern, Structural equations model, Primary school teachers

¹- Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Birjand, Birjand, Iran. E-mail: Akbaryborng2003@birjand.ac.ir